



المجلة التربوية

مجلة علمية محكمة

لكلية التربية بسوهاج

٤٧

(Online) (ISSN 9091-2536) print: (ISSN 2649-1687)

د/ عاصم محمد إبراهيم عمر

برنامج تدريبي مقترح في التربية العلمية لتنمية مهارات التقييم القائم على المعايير والثقة بالمقدرة على تدريس العلوم لدى طلاب كلية التربية

د/ وليد محمد خليفه فرج الله

فاعلية برنامج تدريبي مقترح باستخدام الموديلات التعليمية في تنمية مهارات التقييم الإلكتروني والاتجاه نحوه لدى الطلاب المعتمدين تخصص دراسات اجتماعية

د/ محمود مغازي العطار

خبرات العنف الأسري الموجه نحو الأبناء في مرحلة الطفولة وتأثيرها على المعاناة من الاكتئاب والوسواس القهري واضطرابات النوم خلال مرحلة المراهقة

د/ الفتي عبد الله إبراهيم العربي

فاعلية برنامج مقترح لإصباح طفل الروضة الثقافة العلمية من خلال منهج التعلم الذاتي (دراسة شبه تجريبية لدى عينة من أطفال الروضة في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية)

د/ فيضي أحمد توفيق

سيناريو مستقبلي لتفعيل مجتمعات التعلم بمدارس التعليم العام بمحافظة سوهاج

أ/ إيمان غزاي شامس سويلم المطيري

فاعلية الذات والعوامل الخمسة الكبرى وعلاقتها في اتخاذ القرار لدى مديرات المدارس بمدينة الرياض

د/ ميسر فوزي مطير العزام

ضمان الجودة النوعية في التعلم المفتوح والتعلم عن بعد

أ/ عيد حمود ضويحي السعيد

آليات تطبيق إدارة المواهب المؤسسية في مدارس التعليم العام بدولة الكويت

د/ خديجة ضيف الله القرشي

الحكمة الاختبارية وعلاقتها بأنماط التفكير وقلق الاختبار لدى طالبات جامعة الطائف

د/ وفاء زكي بدروس

سيناريوهات مقترحة لمستقبل تسويق الخدمات التعليمية بالجامعات المصرية في ضوء نماذج بعض الجامعات الأجنبية

www.jedu.sohag-univ.edu.eg
journalofeducationsoh@yahoo.com

يَنَّاير ٢٠١٧



وحدة النشر العلمي



المجلة التربوية لكلية التربية



كلية التربية

المجلة التربوية لكلية التربية جامعة سوهاج

print: (ISSN 1687-2649) (Online) (ISSN 2536-9091)

مجلة علمية ورقية وإلكترونية محكمة متخصصة، تصدر عن كلية التربية بجامعة سوهاج، بانتظام ربع سنوية، في أربعة أعداد: شهور : يناير - أبريل - يوليو - أكتوبر. تم إصدار العدد الأول منها عام ١٩٨٦ م ، وتعني بنشر الدراسات والبحوث التي تتوافر فيها مقومات البحث العلمي من حيث أصالة الفكر ووضوح المنهجية، ودقة التوثيق في مجالات بحوث التربية وعلم النفس بشتى الفروع والتخصصات المتنوعة من جميع دول الوطن العربي، ويشرف على إصدارها نخبة من أساتذة التربية في جميع التخصصات، وتخضع جميع البحوث والدراسات للتحكيم من قبل متخصصين من ذوي الخبرة البحثية، والمكانة العلمية المتميزة في مجال التخصص، بشكل يتفق مع معايير التحكيم في لجان الترقية، وتعد بمثابة فرصة للباحثين من جميع بلدان العالم لنشر إنتاجهم العلمي، والمواد العلمية التي لم يسبق نشرها باللغة العربية أو الإنجليزية أو الفرنسية، وتشمل:

البحوث، ومشروعات التخرج، وتقارير المؤتمرات، واللقاءات، والندوات، وورش العمل، وملخصات الرسائل العلمية.

تتميز المجلة بأنها من الدوريات العلمية التي تتمتع بخاصية التحكيم والنشر الإلكتروني، بالإضافة إلى أنها مفهرسة ومصنفة ضمن اتحاد المكتبات الجامعية المصرية EULC وعدد من قواعد البيانات العالمية، وضمن المجلات العلمية المعترف بها في مشروع معامل التأثير العربي AIF.

رقم الإيداع بدار الكتب: ٢٠١٦/٦٣٤٠ م

(Online): (ISSN 2536-9091)

(ISSN 1687-2649) (print) :

رؤية ورسالة وأهداف المجلة التربوية لكلية التربية جامعة سوهاج

الرؤية:

مجلة تربوية علمية عالمية رائدة، تعنى بنشر البحوث المحكمة في العلوم التربوية لخدمة وتطوير الإنسانية.

الرسالة:

تسعى المجلة لتصبح وعاءاً لنشر البحوث والدراسات التربوية المحكمة، ومرجعاً علمياً للباحثين وفق المعايير العالمية من حيث الأصالة، والمنهجية، والحفاظ على القيم التربوية.

الأهداف:

- المشاركة في بناء مجتمع المعرفة من خلال نشر الأبحاث التربوية المحكمة من المتخصصين.
- تلبية حاجات الباحثين على المستويات المحلية والإقليمية والعالمية في مجال بحوث التربية.
- إيجاد وعاء نشر بحثي علمي إلكتروني متخصص لخدمة الباحثين في المجال التربوي.
- إيجاد مرجعية علمية للباحثين في مجال بحوث التربية.
- إتاحة الفرصة للباحثين والدارسين لنشر الأبحاث في مختلف المجالات التربوية.
- نشر الأبحاث الأصيلة والمبتكرة بما يخدم المجتمع ويحافظ على القيم.

وسائل التواصل:

وحدة النشر العلمي – جامعة سوهاج الجديدة – كلية التربية – سوهاج – جمهورية مصر العربية

هاتف/فاكس الوحدة: ٩٣٢٢٨٧٩٤٦ داخلي: ١٠١٢٢ محمول: ١٠٢٣٤٥٥٧٥٢

<http://jedu.sohag-univ.edu.eg>

E-mail: journalofeducationsoh@yahoo.com

Facebook: [journalofeducationsoh@facebook.com](https://www.facebook.com/journalofeducationsoh)

سياسة وقواعد النشر بالمجلة التربوية في وحدة النشر العلمي

تلتزم هيئة التحرير بشروط النشر بشكل كامل؛ إذ إن البحوث التي لا تلتزم بشروط النشر لن ينظر فيها، وتعاد إلى أصحابها مباشرة حتى يتم التقيد بشروط النشر، ومن هذه الشروط ما يلي :

أولاً : الشروط الإدارية

١- تنشر المجلة التربوية بحوث التربية وعلم النفس التربوي المقدمة من السادة أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية وغيرها، أو الباحثين في الجامعات والمعاهد العلمية والمراكز والهيئات.

٢- تنشر البحوث العلمية بأسبقية ورودها للمجلة .

٣- يقدم الباحث ثلاث نسخ من كل بحث (الأصل + صورتين + اسطوانة إلكترونية) إلى سكرتير تحرير المجلة، ومعها رسوم نشر التحكيم، كما يمكن إرسال الأبحاث إلكترونياً على البريد الإلكتروني للمجلة: journalofeducationsoh@yahoo.com

٤- كل ما ينشر في أعداد المجلة يعبر عن رأي صاحبه، ولا يعبر بالضرورة عن رأي هيئة التحرير، أو الهيئة الاستشارية.

٥- تقوم هيئة التحرير باختيار اثنين من المحكمين - ومحكم ثالث إن لزم الأمر- من بين الأساتذة والمتخصصين في مجال كل دراسة ليقوموا بتحكيم تلك الدراسة أو البحث، وتحديد مدى صلاحيته للنشر، وفقاً لنموذج تحكيم محكم من قبل وحدة المكتبة الرقمية بالمجلس الأعلى للجامعات المصرية.

٦- يجوز لصاحب البحث أن يقترح مجموعة من الأساتذة الذين يرغب في تحكيمهم لبحثه، حيث تختار هيئة التحرير اثنين من الأسماء المقترحة.

٧- تنشر المجلة مقالات وبحوث الأساتذة مجاناً، وبدون تحكيم بحد أقصى عشرين صفحة.

٨- تنشر المجلة ملخصات رسائل الماجستير والدكتوراه التي تمنحها الكلية في فترة إصدار المجلة على صفحة واحدة لكل رسالة.

٩- كل ما ينشر في المجلة لا يجوز نشره بأي طريقة في أي مكان آخر إلا بموافقة كتابية من هيئة التحرير.

١٠- يقدم الباحث تعهداً موقفاً منه، ومن جميع الباحثين المشاركين - إن وجدوا - يفيد بأن البحث لم سبق نشره، وأنه غير مقدم للنشر في جهة أخرى حتى تنتهي إجراءات تحكيمه ، ونشره في المجلة، أو أن البحث ليس جزءاً من كتاب منشور (نموذج التعهد بنشر بحث).

ثانياً : الشروط الفنية :

١- يراعى أن يكون البحث خالياً من الأخطاء النحوية واللغوية والإملائية والمطبعية، وأن تكون كتابة البحث والمراجع والكتب والرسائل طبقاً للقواعد العلمية المتفق عليها، وللبحوث باللغة العربية أن يكون البحث مكتوباً بخط *Simplified Arabic* بحجم (١٣) *Bold*، وتكتب العناوين بخط *AL-Mateen* بحجم (١٦) *Bold* وبهوامش حجم الواحد منها (٣,٢٥ سم يمين ويسار الصفحة)، (٣,٥ سم أعلى وأسفل الصفحة) وترك مسافة مفردة بين السطور، كما يراعى أيضاً الضبط والدقة في كتابة الجداول والأشكال وأن تكون واضحة ومختصرة.

وللبحوث باللغة الإنجليزية أن يكون البحث مكتوباً بخط *Time New Roman* بحجم (١٣) *Bold*، وتكتب العناوين بحجم (١٤) *Bold* وبهوامش حجم الواحد منها (٣,٢٥ سم يمين ويسار الصفحة)، (٣,٥ سم أعلى وأسفل الصفحة) وترك مسافة مفردة بين السطور، كما يراعى أيضاً الضبط والدقة في كتابة الجداول والأشكال وأن تكون واضحة ومختصرة.

تستخدم الأرقام العربية ١، ٢، ٣ في جميع ثنايا البحث، وأن يكون ترقيم صفحات البحث في منتصف أسفل الصفحة.

٢- لا تزيد كلمات ملخص البحث عن (٢٠٠) مائتي كلمة، ويشترط في البحث المقدم باللغة الأجنبية أن يدرج فيه ملخص باللغة العربية.

٣- تدرج الجداول في النص، وترقم ترقيماً متسلسلاً، وتكتب عناوينها فوقها، أما الملاحظات التوضيحية فتكتب تحت الجدول.

٤- لهيئة التحرير حق الفحص الأولي للبحث، وتقرير أهليته، أو رفضه للنشر.

٥- في حالة نشر البحث: يعطي الباحث نسخة من المجلة، وعدد (١٠) مستلات من الدراسة.

ثالثاً : الرسوم المقررة للنشر.

أ- رسم تحكيم بحث المقدم للنشر بالمجلة التربوية (٣٠٠) ثلاثمائة جنيتها مصرياً فقط لاغير.
ب- بالنسبة للبحوث المقدمة للنشر بالمجلة للباحثين من داخل جمهورية مصر العربية تكون رسوم النشر:

* (٣٠٠) ثلاثمائة جنيتها رسوم نشر البحث حتى (٢٠) عشرين صفحة.

* ما زاد عن (٢٠) عشرين صفحة فتحسب الصفحة (١٥) بخمسة عشر جنيتها عن كل صفحة زائدة عن هذا الحد.

ج - بالنسبة للبحوث المقدمة للنشر بالمجلة للباحثين من خارج جمهورية مصر العربية تكون رسوم النشر:

* (٢٠٠) مائتا دولار رسوم نشر البحث حتى (٢٠) عشرين صفحة .

* ما زاد عن (٢٠) عشرين صفحة، فتحسب الصفحة (١٠) بعشرة دولارات عن كل صفحة زائدة عن هذا الحد.

هيئة تحرير المجلة التربوية بكلية التربية بسوهاج

١	أ.د/ محمود السيد عباس	عميد كلية التربية ورئيس تحرير المجلة التربوية
٢	أ.د/ خالد عبد اللطيف عمران	وكيل الكلية لشئون الدراسات العليا والبحوث وسكرتير تحرير المجلة
٣	أ.د/ خلف محمد البحيري	وكيل الكلية لشئون التعليم والطلاب وأستاذ أصول التربية، وعضو هيئة التحكيم لترقيات الأساتذة والأساتذة المساعدين بالمجلس الأعلى للجامعات
٤	أ.د/ مصطفى محمد رجب	أستاذ أصول التربية، وعضو هيئة التحكيم لترقيات الأساتذة والأساتذة المساعدين بالمجلس الأعلى للجامعات المصرية
٥	أ.د/ نبيل سعد خليل	أستاذ التربية المقارنة والإدارة التعليمية، وعضو اللجنة العلمية الدائمة لشغل وظائف الأساتذة والأساتذة المساعدين بالمجلس الأعلى للجامعات المصرية
٦	أ.د/ هدى مصطفى محمد	أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، ورئيس قسم المناهج وطرق التدريس بالكلية
٧	أ.د/ عواطف محمد حسنين	أستاذ علم النفس التربوي، وعضو هيئة التحكيم لترقيات الأساتذة والأساتذة المساعدين بالمجلس الأعلى للجامعات المصرية
٨	أ.د/ خلف أحمد مبارك	أستاذ الصحة النفسية، وعضو اللجنة العلمية الدائمة لشغل وظائف الأساتذة والأساتذة المساعدين بالمجلس الأعلى للجامعات المصرية
٩	أ.د/ حسام الدين محمد مازن	أستاذ المناهج وتكنولوجيا التعليم، وعضو اللجنة العلمية الدائمة لشغل وظائف الأساتذة والأساتذة المساعدين بالمجلس الأعلى للجامعات المصرية
١٠	د/ مصطفى أحمد فهمي	مدير وحدة النشر العلمي والمنسق الأكاديمي لوحدة المكتبة الرقمية بجامعة سوهاج
١١	أ / جمال السيد محمد	سكرتير إداري ومدير إدارة الدراسات العليا والبحوث

أعضاء الهيئة الاستشارية والتحكيمية للمجلة التربوية بكلية التربية بسوهاج

ورئيس التحرير ورئيس مجلس إدارة وحدة النشر العلمي

أ.د/ محمود السيد عباس عميد الكلية

سكرتير التحرير ونائب رئيس مجلس إدارة وحدة النشر العلمي

أ.د/ خالد عبد اللطيف عمران وكيل الكلية للدراسات العليا والبحوث

مستشار النشر العلمي لوحدة النشر والمجلة التربوية

أ.د/ محمود عبد العاطي أبو حسوب رئيس قسم الرياضيات بجامعة زويل

أعضاء الهيئة الاستشارية والتحكيمية - قسم أصول التربية (بالترتيب الأبجدي):

م	الاسم	الجامعة	م	الاسم	الجامعة
١	أ.د/ أحمد سيد خليل	أسوان	١٦	أ.د/ مصطفى محمد رجب	سوهاج
٢	أ.د/ أحمد محمد محمد	المنيا	١٧	أ.د/ مياده محمد فوزى الباسل	دمياط
٣	أ.د/ جمال علي الدهشان	المنوفية	١٨	أ.د/ نصر محمد محمود	أسيوط
٤	أ.د/ خلف محمد البحيري	سوهاج			
٥	أ.د/ راضي عبد المجيد طه	أسوان			
٦	أ.د/ سعيد اسماعيل القاضي	أسوان			
٧	أ.د/ عبد التواب عبداللاه عبدالنواب	أسيوط			
٨	أ.د/ عبد المعين سعد الدين هندي	سوهاج			
٩	أ.د/ علي صالح جوهر	دمياط			
١٠	أ.د/ فتحي عبد الرسول محمد	جنوب الوادي			
١١	أ.د/ فتحي كامل زبادي	المنيا			
١٢	أ.د/ فيصل الراوي طابع	سوهاج			
١٣	أ.د/ لمياء محمد أحمد	عين شمس			
١٤	أ.د/ محمد الأصمعي محروس	سوهاج			
١٥	أ.د/ محمود السيد عباس	سوهاج			

أعضاء الهيئة الاستشارية والتحكيمية - قسم المناهج وطرق التدريس (بالترتيب الأبجدي):

م	الاسم	الجامعة	م	الاسم	الجامعة
١	أ.د/ أحمد إبراهيم شلبي	عين شمس	٢٦	أ.د/ عبد الشافي أحمد أبو رحاب	جنوب الوادي
٢	أ.د/ أحمد جابر أحمد السيد	سوهاج	٢٧	أ.د/ عزة جاد النادي	حلوان
٣	أ.د/ أحمد سيد محمد إبراهيم	أسيوط	٢٨	أ.د/ على سيد محمد عبد الجليل	أسيوط
٤	أ.د/ أحمد محمد سيف الدين	المنوفية	٢٩	أ.د/ عمر سيد خليل	أسيوط
٥	أ.د/ أماني حلمي عبد الحميد	سوهاج	٣٠	أ.د/ عوض حسين محمد التودري	أسيوط
٦	أ.د/ أنور رياض عبد الرحيم	المنيا	٣١	أ.د/ عيد عبد الغني الديب	جنوب الوادي
٧	أ.د/ إيمان عبد الحكيم الصافوري	حلوان	٣٢	أ.د/ عيد عبدالواحد على	المنيا
٨	أ.د/ بدرية محمد محمد حسانين	سوهاج	٣٣	أ.د/ فاطمة أبو النوارج	حلوان
٩	أ.د/ جمال محمد شحاته	المنيا	٣٤	أ.د/ فايزة مصطفى محمد	سوهاج
١٠	أ.د/ جمال محمد فكري	أسيوط	٣٥	أ.د/ كوثر شهاب الشريف	سوهاج
١١	أ.د/ حسين محمد احمد عبدالباسط	جنوب الوادي	٣٦	أ.د/ لوسيل لويس برسوم	المنيا
١٢	أ.د/ حلمي أحمد الوكيل	عين شمس	٣٧	أ.د/ ليلى حسني إبراهيم حسني	حلوان
١٣	أ.د/ خالد عبد اللطيف عمران	سوهاج	٣٨	أ.د. ماجدة مصطفى السيد	حلوان
١٤	أ.د/ خديجة بخيت	جدة	٣٩	أ.د/ ماجدة هاشم بخيت	أسيوط
١٥	أ.د/ رفعت محمد حسن المليجي	أسيوط	٤٠	أ.د/ ماهر إسماعيل صبري	بنها
١٦	أ.د/ رفعت محمود بهجات	جنوب الوادي	٤١	أ.د/ محمد حسن المرسي	دمياط
١٧	أ.د/ زين العابدين شحاته خضراوي	سوهاج	٤٢	أ.د/ محمد خيرت محمود	جنوب الوادي
١٨	أ.د/ سرية عبدالرازق صدقي	حلوان	٤٣	أ.د/ محمد رجب فضل الله	العريش
١٩	أ.د/ سيد السايح حمدان	جنوب الوادي	٤٤	أ.د/ محمد عبدالواحد على	المنيا
٢٠	أ.د/ السيد شحاتة محمد المراغي	أسيوط	٤٥	أ.د/ محمود إبراهيم عبد العزيز طه	كفر الشيخ
٢١	أ.د/ صابر حسين محمود	عين شمس	٤٦	أ.د/ محمود سيد محمود أبو ناجي	أسيوط
٢٢	أ.د/ صلاح الدين عرفة محمود	حلوان	٤٧	أ.د/ مصطفى محمد زايد	سوهاج
٢٣	أ.د/ عادل رسمي حماد النجدي	أسيوط	٤٨	أ.د/ منصور إبراهيم عبد الهادي	أسيوط
٢٤	أ.د / عبد الحفيظ محمود حفي	جنوب الوادي	٤٩	أ.د/ هدى مصطفى محمد	سوهاج
٢٥	أ.د/ عبد الرزاق مختار محمود	أسيوط	٥٠	أ.د/ يحيي عطية سليمان خلف	عين شمس

أعضاء الهيئة الاستشارية والتحكيمية - قسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية (بالترتيب الأبجدي):

م	الاسم	الجامعة	م	الاسم	الجامعة
١	أ.د/ أحمد إسماعيل حجي	حلوان	٦	أ.د/ شاكر محمد فتحى	عين شمس
٢	أ.د/ إبراهيم عباس إسماعيل الزهيرى	حلوان	٧	أ.د/ فاروق شوقي البوهي	الإسكندرية
٣	أ.د/ جمال محمد أبو الوفا	بنها	٨	أ.د/ نبيل سعد خليل	سوهاج
٤	أ.د/ سوزان محمد المهدي	عين شمس	٩	أ.د/ محمد أحمد محمد عوض	سوهاج
٥	أ.د/ عبد الجواد سيد سعد بكر	كفر الشيخ	١٠	أ.د/ يوسف عبد المعطي جوهر	الفيوم

أعضاء الهيئة الاستشارية والتحكيمية - قسم الصحة النفسية وعلم النفس التربوي (بالترتيب الأبجدي):

م	الاسم	الجامعة	م	الاسم	الجامعة
١	أحمد علي بدوي	حلوان	٧	أ.د/ عبد العال حامد عوجة	المنوفية
٢	أ.د/ أسامة محمد عبد المجيد	سوهاج	٨	أ.د/ عبد المنعم أحمد الدردير	جنوب الوادي
٣	أ.د/ أمال عبد السميع باظة	كفر الشيخ	٩	أ.د/ عواطف محمد حسانين	سوهاج
٤	أ.د/ حسنين محمد حسنين الكامل	حلوان	١٠	أ.د/ محمد رياض أحمد	أسيوط
٥	أ.د/ خلف أحمد مبارك	سوهاج	١١	أ.د/ محمود عبد الحليم منسي	الإسكندرية
٦	أ.د/ عبد الرقيب أحمد إبراهيم	أسيوط	١٢	أ.د/ يوسف عبد الصبور عبداللاه	سوهاج

أعضاء الهيئة الاستشارية والتحكيمية - قسم تكنولوجيا التعليم (بالترتيب الأبجدي):

م	الاسم	الجامعة	م	الاسم	الجامعة
١	أ.د/ حسام الدين محمد مازن	سوهاج			
٢	أ.د/ حسن علي حسن سلامة	سوهاج			
٣	أ.د/ عماد ثابت سمعان	سوهاج			
٤	أ.د/ وليد يوسف محمد	حلوان			

محتويات العدد

م	الاسم	الموضوع	الصفحة
١.	د/ وليد محمد خليفة فرج الله	فاعلية برنامج تدريبي مقترح باستخدام الموديولات التعليمية في تنمية مهارات التقييم الالكتروني والاتجاه نحوه لدى الطلاب المعلمين تخصص دراسات اجتماعية	٤٥ - ١
٢.	د/ عاصم محمد إبراهيم عمر	برنامج تدريبي مقترح في التربية العلمية لتنمية مهارات التقييم القائم على المعايير والثقة بالمقدرة على تدريس العلوم لدى طلاب كلية التربية	١١٢ - ٤٧
٣.	د / فيفي أحمد توفيق	سيناريو مستقبلي لتفعيل مجتمعات التعلم بمدارس التعليم العام بمحافظة سوهاج	٢٦٠ - ١١٣
٤.	د/ الفت عبدالله ابراهيم العربي	فاعلية برنامج مقترح لإكساب طفل الروضة الثقافة العلمية من خلال منهج التعلم الذاتي (دراسة شبه تجريبية لدي عينة من أطفال الروضة في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية)	٣٢٤ - ٢٦١
٥.	د/ خديجة ضيف الله القرشي	الحكمة الاختبارية وعلاقتها بأنماط التفكير وقلق الاختبار لدى طالبات جامعة الطائف	٣٧٣ - ٣٢٥
٦.	د/ محمود مغازي العطار	خبرات العنف الأسري الموجه نحو الأبناء في مرحلة الطفولة وتأثيرها علي المعاناة من الاكتئاب والوسواس القهري واضطرابات النوم خلال مرحلة المراهقة	٤٢٨ - ٣٧٥
٧.	د/ وفاء زكي بدروس	سيناريوهات مقترحة لمستقبل تسويق الخدمات التعليمية بالجامعات المصرية في ضوء نماذج بعض الجامعات الاجنبية	٥٢٥ - ٤٢٩
٨.	د/ إيمان غزاي ثامر سويلم المطيري	فاعلية الذات والعوامل الخمسة الكبرى وعلاقتها في اتخاذ القرار لدى مديرات المدارس بمدينة الرياض	٦٤٦ - ٥٢٧
٩.	د/ ميسم فوزي مطير العزام	ضمان الجودة النوعية في التعلم المفتوح والتعلم عن بعد	٦٦٧ - ٦٤٧
١٠.	أ/ عيد حمود ضويحي السعيد	آليات تطبيق إدارة المواهب المؤسسية في مدارس التعليم العام بدولة الكويت	٧١٣ - ٦٦٩

المجلة التربوية لكلية التربية جامعة سوهاج

print: (ISSN 1687-2649) (Online) (ISSN 2536-9091)

مجلة علمية ورقية وإلكترونية محكمة متخصصة، تصدر عن كلية التربية بجامعة سوهاج، بانتظام ربع سنوية، في أربعة أعداد؛ شهور: يناير - أبريل - يوليو - أكتوبر.

تم إصدار العدد الأول منها عام ١٩٨٦م ، وتعني بنشر الدراسات والبحوث التي تتوافر فيها مقومات البحث العلمي من حيث أصالة الفكر ووضوح المنهجية، ودقة التوثيق في مجالات بحوث التربية وعلم النفس بشتى الفروع والتخصصات المتنوعة من جميع دول الوطن العربي، ويشرف على إصدارها نخبة من أساتذة التربية في جميع التخصصات، وتخضع جميع البحوث والدراسات للتحكيم من قبل متخصصين من ذوي الخبرة البحثية، والمكانة العلمية المتميزة في مجال التخصص، بشكل يتفق مع معايير التحكيم في لجان الترقية، وتعد بمثابة فرصة للباحثين من جميع بلدان العالم لنشر إنتاجهم العلمي، والمواد العلمية التي لم يسبق نشرها باللغة العربية أو الإنجليزية أو الفرنسية، وتشمل:

البحوث، ومشروعات التخرج، وتقارير المؤتمرات، واللقاءات، والندوات، وورش العمل، وملخصات الرسائل العلمية.

تتميز المجلة بأنها من الدوريات العلمية التي تتمتع بخاصية التحكيم والنشر الإلكتروني، بالإضافة إلى أنها مفهرسة ومصنفة ضمن اتحاد المكتبات الجامعية المصرية EULC وعدد من قواعد البيانات العالمية، وضمن المجالات العلمية المعترف بها في مشروع معامل التأثير العربي AIF.

رقم الإيداع بدار الكتب: ٢٣٤٠/٢٠١٦م

(Online): (ISSN 2536-9091)

(print): (ISSN 1687-2649)

رؤية ورسالة وأهداف المجلة التربوية لكلية التربية جامعة سوهاج

الرؤية:

مجلة تربوية علمية عالمية رائدة، تعنى بنشر البحوث المحكمة في العلوم التربوية لخدمة وتطوير الإنسانية.

الرسالة:

تسعى المجلة لتصبح وعاءاً لنشر البحوث والدراسات التربوية المحكمة، ومرجعاً علمياً للباحثين وفق المعايير العالمية من حيث الأصالة، والمنهجية، والحفاظ على القيم التربوية.

الأهداف:

- المشاركة في بناء مجتمع المعرفة من خلال نشر الأبحاث التربوية المحكمة من المتخصصين.
- تلبية حاجات الباحثين على المستويات المحلية والإقليمية والعالمية في مجال بحوث التربية.
- إيجاد وعاء نشر بحثي علمي إلكتروني متخصص لخدمة الباحثين في المجال التربوي.
- إيجاد مرجعية علمية للباحثين في مجال بحوث التربية.
- إتاحة الفرصة للباحثين والدارسين لنشر الأبحاث في مختلف المجالات التربوية.
- نشر الأبحاث الأصيلة والمبتكرة بما يخدم المجتمع ويحافظ على القيم.

وسائل التواصل:

وحدة النشر العلمي – جامعة سوهاج الجديدة – كلية التربية – سوهاج – جمهورية مصر العربية
هاتف/فاكس الوحدة: ٩٣٢٢٨٧٩٤٦ داخلي: ١٠١٢٢ محمول: ١٠٢٣٤٥٥٧٥٢

<http://jedu.sohag-univ.edu.eg>

E-mail: journalofeducationsoh@yahoo.com

Facebook: [journalofeducationsoh@facebook.com](https://www.facebook.com/journalofeducationsoh)

سياسة وقواعد النشر بالمجلة التربوية في وحدة النشر العلمي

تلتزم هيئة التحرير بشروط النشر بشكل كامل؛ إذ إن البحوث التي لا تلتزم بشروط النشر لن ينظر فيها، وتعاد إلى أصحابها مباشرة حتى يتم التقيد بشروط النشر، ومن هذه الشروط ما يلي :

أولاً : الشروط الإدارية

- ١- تنشر المجلة التربوية بحوث التربية وعلم النفس التربوي المقدمة من السادة أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية وغيرها، أو الباحثين في الجامعات والمعاهد العلمية والمراكز والهيئات.
- ٢- تنشر البحوث العلمية بأسبقية ورودها للمجلة .
- ٣- يقدم الباحث ثلاث نسخ من كل بحث (الأصل + صورتين + اسطوانة إلكترونية) إلى سكرتير تحرير المجلة، ومعها رسوم نشر التحكيم، كما يمكن إرسال الأبحاث إلكترونياً على البريد الإلكتروني للمجلة: journalofeducationsoh@yahoo.com
- ٤- كل ما ينشر في أعداد المجلة يعبر عن رأي صاحبه، ولا يعبر بالضرورة عن رأي هيئة التحرير، أو الهيئة الاستشارية.
- ٥- تقوم هيئة التحرير باختيار اثنين من المحكمين - ومحكم ثالث إن لزم الأمر- من بين الأساتذة والمتخصصين في مجال كل دراسة ليقوموا بتحكيم تلك الدراسة أو البحث، وتحديد مدى صلاحيتها للنشر، وفقاً لنموذج تحكيم محكم من قبل وحدة المكتبة الرقمية بالمجلس الأعلى للجامعات المصرية.
- ٦- يجوز لصاحب البحث أن يقترح مجموعة من الأساتذة الذين يرغب في تحكيمهم لبحثه، حيث تختار هيئة التحرير اثنين من الأسماء المقترحة.
- ٧- تنشر المجلة مقالات وبحوث الأساتذة مجاناً، وبدون تحكيم بحد أقصى عشرين صفحة.
- ٨- تنشر المجلة ملخصات رسائل الماجستير والدكتوراه التي تمنحها الكلية في فترة إصدار المجلة على صفحة واحدة لكل رسالة.
- ٩- كل ما ينشر في المجلة لا يجوز نشره بأي طريقة في أي مكان آخر إلا بموافقة كتابية من هيئة التحرير.
- ١٠- يقدم الباحث تعهداً موقفاً منه، ومن جميع الباحثين المشاركين - إن وجدوا - يفيد بأن البحث لم سبق نشره، وأنه غير مقدم للنشر في جهة أخرى حتى تنتهي إجراءات تحكيمه ، ونشره في المجلة، أو أن البحث ليس جزءاً من كتاب منشور (نموذج التعهد بنشر بحث).

ثانياً : الشروط الفنية :

١- يراعى أن يكون البحث خالياً من الأخطاء النحوية واللغوية والإملائية والمطبعية، وأن تكون كتابة البحث والمراجع والكتب والرسائل طبقاً للقواعد العلمية المتفق عليها، وللبحوث باللغة العربية أن يكون البحث مكتوباً بخط *Simplified Arabic* بحجم (١٣) *Bold*، وتكتب العناوين بخط *AL-Mateen* بحجم (١٦) *Bold* وبمهامش حجم الواحد منها (٣,٢٥ سم يمين ويسار الصفحة)، (٣,٥ سم أعلى وأسفل الصفحة) وترك مسافة مفردة بين السطور، كما يراعى أيضاً الضبط والدقة في كتابة الجداول والأشكال وأن تكون واضحة ومختصرة.

وللبحوث باللغة الإنجليزية أن يكون البحث مكتوباً بخط *Time New Roman* بحجم (١٣) *Bold*، وتكتب العناوين بحجم (١٤) *Bold* وبمهامش حجم الواحد منها (٣,٢٥ سم يمين ويسار الصفحة)، (٣,٥ سم أعلى وأسفل الصفحة) وترك مسافة مفردة بين السطور، كما يراعى أيضاً الضبط والدقة في كتابة الجداول والأشكال وأن تكون واضحة ومختصرة.

تستخدم الأرقام العربية ١، ٢، ٣ في جميع ثنايا البحث، وأن يكون ترقيم صفحات البحث في منتصف أسفل الصفحة.

٢- لا تزيد كلمات ملخص البحث عن (٢٠٠) مائتي كلمة، ويشترط في البحث المقدم باللغة الأجنبية أن يدرج فيه ملخص باللغة العربية.

٣- تدرج الجداول في النص، وترقم ترقيماً متسلسلاً، وتكتب عناوينها فوقها، أما الملاحظات التوضيحية فتكتب تحت الجدول.

٤- لهيئة التحرير حق الفحص الأولي للبحث، وتقرير أهليته، أو رفضه للنشر.

٥- في حالة نشر البحث: يعطي الباحث نسخة من المجلة، وعدد (١٠) مستلآت من الدراسة.

ثالثاً : الرسوم المقررة للنشر.

أ- رسم تحكيم بحث المقدم للنشر بالمجلة التربوية (٣٠٠) ثلاثمائة جنيهاً مصرياً فقط لغير.

ب- بالنسبة للبحوث المقدمة للنشر بالمجلة للباحثين من داخل جمهورية مصر العربية تكون رسوم النشر:

* (٣٠٠) ثلاثمائة جنيهاً رسوم نشر البحث حتى (٢٠) عشرين صفحة.

* ما زاد عن (٢٠) عشرين صفحة فتحسب الصفحة (١٥) بخمسة عشر جنيهاً عن كل صفحة زائدة عن هذا الحد.

ج - بالنسبة للبحوث المقدمة للنشر بالمجلة للباحثين من خارج جمهورية مصر العربية تكون رسوم النشر:

* (٢٠٠) مائتا دولار رسوم نشر البحث حتى (٢٠) عشرين صفحة .

* ما زاد عن (٢٠) عشرين صفحة، فتحسب الصفحة (١٠) بعشرة دولارات عن كل صفحة زائدة عن هذا الحد.

هيئة تحرير المجلة التربوية بكلية التربية بسوهاج

١	أ.د/ محمود السيد عباس	عميد كلية التربية ورئيس تحرير المجلة التربوية
٢	أ.د/ خالد عبد اللطيف عمران	وكيل الكلية لشئون الدراسات العليا والبحوث وسكرتير تحرير المجلة
٣	أ.د/ خلف محمد البحيري	وكيل الكلية لشئون التعليم والطلاب وأستاذ أصول التربية، وعضو هيئة التحكيم لترقيات الأساتذة والأستاذة المساعدين بالمجلس الأعلى للجامعات
٤	أ.د/ مصطفى محمد رجب	أستاذ أصول التربية، وعضو هيئة التحكيم لترقيات الأساتذة والأستاذة المساعدين بالمجلس الأعلى للجامعات المصرية
٥	أ.د/ نبيل سعد خليل	أستاذ التربية المقارنة والإدارة التعليمية، وعضو اللجنة العلمية الدائمة لشغل وظائف الأساتذة والأستاذة المساعدين بالمجلس الأعلى للجامعات المصرية
٦	أ.د/ هدى مصطفى محمد	أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، ورئيس قسم المناهج وطرق التدريس بالكلية
٧	أ.د/ عواطف محمد حسنين	أستاذ علم النفس التربوي، وعضو هيئة التحكيم لترقيات الأساتذة والأستاذة المساعدين بالمجلس الأعلى للجامعات المصرية
٨	أ.د/ خلف أحمد مبارك	أستاذ الصحة النفسية، وعضو اللجنة العلمية الدائمة لشغل وظائف الأساتذة والأستاذة المساعدين بالمجلس الأعلى للجامعات المصرية
٩	أ.د/ حسام الدين محمد مازن	أستاذ المناهج وتكنولوجيا التعليم، وعضو اللجنة العلمية الدائمة لشغل وظائف الأساتذة والأستاذة المساعدين بالمجلس الأعلى للجامعات المصرية
١٠	د/ مصطفى أحمد فهري	مدير وحدة النشر العلمي والمنسق الأكاديمي لوحدة المكتبة الرقمية بجامعة سوهاج
١١	أ/ جمال السيد محمد	سكرتير إداري ومدير إدارة الدراسات العليا والبحوث

أعضاء الهيئة الاستشارية والتحكيمية للمجلة التربوية بكلية التربية بسوهاج

ورئيس التحرير ورئيس مجلس إدارة وحدة النشر العلمي

أ.د/ محمود السيد عباس محمد الكلية

سكرتير التحرير ونائب رئيس مجلس إدارة وحدة النشر العلمي

أ.د/ خالد عبد اللطيف عمران وكيل الكلية للدراسات العليا والبحوث

مستشار النشر العلمي لوحدة النشر والمجلة التربوية

أ.د/ محمود عبد العاطي أبو حوسوب رئيس قسم الدراسات بجامعة زويل

أعضاء الهيئة الاستشارية والتحكيمية - قسم أصول التربية

م	الاسم	الجامعة	م	الاسم	الجامعة
١	أ.د/ أحمد سيد خليل	أسوان	١٦	أ.د/ مصطفى محمد رجب	سوهاج
٢	أ.د/ أحمد محمد محمد	المنيا	١٧	أ.د/ مياده محمد فوزى البياسل	دمياط
٣	أ.د/ جمال علي الدهشان	المنوفية	١٨	أ.د/ نصر محمد محمود	أسيوط
٤	أ.د/ خلف محمد البحيري	سوهاج			
٥	أ.د/ راضي عبد المجيد طه	أسوان			
٦	أ.د/ سعيد اسماعيل القاضي	أسوان			
٧	أ.د/ عبد التواب عبد الله عبد التواب	أسيوط			
٨	أ.د/ عبد المعين سعد الدين هندي	سوهاج			
٩	أ.د/ علي صالح جوهر	دمياط			
١٠	أ.د/ فتحي عبد الرسول محمد	جنوب الوادي			
١١	أ.د/ فتحي كامل زيادي	المنيا			
١٢	أ.د/ فيصل الراوي طابع	سوهاج			
١٣	أ.د/ لمياء محمد أحمد	عين شمس			
١٤	أ.د/ محمد الأصمعي محروس	سوهاج			
١٥	أ.د/ محمود السيد عباس	سوهاج			

أعضاء الهيئة الاستشارية والتحكيمية - قسم المناهج وطرق التدريس (بالترتيب الأبجدي):

م	الاسم	الجامعة	م	الاسم	الجامعة
١	أ.د/ أحمد إبراهيم شلبي	عين شمس	٢٦	أ.د/ عبد الشافي أحمد أبو رحاب	جنوب الوادي
٢	أ.د/ أحمد جابر أحمد السيد	سوهاج	٢٧	أ.د/ عزة جاد النادي	حلوان
٣	أ.د/ أحمد سيد محمد إبراهيم	أسيوط	٢٨	أ.د/ على سيد محمد عبد الجليل	أسيوط
٤	أ.د/ أحمد محمد سيف الدين	المنوفية	٢٩	أ.د/ عمر سيد خليل	أسيوط
٥	أ.د/ أماني حلمي عبد الحميد	سوهاج	٣٠	أ.د/ عوض حسين محمد التودري	أسيوط
٦	أ.د/ أنور رياض عبد الرحيم	المنيا	٣١	أ.د/ عيد عبد الغني الديب	جنوب الوادي
٧	أ.د/ إيمان عبد الحكيم الصافوري	حلوان	٣٢	أ.د/ عيد عبدالواحد على	المنيا
٨	أ.د/ بدرية محمد محمد حسانين	سوهاج	٣٣	أ.د/ فاطمة أبو النوارج	حلوان
٩	أ.د/ جمال محمد شحاته	المنيا	٣٤	أ.د/ فايزة مصطفى محمد	سوهاج
١٠	أ.د/ جمال محمد فكري	أسيوط	٣٥	أ.د/ كوثر شهاب الشريف	سوهاج
١١	أ.د/ حسين محمد احمد عبدالباسط	جنوب الوادي	٣٦	أ.د/ لوسيل لويس برسوم	المنيا
١٢	أ.د/ حلمي أحمد الوكيل	عين شمس	٣٧	أ.د/ ليلي حسني إبراهيم حسني	حلوان
١٣	أ.د/ خالد عبد اللطيف عمران	سوهاج	٣٨	أ.د. ماجدة مصطفى السيد	حلوان
١٤	أ.د/ خديجة بخيت	جدة	٣٩	أ.د/ ماجدة هاشم بخيت	أسيوط
١٥	أ.د/ رفعت محمد حسن المليجي	أسيوط	٤٠	أ.د/ ماهر إسماعيل صبري	بنها
١٦	أ.د/ رفعت محمود بهجات	جنوب الوادي	٤١	أ.د/ محمد حسن المرسي	دمياط
١٧	أ.د/ زين العابدين شحاته خضراوي	سوهاج	٤٢	أ.د/ محمد خيرت محمود	جنوب الوادي
١٨	أ.د/ سريه عبدالرازق صدقي	حلوان	٤٣	أ.د/ محمد رجب فضل الله	العريش
١٩	أ.د/ سيد السايح حمدان	جنوب الوادي	٤٤	أ.د/ محمد عبدالواحد على	المنيا
٢٠	أ.د/ السيد شحاتة محمد المراغي	أسيوط	٤٥	أ.د/ محمود إبراهيم عبد العزيز طه	كفر الشيخ
٢١	أ.د/ صابر حسين محمود	عين شمس	٤٦	أ.د/ محمود سيد محمود أبو ناجي	أسيوط
٢٢	أ.د/ صلاح الدين عرفة محمود	حلوان	٤٧	أ.د/ مصطفى محمد زايد	سوهاج
٢٣	أ.د/ عادل رضى حماد النجدي	أسيوط	٤٨	أ.د/ منصور إبراهيم عبد الهادي	أسيوط
٢٤	أ.د / عبد الحفيظ محمود حفنى	جنوب الوادي	٤٩	أ.د/ هدى مصطفى محمد	سوهاج
٢٥	أ.د/ عبد الرزاق مختار محمود	أسيوط	٥٠	أ.د/ يحيى عطية سليمان خلف	عين شمس

أعضاء الهيئة الاستشارية والتحكيمية - قسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية (بالترتيب الأبجدي):

م	الاسم	الجامعة	م	الاسم	الجامعة
١	أ.د/ أحمد إسماعيل حجي	حلوان	٦	أ.د/ شاكر محمد فتحي	عين شمس
٢	أ.د/ إبراهيم عباس إسماعيل الزهيري	حلوان	٧	أ.د/ فاروق شوقي البوهي	الإسكندرية
٣	أ.د/ جمال محمد أبو الوفا	بنها	٨	أ.د/ نبيل سعد خليل	سوهاج
٤	أ.د/ سوزان محمد المهدي	عين شمس	٩	أ.د/ محمد أحمد محمد عوض	سوهاج
٥	أ.د/ عبد الجواد سيد سعد بكر	كفر الشيخ	١٠	أ.د/ يوسف عبد المعطي جوهر	الفيوم

أعضاء الهيئة الاستشارية والتحكيمية - قسم الصحة النفسية وعلم النفس التربوي (بالترتيب الأبجدي):

م	الاسم	الجامعة	م	الاسم	الجامعة
١	أحمد علي بديوي	حلوان	٧	أ.د/ عبد العال حامد عجوة	المنوفية
٢	أ.د/ أسامة محمد عبد المجيد	سوهاج	٨	أ.د/ عبد المنعم أحمد الدردير	جنوب الوادي
٣	أ.د/ أمال عبد السميع باظة	كفر الشيخ	٩	أ.د/ عواطف محمد حسنين	سوهاج
٤	أ.د/ حسنين محمد حسنين الكامل	حلوان	١٠	أ.د/ محمد رياض أحمد	أسيوط
٥	أ.د/ خلف أحمد مبارك	سوهاج	١١	أ.د/ محمود عبد الحليم منسي	الإسكندرية
٦	أ.د/ عبد الرقيب أحمد إبراهيم	أسيوط	١٢	أ.د/ يوسف عبد الصبور عبداللاه	سوهاج

أعضاء الهيئة الاستشارية والتحكيمية - قسم تكنولوجيا التعليم (بالترتيب الأبجدي):

م	الاسم	الجامعة	م	الاسم	الجامعة
١	أ.د/ حسام الدين محمد مازن	سوهاج			
٢	أ.د/ حسن علي حسن سلامة	سوهاج			
٣	أ.د/ عماد ثابت سمعان	سوهاج			
٤	أ.د/ وليد يوسف محمد	حلوان			

م	الاسم	الموضوع	الصفحة
١.	د/ وليد محمد خليفة فرج الله	فاعلية برنامج تدريبي مقترح باستخدام الموديولات التعليمية في تنمية مهارات التقييم الالكتروني والاتجاه نحوه لدى الطلاب المعلمين تخصص دراسات اجتماعية	٤٥ - ١
٢.	د/ عاصم محمد إبراهيم عمر	برنامج تدريبي مقترح في التربية العلمية لتنمية مهارات التقييم القائم على المعايير والثقة بالمقدرة على تدريس العلوم لدى طلاب كلية التربية	١١٢- ٤٧
٣.	د / فيفي أحمد توفيق	سيناريو مستقبلي لتفعيل مجتمعات التعلم بمدارس التعليم العام بمحافظة سوهاج	٢٦٠-١١٣
٤.	د/ الفت عبدالله ابراهيم العربي	فاعلية برنامج مقترح لإكساب طفل الروضة الثقافة العلمية من خلال منهج التعلم الذاتي (دراسة شبه تجريبية) لدي عينة من أطفال الروضة في مدينة الرياض بالملكة العربية السعودية)	٣٢٤-٢٦١
٥.	د/ خديجة ضيف الله القرشي	الحكمة الاختبارية وعلاقتها بأنماط التفكير وقلق الاختبار لدى طالبات جامعة الطائف	٣٧٣-٣٢٥
٦.	د/ محمود مغازي العطار	خبرات العنف الأسري الموجه نحو الأبناء في مرحلة الطفولة وتأثيرها علي المعاناة من الاكتئاب والوسواس القهري واضطرابات النوم خلال مرحلة المراهقة	٤٢٨-٣٧٥
٧.	د/ وفاء زكى بدروس	سيناريوهات مقترحة لمستقبل تسويق الخدمات التعليمية بالجامعات المصرية في ضوء نماذج بعض الجامعات الاجنبية	٥٢٥-٤٢٩
٨.	د/ إيمان غزاي ثامر سويلم المطيري	فاعلية الذات والعوامل الخمسة الكبرى وعلاقتها في اتخاذ القرار لدى مديرات المدارس بمدينة الرياض	٦٤٦-٥٢٧
٩.	د/ ميسم فوزي مطير العزام	ضمان الجودة النوعية في التعلم المفتوح والتعلم عن بعد	٦٦٧-٦٤٧
١٠.	أ/ عيد حمود ضويحي السعيد	آليات تطبيق إدارة المواهب المؤسسية في مدارس التعليم العام بدولة الكويت	٧١٣-٦٦٩



كلية التربية

المجلة التربوية

فاعلية برنامج تدريبي مقترح باستخدام الموديولات التعليمية في تنمية مهارات التقييم الالكتروني والاتجاه نحوه لدى الطلاب المعلمين تخصص دراسات اجتماعية

اعداد

د/ وليد محمد خليفة فرج الله

مدرس المناهج وطرق التدريس تخصص دراسات
اجتماعية بكلية التربية جامعة سوهاج.

المجلة التربوية - العدد السابع والأربعون - يناير ٢٠١٧ م

Print:(ISSN 1687-2649)

Online:(ISSN 2536-9091)

ملخص البحث :

تمثلت مشكلة البحث في قصور برامج اعداد معلمي الدراسات الاجتماعية قبل الخدمة في تنمية مهارات التقييم الالكتروني لديهم، الأمر الذي ترتب عليه انخفاض في أدائهم لهذه المهارات واتجاهاتهم نحو استخدام التقييم الالكتروني كبديل للتقييم التقليدي. وفي ضوء ذلك قام الباحث بإعداد برنامج تدريبي مقترح قائم على الموديولات التعليمية لتنمية مهارات التقييم الالكتروني والاتجاه نحوه لدى الطلاب المعلمين تخصص دراسات اجتماعية بكلية التربية جامعة سوهاج، وتكونت عينة البحث من (٣٣) طالباً وطالبة من طلاب الدبلوم العامة في التربية نظام العام الواحد، واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي ذو المجموعة الواحدة وقياس قبلي وبعدي لأدوات البحث التي تمثلت في اختبار تحصيلي للجوانب المعرفية في مهارات التقييم الالكتروني وبطاقة ملاحظة أداء الطلاب المعلمين لها، ومقياس الاتجاه نحو استخدام التقييم الالكتروني. وقد دلت النتائج على: فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات التقييم الالكتروني والاتجاه نحوه لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية.

الكلمات المفتاحية:

الموديولات التعليمية، مهارات التقييم الالكتروني، الاتجاه نحو التقييم الإلكتروني.

أولاً: مشكلة البحث وخطة دراستها:

مقدمة:

تتسم طبيعة العصر الحالي بالمستحدثات والثورات العلمية والتكنولوجية التي أثرت في شتى مناشط الحياة ومجالاتها لاسيما المجالات التعليمية منها، فقد تنامي الاتجاه نحو استخدام أنماط التعليم عن بُعد Distance Learning ومنها التعلم الإلكتروني.

وقد أصبح الاعتماد على التعلم الإلكتروني من ضرورات العصر، فلا يمكن استدامة طرق وأساليب التدريس التقليدية في تحقيق الأهداف التعليمية في ظل هذه الثورة التكنولوجية والمعرفية. (Fernando & Francisco, 2005,p2)

ففاعلية التعلم الإلكتروني أضحت أمراً مؤكداً لا يمكن إغفاله. ونظراً لفوائده الاقتصادية فقد تشجعت كثير من الدول ذات الموارد الاقتصادية المحدودة على استخدام التعلم الإلكتروني كخيار أساسي للقضاء على كثير من المشاكل التعليمية لديها. الأمر الذي يفرض ضرورة الاهتمام بتنمية مهارات التعلم الإلكتروني والمهارات المرتبطة بها لدى المعلمين والمتعلمين، ومن أهمها: مهارات التقييم الإلكتروني، التي يعتبرها الباحث الحلقة الختامية في التعلم الإلكتروني.

والمتتبع للدراسات والبحوث التي تناولت التعلم الإلكتروني يلاحظ أن اهتمامات الباحثين العرب -بالتعلم الإلكتروني- قاصرة على بناء ورفع المقررات التعليمية على مواقع الويب؛ دون الاهتمام بعملية تقييمها إلكترونياً، فمازال التقييم يُجرى ورقياً تقليدياً مصحوباً بالعديد من المشكلات التربوية (آل عثمان، ١٤٣٠، ٧). حيث تواجه عملية التقييم التقليدي لمشكلات عدة، منها: فقدان التفاعلية مع المتعلم، وانعدام التعزيز والتغذية الراجعة، وعدم تصحيح مسار التعلم في حالة الاخفاق، فضلاً عن امكانية الغش وتسريب الاختبارات وتناقلها عبر الانترنت.

وتتلاشى هذه المشكلات تماماً في التقييم الإلكتروني؛ إذ أنه يضمن قدراً وافراً من التفاعلية مع المتعلم، ويطبق التعزيز والتغذية الراجعة الفورية والمؤجلة، ويقدم تلميحات للمساعدة في علاج صعوبات التعلم وانخفاض التحصيل، وتصحيح مسار التعلم في حالة الاخفاق، فضلاً عن تمتعه بقدر كبير من الأمن المعلوماتي من خلال تشفير الاختبارات الإلكترونية وغلقها على خوادم الانترنت.

ونظراً لأهمية تنمية مهارات التقييم الإلكتروني أُجريت العديد من الدراسات والبحوث بهدف اكساب المعلمين لها، ومن هذه الدراسات:

دراسة عبد العاطي (٢٠١٥) التي استهدفت تصميم نمطين مختلفين لدعم الأداء -ضمن برنامج تدريبي عبر الانترنت- وقياس أثرهما في اكتساب أعضاء هيئة التدريس جامعة الطائف مهارات التقييم الإلكتروني باستخدام منظومة ادارة التعلم "بلاك بورد" والكشف عن اتجاهاتهم نحو هذه المنظومة، وتكونت مجموعة البحث من ثلاث مجموعات، الأولى تدرس البرنامج التدريبي باستخدام الطريقة التقليدية (كمجموعة ضابطة) والثانية تدرس البرنامج التدريبي باستخدام نمط دعم الأداء الموجز (نصوص توضيحية وصور ثابتة) كمجموعة تجريبية أولى، والثالثة تدرس البرنامج التدريبي باستخدام نمط دعم الأداء التفصيلي (الفيديو) كمجموعة تجريبية ثانية، وروعي عند اختيار أفراد المجموعتين التجريبيتين أن يتوافر لديهم متطلبات التعلم الإلكتروني عبر الانترنت. وقد أوصى الباحث بضرورة تبني نمط دعم الأداء التفصيلي في تطوير برامج التعلم الإلكتروني لاسيما البرامج التي تهدف إلى تطوير أداء وتنمية مهارات التقييم الإلكتروني لدى المتدربين ذوي المهارات التكنولوجية المنخفضة.

وهدف دراسة شعيب (٢٠١٤) إلى قياس أثر برنامج تدريبي مقترح لأكساب أعضاء هيئة التدريس بجامعة حائل مهارات بناء الاختبارات الالكترونية بنظام إدارة التعلم الإلكتروني blackbord وتوصل البحث إلى أنه يوجد فرق دال احصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات أفراد العينة في التطبيقين القبلي والبعدي لأدوات البحث (الاختبار التحصيلي وبطاقة الملاحظة) لصالح التطبيق البعدي ويرجع ذلك إلى البرنامج التدريبي المقترح.

أما دراسة البلوي (٢٠١٣) فقد استهدفت بناء برنامج اختباري محوسب، يستفاد منه في عملية تخزين بنوك الاسئلة في مقررات دراسية عديدة من مستويات تحصيلية مختلفة على مستوى المدارس والجامعات، فقراته من نمط (صح/خطأ) واختيار من متعدد وأسئلة ذات إجابة قصيرة، بالإضافة إلى إمكانية تطبيقه عملياً وعلى الشبكة وب نماذج عديدة للاختبار الواحد، مما يساعد في التقييم الموضوعي للمتعلم والمحافظة على سرية الاختبارات وعدم تسريبها ومنع الغش. وقد اعتمد الباحث في بناء هذا الاختبار المحوسب على لغة فيجوال بيسك.

كما حاول فوستر وبيرفكت ويود (Foster, Perfect and Youd 2012) دراسة التكامل بين التعلم الإلكتروني والتقييم الإلكتروني في تعلم الرياضيات، وقد دلت النتائج على

أهمية تدعيم أساليب التعليم والتعلم الإلكتروني بأدوات التقييم الإلكتروني والتي من أهمها اختبارات Quiz.

كما تقصت دراسة سيمون (Simon, 2008) أثر استخدام التقييم الإلكتروني في تعليم وتعلم الكيمياء، وقد أوصت الدراسة بضرورة إحلال التقييم الإلكتروني محل التقييم التقليدي.

وعلى جانب آخر: أجرى دراسة (Dermo, 2009) على مفاهيم طلاب جامعة برادفورد نحو التقييم الإلكتروني؛ وذلك من خلال تطبيق استبيان عبر الانترنت على عينة يبلغ قوامها ١٣٠ من الطلاب الجامعيين الذين شاركوا في التقييمات الإلكترونية خلال العام الدراسي ٢٠٠٧-٢٠٠٨. وقد بحثت الدراسة ستة أبعاد رئيسية مؤثرة على التخطيط المستقبلي لتعميم الاختبارات الإلكترونية، وهي: العوامل الوجدانية، والصحة، والمسائل العملية، والموثوقية، والأمن، والتعليم والتعلم. وكان الهدف من الدراسة تحديد المخاطر المحتملة في التخطيط لعمليات التقييم الإلكترونية المستقبلية، وكذلك لقياس رأي طلاب الجامعة في ذلك. وأشارت نتائج المسح إلى توافر قدر من القلق بشأن عدالة ومصادقية التقييم الإلكتروني. (Ohn Dermo, 2009, 203)

والمفحص لنتائج هذه الدراسات يجدها تؤكد على أهمية التقييم الإلكتروني للمعلم والمتعلم، وضرورة تنمية مهارات التقييم الإلكتروني لدى المعلمين أثناء اعدادهم وأثناء الخدمة، كما اكدت هذه الدراسات على أهمية البرامج التدريبية في تنمية هذه المهارات، إلا أنها لم تتناول تنمية هذه المهارات لدى لطلاب المعلمين تخصص دراسات اجتماعية، الأمر الذي يدعو إلى الاهتمام بتنمية هذه المهارات لديهم وتنمية الاتجاهات الايجابية نحو استخدامه في تعليم الطلاب وتقييمهم.

ويتطلب إعداد هؤلاء الطلاب المعلمين لممارسة مهارات التقييم الإلكتروني نوعاً خاصاً من أساليب التعليم والتعلم؛ يشعرون فيه بمعنى وقيمة ما يدرسون، وتوفر لهم التقدم في تعلم هذه المهارات وفقاً لخطوهم الذاتي. ويُعد أسلوب الموديولات التعليمية أحد أساليب التعلم الذاتي التي يمكن من خلالها تحقيق ذلك؛ نظراً لأنه يؤكد على اكتساب المتعلم المهارات التعليمية، وذلك من خلال جهده وسرعته في التعلم.

والموديولات التعليمية هي أحد اساليب التعلم الذاتي التي يسير فيها المتعلم وفقاً لخطوه الذاتي وقدرته على التعلم، وتتصف الموديولات التعليمية بعدد من الخصائص والمواصفات من أهمها: أن الموديول التعليمي كّل متكامل ذاتياً، وينقل محور الاهتمام من

المعلم إلى المتعلم، ويراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، ويركز كل مودول على مفهوم واحد محدد، ويحقق مبدأ التعلم الهادف، ويؤكد على مبدأ التعلم للإتقان، وتفريد التعليم (عمران، ٢٠٠٥، ٣٩-٤١).

الاحساس بمشكلة البحث:

أحس الباحث بمشكلة البحث من خلال ما يلي:

١. تبين من المقابلات التي أجراها الباحث مع الطلاب المعلمين (عينة البحث الحالي) وعددهم (٣٣ طالب معلم) أن ٩٧% منهم ليس لديه أية دراية عن مهارات التقييم الالكتروني واعداد اختبارات الكترونية موضوعية، وأن نسبة ٩١% منهم لا يعرفون برمجيات اعداد الاختبارات الالكترونية، واتجاهات ٨٨% منهم تدل على عدم رغبتهم في الاعتماد على التقييم الالكتروني كبديل للتقييم التقليدي ، ويرجع ذلك إلى قصور في برنامج اعدادهم بكليات التربية.

٢. وتتفق نتائج هذه المقابلات مع دراسة ديرمو (Dermo, 2009) التي أكدت على توافر قدر من القلق لدى الطلاب الجامعيين بشأن عدالة ومصداقية التقييم الإلكتروني.

٣. أجرى الباحث دراسة استطلاعية من خلال تطبيق اختبار مهارات التقييم الالكتروني معتمداً على برمجية Quiz Creator وقد دلت النتائج على ضعف شديد في أداء الطلاب المعلمين لهذه المهارات. واتفقت نتائج هذه الدراسة الاستطلاعية مع نتائج دراسة (عبد العاطي، ٢٠١٥) ودراسة (شعيب، ٢٠١٤) اللتان أكدت على ضعف أداء المعلمين لمهارات التقييم الالكتروني. ويلاحظ الباحث أن هذه البحوث لم تتطرق إلى تنمية مهارات التقييم الالكتروني بصورة مباشرة لدى الطلاب المعلمين تخصص الدراسات الاجتماعية بكلية التربية، مما يؤكد أهمية اجراء البحث الحالي والحاجة إليه.

٤. طبيعة العصر الحالي كعصر للتكنولوجيا والتعلم الالكتروني، الأمر الذي يترتب عليه الحاجة إلى إتقان مهارات التقييم الالكتروني كأحد متطلبات التعلم الالكتروني وكأحد مهارات القرن الحادي والعشرين.

٥. ندرة الدراسات العربية التي تناولت تنمية مهارات التقييم الإلكتروني لدى الطلاب المعلمين بوجه عام، والمتخصصين في الدراسات الاجتماعية على وجه التحديد.

وتأسيساً على ما سبق: تتمثل مشكلة البحث في قصور برامج اعداد معلمي الدراسات الاجتماعية قبل الخدمة في تنمية مهارات التقييم الالكتروني الأمر الذي ترتب عليه انخفاض في أدائهم لهذه المهارات واتجاهاتهم نحوه.

أسئلة البحث:

حاول البحث الحالي الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما فاعلية برنامج مقترح باستخدام الموديولات التعليمية في تنمية مهارات التقييم الالكتروني والاتجاه نحوه لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية بسوهاج؟ وتفرع من هذا السؤال الاسئلة الفرعية التالية:

١. ما فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية الجانب المعرفي في مهارات التقييم الالكتروني لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية جامعة سوهاج ؟
٢. ما فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية الجانب الادائي لمهارات التقييم الالكتروني لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية جامعة سوهاج ؟
٣. ما فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية الاتجاه نحو التقييم الالكتروني لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية جامعة سوهاج ؟

فروض البحث:

١. اختبر البحث الحالي مدى صحة الفروض التالية:
٢. لا يوجد فرق دال احصائيا بين متوسطي درجات الطلاب المعلمين بكلية التربية جامعة سوهاج في التطبيق القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي في الجانب المعرفي لمهارات التقييم الالكتروني.
٣. لا يوجد فرق دال احصائيا بين متوسطي درجات الطلاب المعلمين بكلية التربية جامعة سوهاج في التطبيق القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الجانب الأدائي لمهارات التقييم الالكتروني.
٤. لا يوجد فرق دال احصائيا بين متوسطي درجات الطلاب المعلمين بكلية التربية جامعة سوهاج في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه نحو استخدام التقييم الالكتروني.

أهداف البحث:

هذَفَ البحث الحالي إلى:

١. قياس فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية تحصيل الجانب المعرفي لمهارات التقييم الالكتروني لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية جامعة سوهاج.
٢. قياس فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية الجانب الأدائي لمهارات التقييم

الالكتروني لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية جامعة سوهاج.

٣. قياس فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية الاتجاه نحو التقييم الالكتروني لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية جامعة سوهاج.

حدود البحث:

التزم البحث الحالي بالحدود التالية:

١. مجموعة الطلاب المعلمين بالدبلوم العامة نظام العام الواحد بكلية التربية جامعة سوهاج، تخصص الدراسات الاجتماعية (الجغرافيا والتاريخ) في العام الجامعي ٢٠١٣/٢٠١٤م.

٢. مهارات التقييم الالكتروني المتضمنة في برنامج Quiz Creator.

٣. يقتصر قياس فاعلية البرنامج المقترح على:

- الجانب المعرفي في مهارات التقييم الالكتروني.
- الجانب الأدائي في مهارات التقييم الالكتروني.
- الاتجاه نحو استخدام التقييم الالكتروني.

المواد التعليمية:

أعد الباحث برنامج تدريبي يتضمن بعض مهارات التقييم الالكتروني المتضمنة في برنامج Quiz Creator، معد وفقاً لأسلوب الموديولات التعليمية.

أدوات البحث:

أعد الباحث الأدوات التالية:

١. اختبار تحصيلي لقياس الجانب المعرفي في مهارات التقييم الالكتروني لدى الطلاب المعلمين.

٢. بطاقة ملاحظة لقياس الجانب الأدائي في مهارات التقييم الالكتروني لدى الطلاب المعلمين.

٣. مقياس الاتجاه نحو استخدام التقييم الالكتروني لدى الطلاب المعلمين.

أهمية البحث:

ترجع أهمية هذا البحث إلى أنه:

- ١- يُقدم قائمة بمهارات التقييم الالكتروني اللازمة للطلاب المعلمين تخصص الدراسات الاجتماعية بكلية التربية، وتدريبهم على استخدامها وممارستها، حتى يتمكنوا من إتقانها من ناحية، وتحقيق أهداف التعلم الالكتروني لدى المتعلمين من ناحية أخرى.
- ٢- يُقدم برنامجاً قائماً على الموديولات التعليمية لتنمية مهارات التقييم الالكتروني، والذي يمكن أن يُفيد واضعي برامج إعداد معلمي الدراسات الاجتماعية.
- ٣- قد يُسهم في الكشف عن الأساليب الفعالة في تنمية مهارات التقييم الالكتروني وتنمية الاتجاه نحوه؛ وبالتالي تضمينها في برامج اعداد الطلاب المعلمين.
- ٤- يُقدم أدوات تقويم تتمثل في: اختبار تحصيل الطلاب المعلمين في الجانب المعرفي لمهارات التقييم الالكتروني، وبطاقة ملاحظة أداء الطلاب المعلمين في مهارات التقييم الالكتروني، ومقياس اتجاه الطلاب المعلمين نحو استخدام التقييم الالكتروني. ويمكن ان تفيد مطوري برامج اعداد الطالب المعلم تخصص دراسات اجتماعية.

مصطلحات البحث:

- برنامج تدريبي training program: مجموعة الخبرات التي يكتسبها الطالب المعلم ذاتياً من خلال سلسلة من الإجراءات والأنشطة التعليمية المُعدة وفقاً لأسلوب الموديولات التعليمية والتي تنمي لديه مهارات التقييم الالكتروني.
- الموديولات التعليمية Instructional Modules: وحدات تعليمية مصغرة، تعتمد على مبدأ التعلم الذاتي، وتُصمم بطريقة مستقلة ومكتفية بذاتها، وتحتوي كل وحدة على أهداف واضحة، وجزء من المادة التعليمية، ومجموعة من الأنشطة والوسائل التعليمية، وأساليب متنوعة للتقويم، ويسير فيها المتعلم وفقاً لخطوه الذاتي.
- مهارات التقييم الالكتروني E-assessment skills: هي الجوانب المعرفية والأدائية التي ينبغي أن يتمكن منها الطالب المعلم لبناء اختبار الكتروني متكامل باستخدام برنامج Quiz Creator، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في الاختبار التحصيلي وبطاقة الملاحظة المعدتان لهذا الغرض.

- الاتجاه نحو استخدام التقييم الالكتروني: موقف ايجابي (أو سلبي) للطالب المعلم نحو استخدام التقييم الالكتروني، يدل على اعترافه (أو عدم اعترافه) بأهميته وقيّمته التربوية للمعلم والمتعلم، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب المعلم في المقياس المعد لذلك.

ثانياً: الاطار النظري للبحث:

(١) مهارات التقييم الالكتروني E-assessment skills:

ماهية التقييم الالكتروني:

يعد التقييم الالكتروني إحدى المصطلحات المنبثقة من التعلم الالكتروني E- Learning الا انه قيد التكوين ولم يستقر بعد علي حال وهو في حالة تعديل مستمر نظراً لارتباطه بتكنولوجيات التعليم التي تنمو وتتطور يوماً بعد آخر (Sally, Tom, 2009, 371-385).

فهناك من يُعرّف التقييم الالكتروني بأنه: "العملية التي تهدف إلى تقدير مستوى الطلبة من معارف ومهارات واتجاهات في مقرر دراسي ما باستخدام أدوات التقويم الالكترونية المتمثلة في الواجبات والمنتديات والمدونات والاختبارات الالكترونية والاستبيانات واستطلاعات الرأي، بما يساعد المعلم في التقدير الموضوعي للمستوى العلمي للمتعلمين ومساعدتهم في تطوير أدائهم" (عبد العاطي، ٢٠١٥، ٢٤٨).

كما تُعرّف "وحدة التدريب والتنمية البشرية" (٢٠١٤، ١٤) التقييم الالكتروني بأنه: "أحد تقنيات الحاسب الآلي التي يمكن توظيفها للتغلب على بعض الصعوبات التي يمكن أن تعيق تنفيذ الاختبارات التقليدية (الورقية)، أو توظيفها لتوفير قنوات أخرى لزيادة التحصيل العلمي لدى الطالب وترسيخ المعلومات وتنمية مهارات التعلم الذاتي".

بينما يُعرّف اسماعيل (٢٠٠٩، ٣٩٣) التقييم الالكتروني بأنه: "عملية توظيف شبكات المعلومات وتجهيزات الكمبيوتر والبرمجيات التعليمية والمادة التعليمية المتعددة المصادر باستخدام وسائل التقييم لتجميع وتحليل استجابات الطلاب بما يساعد المعلم على مناقشة وتحديد تأثيرات البرامج والأنشطة بالعملية التعليمية للوصول إلى حكم مقنن قائم على بيانات كمية وكيفية متعلقة بالتحصيل الدراسي".

- ويتضح من التعريفات السابقة أن التقييم الالكتروني يتضمن ما يلي:
- تقييم يعتمد على توظيف الحاسب الآلي وشبكة الانترنت.
 - يعتمد في بنائه على برمجيات وتطبيقات الكترونية متخصصة.
 - يمكن تقديمه بشكل متزامن أو غير متزامن.
 - يهدف إلى التقدير الكمي لمستوى المتعلم في المعارف والمهارات والاتجاهات في مقرر دراسي معين.
 - يتضمن التقييم الالكتروني العديد من أدوات القياس مثل الاختبارات الالكترونية، والواجبات، والاستبيانات واستطلاعات الرأي، والمقاييس.
 - يوفر التقييم الالكتروني سرعة الحصول على نتائج الاختبار ومعالجتها كمياً وكيفياً.
- وعلى الرغم من ذلك هناك خلط واضح بين التقييم الالكتروني E-assessment والاختبار الالكتروني E test، الذي تُعرّفه صبحي (٢٠٠٥، ٢٢١) بأنه: "عملية تعليمية تهدف إلى تقييم الطالب المعلم عن بعد باستخدام الشبكات".
- كما تُعرّف "لجنة نظم المعلومات المشتركة بالملكة المتحدة" (The Joint Information Systems Committee (JISC), 2007, 43). الاختبار الالكتروني بأنه: "أداة تقييم موضوعي يتم صياغته باستخدام برمجيات تفاعلية ويتم توصيله باستخدام وسيط الكتروني من أجل قياس جوانب التعلم لدى المتعلمين".
- بينما يُعرّفه اسماعيل (٢٠٠٩، ٤١٠) بأنه "عملية تقويم مستمرة ومقننة تهدف إلى قياس أداء الطالب المعلم الكترونياً باستخدام البرمجيات تزامناً بالاتصال المباشر بالانترنت أو غير المباشر في القاعات الدراسية".
- وهذا يعني أن الاختبار الالكتروني هو أحد أدوات التقييم التي تستند على الحاسب الآلي في البناء والتصميم والتقديم وتقدير الدرجات وتصحيح الاسئلة ومعالجة النتائج الكترونياً.
- وفي ضوء ذلك يقصد بالاختبار الالكتروني في البحث الحالي أنه: اختبار موضوعي محوسب، يهدف إلى تقييم مهارات ومعارف ووجدانيات المتعلم في مجال معين، سواء تم أداء الاختبار بشكل متزامن أو غير متزامن".

ومن خلال تحليل التعريفات السابقة يمكن التوصل إلى تعريف مهارات التقييم الالكتروني في البحث الحالي بأنه: تمكن الطالب المعلم من الجوانب المعرفية والأدائية لبناء واعداد اختبار الكتروني موضوعي باستخدام برنامج Quiz Creator، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في الاختبار التحصيلي وبطاقة الملاحظة المعدتان لهذا الغرض.

■ أهمية تنمية الاتجاه نحو التقييم الالكتروني:

تعد سلبيات أساليب التقييم التقليدي هي أهم دوافع التقييم الالكتروني؛ وذلك لمعالجة نواحي القصور الذي تعثر بها، والتي تتمثل في (البلوي، ٢٠١٣، ٧):

- امكانية الغش فيها كبيرة واحتمالية تسربها واردة.
- غير اقتصادي فيما تتطلبه من أوراق وطباعة وتخزين وتأمين.
- امكانية التحيز واردة في تصحيحها، ما يجعلها تتأثر بذاتية المصحح.
- تستغرق وقتاً طويلاً في الاعداد والتجهيز والتعديل والتطوير والتصحيح.

ويرى الباحث ان أسئلة الاختبارات التقليدية تقتصر على الاستدعاء والفهم والتطبيق وقلما تجد أسئلة تتطلب التحليل والتقويم والإبداع، إذ أن اللفظية في الاختبارات قد تعوق إضافة أسئلة تتطلب أعماق معرفية بعيدة، وهو ما يعالجه الاختبار الالكتروني من خلال ما يحتويه من وسائط متعددة.

ونظراً لأن التقييم التقليدي يفقد التفاعلية والاثارة، ويتسبب في حالة من القلق لدى المتعلمين وأولياء أمورهم على حد سواء (Whitelock, & Watt, 2007, 7-8) فقد أوصت بعض الدراسات التربوية بالاعتماد على أنماط التقييم الالكتروني التكويني داخل الفصول الدراسية وإحلاله محل التقييم التقليدي (Gina & Judith A. 2012, 68).

ويرى الباحث أن هناك مجموعة من العوامل التي قد تعوق تنمية ثقافة استخدام التقييم الالكتروني لدى المعلمين والمتعلمين، وهذه العوامل هي:

- ضعف البنية التكنولوجية في المدارس والجامعات والتي تتمثل في قلة أجهزة الحاسبات الشخصية مقارنة بعدد الطلاب الدارسين بها.
- ضعف المهارات التكنولوجية لدى فئة كبيرة من المعلمين والمتعلمين، بل ويقتصر تمكنهم من هذه المهارات في استخدام أدوات التواصل الاجتماعية.

- مقاومة التغيير والتطوير في أي عمل جديد، والايمان بأن الأساليب التقليدية في التقييم هي الأضمن والأسهل والأكثر اعتمادية.
- وربما تواجه خطط نشر ثقافة التقييم الالكتروني لدى المعلمين إلى حاجتهم المستمرة إلى التدريب على مهارات التقييم التقليدي أولاً ومهارات التقييم الالكتروني وإدارة الامتحانات ثانياً، بالإضافة إلى تدريبهم على مهارات تكنولوجيا المعلومات.
- قد تتداخل مهارات أخرى في دلالة درجة المتعلم مثل مهارات استخدام أجهزة الحاسب الألي وبرمجيات الاختبارات الإلكترونية.
- وعلى جانب آخر تؤكد الدراسات العلمية أن التقييم الالكتروني له آثار ايجابية متعددة؛ أكثر من كونه مجرد تغيير لطريقة التقييم التقليدية، ويتضح ذلك من خلال الدوافع التالية (شعيب، ٢٠١٤، ١٨٦؛ Chang, 2011. 17؛ صبحي، ٢٠٠٥، ٢٢٤؛ Nikolaos, 2007, 56):
- تتيح الاختبارات الالكترونية التوليد التلقائي للاختبارات مختلفة الأسئلة متساوية المعاملات الإحصائية. بمعنى يمكن أن يكون هناك أكثر من اختبار لأكثر من طالب في جلسة اختباريه واحدة مما يقلص عملية الغش بشكل كبير.
- للتغذية الراجعة الالكترونية عبر التقييم الالكتروني العديد من الفوائد التربوية أهمها إمكانية تصحيح مسار التعلم وعلاج ضعف التحصيل الأكاديمي لدى المتعلمين.
- يتوفر في الاختبار الالكتروني الدقة والموضوعية في تقدير إجابة الطالب ورصدها، دون تدخل العامل البشري في ذلك، وبذلك تتوفر الموضوعية الكاملة في التصحيح.
- يتيح التقييم الالكتروني الاستفادة من الوسائط المتعددة (النص والصوت والصورة الثابتة والمتحركة) الأمر الذي يترتب عليه إحداث حالة من التفاعلية بين المتعلم والاختبار الالكتروني.
- مهارات التعليم والتقييم الالكتروني تعد من مهارات القرن الواحد والعشرين تلك المهارات التي تركز أساساً على احلال التكنولوجيا محل الاساليب التقليدية في التعليم والتعلم.
- يتميز الاختبار الالكتروني بسرعة استدعاؤه وتقديمه وتصحيحه ورصد نتائجه ومتابعة التقدم الدراسي للمتعلم. كما انه يتصف بسهولة تطويره.

وفي ضوء ما سبق، يمكن القول ان التقييم الالكتروني له العديد من الفوائد التي تسهم في تحسين عمليتي التعليم والتعلم والتي ينبغي أن يتم تنميتها لدى المعلمين قبل وأثناء الخدمة، وتتمثل هذه الفوائد في:

(أ) ما يتعلق بالمتعلم:

- خفض حدة قلق الاختبار لدى المتعلمين.
- إمكانية تدريب المتعلم على الاختبار أكثر من مرة.
- الحد من ظاهرة الغش بشكل كبير.
- تصنيفهم المتعلمين الى مجموعات وفقاً لمستوياتهم.
- إمكانية الاستفادة من الاختبارات الالكترونية في التعلم الذاتي والتعلم من اجل الاتقان
- تنشيط دافعية المتعلم للتعلم.

(ب) ما يتعلق بالمعلم:

هناك مجموعة من الفوائد للتقييم الالكتروني والتي تتعلق بالمعلم وتصب في صالح العملية التعليمية، وهي:

- سهولة اعدادها وتطبيقها .
- فورية الحصول على النتائج ومراجعتها.
- الموضوعية فلا تتأثر بذاتيه المصحح اطلاقاً.
- تحقيق المساواة بين الطلاب ومراعاة الفروق الفردية.
- السرعة والدقة في طباعه وحفظ معلومات الطالب ونتيجته عند نهاية الاختبار.

(ج) ما يتعلق بمواصفات الاختبار نفسه:

- تضمنه قدرًا من الامتاع والاثارة والتشويق.
- ارتفاع صدق وثبات الاختبار المُعد الكترونياً.
- يقدم تعزيز وتغذية راجعة فورية ومؤجلة.
- اعتماده على التصحيح التلقائي ورصد الدرجات مما يعني أن احتمالية الخطأ تكون معدومة تماماً.
- امكانيه توقيت الاختبار ككل أو سؤال معين.

- يمكن ربط كل سؤال برابط تشعبي (موقع ويب)، أو ملف وسائط وتحويل الطالب إليه في حالة الاخفاق في الاجابة.
- المرونة وتوفير الوقت والجهد والمال في اعداد الاختبارات الشهرية والعملية والنهائية.
- تسهيل عملية اجراء التحليلات الإحصائية.
- تحقيق السرعة والدقة في النتائج.
- امكانية الاحتفاظ بكافة سجلات الاختبارات.

■ البرمجيات المستخدمة في تصميم الاختبارات الالكترونية :

أدى التطور التكنولوجي الى ظهور العديد من البرامج الخاصة بتصميم وبناء أدوات التقييم الالكترونية، ومن ضمن هذه البرامج ما يلي:

- برنامج 2 quiz maker: ويمكن تحميله من خلال الرابط التالي:
<http://www.articulate.com/products/quizmaker.php>
- برنامج Quiz Builder: ويمكن تحميله من خلال الرابط التالي:
<http://www.quizbuilder.com>
- برنامج Test Maker 2.6: ويمكن تحميله من خلال الرابط التالي:
<http://www.igneon.com/index.php>
- برنامج fast test 2: ويمكن تحميله من خلال الرابط التالي:
<http://www.assess.com/xcart/product.php?productid=17>
- برنامج fast test professional V.1.6: ويمكن تحميله من خلال الرابط التالي:
<http://www.amtech.co.uk/fasttest>.
- برنامج Quiz Creator:

وهو الوحيد من بين هذه البرامج الذي يمكن تعريبه ويقبل الحروف العربية والرموز الرياضية ويتفوق على سابقيه بإمكانية إرسال نتائج التقييم الى أكثر من جهة (الإدارة المدرسية، المعلم، ولي الأمر)، وهذه النتائج تفصيلية عن جميع الأسئلة وتشمل الأسئلة التي أصاب فيها المتعلم وتلك التي أخطأ فيها، وكذلك عدد المحاولات في كل سؤال، كما يمكن تغذيته بعدد غير متناهي من الأسئلة الموضوعية المتنوعة وكذلك أسئلة المقال القصير. ومن مميزات البرنامج أيضاً التصحيح التلقائي، ويعطي تغذية راجعة للمتعلم في حالة إجابته الخطأ والتعزيز في حالة إجابته الصحيحة. وتتيح الشركة المنتجة نسختين من البرنامج أحدهما مجانية ولا تختلف عن

الإصدار الكامل، إلا أنها تستجيب للعمل خلال ثلاثون يوماً فقط من أول استخدام لها، ويمكن للمستخدم إعادة تنصيبها على حاسوبه مرات عديدة، كما يمكن تحميله من خلال الرابط التالي:
<http://www.sameshow.com/quiz-creator.html>

■ أدوات التقييم الإلكتروني E-assessment tools :

تختلف أدوات التقييم الإلكتروني من برمجية إلى أخرى، حيث توجد برمجيات يمكنها إتاحة تصميم وبناء أشكال متعددة من أدوات التقييم مثل الاستبانات ومقاييس الوعي والاتجاه والواجبات المنزلية على الشبكة، والاختبارات الإلكترونية، (عبد العاطي، ٢٠١٥، ٢٨٤؛ أبو خطوة، ٢٠١٣، ٢٣٣) ويتيح برنامج Quiz Creator عدداً من أدوات التقييم من أهمها:

- الاختبارات الإلكترونية: وهي اختبارات موضوعية (بأنواعها الثلاثة) يمكن نشرها على شبكة الانترنت، كما يمكن تشغيلها بدون الاتصال بالإنترنت، وتتوفر بهذه الاختبارات ميزة التوقيت والاختيار العشوائي للأسئلة وتحديد مدى صعوبة الأسئلة وتصنيفها في فئات، وتقيس تحصيل الطالب في موضوع معين، كما يمكن للمعلم اعداد بنك اسئلة من خلالها واستخدامه في تقييم المتعلمين، ويمكن تطوير وتعديل هذا البنك ببسر وسهولة.
- المقاييس واستطلاعات الرأي: وهي عبارة عن استفتاء للحصول على ردود من المتعلمين حول موضوع معين، بغرض استطلاع الرأي أو جمع المعلومات عن هذا الموضوع واستعراض نتائجها.
- التقييم الذاتي الإلكتروني: وهي مجموعة من الأسئلة المتعلقة بتقييم المتعلم لذاته ويجب عنها بنفسه، ويمكن أن يزودها المعلم بتغذية راجعة وربط بملفات وسائط، وتقدم إما بشكل متزامن بالاتصال بالإنترنت أو غير متزامن من خلال تحميل بنك الاسئلة على الكمبيوتر الشخصي للمتعلم .

■ أنماط تقديم التقييم الإلكتروني Types of E-assessment :

- يعتمد التقييم الإلكتروني على إيصال أداة التقييم للمتعلم عبر وسيط إلكتروني، وتصنف أنماط تقديم أنماط التقييم الإلكتروني في نوعين هما: (عبد العاطي، ٢٠١٥، ٢٨٦؛ Illia, 2005, 21؛ المحيسن، ٢٠٠٣، ٣٣٢؛ Keith, et all , 2000, 8) :
- التقييم الإلكتروني غير المتزامن Asynchronous E- Assessment :

وهو تقييم لا يحتاج وجود المتعلمين في نفس الوقت ونفس المكان، وإنما يعتمد على اختيار المتعلمين للوقت والمكان المناسبين لهم، بهدف إجراء التقييم، ويتم عن طريق تقنيات الكمبيوتر من أجهزة وبرمجيات فقط دون الحاجة للاتصال بالشبكات سواء المحلية أو الانترنت.

– التقييم الإلكتروني المتزامن Synchronous E-Assessment:

وهو تقييم جوانب التعلم عبر وسيط الكتروني في وقت محدد وزمن محدد سواء بطريقة فردية أو جماعية وهذا التقييم On line يعتمد على الانترنت لإيصال الاختبار، كما يتلقى المعلم نتائج هذا الاختبار فور إتمامه.

▪ برنامج Quiz Creator وتقييم تعلم الدراسات الاجتماعية:

تتسم الدراسات الاجتماعية بفروعها المختلفة -التي أبرزها الجغرافيا والتاريخ- بالعديد من الخصائص التي تحتاج إلى أسلوب خاص في التقييم، ولعل أبرز هذه الصفات هو الخريطة، فالجغرافيا لا شيء بدون خريطة، وكذلك التاريخ الذي يعتمد في الأساس على تسلسل الأحداث وترتيبها في خرائط زمنية دقيقة، وهو ما يوفره برنامج Quiz Creator من خلال أسئلة ترتيب الحدث وأسئلة Hot points.

كما تعتمد الدراسات الاجتماعية (الجغرافيا والتاريخ) على المشهد المرئي في البيئة المحيطة أو أحداث المجتمع المتواترة، إذ أنها تقترب من وصف الظاهرة أو الحدث إلى حد التعمق البيئي والجغرافي والاجتماعي والسياسي بها.

ولذلك فإن استخدام وسائط متعددة تتضمن مقاطع فيديو تصف الظواهر والأحداث هو أمر مهم في تعليم وتعلم الدراسات الاجتماعية وتقييم تعلمها؛ وهو ما يوفره برنامج Quiz Creator من خلال تضمين هذه الوسائط في كل سؤال حسب متطلبات الموقف التعليمي. أو تحديد مسار حركي لخط سير معركة معينة أو انتشار ظاهرة جغرافية معينة من خلال استخدام أسئلة Hot points.

والجغرافيا كعلم ليست من العلوم الثابتة ذات الحقائق الجامدة، فهي تخضع للتغير والتطور وفقاً للتطور المستمر للمعرفة- وإبداء الآراء الابداعية المتعلقة بحل مشكلة جغرافية أو بيئية

ويتمتع برنامج Quiz Creator بالشراء في صياغة أسئلة تفاعلية يمكن من خلالها ربط الموقف التعليمي (أو السؤال) Hyperlinks بمواقع الانترنت بما تتضمنه من معلومات إثرائية يمكن ان تسهم في تنمية الأعماق المعرفية للمتعلم وبالتالي القدرة على التفكير الناقد والتفكير الابتكاري.

كما يتضمن برنامج Quiz Creator بعض أنماط الأسئلة التي يمكن من خلالها ابداء مقترحات ابداعية مبتكرة واختيار أكثر من حل للمشكلة، أو أكثر من اجابة للسؤال في ضوء فهم المتعلم وقدراته الناقدة في الاختيار.

وتهتم الدراسات الاجتماعية بغرس القيم والاتجاهات الايجابية لدى المتعلمين، والتي يتوجب على المعلمين تقييم هذا الجانب الذي دائما ما يتم اغفاله في تعليم وتعلم الدراسات الاجتماعية، ويتيح برنامج Quiz Creator صيغ متعددة لقياس وعي واتجاهات المتعلمين من خلال الاستبيانات واستطلاعات الرأي ثلاثية الاستجابة (موافق، محايد، معترض)، أو خماسية الاستجابة (موافق بشدة، موافق، محايد، معترض، معترض بشدة)، الأمر الذي يمكن المعلم من تقييم الجوانب الوجدانية لدى المتعلمين.

■ مراحل تصميم وانتاج أدوات التقييم الالكتروني:

تمر عملية تصميم وانتاج أدوات التقييم الالكتروني بوجه عام والاختبارات الإلكترونية على وجه التحديد بستة مراحل هي (عوض، ١٤٣٦، http):

- مرحلة التحليل:

ويتم فيها تحديد الهدف العام للاختبار، وتحديد خصائص المتعلمين، وتحليل المحتوى التعليمي لصياغة الاختبار.

- مرحلة التصميم:

ويتم فيها كتابه اسئلة الاختبار، وتحديد تعليمات الاختبار، وتحديد زمن الاختبار، واختيار اشكال الأسئلة، وأنماط الاستجابة، واختيار الوسائط المتعددة، وتحديد اساليب التغذية الراجعة، وتحديد اساليب التصحيح.

- مرحلة انتاج الاختبار:

ويتم فيها اختيار برامج تأليف الاختبار، والتجريب الاولي للاختبار ثم تطويرها.

- مرحلة النشر والتوزيع الإلكتروني:
ويتم فيها نشر الاختبار على الانترنت أو الأقراص المدمجة، وتوزيع الاختبار ليتخذه الطلاب في أماكن تواجدهم.
- مرحلة التطبيق:
ويتم فيها تجريب الاختبار على عينة من المتعلمين، وتجميع بيانات تطبيق الاختبار، ثم إعلان نتائج الاختبار إلكترونياً.
- مرحلة التقويم:
يتم فيها معرفة مدى صلاحية البيئة الإلكترونية وصلاحية نقل وتوصيل الاختبار، ومدى تأمين سرية.

(٢) الموديولات التعليمية Modules Instruction :

■ ماهية الموديولات التعليمية :

يتبنى البحث الحالي أسلوب الموديولات التعليمية، بوصفه أحد أساليب التعلم الذاتي. وقد تناول العديد من الباحثين مفهوم الموديولات التعليمية، واختلفت هذه التعريفات حسب ما يتبناه كل باحث من آراء ووجهات نظر، لذلك ظهرت تعريفات متنوعة للموديول التعليمي.

حيث يُعرّفه فرلاند (Freeland,2000, 42) بأنه: "وحدة تعليمية تضم مجموعة من أنشطة التعلم، ويُراعى في تصميمها أن تكون مستقلة ومكتفية بذاتها، لكي تساعد المتعلم على تحقيق أهداف تعليمية محددة".

كما تُعرّفه برو ولورنا (Prue & Lorna,2002, 41) بأنه: "وحدة عمل في مقرر دراسي تعليمي مستقل بين عدة وحدات تنمى إلى حقل تعليمي واحد".

وهناك من يرى أن الموديول التعليمي عبارة عن وحدة تعليمية مصغرة، تتضمن أنشطة تعليمية وتعلمية، روعي فيها عند التصميم أن تكون مستقلة ومكتفية بذاتها، بالإضافة إلى قائمة من الأهداف المحددة بصورة دقيقة، والاختبارات التشخيصية، والتكوينية والنهائية (عرفه، ٢٠٠٥، ٤٤).

أما عمران (٢٠٠٥، ٣٩) فقد عرفه بأنه: "وحدات تعليمية مصغرة، تعتمد على مبدأ التعلم الذاتي، وتُصمم بطريقة مستقلة ومكتفية بذاتها، وتحتوي كل وحدة على أهداف واضحة، وجزء من المادة التعليمية، ومجموعة من الأنشطة والوسائل التعليمية، وأساليب متنوعة للتقويم، وتوجيهات لمصادر تعلم أخرى، ويسير فيها المتعلم وفق سرعته الذاتية، وحسب قدراته وإمكاناته واستعداداته الخاصة.

وفي ضوء ما سبق يقصد الموديولات التعليمية في البحث الحالي أنها: وحدات تعليمية مصغرة، تعتمد على مبدأ التعلم الذاتي، وتُصمم بطريقة مستقلة ومكتفية بذاتها، وتحتوي كل وحدة على أهداف واضحة، وجزء من المادة التعليمية عم مهارات التقويم الإلكتروني، ومجموعة من الأنشطة والوسائل التعليمية، وأساليب متنوعة للتقويم، ويسير فيها المتعلم وفقاً لخطوه الذاتي.

■ خصائص الموديولات التعليمية:

- يمكن تلخيص خصائص الموديولات التعليمية في النقاط التالية (الجلحوي، وسيلان، ٢٠١٣، ٢٩٣؛ غنيم وشحاته، ٢٠٠٨، ٤٢-٤٣؛ عمران، ٢٠٠٥، ٣٩-٤٢):
- يعد الموديول التعليمي وحدة تعليمية متكاملة ومتربطة ذاتياً.
- تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، إذ يتعلم كل طالب وفقاً لقدراته وسرعته الخاصة في التعلم.
- تحقق التكامل الأفقي بين المواد الدراسية المختلفة.
- يمكن استخدامها في تدريب المعلمين أثناء الخدمة لتزويدهم بمهارات معينة مصممة في صورة موديولات.
- تسهم في عملية التقويم الذاتي، إذ يتعرف الطالب على مستواه عن طريق مقارنة إجابته بالإجابة النموذجية في الموديول.
- تحقق مبدأ التعلم من أجل الإتقان إذ أن انتقال الطالب للموديول التالي مرهون بإتقانه للموديول السابق.
- تصلح لكل مراحل التعليم الجامعي والثانوي .
- تنظيم الموديول التعليمي يجعل منه برنامجاً متكاملاً ابتداءً من تعليمات دراسة الموديول، ومروراً بأهدافه وختاماً بالتقويم.

■ مميزات استخدام الموديولات التعليمية:

- تعددت الأدبيات العلمية التي تناولت أهمية الموديولات التعليمية وقيمتها التربوية، ومن هذه الدراسات دراسة عمران (٢٠٠٥، ١٧٢) التي أكدت ان الموديول التعليمي يتميز بما يلي:
- يتصف بأنه ليس مجرد مجموعة من المواد والوسائل التي يستخدمها المعلم في الشرح، وإنما هو وحدة تعليمية قائمة بذاتها، تحتوى على المكونات الأساسية التي تجعل منه برنامجاً متكاملًا مثل: الأهداف التعليمية، الوسائل والأنشطة التعليمية، المحتوى العلمي، وأساليب التقويم، بالإضافة إلى بعض الأنشطة الإثرائية مثل بعض القراءات الخارجية المرتبطة بموضوع الموديول.
 - تتميز بتوفير التغذية الراجعة، حيث يتلقى الدارس تقويماً فورياً لمستوى تقدمه بعد إنجاز كل مهمة أو اكتساب أي مهارة رئيسة أو فرعية.
 - تركز على الإتقان، والإتقان أمر مطلوب في تحقيق الأهداف، حيث يكون التركيز على تحقيق الأهداف بمستوى معين من الإتقان يمكن ملاحظته والتحقق منه بغض النظر عن الزمن المستغرق.
 - ويؤكد الشربيني والطناوي (٢٠٠٦: ٦١) أن اسلوب الموديولات التعليمية هو أنسب الأساليب لإعداد المعلمين أثناء الخدمة، إذ أنه يساعد في:
 - علاج مشكلة الانفجار المعرفي التي يتصف بها هذا العصر، بصورة أكثر فاعلية من غيره من أشكال تفريد التعليم الأخرى، لأنه يركز على التعلم الذاتي والدراسة المستقلة ويعمق لدى المتعلمين الاتجاه نحو التعلم المستمر مدى الحياة.
 - زيادة نشاط الطالب وفاعليته، إذ يقوم الطالب بعدة أنشطة تعليمية مختلفة أثناء دراسته للموديول، كما أنه يساعد في تفريد التعليم.

ثالثاً: إعداد مواد البحث وضبطها:

(١) اعداد قائمة مهارات التقييم الالكتروني:

أ- الهدف من اعداد القائمة:

وهو تحديد مهارات التقييم الالكتروني المتضمنة في برنامج Quiz Creator والتي ينبغي أن يكتسبها الطلاب المعلمين بالدبلوم العامة في التربية تخصص دراسات اجتماعية من خلال البرنامج المقترح.

- ب- مصادر اشتقاق قائمة مهارات التقييم الالكتروني.
- تم اشتقاق مهارات التقييم الالكتروني من خلال ما يلي:
- تحليل برنامج Quiz Creator: لما كان البحث الحالي يهدف الي تنمية بعض مهارات التقييم الالكتروني المتضمنة في برنامج Quiz Creator، فقد استلزم الأمر حصر تلك المهارات من خلال تحليل البرنامج ومكوناته.
 - الاطلاع على الأدبيات المتعلقة بمهارات التقييم الالكتروني واستخلاص المهارات الرئيسة والفرعية المرتبطة بها.
 - الاستعانة بآراء مجموعه من السادة المتخصصين في مجال تكنولوجيا التعليم وطرق تدريس الحاسب الآلي في تحديد المهارات التي ينبغي تضمينها في البرنامج المقترح.

ج- ضبط قائمة مهارات التقييم الالكتروني:

بعد إعداد قائمة مهارات التقييم الالكتروني في صورتها الأولية، تم تقديمها إلى مجموعة من السادة المحكمين وذلك للاستشارة بآرائهم حول المهارات الرئيسة والفرعية المتضمنة بها، ومدى أهمية اكتساب الطالب المعلم لها، وقد أشار السادة المحكمين إلى بعض التعديلات في الصياغة الاجرائية لبعض المهارات الفرعية وبذلك أصبحت قائمة مهارات التقييم الالكتروني في صورتها النهائية، وقد اشتملت القائمة على (٧) مهارات رئيسة و(٦٥) مهارة فرعية، يوضحها الجدول (١) التالي:

جدول (١)

مهارات التقييم الالكتروني المتضمنة في برنامج Quiz Creator

م	المهارة الرئيسة	المهارات الفرعية
١	تنصيب برنامج Quiz Creator على الكمبيوتر.	٥
٢	تنظيم خصائص الاختبار.	٨
٣	صياغة الاسئلة وتقدير الدرجات.	١٥
٤	تضمين التغذية الراجعة والتعزيز في بنود الاختبار.	٧
٥	تنظيم اعدادات تشغيل الاختبار.	١٥
٦	تعديل وتطوير الاختبار.	٥
٧	معاينة الاختبار ونشره.	١٠
	المجموع	٦٥

(٢) اعداد البرنامج التدريبي المقترح :

أ- الهدف من إعداد البرنامج التدريبي المقترح:

هَدَفَ هذا البرنامج المقترح إلى تقديم مهارات التقييم الإلكتروني في صورة موديولات تعليمية يتم تعلمها ذاتياً وذلك لتنمية مهارات التقييم الإلكتروني (بجانبها المعرفي والأدائي) والاتجاه نحوه لدى الطلاب المعلمين تخصص دراسات اجتماعية بكلية التربية جامعة سوهاج.

ب- مراحل إعداد البرنامج التدريبي المقترح:

تم إعداد البرنامج المقترح وفقاً للخطوات التالية:

- تحديد مهارات التقييم الإلكتروني المقترح تضمينها في البرنامج المقترح.
- تحديد الأهداف العامة والخاصة لموضوعات البرنامج المقترح.
- إعداد برنامج مقترح باستخدام الموديولات التعليمية.
- تخطيط محتوى البرنامج المقترح وتقسيم الموضوعات (كمياً وزمنياً).

ج- موديولات البرنامج التدريبي المقترح:

ويحتوى البرنامج المقترح على خمسة موديولات تعليمية، أمكن تحديد المحتوى الذى يتناوله كل موديول كما يلى:

- الأول، بعنوان: تنصيب برنامج Quiz Creator ويتضمن ١٣ مهارة فرعية.
- الثاني، بعنوان: صياغة الاسئلة وتقدير الدرجات، ويتضمن ١٥ مهارة فرعية.
- الثالث، بعنوان: التغذية الراجعة والتعزيز في بنود الاختبار ويتضمن ٧ مهارات فرعية.
- الرابع، بعنوان: تنظيم اعدادات تشغيل الاختبار، ويتضمن ١٥ مهارة فرعية
- الخامس، بعنوان: تعديل وتطوير الاختبار ونشره، ويتضمن ١٥ مهارة فرعية.

د- تصميم الموديولات التعليمية في البرنامج التدريبي المقترح:

من خلال اطلاع الباحث على بعض الدراسات السابقة التي استخدمت الموديولات التعليمية في تنمية المهارات المختلفة لدى الطلاب المعلمين، تمكن من تصميم الموديولات التعليمية في البرنامج المقترح كما يلي (عمران، ٢٠٠٥؛ سليم، ٢٠٠٤؛ عبد الرحمن، ٢٠٠٤) :

- العنوان: ويتضمن عنواناً واضحاً، ويعكس فكرة الموديول الأساسية.

- مقدمة الموديول: وتختص بتقديم فكرة عامة عن موضوع الموديول، ومبررات دراسته، وأهم العناصر التي يتناولها.
- أهداف الموديول: وهى توضح سلوك التعلم التي ينبغي أن يتمكن منها الطالب المعلم بعد انتهائه من دراسة الموديول، وقد تم صياغة أهداف كل موديول صياغة إجرائية تمثل أفعالاً سلوكية يمكن للطالب المعلم القيام بها.
- الاختبار التشخيصي: فقد تم بناء هذا الاختبار في كل موديول إلكترونياً، بهدف معرفة مدى إلمام الطالب المعلم بموضوع الموديول قبل بدء التعلم الذاتي؛ وما إذا كان في حاجة إلى دراسة الموديول أم لا، فإذا كانت إجابة الطالب المعلم عن أسئلة الاختبار القبلي صحيحة بنسبة (٩٠%)، فيعنى ذلك أنه قد حقق أهداف الموديول، وأنه ليس بحاجة لدراسته، ويمكنه الانتقال إلى دراسة الموديول التالي، أما إذا كانت إجابته لا تصل إلى مستوى (٩٠%)، فهذا يعنى أنه في حاجة لدراسة الموديول.
- المواد والأنشطة والوسائل التعليمية: نُظِّمَت المواد والأنشطة والوسائل التعليمية بكل موديول في عدد من الأطر التي تُمكن المتعلم خطوة بخطوة من تحقيق أهداف الموديول، وكل إطار يتكون من جزء من المادة التعليمية، يعقبها نشاط أو أكثر، وهذا النشاط قد يكون في صورة سؤال يُجيب عنه أو عمل يقوم به أو الاثنين معاً، وعقب كل نشاط يخبر الموديول المتعلم بما إذا كان قد أجاب عن أسئلته الإجابة الصحيحة أم لا.
- اختبار الإِتقان: هو اختبار تقويم ذاتي يُساعد الطالب المعلم على التحقق من مستوى إنجازه وإتقانه للمهارات المتضمنة في الموديول، ومدى تحقيقه لأهداف الموديول، وهو صورة مماثلة للاختبار القبلي. ولا ينتقل الطالب المعلم إلى دراسة الموديول التالي إلا بعد أن يصل إلى مستوى التمكن المطلوب وهو (٩٠%) للموديول الذى هو بصدد دراسته.
- تحديد أساليب تنفيذ البرنامج التدريبي المقترح:
يتكون البرنامج الحالي من موديولات تعليمية، وهى أحد اساليب التعلم الذاتي، لذلك تم تحديد سيناريو العمل داخل الموديولات على النحو التالي:
- لقاء جماعي مع الطلاب المعلمين (مجموعة البحث) قبل البدء في دراسة البرنامج، وذلك لتعريفهم بأهمية موضوع البرنامج بالنسبة لهم، ومضمونه، والأسلوب الذى سيتم دراسته به.

- التعلم الذاتي، وهو الأسلوب المتبع في دراسة موديولات البرنامج المقترح، تتاح فيه حرية التعلم، وتفريده، ومن خلال وسائل التقويم التشخيصي والنهائي يُحدد المتعلم مدى تمكنه من المهارات المتضمنة بكل موديول بحيث يمكن أن ينتقل إلى دراسة الموديول التالي أم لا.
- حلقات مناقشة: حيث يتم عقد حلقة مناقشة يعرض فيها الطلاب المعلمين -للباحث- انطباعاتهم ومشاكلهم مع البرنامج، بحيث يمكن أن يمثل ذلك نوعاً من التغذية الراجعة في متابعة دراسة البرنامج.
- و- أساليب تقويم البرنامج التدريبي المقترح:
وقد تضمن البرنامج بموديولاته أنواع التقويم التالية:
 - التقويم القبلي/البعدي للبرنامج: من خلال تطبيق أدوات القياس الخاصة بالبرنامج قبل البدء في دراسته وبعد الانتهاء منها لقياس مدى اكتساب الطالب المعلم للمهارات المتضمنة في البرنامج .
 - التقويم على مستوى كل موديول: فقد اشتمل البرنامج على: اختبار التشخيص قبل دراسة الموديول، واختبار مرحلي يَغْقُب كل نشاط تعليمي أو جزء من الموديول، واختبار بعدي يهدف إلى تحديد مدى إتقان الطالب المعلم للمهارات التي يتضمنها كل الموديول.
- ز- ضبط البرنامج التدريبي المقترح:
 - تم عرض البرنامج المقترح على السادة المحكمين في مجال مناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية وتكنولوجيا التعليم.
 - تم تجربة البرنامج المقترح استطلاعياً على مجموعة من الطلاب المعلمين خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ٢٠١٣/٢٠١٤م وذلك لاستطلاع آرائهم حول موضوعات البرنامج المقترح ومهاراته وخطوات التعلم ومساره.
 - وبناءً على ما سبق؛ تم تعديل ما يلزم تعديله، وبذلك أصبح البرنامج المقترح في صورته النهائية جاهزاً للتطبيق.

رابعاً: إعداد أدوات البحث وضبطها:

استلزم إجراء البحث الحالي استخدام مجموعة من الأدوات هي:

(١) اختبار تحصيل الجانِب المعرفي لمهارات التقييم الالكتروني:

أ- الهدف من الاختبار: التعرف على مستوى تحصيل الطلاب المعلمين للجانِب المعرفي المتضمن في مهارات التقييم الالكتروني.

ب- بنية الاختبار ومفرداته: قام الباحث بصياغة مفردات الاختبار في عدد من الأسئلة موزعاً على مستويات التعلم الستة (التذكر -الفهم - التطبيق - التحليل - التركيب - التقويم) وقد تم صياغة الأسئلة بنمط الاختيار من متعدد. وقد تكون الاختبار من أسئلة تقيس الجوانب المعرفية لمهارات التقييم الالكتروني الموضحة بالجدول التالي:

جدول (٢)

توزيع اسئلة الاختبار التحصيلي

م	المهارة الرئيسة	الجوانب المعرفية
١	تنصيب برنامج Quiz Creator على الكمبيوتر.	٤
٢	تنظيم خصائص الاختبار.	٥
٣	صياغة الاسئلة وتقدير الدرجات.	٨
٤	تضمين التغذية الراجعة والتعزيز في بنود الاختبار.	٧
٥	تنظيم اعدادات تشغيل الاختبار.	٨
٦	تعديل وتطوير الاختبار.	٥
٧	معاينة الاختبار ونشره.	٣
	عدد الاسئلة	٤٠

ج- الصورة الأولية للاختبار:

ويعد صياغة مفردات الاختبار وفقاً لجدول المواصفات السابق؛ تم عرض الاختبار التحصيلي في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين لإبداء مقترحاتهم في بنود الاختبار، وقد أدلى كلٍّ بدلوهُ، وقد قام الباحث بتعديل الاختبار وفقاً لهذه المقترحات، كما أجمع السادة المحكمين على صلاحية الاختبار للغرض الذي أعد من أجله. وبناءً على ذلك تم بناء الاختبار إلكترونياً باستخدام برنامج Quiz Creator. وقد تكونت الصورة الاولى للاختبار التحصيلي من ٤٠ سؤالاً، لكل سؤال درجة واحدة.

د- التجربة الاستطلاعية للاختبار:

تم تطبيق الاختبار التحصيلي على مجموعة من طلاب الدبلوم العامة في التربية تخصص دراسات اجتماعية بكلية التربية جامعة سوهاج (من غير عينة الدراسة) نظام العام الواحد، بلغ عددهم (٣٠) طالباً وطالبة كتجربة استطلاعية الهدف منها ما يلي:

حساب معامل ثبات وصدق الاختبار:

لحساب معامل ارتباط بنود الاختبار ببعضها تم استخدام طريقة التجزئة النصفية (Split-Half) باعتبار أن درجات الأسئلة الفردية هي أحد نصفي الاختبار، ودرجات الأسئلة الزوجية هي النصف الثاني للاختبار، وذلك لكل جزء من أجزاء الاختبار على حدة. وبعد إجراء العمليات الحسابية باستخدام برنامج (SPSS) للمعالجات الإحصائية، تم التوصل إلى عدة نتائج يوضحها الجدول (٣) التالي:

جدول (٣)

معاملات الارتباط والثبات والصدق الذاتي للاختبار التحصيلي

مستوى الاختبار	معامل الارتباط	معامل الثبات	معامل الصدق الذاتي
التذكر	٠,٦٧	٠,٨٠	٠,٨٩
الفهم	٠,٨١	٠,٨٩	٠,٩٤
التطبيق	٠,٨٠	٠,٨٩	٠,٩٤
التحليل	٠,٧٧	٠,٨٧	٠,٩٣
التركيب	٠,٨٠	٠,٨٨	٠,٩٣
التقويم	٠,٧٦	٠,٨٦	٠,٩٢
الاختبار ككل	٠,٨٧	٠,٩٣	٠,٩٥

ويتضح من الجدول السابق أن الاختبار ومستوياته يتوفر بها درجة مقبولة من الثبات والصدق الذاتي.

■ حساب معامل السهولة والصعوبة:

تم حساب معاملات السهولة والصعوبة لأسئلة الاختبار باستخدام معادلة حساب معاملات السهولة والصعوبة، وقد تراوحت معاملات السهولة لأسئلة الاختبار ما بين (٠,٨٠-٠,٥١)، بينما تراوحت معاملات الصعوبة ما بين (٠,٤٩ - ٠,٢٠). وعلى هذا تُعد هذه الأسئلة متفاوتة في نسب السهولة والصعوبة وذلك لمراعاة الفروق الفردية بين الطلاب المعلمين.

▪ حساب معاملات التمييز لمفردات الاختبار التحصيلي:

تم حساب معاملات التمييز لمفردات الاختبار، وذلك بعد ترتيب درجات الطلاب ترتيباً تنازلياً حيث أختيرت نسبة (٢٧%) العليا من درجات الطلاب ، و(٢٧%) الدنيا من درجات الطلاب. وكانت نسبة (٢٧%) من العينة الكلية للطلاب تمثل (٨) طلاب. وباستخدام معادلة التمييز، تم إيجاد معاملات تمييز مفردات الاختبار والتي تراوحت بين (٠,٦٥ - ٠,٣٥) ، وهذا يدل على أن مفردات الاختبار كلها مميزة .

▪ حساب زمن تطبيق الاختبار:

قام الباحث بتسجيل الزمن الذي استغرقه كل طالب من العينة الاستطلاعية في الإجابة عن جميع أسئلة الاختبار، ثم حساب متوسط الزمن اللازم للإجابة عن الاختبار، والتي بلغت (٣٠) دقيقة بالإضافة إلى خمس دقائق للتعليمات.

و- الصورة النهائية للاختبار:

وبعد هذه الإجراءات أصبح الاختبار يتكون من (٤٠) مفردة ، ولكل مفردة درجة واحدة، وأصبح الاختبار في صورةٍ صالحةٍ للتطبيق على عينة البحث.

(٢) بطاقة ملاحظة الجانب الأدائي لمهارات التقييم الالكتروني:

تم إعداد بطاقة الملاحظة في البحث الحالي وفقاً للخطوات التالية:

أ- تحديد الهدف من بطاقة الملاحظة:

استهدفت هذه البطاقة قياس مستوى أداء طلاب الدبلوم العام في التربية تخصص دراسات اجتماعية نظام العام الواحد بكلية التربية جامعة سوهاج لمهارات التقييم الالكتروني.

ب- بنية بطاقة الملاحظة:

اشتملت بطاقة ملاحظة أداء الطالب المعلم لمهارات التقييم الالكتروني على (٧) مهارات رئيسية و(٦٥) مهارة فرعية، وقد روعي أن يكون ترتيب المهارات بها ترتيباً منطقياً، وأن تصاغ المهارات الفرعية في صورة سلوكية قابلة للملاحظة.

ج- وضع نظام تقدير درجات البطاقة:

اشتملت البطاقة على خيارين للأداء (تقدير كمي) هما:

إذا أدى الطالب المعلم المهارة بدقة ونجاح يحصل على درجة واحدة.

في حالة عدم تمكن لطلاب المعلم من أداء المهارة يحصل على صفر .
ويتم تسجيل أداء الطالب المعلم للمهارات بوضع علامة (√) أمام مستوى أداء المهارة
ويتجميع هذه الدرجات نحصل على الدرجة الكلية للطلاب؛ والتي من خلالها يتم الحكم على أدائه
فيما يتعلق بالمهارات المراد قياسها .
د - إعداد تعليمات بطاقة الملاحظة:

تم إعداد التعليمات الموجهة للقائم بعملية الملاحظة، والهدف منها توضيح طبيعة البطاقة،
وكيفية تسجيل الملاحظة فيها، وقد تم مراعاة أن تكون التعليمات واضحة ومحددة ودقيقة.
صدق بطاقة الملاحظة:

بعد التوصل إلى الصورة الأولية لبطاقة الملاحظة، تم عرضها على مجموعة من السادة
المحكمين بتخصصات المناهج وطرق تدريس، وتكنولوجيا التعليم، وقد أبدى السادة المحكمين
بعض الملاحظات والآراء تم الأخذ ببعضها بما يحقق الهدف من البطاقة. كما اتفق السادة
المحكمين على أن البطاقة تقيس ما وضعت لقياسه، وبذلك أصبحت البطاقة تتمتع بصدق
المحكمين، وجاهزة للتطبيق على العينة الاستطلاعية.

الضبط الاحصائي لبطاقة الملاحظة:

يقصد بعملية الضبط الاحصائي لبطاقة الملاحظة: التحقق من صدق البطاقة وثباتها
احصائياً، والتأكد من صلاحيتها كأداة لتقويم المهارات المطلوب أدائها في البرنامج المقترح وتم
ذلك من خلال تطبيقها استطلاعياً على مجموعة من طلاب الدبلوم العامة في التربية تخصص
دراسات اجتماعية بكلية التربية جامعة سوهاج (من غير عينة الدراسة) نظام العام الواحد، بلغ
عددهم (٣٠) طالباً وطالبة كتجربة استطلاعية الهدف منها ما يلي:

< ثبات بطاقة الملاحظة:

تم حساب معامل ثبات البطاقة وذلك بملاحظة أداء خمسة من الطلاب، على مستويين
هما:

- المستوى الأول: ملاحظة الباحث (الذي يقوم بالتدريس للطلاب) ويقوم بملاحظة أداء كل
طالب في بطاقة مستقلة.
- المستوى الثاني: ملاحظة أحد الزملاء (د. عاصم محمد ابراهيم) لنفس الطالب في بطاقة
مستقلة.

وتبدأ عملية الملاحظة وتنتهي في وقت واحد للملاحظين، وقد تم تفريغ درجات البطاقة، وذلك لتحديد عدد مرات الاتفاق والاختلاف بين ملاحظة الباحث وملاحظة الزميل وللتعرف على مدى ثبات بطاقة الملاحظة تم تطبيق معادلة كوبر "Cooper" الآتية:

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق} + \text{عدد مرات الاختلاف}} \times 100$$

وقد حدد كوبر (Cooper, 1977, 27) إذا انخفضت نسبة الاتفاق عن (٧٠%) فهذا يدل على انخفاض مستوى الثبات وتصبح البطاقة غير صالحة للاستخدام، أما إذا زادت نسبة الاتفاق عن (٧٥%) فأكثر فهذا يدل على ارتفاع مستوى الثبات وأصبحت البطاقة صالحة للتطبيق النهائي.

وبلغت أعلى نسبة اتفاق بين الملاحظين على هذه البطاقة (٩٢,١%)، وأقل نسبة اتفاق كانت (٨٢,٥%)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لنسبة اتفاق الملاحظين (٨٨,٢%)، وهو ما يُعد معامل ثبات مرتفع، مما يبعث على الاطمئنان بثبات بطاقة الملاحظة وإمكانية تطبيقها على عينة البحث في التجربة النهائية.

حساب زمن البطاقة:

تم حساب الزمن المناسب لبطاقة ملاحظة أداء الطلاب المعلمين لمهارات التقييم الالكتروني من خلال إعطاء الحرية لطلاب المجموعة الاستطلاعية لأخذ الوقت الكافي، ثم قياس الزمن المستغرق عند انتهاء أول طالب وآخر طالب من أداء بنود البطاقة وبحساب المتوسط بينهما وجد أنه يساوي $[2 \div (80 = 35 + 45)] = 40$ دقيقة.

و- الصورة النهائية لطاقة الملاحظة:

وبعد الاجراءات السابقة اشتملت بطاقة ملاحظة أداء الطالب المعلم لمهارات التقييم الالكتروني على (٧) مهارات رئيسة و(٦٥) مهارة فرعية، والدرجة الكلية المخصصة لها هي ٦٥ درجة.

(٣) مقياس الاتجاه نحو استخدام التقييم الالكتروني:

أ-الهدف من المقياس:

وهو تقصي اتجاه الطالب المعلم نحو استخدام التقييم الالكتروني كبديل للتقييم التقليدي.

ب- بنية المقياس وأبعاده :

تم بناء مقياس الاتجاه نحو التقييم الالكتروني علي غرار طريقة "ليكرت" (Likert) وفيها تصاغ العبارات بصورة جدلية تختلف بشأنها وجهات النظر، وتتدرج من الموافقة إلى غير الموافقة. وقد حددت الاستجابات علي أساس ثلاث درجات متفاوتة الشدة . "موافق" ، "غير متأكد" ، "غير موافق" . وأمام هذه التقديرات ثلاث درجات هي (٢-١-٠) على الترتيب وذلك عندما يكون اتجاه البنود نحو استخدام التقييم الإلكتروني ايجابياً، بينما عندما يكون اتجاه استخدام الطالب المعلم للتقييم الالكتروني سلبياً تكون هذه التقديرات (٠-١-٢). وبذلك تشير الدرجة المرتفعة على المقياس إلى اتجاه قوي نحو استخدام التقييم الالكتروني كبديل للتقييم التقليدي، والعكس صحيح. وقد تكون المقياس من (٣٠) مفردة موزعة على ثلاثة محاور كما في الجدول التالي:

جدول (٥)

توزيع محاور ومفردات مقياس الاتجاه نحو التقييم الالكتروني

م	المحور	عدد المفردات
١	القيمة التربوية للتقييم الالكتروني بالنسبة للمعلم	١٠
٢	القيمة التربوية للتقييم الالكتروني بالنسبة للمتعلم	١٠
٣	التقييم الالكتروني كبديل للتقييم التقليدي.	١٠

وقدر راعى الباحث أن يتضمن المقياس عددا من المفردات الايجابية وهي (١٥) عبارة وكذلك مفردات سلبية بلغ عددها (١٥) عبارة، وبذلك تتراوح الدرجة الكلية للمقياس ما بين (صفر: ٦٠ درجة) .

وقد تم عرض المقياس على بعض السادة المحكمين في مناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية وتكنولوجيا التعليم وعلم النفس التربوي، الذين أشاروا إلى بعض الملاحظات القيّمة والتي أخذ الباحث بها جميعها، وتتمثل في اعادة صياغة بعض العبارات، مما كان له أثر مهم في تجويد المقياس وتحسينه.

ج- التجربة الاستطلاعية للمقياس:

بهدف تقنين مقياس الاتجاه نحو التقييم الالكتروني في البحث الحالي؛ قام الباحث بتطبيقه استطلاعياً على مجموعة من الطلاب المعلمين بالدبلوم العامة في التربية تخصص دراسات اجتماعية بلغ عددها (٣٠) طالباً وطالبة وذلك بهدف حساب ما يلي:

- الاتساق الداخلي للمقياس (صدق التكوين):

تم إيجاد معاملات الارتباط بين محاور المقياس الثلاثة وبين بعضهم البعض وكذلك بين كل محور وبين الدرجة الكلية للمقياس وجميعها معاملات ارتباط مرتفعة وموجبة ودالة عند مستوى (٠,٠٥) حيث تراوحت معاملات الارتباط ما بين (٠,٧٤ ، ٠,٨٨) وهذا يؤكد أن المقياس بدرجة مناسبة من الاتساق الداخلي.

- ثبات المقياس:

وقد تم حسابه باستخدام معادلة سبيرمان براون Sperman - Brown للتجزئية النصفية، وقد بلغ معامل الارتباط بين البنود الزوجية والفردية (٠,٧٩) بينما بلغ معامل الثبات (٠,٨٠) وهو معامل ثبات مرتفع ودال عند مستوى (٠,٠٥) مما يطمئن على أن المقياس يتمتع بدرجة مناسبة من الثبات.

- حساب زمن تطبيق المقياس:

قام الباحث بتسجيل الزمن الذي استغرقه كل طالب من العينة الاستطلاعية في الإجابة عن جميع بنود المقياس الاختبار، ثم حساب متوسط الزمن اللازم للإجابة عن المقياس، والتي بلغت (٢٠) دقيقة بالإضافة إلى خمس دقائق للتعليمات.

د- الصورة النهائية للمقياس:

وبناءً على ما سبق تكون المقياس في صورته النهائية من (٣٠) مفردة موزعة على ثلاثة محاور بالتساوي. وأصبح المقياس جاهزاً للتطبيق على عينة البحث.

خامساً: إجراءات تنفيذ تجربة البحث:

(١) الهدف من تجربة البحث:

هدفت تجربة البحث الحالي إلى التعرف على فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية بعض مهارات التقييم الإلكتروني والاتجاه نحوه لدى الطلاب المعلمين تخصص الدراسات الاجتماعية بكلية التربية جامعة سوهاج.

(٢) الإعداد لتجربة البحث:

أ- اختيار مجموعة البحث:

في ضوء أهداف البحث الحالي، تم تحديد مجموعة البحث من الطلاب المعلمين بالدبلوم العام في التربية نظام العام الواحد تخصص الدراسات الاجتماعية بسوهاج، وقد شملت هذه المجموعة (٣٣) طالباً معلماً. وترجع مبررات اختيار الباحث لهذه العينة إلى ما يلي:

سهولة الاتصال بأفراد العينة: حيث يقوم الباحث بتدريس مقرر طرق تدريس الاجتماعيات لهذه المجموعة، مما يسهل عليه الاتصال بأفرادها وتذليل الصعوبات التي تواجههم أثناء التطبيق. توافر الإمكانيات المادية في الكلية، والتي تتمثل في أجهزة كمبيوتر حديثة متصلة بشبكة انترنت فائق السرعة، والتي يستخدمها أفراد مجموعة البحث في تنفيذ الأنشطة والتكليفات المتضمنة في البرنامج المقترح.

ب- التصميم التجريبي للبحث :

استخدم البحث الحالي تصميم المنهج شبه التجريبي ذو المجموعة الواحدة، وفيه يُقارن تحصيل وأداء الطالب المعلم لمهارات التقييم الالكتروني والاتجاه نحوه قبل دراسة البرنامج وبعده (جابر، وكاظم، ١٩٩٦، ٢٠٢). وقد استخدم الباحث أسلوب القياس القبلي والبعدي لتحصيل مجموعة البحث للجوانب المعرفية المكونة لمهارات التقييم الالكتروني، وأيضاً القياس القبلي والبعدي لأداء الطلاب المعلمين مجموعة البحث لبعض مهارات التقييم الالكتروني المتضمنة في البرنامج، وقياس اتجاهات عينة البحث نحو استخدام التقييم الالكتروني قبل دراسة البرنامج وبعده.

ج- متغيرات البحث:

اشتمل البحث الحالي على المتغيرات الآتية:

– المتغير التجريبي (المستقل): وهو البرنامج التدريبي المقترح القائم على الموديولات التعليمية.

– المتغيرات التابعة: والتي اقتصر على:

- تحصيل الطلاب المعلمين للجانب المعرفي لمهارات التقييم الالكتروني.
- أداء الطلاب المعلمين لمهارات التقييم الالكتروني المتضمنة في البرنامج المقترح.
- اتجاهات الطلاب المعلمين نحو استخدام التقييم الالكتروني.

(٣) خطوات تنفيذ تجربة البحث:

أ- التطبيق القبلي لأدوات القياس:

قام الباحث بتطبيق أدوات القياس (الاختبار التحصيلي و بطاقة الملاحظة ومقياس الاتجاهات) تطبيقاً قبلياً (قبل دراسة البرنامج)، وذلك في الاسبوع الثاني من فبراير ٢٠١٤م بالفصل الدراسي الثاني ٢٠١٣/٢٠١٤م وقد تم التصحيح ورصد الدرجات في كشوف خاصة تمهيداً لمعالجتها إحصائياً.

ب- تطبيق البرنامج التدريبي المقترح :

بدأ تطبيق البرنامج المقترح في الاسبوع الثالث من شهر فبراير ٢٠١٤م ولمدة خمسة اسابيع انتهت أول الاسبوع الرابع من مارس ٢٠١٤م، وقد مر تطبيق البرنامج المقترح بالخطوات التالية:

- توفير المكونات المادية: نسخة مطبوعة من موديولات البرنامج المقترح، ونسخة "مجانية" من برنامج Quiz Creator قابلة للتنصيب.
- تهيئة العناصر البشرية: قام الباحث بإجراء مقابلة مع أفراد مجموعة البحث وذلك لتوضيح الأمور الآتية:

- . شرح مكونات موديولات البرنامج المقترح.
- . التعريف ببرنامج Quiz Creator.
- . الإجابة عن أسئلة واستفسارات الطلاب المعلمين.
- . توضيح خطوات السير في دراسة موديولات البرنامج المقترح.
- . تزويد كل طالب من مجموعة البحث بنسخة الكترونية (CD) تتضمن مواد البحث، حتى يتمكن من دراسة البرنامج في أي الوقت والمكان المناسب له.
- تطبيق البرنامج: استغرق تطبيق البرنامج المقترح خمسة أسابيع، وقد كان الباحث يلتقي بمجموعة البحث مرة واحدة في الاسبوع لمدة ساعة فقط، ويحرص على التعرف على:
- . كيفية دراستهم لدروس ووحدات البرنامج المقترح.
- . أسئلتهم واستفساراتهم، وما يعترض مسارهم من صعوبات أثناء دراستهم للموديولات التعليمية التي يتضمنها البرنامج المقترح.
- . شرح الأجزاء التي يصعب تعلمها واكتساب المهارات منها بأنفسهم.

وبذلك تمكّن الباحث من تزويد الطلاب المعلمين (مجموعة البحث) بالتغذية الراجعة اللازمة لتصحيح مسار تعلمهم ذاتياً كلما لزم الأمر.

ج- التطبيق البعدي لأدوات القياس:

بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج؛ قام الباحث بتطبيق أدوات القياس (الاختبار التحصيلي وبطاقات الملاحظة) تطبيقاً بعدياً (بعد دراسة البرنامج) في الأسبوع الرابع من مارس ٢٠١٤م، وذلك للتعرف على مدى تأثير مستويات وأداء مجموعة البحث بالبرنامج المقترح في نمو المتغيرات البحثية التابعة لديهم. وقد حرص الباحث على أن يُطبق الاختبار وبطاقة الملاحظة والمقياس تحت نفس الشروط والظروف التي خضع لها التطبيق القبلي.

سادساً: نتائج البحث وتفسيرها:

لاختبار صحة فروض البحث الحالي؛ تم معالجة البيانات إحصائياً باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS، وقد تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

- حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وذلك للمقارنة بين متوسطي درجات مجموعة البحث في التطبيق القبلي والبعدي لأدوات البحث.
- استخدام اختبار "ت" "t-test" لمعرفة اتجاه الفروق ودلالاتها الإحصائية، وذلك لاختبار صحة فروض البحث.
- حساب نسبة الكسب المعدل ودلالاتها الإحصائية لكل أداة من أدوات البحث باستخدام معادلة "بليك" (Black) للكسب المعدل؛ وذلك لحساب فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات التقييم الإلكتروني والاتجاه نحوه. فإذا كانت نسبة الكسب المعدل تقع بين الصفر والواحد الصحيح فإنه يمكن الحكم بعدم فاعلية البرنامج نهائياً، مما يعني أن الطلاب المعلمين لم يتمكنوا من بلوغ نسبة (٥٠%) من الكسب المتوقع. أما إذا زادت نسبة الكسب عن الواحد الصحيح ولم تتعد (١,٢) فهذا يعني أن نسبة الكسب المعدل وصلت إلى الحد الأدنى من الفاعلية، وهذا يدل على أن البرنامج المقترح حقق فاعلية مقبولة. ولكن إذا تعدت نسبة الكسب (١,٢) فهذا يعني أن نسبة الكسب المعدل وصلت إلى الحد الأقصى للفاعلية، وهذا يدل على أن البرنامج حقق فاعلية عالية.

- اعتمد الباحث على مستوى (٠,٠٥) للتحقق من وجود أو عدم وجود فروق بين متوسطي درجات الطلاب المعلمين في التطبيق القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي وبطاقة الملاحظة ومقياس الاتجاه نحو التقييم الالكتروني.

(١) اختبار صحة الفرض الأول الذي ينص على:

"لا يوجد فرق دال احصائياً بين متوسطي درجات الطلاب المعلمين بكلية التربية جامعة سوهاج في التطبيق القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي في الجانب المعرفي لمهارات التقييم الالكتروني". ويوضح الجدول التالي المعالجة الاحصائية لهذا الفرض:

جدول (٦)

دلالة الفرق بين درجات مجموعة البحث

في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التحصيل المعرفي بمستوياته الستة.

المستوى	التطبيق القبلي			التطبيق البعدي			درجة الحرية	قيمة 'ت' الجدولية	قيمة 'ت' المحسوبة	مستوى الدلالة
	ن	م	ع	ن	م	ع				
التذكر	٣٣	١,٨٥	٠,٨٠	٣٣	٥,٦٤	٠,٦٥	٣٢	١,٧٠	٣١,٩٣	دالة عند مستوى ٠,٠٥
الفهم	٣٣	١,٧٣	٠,٧٦	٣٣	٦,٤٨	٠,٧٦	٣٢	١,٧٠	٣٢,٣٠	
التطبيق	٣٣	١,٧٣	٠,٨٠	٣٣	٧,٨٢	٠,٩٥	٣٢	١,٧٠	٣١,٨١	
التحليل	٣٣	١,٧٠	٠,٦٤	٣٣	٤,٣٦	٠,٥٥	٣٢	١,٧٠	١٧,٩٤	
التركيب	٣٣	١,٣٦	٠,٧٤	٣٣	٤,١٥	٠,٦٢	٣٢	١,٧٠	١٦,٦٨	
التقويم	٣٣	١,١٢	٠,٤٩	٣٣	٤,٥٢	١,٠٦	٣٢	١,٧٠	١٦,٣٨	
الاختبار ككل	٣٣	٩,٤٨	١,٨٢	٣٣	٣٢,٩	٣,٢٢	٣٢	١,٧٠	٤٩,٦٥	

ومن خلال جدول (٦) السابق يتضح أنه: يوجد فرق دال احصائياً بين متوسطي درجات الطلاب المعلمين بكلية التربية جامعة سوهاج في التطبيق القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي في الجانب المعرفي لمهارات التقييم الالكتروني لصالح التطبيق البعدي أي بعد دراسة البرنامج المقترح، وذلك في كل مستوى من المستويات المعرفية المكونة للاختبار - كما هو موضح بالجدول - وفي الاختبار ككل حيث بلغت قيمة 'ت' المحسوبة في الاختبار ككل ٤٩,٦٥ وهي قيمة ذات دلالة عند مستوى ٠,٠٥.

وللتأكد من فاعلية البرنامج المقترح في تنمية الجانب المعرفي لمهارات التقييم الالكتروني؛ قام الباحث بتطبيق معادلة الكسب المعدل، ويوضح الجدول (٧) دلالة الكسب المعدل في اختبار التحصيل للجانب المعرفي لمهارات التقييم الالكتروني.

جدول (٧)

دلالة الكسب المعدل في اختبار التحصيل المعرفي

التطبيق	عدد الطلاب	المتوسط	النهاية العظمى	نسبة الكسب	دلالة الكسب
القبلي	٣٣	٩,٤٨	٤٠	١,٣٥	ذات دلالة
البعدي		٣٢,٩٧			

ينضح من الجدول (٧)، أن نسبة الكسب المعدل تساوى (١,٣٥)، وتقع هذه النسبة في المدى الذى حدده "بليك"، كما أنها أكبر من (١,٢)، وهذا يدل على أن البرنامج المقترح القائم على الموديولات التعليمية له درجة عالية من الفاعلية في تنمية تحصيل الجوانب المعرفية المرتبطة بمهارات التقييم الالكتروني لدى الطلاب المعلمين مجموعة البحث.

الأمر الذى يدعو إلى رفض الفرض البحثي الأول وقبول الفرض البديل وهو: "يوجد فرق دال احصائياً بين متوسطي درجات الطلاب المعلمين بكلية التربية جامعة سوهاج في التطبيق القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي في الجانب المعرفي لمهارات التقييم الالكتروني لصالح التطبيق البعدي".

تفسير نتائج الفرض الأول:

ترجع فاعلية البرنامج التدريبي المقترح باستخدام الموديولات التعليمية في تنمية الجانب المعرفي لمهارات التقييم الالكتروني لدى الطلاب المعلمين تخصص دراسات اجتماعية؛ إلى الاسباب الاتية:

- اتسم البرنامج المقترح بوضوح أهدافه بكل موديول، وصياغتها في صورة سلوكية إجرائية، وتزويد الطالب المعلم بها مقدماً مما ساعده في السعي إلى تحقيقها.
- اعتمد البرنامج على أسلوب الموديولات التعليمية الذى يُعد أحد أساليب التعلم الذاتي، والذي أتاح للطالب المعلم أن يتعلم وفقاً لاستعداداته وقدراته ويسرعه الذاتية.
- تكون البرنامج من سبعة موديولات تعليمية لا ينتقل الطالب المعلم من دراسة موديول إلى دراسة آخر إلا إذا كانت نسبة إتقانه للمهارات المتضمنة بالموديول الذى يتعلمه أكثر من ٩٠%.
- التقاء الباحث بالطلاب المعلمين اسبوعياً لتذليل الصعوبات التي تواجههم في تعلم المهارات المتضمنة في كل موديول، وتصحيح مسار التعلم إذا لزم الأمر.

- إجابة الطلاب المعلمين لأسئلة التقويم الذاتي في كل موديول والتي تقيس المستويات المعرفية المختلفة ساعد الطلاب في فهم جوانب التعلم المختلفة لكل مهارة، وزاد من تحصيلهم للجوانب المعرفية المرتبطة بهذه المهارات وأسهم في تنمية المستويات المعرفية المختلفة لديهم.

(٢) اختبار صحة الفرض الثاني الذي يُنص على: "لا يوجد فرق دال احصائياً بين متوسطي درجات الطلاب المعلمين بكلية التربية جامعة سوهاج في التطبيق القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الجانب الأدائي لمهارات التقييم الالكتروني". ويوضح الجدول التالي المعالجة الاحصائية لهذا الفرض:

جدول (٨)

دلالة الفرق بين درجات مجموعة البحث في التطبيقين

القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الجانب الأدائي لمهارات التقييم الالكتروني

المهارة	التطبيق القبلي			التطبيق البعدي			درجة الحرية	قيمة "ت" الجدولية	قيمة "ت" المحسوبة	مستوى الدلالة
	ن	م	ع	ن	م	ع				
١	١٠,٣	٠,٤٧	٣٣	٤,١٨	٠,٦٨	٣٣	٣٢	١,٧٠	٢١,٧٢	دالة عند مستوى ٠,٠٥
٢	١,٣٦	٠,٦٥	٣٣	٦,٨٥	٠,٩١	٣٣	٣٢	١,٧٠	٢٧,٤٢	
٣	٣,١٥	١,٤٦	٣٣	١٣,٤٨	٠,٩٤	٣٣	٣٢	١,٧٠	٢٩,٥٣	
٤	١,٤٨	٠,٩٧	٣٣	٦,١٥	٠,٧١	٣٣	٣٢	١,٧٠	٢٢,٥٢	
٥	٢,٨٥	١,٣٣	٣٣	١٣,٠٦	١,٣٧	٣٣	٣٢	١,٧٠	٢٧,٧٠	
٦	٠,٩٧	٠,٥٩	٣٣	٤,٢٧	٠,٧٢	٣٣	٣٢	١,٧٠	٢٢,٤٠	
٧	١,٨٥	٠,٤٤	٣٣	٨,٥٢	٠,٥٧	٣٣	٣٢	١,٧٠	٤٩,٢٧	
البطاقة ككل	١٢,٧	٢,٥٩	٣٣	٥٦,٥٢	٢,٨٠	٣٣	٣٢	١,٧٠	٥٨,٣٨	

ومن خلال جدول (٨) السابق يتضح أنه: يوجد فرق دال احصائياً بين متوسطي درجات الطلاب المعلمين بكلية التربية جامعة سوهاج في التطبيق القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الجانب الأدائي لمهارات التقييم الالكتروني لصالح التطبيق البعدي أي بعد دراسة البرنامج المقترح، وذلك في كل مهارة من المهارات الأدائية المكونة للبطاقة - كما هو موضح بالجدول - وفي البطاقة ككل حيث بلغت "ت" المحسوبة في البطاقة ككل ٥٨,٣٨ وهي قيمة ذات دلالة عند مستوى ٠,٠٥.

وللتأكد من فاعلية البرنامج المقترح في تنمية أداء الطلاب المعلمين لمهارات التقييم الالكتروني؛ قام الباحث بتطبيق معادلة الكسب المعدل، ويوضح الجدول التالي دلالة الكسب المعدل لبطاقة ملاحظة مهارات التقييم الالكتروني.

جدول (٩)

دلالة الكسب المعدل في بطاقة ملاحظة أداء الطلاب المعلمين لمهارات التقييم الالكتروني

التطبيق	عدد الطلاب	المتوسط	النهاية العظمى	نسبة الكسب	دلالة الكسب
القبلي	٣٣	١٢,٧٠	٦٥	١,٥١	ذات دلالة
البعدي		٥٦,٥٢			

يتضح من الجدول (٩)، أن نسبة الكسب المعدل تساوى (١,٥١)، وهي قيمة أكبر من المدى الذى حدده "بليك" لقياس الفاعلية، وهذا يدل على أن البرنامج المقترح القائم على الموديولات التعليمية له درجة عالية من الفاعلية في تنمية أداء الطلاب المعلمين لمهارات التقييم الالكتروني.

الأمر الذى يدعو إلى رفض الفرض البحثي وقبول الفرض البديل وهو: "يوجد فرق دال احصائياً بين متوسطي درجات الطلاب المعلمين بكلية التربية جامعة سوهاج في التطبيق القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الجانب الأدائي لمهارات التقييم الالكتروني لصالح التطبيق البعدي".

تفسير نتائج الفرض الثاني:

ترجع فاعلية البرنامج المقترح باستخدام الموديولات التعليمية في تنمية الجانب الأدائي لبعض مهارات التقييم الالكتروني لدى الطلاب المعلمين؛ إلى طبيعة التعلم بالموديولات التعليمية البحث الحالي التي وفرت بيئة تعليمية صالحة لتدريب الطلاب المعلمين على مهارات التقييم الالكتروني المتضمنة في برنامج Quiz Creator. كما لاحظ للباحث مجموعة من الاسباب التي ساهمت في فاعلية البرنامج المقترح في تنمية هذه المهارات، وهذه الاسباب هي:

- حداثة برنامج Quiz Creator بالنسبة لعينة البحث الحالي؛ مما ساعد في زيادة شغفهم في التعرف على جميع مكوناته والتمكن من مهارات استخدامه.
- ارتباط الجانب المعرفي بالجانب الأدائي في كل مهارة من المهارات المتضمنة بالبرنامج المقترح، مما ساعد في تكامل تعلم كل مهارة.

- تمكين عينة البحث من ممارسة التعلم كل حسب خطوه الذاتي الأمر الذي ترتب عليه احساس الطالب المعلم بالراحة أثناء التعلم، وأنه ليس مضطراً إلى الإسراع لملاحقة غيره أو الانتظار حتى يلحق به الآخري، مما ساعده على إتقان هذه المهارات.
- اعتماد اسلوب التعلم الموديولي على نشاط المتعلم وإيجابيته في اتقان المهارات المتضمنة في كل موديول.
- اعتماد مستوى مرتفع من الاتقان حيث لا ينتقل الطالب المعلم من دراسة موديول إلى دراسة آخر إلا إذا كانت نسبة اتقانه للمهارات المتضمنة بالموديول الذي يتعلمه أكثر من ٩٠%.
- تقسيم كل موديول تعليمي إلى جزئيات صغيرة، يسبقها اختبار قبلي ويعقبها اختبار اتقان، مما ساعد الطلاب المعلمين في اكتساب مهارات التقييم الالكتروني والتمكن منها بسهولة وبأسلوب منظم.
- (٣) اختبار صحة الفرض الثالث من فروض البحث الذي ينص على: "لا يوجد فرق دال احصائياً بين متوسطي درجات الطلاب المعلمين بكلية التربية جامعة سوهاج في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه نحو استخدام التقييم الالكتروني". ويوضح الجدول التالي المعالجة الاحصائية لهذا الفرض:

جدول (١٠)

دلالة الفرق بين درجات مجموعة البحث

في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه نحو استخدام التقييم الالكتروني

البعد	التطبيق القبلي			التطبيق البعدي			درجة الحرية	قيمة "ت" الجدولية	قيمة "ت" المحسوبة	مستوى الدلالة
	ع	م	ن	ع	م	ن				
١	١,٧٢	٤,١٨		١,٥٧	١٦,٩١				٣٧,٠٦	دالة عند
٢	١,٥٧	٤,٣٠		١,٧٧	١٧,٠٠		٣٢	١,٧٠	٣١,٩٣	مستوي
٣	٢,٥٠	٤,٨٨		١,٤٦	١٧,٤٨				٢٥,٦١	٠,٠٥
المقياس ككل	٣,٤٩	١٣,٣٦		٣,٥٤	٥١,٣٩				٥٦,٠٠	

ومن خلال جدول (١٠) السابق يتضح أنه: يوجد فرق دال احصائياً بين متوسطي درجات الطلاب المعلمين بكلية التربية جامعة سوهاج في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس اتجاه الطلاب المعلمين نحو التقييم الالكتروني لصالح التطبيق البعدي أي بعد دراسة البرنامج المقترح، وذلك في كل بُعد من الأبعاد المكونة للمقياس - كما هو موضح بالجدول - وقد بلغت "ت" المحسوبة في المقياس ككل ٥٦,٠٠ وهي قيمة ذات دلالة عند مستوى ٠,٠٥.

وللتأكد من فاعلية البرنامج المقترح في تنمية أداء الطلاب المعلمين لمهارات التقييم الالكتروني؛ قام الباحث بتطبيق معادلة الكسب المعدل، ويوضح الجدول (١١) التالي دلالة الكسب المعدل لمجموعة البحث في مقياس الاتجاه نحو التقييم الالكتروني.

جدول (١١)

دلالة الكسب المعدل في مقياس اتجاه الطلاب المعلمين نحو استخدام التقييم الالكتروني

التطبيق	عدد الطلاب	المتوسط	النهاية العظمى	نسبة الكسب المعدل	دلالة الكسب المعدل
القبلي	٣٣	١٣,٣٦	٦٠	١,٤٤	ذات دلالة
البعدي		٥١,٣٩			

يتضح من الجدول (١١)، أن نسبة الكسب المعدل تساوى (١,٤٤)، وتقع هذه النسبة في المدى الذى حدده "بليك"، كما أنها أكبر من (١,٢)، وهذا يدل على أن البرنامج المقترح القائم على الموديولات التعليمية له درجة عالية من الفاعلية في تنمية الاتجاه نحو استخدام التقييم الالكتروني لدى الطلاب المعلمين مجموعة البحث.

الأمر الذى يدعو إلى رفض الفرض البحثي وقبول الفرض البديل وهو: "يوجد فرق دال احصائياً بين متوسطي درجات الطلاب المعلمين بكلية التربية جامعة سوهاج في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه نحو التقييم الالكتروني لصالح التطبيق البعدي".

تفسير نتائج الفرض الثالث:

ترجع فاعلية البرنامج المقترح باستخدام الموديولات التعليمية في تنمية الاتجاه نحو التقييم الالكتروني لدى الطلاب المعلمين؛ إلى الاسباب الآتية:

- عقد الطلاب المعلمين مقارنة بين الاختبارات الالكترونية والاختبارات التقليدية، وتوصلوا إلى مميزات الأولى وعيوب الثانية. الأمر الذى ترتب عليه اعتراف الطالب المعلم بالقيمة التربوية والعملية للتقييم الالكتروني.
- سعى الباحث خلال اللقاء الاسبوعي مع عينة البحث إلى دحض بعض الاتجاهات الخاطئة لدى الطالب المعلم ومنها: صعوبة التمكن من تقييم التعليم والتعلم لدى المتعلمين إلكترونياً، وأن توظيف التكنولوجيا في التعليم والتعلم أمر ليس للمعلم شأن فيه، فضلاً عن موثوقية التقييم الالكتروني للمتعلمين.

- اعتماد الطلاب على أنفسهم في تصميم وبناء اختبار الكتروني، جعلهم يثقون بأنفسهم، وزاد من دافعيتهم ورغبتهم في دراسة البرنامج المقترح.

سابعاً: توصيات البحث:

- في ضوء النتائج التي أسفر عنها البحث الحالي، يوصي الباحث بما يلي:
- نشر ثقافة إجراء الاختبارات الالكترونية للمقررات الدراسية المختلفة بين المعلمين والطلاب المعلمين بكليات التربية.
- أن يكون التمكن من مهارات التقييم الالكتروني جزء أصيل من المخرجات المنتظرة من مقررات طرق تدريس الاجتماعيات بكليات التربية.
- تدريب المعلمين أثناء الخدمة على مهارات اعداد أدوات التقييم الالكترونية باستخدام البرامج والتطبيقات المختلفة.
- مراجعة اساليب تقييم المتعلمين في المراحل التعليمية المختلفة وتطويرها من خلال احلال الاختبارات الالكترونية محل الاختبارات التقليدية.

ثامناً: مقترحات البحث:

- في ضوء أهداف البحث وحدوده والنتائج التي أسفر عنها، واستكمالاً له؛ يمكن اقترح البحوث المستقبلية التالية:
- فاعلية استخدام التعلم الخليط في تنمية مهارات بنوك الاسئلة الالكترونية لدى الطلاب المعلمين شعبة الدراسات الاجتماعية.
- أثر برنامج تدريبي مقترح قائم على تطبيقات Web2 في تنمية بعض مهارات التقييم الالكتروني والاتجاه نحوه لدى معلمي الدراسات الاجتماعية أثناء الخدمة.
- أثر استخدام الاختبارات الالكترونية في علاج صعوبات تعلم المفاهيم الجغرافية وخفض قلق الاختبار لديهم.

مراجع البحث

١. أبو خطوة، السيد عبد المولى السيد (٢٠١٣) أثر برنامج تدريب عن بعد بمساعدة الفصول الافتراضية في تنمية مهارات التقويم الالكتروني والاتجاه نحو التدريب عن بعد لدى أعضاء هيئة التدريس. مجلة عجمان للدراسات والبحوث، الامارات العربية المتحدة المجلد الثاني، العدد (١٢).
٢. إسماعيل، الغريب زاهر (٢٠٠٩): المقررات الالكترونية تصميمها وانتاجها ونشرها وتقويمها، القاهرة: عالم الكتب.
٣. آل عثمان، منال بنت محمد بن عبد العزيز (١٤٣٠): دراسة تحليلية لرسائل الماجستير والدكتوراه في مجال التعليم الالكتروني بجامعة الملك سعود في مدينة الرياض خلال الفترة ١٤١٤ إلى ١٤٢٧هـ، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الملك سعود
٤. البلوي، سالم بن عبد الرحمن (٢٠١٣): بناء برنامج اختباري محوسب، مجلة جامعة الملك سعود، المجلد (٢٥) عدد خاص.
٥. جابر، جابر عبد الحميد وكاظم، أحمد خيرى (١٩٩٦): مناهج البحث في التربية وعلم النفس، القاهرة: دار النهضة العربية.
٦. الجلحوي، حسين علي حسين وسيلان، فؤاد محمد سعد (٢٠١٣): "فاعلية استخدام الموديلات التعليمية في تنمية مهارة تصنيف الأهداف السلوكية لدى طلاب السنة الثانية في كلية التربية صعده في اليمن"، مجلة جامعة الناصر، العدد الأول يناير.
٧. سليم، خالد محمد محمد (٢٠٠٤): تصميم برنامج تدريبي قائم على الموديلات التعليمية لتنمية كفايات المعلمين في استخدامهم لمعامل الوسائط المتعددة، رسالة ماجستير، كلية البنات، جامعة عين شمس.
٨. الشربيني، فوزي. الطناوي، عفت (٢٠٠٦). الموديلات التعليمية مدخل للتعليم الذاتي في عصر المعلوماتية، القاهرة: مركز الكتاب للنشر، ط١.
٩. شعيب، ايمان محمد مكرم مهني (٢٠١٤): أثر برنامج تدريبي مقترح لإكساب أعضاء هيئة التدريس بجامعة حائل مهارات بناء الاختبارات الالكترونية بنظام التعلم بلاك بورد، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس - السعودية، العدد (٥٣).
١٠. صبحي، سالي وديع (٢٠٠٥): الاختبارات الالكترونية عبر الشبكات، القاهرة، عالم الكتب.
١١. عبد الرحمن، محمد المهدي (٢٠٠٤). أثر استخدام الموديلات متعددة الوسائط على تحصيل الطلاب بكلية التربية النوعية بميت غمر وأدائهم المهاري، رسالة ماجستير، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
١٢. عبد العاطي، حسن الباتع محمد (٢٠١٥): أنماط دعم الأداء وقياس أثرها في اكساب أعضاء هيئة التدريس بجامعة الطائف مهارات التقويم الالكتروني باستخدام منظومة ادارة التعلم بلاك

بورج واتجاهاتهم نحوها، مجلة العلوم التربوية بجامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية، العدد (٤) أكتوبر.

١٣. عمران، خالد عبد اللطيف محمد (٢٠٠٥): فاعلية برنامج مقترح قائم على التعلم الذاتي لتنمية بعض المهارات الوظيفية في الجغرافيا لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية بسوهاج، رسالة دكتوراه، كلية التربية بسوهاج، جامعة جنوب الوادي.

١٤. غنيم، إبراهيم أحمد وشحاتة، الصافي يوسف (٢٠٠٨): "الكفاءات التدريبية في ضوء الموديولات التعليمية"، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

١٥. غنيم، أحمد وصبري، نصر (٢٠٠٠)، التحليل الإحصائي للبيانات باستخدام برنامج (SPSS)، القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر.

١٦. محمود، صلاح الدين عرفة (٢٠٠٥) : تعليم وتعلم مهارات التدريس فى عصر المعلومات ، القاهرة : عالم الكتب ، ص ٤٤ .

١٧. المحيسن، إبراهيم عبد الله (٢٠٠٣): المعلوماتية والتعليم - القواعد والأسس النظرية، الرياض: دار الزمان للنشر والتوزيع.

١٨. وحدة التدريب والتنمية البشرية (٢٠١٤): دليل المستخدم لنظام الاختبارات الإلكترونية، عمادة التعليم الإلكتروني والتعلم عن بعد، جامعة الملك عبد العزيز، المملكة العربية السعودية.

19. Assessment Systems Corporation (2013) Fast TEST Professional Testing System. <http://www.assess.com/xcart/product.php?Productid=17>

20. Chang, Ni (2011): Pre-service teachers' views: How did e-feedback through assessment facilitate their learning, Journal of the Scholarship of Teaching and Learning, Vol. 11, No. 2, April

21. Cooper, J. (1977): Measuring and Analysis of Behavioral Techniques, Columbus , Ohio : Charles E. Merrill , p 27 .

22. Dermo, Ohn (2009): e-Assessment and the student learning experience: A survey of student perceptions of e-assessment, British Journal of Educational technology. Volume 40, Issue 2.

23. Foster Bill, Perfect Christian and Youd Anthony (2012) A completely client-side approach to e-assessment and e-learning of Mathematics and Statistics, E-learning Unit of the School of Mathematics and Statistics, Newcastle University, <http://www.ncl.ac.uk/maths/outreach/e-learning>.

24. Freeland, Kent (2000) : "A Study of the Effects of Self – Learning Modules on Achievement in College Social Studies", The Social Studies, Vol. 30, No. (2), Jan, P. 42 .

25. Gina G. Berridge ,& Judith A. Wells (2012): Formative assessment of classroom teaching for online classes, Turkish Online Journal of Distance Education, January Vol: 13, N: 1, Article 2.
26. Illia Auringer (2005): "Aspects of e-Learning Courseware Portability", Master's Thesis in Telematics, Graz University of Technology.
27. Keith, Bachman. et all (2000): E-Learning, Florida: WR Hambrecht,
28. Merwin, W. & Schneider, D. (2001) : "The Use of Self – Instructional Modules in the Training of Social Studies Teachers to Employ Higher Cognitive Level Questioning Strategies", Journal of Educational Research, Vol. 67, No. (1), March, P. 13 .
29. Nikolaos Doukas, Antonios Andreatos (2007) Advancing Electronic Assessment , International Journal of Computers, Communications & Control, Vol. II (2007), No. 1.
30. Prue, Huddleston & Lorna, Unwin (2002) : Teaching and Learning Further Education, 2nd, London : RoutledgeFalmer, P. 41 .
31. Sally Jordan, Tom Mitchell (2009): e-Assessment for learning? The potential of short-answer free-text questions with tailored feedback, British Journal of Educational Technology. Volume 40, Issue 2.
32. Simon, Perry (2008): The Use of E-assessment in Chemical Engineering Education , Journal of Chemical Engineering and Analytical Science, University of Manchester.
33. The Joint Information Systems Committee (JISC) (2007): Effective Practice with e-Assessment An overview of technologies, policies and practice in further and higher education, England URL: www.jisc.ac.uk/assessment.html
34. UK Market Leading Certification Software (2012): Software for the Building Services Industry .<http://www.amtech.co.uk/fasttest>
35. Whitelock, Denis e and Watt, Stuart (2007). E-assessment: How can we support tutors with their marking of electronically submitted assignments? Ad-Lib Journal for Continuing Liberal Adult Education, No(32).
36. Wonder share (2015) Powerful Quiz Maker to Make Flash Quizzes & Surveys, <http://www.sameshow.com/quiz-creator.html>.



كلية التربية
المجلة التربوية

برنامج تدريبي مقترح في التربية العلمية لتنمية مهارات التقييم القائم على المعايير والثقة بالمقدرة على تدريس العلوم لدى طلاب كلية التربية

المحاضر

د/ عاصم محمد إبراهيم عمر

أستاذ مساعد المناهج وطرق تدريس العلوم

كلية التربية - جامعة سوهاج

المجلة التربوية - العدد السابع والأربعون - يناير ٢٠١٧م

Print:(ISSN 1687-2649)

Online:(ISSN 2536-9091)

المستخلص

برنامج تدريبي مقترح في التربية العلمية لتنمية مهارات التقييم القائم على المعايير والثقة بالمقدرة على تدريس العلوم لدى طلاب كلية التربية

هدف البحث الحالي إلى تنمية مهارات التقييم القائم على المعايير والثقة بالمقدرة على تدريس العلوم لدى الطلاب معلمي العلوم باستخدام برنامج تدريبي مقترح في التربية العلمية، والكشف عن إمكانية التنبؤ بالثقة بالمقدرة على تدريس العلوم بدلالة مهارات التقييم القائم على المعايير لدى الطلاب معلمي العلوم. ولتحقيق هذه الأهداف تم إعداد البرنامج التدريبي المقترح في التربية العلمية (دليل المدرب وأوراق عمل الطلاب المتدربين)، كما تم إعداد بطاقة التحقق من مهارات التقييم القائم على المعايير، ومقياس الثقة بالمقدرة على تدريس العلوم لطلاب كلية التربية. وتمثل التصميم التجريبي للبحث في تصميم المجموعة الواحدة ذات القياسين القبلي والبعدي. وتم تطبيق تجربة البحث على (١٨) طالباً من طلاب المستوى الثالث، بقسم التعليم الابتدائي (علوم)، بكلية التربية، بجامعة الملك خالد، بالسعودية. وتمت المعالجة الإحصائية باستخدام اختبار ويلكوكسون، وتحليل الانحدار الخطي. وأسفرت نتائج البحث الحالي عن فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية مهارات التقييم القائم على المعايير، والثقة بالمقدرة على تدريس العلوم لدى طلاب مجموعة البحث، كما كشفت النتائج عن أنه يمكن التنبؤ بالثقة بالمقدرة على تدريس العلوم بدلالة مهارات التقييم القائم على المعايير لدى الطلاب معلمي العلوم.

الكلمات المفتاحية: مهارات التقييم القائم على المعايير - الثقة بالمقدرة على تدريس العلوم.

مشكلة البحث وخطة دراستها

مقدمة:

لقد حدثت تطورات هائلة في مجال تدريس العلوم في السنوات القليلة الماضية؛ حيث أعقبت حركة معايير تعليم العلوم التي وضعها المجلس القومي للبحوث بالولايات المتحدة الأمريكية عام ١٩٩٦م عدة حركات لإصلاح مناهج العلوم، كان أحدثها وأبرزها على الساحة بناء معايير العلوم للجيل القادم ((Next Generation Science Standards (NGSS)). ومواكبةً لهذه التطورات تسعى الدول العربية في الفترة الراهنة إلى بناء المعارف والمهارات العلمية المناسبة لدى أبنائها بقدرٍ مساوٍ لما يحصل عليه أبناء الدول المتقدمة، وذلك من خلال الاقتداء بمعايير العلوم في هذه الدول كأساس لقياس الأداء المتوقع لدى المتعلمين بمختلف المراحل التعليمية.

ويرى البعض أن بداية حركة المعايير الحديثة تعود إلى نشر التقرير الأمريكي الشهير "أمة في خطر" (Nation at risk) الذي نشر عام ١٩٨٣م، وأدى هذا التقرير إلى تغيير واضح في خطاب الإصلاح التعليمي، وزاد من تواتر القلق على مستقبل المجتمع الأمريكي ونوعية التعليم ومصداقيته، وأشار التقرير إلى أن النظام التعليمي أضعف من أن يواجه الخطر المحدق بالأمة، وذلك بسبب الإهمال الشديد للمؤسسات التربوية. وقدم هذا التقرير مجموعة من التوصيات لإصلاح النظام التعليمي الأمريكي كان من أهمها: تبني معايير عالية المستوى في كل من المدارس والكلية، وأن تكون هذه المعايير أكثر قابلية للقياس، على أن ترفع الكليات والجامعات من متطلبات الالتحاق بها، وضرورة تطوير برامج إعداد المعلمين، وجعل التدريس مهنة أكثر احتراماً، من خلال إعداد معلمين في ضوء معايير عالية المستوى، ليتمكنوا من التدريس بكفاءة، وضرورة تقويم الكليات المختصة بإعداد المعلم من خلال مقابلة خريجها لتلك المعايير (سعود، الياس، ٢٠١٤، ١٥-٥٢).

وتعتمد مناهج العلوم المطورة بالمملكة العربية السعودية على المعايير العالمية للتربية العلمية، وتستند في تصميمها وأسلوب تناولها للمادة العلمية على أحدث ما توصلت إليه البحوث والدراسات التربوية في عملية التعليم والتعلم من خلال التأمل والتجريب والمناقشة، ويشكل الاستقصاء العلمي بمهاراته المختلفة والمتنوعة المحور الرئيس في جميع هذه النشاطات، بالإضافة إلى تضمينها جوانب تطبيقية يتم من خلالها ربط العلم بالتقنية وبالممارسة اليومية

للمتعلم ويضفي متعة على عملية التعلم، كما تعتمد هذه المناهج أساليب وطرق تقويم متنوعة توفر معلومات وافية عن مدى اكتساب الطلاب للمفاهيم والمبادئ العلمية مع التأكيد على التقويم المستمر للتحقق من مدى اكتساب الطلاب للمعارف (الرويثي، والروثاء، ٢٠١٣، ٩٤-٩٥). وإذا كانت مناهج العلوم بالمملكة العربية السعودية تستند إلى المعايير العالمية للتربية العلمية في تصميمها، وتنفيذها، وتقويمها؛ فإن هناك ضرورة وحاجة ملحة لتطوير أداء معلمي علوم المستقبل أثناء إعدادهم بكليات التربية بما يتماشى مع هذه التطورات في مناهج العلوم، لكي يتمكنوا من تنفيذ هذه المناهج وتقويم تعلم الطلاب بكفاءة في ضوء تلك المعايير التي تستند إليها.

ويأتي الاهتمام بتطوير أداء المعلم من كونه الركيزة الأساسية للتغيير المنشود، وأحد أهم عناصر العملية التعليمية نظرًا لتأثيره المباشر على مخرجات تعلم الطلاب واكتسابهم المعارف والمهارات التخصصية والعامة في المواد التي يدرسها، ولما يضطلع به من دور تربوي يركّز على التطور بعيد الأمد لدى طلابه وتكوين مسؤولية ذاتية عن تعلمهم، بحيث يقوم الطالب بدوره في اكتساب المهارات والتوجهات الضرورية التي تدعم استقلاليته والاعتماد على الذات (المركز الوطني للقياس والتقويم، ٢٠١٢، ٧).

وقد تضمنت وثيقة المعايير المهنية الوطنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية التي أعدها المركز الوطني للقياس والتقويم (٢٠١٢) لصالح مشروع الملك عبد الله لتطوير التعليم العام اثنا عشر (١٢) معيارًا لتطوير أداء المعلم، وقد ارتبط المعيار السابع فيها بتطوير أداء المعلم فيما يتعلق بتقويم تعلم الطلاب وتزويدهم بتغذية راجعة بناءة. ويصف هذا المعيار كيفية استخدام المعلم للعديد من طرق التقويم المتوائمة مع المنهج والتدريس التي تعزّز تعلمًا عالي المستوى للمحتوى التعليمي، وتطبيقه لاستراتيجيات وأساليب تقويم متنوعة لجمع شواهد وأدلة على تحسن الطلاب، وإصدار أحكام منسجمة ومبنية على معايير طُوِّرت استنادًا إلى غايات المنهج وأهدافه، كما يراقب مدى تحسن الطلاب باستمرار، ويزوّدهم بالتغذية الراجعة الفعالة في الوقت المناسب، ويحتفظ بسجلات صحيحة ودقيقة وموثوقة يمكن الوصول إليها ببسر، وكذلك يستخدم نتائج التقويم لمراجعة برامج التعليم وتقويم نجاحها ثم لتقويم أدائه، واعتماد ذلك أساسًا لإجراء التعديلات وتوجيه التخطيط المستقبلي.

وتعد المعايير بمثابة مستويات للأداء الذي يجب أن يصل إليه المتعلم، وتتضمن

المعايير علامات مرجعية (Benchmarks) تصف الأداء المتوقع للفرد بصورة أكثر تحديداً من المعايير، كما تتضمن مؤشرات للأداء (Performance Indicators) قابلة للملاحظة والقياس يتم في ضوءها الحكم على مدى جودة الأداء بعد تنفيذه. ولتحسين جودة المناهج الدراسية يمكن اتخاذ هذه المعايير محوراً لبناء هذه المناهج، ومن هنا ظهر مصطلح المنهج القائم على المعايير (Standards-Based Curriculum)، ولتحسين جودة أساليب التعليم والتعلم يمكن اتخاذ هذه المعايير محوراً لتصميم الأنشطة التعليمية واستراتيجيات التعليم والتعلم، ومن هنا ظهر مصطلح التعليم القائم على المعايير (Standards-Based Instruction) ومصطلح التعلم القائم على المعايير (Standards-Based Learning)، ولتحسين جودة أساليب التقييم يمكن أن تكون هذه المعايير مرتكزاً لقياس مستوى أداء المتعلمين، ومن هنا ظهر مصطلح التقييم القائم على المعايير (Standards-Based Assessment). ويعد بناء المعايير والتعليم والتعلم القائم على المعايير والمناهج القائمة على المعايير والتقييم القائم على المعايير جزءاً من حركة إصلاح التربية القائمة على المعايير (Standards-Based Education Reform). وفي الحقيقة فإن المعايير ليست ضرورية لإصلاح التربية فقط، بل إنها ضرورية لتحسين حياة البشر جميعاً، فالإنسان يحتاج إلى معايير واضحة ومحددة وملزمة لحماية الماء الذي يشربه والطعام الذي يأكله والهواء الذي يتنفسه والطرق التي يسير فيها والمبنى الذي يعيش فيه؛ ومن هنا فإن المعايير ضرورية للعيش بأمان وسلام.

وتعد التربية القائمة على المعايير امتداداً طبيعياً لحركات الإصلاح التربوية الأخرى التي سبقتها، وهي: حركة الأهداف التعليمية، وحركة القياس محكي المرجع، وحركة التعلم من أجل التمكن، وحركة الكفايات التعليمية، وحركة نواتج التعلم. كما أن كثيراً من مبادئ حركة التربية القائمة على المعايير مألوفة، ومرتبطة بما سبقها من حركات إصلاح، ويتضح ذلك في تركيز التربية القائمة على المعايير على الأداء مستفيدةً في ذلك من التطور الذي طرأ على حركة الأهداف التعليمية بتركيزها على السلوك الذي يمكن ملاحظته وقياسه، والحرص على تحديد معايير لكل أداء مستفيدةً من حركة القياس محكي المرجع التي استخدمت المحكات، وتأكيدها على أن المعايير إنجازات يلتزم المعلم بضمان تحقيقها، تدعيماً لمفهوم المحاسبية الذي نادى به حركة الكفايات التعليمية، وتأكيدها على الأداءات التي يظنها المتعلمون بجودة عالية في سياق واقعي، بعد مرورهم بخبرات تعليمية، مستفيدةً في ذلك بدرجة كبيرة من حركة نواتج التعلم. وعلى

هذا الأساس فإن الدعوة إلى تركيز التعليم على الأداء، وجعل التقويم مبنياً عليه، وضرورة وضع معايير لهذا الأداء، وتوفير الضمانات لتحقيقها، مبادئ مستمدة من جميع حركات الإصلاح السابقة، تبلورت واجتمعت في هذه الحركة المعاصرة (سعود، الياس، ٢٠١٤، ٥٦-٥٧).

ويستند التقييم القائم على المعايير إلى فلسفة التعليم القائم على النتائج أو التعليم القائم على الأداء. ويعد التقييم الجزء الرئيس في حركة إصلاح المعايير؛ فالجزء الأول في هذه الحركة يتعلق بوضع معايير جديدة تناسب الأداء المتوقع لكل طالب، بعد ذلك يجب أن يتماشى أو يتسق المنهج الدراسي مع المعايير الجديدة، وأخيراً، يتم تقييم الطلاب لمعرفة مدى تمكنهم من هذه المعايير. وتتضمن المعايير وصفاً لما يجب أن يعرفه كل طالب وما يجب أن يؤديه. ويتم تقدير درجات الطلاب في ضوء مؤشرات الأداء لكل معيار. وللتقييم القائم على المعايير العديد من المزايا؛ حيث يتم من خلاله مقارنة الطلاب بمعيار يمكن لكل طالب أن يصل إليه (يحققه)، بخلاف التقدير المصطنع وفقاً لمنحنى الجرس الذي يفترض أن بعض الطلاب يجب أن يكونوا فاشلين، والقليل منهم متميزين. ويعتمد هذا النوع من التقييم على البشر وليس على الكمبيوتر، فالبشر هم الأقدر على تقييم إجابة الطالب وتفسيرها بشكل كامل بدلاً من فرض الإجابة الصحيحة أو الإجابة الخاطئة بشكل صارم لا يقبل التفسير. وفي التقييم القائم على المعايير يتم استخدام الأسئلة والاختبارات ذات الإجابات الحرة (المفتوحة) لقياس مهارات التفكير العليا، والتي تعد ضرورية في معظم معايير التعليم الجديدة. والاختبار القائم على المعايير هو فقط الذي يتماشى مع حركة إصلاح التعليم القائم على المعايير، والذي يفترض أن كافة الطلاب يمكنهم النجاح، وليس القلة منهم فقط هم من يمكنهم ذلك. ووفقاً لفلسفة التقييم القائم على المعايير فإن اجتياز الطلاب لاختبار السنة النهائية في التعليم العام والحصول على شهادة الإلتقان الأولية يضمن أن كافة الطلاب سوف يتخرجون وهم يتمتعون بالمهارات التي يحتاجونها للنجاح في عالم اقتصاد القرن الحادي والعشرين، ووفقاً لهذه الفلسفة أيضاً لن يسمح لأي طالب بالإنقال من صف إلى صف دون أن يحصل على ما حصل عليه زملاؤه في نفس الصف من معرفة وتجارب في ضوء المعايير المحددة. وعندما يجتاز كافة الطلاب كافة المعايير، وهو الهدف المحوري وراء إصلاح التعليم القائم على المعايير، فإن كافة الطلاب من مختلف الخلفيات والبيئات سوف يحققون نفس الدرجة أو المستوى في الاختبار، وبذلك تختفي فجوة التحصيل المنتشرة في أساليب التقييم التقليدية (k12academics, n.d, online).

ويؤكد شحاتة ودرويش وجاموس (٢٠١٤، ٢٦٣) على أن تقييم الطالب من خلال التقييم القائم على المعايير لا يستهدف الكشف عما يعرفه الطالب من معلومات، ولكنه يستهدف تحسين أداء الطلاب من خلال عمليات التغذية الراجعة، كما يتيح للطلاب المعلومات والأدلة والشواهد للتعرف على مستوى أدائه، وبناءً عليه يوضح له كيفية تحسين أدائه في المرة القادمة؛ الأمر الذي يساعد الطلاب على مراقبة أنفسهم وهم ينمون، مما يجعلهم يعتقدون أنه يمكنهم تحقيق النجاح إذا ما حاولوا باستمرار.

ويتضمن التقييم القائم على المعايير العديد من المهارات التي ينبغي أن يتقنها معلمي علوم المستقبل، مثل: مهارة تحليل المعايير وتحديد درجة تعقدها وما تتضمنه من علامات مرجعية ومؤشرات للأداء، ومهارة كتابة الأسئلة بأنواعها المختلفة [أسئلة إنتاج الاستجابة (Constructed Response (CR) Items)، وأسئلة اختيار الاستجابة (Selected Response (SR) Items) التي تقيس مدى تحقق هذه المعايير لدى الطلاب وذلك في ضوء معايير جودة كتابة الأسئلة، ومهارة تحديد العمق المعرفي (Depth Of Knowledge (DOK)) للسؤال وتطويره من المستوى الأدنى إلى مستوى أعلى أكثر عمقاً، ومهارة كتابة أسئلة تقيس المستويات المختلفة لعمق المعرفة العلمية (الاستدعاء، وتطبيق المفاهيم والمهارات، والتفكير الاستراتيجي، والتفكير الممتد)، ومهارة إعداد مقاييس التقدير المتدرج (Rubrics)، ومهارة إعداد نموذج إجابة، ومهارة استخدام مقاييس التقدير في تصحيح الإجابات المتوقعة للطلاب، والمهارات المتعلقة بتصميم الاختبارات التحصيلية، وإخراجها في ضوء المعايير، والمهارات الإحصائية المتعلقة بالصدق والثبات والتكافؤ لأدوات القياس.

ويعد تنمية مهارات التقويم التربوي بوجه عام لدى الطلاب معلمي العلوم بكليات التربية هدفاً رئيساً لبرامج إعدادهم، كما يعد امتلاك هؤلاء الطلاب لمهارات التقييم القائم على المعايير أمراً مهماً لتجويد تعليم العلوم في ظل سعي الدول العربية لمواكبة التطورات المعاصرة في مجال تدريس العلوم، ومحاولاتها تطوير مناهج العلوم بما يواكب أحدث المعايير العالمية. كما أن هذه المهارات ضرورية للكشف عن مستوى تحقق معايير تعليم العلوم لدى المتعلمين في الدول العربية ومدى تمكنهم منها مقارنةً بأقرانهم في الدول الأخرى. كما أن هذه المهارات ضرورية لتطوير مناهج العلوم بكافة عناصرها لتواكب المعايير العالمية لتعليم العلوم بالدول المتقدمة؛ فمن خلال هذه المهارات يمكن الوقوف على نواحي القصور في أهداف تعليم العلوم، ومحتوى

مناهج العلوم، وطرق وأساليب تدريسها، والوسائل والأنشطة التعليمية، ومصادر التعلم، ومن ثم اتخاذ الإجراءات المناسبة لعلاج نواحي القصور هذه بما يواكب المعايير العالمية لتعليم العلوم. ولا شك في أن امتلاك المعلم لمهارات التقويم بصورة عامة ومهارات التقويم القائم على المعايير بصورة خاصة له دور مهم في تنمية الكثير من جوانب التعلم لدى المتعلمين. وفي هذا الصدد أكدت دراسة خليل (٢٠٠٢) فاعلية استخدام مهمات التقويم الحقيقي في تنمية التحصيل في العلوم والمهارات العملية والتفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. وكشفت نتائج دراسة الشبول (٢٠٠٤) عن فاعلية الحقيبة التقييمية (البورتفوليو) في تدريس العلوم في تنمية مهارات التقويم الذاتي والمهارات الاجتماعية لدى طلاب الصف السابع الأساسي، بينما لم توجد فروق بينها وبين الطريقة التقليدية المعتادة في تنمية التحصيل العلمي. وتوصلت دراسة اللولو (٢٠٠٥) إلى فاعلية استخدام حقائب العمل (البورتفوليو) في تقويم تعلم الطالبات المعلمات على تنمية اتجاهاتهن نحو تدريس العلوم. وأكدت دراسة أبو علي (٢٠٠٦) فاعلية توظيف الطرق التعليمية القائمة على التقويم الحقيقي في تنمية مهارات التفكير العليا والاتجاهات نحو العلوم لدى طلاب الصف العاشر. وأكدت دراسة صقر (٢٠٠٦) فاعلية استخدام ملفات التقويم الالكترونية في تنمية المهارات التدريسية والاتجاه نحو برنامج التدريب الميدانية لدى الطلاب المتدربين بكلية المعلمين بالجوف. وكشفت نتائج دراسة الخالدي (٢٠٠٧) عن فاعلية نشاطات التقويم الأصيل وملف أعمال الطالب في تنمية التحصيل الدراسي والمهارات العملية والتفكير الابتكاري في العلوم لدى طلاب الصف الأول المتوسط، وأوصت الدراسة بضرورة تدريب المعلمين على أساليب التقويم الأصيل في تقييم أداء طلابهم. وأشارت دراسة النمري (٢٠١١) إلى فاعلية استخدام حقيبة تعليمية قائمة على إستراتيجية التساؤل الذاتي وأساليب التقويم الأصيل في تنمية مهارات التدوق الأدبي والتفكير التأملي لدى تلميذات الصف الأول الثانوي. وأسفرت نتائج الناجم (٢٠١٣) عن فاعلية استخدام التقويم الأصيل في تنمية مهارات حل المشكلات والاتجاه نحو مقرر الفقه لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، وأوصت بضرورة تدريب المعلمين قبل وأثناء الخدمة على مهارات التقويم الأصيل. وأكدت دراسة منصور (٢٠١٤) على أهمية استخدام التعليم المستند إلى المشروع وسجل الإنجاز الإلكتروني (*E-portfolio*) كأداة بديلة في تقويم تلاميذ المرحلة الابتدائية في تحسين تعلم الطلاب، وتحقيق التواصل الفعال بين المعلم وأولياء الأمور. وتوصلت دراسة مبارز

(٢٠١٤) إلى فاعلية التقويم القائم على الأداء من خلال استراتيجيات التعلم بالمشروعات القائم على الويب في تنمية مهارات حل المشكلات لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي.

وبالرغم من أهمية امتلاك الطلاب لمعلمي العلوم لمهارات التقويم القائم على المعايير؛ فإن هناك ندرة في الدراسات التي اهتمت بتنمية مهارات التقويم بوجه عام لدى المعلمين قبل وأثناء الخدمة. فقد كشفت دراسة سالم ومصطفى (٢٠٠٦) عن فاعلية برنامج تعليمي مقترح في تنمية مهارات التقويم التربوي (التقويم الذاتي للمعلم، وتقويم الطلاب، والتغذية الراجعة) لدى طلاب شعبة اللغة الفرنسية بكلية التربية بجامعة أسيوط في ضوء المعايير القومية لجودة المعلم في مصر. وأسفرت نتائج دراسة الرشيد (٢٠١٠) عن فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية مهارات أساليب التقويم لدى معلمي العلوم الشرعية للصف الثالث المتوسط في مدينة الرياض.

وتوصلت دراسة العباسي (٢٠١١) إلى فاعلية برنامج إلكتروني قائم على الويب لتنمية مهارات تصميم وإنتاج بعض أدوات التقويم الإلكتروني (ملف الإنجاز الإلكتروني E-Portfolio) لدى طلاب كلية التربية. وأوضحت نتائج دراسة الحوراني (٢٠١٢) فاعلية استخدام ملف الإنجاز في تحسين مهارات التدريس والتقويم وتحقيق التنمية المهنية لمعلمي المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم بالأردن. وأكدت نتائج دراسة خليل والصباغ وجاهين (٢٠١٢) على فاعلية برنامج الكتروني مقترح لتنمية مهارات التقويم الشامل لدى معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية بالملكة العربية السعودية. وتوصلت دراسة الطباخ (٢٠١٤) فاعلية بيئات التدريب الافتراضية القائمة على استراتيجيات التعلم التشاركي عبر شبكات التواصل الاجتماعي في تنمية مهارات التقويم الإلكتروني بجانبها المعرفي والأدائي لدى طلاب الدراسات العليا. وكشفت نتائج دراسة عبدالعاطي (٢٠١٥) عن فاعلية برنامج تدريبي باستخدام نمطين لدعم الأداء (الموجز، والتفصيلي) خلال منظومة إدارة التعلم "بلاكبورد" في إكساب أعضاء هيئة التدريس بجامعة الطائف مهارات التقويم الإلكتروني وتنمية اتجاهاتهم نحو منظومة "بلاكبورد". وتوصلت دراسة المزيني (٢٠١٥) إلى فاعلية استخدام أساليب التقويم البديل في تنمية مهارات التقويم بجانبها المعرفي والمهاري ومهارات التعلم المنظم ذاتياً ومهارات التفكير التأملي لدى طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

يتضح مما سبق أهمية امتلاك معلمي العلوم لمهارات التقويم القائم على المعايير في تطوير مناهج العلوم بما يواكب المعايير العالمية، وفي الكشف عن مستوى تحقق معايير العلوم

لدى المتعلمين بمختلف المراحل التعليمية. كما يتضح ندرة الدراسات السابقة التي اهتمت بتنمية مهارات التقويم بوجه عام لدى معلمي العلوم قبل وأثناء الخدمة، وعدم وجود دراسة - في حدود علم الباحث - استهدفت تنمية مهارات التقويم القائم على المعايير لدى الطلاب معلمي العلوم على وجه الخصوص؛ وهذا يؤكد أهمية وضرورة إجراء البحث الحالي.

وتعد تنمية الجوانب الوجدانية بوجه عام لدى الطلاب المعلمين من الأهداف الرئيسة للتربية العلمية ببرامج إعدادهم بكليات التربية. كما تعد تنمية الثقة بالمقدرة على تدريس العلوم لدى الطلاب المعلمين من الأهداف الوجدانية الضرورية لهؤلاء الطلاب؛ نظرًا لأهميتها في تحقيق النجاح في حياتهم المهنية في المستقبل أثناء تدريس العلوم، كما أن الثقة بالمقدرة على تدريس العلوم ضرورية لهؤلاء الطلاب لتحقيق أهداف تدريس العلوم بكفاءة لدى طلابهم في المستقبل. فالثقة بالمقدرة على تدريس العلوم تعد إحدى مظاهر الثقة بالنفس التي تعد من وجهة نظر قواسمة والفرح (١٩٩٦، ٣٧) إحدى سمات الشخصية التي يشعر معها الفرد بالكفاءة والقدرة على مواجهة الصعاب والظروف المختلفة مستخدمًا أقصى ما تتيحه له إمكانياته وقدراته لتحقيق أهدافه المرجوة، كما تعد من أهم مظاهر الصحة النفسية للأفراد. وقد أكدت دراسة سكر وحبيب (٢٠١٢) على أن بناء وتعزيز ثقة الطالب الجامعي بنفسه تعد من أهم مطالب جودة التعليم الجامعي. ويرى الباحث أن الثقة بالمقدرة على تدريس العلوم تشير إلى النظرة التقويمية للطلاب معلمي العلوم لقدراتهم وكفاءاتهم وفاعلية أدائهم التدريسي لموضوعات العلوم.

ويمثل ضعف الثقة بالنفس تهديدًا كبيرًا لسلوك المتعلم داخل الحجرة الدراسية (الحكمي وعبد الموجود، ٢٠٠١، ٢٠)، كما يمثل ضعف الثقة بالمقدرة على تدريس العلوم لدى الطلاب معلمي العلوم تهديدًا كبيرًا لتحقيق أهداف تدريس العلوم لدى طلابهم أثناء قيامهم بتدريس العلوم سواءً خلال التدريب الميداني أو في حياتهم المهنية في المستقبل؛ حيث يكون هذا الضعف سببًا في شعورهم بالقلق والخوف، والإحساس بصعوبة تدريس مادة العلوم، وتكون تصور لديهم بأن تدريس العلوم يفوق قدراتهم، الأمر الذي قد يؤدي إلى تكون اتجاهات سلبية لديهم نحو تدريس مادة العلوم، ومن ثم الفشل في مهنتهم كمعلمين في المستقبل. وعلى العكس من ذلك فإن زيادة الثقة بالمقدرة على تدريس العلوم تؤثر إيجابيًا في سلوك الطالب المعلم داخل حجرة الدراسة، وفي الجهد الذي يبذله في التدريس؛ فمعلم العلوم الواثق بمقدرته على التدريس يكون على استعداد لتجريب استراتيجيات وطرق تدريسية متنوعة تناسب طبيعة المحتوى العلمي الذي يقوم

بتدريسه، وفي نفس الوقت تراعي احتياجات طلابه على اختلاف مستوياتهم، وستكون لديه تصورات واتجاهات إيجابية نحو تدريس العلوم، ومن ثم النجاح في حياته المهنية كمعلم في المستقبل. وفي هذا الصدد أكد نوافلة والعمرى (٢٠١٣، ١١) على أن السلوك التعليمي لمعلم الصف يتأثر بعوامل مختلفة، منها: معرفته العلمية، ومستوى فهمه للمفاهيم العلمية، وكفاءته الذاتية؛ إذ تشير النظرية المعرفية الاجتماعية لباندورا إلى أن معتقدات الفرد المرتبطة بقدرته على أداء عمل معين، تؤثر في كيفية أدائه العمل.

وهناك بعض الدراسات التي اهتمت بتنمية الكفاءة الذاتية في تدريس العلوم بما في ذلك الثقة بالمقدرة على تدريس العلوم لدى معلمي العلوم قبل وأثناء الخدمة، ومن هذه الدراسات: دراسة ليانج وريتشاردسون (Liang & Richardson, 2009) التي أظهرت نتائجها فاعلية تدريس مقرر العلوم باستخدام استراتيجيتي العصف الذهني والاستقصاء الموجه في تنمية الكفاءة الذاتية الشخصية في تدريس العلوم وفهم العلوم لدى معلمي التعليم الابتدائي قبل الخدمة، بينما لم تكن هناك فاعلية في تنمية الكفاءة الذاتية المتعلقة بتوقع المخرجات. ودراسة دوران ودورون وهاني وبيلتيكوفا (Duran, Duron, Haney, & Beltyukova, 2009) التي توصلت إلى فاعلية تدريب معلمي العلوم على تصميم منهج طبقاً للمعايير القومية الأمريكية لتعليم العلوم وتدريسه باستخدام الاستقصاء في تنمية الكفاءة الذاتية لديهم. ودراسة عبد العزيز (٢٠١٠) التي أثبتت فاعلية برنامج تدريبي أثناء الخدمة قائم على مدخل المعلم كعالم في تنمية المفاهيم العلمية والكفاءة الذاتية لدى معلمي العلوم بالحلقة الابتدائية وفي تنمية مهارات التفكير الاستقصائي لدى تلاميذهم. ودراسة موزلي وهوس واوتلي (Moseley, Huss, & Utley, 2010) التي توصلت إلى فاعلية تدريب معلمي العلوم على تدريس علوم الأرض والتربة البيئية في تنمية كفاءتهم الذاتية. ودراسة افريكلي وساماز وفي لنل (Evrekli, Sasmaz, & Ve Inel, 2010) التي أوضحت أن مستوى الكفاءة الذاتية في تدريس العلوم بالمدخل البنائي كان بشكل عام مرتفعاً لدى طلاب معلم الصف في تركيا. ودراسة الشرييني (٢٠١٠) التي أثبتت فاعلية برنامج قائم على خروطة المنهج في تنمية الكفاءة الذاتية لدى معلمي العلوم.

في ضوء ما سبق تتضح أهمية تنمية مهارات التقييم القائم على المعايير والثقة بالمقدرة على تدريس العلوم لدى طلاب كلية التربية، وندرة الدراسات العربية حتى الآن - في حدود علم الباحث - التي استهدفت تنمية هذه الجوانب رغم أهميتها لمعلمي المستقبل؛ وعلى ذلك فإن

هناك حاجة ماسة لإجراء البحث الحالي للكشف عن مدى فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات التقييم القائم على المعايير والثقة بالمقدرة على تدريس العلوم لدى الطلاب معلمي العلوم بكلية التربية.

مشكلة البحث وتحديدها:

يعد التقييم أحد عناصر منهج العلوم المهمة التي ترتبط بجميع العناصر الأخرى للمنهج (الأهداف، والمحتوى، والوسائل التعليمية، وطرق التدريس، والأنشطة التعليمية)، ومن خلاله يتم الحكم على مدى جودة هذه العناصر، وتحديد مواطن القوة والضعف فيها، وعلاج نواحي الضعف، وتعزيز نواحي القوة، واتخاذ التدابير الوقائية المناسبة التي تحول دون نواحي الضعف في المستقبل. وفي هذا الصدد أكد الخليفة (٢٠١٤، ١٧٠) على أن التقييم يعد أكثر عناصر النظام التعليمي أهمية؛ وذلك لما يترتب عليه من قرارات وإجراءات لتطوير هذا النظام أو ذاك؛ فعمليات التقييم - إن لم تكن على درجة عالية من الدقة والإتقان والموضوعية - جاءت نتائجها مضللة وغير صحيحة، الأمر الذي يترتب عليه اتخاذ قرارات وإجراءات خاطئة تضر بالنظام التعليمي أكثر مما تفيده.

ويرى سلوم والمطلق ويوسف (٢٠١٤، ٧٠) أن المعلم هو حجر الأساس في التحول المجتمعي ولا سيما في أداء المتعلمين مقارنة مع المكونات الأخرى للعملية التعليمية؛ لذا فإن الاستثمار في الارتقاء بجودة أداء المعلم وتحسين ظروف عمله يقود إلى أن يكون حجر الأساس ليس في العملية التربوية فحسب بل في التحول المجتمعي الشامل. وكى نرفع مستوى أداء المعلم لا بدّ من زيادة فعاليته في أداء مهماته والحكم والفيصل في ذلك هو مدى التزامه بمعايير جودة الأداء في التخطيط والتدريس والتقييم ومختلف نواحي عملية التعليم. كما ينبغي أن تعكس برامج إعداد المعلم أساسيات تربوية تضمن جودة أدائه، مما يتطلب تطوير برامج إعداد المعلم في كليات التربية وتطوير البرامج التدريبية له وأساليب تقييمه في أثناء الخدمة وفق مدخل المعايير المعاصر.

وينادى الكثير من المربين بضرورة تطوير الأساليب التقليدية المتبعة في التقييم بمناهج العلوم لتواكب التوجهات الحديثة في مجال التقييم (سلامة، والشمري، ٢٠٠٢، ١). كما أكدت العديد من الدراسات الأجنبية على أهمية تطبيق التقييم القائم على المعايير بالمرحلة التعليمية المختلفة كمدخل لإصلاح التعليم وتحسين تعلم الطلاب، وأوصت بضرورة تدريب المعلمين على

مهارات التقييم القائم على المعايير وأساليبه المختلفة (Brady, 2007; Hayford, 2007; Nsibande, 2007; Smith-Woofter, 2010; Miller, 2013; Hoernke, 2014; Waggoner & Carroll, 2014; Becenti-Begay, 2015; Greene, 2015; Hawes, 2015; Manley, 2015; Reese, 2015; Muñoz & Guskey, 2015; Sharma, 2015; Streagle & Scott, 2015).

ويعد تنمية مهارات التقييم القائم على المعايير لدى المعلمين - قبل وأثناء الخدمة - ضروريًا لتحقيق أهداف التربية القائمة على المعايير؛ وذلك لضمان وصول الطلاب لمستوى الأداء الجيد. كما يعد تقويم تعلم الطلاب أحد المهام الأساسية للمعلم التي يجب أن يتقنها في حياته المهنية؛ لضمان تحقق نواتج التعلم المستهدفة لدى المعلمين بالمستوى المطلوب، وكذلك للتأكد من سير عملية تعلم الطلاب في الاتجاه الصحيح، فتعلم الطلاب وتقويم تعلمهم عمليتان متفاعلتان ومتكاملتان ويسيران جنبًا إلى جنب، ولهذا كان تنمية مهارات التقييم هدفًا رئيسًا في برامج إعداد المعلمين بتخصصاتهم المختلفة. وبالرغم من ذلك فقد أكد العديد من التربويين ونتائج كثير من الدراسات السابقة على وجود ضعف في مهارات التقييم بوجه عام لدى الطلاب المعلمين في مختلف التخصصات ومن بينهم الطلاب معلمي العلوم، وأن هناك ضرورة لإعادة النظر في برامج إعداد هؤلاء الطلاب المعلمين ليصبحوا قادرين على توظيف أساليب التقييم الحديثة في العملية التعليمية، وفهم أدوارهم الجديدة في بيئات التعلم الحديثة.

وفي هذا الصدد كشفت نتائج دراسة مسلم (٢٠٠٢) عن ضعف مهارات المعلمين في إعداد الاختبارات التحصيلية وكتابة الأسئلة، وضعف التقييم المستمر لتعلم الطلاب، والافتقار للشمولية في تقويم تعلم الطلاب حيث يتم التركيز على قياس التحصيل المعرفي وإهمال الجوانب الأخرى، وأوصت الدراسة بضرورة إعادة التأهيل والتدريب المكثف للمعلمين وصقل مهاراتهم من خلال دورات تدريبية تلبي احتياجاتهم فيما يتعلق بإعداد الاختبارات والإلمام بعمليات القياس والتقويم لجوانب النمو المختلفة لدى الطلاب. وأكدت دراسة عسيري (٢٠٠٢) على ضعف مهارات المعلمين في مراحل التعليم العام في إعداد الاختبارات التحصيلية وكتابة الأسئلة، وأرجع ذلك إلى ضعف إعداد هؤلاء المعلمين بمؤسسات إعداد المعلم، وأوصى بضرورة تدريب المعلمين قبل وأثناء الخدمة على مهارات إعداد الاختبارات التحصيلية وكتابة الأسئلة بأنواعها المختلفة وتنويع أساليب التقييم. كما أشارت نتائج دراسة الصبحي (٢٠٠٢) إلى أن مستوى تحصيل المفاهيم المتعلقة بالقياس والتقييم كان متوسطًا لدى المعلمين بتخصصاتهم المختلفة

بالمملكة العربية السعودية؛ حيث بلغ متوسط تحصيلهم في اختبار مفاهيم ومصطلحات التقويم التربوي بصورة عامة (٦٢,٧%). وأوصت الدراسة بعقد ورش عمل لرفع كفاءة المعلمين في مجال القياس والتقويم التربوي، وزيادة الاهتمام في مؤسسات إعداد المعلمين والجامعات بإعداد خريجها بحيث يمتلكون المعرفة والكفاءة في مجال القياس والتقويم التربوي من خلال زيادة عدد المواد والمقررات المتخصصة في مجال القياس والتقويم التربوي، وتدريب الطلاب تدريباً كافياً على إعداد الأسئلة وبناء الاختبارات.

وكشفت نتائج دراسة محمد (٢٠١١) عن ضعف مستوى أداء معلمي العلوم بالمرحلة الإعدادية في ضوء مؤشرات الأداء الدولية، بما في ذلك مهارات استخدام أساليب جيدة للتقويم والمراقبة والتي بلغت نسبة متوسط أداء المعلمين فيها (٦٢,٢)؛ حيث إن هذه النسبة دون مستوى التمكن المحدد في هذه الدراسة وهو (٨٠%). كما أشارت النتائج إلى أن (٧٠%) من مجموعة الدراسة لديهم احتياجات تدريبية للتمكن من مهارات استخدام أساليب جيدة للتقويم والمراقبة. وأشارت دراسة الماضي (٢٠١١) إلى ضعف كفايات التقويم لدى مدرسي طرائق تدريس مادة العلوم في معاهد إعداد المعلمين والمعلمات؛ الأمر الذي أدى إلى ضعف هذه الكفايات لدى طلابهم. وأسفرت نتائج دراستنا خليفات (٢٠٠٨؛ ٢٠١١) عن تدني اتجاهات معلمي الفيزياء في الأردن نحو استراتيجيات التدريس والتقويم المتضمنة في مناهج العلوم، وكذلك تدني درجة استخدامهم لها في تدريس العلوم داخل الصف، ووجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات معلمي الفيزياء نحو استراتيجيات التدريس والتقويم المتضمنة في مناهج العلوم وبين درجة استخدامهم لها في التدريس الصفي.

وتوصلت دراسة الأصقة (٢٠١٢) إلى أن استخدام معلمات المرحلة المتوسطة لأساليب التقويم البديلة في تدريس العلوم في منطقة القصيم في المملكة العربية السعودية كانت متوسطة، وعدم وجود فروق في استخدام المعلمات لأساليب التقويم البديلة تعزي إلى متغيري الخبرة الوظيفية والمؤهل العلمي والتفاعل بينهما. وأوصت بضرورة نشر ثقافة التقويم البديل قبل البدء في تطبيقه، مع التدرج في تطبيقه، وأن يتم التقويم البديل في سياق عمليتي التعليم والتعلم وليس كجزء منفصل عنهما؛ بحيث تبدو مواقف التقويم البديل للمتعلمين مواقف تعلم وليست مواقف اختبارية. وأكدت دراسة خليل والصباغ وجاهين (٢٠١٢) على تدني مهارات التقويم الشامل لدى معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية، وعلى ضرورة تدريب معلمي العلوم

علي هذه المهارات.

وأُسفرت نتائج دراسة الرويثي والروساء (٢٠١٣) عن ضعف مهارات التقويم لدى معلمات العلوم بالصف الأول المتوسط؛ حيث بلغ المتوسط العام لنسب تحقق المعايير المقترحة لتقويم مستوى أداء المعلمات في تقويم دروس العلوم للصف الأول المتوسط (٤٣,٠٧%). وأرجعت الدراسة هذا الضعف إلى قصور برامج تدريب المعلمات في مجال التقويم، وخاصة أن المقررات الجديدة للعلوم تعتمد على أساليب وأدوات تقويم متنوعة، وتركز على معايير جديدة لم تتعود المعلمات عليها. وأوصت بضرورة تدريب معلمي العلوم على الأساليب الحديثة في تقويم مناهج العلوم المطورة في ضوء المعايير التي تركز عليها. وتوصلت نتائج دراسة عابد (٢٠١٤) إلى تركيز الممارسات التقويمية والأسئلة الصفية والنقاش أثناء الحصة لمعلمي ومعلمات العلوم للصف الثامن الأساسي في مجملها على مهارات التفكير الدنيا كالتذكر والفهم والاستيعاب والتطبيق، وتدني التركيز على توظيف مستويات عليا من مهارات التفكير كالتحليل والتقويم والاستدلال خاصة في المدارس الأدنى في الأداء. وأوصت بضرورة تطوير أدوات التقويم المستخدمة حالياً في المدارس وإدخال أدوات التقويم البديل كالاختبارات اللاصفية والواجبات الانقصائية والمشاريع المتنوعة بحيث تتناول مهارات التفكير العليا، وكذلك ضرورة تدريب المعلمين على توظيف مهارات التفكير العليا في الممارسات التعليمية.

وللوقوف على مستوى مهارات التقييم القائم على المعايير لدى طلاب كلية التربية، تم عرض خمسة من معايير تدريس العلوم للصف الخامس الابتدائي على (١٨) طالباً بالمستوى الثالث، بكالوريوس التعليم الابتدائي (علوم) بكلية التربية بجامعة الملك خالد خلال الأسبوع الثاني من الدراسة بالفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي (٢٠١٥/٢٠١٦م)، وتم تكليفهم بتحليل هذه المعايير وتحديد نواتج التعلم فيها، وتخطيط درس للعلوم في ضوء هذه المعايير، وكتابة أسئلة متنوعة (اختيار استجابة، وإنتاج استجابة) ذات أعماق معرفية مختلفة (الاستدعاء، والتطبيق، والتفكير الاستراتيجي) لقياس مدى تحقق هذه المعايير لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، وكذلك إعداد مقياس تقدير متدرج (Rubrics) لأسئلة إنتاج الاستجابة. ومن خلال تحليل أعمال الطلاب باستخدام بطاقة التحقق من مهارات التقييم القائم على المعايير اتضح أن: مستوى مهارة تحليل المعايير وتحديد نواتج التعلم فيها بلغ (٤٣%)، وبلغ مستوى مهارة تخطيط دروس العلوم في ضوء المعايير (٣٢%)، كما بلغ مستوى مهارة كتابة الأسئلة بنوعها التي

تقيس مدى تحقق هذه المعايير (٣٥%) في ضوء معايير جودة كتابة الأسئلة، وبلغ مستوى مهارة كتابة أسئلة تقيس أعماق معرفية متنوعة (٢١%) في ضوء معايير العمق المعرفي للأسئلة، وبلغ مستوى مهارة إعداد مقاييس التقدير المتدرج (*Rubrics*) لأسئلة إنتاج الاستجابة (١٢%) في ضوء معايير إعداد مقاييس التقدير المتدرج، بينما بلغ مستوى مهارات التقييم القائم على المعايير ككل (٢٩%). وتشير نتائج هذه الدراسة الاستطلاعية إلى وجود قصور واضح في مهارات التقييم القائم على المعايير لدى الطلاب معلمي العلوم بقسم التعليم الابتدائي بكلية التربية جامعة الملك خالد؛ حيث إن مستوى هذه المهارات بفروعها كان أقل من مستوى كفاية الأداء، والمحدد تربوياً بـ (٧٠%).

وفيما يتعلق بتقييم مستوى طلاب كلية التربية في الثقة بالمقدرة على تدريس العلوم، فقد تابنت نتائج الدراسات السابقة في هذا الشأن؛ حيث أكدت نتائج دراسة تيكايا وكاجيروجلو وأوزكان (*Tekkaya, Cakiroglu, & Ozcan, 2004*) ودراسة عابد (٢٠٠٩) ارتفاع مستوى الثقة بالقدرة على تدريس العلوم لدى معلمي العلوم قبل الخدمة. في حين أوضحت نتائج دراسة حسونة (٢٠٠٩) أن معلمي مرحلة التعليم الأساسي قبل الخدمة بالجامعة الإسلامية بغزة يمتلكون الكفاءة الذاتية في تدريس العلوم ببعديها الشخصي وتوقع المخرجات بدرجة متوسطة، وأوصت الدراسة بضرورة قياس الكفاءة الذاتية في تدريس العلوم لدى طلاب كلية التربية؛ للكشف عن قدراتهم، والتنبؤ بالصعوبات التي تواجههم، وتقييم برامج إعدادهم. بينما أثبتت نتائج دراسة صالح (٢٠٠٥) ودراسة نوافلة والعمرى (٢٠١٣) تدني مستوى الثقة بالمقدرة على تدريس العلوم لدى معلمي العلوم قبل الخدمة. ويؤكد هذا التباين في نتائج هذه الدراسات الحاجة إلى تحديد مستوى الثقة بالمقدرة على تدريس العلوم لدى طلاب كلية التربية، ولتحقيق هذه الغاية تم تطبيق مقياس الثقة بالمقدرة على تدريس العلوم الذي أعده الباحث على (١٨) طالباً بالمستوى الثالث، بكالوريوس التعليم الابتدائي (علوم) بكلية التربية بجامعة الملك خالد خلال الأسبوع الثاني من الدراسة بالفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي (٢٠١٥/٢٠١٦م)، وكشفت النتائج عن أن مستوى الثقة بالمقدرة على تخطيط دروس العلوم، وتنفيذها، وتقييمها بلغ (٤٨%)، و(٤٥%)، و(٣٩%)، بينما بلغ مستوى الثقة بالمقدرة على تدريس العلوم ككل (٤٤%)، وتشير هذه النتائج إلى تدني مستوى الثقة بالمقدرة على تدريس العلوم لدى الطلاب معلمي العلوم بقسم التعليم الابتدائي بكلية التربية جامعة الملك خالد؛ حيث إنه أقل من مستوى كفاية الأداء، والمحدد تربوياً

ب(٧٠%).

في ضوء ما سبق تحددت مشكلة البحث الحالي في ضعف مهارات التقييم القائم على المعايير والثقة بالمقدرة على تدريس العلوم لدى الطلاب معلمي العلوم بكلية التربية بجامعة الملك خالد.

أهداف البحث:

هدف البحث الحالي إلى:

- ١- تنمية مهارات التقييم القائم على المعايير لدى الطلاب معلمي العلوم بكلية التربية بجامعة الملك خالد باستخدام برنامج تدريبي مقترح في التربية العلمية.
- ٢- تنمية الثقة بالمقدرة على تدريس العلوم لدى الطلاب معلمي العلوم بكلية التربية بجامعة الملك خالد باستخدام برنامج تدريبي مقترح في التربية العلمية.
- ٣- الكشف عن إمكانية التنبؤ بالثقة بالمقدرة على تدريس العلوم بدلالة مهارات التقييم القائم على المعايير لدى الطلاب معلمي العلوم بكلية التربية بجامعة الملك خالد.

أسئلة البحث:

حاول البحث الحالي الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ١- ما فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في التربية العلمية في تنمية مهارات التقييم القائم على المعايير لدى طلاب مجموعة البحث؟
- ٢- ما فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في التربية العلمية في تنمية الثقة بالمقدرة على تدريس العلوم لدى طلاب مجموعة البحث؟
- ٣- ما إمكانية التنبؤ بالثقة بالمقدرة على تدريس العلوم بدلالة مهارات التقييم القائم على المعايير لدى طلاب مجموعة البحث؟

فرضيات البحث:

حاول البحث الحالي اختبار صحة الفرضيات الآتية:

- ١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين درجات طلاب مجموعة البحث في بطاقة التحقق من مهارات التقييم القائم على المعايير قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي المقترح لصالح التطبيق البعدي.
- ٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين درجات طلاب مجموعة البحث

في مقياس الثقة بالمقدرة على تدريس العلوم قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي المقترح لصالح التطبيق البعدي.

٣- لا يمكن التنبؤ بالثقة بالمقدرة على تدريس العلوم بدلالة مهارات التقييم القائم على المعايير لدى طلاب مجموعة البحث.

مصطلحات البحث:

■ مهارات التقييم القائم على المعايير (Standards-Based Assessment Skills):

المعيار في اللغة العربية هو: "ما اتخذ أساساً للمقارنة والتقدير". والمعيار في اللغة الإنجليزية هو: "مقياس ثابت للمدى أو الكمية أو النوع أو الحجم، كما أنه يعنى نوع أو نموذج أو مثال للمقارنة أو محك التميز". ويعرف المعيار في قاموس أكسفورد بأنه: "مستوى محدد من التميز في الأداء أو درجة محددة من الجودة، ينظر إليها كهدف محدد مسبقاً للمسألة التعليمية، أو كمقياس لما هو مطلوب تحقيقه لبعض الأغراض" (سعود، الياس، ٢٠١٤، ٥٧).

وعرف طوني (٢٠١٤، ٣٩) المعيار بأنه: "درجة التطلّب أو مستواه أو درجة الإتقان والجودة أو المعارف المفروضة بهدف اتخاذ قرار بالقبول أو النجاح .. إلخ. والمعيار باعتباره صفة فإنه سمة ما هو مطابق لقاعدة معينة أو نموذج معين". وعرفه أحمد (٢٠٠٨، ٢) بأنه: "عبارات عامة تصف المعارف والمهارات العقلية والعملية الأساسية التي يجب أن يعرفها الطالب، ويكون قادراً على القيام بها في دراسة مادة معينة، وتتصف بالعمومية والشمول، وتُصاغ بحيث تصف مهارة أو قدرة أو هدفاً عاماً".

وأشار شحاتة ودرويش وجاموس (٢٠١٤، ٢٦٢) إل أن: "التقييم القائم على المعايير مدخل حديث يستهدف تقييم تعليم الطالب وتعلمه بصورة كمية وكيفية، وهو توجه يربط بين ما يتم تقييمه وما يتم توقعه من الطالب أن يعرفه ويفهمه ويفعله بعد التخرج". وعرف شارما (Sharma, 2015, 12) التقييم القائم على المعايير بأنه: "طريقة يتم خلالها إرجاع إنجاز الطلاب إلى مستوى للأداء محدد مسبقاً، ويتسق مع فكرة التقويم من أجل التعلم بدلاً من تقييم التعلم". وعرفه ريز (Reese, 2015, 8) بأنه: "قياس كفاءة الطلاب في ضوء أهداف واضحة ومعروفة للمقرر الدراسي".

ويقصد بمهارات التقييم القائم على المعايير - إجرائياً - بأنها: "قدرة طلاب المستوى الثالث، بقسم التعليم الابتدائي (علوم) بكلية التربية بجامعة الملك خالد على تحليل معايير تعليم

العلوم بالمرحلة الابتدائية وتحديد نواتج التعلم المتضمنة فيها، وكتابة أسئلة متنوعة عالية الجودة تتميز بالدقة في قياس نواتج التعلم بهذه المعايير، وبناء مقاييس التقدير المتدرج للأداء لتقدير إنجاز الطلاب في ضوء نواتج التعلم للمعايير، وتصميم الاختبارات التحصيلية في ضوء معايير تعلم العلوم. وتقاس مهارات التقييم القائم على المعايير من خلال بطاقة التحقق من هذه المهارات المعدة لهذا الغرض".

■ **الثقة بالمقدرة على تدريس العلوم (Confidence in the Ability of Teaching Science):**

تعد الثقة بالمقدرة على تدريس العلوم مكوناً رئيساً من مكونات الكفاءة الذاتية في تدريس العلوم، ويشكل مفهوم الكفاءة الذاتية محوراً رئيساً من محاور النظرية المعرفية الاجتماعية لباندورا (Bandura) التي ترى أن الفرد لديه القدرة على ضبط سلوكه نتيجة ما لديه من معتقدات، فالأفراد لديهم نظام من المعتقدات الذاتية يمكنهم من التحكم في مشاعرهم وأفكارهم، حيث تعد المعتقدات المفتاح الرئيس للقوى المحركة لسلوك الفرد (إسماعيل، ٢٠١٣، ١٨٣). وعرف باندورا (Bandura, 1997, 5) الكفاءة الذاتية بأنها "ثقة الفرد في قدرته على تنظيم وتنفيذ مهاراته المعرفية والسلوكية والاجتماعية الضرورية للأداء الناجح في مهمة ما"، وعرفها أيضاً بأنها "معتقدات الفرد حول تنظيم وتنفيذ المخططات العملية المطلوبة لتحقيق الأهداف المرجوة".

وعرف قواسمة والفرح (١٩٩٦، ٣٧) الثقة بالنفس بأنها "سمة شخصية يشعر معها الفرد بالكفاءة، والقدرة على مواجهة الصعاب والظروف المختلفة، مستخدماً أقصى ما تتاح له إمكانياته وقدراته، لتحقيق أهدافه المرجوة، وهي مزاج إيجابي من الفكر والشعور والسلوك الذي يعمل على تشجيع النمو النفسي السوي، والوصول بالفرد إلى المستوى المطلوب من الصحة النفسية، والتكيف النفسي والاجتماعي".

وعرف تيغزة والبرصان (٢٠١٢، ٣٨٩) الثقة في تعلم العلوم بأنها "النظرة التقويمية للطلاب لقدراته وكفاءته في تعلم العلوم وفاعلية أدائه". وعرف إسماعيل (٢٠١٣، ١٧٤) الكفاءة الذاتية في التدريس بأنها "معتقدات المعلم حول قدرته على القيام بمهام التدريس، وتحقيق النواتج التعليمية المرغوب فيها".

في ضوء ما سبق يقصد بالثقة بالمقدرة على تدريس العلوم - إجرائيًا - بأنها: "شعور طلاب المستوى الثالث، بقسم التعليم الابتدائي تخصص العلوم بكلية التربية بجامعة الملك خالد بقدرتهم على تخطيط دروس العلوم، وتدريسها، وتقويمها بفاعلية وكفاءة، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها هؤلاء الطلاب في مقياس الثقة بالمقدرة على تدريس العلوم المعد لهذا الغرض".

أهمية البحث:

يمكن أن يسهم البحث الحالي في تحقيق ما يأتي:

- ١- يقدم لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية قائمة بمهارات التقييم القائم على المعايير اللازمة للطلاب المعلمين بصفة عامة والطلاب معلمي العلوم على وجه الخصوص، كما يوجه انتباههم نحو أهمية تنمية الثقة بالمقدرة على تدريس العلوم، ويقدم لهم أدوات مناسبة لقياس هذه الجوانب لدى هؤلاء الطلاب.
- ٢- يثير انتباه المسؤولين عن تطوير برامج إعداد المعلم بكليات التربية نحو أهمية ربط برنامج إعداد معلمي العلوم بالمعايير المهنية الوطنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية التي أعدها المركز الوطني للقياس والتقويم، ويسهم في توجيه اهتمامهم نحو ضرورة تدريب الطلاب على البرامج التدريبية اللازمة لتطوير أدائهم المهني في ضوء المعايير المهنية الوطنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية.
- ٣- يساعد المسؤولين عن تخطيط وإعداد البرامج التدريبية بوزارة التعليم للاستفادة من البحث الحالي في تحقيق التنمية المهنية لمعلمي العلوم من خلال تدريبهم على مهارات التقييم القائم على المعايير.
- ٤- توجيه اهتمامات الباحثين في مجال المناهج وطرق التدريس العلوم نحو إجراء البحوث للكشف عن مدى فاعلية أساليب التقييم القائم على المعايير في تحقيق أهداف التربية العلمية وتدريس العلوم بمراحل التعليم المختلفة.

حدود البحث:

الترزم البحث الحالي بالحدود الآتية:

- ١- اقتصرت مهارات التقييم القائم على المعايير على: مهارة تحليل المعايير وتحديد نواتج التعلم فيها، ومهارة كتابة أسئلة اختيار الاستجابة، ومهارة كتابة أسئلة إنتاج الاستجابة، ومهارة إعداد مقياس تقدير الدرجات (Rubrics)، ومهارة تطوير العمق المعرفي

للأسئلة، ومهارة تصميم الاختبار التحصيلي القائم على المعايير؛ حيث تعد هذه المهارات رئيسة للتقييم القائم على المعايير، ويسهل قياسها من خلال تحليل أعمال الطلاب المعلمين في ضوء ما يطلب منهم من مهام.

٢- تضمنت الثقة بالمقدرة على تدريس العلوم كل من الثقة بالمقدرة على تخطيط دروس العلوم، وتنفيذها، وتقويمها؛ حيث تعد هذه الجوانب هي المكونات الرئيسية لتدريس العلوم، والتي يمكن من خلالها الكشف عن الثقة بالمقدرة على تدريس العلوم لدى الطلاب معلمي العلوم بشكل متكامل.

٣- تم تطبيق البرنامج التدريبي على طلاب المستوى الثالث، بقسم التعليم الابتدائي (علوم)، بكلية التربية، بجامعة الملك خالد خلال دراستهم لمقرر "تربية ميدانية علوم-٣"؛ حيث يعد تنمية مهارات التقويم التربوي والكفاءة الذاتية في التدريس من أهم أهداف هذا المقرر، فضلاً عن أن هؤلاء الطلاب مطالبون بتدريس العلوم في المستقبل لتلاميذ التعليم الابتدائي، سواء أثناء تدريبهم ببرنامج التربية الميدانية في المستوى السابع والثامن، أو بعد تخرجهم والتحاقهم بسوق العمل كمعلمين للعلوم.

٤- طبق البرنامج التدريبي المقترح في الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ٢٠١٥/٢٠١٦م بكلية التربية - جامعة الملك خالد، مقرر عمل الباحث.

الإطار النظري للبحث

تنمية مهارات التقييم القائم على المعايير والثقة بالمقدرة على تدريس العلوم لدى طلاب

كلية التربية

أولاً: تنمية مهارات التقييم القائم على المعايير لدى طلاب كلية التربية

١- ملامح التقييم القائم على المعايير:

إن التقييم القائم على المعايير طريقة يتم خلالها إرجاع تحصيل الطلاب إلى مستويات أداء محددة مسبقاً، ويتسق مع فكرة التقييم من أجل التعلم بدلاً من تقييم التعلم، ويتم من خلاله الإجابة عن الأسئلة التالية (Sharma, 2015, 12):

أ- ما عدد نواتج التعلم المستهدفة للتعلم التي أنجزها الطالب في صف دراسي محدد؟

ب- ما المفاهيم أو الإجراءات التي يعرفها الطالب؟

ج- ما المفاهيم أو المبادئ أو العمليات التي يتميز فيها الطالب بالكفاءة؟

د- ما المفاهيم أو المبادئ التي يحتاج فيها الطالب إلى مزيد من التدعيم؟

هـ- هل الطالب معتاد على تكرار نوع معين من الأخطاء؟

و- ما الخطوات الأخرى التي يجب اتخاذها لكي ينتقل الطالب إلى المستوى التالي؟

وأشار شارما (Sharma, 2015, 12) إلى الملامح العامة التالية للتقييم القائم على

المعايير:

أ- أداء الطلاب يتم تقييمه وإعداد التقارير حوله في ضوء قائمة معايير للإنجاز محددة مسبقاً.

ب- يعرف الطلاب بوضوح ما يُتوقع منهم إنجازه.

ج- يعرف المعلمون ما يحتاجونه من استراتيجيات تعلم لمساعدة الطلاب في الوصول لمستوى المعايير.

د- مهام التقييم مرتبطة مباشرةً بنواتج التعلم المتضمنة في المعايير، ويتم تقديرها وفقاً لمقاييس التقدير المتدرج للأداء. وبذلك، فإن الأداء الكلي للطلاب يرجع إلى المعايير.

هـ- يقاس الأداء في كل معيار ويتم مراقبته وتوجيهه طوال الوقت (بشكل مستمر).

ويقارن التقييم القائم على المعايير أداء الطلاب في ضوء مجموعة من الأهداف الأدائية أو المعايير التي سبق تحديدها. ويهدف إلى مساعدة كل طالب على إنجاز المعايير، بدلاً من تصنيف الطلاب وفقاً للمنحنى الاعتدالي الذي يتم خلاله مقارنة أداء الطلاب ببعضهم البعض. وبهذا، فإن ١٠٠% من الطلاب يمكنهم إنجاز هذه المعايير، ولكن وفقاً لسرعتهم الخاصة (Sharma, 2015, 17).

ويتميز التقييم القائم على المعايير بعدة خصائص أبرزها ما يلي (شحاتة، درويش، وجاموس، ٢٠١٤، ٢٦٢-٢٦٣):

- أ- يستهدف التقييم القائم على المعايير تقييم أداء الطلاب بصورة أدائية، من خلال مؤشرات أداء محددة وواضحة في ضوء المعايير الأكاديمية، وبناء على هذا يقيس التقييم القائم على المعايير مدى اقتراب أداء الطلاب أو ابتعاده من تحقيق المعايير الأكاديمية المحددة مسبقاً.
- ب- يركز التقييم القائم على المعايير على إن كل الطلاب قادرين على الوصول بمستوى مقبول إلى المستويات المعيارية التي تم تحديدها من قبل المؤسسة التعليمية والمتوقع منها أن تكسبها لطلابها.
- ج- الأداءات المختلفة في ضوء التقييم القائم على المعايير يمكن أن تعكس نفس المستوى المعياري، لأن الطلاب يتعلمون في ظروف مختلفة وبأشكال تعليم وتعلم وتقييم مختلفة.
- د- التقييم القائم على المعايير لا يستهدف مقارنة الطلاب بعضهم ببعض، وإنما يستهدف مقارنة أداء المتعلمين بمعايير موضوعية مسبقاً ومتفق عليه، كما يستهدف ربط التقييم بالمنهج التعليمي وطرق التدريس والمحتوى العلمي.
- هـ- التقييم القائم على المعايير يستهدف أيضاً تقييم أساليب التقويم وأدواتها مثل: الاختبارات، والملاحظة، وملفات الانجاز، والمعايير التي وضعت على أساسها، وذلك من منظور مدى قدرتها على قياس تحقق المعايير الأكاديمية.
- و- في التقييم القائم على المعايير يتم تصنيف الطلاب وفق قدرتهم على تحقيق المعايير، وهذا يختلف عن المداخل التقليدية التي تعتمد على مقارنة أداء الطلاب بزملائهم.
- ز - تقييم الطالب في إطار التقييم القائم على المعايير لا يتناول فقط مقدار ما يتعلمه، وإنما يتناول المستوى الذي تمت به هذه المعرفة.

ح- حينما يتم تقويم الطلاب في المقررات المختلفة لابد من أن يتفق المعلمون على أن يعطوا الدرجات والتقدير بنفس الطريقة، أي نفس الواجبات والاختبارات وطرق التصحيح والأوزان، وبالتالي يمكن القول بأن التقدير أو درجة معينة في مقرر ما تعادل مثيلتها في مقرر آخر.

ط- في التقييم القائم على المعايير يعطى التقدير على أساس تحقيق المعايير ونواتج التعلم لا على مهام التقويم نفسها.

ي- في التقييم القائم على المعايير يوضح لكل طالب أسباب إعطائه درجة ما أو تقدير ما؛ ولذلك يتم اختيار مهام التقويم بعناية لتوفر للطلاب أدلة على تعلمهم وتحقيقهم للمعايير ونواتج التعلم.

ك- في التقييم القائم على المعايير يوضح للطلاب المعايير أو المستويات المطلوبة لكل تقدير، وكيفية استخدام محكات التقدير، وإمكانية تحسين التقدير، وتتم مساعدة الطلاب على فهم محكات التقديرات، كما يتم تذكيرهم بنواتج التعلم.

ل- التقويم القائم على المعايير ليس أحداثاً منفصلة ترتبط بنهاية التدريس وإنما هوسلاسل متصلة من الأحداث المرتبطة ببعضها والتي تعكس التغيرات في تعلم الطلاب عبر الزمن، وهذا التقييم لا يعكس للمتعلم والمعلم مستوى التحصيل الحالي فقط، بل يعكس أيضاً التحسن في قدرات الطلاب، وهذا يؤدي لزيادة الثقة والدافعية لديهم.

٢- الحاجة إلى التقييم القائم على المعايير لإصلاح التعليم والارتقاء بجودته :

إن ما يؤكد الحاجة إلى تطبيق التقييم القائم على المعايير لإصلاح التعليم هو الفلسفة التي يركز إليها، والتي تتمثل في أن تقويم الطلاب يستهدف تحسين أداء جميع الطلاب من خلال التغذية الراجعة المستمرة للوصول إلى مستوى مرض ومقبول في ضوء المعايير الأكاديمية، وليس التعرف فقط على مستوى معارف الطلاب ومهاراتهم، ومقارنتهم الطلاب ببعضهم البعض دون التحقق من مدى اقتراب هؤلاء الطلاب أو ابتعادهم عن المعايير الأكاديمية كما هو متبع في أساليب التقييم التقليدية.

وأشار سكريفني (Scriffiny, 2008) إلى سبعة أسباب تؤكد الحاجة إلى التقييم القائم على المعايير، من أبرزها: أن التقييم القائم على المعايير يجعل تقديرات الطلاب ذات معنى، ويتضح من خلالها معايير التعلم التي تمكن الطالب منها والمعايير الأخرى التي يحتاج إلى إعادة دراستها، ويتم من خلاله ربط الواجبات المنزلية والتدريبات داخل الفصل بمعايير التعلم،

ويسهم في تقليل الأعمال الورقية التي لا معنى لها، ويساعد المعلمين على التحكم في التدريس وضبطه في ضوء مستوى تمكن الطلاب من معايير التعلم، كما أنه يوضح ما يبدو عليه جودة ونوعية أداء الطلاب، وتعد نتائجه نقطة انطلاق لإصلاح مكونات المنهج الأخرى.

وتستند الدعوة إلى استخدام التقييم القائم على المعايير في إصلاح التعليم والارتقاء

بجودته على عدة أمور منها (شحاتة، درويش، وجاموس، ٢٠١٤، ٢٦٤-٢٦٥):

أ- ضرورة الاشتقاق الدقيق لنواتج التعلم المستهدفة من المقرر الدراسي والبرنامج التعليمي من المعايير الأكاديمية.

ب- التركيز على موازنة مستويات الأداء وتدرجها وتكاملها عبر المستويات الدراسية المتتابعة، وكذلك تدرج المحتوى والمعارف والمهارات المطلوبة، وزيادة صعوبتها وتركيبها بزيادة مستويات الأداء. وتوضع توصيفات مستويات الأداء المطلوب بشكل متدرج ومتكامل في كل مستوى دراسي مع مراعاة التدرج في المهارات والمعارف المطلوبة وتنوع أدوات ومستويات التقييم بحيث تتلاءم مع مستوى الصعوبة والتقدم الذي يحدث في المعارف والمهارات عبر المستويات الدراسية أن يحقق المحتوى التعليمي نواتج التعلم التي وضعت لكل مقرر دراسي.

ج- أن تستهدف أساليب التعليم والتعلم والمصادر التعليمية تحقيق نواتج التعلم المستهدفة.

د- أن يكون الزمن المتوقع لتحقيق نواتج التعلم ملائماً.

هـ- تدريب المعلمون على أساليب التقييم القائم على المعايير وآليات اشتقاق نواتج التعلم من المعايير الأكاديمية.

و- تنمية وعي الطلاب بأساليب التقييم القائم على المعايير واستراتيجياته ومواعيده وتبعاته.

ز- استخدام أساليب تقييم حديثة حقيقية أدائية مرتبطة بالمعايير وليس بالمحتوى العلمي.

ح- الاتفاق داخل المؤسسة التعليمية على تبني التقييم القائم على المعايير وتطبيقه وتوفير ما يلزم من متطلبات النجاح.

ط- استخدام التكنولوجيا الحديثة وتطبيقاتها في دعم عملية القياس والتقييم؛ مما ييسر المجهود المبذول في إعداد مهام التقييم وتصحيحها من ناحية وخفض الزمن ودقة التسجيل واستخراج النتائج وإتاحة التاريخ الأكاديمي للطلاب من ناحية أخرى.

٣- أهمية تنمية مهارات التقييم القائم على المعايير لدى طلاب كلية التربية:

إن التقييم القائم على المعايير يدعم روح المنافسة، ويقلل القلق، ويزيد من الدافعية الداخلية، ويشجع الإنجاز، والتعاون، والكفاءة الذاتية، وما وراء المعرفة، والتعلم العميق (Sharma, 2015, 13).

وتتضح أهمية تنمية مهارات التقييم القائم على المعايير لدى طلاب كلية التربية من المزايا المتعددة للتقييم القائم على المعايير للطلاب المتعلمين وللمعلمين وللمؤسسة التعليمية، والتي تتمثل فيما يلي (شحاتة، درويش، وجاموس، ٢٠١٤، ٢٦٧-٢٦٩):

أ- مزايا التقييم القائم على المعايير للطلاب المتعلمين:

- يتيح للطلاب الرؤية الواضحة والفهم الجيد لما يتعلموه ولماذا يتعلموه، ويتيح لهم المعلومات الوفيرة عن المتوقع منهم إنجازها من خلال وصف ماذا يحتاجوا أن يعرفوا وكيف؟
- يتيح فرص التقويم الذاتي من قبل الطلاب.
- يوفر التغذية الراجعة للطلاب لمساعدتهم على تحسين تعلمهم.
- يركز على أفضل طرق التقويم التي تشير إلى الأدلة والشواهد على أداء الطلاب ومدى تحقيقهم للمعايير.
- يتيح الفرصة لدمج الطلاب في عمليات التقويم من خلال مشاركات إيجابية منهم .
- تنمية وعي الطلاب بمعايير تقويم الأداء والمحتوى العلمي ونواتج التعلم والمعايير الأكاديمية.
- تستثير مهام التقويم تفكير الطلاب وتتحدى قدراتهم .
- يوجه الطلاب نحو تحقيق معايير الابداع من خلال مهام تقويمية مبدعة.
- تتيح أدوات التقويم ممارسة وقياس مهارات عليا مهمة، مثل: اتخاذ القرارات وحل المشكلات وغيرها من المهارات العامة التي تتطلب وقت واليات خاصة لتقويمها طوال العام الدراسي.
- تتضمن مهام التقويم مواقف حياتية تقيس مهارات الإبداع.
- يتيح التقييم القائم على المعايير الفرصة لتتبع نمو الطلاب حيث أنه يبدأ منذ أول يوم في العام الدراسي وتتصف أدواته بالاستمرارية والتغذية الراجعة للطلاب.

ب- مزايا التقييم القائم على المعايير للمعلمين:

- يساعد المعلم على كتابة تقارير دقيقة كمية ونوعية عن أداء الطلاب.

- يشجع العمل الجماعي وتبادل الخبرات بين المعلمين.
- يساعد المعلم على استخدام أدوات تقييم متنوعة ومهام تقويمية غير تقليدية.
- يزيد الوقت الذى يقضيه المعلم مع الطلاب.
- ج- مزايا التقييم القائم على المعايير للمؤسسة التعليمية:
 - التقييم القائم على المعايير يساعد المؤسسة في تعرف مدى تحقق المعايير الأكاديمية لدى طلابها وبالتالي تعرف قدرتها التنافسية مع المؤسسات المناظرة.
 - تنفيذ المؤسسة من نتائج التقييم القائم على المعايير في تفعيل المحاسبية حيث أنه يوفر تقارير دقيقة وتفصيلية عن أداء المعلمين من ناحية وأداء عناصر المؤسسة الأخرى الداعمة للتعلم من ناحية أخرى من البنية التكنولوجية وغيرها.
 - تنفيذ المؤسسة من نتائج التقييم القائم على المعايير في بناء الثقة مع الطلاب وأولياء الأمور حيث تتميز إجراءاته بالعدالة والشفافية والدقة فى تتبع نمو الطالب وما يستتبعه هذا من تغذية راجعة مما يستهدف في النهاية تحسين أداء الطلاب.
 - اتباع فلسفة التقييم القائم على المعايير تضمن المؤسسة به ثقة المستفيدين النهائيين من الخريجين حيث أن تلك المعايير التي يُقيم عليها الطلاب في الأصل هي ما تم الاتفاق عليه مع أصحاب المصلحة والتي تضمن لهم الجدارات التي يجب أن يتعلمها الطلاب والمتوقع أن يستخدمها أثناء العمل بعد التخرج.
 - تنفيذ المؤسسة من نتائج التقييم في اتخاذ القرارات بشأن محتوى علمي ما أو مقرر ما أو برنامج معين وبالتالي ضمان الجودة التعليمية.

٤- أساليب تنمية مهارات التقييم القائم على المعايير لدى طلاب كلية التربية؛

بالرغم من أهمية امتلاك الطلاب معلمي العلوم لمهارات التقييم القائم على المعايير؛ فإن هناك ندرة في الدراسات التي اهتمت بتنمية مهارات التقييم بوجه عام لدى المعلمين قبل وأثناء الخدمة. فقد كشفت دراسة سالم ومصطفى (٢٠٠٦) عن فاعلية برنامج تعليمي مقترح في تنمية مهارات التقييم التربوي (التقويم الذاتي للمعلم، وتقويم الطلاب، والتغذية الراجعة) لدى طلاب شعبة اللغة الفرنسية بكلية التربية بجامعة أسيوط في ضوء المعايير القومية لجودة المعلم في مصر. وأسفرت نتائج دراسة الرشيد (٢٠١٠) عن فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية مهارات أساليب التقييم لدى معلمي العلوم الشرعية للصف الثالث المتوسط في مدينة الرياض. وتوصلت

دراسة العباسي (٢٠١١) إلى فاعلية برنامج إلكتروني قائم على الويب لتنمية مهارات تصميم وإنتاج بعض أدوات التقويم الإلكتروني (ملف الإنجاز الإلكتروني E-Portfolio) لدى طلاب كلية التربية. وأوضحت نتائج دراسة الحوراني (٢٠١٢) فاعلية استخدام ملف الإنجاز في تحسين مهارات التدريس والتقويم وتحقيق التنمية المهنية لمعلمي المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم بالأردن.

وأكدت نتائج دراسة خليل والصباغ وجاهين (٢٠١٢) فاعلية برنامج الكتروني مقترح لتنمية مهارات التقويم الشامل لدى معلمى العلوم بالمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية. وتوصلت دراسة الطباخ (٢٠١٤) فاعلية بيانات التدريب الافتراضية القائمة على استراتيجية التعلم التشاركي عبر شبكات التواصل الاجتماعي في تنمية مهارات التقويم الإلكتروني بجانبها المعرفي والأدائي لدى طلاب الدراسات العليا. وكشفت نتائج دراسة عبد العاطي (٢٠١٥) عن فاعلية برنامج تدريبي باستخدام نمطين لدعم الأداء (الموجز، والتفصيلي) خلال منظومة إدارة التعلم "بلاكبورد" في إكساب أعضاء هيئة التدريس بجامعة الطائف مهارات التقويم الإلكتروني وتنمية اتجاهاتهم نحو منظومة "بلاكبورد". وتوصلت دراسة المزيني (٢٠١٥) إلى فاعلية استخدام أساليب التقويم البديل في تنمية مهارات التقويم بجانبها المعرفي والمهاري ومهارات التعلم المنظم ذاتياً ومهارات التفكير التأملية لدى طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

يتضح من هذه الدراسات السابقة أن أساليب تنمية مهارات التقويم التربوي بوجه عام ومهارات استخدام بعض أساليب التقييم القائم على المعايير بوجه خاص تمثلت في: البرامج التدريبية المقترحة (سالم، ومصطفى، ٢٠٠٦؛ الرشيد، ٢٠١٠)، وبيئات التعلم الإلكتروني (العباسي، ٢٠١١؛ الحوراني، ٢٠١٢؛ خليل والصباغ وجاهين، ٢٠١٢؛ الطباخ، ٢٠١٤؛ عبدالعاطي، ٢٠١٥)، وأساليب التقويم البديل (المزيني، ٢٠١٥). إلا إنه - في حدود علم الباحث - لا توجد دراسة اهتمت بإعداد برنامج تدريبي مقترح في التربية العلمية لتنمية مهارات التقييم القائم على المعايير لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية؛ مما يؤكد أهمية البحث الحالي والحاجة إليه.

ثانياً: تنمية الثقة بالمقدرة على تدريس العلوم لدى طلاب كلية التربية

١- أهمية تنمية الثقة بالمقدرة على تدريس العلوم لدى طلاب كلية التربية:

تعد تنمية الثقة بالمقدرة على تدريس العلوم من الجوانب الوجدانية المهمة التي يجب تلمينها لدى معلمي العلوم قبل وأثناء الخدمة؛ حيث إنها تؤثر في شعورهم بالرضا والارتياح والسعادة في عملهم بتدريس العلوم، وإقدامهم على تصميم الأنشطة العلمية وتنفيذها مع طلابهم سواءً داخل المدرسة أو خارجها، واستخدامهم لطرق واستراتيجيات التدريس الجديدة، وحماسهم ومثابرتهم وإصرارهم على النجاح في تدريس العلوم، كما تؤثر هذه الثقة في جهد المعلمين الذي يبذلونه في تخطيط دروس العلوم وتنفيذها وتقويمها. وعلى الرغم من هذه الأهمية الكبيرة للثقة بالمقدرة على تدريس العلوم وتأثيرها في السلوك التدريسي للمعلمين، إلا إنها لم تحظ بالقدر الكافي من الدراسة من قبل الباحثين في مجال تدريس العلوم.

ولقد أكدت دراسات عديدة على أن الأفراد الواقفين من أنفسهم هم أكثر فاعلية في مواجهة الظروف الطارئة، وأكثر قدرة على حل المشكلات، والمشاركة في الأنشطة الاجتماعية، والانفتاح على الآخرين، ولا بد من التأكيد على أن الثقة بالنفس ليست مسألة فردية فحسب بل هي حاجة اجتماعية تعمل على تماسك الجماعة تماماً كما تعمل على تماسك شخصية الفرد؛ لذلك فإن أي اضطراب في هذه السمة سيتجاوز الفرد إلى المجتمع وسيترك بصمات واضحة في مظاهر الحياة المختلفة (قواسمة & الفرح، ١٩٩٦، ٣٨).

ويشير عثمان (٢٠٠٠، ١٢٣) إلى أن الثقة في القدرات المعرفية تدفع إلى جسارة المخاطرة المعرفية، كما تدفع الذات للتحرك حركة قوية ثابتة في مواجهتها للموضوع الدراسي في الموقف الاستكشافي، وهذه الثقة هي التي تمكن الذات العارفة من أن تكون حركتها نحو الموضوع الدراسي حركة ثقة بالمقدرة، وليس حركة خطى متعثرة بالشك، مترددة بالحيرة، تتطلب المساعدة والاتكالية على الغير. ويرى إبراهيم (٢٠٠٧، ٢٢٢) أن الثقة بالنفس تساعد على اتخاذ القرار المناسب والصحيح في المواقف أو المشكلات العلمية أو الحياتية المعقدة المتنوعة.

وأكدت بعض الدراسات أهمية الثقة بالمقدرة على تدريس العلوم وزيادة التحصيل الدراسي في العلوم لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية (Tekkaya, Cakiroglu, & Ozcan, 2004؛ عابد، ٢٠٠٩؛ نوافلة والعمرى، ٢٠١٣). وكشفت نتائج دراسة زيدان (٢٠١٠) عن

وجود علاقة إيجابية دالة بين ارتفاع الكفاءة الذاتية لمعلمي العلوم أثناء الخدمة وارتفاع التحصيل الدراسي في العلوم لدى طلابهم.

٢- العوامل المؤثرة في الثقة بالمقدرة على تدريس العلوم لدى طلاب كلية التربية؛

أشار باندورا (Bandura, 1997, 478) إلى أن هناك أربعة عوامل تؤثر في تشكيل معتقدات الكفاءة الذاتية، والتي تعد الثقة بالمقدرة على التدريس جزءاً منها، وهذه العوامل هي:

١- الإنجازات الأدائية أو خبرات النجاح: ويعد هذا العامل أكثر العوامل تأثيراً في كفاءة الذات لدى الفرد؛ فخبرات النجاح في الأداء ترفع مستوى الكفاءة الذاتية بينما الفشل والإخفاق المتكرر يضعفها.

٢- الخبرات البديلة أو التمثيلية: وتعني الخبرات التي يحصل عليها الفرد من شخص آخر كنموذج؛ فمشاهدة نماذج جيدة للأداء في تنفيذ الأنشطة والمهام الصعبة يرفع من مستوى الكفاءة الذاتية لدى الشخص المشاهد.

٣- الإقناع اللفظي: ويتعلق هذا العامل بتقديم الدعم اللفظي للفرد لتشجيعه على النجاح في المهام، وقد يكون هذا الدعم اللفظي خارجياً من أشخاص آخرين، أو داخلياً من خلال الحوار مع الذات.

٤- الاستثارة الوجدانية والفيولوجية: ويشمل هذا العامل المتغيرات الداخلية التي تحدث للفرد نتيجة مواجهته بمهمة ما، مثل: القلق والإحباط والإجهاد وغيرها من المتغيرات التي تؤثر في قدرة الفرد على إنجاز المهمة.

في ضوء ما سبق فإن تنمية مستوى الثقة بالمقدرة على تدريس العلوم يحتاج إلى مرور الطلاب المعلمين بكلية التربية بخبرات نجاح متكررة في الأنشطة التعليمية وفي الاختبارات وغيرها من المهام التعليمية، وتوفير نماذج ناجحة في التدريس يشاهدها الطلاب باستمرار، والتشجيع اللفظي الخارجي من قبل أعضاء هيئة التدريس، وحث الطلاب على تشجيع بعضهم البعض لتحقيق النجاح، وحثهم على التشجيع الذاتي لأنفسهم، وتشجيعهم على التحلي بالمثابرة والجد وتجنب القلق والإحباط أثناء تنفيذهم المهام.

٣- أساليب تنمية الثقة بالمقدرة على تدريس العلوم لدى طلاب كلية التربية؛

أشارت نتائج العديد من الدراسات السابقة إلى إمكانية تنمية الثقة بالمقدرة على تدريس العلوم بأساليب مختلفة؛ حيث توصلت دراسة موزلي وريנק وكيثلي (Moseley, Reinke, & Keithley, 2003) إلى فاعلية برنامج تدريبي قائم على الأنشطة البيئية اللاصفية في تنمية الكفاءة الذاتية في التدريس لدى معلمي العلوم قبل الخدمة. وكشفت دراسة المزروع (٢٠٠٤) عن فاعلية برنامج قائم على التدريب بالزملاء في تنمية فعالية الذات في تدريس العلوم لدى

الطالبات المعلمات في تخصصات العلوم الطبيعية بكليات التربية. وأسفرت نتائج دراسة بليكر وليندجرن (Bleicher & Lindgren, 2005) عن فاعلية تدريس مقرر العلوم بطريقة بنائية في تنمية مستوى الكفاءة الذاتية في تدريس العلوم لدى معلمي التعليم الابتدائي قبل الخدمة بأمريكا، ووجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين استيعاب المفاهيم العلمية والكفاءة الذاتية في تدريس العلوم. وأثبتت دراسة بالمر (Palmer, 2006) فاعلية تدريس مقررات طرق التدريس في تنمية الكفاءة الذاتية في تدريس العلوم لدى معلمي التعليم الابتدائي قبل الخدمة في أستراليا. وأكدت نتائج دراسة واتسون (Watson, 2006) فاعلية برنامج قائم على تكامل أنشطة الانترنت مع المنهج لتدريب معلمي العلوم أثناء الخدمة في تنمية كفاءتهم الذاتية.

وأشارت نتائج دراسة عبد الوهاب (٢٠٠٧) إلى فاعلية برنامج مقترح في تنمية الكفاءة الذاتية والأداء التدريسي المنمي للتفكير لدى معلمات العلوم قبل الخدمة بسلطنة عمان. وأثبتت دراسة هوبكنز (Hopkins, 2007) فاعلية تدريس مقرر علوم الأرض والغلاف الجوي في تنمية مستوى الكفاءة الذاتية والسلوك التعليمي لدى طالبات التعليم الابتدائي بأمريكا. وكشفت دراسة بوسنانسكي (Posnanski, 2007) عن فاعلية تدريس مساق علوم الأرض باستخدام المدخل البنائي في تنمية الكفاءة الذاتية في تدريس العلوم لدى طلاب التعليم الابتدائي بأمريكا. وتوصلت دراسة بريكمان وكورمالي وأرمسترونج وهالار (Brickman, Gormally, Armstrong, & Hallar, 2009) إلى فاعلية كل من معمل البيولوجي التقليدي، ومعمل البيولوجي القائم على الاستقصاء في تنمية الثقة لدى طلاب الجامعة في قدرتهم على أداء مهام علمية محددة، إلا أن طلاب المعمل القائم على الاستقصاء كانوا أقل ثقة بصورة دالة إحصائية مقارنةً بطلاب المعمل التقليدي. وأظهرت نتائج دراسة ليانج وريتشاردسون (Liang & Richardson, 2009) فاعلية تدريس مقرر العلوم باستخدام استراتيجيتي العصف الذهني والاستقصاء الموجه في تنمية الكفاءة الذاتية الشخصية في تدريس العلوم وفهم العلوم لدى معلمي التعليم الابتدائي قبل الخدمة، بينما لم تكن هناك فاعلية في تنمية الكفاءة الذاتية المتعلقة بتوقع المخرجات.

وأكدت نتائج دراسة دوران ودورون وهاني وبيلتيكوف (Duran, Duron, Haney, & Beltyukova, 2009) فاعلية تدريب معلمي العلوم على تصميم منهج طبقاً للمعايير القومية الأمريكية لتعليم العلوم وتدريبه باستخدام الاستقصاء في تنمية الكفاءة الذاتية لديهم. وتوصلت

دراسة عبد العزيز (٢٠١٠) إلى فاعلية برنامج تدريبي أثناء الخدمة قائم على مدخل المعلم كعالم في تنمية المفاهيم العلمية والكفاءة الذاتية لدى معلمي العلوم بالحلقة الابتدائية وفي تنمية مهارات التفكير الاستقصائي لدى تلاميذهم. وأثبتت دراسة موزلي وهوس وأوتلي (Moseley, Huss, & Utley, 2010) فاعلية تدريب معلمي العلوم على علوم الأرض والتربية البيئية في تنمية كفاءتهم الذاتية. وأشارت نتائج دراسة افريكلي وساماز وفي لنل (Evrekli, Sasmaz, & Ve Inel, 2010) إلى فاعلية المدخل البنائي في تنمية مستوى الكفاءة الذاتية في تدريس العلوم لدى طلاب معلمي الصف في تركيا. وأوضحت نتائج دراسة الشرييني (٢٠١٠) فاعلية برنامج قائم على خرطنة المنهج في تنمية الكفاءة الذاتية لدى معلمي العلوم.

يتضح مما سبق أنه رغم تنوع أساليب تنمية الثقة بالمقدرة على تدريس العلوم التي أشارت إليها الدراسات السابقة، إلا إنه - في حدود علم الباحث - لا توجد دراسة اهتمت بالكشف عن فاعلية برنامج تدريبي مقترح في التربية العلمية في تنمية الثقة بالمقدرة على تدريس العلوم لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية، أو بالتنبؤ بالثقة بالمقدرة على تدريس العلوم بدلالة مهارات التقييم القائم على المعايير؛ مما يؤكد أهمية البحث الحالي والحاجة إليه.

منهج البحث وإجراءاته

منهج البحث:

استخدم في البحث الحالي المنهج الوصفي لإعداد قائمة مهارات التقييم القائم على المعايير، والتي في ضوئها تم بناء البرنامج التدريبي المقترح. كما استخدم المنهج التجريبي تصميم المجموعة الواحدة ذات القياسين القبلي والبعدي لدراسة أثر البرنامج التدريبي المقترح في التربية العلمية على تنمية مهارات التقييم القائم على المعايير والثقة بالمقدرة على تدريس العلوم لدى طلاب مجموعة البحث.

مواد البحث وأدواته:

قام الباحث بإعداد المواد والأدوات التالية:

- ١- دليل المدرب لاستخدام البرنامج التدريبي المقترح في التربية العلمية لتنمية مهارات التقييم القائم على المعايير والثقة بالمقدرة على تدريس العلوم لدى طلاب كلية التربية.
- ٢- أوراق عمل المتدربين لتنفيذ أنشطة البرنامج التدريبي المقترح في التربية العلمية.
- ٣- بطاقة التحقق من مهارات التقييم القائم على المعايير لدى طلاب كلية التربية.

٤- مقياس الثقة بالمقدرة على تدريس العلوم لدى طلاب كلية التربية.

إجراءات البحث:

أولاً: إعداد البرنامج التدريبي المقترح في التربية العلمية (دليل المدرب وأوراق عمل الطلاب المتدربين):

تم إعداد البرنامج التدريبي المقترح في التربية العلمية لتنمية مهارات التقييم القائم على المعايير والثقة بالمقدرة على تدريس العلوم لدى طلاب كلية التربية وفقاً للإجراءات الآتية:

١- إعداد قائمة بمهارات التقييم القائم على المعايير:

أ- تحديد الهدف من القائمة:

الهدف من إعداد القائمة هو تحديد مهارات التقييم القائم على المعايير التي يجب تنميتها لدى طلاب المستوى الثالث، بقسم التعليم الابتدائي (علوم) بكلية التربية بجامعة الملك خالد، والتي يجب تضمينها في البرنامج التدريبي المقترح في التربية العلمية.

ب- مصادر اشتقاق قائمة مهارات التقييم القائم على المعايير:

تم اشتقاق قائمة مهارات التقييم القائم على المعايير من المصادر الآتية:

- الدراسات والبحوث السابقة (Smith-Woofter, 2010; Miller, 2013; Hoernke, 20014; Waggoner & Carroll, 2014; Becenti-Begay, 2015; Greene, 2015; Hawes, 2015; Manley, 2015; Reese, 2015; Muñoz & Guskey, 2015; Sharma, 2015; Streagle & Scott, 2015).

- الكتب المتخصصة في مجال التقييم القائم على المعايير (Sindelar, 2011؛ فرج الله، ٢٠١٣؛ Brookhart, 2013؛ Darling-Hammond, & Adamson, 2014؛ Berger, Rugen, & Woodfin, 2014).

ج- الصورة الأولية لقائمة مهارات التقييم القائم على المعايير:

تضمنت الصورة الأولية للقائمة المهارات التالية:

- ١- تحليل معايير تعليم وتعلم العلوم بالمرحلة الابتدائية؛ لتحديد نواتج التعلم المتضمنة بها، وتحديد درجة تعقد المعيار، وتحديد مستوى العمق المعرفي المناسب له.
- ٢- تخطيط دروس العلوم في ضوء المعايير.
- ٣- كتابة أسئلة متنوعة (اختيار الاستجابة، وإنتاج الاستجابة) لقياس نواتج التعلم بكل معيار.

٤- كتابة أسئلة تقيس المستويات المختلفة للعمق المعرفي وفقاً لتقسيم ويب بما يتناسب مع درجة تعقد كل معيار ومستوى العمق المعرفي له.

٥- إعداد مقاييس التقدير المترج للأداء (*Rubrics*)؛ لتقدير درجات أسئلة إنتاج الاستجابة.

٦- تصميم الاختبار التحصيلي القائم على المعايير.

د- تحديد احتياجات الطلاب المعلمين من قائمة مهارات التقييم القائم على المعايير:

لتحديد احتياجات الطلاب معلمي العلوم من هذه المهارات؛ تم عرض القائمة الأولى مصحوبة باستطلاع رأي (ملحق: ١) على جميع طلاب المستوى الثالث، بقسم التعليم الابتدائي (علوم) بكلية التربية بجامعة الملك خالد مع بداية الفصل الدراسي الثاني ٢٠١٥/ ٢٠١٦م أثناء دراستهم لمقرر "التربية الميدانية علوم-٣". وقد أسفرت نتائج تطبيق الاستطلاع عن أن جميع الطلاب يحتاجون إلى جميع المهارات التي تضمنتها القائمة الأولى.

هـ- تحديد أهمية مهارات التقييم القائم على المعايير المتضمنة بالقائمة لطلاب كلية

التربية:

وللتأكد من أهمية مهارات التقييم القائم على المعايير للطلاب المعلمين؛ تم عرض قائمة الكفايات مصحوبة باستطلاع رأي (ملحق: ٢) على أحد عشر محكماً من الخبراء المتخصصين في المناهج وطرق تدريس العلوم وعلم النفس التربوي (ملحق: ٣). وأسفرت نتائج استطلاع الرأي عن إجماع السادة المحكمين على أهمية مهارات التقييم القائم على المعايير التي تضمنتها القائمة للطلاب معلمي العلوم.

و- الصورة النهائية لقائمة مهارات التقييم القائم على المعايير:

بعد التأكد من احتياج الطلاب معلمي العلوم لمهارات التقييم القائم على المعايير، وأهمية تنمية هذه المهارات لديهم وفقاً لما أشار إليه السادة المحكمون أصبحت قائمة مهارات التقييم القائم على المعايير في صورتها النهائية (ملحق: ٤).

٢- تخطيط البرنامج التدريبي المقترح وأسس بنائه:

بعد أن تم تحديد مهارات التقييم القائم على المعايير في ضوء احتياجات طلاب مجموعة البحث وآراء السادة المحكمين، تم تخطيط البرنامج المقترح وفقاً للإجراءات الآتية:

أ- تحديد الأهداف العامة للبرنامج:

روعي في صياغة الأهداف العامة للبرنامج المعايير الآتية:

- الوضوح والدقة في صياغتها العلمية.
- أن تعبر بوضوح عن محتوى البرنامج.
- أن تكون وثيقة الصلة بأهداف البحث الحالي.
- أن تعبر بوضوح عن احتياجات الطلاب المعلمين.
- أن تكون وثيقة الصلة بأهداف برنامج إعداد معلمي العلوم بكلية التربية.
- أن تكون واقعية وممكنة التحقيق.

في ضوء هذه المعايير تحددت الأهداف العامة للبرنامج التدريبي المقترح فيما يأتي:

- ١- تنمية مهارات التقييم القائم على المعايير لدى الطلاب معلمي العلوم بكلية التربية.
- ٢- تنمية الثقة بالمقدرة على تدريس العلوم لدى الطلاب معلمي العلوم بكلية التربية.

ب- صياغة نواتج التعلم المستهدفة للبرنامج:

روعي في صياغة نواتج التعلم المستهدفة للبرنامج التدريبي المقترح المعايير الآتية:

- أن تكون الأهداف واضحة المعنى والصياغة.
- أن تكون الأهداف قابلة للملاحظة والقياس.
- أن تناسب الأهداف مستوى الطلاب معلمي العلوم بكلية التربية.
- أن تبنى الأهداف على سلوك الطلاب المتدربين.
- أن تحقق الأهداف العامة للبرنامج المقترح.
- أن تعبر بوضوح عن محتوى البرنامج.
- أن تراعي الإمكانات المتوفرة من أجهزة ووسائل ومواد تعليمية بالكلية.
- أن تكون وثيقة الصلة باحتياجات الطلاب معلمي العلوم.

في ضوء المعايير السابقة تمت صياغة نواتج التعلم المستهدفة كما هو موضح في

البرنامج التدريبي في بداية كل موضوع.

ج- تحديد محتوى البرنامج التدريبي المقترح:

روعي في تحديد وصياغة محتوى البرنامج التدريبي المقترح المعايير الآتية:

- التكامل مع الأهداف العامة والسلوكية.
- المناسبة لمستوى الطلاب معلمي العلوم بكلية التربية.

- مراعاة خبرات التعلم السابقة للمتدربين.
- التلبية لاحتياجات المتدربين.
- التكامل والاتساق مع أساليب التدريب المستخدمة.
- تضمن العديد من الأنشطة التدريبية.

في ضوء المعايير السابقة تضمن محتوى البرنامج التدريبي المقترح الموضوعات التالية:

- ١- المفاهيم والمبادئ الأساسية للتقييم القائم على المعايير.
- ٢- تحليل معايير تعليم وتعلم العلوم بالمرحلة الابتدائية.
- ٣- تخطيط دروس العلوم في ضوء المعايير.
- ٤- مستويات العمق المعرفي وفقاً لتقسيم ويب.
- ٥- معايير جودة كتابة أسئلة اختيار الاستجابة.
- ٦- معايير جودة كتابة أسئلة إنتاج الاستجابة.
- ٧- مقاييس التقدير المتدرج للأداء (Rubrics).
- ٨- تصميم الاختبار التحصيلي القائم على المعايير.

د- تحديد نمط التدريب المناسب لتنفيذ البرنامج التدريبي:

تم استخدام نمط التدريب الموزع بواقع ساعتان أسبوعياً؛ بما يتناسب مع الجدول الدراسي للطلاب المتدربين بالمسوى الثالث، بكالوريوس التعليم الابتدائي (علوم) بكلية التربية، جامعة الملك خالد.

هـ - تحديد الأجهزة والأدوات والوسائل اللازمة لتنفيذ البرنامج التدريبي:

روعي في المواد والأدوات والأجهزة اللازمة للتدريب المعايير الآتية:

- مناسبة للطلاب معلمي العلوم بكلية التربية.
 - متنوعة وتخطب أكثر من حاسة وتراعي ما بين الطلاب المعلمين من فروق فردية.
 - تيسر للطلاب دراسة محتوى التدريب وتوفر لهم الوقت والجهد.
 - وثيقة الصلة بالأهداف والمحتوى والأنشطة التدريبية.
 - مراعاة الإمكانيات والتجهيزات التكنولوجية المتوفرة في قاعة الدراسة بالكلية.
- في ضوء تلك المعايير تنوعت المواد والأدوات والأجهزة المستخدمة في التدريب لتشمل: دليل المدرب، وأوراق عمل الطلاب المتدربين، وأجهزة الكمبيوتر المتصلة بالإنترنت، وعروض

تقديمية (PowerPoint)، وجهاز العرض الإلكتروني (Data Show)، وشاشة عرض، وسبورة بيضاء، وأقلام ملونة.

و- تحديد استراتيجيات وطرق التدريب المستخدمة في البرنامج التدريبي:

روعي في إستراتيجيات وطرق التدريب المعايير الآتية:

- أن تكون مناسبة لمستوى المتدربين.
- أن تسهل لهم التدريب على موضوعات البرنامج.
- أن تكون متنوعة لتلبي الفروق الفردية للطلاب المتدربين.
- أن تسمح للطلاب المتدربين بتبادل الآراء ومناقشتها مع بعضهم البعض.
- أن تحفز المتدربين وتشجعهم على مواصلة التدريب.
- أن تراعي إمكانيات بيئة التعلم المتاحة من مواد وأدوات وأجهزة تعليمية.
- أن تسمح للمتدربين بممارسة الأنشطة التدريبية بطريقة فردية أو في مجموعات أو من خلال التعلم بالنمذجة.
- أن تكون وثيقة الصلة بأهداف ومحتوى وأنشطة التدريب.

في ضوء هذه المعايير تنوعت استراتيجيات وطرق التدريب المستخدمة في البرنامج المقترح لتشمل: الحوار والمناقشة، والعصف الذهني، والتعلم التعاوني في مجموعات صغيرة، والتعلم بالنمذجة أو التقليد، والتعلم الذاتي.

ز- تحديد الأنشطة المتضمنة في البرنامج التدريبي:

روعي في تحديد الأنشطة التدريبية المعايير الآتية:

- أن تتناسب مستوى المتدربين.
- أن يتم تخطيطها في ضوء المواد والأدوات والأجهزة المتوفرة.
- أن تكون متنوعة وتراعي الفروق الفردية بين الطلاب المتدربين.
- أن تتيح للمتدربين فرص التعلم الذاتي وفقاً لقدراتهم وإمكانياتهم.
- أن توفر للمتدربين العمل التعاوني.
- أن تكون وثيقة الصلة باستراتيجيات وطرق التدريب المستخدمة.
- أن تكون مرتبطة بأهداف ومحتوى التدريب.

في ضوء تلك المعايير تنوعت الأنشطة التدريبية لتشمل:

- أنشطة عقلية تشمل الحوار والمناقشة والعصف الذهني والاكتشاف.
- أنشطة تعاونية تتم خلال العمل في مجموعات صغيرة.
- أنشطة تشاركية من خلال خدمات التعلم الالكتروني المتوفرة عبر البلاكورد.
- تصميم وتنفيذ عروض تقديمية.
- تصميم وتنفيذ دروس في مجال تعليم العلوم.
- أنشطة تسجيل النتائج، ومراجعتها، وإعداد التقارير التفصيلية حول كل موضوع تدريبي.
- أنشطة البحث عن الموضوعات باستخدام محركات البحث المختلفة.

ح- تحديد أساليب تقويم البرنامج التدريبي:

- روعي في تقويم البرنامج التدريبي المعايير التالية:
- أن يكون التقويم وثيق الصلة بأهداف ومحتوى التدريب.
 - أن يكون التقويم مرتبط بالكفايات التي يحتاجها الطلاب المعلمين.
 - أن يناسب التقويم مستوى الطلاب معلمي العلوم بكلية التربية.
 - أن يكون التقويم مستمراً يسير جنباً إلى جنب مع عملية تدريب الطلاب المعلمين.
 - أن يكون شاملاً لجميع جوانب التعلم المختلفة المعرفية والمهارية والوجدانية.
 - أن تتميز أدوات التقويم بالصدق والثبات.
 - أن يكشف عن الفروق الفردية بين الطلاب المعلمين.
- في ضوء المعايير السابقة تنوعت أشكال التقويم لتشمل الآتي:
- ١- التقويم القبلي: للوقوف على المتطلبات السابقة التي يجب توافرها لدى كل متدرب للدخول في موضوع التدريب الجديد، وكذلك للوقوف على مستوى المتدربين قبل تنفيذ البرنامج التدريبي.
 - ٢- التقويم البنائي: والذي يصاحب التدريب لتوجيه المتدربين بشكل سليم أثناء التدريب.
 - ٣- التقويم النهائي: والذي يتمثل في أسئلة التقويم المصاغة بنهاية كل موضوع للوقوف على مدى تمكن كل متدرب من أهداف التدريب، وكذلك للوقوف على المستوى الذي وصل إليه المتدربون بعد تنفيذ البرنامج التدريبي.

٣- إعداد دليل المدرب:

تكونت الصورة الأولية لدليل المدرب من العناصر الآتية:

أ- مقدمة:

تضمنت المقدمة تعريفاً بالتقييم القائم على المعايير، ومهاراته، وأهمية تنمية هذه المهارت لدى الطلاب معلمي العلوم بكلية التربية.

ب- الأهداف العامة للبرنامج.

ج- الفئة المستهدفة من التدريب.

د- جدول بموضوعات البرنامج التدريبي والزمن المقترح للتدريب في كل موضوع.

هـ - نمط التدريب المستخدم في تنفيذ البرنامج التدريبي.

و- عرض موضوعات البرنامج التدريبي: تم عرض كل موضوع وفقاً لما يأتي:

- عنوان الموضوع.
- نواتج التعلم المستهدفة.
- أجهزة وأدوات ووسائل التدريب.
- زمن التدريب.
- استراتيجيات وطرق التدريب.
- عرض محتوى التدريب وأنشطته.
- تقييم التدريب.

٤- إعداد أوراق عمل المتدربين:

تم إعداد أوراق عمل المتدربين (طلاب المستوى الثالث، بكالوريوس التعليم الابتدائي، كلية التربية، جامعة الملك خالد)؛ لاستخدامها في تنفيذ المهام المطلوبة في البرنامج التدريبي، وتسجيل استجاباتهم وملاحظاتهم واستفساراتهم أثناء التدريب، وتضمنت أوراق عمل المتدربين العناصر الآتية:

أ- مقدمة:

تضمنت المقدمة تعريفاً بالتقييم القائم على المعايير وأهميته في تعليم وتعلم العلوم.

ب- الأهداف العامة للبرنامج التدريبي.

ج- جدول بموضوعات البرنامج التدريبي والزمن المقترح للتدريب في كل موضوع.

د- عرض أوراق العمل: تم عرض أوراق العمل في كل موضوع وفقاً لما يأتي:

- عنوان الموضوع.
- نواتج التعلم المستهدفة.
- أنشطة التدريب: معدة في صورة مهام، يلي كل نشاط مكان مخصص لتسجيل النتائج والملاحظات والاستفسارات.
- تقويم التدريب باستخدام أسئلة متنوعة.

هـ- استطلاع آراء السادة المحكمين حول مدى ملاءمة البرنامج التدريبي المقترح (دليل المدرب وأوراق

عمل المتدربين):

تم عرض الصورة الأولية للبرنامج التدريبي المقترح (دليل المدرب وأوراق عمل المتدربين) مصحوباً باستطلاع رأي (ملحق: ٥) على أحد عشر محكماً من المتخصصين في المناهج وطرق تدريس العلوم (ملحق: ٣)، وقد أجمع السادة المحكمون على ملاءمة البرنامج المقترح للتطبيق على الطلاب معلمي العلوم بكلية التربية، وأشاروا إلى بعض التعديلات في صياغة بعض نواتج التعلم المستهدفة، وقد تم إجراء جميع التعديلات التي أشار إليها السادة المحكمون في هذا الشأن.

٦- التجربة الاستطلاعية للبرنامج التدريبي المقترح:

تم تنفيذ التجربة الاستطلاعية لأول ثلاثة موضوعات من البرنامج التدريبي المقترح على (١٠) طلاب تم اختيارهم عشوائياً من بين (٢٨) طالب بالمستوى الثالث، بقسم التعليم الابتدائي (علوم) بكلية التربية بجامعة الملك خالد المسجلين في مقرر "التربية الميدانية علوم-٣". وتم تنفيذ التجربة الاستطلاعية خلال الأسبوع الثاني والثالث والرابع من الفصل الدراسي الثاني ٢٠١٥/٢٠١٦م، بواقع موضوع تدريبي في كل أسبوع. وظهر خلال التجربة الاستطلاعية اندماج الطلاب في تنفيذ أنشطة التدريب، وعدم وجود مشكلات واجهتهم أثناء التدريب، وكذلك مناسبة الزمن المتوقع للتدريب في كل موضوع؛ مما يشير إلى ملاءمة موضوعات البرنامج

التدريبي لمستوى الطلاب معلمي العلوم بكلية التربية، وبذلك أصبح البرنامج التدريبي المقترح في التربية العلمية في صورته النهائية مناسباً للتطبيق على مجموعة البحث النهائية، وتكون البرنامج التدريبي المقترح في صورته النهائية من: دليل المدرب (ملحق: ٦)، وأوراق عمل المتدربين (ملحق: ٧).

ثانياً: إعداد أدوات البحث:

لقياس مهارات التقييم القائم على المعايير والثقة بالمقدرة على تدريس العلوم لدى الطلاب معلمي العلوم بكلية التربية؛ تم إعداد بطاقة التحقق من مهارات التقييم القائم على المعايير لدى طلاب كلية التربية، ومقياس الثقة بالمقدرة على تدريس العلوم. وفيما يأتي توضيح لخطوات إعداد هذه الأدوات:

١- إعداد بطاقة التحقق من مهارات التقييم القائم على المعايير لدى طلاب كلية التربية:

تحدد الهدف من هذه البطاقة في قياس مهارات التقييم القائم على المعايير لدى الطلاب معلمي العلوم بكلية التربية. ولإعداد هذه البطاقة تم إعداد جدول مواصفات لها؛ لكي تكون فقرات البطاقة صادقة وممثلة لمحتوى البرنامج التدريبي المقترح كمياً وكيفياً، بما يحقق الصدق البنائي، ويوضح جدول (١) الآتي مواصفات بطاقة التحقق من مهارات التقييم القائم على المعايير لدى طلاب كلية التربية:

جدول (١)

مواصفات بطاقة التحقق من مهارات التقييم القائم على المعايير لدى طلاب كلية التربية

المجموع	الفقرات بالبطاقة	الوزن النسبي للمهارات	ساعات التدريس	المهارات الرئيسة في البرنامج التدريبي
٥	٥ : ١	١٤,٢٩ %	٢	١- تحليل معايير تعليم وتعلم العلوم بالمرحلة الابتدائية.
٥	١٠ : ٦	١٤,٢٩ %	٢	٢- تخطيط دروس العلوم في ضوء المعايير.
٥	١٥ : ١١	١٤,٢٩ %	٢	٣- كتابة أسئلة تقيس مستويات العمق المعرفي وفقاً لتقسيم ويب.
٥	٢٠ : ١٦	١٤,٢٩ %	٢	٤- مهارة كتابة أسئلة اختيار الاستجابة.
٥	٢٥ : ٢٠	١٤,٢٩ %	٢	٥- مهارة كتابة أسئلة إنتاج الاستجابة.
٥	٣٠ : ٢٦	١٤,٢٩ %	٢	٦- بناء مقاييس التقدير المتدرج للأداء.
٥	٣٥ : ٣١	١٤,٢٩ %	٢	٧- تصميم الاختبار التحصيلي القائم على المعايير.
٣٥	٣٥	١٠٠ %	١٤	المجموع

وتمت صياغة فقرات بطاقة التحقق في صورتها الأولية لتكون من جزئين، هما:

- الجزء الأول: عبارة عن مجموعة من المهام الأدائية ينفذها المتدربين الطلاب بالورقة والقلم، وشمل هذا الجزء سبعة مهام، يقيس كل منها مهارة رئيسة من مهارات التقييم القائم على المعايير الموضحة بجدول (١) السابق.

- الجزء الثاني: عبارة عن مقياس متدرج ثلاثي يتكون من ٣٥ فقرة للتحقق من مهارات التقييم القائم على المعايير المتضمنة في المهام الأدائية. وصيغت هذه الفقرات في صورة مهارات بسيطة يمكن ملاحظتها من قبل المدرب وقياسها بسهولة من خلال تحليل أعمال الطلاب المتدربين بعد تكليفهم بتنفيذ المهام الأدائية المشار إليها في الجزء الأول من البطاقة. وأمام كل مهارة بسيطة ثلاثة بدائل تشير إلى درجة تحقق المهارة، وهي: تحققت تمامًا، وإلى حد ما، ولم تتحقق. وبلغ عدد الفقرات في كل مهارة رئيسة خمس فقرات كما هو موضح بجدول (١) السابق.

وتم تخصيص درجتان لكل مهارة تتحقق تمامًا، ودرجة واحدة لكل مهارة تتحقق إلى حد ما، وصفر لكل مهارة لم تتحقق بعد قيام المدرب بتحليل استجابات الطلاب. وبذلك تكون الدرجة النهائية لبطاقة التحقق (٧٠) درجة. وبعد ذلك تمت صياغة تعليمات استخدام البطاقة، وروعي في صياغة التعليمات الوضوح، والإيجاز، وسلامة الصياغة من الناحيتين اللغوية والعلمية؛ لكي يتم استخدامها بسهولة وبطريقة صحيحة في تسجيل النتائج.

وتم عرض بطاقة التحقق من مهارات التقييم القائم على المعايير في صورتها الأولية مصحوبةً باستطلاع رأي (ملحق: ٨) على أحد عشر محكمًا من الأساتذة والأساتذة المشاركين المتخصصين في المناهج وطرق تدريس العلوم وعلم النفس التربوي (ملحق: ٣)؛ للتأكد من صدق فقرات البطاقة وملاءمتها للتطبيق على طلاب كلية التربية. وقد أظهرت آراء السادة المحكمين ملاءمة بطاقة التحقق من مهارات التقييم القائم على المعايير للتطبيق على الطلاب معلمي العلوم بكلية التربية.

وتم إجراء التطبيق الاستطلاعي للبطاقة على أعمال الطلاب العشرة الذين شاركوا في التجربة الاستطلاعية للبرنامج التدريبي. وظهر من التطبيق الاستطلاعي للمقياس أنه لا توجد شكوى من الطلاب من الناحية اللغوية أو من الناحية العلمية أثناء تنفيذهم للمهام المطلوبة في الجزء الأول من البطاقة؛ وبذلك تكون هذه الأنشطة مناسبة لهم. كما تم حساب الزمن المناسب لتطبيق هذه المهام عن طريق حساب الزمن الذي استغرقه (٧٥%) من الطلاب (٨ طلاب) في تنفيذ جميع هذه الأنشطة، وقد بلغ ذلك الزمن (١٢٠) دقيقة شاملةً التعليمات. كما ظهر من

التطبيق الاستطلاعي سهولة استخدام فقرات البطاقة في التحقق من مستوى مهارات التقييم القائم على المعايير لدى الطلاب بعد تحليل استجاباتهم على المهام الموجودة بالجزء الأول من البطاقة. ومن خلال نتائج التطبيق الاستطلاعي تم ضبط البطاقة إحصائياً كما يلي:

١- حساب الاتساق الداخلي للبطاقة:

تم تحديد الاتساق الداخلي للبطاقة عن طريق حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للمهارة الرئيسة التي تنتمي إليها، وكذلك حساب معاملات الارتباط بين درجات المهارات الرئيسة للبطاقة وبعضها البعض وبينها وبين الدرجة الكلية للبطاقة، وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS)؛ حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (٠,٦١)، و (٠,٩٣) وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، ويؤكد ذلك أن كل فقرة (مهارة بسيطة) في البطاقة تقيس بالفعل نفس الوظيفة التي تقيسها المهارة الرئيسة التي تنتمي إليها، كما أن كل مهارة رئيسة تقيس نفس الوظيفة التي تقيسها البطاقة ككل. وبهذا، فإن بطاقة التحقق من مهارات التقييم القائم على المعايير تتمتع بدرجة مناسبة من الاتساق الداخلي.

٢- حساب معامل ثبات البطاقة:

من خلال إعادة تحليل أعمال الطلاب مرة أخرى بعد مرور أسبوعين من التحليل الأول؛ تم حساب ثبات بطاقة التحقق من مهارات التقييم القائم على المعايير بالطريقتين الآتيتين:

أ- حساب نسبة الاتفاق :

تم حساب النسبة المئوية للاتفاق بين التحليلين الأول والثاني وفقاً لمعادلة كوبر (Cooper)، وقد بلغ متوسط النسبة المئوية للاتفاق للبطاقة ككل (٩٦%)، وهذه النسبة أكبر من (٨٥%) التي حددها كوبر مما يدل على ارتفاع درجة ثبات بطاقة الملاحظة.

ب- حساب معامل الارتباط بين درجات التحليلين:

تم حساب معامل الارتباط بين درجات التحليلين الأول والثاني باستخدام معادلة سبيرمان-براون لحساب معامل الثبات. وقد بلغ معامل الارتباط (٠,٩٥)، ومعامل الثبات (٠,٩٧)، وهذا يوضح أن بطاقة الملاحظة ذات مستوى عال من الثبات.

بعد ضبط بطاقة التحقق من مهارات التقييم القائم على المعايير إحصائياً أصبحت البطاقة في صورتها النهائية (ملحق: ٩) مكونة من (٣٥) مهارة موزعة كمياً وكيفياً على المهارات الرئيسة للبرنامج التدريبي كما هو موضح بجدول (١) السابق.

٢- إعداد مقياس الثقة بالمقدرة على تدريس العلوم لطلاب كلية التربية؛

تحدد الهدف من المقياس في قياس الثقة بالمقدرة على تدريس العلوم لدى طلاب كلية التربية. وتكون المقياس من ثلاثة أبعاد، هي: الثقة بالمقدرة على تخطيط دروس العلوم، وتنفيذها، وتقويمها. وتمت صياغة فقرات المقياس بما يتفق مع طريقة "ليكرت"؛ حيث يوجد أمام كل فقرة بالمقياس خمسة استجابات متفاوتة هي: "موافق جدًا"، و"موافق"، و"غير متأكد"، و"غير موافق"، و"غير موافق مطلقًا". وتكون المقياس في صورته الأولى من (٢٤) فقرة موزعة على أبعاد المقياس الثلاثة بالتساوي بواقع (٨) فقرات في كل بعد، وروعي أن تكون هناك فقرات إيجابية وأخرى سلبية؛ لزيادة تركيز الطلاب أثناء الاستجابة عليها. ويوضح الجدول (٢) التالي توزيع الفقرات الموجبة والسالبة على الأبعاد الثلاثة لمقياس الثقة بالمقدرة على تدريس العلوم لطلاب كلية التربية:

جدول (٢)

توزيع الفقرات الموجبة والسالبة على أبعاد مقياس الثقة بالمقدرة على تدريس العلوم

أبعاد المقياس	الفقرات الموجبة	الفقرات السالبة	المجموع
١- الثقة بالمقدرة على تخطيط دروس العلوم	١، ٤، ٥، ٧	٢، ٣، ٦، ٩	٨
٢- الثقة بالمقدرة على تنفيذ دروس العلوم	٨، ١٤، ١٧، ١٨	١٠، ١١، ١٢، ١٣	٨
٣- الثقة بالمقدرة على تقويم دروس العلوم	١٩، ٢٠، ٢٣	١٥، ١٦، ٢١، ٢٢	٨
	٢٤		
المجموع	١٢	١٢	٢٤

وتم تقدير درجات الفقرات الموجبة لتكون خمس درجات للموافق جدًا، وأربع درجات للموافق، وثلاث درجات لغير المتأكد، ودرجتين لغير الموافق، ودرجة واحدة لغير الموافق مطلقًا. كما تم تقدير درجات الفقرات السالبة لتكون خمس درجات لغير الموافق مطلقًا، وأربع درجات لغير الموافق، وثلاث درجات لغير المتأكد، ودرجتين للموافق، ودرجة واحدة للموافق جدًا. وبذلك تكون الدرجة النهائية لجميع فقرات المقياس (١٢٠) درجة. بعد ذلك تمت صياغة تعليمات استخدام المقياس، وروعي في صياغة التعليمات الوضوح، والإيجاز، وسلامة الصياغة من الناحيتين اللغوية والعلمية، وتدعيمها بمثال تطبيقي لكيفية الاستجابة على فقرات المقياس. وتم عرض المقياس مصحوبًا باستطلاع رأي (ملحق: ١٠) على أحد عشر محكمًا من الأساتذة والأساتذة المشاركين المتخصصين في مجال المناهج وطرق تدريس العلوم وعلم النفس التربوي (ملحق: ٣)؛ للتأكد من صدق المقياس وملاءمته للتطبيق على طلاب كلية التربية. وقد أظهرت آراء السادة المحكمين ملاءمة المقياس للتطبيق على هؤلاء الطلاب.

كما تم إجراء التجربة الاستطلاعية للمقياس على الطلاب العشرة الذين شاركوا في التجربة الاستطلاعية للبرنامج التدريبي. وظهر من التطبيق الاستطلاعي للمقياس أنه لا توجد شكوى من الطلاب أثناء تطبيق المقياس عليهم من الناحية اللغوية أو من الناحية العلمية. وبذلك يكون المقياس مناسباً لهم. كما تم حساب الزمن المناسب لتطبيق المقياس عن طريق حساب الزمن الذي استغرقه (٧٥%) من الطلاب (٨ طلاب) في الاستجابة لجميع فقرات المقياس، وقد بلغ ذلك الزمن (٢٥) دقيقة شاملة التعليمات.

ومن خلال نتائج التطبيق الاستطلاعي تم ضبط المقياس إحصائياً كما يلي:

١- حساب الاتساق الداخلي للمقياس:

تم تحديد الاتساق الداخلي للمقياس عن طريق حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وكذلك حساب معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد الثلاثة للمقياس وبعضها البعض وبين الدرجة الكلية للمقياس، وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS)؛ حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (٠,٥٨)، و (٠,٩١) وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، ويؤكد ذلك أن كل فقرة في المقياس تقيس بالفعل نفس الوظيفة التي يقيسها البعد الذي تنتمي إليه، كما أن كل بعد في المقياس يقيس نفس الوظيفة التي يقيسها المقياس ككل. وبهذا، فإن مقياس الثقة بالمقدرة على تدريس العلوم يتمتع بدرجة مناسبة من الاتساق الداخلي.

٢- حساب معامل ثبات المقياس:

تم حساب معامل ثبات ألفا كرونباخ للمقياس ككل باستخدام البرنامج الإحصائي "SPSS"؛ حيث بلغ (٠,٨٧) وهو معامل ثبات مرتفع ويدل على أن المقياس يتميز بدرجة عالية من الثبات.

وبعد ضبط المقياس إحصائياً أصبح المقياس في صورته النهائية (ملحق: ١١) مكوناً من (٢٤) فقرة، موزعةً بالتساوي على أبعاد المقياس الثلاثة كما هو موضح بجدول (٢) السابق، وبهذا يكون المقياس صالحاً للتطبيق على مجموعة البحث النهائية.

ثالثاً: تنفيذ تجربة البحث النهائية:

١- الهدف من تجربة البحث النهائية:

هدفت تجربة البحث إلى معرفة أثر البرنامج التدريبي المقترح في التربية العلمي على تنمية مهارات التقييم القائم على المعايير والثقة بالمقدرة على تدريس العلوم لدى طلاب التعليم الابتدائي (علوم) بكلية التربية بجامعة الملك خالد.

٢- الإعداد لتجربة البحث النهائية:

تضمن الإعداد لتجربة البحث ما يأتي :

أ- اختيار مجموعة البحث:

تمثلت مجموعة البحث في جميع طلاب المستوى الثالث، بقسم التعليم الابتدائي (علوم)، كلية التربية، جامعة الملك خالد، وعددهم (٢٨) طالباً تم استبعاد الطلاب العشرة الذين شاركوا في تجربة البحث الاستطلاعية، وبهذا يكون عدد طلاب مجموعة البحث (١٨) طالباً. حيث إن هؤلاء الطلاب يدرسون مع الباحث مقرر "تربية ميدانية علوم-٣"، وأهداف البرنامج التدريبي المقترح تتسق مع أهداف هذا المقرر.

ب- تحديد التصميم التجريبي للبحث:

تمثل التصميم التجريبي للبحث في تصميم المجموعة الواحدة ذات القياسين القبلي والبعدي؛ حيث إن منهج المجموعة الواحدة يتميز بأنه سهل الاستخدام في البحوث التربوية، ولا يتطلب هذا التصميم إعادة تنظيم الطلاب وتوزيعهم، ويستخدم نفس الطلاب، ويقارن بين نتائجهم في المرتين، ومن الناحية النظرية لا يوجد ضبط أفضل من استخدام نفس المجموعة في حال أن جميع المتغيرات المستقلة المرتبطة بخصائص أفراد المجموعة والمؤثرة في المتغير التابع قد أحكم ضبطها.

ج- تحديد متغيرات البحث:

تمثلت متغيرات البحث في:

* المتغير المستقل: وتمثل في البرنامج التدريبي المقترح في التربية العلمية.

* المتغيران التابعان، وهما: مهارات التقييم القائم على المعايير، والثقة بالمقدرة على تدريس العلوم لدى طلاب كلية التربية.

د - تحديد التوقيت المناسب لتنفيذ تجربة البحث:

تم تنفيذ تجربة البحث بواقع ساعتين أسبوعياً على مدار ثمانية أسابيع من الأسبوع الخامس إلى الأسبوع الثالث عشر بالفصل الدراسي الثاني ٢٠١٥/٢٠١٦م.

ز - القائم بالتدريب:

قام الباحث بتدريب الطلاب بنفسه على موضوعات البرنامج التدريبي المقترح في التربية العلمية.

٣- الإجراءات العملية لتنفيذ تجربة البحث النهائية :

تضمن تنفيذ تجربة البحث الإجراءات الآتية :

أ- التطبيق القبلي لأدوات البحث:

قبل تنفيذ تجربة البحث، تم تطبيق بطاقة التحقق من مهارات التقييم القائم على المعايير، ومقياس الثقة بالمقدرة على تدريس العلوم على طلاب مجموعة البحث في يوم الأربعاء الموافق ٢٠١٦/٢/١٠م.

ب - تنفيذ البرنامج التدريبي المقترح في التربية العلمية:

بعد الانتهاء من التطبيق القبلي لأدوات البحث تم تطبيق البرنامج التدريبي المقترح على طلاب مجموعة البحث على مدار ثمانية أسابيع في الفترة من الأحد الموافق ٢٠١٦/٢/١٤م وحتى الأحد الموافق ٢٠١٦/٤/١٠م؛ وذلك وفقاً للخطة الموضحة بجدول (٣) الآتي:

جدول (٣)
خطة تطبيق البرنامج التدريبي المقترح في التربية العلمية في تجربة البحث النهائية

اليوم	التاريخ	الموضوعات	الموعد	الزمن بالساعات
الأحد	٢٠١٦/٢/١٤	١- المفاهيم والمبادئ الأساسية للتقييم القائم على المعايير.	٣-١	٢
الأحد	٢٠١٦/٢/٢١	٢- تحليل معايير تعليم وتعلم العلوم بالمرحلة الابتدائية.	٣-١	٢
الأحد	٢٠١٦/٢/٢٨	٣- تخطيط دروس العلوم في ضوء المعايير.	٣-١	٢
الأحد	٢٠١٦/٣/٦	٤- مستويات العمق المعرفي وفقاً لتقسيم ويب.	٣-١	٢
الأحد	٢٠١٦/٣/٢٠	٥- معايير جودة كتابة أسئلة اختبار الاستجابة.	٣-١	٢
الأحد	٢٠١٦/٣/٢٧	٦- معايير جودة كتابة أسئلة إنتاج الاستجابة.	٣-١	٢
الأحد	٢٠١٦/٤/٣	٧- مقاييس التقدير المندرج للاداء (Rubrics).	٣-١	٢
الأحد	٢٠١٦/٤/١٠	٨- تصميم الاختبار التحصيلي القائم على المعايير.	٣-١	٢
المجموع الكلي لساعات تطبيق البرنامج التدريبي				

ج- التطبيق البعدي لأدوات البحث :

بعد الانتهاء من تنفيذ تجربة البحث، تم تطبيق بطاقة التحقق من مهارات التقييم القائم على المعايير، ومقياس الثقة بالمقدرة على تدريس العلوم على طلاب مجموعة البحث في يوم الأربعاء الموافق ٢٠١٦/٤/١٣م. وبعد ذلك تم تصحيح استجابات الطلاب، ورصد الدرجات تمهيداً لمعالجتها إحصائياً باستخدام البرنامج الإحصائي "SPSS" والوصول إلى النتائج ومناقشتها.

رابعاً: الأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة نتائج البحث:

تم استخدام اختبار "ويلكوكسون" (*Wilcoxon Signed Ranks Test*) للأزواج المترابطة (*2 Related Samples*)، وذلك بالاستعانة بالبرنامج الإحصائي (*SPSS*)؛ للتعرف على دلالة الفروق بين درجات طلاب مجموعة البحث في بطاقة التحقق من مهارات التقييم القائم على المعايير ومقياس الثقة بالمقدرة على تدريس العلوم قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي المقترح في التربية العلمية. وللكشف عن فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية مهارات التقييم القائم على المعايير والثقة بالمقدرة على تدريس العلوم لدى طلاب مجموعة البحث؛ تم حساب حجم التأثير (r) بدلالة قيمة (z) ومجموع العينة ككل (n)، حيث $r = z / \sqrt{n}$ (*Coji* *yatani's course webpage, online*). وللكشف عن إمكانية التنبؤ بالثقة بالمقدرة على تدريس العلوم بدلالة مهارات التقييم القائم على المعايير لدى طلاب مجموعة البحث؛ تم استخدام تحليل الانحدار الخطي (*linear regression analysis*)، وذلك بالاستعانة بالبرنامج الإحصائي (*SPSS*).

نتائج البحث ومناقشتها

لتحديد فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في التربية العلمية على تنمية مهارات التقييم القائم على المعايير والثقة بالمقدرة على تدريس العلوم لدى طلاب كلية التربية؛ تمت الإجابة عن أسئلة البحث واختبار صحة فروضه على النحو الآتي:

١- النتائج المتعلقة بإجابة السؤال الأول:

نص السؤال الأول للبحث على: "ما فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في التربية العلمية في تنمية مهارات التقييم القائم على المعايير لدى طلاب مجموعة البحث؟"، كما نص الفرض الأول للبحث على: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين درجات طلاب مجموعة البحث في بطاقة التحقق من مهارات التقييم القائم على المعايير قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي المقترح لصالح التطبيق البعدي". واختبار صحة هذا الفرض تمت المعالجة الإحصائية باستخدام اختبار "ويلكوكسون" (*Wilcoxon Signed Ranks Test*) للأزواج المترابطة (*2 Related Samples*)، وذلك بالاستعانة بالبرنامج الإحصائي (*SPSS*). وللكشف عن فاعلية البرنامج التدريبي في التربية العلمية في تنمية مهارات التقييم القائم على المعايير لدى طلاب مجموعة البحث؛ تم حساب حجم التأثير (r) بدلالة قيمة (z) ومجموع

العينة ككل (n)، حيث $r = z / \sqrt{n}$ (Coji yatani's course webpage, online). وكانت النتائج كما هو موضح بجدول (٤) التالي:

جدول (٤)

اختبار "ويلكوكسن" لدلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي وحجم تأثير البرنامج التدريبي المقترح في تنمية مهارات التقييم القائم على المعايير لدى طلاب مجموعة البحث

المهارات	متوسط الرتب		قيمة (z)	P. Value	حجم التأثير $r = z / \sqrt{n}$	الدلالة
	الموجبة	السالبة				
١- تحليل معايير تعليم وتعلم العلوم	٩,٥	٠	٤,٢٤-	٠	٠,٩٩	كبير
٢- تخطيط دروس العلوم في ضوء المعايير	٩,٥	٠	٤,٢٤-	٠	٠,٩٩	كبير
٣- كتابة أسئلة تقيس مستويات العمق المعرفي وفقاً لتقسيم ويب	٩,٥	٠	٣,٨٢-	٠	٠,٩٠	كبير
٤- مهارة كتابة أسئلة اختيار الاستجابة	٩,٥	٠	٤,٢٤-	٠	٠,٩٩	كبير
٥- مهارة كتابة أسئلة إنتاج الاستجابة	٩,٥	٠	٤,٠٦-	٠	٠,٩٥	كبير
٦- بناء مقاييس التقدير المتدرج للأداء	٩,٥	٠	٣,٧٨-	٠	٠,٨٩	كبير
٧- تصميم الاختبار التحصيلي القائم على المعايير	٩,٥	٠	٤,٢٤-	٠	٠,٩٩	كبير
مهارات التقييم القائم على المعايير ككل	٩,٥	٠	٣,٧٥-	٠	٠,٨٨	كبير

يلاحظ من الجدول السابق أن قيمة (P. Value) لمهارات التقييم القائم على المعايير والمهارات ككل تساوي صفر وهذه القيمة أقل من مستوى الدلالة (٠,٠٥). وبالتالي فإن هذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مهارات التقييم القائم على المعايير والمهارات ككل في التطبيقين القبلي والبعدي، ولتحديد اتجاه هذه الفروق نلاحظ أنها لصالح التطبيق البعدي؛ لأن متوسطات الرتب الموجبة بلغت (٩,٥) لكل مهارة من مهارات التقييم القائم على المعايير والمهارات ككل، وهذه القيمة أكبر من قيمة متوسطات الرتب السالبة لها والتي بلغت (٠). وتؤكد هذه النتائج صحة الفرض الأول من فروض البحث. كما يتضح من جدول (٤) السابق، أن قيمة حجم تأثير البرنامج التدريبي المقترح في تنمية كل مهارة من مهارات التقييم القائم على المعايير والمهارات ككل لدى طلاب مجموعة البحث تراوحت بين (٨٨%):

(٩٩%) وجميعها نسب مرتفعة، وتشير إلى فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية مهارات التقييم القائم على المعايير لدى طلاب مجموعة البحث.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة التي أكدت نتائجها التأثير الإيجابي

للبرامج التدريبية في تنمية مهارات التقييم التربوي بوجه عام، ومن هذه الدراسات: (سالم

ومصطفى، ٢٠٠٦؛ الرشيد، ٢٠١٠؛ العباسي، ٢٠١١؛ الحوراني، ٢٠١٢؛ خليل والصباغ

وجاهين، ٢٠١٢؛ الطباخ، ٢٠١٤، عبد العاطي، ٢٠١٥؛ المزيني، ٢٠١٥). وقد تعود هذه

النتيجة إلى ما يلي:

١- ما تضمنه البرنامج التدريبي من أنشطة تدريبية على مهارات التقييم القائم على المعايير، وتنفيذ طلاب مجموعة البحث لهذه الأنشطة؛ الأمر الذي أسهم بشكل واضح في تنمية هذه المهارات لديهم.

٢- ارتباط موضوعات البرنامج التدريبي المقترح في التربية العلمية باحتياجات طلاب مجموعة البحث؛ مما جعلهم يبذلون قصارى جهدهم أثناء التدريب؛ مما أدى إلى تنمية مهارات التقييم القائم على المعايير لديهم.

٣- تنوع أساليب التدريب وأنشطته ما بين التدريب بالتمذجة أو التقليد، والتدريبات الذاتية بالاعتماد على الذات، والتدريب في مجموعات، كل ذلك كان له أثر في تنمية مهارات التقييم القائم على المعايير لدى طلاب مجموعة البحث.

٤- المهام التي تم تكليف طلاب مجموعة البحث بها لتوظيف مهارات التقييم القائم على المعايير وتطبيقها في موضوعات العلوم بالمرحلة الابتدائية، كان لها تأثير كبير في إتقان هؤلاء الطلاب لمهارات التقييم القائم على المعايير.

٥- التواصل المستمر مع طلاب مجموعة البحث داخل قاعة الدراسة وخارجها خلال الساعات المكتبية وعبر منظومة التعلم الإلكتروني "بلاكبورد"، كان له أثر كبير في توفير التغذية الراجعة المستمرة والفورية للطلاب وفقاً لاحتياجاتهم، ومن ثم تنمية مهارات التقييم القائم على المعايير لديهم.

٦- التقييم المستمر طوال فترة تنفيذ البرنامج التدريبي، وما تضمنته أسئلة التقييم من أسئلة تطبيقية لتوظيف مهارات التقييم القائم على المعايير في موضوعات العلوم بالحلقة

الابتدائية؛ مماكان له دور كبير في تنمية مهارات التقييم القائم على المعايير لدى طلاب مجموعة البحث.

٧- طول فترة التدريب والتي استمرت لمدة ثمانية أسابيع (إجمالي الساعات ١٦ ساعة) ونمط التدريب المنفصل بواقع ساعتين في الأسبوع كان لها أثر في زيادة فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية مهارات التقييم القائم على المعايير لدى طلاب مجموعة البحث.

٢- النتائج المتعلقة بإجابة السؤال الثاني:

نص السؤال الثاني للبحث على: "ما فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في التربية العلمية في تنمية الثقة بالمقدرة على تدريس العلوم لدى طلاب مجموعة البحث؟"، ونص الفرض الثاني على: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين درجات طلاب مجموعة البحث في مقياس الثقة بالمقدرة على تدريس العلوم قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي المقترح لصالح التطبيق البعدي". واختبار صحة هذا الفرض تمت المعالجة الإحصائية باستخدام اختبار "ويلكوكسون" (*Wilcoxon Signed Ranks Test*) للأزواج المترابطة (*2 Related Samples*)، وذلك بالاستعانة بالبرنامج الإحصائي (*SPSS*). وللكشف عن فاعلية البرنامج التدريبي في التربية العلمية في تنمية الثقة بالمقدرة على تدريس العلوم لدى طلاب مجموعة البحث؛ تم حساب حجم التأثير (r) بدلالة قيمة (z) ومجموع العينة ككل (n) (*Coji* $yatani's$ course webpage, online). وكانت النتائج كما هو موضح بجدول (٥) التالي:

جدول (٥)

اختبار "ويلكوكسن" لدلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي وحجم تأثير البرنامج التدريبي المقترح في تنمية الثقة بالمقدرة على تدريس العلوم لدى طلاب مجموعة البحث

أبعاد المقياس	متوسط الرتب		قيمة (z)	P. Value	حجم التأثير $r = z / \sqrt{n}$	الدلالة
	الموجبة	السالبة				
١- الثقة بالمقدرة على التخطيط	٩,٥	٠	٣,٧٦-	٠	٠,٨٨	كبير
٢- الثقة بالمقدرة على تنفيذ التدريس	٩,٥	٠	٣,٩٤-	٠	٠,٩٢	كبير
٣- الثقة بالمقدرة على التقويم	٩,٥	٠	٣,٩٤-	٠	٠,٩٢	كبير
الثقة بالمقدرة على تدريس العلوم ككل	٩,٥	٠	٣,٧٤-	٠	٠,٨٨	كبير

يلاحظ من الجدول السابق أن قيمة (P. Value) للأبعاد الثلاثة للثقة بالمقدرة على تدريس العلوم وللثقة بالمقدرة على تدريس العلوم ككل تساوي صفر وهذه القيمة أقل من مستوى الدلالة (٠,٠٥)؛ وبالتالي فإن هذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأبعاد الثلاثة للثقة بالمقدرة على تدريس العلوم والثقة بالمقدرة على تدريس العلوم ككل في التطبيقين القبلي والبعدي، ولتحديد اتجاه هذه الفروق نلاحظ أنها لصالح التطبيق البعدي؛ لأن متوسطات الرتب الموجبة بلغت (٩,٥) للأبعاد الثلاثة للثقة بالمقدرة على تدريس العلوم وللثقة بالمقدرة على تدريس العلوم ككل، وهذه القيمة أكبر من قيمة متوسطات الرتب السالبة لها والتي بلغت (٠). وتؤكد هذه النتائج صحة الفرض الثاني من فروض البحث. كما يتضح من جدول (٥) السابق، أن قيمة حجم تأثير البرنامج التدريبي المقترح في تنمية الأبعاد الثلاثة للثقة بالمقدرة على تدريس العلوم والثقة ككل لدى طلاب مجموعة البحث تراوحت بين (٨٨%) : (٩٢%) وهى نسب مرتفعة، وتشير إلى فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية الثقة بالمقدرة على تدريس العلوم لدى طلاب مجموعة البحث.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة التي أكدت نتائجها التأثير الإيجابي للبرامج التدريبية في تنمية الكفاءة الذاتية في تدريس العلوم بوجه عام، ومن هذه الدراسات: (عبد الوهاب، ٢٠٠٧؛ Liang & Richardson, 2009؛ Duran, Duron, Haney, & Moseley, Huss, & Utley, 2010؛ ٢٠١٠؛ ٢٠١٠؛ Evrekli, Sasmaz, & Ve Inel, 2010؛ الشرييني، ٢٠١٠). وقد تعود هذه النتيجة إلى ما يلي:

١- تركيز البرنامج التدريبي على تدريب الطلاب على جوانب مهمة وأساسية في مجال تدريس العلوم، مثل تدريبهم على تحليل معايير تدريس العلوم، وتحديد نواتج التعلم المستهدفة، والتخطيط لتدريس العلوم، وكتابة الأسئلة بأنواعها المختلفة، وإعداد مقاييس التقدير المتدرج للأداء، وقياس المستويات المعرفية المختلفة لدى المتعلمين، وتصميم الاختبارات التحصيلية، كل ذلك كان له أثر واضح في رفع مستوى الثقة بالمقدرة على تدريس العلوم لدى هؤلاء الطلاب.

٢- إحساس الطلاب بأهمية البرنامج التدريبي وانخراطهم في أنشطته المختلفة كان له أثر كبير في زيادة مستوى الثقة لديهم بالمقدرة على تدريس العلوم.

٣- ارتباط موضوعات البرنامج التدريبي باحتياجات الطلاب في مجال تعليم العلوم الأمر الذي انعكس بشكل واضح في زيادة الثقة لديهم بالمقدرة على تدريس العلوم.

٤- تنوع الأنشطة التدريبية وارتباطها الوثيق بمهارات تدريس العلوم كان لها تأثير كبير في زيادة الثقة بالمقدرة على تدريس العلوم لدى الطلاب.

٥- استفادة الطلاب من البرنامج التدريبي في اكتساب مهارات التقييم القائم على المعايير وتطبيق هذه المهارت في مجال تدريس العلوم كان له تأثير في تنمية الثقة لديهم بالمقدرة على تدريس العلوم.

٦- العمل في مجموعات والتعلم الفردي وغيرها من أساليب التدريب، والعروض التقديمية أثناء التدريب، وبيئة التعلم الديمقراطية وجو التآلف والتعاون الذي ساد التدريب، وحرية الحوار والمناقشة وتبادل الآراء، كل ذلك كان له تأثير في خفض قلق الطلاب وتقليل خوفهم من تدريس العلوم، ومن ثم تنمية مستوى الثقة لديهم بالمقدرة على تدريس العلوم.

٧- التقويم الشامل والمستمر والتغذية الراجعة الفورية التي صاحبت التدريب من بدايته إلى نهايته، والتواصل المستمر بين الطلاب المتدربين بعضهم البعض وبين المدرب من خلال التواصل المباشر داخل قاعة الدراسة وخارجها خلال الساعات المكتبية، وحل مشكلات الطلاب المتعلقة بتدريس العلوم، كل ذلك كان له دور كبير في تنمية الثقة بالمقدرة على تدريس العلوم لدى الطلاب.

٨- طول فترة التدريب والتي استمرت لمدة ثمانية أسابيع (إجمالي الساعات ١٦ ساعة) ونمط التدريب المنفصل بواقع ساعتين في الأسبوع كان لها أثر في زيادة فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية الثقة بالمقدرة على تدريس العلوم.

٣- النتائج المتعلقة بإجابة السؤال الثالث:

نص السؤال الثالث للبحث على: "ما إمكانية التنبؤ بالثقة بالمقدرة على تدريس العلوم بدلالة مهارات التقييم القائم على المعايير لدى طلاب مجموعة البحث؟"، ونص الفرض الثالث على: "لا يمكن التنبؤ بالثقة بالمقدرة على تدريس العلوم بدلالة مهارات التقييم القائم على المعايير لدى طلاب مجموعة البحث". ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل الانحدار الخطي. ويوضح جدول (٦) التالي نتائج تحليل تباین الانحدار الخطي للتنبؤ بالثقة بالمقدرة على تدريس العلوم بدلالة مهارات التقييم القائم على المعايير لدى طلاب كلية التربية:

جدول (٦)

نتائج تحليل تباین الانحدار الخطي للتنبؤ بالثقة بالمقدرة على تدريس العلوم بدلالة مهارات التقييم القائم على المعايير لدى طلاب كلية التربية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	P. Value
الانحدار	٥٥٣,٥٨٧	١	٥٥٣,٥٨٧	٢١,٣٩٣	٠
البواقي	٤١٤,٠٢٥	١٦	٢٥,٨٧٧		
المجموع	٩٦٧,٦١٢	١٧			

يتضح من الجدول (٦) أن قيمة (P. Value) بلغت (٠)، وهذه القيمة أصغر من مستوى الدلالة (٠,٠٥)، وهذا يعني أن هناك واحد على الأقل من معاملات الانحدار معنوية وتختلف عن الصفر. ولتحديد معنوية هذه المعاملات، يوضح الجدول (٧) التالي نتائج اختبار المعنوية الجزئية لنموذج تحليل الانحدار:

جدول (٧)

نتائج اختبار معنوية معاملات الانحدار للتنبؤ بالثقة بالمقدرة على تدريس العلوم بدلالة مهارات التقييم القائم على المعايير لدى طلاب كلية التربية

مصدر الانحدار	معامل الانحدار	الخطأ المعياري	معامل بيتا	قيمة (ت)	P. Value	القدرة التنبؤية (R2)
المقدار الثابت	٤٥,٣٩٣	١٠,٨٥٢		٤,١٨٣	٠,٠٠١	
مهارات التقييم القائم على المعايير	١,٨٩٨	٠,٤١	٠,٧٥٦	٤,٦٢٥	٠	٠,٥٧٢

يتضح من جدول (٧) أن قيمة (*P. Value*) لمعامل انحدار المقدار الثابت ومعامل انحدار مهارات التقييم القائم على المعايير بلغت (٠,٠٠١)، و(٠) بالترتيب، وهاتين القيمتين أصغر من مستوى الدلالة (٠,٠٥)، وعلى ذلك فإن هذين المعاملين لهما دلالة معنوية في نموذج الانحدار. وفي ضوء ذلك يمكن كتابة معادلة الانحدار التنبؤية بالصورة التالية:

$$ص = ٤٥,٣٩٣ + ١,٨٩٨ س$$

حيث (ص) تمثل درجات الطلاب في مقياس الثقة بالمقدرة على تدريس العلوم، (س) درجات الطلاب في مهارات التقييم القائم على المعايير.

ويتضح أيضًا من الجدول (٧) أن القدرة التنبؤية لنموذج الانحدار (R^2) بلغت (٠,٥٧٢)، وهي قيمة كبيرة، وتعني أن مهارات التقييم القائم على المعايير تفسر (٥٧,٢%) من التغيرات التي تحدث في الثقة بالمقدرة على تدريس العلوم، والباقي وقيمته (٤٢,٨%) يرجع إلى عوامل أخرى منها الخطأ العشوائي وأساليب التفكير وأنماط التعلم المختلفة لدى الطلاب. ويمكن أن ترجع هذه النتيجة إلى ما يلي:

١- وجود علاقة ارتباطية إيجابية قوية بين مهارات التقييم القائم على المعايير وبين الثقة بالمقدرة على تدريس العلوم؛ فكلما حدث تطور وتحسن في هذه المهارات لدى الطلاب أثناء تنفيذ البرنامج التدريبي، كلما زادت قدرتهم على تنفيذ مهام تدريس العلوم بكفاءة؛ وبالتالي ارتفاع مستوى ثقتهم بأنفسهم وبمقدرتهم على تدريس العلوم. وفي ضوء هذه العلاقة الارتباطية، فقد تم التنبؤ بمستوى الثقة بالمقدرة على تدريس العلوم بدلالة مهارات التقييم القائم على المعايير لدى طلاب كلية التربية.

٢- إدراك الطلاب أثناء تنفيذ البرنامج التدريبي بالتطور الذي حدث في مهارات التقييم القائم على المعايير لديهم، الأمر الذي أسهم في زيادة مستوى الثقة لديهم بالمقدرة على توظيف هذه المهارات في مجال تدريس العلوم، ومن ثم رفع مستوى الثقة بالمقدرة على تدريس العلوم بوجه عام لديهم.

٣- تؤكد هذه النتيجة التكامل والترابط بين جوانب التعلم المعرفية والمهارية والوجدانية لدى الطلاب؛ فكلما تطورت مهارات الطلاب انعكس ذلك على جوانب التعلم الأخرى، وهذا ما أثبتته نتيجة البحث الحالي والتي أشارت أن (٥٧,٢%) من التغير في مستوى الثقة

بالمقدرة على تدريس العلوم يمكن التنبؤ به وتفسيره من خلال مستوى مهارات التقييم القائم على المعايير لدى الطلاب.

توصيات البحث ومقترحاته

أولاً: توصيات البحث :

- في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث الحالي يمكن تقديم التوصيات الآتية :
- ١- تطوير وثيقة واضحة بمعايير تعليم وتعلم العلوم بالمراحل التعليمية المختلفة، ونشر الوعي بها بين مختلف المستفيدين بالعملية التعليمية خاصةً الطلاب والمعلمين وأولياء الأمور.
 - ٢- تطوير نظم التقييم في مجال تدريس العلوم لتصبح قائمة على المعايير بدلاً من المحتوى.
 - ٣- عقد المؤتمرات والندوات العلمية وورش العمل داخل كليات التربية وخارجها؛ لنشر الوعي بين الطلاب والمعلمين والموجهين ومديري المدارس وأولياء الأمور بثقافة التقييم القائم على المعايير وأهمية تطبيقه في المؤسسات التعليمية من أجل الارتقاء بجودة العملية التعليمية.
 - ٤- الاستفادة من البرنامج التدريبي المقترح الحالي في تدريب معلمي العلوم قبل وأثناء الخدمة على مهارات التقييم القائم على المعايير.
 - ٥- تطوير برامج إعداد معلمي العلوم بكليات التربية، على أن يكون من بين أهدافها تنمية مهارات التقييم القائم على المعايير والثقة بالمقدرة على تدريس العلوم لدى الطلاب معلمي العلوم.
 - ٦- عقد دورات تدريبية نوعية لأعضاء هيئة التدريس بكليات التربية لتنمية مهارات التقييم القائم على المعايير لديهم، وذلك ضمن البرامج التدريبية التي تقدمها مراكز تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المختلفة.
 - ٧- استخدام أساليب متنوعة لتنمية الثقة بالمقدرة على تدريس العلوم لدى معلمي العلوم قبل وأثناء الخدمة، ونشر الوعي بأهمية تنمية الثقة بالمقدرة على تدريس العلوم لدى معلمي العلوم في تحقيق أهداف تعليم وتعلم العلوم بالمراحل التعليمية المختلفة.

ثانياً: البحوث المقترحة :

- في ضوء نتائج البحث يقترح الباحث إجراء البحوث التالية:
- ١- إعداد برامج تدريبية لتنمية مهارات التقييم القائم على المعايير والثقة بالمقدرة على التدريس لدى المعلمين في تخصصات أخرى غير العلوم.

- ٢- دراسة فاعلية استخدام أساليب التقييم القائم على المعايير في تدريس العلوم في تحقيق بعض أهداف تعليم العلوم بمرحلة التعليم الأساسي.
- ٣- دراسة فاعلية استخدام أساليب التقييم القائم على المعايير في تدريس الأحياء في تحقيق بعض أهداف تعليم الأحياء بمرحلة التعليم الثانوي.
- ٤- دراسة فاعلية استخدام أساليب التقييم القائم على المعايير في تدريس الجيولوجيا في تحقيق بعض أهداف تعليم الجيولوجيا بمرحلة التعليم الثانوي.
- ٥- دراسة فاعلية استخدام أساليب التقييم القائم على المعايير في تدريس الفيزياء في تحقيق بعض أهداف تعليم الفيزياء بمرحلة التعليم الثانوي.
- ٦- دراسة فاعلية استخدام أساليب التقييم القائم على المعايير في تدريس الكيمياء في تحقيق بعض أهداف تعليم الكيمياء بمرحلة التعليم الثانوي.
- ٧- دراسة العلاقة بين مهارات التقييم القائم على المعايير لدى معلمي العلوم وبين التحصيل الدراسي لدى طلابهم.
- ٨- دراسة العلاقة بين الثقة بالمقدرة على التدريس لدى معلمي العلوم وبين التحصيل الدراسي لدى طلابهم.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- إبراهيم، لطفى عبد الباسط (٢٠٠٧). *الأداء المعرفي والذكاء الاصطناعي*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية
- أبو علي، محمد زهران محمد (٢٠٠٦). *فاعلية توظيف الطرق التعليمية القائمة على التقويم الحقيقي في تنمية مهارات التفكير العليا عند طلبة الصف العاشر وفي اتجاهاتهم نحو العلوم*. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية الدراسات العليا، الجامعة الاردنية، عمان، الأردن.
- إسماعيل، إبراهيم السيد (٢٠١٣). *أساليب التفكير والذكاءات المتعددة كمنبئات للكفاءة الذاتية في التدريس لدى الطالبات الملمات في ضوء التخصص والتحصيل الدراسي*. *مجلة كلية التربية - جامعة المنصورة*، ١ (٨٢)، الجزء ١، ١٦٣ - ٢٣١.
- الأصغة، حصة محمد (٢٠١٢). *استخدام معلمات المرحلة المتوسطة لأساليب التقويم البديلة في تدريس العلوم في منطقة القصيم في المملكة العربية السعودية*. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية، عمان.
- تيعزة، أمحمد بوزيان، & البرصان، إسماعيل سلامة (٢٠١٢). *الأداء التحصيلي في العلوم في ضوء تأثير الرضا المدرسي والاتجاهات والتعلم النشط كمتغيرات مستقلة والثقة في القدرات الذاتية وتثمين العلوم كمتغيرات وسيطية لدى طلاب العينة السعودية في اختبار TIMSS ٢٠٠٧ التربية (جامعة الأزهر) - مصر*، ١ (١٤٧)، الجزء (١)، ٣٧٩ - ٤٠٥.
- حسونة، سامي عيسى (٢٠٠٩). *الكفاءة الذاتية في تدريس العلوم لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا قبل الخدمة، مجلة جامعة الأقصى (سلسلة العلوم الإنسانية)*، ١٣ (٢)، ١٢٢ - ١٤٩.
- الحكمي، إبراهيم الحسن، & عبد الموجود، محمد كامل (٢٠٠١). *دراسة مقارنة لفعالية تدريس الطالب المعلم في ضوء ثقته بنفسه والتوقيت الزمني لبرنامج التربية العملية*. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ١١ (٣٣)، ١٧ - ٤٣.
- الحوراني، محمد عبد الله عبد الفتاح (٢٠١٢). *تقويم فاعلية استخدام ملف الإنجاز في تحسين مهارات التدريس والتقويم و التنمية المهنية لمعلمي المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم لعمان الثانية*. سالة دكتوراه غير منشورة. كلية الدراسات العليا، الجامعة الاردنية، عمان.
- الخالدي، حمد بن خالد (٢٠٠٧). *أثر نشاطات التقييم الاصيل وملف أعمال الطالب على تنمية التحصيل الدراسي والمهارات العملية والتفكير الابتكاري لدى طلاب الصف الأول من المرحلة*

المتوسطة بمدينة الرياض. *مجلة كليات البنات (العلوم الانسانية) - السعودية*، ١ (١)، ٣٥٠-٣٦٦.

- خليفات، سالم محمد (٢٠٠٨). *اتجاهات معلمي الفيزياء في محافظة الزرقاء نحو استراتيجيات التدريس والتقويم المتضمنة في مناهج وكتب العلوم ودرجة استخدامهم لها في تدريسهم الصفّي*. رسالة دكتوراه غير منشورة. الجامعة الاردنية، عمان.

- خليفات، سالم محمد (٢٠١١). *اتجاهات معلمي الفيزياء في الأردن نحو استراتيجيات التدريس والتقويم المتضمنة في مناهج العلوم. مجلة جامعة النجاح للعلوم الانسانية - فلسطين*، ٢٥ (٣)، ٥٠٩-٥٤٢.

- خليل، محمد أبو الفتوح حامد محمد (٢٠٠٢). أثر استخدام مهمات التقييم الحقيقي على تنمية التحصيل والمهارات العملية والتفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. *المؤتمر العلمي السادس - التربية العلمية وثقافة المجتمع - مصر*. (ص ص ٢٩١-٣٣٩). مجلد (١)، الجمعية المصرية للتربية العلمية، الإسماعيلية، في الفترة ٢٤-٢٥ يوليو.

- خليل، محمد أبو الفتوح حامد، والصباغ، حمدي عبد العزيز، وجاهين، جمال حامد (٢٠١٢). فاعلية برنامج الكتروني مقترح لتنمية مهارات التقويم الشامل لدى معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس - السعودية*، ١ (٢٣)، الجزء ١، ١١-٤٥.

- الرشيد، خالد بن عبد الرحمن بن محمد (٢٠١٠). *فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية مهارات أساليب التقويم لمعلمي العلوم الشرعية: دراسة تطبيقية على معلمي الصف الثالث المتوسط في مدينة الرياض*. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

- الرويثي، إيمان بنت محمد، والروساء، تهاني بنت محمد (٢٠١٣). *تقويم أداء معلمات العلوم في تدريس مقرر الصف الأول المتوسط وفق معايير مقترحة للتدريس. رسالة التربية وعلم النفس - السعودية*، ١ (٤٢)، ٩٣-١١٦.

- زيدان، حنان السيد عبد القادر (٢٠١٠). *الكفاءة الذاتية للمعلم في علاقتها بالتقدم العلمي لطلابه. دراسات نفسية - مصر*، ٢٠ (١)، ١٤٥-١٦٨.

- سالم، أحمد محمد أحمد، ومصطفى، أحمد سيد (٢٠٠٦). فاعلية برنامج تعليمي مقترح في تنمية مهارات التقويم التربوي لدى طلاب شعبة اللغة الفرنسية بكلية التربية في ضوء المعايير القومية لجودة المعلم في مصر. *اللقاء السنوي الثالث عشر، إعداد المعلم وتطويره في ضوء*

- المتغيرات المعاصرة.** (ص ص ٨٥-١٢٨). الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن). مبنى المؤتمرات، جامعة الملك سعود. في الفترة ٢١-٢٢ فبراير.
- سعود، علي، والياس، أسما (٢٠١٤). مسوّغات التوظيف التربوي لمدخل المعايير. **الورشة الوطنية لمتطلبات المناهج وفق مدخل المعايير.** (ص ص ٤٧-٦٧). دمشق: كلية التربية، جامعة دمشق، في الفترة ١٤-١٦ أكتوبر.
- سكر، ناجي رجب عيد، وحبيب، أكرم صبحي (٢٠١٢). تصور مقترح لبناء وتعزيز ثقة الطالب الجامعي بنفسه كواحد من أهم مطالب جودة التعليم الجامعي في قطاع غزة. **المؤتمر العربي الدولي الثاني لضمان جودة التعليم.** (ص ص ٩٣٩-٩٤٦). ٤-٥ أبريل. الجامعة الخليجية، البحرين.
- سلامة، عبد الرحيم أحمد أحمد، والشمري، بندر سماح (٢٠٠٢). أثر تدريس وحدة متكاملة في التقويم التشخيصي لمعلمي العلوم والرياضيات - قبل الخدمة على تحصيلهم الدراسي واتجاهاتهم نحو دراستها. **مجلة القراءة والمعرفة - مصر**، ١ (١٥)، ٢٢-١.
- سلوم، طاهر، والمطلق، فرح، ويوسف، آصف (٢٠١٤). إعداد المعلم وفق مدخل المعايير. **الورشة الوطنية لمتطلبات المناهج وفق مدخل المعايير.** (ص ص ٦٩-٨٤). دمشق: كلية التربية، جامعة دمشق، في الفترة ١٤-١٦ أكتوبر.
- الشبول، فتحية إبراهيم حسن (٢٠٠٤). **فاعلية الحقيبة التقويمية في تدريس العلوم لطلبة الصف السابع الأساسي في التحصيل العلمي و التقويم الذاتي والمهارات الاجتماعية لدى الطلبة.** رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة عمان العربية، عمان.
- شحاتة، صفاء، ودرويش، رمضان، وجاموس ياسر (٢٠١٤). التقويم القائم على المعايير. **الورشة الوطنية لمتطلبات المناهج وفق مدخل المعايير.** (ص ص ٢٥٢-). دمشق: كلية التربية، جامعة دمشق، في الفترة ١٤-١٦ أكتوبر.
- الشربيني، أحلام الباز حسن (٢٠١٠). برنامج قائم على خرطنة المنهج لمعلمي العلوم لتحسين متطلبات الكفاءة الذاتية وتقدير مجتمع التعلم المهني. **دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس.** (١٦٥)، ١٥٠-١٨٩.
- الشرقاوي، أنور محمد، والشيخ، سليمان الخضري، وكاظم، أمينة محمد، وعبد السلام، نادية محمد (١٩٩٦). **اتجاهات معاصرة في القياس والتقويم النفسي والتربوي.** القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- صالح، صالح محمد (٢٠٠٥). الكفاءة الذاتية كما يدركها معلمو العلوم قبل وأثناء الخدمة "دراسة تقويمية". **المؤتمر العلمي التاسع للجمعية المصرية للتربية العلمية، معوقات التربية العلمية**

- في الوطن العربي "التشخيص والحلول". (ص ص ٣٥١ - ٤٠٦). فندق المرجان، الاسماعيلية، ٣١ يوليو إلى ١٣ أغسطس، المجلد ٢.
- الصبحي، خالد بن إبراهيم (٢٠٠٢). تقويم كفاءة المعلمين في مجال القياس والتقويم بالمملكة العربية السعودية. **اللقاء السنوي الثالث عشر، القياس والتقويم التربوي والنفسي**. (ص ص ٥٣٥-٥٤٨). الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن). قاعة (٢٦ب)، جامعة الملك سعود. في الفترة ١٦-١٨ إبريل.
- صقر، محمد حسين سالم (٢٠٠٦). فعالية استخدام ملفات التقييم الالكترونية على تنمية المهارات التدريسية للطلاب المتدربين بكلية المعلمين بالجوف واتجاهاتهم نحوها. **مجلة التربية العلمية - مصر، ٩ (٣)، ١٢١-١٥٦**.
- الطباخ، حسناء عبد العاطي إسماعيل (٢٠١٤). أثر اختلاف أنماط الشبكات الاجتماعية في بيئات التدريب الافتراضية القائمة على إستراتيجية التعلم التشاركي على تنمية مهارات التقييم الإلكتروني لدى طلاب الدراسات العليا. **دراسات عربية في التربية وعلم النفس - السعودية، ١ (٤٦)، الجزء ٤، ٨٣-١٤٥**.
- طعمه، طوني (٢٠١٤). تطوير التربية: من الأهداف إلى الكفايات والمعايير. **الورشة الوطنية لمتطلبات المناهج وفق مدخل المعايير**. (ص ص ٤-٤٦). دمشق: كلية التربية، جامعة دمشق، في الفترة ١٤-١٦ أكتوبر.
- عابد، أسامة (٢٠٠٩). معتقدات طلبة معلم الصف بفاعليتهم في تعليم العلوم وعلاقة ذلك بمستوى فهمهم للمفاهيم العلمية. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**. ٥ (٣)، ١٨٧-١٩٩.
- عابد، شيماء محمد عادل (٢٠١٤). **دراسة وصفية لدور أدوات التقويم في تنمية مهارات التفكير العليا لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في العلوم**. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية الدراسات العليا. جامعة بيرزيت، فلسطين.
- العباسي، محمد أحمد محمد (٢٠١١). فاعلية برنامج إلكتروني قائم على الويب لتنمية مهارات تصميم وإنتاج بعض أدوات التقويم الإلكتروني لدى طلاب كلية التربية. **مجلة كلية التربية بالمنصورة - مصر، ١ (٧٥)، الجزء ١، ٤٣٦-٤٦٣**.
- عبد العزيز، أماني عبد العزيز إبراهيم (٢٠١٠). **فاعلية برنامج تدريبي أثناء الخدمة قائم على مدخل المعلم كعالم في تنمية المفاهيم العلمية وبعض متطلبات الكفاءة الذاتية لدى معلمي العلوم بالحلقة الابتدائية وأثره على أداء تلاميذهم**. رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

- عبد اللطيف، أسامة جبريل أحمد (٢٠٠٨). *المستويات المعيارية "التربية القائمة على المعايير"*. تم اقتباسه في ٢٠١٦/٥/٣١ من الرابط: <http://documents.tips/documents/55720464497959fc0b8b5814.html>
- عبد العاطي، حسن الباتع محمد (٢٠١٥). أنماط دعم الأداء وقياس أثرها في إكساب أعضاء هيئة التدريس بجامعة الطائف مهارات التقويم الإلكتروني باستخدام منظومة إدارة التعلم "بلاكبورد" واتجاهاتهم نحوها. *مجلة العلوم التربوية - جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية - السعودية*، ١ (٤)، ٢٣١-٣٥٠.
- عبد الوهاب، فاطمة محمد (٢٠٠٧). فعالية برنامج مقترح في تنمية الكفاءة الذاتية والأداء التدريسي النمّي للتفكير لدى معلمات العلوم قبل الخدمة بسلطنة عمان. *مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية*، ١٠ (٣)، ٢٠١٥-٢٦٣.
- عسيري، علي سعيد مريزن (٢٠٠٢). واقع الاختبارات التحصيلية في التعليم العام والجامعي وأثره على المخرجات التعليمية. *اللقاء السنوي الثالث عشر، القياس والتقويم التربوي والنفسية*. (ص ص ٣١٣-٣٢١). الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن). قاعة (٢٦ب)، جامعة الملك سعود. في الفترة ١٦-١٨ إبريل.
- عثمان، سيد أحمد (٢٠٠٠). *الذاتية الناضجة - مقالات في ما وراء المنهج*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية
- فرج الله، وليد محمد خليفة (٢٠١٣). *دليل التقييم القائم على المعايير في العلوم الاجتماعية*. سوهاج: كلية التربية، جامعة سوهاج.
- قواسمة، احمد، & الفرّح، عدنان (١٩٩٦). تطوير مقاييس الثقة بالنفس. *المجلة العربية للتربية- تونس*، ١٦ (٢)، ٣٦-٤٩.
- اللولو، فتحية صبحي (٢٠٠٥). أثر استخدام حقائب العمل في تقويم تعلم الطالبات المعلمات على تنمية اتجاهاتهن نحو تدريس العلوم. *مجلة جامعة الأقصى - سلسلة العلوم الإنسانية - جامعة الأقصى بغزة - فلسطين*، ٩ (١)، ٣٣٠-٣٥١.
- الماضي، عباس عبد الهادي (٢٠١١). تقويم أداء مدرسي طرائق تدريس مادة العلوم في معاهد إعداد المعلمين والمعلمات في ضوء كفاياتهم التعليمية. *مجلة مركز دراسات الكوفة - العراق*، ١ (١٦)، ١٣١-١٤٢.
- مبارز، منال عبد العال (٢٠١٤). اختلاف نوع التقويم القائم على الأداء باستراتيجية التعلم بالمشروعات القائم على الويب وأثره على تنمية مهارات حل المشكلات وقوة السيطرة المعرفية في مقرر الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات لدى طلاب المرحلة الإعدادية. *تكنولوجيا التعليم - مصر*، ٢٤ (١)، ٢٣٩-٢٧٩.

- محمد، المعتز بالله زين الدين (٢٠١١). تقويم الاداء التدريس لمعلمي العلوم بالمرحلة الاعدادية في ضوء بعض المعايير الدولية المعاصرة. *مجلة التربية العلمية* - مصر، ١٤ (٣)، ٢١٣-٢٥٤.
- المركز الوطني للقياس والتقويم (٢٠١٢). *المعايير المهنية الوطنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية*. المملكة العربية السعودية: مشروع الملك عبد الله لتطوير التعليم.
- المزروع، هيا (٢٠٠٤). تصميم برنامج لتنمية مهارات التدريب بالزملاء والاتجاهات نحوه وزيادة فعالية الذات في تدريس العلوم لدى الطالبات المعلمات في تخصصات العلوم الطبيعية بكليات التربية. *مجلة التربية العلمية. الجمعية المصرية للتربية العلمية*، ٧ (٢)، ١-٣٧.
- المزيني، تهاني بنت عبد الرحمن بن علي (٢٠١٥). فاعلية استخدام أساليب التقويم البديل في تنمية الجانبين المعرفي والمهاري وإكساب مهارات التعلم المنظم ذاتياً وتحسين التفكير التأملي لدى طالبات اللغة الإنجليزية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. *مجلة العلوم التربوية - جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية - السعودية*، ١ (٣)، ٦٧-١٣٠.
- مسلم، حسن علي حسن (٢٠٠٢). واقع التقويم التربوي ومشكلاته كما يدركه عينة من المشرفين التربويين المتدربين بكلية التربية - جامعة الملك سعود. *اللقاء السنوي الثالث عشر، القياس والتقويم التربوي والنفسي*. (ص ص ١٤٧-٢٠٧). الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن). قاعة (٢٦ب)، جامعة الملك سعود. في الفترة ١٦-١٨ إبريل.
- الملحم، محمد بن عبدالله بن عبدالعزيز (٢٠٠٢). الاتجاهات الحديثة والمستقبلية في التقويم التربوي والقياس النفسي. *اللقاء السنوي الثالث عشر، القياس والتقويم التربوي والنفسي*. (ص ص ٢٠٩-٢٢٥). الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن). قاعة (٢٦ب)، جامعة الملك سعود. في الفترة ١٦-١٨ إبريل.
- منصور، سامي عباس (٢٠١٤). استخدام التعليم المستند إلى المشروع وسجل الإنجاز الإلكتروني E-portfolio كأداة بديلة في تقويم تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مستقبل التربية العربية* - مصر، ٢١ (٨٩)، ٢٧١-٣٣٠.
- الناجم، محمد بن عبد العزيز بن عبد المحسن (٢٠١٣). أثر استخدام التقويم الأصيل على تنمية مهارات حل المشكلات والاتجاه نحو مقرر الفقه في المرحلة الابتدائية. *مجلة كلية التربية - جامعة عين شمس* - مصر، ١ (٣٧)، الجزء ٢، ٤٩-٩٢.
- النمري، حنان سرحان عواد (٢٠١١). أثر استخدام حقيبة تعليمية قائمة على إستراتيجية التساؤل الذاتي وأساليب التقويم الأصيل في تنمية: مهارات التذوق الأدبي والتفكير التأملي لدى تلميذات الصف الأول الثانوي. *التربية (جامعة الأزهر) - مصر*، ١ (١٤٦)، الجزء ٣، ١٧١-٢٢٩.

- نوافلة، وليد، والعمرى، علي عبد الهادي (٢٠١٣). مستوى الكفاءة الذاتية في تدريس العلوم بالاستقصاء لدى طلبة التربية العملية في جامعة اليرموك. مجلة المنارة للبحوث والدراسات، الأردن. ١٩(١)، ٩-٤٤.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Becenti-Begay, M. (2015). *The impact of supplemental educational services on standards-based assessments*. Unpublished PhD Dissertation, Arizona State University.
- Berger, R., Rugen, L. & Woodfin, L. (2014). *Leaders of their own learning: Transforming schools through student-engaged assessment*. US: Jossey Bass Ltd.
- Bleicher, R., & Lindgren, J. (2005). Success in learning science and pre-service science teaching self efficacy. *Journal of Science Teacher Education*, 16(3), 205-225.
- Brady, L . (2007). Portfolios Assessment and Reporting in New South Wales Primary Schools. *Journal of Educational Enquiry*, 2(2), 25-43.
- Brickman, P., Gormally, C., Armstrong, N., & Hallar, B. (2009). Effects of inquiry-based learning on students' science literacy skills and confidence. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 3(2). 1-22.
- Brookhart, S. M. (2013). *How to create and use rubrics for formative assessment and grading*. Alexandria: ASCD.
- Coji yatani's course webpage. Retrieved July 10, 2016 from: [http://yatani.jp/teaching/doku.php?id=hcistats:mann whitney](http://yatani.jp/teaching/doku.php?id=hcistats:mann%20whitney).
- Darling-Hammond, L., & Adamson, F., (2014). *Beyond the bubble test: How performance assessments support 21st century learning*. US: Jossey Bass Ltd.
- Duran, K., Duron, B., Haney, J., & Beltyukova, S. (2009). *The impact of a professional development program integrating informal science Education on early childhood science teachers' self-efficacy and beliefs about inquiry-based science teaching*. *Journal of Elementary Science Education*, 21(4), 53-70 .
- Evrekli, E., Şaşmaz Ören, F., & İnel, D. (2010). *Pre-Service primary teachers' self-efficacy toward the constructivist approach and their opinions about their efficacy levels*. Greece, Athens: 12th Annual International Conference on Education (24-27 May).

- **Greene, G. L. (2015).** An Analysis of the Comparison between Classroom Grades Earned with a Standards-Based Grading System and Grade-Level Assessment Scores as Measured by the Missouri Assessment Program. *Unpublished PhD Dissertation, Education Faculty of Lindenwood University.*
- **Hawes, K. M. (2015).** An examination of standards-based education relative to research-based practices in instruction and assessment. *Unpublished PhD Dissertation in Public Policy, University of Southern Maine.*
- **Hayford, S. K. (2007).** Continuous Assessment and Lower Attaining Pupils in Primary and Junior Secondary Schools in Ghana. *Unpublished PhD Dissertation, School of Education, University of Birmingham, United Kingdom.*
- **Hoernke, M. A. (2014).** Perceived effects of standards-based grading on student assessments. *Unpublished PhD Dissertation in Educational Leadership, Edgewood College.*
- **Hopkins, A. (2007).** Elementary Preservice Teachers' Science Self-Efficacy: Impact of on Earth and Atmospheric Science Content Course on Student Teachers' Practice. *Doctoral Dissertation, Purdue University, USA.*
- k12academics (n. d). *Standards-based Assessment.* Retrieved 21/5/2016 from: <http://www.k12academics.com/education-assessment-evaluation/standards-based-assessment#.V0Bm8bgrLIU>.
- **Liang, L., & Richardson, G. (2009).** *Enhancing prospective teachers' science teaching efficacy beliefs through scaffolded, student-directed inquiry.* Journal of Elementary Science Education, 21(1), 51-66.
- **Manley, J. M. (2015).** *Teachers' self-efficacy regarding standards-based reporting: A needs assessment for professional development.* Unpublished PhD Dissertation in Educational Leadership, John Hazen White College of Arts & Sciences.
- **Miller, J. J. (2013).** A better grading system: Standards-based, student-centered assessment. *English Journal*, 103(1), 111-118.
- **Moseley, C, Huss, J., & Utley, J. (2010).** *Assessing K-12 teachers' personal environment education teaching efficacy and outcome expectancy.* Applied Environmental Education and Communication, 9(1), 5-17.
- **Moseley, C., Reinke, K., & Keithley, V. (2003).** *The effect of teaching in an outdoor environmental education program on elementary pre-service teachers' self-efficacy and outcome expectancy and its implications for teacher education.* Journal of Elementary Science Education 15(1), 1-15.

- Muñoz, M. A., & Guskey, T. R. (2015). *Standards-based grading and reporting will improve education*. *Phi Delta Kappan*, 96(7), 64-68.
- Nsibande, R. N. (2007). *Knowledge and Practice of Continuous Assessment: The Barriers for Policy Transfer*. *Unpublished PhD Dissertation, School of Education, Wits University, Switzerland*.
- Palmer, D. (2006). *Durability of changes in self-efficacy of preservice primary teachers*. *International Journal of Science Education*, 28(6), 655- 671.
- Posnanski, T. (2007). *A redesigned geoscience content course's impact on science teaching self-efficacy beliefs*. *Journal of Geoscience Education*, 55(2), 152-157.
- Reese, B. A. (2015). *The impact of standards-based grading on student academic performance on standardized assessments*. *Unpublished PhD Dissertation in Educational Leadership, Wingate University School of Graduate Education*.
- Scriffiny, P. L. (2008). *Seven Reasons for Standards-Based Grading*. *Educational Leadership*, 66(2), 70-74.
- Sharma, P. (2015). *Standards-based assessments in the classroom: A feasible approach to improving the quality of students' learning*. *Contemporary Education Dialogue*, 12(1), 6-30. doi:10.1177/0973184914556864
- Sindelar, N. W. (2011). *Assessment-powered teaching*. US: Sage Publications Inc.
- Smith-Woofter, M. (2010). *The impact of alternate assessments and standards-based IEPs on classroom instruction and student achievement*. *Unpublished PhD Dissertation in Educational Leadership, East Carolina University*.
- Streagle, K., & Scott, K. W. (2015). *The alternate assessment based on alternate achievement standards eligibility decision-making process*. *The Qualitative Report*, 20(8), 1290-1312.
- Tekkaya, C., Cakiroglu, G., & Ozcan, O. (2004). *Turkish preservice science teachers' understanding of science and their confidence in teaching it*. *Journal of Education for Teaching*, 30(1), 58-66.
- Waggoner, J., & Carroll, J. B. (2014). *Concurrent validity of standards-based assessments of teacher candidate readiness for licensure*. *SAGE Open*, 4(4), 1-12. doi:10.1177/2158244014560545
- Watson, G. (2006). *Technology professional development: Long-term effects on teacher self-efficacy*. *Journal of Technology and Teacher Education*, 14(1), 151-166.



كلية التربية

المجلة التربوية

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

سيناريو مستقبلي لتفعيل مجتمعات التعلم بمدارس التعليم العام بمحافظة سوهاج

المحاضر

الدكتورة / فيفي أحمد توفيق

الأستاذ المساعد بقسم أصول التربية

كلية التربية-جامعة سوهاج

جامعة سوهاج
Faculty of Education
كلية التربية

المجلة التربوية - العدد السابع والأربعون - يناير ٢٠١٧م

Print:(ISSN 1687-2649)

Online:(ISSN 2536-9091)

ملخص البحث :-

تعيش المجتمعات الإنسانية الآن عصر تفجر المعرفة ، وتستشرف المستقبل عن طريق تضمين سياساتها التعليمية نظم الاعتماد وضمان الجودة والرقابة على التعليم ، إلى جانب توظيف التكنولوجيا في الأنشطة التعليمية وصولاً لتأسيس مجتمعات تعلم معاصرة تؤدي إلى تطوير العملية التعليمية والتغلب على مشكلاتها .

والتربية سواءً بصفاتها متغيراً تابعاً للتحول المجتمعي أم محركاً أولاً لهذا التحول هي بحكم دورها وطبيعتها أكثر جوانب المجتمع عرضة للتغيير ؛ وبناءً على ذلك فالمتغيرات الحادة التي ينطوي عليها المستقبل ، وما يفرضه من تحديات ستُحدث بالضرورة هزات عنيفة في منظومة التربية : فلسفتها وسياساتها ودورها ومؤسساتها ومناهجها وأساليبها ، مما يفرض على التربية والتربويين ضرورة إعادة النظر في مسئولياتهم وطرقهم في تهيئة الأجيال واستشراف آفاق المستقبل للإعداد لها وإيجاد صيغة مقبولة متوازنة للنظام التربوي باعتبار أن التخطيط التربوي السليم يقتضي تطويراً متوازناً ومتفاعلاً لجميع عناصر العملية التعليمية .

ونتيجة لهذه التحديات برزت الحاجة إلى أن تصبح المدرسة منظمة معرفة تقوم بتوليد المعرفة واستثمارها ، وتطبيقها وكذلك الحاجة إلى قيادة المدرسة من خلال مفاهيم إدارية حديثة تعمل على زيادة الكفاءة والفعالية الإنتاجية ، وزيادة القدرة التنافسية للمدرسة ، وأصبحت هناك ضرورة ملحة لإعداد الإنسان الفاعل القادر على التجاوب مع مجريات الأحداث ، ومواجهة أزمات عصر العولمة وثوراته الأساسية ، المعرفية والمعلوماتية ، والتكنولوجية ، وذلك عن طريق الانطلاق من فلسفة اجتماعية وتربوية واضحة ، وأهداف محددة ، ومداخل ومنهجيات شاملة ومتكاملة تعمل حساب للتواجد إلى جانب الكفاءة والفاعلية والجدوى .

من هنا فإن الحاجة إلى مواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين تتطلب أن تصبح المدرسة منظمة تقوم بتوليد المعرفة واستثمارها وتطبيقها بالإضافة إلى الانطلاق من فلسفة اجتماعية تربوية واضحة ، والاعتماد على مداخل حديثة ومنهجيات شاملة ومتكاملة .

هذا بالإضافة إلى أن النظر إلى واقع مدارس التعليم العام بمصر يعكس عديداً من المشكلات التي يعاني منها التعليم المصري ومنها : ضعف البنية التحتية للمدرسة ، وافتقار المناخ المدرسي إلى التعاون وروح المودة بين العاملين بالمدرسة ، وارتفاع كثافة الفصول ، فضلاً عن افتقار البيئة المدرسية إلى التجديد والتطوير ، وبناء المهارات اللازمة لاستشراف المستقبل .

كل هذه المشكلات والتحديات التي تواجه التعليم المصري تجعل من تفعيل مجتمعات التعلم بمدارس التعليم العام بمصر ضرورة ملحة يمكن من خلالها تحقيق الإصلاح والتطوير التعليمي ، ومن هنا جاءت فكرة البحث الحالي حول كيفية وضع سيناريو مستقبلي لتفعيل مثل هذه المجتمعات في مدارس التعليم العام بمحافظة سوهاج .

وعليه تمثل هدف البحث الحالي في تقديم سيناريو مستقبلي لتفعيل مجتمعات التعلم بمدارس التعليم العام بمحافظة سوهاج بهدف تطوير العملية التعليمية ، وتحقيق الإصلاح المدرسي المنشود بمدارس التعليم العام بمحافظة سوهاج .

ومن ثم نبعت أهمية البحث الحالي من :-

١- أنه أصبح لازماً مواجهة تحديات المرحلة الحالية والمستقبلية ، وأن نؤسس المشروعات التربوية على مفاهيم الجودة والتميز والرؤية المشتركة والقيم المؤسسية المعلنة وروح العمل الجماعي والعمل على تعزيز قدرات المعلمين والمتعلمين نحو إنتاج المعرفة بدلاً من استهلاكها .

٢- أن السيناريو المقترح قد يفيد المسؤولين ، وواضعي السياسة التعليمية ، ومتخذي القرار في تحديد أنسب المداخل الإصلاحية للتعليم العام في مصر ، والتي ترتقي بالأداء المدرسي والتحسين المستمر في إطار مجتمعات التعلم ، وفي إطار جعل المدارس عاملاً أساسياً في قيادة التغيير والتحسين والتطوير في المجتمع ، علاوة على تعدد المستفيدين من نتائج البحث الحالي ، ومنهم على سبيل المثال : صانعو القرار التربوي ومديرو المدارس ، والمعلمون ، والطلاب .

وقد توصلت الباحثة من البحث الحالي إلى عدة نتائج منها :-

- أن معوقات تفعيل مجتمعات التعلم بمدارس التعليم العام في محافظة سوهاج كثيرة ومتنوعة منها على سبيل المثال ما يلي : قلة المخصصات المالية المحددة في الميزانية التشغيلية لدعم مجتمعات التعلم المهنية ، وضعف الإمكانيات المادية بمدارس التعليم العام ، وغياب الحوار الفكري حول الممارسات المهنية للمعلمين ، و الفصل بين النظرية والتطبيق في مدارس التعليم العام ، وعدم ربط التعلم بمدارس التعليم العام بقضايا المتعلمين ومشكلاتهم ودوافعهم ، وازدحام المناهج وانشغال المعلمين في تنفيذ ما يطلب منهم بغض النظر عن الجودة والتحسين ، وغياب الشراكة الحقيقية بين المدرسة و أولياء الأمور ، وعزلة المدرسة

عمّا يحدث حولها في المجتمع المحلي ، و نقص الوعي الثقافي بمتطلبات تطبيق هذه المجتمعات لدى معلمي التعليم العام ، وضعف المشاركة المجتمعية بين مدارس التعليم العام وباقي منظمات المجتمع وغياب الوعي بأهمية تنفيذ مجتمعات التعلم المهنية كنمط مدرسي حديث (للطلاب والمعلمين) ، والتركيز على الحفظ والتلقين في مدارس التعليم العام ، والثقافة التقليدية الهرمية التي تسود مدارس التعليم العام ، وغياب ممارسة البحوث الاجرائية وبحوث العمليات بين المعلمين ، وضعف النمو المهني للمعلمين بمدارس التعليم العام ، وعدم توافر قيادة مدرسية داعمة لمثل هذه المجتمعات ، وضعف استعداد معظم المعلمين بمدارس التعليم العام لتطبيق مثل هذه المجتمعات ، واتساع الفجوة بين مضمون رسالة المدرسة وواقع الممارسات ، وقصور البرامج التدريبية عن تلبية احتياجات المعلمين المهنية ، وعدم توفر بنية تحتية تساعد على تطبيق مثل هذه المجتمعات ، وغياب ممارسات القيادة التشاركية ، والقيادة بالتفويض من قبل مدير المدرسة ، وكثافة أعداد الطلاب بالفصول التي تحد من تطبيق استراتيجيات التدريس الحديثة .

- عند حساب دلالة الفروق بين عينات البحث المختلفة حول محاور الاستبانة تبين أنه وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في بعض المحاور ولم توجد فروق ذات دلالة حول البعض الآخر .

- في إطار ما توصلت إليه الباحثة من نتائج قدمت سيناريو مستقبلي لتفعيل مثل هذه المجتمعات بمدارس التعليم العام بمحافظة سوهاج .

A future scenario to activate the learning communities in public schools in Sohag Governorate

By/ Dr. Fify Ahmed Tawfeek .

Summary

Human communities, currently, experience the age of knowledge explosion. They look forward to the future by inserting the systems of accreditation, quality guarantee and control into their educational policies. They, also, make use of technology in their educational activities. Consequently, modern learning communities, that develop the educational process and overcome its problems, will be established.

Education, whether based on community change or as a key motive of this change, is, by nature, viable to change. Consequently, severe changes and challenges imposed by the future must create great shocks in the educational system; regarding its philosophy, policy, role, institutions, curricula and styles. This requires education and educationalists to reconsider their responsibilities and methods of preparing generations, looking forward to future horizons regarding this preparation and defining acceptable and balanced formula of the educational system because sound educational planning requires a balanced and interactive development to the factors of the educational process.

Therefore, there is a need that school becomes a knowledge organization that generates, invests and applies knowledge. There is, also, a need to have school leadership through modern administrative concepts working on improving efficiency and productive effectiveness and increasing the competitive ability. Preparing an active man who is able to correspond to current events and face the crisis of globalization age and its key cognitive, knowledge and technological revolutions starting from a clear social and educational philosophy, definite aims and comprehensive approaches and methods that take the existence with competence, efficiency and feasibility into account.

Hence, the need to face challenges of the twenty first century requires school to become an organization that generates, invests and applies knowledge. In addition, it has to have a clear social and educational philosophy as a starting point and to adapt modern approaches and comprehensive methods.

In addition, looking to the status quo of public education schools in Egypt illustrates many problems that the Egyptian education faces, such as: weak infrastructure, lack of cooperation and intimacy among the staff, high class density and absence of renovation, development and creating the required skills.

^١ -Dr. Fify Ahmed Tawfeek , assistant professor of Fundamentals of Education, Faculty of Education, Sohag University .

These problems and challenges require the activation of learning communities in the Egyptian public schools enabling the achievement of educational reformation and development. Consequently, suggesting a future scenario to activate such communities in Sohag public schools attracted the attention of the researcher.

Therefore, the current study aims to provide future scenario to activate such communities in Sohag public schools to improve the educational process and achieve the desired school reform there.

It is a significant study because: -

- 1. Facing current and future challenges is a must. In addition, we have to establish educational projects based on the concepts of quality, excellence, shared vision, established institutional values, spirit of team work and promoting the skills of teachers and learners to produce, instead of consume, knowledge.*
- 2. The proposed scenario may benefit officials, educational policy planners and decision makers to define the most appropriate approaches to reform public education in Egypt, promoting school performance and continuous improvement. This can be done within learning communities and making school a key factor towards change, improvement and development in the community. Furthermore, there are many users of this study's results, such as: makers of the educational decision, principals, teachers and students.*

Hence, the current study has achieved various results, as follows: -

- Obstacles of activating learning communities in Sohag public schools are various and varied. They include: lack of financial allocation to support professional learning communities in the operational budget, weakness of physical capabilities, absence of intellectual dialogue on the professional practices of teachers, separating theory and practice, failure to link education to learners' issues, problems and motives, overcrowding of curricula and occupancy of teachers in implementing what they are required to do regardless of quality and improvement, absence of real partnership between school and guardians, school's isolation from local community, lack of cultural awareness of applying these communities among public education teachers, weakness of community participation between public schools and other organizations, lack of awareness of implementing professional learning communities as a new school pattern (of students and teachers), concentrating on memorization and indoctrination, absence of applying experimental and operation research among teachers, weakness of the teacher's professional development, lack of supportive school leadership, lack of teacher's readiness to practice these communities, widening the gap between the content of school's mission and real*

- practices, shortage of training programs to fulfill teachers' professional needs, absence of an infrastructure that helps in applying such communities, absence of participatory leadership practices, delegation leadership by the principal and a high school density limiting the application of modern teaching strategies.*
- On calculating the significance of differences of the questionnaire's sections among the various samples, it was found out that there were statistically significant differences in some sections and there are not in the others.*
 - Consequently, the researcher suggested a future scenario to activate these learning communities in Sohag public schools.*

مقدمة البحث :-

يُعدُّ التعليم من أخطر قضايا العصر وأهمها ؛ وذلك ما دفع الدول المتقدمة والنامية على حد سواء إلى إعادة النظر إليه لاسيَّما في ظل ما يشهده العالم من تغيرات وتحولات في جميع المجالات . ولن نستطيع التفاعل مع العالم المتغير بهذه السرعة المذهلة إلاَّ من خلال تخطيط تربوي يفتح على نوافذ المستقبل ، متمسماً بالتجديد والإبداع ، ولن يتم ذلك إلاَّ من خلال تعليم يدعم البهجة والسعادة والفخر للمتعلمين .

ونظراً لتزايد أهمية التعليم في مصر واعتباره أمراً حيوياً لا يقل في أهميته عن الاستراتيجية العسكرية ؛ فإنَّ الاهتمام بإصلاح التعليم وتطويره يعتبر من الجوانب المهمة للأمن القومي المصري .

وتُعدُّ مؤسسات التعليم العام من المؤسسات التعليمية المهمة ؛ نظراً لأنها أساس بناء أجيال متطورة فكرياً وثقافياً ، ويتوقف هذا على مدى قيامها بدورها المنوط بها على أكمل وجه ؛ مما يتطلب الاهتمام بتلك المؤسسات ، والعمل على التصدي لمشكلاتها ، والسعي لعلاجها بطرق حديثة ومبتكرة ؛ خصوصاً في ظل القرن الحادي والعشرين ، وما يواجهه من تحديات تتطلب التغيير لمواكبتها ومسايرتها .

وتعيش المجتمعات الإنسانية الآن عصر تفجر المعرفة ، وتستشرف المستقبل عن طريق تضمين سياساتها التعليمية نظم الاعتماد وضمان الجودة والرقابة على التعليم ، إلى جانب توظيف التكنولوجيا في الأنشطة التعليمية وصولاً لتأسيس مجتمعات تعلم معاصرة تؤدي إلى تطوير العملية التعليمية والتغلب على مشكلاتها .

إنَّ إعادة بناء المنظومة التعليمية في مصر تتطلب كثيراً من التخطيط والجهد والأموال والطاقات البشرية من ذوي الكفاءة والإخلاص . وكل هذه الأمور تتطلب دراسات مستفيضة متجددة مطلَّعة على الحديث من العلوم والبحوث العالمية ، مستفيدة من التجارب المحلية والعالمية ما نجح منها وما فشل . واصمة نصب أعينها الوضع الحالي والرؤية المستقبلية محافظة على الهوية المصرية والثوابت المجتمعية ؛ لذا فإنَّه من الضروري التروي والدراسة

ووضع التصور الشمولي المتكامل لعملية الإصلاح قبل الانخراط في محاولات ومشاريع متفرقة متجزئة تعالج الظواهر وتهمل الجوهر^(١).

والتربية سواءً بصفاتها متغيراً تابعاً للتحول المجتمعي أم محركاً أولاً لهذا التحول هي بحكم دورها وطبيعتها أكثر جوانب المجتمع عرضة للتغيير؛ وبناءً على ذلك فالتغيرات الحادة التي ينطوي عليها المستقبل، وما يفرضه من تحديات َسُتُحْدِثُ بالضرورة هزات عنيفة في منظومة التربية: فلسفتها وسياساتها ودورها ومؤسساتها ومناهجها وأساليبها، مما يفرض على التربية والتربويين ضرورة إعادة النظر في مسؤولياتهم وطرقهم في تهيئة الأجيال، واستشراف آفاق المستقبل للإعداد لها وإيجاد صيغة مقبولة متوازنة للنظام التربوي باعتبار أن التخطيط التربوي السليم يقتضي تطويراً متوازناً ومتفاعلاً لجميع عناصر العملية التعليمية^(٢).

ففي دراسة (لعبد اللطيف حيدر و محمد المصليحي محمد ٢٠٠٦م)^(٣) سعت إلى التعرف على دور المدرسة كمجتمع تعلم مهني في بناء ثقافة التعلم وتنميتها في المدرسة .

وقد توصلت إلى أنَّ مدير المدرسة والطاقم الإداري المعاون له يلعب دوراً مهماً في تحويل المدرسة إلى مجتمع للتعلم ولبناء ثقافة التعلم .

* كما توصلت إلى أن للمعلمين دوراً مهماً وبارزاً في بناء ثقافة التعلم ، فهم مدعوون لأخذ هذا الدور حتى يتسنى لهم الإسهام في بناء ثقافة التعلم .

^٢ - إبراهيم أحمد غنيم ، " خواطر حول برامج التنمية المهنية للعاملين في الحقل التعليمي الفريضة الغائبة لدى كليات

التربية " ، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر الدولي " كليات التربية وإعادة بناء التعليم " ، المنعقد في كلية التربية - جامعة أسيوط في الفترة من ١٠ - ١١ مايو ٢٠١٤م ، ص ١٠ .

^٢ - حسن الباتع محمد عبد العاطي ، " التعليم العربي بين استشراف المستقبل وطلب الجودة والاعتماد " ، متاح على :- <http://uqu.edu.sa/page/ar/5438> تم الرجوع إليه بتاريخ ٨ / ١ / ٢٠١٦م .

^٤ - عبد اللطيف حيدر و محمد المصليحي محمد " دور المدرسة كمجتمع تعلم مهني في بناء ثقافة التعلم وتنميتها " ، ورقة عمل منشورة بمجلة كلية التربية ، جامعة الإمارات العربية المتحدة ، السنة الحادية والعشرون ، العدد ٢٣ ، ٢٠٠٦م ، ص ٣١ - ٥٨ . متاح على :-

http://www.cedu.uaeu.ac.ae/journal/issue23/ch2_23ar.pdf تم الرجوع إليه بتاريخ ٨ / ١

وفي دراسة أخرى (لعامر محرم محمد الشاذلي (٢٠١٥م) ^(١)، سعت إلى محاولة وضع تصور مقترح لتحويل مدارس التعليم الثانوي العام إلى مدارس مجتمعات تعلم تحقيقاً لمعايير الجودة . وتوصلت إلى عدة نتائج من أهمها: أن مجتمعات التعلم تُعدُّ من المداخل الفعالة في تجويد الأداء المدرسي لما تتسم به من سمات وخصائص تدفع في اتجاه الجودة . وبالنظر إلى واقع الأنظمة التعليمية في الوطن العربي ، وإرهاصات المستقبلية ، يمكن القول إنه على الرغم مما حقته من إنجازات ، إلا أنَّ الطابع الكمي يغلب على معظمها في أكثر الأحيان ، وإنَّها لا تزال قاصرة عن تحقيق الطموحات تارة ، ومخيبة للتوقعات تارة أخرى ، وهذا كله يتطلب التطوير الشامل لكافة عناصر العملية التعليمية بدءاً بمدخلاتها ، ومروراً بعملياتها ، وانتهاءً بنواتجها التعليمية .

ومصر في سياستها التعليمية الجديدة تطالب نظرياً كل مدرسة بتكوين رؤية ذاتية تعبر بها عن رسالتها وكيفية تفعيلها ، كما جاء في مطبوع المعايير القومية الخاصة بالمدرسة الفعالة دون أن تعطيها عملياً حرية الاختيار في المواد وذاتية التسيير في التعليم ، فكل مدارس الدولة متوحدة في رؤية مركزية وخطة دراسية تتحدد فيها الموضوعات وأزمان تدريسها ، و هذا عكس ما تأخذ به دول كبرى تتمايز فيها المدارس في نظم ورسالات تعليمها (٢).

ويتضح ممَّا سبق أنَّ المركزية في إدارة التعليم في مصر قد تؤثر على جودة التعليم بالمدارس المصرية ، وتعوق تحقيق الإصلاح المدرسي بها ؛ وذلك لأن كل مدرسة ينبغي أن تكون لها رؤية ذاتية تعبر عن رسالتها وكيفية تفعيلها في إطار إمكانياتها المادية والبشرية ، وليس في إطار رؤية مركزية وخطة دراسية تتحدد فيها الموضوعات وأزمان تدريسها .

ولقد واجهت المؤسسات التربوية عديداً من التحديات فرضها عصر الانفجار المعرفي والثورة المعرفية والمعلوماتية التي واكبت التقدم التكنولوجي في القرن الحادي والعشرين ممَّا شكَّل واقعاً

^١ - عامر محرم محمد الشاذلي ، " مجتمعات التعلم مدخل لتحقيق متطلبات الجودة بمدارس التعليم الثانوي العام : دراسة ميدانية "، رسالة دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة المنصورة ، ٢٠١٥م .

^٢ - محمود قمبر ، " الإصلاح التربوي في مصر ضروراته - فعالياته - معوقاته " ، المؤتمر العلمي السنوي لكلية التربية بالمنصورة ، بالتعاون مع مركز الدراسات المعرفية بالقاهرة ، تحت عنوان " آفاق الإصلاح التربوي في مصر " ، المنعقد في كلية التربية - جامعة المنصورة في الفترة من ٢-٣ أكتوبر ٢٠٠٤م ، ص ١٩ - ٢٠ .

جديداً للمدرسة ككيان تربوي مؤسسي ، وتعاضمت رسالتها وأدوارها ومهامها ؛ لمواجهة هذه التحديات باعتبارها تمثل مركز إشعاع للمعرفة في المجتمع (١).

ونتيجة لهذه التحديات برزت الحاجة إلى أن تصبح المدرسة منظمة معرفة تقوم بتوليد المعرفة واستثمارها ، وتطبيقها ، وكذلك الحاجة إلى قيادة المدرسة من خلال مفاهيم إدارية حديثة تعمل على زيادة الكفاءة والفعالية الإنتاجية ، وزيادة القدرة التنافسية للمدرسة ، وأصبحت هناك ضرورة ملحة لإعداد الإنسان الفاعل القادر على التجاوب مع مجريات الأحداث ، ومواجهة أزمت عصر العولمة وثوراته الأساسية ، المعرفية والمعلوماتية ، والتكنولوجية ، وذلك عن طريق الانطلاق من فلسفة اجتماعية وتربوية واضحة ، وأهداف محددة ، ومداخل ومنهجيات شاملة ، ومتكاملة تعمل حساب للتواجد إلى جانب الكفاءة والفاعلية والجدوى (٢).

من هنا يمكن القول إن الحاجة إلى مواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين ، تتطلب أن تصبح المدرسة منظمة تقوم بتوليد المعرفة ، واستثمارها ، وتطبيقها ، بالإضافة إلى الانطلاق من فلسفة اجتماعية تربوية واضحة ، والاعتماد على مداخل حديثة ومنهجيات شاملة ومتكاملة . لذلك تضاعف اهتمام القائمين على أمر التعليم في مصر بتبني عديداً من الأفكار والمفاهيم الجديدة والذي نتج عنه ما يطلق عليه اليوم ثقافة التغيير والتطوير ، وقد أفادت تلك الأفكار في تحديد الخطى المستقبلية للتعليم ، وخصوصاً التعليم قبل الجامعي ، من خلال إحداث مجموعة من التحولات التعليمية هدفها الجودة والاتقان (٣).

ومن الواضح أن الأمة التي لا تمتلك خريطة واضحة المعالم والتضاريس لهذا العالم سريع التغير شديد التعقيد ، والتي لا تمتلك بوصلة دقيقة تعينها على تحديد مسارها الصحيح على هذه الخريطة هي أمة تعرض مستقبلها لأخطار عظيمة . ذلك أن مستقبل هذه الأمة لن يخرج في

^١ - عمر محمد محمد مرسى و نعمات عبد الناصر أحمد " رؤية مقترحة لتفعيل مدرسة المستقبل في مصر في ضوء خبرات بعض الدول " ، مجلة كلية التربية بسوهاج ، العدد ٤٠ ، أبريل ٢٠١٥م ، ص ٤١٢ .

^٢ - علي أحمد مذكور ، التعليم في الوطن العربي : الطريق إلى المستقبل ، القاهرة : دار الفكر العربي ، ٢٠٠٠م ، ص ٩٣ .

^٣ - خالد محمد الزواوي ، الجودة الشاملة في التعليم - أسواق العمل في الوطن العربي ، القاهرة : مجموعة النيل العربية ، ٢٠٠٨م ، ص ٥٥ .

هذه الظروف عن أحد احتماليين : الاحتمال الأول ، أن يأتي هذا المستقبل محصلة لعوامل عشوائية متضاربة ، أي أنه يخضع لاعتبارات من صنع المصادفة ، لا من صنع العقل والتدبير والمصلحة الوطنية . والاحتمال الثاني : أن تتحكم في تشكيل هذا المستقبل قوى خارجية لا يهتمها من مستقبل هذه الأمة إلا أن يخدم مصالحها هي ، سواء أكانت هذه المصالح متوافقة مع مصالح الناس في هذه الأمة أم لم تكن . وفي الحالتين ، يصبح مستقبل الأمة مرهوناً بمقادير خارجية أو مصالح أجنبية ، أي أنه يصبح معلقاً بعوامل لا دخل لإرادة المواطنين في هذه الأمة في تشكيلها أو التأثير فيها (١) .

وترى الباحثة أنه ينبغي الاهتمام بالدراسات المستقبلية في مجال التعليم في مصر ؛ حيث إنها تساعد على التخفيف من الأزمات عن طريق التنبؤ بها قبل وقوعها ، والتهيب لمواجهتها ، الأمر الذي يؤدي إلى السبق والمبادأة للتعامل مع المشكلات التعليمية ، والسعي لحلها بأساليب جديدة ومبتكرة .

فلقد أصبحت المؤسسات التعليمية تحت مجهر المساءلة المجتمعية وبدا البحث في تقدير مخرجاتها التعليمية ، والمرجو والعائد منها مجتمعياً ، إضافة إلى أن تزايد التنافس بين الشعوب مع انخفاض ثقة المجتمعات في ممارسات بعض المؤسسات التعليمية المعاصرة أنتجت طلباً ملحاً تنادي بتوفير متطلبات مهنية من أجل أن تصبح هذه المؤسسات التعليمية - المدارس - مجتمعات تعلم .

وتعد المدارس من أهم منظمات التربية والتعليم ، التي شهدت مراجعة بل هجوماً قاسياً من قبل بعض المفكرين ، حيث أصدر " ريمر Reimer " كتاباً بعنوان " وفاة المدرسة school is dead " ، ثم توالى الهجوم حتى وصل أشده في القرن العشرين الذي أصدر فيه " إيفان إيليتش Ivan Illich " كتابه الشهير " مجتمع بلا مدارس Community without school " ، وهو هجوم يشخص واقع المدارس ويراجع أدوارها التقليدية ، وبالرغم من قوة هذه الآراء وأهميتها ،

^١ - أحمد السيد كردي ، " الدراسات المستقبلية " ، متاح على :- <http://kenanaonline.com/users/ahmedkordy/posts/196898> تم الرجوع إليه بتاريخ ١١ / ٢ /

إلا أنها لا تعنى إغلاق المدارس بقدر ما تعنى حاجة المجتمعات إلى إصلاح هذه المدارس (١).

وإذا كانت دواعي هذا الإصلاح تتفاوت من حالة إلى أخرى ، إلا أن هناك اتفاقاً عاماً حول ضرورة استجابة النظم التربوية للتغيرات التي يشهدها العالم في مستهل الألفية الثالثة ، والنظم التربوية أجمع تقريباً تحاول إيجاد نموذج بديل للنظام التربوي التقليدي ، فمن مطالب بتغييرات جزئية إلى مطالب بتغييرات شاملة ، ومن باحث عن مدرسة ذكية إلى مطالب بمدرسة إلكترونية ، وثالث بمدرسة متعلمة ورابع بمدرسة افتراضية ، وغير ذلك ، فالظروف مختلفة والرؤى متعددة ولكن يجمعها هدف واحد: نظام تربوي جديد يستجيب للتحديات الراهنة ويستبق التفكير في المستقبل (٢).

ومن هنا فإن النظم التربوية ينبغي أن تستجيب للتغيرات التي يشهدها العالم في القرن الحادي والعشرين ، كما ينبغي أن تختار النموذج البديل للنظام التربوي التقليدي ، وتبحث عن النموذج التربوي الذي يحقق الهدف من التعليم ، ويستجيب للتحديات الراهنة ، ويستشرف المستقبل بكل آماله وتطلعاته.

وهذا الأمر يحتاج إلى تعليم مميز للقرن الحادي والعشرين أساسه البحث العلمي ، والاعتماد على التكنولوجيا وتفعيل مبادئ المشاركة المجتمعية ، وضمان الرؤية المستقبلية الجيدة لإصلاح التعليم بمصر (٣).

^١ - أحمد حسين الصغير ، " الإصلاح المدرسي بين مقتضيات الواقع وتحديات المستقبل " ، المؤتمر السنوي السادس للبحوث بجامعة الإمارات العربية المتحدة ، ٢٠٠٧م . متاح على :- www.alittihad.ae/details.php?id=full2007&y=106149 تم الرجوع إليه بتاريخ ٢٠١٥/١١/٣٠م .

^{١٠} - بدر عبد الله الصالح ، " المنظور الشامل للإصلاح المدرسي : إطار مقترح للإصلاح المدرسي في القرن الحادي والعشرين " ، ورقة عمل مقدمة لمؤتمر " الإصلاح المدرسي : تحديات وطموحات " ، المنعقد بكلية التربية - جامعة الإمارات العربية المتحدة في الفترة من ١٧-١٩/٢٠٠٧م . متاح على :- faculty.ksu.edu.sa/6544 تم الرجوع إليه بتاريخ ٢٥ / ١٢ / ٢٠١٥م .

^{١١} - علي صالح جوهر و محمد حسن جمعة ، الشراكة المجتمعية وإصلاح التعليم " قراءة في الأدوار التربوية لمؤسسات المجتمع المدني " ، المنصورة : المكتبة العصرية للنشر والتوزيع ، ٢٠١٠م ، ص ٢٠٠ .

فالإصلاح التعليمي ليس مجرد قرار يصدر بالتغيير ، بل هو عملية شاملة تتناول المتغيرات والعوامل المكونة للنظام التعليمي ، وتهيء البشر والإمكانات لقبول التطوير وتفهم أهدافه ، وتيسر عملية الانتقال إلى النظام المطور ؛ حتى يمكن تحقيق الاستفادة القصوى من التطوير ، ودفع القائمين على تطبيقه للاستفادة منه (١).

هذا وقد تباينت نماذج الإصلاح المدرسي في المجتمعات الإنسانية ما بين الإصلاح الجزئي إلى الإصلاح الشامل في مجال التعليم ، أي الإصلاح المستند إلى المدرسة مثل : تنمية مهارات القيادة التربوية ، وتنمية الثقافة المدرسية ، وتنمية الممارسات المهنية ، وطرائق تعلم الطلاب تعتبر أكثر ملامسة لتطوير العملية التربوية ، وأكثر فائدة للإصلاح المدرسي المنشود ، وعند استحضار مثل هذه الرؤى في الإصلاح المدرسي المنشود تأتي مفاهيم وخصائص مجتمعات التعلم المهنية كأحد الأطروحات الفكرية التي لاقت ترحيباً كبيراً في مجال التجديد التربوي والتعليمي في كافة المؤسسات التربوية (٢).

وترى بعض هذه الرؤى التربوية الحديثة مثل: (Blank stein & Cole 2010)^(٣) و (Bowgern & Sever 2010)^(٤) ، (Dufour & Eaker 2009)^(٥) أن أكثر الأسس التربوية الواعدة في الإصلاح المدرسي هو تنمية قدرة العاملين بالمدرسة على العمل كمجتمعات تعلم ، حيث تنتزع القيادة بين جميع العاملين بالمدرسة من خلال ثقافة تعاونية يكون مدير المدرسة فيها هو قائد التعلم .

^١ - علي صالح جوهر ، الإصلاح التعليمي في العالم العربي : توجهات عالمية ، المنصورة : المكتبة العصرية للنشر والتوزيع ، ٢٠٠٩ م ، ص ١٨ .

^٢ - محمد الأصمعي محروس ، " المتطلبات المهنية المأمولة للإصلاح المدرسي المنشود " ، مجلة كلية التربية بسوهاج ، العدد ٤٠ ، أبريل ٢٠١٥ م ، ص ٥٦٩ .

^٣ -- Bowgern, L., & Sever, K , *Differential professional development in a professional learning community*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press , 2010.

^٤ - Blank stein, A. M & Cole, R. W. *Sustaining professional learning communities*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press , 2010 .

^٥ - DuFour, R., & Eaker, R., *Learning by Doing: A Handbook for Professional Learning Communities at Work*. Bloomington, IN: National Education Service , 2009 .

لذلك سعت كثير من الدول إلى تبني هذه المجتمعات إيماناً منها بأن نهضة التعليم وتقدمه يتوقف على نجاح وفعالية المدرسة في مواجهة تحديات العصر المتلاحقة ، والدليل على ذلك ظهور عديد من الدراسات والبحوث حول هذه المجتمعات في مختلف بلدان العالم مثل دراسة: *Jia Zhang , Nicholas Sun-Keung Pang* ^(١) والتي بحثت من خلال الطريقة المختلطة خصائص من مجتمعات التعلم المهنية (الشركات المحدودة العامة) في المدارس الصينية ، وأشارت النتائج إلى أن الشركات المحدودة العامة في المدارس الصينية يمكن أن تصبح مجتمعات تعلم من حيث التعلم التعاوني ، والكفاءة المهنية ، والقيادة التيسيرية ، والدعم الهيكلي ، والقضاء على الحواجز الثقافية ، والتي يمكن أن تعزى إلى المدرسة و نظام التعليم ، والثقافات الاجتماعية التقليدية ، كما أشارت النتائج إلى أن مجتمعات التعلم المهنية يمكن أن تقدم الآثار العملية ، وكذلك الاقتراحات للبحث في المستقبل . ودراسة: *Zafiris D. Voulalas, (Fenton G. Sharpe, 2005)* ^(٢) والتي سعت الى توضيح مفهوم المنظمة المتعلمة / المجتمع المحلي ، وتحديد الحواجز التي تعتبر عقبة تقف في سبيل إنشاء مجتمعات التعلم من المدارس التقليدية ، كما سعت إلى تحديد كيفية قيام مديري المدارس بمهمة تحويل مدارسهم الخاصة إلى مجتمعات تعلم ؛ وذلك اعتماداً على الصفات القيادية المطلوبة لتحويل المدارس إلى مجتمعات تعلم بنجاح .

وكانت الردود تفتقر الى فهم واضح لمعنى منظمة قائمة على التعلم على الرغم من الاجراءات لتنفيذ هذا المفهوم في مدارسها ، فالمفهوم ربما يكون مبهماً أكثر من مناسبة تعريف عملي ، وكان هناك اعتقاد قوى بأن هذا المفهوم صعب التحقيق ؛ وذلك لوجود عديد من العقبات منها : الهياكل المدرسية التقليدية والثقافات التقليدية ، وقلة التنفيذ ، وصعوبة في الحصول على دعم الموظفين والآباء .

^١ *Jia Zhang , Nicholas Sun-Keung Pang, "Exploring the Characteristics of Professional Learning Communities in China: A Mixed-Method Study, Department of Educational Administration and Policy, The Chinese University of Hong Kong, Room 606, CKB, Shatin, New Territories, Hong Kong. Published Online : 23 January .*

^٢ *Zafiris D. Voulalas, Fenton G. Sharpe, "Creating schools as learning communities: obstacles and processes", Journal of Educational Administration, Vol. 43, Issue: 2, 2005 ,pp.187 – 208.*

ومن هنا يمكن القول أن تحقيق مجتمعات التعلم المهنية في مدارس التعليم العام قد يعترضه بعض العقبات منها : الهياكل المدرسية التقليدية ، والثقافات التقليدية التي لا تستجيب لما هو جديد وحديث في التطوير ، هذا بالإضافة إلى صعوبة الحصول على دعم وتشجيع العاملين في المدرسة وكذلك أولياء أمور الطلاب .

وفي دراسة لـ (Barbara Leigh Smith, Jean MacGregor) (٢٠٠٩) (١) رمت إلى القول بأن مجتمعات التعلم تمثل بديلاً مجدياً في السعي إلى الجودة ، وإعادة تشكيل وتعزيز التعاون الخلاق وتطوير المناهج ؛ حيث إن جماعات التعلم أصبحت عملية إصلاح كبرى في الولايات المتحدة .

و أشارت النتائج إلى أن مجتمعات التعلم الفعال تستهدف بوضوح مسائل محورية منها : مهمة المنظمة في توفير القيادة التي تركز على المتعلم كعنصر رئيس من عناصر البرامج الفعالة في مجتمعات التعلم عالي الضغط لتحقيق الجودة ، والمبادرات الناجحة لإنشاء هياكل تنظيمية جديدة وأدوار جديدة ، والبرامج الناجحة لجذب الأكفاء ومكافأهم ، وبناء ساحات للتعلم من بعضها البعض ، والبرامج الناجحة التي تسعى إلى تحويل الفلسفة التعليمية الى ممارسات باستمرار على نحو أكثر فعالية .

مما سبق يظهر أن مجتمعات التعلم المهنية تستهدف في المقام الأول توفير القيادة التي تركز على المتعلم كعنصر رئيس من عناصر العملية التعليمية ، والسعي نحو إنشاء هياكل تنظيمية جديدة وأدوار جديدة ، وتحويل الفلسفة التعليمية إلى ممارسات أكثر فعالية .

وعليه فإن مجتمعات التعلم قد تعد أحد أساليب القيادة و طريقة جديدة للتفكير تسمح للجميع بالعمل كفريق وتوزيع القيادة على الجميع ، ويمكن من خلالها تحقيق الإصلاح المدرسي بمدارس التعليم العام بمصر ، والتغلب على بعض مشكلاتها ؛ وذلك من خلال سيناريو مستقبلي مقترح يستطيع استشراف المستقبل ، والتنبؤ بما قد تسهم به مجتمعات التعلم في إصلاح مدارس التعليم العام بمصر .

مشكلة البحث :-

Barbara Leigh Smith, Jean Macgregor, " Learning communities and the quest for quality", Quality Assurance in Education, Volume : 17 Issue: 2, 2009, pp.118 - 139 .

ازدادت الشكوى في الآونة الأخيرة من تردي الدور الذي تقوم به مدراس التعليم العام ، وأن طرق التدريس المعتمدة على الحفظ والاستظهار أصبحت لا تتناسب وطبيعة القرن الحادي والعشرين الذي يتطلب تحديث المدارس ، وتحديث استراتيجيات التعليم والتعلم فيها ، كما يؤكد على ضرورة تغيير نظم وأساليب التدريس في المدرسة .

ومن الواضح أن العائد من التعليم المصري بكل أنواعه وخلال قرن من الزمان عائد ضعيف ، إذا قيس بالنتائج التي حققها لأفراده ومجتمعه المصري . إن التعليم في مصر لم يرتفع إلى مستوى طموح الشعب المصري ، ولم يُعد هذا الشعب الإعداد السليم لتطوير واقعه ، ومواجهة تحديات عصره . (١) .

وفي جميع الأحوال كان التحدي أمام متخذي القرار : إما التوجه في أهداف التعليم نحو إحداث تغيير حاسم ونقلة نوعية شاملة في توظيفه بالنسبة للأوضاع المجتمعية السائدة ، وإما اتخاذ سياسات لإصلاحات جزئية هنا وهناك ، مما يضمن استمرار دوره في إحداث بعض التوازنات في الأوضاع القائمة ، وهي في جملتها من نوع صب الزيت القديم في قنآن جديدة ، أو إجراء بعض التحسينات التجميلية (٢) .

وعليه فإن إعادة النظر في التعليم المصري يعد ضرورة عصرية ، تفرضها التغيرات المختلفة سواء الاجتماعية ، أو الاقتصادية ، أو الثقافية ، أو القيمية ، والتكنولوجية ، وهذا يستلزم تشجيع كل ما من شأنه النهوض بالتعليم المصري من تجارب وخبرات سواء أكانت محلية أم عالمية . و خلال العقود الأربعة الماضية تكاثرت أدبيات الإصلاح ومشروعات التحديث التربوي ، سواء من قِبل الهيئات الرسمية في أعلى مستويات اتخاذ القرار أو من الوزارات المعنية بقطاع التعليم . كذلك تعددت في هذا المجال كتابات المتخصصين والمثقفين والإعلاميين لدينا وفي أقطار العالم . ولم تتوقف هذه المساعي عند الدول النامية بل بادرت بها الدول المتقدمة لتتدارك

١- عبد الرحمن النقيب ، أولوية الإصلاح التربوي ، القاهرة : دار النشر للجامعات ، ١٩٩٧ م ، ص ١٣٦ .

٢- حامد عمار ، عولمة الإصلاح التربوي بين الوعود والإنجاز والمستقبل ، القاهرة : الدار المصرية اللبنانية ، ٢٠٠٩ ، ص ٧٨ .

ما في نظمها التعليمية من خلل وجمود ، ومن تخلف عن مستجدات القوى المجتمعية المتغيرة وقدراتها التنافسية (١).

ولقد بات الإصلاح المدرسي ضرورة تعليمية وتربوية ، ومطلباً ملحاً فرضته تغيرات العصر وتحديات البيئة المجتمعية المحيطة ، ومتطلبات الدخول في ساحة المنافسة إقليمياً وعالمياً ، هذا بالإضافة إلى المشكلات التي أصابت واقع المدرسة نتيجة هذه التغيرات والتحديات ، وبصفة خاصة في المدرسة المصرية .

فالإصلاح المدرسي بات عنصراً أساسياً في السياسة التعليمية للنظم التعليمية على مستوى العالم وأصبح فكراً ومناخاً عاماً لتحسين الأداء والارتقاء بكفاءة وفعالية ، وإنتاجية المدرسة ، ومجتمعات التعلم تجعل من المدرسة بيئة تعليمية جديدة في محتواها ، ومناهجها ، وإدارتها ، وثقافتها ، وأنشطتها وممارسات العاملين بها ، مما يؤدي في النهاية إلى أن تصبح المدرسة فعالة ، وتمتلك القدرة على التواجد على خريطة المنافسة العالمية ، وتكون أكثر استجابة للتغيرات العصرية المتلاحقة .

ولقد أشارت عديد من الدراسات السابقة في هذا المجال مثل : دراسة (٢٠١٢ هونغ سونغ Song Hong) (٢) إلى أن مجتمعات التعلم المهنية يمكن أن تسهم في تمكين المعلمين في المدارس الثانوية في الصين من إصلاح المناهج التعليمية من خلال ترويج إدارة التغيير في المدرسة ، وجعل المعلمين أكثر تقبلاً للإصلاحات المنهجية . ودراسة (٢٠١٢ كيونكي سيو Kionki SEO) (٣) والتي أوضحت كيف أن تطوير مجتمعات التعلم المهنية كان له علاقة وطيدة وأثر فعّال على المعلم والطالب ورضى أولياء الأمور بمدارس كوريا ، ودراسة (٢٠١٤ كلوريا بيبير Gloria Bieber) (٤) والتي حاولت الوقوف على آراء وتصورات المعلمين حول

١٩- المرجع السابق ، ص ٧٧ .

٢- Hong Song , " The Role Teachers, Professional Learning Communities in The Context of Curriculum Reform in High Schools " , Chinese Education and Society , Vol,45, No,4 , July – August 2012, PP, 81-95.

٣- Kionki SEO, " The Vision and The Reality Of Professional Learning Communities in Korean Schools " , KEDI Journal Of Educational Policy – 9:2 2012, P P281-298.

٤- IMPLEMENTATION OF , " TEACHERS, PERCEPTIONS AND PROFESSIONAL LEARNING COMMUNITIES IN A LARGE SUBURBAN HIGH SCHOOL " , PHD , Capella University-EUA, 2014.

تطبيق مجتمعات التعلم المهنية في المدارس الثانوية الحضرية الكبيرة قبل وبعد عملية التنفيذ ، وتوصلت إلى أن مجتمعات التعلم المهنية كان لها دور كبير في تحسين الإنجاز الأكاديمي للطلاب ، وتحسين تصورات المعلمين للقيادة المدرسية ودراسة (2014) شانون فولر Shannon Folar (١) والتي توصلت إلى أن تطبيق مجتمعات التعلم المهنية كان له أثر إيجابي في الناتج التعليمي والأدائي للطلاب ، كما كان لها تأثير إيجابي على الممارسات التي قام بها المعلمون خلال تطبيق مجتمعات التعلم ، ودراسة (٢٠١٣) شيري بروكس Sherry Brooks (٢) والتي حاولت دراسة العلاقة بين مجتمعات التعلم المهنية والكفاءة الذاتية للمعلمين والتحصيل الدراسي للطلاب بالمدارس الثانوية ، والتي توصلت إلى أن مجتمعات التعلم المهنية لها تأثير إيجابي على الكفاءة المهنية للمعلمين ، وعلى التحصيل الدراسي للطلاب ، ودراسة (٢٠١٢) كارين دولينغ Karin Dowling (٣) والتي ركزت على سلوكيات المدير كما يتصورها المعلمون والمديرون أنفسهم ، والتي لها الأثر والمعنى الكبير في دعم مجتمعات التعلم المهنية ، وكذلك اختبرت التقاطع بين التعلم المستند إلى القيادة والسمات والصفات الحاسمة لمجتمعات التعلم المهنية . ودراسة (٢٠٠٩) انجاني موهابير ainjani muhabir (٤) حول دور مدير المدرسة في تطبيق مجتمعات التعلم المهنية ضمن المدرسة . وفي دراسة) لشعبان أحمد محمد هلال (٢٠١٣ م) (٥) ، استهدفت التعرف على مقومات مجتمعات التعلم بمدارس التعليم العام ، وإلى أي مدى تتوافر مقومات مجتمعات التعلم بمدارس التعليم العام بمصر كشفت نتائج الدراسة الميدانية أن درجة توافر مقومات مجتمعات التعلم

^١ - Shannon fuller, " THE IMPACT OF PROFESSIONAL LEARNING COMMUNITIES ON TEACHERS AND STUDENTS IN AN ELEMENTARY SCHOOL " , PHD , Any university or Texas Commerce-America , 2014 .

^٢ - Sherry Brooks, THE RELATIONSHIP BETWEEN PROFESSIONAL LEARNING COMMUNITIES, PERSONAL TEACHER EFFECACY , AND STUDENT ACHIEVEMENT AT THE HIGH SCHOOL LEVEL , PHD , Regent University-USA, 2013.

^٣ - Karin Dowling, " THE PRINCIPAL'S ROLE IN SUPPORTING PROFESSIONAL LEARNING COMMUNITIES " , PHD , University of Kansas-USA , 2012.

^٤ - ainjani muhabir, " THE PRINCIPAL'S ROLE IN IMPLEMENTING PROFESSIONAL LEARNING COMMUNITIES WITHIN A SCHOOL - ACASE STUDY " , PHD , University of Florida-USA , 2009 .

^٥ - شعبان أحمد محمد هلال ، " مجتمعات التعلم بمدارس التعليم العام بمصر : دراسة تحليلية " ، رسالة دكتوراه كلية التربية ، جامعة دمنهور ، ٢٠١٣ م .

بمدارس التعليم العام بمصر حسب آراء أفراد عينة الدراسة ، ومن خلال الملاحظة الميدانية ، جاءت ضعيفة في كل المقومات بأبعادها المختلفة ؛ مما يستلزم البحث عن سيناريو مستقبلي لتفعيل مثل هذه المجتمعات في مدارس التعليم العام ، وهذا ما حاولت الدراسة الحالية تحقيقه . وفي دراسة (لغادة معتوق النفيعي (٢٠١٥م) (١) استهدفت استعراض تجارب واتجاهات الجامعات السعودية ، وجهودها المبذولة نحو التحول إلى مجتمع التعلم من خلال تحويل نتائجها العلمي والفكري إلى مصادر رقمية تعليمية وصولاً إلى مرحلة المشاركة في ذلك النتاج المعرفي ، وجعله متاحاً للجميع سواءً على الصعيد المحلي أو الدولي .

وأظهرت الدراسة أنَّ العالم مقبل على نقلة نوعية نابعة من حاجة ملحة ، ورغبة أكيدة في إتاحة كل من التعليم ، والمعرفة ، والمصادر التعليمية ؛ لتكون في متناول الجميع ، إضافة إلى تحقيق الاستفادة القصوى من تقنيات الويب الحديثة ، والتي جعلت من الممكن تحقيق الاتصال ، والتواصل بمستوى عالمي .

وفي دراسة : لـ (Michael W. Small, Leonard Minkes ٢٠١٠) (٢) الغرض منها التعرف على ما إذا كانت المنظمات الأربع في استراليا واندونيسيا تلبي معايير مجتمعات التعلم . والمنظمات الأربع : اثنتين من التعليم العالي هما : وحدة من الجيش ، و المنظمة المسؤولة عن سلامة الطيران ، واثنتين في استراليا واندونيسيا .

وأشارت هذه الورقة إلى أنه يمكن تحقيق مجتمعات التعلم في أية مؤسسة حتى في ظل الهياكل الإدارية البيروقراطية .

^١ - غادة معتوق النفيعي ، " مؤسسات التعليم العالي والتحول نحو مجتمع التعلم : أفكار وممارسات " ، ورقة بحث مقدمة (للمؤتمر الدولي الرابع للتعليم الالكتروني والتعليم عن بعد) ، المنعقد في المملكة العربية السعودية - الرياض ، في الفترة من ٢ - ٥ مارس ٢٠١٥م . متاح على :- drgawdat.edutech-portal.net/archives/14163 ، تم الرجوع إليه بتاريخ ٥ / ٢ / ٢٠١٦م .

^٢ - Michael W. Small, Leonard Minkes, "On the nature of learning communities: a study of four organizations", Journal of Management Development, Vol. 29 Issue : 9, 2010, pp.783 – 794 .

وفي دراسة : لـ (Stephanie Chitpin, ٢٠١٤) (١) كان الغرض منها استخدام إطار المعرفة الموضوعية OKGF في تطوير وصيانة شبكة التعلم الرئيسية الكندية CPLN للنهوض بمعارف ومهارات المسؤولين الرئيسيين في مجال صنع القرار .

وهذه الدراسة تمثل نموذجاً لمسؤولي التعلم الرئيسيين من خلال شبكة الانترنت باستخدام OKGF فضلاً عن ذلك ؛ فإن القيادة القوية ليست فقط من خلال إعداد البرامج ، ولكنها وسيلة لمطالبة المسؤولين بضرورة مواصلة التعلم ، وأيضاً بضرورة تقاسم تحديات التعلم التي وقعت للمدراء أثناء البرامج ، والتي كانت قادرة على التصدي للتحديات التي أظهرتها هذه البرامج ، على أن تكون ممارسة هذه البرامج ليست فقط عبر شبكة الانترنت ، وإنما أيضاً في مدارسهم مع العديد من الباحثين . وتبيّن الدراسة أن المديرين بحاجة الى التفكير في مناقشة التجربة والممارسة والتعلم .

وفي دراسة لـ (Daniel Carpenter, ٢٠١٥) ^(٢) وهي دراسة نوعية طُبِّقَتْ في ثلاث مدارس ثانوية في منطقة الغرب الأوسط بالولايات المتحدة الأمريكية . وأجريت مقابلات مع المديرين والمعلمين ولوحظ بمجتمعات التعليم المهني والأعمال الفنية التي جُمِعت لاستكشاف الثقافة المدرسية السياسات والإجراءات المتبعة في تنفيذ الممارسة المهنية لمجتمع التعلم .

وخلصت الدراسة إلى أنَّ المدارس يجب أن توفر هياكل داعمة من القيادة المشتركة للمدرسين من أجل توفير كفاءة مدرسية إيجابية ، وثقافة مجتمعات التعلم المهني الفعال ؛ وذلك لما لتلك الآثار من أثر في تحسين المدارس ، ويجب كذلك أن تعمل هذه الأشياء في المدارس مباشرة مع المعلمين في وضع سياسات وإجراءات توفر للمعلمين هيكل القيادة مباشرة إثر تحسين المدارس المهنية مجتمع الجهود التعاونية .

إنَّ الحديث عن مجتمعات التعلم في الأنظمة التعليمية ، والدعوة إلى تحويل المدارس إلى مجتمعات للتعلم ، تأخذ بأساليب التعلم المعاصرة ، والمتمثلة في التعلم النشط ، والتعلم البنائي ،

^١ - Stephanie Chitpin , "Principals and the professional learning community: learning to mobilize knowledge", International Journal of Educational Management, Vol. 28 Issue : 2, 2014 , pp.215 – 229.

^٢ - Daniel Carpenter , "School culture and leadership of professional learning communities", International Journal of Educational Management, Vol. 29 Issue 5, (2015) , pp.682 – 694 .

والتعلم التعاوني وغيره ، وتأخذ بالتقنيات وتعمل على دمجها في المناهج ، وعمليات البحث والتقصي وبناء وإنجاز المهام ، وتخطيط وتنفيذ المشروعات ، والدعوة لنشر ثقافة التفكير والتعلم المستمر وغيرها من خصائص مجتمع التعلم ، كل ذلك جاء نتيجة لتبني الشركات والمصانع والبنوك ، وكافة منظمات المجتمع المتقدم لفكرة مجتمعات التعلم ، التي تركز على تحسين الأداء من خلال تبني مداخل متعددة تزيد من فكر ومهارة وأداء الأفراد في هذه المنظمات ، وهذا ما أدى إلى وجود ضغط اجتماعي يطالب بضرورة أن تتحول أنظمة التعليم وعلى رأسها المدارس إلى مجتمعات تعلم^(١).

هذا بالإضافة إلى أنَّ النظر إلى واقع مدارس التعليم العام بمصر يعكس عديداً من المشكلات التي يعاني منها التعليم المصري ومنها : ضعف البنية التحتية للمدرسة ، وافتقار المناخ المدرسي إلى التعاون وروح المودة بين العاملين بالمدرسة ، وارتفاع كثافة الفصول ، هذا بالإضافة إلى افتقار البيئة المدرسية إلى التجديد والتطوير ، وبناء المهارات اللازمة لاستشراف المستقبل .

كل هذه المشكلات والتحديات التي تواجه التعليم المصري تجعل من تفعيل مجتمعات التعلم بمدارس التعليم العام بمصر ضرورة ملحة يمكن من خلالها تحقيق الإصلاح والتطوير التعليمي ، ومن هنا جاءت فكرة البحث الحالي حول كيفية وضع سيناريو مستقبلي لتفعيل مثل هذه المجتمعات في مدارس التعليم العام بمحافظة سوهاج ، وعليه جاءت تساؤلات البحث الحالي كما يلي :-

- ١- ما المقصود بمجتمعات التعلم ؟ وما الجذور التاريخية لها ؟ وما أهدافها ؟ وما خصائصها ؟
- ٢- ما دواعي تطبيق مجتمعات التعلم في مدارس التعليم العام ؟
- ٤- ما المجالات التي يمكن الاستفادة من مجتمعات التعلم في تنميتها وتطويرها في مدارس التعليم العام ؟
- ٥- ما واقع تطبيق مجتمعات التعلم في مدارس التعليم العام بمحافظة سوهاج ؟ وما معوقات تطبيقها ؟

^١ - أحمد حسين الصغير ، مجتمعات التعلم - نموذج لتحسين الممارسات المهنية في المدارس _ ، الأردن : إثراء للنشر والتوزيع ، ٢٠٠٩م ، ٤٣ .

٦- ما السيناريو المستقبلي المقترح لتفعيل مجتمعات التعلم في مدارس التعليم العام بمحافظة سوهاج ؟

أهداف البحث :-

- استهدفت الباحثة من إجراء البحث الحالي تحقيق الأهداف التالية :-
- ١- الوقوف على دواعي تطبيق مجتمعات التعلم في مدارس التعليم العام في مصر .
 - ٢- الوقوف على المجالات التي يمكن الاستفادة من مجتمعات التعلم في تنميتها وتطويرها في مدارس التعليم العام في مصر ، وكيفية تفعيل ذلك في هذه المدارس .
 - ٣- تقديم سيناريو مستقبلي لتفعيل مجتمعات التعلم بمدارس التعليم العام بمحافظة سوهاج ؛ بهدف تطوير العملية التعليمية ، وتحقيق الإصلاح المدرسي المنشود بمدارس التعليم العام بالمحافظة .

أهمية البحث :-

- نبعت أهمية البحث الحالي مما يلي :-
- ١- من أهمية وحداثة موضوعه ؛ حيث إن قضية مجتمعات التعلم تُعد من القضايا الحديثة المطروحة على الساحة التربوية وتحتاج للعديد من البحوث ؛ حتى يمكن استيعابها من قبل المنفذين والقائمين على التعليم في مصر .
 - ٢- أنه أصبح لازماً مواجهة تحديات المرحلة الحالية والمستقبلية ، وأن نؤسس المشروعات التربوية على مفاهيم الجودة والتميز والرؤية المشتركة والقيم المؤسسية المعلنة وروح العمل الجماعي والعمل على تعزيز قدرات المعلمين والمتعلمين نحو إنتاج المعرفة بدلاً من استهلاكها .
 - ٣- أنه لم تعد أزمة التعليم عارضة أو بسيطة يسهل حلها ، بل أصبحت أزمة معقدة ومتطلبات إصلاحها متعددة ومكلفة ، وتحتاج إلى أن تكون كل السبل مفتوحة ، وكل الدعوات مستجابة ، وكل المشاركات مطلوبة .
 - ٤- أن عرض بعض الاتجاهات الحديثة في تطبيق مجتمعات التعلم ، والتعرف على ملامح وفلسفة وخصائص هذه المجتمعات ، قد يفيد في تحديد كيفية تفعيل هذه المجتمعات في مدارس التعليم العام بجميع المحافظات .

٥- أنّ السيناريو المقترح قد يفيد المسؤولين ، وواضعي السياسة التعليمية ، ومتخذي القرار في تحديد أنسب المداخل الإصلاحية للتعليم العام في مصر ، والتي ترتقي بالأداء المدرسي والتحسين المستمر في إطار مجتمعات التعلم ، وفي إطار جعل المدارس عاملاً أساسياً في قيادة التغيير والتحسين والتطوير في المجتمع ، علاوة على تعدد المستفيدين من نتائج البحث الحالي ، ومنهم على سبيل المثال : صانعو القرار التربوي ، ومديرو المدارس ، والمعلمون ، والطلاب .

منهج البحث :-

اقتضت طبيعة الدراسة استخدام المنهج الوصفي ، وهو المنهج الذى يقوم بوصف ما هو كائن وتفسيره ؛ أي وصف مجتمعات التعلم المهنية ، ووصف وتحليل ونقد الوضع الراهن لمدارس التعليم العام ، والتحديات التي تفرضها التغيرات المعاصرة ؛ لتقديم توصيف متكامل لواقع مدارس التعليم العام ، وما يواجهها من مشكلات نابعة من داخلها نتيجة القصور في جانب من جوانبها.

واستخدام المنهج الوصفي في هذا البحث كان كالتالي :-

- في الجزء الخاص بالدراسة النظرية للأدبيات والدراسات والبحوث السابقة المرتبطة بالمحاور العلمية التي اشتمل عليها البحث .

- تحليل وتفسير النتائج التي توصلت إليها الباحثة من الجانب الميداني .

- وضع سيناريو مستقبلي لتفعيل مجتمعات التعلم في مدارس التعليم العام بمحافظة سوهاج، و للتغلب على التحديات والمعوقات التي تعوق تفعيل مثل هذه المجتمعات في مدارس التعليم العام .

كما تم استخدام أسلوب السيناريو كأحد أهم أساليب الدراسات المستقبلية، وأنسبها لطبيعة هذه الدراسة ، لتقديم تصورات لمدارس التعليم العام في المستقبل كمجتمعات تعلم .

أدوات البحث :-

اعتمدت الباحثة في هذا البحث على الأدوات التالية :-

١- المقابلات المفتوحة مع بعض أساتذة التربية في بعض جامعات مصر لمساعدة الباحثة في وضع السيناريو المستقبلي المقترح لتفعيل مجتمعات التعلم في مدارس التعليم العام بمحافظة سوهاج .

٢- صحيفة الاستبانة والتي طبقت على عينة من المديرين ، والوكلاء ، وكبيري المعلمين والمعلمين الخبراء ، والمعلمين الأوائل (أ) ، والمعلمين المساعدين بمدارس التعليم العام بمحافظة سوهاج (الابتدائية - الإعدادية - الثانوية) للوقوف على متطلبات تطبيق مجتمعات التعلم في هذه المدارس .

حدود البحث :-

تحدد حدود البحث في ضوء أهدافه ، والجماعة المستهدفة ، والنطاق الجغرافي والزمني الذي يُجرى فيه وخلالها ؛ وعليه فإنَّ حدود البحث الحالي اقتصرت على مدارس التعليم العام بمحافظة سوهاج (ابتدائي - إعدادي - ثانوي) في ثلاث إدارات تعليمية تابعة للمحافظة وهي : إدارة المراغة ممثلة للوجه البحري للمحافظة ، وإدارة سوهاج ممثلة لوسط المحافظة ، وإدارة دار السلام ممثلة للوجه القبلي للمحافظة ، كما اقتصر البحث الحالي على عينة من العاملين بمدارس التعليم العام بهذه الإدارات الثلاث بمحافظة سوهاج ، من مديرين ، ووكلاء ، وكبيري معلمين ، ومعلمين خبراء ، ومعلمين أوائل (أ) ، ومعلمين مساعدين .

مصطلحات البحث :-

١- السيناريو : Scenario

السيناريو أسلوب من أساليب استشراف المستقبل التي أصبحت ضرورة في العصر الحديث، لما لها من قيمة في تصور الاحتمالات الممكنة للمستقبل في المجتمعات المختلفة .
السيناريو هو : أحد نتائج العلم الحديث يقوم أساساً على دراسة الجدوى ، وهذا يعني السيطرة على الخطة ، وإمكانية استمراريتها ، والوفاء بالتزاماتها المادية ، وتوفير القيادة التقنية والتغلب على العقبات الخارجية التي قد توقف السيناريو في إحدى مراحلها ، وفي نهاية المطاف تكون فوائد السيناريو ^(١). وعلى هذا فإن أي سيناريو لا يأتي من فراغ ، ولكن يعتمد أساساً على منظومة معلومات هائلة مبرمجة ، ومخزنة ، وتجدد باستمرار طبقاً للمتغيرات في جميع النواحي .

والتعريف العلمي للسيناريو هو : وصف لوضع مستقبلي ممكن أو محتمل أو مرغوب فيه ، مع توضيح لملامح المسار أو المسارات التي يمكن أن تؤدي إلى هذا الوضع المستقبلي ، وذلك انطلاقاً من الوضع الراهن ، أو من وضع ابتدائي مفترض ^(٢).

^١ - دراسات مستقبلية ، متاح على :- <http://www.marefa.org/index.php/> تم الرجوع إليه بتاريخ ٢٠١٦/٢/١١م .

^٢ أمين محمد النبوي ، مجتمعات التعلم والاعتماد الأكاديمي للمدارس ، مرجع سابق ، ص ٣٧٢ .

وعلى هذا يصبح السيناريو فرعاً رئيسياً من علم المستقبل ، وظيفته وصف لمختلف الأحداث المحتملة وتحليل نتائجها . فهو وصف لوضع مستقبلي وسبل إدارته ، وهو وصف لمستقبل محتمل ، أكثر من كونه توقعات محتملة لمستقبل فعلي .

وهناك من يرى أن السيناريو في أبسط معانيه : وصف لوضع مستقبلي ممكن الحدوث عند توافر شروط معينة في مجال معين^(١) .

وترى الباحثة أنه يمكن القول أن السيناريو عبارة عن خطوط عامة حول مستقبل ممكن ، أو تتابع مفترض لأحداث مستقبلية ، أو وصف لمستقبل محتمل وللطريق الموصل إليه ، وعليه يكون المقصود بالسيناريو المستقبلي في هذه الدراسة هو : تقديم سيناريو مستقبلي حول كيفية تفعيل مجتمعات التعلم في مدارس التعليم العام بمحافظة سوهاج ، وذلك عن طريق استخدام نوعي السيناريوهات وهما: الاستطلاعي ، والاستهدافي أو المرجو .

٢- مجتمعات التعلم : Learning Communities

مجتمع التعلم مفهوم بدأ يتردد على السنة المفكرين ، وفي كتاباتهم في الربع الأخير من القرن العشرين ، وقد عرفه سينج " Senge " بأنه : مجموعة من الأفراد يعملون معا بروح الفريق ؛ لتطوير قدراتهم وإمكانياتهم ، من خلال توفير فرص أكبر للتعلم النشط ، وذلك بهدف إنتاج المعارف التي تثري مجتمعهم ، وهم يعملون في إطار الانفتاح على العالم الخارجي ، ويحاولون باستمرار أن يتعلموا كيف يتعلمون^(٢) .

ويُعرف " بروير و دتتجر Brower & Dettinger " مجتمع التعلم بأنه : مجتمع يسعى أفرادُه إلى إحداث تكامل بين المجال العلمي والاجتماعي والمادي والأخلاقي ؛ بهدف الارتقاء بمستوى الأداء وذلك من خلال انشغال أفرادِه في أنشطة التعلم ، واستخدام التكنولوجيا المتطورة

^١ - محمد نصحي إبراهيم ، " أساليب الدراسات المستقبلية (السيناريوهات - النماذج) " ، متاح على <http://webcache.googleusercontent.com/search> تم الرجوع إليه بتاريخ ٢٢/٣/٢٠١٦م

^٢ - Peter M. Senge , The Fifth discipline : The Art and practice Of The Learning Organization , New york : Doubleday currency , 1990 , P32.

في عمليات التعلم ومن خلال الإخلاص في العمل وتحمل المسؤولية والعمل بروح الفريق ، واتباع طرق الحوار والتفكير لحل المشكلات ^(١).

ومن هنا يمكن القول إنَّ مجتمعات التعلم تختلف عن غيرها من المجتمعات التي لا تشجع على التعلم في أن مجتمعات التعلم تتصف بقدرتها على التنبؤ بالمشكلات المستقبلية ، وتبحث عن التحسين والتطوير بصفة مستمرة ، وتعزز المبادرة والابتكار ، بينما تستجيب المجتمعات التي لا تشجع على التعلم للمشكلات من خلال رد الفعل ، وتستجيب لتراكمات الأداء السيء ، وتعتمد في حل المشكلات على المحاولة والخطأ .

وهناك من يرى أن مجتمع التعلم يمثل ذروة الارتقاء المجتمعي ؛ حيث يزخر المجتمع بكثير من الكائنات القادرة على التعلم ذاتياً ، وذلك بعد أن أصبحت ملكة الذكاء غير مقصورة على الكائن البشري دون سواه ، بل أصبحت خاصية موزعة على الآلات ، والأدوات ، والنظم ، والمؤسسات ، وجدير بالذكر أن هذا المجتمع له ذكاؤه الجمعي وذاكرته الجمعية ، وشبكة أعصابه الجمعية ، وله كذلك وعيه الجمعي المتمثل في حصاد معارفه ، مدركاته ، وخبراته ، الذي يعمل تحت طبقات مترابطة من القيم والمعتقدات ، والأيدولوجيات ، والأعراف ^(٢).

يتضح من التعريف السابق أنَّ مجتمع التعلم بهذه الصورة ليس قاصراً على الكائنات البشرية ، بل إنَّ الآلات والأدوات تمثل جزءاً من هذا المجتمع ، وهذا المجتمع له معارفه وخبراته الخاصة به ، ويعمل في إطار مجموعة من القيم والمعتقدات والأعراف ، ويسعى إلى تنمية القدرة على التعلم الذاتي ، والذكاء الجمعي.

ومن خلال ما سبق عرضه من تعريفات لمجتمع التعلم يمكن القول إنَّ مجتمع التعلم هو: مجموعة من الأفراد يعملون معاً وفق رؤية مشتركة ، ويستقصون مشكلات مهنية محددة تواجههم ، ويتشاركون بما يتوصلوا إليه مع الأفراد الآخرين في المجتمع المهني ، وبذلك يسهموا في تنمية معارفهم ووعيهم ومعارف ووعي المجتمع المهني .

^١ - Brower, Aaron M . & Dettinger, Karen M , What Is A learning Community ? , University Of Wisconsin – Madison , 1998 , PP15-19.

^٢ - رضا إبراهيم المليجي ، إدارة المعرفة والتعلم التنظيمي - مدخل للجامعة المتعلمة في مجتمع المعرفة ، القاهرة : مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع ، ٢٠١٠م ، ص ١٣ .

وتعرف الباحثة مجتمعات التعلم إجرائياً : بأنها المجتمعات التي يعمل أفرادها بروح الفريق ، والتي تتمتع بمهارة تعديل تصرفاتها وسلوكياتها ورؤيتها المستقبلية ، وتتمتع أيضاً بمهارة إيجاد المعرفة وتبادلها مع جميع الأفراد داخلها بصورة مستمرة وفعالة ؛ لتعكس تلك المعرفة على الجميع ، وتتمكن من حل مشكلاتها بطرق مبتكرة وليست تقليدية .

خطوات السير في البحث :-

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة والأدبيات ذات الصلة بموضوع البحث الحالي تبلورت مشكلة البحث وسارت الباحثة في بحثها وفقاً للخطوات التالية :-

١- الإطار العام للبحث : وهو ما قامت فيه الباحثة بالتعريف بالبحث من خلال عرض للدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث ، وعرض مشكلة البحث وأهميته ، والتعرف على حدود البحث ومنهجه ومصطلحاته .

٢- الإطار النظري للبحث : وجاء الإطار النظري للبحث مكوناً من ثلاثة أجزاء هي :-
- الجزء الأول : تناولت فيه الباحثة مفهوم مجتمعات التعلم والبدائية التاريخية لها ، وأهدافها وخصائصها وجاء هذا الجزء ليجيب عن التساؤل الأول من أسئلة البحث وهو : ما المقصود بمجتمعات التعلم ؟ وما الجذور التاريخية لها ؟ وما أهدافها ؟ وما خصائصها ؟
- الجزء الثاني : تناولت فيه الباحثة دواعي تطبيق مجتمعات التعلم في مدارس التعليم العام ، وجاء هذا الجزء ليجيب عن التساؤل الثاني من أسئلة البحث وهو : ما دواعي تطبيق مجتمعات التعلم في مدارس التعليم العام ؟ .
- الجزء الثالث : تناولت فيه الباحثة المجالات التي يمكن أن تسهم مجتمعات التعلم في تنميتها في مدارس التعليم العام ، وجاء هذا الجزء ليجيب عن التساؤل الثالث من أسئلة البحث وهو : ما المجالات التي يمكن الاستفادة من مجتمعات التعلم في تنميتها وتطويرها في مدارس التعليم العام ؟

٣- إجراءات الدراسة الميدانية وتناولت فيها الباحثة أهداف الدراسة الميدانية وأسلوب اختيارها وأدوات الدراسة الميدانية وتقنياتها وتطبيقها وعينة الدراسة وأسلوب اختيارها والمعالجة الإحصائية والتحليل الإحصائي لنتائج الدراسة ، وجاء هذا الجزء ليجيب عن التساؤل الرابع من أسئلة البحث وهو : ما واقع تطبيق مجتمعات التعلم في مدارس التعليم العام بمحافظة سوهاج ؟ وما معوقات تطبيقها ؟.

- ٤- نتائج الدراسة الميدانية : وتناولت فيه الباحثة نتائج واقع تطبيق مجتمعات التعلم في مدارس التعليم العام بمحافظة سوهاج ، وكذلك معوقات تطبيقها .
- ٥- تقديم سيناريو مستقبلي مقترح لتفعيل مجتمعات التعلم في مدارس التعليم العام بمحافظة سوهاج وجاء هذا الجزء ليجيب عن التساؤل السادس والأخير من أسئلة البحث وهو : ما السيناريو المستقبلي المقترح لتفعيل مجتمعات التعلم في مدارس التعليم العام بمحافظة سوهاج ؟ ، ثم عرضت الباحثة مجموعة من البحوث والدراسات المقترحة حول هذا المجال ؛ حتى تتم الفائدة وتتضح الصورة ، وأخيراً اختتمت الباحثة بحثها بقائمة المراجع العربية والأجنبية التي استعانت بها في بحثها .

الإطار النظري للبحث :-

- أولاً : مجتمعات التعلم (مفهومها - البداية التاريخية لها - وأهدافها - وخصائصها) :-
- أ- مفهوم مجتمعات التعلم :-

تناول الباحثون تعريف مجتمع التعلم من زوايا متعددة ، كل منها يسهم في إبراز وجه من أوجه المفهوم ، فقد عرفه " Peter M. Senge سينج " بأنه : مجموعة من الأفراد يرتبطون بالعالم المحيط بهم يسودهم التفاعل ، ويشتركون في ثلاثة خصائص ، هي : التفكير الإبداعي والتعلم مدى الحياة ، والتعلم التعاوني ^(١) وعرفه " Thomas J . Sergiovanni سيرجيفاني " بأنه : مجموعة من الأفراد يرتبطون بوحدة متناغمة ، مثل أعضاء الأسرة الواحدة ، أو أعضاء الجماعات المتقاربة ، حيث تصبح الأواصر بينهم عائلية ، ووراثية ومقدسة ^(٢) . أما " هورد " فقد عرف مجتمع التعلم في سياق المدرسة قائلاً : إن المدارس التي يعمل فيها الطاقم الإداري والتعليمي ضمن مجتمع للتعليم يتسم بخمس

^١ - Peter M. Senge, op. cit , p 21.

^٢ -Thomas J. Sergiovanni, Moral Leadership : Getting To The Heart Of School Improvement , San Francisco : Jossey – Bass Education . series , 1992 ,P54 .

خصائص مشتركة هي: تبني قيادة تشاركية داعمة وضع رؤية وقيم مشتركة ، الإبداع الجماعي ، توفير ظروف داعمة ، وتبادل نتائج الممارسات الشخصية^(١).

ويشير (جون آبوت John Abbott, 2011)^(٢) إلى أن المجتمعات الناجحة في القرن الحادي والعشرين سوف تقوم فيها مجتمعات تعلم تتفق مع حاجات البيئة الاجتماعية والاقتصادية المتغيرة بشكل متواصل . وعُرف "جون آبوت" مجتمعات التعلم بأنها : " المجتمعات التي تستعمل كل مواردها المادية والفكرية ، النظامية وغير النظامية ، في المدرسة وخارج المدرسة ، وذلك وفقاً لجدول عمل يمكن كل فرد من النمو والاشتراك مع الآخرين".

وبالنظر إلى التعريفات السابقة لمجتمعات التعلم يتضح أن كل تعريف تناوله من زاوية مختلفة ورغم ذلك نجد أن معظم التعريفات ركزت على أهمية الثقافة التعاونية والعلاقات والأداء ، أو على ضرورة إيجاد فرق تعلم من خلال المجموعات الصغيرة ، ومعنى هذا أن هذه المجتمعات لا تقتصر على مجرد إنجاز الأعمال وتحقيق الأهداف ، ولكنها أماكن للتنمية القدرات المعرفية لجميع الأعضاء المنتمين لهذه المجتمعات ، وكذلك تحسين مهاراتهم وأنماط تفكيرهم ، وذلك على مستوى الفرد والجماعة .

ب- التطور التاريخي لمجتمعات التعلم :-

تكمّن جذور فكرة مجتمعات التعلم من خلال المجتمع *Community Learning* في اعتقاد مهم مفاده وجود طرائق متنوعة ومتعددة للتعلم ، وطرائق مفيدة وذات مغزى لمساندة التعلم . فبدلاً من محاربة كل طرائق التعلم من أجل القول إن مدخلاً واحداً هو الصحيح للتدريس والتعلم ، فإن نموذج التعلم المجتمعي يدرك أن فلسفة تربوية تتناسب مع حاجات محددة ومواقف معينة ، هذا الانفتاح على الطرائق المختلفة للتعلم ألقى بظلاله على مفهوم التعلم المستند إلى المجتمع أو الجماعة ، خاصة في مجتمع ما بعد الحداثة ؛ حيث يتزايد التأكيد على أهمية مراعاة الحاجات المتنوعة والمتعددة للأفراد والسياقات الأخلاقية ولثقافية التي تنبع منها

^١ - عبد اللطيف حيدر ومحمد المصيلحي محمد ، " دور المدرسة كمجتمع تعلم مهني في بناء ثقافة التعلم وتنميتها " ، ورقة بحث منشورة بمجلة كلية التربية ، جامعة الإمارات المتحدة ، السنة الحادية والعشرون ، العدد ٢٣ ، ٢٠٠٦م ، ص ص ٣٩ - ٤٠ . في قائمة المراجع ص ص ٣١ - ٥٨ .

^٢ --John Abbott , *Higher Education and Democracy: Essays on Service-Learning and Civic Engagement* , TEMPLE UNIVERSITY PRESS , United States Of America , 2011, p 78.

الحاجات المتنوعة ، مما يتطلب الاعتراف بالحاجة إلى طرائق متنوعة ومتعددة في التعلم ، ومن هنا ظهرت الحاجة إلى مراجعة نظم التعليم القائمة والتي تعود إلى ما قبل الحداثة أو إلى مجتمع الصناعة ، والتي تتسم بالآلية والمنافسة^(١).

مما سبق يتضح أن فكرة مجتمعات التعلم جاءت من الحاجة إلى نظم للتعليم تراعي الحاجات المتنوعة والمتعددة للأفراد ، مع مراعاة السياق الأخلاقي والثقافي والبيئي التي تتبع منه تلك الحاجات المتنوعة ، بالإضافة إلى الحاجة إلى وجود نظم للتعلم تتسم بالمرونة والجدة والارتباط بحاجات الأفراد.

وتعود نشأة وتطور مفهوم مجتمعات التعلم إلى مفهوم المنظمة المتعلمة *Learning Organization* التي تعكس قدرة المنظمة على التعلم ، وقد ظهر هذا المفهوم ابتداء في قطاع الأعمال ، ثم انتقلت تطبيقات هذا المفهوم إلى الميدان التربوي حيث تمّ تعديله لملاءمة الممارسات التربوية من خلال ما يعرف بمجتمعات التعلم *Learning Communities* التي تقوم على ثقافة العمل التعاوني بين المعلمين (Thompson & Niska , 2004) (٢) وفي هذا السياق يشير كل من (Willams , & Sullivan, 2008) (٣) إلى أن مجتمعات التعلم تتمحور بشكل عام حول افتراضين رئيسيين : أولهما : أن المعرفة تُكتسب من الخبرة اليومية والفهم الجيد والتأمل الناقد للمعلمين الذين يتشاركون في الخبرة نفسها ، وثانيهما : أن الاندماج التفاعلي بين المعلمين في مجتمعات التعلم يزيد من المعرفة المهنية لديهم من جهة ، ويعزز تعلم الطلاب من جهة أخرى ، كما أشارا إلى أن مجتمعات التعلم المهني قد أصبحت محورا للإصلاح التعليمي في نيو برونز ويك ، وأن تنفيذ واستدامة هذا الإصلاح يعتمد على تحويل العديد من الخطوات التنظيمية والتنفيذية التي تعتمد على النهج القائم على خصائص النموذج البيروقراطي

^١ - أمين محمد النبوي ، مجتمعات التعلم والاعتماد الأكاديمي للمدارس ، القاهرة : الدار المصرية اللبنانية ، ٢٠٠٨م ، ص ٧٠ .

^٢ - Thompson, S & Niska, M , "Professional learning communities, Leadership and student learning", *Research in Middle Level Education On line*, Issue 28 ,No 1, 2004, PP,20-35.

^٣ - Williams, Ray; Brien, Ken; Sprague, Crista; Sullivan, Gerald, " : Canadian Journal of Communities: Professional Learning Instrument Developing School-Level Readiness" , *Educational Administration and Policy*. Issue 74 , No, 6 ,2008 , pp 1- 17 .

التقليدي إلى تلك التي تدعم مجتمع التعلم في المدارس . وهناك من يرى أن الجذور الأولى لمجتمعات التعلم تعود إلى المربي الأمريكي " جون ديوي " الذي اهتم بشكل أساسي بالتعلم والتدريس خاصة التعلم المتمركز حول التلاميذ و التعلم النشط ، ولقد فرّق "جون ديوي" بين التربية التقليدية والتربية التقدمية بقوله " التربية التقليدية كانت تستند إلى تشكيل من الخارج ، بينما التربية التقدمية تستند إلى تنمية من الداخل " ، وأكد أن المدرسة أحد مصادر تعلم التلاميذ المتعددة ، ويرى أن التربية عملية استقصاء مفتوحة النهايات أكثر من كونها عمليات محددة وعاب على الانعزالية المتمثلة في تجزئة المواد ، وتعلم ككل مادة على حدة ، وأكد على ضرورة تقوية العلاقة بين التلميذ والمعلم ، ودعم عمليات التفاعل والتعاون كمدخل للتربية^(١).

ومما سبق يتضح أن بداية مجتمعات التعلم قد وجدت عند " جون ديوي " الذي أكد على أهمية التعلم والتنمية من الداخل ، وأكد على ضرورة دعم عمليات التفاعل والتعاون بين التلميذ والمعلم كمدخل للتربية ، بدلاً من العزلة والفردية .

إلا أن هناك من يرى أن " بيتر سينج Peter Senge " هو الأب والمؤسس لمنظمات التعلم والذي اعترف حديثاً بأهمية مجتمعات التعلم في المدارس ؛ حيث أكد "سينج" أن المدارس مكان للتعلم يشارك فيه الجميع ، لذا يُعزى البعض نشأة مجتمعات التعلم إلى نظرية النظم ، التي تُعد مقدمة أساسية تمخضت عنها منظمات التعلم ، والتي تحولت بدورها إلى مجتمعات التعلم^(٢).

وعليه يمكن القول أن مجتمعات التعلم كانت بدايتها منظمات التعلم ، " والمنظمة تمثل كيان اجتماعي هادف منظم ، ومكون من عناصر متداخلة ومتصلة ومتفاعلة ، والتغيير في أي عنصر من عناصر المنظمة ، يؤدي إلى تغيير في العناصر الأخرى ، ويمثل الإنسان وحدة هذا الكيان الأساسية ، أما أدواته فهي العلاقات الاجتماعية والإنسانية والتعاونية والتبادلية " ^(٣).

^١ Gabelnik, Faith & Others , Learning Communities : Creating Connections - Among Students Faculty And Disciplines , Oxford : Jossey -Bass , INC , 1990 , pp15-16.

^{٤٣} - أحمد حسين الصغير، مجتمعات التعلم - نموذج لتحسين الممارسات المهنية في المدارس - ، مرجع سابق ، ص ٣٤ .

^{٤٤} - نفس المرجع السابق ، ص ٣٦ .

ويشير (علي جبران ٢٠١١) ^(١) إلى أن المنظمة المتعلمة هي : تلك المنظمة التي تعمل باستمرار على زيادة قدرتها وطاقاتها على تشكيل المستقبل التي ترغب في تحقيقه من خلال التنبؤ بالتغيير والاستعداد له والاستجابة لمتطلباته .

وهناك من يرى أن المنظمة المتعلمة هي : تلك المدرسة التي لديها الاستعداد الدائم للتغيير والتعلم ويصبح الطموح الجماعي بلا حدود ويتعلم العاملون باستمرار كيف يتعلمون معاً ^(٢). من هنا يمكن القول أن مفهوم المنظمة المتعلمة انتقل إلى ميدان التربية ، وأصبح يُنظر إليها على أنها المدرسة التي تؤمن بالتغيير وتستعد له، وتسعى إلى أن يكون الطموح الجماعي بلا حدود ، ويعمل الجميع بروح الفريق .

مما سبق يتبين أن مجتمعات التعلم تمثل مدخلاً من أهم مداخل التحسين المدرسي، التي يؤكد عليها الأدب التربوي المعاصر ؛ لما لها من أدوار مهمة في تحسين الممارسات المهنية، وتعظيم نواتج التعلم وتوفير مساحة أكبر الثقة والشفافية ، وتشجع على المخاطرة والتجريب .

ج-أهداف مجتمعات التعلم :-

إن المجتمعات المهنية للتعلم يمكن أن تصبح مدخلاً قوياً إلى التنمية المهنية واستراتيجية فعالة لتغيير وتطوير المدارس . إن المدرسة التي تعمل " كمجتمع مهني للتعلم " تشرك مجموعة المهنيين بالكامل في التجمع من أجل التعلم داخل مجتمع داعم تم تكوينه بصورة ذاتية .

هذا وقد أكدت دراسة: LOUISE STOLL, RAY BOLAM, AGNES MCMAHON,

MIKE WALLACE and SALLY THOMAS على أن الدلائل الدولية لإصلاح التعليم تشير إلى أن التقدم في الأشكال التربوية يعتمد على المعلمين و على القدرات الفردية والجماعية ، وعلى القدرة على تعزيز تعليم التلاميذ ؛ ولذلك فمن الأهمية بمكان بناء القدرات و الدوافع و المهارات والتعلم الإيجابي والظروف التنظيمية والثقافة والبنية الأساسية معا ، وأن يُعطى الأفراد والمجموعات والمجتمع المدرسي بأسره سلطة المشاركة في الأنظمة التعليمية ومواصلة التعلم

^١ - علي محمد جبران ، " المدرسة كمنظمة متعلمة والمدير كقائد تعليمي من وجهة نظر المعلمين في الأردن" ، مجلة العلوم الإنسانية التربوية ، المجلد ١٩ ، العدد الأول ، الجامعة الإسلامية- غزة ، ٢٠١١م ، ص ٤٣٠ .

^٢ - صالحة عبد الله عيسان و آخرون ، اتجاهات حديثة في التربية ، الأردن : دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، ٢٠٠٧م ، ص ٦٥ .

على مر الزمن ، ومن هنا فإنَّ تطوير مجتمعات التعلم يبدو محملاً بالخير العميم فيما يتعلق ببناء القدرات من أجل التحسين المستدام ؛ وهكذا أصبح موضوعاً ساخناً في بلدان كثيرة ^(١) . ومجتمع التعلم المهني عبارة عن مجموعة من ذوي المهنة الواحدة يجتمعون حول مشكلة مشتركة لحلها أو هدف واحد لتحقيقه ، ومن هنا يمكن القول أنَّ المشكلة أو الهدف المشترك هو الذي يؤدي إلى تكوين المجتمع المهني .

وأهداف المجتمع المهني الذي هو بمثابة مدرسة فعَّالة مبنية على الأسس التالية : ^(٢) -

- نُؤثِّر في تحسين مدرستنا لتكون فعَّالة بشكل أكثر .
- تطوير الموارد البشرية هو المفتاح لتحسين المدرسة .
- لتحسين المدرسة الأثر الأعظم على التعليم والتعلم بها .
- ولتحقيق هذه الأهداف ينبغي الوفاء بهذه الالتزامات القيمة وهي : -
- يحقق كل التلاميذ معايير جودة المتعلم .
- يحقق كل المعلمين معايير الجودة .
- يحقق المعلمون التنمية المهنية المستمرة .
- يعبر المعلمون بوضوح عمَّا يقومون به و يشرحون الأسباب .

د- خصائص مجتمعات التعلم :-

إنَّ الأساليب الجديدة في التدريس والتعليم والتي تتماشى مع ما تشير إليه الدراسات الجارية حول أشكال الذكاء المختلفة يجب أن يستوعبها المعلمون كما يجب تفسيرها تفسيراً دقيقاً لكل من الأسرة والمجتمع .

والقرن الحادي والعشرون سوف يشهد تغييرات متواصلة في البيئة الاقتصادية والاجتماعية وبالتالي فإنَّ المجتمعات الناجحة سوف تقوم فيها مجتمعات تعلم تتوافق مع تلك المتغيرات المتسارعة. ومجتمعات التعلم بالطبع هي تلك المجتمعات التي تستعمل كل مواردها المادية

^١ - LOUISE STOLL, RAY BOLAM, AGNES MCMAHON, MIKE WALLACE and SALLY THOMAS , " PROFESSIONAL LEARNING COMMUNITIES: A REVIEW OF THE LITERATURE", Journal of Educational Change , No,7 , Springer, 2006, PP,221-258

^٢ - المجتمعات المهنية للتعلم المكون الأول لجميع المستويات ، متاح على : /

academy.moe.gov.eg تم الرجوع إليه بتاريخ ٣٠/١٢/٢٠١٥م .

والفكرية ، النظامية وغير النظامية في المدرسة وخارج المدرسة ، وذلك وفقاً لجدول عمل يأخذ بعين الاعتبار قدرة كل فرد على المشاركة مع الآخرين ؛ لذلك فإن مجتمع التعلم سوف يجعل الأطفال والشباب محاطين بعدد من المؤسسات والشبكات الداعمة التي تكفل دعم ومساعدة الأفراد مدى الحياة . وهذا الأسلوب في التعليم أصبح أسلوباً واضحاً في مجتمعات التعلم .

و تتمحور خصائص مجتمعات التعلم المهنية حول ثلاثة أبعاد رئيسة ذات تأثير متبادل فيما بينها : أولها : خاصية الثقافة المدرسية المعززة للثقافة المهنية ، والمرتكزة على المعرفة والمعززة لفرص التعلم ، والتي تعطي قيمة عالية للإستقصاءات بين المعلمين لتدعيم تأملاتهم التدريسية ، وثانيها : دعم مجتمعات التعلم بالمدرسة لجوانب التواصل المجتمعي مع المجتمع المحلي ، وثالثها : تعزيز العلاقات الاجتماعية بين العاملين في مجتمعات التعلم المهنية ، والتي تضم مجموعة من الأفراد تربطهم مصالح مشتركة (DuFour , & Eaker,2006) ^(١) ، كما تبرز أهم المقومات التربوية لمجتمعات التعلم في ضرورة أن تتميز المدرسة بانحسار انعزالية المعلمين والالتزام برسالة وأهداف المدرسة ، والميل للمشاركة المجتمعية في مسؤولية تعلم الطلاب ، مع التزام المعلمين بالتنمية المهنية المستدامة .

ويخلص (Stoll et al. ٢٠٠٦) ^(٢) خصائص مجتمعات التعلم المهنية في الرؤية والقيم المشتركة والمسؤولية الجماعية ، والاستقصاء الذي يعكس المهنية ، والتعاون ، وتعزيز تعلم الأفراد والمجموعة كما يرى كل من (hoard ٢٠٠٥) ^(٣) ، (Louis ,M. 2002) ^(٤) أن مجتمعات التعلم الفعالة تشترك في أربعة خصائص رئيسة تبدو هذه الخصائص متداخلة و تتفاعل معاً وهي على النحو التالي :-

١- الرؤية والقيم المشتركة : Shared Vision and Values

^١ -Richard DuFour, Rebecca DuFour, Robert Eaker, and Thomas Many , *Leading by Doing : A handbook for building professional learning communities*, Blooming: Copyright, Solution Tree Press, 2006, P4 .

^٢ , Professional learning communities: A review of the literature, Journal of Stoll , L et. al-
Educational Change , NO 7, . 2006,PP 221 – 258.

^٣ - Hoard , S. , *Professional learning communities : An overview*. In S. hoard (Ed.), *Learning together, leading together : Changing schools through professional learning communities* New York: Teachers College Press, 2005, pp.5-14.

^٤ - Louis. M. Martini, *CABERNET SAUVIGNON SONOMA COUNTY* , USA- California: Sonoma County,2002, PP 21-23.

تمثل الرؤية والقيم المشتركة أهمية كبيرة في مجتمعات التعلم المهنية وتحديدًا في التركيز على مداخل تعلم الطلاب ، إذ ينظر في مجتمعات التعلم المهنية إلى استقلالية كل من المعلمين والمتعلمين . كما أن القيم المشتركة في مجتمعات التعلم تشكل إطاراً قيمياً للمسؤولية الجماعية والأخلاقية ، وفي صناعة واتخاذ القرارات التربوية .

وعليه فإن ما يميز مجتمع التعلم هو الالتزام الجماعي بمبادئ إرشادية تحدد بوضوح ما يعتقده أعضاء المدرسة وما يسعون إلى تحقيقه ، وتكون هذه المبادئ مجسدة في عقول وقلوب جميع العاملين في المدرسة .

وفي هذا المجال تمثل الرؤية و القيم المشتركة البوصلة التي تدور حولها مجتمعات التعلم ، إذ أنَّها توجه كل قرار تتخذه وكل عمل تقوم به ؛ ولذلك فإن تدوين الرؤية و القيم المشتركة لابد وأن تكون من أولى الخطوات التي ينبغي اتخاذها عندما نؤسس لمجتمعات التعلم . ومن المرجح بدرجة أكبر أن تتجح مجتمعات التعلم عندما يتفق قادتها على قيمها الأساسية ، ويتشاطرون رؤية قوية حولها ، إلى جانب أن تكون لهم رسالة محددة بوضوح . وعلى العكس من ذلك ، فإن مجتمعات التعلم التي لا تكون لديها قيم ولا رؤية واضحة فإنها ستفتقر إلى البوصلة الأخلاقية التي توجه قراراتها . فبدون رؤية واضحة ستعاني مجتمعات التعلم من عدم اقتناع الآخرين بالانضمام إليها ، وبدون رسالة واضحة ، ستفتقر هذه المجتمعات إلى التركيز والتوجيه ، ومن ثم لا تحقق أهدافها التعليمية والتعلمية المنشودة.

٢- المسؤولية الجماعية : *Collective Responsibility*

المسؤولية في قواميس اللغة هي الأعمال التي يكون الإنسان مطالباً بها ، أما المسؤولية في الاصطلاح فهي المقدرة على أن يلزم الإنسان نفسه أولاً ، مع القدرة على أن يفي بعد ذلك بالتزامه من خلال جهوده الخاصة . وقيل : المسؤولية حالة يكون فيها الإنسان صالحاً للمواخظة على أعماله وملزماً بتبعاتها المختلفة . كما يُنظر إلى المسؤولية على أنها القيمة ، وهذا ما تحدث عنه السياق القرآني في سورة الإسراء ، فالإنسان مسئول عن نفسه ومسئول عن مجتمعه ، ومن هذه المعاني نستخلص أن المسؤولية نوعين : الجماعية ، والفردية .

ومن ناحية الأدبيات التربوية حول خصائص مجتمعات التعلم المهنية فهناك اتفاق عريض في أن أعضائها يُظهرون - وبشكل مستمر - مسؤولية جماعية نحو تعلم الطلاب ، إذ أنَّها تساعد

في المحافظة على الالتزام المهني بين المعلمين ، كما تشكل ضغط من الأقران و محاسبية على المعلمين الذين لا يقدمون مشاركة مقبولة و يميلون للانعزالية أثناء العمل .

٣- الاستقصاء المهني التأملي : *Reflective Professional Inquiry*

تُعَدُّ هذه الخاصية القلب النابض لمجتمعات التعلم المهنية والمنبع الحقيقي للمعرفة ، إذ يتضمن هذا الأمر الحوارات التأملية بين المعلمين بعد الممارسات التدريسية اليومية ، كذلك التأملات حول الموضوعات التربوية المهمة المعاصرة ، و المشاركة في نقل المعرفة المتولدة من التأمل للممارسات المهنية والتطبيق العملي في الفصول الدراسية ، إضافة إلى توظيف الملاحظة كأداة مهمة في التفحص المنتظم للممارسات المهنية اليومية ما بين هؤلاء المعلمين . ويعزز الاستقصاء المهني التأملي دراسة حالات مهنية محددة من خلال جمع البيانات حولها وتحليلها واتخاذ القرارات وتقديم التغذية الراجعة في ضوء النتائج ، كذلك التخطيط المشترك ، والبحث عن المعرفة الجديدة . وفي هذا المجال يؤكد (٢٠٠٥) Full an ، ^(١) على أهمية تفاعل المعلمين في تحويل المعرفة الضمنية إلى معرفة معلنة ومشاركة بين المعلمين .

٤- التعاون : *Collaboration*

تعكس خاصية التعاون أهمية خاصة في مجتمعات التعلم ، إذ تُدعم مشاركة المعلمين في الأنشطة التطويرية التي تتجاوز مجرد المساعدة المعتادة ، أيضاً تدعم هذه الخاصية نزعة التأمل المتعمق للممارسات المهنية والذي يعكس مدى أهمية الأنشطة التعاونية في تحقيق الأهداف التربوية المشتركة . إن الشعور بالاعتماد المتبادل يُعتبر محور هذا التعاون ، فتجويد الأنشطة التدريسية بين المعلمين يعتبر هدف لا يمكن تحقيقه بدون خاصية التعاون ، وفي هذا الأمر وصف (٢٠٠٦) Stoll et al ^(٢) مجتمعات التعلم المهنية بأنها : " المدارس التي يتعاون فيها المعلمون لإعادة اكتشاف أساليبهم التدريسية من أجل تدعيم المشاركة في النمو المهني " . هذا وطبيعة المهام التربوية والتعليمية التي يمارسها المعلم داخل المدرسة تمثل إشكاليات رئيسة في دورة العمل على أساس أن نجاح العمل بهذه المدرسة أو تلك تعتمد في

^١ - Michael Fullan , Leadership and sustainability: System thinkers in action ,Thousand Oaks, CA: Corwin Press & Toronto, ONT: Ontario Principals, Council, 2005 ,P35 .

^٢ - Stoll et al,Op cit .

الأساس على مستوى التجديد . ويشير كل من (Mehta & , Hess, 2010)^(١) إلى أن التحسين من أجل إحداث الإصلاح المدرسي المنشود بالمدرسة يستلزم رسم مجموعة متنوعة من الافتراضات حول التعاون داخل المدرسة ، والتي تتجاوز حدود التفكير الجزئي في أنماط هذا التعاون . ومن أجل تبني نموذجاً للإصلاح المدرسي المنشود لابد أن تبدأ المدرسة بتحويل هيكلها التنظيمي في جهود التنمية المهنية من أجل دمج تعاون المعلمين في مجتمعات تعلم ، وبهدف تلبية الحاجات التربوية لطلابها من خلال تفحص الممارسات اليومية للمعلمين .

ومهنة التعليم تعمل على تحويل المدارس إلى مجتمعات تعلم مهنية ، وقد نادت آراء تربوية بضرورة توافر ثقافة التعاون وافتتاح العقول والتواصل الفعال بين المعلمين من أجل الوصول إلى الإصلاح الحقيقي في المؤسسات التعليمية المعاصرة .

وفي هذا الصدد يؤكد (Williams , & Sullivan ٢٠٠٨)^(٢) أن تطبيق الاستدامة في الإصلاح المدرسي يعتمد على تحول العديد من الخصائص التنظيمية والإجرائية التعليمية والمعتمدة على خصائص مجتمعات التعلم المهنية بالمدارس ، حيث يُنظر إلى المعلمين في مجتمعات التعلم المهنية كمتعلمين مع زملائهم ، كما تعد فرص التعلم المستمر للمعلمين مهمة في تحقيق التجدد المهني بينهم من خلال الجهود الجماعية للمعلمين و التي لا تتحقق عادة بصورة فردية ، إنما تحقق هذه الفرص من خلال انخراط المعلمين في النقاشات الجادة المولدة للمعرفة بشكل متبادل ، ثم نقل هذه المعرفة إلى مجال الممارسة و التطبيق ، ومن خلال هذا كله يتحقق التعلم الفردي و الجماعي بالمدرسة .

وباستقراء خصائص مجتمعات التعلم المهنية يتضح جلياً أن الإصلاح المدرسي المنشود يعتمد على العديد من مهنة التعليم ، بداية من تحول في الهيكل المدرسي ، إلا أن منطلقات هذا الإصلاح والتحول تكمن في الخصائص الداخلية للمدرسة المتمثلة في الثقافة التنظيمية بالمدرسة ، ومهارات القيادة المدرسية ، إلى جانب بناء القدرة المؤسسية داخل المدرسة ، وأخيراً في الخصائص الإجرائية المتمثلة في التنمية المهنية للعاملين بالمدرسة .

^١ - Mehta , J . & , R., Hess, F. ,The Futures of School Reform , the Harvard Graduate School of Education , 2010 .
^٢ - Williams , & Sullivan, op cit .

إنَّ مجتمع التعلم هو الحل الأمثل لمشكلة التعليم في القرن الحادي والعشرين وهذا يعني أن شكل النظام التعليمي الشامل الذي تحتاجه مجتمعات التعلم سوف يكون له عديد من المميزات لعل من أهمها ^(١) :-

- جميع السكان سوف يستفيدون من هذا النوع من أساليب التعليم منذ الصغر وحتى سنوات متأخرة من العمر بصرف النظر عن قدرتهم المادية أو وضعهم الاجتماعي .

- في مجتمع التعلم سوف يكون للشركات الكبيرة والصغيرة دور ومشاركة مع كل من المدرسة والمناطق التعليمية ، من خلال توفير التجهيزات ، والأموال ، والمتطوعين ، والمشورة اللازمة . أما المدرسين والمدارس فإنهم سوف يشتركون في برامج تدريبية ومشروعات مهنية تساعد على فهم واستغلال الاهتمامات المهنية للطلبة ، وبالتالي تقديم العون والمساعدة لهم وتحفيزهم ودفعهم إلى النجاح وهذا يسهل عملية انتقالهم من المدرسة إلى العمل .

- في مجتمعات التعلم سوف تبقى المدارس مبانيها ومرافقها مفتوحة بعد انتهاء الدوام الرسمي وكذلك خلال العطل الأسبوعية ، والاجازات السنوية كما أنها سوف تقوم بتقديم برامج تعليمية لأولياء الأمور بالإضافة إلى تقديم مقررات أكاديمية ومهنية وتطويرية ذات صفة ذاتية ناهيك عن تطبيق أسلوب التعليم المقرون بالترفيه .

- من أهم معالم مدارس مجتمعات التعلم الاهتمام بالبرامج التطوعية والتي يتم من خلالها دعم الأفراد الذين يريدون أن يعطوا وقتهم وخبرتهم للمدرسة ، وذلك مثل مساعدة المعلمين ، وتقديم الخبرة العملية للإداريين ، وتنسيق البرامج الخاصة بأولياء الأمور ، وإلقاء المحاضرات وغير ذلك من الأنشطة اللاصفية .

- من ضمن برامج مدارس مجتمعات التعلم إتاحة الفرصة لطلبة المرحلة الثانوية وطلبة الجامعات الانخراط في برامج خدمة المجتمع في كل مدينة وقرية ؛ ولتشجيعهم على ذلك فإن تلك الخدمة التطوعية يمكن أن تسجل لهم على شكل وحدات دراسية إضافية معتمدة .

- في ذلك النوع من المجتمعات يقوم كل من أرباب العمل والمؤسسات التربوية بالتعاون لتقديم فرص تعليم للعمال في جميع المستويات ؛ وذلك لتحفيزهم على صقل مواهبهم وتعلم مهارات جديدة تساعد في عملهم الحالي أو إعادة تدريبهم على أعمال جديدة تتطلب مهارات جديدة ،

^١ - حمد بن عبدالله اللحيدان ، " التعليم الجيد يقود إلى مجتمع التعلم " ، متاح على :- <http://www.alriyadh.com/60503> تم الرجوع إليه بتاريخ ٧/١٢/٢٠١٥م .

وذلك لمن يريد أن يغير وظيفته ، أو عمله مرة أو مرتين بحثاً عن الأفضل والأكثر ملاءمة له من الناحية المادية والمعنوية. وهذا يوضح أهمية توفر فرص إعادة التدريب .

وعليه فإنَّ تحقيق تلك الغاية مربوط باستعداد المؤسسات والشركات والبنوك ، ورجال الأعمال والأفراد والدولة لتقديم الموارد المالية اللازمة لتحقيق ذلك الهدف الذي سوف يؤدي إلى استفادة عامة الشعب من عملية توسيع مجتمع التعلم الذي سوف تترك أهميته الحكومات لما ينطوي عليه خلق ذلك المجتمع من فوائد اقتصادية واجتماعية ، وبالتالي سوف تترك الحكومات أهمية توفير السياسات الداعمة والتمويل اللازم ، على أنَّ مجتمع التعلم لا يمكن أن يتحقق دون بناء مجتمع أكثر تماسكاً .

و تتميز مجتمعات التعلم المهنية عن غيرها من مجتمعات التعلم بعدة خصائص أهمها
(١):-

- القيادة الداعمة والمشاركة ، إن مشاركة مدير المدرسة التي تتسم بالزمالة والتيسير ويتقاسم القيادة مع الآخرين مما يتيح تيسير عمل المعلمين ومشاركتهم بدون سيطرة المدير .

- القيم والرؤية المشتركة ، رؤية مشتركة يتم تطويرها بناءً على التزام المعلمين الثابت نحو تعلم الطلاب ويتم صياغتها والرجوع إليها دائماً في عمل المعلمين .

- التعلم الجماعي والتطبيق الجماعي للتعلم (الإبداع الجماعي) التعلم الجماعي لأعضاء هيئة التدريس

وتطبيق هذا التعلم لإيجاد حلول تركز على تعلم الطلاب وتخطى النواحي الإجرائية إلى استراتيجيات للتحسين أو التطوير بناءً على معايير مرتفعة وأفضل الممارسات المشتركة والمعلنة والمطبقة .

- الظروف الداعمة ، إن الظروف تحدد متى وأين وكيف يجتمع المعلمون معاً كوحدة للتعلم واتخاذ القرارات وحل المشكلات والعمل الإبداعي .

- الظروف الطبيعية والقدرات البشرية التي تدعم هذه العملية ومنها : الوقت المتاح للقاء والتحدث معاً حجم المدرسة الصغير ، قرب المسافات بين أعضاء هيئة التدريس ، أدوار

^١ - مجتمعات التعلم المهنية ، متاح على :- [http://hstory.ahlamontada.net/t917-](http://hstory.ahlamontada.net/t917-topic#2273)

[topic#2273](http://hstory.ahlamontada.net/t917-topic#2273) تم الرجوع إليه بتاريخ ١١/١٢/٢٠١٥م .

التدريس المعتمدة على بعضها البعض ، هياكل الاتصال ، الاستقلال الذاتي للمدرسة ، تمكين المعلم .

فتغيير ثقافة المدرسة من التقليدية الهرمية إلى المشاركة والعمل التعاوني يسهم إسهاماً رئيساً في تكوين مجتمع التعلم ؛ حيث تؤدي الثقافة الجديدة إلى إشراك جميع أفراد هذا المجتمع في عملية تعلم مستمر وتمكين مهاراتهم من النمو والاطراد .

إن مجتمع التعلم لا يمكن بناؤه إلا من خلال بناء مجتمع مدني قوي ، وهذا بدوره يحتاج إلى استراتيجيات لعل من أهمها بناء المدارس المجتمعية . إن مشكلة المدارس القائمة حالياً في كثير من الدول مفصلة عن المجتمع ، ذلك أن دورها مازال مقصوراً على التعليم بطريقة التلقين والحفظ لنصوص مكررة ذات مردودات قليلة ، لذلك فقد كثير من تلك المدارس قوته ، وقيمه ، وقدرته على المنافسة ، أما في الدول المتقدمة مثل الولايات المتحدة الأمريكية فقد تم تطوير نوع من المدارس يقوم بخدمة المصالح التعليمية والترفيهية لأفراد المجتمع من مختلف الأعمار وإشراك جميع فئات المجتمع في حل المشاكل المشتركة لذلك سميت تلك المدارس بالمدارس المجتمعية وأصبح شعارها " تعليم المجتمع " ^(١).

إن احتياجات مجتمعات التعلم في القرن الجديد لا يمكن أن تتحقق في ضوء المناهج بصورتها القائمة لذلك فإن علينا أن نستغل التعليم استغلالاً قوياً لمجابهة التحديات الجديدة ؛ وذلك من خلال جعل مؤسساتنا التعليمية تقدم برامج ومناهج تناسب متطلبات المرحلة الزمنية المعاصرة من حيث الكم والكيف . لقد خلف لنا القرن المنصرم تركة علمية وعملية عظيمة وغنية ، وهذه التركة يستطيع المخططون وواضعو السياسات العامة وكذلك التربويون الاستفادة منها في إعداد المسرح لخلق مجتمع التعلم ، وذلك من خلال إضفاء الصفة الشخصية والإنسانية وروح المشاركة على التعليم .

هذا وقد أوضحت دراسة مايرز (Myers) جهود الشراكة بين الجامعات والمدارس ، والتي أثمرت عن إنشاء مدارس التنمية للمعلمين بالولايات المتحدة الأمريكية وكندا من أجل إصلاح تربية المعلمين وتنميتهم مهنيّاً ضمن إطار تجديد المدارس هناك . وقد أوصت هذه الدراسة بأن تهتم مدارس التنمية المهنية هناك بالمفاهيم الحديثة عن طبيعة التعلم ونمو المعلم مهنيّاً ، وأن

^١ - حمد بن عبدالله اللحيدان ، مرجع سابق .

يُنظر إلى التدريس كعملية مهنية تحتاج إلى المساعدة في حل المشكلات ، كما أن المعرفة المهنية تحتاج إلى نمو من خلال الممارسة المهنية المبنية على التدريبات التأملية^(١).

يتبين ممّا سبق أن مجتمعات التعلم تتميز بعدة خصائص تميزها عن غيرها من المجتمعات منها: وجود الرؤية المشتركة ، وتعزيز الاستقصاء والحوار التأملي والتفكري ، تحمل المسؤولية والإخلاص في العمل ، استخدام مداخل متنوعة للتقويم القائم على الأداء ، المرونة وسعة الأفق ، استخدام التكنولوجيا بشكل وظيفي ، الالتزام بدستور أخلاقي يوجه عمل الجماعة في مجتمعات التعلم .

ويمكن القول إن خصائص مجتمع التعلم يمكن إبرازها من خلال مقارنة بينه وبين مجتمع اللا تعلم في الجدول التالي :-

جدول رقم (١)

مقارنة بين مجتمع التعلم ومجتمع اللا تعلم تبرز وتوضح خصائص مجتمعات التعلم^(٢)

م	مجتمع التعلم	مجتمع اللا تعلم
١	يتنبأ بالمشكلات المستقبلية	يستجيب للمشكلات من خلال رد الفعل
٢	يهتم بالبيئة الخارجية	يهتم فقط بالعمليات الداخلية
٣	يبحث عن التحسين والتطوير باستمرار	يستجيب لتراكمات الأداء السيء
٤	يكافئ ويعزز النمو والمبادرة والابتكار	حل المشكلات يعتمد على المحاولة والخطأ
٥	تحديد الوظائف يشجع على الاستكشاف والمبادرة والمشاركة في المعلومات .	يتم تحديد الوظائف بشكل ضيق ولا يشجع على الاستكشاف والمخاطرة .
٦		حل المشكلات يقوم على بنية هرمية وأقسام منفصلة .
٧		المكافأة بناء على التاريخ الأدائي (الأقدمية) .

يتبين من الجدول السابق أن مجتمع التعلم يتميز عن غيره من مجتمعات اللا تعلم بعدد من الخصائص أهمها : أنه يستطيع التنبؤ بالمشكلات المستقبلية ، وبالتالي محاولة طرح حلول لها ، كما أنه يركز اهتمامه على البيئة الخارجية ، ويسعى لتلبية مطالبها ، كما أنه دائماً يبحث عن التطوير والتحسين ، كما أنه يشجع الابتكار والمبادرة وكافئ عليهما ، كما أنه يهتم بتحديد الوظائف الذي من شأنه يدعم الاستكشاف والمشاركة في المعلومات .

^١ - محمد الأصمعي محروس سليم ، الإصلاح التربوي والشاركة المجتمعية المعاصرة من المفاهيم إلى التطبيق ، القاهرة : دار الفجر للنشر والتوزيع ، ٢٠٠٥م ، ص ٦٥٧ .

^٢ - انظر : أمين محمد النبوي ، مرجع سابق ، ص ص ٧٧-٧٨ .

وترى الباحثة أنه يمكن التفريق بين المدرسة بالمعنى التقليدي ، والمدرسة في مجتمعات التعلم من حيث بيئة المدرسة ، وطبيعة دور المتعلم ، وطبيعة المناهج ، والإدارة المدرسية ، وطبيعة العلاقات بين المعلمين ، ويوضح الجدول التالي الفروق بين المدرسة بالمعنى التقليدي ، والمدرسة في إطار مجتمعات التعلم :-

جدول رقم (٢)

الفروق بين المدرسة بالمعنى التقليدي والمدرسة في إطار مجتمع التعلم (١*)

م	المدرسة بالمعنى التقليدي	المدرسة في إطار مجتمع التعلم
١	المدرسة مكان لنقل المعرفة فقط .	المدرسة بيئة فعالة تزود المتعلم بالمعارف والمهارات والقيم والاتجاهات .
٢	المتعلم مستهلك للمعرفة ولا يشارك في بنائها .	المتعلم إيجابي ويبحث عن المعرفة ، ويشارك في إنتاجها .
٣	فكر تربوي تقليدي لا يصب في خبرة المعلمين	فكر عملي يربط بين المعرفة وممارستها .
٤	المناهج تقليدية تسعى إلى تلقين المتعلمين المعارف بصورة متجزئة لا تحقق تكامل شخصية المتعلم .	المناهج عملية في صورة أنشطة يكتسب المتعلم من خلالها المعارف والمهارات والقيم والسلوكيات من خلال التطبيق العملي .
٥	المنهجية تقليدية تغفل ميول المتعلم وقدراته الفردية ، وتفصل بينه وبين مجتمعه وبيئته .	المنهجية متقدمة تتمركز حول المتعلم ، بالإضافة إلى جودة العملية التعليمية بأكملها .
٦	تشجع المنافسة الفردية دون المشاركة الجماعية .	تؤكد على المشاركة المجتمعية والعمل بروح الفريق .
٧	الهوايات والأنشطة اللاصفية هامشية في ظل ازدحام المناهج وتعقدها .	تؤكد على الأنشطة والهوايات واهتمامات المتعلم الخارجية .
٨	تفتقد إلى الاستقلالية الإدارية والمالية .	تتمتع بدرجة عالية من الاستقلال المالي والإداري .
٩	العلاقة بين المعلمين علاقة يسودها التنافس والعداء .	العلاقات بين المعلمين تتميز بالمرونة والحوار التأملي .
١٠	تعتمد في تقويمها للمتعلمين على الحفظ والاستظهار .	تستخدم مداخل متنوعة للتقويم .
١١	لا تحقق التنمية المهنية للمعلمين .	تحقق التنمية المهنية للمعلمين .
١٢	تعتمد على طرق تقليدية في حل المشكلات .	تعتمد على استراتيجيات حديثة في حل المشكلات .
١٣	الطلاب والمعلمون منفذون للأوامر والتعليمات .	المعلمون والطلاب مشاركون في صنع القرار بالمدرسة من خلال صنع القرار الجماعي .
١٤	يسودها النمط المركزي في الإدارة والاعتماد على الإدارة الآلية	تتمتع بقدر كبير من اللامركزية في الإدارة ؛ فالمدرسة تدير نفسها بنفسها

يتضح من الجدول السابق أنَّ المدرسة في إطار مجتمعات التعلم تختلف كثيراً عن المدرسة بالمفهوم التقليدي ، الذي ينظر للمدرسة على أنها مجرد مكان لحشو عقول المتعلمين بالمعارف الجافة ، التي ليس لها صلة باهتماماتهم وميولهم ، وبالتالي لا تحقق النمو المتكامل في شخصيات المتعلمين ، ولا تساعدهم على تطبيق هذه المعارف في حياتهم العملية ، أما المدرسة في إطار مجتمعات التعلم فمفهومها مختلف تماماً ؛ حيث إنه يمكن من خلال مجتمعات التعلم تحقيق الإصلاح المدرسي المنشود في المدارس المصرية ؛ على اعتبار أن مجتمعات التعلم تنظر إلى المدرسة على أنها بيئة تعليمية مفتوحة على العالم الخارجي ، وأن جميع العاملين بها أسرة واحدة تسودها المودة والتعاون وروح الفريق ، كما أن القيادة المدرسية تمثل هذه المجتمعات

قيادة داعمة تتيح تيسير عمل المعلمين ومشاركتهم بدون سيطرة أو تحكم ، وتسعى إلى حل المشكلات بطرق مبتكرة وإبداعية .

ويوضح الشكل التالي صورة لمجتمعات التعلم تبرز بعض خصائصها : -



شكل رقم (١) صورة لمجتمع التعلم توضح بعض خصائصها

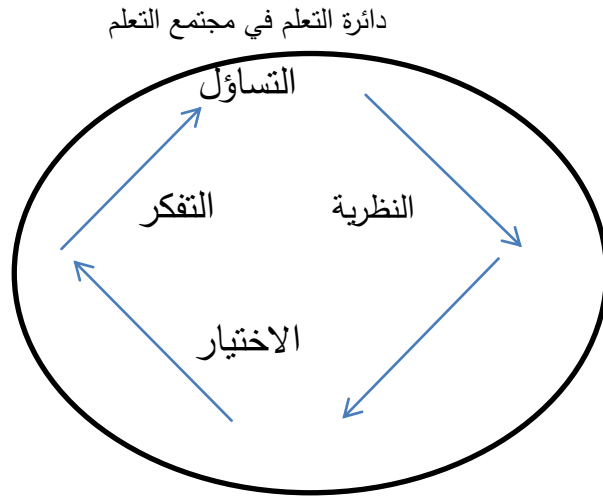
يتبين من الشكل السابق أنّ مجتمعات التعلم تتميز بالمشاركة ، وتبادل الأفكار ، والتفاعل ، والمناقشة الفعالة ، والعصف الذهني ، الذي يؤدي إلى الابتكار والإبداع في حل المشكلات ، وترى الباحثة أن هذه الخصائص تحتاج إليها مدارس التعليم العام بمصر ؛ حتى تتغلب على المشكلات التي تعاني منها سواء ما يتعلق منها بالقيادة ، أو العلاقات بين المعلمين ، أو الإمكانات المادية أو البشرية ، أو مشكلات التعليم والتعلم بالنسبة للمتعلمين .

كما يوضح الشكل التالي صورة لدور الطالب في ظل مجتمعات التعلم :-



شكل رقم (٢) صورة لدور الطالب في ظل مجتمعات التعلم

يتضح من الشكل السابق أن المتعلم في ظل مجتمعات التعلم دوره إيجابي وفَعَّال ؛ فهو يشارك بفاعلية ويقوم بمعظم العمل ، ويتحمل المسؤولية ، ويتعاون مع الآخرين ، ويسعى للحصول على المعلومة بنفسه ، ويحاول استخدام المعلومات وتوظيفها في الحاضر و المستقبل ، كما أنه يشجع على التفكير والمناقشة ، ويوضح الشكل التالي مكانة التفكير في دائرة التعلم بالنسبة للمتعلم في مجتمع التعلم^(١):-



شكل رقم (٣) مكانة التفكير في دائرة التعلم بالنسبة للمتعلم

يتضح من الشكل السابق أن التعلم في مجتمع التعلم يبدأ من التحري والبحث والاستقصاء ، مدعماً بأفكار وآراء وجهات نظر عن أسباب الظاهرة أو المشكلة ، ثم اختبار لهذه الأفكار ، ويعمل التفكير على مراجعة كافة الممارسات السابقة ، وقد يدفع إلى تساؤلات جديدة .

ثانياً : دواعي تفعيل مجتمعات التعلم في مدارس التعليم العام :-

ما زالت المدارس العربية تعمل في ظل ثقافة تقليدية ، وتعمل على أساس هرمي مركزي ، أدى إلى انتشار البيروقراطية في أداء الأعمال الإدارية ، وإلى ضعف الدافعية ، وتدنّي قدرة الأفراد على إنجاز الأعمال ، وساد الروتين والجمود وعدم الرغبة في التغيير والتطوير ، رغم المحاولات العديدة للإصلاح المدرسي ، حيث انحصرت التغييرات في الشكل الظاهري ، وبقيت الإدارة المدرسية في حالة جمود فكري ، ترفض التغيير والإصلاح والتجديد لأساليبها ؛ لأن هذا

^١ - انظر : أمين محمد النبوي ، مرجع سابق ، ص ٧٤ .

الإصلاح والتجديد يمس كيانها ووجودها وهذا الجمود الإداري انعكس على أداء المعلمين ، فانحصر دورهم في عمليات التلقين ، وعدم الاستجابة للتجديد والنمو المهني ، الأمر الذي أدى إلى تدني الأداء المدرسي بشكل عام^(١).

يتضح ممّا سبق أن المدارس العربية تعاني من مجموعة من التحديات التي مازالت تؤثر على أدائها وقدرتها على إعداد المتعلمين وتدريبهم على ممارسة الحياة في عالم متغير ، تعتمد فيه نظم العمل على المعرفة والإتقان والتكنولوجيا ، " وتعد قدرة المدرسة على تضيق الفجوة بين مخرجات التعليم ومتطلبات المؤسسات النوعية من أقوى عوامل التحدي ، ومن أهم القضايا التي تواجه المدرسة في هذا العصر ، باعتبار أن إعداد الإنسان وبمواصفات معينة ، هو مجال الصراع الحقيقي في مجال التنمية المستقبلية ، الأمر الذي يتطلب توفر رؤية واضحة للعلاقة بين ما يتم تعلمه في لمدرسة وبين متطلبات الحياة وسوق العمل " ^(٢).

ممّا سبق يمكن القول إنّ دواعي تفعيل مجتمعات التعلم بمدارس التعليم العام يمكن حصرها فيما يلي^(٣):-

- التغيرات والتطورات المتسارعة التي يشهدها العصر ، والتي تتطلب إعادة النظر في بنية المدرسة وبرامجها وممارسات الأفراد فيها .
- ما أكدته البحوث من تدني مخرجات التعليم المدرسي ، وعدم تلبيته لطموحات المجتمع وآماله .
- تأكيد الأدب التربوي المعاصر على نشر ثقافة جديدة تبعد المدارس عن الأساليب التقليدية المتمركزة حول الحفظ والتلقين .
- تلاشي النظرة التقليدية للمدرسة باعتبارها مكان منعزل عن المجتمع ، وتحول المدرسة إلى منظمة تعليمية مفتوحة على المجتمع .

^١ - يعقوب حسين نشوان ، التربية في الوطن العربي ، الأردن : دار الفرقان ، ٢٠٠٥م ، ٢٧٧ .

^٢ - إبراهيم يوسف العبد الله ، رفع الكفاءة الإنتاجية للمؤسسة المدرسية ، بيروت : شركة المطبوعات للتوزيع والنشر ، ٢٠٠٢م ، ص ص ٣٢-٣٤ .

^٣ - أحمد حسين الصغير ، مجتمعات التعلم ، مرجع سابق ، ص ص ٣١-٣٣ .

- تغيير أدوار ومسؤوليات المعلم في المدرسة ، من مجرد ملقن للمعلومات والمصدر الوحيد للمعرفة إلى دوره كموجه ومرشد وباحث ومنظم لمجموعات تعلم التلاميذ ، فضلاً عن دوره في بناء مجتمعات التعلم .

- الإدارة المدرسية التي تقاوم التغيير والإصلاح ، وترفض التطوير والمخاطرة ، وتكتفي بتنفيذ ما يرد إليها من تعليمات من الإدارات العليا .

- افتقار المدارس إلى التخطيط الاستراتيجي ؛ فبدونه تتعثر العمليات وتضيع الأهداف ، ويصبح تعامل المدرسة مع ردود الفعل ، بدلاً من التعامل مع المتغيرات بمنهجية علمية ورؤية مستقبلية واضحة .

- ما أكدته التجارب التربوية من أن التعلم يحدث بشكل أفضل في بيئة مدرسية جاذبة ومعززة وداعمة للتلاميذ ، بيئة يسودها الاحترام والثقة ، ويشعر فيها الأعضاء بالمودة والأمان ، وتحكمها الممارسات الديمقراطية ، والعمل بروح الفريق .

- ومن دواعي تطبيق مجتمعات التعلم في مدارس التعليم العام بمصر عدم قدرة المؤسسات التربوية في مصر على إكساب المتعلمين المهارات اللازمة للتكيف مع سوق العمل ، وهذا ما أشارت إليه التقارير الدولية من أن كثيراً من المؤسسات التربوية في العالم تفتقر إلى القدرة على إكساب الشباب المهارات التي تؤهلهم لدخول سوق الإنتاجية ، وحتى المؤسسات التدريبية أخفقت في تدريبهم على المهارات المختلفة للعمل بالمستقبل (١) .

وعليه يصبح تفعيل مجتمعات التعلم في مدارس التعليم العام بمصر ، يمكن أن يسهم في إكساب المتعلمين المهارات التي تؤهلهم لدخول سوق الإنتاجية ، كما أن مجتمعات التعلم تعد أحد أهم مداخل التحسين المدرسي ، والتي يؤكد عليها الأدب التربوي المعاصر .

- ومن دواعي تطبيق مجتمعات التعلم في مدارس التعليم العام بمصر تردي نوعية التعليم في البلدان العربية ، والذي يؤكد عليه تقرير التنمية الإنسانية العربية الصادر في عام ٢٠٠٣ م ، والذي تناول موضوع (مجتمع المعرفة) حيث أشار إلى أن التحدي الأهم في مجال التعليم في الوطن العربي يكمن في تردي نوعيته ، وذلك ما يقوض واحداً من الأهداف الرئيسة للتنمية الإنسانية ، وهو تحسين نوعية الحياة للبشر ، وإثراء القدرة للمجتمعات ، ويطرح ذلك تحديات خطيرة في

^١ - محمد الأصمعي محروس ، الإصلاح التربوي والشراكة المجتمعية المعاصرة من المفاهيم إلى التطبيق القاهرة : دار الفجر للنشر والتوزيع ، ٢٠٠٥ م ، ص ٢٧ .

وجه المكونات الرئيسية للنظام التربوي ، والتي تؤثر في نوعية التربية ، وتتضمن هذه المكونات :
السياسات التعليمية المدرسين ، شروط عمل المربين ، والمناهج الدراسية ، ومنهجيات التعليم
(١).

ومن هنا يمكن القول إن تطبيق مجتمعات التعلم قد يسهم في تحسين نوعية التعليم ، والذي
قد يسهم بدوره في تطوير السياسات التعليمية ، والمناهج الدراسية ، ومنهجيات التعليم.
ومما سبق يتضح أنّ دواعي تطبيق مجتمعات التعلم في مدارس التعليم العام بمصر كثيرة
ومتنوعة منها ما هو متعلق بالبيئة المدرسية ، ومنها ما هو متعلق بالقيادة المدرسية ، ومنها ما
هو متعلق بالمتعلم ، ومنها ما هو متعلق بالمعلم ، ومنها ما هو متعلق بالمناهج الدراسية ،
ومنها ما هو متعلق بطبيعة هذا العصر ، وطبيعة المعرفة فيه ، والتغيرات والتطورات المتسارعة
التي يشهدها هذا العصر .

وترى الباحثة أن تفعيل مجتمعات التعلم داخل المدرسة يعمل على توفير التطوير المهني
اللازم للعاملين بالمدرسة ، وعلى تصميم أدوات التقويم الذاتي المناسبة لتوفير تغذية راجعة ؛
لتحسين الأداء مما ينعكس إيجاباً على مستوى المدرسة ، ويصل بها إلى أن تصبح مجتمعاً
للمعرفة .

وهناك من يرى أن دواعي تمويل المدرسة إلى مجتمع تعلم أن المدرسة الآن تواجه عديداً من
التحديات التي تتطلب مواجهتها جعل المدرسة مجتمعاً للتعلم ومن أبرز هذه التحديات (٢) :-

١- تغيير المفهوم التقليدي للتعليم :-

والمستند على التركيز على المعارف والصفوف الدراسية ، وسلطة المعلم ، والكتب الدراسية
والامتحانات ونظم التفتيش والتوجيه والرقابة ، إلى التركيز على آليات السوق وجعل المدرسة
نفسها سوقاً يقدم خدمات للمستهلكين من خلال تنويع المقررات ، وإكساب الطلاب مهارات
وكفايات ، والاهتمام بالتعددية والاختيار والحرية والعقلانية .

٢- العمل على الإسراع بعمليات التغيير والإصلاح التربوي :-

١- برنامج الأمم المتحدة الإنمائي ، تقرير التنمية الإنسانية العربية نحو إقامة مجتمع المعرفة للعام
٢٠٠٣ ، متاح على :- <http://www.un.org/ar/esa/ahdr> تم الرجوع إليه بتاريخ ٣١ / ١ / ٢٠١٦م .

٢- أمين محمد النبوي ، مرجع سابق ، ص ص ٩٩ - ١٠٠ .

وذلك من خلال تحطيم البيروقراطية في نظم التعليم ، وجعل المدرسة الوحدة الرئيسية المسؤولة عن صنع وإدارة التغييرات التربوية ، من خلال أطر وسياسات للتوجيه والمساندة من المستويات الأعلى .

٣- زيادة عمليات تفويض السلطة للمستويات الأدنى :-

وذلك على مستوى الكثير من المنظمات الربحية والخدمية في الكثير من دول العالم ، في ضوء تحديد دقيق للمسؤوليات والسلطات ، ويمكن للمجالس المدرسية ومن خلال أعضائها من الوحدات المحلية ومن داخل المدرسة نفسها ، تحديد السياسات ووضع الاستراتيجيات وتمويل التمويل اللازم ، وتقويم ومراجعة البرامج التي تقوم بها المدرسة ، والتفويض هنا لا يعني ممارسة سلطة فوق الآخرين ، ولكن يعني مشاركة الآخرين والعمل معهم وبهم .

مما سبق يتبين أنَّ دواعي تفعيل مجتمعات التعلم بالمدارس يرتبط بالتحديات التي تواجهها المدرسة في الوقت الحالي ، والذي منها : أنَّ المفهوم التقليدي للتعليم كاد أن يتلاشى ، وحل محله المفهوم الحديث للتعليم ، والذي يعتمد على المهارات والكفايات ، والتعددية والاختيار ، والحرية والعقلانية . كذلك من التحديات التي تواجهها المدرسة ضرورة الإسراع بعمليات التغيير والإصلاح التربوي ، وذلك من خلال تحطيم البيروقراطية في نظم التعليم ، وكذلك من التحديات التي تفرض على المدرسة تفعيل مجتمعات التعلم بها أن المنظمات الربحية والخدمية في الكثير من دول العالم بدأت تسعى إلى تحديد دقيق للمسؤوليات و تفويض للسلطات ؛ وعليه فإنَّ المدرسة مطالبة من داخلها ومن خلال أعضائها تحديد السياسات ووضع الاستراتيجيات ، وتوفير التمويل اللازم ، وهذا ما يمكن أن يوفره تفعيل مجتمع التعلم بها .

ثالثا- المجالات التي يمكن أن تسهم مجتمعات التعلم في تنميتها في مدارس التعليم العام :-

- ١ - تعزيز الرؤية والقيم الحاكمة .
- ٢ - تنمية المسؤولية والقيادة المدرسية الجماعية.
- ٣ - تنمية الممارسات التعليمية التأملية .
- ٤ - تحقيق التنمية المهنية المستدامة .
- ٥ - تطوير برامج التعلم النشط ، وفيما يلي تفصيل ذلك :-

١- تعزيز الرؤية والقيم الحاكمة :-

إنَّ عبارة الرؤية الفعالة تعطي صورة حية لمدرسة المستقبل ، وتدفع أعضائها للعمل معاً لتحويل الرؤية إلى واقع ملموس ، وتُوصف الرؤية بأنَّها أساسية لعمليات التغيير الناجحة في

المدارس ، ولا يمكن أن يكون هناك مجتمع للتعلم بدون رؤية مشتركة تساعد أعضائه على الإنجاز^(١).

ومن هنا يمكن القول إنَّ بناء الرؤية يتطلب جهداً مشتركاً من العاملين في أية منظمة ، يستند إلى معرفة الواقع وتحليله وتقويمه ، كما يمكن القول إنَّ الافتقار إلى رؤية واضحة وقوية تقدم صورة مستقبلية للمدارس يُعدُّ العقبة الرئيسية التي تواجه الجهود المبذولة لتطوير العملية التعليمية وتحسينها. ولا يوجد دافع حقيقي يحرك أية منظمة نحو التميز والنجاح المستمر أقوى من بناء رؤية للمستقبل تتصف بالجاذبية والجدارة وقابلية التحقيق ، ويتقاسمها أعضاء المنظمة جميعهم .

ويعني بناء الرؤية أن تتحول الرؤى الفردية إلى رؤية مشتركة للمدرسة ، يستشعر فيها كل فرد بأنها رؤيته ، وأنه مسؤول عن الرؤية الكلية للمدرسة ، وليس مسؤولاً عن جزئية معينة ، أو مادة دراسية يقوم بتدريسها ، أو عمل إداري موكل إليه . ويتم ذلك من خلال تشجيع واستثارة الرؤى الشخصية وإجراء الحوار والتفاعل والاتصال ، والعمل على إحداث نوع من التقارب بين الرؤى الداخلية والخارجية للمدرسة^(٢).

مما سبق يتضح أن بناء الرؤية الفعالة للمدرسة في مجتمعات التعلم يعتمد بالدرجة الأولى على المشاركة والعمل الجماعي ، والتفاعل والاتصال ، وتشجيع الحوار ، وتعزيز الرؤى الشخصية ، التي بدورها تساعد في الوصول إلى الرؤية الكلية ، كما أن بناء الرؤية يعتمد أيضاً على أن يشعر كل فرد في المدرسة أنه مسؤول عن رؤية المدرسة الكلية وليس جزءاً منها ، ويسعى بكل طاقته لتنفيذ هذه الرؤية .

إن وجود رؤية مشتركة وواضحة في المدارس التي تعمل كمجتمعات للتعليم له فوائد كثيرة منها^(٣):-

^١ - أحمد حسين الصغير ، مجتمعات التعلم نموذج لتحسين الممارسات المهنية في المدارس ، مرجع سابق ، ص ٥٤.

^٢ - أمين محمد النبوي ، مجتمعات التعلم والاعتماد الأكاديمي ، مرجع سابق ، ص ص ٣٧٠ - ٣٧١ .

^٣ - أحمد حسين الصغير ، مجتمعات التعلم نموذج لتحسين الممارسات المهنية في المدارس ، مرجع سابق ، ص ص ٥٨ - ٥٩ .

- محفزة للأفراد : بمعنى أن انطلاق الأعضاء في المدرسة من أرضية مشتركة ، ومن خلال أهداف متفق عليها ، يساعدهم على إنجاز المهام اليومية ، ويجعل عملهم ممارساتهم ذات معنى .
- تؤسس لمستقبل جديد : الرؤية المشتركة تساعد الأفراد في مجتمع التعلم على الانتقال من الواقع الحالي الذي يركز على الفعل ورد الفعل ، إلى النظرة المستقبلية .
- توجه الأعضاء : الرؤية المشتركة في المدرسة تجعل لدى المربين وضوح في الأغراض والقيم والافتراضات والنموذج المستقبلي للمدرسة ، ومن ثم يصبحوا أكثر قدرة على فهم أدوارهم ، والعمل بثقة أكبر .
- تضع معايير محددة للتمييز : تقدم الرؤية المشتركة معايير مرحلية ، تساعد الأعضاء في مجتمع التعلم على العمل من أجل الوصول إلى التميز ، كما تسمح لهم بمراجعة ممارساتهم وتقييمها في ضوء هذه المعايير .
- تقدم جدول أعمال واضح للأداء: تقدم الرؤية المشتركة جدول أعمال ، تنطلق منه الممارسات المهنية بالمدرسة ، ويعمل الأفراد على تنفيذه .
- مما سبق يتضح أن لوجود الرؤية المشتركة في المدرسة التي تعمل كمجتمع تعلم له فوائد كثيرة ومتنوعة ، وجميعها يسهم في تحسين الممارسات المهنية للأعضاء بالمدرسة ، علاوة على أنها تجعل هذه الممارسات ذات معنى لديهم ، الأمر الذي يولد الالتزام لديهم ، ويجعلهم أكثر إحساساً بالمسؤولية والعمل الجاد لتحقيق التغيير المرغوب .
- إن تدوين الرؤية والقيم المشتركة لابد وأن تكون من أولى الخطوات التي ينبغي اتخاذها عندما تؤسس لمجتمعات التعلم . ومن المرجح بدرجة أكبر أن تتجح مجتمعات التعلم عندما يتفق قادتها على قيمها الأساسية ، ويتشاطرون رؤية قوية حولها ، إلى جانب أن تكون لهم رسالة محددة بوضوح وعلى العكس من ذلك ، فإن مجتمعات التعلم التي لا تكون لديها قيم ، ولا رؤية واضحة ؛ فإنها ستفتقر إلى البوصلة الأخلاقية التي توجه قراراتها ، فبدون رؤية واضحة ، ستعاني مجتمعات التعلم من عدم اقتناع الآخرين بالانضمام إليها ، وبدون رسالة

واضحة ، ستفتقر هذه المجتمعات إلى التركيز والتوجيه ومن ثم لا تحقق أهدافها التعليمية والتعليمية المنشودة^(١).

من هنا يمكن القول إنّ تحديد القيم المشتركة أحد أسس بناء مجتمع التعلم ، التي تتضمن قيماً فردية وأخرى جماعية ، وإنّ توافق الأعضاء في مجتمع التعلم على قيم مشتركة ، يسهم في تحديد أولويات العمل بالمدرسة من ناحية ، ويشجع على الالتزام بقيم المجتمع من ناحية أخرى .

^١ - محمد الأصمعي محروس ، " المتطلبات المهنية المأمولة للإصلاح المدرسي المنشود " ، مرجع سابق ، ص ص ٥٧٢ - ٥٧٣ .

٢- تنمية المسؤولية والقيادة المدرسية الجماعية :-

إنَّ القيادة المدرسية الجماعية لها دورٌ أساسيٌّ في تغيير ثقافة المدرسة ، وجعلها ثقافة متميزة ، تتسم بالحيوية والحوار وتبادل الأفكار ، وصولاً إلى نماذج ذهنية مشتركة يمكنها أن تحدث تغييراً نوعياً حقيقياً في المدارس .

وقد ذهب كثير من علماء الإدارة إلى القول بأنَّ القيادة هي جوهر العملية الإدارية وقلبها النابض وأهمية مكانتها نابع من كونها تقوم بدور أساسي يؤثر في كل جوانب العملية الإدارية ، فتجعل الإدارة المدرسة أكثر ديناميكية وفاعلية ، وأصبحت القيادة من الأهمية بمكان باعتبارها فن التأثير في السلوك البشري ، ومن ثم ترشيد سلوك الأفراد ، وحشد طاقاتهم ، وتعبئة قدراتهم وتنسيق جهودهم ، بطريق تضمن تفتحهم واحترامهم وتعاونهم لتحقيق الأهداف المرجوة (١).

مما سبق يتبيَّن أنَّ القيادة المدرسية لها دور فعال في جعل المدرسة مجتمع تعلم أكثر دينامية وحيوية وذلك من خلال التأثير في سلوك العاملين بالمدرسة ، وجعلهم أسرة واحدة ، عن طريق حشد طاقاتهم وتنسيق جهودهم ، بما يضمن لهم الثقة والاحترام والتعاون .

ويقصد بالقيادة في مجتمعات التعلم ، كل مساهمة في بناء رؤية ورسالة وأهداف الجماعة وتحقيق قيمها ، ولا تقتصر القيادة على فرد بعينه كمدير المدرسة مثلاً ، وإنما يسهم في القيادة كل عضو من أعضاء المدرسة ، فالقائد الرسمي يسهم كأى عضو آخر في نجاح العمل الجماعي بالمدرسة ، وتمثل القيادة صفة لنشاط الجماعة ، وعليه لا يمكن لعضو ما أن يكون قائداً منعزلاً عن الجماعة (٢).

وترى الباحثة أنَّ مدارس التعليم العام في مصر بحاجة ضرورية إلى القيادة المدرسية بالمعنى المتعارف عليه في مجتمعات التعلم ، بمعنى أن تصبح القيادة المدرسية مسؤولية كل عضو من أعضاء المدرسة ، وليس مسؤولية المدير فقط ؛ فهذا يجعل من القيادة صفة لنشاط الجماعة .

١- أحمد إبراهيم أحمد ، الإدارة المدرسية في الألفية الثالثة ، الإسكندرية : مكتبة المعارف الحديثة ،

٢٠٠١ ، ص ٤٥ .

٢- أحمد حسين الصغير ، مجتمعات التعلم نموذج لتحسين الممارسات المهنية بالمدارس ، مرجع سابق

، ص ١٦٧ .

وهناك مجموعة من المبادئ والأسس التي تعمل معاً ، في حالة من التفاعل الدينامي ، والتأثير المتبادل ، تشكل في مجموعها البنية الأساسية لقيادة مؤسسية للمدرسة ، تحوّلها إلى مجتمع تعلم فاعل وهذه المبادئ هي ^(١) : -

١- الحوار: ويمثل التزاماً من جانب جميع الأطراف المعنيين بالمدرسة بالاتصال والتواصل المستمر بما يسمح بكسر الحواجز التي تفصل بين المعلمين وأسر التلاميذ والتلاميذ أنفسهم ، وبيئتهم ، وبين إدارة المدرسة والمجتمع المحلي .

٢- الديمقراطية : وتعني الاعتقاد في المساواة والعدالة والمشاركة في السلطة بين جميع أعضاء المجتمع المدرسي، ويكون من نتائجها وما يسبقها من حوار أن تستطيع المدرسة أن تبني رؤيتها من خلال فتح قنوات الحوار والتواصل ، وآفاق الابتكار والتجديد .

٣- التجديد : ويعني استمرار روح التدعيم والتحسين المستمر بغرض تحويل رؤية المدرسة ورسالتها إلى واقع فعلي ؛ فالتجديد آلية للتنفيذ والتحول من مرحلة التخطيط إلى الفعل .
مما سبق يتضح أنّ لتحول مدراس التعليم العام إلى مجتمع تعلم فاعل ، ينبغي الاستناد إلى مجموعة من الأسس والمبادئ التي تشكل في مجموعها البنية الأساسية لقيادة هذه المدراس إلى مجتمعات تعلم وهذه المبادئ هي : الحوار ، و الديمقراطية ، والتجديد ، وجميعها لا غنى عنها لأية مؤسسة تريد أن تواكب روح العصر ، وتسائر مستجداته .

٣- تنمية الممارسات التعليمية التأملية :-

إنّ نهج العمل الجماعي يسهم في تطوير مجتمعات الممارسة ، ويمكن أن يعزز التعلم الاجتماعي ومهارات العمل ، ويمكن تنمية وتدعيم مجتمعات الممارسة من خلال المشروعات الجماعية التي تعتمد على المحاكاة والاستشارات التقنية ، والمحادثات الجماعية ، والاتصالات ؛ لتعزيز تبادل المعلومات بين أعضاء المجموعة ، استناداً إلى المعارف التنظيمية ، والتوجيه ، ومما يساعد على تطوير مهارات الممارسة : التذكرة ، وبناء المجتمع من خلال عضويته في فريق عمل ، ومحاكاة الأدوار ، وتشجيع الحوافز ، والقيادة الجماعية ؛ مما يساعد على تحقيق

^١ - أمين محمد النبوي ، مجتمعات التعلم والاعتماد الأكاديمي للمدارس ، مرجع سابق ، ص ص ١٥٥

الهدف المشترك^(١) . إن تنمية التفكير والتأمل يمكن أن تتم من خلال المناقشات الرئيسية التي تستند إلى التعلم ، وتطبق نهج مجتمعات الممارسة .

وتُعدُّ الممارسات التأملية في مدارس التعليم العام من الأمور الضرورية ؛ حيث إنها تتضمن حوارات تأملية بين العاملين بالمدرسة بعد الممارسات التدريسية اليومية ، " وتتضمن أيضاً التأملات حول الموضوعات التربوية المهمة المعاصرة ، والمشاركة في نقل المعرفة المتولدة من التأمل إلى الممارسة والتطبيق العملي ، ويعزز الاستقصاء المهني التأمل دراسة حالات مهنية محددة من خلال جمع البيانات حولها وتحليلها واتخاذ القرارات وتقديم التغذية الراجعة في ضوء النتائج ، كما يعزز التخطيط المشترك والبحث عن المعرفة الجديدة " ^(٢).

ومن هنا يمكن القول إن مجتمعات التعلم هي بمثابة عملية إعادة تشكيل لممارسات المنظمات ، من خلال مناقشة الحالة الراهنة ، والنظريات المستخدمة وإعادة التفكير فيها ، ولا يمكن أن يتم ذلك إلا من خلال الوعي بدوائر التعلم ، وتشجيع الاتصال بين المنظمات بمختلف أعضائها ، وأن يتعلم جميع أفراد المجتمع كيف يتعلمون وكيف يكتشفون ^(٣).

وقد اعتبرت الممارسة التأملية منهجاً فعالاً للتطوير المهني للأكاديميين ، فهي وسيلة يستطيع الممارسون بموجبها تطوير مستوى أكبر من الوعي الذاتي عن طبيعة وأثر الأداء ، وعياً يحقق نمواً مهنيًا ، فالممارس التأملية ينطلق بدافع الإحساس بالشك أو بعدم الراحة وصولاً للملاحظة والتحليل والنقد ، فالممارس يصبح باحثاً ومنهماكاً في عملية تعلم ذاتي مستمرة بحيث يتم التطوير أو التغيير السلوكي عن طريق التغيير الذي يتم من خلال الوعي الذاتي ، وهو بطبيعة الحال تغيير عقلائي عاطفي اجتماعي ثقافي ، وتقوم عقيدة الممارسة

Colm Fearon , Heather McLaughlin, Tan Yoke Eng., "Using student group work in higher education to emulate professional communities of practice", :Education + Training, Vol. 54 Iss: 2/3, 2012, pp.114 – 125. Available on <http://dx.doi.org/>, Referred to on 15 / 2 / 2016.

^٢- محمد الأصمعي محروس ، المتطلبات المهنية المأمولة للإصلاح المدرسي المنشود ، مرجع سابق ، ص ٥٧٤ .

^٣- أمين محمد النبوي ، مرجع سابق ، ص ٧٥ .

التأملية على فرضية أن كل شخص يحتاج للتطور المهني وجميع المهنيين قادرون على تحمل مسؤولية نموهم وتطورهم المهني^(١).

وعليه فإنَّ التعلم يؤدي إلى فعل ، وهذا الفعل ينمو ويتطور من خلال الخبرة والممارسة ، والقدرة على الابتكار والتعلم الذاتي ، والخبرة النشطة التي يمكن من خلالها فهم العالم وتغييره ، ومن هنا يمكن القول إنَّ هناك أنواعاً مختلفة من الثقافة تميز مجتمعات التعلم ، والتي يعملون على تحويلها إلى واقع معاش من خلال الممارسات المهنية اليومية .

٤- تحقيق التنمية المهنية المستدامة :-

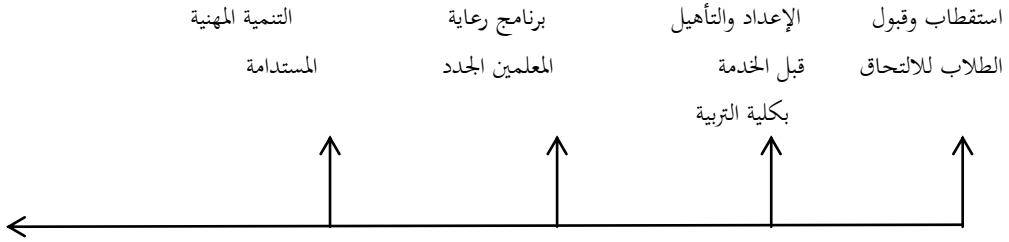
تُعدُّ التنمية المهنية مفهوماً أوسع وأعمق من التدريب ؛ حيث يختلف مفهوم التنمية عن مفهوم التدريب ، فالتدريب محدود بفترة زمنية وموضوعات معينة وجوانب محددة من الأداء ، بينما يتسع مفهوم التنمية المهنية ليشمل كل محاولة تسهم في تأدية الأفراد لأدوارهم بصورة أفضل منذ التحاقهم بالمهنة حتى تقاعدهم ، وتتسع لتشمل المجال التخصصي ، والمجال المعرفي ، والمجال التربوي والمجال الأخلاقي وغير هـ ، وبدرجات متساوية من الاهتمام وبشكل مستمر^(٢) . ويتضح مما سبق أن التدريب يختلف عن التنمية المهنية من حيث المفهوم ، والفترة الزمنية والمجال ، فالتدريب يقتصر على فترة زمنية محددة ، وموضوعات معينة ، وجوانب محددة من الأداء أما التنمية المهنية فيتسع مفهومها ليشمل جميع المحاولات والجهود التي تسهم في تنمية الأفراد ومساعدتهم على أداء أدوارهم على أكمل وجه وبصورة أفضل منذ التحاقهم بالمهنة وحتى سن التقاعد وفي جميع المجالات .

^١ - محمد عبد الفتاح شاهين ، " واقع الممارسات التأملية لأعضاء الهيئة التدريسية في جامعة القدس المفتوحة

وعلاقتها باتجاهاتهم نحو التطور المهني الذاتي في ضوء بعض المتغيرات " ، مجلة جامعة الأزهر بغزة ، سلسلة العلوم الإنسانية ، المجلد ١٤ ، العدد ٢ ، ٢٠١٢ م ، ص ١٨٥ . في قائمة المراجع ص ١٨١ - ٢٠٨ .

^٢ - أحمد حسين الصغير ، مجتمعات التعلم نموذج لتحسين الممارسات المهنية بالمدارس ، مرجع سابق ، ص ٢٦٧ - ٢٦٨ .

وتتعدد أهداف التنمية المهنية للمعلمين وفقاً لهذا المخطط ^(١):-



شكل رقم (٤) مخطط يبين أهداف التنمية المهنية

ونلاحظ من المخطط السابق أنَّ التنمية المهنية المستدامة ترتبط بالمراحل السابقة عليها وتتكامل معها بدءاً من مرحلة الإعداد والتعيين إلى مرحلة الرعاية أثناء الخدمة من خلال برامج رعاية المعلمين الجدد والتنمية المهنية عملية مستمرة ومتواصلة ترتبط بأهداف التربية والتعليم المتمثلة أساساً في التحسين المدرسي .

وعليه فإنَّ التنمية المهنية في المدارس التي تعمل كمجتمعات للتعليم تمثل حاجة مستمرة وملحة نابعة من مواقف حية ، يواجهها الأعضاء في حياتهم المهنية ، حيث تساعدهم على اكتساب القدرة على التعامل مع المواقف الجديدة بكفاءة وإيجابية .

وتهدف التنمية المهنية إلى تحقيق النمو المستمر لجميع أعضاء المجتمع المدرسي ، والارتقاء بمستواهم الأكاديمي والمهني والثقافي ، من خلال تنفيذ برامج تطلّهم على أحدث النظريات التربوية والنفسية وتطبيقاتها المختلفة ، وتدريبهم على مهارات البحث وحل المشكلات ، وعلى استخدام وتوظيف التكنولوجيا في الإدارة والتدريس ، وإتاحة الفرص لتجريب الأفكار الجديدة ، الأمر الذي يساعد الأفراد على التخطيط والتجريب والتعلم ومناقشة المشكلات والحلول ، فتصبح المهنة وكيفية الارتقاء بها الشغل الشاغل لجميع أعضاء مجتمع التعلم ^(٢) .

وترى الباحثة أنَّ التنمية المهنية في المدارس ضرورة ملحة ؛ لتحقيق التحسين المدرسي ، والنمو المهني المستمر لجميع العاملين بالمدارس ، من خلال مواقف حية وجديدة ، وذلك لأنَّ الأفراد يتعلمون الكثير من المهارات والقيم والاتجاهات أثناء ممارسة الأنشطة الخاصة بالتنمية

^١ - انظر : أمين محمد النبوي ، مجتمعات التعلم والاعتماد الأكاديمي للمدارس ، مرجع سابق ، ص ٢٧٠ .

^٢ - أحمد حسين الصغير ، مجتمعات التعلم نموذج لتحسين الممارسات المهنية بالمدارس ، مرجع سابق ، ص ص ٢٦٨ - ٢٦٩ .

المهنية التي تتم داخل المدارس ، وهذا بدوره يسهم في تحسين تحصيل الطلاب والارتقاء بمستوى أدائهم .

ويعرض "خالد طه الأحمد" مجموعة من الأهداف يرى أنها يمكن أن تتحقق من تنفيذ برامج التنمية المهنية في المدارس من أهمها ^(١) :-

- تحقيق النمو المستمر للمعلمين ، مما يرفع من جودة أدائهم المهني ، ويسهم في تحسين اتجاهاتهم وصقل مهاراتهم ، وزيادة معارفهم وقدرتهم على الإبداع والتجديد .

- تجديد معلومات المعلمين وتنميتها وتمكينهم من الوقوف على التطورات الحديثة في تقنيات التعليم وطرائق التدريس والمحتوى الدراسي وغيره من مكونات المنهج .

- تلافي أوجه النقص والقصور في إعداد المعلمين قبل الخدمة ، من خلال تزويدهم بأحدث ما وصل إليه الأدب التربوي المعاصر من نظريات تربوية ونفسية وطرائق وأساليب جديدة .

- تحويل المعلمين إلى متعلمين دائمي التعلم ، يبحثون باستمرار عن الجديد في مجال المهنة ليتعلموه ويطبقوه في مدارسهم .

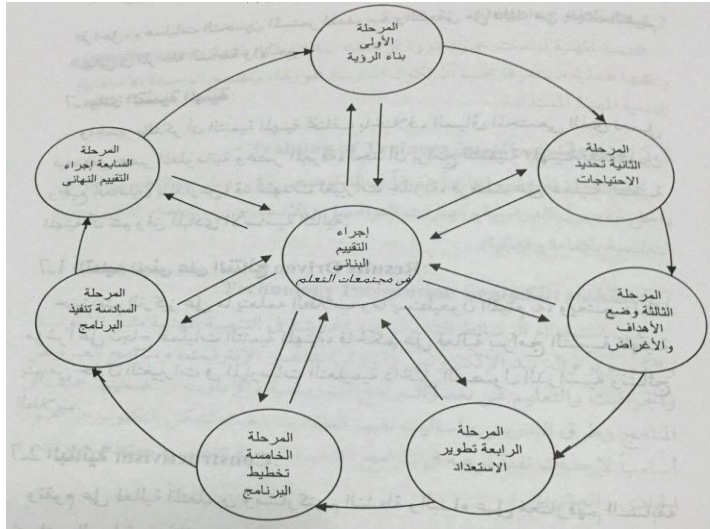
يتبين مما سبق أنّ التنمية المهنية يمكن أن تحقق عديداً من الأهداف المهمة والضرورية في المدارس خاصة في القرن الحادي والعشرين الذي يموج بالكثير من التحديات التي تتطلب التسليح بكل ما هو جديد ومبتكر ؛ حتى يتسنى مواجهتها ، والتعامل معها بوعي واقتدار ، ومن هذه الأهداف تحقيق نمو المعلمين المهني المستمر ، وتجديد معلوماتهم وتنميتها ، وتلافي أوجه القصور في إعدادهم قبل الخدمة وجعلهم متعلمين دائمي التعلم ، يبحثون عن الحديث والجديد في مجال المهنة .

وتمر عملية التنمية المهنية في مجتمعات التعلم بعدة مراحل يمكن توضيحها من خلال الشكل التالي^(٢):-

^١ - خالد طه الأحمد ، تكوين المعلمين من الإعداد إلى التدريب ، العين : دار الكتاب الجامعي ،

٢٠٠٥م ، ص ص ٣٢١-٣٢٢ .

^٢ - Gordon ,Stephen P , Professional Development For School Improvement : Empowering Learning Communities , Boston : Pear Son Education Inc. , 2004, P.269 .



شكل رقم (٥) مراحل التنمية المهنية في مجتمعات التعلم

يتضح من الشكل السابق التكامل والترابط بين التنمية المهنية والتحسين المدرسي ؛ فالعملية تبدأ من بناء رؤية المدرسة ورسالتها وأهدافها وإخضاعها للتقييم البنائي لتعديلها ، ومن ثم الانتقال إلى المرحلة الثانية المتعلقة بتحديد الاحتياجات خاصة المتعلقة بالتنمية المهنية للمعلمين والمديرين والطلاب وأولياء الأمور ، ومراجعة ذلك من خلال التقييم البنائي، وبالتالي تتكامل المراحل وعمليات التحسين المستمر للمدرسة .

وهناك عدة مداخل يمكن أن تسهم في تحقيق التنمية المهنية بالمدارس أهمها : مدخل البحث الإجمالي: *Action Research* ، والبحث الإجمالي هو بحث ميداني تجريبي لا ينتهي بتوصيات أو مقترحات على الآخرين تنفيذها ، بل هو بحث ينتهي بحل المشكلة في الفصل الدراسي ، وتجريب بدائل أو حلول أخرى يمكن الانتهاء بها من المشكلة أو التقليل من آثارها السلبية ، فهي بحوث ترتبط بالممارسات المهنية ، وتعمل على تعميق الوعي والفهم ، وهي تتسم بالاستمرار والجماعية والبرهنة لارتباطها بتحسين الأداء وتحقيق المخرجات في الواقع المدرسي^(١) .

وترى الباحثة أن أهمية البحوث الإجمالية كمدخل للتنمية المهنية بالمدارس تكمن في أنها بحوث تتعلق بمشكلات واقعية حقيقية تحدث في المدارس ، وتسعى إلى حلها بطرق إجرائية ،

^١ - أمين محمد النبوي ، مجتمعات التعلم والاعتماد الأكاديمي للمدارس ، مرجع سابق ، ص ص ٢٨٨

وتجريب حلول مختلفة يمكن عن طريقها التخلص من هذه المشكلات نهائياً ، أو حتى على الأقل تحجيمها والتقليل من آثارها الضارة .

ويمثل البحث الإجرائي نموذجاً للتنمية المهنية من داخل المدرسة وليس من خارجها ، ف نماذج الداخل - الداخل يتم فيها صياغة برامج التنمية المهنية من قبل المعلمين أنفسهم ، ويقومون بتنفيذها وتقويمها في ضوء ما تسفر عنه من تعديل في سلوك الطلاب ، أو تحسين في تحصيلهم الدراسي ، أو تلبية احتياجات واهتمامات خاصة ، وتحسين المدرسة ككل ^(١).

مما سبق يتضح الفرق بين البحوث الإجرائية والبحوث الأخرى التي يجريها الأكاديميون التربويون بالجامعات والمراكز البحثية ، في أن البحوث التي يجريها الأكاديميون تنسم بالنظرية والتعميم والنتائج تخرج في صورة توصيات ونتائج عامة ، لا يصلح تطبيقها في كل مدرسة ؛ نظراً لاختلاف ظروف كل مدرسة وخصوصياتها ، أما البحوث الإجرائية فهي أبحاث يجريها المعلمون بأنفسهم داخل مدارسهم ، وتعالج مشكلات خاصة بطلابهم وفي إطار ظروف مدرستهم .

وفي دراسة لكبير كوود وكريستي (Kirkwood & Christie (2006) (٢) هدفت إلى التعرف على دور البحوث التي يقوم بها المعلمون في التطوير المهني للمعلمين ، وأكدت على أن البحوث العملية تسهم في التنمية المهنية للمعلمين وزيادة معارفهم وتنمية مهاراتهم وقدراتهم وتحسين أدائهم في العمل وإكسابهم القدرة على التواصل والتفاعل ، وأوصت الدراسة بضرورة تشجيع المعلمين على إجراء البحوث التي ترتبط بمجال عملهم .

وفي دراسة أخرى لميشيل سيدني وآخرون (Mitchell , Sidney, (etal) , 2009) ^(٣) استهدفت التعرف على فوائد البحوث الإجرائية التشاركية للمعلمين المبتدئين ، وتناولت الدراسة القضايا والمشكلات التي تواجه المعلمين المبتدئين عند الالتحاق بمهنة التدريس مثل إدارة

^١ - أحمد حسين الصغير ، مجتمعات التعلم نموذج لتحسين الممارسات المهنية في المدارس ، مرجع سابق ، ص ص ٢٨٣ - ٢٨٤ .

^٢ - Kirkwood, Margate & Christie , Donald , " The Role Of Teaching Research in Continuing professional Development " , British journal of Education studies , vol, 54 , No 4 , 2006 , Doc , Available at : Eric (E) 7 + 7126 .

^٣ - Mitchell, Sidney , (etal) , " Benefits Of Collaborative Action Research For The Beginning Teacher " , Teaching - pp , 344 - 349 . and Teacher Education , vol , 25 , No 2 , 2009 ,

الفصل ، والفروق الفردية بين الطلاب والمشكلات السلوكية ، والتعامل مع أولياء الأمور ؛ لذا استخدمت هذه الدراسة مدخل بحوث الفعل باعتبارها أفضل مدخل للتنمية المهنية، وانتهت الدراسة إلى ضرورة التوسع في استخدام بحوث الفعل التشاركية بين المعلمين والمشرفين ، وأساتذة الجامعة ؛ لأنها تؤدي إلى تمكين المعلمين المبتدئين من التعامل مع المشكلات التعليمية والسلوكية المختلفة .

وفي دراسة أخرى لنيل وآخرون (Neil Sappington , (etal) , 2010) ^(١) سعت إلى التعرف على دور البحوث الإجرائية كمدخل لتطوير المهارات والقدرات القيادية لدى مديري المدارس ، وتوصلت الدراسة إلى أن بحوث الفعل ساهمت في تطوير القدرات القيادية لدى مديري المدارس ، وسمحت لهم بترجمة المعلومات النظرية إلى واقع ، كما أن نتائج هذه البحوث تعطي إطاراً للنظر في الخبرات التعليمية .

من العرض السابق يمكن القول إن البحوث الإجرائية تُعدّ مدخلاً مهماً من مداخل التنمية المهنية للمعلمين ، ولمديري المدارس أيضاً ، وهذه البحوث يمكن أن تسهم في حل وعلاج كثير من المشكلات التي تتعلق بالحياة المدرسية سواء أكانت هذه المشكلات مادية ، أم تربوية ، أم اجتماعية ، أم نفسية هذا بالإضافة إلى أن هذه البحوث قد تسهم في تحسين الحياة المدرسية وتطوير الأداء الطلابي وتحسين وتطوير طرق واستراتيجيات وأساليب التدريس ، علاوة على أنها قد تسهم في زيادة التفاعل والترابط بين جميع أطراف العملية التعليمية بالمدرسة ، أضف إلى ذلك أن هذه البحوث قد تسهم في تحسين الممارسات التعليمية من جانب المعلم أو الطالب أو المدير ، وذلك عن طريق التغذية الراجعة لممارسات كل من عناصر العملية التعليمية بالمدرسة ، ومحاولة تدعيم الجوانب الإيجابية في هذه الممارسات والتخلص من الممارسات السلبية .

٥- تطوير برامج التعلم النشط بمدارس التعليم العام :-

التعلم النشط مصطلح شامل لمجموعة من أساليب التدريس التي تركز على إلقاء مسؤولية التعلم على المتعلم أو الطالب . انتشر هذا المصطلح في ثمانينات القرن العشرين ، إلا أنه أصبح شائعاً في التسعينيات بسبب تقرير كلا من بونويل وإيسون إلى جمعية دراسات التعليم

^(١) Neil, Sappington , (etal) , " A signature pedagogy For Leadership Education : preparing principals Through partiepatory Action Research " , planning and changing , VoL, 41 , No 314 , 2010 , pp , 249 – 273 .

العالي الأميركية عام ١٩٩١م ، والتي عرض أساليب مختلفة لتشجيع تطبيق التعلم النشط . ويعتبر " ما ير " أن التعلم النشط هو مبدأ انبثق عن نظريات التعلم الاستكشافي الأقدم^(١) .

فمبدأ التعلم النشط يعتمد على فكرة أنَّ المشاركة النشطة للمتعلم في مواد التعلم تجعله قادراً على استرجاع المعلومات بشكل أفضل ، ويكون المتعلم فيه نشطاً إدراكياً ، وليس نشطاً سلوكياً ، ويعتمد نجاح التعلم النشط على توسيع دائرة الاختيار للمتعلم ، وتمتعه بقدر كبير من الحرية والمشاركة الإيجابية في الموقف التعليمي ، كما يعتمد نجاح التعلم النشط على معلم يتمتع بمهارات وقدرات غير تقليدية في عملية التعليم والتعلم .

و في ظل المتغيرات العالمية المعاصرة أصبح لزاماً على النظام التعليمي مساعدة التلاميذ والطلاب على اكتساب خصائص وقدرات معينة تمكنهم من المنافسة في عالم أصبح كقرية صغيرة ، لا حواجز فيها بين الثقافات ولا انغلاق فيها للحضارات . هذا وتعد استراتيجيات التعلم أنسب الطرق والأساليب التدريسية الفعالة التي تقوم على إيجابية المتعلم ، وتحفيزه على التفكير والاستفادة مما يتعلمه ويكتسبه من معارف وخبرات بنشاط وفعالية للوصول من خلال المناقشة والحوار وتبادل الآراء إلى نمو مهارات معارف وخبرات بنشاط وفعالية للوصول من خلال المناقشة والحوار وتبادل الآراء إلى نمو مهارات التفكير العليا لديه^(٢) .

والتعلم النشط هو فلسفة تربوية تعتمد على إيجابية المتعلم في الموقف التعليمي ، ويهدف الى تفعيل دور المتعلم من حيث التعلم من خلال العمل ، وبالبحث والتجريب ، واعتماد المتعلم على ذاته في الحصول على المعلومات ، واكتساب المهارات ، وتكوين القيم والاتجاهات ، فهو لا يركز على الحفظ والتلقين ، وإنما على تنمية التفكير والقدرة على حل المشكلات وعلى العمل الجماعي والتعلم التعاوني .

^١ - التعلم النشط ، متاح على : <https://ar.wikipedia.org/wiki/> تم الرجوع إليه بتاريخ ١٧ / ٢ / ٢٠١٦م .

^٢ - المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية ، " التعلم النشط وتحسين العملية التعليمية " ، النشرة الدورية للمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية ، ص ٢ ، متاح على :- <http://ncerd.org/pdf/alnashra/nashra17.pdf> تم الرجوع إليه بتاريخ ١٧ / ٢ / ٢٠١٦م .

والتعلم النشط نوع من التعلم الذي يستند إلى نشاط المتعلم ، باعتباره مركز العملية التعليمية والمسئول عن التعلم من خلال انشغاله بما يتعلمه ، ويقوم التعلم النشط على بناء مواقف خيرة ذات معنى يمر بها التلاميذ ، وتتطلب منهم العمل في مجموعات صغيرة ، فينشغلون بعملياتها وأنشطتها ويصلون معا إلى حل المشكلات أو إنجاز المهام التي تطلب منهم ^(١).

وعليه فالتعلم النشط تعلم قائم على الأنشطة المختلفة التي يمارسها المتعلم ، و التي ينتج عنها سلوكيات تعتمد على مشاركة المتعلم الفاعلة و الإيجابية في الموقف التعليمي أو التعلمي .

وللتعلم النشط استراتيجيات متعددة منها : الحوار والمناقشة ، والتعلم التعاوني ، ولعب الأدوار والعصف الذهني ، وحل المشكلات ، والخرائط المعرفية ، والأسئلة ، والتعلم الذاتي ، وتعلم الأقران والاكتشاف ، ويوضح الشكل التالي استراتيجيات التعلم النشط :-



شكل رقم (٦) استراتيجيات التعلم النشط

يتبين من الشكل السابق أنَّ للتعلم النشط استراتيجيات متعددة ومتنوعة ، وكلها تعتمد على نشاط المتعلم ، باعتباره مركز العملية التعليمية ، وتعتمد على مشاركة المتعلم الفاعلة و الإيجابية في الموقف التعليمي .

وللتعلم النشط أهمية كبيرة في مدارس التعليم العام ؛ حيث إنه يزيد من اندماج التلاميذ في العمل ويجعل التعلم أكثر بهجة وممتعة ، وينمي العلاقات الاجتماعية بين التلاميذ بعضهم البعض وبين المعلم

^١ - أحمد حسين الصغير ، مجتمعات التعلم نموذج لتحسين الممارسات المهنية في المدارس ، مرجع سابق ، ص ٧٦.

وينمي الثقة بالنفس والقدرة على التعبير عن الرأي ، وينمي الدافعية في اتقان العمل ، ويعود التلاميذ على اتباع قواعد العمل ، وينمي لديهم الاتجاهات والقيم الإيجابية ، ويعزز روح المسؤولية والمبادرة لدى التلاميذ .

والتعلم النشط هو الذي يكون فيه التلاميذ مسؤولين عن تعلمهم ، حيث يبدون فيه منضبطين ومنظمين ذاتياً ، وقادرين على تعريف أهدافهم وتقييم كفاية تحصيلهم . يتحركون ذاتياً وباهتمام ومثابرة واضحين بمهمات التعلم التي يقومون بها واحدة بعد الأخرى ، مستخدمين في ذلك استراتيجيات تعلم فعالة ومعارف مناسبة حسب مقتضيات المواقف المختلفة ، المتفاعلة في مهاراتها وخبراتها مع الآخرين من معلمين وأقران وأسر وإداريين^(١) .

وعليه فإن نجاح مجتمع التعلم في إنجاز مهامه وتحقيق أهدافه رهن بوجود المعلم المتميز والقادر على بناء مجتمعات تعلم نشطة سواءً على مستوى حجرة الدراسة ، أو على مستوى المدرسة ، والقادر في ذات الوقت على مساعدة أعضاء مجتمع التعلم وإرشادهم إلى مصادر التعلم المختلفة في المجتمع بالإضافة إلى وجود متعلم نشط ، واثق بنفسه وبقدراته ، ولديه الرغبة في المشاركة والتفاعل مع الآخرين لدعم خبراتهم وتعزيز قدراتهم .

من هنا كان الاتجاه إلى التعلم النشط كأحد الوسائل والآليات المهمة سعياً نحو تحسين عملية التعليم والتعلم ، وتحقيق الجودة الشاملة في التعليم ، ونقل التعلم من الطرق التقليدية المعتمدة على الاستظهار والحفظ والتطبيق إلى طرق واستراتيجيات أكثر إيجابية تعتمد على فاعلية المتعلم واشتراكه في عملية التعلم ، ولتنمية جوانب شخصيته وقدراته وذكاءاته .

بهذا العرض الموجز تكون الباحثة قد ألقت بعض الضوء على الإطار النظري للبحث الحالي ، والذي تناولت فيه مفهوم مجتمعات التعلم والبدائية التاريخية لها ، و خصائص مجتمعات التعلم ودواعي تطبيقها في مدارس التعليم العام ، والمجالات التي يمكن أن تسهم مجتمعات التعلم في تنميتها في مدارس التعليم العام ، وفيما يلي سنتناول الباحثة إجراءات الجانب الميداني (التطبيقي) للبحث الحالي للتعرف على واقع تطبيق مجتمعات التعلم في مدارس التعليم العام بمحافظة سوهاج ومعوقات هذا التطبيق .

الدراسة الميدانية :-

^١ - محمد زياد حمدان ، " مؤشرات التعلم النشط في القرن الواحد والعشرين " ، متاح على :- <http://badrnet.mam9.com/t223-topic> تم الرجوع إليه بتاريخ ١٧ / ٢ / ٢٠١٦م .

إجراءات الجانب الميداني (التطبيق) للبحث الحالي :-

تناولت الباحثة في الجزء السابق الإطار النظري للبحث الحالي من حيث : مفهوم مجتمعات التعلم وخصائصها ، والبداية التاريخية لها ، ودواعي تفعيل مثل هذه المجتمعات في مدارس التعليم العام وأهم المجالات التي يمكن أن تسهم مجتمعات التعلم في تنميتها في مدارس التعليم العام ، وستتناول في هذا الجزء إجراءات الجانب الميداني (التطبيقي) للبحث الحالي ، والذي يهدف إلى الوقوف على متطلبات تفعيل مجتمعات التعلم في مدارس التعليم العام بمحافظة سوهاج ، وذلك من خلال استبانة تم تطبيقها على عينة من الهيئة الإدارية والتدريسية بمدارس التعليم العام بمحافظة سوهاج ، ويتضمن الجزء الحالي أهم إجراءات الجانب الميداني من البحث الحالي من حيث أهدافه وأدواته ، وعينة الدراسة ، وتطبيق الأداة وحساب صدقها وثباتها والمعالجة الإحصائية المتبعة لتحديد نتائج الدراسة وتفسيرها .

وفيما يلي تعرض الباحثة إجراءات هذا الجانب الميداني وذلك كالتالي :-

أولاً : أهداف الجانب الميداني من البحث الحالي :-

استهدف الجانب الميداني من الدراسة الحالية تحقيق بعض الأهداف هي كما يلي:-

- ١- التعرف على دواعي تفعيل مجتمعات التعلم بمدارس التعليم العام في محافظة سوهاج .
- ٢- الوقوف على متطلبات تفعيل الرؤية والقيم الحاكمة .
- ٣- الوقوف على متطلبات تفعيل المسؤولية والقيادة المدرسية الجماعية .
- ٤- الوقوف على متطلبات تفعيل الممارسات التعليمية التأملية .
- ٥- الوقوف على متطلبات تفعيل برامج التنمية المهنية المستدامة .
- ٦- الوقوف على متطلبات تفعيل برامج التعلم النشط داخل المجتمع المدرسي .
- ٧- الكشف عن المعوقات التي تحول دون تفعيل مجتمعات التعلم بمدارس التعليم العام في محافظة سوهاج .

ثانياً : أداة الدراسة الميدانية :-

توجد عدة أدوات بحثية تستخدم لجمع البيانات والمعلومات ومن هذه الأدوات الاستبانة ، وقد اختارت الباحثة " الاستبانة " كأداة بحثية لتحقيق أهداف الدراسة الميدانية ، نظراً لأنها من الأدوات التي تفيد في تحقيق أهداف الدراسة ، من العينات الكبيرة ، إضافة إلى سهولة تحليل النتائج وتفسيرها .

ثالثاً: تصميم أداة الدراسة الميدانية :-

لتحديد متطلبات تفعيل مجتمعات التعلم في مدارس التعليم العام بمحافظة سوهاج من خلال وضع استبانة لجمع بيانات الدراسة الميدانية لكونها تتفق مع مشكلة الدراسة وأهدافها وباعتبارها وسيلة للحصول على المعلومات والبيانات وتشخيص الواقع القائم ، تمّ بناء استبانة وُجّهت إلى عينة من معلمي التعليم العام ، وذلك من خلال الاعتماد على عدد من الإجراءات هي :-

١ - الاطلاع على بعض المراجع والدراسات العربية والأجنبية ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية .

٢ - مراجعة الإطار النظري للدراسة الحالية .

٣ - عرض أداة الدراسة - الاستبانة - على مجموعة من السادة المحكمين من الخبراء وأساتذة كلية التربية في بعض الجامعات المصرية للاستفادة من خبراتهم في تصميم أدوات الدراسة ، حيث أبدى الجميع ملاحظات عدة استفادت منها الباحثة وعملت على إعادة صياغة الاستبانة بما يناسب الملاحظات ، وتم إعدادها وطباعتها بصورة نهائية ، وذلك بعد التعديل حسب الملاحظات التي أبدّاها السادة المحكمون ، وبناءً على توصياتهم واقتراحاتهم ولتصبح الاستبانة أكثر قدرة على تحقيق أهداف الدراسة الحالية .

رابعاً : وصف أداة الدراسة الميدانية :-

تكونت أداة الدراسة الميدانية (الاستبانة) من جزأين : -

أولها : البيانات الأساسية : واشتمل على : الاسم (اختياريًا) ، والنوع (ذكر - أنثى) ، ونوع المؤهل الدراسي (مؤهل متوسط أقل من الليسانس والباكوريوس / ليسانس - بكالوريوس / ليسانس تربوي - بكالوريوس / ليسانس غير تربوي - ماجستير - دكتوراه - مؤهلات أخرى) والوظيفة الحالية (مدير مدرسة - وكيل مدرسة - كبير معلمين - معلم خبير - معلم أول أ - معلم مساعد) ، وسنوات الخبرة في مجال التعليم (أقل من ٥ سنوات - من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات - ١٠ سنوات فأكثر) ، والدورات التدريبية أثناء الخدمة (لم ألتحق بأية دورة تدريبية - دورة تدريبية واحدة - دورتان تدريبيتان - ثلاث دورات تدريبية فأكثر) .

ثانيها : محاور الاستبانة : وقد اشتمل هذا الجزء من الاستبانة على سبعة محاور هي كالتالي :-

المحور الأول: "دواعي تفعيل مجتمعات التعلم بمدارس التعليم العام في محافظة سوهاج " ، وتضمن (١٥) عبارة سعت إلى تحديد دواعي تفعيل مجتمعات التعلم بمدارس التعليم العام بمحافظة سوهاج من وجهة نظر عينة الدراسة .

المحور الثاني: "متطلبات تفعيل الرؤية والقيم الحاكمة " ، وتضمن (١١) عبارة استهدفت تحديد متطلبات تفعيل الرؤية والقيم الحاكمة بمدارس التعليم العام بمحافظة سوهاج من وجهة نظر عينة الدراسة .

المحور الثالث: "متطلبات تفعيل المسؤولية والقيادة المدرسية الجماعية" ، وتضمن (١١) عبارة استهدفت تحديد متطلبات تفعيل المسؤولية والقيادة المدرسية الجماعية بمدارس التعليم العام بمحافظة سوهاج من وجهة نظر عينة الدراسة .

المحور الرابع: "متطلبات تفعيل الممارسات التعليمية التأملية" ، وتضمن (١٤) عبارة سعت إلى تحديد متطلبات تفعيل الممارسات التعليمية التأملية بمدارس التعليم العام بمحافظة سوهاج من وجهة نظر عينة الدراسة .

المحور الخامس: "متطلبات تفعيل برامج التنمية المهنية المستدامة" ، وتضمن (١٢) عبارة استهدفت تحديد متطلبات تفعيل برامج التنمية المهنية المستدامة بمدارس التعليم العام بمحافظة سوهاج من وجهة نظر عينة الدراسة .

المحور السادس: "متطلبات تفعيل برامج التعلم النشط داخل المجتمع المدرسي " ، وتضمن (١٥) عبارة سعت إلى تحديد متطلبات تفعيل برامج التعلم النشط داخل المجتمع المدرسي بمدارس التعليم العام بمحافظة سوهاج من وجهة نظر عينة الدراسة .

المحور السابع: "معوقات تحول دون تفعيل مجتمعات التعلم بمدارس التعليم العام في محافظة سوهاج " وتضمن (٣٢) عبارة استهدفت الكشف عن معوقات تحول دون تفعيل مجتمعات التعلم بمدارس التعليم العام في محافظة سوهاج من وجهة نظر عينة الدراسة ، وعلى هذا تصبح عبارات الاستبانة كاملة (١١٠) مائة وعشر عبارة .

خامساً: صدق أداة البحث :-

للتأكد من صدق أداة الدراسة استخدمت الباحثة طريقتين لقياس الصدق على النحو التالي:-

١- صدق المحكمين (صدق المحتوى) :-

للتحقق من صدق محتوى الاستبانة قامت الباحثة بعرض أداة الدراسة (الاستبانة) بصورتها الأولية على بعض من أساتذة كليات التربية ببعض الجامعات المصرية بغرض التحكيم *١ ؛ وذلك للتأكد من مدى ملاءمة الاستبانة للغرض الذي أعدت من أجله ، وما إذا كانت العبارات واضحة وتنتمي إلى المحور المحدد لها ، وإضافة المناسب لكل محور ، وبعد أخذ الملاحظات بعين الاعتبار وعقد لقاءات فردية مع بعض المحكمين لاستيضاح آرائهم تمت إعادة صياغة الأداة ، وحذف بعض العبارات التي لم تلق قبولاً من أغلب السادة المحكمين حتى تم التوصل للصورة النهائية لأداة الدراسة والتي تعتبر صادقة في قياس ما وضعت من أجله .

٢-الصدق الثنائي (الاتساق الداخلي):-

اعتمدت الباحثة في حساب صدق أداة الدراسة على أسلوب الصدق الثنائي الذي يهدف إلى التعرف على مدى الاتساق الداخلي لأداة الدراسة من خلال معامل بيرسون الداخلي (٢) "*Pearson Correlation*" بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لباقي العبارات في فقرات الاستبانة التي تنتمي إليها ؛ لقياس مدى صلاحية العبارات المتضمنة في أداة الدراسة بمعنى " صدق المضمون " وكذلك الاتساق بين الدرجة الكلية للاستبانة ، ودرجة كل محور من محاور الاستبانة :-

أ- حساب العلاقة الارتباطية بين كل عبارة من عبارات الاستبانة (البالغ عددها ١١٠ مفردة) والدرجة الكلية للاستبانة ككل .

ب- حساب العلاقة الارتباطية بين كل مفردة من مفردات كل محور من محاور للاستبانة والدرجة الكلية الخاصة بكل محور على حده .

ج- حساب العلاقات الارتباطية المتبادلة بين كل من محاور الاستبانة بعضها البعض من ناحية ، و من ناحية أخرى بينها وبين الدرجة الكلية للاستبانة .
كما هو موضح في الجدول الآتي : -

١.انظر الملحق الخاص بأسماء السادة المحكمين .

٢- استخدمت الباحثة برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) في حساب الاتساق الداخلي لأداة الدراسة.

جدول رقم (٣)

معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات الاستبانة و الدرجة الكلية لها .

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٦٠	٢٩	٠,٧٦	٥٧	٠,٧٨	٨٥	٠,٧٣
٢	٠,٧٣	٣٠	٠,٧٦	٥٨	٠,٧٠	٨٦	٠,٨٠
٣	٠,٨٠	٣١	٠,٨٠	٥٩	٠,٦٩	٨٧	٠,٧٨
٤	٠,٧٨	٣٢	٠,٦٠	٦٠	٧٧,	٨٨	٠,٦٦
٥	٠,٧٩	٣٣	٠,٨٤	٦١	٠,٨٠	٨٩	٠,٧٢
٦	٠,٦٥	٣٤	٠,٧٥	٦٢	٠,٧٠	٩٠	٠,٥٩
٧	٠,٦٩	٣٥	٠,٨٠	٦٣	٠,٧٤	٩١	٠,٦٢
٨	٠,٦٤	٣٦	٠,٧٧	٦٤	٠,٨٠	٩٢	٠,٥٨
٩	٠,٧٨	٣٧	٠,٨٢	٦٥	٠,٧٧	٩٣	٠,٧٧
١٠	٠,٤٨	٣٨	٠,٧٩	٦٦	٠,٦٩	٩٤	٠,٦٩
١١	٠,٧٦	٣٩	٠,٧٦	٦٧	٠,٧٦	٩٥	٠,٨٠
١٢	٠,٧٨	٤٠	٠,٨٣	٦٨	٠,٨٣	٩٦	٠,٥٦
١٣	٠,٨٠	٤١	٠,٦٩	٦٩	٠,٨١	٩٧	٠,٦٠
١٤	٠,٦٧	٤٢	٠,٦٨	٧٠	٠,٧٣	٩٨	٠,٧٧
١٥	٠,٨١	٤٣	٠,٧٠	٧١	٠,٦٥	٩٩	٠,٦٨
١٦	٠,٧٢	٤٤	٠,٨٠	٧٢	٠,٦٧	١٠٠	٠,٧٠
١٧	٠,٨١	٤٥	٠,٦٣	٧٣	٠,٥٩	١٠١	٠,٥٧
١٨	٠,٧٦	٤٦	٠,٧١	٧٤	٠,٧٥	١٠٢	٠,٦١
١٩	٠,٧٨	٤٧	٠,٥٧	٧٥	٠,٥٥	١٠٣	٠,٨٠
٢٠	٠,٦٦	٤٨	٠,٧٥	٧٦	٠,٦٢	١٠٤	٠,٧٩
٢١	٠,٧٠	٤٩	٠,٦٨	٧٧	٠,٨٤	١٠٥	٠,٥٥
٢٢	٠,٧٧	٥٠	٠,٧٣	٧٨	٠,٧٠	١٠٦	٠,٦٠
٢٣	٠,٨٣	٥١	٠,٦٩	٧٩	٠,٥٧	١٠٧	٠,٦٣
٢٤	٠,٥٩	٥٢	٠,٥٩	٨٠	٠,٦٤	١٠٨	٠,٧٠
٢٥	٠,٦١	٥٣	٠,٥٨	٨١	٠,٧٥	١٠٩	٠,٨١
٢٦	٥٨,	٥٤	٠,٧٠	٨٢	٠,٨١	١١٠	٠,٧٤
٢٧	٠,٦٠	٥٥	٠,٦٢	٨٣	٠,٦٤		
٢٨	٠,٨٠	٥٦	٠,٧٨	٨٤	٠,٥٨		

علماً بأن معامل الارتباط : عند مستوى (٠,٠١) = ٠,٦٤ وعند مستوى (٠,٠٥) = (٠,٥٣) .

يتضح من الجدول السابق ارتباط جميع عبارات الاستبانة مع الدرجة الكلية للمحور بارتباطات

موجبة ودالة إحصائياً ، مما يعني أنَّ جميع عبارات المحور تتمتع بدرجة صدق مرتفعة .

وقد تمّ الاعتماد على معامل الارتباط البسيط لبيرسون (*Pearson's correlation coefficient*) و الذي يقيس العلاقة بين متغيرين كميين (الدرجات الكلية بمكونات الاستبانة و الدرجة الكلية للاستبانة ككل) ، والخطوات والجداول التالية تبين نتائج هذه الإجراءات :-

جدول رقم (٤)

معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المحور الأول بالدرجة الكلية

م	ر	م	ر
١	٠,٦٤	٩	٠,٨٠
٢	٠,٥٩	١٠	٠,٦٩
٣	٠,٧٧	١١	٠,٧٠
٤	٠,٧٨	١٢	٠,٨١
٥	٠,٧٥	١٣	٠,٦٢
٦	٠,٨٠	١٤	٠,٧٩
٧	٠,٦٣	١٥	٠,٧٦
٨	٠,٦٨		

علماً بأنّ معامل الارتباط : عند مستوى (٠,٠١) = ٠,٦٤ وعند مستوى (٠,٠٥) = (٠,٥٣) .

يتضح من الجدول السابق ارتباط جميع عبارات المحور الأول للاستبانة مع الدرجة الكلية للمحور بارتباطات موجبة ودالة إحصائياً ، مما يعني أنّ جميع عبارات المحور تتمتع بدرجة صدق مرتفعة .

جدول رقم (٥)

معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المحور الثاني بالدرجة الكلية

م	ر
١	٠,٧٨
٢	٠,٧٩
٣	٠,٦٠
٤	٠,٨٠
٥	٠,٧٧
٦	٠,٦٩
٧	٠,٥٩
٨	٠,٧٣
٩	٠,٦٦
١٠	٠,٥٧
١١	٠,٨٠

علماً بأنّ معامل الارتباط : عند مستوى (٠,٠١) = ٠,٦٤ وعند مستوى (٠,٠٥) = (٠,٥٣) .

يتضح من الجدول السابق ارتباط جميع عبارات المحور الثاني للاستبانة مع الدرجة الكلية للمحور بارتباطات موجبة ودالة إحصائياً ، مما يعني أن جميع عبارات المحور الثاني تتمتع بدرجة صدق مرتفعة .

جدول رقم (٦)
معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المحور الثالث بالدرجة الكلية

م	ر
١	٠,٥٥
٢	٠,٧٦
٣	٠,٦٠
٤	٠,٦٥
٥	٠,٦٤
٦	٠,٧٠
٧	٠,٥٩
٨	٠,٦٦
٩	٠,٧٣
١٠	٠,٨٠
١١	٠,٦٦

علمًا بأن معامل الارتباط : عند مستوى $(0,01) = 0,64$ وعند مستوى $(0,05) = (0,53)$.
يتضح من الجدول السابق ارتباط جميع عبارات المحور الثالث للاستبانة مع الدرجة الكلية للمحور بارتباطات موجبة ودالة إحصائياً ، مما يعني أن جميع عبارات المحور الثالث تتمتع بدرجة صدق مرتفعة.

جدول رقم (٧)
معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المحور الرابع بالدرجة الكلية

م	ر	م	ر
١	٠,٦٥	٨	٠,٧٩
٢	٠,٥٧	٩	٠,٨٠
٣	٠,٦٤	١٠	٠,٧٥
٤	٠,٧٧	١١	٠,٧٥
٥	٠,٨١	١٢	٠,٦٦
٦	٠,٨٤	١٣	٠,٧٩
٧	٠,٧٨	١٤	٠,٧٩

علمًا بأن معامل الارتباط : عند مستوى $(0,01) = 0,64$ وعند مستوى $(0,05) = (0,53)$.

يتضح من الجدول السابق ارتباط جميع عبارات المحور الرابع للاستبانة مع الدرجة الكلية للمحور بارتباطات موجبة ودالة إحصائية ، مما يعني أن جميع عبارات المحور الرابع تتمتع بدرجة صدق مرتفعة .

جدول رقم (٨)
معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المحور الخامس بالدرجة الكلية

م	ر	م	ر
١	٠,٧٣	٧	٠,٧٢
٢	٠,٧٥	٨	٠,٨٣
٣	٠,٧٧	٩	٠,٧٧
٤	٠,٦٠	١٠	٠,٦٥
٥	٠,٨١	١١	٠,٥٨
٦	٠,٨٠	١٢	٠,٧٩

علمًا بأن معامل الارتباط : عند مستوى (٠,٠١) = ٠,٦٤ وعند مستوى (٠,٠٥) = (٠,٥٣) .
يتضح من الجدول السابق ارتباط جميع عبارات المحور الخامس للاستبانة مع الدرجة الكلية للمحور بارتباطات موجبة ودالة إحصائية ، مما يعني أن جميع عبارات المحور الخامس تتمتع بدرجة صدق مرتفعة.

جدول رقم (٩)
معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المحور السادس بالدرجة الكلية

م	ر	م	ر
١	٠,٧٨	٩	٠,٧٣
٢	٠,٧٩	١٠	٠,٥٧
٣	٠,٨٠	١١	٠,٨٠
٤	٠,٧٧	١٢	٠,٦١
٥	٠,٧٠	١٣	٠,٧٩
٦	٠,٧٦	١٤	٠,٥٩
٧	٠,٦٨	١٥	٠,٧٤
٨	٠,٥٥		

جدول رقم (١٠)

معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المحور السابع بالدرجة الكلية

م	ر	م	ر
١	٠,٦٢	١٧	٠,٧٢
٢	٠,٧٩	١٨	٠,٨٢
٣	٠,٨٠	١٩	٠,٧٢
٤	٠,٧٧	٢٠	٠,٨٠
٥	٠,٨٣	٢١	٠,٧٧
٦	٠,٧٥	٢٢	٠,٧٦
٧	٠,٧٩	٢٣	٠,٨٣
٨	٠,٨٦	٢٤	٠,٦٩
٩	٠,٧٧	٢٥	٠,٨٢
١٠	٠,٨٠	٢٦	٠,٧٩
١١	٠,٨٤	٢٧	٠,٨١
١٢	٠,٦٤	٢٨	٠,٦٩
١٣	٠,٦٩	٢٩	٠,٥٥
١٤	٠,٨١	٣٠	٠,٧٩
١٥	٠,٧٧	٣١	٠,٧٩
١٦	٠,٧٥	٣٢	٠,٧٨

علمًا بأن معامل الارتباط : عند مستوى $(0,01) = 0,64$ وعند مستوى $(0,05) = (0,53)$.

يتضح من الجدول السابق ارتباط جميع عبارات المحور السابع للاستبانة مع الدرجة الكلية للمحور بارتباطات موجبة ودالة إحصائية ، مما يعني أنَّ جميع عبارات المحور السابع تتمتع بدرجة صدق مرتفعة .

كما قامت الباحثة بحساب مدى الاتساق الداخلي بين الدرجة الكلية للاستبانة ودرجة كل محور من محاور الاستبانة كما هي موضحة بالجدول التالي :-

جدول (١١)

معاملات ارتباط بيرسون لمحاور الاستبانة بالدرجة الكلية للاستبانة

م	المحاور	معامل الارتباط
١	دواعي تفعيل مجتمعات التعلم بمدارس التعليم العام في محافظة سوهاج.	٠,٨٧
٢	متطلبات تفعيل الرؤية والقيم الحاكمة.	٠,٩٢
٣	متطلبات تفعيل المسؤولية والقيادة المدرسية الجماعية.	٠,٨٩
٤	متطلبات تفعيل الممارسات التعليمية التأملية.	٠,٩٣
٥	متطلبات تفعيل برامج التنمية المهنية المستدامة.	٠,٩١
٦	متطلبات تفعيل برامج التعلم النشط داخل المجتمع المدرسي.	٠,٩٣
٧	المعوقات التي تحول دون تفعيل مجتمعات التعلم بمدارس التعليم العام في محافظة سوهاج.	٠,٨٩
	الكلية	٠,٩١

يتضح من الجدول السابق ارتباط المحاور مع الدرجة الكلية للاستبانة بارتباطات موجبة ودالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على أنَّ الاستبانة تتمتع بدرجة صدق مرتفعة .

سادساً: ثبات أداة البحث :-

للتحقق من ثبات أداة البحث الحالي تم استخدام طريقة إعادة التطبيق ، حيث تم تطبيق أداة الدراسة - الاستبانة - في المرة الأولى على عينة قوامها (٤٠) من معلمي ومديري التعليم العام بمركز المراجعة ثم أعيد تطبيقها مرة أخرى على نفس العينة بعد مرور شهرٍ على التطبيق الأول ، ثم قامت الباحثة بحساب معامل الثبات عن طريق معامل الارتباط (ر) بين درجات التطبيق الأول والتطبيق الثاني باستخدام المعادلة العامة للارتباط معادلة (سبيرمان) ، كما يأتي^(١):

$$ن \text{ مج س ص} - \text{مج س ص} \times \text{مج ص}$$

معادلة سبيرمان للارتباط (ر)

$$= \frac{[ن \text{ مج س}^2 - (\text{مج س})^2] [ن \text{ مج ص}^2 - (\text{مج ص})^2]}{[ن \text{ مج س ص} - (\text{مج س}) (\text{مج ص})]^2}$$

حيث:-

ن = عدد أفراد العينة .

س = درجات التطبيق الأول .

ص = درجات التطبيق الثاني .

ويتطبيق المعادلة السابقة باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) تبيّن أن معامل الارتباط لأدوات البحث الحالي كالتالي:-

معامل الارتباط للاستبانة :-

ر = (٠,٨٩) وكان دالاً إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) فأقل وهي درجة مناسبة تدل على تمتع الاستبانة بمستوى ثبات مرتفع .

كما تم حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية بمعادلة سبيرمان - براون: *Spearman Brown*

(١) حجاج غانم ، الإحصاء التربوي يدوياً وباستخدام SPSS ، القاهرة : عالم الكتب ، ٢٠٠٨ ، ص ٥١١ .

$$\text{معادلة سبيرمان - براون}^{(١)}: \text{رأ} = \frac{2r}{1+r}$$

حيث : رأ = معامل ثبات الاستبانة

ر = معامل الارتباط درجات النصف الفردي والنصف الزوجي .

معامل الثبات سبيرمان - براون = ٠,٩٠ .

يتضح ممّا سبق أنّ ثبات أداة البحث الحالي (الاستبانة) تميز بدرجات عالية ومتقاربة سواء أكان حساب الثبات بطريقة إعادة التطبيق أم بطريقة التجزئة النصفية مما يدل على أنّ الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات .

سابعاً : وصف عينة البحث :-

تمثلت عينة البحث الحالي في عينة من معلمي ومعلمات التعليم العام بمحافظة سوهاج (ابتدائي- إعدادي- ثانوي) في ثلاث إدارات من إدارات المحافظة هي : إدارة المراغة ممثلة للوجه البحري من المحافظة ، وإدارة دار السلام ممثلة للوجه القبلي للمحافظة ، وإدارة سوهاج ممثلة لمركز المحافظة وفيما يلي تفصيل وصف خصائص العينة :-

أ- توزيع عينة البحث الكلية من حيث الموقع الجغرافي ، ويتضح من الجدول التالي :-

جدول (١٣)

توزيع عينة البحث الكلية حسب الموقع الجغرافي والنسبة من المجتمع الأصل

المركز	العدد			المجتمع الأصل			النسبة من المجتمع الأصل		
	ابتدائي	إعدادي	ثانوي	ابتدائي	إعدادي	ثانوي	ابتدائي	إعدادي	ثانوي
سوهاج	٢٣٢	١٠٥	٣٩	٤٩٧٢	٣٠٠٨	٩٩٦	٥%	٣,٥%	٤%
المراغة	١٢٤	٨٢	٣٠	٢٧٠٧	١٠٨٤	٣١٥	٥%	٧,٦%	٩,٥%
دار السلام	٦٤	٥١	٢٨	١٢٥٢	٥٥٨	١٥٠	٥,١%	٩,١%	١٨,٧%
الإجمالي	٤٢٠	٢٣٨	٩٧	٨٩٣١	٤٦٥٠	١٤٦١	٥%	٥,١%	٧%

يتبيّن من الجدول السابق أنّ عينة البحث الكلية تُعدّ عينة ممثلة للمجتمع الأصل الذي أخذت منه العينة سواء بالنسبة للمرحلة الابتدائية أو المرحلة الإعدادية أو المرحلة الثانوية ؛ حيث إنّ

^١ - نفس المرجع السابق .

إجمالي النسبة بلغ ٥% للابتدائي ، و ١,٥% للإعدادي ، و ٧% للثانوي من المجتمع الأصل ، أما بالنسبة لتوزيع عينة البحث الكلية حسب الموقع الجغرافي والنسبة من مجتمع العينة فيتضح من الجدول التالي :-

جدول (١٤)
توزيع عينة البحث الكلية حسب الموقع الجغرافي
والنسبة من مجتمع العينة

المركز	العدد			النسبة المئوية لهم من العينة		
	ابتدائي	إعدادي	ثانوي	ابتدائي	إعدادي	ثانوي
سوهاج	٢٣٢	١٠٥	٣٩	٣٠,٧	١٣,٩	٥,٢
المراغة	١٢٤	٨٢	٣٠	١٦,٤	١٠,٩	٤
دار السلام	٦٤	٥١	٢٨	٨,٥	٦,٧	٤
الإجمالي	٤٢٠	٢٣٨	٩٧	٥٥,٦	٣١,٥	١٢,٨

يتضح من الجدول السابق أيضاً أن عينة البحث الكلية تعد عينة ممثلة لمجتمع العينة بالنسبة لجميع المراكز سواء للمرحلة الابتدائية أو الإعدادية أو الثانوية ؛ حيث بلغ إجمالي النسبة من مجتمع العينة للابتدائي ٥٥,٦% ، وللإعدادي ٣١,٥% ، وللثانوي ١٢,٨% من مجتمع العينة .

ب- توزيع عينة البحث الكلية من حيث النوع ، ويتضح من الجدول التالي :-

جدول (١٥)
توزيع عينة البحث الكلية حسب النوع

النوع	العدد	النسبة المئوية لهم من العينة
ذكور	٣٤٩	٤١,٢
إناث	٤٠٦	٥٣,٨
الإجمالي	٧٥٥	١٠٠

يتضح من الجدول السابق زيادة عدد المعلمات الإناث على عدد المعلمين الذكور وتفسير ذلك قد يكون بسبب تعاطف الإناث مع الباحثة بحكم الاشتراك في النوع ، أو لأن الإناث أكثر صبراً وتحملًا من الذكور في الاستجابة لأسئلة الاستبانة رغم طول محاورها وكثرة عباراتها .

ج- توزيع عينة البحث الكلية من حيث طبيعة العمل ، ويتضح من الجدول التالي :-

جدول (١٦)
توزيع عينة البحث الكلية حسب طبيعة العمل

طبيعة العمل	العدد	النسبة المئوية لهم من العينة
مدير	٢٣	٣
وكيل	٦٤	٨,٥
معلم	٦٦٨	٨٨,٥
الإجمالي	٧٥٥	١٠٠

يتبين من الجدول السابق زيادة عدد المعلمين سواء أكانوا (كبير معلمين - معلم خبير - معلم أول أ - معلم مساعد) على أي درجة وظيفية أخرى ، يليها درجة وكيل ، يليها درجة مدير وترى الباحثة أن هذا أمر طبيعي ؛ حيث إن عدد المعلمين يفوق عدد الوكلاء والمديرين في أي مدرسة ، وقد يكون لكل مدرسة وكيلان أما المدير فلا يكون لكل مدرسة إلا مديراً واحداً .

د- توزيع عينة البحث الكلية من حيث المؤهل الدراسي، ويتضح من الجدول التالي :-

جدول (١٧)

توزيع عينة البحث الكلية حسب المؤهل الدراسي

المؤهل الدراسي	العدد	النسبة المئوية لهم من العينة
مؤهل متوسط	١٥٩	٢١,١%
ليسانس	٢٩٣	٣٨,٨%
بكالوريوس تربيه	٢٧١	٣٦%
دراسات عليا (دبلوم)	٢٦	٣,٤%
ماجستير	٤	٠,٥%
دكتوراه	٢	٠,٣%
الإجمالي	٧٥٥	١٠٠%

جدول (١٨)

توزيع عينة البحث الكلية حسب سنوات الخبرة

عدد السنوات	العدد	النسبة المئوية لهم من العينة
أقل من ٥ سنوات	٩٧	١٢,٨%
من ٥ إلى ١٠ سنوات	٤١٧	٥٥,٢%
أكثر من ١٠ سنوات	٢٤١	٣٢%
الإجمالي	٧٥٥	١٠٠%

يتبين من الجدول السابق زيادة عدد المعلمين والمعلمات الذين تراوحت سنوات خبرتهم في مدراس التعليم العام ما بين ٥ إلى ١٠ سنوات بنسبة (٥٥,٢%) ، يليها الذين بلغت سنوات خبرتهم أكثر من ١٠ سنوات بنسبة (٣٢%) ، يليها الذين بلغت سنوات خبرتهم أقل من ٥ سنوات بنسبة (١٢,٨%) وترى الباحثة أن هذا أمر طبيعي ومنطقي ؛ حيث إنّه يتم تعيين المعلمين والمعلمات في مدارس التعليم العام ويستمرّون بها سنوات وسنوات إلى حد قد يزيد على ١٠ سنوات ، أما بالنسبة لتفسير قلة عدد المعلمين والمعلمات الذين بلغت سنوات خبرتهم أقل من ٥ سنوات فقد يرجع السبب في ذلك إلى قلة فرص التعيين للمعلمين والمعلمات وخاصة بعد إلغاء أمر التكليف والاعتماد على تعويض العجز في المدارس العامة بالانتداب أو زيادة عدد الحصص للمعلمين والمعلمات المثبتين .

و- توزيع عينة البحث الكلية من حيث الدورات التدريبية ، ويتضح من الجدول التالي:-

جدول (١٩)

توزيع عينة البحث الكلية حسب الدورات التدريبية

النسبة المئوية لهم من العينة	العدد	الدورة التدريبية
٦,٢%	٤٧	لم التحق بأية دورة تدريبية
٢٠,٣%	١٥٣	دورة تدريبية واحدة
٤١,٨%	٣١٦	دورتان تدريبيتان
٣١,٦%	٢٣٩	ثلاث دورات تدريبية فأكثر
١٠٠%	٧٥٥	الإجمالي

يتضح من الجدول السابق تباين اهتمام عينة البحث الكلية بالدورات التدريبية رغم أهميتها للمعلم حيث إنها تطلعه على كل ما هو جديد في مجال التخصص والمجالات الأخرى ، فمثلاً جاءت أعلى نسبة للذين التحقوا بدورتين تدريبيتين وهي (٤١,٨%) ، تلاها الذين التحقوا بثلاث دورات تدريبية فأكثر بنسبة (٣١,٦%) ، تلاها الذين التحقوا بدورة تدريبية واحدة بنسبة (٢٠,٣%) ، وأخيراً جاء الذين لم يلتحقوا بأية دورة تدريبية في المرتبة الأخيرة بنسبة (٦,٢%) ، وترى الباحثة أن اختلاف اهتمام عينة البحث بالدورات التدريبية قد يرجع إلى أنهم لا يجدون تفعيلًا حقيقياً لنتائج هذه الدورات في المدارس وبالتالي يعتبرونها مضيعة للوقت والجهد .

المعالجة الإحصائية:-

لتحقيق أهداف البحث الحالي وتحليل البيانات التي تمّ جمعها ، تمّ استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة من خلال حساب الأوزان النسبية وحدود الثقة حولها للاستبانة ؛ لمعرفة مستوى تحقق كل عبارة وذلك وفقاً للخطوات التالية :-

- حساب تكرارات استجابة أفراد العينة على الاستبانة لكل عبارة تحت كل بديل من بدائل الإجابة وهي (يتحقق - يتحقق إلى حد ما - لا يتحقق) .

- إعطاء موازين رتب لكل بديل من بدائل الاستجابة على النحو التالي يتحقق (٣) ، يتحقق إلى حد ما (٢) ، لا يتحقق (١) .

وكذلك: موافق (٣) ، موافق إلى حد ما (٢) ، غير موافق (١) .

- ضرب تكرار كل عبارة في الميزان الرقمي لبديل الاستجابة ثم جمع حاصل الضرب للحصول على درجة الاستجابة الكلية لكل عبارة .

وكذلك:-

- إعطاء موازين رتب لكل بديل من بدائل الاستجابة على النحو التالي موافق (٣) ، موافق إلى حد ما (٢)، غير موافق (١).

- الحصول على الوزن النسبي لكل ممارسة ؛ وذلك بحساب الدرجة الكلية " مجموع الأوزان النسبية " لكل عبارة على عدد أفراد العينة مضروباً في أعلى وزن نسبي رقمي للاستجابة وهو ٣ من خلال العلاقة التالية:-

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

حيث : ق هي الوزن النسبي للعبارة .

ك١ = عدد تكرارات يتحقق .

ك٢ = عدد تكرارات إلى حد ما .

ك٣ = عدد تكرارات لا يتحقق .

ن = عدد أفراد العينة .

الحصول على نسبة شدة الموافقة على كل عبارة من عبارات الاستبانة من المعادلة

التالية:-

نسبة متوسط الاستجابة =	أكبر درجة موافقة على العبارة - أقل درجة موافقة على العبارة	٣ - ١
	٣	٣

نسبة متوسط شدة الموافقة = ٠,٦٧ عدد البدائل ٣

- تقدير الخطأ المعياري بالنسبة لشدة الموافقة على كل عبارة من عبارات الاستبانة من المعادلة

التالية:-

$$\text{الخطأ المعياري (خ.م)} = \frac{\sqrt{أ \times ب}}{ن}$$

حيث : أ = نسبة متوسط شدة الموافقة على العبارة ٠,٦٧ .

$$ب = ١ - أ = ١ - ٠,٦٧ = ٠,٣٣ .$$

$$ن = \text{عدد أفراد العينة} = ٧٥٥ .$$

$$\text{الخطأ المعياري (خ.م)} = \frac{\sqrt{٠,٦٧ \times ٠,٣٣}}{٧٥٥} = ٠,٠١٧ =$$

- تعيين حدود الثقة التي تحصر المدى الذي يحدد وجود متوسطات مجموعات الأفراد فيه حول المتوسط الحقيقي (نسبة شدة الموافقة) ، وقد تمّ حساب حدود الثقة من القانون التالي :-
- حدود الثقة حول الوزن النسبي $= 0,67 \pm$ الخطأ المعياري $\times 1,96$ ، وذلك عند درجة ثقة ٠,٩٥ ودرجة شك ٠,٠٥ وذلك كما يلي:-
- الحد الأعلى $= 0,67 + 0,017 \times 1,96 = 0,70$.
- الحد الأدنى $= 0,67 - 0,017 \times 1,96 = 0,64$.
- وقد راعت الباحثة عند حساب التحليل الإحصائي وحساب حدود الثقة وتحليل النتائج التي تمّ التوصل إليها ما يلي (١) :-
- العبارات التي لها وزن نسبي أكبر من أو يساوي الحد الأعلى (٠,٧٠) تعتبر محققة أو موافق عليها من قبل أفراد العينة .
- العبارات التي لها وزن نسبي ينحصر بين الحد الأعلى (٠,٧٠) والحد الأدنى (٠,٦٤) تعتبر عبارة غير واضحة الدلالة بالنسبة لأفراد العينة .
- العبارات التي لها وزن نسبي أقل من أو يساوي الحد الأدنى (٠,٦٤) تعتبر عبارة غير محققة أو غير موافق عليها من قبل أفراد العينة .

(١) صفوت فرج ، الإحصاء في علم النفس ، الطبعة الرابعة ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية ، ٢٠٠١ ، ص ١٩٨ .

حدود الثقة :-

أ- حساب حدود الثقة للاستبانة :-

تم حساب حدود الثقة بالنسبة للاستبانة ، وهي حدود الثقة التي تحصر المدى الذي يوجد متوسطات مجموعات الأفراد فيه حول المتوسط الحقيقي بالنسبة لشدة التحقق ، ويتضح ذلك من الجدول التالي:-

(٢٠)
حساب حدود الثقة الاستبانة

العينة	الخطأ المعياري	حدود الثقة
٧٥٥	٠,٠١٧	٠,٧٠
		٠,٦٤

وتمّ حساب حدود الثقة من القانون التالي:-

حدود الثقة حول الوزن النسبي = $٠,٦٧ + \text{الخطأ المعياري} \times ١,٩٦$ وذلك عند حدود ثقة ٠,٩٥ ودرجة شك ٠,٠٥ .

وهذا يعني أنّ العبارة التي تحصل على نسبة متوسط استجابة ٠,٧٠ فأعلى فهي دالة وتحقق والتي تحصل على ٠,٦٤ فأقل غير دالة ولا تتحقق ، والتي تنحصر ما بين ٠,٧٠ ، ٠,٦٤ غير واضحة الدلالة .

ثامناً : نتائج الجانب الميداني للدراسة وتفسيرها :-

فيما يلي نتائج آراء عينة البحث حول متطلبات تفعيل مجتمعات التعلم في مدارس التعليم العام بمحافظة سوهاج من وجهة نظر عينة البحث وتتضمن ما يلي :-

- ١- دواعي تفعيل مجتمعات التعلم بمدارس التعليم العام في محافظة سوهاج .
- ٢- متطلبات تفعيل الرؤية والقيم الحاكمة .
- ٣- متطلبات تفعيل المسؤولية والقيادة المدرسية الجماعية .
- ٤- متطلبات تفعيل الممارسات التعليمية التأملية .
- ٥- متطلبات تفعيل برامج التنمية المهنية المستدامة .
- ٦- متطلبات تفعيل برامج التعلم النشط داخل المجتمع المدرسي .
- ٧- المعوقات التي تحول دون تفعيل مجتمعات التعلم بمدارس التعليم العام في محافظة سوهاج ، وفيما يلي تفصيل ذلك :-

١- تفسير نتائج تطبيق المحور الأول:-

المحور الأول: دواعي تفعيل مجتمعات التعلم بمدارس التعليم العام في محافظة سوهاج :-

ويتضمن هذا المحور (١٥) عبارة استهدفت الوقوف على " دواعي تفعيل مجتمعات التعلم بمدارس التعليم العام في محافظة سوهاج " من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة ، وقد جاءت استجابات أفراد العينة على النحو الآتي :-
أولاً: عبارات ذات دلالة لدى أفراد العينة :-

جدول (٢١)

عبارات ذات دلالة حول " دواعي تفعيل مجتمعات التعلم بمدارس التعليم العام في محافظة سوهاج "

م	العبارة	نسبة متوسط الاستجابة	الدلالة
١	تمثل مجتمعات التعلم بديلاً مجدياً في السعي إلى الجودة .	٠,٩٤	دالة
٢	تجعل مجتمعات التعلم من مدارس التعليم العام بيئة تعليمية جديدة في ثقافتها وأنشطتها .	٠,٩٤	دالة
٣	تسهم مجتمعات التعلم في تمكين المعلمين من ترويج إدارة التغيير في المدرسة	٠,٩٣	دالة
٤	تجعل مجتمعات التعلم من المدرسة بيئة تعليمية جديدة في ممارسات العاملين بها .	٠,٩٢	دالة
٥	تمثل مجتمعات التعلم بديلاً مجدياً في إعادة تشكيل وتعزيز التعاون الخلاق .	٠,٩١	دالة
٦	تسهم مجتمعات التعلم في تحديد جوانب الضعف في أداء المتعلمين ومحاولة تحسينها .	٠,٩٠	دالة
٧	ارتفاع كثافة الفصول بمدارس التعليم العام يتطلب تفعيل مجتمعات التعلم بها .	٠,٨٩	دالة
٨	تمثل مجتمعات التعلم بديلاً مجدياً في تطوير المناهج وتحسينها .	٠,٨٨	دالة
٩	تسهم مجتمعات التعلم في تغيير ثقافة المدرسة من التقليدية الهرمية إلى المشاركة والعمل التعاوني .	٠,٨٧	دالة
١٠	الدخول في ساحة المنافسة الإقليمية والعالمية يستدعي تفعيل مجتمعات التعلم في مدارس التعليم العام .	٠,٨٥	دالة
١١	ضعف البنية التحتية بمدارس التعليم العام يتطلب تفعيل مجتمعات التعلم بها .	٠,٨٤	دالة
١٢	افتقار البيئة المدرسية إلى التجديد والتطوير يستدعي تفعيل مجتمعات التعلم .	٠,٨١	دالة
١٣	افتقار المناخ المدرسي إلى روح المودة بين العاملين يتطلب تفعيل مجتمعات التعلم في مدارس التعليم العام .	٠,٨٠	دالة
١٤	افتقار المناخ المدرسي إلى التعاون بين العاملين يتطلب تفعيل مجتمعات التعلم في مدارس التعليم العام .	٠,٧٩	دالة
١٥	تسهم مجتمعات التعلم في تغيير النظرة حول التقييم بحيث يصبح بنائياً .	٠,٧٧	دالة

يتضح من بيانات الجدول السابق ما يلي:-

- جميع العبارات التي جاءت بالجدول كانت نسبة متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حولها تساوى أو تزيد عن الحد الأعلى لمتوسط الثقة وهو : (٠,٧٠) ، مما يدل على أن جميع أفراد عينة الدراسة يرون أن ما تضمنته عبارات هذا المحور يُعدُّ من متطلبات تفعيل مجتمعات التعلم في مدارس التعليم العام ومن هذه المتطلبات مرتبة ترتيباً تنازلياً كما جاءت في استجابات أفراد العينة " تمثل مجتمعات التعلم بديلاً مجدياً في السعي إلى الجودة " (٠,٩٤) ، " تجعل مجتمعات التعلم من مدارس التعليم العام بيئة تعليمية جديدة في ثقافتها وأنشطتها " (٠,٩٤) ، " تسهم مجتمعات التعلم في تمكين المعلمين من ترويج إدارة التغيير في المدرسة " (٠,٩٣) ، " تجعل مجتمعات التعلم من المدرسة بيئة تعليمية جديدة في ممارسات العاملين بها " (٠,٩٢) ، " تمثل مجتمعات التعلم بديلاً مجدياً في إعادة تشكيل وتعزيز التعاون الخلاق " (٠,٩١) ، " تسهم مجتمعات التعلم في تحديد جوانب الضعف في أداء المتعلمين ومحاولة تحسينها " (٠,٩٠) ، " ارتفاع كثافة الفصول بمدارس التعليم العام يتطلب تفعيل مجتمعات التعلم بها " (٠,٨٩) ، " تمثل مجتمعات التعلم بديلاً مجدياً في تطوير المناهج وتحسينها " (٠,٨٨) ، " تسهم مجتمعات التعلم في تغيير ثقافة المدرسة من التقليدية الهرمية إلى المشاركة والعمل التعاوني " (٠,٨٧) " الدخول في ساحة المنافسة الإقليمية والعالمية يستدعي تفعيل مجتمعات التعلم في مدارس التعليم العام " (٠,٨٥) ، " ضعف البنية التحتية بمدارس التعليم العام يتطلب تفعيل مجتمعات التعلم بها " (٠,٨٤) " افتقار البيئة المدرسية إلى التجديد والتطوير يستدعي تفعيل مجتمعات التعلم " (٠,٨١) ، " افتقار المناخ المدرسي إلى روح المودة بين العاملين يتطلب تفعيل مجتمعات التعلم في مدارس التعليم العام " (٠,٨٠) " افتقار المناخ المدرسي إلى التعاون بين العاملين " بنسبة (٠,٧٩) ، " تسهم مجتمعات التعلم في تغيير النظرة حول التقييم بحيث يصبح بنائياً " (٠,٧٧) ، وترى الباحثة أنه يمكن تفسير مجيء استجابات أفراد العينة دالة إحصائياً بأن مدارس التعليم العام في مصر تعاني بالفعل من عديد من المشكلات والقصور مما يلزم معه البحث عن بديل جديد يخلصها من تلك المشكلات وذلك القصور ويسير بها نحو مواكبة الاتجاهات الحديثة في التطوير والتحسين ومجتمعات التعلم قد تكون ذلك البديل من وجهة نظر الباحثة .

المحور الثاني : متطلبات تفعيل الرؤية والقيم الحاكمة :-

ويتضمن هذا المحور (١١) عبارة سعت إلى الوقوف على متطلبات تفعيل الرؤية والقيم الحاكمة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة ، وقد جاءت استجابات أفراد العينة على النحو الآتي:-

أولاً: عبارات ذات دلالة لدى أفراد العينة:-

جدول (٢٢)

عبارات ذات دلالة نحو " متطلبات تفعيل الرؤية والقيم الحاكمة "

م	العبارة	نسبة متوسط الاستجابة	الدلالة
١	تسود أخلاقيات تُدعم توثيق العلاقات الإنسانية بين أفراد المدرسة .	٠,٨١	دالة
٢	تم تدوين رؤية وقيم واضحة للمدرسة التي نعمل فيها .	٠,٧٧	دالة
٣	تُوجد مبادئ إرشادية تنظم العمل بالمدرسة .	٠,٧٤	دالة
٤	يتم تحديد القيم الأساسية التي توجه عمليات تشكيل الرؤية بالمدرسة.	٠,٧٢	دالة

يتضح من بيانات الجدول السابق ما يلي:-

العبارات التي جاءت بالجدول كانت نسبة متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حولها تساوى أو تزيد عن الحد الأعلى لمتوسط الثقة وهو: (٠,٧٠) ، وهي مرتبة ترتيبياً تنازلياً حسب استجابة أفراد العينة حولها مما يدل على أن أفراد عينة الدراسة ترى أن هذا الواقع متحقق بالفعل في مدارس التعليم العام بمحافظة سوهاج وهذه العبارات هي " تسود أخلاقيات تُدعم توثيق العلاقات الإنسانية بين أفراد المدرسة " (٠,٨١) ، " تم تدوين رؤية وقيم واضحة للمدرسة التي نعمل فيها " (٠,٧٧) ، " تُوجد مبادئ إرشادية تنظم العمل بالمدرسة " (٠,٧٤) ، "يتم تحديد القيم الأساسية التي توجه عمليات تشكيل الرؤية بالمدرسة " (٠,٧٢) ، وترى الباحثة أن دلالة هذه العبارات بالنسبة لأفراد العينة تعني أن وجود الرؤية والقيم الحاكمة في مدارس التعليم العام شيء ضروري ومهم ، وأن هذا متحقق بالفعل في مدارس التعليم العام من وجهة نظر أفراد العينة سواء من حيث الأخلاقيات التي تدعم العلاقات الإنسانية أو من حيث تدوين الرؤية والقيم بالمدرسة أو من حيث وجود المبادئ الإرشادية التي تنظم العمل بالمدرسة .

ثانياً: عبارات غير واضحة الدلالة لدى أفراد العينة:-

م	العبرة	نسبة متوسط الاستجابة	الدلالة
١	تراعي الرؤية المشتركة المدونة بالمدرسة جوانب وقيم المشاركة والمسؤولية الجماعية .	٠,٦٧	غير واضحة
٢	تتكون لدى أفراد المدرسة رسالة محددة بوضوح تجاه أهدافهم التعليمية .	٠,٦٧	غير واضحة
٣	تمثل الرؤية والقيم المشتركة المدونة بالمدرسة البوصلة التي تدور حولها الأنشطة التعليمية .	٠,٦٦	غير واضحة
٤	تركز الرؤية والقيم الحاكمة على تنمية الموارد البشرية بالمدرسة .	٠,٦٥	غير واضحة

يتضح من بيانات الجدول السابق ما يلي:-

- جاءت نسبة متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول عبارات الجدول السابق محصورة بين الحد الأعلى والحد الأدنى لحدود الثقة مما يدل على أن استجابة أفراد العينة حول هذه العبارات كانت غير واضحة الدلالة ، وهذه العبارات مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب استجابة أفراد العينة حولها هي : " تراعي الرؤية المشتركة المدونة بالمدرسة جوانب وقيم المشاركة والمسؤولية الجماعية " (٠,٦٧) " تتكون لدى أفراد المدرسة رسالة محددة بوضوح تجاه أهدافهم التعليمية " (٠,٦٧) ، " تمثل الرؤية والقيم المشتركة المدونة بالمدرسة البوصلة التي تدور حولها الأنشطة التعليمية " (٠,٦٦) ، " تركّز الرؤية والقيم الحاكمة على تنمية الموارد البشرية بالمدرسة " (٠,٦٥) ، وترى الباحثة أنّ تفسير ذلك قد يرجع إلى أنّ العاملين بمدراس التعليم العام لا يدركون حقيقة رؤية المدرسة التي يعملون بها وضرورة تفعيلها تفعيلًا حقيقياً ؛ وذلك بسبب عدم وضوح رؤية المدرسة بالنسبة لهم وعدم إدراكهم لجوانب هذه الرؤية ومحتوياتها سواء فيما يتعلق بالمشاركة والمسؤولية الجماعية أو فيما يتعلق بوضوح الأهداف التعليمية أو فيما يتعلق بالأنشطة التعليمية والتركيز على تنمية الموارد البشرية بالمدرسة ، وقد يكون السبب في ذلك راجع إلى إدارة المدرسة وعدم حرصها على توضيح رؤية المدرسة لجميع العاملين بها وعدم الشفافية في عرض القضايا والأمور التي تتعلق بسير العمل في المدرسة مما يجعل العاملين بالمدرسة لا يشعرون بالمصادقية والشفافية في طرح القضايا التي تخص العمل بالمدرسة .

ثالثاً: عبارات غير دالة لدى أفراد العينة:-

جدول (٢٤)

عبارات غير دالة حول " متطلبات تفعيل الرؤية والقيم الحاكمة "

م	العبرة	نسبة متوسط الاستجابة	الدالة
١	يتشاطر أعضاء المدرسة ويتحدون حول رؤية قوية تجاه الإصلاح التعليمي .	٠,٥٤	غير دالة
٢	يتم تهيئة البيئة الثقافية المناسبة لتنفيذ الرؤية بالمدرسة .	٠,٥١	غير دالة
٣	توجه الرؤية والقيم الحاكمة للمدرسة كل قرار تتخذه وكل عمل تقوم به .	٠,٤٨	غير دالة

يتضح من بيانات الجدول السابق ما يلي :-

- عبارات الجدول السابق جاءت نسبة متوسطات استجابات أفراد العينة حولها أقل من الحد الأدنى لحدود الثقة مما يدل على عدم تحقق هذه العبارات في مدارس التعليم العام بمحافظة سوهاج من وجهة نظر أفراد العينة وهذه العبارات مرتبة تنازلياً حسب استجابة أفراد العينة حولها هي : " يتشاطر أعضاء المدرسة ويتحدون حول رؤية قوية تجاه الإصلاح التعليمي " (٠,٥٤) ، " يتم تهيئة البيئة الثقافية المناسبة لتنفيذ الرؤية بالمدرسة " (٠,٥١) ، " توجه الرؤية والقيم الحاكمة للمدرسة كل قرار تتخذه وكل عمل تقوم به " (٠,٤٨) ، وترى الباحثة أنه يمكن تفسير عدم دلالة هذه العبارات بالنسبة لأفراد العينة وعدم تحقق هذه العبارات في مدارس التعليم العام بمحافظة سوهاج بأن وجود الرؤية والرسالة في أغلب مدارس التعلم العام بمحافظة سوهاج مجرد شعارات وحبر على ورق ولا تسعى بجدية إلى تحقيق الإصلاح التعليمي بالمدارس ولا توجد تهيئة للبيئة الثقافية لتنفيذ الرؤية ولا توجه الرؤية القرارات التي تتخذها ولا الأعمال التي تقوم بها مما يجعل العاملين بمدارس التعليم العام لا يشعرون بوجود حقيقي لهذه الرؤى وهذه الرسائل .

المحور الثالث : متطلبات تفعيل المسؤولية والقيادة المدرسية الجماعية :-

ويتضمن هذا المحور (١١) عبارة استهدفت الوقوف على " متطلبات تفعيل المسؤولية والقيادة المدرسية الجماعية " من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة ، وقد جاءت استجابات أفراد العينة على النحو الآتي:-

أولاً: عبارات ذات دلالة لدى أفراد العينة:-

جدول (٢٥)

عبارات ذات دلالة حول " متطلبات تفعيل المسؤولية والقيادة المدرسية الجماعية "

م	العبارة	نسبة متوسط الاستجابة	الدلالة
١	تؤمن القيادة المدرسية بأن مهمتها تحقيق أهداف العملية التربوية .	٠,٧٩	دالة
٢	تشجع القيادة المدرسية المعلمين على العمل في فرق تعاونية .	٠,٧٨	دالة
٣	تؤثر القيادة المدرسية في سلوكيات العاملين بالمدرسة .	٠,٧٤	دالة

يتضح من بيانات الجدول السابق ما يلي :-

- العبارات التي جاءت بالجدول السابق كانت نسبة متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حولها تساوى أو تزيد عن الحد الأعلى لمتوسط الثقة وهو: (٠,٧٠) ، مما يدل على أن أفراد عينة الدراسة يرون أن هذا الواقع متحقق وهذه العبارات مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب استجابة أفراد العينة حولها وهي كالتالي : " تؤمن القيادة المدرسية بأن مهمتها تحقيق أهداف العملية التربوية" (٠,٧٩) ، " تشجع القيادة المدرسية المعلمين على العمل في فرق تعاونية " (٠,٧٨) ، " تؤثر القيادة المدرسية في سلوكيات العاملين بالمدرسة " (٠,٧٤) ، وهذا يعني ضرورة إيمان القيادة المدرسية بأهمية دورها في تحقيق أهداف العملية التربوية وأهمية دورها في تشجيع المعلمين على العمل في فرق تعاونية ، وأن أفراد عينة الدراسة يدركون تماماً أن القيادة المدرسية تؤثر في سلوكيات العاملين بالمدرسة ، وترى الباحثة أنه يمكن تفسير ذلك بأن أفراد العينة يدركون أهمية الإحساس بالمسؤولية و القيادة المدرسية الجماعية في مدارس التعليم العام حتى يمكن تحقيق الإصلاح التعليمي والنهوض بالعملية التربوية .

ثانياً: عبارات غير واضحة الدلالة لدى أفراد العينة:-

جدول (٢٦)

عبارات غير واضحة الدلالة حول "متطلبات تفعيل المسؤولية والقيادة المدرسية الجماعية"

م	العبارات	نسبة متوسط الاستجابة	الدلالة
١	تحرص القيادة المدرسية على التأكيد على نشر مبادئ المحاسبية بين المعلمين .	٠,٦٩	غير واضحة
٢	تحرص القيادة المدرسية على تحويل المدرسة لمجتمعات تعلم .	٠,٦٦	غير واضحة
٣	تحاول القيادة المدرسية أن تكون تشاركية مع المعلمين .	٠,٦٦	غير واضحة
٤	تحرص القيادة المدرسية على تحويل الفلسفة التعليمية إلى ممارسات أكثر فعالية في المدرسة .	٠,٦٥	غير واضحة
٥	تسعى القيادة المدرسية إلى زيادة فرص المشاركة من جانب المعلمين في عملية صنع القرار التربوي بمدارسهم .	٠,٦٥	غير واضحة
٦	تتبنى القيادة المدرسية نمطا مهنيا لتحقيق مجتمعات التعلم بالمدرسة .	٠,٦٤	غير واضحة
٧	ترى القيادة المدرسية أن مشاركة المعلمين في القيادة تزيد من شعور المعلمين بالانتماء والالتزام بالقرارات .	٠,٦٤	غير واضحة
٨	تشجع القيادة المدرسية على نشر الاستقلالية بين المعلمين .	٠,٦٤	غير واضحة

يتضح من بيانات الجدول السابق ما يلي:-

- عبارات الجدول السابق جاءت نسبة متوسط استجابات أفراد العينة حولها محصورة بين الحد الأدنى والحد الأعلى لحدود الثقة مما يدل على أن دلالة هذه العبارات لدى أفراد العينة جاءت غير واضحة الدلالة ، وترى الباحثة أنه يمكن تفسير ذلك بأن أفراد عينة الدراسة قد لا يستطيعون تحديد ما إذا كانت القيادة المدرسية تحرص على التأكيد على نشر مبادئ المحاسبية بين المعلمين نظراً لأن قيادة المدرسة قد لا تفصح عن نشر مبادئ المحاسبية بين المعلمين وتستخدم أساليب التخويف والقمع بدلاً من تشجيع العاملين على تمثل مبادئ المحاسبية في أنفسهم وحثهم على المراقبة الداخلية ، أما بالنسبة للعبارة الثانية فقد يكون عدم معرفة وثقافة أفراد العينة بمفهوم مجتمعات التعلم وطبيعتها هو ما جعل استجاباتهم حولها غير واضحة الدلالة ، فقد قصدت الباحثة بمجتمعات التعلم المجتمعات التي يشعر فيها العاملون بأنهم كيان واحد وهدف واحد ، المجتمعات التي يذوب فيها (الأنا) في (النحن) ، وبالنسبة للعبارة الثالثة فقد يكون عدم إلمام أفراد العينة بمعنى أن تكون القيادة المدرسية تشاركية مع المدرسين هو ما جعل

استجاباتهم حولها غير واضحة الدلالة فقد قصدت الباحثة بمعنى التشاركية أن تكون القيادة المدرسية مشاركة للعاملين معها في كل أمور العمل المدرسي والعملية التعليمية ، وبالنسبة للعبارة الرابعة فقد يكون عدم إلمام أفراد العينة بمعنى الفلسفة التعليمية هو ما جعل استجاباتهم حول هذه العبارة غير واضحة الدلالة ، وبالنسبة للعبارة الخامسة فقد يكون عدم فهم أفراد العينة للمقصود من زيادة فرص المشاركة في عملية صنع القرار التربوي بالمدرسة هو ما جعل استجابة أفراد العينة حولها غير واضحة الدلالة ، فقد قصدت الباحثة من زيادة فرص المشاركة في صنع القرار التربوي أن يتيح القائد والمدير للعاملين معه الفرصة للمشاركة في اتخاذ القرارات التربوية التي تتعلق بالعمل التعليمي في المدرسة بأكمله ، وبالنسبة للعبارة السادسة فقد يكون عدم إلمام أفراد العينة بمعنى النمط المهني لتحقيق مجتمعات التعلم بالمدرسة هو ما جعل استجاباتهم حولها غير واضحة الدلالة ، فقد قصدت الباحثة بالنمط المهني لتحقيق مجتمعات التعلم النمط المهني المميز الذي يسعى إلى تحويل الفلسفة التعليمية إلى ممارسات واقعية وتأملات يومية من شأنها تحقيق الإصلاح المدرسي والنهوض بالعملية التعليمية ، وبالنسبة للعبارة السابعة فقد يكون عدم إلمام أفراد العينة بأن مشاركة المعلمين في القيادة تزيد من شعور المعلمين بالانتماء والالتزام بالقرارات هو ما جعل استجاباتهم حول هذه العبارة غير واضحة الدلالة ، فقد قصدت الباحثة بزيادة فرص المشاركة أن يشرك القائد والمدير العاملين معه بالمدرسة في اتخاذ القرارات وتنفيذها لأن هذا يزيد من شعورهم بالانتماء لمدرستهم وحبهم لها وبالنسبة للعبارة الأخيرة فقد يكون عدم فهم أفراد العينة للمقصود منها هو ما جعل استجاباتهم حولها غير واضحة الدلالة ، فقد كان المقصود منها هو أن القيادة المدرسية تشجع على نشر تحمل المسؤولية وعدم اعتماد المعلمين على غيرهم في القيام بالأعمال التي توكل إليهم .

المحور الرابع : متطلبات تفعيل الممارسات التعليمية التأملية :-

يتضمن هذا المحور (١٤) عبارة سعت إلى الوقوف على " متطلبات تفعيل الممارسات التعليمية التأملية " من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة ، وقد جاءت استجابات أفراد العينة على النحو الآتي:-

أولاً: عبارات ذات دلالة لدى أفراد العينة:-

جدول (٢٧)

عبارات ذات دلالة حول " متطلبات تفعيل الممارسات التعليمية التأملية "

م	العبرة	نسبة متوسط الاستجابة	الدلالة
١	أتمتع بدرجة كبيرة من المرونة في التعامل مع الآخرين بالمدرسة.	٠,٩٣	دالة
٢	أرحب بكل ما هو جديد وأفضل تجرب طرق جديدة .	٠,٩١	دالة
٣	أميل إلى تبني قيم العمل التعاوني .	٠,٨٩	دالة
٤	أشجع الانفتاح على ما هو جديد من القيم المعززة لمجتمعات التعلم.	٠,٨٧	دالة
٥	أسعى إلى إيجاد ثقافة مدرسية تقوم على التعاون .	٠,٨٦	دالة
٦	أهتم بإقامة علاقات متبادلة مع الإدارة المدرسية .	٠,٨٢	دالة
٧	أكتسب العديد من المعارف المهنية من خلال التفاعل مع الزملاء .	٠,٧٨	دالة
٨	أحرص إدارة المدرسة على جعل العاملين بالمدرسة أسرة واحدة	٠,٧٧	دالة
٩	أحرص على وجود علاقة شخصية مع إدارة المدرسة تفيدني في الحصول على معلومات جديدة .	٠,٧٥	دالة
١٠	أميل إلى التخطيط المشترك لتحقيق أهداف المدرسة .	٠,٧٤	دالة

يتضح من بيانات الجدول السابق ما يلي :-

أن جميع العبارات التي جاءت بالجدول كانت نسبة متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حولها تساوى أو تزيد عن الحد الأعلى لمتوسط الثقة وهو: (٠,٧٠) مما يدل على أن أفراد عينة الدراسة يرون أن هذا الواقع متحقق في مدارس التعليم العام بمحافظة سوهاج وهذه العبارات مرتبة ترتيباً تنازلياً بناءً على استجابة أفراد العينة حولها وهي كالتالي : " أتمتع بدرجة كبيرة من المرونة في التعامل مع الآخرين بالمدرسة" (٠,٩٣) ، " أرحب بكل ما هو جديد وأفضل تجرب طرق جديدة " (٠,٩١) ، " أميل إلى تبني قيم العمل التعاوني " (٠,٨٩) ، " أشجع الانفتاح على ما هو جديد من القيم المعززة لمجتمعات التعلم " (٠,٨٧) ، " أسعى إلى إيجاد ثقافة مدرسية تقوم على التعاون " (٠,٨٦) ، "أهتم بإقامة علاقات متبادلة مع الإدارة المدرسية " (٠,٨٢) ، "أكتسب العديد من المعارف المهنية من خلال التفاعل مع الزملاء " (٠,٧٨) ، " أحرص إدارة المدرسة على جعل العاملين بالمدرسة أسرة واحدة " (٠,٧٧) "أحرص على وجود علاقة شخصية مع إدارة المدرسة تفيدني في الحصول على معلومات جديدة " (٠,٧٥) ، " أميل إلى التخطيط المشترك لتحقيق أهداف المدرسة " (٠,٧٤)، وترى الباحثة أنه يمكن تفسير مجيء هذه العبارات دالة إحصائياً أن محتوى هذه العبارات عبارة عن أمور وسلوكيات كثيراً ما يتمنى أي فرد أن يحققها ويعمل بها حتى لو لم تكن واقعاً بالفعل .

ثانياً: عبارات غير واضحة الدلالة لدى أفراد العينة:-

جدول (٢٨)

عبارات غير واضحة الدلالة نحو " متطلبات تفعيل الممارسات التعليمية التأملية "

م	العبرة	نسبة متوسط الاستجابة	الدلالة
١	يتبادل المعلمون بالمدرسة الأدوار المهنية من خلال الثقافة التعاونية .	٠,٦٥	غير واضحة
٢	أتمتع بدرجة عالية من الحرية في عملي .	٠,٦٤	غير واضحة

يتضح من بيانات الجدول السابق ما يلي:-

- أن العبارتين اللتين وردتا في الجدول السابق جاءت نسبة متوسط استجابة أفراد العينة حولهما محصورة بين الحد الأعلى والحد الأدنى لحدود الثقة وهذا يعني أن أفراد العينة كانوا غير قادرين على تحديد رأيهم حول هاتين العبارتين ، وترى الباحثة أنه يمكن تفسير ذلك بأن أفراد العينة قد لا يستطيعون فهم المقصود من العبارتين فبالنسبة للعبرة الأولى كان المقصود منها أن من متطلبات مجتمعات التعلم أن يتبادل المعلمون أدوارهم الثقافية من خلال التعاون البناء لدعم العملية التعليمية وتحقيق الإصلاح المدرسي ، وبالنسبة للعبرة الثانية كان المقصود منها أن تمتع المعلم بدرجة عالية من الحرية في اختيار ما يتناسب مع العمل من أنشطة صفية ولا صفية من متطلبات مجتمعات التعلم .

ثالثاً: عبارات غير دالة لدى أفراد العينة:-

جدول (٢٩)

عبارات غير دالة نحو " متطلبات تفعيل الممارسات التعليمية التأملية "

م	العبرة	نسبة متوسط الاستجابة	الدلالة
١	أشارك الزملاء في حل المشكلات التي تواجه المدرسة	٠,٥٣	غير دالة
٢	أساهم في تقديم مقترحات ببناء لتطوير العملية التعليمية بالمدرسة .	٠,٤٩	غير دالة

يتضح من بيانات الجدول السابق ما يلي:-

- أن العبارتين اللتين وردتا في الجدول السابق جاءت نسبة متوسط استجابة أفراد العينة حولهما أقل من الحد الأدنى لحدود الثقة مما يدل على أن أفراد العينة يرون أن هذا الواقع غير متحقق في مدارس التعليم العام ، وترى الباحثة أنه يمكن تفسير ذلك بأن إدارة المدرسة قد لا تسمح

للعاملين بها في المشاركة في حل المشكلات أو المساهمة في تقديم مقترحات لتطوير العملية التعليمية أو أن أفراد العينة أنفسهم ليس لديهم الدافع للمشاركة في حل المشكلات أو المساهمة في تقديم مقترحات .

المحور الخامس: متطلبات تفعيل برامج التنمية المهنية المستدامة :-

يتضمن هذا المحور (١٢) عبارة استهدفت الوقوف على "متطلبات تفعيل برامج التنمية المهنية المستدامة" من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة ، وقد جاءت استجابات أفراد العينة على النحو الآتي:-

أولاً: عبارات ذات دلالة لدى أفراد العينة:-

جدول (٣٠)

عبارات ذات دلالة نحو " متطلبات تفعيل برامج التنمية المهنية المستدامة "

م	العبارة	نسبة متوسط الاستجابة	الدلالة
١	تفرض تقنيات التعليم الحديثة التنمية المهنية على المعلمين.	٠,٩١	دالة
٢	تطوير الكفايات الأدائية في مجال التعليم والإدارة من متطلبات التنمية المهنية لي .	٠,٨٩	دالة
٣	تشجيع التجريب والابتكار في المدرسة يحقق لي التنمية المهنية المطلوبة .	٠,٨٧	دالة
٤	تتحقق التنمية المهنية للمعلمين من خلال التعاون والاستقصاء التأملية .	٠,٨٦	دالة
٥	التحول نحو ممارسة قيم العمل يحقق التنمية المهنية اللازمة لي .	٠,٨٥	دالة
٦	تفرض التغيرات التي حدثت في البنية المعرفية التنمية المهنية على المعلمين	٠,٨٤	دالة

يتضح من بيانات الجدول السابق ما يلي:-

أن جميع العبارات التي جاءت بالجدول السابق كانت نسبة متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حولها تساوى أو تزيد عن الحد الأعلى لمتوسط الثقة وهو: (٠,٧٠) ، مما يدل على أن أفراد عينة الدراسة يرون أن هذا الواقع متحقق في مدارس التعليم العام وهذه العبارات مرتبة ترتيباً تنازلياً من حيث استجابة أفراد العينة حولها هي : "تفرض تقنيات التعليم الحديثة التنمية المهنية على المعلمين"(٠,٩١) " تطوير الكفايات الأدائية في مجال التعليم والإدارة من متطلبات التنمية المهنية لي"(٠,٨٩) ، "تشجيع التجريب والابتكار في المدرسة يحقق لي التنمية المهنية المطلوبة" (٠,٨٧)، " تتحقق التنمية المهنية للمعلمين من خلال التعاون والاستقصاء

التأملّي" (٠,٨٦) ،"التحول نحو ممارسة قيم العمل يحقق التنمية المهنية اللازمة لي" (٠,٨٥) ، "تفرض التغيرات التي حدثت في البنية المعرفية التنمية المهنية على المعلمين" (٠,٨٤) ، وترى الباحثة أنه يمكن تفسير مجيء استجابات أفراد العينة حول هذه العبارات دالة إحصائياً بأن معلمي ومعلمات التعليم العام يدركون أهمية التنمية المهنية للمعلم لتطوير الكفايات الأدائية لهم في مجال التعليم والإدارة وذلك من خلال التجريب والابتكار والتعاون والاستقصاء التأملّي وأن التغيرات التي حدثت في البنية المعرفية تفرض على المعلمين الاهتمام بالتنمية المهنية للمعلمين

ثانياً: عبارات غير واضحة الدلالة لدى أفراد العينة:-

جدول (٣١)

عبارات غير واضحة الدلالة نحو "متطلبات تفعيل برامج التنمية المهنية المستدامة"

م	العبارات	نسبة متوسط الاستجابة	الدلالة
١	تسهم التنمية المهنية في تعلم المعلمين من بعضهم البعض وفي تعزيز الكفاءة المهنية .	٠,٦٧	غير واضحة
٢	تعمل التنمية المهنية للمعلمين على إصلاح التعليم .	٠,٦٦	غير واضحة
٣	تسهم التنمية المهنية للمعلمين في الكشف عن الذات لديهم.	٠,٦٥	غير واضحة
٤	تسهم التنمية المهنية للمعلمين في الكشف عن النمو المهني لديهم.	٠,٦٥	غير واضحة
٥	تساعد التنمية المهنية في التأكد من نجاح المعلمين في ربط أهداف التدريس باحتياجات المتعلمين.	٠,٦٤	غير واضحة
٦	يشترك العاملون بالمدرسة في برامج التنمية المهنية التي تعقد بالمدرسة	٠,٦٤	غير واضحة

يتضح من بيانات الجدول السابق ما يلي:-

- أن العبارات التي وردت في الجدول السابق جاءت نسبة متوسط استجابة أفراد عينة الدراسة حولها محصورة بين الحد الأدنى والحد الأعلى لحدود الثقة مما يدل على عدم وضوح دلالة هذه العبارات لدى أفراد العينة ، وهذه العبارات مرتبة ترتيباً تنازلياً من حيث استجابة أفراد العينة حولها هي : " تسهم التنمية المهنية في تعلم المعلمين من بعضهم البعض وفي تعزيز الكفاءة المهنية" (٠,٦٧) ، " تعمل التنمية المهنية للمعلمين على إصلاح التعليم" (٠,٦٦) ، " تسهم التنمية المهنية للمعلمين في الكشف عن الذات لديهم" (٠,٦٥) ، " تسهم التنمية المهنية للمعلمين في الكشف عن النمو المهني لديهم" (٠,٦٥) "تساعد التنمية المهنية في التأكد من نجاح المعلمين

في ربط أهداف التدريس باحتياجات المتعلمين" (٠,٦٤) ، " يشترك العاملون بالمدرسة في برامج التنمية المهنية التي تعقد بالمدرسة" (٠,٦٤) وترى الباحثة أنه يمكن تفسير عدم وضوح دلالة هذه العبارات لدى أفراد عينة الدراسة بعدم فهم أفراد العينة للمقصود من العبارات ، وبالنسبة للعبارة الأولى فقد قصدت الباحثة منها أن التنمية المهنية للمعلم مهمة جداً ؛ حيث إنها تسهم في تعزيز الكفاءة المهنية له وتساعد على الاستفادة من خبرات المعلمين الآخرين ومعارفهم ، وبالنسبة للعبارة الثانية فقد قصدت الباحثة منها أن التنمية المهنية للمعلم تسهم في إصلاح التعليم باعتبار أن المعلم يُعدُّ حجر الأساس في العملية التعليمية وتنميته مهنيًا يعود على العملية التعليمية بأكملها بالتقدم والرقى ، وبالنسبة للعبارة الثالثة فقد قصدت الباحثة منها أن التنمية المهنية تسهم في مساعدة المعلم في الكشف عن نقاط القوة والضعف في ذاته وفي شخصيته وتساعد على تنمية جوانب القوة وتلاشي نقاط الضعف ، وبالنسبة للعبارة الرابعة فقد قصدت الباحثة منها أن التنمية المهنية للمعلم تسهم في الكشف عن جوانب نمو المعلم في مهنته وقدرته على مساهمة كل ما هو حديث وجديد في مجال مهنته ، وبالنسبة للعبارة الخامسة فقد قصدت الباحثة منها أن التنمية المهنية تساعد المعلم على النجاح في تحقيق أهداف العملية التعليمية وربطها باحتياجات المتعلمين التي تُعدُّ المعول الأساسي في النهوض بالعملية التعليمية ، وبالنسبة للعبارة السادسة فقد قصدت الباحثة منها معرفة ما إذا كانت هناك برامج تنمية مهنية تعقد بمدارس التعليم العام أم لا ؟

المحور السادس : متطلبات تفعيل برامج التعلم النشط داخل المجتمع المدرسي :-

يتضمن هذا المحور (١٥) عبارة سعت إلى الوقوف على " متطلبات تفعيل برامج التعلم النشط داخل المجتمع المدرسي " من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة ، وقد جاءت استجابات أفراد العينة على النحو الآتي:-

أولاً: عبارات ذات دلالة لدى أفراد العينة :-

جدول (٣٢)

عبارات ذات دلالة نحو " متطلبات تفعيل برامج التعلم النشط داخل المجتمع المدرسي "

م	العبارة	نسبة متوسط الاستجابة	الدلالة
١	التعاون بين المعلمين ضروري لتحقيق مخرجات التعلم	٠,٩٦	دالة

م	العبرة	نسبة متوسط الاستجابة	الدالة
	المطلوبة.		
٢	التركيز على تعلم الطلاب يقتضي تغيير في الثقافة التعليمية إلى الفكر التعليمي.	٠,٩٣	دالة
٣	إيجاد ثقافة جديدة بالمدرسة يجعل من التعلم أولوية قصوى.	٠,٨٩	دالة
٤	يساعد التعلم النشط على تغيير صورة المعلم بأنه المصدر الوحيد للمعرفة .	0.84	دالة
٥	يعمل التعلم النشط على دمج المعلومة الجديدة في عقل المتعلم مما يكسبه الثقة بالذات.	٠,٨٢	دالة
٦	التعلم الذاتي يسهم في تنمية استعدادات الطالب وقدراته بما يتلاءم مع حاجاته وميوله.	٠,٧٩	دالة
٧	يسهم التركيز على التعلم في تحقيق أهداف العملية التعليمية .	٠,٧٨	دالة
٨	يساعد التركيز على التعلم في جعل المتعلمين يفكرون في قيمهم و خططهم المستقبلية.	٠,٧٧	دالة
٩	يتيح التعلم الذاتي للطالب توظيف مهارات التعلم بفاعلية .	٠,٧٦	دالة
١٠	يساعد التركيز على التعلم المتعلمين في فهم طبيعة معارفهم و تقييمها .	٠,٧٦	دالة
11	يمكن التعلم الذاتي الطالب من التعلم داخل المدرسة وخارجها .	٠,٧٣	دالة

يتضح من بيانات الجدول السابق ما يلي:-

أن العبارات التي وردت بالجدول جاءت نسبة متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة نحوها تساوى أو تزيد عن الحد الأعلى لمتوسط الثقة وهو: (٠,٧٠) مما يدل على أن أفراد عينة الدراسة يرون أن هذا الواقع متحقق وهذه العبارات مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب استجابة أفراد العينة حولها هي : " التعاون بين المعلمين ضروري لتحقيق مخرجات التعلم المطلوبة"(٠,٩٦) ، "التركيز على تعلم الطلاب يقتضي تغيير في الثقافة التعليمية إلى الفكر التعليمي" (٠,٩٣) ، " إيجاد ثقافة جديدة بالمدرسة يجعل من التعلم أولوية قصوى "(٠,٨٩) ، "يساعد التعلم النشط على تغيير صورة المعلم بأنه المصدر الوحيد للمعرفة" (٠,٨٤) "يعمل التعلم النشط على دمج المعلومة الجديدة في عقل المتعلم مما يكسبه الثقة بالذات" (٠,٨٢)، " التعلم الذاتي يسهم في تنمية استعدادات الطالب وقدراته بما يتلاءم مع حاجاته وميوله" (٠,٧٩) ، " يسهم التركيز على

التعلم في تحقيق أهداف العملية التعليمية "(٠,٧٨) ، "يساعد التركيز على التعلم في جعل المتعلمين يفكرون في قيمهم و خططهم المستقبلية"(٠,٧٧)، " يتيح التعلم الذاتي للطلاب توظيف مهارات التعلم بفاعلية "(٠,٧٦) ، "يساعد التركيز على التعلم المتعلمين في فهم طبيعة معارفهم و تقييمها "(٠,٧٦) ، " يمكن التعلم الذاتي الطالب من التعلم داخل المدرسة وخارجها "(٠,٧٣) ، وترى الباحثة أنه يمكن تفسير مجيء نسبة متوسط استجابة أفراد العينة حول العبارات السابقة دالة إحصائياً بأن أفراد العينة يؤمنون بأهمية برامج التعلم النشط في مدارس التعليم العام ، ويرون أن من متطلبات تفعيلها داخل المجتمع المدرسي : التعاون بين المعلمين والعمل بروح الفريق وتغيير الثقافة التعليمية من ثقافة قائمة على الحفظ والتلقين إلى ثقافة تعتمد على جهد الطالب ونشاطه ودوره الجوهري في العملية التعليمية ، وإعطاء الطالب الفرصة للمحاولة والتجريب والنشاط لأن هذا يكسبه الثقة بالنفس والاعتماد على النفس ، وكذلك التركيز في التعليم على القيم وخطط المستقبل وتشجيع الطالب على التعلم داخل المدرسة وخارجها .

ثانياً: عبارات غير واضحة الدلالة لدى أفراد العينة:-

جدول (٣٣)

عبارات غير واضحة الدلالة نحو " متطلبات تفعيل برامج التعلم النشط داخل المجتمع المدرسي "

م	العبارات	نسبة متوسط الاستجابة	الدلالة
١	أهتم بوضع خطط تنفيذية للتعلم النشط في المجتمع المدرسي .	٠,٦٦	غير واضحة
٢	أهتم بتوفير المناخ المدرسي الملائم لاستراتيجيات التعلم النشط كمتطلب للتعلم الذاتي .	٠,٦٥	غير واضحة
٣	أحرص على تصميم أنشطة تعليمية مناسبة لبيئة التعلم النشط .	٠,٦٤	غير واضحة

يتضح من بيانات الجدول السابق ما يلي:-

- العبارات التي وردت بالجدول جاءت نسبة متوسط استجابة أفراد العينة حولها محصورة بين الحد الأعلى والحد الأدنى لحدود الثقة ومرتببة ترتيباً تنازلياً حسب استجابة أفراد العينة حولها مما يدل على عدم وضوح دلالة هذه العبارات لدى أفراد العينة ، وترى الباحثة أنه يمكن تفسير بعدم فهم أفراد العينة للمقصود من هذه العبارات ، فقد قصدت الباحثة بالعبارات الأولى أن يحرص المعلم في مدارس التعليم العام على وضع خطط للتعلم النشط ويهتم بتنفيذها في المدرسة ، وبالنسبة للعبارات الثانية فقد قصدت الباحثة منها أن من متطلبات تفعيل برامج التعلم النشط في

المدرسة وجود استراتيجيات التعلم النشط بالمدرسة وتوفير المناخ المدرسي لذلك ، أما بالنسبة للعبارة الثالثة فقد قصدت الباحثة منها أن من متطلبات تفعيل برامج التعلم بالنشط بمدارس التعليم العام أن يهتم المعلمون بتصميم أنشطة تعليمية تتناسب مع بيئة التعلم النشط .

ثالثاً: عبارات غير دالة لدى أفراد العينة:-

جدول (٣٤)

عبارات غير دالة نحو " متطلبات تفعيل برامج التعلم النشط داخل المجتمع المدرسي "

م	العبارة	نسبة متوسط الاستجابة	الدالة
١	أبحث عن المنهج المدرسي المناسب للتعلم النشط .	٠,٥٣	غير دالة

يتضح من بيانات الجدول السابق ما يلي:-

- أن العبارة التي وردت بالجدول السابق جاءت نسبة متوسط استجابة أفراد العينة حولها أقل من الحد الأدنى لحدود الثقة مما يدل على عدم تحقق هذه العبارة في مدارس التعليم العام ، ويمكن تفسير ذلك بأن أفراد عينة الدراسة قد لا يدركون أن للتعلم النشط منهجاً مناسباً ينبغي البحث عنه من قبل المعلمي ن.

المحور السابع : المعوقات التي تحول دون تفعيل مجتمعات التعلم بمدارس التعليم العام في محافظة سوهاج:-

يتضمن هذا المحور (٣٢) عبارة سعت إلى الوقوف على " المعوقات التي تحول دون تفعيل مجتمعات التعلم بمدارس التعليم العام في محافظة سوهاج " من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة ، وقد جاءت استجابات أفراد العينة على النحو الآتي:-

أولاً: عبارات ذات دلالة لدى أفراد العينة :-

عبارات ذات دلالة حول " المعوقات التي تحول دون تفعيل مجتمعات التعلم بمدارس التعليم العام في محافظة سوهاج "

م	العبارات	نسبة متوسط الاستجابة	الدلالة
١	قلة المخصصات المالية المحددة في الميزانية التشغيلية لدعم مجتمعات التعلم المهنية	٠,٩٥	دالة
٢	ضعف الإمكانيات المادية بمدارس التعليم العام .	٠,٩٥	دالة
3	النظر إلى المعلم على أنه مجرد ملقن للمعلومات واعتباره المصدر الوحيد للمعرفة.	٠,٩٤	دالة
4	غياب الحوار الفكري حول الممارسات المهنية للمعلمين .	٠,٩٤	دالة
5	الفصل بين النظرية والتطبيق في مدارس التعليم العام .	٠,٩٣	دالة
6	عدم ربط التعلم بمدارس التعليم العام بقضايا المتعلمين ومشكلاتهم ودوافعهم .	٠,٩٢	دالة
7	ازدحام المناهج وانشغال المعلمين في تنفيذ ما يطلب منهم بغض النظر عن الجودة والتحسين .	٠,٩٢	دالة
8	غياب الشراكة الحقيقية بين المدرسة و أولياء الأمور .	٠,٩١	دالة
9	عزلة المدرسة عما يحدث حولها في المجتمع المحلي .	٠,٩١	دالة
10	نقص الوعي الثقافي بمتطلبات تطبيق هذه المجتمعات لدى معلمي التعليم العام .	٠,٨٩	دالة
11	ضعف المشاركة المجتمعية بين مدارس التعليم العام وباقي منظمات المجتمع .	٠,٨٩	دالة
12	غياب الوعي بأهمية تنفيذ مجتمعات التعلم المهنية كنمط مدرسي حديث (للطلاب والمعلمين) .	٠,٨٨	دالة
13	التركيز على الحفظ والتلقين في مدارس التعليم العام .	٠,٨٨	دالة
14	الثقافة التقليدية الهرمية التي تسود مدارس التعليم العام .	٠,٨٧	دالة
15	غياب ممارسة البحوث الإجرائية وبحوث العمليات بين المعلمين .	٠,٨٧	دالة
16	ضعف النمو المهني للمعلمين بمدارس التعليم العام .	٠,٨٧	دالة
17	عدم توافر قيادة مدرسية داعمة لمثل هذه المجتمعات .	٠,٨٦	دالة
18	اتخاذ قرارات تحسين مستويات الطلاب دون الاعتماد على النتائج .	٠,٨٣	دالة
19	ضعف استعداد معظم المعلمين بمدارس التعليم العام لتطبيق مثل هذه المجتمعات .	٠,٨٢	دالة
20	اتساع الفجوة بين مضمون رسالة المدرسة وواقع الممارسات .	٠,٨٠	دالة
21	قصور البرامج التدريبية عن تلبية احتياجات المعلمين المهنية .	٠,٧٩	دالة
22	عدم توفر بنية تحتية تساعد على تطبيق مثل هذه المجتمعات .	٠,٧٩	دالة
23	غياب ممارسات القيادة التشاركية ، والقيادة بالتفويض ، وبالمسؤولية من قبل مدير المدرسة .	٠,٧٨	دالة
24	كثافة اعداد الطلاب بالفصول التي تحد من تطبيق استراتيجيات التدريس الحديثة .	٠,٧٧	دالة
25	تدني دافعية المعلمين لحضور الاجتماعات التي تعقد خارج وقت الدوام الرسمي.	٠,٧٦	دالة

يتضح من بيانات الجدول السابق ما يلي:-

- أن العبارات التي وردت بالجدول السابق جاءت نسبة متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حولها زائدة عن الحد الأعلى لمتوسط الثقة وهو: (٠,٧٠) مما يدل على أن أفراد عينة الدراسة يرون أن هذا الواقع متحقق وهذه العبارات مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب استجابة أفراد العينة حولها هي "قلة المخصصات المالية المحددة في الميزانية التشغيلية لدعم مجتمعات التعلم المهنية" (٠,٩٥)، " ضعف الإمكانيات المادية بمدارس التعليم العام " (٠,٩٥) ، " النظر إلى المعلم على أنه مجرد ملقن للمعلومات واعتباره المصدر الوحيد للمعرفة" (٠,٩٤) ، "غياب الحوار الفكري حول الممارسات المهنية للمعلمين" (٠,٩٤) ، " الفصل بين النظرية والتطبيق في مدارس

التعليم العام " (٠,٩٣) ، " عدم ربط التعلم بمدارس التعليم العام بقضايا المتعلمين ومشكلاتهم ودوافعهم " (٠,٩٢) ، "ازدحام المناهج وانشغال المعلمين في تنفيذ ما يطلب منهم بغض النظر عن الجودة والتحسين" (٠,٩٢) ، " غياب الشراكة الحقيقية بين المدرسة و أولياء الأمور " (٠,٩١) ، "عزلة المدرسة عما يحدث حولها في المجتمع المحلي" (٠,٩١) ، " نقص الوعي الثقافي بمتطلبات تطبيق هذه المجتمعات لدى معلمي التعليم العام " (٠,٨٩) "ضعف المشاركة المجتمعية بين مدارس التعليم العام وباقي منظمات المجتمع" (٠,٨٩) ، "غياب الوعي بأهمية تنفيذ مجتمعات التعلم المهنية كنمط مدرسي حديث (للطلاب والمعلمين)" (٠,٨٨) ، " التركيز على الحفظ والتلقين في مدارس التعليم العام " (٠,٨٨) ، "الثقافة التقليدية الهرمية التي تسود مدارس التعليم العام" (٠,٨٧) ، " غياب ممارسة البحوث الاجرائية وبحوث العمليات بين المعلمين" (٠,٨٧) ، "ضعف النمو المهني للمعلمين بمدارس التعليم العام" (٠,٨٧) ، "عدم توافر قيادة مدرسية داعمة لمثل هذه المجتمعات " (٠,٨٦) ، "اتخاذ قرارات تحسين مستويات الطلاب دون الاعتماد على النتائج" (٠,٨٣) "ضعف استعداد معظم المعلمين بمدارس التعليم العام لتطبيق مثل هذه المجتمعات" (٠,٨٢) ، "اتساع الفجوة بين مضمون رسالة المدرسة وواقع الممارسات" (٠,٨٠) ، "قصور البرامج التدريبية عن تلبية احتياجات المعلمين المهنية " (٠,٧٩) ، "عدم توفر بنية تحتية تساعد على تطبيق مثل هذه المجتمعات" (٠,٧٩) "غياب ممارسات القيادة التشاركية ، والقيادة بالتفويض ، وبالمسؤولية من قبل مدير المدرسة" (٠,٧٨) "كثافة اعداد الطلاب بالفصول التي تحد من تطبيق استراتيجيات التدريس الحديثة" (٠,٧٧) ، "تدني دافعية المعلمين لحضور الاجتماعات التي تعقد خارج وقت الدوام الرسمي" (٠,٧٦) ، وترى الباحثة أن هذه المعوقات التي ذُكرت بالجدول السابق تمثل بالفعل معوقات حقيقية أمام تطبيق أو تفعيل أي اتجاه حديث أو تجربة حديثة ومنها تفعيل مجتمعات التعلم بمدارس التعليم العام ، وهذا ما لمستته الباحثة بنفسها أثناء الزيارات الميدانية لمدارس التعليم العام بمحافظة سوهاج أثناء تطبيق أداة البحث ، و ترى أنه يمكن تفسير ذلك بأن هذه المدارس في مصر عامة وفي محافظة سوهاج خاصة تعاني من عديد من المشكلات تعوقها عن تفعيل التجارب الحديثة وأولها كما جاء في استجابات أفراد العينة قلة المخصصات المالية وضعف الإمكانيات المادية ، يليها النظرة التقليدية لدور المعلم على أنه مجرد ناقل للمعرفة والمعلومات يليها عدم الاهتمام بالجانب التطبيقي في مدارس التعليم العام وعدم ربط التعليم باحتياجات المتعلمين ومشكلاتهم ،

يليه انشغال المعلمين بالأعباء الملقة على عاتقهم في تنفيذ المناهج المطلوبة منهم علاوة على تخلي المعلم عن رسالته السامية وانشغاله بالدروس الخصوصية والماديات ، يليها عدم التعاون والشاركة بين المدرسة وأولياء الأمور يليها عزلة المدرسة عما يحدث خارجها وتركيزها فقط على حفظ المعلومات وتلقينها للمتعلمين ، يليها الثقافة التقليدية الهرمية التي تسود مدارس التعليم العام والتي تمنع الابتكار والتجديد ، يليها عدم توافر القيادة المدرسية الداعمة لأي اتجاه حديث أو تجربة جديدة ، يليها قصور البرامج التدريبية عن تلبية احتياجات المعلمين المهنية ، يليها عدم توفر بنية تحتية تساعد على تطبيق أي تجربة جديدة أو اتجاه حديث ، وأخيراً وليس آخراً كثافة أعداد الطلاب بالفصول وتدني دافعية المعلمين لتطبيق أية أفكار جديدة أو أية تجارب حديثة .

ثانياً: عبارات غير واضحة الدلالة لدى أفراد العينة:-

جدول (٣٦)

عبارات غير واضحة الدلالة حول " المعوقات التي تحول دون تفعيل مجتمعات التعلم بمدارس التعليم العام في محافظة سوهاج "

م	العبارة	نسبة متوسط الاستجابة	الدلالة
1	غياب العمل بروح الفريق بين المعلمين في مدارس التعليم العام.	٠,٦٧	غير واضحة
2	قصور أساليب التعليم والتعلم والتقويم بمدارس التعليم العام	٠,٦٦	غير واضحة
3	افتقار المعلمين الى مهارات ممارسة التعلم النشط .	٠,٦٥	غير واضحة
4	غياب الأنشطة المدرسية في مدارس التعليم العام .	٠,٦٤	غير واضحة

ينتضح من بيانات الجدول السابق ما يلي:-

- أن العبارات التي وردت بالجدول السابق جاءت نسبة متوسط استجابة أفراد عينة الدراسة حولها محصورة بين الحد الأعلى والحد الأدنى لحدود الثقة مما يدل على عدم وضوح دلالة هذه العبارات لدى أفراد العينة ، وترى الباحثة أن السبب في ذلك هو عدم فهم أفراد العينة لمقصود الباحثة من هذه العبارات ؛ فقد قصدت الباحثة من العبارة الأولى غياب العمل بروح الفريق بين المعلمين أي غياب التعاون على تنفيذ أية تجربة جديدة أو أي اتجاه حديث ، أما العبارة الثانية فقد قصدت الباحثة منها قصور أساليب التعليم والتعلم والتقويم التي تتطلبها مجتمعات التعلم والتي ينبغي أن تركز على اهتمامات المتعلمين وحاجاتهم وتناسب مع ميولهم ورغباتهم ، وبالنسبة للعبارة الثالثة فقد قصدت الباحثة منها أن التعلم النشط يحتاج إلى مهارات خاصة قد

يفتقر إليها معلم التعليم العام نتيجة عدم إعطائه الحرية الكافية للتجديد والتطوير ، أما بالنسبة للعبارة الرابعة والأخيرة فقد قصدت الباحثة منها غياب الأنشطة المدرسية بالمعنى الذي يركز على المتعلم واحتياجاته وميوله بدلا من الأنشطة التقليدية التي تهتم فقط باستيفاء الأوراق والواجبات والتكليفات دون استفادة المتعلم منها استفادة حقيقية .

ثالثاً: عبارات غير دالة لدى أفراد العينة:-

جدول (٣٧)

عبارات غير دالة حول " المعوقات التي تحول دون تفعيل مجتمعات التعلم بمدارس التعليم العام في محافظة سوهاج "

م	العبارة	نسبة متوسط الاستجابة	الدالة
1	ضعف العلاقات الإنسانية بين العاملين بمدارس التعليم العام .	٠,٤٨	غير دالة
2	الاعتماد الكلي على الكتاب المدرسي بمدارس التعليم العام باعتباره المصدر الوحيد للمعرفة .	٠,٤٢	غير دالة
3	الغياب المتكرر للمتعلمين وضعف الرغبة لديهم في الذهاب إلى المدرسة .	٠,٣٧	غير دالة

يتضح من بيانات الجدول السابق ما يلي:-

- أن العبارات التي وردت بالجدول السابق جاءت نسبة متوسط استجابة أفراد العينة حولها أقل من الحد الأدنى لحدود الثقة مما يدل على عدم موافقة أفراد عينة الدراسة على أن ما جاء في العبارات السابقة يعد من المعوقات التي تحول دون تفعيل مجتمعات التعلم بمدارس التعليم العام ، وترى الباحثة أنه يمكن تفسير ذلك كما يلي : بالنسبة للعبارة الأولى كان المقصود منها أن العلاقات الإنسانية بين الناس كادت أن تتلاشى ويحل محلها المصالح الشخصية ، وليس المقصود منها علاقات المشاركة الوجدانية بين العاملين في الأفراح والأحزان داخل المدرسة ، أما بالنسبة للعبارة الثانية فقد كان المقصود منها أن العصر الذي نعيشه لا يتطلب من المتعلم الاعتماد على المعلومة الجاهزة التي تقدم له في المناهج والمقررات الدراسية ، بل المقصود أن يبحث المتعلم عن المعلومة بنفسه من مصادرها المتعددة ، وبالنسبة للعبارة الثالثة كان المقصود منها أن عدم غياب المتعلمين من المدرسة ليس خوفاً من العقاب والغرامات ، ولكن لأن المدرسة بالنسبة للمتعم تعد بيئة جذابة ومحبة له .

حساب دلالة الفروق الإحصائية بين استجابات أفراد عينة البحث حول عبارات محاور الاستبانة :-

أولاً: حساب دلالة الفروق بين استجابات أفراد العينة حسب نوع النوع (ذكور- إناث) حول متطلبات تفعيل

مجتمعات التعلم في مدارس التعليم العام بمحافظة سوهاج :-

لحساب دالة الفروق الإحصائية بين استجابات أفراد العينة من الذكور والإناث استخدمت الباحثة اختبار (T.test) لحساب دلالة الفروق ، ويتضح ذلك من خلال الجدول التالي:-

جدول (٣٨)

دلالة الفروق الإحصائية بين استجابات أفراد عينة البحث (ذكور - إناث)

حول " متطلبات تفعيل مجتمعات التعلم في مدارس التعليم العام بمحافظة سوهاج "

م	المحور	درجة الحرية	ف
١	دواعي تفعيل مجتمعات التعلم بمدارس التعليم العام في محافظة سوهاج .	٢	المحسوبة ٠,٤٧
		٧٥٣	الجدولية ١,٩٦
٢	متطلبات تفعيل الرؤية والقيم الحاكمة .	٢	المحسوبة ٠,٨٧
		٧٥٣	الجدولية ١,٩٦
٣	متطلبات تفعيل المسؤولية والقيادة المدرسية الجماعية .	٢	المحسوبة ١,٠١
		٧٥٣	الجدولية ١,٩٦
٤	متطلبات تفعيل الممارسات التعليمية التأملية .	٢	المحسوبة ٠,٦٩
		٧٥٣	الجدولية ١,٩٦
٥	متطلبات تفعيل برامج التنمية المهنية المستدامة .	٢	المحسوبة ٠,٨٢
		٧٥٣	الجدولية ١,٩٦
٦	متطلبات تفعيل برامج التعلم النشط داخل المجتمع المدرسي .	٢	المحسوبة ٠,٧٤
		٧٥٣	الجدولية ١,٩٦
٧	معوقات تحول دون تفعيل مجتمعات التعلم بمدارس التعليم العام في محافظة سوهاج .	٢	المحسوبة ٠,٣٨
		٧٥٣	الجدولية ١,٩٦

علما بأن "ت" الجدولية عند ٠,٠٥ تساوى (١,٦٩) .

"ت" الجدولية عند ٠,٠١ تساوى (٢,٥٨) .

يتضح من الجدول السابق ما يلي :-

١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات العينتين من الذكور والإناث

حول عبارات المحور الأول " دواعي تفعيل مجتمعات التعلم بمدارس التعليم العام في

محافظة سوهاج " ، حيث تبين أنه بالبحث في الجداول عن قيمة (ف) لدرجة الحرية (٢)

بين المجموعتين ودرجة الحرية (٧٥٢) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، كانت (ف) الجدولية

= (٢,٦١) ، (ف) المحسوبة = (٠,٤٧) ، ومن هنا فإن قيمة (ف) المحسوبة أقل من

(ف) الجدولية ، وبذلك فإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات

العينتين .

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات العينتين من الذكور والإناث

حول عبارات المحور الثاني " متطلبات تفعيل الرؤية والقيم الحاكمة " ، حيث تبين أنه

بالبحث في الجداول عن قيمة (ف) لدرجة الحرية (٢) بين المجموعتين ودرجة الحرية (٧٥٢) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) كانت (ف) الجدولية = (٢,٦١) ، (ف) المحسوبة = (٠,٨٧) ، ومن هنا فإن قيمة (ف) المحسوبة أقل من (ف) الجدولية ، وبذلك فإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات العينتين .

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات العينتين من الذكور والإناث حول عبارات المحور الثالث "متطلبات تفعيل المسؤولية والقيادة المدرسية الجماعية" ، حيث تبين أنه بالبحث في الجداول عن قيمة (ف) لدرجة الحرية (٢) بين المجموعتين ودرجة الحرية (٧٥٢) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) كانت (ف) الجدولية = (٢,٦١) ، (ف) المحسوبة = (١,٠١) ، ومن هنا فإن قيمة (ف) المحسوبة أقل من (ف) الجدولية ، وبذلك فإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات العينتين .

٤- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات العينات الثلاث عن عبارات المحور الرابع "متطلبات تفعيل الممارسات التعليمية التأملية" حيث تبين أنه بالبحث في الجداول عن قيمة (ف) لدرجة الحرية (٢) بين المجموعتين ودرجة الحرية (٧٥٢) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، كانت (ف) الجدولية = (٢,٦١) ، (ف) المحسوبة = (٠,٦٩) ، ومن هنا فإن قيمة (ف) المحسوبة أقل من (ف) الجدولية وبذلك فإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات العينتين .

٥- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات العينتين من الذكور والإناث حول عبارات المحور الخامس "متطلبات تفعيل برامج التنمية المهنية المستدامة" ، حيث تبين أنه بالبحث في الجداول عن قيمة (ف) لدرجة الحرية (٢) بين المجموعتين ودرجة الحرية (٧٥٢) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، كانت (ف) الجدولية = (٢,٦١) ، (ف) المحسوبة = (٠,٨٢) ، ومن هنا فإن قيمة (ف) المحسوبة أقل من (ف) الجدولية ، وبذلك فإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات العينتين .

٦- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات العينتين من الذكور والإناث حول عبارات المحور الأول "متطلبات تفعيل برامج التعلم النشط داخل المجتمع المدرسي" ، حيث تبين أنه بالبحث في الجداول عن قيمة (ف) لدرجة الحرية (٢) بين المجموعتين ودرجة الحرية (٧٥٢) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، كانت (ف) الجدولية = (٢,٦١) ،

(ف) المحسوبة = (٠,٧٤) ، ومن هنا فإن قيمة (ف) المحسوبة أقل من (ف) الجدولية ، وبذلك فإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات العينتين .

سابعاً: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات العينتين من الذكور والإناث حول عبارات المحور السابع " المعوقات التي تحول دون تفعيل مجتمعات التعلم بمدارس التعليم العام في محافظة سوهاج " ، حيث تبين أنه بالبحث في الجداول عن قيمة (ف) لدرجة الحرية (٢) بين المجموعتين ودرجة الحرية (٧٥٢) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، كانت (ف) الجدولية = (٢,٦١) (ف) المحسوبة = (٠,٣٨) ، ومن هنا فإن قيمة (ف) المحسوبة أقل من (ف) الجدولية ، وبذلك فإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات العينتين .

ثانياً : حساب دلالة الفروق بين استجابات أفراد العينة حسب المؤهل الدراسي حول متطلبات تفعيل مجتمعات التعلم في مدارس التعليم العام بمحافظة سوهاج :-

لحساب دلالة الفروق الإحصائية بين استجابات أفراد العينة استخدمت الباحثة اختبار ون وى انوفا *One Way Anova* ، لحساب دلالة الفروق الإحصائية بين استجابات أفراد العينة حسب المؤهل (متوسط- مؤهل تربوي- مؤهل غير تربوي ، دراسات عليا) ، ويتضح ذلك من خلال الجدول التالي:-

جدول (٣٩)

دلالة الفروق الإحصائية بين استجابات أفراد عينة البحث حسب المؤهل الدراسي
حول "متطلبات تفعيل مجتمعات التعلم في مدارس التعليم العام بمحافظة سوهاج"

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف المحسوبة	ف الجدولية	الدلالة الاحصائية ف sig	مستوى الدلالة
١	بين المجموعات	١٩١٥,١٧	٣	٢٦٧,٤٢	١,٨	٢,٦١	٠,٤٢	غير دالة إحصائية
	داخل المجموعات	٢٧٦٤١,١٧	٧٥١	٩٨,٦٥				
٢	بين المجموعات	١٢٢٤٨,١٦٥	٣	٢٨٢,٢٣	١,٠٤		٠,٥٧	غير دالة إحصائية
	داخل المجموعات	١٥٤١٣,٢٧٤	٧٥٢	٦٨,٥١				
٣	بين المجموعات	١٢٤٢٨,١٦٥	٣	٢٨٢,١٣٩	١,٧		٠,٠٩	غير دالة إحصائية
	داخل المجموعات	١٧٩٤١,٢٧٤	٧٥١	٦١,٨٦٨				
٤	بين المجموعات	٢٧٥٣,٤٠	٣	٦٩٢,٨٥٢	٠,٨٤		٠,٠٠	غير دالة إحصائية
	داخل المجموعات	٢٦١٥٠,٦٢	٧٥١	٧٣,٦٣١				
٥	بين المجموعات	٩٦٤٥١,٢٨	٣	٢٣٦,٤٣	٦,٠٤		٠,٠٠	دالة إحصائية
	داخل المجموعات	١١٢٤٥,٠٧	٧٥١	٤٨,٤٩				
٦	بين المجموعات	٢٧٥٣,٦٢	٣	٦٤١,١٦	٤,٣٨		٠,٠٠	دالة إحصائية
	داخل المجموعات	٥٧١٥٣,٤٣	٧٥١	٤١,٦٣				
٧	بين المجموعات	١٧٥٣,٨٠	٣	٧٤٢,٣٢١	٠,٨١		٠,١٩	دالة إحصائية
	داخل المجموعات	٥٧١٥٣,٧٤	٧٥١	٥٨,٣١٤				

علماً بأن: ف الجدولية = ٢,٦١ .

يتضح من الجدول السابق ما يلي :-

- ١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات العينات الثلاث عن عبارات المحور الأول "دواعي تفعيل مجتمعات التعلم بمدارس التعليم العام في محافظة سوهاج"، حيث تبين أنه بالبحث في الجداول عن قيمة (ف) لدرجة الحرية (٢) بين المجموعتين ودرجة الحرية (٧٥٢) عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، كانت (ف) الجدولية = (٢,٦١)، (ف) المحسوبة = (١,٨)، ومن هنا فإن قيمة (ف) المحسوبة أقل من (ف) الجدولية، وبذلك فإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات العينات.

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات العينات الثلاث عن عبارات المحور الثاني "متطلبات تفعيل الرؤية والقيم الحاكمة"، حيث تبين أنه بالبحث في الجداول عن قيمة (ف) لدرجة الحرية (٢) بين المجموعتين ودرجة الحرية (٧٥٢) عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، كانت (ف) الجدولية = (٢,٦١)، (ف) المحسوبة = (١,٠٤)، ومن هنا فإن قيمة (ف) المحسوبة أقل من (ف) الجدولية، وبذلك فإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات العينات.

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات العينات الثلاث عن عبارات المحور الثالث "متطلبات تفعيل المسؤولية والقيادة المدرسية الجماعية"، حيث تبين أنه بالبحث في الجداول عن قيمة (ف) لدرجة الحرية (٢) بين المجموعتين ودرجة الحرية (٧٥٢) عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، كانت (ف) الجدولية = (٢,٦١)، (ف) المحسوبة = (١,٧)، ومن هنا فإن قيمة (ف) المحسوبة أقل من (ف) الجدولية، وبذلك فإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات العينات.

٤- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات العينات الثلاث عن عبارات المحور الرابع "متطلبات تفعيل الممارسات التعليمية التأملية" حيث تبين أنه بالبحث في الجداول عن قيمة (ف) لدرجة الحرية (٢) بين المجموعتين ودرجة الحرية (٧٥٢) عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، كانت (ف) الجدولية = (٢,٦١)، (ف) المحسوبة = (٠,٨٤)، ومن هنا فإن قيمة (ف) المحسوبة أقل من (ف) الجدولية، وبذلك فإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات العينات.

٥- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات العينات الثلاث عن عبارات المحور الخامس "متطلبات تفعيل برامج التنمية المهنية المستدامة"، حيث تبين أنه بالبحث في الجداول عن قيمة (ف) لدرجة الحرية (٢) بين المجموعتين ودرجة الحرية (٧٥٢) عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، كانت (ف) الجدولية = (٢,٦١)، (ف) المحسوبة = (٦,٠٤)، ومن هنا فإن قيمة (ف) المحسوبة أكبر من (ف) الجدولية، وبذلك فإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات العينات لصالح مؤهل الدراسات العليا.

٦- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات العينات الثلاث عن عبارات المحور الأول "متطلبات تفعيل برامج التعلم النشط داخل المجتمع المدرسي"، حيث تبين أنه بالبحث في الجداول عن قيمة (ف) لدرجة الحرية (٢) بين المجموعتين ودرجة الحرية (٧٥٢)

عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، كانت (ف) الجدولية = (٢,٦١) ، (ف) المحسوبة = (٤,٣٨) ، ومن هنا فإن قيمة (ف) المحسوبة أكبر من (ف) الجدولية ، وبذلك فإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات العينات لصالح مؤهل الدراسات العليا .

٧- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات العينات الثلاث عن عبارات المحور السابع " معوقات تحول دون تفعيل مجتمعات التعلم بمدارس التعليم العام في محافظة سوهاج " ، حيث تبين أنه بالبحث في الجداول عن قيمة (ف) لدرجة الحرية (٢) بين المجموعتين ودرجة الحرية (٧٥٢) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، كانت (ف) الجدولية = (٢,٦١) ، (ف) المحسوبة = (٠,٨١) ، ومن هنا فإن قيمة (ف) المحسوبة أقل من (ف) الجدولية ، وبذلك فإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات العينات .

ثالثاً: حساب دلالة الفروق بين استجابات أفراد العينة حسب الوظيفة حول متطلبات تفعيل مجتمعات التعلم في مدارس التعليم العام بمحافظة سوهاج :-

لحساب دلالة الفروق الإحصائية بين استجابات أفراد العينة استخدمت الباحثة تحليل التباين لحساب دلالة الفروق الإحصائية بين استجابات أفراد العينة ، ويتضح ذلك من خلال الجدول التالي :-

جدول (٤٠)
دلالة الفروق الإحصائية بين استجابات أفراد عينة البحث حسب الوظيفة
حول " متطلبات تفعيل مجتمعات التعلم في مدارس التعليم العام بمحافظة سوهاج "

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف المحسوبة	ف الجدولية	الدلالة الاحصائية ف sig	مستوى الدلالة
١	بين المجموعات	١٧٦١,٧٥	٢	٧٢١,٤١	٧,٣١	٢,٦١	٠,٠٦	دالة إحصائية
	داخل المجموعات	٢٥٧٦١,٦٣	٧٥٢	٤٩,٧١				
٢	بين المجموعات	١٢٢٨,١٦	٢	٢٧٣,١٤	٠,٧٢		٠,٠٠	غير دالة إحصائية
	داخل المجموعات	١٨٣٣٩,٨٣	٧٥٢	٨١,٤٠				
٣	بين المجموعات	٢٦٦٤,٥٠	٢	٧١٢,٤٢	٨,٢١		٠,٢٦	دالة إحصائية
	داخل المجموعات	٣٧١٥٣,١٣٠	٧٥٢	٦٣,٣١				
٤	بين المجموعات	٢١٢٩,٣١	٢	٢٦٨,٠٦	٠,٩٢		٠,٠٠	غير دالة إحصائية
	داخل المجموعات	١٧٢٣٧,٤٣	٧٥٢	٥٦,٦٤				
٥	بين المجموعات	٨٤٦٣,١٧	٢	٢٤٠,٥١	١,٦		٠,٠٠	غير دالة إحصائية
	داخل المجموعات	٢١٣٤٠,٣٦	٧٥٢	٣٧,٤١				
٦	بين المجموعات	٢٨٦١,٠٤	٢	٦٤١,١٦	٠,٧٩		٠,٠٠	غير دالة إحصائية
	داخل المجموعات	٣٢١٧١,٤٣	٧٥٢	٥٣,١٦				
٧	بين المجموعات	٢٩٦١,٤٢	٢	٦٤٢,١٣	٧,١٨		٠,٣٤	غير دالة إحصائية
	داخل المجموعات	٣٨٣٤١,٥٢	٧٥٢	٦٤,٢٤				

يتضح من الجدول السابق ما يلي :-

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات عينات البحث من حيث الوظيفة حول عبارات المحور الأول "دواعي تفعيل مجتمعات التعلم بمدارس التعليم العام في محافظة سوهاج"، حيث تبين أنه بالبحث في الجداول عن قيمة (ف) لدرجة الحرية (٢) بين المجموعتين ودرجة الحرية (٧٥٢) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، كانت (ف) الجدولية = (٢,٦١) ، (ف) المحسوبة = (٧,٢١) ، ومن هنا فإن قيمة (ف) المحسوبة أكبر من (ف) الجدولية، وبذلك فإنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات عينات البحث من حيث الوظيفة وكانت الفروق لصالح المعلمين ، وترى الباحثة أنه يمكن تفسير ذلك بأن المعلمين هم أكثر فئة بالمدرسة تكون قادرة على تبني أي اتجاه حديث وتفعيله من أجل النهوض بالعملية التعليمية وتحسينها بعكس الوكلاء والمديرين الذين غالبا ما يحرصون على بقاء الوضع الراهن على ما هو عليه دون تجديد أو تطوير حفاظا على مكانتهم ووضعهم الإداري .

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات عينات البحث من حيث الوظيفة حول عبارات المحور الثاني "متطلبات تفعيل الرؤية والقيم الحاكمة" ، حيث تبين أنه بالبحث في الجداول عن قيمة (ف) لدرجة الحرية (٢) بين المجموعتين ودرجة الحرية (٧٥٢) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) كانت (ف) الجدولية = (٢,٦١) ، (ف) المحسوبة = (٠,٧٢) ، ومن هنا فإن قيمة (ف) المحسوبة أقل من (ف) الجدولية ، وبذلك فإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات عينات البحث من حيث الوظيفة فيما يتعلق بالمحور الثاني .

٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات عينات البحث من حيث الوظيفة حول عبارات المحور الثالث "متطلبات تفعيل المسؤولية والقيادة المدرسية الجماعية" ، حيث تبين أنه بالبحث في الجداول عن قيمة (ف) لدرجة الحرية (٢) بين المجموعتين ودرجة الحرية (٧٥٢) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، كانت (ف) الجدولية = (٢,٦١) ، (ف) المحسوبة = (٨,٢١) ، ومن هنا فإن قيمة (ف) المحسوبة أكبر من (ف) الجدولية ، وبذلك فإنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات عينات البحث وكانت الفروق لصالح المديرين .

٤- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات عينات البحث حول عبارات المحور الرابع "متطلبات تفعيل الممارسات التعليمية التأملية" حيث تبين أنه بالبحث في الجداول عن قيمة (ف) لدرجة الحرية (٢) بين المجموعتين ودرجة الحرية (٧٥٢) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، كانت (ف) الجدولية = (٢,٦١) ، (ف) المحسوبة = (٠,٩٢) ، ومن هنا فإن

قيمة (ف) المحسوبة أقل من (ف) الجدولية ، وبذلك فإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات عينات البحث حول هذا المحور .

٥- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات عينات البحث من حيث الوظيفة حول عبارات المحور الخامس "متطلبات تفعيل برامج التنمية المهنية المستدامة" ، حيث تبين أنه بالبحث في الجداول عن قيمة (ف) لدرجة الحرية (٢) بين المجموعتين ودرجة الحرية (٧٥٢) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، كانت (ف) الجدولية = (٢,٦١) ، (ف) المحسوبة = (١,٦) ، ومن هنا فإن قيمة (ف) المحسوبة أقل من (ف) الجدولية ، وبذلك فإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات عينات البحث فيما يتعلق بهذا المحور أيضا .

٦- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات عينات البحث من حيث الوظيفة حول عبارات المحور السادس "متطلبات تفعيل برامج التعلم النشط داخل المجتمع المدرسي" ، حيث تبين أنه بالبحث في الجداول عن قيمة (ف) لدرجة الحرية (٢) بين المجموعتين ودرجة الحرية (٧٥٢) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، كانت (ف) الجدولية = (٢,٦١) ، (ف) المحسوبة = (٠,٧٩) ، ومن هنا فإن قيمة (ف) المحسوبة أقل من (ف) الجدولية ، وبذلك فإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات عينات البحث حول هذا المحور .

٧- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات عينات البحث من حيث الوظيفة حول عبارات المحور السابع "المعوقات التي تحول دون تفعيل مجتمعات التعلم بمدارس التعليم العام في محافظة سوهاج" ، حيث تبين أنه بالبحث في الجداول عن قيمة (ف) لدرجة الحرية (٢) بين المجموعتين ودرجة الحرية (٧٥٢) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، كانت (ف) الجدولية = (٢,٦١) (ف) المحسوبة = (٧,١٨) ، ومن هنا فإن قيمة (ف) المحسوبة أكبر من (ف) الجدولية ، وبذلك فإنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات عينات البحث حول هذا المحور وكانت الفروق لصالح المعلمين ، وترى الباحثة أن تفسير ذلك قد يرجع إلى أن فئة المعلمين بالمدرسة هم أكثر الفئات إحساسا بالمعوقات التي تعوق تفعيل أية تجربة جديدة أو أي اتجاه حديث لأنهم أكثر فئة معاناة من هذه المعوقات وأكثر تضررا منها .

رابعاً : حساب دلالة الفروق بين استجابات أفراد العينة حسب التوزيع الجغرافي حول "متطلبات تفعيل

مجتمعات التعلم في مدارس التعليم العام بمحافظة سوهاج " :-

لحساب دالة الفروق الإحصائية بين استجابات أفراد العينة حسب الموقع الجغرافي استخدمت

الباحثة تحليل التباين ، ويتضح ذلك من خلال الجدول التالي :-

جدول (٤١)

دلالة الفروق الإحصائية بين استجابات أفراد عينة البحث حسب التوزيع الجغرافي

حول "متطلبات تفعيل مجتمعات التعلم في مدارس التعليم العام بمحافظة سوهاج "

المدرسة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف المحسوب	ف الجدولية	دلالة الإحصائية	مستوى الدلالة
١	المجموع	١٨٨١١,١	١	١٨٨,١	١,١١	٢,٦١	٠,٢٣	دالة إحصائية
١	المجموع	١٨٨٢٥,٢١	٧٥١	٢٥,٥١				
١	المجموع	١١١٨,١٥	١	١١٢,١٣٩	٧,٠١		٠,٠٨	دالة إحصائية
١	المجموع	١١١٢١,٧٤	٧٥١	١٤,٨١٨				
١	المجموع	١٥٢١,١٥	١	١٥٢,٢	١,١٥		٠,١٦	دالة إحصائية
١	المجموع	١١٨١١,١	٧٥١	١٥,٨١				
٢	المجموع	١١١١,١١	١	١١٨,٢	٠,٧١		٠,٠٠	دالة إحصائية
٢	المجموع	١١١١٠,٢	٧٥١	١٤,٨١				
٣	المجموع	١١١٢٥,٢	٧٥١	١٤,٨١	٥,٩	٢,٦١	٠,١٧	دالة إحصائية
٣	المجموع	١١١٢٥,٢	٧٥١	١٤,٨١				
٤	المجموع	١٨٨٨١,٧١	١	١٨٨,٨١	١,٠١		٠,٢٨	دالة إحصائية
٤	المجموع	١١١١١,١	٧٥١	١٤,٨١				
٥	المجموع	١١٢٥٧,٢١	٧٥١	١٥,٢١	١,١٥		٠,٠٠	دالة إحصائية
٥	المجموع	١٤١٥١,٧	٧٥١	١٨,٥١				

يتبين من الجدول السابق ما يلي :-

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات عينات البحث من حيث الموقع الجغرافي حول عبارات المحور الأول "دواعي تفعيل مجتمعات التعلم بمدارس التعليم العام في محافظة سوهاج" حيث تبين أنه بالبحث في الجداول عن قيمة (ف) لدرجة الحرية (٢) بين المجموعتين ودرجة الحرية (٧٥٢) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، كانت (ف) الجدولية = (٢,٦١) ، (ف) المحسوبة = (٦,٢١) ومن هنا فإن قيمة (ف) المحسوبة أكبر من (ف) الجدولية ، وبذلك فإنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات عينات البحث الثلاث وكانت الفروق لصالح مركز دار السلام ، وترى الباحثة أن هذا أمر طبيعي ؛ حيث إن مركز دار السلام يقع في الجانب القبلي للمحافظة وهذا المركز يعاني كثيراً من سلبيات ومشكلات كثيرة ومتنوعة منها ما هو ثقافي ، ومنها ما هو اجتماعي ، ومنها ما هو اقتصادي ، ومنها ما هو تعليمي ، وقد جاء هذا على لسان عينة البحث من المعلمين والمعلمات بمركز دار السلام ؛ حيث إنهم قد أكدوا بالفعل أن ما جاء في هذا المحور يعد من دواعي تفعيل مجتمعات التعلم بمدارس التعليم العام ، والتي قد يكون لها دور في علاج بعض السلبيات والمشكلات التي يعاني منها هذا النوع من التعليم .

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات عينات البحث من حيث الموقع الجغرافي حول عبارات المحور الثاني "متطلبات تفعيل الرؤية والقيم الحاكمة" ، حيث تبين أنه بالبحث في الجداول عن قيمة (ف) لدرجة الحرية (٢) بين المجموعتين ودرجة الحرية (٧٥٢) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، كانت (ف) الجدولية = (٢,٦١) ، (ف) المحسوبة = (٧,٠١) ، ومن هنا فإن قيمة (ف) المحسوبة أكبر من (ف) الجدولية ، وبذلك فإنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات عينات البحث الثلاث وكانت الفروق لصالح سوهاج ، وترى الباحثة أن تفسير ذلك يرجع إلى أن مركز سوهاج يعد بمثابة أكثر مراكز وإدارات المحافظة حرصاً على تفعيل الرؤية والقيم الحاكمة بمدارس التعليم العام بالمحافظة .

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات عينات البحث من حيث الموقع الجغرافي حول عبارات المحور الثالث "متطلبات تفعيل المسؤولية والقيادة المدرسية الجماعية" ، حيث تبين أنه بالبحث في الجداول عن قيمة (ف) لدرجة الحرية (٢) بين المجموعتين ودرجة الحرية (٧٥٢) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) كانت (ف) الجدولية = (٢,٦١) ،

(ف) المحسوبة = (١,٢٥) ، ومن هنا فإن قيمة (ف) المحسوبة أقل من (ف) الجدولية ، وبذلك فإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات العينات الثلاث .

٤- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات عينات البحث من حيث الموقع الجغرافي حول عبارات المحور الرابع " متطلبات تفعيل الممارسات التعليمية التأملية " حيث تبين أنه بالبحث في الجداول عن قيمة (ف) لدرجة الحرية (٢) بين المجموعتين ودرجة الحرية (٧٥٢) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، كانت (ف) الجدولية = (٢,٦١) ، (ف) المحسوبة = (٠,٧٩) ، ومن هنا فإن قيمة (ف) المحسوبة أقل من (ف) الجدولية ، وبذلك فإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات العينات الثلاث .

٥- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات عينات البحث من حيث الموقع الجغرافي حول عبارات المحور الخامس " متطلبات تفعيل برامج التنمية المهنية المستدامة " ، حيث تبين أنه بالبحث في الجداول عن قيمة (ف) لدرجة الحرية (٢) بين المجموعتين ودرجة الحرية (٧٥٢) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، كانت (ف) الجدولية = (٢,٦١) ، (ف) المحسوبة = (٥,٩) ، ومن هنا فإن قيمة (ف) المحسوبة أكبر من (ف) الجدولية ، وبذلك فإنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات العينات الثلاث وكانت الفروق لصالح سوهاج ، وترى الباحثة أن تفسير ذلك يرجع إلى أن مركز سوهاج وإدارته من أكثر المراكز والإدارات حرصاً على تفعيل برامج التنمية المهنية للمعلمين وتشجيع المعلمين على الالتحاق بها ، كما أنه يمكن القول إن معلمي ومعلمات مركز سوهاج أكثر حرصاً على الاستفادة من برامج التنمية المهنية التي تعقد بالمحافظة ؛ نظراً لقرب وسهولة الذهاب إليها .

٦- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات عينات البحث من حيث الموقع الجغرافي حول عبارات المحور السادس " متطلبات تفعيل برامج التعلم النشط داخل المجتمع المدرسي " ، حيث تبين أنه بالبحث في الجداول عن قيمة (ف) لدرجة الحرية (٢) بين المجموعتين ودرجة الحرية (٧٥٢) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، كانت (ف) الجدولية = (٢,٦١) ، (ف) المحسوبة = (١,٠٢) ، ومن هنا فإن قيمة (ف) المحسوبة أقل من (ف) الجدولية ، وبذلك فإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات العينات الثلاث .

٧- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات عينات البحث من حيث الموقع الجغرافي حول عبارات المحور السابع " المعوقات التي تحول دون تفعيل مجتمعات التعلم بمدارس التعليم العام في محافظة سوهاج "، حيث تبين أنه بالبحث في الجداول عن قيمة (ف) لدرجة الحرية (٢) بين المجموعتين ودرجة الحرية (٧٥٢) عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، كانت (ف) الجدولية = (٢,٦١) و(ف) المحسوبة = (٩,٣٥)، ومن هنا فإن قيمة (ف) المحسوبة أكبر من (ف) الجدولية، وبذلك فإنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات العينات الثلاث وكانت الفروق لصالح دار السلام، وترى الباحثة أن تفسير ذلك يرجع إلى ما سبقت الإشارة إليه من أن مركز دار السلام من أكثر مراكز المحافظة معاناة من المعوقات والمشكلات التي تعترض سير العملية التعليمية نفسها، علاوة على التي تعترض تفعيل أي اتجاه حديث أو تجربة جديدة.

رابعاً: حساب دلالة الفروق بين استجابات أفراد العينة حسب المرحلة التعليمية حول "متطلبات تفعيل مجتمعات التعلم في مدارس التعليم العام بمحافظة سوهاج" :-

لحساب دالة الفروق الإحصائية بين استجابات أفراد العينة حسب المرحلة التعليمية استخدمت الباحثة تحليل التباين، ويتضح ذلك من خلال الجدول التالي:-

جدول (٤٢)

دلالة الفروق الإحصائية بين استجابات أفراد عينة البحث حسب المرحلة التعليمية (ابتدائي - إعدادي- ثانوي)

حول "متطلبات تفعيل مجتمعات التعلم في مدارس التعليم العام بمحافظة سوهاج"

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف المحسوبة	ف الجدولية	الدلالة الاحصائية ف sig	مستوى الدلالة
١	بين المجموعات	١٢٢٥٨,٣١	٢	٢٢٧,٤١	٤,٢	٢,٦١	٠,١٩	دالة إحصائية
	داخل المجموعات	٢٧٢٢,٦٢	٧٥٢	٥٤,١٢				
٢	بين المجموعات	١٢٢٢,٣٠	٢	٢٦٩,٣٠	١,٣	٢,٦١	٠,٣٤	غير دالة إحصائية
	داخل المجموعات	١٧٩٢٩,٢٠	٧٥٢	٧١,٠٤				

٣	بين المجموعات	١٢٤١,٣٥	٢	٢٨٢,١ ٣٩	٦,٠١	٠,١٣	دالة إحصائية
	داخل المجموعات	١٨٧٣٥,٣ ٥	٧٥٢	٣٩,٦٠			
٤	بين المجموعات	٢٢٤٣,١١	٢	٢٥٧,٨ ١	٠,٩٢	٠,٢٨	غير دالة إحصائية
	داخل المجموعات	١٧٦٤٢,٣ ٢	٧٥٢	٧٥,١٤			
٥	بين المجموعات	٢١٦٢,٣١	٢	٢٧٣,٣ ٠	١,٤	٠,٠٩	غير دالة إحصائية
	داخل المجموعات	٢٦٣٦١,٨ ١	٧٥٢	٦٩,٤٦			
٦	بين المجموعات	٢٢٥٢,٥٦	٢	٦٦٣,٦ ٣	٠,٦٨	٠,٢٨	غير دالة إحصائية
	داخل المجموعات	٢٧٦٣٥٢,٤٥	٧٥٢	٧٨,٦٠			
٧	بين المجموعات	٣١٤٦,٥١	٢	٧٤٤,٠ ٧	٧,٤	٠,٣٠	دالة إحصائية
	داخل المجموعات	٣٦٧٥٤,٢ ١	٧٥٢	٧٧,٤٢			

يتبين من الجدول السابق ما يلي :-

١-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات عينات البحث من حيث المرحلة التعليمية حول عبارات المحور الأول" دواعي تفعيل مجتمعات التعلم بمدارس التعليم العام في محافظة سوهاج "، حيث تبين أنه بالبحث في الجداول عن قيمة (ف) لدرجة الحرية (٢) بين المجموعتين ودرجة الحرية (٧٥٢) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، كانت (ف) الجدولية = (٢,٦١) ، (ف) المحسوبة=(٤,٢) ، ومن هنا فإن قيمة (ف) المحسوبة أكبر من (ف) الجدولية ، وبذلك فإنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات العينات الثلاث وكانت الفروق لصالح المدارس الابتدائية ، و ترى الباحثة أن تفسير ذلك قد يرجع إلى أن أفراد عينة الدراسة يرون أن المرحلة الابتدائية هي أهم مراحل التعليم العام من حيث التأسيس

والإعداد ؛ وبالتالي ينبغي أن يؤخذ في الاعتبار ضرورة توفير متطلبات تفعيل مجتمعات التعلم في مدارس هذه المرحلة .

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات عينات البحث من حيث المرحلة التعليمية حول عبارات المحور الثاني "متطلبات تفعيل الرؤية والقيم الحاكمة" ، حيث تبين أنه بالبحث في الجداول عن قيمة (ف) لدرجة الحرية (٢) بين المجموعتين ودرجة الحرية (٧٥٢) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، كانت (ف) الجدولية = (٢,٦١) ، (ف) المحسوبة = (١,٣) ، ومن هنا فإن قيمة (ف) المحسوبة أقل من (ف) الجدولية ، وبذلك فإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات العينات الثلاث .

٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات عينات البحث حسب المرحلة التعليمية حول عبارات المحور الثالث "متطلبات تفعيل المسؤولية والقيادة المدرسية الجماعية" ، حيث تبين أنه بالبحث في الجداول عن قيمة (ف) لدرجة الحرية (٢) بين المجموعتين ودرجة الحرية (٧٥٢) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، كانت (ف) الجدولية = (٢,٦١) ، (ف) المحسوبة = (٦,٠١) ، ومن هنا فإن قيمة (ف) المحسوبة أكبر من (ف) الجدولية ، وبذلك فإنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات العينات الثلاث وكانت الفروق لصالح الدارس الثانوية ، وترى الباحثة أن تفسير ذلك يرجع إلى أن المرحلة الثانوية تعد مرحلة ختامية للتعليم العام وبعدها يلتحق الطالب بالتعليم العالي بأنواعه المختلفة علاوة على خطورة هذه المرحلة من حيث طبيعة الطلاب وخصائص نموهم ، وبالتالي فهي مرحلة تتطلب تفعيل تحمل المسؤولية وتفعيل القيادة المدرسية الجماعية .

٤- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات عينات البحث من حيث المرحلة التعليمية حول عبارات المحور الرابع "متطلبات تفعيل الممارسات التعليمية التأملية" حيث تبين أنه بالبحث في الجداول عن قيمة (ف) لدرجة الحرية (٢) بين المجموعتين ودرجة الحرية (٧٥٢) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، كانت (ف) الجدولية = (٢,٦١) ، (ف) المحسوبة = (٠,٩٢) ، ومن هنا فإن قيمة (ف) المحسوبة أقل من (ف) الجدولية ، وبذلك فإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات العينات الثلاث .

٥- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات عينات البحث من حيث المرحلة التعليمية حول عبارات المحور الخامس "متطلبات تفعيل برامج التنمية المهنية المستدامة" ،

حيث تبين أنه بالبحث في الجداول عن قيمة (ف) لدرجة الحرية (٢) بين المجموعتين ودرجة الحرية (٧٥٢) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، كانت (ف) الجدولية = (٢,٦١) ، (ف) المحسوبة = (١,٤) ، ومن هنا فإن قيمة (ف) المحسوبة أقل من (ف) الجدولية ، وبذلك فإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات العينات الثلاث .

٦- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات عينات البحث من حيث المرحلة التعليمية حول عبارات المحور السادس "متطلبات تفعيل برامج التعلم النشط داخل المجتمع المدرسي" ، حيث تبين أنه بالبحث في الجداول عن قيمة (ف) لدرجة الحرية (٢) بين المجموعتين ودرجة الحرية (٧٥٢) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، كانت (ف) الجدولية = (٢,٦١) ، (ف) المحسوبة = (٠,٦٨) ، ومن هنا فإن قيمة (ف) المحسوبة أقل من (ف) الجدولية ، وبذلك فإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات العينات الثلاث .

٧- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات عينات البحث من حيث المرحلة التعليمية حول عبارات المحور السابع "المعوقات التي تحول دون تفعيل مجتمعات التعلم بمدارس التعليم العام في محافظة سوهاج" حيث تبين أنه بالبحث في الجداول عن قيمة (ف) لدرجة الحرية (٢) بين المجموعتين ودرجة الحرية (٧٥٢) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، كانت (ف) الجدولية = (٢,٦١) ، و(ف) المحسوبة = (٧,٤) ومن هنا فإن قيمة (ف) المحسوبة أكبر من (ف) الجدولية ، وبذلك فإنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات العينات الثلاث وكانت الفروق لصالح المدارس الابتدائية وترى الباحثة أن تفسير ذلك قد يرجع إلى أن مدارس المرحلة الابتدائية تظهر بها المعوقات المذكورة بالمحور أكثر من المراحل الأخرى ؛ نظرا لزيادة عدد التلاميذ الملتحقين بهذه المدارس ، علاوة على ضعف إمكانيات هذه المدارس سواء البشرية أو المادية .

بناء وتحليل السيناريوهات والمقارنة بينها وعليه فإنهم ينظرون إلى الدراسات المستقبلية وأساليبها على أنها أداة لفهم وتغيير العالم وليس لفهمه فقط ، والباحثة تتفق مع الرأي الثاني الذي ينظر للدراسات المستقبلية على أنها مزيج من العلم والاستهداف ؛ حيث إن تفعيل مجتمعات التعلم بمدارس التعليم العام يتطلب علم وإيمان بأهمية هذه المجتمعات في تطوير وتجديد هذه المدارس والتغلب على كثير من مشكلاتها .

ورغم الاختلاف وتباين الرؤى حول أهداف السيناريوهات المستقبلية فإن هناك إجماع بين المشتغلين بالدراسات المستقبلية على أهداف محددة للسيناريوهات المستقبلية منها على سبيل المثال : تمكين الجماهير من التفكير في كل الأمور المتعلقة بالمستقبل واستثارة النقاش فيها واستدعاء ردود الفعل في شأنها .

رابعا : مواصفات السيناريو الجيد :-

هناك عدة معايير يمكن استخدامها في تقويم السيناريوهات المطروحة حول المستقبل والحكم على جودتها وصلاحياتها للتنبؤ بالمستقبل بدرجة عالية من الدقة ؛ ومن هذه المعايير ما يلي :-^(١)

١- قدر من التمايز والاختلاف : أيًا كان عدد السيناريوهات ، فمن المهم أن يكون بينها قدر واضح وملحوس من الاختلاف والتمايز . فلا فائدة تُرجى من عدد كبير من السيناريوهات إذا كانت الاختلافات بينها طفيفة ؛ لأن ذلك لا يضيق نطاق الاحتمالات والخيارات المتضمنة في حركة المستقبل فحسب ، بل إنّه لا يساعد أيضاً على إطلاق طاقات الخيال والإبداع لدى المتلقي . وبطبيعة الحال فإنّ درجة الاختلاف أو التمايز بين السيناريوهات ليست بالضرورة دالة في عددها ، فقد يكفي بسيناريوهين مثلاً ، ومع ذلك تكون درجة الاختلاف بينهما عظيمة إذا كان كل منهما يمثل حالة متطرفة وفي ذلك تأكيد لأهمية تمايز السيناريوهات وما تؤدي إليه من فتح مجالات الإمكانات والخيارات واستثارة الخيال والفكر .

٢- الاتساق الداخلي : فمن المهم أن يتصف كل سيناريو بالاتساق الداخلي ، أي التناسق بين مكوناته وعادة ما يوصف الاتساق الداخلي بأنّه يعني الخلو من التناقض أو التناقض ، ولكن ينبغي الانتباه من جهة أخرى إلى أنّه لما كانت السيناريوهات لا تمثل أوضاعاً مثالية وإنما تمثل أوضاعاً ممكنة ، فإنّها لن تخلو من التناقضات داخل أي منها ؛ فالتناقض - في نهاية المطاف - هو محرك السيناريو ومولد التطور ومن ثم يجب التمييز بين التناقض الذي يتعين غيابه حتى يكون السيناريو ممثلاً لمستقبل ممكن .

٣- سهولة الفهم : فمن سمات السيناريو الجيد أنّه سهل الفهم ؛ فلما كان القصد من تحليل السيناريوهات مساعدة الناس على التعلم والتواءم وتعديل التصرفات ، ومعاونتهم على تنظيم مداركهم وترتيب أولوياتهم وتوجيه أنظارهم إلى إشارات التحذير والنقاط الحرجة لاتخاذ القرارات على طريق المستقبل فمن المهم أن تُقدّم السيناريوهات بشكل يسهل فهمه

- من تصورات نظرية لمدخل مجتمعات التعلم بمدارس التعليم العام على واقع التعليم العام بمصر ، ويمكن القول إن منطلقات السيناريو المقترح تكمن فيما يلي :-
- العدد (٤٧) يناير ٢٠١٧م**
- ١- أن مجتمعات التعلم مفهوماً عالمياً حديثاً تسعى دول العالم بآثره إلى الاستفادة منه في تحقيق الإصلاح المدرسي ، والتغلب على بعض مشكلات التعليم بها .
- ٢- أن مجتمعات التعلم وسيلة أو استراتيجية يستخدمها القائد لخلق ثقافة التعلم والتفكير والبحث والنمو الجماعي المستمر .
- ٣- أنها ليست طريقة عمل جديدة ، ولكنها أحد أساليب القيادة ، وطريقة جديدة للتفكير تسمح للجميع بالعمل كفريق ، وتوزيع القيادة على الجميع .
- ٤- أنها تحقق القدرة على اتخاذ القرار الجماعي .
- ٥- إن دعم و تعزيز مجتمعات التعلم يمثل تحدياً جوهرياً لتحسين الممارسات المهنية وضمان جودة العملية التعليمية بمدارس التعليم العام .

ثانياً: هدف السيناريو المستقبلي المقترح :-

يتحدد الهدف الأساسي للسيناريو المقترح في هذا البحث في تحديد المشاهد المستقبلية المتوقعة لتفعيل مجتمعات التعلم في مدارس التعليم العام و تقديم بعض المتطلبات لتحقيق هذه المجتمعات بمدارس التعليم العام بمحافظة سوهاج ، بما يتلاءم مع نتائج البحث وطبيعة المجتمع المصري وبيئته الثقافية .

ثالثاً : نوع سيناريو البحث الحالي :

اعتمدت الباحثة في البحث الحالي على السيناريو الاستطلاعي في محاولة لكشف غموض المستقبل الذي يحيط بمدى إمكانية تحويل مدارس التعليم العام بمحافظة سوهاج إلى مجتمعات تعلم وما يرتبط بذلك من سلبيات وإيجابيات ، ووفقاً لهذا النوع فقد انطلق سيناريو البحث الحالي من دراسة وتحليل الوضع الراهن لمدارس التعليم العام بمحافظة سوهاج والعوامل المؤثرة على تفعيل مثل هذه المجتمعات بمدارس التعليم العام

رابعاً : متطلبات تفعيل مجتمعات التعلم بمدارس التعليم العام وفقاً للسيناريو المقترح :-

يتضمن السيناريو المقترح متطلبات تفعيل وتدعيم مجتمعات التعلم بمدارس التعليم العام بمحافظة سوهاج ، ومجموعة من الإجراءات والآليات لتحقيق كل مقوم بأبعاده المختلفة ومن هذه المتطلبات ما يلي :-

- جهد تعاوني من العاملين بمدارس التعليم العام يستند إلى نقد وتحليل وتقويم الواقع والتعرف على إيجابياته وسلبياته ، وتحليل الأفكار والممارسات التي ينفذها المعلمون بالمدرسة .
- أن تتبنى مدارس التعليم العام إطاراً مفاهيمياً تعمل على تنفيذ أبعاده بصورة متكاملة ، بحيث يشترك جميع أعضاء المجتمع المدرسي في بناء هذا الإطار المفاهيمي وتنفيذ أبعاده على أرض الواقع وهذه الأبعاد هي :-

أ- القيادة المدرسية الجماعية :-

البحوث والدراسات المقترحة :-

من خلال قيام الباحثة بالبحث الحالي تبيّن لها أنّ مجتمعات التعلم اتّجاه حديث أخذت به الدول المتقدمة كاتّجاه يمكن من خلاله تحقيق الإصلاح المدرسي بمدارس التعليم العام ، والتغلب على عديد من المشكلات التي يعاني منها التعليم بشتى مراحله ؛ وذلك لأنّ مهام مجتمع التعلم لا تقتصر على مجرد إنجاز الأعمال وتحقيق الأهداف ، ولكنها مكان تنمو فيه القدرات المعرفية لجميع الأفراد المنتسبين لهذا المجتمع ، كما يتم فيه تحسين مهاراتهم وأنماط تفكيرهم ليس على مستوى الفرد وإنما على مستوى الجماعة أيضاً ، وتبيّن لها أيضاً أن هذا الاتّجاه مازال يعاني من قلة البحوث والدراسات حوله ؛ وعليه فإنّ الباحثة تقترح القيام ببعض البحوث والدراسات حول هذا المجال ؛ حتى تتم الفائدة وتتضح الصورة ومن هذه البحوث والدراسات ما يلي :-

- ١- سيناريو مستقبلي لتفعيل دور الجامعات المصرية في تنمية ثقافة الإبداع لدى طلاب الجامعة .
- ٢- سيناريو مستقبلي لتفعيل دور المدارس الثانوية العامة في تنمية الثقافة النقدية لدى الطلاب في ضوء بعض التغيرات المعاصرة .
- ٣- دراسة مستقبلية حول كيفية دراسة المسلمين للماضي وتنمية الوعي بالتاريخ .
- ٤- دراسة مستقبلية حول نوعية الخريج المصري المرغوب فيه استكشافياً واستهدافياً .
- ٥- دراسة حول صعوبات إجراء الدراسات والبحوث المستقبلية في الوطن العربي .

المراجع

أولاً: المراجع العربية:-

- ١- إبراهيم أحمد غنيم ، " خواطر حول برامج التنمية المهنية للعاملين في الحقل التعليمي الفريضة الغائبة لدى كليات التربية " ، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر الدولي " كليات التربية وإعادة بناء التعليم " ، المنعقد في كلية التربية - جامعة أسيوط في الفترة من ١٠ - ١١ مايو ٢٠١٤م ، ص ١٠ .
- ٢- إبراهيم يوسف العبد الله ، رفع الكفاءة الإنتاجية للمؤسسة المدرسية ، بيروت : شركة المطبوعات للتوزيع والنشر ، ٢٠٠٢م .
- ٣- أحمد السيد كردي ، " الدراسات المستقبلية " ، متاح على :- <http://kenanaonline.com/users/ahmedkordy/posts/> ١٩٦٨٩٨ تم الرجوع إليه بتاريخ ١١ / ٢ / ٢٠١٦م .
- ٤- أحمد حسين الصغير ، " الإصلاح المدرسي بين مقتضيات الواقع وتحديات المستقبل " ، المؤتمر السنوي السادس للبحوث بجامعة الإمارات العربية المتحدة ، ٢٠٠٧م . متاح على :- www.alittihad.ae/details.php?id=&article=full٢٠٠٧&y=١٠٦١٤٩ تم الرجوع إليه بتاريخ ٣٠ / ١١ / ٢٠١٥م .
- ٥ - — ، مجتمعات التعلم " نموذج لتحسين الممارسات المهنية في المدارس " ، الأردن : إثراء للنشر والتوزيع ، ٢٠٠٩م ، ٤٣ .
- ٦ - أحمد إبراهيم أحمد ، الإدارة المدرسية في الألفية الثالثة ، الإسكندرية : مكتبة المعارف الحديثة ، ٢٠٠١ .
- ٧- أسامة أحمد ، " السيناريوهات.. أداة للتعامل مع التغييرات والأحداث " ، متاح على :- <http://altadreeb.net/articleDetails.php?id=99&issueNo=6> تم الرجوع إليه بتاريخ ٦ / ٥ / ٢٠١٦م .
- ٨- أمين محمد النبوي ، مجتمعات التعلم والاعتماد الأكاديمي للمدارس ، القاهرة : الدار المصرية اللبنانية ، ٢٠٠٨م .
- ٩- التعلم النشط ، متاح على :- <https://ar.wikipedia.org/wiki/> تم الرجوع إليه بتاريخ ١٧ / ٢ / ٢٠١٦م .
- ١٠- الحسين فتحي ، " مفهوم التعليم في مصر و أنواع المدارس " ، متاح على :- <http://www.noreed.com/> تم الرجوع إليه بتاريخ ١١ / ٢ / ٢٠١٦م .

- ١- المجتمعات المهنية للتعليم المكون الأول لجميع المستويات ، متاح على : / academy.moe.gov.eg تم الرجوع إليه بتاريخ ٣٠/١٢/٢٠١٥ م .
- ١٢- المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية ، " التعلم النشط وتحسين العملية التعليمية " ، النشرة الدورية للمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية ، ص ٢ ، متاح على :- <http://ncerd.org/pdf/alnashra/nashra17.pdf> تم الرجوع إليه بتاريخ ١٧ / ٢ / ٢٠١٦ م .
- ١٣- بدر عبد الله الصالح ، " المنظور الشامل للإصلاح المدرسي : إطار مقترح للإصلاح المدرسي في القرن الحادي والعشرين " ، ورقة عمل مقدمة لمؤتمر " الإصلاح المدرسي : تحديات وطموحات " ، المنعقد بكلية التربية - جامعة الإمارات العربية المتحدة في الفترة من ١٧-١٩/٢٠٠٧م. متاح على :- faculty.ksu.edu.sa/6544 تم الرجوع إليه بتاريخ ٢٥ / ١٢ / ٢٠١٥ م .
- ١٤- برنامج الأمم المتحدة الإنمائي ، تقرير التنمية الإنسانية العربية نحو إقامة مجتمع المعرفة للعام ٢٠٠٣ ، متاح على :- <http://www.un.org/ar/esa/ahdr> تم الرجوع إليه بتاريخ ٣١ / ١ / ٢٠١٦ م .
- ١٥- حامد عمار ، عولمة الإصلاح التربوي بين الوعود والإنجاز والمستقبل ، القاهرة : الدار المصرية اللبنانية ، ٢٠٠٩ م .
- ١٦- حسن البائع محمد عبد العاطي ، " التعليم العربي بين استشراف المستقبل وطلب الجودة والاعتماد " ، متاح على :- <http://uqu.edu.sa/page/ar/5438> تم الرجوع إليه بتاريخ ٨ / ١ / ٢٠١٦ م .
- ١٧- حمد بن عبدالله اللحيدان ، " التعليم الجيد يقود إلى مجتمع التعلم " ، متاح على :- <http://www.alriyadh.com/60503> تم الرجوع إليه بتاريخ ٧/١٢/٢٠١٥م .
- ١٨- خالد طه الأحمد ، تكوين المعلمين من الإعداد إلى التدريب ، العين : دار الكتاب الجامعي ، ٢٠٠٥ م .
- ١٩- خالد محمد الزواوي ، الجودة الشاملة في التعليم - أسواق العمل في الوطن العربي ، القاهرة : مجموعة النيل العربية ، ٢٠٠٨ م .
- ٢٠- دراسات مستقبلية ، متاح على :- <http://www.marefa.org/index.php/> تم الرجوع إليه بتاريخ ١١/٢/٢٠١٦ م .
- ٢١- رضا إبراهيم المليجي ، إدارة المعرفة والتعلم التنظيمي - مدخل للجامعة المتعلمة في مجتمع المعرفة ، القاهرة : مؤسسة طبية للنشر والتوزيع ، ٢٠١٠ م .

- ٢٢- رمضان أحمد الصبّاغ ، " سيناريوهات المستقبل التربوي: الاستطلاع أم الاستهداف الإمكانية أم الاحتمال؟! " مجلة المعرفة ، متاح على :-
http://www.almarefh.net/show_content_sub.php?CUV=362&SubModel=13&ID=454 تم الرجوع إليه بتاريخ ٥/٥/٢٠١٦م.
- ٢٣- شافع النيايدي ، " تقرير عن السيناريوهات " ، متاح على :-
http://www.edutrapedia.illaf.net/arabic/show_article.thtml?id=594 تم الرجوع إليه بتاريخ ١/٥/٢٠١٦م .
- ٢٤- شعبان أحمد محمد هلال ، " مجتمعات التعلم بمدارس التعليم العام بمصر : دراسة تحليلية " ، رسالة دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة دمنهور ، ٢٠١٣م .
- ٢٥- صالحة عبد الله عيسان و آخرون ، اتجاهات حديثة في التربية ، الأردن : دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، ٢٠٠٧م .
- ٢٦- طارق عبد الرؤف عامر ، الدراسات المستقبلية : مفهوما - أساليبها - أهدافها ، القاهرة : دار السحاب للنشر والتوزيع ، ٢٠٠٦م .
- ٢٧- طارق محمد ، تعريف التعليم ، متاح على :- <http://mawdoo3.com/%3> تم الرجوع إليه بتاريخ ١٠/٢/٢٠١٦م.
- ٢٨- عامر محرم محمد الشاذلي ، " مجتمعات التعلم مدخل لتحقيق متطلبات الجودة بمدارس التعليم الثانوي العام : دراسة ميدانية " ، رسالة دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة المنصورة ، ٢٠١٥م .
- ٢٩- عبد الرحمن النقيب ، أولوية الإصلاح التربوي ، القاهرة : دار النشر للجامعات ، ١٩٩٧م .
- ٣٠- عبد اللطيف حيدر ومحمد المصيلحي محمد ، " دور المدرسة كمجتمع تعلم مهني في بناء ثقافة التعلم وتنميتها " ، ورقة بحث منشورة بمجلة كلية التربية ، جامعة الإمارات المتحدة ، السنة الحادية والعشرون ، العدد ٢٣ ، ٢٠٠٦م ، ص ص ٣١ - ٥٨ .
- ٣١- علي صالح جوهر ، الإصلاح التعليمي في العالم العربي : توجهات عالمية ، المنصورة : المكتبة العصرية للنشر والتوزيع ، ٢٠٠٩م .
- ٣٢- علي صالح جوهر و محمد حسن جمعة ، الشراكة المجتمعية وإصلاح التعليم " قراءة في الأدوار التربوية لمؤسسات المجتمع المدني " ، المنصورة : المكتبة العصرية للنشر والتوزيع ، ٢٠١٠م .
- ٣٣- علي عبد الرازق جلبي ، الدراسات المستقبلية : الأسس والاستراتيجيات ، الإسكندرية : دار المعرفة الجامعية ، ٢٠٠٥م .

٣٤- علي محمد جبران ، " المدرسة كمنظمة متعلمة والمدير كقائد تعليمي من وجهة نظر المعلمين في الأردن " ، مجلة العلوم الإنسانية التربوية ، المجلد ١٩ ، العدد الأول ، الجامعة الإسلامية- غزة ، ٢٠١١م ، ص ص ٤٢٧-٤٥٨ .

٣٥- علي أحمد مذكور ، التعليم في الوطن العربي : الطريق إلى المستقبل ، القاهرة : دار الفكر العربي ، ٢٠٠٠م .

٣٦- عمر محمد محمد مرسى و نعمات عبد الناصر أحمد " رؤية مقترحة لتفعيل مدرسة المستقبل في مصر في ضوء خبرات بعض الدول " ، مجلة كلية التربية بسوهاج ، العدد ٤٠ ، أبريل ٢٠١٥م ، ص ص ٤١١-٤٩٣ .

٣٧- عادة معتوق النفيعي ، " مؤسسات التعليم العالي والتحول نحو مجتمع التعلم : أفكار وممارسات " ، ورقة بحث مقدمة (للمؤتمر الدولي الرابع للتعليم الالكتروني والتعليم عن بعد) ، المنعقد في المملكة العربية السعودية - الرياض في الفترة من ٢- ٥ مارس ٢٠١٥م ، متاح على : - / 14163.drgawdat.edutech-portal.net/archives

تم الرجوع إليه بتاريخ ٥ / ٢ / ٢٠١٦م .

٣٨- فاروق عبدة فلية و أحمد عبد الفتاح الزكي ، معجم مصطلحات التربية : لفظا واصطلاحا ، الإسكندرية : دار الوفاء ، ٢٠٠٤م .

٣٩- محافظة سوهاج ، مديرية التربية والتعليم ، قسم الإحصاء ، إحصاء بعدد معلمي ومعلمات التعليم العام بمحافظة سوهاج ، ٢٠١٥ _ ٢٠١٦م .

٤٠- محمد الأصمعي محروس سليم ، الإصلاح التربوي والشاركة المجتمعية المعاصرة من المفاهيم إلى التطبيق ، القاهرة : دار الفجر للنشر والتوزيع ، ٢٠٠٥م .

٤١- — ، " المتطلبات المهنية المأمولة للإصلاح المدرسي المنشود " ، مجلة كلية التربية بسوهاج ، العدد ٤٠ ، أبريل ٢٠١٥م ، ص ص ٥٦٧- ٥٨٨ .

٤٢- محمد عبد الفتاح شاهين ، " واقع الممارسات التأملية لأعضاء الهيئة التدريسية في جامعة القدس المفتوحة

وعلاقتها باتجاهاتهم نحو التطور المهني الذاتي في ضوء بعض المتغيرات " ، مجلة جامعة الأزهر بغزة ، سلسلة العلوم الإنسانية ، المجلد ١٤ ، العدد ٢ ، ٢٠١٢م ، ص ص ١٨١- ٢٠٨ .

٤٣- محمد زياد حمدان ، " مؤشرات التعلم النشط في القرن الواحد والعشرين " ، متاح على : - <http://badrnet.mam9.com/t223-topic> تم الرجوع إليه بتاريخ ١٧ / ٢ / ٢٠١٦م .

٤٤- محمد سيف الدين فهمي ، التخطيط التعليمي : أسسه - أساليبه - مشكلاته ، ط٧ ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٩٦م .

- ٤٥- محمد نصحي إبراهيم ، أساليب الدراسات المستقبلية : السيناريوهات والنماذج ، متاح على :- <http://webcache.googleusercontent.com> تم الرجوع إليه بتاريخ ١/٥/٢٠١٦م .
- ٤٦- محمود قمبر ، " الإصلاح التربوي في مصر ضروراته - فعالياته - معوقاته " ، المؤتمر العلمي السنوي لكلية التربية بالمنصورة ، بالتعاون مع مركز الدراسات المعرفية بالقاهرة ، تحت عنوان " آفاق الإصلاح التربوي في مصر " ، المنعقد في كلية التربية - جامعة المنصورة في الفترة من ٢-٣ أكتوبر ٢٠٠٤م ، ص ص ١- ٤٤ .
- ٤٦- يعقوب حسين نشوان ، التربية في الوطن العربي ، الأردن : دار الفرقان ، ٢٠٠٥م .

ثانيا : المراجع الأجنبية :-

- ١- *ainjani muhabir, " THE PRINCIPAL,s ROLE IN IMPLEMENTING PROFESSIONAL LEARNING COMMUNITIES WITHIN ASCHOOL – ACASE STUDY “ , PHD , University of Florida-USA , 2009 .*
- 2 -- Bowgern, L., & Sever, K , *Differential professional development in a professional learning community. Thousand Oaks, CA: Corwin Press , 2010.*
- 3- Blank stein, A. M & Cole, R. W. *Sustaining professional learning communities. Thousand Oaks, CA: Corwin Press , 2010 .*
- 4- Peter M . Senge , *The Fifth discipline : The Art and practice Of The Learning Organization , New york : Doubleday currency , 1990 , P32.*
- 5- Brower, Aaron M . & Dettinger, Karen M , *What Is A learning Community ? , University Of Wisconsin – Madison , 1998 , PP15-19.*
- 6- *Barbara Leigh Smith, Jean Macgregor, " Learning communities and the quest for quality", Quality Assurance in Education, Volume : 17 Issue: 2, 2009, pp.118 - 139 .*
- 7- *Colm Fearon , Heather McLaughlin, Tan Yoke Eng., "Using student group work in higher education to emulate professional communities of practice", Education + Training, Vol. 54 Iss: 2/3, 2012, pp.114 – 125. <http://dx.doi.org/>, Referred to on 15 / 2 / 2016. :Available on*
- 8 - *DuFour, R., & Eaker, R., Learning by Doing: A Handbook for Professional Learning Communities at Work. Bloomington, IN: National Education Service , 2009.*
- 9- *Daniel Carpenter , "School culture and leadership of professional learning communities", International Journal of Educational Management, Vol. 29 Issue 5, (2015), pp.682 – 694 .*
- 10- *Gabelnik, Faith & Others , Learning Communities : Creating Connections Among Students Faculty And Disciplines , Oxford : Jossey – Bass , INC , 1990 , pp15-16*

- IMPLEMENTATION , " TEACHERS, PERCEPTIONS AND Gloria Bieber -¹¹
OF PROFESSIONAL LEARNING COMMUNITIES IN A LARGE
SUBURBAN HIGH SCHOOL", PHD , Capella University-EUA, 2014.
- 12- Gordon , Stephen P , Professional Development For School Improvement
: Empowering Learning Communities , Boston : Pearson Education
Inc. , 2004, P.269.
- 13- Godet Michel & Roubelat Fabrice , " Creating the Future : The Use and
Misuse Scenarios " , Long Range Planning , Vol 29 , No 2 , 1996 , p 8
- 14- Hong Song , " The Role Teachers, Professional Learning Communities in
The Context of Curriculum Reform in High Schools " , Chinese
Education and Society , Vol, 45, No, 4 , July – August 2012, PP, 81-95.
- 15 - Hoard , S. , Professional learning communities : An overview. In S. hoard
(Ed.), Learning together, leading together : Changing schools through
professional learning communities New York: Teachers College Press,
2005, pp.5-14.
- 16- Jia Zhang , Nicholas Sun-Keung Pang, "Exploring the Characteristics of
Professional Learning Communities in China: A Mixed-Method Study,
Department of Educational Administration and Policy, The Chinese
University of Hong Kong, Room 606, CKB, Shatin, New Territories, Hong
Kong. Published Online : 23 January
- 17- John Abbott , Higher Education and Democracy: Essays on Service-
Learning and Civic Engagement , TEMPLE UNIVERSITY PRESS ,
United States Of America , 2011, p 78.
- Kionki SEO, " The Vision and The Reality Of Professional Learning ¹⁸⁻
Communities in Korean Schools " , KEDI Journal Of Educational Policy –
9:2 2012, P P281-298.
- Karin Dowling, " THE PRINCIPAL'S ROLE IN SUPPORTING ¹⁹⁻
PROFESSIONAL LEARNING COMMUNITIES " , PHD , University of
, 2012. Kansas-USA
- 20- Kirkwood, Margate & Christie , Donald , " The Role Of Teaching Research
in Continuing professional Development " , British journal of Education
studies , vol, 54 , No 4 , 2006 , Doc , Available at : Eric (E) 7 + 7126 .
- LOUISE STOLL, RAY BOLAM, AGNES MCMAHON, MIKE WALLACE - ²¹⁻
and SALLY THOMAS , " PROFESSIONAL LEARNING COMMUNITIES:
, A REVIEW OF THE LITERATURE" , Journal of Educational Change
No, 7 , Springer, 2006, PP, 221-258 .

²²⁻ Louis. M. Martini, *CABERNET SAUVIGNON SONOMA COUNTY* , USA- California: Sonoma County,2002, PP 21-23.

Mitchell, Sidney , (etal) , " Benefits Of Collaborative Action Research ⁻²³ For The Beginning Teacher " , Teaching and Teacher Education , vol , 25 pp , 344 – 349 . , No 2 , 2009 ,

Michael W. Small, Leonard Minkes, "On the nature of learning ⁻²⁴ communities: a study of four organizations", Journal of Management Development, Vol. 29 Issue : 9, 2010, pp.783 – 794.

²⁵⁻ Michael Fullan , Leadership and sustainability: System thinkers in action ,Thousand Oaks, CA: Corwin Press & Toronto, ONT: Ontario Principals, Council, 2005 ,P35 ..

Mehta , J . & , R., Hess, F. ,The Futures of School Reform , the Harvard ⁻²⁶ Graduate School of Education , 2010 .

²⁷⁻ Neil, Sappington , (etal) , " A signature pedagogy For Leadership Education : preparing principals Through partiepatory Action Research " , planning and changing , VoL, 41 , No 314 , 2010 , pp , 249 – 273 .

²⁸⁻ Richard DuFour, Rebecca DuFour, Robert Eaker, and Thomas Many , Leading by Doing : A handbook for building professional learning communities, Blooming: Copyright, Solution Tree Press, 2006, P4 .

Shannon fuller, " THE IMPACT OF PROFESSIONAL LEARNING ⁻²⁹ COMMUNTIES ON TEACHERS AND STUDENTS IN AN ELEMENTARY SCHOOL " , PHD , Any university or Texas Commerce- , 2014 . America

³⁰⁻ Sherry Brooks, THE RELATIONSHIP BETWEEN PROFESSIONAL LEARNING COMMUNTIES,PERSONAL TEACHER EFFTCACY , AND STUDENT ACHIEVEMENT AT THE HIGH SCOOOL LEVEL , PHD , Regent University-USA, 2013.

Stephanie Chitpin , "Principals and the professional learning community: ³¹ - learning to mobilize knowledge", International Journal of Educational Management, Vol. 28 Issue : 2, 2014 , pp.215 – 229.

³²⁻ Thomas J . Sergiovanni, Moral Leadership : Getting To The Heart Of School Improvement , San Francisco : Jossey – Bass Education . series , 1992 ,P54 .

, Professional learning communities: A review of the Stoll , L et. al-³³ literature, Journal of Educational Change , NO 7 , . 2006,PP 221 – 258.

Professional learning communities, Leadership , ”³⁴ - Thompson, S & Niska, M and student learning” ,*Research in Middle Level Education On line*, Issue 28 ,No 1, 2004, PP,20-35.

- Williams, Ray; Brien, Ken; Sprague, Crista; Sullivan, Gerald, ”³⁵
: *Canadian Journal of Communities: Professional Learning Instrument*
Developing School-Level Readiness” , *Educational Administration and*
Policy. Issue 74 , No, 6 ,2008 , pp 1- 17 .

Zafir D. Voulalas, Fenton G. Sharpe, "Creating schools as learning -³⁶
communities: obstacles and processes", *Journal of Educational*
Administration, Vol. 43, Issue: 2, 2005 ,pp.187 – 208.



**فاعلية برنامج مقترح لإكساب طفل الروضة الثقافة العلمية من خلال
منهج التعلم الذاتي (دراسة شبه تجريبية لذي عينة من أطفال
الروضة في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية)**

المحاضر

د/ الفت عبدالله ابراهيم العربي
مدرس مناهج وطرق تدريس رياض الأطفال
كلية التربية - جامعة حلوان

المجلة التربوية - العدد السابع والأربعون - يناير ٢٠١٧م

Print:(ISSN 1687-2649)

Online:(ISSN 2536-9091)

المقدمة :

تعد السنوات الخمس الاولى من عمر الطفل سنوات حاسمة في تكوين شخصيته بشكل متكامل لأن تأثيرها فيه لا يمحي مدي الحياة فعليها ترتكز فرص نجاحه المستقبلي ، وقد أشار مكارنكو الي أن أساس التربية والتعليم يرسم قبل سن الخامسة ، وأن كل ما ينجز خلال هذه الفترة من عمر الطفل انما يشكل ٩٠ % من العملية التربوية بأكملها ، وقد وصف بعضهم هذه السن بسن العبقريّة ، كما أكد فروبل علي أن طفولة الانسان تمتلك استعدادات خاصة يمكننا أن نستفيد منها فوائد كثيرة .

وقد أكدت الاتجاهات المعاصرة علي ضرورة الاهتمام بتربية أطفال الروضة ، ومراعاة الدقة فيما يقدم لهم ، واعداد برامج تسهم في اكسابهم معلومات ومهارات واتجاهات وميول وقيم وعادات سلوكية تمكنهم من الحياة في المجتمع المعاصر وتساعدهم علي فهم البيئة التي يعيشون فيها والتكيف مع متطلباتها وإمكانياتها الحديثة (أسماء الياس ٢٠٠٥ . ١٥).

وانطلاقاً من هذه الحقائق كان لابد من الاستمرار في تطوير تلك القدرات وتوجيهها بما يحقق الأهداف التربوية المطلوبة ، ويضمن النمو السليم والتوازن للطفل ، وذلك ليس فقط من خلال اعداد المناهج المناسبة لطفل الروضة وانما أيضا من خلال استخدام استراتيجيات وأنشطة وطرائق فعالة من شأنها تحقيق الأهداف المرجوة (سلوي مرتضي ٢٠٠٦ . ١٠٣)

هذا ويفترض علي التربية بمؤسساتها المختلفة مسؤولية اعداد المتعلم المثقف علميا من خلال تزويده بالحقائق والمعلومات المناسبة وتنمية مهاراته اللازمة للحصول علي المعرفة من مصادرها بنفسه وإكسابه مهارات التفكير العلمي وتنمية الاتجاهات العلمية التي تعينه علي فهم العالم المعاصر والتعايش معه (سليمان ابراهيم ٢٠٠٧ . ٢٣)

ولقد اكتسب مفهوم الثقافة العلمية أهمية بالغة في السياق التربوي والثقافي المعاصر وأصبح جزء لا يتجزأ من المكونات الأساسية في تربية الفرد وفي اعداده علميا وصحيا واجتماعيا ونفسيا ، ولقد أكد المهتمون بالتربية العلمية علي أهمية تحقيق الثقافة العلمية للفرد واعتبارها هدف يجب تحقيقه نتيجة لحاجاتنا الماسة لتزويد المتعلم بثقافته عصرية تمكنه من فهم طبيعة العلم وأثره في تقدم الحياة . (وجدي سواح ٢٠٠٢ . ٢٨)

ومن أهم أنواع الثقافة العلمية ذلك النوع الذي يهتم بتبسيط المبادئ والأفكار العلمية وما يرتبط بها من مفاهيم ومصطلحات وتوقعات ونتائج متعددة الأوجه ، تمتد علي مستويات فكريه

وعملية مختلفة ، وطرح كل ذلك في قوالب جذابة وأطر مشوقة وهذا النوع من الثقافة العلمية هو الذي يفتح آفاق الفكر العلمي أمام المتعلمين ، ويزودهم بمفاتيح الحس العلمي ، ويهيئ المتعلم لاستيعاب قضايا العلوم ومشكلاته وحلوله وطرق توظيفه في خدمة المجتمع والتنمية . (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ٢٠٠٧ . ٧)

ومع تعدد مصادر الثقافة العلمية في مجتمع المعلوماتية الراهن فثمة ضرورة قصوي مرتبطة بتوفير نظام تربوي . تعليمي متكامل يهتم بغرس التوجهات العامة للتفاعل مع الثقافة العلمية ، وإدراك الآثار بعيدة المدى التي تحملها العلوم والتقنية للمجتمعات المعاصرة ، ولن يتحقق ذلك الا عندما تدرك المؤسسات التعليمية علي مختلف مستوياتها ضرورة التركيز علي المناهج التي يكون علي رأس أولوياتها استيعاب مفهوم الثقافة العلمية مضمونا واستراتيجية وتطبيقا وتطويرا ، وبلورة كل ذلك عبر الفصول الرسمية والأنشطة غير المنهجية وتفاعل المتعلمين عبر مختلف الأنشطة الحياتية. (تماضر علوش ٢٠٠٥ . ١٢)

ومناهج رياض الاطفال قد أخذت حديثا شكلا جديدا في محاولة جادة لإكساب الطفل المفاهيم الاساسية المطلوبة في هذه المرحلة ، وذلك بما يتفق مع طبيعة تفكيره . وعادة ما ترفق بهذه المناهج العديد من أنشطة محددة مقترحة والتي يمكن للمعلمة أن تقوم بها مع الأطفال . وقد تنمي مثل هذه المناهج السابقة مهارات مختلفة ولكنها في الواقع تغفل بعض الجوانب الهامة لدي الأطفال علي سبيل المثال لا الحصر غياب تجسيد الاستقصاء العلمي عند الأطفال والتركيز فقط علي الاستقصاء كعملية يدوية وليس كعملية ذهنية أثناء تقديم الأنشطة العلمية ، والثقافة العلمية كمكون تربوي يكمل تربية الطفل واعداده ومساعدته علي مسايرة التطورات العلمية والتكنولوجية وهذه الثقافة تساعد الطفل أيضا علي الفهم الذكي للبيئة التي يعيش فيها وحسن التكيف مع هذه البيئة كما تساعد علي كسب المهارات والاتجاهات وأوجه التقدير المناسبة للحياة في عصر علمي(سليمان عبد ربه ٢٠٠٣ . ١٠٢)

ومن المناهج المعنية في هذه الدراسة منهج التعلم الذاتي المطور لرياض الأطفال بالملكة العربية السعودية حيث يحتوي هذا المنهج علي عدة وحدات تستوعب بشكل كبير بعض مفاهيم الثقافة العلمية. يتضمن هذا المنهج كتابا أساسيا ومجموعة كتب للمنهج التطبيقي وهذا الأخير يشمل عشر وحدات تعليمية تصف الأنشطة التطبيقية التي تقوم بها المعلمة مع الأطفال . وهذه الوحدات التعليمية قسمت الي جزأين : خمس وحدات تعليمية مفصلة وهي وحدة

الماء ووحدة الرمل ووحدة الغذاء ووحدة الحياة في المسكن ووحدة الأيدي وخمس وحدات موجزة وهي وحدة الملابس ووحدة العائلة ووحدة الأصحاب ووحدة صحي وسلامي ووحدة كتابي .

ومن مفاهيم الثقافة العلمية المعنية في هذه الدراسة : تصحر الأراضي - حفظ المواد الغذائية - الوراثة - مصادر الطاقة - أمراض العصر - التلوث - الطاقة الشمسية - الاكتشافات العلمية وهذه المفاهيم وغيرها من الممكن تضمينها في وحدات المنهج المطور خاصتا وأنها تتماشى مع موضوعات هذه الوحدات .

وانطلاقا من الاهتمام العالمي بقضايا تعليم العلم والتقنية ونشر الثقافة العلمية فقد كان هناك العديد من الدراسات التي أكدت علي أهمية تضمين الثقافة العلمية في المناهج الدراسية ومن هذه الدراسات :

. تطوير مناهج العلوم في ضوء الثقافة العلمية (رؤية مستقبلية) (أحمد البادري ٢٠٠٩) والتي أكدت علي أهمية الثقافة العلمية لتدريس العلوم الفعال وأهمية تطبيق المفاهيم العلمية وليس فقط فهمها

. دراسة أحمد ابراهيم قنديل التي أوضحت التكامل بين العلم والمجتمع وتأثيره في الثقافة العلمية والتحصيل الدراسي في العلوم لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي (أحمد ابراهيم قنديل ٢٠٠١)

. دراسة هدي عبد الحافظ والتي اقترحت برنامج في الثقافة العلمية لطلاب المدرسة الثانوية الصناعية (هدي عبد الحافظ ١٩٩٥)

. أبعاد الثقافة العلمية بمنهج العلوم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي (أحمد حميد ٢٠٠٦) والتي أشارت الي دور الثقافة العلمية في هذه المرحلة العمرية

. ودراسة عبد السلام مصطفى أشارت الي العلاقة المتبادلة بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع في مناهج العلوم بالمرحلة الاعدادية وأكدت علي دور الثقافة العلمية في هذه العلاقة (عبد السلام مصطفى ٢٠٠١)

والتي أشارت الي الثقافة العلمية كأسلوب جديد لتدريس العلوم (Dehar: ٢٠٠٠ victor Mayer 2002). دراسة

. دراسة قامت بها الرابطة الوطنية لمدرسي العلوم والتي أعدت معايير لاستخدام الثقافة العلمية من قبل معلمي العلوم في (تدريس مناهج العلوم NSTA 2005)

ونظرا لأهمية تحقيق الثقافة العلمية لدي المتعلم اهتم عدد من الباحثين بتقييم مناهج العلوم علي ضوء أبعاد ومتطلبات الثقافة العلمية ، ومنهم فايز عبده وأبو السعود أحمد ١٩٩٥ وعفت الطناوي ١٩٩٦ ومحسن فراج ١٩٩٦ و عبد المعطي صافي ٢٠٠٥ ومنزر صلاح ٢٠٠٠ .
كما استهدفت دراسات أخرى تحليل كتب العلوم . بفروعها المختلفة . بالمراحل الابتدائية و الاعدادية والثانوية لتعرف مدي تأكيدها علي أبعاد الثقافة العلمية ومنها دراسة رجب الميهي ١٩٩٣ ونبيل فضل ١٩٩٥ ولألمب وبيك ١٩٩٦ و منال المومني ٢٠٠١ ، سامس محمد ٢٠٠٦ ، محمد حكيمي ٢٠٠٨ ، صالح جاسم ٢٠٠٢ ، نجوي شاهين ٢٠٠٣ ، *Goodrum , Hackling , 2001*

كما أعد لوجش وسبارجو ١٩٩٦ مقياسا للثقافة العلمية علي ضوء الأهداف التي حددها تقرير المؤسسة الأمريكية لتقدم العلوم لتحقيق الثقافة العلمية للجميع ، بهدف تعرف مستوي الثقافة العلمية لتلاميذ المرحلتين الاعدادية والثانوية ومستوي الثقافة العلمية لدي المعلمين وتأثيرها علي طلابهم اهتمت بها دراسة طلال الزغيبي ٢٠٠٨ ، عفيف زيدان وحسناو الجلاذ ٢٠٠٧ ، محمد سعيد وموسي جرادت ٢٠١١

وحدد بعض المربين والباحثين المفاهيم والموضوعات التي يجب تضمينها في المناهج الدراسية لتحقيق الثقافة العلمية للأفراد فأكد دالسكي وآخرون ١٩٩٥ علي مفاهيم الطاقة النووية ، والقضايا البيئية ، واكتشاف الفضاء ، وأقترح شوتويل ١٩٩٦ بعض الموضوعات التي يجب تضمينها في مناهج العلوم حتي تصبح ذات معني للطلاب وتنمي لديهم الثقافة العلمية ومنها : بعض المعلومات الفيزيائية والكيميائية ، وعلم الفلك ، والأرصاد الجوية ، وبعض القضايا مثل التلوث البيئي

وأكد عبدالله خطايبه ٢٠٠٥ علي أن تحقيق الثقافة العلمية للفرد يتطلب المامه بمعلومات علمية وظيفية ، تتناول بعض مشكلات المجتمع ، وكيفية مقاومتها والتغلب عليها بالأسلوب العلمي ، ومنها مشكلات تلوث البيئة ، ونقص الوعي النظافي والسلوكي والعادات غير الصحية ونقص المياه والاستهلاك الأمثل لها

كما حدد عادل أبو العز وإيمان ربيع ٢٠٠٠ المفاهيم اللازمة لتحقيق الثقافة العلمية وهي طبقة الاوزون . المبيدات الحشرية . تصحر الأراضي . حفظ المواد الغذائية . الوراثة .

مصادر الطاقة . أمراض العصر . التلوث . الكوارث الطبيعية . العلماء الذين أسهموا في خدمة البشرية . الفضاء . قوانين الجاذبية . الكثافة السكانية . الطاقة الشمسية .

كما صمم بالنكسر ١٩٩٣ برنامجا تعليميا لتحقيق الثقافة العلمية لتلاميذ المرحلة الاعدادية من خلال تهيئة الفرص المناسبة للتلاميذ لاستخدام المفاهيم في حل المشكلات العلمية وصمم قسم التربية بولاية أوهايو ١٩٩٥ برنامجا في العلوم قائما علي الكفايات يهدف الي تحقيق الثقافة العلمية لطلاب التعليم قبل الجامعي ، لمساعدتهم علي مواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين

وأعدت الأكاديمية القومية للعلوم ١٩٩٩ كتيباً للآباء يساعدهم علي تحقيق الثقافة العلمية لأطفالهم باستخدام المعايير القومية لتدريس العلوم ، وذلك بهدف مساعدة الآباء علي أداء دور فعال في تحسين تعلم أطفالهم ، وتعريفهم بتأثير العلم والتكنولوجيا في مجتمعهم وبهدف تحقيق الثقافة العلمية لطلاب المرحلة الجامعية ، أشار ايغلين ١٩٩٨ الي الأساليب المناسبة التي يمكن استخدامها لتحقيق الثقافة العلمية لطلاب الجامعات

وصممت ميسيكاس ١٩٩٧ منهاجاً يدرسه طلاب المرحلة الجامعية في فصل دراسي واحد يهدف الي تنمية الثقافة العلمية لديهم ، كما استهدفت دراسة محسن فراج ٢٠٠٠ تنمية بعض عناصر الثقافة البيئية لدي طلاب كلية التربية بجامعة الملك خالد بالسعودية باستخدام الموديولات التعليمية

وإذا كان للثقافة العلمية تلك الأهمية بالنسبة لمرحل التعليم المختلفة فإنها تزداد بالنسبة لمرحلة رياض الأطفال انطلاقاً من أهمية هذه المرحلة ودورها في حياة الفرد وتكوين شخصيته وتشبعه بما يقدم له ، بالإضافة الي حس الفضول والاكتشاف الذي تتميز به هذه المرحلة وهذا يشير الي أهمية المام الطفل بجوانب الثقافة العلمية وأبعادها المختلفة حتي يكون مؤهلاً للقيام بدوره تجاه بيئته ومجتمعه ولكن اقتصرت الدراسات في مجال الروضة علي الأنشطة العلمية واكساب المفاهيم العلمية والطرق العلمية في التفكير وتنمية التفكير الابداعي من خلال الأنشطة العلمية وتنمية مهارات عمليات العلم مثل دراسة أحمد عمران ١٩٩٨ ، ، وشيرين هاشم ٢٠٠٤ ، عيد أبو المعاطي ٢٠٠٤ ، مرفت شازلي ٢٠٠٣ ، نجوي الصاوي ٢٠٠١

باستعراض نتائج الدراسات والبحوث السابقة أظهرت نتائج بعض هذه الدراسات تدني مستوى الثقافة العلمية بأبعادها المختلفة لدي المتعلمين سواء قبل التعليم الجامعي أو أثناءه

وأرجعت أسباب ذلك القصور الي المناهج التربوية وعدم قدرة هذه المناهج علي الوفاء بالمطلبات الاساسية لتكوين المواطن القادر علي التعامل مع المستجدات العلمية والاجتماعية والاقتصادية ،بالإضافة الي ندرة البحوث التي تنادي بالثقافة العلمية في مرحلة الروضة ، ومن هنا ظهرت الحاجة الي الدراسة الحالية بهدف بناء برنامج في الثقافة العلمية لأطفال الروضة بالمنهج المطور انطلاقا من أهمية الثقافة العلمية للطفل التي تمكنه من مواجهة مواقف الحياة اليومية أولا ، بكونه مواطنا في المجتمع

الاحساس بالمشكلة :

جاء الاحساس بالمشكلة من خلال متابعة الطالبات المعلمات أثناء التدريب الميداني وملاحظة مفاهيم العلوم المقدمة في ركن الاكتشاف وفي الانشطة العلمية الموجهة للطفل والتي اقتصرت علي مفاهيم الطفو والغوص والذوبان والانبات والقياس والتصنيف وهي مفاهيم علمية بسيطة ويتم اختيارها وفقا لعنوان الوحدة ولا يتم ربطها بالقضايا العلمية البارزة علي الساحة مما يعزل الأطفال عن هذه القضايا . وفي محاولة من الباحثة للتعرف علي مدي عمق هذه المفاهيم وارتباطها بالمنهج المقدم للأطفال وارتباطها بمفاهيم الثقافة العلمية قامت بما يلي .:

١. تحليل محتوى منهج التعلم الذاتي المقدم للأطفال في مرحلة الروضة بالمملكة العربية السعودية وكشفت نتائج التحليل تضمين محتوى المنهج علي العديد من المفاهيم والحقائق العلمية التي يمكن توظيفها بشكل جيد لصالح متطلبات الثقافة العلمية خاصتا وان المنهج يحتوي علي وحدات ذات صلة بقضايا الثقافة العلمية ولكن يحتاج هذا الي أنشطة معدة خصيصا لهذا الأمر ولا يكتفي فقط بتقديم مفاهيم في ركن الاكتشاف

٢ . الرجوع لنتائج البحوث والدراسات في مجال الثقافة العلمية بشكل عام ومجال المفاهيم العلمية في مجال رياض الأطفال والتي أشارت الي التدني الملحوظ في مستوي الثقافة العلمية لدي المتعلمين في مراحل التعليم المختلفة وأن المسؤول عن ذلك هو المناهج كما أشارت الي ندرة الدراسات التي تنادي بتحقيق مستوي من الثقافة العلمية في مجال رياض الأطفال وهذا يتناقض مع ما تقوم به الدول المتقدمة ومن الأمثلة علي اهتمام الدول بتنمية الثقافة العلمية عند مواطنيها ما قامت به أمريكا من تطويرها لمناهج العلوم الدراسية من خلال اعداد برامج خاصة ومن ذلك اطلاق الجمعية الأمريكية لتطوير العلوم (لمشروع العلوم لكل الأمريكيين

٢٠٦١ AAAS, 1993)

وقد ضم المشروع مجموعة توصيات تبين ما ينبغي علي الطلاب معرفته وما ينبغي أن يكونوا قادرين عليه من مرحلة رياض الأطفال وحتى نهاية المرحلة الثانوية في العلوم والرياضيات والتكنولوجيا وذلك بهدف تحقيق الثقافة العلمية لكل الأمريكيين

٣ . استطلاع رأي ٢٧ من معلمات الروضة واللاتي أكدن علي استخدام بعض المفاهيم العلمية البسيطة داخل ركن الاكتشاف وعدم تطرقهن لموضوعات الثقافة العلمية

٤ . استطلاع رأي طالبات الطفولة المبكرة في المستوي السادس ممن يدرسن مقرر تنمية المفاهيم العلمية وكانت نتيجة الاستطلاع عدم معرفة الطالبات بمتطلبات الثقافة العلمية واقتصار عملهن من خلال هذا المقرر علي تصميم أنشطة علمية وبطاقات تقييم مصورة للأطفال لقياس نمو المفاهيم العلمية ، وبالإطلاع علي توصيف المقرر وجدت الباحثة أن موضوعات المقرر تدور حول طبيعة نمو المفاهيم وتكوينها ومستوياتها والنظريات المفسرة لها وعرض تطبيق لوحدة الماء والهواء والفضاء والملبس .

مشكلة البحث :

تأسيسا علي ما سبق فان مشكلة البحث تتحدد في افتقار محتوى المنهج المطور لرياض الأطفال بالسعودية الي متطلبات الثقافة العلمية لدي أطفال الروضة فعلي الرغم من الجهود المبذولة في وضع المنهج المطور الا أنه يعاني من قصور في المفاهيم الخاصة بتحقيق الثقافة العلمية التي لها علاقة بالبيئة المحيطة للطفل وضعف المعرفة العلمية الأساسية ، والابتعاد عن طريقة التفكير العلمي الموضوعي لكثير من القضايا والموضوعات مما يستلزم وجود برنامج مرن يحتوي مجموعة من الأنشطة التعليمية التي تنمي الثقافة العلمية والتي يمكن تضمينها في وحدات المنهج المطور الأساسية بموضوعاتها المحددة

تساؤلات البحث :

السؤال الرئيسي للبحث : كيف يمكن تضمين الثقافة العلمية في المنهج المطور لرياض الأطفال بالملكة العربية السعودية ؟ وللإجابة علي هذا السؤال يتعين الاجابة عن الأسئلة الفرعية التالية :

١. ما متطلبات الثقافة العلمية اللازمة لأطفال الروضة ؟
٢. ما مستوي الثقافة العلمية لدي أطفال الروضة الذين يتلقون المنهج المطور ؟

٣. ما التصور لتضمين الثقافة العلمية في المنهج المطور لرياض الأطفال من خلال برنامج البحث ؟
٤. الي أي حد يؤدي تدريس البرنامج المقترح الي اكساب الأطفال مجموعة البحث لبعض متطلبات الثقافة العلمية ؟
٥. ما فاعلية البرنامج المقترح في تحقيق متطلبات الثقافة العلمية لدي أطفال الروضة ؟

أهداف البحث :

١. نشر الثقافة العلمية والتكنولوجية ، وتبسيط وتصحيح المفاهيم والمفردات المعرفية لطفل الروضة
٢. تغذية وتنمية روح البحث العلمي وبيان أهميته ودوره في خدمة المجتمع
٣. اظهار روح العلم والتقانة في تنمية المجتمع
٤. التعرف علي مطالب الثقافة العلمية الواجب تضمينها في المنهج المطور لرياض الأطفال
٥. تقويم واقع تضمين الثقافة العلمية في المنهج المطور لرياض الأطفال
٦. اعداد قائمة بمفاهيم الثقافة العلمية اللازمة لطفل الروضة
٧. تحديد الأسس المنهجية وأنماط التدريس المناسبة لاستخدام برنامج الدراسة داخل وحدات المنهج المطور لرياض الأطفال
٨. قياس فعالية استخدام البرنامج المقترح في تنمية الثقافة العلمية لدى أطفال الروضة

أهمية البحث : تتمثل أهمية البحث فيما يلي :

١. يعد البحث استجابة لتوصيات المؤتمرات والدراسات التي استهدفت تطوير تعليم العلوم والتربية العلمية من خلال تحقيق الثقافة العلمية للمواطنة
٢. قد تسهم نتائج البحث في توجيه نظر المسؤولين عن برامج رياض الأطفال الي مستوى الثقافة العلمية للطفل في نهاية مرحلة الروضة مما يفيد في تطوير البرامج الحالية علي ضوء متطلبات الثقافة العلمية
٣. البحث يؤصل مفهوم الثقافة العلمية لطفل الروضة ويعرض لهذا المفهوم
٤. ابراز موقع ووظيفة الثقافة العلمية ضمن منظومة التعليم في رياض الأطفال والإجراءات اللازمة لترجمة الثقافة العلمية الي جوانب سلوكية في شخصيات الأطفال
٥. يمكن أن يستفيد من نتائج البحث كل من : مخططي ومطوري مناهج رياض الأطفال وأيضاً مناهج العلوم بمختلف المراحل التعليمية ومصممي برامج اعداد المعلم بكليات التربية .

فروض البحث :

- فى ضوء ما تمت دراسته من نقاط علمية ومحاوّر مرتبطة بطبيعة البحث وفى ضوء أسئلته وضعت الفروض التالية :
١. يمكن بناء قائمة بموضوعات الثقافة العلمية اللازمة لطفل الروضة
 ٢. المستوى العام للثقافة العلمية لدي أطفال الروضة ممن يتلقون المنهج المطور بالمملكة يقل عن حد الكفاية علي مقياس الثقافة العلمية ، وهو ٧٥% من الدرجة العظمي للمقياس
 ٣. توجد فاعلية للبرنامج المقترح في الثقافة العلمية بنسبة كسب لا تقل عن (١,٢) مقاسة بمعادلة بليك لقياس الفاعلية في اكتساب أبعاد الثقافة العلمية لدي أطفال مجموعة البحث
 ٤. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مقياس الثقافة العلمية قبل وبعد تطبيق البرنامج المقترح لصالح أطفال المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي
 - ٥ . توجد علاقة ارتباطيه موجبة بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في مقياس الثقافة العلمية

حدود البحث : يقتصر البحث على الحدود التالية

١- الحدود الزمانية : تم تطبيق البرنامج وأدوات البحث ، على مدار شهر مارس والنصف الأول من شهر ابريل من الفصل الدراسي الثاني من العام ٢٠١٣ / ٢٠١٤ م .

٢- الحدود المكانية : تم تطبيق البرنامج وأدوات البحث على عينة من الأطفال بروضه جامعة الأميرة نورة بالرياض

٣- الحدود الموضوعية : منهج التعلم الذاتي المطور لرياض الأطفال بالمملكة العربية السعودية

٤- الحدود البشرية : عينة عشوائية من أطفال الروضة KG 2 المستوى الثاني

أدوات البحث : (من اعداد الباحثة)

١ . استبانة جمع بيانات لتحديد قائمة بموضوعات الثقافة العلمية اللازمة لطفل الروضة

٢ . مقياس الثقافة العلمية لطفل الروضة

منهج البحث :

استخدم البحث : المنهج الوصفي التحليلي ، كما استخدم المنهج شبه التجريبي لقياس فعالية البرنامج المقترح في اكتساب الأطفال عينة البحث الثقافة العلمية ويمكن توضيح ذلك من خلال الجدول التالي :

جدول (١) يوضح التصميم التجريبي للبحث

المجموعات	المتغير المستقل	المتغير التابع
مجموعة تجريبية	البرنامج المقترح في الثقافة العلمية ضمن وحدات المنهج المطور	متطلبات الثقافة العلمية
مجموعة ضابطة	منهج التعلم الذاتي بوحداته المعتادة	

مصطلحات البحث :

الثقافة العلمية Scientific Literacy :

تمثل الثقافة العلمية ذلك القدر من المعرفة والفهم للمفاهيم العلمية وعمليات العلم ومهارات التفكير العلمي والاتجاهات التي تجعل الفرد قادراً على المشاركة واتخاذ القرارات المناسبة في حياته اليومية وهذا يعني أن الشخص يكون قادراً على أن يكون لديه القدرة على أن يصف ويشرح ويحلل ويتنبأ بالظواهر الطبيعية يستطيع أن يقرأ ويفهم المقالات العلمية ورد مصطلح الثقافة العلمية في كثير من الأدبيات التربوية ، وتعددت الآراء التي حاولت وضع تعريف محدد للثقافة العلمية.

تُعرف (الصادق، ٢٠٠٦، ص ١٤) الثقافة العلمية بأنها :مدى إلمام الطالب بقدر مناسب من المعرفة العلمية الوظيفية وفهم البيئة المحيطة والتعامل معها، واتخاذ القرارات المناسبة بشأن مشكلاته الحياتية."

كما يعرف جيمس تريفيل (James Trefil, 2008, p21) الثقافة العلمية على أنها :الإطار المعرفي اللازم لكي يتوفر للمرء فهم كاف عن الكون ، بحيث يمكنه التعامل مع القضايا التي يتعرض لها في حياته ، سواء عبر الأخبار أو في غيرها ، وبما يضمن له المشاركة في الحوارات العامة بطريقة فاعلة ومفيدة

ويعرفها (النجدي ٢٠٠٤. ٢٠٠٥ ص ، ٤١ ، ص ٥٢) على "أنها قدر من المعارف والمهارات والاتجاهات يتصل بالمشكلات والقضايا العلمية والرياضية والتكنولوجية، وقدرات ومهارات التفكير العلمي اللازمة لإعداد الفرد للحياة اليومية التي تواجهه في بيئته ومجتمعه". وتعرفها الباحثة إجرائياً أ : أنها القدر المناسب ا وللازم لإعداد أطفال الروضة للحياة المعاصرة من حيث المعارف والمهارات العلمية والفنية ، والاتجاهات الإيجابية نحو كل من العلم والتكنولوجيا وأثرهما على كل من المجتمع والبيئة.

متطلبات الثقافة العلمية (Scientific Literacy Requirement)

تقصد بها الباحثة إجرائياً : مجموعة المطالب المرتبطة بتنمية جوانب الثقافة العلمية المتمثلة في المعرفة العلمية الأساسية، والمنهجية العلمية ،العلاقات المتبادلة بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع ، وفهم بعض القضايا المتعلقة بالبيئة.

التربية العلمية Science Education

يقصد بها كيفية تربية الفرد علمياً من خلال إعدادهم لطبيعة العلم وسماته وتكون لديه القدرة على توظيف المعلومات التي اكتسبها بما يعود عليه وعلى مجتمعه بالنفع، كما يتكون لديه اتجاه إيجابي نحو أهمية كل من العلم والتكنولوجيا ويتعرف على العلاقة المتبادلة بين العلم والمجتمع والعلم والتكنولوجيا كذلك يتكون لديه القدرة على استخدام عمليات العلم، مثل الملاحظة والتفسير والتحليل وغيرها، وفي حل بعض قضايا المجتمع وثمة تشابه بين مصطلحي التربية العلمية والثقافة العلمية، غير أن التربية العلمية قد تتميز بكونها تتدرج ضمن المناهج الدراسية المنظمة التي تقدم للتلاميذ على اختلاف مراحلهم، بينما الثقافة العلمية أشمل وأعم وهي التي يتم الحصول عليها بطرق أكثر تنوعاً نظامية وغير نظامية. (شعبان إبراهيم ٢٠٠٢ ، محمد علي نصر ٢٠٠٢ ، مجدي رجب ٢٠٠٣)

منهج التعلم الذاتي المطور Self-learning curriculum developer

المنهج الرسمي لمرحلة الروضة بالمملكة العربية السعودية وهو مصدر متكامل لمعلومات رياض الأطفال بالمملكة وللطالبات المتدربات في مجال رياض الأطفال وهو مصدر يحتوي على معلومات فنية وضعت في قالب تربوي تعليمي يدمج النظريات ضمن الخبرات الحياتية اليومية وهو محاولة مستحدثة لتوضيح مفهوم مهنة معلمة روضة الأطفال. (وزارة التربية والتعليم ، ٢٠٠٦)

أولاً : الأسس النظرية والدراسات المرتبطة :

سعيًا وراء الإجابة عن أسئلة البحث ، وتحقيق أهدافه ، اتبعت الباحثة عدة إجراءات تمثلت في تحديد الأسس المنهجية التي يمكن الاستناد إليها في إعداد برنامج في الثقافة العلمية يتم تضمينه في وحدات المنهج المطور لرياض الأطفال مما استلزم التطرق إلى المحاور التالية :

المحور الأول : الثقافة العلمية :

أصبحت الثقافة العلمية عنصراً أساسياً في عملية الإعداد التربوي لكل متعلم ويصعب أن نتصور قيام المتعلم بدوره في المجتمع المعاصر دون أن يكتسب حداً أدنى من الثقافة العلمية وذلك لأن الثقافة العلمية هي أحد أسس التنمية الانسانية والاجتماعية والاقتصادية ، والاساس لتقدم وازدهار الشعوب وذلك باعتبارها المظهر التعبيري للسلوك الانساني الروحي والمادي ولذلك فعملية تطوير مناهج رياض الأطفال في ضوء الثقافة العلمية يعد من المتطلبات الأساسية لمواكبة المستجدات العلمية والتكنولوجية ولإعداد أطفال مثقفين علمياً .

وقد برزت أهمية الثقافة العلمية المتكونة لدى المتعلم كهدف أساسي من أهداف التربية العلمية في هذا العصر التي شكلت جانبا مهما من جوانب العملية التربوية . وبالتالي أصبح تدريس العلوم الفعال يتضمن التوافق مع الفهم الحديث لطبيعة العلم ، وبنيته باعتبار العلم مادة وطريقة ، ويعمل علي تقديم المادة العلمية بالشكل الذي يمكنه من توظيفها لمعرفة المشكلات بالمجتمع ، والسعي لإيجاد الحلول لها . (أحمد البادري ٢٠٠٩ - ٧٤)

لذا تمثل الثقافة العلمية أحد مجالات الثقافة الضرورية لكل متعلم من أفراد المجتمع، فالثقافة العلمية تعتمد على المعرفة العلمية التي تشتمل على الحقائق والمفاهيم والمبادئ والقوانين والنظريات المرتبطة بالقضايا والموضوعات العلمية مما

تسهم في تنمية مهارات التفكير العلمي التي تساعد الفرد على حل المشكلات التي تواجهه، وخاصة مهارات عمليات العلم

كالملاحظة والتصنيف والقياس والاستدلال مما يكون له تأثير على اتجاهات المتعلم مثل الدقة والموضوعية وحب الاستطلاع. (عادل أبو العز ٢٠٠٠ - ٣٤١)

تعددت الآراء حول مصطلح الثقافة العلمية فهناك من يعرفها على أنها (قدر من المعارف والمهارات والاتجاهات يتصل بالمشكلات والقضايا العلمية ومهارات التفكير العلمي اللازمة لإعداد الفرد للحياة التي تواجهه في بيئته ومجتمعه) حسين بشير ٢٠٠١ - ٢ (ويعرفها آخر بأنها ذلك القدر من الحقائق والمفاهيم والمهارات والتفكير العلمي المرتبط تماماً بإعداد المواطن المسؤول والناقد والقادر على أخذ الفعل المناسب وأن موضوعات الثقافة العلمية تهدف إلى جعل التكنولوجيا

مألوفة للتلاميذ ليكونوا أعضاء فاعلين في المجتمع (عبد الودود مكرم ٢٠٠٢ - ٩٦) (وأخر يرى أن الثقافة العلمية تعتمد على المعرفة العلمية التي تشتمل على الحقائق والمفاهيم والمبادئ والقوانين

والنظريات المرتبطة بالقضايا والموضوعات العلمية مما تسهم في تنمية التفكير العلمي التي تساعد الفرد على حل المشكلات التي تواجهه خاصة مهارات عمليات العلم كالملاحظة والتصنيف والقياس والاستدلال مما يكون له تأثير على اتجاهات المتعلم مثل الدقة والموضوعية وحب الاستطلاع) (عامر الشهراني ٢٠٠٠ - ٣٥)

في ضوء تعاريف الثقافة العلمية يمكن القول:

أن الثقافة العلمية ضرورية لإعداد الفرد للمواطنة الصالحة في ظل ظروف العصر الحالي سريع التقدم التكنولوجي وأصبحت جزءاً لا يتجزأ من المكونات الأساسية في تربية الفرد وفي إعداداته علمياً وثقافياً إعداداً يمكنه التكيف مع بيئته ومجتمعه والتفاعل معها ومواجهة مشكلاته والتصدي لها.

إن نشر الثقافة العلمية في المجتمع ضرورة، وتمثل ركيزة أساسية للتنمية المستدامة ومنطلقاً لتكوين قدرات علمية تكون أساساً لتكوين قاعدة علمية للمجتمع تشكل ما يعرف بالأمن العلمي الذي هو مكوناً رئيسياً للأمن القومي للمجتمع. ولقد ظهر جدل كثير في الأدبيات التربوية حول مفهوم الثقافة العلمية ، وتحديد المفهوم والغايات من التنقيف العلمي ، ويختلف تعريف مفهوم الثقافة العلمية في الأدبيات التربوية حسب العوامل التالية :

Interest Groups جماعات الاهتمام

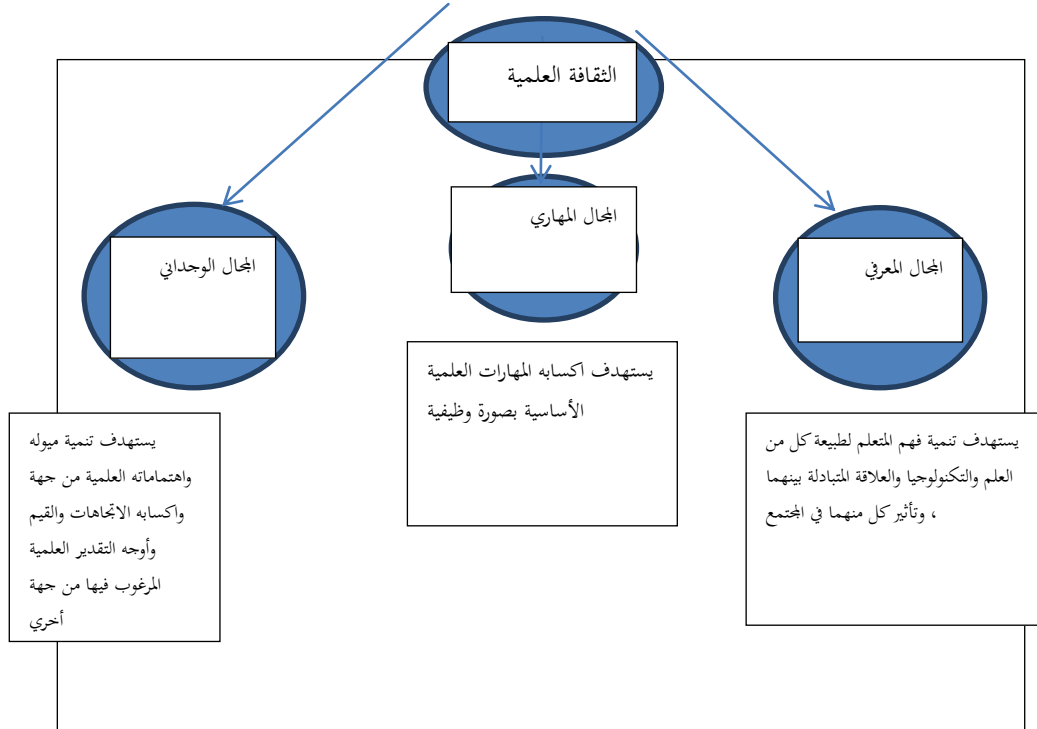
Conceptual Definitions التعاريف المفاهيمية للثقافة العلمية

Nature of Concept طبيعة مفهوم التنقيف العلمي

Purposes, i.e. Benefits غايات الثقافة العلمية وأغراضها

Ways of Measuring أساليب قياس الثقافة العلمية .

أن مفهوم الثقافة العلمية يشتمل على مجالات التعلم الثلاثة كما في الشكل رقم (١)
شكل رقم (١) يوضح اشتغال الثقافة العلمية على مجالات التعلم



ولكن نستطيع من كل ما طرح من تعاريف سابقة أن نخرج بأن الثقافة العلمية تنقسم
لثلاث أنواع كما يلي :

أ (الثقافة العلمية الاسمية) (Nominal Scientific Literacy)

وفيها يتكون لدى الفرد مخزون معرفي الا أنه لا يستطيع الاستفادة من هذا المخزون
في تفسير الظواهر العلمية

ب (الثقافة العلمية الوظيفية) (Functional Scientific Literacy)

وفيها يستطيع الفرد استخدام المخزون المعرفي في فهم وتفسير الكثير من الظواهر
العلمية المحيطة به والتنبؤ بها

ج (الثقافة العلمية الاجرائية) (Operational Scientific Literacy)

وفيها يستطيع الفرد فهم البيئة المعرفية للعلم ، واكتساب المهارات العلمية والتطبيقية التي تمكنهم من اتخاذ القرارات اليومية ، وإدراك العلاقة بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع (أحمد البادري ٢٠٠٩ - ٧٨)

وتعد الثقافة العلمية جزء أساسيا من الثقافة العامة وهي ضرورية لتنمية قدرات الأفراد لاستيعاب مفاهيم العلم والتكنولوجيا والتعامل معها وجعلها سلوكا ومنهج حياة ، ففي هذا العصر الذي يتميز بما يمكن أن نسميه ثورة العلم والتكنولوجيا أصبح نشر الثقافة العلمية علي نطاق واسع ضرورة بالغة الأهمية والحيوية في مجتمعنا العربي ، خاصة الذي يواجه تحديات هائلة من أبرزها التحديات العلمية ، التي تتمثل في تأخرنا العلمي عن المجتمعات المتقدمة .

وقد أدركت العديد من الدول المتقدمة أهمية الثقافة العلمية لأبنائها ، فقامت بأعداد النماذج المختلفة من برامج التربية العلمية ، بما في ذلك برامج تطوير مناهج العلوم ، بهدف نشر الثقافة العلمية ، ومحو الأمية العلمية بين أبنائها ، ومثال ذلك الذي تدعمه الجمعية الأمريكية لتطوير العلوم . (*Project 2061*) برنامج العلوم لكل الأمريكيين (*American Association for the Advancement of Science 1993*)

حيث يهدف البرنامج الي رفع مستوى الثقافة العلمية بين الامريكيين ، والي بناء مواطن أمريكي جديد ، بحلول عام ٢٠٦١ ، يضم البرنامج مجموعة توصيات ، تبين ما ينبغي علي الطلاب معرفته وما ينبغي أن يكونوا قادرين عليه ، من مرحلة رياض الأطفال ، وحتى نهاية المرحلة الثانوية ، في العلوم والرياضيات والتكنولوجيا ، وذلك بهدف تحقيق الثقافة العلمية لكل الأمريكيين . وحدد البرنامج مجالات للثقافة العلمية تغطي أهم الجوانب التي ينادي بها مثل طبيعة العلم ، مجالات التقنية المهمة في تنظيم الحياة كالزراعة والتصنيع ومصادر الطاقة ، والاتصالات ، واكتشاف الجراثيم ، وموضوعات عامة تنظم التداخل بين العلوم والرياضيات والتكنولوجيا ، وعادات العقل التي تستعرض الاتجاهات والمهارات وطرق التفكير الأساسية

p- 65 Haim 2004

أيضا البرنامج الياباني الذي وضعته الوكالة اليابانية للعلوم والتكنولوجيا الذي يهدف الي زيادة الوعي العلمي والتقني لدي (البادري ٢٠٠٩ - ٨٧) (*JSTA - Japan science and technology agency*) عامة الناس ، خاصة الأطفال والناشئة

أهداف الثقافة العلمية :

- . معرفة مزيد من الحقائق والمفاهيم وتطبيقاتها بالطرق العلمية المناسبة .
- . تعزيز فهم طبيعة العلم .
- . تزويد المتعلمين بالمهارات الاستقصائية ومهارات التفكير العلمي .
- . فهم المتعلمين للعلاقات المتكاملة بين العلوم والتكنولوجيا والمجتمع .
- . تطوير قدرة المتعلمين على التمييز بين الأشياء الطبيعية والأشياء الصناعية في المجتمع .
- . تقدير المتعلمين لعظمة الخالق في خلق الكون وما به من مخلوقات .
- . تقدير المتعلمين لجهود العلماء في تطوير العلم وحل مشكلاته وقضاياها (حسن عبد الحميد ٢٠٠٤ - ٢٠)

كما تهدف الثقافة العلمية أيضا الي :

- ١ - الارتقاء بالحياة الشخصية للفرد من خلال تمكنه من المعرفة والفهم والقدرة على الاستخدام الواعي
 - ٢ . إعداد الفرد المفكر الواعي القادر على التعامل مع القضايا والمواقف الحالية التي تستحدث من حولنا والتي يتشابك فيها العلم والتكنولوجيا مع المجتمع.
 - ٣ . مساعدة الفرد على تفهم طبيعة العلم التي تميزه عن طبيعة غيره من الفروع الأخرى للمعرفة والتي من بينها نسبية حقائق ومفاهيم العلم.
 - ٤ . إبراز قيمة تحقيق المفهوم الشامل للعلم
 - ٥ . تنمية العادات الذهنية في حل قضايا المجتمع ومشكلاته
 - ٦ . تنمية اهتمامات الفرد وميوله العلمية، بما يتفق وطبيعة حياته وطبيعة التعلم المستمر مدى الحياة.
 - ٧ . إكساب الفرد الاتجاهات والقيم العلمية التي تساعد على التكيف بنجاح مع متطلبات العصر
 - ٨ . غرس الاهتمام لدى الأفراد بعمليات العلم من ملاحظة و تفسير للظواهر الحسية والمدرسة والبعد عن التفسيرات الخرافية.
- وباستقراء الأهداف السابقة للثقافة العلمية يتبين أن تحقيقها يلقي على النظام التعليمي مسؤولية الاهتمام بتعليم العلوم من خلال تحديث مناهج العلوم، وإعادة النظر في إعداد معلم العلوم ، وتحديث طرق التدريس، وتوفير الإمكانيات المعملية ، والاهتمام بالأنشطة المصاحبة.(حسن شحاته ٢٠٠١ - ٥)

ويوصف الشخص المثقف علمياً بأنه ذلك (الفرد الذي يمتلك المعرفة العلمية ، ويوظفها في مواقف الحياة اليومية ، بهدف التعامل مع البيئة بحيث تساعده في حل مشاكله اليومية وبالتالي يتمكن من التعايش مع المتغيرات من حوله ، ويسهم بتقديم ورفاهية مجتمعه) (صلاح منذر ٢٠٠٠-١٨)

أما الرابطة الوطنية لمعلمي العلوم فحددت الشخص المثقف علمياً ، بأنه ذلك الشخص الذي : (*National Science Teachers Association (NSTA , 2003*)

. يستخدم مفاهيم علمية ومهارات عملية وقيم في اتخاذ قرارات يومية

. يفهم العلاقة المتبادلة بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع

. يدرك حدود وفوائد العلم والتكنولوجيا في تقدم الرفاهية الانسانية

. يمتلك نظرة مثيرة وغنية عن العالم كنتيجة للتربية العلمية

. يفهم تطبيقات التكنولوجيا والقرارات الناتجة عنها

ويحدد سليمان محمد عدة صفات للفرد المثقف علمياً في التالي :

. فهم طبيعة العلم وجوانبه الفيزيائية والبيولوجية والاجتماعية، والقدرة على قراءة العلم وفهمه كما تعرضه الوسائل العامة

. فهم طبيعة الرياضيات والعمليات الرياضية الأساسية، والقدرة على حل المشكلات اليومية، والثقافية استخدام الرياضيات ، وإدراك العلاقات العلمية كلما دعت إلى إدراك ذلك .

. فهم طبيعة التكنولوجيا وأهم مميزاتها وظواهرها الشائعة في الحياة المعاصرة، والقدرة على استخدام الأدوات والمواد التي تواجه الفرد ، وتنمية ميله وقدرته على أن يعرف كيف تعمل الأشياء

. إدراك الوسائل والعلاقات التي يعتمد فيها على العلوم والرياضيات والتكنولوجيا بعضها على بعض، نظراً لأنه بمعرفة ذلك سوف تزداد الأهمية في حياة المواطن العادي يوماً بعد يوم

. تكوين العادات العلمية التي تسير التفكير العلمي، والتي تساعد على استخدامه في العلم وفي الحياة بصفة عامة، والاشتراك في نشاط المجتمع. (سليمان محمد ٢٠٠٣ . ١٠٣)

خصائص الثقافة العلمية

الثقافة العلمية مكتسبة ومتغيرة بتغير الزمن، مما كان يمثل قمة الثقافة العلمية منذ سنوات يعد الآن من مبادئ تلك الثقافة، ويرجع ذلك إلى تراكمية العلم والتطور المستمر والمتلاحق في بنيته.

تتأثر الثقافة العلمية للفرد في أي مجتمع من المجتمعات، بالتطورات العلمية العالمية كما تتأثر كذلك بالعوامل المحلية من حيث طبيعة الحياة في المجتمع والقيم والعادات والتقاليد والمشكلات التي تعترض المواطن في أمور حياته اليومية .

الثقافة العلمية ليست حكراً على المثقفين بالعلم (الأخصائيين) فالمواطن العادي - الذي لا يتخذ العلم ميداناً لتخصصه .

- لا يكتمل إعادة للمشاركة المثمرة في حياة المجتمع بدون التربية العلمية التي تكسبه قدرًا مناسباً من الثقافة العلمية. (محمد نصر ٢٠٠٢. ٥٥)

عناصر الثقافة العلمية ومصادرها:

تعددت الآراء حول تحديد عناصر الثقافة العلمية ومصادرها إلا أن ثمة اتفاقاً بين تلك الآراء على ثلاثة عناصر أساسية هي:

أ- المعرفة العلمية: وتتضمن معرفة طبيعة العلم وخصائصه ومبادئه وفهم طبيعة العلاقة بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع.

ومعرفة بالحقائق والقوانين المرتبطة بقضايا وموضوعات علمية متنوعة، ومعرفة بأدوار العلماء في القضايا العامة

ب- المهارات العلمية: وتشمل مهارات عمليات التعلم، والمهارات العقلية والتفكير العلمي ، والمهارات العملية، والمهارات الاجتماعية، وهذه المهارات تمثل عنصراً أساسياً من عناصر الثقافة العلمية لا تكتمل بدونه

ج- الاتجاهات العلمية: تتضمن الاهتمامات والميول العلمية والاتجاهات العلمية وأخلاقيات العلم، كما تشمل أوجه التقدير لدور العلماء في تطوير العلم والتكنولوجيا، ودور العلم والتكنولوجيا في رفاهية المجتمع وحل مشكلاته وتقدير قدرة الخالق في إعجاز خلقه". (سليمان محمد ٢٠٠٣. ١٠٥)

أما بالنسبة لمصادر الثقافة العلمية فهي متعددة منها :

أ- التقدم العلمي وما يستتبعه من إضافات للثقافة ، تدور حول المعارف والاتجاهات والمهارات التي هي ضرورية لأي فرد

ب- الاتجاهات العالمية من المصادر التي يجب استخدامها للبحث عن عناصر الثقافة العلمية

ج- مشاكل المجتمع هي الوعاء الرئيسي للعناصر الأساسية في الثقافة العلمية، لذلك لا بد من البحث فيها واستقراء ما يتعرض له السواد الأعظم من المواطنين لكي تتضمن في عناصر الثقافة

ومن خلال النظرة التحليلية لعناصر الثقافة العلمية نجد أن هذه العناصر تشمل جميع ما يحتاجه الفرد من معلومات ومعارف واتجاهات وقيم ومهارات وعمليات علمية ليعيش ويتفاعل مع مجتمعه بفاعلية ويواكب التفسير والتطور التكنولوجي الذي نعيشه في عصرنا الحالي . (إبراهيم المحيسن ٢٠٠٢. ٧٨)

أبعاد الثقافة العلمية :

ان للثقافة العلمية أبعاد محلية وعالمية ضرورية للفرد بصفته وحدة بناء المجتمع ينبغي مراعاتها عند تطوير المناهج ، لأن الفرد والمجتمع يتأثران بالتطورات العالمية في مختلف المجالات ومنها المجالين المعرفي والتكنولوجي ، وكما يرتبطان بعادات وتقاليد وقيم المجتمع ، وبالتالي تنبثق أبعاد الثقافة العلمية من خمس مجالات أساسية :

١ . فهم طبيعة العلم ٢ . المعرفة العلمية

٣ . العلم والتكنولوجيا ٤ . التطبيق العملي هو أساس التكنولوجيا

٥ . توافر الخبرات العلمية هي قاعدة أساسية لتحقيق الثقافة العلمية

أحد الدراسات طرحت سبعة أبعاد للثقافة العلمية وهي

١ . المكون المعرفي وهو عبارته عن تكوين خلفية علمية أساسية

٢ . فهم طبيعة العلم

٣ . الاتجاهات الايجابية نحو العلم والتكنولوجيا

٤ . تقدير دور العلم والعلماء في خدمة البيئة والمجتمع ، والعلاقة المتبادلة بينهم

٥ . القدرة علي استخدام عمليات العلم واتخاذ القرارات اليومية

٦ . اكتساب مهارات عمليات العلم ، والتي تسمح للفرد بالمشاركة الايجابية في العمل

٧ . فهم الفرد للبيئة نتيجة لدراسة العلوم (أحمد قنديل ٢٠٠١. ٩٨)

فحددت خمسة أبعاد للثقافة العلمية :

١ . المعرفة العلمية والتكنولوجية
٢ . المعرفة العلمية والعمليات التكنولوجية ومهارات الاستقصاء

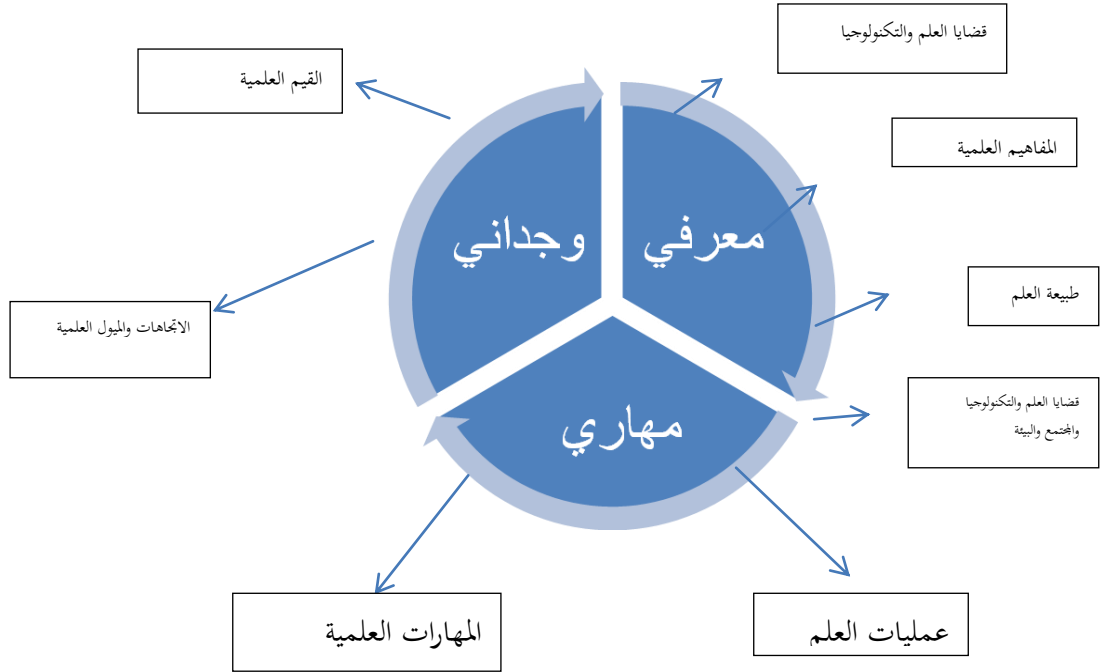
٣ . معرفة العلوم والتكنولوجيا واكتساب المهارات واتخاذ القرارات الاجتماعية

٤ . الاتجاهات والقيم العلمية والتكنولوجية ٥ . التكامل بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع
ونستخلص مما سبق أن أبعاد الثقافة العلمية الأساسية تركز علي الموضوعات والمفاهيم والمبادئ والحقائق التي تدور حول علاقة الانسان بالعلم والتكنولوجيا والمجتمع واكتساب مهارات الاستقصاء والتفكير العلمي في التعامل مع الأجهزة والمعدات وحل المشكلات العلمية في حياتنا اليومية ، كما نستنتج مما سبق بوجود اتفاق في المضمون علي أن أبعاد الثقافة العلمية تشمل علي ثلاثة جوانب أساسية :

أ . الجانب المعرفي : يتكون من الحقائق والمفاهيم والمبادئ العلمية المرتبطة بالحياة اليومية للمتعلم وفهم طبيعة العلم وجوانبه المختلفة ، وفهم التكامل بين قضايا العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة

ب . الجانب المهارى : يتكون من مهارات عمليات العلم ومهارات الاستقصاء والتفكير العلمي
ج . الجانب الوجداني : يتكون من الميول والاتجاهات العلمية وأوجه التقدير المختلفة كتقدير دور العلماء وتقدير دور العلم والتكنولوجيا في تقدم البشرية . ويوضح الشكل التالي هذه الجوانب :

شكل (٢) يوضح ما تشتمل عليه الثقافة العلمية من جوانب أساسية



وفي ضوء ما سبق نحدد أربعة أبعاد للثقافة العلمية تتناسب المتعلم في مراحل التعليم الأساسي وهي :

١. *Dimension of Scientific Knowledge* : حقائق ، مفاهيم ، قواعد ، نظريات
بعد المعرفة العلمية .

٢. *Nature of Science* : بعد الطبيعة الاستقصائية للعلم .
الملاحظة، التصنيف ، التنبؤ ، الوصف ، الاستنتاج *Dimension of Inquiry*

٣. *Thinking* : بعد العلم كطريقة تفكير .
التفكير الاستقرائي ، الاستنباطي *Dimension of Science as way of*

٤. بعد التكامل بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع (التكنولوجيا هي التطبيق العملي للمعرفة العلمية ، لتحقيق حاجات المجتمع)
Dimension of the Interaction between Science , Technology and Society

وسوف تكون هذه الأبعاد الأربعة والجوانب الثلاثة هي محددات العمل في البرنامج المقترح تضمينه في منهج التعلم الذاتي

الثقافة العلمية لطفل الروضة :

يستطيع الانسان أن يتكيف للبيئة التي يعيش فيها ويستطيع أن يسيطر عليها ويتحكم فيها بفضل ما يتمتع به من قدرة علي التفكير المنطقي وعلي حل المشكلات وتنظيم المعلومات التي اكتسبها من خلال حواسه . باختصار يستطيع الانسان أن يحلل ويعالج المعلومات التي يستقيها من خلال حواسه هذه القدرة علي اجراء عمليات علي المعلومات يمكن ارجاعها الي الدافع العقلي القوي للإنسان لفهم البيئة والعالم من حوله . وهذا ما يفسر حب الاستطلاع الشديد لدي الأطفال وأسئلتهم الكثيرة ومحاولاتهم المستمرة لفحص ماهية الأشياء ومعرفة مكوناتها .

والحاجة لفهم العالم ترتبط بالحاجة لتنظيم هذا العالم بشكل يسهل عملية التفاعل معه . فالطفل الصغير يبدأ بتكوين نظام معين لما يعتبره سلوكا مناسباً أو غير مناسب في تعامله مع الكبار والعالم ، ويحتاج الطفل من وقت لآخر لأن يتأكد من أن تصرفا ما يترتب عليه نتائج معينة يستطيع أن يعرفها ويدركها مسبقا لهذا نجده يميل الي تكرار نفس الأعمال ويتوقع في كل مرة نفس النتيجة .

ومنذ ولادته والطفل يحاول أن يتفاعل مع ويفهم العالم من حوله مستخدماً حواسه وحركته في البداية (المرحلة الحس حركية) ثم تفكيره المحدود بالرؤية الشخصية (في مرحلة ما قبل العمليات والتمركز حول الذات) ، ولهذا فان المفاهيم والمهارات العلمية لطفل الروضة ترتبط بصفة أساسية بحواسه وبملاحظاته الشخصية التي يكتسبها من خلال خبرات مباشرة وتفاعل حقيقي مع الأشياء في الطبيعة بالإضافة الي بعض التجارب التي يمكن أن يجربها الأطفال في غرفة التعلم وتنمي هذه التجارب في الأطفال مهارات علمية أساسية أهمها (الملاحظة . الفهم والاستنتاج . استعمال الأرقام والقياس . ادراك العلاقة بين الأشياء . تقديم تفسير لما يحدث من تغيرات . الاتصال وتبادل الأفكار . وضع فرضية وتنبؤ . تسجيل ما يتم ملاحظته . تعميم . حل مشكلات)

هذه المهارات الفكرية المتقدمة لا تظهر فجأة في سلوك الفرد بل تحتاج الي تدريب طويل يبدأ في الطفولة المبكرة ، والثقافة العلمية التي تم عرض خصائصها وأبعادها وجوانبها المعرفية والمهارية والوجدانية تتفق وطبيعة الأطفال حيث تساعدهم علي فهم العالم من حولهم ، والاستمتاع بوجودهم خلاله والاهتمام بقضايا علمية غير أكاديمية واتخاذ القرارات السليمة وغير الرسمية فيما يتعلق ببيئتهم وصحتهم .

(Goodrum 2001p- 130)

كما تكمن أهمية الثقافة العلمية للأطفال في أنهم يستمتعون عندما يراقبون الطبيعة، ويفكرون فيها، مما ينمي اتجاهاتهم الايجابية نحوها ، وتقود مراقبة الصغار للظواهر الطبيعية الي ادراك أفضل للمفاهيم العلمية ، التي سترد لاحقا في التعليم المدرسي ، واستخدام الصغار لغة علمية مبسطة في المراحل المبكرة ، يساعد في تطوير تفهمهم لطبيعة العلم فيما بعد ، ولا يوجد ما يمنع من استيعاب الصغار للمفاهيم العلمية (Haim, 2005 p - 88)

وتعتبر المواقف الحياتية اليومية أهم ما يشكل مجالات واسعة لجعل عملية التنقيف العلمي ذات معني بالنسبة للطفل وأنه من الضروري التركيز علي خبرات الحياة اليومية في التعليم . وتجدر الاشارة الي أن تكوين الثقافة العلمية عند الطفل ، عملية تراكمية متصلة تبدأ من بداية تعلمه ، مروراً بالمرحل المدرسية المختلفة ، ومستمرة مدي الحياة .

(Campbell, 2000 p 239 – Harlen,2002 p 10)

وتجمع النظريات العلمية المعنية بتعلم الطفل علي حقيقة قدرة الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة علي القيام بعمليات العلم ولديهم القدرة علي اكتساب مهارات كثيرة من ضمنها المهارات العلمية بالإضافة الي قدرتهم علي تكوين المفاهيم وسهولة اكسابهم للعديد من الاتجاهات نحو ما يحيط بهم مما يؤكد علي اتساقهم مع أبعاد الثقافة العلمية ، فيري(برونر) أن ادراك الطفل يتطور من خلال ادراك الأشياء المتشابهة والمختلفة ويقوم بعمليات تصنيف وتبويب متسلسل ثم يجمع الأشياء المتشابهة في مجموعات ويوجد العلاقات بينها لاستقراء المفهوم العام . أما (جانية) فقد اشار الي أنواع تعلم الطفل ومنها تعلم الحقائق والمعلومات وتعلم المفاهيم وتعلم المبدأ وتعلم حل المشكلات ، ثم نظرية (أوز ويل) التي أشارت الي قدرة الطفل علي احداث علاقات وارتباطات بين المعلومات الموجودة بالفعل في البناء المعرفي الخاص به وما يقدم له من معلومات جديدة وتحديث عن التعلم ذي المعني الذي يربط الطفل بحياته اليومية . (ثناء يوسف ١٩٩٧ . عواطف ابراهيم ١٩٩٦ . كوثر كوجك ١٩٩٣ . هدي الناشف ١٩٩٣ . سعدية بهادر ٢٠٠٣ محمد الخطيب ٢٠٠٥)

أما الفلسفات التربوية فقد أشارت الي العديد من القدرات التي تؤهل الطفل لتلقي الثقافة العلمية وأوصت بالتعامل مع الطفل وفقا لهذه القدرات ، منها فلسفة (روسو) التربوية حيث اقترحت منهج تربوي للأطفال مستمد من المصادر التألييه (الانسان . الطبيعة . الأشياء) وانسجام هذه المصادر مع بعضها ينتج عنه التربية الصحيحة ، ثم بستالوتري حيث كانت الفكرة

الأساسية في طريقته هي اعتماده على التجارب والنواحي العلمية التي تعمل على تطوير العقل فنتحسن قدراته وتحلل المعرفة الي عناصرها الأولية المبسطة التي تجذب اهتمام الطفل ويتم هذا عن طريق الملاحظة والتأثير الحسي . (إبتهاج طلبة ٢٠٠٨ . ٢٠١٠ . ايمان زكي ٢٠١٤ . حنان العناني ٢٠٠٢ . علي الحبيب ٢٠٠٩ . سحر توفيق ٢٠١٤)

وتحدث (فرويل) علي أهم الجوانب التي يجب أن يشتمل عليها تعليم الأطفال مثل دراسة الطبيعة والنباتات والبيئة المحيطة وتشجيع الطفل علي النشاط الذاتي وتدريبه علي الاكتشاف ، ومن أصول طريقة (ديكرولي) النشاط الذاتي وطرق الوصول للحقائق كما أكد علي استخدام التجارب الشخصية استخداما مباشرا واستعمال الحواس والملاحظة للوصول الي المعلومات والنمو المعرفي للطفل عند(بياجيه) يأخذ العديد من الأشكال فهو يتضمن نمو أدراك ما هو مألوف ، وتكوين المفاهيم ، وحل المشكلات ، والتفكير كما يتضمن أيضا نمو القدرة علي معالجة المعلومات من العالم الخارجي ويجب أن تتاح فرصة للطفل لاكتشاف المثيرات والتجريب أي يتضمن أنشطته تثير تفكير الطفل ، وتضمنت فلسفة (جون ديوي) توصية بتوثيق العلاقة بين الطفل والبيئة الطبيعية بإتاحة الفرصة للتعامل مع الأشياء والقيام بجولات وزيارات وتنمية حواس الطفل والملاحظة والتجريب للتوصل الي الاستنتاجات وادراك العلاقات بين الأشياء ، أما (ماريا منتسوري) فمعايير برامج الأطفال عندها كانت تقوم علي (الاستخدام العلمي للحواس . اكساب الطفل الخبرات التربوية من خلال أساليب العرض والأنشطة العلمية . تمكين الطفل من الربط بين الأشياء ومسمياتها ومفاهيمها . (محمد الخوالدة ٢٠٠٣ . محمد عدس ٢٠٠١ . مني جاد ٢٠١١ . منيرة العتيبي ٢٠٠٧ . هدي قناوي ٢٠١٤ . هدي الناشف ٢٠٠١) .

وبالرغم من هذا الطرح العلمي الذي يؤكد علي قدرة طفل الروضة علي التفاعل مع واكتساب الثقافة العلمية الا أن البحوث التي تناولت هذا النوع من الثقافة ركزت علي المراحل التعليمية المختلفة وأغفلت مرحلة الروضة بالرغم من أنها مرحلة وضع الأساس التعليمي والتربوي للفرد .

دور معلمة الروضة في تنمية الثقافة العلمية

إذا كان المنهج يعد من أهم العناصر التي تسهم بدرجة كبيرة في إعداد أطفال المجتمع الإعداد الذي يجعلهم قادرين على حل المشكلات التي تواجههم بفاعلية ونجاح، فإن دور

المعلمة في العملية التعليمية دور أساسي، فهي التي تعمل على تنفيذ المنهج وتحقيق أهدافه وتعمل على تجسيد فلسفته، وهي المنفذة للخطط التربوية، وتساعد أطفالها على التعلم ورفع مستوى الثقافة العلمية لديهم، ولكي تقوم بهذا الدور بصورة فاعلة فإن هناك بعض النقاط التي يجدر الإشارة إليها مثل: الإعداد الجيد في المواد التخصصية (العلمية) والوعي والإدراك التام لطبيعة وعمليات وأهداف العلم

والمعلمة مسؤولة عن تزويد أطفالها بكل جديد في مجال العلم والتكنولوجيا وعن تنمية مهارات التفكير العلمي لديهم وتشجيعهم على توظيف هذه المعلومات والمهارات والخبرات فيما يتعلق بالعلم والتكنولوجيا وكذلك تساعدهم في صنع القرارات اليومية، التي تسهم بدرجة كبيرة في حل المشكلات التي تواجههم في حياتهم اليومية، وهناك جانب آخر يتمثل في مسؤولية المعلمة عن تنمية الاتجاهات الايجابية عند أطفالها

نحو العلم وتعلمه، وهذا الدور يتطلب من معلمة الروضة أن تجعل تعلم العلوم عملية مشوقة وممتعة وميسرة للأطفال (فكتور ١٩٩٩ . ١٩١)

وتتلخص أدوار المعلمة في تنمية الثقافة العلمية لدى أطفالها في :

- تعريف الطفل بطبيعة العلم، وكيف يفكر ويعمل العلماء .
- مساعدة الأطفال على معرفة قوة وحدود العلم، وأوجه التفاعل بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع .
- مساعدة الأطفال على اكتشاف القيم المرتبطة بالعلم .
- إكساب الأطفال معايير الحكم على القيم التي تستند إليها في الوصول إلى تعميمات
- مساعدة الأطفال على فهم وتقدير كيفية الارتباط بين كل من قيم العقيدة وقيم العلم .
- وتستطيع معلمة رياض الأطفال أن تنمي الثقافة العلمية من خلال توفير المناخ الصفي الملائم لتعزيز فعاليات النشاط التربوي بشرط أن يطرح للمعلمات نماذج لبعض المشكلات والقضايا العلمية كي يحاول الأطفال حلها (عبدالله خطايبة ٢٠٠٥ . ٩٤)
- أن تقوم المعلمات بتنظيم بيئة صفية مناسبة للتفكير العلمي ويشمل ذلك: انتقاء مواقف الخبرة التعليمية، اختيار وترتيب المواد التعليمية ، تخصيص الوقت المناسب لأداء مهام التعليم، استخدام وسائل تقويم تركز على قياس نتائج تعليمية معنية تتطلب مهارات التفكير العليا

- أن تستجيب المعلمات لأفكار الأطفال وتساؤلاتهم بطريقة تحافظ على مناخ صفي ومدرسي يتسم بالتقبل والثقة، ويشجع سلوك المبادأة والتجريب.
- أن تحرص المعلمات على توفير مصادر معلوماتية مناسبة، أو توجيه الأطفال لمصادر جديدة للتعلم وكيفية وكيفية). (ابراهيم رواشدة ٢٠٠٣ . ٧٧ الاستفادة منها وبناء على ما سبق يمكن القول "أن المعلم كإنسان مفكر وقائد للتعلم وياعث للثقافة العلمية كل هذا يؤكد أن معلمة الروضة مسؤوله عن تنمية الثقافة العلمية لدى الأطفال، وهذه مسؤولية كبيرة جداً تحتتم على المعلمة أن تكون ملمه بأبعاد الثقافة العلمية والتطورات التكنولوجية التي تؤثر في حياتنا اليومية، وهذا يؤكد أهمية المستوى العالي لثقافة المعلم العلمية ليسهم بنجاح وفاعلية في إكساب متعلميه المستوى المطلوب من الثقافة العلمية .

دور الأنشطة المصاحبة في تنمية الثقافة العلمية للطفل :

أن تنمية الثقافة العلمية لدى الأطفال لا يقتصر فقط على الأنشطة الموجهة أو غيرها من الأنشطة التي تتم داخل حجرة التعلم ، وإنما أيضا يتم من خلال الأنشطة اللاصفية المصاحبة مثل نوادي العلوم والمتاحف والمعارض العلمية المدرسية والبرامج والندوات الثقافية العلمية، والرحلات العلمية، وغيرها. وفيما يلي نوضح ذلك :

نوادي العلوم

تهدف الاضطلاع بأنشطة علمية خارج إطار المنهج المدرسي وبنشأ النادي العلمي بغرض توفير شيء لا يوفره برنامج التعليم الرسمي وتوفير مزيد من الإثارة والمتعة العلمية، وغاية النادي العلمي هو إجراء التجارب بغية اكتشاف أشياء غير معروفة لتأكيد نتيجة معروفة سلفا. (شعبان حامد ٢٠٠٢ . ٤٦٧)

تتضمن أهداف نوادي العلوم ما يلي:

إجراء التجارب العلمية .

تنمية أنشطة من شأنها أن تسهم في تحسين فهم المتعلمين أعضاء النادي و الإسهام في تحقيق فهم أفضل لوظيفة العلم في الحياة العصرية
تنمية الإحساس بالمشاركة في الأعمال الجماعية مما يعزز في سلوك المتعلم قيم الانتماء والعمل المشترك

تحسين فهم العلوم وتطبيقاتها من وجهة النظر المهنية، فالأنشطة التي يضطلع بها المتعلمون كالعمل في المختبرات وزيادة المصانع والمزارع تقدم مزيداً من الواقعية في فهم مغزى التطبيق العلمي إضافة إلى فهم طبيعة المتطلبات العلمية لمزاولة المهن المختلفة

(Ministry of Education 2001 p- 135)

المتاحف العلمية

تمثل أنجح الوسائل للثقيف العلمي فهي تحفز روح المراقبة العلمية والتحليل المنطقي والمحاكاة العقلية، وذلك من خلال ما تقدمه من معروضات وما توفره من اتصالات مباشرة يستفيد منها الطلاب. وإلى جانب مهمتها الرئيسية الكبرى، ألا وهي الثقيف العلمي فإن للمتاحف العلمية يمكن أن تؤدي خدمات جليلة للمتعلمين منها:

- توفير خدمات معلوماتية في المجالات العلمية
- تمكين المتعلمين من مسايرة التقدم العلمي
- توفير وسط ملائم لاتصال المتعلمين بالمعلمين المشرفين على المتحف وتعريفهم على الأنشطة العلمية والتقانية القائمة أو الممكنة في بلادهم.

دور برامج الثقافة العلمية:

تستطيع إدارة الروضة أن تنظم الندوات العلمية للمعلمات والأطفال التي تدعو لها المتخصصين ويتم من خلالها نشر الثقافة العلمية من خلال ممارسة عملية يمكن أن نطلق عليها التوعية العلمية عن طريق تبسيط العلوم في عدة موضوعات مثل الغلاف الجوي ومشكلة طبقة الأوزون، الصحة الغذائية ومشكلات المواد الحافظة، صحة الإنسان ومشكلات تعاطي الدواء . (مجدي رجب ٢٠٠٧ . ٦٣)

وعليه فإن دائرة الضوء التي تحيط بتنمية الثقافة العلمية لدى الطفل الهدف منها تفهم البيئة البيولوجية والطبيعية داخليا وخارجيا بما يجعل الطفل المثقف علميا يتعامل مع متطلبات عصره ، وبما يحقق الأهداف التالية :

- الإلمام بالظواهر الطبيعية في البيئة
- تنمية حب الاستطلاع والرغبة في المعرفة لدى الأطفال تجاه ما يحيط بهم من بيئة بيولوجية وطبيعية.
- القدرة على إثارة التساؤلات ومحاولات التوصل إلى إجابات لها .

- ممارسة التجربة اليومية المباشرة بالنسبة لمختلف المراحل للأنشطة العلمية في مجال دراسة الأحياء والطبيعة .
- ممارسة أساليب التفكير العلمي فيما يواجهه من مشكلات والقضاء على التفكير الخرافي .
- الإلمام ببعض النواحي المتعلقة بالمستقبل الوظيفي في المجالات العلمية والتكنولوجية
- تنمية الأطفال على حل المشكلات واتخاذ القرارات .
- تفهم المبادئ العلمية التي تقيسه على تطبيقها في حياته.

المحور الثاني : المنهج المطور (منهج التعلم الذاتي بالملكة العربية السعودية) :

مما لاشك فيه أن العملية التربوية في رياض الأطفال تهدف إلى تربية وتطوير الطفل وإشباع حاجاته الجسمية والنفسية والاجتماعية والعقلية، ويمثل المنهج المقدم للطفل أهمية بالغة حيث يعتبر همزة الوصل بين المعلمة والطفل لاحتوائه على مجموعة من الخبرات والأنشطة المعرفية (الجانب المعلوماتي للمحتوى)، والمهارية (الجانب النفسي حركي للمحتوى)، والانفعالية (الجانب الوجداني للمنهج)

ولابد لوضعي المناهج من أن يجعلوا حاجات الانسان ومتطلباته ، واعداده للحياة ، علي رأس أهدافهم ، فالإنسان وحياته ، أصبحا المحور الأساسي للمنهج ، وبذلك فان معيار اختيار محتوى المنهج ، يكمن في تلبية حاجات الانسان ومتطلباته ، من أجل اعداده للحياة. وتعتبر مرحلة رياض الأطفال محطة مهمة في حياة الأطفال نظرا لما تمثله من بيئة تربوية يتم من خلالها إشباع احتياجاتهم في مراحلهم الأولى، وتزويدهم بالعلم والمعرفة التي تنعكس بالتالي على حياتهم مستقبلا .

وقد انبثقت فكرة مشروع تطوير رياض الأطفال سنة ١٩٩١ في ضوء المؤتمر الأول لرياض الأطفال الذي بانتهائه اتضح ان رياض الأطفال لن تأتي بالثمرة المرجوة منها دون دعامة أساسية متمثلة في منهج دقيق وشامل لطبيعة هذه المرحلة واحتياجات الأطفال فيها وتوفر بيئة تربوية منظمة وهيئات إدارية وفنية مدربة على جميع المستويات . وفي هذا الإطار تبنت المملكة مشروع منهج رياض الأطفال المطور وقد بدء تطبيقه في دور رياض الأطفال وتنظيم دورات حول هذا المنهج بإشراف من وزارة التنمية الاجتماعية وبالتعاون مع مراكز رعاية الأمومة والطفولة (إيمان زكي ٢٠١٤ . ٢٤٥) .

ويعتبر هذا المنهج ملبياً لحاجات الأطفال الإنمائية في المرحلة العمرية التي تمثلها، وكذلك ظهور نظريات تربوية حديثة في مجال الطفولة بشكل عام ومجال خصائص النمو وحاجات طفل الروضة بشكل خاص.

وهذا المنهج مصدراً يحتوي على معلومات فنية متعددة النواحي وضعت في قالب تربوي تعليمي محدد الأهداف إذ أدمجت النظريات ضمن الخبرات الحياتية اليومية .

وهو محاولة مستحدثة هادفة لتوضيح مفهوم مهنة معلمة روضة الأطفال، إذ تستطيع القارئ بواسطته ان تستفيد منه فتتلمذ ذاتها بنفسها فتتطور مفاهيمها العلمية واتجاهاتها التربوية وأساليب التعليم التطبيقية وقد مر المنهج بعدد كبير من الخطوات العلمية والعملية المدروسة وساهمت فئات متعددة في إثراء وإعطاء الفعالية في المضمون والشكل حسبما خطط له .

إن المنهج يأخذ بعين الاعتبار عوامل الواقع الميداني ويسعى لإيصاله لغايته النموذجية تدرجاً، لأن فيه من المعلومات والنماذج والرسوم والأمثلة ما يكفي لمساعدة المعلمة على تحويل البيئة التربوية في صفها لتصبح مكاناً للبحث والاكتشاف (مدينة الملك عبد العزيز ٢٠٠٤ ، وزارة التربية والتعليم ٢٠٠٤)

التعلم الذاتي :

ان هذا المنهج يعتمد على أسلوب التعلم الذاتي الذي يركز على النشاط الذاتي للأطفال أنفسهم، حيث يتفاعل كل طفل، ويتعامل مع الألعاب التربوية الهادفة المتوافرة في بيئته التربوية والتي تساعده على اكتشاف قدراته وتنميتها بما يتناسب مع نمط النمو الخاص به، والتعلم الذاتي يعني ان الطفل يتعلم في ذاته وأن ما يحركه هو حاجاته الذاتية للتعلم وهو يمثل التعلم المفيد والفعال الذي يناسب أطفال هذه المرحلة والذي يندفع من أعماق الطفل حسب طبيعته

يقوم منهج رياض الأطفال المطور علي التعلم الذاتي الذي يحمل الملامح الفنية التالية

:

- منهج نشاط ذاتي تبنى خبراته وتصمم على الحركة واللعب والانطلاق والحرية والاستقلالية والبحث والاكتشاف، لتحقيق مبدأ التعلم من اجل التعلم

- منهج نشاط ذاتي محوره الطفل حيث تتجه عملية التعلم من داخل الطفل إلى الخارج، ليتحقق التفاعل بن عناصر أربعة هي (الطفل، الخبرة المباشرة وغير المباشرة، البيئة المحيطة بالطفل والمجتمع، المعلمة التي تمنحه المحبة والعطف والحنان)
- منهج منوع ومنظم حيث يعتمد على التعلم المنظم والموجه جنبا إلى جنب مع التعلم الحر، ليكتسب الطفل مبادئ المهارات الأساسية التي تهيئه للمراحل التعليمية اللاحقة بخطى ثابتة
- منهج متدرج تبني خبراته في صورة محققة للاستمرار والتتابع وتطبق من واقع المستوى العمري والعقلي ، وتندرج من السهل إلى الصعب ، ومن البسيط إلى المركب ، ومن القريب إلى البعيد ، ومن المحسوس إلى المجرد
- منهج شامل ومتوازن يقدم أنشطة تلبي حاجات الطفل الجسمية والعقلية والحركية والاجتماعية في إطار من التكامل والترابط لتحقيق وحدة المعرفة، وفي إطار من التوازن لتحقيق نمو الشخصية المتوازنة جسديا وروحيا ونفسيا واجتماعيا وعقليا حيث يوازن بين الأنشطة الحرة والمنظمة، والأنشطة الفردية والجماعية، والأنشطة الفكرية والترفيهية
- تعلم يؤكد على مبدأ التعلم بالممارسة والمران وربط التعلم بالعمل منهج
- منهج تعلم يؤكد على مبدأ الحرية والاختيار حيث يوفر بدائل وخيارات في البرنامج اليومي لاختار الطفل ما يحب القيام به ، وما يميل إليه ، وما يثير اهتمامه في ظل بيئة مادية غنية تتيح له " النمو الحر " الذي يتمشى مع دوافعه وحاجاته الخاصة
- منهج تعلم يراعي مبدأ الفروق الفردية بين الأطفال من خلال المحتوى المفتوح الذي يناسب التنوع في قدرات الأطفال واستعداداتهم المختلفة، وأيضا من خلال التنوع في الأساليب والوسائل تحقيقا لمطالب النمو المختلفة.
- منهج تعلم يعتمد على مبدأ التعلم من خلال اللعب باعتباره أداة الفهم والإدراك، ووسيلة نمو الطفل
- منهج تعلم يؤكد على إيجابية الطفل وفعاليته مع عناصر البيئة التعليمية التي تستثير حواسه وتدفعه إلى الاكتشاف والبحث والتجريب ، ويتمثل دور المعلمة في توفير البيئة الغنية بالوسائل ، وتوفير الفرص المناسبة لتعلم الطفل وتنظيمها (المنهج المطور ٢٠٠٦)
- والطفل من خلال التعلم الذاتي يتعلم بأساليب ومصادر متنوعة ، حيث يتعلم من خلال

:

- حواسه التي هي منافذه للمعرفة.
- تعامله المباشر مع المواد المحيطة به.
- حركته ونشاطه ولعبه.
- تعبيره عن نفسه بطرق متنوعة فهو (يتكلم، يشرح، يسأل ، يهمس، يرسم، يشكل، يقص، يلصق، يجرب التدريب المستمر على المهارات الخاصة به للوصول إلى درجة عالية من الإتقان

البحث والاكتشاف

تلقية معلومات جديدة من مصادر متنوعة (التفاعل مع الأقران، الرحلات، التقليد والمحاكاة، لعب الأدوار، الحوار والمناقشة، الاستماع إلى القصص، مشاهدة الأفلام التوضيحية.. الخ)

مميزات المنهج المطور :

ان من مميزات المنهج المطور أنه يوضح بالتفصيل لمعلمة الروضة كيفية ممارسة دورها التربوي فيساعدها على إضفاء الجو العائلي الأليف على غرفة التعلم فتهتم بمشاعر كل طفل وتهيئ له الفرص للتعبير عن مظاهر الفرح والغضب وغيرها وتساعده على التحكم بها والتعبير عنها بشكل مقبول اجتماعيا وتنظيم وإعداد غرفة الأطفال لتحتوي أركاناً تعليمية متعددة الأهداف تتبع من اهتمامات الأطفال أنفسهم وتفي بحاجات النمو المختلفة بحيث يندفع للبحث والاكتشاف والتجربة والاستفادة من المعرفة حسب رغباته وميوله، مضيئة ان دور معلمة التوجيه والتخطيط للعملية التربوية في غرفة التعلم بحيث يكون الطفل نفسه هو محور العملية التربوية وتكون هي المنظمة لهذه الدوافع والحوافز حيث انه في هذه الحالة تضطر معلمة المنهج المطور الى ان تعد للطفل الأنشطة التي تساعده على تنمية واستخدام قدراته الشخصية والتعلم بالأسلوب الذي يتناسب مع تفكيره وإدراكه .

ان المنهج المطور يتوجه خصيصاً لمعلمة الروضة فيخاطب المعلمة أثناء الخدمة ، كما يمكن ان يستفيد من قراءته قاعدة كبيرة من التربويين والمعنيين بأمور الطفولة، كما ان أسلوب الشرح والوصف تلبية لحاجات المعلمات في هذا الحقل، فضلاً عن انه اخذ بعين الاعتبار واقع رياض الأطفال من حيث سن الأطفال والدوام اليومي .

ركائز المنهج المطور :

أولاً : الجو العائلي

يترك الطفل البيت ليلتحق بالروضة ، لذا يتوقع أن يكون الجو السائد في غرفة الأطفال هو جو عائلي حميم حيث تمارس المعلمة و الأطفال دور أفراد العائلة.

ثانياً : التجربة الذاتية أو التعلم الذاتي

تعتبر رياض الأطفال مختبراً لتعلم فالمكان وما يحتويه من أشياء يثير رغبته و حماسة و فضوله للاكتشاف و الاختبار

ثالثاً : تقوية الذات عند الطفل

تعتبر السنوات الأولى من عمر الطفل هي السنوات التي تتكون فيها شخصيته يبدأ فيها بالكلام والتعبير عن نفسه و التي من خلالها تعزز ذاته

رابعاً : الاختيار

عندما نقول للطفل اختار ركناً من الأركان أو لعبة من الألعاب معنا هذا أننا نحترمه ونعترف بأنه فرد له كيانه و نعلمه كيف يتحمل مسئولية اختياره

خامساً : الروضة وعلاقتها بالبيت

الروضة هي امتداد البيت في عملية التعلم فيجب أن تكون العلاقة بينهما قوية ومتينة لتصل بالطفل إلى الإنسان السوي تربيتاً وعلماً ونفسياً وعقلياً (نادية شريف ٢٠٠٦ . ٢١٥)

البرنامج اليومي لرياض الأطفال داخل المنهج المطور :

يتم تحقيق البرنامج اليومي للأطفال وفق برنامج موزع على فترات زمنية متتابعة ومحددة تختلف من فترة إلى أخرى حسب أغراضها و حقائقها تسمى (الحلقة . فترة اللعب الحر في الخارج . الوجبة الغذائية : العمل الحر في الأركان . اللقاء الأخير)

الحلقة :

هي فترة من فترات البرنامج اليومي ،حيث يلتقي جميع الأطفال مع المعلمة في جوا عائلي يسوده الألفة والمودة فيجلسون على شكل حلقة أو دائرة ليمارسوا أنشطة منظمة تقودها المعلمة

فترة اللعب الحر في الخارج :

تعتبر فترة اللعب الحر فترة أساسية وضرورية لجميع برامج رياض الأطفال ففيها يلبي الطفل حاجته للحركة مثل القفز ،والتسلق ،والتأرجح ،والحفرة ،والجر ، و الرفع .ويمارس الطفل في هذه الفترة حرية اختيار الألعاب الحركية التي تناسب قدراته وحاجاته واختيار رفاقه في اللعب

الوجبة الغذائية :

يتناول الأطفال وجبة غذائية خلال البرنامج اليومي فقط ، وفي أثناء هذه الفترة فقط يكتسب الطفل مجموعة من السلوكيات الإيجابية وهي

تعليم الآداب الاجتماعية	أن يسم بالله ويأكل بيمينه
تعليم الاعتماد على نفسه	تعليم العادات الصحيحة

العمل الحر في الأركان :

هو ذا أهمية كبيرة برياض الأطفال ففيها يكتسب الطفل الخبرات عن طريق الأشياء الملموسة و المحسوسة وتهدف إلى تجديد و تلميع النشاطات بحيث يختار كل طفل الركن أو النشاط الذي يميل إليه و يتفق مع استعداداته و قدراته العقلية و الجسمية مما يؤدي بدوره إلى إشباع حاجات الطفل و يرضي ميوله بحسب الفروق الفردية بين الأطفال وينمي لدى الطفل الجوانب العقلية و الجسمية و الانفعالية و الاجتماعية حيث تقوم المعلمة بتقسيم الصف إلى أركان تعليمية ، وتعتبر هذه الفترة أطول فترات البرنامج اليومي .

أولاً ركن المطالعة والخبرات اللغوية :

هو ركن من الأركان الهادفة تتوفر فيه مجموعة من القصص الخاصة بالوحدات و من أهدافه تنمية حب الاستطلاع لدى الطفل ومساعدته على اختيار الكتاب لتحسين التعبير لدى الطفل وتعويدته على الهدوء في أثناء تصفح الكتب و تبادل التعليقات مع الأصدقاء

ثانياً : ركن البناء والهدم :

يعد اللعب بالمكعبات مادة غنية للإبداع فيواسطتها يستطيع الطفل بناء شيء ذي أبعاد ثلاثية يمكنه رؤيته ولمسة وهدمة وكلما بنى الطفل كلما زاد تمكنه من عملية البناء وتطورت نوعية بنائه ، وفي هذا الركن يتدرب الأطفال عملياً على مفاهيم التطابق والتجميع والتسلسل والتوازن والمقاسات والأشكال والأحجام والألوان

ثالثاً : ركن التمثيل الحر : (ويسمى أيضا اللعب الدرامي أو الركن الإيهامي)

يعتبر ركن صغير يمثل البيت يتقمص الطفل فيه أدوار أفراد الأسرة ، يكتسب فيه الطفل بعض القيم والمفاهيم مثل تعلم الطفل الأخذ والعطاء و التعامل الإنساني مع الآخرين واكتساب اللغة من خلال اللعب ويتغير هذا الركن وفقاً للوحدات المعطاة مثلاً في وحدة أنا وجسمي يتغير هذا الركن إلى غرفة الطبيب.

رابعاً : ركن الإدراك :

يرتبط هذا الركن بألعاب تركيبية متنوعة تمارس على الطاولة يقوم الطفل بالفك و التدوير و التركيب وإدخال خيط في خرز و إجراء مقارنه في التشابه والتمييز و محاولة تركيب بعض الكلمات لتكوين جمل لتحسين تفكير الطفل و تنمية التوافق العضلي بين العين واليد و تنمية عضلات الطفل الصغرى

خامساً : ركن البحث والاستكشاف :

يعد هذا الركن من الأركان المهمة في بيئة الطفل فهو الركن الذي يحتوي على حيوانات و نباتات وأنواع من التربة والحصى و القواقع والأصداف والحشرات و البذور و يهدف بشكل أساسي إلى تنمية مفهوم تقدير الحياة و فهم الطبيعة وتنمية حب الاستطلاع والفضول والرغبة في البحث والاستكشاف

سادساً : ركن الفنون :

يمارس الطفل في هذا الركن شتى أعمال الرسم ويعبر الطفل عن أفكاره والاعتماد على نفسه في استعمال المواد المختلفة استعمالاً صحيحاً و المشاركة في الأعمال مع المجموعة تنمي الحس الجمالي و الإبداع لدى الطفل

سابعاً : ركن التخطيط :

يعتبر هذا الركن تمهيداً لممارسه الكتابة في المراحل العمرية المقبلة وذلك من خلال التدرج في تعلم الطفل مبادئ الكتابة ابتداء بأنواع الخطوط : المائلة - المستقيمة - الأفقية و العمودية و المنقطة تبعتها محاولة الطفل لنسخ أسمة لإعداد وبعض الحروف حسب درجة صعوبتها واستيعاب الطفل لها وقدرته على نطقها وقد تطور إلى كتابه كلمات بسيطة مع قراءتها وذلك يعتمد على استعداد الطفل نفسه.

اللقاء الأخير

هو اللقاء الذي تجتمع فيه المعلمة مع مجموعة من الأطفال في نهاية الدوام ، للوقوف على مدى الإنجازات المحققة في ذلك اليوم و ما حواه من أفكار وأنشطة ، و تذكرهم بأعمال اليوم التالي وما فيه من مشوقات ، ليستعدوا لها نفسياً ويكون الأطفال هم محور نشاط أعمال هذه الفترة . فيرددون الآية القرآنية التي تعلموها صباحاً ، ثم يعرضون إنتاجهم ، ويتحدثون عما قاموا به خلال النهار و يعتبر نهاية هذا اللقاء ، خاتمة البرنامج اليومي ، فيتم تلخيص أنشطة اليوم كله وجمع الأفكار والتذكر والمقارنة، ثم التهيئة لعمل الغد . (هاله الصماوي ٢٠٠٨ . ١٢٩) .

ولقد مرت مناهج الطفولة المبكرة في المملكة العربية السعودية بثلاث مراحل وهي

المرحلة الأولى

كان المنهج المتبع في بداية رياض الأطفال عام ١٣٧١هـ-١٩٥٢م هو (المنهج التقليدي) والذي يعتمد في محتواه على مجموعة من الكتب والمقررات الدراسية مثل القراءة والكتابة والرياضيات والعلوم، ويعتمد هذا المنهج على مبدأ التلقين والترديد وعدم التفاعل بين المعلمة والأطفال وإتاحة الفرص لهم بممارسة احتياجاتهم من اللعب والتركيز على إكساب الطفل مبادئ القراءة والكتابة والعدد، وقد كان الطفل يلعب دور المتلقي بينما تقوم المعلمة بدور الملقن في كل العملية التربوية

المرحلة الثانية

أما المنهج المتبع في هذه المرحلة والتي بدأت منذ عام ١٩٧٥-١٣٩٥م فهو (منهج المشروع) والذي لم يختلف كثيراً عن المنهج التقليدي وخاصة في التركيز على تعليم الطفل مبادئ القراءة والكتابة، علماً بأنه قد ظهر جانب الاهتمام بالمهارات الأخرى والتي تمثل مجالات المهارات العلمية والرياضة والاجتماعية. لكن الاختلاف ظهر في طريقة إيصال هذه المهارات للطفل وذلك من خلال مرور الطفل على أكثر من غرفة نشاط وفقاً للمهارات المذكورة سابقاً وذلك خلال فترات البرنامج اليومي، وقد كان الطفل يحظى ببعض اللعب والمرح خلال مروره بتلك الغرف، أما المعلمة فكانت هي المحور الأساس في تحريك العملية التعليمية

المرحلة الثالثة

وكانت البداية لهذه المرحلة في عام ١٤٠١هـ-١٩٨١م عندما بدأ تنفيذ المنهج المطور (منهج التعلم الذاتي) والذي يعتبر مشروعاً تربوياً رائداً ومتميزاً على أكثر من صعيد حيث تكاثفت فيه جهود رسمية وهي الرئاسة العامة لتعليم البنات، وجهود منظمة إقليمية (برنامج الخليج العربي لدعم منظمات الأمم المتحدة الإنمائية)، ومنظمة دولية (منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم، اليونسكو). وقد بني هذا المنهج على أسس علمية روعي فيه محيط الطفل العربي المسلم ومر بمراحل متعددة معتمداً على التجارب الميدانية في ثلاث مناطق بالمملكة وعلى القياس العلمي المقنن، بالإضافة إلى استطلاع آراء نخبة من التربويين والتربويات داخل المملكة وخارجها. فهو بذلك يعتبر مصدراً متكاملًا وشاملاً لمعلومات رياض الأطفال في المملكة وللمتدربات في هذا الحقل العلمي لاحتوائه على معلومات فنية متعددة،

روعي فيها خصائص نمو هذه المرحلة واحتياجاتهم (وزارة التربية والتعليم ٢٠٠٥ ، وزارة الاقتصاد والتخطيط ٢٠١١)

أهداف المنهج المطور :

ويهدف المنهج المطور إلى الآتي :

- ١ . تطوير قدرات سعودية لرفع مستوى كفاءتها وأدائها الوظيفي
 - ٢ . إيجاد مرجع موحد ومصدر ثابت للمعلومات بحيث تكون الرؤية موحدة لجميع العاملين في مجال الطفولة
 - ٣ . الاهتمام بتطوير متكامل وشامل لجميع فئات العاملين في مجال الأطفال في جميع مناطق المملكة بحيث تعم الفائدة مجمل أطفال الروضات
- وتسعي فلسفة المنهج الي إتاحة فرص تنمية الذات والمهارات الاجتماعية للأطفال من خلال تحقيق الأهداف التالية :

- تطوير اداء المعلمة الاعتماد على مبدأ التعلم الذاتي
- تنمية شخصية الطفل عن طريق الحوار والمحادثة الارتقاء بأسلوب التعليم
- توازن أنشطة البرنامج اليومي لتلبي شتى حاجات الطفولة المبكرة منها (الانتماء - الحرية - الترويح - القوة - الحاجات الفسيولوجية)
- تنمية القدرة على الابداع الاعتماد على مبدأ الحرية وتحمل المسؤولية
- تنمية حب الاستطلاع والاستكشاف عند الاطفال
- تنمية مهارات الاتصال والانفتاح على الآخرين وتشجيعه على اتخاذ قراراته وابداء الرأي .
- وزارة التربية والتعليم ٢٠٠٢)

محتوي المنهج المطور :

يتضمن المنهج كتاباً نظرياً أساسياً يضع الأطر الفكرية والتربوية ومتطلبات المهنة ويربطها بسياسة التعلم في المملكة، ويعتبر هذا الجزء أساسياً لمعلمة الروضة فهو مرجعها ودليلها ومصدر معلوماتها وتستطيع بواسطته الارتقاء في الأداء الوظيفي .

ويتألف المنهج من خمسة فصول

الفصل الأول: اتباع وتطبيق المبادئ التربوية مع ربط الأطر التربوية والفكرية للمنهج بالسياسة التعليمية للمملكة والتي تركز على

- ١ . صيانة فطرة الطفل
- ٢ . تكوين الاتجاه الديني القائم على التوحيد
- ٣ . إيلاف الطفل للجو المدرسي
- ٤ . أخذ الطفل بآداب السلوك
- ٥ . تزويده بثروة لغوية من التعابير الصحيحة
- ٦ . تدريبه على المهارات الحركية
- ٧ . تشجيع نشاطه الحركي
- ٨ . الوفاء بحاجاته وإسعاده وتهذيبه
- ٩ . التيقظ لحمايته من الأخطاء
- حاجات الطفل في هذه المرحلة
- مهارات وممارسات الطفل حسب فهم التعلم الذاتي
- ملخص لطرق التعلم الذاتي
- أ) التدريب المستمر
- ب) الاكتشاف والبحث والتقصي
- ج) عمليات النضج والتطور
- د) تلقيه معلومات جديدة من مصادر متنوعة

الفصل الثاني : توجيه سلوك الأطفال

- التعرف على طفل الروضة : صفاته ومميزاته وخصائص نموه
- عملية توجيه السلوك، أساليب الوقاية في توجيه السلوك
- القدوة الأسلوب الأمثل لتوجيه السلوك، من هي المعلمة القدوة
- العقاب - الثواب كأساليب شائعة في توجيه السلوك
- مواصفات التشجيع أو المديح الفعال في توجيه السلوك
- أمثلة تطبيقية في توجيه السلوك

الفصل الثالث : تنظيم البيئة التربوية

- تعريف البيئة التربوية في الروضة
- أهمية تنظيم البيئة التربوية حسب أركان تعليمية
- مبادئ تقسيم غرفة الروضة إلى أركان تعليمية
- مواصفات الأركان التعليمية
- أ) ثابتة على مدار السنة مثل : ركن المطالعة - ركن البناء والهدم
- ب) متحركة أي متغيرة بين فترة وأخرى مثل ركن المنزل - الركن الفني - ركن الألعاب الإدراكية
- ج) أركان تتبدل باستمرار مثل ركن الاكتشاف
- د) أركان تتصف بالهدوء مثل ركن المطالعة وأخرى بالصخب مثل ركن البناء والهدم

هـ) أركان جماعية مثل ركن المنزل وأركان فردية مثل ركن الاكتشاف
- العوامل المؤثرة في تنظيم الأركان

أ) المساحة المتوفرة

ب) الضوء والحرارة والتهوية

ج) مخارج ومدخل غرفة الصف

د) عدد الأطفال واهتماماتهم وقدراتهم

الفصل الرابع : تحقيق برنامج الأطفال

- يتحقق برنامج الأطفال اليومي في فترات زمنية تسمى

أ) الحلقة

ب) فترة اللعب بالخارج

ج) فترة الوجبة الغذائية

د) العمل الحر

في الأركان هـ) اللقاء الأخير

- خصائص البرنامج اليومي

أ) الانتظام والثبات في تسلسل الفترات

ب) التنوع بأساليب التعلم

ج) تلبية حاجات الأطفال في هذه المرحلة

د) تطبيق مبدأ التعلم الذاتي

هـ) تطبيق مبدأ الاختيار وتحمل المسؤولية

- شرح موسع لكل فترة من الفترات الزمنية السابقة وأنواع الأنشطة التي يمكن تطبيقها خلال هذه

الفترات مثل المشاركة في تجربة - الاستماع إلى قصة أو نشيد - مشاهدة بعض الأفلام التعليمية

- اللعب بالرمل - اللعب بالماء... الخ .

الفصل الخامس : الاستعداد للعام الدراسي

- تكوين علاقة مع الأهل وذلك بمقابلة الأم والتعرف على أفراد الأسرة من خلالها

- ترتيبات مع الإدارة والزميلات لتحضير الفصل وبعض الأنشطة المناسبة

- الاستعداد الشخصي والمهني وذلك بالاطلاع على ما هو جديد في المهنة من أنظمة ومراجعة

القديم

- استقبال الأطفال في اليوم الأول من السنة وما يلزم ذلك من استعداد شخصي ونفسي وإعداد

جيد لبعض الأنشطة الترفيهية

- إعداد برنامج الأسبوعين الأول والثاني من السنة الدراسية بإعداد أنشطة مناسبة ومرحة لوحدة

(أهلاً وسهلاً)

- إعداد بطاقة تقويم الطفل (وخاصة المستجد)

هذا كل ما يتعلق بالكتاب الأول (الجزء النظري)

أما بالنسبة للمنهج ككل فإنه يتضمن ستة كتب أخرى تمثل الوحدات التعليمية والتي تعتمد في بنائها على مركز أو محور اهتمام. وقد تم اختيار مواضيع الوحدات التعليمية لتقي بحاجات الطفولة، وتشكل هذه الكتب بحد ذاتها المنهج التطبيقي، وهي تحتوي على عشر وحدات تعليمية، خمس منها مفصلة، تأتي كل واحدة منها في كتاب كامل، وخمس منها موجزة تأتي مجموعة في كتاب واحد .

وقد صدر هذا المنهج في طبعته الأولى (١٩٩١م-١٤١٢هـ) في ستة كتب كالتالي

- الكتاب الأول : وحدة الماء وحدة تعليمية مفصلة
- الكتاب الثاني : وحدة الرمل وحدة تعليمية مفصلة
- الكتاب الثالث : وحدة الغذاء وحدة تعليمية مفصلة
- الكتاب الرابع : وحدة الحياة في المسكن وحدة تعليمية مفصلة
- الكتاب الخامس : وحدة الأيدي وحدة تعليمية مفصلة
- الكتاب السادس : كتاب الوحدات الموجزة وهي : وحدة الملابس، العائلة، الأصحاب، سلامتي وصحتي، كتابي

يشتمل كل كتاب من الكتب السابقة على التالي

- مقدمة حول موضوع الوحدة ومدى ارتباطه بحياة الأطفال واهتماماتهم
- المفاهيم الأساسية للوحدة
- الأهداف العامة للوحدة
- الأهداف الخاصة للوحدة وهي تغطي جميع مجالات الخبرة معرفية ووجدانية ومهارية
- أنشطة تطبيقية مناسبة لمرحلة الطفولة المبكرة بشكل عام ولكل مرحلة من المراحل الثلاث بشكل خاص
- وتهدف هذه الأنشطة إلى تنمية قدرات الطفل الذهنية والجسدية، واللغوية والفنية والاجتماعية، بالإضافة إلى إكساب الطفل المفاهيم التعليمية والدينية
- تأتي الأنشطة السابقة موزعة على الأيام المحددة للوحدة والتي تتراوح بين ٣-٢ أسابيع
- تشمل كل وحدة قائمة بمراجع وقصص إضافية .

جهود المملكة العربية السعودية في التطوير

انطلاقاً من الاهتمام العالمي بقضايا العلم والتقنية ونشر الثقافة العلمية بين جموع الأفراد فلقد خطت المملكة العربية السعودية خطوات سريعة ، وظهر ذلك بوضوح في توجهات خطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية للمملكة ، التي أشارت الي أهمية تطوير سياسات العلم والتقنية للحاق بالدول المتقدمة ، كذلك ظهرت هذه التوجهات في وثيقة سياسة التعليم في المملكة سواء من حيث المبادئ والأسس التي تركز عليها أو من حيث الأهداف التي تواجه مراحل التعليم المختلفة (وزارة التخطيط . المملكة العربية السعودية ٢٠٠٤)

وفي المملكة العربية السعودية تولي مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية اهتماماً خاصاً بنشر الوعي العلمي من خلال إنشاء الإدارة العامة للتوعية العلمية والنشر تسهم في القيام بعدة نشاطات لنشر التوعية العلمية بين أفراد المجتمع. (مدينة الملك عبدالعزيز للعلوم والتقنية ووزارة التخطيط ٢٠٠٤)

وحرصاً من وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية على اللحاق بركب التقدم ، والدخول في سباق التنافس العالمي في العلوم والرياضيات ، جاء مشروع تطوير التعليم العام والذي كان من أبرز مشاريعه تطوير الرياضيات و العلوم الطبيعية ، والذي بدأ مطلع العام الدراسي ٢٠٠٩ هـ في تعميم وتطبيق مقرراته الجديدة على كافة مدارس التعليم بالمملكة للصفوف (الأول والرابع الابتدائي ،والأول متوسط والأول الثانوي)

وقد سعت وزارة التربية والتعليم عند إعداد المقررات الجديدة إلى الاهتمام بالجانب الفكري للمتعلم ، والقائم على تعليم التفكير ومهارات العلم وعملياته ، وحل المشكلات ، والسعي إلى توجيه الاهتمام بالجوانب القيمية للمجتمع، وهذا ما تهدف الثقافة العلمية إلى تحقيقه (وزارة التربية والتعليم ٢٠١١)

كما نصت وثيقة الأهداف العامة لتدريس العلوم في المملكة العربية السعودية على بعض الأهداف المرتبطة بالثقافة العلمية والتي من أهمها: اكتساب التلميذ العادات السليمة في التعامل مع البيئة والموارد الطبيعية، واكتساب التلميذ ثقافة علمية تقنية تمكنه من مواكبة التقدم العلمي والتقني والاستفادة منها في اتخاذ القرارات المناسبة في مواقف الحياة اليومية، وفهم طبيعة العلم وخصائصه والتي تدل على أن بعض الحقائق والنظريات العلمية قد يعترضها شيء من التعديل بسبب زيادة الاكتشافات والتقدم التقني، واكتساب التلميذ قدرًا مناسبًا من الثقافة

الصحية التي تمكنه من المحافظة على صحته وصحة مجتمعه. (وزارة التربية والتعليم ٢٠٠٤)

مما سبق يتضح الجهود التي بذلت في المنهج المطور لرياض الأطفال ، وبرغم هذه الجهود الا أنها لم تسلط الضوء علي أهمية الثقافة العلمية للطفل في الروضة في الوقت الذي تم تسليط الضوء علي هذا النوع من الثقافة في مراحل التعليم المختلفة مما يؤكد ايمان القائمين علي العملية التربوية في المملكة بأهمية ودور الثقافة العلمية في رفع مستوي المتعلم علميا فاذا كان هناك حرص من قبل الوزارة علي تطوير العلوم للصفوف الأول والرابع الابتدائي للدخول في سباق التنافس العالمي لإكساب الثقافة العلمية للمتعلمين الصغار فان من الداعي دمج الثقافة العلمية في مرحلة الروضة باعتبارها مرحلة التأهيل للمدرسة الابتدائية وفترة خصبة في حياة الطفل يتمتع فيها بالعديد من القدرات التي تؤهله لاكتساب هذه الثقافة .

والمنهج المطور بوحده وموضوعاته المختلفة تربة خصبة تتقبل بذور الثقافة العلمية ، ومن المفاهيم التي يمكن تضمينها لتنمية الثقافة العلمية في المنهج المطور وتتفق مع وحداته :
الغذاء . الصحة والانسان . حماية النظام البيئي . التكنولوجيا والاتصال . النمو والتغذية . الطاقة ومواردها . النمو السكاني . الاختراعات الكبرى . الطقس والمناخ . تنوع الحياة . الوراثة . مصادر الطاقة . استخدامات الطاقة . الظواهر الطبيعية . الصخور . التربة .

وهناك العديد من القضايا العلمية التي يمكن تضمينها مثل :

- . قضايا الجوع ومصادر الغذاء في العالم . قضية النمو السكاني
- . قضية نوعية الهواء والغلاف الجوي . قضية المصادر المائية
- . قضية صحة الانسان ومرضة . قضية المواد الخطرة
- . قضية استنفاد الاراضي . قضية المصادر المعدنية .

وأخيرا نخلص الي أن بعد العلم والتكنولوجيا والمجتمع هو الاتجاه الأكثر معاصرة علي الساحة التربوية في تطوير المناهج بصفة عامة حيث يقوم علي التقريب بين المتعلمين والعلوم المعاصرة وتطبيقاتها التقنية من جهة ، والمجتمع بحاجاته المختلفة من جهة أخرى ، وهذا ما تضطلع به الدراسة الحالية

ثانياً : مراحل تصميم البرنامج المقترح في الثقافة العلمية :

في ضوء الأسس النظرية والدراسات المرتبطة تطلب تصميم البرنامج اتباع الخطوات الإجرائية التالية :

(١) فلسفة البرنامج المقترح :

تتبع فلسفة هذا المنهج من أن معيار اختيار محتوى المنهج يكمن في تلبية حاجات الانسان ومتطلباته ، من أجل اعداده للحياة . والبحث يقوم علي تضمين بعض مجالات الثقافة العلمية التي تعد الطفل للتعامل مع خبرات الحياة اليومية بشكل يصبغ المعني علي طبيعة العلم في حياتنا وذلك من خلال وحدات المنهج المطور لرياض الأطفال ، ويعتمد البحث علي الأسس النظرية للثقافة العلمية لتحويلها الي سلوك وفهم حياتي لدي الأطفال من خلال تنفيذ العديد من الأنشطة التي تحاكي المواقف الحياتية واستخدام العديد من الوسائط التعليمية وذلك لمساعدة الطفل علي فهم وتطبيق عمليات العلم واستيعاب مفاهيمه داخل المجتمع المحيط به .

(٢) تحديد الأهداف التعليمية للبرنامج :

بمراجعة الأهداف العامة لرياض الأطفال بالمملكة العربية السعودية وأهداف منهج التعلم الذاتي (المنهج المطور) وبالرجوع لخصائص طفل الروضة وبرامج رياض الأطفال تم وضع قائمة بنواتج التعلم والأهداف التعليمية للبرنامج في صورة إجرائية قابلة للتطبيق والقياس (*) ملحق رقم (١)

(٣) المحتوى التعليمي للبرنامج المقترح :

بعد مراجعة الأدبيات التي اشتمل عليها مفهوم الثقافة العلمية وكذا الدراسات والتجارب والخبرات العالمية، وبخاصة تلك التي عنيبت بتقديم هذا المفهوم في مراحل التعليم العام: فالسؤال الآن : كيف يتسنى تضمين الثقافة العلمية في المنهج المطور لرياض الأطفال في المملكة العربية السعودية ؟ تم تحديد محتوى البرنامج بإتباع الخطوات التالية :

أ - تحديد الموضوعات العلمية الرئيسية والفرعية المناسبة لأطفال الروضة ، من عدة مصادر مختلفة هي :

- بعض البحوث والدراسات والمراجع في مجال الثقافة العلمية وتدریس العلوم .
- بعض البحوث والدراسات والمراجع في مجال الأنشطة في رياض الأطفال.
- بعض كتب العلوم المبسطة للأطفال .

- بعض الموسوعات العلمية للأطفال .

ب- تضمن هذه الموضوعات العلمية الرئيسية والفرعية في استبيان

(ملحق ٢) الذي تم عرضه علي السادة المحكمين من المتخصصين في المناهج وطرق تدريس العلوم وتربية أطفال الروضة ، والذين بلغ عددهم عشرة محكمين ، وقد طلب من سيادتهم إبداء الرأي حول مدي مناسبة الموضوعات العلمية المقترحة لأطفال الروضة من جه ومن جه أخرى مدي مناسبتها لموضوعات وحدات المنهج المطور لتضمن داخله .

وبعد جمع استمارات الاستبيان وحساب النسبة المئوية لآراء المحكمين حول الموضوعات المقترحة ، تم اختيار الموضوعات التي يري ٨٠ % فأكثر من المحكمين أنها تناسب أطفال الروضة (المستوي الثاني) ، وتضمنها في محتوى المنهج المطور .

من خلال تحديد وصياغة الأهداف التعليمية للبرنامج تم تنظيم المحتوى وفق الأسس المنهجية المتبعة في اعداد برامج رياض الأطفال وكذلك بالرجوع للمصادر والمراجع والمتخصصين في مجال رياض الأطفال في صورة مجموعة من الأنشطة التعليمية يدور كل نشاط حول أحد موضوعات الثقافة العلمية والتي تم تحديدها وفقا لموضوعات الوحدات بالمنهج المطور كما تم تصميم آليات تنفيذها في ضوء معايير الثقافة العلمية وتم وضعها في قائمة وعرضها علي مجموعة من السادة المحكمين والمتخصصين في مجال " تدريس العلوم " ، " المناهج وطرق التدريس " ، " وفي ضوء آراء السادة المحكمين تم إجراء التعديلات اللازمة بما يتناسب مع طبيعة البحث .ملحق رقم (٣)

(٤) طرق التدريس :

تم اختيار طرائق التدريس بالبرنامج حسب طبيعة كل نشاط بالبرنامج المقترح وأهدافه حيث اشتملت طرق التدريس علي المناقشة والحوار - حل المشكلات - الاكتشاف - القصة - لعب الدور - العمل في مجموعات - العصف الذهني .

(٥) الوسائل التعليمية :

تم اعداد وتنسيق الوسائل التعليمية وفقا لأهداف الأنشطة وتنوعت الوسائل ما بين الخبرة المباشرة كالرحلة التعليمية (لمركز الأمير سلطان للعلوم والتكنولوجيا - المعرض السنوي للعلوم والتكنولوجيا - متاحف علمية) والنماذج (أجهزة قياس - أدوات المختبر) والصور

والقصص والعرائس والأشياء الحقيقية (مغناطيس - بوصلة - بطاريات كهربية - أسلاك)
كروت لصور ملونة - صندوق الاكتشاف - أقراص مدمجة - أفلام وثائقية .

(٦) أساليب التقويم :

حددت الباحثة في نهاية خطة تقديم كل موضوع ، بعض الوسائل المناسبة لتقويم تعلم الأطفال
المادة العلمية المتعلقة بالموضوع وللتأكد من تحقيق أهداف تدريسه ، وشملت هذه الوسائل :

أ- أسئلة متنوعة يجيب عليها الأطفال شفها .

ب- الملاحظة لسلوك الأطفال داخل الفصل وخارجه

ج . بعض الألعاب والأنشطة التقييمية

ثالثاً : إعداد أدوات البحث :

في ضوء ما سبق من تعريفات وتفسير الأسس الفلسفية ، الخاصة بمشكلة البحث ، وأيضاً تحليلها من خلال
الدراسات المرتبطة أمكن استخلاص مكونات البرنامج المقترح في الثقافة العلمية وإعداد أدواته وهى على النحو التالي :

(١) استبانة موضوعات الثقافة العلمية اللازمة لطفل الروضة

يهدف البحث الحالي الي تضمين الثقافة العلمية في وحدات المنهج المطور لرياض الأطفال من خلال برنامج
مقترح مما استلزم معه تحديد قائمة بالموضوعات اللازمة لتحقيق متطلبات الثقافة العلمية لدي أطفال الروضة وتكون
هذه الموضوعات متمشية مع وحدات المنهج المطور ليسهل تضمينها وبالتالي قامت الباحثة بتصميم استبيان يهدف
الي الحصول علي معلومات دقيقة ومحددة حول موضوعات الثقافة العلمية المناسبة لطفل الروضة .

صمم الاستبيان ليكون من النوع المباشر ذي الأسئلة المغلقة التي تحتوي علي بدائل مقررّة ، وقد تم تصميمه في
ضوء الاطار العام لموضوع البحث بحيث يتضمن النقاط الرئيسية للبحث وترتيب هذه النقاط بطريقة منطقية وتحت كل
نقطة توضع الأسئلة المتعلقة بها .

يتكون الاستبيان من عدة بنود تمثل أبعاد الثقافة العلمية (العلم والمجتمع - عمليات العلم - قيم العلم -
العلم والتقنية - المعرفة العلمية) وأسفل كل بعد مجموعة موضوعات تتناول هذا البعد ويقابل هذه الموضوعات عناوين
الوحدات المقترح تضمينها بها .

تم عرض الاستبيان علي مجموعة من المحكمين في مجال مناهج البحث والتربية العلمية حيث وجه لهم خطاب
به مقدمة وتعليمات ملية الاستبيان وشكر لتعاونهم .

وقد أجمع السادة المحكمون علي العديد من الموضوعات مع حذف بعض الموضوعات التي كانت تمثل صعوبة
بالنسبة للأطفال من وجهة نظرهم لكونها أكثر تجريدا وفهم علي ادراك الأطفال، وبعض الموضوعات التي لم تتفق
وطبيعة بعض الوحدات وبالتالي أصبح لدي الباحثة قائمة بموضوعات الثقافة العلمية اللازمة لطفل الروضة والتي تحقق

أبعاد تلك الثقافة، والتي يمكن تضمينها داخل وحدات المنهج المطور. ملحق رقم (٤)

(٢) مقياس الثقافة العلمية لطفل الروضة

في ضوء متغيرات البحث وما سبق من عرض للدراسات الخاصة بمشكلة البحث ، وأيضاً تحليلها وجد أن قياس مستوى الثقافة العلمية كان يتم باستخدام أدوات قياس أعدت لهذا الغرض لا تختلف كثيراً عن الاختبارات التحصيلية المألوفة ، والمستخدمة في مختلف المراحل المدرسية ، ومن هنا جاءت ضرورة البحث عن أداة قياس مختلفة ، تحاكي في صياغتها المواقف اليومية الحقيقية ، وتتطلب اجابات لا تعتمد علي الحفظ والتذكر كما تتماشى مع طبيعة طفل الروضة . علي أن تكون أداة قياس مصورة تحاكي الواقع ويتم عرضها علي الأطفال باستخدام البطاقات وجهاز الكمبيوتر ، وعليه قامت الباحثة بتصميم مقياس الثقافة العلمية لطفل الروضة .

هدف المقياس :

يهدف المقياس إلي تحديد مستوى الثقافة العلمية عند أطفال الروضة ممن يتعرضون للمنهج المطور بوحداته المختلفة

وصف المقياس :

تم بناء المقياس وفق الاجراءات التالية :

١. حصر مجموعة من الظواهر والأحداث والمواقف اليومية، تتعلق بالمفاهيم الواردة في كل وحدة من وحدات المنهج المطور
٢. إعداد مجموعة من الصور الثابتة و المتحركة، تحاكي تلك الظواهر والمواقف اليومية.
٣. صياغة تفسيرات محتملة، من وجهة نظر الطفل لكل موقف؛ لتشكيل بدائل الإجابة عن فقرات المقياس.
٤. بناء فقرات المقياس بحيث تضمنت كل فقرة عرض الحدث، على شكل صورة ثابتة، أو رسوم متحركة ، ثم طرح سؤال حول الحدث متبوعاً بثلاثة بدائل، يقوم الطفل باختيار ما يتفق منها مع ثقافته العلمية، ومقدرته على التفسير.
٥. جهز هذا الجزء من المقياس على قرص مضغوط وعرض علي الأطفال باستخدام الكمبيوتر وجهاز عرض البيانات

(Data show)

كان العدد الكلي لفقرات هذا المقياس (٤٠) فقرة لكل منها علامة واحدة، يحصل عليها الطفل عندما يجيب بشكل صحيح عن الفقرة، باختياره البديل الأفضل من بين البدائل الثلاثة، والعلامة الكاملة على المقياس ٤٠ ، على أن يكون مستوى ثقافة الطفل متدنياً عند حصوله على علامة (٢٥) فما دون، ومتوسطاً عند حصوله على علامة (٣٢ - ٢٦) ، وعالياً عند حصوله على علامة (٣٣) فأكثر. وقد خصص وقت كاف لقراءة كل فقرة وإجابتها من قبل الأطفال، حيث تتضمن بعض الفقرات صور فيديو متحركة.

زمن المقياس :

تم حساب زمن المقياس عن طريق حساب الزمن الذي استغرقه أول ، وآخر طفل في العينة الاستطلاعية ، وبحساب متوسط زمن هذه المجموعة ، وجد أنه (٤٠ دقيقة) ، لذلك فقد تم تحديد زمن المقياس في (٤٠ دقيقة) كحد أقصى لزمن الإجابة على مفردات المقياس .

تعليمات استخدام المقياس :

تم إعداد قائمة تعليمات خاصة بأسلوب استخدام المقياس ، والفئة المستهدفة منه ، وقد روعي أن تكون التعليمات موجزة ومحددة وسهلة الصياغة والاستخدام ، بحيث يمكن تطبيقه على الأطفال بسهولة ويسر قدر الإمكان .

صدق المقياس :

تم عرض المقياس على عدد من المحكمين، من ذوي الاختصاصات العلمية، لغايات الحكم على فقرات المقياس من حيث قياسها لمستوى الثقافة العلمية، وكذلك مدى سلامة البدائل التي وضعت لكل فقرة، ثم إبداء الملاحظات على طريقة عرض كل فقرة، ضمن العرض التقديمي " Power Point " بجهاز الكمبيوتر ، ومدي اتفاق الظواهر والمواقف الحياتية التي تناولتها الفقرات مع المنهج المطور ، وفي ضوء آراء المحكمين تم إجراء التعديلات اللازمة ، وبحساب نسب إتفاق المحكمين على مفردات المقياس وجد أنها تتراوح ما بين ٩٤ % و ٩٩ % وهي نسب مرتفعة ، تؤكد أن المقياس صادقاً فيما يقيسه .

ثبات المقياس :

تم التحقق من ثبات مقياس الثقافة العلمية بطريقتين الأولى طريقة الاتساق الداخلي ، من خلال استخدام معادلة كودور ردتشارد سون ، حيث تبين أن معامل الثبات جيد ومقبول لأغراض الدراسة، إذ بلغ (٠,٨١) .

والثانية تم حساب الثبات بعرض المقياس على عينة استطلاعية ، ثم عرضه مرة أخرى ولكن بعد مرور أسبوعين من تاريخ التطبيق الأول وهو ما يسمى بحساب الثبات عن طريق إعادة الاختبار (Test Retest Method) ، (على خطاب ٢٠٠٠ : ١٩٧) وبحساب معامل الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني وجد أنه (٠,٩٤) وهو معامل ثبات مرتفع وبذلك أصبح المقياس جاهزاً للتطبيق ملحق رقم (٥)

رابعا تطبيق تجربة البحث :

١. التطبيق القبلي لأداة البحث

اختيار عينة البحث :

تم اختيار عينة البحث من بين أطفال الروضة بالروضة ١٣٤ بحرم جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن بمدينة الرياض والتابعة لوزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية ، وقد أبدت المعلمات تعاوناً وحماساً كبيراً للتعاون مع فكرة البحث ، وقد تم اختيار فصلين من فصول الروضة بطريقة عشوائية من إجمالي ثمانية فصول بالمستوي الثاني - المجموعة التجريبية - وعددها (٢٥ طفل) بينما - المجموعة الضابطة كان عددها (٢٣) طفل، وقد تم استبعاد عدد (٥) أطفال من المجموعة التجريبية ، و (٣) من المجموعة الضابطة لتكرار غيابهما، وعدم التزامهما بالحضور وفقاً للتقارير التي قدمت من قبل المعلمات للباحثة ، ليصبح العدد الفعلي للمجموعتين التجريبية والضابطة هو (٤٠) طفل ، كما تم ضبط المتغيرات غير التجريبية بين المجموعتين والمتمثلة في (طبيعة المرحلة - النظام - الجنس - مستوى الذكاء - المستوى الاقتصادي - المستوى الاجتماعي - السن) لتحقيق أكبر درجات التكافؤ بين المجموعتين ويمكن توضيح ذلك من خلال الجدول التالي

جدول (١) يوضح طبيعة عينة البحث ومستوى التجانس بينها

المجموعة	المرحلة	نظام	الجنس	العدد	المستوى		
					الذكاء	الاجتماعي	الاقتصادي
التجريبية	رياض الأطفال	ثلاث سنوات	أولاد وبنات	٢٠	متقارب	متقارب	متقارب
				٢			
الضابطة				٠			

التطبيق القبلي لأداة البحث :

تم تطبيق المقياس المصور علي أطفال المجموعتين بشكل فردي وحدد لكل طفل ٤٠ دقيقة لتطبيق المقياس وقد استغرق ذلك اسبوعين فقد كانت الباحثة تلتقي بخمسة أطفال في اليوم .

في بداية اللقاء تدير الباحثة حوار ودي مع الأطفال ثم تبدأ بعرض الصور والبطاقات علي الطفل بالإضافة الي عرض الشرائح علي الكمبيوتر ورصد استجابة الطفل وتسجيل اجابتهم تم تصحيح النتائج ومعالجتها إحصائيا وذلك للمقارنة بين المجموعتين ، وكانت النتائج كما هو موضح بالجدول التالي :

جدول رقم (٢)

يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) ومستوي الدلالة بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لمقياس الثقافة العلمية

البيان	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوي الدلالة
المجموعة التجريبية	٩,٣٨	٨,٢٨	٠,١٨٣	غير دالة
الضابطة	١١,٦٥	٧,٢٢		

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات اطفال المجموعتين (التجريبية والضابطة) في التطبيق القبلي لمقياس الثقافة العلمية وهذا يؤكد علي انهما متكافئتان في مستوي الثقافة العلمية مما يشير ويؤكد علي تجانس المجموعتين قبل تطبيق برنامج البحث ، هذا بالإضافة الي تدني درجات الأطفال التي لم تصل الي ٧٥% من الدرجة العظمي .

٢. تطبيق البرنامج المقترح :

تم استخدام البرنامج المقترح في الثقافة العلمية بعد تحديد الجدول الزمني للوحدات داخل المنهج المطور وتجهيز الأركان التعليمية وخاصتا ركن الاكتشاف بالأدوات اللازمة حيث طبقت أنشطة البرنامج التي تم تضمينها مع أطفال المجموعة التجريبية علي مدار شهرين

حيث تم الاتفاق مع إدارة الروضة بتوفير وقت زمني لإدخال أنشطة البرنامج داخل الوحدات مع ضغط هذه الوحدات ليتثنى للباحثة تضمين موضوعات الثقافة العلمية في أكبر عدد ممكن من الوحدات بالمنهج المطور ، وكانت الباحثة تعمل مع المعلمة الأساسية للأطفال وتنسق الأنشطة بينها وبين أنشطة المنهج المطور .

٣. التطبيق البعدي لأداة البحث :

تم معالجة النتائج التي أسفرت عنها التجربة الميدانية احصائيا وذلك بحساب المتوسط والانحراف المعياري لدرجات أطفال المجموعة التجريبية والضابطة قبل وبعد تطبيق البرنامج المقترح كما تم حساب قيمة (ت) والدلالة الاحصائية لها للمقارنة بين متوسطي درجات الأطفال في التطبيق البعدي لأداة البحث وذلك بعد الانتهاء من تجربة البحث وتطبيق المقياس المصور تطبيقا بعديا .

خامسا عرض نتائج البحث وتفسيرها ومناقشتها :

بعد الإنتهاء من التطبيق البعدي لأداة البحث ، تم تصحيح استجابات الأطفال علي المقياس ، ورصد النتائج في كشوف خاصة اعدت خصيصاً لهذا الغرض ، وذلك تمهيداً لمعالجتها إحصائياً وتحليلها وتفسيرها في ضوء فروض البحث ؛ وفيما يلي عرض لنتائج البحث التي تم التوصل إليها للإجابة عن أسئلة البحث ، وللتحقق من صدق فروضه وتفسيرها ومناقشتها .

١ . - النتائج المتعلقة بالفرض الأول :

ينص الفرض الأول على أنه : يمكن بناء قائمة بموضوعات الثقافة العلمية اللازمة لطفل الروضة وقد توصلت الباحثة لبناء هذه القائمة من خلال تطبيق الاستبيان الخاص بموضوعات الثقافة العلمية حيث تم تحديد هذه الموضوعات من قبل متخصصين في التربية العلمية والمناهج وطرق التدريس وتربية الطفل وبذلك أمكن بناء القائمة وتحقيق الفرض الأول .

٢ - النتائج المتعلقة بالفرض الثاني :

ينص الفرض الثاني على أنه :. المستوي العام للثقافة العلمية لدى أطفال الروضة ممن يتعرضون للمنهج المطور بالمملكة يقل عن حد الكفاية علي مقياس الثقافة العلمية ، وهو ٧٥% من الدرجة العظمي للمقياس وقد تم التحقق من صدق هذا الفرض من خلال تطبيق مقياس الثقافة العلمية علي أطفال مجموعتي البحث حيث جاءت درجات الأطفال أقل من حد الكفاية علي المقياس (٧٥ %) من الدرجة العظمي .

٣ - النتائج المتعلقة بالفرض الثالث :

ينص الفرض الثالث علي أنه : توجد فاعلية للبرنامج المقترح في الثقافة العلمية بنسبة كسب لا تقل عن (١,٢) مقاسة بمعادلة بليك لقياس الفاعلية في اكتساب أبعاد الثقافة العلمية لدي أطفال مجموعة البحث

لاختبار صحة هذا الفرض قامت الباحثة بحساب متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الثقافة العلمية ، ومتوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية والضابطة قبل وبعد تطبيق المقياس ، واستخدمت الباحثة معادلة بليك (Blake) لتحديد نسبة الكسب المعدل ، وهذه المعادلة هي : (حلمي أحمد الوكيل ومحمد أمين المفتي ، ١٩٩٢)

ص - س

ص - س

نسبة الكسب المعدل = ——— + ——— -

د

د - س

حيث أن ص هي متوسط درجات أطفال مجموعة البحث في التطبيق البعدي للمقياس،
س هي متوسط درجات أطفال مجموعة البحث في التطبيق القبلي للمقياس ، د هي الدرجة الكلية للمقياس . والنتائج موضحة في جدول (٣) التالي :

نسبة الكسب المعدل لقياس فاعلية البرنامج المقترح

ن	س	ص	د	نسبة الكسب المعدل
٢٠	١٥,١٢٥	٤٣,٧٩٢	٤٠	١,٥٥
مقياس الثقافة العلمية				

يتضح من الجدول السابق ما يلي :

نسبة الكسب المعدل للثقافة العلمية تساوي ١,٥٥ وهذه النسبة أعلى من ١,٢ مما يؤكد فاعلية البرنامج المقترح في اكتساب أبعاد الثقافة العلمية لدى أطفال مجموعة البحث ، وبذلك تتحقق صحة الفرض الثالث للبحث .

٤ . النتائج المتعلقة بالفرض الرابع :

ينص الفرض الرابع علي أنه : يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مقياس الثقافة العلمية قبل وبعد تطبيق البرنامج المقترح لصالح أطفال المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي ، ويوضح الجدول التالي نتائج التحقق من صحة هذا الفرض :

جدول (٤) يوضح قيمة (ت) ومستوى الدلالة بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة لمقياس الثقافة العلمية

البيان المجموعة	العدد (ن)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	قيمة (ت) الجدولية	مستوى الدلالة
التجريبية	٢٠	١٧,٤٦	٤,١٢	١٨,١٤	٢,١١	دالة عند ٠,٠١
الضابطة	٢٠	٣,١٢	٢,٠٢			

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) المحسوبة والتي بلغت (١٨,١٤) أكبر من قيمة (ت) الجدولية والمقدرة بـ (٢,١١) عند مستوى (٠,٠١) وهذا يعني صحة الفرض الرابع بوجود فرق ذو دلالة إحصائية في مقياس الثقافة العلمية ، لصالح المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي ، مما يؤكد أن هناك نمواً ملحوظاً في مستوى الثقافة العلمية لدى أطفال المجموعة التجريبية ، التي تلقت وحدات المنهج المطور متضمناً لبرنامج الثقافة العلمية وتفوقها بصورة ملحوظة على أطفال المجموعة الضابطة التي درست المنهج بالأسلوب المعتاد .

٥ . النتائج المتعلقة بالفرض الخامس :

ينص الفرض الخامس علي أنه : توجد علاقة ارتباطية موجبة بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في مقياس الثقافة العلمية وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة بقياس حجم تأثير البرنامج المقترح علي ارتفاع مستوى الثقافة العلمية ويمكن حساب حجم تأثير (المتغير المستقل) برنامج الدراسة علي (المتغير التابع) مستوى الثقافة العلمية بإستخدام (ت) المحسوبة ، وهو الدلالة العلمية للنتائج التي توصل إليها البحث ، وهذا يتضح من خلال الجدول التالي :

جدول رقم (٣)

يوضح حجم تأثير برنامج الدراسة علي رفع مستوى الثقافة العلمية

المتغيرات	القيمة التائية	معامل الارتباط	العدد	حجم التأثير
برنامج الدراسة	٢٦, ٣٢	٠, ٤٢٣	٢٠	١٦, ١٥
مستوي الثقافة العلمية	١٣٣, ٧٥	٠, ٧٩٥		

ينتضح من الجدول السابق أن حجم تأثير البرنامج علي مستوى الثقافة العلمية أعلي من (٠, ٠٨) (**) وهذا يعني تأثير قويا للمتغير المستقل علي المتغير التابع وبثبت فاعلية البرنامج مما يعني صحة الفرض الخامس .

(**) أقترح كوهن إنه إذا كان حجم التأثير يساوي (٠, ٠٢) فإن حجم التأثير يكون ضعيفاً ، أما إذا كان يساوي (٠, ٠٥) فيدل على أن حجم التأثير متوسط ، وإذا كان أعلى من (٠, ٠٥) فيدل على أن حجم التأثير مرتفع .

من خلال نتائج البحث السابقة يمكن استنتاج ما يلي :

- أثبتت النتائج مدى الارتباط بين أبعاد الثقافة العلمية وبين موضوعات وحدات المنهج المطور بالمملكة
- أن استخدام برنامج الدراسة في تدريس موضوعات وحدات المنهج المطور لرياض الأطفال بالمملكة السعودية ، يسهم بشكل مباشر في تحسين نواتج التعلم .
- وجود علاقة ارتباطية موجبة بين استخدام برنامج الدراسة المقترح و رفع مستوى الثقافة العلمية لدى أطفال الروضة .
- أن استخدام أساليب تدريس ثرية وغير نمطية قائمة على استخدام أبعاد الثقافة العلمية لها دور كبير في إيجابية المعلم والمتعلم ويسهم بشكل كبير في تحسين مخرجات العملية التعليمية .

سادساً : التوصيات والمقترحات :

- في ضوء ما أكدته نتائج البحث من فاعلية استخدام البرنامج المقترح في رفع مستوى الثقافة العلمية لدى أطفال الروضة ، يمكن استخلاص التوصيات التالية :
- ١- أن تكون هناك مواقع إلكترونية على شبكة الإنترنت تقدم من خلالها كافة البرامج والأنشطة العلمية والتكنولوجية وبرامج ثقافة الطفل العلمية لمساعدة الطفل العربي على اكتساب جوانب التربية العلمية والثقافة العلمية في ضوء متغيرات العصر .

- ٢ - إدخال بعض الموضوعات الإضافية عن الثقافة العلمية متمثلة في اكتشافات العلماء خاصة المسلمون منهم أمثال الحسن بن الهيثم وجابر بن حيان... وغيرهم.
- ٣ - قيام المدارس بالتخطيط للندوات والمحاضرات التي تعالج موضوعات بيئته ودور المعلم في حلها وتشجيع الطلاب على حضورها وعمل مسابقات فيها
- ٤ - الاستفادة من وسائل الإعلام المختلفة في تدعيم الثقافة العلمية للأطفال من خلال :
المجلات والبرامج الإذاعية والجرائد والصحف اليومية.
- ٥ - تشجيع معلمي العلوم على توظيف النشاطات العلمية كلما أمكن ذلك مناسب، وذلك للدور الذي يقوم به في إكساب الطلاب أبعاد الثقافة العلمية مثل المعرفة العلمية والعمليات العلمية والاتجاهات الإيجابية نحو العلم والتي تمثل بعداً أساسياً من أبعاد الثقافة العلمية.
- ٦ - الاهتمام بالمعامل المدرسية وزيادة عددها، وتزويدها بالأدوات والأجهزة والمستلزمات، وربط التقويم بنتائج إجراء التجارب في المعمل المدرسي لا بالمعلومة من الكتاب المدرسي.

قائمة المراجع

أولا المراجع العربية :

- ١ أحمد البادري (٢٠٠٦) : أبعاد الثقافة العلمية بمنهج العلوم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي - دراسة تقويمية ، رسالة دكتوراة غير منشورة ، جامعة القاهرة .
- ٢ أحمد قنديل إبراهيم (٢٠٠١) : تأثير التكامل بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع في الثقافة العلمية والتحصيل الدراسي في العلوم لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي ، مجلة التربية العلمية ، الجمعية المصرية ،
للتربية العلمية ، كلية التربية ، جامعة عين شمس
- ٣ . ابراهيم رواشدة (٢٠٠٣) : أساليب تدريس العلوم والرياضيات ، أريد ، دار الأمل ، الأردن
- ٤ . ابراهيم عبدالله المحيسن (٢٠٠٢) : تعليم العلوم في المرحلة المتوسطة في أمريكا واليابان وبريطانيا والسعودية ، دراسة ميدانية مقارنة ، المجله التربوية ، الكويت ، ، المجلد ١٦ ، العدد ٦٤
- ٥ . ايمان زكي (٢٠٠٩) : مناهج رياض الأطفال ، دار الرشد ، الرياض ، المملكة العربية السعودية
- ٦ . أحمد النجدي ، علي راشد ، مني عبد الهادي (٢٠٠٥) : تدريس العلوم في العالم المعاصر ، القاهرة ، دار الفكر
- ٧ . — (٢٠٠٤) : المنهج في عصر ما بعد الحداثة ، القاهرة ، الطبعة الأولى ، دار الفكر .
- ٨ . أحمد عمران (١٩٩٨) : قصص الخيال العلمي في مجلات الأطفال ونمو مفاهيمهم العلمية رسالة ماجستير ، معهد الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين شمس
- ٩ . آمال محمد بدوي (١٩٩٦) : فاعلية استخدام الخيال العلمي في تدريب الأطفال علي التفكير العلمي وتنمية قيمهم العلمية ، رسالة دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة عين شمس
- ١٠ . أسماء الياس وسلوي مرتضي (٢٠٠٥) : تنمية المفاهيم العلمية والرياضية في رياض الأطفال ، جامعة دمشق
- ١١ . أحمد حميد (٢٠٠٩) : تطوير مناهج العلوم في ضوء الثقافة العلمية (رؤية مستقبلية) ندوة المناهج الدراسية رؤية مستقبلية ، قسم المناهج وطرق التدريس ، كلية التربية ، جامعة السلطان قابوس .
- ١٢ . ابتهاج طلبية (٢٠١٠) : الأنشطة في رياض الأطفال ، دار الزهراء ، الرياض .
- ١٣ . — (٢٠٠٨) : برامج أطفال ما قبل المدرسة ، دار الزهراء ، الرياض .

- ١٤ . تماضر علوش (٢٠٠٥) : الثقافة العلمية للطفل ، مؤسسة الوحدة للصحافة والطباعة والنشر ، دار الزور ، الأردن .
- ١٥ . ثناء يوسف (١٩٩٦) : تربية الأطفال نظريات وآراء ، دار المعرفة الجامعية ، الاسكندرية .
- ١٦ . حسين بشير محمود (٢٠٠١) : حول نشر وتأسيس الثقافة العلمية - الثقافة العلمية منطلق مصر للتحديث والتطوير المؤتمر القومي حول نشر وتأسيس الثقافة العلمية في المجتمع القاهرة، مركز تطوير تدريس العلوم .
- ١٧ . حسن شحاتة (٢٠٠١) : المدارس المصرية مزارع لتأسيس الثقافة العلمية ونشرها"، المؤتمر القومي حول نشر وتأسيس الثقافة العلمية في المجتمع ، القاهرة، مركز تطوير تدريس العلوم.
- ١٨ . حنان عبد الحميد العناني (٢٠٠٢) : اللعب عند الأطفال والأسس النظرية والتطبيقية ، دار الفكر للطباعة ، الأردن .
- ١٩ . خالد الحذيفي (٢٠٠١) : مشروع تضمين الثقافة العلمية في مناهج التعليم العام بالمملكة العربية السعودية ، وزارة التربية والتعليم ، مركز التطوير التربوي ، الرياض .
- ٢٠ . سعاد بهادر (٢٠٠٣) : برامج تربية أطفال ما قبل المدرسة ، دار المسيرة ، عمان .
- ٢١ . سلوي مرتضي (٢٠٠٦) : فاعلية برنامج مقترح لإكساب الأطفال بعض المهارات العلمية (دراسة شبه تجريبية لدي عينة من أطفال الرياض في مدينة دمشق) ، مجلة جامعة دمشق . المجلد ٢٢ . العدد الثاني .
- ٢٢ . سليمان عبد ربه محمد (٢٠٠٣) : دور تعليم العلوم في تنمية الثقافة العلمية للطفل بمدارس التعليم العام في مصر وأمريكا واليابان ، ندوة علمية حول (تنمية التفكير العلمي والقضاء علي التفكير الخرافي لدي الأطفال) ، كلية رياض الأطفال ، مركز الدراسات المعرفية ، جامعة المنصورة .
- ٢٣ . سامي بن محمد جمعه (٢٠٠٦) : مستوى الثقافة العلمية لدى الطلاب المعلمين بأقسام العلوم الطبيعية بكليات المعلمين، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة أم القرى .
- ٢٤ . سليمان ابراهيم (٢٠٠٧) : الثقافة العلمية واستشراف المستقبل العربي ، مجلة العربي عدد ٦٧ .
- ٢٥ . شيرين عباس هاشم (٢٠٠٤) : فاعلية برنامج في الأنشطة العلمية في تنمية مهارات التفكير لدي أطفال مرحلة الرياض ، رسالة دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة عين شمس .
- ٢٦ . شعبان حامد على إبراهيم (٢٠٠٢) : التربية العلمية من أجل التميز دراسة حالة لدور متاحف العلوم باليابان"، المؤتمر العلمي الرابع - التربية العلمية للجميع، المجلد الثاني، الجمعية المصرية للتربية العلمية .

- ٢٧ . صالح بن عبدالله جاسم (٢٠٠٢) : التنوير العلمي في كتب العلوم بالمرحلتين الابتدائية والمتوسطة بدولة الكويت، دراسة تحليلية، المجلة التربوية ، مج ٦٥
- ٢٨ . طلال بن عبدالله الزغبى (٢٠٠٨) : مستوى الثقافة العلمية لدى معلمي الفيزياء في المرحلة الثانوية وعلاقته بمستوى الثقافة العلمية والاتجاهات نحو العلم لدى طلابهم ، المجلة الأردنية للعلوم التطبيقية ، سلسلة العلوم الإنسانية مج ١١ .
- ٢٩ . عادل سلامة وإيمان ربيع (٢٠٠٠) الثقافة العلمية لدى الطلاب المتفوقين وعلاقتها باتجاهاتهم نحو مجال الرحلات العلمية ، المؤتمر العلمي الرابع للجمعية المصرية للتربية العلمية .
- ٣٠ . عيد أبو المعاطي دسوقي (٢٠٠٤) : دور الأنشطة العلمية في تنمية التفكير الابداعي لدى طفل ما قبل المدرسة ، المؤتمر العلمي الثاني (الطفولة والابداع في عصر المعلومات) ، كلية التربية ببني سويف ، جامعة القاهرة .
- ٣١ . عادل أبو العز أحمد، إيمان صادق ربيع (٢٠٠٠) : "الثقافة العلمية لدى الطلاب المتفوقين وعلاقتها باتجاهاتهم نحو مجال الرحلات العلمية"، المؤتمر العلمي الرابع - التربية العلمية للجميع - ، المجلد الثاني، الجمعية المصرية للتربية العلمية بالاشتراك مركز تطوير تدريس العلوم .
- ٣٢ . عبد الودود مكروم (٢٠٠٢) : متطلبات تنمية القيم العلمية لدى طلاب المرحلة الثانوية"، مستقبل التربية العربية، مجلة علمية دورية محكمة تعالج قضايا التجديد والإبداع في التنمية البشرية ، تصدر عن المركز العربي للتعليم والتنمية البشرية، المجلد الثامن، العدد ٢ .
- ٣٣ . عامر عبد الله الشهراني (٢٠٠٠) : مستوى الثقافة العلمية لدى طلاب المستويين الأول والرابع من التخصصات العلمية بكلية التربية بأبها برنامج الإعداد في تنميته"، رسالة الخليج العربي ، الرياض، مكتب التربية العربي، العدد ٧٥ .
- ٣٤ . عفيف حافظ زيدان و حسناء واصف الجلال (٢٠٠٧) : مستوى الثقافة العلمية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية في محافظة طولكرم ، مجلة العلوم التربوية والنفسية ، كلية التربية ، جامعة البحرين مجلد ٨ .
- ٣٥ . عبد الله خطابية (٢٠٠٥) : تعليم العلوم للجميع ، عمان ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة .
- ٣٦ . عبد المعطي صافي (٢٠٠٥) : أثر تدريس محتوى مصمم وفق معايير عالمية للتربية العلمية في مستوي الثقافة العلمية والتحصيل لدى طلبة المرحلة الثانوية ، رسالة دكتوراه غير منشوره ، جامعة عمان العربية للدراسات العليا ، عمان ، الاردن .

- ٣٧ . عبد السلام مصطفى (٢٠٠١) ، الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، جمهورية مصر العربية .
- ٣٨ . — (١٩٩٠) ، العلاقة المتبادلة بين العلم وكل من التكنولوجيا والمجتمع في مناهج العلوم بالمرحلة الاعدادية (دراسة تقويمية) مجلة كلية التربية بالمنصورة ، كلية التربية ، جامعة المنصورة ، العدد (١٣)
- ٣٩ . علي الحبيب وعبيدالهولي (٢٠٠٩) : منهج رياض الأطفال الحديث الأنشطة وأسس بنائه ، مكتبة الفلاح ، الكويت .
- ٤٠ . عواطف عبد الحميد (٢٠٠٩) : تنفيذ برامج رياض الأطفال ، دار العلم والايمان ، القاهرة .
- ٤١ . عواطف ابراهيم (١٩٩٦) : الاتجاهات العالمية المعاصرة وآثارها في تربية طفل ما قبل المدرسة ، مؤتمر التربية السياسية للأطفال ، جامعة حلوان ، القاهرة .
- ٤٢ . فكتور بلع و تيسير النهار (١٩٩٤) : التربية وتنمية التفكير" ، في نحو خطة قومية لثقافة الطفل العربي ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، تونس .
- ٤٣ . كوثر كوجك (١٩٩٣) : التربية لمرحلة الطفولة المبكرة . الفلسفة التربوية والمناهج لرياض الأطفال ، ورقة عمل مقدمة للاجتماع العربي لتنسيق التعاون والعمل في حفل رياض الأطفال ، القاهرة .
- ٤٤ . محمد الخطيب (٢٠٠٥) : الطفولة في التنظيمات الدولية والاقليمية والمحلية ، دار الخريجي للنشر ، الرياض .
- ٤٥ . مجدي رجب اسماعيل (٢٠٠٧) : فعالية وحدة دراسية مقترحة في ضوء معايير الجودة لتعليم العلوم في تنمية الثقافة العلمية ، المؤتمر العلمي السابع عشر (مناهج التعليم والمستويات المعيارية) ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، كلية التربية ، جامعة عين شمس
- ٤٦ . محسن فراج (٢٠٠٠) : تقويم مناهج العلوم بالتعليم العام في ضوء متطلبات التتور العلمي ، رسالة دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة عين شمس
- ٤٧ . محمد جمال الدين عبد الحميد ، ؛ و عبد المنعم حسن ، ؛ و ماجد عبد العزيز السنهوري ، ؛ وحسن تيراب (٢٠٠٤) : تدريس العلوم في المدارس الثانوية - استراتيجيات تطوير الثقافة العلمية ، دار الكتاب الجامعي ، العين ، دولة الإمارات العربية المتحدة .
- ٤٨ . مرفت شاذلي (٢٠٠٣) : فاعلية استخدام بعض أساليب التربية في اكتساب طفل الروضة للمفاهيم العلمية ، رسالة ماجستير ، كلية رياض الاطفال ، جامعة القاهرة .

- ٤٩ . مجدي رجب إسماعيل (٢٠٠٣) : تصور مقترح لمناهج العلوم في المرحلة الإعدادية في ضوء مستحدثات التربية العلمية وتدريس العلوم للقرن الحادي والعشرين"، المؤتمر العلمي الرابع للتربية العلمية للجميع، الجمعية المصرية للتربية العلمية .
- ٥٠ . محمد على نصر (٢٠٠٢) : تفعيل دور التربية العلمية في تنمية الثقافة العلمية للمجتمع"، المؤتمر العلمي السادس - التربية العلمية وثقافة المجتمع، المجلد الثاني، الجمعية المصرية للتربية العلمية .
- ٥١ . محمد بن شاوش حكيم (٢٠٠٨) : "تقويم محتوى مناهج العلوم بالمرحلة الابتدائية في ضوء متطلبات الثقافة العلمية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، قسم المناهج وطرق التدريس ، كلية التربية ، جامعة الملك خالد .
- ٥٢ . منى الصادق (٢٠٠٦) : تحليل محتوى مناهج العلوم للصف العاشر وفقا لمعايير الثقافة العلمية ومدى اكتساب الطلبة لها، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة .
- ٥٣ . مدينة الملك عبدالعزيز للعلوم والتقنية ووزارة التخطيط (٢٠٠٤) : الخطة الوطنية الشاملة للعلوم والتقنية بعيدة المدى ، الرياض ، الأمانة العامة لمشروع الخطة الوطنية للعلوم والتقنية .
- ٥٤ . محمد سعيد صباريني (٢٠١١) : مستوي الثقافة العلمية لدي طلبة الصف الأول الثانوي وعلاقته بتحصيلهم الدراسي في الفيزياء وبمؤشرات الثقافة العلمية لأسرهم ومدارسهم ، مجلة جامعة الخليل للبحوث ، المجلد ٦ ، العدد ١ .
- ٥٥ . منذر صلاح (٢٠٠٠) : مستوي الجانب المعرفي للثقافة العلمية لدي طلبة الصف الأول الثانوي في ضوء متغيرات تعليمية تعليمية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة اليرموك ، أريد ، الأردن .
- ٥٦ . منال المومني (٢٠٠١) : الثقافة العلمية في كتب العلوم للمرحلة الأساسية الدنيا في الأردن ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة اليرموك ن أريد ، الأردن .
- ٥٧ . محمد محمود الخوالدة (٢٠٠٣) : المنهج الابداعي الشامل في تربية الطفولة المبكرة ، دار الفكر للطباعة ، الاردن .
- ٥٨ . مني جاد (٢٠١١) : مناهج رياض الأطفال ، دار الفكر العربي ، القاهرة .
- ٥٩ . منيرة العتيبي (٢٠٠٧) : التعليم ما قبل الابتدائي الواقع والتطلعات في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج ، الرياض ، مكتب التربية العربي لدول الخليج .
- ٦٠ . نجوي الصاوي (٢٠٠١) : أثر برنامج لتنمية مهارات عمليات العلم عند الأطفال في مرحلة الرياض ، رسالة دكتوراه ، معهد الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين شمس .

٦١. نجوى عبد الرحيم شاهين (٢٠٠٣) : تقويم مقررات العلوم للطالبات في التعليم بالمملكة العربية السعودية ، بحث ميداني ، الجمعية المصرية للتربية العلمية، المؤتمر العلمي السابع" نحو تربية علمية أفضل ، مجلد ٢.
٦٢. نادية شريف (٢٠٠٦) : المنهج العربي لرياض الأطفال دليل تنفيذ الوحدات الأساسية ، تونس ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم .
٦٣. هدى عبد الحافظ (١٩٩٥) : برنامج مقترح في الثقافة العلمية لطلاب المدرسة الثانوية الصناعية (نظام الثلاث سنوات) ، "رسالة دكتوراه غير منشورة" ، كلية التربية بالإسماعيلية ، جامعة قناة السويس.
٦٤. هالة الصماوي (٢٠٠٨) : المنهج المطور لرياض الأطفال ، الرئاسة العامة لتعليم البنات ، الرياض .
٦٥. هادي الناشف (٢٠٠١) : استراتيجيات التعلم والتعليم في الطفولة المبكرة ، دار الفكر العربي ، القاهرة .
٦٦. وجدي سواح (٢٠٠٢) : أساليب واتجاهات نشر الثقافة العلمية ، تجارب عالمية ومقترحات لاستراتيجية عربية ، الاجتماع العربي بشأن استراتيجية نشر الثقافة العلمية والتقنية في الوطن العربي ، القاهرة .
٦٧. وزارة الاقتصاد والتخطيط (٢٠١١) : خطة التنمية التاسعة ، المملكة العربية السعودية .
٦٨. وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٢) : وثيقة الأهداف التعليمية العامة ، المملكة العربية السعودية ، مركز التطوير التربوي .
٦٩. وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٤) : خطة وزارة التربية والتعليم للسنوات العشر القادمة ، الرياض، مركز التطوير التربوي .
٧٠. وزارة التربية والتعليم (٢٠١١) : مشروع الملك عبدالله لتطوير التعليم العام، مركز التطوير التربوي .
٧١. وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٥) : دليل المعلمة في منهج التعلم الذاتي لرياض الأطفال ، الرياض .

ثانيا المراجع الأجنبية :

- 1-American Association for the Advancement of Science (AAAS). (1993) : *Benchmarks for science literacy* , . New York: Oxford University Press .
- 2 -Campbell, B. & Lubben, F. (2000): *Learning science through contexts : helping pupils make sense of everyday situations. International Journal of Science Education* ., 22(3), 239-252

- 3 -Dulski , R . and others (1995) ; Attitudes Toward Nuclear Energy : one potential path for Achieving scientific Literacy , science Education, vol.79,No.2
- 4 -Eflin,J.(1998) ; Educating for Scientific Literacy , Journal on Excellence in College Teaching , Vol.6,No.1
- 5 -Goodrum, D. Hackling, M., & Renn nie, L. (2001): The status and quality of teaching and learning of science in Australian schools. Canberra: Department of Education, Training and Youth Affairs .
- 6 -Haim, Eshach. (2004): Science literacy in primary schools and pre-schools , Beer Sheva, : Ben Gurion University of the Negev
- 7 -Harlen, W. (2002): Links to everyday life: the roots of scientific literacy. Primary Science Review 71, 8-10
- 8 -Hurd, DeHar P(1997) : Science Literacy : New Minds for a Changing Word, Journal of Research in Science Teaching , v(30). n (7)
- 9 -James, S, Trefoil (2008) : Why Science ,teaches .college press & nsta press
- 10 -Laugsck , R.C. and Spargo,P.E.(1996); Development of A pool of Scientific Literacy Testlttems Based on Selected AAAS Literacy Goals, science Education, Vol.80, No.2
- 11 -Micikas,Lynda B.(1997) ; Designing A Biology curriculum That Promotes Scientific Literacy Journal of college Science Teaching ,Vol.25 , No.6
- 12 -Mayer, Victor J(1997) : Global Science Literacy : An Earth System View, Journal of Research in Science Teaching, Feb v (34) , n (2)
- 13 - Ministry of Education, Culture and science, Science and Technology Policy; Monbusho, Japan, 2001
- 14 -National Academy of Science (1999) ; Every child A Scientist : Achieving scientific Literacy for all how To Use The (National Science Education Standards) To Improve Your Child's School Program Center For Science , Mathematics and Engineering Education , Washington, DC.
- 15 -National Science Teachers Association (NSTA,2003) : Standards for Science

Teacher Preparation Retrieved April, 20 2005, From World Wide Web;

<http://www.NSTA.org/main/pdfs/NSTAstandards2003.pdf>

16 -*Ohio State Dept. of Education (1994) ; Science : Ohio's Model competency – Based Program . scientific Literacy for The 21 St century , Columbus.*

17 -*Palincsar , A.S. and Others (1993) ; Pursuing scientific Literacy in The Middle Grades Throug Collaborative Problem Solving , Elementary School Journal , Vol.93 , No .5.*



الحكمة الاختبارية وعلاقتها بأنماط التفكير وقلق الاختبار لدى طالبات كلية التربية بجامعة الطائف

المحاضر

د/ خديجة ضيف الله القرشي

أستاذ القياس والتقويم المشارك بقسم علم النفس
بكلية التربية جامعة الطائف

المجلة التربوية - العدد السابع والأربعون - يناير ٢٠١٧م

Print:(ISSN 1687-2649)

Online:(ISSN 2536-9091)

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على العلاقة بين الحكمة الاختبارية وأنماط التفكير وقلق الاختبار لدى طالبات جامعة الطائف وتكونت عينة الدراسة من (٧٣) طالبة من طالبات قسم التربية الخاصة بكلية التربية بجامعة الطائف، وطبق عليهن مقياس أنماط التفكير ومقياس قلق الاختبار ومقياس الحكمة الاختبارية، وأهم ما توصلت إليه نتائج الدراسة هو أن الحكمة الاختبارية تنتشر لدى الطالبات ذوات النمط الهرمي، ثم الاحادي ثم القضائي، وأن قلق الاختبار ينتشر لدى الطالبات ذوي أنماط الفوضوي، ثم العالمي، ثم الخارجي، ووجود علاقة ارتباطية بين قلق الاختبار والحكمة الاختبارية لدى طالبات جامعة الطائف، وإنخفاض مستوى الحكمة الاختبارية لدى طالبات جامعة الطائف، وأن نمط التفكير السائد لدى طالبات جامعة الطائف يأتي في المرتبة الأولى "المحافظ"، وفي المركز الثاني "الهرمي" وجاء في المركز الثالث "القضائي".

Abstract:

The study aimed to identify the relationship between Test – wisness and patterns of thought and anxiety test on female students in taif University ,The sample search is (73) female students from special education department in faculty of education , and applied them to patterns of thought , anxiety test and Test – wisness scales, the most important results is Test – wisness spread among female students with a hierarchical pattern, then the mono and judicial, and anxiety test is spreading among female students with chaotic patterns, and then the world, then the outer, and the presence of correlation between Test – wisness , anxiety test among female students in taif University , and there is low level in Test – wisness the female students in taif university, and the prevailing thinking among female students in taif university pattern is ranked first "conservative", and in the second place, "hierarchical" and came in third place, "judiciary".

مقدمة:

تعد الاختبارات من أهم أدوات القياس والتقويم الصفي في حياة المعلم والطالب، والغرض منها قياس بعض مظاهر القدرة على التعلم، وأكد علماء النفس والقياس والتقويم التربوي على وجود عوامل كثيرة تؤثر على قياس درجات التقويم، وبالتالي تؤثر على تباين نتائج تحصيل الطلبة، ومن أهم هذه العوامل نوع الاختبار وقدرات الطالب.

وقد تزايد الاهتمام بشكل واضح في الآونة الأخيرة بموضوع الحكمة الاختبارية *wisness - Test*، ويرجع ذلك إلى تطور طرق التعليم من الطرق القديمة القائمة على التلقين والتكرار والحفظ والقدرة على الاسترجاع إلى تعليم الطلاب كيف يتعلمون بأنفسهم، وكيف يبحثون عن المعلومات، ويسعون إلى اكتشافها وتطويرها بما يخدم مجتمعاتهم، فقد أصبح الطلاب عموماً وطلاب الجامعات بشكل خاص بحاجة إلى تطبيق واتقان مهارات الحكمة الاختبارية لتسهيل تعلمهم، ولتتمكنهم من مسايرة التطورات التي حدثت في مجال التعليم، ومن أجل تحقيق ما يطمحون إليه. (النصار، ٢٠٠٥، ٤٩١).

ومن الظواهر الأخرى التي ترتبط بالاداء في الاختبارات هي قلق الاختبار *Test Anxiety*، وأشار (بنيان الرشيد، ٢٠٠٦، ٣) أنها من أكثر الظواهر انتشاراً بين الطلبة بشكل واضح، فالطالب يخاف ويقلق من الاختبار باعتباره موقفاً حاسماً ومصيرياً في حياته، فعلى أساسه يتحدد مستقبله، فإذا زاد عن المعدل الطبيعي أو المتوسط فإنه يؤدي إلى تدني التحصيل واكتساب خبرات غير صحيحة.

ويعرف (حسانين، ٢٠٠٨، ٥٣٦) قلق الاختبار بأنه ردود الافعال المعرفية للفرد في مواقف التقويم قبل أو أثناء أو بعد أداء مهام التقويم.

ويرى (نجلاء ابراهيم، حنان محمد، ٢٠٠٦، ٢٢٨) أن قلق الاختبار يعبر عن انفعال قائم على تقدير وتقويم التهديد الخارجي ويتضمن أربعة مكونات أساسية تتمثل في الاضطراب المعرفي والتوتر والاعراض الجسمية والتفكير المشوش.

وقد أصبح المتعلم بحاجة إلى التزود بمهارات وأنماط للتفكير كي يكون قادراً على خوض مجالات التنافس والتعامل مع الاختبارات بشكل فعال في عصر يرتبط فيه النجاح والتفوق والسيطرة بمدى قدرة الإنسان على التفكير الجيد والمهارة فيه.

ويتمثل نمط التفكير *pattern of thought* في الطريقة التي يستقبل بها الفرد المعرفة والمعلومات والخبرات، والطريقة التي يرتب وينظم بها هذه المعلومات، وبالطريقة التي يدرك ويرمز ويسجل ويدمج فيها هذه المعلومات، ويحتفظ بها في مخزونه المعرفي، ويسترجعها بوسائله التعبيرية الخاصة، إما بوسيلة حسية أو صورية أو رمزية (قطامي، ٢٠٠٧، ٥٥٧).

ومن خلال ماسبق يتضح أن هناك علاقة منطقية بين أنماط التفكير وقلق الاختبار والحكمة الاختبارية، وهذا ما دعى الباحثة الحالية إلى البحث عن العلاقة بين هذه المتغيرات لدى طالبات جامعة الطائف.

مشكلة الدراسة:

تلعب الاختبارات دوراً مهماً في حياة الطلبة وهي أحد أساليب التقييم الضرورية، إلا أنها قد يرتبط بها ما يجعل منها مشكلة مخيفة ومقلقة، ويتخذ قلق الاختبار أهمية خاصة، نظراً لارتباطه الشديد بتحديد مصير الطالب ومستقبله الدراسي والعملية، ومكانته في المجتمع، ولذلك فهو يعتبر دراسة حقيقية لكثير من الطلبة وأسرهم أيضاً، بل وبالنسبة للمجتمع، مما حدا بكثير من الأخصائيين في هذا المجال الاهتمام بدراسة قلق الامتحان (زهران، ٢٠٠٠، ٩٥).

ويرى (الطيب، ١٩٩٦، ١٥٧) أن قلق الاختبار يعد حالة نفسية تتصف بالخوف والتوقع أي أنه حالة انفعالية تعترى بعض الطلبة قبل وأثناء الاختبارات مصحوبة بتوتر وتحفز وحدة انفعال وانشغالات عقلية سلبية تتداخل مع التركيز المطلوب أثناء الاختبار مما يؤثر سلباً على المهام العقلية في موقف الاختبار.

وتعتبر الحكمة الاختبارية من العوامل الشخصية المهمة التي تؤثر وبشكل ايجابي في درجات الاختبار، لذا يجب تهيئة الطالب للاختبارات واكسابه مهارة الحكمة

الاختبارية التي تتلخص في تهيئة الطالب نفسياً، كمساعدته في تنظيم دراسته، وإعطائه فكرة مسبقة عن نوع أسئلة الاختبار، وتدريبه على إتباع تعليمات الاختبار وقراءتها بعناية قبل الإجابة، وتقسيم زمن الإجابة عن الاسئلة حسب ما يستحقه كل سؤال، كل هذا يعمل على تخفيف مستوى وحدة القلق لدى الطالب.(أبو هاشم، ٢٠٠٨، ٢١٠).

أما *Hecht* (في ردادي، ٢٠٠١، ٢١) فيرى أن الحكمة الاختبارية أنها تتمثل في قدرة المفحوص في الحصول على درجة عالية في اختبار تحصيلي مقتن كنتيجة للإفادة من خبرة التعامل مع الاختبارات.

ويشير (*Gronlund & Linn, 1990, 24*) إلى أن العديد من التلاميذ يؤدون بمستوى أقل في الاختبارات لانهم يفتقرون إلى مهارات الحكمة الاختبارية، لذا يجب تدريبهم على تلك المهارات.

ولعل امتلاك مثل هذه المهارة لن يكون كافياً لتحقيق النجاح للطالب دون استعداد ومذاكرة، ودون امتلاكه للمعرفة اللازمة لتقديم الاختبار، أي أن هذه المهارة ليست بديلاً عن الاستعداد الجيد للاختبار والمذاكرة المتواصلة والمستمرة، بل يعني أن هذه المهارة تساعد الطالب في الحصول على أقصى درجة تسمح بها معلومات ومستوى معرفته بمادة الاختبار ومستوى استعداده (أبو هاشم، ٢٠٠٨، ٢١٠).

ويلعب نمط التفكير دوراً كبيراً في فهم هذه الاختبارات من خلال الطريقة التي يستقبل بها الفرد المعرفة والمعلومات والخبرات، والطريقة التي يرتب وينظم بها هذه المعلومات، والطريقة التي يدرك ويرمز ويسجل ويدمج فيها هذه المعلومات، ويحتفظ بها في مخزونه المعرفي، ويسترجعها بوسائله التعبيرية الخاصة، إما بوسيلة حسية أو صورية أو رمزية (قطامي، ٢٠٠٧، ٥٥٧).

وقد رأت الباحثة ومن خلال إيمانها بأهمية هذه الجوانب المختلفة ان تدرس العلاقة بينها في محاولة لزيادة فعالية دور كل منها من أجل الارتقاء بالعملية

التعليمية، ومن أجل تطوير الطلبة من خلال معرفة العلاقة بين الحكمة الاختبارية ونمط تفكير وقلق الاختبار لديهم.

وتتضح أمام الباحثة التساؤلات التالية:

١. هل يوجد ارتباط بين درجات مقياس الحكمة الاختبارية ودرجات مقياس أنماط التفكير لدى طالبات جامعة الطائف ؟
٢. هل يوجد ارتباط بين درجات مقياس قلق الاختبار ودرجات مقياس أنماط التفكير لدى طالبات جامعة الطائف ؟
٣. هل يوجد ارتباط بين درجات مقياس الحكمة الاختبارية و درجات مقياس قلق الاختبار لدى طالبات جامعة الطائف ؟
٤. هل توجد فروق بين المتوسط الفعلي لدرجات طالبات جامعة الطائف في مستوى قلق الاختبار والمتوسط الفرضي؟
٥. هل توجد فروق بين المتوسط الفعلي لدرجات طالبات جامعة الطائف في مستوى الحكمة الاختبارية والمتوسط الفرضي؟
٦. ما ترتيب أنماط التفكير السائدة بين طالبات جامعة الطائف ؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن كل مما يلي:

١. وجود ارتباط بين درجات مقياس الحكمة الاختبارية ودرجات مقياس أنماط التفكير لدى طالبات جامعة الطائف.
٢. وجود ارتباط بين درجات مقياس قلق الاختبار ودرجات مقياس أنماط التفكير لدى طالبات جامعة الطائف؟
٣. وجود ارتباط بين درجات مقياس الحكمة الاختبارية و درجات مقياس قلق الاختبار لدى طالبات جامعة الطائف.
٤. وجود فروق بين المتوسط الفعلي لدرجات طالبات جامعة الطائف في مستوى قلق الاختبار والمتوسط الفرضي.

٥. وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المتوسط الفعلي لدرجات طالبات جامعة الطائف في مستوى الحكمة الاختبارية والمتوسط الفرضي.
٦. ترتيب أنماط التفكير السائدة بين طالبات جامعة الطائف.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية فيما يلي:

(أ) الأهمية النظرية:

- تعتبر الدراسة الحالية هي إحدى الدراسات التي تناولت موضوع الحكمة الاختبارية في البيئة السعودية بشكل خاص، ولعل هذا يعد إثراء للبحث التربوي من ناحية، وبداية لمزيد من الأبحاث في هذا الميدان من ناحية أخرى.
- يعتبر من الأبحاث النادرة التي ربطت موضوع الحكمة الاختبارية بأنماط التفكير وقلق الاختبار في نفس الوقت.

(ب) الأهمية النظرية:

- انارة الطريق أمام المسؤولين لبناء برامج لتعليم الطلاب مبادئ الحكمة الاختبارية، والتي تسهم في تحسين أدائهم في الاختبارات التحصيلية وتقليل التباين في درجات الطلاب الناتج عن أثر هذا المتغير في نقص التدريب على الاختبارات.
- إعداد برامج إرشادية في ضوء ما تسفر عنه نتائج الدراسة.

مصطلحات الدراسة:

١. الحكمة الاختبارية:

هي مجموعة من المهارات أو القدرات المعرفية التي تمكن الطالب الذي يمتلكها من الاستغلال الفعال لخصائص الاختبار وظروفه وطبيعة أسئلته للحصول على أعلى درجة ممكنة فيه، بغض النظر عن محتوى الاختبار أو مستوى معرفة الطالب في مادة الاختبار. (دودين، ٢٠٠٥، ١٠٢).

وتعرف الباحثة مهارات الحكمة الاختبارية إجرائياً بأنها الدرجات التي تحصل عليها الطالبة في كل مهارة فرعية من المهارات التالية: الاستعداد للاختبار، إدارة وقت الاختبار، التعامل مع ورقة الإجابة، التعامل مع ورقة الأسئلة، والمراجعة.

٢. أنماط التفكير:

هي الطريقة التي يتم من خلالها اكتساب المعرفة والمعلومات والخبرة والطريقة التي يرتب وينظم بها هذه المعلومات وبالطريقة التي يسجل ويرمز، ويبرمج فيها هذه المعلومات ويحتفظ بها في مخزونة المعرفي، ومن ثم يستدعيها بالطريقة التي تمثل طريقته في التعبير إما بوسيلة حسية مادية أو شبه صوريه بطريقة رمزيه عن طريق الحرف أو الكلمة أو الرقم (قطامي وآخرون، ٢٠٠٠، ٥٨٩)

وتعرفها الباحثة اجرائيا بأنها الدرجة التي تحصل عليها الطالبة في كل نمط من أنماط التفكير في مقياس أنماط التفكير.

٣. قلق الاختبار:

يعرف بأنه سمة تزداد وتظهر مع اقتراب الاختبار ، وتتمثل في الانزعاج والانفعالية، حيث الانزعاج هو اهتمام معرفي للخوف من الفشل، أما الانفعالية فهي ردود افعال للجهاز العصبي (Lotz & Sparfeldt , 2017,397).

وتعرفه الباحثة اجرائياً بأنه الدرجة التي تحصل عليها الطالبة خلال اجاباتها على فقرات مقياس قلق الاختبار المعد لغرض البحث.

الاطار النظري:

المحور الأول: الحكمة الاختبارية:

مع ازدياد استخدام الاختبارات وازدياد أهميتها في حياة الفرد العلمية والعملية تظهر الحاجة إلى امتلاك مهارات واستراتيجيات تساعد الطالب على تقديم الاختبارات بطريقة فعالة ومريحة، ومن فوائد امتلاك الطلبة لمهارة الحكمة الاختبارية:

- زيادة درجة الطالب فعليا في الاختبار مقارنة بزميله الذي لديه نفس مستوى المعرفة والتحصيل لكنه لا يملك مثل هذه المهارات.

- تطوير اتجاهات إيجابية نحو الاختبارات بشكل عام ونحو المواد الدراسية التي تتم فيها هذه الاختبارات.

- الحد من القلق المرتبط بالاختبار. (دودين، ٢٠٠٥، ١٠٢).

تعريف الحكمة الاختبارية:

الحكمة الاختبارية هي القدرة على الإجابة الصحيحة عن أسئلة الاختبار باستخدام المعلومات المتوافرة في الاختبار ذاته، والسلوك والأداء السليم في موقف الاختبار. (زهران، ٢٠٠٠، ٣٩٥).

ويعرفها *Gibb* (في رداي، ٢٠٠١، ٥) بأنها قدرة المفحوص على الإجابة الصحيحة للمفردات ذات الاختبار من متعدد متضمنة أدلة خارجية من أجل الحصول على درجة دون معرفة لمادة الموضوع التي تم الاختبار فيها. مهارات الحكمة الاختبارية:

قام بعض العلماء بتصنيف مهارات الحكمة الاختبارية من أجل تسهيل التعرف عليها ودراستها بشكل شمولي، ويهدف إتقان الطالب لها كي يحقق مستويات تحصيلية مرتفعة في التحصيل.

ومن هؤلاء الباحثين (دودين، ٢٠٠٥، ١٠٢) والذي صنيفها إلى مهارات حسب المراحل الزمنية لتقديم الاختبار هي ما قبل الاختبار، ما قبل البدء بالاجابة، إدارة وقت الاختبار، الاجابة على الاختبار، ما بعد الاختبار.

وصنفها (أبو عليا و الوهر، ٢٠٠١، ١) في أربع مجموعات رئيسية هي:

١. مهارات مراجعة المحتوى: **Content Review Skills** وتتضمن مهارات

مثل: مراجعة القراءات المقررة، ويشتمل على وعي الطالب بأن مراجعة مادة الاختبار أمر ضروري، ويقوم بذلك عن طريق التنسيق بين محتوى الكتاب المقرر والملاحظات التي يدونها الطالب أثناء المحاضرة، ويزيد من كفاءتها بتوجيه أسئلة إلى نفسه والإجابة عنها، ووضع خطوط تحت النقاط المهمة، وإجراءات مسح للمادة الدراسية، واختبار الذات الذي يساعده في الاستعداد للاختبارات وأدائها بفعالية أكبر، لذا فهو يقوم بتوليد أسئلة تماثل أسئلة الاختبار

للتحقق من مدى تمكنه من المادة، وكذلك العودة إلى أسئلة اختبارات سابقة ليختبر نفسه بها، والاستعانة بالوسائل المساعدة على التذكر كالكلمة المفتاحية، وتسجيل المعلومات، بهدف زيادة القدرة على استعادة المعلومات، والتقليل من التوتر، والحصول على درجات مرتفعة في الاختبار.

٢. مهارات إدارة الوقت **Time Management Skills**: وتتضمن مهارات

تسجيل مواعيد الاختبارات ليستطيع التخطيط لدراسته وتطوير خطة زمنية للاستعداد للاختبار، لأنه يعتقد أن قضاء وقت كاف في الدراسة الأولية للمادة سيساعده في تخصيص وقت أقل للمراجعة قبل الاختبار مباشرة، ويراقب مدى استيعابه لمادة الاختبار، ومستوى تقدمه في فهمها لتحديد الخطوات القادمة التي عليه اتخاذها والعمل على تبني استراتيجيات جديدة عندما تفشل الاستراتيجيات الحالية، ووضع خطة للوقت، وتجنب الدراسة تحت ضغط الوقت، واستخدام مجموعة من الأساليب لتخفيض مستوى القلق أثناء الاستعداد للاختبار، وملاحظة الوقت باستمرار أثناء أداء الاختبار، ووضع جدول زمني للإجابة، والتخطيط للوصول مبكراً لقاعة الاختبار، لأنه يعتقد أن الوصول المبكر أفضل من الوصول عند بدء الاختبار مباشرة، لأن ذلك يساعده على اختيار المقعد المناسب، والاسترخاء لحظات قبل أن يبدأ الاختبار.

٣. مهارات الحكمة الاختبارية **Test Wiseness Skills**: وتتضمن مهارات

تحديد ما سيغطيه الاختبار، وصيغ الأسئلة، وأهمية الاختبار، وتجهيز الأدوات اللازمة للاختبار، والجلوس في مكان مناسب أثناء تقديم الاختبار، وقراءة التعليمات بعناية، وإجابة الأسئلة السهلة أولاً حيث يزيد ذلك من ثقته بنفسه، واستخدام أساليب مناسبة للإجابة ليضمن تحقيق أفضل النتائج.

٤. مهارات الضبط النفسي **Psychological Coping Skills**: وتتضمن

مهارات التفكير الإيجابي، استخدام أساليب الاسترخاء، القدرة على أحكام الذات عند تناول الاختبار، التعبير عن المشاعر والانفعالات من خلال التحدث مع زملائه عن مشاعر قلقه تجاه الاختبار ليتخلص من هذا القلق وليخفف من ضغوطه

النفسية، كما أنه يصغي لزملائه الذين لديهم قلق مشابه دون أن يحاول تقديمهم أو تقييمهم أو تقديم النصيحة لهم، والحرص على الاسترخاء قبل الاختبار من خلال عدم التفكير بمرتباته، والحرص على المراجعة الإضافية للمادة بعد التمكن منها مما يجعل الاختبار أسهل، ويزيد من ثقته بنفسه، ويخفض مستوى القلق لديه.

وقد صنف (أبو هاشم، ٢٠٠٨ ، ٢١٠) مهارات الحكمة الاختبارية إلى خمسة مهارات هي:

١. **الاستعداد للاختبار:** وتعني استعداد الطالب المتواصل والذاكرة المستمرة، والمراجعة على مدى فترة طويلة نسبياً، ووضع جدول للمراجعة بحيث تشمل كل المقررات والموضوعات، وجمع معلومات كافية عن الاختبار للحد من قلق الاختبار، وحل نماذج أسئلة سابقة بهدف ممارسة تجربة الاختبار.
٢. **إدارة وقت الاختبار:** وهي القدرة على التحكم في وقت الاختبار والالتزام به واستخدامه بطريقة فعالة وعدم إضاعة وقت طويل في أمور غير هامة أثناء أداءه للاختبار، ويتضح ذلك في توزيع الوقت على أسئلة الاختبار بشكل يتناسب ودرجة أهمية وصعوبة السؤال.
٣. **التعامل مع ورقة الأسئلة:** من خلال قراءة تعليمات الاختبار وفهمها جيداً، وتجنب كتابة أي معلومات على ورقة الأسئلة، وتكوين فكرة عامة عن جميع الأسئلة بقراءتها قبل البدء بالاجابة، وتحديد الكلمات الهامة في السؤال وإعادة قراءة السؤال أكثر من مرة للتأكد من المطلوب.
٤. **التعامل مع ورقة الإجابة:** من خلال التفكير في الإجابة لبعض ثوانى وتجهيزها ذهنياً قبل كتابتها، وتقديم أفضل إجابة ممكنة والاهتمام بعرض عناصر الإجابة في تسلسل منطقي، وتجنب الشطب أثناء الإجابة، وتخصيص صفحة أو أكثر لكل سؤال.
٥. **المراجعة:** وتتحدد في تقويم الطالب لتجربة الاختبار ومراجعة ورقة الإجابة، وتحديد نوع الخطأ إن وجد وسببه، والتأكد من عدم ترك أسئلة بدون إجابة، والتحقق من صحة الإجابة ومراجعة البيانات قبل تسليم الورقة.

صنف (46 , 1990 , Mill man et al.) مبادئ الحكمة الاختبارية في فئتين

هما:

أولاً: العناصر المستقلة عن غرض مصمم الاختبار أو الغرض منه: وتشمل:

١. استراتيجية استخدام الوقت: بوضع جدول للعمل أثناء الاختبار (التخطيط للوقت)، تأجيل العبارات التي تقاوم السرعة في الإجابة، تخصيص وقت للمراجعة بعد اتمام الإجابة، البدء بالعمل بسرعة كلما أتيحت الفرصة لذلك مع تحقيق قدر من الدقة.

٢. استراتيجية تجنب الخطأ: من خلال الانتباه باهتمام للتعليمات لتحديد طبيعة المطلوب وأساس الاستجابة، الانتباه باهتمام لتحديد طبيعة السؤال، سؤال مدرس المادة للتوضيح عند الضرورة، مراجعة جميع الاجابات.

٣. استراتيجية التخمين: بالتخمين دائماً عندما يعطى للإجابة الصحيحة فقط درجة، والتخمين دائماً إذا كان تصحيح أثر التخمين أقل خطورة، وبالتخمين دائماً حتى لو كان تصحيح أثر التخمين أكثر خطورة بشرط استبعاد البدائل التي تعطي فرصة كافية للاستفادة.

٤. استراتيجية الاستبدال الاستنباطي: عن طريق حذف البدائل الخاطئة ثم الاختيار من بين البدائل المتبقية، وعدم اختيار واحد من بديلين يدلان ضمناً على الصواب لبعضهما البعض، وعدم اختيار واحد من بديلين إذا كان أحدهما صواباً تضمن الآخر إجابة غير صحيحة، وتحديد الاختيار على البديل الذي يشتمل على بدائل أخرى صحيحة، والاستفادة من معلومات محتوى آخر مشابه في بنود وبدائل اختبار آخر. (ردادي، ٢٠٠١، ٧).

ثانياً : العناصر المعتمدة على مصمم الاختبار أو الغرض منه: وتشمل:

١. استراتيجية مراعاة النية أو القصد: من خلال تفسير وإجابة الأسئلة وفقاً لوجهة نظر مصمم الاختبار أو الغرض من الاختبار، والإجابة المفردة حسب

ما يقصده مصمم الاختبار، وبالتوافق مع مستويات التعقيد أي التقارب في مستويات الصعوبة، وبالوضع في الاعتبار التفاصيل الصحيحة.

٢. استراتيجية استخدام دليل: من خلال التعرف على أي خصائص ثابتة لمصمم الاختبار والتي تميز البديل الصواب عن البدائل الخاطئة مثلما: جعل البدائل غير الصحيحة أطول أو أقصر، تضمين الاختبار بدائل صحيحة أو خاطئة أكثر، وضع البدائل بشكل منتظم في كل الأسئلة، وبالتعرف على التشابهات بين البدائل والأصل. (ردادي، ٢٠٠١، ٧).

أما في البيئة العربية فنجد أن الموجود فيها مجرد نصائح وإرشادات نظرية، ويتضح ذلك مما يكتب في بداية الاختبارات (في البداية أقرأ ورقة الأسئلة ككل قراءة متأنية ودقيقة، ثم أعد قراءة السؤال الذي ستبدأ الإجابة عنه، ثم انتقل إلى الأسئلة التي تليه، وابدأ بالسؤال الأكثر سهولة... الخ)، ويجب الاهتمام بتحسين إدارة الوقت في الامتحان مع ترك بعض الوقت للمراجعة. (زهران، ٢٠٠٠، ٢٩٣).

إن الطريقة السليمة هي أن تجيب أولاً عن السؤال الإجباري وتفرض أنه صعب، وأن تحاول أن ترتب أفكارك، وأن تطمئن نفسك، فإذا استعصى عليك، دعه مؤقتاً وابدأ في الإجابة عن الأسئلة لاختيارية ثم عد إليه مرة أخرى، وعليك أن تختار السؤال السهل وابدأ في الإجابة عنه وهذا يعطيك دافعا معنويا ويشجعك على اختيار السؤال التالي والإجابة عنه، وعند نهاية كل سؤال يجب أن تترك فراغا حتى تكتب فيه عند المراجعة أي معلومات أو إضافات لهذا السؤال. (زهران، ٢٠٠٠، ٣٩٥).

وهناك مجموعة من المهارات التي يجب على الطالب أن يراعيها أثناء تواجده في الموقف الاختباري:

١. قراءة ورقة الأسئلة: والتأكد من الزمن المكتوب على الورقة، وقراءة التعليمات الخاصة بعد الأسئلة المطلوبة والإجابة عنها، ومعرفة الأسئلة الإجبارية والأسئلة الاختيارية، والتنبه إلى أية تعليمات مثل: أجب باختصار أو

بالتفصيل، هل المطلوب هو تعريف أم شرح، لا توزر حين يجب التفصيل، ولا تفصل حين يجب الإيجاز، وبفهم السؤال جيدا قبل الإجابة عنه، وباختيار أسهل سؤال، وبالبدا بالاجابة عن الأسئلة الإجبارية اذا كان في الورقة أسئلة إجبارية وأخرى اختيارية، وبالاجابة عن العدد المطلوب من الأسئلة فقط، وعدم ترك أي سؤال مطلوب دون إجابة، وعدم الاجابة عن الأسئلة غير المطلوبة.

٢. **توزيع الوقت:** من خلال تقسيم وقت الامتحان على عدد الأسئلة المطلوبة بالتساوي إذا كانت الأسئلة متساوية الدرجات، وباعطاء السؤال ذو الدرجات الأكثر وقتا أطول إذا كانت الأسئلة غير متساوية في الدرجات، وتحديد وقت معين لكل سؤال وعدم تجاوزه، وتجنب إضاعة وقت طويل في سؤال سهل، وبترك بعض الوقت في آخر الاختبار للمراجعة، وعدم ترك القاعة قبل انتهاء الوقت.

٣. **طريقة الإجابة:** من خلال البدء باجابة كل سؤال جديد في صفحة جديدة، وبوضع خطأ تحته، وكتابة رقم السؤال في أعلى الصفحة، وبالاجابة عن السؤال في حدود المطلوب، وتحديد الأفكار الرئيسية والأفكار الفرعية التي تتطلبها كل أجزاء السؤال، وبوضع خطأ تحت الكلمات الهامة في الإجابة، وبالاهتمام بطريقة عرض المعلومات في الإجابة، وتجنب الشطب في ورقة أو دفتر الإجابة بقدر الإمكان.

٤. **مراجعة الإجابة:** عن طريق ترك مسافة خالية في نهاية إجابة كل سؤال، وبالتأكد من الاجابة عن كل الأسئلة المطلوبة، وبمراجعة الإجابة جيدا قبل أن تسلم كراسة الإجابة. (زهران، ٢٠٠٠، ٢٢٩).

المحور الثاني: أنماط التفكير:

مفهوم أنماط التفكير:

يتضمن التفكير إجراء العديد من العمليات العقلية والمعرفية كالانتباه والإدراك والتذكر والتصنيف والاستنتاج والتحليل والتركيب والمقارنة والتعميم وغيرها، ولكل فرد نمطه الخاص في التفكير.

وهي أنماط التفكير المستخدمة عبر الحياة ليست ثابتة، وتختلف تبعاً لاختلاف المواقف التي نمر فيها في أوقات مختلفة في حياتنا، ويختلف الأفراد أيضاً في درجة المرونة في الانتقال من نمط تفكير لآخر، وبالرغم أن لكل فرد أنماط تفكير يفضلها عن غيرها، إلا أنها متغيرة وليس ثابتة (Sternberg & Willams, 2002, 15)

وتعرف أيضاً أنها طريقة الفرد المفضلة في التفكير عند أداء الأعمال، ونمط التفكير ليس قدرة، إنما هو تفضيل لاستخدام القدرات، ويقع بين الشخصية والقدرات (الشخصية/ أساليب التفكير/ القدرات)، وهي تلك التي تؤثر في آلية معالجة المعلومات والتمثيلات المعرفية عند أداء الأعمال، لذا فهي طريقة الفرد المفضلة في التفكير عند أداء الأعمال، وهو ليس قدرة، إنما هو تفضيل لاستخدام القدرات ويقع بين الشخصية والقدرات (الشخصية - أساليب التفكير - القدرات). (Sternberg ,1992 ,210)

وهي الطريقة التي ينتشل بها المعرفة والمعلومات والخبرة والطريقة التي يرتب وينظم بها هذه المعلومات وبالطريقة التي يسجل ويرمز، ويبرمج فيها هذه المعلومات ويحتفظ بها في مخزونة المعرفي، ومن ثم يستدعيها بالطريقة التي تمثل طريقته في التعبير أما بوسيلة حسية مادية أو شبه صوريه بطريقة رمزيه عن طريق الحرف أو الكلمة أو الرقم (قطامي وآخرون، ٢٠٠٠، ٥٨٩).

ولكل فرد أسلوبه الخاص في التفكير، ومن الصعوبة بمكان التنبؤ بطرق تفكير الآخرين، كما أن أسلوب التفكير يقيس تفضيلات الأفراد اللغوية والمعرفية ومستويات المرونة لديهم في العمل والتعامل مع الآخرين (العوم، ٢٠٠٤، ٧٩).

وتختلف أنماط التفكير عن استراتيجياته في أن الأنماط أكثر عمومية واستقراراً لدى الفرد كطريقة مميزة له في معالجة المعلومات، وتنسحب على العديد من المواقف والمشكلات العقلية، بينما الاستراتيجية أقل عمومية، فقد تنطبق على مشكلات عقلية معينة دون غيرها، وتتضمن عمليات عقلية معينة تحدث بشكل متتابع أو متأن لتحقيق هدف ما أو إنجاز مهمة معينة (أبو المعاطي، ٢٠٠٥، ٣٧٥).

أنماط التفكير:

ظهرت العديد من النظريات والنماذج المختلفة التي حاولت تفسير الطرائق التي يفكر بها الأفراد، واختلفت عن بعضها بعضاً من حيث عدد وطبيعة هذه الأنماط أو الطرائق التي يفضلها ويتبعها الأفراد في تفكيرهم، ومن هذه النماذج ، والتي يعرضها (أبو جادو، ٢٠٠٦، ٣٦) هي :

- نموذج بايفيو Paivio, 1971: وقد صنف تفضيلات الأفراد إلى نوعين من أنماط التفكير هما: نمط التفكير اللفظي ونمط التفكير التصوري
- نموذج هاريسون و برامسون Harison and Bramson, 1982: ويصنف الأساليب التي يتعامل بها الأفراد في التفكير إلى خمسة أنماط وهي: التركيبي، والعملي، والواقعي، والمثالي، والتحليلي) .
- نموذج النصف كرويين للدماغ لسبيري Sperry, ١٩٦٠: وقد صنفت وظائف الدماغ حسب هذا النموذج إلى نصفين: وظائف النصف الأيمن، ووظائف النصف الأيسر.
- نموذج الدماغ الكلي لهيرمان Herman, 1987: التي قسمت الدماغ مجازياً إلى أربعة أجزاء، ويعد كل جزء منها مسؤولاً عن وظائف تفكير مختلفة عن وظائف الأجزاء الأخرى، وهي الجزء الأيسر العلوي، والسفلي، والجزء الأيمن العلوي والسفلي (Adams, 2003).
- أنماط التفكير لـ ستيرنبرج، Sternberg, 1988, 1993, 1997 الذي أطلق عليها اسم حكومة الذات، Thinking Styles Theory، وتعدّ هذه النظرية من أحدث النظريات المفسرة لأنماط التفكير، حيث ظهرت في صورتها النهائية عام ١٩٩٧م، وكانت قد ظهرت في صورتها الأولى عام ١٩٨٨م (روبرت ستيرنبرج، ٢٠٠٤)، فقد طور ستيرنبرج mental self-government نموذجاً في التفكير يتكون من مجموعة من (البروفيلات) التفضيلات العقلية لدى الأفراد التي تقع ضمن عدة مستويات تتعلق بالتنظيم والتحكم الذاتي في إدارة النشاطات اليومية للفرد وترتيب أولوياته .

وقد صنفت نظرية ستيرنبرج، *Sternberg* أنماط التفكير إلى ثلاثة عشر نمطاً يتصف كل منها بعدد من الخصائص، متضمنة في خمسة مجالات تتصل بعلاقة السلطة بالمجتمع، وتوصل إليها ستيرنبرج *Sternberg* من خلال التحليل العاملي وتتميز هذه الأنماط بأنها يمكن أن تكتسب من خلال التطبيع الاجتماعي، وأنها تفضيلات في استخدام القدرات وليس القدرات نفسها، وتختلف باختلاف ديناميات الحياة، كما أنها تكون الأفضل في وقت ومكان ما، ولكن قد لا تكون الأفضل في وقت أو مكان آخر، ولا يمكن الحكم على أنماط التفكير بأنها جيدة أو سيئة، وهي مهمة لنوعية العمل الذي يتم اختياره (أبو جادو، ٢٠٠٦، ٣٦).

وصنفت أنماط التفكير الثلاثة عشر التي اقترحها ستيرنبرج تحت خمسة مجالات سيتم عرضها بشكل موجز على النحو الآتي:

المجال الأول: أنماط التفكير من حيث الشكل *Form*:

١. النمط السيادي أو الملكي *Monarchic style*: يتميز أصحاب هذا النمط بالتوجه نحو هدف واحد طوال الوقت، و أصحاب هذا النمط إلى التعامل مع القضايا الرئيسية، ويحاولون حل المشكلات بغض النظر عن طبيعة العقبات التي قد تعترض طريقهم، ويتجاهل هؤلاء الأفراد القضايا التي ليس لها علاقة بموضوع اهتمامهم، ويستخدمون وسائل عديدة للوصول إلى أهدافهم، ولا ينتقلون إلى مشروع جديد قبل الانتهاء من المشروع الحالي، ويتميزون بالتسامح والمرونة، ويفضلون الأعمال التجارية، والتاريخ، والعلوم (نوفل؛ فريال أبو عواد، ٢٠١٢، ١٢١٧).

٢. النمط الهرمي أو التسلسلي *Hierarchic style*: ويميل أصحاب هذا النمط إلى تنظيم الأمور حسب الأهمية والترتيب، يضعون أهدافهم في على شكل هرمي حسب أهميتها وأولويتها، ويستمتعون بتنفيذ الأعمال وفق ترتيب معين، ومتدرجين في حلولهم للمشكلات واتخاذ القرارات، وهم منظمون جداً، ويتميزون بالواقعية والمنطقية في تناولهم للمشكلات (أبو جادو، ٢٠٠٦، ٣٦).

٣. النمط الفوضوي Anarchic style: تعتبر أصحاب هذا النمط أن القواعد والاجراءات كارثة لابد من تقاؤها ، فهو شخص يميل إلى رفض الانظمة الصارمة ويقاوم أي نظام يرى أنه يقيد ، ويفضل العمل في المهام التي لا تتطلب أي نظام على الاطلاق ، ويستمتع بالعمل في الانشطة التي تتيح المرونة فيما يتعلق بماذا وأين ومتى وكيف يعمل الفرد (إلهام وقاد ، ٢٠٠٨ ، ٣١) .

٤. النمط الأحادي او الاحتكاري Oligarchic style: ويعاني أصحاب هذا النمط من مشكلة في تحديد أولويات أهدافهم، وعندما يواجهون أمور عدة يقومون بتقسيم وقتهم عليها بالتساوي، وكذلك عندما يواجهون العديد من المهام التي يطلب منهم تنفيذها فإنهم يبدأون العمل بواحدة منها، وينتقلون من مهمة إلى أخرى دون تحديد أولوياتها، ويرون أن كل المهمات والأعمال مهمة ومتساوية، وهؤلاء الأفراد بحاجة إلى التوجيه من أجل تحديد أولوياتهم (Sternberg, 1994a, 36)

المجال الثاني: أنماط التفكير من حيث الوظيفة: *Function*

١. النمط التشريعي Legislative style: يتميز اصحاب هذا النمط بميلهم إلى التجديد والتصميم والتخطيط لحل المشكلات ، كما أنهم يفضلون الابتكار والاستمتاع به ويفضلون المهن التي تمكنهم من توظيف أسلوبهم التشريعي مثل كاتب ، مبتكر ، فنان ، مهندس معماري . (عاشور ، ٢٠٠٨ ، ٢٢٠)

٢. النمط التنفيذي: Executive style ويفضل أصحاب هذا النمط التقيد بقواعد وقوانين في أثناء قيامهم بالأعمال والمهام، ويفضلون أن تكون الأدوار الموكلة إليهم محددة، ومخططا لها مسبقا، ويفضلون التقيد بتوجيهات وإرشادات موجهة إليهم، واستخدام الطرائق المتوافرة لحل مشكلاتهم، والتفكير في الأشياء المادية، يتميزون بالواقعية والموضوعية في معالجتهم للمشكلات (أبو جادو، ٢٠٠٦ ، ٣٦).

٣. النمط القضائي Judicial style: ويفضل أصحاب هذا النمط الأعمال التي تشمل تحليل الأشياء وتصنيفها ومقارنتها، ويميلون إلى انتقاد أعمال الآخرين، وإصدار الأحكام، وتقييم القواعد والإجراءات، وتحليل، وكتابة المقالات النقدية،

ولديهم قدرة كبيرة على التخيل والابتكار (Sternberg & Williams, 1997, 48).

المجال الثالث: أنماط التفكير من حيث المستوى *Level*:

١. النمط العالمي *Global style*: ويمتاز أصحاب هذا النمط بالاهتمام بالقضايا الرئيسية أكثر من الاهتمام بتفاصيل الأمور، ويفضلون تأكيد الأبعاد الرئيسية للأمور، أكثر من القضايا المحددة، ويفضلون التعامل مع القضايا والمفاهيم المجردة، ولديهم المقدرة على التعامل مع المواقف الغامضة، والعموميات، تجاهل التفاصيل (Sternberg & Williams, 1997, 48).

٢. النمط المحلي *Local style*: ويفضل أصحاب هذا النمط المهمات التي يتم فيها التركيز على التفاصيل، ويفضلون التعامل مع القضايا والمشكلات المحددة، أكثر من الاهتمام بالمشكلات العامة، ويجزئون المشكلات إلى أجزاء صغيرة يمكن حلها دون الاهتمام بالمشكلة الكلية، كما يهتم أصحاب هذا النمط التفاصيل وجمع معلومات محددة حول المشكلة، ويناقشون تفاصيل القضايا أكثر من الصورة الكلية للموضوع، ويتجهون نحو المواقف العملية (Sternberg, 1994b, 47).

المجال الرابع: أنماط التفكير من حيث النزعة أو الميل *Leaning*:

١. النمط التحرري *Liberal style*: ويمتاز أصحاب هذا النمط بالبحث عما وراء القوانين والإجراءات، ويميلون إلى الغموض والمواقف غير المألوفة، والمواقف التي يستطيعون من خلالها عمل الأشياء بطرائق جديدة، ويفضلون التغيير وكسر الروتين لتحسين المهمات، وتجديد الأفكار والطرائق التقليدية في عمل الأشياء، واستخدام استراتيجيات جديدة في حل المشكلات (Sternberg & Williams, 1997, 12).

٢. النمط المحافظ *Conservation style*: يتصف هؤلاء الأفراد بالتمسك بالقوانين، ويكرهون الغموض، ويحبون المألوف، ويرفضون التغيير، ويتميزون بالحرص والنظام. (اللوغانى وآخرون، ٢٠١٠، ٢١٠)

المجال الخامس: أساليب التفكير من حيث المجال *Scope*:

١. الأسلوب الخارجي *External style*: ويميل أصحاب هذا الأسلوب إلى الانبساط، والعمل الجماعي مع الفريق، ولديهم حس اجتماعي عالي، ويساعدون في حل المشكلات الاجتماعية، ويفضلون طلب المعلومات من الأصدقاء أكثر من القراءة الذاتية، ويحبون المشروعات التي يعمل بها الآخرون (Sternberg & Williams, 1997, 56).

٢. الأسلوب الداخلي *Internal style*: ويفضل أصحاب هذا النمط العمل بمفردهم، وهم منطوون على ذواتهم، ويكون توجههم نحو العمل أو المهمة، ويتميزون بالتركيز الداخلي، يميلون إلى الوحدة والاستقلالية، ويستخدمون ذكاءهم في الأشياء وليس مع الآخرين.

وهكذا نرى أن ستيرنبرج *Sternberg* صنف أنماط التفكير إلى (١٣) نمطاً اعتمدتها الباحثة في بحثها من خلال مقياس ستيرنبرج الذي قامت بترجمته (زاهدة أبو عيشة، ٢٠١٤).

المحور الثالث: قلق الاختبار:

يعتبر القلق ظاهرة قديمة حديثة صاحبت الإنسان منذ مولده الأول، إلا أن هذا العصر الذي نعيشه بما صاحبه من تغيرات وضغوط، جعل الإنسان يشعر بأن القلق يلزمه في كل جانب من جوانب حياته، ومن الممكن أن يكون جانباً من هذا القلق خللاً إيجابياً، أما الجانب الأكبر منه فهو القلق الذي يعصف بمواهب الإنسان وإبداعاته، ولذلك لا غرابة أن نرى إجماعاً لدى معظم علماء النفس أن القلق هو المحور والمحرك الأساسي لجميع الأمراض النفسية، بل هو أيضاً أساس جميع الإنجازات الإيجابية في الحياة. وقد أدرك علم النفس منذ الخمسينيات أهمية دراسة العلاقة بين القلق والتعلم، وكشفت كثير من نتائج الدراسات النقاب على أن بعض الطلبة ينجزون أقل من مستوى قدراتهم الفعلية في بعض المواقف التي تتسم بالضغط والتقييم كمواقف الاختبارات، وقد أطلقوا على القلق في هذه المواقف تسمية قلق الاختبار أو الامتحان باعتباره يشير إلى نوع من القلق العام الذي يظهر في مواقف

معينة مرتبطة بمواقف الاختبارات والتفويض بصفة عامة، حيث نجد الطلبة في هذه المواقف يشعرون بالاضطراب والتوتر والضيق. (الضامن، ٢٠٠٣، ٢٢٠).

ويعتبر القلق من الموضوعات ذات الاهمية في المجالات النفسية والتربوية، وقد ازداد الاهتمام بدراسة القلق في السنوات الاخيرة مع ازدياد الضغوط البيئية التي يتعرض لها الانسان المعاصر، ولعلاقة القلق بالعديد من القضايا النفسية والتربوية التي تنعكس سلبا على أداء الانسان، وعلى قضايا الانجاز والتحصيل الدراسي في مجال التربية. (الداهري، ٢٠٠١، ١٨).

ان حدة القلق تزداد اذا ما ادرك الطلبة ان مصيرهم في هذا الاختبار هو النجاح او الفشل، مما يعني الشئ الكثير بالنسبة لاثبات وجودهم او تحقيق ذواتهم، اضافة إلى خوف الكثير من الطلبة من المرض المفاجئ او الاحداث العائلية المباشرة التي قد تؤثر سلبا على نتائجهم. (سعادة، ٢٠٠١، ١٧٢).

ويعتبر قلق الاختبار من اهم الانفعالات المتصلة بالتحصيل الدراسي، ومن المتفق عليه أن وجود درجة مناسبة من القلق تدفع الطلبة نحو التعلم، أما اذا ازداد معدل القلق عن تلك الدرجة فانه يصبح عائقا للتحصيل والتعلم، أي أن القلق المعتدل يدفع الطلبة نحو المذاكرة والاجتهاد، بينما القلق الزائد يؤدي الى حالة من التفكك المعرفي والارتباك، أما انعدام وجود القلق فإنه يؤدي الى ضالة الاجاز (العجمي، ١٩٩٩، ١٧).

تعريف قلق الاختبار:

هو نوع من القلق المرتبط بمواقف الاختبار حيث تثير هذه المواقف في الفرد شعوراً بالانزعاج والانفعالية، وهي حالة انفعالية وجدانية مكدره تعترى الفرد في الموقف السابق للاختبار، أو موقف الاختبار ذاته، وتتسم هذه الحالة بالشعور بالتوتر والخوف من الاختبار. (زهران، ٢٠٠٠، ٩٦).

ويعرفه *Gohn* (في الدايري، ٢٠٠٥، ٢٠٧) بأنه حالة يمر بها طالب نتيجة الزيادة في درجة الخوف والتوتر أثناء المرور بموقف الاختبار، وكذلك الاضطراب في النواحي الانفعالية والمعرفية والسيولوجية.

ويعرفه سبيلبيرجر بأنه سمة شخصية في موقف محدد ويتكون من الانزعاج والانفعالية، ويعرف الانزعاج بأنه اهتمام معرفي يتمثل في الخوف من الفشل، بينما الحالة الانفعالية هي ردود أفعال الجهاز العصبي اللاإرادي، ويمثل هذين المكونين (الانزعاج) و (الانفعالية) أبرز عناصر قلق الاختبار. (في الدايري، ٢٠٠٥، ٢٠٧).

وهو الاستجابات النفسية والسيولوجية التي يربطها الفرد بخبرات الاختبار، فهو عبارة عن حالة خاصة من القلق العام الذي يتميز بالشعور العالي بالوعي بالذات مع الإحساس باليأس الذي يظهر غالباً في الإنجاز المنخفض للاختبار، وفي كل المهام المعرفية والأكاديمية بصفة عامة. (الضامن، ٢٠٠٣، ٢٢١).

تصنيفات قلق الاختبار:

١. قلق الاختبار الميسر: وهو قلق الاختبار المعتدل، ذو التأثير الإيجابي المساعد، والذي يعتبر قلقاً دافعياً يدفع الطالب للدراسة والاستذكار والتحصيل المرتفع، وينشطه ويحفزه على الاستعداد للاختبارات وييسر أداء الاختبار.

٢. قلق الاختبار المعسر: وهو قلق الامتحان المرتفع، ذو التأثير السلبي المعوق، حيث تتوتر الأعصاب ويزداد الخوف والانزعاج والرغبة، ويستثير استجابات غير مناسبة، مما يعيق قدرة الطالب على التذكر والفهم، ويربكه حين يستعد للاختبار، ويعسر أداء الاختبار، وهكذا فإن قلق الاختبار المعسر (الزائد أو المرتفع) قلق غير ضروري، ويجب خفضه وترشيده. (زهران، ٢٠٠٠، ٩٨).

مكونات قلق الاختبار:

يشير المهتمين في هذا المجال إلى أن قلق الاختبار يتضمن مكونين أساسيين

هما:

١. **المكون المعرفي:** أو الانزعاج، حيث ينشغل الفرد بالتفكير في تبعات الفشل، مثل فقدان المكانة والتقدير، وهذا يمثل سمة القلق.
٢. **المكون الانفعالي:** أو الانفعالية، حيث يشعر الفرد بالضيق والتوتر والهلع من الاختبارات، وبالإضافة إلى مصاحبات فسيولوجية، وهذا يمثل حالة القلق. (رضوان، ٢٠٠٢، ٢٤٦).

عوامل قلق الاختبار:

١. الخوف والرغبة من الاختبار.
٢. الضغط النفسي للاختبار.
٣. المفاجئة الخوف من الاختبارات الشفوية.
٤. الصراع النفسي المصاحب للاختبار.
٥. الاضطرابات النفسية والجسمية المصاحبة للاختبار. (زهران، ٢٠٠٠، ٤٧).

أعراض ومظاهر قلق الاختبار:

من الأعراض التي تنتاب الفرد أثناء تعرضه لقلق الاختبار:

- التوتر والأرق وفقدان الشهية، وتسلب بعض الأفكار الوسواسية قبيل وأثناء لياالي الاختبار.
- كثرة التفكير في الاختبارات والانشغال قبل وأثناء الاختبار بالتفكير في النتائج المترتبة.
- تسارع خفقان القلب مع جفاف الحلق والشفقين وسرعة التنفس وتصبب العرق، وألم البطن.
- الشعور بالضيق النفسي الشديد قبل وأثناء تأدية الاختبار. (الضامن، ٢٠٠٣، ٢٢١).
- الخوف والرغبة من الاختبار والتوتر قبل الاختبار.
- اضطراب العمليات العقلية كالانتباه والتركيز والتفكير.
- الارتباك والتوتر ونقص الاستقرار والأرق ونقص الثقة بالنفس.

- تشتت الانتباه وضعف القدرة على التركيز واستدعاء المعلومات أثناء الاختبار.
- الرعب الانفعالي الذي يشعر به الطالب، وبالتالي يشعر بأن عقله صفحة بيضاء، وأنه نسي ما ذاكر بمجرد الإطلاع على ورقة أسئلة الاختبار.
- الأفكار السلبية غير المناسبة عن الاختبارات، ونقص إمكانية المعالجة المعرفية للمعلومات. (زهران، ٢٠٠٠، ١٠٠).
- العوامل المساعدة على ظهور أعراض قلق الاختبار:
- **الشخصية القلقة:** وهذه الشخصية عرضة لقلق الاختبار أكثر من غيرها لأنها تحمل سمة القلق.
- **عدم استعداد الطالب للاختبار:** بعدم الاستذكار الجيد، وبعدم التهوية النفسي. وبعدم تهيئة الظروف والبيئة المنزلية.
- **الأفكار والتصورات الخاطئة عن الاختبار:** وما يترتب عليها من نتائج.
- **طريقة الاختبارات وإجراءاتها ونظمها:** وربطها بأساليب تبعث على الرهبة والخوف.
- **تعزيز الخوف من الاختبارات من قبل الأسرة:** وذلك وفق أساليب التنشئة التقليدية التي تستخدم العقاب، مما يؤدي إلى خوف الطالب من النتائج السيئة.
- **أهمية التفوق الدراسي للطلبة:** وخاصة للحساسين منهم، بالإضافة إلى ضغط الأسرة الزائد على الطالب لتحقيق ذلك.
- **ما يبثه بعض المعلمين من خوف في أنفس الطلبة من الاختبارات:** واستخدامها كوسيلة للعقاب في بعض الأحيان.
- **مواقف التقييم ذاتها:** فالإنسان إذا شعر أنه موضع تقييم واختبار فإن مستوى القلق سيرتفع لديه.
- **التعلم الاجتماعي من الآخرين:** فالطالب قد يكتسب سلوك قلق الاختبار تقليداً ومحاكاة لنموذج القلقين من الطلبة خاصة المؤثرين منهم. (الداهري، ٢٠٠٥، ٢٠٧).

أسباب قلق الاختبار:

- نقص المعرفة بالموضوعات الدراسية.
 - نقص الرغبة في النجاح والتفوق.
 - وجود مشكلات في تعلم المعلومات أو تنظيمها أو مراجعتها قبل الاختبار، أو استدعائها في موقف الاختبار ذاته.
 - ارتباط الاختبار بخبرة الفشل في حياة الطالب، وتكرار مرات الفشل.
 - قصور في الاستعداد للاختبار كما يجب، وقصور في مهارات اخذ الاختبار.
 - التمرکز حول الذات، ونقص الثقة بالنفس.
 - الاتجاهات السالبة لدى الطلبة والمعلمين والوالدين نحو الاختبارات.
 - صعوبة الاختبارات والشعور بان المستقبل يتوقف عليها.
 - الضغوط البيئية، وخاصة الأسرية، لتحقيق مستوى طموح لا يتناسب مع قدرات الطالب.
 - الضغوط المباشرة، حيث يتعرض الطالب للتهديد أو يواجه الفشل.
 - محاولة إرضاء الوالدين والمعلمين والمنافسة مع الزملاء.
 - اكتساب قلق الاختبار حين يقترن بمثيرات منفرة مثل التقييم الاجتماعي السالب، والمصاحبات الفسيولوجية غير السارة.
 - العجز المتعلم وتوقع الفشل ونقص السيطرة. (زهران، ٢٠٠٠، ٩٩).
- الإجراءات العملية التعليمية الإرشادية لخفض قلق الاختبار:
- تطوير قدرة الفرد على الفهم وحل المشكلات: حيث أن فهم الذات والآخرين والأشياء، ومعرفة الفرد بالعلاقات السببية بين الحوادث، وفهم الذات الجسمية، والتدرب على اتخاذ القرارات وحل المشكلات، والتعامل مع المشكلات، والتدرب على كيفية طرح البدائل للمشكلة الواحدة، والتدرب على مواجهة المشاكل، كل هذا يقدم وقاية ممتازة من القلق، وهو أفضل مضاد للقلق، فالمواجهة أفضل من الهروب.

- مساعدة الفرد على الشعور بالأمن والثقة بالذات (أسلوب تأكيد الذات): إن تقديم المثيرات التي تؤدي للقلق والخوف بشكل تدريجي، وتقوية الثقة بالذات على نحو تدريجي من خلال خبرات النجاح، يؤدي إلى خفض قلق الاختبار. (زهران، ٢٠٠٠، ٢٣٠).
- التدريب على الاسترخاء: إن القلق والاسترخاء لا يمكن أن يحدثا معاً، وهذا ما يسمى بمبدأ (المتناظر البديل)، ويعمل التدريب على التنفس بعمق على إرخاء العضلات والشعور بالاسترخاء، وهناك أساليب كثيرة للتدريب على الاسترخاء لكل مجموعة من مجموعات العضلات في الجسم، ويمكن أن يسبق الاسترخاء بتخيل موقفاً مثيراً للقلق، وبعد ذلك يقوم الفرد بالاسترخاء، ومن المفيد إعداد قائمة بالمواقف المثيرة للقلق المراد تخيلها في أثناء الاسترخاء.
- الحديث الايجابي مع الذات: بأن يشجع الأفراد بالتوقف عن استخدام التعليقات السلبية للقلق عندما يتحدثون مع أنفسهم، وباستخدام عبارات ايجابية في الحديث مع الذات. (رضوان، ٢٠٠٢، ٢٥٠).
- تقليل الحساسية: وهذه التقنية تستند إلى الفرضية التالية: بالامكان محو استجابة انفعالية غير مرغوب فيها (كالخوف أو القلق) من خلال إحداث استجابة مضادة لها، فالاستجابات المتناقضة لا يمكن أن تحدث في آن واحد، وهذا ما يطلق عليه بـ (الكف المتبادل)، فالفرد لا يستطيع أن يشعر بالخوف أو القلق وهو في حالة استرخاء تام، إذ أن الاسترخاء يكبح هذه الاستجابات الانفعالية وتشتمل هذه التقنية على ثلاث خطوات أساسية:
 - أ. إعداد هرم القلق لدى المسترشد: حيث يتخيل المسترشد المواقف التي تبعث على القلق لديه وهو في حالة الاسترخاء التام، ويتم ترتيب المواقف بالتسلسل بدءاً بأقلها إثارة وانتهاءً بأشدّها إثارة.
 - ب. الاسترخاء وتدريب المسترشد عليه.

ت. إقران المثيرات التي تبعث على القلق لدى المسترشد بالاستجابة البديلة للقلق (أي الاسترخاء): أي أن المسترشد يتخيل المواقف تدريجياً بدء بأقلها إثارة

وانتهاءً بأكثرها إثارة وهو في حالة الاسترخاء

١. تقديم المساعدة في الدراسة: من خلال مراجعة المقرر والأعمال المنزلية قبل الاختبار بأيام، وتطوير مهارات الدراسة الفاعلة ومهارات الاستعداد للاختبار، وتقديم أدلة للدراسة تركز انتباه الطلبة على الجوانب المفتاحية. (الضامن، ٢٠٠٣، ٢٢٨).

٢. تشجيع التعبير عن الانفعالات (التفريغ الانفعالي): إن تعبير الشخص عن انفعالاته من خلال اللعب وتمثيل الأدوار والسيكودراما، ورواية القصص تعتبر طريقة فعالة للتعبير عن المشاعر وتحدث عملية تفريغ انفعالي.

٣. تحسين عادات الدراسة السيئة: عن طريق تحميل الطلبة المسؤولية والاعتماد على النفس، وتدريب الطلبة على إدارة وقت التعلم وتنظيمه، وتشجيع الطلبة على التساؤل والبحث والاستكشاف، وتشجيع الطلبة على الاختبار والتقييم الذاتي المستمرين. (الضامن، ٢٠٠٣، ٢٢٩).

٤. التدريب على مهارات الاختبار: من خلال إتباع أساليب فعالة عند المذاكرة من أجل الحصول على مستوى مناسب من التحصيل والنجاح والتفوق.

العلاقة بين الحكمة الاختبارية وقلق الاختبار:

يواجه الطلبة بعض الصعوبات والمشكلات عند تناول الاختبار، حيث أن الاختبارات تمثل ضغطاً وتوتراً لدى الطلبة، وتعد مهارات الحكمة الاختبارية من خلال الإدارة الجيدة للوقت، والمراجعة المستمرة، والتعامل الجاد والفعال مع الاختبار هو السبيل الوحيد للتخفيف من حدة هذا القلق والتوتر، والدفع بالطلبة للحصول على درجات مرتفعة في الاختبار. (Chan, 2006, 89).

البحوث والدراسات السابقة:

أولاً: البحوث والدراسات التي تتعلق بالحكمة الاختبارية:

في دراسة (Jodie et al,2000) والتي هدفت إلى قياس مهارات الحكمة الاختبارية الايجابية والسلبية، وتكونت العينة من (١٩٧٤) طالباً وطالبة بالمرحلتين الابتدائية والمتوسطة أثناء أدائهم للاختبارات التحصيلية المعيارية، واستخدم الباحث استبيان الحكمة الاختبارية، وتبين من الدراسة وجود تأثير دال إحصائياً للجنس على مهارات الحكمة الاختبارية الإيجابية لصالح الطلاب، وبالنسبة للمهارات السلبية وجد تأثير لكل من الجنس والمرحلة الدراسية لصالح الطلاب في المراحل الدراسية الأعلى، بينما لم يوجد تأثير لكل من المرحلة الدراسية والتفاعل بين المرحلة الدراسية والجنس على النوعين من المهارات، كما وجدت فروق دالة إحصائية بين المجموعات في مهارات الحكمة الاختبارية لصالح المرتفعين في المهارات الإيجابية (القرعة الجيدة، تلخيص المعلومات، الاستعداد للاختبار، معالجة المعلومات، وإدارة الوقت)، بينما وجدت فروق لصالح منخفضي التحصيل في المهارات السلبية.

وأجرى (Ritter & Maestas,2001) دراسة هدفت إلى التحقق من فعالية برنامج لمهارات الحكمة الاختبارية في التغلب على الصعوبات الأكاديمية وتحسين مستوى الأداء، وتكونت العينة من (٥٦) طالباً بالمرحلة المتوسطة، تم توزيعهم بالتساوي على مجموعتين تجريبية وضابطة، وأظهرت النتائج تحسن مستوى أداء طلاب المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة، وتبين وجود فروق بين متوسطات درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي.

وقام (أبو عليا والوهر، ٢٠٠١) بدراسة هدفت إلى التحقق من درجة وعي طلبة الجامعة الهاشمية بالمعرفة (ما وراء المعرفة) المتعلقة بمهارات الإعداد للاختبارات وتقديمها، وتكونت العينة من (٣٧٤) طالباً وطالبة، واستخدم الباحث مقياس المعرفة ما وراء المعرفة، وأظهرت النتائج أن طلبة الجامعة الهاشمية يمتلكون وعياً متوسطاً بمعارف ما وراء المعرفة المتعلقة بمهارات الإعداد للاختبارات وتقديمها،

كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية فى درجة الوعي ترجع إلى المستوى الدراسي والمعدل التراكمي لصالح طلبة السنة الثالثة.

وأجرى (Hong,2006) دراسة هدفت إلى تحديد العلاقة بين مهارات الحكمة الاختبارية وبين التحصيل الأكاديمي، وتكونت العينة من (٢٦) طالبا بالمرحلة المتوسطة، قسموا لمرتفعي التحصيل في الرياضيات (١٥) طالبا، ولمنخفضي التحصيل في الرياضيات (١١) طالبا، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين لصالح مرتفعي التحصيل، حيث تبين أن منخفضي التحصيل يعانون من ضعف فى مهارات تناول الاختبار والاستعداد له، ومن قلق الاختبار، ومشكلات فى الدافعية، وبعض المظاهر السلبية المرتبطة بالأداء فى الاختبارات التحصيلية.

وقام (أبو هاشم، ٢٠٠٨) بدراسة هدفت إلى فحص النموذج البنائى التنبؤى الذى يحتوى على تأثيرات مهارات الدراسة والاستذكار (إدارة الوقت، التركيز والذاكرة، معينات الدراسة، تدوين الملاحظات، استراتيجيات الاختبار، تنظيم ومعالجة المعلومات، الدافعية والاتجاه، القراءة وانتقاء الأفكار الرئيسية، والكتابة) على مهارات الحكمة الاختبارية (الاستعداد للاختبار، إدارة وقت الاختبار، التعامل مع ورقة الأسئلة، التعامل مع ورقة الإجابة، والمراجعة)، وتأثيرات مهارات الدراسة والاستذكار والحكمة الاختبارية على التحصيل الدراسي، وكذلك دراسة اختلاف مهارات الدراسة والاستذكار والحكمة الاختبارية باختلاف النوع والتخصص الدراسي، بالإضافة إلى دراسة الفروق فى استخدام مهارات الدراسة والاستذكار والحكمة الاختبارية، وتحديد المهارات الأكثر استخداماً والأقل استخداماً، وتكونت العينة من (٣٤٥) طالباً وطالبة بالمرحلة الثانوية، واستخدم الباحث مقياس مهارات الدراسة، واستبيان الحكمة الاختبارية، وبعد الحصول على درجاتهم التحصيلية وفقاً للنتائج النهائية، وتبين عدم وجود فروق دالة إحصائياً فى مهارات الدراسة والاستذكار والحكمة الاختبارية ترجع إلى النوع (ذكر، أنثى)، والتخصص الدراسي (علمي، أدبي)، وأن الطلاب والطالبات أكثر استخداماً لمهارات الدراسة والاستذكار التالية: التركيز والذاكرة، تنظيم ومعالجة المعلومات، معينات

الدراسة، تدوين الملاحظات، استراتيجيات الاختبار عن المهارات الأربع الأخرى، وأكثر استخداماً لمهارات الحكمة الاختبارية التالية: التعامل مع ورقة الإجابة والأسئلة والاستعداد للاختبار عن استخدامهم لمهارتي إدارة وقت الاختبار والمراجعة، كما ثبت وجود تأثير موجب دال إحصائياً لبعض مهارات الدراسة والاستذكار على مهارات الحكمة الاختبارية، ووجود تأثير موجب لبعض مهارات الدراسة والاستذكار والحكمة الاختبارية على التحصيل الدراسي.

وأجرى الباحث (أبو فودة، ٢٠٠٨) دراسة هدفت إلى بيان أثر تعلم حكمة الاختبار على افتراض أحادية البعد، والتقديرية المختلفة لنظرية استجابة الفقرة، وتكونت العينة من (٢٤٠٠) طالب من الذكور، قسموا إلى مجموعتين متساويتين تجريبية وضابطة، واستخدم الباحث اختبار تحصيلي وطبق برنامج تدريبي في تعلم مهارة حكمة الاختبار، وأظهرت النتائج أن تعلم مهارة حكمة الاختبار ترفع من درجة تحقق افتراض أحادية البعد لبيانات الاختبار سواء أكان الاختبار محكم البناء أم مخالف لقواعد الصياغة، وأن تعلم مهارة حكمة الاختبار يؤدي إلى اعطاء تقديرات إلى أعلى لمعاملات الثبات.

أما دراسة للباحثة (ديانا حماد، ٢٠١٠) فقد هدفت إلى التعرف على علاقة الحكمة الاختبارية بالأداء الناتج من اختبار تحصيلي ذي اختيار متعدد مبني وفق نموذج راش، وتكونت العينة من (٢١١) طالبة في كلية التربية الأقسام الأدبية، واستخدم الباحث مقياسي الحكمة الاختبارية والأداء التحصيلي، وأظهرت النتائج عدم وجود علاقة بين درجات الحكمة الاختبارية ودرجة التحصيل الدراسي، فروق بين متوسطات الدرجة الكلية للحكمة الاختبارية ومحاورها الأربعة تعزى إلى مستوى التحصيل الدراسي، ولم توجد وأن الحكمة الاختبارية ترتبط بأسلوب وجوده بناء الأداة التحصيلية وليس بالتحصيل الدراسي.

وقامت الباحثة (عزة حسين، ٢٠١٠) بدراسة هدفت من خلالها التعرف على أثر تنمية حكمة الاختبار على ثبات وصدق الاختبارات التحصيلية في مادة العلوم، وتكونت العينة من (٨٢) طالبة من طلبة المرحلة الإعدادية، قسموا لمجموعتين تجريبية (٤٦)

طالبة، وضابطة (٣٦) طالبة، واستخدمت الباحثة مقياس للحكمة الاختبارية، واختبار تحصيلي في العلوم، وأظهرت النتائج ارتفاع قيم معاملات الثبات لصالح المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لكن هذه الفروق غير دالة إحصائياً، مما أكد أن الحكمة الاختبارية لا تؤثر على ثبات أداة القياس، كما تبين ارتفاع معاملات الصدق في بعض الأبعاد لصالح المجموعة التجريبية بصورة دالة، مما يؤكد أن تنمية الحكمة الاختبارية تزيد من صدق الاختبار.

ثانياً: البحوث والدراسات التي تتعلق بأنماط التفكير:

هدفت دراسة (الزعيبي؛ الشريدة، ٢٠٠٧) إلى استقصاء أساليب التفكير الشائعة التي يستخدمها طلبة جامعة الحسين بن طلال في مختلف المواقف، وعلاقتها بكل من الجنس والتخصص والمستوى الدراسي، وتكونت عينة الدراسة من (١٤٠) طالباً وطالبة من الكليات العلمية والإنسانية، أظهرت نتائج الدراسة أن أكثر أنماط التفكير شيوعاً بين الطلبة هو التفكير الواقعي فالتفكير التحليلي فالتفكير المثالي ثم التركيبي والبراجماتي، وأظهرت النتائج عدم وجود اختلافات دالة إحصائية في أنماط التفكير بين الذكور، وبين طلبة التخصصات العلمية والإنسانية، وبين الطلبة في مختلف المستويات الدراسية.

وقام (الحموري ، ٢٠٠٩) بدراسة هدفت إلى الكشف عن مدى مساهمة أساليب التفكير حسب نظرية السلطة الذاتية العقلية ستيرنبرج *Sternberg* في الأفكار اللاعقلانية لدى طلبة جامعة اليرموك، ومدى اختلاف هذه المساهمة باختلاف الجنس، وتكونت عينة الدراسة من ٣٥٨ طالباً وطالبة من طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك ، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للجنس في أساليب التفكير المستخدمة لدى عينة الدراسة، وفي مستوى انتشار الأفكار اللاعقلانية وأن هناك بعض أساليب التفكير التي تؤدي بالفرد بشكل أكبر من غيرها إلى تبني نظام معتقدات لا عقلانية، كأساليب التفكير المحلي والفوضوي، وأخرى تؤدي بالفرد إلى تبني

نظام معتقدات أكثر عقلانية، كأسلوب التفكير الهرمي، والأقلية. وأن القدرة التنبؤية لأساليب التفكير تختلف باختلاف الجنس.

وهدف دراسة (Zhang, 2002) إلى التعرف على العلاقة بين أساليب التفكير وأنماط التعلم والأداء الأكاديمي، وتكونت العينة من (٢١٢) طالباً وطالبة بالجامعة، طبق عليهم قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج، وقائمة تورانس لأنماط التعلم والتفكير، ودرجات التحصيل الأكاديمي، أظهرت النتائج تمايز عوامل قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج عن عوامل قائمة أنماط التفكير لتورانانس *Torrance*، ووجود علاقة سالبة دالة بين التحصيل الأكاديمي وأساليب التفكير (العالمي، المتحرر)، بينما كانت العلاقة موجبة دالة مع أسلوب التفكير المحافظ.

واستهدفت دراسة (خضير وإيمان شريف ، ٢٠١١) إلى التعرف إلى أساليب التفكير السائدة لدى طلبة جامعة الموصل، والكشف عن الفروق في أساليب التفكير السائدة بين طلبة الجامعة تبعاً لمتغيري: التخصص الدراسي (علمي - إنساني) والجنس (ذكور - إناث)، تم اختيار عينة عشوائية من طلبة جامعة الموصل ، وتكونت عينة الدراسة كلا الجنسين (الذكور - الإناث) ومن الاختصاصين (العلمي - الإنساني) وبلغت (١٥٣) طالباً وطالبة، ولغرض تحقيق أهداف البحث تم اعتماد القائمة المعدة من قبل (ستيرنبرج ١٩٩٧) لقياس أساليب التفكير ، واهم ماتوصلت إليه نتائج الدراسة هو أن أكثر الأساليب شيوعاً لدى أفراد العينة كان أسلوب التفكير (الهرمي) يليه أسلوب التفكير (الخارجي) ثم أسلوب التفكير (الأقلي) أما أدنى الأساليب شيوعاً لدى أفراد العينة فقد كان أسلوب التفكير (العالمي) يليه أسلوب التفكير (المحافظ) يليه أسلوب التفكير (الداخلي) ، وأن هناك أربعة أساليب دالة تبعاً لمتغير التخصص الدراسي وهذه الأساليب هي (التنفيذي، الهرمي، الملكي والفوضوي) وجميعها كانت لصالح أفراد عينة التخصص العلمي ، وأن هناك فروقا دالة في أسلوبين من أساليب التفكير الأكثر شيوعاً تبعاً لمتغير الجنس وهما أسلوبا التفكير (التنفيذي والخارجي) وكلاهما لمصلحة الذكور.

هدف دراسة (أبو هاشم ، ٢٠١٥) إلى التعرف على أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرج *Sternberg* لدى عينتين مصرية وسعودية من طلاب الجامعة ، وتكونت العينة من (٩٢٧) طالباً وطالبة منهم (٤٧٧) طالباً وطالبة من المصريين، (٤٥٠) طالباً وطالبة من السعوديين، طبق عليهم قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج ، وأظهرت النتائج أن أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرج تنتظم حول عاملين لدى طلاب الجامعة المصريين والسعوديين، ووجود أساليب تفكير في ضوء نظرية ستيرنبرج مفضلة لدى طلاب الجامعة المصريين والسعوديين وهي على الترتيب: الهرمي، والأقلي، والملكي، والتشريعي، والتنفيذي، والحكمي، والمحلي، والمتحرر، والخارجي، ووجود تأثير دال إحصائياً لكل من: الجنسية، والجنس، والتخصص والتفاعل بينهم على بعض أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرج لدى طلاب الجامعة.

ثالثاً: البحوث والدراسات التي تتعلق بقلق الاختبار:

قام (الكريديس، ٢٠٠٠) بدراسة هدفت إلى معرفة طبيعة العلاقة بين قلق الاختبار والدافعية للإنجاز والمستوى الاجتماعي والاقتصادي لدى طالبات كلية التربية لإعداد معلمات المرحلة الابتدائية، وتكونت العينة من (٢٧٠) طالبة من قسمي العلوم والرياضيات (التخصص العلمي) وقسم القرآن الكريم والدراسات الإسلامية (التخصص الأدبي)، واستخدم الباحث مقياس قلق الاختبار ومقياس الدافعية للإنجاز واستمارة المستوى الاجتماعي والاقتصادي، وقد توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين قلق الاختبار والدافعية للإنجاز لدى طالبات التخصص العلمي، بينما لم توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين قلق الاختبار والدافعية للإنجاز لدى طالبات التخصص الأدبي، وكذلك لم توجد فروق دالة إحصائية في قلق الاختبار لدى طالبات كلية التربية لإعداد معلمات المرحلة الابتدائية منخفضي الدافعية ومرفعي الدافعية، وفي درجات كل من قلق الاختبار والدافعية للإنجاز لدى طالبات كلية التربية لإعداد معلمات المرحلة الابتدائية منخفضي المستوى الاجتماعي

والاقتصادي ومرتفعي المستوى الاجتماعي والاقتصادي، فيما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للإنجاز لدى طالبات التخصص العلمي وطالبات التخصص الأدبي لصالح طالبات التخصص العلمي، ووجدت فروق ذات دلالة إحصائية في قلق الاختبار لدى طالبات التخصص العلمي وطالبات التخصص الأدبي في كلية التربية لإعداد معلمات المرحلة الابتدائية.

وأجرى الباحث (سعادة، ٢٠٠١) دراسة هدفت للتعرف على أثر بعض المتغيرات النفسية والديموغرافية على مستوى قلق الامتحان لدى طلبة الثانوية العامة في شمال فلسطين في ضوء عدد من المتغيرات، وتم إعداد استبانة لقياس مستوى قلق الطلبة من امتحان الثانوية العامة خلال الانتفاضة، وتكونت عينة الدراسة من (١٨٠٠) طالبا وطالبة من طلبة الثانوية العامة، وتبين وجود مستوى مرتفع لقلق الامتحان عند الطلبة، ووجود فروق في متوسطات درجات قلق الامتحان تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث ولمتغير التخصص العلمي لصالح العلمي، ولحجم العائلة لصالح العائلة ذات الحجم الكبير، وللترتيب الولادي لصالح الابن الأصغر، ولمستوى تعليم الأب لصالح المستوى الأساسي.

وقام (حسين، ٢٠٠٧) بدراسة هدفت التعرف على الإسهام النسبي لمهارات الإستذكار وقلق الاختبار والاتجاه نحوه في التنبؤ بالأداء الأكاديمي لطلبة المرحلة الابتدائية متفاوتي التحصيل، وتكونت العينة من (٨٣) طالبا وطالبة، واستخدم الباحث استبانة مهارات الاستذكار والدراسة، ومقياس الاتجاه نحو الاختبار، ومقياس قلق الاختبار ونتائج هولاء الطلبة في نهاية العام الدراسي، وقد أظهرت النتائج عدم اختلاف مهارات الاستذكار التي يستخدمها طلبة المرحلة الابتدائية باختلاف مستوى التحصيل الدراسي، وتبين وجود ارتباط موجب بين بعض مهارات الاستذكار والأداء الأكاديمي، واختلاف نسب إسهام مهارات الاستذكار والدراسة في التنبؤ بالأداء الأكاديمي للطلبة متفاوتي التحصيل الدراسي.

استهدفت دراسة (شعلة ، ٢٠١٠) التعرف على أثر تفاعل مفهوم الذات الأكاديمي مع وجهة الضبط على كل من قلق الاختبار والإنجاز الأكاديمي لدى طلاب كلية المعلمين بجامعة أم القرى وتكونت العينة من (١٠٠) طالبا من طلاب كلية المعلمين بجامعة أم القرى وأسفرت نتائج الدراسة هو وجود علاقة ارتباط دالة وسالبة بين مفهوم الذات الأكاديمي وقلق الاختبار ، وأيضا بين وجهة الضبط الداخلية وقلق الاختبار ، ووجود تأثير لتفاعل مفهوم الذات الأكاديمي مع وجهة الضبط في قلق الاختبار لدى أفراد العينة.

هدفت دراسة (عاشور، ٢٠١٣) إلى الكشف عن تباين مكونات ما وراء الذاكرة والكفاءة الذاتية للذاكرة والتحصيل الأكاديمي بتباين مستوى قلق الاختبار والنمط الثقافي والتفاعل بينهما لدى طلاب الجامعة ، وتكونت عينة الدراسة من (٤١٧) طالبا بينهم (٢٤٩) الذاكرة متعدد العوامل وإستبيان الكفاءة الذاتية للذاكرة ومقياس قلق الاختبار ، وأهم ما توصلت إليه هو تتباين بعض مكونات ما وراء الذاكرة (الرضا عن الذاكرة - القدرة - الدرجة الكلية) بتباين التفاعل بين (نمط الثقافة x ومستوى قلق الاختبار)، وعدم وجود فروق دالة إحصائية للتفاعل بين (نمط الثقافة x ومستوى قلق الاختبار) في الكفاءة الذاتية للذاكرة (مستوى - قوة) ، وعدم وجود فروق دالة إحصائية للتفاعل بين (نمط الثقافة x مستوى قلق الاختبار) في التحصيل الأكاديمي ، وعدم وجود فروق دالة إحصائية للتفاعل بين (ما وراء الذاكرة x مستوى - قوة) الكفاءة الذاتية للذاكرة) في قلق الاختبار .

هدفت دراسة (أحمد والحلاوي، ٢٠١٣) إلى استقصاء القلق من الاختبار لدى طلبة الجامعة المتخصصين في اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالب وطالبة بالجامعة (٣٠ طالب ، ٣٠ طالبة) ، وأهم ما توصلت إليه نتائج الدراسة هو أن طلبة الجامعة ذكورا وإناثا من المتخصصين في اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية يعانون القلق من الاختبار بمستويات مماثلة فيما يخص

توقيت القلق، تعاني الطالبات من مستويات أعلى من القلق مقارنة بالطلاب في مرحلتي ما قبل وأثناء الاختبار.

تعقيب عام على الدراسات السابقة :

بالنسبة للاهداف :

هدفت دراسة (Jodie et al,2000) إلى قياس مستوى مهارات الحكمة الاختبارية الايجابية والسلبية ، ودراسة (Ritter&Maestas,2001) إلى التحقق من فعالية برنامج لمهارات الحكمة الاختبارية في التغلب على الصعوبات الأكاديمية وتحسين مستوى الأداء ، ودراسة (أبو عليا والوهر ، ٢٠٠١) إلى التحقق من درجة وعي طلبة الجامعة بالمعرفة المتعلقة بمهارات الإعداد للاختبارات وتقديمها ، ودراسة (Hong,2006) إلى تحديد العلاقة بين مهارات الحكمة الاختبارية وبين التحصيل الأكاديمي ، ودراسة (أبو هاشم ، ٢٠٠٨) إلى فحص النموذج البنائي التنبؤي الذي يحتوى على تأثيرات مهارات الدراسة والاستدكار على مهارات الحكمة الاختبارية ، ودراسة (أبو فودة، ٢٠٠٨) إلى بيان أثر تعلم حكمة الاختبار على افتراض أحادية البعد، والتفديرات المختلفة لنظرية استجابة الفقرة، ودراسة (ديانا حماد، ٢٠١٠) إلى التعرف على علاقة الحكمة الاختبارية بالأداء الناتج من اختبار تحصيلي ذي اختيار متعدد مبني وفق نموذج راش ، ودراسة (عزة حسين، ٢٠١٠) إلى التعرف على أثر تنمية حكمة الاختبار على ثبات وصدق الاختبارات التحصيلية في مادة العلوم.

ودراسة (الزعبي؛ الشريدة، ٢٠٠٧) إلى استقصاء أساليب التفكير الشائعة التي يستخدمها طلبة الجامعة في مختلف المواقف وعلاقتها بكل من الجنس والتخصص والمستوى الدراسي ، ودراسة (الحموري ، ٢٠٠٩) إلى الكشف عن مدى مساهمة أساليب التفكير في الأفكار اللاعقلانية ، ودراسة (Zhang,2002) إلى التعرف على العلاقة بين أساليب التفكير وأنماط التعلم والأداء الأكاديمي ، واستهدفت دراسة (خضير وإيمان شريف ، ٢٠١١) التعرف على أساليب التفكير السائدة ، ودراسة (أبو هاشم ،

(٢٠١٥) إلى التعرف على أساليب التفكير لدى عينتين مصرية وسعودية من طلاب الجامعة.

وهدفنا دراسة (الكريديس، ٢٠٠٠) إلى معرفة طبيعة العلاقة بين قلق الاختبار والدافعية للإنجاز والمستوى الاجتماعي والاقتصادي ، ودراسة (سعادة، ٢٠٠١) إلى التعرف على أثر بعض المتغيرات النفسية والديموغرافية على مستوى قلق الامتحان ، ودراسة (حسين، ٢٠٠٧) إلى التعرف على الإسهام النسبي لمهارات الإستذكار وقلق الاختبار والاتجاه نحوه في التنبؤ بالاداء الأكاديمي لطلبة المرحلة الابتدائية متفاوتي التحصيل ، ودراسة (شعلة ، ٢٠١٠) إلى التعرف على أثر تفاعل مفهوم الذات الأكاديمي مع وجهة الضبط على كل من قلق الاختبار والإنجاز الأكاديمي ، ودراسة (عاشور، ٢٠١٣) إلى الكشف عن تباين مكونات ما وراء الذاكرة والكفاءة الذاتية للذاكرة والتحصيل الأكاديمي بتباين مستوى قلق الاختبار والنمط الثقافي والتفاعل بينهما لدى طلاب الجامعة ، ودراسة (أحمد والحلاجي، ٢٠١٣) إلى استقصاء القلق من الاختبار لدى طلبة الجامعة المتخصصين في اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية.

واستفادت الباحثة الحالية من ذلك في تحديد أهداف الدراسة الحالية .

بالنسبة للعينة :

اختلفت الدراسات فمنها من تناول المرحلة الجامعية مثل دراسة (شعلة ، ٢٠١٠) ، (عاشور، ٢٠١٣) ، (أحمد والحلاجي، ٢٠١٣) ، (أبو هاشم ، ٢٠١٥) ، والمرحلة الثانوية مثل دراسة (سعادة، ٢٠٠١) والمرحلة الابتدائية مثل دراسة (حسين، ٢٠٠٧).

وأما ما يتعلق بحجم العينة ، فقد تراوحت العينة بين (٢٤٠٠) كما في دراسة (أبو فودة، ٢٠٠٨) ، (٢٦) كما في دراسة (Hong, 2006).

وأستفادت الباحثة الحالية من ذلك في تحديد حجم العينة الحالية والمرحلة التي تنتمي إليها .

توصلت دراسة (Jodie et al,2000) إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين المرتفعين والمنخفضين في مهارات الحكمة الاختبارية لصالح المرتفعين في المهارات الإيجابية ، بينما وجدت فروق لصالح منخفضي التحصيل في المهارات السلبية ، ودراسة (Ritter & Maestas,2001) إلى فعالية برنامج لمهارات الحكمة الاختبارية في التغلب على الصعوبات الأكاديمية وتحسين مستوى الأداء ، وتوصل (أبو عليا والوهر، ٢٠٠١) إلى أن هناك وعي لدى طلبة الجامعة بالمعرفة المتعلقة بمهارات الإعداد للاختبارات ، وتوصل (Hong,2006) إلى وجود علاقة بين الحكمة الاختبارية وبين التحصيل الأكاديمي ، وتوصل (أبو هاشم، ٢٠٠٨) إلى وجود تأثير موجب دال لبعض مهارات الدراسة والاستذكار على مهارات الحكمة الاختبارية، ووجود تأثير موجب لبعض مهارات الدراسة والاستذكار والحكمة الاختبارية على التحصيل الدراسي ، وتوصل (أبو فودة، ٢٠٠٨) إلى أن تعلم مهارة حكمة الاختبار يؤدي إلى إعطاء تقديرات إلى أعلى لمعاملات الثبات ، وتوصلت (ديانا حماد، ٢٠١٠) عدم وجود علاقة بين درجات الحكمة الاختبارية ودرجة التحصيل الدراسي ، وتوصلت (عزة حسين، ٢٠١٠) إلى أن هناك أثر لتنمية حكمة الاختبار على ثبات وصدق الاختبارات التحصيلية في مادة العلوم .

وتوصل (الزعبي؛ الشريدة، ٢٠٠٧) إلى عدم وجود اختلاف في أنماط التفكير بين طلبة التخصصات العلمية والإنسانية ، وتوصل (الحموري ، ٢٠٠٩) إلى وجود فروق تعزى للجنس في أساليب التفكير ، وفي مستوى انتشار الأفكار اللاعقلانية وأن هناك بعض أساليب التفكير التي تؤدي بالفرد بشكل أكبر من غيرها إلى تبني نظام معتقدات لا عقلانية ، وتوصل (Zhang ,2002) إلى علاقة سالبة دالة بين التحصيل الأكاديمي وأساليب التفكير (العالمي، المتحرر)، بينما كانت العلاقة موجبة دالة مع أسلوب التفكير المحافظ ، وتوصل (خضير وإيمان شريف ، ٢٠١١) إلى أن أكثر الأساليب شيوعاً هو أسلوب التفكير (الهرمي) يليه أسلوب التفكير (الخارجي) ثم

أسلوب التفكير (الأقلي) أما أدنى الأساليب شيوعاً لدى أفراد العينة فقد كان أسلوب التفكير (العالمي) يليه أسلوب التفكير (المحافظ) يليه أسلوب التفكير (الداخلي) ، وتوصل (أبو هاشم ، ٢٠١٥) إلى وجود أساليب تفكير مفضلة لدى طلاب الجامعة المصريين والسعوديين وهي على الترتيب: الهرمي، والأقلي، والملكي، والتشريعي، والتنفيذي، والحكمي، والمحلي، والمتحرر، والخارجي .

وتوصل (الكريديس، ٢٠٠٠) إلى وجود علاقة بين قلق الاختبار والدافعية للإنجاز لدى طالبات التخصص العلمي، بينما لم توجد علاقة بين قلق الاختبار والدافعية للإنجاز لدى طالبات التخصص الأدبي ، وتوصلت دراسة (سعادة، ٢٠٠١) وجود مستوى مرتفع لقلق الامتحان عند الطلبة، ووجود فروق في متوسطات درجات قلق الامتحان تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث ولمتغير التخصص العلمي لصالح العلمي، ولحجم العائلة لصالح العائلة ذات الحجم الكبير، ولترتيب الولادي لصالح الابن الأصغر، ولمستوى تعليم الأب لصالح المستوى الأساسي ، وتوصل (حسين، ٢٠٠٧) إلى عدم اختلاف مهارات الاستذكار التي يستخدمها طلبة المرحلة الابتدائية باختلاف مستوى التحصيل الدراسي ، وتوصل (شعلة ، ٢٠١٠) إلى أثر لتفاعل مفهوم الذات الأكاديمي مع وجهة الضبط على كل من قلق الاختبار والإنجاز الأكاديمي ، وتوصل (عاشور، ٢٠١٣) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية للتفاعل بين (ما وراء الذاكرة x مستوى - قوة) الكفاءة الذاتية للذاكرة) في قلق الاختبار ، وتوصل (أحمد والحلاوي، ٢٠١٣) إلى أن طلبة الجامعة ذكوراً وإناثاً من المتخصصين في اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية يعانون القلق من الاختبار بمستويات مماثلة فيما يخص توقيت القلق، تعاني الطالبات من مستويات أعلى من القلق مقارنة بالطلاب في مرحلتي ما قبل وأثناء الاختبار.

واستفادت الباحثة الحالية من ذلك في صياغة فرضيات الدراسة الحالية وفي

وتفسير نتائج الدراسة.

فرضيات الدراسة:

- توجد علاقة دالة إحصائية بين الحكمة الاختبارية و أنماط التفكير لدى طالبات جامعة الطائف.
- توجد علاقة دالة إحصائية بين قلق الاختبار وأنماط التفكير لدى طالبات جامعة الطائف.
- توجد علاقة دالة إحصائية بين الحكمة الاختبارية وقلق الاختبار لدى طالبات جامعة الطائف.
- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المتوسط الفعلي لدرجات طالبات جامعة الطائف في مستوى قلق الاختبار والمتوسط الفرضي (٦٤)
- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المتوسط الفعلي لدرجات طالبات جامعة الطائف في مستوى الحكمة الاختبارية والمتوسط الفرضي (٧٥)
- لا يختلف ترتيب أنماط التفكير بين طالبات جامعة الطائف".

الاطار المنهجي للدراسة:

أولاً: منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي وهو طريقة في البحث تتناول إحداث وظواهر وممارسات موجودة متاحة للدراسة والقياس كما هي دون تدخل الباحث في مجرياتها ويستطيع الباحث أن يتفاعل معها فيصفها ويحللها، وقد ساعد هذا المنهج في هذه الدراسة على وصف الحكمة الاختبارية وتحديد علاقتها بأنماط التفكير وبقلق الاختبار.

ثانياً: حدود الدراسة:

١. الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على طلاب وطالبات المستوى الرابع من طالبات قسم التربية الخاصة بكلية التربية بجامعة الطائف.
٢. الحدود الزمانية: العام الدراسي ١٤٣٦/١٤٣٧هـ.
٣. الحدود المكانية: مدينة الطائف بالسعودية.

ثالثاً: عينة الدراسة:

اشتملت عينة البحث على (٧٣) طالبة من طالبات المستوى الرابع بقسم التربية الخاصة بكلية التربية بجامعة الطائف، تم اختيارهم بطريقة عشوائية.

رابعاً: أدوات الدراسة:

(١) مقياس مهارات الحكمة الاختبارية (إعداد الباحثة)

الهدف من المقياس:

هو تحديد مستوى مهارات إدارة الوقت والتعامل مع ورقتي الاسئلة والاجابة والمراجعة لدى طالبات جامعة الطائف.

بناء المقياس:

- مر المقياس بعدة خطوات حتى وصل إلى صورته النهائية على النحو التالي:
- الاطلاع على المفاهيم النظرية المرتبطة بالحكمة الاختبارية.
 - الاطلاع على بعض المقاييس العربية والاجنبية والأطر النظرية التي تناولت الحكمة الاختبارية مثل مقياس مقياس (ديانا حماد ٢٠١٠)، (عزة حسين ٢٠١٢).

وصف المقياس:

يتكون المقياس في صورته النهائية من (٥٠) عبارة في صورة تقريرية تصف سلوكيات الطالبات خلال الأداء في مهارات الحكمة الاختبارية، ويقس المقياس خمسة مهارات هي: الاستعداد للاختبار، إدارة وقت الاختبار، التعامل مع ورقة الأسئلة، التعامل مع ورقة الإجابة، المراجعة، وأمام كل عبارة يوجد ثلاثة اختيارات (أحياناً - دائماً - أبداً) وعلى الطالبة قراءة كل عبارة واختيار إحدى الاختيارات الثلاثة، وزمن الاختبار حوالي (٤٥) دقيقة تقريباً.

تقدير الدرجات:

تحصل الطالبة على (ثلاث درجات = دائماً، درجتين = غالباً، درجة واحدة = أحياناً، صفر = أبداً) عن كل سؤال من الأسئلة، حيث النهاية العظمى هي (١٥٠) درجة.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

الصدق:

- صدق المحكمين: قامت الباحثة في الدراسة الحالية باستخدام صدق المحكمين، حيث عرضت المقياس على تسعة محكمين من أساتذة علم النفس التربوي، وطلب من كل منهم إبداء الرأي حول مدى وضوح كل عبارة وانتمائها للمقياس، والجدول التالي رقم (١) يوضح النسب المئوية لاتفاق السادة المحكمين على كل عبارة من عبارات المقياس.

جدول (١) اتفاق السادة المحكمين على عبارات المقياس

رقم العبارة	نسبة الاتفاق	رقم العبارة	نسبة الاتفاق	رقم العبارة	نسبة الاتفاق	رقم العبارة	نسبة الاتفاق	رقم العبارة	نسبة الاتفاق
١	%٨٨,٨	١١	%٨٨,٨	٢١	%٨٨,٨	٣١	%٨٨,٨	٤١	%٨٨,٨
٢	%١٠٠	١٢	%٨٨,٨	٢٢	%١٠٠	٣٢	%٦٦,٦	٤٢	%٨٨,٨
٣	%٧٧,٧	١٣	%١٠٠	٢٣	%١٠٠	٣٣	%١٠٠	٤٣	%١٠٠
٤	%٨٨,٨	١٤	%٧٧,٧	٢٤	%١٠٠	٣٤	%٦٦,٦	٤٤	%١٠٠
٥	%١٠٠	١٥	%٨٨,٨	٢٥	%٧٧,٧	٣٥	%١٠٠	٤٥	%٦٦,٦
٦	%١٠٠	١٦	%١٠٠	٢٦	%١٠٠	٣٦	%١٠٠	٤٦	%٧٧,٧
٧	%٧٧,٧	١٧	%١٠٠	٢٧	%١٠٠	٣٧	%٨٨,٨	٤٧	%٨٨,٨
٨	%٨٨,٨	١٨	%٧٧,٧	٢٨	%٧٧,٧	٣٨	%٨٨,٨	٤٨	%١٠٠
٩	%١٠٠	١٩	%١٠٠	٢٩	%١٠٠	٣٩	%١٠٠	٤٩	%١٠٠
١٠	%١٠٠	٢٠	%١٠٠	٣٠	%٨٨,٨	٤٠	%٧٧,٧	٥٠	%٦٦,٦

وكانت أهم تعليقات السادة المحكمين هي إعادة صياغة بعض العبارات، وعدم استخدام عبارات النفي خلال صياغة العبارات، وصياغة بعض العبارات التي تتعلق بالثقة بالنفس قبل دخول قاعة الاختبار، وتم إجراء التعديلات وإعادة عرضها عليهم بعد التعديل، ووافق جميع المحكمين على الصورة النهائية.

- تم حساب صدق المقياس باستخدام صدق المحك من خلال حساب معامل الارتباط بين درجات العينة الاستطلاعية (ن = ٣٦) في مقياس الحكمة

الاختبارية (إعداد الباحثة) ومقياس الحكمة الاختبارية (إعداد عبد الوهاب ، ٢٠٠٧) ، ووجد أنه (٠,٨٤٣) وهى قيمة مرتفعة ودالة إحصائياً ، مما يشير إلى تمتع المقياس الحالي بدرجة عالية من الصدق في قياس الحكمة الاختبارية.

ثبات المقياس:

تم حساب ثبات المقياس بطريقة إعادة الاختبار بفواصل زمني أسبوعين على العينة الاستطلاعية (ن = ٣٦) طالبة، وبلغت قيمة معامل الثبات (٠,٦٨٤)، وهى قيمة جيدة ومقبولة، مما يدعو إلى الثقة في النتائج التى يمكن التوصل إليها.

(٢) مقياس قلق الاختبار (إعداد الباحثة)

الهدف من المقياس: هو تحديد مستوى الخوف والتوتر وبعض الاعراض المصاحبة للداء في الاختبارات المقدمة لطالبات جامعة الطائف.

بناء المقياس:

مر المقياس بعدة خطوات حتى وصل إلى صورته النهائية على النحو التالي:

- الاطلاع على المفاهيم النظرية المرتبطة بالحكمة الاختبارية.
- الاطلاع على بعض المقاييس العربية والاجنبية والأطر النظرية التي تناولت قلق الاختبار مثل مقياس (السنباطي وآخرون ، ٢٠١٠، ٣٣٨) ، (نعيمة ومنصور ، ٢٠١٤، ٣٩٩).

وصف المقياس:

يتكون المقياس في صورته النهائية من (٣٢) عبارة في صورة تقريرية تصف سلوكيات الطالبات خلال قلق الاختبار، وأمام كل عبارة يوجد ثلاثة اختيارات (قليلة جداً - قليلة - متوسطة - كبيرة - كبيرة جداً) وعلى الطالبة قراءة كل عبارة واختيار إحدى الاختيارات الثلاثة، وزمن الاختبار حوالي (٣٠) دقيقة تقريباً.

تقدير الدرجات:

تحصل الطالبة على (صفر = قليلة جداً، درجة واحدة = قليلة، درجتين = متوسطة، ثلاث درجات = كبيرة، أربع درجات = كبيرة جداً) عن كل سؤال من الأسئلة، حيث النهاية العظمى هي (١٢٨) درجة.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

الصدق:

تم استخدام صدق المحكمين، حيث عرض المقياس على تسعة محكمين من أساتذة علم النفس التربوي، وطلب من كل منهم إبداء الرأي حول مدى وضوح كل عبارة وانتمائها للمقياس، والجدول التالي رقم (٢) يوضح النسب المئوية لاتفاق السادة المحكمين على كل عبارة من عبارات المقياس.

جدول (٢) اتفاق السادة المحكمين على عبارات مقياس قلق الاختبار

رقم العبارة	نسبة الاتفاق	رقم العبارة	نسبة الاتفاق	رقم العبارة	نسبة الاتفاق	رقم العبارة	نسبة الاتفاق	رقم العبارة	نسبة الاتفاق
١	%١٠٠	٨	%٨٨,٨	١٥	%١٠٠	٢٢	%١٠٠	٢٩	%١٠٠
٢	%٨٨,٨	٩	%١٠٠	١٦	%١٠٠	٢٣	%٦٦,٦	٣٠	%١٠٠
٣	%١٠٠	١٠	%١٠٠	١٧	%١٠٠	٢٤	%١٠٠	٣١	%١٠٠
٤	%١٠٠	١١	%١٠٠	١٨	%٨٨,٨	٢٥	%١٠٠	٣٢	%١٠٠
٥	%٨٨,٨	١٢	%٨٨,٨	١٩	%٧٧,٧	٢٦	%١٠٠		
٦	%٧٧,٧	١٣	%٨٨,٨	٢٠	%٨٨,٨	٢٧	%٨٨,٨		
٧	%١٠٠	١٤	%٧٧,٧	٢١	%١٠٠	٢٨	%٦٦,٦		

وكانت أهم تعليقات السادة المحكمين هي الاهتمام بالعبارات التي تدل على توتر الطالبة قبل الاختبار، وإعادة صياغة بعض العبارات، صياغة عبارات تفيد عن أثر الخبرات السابقة في قلق الاختبار، وتم إجراء التعديلات وإعادة عرضها عليهم بعد التعديل، ووافق جميع المحكمين على الصورة النهائية.

- تم حساب صدق المقياس باستخدام صدق المحك من خلال حساب معامل الارتباط بين درجات العينة الاستطلاعية ($n = 36$) في مقياس قلق الاختبار (إعداد الباحثة) ومقياس قلق الاختبار لطلاب الجامعة (إعداد العبيدي ، ٢٠١٢) ، ووجد أنه (٠,٧٣١) وهى قيمة مرتفعة ودالة إحصائياً ، مما يشير إلى تمتع المقياس الحالي بدرجة عالية من الصدق في قياس ظاهرة قلق الاختبار.

ثبات المقياس:

تم حساب ثبات المقياس بطريقة إعادة الاختبار بفواصل زمني أسبوعين على العينة الاستطلاعية ($n = 36$) طالبة، وبلغت قيمة معامل الثبات (٠,٨٥٥)، وهى قيمة جيدة ومقبولة، مما يدعو إلى الثقة في النتائج التى يمكن التوصل إليها.

(٣) مقياس أنماط التفكير لـ (ستيرنبرج Sternberg)

(تعريب زاهدة أبو عيشه ، ٢٠١٤)

يهدف من استخدام هذا المقياس إلى تحديد أنماط التفكير لدى عينة من طالبات

جامعة الطائف

وصف المقياس:

يقيس المقياس ثلاثة عشر أسلوباً من أساليب التفكير، ويتكون من (٦٥) مفردة بمعدل خمس مفردات لكل أسلوب من أساليب التفكير، وهى من نوع التقرير الذاتي، وتعتمد على سؤال المفحوص عن طريقة تفكيره التي يستخدمها خلال أداء الأشياء داخل المدرسة أو الجامعة.

تقدير الدرجات: تحصل الطالبة على درجات مقابل كل اختيار من الاختيارات (لا تنطبق إطلاقاً، لا تنطبق بدرجة كبيرة، لا تنطبق بدرجة صغيرة، لا أعرف، تنطبق بدرجة صغيرة، تنطبق بدرجة كبيرة، تنطبق تماماً، ويحصل الطالبة على درجات (١ ، ٢ ، ٣ ، ٤ ، ٥ ، ٦ ، ٧) على التوالي عند اختيار الإجابة المناسبة له، ويلاحظ أنه لا توجد درجة كلية للمقياس.

صدق المقياس:

قامت (زاهدة أبو عيشة، ٢٠١٤) بحساب صدق الاختبار من خلال عرضه على (١٢) من اساتذة علم النفس التربوي ، وكانت نسبة اتفاق المحكمين تتراوح بين (٨٣,٣% - ١٠٠%) ، كما استخدمت الاتساق الداخلي ووجدت أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٠١) .

- في الدراسة الحالية تم حساب صدق المقياس باستخدام صدق المحكمين، وذلك من خلال عرضه على تسعة من أساتذة علم النفس التربوي، وأتفق المحكمون على صلاحية الأداة لقياس أنماط التفكير لدى طالبات جامعة الطائف.

ثبات المقياس:

قامت (زاهدة أبو عيشة، ٢٠١٠) بحساب ثبات المقياس بطريقتي الفا كرونباخ وإعادة التطبيق ، ووجدت أن جميع قيم معاملات الثبات مرتفعة ، وتشير إلى الثقة في ثبات المقياس .

وفي الدراسة الحالية تم حساب ثبات المقياس بطريقة إعادة الاختبار بفواصل زمني ثلاثة أسابيع على عينة التقنين (ن = ٣٦) طالبة، وبلغت قيمة معامل الثبات (٠,٨٠٤)، وهي قيمة جيدة ومقبولة، مما يدعو إلى الثقة في النتائج التي يمكن التوصل إليها.

الاتساق الداخلي:

- تم حساب صدق الاتساق الداخلي للمقياس باستخدام معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة ودرجة البعد، والجدوا التالي يوضح ذلك:

جدول (٣) معاملات الارتباط بين درجات عبارات المقياس ودرجة كل بعد

البعد	العبرة	ر	العبرة	ر	العبرة	ر	العبرة	ر	العبرة	ر
التشريع	٥	٠,٤٨	١٠	٠,٥٨	١٤	٠,٤٩	٣٢	٠,٧١	٤٩	٠,٦٥
التنفيذ	٨	٠,٦٨	١١	٠,٥٤	١٢	٠,٧٤	٣١	٠,٩٤	٣٩	٠,٨٤
الحكمي	٢٠	٠,٥٤	٢٣	٠,٣٩	٤٢	٠,٥٤	٥١	٠,٧٥	٥٧	٠,٤٤
العالمي	٧	٠,٨٥	١٨	٠,٨١	٣٨	٠,٤٨	٤٨	٠,٦٧	٦١	٠,٦٨
المحلي	١	٠,٦٤	٦	٠,٨٢	٢٤	٠,٤٧	٤٤	٠,٦٢	٦٢	٠,٦٣
المتحرر	٤٥	٠,٣٦	٥٣	٠,٥٨	٥٨	٠,٦٩	٦٤	٠,٦٨	٦٥	٠,٨٧
المحافظ	١٣	٠,٩٥	٢٢	٠,٥٤	٢٦	٠,٥١	٢٨	٠,٨٤	٣٦	٠,٦٨
الهرمي	٤	٠,٥٢	١٩	٠,٦٧	٢٥	٠,٦٩	٣٣	٠,٧٤	٥٦	٠,٧٧
الملكي	٢	٠,٨٥	٤٣	٠,٥٢	٥٠	٠,٦٥	٥٤	٠,٦٩	٦٠	٠,٦٤
الاقلي	٢٧	٠,٦٤	٢٩	٠,٣٨	٣٠	٠,٤٨	٥٢	٠,٤٨	٥٩	٠,٨٥
الفوضوي	١٦	٠,٨٦	٢١	٠,٧٦	٣٥	٠,٤٨	٤٠	٠,٥٨	٤٧	٠,٩٨
الداخلي	٩	٠,٧٩	١٥	٠,٥٨	٣٧	٠,٧٨	٥٥	٠,٥٦	٦٣	٠,٦٥
الخارجي	٣	٠,٦٩	١٧	٠,٥٨	٣٤	٠,٥٧	٤١	٠,٨٤	٤٦	٠,٦٨

نتائج الدراسة:

نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول علي أنه: " توجد علاقة دالة إحصائية بين درجات مقياس الحكمة الاختبارية ودرجات مقياس أنماط التفكير لدى طالبات جامعة الطائف ".
وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام " معامل ارتباط بيرسون " للكشف عن مدي وجود علاقة بين درجات طالبات جامعة الطائف في مقياس الحكمة الاختبارية ودرجات أنماط التفكير ، كما هو موضح في الجدول التالي.

جدول (٤) معاملات الارتباط بين درجات طالبات جامعة الطائف
في مقياس الحكمة الاختبارية ودرجاتهن في مقياس أنماط التفكير

أنماط التفكير	الحكمة الاختبارية	الدالة
من حيث الشكل	الملكي	غير دالة
	الهرمي	دالة
	الفوضوي	غير دالة
	الاحادي	دالة
من حيث الوظيفة	التشريعي	غير دالة
	التنفيذي	غير دالة
	القضائي	دالة
من حيث المستوى	العالمي	غير دالة
	المحلي	غير دالة
من حيث النزعة	التحرري	غير دالة
	المحافظ	غير دالة
من حيث المجال	الخارجي	غير دالة
	الداخلي	غير دالة

يتضح من الجدول السابق والذي يعرض نتائج معامل ارتباط بيرسون عن وجود علاقة بين درجات طالبات جامعة الطائف على مقياس الحكمة الاختبارية ودرجاتهن في مقياس أنماط التفكير عند مستوي (٠,٠١).

وترجع الباحثة وجود ارتباط بين الحكمة الاختبارية وكل من أنماط التفكير المتمثلة في (الهرمي - الاحادي - القضائي)، إلى ان هناك توافق بين هذه الانماط وما يؤدي إلى الحكمة الاختبارية وتدفع الطالبة على الإجابة الصحيحة للمفردات ذات الاختبار من متعدد متضمنة أدلة خارجية من أجل الحصول على درجة دون معرفة لمادة الموضوع التي تم الاختبار فيها، حيث سعت الطالبات في النمط:

الهرمي: إلى تنظيم الأمور حسب الأهمية والترتيب، يضعن أهدافهن في على شكل هرمي حسب أهميتها وأولويتها، ويستمتعون بتنفيذ الأعمال وفق ترتيب معين، ويتدرجن

في حلولهم للمشكلات واتخاذ القرارات، والتميز بالواقعية والمنطقية في تناولهم منظّمون جدا المشكلات،، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه (ردادي ، ٢٠٠١ ، ٥).

الاحادي: إلى تقسيم وقتهم على المهام بالتساوي، وكذلك عندما يواجهن العديد من المهام التي يطلب منهن تنفيذها فإنهم يبدؤون بالعمل بوحدة منها، وينتقلون من مهمة إلى أخرى دون تحديد أولوياتها، ويرون أن كل المهمات والأعمال مهمة ومتساوية، وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه . (Sternberg 1994,24)

القضائي: إلى تفضيل الأعمال التي تشمل على تحليل الأشياء وتصنيفها ومقارنتها، ويميلن إلى انتقاد أعمال الآخرين، وتقييم القواعد والإجراءات، وتحليل، إصدار الأحكام، وكتابة المقالات النقدية، ولديهم قدرة كبيرة على التخيل والابتكار، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه.(Sternberg,1997,24) .

نتائج الفرض الثاني:

و ينص الفرض الثاني علي أنه: " توجد علاقة دالة إحصائية بين درجات مقياس قلق الاختبار و درجات مقياس أنماط التفكير لدى طالبات جامعة الطائف ". وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام " معامل ارتباط بيرسون " للكشف عن مدي وجود علاقة بين درجات طالبات جامعة الطائف في مقياس قلق الاختبار ودرجات أنماط التفكير ، كما هو موضح في الجدول التالي.

جدول (٥) معاملات الارتباط بين متوسطات درجات طالبات جامعة الطائف

في مقياس قلق الاختبار ومتوسطات درجاتهن في مقياس أنماط التفكير

أنماط التفكير	قلق الاختبار	الدالة
من حيث الشكل	الملكي	غير دالة
	الهرمي	غير دالة
	الفوضوي	دالة
	الاحادي	غير دالة
من حيث الوظيفة	التشريعي	غير دالة
	التنفيذي	غير دالة
	القضائي	غير دالة

من حيث المستوى	العالمي	٠,٧٤٠	دالة
من حيث النزعة	المحلي	٠,٠٣٨	غير دالة
من حيث النزعة	التحرري	٠,٠١٩	غير دالة
من حيث النزعة	المحافظ	٠,٠٤٩-	غير دالة
من حيث المجال	الخارجي	٠,٦٥٠	دالة
من حيث المجال	الداخلي	٠,٠٧٠	غير دالة

يتضح من الجدول السابق والذي يعرض نتائج معامل ارتباط بيرسون عن وجود علاقة بين درجات طالبات جامعة الطائف على مقياس قلق الاختبار ودرجاتهن في بعض أنماط التفكير عند مستوي (٠,٠١).

وترجع الباحثة وجود ارتباط بين قلق الاختبار وكل من أنماط التفكير المتمثلة في (الفوضوي - العالمي - الخارجي)، حيث ظهرت على الطالبات اللاتي تتميز بهذه الأنماط بظهور قلق وتوتر عند دخول الاختبارات، وكذلك بعض الأعراض المرضية التي يختفي أثرها بمجرد خروج الطالبة من الاختبار، حيث النمط:

الفوضوي: حيث تميزت الطالبات ذوات هذا النمط بتفضيل التعامل مع القضايا التي يصعب على الآخرين حلها، ويمكنهن الانتقال من مهمة إلى أخرى بسهولة لأن جميع المهمات ذات أهمية متساوية بالنسبة لهن، ويرى هؤلاء أن حل مشكلة واحدة يقود إلى حل مشكلات أخرى مساوية في أهميتها، ويحاول هؤلاء إنجاز أكبر عدد ممكن من المهمات في الوقت نفسه، مما يجعلهن متوترات ولديهن قلق أثناء أداء المهام، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه (إلهام وقاد ، ٢٠٠٨ ، ٣١) .

العالمي: حيث كانت تتميز الطالبات ذوات هذا النمط بالاهتمام بالقضايا الرئيسية أكثر من الاهتمام بتفاصيل الأمور، مما جعل الكثير من المعلومات المقررة في الكتب المقررة لا ينتبهون إليها، ولديهن المقدرة على التعامل مع المواقف الغامضة، والعموميات، وتجاهل التفاصيل، وذلك أيضا يزيد من قلق الطالبات، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل اليه. (Sternberg, 1997, 47)

الخارجي: حيث رغبة الطالبات ذوات هذا النمط إلى الانبساط، والعمل الجماعي مع الفريق، ولديهم حس اجتماعي عالي، جعل الاختبار بصورة مفردة يحقق قلق الاختبار لديهن، كما أنهن يفضلن طلب المعلومات من الأصدقاء أكثر من القراءة الذاتية،

وعلى ذلك فإن الكثير من المعلومات المدونة في الكتب المقررة لا يستطيعون استيعابها بسهولة لعدم توافر الفرص للمذاكرة مع زميلاتها بشكل دائم مما يسبب قلق الاختبار لديهن، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه (Sternberg, 1997, 48)

نتائج الفرض الثالث:

وينص الفرض الثالث علي أنه: " توجد علاقة دالة إحصائياً بين درجات مقياس الحكمة الاختبارية و درجات مقياس قلق الاختبار لدى طالبات جامعة الطائف ".
وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام " معامل ارتباط الرتب لبيرسون " للكشف عن مدي وجود علاقة بين درجات طالبات جامعة الطائف في مقياس الحكمة الاختبارية ودرجاتهن في مقياس قلق الاختبار، ووجد أنه (٠,٤٠٤)، وهي قيمة دالة عند مستوى (٠,٠١)

وترجع الباحثة وجود العلاقة بين قلق الاختبار والحكمة الاختبارية، حيث أن قلق الاختبار يتسبب في عرقلة الطالبات عن الاستعداد للاختبارات بصورة جيدة، وحتى إن تم الاستعداد فإنه يعرقلهن عن التركيز خلال الاختبار، مما أظهر أدائهن أقل خلال الاختبارات ويعوقهن عن الحكمة الاختبارية، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه (المالكي ، ٢٠١٠).

نتائج الفرض الرابع:

ينص الفرض الرابع على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المتوسط الفعلي لدرجات طالبات جامعة الطائف في مستوى قلق الاختبار والمتوسط الفرضي(٦٤)".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار (ت) للمجموعة الواحدة بعد تحديد متوسط فرضي لقلق الاختبار لدى طالبات جامعة الطائف، والذي يتحدد بنصف الدرجة، وجاءت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول (٦) قيم (ت) ودلالاتها للفروق بين المتوسط الفعلي والفرضي على مقياس قلق الاختبار

المقياس	الدرجة	المتوسط	المتوسط	الانحراف	قيم	مستوى
	الكلية	الفرضي	الفعلي	المعياري	(ت)	الدلالة

قلق الاختبار	١٢٨	٦٤	٧٥,٩٤	١٤,٥٤	٧,٠٦	دالة

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) جاءت دالة في قلق الاختبار في اتجاه المتوسط الفعلي؛ مما يعني أن مستوى قلق الاختبار لدى طالبات جامعة الطائف أعلى من المتوسط.

وترجع الباحثة إرتفاع مستوى قلق الاختبار لدى طالبات جامعة الطائف نظراً وللضغوط النفسية التي تقع علي عاتق الطالبة سواء أكانت ضغوطاً أسرية متمثلة في رغبة الأسرة في تفوقها وحصولهم علي أعلى تقدير، أم ضغوطاً مدرسية متمثلة في المنافسة بين الطالبة للحصول على معدلات مرتفعة، والحرص علي عدم الفشل، وارتفاع مستوي طموح الطالبات في الالتحاق ببرامج الدراسات العليا بعد التخرج، وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه (الطيب ، ١٩٩٤ ، ٣٩٠).

نتائج الفرض الخامس:

ينص الفرض الخامس على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المتوسط الفعلي لدرجات طالبات جامعة الطائف في مستوى الحكمة الاختبارية والمتوسط الفرضي (٧٥)".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار (ت) للمجموعة الواحدة بعد تحديد متوسط فرضي للحكمة الاختبارية لدى طالبات جامعة الطائف، والذي يتحدد بنصف الدرجة، وجاءت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول (٧) قيم (ت) ودلالاتها للفروق بين المتوسط الفعلي

والفرضي على مقياس الحكمة الاختبارية

المقياس	الدرجة الكلية	المتوسط ط الفرضي	المتوسط ط الفعلي	الانحراف المعياري	قيم (ت)	مستوى الدلالة
الحكمة الاختبارية	١٥٠	٧٥	٧٥,٧٧	١٥,٣٦	٠,٤٣	غير دالة

يتضح من الجدول (٧) أن قيمة (ت) والتي تساوي (٠,٤٣١) جاءت غير دالة في الحكمة الاختبارية مما يعني أن مستوى الحكمة الاختبارية لدى طالبات جامعة الطائف تساوي المتوسط.

وترجع الباحثة نزوع مستوى الحكمة الاختبارية لدى طالبات جامعة الطائف الى المتوسط وعد ارتفاعها نظراً لافتقارهن إلى بعض المهارات اللازمة لتوافر الحكمة الاختبارية والمتمثلة في الاستعداد للاختبار حيث يميل أغلبهن إلى مذاكرة ملخصات المقررات في ليلة الاختبار وعدم الرجوع إلى المرجع الأصلي ومهارة ادارة الوقت خلال الاختبار والمتمثلة في اختيار الاسئلة السهلة والبدء بها وترك الصعبة الى نهاية الوقت للتفكير فيها، وعدم التعامل مع ورقة الاختبار بشكل جيد مثل إهمال قراءة التعليمات وفهمها، وأخيراً المراجعة للاجابات بعد الانتهاء من الحل، ولعل ذلك يظهر أداء الطالبات أنه أقل مما يطمحن إليه وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه (Xue-chun , 2006, 88)

نتائج الفرض السادس:

ينص الفرض السادس على أنه "لا يختلف ترتيب أنماط التفكير بين طالبات جامعة الطائف".

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة الدرجة المعيارية للتعرف على ترتيب أنماط التفكير لدى طالبات جامعة الطائف، وجاءت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول (٨) الدرجة المعيارية لترتيب أنماط التفكير لدى طالبات جامعة الطائف

الرتبة	الدرجة	أنماط التفكير	
٤	١,٧٩	الملكي	من حيث الشكل
٢	١,٨٥	الهرمي	
٧	١,٥٧	الفوضوي	
١١	١,٤١	الاحادي	
١٢	١,٢٥	التشريعي	من حيث الوظيفة
٩	١,٥٤	التنفيذي	
٣	١,٨٥	القضائي	
٨	١,٥٥	العالمي	من حيث المستوى
١٠	١,٤٤	المحلي	
٥	١,٦٨	التحرري	من حيث النزعة
١	٢,٧٤	المحافظ	
١	١,٦٧	الخارجي	من حيث المجال
١٣	٠,٤٣-	الداخلي	

يتضح من الجدول السابق أن نمط التفكير السائد لدى طالبات جامعة الطائف يأتي في المرتبة الأولى التمسك بالقواعد والقوانين وهو ما يعرف " النمط المحافظ"، وفي المركز الثاني وضع الأهداف في صورة هرمية علي حسب أهميتها وأولويتها وهو ما يعرف "النمط الهرمي" وجاء في المركز الثالث رغبتهم في الحكم علي الآخرين وأعمالهم والتخيل والابتكار وكتابة النقد، وتقييم البرامج، والإرشاد والتوجيه، وهو ما يعرف بالنمط القضائي " وربما يرجع ذلك إلى حرص طالبات جامعة الطائف على الالتزام والتمسك بالقوانين وكرهية الأمور الغامضة ورفضهن للتغيير والحرص والنظام، والذي تعتقد الباحثة أنه نما عند طالبات الجامعة بناءً على رغبة أولياء الأمور والحرص على الالتزام بالقواعد والنظم وأمر الشريعة الإسلامية ورغبة منهم في ارتقاء بناتهن في التعليم، مما

تسبب في إنتقال هذه الانماط من التفكير على الطالبات، وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه (أبو المعاطي، ٢٠٠٥، ٣٧٥) .

توصيات الدراسة:

- ١- الاهتمام بتحديد أنماط التفكير للطلاب والطالبات عند التحاقهم بالجامعة ، وتصنيفهم والتدريس لهم بطرق تتناسب مع تلك الانماط ، ليصبحوا قادرين على التكيف مع متطلبات حياتهم الجامعية.
- ٢- الحرص على مراعاة الفروق الفردية في قلق الاختبار بين الطالبات.
- ٣- إعداد دورات تدريبية للطالبات عن كيفية الاجابة عن الاختبارات ، مما يحسن من الحكمة الاختبارية لديهن.

بحوث مقترحة:

- ١- فعالية برنامج تدريبي قائم على تحسين الحكمة الاختبارية في تخفيف قلق الاختبار لدى طالبات جامعة الطائف.
- ٢- فعالية برنامج تدريبي قائم على تحسين الحكمة الاختبارية في الاتجاه نحو التعلم والدافعية للإنجاز الأكاديمي.
- ٣- دراسة لانماط التفكير لدى طالبات الكليات العلمية والانسانية بجامعة الطائف، وعلاقتها بالاتجاه نحو التعلم وقلق الاختبار لديهن.
- ٤- فعالية استخدام البوتفوليو الالكتروني في تحسين الحكمة الاختبارية لدى طالبات جامعة الطائف.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- أبو المعاطي ، يوسف جلال (٢٠٠٥). أساليب التفكير المميزة لأنماط المختلفة للشخصية، المجلة المصرية للدراسات النفسية، ١٥ (٤٩) ، ٣٧٥ - ٤٤٦ .
- أبو جادو، محمود محمد، (٢٠٠٦). نظرية الذكاء الناجح، الذكاء التحليلي والابداعي والعملية. عمان: ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع.

- أبو عليا، محمد و الوهر ، محمود (٢٠٠١). درجة وعى طلبة الجامعة الهاشمية بالمعرفة ما وراء المعرفية المتعلقة بمهارات الإعداد للامتحانات وتقديمها وعلاقة ذلك بمستواهم الدراسي ومعدلهم التراكمي والكلية التي ينتمون إليها، الجامعة الأردنية، مجلة دراسات العلوم التربوية، ٢٨(١) ، ١ - ١٤ .
- أبو هاشم ، السيد محمد (٢٠٠٨). النموذج البنائي التنبؤى لمهارات الدراسة والحكمة الاختبارية والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، المجلد (١)، العدد (٦٨)، ٢١٠ - ٢٧٠ .
- أبو هاشم ، السيد محمد (٢٠١٥) . أساليب التفكير فى ضوء نظرية ستيرنبرج : دراسة مقارنة بين عينتين مصرية وسعودية من طلاب الجامعة. رسالة التربية وعلم النفس ، ٧٧، ٤٨- ١٠٢ .
- أحمد ، حسين علي والحلاجي ، أنسام علي (٢٠١٣). أستقصاء القلق من الاختبار لدى طلبة الجامعة المتخصصين في اللغة الانجليزية . مجلة ابحاث كلية التربية الاساسية ، ١٢(٣) ، ٧٧٥-٧٩٨ .
- حسانين، محمد حسانين محمد (٢٠٠٨). النموذج البنائي للعلاقة بين توجهات الهدف وقلق الاختبار المعرفي والضغط النفسية والاداء الاكاديمي لدى عينة من طلاب كلية التربية ببناها. مجلة كلية التربية ببناها، ٣٨(١)، ٥٣١ - ٥٧٤ .
- حسين ، محمد حسين سعيد (٢٠٠٧). الإسهام النسبي لمهارات الاستدكار وقلق الاختبار والاتجاه نحوه في التنبؤ بالأداء الأكاديمي لتلاميذ المرحلة الابتدائية متفاوتى التحصيل، المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد ، ١٧(٥٤) ، ٢٨٤ - ٣٣٣ .
- الحموري ، فراس محمد (٢٠٠٩) . العلاقة بين أساليب التفكير والافكار اللاعقلانية لدى طلبة جامعة اليرموك . مجلة العلوم التربوية والنفسية ، ١٠(٣) ، ٣٥ - ٥٩ .
- خضير ، ثابت محمد و إيمان ، محمد شريف (٢٠١١) . أساليب التفكير لدى طلبة جامعة الموصل. مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية ، ١٠(٢) ، ١٥٥ - ١٨٠ .

الداهري ، صالح حسن احمد (٢٠٠١). قلق الامتحان والمسؤولية الاجتماعية لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدارس منطقة العينا التعليمية . المجلة العراقية للعلوم التربوية والنفسية وعلم الاجتماع، ١(٢) ، ١١-٣٠.

الداهري ، صالح حسن احمد (٢٠٠٥). مبادئ الصحة النفسية. عمان: دار وائل. دودين ، حمزة (٢٠٠٥). تدريس استراتيجيات تقديم الاختبارات، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، مجلة التربية ، ١٥٢ ، ١٠٢ - ١١٧.

ديانا ، فهمي على حماد (٢٠١٠). علاقة الحكمة الاختبارية بالاداء الناتج من اختبار تحصيلي ذي اختبار من متعدد مبني وفق نموذج راش لدى طالبات كلية التربية للبنات الاقسام الادبية بجامعة ام القرى، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

ردادي ، زين حسن (٢٠٠١). الحكمة الاختبارية وعلاقتها بنوع الطالب وتخصصه وتحصيله الدراسي، مجلة كلية التربية بالزقازيق، ٣٩ ، ١ - ٣٤.

رضوان ، سامر جميل (٢٠٠٢). الصحة النفسية. عمان: دار المسيرة. ريم ، سالم الكريديس (٢٠٠٠). قلق الاختبار وعلاقته بالدافعية للإنجاز وبعض المتغيرات لدى طالبات كلية التربية لإعداد معلمات المرحلة الابتدائية بالرياض. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

زاهدة ، جميل أبو عيشة (٢٠١٤) . أنماط التفكير وعلاقتها بالسلوك العدواني لدى طالبات السنة التحضيرية في جامعة الطائف . مجلة الارشاد النفسي ، ٣٩ ، ٢٢٣ - ٢٨٣.

الزعبي ، طلال عبد الله ؛ والشريدة ، محمد (٢٠٠٧). أساليب التفكير الشائعة لدى طلبة جامعة الحسين بن طلال وتأثرها بكل من الجنس والتخصص والمستوى الدراسي. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، دمشق ، ٥ (٢) ، ١٠٣ - ١٢٥ .

زهران ، محمد حامد (٢٠٠٠). الارشاد النفسي المصغر للتعامل مع المشكلات الدراسية. القاهرة: عالم الكتب.

سعادة ، جودت احمد (٢٠٠١). أثر بعض المتغيرات النفسية والديموغرافية على مستوى قلق الامتحان لدى طلبة الثانوية العامة في شمال فلسطين . مجلة مركز البحوث التربوية، ٢٥(١٣) ، ١٧١ - ٢٠٢ .

السنباطي، السيد مصطفى وعلي، عمر اسماعيل وأحلام ، عبد السميع العقباوي (٢٠١٠). دافع الإنجاز وعلاقته بمستوى قلق الاختبار ومستوى الثقة بالنفس لدى طلاب المرحلة الثانوية. دراسات تربوية ونفسية. مجلة كلية التربية بالزقازيق ، ٦٨ ، ٣٣٨-٣٨٢ .

شعلة، الجميل محمد عبدالسميع(٢٠١٠) . أثر تفاعل مفهوم الذات الاكاديمي مع وجهة الضبط على كل من قلق الاختبار و الانجاز الاكاديمي لدى طلاب التدريب الميداني بكلية المعلمين بجامعة أم القرى. مجلة كلية التربية بجامعة عين شمس ، ٣٤(٣) ، ٣٩٣ - ٤٣٧ .

الضامن ، منذر عبد الحميد (٢٠٠٣). الإرشاد النفسي، الطبعة الأولى. الكويت: مكتبة الفلاح.

الطيب، محمد عبد الظاهر (١٩٩٤). مبادئ الصحة النفسية. القاهرة: مكتبة المعرفة الجامعية.

عاشور ، أحمد حسن (٢٠٠٨) . أساليب التفكير وعلاقتها بأساليب اتخاذ القرار الاكاديمي لدى عينة من طلاب الجامعة . مجلة كلية التربية بجامعة بنها ، ١٨(٧٤) ، ٢٢٠ - ٢٥٩ .

عاشور ، أحمد حسن (٢٠١٣) . تباين مكونات ما وراء الذاكرة و الكفاءة الذاتية للذاكرة والتحصيل الأكاديمي بتباين مستوى قلق الاختبار و نمط الثقافة لدى طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية بجامعة الازهر ، ١٥٥(٢) ، ٤١٥ - ٤٧٤ .

عبد الكريم سعيد رضوان (٢٠٠٢). القلق لدي مرضي السكر بمحافظة غزة وعلاقته ببعض المتغيرات، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.

عبد الوهاب ، محمد محمود (٢٠٠٧) . أثر برنامج تدريبي لمهارة حكمة الاختبار على مستوى الأداء التحصيلي وقلق الاختبار لدى عينة من طلبة كلية التربية بالمنيا . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة المنيا .

العبيدي ، مظهر عبد الكريم سليم (٢٠١٢) . قلق الاختبار وعلاقته بالمكانة الاجتماعية والنفسية لدى طلاب الجامعة . مجلة الفتح ، ٤٨ ، ٣٣٥ - ٣٥٤ .
العتوم ، يوسف عدنان (٢٠٠٤) . علم النفس المعرفي: النظرية والتطبيق. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

العجمي ، ملحم (١٩٩٩) . معرفة العلاقة بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي لدى طالبات كلية التربية للبنات بالإحساء للأقسام الادبية ودرجة القلق لديهن. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عمان.

عزة ، أحمد محمد حسين(٢٠١٠) . أثر تنمية الحكمة الاختبارية لطلاب المرحلة الاعدادية على ثبات وصدق اختبار تحصيلي في مادة العلوم. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة بنى سويف.

قطامي ، يوسف (٢٠٠٧) . تعليم التفكير لجميع الاطفال. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

قطامي ، يوسف و أبو جابر ، ماجد و نايفة ، قطامي (٢٠٠٠) . تصميم التدريس. عمان: دار الفكر.

اللوغانى ، أحمد عيسى ؛ المغربي ، ناصر عبدالعزيز ؛ عباس ، محمد (٢٠١٠) . أنماط السيطرة المخية كمحددات بروفيلات أساليب التفكير لطلاب كلية التربية الأساسية بدولة الكويت . مجلة كلية التربية الأساسية ، ص ٢٠٣ - ٢٦٢ .
المالكي ، نياح عايض (٢٠١٠) . علاقة قلق الاختبار بالحكمة الاختبارية لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الليث التعليمية. رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية، جامعة أم القرى.

نجلاء، عبد الله ابراهيم وحنان ، محمود محمد (٢٠٠٦) . أثر استخدام اختبار الكتاب المفتوح ذي المستويات المعرفية العليا على تحصيل مادة الاحياء وتنمية مهارات

التفكير الناقد وخفض معدل قلق الاختبار لدى طالبات المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية ببنها، ١٦ (٦٧)، ٢٢٣ - ٢٥٨.

النصار ، صالح عبد العزيز (٢٠٠٥). المراكز الأكاديمية في الجامعات العربية ودورها في تنمية مهارات الطلاب الدراسية، ورقة عمل مقدمة إلى مؤتمر استشرق مستقبل التعليم العالي والتعليم العام والتعليم التقني، شرم الشيخ، ٢١ إبريل ٢٠٠٥.

نعيمة، غزال و منصور، بن زاهي (٢٠١٤). علاقته قلق الاختبار بالدافعية للإنجاز. مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، العدد (١٦)، ٣٩٩ - ٤٠٧.

نوفل ، محمد ؛ فريال ابو عواد (٢٠١٢). أساليب التفكير الشائعة في ضوء نظرية الحكومة الذاتية العقلية لدى طلبة الجامعات الاردنية، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الانسانية)، ٢٦ (٥)، ١٢١٧ - ١٢٥٧.

نيان، باني دغشن الرشدي (٢٠٠٦). علاقة قلق الاختبار بكل من مفهوم الذات والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

الهام ، وقاد (٢٠٠٨) . أساليب التفكير وعلاقتها بأساليب التعلم وتوجيهات الهدف لدى طالبات المرحلة الجامعية بمدينة مكة المكرمة . رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة أم القرى .

Gronlund, N. , Robert , L. & Linn , R. (1990). Measurement evaluation in teaching. New Yourk: Macmillan publishing co..

Jodie , R , Scott , P and Juliannne , T,(2000). Students Perceived Utility and Reported Use Of Test – Taking Strategies. Issues in Educatin, 16(1/2) , 67-83.

Lotz, C. & Sparfeldt, J. (2017) . Does test anxiety increase as the exam draws near? – Students' state test anxiety recorded over the course of one semester. Personality and Individual Differences, 104 , 397-400.

Mill man , J; Bishop , C ; Ebel , R . (1990) . An analysis of test – Wiseness edu. and psych. Measurement ; NEW YORK .

Ritter , S & Maestas , L,(2000). Teaching Middle School Students To Use A Test – Taking Strategy. Journal of Educational Research, 4 ,350– 357.

Sternberg,R. (1992).Wagner.R. K, Thinking Styles Inventory, Unpublished Test, Yale University, New Havan, CT.

Sternberg,R, (1994).Allowing for Thinking Styles, Educational Leadership,52(3) ,36 – 40.

Sternberg,R. (1994). Diversifying Instruction and Assessment . The Educational Forum, 59(1), 47–52.

Sternberg,R. (1997). Thinking styles, New York: Cambridge University press.

Psychology, Sternberg,R. & Williams, W. (1997).Educational Allyn and Bacon, A Pearson Education, University Press

Psychology, Sternberg,R.& Williams, W. (2002). Educational Company, Bacon, A Pearson Education and Allyn Boston.

Xue– chun , H (2006). Anew Approach To Examining Validity – Test – Taking Strategy Investigation. US – China Foreign Language , 4(11) , 88– 93.

Zhang, L,(2002). Thinking Styles: Their Relationship with of Thinking and Academic Performance . Modes Psychology, 22(3) , 331– 348. Educational



خبرات العنف الأسري الموجه نحو الأبناء في مرحلة الطفولة وتأثيرها علي المعاناة من الاكتئاب والوسواس القهري واضطرابات النوم خلال مرحلة المراهقة

المحاضر

د/ محمود مغازي العطار

مدرس الصحة النفسية

كلية التربية - جامعة كفر الشيخ

المجلة التربوية - العدد السابع والأربعون - يناير ٢٠١٧م

Print:(ISSN 1687-2649)

Online:(ISSN 2536-9091)

الملخص

الهدف من الدراسة : يهدف الدراسة إلى الكشف عن تأثير العنف الأسري الموجه نحو الأبناء في مرحلة الطفولة علي المعاناة من الاكتئاب والوسواس القهري واضطرابات النوم (الأرق - فرط النوم - غفوات النوم - نقص التنفس أثناء النوم - الكوابيس) خلال مرحلة المراهقة .

أدوات الدراسة : استخدم الباحث مقياس العنف الأسري إعداد /الباحث، مقياس الاكتئاب إعداد /غريب عبد الفتاح غريب (١٩٩٩)، مقياس اضطراب الوسواس القهري إعداد / قطب عبده خليل حنور (٢٠١٠)، مقياس اضطرابات النوم إعداد/ قطب عبده حنور (٢٠٠٩).

عينة الدراسة : تكونت عينة الدراسة من (٢٧٥) مراهقاً ومراهقة" من طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية. منهم (٥٧) معرضون للعنف الأسري في مرحلة الطفولة، و(٢١٨) غير معرضون للعنف الأسري. تراوحت أعمارهم من (١٨ - ١٩) سنة".

نتائج الدراسة : وجاءت النتائج مؤكدة علي أن التعرض للعنف الأسري من جانب الوالدين يزيد من المعاناة من اضطراب الاكتئاب والوسواس القهري واضطرابات النوم في المراهقة. حيث وجد أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المراهقين (المعرضون - غير المعرضون) للعنف الأسري في الطفولة على مقياس الاكتئاب لجانب المعرضون للعنف الأسري في الطفولة، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المراهقين (المعرضون - غير المعرضون) للعنف الأسري في الطفولة على مقياس الوسواس القهري لجانب المعرضون للعنف الأسري في الطفولة، كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المراهقين (المعرضون - غير المعرضون) للعنف الأسري في الطفولة على مقياس اضطرابات النوم (الأرق - فرط النوم - غفوات النوم - نقص التنفس أثناء النوم - الكوابيس) لجانب المعرضون للعنف الأسري في الطفولة.

The objective of in study: The study aimed to reveal the impact of domestic violence directed towards children in childhood suffering from depression and obsessive-compulsive disorder and sleep disorders (insomnia - hypersomnia - naps sleep - lack of breathing during sleep - nightmares) during adolescence.

Tools of the study: The researcher used the scale of domestic violence Setup / researcher, Depression Scale Setup / Gharib Abdel Fattah Ghraib (1999), obsessive-compulsive disorder Scale Setup / Kotb Abdo Hanour (2010), and the measure of sleep disorders Setup / Kotb Abdo Hanour (2009)

The study sample: The study sample consisted of 275 adolescents and a teenager from the initial band, Faculty of Education students. Of them (57) are exposed to domestic violence in childhood. And (218) is exposed to domestic violence, ages ranged from (18-19 years)

Results: The results confirm that exposure to domestic violence from parents increases the suffering of the depression , obsessive-compulsive and sleep disorders, disorder in adolescence. It was found that there were statistically significant differences between the average scores of adolescents (exposed - is exposed) of domestic violence in childhood on a scale depression side exposed to domestic violence in childhood, as there were statistically significant differences between the average scores of adolescents (exposed - is exposed) of domestic violence in childhood on a scale obsessive compulsive side exposed to domestic violence in childhood, as well as the presence of statistically significant differences between the average scores of adolescents (exposed - is exposed) of domestic violence in childhood scale sleep disorders (insomnia - hypersomnia - naps sleep - lack of breathing during sleep - nightmares) disorder side exposed to domestic violence in childhood.

المقدمة

تعتبر الأسرة هي أهم مؤسسة اجتماعية في كل المجتمعات البشرية ولذا فهي تعد الكيان الأساسي والأول في تكون ونمو شخصية الأبناء وهي المسئول الأول عن تربيتهم وتنشئتهم وتعليمهم، ونقل تراث المجتمع من عادات وتقاليد ومبادئ وقيم إليهم، الأمر الذي يساهم بلا شك في تكوين شخصياتهم المختلفة سواء السوية منها أو اللاسوية.

وقد دلت الأحاديث النبوية الكريمة علي أن مصطلح العنف كان موجوداً عند العرب قديماً، فقد قال رسول الله صلي الله عليه وسلم: " إن الله رفيق يحب الرفق، ويعطي علي الرفق ما لا يعطي علي العنف ". وكانت البدايات الأولى لاستخدام مصطلح (العنف الأسري) في الدراسات الحديثة في السبعينات من القرن الماضي، وذلك للإشارة إلي أعمال العنف والإساءة التي تستخدم ضد الزوجات، وزاد الاهتمام بدراسة هذه الظاهرة خلال مدة التسعينيات، مما أدي إلي اتساع مفهومه ليشمل جميع أعمال العنف التي ترتكب بين أفراد العائلة الواحدة، وقد دلت كثير من الدراسات الأجنبية والعربية التي أجريت في تلك المدة علي انتشار هذه الظاهرة في كثير من المجتمعات، وبين مختلف الثقافات والجماعات. (خالد بن سعود الحليبي، ٢٠٠٩، ص ٩)

ويعبر العنف عن كل الأعمال أو التصرفات العدائية التي تنتصف بإلحاق الأذى أو الإهانة بأي وسيلة كانت بحق إنسان مما يخلق معاناة جسدية وجنسية ونفسية بطريقة مباشرة أو غير مباشرة من خلال الخداع أو التهديد أو التحرش أو الإكراه أو العقاب أو الإكراه أو أية وسيلة أخرى وإهانة كرامته الإنسانية أو سلامته الأخلاقية أو التقليل من أمن شخصه ومن احترامه لذاته أو شخصيته أو الانتقاص من إمكانياته الذهنية والجسدية من قبل فرد أو أفراد أو مؤسسات بشكل منظم أو غير منظم، ومتدرجاً ما بين الإهانة بالكلام حتى القتل (عبد الرحمن عواد الفواز، ٢٠٠٨، ص ٢٠٠).

وتعتبر ظاهرة العنف من الظواهر القديمة في المجتمعات الإنسانية، فهي قديمة قدم الإنسان الذي ارتبط وما زال يرتبط بروابط اجتماعية مع الوسط الذي فيه يؤثر وبه يتأثر، إلا أن مظاهره وأشكاله تطورت وتنوعت بأنواع جديدة فأصبح منها: العنف السياسي، والعنف الديني، والعنف الأسري الذي تنوع وأنقسم هو أيضاً إلي:

- العنف الأسري ضد المرأة

- العنف الأسري ضد المسنين
 - العنف الأسري ضد الأطفال (عبد المحسن بن محمد الملحم، ٢٠١٠، ص ٨٨١ - ٨٨٢)
- ويعرف العنف الأسري بأنه كل عمل عنيف أو مؤذي أو مهين يهدد حياة الطفل، أو يسبب له أذى نفسي، أو بدني، أو معاناة بما في ذلك التهديد بأفعال يقع في إطار الأسرة (يحي محمود النجار، ٢٠١٠، ص ٥٦٣).

وبعد العنف الأسري الموجه نحو الأبناء مصطلحاً حديثاً يستخدم للإشارة إلى الأفعال المباشرة وغير المباشرة التي يوجهها الوالدان أو أولياء الأمر نحو أحد الأبناء بهدف إيقاع الأذى النفسي أو اللفظي أو الجسدي أو الجنسي. وينطوي العنف الأسري الموجه نحو الأبناء علي العديد من العواقب والآثار التي تأخذ أشكالاً عديدة جسدية وصحية ونفسية، ومن أهم هذه العواقب ومن أكثرها خطورة العواقب النفسية للعنف الأسري الموجه نحو الأبناء كونها قد لا تكون ظاهرة بشكل واضح ولكون آثارها تمتد إلي بقية حياة الفرد (محمد عزت عربي كاتبتي، ٢٠١٢، ص ٧٠)

وظاهرة العنف الأسري ليست ظاهرة جديدة علي المجتمعات الإنسانية، بل هي ظاهرة موجودة في جميع المجتمعات وخلال الأزمنة المختلفة، وعلي الرغم من أهمية هذه الظاهرة واتخاذها أشكالاً وصوراً متعددة إلا أنها لم تحظ بالدراسات المتعمقة التي تسلط الضوء علي أبعادها النفسية والاجتماعية. (محمد بن مسفر القرني، ٢٠٠٥، ص ١٣).

حيث يؤكد بعض العلماء علي أن ظاهرة العنف الأسري جاءت نتيجة للحياة العصرية، إذ أن من ضرائب التنمية والتحضر ظهور مشاكل اجتماعية لم تكن موجودة في المجتمعات التقليدية. ويشيرون إلي أنه في مرحلة ما قبل التنمية كانت قضايا العنف الأسري أقل بسبب نمط الأسرة الممتدة التي يوجد فيها الأب والأم والأبناء وأبناء الأبناء وزوجات الأبناء، وفي ظل هذه الأسرة، تكون السلطة الأسرية موزعة علي الأفراد بطريقة شبه متساوية، الأمر الذي يشكل حماية لأفراد الأسرة من تسلط شخص واحد، وإذا حصل اعتداء من شخص من أفراد الأسرة علي آخر، فسوف يجد المعتدي عليه مصادر عديدة للدعم والمساندة الاجتماعية فيسهم ذلك في تخفيف مصابه. ويعتقدون أن تعاون أفراد الأسرة البالغين في أمور الإحالة، يخفف من عوامل الضغط النفسي والإحباط، وهي من المنابع الأولية لمشكلة العنف الأسري. (عبد المحسن بن محمد الملحم، ٢٠١٠، ص ٨٨٦ - ٨٨٧)

ويعتبر العنف من الظواهر التي اقتحمت المجتمعات العربية سواء داخل الأسر أو داخل المدارس أو في الشوارع أو في غيرها . لذا بات الاهتمام بهذه الظاهرة التي تهدد قيم المجتمع وترابطه والكيان النفسي والاجتماعي لأفراد هذا المجتمع ، لذلك يركز هذا البحث علي الكيان الأساسي للمجتمع ألا وهي الأسرة وما يحدث بها من تغيرات تهدد المجتمع كله. ويعرف العنف الأسري بأنه شكل من أشكال إساءة معاملة أحد أفراد الأسرة، يتوجه في الغالب من الفرد الأكثر سلطة إلي الفرد الأقل سلطة داخل الأسرة (جلال كايد ضمرة، ثائر أحمد غباري، ٢٠١٥، ص ٢٤٠).

ومن هنا فإن أساليب تربية وتنشئة الأبناء من قبل الوالدين لها الدور الأكبر في تكون شخصية الأبناء في مرحلة الطفولة، فاستخدام أساليب معاملة تتسم بالقسوة والشدة والعنف والإيذاء مع الأبناء يؤدي إلي معاناة الأطفال من الاضطرابات السلوكية والانفعالية المختلفة والتي منها العدوان والعنائية والاكتئاب والقلق واضطرابات النوم واضطرابات النطق والكلام وانخفاض الشعور بالأمن مما ينعكس ذلك علي انخفاض مستوي الصحة النفسية لديهم كما تشير إلي ذلك دراسة كلا من موسيز *Moses, N.A.* (١٩٩٩)، ماتهيو وآخرون *Matthew W, et al* (٢٠٠١)، انجل وآخرون *Angel, M, et al* (٢٠٠٦)، محمود طيوب وآخرون (٢٠١٠)، هيثم يوسف راشد أبوزيد (٢٠١١)، عبد الناصر السويطي (٢٠١٢)، ربي نعمان أحمد فقرا (٢٠١٣)، سري محمد رشدي سالم (٢٠١٤)، سليم عودة الزبون (٢٠١٥)، علي عبد الكريم محمد الكساب، انتصار عشا (٢٠١٥)، سهير محمد توفيق عبد الهادي (٢٠١٥)

لذا كان محور اهتمام هذه الدراسة الكشف عن امتداد تأثير العنف الأسري الموجه نحو الأبناء في مرحلة الطفولة علي المعاناة من الاكتئاب والوسواس القهري واضطرابات النوم في مرحلة المراهقة. حيث أن الأبناء وبصفة خاصة في مرحلة الطفولة هم الفئة الأبرز في التعرض للعنف الأسري لأنهم الأكثر ضعفاً، بالإضافة إلي أنهم في أشد الحاجة للرعاية والعناية البدنية والنفسية.

□ مشكلة الدراسة:

تعتبر ظاهرة العنف الأسري من الظواهر التي تهدد ترابط وتماسك المجتمع لأنها تهدد الكيان الأساسي للمجتمع وهي الأسرة لما لها من آثار علي أفراد الأسرة

خاصة الأطفال حيث يؤثر العنف الموجة للطفل تأثيراً سلبياً علي نموه النفسي والاجتماعي والجسمي وكذلك العقلي.

ويعد العنف الأسري من أشد أنواع العنف خطورة علي الفرد من الناحيتين النفسية والاجتماعية. وتكمن خطورته في أن آثاره لا تقتصر فقط علي نتائجه المباشرة، بل تتعدي ذلك إلي النتائج غير المباشرة المتمثلة في علاقات القوة غير المتكافئة داخل الأسرة والتي غالباً ما تحدث خللاً في نسق القيم واهتزازاً في نمط الشخصية، خاصة عند الأطفال والمراهقين يتبعه إعادة إنتاج العنف، سواء داخل الأسرة أو خارجها (محمد بن مسفر القرني، ٢٠٠٥، ص ٢٢).

كما أنه يشير إلي مجموعة من الأنماط السلوكية التي تتصف بالهجومية، والقهرية، وتشمل: الإيذاء الجسدي، والاعتداء الجنسي، والإساءة النفسية، والاستغلال الاقتصادي، من الذكور ضد الإناث والأطفال في الأسرة مما يؤدي إلي فقدان الأمان والاحترام، والسيطرة نتيجة تعرضهما المباشر للعنف الجسدي والنفسية والاقتصادي، والجنسي أو نتيجة تعرضهما للتهديد. (عبد الرحمن عواد الفوز، ٢٠٠٨، ص ٢٠٠).

والعنف الأسري، وأن كان يبدو أقل حدة عن غيره من أشكال العنف السائدة إلا أنه أكثر خطورة علي الفرد والمجتمع، وتكمن خطورة العنف الأسري في أنه ليس كغيره من أشكال العنف ذات النتائج المباشرة التي تظهر في إطار العلاقات الصراعية ، بل أن نتائجه غير المباشرة والمترتبة علي علاقات القوة غير المتكافئة داخل الأسرة غالباً ما تحدث خللاً في نسق القيم واهتزازاً في نمط الشخصية خاصة عند الأطفال مما يؤدي في النهاية وعلي المدى البعيد إلي خلق أشكال مشوهة من العلاقات والسلوك. (السيد محمد عبد الرحمن، ٢٠١٤، ص ١٠١).

واهتمت كثير من الدراسات والبحوث بدراسة هذه الآثار خلال مرحلة الطفولة ، ولكن القليل منها أهتم بدراسة التأثير الممتد لهذه الآثار خلال مراحل النمو الأخرى، لذا جاءت هذه الدراسة للكشف عن الآثار طويلة المدى لتأثير العنف الأسري الموجه للأطفال خلال مرحلة المراهقة وما يسبب من معاناة من بعض الاضطرابات النفسية خلال هذه المرحلة ، لذا يمكن صياغة مشكلة الدراسة الحالية في التساؤل الرئيسي التالي:-

س هل يؤثر العنف الأسري الموجه نحو لاطفال من الأبناء علي معاناتهم من الاكتئاب والوسواس القهري واضطرابات النوم في مرحلة المراهقة؟
وتتشق منه التساؤلات الفرعية التالية:

- س١ هل توجد علاقة بين العنف الأسري الموجه نحو الأبناء في الطفولة والاكتئاب والوسواس القهري واضطرابات النوم لديهم في مرحلة المراهقة؟
- س٢ هل يؤثر العنف الأسري الموجه نحو الأبناء في الطفولة علي معاناتهم من الاكتئاب و الوسواس القهري واضطرابات النوم في مرحلة المراهقة؟
- س٣ هل يؤثر جنس الأبناء علي شكل العنف الأسري الموجه نحو الأبناء في الطفولة وعلي الاكتئاب و الوسواس القهري واضطرابات النوم لديهم في مرحلة المراهقة؟

□ أهمية الدراسة:

تبرز أهمية الدراسة الحالية من خلال:

- ١- دراسة تأثير التعرض للعنف الأسري في مرحلة الطفولة علي المعاناة من بعض الاضطرابات النفسية في مرحلة المراهقة مثل اضطراب الاكتئاب و اضطراب الوسواس القهري وكذلك اضطرابات النوم " الأرق - فرط النوم- غفوات النوم - نقص التنفس أثناء النوم - الكوابيس ".
- ٢- إمكانية الاستفادة من النتائج في مجال التدخل السيكولوجي لتخفيف معاناة المراهقين من الاضطرابات النفسية الناتجة عن تعرضهم للعنف خلال مرحلة الطفولة.
- ٣- عينة الدراسة وهم فئة المراهقين خاصة المعرضون منهم للعنف الأسري خلال فترة الطفولة فهذه المرحلة تمثل مرحلة ميلاد ثانية وكما أنها من أهم مراحل النمو في حياة الفرد.
- ٤- كما تظهر أهمية الدراسة الحالية من خلال دراسة ظاهرة العنف الأسري خاصة الموجه نحو الأطفال، هذه الظاهرة التي باتت تهدد استقرار الأسرة وبالتالي استقرار المجتمع وتهدد ثروة المجتمع وهم الأطفال والمراهقين.

□ الهدف من الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية إلي الكشف عن تأثير العنف الأسري الموجه نحو الأبناء في مرحلة الطفولة علي معاناة الأبناء من اضطراب الاكتئاب والوسواس القهري واضطرابات النوم "

الأرق - فرط النوم- غفوات النوم - نقص التنفس أثناء النوم- الكوابيس " خلال مرحلة المراهقة

مصطلحات الدراسة :

أ- العنف الأسري الموجه نحو الأبناء :-

يعرف العنف الأسري علي أنه إساءة استعمال السلطة في العلاقات الأسرية واستغلال مشاعر الثقة والاعتماد على الغير بصورة تهدد أمن ورفاهية الشخص الآخر أو تعرض حياته للخطر. وهو أي عمل يحتوي على عنف، قوة، أو تهديد بما في ذلك أي احتجاز إجباري أو قهري من شأنه أن يؤدي إلى إصابة في الجسد أو أي أذى نفسي قد يتعرض له أحد أفراد الأسرة على يد فرد آخر منها .

ويعرف العنف الأسري الموجه نحو الأبناء إجرائياً علي أنه أي فعل أو حدث ينطوي على سلوك تهديدي أو عنف من جانب الوالدين تجاه أبنائهم ينتج عنه ضرراً علي المستوي الجسدي أو النفسي أو اللفظي وذلك في مرحلة الطفولة بغض النظر عن جنس الأبناء. وله ثلاثة أشكال (العنف الجسدي-العنف النفسي - العنف اللفظي). ويعبر عن ذلك من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطالب علي مقياس العنف الأسري المستخدم في الدراسة.

ب- الاكتئاب : Depressive

هو حالة تقع بين اكتئاب سوى ومألوف واكتئاب ذهاني ، ولكن بين أعراضه الخاصة ما يكفي لدعم القول بوجوده على شكل عصاب يختلف عن القلق العصابي والخوف العصابي من جهة ، وعن ذهان الاكتئاب من جهة أخرى ، أي أنه " انقباض شديد ينطوي على الكثير من مشاعر الحزن ، واليأس ، وانخفاض المعنويات ، وتقدير الذات ، ولكنه لا ينطوي على تعطل في الفكر ، أو انقطاع عن العالم الخارجي أو عن العمل (صبره محمد علي، اشرف محمد عبد الغنى، ٢٠٠٤).

أو هو حالة يشعر فيها المريض بالكآبة والكدر والغم والحزن الشديد وانكسار النفس ، دون سبب مناسب أو لسبب تافه ، فيفتقد لذة الحياة ويرى أنها لا معنى لها ولا هدف له فيها ، فتنبط عزيمته ، ويفقد اهتمامه بعمله وشئونه ويشعر بتفاهته. ويصاحب الاكتئاب عادة التدهور الحركي والصداع وققد الشهية ونقص الوزن والإمساك والأرق ويصاحبه أيضا التردد والبطء في الكلام . وقد يؤدي إلى الانتحار (حامد عبد السلام زهران ، ٢٠٠٥ ، ص ١٤٤ - ١٤٥).

أو هو حالة من اضطراب المزاج ، يشعر فيها المريض بالإحباط والعزوف عن المشاركة في الأنشطة اليومية ، والاجتماعية ، وكذلك فقدان الاهتمام بالمظهر العام والإحساس بالقيمة الذاتية ، مع عدم القدرة على الاستمتاع بالحياة ، والأشياء التي كان يستمتع بها سابقاً . وعادة يصاحب هذه الحالة بعض الأعراض الأخرى مثل اضطرابات في تناول الطعام ، وعدم القدرة على التركيز والإحساس بفقدان الطاقة والقلق النفسي (عبد المنعم عبد القادر الميلادي ، ٢٠٠٦ ، ص ٦٧) .

كما يعرف علي أنه حالة انفعالية يشعر فيها الفرد بفقدان الأمل في المستقبل والحزن والإحساس بفقدان القيمة ، والشعور بالوحدة ، ولوم زائد للذات ويصاحبه أعراض كثيرة منها الجسمي ، فيصبح الفرد عديم الإنجاز ، مضطرب المشاعر ، ويشعر بالإجهاد الدائم ، ونقصان الوزن (عادة محمد عبد الغفار ، ٢٠٠٧ ، ص ٦٤٧ - ٦٤٨) . وهو اضطراب نفسي يتضح ويظهر في المزاج الاكتئابي ، وفقدان الاستمتاع بالحياة ، وفقدان النشاط ، وقلة التركيز ، واضطرابات في النوم والشهية ، ونقد الذات ، والشعور بالذنب ، والشعور بالنقص والدونية ، وقلة العلاقات الاجتماعية (سامية محمد صابر محمد عبد النبي ، ٢٠١٠ ، ص ٤٦)

ويعتبر الاكتئاب أكثر الاضطرابات النفسية انتشاراً ، وهو الاضطراب الذي تظهر أعراضه لدي العديد من الأفراد خاصة في مرحلة المراهقة حيث تتراوح درجة الاكتئاب من الاكتئاب البسيط إلي الاكتئاب الشديد جداً . بحيث يشمل بعض جوانب النفس والمزاج والأفكار ويؤثر علي الطريقة التي اعتاد عليها الفرد في الأكل والنوم ، والطريقة التي يشعر بها الفرد تجاه نفسه والآخرين بالإضافة إلي الوحدة وخيبة الأمل واليأس وعدم الثقة بالنفس وعدم الراحة الجسمية والأرق وعدم المشاركة أو الاستمتاع في النشاطات الاجتماعية (سامي محمد ملحم ، ٢٠١١ ، ص ٣٨) .

ويعرف الاكتئاب إجرائياً علي أنه الدرجة التي يحصل عليها الفرد علي مقياس الاكتئاب والذي يتكون من الأبعاد التالية (الحزن - التشاؤم - الشعور بالفشل - عدم الرضا - الشعور بالذنب - عدم حب الذات - إيذاء الذات - الانسحاب الاجتماعي - التردد - تغير صورة الذات - صعوبة النوم - التعب - فقدان الشهية) . (غريب عبد الفتاح غريب ، ١٩٩٩) ويعبر عن ذلك من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطالب علي مقياس الاكتئاب المستخدم في الدراسة .

ج- اضطراب الوسواس القهري : Obsessive Compulsive Disorders

ويعرف الوسواس القهري بأنه اضطراب يتمثل في وجود وساوس علي شكل فكرة أو دافع أو تخيل، وعادة يكون محتواها مزعجاً، وتدفع بالشخص إلي أن يقوم بأفعال أو طقوس غير مألوفة رغم مقاومة الشخص الشديدة لها. (سليم عوده الزبون، ٢٠١٥، ص ١٥٩)

وتتلخص المحكات التشخيصية لاضطراب الوسواس القهري في أربع محكات، هي:-

- (١) أفكار أو صور متخيلة تسبب القلق والضيق الملحوظ.
- (٢) لا تعد هذه الأفكار، أو الصور المتخيلة انزعاجاً من المشكلات الواقعية في الحياة.
- (٣) يحاول الفرد تجاهل الأفكار والصور المتخيلة أو قمعها.
- (٤) يدرك الفرد أن هذه الأفكار، أو الصور المتخيلة ناتجة عن عقله الشخصي، وليست مفروضة عليه من الخارج (غادة خالد عيد وآخرون، ٢٠٠٩، ص ١١٧).

ويعتبر اضطراب الوسواس القهري خبرة غير منطقية أو فكرة تستحق التوبيخ تحاصر المريض وتدفعه إلى مقاومة الذات المحترمة أو الذات المنطقية (محمد أحمد إبراهيم سعبان ، ٢٠٠٣ ، ص ١٩). وكذلك الوسواس فكرة متسلطة ، والقهر سلوك جبري يظهر بتكرار وقوة لدي المريض ويلزمه و يستحوذ عليه ولا يستطيع مقاومته ، علي الرغم من وعي المريض وتبصيره بغرابته وسخفه ولا معني لمضمونه وعدم فائدته، ويشعر بالقلق والتوتر إذا ما توسوس به نفسه ، ويشعر بالإحاح داخلي للقيام به (حامد عبد السلام زهران، ٢٠٠٥، ص ٥٠٩)

ويعرف الوسواس القهري إجرائياً وفقاً للمحكات التالية :-

١- الوسواس *Obsession* دورية ، تتضمن أفكاراً موصولة ومستمرة ، وصور لم يسبق أن جزها الفرد ، و لكن هذه الأفكار تجتاح الشعور ، و يشير مضمونها إلى أنها غير ذات معني ، فضلاً عن كونها مثيرة للاشمئزاز .

٢- القهر *Compulsion* ويتسم بالتكرار ، وقد يكون السلوك هنا هادفاً ، يصدر طبقاً لقواعد معينة ، أو وفقاً لشكل متكرر علي نحو لا يتغير ، ولا يعد السلوك نهاية المطاف في حد ذاته ، ولكنه يتم بغرض الوصول إلى هدف معين أو تجنب بعض الأحداث أو المواقف ، ويدرك الفرد عند ممارسة السلوك القهري أنه سلوك غير ذي قيمة ، ولا يدفعه للقيام بمثل هذه الأنشطة إلى الشعور بالسعادة ، علي الرغم من أن هذه الأنشطة تمنحه بعض الراحة وتقلل من التوتر .

٣- تعد الوسواس أو السلوك القهري مصدراً للتوتر و الضيق هذا فضلاً عن تداخلها في دور الفرد المناط به في مجتمعه وتأثيرها فيه و إمكان إعاقاتها له .

٤- لا ترجع الوسواس أو السلوك القهري إلى اضطرابات عقلية أو عضوية.
(أحمد محمد عبد الخالق ، مایسة أحمد النیال ، ١٩٩٠ ، ص ٥٤٧)
ويعبر عن ذلك من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطالب علي مقياس الوسواس القهري المستخدم في الدراسة.

د- اضطرابات النوم : Sleep Disorders

وهي عبارة عن مشكلات خطيرة تواجه النموذج الطبيعي للنوم، والتي لها علاقة بأداء وظائف الجسم علي مدار اليوم، وتسبب حالة من الكرب النفسي (كریمة عبد المجید عبد الشافی، ٢٠١١، ص ٣٦٨). وهي المعوقات المؤدية لظهور عسر النوم في أشكال متباينة من التفكك وعدم الانتظام، تظهر في شكل شكاوي متكررة ومستمرة من حيث قلة النوم أو اختلال عدد ساعاته، أو كثرة الأحلام المؤلمة والمفرغة (داليا نبیل حافظ، ٢٠١٥، ص ١٠٦).

وتعرف اضطرابات النوم إجرائياً علي أنها معوقات تؤدي إلى قلة النوم، أو عدم استمراره ، أو كليهما معاً، وهي إما أن تظهر في بداية النوم أو في أثنائه وتأخذ صوراً متعددة منها (الأرق، فرط النوم، غفوات النوم، نقص التنفس أثناء النوم، الكوابيس) . ويعبر عن ذلك من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطالب علي مقياس اضطرابات النوم المستخدم في الدراسة.

ويقصد بالأرق صعوبة الدخول في النوم والاستيقاظ بعد فترة بسيطة من النوم، وصعوبة الاستمرار في النوم رغم الحاجة للنوم، والاستيقاظ مرات عديدة في الليلة الواحدة، والشعور بعدم الراحة بعد الاستيقاظ من النوم. ويعبر عن ذلك من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطالب علي بعد الأرق في مقياس اضطرابات النوم المستخدم في الدراسة.

ويقصد بفرط النوم الميل للنوم ساعات طويلة وصعوبة الاستيقاظ من النوم مع الشعور بالكسل والخمول أثناء النهار. ويعبر عن ذلك من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطالب علي بعد فرط النوم في مقياس اضطرابات النوم المستخدم في الدراسة.

ويقصد بغفوات النوم الوقوع في النوم بسهولة عند بذل أي مجهود أو عند أي انفعال أو في المواصلات بغض النظر عن المكان والزمان لفترات لا تزيد عن ربع ساعة أثناء النهار.

ويعبر عن ذلك من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطالب علي بعد غفوات النوم في مقياس اضطرابات النوم المستخدم في الدراسة.

ويقصد بنقص التنفس أثناء النوم إحداث صوت عالي أثناء النوم وتكون دقات القلب غير منتظمة وحدوث توقف عن التنفس أثناء النوم مما يؤدي إلي صعوبة التنفس وبالتالي الاستيقاظ من النوم. ويعبر عن ذلك من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطالب علي بعد نقص التنفس أثناء النوم في مقياس اضطرابات النوم المستخدم في الدراسة.

ويقصد بالكوابيس الاستيقاظ من النوم بسبب الرعب والفرع بالإضافة إلي استغراق وقت طويل للوصول إلي الاستقرار الانفعالي بعد الكابوس مما يؤدي إلي الخوف من الدخول في النوم. ويعبر عن ذلك من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطالب علي بعد الكوابيس في مقياس اضطرابات النوم المستخدم في الدراسة.

الإطار النظري

□ تعريف العنف :

□ العنف *violence*

العنف في اللغة هو " الخرق بالأمر وقلة الرفق به، وهو ضد الرفق، ويقال: عنفه تعنيفاً ، إذا لم يكن رفيقاً في أمره، وهو الشدة والمشقة، وكل ما في الرفق من الخير ففي العنف من الشر مثله " (ابن منظور ، ١٩٦٨ ، ص ٢٥٧)

كما أنه الاستخدام المتعمد للقوة أو الطاقة البدنية ، المهدد بها أو الفعلية ضد أي فرد من قبل فرد أو جماعة تؤدي إلى ضرر فعلي أو محتمل لصحة الفرد أو بقاءه على قيد الحياة أو نموه أو كرامته. كما عرفته منظمة الصحة العالمية في تقريرها العالمي عن العنف والصحة (٢٠٠٢) بأنه "الاستخدام المتعمد للقوة أو الطاقة البدنية، المهدد بها أو الفعلية، ضد أي طفل من قبل أي فرد أو جماعة تؤدي إلى أو من المرجح للغاية أن تؤدي إلى ضرر فعلي أو محتمل لصحة الطفل أو بقاءه على قيد الحياة أو نموه أو كرامته".

وغالباً ما يشير العنف إلى معنيين، معني واسع يشير إلى ارتكاب بعض الجرائم العنيفة مثل القتل والاغتصاب والسرقة والإكراه، وبهذا يشير إلى الصيغة المتطرفة للعدوان، ومعني ضيق يشير إلى مهاجمة شخص معين لشخص آخر بهدف إلحاق الضرر به، أو التفوه بألفاظ نابية، أو رفض الفرد لبعض الأوامر والنواهي، ونجد أن مثل هذه المظاهر تحدث داخل الأسرة أو المدرسة، وهذا النوع من العنف هو الذي يخشي من إهمال مواجهته وأن يرتقي إلى النوع الواسع المضر، وبشكل أكبر. (علي عبد الكريم محمد الكساب، انتصار عشا، ٢٠١٥، ص ٣٩)

■ العنف الأسري: *Family Violence*

يعتبر العنف الأسري أحد أنماط السلوك العدواني الذي ينتج عن وجود علاقة غير متكافئة داخل الأسرة، مما يجعل الطرف الأقوى في الأسرة ينتهك بدنياً أو لفظياً حقوق الطرف الأضعف. (غريب السيد أحمد ، ١٩٩٩ ، ص ٤٥)

وهو سلوك يصدره فرد من الأسرة صوب فرد آخر فيها، وينطوي على الاعتداء بدنياً عليه، بدرجة بسيطة أو شديدة، بشكل متعمد، أملتة مواقف الغضب أو الإحباط أو الرغبة في

الانتقام من الذات أو لإجباره على إتيان أفعال معينة أو منعه من إتيانها، وقد يترتب عليه إلحاق أذى بدني أو نفسي أو كليهما به. (طريف شوقي محمد فرج، ٢٠٠٢، ص ٩).

وهو جميع الأفعال التي يقوم بها أحد أعضاء العائلة وتلحق ضرراً مادياً أو معنوياً أو كليهما بعضو آخر في نفس العائلة ويعني هذا بالتحديد: الضرب بأنواعه، حبس الحرية، الحرمان من الحاجات الأساسية، الإرغام علي القيام بفعل ضد رغبة الفرد، والطرْد ، والتسبب في كسور أو جروح، أو إعاقة وقتل. (فريدة عبد الوهاب المشرف، ٢٠٠٣، ص ٢٢)

وهو أحد أنواع العنف وأهمها وأخطرها، وقد حظي هذا النوع من العنف بالاهتمام والدراسة كون الأسرة هي ركيزة المجتمع، وأهم بنية فيه، والعنف الأسري هو نمط من أنماط السلوك العدواني والذي يظهر فيه القوي سلطته وقوته علي الضعيف لتسخيره في تحقيق أهدافه وأغراضه الخاصة مستخدماً بذلك كل وسائل العنف، سواء كان جسدياً أو لفظياً أو معنوياً، وليس بالضرورة أن يكون الممارس للعنف هو أحد الأبوين وإنما الأقوى في الأسرة، ولا نستغرب أن يكون الممارس ضده العنف هو أحد الوالدين إذا وصل لمرحلة العجز وكبر السن.

(عائشة بنت سلطان المرزوقي، ٢٠١٦، ٢٢٧)

ويعرف بأنه إيذاء مقصود يصدر من الأقارب سواء كان بدنياً كالضرب، أو لفظياً كالسب واستخدام كلمات قاسية لإهانة الضحية، أو نفسياً كإيذاء المشاعر، أو جنسياً كالاعتصاب، وإجبار الضحية علي ممارسة سلوك جنسي محرم أو دفعها للقيام بذلك.

(أميرة الريماوي، عمر الريماوي، ٢٠١٥، ص ٢٠٨)

■ أنواع العنف الأسري :

للعنف أنواع كثيرة، فمنه المادي المحسوس والملموس النتائج، الواضح علي الضحية، ومنه المعنوي، الذي لا نجد آثاره في بادئ الأمر علي هيئة الضحية، لأنه لا يترك أثراً واضحاً علي الجسد، وإنما آثاره تكون في النفس. (عائشة بنت سلطان المرزوقي، ٢٠١٦، ص ٢٢٨)
ينقسم العنف الأسري إلى أربع أنواع هي:

أ-العنف الجسدي:

وهو إيقاع أثر مؤلم علي الجسد، تحس به الوصلات العصبية عن طريق الشعيرات الدموية المنتشرة في أجزاء الجسم، وتنقله إلي الذهن، ويرتبط به ألم نفسي إلي جانب الألم الحسي المباشر، ولذلك يتضاعف أثره، ويقوي تأثيره. (خالد بن سعود الحليبي، ٢٠٠٩، ص ٥٣).

وهو أكثر أنواع العنف شيوعاً بسبب سهولة اكتشافه وملاحظة آثاره وأنه يتكون من أفعال متعددة تؤدي إلى حدوث إصابة بدنية مثل الصفع والضرب أو أي سلوكيات أخرى أكثر عنفاً. (زهراء عبد الحمزة هادي، هناء عبد النبي، ٢٠١٣، ٢٨٩)

وهو كل ما قد يؤدي الجسد ويضره، نتيجة تعرضه للعنف، مهما كانت درجة الضرر. (عائشة بنت سلطان المرزوقي، ٢٠١٦، ص ٢٢٨).

ويشمل الصفع باليد أو الضرب بأداة ما أو الكي أو الركل أو هز الطفل بعنف بالغ أو رفعه إلى الأعلى ثم إلقائه على الأرض، وكثيراً ما تؤدي أشكال العنف هذه إلى إصابات وجروح جسدية، وقد تؤدي أحياناً إلى تعرضه لبعض الحالات النفسية وقد تؤدي في أحيان أخرى إلى الموت. (جميل حامد عطية، ٢٠١٤، ص ٣١٢)

ويشير كذلك إلى الاعتداء أو استخدام القوة الجسدية مما يسبب الأذى الجسدي الذي يلحق بالطفل على يد أحد والديه أو ذويه. وهو لا ينجم بالضرورة عن رغبة متعمدة في إلحاق الأذى بالطفل، بل إنه في معظم الحالات ناتج عن أساليب تربية قاسية أو عقوبة بدنية صارمة أدت إلى إلحاق ضرر مادي بالطفل. وقد ينتج عن ذلك وجود آثار لجروح وحروق وكدمات بشكل متكرر وتبرير غير منطقي للآثار الظاهرة على الجسد والخوف من الفحص الطبي مما يزيد الأمر سوءاً.

ب- العنف النفسي؛

وهو كل ما يحدث ضرراً على الوظائف السلوكية والوجدانية والذهنية مثل: رفض وعدم قبول الفرد، إهانة، تخويف، تهديد، عزلة، استغلال، برود عاطفي، صراخ، سلوكيات غير واضحة. وهذا النوع من العنف دائماً ما يكون مصاحباً لنوع آخر من العنف مثل الإيذاء الجسدي أو الجنسي. والعنف النفسي لا يقتصر على الإزدراء أو الاستهزاء أو السباب فحسب، بل يأخذ أشكالاً أخرى من شأنها قهر الطفل، ومهاجمة نموه العاطفي، ومن ذلك التفريق في المعاملة بين الطفل وإخوته، أو الآخرين ممن يشاركونه المكان، وكذلك النبذ واغتصاب حقوقه وحرمانه من الدفاع عن نفسه، مما يحفز ظهور روح العداء والانتقام لديه ضد الآخرين. (خالد بن سعود الحليبي، ٢٠٠٩، ص ٥٤)

وهو أي فعل مؤذ نفسيه المعنف ولعواطفه بدون أن تكون له أي آثار جسدية، إلا أن الآلام الناتجة عنه تكون في الغالب أكثر استمرارية لكون يحطم شخصية الإنسان ويزرع ثقته

بنفسه، ويؤثر علي حاجاته في المستقبل. (زهراء عبد الحمزة هادي، هناء عبد النبي، ٢٠١٣، ٢٨٩)

ويعد هذا النوع من أخطر أنواع العنف، لأنه محسوس غير ملموس، وأثره غير واضح للعيان، بالإضافة إلي آثاره المدمرة علي الصحة النفسية للفرد، وتكمن خطورته في أن القانون قد لا يعترف بالعنف النفسي وقد يصعب وضع ضوابط قانونية له لصعوبة قياسه، وهو غالباً ما يأخذ شكل الذم، والإحراج، والتحقير، والانحطاط باعتباره يحطم الإنسان نفسياً. (أمنة حسين مسعود أحمد، ٢٠١٣، ٢٦٤)

كما يشير إلي أي فعل يؤذي الطفل علي مستوي الجانب العاطفي والنفسي بدون أن تكون له أي آثار جسمية، أي أن الألم يكون علي مستوي الجانب النفسي، وهو يحطم شخصية الإنسان ويزعزع ثقته بنفسه، ويؤثر على حياته في المستقبل.

ج- العنف اللفظي:

يشكل العنف اللفظي أحد جوانب التعدي على حياة الأبناء في مرحلة الطفولة أو المراهقة ، وهو أحد أبرز أشكال العنف الأسري من الوالدين في مرحلة الطفولة والعنف اللفظي هو الكلمات والألفاظ المسيئة والتي تحمل عبارات السخرية والاستهزاء والسب والشتم من قبل الوالدين للأبناء في مرحلة الطفولة.

أي أن العنف اللفظي يظهر في الكلمات أو العبارات المستخدمة من فرد تجاه آخر بهدف التوبيخ أو التأنيب أو التهديد ويعد نوع من أنواع العنف لأنه قد يسئ إلي شخصية وذات الفرد المعنف. (عبير بنت محمد الصبان، ٢٠١١، ص ١٠)

وهو عبارة عن كل ما يؤدي مشاعر الضحية من شتم وسب أو أي كلام يحمل التجريح، أو وصف الضحية بصفات مزرية مما يشعرها بالامتهان أو الانتقاص من قدرها. (عائشة بنت سلطان المرزوقي، ٢٠١٦، ص ٢٢٩).

وهو يهدف إلي التعدي علي حقوق الأبناء بإيذائهم عن طريق الكلام أو الألفاظ الغليظة النابية، وعادة ما يسبق العنف اللفظي العنف البدني أو الجسدي. (زهراء عبد الحمزة هادي، هناء عبد النبي، ٢٠١٣، ٢٨٩)

والعنف اللفظي من قبل الوالدين هو تلك الألفاظ أو الكلمات التي يستخدمها الوالدان ضد أطفالهم والتي تسبب آلام وفيها قسوة نفسية للطفل. (محمد عبد الرحمن الشقيري، نايل المصري، ٢٠٠١، ص ١١). وهو تلك الألفاظ أو الكلمات التي يستخدمها الوالدان ضد أطفالهم

والتي تؤدي إلى حدوث ثغرات في الشخصية وينتج عنها قسوة نفسية للطفل. (عبد الفتاح عبد الغني الهمص، ٢٠٠٨، ص٧).

والواقع أن العنف اللفظي قد يكون أقسى من العنف الجسدي، لأن الطفل يسمع باستمرار من والده أو أمه كلمات بذئية مثل (يا غبي، يا حيوان، يا سخي) وغيرها من الألقاب التي تحط من كرامة الطفل وتؤثر في نموه وشخصيته ويخلق لديه شخصية عدوانية في المستقبل وقد يعكسه علي أطفاله عند الزواج، ويعد الإذلال تنافياً مع أبسط حقوق الإنسان. (جميل حامد عطية، ٢٠١٤، ص ٣١٤)

د- العنف الجنسي:

وهو حالة ما يعتمد فيها شخص أكبر إلي استخدام الطفل لأجل أغراض جنسية مثل الاغتصاب والتحرش الجسدي والجنسي في الشوارع والمواصلات والأماكن المزدحمة، والتحرش من قبل أرباب العمل أو من خلال إجبار الأطفال علي ممارسات جنسية متنوعة.

(دوخي الحنيطي، وآخرون، ٢٠١٢، ص ٢٠٦)

ويعرف العنف الجنسي علي أنه أي فعل أو قول يمس كرامة الفرد ويخدش خصوصية جسده، ولعل أكثر أنواع العنف الجنسي لدي الأطفال هو الاغتصاب.

(أحمان لبنى، ٢٠١٢، ص ٥٣)

ويعد العنف الجنسي من أخطر أنواع العنف التي يتعرض لها الطفل، وتكمن خطورته في بقاء أثره حتي بعد البلوغ، إذ يظل يذكر ذلك الطفل المعتدي عليه جنسياً فتسيطر عليه مشاعر الكآبة، وينخفض تقديره لذاته، وربما انخرط في بكاء شديد عندما يتحدث عن تلك الخبرة المؤلمة والمحرجة التي تعرض لها في صغره، وحاله أهون بقليل من لو كان المعتدي عليها جنسياً (طفلة) لأن ذلك سيؤثر مستقبلاً وبدرجة أكبر في اتجاهها نحو الزواج والحمل وفكرة الارتباط بالرجل وربما أثر ذلك حتى علي مدي إقبالها علي الحياة.

(خالد بن سعود الحليبي، ٢٠٠٩، ص ٥٥)

ويعد استغلال الأطفال جنسياً شكلاً من أشكال العنف الممارس ضدهم، وهو من أبشع أنواع الاضطهاد والعنف علي الإطلاق بالنظر لمردوداته السيئة علي المستقبل الشخصي والاجتماعي. (جميل حامد عطية، ٢٠١٤، ص ٣١٣)

وهذه الصورة من أعمال العنف تتمثل في إكراه المعتدي عليه سواء كان ذكر أم أنثى على ممارسة الجنس أو القيام بأعمال جنسية فاضحة مع المعتدي. ويعد الاغتصاب أخطر صور الاعتداء الجنسي في نطاق الأسرة وغالباً ما يمارس الاعتداء الجنسي تحت تهديد المعتدى عليه بإيذائه إذا لم يرضخ لرغبات المعتدي.

■ النظريات المفسرة للعنف :-

هناك العديد من النظريات التي تناولت تفسير العنف منها ما اعتمد في التفسير علي الجوانب البيولوجية وأخري اعتمدت علي الجوانب النفسية فجاءت **النظرية البيولوجية** لتؤكد على أن العوامل التشريحية والعوامل الجينية بالإضافة إلي العوامل الفسيولوجية هي المسؤولة عن حدوث العنف ويتضح دور العوامل التشريحية من خلال وجود بعض الأجزاء الموجودة في المخ مثل اللوزة وغيرها من الأجزاء والتي لها علاقة بحدوث العنف، ويتضح دور العوامل الجينية من خلال وجود بعض الأشخاص من نزلاء السجون نتيجة القيام بجرائم تنسم بالعنف لديهم كروموسوم ذكري زائد (XYY)، ويتضح دور العوامل الفسيولوجية من خلال وجود اضطرابات في رسم المخ الخاص ببعض من يرتكبون جرائم القتل.

في حين اختلف **الاتجاه النفسي الذبي** يعتمد في تفسيره لسلوك العنف علي أساس الجانب النفسي، " ففي **نظرية التحليل النفسي** يري "فرويد أن جميع دوافع الإنسان ورغباته يمكن ردها إلى غريزتين فقط هما: غريزة الحياة أو الغريزة الجنسية وغريزة الموت أو العدوان أو التدمير. فالأولي تسعى للحفاظ علي حياة الإنسان والحفاظ علي الجنس البشري، والثانية تسعى للتخريب والدمار وإنهاء الحياة رغم أن الفرد ذاته هو هدف هذه الغريزة، لأنها بحسب رأي فرويد تمثل الغاية الأقوى في النفس البشرية وهي العودة والرجوع إلي ما قبل الحياة، ولكن هذه الغريزة إذا ما تم اعتراضها فإن طاقتها تتحول للغير بدل من اتجاهها نحو الذات. وبذلك يري "فرويد" أن العنف الأسري من الوالدين نحو الأبناء يرجع إلي نزعة فطرية غريزية متأصلة في الطبيعة البشرية، بالإضافة إلي العنف المكبوت لدي الوالدين في اللاشعور، الناتج عن ممارسة العنف تجاههم، أي أن الآباء والأمهات المعنفون لأبنائهم تعرضوا في طفولتهم إلي عنف مما أدى إلي كبت العنف في اللاشعور، الأمر الذي يؤدي إلي إسقاط هذا العنف المكبوت علي أطفالهم، فالعنف هنا يعد وسيلة للتفيس عن المشاعر السلبية التي تم تكوينها في طفولتهم.

واختلفت النظرية السلوكية عن نظرية التحليل النفسي في تفسيرها لسلوك العنف
علي أنه سلوك متعلم مثل أي سلوك من البيئة المحيطة عن طريق قوانين ونظريات التعلم للسلوكيات العنيفة مع وجود الدافع الخارجي للقيام بالعنف، وكذلك تعزيز السلوك العنيف. فالعنف كسلوك واقعي ملموس يظهر في حياتنا بصورة واضحة لهذا فهو كباقي السلوكيات الأخرى التي يتعلمها الفرد وذلك من خلال الصور التي تتطوي على سلوكيات العنف سواء عن طريق ممارسة الأفراد لها أو عن طريق مشاهدة العنف مع وجود الدافع والتعزيز. ومن هنا فإن أنصار النظرية السلوكية يرون أن العنف من قبل الوالدين لأطفالهم يرجع إلى كف السلوك غير المرغوب بطريقة عنيفة من قبل الوالدين تجاه الأبناء، والذي يعد من وجهة نظر الوالدين أسلوب تربية وكف للسلوكيات غير المرغوبة، في حين أنه يعد شكل من أشكال العنف الأسري من وجهة نظر الأبناء.

كما جاءت **النظرية المعرفية** لتؤكد علي دور المعتقدات غير المنطقية والأفكار السلبية في حدوث العنف الأسري بالإضافة إلى نقص المهارات المعرفية للوالدين عن كيفية التعامل مع الأبناء في مراحل النمو المختلفة وعدم الإلمام بخصائص واحتياجات كل مرحلة عمرية مما يؤدي إلى وضع توقعات غير متوافقة مع قدرات وخصائص أبنائهم بالإضافة إلى عدم فهم طبيعة مرحلة النمو التي يمر بها أبنائهم وبالتالي يصبحون أكثر عرضة للعنف الأسري.

■ صفات الأبناء الأكثر احتمالية للتعرض للعنف الأسري:-

١. ذوي النشاط الحركي غير الطبيعي.
٢. من الذين ولدوا دون تخطيط مسبق لإنجابهم.
٣. من المشاكسين في تصرفهم مع الآخرين.
٤. من الأقل ذكاء.
٥. من الذكور أكثر من الإناث.
٦. من المعتمدين في رعايتهم علي الخادמות والمربيات.
٧. ممن يعيشون مع زوجة الأب الثانية.
٨. ممن يعيشون في أسرة يغيب فيها الأب.

(معن خليل العمر، ٢٠١٥، ٢٢١ - ٢٢٢)

■ صفات الآباء الأكثر احتمالية للقيام بالعنف الأسري ضد أبنائهم:-

- ١ يواجهون أزمات أسرية متلاحقة.
- ٢ غير منسجمين كزوجين.
- ٣ تنعكس مشاكل عملهم علي حياتهم الأسرية.
- ٤ لديهم خبرة قليلة في حل المشكلات التي يواجهونها.
- ٥ يتدخل الأقرباء والغرباء في حياتهم الزوجية.
- ٦ عاطلين عن العمل.
- ٧ لديهم عدد أفراد كبير في أسرهم.
- ٨ ليس لديهم مدة زمنية كافية بين ولادات أبنائهم.
- ٩ يكون نرجسياً.
- ١٠ ليس لديه شعور كاف بمسئوليته الأبوية.
- ١١ (معن خليل العمر، ٢٠١٥، ٢٢٢)

■ بعض العلامات التي توحى بأن الطفل يتعرض للعنف الأسري:

- قد لا يظهر على جميع الأطفال الذين يتعرضون للعنف والإهمال الأعراض التالية .وليس كل الأطفال الذين تظهر عليهم هذه الأعراض والعلامات يتعرضون للعنف والإهمال في بيوتهم . لكن ،إذا لاحظت الأعراض والعلامات التالية ، فهناك احتمال بأن الطفل يتعرض للعنف وسوء المعاملة داخل محيط يُعرضه للأذى أو لمشاهد العنف الأسري:
- ١- الطفل دائماً جائع ووقذر ، ولا يرتدي الملابس التي تلائم أحوال الطقس.
 - ٢- ترك الطفل الصغير وحده في البيت.
 - ٣- قيام الطفل بالمهام والأعباء والمسؤوليات التي يقوم بها الكبار مثل الاعتناء بإخوانه أو أخواته الأصغر منه، والقيام بالأشغال المنزلية.
 - ٤- الطفل يفتقر إلى الحيوية والنشاط.
 - ٥- الطفل يرفض المشاركة في الأنشطة البدنية والرياضية أو يرفض ارتداء الزي أو الهندام الخاص بها.
 - ٦- الطفل غالباً ما يتصرف بطريقة عدوانية، وتطغى عليه مشاعر الغضب والعدوانية تجاه الآخرين.

- ٧- كدمات وإصابات لا تفسير لها، خصوصاً في أجزاء من جسم الطفل التي عادة لا يصاب فيها الطفل بمثل هذه الكدمات والإصابات.
 - ٨- الكدمات أو الإصابات التي تدل على وجود تناقض بين أسبابها المعلنة وطبيعة الإصابات الحقيقية.
 - ٩- الكدمات أو الحروق التي تترك علامة على شكل أداة ربما استعملت أو تسببت في الإصابة بحروق مثل سيجارة، أو مكواة، أو عيون الفرن العلوية.
 - ١٠- الطفل يعرف أشياء ومعلومات عن الجنس عادة لا تكون معروفة لدى الأطفال في نفس السن.
 - ١١- الطفل يتصرف بطريقة مثيرة للجنس أمام الأشخاص الكبار أو الأطفال الآخرين.
 - ١٢- الطفل يوجي أو يتكلم صراحة عن العنف والاعتداء الجنسي.
 - ١٣- الأطفال أو الشباب الذين يهربون من بيوتهم مراراً وتكراراً.
 - ١٤- الأطفال أو الشباب الذين يشربون الكحول أو يتعاطون المخدرات.
- (.Khamis V, 2005, P: 85)

□ الدراسات السابقة :

تبحث دراسة : موسيز, *N.A, Moses* (١٩٩٩) تأثير التعرض إلى العنف الأسري على شباب المدرسة ، شملت الدراسة (٣٣٧) طالباً من مدارس نيويورك تتراوح أعمارهم من (١٤-١٩ سنة) . وقد أشارت النتائج إلى أن الذكور أكثر تعرضاً للعنف من الإناث ، وجود علاقة ايجابية بين التعرض للعنف الأسري والمعاناة من الاكتئاب والعنوان ، أن التعرض للعنف الأسري يؤدي إلى التنبؤ بالمعاناة من العدوان لكلاً من الجنسين والتنبؤ بالاكتئاب لدى الإناث ، أن العنف الأسري للأطفال يمتد إلى مرحلة المراهقة.

في حين قام ماتيهيو وآخرون, *Matthew W, et al* (٢٠٠١) بالكشف عن العلاقة بين الاكتئاب واحترام الذات لدى الأطفال المعرضون للعنف الأسري والفروق بين الجنسين، وشملت الدراسة (٤٥) طفلاً من المدارس الابتدائية والروضة، منهم (٢١ ذكر - ٢٤ أنثى)، تتراوح أعمارهم من (٥-١١ سنة) . وقد أشارت النتائج إلى أن الذكور أكثر تعرضاً للعنف الأسري من الإناث ، وجود علاقة ايجابية بين التعرض

للغف الأسري والمعانة من الاكئاب وانخفاض احترام الذات لدي الجنسين، عدم وجود فروق بين الجنسين الذكور والإناث في احترام الذات والاكئاب.

كما كشفت دراسة انجل وآخرون *Angel M, et al* (٢٠٠٦) عن تأثير التعرض إلى العنف الأسري في الطفولة علي المعانة من اضطراب الاكئاب لدي الذكور في مرحلة المراهقة ، شملت الدراسة (٥٠) مراهقاً أمريكياً تتراوح أعمارهم من (١٤-١٧ سنة) . وقد أشارت النتائج إلى وجود علاقة ايجابية بين التعرض للعنف الأسري والمعانة من الاكئاب والعدوان ، وأن التعرض للعنف الأسري يؤدي إلى المعانة من الاكئاب لدي الذكور ، وأن العنف الأسري للأطفال يمتد إلى مرحلة المراهقة.

وهدف دراسة عمر محمود الفراية (٢٠٠٦) إلى التعرف علي العنف الأسري الموجه نحو الأبناء وعلاقته بالشعور بالأمن لدي الطلبة المراهقين في محافظة الكرك، وتكونت عينة الدراسة من (١٢٤٨) طالباً وطالبة، وقد أظهرت النتائج أن هناك علاقة عكسية بين الشعور بالأمن وأشكال العنف الأسري، حيث أن الشعور بالأمن يتدني لدي أفراد العينة بازدياد درجة تعرضهم لأشكال العنف الأسري، كما توصلت إلى أن الطلبة الذكور أكثر تعرضاً لأشكال العنف الأسري من الإناث.

كما كشفت دراسة فيوجن وآخرون *Fugen N, et al* (٢٠٠٦) عن معدلات العنف الأسري وسوء المعاملة لدي مرضي الوسواس القهري واضطراب تشوه صورة الجسم ، شملت الدراسة (١٠٠) مقسمين إلى مجموعتين (٥٠ لمضطربي الوسواس القهري- ٥٠ لمضطربي تشوه صورة الجسم). وقد أظهرت النتائج وجود مستويات عالية من العنف العاطفية والجنسية لدي مضطربي تشوه صورة الجسم بالمقارنة بمضطربي الوسواس القهري، ولم توجد فروق بين المجموعتين في العنف الجسدي. لذا قد يكون العنف وسوء المعاملة من العوامل التي تسهم في اضطراب تشوه صورة الجسم.

وهدف دراسة نسيمة داود (٢٠٠٧) إلى الكشف عن العلاقة بين مشاهدة الأطفال للعنف الأسري وشعورهم بالتوتر والاكئاب وتحصيلهم المدرسي، وتكونت عينة الدراسة من (٣٥٥) طالباً وطالبة، وأظهرت النتائج وجود معاملات ارتباط ذات

دلالة بين مشاهدة العنف الأسري وكل من الاكتئاب والتوتر ومعدل تحصيل الطالب في المدرسة.

في حين قام سوبيا وآخرون, *Sobia H, et al* (٢٠١٠) بالكشف عن العلاقة بين الاكتئاب والعنف الأسري لدى السيدات المتزوجات ، وشملت الدراسة (١٧١) من النساء المتزوجات المترددات علي عيادات الطب النفسي في جامعة الآغا خان في كراتشي ،وقد أشارت النتائج إلي أن ٦٩,٥% من العينة الكلية تعرضوا لواحدة من أشكال العنف الأسري ،وأن ٣٢,٢ تعرضوا للصراخ، و ٢٥,١ للتهديد بالضرب، ٢٠,٥% تعرضوا للصفع، و ١٤% للركل، و ٨,٨% تهديد بالسلاح. وأن نسبة الاكتئاب لديهم وصلت ٦٢%. وكذلك وجود علاقة ايجابية بين التعرض للعنف الأسري والمعاناة من الاكتئاب.

وهدف دراسة محمود طيوب، وآخرون (٢٠١٠) إلي الكشف عن العلاقة بين العنف الأسري تجاه الأبناء ونشوء السلوك العدواني لديهم في مدارسهم من خلال عدة متغيرات، وتكونت عينة الدراسة من (١٢٠) طالباً وأسفرت النتائج عن وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين العنف الأسري ونشوء السلوك العدواني لدى الأبناء، وجود علاقة سالبة ذات دلالة إحصائية بين المستوى التعليمي والمستوي الاقتصادي للوالدين والعنف الأسري.

وهدف دراسة عبير بنت محمد الصبان (٢٠١١) إلي الكشف عن خبرات العنف الأسري والمدرسي لدى عينة من طالبات المرحلة المتوسطة والثانوية في مدارس التعليم العام بالعاصمة المقدسة، وتكونت العينة من (٨٦٠) طالبة، وتوصلت نتائج الدراسة إلي أن طالبات المرحلة المتوسطة والثانوية يتعرضن للعنف من الأسرة والمدرسة بصورة منخفضة، وأن التعرض للعنف من المدرسة أكثر من الأسرة.

في حين قام دسوقي وآخرون, *Dessoki H, et al* (٢٠١١) بدراسة العنف الأسري لدى مرضي الاكتئاب والأمراض العصبية من السيدات المتزوجات ،وشملت الدراسة علي (٦٠) من النساء المصريات المتزوجات مقسمين إلي ثلاثة مجموعات هي (٢٠ مريضة بالاكتئاب)، (٢٠ مريض بالاضطرابات العصبية)، (٢٠ مجموعة ضابطة) ،وقد أشارت النتائج إلي أن نسبة انتشار العنف الأسري أعلى لدى السيدات

المتزوجات المكتئبات والمضطربات عصبياً مقارنة بالمجموعة الضابطة ، كذلك وجود فروق بين السيدات المتزوجات المكتئبات والمضطربات عصبياً علي مقياس العنف الأسري في اتجاه المضطربات عصبياً.

وهدفـت دراسة هـناء أحمد متولي غـنيمـة (٢٠١١) إلي الكـشف عـن عـلاقـة العـنف الأسري الموجه ضد المسنين بالاكتئاب والرضا عن الحياة، وتكونت عينة الدراسة من (٢٤٣) مسناً ومسنّة، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائياً بين درجات أفراد عينة البحث علي مقياس العنف الأسري ودرجاتهم علي كل من مقياس الاكتئاب ومقياس الرضا عن الحياة وكانت العلاقة الأولى موجبة والثانية سالبة.

وهدفـت دراسة هـيثـم يـوسف راشـد أبـو زـيد (٢٠١١) إلي معرفـة أثـر العـنف الأسري علي اضطرابات النطق والكلام لدى طلبة مرحلة التعليم الأساسي، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠) طالب وطالبة، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدي الأطفال ذوي اضطرابات النطق والكلام في أبعاد العنف الأسري تعزي إلي متغير الجنس وكانت الفروق لصالح الذكور، أي أن الذكور يتعرضون للعنف الأسري بشكل أكبر من الإناث.

وهدفـت دراسة دـوخي الحـنيطي وآخرون (٢٠١٢) إلي قياس درجة العنف الأسري الذي تعرض له الطلبة العمانيين الدراسين بجامعة مؤته في أثناء طفولتهم علي السلوك المنحرف، وتكونت عينة الدراسة من (١٥٠) طالباً، وخلصت الدراسة إلي أن لأشكال العنف الأسري التي تعرض لها الطلبة في أثناء طفولتهم أثر في سلوكهم المنحرف، وتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الجنس في أشكال العنف التي يتعرض لها الطلبة أثناء طفولتهم ، وكانت الفروق لصالح الإناث.

كما قام يونج وآخرون *Yong Z, et al* (٢٠١٢) بالكشف عن العلاقة بين اكتئاب ما بعد الولادة والتعرض للعنف الأسري أثناء الحمل لدي السيدات الصينيات، وشملت الدراسة (٨٤٦) من النساء الحوامل منهم (٢١٥) تعرضن للعنف الأسري أثناء فترة الحمل ،وقد أشارت النتائج إلي أن نسبة انتشار اكتئاب ما بعد الولادة بين النساء اللواتي تعرضن لسوء المعاملة والعنف الأسري خلال فترة الحمل (٢٥,١%) من

بين أولئك الذين لم تتعرضن للعنف (٦,٠٪)، ووجود علاقة ايجابية بين التعرض للعنف الأسري أثناء الحمل والمعاناة من الاكتئاب بعد الولادة.

وهدف دراسة عبد الناصر السويطي (٢٠١٢) إلى التعرف على العنف الأسري الموجه نحو الأبناء وعلاقته بالشعور بالأمن لدى عينة من طلبة الصف التاسع في مدينة الخليل، وتكونت عينة الدراسة من (٩٩) طالباً وطالبة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة عكسية بين الشعور بالأمن وأشكال العنف الأسري، حيث أن الشعور بالأمن يتدني لدى أفراد العينة بزيادة درجة تعرضهم لأشكال العنف الأسري، كما توصلت إلى أن الطلبة الذكور أكثر تعرضاً لأشكال العنف الأسري من الإناث.

وهدف دراسة نايف بن محمد الحربي، أبو المجد إبراهيم الشوريجي (٢٠١٢) إلى الكشف عن أثر العنف الأسري على كل من الهناء الشخصي ومكوناته كأحد أنماط السلوك الإيجابي والعنوانية ومكوناتها كأحد أنماط السلوك السلبي، وتكونت عينة الدراسة من (٩٨٩) طالباً بالصف الأول الثانوي العام بالمدينة المنورة، وأشارت النتائج إلى أنه كلما انخفض العنف الأسري ارتفع الهناء الشخصي ومكوناته، وكلما ارتفع العنف الأسري ارتفعت العنوانية ومكوناتها.

وهدف دراسة صلاح الدين وتد، وبدران بدير (٢٠١٣) إلى التعرف على مدى ارتباط العنف الأسري بالمستوي الاقتصادي والدراسي للأهل لدى أسر الأولاد في المدارس الثانوية الخاصة والحكومية في محافظة بيت لحم، وتكونت عينة الدراسة من (١١٧٤) طالباً، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى العنف الأسري حسب المستوى الاقتصادي للأسرة، وتبين أن متوسطات الأسر ذات المستوى الاقتصادي المنخفض جداً، والمنخفض نوعاً ما، وكذلك العالي جداً هي أكثر عنفاً من الأسر ذات المستوى الاقتصادي المتوسط والعالي، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في العنف الأسري تعزي للمستوي الدراسي للوالدين (لأم دون الأب).

وهدف دراسة ربي نعمان أحمد فقرا (٢٠١٣) إلى الكشف عن العلاقة بين العنف الأسري والوسواس القهري لدى المراهقين في منطقة الناصرة، وتكونت عينة

الدراسة من (٣٧٥) طالباً وطالبة، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين العنف الأسري والوسواس القهري لدى المراهقين في منطقة الناصرة، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية في العنف الأسري وفي الوسواس القهري لدى المراهقين تعزي لأثر الجنس في جميع المجالات، وجاءت الفروق لصالح الذكور.

وهدف دراسة سري محمد رشدي سالم (٢٠١٤) إلى التعرف على العلاقة بين العنف الأسري، والسلوك العدواني لدى التلاميذ الصم في معاهد وبرامج التربية الخاصة، وتكونت عينة الدراسة من (٥٨) تلميذاً أصم، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطيه موجبة دالة إحصائياً بين درجات التلاميذ علي مقياس العنف الأسري ودرجاتهم علي مقياس السلوك العدواني.

وهدف دراسة عطا ف محمود أبو غالي، جولتان حسن حجازي (٢٠١٤) إلى فحص العلاقة بين العنف الأسري وقوة الأنا لدى الأحداث الجانحين المودعين بدار الأمل للملاحظة والرعاية الاجتماعية في رام الله، وتكونت عينة الدراسة من (٤٠) حدثاً من الذكور تتراوح أعمارهم ما بين ١٢ - ١٨ عاماً، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية عكسية دالة بين العنف الأسري وقوة الأنا، كما بينت نتائج الدراسة ارتفاع مستوى العنف الأسري.

وهدف دراسة عبد الله علي محمود بنيان (٢٠١٤) إلى معرفة العلاقة بين العنف الأسري الموجه ضد الأبناء المعوقين سمعياً والسلوك التكيفي في مدينة الطائف علي عينة تكونت من (٤٢) طالب وطالبة أعمارهم بين (٧ - ١٢) منهم (٢٢) ضعاف سمع و (٢٠) من الصم، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود ارتباطاً سالباً بين العنف الأسري الذي يمارسه الآباء والسلوك التكيفي لدى أبنائهم، كما أن الأمهات أكثر استخداماً للعنف الأسري من الآباء.

وهدف دراسة سليم عودة الزبون (٢٠١٥) إلى الكشف عن العلاقة بين العنف الأسري والوسواس القهري لدى طلبة الجامعة الأردنية، وتكونت عينة الدراسة من (٧٢٠) طالباً وطالبة، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين العنف الأسري والوسواس القهري.

وهدفت دراسة علي عبد الكريم محمد الكساب، انتصار عشا (٢٠١٥) إلى معرفة واقع العنف الأسري ضد الأطفال في المجتمع الأردني من وجهة نظر الأطفال أنفسهم، وأظهرت نتائج الدراسة تعرض أفراد عينة الدراسة للعنف الأسري بدرجة كبيرة، ووجود فروق تعزوي لمتغير الجنس ومتغير تعليم الأب ومتغير مكان السكن.

وهدفت دراسة سهير محمد محمد توفيق عبد الهادي (٢٠١٥) إلى التعرف علي العلاقة بين العنف الأسري والسلوك العدواني، واضطرابات اللغة التعبيرية لدى طالبات جامعة الطائف، وتكونت عينة البحث من (١٥٠) طالبة، وكشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطيه موجبة دالة إحصائياً بين درجات الطالبات علي مقياس العنف الأسري ودرجاتهم علي مقياس السلوك العدواني، وبين درجاتهم علي مقياس العنف الأسري ودرجاتهم علي مقياس اضطرابات اللغة التعبيرية أيضاً.

□ التعليق علي الدراسات السابقة:

- ١- أشارت بعض الدراسات السابقة إلى امتداد تأثير العنف الأسري في الطفولة إلى مرحلة المراهقة مثل دراسة انجل وآخرين *Angel M, et al.* (٢٠٠٦)، ودراسة عبير بنت محمد الصبان (٢٠١١)، ودراسة دوخي الحنيطي وآخرون (٢٠١٢)
- ٢- اهتمت معظم الدراسات بدراسة علاقة العنف الأسري ببعض المتغيرات النفسية مثل علاقة العنف الأسري بالاكتئاب كما في دراسة كلاً من موسيز *Moses N.A.* (١٩٩٩)، ماتيهيو وآخرون *Matthew W, et al.* (٢٠٠١)، انجل وآخرون *Angel M, et al.* (٢٠٠٦)، سوبيا وآخرون *Sobia H, et al.* (٢٠١٠)، دسوقي وآخرون *Dessoki H, et al.* (٢٠١١)، هناء أحمد متولي غنيمة (٢٠١١)، يونج وآخرون *Yong Z, et al.* (٢٠١٢)، وعلاقة العنف الأسري بالوسواس القهري كما في دراسة كلاً من فيوجن وآخرون *Fugen N, et al.* (٢٠٠٦)، ربي نعمان أحمد فقرا (٢٠١٣)، سليم عودة الزبون (٢٠١٥)، وعلاقة العنف الأسري بالعدوان كما في دراسة كلاً من موسيز *Moses N.A.* (١٩٩٩)، انجل وآخرون *Angel M, et al.* (٢٠٠٦)، محمود طيوب، وآخرون (٢٠١٠)، سري محمد رشدي سالم (٢٠١٤)، سهير محمد محمد توفيق عبد الهادي (٢٠١٥)، وعلاقة العنف الأسري بانخفاض احترام الذات كما في دراسة ماتيهيو وآخرون *Matthew W, et al.* (٢٠٠١)، وعلاقة العنف الأسري بانخفاض الشعور بالأمن النفسي كما في دراسة عمر

محمود الفراية (٢٠٠٦)، ودراسة عبد الناصر السويطي (٢٠١٢)، وعلاقة العنف الأسري بالرضا عن الحياة كما في دراسة هناء أحمد متولي غنيمه (٢٠١١)، وعلاقة العنف الأسري باضطرابات النطق والكلام كما في دراسة هيثم يوسف راشد أبو زيد (٢٠١١)، وعلاقة العنف الأسري بالهناء الشخصي والعنوانية كما في دراسة نايف بن محمد الحربي، أبو المجد إبراهيم الشوريجي (٢٠١٢)، وعلاقة العنف الأسري بقوة الأنا كما في دراسة عطايف محمود أبو غالي، جولتان حسن حجازي (٢٠١٤)، وعلاقة العنف الأسري بالسلوك التكيفي كما في دراسة عبد الله علي محمود بنيان (٢٠١٤).

ججج

٣- لم تتفق نتائج الدراسات حول الفروق بين الجنسين في التعرض لخبرات العنف الأسري، فقد أشارت بعض الدراسات إلى وجود فروق بين الجنسين لجانب الإناث كما في دراسة دوخي الحنيطي وآخرون (٢٠١٢)، بينما أشارت بعض الدراسات الأخرى إلى وجود فروق بين الجنسين لجانب الذكور كما في دراسة كل من موسيز *Moses N.A* (١٩٩٩)، ماتهيو وآخرون *Matthew W, et al* (٢٠٠١)، عمر محمود الفراية (٢٠٠٦)، هيثم يوسف راشد أبو زيد (٢٠١١)، عبد الناصر السويطي (٢٠١٢)، ربي نعمان أحمد فقرا (٢٠١٣).

□ فروض الدراسة :

في ضوء مشكلة الدراسة وأهدافها والدراسات السابقة تم صياغة فروض الدراسة كما يلي:

- ١- يوجد ارتباط دال إحصائياً بين أشكال العنف الأسري الموجة من جانب الوالدين في الطفولة والاكتئاب والوسواس القهري واضطرابات النوم في المراهقة.
- ٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المراهقين المعرضين للعنف الأسري في مرحلة الطفولة وغير المعرضين علي مقياس الاكتئاب في اتجاه المراهقين المعرضين للعنف الأسري.
- ٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المراهقين المعرضين للعنف الأسري في مرحلة الطفولة وغير المعرضين علي مقياس اضطراب الوسواس القهري في اتجاه المراهقين المعرضين للعنف.
- ٤- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المراهقين المعرضين للعنف الأسري في مرحلة الطفولة وغير المعرضين علي مقياس اضطرابات النوم " الأرق - فرط النوم - غفوات النوم - نقص التنفس أثناء النوم - الكوابيس " في اتجاه المراهقين المعرضين للعنف.
- ٥- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المراهقين من الجنسين (الذكور - الإناث) المعرضون للعنف الأسري من الوالدين في الطفولة علي مقاييس الاكتئاب و الوسواس القهري واضطرابات النوم " الأرق - فرط النوم - غفوات النوم - نقص التنفس أثناء النوم - الكوابيس ".
- ٦- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المراهقين من الجنسين (الذكور - الإناث) علي مقياس العنف الأسري من الوالدين في الطفولة.

□ عينة الدراسة :

تكونت عينة الدراسة من (٢٧٥) مراهقاً ومراهقة من طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية. منهم (٥٧) معرضون للعنف في مرحلة الطفولة، و(٢١٨) غير معرضون للعنف الأسري تراوحت أعمارهم من " ١٨ - ١٩ سنة".
كيفية استخلاص العينة :

- ١- تم تطبيق أدوات الدراسة (مقياس العنف الأسري- الاكتئاب - الوسواس القهري- اضطرابات النوم) علي عينة من المراهقين من طلاب وطالبات الفرقة الأولى بكلية التربية، تراوحت أعمارهم بين ١٨-١٩ سنة وصل قوامها (٣٠٠) مراهقاً ومراهقة.
- ٢- تم استبعاد بعض المشاركين نظراً لعدم استكمالهم أدوات الدراسة وصل عددهم (٢٥) مشاركاً ، حصل ٥٧ مراهقاً علي درجات مرتفعة علي مقياس العنف الأسري منهم (٤١ ذكر-١٦ أنثي) وهي تمثل المجموعة الأولى المعرضون للعنف الأسري.
- وكان وصف العينة من حيث السن ، الجنس ، التعرض للعنف الأسري كما يلي:
 - أ- متغير السن (العمر الزمني) للعينة:
تراوحت أعمار العينة من ١٨-١٩ سنة بمتوسط (١٨,٥٣) ، وانحراف معياري (٠,٤٩٩ سنة)
 - ب- متغير الجنس (النوع) للعينة:
تكونت عينة الدراسة من (٢٧٥) مراهقاً منهم (١٤٧ ذكر - ١٢٨ أنثي)
 - ج- متغير التعرض للعنف الأسري في الطفولة:
تكونت عينة الدراسة من (٢٧٥) مراهقاً منهم (٥٧ معرضون - ٢١٨ غير معرضون) للعنف الأسري من جانب الوالدين في الطفولة .

أدوات الدراسة :

أ- مقياس العنف الأسري	إعداد / الباحث
ب- مقياس الاكتئاب	إعداد / غريب عبد الفتاح غريب (١٩٩٩)
ج- مقياس اضطرابات النوم	إعداد / قطب عبده خليل حنور (٢٠٠٩)
د- مقياس اضطراب الوسواس القهري	إعداد / قطب عبده خليل حنور (٢٠١٠)
أ- مقياس العنف الأسري	إعداد/ الباحث

١- وصف المقياس :

هدف المقياس إلي قياس التعرض للعنف الأسري الموجه نحو الأبناء في الطفولة ، وتكون من ثلاثة مقاييس فرعية تمثل أشكال العنف الأسري من الوالدين في الطفولة وهي (العنف الجسدي-العنف النفسي - العنف اللفظي)، كل بعد من الأبعاد الثلاثة يتكون من (١٢) عبارة ، وبالتالي فمجموع عبارات المقياس (٣٦ عبارة)، يجيب عليها المفحوص باستجابات خمسة هي

(أبداً - نادراً - أحياناً - غالباً - دائماً) تأخذ المستويات الخمس الدرجات التالية علي التوالي " ١ " ، " ٢ " ، " ٣ " ، " ٤ " ، " ٥ " و الدرجة العالية تشير إلي شدة التعرض للعنف الأسري من الوالدين في الطفولة.

٢- صدق المقياس :

وقد تم حساب صدق المقياس في الدراسة الحالية كما يلي:

أ- صدق المحكمين : تم عرض المقياس بصورته الأولى علي أساتذة في علم النفس والصحة النفسية ، وتم حذف وتعديل العبارات التي لم تلق موافقة من جانب المحكمين ، حتى أصبح في صورته النهائية المشار إليها سابقاً.

ب- صدق المحك الخارجي : تم باستخدام مقياس الإساءة والإهمال للأطفال العاديين وغير العاديين إعداد/آمال عبد السميع باظه (٢٠٠٥) وذلك كمحك خارجي للتأكد من صدق المقياس وصلاحيته كأداة تشخيصية وذلك من خلال حساب معامل الارتباط بين درجات عينة قوامها (٩٠) طالباً من طلاب كلية التربية علي المقياسين ، وكان معامل الارتباط (٠,٦٤٢) علي الدرجة الكلية، وهو معامل ارتباط دال إحصائياً، مما يشير إلي صدق مرتفع للمقياس.

٣- ثبات المقياس :

تم حساب ثبات المقياس في الدراسة الحالية بطريقة إعادة التطبيق وذلك من خلال تطبيق المقياس مرتين متتاليتين بفارق زمني (١٥ يوماً) ، علي عينة قوامها (٩٠) طالباً من طلاب كلية التربية وإيجاد معامل الارتباط باستخدام معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين وجد أنه مساو (٠,٨٢٥، ٠,٧٤٣، ٠,٨٠١، ٠,٧٤٣) علي الأبعاد الثلاثة (العنف الجسدي-العنف النفسي - العنف اللفظي) علي التوالي وهو ارتباط دال إحصائياً.

٣- الاتساق الداخلي: تم حساب الاتساق الداخلي من خلال حساب معامل الارتباط بين المقاييس الفرعية والدرجة الكلية علي عينة قوامها (٩٠) طالباً من طلاب كلية التربية كما في الجدول التالي:

جدول (٤)

ويوضح حساب الاتساق الداخلي حيث ارتباط الدرجة على المقياس الفرعية والدرجة الكلية لمقياس العنف الأسري

المقاييس الفرعية	العنف الجسدي	العنف النفسي	العنف اللفظي
العنف الجسدي	-		
العنف النفسي	٠,٤٨٧ (**)	-	
العنف اللفظي	٠,٤٩٥ (**)	٠,٧٧٤ (**)	-
الدرجة الكلية	٠,٧١٩ (**)	٠,٩٢٢ (**)	٠,٩٠٠ (**)

(**) دالة عند مستوي دلالة ٠,٠١

ويتضح من الجدول السابق أن المقياس يتميز بالاتساق الداخلي الجيد.

ب- مقياس الاكتئاب (د) BDI إعداد / غريب عبد الفتاح غريب (١٩٩٩)

١- وصف المقياس :

يعد هذا المقياس الصورة المختصرة للمقياس الكامل و يتكون من ١٣ مجموعة من العبارات فقط ، والمجموعات الثلاثة عشر التي يتكون منها المقياس هي : ١- الحزن ٢- التشاؤم ٣- الشعور بالفشل ٤- عدم الرضا ٥- الشعور بالذنب ٦- عدم حب الذات ٧- إيذاء الذات ٨- الانسحاب الاجتماعي ٩- التردد ١٠- تغير صورة الذات ١١- صعوبة النوم ١٢- التعب ١٣- فقدان الشهية.

٢- صدق المقياس :

استخدم معد المقياس طريقة الصدق التلازمي من خلال إيجاد معامل الارتباط بين مقياس الاكتئاب (د) ومقياس الاكتئاب من مقياس الشخصية متعدد الأوجه (MMPI) باستخدام درجات (٤٣ شخصاً) ووصل معامل الارتباط بين درجات المقياسين مساوية (٠,٦٠) وهو معامل ارتباط موجب دال إحصائياً.

وقام الباحث في الدراسة الحالية بحساب صدق المقياس من خلال صدق المحك الخارجي وذلك باستخدام مقياس الاكتئاب في قائمة مراجعة الأعراض (SCL90) إعداد/ عبد الرقيب البحيري (١٩٨٤) علي (٩٠) طالباً وطالبة من طلاب كلية التربية جامعة كفر الشيخ، وكان معامل الارتباط مساو (٠,٧٤٢) وهو معامل ارتباط دال إحصائياً، مما يدل علي صدق المقياس.

٣- ثبات المقياس :

استخدم معد المقياس حساب ثبات الصورة العربية بطريقتين هما القسمة النصفية و إعادة التطبيق . في طريقة القسمة النصفية تم تجزئة المقياس إلي جزئين (فردية - زوجية) وبعد ذلك طبق علي خمسين فرداً من العاملين ، ووصل معامل الارتباط ٠,٧٧، وهو دال إحصائياً وباستخدام معادل " سبيرمان - براون " وصل معامل الارتباط إلي ٠,٨٧، وهو دال إحصائياً عند ٠,٠٠١ ، وفي طريقة إعادة التطبيق، استخدمت درجات ٣٣ شخصاً من البالغين ، وتم التطبيق مرتين بفارق زمني شهر ونصف، ووصل معامل الارتباط ٠,٧٧، وهو دال إحصائياً. وقام الباحث في الدراسة الحالية بحساب ثبات المقياس بطريقة إعادة التطبيق، من خلال بإيجاد معامل الارتباط بين تطبيقين للمقياس بفاصل زمني ثلاثة أسابيع علي نفس العينة الصدق، ووصل معامل الارتباط بين التطبيقين (٠,٨٣١) وهو معامل دال إحصائياً، مما يدل علي ثبات المقياس.

مقياس اضطراب الوسواس القهري *OCDT* إعداد / قطب عبده خليل حنور (٢٠١٠)

١- وصف المقياس :

يتكون المقياس في صورته النهائية من " ٤٠ " بنداً و تقع الإجابة عليها في خمس مستويات "إطلاقاً" ، " نادراً " ، " أحياناً " ، " غالباً " ، " تماماً " و تأخذ المستويات الخمس الدرجات التالية علي التوالي " ١ " ، " ٢ " ، " ٣ " ، " ٤ " ، " ٥ " ، والدرجة العالية تشير إلى المعاناة من اضطراب الوسواس القهري.

٢- صدق المقياس :

وقد قام معد المقياس بحساب صدق المقياس من خلال صدق المحك الخارجي وذلك باستخدام المقياس العربي للوسواس القهري إعداد/ أحمد محمد عبد الخالق (١٩٩٢)، ومقياس اضطراب الوسواس القهري إعداد / آمال عبد السمیع باظه (٢٠٠٥) علي (٩٠) طالباً من طلاب كلية التربية، وكان معامل الارتباط بين الدرجة الكلية مساو (٠,٧٢٥)،(٠,٧٢٢) علي التوالي، وهما دالان إحصائياً مما يدل علي صدق المقياس.

وقام الباحث في الدراسة الحالية بحساب صدق المقياس من خلال صدق المحك الخارجي وذلك باستخدام المقياس العربي للوسواس القهري إعداد/ أحمد محمد عبد الخالق (١٩٩٢) علي

(٩٠) طالباً وطالبة من طلاب كلية التربية جامعة كفر الشيخ، وكان معامل الارتباط مساو (٠,٧١٦) وهو معامل دال احصائياً مما يدل علي صدق المقياس.

٣- ثبات المقياس :

وقد قام معد المقياس بحساب ثبات المقياس بطريقتين هما إعادة التطبيق والتجزئة النصفية، وتم حساب ثبات إعادة التطبيق بإيجاد معامل الارتباط بين تطبيقين للمقياس بعد ثلاثة أسابيع علي نفس العينة، ووصل معامل الارتباط بين التطبيقين (٠,٨٣١)، أما طريقة التجزئة النصفية تم حسابها من خلال إيجاد معامل الارتباط بين مجموع العبارات الفردية والزوجية ، وصل معامل الارتباط (٠,٧٦٣) وهذا يمثل ثبات نصف المقياس ، وبالتعويض في معادلة (سبيرمان - براون) وجد أنه مساو (٠,٨١٦) وهو يمثل ثبات المقياس كله وهو دال إحصائياً، مما يدل علي ثبات المقياس.

وقام الباحث في الدراسة الحالية بحساب ثبات المقياس بطريقة إعادة التطبيق، من خلال إيجاد معامل الارتباط بين تطبيقين للمقياس بفصل زمني ثلاثة أسابيع علي نفس العينة الصدق، ووصل معامل الارتباط بين التطبيقين (٠,٨٤٢) وهو معامل دال إحصائياً، مما يدل علي ثبات المقياس.

ج- مقياس اضطرابات النوم *SDT* إعداد /قطب عبده خليل حنور (٢٠٠٩)

١- وصف المقياس :

يتكون المقياس من (٤٣ عبارة) يجيب عليها المفحوص باستجابات خمسة هي (أبداً - نادراً - أحياناً - غالباً - دائماً)، ويشمل هذا المقياس مجموعة من اضطرابات النوم هي (الأرق - فرط النوم - غفوات النوم - نقص التنفس أثناء النوم - الكوابيس).

٢- صدق المقياس :

وقد قام معد المقياس بحساب صدق المقياس من خلال صدق المحك الخارجي باستخدام مقياس اضطرابات النوم إعداد/ طارق أسعد عبده ، ألقت حسين كحلة (٢٠٠١) وذلك كمحك خارجي للتأكد من صدق المقياس وصلاحيته كأداة تشخيصية وذلك من خلال حساب معامل الارتباط بين درجات عينة قوامها (٩٠) طالباً من طلاب كلية التربية علي المقياسين . وكان معامل الارتباط (٠,٧١٢) وهو معامل ارتباط موجب دال، مما يشير إلي صدق المقياس.

وقام الباحث في الدراسة الحالية بحساب صدق المقياس من خلال صدق المحك الخارجي وذلك باستخدام المقياس صدق المقياس من خلال صدق المحك الخارجي باستخدام بطارية اضطرابات النوم إعداد/ زينب محمود شقير (٢٠٠٩) وذلك كمحك خارجي للتأكد من صدق المقياس وصلاحيته كأداة تشخيصية وذلك من خلال حساب معامل الارتباط بين درجات عينة قوامها (٩٠) طالباً وطالبة من طلاب كلية التربية-جامعة كفر الشيخ علي المقياسين . وكان معامل الارتباط (٠,٧٣٢) وهو معامل ارتباط موجب دال احصائياً، مما يؤكد صدق المقياس.

ثبات المقياس :

وقد قام معد المقياس بحساب ثبات المقياس بطريقة إعادة التطبيق وذلك من خلال تطبيق المقياس مرتين بفارق زمني (١٥ يوماً) علي نفس عينة الصدق ، وإيجاد معامل الارتباط باستخدام معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين وجد أنه مساو (٠,٨٣٤)، مما يدل علي ثبات المقياس.

وقام الباحث في الدراسة الحالية بحساب ثبات المقياس بطريقة إعادة التطبيق، من خلال إيجاد معامل الارتباط بين تطبيقين للمقياس بفاصل زمني ثلاثة أسابيع علي نفس العينة الصدق، ووصل معامل الارتباط بين التطبيقين (٠,٨٢٢) وهو معامل ارتباط دال إحصائياً، مما يدل علي ثبات المقياس.

□ نتائج الدراسة ومناقشتها :

■ الفرض الأول:

ينص علي " يوجد ارتباط دال إحصائياً بين أشكال العنف الأسري الموجة نحو الأبناء في الطفولة والاكنتاب والوسواس القهري واضطرابات النوم في المراهقة "

لاختبار صحة الفرض السابق استخدم اختبار "معامل ارتباط بيرسون" وكانت النتائج كما يلي:

جدول (١)

معاملات الارتباط بين أشكال العنف الأسري من الوالدين في الطفولة واضطرابات النوم والاكتئاب والوسواس القهري في المراهقة

العنف الجسدي	العنف النفسي	العنف اللفظي	المجموع الكلي	
الاكتئاب	٠,٠٨٩	٠,٣٧٤ (**)	٠,٢٦٠ (**)	٠,٣٠٥ (**)
الوسواس القهري	٠,٢٦٧ (**)	٠,٥٥٢ (**)	٠,٤٦٩ (**)	٠,٥٢٣ (**)
الأرق	٠,٣٤٧ (**)	٠,٤٢٣ (**)	٠,٣٧٧ (**)	٠,٤٥٠ (**)
فرط النوم	٠,٢٥١ (**)	٠,٦٧١ (**)	٠,٥٠١ (**)	٠,٥٨٨ (**)
غفوات النوم	٠,٥١٤ (**)	٠,٥٧٣ (**)	٠,٥٣٩ (**)	٠,٦٣٤ (**)
نقص التنفس أثناء النوم	٠,٤٨٩ (**)	٠,٤٨١ (**)	٠,٥١٤ (**)	٠,٥٧٢ (**)
الكوابيس	٠,٣٠٩ (**)	٠,٥٥٤ (**)	٠,٥٥٢ (**)	٠,٥٦٩ (**)

(**) دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق ما يلي :

- وجود ارتباط موجب دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين التعرض للعنف الأسري الموجة من الوالدين في الطفولة (النفسى - اللفظي) والدرجة الكلية واضطراب الاكتئاب في المراهقة حيث جاءت جميع معاملات الارتباط دالة ، وعدم وجود ارتباط دال بين العنف الأسري الجسدي في الطفولة واضطراب الاكتئاب في المراهقة حيث جاء معامل الارتباط مساوي (٠,٠٨٩) وهو معامل ارتباط غير دال إحصائياً.
- وجود ارتباط موجب دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين التعرض للعنف الأسري الموجة من الوالدين بأشكاله الثلاثة (الجسدي-النفسى - اللفظي) والدرجة الكلية في الطفولة واضطراب الوسواس القهري في المراهقة حيث جاءت جميع معاملات الارتباط دالة.
- وجود ارتباط موجب دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين التعرض للعنف الأسري الموجة من الوالدين في الطفولة بأشكاله الثلاثة (الجسدي-النفسى - اللفظي) والدرجة الكلية واضطرابات النوم (الأرق - فرط النوم - غفوات النوم - نقص التنفس أثناء النوم - الكوابيس) في المراهقة حيث جاءت جميع معاملات الارتباط دالة.

تتفق هذه النتائج مع دراسة كلاً من موسيز *Moses N.A* (١٩٩٩)، ماتهيو وآخرون *Matthew W, et al* (٢٠٠١)، انجل وآخرون *Angel M, et al* (٢٠٠٦)، سوبيا وآخرون *Sobia H, et al* (٢٠١٠)، دسوقي وآخرون *Dessoki H, et al* (٢٠١١)، هناء أحمد متولي غنيمه (٢٠١١)، يونج وآخرون *Yong Z, et al* (٢٠١٢)، فيوجن وآخرون *Fugen N, et al* (٢٠٠٦)، ربي نعمان أحمد فقرا (٢٠١٣)، سليم عودة الزبون (٢٠١٥).

وجاءت النتائج تؤكد علي أن التعرض للعنف الأسري من الوالدين يزيد من المعاناة من الاكتئاب والوسواس القهري واضطرابات النوم في المراهقة. أي أن تعرض المراهقين للعنف الأسري بأشكاله المختلفة (الجسدي - النفسي - اللفظي) في مرحلة الطفولة يجعل شخصية المراهق ضعيفة وعرضه للإصابة ببعض الاضطرابات النفسية خاصة المعاناة من الاكتئاب والوسواس القهري واضطرابات النوم، ويتضح من ذلك أن أساليب المعاملة الوالدية في مرحلة الطفولة ذات تأثير كبير علي شخصية المراهق ومعاناته من بعض الاضطرابات النفسية في مرحلة المراهقة.

■ الفرض الثاني :

ينص علي " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المراهقين المعرضين للعنف الأسري في مرحلة الطفولة وغير المعرضين علي مقياس الاكتئاب في اتجاه المعرضين للعنف الأسري "

لاختبار صحة الفرض السابق استخدم اختبار "ت" لدلالة الفروق بين المجموعات المستقلة ، وكانت النتائج كما يلي :

جدول (٣)

قيمة "ت" ودلالاتها الإحصائية بين متوسط درجات المراهقين (المعرضون - غير المعرضون) للعنف الأسري في الطفولة علي مقياس الاكتئاب

اضطراب النفسية	العنف الأسري	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الاكتئاب	غير المعرضون ن=٢١٨	٤,٠٤١٣	٣,٥٦١٦	٤,٣٧٧	دالة عند ٠,٠٠١
	المعرضون ن=٥٧	٦,٨٥٩٦	٦,٤٩٥٧		

يتضح من الجدول السابق ما يلي :

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المراهقين (المعرضون - غير المعرضون) للعنف الأسري في الطفولة على مقياس الاكتئاب لجانب المعرضون للعنف الأسري في الطفولة ، حيث جاءت قيمة "ت" مساوية (٤,٣٧٧) وبالكشف عن دلالتها الإحصائية وجد أنها داله إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٠١). مما يشير إلي أن المراهقين الذين تعرضوا إلي العنف الأسري من الوالدين في مرحلة الطفولة قد يتعرضون للمعاناة من اضطراب الاكتئاب في مرحلة المراهقة بالمقارنة بالمراهقين الذين لم يتعرضوا للعنف في طفولتهم.

ويعد الاكتئاب من الآثار الطويلة الأمد للعنف الأسري، وتشمل الآثار أيضا مشكلات أخرى ذات صلة مثل القلق والذعر، واضطرابات الأكل، وتعاطي المخدرات، واضطرابات النوم، ومحاولات الانتحار. وربما يكون لدى المعرضون للعنف مشاعر العجز واليأس والشعور بالذنب المفرط. (Morris,K,2010)

وقد جاءت هذه النتائج السابقة متفقة مع نتائج دراسة كلاً من موسىز *Moses N.A*, (١٩٩٩)، ماتييو وآخرون، *Matthew W, et al* (٢٠٠١)، انجل وآخرون *Angel M, et al* (٢٠٠٦)، سوبيا وآخرون، *Sobia H, et al* (٢٠١٠)، دسوقي وآخرون *Dessoki H, et al* (٢٠١١)، هناء أحمد متولي غنيمه (٢٠١١)، يونج وآخرون *Yong Z, et al* (٢٠١٢)، والتي أوضحت نتائجها أن التعرض للعنف الأسري الموجه من الوالدين في مرحلة الطفولة بأشكاله المختلفة يؤدي إلي المعاناة من الاكتئاب في مرحلة المراهقة ، أي أن تأثير العنف الأسري الموجه من الوالدين لا يؤثر في مرحلة الطفولة فقط بل يمتد تأثيره إلي مراحل النمو الأخرى خاصة مرحلة المراهقة.

■ الفرض الثالث :

ينص علي "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المراهقين المعرضين للعنف الأسري في مرحلة الطفولة وغير المعرضين علي مقياس اضطراب الوسواس القهري في اتجاه المعرضون للعنف الأسري"

لاختبار صحة الفرض السابق استخدم اختبار "ت" لدلالة الفروق بين المجموعات المستقلة ، وكانت النتائج كما يلي :

جدول (٤)

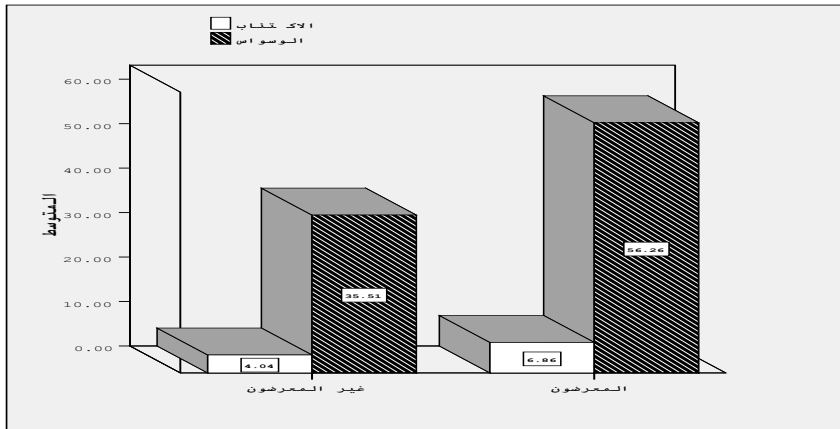
قيمة "ت" ودلالاتها الإحصائية بين متوسط درجات المراهقين (المعرضون - غير المعرضون) للعنف الأسري في الطفولة على مقياس الوسواس القهري

اضطراب النفسي	العنف الأسري	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الوسواس القهري	غير المعرضون ن=٢١٨	٣٥,٥٠٩٢	١٧,٨٩٣٨	٦,٥٢٥	دالة عند مستوي ٠,٠٠١
	المعرضون ن=٥٧	٥٦,٢٦٣٢	٣١,٤٣١٦		

يتضح من الجدول السابق ما يلي :

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المراهقين (المعرضون - غير المعرضون) للعنف الأسري في الطفولة على مقياس اضطراب الوسواس القهري لجانب المعرضون للعنف الأسري في الطفولة ، حيث جاءت قيمة "ت" مساوية (٦,٥٢٥) وبالكشف عن دلالتها الإحصائية وجد أنها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٠١). مما يشير إلى أن المراهقين الذين تعرضوا إلى العنف الأسري من الوالدين في مرحلة الطفولة قد يتعرضون للمعاناة من اضطراب الوسواس القهري في مرحلة المراهقة بالمقارنة بالمراهقين الذين لم يتعرضوا للعنف في طفولتهم.

ويمكن تمثيل نتائج الفرضان السابقان بيانياً كما يلي:



شكل رقم (٦)

رسم بياني يوضح الفروق بين المراهقين من الجنسين (المعرضون- غير المعرضون) للعنف الأسري من الوالدين في مرحلة الطفولة في اضطرابي الاكتئاب والوسواس القهري.

جاءت النتائج السابقة متفقة مع نتائج دراسة كلا من فيوجن وآخرون *Fugen N, et al* (٢٠٠٦)، ربي نعمان أحمد فقرا (٢٠١٣)، سليم عودة الزبون (٢٠١٥)، التي أوضحت

نتائجهم أن التعرض للعنف الأسري الموجه من الوالدين تجاه الأبناء بأشكاله المختلفة في مرحلة الطفولة يؤدي إلي المعاناة من اضطراب الوسواس القهري في مرحلة المراهقة، أي أن تأثير العنف الأسري الموجه من الوالدين لا يؤثر في مرحلة الطفولة فقط بل يمتد تأثيره إلي مراحل النمو الأخرى خاصة مرحلة المراهقة.

■ الفرض الرابع :

ينص علي "يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المراهقين المعرضين للعنف الأسري في مرحلة الطفولة وغير المعرضين علي مقياس اضطرابات النوم " الأرق - فرط النوم- غفوات النوم - نقص التنفس أثناء النوم - الكوابيس " في اتجاه المعرضون للعنف الأسري"

لاختبار صحة الفرض السابق استخدم اختبار "ت" لدلالة الفروق بين المجموعات المستقلة ، وكانت النتائج كما يلي :

جدول (٢)

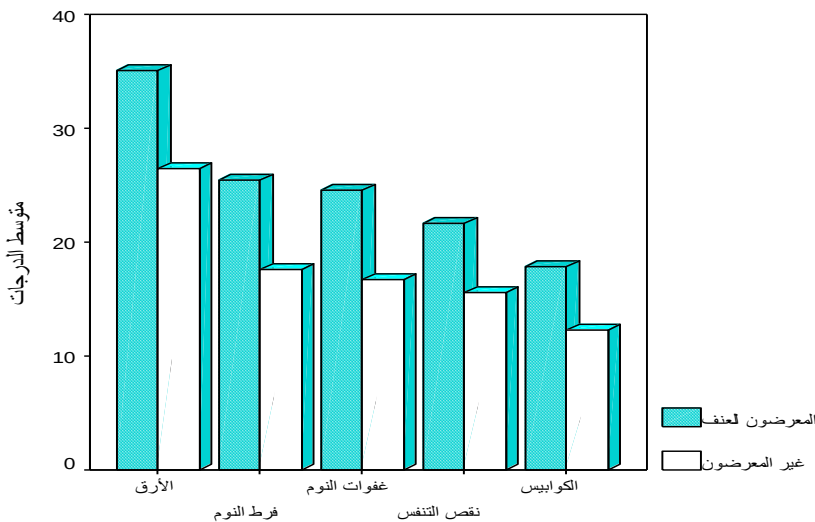
قيمة "ت" ودلالاتها الإحصائية بين متوسط المراهقين (المعرضون - غير المعرضون) للعنف الأسري في الطفولة على مقياس اضطرابات النوم في المراهقة

اضطرابات النوم	العنف الأسري	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مسئوى الدلالة
الأرق	غير المعرضون ن=٢١٨	٢٦,٤٣١٢	٥,٧٣٧٥	٨,١٢٨	دالة عن مستوى ٠,٠٠١
	المعرضون ن=٥٧	٣٥,٠٣٥١	١٠,٩٢١٧		
فرط النوم	غير المعرضون ن=٢١٨	١٧,٥٤٥٩	٥,٤٢٤	٨,٢١٩	دالة عن مستوى ٠,٠٠٥
	المعرضون ن=٥٧	٢٥,٣٨٦	٩,٢٩٦٢		
غفوات النوم	غير المعرضون ن=٢١٨	١٦,٧٢٩٣٦	٤,٠٥٦٦٥	١٠,٨٨٨	دالة عن مستوى ٠,٠٠١
	المعرضون ن=٥٧	٢٤,٥٩٦٤٩	٧,١٥٨٥٦		
نقص التنفس أثناء النوم	غير المعرضون ن=٢١٨	١٥,٦٠٥٥	٣,٩٧٤٦	٨,٦١١	دالة عن مستوى ٠,٠٠١
	المعرضون ن=٥٧	٢١,٦٤٩١	٦,٨٧٧٧		
الكوابيس	غير المعرضون ن=٢١٨	١٢,٢٣٣٩	٣,٤٦٣٥	٨,٩٣٦	دالة عن مستوى ٠,٠٠١
	المعرضون ن=٥٧	٢٦,٤٣١٢	٥,٧٣٧٥		

يتضح من الجدول السابق ما يلي :

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المراهقين (المعرضون - غير المعرضون) للعنف الأسري في الطفولة على مقياس اضطرابات النوم (الأرق - فرط النوم - غفوات النوم - نقص التنفس أثناء النوم - الكوابيس) لجانب المعرضون للعنف الأسري في الطفولة، حيث جاءت قيمة "ت" مساوية (٨,١٢٨، ٨,٢١٩، ١٠,٨٨٨، ٨,٩٣٦) علي التوالي ، وبالكشف عن دلالتها الإحصائية وجد أن جميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة من (٠,٠٠٥ - ٠,٠٠١). مما يشير إلي أن المراهقين الذين تعرضوا إلي العنف الأسري من الوالدين في مرحلة الطفولة يتعرضون للمعاناة من اضطرابات النوم المختلفة (الأرق - فرط النوم - غفوات النوم - نقص التنفس أثناء النوم - الكوابيس) في مرحلة المراهقة بالمقارنة بالمراهقين الذين لم يتعرضوا للعنف في طفولتهم.

ويمكن تمثيل نتائج الفرض السابق ببيانيا كما يلي:



شكل رقم (٥)

رسم بياني يوضح الفروق بين المراهقين من الجنسين (المعرضون - غير المعرضون) للعنف الأسري من الوالدين في مرحلة الطفولة في اضطرابات النوم

جاءت النتائج السابقة متفقة مع نتائج دراسة حاج يحيى وزويسا Haj Yahia, (٢٠٠٨)، التي أشارت نتائجها إلي أن التعرض للعنف الأسري في الطفولة يؤدي إلي المعاناة من الاكتئاب واضطرابات النوم والقلق في مرحلة المراهقة، وأن العنف الأسري الموجة للأطفال يمتد تأثيره إلي مرحلة المراهقة.

معني ذلك أن تعرض المراهقين للعنف الأسري بأشكاله المختلفة (الجسدي -النفسي - اللفظي) في مرحلة الطفولة يجعل شخصية المراهق ضعيفة وعرضه للإصابة ببعض الاضطرابات النفسية خاصة المعاناة من بعض اضطرابات النوم مثل (الأرق - فرط النوم - غفوات النوم - نقص التنفس أثناء النوم - الكوابيس) حيث أن خبرات العنف في الطفولة خاصة الموجه من قبل الأم والأب يؤرق نوم المراهق ويسبب له حدوث الكوابيس أثناء النوم وصعوبة التنفس أثناء النوم.

حيث يؤدي العنف الأسري إلي ظهور القلق والتوتر والاكتئاب وصعوبة النوم، وكثرة التلملل أثناء الليل، والحرمان من التعرض لمراحل النوم العميقة بصفتها المراحل الأهم في إعادة تأهيل الجسم واستعادة عافيته، فضلاً عن حدوث الأرق في بداية النوم، والاستيقاظ في وقت مبكر جداً دون وجود أية أسباب واضحة، وعدم القدرة على العودة للنوم مرة أخرى، مما ينعكس سلباً على النشاط الذهني للمُعْتَف أثناء النهار، ويؤدي بدوره إلى خموله الجسدي والنفسي على حد سواء، كما أنه يلاحظ في بعض الأحيان أن بعض المُتَعَرِّضِينَ للتعنيف يصابون بفرط النوم كردة فعل للعنف الأسري وما يصاحبه من اضطرابات مختلفة.

وقد جاءت نتائج الفروض الثلاثة السابقة لتؤكد علي تأثير خبرات التعرض للعنف الأسري من جانب الوالدين في مرحلة الطفولة علي المعاناة من بعض الاضطرابات النفسية في مرحلة المراهقة ، حيث أشارت النتائج إلي أن التعرض للعنف بأشكاله المختلفة من جانب الوالدين في مرحلة الطفولة تؤدي إلي المعاناة من اضطراب الاكتئاب واضطراب الوسواس القهري، وكذلك المعاناة من اضطرابات النوم (الأرق - فرط النوم- غفوات النوم - نقص التنفس أثناء النوم - الكوابيس) في مرحلة المراهقة. وقد يرجع ذلك إلي أن التعرض للعنف الأسري بأشكاله المختلفة (الجسدي - النفسي - اللفظي) في مرحلة الطفولة من جانب الوالدين يؤثر تأثيراً سلبياً علي شخصية الطفل فيؤدي إلي سوء التوافق النفسي والمعاناة من الاضطرابات السلوكية مثل العدائية والعناد والعدوان والانحراف السلوكي مما يؤدي إلي انخفاض مستوى الصحة النفسية لديه والتي يمتد تأثيرها إلي المراحل العمرية الأخرى مثل المراهقة فتجعله عرضة للوقوع في براثن الاضطرابات النفسية مثل الاكتئاب والوسواس القهري واضطرابات النوم.

الفرض الخامس :

ينص علي " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المراهقين من الجنسين (الذكور-الإناث) المعرضون للعنف الأسري من الوالدين في الطفولة علي مقاييس الاكتئاب والوسواس القهري واضطرابات النوم " الأرق - فرط النوم- غفوات النوم - نقص التنفس أثناء النوم - الكوابيس "

لاختبار صحة الفرض السابق استخدم اختبار "ت" لدلالة الفروق بين المجموعات المستقلة ، وكانت النتائج كما يلي :

جدول (٥)

قيمة "ت" ودلالاتها الإحصائية بين متوسط المراهقين (الذكور - الإناث) المعرضون للعنف الأسري من الوالدين في الطفولة على مقياس الاكتئاب واضطرابات النوم واضطراب الوسواس القهري

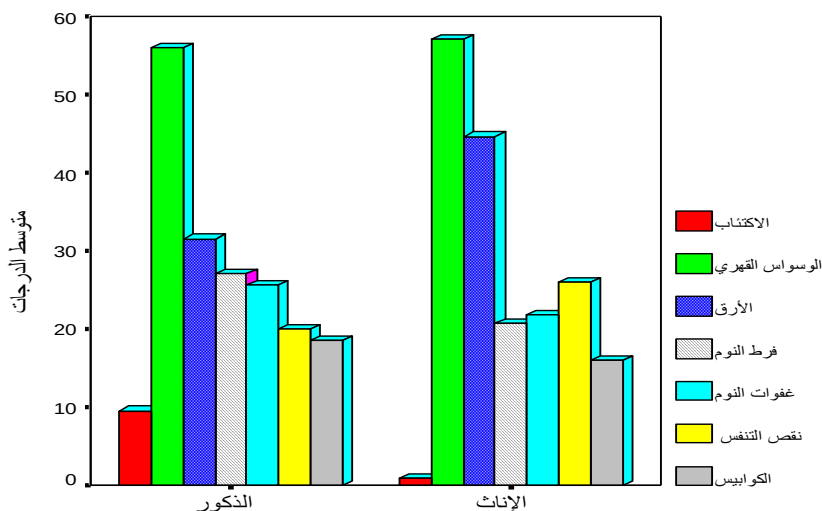
اضطرابات النفسية	الجنس	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الاكتئاب	الذكور ن = ٤١	٩,٥٣٦٦	٥,٧٣٦٣	٥,٩٤٤	دالة عن مستوى ٠,٠٠١
	الإناث ن = ١٦	٠,٨٧٥	١,٣٦٠١		
الوسواس القهري	الذكور ن = ٤١	٥٥,٩٧٥	٣٧,١٨٦٣	٠,١٠٩	غير دالة
	الإناث ن = ١٦	٥٧	٢,٨٢٨٤		
الأرق	الذكور ن = ٤١	٣١,٥٣٦	١١,٠٥٩٢	٤,٦٤٩	دالة عن مستوى ٠,٠٠١
	الإناث ن = ١٦	٤٤,٦٢٥	٢,٨٩٥٤		
فرط النوم	الذكور ن = ٤١	٢٧,٠٩٧	١٠,٥٠١٩	٢,٣٩٨	دالة عن مستوى ٠,٠٠٥
	الإناث ن = ١٦	٢٠,٧٥	١,٢٣٨٣		
غفوات النوم	الذكور ن = ٤١	٢٥,٦٠٩	٨,٢٤٥٨٤	١,٨٥٦	غير دالة
	الإناث ن = ١٦	٢١,٧٥	١,٠٦٤٥٨		
نقص التنفس أثناء النوم	الذكور ن = ٤١	١٩,٩٥١	٧,٤٦٣١	٣,٢١٦	دالة عن مستوى ٠,٠٠٥
	الإناث ن = ١٦	٢٦	٠,٨٩٤٤		
الكوابيس	الذكور ن = ٤١	١٨,٥١٢	٧,٢٨٤	١,٣٦٨	غير دالة
	الإناث ن = ١٦	١٦	٠,٨٩٤٤		

يتضح من الجدول السابق ما يلي :

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المراهقين (الذكور - الإناث) على مقياس اضطرابات الاكتئاب لجانب المراهقين الذكور، حيث جاءت قيمة "ت" مساوية (٥,٩٤٤)، وبالكشف عن دلالتها الإحصائية وجد أنها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٠١). مما يشير إلي أن الذكور أكثر معاناة من اضطرابات الاكتئاب في مرحلة المراهقة بالمقارنة بالإناث، في حين لا توجد فروق بينهم في المعاناة من اضطراب الوسواس القهري.

وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المراهقين (الذكور - الإناث) على مقياس اضطرابات النوم (الأرق - فرط النوم - نقص التنفس أثناء النوم) لجانب المراهقين الذكور في فرط النوم ولجانب الإناث في الأرق ونقص التنفس أثناء النوم، حيث جاءت قيمة "ت" مساوية (٤,٦٤٩ ، ٢,٣٩٨ ، ٣,٢١٦) علي التوالي، وبالكشف عن دلالتها الإحصائية وجد أن جميعها دوال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٠١ ، ٠,٠٠٥ ، ٠,٠٠٥). مما يشير إلي أن الذكور أكثر معاناة من اضطرابات فرط النوم في مرحلة المراهقة بالمقارنة بالإناث، في حين تشير النتائج أن الإناث أكثر معاناة من اضطراب الأرق ونقص التنفس أثناء النوم في مرحلة المراهقة بالمقارنة بالذكور، في حين لا توجد فروق بينهم في المعاناة من غفوات النوم والكوابيس وهي من اضطرابات النوم

ويمكن تمثيل النتائج السابقة بيانياً كما يلي:



شكل رقم (٧)

رسم بياني يوضح الفروق بين المراهقين من الجنسين (الذكور-الإناث) المعرضون للعنف الأسري من الوالدين في مرحلة الطفولة في الاضطرابات الاكتئاب والنوم والوسواس القهري.

أسفرت النتائج السابقة عن وجود فروق بين الجنسين (الذكور - الإناث) المعرضون للعنف الأسري من الوالدين في مرحلة الطفولة في اضطراب الأرق و نقص التنفس أثناء النوم لجانب الإناث وفي اضطراب فرط النوم والاكتئاب لجانب الذكور. وقد ترجع هذه الفروق بين (الذكور - الإناث) في درجة الاستجابة للتعرض للعنف الأسري في الطفولة وامتداده إلى مرحلة المراهقة إلى اختلاف أساليب المعاملة للجنسين في مرحلة المراهقة، فالاعتماد الكبير علي الذكور يجعلهم عرضة أكثر للمعاناة من بعض الاضطرابات النفسية التي تقوم علي الانسحاب من المجتمع والبعد عن مواجهة المشكلات وتحمل المسؤولية ولذا يظهر النوم الكثير أكثر من الطبيعي كما في اضطراب فرط النوم ،كذلك الحزن الشديد والانطواء والبعد عن الآخرين كما في الاكتئاب.

في حين تأتي استجابة الإناث مختلفة عن الذكور، والتي تظهر في أعراض القلق العالي وصعوبة النوم وقلة كمية النوم وساعاته كما في أعراض الأرق ، وكذلك الشعور الدائم بعدم استقرار النوم وصعوبة المحافظة عليه والشعور بالاختناق وصعوبة التنفس لتذكر خبرات العنف في الطفولة والخوف الشديد من الأيام المقبلة الأمر الذي يؤرق نومهم.

■ الفرض السادس :

ينص علي " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المراهقين من الجنسين (الذكور - الإناث) علي مقياس العنف الأسري من الوالدين في الطفولة " ل اختبار صحة الفرض السابق استخدم اختبار "ت" لدلالة الفروق بين المجموعات المستقلة ، وكانت النتائج كما يلي :

جدول (٦)

قيمة "ت" ودلالاتها الإحصائية بين متوسط المراهقين (الذكور - الإناث) علي مقياس العنف الأسري من الوالدين في الطفولة "

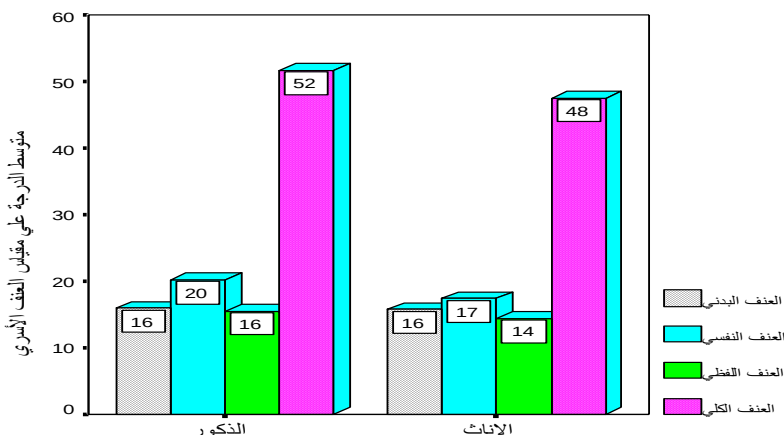
العنف الأسري	الجنس	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الجسدي	الذكور ن = ١٤٧	١٥,٩٢٥٢	٣,٠٤١	٠,٤٤١	غير دال
	الإناث ن = ١٢٨	١٥,٧٥	٣,٥٤٠٥		
النفسي	الذكور ن = ١٤٧	٢٠,١٩٠٥	٦,٠٣٢٣	٤,٥٦٦	دالة عن مستوى

٠,٠٠١		٣,٧٥٤٣	١٧,٣٧٥	الإناث ن ١٢٨=	
دالة عن مستوى ٠,٠٥	٢,٢٤٤	٤,٥٥٤٥	١٥,٥٣٧٤	الذكور ن ١٤٧	اللفظي
		٣,٩٥٠٥	١٤,٣٧٥	الإناث ن ١٢٨=	
دالة عن مستوى ٠,٠٠٥	٣,١٤١	١٢,٠٧٥٥	٥١,٦٥٣١	الذكور ن ١٤٧	الدرجة الكلية
		٩,٤٥٧٧	٤٧,٥	الإناث ن ١٢٨=	

يتضح من الجدول السابق ما يلي :

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المراهقين (الذكور - الإناث) من العينة الكلية على مقياس العنف الأسري من الوالدين في الطفولة (النفسي - اللفظي - الدرجة الكلية) لجانب الذكور، حيث جاءت قيمة "ت" مساوية (٤,٥٦٦، ٢,٢٤٤، ٣,١٤١) علي التوالي ، وبالكشف عن دلالتها الإحصائية وجد أن جميعها دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٠١، ٠,٠٠٥، ٠,٠٥) علي التوالي. في حين جاءت النتائج تؤكد عدم وجود فروق بين متوسط درجات المراهقين (الذكور - الإناث) من العينة الكلية على مقياس العنف الجسدي الموجه من الوالدين في الطفولة ، حيث جاءت قيمة "ت" مساوية (٠,٤٤١)، وبالكشف عن دلالتها الإحصائية وجد أنها غير داله إحصائياً ،مما يشير إلي أن المراهقين من الذكور أكثر تعرضاً إلي العنف النفسي واللفظي من الوالدين في مرحلة الطفولة مقارنة بالإناث. في حين لا توجد فروق بينهم في العنف الجسدي.

ويمكن تمثيل النتائج السابقة بيانياً كما يلي:



شكل رقم (٨)

رسم بياني يوضح الفروق بين المراهقين من الجنسين (الذكور-الإناث) في العنف الأسري من الوالدين في مرحلة الطفولة.

جاءت النتائج السابقة متفقة مع نتائج دراسة في دراسة كل من موسىز *Moses N.A*,

(١٩٩٩)، ماتهيو وآخرون، *Matthew W, et al* (٢٠٠١)، عمر محمود الفراية (٢٠٠٦)، هيثم يوسف راشد أبو زيد (٢٠١١)، عبد الناصر السويطي (٢٠١٢)، ربي نعمان أحمد فقرا (٢٠١٣). التي أوضحت نتائجها أنه توجد فروق بين الجنسين المعرضون للعنف الأسري من جانب الوالدين في التعرض للعنف الأسري في مرحلة الطفولة في اتجاه الذكور. في حين تتعارض هذه النتائج مع نتائج دراسة دراسة دوخي الحنيطي وآخرون (٢٠١٢) والتي أسفرت نتائجها عن وجود فروق بين الجنسين في التعرض للعنف الأسري لصالح الإناث أي أن الإناث أكثر عرضة للعنف الأسري من الذكور .

وبصفة عامة جاءت النتائج في هذه الدراسة تؤكد علي وجود علاقة موجبة بين التعرض للعنف الأسري من جانب الوالدين في مرحلة الطفولة والمعاونة من الاكتئاب واضطراب الوسواس القهري واضطرابات النوم (الأرق - فرط النوم - غفوات النوم - نقص التنفس أثناء النوم - الكوابيس) في مرحلة المراهقة.

كما أوضحت النتائج امتداد تأثير العنف الأسري الموجه نحو الأبناء في مرحلة الطفولة إلي مرحلة المراهقة، حيث أشارت النتائج إلي وجود فروق بين المعرضون للعنف الأسري في الطفولة وغير المعرضون علي مقاييس الاكتئاب والوسواس القهري واضطرابات النوم (الأرق - فرط النوم - غفوات النوم - نقص التنفس أثناء النوم - الكوابيس)، أي أن الأطفال المعرضون

للغف الأسري من جانب الوالدين في مرحلة الطفولة يكونون أكثر عرضة للمعاناة من هذه الاضطرابات النفسية في مرحلة المراهقة.

□ توصيات الدراسة:

يمكن الاستفادة من نتائج الدراسة الحالية بوضع مجموعة من المقترحات التي قد تسهم

في الحد من مشكلة التعرض للغف الأسري وهي كما يلي:

- ١- توضيح الآثار السلبية لحدوث الغف الأسري علي الأبناء والأسرة والمجتمع.
- ٢- وضع برامج إرشادية متخصصة للوالدين لتعديل أساليب معاملتهم لأبنائهم بما يتناسب مع المرحلة العمرية والجنس.
- ٣- إنشاء مراكز متخصصة لعلاج وحماية الأطفال المعرضون للغف الأسري للحد من تفاقم المشكلة.
- ٤- وضع برامج إرشادية للمربين وخاصة الوالدين القائمون أو المقبلون علي رعاية الأطفال لكيفية التعامل السليم مع الأطفال.
- ٥- التأكيد علي أساليب التنشئة الاجتماعية السوية القائمة علي الحب والعطف والدفء والاحترام للأطفال.
- ٦- وجود قانون يجرم الغف تجاه الأبناء في أي مرحلة عمرية خاصة مرحلة الطفولة لما له من تأثير سلبي علي الأسرة والمجتمع

المراجع

- ١- آمال عبد السميع باظه (٢٠٠٥). اختبار اضطراب الوسواس القهري ، القاهرة ، الأنجلو المصرية.
- ٢- آمال عبد السميع باظه (٢٠٠٥). مقياس الإساءة والإهمال للأطفال العاديين وغير العاديين ، القاهرة ، الأنجلو المصرية.
- ٣- آمنة حسين مسعود أحمد (٢٠١٣). الغف الأسري وعلاقته بانحراف الأحداث (دراسة ميدانية في دار التربية وتوجيه الأحداث تاجوراء - بمدينة طرابلس)، مجلة عالم التربية، مصر، مج ١٤ ، ع ٤٣، ص ص ٢٥١ - ٢٧٩.
- ٤- ابن منظور (١٩٦٨). لسان العرب، ج ٩، بيروت - لبنان ، دار صادر.
- ٥- أحمان لبنى (٢٠١٢). دور الإرشاد النفسي الأسري المستند علي مبادئ العلاج الأولي عند Arthur janov في رعاية التلاميذ ضحايا الغف، مجلة دراسات وأبحاث، جامعة الجلفة، الجزائر، ع ٩، ص ص ٥٠ - ٦٣.

- ٦- أحمد محمد عبد الخالق (١٩٩٢). المقياس العربي للوسواس القهري، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.
- ٧- أحمد محمد عبد الخالق ومايسه أحمد النبال (١٩٩٠). الوسواس القهري و علاقتها بكل من القلق والمخاوف والاكتئاب، مجلة كلية الآداب جامعة الإسكندرية ، مجلد ٣٨ ، ص ص ٥٤-٧٥.
- ٨- السيد محمد عبد الرحمن (٢٠١٤). العنف الأسري، مجلة العلوم الإنسانية - جامعة الزعيم الأزهرى، السودان، مج ١، ع ١، أغسطس، ص ص ٩٩ - ١٢٠.
- ٩- أميرة الريماوي، عمر الريماوي (٢٠١٥). العنف الأسري ضد المرأة من وجهة نظر طلبة جامعة القدس، مجلة كلية التربية للبنات للعلوم الإنسانية، جامعة الكوفة، العراق، مج ٩، ع ١٦، ص ص ٢٠٥ - ٢٢٦.
- ١٠- جلال كايد ضمرة، ثائر أحمد غباري (٢٠١٥). مستويات ضغط ما بعد الصدمة لدي عينة من ضحايا العنف الأسري من النساء المعنفات في ضوء عدة متغيرات، مجلة العلوم التربوية والنفسية - البحرين، مج ١٦، ع ١، مارس، ص ص ٢٣٧ - ٢٦٦.
- ١١- جميل حامد عطية (٢٠١٤). العنف الأسري نواة لجنوح الأحداث دراسة ميدانية في مدرسة تأهيل الصبيان، مجلة العلوم النفسية والتربوية، العراق، ع ١٠٥، ٢٩٩ - ٣٥٦.
- ١٢- حامد عبد السلام زهران (٢٠٠٥). الصحة النفسية والعلاج النفسي ، الطبعة الرابعة ، القاهرة، عالم الكتب .
- ١٣- خالد بن سعود الحليبي (٢٠٠٩). العنف الأسري أسبابه ومظاهره وآثاره وعلاجه، الرياض، المملكة العربية السعودية، مدار الوطن للنشر.
- ١٤- داليا نبيل حافظ (٢٠١٥). اضطرابات النوم وعلاقتها بالتفكير اللاعقلاني، مجلة الإرشاد النفسي، مركز الإرشاد النفسي، ع ٤٣، ص ص ١٠١ - ١٤٦.
- ١٥- دوخي الحنيطي، حسن العوران، حميد بن ناصر الحجري (٢٠١٢). أثر العنف الأسري الواقع علي الأطفال وعلاقته بسلوكهم المنحرف من وجهة نظر الطلبة العمانيين الدارسين في جامعة مؤتة، المجلة الأردنية في العلوم الاجتماعية، الأردن، مج ٥، ع ٢، ص ص ٢٠٢ - ٢٢٨.
- ١٦- ربي نعمان أحمد فقرا (٢٠١٣). العنف الأسري وعلاقته بالوسواس القهري لدي المراهقين، رسالة ماجستير، كلية العلوم التربوية والنفسية ، جامعة عمان العربية، الأردن.
- ١٧- زهراء عبد الحمزة هادي، هناء عبد النبي (٢٠١٣). قياس العنف الأسري لدي طالبات المرحلة الإعدادية، مجلة أبحاث البصرة (العلوم الإنسانية)، العراق، مج ٣٨، ع ١، ص ص ٢٨٥ - ٣٠٦.

- ١٨- زينب محمود شقير (٢٠٠٩). بطارية اضطرابات النوم، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- ١٩- سامي محمد ملحم (٢٠١١). أثر برنامج تدريبي معرفي في تحسين التفكير العقلاني ومفهوم الذات وخفض مستوى الاكتئاب لدى المراهقين المكتئبين المحرومين من الرعاية الوالدية، مجلة العلوم التربوية، مصر، مج ١٩، ع ٣، يوليو، ص ص ٣٥ - ٥٩.
- ٢٠- سامية محمد صابر محمد عبد النبي (٢٠١٠). العلاقة بين نقد الذات المرضي والاكتئاب لدى عينة من طلاب وطالبات الجامعة دراسة سيكومترية كلينكية، مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، ع ٤١، ص ص ٤٢ - ٨٦.
- ٢١- سري محمد رشدي سالم (٢٠١٤). العنف الأسري وعلاقته بالسلوك العدواني لدى التلاميذ الصم في معاهد وبرامج التربية الخاصة، مجلة التربية الخاصة والتأهيل، مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل، مصر، مج ١، ع ٢، ص ص ١٥١ - ٢٠٠.
- ٢٢- سليم عوده الزبون (٢٠١٥). العنف الأسري وعلاقته بالوسواس القهري لدى طلبة الجامعات الأردنية، مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية - جامعة الزرقاء الخاصة، الأردن، مج ١٥، ع ٢، ص ص ١٥٦ - ١٦٦.
- ٢٣- سهير محمد محمد توفيق عبد الهادي (٢٠١٥). العنف الأسري وعلاقته بالسلوك العدواني واضطراب اللغة التعبيرية لدى طالبات جامعة الطائف، مجلة التربية الخاصة، مركز المعلومات التربوية والنفسية والبيئية بكلية التربية، جامعة الزقازيق، ع ١٢، ص ص ٧٦ - ١٥١.
- ٢٤- صبره محمد على، أشرف محمد عبد الغني (٢٠٠٤). الصحة النفسية والتوافق النفسي، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.
- ٢٥- صلاح الدين وتد، ويدران بدير (٢٠١٣). العنف الأسري وعلاقته بالمستوى الاقتصادي والدراسي لدى أهالي طلبة المدارس الثانوية في محافظة بيت لحم، مجلة جامعة النجاح للعلوم الإنسانية، فلسطين، مج ٢٧، ع ٧، ص ص ١٤١٥ - ١٤٣٨.
- ٢٦- طريف شوقي محمد فرج (٢٠٠٢). العنف في الأسرة المصرية، دراسة نفسية استكشافية، الخلاصات والدلالات والأطروحات المستقبلية، بحث ألقى في مؤتمر الأبعاد الاجتماعية والجنائية للعنف في المجتمع المصري، المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية، القاهرة.
- ٢٧- عائشة بنت سلطان المرزوقي (٢٠١٦). العنف الأسري وأثاره علي الأسرة والمجتمع في ميزان الإسلام، مجلة البحوث الإسلامية - مصر، مج ٢، ع ٦، فبراير، ص ص ٢٢٥ - ٢٥٤.
- ٢٨- عبد الرحمن عواد الفواز (٢٠٠٨). دراسة استطلاعية للعنف الأسري نحو المرأة والأطفال في الأردن، مجلة الثقافة والتنمية، جامعة سوهاج، ع ٢٧، ص ص ١٨٨ - ٢٢٨.

- ٢٩- عبد الرقيب البحيري (١٩٨٤). قائمة مراجعة الأعراض وضع ديروجستس وآخرين، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.
- ٣٠- عبد الفتاح عبد الغني الهمص (٢٠٠٨). الإساءة اللفظية من قبل الوالدين ضد الأطفال المعوقين وعلاقتها بالتوافق النفسي في البيئة الفلسطينية دراسة استطلاعية، الجامعة الإسلامية 'كلية التربية ، غزة.
- ٣١- عبد الله علي محمود بنیان (٢٠١٤). العنف الأسري الموجه ضد الأبناء المعوقين سمعياً وعلاقته بالسلوك التكيفي في محافظة الطائف، مجلة التربية الخاصة، مركز المعلومات التربوية والنفسية والبيئية بكلية التربية، جامعة الزقازيق، ع ٨، ص ص ٢٦٣ - ٣٠٧.
- ٣٢- عبد المحسن بن محمد الملحم (٢٠١٠). العنف الأسري وأثره علي الطفل، المؤتمر السنوي الخامس عشر لمركز الإرشاد النفسي - جامعة عين شمس، مج ٢، ص ص ٨٨٠ - ٨٩٥.
- ٣٣- عبد المنعم عبد القادر الميلاوي (٢٠٠٦). الأمراض والاضطرابات النفسية ، الإسكندرية ، مؤسسة شباب الجامعة .
- ٣٤- عبد الناصر السويطي (٢٠١٢). العنف الأسري الموجه نحو الأبناء وعلاقته بالشعور بالأمن لدي عينة من طلبة الصف التاسع في مدينة الخليل، مجلة جامعة الأزهر بغزة، سلسلة العلوم الإنسانية، فلسطين، مج ١٤، ع ١، ص ص ٢٨١ - ٣١٠ .
- ٣٥- عيبر بنت محمد الصبان (٢٠١١). خبرات العنف الأسري والمدرسي لدي عينة من طالبات المرحلة المتوسطة والثانوية في مدارس التعليم العام بالعاصمة المقدسة، مجلة بحوث التربية النوعية، جامعة المنصورة، ع ٢١، ص ص ٣ - ٥٦.
- ٣٦- عطا محمد أبو غالي، جولتان حسن حجازي (٢٠١٤). العنف الأسري وعلاقته بقوة الأنا لدى الأحداث الجانحين المودعين بدار الأمل للملاحظة والرعاية الاجتماعية في رام الله، مجلة الإرشاد النفسي، مركز الإرشاد النفسي، ع ٣٧، ص ص ٥١ - ٩٤.
- ٣٧- علي عبد الكريم محمد الكساب، انتصار عشا (٢٠١٥). واقع العنف الأسري ضد الأطفال في المجتمع الأردني من وجهة نظر الأطفال أنفسهم، مجلة الطفولة العربية، الكويت، مج ١٦، ص ص ٦٢ - ٣٣.
- ٣٨- عمر محمود الفراية (٢٠٠٦). العنف الأسري الموجه نحو الأبناء وعلاقته بالشعور بالأمن لدي الطلبة المراهقين في محافظة الكرك، رسالة ماجستير، كلية عمادة الدراسات العليا، جامعة مؤتة، الأردن.

- ٣٩- غادة خالد عيد، مایسة أحمد النیال، أحمد محمد عبد الخالق (٢٠٠٩). الخصائص السیكومترية والتحليل العالمي التوكیدی لمقیاس أعراض اضطراب الوسواس القهري لدى عينة من طلاب جامعة الكويت، مجلة العلوم التربوية والنفسية، البحرين ، مج ١٠ ، ع ٢ ، ص ص ١١١ - ١٤٠ .
- ٤٠- غادة محمد عبد الغفار (٢٠٠٧). الأفكار اللاعقلانية المنبئة باضطراب الاكتئاب لدى عينة من طلاب الجامعة ، مجلة دراسات نفسية ، مج ١٧ ، ع ٣ ، القاهرة ، تصدر عن رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية "رائم " ، ص ص ٦٤٣ - ٦٨٨ .
- ٤١- غریب السید أحمد (١٩٩٩). العنف الأسري ضد الطفل في المجتمع الأردني ، القاهرة ، دار غریب للنشر والتوزيع.
- ٤٢- غریب عبد الفتاح غریب (١٩٩٩). علم الصحة النفسية ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية .
- ٤٣- فريدة عبد الوهاب المشرف (٢٠٠٣). ظاهرة العنف الأسري لدى عينة من طالبات جامعة الملك فيصل بالإحساء ، المجلة_التربية المعاصرة ، مج ٢٠ ، ع ٦٣ ، القاهرة ، ص ص ١٩-٦٣ .
- ٤٤- قطب عبده خليل حنور (٢٠٠٩). مقياس اضطرابات النوم ، غير منشور .
- ٤٥- قطب عبده خليل حنور (٢٠١٠). مقياس اضطراب الوسواس القهري، غير منشور .
- ٤٦- كريمة عبد المجید عبد الشافي (٢٠١١). اضطرابات النوم في ضوء بعض مستويات الابتكارية لدى الفتيات الكفیات بصرياً دراسة سيكومترية - إكلينيكية، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، ع ٣٥ ، ج ١ ، ص ص ٣٦٣ - ٤١٦ .
- ٤٧- محمد أحمد إبراهيم سغان (٢٠٠٣) . اضطراب الوسواس والأفعال القهرية (الخلفية النظرية - التشخيص - العلاج) ، القاهرة ، مكتبة زهراء الشرق .
- ٤٨- محمد بن مسفر القرني (٢٠٠٥). مدي تأثير العنف الأسري علي السلوك الانحرافي لطالبات المرحلة المتوسطة بمكة المكرمة، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، عدد خاص بمناسبة اختيار مكة المكرمة عاصمة للثقافة الإسلامية لعام ١٤٢٦هـ / ٢٠٠٥ م، ص ص ٩ - ٥٢ .
- ٤٩- محمد عزت عربي كاتبي (٢٠١٢). العنف الأسري الموجه نحو الأبناء وعلاقته بالوحدة النفسية (دراسة ميدانية علي عينة من طلبة الصف الأول الثانوي بمحافظة ريف دمشق)، مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية، سوريا، مج ٢٨ ، ع ١ ، ص ص ٦٧ - ١٠٦ .
- ٥٠- محمود طيوب، شکیب بشماني، مني کامل حسن (٢٠١٠). عوامل العنف الأسري وعلاقته بنشوء السلوك العدواني لدى الأبناء دراسة ميدانية علي عينة من طلاب مرحلة التعليم الأساسي (حلقة ثانية) في محافظة طرطوس، مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية، سلسلة العلوم الاقتصادية والقانونية، مج ٣٢ ، ع ٢ ، ص ص ١٩٧ - ٢١٥ .

- ٥١- معن خليل العمر (٢٠١٥). العنف الأسري المستتر في سوء معاملة الأطفال، مجلة الفكر الشرطي، مركز بحوث الشرطة، الشارقة - الإمارات، مج ٢٤، ع ٩٢، يناير، ص ص ١٩٩ - ٢٣٤.
- ٥٢- نايف بن محمد الحربي، أبو المجد إبراهيم الشوريجي (٢٠١٢). العنف الأسري وأثره علي كل من الهناء الشخصي والعنوانية لدي الأبناء بالمدينة المنورة، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، السعودية، ع ٢٤، ج ٢، ص ص ٥١٣ - ٥٥٨.
- ٥٣- نسيم داود (٢٠٠٧). علاقة مشاهدة العنف الأسري بالتوتر والاكنتاب والتحصيل الدراسي لدي الأطفال، مجلة الطفولة العربية، الكويت، مج ٨، ص ص ٨ - ٢٩.
- ٥٤- هناء أحمد متولي غنيم (٢٠١١). العنف الأسري الموجه ضد المسنين وعلاقته بالاكنتاب والرضا عن الحياة، المؤتمر السنوي السادس عشر لمركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، مج ١، ص ص ٤٤١ - ٥١٣.
- ٥٥- هيثم يوسف راشد أبو زيد (٢٠١١). أثر العنف الأسري علي اضطرابات النطق والكلام لدى طلبة مرحلة التعلم الأساسي في محافظة عجلون في الأردن، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، مصر، ع ١٤٦، ج ٦، ص ص ١٠١ - ١٢٨.
- ٥٦- يحي محمود النجار (٢٠١٠). البناء النفسي لدي الأطفال المعنفين أسرياً، مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)، فلسطين، مج ١٨، ع ٢، ص ص ٥٥٧ - ٥٩٥.
- 57- Angel, M, Osco's, M, Sa'nchez, M.,(2006). The role of healing Relationships in the treatment of Violence and depression among latino male youth in A correctional treatment center, **Abstracts , Vol .38, PP: 137-163.**
- 58- Dessoki H, El Batrawy M, Shaheen M, Sabry N, (2011). **Domestic violence in a sample of Egyptian female psychiatric patients(pilot study), European Psychiatry, Vol.26,Supplement1,PP:1657-1678**
- 59- Fugen N, Sony K, Jose A, Tobias Y,(2006). Rates of abuse in body dysmorphic disorder and obsessive-compulsive disorder , **Body Image m Vol.3, PP: 189-193.**
- 60- Haj-Yahia M.M, Zoysa P,(2008). **Rates and psychological effects of exposure to family violence among Sri Lankan university students, Child Abuse & Neglect, 32,PP: 994-1002.**
- 61- Khamis V,(2005). Post-traumatic stress disorder among school age Palestinian children, **Child Abuse & Neglect, Vol. 29, PP: 81-95.**
- 62- Matthew W, Joanna W, Tyra F. H, Mark D. W, Laura A. N,(2001). The relationship between gender, depression, and selfesteem in children who

- have witnessed domestic violence, *Child Abuse & Neglect* , Vol. 25, PP: 1201–1206.
- 63- Moses N.A,(1999). Exposure to violence, depression, and hostility in a sample of inner city high school youth, *Journal of Adolescence*, Vol .22, PP: 21-32 .
- 64- Sobia H, Abul F, Sobia H,(2010). Prevalence of Domestic Violence and associated Depression in married women at a Tertiary care hospital in Karachi, *Procedia Social and Behavioral Sciences*, Vol._5, PP: 1090–1097.
- 65- Yong Z, Shaohong Z, Yuping C, Yalin Z,(2012). Relationship between domestic violence and postnatal depression among pregnant Chinese women, *International Journal of Gynecology and Obstetrics*, Vol.116, Issue 1, January, PP: 26-30.



كلية التربية

المجلة التربوية

سيناريوهات مقترحة لمستقبل تسويق الخدمات التعليمية بالجامعات المصرية فى ضوء نماذج بعض الجامعات الاجنبية

المحاضر

د/ وفاء زكى بدروس

مدرس بقسم التربية المقارنة

كلية التربية - جامعة الاسكندرية

المجلة التربوية - العدد السابع والأربعون - يناير ٢٠١٧م

Print:(ISSN 1687-2649)

Online:(ISSN 2536-9091)

مقدمة البحث:

يقوم التسويق بدور كبير في نجاح المنظمات مهما اختلفت أحجامها، ولذلك يطلق على العصر الحالي عصر التسويق *Marketing Age*، فقد أصبح التسويق نشاطاً مهماً في المنظمات غير الهادفة للربح *Nonprofit Organizations* - مثل مؤسسات التعليم العالي بهدف تحسين الخدمات وتحقيق رضا العميل، فضلاً عن زيادة موارد تلك المؤسسات، وهو ما يؤدي بالتبعية إلى رفع كفاءة الأداء في تلك المؤسسات.

أن تسويق الجامعات لخدماتها التعليمية يؤدي إلى ارتفاع كفاءتها الإنتاجية وبالتالي توسعها واستمرار بقائها في السوق، فضلاً عن انه يمثل حلقة الوصل بين الجامعة والمجتمع إذ تقوم فرق التسويق بتزويد الأقسام الإدارية والأكاديمية المختلفة في الجامعات بالمعلومات عن حاجات المجتمع من الخدمات.

تؤكد إحدى الدراسات (!) أن عملية التسويق بالجامعات تنقسم إلى ثلاث مراحل كما

يلي:

المرحلة الأولى: تحديد المنافسة من خلال تحديد المؤسسات المنافسة.

المرحلة الثانية: تحديد المركز التسويقي من خلال تحديد صورة الجامعة ومركزها في السوق، وتصور الطلاب المتوقعين عنها، وكيف يتم مقارنتها بأقرب المنافسين لها.

المرحلة الثالثة: تجزئة السوق من خلال تقسيم الطلاب المتوقعين إلى مجموعات وفقاً لميولهم نحو الجامعة أو الجامعات المنافسة.

يتطلب نجاح الجامعات في تحقيق أهدافها إتباع سياسة تسويقية ناجحة ذات بعدين، أحدهما تربوي والآخر اقتصادي، وتلتزم بتوفير الجوانب والأسس والمعايير التربوية التي تضمن إنتاج أفضل مخرج، وجذب أفضل العناصر للمؤسسة الجامعية.

يعتبر تسويق الخدمات الجامعية اتجاهاً عالمياً تأخذ به عديد من الجامعات في دول العالم المتقدم، وبالفعل ساعد ذلك على رفع مستوى الأداء الجامعي فيما يرتبط بخدمة المجتمع، بالإضافة إلى تزويد تلك الجامعات بموارد إضافية لمواجهة عجز الحكومات عن تمويل الجامعات.

هناك جهود للتسويق بالجامعات المصرية من خلال وجود رصيد كبير من المراكز البحثية المتخصصة، والوحدات ذات الطابع الخاص، مع تغيير مصاحب في هيكل التنظيم

الجامعي - مثل استحداث وظيفة نائب رئيس الجامعة لشئون البيئة - لمواكبة خدمة المجتمع، وتنمية البيئة، وبداية محاولات لتسويق الخدمات الجامعية^(٢).

مشكلة البحث:

على الرغم من المحاولات التي تبذلها الجامعات في تسويق خدماتها، إلا أن هناك مؤشرات دالة على وجود قصور في عملية التسويق بالجامعات المصرية^(٣) تظهر فيما يلي:

١. ضعف خصائص ومهارات مخرجات منظومة التعليم العالي وعدم توافقها مع متطلبات سوق العمل المتطورة والمتغيرة ، وهو ما يدل على ضعف التخطيط التسويقي بالجامعات المصرية.

٢. العائد التسويقي للخدمات الجامعية التي تقدم للمجتمع يعد عائداً ضعيفاً، كذلك يلاحظ أن الوحدات ذات الطابع الخاص بالجامعات تأثيرها لا يزال محدوداً، وأنها تفتقد إلى الخطط العلمية التي تربط أنشطتها المختلفة مع احتياجات المجتمع ومشكلاته.

٣. ضعف الكفاءات الإدارية المدربة القادرة على تنفيذ ما يوكل إليها من أعمال خاصة في مجالات التسويق، والعلاقات مع العملاء، والمتابعة المستمرة.^(٤)

٤. غلبة الدور الفردي على إدارة تسويق الخدمات الجامعية، حيث يقوم مديرو الوحدات ذات الطابع الخاص بالتعريف بالخدمات الجامعية، وهو ما يدل على أنه ليس هناك فرق عمل في هذه الوحدات، وانها تتبع النمط المركزي التقليدي المتبع في إدارة الجامعة على المستوى الأعلى.

لذا يسعى البحث عن الاجابة على السؤال الرئيس الآتي:

ما مستقبل تسويق الخدمات التعليمية بالجامعات المصرية ؟

ومن هذا السؤال تنفرع التساؤلات التالية:-

(١) ما الأساس الفكري والمعياري لتسويق الخدمات التعليمية بالجامعات؟

(٢) ما الاتجاهات العالمية المعاصرة في تسويق الخدمات الجامعية؟

(٣) ما نواحي القوة بالجامعات المصرية التي تدعم تسويق الخدمات التعليمية، ونواحي

الضعف التي تعوق عملية التسويق؟

(٤) ما القوى المحركة والدافعة لتسويق الخدمات التعليمية بالجامعات المصرية؟

(٥) ما السنياريوهات البديلة لمستقبل تسويق الخدمات التعليمية بالجامعات المصرية؟

أهمية البحث:

تتمثل أهمية البحث مما يأتي:

- ١- المساهمة في بناء الأساس الفكري النظري وعرض نتائج الدراسات التطبيقية في مجال تسويق الخدمات التعليمية بالجامعات والمؤسسات التربوية المصرية وتحقيق الميزة التنافسية لها.
- ٢- يعد هذا البحث من المحاولات المحدودة والهامة في تضيق الفجوة البحثية في هذا المجال على حد علم الباحثة.
- ٣- يمكن لهذا البحث أن يكون لنتائجه مردود إيجابي خاصة للقائمين على التخطيط لتطوير التعليم العالي والجامعي ورسم ملامحه المستقبلية ، وذلك لما للتسويق من إسهام فعال في معالجة بعض مشكلاته خاصة في مجال بدائل التمويل.

أهداف البحث:

يسعى البحث إلى تحقيق الأهداف التالية:

- ١- إمكانية بناء وتكوين إطار نظري يساعد على تفهم الأطر الفكرية والمعارية لعملية تسويق الخدمات التعليمية بالجامعات .
- ٢- الوقوف على مدى ملائمة بيئة الجامعات المصرية لممارسة التسويق كوظيفة إدارية يمكن أن تمارسها في المستقبل وتضاف إلى قائمة الوظائف المطلوبة منها.
- ٣- التوصل إلى سيناريوهات بديلة لمستقبل تسويق الخدمات التعليمية بالجامعات المصرية.

منهج البحث:

يستعين البحث الحالي بالمنهج الوصفي الذي يمكن من فهم الظاهرة التربوية والحصول على حقائق دقيقة عن الظروف القائمة واستنباط العلاقة الهامة وتفسيرها^(٥) ، ووفقاً لذلك سيتم وصف وتشخيص بيئة الجامعات المصرية لتحديد ما بها من نواحي قوة تسمح لها بالتوجه بالسوق ونواحي الضعف تقف حائلاً دون توجيهها بالسوق.

كما يستعين البحث أيضاً بأسلوب السيناريو كأسلوب من الأساليب المستخدمة في الدراسات المستقبلية والذي يعبر عن وصف ما يمكن أن يحدث في فترة زمنية مستقبلية محددة، ثم وصف النتائج التي يمكن أن تحدث وفق هذا الوصف المستقبلي^(٦) ، وعلى ذلك فإن

السيناريوهات ليست مجرد أوصاف للمواقف المستقبلية لموقف حالي معين، وإنما لما قد يحدث في المستقبل في حالة ما إذا تم اتخاذ قرارات معينة أو حدثت أحداث معينة وبالتالي فهي مفيدة للغاية في صناعة القرار من حيث توضيح وتقليل مستوى عدم التيقن.

أداة البحث:

سيتم تصميم استمارة استطلاع رأي لمجموعة من الخبراء في المجال بهدف التعرف على آرائهم ومقترحاتهم بشأن مجموعة السيناريوهات المقترحة لمستقبل تسويق الخدمات التعليمية بالجامعات المصرية.

مصطلحات البحث:

يعرف التسويق بأنه "عملية تحديد الطلب على المنتج أو الخدمة وترويج المبيعات وتوزيع المنتجات للاستهلاك النهائي بما يحقق أرباحاً معينة"^(٧)، حيث التركيز هنا على ما يعرف بالمزيج التسويقي *Marketing Mix* والذي يتكون من المنتج والتسعير والترويج والتوزيع.

عرف كل من فوكس وكوتلر (١٩٩٥) *Fox and Kotler* التسويق *Marketing* على أنه تحليل وتخطيط وتنفيذ ورعاية ورقابة برامج مصاغة ومصممة بعناية لاحداث تبادل تطوعي للتعليم مع السوق المستهدف لانجاز أهداف تنظيمية^(٨)

وحدد كل من ديفيد واليسون (١٩٩٥) *David and Ellison* تسويق الخدمات التعليمية على انها الوسائل التي من خلالها تتصل المؤسسة التعليمية بفعالية وترتقي بهدفها وقيمتها ومخرجاتها بالنسبة للطلاب وأولياء الأمور والعاملين والمجتمع ككل^(٩)

ويعرف جيروان (٢٠٠٢) *jirawan* تسويق الخدمات التعليمية بالجامعات أنه "تصميم العروض الدراسية المقدمة من الكليات في ضوء احتياجات ورغبات الطلاب المتوقعين، واستخدام التسعير الفعال استراتيجيات الاتصال والإعلام، وحفز وخدمة هؤلاء الطلاب"^(١٠) وعلي هذا فان تسويق الخدمات التعليمية بالجامعة يعرف اجرائيا انه مجموعه من الانشطة التسويقية بالجامعة المرتبطة بتحديد السلع والخدمات الذي سيتم انتاجها ومن ثم تسعيرها وتحديد طرق ترويجها وقنوات توزيعها بما يحقق اشباع حاجات الافراد والصالح العام للمجتمع.

الدراسات السابقة:

(١) دراسة جيروان (٢٠٠٢) "تطبيق التسويق في التعليم العالي في تايلاند: دراسة حالة للجامعات الخاصة".^(١١)

هدفت الدراسة إلى استكشاف تطبيق مزيج تسويقي مدروس لمحاولة ضمان التحاق الطلاب بجامعات تاييلاند الخاصة، من خلال الإجابة على الأسئلة التالية:

(أ) ما السياسات المحددة والاستراتيجيات التي اتخذتها جامعتان خاصتان في تاييلاند لضمان التحاق الطلاب بها؟

(ب) ما مدى انعكاس نظريات التسويق على تلك الاستراتيجيات؟

(ج) ما الذي يساعد على ضمان تسجيل الطلاب - إلى جانب المزيج التسويقي التي تساعد في؟

وقد اعتمدت الدراسة على مدخل دراسة الحالة لتحقيق غرض الدراسة بالتطبيق على جامعتين خاصتين في تاييلاند، حيث تم تقسيم مجتمع الجامعة إلى ثلاث مجموعات تمثل الإداريين وهيئة التدريس والطلاب بكل جامعة، ومن ثم عمل مقابلات مع ممثلين لكل مجموعة. وقد توصلت الدراسة إلى جملة نتائج من أهمها:

(أ) المؤسسات الجماعية بدأت إدخال التسويق في ممارستها بسبب اعتبارهم أنه وسيلة للتطوير وتحقيق موقف تنافسي أفضل للجامعة الخاصة في قيد الطلاب.

(ب) المزيج التسويقي مطبق في كلا الجامعتين، ولكن أهمية كل عنصر من عناصره تختلف من جامعة لأخرى.

(ج) المكان وجودة العملية التعليمية واستراتيجيات التسعير والإعلان من أهم العوامل المؤثرة على اختيار الطالب للدراسة في جامعة خاصة ما.

٢) دراسة ميشيل موريس (٢٠٠٣) "التسويق المتكامل" وتحديات تطبيق هذا المفهوم المستحدث في ثلاث جامعات خاصة^(١٢)

هدف الدراسة إلى:

(أ) الوقوف على عمليات وتحديات تعريف، وتطوير، وتطبيق، وتقييم، التسويق المتكامل في حالة الجامعات الخاصة.

(ب) الوقوف على المستوى التنظيمي، والاستراتيجي المتكامل، والرسالة المتكاملة مع وظائف التسويق في الجامعات الخاصة الثلاثة.

(ج) المقارنة وبيان الفروق في الخبرات بين الإداريين والموظفين في الجامعات الخاصة الثلاثة من خلال كيفية تطبيق التسويق المتكامل.

وقد اعتمدت الدراسة على أسلوب دراسة الحالة، حيث تناول البحث ثلاث جامعات خاصة، مرحلة الدراسة الجامعية بها أربع سنوات، وطبقت بنجاح التسويق المتكامل كما عرفتة الدراسة الحالية، حيث استخدمت الدراسة المقابلة كأداة بحثية، بالإضافة للملاحظة بالمشاركة من قبل الباحث.

وقد توصلت الدراسة إلى نتائج ، من أهمها:

(أ) أن التسويق المتكامل يختلف نتيجة لاختلاف الأفراد والخطط والسياسات من مؤسسة لأخرى.

(ب) أن تطبيق التسويق المتكامل لم يأخذ شكل واحد في الجامعات الثلاثة، حيث اختلف من جامعة لأخرى.

(ج) ان قادة التسويق في الجامعات الثلاثة لديهم خبرات ناجحة في مجال التسويق المتكامل في جامعاتهم.

٣) دراسة روبرت (٢٠٠٣) "تسويق الجامعة، تحليل أسواق المنظمة، وعملية قيد الطلاب".^(١٣)

هدفت الدراسة إلى تحليل الأسواق الرئيسة للجامعات، خاصة الأسواق المرتبطة (المرتبطة برؤية الجامعة واتجاهاتها)، والأسواق غير المرتبطة، مع التركيز على سوق الطلاب، خاصة عملية قيد الطلاب.

وقد توصلت الدراسة إلى أن الأسواق المرتبطة تشمل: سوق الطلاب، سوق العلماء وأعضاء هيئة التدريس بالجامعات، سوق مصادر تمويل التعليم العالي (مثل التبرعات والمنح والتمويل الحكومي) والمساهمين، وسوق الخريجين (والتي تعتبر مصدر مهم للتغذية الراجعة للجامعة)، حيث يعتبر سوق الطلاب من أهم الأسواق المرتبطة.

كما توصلت الدراسة إلى أن الأسواق الغير مرتبطة تشمل: سوق العمل، وسوق المنتجات غير الاستثمارية، وسوق الخدمات، وسوق المال.

وقد توصلت الدراسة إلى أن عملية قيد الطلاب تنقسم إلى ست مراحل: المرحلة الأولى: التعرف على مشكلات تسجيل الطلاب، والمرحلة الثانية: تحديد أهداف وغايات قيد الطلاب، والمرحلة الثالثة: القيام ببحوث التسويق، والمرحلة الرابعة: تحديد استراتيجية التسويق،

والمرحلة الخامسة: تخطيط وتنفيذ البرامج التشغيلية، والمرحلة السادسة: تقييم النتائج والإجراءات.

٤) دراسة محمد صبرى (٢٠٠٤) "المشكلات التنظيمية لتسويق الخدمات الجامعية في بعض كليات جامعة الأزهر: دراسة ميدانية".^(١٤)

هدفت الدراسة إلى الوقوف على المشكلات التنظيمية لتسويق الخدمات الجامعية في بعض كليات جامعة الأزهر، والوصول إلى تصور مقترح لتحقيق التسويق الجيد للخدمات الجامعية بجامعة الأزهر.

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وتمثلت أدوات الدراسة في استبيان مقدم إلى عينة عشوائية من اعضاء هيئة التدريس بكليات الجامعة، بالإضافة إلى المقابلة الشخصية الحرة كأداة تمهيدية تساعد في بناء الاستبانة كأداة رئيسة للبحث.

توصلت الدراسة إلى وجود عدة مشكلات تنظيمية تعوق تسويق الخدمات الجامعية من

أهمها:

(أ) مشكلات تتعلق بتشريعات وهيكل وعمليات التنظيم الجامعي القائم.

(ب) مشكلات تتعلق بالموارد والامكانيات المتاحة.

(ج) مشكلات تتعلق بأعضاء هيئة التدريس.

٥) دراسة ناتافويد (٢٠٠٥) "تسويق الجامعات الاسترالية للطلبة التايلنديين" (١٥)

هدفت الدراسة إلى الوقوف على العوامل التي تؤدي إلى تسويق الجامعات الدولية

باستراليا للطلاب التايلنديين، كما هدفت الدراسة إلى التعرف على احتياجات الطلاب

التايلنديين من التعليم الدولي وذلك لتحسين معايير وأداء الجامعات الدولية باستراليا.

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي حيث قامت بعمل مسح من خلال الاستبيان كأداة،

حيث تم تطبيق الاستبيان على عينة من ١٥٠ طالب من الطلاب التايلنديين المتقدمين بطلبات

للاتحاق بالجامعات الدولية باستراليا.

توصلت الدراسة إلى أن من أهم عوامل تفضيل طالب لجامعة دولية على أخرى، هو

السمعة العلمية لهذه الجامعة، ثم المعلومات حول الامكانيات المادية للجامعة، والكورسات

الأكاديمية المقدمة، والخدمات.

٦) دراسة أن بيجوراو (٢٠٠٦) "استخدام مواقع الجامعات على شبكة المعلومات الدولية (الانترنت) لفيد الطلاب: دراسة للصفحات الرئيسية لمواقع الجامعات الكندية واختبار العلاقة بين وسائل التسويق وإمكانية الاستفادة من الموقع الالكتروني بالانترنت".^(١٦)

هدفت الدراسة إلى دراسة جانبيين : الأول تقويم المواقع الالكترونية للجامعات الكندية على شبكة الانترنت من حيث مدى استخدام تلك المواقع لنظريات وتقنيات (تسويق العلاقة) الاتصال بالطلاب المتوقعين، والثاني تقويم مدى استفادة الجامعات من تلك المواقع. اعتمدت الدراسة على أسلوب تحليل المحتوى للموقع الالكتروني لاثنتين وأربعين جامعة كندية، حيث تم تجميع البيانات حول أربعة أبعاد وهي: رسوم الدخول، ومعلومات حول الحرم الجامعي، وأنشطة المنهج الإضافي، وطبيعة الدراسة بالكلية. توصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها:

(أ) أن معظم تلك الجامعات لديها نقص في الأبعاد الأربعة التي تم قياسها.
(ب) أن هناك علاقة إيجابية بين حجم الجامعة (من حيث عدد الطلاب)، والميزانية المخصصة، ومدى الاستفادة من الموقع الإلكتروني للجامعة، أي أن الجامعة الأكثر إنفاقاً تستقطب عدد أكبر من الطلاب، ومن ثم تتلقى موارد أكبر تمكنها من الأنفاق على مواقعها على الانترنت.

٧- دراسة شيرين حامد (٢٠٠٧) "نموذج مقترح لقياس جودة الخدمات التعليمية بالتطبيق على مؤسسات التعليم العالي في مصر" (١٧)

هدفت الدراسة الى تطوير مقياس جودة الخدمة للتعليم العالي ، وتكونت عينة الدراسة من ٣٨٤ طالب وطالبة من مؤسسات قطاع التعليم العالي في مصر .
واسفرت نتائج الدراسة عن درجة عالية من الصلاحية والجودة والكفاءة للمقياس المعدل ، وكانت أكثر الابعاد قدرة على تفسير جودة الخدمات التعليمية هي الجوانب الأكاديمية يليها الشهرة والجوانب غير الأكاديمية.

٨- دراسة نهلة عبد القادر هاشم (٢٠٠٩) " مستقبل تسويق المؤسسة التعليمية الثانوية العامة بمصر" (١٨)

هدفت الدراسة الدراسة الى التعرف على الاساس الفكرى للتسويق ومن ثم القوى المحركة لعملية التسويق فى التعليم الثانوى وخبرات بعض الدول الاجنبية فى الميدان وتوصلت الدراسة عن ثلاثة سيناريوهات بديلة لمستقبل تسويق المدرسة الثانوية.

٩- دراسة عمر نصير (٢٠١١) " إدارة تسويق الخدمات التعليمية:العمليات ومتطلبات التطبيق بالجامعات المصرية" (١٩)

هدفت الدراسة الى التوصل الى المتطلبات الأساسية للتطبيق الناجح لإدارة تسويق الخدمات التعليمية بالجامعات المصرية.

وتوصلت الدراسة الى متطلبات عامة،متطلبات تتصل بالتخطيط التسويقي ، متطلبات تتصل بالتنظيم التسويقي،متطلبات تتصل بتنفيذ الانشطة التسويقية، بالاضافة الى متطلبات تتصل بالرقابة التسويقية.

١٠- دراسة جيهان محمد شفيق (٢٠١٤) " تصميم مقياس جودة الخدمات التعليمية بالتعليم العالى رؤية واقعية" (٢٠)

هدفت الدراسة الى تصميم وتقنين مقياس لجودة الخدمات التعليمية بالتعليم العالى وفق أهم الآليات المتاحة بمصر، وتكونت عينة الدراسة من ٧١٣ طالب وطالبة من جامعة الاسكندرية.

وأُسفرت النتائج عن توفير أداة قياسية ذات خصائص سيكومترية جيدة وعدم وجود فروق جوهرية بين الجنسين فيما يتعلق بجودة الخدمات التعليمية والجودة الكلية.

التعليق عام على الدراسات السابقة:

من خلال استقراء الدراسات السابقة المرتبطة بالتسويق في الجامعات يمكن الخروج بعدد من المؤشرات والنتائج العامة التي قد تمثل نقطة انطلاق للبحث الراهن، وهي على النحو التالي:

١. المؤسسات الجامعية بدأت إدخال التسويق في ممارساتها بسبب اعتباره وسيلة للتطوير وتحقيق موقف تنافسي أفضل للجامعة الخاصة في قيد الطلاب.

٢. المكان وجودة العملية التعليمية واستراتيجيات التسعير والإعلان (المزيج التسويقي) من أهم العوامل المؤثرة على اختيار الطالب للدراسة في جامعة ما.
٣. أن الأسواق الرئيسة للجامعات تتضمن العديد من الأسواق مثل: سوق الطلاب؛ وسوق هيئة التدريس، وسوق المستثمرين، وسوق الخدمات إلا أن سوق الطلاب من أهم الأسواق المرتبطة.
٤. أن هناك حاجة ماسة لتطبيق التخطيط الاستراتيجي التسويقي القائم على الدراسات التحليلية للسوق والمنافسين في الجامعات.
٥. أن هيئة التدريس، وجودة العملية التعليمية من أهم عوامل القوة في المؤسسة، والتي تؤدي إلى ميزة تنافسية للجامعة في مجال التسويق.
٦. أن هناك علاقة بين حجم الإنفاق على الموقع الإلكتروني ومدى الاستفادة من هذا الموقع في جذب الطلاب.

الإطار النظري

الجزء الأول: الإطار الفكري والمعياري لتسويق

الخدمات التعليمية بالجامعات

مقدمة:

تسعى المنظمات والمؤسسات المختلفة فى المجتمع ، ومنها المؤسسات التعليمية فى ظل ما تفرزه بيئاتها من تحديات مثل زيادة التنافسية ونقص الموارد الى تحقيق أهدافها بكفاءة وفاعلية، وذلك من خلال تحسين أدائها وتطويره بشكل مستمر، وفى سعيها نحو تحقيق هذه الأهداف اتجهت الى تسويق ذاتها وخدماتها كوسيلة يمكن ان تحقق لها مستويات عالية من الأداء من ناحية ، وتضمن لها البقاء فى بيئة تنافسية دائمة التغير من ناحية أخرى.

خصائص الجامعات الفعالة فى ظل المتغيرات الدولية الراهنة:

من أهم هذه الخصائص ما يلى (٢١):

١. العمل من خلال رسالة واضحة شارك فى وضعها جميع العاملين بها.
٢. الاهتمام بالعنصر البشرى من حيث الاعداد والاختيار والتطوير والتشجيع الدائم.
٣. الاهتمام بالجودة طبقا لمعايير الجودة العالمية.
٤. الاهتمام بالتطوير والتحسين المستمر .
٥. السماح بمشاركة كافة العاملين فى اتخاذ القرارات.
٦. الاهتمام بالمستفيدين من الخدمات التعليمية التى تقدمها الجامعات.

بعض التحديات المعاصرة التى تواجه الإدارات بالجامعات:

والتي تتمثل فى (٢٢):

١. التقدم التكنولوجى والادارى وما يتطلبه من موارد بشرية.
٢. العولمة والاتفاقيات الدولية والتكتلات الاقتصادية.
٣. جذب الكوادر المتميزة والكفاءات العالية من الجامعات .
٤. التوجه نحو خصخصة بعض الخدمات التعليمية .
٥. الاتجاهات الحديثة فى الادارة وتطبيقاتها المختلفة.

مفهوم الخدمات وخصائصها:

- هى منتجات غير ملموسة تهدف أساسا إلى إشباع حاجات المستفيد من الخدمة أو المستخدم وتحقق له المنفعة (٢٣).
- أما بالنسبة للخصائص فتتمثل فى (٢٤)
١. عدم فصل الخدمة عن مقدمها.
 ٢. عدم إمكانية نقلها وتخزينها أو تجزئتها.
 ٣. لا يتوافر فى تقديمها عنصر نقل الملكية.
 ٤. الاختلاف والتعددية فى انواع الخدمات.

التسويق فى الجامعات:

- يعرف التسويق بأنه "عملية تحديد الاحتياجات، وإشباع تلك الاحتياجات من خلال المنتجات والخدمات الملائمة، ومن خلال تصميم المنتج، والتوزيع، والترويج، وذلك فى منظمات الأعمال والمنظمات غير الربحية على حد سواء". (٢٥)
- وتعرف "إدارة التسويق" على أنها "عملية تخطيط وتنظيم وتنفيذ ورقابة الأنشطة التسويقية لتسهيل وتسريع عملية التبادل بكفاءة وفعالية". (٢٦)
- وبتحليل التعريفات السابقة يلاحظ أنها تركز على أن إدارة التسويق تتضمن:
- ١) تخطيط وتنظيم وتنفيذ ورقابة الأنشطة التسويقية.
 - ٢) تبادل الأفكار والسلع والخدمات وغيرها من منتجات المنظمة.
 - ٣) تحقيق الإشباع المزدوج لأطراف التبادل (المنظمة والمستهلك).
- وتعرف الخدمة بأنها "الفوائد التى تباع للعملاء أو الزبائن مثل النقل أو التعليم (٢٧)، والخدمة "هى نشاط أو فائدة يمكن أن يقدمها أحد الأقسام أو الأشخاص إلى آخر وهى أشياء غير ملموسة، مثل الخدمات الاستشارية والتدريب والتعليم والصحة، والخدمات لا يمكن تخزينها فى آن واحد" (٢٨).
- ويمكن القول أن الخدمات الجامعية هى كل ما يمكن أن تقدمه الجامعة من خدمات يمكن تسويقها مثل الخدمات الاستشارية والبحوث التعاقدية والبرامج التدريبية والمهنية وغيرها من الخدمات، وصولاً إلى تسويق مرافق الجامعة كالقاعات والمعارض والملاعب.

والخدمات التعليمية بالجامعات هي جزء من الخدمات الجامعية، ويقصد بها الأنشطة والمنافع التعليمية التي يمكن أن تقدمها الجامعات للطلاب أو الخريجين أو أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم أو الإداريين والموظفين سواء من داخل الجامعة أو من خارجها وكذا المجتمع عامة، ومن أمثلة تلك الخدمات التعليمية: الدورات التعليمية، والدورات التدريبية أو المهنية، وورش العمل، وبرامج التعليم المفتوح، وبرامج التعليم عن بعد ، الدبلومات التقليدية أو الافتراضية، وكذا برامج تعليم الكبار والتعليم الموازي أو المتميز ، وبرامج الدراسات الصيفية وغيرها من الخدمات التعليمية.

وتمثل احتياجات العملاء واهتمامات المجتمع - من وجهة نظر البحث الحالي - لب النشاط التسويقي للخدمات التعليمية بالجامعات، وبناء على هذه الاحتياجات وتلك الاهتمامات يتم وضع المزيج التسويقي للخدمات التعليمية بالجامعات، والذي يتكون من: الخدمة التعليمية، والسعر، والمكان، والترويج، والأفراد، والدليل ، والعمليات. وإدارة تسويق الخدمات التعليمية بالجامعات هي إدارة هذا النشاط التسويقي، وتتأثر إدارة التسويق بالبيئة التسويقية الداخلية بالجامعة، والتي تتكون من: أهداف وأنظمة وإجراءات وتنظيم وموارد مادية وبشرية وتكنولوجية وشهرة ومكانة للجامعة والمناخ السائد، وبيئة التسويق الخارجية القريبة، والتي تتكون من مجموعة عناصر، من أهمها: الوسطاء والمنافسون والموزعون والموردون، وبيئة التسويق الخارجية البعيدة، والتي تتكون من: البيئة الطبيعية والتكنولوجية، والبيئة الاجتماعية والثقافية، والبيئة السياسية والقانونية، والبيئة السكانية والاقتصادية

تسويق الخدمات الجامعية :

يقصد به التحليل والتخطيط والتنفيذ والرقابة علي الخدمات الجامعية التي يتم اعدادها لتحقيق تبادل طوعي للاشياء التي لها قيمة في الاسواق المستهدفه لتحقيق اهداف المؤسسة ويعتمد التسويق بدرجة كبيرة علي تحديد المنتجات التي تقوم الجامعة بتقديمها بناء علي حاجات ورغبات الفئات المستهدفة وعلي استخدام طرق فعالة للتسعر والترويج والتوزيع لاعلام وحفز وخدمة هذه الفئات المستهدفة(٢٩) .

وبتحليل المفهوم السابق يتضح ان تسويق الخدمات الجامعي :

*-عملية اجتماعية حيث انها تعتمد علي اشباع حاجات ورغبات المستفيدين وعملية ادارية تتضمن التحليل ،التخطيط ،التنفيذ والرقابة علي الخدمات المقدمة من قبل الجامعات .

*- يتضمن وجود طرفين كل منهما لديه شئ ذا قيمة بالنسبة للآخر وكل طرف قادر علي التغير وكل طرف له مطلق الحرية في قبول او رفض العرض (٣٠).

يعتمد تسويق الخدمات الجامعية علي نفس الادوات التي يعتمد عليها التسويق في المؤسسات الاخري وهي المنتج والتعسير والترويج التي يمكن تسويقها .

وفيما يخص مفهوم الخدمات الجامعية فقد حددته الجامعات علي انه :خدمات موجهة للمجتمع الذي توجد به الجامعة وهناك مجموعة من المميزات للخدمات الجامعية بوصفها احد امثلة الخدمات يمكن ايجازها علي النحو الاتي (٣١) :

النباين : ويعني ان الخدمات التي تقدمها الجامعة تتميز بالتنوع حيث تختلف الخدمات باختلاف الفئات المستهدفة وتختلف بالنسبة لنفس الفئة من وقت لآخر .

مستهلكه : وهذا يرجع الي ان الغالب علي هذه الخدمات انها خدمات غير منظورة ملموسة لا يمكن التعرف علي خصائصها قبل الشراء وتستهلك عقب انتاجها مباشرة (غير قابلة للتخزين) التلازم وعدم الانفصال: ويعني ان الخدمات ترتبط باسم مقدمها فلا يمكن فصل الخدمات عن منتجها وعلي هذا فان الخدمات التي تقدمها الجامعات بوصفها بيوت خبرة تتميز بالثقة من قبل المستفيدين .

مساهمة المستفيد في انتاج الخدمة: أي ان الجامعات لا تتفرد وحدها بانتاج خدماتها دون مشاركة المستفيدين بشأن تلك الخدمات .

ويمكن النظر للخدمات الجامعية في ضوء الابعاد الاتية (٣٢):

الاتساع : يشير الي عدد خطوط الخدمات المقدمة من المؤسسة لعملائها وتصنف الخدمات لهذا البعد بانها قد تكون ذات مزيج خدمات متسعة (متعددة خطوط الخدمات) او ذات خدمات محدودة .

العمق : يشير الي اجمالي عدد الخدمات مقدمه ضمن كل خط من خطوط الخدمات وتصنيف الخدمات التي تقدمها المؤسسة وفقا لهذا البعد الي مزيج خدمات عميق (معقد) وفيه يتضمن كل خط مجموعه من الخدمات ومزيج خدمات سطحي وفيه يقدم كل خط عدد محدود من الخدمات. الترابط والتكامل : ويشير إلي درجة الارتباط بين كل خط من خطوط الخدمات المقدمة فمثلا اجراء البحوث الزراعية التطبيقية في مجال معين يتطلب استقراء حاجات المجتمع في مجال الزراعة أولا .

تسويق الخدمات الجامعية : عملية ادارية اجتماعية تهدف الي تحقيق الربح بهدف اعادة منحة للجامعة في شكل تطوير للخدمة الطلابية من ناحية وتحسين الخدمة المقدمة للمجتمع من ناحية اخري (٣٣) وقد وضعت الجامعات المصرية مفهوما محددا للخدمات كما يلي :

الخدمات الجامعية : هي كل ما تقدمه الجامعة موجهة لخدمة المجتمع سواء اكانت خدمات في صورة سلع مادية قابلة للانتقال من مكان لآخر وفقا للاحتياج السوقي ام كانت خدمات غير منظورة تستهلك في مكان ووقت انتاجها وهذا النوع الاخير هو الغالب لخدمات الجامعة (٣٤).

عوامل نجاح تسويق الخدمات التعليمية بالجامعات :

• الثقافة : culture

تعد الثقافة العنصر غير الملموس والاكثر اشكالية من عناصر ادارة المؤسسة التعليمية فاکثر المحددات أهمية الثقافة المؤسسة التعليمية هو وجود القيادة التربوية فالثقافة في جوهرها ما هي إلا وظيفة القادة التربوين وخصائص القائد التربوي سوف تنعكس من خلال المؤسسة التعليمية ان لهذه الحقيقة دلائلها المثبتة في مجال الصناعة والتجارة وعلي شاكلتها في المؤسسات التعليمية حيث تمثل قيم واتجاهات وسلوكيات ادارة المؤسسة التعليمية العوامل الاساسية المحددة لمدي قدرة المؤسسة التعليمية علي ابراز صورة المجتمع الذي يقع فيه.

• القيادة التربوية الايجابية تساعد علي تأكيد حقيقة ان تسويق الخدمات التعليمية الفعالة هي اكثر العناصر اهمية ويجب ان تكون في مقدمة عمليتي التخطيط واتخاذ القرار كما انها عامل اساسي في حياة المؤسسة التعليمية وغاياتها ومدي كونها اساسا للاداء والتقييم وهذه القيم والاهداف مستمدة من سمة اخري مهمة من سمات ثقافة المؤسسة التعليمية وهي الحساسية تجاه البيئة والرغبة في تغييرها ويقتضي ذلك تحديد نقاط القوة والضعف في المؤسسة التعليمية بحيث تزهو بمناطق قوتها وتكون منتبهة لنقاط ضعفها وتعمل علي تحسينها

• الابداع : creativity هو قدرة أي مؤسسة تعليمية علي خلق استجابة فريدة ايجابية فعالة للظروف المتغيرة وهي استجابة تقوم بحل المشكلات عن طريق تحسين

الخدمات التعليمية وقيام المؤسسة التعليمية بدور حل المشكلات هو احد العناصر الاساسية لنجاح تسويق الخدمات التعليمية ويتطلب ذلك خاصيتين هما :

-الخاصية الاولى : هي القدرة علي تشخيص عناصر أي مشكلة بدقة وذلك وفقا لمدرجات اطراف هذه المشكلة .

الخاصية الثانية : هي القدرة علي ابراز استجابات تخيلية تعيد حل القضية بحيث يتحقق الرضا المتبادل لجميع الاطراف ومن ثم ينتهي الامر .

ويكون تسويق الخدمات التعليمية بصدد توقع الاحتياجات المتغيرة مع الحساسية تجاه المتغيرات الاجتماعية والاقتصادية واعداد استيرايكتيات تدفع المؤسسة التعليمية للامام مع ذلك نجد ان الوسيلة الخلاقة تحتاج الى وسيلة ابتكارية لنقلها ، فالابداع في ادارة المنهج او المقرر الدراسي لم يوافقه ابداع في توصيله ، و دائما ما تركز المؤسسة التعليمية على المنتج التعليمي على حساب العميل فمن الضروري ان يكون الابداع قادرا على اظهار اكثر الوسائل ملائمة لتعريف العميل بمصادقية المنتج التعليمي ، على ان يكون العمل انطلاقا من احتياجات و رغبات العملاء بدلا من افتراض ان جميع التغيرات التربوية متسقة ، مفهومة ، شرعية من تلقاء ذاتها .

• العميل : clients يعني تسويق الخدمات التعليمية الاستجابة لاحتياجات و رغبات العملاء و التي يفضل تعريفها من حيث الوفاء بالمتطلبات او الملاءمة للغرض على هذا فان عناصر مواجهة مجموعة محددة من احتياجات و رغبات العملاء سوف تتنوع وفقا للعملاء و ايضا وفقا لاسلوب الاتصال.

• الالتزام : ان المؤسسات التعليمية الناجحة في تسويق منتجاتها و خدماتها التعليمية اعتادت انشاء نوع من الالتزام بدلا من ان تنشر هذا الالتزام من واقع فاعلية عقد الموظف و من ثم هناك تركيز على توصيل قيم المؤسسة التعليمية على نحو متكرر و ايضا توصيل المبادئ التي تقف وراء هذه القيم .

• المنافسة : يتأثر برنامج تسويق المنتجات و الخدمات التعليمية للمؤسسة التعليمية بالمنافسة السائدة و هي اما منافسة بين المؤسسات التعليمية البديلة التي تشبع نفس الحاجة و الرغبة لدى المستهلك او العميل ، او المنافسة بين جميع المؤسسات التعليمية

الموجودة في السوق و من الضروري للمسئول عن تسويق المنتجات و الخدمات التعليمية الفهم الكامل للبيئة التنافسية المحيطة بالمؤسسة التعليمية و معرفة درجة قوة و حدة المنافسة بها و كذلك الحال بالنسبة للمؤسسات التعليمية في اى مرحلة من مراحل التعليم المختلفة

رابعا: المتطلبات اللازمة لنجاح تسويق الخدمات الجامعية

لا تستطيع المؤسسة الجامعية تقديم خدماتها لكل قطاعات المجتمع لان الامر يتطلب تحديد القطاع المستهدف لتقديم الخدمات وهناك ثلاث استراتيجيات يمكن اختيار احدهما لمقابلة احتياجات المجتمع كما يلي (٣٥) :

* - استراتيجية التسويق المركز علي عموم الناس *Marketing undifferentiated* : *markets*

فيما تقوم المؤسسة بتقديم منتج واحد لجميع قطاعات السوق حيث تقوم بالتركيز علي الاختلافات بين قطاعات السوق وفي هذه الحالة تعتمد المؤسسة علي مزيد من اساليب الترويج وقنوات التوزيع لانها تتعامل مع اعداد كبيرة من المستفيدين.

* - *differentiated marketing* استراتيجية التسويق المركز على شرائح اجتماعية :

في هذه الاستراتيجية تقوم المؤسسة بتقسيم المستفيدين الي مجموعة من القطاعات ثم يتم تحديد احتياجات كل قطاع بصورة منفصلة ويتم تصميم منتجات متنوعة لمقابلة احتياجات كل قطاع علي حدة وعلي هذا فان هذه الاستراتيجية تزيد من التكاليف لكنها وسيلة لتعظيم نصيب المؤسسات في السوق نظرا لانها تتعامل مع العديد من القطاعات السوقية وتحصل علي رضا فئات متنوعة من المستفيدين .

*- استراتيجية التسويق المركز علي قطاع محدد من المجتمع *concentrated marketing* نستخدم هذه الاستراتيجية اذ كانت المؤسسة محدودة الموارد وفيها تقدم المؤسسة خدمة واحدة لقطاع محدد ومن مميزات هذه الاستراتيجية انها تساعد المؤسسة في الحصول علي نصيب كبير داخل هذا القطاع ومن ثم تتمكن من منافسة المؤسسات الاخرى.

اختيار المزيج التسويقي (الاسلوب التسويقي)

المزيج التسويقي هو مجموعة من المتغيرات التي تتحكم فيها ادارة المؤسسة و تستخدمها لتحقيق اهدافها في الاسواق المحددة ، و كان اول من وصف هذه المتغيرات هو " نيل بوردون " *Neil Borden* عام ١٩٥٣ حيث حدد مجموعة من العناصر (الادوات) الى تـؤلف المزيج التسويقي ، و في عام ١٩٦٤ قام *Mc Carthy* بتحديد اربعة عناصر اساسية لتشكيل المزيج التسويقي لاي مؤسسة ، و هي *4 PS (product , price , place , promotion)* ، و هي المنتجات ، و التسعير ، و المكان ، و الترويج .

و على الرغم من التشابه بين عناصر (ادوات) استراتيجيات التسويق في كل من التسويق في المؤسسات الهادفة للربح ، و التسويق في المنظمات غير الهادفة للربح الا ان هذه المتغيرات (الادوات) الاربعة لها مضامين مختلفة نظرا لطبيعة هدف ، و نوعية الخدمات التي تقدمها تلك المنظمات غير الهادفة للربح (٣٦)، و هذه الادوات كالاتي :

* المنتج : يعرف المنتج على انه كل ما يقدم للسوق سواء كان سلعا ملموسة ، او خدمات تؤدي الى اشباع حاجات المستهلك (٣٧) و يعتبر المنتج احد الادوات الاساسية لنجاح النشاط التسويقي ، لذلك لا بد ان يصمم في ضوء احتياجات المستفيدين مع الاهتمام بجودة المنتج ، و جودة المنتج لا تقاس من وجهة نظر منتجيها ، و انما تقاس بواسطة المستفيد من خلال درجة تطابقها او اختلافها مع مستوى توقعاته (٣٨).

و يتضح من التعريف السابق ان هناك تطابقا بين مفهوم المنتج ، و مفهوم الخدمات الجامعية الذي حددته الجامعات المصرية حيث تبنت المفهوم الشامل للخدمات فالخدمات الجامعية لها عدة اشكال فمنها السلع المادية الملموسة مثل المنتجات التي تقدمها بعض الوحدات بكلية الزراعة ، و غيرها و هناك ايضا خدمات غير ملموسة مثل الاستشارات ، الخدمات التعليمية ، و التدريبية، و البحوث العلمية ، و غيرها.

وتمر المنتجات عموماً بمراحل مختلفة خلال الفترات الزمنية المتباينة وتعرف هذه المراحل بدورة حياة المنتج وتشمل هذه المراحل مرحلة تقديمها مرحلة نموها مرحلة نضوجها مرحلة تدهورها وتفهم الإدارة الجامعية لهذه المراحل تسهم في استخدام سياسات التسعير والترويج والتوزيع المناسبة لكل مرحلة حتي تتمكن المؤسسة من الوفاء بمتطلبات المرحلة ومواجهة المؤسسات المناسبة وهذه المراحل كما يلي (٣٩):

مرحلة عرض المنتج : وتتصف هذه المرحلة بانخفاض المبيعات نظراً لعدم معرفة الفئات المستهدفة بالمنتج الجديد وارتفاع تكلفة التوزيع والترويج لضرورة تعريف الفئات المستهدفة بالمنتج والرغبة في جذب منافذ التوزيع لتداول المنتج وتستخدم المؤسسة في هذه المرحلة سياسة الاعلان المكثف مع السعر المنخفض لعاقة المنافسين عن الدخول في ميدان انتاج ذلك المنتج لقلة الارباح وتقبل جميع المؤسسات قلة الارباح في تلك المرحلة علي امل تحقيق الارباح في المرحلة التالية.

مرحلة تزايد الطلب وتنامي المنتج : وفي هذه المرحلة يبدأ الارتفاع المطرد في حجم المبيعات وينتشر استخدامها بين المستهلكين وعادة ما يظهر عدد من المنافسين في الميدان وللحفاظ علي نمو المنتج في هذه المرحلة فان المؤسسة تبحث عن منافذ توزيع جديدة للحرص علي تحسين وتطوير المنتج تبدأ في اتباع سياسة التخفيض الطفيف لسعر المنتج على مراحل زمنية معينة لكسب قطاع جديد من المستفيدين.

مرحلة تزايد المنافسة : في هذه المرحلة يبدأ الطلب على المنتج في الميل الى الانكماش و تشتت حدة المنافسة ، و تقوم المؤسسة بتخفيض الاسعار ، و زيادة حملات الترويج ، و تطوير جودة المنتج ، لاطالة دورة حياته او محاولة ايجاد استخدامات جديدة له ، الامر الذي ينتج عنه انخفاض الارباح.

مرحلة التدهور : تتسم هذه المرحلة بالانخفاض المطرد في حجم المبيعات ، و قد يحدث هذا الانخفاض على مدى زمني طويل او قد يتم بشكل سريع ، و هذا قد يرجع الى اشتداد المنافسة او لتغير متطلبات المستفيدين (٤٠).

ونظراً لأهمية المنتجات من حيث جودتها ، ومدى ملاءمتها لاحتياجات المستفيدين تستخدم الجامعات عدة اساليب لتقويم جودة خدماتها ، و في مقدمة هذه الاساليب : اسلوب تحليل

الحافطة، و يتم من خلاله تقويم الخدمات الجامعية من اجل تحسين الخدمات الجيدة ، و استبعاد الخدمات الضعيفة ، و يتم هذا الاجراء بواسطة جهة مختصة بالمؤسسة الجامعية.

* التسعير : يعتبر التسعير احد اهم ، و اصعب القرارات التى اتخاذها على مستوى ادارة التسويق ، فالتسعير له تاثير مباشر على حجم المبيعات ، و ارباح اى مؤسسة ، بالاضافة الى انه يعد العامل الحاسم الذى يقر المستهلك على اساسه قبول المنتج او رفضه.

التسعير هو فن ترجمة قيمة المنتج للعميل الى وحدات نقدية ، و هو اكثر عناصر الاستراتيجية التسويقية (المزيج التسويقي) مرونة حيث يمكن تغييره بسرعة للاستجابة فى الطلب او فى حالة المنافسة ، لان تنمية ، و تطوير المنتج يستغرق وقت كبير (٤١).

والتسعير فى المنظمات غير الهادفة للربح يتميز بالتسعير الرمزي حيث تحدد اسعار رمزية للمنتجات ليعود بالنفع ، و لو بالقليل يسهم فى تقديم خدماتها ، ولهذا يمكن للوحدات التابعة للجماعات ان تقدم منتجات او خدمات بتكلفة اقل من القطاع الخارجى ، و لهذا تحقق تميزا مع قطاعات المجتمع التى نتعامل معها ، و يزيد عدد المستفيدين ، و يهدف تسعير الخدمات الى (٤٢):

- تحقيق ارباح للجامعة يمكن الافادة منها فى تحسين الخدمات التى تقدمها الجامعة خاصة فى ظل الميزانيات الحكومية المحدودة للجامعات.

- المحافظة على العملاء الحاليين ، و العمل على جذب عملاء جدد عن طريق اتباع سياسة تسعيرية مرنة ، و مما يسهم فى المحافظة على الصورة الذهنية للجامعة لدى العملاء.

- التصدى للمنافسين من خلال التعديل المستمر للاسعار .

- تغطية التكلفة التى تتحملها الجامعة بوصفها مؤسسة غير هادفة للربح فى الاساس.

تأسيسا على ما سبق فانه لا توجد سياسة واحدة لتسعير المنتجات ، و لكنها تختلف باختلاف نوع المنتج ، لانه يسهم فى خلق الصورة الذهنية عن الجامعة لدى العملاء ، فالاسعار العالية تعنى بانسبة للمستهلك الجودة ، و لذلك يتعين على الجامعات عند تحديد الاسعار مراعاة ان تتناسب مع توقع المستفيدين.

* الترويج : يعتبر الترويج احد العناصر الاساسية للنظام التسويقي ، و لا يمكن الاستغناء عن النشاط الترويجي ، لتحقيق اهداف الجامعة كمؤسسة تهدف لتعريف المجتمع بما تقدمه من منتجات ، و يعرف على انه العملية التى يتم من خلالها استخدام كافة الجهود ، و الاساليب

الشخصية ، و غير الشخصية لاختبار العميل بالخدمة التى تقدمها المؤسسة ، و شرح مزاياها ، و خصائصها ، و كيفية الافادة منها ، و اقناعه بالتعامل معها ، و على هذا فعملية الترويج تقوم على شقين اساسيين هما (٤٣) :

- كم الحقائق ، و المعلومات ، و البيانات عن المنتجات و يشمل خصائصها ، و اسعارها ، و اماكن وجودها ، و غيرها من المعلومات.

- محاولة التأثير على الفئات المستهدفة ، و اقناعهم بالمنتج عن طريق تكوين اتجاه ايجابى نحو المنتجات ، و حثهم على الشراء ، و يمكن للجامعات ان تتبع ست خطوات رئيسية لضمان الاتصال الفعال بينها ، و بين قطاعات المجتمع المختلفة ، وهى كما يلى (٤٤) :

* تحديد الجمهور المستهدف : الخطوة الاولى فى بداية اتصال فعال هى تحديد الفئات المستهدفة حيث تؤثر خصائص تلك الفئات على اتخاذ قرارات حول ماذا يقال ؟ و كيف يقال ؟ و متى يقال ؟ و اين يقال ؟ ومن يقول ؟

* تحديد اهداف الاتصال : من خلال الخطوة السابقة يستطيع القائم بعملية الاتصال بين الجامعة و المستفيدين تحديد الهدف الذى يريد الوصول اليه من خلال اتصاله بالمستفيدين ، و فى كثير من الاحيان فان الهدف النهائى هو ان يتخذ الجمهور المستهدف قرار بالحصول على المنتج ، و لكن هذا القرار ما هو الا محصلة للعديد من العمليات العقلية التى يقوم بها ، و من ثم فان المسئول عن عملية الترويج لابد و ان يعرف فى مرحلة يقف الجمهور المستهدف ، و تتمثل المراحل المؤدية الى اتخاذ قرار بشراء المنتج فى (٤٥) :

- الوعى : يجب فى البداية التأكد من ان العملاء على وعى بالمؤسسة الجامعية ، فقد يكونوا على دراية باسمها فقط ، و غير مدركين للخدمات التى تقدمها ، و على هذا يمكن من خلال وسائل بسيطة ، و متكررة و ان يعى العملاء اسم الجامعة ، و الخدمات التى تقدمها حتى يصبح اسم الجامعة مألوفا لدى العملاء.

- المعرفة : قد يكون الجمهور المستهدف على وعى باسم المؤسسة الجامعية ، و المنتجات التى تقدمها دون التعرف على خصائصها ، و مزاياها ، الامر الذى يتطلب قيام الجامعات بتقديم كافة المعلومات و البيانات عن المنتجات ، و التى تسهم فى خلق صورة ذهنية للجامعات لدى المستفيدين.

- الحب : لا يقتصر دور المسئول عن ترويج المنتجات الجامعية ان يقوم بتعريف العملاء بهذه المنتجات ، و لكن ينمى لديهم اتجاهات ايجابية نحو المؤسسة الجامعية.
- التفصيل : لا يعنى ان يكون لدى العملاء اتجاه ايجابيا نحو المؤسسة حتى يقوموا باستخدام منتجاتها ، و لكن يجب ان يفضل العملاء المنتجات الجامعية مقارنة بغيرها من المؤسسات و فى هذه الحالة فان الجامعات تحتاج باستمرار الى تحسين ، و تطوير منتجاتها بالاضافة الى التعرف على مدى رضا العملاء عما تقدمه من خدمات.
- الاقتناع : قد يفضل المستفيدون منتجات المؤسسة الجامعية ، و لكن لا يقتنعوا بالاقدام على الحصول على تلك الخدمات ، و هنا يأتى دور القائم على عمل ترويج المنتجات الجامعية ان يستخدم العديد من الادوات مثل الاعلان ، و الاتصال الشخصى ، و العلاقات العامة لتعزيز صورة المؤسسات الجامعية و بناء الثقة لدى الفئات المستهدفة فى تلك المنتجات.
- الحصول على المنتج : قد يصل الجمهور المستهدف الى مرحلة الاقتناع ، و لكنه لم يقدم على خطوة الحصول عليها بعد ، و قد يكون ذلك بسبب نقص المعلومات ، و هنا يجب ان تقوم الجامعة بتقديم معلومات كافية عن اسعار المنتجات و جودتها ، حتى يقوموا باتخاذ القرار النهائى نحو الحصول على هذا المنتج.
- * تصميم الرسالة : بعد تحديد المرحلة التى يقف عندها الجمهور المستهدف ، تقوم المؤسسة الجامعية بتصميم الرسائل التى يجب ان يتوافر فيها ما يلى(٤٦) :
- جاذبة للانتباه لكى تحظى باهتمام الفئات المستهدفة.
- تزيد من رغبة الفئات المستهدفة فى طلب المنتج.
- قد ينتج عنها اتخاذ قرار شراء المنتجات المقدمة من الجامعات.
- مراعاة تكلفة الوسيلة الترويجية بحيث يتم اختيار الوسيلة التى تتناسب مع الميزانية ، الامر الذى يتطلب مراعاة محتوى الرسالة ، و شكلها ، و مصدرها.
- * اختيار قنوات الاتصال : بعد تصميم الرسالة ، يتم اختيار وسائل الاتصال التى تقوم بتوصيلها للفئات المستهدفة ، و هناك نوعان من وسائل الاتصال : شخصية و فيها يتم الاتصال بين شخصين او اكثر و غير شخصية و تشمل و سائل مطبوعة (مجلات وصحف) و وسائل الكترونية (الراديو و التلفزيون)(٤٧) .

* اختيار مصدر الرسالة : ان الرسالة تنقل عن طريق مصدر موثوق فيه كلما كانت اكثر تأثيرا على الفئات المستهدفة.

* التغذية المرتدة : لا تتوقف عملية الترويج على اقناع الفئات المستهدفة بالحصول على الخدمات الجامعية ، و لكن تمتد للتعرف على اراء العملاء نحو هذه الرسالة من خلال التعرف على اتجاهاتهم الماضية ، و الحالية نحو المنتج ، و هذا يفيد فى اجراء اى تعديل فى البرنامج الترويجى.

وهناك عدة عناصر يمكن للجامعة ان تستعين بها لترويج منتجاتها بالمنتجات التى تقدمها ، و يمكن ايجازها كما يلى(٤٨) :

- الاعلان : يعتبر الاعلان من اقدم الادوات الترويجية التى استخدمت فى التسويق ، وعلى الرغم من انه يشكل عنصرا واحدا فى النشاط الترويجى الا انه يأخذ مكانة هامة عند تصميم هذا النشاط ، و يعرف الاعلان انه عملية اتصال غير شخصى مدفوع الاجر تستخدمها الجامعات لتوصيل رسالة معينة ، بغرض التأثير على العملاء ، و تتسم هذه الطريقة بتعدد الادوات المستخدمة فى نشر الاعلان (مجلات ، صحف ، راديو ، تلفيزيون ، لوحات ، ملصقات) و من ثم تصل الى قطاعات كثيرة من المستفيدين بكفاءة ، و بادنى تكلفة.

- النشر : هو نشاط مشابه للاعلان حيث انه عملية اتصال غير شخصى تستعين به الجامعات لتقديم منتجاتها بشكل اختياري دون مقابل.

- الاتصال الشخصى : يعد الاتصال الشخصى من اكثر الوسائل الترويجية اقناعا للعملاء ، وسقوم على اساس الاتصال المباشر بين الجامعة كمقدم للخدمة ، و المستفيدين منها ، و يتيح الاتصال الشخصى الفرصة للتعرف على الاستجابات المباشرة للعملاء بخصوص تلك المنتجات، و سهولة تفعيل الرسالة الاعلانية وفقا لحاجات العميل ، فهو وسيلة ذات طبيعة مرنة مما يجعلها من اكفأ الطرق فى الحفاظ على الجمهور المستهدف ، و اقامة علاقات دائمة معه ، و بصفة عامة يتميز الاتصال الشخصى بامكانية تزويد المستفيدين بالمعلومات الكافية ، و الرد على استفساراتهم ، كما يتيح الفرصة للتعرف على اراء الفئات المستهدفة نحو المنتج ، و تصميم الاستراتيجيات فى ضوء ذلك ، و يمكن من خلاله معرفة القطاعات الاخرى التى لديها استعداد للشراء ، وتركيز الجهود عليه(٤٩)

- العلاقات العامة : نشاط يهدف الى ايجاد علاقة ايجابية ، و توطيد الصلة بين الجامعة و المستفيدين و يتم ذلك عن طريق استخدام عدة اساليب منها اصدار النشرات الدورية ، و الكتيبات ، والندوات ، وورش العمل ، المؤتمرات ، التقارير السنوية ، اقامة المعارض.
- ويمكن للجامعات ان تختار اداة او اكثر من هذه الادوات على حسب طبيعة المنتج ، و خصائص الفئات المستهدفة ، و الميزانية المتاحة للنشاط الترويجي.
- * التوزيع : يقصد بالتوزيع مجمل الانشطة التي تنتقل خلالها المنتجات الجامعية الى المستفيدين في المكان ، و الزمان المناسبين ، و يجب ان نفرق بين التوزيع ، و قنوات التوزيع حيث يطلق على الطرق التي تسلكها المنتجات من مركز الانتاج الى المستهلك قنوات التوزيع او منافذ التوزيع ، و تتمثل في مجموعة من المنشآت التي تقدم العديد من الانشطة التسويقية ، و يكون امام المؤسسات الجامعية الاختيار من بين احد الاتجاهين (٥٠) :
- سياسة التوزيع المباشر : و فيها تقوم المؤسسات الجامعية بتوصيل منتجاتها الى المستفيدين دون تدخل وسطاء ، و تتميز هذه الطريقة بانخفاض التكلفة ، و سرعة توصيل الخدمات الجامعية للمستفيدين ، و سهولة الحصول على التغذية الراجعة.
- سياسة التوزيع غير المباشر : فيها تعهد المؤسسة الجامعية بمهمة توزيع منتجاتها الى الوسطاء ، غالبا تتم هذه الطريقة في المنتجات السلعية اكثر من الخدمية.
- و يتوقف اختيار الطريقتين على اساس طبيعة المنتجات الجامعية ، فالخدمات الصحية ، و الاستشارية ، و البحثية يتم توزيعها مباشرة للتعرف على رد فعل المستفيدين ، اما المنتجات المادية فيمكن ان يتم عن طريق وسطاء في حالة ضمان عدم تعرضها للتلف ، و من العوامل المؤثرة في اختيار طريقة توزيع محددة ، التوزيع الجغرافي للمستفيدين ، فاذا كان المستفيدون يتركزون في منطقة جغرافية محددة فيفضل استخدام التوزيع المباشر ، اما في حالة الانتشار الجغرافي للمستفيدين على مساحات واسعة فانه من المفضل ان يتم توزيع الخدمات عن طريق الوسطاء ، مع الاخذ في الاعتبار الخصائص التنظيمية للمؤسسة الجامعية ، و هي تلك العوامل المرتبطة بالمؤسسة الجامعية من حيث حجمها ، و مواردها المالية ، و حجم منتجاتها ، فكلما كبر حجمها ، و تيسرت لها الموارد المالية ، وزادت ، و توسعت في منتجاتها فان قدرتها على التوسيع في طرق التوزيع تكون اكبر حيث يمكنها التوسع في منافذ توزيعها و الاقتراب من

المستفيدين ، و على العكس من ذلك فان المؤسسات الضعيفة التى تقل مواردها عليها ان تزيد من حجم أنشطة التوزيع من خلال الوسطاء.

عمليات تسويق الخدمات التعليمية بالجامعات.

تتضمن إدارة تسويق الخدمات التعليمية بالجامعات مجموعة من العمليات، منها:

(١) التخطيط التسويقي بالجامعات Marketing Planning in The Universities

يعتبر تخطيط الأنشطة التسويقية للخدمات التعليمية بالجامعات من الاهمية بمكان باعتبار أن النشاط التسويقي يرتبط نجاحه بمدى توقع الاحتمالات المستقبلية بدرجة كبيرة، وتخطيط الأنشطة التسويقية يعمل على الاستعداد للغد من خلال وضع الخطط والاستراتيجيات. وتخطيط التسويق مكون أساسي من مكونات التخطيط الاستراتيجي بالمنظمات، "وهو يدعم التخطيط الاستراتيجي للمنظمة بخطط أكثر تفصيلاً لاستهداف الفرص التسويقية المحدد(٥١)، والشكل التالي - رقم (١) - ويوضح العلاقة بين التخطيط الاستراتيجي على مستوى الجامعة وتخطيط الأنشطة التسويقية على مستوى وحدة التسويق بالجامعة.

مستويات التخطيط بالجامعات(٥٢)



ومن الشكل يتضح أن تخطيط الأنشطة التسويقية بالجامعات يتم على مستويين الأول: التخطيط الاستراتيجي لتسويق الخدمات الجامعية، والثاني: التخطيط السنوي للتسويق بالجامعات.

(أ) التخطيط الاستراتيجي لتسويق الخدمات بالجامعات.

ويتم من خلال مجموعة من الخطوات كما يلي (٥٣):

١. تحليل الموقف التسويقي الحالي.
٢. تحليل البيئة الداخلية والخارجية.
٣. صياغة الأهداف التسويقية.
٤. وضع الاستراتيجيات التسويقية.
٥. وضع برنامج العمل التنفيذي.
٦. تحديد كيفية الرقابة على الخطة.
٧. تطوير وثيقة الخطة التسويقية.

(ب) التخطيط السنوي للتسويق بالجامعات.

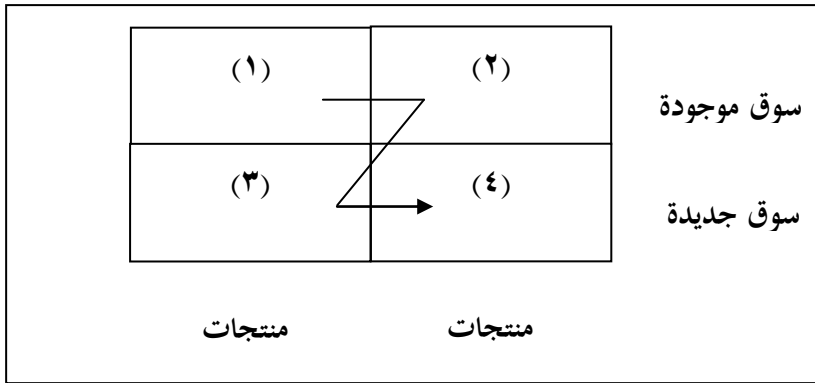
يعتبر التخطيط السنوي من الأهمية بمكان باعتباره تخطيط على المدى القصير لتسويق الخدمات والأنشطة بالجامعات، وهو المسئول عن تحويل التخطيط الاستراتيجي للتسويق طويل المدى لخطط سنوية (٥٤).

■ تصميم الإستراتيجيات التسويقية: يقصد بالاستراتيجية التسويقية مجموعة من الإجراءات التي تمكن الوحدة من التوصل إلى الأهداف الموضوعية بحيث تتحقق الاستفادة من موارد الوحدة المادية، والبشرية، وفي الوقت نفسه تتلاءم مع ظروف البيئة الخارجية (٥٥) وتوضع في ضوء المعلومات والدراسات عن الفئات المستهدفة، وعن نوعية الخدمات المقدمة من قبل الوحدة، ومدى تلبية لاحتياجات المستفيدين، بالإضافة إلى المعلومات المتوفرة عن المنافسين؛ بهدف تقديم مزايا في مقابل عروض المنافسين تساعد الوحدة في كسب مكانة متميزة بين قطاعات المجتمع المختلفة. (٥٦)

وهناك نوعان من الاستراتيجيات: كل منها تتضمن مجموعة من البدائل، على كل وحدة كأي مؤسسة أن تختار من بين هذه البدائل في ضوء تحليل الوضع الراهن لها، والأهداف المرجو تحقيقها، وهذه الاستراتيجيات تتمثل في مجموعة من الاستراتيجيات لطرح المنتجات في

السوق، كما هو موضح في شكل (٥)، ويتم الانتقاء بين أربعة مسارات على حسب نوعية المنتج، ظروف كل وحدة، هذه المسارات الأربعة كما يلي^(٥٧)

- مسار اقتحام السوق: وفيه يتم زيادة حجم مبيعات الوحدة دون حدوث أي تعديلات أو تغيرات في هذه الخدمات.
- مسار تنمية المنتج: وفيه يتم تعديل، وتحسين المنتجات وقد يتم إدخال (إضافة) منتجات جديدة لقطاعات السوق الحالية.
- مسار تنمية السوق: وتهدف هذه الاستراتيجية لكسب عملاء جدد فضلاً عن العملاء التقليديين أي تسعى للبحث عن قطاعات سوق جديدة للخدمات الحالية.
- مسار التنويع: وفي هذا المسار يتم تقديم منتجات جديدة لقطاعات سوق جديدة.



شكل (٥) يوضح مسارات تقديم المنتجات للمستفيدين^(٥٨)

والجدير بالذكر أن الكثير من الاقتصاديين ينصح باستخدام هذه المسارات وفقاً لإتجاه حرف Z حتى تكتسب المؤسسة المعرفة الكافية بالسوق، وتكتسب قاعدة عملاء كافية ويرى البعض الآخر أنه لا مانع من التخطي إذا كانت المؤسسة تقوم بدراسات، وتحليلات مسبقة للسوق تستند عليها.

وينبغي ألا تكتفي الوحدات التابعة للجامعة بتقديم منتجات متميزة أو تقديم منتجات جديدة لزيد من فرص نجاحها، ولكن ينبغي إيجاد مزايا تزيد من قدرتها التنافسية للتغلب على المنافسة من المؤسسات الأخرى حيث ترغب تلك المؤسسات في تقديم نفس المنتجات بمواصفات أفضل، وبأسعار أقل للحصول على أكبر نصيب في السوق، لذا ينبغي على كل

مؤسسة إعداد إستراتيجية تنافسية، وبصفة عامة فإن هناك عدة بدائل يمكن للوحدات أن تختار من بينها، وهي (٥٩)

- إستراتيجية الهيمنة على السوق: تعني أن تحظى الوحدة ذات الطابع الخاص بأكبر حصة سوقية للمنتجات التي تقدمها، وهذا يتطلب زيادة الحصة السوقية الإجمالية، والحفاظ على الحصة السوقية الحالية من المنافسين.

- إستراتيجية تحدي المنافسين: تستخدم هذه الاستراتيجية لتحسين وقع الوحدة فقد يكون ترتيبها الثاني أو الثالث، وتسعى للوصول لموقع القيادة في سوق الخدمات، ولتحقيق ذلك تتحدى المؤسسة الرائدة في السوق باستخدام سياسات تحدي الأسعار (تخفيض الأسعار)، تكثيف الحملات الترويجية لخدماتها والاهتمام بجودة المنتج، والأداء في تلك الوحدات وتنوع قنوات التوزيع، وهذا يتطلب من العاملين في تلك الوحدات أن يكونوا قادرين على اكتشاف نقاط ضعف المنافسين؛ لاستغلالها في تحسين الخدمات الجامعية التي تقدمها الوحدات.

- استراتيجية مجارة السوق: تبني هذه الاستراتيجية يعني قبول الوضع القائم وتستخدم من قبل الوحدات التي لا تملك التي تساعد في تطوير خدماتها أو تقديم خدمات جديدة، ومن ثم لا تستطيع تلك الوحدات التابعة للجامعة أن تتحدى المؤسسات الرائدة في السوق، وبالتالي تتجه إلى تقليدها بهدف الحفاظ على حصتها السوقية، ومحاولة اكتساب عملاء جدد.

- استراتيجية استهداف قطاع محدد السوق: تهدف هذه الاستراتيجية إلى التركيز على قطاع معين (فئة مستهدفة محددة)، ويتم ذلك عن طريق تحليل احتياجات هذا القطاع، والتعرف على خصائصه، وتحديد كيفية الوصول إليه، وماذا يرضيه، ومن ينافس عليه، وعلى هذا يمكن تقديم خدمات ذات مزايا عن المنافسين ويتم ذلك من خلال التخصص في السوق.

٢) التنظيم التسويقي بالجامعات Marketing Organization in The Universities

حيث أن نظام إدارة التسويق بالجامعة نظام فرعي من النظام الإداري بالجامعة ومن ثم فإن التنظيم التسويقي بالجامعة جزءاً من تنظيمها الإداري، حيث يختلف تنظيم الأنشطة التسويقية من جامعة لأخرى من حيث هيكل الوحدة التسويقية بالجامعة وعلاقتها بالوحدات

الأخرى، وكذا حجم الإمكانيات المادية والموارد البشرية وفقاً لطبيعة التوجه التسويقي للجامعة، وكذلك حجم الجامعة وأنشطتها البحثية والخدمية والتدريسية، وقناعات القائمين على إدارتها بجدوى تسويق تلك الأنشطة (٦٠).

وبصفة عامة يمكن تنظيم العمل التسويقي بالجامعات وفقاً لأحد المداخل التالية:

(أ) مدخل التنظيم الوظيفي:

يعتبر التنظيم الوظيفي هو الشكل التنظيمي الأكثر شيوعاً لوحدة التسويق حيث "يرأس المتخصصون الأنشطة التسويقية المختلفة مثل مدير المبيعات ومدير الدعاية ومدير بحوث التسويق ومدير خدمة العملاء ومدير المنتجات الجديدة".^(٦١)

ويمكن اقتراح هيكل لوحدة تسويق جامعية وفقاً للمدخل الوظيفي حيث يتم تقسيم النشاطات التسويقية مثل الترويج والتسعير والمبيعات وبحوث التسويق إلى وظائف فرعية تتبع وحدات إدارية متوازنة تقع مسؤولية تحقيق أهداف كل منها على عاتق مشرف مستقل (مدير الوحدة)، وتقع مسؤولية التنسيق بين هذه الوحدات على عاتق مدير عام وحدة التسويق بالجامعة. (ب) مدخل التنظيم الجغرافي (التنظيم على أساس المناطق):

يعتمد التقسيم على أساس المناطق على تخصيص قسم مستقل لكل مجموعة من المنتجات أو الخدمات التي تقوم المنظمة ببيع منتجاتها فيها، ويفضل استخدام التقسيم على أساس المناطق في حالة المنظمات الكبيرة التي تنتشر أعمالها في مناطق جغرافية متعددة سواء على المستوى المحلي أو العالمي (٦٢) وبالنسبة للجامعة يمكن إنشاء وحدة تسويق مركزية على مستوى الجامعة تكون مهمتها التنسيق بين وحدات التسويق على مستوى الكليات المختلفة التابعة للجامعة، حيث تكون المهمة الرئيسة لكل وحدة تسويق على مستوى كل كلية تسويق الخدمات النوعية التي تقدمها تلك الكلية.

(ج) مدخل التنظيم وفقاً للمنتجات (الخدمات):

حيث يعتمد التنظيم على أساس المنتجات على تخصيص قسم مستقل لكل مجموعة من المنتجات أو الخدمات التي تتعامل فيها المنظمة، ويكون هذا الشكل مناسباً في المنظمات التي تنتج مجموعات متعددة من الخدمات أو المنتجات^(٦٣).

ويحقق التنظيم وفقاً للمنتجات مزايا التخصص وتقسيم العمل بين مسؤولي التسويق حيث تتراكم الخبرات عن الخدمات الجامعية التي يتم تسويقها وكذلك المشاكل التي تعوق تسويق تلك الخدمات بما يؤدي إلى فعالية أكبر في تسويق تلك الخدمات.

(د) مدخل التنظيم وفقاً للعملاء:

يعتمد التقسيم على أساس العملاء على أساس تقسيم جهاز التسويق إلى أقسام أو وحدات بحيث يكون كل قسم مسئول عن قطاع من العملاء أو المشتريين (٦٤)، ففي الجامعات مثلاً يوجد قسم لمبيعات الحكومة، وقسم المبيعات قطاع الأعمال، وقسم للتسويق للطلاب والمتدربين.

(هـ) مدخل التنظيم المركب:

يعتمد التنظيم المركب على الجمع بين أكثر من أساس من أسس التنظيم السابق، وهو مزيج من عدة أشكال تنظيمية وفقاً لطبيعة وحجم كل جامعة.

٢ تنفيذ الأنشطة التسويقية بالجامعات Marketing Implementation in The Universities

تعتبر عملية تنفيذ التسويق هي المحك في نجاح التسويق بالجامعات حيث يعتبر تخطيط استراتيجيات جديدة بداية فقط تجاه تسويق ناجح، ويكون مردود استراتيجية تسويقية ممتازة متوازع إذا فشلت المنظمة في تنفيذها بصورة صحيحة، وتعتبر عملية تنفيذ التسويق العملية التي تحول الخطط إلى إجراءات تسويقية تحقق أهداف التسويق الاستراتيجي، ويشمل تنفيذ الأنشطة من يوم ليوم، ومن شهر لشهر وفقاً لخطط العمل، فبينما يتناول تخطيط التسويق ماذا تكون أنشطة التسويق؟، ولماذا؟، فإن التنفيذ يتناول من؟، وأين؟، ومتى؟، وكم؟. (٦٥)

ويعتمد تنفيذ التسويق الناجح على مدى جودة مزيج الأفراد، والهيكل ونظم القرارات والمكافآت، والثقافة السائدة في برامج العمل التي تدعم استراتيجيات المنظمة، وينبغي أن يتمتع العاملون في المنظمة على جميع المستويات بالمهارات اللازمة للعمل، والعمل على تحفيزهم، ويلعب الهيكل التنظيمي الرسمي للمنظمة دوراً مهماً في تنفيذ استراتيجية التسويق، وكذلك نظام القرارات والمكافآت، وأخيراً فالتنفيذ الناجح يتطلب أن تتفق استراتيجيات التسويق مع ثقافة المنظمة ونظام القيم والمعتقدات الذي يشترك فيه أفراد التنظيم. (٦٦)

٤) الرقابة التسويقية بالجامعات Marketing control in The Universities

إن الجهود الإدارية المبذولة في سبيل تحقيق الأهداف التسويقية للجامعات لا يمكن أن تكتمل بدون وجود رقابة على الأنشطة التسويقية تضمن ان يكون الأداء التسويقي في الاتجاه الصحيح، وأن هذا الأداء يتم وفقاً لما هو متوقع، ومن ثم تصحيح الانحرافات واتخاذ الإجراءات التصحيحية المناسبة.

ويقصد بالرقابة على الأنشطة التسويقية للجامعات "عملية قياس وتقويم نتائج الاستراتيجيات والخطط التسويقية، واتخاذ الإجراءات التصحيحية التي تضمن تحقيق الأهداف التسويقية"^(٦٧) للجامعات.

وتمر عملية الرقابة على الأنشطة التسويقية بالجامعات بأربعة مراحل أساسية وهي كما يلي(٦٨):

(أ) وضع المعايير الرقابية: يمثل المعيار الأداء المتوقع لتسويق خدمة تعليمية أو أكثر، وهو بمثابة المستوى الذي ينبغي أن يصل إليه الأداء التسويقي بالجامعة، مثل عدد الخدمات التعليمية المتوقع تسويقها خلال فترة زمنية معينة، أو حجم العائد (الدخل) المطلوب الوصول إليه خلال فترة زمنية محددة.

(ب) قياس الأداء الفعلي: "يعد وضع المعايير، وتنفيذ الأعمال أو القيام بالأنشطة التسويقية، يتم قياس الأداء التسويقي الفعلي في المجال موضع الاعتبار"^(٦٩)، فعلى سبيل المثال إذا كان المجال هو تسويق البرامج التعليمية، فإن قياس الأداء الفعلي يتمثل في العائد المادي للبرامج التعليمية التي تمكنت وحدة التسويق من الوصول إليه بالفعل.

(ج) تقييم الأداء^(٧٠): في هذه المرحلة يتم المقارنة بين الأداء الفعلي والمعيار (الأداء المتوقع)، ويترتب على هذه المقارنة الوصول إلى إحدى النتائج التالية:

١. تطابق الأداء الفعلي مع الأداء المتوقع، وهي حالة نادرة الحدوث.
٢. انخفاض الأداء الفعلي عن الأداء المتوقع.
٣. زيادة الأداء الفعلي عن الأداء المتوقع.

(د) اتخاذ الإجراءات التصحيحية: في المرحلة الأخيرة، يتم إتخاذ ما يلزم من إجراءات لتصحيح الانحرافات، فقد يأخذ الإجراء التصحيحي معالجة أسباب الانحراف، وربما في

بعض الأحيان يتم تعديل المعيار نفسه، فمثلاً ربما لا يكون العائد المادي فقط هو المعيار الملائم لقياس تسويق الخدمات التعليمية بالجامعات.

ويلاحظ التكامل بين هذه العمليات التسويقية؛ فالتخطيط التسويقي الجيد يتطلب وجود تنظيم تسويقي قادر على تفعيل الخطط والاستراتيجيات الموضوعة، وعملية تنفيذ الأنشطة التسويقية هي المحك في نجاح الخطط التسويقية باعتبارها العملية التي تحول الخطط إلى إجراءات تنفيذية، ويعتمد تنفيذ التسويق الناجح على مدى جودة مزيج الأفراد، والهيكل التنظيمي، ومدى تمتع العاملون بالجامعات بالمهارات اللازمة للتسويق، ومن ثم يأتي دور الرقابة التسويقية لضمان كون الأداء التسويقي في الاتجاه الصحيح، وأن هذا الأداء يتم وفقاً لما هو متوقع.

د- وضع آليات لقياس مدى رضا الفئات المستهدفة:

قياس رضا المستفيدين من أبرز آليات التقييم والمتابعة، وهي خطوة أساسية لتحديد مواطن القوة والضعف في الاداء، ووضع تصورات لتحسين، وتطوير العمل بحيث تصبح تلك الخدمات أكثر استجابة لاحتياجات أفراد المجتمع الذي تخدمه، ويعبر رضا المستفيدين عن وجهة نظرهم في نوعية الخدمات المقدمة في ضوء توقعاتهم من جهة، وفي ضوء مقارنتها بتلك الخدمات المقدمة من المؤسسات الأخرى من جهة ثانية.(٧١)

وهناك نوعان من الفئات المستفيدة: الفئات المستفيدة داخل المؤسسات (العملاء الداخليون)، وهم العاملين داخلها، فكل منهم يتلقى خدمة أو نتائج أعمال من الآخرين، وفي الوقت ذاته يقدم خدمة أو يؤدي أعمال يبني عليها من يليه، وفئات مستفيدة خارج المؤسسة (العملاء الخارجيون)، وهم الجمهور التلقى او المستخدم لتلك المنتجات، وهناك صلة وثيقة بين النوعين، فالعملاء الداخليين هم وسيلتنا الى العملاء الخارجيين لذا يجب الاهتمام بهم من حيث التدريب، والتأهيل، ومعرفة رغباتهم، وتوفير المناخ الملائم للعمل بصورة أكثر كفاءة،(٧٢)ويعود رد فعل العملاء من المتطلبات الأساسية لنجاح الوحدات ذات الطابع الخاص وذلك للأسباب الآتية:

- معرفة ما إذا كانت الفئات المستهدفة قد استفادت بالفعل من الفوائد المتوقعة من الخدمة.
- فهم احتياجات وتوقعات المستفيدين (العملاء).
- معرفة مدى إمكانية توسيع نطاق الخدمات لتشمل فئات أخرى.

- معرفة ما إذا كان نمط الإدارة المتبع يحقق رضا العملاء في الداخل والخارج، أم أن الأمر يحتاج إلى مراجعة.
- تطبيق مفهوم إدارة الجودة الشاملة بالجامعات **Total Quality Management (TQM)** هذا المفهوم السعي نحو التحسين المستمر للخدمات من خلال تضافر جهود العاملين بالمؤسسات بما يضمن تحقيق توقعات الفئات المستهدفة. (٧٣)

وفي ضوء الاهتمام الجاري الآن للتعرف على مدى رضا العملاء وضعت أدوات مختلفة وانتهجت أساليب عديدة، ولكن أحدث ما تم استخدامه في هذا المجال هو أسلوب الفجوة بين إدراكات وتوقعات الأفراد لقياس جودة الخدمة (*Servqual Of Quality Gaps*) حيث طور *Parasuraman & Others 1988* أداة تعتمد على فكرة تحديد الفجوة بين واقع مستوى الخدمة، وتوقع العملاء لمستوى هذه الخدمة التي يجب أن تقدم له. (٧٤)

الجزء الثاني: الاتجاهات العالمية المعاصرة لتسويق الخدمات التعليمية بالجامعات

أ- نموذج جامعة ويسكونسن الأمريكية بمدينة ماديسون (*University Of Wisconsin (At Madison)*)

تعد جامعة ويسكونسن جامعة بحثية عامة مقرها مدينة ماديسون بولاية ويسكونسن، وهي من الجامعات المؤسسة لرابطة الجامعات الأمريكية، تأسست عام ١٩٤٨، وهي الجامعة الرسمية في الولاية وأقدم، وأكبر جامعاتها، يعمل بالجامعة (٢٠٥٤) عضو هيئة تدريس، ويدرس بها (١٣٢) تخصصاً علمياً و (١٤٩) برنامجاً للماجستير، و (١٢٠) برنامجاً للدكتوراه (٧٥)، تصنف جامعة ويسكونسن بوصفها جامعة ذات نشاط بحثي عالي الجودة وفقاً لتصنيف كارنيجي لمؤسسات التعليم العالي، وقد بلغ إنفاق الجامعة على البحث العلمي عام (٢٠١٠) ما يربو على مليار دولار (٧٦).

وتتمثل رسالة جامعة ويسكونسن في توفير بيئة تعلم تساعد الطلاب، وأعضاء هيئة التدريس على نشر المعرفة، والحكمة، والقيم، التي من شأنها أن تساعد على بقاء هذا الجيل، والأجيال القادمة تحسين، نوعية الحياة للجميع، كما تسعى لتوفير فرصاً لمن يرغب في الالتحاق بها، إذ تسعى لاستقطاب الطلاب من خلفيات اجتماعية، واقتصادية، وعرقية متنوعة، حيث

تستجيب لاحتياجات تلك الفئات التي ثم حرمانها من التعليم الجامعي من قبل، ولإنجاز هذه الرسالة تقوم الجامعة بما يلي(٧٧):

- تقديم برامج أكاديمية عديدة مع التأكيد على تقديم تعليم عالي الجودة في المرحلة الجامعية الأولى والدراسات العليا، وكذلك برامج التنمية المهنية.
 - إنتاج معارف جديدة من خلال التشجيع على إجراء البحوث المرتبطة بحل المشكلات المجتمعية التي تستجيب لاحتياجات المجتمع على المدى الطويل.
 - التأكيد على البحوث متعددة التخصصات *Multi diplomacy Research* وتأهيل الدارسين ليصبحوا متخصصين في مجالاتهم، وذلك من خلال تطوير قدراتهم على استخدام المعارف، لمنفعة المجتمع.
 - إتاحة إمكانيات الجامعة، وخبراتها للمجتمع المحلي، والمؤسسات العامة بالولاية مثل المكتبات والمرافق البحثية، وخبرات أعضاء هيئة التدريس بما يتناسب مع وظائف التعليم، والبحث العلمي التي تقوم بها الجامعة.
 - المساهمة في التنمية الثقافية، والاجتماعية، والاقتصادية للولاية، والدولة، والعالم أجمع، وذلك من خلال تقديم برامج متميزة في مختلف المجالات استجابة لاحتياجات الولايات المتحدة، والعالم ككل بصفة عامة.
 - التعاون مع الهيئات الحكومية، وغير الحكومية، ومع المؤسسات التعليمية الأخرى، ومع المؤسسات الصناعية، والاقتصادية.
- وعليه يلاحظ أن جامعة وسكونسن تنبني في إطار رسالتها الوظائف الجامعية الثلاث الرئيسية للجامعة المعاصرة، وهي نشر المعرفة، وإنتاجها، وخدمة المجتمع، ولكي تعمل جامعة ويسكونسن على أداء رسالتها الخدمية تجاه المجتمع فإنها شكلت مجموعة من التنظيمات التي تمكنها من تقديم خدماتها، ومن بين هذه التنظيمات ما يلي:

١- مركز تنمية المشروعات الصغيرة: *Small Business Development Center (SBDC)*

يقدم المركز خدماته لأصحابه المشروعات الصغيرة، والمستثمرين منذ عام (١٩٧٩) وذلك لتذليل الصعوبات التي تواجههم ؛ بهدف إقامة مشروعات جديدة ناجحة، وذلك عن طريق تقديم استشارات ، وبرامج تدريبية مخفضة التكاليف في العديد من المجالات المرتبطة بالمشروعات مثل إعداد خطة المشروع، شراء أو بيع المشروع، والمحاسبة، والتسويق، والرقابة،

وتطوير المهارات الإدارية للأفراد، وفهم الضرائب التجارية (٧٨) وهكذا يقوم المركز بتطوير المشروعات الصغيرة، ويربط بين رأس المال، والمعرفة النظرية.

٢- مركز دعم التكنولوجيا: (TSC) Technology Support Center

يقوم هذا المركز بتقديم مجموعة متنوعة من الدعم التكنولوجي للمؤسسات الأخرى سواء عن طريق الاستشارات التكنولوجية أو عن طريق تلبية احتياجات تلك المؤسسات مثل دعم المؤسسات التعليمية بأدوات تكنولوجية متطورة لتوسيع نطاق حصول الطلاب على الخبرات التعليمية من البيئة الخارجية للمدرسة (٧٩)، ويعتبر هذا المركز أحد الآليات التي تستخدمها الجامعة لنقل نتائج والتكنولوجيا من الجامعات الى قطاعات المجتمع المختلفة.

٣- رابطة خريجي ويسكونسن: (WAA) Wisconsin Alumni Association

تقدم هذه الرابطة خدماتها لكل خريج الجامعة منذ عام (١٨٦١) حيث تساعد الطلاب إكتشاف الفرص الوظيفية التي تتماشى مع قدراتهم، وأهدافهم من خلال إتاحة الشراكات بين الجامعة ومؤسسات الاعمال التي تسهل عملية الاتصالات الوظيفية بين الخريجين، وأصحاب العمل بالإضافة إلى إتاحة الفرص للخريجين لتقديم أعمال تطوعية للجامعة اذ تقوم تلك الرابطة بالاحتفاظ ببيانات الطلاب في دليل للخريجين، وأصحاب العمل من خلال الربط بين البرامج التي تقدمها الجامعة، والاحتياجات الفعلية للمؤسسات (٨٠)، ولذا فإن الجامعة تحظى بمكانة متميزة بين المؤسسات الجامعية، وسمعة طيبة في سوق العمل، وهي بذلك تقوم بتسويق صورتها لدى عملائها من الطلاب، ومؤسسات المجتمع، والسمعة الطيبة تنعكس بصورة كبيرة على الخدمات الجامعية المقدمة، ومدى الثقة في جودتها، بالإضافة إلى ذلك تقوم هذه الرابطة بإصدار مجلة عن الجامعة *On Wisconsin Magazine* بهدف نشر الوعي العام عن الجامعة وهي من أكثر المجلات تداولاً في الولايات المتحدة الأمريكية وتحتوى على معلومات عن الحياة داخل الجامعة وبرامجها وما تقدم من خدمات، وتصدر هذه المجلة أربع مرات سنوياً^(٨١)، وتعتبر هذه المجلة إحدى الوسائل التي تستخدمها الجامعة لتسويق صورتها.

٤- مكتب تحسين الجودة: (OQI) Office Of Quality Improvement

تتمثل رسالة هذا المكتب في التحسين، والتميز المستمر للخدمات الجامعية؛ بهدف بناء الثقة بين المستفيدين والجامعة، وتحقيق رضا العملاء في الحصول على خدمات جيدة في ضوء

توقعاتهم وهذا يساعد الجامعة على المنافسة، والنجاح في أداء مهامها، ويمكن لهذا المكتب تحقيق رسالته من خلال القيام بالمسؤوليات الآتية (٨٢):

- إنشاء نظام لجمع البيانات لتحديد الاحتياجات التعليمية أو الخدمات للقطاعات المختلفة بالمجتمع ثم تصنيفها، وتوزيعها على المراكز الخاصة بشئون خدمة المجتمع للمساهمة في الوفاء بها.
- تقديم خدمات استشارية في المجالات الآتية: التخطيط الاستراتيجي للمشروعات، وتصميم، وتنفيذ المشروعات، وإداراتها.
- تحسين إجراءات العمل في الجامعة، وهذا يعني معاونة الجامعة على مواجهة التحديات التي تواجهها مثل ارتفاع تكاليف العملية التعليمية، ونقص الموارد، وارتفاع مستوى الخدمة المتوقعة، وغيرها.
- مراجعة الهيكل التنظيمي للوحدات التابعة للجامعة، ومهام كل وحدة، والأدوار، والمسؤوليات؛ لتحديد فرص التوسع في السوق، ويتم ذلك بمساعدة فريق عمل متخصص، وباستخدام عدد من الأدوات منها (SWOT) الذي يساعد في تقييم الوضع الحالي لتلك الوحدات؛ لتحديد التوجه المستقبلي لها.

٥- مكتب الاتصالات المركزية لجامعة ويسكونسن:

Central Communication Office for University of Wisconsin

يقدم هذا المكتب خدمات الاتصالات، والتسويق لوحدات الجامعة المختلفة، ويضم مجموعة من المتخصصين في إدارة التسويق، فهم المسؤولون عن تصميم الاستراتيجيات التسويقية بوحدات الجامعة المختلفة، واختيار المزيج التسويقي المناسب الذي يتضمن تحديد المنتجات، وتسعيرها، واختيار أساليب نرويجها (كتابة الإعلانات، وتصميمها، وتصميم مواقع الانترنت، والعلاقات العامة، وتصميم المطبوعات، وغيرها من المهام والأنشطة)، وتحديد سياسة التوزيع التي تتلائم مع طبيعة المنتجات، وطبيعة المستفيدين (٨٣)، ومن بين اختصاصات هذا المكتب أيضا تصميم العلامة التجارية *Brand Names* وهي شعار المؤسسة الذي يجب أن يستخدم في أى مشروع داخل الجامعة.

وتأكيدا على ضرورة أن تكون المؤسسات المجتمعية ملمة بالخدمات التي تقدمها الجامعة فقد حددت الجامعة فريقا لإدارة العلاقات بين الجامعة، وعملائها من المؤسسات المجتمعية *Corporate & Foundation Relation (CFR)*، ويقوم هذا الفريق بتحديد

المؤسسات التي يمكن للجامعة أن تقدم لها خدماتها في مجال تزويد هذه المؤسسات بالقوى البشرية ذوي الكفاءات العالية أو عن طريق إجراء البحوث التي تحتاجها المؤسسات، لتحسين منتجاتها أو تستفيد منها في حل المشكلات التي تتعرض لها، وغيرها من الخدمات (٨٤) وفي المقابل تقوم هذه المؤسسات بدعم المشاريع، والبرامج ذات الصلة بالجامعة ولتحديد شراكات ناجحة طويلة الامد بين الجامعة، والمجتمع المحلي فإن هذا الفريق يقوم بتقديم من الخدمات كما يلي (٨٥):

- يمثل (CFR) وسيط لتحديد احتياجات المؤسسات، وغايات الجامعات.
- المساعدة في عقد لقاءات بين العاملين بالشركات، والمؤسسات وبين القيادات الجامعية واعضاء التدريس، والموظفين للمساهمة في نقل خبرات الجامعة للمجتمع المحلي من جهة، والتعرف على احتياجات، ومشكلات تلك المؤسسات من جهة أخرى.
- نشر الوعي بالخدمات الجامعية، وتنمية اتجاهات ايجابية نحو الجامعة في قدرتها على تحقيق التطوير في المجتمع.
- تقديم معلومات مفصلة عن البحوث التي تقدمها الجامعة، وتحفيز الشركات، والمؤسسات على زيادة الدعم المقدم للجامعة (توفير مصادر تمويل لمشروعات محددة).

٦- مكتب علاقات الجامعة *Office of University Relations*

يقوم هذا المكتب بتدعيم علاقة الجامعة مع الخريجين، وأولياء الأمور، ومؤسسات المجتمع المحلي، ووسائل الإعلام، ويرأس هذا المكتب نائب رئيس الجامعة للعلاقة العامة *Vice Chancellor For University Relation* ويعاونه ثلاثة من الأساتذة يتولى كل منهم مسئولية الوظائف الآتية (٨٦):

- الاتصالات الجامعية: حيث يختص بالإشراف على الحملات الإعلامية؛ بهدف التغطية الإعلامية للجامعة.
- التسويق: وتتمثل مهمة المدير التنفيذي للتسويق *Executive Director Of Marketing* في إدارة العلاقات التجارية للجامعة؛ لاستخدام الحرم الجامعي لأغراض تجارية نظير حصول الجامعة مقابل مادي مثل (٨٧):

- خدمات الإعلانات المقدمة للمؤسسات، وللحفاظ على سمعة الجامعة وصورتها، وضع نائب رئيس الجامعة للعلاقات العامة قواعد، وشروط لهذه الإعلانات، حيث تمتلك الجامعة في رفض الإعلانات التي ترى أنها غير مقبولة.
- نشر اللافتات، ويقوم مدير المكتب التنفيذي للتسويق بالإشراف على تصميم، ووضع اللافتات في الحرم الجامعي.
- تأجير مرافق الجامعة للمؤسسات الأخرى، وذلك نظراً لما يتمتع به الحرم الجامعي لجامعة ويسكونسن من مناظر خلابة، فإن العديد من المؤسسات تستخدم الحرم الجامعي لأغراض تجارية مثل التصوير الفوتوغرافي، وصناعة الأفلام التعليمية والوثائقية، وترويج المنتجات والتسويق، والعلاقات العامة.
- الإشراف على التعاقدات مع المؤسسات الحكومية، وغير الحكومية: يقوم بهذه المهمة مساعد نائب رئيس الجامعة *Associate Vice Chancellor* وذلك إنطلاقاً من أهمية فتح سبل العمل بين الجامعة، والهيئات المجتمعية لتحقيق فائدة متبادلة.

ب- نموذج جامعة أكسفورد *The Univerity Of Oxford*

- تعد جامعة أكسفورد من أقدم جامعات العالم وتصنف الجامعة الأولى في المملكة المتحدة على مؤشر تايمز للجامعات لعام ٢٠١١-٢٠١٢ وتتمثل رسالة الجامعة في (٨٨):
- تقديم تعليم عالي الجودة، وتشجيع البحوث العلمية خاصة المرتبطة بحل مشكلات المجتمع.
 - التعاون مع مؤسسات المجتمع المحلي للمساهمة في تلبية احتياجات المجتمع.
 - التطلع إلى آليات إضافية للتمويل، فالتمويل أمر بالغ الأهمية، في سياق عالمي من انخفاض التمويل للتعليم العالي سواء أكان ذلك عن طريق دعم الخريجين، أم كان عن طريق الحصول على المنح، والهبات من المتبرعين، وغيرها.
 - استقطاب أفضل الطلاب من مختلف دول العالم للدراسة في الجامعة بغض النظر عن جنسياتهم أو ظروفهم من أجل تعزيز التبادل الثقافي، والسعي نحو إعطاء جميع الطلاب الفرصة للإفادة من التعليم الجامعي.

وعليه نجد ان جامعة أكسفورد، تولى اهتماماً بتطوير المعرفة، من خلال جودة التدريس، والبحث، وتولي إهتماماً ملحوظاً بترجمة تلك المعارف إلى واقع عملي من خلال تفاعلها مع المجتمع، ومن ثم يلاحظ أنها تهتم بالثلاثية الشهيرة لوظائف الجامعة، وهي نشر

المعرفة، وتوليدها، وتطبيقها، وتقوم الجامعة بتقديم العديد من الخدمات لتحقيق هذه الرسالة كما يلي:

١- خدمات البحوث بجامعة أكسفورد *Research Services*

تتميز جامعة أكسفورد بكبر حجم النشاط البحثي لها، إذ تضم الجامعة أكثر من (٧٠) قسم في الكليات المختلفة بالجامعة، وتتلقى الجامعة أكبر قدر من تمويل البحوث من مجلس تمويل التعليم العالي في إنجلترا (HEFCE) بالإضافة إلى المنح، والعقود الممولة خارجياً سواء عن طريق مجالس البحوث والمفوضية الأوروبية *The UK Research Councils and the European Commission* أو عن طريق شركات مع المؤسسات المجتمعية (٨٩)، ولكي يتم رفع مستوى البحث العلمي فغن الجامعة تسعى جاهدة لتوفير ظروف وبيئات عمل جاذبة للباحثين بما في ذلك المختبرات، والمكتبات والاهتمام بأعداد الباحثين الجدد في كل مراحل حياتهم المهنية، ومساعدة الباحثين في توفير التمويل اللازم لهذه البحوث من خلال مساعدة الباحثين في تحديد الجهات المستفيدة في تطبيق نتائج أبحاثهم ، وتسعير المشروعات البحثية (٩٠)، وهذه الترتيبات التنظيمية تلجأ إليها لجامعات لتسويق الأبحاث العلمية لتشجيع القطاع الخاص على تمويل البحث العلمي للخروج بنتائج الأبحاث لحيز التطبيق إيماناً بدور البحوث العلمية في إحداث التنمية.

٢- الخدمات الاستشارية *Oxford University Consulting (OUC)*

إن الاستشارات هي الأنشطة أو الخدمات الاعتيادية التي يقدمها عضو هيئة التدريس للمؤسسات والهيئات بناء على طلب منها، فقد يدعى أحد أعضاء هيئة التدريس لتقديم المشورة لحل مشكلة معينة وقد يساعد استاذ في الإدارة مؤسسة ما في تطوير نظام جديد في أحد القطاعات ، وقد يعمل أحد علماء الكمبيوتر مع شركة معينة لتطوير العمل بها بالإضافة إلى أن يقوم باختبار فرضياته، وتطبيق نظرياته في الميدان، في مقابل حصول هؤلاء المستشارين على دخل إضافي لهم (٩١).

وتشغل الخدمات الاستشارية مكانة متميزة بجامعة أكسفورد حيث تمنح الجامعة الحرية لأعضاء هيئة التدريس للعمل كمستشارين بالشركات ، وتقوم بتصميم بيان مفصل للسيرة الذاتية للباحثين تتضمن خبرات أعضاء هيئة التدريس بها، وهذا يساعد في رفع مستوى تفاعل الاساتذة مع القطاعات المختلفة وتحسين الإنتاج وتحقيق النمو والإزدهار الاقتصادي للمجتمع (٩٢).

كما يشجع مركز الخدمات الاستشارية (OUC) أعضاء هيئة التدريس على الانضمام إلى المجالس الاستشارية للعلوم *Science Advisory Boards*، وتهدف هذه المجالات إلى مساعدة المؤسسات في تقييم خططها التنموية عن طريق تزويدها بآخر التطورات في مجالات عملها، كما تقدم رؤى موضوعية للباحثين حول خططهم البحثية للتأكيد عليها أو تغييرها.

٣- مشروع آي زيس *Isis Enterprise*

هذا المشروع هو مؤسسة فرعية مملوك لجامعة أكسفورد يتم عن طريق نقل التكنولوجيا *Technology Transfer* إذ يساعد الباحثين، والمخترعين في نقل وتسويق التكنولوجيا التي تنتجها الجامعة إلى المجتمع الخارجي، ويتم ذلك عن طريق:

- تقديم خدمات تتعلق بتسجيل براءات الاختراع، ووسائل حماية الملكية الفكرية.
- منح التراخيص التكنولوجية *License Technology From Oxford* إذ تحدد الدقات المستفيدة من التكنولوجيا التي تنتجها الجامعة، بهدف مساعدة الباحثين في البحث عن منافذ تجارية للمعرفة للخروج بأفكارهم لحيز التطبيق، ومن ثم يتم عقد اتفاقات مع هؤلاء الشركاء من خلال مدهم بالتكنولوجيا التي تتطلبها مؤسساتهم نظير الحصول على مقابل مادي، وهذا يحقق النفع للجامعة، ويساعد المؤسسة على تحسين، وتطوير منتجاتها، ويعود بالنفع على المجتمع (٩٣).

٤- الحقائق العلمية (منتزهات العلوم) *Oxford Science Parks*

هي كيان يضم عدد من المباني، والمختبرات التي يمكن للشركات الصناعية، والتجارية استئجارها، وهدفها إنشاء، واحتضان بيئة عمل محفزة للصناعة، والخدمات القائمة على المعرفة إذ تقوم بتوفير بيئة عمل متميزة تركز على قدرات، وخبرات الجامعة، وقد تم افتتاح أول مبنى على تلك الحديقة عام ١٩٩١، تلي ذلك افتتاح مختبرات أبحاث شارب ١٩٩٢، وهناك الآن أكثر من ٦٠ شركة مقامة على تلك الحديقة بجامعة أكسفورد في مجالات عديدة (٩٤).

٥- خدمات توظيف الخريجين *The Careers Services*

تقوم جامعة أكسفورد بتقديم مدى أوسع من الخدمات لطلاب، وخريجي الجامعة لإلحاقهم بمجالات العمل المختلفة، وذلك من خلال قسم توظيف الخريجين وتشمل هذه الخدمات (٩٥).

- مساعدة الطلاب في إتخاذ القرارات الخاصة بمجالات العمل ، وحياتهم المهنية، وذلك عن طريق تقديم معلومات عن مجالات العمل المختلفة، والقدرات والمهارات التي تتطلبها ومساعدة الطلاب في تعريف قدراتهم ، ومهاراتهم *Recognize your abilities and skills* وذلك من خلال المقابلات الشخصية بين الطلاب، والخريجين ومستشار مجال العمل الذي يقدم المشورة لهؤلاء الطلاب.
- إعطاء الطلاب الفرصة لتطوير مهارات جديدة إذ لزم الأمر، وذلك من خلال تقديم برامج التدريب *Internship Programme* وهذه البرامج تقدم مدى واسع من برامج الاعداد الوظيفي للطلاب المصممة لمساعدة طلاب الجامعة في الإعداد لسوق العمل.
- تقديم خدمة الوظائف الشاغرة - على شبكة التواصل الاجتماعي - للطلاب الحاليين، والخريجين *Online Job Listings* وتتضمن قائمة من فرص العمل الشاغرة المخصصة للخريجين، وتتضمن جميع مجالات العمل سواء العمل التطوعي أو الوظائف المؤقتة بنظامي نصف الوقت *Part-time* والوقت الكامل *Full-time* في العديد من مؤسسات وقطاعات العمل المختلفة، ويمكن الاطلاع على هذه القوائم عبر شبكة الانترنت حيث يقوم الطلاب والخريجين بتسجيل بياناتهم على الموقع، وإرسالها، عبر الإلكتروني.
- يقدم خدمة لأصحاب العمل *Employer Service* حيث يقدم لهم فرصة للإعلان عن الخدمات التي تقدمها مؤسساتهم والفرص المتاحة لديها لطلاب الجامعة، والخريجين ، ويمكن تحديث تلك المعلومات بشكل مستمر، وهذه الخدمات تعتبر وسيلة لترويج خدمات تلك المؤسسات، كما يحتفظ القسم بملفات تضم أدبيات المؤسسات، وفرص العمل الشاغرة لديها، والتقارير السنوية لها والدورات التدريبية التي تقدمها تلك المؤسسات.

٧- تسويق مرافق الجامعة:

ونظراً لما تمتلكه جامعة أكسفورد من مرافق تصلح لإقامة العديد من المناسبات فإن *University Events Office* يقوم بتجهيز مرافق الجامعة من قاعات محاضرات ، وقاعات موسيقى وحدائق وغيرها لإقامة مختلف المناسبات مثل الندوات ، والمؤتمرات ، وحفلات الاستقبال، ومهرجانات جمع التبرعات، وغيرها نظير عائد مادي مناسب للجامعة حيث يقوم هذا المكتب بتسعير تلك المرافق حيث تختلف من مكان إلى آخر، ولا يقتصر دور خدمات تسويق

مرافق الجامعة على الربح المادي الذي يعود على الجامعة، ولكن هذه الأحداث تترك إنطباع دائم في ذاكرة الأفراد(٩٦).

وتأكيداً على حرص الجامعة على التمتع بصورة جيدة لاستقطاب أفضل الطلاب، والكفاءات من أعضاء هيئة التدريس، والحصول على المنح والهبات والتبرعات، فإن الجامعة أنشأت مكتب الشؤون العامة *Public Affairs Office* لكي يقوم بالمهام الآتية(٩٧):

- الاتصالات الداخلية *Internal Communication* وذلك بهدف فتح قنوات الاتصال بين وحدات الجامعة، لتحقيق المنفعة المتبادلة، كما يقوم المكتب بتقديم المشورة لوحدات الجامعة، لمساعدتها في التخطيط لأنشطتها، وهذا يساعدها على القيام بأنشطتها المختلفة على نحو أكثر كفاءة.

- تدعيم العلاقات المجتمعية *Community Relations* وذلك عن طريق توفير معلومات شاملة حول الجامعة أو بمعنى آخر نشر الوعي العام عن الجامعة لكسب تأييد المجتمع. *deciding what right for you accessed july 31.20104 occpations /deciding-right -for -you*

ولكي تتحقق هذه المهام فإن هذا المكتب يتعاون مع مكتب التصميم، والنشر *Design Publications Office*؛ ويهدف هذا المكتب إلى تعريف المجتمع بالجامعة، والخدمات الجامعية المقدمة من خلال وحداتها، ويقوم العاملان في هذا المكتب بتصميم المواد المطبوعة، التي تتمثل في الجريدة الرسمية للجامعة التي تصدر أسبوعياً *Oxford University Gazette*، وكتيبات عن أنشطة الجامعة، والخدمات التي تقدمها - مجلة خريجي الجامعة - بالإضافة إلى كتيبات عن أعضاء هيئة التدريس، وخبراتهم كما يوجه القائمون على العمل في هذا المكتب اهتمامهم بتصميم، وتطوير المواقع الإلكترونية، وتتضمن صور للجامعة (٦٠٠٠) صورة، ولقطات فيديو وهي متاحة للبيع، ويسمح هذا المكتب للمؤسسات بالإعلان عن أنشطتها في المطبوعات التي تصدرها الجامعة نظير مقابل مادي من هذه المؤسسات(٩٨).

بالإضافة إلى ذلك فإن جامعة أكسفورد تحرص على التغطية الإعلامية لخدماتها في وسائل الإعلام، ويتم ذلك من خلال مكتب الأخبار، والمعلومات *News & Information Office* ويقوم فريق العمل في هذا المكتب بعقد اللقاءات الإعلامية، نشر نتائج البحوث عبر النشرات الإخبارية، كذلك يقوم المكتب بمتابعة الأخبار، والمعلومات في وسائل الإعلام، ويقوم بإرسال ملخصات لها إلى جميع الكليات، ورؤساء الأقسام للتعرف على رد فعل مؤسسات

المجتمع المختلفة، بهدف الاستجابة لاحتياجات الفئات المستفيدة، والعمل على إرضائهم، ولا يقتصر دور هذا المكتب على التعامل مع العملاء من خلال وسائل الإعلام فقط ، بل يمكن للمستفيدين التعامل مع هذا المكتب بصورة مباشرة للرد على استفساراتهم يساهم في فتح قنوات إتصال بين الفئات المستهدفة والجامعة.

ج- نموذج جامعة ملبورن الاسترالية *University of Melbourne*

تعد جامعة ملبورن ثاني أقدم جامعة في أستراليا أنشئت عام (١٨٣٥) تقع في فيكتوريا في مدينة ملبورن، وتعد أحد الجامعات الرائدة في التعليم العالي في أستراليا، والعالم، ومما يؤكد على ريادة وتميز الجامعة تصنيفها في المركز الأول بين الجامعات الاسترالية، والمركز الرابع والثلاثون على مستوى العالم، والمركز العاشر على مستوى العالم في توظيف الخريجين (٩٩)، وتحدد رسالة الجامعة في المساهمة المتميزة في تنمية المجتمع، وتحسين وضعها التنافسي بين الجامعات الأسترالية من جهة ، وبين جامعات العالم من جهة أخرى، وذلك من خلال الاعتماد على ثلاث دعائم رئيسية متكاملة هي التميز في التعليم والتعلم، وإجراء البحوث العلمية، والاهتمام بقضايا المجتمع، وتقديم الجامعة خدماتها من خلال مجموعة من المكاتب الآتية:

١- مكتب ملبورن للشراكة *Melbourne Engagement and Parent ships office* (MEPO)

يعد هذا المكتب أحد الترتيبات التنظيمية التي تساعد في تسويق المعرفة الجامعية من خلال دعم الشراكة بين الجامعة، ومؤسسات المجتمع، حيث يتميز العاملون بالمكتب بما لديهم من خبرة واسعة مجال العقود، والاتفاقات، فضلا عن قدرتهم على إقامة علاقات ناجحة مع الفئات المستفيدة، ويقوم فريق العمل بدوره من خلال قيامه بوظيفة "السمسرة" حيث يقوم العاملون بالمكتب بالتعرف على احتياجات المؤسسات المجتمعية التي تتطلب خبرات أكاديمية معينة ثم يقوم هذا الفريق بتحديد أعضاء هيئة التدريس القادرين على تقديم خبراتهم لهذه المؤسسات، أى ان هذا المكتب يقوم بعملية وساطة بين الطرفين ليتم إبرام تعاقد بينهما يتضمن مهام كل طرف نحو الآخر، وعائد تلك الوساطة تساعد المكتب في توفير التمويل اللازم للمشروعات الجديدة من خلال مساعدة أصحاب المشروعات الجديدة في إجراء العقود بينهم، وبين أصحاب رؤوس الاموال، حيث يتم تحديد سبل التعاون المشتركة (١٠٠).

٢- مكتب الأبحاث *Melbourne Research Office*

يتمثل دور هذا المكتب في دعم البحث العلمي بالجامعة من خلال الخدمات الآتية (١٠١):

- خدمات متعلقة بتمويل الأبحاث من خلال معاونة الباحثين في البحث عن الجهات المستفيدة من نتائج أبحاثهم، والتي يمكن ان تقوم بتمويل هذه الأبحاث لتخرج إلى حيز التطبيق، كما تقدم المشورة بشأن قضايا مثل تكلفة، وتسعير البحوث، واعداد الموازنة، مع الاخذ في الاعتبار أن دور هذا المكتب لا يقتصر على عقد شراكة بين الجامعات الاسترالية ، والمؤسسات داخل استراليا فقط، بل يمتد نشاطه إلى خارج أستراليا، بهدف تطوير الأبحاث واكتساب خبرات أخرى.
- امكانية استخدام مرافق الجامعة من معامل، ومكتبات، ومختبرات بالإضافة إلى تقديم الخدمات الاستشارية للباحثين كما يقدم هذا المكتب خدمات تتعلق بمجالات منح الترخيص، وحقوق حماية الملكية الفكرية.

٣- وحدة إتصالات الجامعة *University Communications Division*

إن الجامعة في حاجة لتسويق صورتها من خلال تعريف المجتمع بمكوناتها، وانجازاتها ، وبطبيعة ما تقدمه من خدمات، ويتم ذلك من خلال وحدة إتصالات الجامعة التي يتمثل دورها فيما يلي (١٠٢):

- إختيار القنوات التي يتم من خلالها عرض الأبحاث، أحداث الجامعة، أنشطة الجامعة، سواء كان ذلك من خلال التلفزيون، او المواقع الإلكترونية، أو صحيفة الجامعة "Voice" التي تصدر شهريا وهذه المسئولية يختص بها وحدة الاعلام، والعلاقات العامة بالجامعة إذ تعمل كحلقة وصل بين وسائل الاعلام، والعاملون بالجامعة.
- يقوم فريق عمل من أعضاء هذا المكتب باستطلاع آراء المستفيدين (أصحاب المصلحة من الحكومة والصناعة وغيرها من مؤسسات المجتمع) وهذا يوفر معلومات تساعد صانعي القرار بالجامعة في تعديل البرامج، وتحسين جودة الخدمات لإرضاء المستفيدين، وهذا يجعل وحدات الجامعة أكثر قدرة على القيام بانشطتها المختلفة، كما يوسع دائرة الشراكات بين الجامعة، والمؤسسات ، ويعاون وحدة الاتصالات مكتب التسويق *Marketing Office* الذي يساعد في تحقيق الأهداف الآتية (١٠٣):
- الاشراف على تصميم، وتطوير العلامة التجارية.

- نشر الوعي بأهمية العلاقات، والاتصالات الخارجية لدعم خطة الجامعة نحو تصدير التعليم الجامعي، تنمية وعي الجمهور بالجامعة.
- تشجيع الخريجين، ومؤسسات المجتمع، والمتبرعين على مشاركة الجامعة في تحسين العملية التعليمية والبحثية.

ولإنجاز هذه الرسالة بنجاح فإن المكتب يقدم مجموعة من الخدمات تتمثل في التعريف بالعلاقة التجارية، وتصميم الحملات الدعائية عن المنتجات ، والتواصل مع العملاء لتحديد الفئات المستخدمة واختيار المزيج الترويجي المناسب (إعلانات، مطبوعات، نشر، تصميم مواقع إلكترونية)، وتحديد الخدمات الجامعية التي يمكن تسويقها (بحوث، برامج تعليمية، مرافق،) وتخطيط وتنفيذ الاستراتيجيات التسويقية، وإجراء بحوث التسويق.

٤- وحدة التوظيف، ومجالات العمل *Career and Employment Divison*

يعمل بهذه الوحدة فريق متخصص يساعد الطلاب ، والخريجين في التنمية المهنية، ومساعدتهم في التوظيف بعد التخرج من خلال تقديم الخدمات الآتية(١٠٤):

- خدمات للطلاب: تهدف الخدمات المقدمة للطلاب من هذه الوحدة إلى مساعدة الطلاب على تقييم انفسهم للتعرف على قدراتهم من خلال إتاحة الفرصة لهم بإجراء مقابلات، ومناقشات تساعدهم في اختيار الوظيفة المناسبة (خدمات التوجيه المهني للطلاب) بالإضافة إلى مساعدة الطلاب في تنمية مهاراتهم من خلال عقد ندوات، ورش عمل، وتنظيم دورات تدريبية تساعدهم في الحصول على فرصة عمل (الإعداد المهني للطلاب).
- خدمات لأصحاب العمل: توفر وحدة التوظيف ، ومجالات العمل فرص التواصل بين الطلاب، والخريجين من جهة واصحاب العمل من جهة اخرى من خلال اتاحة الفرصة لرجال الاعمال، والقطاع العام وغيرهم بتوزيع مواد ترويجية تحول العلامة التجارية للمؤسسة داخل الحرم الجامعي، وهذا يساعد في دعم العلامة التجارية للشركة، وترسيخها في أذهان المستفيدين من خدمات الجامعة، كما يقوم فريق العمل بتنظيم معارض التوظيف التي يتم من خلالها إعلام الطلاب والخريجين بفرص العمل الشاغرة داخل المؤسسات والمهارات المهنية، والشخصية التي تتطلبها تلك الوظائف، والمعلومات اللازمة عن المؤسسة، ومميزات العمل بها، بالإضافة إلى ذلك يسمح إلى

أرباب العمل باستخدام مرافق الجامعة، واجهتها لتحقيق التأثير على الجمهور ، وجذب انتباههم.

- خدمات للخريجين (توظيف الخريجين): تهدف هذه الخدمات لنجاح خريج الجامعة في مجال العمل التي يختارونها من خلال الاتصال الدائم بين فريق العمل، واصحاب العمل، حتى يمكن تزويد الخريجين بالاحتياجات المتغيرة في سوق العمل كما يزود فريق العمل الخريجين بمهارات كتابة طلبات التوظيف، وكتابة السيرة الذاتية للخريجين ، ويتيح لهم التعرف على الاسس التي يمكن اتباعها في المقابلات الشخصية، عند التقدم لشغل الوظائف ، ويوفر فريق العمل قائمة بفرص العمل الشاغرة لدراسة الخيارات الوظيفية، ويقوم العاملون بالوحدة بجمع طلبات التوظيف ، وتوزيعها على أصحاب العمل بالإضافة إلى دور هذه الوحدة في تنظيم البرامج المكثفة في شهر فبراير، ويوليو بهدف التنمية المهنية للخريجين، ويتم نشر معلومات عن هذه البرامج بالتفصيل على الموقع الإلكتروني.

د- نموذج جامعة تشينغهاو الصينية Tsinghua University

تعد جامعة تشينغهاو إحدى أقدم الجامعات الصينية أنشئت عام ١٩١١، تقع بضاحية شمال غرب العاصمة الصينية بكين، وكانت تسمى في البداية مدرسة تشينغهاو الوطنية، ثم تحول عام ١٩٢٨ إلى جامعة تشينغهاو الوطنية، واصبحت اليوم إحدى الجامعات الأكثر شهرة في الصين، حين تشتهر بجودة الدراسات الأكاديمية بها خاصة في العلوم الطبيعية، وقد صنفت الجامعة في المركز السادس عام ٢٠١٣/٢٠١٤ على مستوى جامعات آسيا في تصنيف التايمز للتعليم العالي، وهي الجامعة الصينية الأولى في تصنيف أفضل (٥٠) جامعة في التكنولوجيا والهندسة على مستوى العالم، وتضم الجامعة (٥٦) قسم تابعاً لعدد من الكليات منها كلية العلوم، الهندسة، العلوم الإنسانية، والإدارة الاقتصادية، والقانون والفلسفة، بالإضافة إلى عدد من مراكز البحوث، والمختبرات العلمية، ويدرس حالياً في الجامعة أكثر من ٢٥ ألف طالب، منهم أكثر من ١٣ ألف طالب جامعي، وقرابة ١٢ ألف من طلاب الماجستير والدكتوراه، بالإضافة للعديد من الوافدين الأجانب، ويعمل بالجامعة عدد كبير من الأساتذة في التخصصات المختلفة حيث تتميز الجامعة بقدرتها على جذب المتخصصين والخبراء في المجالات المختلفة للعمل بها مما ساعدها في الحصول على مكانة مرموقة ، وسمعة متميزة كمؤسسة بحثية شاملة (١٠٥).

وتتمثل رسالة جامعة تشينغوا في تحقيق التكامل بين التعليم والبحث والصناعة وهذه الرسالة تعبر عن التزام الجامعة بمسؤوليات تجاه المجتمع لذا نجد أن جامعة تشينغوا الصينية ابتكرت طرقا لتحويل المشروعات البحثية إلى قوة إنتاجية ومن هذه الآليات التي يمكن من خلالها دعم العلاقة بين الجامعة والمجتمع إنشاء "قسم الخدمات" في بداية الثمانينات بهدف نقل التكنولوجيا لمؤسسات الإنتاج في عام ١٩٨٤ تغير مسمى هذا القسم إلى "قسم تطوير العلوم، والتكنولوجيا" ليعكس إسهامات الجامعة وتهيئة الوسيلة التي يمكن بواسطتها تقييم المشروعات التكنولوجية، والتقريب بين النظرية ، والتطبيق بالإضافة إلى ذلك تم إنشاء مكاتب خاصة تسمى مكاتب التعاون *Cooperation office* لتقوم بدور الوسيط بين الجامعة، ومؤسسات الإنتاج، ويمكن إنجاز المهام الرئيسة لهذه المكاتب كما يلي(١٠٦):

- مساعدة المؤسسات المختلفة في حل المشكلات التي قد تتعرض لها سواء مشكلات تكنولوجية إدارية بهدف تعزيز قدرتها على التنافس في سوق العمل.
- الاستفادة من الموارد الأكاديمية للجامعة.
- نشر الوعي بأهمية الاتصال بين الجامعة ، والمؤسسات المحلية، والدولية بهدف تبادل الخبرات في التخصصات والمجالات المختلفة.
- إرسال خبراء للمؤسسات لإجراء مسح شامل للمؤسسة لتحديد احتياجاتها، وقدرتها على التنمية المستقبلية.
- حشد الشراكات التجارية لزيادة الموارد المالية للجامعة من خلال الخدمات المقدمة، والهبات والتبرعات حيث يعمل هذا التمويل على سد العجز عن عدم كفاية التمويل الموجه للتعليم العالي وهذا يساعد في تطوير برامج الدراسة، وتوفير التمويل اللازم للبحوث العلمية.
- وربما للتدليل على حجم الخدمات المقدمة من خلال هذه المكاتب وزيادة الطلب الاجتماعي عليها فإن عوائد الجامعة من تلك الخدمات قد قدرت بحوالي ٣٠٠ مليون يوان 300 Million Yuan وفي عام ١٩٩٧ تبنت الجامعة آلية جديدة لتسويق خدماتها للمجتمع، واستثمار خبراتها للمشاركة في خطط التنمية، وذلك عن طريق تكوين لجنة للتعاون مع المؤسسات الصناعية (*University Industry Cooperation (UICC)*) وتطبق هذه اللجنة نظام عضوية الجامعة في إدارة المؤسسات وهذا يعني قيام الجامعة بإدارة مؤسسات الأعمال التابعة لها، ومن أمثلة المؤسسات التي تشارك الجامعة في إدارتها *North china grid*

بالإضافة إلى بعض المؤسسات الأجنبية مثل "توشيبا"، وهيتاشي *Toshiba* , *Hitachi* وغيرها وقد وصل عدد المؤسسات المحلية، والدولية التي تديرها الجامعة إلى (١٩٠) مؤسسة حيث تقدم الجامعة خدمات مميزة لهذه الشركات مثل تحديد الاحتياجات المتغيرة للسوق، تقييم خصائص الخدمات والمنتجات المقدمة، بحوث حول إمكانية تحقيق التميز في المنتجات، وفي المقابل تستفيد الجامعة من عائد إدارة هذه المؤسسات في تحسين جودة العملية التعليمية، توفير البيئة الملائمة للبحوث العلمية، كما تعطي هذه المؤسسات الفرصة للطلاب للتدريب العملي بها وتوفر فرص عمل للخريجين (١٠٧).

وهكذا يمكن القول أن جامعة تشينغوا الصينية تسعى لإيجاد آليات لتسويق خدماتها الجامعية تضمن من خلالها الاتصال، والتنسيق بين الجامعة، والمؤسسات بما يمكن من الوفاء بمتطلبات التطوير والتنمية لتلك المؤسسات، وفي الوقت نفسه يدر قدرا من الأرباح للجامعة. ومن استقراء العرض السابق يمكن القول: إن هناك مجموعة من العوامل المحلية، والعالمية التي دفعت الجامعات للإخذ بمدخل تسويق الخدمات الجامعية منها زيادة الطلب الاجتماعي على التعليم الجامعي، وزيادة تكلفته، وتقلص ميزانيته، والمنافسة الشرسة التي تلقاها الجامعات، ومن هنا اتجهت الجامعات للبحث عن آليات لتسويق خدماتها الجامعية، وتجشيع القائمين عليها على القيام بتحديد احتياجات كل قطاع من قطاعات المجتمع المختلفة، ثم تصميم الخدمات التي تلب إحتياجاته، والترويج لها والتعرف علي آراء الجهات المستفيدة من أجل تطوير الخدمات.

وهكذا يمضي بنا عرض، وتحليل النماذج السابقة في التسويق الاجتماعي للخدمات الجامعية إلى جملة من الاستنتاجات ، والدروس المستفادة ، يأتي في مقدمتها:

- ١- إن الهدف الاساسي للاتجاه نحو تسويق الخدمات الجامعية سواء كانت خدمات بحثية أو تكنولوجية أو منتجات او غيرها من الخدمات هو توطيد العلاقة بين الجامعة والمجتمع، والهدف الثاني يتمثل في البحث عن مصادر جديدة لتمويل التعليم الجامعي في ظل التحديات التي تواجهه من زيادة الطلب الاجتماعي عليه، وتناقص الميزانيات الحكومية، وزيادة تكاليف التعليم بالإضافة إلى السعي وراء تقوية المركز التنافسي للجامعات خاصة بعد دخول التعليم مجال التصدير .

٢- تنوع آليات تسويق الخدمات الجامعية، والتي تتمثل في الحاضنات، ومنتزهات العلوم، المراكز والوحدات الجامعية، الشراكات بين الجامعات، ومؤسسات الإنتاج، والتعاقدات البحثية، وإدارة الجامعة لمؤسسات، وغيرها، وتعدد تلك الآليات في كل جامعة له أهمية خاصة فكلما زاد عدد قنوات الاتصال وزادت فعاليتها، زاد احتمال نجاح العلاقة بين الجامعة، ومؤسسات المجتمع، وتقوم هذه الآليات بمجموعة من الممارسات بهدف تحقيق التناسق والتكامل بين أنشطة التسويق المختلفة من تصميم الخدمات وتسعيها، وترويجها وتوزيعها وصولاً للكفاءة القصوى في الأنشطة التسويقية.

٣- هيمنة، وتبني بعض المفاهيم المنتشرة في عالم الاعمال مثل: الكفاءة والتميز، وصداقة المستهلك إلى غير ذلك تمشياً مع تغيرات البيئة الجديدة، واستجابة لتعاظم قوى السوق.

٤- هناك مجموعة من الأسس أو المبادئ التي يعتمد عليها النشاط التسويقي في الجامعات يمكن تحديدها فيما يلي:

أولاً: الإهتمام بتحديد إحتياجات الفئات المستهدفة، والعمل على إشباعها، فالتحدي الحقيقي للجامعات ليس مجرد تقديم مجموعة من الخدمات للمستفيدين، ولكن القدرة على الإشباع المستمر لهذه الحاجات والرغبات المتغيرة، والتجديد والإبداع، ويتم ذلك عن طريق دراسة السوق لكي تتمكن الجامعة من تقديم الخدمات بما يتفق مع رغبات، وإحتياجات الفئات المستهدفة، ومع مواردها المادية والبشرية، فضلاً عن ذلك فإن دراسة السوق تساعد الجامعة في اختيار المزيج التسويقي المناسب.

ثانياً: إجراء الاتصالات التسويقية، فغن لم تستطع الجامعة تعريف الجهات المستفيدة بخدماتها ومنتجاتها فغنفا لن تستطيع تحقيق الهدف من إنتاجها، وهذه الإتصالات ترمي إلى تحقيق الأهداف التالية:

- الإخبار: بمعنى تعريف الفئات المستهدفة بالمنتجات التي تقدمها الجامعة خاصة بالنسبة للمنتجات الجديدة التي لا تعرفها الجهات المستفيدة.
- توعية الأفراد بالعلامة التجارية وتنشيط الصورة الذهنية عن الجامعة في أذهان المستفيدين.
- تذكير الفئات المستهدفة بالمنتجات الجامعية، وخصائصها، ومميزاتها خاصة في ظل وجود منافسين.

- إقناع الفئات المستهدفة بالمنتجات الجامعية من خلال تعظيم، وإبراز مزايا المنتجات.
- وقد قامت الجامعات - موضع الدراسة - بإنشاء وحدات ، أو مكاتب تتلخص مسئوليتها في:
- تقديم إرشادات للباحثين لضمان إرتباط أفكار ومشروعات البحث بإحتياجات مؤسسات المجتمع.
- الحصول على مصادر خارجية للتمويل من خلال تسويق قدرات وإمكانيات وتسهيلات الجامعة وقدرتها البحثية والتكنولوجية.
- إدارة عملية التعاقدات، والترتيبات التعاقدية والقانونية للمشروعات التعاونية مع الجهات الخارجية المستفيدة.
- تصميم وبناء نظم المعلومات، وقواعد البيانات عن الجامعة، وأقسامها وتخصصاتها والباحثين وقدراتهم وخبراتهم.
- وتتفق النماذج السابقة على إسناد هذه التنظيمات (أقسام - وحدات - مكاتب) إلى فريق متخصص من رجال الاتصال يتميز بقدرات، ومهارات خاصة مثل مهارات التفاوض، ومهارات تسجيل براءات الإختراع، والتراخيص، ومهارات بناء قواعد البيانات، واستقطاب المنح والمساعدات، ومهارات إدارة المشروعات التعاونية، والمهارات التسويقية.
- ثالثاً: قياس مدى رضا المستفيدين: وهذا الامر غاية في الاهمية بالنسبة للجامعات سواء العملاء الخارجيين (الجهات المستفيدة خارج الجامعة) أو العملاء الداخليين (العاملين داخل الجامعة، ويتوقف على أدائهم نجاح النشاط التسويقي)، ومن ثم تسعى الجامعات الى تقديم خدمات جامعية عالية الجودة بحيث يكون هناك إتفاق بين المستوى الفعلي للخدمات المقدمة، والمستوى المتوقع لهذه الخدمات من قبل العملاء، وتستخدم الجامعات مقاييس محددة تعتمد على رد فعل العملاء تجاه جودة الخدمات لتحسين الخدمات، وتطويرها.
- هكذا يشير العرض السابق لبعض التجارب والخبرات العالمية في التسويق الاجتماعي للخدمات الجامعية أن هناك إهتماماً على المستوى العالمي بممارسة النشاط التسويقي في المؤسسات الجامعية لتحسين أدائها، مما يدفع إلى الأخذ بهذا النظام في تحسين أداء المؤسسات الجامعية بمصر، ولا سيما بعد ثبوت نجاحها في الارتقاء بمجتمعاتها، الامر الذي يتطلب إجراء دراسة ميدانية يمكن من خلالها التعرف على واقع تسويق

الخدمات الجامعية بجامعة الإسكندرية، وصولاً إلى رؤية مقترحة لتفعيل دور الوحدات ذات الطابع الخاص بوصفها آليات لتسويق الخدمات الجامعية بما يتفق مع واقعنا التنموي.

الجزء الثالث :- تسويق الخدمات التعليمية بالجامعات

المصرية (دراسة نظرية)

فى هذا الجزء من البحث و فى حدود منهجية البحث سيتم تحليل الوضع الراهن فى الجامعات المصرية من خلال البحوث و الدراسات و التقارير التى صدرت بهذا الشأن و ذلك لبيان نقاط القوة فى الجامعات و التى من الممكن ان تسمح لها بالتوجه بالسوق و نقاط الضعف بالجامعات التى من الممكن ان تمثل تحديات تواجه المدارس فى سبيل توجيهها بالسوق . و على ذلك سيتم تناول ما يلى :

مراحل النشاط التسويقي بالجامعات :

لقد مر النشاط التسويقي بأربعة مراحل أساسية وذلك منذ أواخر القرن التاسع عشر (١٨٧٠) وحتى الآن ويمكن التعرف علي تسويق الخدمات الجامعة فى ضوء المراحل الى مر بها النشاط التسويقي كما يأتي :

(أ) - مرحلة التوجه نحو الانتاج *production orientation*

بدأت هذه المرحلة عام ١٨٧٢ واستمرت حتى الثلاثينات من القرن العشرين ومن أهم خصائص هذه المرحلة التركيز علي إنتاج أكبر قدر ممكن من المنتجات ورفع الكفاءة الإنتاجية لتلبية الطلب المتزايد علي هذه المنتجات ونتيجة الطلب المستمر علي المنتجات فلم يكن هناك أي مشكلات تتعلق بترويجها إذ ساد مبدأ المنتجات الجيدة تباع نفسها (١٠٨) وترتب علي ذلك عدم الاهتمام بحاجات المستهلكين مقابل الاهتمام بجودة المنتجات .

فى هذه المرحلة اعتقدت المؤسسات الجامعية ان قيمة الخدمات المقدمه من الجامعة معروفة وان قطاعات المجتمع المختلفة سوف تقدم علي التعامل معها دون الحاجة الي جهود ترويجية وعلي هذا كان التركيز فى هذه المرحلة علي تفويض الجامعات بانشائها (زيادة اعدادها (واعادة اللانحة التنفيذية الخاصة بها واقتصر دورها علي انتاج الخدمات الجامعية دون ان يتم الافادة منها فى تنمية قطاعات المجتمع المختلفة ويبدو ان فى تلك الفترة قد تم تغييب قطاع التعليم الجامعي عن قصد فبعد ورقة اكتوبر ١٩٧٤ تبنت الدولة سياسية الانفتاح كما سبق

ايضاحه والتي تريب عليها اضمحلال راس المال الوطني في الاقتصاد المصري لعدم قدرته علي منافسة راس المال الاجنبي وخاصة في المجال الصناعي مما ادي الي قلة الموارد المالية للدولة وكان من المفترض اشتراك الجامعة وقطاعات المجتمع وذلك لدراسة النتائج المترتبة علي سياسية الانفتاح الاقتصادي وكيفية توجيهها بما يكفل المصلحة العامة للمجتمع ولكن هذا لم يحدث حتي يمكن ان يستفيد فئة قليلة من المجتمع علي حساب الاغلبية وبالفعل تضخمت ثروات هذه الفئة الراسمالية التي افرزتها سياسية الانفتاح مما يترتب عليه نقص المخصصات المالية لقطاعات الدولة بوجه عام ومنها قطاع التعليم الجامعي هذا ما دفع مؤسسات التعليم المفتوح الي البحث عن طريق لتعريف المجتمع بالخدمات الجامعية المقدمه منها الافادة للطرفين.

(ب)- مرحلة التوجه نحو البيع *sales orientation*:

بدأت هذه المرحلة منذ نهاية الثلاثينات من القرن العشرين وحتى نهاية الخمسينات من نفس القرن ومن أهم ما يميز هذه المرحلة حدوث طفرة إنتاجية بسبب تقدم الأساليب التكنولوجية وأساليب الإنتاج الأمر الذي أدى إلي ظهور مشكلة توزيع هذا الكم من المنتجات وترويجها وزادت هذه المشكلة بعد الحرب العالمية الثانية إذ اجتاحت العالم في هذه الفترة أزمة اقتصادية وكساد عالمي (١٠٩) هذا ما دفع المؤسسات إلي التركيز علي نشاط البيع والترويج بشكل اكبر حتي يمكنها التخلص من فائض الانتاج فظهر نشاط الاعلان كما شهدت ايضا هذه المرحلة الاهتمام بتدريب رجال البيع وتحليل المبيعات وذلك لترغيب المستهلك في شراء المنتجات (١١٠).

واجهت الجامعات المصرية في تلك الفترة تحديات تمثلت في تضائل التمويل الحكومي للجامعات بالاضافة الي عدم قدرة الجامعات علي الوفاء باحتياجات المجتمع نتيجة لضعف الاتصال بين الجامعات ومؤسسات المجتمع أو عدم مرونة الإجراءات الادارية بها بلاضافة الي ضعف الموارد المتاحة لها مما نتج عنه تراجع جودة الخدمة او تاخرها ومنافسة المؤسسات الخاصة الاكثر قدرة علي القيام بالعديد من هذه الخدمات الامر الذي دعا لوجود قطاع تنظيمي يكون من مجالس ووظائف مرتبطة بهذا القطاع للاشراف علي تسويق الخدمات الجامعية مع مراعاة ان يضم كل مجلس في تشكيله بعض الاعضاء من الخارج ذوي الخبرة في مجالات

الانتاج والخدمات ويمكن القول : ان هؤلاء الاعضاء يعدوا مندوبين يقدموا بالاتصال بين الجامعة ومؤسسات المجتمع لتعريفها بالخدمات الجامعية بوصفها وسيلة لترويج تلك الخدمات .

ج- مرهل التوجه نحو التسويق *marketing orientation* :

تبدأ هذه المرحلة منذ نهاية الخمسينات وحتى بداية الستينيات ومن اهم ما يميز هذه المرحلة هو التركيز علي تحديد الاحتياجات ورغبات العملاء واصبح المبدأ السائد في هذه المرحلة هو انتاج ما يتم بيعه بدلا من بيع ما يتم انتاجه وهذا يتطلب دراسة احتياجات العملاء ثم العمل علي تلبية هذه الاحتياجات بكفاءة عن المنافس فالمستهلك يمتلك حرية الاختيار بين بدائل كثيرة علي اساس امكاناته المادية وما يمتلكه من معلومات عن هذه المنتجات تدفعه نحو شراء المنتج أم لا(١١١).

د-مرحلة التوجه نحو التسويق الاجتماعي *social marketing*:

بدأت هذه المرحلة منذ الستينيات لاعتناقه وتطبيقه كفلسفة لنشاطهم الا ان الكتابات الحديثة تنادي بتعديل المفهوم التسويقي ليتلاءم مع احتياجات المجتمع والمسؤولية الاجتماعية للمؤسسة فقد تشبع المؤسسة احتياجات ورغبات العملاء (طبقا للمفهوم التسويقي) ومع ذلك لا تفي بمسؤوليتها تجاه المجتمع الذي تعمل فيه لهذه ظهر المفهوم الاجتماعي للتسويق الذي يعتبر التسويق عملية اجتماعية تمكن الافراد من تلبية احتياجاته مع الاخذ في الاعتبار اهتمامات المجتمع بلاضافة الي تحقيق مصالح المؤسسة (١١٢).

أي ان التسويق الاجتماعي يسعى لتحقيق التكامل بين الجوانب الاتية :

١- اهتمامات المجتمع

٢- رضا العملاء

٣- مصلحة المؤسسة

مما سبق يمكن تحديد الملامح الرئيسة لمفهوم التسويق كما يأتي :

*- التوجه الاجتماعي(التسويق الاجتماعي للمنتجات) هو التوجه السائد في المنظمات.

*- لا يقتصر التسويق علي السلع فقط بل يشمل الخدمات ايضا.

*- لا يقتصر التسويق علي مؤسسات الاعمال لكنه طال المنظمات الخدمية غير الهادفه للربح مثل الجامعات والمستشفيات وغيرها .

* يعتمد التسويق الاجتماعي علي نفس عناصر التسويق وهي التعسير والترويج والتوزيع والمكان.

لقد صاحب محاولات تطوير الخدمات التعليمية بالجامعات المصرية تحولها من التوجه التسويقي فلم تعد مجرد قنوات اتصال بين الجامعات وقطاعات المجتمع بل اصبحت مؤسسات اجتماعية تهدف الي تحقيق عوائد مادية تسهم في تحسين اداء الجامعات المصرية وتعزيز هذا الاتجاه بفعل منظمات عالمية مثل البنك الدولي وصندوق النقد الدولي ومنظمة التعاون والتنمية الاقتصادية التي تجعل من سياستي الخصخصة والتسويق شرطا لمنح القروض والمساعدات ومن ثم اصبحت تلك التطورات ظاهرة عالمية كما تبنت المؤسسات التعليمية بكافة انحاء العالم الممارسات بدرجات متفاوتة (١١٣).

وهناك عديد من الفرص التسويقية (المميزات التي تتمتع بها المؤسسة) منها : توافر الخبرة والموارد البشرية النادر والصورة الذهنية لبعض الجامعات والكليات والاساتذة ومعرفة التكنولوجيا الحديثة (١١٤) وبما ان جامعه مؤسسة اجتماعية فانها تهدف من تسويق خدماتها الوفاء بحاجات المجتمع وهذا يعني في مضمونة تسويقا للخدمات الجامعية .

وتجدر الاشارة ان مفهوم تسويق الخدمات الجامعية لم تظهر الا في الالونة الاخيرة في دول العالم المتقدمة نتيجة للعديد من التحديات التي تمثلت في انخفاض معدلات الالتحاق بها وانخفاض المنح والهبات التي تعتمد عليها في التمويل في الوقت الذي تزايدت فيه تكاليف التعليم مما ادي الي تعرضها لضغوط مالية الامر الذي يترتب عليه عجز في تشغيل هذه المؤسسات بلاضافة الي عدم قدرتها علي مواكبة المتطلبات المتغيرة للمجتمع والطلاب (١١٥). وبالفعل اخذت بهذا الاتجاه عديد من دول العالم المتقدم مثل جامعه يورك في انجلترا وجامعه اتوننت في هولندا وبالفعل ساعد ذلك علي التقليل من اعتماد تلك الجامعات علي التمويل الحكومي ورفع مستوي الاداء الجامعي فيما يرتبط بخدمة المجتمع .

أهمية تسويق الخدمات التعليمية بالجامعات المصرية :

أ- يسهم التسويق في مواجهة بعض التحديات التي تواجه الجامعات المصرية ومن هذه التحديات (١١٦):

*- تحدي التمويل حيث يساعد تسويق الخدمات علي جذب موارد ذاتية للجامعات في ظل زيادة الطلب الجامعي علي التعليم الجامعي وزيادة تكاليف التعليم الجامعي وانخفاض حجم

الدعم الحكومي للجامعات وتزويد الجامعات بتلك الموارد الإضافية يساعدها في القيام بوظائفها المختلفة في التعليم والبحث العلمي وخدمة المجتمع .

*- تحقيق الاستقلال الجامعي الذي يعتبر من أقدم التقاليد الجامعية والذي ارتبط ظهوره بنشأة الجامعات في اداء رسالتها كمؤسسة ينبع منها الفكر الحر وتقوم بالبحوث العملية لخدمة مجتمعها كما يعد من المبادئ الهامة التي يتحدد علاقة الجامعة بالدولة (١١٧) ويعني استقلالية الجامعة حق الجامعة في اتخاذ القرارات الخاصة بشئونها الاكاديمية والادارية والمالية دون رقابة خارجية من قبل القوي الاخرى خارج الجامعة خاصة القوي السياسية .

ويعد الاستقلال المالي اول خطوة نحو تحقيق الاستقلال الكامل للجامعات اذ يعد هذا الجانب من اقوي الضمانات لاستقلال الجامعة وبقدر ما تتمتع به الجامعة من استقلال مالي تتحدد مدي كفاءتها في اداء وظائفها ودورها في تقدم المجتمع والعمل علي نموه وازدهاره (١١٨).

وتعاني الجامعات المصرية من القيود التي تكبل استقلالها المالي والإداري وترجع احدي الدراسات هذا الضعف الي اعتماد الجامعات المصرية علي التمويل الحكومي بشكل شبه كامل (١١٩) ومن هنا يصبح فتح قنوات تمويل غير حكومية امرا ضروريا وعلي هذا تم التفكير في تسويق الخدمات الجامعية اذ يمكن ان تدر عائدا علي الجامعة الامر الذي يترتب عليه تحقيق استقلال الجامعات .

ب- يساعد تسويق الخدمات الجامعية بوصفه احد مصادر التمويل الذاتي للجامعات في التغلب علي بعض المشكلات التي جعلت الجامعات تنتازل يوما بعد يوم عن مستواها الاكاديمي الذي من المفروض ان تكون عليه والتي تتمثل في ضغط الاعداد المتزايدة من الطلاب والنقص في الامكانيات المادية والبشرية وافتقار المعامل الي التجهيزات الحديثة مما يؤدي الي تناقص فرص الطلاب في التدريب والتأهيل.

ج- تبدو وظيفة التسويق اهمية خاص جدا بالنسبة للمنتج البحثي المتمثل في البحث العلمي لانها خدمات غير ملموسة من الصعب عرضها فهي افكار تحتاج الي مسوق جيد يقوم بتسويقها لاستكمال الحلقة الطبيعية للبحث العلمي الذي تقل قيمته دون وجود مستفيدين بلاضافة الي ذلك فان التسويق يحقق للباحثين واساتذة الجامعة قيمة اكبر في الحياة التي لا تري النور الذي يحقق لهم الشعور بلانجاز ويربطهم بالواقع ومشكلاته (١٢٠).

د- نظرا لان الوظائف الثلاث للجامعة متكاملة فان تسويق الخدمات بالطبع يساعد علي تأدية الجامعات لوظيفتها في خدمة المجتمع والارتقاء بمستوي كفاءة الخرجين الامر الذي يحقق ارباحا للجامعات ويؤدي الي زيادة الطلب علي الخدمات الجامعية مما ينتج عنه حاجة الي تشغيل ايدي عاملة جديدة وهذا يسهم في خفض معدلات البطالة في المجتمع .

انطلاقا مما سبق يمكن القول : ان الاخذ بمفهوم تسويق الخدمات الجامعية يعد أمرا حتميا ويتطلب تعظيم الافادة من الامكانيات والموارد والقدرات الجامعية في مختلف المجالات الاستشارية والبحثية والتدريبية وغيرها حتي تتكمن الجامعات من المشاركة بفاعلية في التنمية الشاملة للمجتمع وحتى توفر مصادر التمويل الازم لاجراء عمليات التطوير والتحسين من ناحية اخري(١٢١) .

نواحي القوة بالجامعات والتي تسمح لها بالتوجه بالسوق:

تجلت في سياق التعليم الجامعي في ج.م.ع بعض نواحي القوة التي تسمح للجامعات بالتوجه بالسوق على نحو فعال و من اهمها ما يلي :-

ظهور مفهوم التخصصية:

شهد المجتمع المصري في بداية التسعينات مجموعة من المستجدات التي كان لها تأثير على شكل الحياة بمختلف مجالاتها ، و خاصة في مجال التعلم الجامعي ، و يمكن توضيح ذلك كالاتي (١٢٢):

مع نهاية الثمانينيات اصبحت مصر إزاء ازمة اقتصادية سياسية حادة تحت تأثير مجموعة من العوامل ، معظمها خارجية مثل : " الركود الاقتصادي العالمي ، المقاطعة العربية لمصر ، و فقدان مصر اسواق الدول الاشتراكية ، و خفض واردات الدول الدائنة من مصر ، و انخفاض إيرادات قناة السويس " ، كما واكبتها عوامل داخلية مثل : اتباع سياسات خاطئة في التنمية ، و نقص معدلات النمو في الزراعة ، و الصناعة ، و نتيجة لذلك لم تتحقق الاهداف الاقتصادية المرجوة.

و مما زاد من حدة اختلال الاقتصاد القومي الزيادة المتوصلة في نسبة الانفاق الكلي على الاستهلاك الى الناتج المحلي الاجمالي حيث ارتفعت هذه النسبة من (٨٠ %) عام ١٩٨٢ الى (٨٦ %) عام ١٩٩٠ و هذا يعنى ان ما يمثل الادخار المحلي لا يتعدى (٢٠ %) - ان

لم يكن اقل - حيث انخفضت نسبته من (٢٠%) الى (٩%) من الناتج المحلى فيما بين عامى ١٩٨١ - ١٩٩١. (١٢٣)

و ازاء هذه الاوضاع قامت الحكومة المصرية فى منتصف ١٩٩١ بتوقيع اتفاقيتين مع صندوق النقد الدولى ، و البنك الدولى ، و امتد تطبيقهما خلال الفترة من ١٩٩١ الى عام ١٩٩٣ ، و تم مد برنامج الاصلاح لثلاث سنوات اخرى ، من عام ١٩٩٣ الى عام ١٩٩٦ (١٢٤)، و تهدف المرحلة الاولى من الاصلاح الى الانتقال من اقتصاد مخطط مركزيا يلعب فيه القطاع الخاص دورا صغيرا نسبيا الى اقتصاد لامركزى متجها للخارج معتمدا على قوى السوق ، و يلعب فيه القطاع الخاص الدور القائد ، اما المرحلة الثانية فقد اتخذت الحكومة خلالها عدد كبير من الاجراءات التى تهدف الى تحقيق كل من : الاستقرار الاقتصادى الكلى ، و الاصلاحات المالية.

و قد بدأت عملية التحول نحو القطاع الخاص (الخصخصة) فى مصر بصدر القانون (٢٠٣) لسنة ١٩٩١ الذى يسمى بقانون قطاع الاعمال العام او القطاع العام فى ردائه الجديد ، و الخصخصة عملية تشير الى حدوث تغيرات واسعة المجال فى السياسة العامة يكون من شأنها التقييد من تدخل الحكومة او القطاع العام فى الانشطة الاقتصادية ، و الخدمية ، سواء تم ذلك من خلال التصفية ام الايجار ام الاستثمار الخاص (محلى، اجنبى) ام عقود للادارة. والخصخصة ليست غاية فى حد ذاتها، لكنها وسيلة لتحقيق عدة اهداف منها (١٢٥):

* رفع كفاءة المؤسسات الخاصة من خلال تحقيق الحجم الامثل للانتاج الذى يؤمن للمنتجين اقصى ربح ممكن.

* توفير وظائف ، و مجالات عمل جيدة ، و التخفيف قدر الامكان من نسبة البطالة المنتشرة بين مختلف فئات المجتمع.

* زيادة دخل الحكومة الناتج من التصرف فى وحدات القطاع العام بالبيع مما يساعد على خفض العجز فى الموازنة العامة للدولة ، و سداد جزء من الدين العام.

* تشجيع الافراد ، و الهيئات على امتلاك وحدات الانتاج ، مما يعمل على توسيع قاعدة ملكية المواطنين لاصول الانتاج فى المجتمع ، و يؤدى الى اقتصاد اساسه الملكية الخاصة لوسائل الانتاج فتتحقق بذلك مسؤولية المالك المباشر فى الرقابة و المتابعة لممتلكاته مما يؤدى الى تعظيم العائد.

* رفع معدل التنمية الاقتصادية فى المجتمع ، و ذلك عن طريق اعادة استخدام حصيله بيع وحدات القطاع العام فى انشاء مشروعات جديدة ، و فتح فرص جديدة امام المدخرات الخاصة لتستثمر و تملك مشروعات قائمة او جديد.

* تشجيع المنافسة عن طريق التخلص من جميع اشكال الاحتكار التى تكونت فى ظل التخطيط المركزى للحكومة.

و لم يكن التعليم الجامعى بمنأى عن هذه التغيرات ، فقد ادت هذه التغيرات الى تخلى الدولة نسبيا عن تقديم العون ، و الدعم فى مجال الخدمات - الصحة و التعليم - حثت اضطرت الحكومة عام ١٩٩٢ لخفض التمويل الحكومى للجامعات الى ٨٥% على ان تقوم الجامعات بتوفير نسبة ١٥% من مواردها الذاتية ، الا ان الحكومة لم تستطع الاقتراب من مبدأ مجانية التعليم ، ذلك المبدأ الذى افه المصريون منذ ثورة ١٩٥٢ فمجانبة التعليم بجميع مراحل له حق نص عليه الدستور ، و اقرته القوانين ، و مبدأ مقدس لا ينبغى المساس به من اى طرف مما يجعل المساس بها شيئا غير مقبول ، الامر الذى جعل الحكومة المصرية تدير ظهرها لسياسات البنك الدولى تمشيا مع الظروف الاجتماعية ، و هذا ما بدا واضحا فى الزيادة الكبيرة فى اعداد الملحقين بالجامعات المصرية مما اقل كاهل الجامعات باعداد اضافية لا تتناسب مع مقدرة الجامعات.(١٢٦)

و قد حرصت القيادة السياسية من خلال الخطاب السياسى على التوجه نحو رفع الدعم عن التعليم الجامعى ، و افساح المجال امام القطاع الخاص للمشاركة فى تمويل المؤسسات التعليمية.

٢-زيادة الطلب الاجتماعى على التعليم الجامعى :

زيادة الطلب الاجتماعى على التعلم ظاهرة صحية لانها ستسلم فى تنمية العقول البشرية و رفع مستوى تأهيل القوى العاملة ، و يرجع هذا الاقبال على التعليم الجامعى لعوامل عدة منها المد الديمقراطى الذى يمتد لمعظم دول العالم و منها مصر ، اذ اصبح التعليم من الحقوق الاساسية التى ينادى بها الدستور المصرى ، و لذا فقد تميز الاتجاه العام للطلاب المقبولين بالجامعات بالتزايد المستمر منذ بداية التسعينات و تشير البيانات الى ان اجمالى الطلاب المقبولين بالجامعات الحكومية عام ١٩٩٠/١٩٩١ كان ٦٩٩٤٩ طالب ، و بلغ ١٤٨٣٧٨ طالب فى العام الجامعى ١٩٩٤ / ١٩٩٥ ، و تضاعف عام ١٩٩٥ / ١٩٩٦ بسبب الدفعة

المزدوجة ، و وصل عام ٢٠٠٤ / ٢٠٠٥ الى حوالى ١٧٦٢١٧ طالب و قد بلغ عدد الطلاب ١٦٢٧٣٩ طالب عام ٢٠١١ / ٢٠١٢ ، و هذه الزيادة تمثل عبئا كبيرا تنوء به الجامعات ، و يعوقها عن تحقيق بعض اهدافها. (١٢٧)

و الجدير بالذكر انه يوجد عدة عوامل تسببت فى زيادة الاقبال على التعليم الجامعى منها الزيادة السكانية التى تشكل تحديا صارخا لكل جهود التنمية فى مصر ، و تشير الاحصاءات الى ان عدد سكان مصر كان (٤٤) مليون نسمة عام ١٩٨١ ، و وصل عام ٢٠٠٦ حوالى (٧٦) مليون نسمة بمعدل زيادة يصل الى مليون و ثلاثمائة الف سنويا ، و من المتوقع ان يصل عام ٢٠٢٥ الى (١٠٠) مليون نسمة هذا فضلا عن الاعتقاد السائد بان التعليم الجامعى عاملا من عوامل الترقى الاجتماعى ، و الوصول الى المراكز الاجتماعية المرموقة ، و من ناحية اخرى ساهمت السياسات الحاكمة للتعليم الثانوى العام فى زيادة تدفق الطلاب على هذا النوع من التعليم ، فالمتخرج من التعليم الثانوى العام لا يجد اى عمل الا اذا طرق ابواب الجامعات فى نفس العام الذى حصل فيه على الثانوية العامة ، مما ادى الى تراحم الطلاب على الجامعات باعتبار ذلك فرصة لا يجب ان تضيع.

و على الرغم من هذه الزيادة فى اعداد المقبولين بالجامعات المصرية الا ان معدل القيد بالتعليم العالى فى مصر لا يمثل سوى اقل من (٢٨%) من جملة السكان فى الشريحة العمرية (١٨ - ٢٣) سنة فى عام ٢٠٠٦ / ٢٠٠٧ مقارنة بنحو (٢٧%) عام ٢٠٠٢/٢٠٠٣ و يعد هذا المعدل منخفضا مقارنة بدول اخرى مثل امريكا حيث بلغ معدل القيد فيها (٨٠%) و فى اسرائيل وصل الى (٥٠%) و تتجاوز نسبة القيد (٤٥%) فى بولندا ، و ترتفع هذه النسبة الى (٥٥%) فى الدنمارك ، و وصلت فى بعض الدول العربية الى (٤٠%) ، هذا و وقد اعتبرت دول الاتحاد الاوربى ان نسبة الالتحاق بالفئة العمرية (١٨ - ٣٠) لابد ان تزيد عن ٥٠% كحد ادنى لضرورات النمو ، و الاحتياج الى الكوادر المدربة (١٢٨).

٣- زيادة الموازنات المخصصة للجامعات الحكومية:

يعد التعليم من مرحلة التعليم الاساسى ، و حتى الجامعة خدمة مجانية تقدم من قبل الدولة، و يعتمد تمويل الجامعات على ما يخصص لكل جامعة من ميزانية الدولة سواء اكان فى صورة اعانة سنوية كما كان قبل صدور قانون ١٩٥٨ أم كان فى صورة تخصيص جزء من ميزانية

الدولة كل عام لكل جامعة و على كل جامعة التصرف طبقا للمبالغ المدرجة لكل باب مع الالتزام بالضوابط المقدمة من الاجهزة المالية و الرقابية كما ورد فى قانون ٤٩ لسنة ١٩٧٢ (١٢٩).

و عندما قام مسئول البنك الدولى بعرض وجهة نظر تطلب تخفيض الدعم الموجه لقطاع التعليم فانه قد تناسى الأثير السلبي على فرص التعليم من خلال زيادة تكلفة المستلزمات التعليمية ، و التى تنعكس اما فى شكل تخفيض كمية الخدمة او فى شكل زيادة رسوم الخدمة ، الامر الذى سيؤدى بالطبع الى تحجيم فرص التحاق الفقراء بالتعليم ، اذ تبين من تقرير التنمية البشرية فى مصر ١٩٩٨ ان نسبة الفقراء فى جميع المناطق الحضرية فى مصر تصل الى ٣٥,٨% من الاسر ، و فى المناطق الريفية تصل نسبة الفقراء الى ٣٤,١% من اجمالى الاسر التى تعيش بها ، و تحمل هذه الاسر تكلفة اضافية من خلال زيادة تكلفة التعليم سيؤثر على طموحات افرادها لنيل اكبر قدر من التعليم ، و هذا ما دفع الدولة الى عدم الالتزام بسياسة البنك الدولى بتخفيض الانفاق الحكومى على التعليم.

لذلك شهد الانفاق الحكومى على التعليم كنسبة من الناتج القومى الاجمالى تطورا من ٦٠,٧% عام ١٩٩٠ الى حوالى ٩% عام ١٩٩٤ ثم وصلت نسبة الانفاق الى حوالى ٢١,٤% عام ٢٠١١/٢٠١٢ و هذه النسب مقارنة ببعض الدول النامية ، و المتقدمة تبدو معقولة ، و لكن مع الاخذ فى الاعتبار ان الناتج المحلى فى مصر يقل عن مثيله فى الدول الاخرى ، و الذى يشمل كل من الحكومة المركزية ، و المؤسسات ذات الحسابات المستقلة ، و الحكومات الاقليمية و المحلية ، و ليس موازنة الدولة فقط كما هو الحال فى مصر ، كذلك الحال بالنسبة لقيمة هذا الناتج ، فبينما تكون نسبة (١%) من الناتج المحلى الاجمالى لمصر عام ١٩٩٣ هى ٣٥٠ مليون دولار ، نجد ان نفس النسبة (١%) لنفس العام فى فرنسا مثلا هى ١٢٥٢٠ مليون دولار (١٣٠)، كما تميز الاتجاه العام لموازنة الجامعة المصرية بالنمو المتزايد منذ بداية التسعينيات .

٤- التخصصة الجزئية للتعليم الجامعى الحكومى :

للتخصصة الجزئية عدة اشكال تتدرج تحت ما يسمى "سياسية استرداد التكاليف " و التى تعني وجود تعليم يمول من خلال الرسوم الدارسية داخل الجامعات الحكومية المجانية ومن ثم تقوم هذه الجامعات باستعادة تكاليف العملية التعليمية و التى كان من المفترض ان تكون مجانية

تمول من ميزانية الدولة نتجت هذه السياسية عن تطبيق اليات السوق كنتيجة حتمية لضغوط العولمة وانتشار ثقافية السوق مع نقشي ازمة التمويل وعدم القدرة علي انشاء جامعات حكومية جديدة فكان التفكير في ادخال تغيرات علي نظام القبول وبرامج التعليم بما يسمح بتوفير مصادر اضافية لتويل الجامعات الحكومية واتاحة الفرصة لعدم متزايد من الطلبة في الجامعات مع تحملهم تكلفة تعليمهم بالكامل .

وقد تكون هذه الاجزاء مركزا للتعليم المفتوح الذي بدأ ظهوره بمصر في العام الجامعي ١٩٩١ / ١٩٩٢ او اقساما داخل الكليات مثل اقسام التدريس باللغات الاجنبية والتي تسمى برامج التعليم المميز البرامج الجديدة والتي تم تطبيقها فعليا في العام الدراسي ٢٠٠٦/٢٠٠٧ بموجب قرار المجلس الاعلي للجامعات وكان عدد تلك البرامج (٢٨) برنامجا كمرحلة تجريبية وهذه الانماط يتم خضوعها لكافة لوائح وقوانين الجامعات الحكومية مع وجود لوائح داخلية خاصة بها سواء بالقبول ام الدراسة بها ويقوم بالتدريس فيها اساتذة الجامعات الحكومية ذاتها ويطبق في بعضها نظام الساعات الدراسية المعتمدة (١٣١).

ومما تجدر الاشارة اليه ان التحولات التي مر بها المجتمع المصري قد ساعدت علي التوسع في تلك الانماط حيث ان تلك التحولات اثرت علي طبيعة المهن التقليدية ومن تلك المهن التي ظهرت ما هو خاص بمجال اللغات والترجمة والسياحية والبنوك والهندسة والتكنولوجيا بمجالاتها المختلفة وفي هذا الاطار استجابت الجامعات فانشأت العديد من البرامج لمقابلة التغيرات في المهن التي تتطلبها الازمات الاقتصادية ومع استمرار في البحث عن حلول لتمويل التعليم الجامعي تم الاتجاه نحو الوحدات ذات الطابع الخاص تلك الوحدات التي تفتح ابوابها لتلقي الهبات من المانحين اوة رسوم من قطاع الاعمال لقاء خدمات تقديمها لهذه المؤسسات وهذا تطلب دور هذه الوحدات في تقديم خدماتها المجتمع .

جوانب الضعف في الجامعات والتي تمثل تحديات تقوم الجامعات عن التوجه بالسوق؛

تتعدد التحديات التي تواجه الجامعات و التي نقف حائلا نحو توجيهها بالسوق و تبنيها الاستراتيجيات التسويقية تحسن من فعاليتها امام المجتمع و من اهم تلك التحديات ما يلي :

١- وجود ازمة ثقة بين الجامعة والمجتمع :

رغم الجهود المبذولة من اجل زيادة موازنة الجامعات المصرية الا ان تكلفة الطالب المصرى بهذه المرحلة تعتبر ادنى تكلفة (٤٥٠٠ : ٦٣٣٣) جنيتها مصريا فى مقابل (٤٠ :

١٠٠ ألف) جنيه للطلاب فى الولايات المتحدة الامريكية ، و فرنسا ، و انجلترا و تبلغ تكلفة الطالب اليابنى ٢٥ ضعف تكلفة الطالب المصرى(١٣٢).

و تجدر الاشارة الى ان الزيادة فى موازنات الجامعات لا تمثل زيادة حقيقية بقدر ظاهريتها ، لما صاحبت تلك الزيادات من مظاهر التضخم و انخفاض القوى الشرائية ، و زيادة الاسعار ، و التوسع المستمر فى اعداد الطلاب ، الامر الذى دفع الجامعات للبحث عن مصادر تمويل جديدة من خلال مشاركة مؤسسات المجتمع ، و هذا يتطلب قناعة تلك المؤسسات بدور الجامعات و قدرتها على تلبية احتياجات المجتمع ، و لكن عزلة الجامعة ، و عدم اكترتها بالقضايا المجتمعية ادى الى وجود ازمة ثقة بين الجامعة و المجتمع ، حيث ان هناك علاقة وثيقة بين كفاءة مؤسسات الانتاج ، و ثقة المجتمع فى الجامعات ، حيث اوضح البعض انه كلما زادت كفاءة مؤسسات الانتاج ، زادت ثقة المجتمع فى الجامعات ، و هذا سيجلب دخلا اوفر للمؤسسات ، و يؤدى الى ارتفاع مكانة الجامعة ، و من جهة اخرى يساعد فى توفير مصادر تمويل اضافية للجامعات حيث تقوم الكثير من مؤسسات التنمية فى كثير من دول العالم بالمشاركة طوعية فى تمويل الجامعات طالما انها مقتنعة بأهمية الجامعة كمؤسسة علمية ، و بحثية قادرة على تجويد انتاجية هذه المؤسسات.

و تدل الاوضاع المجتمعية فى فترة التسعينيات على ضعف اهتمام الجامعات بقضايا المجتمع الحاكمة و ازماته المتلاحقة ، بل انه يسود وفى المناخ الجامعى - بصورة عامة - عزوفا عن الاقتراب منها ، بحكم حيادية العلم ، و موضوعيته ، او من خلال الاستعلاء عن تلك القضايا و الخدمات ، ففى تلك الفترة لم يتضح اى تفاعل ايجابى بين الجامعات بقواها التدريسية و البحثية و بين اهداف التنمية الاقتصادية و الاجتماعية ، ظهر ذلك فى فشل سياسات الاصلاح ، و ضعف كفاءة المؤسسات الخدمية و الانتاجية على الرغم من وجود كيانات داخل الجامعات (الوحدات ذات الطابع الخاص) تمثل حلقة الوصل بين الجامعات ، و قطاعات المجتمع المختلفة ، و من ثم فان تباعد الموجود خلق نوعا من عدم الثقة او عدم الالفة بين الجامعات و مواقع الانتاج(١٣٣).

و مما يشير الى الفجوة بين الجامعات و مؤسسات الانتاج الاقتراح الذى قدمته الوثيقة الصادرة عن جامعة القاهرة و التى عنوانها " رؤية جامعة القاهرة فى تحديث الدولة المصرية " و الذنة ينص على انشاء مراكز للبحوث و التطوير فى مختلف قطاعات الصناعة مع ربطها بالمراكز

الاوروبية فى اطار اتفاقية المشاركة الاوروبية مع مصر لتكون مصدرا اساسيا لتطوير الصناعة المصرية ، و ان تخصص المصانع المصرية نسبة من ايراداتها للصرف على هذه المراكز و اللافت للنظر هو تجاهل الخبرات البحثية الوطنية ، فكان من المفترض ان تنص الوثيقة على ضرورة وجود ترابط بين المؤسسات الصناعية و المراكز و الوحدات ذات الطابع الخاص بالجامعة و الاكثر من ذلك ان هذا الاقتراح مقدم من الجامعة ذاتها فبدلا من ان تسعى الجامعة لخدمة المجتمع ، و تلبية احتياجاته فانها تتخلى عن هذا الدور للمراكز الاوربية، مما يدل على عزلة الجامعة عن القضايا المجتمعي.

٢- السماح بانشاء الجامعات الخاصة :

و يعد اندام الثقة بين الجامعة ، و مؤسسات المجتمع احد المبررات التى ساهمت فى وجود الجامعات الخاصة حيث تهدف هذه الجامعات الى الاسهام فى رفع مستوى التعليم و البحث العلمى و توفير التخصصات العلمية الحديثة لاعداد المتخصصين و الفنيين و الخبراء فى مختلف المجالات بما يحقق الربط بين اهداف الجامعة و احتياجات المجتمع و لا يعد هذا المبرر هو المبرر الاوحد لانشاء جامعات خاصة حيث استند مؤيدو هذه الفكرة على ان الجامعات الخاصة تسهم فى التغلب على مشكلة عجز مصادر التمويل التقليدية اللازمة لمواجهة متطلبات التعليم الجامعى ، و من ناحية اخرى فان هذه الجامعة تستوعب ابناء القادرين ماديا ومن ثم تخفف الضغط الطلابي علي الجامعات الحكومية وعلي هذا اصبح السماح بانشاء الجامعات الخاصة هو احد الحلول المطروحة لحل مشكلات التعليم الجامعي الحكومي في السماح بانشاء جامعات خاصة .

ارتبط التحول الي سياسية الانفتاح الاقتصادي بظهور طبقات راسمالية طفيلية شكلت بالتدريج جماعات ضغط في المجتمع وكان تاثير ذلك علي المجتمع خطيرا للغاية اذا ارتفع نصيب اعلي (٥%) من الدخل القومي في مصر (٧%) الي (٢٢) بينما انخفض افقر (٢٠) من (١٥) الي فقط وفي ظل ذلك المناخ الانفتاحي كان التعليم دوره الانفتاحي ايضا حيث بدأت هذه الطبقة الجديدة في البحث عن التميز في هذا الجانب ايضا فاتجهت الي توفير تعليم خاص لابنائها يضمن لهم هذا التميز المنشود فكانت المدارس الخاصة ومدارس اللغات هي البديل للمدارس الحكومية ولم تكنفي هذه بذلك بل بدأت تبحث عن قنوات جديدة في قطاع التعليم الجامعي لتشبع طموحاتها وتحقق مصالحها واستمرت المحاولات في هذه القضية من جانب

مؤيديها فترفض القانون (١٠١) لسنة ١٩٩٢ ذلك اثناء عقد الاتفاقية بين مصر والصندوق النقد الدولي بشأن برنامج الخصخصة في مصر (١٣٤) ومن ثم فان صدور القانون في هذا التوقيت جاء متاغما مع التوجه الاقتصادي الجديد الذي يهدف الي تقليص الدور الاجتماعي للدولة وتسعير الخدمات الالوية كما يعد ذلك نجاحا لتلك الطبقات الرأسمالية فانجبته الثراء في خلق انماط تعليمية جديدة تضمن استمرار ابنائها في الحصول علي اماكن متميزة من خلال تخصصات وكليات معينة يتطلبها سوق العمل (١٣٥)

والجدير بالذكر ان من اهم اسباب انتصار مؤيدي فكرة الجامعات المصرية الخاصة بعد محاولات علي مدارس يقرب من ٢٣ عام (من ١٩٥٩ - ١٩٩٢) هو تبني الرئيس مبارك شخصيا لهذه الفكرة فبعد ان تغير المشروع كثيرا تولي الرئيس مبارك مهمة دفع عجلة هذا المشروع حينما عقد اجتماعية المعروف يوم ١٧ فبراير ١٩٩٢ مع رئيس مجلس الشعب والشوري ووزراء التعليم والتنمية الادارية والاسكان ليصنع المشروع علي العتبة الالوي في سلم التنفيذ بلاضافة الي غياب الوعي السياسي لدي احزاب المفاوضة التي تم تهميش دورها في ظل الاغلبية المطلقة للحزب الوطني داخل مجلس الشعب وداخل المؤسسة الرئاسية والسياسية في مصر

وهكذا يتضح من خلال العرض السابق ان نشاة الجامعات الخاصة كان استجابة لجملة من التحولات المجتمعية التي مر بها المجتمع المصري في تلك الفترة واستكمالا لسياسية الخصخصة وفي سبيل حل ازمة تمويل التعليم الجامعي تم ادخال شكل جديد من اشكال الخصخصة وهو خصخصة جزء من داخل الجامعات الحكومية ذاتها لتكون الدارسة فيه بمصروفات تغطي تكاليف دراسة الطالب وذلك لتوفير تمويل التعليم الجامعي الحكومي .

الجزء الرابع : استشراف مستقبل تسويق الخدمات التعليمية في الجامعات المصرية

بعد تحليل واقع الجامعات المصرية وتحديد مابها من نواحي قوة تسمح لها بممارسة التسويق ونواحي ضعف تمثل تحديات في الجامعات يجب مواجهتها من اجل ممارستها للتسويق ، وفي ضوء المعايير النظرية الحاكمة لتسويق الخدمات التعليمية في الجامعات المصرية وفي ضوء منهجية البحث المتبعة يمكن اقتراح بعض السيناريوهات لتسويق الخدمات التعليمية في الجامعات المصرية .

وعلى ذلك فان بناء السيناريوهات جاء وفقا للخطوات التالية:

- وصف الوضع الراهن وتحديد الاتجاهات العامة السائدة فى تسويق الخدمات التعليمية فى الجامعات.
- فهم ديناميكية النسق الخاص بتسويق الخدمات الجامعية.
- عرض السيناريوهات المقترحة لتسويق الخدمات التعليمية بالجامعات المصرية.

الخطوة الاولى : وصف الوضع الراهن وتحديد الاتجاهات العامة السائدة فى تسويق الخدمات التعليمية فى الجامعات.

تضمنت هذه الخطوة تحديد نواحي القوة فى الجامعات المصرية التى سمحت بممارسة التسويق ، ونواحي الضعف التى عاقت الجامعات عن ممارسة التسويق ، وكذلك تحديد الاتجاهات العامة السائدة أو بدايات التغيير والتى تتبئ بتحولات مهمة فى المستقبل ، وعلى ذلك يمكن تحديد جوانب القوة التى تدعم تسويق الخدمات الجامعية وجوانب الضعف التى تعوق تسويقها (بناء على الدراسة النظرية للبحث) على النحو التالى :

أ- جوانب القوة :

- الاهتمام بالبحوث التعاقدية لاءضاء هيئة التدريس لتقليل الفجوة بين الجامعة و المجتمع .
- تقدم الجامعات الخدمات الاستشارية المختلفة لمؤسسات المجتمع المحلى.
- تلبية احتياجات اصحاب المصلحة الذين يحكمون على الخدمة الجامعية .
- دعوة رجال الاعمال للمشاركة فى مجالس الوحدات الانتاجية و الخدمية بالجامعات .
- تعميق لا مركزية الادارة و التمويل .
- التوسع فى بناء الجامعات لتلبية الطلب المتزايد على الالتحاق بالتعليم الجامعى .
- خلق انماط تعليمية جديدة تتيح تخصصات و كليات معينة يتطلبها سوق العمل.
- التوجه نحو الخصخصة الجزئية للتعليم الجامعى الحكومى بما يسمى بسياسة استرداد التكاليف و التى تعنى وجود تعليم يمول من خلال الرسوم الدراسية داخل الجامعات الحكومية المجانية و من ثم تقوم الجامعات باستعادة تكاليف العملية التعليمية.
- البحث عن مصادر تمويل جديدة للجامعات من خلال مشاركة مؤسسات المجتمع.

- توافر عدد مناسب من الوحدات ذات الطابع الخاص التي تقوم بتقديم عدد من الخدمات التعليمية والتدريبية والاستشارية والبحثية والانتاجية الامر الذي يساعد علي تلبية احتياجات قطاعات المجتمع المختلفة بالاضافة الي توفير موارد مالية للجامعة .
- توافر عدد مناسب من اعضاء هيئة التدريس من ذوي الكفاءة العالية في العديد من التخصصات المعرفية .
- وجود قواعد بيانات للمستفيدين يمكن عن طريقها تصنيفهم الي قطاعات مختلفة والتعرف الي احتياجاتهم .
- للوحدات ذات الطابع الخاص رؤية واضحة تصاغ بمشاركة العاملين بالوحدة .
- يحرص المسؤولون عن الوحدات علي اشراك العاملين في جميع ممارستها .
- وجود موقع الكتروني لبعض الوحدات ذات الطابع الخاص يمكن عن طريقه الاعلان عن الخدمات التي تقدمها الوحدة .
- للوحدات هيكل يوضح ادوار القائمين ومهامهم علي العمل بها والعلاقة بينهم .

ب- جوانب الضعف :

- ضعف وضوح فلسفة انشاء الوحدات ذات الطابع الخاص كمنافذ لتسويق الخدمات الجامعية لدي القائمين عليها .
- قلة اشراك المستفيدين من خدمات هذه الوحدات في تحديد انشطتها .
- افتقار هذه الوحدات الي الادوات التي تستخدمها للتعرف الي الاحتياجات الفعلية للمستفيدين .
- ضعف قدرة الوحدة علي تحديث الخدمات المقدمة بسبب قلة التعرف على الاحتياجات الفعلية او بسبب نقص الموارد المالية اللازمة لتحديث تلك الخدمات .
- لا تزال الوحدات ذات الطابع الخاص موجهة بالانتاج ويستدل علي ذلك عن طريق :
- ندرة اهتمام الوحدات بدراسة الجهات المنافسة وما تقدمه من خدمات لمحاولة ايجاد مزايا تنافسية .
- نقص الكفاءات الادارية التسويقية فالوحدات لا تعتمد علي كوادر مدربة علي مهارات التسويق .
- قلة توافر التجهيزات اللازمة في بعض الوحدات .

- قصور وسائل الترويج عن خدمات الوحدات ويتضح ذلك عن طريق قلة عقد الندوات والمؤتمرات وورش العمل والتي يمكن عن طريقها التسويق لخدمات الوحدات بالإضافة الي ضعف الاستغلال الجيد للمواقع الالكترونية فمعظمها لا تحدث دوريا .
- محدودية دور الوحدات في تسعير بعض الخدمات.
- قلة وجود أي علاقة تعاون بين الوحدات ذات الطابع الخاص ووحدة تسويق الخدمات الجامعة .
- ضعف التنسيق والتكامل بين الوحدات ذات الطابع الخاص وبعضها داخل الجامعة .
- افتقار الوحدات الي وسائل متابعة انشطتها وعدم وجود خطة محددة لمتابعة الاداء .
- ندرة وجود تمثيل من الجهات المستفيدة في مجالس ادارات الوحدات.
- قلة خضوع اهداف الوحدات للمراجعة المستمرة لتعديلها في ضوء احتياجات المستفيدين .
- ندرة وجود معايير علمية لاختيار العاملين بالوحدات وتدخل الاعتبارات الشخصية في اختيار القائمين علي العمل بها .
- ضعف اهتمام مقدمي الخدمات بالتعرف الي مدي رضا المستفيدين بصورة دورية .
- افتقار الوحدات الي الاساليب العلمية لقياس رضا المستفيدين.
- قلة الافادة من نتائج الاستبانات التي توزع علي المستفيدين للتعرف علي مدي رضاهم.
- وجود ازمة ثقة بين الجامعة و المجتمع حيث انه هناك علاقة وثيقة بين كفاءة مؤسسات الانتاج و ثقة المجتمع فى الجامعات.
- لا يتم الاعلان عن الوحدات ذات الطابع الخاص واليات تسويق الخدمات الجامعية الاخرى بشكل كافى.

ج- تحديد الاتجاهات العامة السائدة فى تسويق الخدمات التعليمية فى الجامعات.

يمكن تحديد الاتجاهات العامة السائدة والتي تشير الى ارهاصات التغيير التي يمكن ان يكون لها تأثير على تسويق الخدمات التعليمية بالجامعات المصرية وذلك كما يلي :

- الاتجاه الى الاستقلال المالى للجامعات من خلال اعطاء الحرية الكافية لمجالس الكليات و مجالس الاقسام فى التعاقد على تقديم الاستشارة لاي جهة مستفيدة مقابل اجر.

- الاتجاه الى التوسع فى الوحدات ذات الطابع الخاص و ايجاد مجموعة من الاليات ذات الفاعلية و الكفاءة التى تساعد على القيام بدورها على اكمل وجه فى تقديم خدماتها الاستشارية .
- الاتجاه الى التوسع فى انشاء قنوات اتصال بين الجامعة و قطاعات المجتمع المختلفة.
- الاتجاه الى التوسع فى انشاء مراكز البحوث التابعة للجامعات لاجراء البحوث التنظيمية و نشرها و تمويلها بالاضافة الى تقديم الاستشارات العلمية التخصصية و عقد المؤتمرات و البحوث لحل مشكلات المجتمع .
- الاتجاه الى التحول نحو القطاع الخاص (الخصخصة) .
- الاتجاه الى تحقيق الزيادة فى موازنات الجامعات الحكومية .
- الاتجاه العالمى نحو الجامعة والصناعة.

الخطوة الثانية : فهم ديناميكية السياق الخاص بتسويق الخدمات الجامعية والقوى المحركة له :

هناك مجموعة من القوى المحركة والدافعة لتسويق الخدمات التعليمية بالجامعات ،
والتي يعبر عنها بمجموعة من المتغيرات يمكن تقسيمها الى متغيرات داخلية تنتمى الى النسق
محل الدراسة ومتغيرات خارجية تعبر عن البيئة التى يعمل فيها السياق .
قوى ومتغيرات مؤثرة من الداخل :

- تحسين جودة الفرص التعليمية وذلك عن طريق جذب موارد اكثر للمؤسسة التعليمية .
- حماية الصورة الايجابية عن المؤسسة التعليمية في أذهان اولياء الامور والجمهور من المستفيدين .
- خلق سمعة اكثر تايدا للمؤسسة التعليمية وذلك بجذب نوعية افضل من اعضاء هيئة التدريس علي درجة عالية من جودة الأداء وتشجيع الطلاب في التعرف علي المؤسسة التعليمية التي تقدم لهم الخدمة التعليمية واستعدادتها حتي تقلل لديهم الشعور بالغربة تجاه هذه المؤسسة التعليمية.
- جذب نوعية افضل من الطلاب والتي تتوافر فيهم المهارات التي يمكن تنميتها وتعزيزها وفقا لاحتياجات سوق العمل .
- توسيع امتداد الفرص التعليمية وذلك عن طريق مراجعة دورة حياة المنتج التعليمي الذي تقدمه المؤسسة التعليمية وترويج وجوده .

- خلق واستمرارية خدمة تعليمية متميزة في ظل بيئة ذات ميزة تنافسية.
 - تطوير المنتجات التعليمية وتسويق الطلاب من خلال ربط مخرجات التعليم باحتياجات سوق العمل .
 - النمو والتوسع في تقديم الخدمات التعليمية .
 - ربط التكلفة بالمكسب لكل خدمة التعليمية.
 - خلق سمعه افضل ومن ثم جذب هيئة تدريس اكثر جودة أداء وتشجيع الطلاب علي تحديد المؤسسة التعليمية باقدام اكبر وشعور اقل بالنفور منها .
 - استقطاب وتنمية موارد بشرية ذات كفاءة عالية تضمن تحقيق الميزة التنافسية .
 - تلبية احتياجات المجتمع وحل مشكلات البيئة والمستفيدين وبناء شراكة مجتمعية مع منظمات الاعمال والمجتمع المدني .
- قوى ومتغيرات المؤثرة من الخارج:
- تحديد المنافسون المباشرين وغير المباشرين للتعليم الجامعى سواء جامعات اجنبية او جامعات خاصة .
 - تحليل سوق مخرجات التعليم الجامعى.
 - احتياجات سوق العمل .
 - عناصر المزيج التسويقي للجامعات المنافسة.
 - القيود الاجتماعية .
 - الناحية الاقتصادية .
 - التجديدات التكنولوجية.
 - السياسات المالية .

الخطوة الثالثة : تحديد البدائل أو السيناريوهات المستقبلية لتسويق الخدمات التعليمية

بالجامعات المصرية.

من خلال الاستفادة من نتائج الدراسات السابقة وفى ضوء الاطار النظرى للبحث ، وما اسفرت عنه دراسة واقع الجامعات المصرية من جوانب قوة تسمح لها بالتوجه بالسوق وجوانب ضعف تمثل تحديا امامها ، هذا بالاضافة الى ديناميكية النسق والقوى المحركة له ، وتأسيسا على السيناريوهات المعدلة وفقا لآراء السادة الخبراء فى المجال يمكن وصف

السيناريوهات المقترحة لتسويق الخدمات التعليمية فى الجامعات المصرية فى صورتها النهائية.

وفيما يلى عرض السيناريوهات المقترحة:

أولا : السيناريو المرجعى: وهو الذى يعكس الوضع الراهن او يحافظ على الاوضاع الراهنة ، ويتضمن عرض السيناريو المرجعى ما يلى:

١_ الافتراضات التى يقوم عليها السيناريو:

- ضعف الترويج لصورة الجامعة نتيجة قلة تعريف قطاعات المجتمع بانجازاتها وطبيعة خدماتها الخبرات المتاحة بها والبحوث العلمية التى اجراها اعضاء هيئة التدريس بها ذلك لقلة اقامة الندوات والمؤتمرات ووسائل الاعلام وعدم الافادة من دور الاعلام فى التسويق لصورة الجامعة كما فى التجربة الاسترالية عن طريق وجود قسم خاص لتسويق صورة الجامعة للمجتمع.
- قلة الاهتمام بجودة الخدمات المقدمة من الوحدات ذات الطابع الخاص بالكليات وندرة استقطاب الكفاءات للعمل بالوحدة وعدم الاهتمام بتوفير التجهيزات اللازمة لقيام الوحدة بمهامها مثل تحديث الخدمات الجامعية بصورة مستمرة فى ضوء الاحتياجات الفعلية لافراد المجتمع الامر الذى يؤدي الى فقد الثقة فى مستوى جودة الخدمات الجامعية و قلة جذب اكبر عدد من المستفيدين.
- ندرة انشاء وحدات ذات طابع خاص متداخلة التخصصات بدلا من التركيز على انشاء وحدات ذات طابع خاص متخصصة والتي غالبا ما يناظر احد الاقسام العلمية وهذا يسهم فى قدرتها على الاسهام فى حل المشكلات المعقدة التى يتطلب حلها التعامل مع تخصصات عديدة .
- ضعف التحديد الدقيق للمستفيدين من الخدمات التى تقدمها الوحدة و قلة تصنيفهم الى قطاعات بالنسبة لكل خدمة فى حالة الوحدات التى تقوم بأكثر من نشاط و دراسة خصائصهم و اتجاهاتهم نحو الخدمات الجامعية.
- قلة الاحتفاظ بقواعد بيانات للقطاعات المستفيدة .
- ندرة استخدام الاليات التى يمكن عن طريقها التعرف الى احتياجات المجتمع مثل تنظيم الندوات ، و ورش العمل ، و عقد اللقاءات مع القطاعات المستفيدة .

- قلة وجود ممثلين من الجهات المستفيدة في مجالس ادارة الوحدات للتعرف الي احتياجاتهم الفعلية وكذلك قيام اساتذة الجامعة في المشاركة في مجالس ادارة المؤسسات (كما في التجربة الامريكية).
- قلة تقديم الخدمات التي تتوافق مع الاحتياجات الفعلية للمستفيدين ويتم ذلك عن طريق التحسين لجودة وتعديل الخدمات في ضوء تغير احتياجات الفئات المستفيدة .
- ضعف الاهتمام بالجانب الترويجي للخدمات التي تقدمها الوحدة نتيجة عدم وجود فريق متخصص مسئول عن ترويج خدمات الوحدة.
- قلة وعي العاملين باهمية حسن التعامل مع المستفيدين وتزويدهم بالمعلومات اللازمة للرد علي استفسارات المستفيدين.
- ندرة تدريب العاملين بالوحدة علي مهارات التسويق .
- قلة التنسيق بين الوحدات وذات الطابع الخاص بكل كلية والوحدات ذات الطابع الخاص الاخرى بحيث لا يحدث تداخل او تكرار بين أنشطة الوحدات .
- التداعيات المحتملة او المتوقعة عن حدوث السيناريو المرجعي والتي تشمل ما يلي :
- احجام مؤسسات المجتمع عن الافادة من خدمات الوحدات ذات الطابع الخاص-
- انفصال الخدمات الجامعية عن الاحتياجات الفعلية للمجتمع.
- ضعف جهود الوحدة في تعريف المجتمع بخدماتها.
- قلة الاهتمام بتقديم معلومات عن مزايا الخدمات المقدمة مقارنة بالجهات الاخرى.
- قصور في بعض الجوانب المتعلقة بادارة الوحدات ذات الطابع الخاص.
- ضعف قدرة الوحدات علي قياس رضا المستفيدين.
- تعقد الاجراءات الادارية.
- ندرة اختيار العاملين في الوحدة في ضوء معايير عملية بل الاختيار يكون لاعتبارات شخصية .
- قلة تدريب القيادات المرشحة للعمل بالوحدات ذات الطابع الخاص علي الامور الادارية والمالية والتسويقية .

- ندرة عقد دورات تدريبية للعاملين بالوحدة لرفع كفاءتهم وتعريفهم بطبيعة الادوار المنوطة بهم لتيسير العمل المستفيدين الامر الذي يساعد علي استقطاب عدد اكبر من المستفيدين واستمرار تعاملهم مع الوحدة .

مبررات تنفيذ السيناريو المرجعي:

هناك مجموعة من العوامل / المبررات التي تدعو الى استمرارية تنفيذ هذا السيناريو من أهمها :

- جمود التشريعات المالية والادارية .
- الجمود الاداري وعدم الاتصال بالمجتمع .
- ضعف تقبل اعضاء هيئة التدريس والمسؤولين بقلّة ملائمة التوجه التسويقي للمؤسسات الجامعية علي اساس ان الجامعات مؤسسات غير ربحية ويمكن التغلب علي ذلك من خلال التركيز زيادة الوعي باهمية تسويق الخدمات الجامعية ويتم ذلك عن طريق عقد الندوات واللقاءات والدورات التدريبية لاعضاء هيئة التدريس للتوعية باهمية التوجه التسويقي بالوحدات ذات الطابع الخاص التابعة للجامعة وتغير اتجاهاتهم السلبية نحو تسويق الخدمات الجامعية .
- تفضيل الجهات المستفيدة التعامل مع المؤسسات الخاصة ويرجع ذلك الى ضعف ثقافة المشاركة المجتمعية ، غياب ثقافة التنمية الاجتماعية ، الخصام بين الجامعة والمجتمع المدني نتيجة الاعتقاد بالبرج العاجي للجامعة وضعف الايمان بدور البحث العلمي في التطوير وتحسين الانتاج والخدمات.

ثانيا :السيناريو الاصلاحى:

يحمل هذا السيناريو توقعات بالاصلاح ، وينطلق من افتراض يتجه الى اصلاح الازوضاع الراهنة ، وليس تغييرها بشكل جذرى ، وذلك بهدف تعميق الايجابيات الموجودة بالفعل فى الواقع ، ويغلب على هذا الاتجاه الاصلاح الجزئى ، ومعالجة المشكلات بعد تراكمها ، ويتضمن هذا السيناريو تحسين الازوضاع الراهنة دون ان يؤدى ذلك الى اعادة الهيكلة ، مما يؤكد على وجود صراع بين اتجاه التطوير واتجاه بقاء الازوضاع على ما هى عليه من اجل الاستقرار .

وسيتّم تناول السيناريو الاصلاحى من خلال ما يلى :

الافتراضات الاساسية للسيناريو الاصلاحى:

- الاعتماد علي اكثر من وسيلة ترويجية لتعريف المجتمع بالخدمات المقدمة من قبل الوحدات الجامعي ويمكن ارسال مجموعة من المطبوعات التي توضح الخدمات التي

تقدمها الوحدة والتجهيزات المتاحة لكل الجهات المستفيد مع الاخذ في الاعتبار مدي مناسبة الوسيلة لخصائص المستفيدين واختيار الوقت المناسب لتقديم الرسالة .

• التعريف الي الجهات المنافسة وما تقدمه لجذب عدد اكبر من المستفيدين سواء كان ذلك التميز في سعر الخدمات المقدمه ام كان في جودة الخدمة ام كان في كفاءة مقدمي الخدمة.

• التسويق لصورة الجامعة من خلال تعريف قطاعات المجتمع بانجازاتها وطبيعة خدماتها الخبرات المتاحة بها والبحوث العلمية التي اجراها اعضاء هيئة التدريس بها وذلك عن طريق اقامة الندوات والمؤتمرات ووسائل الاعلام وعدم الافادة من دور الاعلام في التسويق لصورة الجامعة كما في التجربة الاسترالية عن طريق وجود قسم خاص لتسويق صورة الجامعة للمجتمع.

• الاهتمام بجودة الخدمات المقدمة من الوحدات ذات الطابع الخاص بالكليات و استقطاب الكفاءات للعمل بالوحدة و الاهتمام بتوفير التجهيزات اللازمة لقيام الوحدة بمهامها مثل تحديث الخدمات الجامعية بصورة مستمرة في ضوء الاحتياجات الفعلية لافراد المجتمع الامر الذي يؤدي الي زيادة الثقة في مستوي جودة الخدمات الجامعية و جذب اكبر عدد من المستفيدين.

• انشاء وحدات ذات طابع خاص متداخلة التخصصات بدلا من التركيز علي انشاء وحدات ذات طابع خاص متخصصة والتي غالبا ما يناظر احد الاقسام العلمية وهذا يسهم في قدرتها علي الاسهام في حل المشكلات المعقدة التي يتطلب حلها التعامل مع تخصصات عديدة .

• التحديد الدقيق للمستفيدين من الخدمات التي تقدمها الوحدة و تصنيفهم الي قطاعات بالنسبة لكل خدمة في حالة الوحدات التي تقوم بأكثر من نشاط و دراسة خصائصهم و اتجاهاتهم نحو الخدمات الجامعية.

• الاحتفاظ بقواعد بيانات للقطاعات المستفيدة .

• استخدام الاليات التي يمكن عن طريقها التعرف الي احتياجات المجتمع مثل تنظيم الندوات ، و ورش العمل ، و عقد اللقاءات مع القطاعات المستفيدة .

- وجود ممثلين من الجهات المستفيدة في مجالس ادارة الوحدات للتعرف الي احتياجاتهم الفعلية وكذلك قيام اساتذة الجامعة في المشاركة في مجالس ادارة المؤسسات (كما في التجربة الامريكية).
 - تقديم الخدمات التي تتوافق مع الاحتياجات الفعلية للمستفيدين ويتم ذلك عن طريق التحسين لجودة وتعديل الخدمات في ضوء تغير احتياجات الفئات المستفيدة .
 - الاهتمام بالجانب الترويجي للخدمات التي تقدمها الوحدة نتيجة عدم وجود فريق متخصص مسئول عن ترويج خدمات الوحدة .
 - الاهتمام بتنمية وعي العاملين باهمية حسن التعامل مع المستفيدين وتزويدهم بالمعلومات اللازمة للرد علي استفسارات المستفيدين.
 - توفير فرص تدريب العاملين بالوحدة علي مهارات التسويق .
 - التنسيق بين الوحدات وذات الطابع الخاص بكل كلية والوحدات ذات الطابع الخاص الاخري بحيث لا يحدث تداخل او تكرار بين أنشطة الوحدات.
- التداعيات المحتملة للسيناريو الاصلاحى :
- تسويق البرامج التعليمية و البحثية و المشروعات و التدريب على اسس اقتصادية تنافسية .
 - الحصول على عدد كبير من المنح و الدراسات و المشروعات الحكومية .
 - تسويق حصة كبيرة من الخدمات الجامعية للسوق العالمى .
 - تشجيع فريق الاساتذة و الباحثين على التعامل مع القطاع الخاص.
 - التحسين المستمر للصورة الذهنية للجامعة لدى المجتمع و العالم الخارجى .
 - لدخول فى منافسة مع القطاع الخاص فى مجال التدريب و الاستشارات و تسويق المعلومات .
 - بيع عدد كبير من الاختراعات و البحوث التطبيقية لقطاع الاعمال الخاص.
- مبررات تنفيذ السيناريو الاصلاحى:
- اشراك رجال الصناعة و الاعمال فى الهيئة الاستشارية للبحوث ببعض الجامعات
 - اشراك العملاء فى تمويل الجامعات و الافادة من الاعفاءات الضريبية
 - فرض رسوم اضافية على الطلاب الاجانب

- تقديم برامج تدريبية تدر دخلا احقاقيا و برامج لتعليم الكبار
- اجراء تعاقدات المؤسسات الحكومية و غيرها و فرض رسوم استشارية و خدمات مدفوعة الاجر

- جمع فريد من المنح و التبرعات لتحسين الخدمة التعليمية

ثالثا : السيناريو الابتكارى

يرتكز هذا السيناريو على التحول الكيفى فى ممارسات واجراءات تسويق الخدمات التعليمية بالجامعات ، وهو لا يركز فقط على فهم ايجابيات المناخ الجامعى ، وانما يمتد الى حفز الطاقات الابداعية الموجودة فى الجامعات ومنافذ تسويقها على نحو يؤدى الى استثمارها الاستثمار الافضل .

وتتمثل مظاهر السيناريو الابتكارى فيما يلى :

الافتراضات الاساسية للسيناريو الابتكارى :

- توفير حاضنات تكنولوجية لتحويل نتائج البحوث الى مشروعات ناجحة و هى مشروع تعاونى بين الجامعة و الحكومة بمشاركة القطاع الخاص .
- انشاء وكالات البحث و هى مؤسسات تعمل كوسيط بين الجامعة و قطاعات الاعمال) وظيفتها تحديد المشاركة لتوجه المؤسسات الصناعية و احتياجاتها من البحوث اللازمة لحلها (.
- عمل متنزهات العلوم و هى مناطق مجهزة ملحقة بالجامعات تقوم الجامعات بتقسيمها لبيعها او تأجيرها لاصحاب المشروعات التجارية و الصناعية التى تعتمد على نشاط البحوث بالجامعة لانتاج الادوات و الاجهزة المختلفة .
- توافر ما يسمى بالرعاية او تتبنى مؤسسة او اكثر الاشراف المادى على الجامعات او الكليات فى مقابل بعض الفوائد مثل الاعتراف برعاية المؤسسة فى لوحة كبيرة توضع فى الجامعات تمكين المؤسسة من عرض بعض المنشورات عن منتجاتها الارشادية بالمؤسسة الراعية كل عام فى مجلة الكلية هذا بالاضافة الى الفائدة المتبادلة التى تعود على الجامعة من مشوره الخبرات بخصوص المنتجات الصناعية و تسويق الجامعة لمنتجاتها و خريجها .

- توافر المشروعات التى تتبناها الجامعة او الكلية حيث توفر فرص لتدريب الطلبة والعاملين و يشارك اعضاء هيئة التدريس (لقاءات - ندوات - بحوث - استشارات)
- توفير البحوث التعاقدية التى تلجأ بها المؤسسات الى الجامعة لمساعدتها فى تذليل العقبات التى تواجهها عن طريق الابحاث التى تقدمها الجامعة و نمول المؤسسة الباحث.
- تقدم الجامعات على انشاء مركز بحوث بوجه لقطاع صناعى معين يتولى علاج المشاكل التى يواجهها هذا القطاع .
- انشاء مركز لمنح تراخيص لاعضاء هيئة التدريس و الباحثين فى الجامعة للحصول على ترخيص تسجيل اختراعات و البحث عن منافسة تجارية لنتائج الابحاث .

التداعيات المحتملة للسيناريو الابتكارى:

- إنشاء نظام لجمع البيانات لتحديد الاحتياجات التعليمية أو الخدمات للقطاعات المختلفة بالمجتمع ثم تصنيفها، وتوزيعها على المراكز الخاصة بشئون خدمة المجتمع للمساهمة فى الوفاء بها.
- تقديم خدمات استشارية فى المجالات الآتية: التخطيط الاستراتيجي للمشروعات، وتصميم، وتنفيذ المشروعات، وإدارتها.
- تحسين إجراءات العمل فى الجامعة، وهذا يعنى معاونة الجامعة على مواجهة التحديات التى تواجهها مثل إرتفاع تكاليف العملية التعليمية، ونقص الموارد، وارتفاع مستوى الخدمة المتوقعة، وغيرها.
- تقديم برامج أكاديمية عديدة مع التأكيد على تقديم تعليم عالي الجودة فى المرحلة الجامعية الأولى والدراسات العليا، وكذلك برامج التنمية المهنية.
- إنتاج معارف جديدة من خلال التشجيع على إجراء البحوث المرتبطة بحل المشكلات المجتمعية التى تستجيب لاحتياجات المجتمع على المدى الطويل.
- التأكيد على البحوث متعددة التخصصات **Multi diplomacy Research** وتأهيل الدارسين ليصبحوا متخصصين فى مجالاتهم، وذلك من خلال تطوير قدراتهم على استخدام المعارف، لمنفعة المجتمع.

- المساعدة في عقد لقاءات بين العاملين بالشركات، والمؤسسات وبين القيادات الجامعية واعضاء التدريس، والموظفين للمساهمة في نقل خبرات الجامعة للمجتمع المحلي من جهة، والتعرف على احتياجات، ومشكلات تلك المؤسسات من جهة أخرى.
- نشر الوعي بالخدمات الجامعية، وتنمية اتجاهات ايجابية نحو الجامعة في قدرتها على تحقيق التطوير في المجتمع.

- تقديم معلومات مفصلة عن البحوث التي تقدمها الجامعة، وتحفيز الشركات، والمؤسسات على زيادة الدعم المقدم للجامعة (توفير مصادر تمويل لمشروعات محددة).

مبررات تنفيذ السيناريو الابتكاري :

- مراجعة الهيكل التنظيمي للوحدات التابعة للجامعة، ومهام كل وحدة، والأدوار، والمسؤوليات؛ لتحديد فرص التوسع في السوق، ويتم ذلك بمساعدة فريق عمل متخصص، وباستخدام عدد من الأدوات منها (SWOT) الذي يساعد في تقييم الوضع الحالي لتلك الوحدات؛ لتحديد التوجه المستقبلي لها.
- مشاركة رجال الصناعة في مجالس ادارات الكليات و مراكز البحوث و المشاركة فى وضع السياسات البحثية و التعليمية .
- توافر مقياس جودة الخدمات لقياس مدى رضا المستفيدين من الخدمة .
- إتاحة إمكانيات الجامعة، وخبراتها للمجتمع المحلي، والمؤسسات العامة مثل المكتبات والمرافق البحثية، وخبرات أعضاء هيئة التدريس بما يتناسب مع وظائف التعليم، والبحث العلمي التي تقوم بها الجامعة.
- المساهمة في التنمية الثقافية، والاجتماعية، والاقتصادية وذلك من خلال تقديم برامج متميزة في مختلف المجالات استجابة لاحتياجات الولايات المتحدة، والعالم ككل بصفة عامة.
- التعاون مع الهيئات الحكومية، وغير الحكومية، ومع المؤسسات التعليمية الأخرى، ومع المؤسسات الصناعية، والاقتصادية.
- اقامة شراكة بين المؤسسات التجارية و الصناعية و الجامعة .

- ظهور مفهوم صداقة المستهلك حيث يوفر كل احتياجات المستهلك و رغباته للانضمام و الرضا عن الخدمة التعليمية بها نقاط القوة التي تمتاز بها الوحدات ذات الطابع الخاص في الواقع .
- ربط وظيفة خدمة المجتمع باحتياجات المجتمع و الفئات المستفيدة من تلك الخدمات
- النظر الى التسويق باعتباره الوظيفة الرابعة من وظائف الجامعة ، و اتخاذ الاجراءات القانونية و التشريعية و التنفيذية اللازمة لتنفيذ ذلك.
- نشر ثقافة التسويق بين افراد المجتمع الجامعي باعتبار عملية التسويق مسئولية كل وحدة من وحدات الجامعة ، بدءا من شئون الطلاب و حتى مجلس ادارة الجامعة
- الاستفادة من تكنولوجيا المعلومات و الاتصالات فى التسويق الالكتروني للخدمات التعليمية بالجامعات .
- وضع خطط خمسية و سنوية لتسويق الخدمات التعليمية بالجامعات بهدف التسويق المحلية و الاقليمي و الدولي للخدمات التعليمية ، و ربط هذه الخطط بالخطط الاستراتيجية للجامعات
- القيام ببحوث تسويق تهدف الى التعرف على احتياجات العملاء من الطلاب و اولياء الامور و كذا مؤسسات المجتمع المدني الخدمية و الانتاجية.
- انشاء مراكز لبحوث التسويق الجامعى .
- تجزئة اسواق الخدمات التعليمية الى قطاعات لقياس الحاجات و الطلب المستقبلى على الخدمات التعليمية بالجامعات .
- استفادة الجامعات المصرية من الفرص التسويقية المتاحة محليا و اقليميا ، من خلال الاهتمام بدراسة احتياجات السوق المحلى و الاقليمي و العالمى من الخدمات التعليمية
- تمتع مراكز تسويق الخدمات الجامعية و الوحدات ذات الطابع الخاص بدرجة مناسبة من الاستقلال المالى و الادارى.
- تنمية الموارد البشرية للجامعات المصرية بما يمكنها من تقديم خدمة تعليمية متميزة.
- تطوير بنية اساسية من معامل و مختبرات و مدرجات و قاعات بحث و تدريس يمكن ان تسهم فى تقديم خدمة تعليمية متميزة .

- ضم اعضاء من الخارج من ذوى الخبرة الفنية و المهنية لمجالس ادارة مراكز تسويق الخدمات بالجامعات المصرية.
- توافر علاقات تنظيمية بين مراكز تسويق الخدمات الجامعية و الوحدات ذات الطابع الخاص المختلفة بالجامعة المصرية .
- التنسيق و التعاون و التكامل و تبادل الخبرات بين مراكز تسويق الخدمات المختلفة بالجامعات المصرية .
- توافير الكوادر التسويقية المتخصصة فى تسويق الخدمات التعليمية بالجامعات.
- تنوع و زيادة حجم الخدمات التعليمية التى تقدمها الجامعات الحكومية المصرية.
- تطوير مزيج تسويقى للخدمات التعليمية بالجامعات قادر على المنافسة محليا و اقليميا و دوليا.
- تقديم خدمات تعليمية تركز على السلوكيات و المهارات الى جانب تركيزها على المعارف و المعلومات ، و توظيفها لتطوير مهارات الطلاب بما يتوافق مع احتياجات المجتمع و سوق العمل.
- التركيز على الخدمات التعليمية المستحدثة و التى تركز على استخدام تكنولوجيا المعلومات و الاتصالات كالتعليم عن بعد و التعليم الافتراضى .
- استحداث خدمات تعليمية و تخصصات و برامج تعليمية تراعى احتياجات المجتمع و رغبات العملاء.
- قيام شراكات بين مؤسسات المجتمع المدنى و الجامعات بهدف تبادل الخبرات التسويقية للخدمات التعليمية بين الجانبين.
- استخدام الاساليب التكنولوجية المعاصرة فى برامج الخدمات التعليمية بالجامعات.
- ضمان عدم التعارض بين الجهات الرقابية المختلفة المسئولة عن رقابة الانشطة التسويقية بالجامعات.
- تطوير نظم لتقويم برامج الخدمات التعليمية من وجهة نظر المستفيدين منها.
- التركيز على ضمان جودة الخدمات التعليمية و التحسين المستمر بهدف ارضاء العملاء من الطلاب و اولياء الامور و مؤسسات المجتمع الخدمية و الانتاجية.

المراجع

1. Jianguo liu, "Factors influencing Students' choice of selected private universities in china, "un publish PhD. Dissertation, Department of Educational leadership and Foundations, Brigham Young university, Brigham 2005, PP 45-46.
٢. أحمد إسماعيل حجي؛ حسام حمدي عبد الحميد، الجامعة والتنمية البشرية أصول نظرية وخبرات عربية واجنبية مقارنة، القاهرة، عالم الكتب، ٢٠١١، ص ص ٢٤٢-٢٤٥ .
٣. عمر نصير مهران رضوان ،إدارة تسويق الخدمات التعليمية:العمليات ومتطلبات التطبيق ،مجلة التربية : مجلة علمية تصدرها الجمعية المصرية للتربية المقارنة والادارة التعليمية (عضو المجلس العالمي لجمعيات التربية المقارنة)، السنة الرابعة عشر، العدد الواحد والثلاثون، فبراير ٢٠١١، ص ص ٢١٠-٢١١.
٤. عمر نصير مهران وآخرون، الإدارة والقيادة التربوية ، مراجعة عادل عبد الفتاح سلامة، القاهرة ، مركز التميز التربوي بكلية التربية، جامعة عين شمس، ٢٠١٤، ص٦.
٥. فان دالين، مناهج البحث في العلوم السلوكية ، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية، ١٩٩١، ص ١٤١.
٦. ضياء الدين زاهر، الدراسات المستقبلية ، مناهج وأساليب وتطبيقات، القاهرة، المركز العربي للتعليم والتنمية، ٢٠٠٤، ص ص ١١٢، ١١٣.
٧. أمين عبد العزيز حسن، استراتيجيات التسويق في القرن الحادي والعشرين، القاهرة، دار قباء للطباعة للنشر، ٢٠٠١، ص١٣.
8. American Marketing Association: Definition of Marketing, Available Online at:<http://www.marketingpower.com/ARC/pages/Community/Additional/Definition/default.aspx>(Accessed May 2011)p6.
9. David G. Tolks and Marc Farr. Market Segments for Higher Education Marketing Intelligence and planning. Vol 13. Issue 4, New York, 1995.p245
10. Jirawan Kaolmarsratana, "An Application of Marketing In higher Education In Thailand: A Case Study of Private Diversities "unpublished PhD Dissertation The graduate Faculty, Oklahoma state university, Oklahoma 2002, P.18
11. jirawan Kaolmasratana, op.cit. P.19.
12. L. Michelle Morris, Integrated Marketing: the Process and Challenge Implementing this Evolving Concept at three Private universities, unpublished PhD Dissertation, The Graduate Faculty. Texas Tech: university. Texas 2003. P27.

13. Robert Stefko, *The Marketing of university, analyzing the organizational Markets, and the student Recruitment Process* 2003, Available <http://www.wshifm.edu.P1/uploadedfiles/FCIC/File/O20%VCZelni/opere/archiwum/no2>. (Accessed: (11/4/2008).

١٤. محمد صبري حافظ وآخرون، المشكلات التنظيمية لتسويق الخدمات الجامعية في بعض كليات جامعة الأزهر، دراسة الخدمات الجامعية في بعض كليات جامعة الأزهر، دراسة ميدانية مجلة التربية، العدد ١٢٦، الجزء الأول، القاهرة، كلية التربية، جامعة الأزهر، ديسمبر ٢٠٠٤. ص ص

١٩٨-١٥٦

15. Natavud Pimpa, *Marketing Australian universities to their students, journal of studies in international Education, Vol 9. No. 2 . 2005. p36*

16. Ann Pegoraro, *using university websites for student Recruitment : A Study of Canadian diversity home Pages Examining Relationship Marketing Tactics and website usability, unpublished PHD Dissertation The Faculty Of The Graduate Collage The university Of Nebraska, Lincoln, 2006.p20*

١٧. شيرين حامد ، نموذج مقترح لقياس جودة الخدمات التعليمية بالتطبيق على مؤسسات التعليم العالي في مصر ، المجلة المصرية للدراسات التجارية ، كلية التجارة - جامعة المنصورة ، السنة ١٣ ، العدد ١ ، ٢٠٠٧ ، ص ص ٢٧٧-٣٢٨.

١٨. نهلة عبد القادر هاشم ، مستقبل تسويق المؤسسة التعليمية الثانوية العامة في مصر ، مجلة التربية :مجلة علمية محكمة تصدرها الجمعية المصرية للتربية المقارنة والادارة التعليمية ، السنة الثانية عشر ، العدد الخامس والعشرون ، اغسطس ٢٠٠٩ ، ص ص ٢٣٠-٣٢٨.

١٩. عمر نصير مهران ، إدارة تسويق الخدمات التعليمية ، مرجع سابق ، ص ص ٢٠٧-٢٣٢.

٢٠. جيهان محمد شفيق ، تصميم مقياس جودة الخدمات التعليمية للتعليم العالي " رؤية واقعية" ، المؤتمر الدولي العاشر للجمعية العربية لتكنولوجيا التربية بعنوان : أفاق في تكنولوجيا التربية في الفترة من ٦-٧ أغسطس ٢٠١٤ ، ص ص ٢٠-٢٥.

٢١. أمين عبد العزيز حسن ، إستراتيجيات التسويق في القرن الحادي والعشرين ، القاهرة ، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع ، ٢٠٠١ ، ص ٥٦.

٢٢. دعاء محمد عبد الفتاح جوهر ، التسويق الإستراتيجي للمدرسة الثانوية العامة في مصر : التحديات والمتطلبات ، مجلة التربية : مجلة علمية محكمة تصدرها الجمعية المصرية للتربية المقارنة والادارة التعليمية ، السنة الخامسة عشر ، العدد الثامن والثلاثون ، نوفمبر ٢٠١٢ ، ص ٢٤٥.

٢٣. نبيل سعد خليل ، مداخل حديثة في إدارة المؤسسات التعليمية ، القاهرة ، دار الفجلر للنشر ، ٢٠١٥ ، ص ٢٤٣.

٢٤. حسام حمدي عبد الحميد ، نظام مقترح لتسويق تخصصات الدراسة باللغة الانجليزية بالجامعات المصرية في ضوء بعض الخبرات الأجنبية ، رسالة دكتوراة غير منشورة ، كلية التربية- جامعة حلوان ، ٢٠٠٢، ص١٦٧.
25. A. Ivanovic And P.H. Collin. *Dictionary of Marketing Third Edition London Blooms bury Publishing PLC. 2003. P 167.*
26. Cary L. Cooper and Chr.s Argyris. *The Concise Black well Encyclopedia of Management (oxford Black well Business Publishers, 1998. P.204.*
27. A. Ivanovi And P.H. Collin, *Op . cit, PP245, P246.*
٢٨. سيد محمد جاد الرب . إدارة الجامعات ومؤسسات التعليم العالي استراتيجيات التطوير ومناهج التحسين . القاهرة، دار الفكر العربي ٢٠١٠، ص ٤٤٣.
29. 1 -A accessed June 20,2014
[Http://webhost.bridgew.edu/adirks/old/papers/mktheor.htm](http://webhost.bridgew.edu/adirks/old/papers/mktheor.htm).
٣٠. أحمد إسماعيل حجي وحسام حمدي عبد الحميد ،الجامعة والتنمية اصول نظرية وخبرات عربية وأجنبية مقارنة،مرجع سابق ، ص٢٤٤.
31. Ramneek Kapoor et al ,*Services Marketing :Concept &Practices ,New Delhi :Tata McGraw-Hill Education,2012,p12.*
32. Kenneth B .Kahn ,*Product Planning Essentials ,United States:M.E.Sharpe,Inc,2011,p12.*
٣٣. مجدي المسيري ،المدخل الاستراتيجي لتسويق الخدمات الجامعية، (بحث مقدم إلي المؤتمر لتسويق الخدمات الجامعية رؤي الجامعات في تسويق الخدمات الجامعية القاهرة ١٨-١٩ مارس ١٩٩٨ ص ص٢-٣
٣٤. إبراهيم صديق علي ،تسويق الخدمات الجامعية بين عرض المتاح والاستجابة لها هو مطلوب (بحث مقدم الي المؤتمر القومي الاول لتسويق الخدمات الجامعية رؤي الجامعات في تسويق الخدمات الجامعية القاهرة ١٨-١٩ مارس ١٩٩٨ ص١٥٤).
35. Molete Moseki, "Segmentation The Consumer market ,"in *Introduction To Marketing,3ed,south Africa :juta and company Ltd,2005.p64-65.*
36. Mukee Neil, *Social Mobilization and Social Marketing in Developing Communication: Lessons For communicators ,Malaysia :Southbound publishers,1993,p9.*
37. Bruce j. Walker et al, *Fundamentals of Marketing , New York:Mcgraw-Hill.inc,1994.p169.*
٣٨. هناء عبد الحليم سعيد ، ادارة التسويق : مدخل استراتيجي ، القاهرة ، دار النهضة العربية ، ٢٠٠١، ص٤٣٠.
٣٩. نسيم حنا ، مبادئ التسويق ، الرياض ، دار المريخ للنشر ، ١٩٨٥، ص ١٨٧.

40. Michael J.Baker, *Marketing Strategy and management*, 2 ed ,London: Macmillan press.ltd,1992,p405.
41. Linda Pinson ,*Anatomy of aBusiness plan:astep by step- Guide to building Abusiness Securing your company's Future*,5 ed ,United States : Dearborn Trade publishing,2001,p 38
٤٢. طاهر مرسى عطية ، اساسيات التسويق والاعلان ، القاهرة ، دار النهضة العربية ، ١٩٩٨ ، ص ٢٣٧.
٤٣. أمين عبد العزيز ، مرجع سابق، ص ٢١٠.
٤٤. هانى حامد الضمور ، تسويق الخدمات ، ط٢، عمان ، دار الوائل للنشر ، ٢٠٠٤ ، ص ص ٢١٦-٢١٨.
45. Raymond p.Fisk et al,*Interactive services Marketing* ,Boston : Houghton Mifflin Company,2008,p 119-122.
46. Philip Kotler ,*Marketing Management* ,Millen Edition ,New Jersey: practice-Hall, INC,2000,p279
٤٧. قحطان العبدلى ، بشير العلاق ، التسويق : اساسيات ومبادئ، عمان ، دار زهران للنشر والتوزيع ، ١٩٩٨ ، ص ٢٦٠.
48. .Paul Peter and Jammes H.Donnelly,*Marketing Management Knowledge and Skills*,9 ed Pennsylvania: McGraw-Hill Higher education,2008,p111.
٤٩. راشد القصبي ، استثمار وتسويق البحث العلمى فى الجامعة ، مجلة مستقبل التربية العربية ، المجلد التاسع ، ٢٨ ، ٢٠٠٣ ، ص ١٧.
50. julian Dent, *Distribution Channels: Understanding and Managing channels to market*,2ed,London: kogan page publisher,2011,p11
51. Philip Kotler and Gary Armstrong *Marketing – Twelfth Edition Education international*, 2008.p12
52. Michael J. Etzel and others, *Marketing. Fourteen Edition*, London, M.C Grqw Hill, 2007. P.563.
53. Tapan K. Panda ,*Marketing Management :Text And Cases .India :Excel Books*,2009.p6
54. Lester Massingham and Geoffrey Lancaster, *Essentials of Marketing Management* ,London ,Routledge,2010,p19.
55. Rajan Saxena, *Marketing Management*, 3rd ed (New Delhi: Tata McGraw – Hill Publishing Company Limited, 2005),p 508.
56. Kenneth E. Clow and Donald Back, *Integrated Advertising, Promotion & Marketing Communications*, 2nd ed. (New Jersey: Pearson Prentice Hall, 2004), 68-69.
57. Norton Paley, *The Marketing Strategy Desktop Guide* (London: Thorogood Publishing, 2007), 102-105.

٥٨. علاء الغرباوي، وآخرون، مقدمة في التسويق ،الإسكندرية، الدار الجامعية، ٢٠١١، ص ٤١.
59. K, Rama Mohana Rao, *Services Marketing*, 2nd ed (New Delhi: Pearson Education, 2011), pp192-194
60. . Strydom Johan,ed,*Introduction To Marketing* ,United Kingdom:Juta Academic Ltd,2004.p22.
61. Philip Kotler and other, *Principles of Marketing Eighth Edition* New York Prentice Hall Inc 1999. P.116.
٦٢. محمد سالم، التسويق - المبادئ العلمية والمجالات التطبيقية ، القاهرة مكتبة عين شمس ، ٢٠٠٥، ص ٣٤.
63. - Rajan saxena , *marketing management* ,3rd ed (new Delhi : Tata McGraw – hill publishing company Limited,2005),p508)Kenneth E. Clow and Donald Back,
- 64.
65. *integrated advertising , promotion & marketing communications*, 2nd ed. (new jersey : Pearson prentice hall , 2004),pp 68-69
66. Philip Kotler and Gary Armstrong. Op. cit. P53.
67. k.rama moahana rao ,*services marketing*,2nd ed (new Delhi : Pearson education ,2011),pp192-194.
68. Michael D. Hartline and O.C Ferrell , *marketing management strategies*,5th ed (south-western : cengage learning, 2011),p323 1
69. Philip kotler and Karen.F.A. fox, *strategic marketing for educational institutions* (new york : prentice – hall inc. Cliffs ,1995),p23.
70. meenakshi gupta, *principles of management* (new Delhi : Phi learning private limited,2009),p211.
71. M. Govindarajan and S. Natarajan, *Principles of Management* (new Delhi : Prentice- Hall, 2005),p 1
72. Paul Szwarc, *Researching Customer Satisfaction Loyalty* (London: Kogan Publishers, 2005),p 6.
73. George William R., “*International Marketing and Organizational Behavior Partnership in Developing Customer – Conscious Employees At Every Level*, “ *Journal Of Business Research*, 1 (1990),pp 63-70.
74. Mulkherjee. P. N., *Total Quality Management* (New York: Prentice – Hall. 2006), p40.
75. Poornima M. Charantimath, *Total Quality Management* (Singapore: Pearson Education, 2003), p236.
76. "Academics" Accessed July 19, 2014 <http://www.wisc.edu/academics>
77. "UW-Madison research expenditures top the \$1 billion mark " Accessed July 19, 2014 <http://www.news.wisc.edu/18499>
78. mission statement " Accessed July 20, 2014,
79. <http://www.wisc.edu/about/leadership/mission.php>

80. "small Business Development Center" accessed july 22,2014 - <http://www.bus.wisc.edu/cped/sbdc/programtopics>
 81. technology support center" accessed july 22,2014 <http://www.bus.wisc.edu/about-us/admin/technology-support-services>
 82. "wisconsin alumni association" accessed july 23,2014
 83. <http://www.uwalumni.com/home/waa/waa552.aspx>
 - 84.
 85. university of Wisconsin- Madison on Wisconsin magazine " accessed july 25,2014<http://www.uwalumni.com/news-stories/on-wisconsin>
 86. "office of quality improvement" accessed july 25,2014,
 87. <http://www.quality.wisc.edu/services.html>
 88. university communications and marketing " accessed july 27,20014
 89. <http://www.uc.wisc.edu>
 90. "corporation & foundations" accessed july 27,2014
 91. , <http://www.support.uw.org/corporations-foundations>
 92. "foundations partnerships" accessed july 27,2014,
 93. <http://www.support.uw.org/corporations-foundation/foundation-partnerships>
 94. office of university relations "accessed july 29,2014,
 95. <http://universityrelations.wisc.edu/about-the-office/>
 96. "office of university relations" accessed july 29,2014,
 97. <http://universityrelations.wisc.edu/policies-and-guidelines>
 98. "mission statement accessed july29,2014"
 99. http://www.campagin.ox.ac.uk/priorities/students/mission_statement.html
 100. research strategy : accessed July 30.2014
 101. strategic plan 2013 -18 accessed July 29.2014
١٠٢. محمود عطا محمد علي ،سبيل العلاقة بين البحث الجامعي والمؤسسات الانتاجية في مصر
 خبرات بعض الدول الاجنبية ، القاهرة ، دار النهضة ، ٢٠٠٩، ص ٢٦٠.
- 103.meet our consults accessed july 30.2014,<http://www.isis-innovation.com/consulting/MeetOurconsultants.htm1>
 - 104.scientific advisory board "accessed July 29.2014,<http://www.isis-innovation.com/consulting/casestudy-sabs.htm>.
 - 105.about isis enterprise "accessed july 29.2014,<http://www.isis-innovation.com/enterprise>.
 - 106."The Oxford Science Park "accessed july 29,2014,<http://www.oxfordsp.com/about-history.asp>.
 - 107.deciding what right for you accessed july 31.2014 occupations /deciding-right –for –you
 - 108.Pupil affairs offices",accessed july 31.2014,http://www.ox.ac.uk/puplic_affairs/about_us/puplic_affairs_office/index.htm

109. "Design & Publications office" accessed july31,2014,http://www.ox.ac.uk/public_affairs/about_us/design_publication_office/index.htm.
110. "News& Information Office",accessed july 31,2014
111. http://www.ox.ac.uk/public_affairs/about_us/New Information office/index.htm
112. "Melbourne Engagement and Partnerships office",accessed August 2014,http:// memo.unimelb.edu.au/about_us.
113. "Melbourn Research Services ",accessed August 2014 http://mro.unimelb. edu.au/content"Melbourn Research Services
114. University Communications"accessed August 3,2014. http://msl.unimelb.edu.au/unicomms.
115. University Marketing ,accessed August 5,2014,http://marketing_unimelb.edu.au/about_us.htm1.
116. "Career&Employment "accessed August 9,2014 ,http://careers.unimelb.edu.au/ student.
117. "General information"accessed August 11,2014.http://www.tsinghua.edu.au/ publish/newthuen.cnt/about_th/about_1.htm
- 118.http://www.timeshighereducation.co.uk/word_university_ranking/213-2014/subject_ranking/subject/engineering-and IT.
119. "Local Cooperation"accessed August 11,2014,http://tsinghua.edu.au/ publish/newthuen_ont/research/reserch3-1.htm.
120. "Enterpris Cooperation"accessed August 12,2014,http:// www://tsinghua.edu.au/publish/newthuen_ont/research/reserch3-2.htm..
١٢١. عبد الناصر رشاد ، أداء الجامعات فى خدمة المجتمع وعلاقته باستقلالها: دراسة مقارنة فى جمهورية مصر العربية والولايات المتحدة الامريكية والنرويج، رسالة دكتوراة غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس، ٢٠٠٤، ص ٢٦٠.
١٢٢. عبد الكريم راضي الجبوري. التسويق الناجح . لبنان .دار مكتبة الهلال. ٢٠٠٠. ص٤.
١٢٣. احمد عرفة ،وسمية شلبي . التسويق والفراغ . الإسكندرية .مؤسسة شباب الجامعة. ٢٠٠٢. ص٢٣
١٢٤. الهاللى الشربينى الهاللى ، التعليم مدى الحياة والسوق : دراسة تحليلية فى ضوء بعض النظريات الفلسفية ،مجلة التربية والتنمية ، ٢٢٤، السنة التاسعة، المكتب الاستشارى للخدمات التربوية ، القاهرة ، ابريل ٢٠٠١، ص٤٥.
١٢٥. هناء عبد الحليم سعيد، مرجع سابق، ص ٩٠.
١٢٦. محمد علي عزب. التعليم الجامعى وقضايا التنمية . القاهرة .مكتبة الانجلو المصرية. ٢٠١١. ص٤١٢.
١٢٧. محمد صبرى حافظ وأخرون ، مرجع سابق، ص ٧٨.

١٢٨. مروة محمد حسن، تسويق الخدمات الجامعية مدخل لتحسين التعليم الجامعي " دراسة حالة " ، رسالة ماجستير غير منشورة ،كلية التربية ، جامعة عين شمس، ٢٠٠٩.ص٤٣.
١٢٩. هاشم فوزى دباس العبادى وآخرون ، إدارة التعليم الجامعي : مفهوم حديث في الفكر الإداري المعاصر، مؤسسة الوراق للنشر ، الأردن، ٢٠٠٧، ص٥٧.
١٣٠. محمد منير مرسى، الاتجاهات الحديثة في التعليم الجامعي المعاصر وأساليب تدريسية ، القاهرة ، عالم الكتب، ٢٠٠٢ ، ص٤٠ .
١٣١. حسام حمدى عبد الحميد ، مرجع سابق، ص٧٨.
١٣٢. عبد الحميد بهجت فايد، تسويق البحوث العلمية والتكنولوجية المصدر المستقبلي للتمويل وربط الجامعات بقضايا المجتمع (مؤتمر جامعه الزقازيق بعنوان الجامعة بين المتطلبات والامكانيات المحلية والتجارب العالمية جامعه الزقازيق ٢٧-٢٩ ديسمبر ٢٠٠١) ٨٥-٥٩
١٣٣. فريد النجار ، أدارة منظومات التسويق العربي والدولي، الإسكندرية ، مؤسسة شباب الجامعة ، ١٩٩٨، ص ٢٨.
١٣٤. راشد القصبى ، أمال العراوى ، خصخصة التعليم الجامعي فى ضوء بعض التجارب العالمية المعاصرة وإمكانية الافادة منها فى مصر ، مجلة التربية والتنمية ، العدد ٢٢ ، السنة التاسعة ، المكتب الاستشارى للخدمات التربوية ، القاهرة ، ابريل ٢٠٠١، ص١١٧.
١٣٥. فريد راغب النجار، إدارة الجامعات بالجودة الشاملة ، ايتراك للنشر والتوزيع، القاهرة ، ٢٠٠٠، ص٢٨.
١٣٦. محمد على عزب ، سعيد محمود مرسى ، مرجع سابق، ص٤٥
١٣٧. نواف الرومي، الإصلاحات الاقتصادية فى البلدان العربية، بيروت ، مركز دراسات الوحدة العربية، ١٩٩٩ ، ص١٧٢
١٣٨. عبد الرحمن أبو المجد رضوان، التعليم الجامعي الخاص : الواقع وتحديات المستقبل النموذج المصري، القاهرة ، عالم الكتب، ٢٠٠٦ ص٢٢
١٣٩. الجهاز المركزي للتعبئة العامة والاحصاء .مصر فى ارقام، ٢٠١٤ ، ص١٣٠
١٤٠. حسين بشير محمود " حول التعليم الجامعي : افاق جديدة في التعليم الجامعي " (المؤتمر القومى السنوي الرابع عشر القاهرة ٢٥-٢٦ نوفمبر ٢٠٠٧) ، ص٧٢
١٤١. ^١ عبد الله شحاته قضي، تمويل التعليم العالي -الواقع والمستقبل :التعليم العالي في مصر - خريطة الواقع واستشراف المستقبل (المؤتمر السنوي الثامن عشر للبحوث السياسية القاهرة ١٤-١٧ فبراير ٢٠٠٥) ، ص٦٥

١٤٢. أسامة مجاهد ورضوي صلاح واقع التعليم العالي والجامعي في مصر -دراسة وصفية التعليم العالي في مصر التعليم العالي في مصر واستشراف المستقبل (المؤتمر السنوي الثامن عشر للبحوث السياسية القاهرة ١٤-١٧ فبراير ٢٠٠٥) (٢٧-٧٤
١٤٣. محيا زيتون، التعليم في الوطن العربي في ظل العولمة وثقافة السوق بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية، ٢٠٠٥. ص٢٠.
١٤٤. نادر فرجاني، التعليم العالي والعولمة منظور مصري: التعليم العالي في مصر -خريطة الواقع واستشراف المستقبل المؤتمر الثامن عشر البحوث السياسية (القاهرة ١٤-١٧ فبراير ٢٠٠٥، ص٢٠.
١٤٥. محمد على عزب ، سعيد محمود مرسى ، مرجع سابق ، ص٦٧.
١٤٦. المجلس الاعلي للجامعات (المؤتمر الأول لتسويق الخدمات الجامعي رؤى الجامعات في تسويق الخدمات الجامعية جامعه القاهرة ١٨-١٩ مارس ١٩٩٨) ص ٢-٨

ملحق رقم (١)

أسماء السادة المحكمين مرتبة ابجديا

١	أ.د/إبراهيم عباس الزهيري	أستاذ التربية المقارنة والإدارة التعليمية	كلية التربية – جامعة حلوان
٢	أ.د/ أحمد إبراهيم	أستاذ التربية المقارنة والإدارة التعليمية	كلية التربية – جامعة بنها
٣	أ.د/أحمد إسماعيل حجي	أستاذ التربية المقارنة والإدارة التعليمية	كلية التربية – جامعة حلوان
٤	أ.د/سعاد بسيونى	أستاذ التربية المقارنة والإدارة التعليمية	كلية التربية – جامعة عين شمس
٥	أ.د/ عادل عبد الفتاح سلامة	أستاذ التربية المقارنة والإدارة التعليمية	كلية التربية – جامعة عين شمس
٦	أ.د/ عبد الجواد بكر	أستاذ التربية المقارنة والإدارة التعليمية	كلية التربية – جامعة كفر الشيخ
٧	أ.د/ فاروق شوقي البوهي	أستاذ التربية المقارنة والإدارة التعليمية	كلية التربية – جامعة الاسكندرية
٨-	أ.د / نبيل سعد خليل	أستاذ التربية المقارنة والإدارة التعليمية	كلية التربية – جامعة سوهاج
٩	أ.د/ نهلة عبد القادر هاشم	أستاذ التربية المقارنة والإدارة التعليمية	كلية التربية – جامعة عين شمس

ملحق رقم (٢)

السيناريوهات البديلة قبل التعديل

أولا : السيناريو المرجعى: وهو الذى يعكس الوضع الراهن او يحافظ على الاوضاع الراهنة ، ويتضمن عرض السيناريو المرجعى ما يلى:

١- الافتراضات التى يقوم عليها السيناريو:

- ضعف التسويق لصورة الجامعة نتيجة قلة تعريف قطاعات المجتمع بانجازاتها وطبيعة خدماتها الخبرات المتاحة بها والبحوث العلمية التى اجراها اعضاء هيئة التدريس بها ذلك لقلة اقامة الندوات والمؤتمرات ووسائل الاعلام وعدم الافادة من دور الاعلام فى التسويق لصورة الجامعة كما فى التجربة الاسترالية عن طريق وجود قسم خاص لتسويق صورة الجامعة للمجتمع.
- قلة الاهتمام بجودة الخدمات المقدمة من الوحدات ذات الطابع الخاص بالكليات وندرة استقطاب الكفاءات للعمل بالوحدة وعدم الاهتمام بتوفير التجهيزات اللازمة لقيام الوحدة بمهامها مثل تحديث الخدمات الجامعية بصورة مستمرة فى ضوء الاحتياجات الفعلية لافراد المجتمع الامر الذى يؤدي الي فقد الثقة فى مستوى جودة الخدمات الجامعية و قلة جذب اكبر عدد من المستفيدين.
- ندرة انشاء وحدات ذات طابع خاص متداخلة التخصصات بدلا من التركيز علي انشاء وحدات ذات طابع خاص متخصصة والتي غالبا ما يناظر احد الاقسام العلمية وهذا يسهم فى قدرتها علي الاسهام فى حل المشكلات المعقدة التى يتطلب حلها التعامل مع تخصصات عديدة .

- عدم التحديد الدقيق للمستفيدين من الخدمات التي تقدمها الوحدة و قلة تصنيفهم الى قطاعات بالنسبة لكل خدمة في حالة الوحدات التي تقوم بأكثر من نشاط و دراسة خصائصهم و اتجاهاتهم نحو الخدمات الجامعية.
- عدم الاحتفاظ بقواعد بيانات للقطاعات المستفيدة .
- ندرة استخدام الاليات التي يمكن عن طريقها التعرف الى احتياجات المجتمع مثل تنظيم الندوات ، و ورش العمل ، و عقد اللقاءات مع القطاعات المستفيدة .
- قلة وجود ممثلين من الجهات المستفيدة في مجالس ادارة الوحدات للتعرف الى احتياجاتهم الفعلية وكذلك قيام اساتذة الجامعة في المشاركة في مجالس ادارة المؤسسات (كما في التجربة الامريكية).
- قلة تقديم الخدمات التي تتوافق مع الاحتياجات الفعلية للمستفيدين ويتم ذلك عن طريق التحسين لجودة وتعديل الخدمات في ضوء تغير احتياجات الفئات المستفيدة .
- ضعف الاهتمام بالجانب الترويجي للخدمات التي تقدمها الوحدة نتيجة عدم وجود فريق متخصص مسنول عن ترويج خدمات الوحدة
- قلة وعي العاملين باهمية حسن التعامل مع المستفيدين وتزويدهم بالمعلومات اللازمة للرد علي استفسارات المستفيدين.
- ندرة تدريب العاملين بالوحدة علي مهارات التسويق .
- قلة التنسيق بين الوحدات وذات الطابع الخاص بكل كلية والوحدات ذات الطابع الخاص الاخرى بحيث لا يحدث تداخل او تكرار بين أنشطة الوحدات .
- التداعيات المحتملة او المتوقعة عن حدوث السيناريو المرجعي والتي تشمل ما يلي :
- احجام مؤسسات المجتمع عن الافادة من خدمات الوحدات ذات الطابع الخاص-
- انفصال الخدمات الجامعية عن الاحتياجات الفعلية للمجتمع
- ضعف جهود الوحدة في تعريف المجتمع بخدماتها
- عدم الاهتمام بتقديم معلومات عن مزايا الخدمات المقدمة مقارنة بالجهات الاخرى
- قصور في بعض الجوانب المتعلقة بادارة الوحدات ذات الطابع الخاص
- ضعف قدرة الوحدات علي قياس رضا المستفيدين
- تعقد الاجراءات الادارية
- عدم اختيار العاملين في الوحدة في ضوء معايير عملية بل الاختيار يكون لاعتبارات شخصية .
- قلة تدريب القيادات المرشحة للعمل بالوحدات ذات الطابع الخاص علي الامور الادارية والمالية والتسويقية .
- ندرة عقد دورات تدريبية للعاملين بالوحدة لرفع كفاءتهم وتعريفهم بطبيعة الادوار المنوطة بهم لتيسير العمل المستفيدين الامر الذي يساعد علي استقطاب عدد اكبر من المستفيدين واستمرار تعاملهم مع الوحدة .

مبررات تنفيذ السيناريو المرجعي:

هناك مجموعة من العوامل / المبررات التي تدعو الى استمرارية تنفيذ هذا السيناريو من أهمها :

- جمود التشريعات المالية والادارية :
- الجمود الاداري وعدم الاتصال بالمجتمع :
- عدم تقبل اعضاء هيئة التدريس والمسؤولين بعدم ملائمة التوجه التسويقي للمؤسسات الجامعية علي اساس ان الجامعات مؤسسات غير ربحية ويمكن التغلب علي ذلك من خلال التركيز زيادة الوعي باهمية تسويق الخدمات الجامعية ويتم ذلك عن طريق عقد الندوات

واللقاءات والدورات التدريبية لاعضاء هيئة التدريس للتوعية باهمية التوجه التسويقي بالوحدات ذات الطابع الخاص التابعة للجامعة وتغير اتجاهاتهم السلبية نحو تسويق الخدمات الجامعية .

- تفضيل الجهات المستفيدة التعامل مع المؤسسات الخاصة :
ثانيا : السيناريو الاصلاحى:

يحمل هذا السيناريو توقعات بالاصلاح ، وينطلق من افتراض يتجه الى اصلاح الاوضاع الراهنة ، وليس تغييرها بشكل جذرى ، وذلك بهدف تعميق الايجابيات الموجودة بالفعل فى الواقع ، ويغلب على هذا الاتجاه الاصلاح الجزئى ، ومعالجة المشكلات بعد تراكمها ، ويتضمن هذا السيناريو تحسين الاوضاع الراهنة دون ان يؤدى ذلك الى اعادة الهيكلة ، مما يؤكد على وجود صراع بين اتجاه التطوير واتجاه بقاء الاوضاع على ما هى عليه من اجل الاستقرار .

وسيتناول السيناريو الاصلاحى من خلال ما يلى :

الافتراضات الاساسية للسيناريو الاصلاحى:

- الاعتماد على اكثر من وسيلة ترويجية لتعريف المجتمع بالخدمات المقدمة من قبل الوحدات الجامعي ويمكن ارسال مجموعة من المطبوعات التي توضح الخدمات التي تقدمها الوحدة والتجهيزات بالممتاحة لكل الجهات المستفيد مع الاخذ في الاعتبار مدي مناسبة الوسيلة لخصائص المستفيدين واختيار الوقت المناسب لتقديم الرسالة .
- التعريف الى الجهات المنافسة وما تقدمه لجذب عدد اكبر من المستفيدين سواء كان ذلك التميز في سعر الخدمات المقدمة ام كان في وجودة الخدمة ام كان في كفاءة مقدمي الخدمة.
- التسويق بصورة الجامعة من خلال تعريف قطاعات المجتمع بانجازاتها وطبيعة خدماتها الخبرات المتاحة بها والبحوث العلمية التي اجراها اعضاء هيئة التدريس بها وذلك عن طريق اقامة الندوات والمؤتمرات ووسائل الاعلام وعدم الافادة من دور الاعلام في التسويق بصورة الجامعة كما في التجربة الاسترالية عن طريق وجود قسم خاص لتسويق صورة الجامعة للمجتمع.
- الاهتمام بجودة الخدمات المقدمة من الوحدات ذات الطابع الخاص بالكلية و استقطاب الكفاءات للعمل بالوحدة و الاهتمام بتوفير التجهيزات اللازمة لقيام الوحدة بمهامها مثل تحديث الخدمات الجامعية بصورة مستمرة في ضوء الاحتياجات الفعلية لافراد المجتمع الامر الذي يؤدي الى زيادة الثقة في مستوى جودة الخدمات الجامعية و جذب اكبر عدد من المستفيدين.
- انشاء وحدات ذات طابع خاص متداخلة التخصصات بدلا من التركيز علي انشاء وحدات ذات طابع خاص متخصصة والتي غالبا ما يناظر احد الاقسام العلمية وهذا يسهم في قدرتها علي الاسهام في حل المشكلات المعقدة التي يتطلب حلها التعامل مع تخصصات عديدة .
- التحديد الدقيق للمستفيدين من الخدمات التي تقدمها الوحدة و تصنيفهم الى قطاعات بالنسبة لكل خدمة فى حالة الوحدات التي تقوم بأكثر من نشاط و دراسة خصائصهم و اتجاهاتهم نحو الخدمات الجامعية.
- الاحتفاظ بقواعد بيانات للقطاعات المستفيدة .
- استخدام الاليات التي يمكن عن طريقها التعرف الى احتياجات المجتمع مثل تنظيم الندوات ، و ورش العمل ، و عقد اللقاءات مع القطاعات المستفيدة .
- وجود ممثلين من الجهات المستفيدة في مجالس ادارة الوحدات للتعرف الى احتياجاتهم الفعلية وكذلك قيام اساتذة الجامعة في المشاركة في مجالس ادارة المؤسسات (كما في التجربة الامريكية).
- تقديم الخدمات التي تتوافق مع الاحتياجات الفعلية للمستفيدين ويتم ذلك عن طريق التحسين لجودة وتعديل الخدمات في ضوء تغير احتياجات الفئات المستفيدة .
- الاهتمام بالجانب الترويجي للخدمات التي تقدمها الوحدة نتيجة عدم وجود فريق متخصص مسنول عن ترويج خدمات الوحدة .

- الاهتمام بتنمية وعي العاملين بأهمية حسن التعامل مع المستفيدين وتزويدهم بالمعلومات اللازمة للرد علي استفسارات المستفيدين.
- توفير فرص تدريب العاملين بالوحدة علي مهارات التسويق .
- التنسيق بين الوحدات وذات الطابع الخاص بكل كلية والوحدات ذات الطابع الخاص الاخرى بحيث لا يحدث تداخل او تكرار بين أنشطة الوحدات.

التداعيات المحتملة للسيناريو الاصلاحى :

- تسويق البرامج التعليمية و البحثية و المشروعات و التدريب على اسس اقتصادية تنافسية .
- الحصول على عدد كبير من المنح و الدراسات و المشروعات الحكومية .
- تسويق حصة كبيرة من الخدمات الجامعية للسوق العالمى .
- تشجيع فريق الاساتذة و الباحثين على التعامل مع القطاع الخاص.
- التحسين المستمر للصورة الذهنية للجامعة لدى المجتمع و العالم الخارجى .
- لدخول فى منافسة مع القطاع الخاص فى مجال التدريب و الاستشارات و تسويق المعلومات .
- بيع عدد كبير من الاختراعات و البحوث التطبيقية لقطاع الاعمال الخاص.

مبررات تنفيذ السيناريو الاصطلاحي:

- اشراك رجال الصناعة و الاعمال فى الهيئة الاستشارية للبحوث ببعض الجامعات
- اشراك العملاء فى تمويل الجامعات و الافادة من الاعفاءات الضريبية
- فرض رسوم اضافية على الطلاب الاجانب
- تقديم برامج تدريبية تدر دخلا احقاقيا و برامج لتعليم الكبار
- اجراء تعاقدات المؤسسات الحكومية و غيرها و فرض رسوم استشارية و خدمات مدفوعة الاجر
- جمع فريد من المنح و التبرعات لتحسين الخدمة التعليمية

ثالثا : السيناريو الابتكارى

يرتكز هذا السيناريو على التحول الكيفى فى ممارسات واجراءات تسويق الخدمات التعليمية بالجامعات ، وهو لا يركز فقط على فهم ايجابيات المناخ الجامعى ، وانما يمتد الى حفز الطاقات الابداعية الموجودة فى الجامعات ومنافذ تسويقها على نحو يودى الى استثمارها الاستثمار الافضل .
وتتمثل مظاهر السيناريو الابتكارى فيما يلى :

الاقتراضات الاساسية للسيناريو الابتكارى :

- توفير حاضنات تكنولوجية لتحويل نتائج البحوث الى مشروعات ناجحة و هى مشروع تعاونى بين الجامعة و الحكومة بمشاركة القطاع الخاص .
- انشاء وكالات البحث و هى مؤسسات تعمل كوسيط بين الجامعة و قطاعات الاعمال (وظيفتها تحديد المشاركة لتوجه المؤسسات الصناعية و احتياجاتها من البحوث اللازمة لحلها) .
- عمل متنزهات العلوم و هى مناطق مجهزة ملحقة بالجامعات تقوم الجامعات بتقسيمها لبيعها او تأجيرها لاصحاب المشروعات التجارية و الصناعية التى تعتمد على نشاط البحوث بالجامعة لانتاج الادوات و الاجهزة المختلفة .
- توافر ما يسمى بالرعاية او تتبنى مؤسسة او اكثر الاشراف المادى على الجامعات او الكليات فى مقابل بعض الفوائد مثل الاعتراف برعاية المؤسسة فى لوحة كبيرة توضع فى الجامعات تمكين المؤسسة من عرض بعض المنشورات عن منتجاتها الارشادية بالمؤسسة الراعية كل عام فى مجلة الكلية هذا بالاضافة الى الفائدة المتبادلة التى تعود على الجامعة من مشوره الخبرات بخصوص المنتجات الصناعية و تسويق الجامعة لمنتجاتها و خريجها .
- توافر المشروعات التى تتبناها الجامعة او الكلية حيث توفر فرص لتدريب الطلبة و العاملين و يشارك اعضاء هيئة التدريس (لقاءات - ندوات - بحوث - استشارات)

- توفير البحوث التعاقدية التي تلجأ بها المؤسسات الى الجامعة لمساعدتها في تذليل العقبات التي تواجهها عن طريق الابحاث التي تقدمها الجامعة و تمويل المؤسسة الباحث .
- تقدم الجامعات على انشاء مركز بحوث بوجه لقطاع صناعي معين يتولى علاج المشاكل التي يواجهها هذا القطاع .
- انشاء مركز لمنح تراخيص لاعضاء هيئة التدريس و الباحثين في الجامعة للحصول على ترخيص تسجيل اختراعات و البحث عن منافسة تجارية لنتائج الابحاث .

التداعيات المحتملة للسيناريو الابتكاري:

- إنشاء نظام لجمع البيانات لتحديد الاحتياجات التعليمية أو الخدمات للقطاعات المختلفة بالمجتمع ثم تصنيفها، وتوزيعها على المراكز الخاصة بشئون خدمة المجتمع للمساهمة في الوفاء بها.
- تقديم خدمات استشارية في المجالات الآتية: التخطيط الاستراتيجي للمشروعات، وتصميم، وتنفيذ المشروعات، وإدارتها.
- تحسين إجراءات العمل في الجامعة، وهذا يعني معاونة الجامعة على مواجهة التحديات التي تواجهها مثل إرتفاع تكاليف العملية التعليمية، ونقص الموارد، وارتفاع مستوى الخدمة المتوقعة، وغيرها.
- تقديم برامج أكاديمية عديدة مع التأكيد على تقديم تعليم عالي الجودة في المرحلة الجامعية الأولى والدراسات العليا، وكذلك برامج التنمية المهنية.
- إنتاج معارف جديدة من خلال التشجيع على إجراء البحوث المرتبطة بحل المشكلات المجتمعية التي تستجيب لاحتياجات المجتمع على المدى الطويل.
- التأكيد على البحوث متعددة التخصصات *Multi disciplinary Research* وتأهيل الدارسين ليصبحوا متخصصين في مجالاتهم، وذلك من خلال تطوير قدراتهم على استخدام المعارف، لمنفعة المجتمع.
- المساعدة في عقد لقاءات بين العاملين بالشركات، والمؤسسات وبين القيادات الجامعية واعضاء التدريس، والموظفين للمساهمة في نقل خبرات الجامعة للمجتمع المحلي من جهة، والتعرف على احتياجات، ومشكلات تلك المؤسسات من جهة أخرى.
- نشر الوعي بالخدمات الجامعية، وتنمية اتجاهات ايجابية نحو الجامعة في قدرتها على تحقيق التطوير في المجتمع.
- تقديم معلومات مفصلة عن البحوث التي تقدمها الجامعة، وتحفيز الشركات، والمؤسسات على زيادة الدعم المقدم للجامعة (توفير مصادر تمويل لمشروعات محددة).

مبررات: ودواعي تنفيذ السيناريو الابتكاري :

- مراجعة الهيكل التنظيمي للوحدات التابعة للجامعة، ومهام كل وحدة، والأدوار، والمسؤوليات؛ لتحديد فرص التوسع في السوق، ويتم ذلك بمساعدة فريق عمل متخصص، وباستخدام عدد من الأدوات منها (SWOT) الذي يساعد في تقييم الوضع الحالي لتلك الوحدات؛ لتحديد التوجه المستقبلي لها.
- مشاركة رجال الصناعة في مجالس ادارات الكليات و مراكز البحوث و المشاركة في وضع السياسات البحثية و التعليمية .
- توافر مقياس جودة الخدمات لقياس مدى رضا المستفيدين من الخدمة .
- إتاحة إمكانيات الجامعة، وخبراتها للمجتمع المحلي، والمؤسسات العامة مثل المكتبات والمرافق البحثية، وخبرات أعضاء هيئة التدريس بما يتناسب مع وظائف التعليم، والبحث العلمي التي تقوم بها الجامعة.
- المساهمة في التنمية الثقافية، والاجتماعية، والاقتصادية وذلك من خلال تقديم برامج متميزة في مختلف المجالات استجابة لاحتياجات الولايات المتحدة، والعالم ككل بصفة عامة.

- التعاون مع الهيئات الحكومية، وغير الحكومية، ومع المؤسسات التعليمية الأخرى، ومع المؤسسات الصناعية، والاقتصادية.
- اقامة شراكة بين المؤسسات التجارية و الصناعية و الجامعة .
- ظهور مفهوم صداقة المستهلك حيث توفر كل احتياجات المستهلك و رغباته للانضمام و الرضا عن الخدمة التعليمية بها نقاط القوة التي تمتاز بها الوحدات ذات الطابع الخاص في الواقع .
- ربط وظيفة خدمة المجتمع باحتياجات المجتمع و الفئات المستفيدة من تلك الخدمات
- النظر الى التسويق باعتباره الوظيفة الرابعة من وظائف الجامعة ، و اتخاذ الاجراءات القانونية و التشريعية و التنفيذية اللازمة لتنفيذ ذلك.
- نشر ثقافة التسويق بين افراد المجتمع الجامعي باعتبار عملية التسويق مسئولية كل وحدة من وحدات الجامعة ، بدءا من شئون الطلاب و حتى مجلس ادارة الجامعة
- الاستفادة من تكنولوجيا المعلومات و الاتصالات فى التسويق الالكتروني للخدمات التعليمية بالجامعات
- وضع خطط خمسية و سنوية لتسويق الخدمات التعليمية بالجامعات بهدف التسويق المحلية و الاقليمي و الدولى للخدمات التعليمية ، و ربط هذه الخطط بالخطط الاستراتيجية للجامعات
- القيام ببحوث تسويق تهدف الى التعرف على احتياجات العملاء من الطلاب و اولياء الامور و كذا مؤسسات المجتمع المدنى الخدمية و الانتاجية
- انشاء مراكز لبحوث التسويق الجامعي و المسوحات الميدانية
- تجزئة اسواق الخدمات التعليمية الى قطاعات لقياس الحاجات و الطلب المستقبلى على الخدمات التعليمية بالجامعات
- استفادة الجامعات المصرية من الفرص التسويقية المتاحة محليا و اقليميا ، من خلال الاهتمام بدراسة احتياجات السوق المحلى و الاقليمي و العالمى من الخدمات التعليمية
- تمتع مراكز تسويق الخدمات الجامعية و الوحدات ذات الطابع الخاص بدرجة مناسبة من الاستقلال المالى و الادارى
- تنمية الموارد البشرية للجامعات المصرية بما يمكنها من تقديم خدمة تعليمية متميزة
- تطوير بنية اساسية من معامل و مختبرات و مدرجات و قاعات بحث و تدريس يمكن ان تسهم فى تقديم خدمة تعليمية متميزة
- ضم اعضاء من الخارج من ذوى الخبرة الفنية و المهنية لمجالس ادارة مراكز تسويق الخدمات بالجامعات المصرية
- توافر علاقات تنظيمية بين مراكز تسويق الخدمات الجامعية و الوحدات ذات الطابع الخاص المختلفة بالجامعة المصرية
- التنسيق و التعاون و التكامل و تبادل الخبرات بين مراكز تسويق الخدمات المختلفة بالجامعات المصرية
- توافير الكوادر التسويقية المتخصصة فى تسويق الخدمات التعليمية بالجامعات
- تنويع و زيادة حجم الخدمات التعليمية التي تقدمها الجامعات الحكومية المصرية
- تطوير مزيج تسويقي للخدمات التعليمية بالجامعات قادر على المنافسة محليا و اقليميا و دوليا
- تقديم خدمات تعليمية تركز على السلوكيات و المهارات الى جانب تركيزها على المعارف و المعلومات، و توظيفها لتطوير مهارات الطلاب بما يتوافق مع احتياجات المجتمع و سوق العمل
- التركيز على الخدمات التعليمية المستحدثة والتي تركز على استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات كالتعليم عن بعد و التعليم الافتراضى

استحداث خدمات تعليمية و تخصصات و برامج تعليمية تراعى احتياجات المجتمع و رغبات العملاء
قيام شراكات بين مؤسسات المجتمع المدنى والجامعات بهدف تبادل الخبرات التسويقية للخدمات
التعليمية بين الجانبين

استخدام الاساليب التكنولوجيا المعاصرة فى برامج الخدمات التعليمية بالجامعات
ضمان عدم التعارض بين الجهات الرقابية المختلفة المسؤولة عن رقابة الانشطة التسويقية بالجامعات
تطوير نظم لتقويم برامج الخدمات التعليمية من وجهة نظر المستفيدين منها
التركيز على ضمان جودة الخدمات التعليمية و التحسين المستمر بهدف ارضاء العملاء من الطلاب
واولياء الامور و مؤسسات المجتمع الخدمية و الانتاجية



كلية التربية

المجلة التربوية

فاعلية الذات والعوامل الخمسة الكبرى وعلاقتها في اتخاذ القرار لدى مديرات المدارس بمدينة الرياض

المحاضر

د/ إيمان غزاي ثامر سويلم المطيري

محاضر بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

جامعة سوهاج
كلية التربية
Faculty of Education

المجلة التربوية - العدد السابع والأربعون - يناير ٢٠١٧م

Print:(ISSN 1687-2649)

Online:(ISSN 2536-9091)

ملخص الدراسة باللغة العربية

هدفت هذه الدراسة لمعرفة السمة العامة لكلٍ من فاعلية الذات والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية، والتحقق من العلاقة بينهما، كما هدفت إلى معرفة علاقة كل منهما بإتخاذ القرار، وكذلك سعت الدراسة الحالية للتحقق من قدرة العوامل الخمسة الكبرى على التنبؤ بفاعلية الذات، وقدرة كليهما على التنبؤ بإتخاذ القرار وذلك لدى مديرات المدارس بمدينة الرياض. وتكونت عينة الدراسة من (٢٢٠) مديرة من مديرات المدارس الحكومية بمدينة الرياض بنسبة (٣٩%) من مجتمع الدراسة الكلي، واستخدمت الباحثة عدة أدوات لجمع بياناتها تمثلت في: استمارة البيانات الأولية من إعداد الباحثة، ومقياس الفاعلية العامة للذات المقتبس من هشام عبد الله، وعصام العقاد (٢٠٠٨) والذي عملت الباحثة على إعادة صياغته، وقائمة العوامل الخمسة الكبرى التي أعدها كوستا وماكري (Costa & McCrae 1992)، ومقياس اتخاذ القرار المستخدم من قبل كل من عبدون (د.ت)، والسبيعي (٢٠٠١) وقد قامت الباحثة بإعادة صياغته ليناسب الدراسة الحالية. وبإجراء عدة معالجات إحصائية بواسطة برنامج (SPSS) توصلت الباحثة لعدة نتائج هي: مديرات المدارس يتسمن بدرجة مرتفعة دالة في فاعلية الذات وأبعادها، وكذلك يتسمن بدرجة مرتفعة دالة في بعض العوامل الخمسة الكبرى (الانبساطية الانسجام، يقظة الضمير)، وبدرجة متوسطة في عامل الانفتاحية، وبدرجة منخفضة دالة في عامل العصابية، كما كشفت النتائج عن وجود علاقة إيجابية بين فاعلية الذات وبعض العوامل الخمسة الكبرى (الانبساطية، الانفتاحية يقظة الضمير) وعلاقة سلبية مع عامل العصابية وليس لها علاقة دالة مع عامل الانسجام، ووجود علاقة إيجابية بين فاعلية الذات واتخاذ القرار، ووجود علاقة إيجابية بين بعض العوامل الخمسة الكبرى (الانبساطية، الانفتاحية الانسجام، يقظة الضمير) واتخاذ القرار، وعكسية مع عامل العصابية. كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في فاعلية الذات والعوامل الخمسة الكبرى تعزى لمتغير سنوات الخبرة والمرحلة التعليمية. كما توصلت الدراسة إلى أن لبعض العوامل الخمسة الكبرى قدرة على التنبؤ بفاعلية الذات وأقدها عامل الانبساطية يليه عامل يقظة الضمير، ولفاعلية الذات وبعض العوامل الخمسة الكبرى القدرة على التنبؤ بإتخاذ القرار، وأقدها على التنبؤ فاعلية الذات ثم عامل الانبساطية يليه عامل يقظة الضمير. وقد قدمت الباحثة بناءً على ما توصلت إليه من نتائج عدد من التوصيات والمقترحات بدراسات مستقبلية.

**Title : SELF-EFFICACY AND THE BIG FIVE FACTORS AND THEIR
RELATIONSHIP WITH DECISION-MAKING AMONG FEMALE
SCHOOLS' PRINCIPALS IN RIYADH CITY.**

Submitted for the degree of MA in Psychology

Abstract

The main purpose of the study reported in this thesis was to identify general feature of self-efficacy and the big five personality factors, and relationship between them. Further, the current study aimed at investigating relationship between each with decision-making, and detect possibility of the big five personality factors to predict self-efficacy, and the possibility of both to predict decision-making among female schools' principals in Riyadh City. The study sample consisted of (N= 220) female principals of public schools in Riyadh City with a percentage of (39%) of the study population. In order to collect data and test the study variables several tools were used. These were; Demographic Information Form prepared by the researcher, Self-efficacy Scale excerpt from (Hisham Abdullah, Essam El Akkad, 2008), the Big Five Personality Factors Scale prepared by Costa and MacCrae (1992) and the Decision-making Scale that used by each of Abdoun (d. v) and Subaie (2001). These tools were re-formulated by the researcher to be appropriate for the current study. Through multiple statistical processors by using (SPSS), researcher reached the following results: school principals showed high significant degree in self-efficacy and its dimensions, and they showed high significant degree in some factors of big personality factors (Extraversion, Agreeableness, Conscientiousness, and moderately degree in Openness factor, and a low significant degree in Neuroticism factor. Results also revealed that there is a positive significant relationship between self-efficacy and some factors of big personality factors :(Extraversion, Openness, Conscientiousness) , and negative significant relationship with Neuroticism factor, and no significant relationship with Conscientiousness and Agreeableness, and there is a positive significant relationship between self-efficacy and decision-making, and a positive significant relationship between some factors of the big personality factors: (Extraversion, Openness, Agreeableness, Conscientiousness) and decision-making, and negative significant relationship with Neuroticism factor, also confirmed that there was no statistically

significant differences in self-efficacy and the big five personality factors according to the demographic variables (years of experience, educational stage). The study also found that some factors of the big five personality factors have the ability to predict self-efficacy and greater ability is in predicting Extraversion, followed by Conscientiousness. In addition, self-efficacy and some factors of the big five factors have the ability to predict the decision-making, according to the following order: self-efficacy then Extraversion factor, then Conscientiousness factor. At last, findings of the current study were discussed and interpreted; the researcher also presented a package of recommendations and suggestions for future studies.

١-١ المقدمة:

يعد مفهوم فاعلية الذات *Self-efficacy* الذي وضعه باندورا (Bandura, 1982) من أهم المفاهيم في علم النفس الحديث، حيث يرى أن معتقدات الفرد عن فاعليته الذاتية تظهر من خلال الإدراك المعرفي للقدرات الشخصية والخبرات المتعددة، سواء المباشرة أو غير المباشرة، ولذا فإن فاعلية الذات يمكن أن تحدد المسار الذي يتبعه كإجراءات سلوكية، إما في صورة ابتكارية أو نمطية، كما أن هذا المسار يمكن أن يشير إلى مدى اقتناع الفرد بفاعليته الشخصية *Personal-efficacy*، وثقته بإمكاناته التي يقتضيها الموقف (في المرزوع، ٢٠٠٧: ٧٠). ويؤكد باندورا وشونك (Bandura & Shiunk (الجوبان، ٢٠٠٣: ٤) " أن مفهوم فاعلية الذات يمثل القدرة على أداء السلوك الذي يحقق النتائج المرغوبة في المواقف والجوانب المختلفة والإمكانية على تغيير الواقع والتأثير في المظاهر التكوينية والبيئية والإيجابية تجاه أحداثها". أما العلي و سحلول (٢٠٠٦: ١٠٢) فيعرفان فاعلية الذات بأنها "أحكام الفرد أو توقعاته حول قدرته على الأداء في مواقف تتسم بالغموض. وتؤثر تلك الأحكام في اختيار الفرد للأنشطة المتضمنة في ذلك الأداء، وفي المجهود المبذول، ومواجهة الصعاب، وإنجاز السلوك ". وعلى هذا تعتبر فاعلية الذات كما يرى باندورا (Bandura 1983) من محددات الشخصية المهمة والتي تعبر عن مجموعة من الأحكام لا تتصل بما ينجزه الفرد فقط، ولكن أيضاً بالحكم على ما يستطيع إنجازه، وأنها نتاج للمقدرة الشخصية، وتمثل مرآة معرفية للفرد تشعره بقدرته على التحكم في البيئة (في النفيعي، ٢٠٠٩).

وكما ورد في المطرف (٢٠٠٩: ٢) أن ايزيكسل *Isiksal* يرى لفاعلية الذات دوراً مهماً في توضيح لماذا يختلف الناس في أدائهم وإنجازاتهم، بالرغم من أنهم يمتلكون المهارات نفسها، إلا أنها ليست هي المحدد الأساس الوحيد للسلوك، فتوقعات الفاعلية، بالإضافة إلى توافر الحوافز الكافية والمهارات الملائمة، هي المحددات الرئيسة لاختيار الناس لنوع النشاط الذي يمارسونه، وكمية الجهد التي سيبدونها في سبيله.

ويرى أقرع (٢٠٠٢) أن من التحديات العلمية التي تواجهها الإدارة التربوية بصورة دائمة هي المقدره على تفعيل الذات لدى مدرء المدارس، واكتشاف حقائق جديدة تساعد في تحقيق هذه الفاعلية، ومن خلال إجراء أبحاث علمية ميدانية لدراسة فاعلية الذات لدى مدرء المدارس فقد توصلت دراسته إلى أن درجة فاعلية الذات لدى مدرء المدارس على مجمل

الأداة درجة عالية جداً إذ بلغت (٨٢,٢%). كما دلت نتائج دراسة ليونز *lyons, 1994* على أن فاعلية الذات ذات علاقة إيجابية مع متغير الخبرة، وإيجابية مع حسن استخدام السلطة لدى مديري المدارس (في أفرع، ٢٠٠٢).

ومن جانب آخر فإن " لشخصية الفرد، وما يتميز به من خصائص، أثر بارز في سلوكه وأسلوب تفاعله في المواقف الحياتية، فنجد أن الناس يختلفون في سلوكهم بسبب اختلاف خصائص شخصياتهم وقابليتهم " (عبدالله، ٢٠٠٠: ١٧٦)، فكل شخصية خصائصها، ومعالما الرئيسة، وهذه الخصائص التي تثبت تمايزها، وذاتيتها، وتجعلها مختلفة وفريدة عن مختلف الشخصيات، من حيث طريقة التفكير، أو الاستجابة، أو تفاعل هذه الشخصية مع الآخرين، ومدى قبولهم لها (الأنصاري، ٢٠٠٠).

وتعتبر فاعلية الذات من الأهمية بمكان في شخصية الفرد كما ذكر هول و لاندزي *Hall & Lindzay (1978)* (في المطرف، ٢٠٠٩) حيث يتم تقويمها بواسطة الفاعلية، والتي يكون المرء قادراً بها على إظهار ردود أفعال إيجابية، من خلال تعامله مع أشخاص مختلفين في ظل ظروف مختلفة. فقد أشار القذافي (١٩٩٦) إلى أن الشخصية ذات تركيب معقد وأبعاد أساسية تنمو وتتطور خلال عمليات التنشئة الاجتماعية وتتأثر بالمحددات الوراثية والبيئية، وهي تقاس بطرق قياس تفيد في التنبؤ بما سيكون عليه سلوك الفرد في موقف معين حتى يمكن ضبطه والتحكم فيه.

كما أن للعديد من جوانب شخصية الفرد دور مؤثر في عملية اتخاذ القرار، إذ أن القرار يتحدد في ضوء الموقف، وفي ضوء شخصية الفرد وتكوينه النفسي، أي أن الفرد يتحدد قراره من خلال مكونات شخصيته وتنشئته الاجتماعية وما اكتسبه من مرونة تمكنه من التكيف مع الظروف المحيطة (فرحان، ١٩٨٥). فقد أسفرت دراسة (صبري، ١٩٦٦) حول اتخاذ القرارات وسمات الشخصية إلى وجود علاقة بينهما. وعلى ذلك فربما يكون لخصائص الشخصية المرتبطة بفاعلية الذات أو العوامل الخمسة الكبرى فيها دور في تحديد كفاءة الفرد في اتخاذ قراراته، وهذا ما تهدف هذه الدراسة للكشف عنه. فقد أشار أحمد (١٩٩٨: ٢٤١) بأن " أن الدراسات التربوية والنفسية اتجهت مؤخراً إلى استجلاء المتغيرات المؤثرة في العملية التعليمية، ومن المتغيرات التي لاقت اهتماماً بالغاً دراسة عملية اتخاذ القرار، وتأثير سيرها على العملية التعليمية. وتعتبر عملية اتخاذ القرار من أهم العناصر الإدارية بل هي جوهر

الإدارة وأداء القيادة والتوجيه، وذلك لأن أي تطور أو إصلاح للإدارة، إنما يترتب على أفضل القرارات التي تصدر بشأنها". بإعتبار أن عملية اتخاذ القرار وكما يعرفها ماهر (٢٠٠٤) بأنها اختيار أفضل البدائل بين خيارات بعد دراسة النتائج المترتبة على كل بديل وأثرها على الأهداف المطلوب تحقيقها. ويتم الإختيار بناء على معلومات يحصل عليها متخذ القرار من مصادر متعددة مما يساعد على الوصول إلى أفضل النتائج.

ويأتي البحث في عميلة اتخاذ القرار في المدارس كما ذكر العتيبي (٢٠٠٨) نظراً إلى أنه قد اتسع نطاق عملية اتخاذ القرار في المدرسة، واتسع أيضاً مجال المشاركة فيها حتى شمل معظم فئات العاملين داخل المدرسة ولا سيما المعلمين أصحاب الدور الفاعل في إنجاح العملية التعليمية، كما شمل فئات من خارج المدرسة مثل أولياء الأمور والمسؤولين عن بعض المؤسسات المجتمعية في البيئة المحلية المدرسية وهكذا اتخذت عملية اتخاذ القرار في المدرسة مستويات متعددة. حيث تؤكد مي نزال (٢٠٠٩) إلى وجود علاقة إيجابية بين درجة ممارسة القرارات التربوية ودرجة القدرة على اتخاذ القرار على حل المشكلات لدى مديري ومديرات المدارس الحكومية .

فمديرة المدرسة تتأثر في عملها الإداري بعدة عوامل، منها عوامل خارجية تتعلق بالبيئة المحيطة بها مثل المجتمع المحلي، والأبنية المدرسية، والمعلمات، والطالبات من حيث قدرتهن وميولهن، وعوامل داخلية تتعلق بالمديرة نفسها من حيث قدراتها واتجاهاتها وسماتها الشخصية وفاعليتها الذاتية وميولها وقيمها التي تؤمن بها والتي تعد من أهم العوامل التي تؤثر في سلوك مديرة المدرسة وفي اتخاذها لقراراتها التربوية. ومن هنا كان اهتمام الباحثة بدراسة فاعلية الذات والعوامل الخمسة الكبرى وعلاقتها بإتخاذ القرار لدى مديرات المدارس في مدينة الرياض.

١- ٢ مشكلة الدراسة؛

تتعرض الإدارة المدرسية إلى مشاكل أثناء ممارستها أو قيامها بوظائفها، وتختلف هذه المشكلات من إدارة مدرسية إلى أخرى. فمديرة المدرسة تمارس اتخاذ القرار في المواقف والمشكلات المدرسية التي تواجهها يومياً، حيث تختلف طبيعة المواقف والمشكلات التي تواجه مديرة مدرسة عن المواقف والمشكلات التي تواجه مديرة مدرسة أخرى؛ وذلك لأن حياة المدرسة تتسم بالحركة الدينامية والتفاعل وقد لا تكون المشاكل فيها متكررة، وهذا يتطلب من

المديرة أن تكون ذات فاعلية ذات عالية، وخصائص شخصية معينة تساعد على اتخاذ القرارات إزاء هذه المشكلات التي تواجهها.

وعلى الرغم من تعدد الدراسات التي أجريت في المجتمع السعودي حول مسألة اتخاذ القرار وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى العديد من العينات المختلفة، إلا أن هذه الدراسات لم تنطلق إلى فاعلية الذات والعوامل الخمسة الكبرى وعلاقتها باتخاذ القرار لدى مديرات المدارس بمدينة الرياض على حد علم الباحثة، حيث شكل ذلك حافز لها لدراسة هذا الموضوع. وبناءً على ذلك، ومن حيث زيادة الاهتمام بعملية اتخاذ القرار والتركيز على العوامل المؤثرة فيها، ومن خلال نتائج العديد من الدراسات التي أوضحت أن فاعلية الذات تعبر عن مجموعة من الأحكام لا تتصل بما ينجزه الفرد فقط، ولكن أيضاً بالحكم على ما يستطيع إنجازه؛ وأنها نتاج للمقدرة الشخصية، فإن الدراسة الحالية تتمحور حول بيان العلاقة الارتباطية بين فاعلية الذات والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية وعلاقة ذلك باتخاذ القرار لدى مديرات المدارس بمدينة الرياض وذلك في ضوء عدد من المتغيرات الديموغرافية الوسيطة ذات العلاقة المحتملة.

وبذلك يمكن صياغة مشكلة الدراسة الحالية في السؤال الآتي: ما هي العلاقة الارتباطية بين فاعلية الذات والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية وعلاقة ذلك باتخاذ القرار لدى مديرات المدارس بمدينة الرياض وذلك في ضوء عدد من المتغيرات الديموغرافية الوسيطة ذات العلاقة المحتملة؟

١- ٣ تساؤلات الدراسة :

١. ما السمة العامة لفاعلية الذات وأبعادها لدى مديرات المدارس بمدينة الرياض ؟
٢. ما السمة العامة للعوامل الخمسة الكبرى لدى مديرات المدارس بمدينة الرياض؟
٣. هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين فاعلية الذات والعوامل الخمسة الكبرى لدى مديرات المدارس بمدينة الرياض؟
٤. هل هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين فاعلية الذات والقدرة على اتخاذ القرار لدى مديرات المدارس بمدينة الرياض؟
٥. هل هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين العوامل الخمسة الكبرى والقدرة على اتخاذ القرار لدى مديرات المدارس بمدينة الرياض؟

٦. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية الذات بين مديرات المدارس ترجع لمتغيرات (المرحلة التي تعمل بها، وسنوات الخبرة)؟
٧. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في العوامل الخمسة الكبرى بين مديرات المدارس بالرياض ترجع لمتغيرات (المرحلة التي تعمل بها، وسنوات الخبرة)؟
٨. هل تنتبأ العوامل الخمسة الكبرى لدى مديرات المدارس بالرياض بفاعلية الذات؟
٩. هل تنتبأ فاعلية الذات والعوامل الخمسة الكبرى بالقدرة على اتخاذ القرار لدى مديرات المدارس بالرياض؟

١- ٤ أهداف البحث :

- تهدف الدراسة الحالية إلى دراسة فاعلية الذات والعوامل الخمسة الكبرى وعلاقتها بإتخاذ القرار لدى مديرات المدارس بمدينة الرياض، لذلك فإنها تسعى إلى تحقيق الأهداف التالية:
١. معرفة السمة العامة لكل من فاعلية الذات والعوامل الخمسة الكبرى لدى مديرات المدارس بالرياض.
 ٢. التحقق من وجود علاقة بين فاعلية الذات و العوامل الخمسة الكبرى لدى مديرات المدارس بالرياض.
 ٣. التحقق من وجود علاقة بين فاعلية الذات واتخاذ القرار لدى مديرات المدارس بالرياض.
 ٤. التحقق من وجود علاقة بين العوامل الخمسة الكبرى و اتخاذ القرار لدى مديرات المدارس بالرياض.
 ٥. التحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كلاً من فاعلية الذات والعوامل الخمسة الكبرى لدى مديرات المدارس بالرياض ترجع إلى: المرحلة التي تعمل بها المديرية (ابتدائي- متوسط ثانوي) ، وسنوات الخبرة.
 ٦. التحقق من قدرة العوامل الخمسة الكبرى لدى مديرات المدارس في التنبؤ بفاعلية الذات.
 ٧. التحقق من قدرة فاعلية الذات والعوامل الخمسة الكبرى لدى مديرات المدارس بالرياض على التنبؤ بالقدرة على اتخاذ القرار.

١- ٥ أهمية الدراسة :

تسعى الدراسة الحالية للبحث عن فاعلية الذات والعوامل الخمسة الكبرى وعلاقتها بإتخاذ القرار لدى مديرات المدارس بمدينة الرياض، وترى الباحثة أن هذا الموضوع ينطوي على قدر

من الأهمية سواء من الناحية النظرية أو التطبيقية، وعليه يمكن تلخيص بعض جوانب أهميتها في التالي:

١- ٥- الأهمية النظرية :

تبرز الأهمية النظرية في عدة نواحي أهمها:

- أهمية دراسة متغير فاعلية الذات باعتبار أن الذات الفعالة سمة منشودة لدى متخذي القرارات على مستوى الأفراد - مديرات المدارس - حيث أنها تمكّن الفرد من التفاعل الإيجابي مع محيطه بما يضمن تحقيق توافقاً شاملاً على مستوى الفرد وبيئته العملية؛ لأن الفرد حينما يعتقد في فاعليته الذاتية فإنه يميل إلى أن يكون أكثر انجازاً وتقديراً لذاته ويكون أكثر دقة في اتخاذ قراراته التي تتعلق به وتتعلق بالآخرين من حوله.
- أهمية العوامل الخمسة الكبرى للشخصية .
- تناولها لمتغير اتخاذ القرار مما يكسبها أهمية؛ وذلك نظراً إلى أن اتخاذ القرار الجيد ينبني عليه جودة العمل وتحقيقه لأعلى إنتاجية مما ينعكس على مستوى الإدارة المدرسية. وتتعاظم أهمية دراسة هذا المتغير في المجال التعليمي إذ أنه وكما يرى مسكي (٢٠٠٣) يعد من المنظور التربوي عملية تواصل واتصال تتم في سياق الإدارة المدرسية بمشاركة العديد من الأطراف الأمر الذي يزيد الاهتمام بالقرارات التي تتخذ على مستوى المدرسة العمل على دراستها لمعرفة طبيعة الممارسات التي تصاحبها وما تحرزه هذه القرارات من نجاح أو إخفاق في حل المشكلات وتحقيق الأهداف التربوية.
- محاولة هذه الدراسة للكشف عن طبيعة علاقة فاعلية الذات والعوامل الخمسة الكبرى بإتخاذ القرار لدى مديرات المدارس بمدينة الرياض، يكسبها أهمية في نظر الباحثة، إذ أن معرفة التفاعلات الحادثة بين هذه المتغيرات يعمق الفهم النظري للبناء الانساني، ويضيف لمساعي استيعاب محددات السلوك في إطار علاقاتها وترابطاتها بين مكوناتها، لا سيما أن هذه الدراسة تعتمد في قياسها للشخصية على قائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية (NEO-FFI).
- سعيها - أي الدراسة الحالية - إلى المساهمة مع ما قدمه الآخرون في هذا المجال في إثراء جانب مهم في مجال الدراسات النفسية وذلك نظراً لحاجة الدراسات المحلية إلى تناول

هذه المتغيرات لدى هذه الشريحة، فهذا سيشكل رفقاً للحقل النظري في هذا الجانب وسدّاً للنقص فيه إن وجد.

١- ٥- ٢ الأهمية التطبيقية :

- تساعد القائمين على أمر التربية والتعليم في تقويم المستوى الإداري المتعلق بجوانب فاعلية الذات واتخاذ القرار لمديرات المدارس بالكشف عن قوتها أو ضعفها مما يوفر لهم بيانات علمية تفيدهم في تطوير العملية التعليمية وتدفع بها للأمام من خلال اتخاذ إجراءات تنموية عديدة سواء كشفت الدراسة عن ارتفاع أو تدني هذه الجوانب بمعالجة الضعف وتدعيم القوة .
- معرفة العلاقات بين متغيرات البحث قد تساهم في زيادة الفهم والوعي بتأثير كل منها في الآخر، و ذلك يؤدي إلى مساعدة علماء النفس والمسؤولين في معرفة مستويات اتخاذ القرار وقدرة الشخص على اتخاذ القرار بناء على فاعليته الذاتية وسماته الشخصية.

١- ٦ مصطلحات الدراسة :

١- ٦- ١ فاعلية الذات :

تتبنى الباحثة في هذه الدراسة تعريف باندورا (١٩٧٧ : ١٩٢) *Bandura* لفاعلية الذات الذي يتضمن ما يلي: " هي قدرة الفرد على أداء السلوك الذي يحقق النتائج المرغوبة في موقف ما، والقدرة على التحكم في الأحداث التي تؤثر على حياته وإصدار التوقعات الذاتية نحو كيفية أدائه للمهام والأنشطة التي يقوم بها، والتنبؤ بمدى الجهد والكفاح والمثابرة لتحقيق ذلك النشاط ."

وتعرّفه الباحثة إجرائياً في الدراسة الحالية بأنها " الدرجة التي تحصل عليها المديرية على مقياس فاعلية الذات المستخدم في هذه الدراسة بمكوناته الفرعية (المبادأة في السلوك، والثقة بالذات، والمثابرة في مواجهة العقبات) والدرجة الكلية له".

١- ٦- ٢ العوامل الخمسة الكبرى :

تتبنى الباحثة تعريف ماكري وجون (1992) McCrae & John (في السكري ٢٠١٠) والذي يتضمن ما يلي: "تنظيم هرمي لسمات الشخصية يتضمن خمسة أبعاد أساسية، هي: الانبساطية والعصابية، والانفتاح على الخبرة، والانسجام، وبقطة الضمير". وتتحدد العوامل الخمس كما يحددها كوستا وماكري (1992) Costa & McCrae (في الأنصاري، ١٩٩٨) بالآتي:

- ١- عامل العصابية ويشير إلى أن من يتصف به غالباً ما يكون قلقاً، غير مطمئن، يؤنب نفسه دائماً، يفقد القدرة على تحمل الضغوط، ويشعر بالعجز واليأس.
- ٢- عامل الانبساطية ويشير إلى أن من يتصف به اجتماعي، واثق من نفسه، محب للقيادة والسيطرة غالباً ما يشعر بالحيوية والبهجة والسعادة.
- ٣- عامل الانفتاحية ويشير إلى أن من يتصف به لديه حياة مفعمة بالخيال، محب للفنون والجمال ويعبر عن انفعالاته بشكل قوي ومتطرف، متفتح عقلياً ومحب للتجديد.
- ٤- عامل الانسجام ويشير إلى أن من يتصف به غالباً ما يشعر بالثقة في الآخرين، لديه قدر عالي من الإستقامة في الحياة، مؤثر ومحب للآخرين، متواضع ومعتدل الرأي.
- ٥- عامل بقطة الضمير ويشير إلى أن من يتصف به غالباً ما يكون منظماً ويتصرف بإقتدار وحكمة مناضل في سبيل الإنجاز.

وتعرّفه الباحثة إجرائياً في الدراسة الحالية بأنها: "الدرجة التي تحصل عليها المديرية على كل عامل من العوامل الخمس الكبرى في الشخصية حسب قائمة كوستا وماكري (1992) McCrae للعوامل الخمسة الكبرى للشخصية (NEO-FFI)".

١- ٦- ٣ اتخاذ القرار :

تتبنى الباحثة في هذه الدراسة تعريف عبدالقادر (٢٠٠٣) لإتخاذ القرار وهو الاختيار المدرك الواعي بين البدائل المتاحة في موقف معين بعد دراسة النتائج المترتبة على كل بديل وأثرها على الأهداف المطلوب تحقيقها.

وتعرّفه الباحثة إجرائياً في الدراسة الحالية بأنها "الدرجة التي تحصل عليها المديرية على مقياس اتخاذ القرار المستخدم في الدراسة".

١- ٦- ٤ مديرة المدرسة :

تتبنى الباحثة تعريف حجي (١٩٩٨) على أنه هو الرئيس التنفيذي المسؤول عن كافة أنشطة المدرسة في كافة المجالات التربوية والتعليمية والأنشطة المدرسية والشؤون الفنية الإدارية.

تُعرفها الباحثة إجرائياً بأنها : "المديرة المعينه رسمياً في المدرسة من قبل إدارة التعليم ، لتكون مسؤوله عن جميع الأعمال الإدارية والفنية والاجتماعية داخل المدرسة، و هي المسؤوله الأولى عن اتخاذ الإجراءات المناسبة".

١ فاعلية الذات

٢- التمهيدي:

لقد صك مصطلح فاعلية الذات على يد عالم النفس ورائد نظرية التعلم المعرفي الاجتماعي الكندي الأصل أمريكي الموطن ألبرت باندورا *Albert Bandura* في السبعينات من القرن العشرين ليمثل إضافة كبيرة للتراث النفسي ومصدر خصب للباحثين للتناول هذا المتغير بالبحث والدراسة (عبدالرحمن، ٢٠٠٦).

تُعد فاعلية الذات من المفاهيم الأساسية التي اقترحها باندورا (١٩٧٧) *Bandura* في إطار نظرية متكاملة لفاعلية الذات، وتؤكد هذه النظرية على أن الدوافع الكامنة تقف وراء اختلاف آراء الأفراد في المجالات المختلفة، كما يرى باندورا أن إدراك الفرد للفاعلية الذات يعد من المحددات الأساسية للسلوك وأساليب التعامل مع الضغوط النفسية، والثقة، والقدرة على ضبط النفس، والتحدى والمثابرة في المواقف الصعبة من أجل الانجاز (عبدالله والعقاد، ٢٠٠٨).

٢- ٢ مفهوم فاعلية الذات :

لقد حظي مفهوم فاعلية الذات على الرغم من حداثة على قدر كبير من الاهتمام من قبل العديد من الباحثين والعلماء كما لاقى حظاً وافراً من الذبوع والانتشار، وعلى الرغم من الأثر الإيجابي لذلك المتمثل في إثراء المجال البحثي فيه، إلا أنه من جانب آخر قد انعكس سلباً على الوضوح والإتفاق حول مفهومه، حيث أفرز نوعاً من الغموض والتعدد في الإستخدامات له كمفهوم نفسي شأنه شأن الكثير من المفاهيم النفسية، ونلاحظ هذا الاختلاف

بدءاً بتحديد كلمات المصطلح المعبرة عنه حيث ظهرت كثير من المسميات المعبرة عنه فمثلاً " يطلق عدة مسميات باللغة الإنجليزية منها :

Seif-Efficacy, Sense of Efficacy, Efficacy Beliefs, Seif-Efficacy Beliefs, Seif - Efficacy Judgments, Perceived Seif- Efficacy, Seif- Efficacy Expectations.

كما يطلق عليه عدة مسميات باللغة العربية منها: الفاعلية الذاتية، فاعلية الذات الكفاءة الذاتية، كفاءة الذات" (أحمد، ٢٠٠٢: ١٩). وعلى ذلك فإن الباحثة تحاول فيما يلي إستعراض ومناقشة أهم التعريفات التي تمثل مناح مختلفة يمكن أن تؤدي إيرادها في نظر الباحثة إلى إثراء النقاش حول المفهوم الأمر الذي يمكنها من تبني أفضلها.

من أهم التعريفات التي تم طرحها بشأن مصطلح فاعلية الذات هي تلك التي "قدمها باندورا *Bandura* إذ أورد عدة تعريفات لفاعلية الذات في أكثر من مصدر؛ منها التعريف الذي قدمه في العام (١٩٧٧م : ١٩١) والذي يرى فيها أنها: "الحكم الذي يكونه الفرد عن قدراته أو إمكاناته على تنظيم وتأدية مجموعة من الأفعال والأنشطة اللازمة للحصول على أنماط من الأداء المرغوب " وكذلك تعريفه الذي قدمه في العام (١٩٨٩ م: ١١٧٥) بأنها: "اعتقادات الأفراد في قدراتهم على مستويات معينة من السلوك للتحكم في الأحداث التي تواجههم في حياتهم" ، وكذلك ما ذهب إليه في العام (١٩٩٢م) حيث أشار إلى أنها الاعتقادات في القدرة على تنظيم وتنفيذ محتويات الحدث اللازم لإدارة مواقف معينة. أن المتأمل في هذه التعريفات لباندورا *Bandura* تسير في اتجاه واحد هو الاعتقاد في القدرة على أداء عمل معين . ومن ثم فإن هناك مكونين لهذه التعريفات هما الاعتقاد والقدرة . وتكتسب تعريفات باندورا أهمية في كونه هو العالم الذي ظهر على يده مصطلح فاعلية الذات .

ويوافقه على تلك النظرة تعريف عبد الحميد (١٩٩٠) والذي يرى أن فاعلية الذات هي توقع الفرد بأنه قادر على أداء السلوك الذي يحقق نتائج مرغوب فيها في أي موقف معين . وكذلك تعريف عسكر (٢٠٠٣) على أنها إدراك الفرد لقدرته وفاعليته في مواجهة أحداث الحياة. ويعرفه غانم (٢٠٠٥) الذي لخص هذه الرؤية بقوله الاعتقاد في القدرة على إنجاز مهمة معينة. وكذلك توافقه شيماء المحمود (٢٠٠٦) بأنها اعتقادات الأفراد في قدراتهم على توظيف العمليات الدافعية والمعرفية ومحتويات الحدث التي يتم من خلالها التحكم في الأحداث المؤثرة في حياتهم.

وترى علياء أحمد (٢٠٠٢) إن النظرة التي تحدد مفهوم فاعلية الذات على أنه اعتقاد في القدرة تقوم على أساس أن الإعتقاد (*Belief*) الذي يكونه الفرد أو مجموعة الأفراد في القدرة على أداء العمل يتم بصورة تلقائية، فالأفراد يؤدون أعمالاً معينة ويفسرون نتائج أدائهم في هذه الأعمال ويستخدمون هذه التفسيرات في تكوين اعتقادات عن قدراتهم في عمل جديد في نفس المجال. كما ترى أن القدرة أو الكفاءة (*Efficacy* أو *Ability*) والتي يعتقد الفرد في وجودها، قد تختلف عن مصطلح الكفاءة الذاتية فالكفاءة تعني القدرة أو الإمكانية، أما الكفاءة الذاتية فهي الإيمان أو الاعتقاد في تواجد أو امتلاك هذه القدرة.

وعلى كلاً فإن الإعتقاد الذي يكونه الفرد يحظى بأهمية كبيرة مقارنة بالقدرات التي يمتلكها بالفعل، فمستوى الفرد من الدافعية والحالة الانفعالية والأفعال التي يصدرها تعتمد بصورة أكبر على اعتقاده في القدرات التي يمتلكها وذلك مقارنة بما يمتلكه بالفعل، ومن هنا فإن اعتقادات الفرد في قدراته هي العامل الأساسي في تحقيق الهدف (النفيعي، ٢٠٠٩). وهناك فارق بين امتلاك المهارة والاعتقاد في القدرة على استخدامها، فالنجاح لا يتطلب فقط امتلاك المهارات المطلوبة وإنما يتطلب اعتقادات ذاتية في القدرة على توظيف هذه المهارات لتحقيق الأهداف المرغوبة، فالأفراد الذين يمتلكون نفس القدرات ربما يتصرفون بطريقة مختلفة والسبب هو الفرق في اعتقاداتهم الذاتية في الفاعلية، والتي ربما تزيد أو تنقص من مستوى دافعتهم أو جهودهم في حل المشكلة (أحمد، ٢٠٠٢: ١٩-٢٠).

٢- الفرق بين فاعلية الذات وبعض المفاهيم الأخرى:

هناك فرق جوهري بين فاعلية الذات وبعض المفاهيم المشابهة مثل تقدير الذات، ومفهوم الذات، ومصدر الضبط، وحددت بشرى أحمد (٢٠٠٨: ١٩٩) هذه الفروق في عدة أوجه وهي:

- فاعلية الذات تتضمن عزو داخلي **Internal Attribution** (أننى السبب في هذا التصرف).
- فاعلية الذات مفهوم توقعي **Prospective** يشير إلى السلوكيات المستقبلية.
- فاعلية الذات مصطلح أو مكون إجرائي **Operative**، وبذلك المعنى فإنه يشبه تقريباً السلوك النقدي، ومن ثم تعتبر فاعلية الذات منبئاً دالاً ومهماً للسلوك الفعلي.

- تتعلق فاعلية الذات بالأحكام المتعلقة بالقدرات الشخصية ولا يتعلق بالأحكام المرتبطة بالقيمة الشخصية مثل تقدير الذات، ولذلك يعتبر مصطلح فاعلية الذات موقفي، بمعنى أن نفس الفرد قد يكون لديه فاعلية ذات مرتفعة في موقف ما وفاعلية ذات منخفضة في موقف آخر، وذلك على عكس المصطلحات الأخرى، فمثلاً تقدير الذات لدى الفرد يعبر عن تقديره لذاته في جميع المواقف وكذلك الحال مصدر الضبط ومفهوم الذات.
- قد يكون مصطلح فاعلية الذات عام وفي هذه الحالة تسمى "فاعلية الذات العامة" ويقصد به هنا الشعور العام والثابت بكفاءة الشخص للتعامل بفاعلية مع المواقف الضاغطة المختلفة.

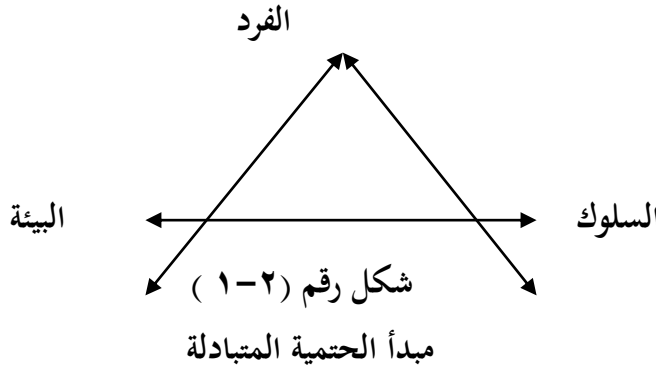
٢- ٤ نظرية فاعلية الذات لباندورا :

يشير باندورا (١٩٨٦) *Bandura* بأن نظرية فاعلية الذات اشتقت من النظرية المعرفية الاجتماعية *Social Cognitive Theory* التي هو من وضع أسسها، والتي أكد فيها بأن الأداء الإنساني يمكن أن يفسر من خلال المقابلة بين السلوك، ومختلف العوامل المعرفية، والشخصية والبيئية، وفيما يلي الافتراضات النظرية والمحددات المنهجية التي تقوم عليها النظرية المعرفية الاجتماعية:

- يمتلك الأفراد القدرة على معالجة الرموز والتي تسمح بإنشاء نماذج داخلية للتحقق من فاعلية التجارب قبل القيام بها، وتطوير مجموعة مبتكرة من الأفعال والاختبار الفرضي لهذه المجموعة من الأفعال من خلال التنبؤ بالنتائج والاتصال بين الأفكار المعقدة وتجارب الآخرين.
- إن معظم أنواع السلوك ذات هدف معين، كما أنها موجهة عن طريق القدرة على التفكير المستقبلي كالتنبؤ أو التوقع وهي تعتمد بشكل كبير على القدرة على معالجة الرموز.
- يمتلك الأفراد القدرة على التأمل الذاتي، والقدرة على تحليل الأفكار والخبرات الذاتية وتقييمها وهذه القدرات تتيح التحكم الذاتي في كل من الأفكار والسلوك.
- يمتلك الأفراد القدرة على التنظيم الذاتي، عن طريق التأثير و التحكم المباشر في سلوكهم، وعن طريق اختيار أو تغيير الظروف البيئية، والتي بدورها تؤثر على السلوك، كما يضع الأفراد معايير شخصية لسلوكهم، ويقومون بتقييم سلوكهم بناء على هذه المعايير، وبالتالي يمكنهم بناء حافز ذاتي يدفع ويرشد السلوك.

- يتعلم الأفراد عن طرق ملاحظة سلوك الآخرين ونتائجها، والتعلم عن طريق الملاحظة يقلل بشكل كبير من الاعتماد على التعلم عن طريق المحاولة والخطأ، ويسمح بالإكتساب السريع للمهارات المعقدة، والتي ليس من الممكن اكتسابها فقط عن طريق الممارسة.
- إن كل من القدرات السابقة (القدرة على معالجة الرموز، التفكير المستقبلي، والتأمل الذاتي والتنظيم الذاتي، والتعلم بالملاحظة) هي نتيجة تطور الميكانيزمات والأبنية النفسية - العصبية المعقدة، حيث تتفاعل كل من القوى النفسية والتجريبية لتحديد السلوك ولتزويده بالمرونة اللازمة.
- تتفاعل كل من الأحداث البيئية والعوامل الذاتية الداخلية - (معرفية ، وانفعالية ، وبيولوجية) والسلوك بطريقة متبادلة. فالأفراد يستجيبون معرفيا وانفعاليا وسلوكيا إلى الأحداث البيئية، ومن خلال القدرات المعرفية يمارسون التحكم على سلوكهم الذاتي، والذي بدوره يؤثر ليس فقط على البيئة ولكن أيضا على الحالات المعرفية والانفعالية والبيولوجية، ويعتبر مبدأ الحتمية المتبادلة **Reciprocal Determinism** من أهم افتراضات النظرية المعرفية الاجتماعية - يوضح الشكل رقم (٢-١) مبدأ الحتمية المتبادلة وبالرغم من أن هذه المؤثرات ذات تفاعل تبادلي إلا أنها ليست بالضرورة تحدث في وقت متزامن، أو إنها ذات قوة متكافئة.
- تهتم نظرية فاعلية الذات بشكل رئيسي بدور العوامل المعرفية والذاتية في نموذج الحتمية المتبادلة التابع للنظرية المعرفية الاجتماعية، ذلك فيما يتعلق بتأثير المعرفة على الانفعال والسلوك وتأثير كل من السلوك والانفعال والأحداث البيئية على المعرفة، وتؤكد نظرية فاعلية الذات إلى معتقدات الفرد في قدرته على ممارسة التحكم في الأحداث التي تؤثر على حياته ففاعلية الذات لا تهتم فقط بالمهارات التي يمتلكها الفرد وإنما كذلك بما يستطيع الفرد عمله بالمهارات التي يمتلكها، ويرى باندورا أن الأفراد يقوموا بمعالجة وتقدير ودمج مصادر المعلومات المتنوعة المتعلقة بقدراتهم، وتنظيم سلوكهم الاختياري، وتحديد الجهد المبذول اللازم لهذه القدرات. وبالتالي تمتلك التوقعات المتعلقة بفاعلية الذات القدرات الخلاقة، والاختيار المحدد للأهداف، والأحداث ذات

الأهداف الموجهة والجهد المبذول لتحقيق الأهداف، والإصرار على مواجهة الصعوبات، والخبرات الانفعالية (الجاسر، ٢٠٠٧ : ٢٩-٣٠).



٢- ٥ عمليات فاعلية الذات :

تنظم فاعلية الذات من خلال أربع عمليات أساسية هي العمليات المعرفية، والعمليات الدافعية والعمليات الانفعالية، والعمليات الانتقائية، وهذه ترتبط معاً ولا يعمل كل منها بمعزل عن الآخر.

ويتم إجراء هذه العمليات بواسطة التنظيم الذاتي *Self-Regulation* فالتنظيم الذاتي هو قدرة الفرد على التحكم في عمليات تفكيره والعمليات الدافعية والحالات الانفعالية التي يمر بها، والأنماط السلوكية التي ينتقياها (أحمد ، ٢٠٠٢ : ٣٢).

فالأفراد يجب عليهم أن يكتسبوا المهارات اللازمة لتنظيم العوامل الدافعية والمعرفية والانفعالية والاجتماعية اللازمة لأدائهم العقلي، وهذا يستلزم كفاءة في تنظيم الذات تكسبهم المعرفة والمهارات والاهتمامات الذاتية المطلوبة، أما الضعف في تنظيم الذات فلا يحقق أي تقدم في النمو المهني، وعلى الرغم من أن عمليات فاعلية الذات لا تعمل كل منها بمعزل عن الآخر إلا أنه سيتم عرضها بغرض الدراسة والتحليل على النحو التالي:

١. العملية المعرفية: ففاعلية الذات لها دور كبير في تنشيط العملية المعرفية عندما يكون الهدف المراد تحقيقه معقد ويتطلب مستوى عالي من التوجهات الذاتية. نظراً لأن بعض المشكلات اليومية لها حلول عديدة بدلاً من حل واحد، والشك في الحلول الممكنة يزيد درجة الصعوبة التي يواجهها الفرد في حل هذه المشكلات، وهنا يأتي دور فاعلية الذات بما تتضمنه من عمليات معرفية، كما أن فاعلية الذات لها دور كبير في زيادة التحصيل، وتنظيم التعلم الشخصي، وزيادة القدرة الإبتكارية، وزيادة القدرة على اتخاذ القرار وهذا كله

يؤدي إلى زيادة الناحية المعرفية. فاعتقاد الفرد بأنه قادر على أداء مهمة معينة، قد يزيد من رغبته في أدائها، ويجعلها هدفاً أمامه يسعى لتحقيقها، ومن ثم سيسعى جاهداً إلى جمع أكبر قدر من المعلومات المتعلقة بهذه المهمة، ثم يستخدم الاستراتيجيات المعرفية المختلفة من تنظيم ذاتي وتفكير تحليلي، وحل مشكلات كي يحقق الهدف المنشود، ومن ثم تظهر الوظيفة المعرفية لفاعلية الذات (عبدالرحمن وهاشم، ١٩٩٨).

٢. العملية الدافعية : ففاعلية الذات التي يدركها الفرد تزيد من أدائه عن طريق التغلب على عمليات التفكير المؤدية لإعاقة الذات، كما أنها تساعد على إيجاد نوع من الدافعية اللازمة للنجاح. كما تعد فاعلية الذات من أهم القوى الشخصية التي تعمل كمحدد وأساس من محددات الدافعية وراء السلوك الإنساني، فهي تؤثر في الحدث من خلال عمليات دافعية ومعرفية ووجدانية (عبدالرحمن وهاشم، ١٩٩٨). وتلعب فاعلية الذات أيضاً دوراً دافعياً في تشجيع الفرد على الاجتهاد كي يحقق النجاح إلا إذا كانت المهمة التي يمارسها الفرد غير مجهزة بطريقة جيدة سوف تتناقض فاعلية الذات لديه وبالتالي تنخفض دافعيته وتعد فاعلية الذات تركيباً دافعياً مهماً، فهي تؤثر في اختيارات الفرد، وأهدافه وردود أفعاله الانفعالية وجهده وتوافقه، ومواظبته في بذل الجهد، كما أنها تتغير نتيجة للتعليم والخبرة والتغذية الراجعة وكلها متعلقة بدافعية الأفراد (غانم، ٢٠٠٥).

٣. العملية الانفعالية: تلعب فاعلية الذات دوراً مهماً في التغلب على المشكلات الانفعالية التي تقابل الفرد في حياته اليومية مثل القلق والاكتئاب والضغط، خاصة ضغوط العمل، والصعوبات والعقبات التي تعترض حياة الفرد وغيرها من المشكلات. ويمكن توضيح الدور الانفعالي الذي تقوم به فاعلية الذات في حياة الفرد من خلال أن الأفراد منخفضي فاعلية الذات يتعرضون لقدر من القلق، فهم يقعون فريسة لإحساسهم بعدم الفاعلية، ويرون كل شيء أمامهم مفعم بالخطر، فهم يبالغون من خطورة التهديدات ويقلقون من أشياء نادراً ما تحدث، وهنا يأتي دور فاعلية الذات التي تنظم هذه السلوكيات عن طريق تمكينهم من السيطرة على المواقف المثيرة للقلق والاكتئاب، فالشعور المنخفض بالفاعلية ينتج عنه الاكتئاب والقلق بطريق مختلفة (Bandura, 1989: 177-178). فالأفراد ذوو فاعلية الذات المنخفضة لا يتجهون نحو أهداف أخرى عندما يفشلون في تحقيق أهدافهم في

اتجاه معين، بل يخضعون لليأس والاستسلام، فهم لا يحاولون تحليل المواقف الضاغطة التي تعترضهم مما يشعرهم بوجود ضغوط متنوعة في حياتهم (صالح، ١٩٩٣).

٤. العملية الانتقائية : لا يقتصر دور فاعلية الذات على القيام بعمليات معرفية ودافعية وانفعالية، وإنما تقوم بمساعدة الفرد على اختيار الأنشطة والسلوكيات المناسبة لقدراته. ويمكن الإشارة إلى الدور الانتقائي لفاعلية الذات بتوضيح أن الأفراد يتجنبون الأنشطة والمواقف التي يعتقدون أنها أعلى من قدراتهم، وفي المقابل يمارسون الأنشطة والمواقف التي يحكمون عليها أنها في متناولهم، وبهذه الاختيارات يكون الأفراد اهتمامات وكفاءات مختلفة تحدد أنماط حياتهم (العتيبي، ٢٠٠٨).

وبذلك يتضح أن فاعلية الذات تقوم بعمليات معرفية ودافعية وانفعالية وانتقائية وهذه العمليات تزيد في مجملها من الدور الحيوي الذي تلعبه فاعلية الذات والذي أشار إليه باندورا *Bandura* في تأثيرها على القوة الإنسانية *Human Agency* (أحمد، ٢٠٠٢).

٢- ٦ عناصر فاعلية الذات:

يحدد باندورا (١٩٩٧) *Bandura* ثلاث عناصر معرفية يعتبرها مكونات مهمة ، وهذه العناصر هي:

١. توقعات فاعلية الذات: وتعني اقتناع الشخص بقدرته على النجاح وإنجازه للسلوك المطلوب مع تحقيق الأهداف والنتائج المحدده وهي تحدد المسار الذي يتبعه الشخص.
٢. توقعات النتائج : وتعني تقدير الشخص للسلوك الذي يقوده إلى الثقة بالنتائج.
٣. قيمة النتائج : وهي القيمة التي يعطيها الفرد لنتائج معينة .

فالفرق بين توقعات فاعلية الذات وتوقعات النتائج تتمثل في أن توقعات فاعلية الذات تمثل منبئات عن كفاءة أحد الأفراد في عمل بصورة جيدة، أما توقعات النتائج فتتمثل احتمال أن يؤدي الفرد السلوك الذي يقود إلى نتائج معينة، فتوقعات فاعلية الذات تسبق توقعات النتائج، فالفرد يعتقد أنه قادر على أداء سلوك معين لتحقيق نتائج مرغوبة "توقعات فاعلية الذات"، ثم يعتقد أن هذا السلوك هو الذي يحقق النتائج "توقعات النتائج" (كردي، ٢٠١٠ : ٢٢٦).

٢- أبعاد فاعلية الذات:

أشارت ليلي المزروع (٢٠٠٧: ٧١-٧٢) بأن باندورا (*Bandura (1997)*) حدد ثلاثة أبعاد لفاعلية الذات مرتبطة بالأداء ، ويرى أن معتقدات الفرد عن فاعليته لذاته تختلف تبعاً لهذه الأبعاد وتشمل :

١. قدرة الفاعلية Magnitude :

ويتحدد هذا البعد كما يشير *Bandura* من خلال صعوبة الموقف ، ويتضح هذا القدر بصورة واضحة عندما تكون المهام مرتبة من السهل إلى الصعب، ولذلك يطلق على هذا البعد أيضاً على مستوى صعوبة المهمة *Level of task difficulty* .

٢. التعميم Generality :

يشير هذا البعد إلى إنتقال فاعلية الذات من موقف ما إلى مواقف متشابهة ، فالفرد يمكنه النجاح في أداء مهام مقارنة بنجاحه في أداء أعمال ومهام مشابهة . وتختلف درجة العمومية من فرد إلى فرد.

وفي (الشعراوي، ٢٠٠٠: ٢٩٣) أشار بروننق وآخرون (*Bruning,et al (1995)*) إلى أن فاعلية الذات في مجال معين (علوم أو كتابة أو غيره) قد لا ترتبط بفاعلية الذات في المجالات الأخرى ، وبالرغم من ذلك فإن هذا لا يعني أنه لا توجد فاعلية ذات عامه. ويتفق هذا الرأي مع ما أشار إليه شاهوزر (*Schwarzer (1999:2)*) من أن الفرد قد تكون ذاته فعالة في نطاق خاص، فالفرد يستطيع أن يكون أكثر أو أقل في الإعتقاد في ذاته في المجالات المختلفة ، وبالرغم من ذلك فهناك مفهوم عام لفاعلية الذات يطلق على الثقة العامة عبر مدى واسع من المجالات أو المواقف.

٣. القوة Strength :

فالمعتقدات الضعيفة عن الفاعلية تجعل الفرد أكثر قابلية للتأثير بما يلاحظ (مثل ملاحظة أحد الأفراد وهو يفشل في أداء مهمة ما، أو يكون أدائه ضعيفاً فيها)، ولكن الأفراد مع قوة الإعتقاد بفاعلية ذاتهم يثابرون في مواجهة الأداء الضعيف.

٢- ٨ أنواع فاعلية الذات:

أن مفهوم فاعلية الذات ليس مفهوماً كلياً عاماً، بل يختلف من موقف لآخر، ويتوقف اختلافه على مستوى الكفاءة المطلوبة للنشاط، وعلى وجود أو غياب الآخرين إذا كانوا منافسين. ويمكن تصنيف فاعلية الذات إلى عدة أنواع :

- فاعلية الذات المدركة العامة *Generalized self- Efficacy* ويقصد بها قدرة الفرد على أداء السلوك الذي يحقق نتائج إيجابية ومرغوبة في موقف معين، والتحكم في الضغوط الحياتية التي تؤثر على سلوك الأفراد، وإصدار التوقعات الذاتية عن كيفية أدائه للمهام والأنشطة التي يقوم بها والتنبؤ بالجهد والمثابرة اللازمة لتحقيق العمل المراد القيام به (الشافعي، ٢٠٠٧ : ٢٧٨).

- فاعلية الذات الخاصة *Specific self- Efficacy* وهي تعني أحكام الفرد وثقته في تنفيذ أداء ومهمة محددة، (الشافعي، ٢٠٠٧ : ٢٧٨).

- الفاعلية الجماعية *Collective- efficacy* ويقصد بها مجموعة من الأفراد يؤمنون بقدراتهم و أدائهم مقارنة بأداء جماعات أخرى، بمعنى أن الأفراد لا يعيشون منعزلين اجتماعياً، وأن الكثير من الصعوبات والمشكلات التي تصادفهم، تتطلب جهداً وتماسكاً اجتماعياً لإحداث أي تغيير فعال. وإدراك الأفراد لفاعليتهم الجماعية يؤثر فيما يقبلون عليه من أعمال. ويؤكد *Bandura* أن الفاعلية الجماعية هي نتاج فاعلية الذات لأفراد هذه الجماعة (عبدالحميد، ١٩٩٠ : ٤٤٧).

- هي الفاعلية القومية *Population - efficacy* وهي ترتبط بأحداث لا يستطيع المواطنون في مجتمع ما السيطرة عليها، ويكون لها مردود أو تأثير على من يعيشون داخل هذا المجتمع، ومن خلال ذلك يتولد لديهم أفكار ومعتقدات عن أنفسهم باعتبارهم أصحاب قومية واحدة (عبدالحميد، ١٩٩٠ : ٤٤٧).

٢- ٩ مصادر توقعات فاعلية الذات :

توجد أربعة مصادر أساسية لفاعلية الذات؛ وتختلف هذه المصادر من حيث قدرتها التأثيرية وأهميتها وهذه المصادر هي :

١. الخبرة الفعلية Mastery Experience : " والتي تتمثل في الاعتقاد بفاعلية الذات ويمكن زيادتها من خلال الإنجاز الشخصي أو التحكم والسيطرة؛ وذلك لأن النجاح يرجع لأسباب داخلية ويمكن تكراره" (المنشاوي، ٢٠٠٩: ١٣٠).

ويضيف الزيات (٢٠٠١) بأن المدى المحدد لاستقرار وعي الفرد بفاعليته الذاتية من خلال ممارسته للخبرات أو تحقيقه للإنجازات يتوقف على المحددات التالية: فكرته المسبقة عن إمكاناته وقدراته ومعلوماته، وإدراك الفرد لمدى صعوبة المهمة أو المشكلة أو الموقف، والجهد الذاتي النشط، وحجم المساعدات الخارجية التي يتلقاها، والظروف التي خلالها يتم الأداء، والخبرات السابقة للنجاح أو الفشل وأسلوب بناء الخبرة أو الوعي بها وإعادة تشكيلها في الذاكرة، والأبنية القائمة للمعرفة والمهارة الذاتيتين والخصائص التي تميزها.

٢. الخبرات البديلة Vicarious Experience : "من خلال ملاحظة الفرد لأداء شخص آخر (أنموذج) والذي يتشابه مع الفرد (في العمر أو المكانة .. ألخ) كفاءته في مواجهة بعض المواقف الصعبة؛ وبالتالي فإن علمية المقارنة الاجتماعية في هذه الحالة يمكن أن تزيد من فعالية الذات لدى الفرد" (المنشاوي، ٢٠٠٩: ١٣٠).

٣. الإقناع اللفظي Verbal Persuasion / الإقناع الاجتماعي Social Persuasion : يشير هذا المصدر إلى عمليات التشجيع والتدعيم من الآخرين، فالآخرين في بيئة التعلم الاجتماعية يمكنهم إقناع المتعلم لفظياً عن قدرته على النجاح في مهام خاصة ، ويمكن أن يكون الإقناع اللفظي داخلياً، ويأخذ شكل ما يطلق عليه الحديث الإيجابي مع الذات. وعلى الرغم من أن هذا المصدر ضعيف لمعلومات معتقدات الفرد عن فاعلية ذاته، إلا أنه يمكن أن يلعب دوراً مهماً في تنمية معتقدات فاعلية الذات لدى الفرد، ويمكن أن يؤثر هذا المصدر بصورة غير مباشرة من خلال تأثيره في فاعلية التغذية الراجعة (الشعراوي، ٢٠٠٠).

٤. الحالة النفسية والفسيولوجية Psychological & Physiological State :

" ويمثل هذا المصدر دور العاطفة أو الحالة النفسية في التقييم، حيث يكون تقييم الفرد إيجابياً إذا كان في حالة انفعالية أو مزاجية جيدة، بينما يكون تقييمه سلبياً إذا كان في حالة مزاجية سيئة، وهذا يعني أن الحالات الانفعالية الإيجابية تعزز الفاعلية المدركة، في حين أن الحالة الانفعالية السلبية تعمل على إضعافها" (ليلي المزروع، ٢٠٠٧: ٧٢).

ويرى الزيات (٢٠٠١): أن البنية الفسيولوجية والانفعالية أو الوجدانية تؤثر تأثيراً عاماً على الفاعلية الذاتية للفرد، وعلى مختلف مجالات وأنماط الوظائف العقلية المعرفية، والحسية العصبية لدى الفرد، ويرجع ذلك لثلاثة أسباب رئيسية من شأنها زيادة أو تفعيل إدراك فاعلية الذات، وهي : تعزيز أو تنشيط البنية البدنية أو الصحية، وتخفيض مستويات الضغوط والنزعات أو الميول الانفعالية السالبة وتصحيح التفسيرات الخاطئة للحالات التي تعترى الجسم.

٢- ١٠ خصائص فاعلية الذات:

يورد المشيخي (٢٠٠٩) ما أشار إليها كل من شينيتيا و بوبكو *Cynthia & Bobko* (1994) إلى عدة خصائص عامة لفاعلية الذات وهي كما يلي :

١. مجموعة الأحكام والمعتقدات والمعلومات عن مستويات الفرد وإمكاناته ومشاعره.
٢. ثقة الفرد في النجاح في أداء عمل ما.
٣. وجود قدر من الاستطاعة سواء كانت فسيولوجية أم عقلية أم نفسية بالإضافة إلى توافر الدافعية في المواقف.
٤. توقعات الفرد للأداء في المستقبل.
٥. أنها لا تركز فقط على المهارات التي يمتلكها الفرد ولكن أيضاً على حكم الفرد على ما يستطيع أدائه مع ما يتوافر لديه من مهارات.
٦. هي ليست سمة ثابتة أو مستقرة في السلوك الشخصي فهي مجموعة من الأحكام لا تتصل بما ينجزه الشخص فقط ولكن أيضاً بالحكم على ما يستطيع إنجازه وأنها نتاج للقدرة الشخصية.
٧. أن فاعلية الذات تنمو من خلال تفاعل الفرد مع البيئة ومع الآخرين، كما تنمو بالتدريب واكتساب الخبرات المختلفة.
٨. أن فاعلية الذات ترتبط بالتوقع والتنبؤ ولكن ليس بالضرورة أن تعكس هذه التوقعات قدرة الفرد وإمكاناته الحقيقة، فمن الممكن أن يكون الفرد لديه توقع بفاعلية ذات مرتفعة وتكون إمكاناته قليلة.
٩. تتحدد فاعلية الذات بالعديد من العوامل مثل صعوبة الموقف، كمية الجهد المبذول، مدى مثابرة الفرد.

١٠. أن فاعلية الذات ليست مجرد إدراك أو توقع فقط، ولكنها يجب أن تترجم إلى بذل جهد وتحقيق نتائج مرغوب فيها.

٢- ١١ دور فاعلية الذات في تحديد السلوك:

أشار بنهان (٢٠٠٨ : ٢٥٧-٢٥٨) إلى أن باندورا (1997) *Bandura* يؤكد أن فاعلية الذات تؤثر على ثلاث مستويات من السلوك وهي :

المستوى الأول: اختيار الموقف : يمكن للمواقف التي يمر بها الفرد أن تكون مواقف اختيارية أو لا تكون كذلك، فإذا كان الموقف واقعاً ضمن حرية الفرد في الاختيار فإن اختياره للموقف يتعلق بدرجة فاعليته الذاتية، أي أنه سيختار المواقف التي يستطيع السيطرة فيها على المشكلات ومتطلباتها، ويتجنب المواقف التي تحمل له الصعوبات في طياتها .

المستوى الثاني: الجهد المبذول : حيث تحدد درجة فاعلية الذات الجهد الذي يبذله الفرد وشدة المساعي أثناء حل مشكلة ما.

المستوى الثالث: المثابرة : وتعتبر عن مدى المثابرة في السعي للتغلب على الموقف.

عوامل الشخصية الخمسة الكبرى

٢- ٢- ١ تهديد :

الشخصية من المفاهيم التي تختلف في معناها تبعاً لإتجاهات من يقوم بتعريفها، وتبعاً لإهتماماته العلمية والطريقة التي ينظر بها إلى طبيعة الإنسان، وتبعاً للفلسفة التي يعتنقها فيما يختص بأنشطة الإنسان والغرض من وجوده في هذه الحياة، فالشخص العادي وغير المتخصص ينظر إلى الشخصية من وجهة نظر عادية وبسيطة، ويرأها في شكل صفات سهلة ، أما بالنسبة للأخصائيين وعلماء النفس فإن الشخصية في نظرهم هي مفهوم معقد، مكون من عوامل كثيرة ومتداخلة بحيث لا يمكن فصلها أو تحليلها على أفراد فالشخصية عند المتخصص التراكيب والعمليات النفسية الثابتة التي تنظم الخبرات الإنسانية وتشكل سلوك الفرد وكيفية استجابته للمؤثرات البيئية المحيطة به (القذافي، ١٩٩٦).

٢- ٢- ٢ الشخصية :

جاء مصطلح الشخصية في اللغة العربية من "شخص" والشخص كما جاء في مختار الصحاح للرازي "سواد الإنسان وغيره تراه من بعيد"، وفي معجم المصباح المنير في غريب الشرح الكبير للرافعي من تأليف الفيومي فإن الشخص "سواد الإنسان وغيره تراه من بعيد" ، ثم استعمل

في ذاته، قال الخطابي: ولا يسمى شخصاً إلا جسم مؤلف له شخوص وارتفاع (عبدالخالق، ١٩٨٣: ٩). والشخصية كما جاءت في المعجم الوسيط هي "صفات تميز الشخص من غيره، ويقال فلان ذو شخصية قوية : ذو صفات مميزة وإرادة وكيان مستقل" (ص ٤٦٧). أما كلمة *Personality* في الإنجليزية أو *Personalite* في الفرنسية أو *Perssonlichkeit* في الألمانية فإنها كما ذكر *Allport* تشبه إلى حد كبير *Personalitas* في اللغة اللاتينية في العصور الوسطى، وفي اللاتينية القديمة كان لفظ *Persona* وحده هو المستخدم ويتفق الجميع على أنه كان بمعنى القناع. وقد ارتبط هذا اللفظ بالمسرح اليوناني القديم حيث كان الممثلون في تلك العصور يرتدون أقنعة على وجوههم ليعطوا انطباعاً عن الدور الذي يقومون به (غني، ١٩٧٥).

وتعتبر الشخصية من الموضوعات التي تحتل مكاناً بارزاً في علم النفس ، وترجع أهمية هذا المفهوم لما له من تطبيقات نظرية وعلمية معاً.

ولقد أخذت الدراسات المرتبطة بها تتشكل وتتنظم منذ ثلاثينات القرن الماضي بدء من أعمال *Allport* وما تبعها من دراسات وكتابات وأبحاث متخصصة ومتواصلة حول جوانبها (البندري العتيبي، ٢٠٠٩: ٤٦). فكما يذكر ميرفي *Murphy* أنه "إذا رغب عالم النفس في أن يرى جميع العلاقات والروابط الداخلية داخل الكائن العضوي دفعة واحدة، وكذلك تسلسل القوانين التي تحكم هذه العلاقات، فلا بد أن يهتم ويعني بسلوكية الشخصية، فعلم نفس الشخصية يمكن أن يكون هو ذلك الفرع الخاص من علم النفس العام الذي يؤكد الكل والعلاقات العضوية داخل هذا الكل " (غني، ١٩٧٥: ٢٨).

ومن النظريات التي اهتمت بدراسة الشخصية نظرية التحليل النفسي، نظرية المجال، نظرية التعلم الاجتماعي، النظرية الإنسانية، ونظرية السمات والتي يمكن اعتبارها المنطلق الأساسي لنماذج الشخصية، ومن ضمنها نموذج العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية.

هناك وجهة نظر حول سمات الشخصية هما: وجهة النظر الأولى وهي التي ترى أن سمات الشخصية هدف بحد ذاته، وتتنظر للسمات المشتركة العامة على أنها سمات غير حقيقة كنظرية السمات لدى ألبورت *Allport*، ويعاب على هذه النظرة تعدد السمات وتنوعها عبر الثقافات، فقد أوجد كماً كبيراً جداً من السمات التي يصعب كثيراً استخدامها في التطبيقات

الإكلينيكية أو البحثية، في حين ترى وجهة النظر الأخرى التي تدرس السمات الصغرى العديدة للشخصية كهدف مبدئي أو كمرحلة لاستخراج العوامل الأساسية المشتركة الكبرى (عبدالخالق، ١٩٨٣). ومن أبرز أصحاب التوجه الأخير كاتل وإيزنك *Cattal & Eysenck* والذان قد لاحظا إمكانية انتظام السمات المتشابهة في مجموعات صغيرة. وتُصنف أعمالهما تحت ما يسمّى بالنظريات العاملية، والتي تعتبر شائعة ومفضلة لدى الكثيرين لأنها تحاول أن تقدم أقل عدد من المفاهيم، يمكن أن ينظم ويصف تعقد الظاهرة. فقد أفرزت هذه النظريات عدداً من النماذج الهرمية الممثلة للشخصية كنماذج جيلفورد و كاتل *Guilford & Cattell* والتي اهتمت بالمستويات المنخفضة للسمات وكذلك نموذج إيزنك *Eysenck* والذي في المقابل ركز على المستويات العليا للسمات (البندري العتيبي، ٢٠٠٩: ٤٨).

وقبل الحديث عن نموذج العوامل الخمسة الكبرى والذي حدد خمسة أبعاد أساسية في الشخصية تجد الإشارة أولاً إلى مفهوم البعد *Dimension*، فالبعد أساساً هو "مفهوم رياضي يعني الامتداد الذي يمكن قياسه" (عبدالخالق، ١٩٨٣: ١٩٧)، كما تم تعريفه بأنه "مقدار كمي يمتد بين قطبين بحيث يكون لكل فرد درجة على هذا العامل" (الرويتع ، ٢٠٠٧: ٧٣). وقد اتسع معناه ليشمل الأبعاد النفسية، وهو يستخدم في البحوث الشخصية ما يكون لها ضد أو مقلوب كالسيطرة والخضوع الاندفاع والحرص أو التروي وهكذا ، ويمكن النظر للضدين على أنهما يقعان عن طرفي خط المستقيم (عبدالخالق ، ١٩٨٣) ويمكن أن يتم تصور البعد كما في الشكل (٢-٢).

(+) — صفر — (-)

شكل (٢-٢) يوضح مفهوم البعد

٢-٢-٣ ماهية نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية :

يضم هذا النموذج خمسة عوامل مختلفة لوصف الشخصية، ويشار إلى هذه العوامل الخمسة المختلفة بعوامل الشخصية الخمسة الكبرى *The Big Five personality Factor* (NEO-FFI) (Ewen, 1998: 140). وفي (السليم ، ٢٠٠٦) أشار دي ريد *De Raad* (2000) أن العوامل الخمسة الكبرى تمثل نظام تصنيف للسمات، والتي يرى بعض علماء نفس الشخصية أنها تشكل جوهر الفروق الفردية في الشخصية. وهذه الخصائص المختلفة للسلوك

يمكن تحديدها بخمسة عوامل للشخصية : وهي ما نطلق عليها العوامل الخمسة الكبرى . وفقاً للفرضية اللفظية التي بنيت عليها العوامل الخمسة، فإن الكلمات التي نستعملها لوصف الفروق الفردية في الشخصية ما هي إلا انعكاسات لأنماط السلوك الإنساني الحقيقة والواقعية، وأن عدد الكلمات التي نستعملها تتناسب مع أهمية مجال السلوك الموصوف . فقد استشهد دي ريد *De Raad* بما ذكره جولدبرج *Goldberg* من أن تلك الفروق الفردية ذات أهمية كبرى في المعاملات اليومية للأشخاص مع بعضهم البعض أصبحت مشفرة ضمن اللغة. وأن الفروق الأكثر أهمية من بينها سوف تجد اهتمام الناس ورغبتهم في الحديث عنها، لدرجة أنهم في البداية سوف يبتكرون كلمة لوصفها.

فقد وجه عدة انتقادات إلى نموذج العوامل الخمسة، إلا أن الكثير من علماء النفس يساندون نموذج إيزنك *Eysenck*، ومع هذا فإن نموذج العوامل الخمسة الكبرى يسيطر على مجال البحث العلمي في الوقت الحاضر، ومن خلال التجارب والجدل الواسع، يوجد إجماع عام في مجال علم النفس يتعلق بهوية العوامل الخمسة وتفسيراتها، وقيمها الأساسية بالنسبة لتحليل الشخصية (Ewen, 1998).

فنموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية يعد أداة مفيدة في مجال تقييم الشخصية والتنبؤ بها ولا يزال يمد الباحثين بمجموعة من الصيغ المعنيه على تقويم أهمية ودلالة الشخصية لأي متغير نفسي كما منبئات بمخرجات شديدة التنوع، ومن ثم فهو مفيد في فهم ظاهرة ما في ثقافة ما؛ وبالتالي يمكن من خلاله توفير لغة مشتركة حقيقة لتناول ظاهرة الشخصية (السليم ، ٢٠٠٦).

فقد أشار كل من كوستا وماكري (Costa & McCrae 1996) إلى أن نموذج العوامل الخمسة اهتم بوصف الشخصية، وتعريفها، وتحديد مصادر الفروق الفردية، وقد طبق هذا النموذج وأعطى نتائج عالية من الثبات في عدد من الثقافات، كما تألف هذا النموذج الهرمي *Hierarchical Model* من خمسة عوامل رئيسية هي: العصابية، الانبساط، والانسجام وبقطة الضمير، والانفتاحية. وكل عامل يتضمن ستة عوامل فرعية وهذه العوامل تقسّر نسبة كبيرة من التباين في مجال الشخصية.

٢-٢-٤ الخلفية التاريخية للعوامل الخمسة الكبرى للشخصية:

يوجد اجتماع بين علماء النفس الشخصية، على أن نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية يشكل نموذجاً ذا جذور تاريخية، كما أن الباحثين الذين يصفون هذا النموذج قدموا المعلومات عن الدراسات الرئيسية التي كانت تشكل علامات بارزة في قبول هذا النموذج باعتباره يمثل تصنيفاً كافياً للشخصية الإنسانية. فقد سعى علماء نفس الشخصية إلى البحث عن عوامل أساسية لوصف الشخصية بعدة طرق (البهاص، ٢٠٠٩). فقد ذكر عبد الخالق (٢٠٠٣: ٢٥٩) أن أهم طرق اكتشاف العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية والبحث عنها : معاجم اللغة، مقاييس التقدير، الاستخبارات، ملاحظة السلوك، والوصف الذاتي الحر للشخصية. فقد ذكرت هيلة السليم (٢٠٠٦: ٧٨) أعمال ويب (Webb) والتي أجراها عام ١٩١٥م تعتبر مقدمة لاكتشاف العوامل الخمسة الكبرى ، حيث أصدر مقالة عن الشخصية، إلا أنه يوجد سمات مشتركة فيما بين العوامل مما يشكل قصوراً في وصف الشخصية السوية ، وعزا ديري Deary ذلك إلى أن أسلوب التحليل المستخدم كاملاً، كما أنه كان مضللاً. إلا أن معظم الأدبيات ترجع البدايات الأولى لعوامل الشخصية إلى أعمال فيسك Fiske التي أجراها عام ١٩٤٩م حيث استخرج خمسة عوامل للشخصية عن طريق التحليل العاملي لـ (٢٢) متغير لقائمة كاتل Cattell باستخدام منهج يجمع بين طرق التقدير الذاتي وتقدير المحكمين. إلا أن النتائج التي توصل إليها فيسك Fiske لم تلق الإهتمام الكافي بطريقة علمية منظمة .

فقد ذكرى الأنصاري (١٩٩٩) أن كل من كريستال و توبيس Tupes & Christal قاما بدراسة في عام ١٩٦١م لم يلاحظها الآخرون ، وذلك من أجل تحليل العلاقات بين ٣٥ سمة من سمات الشخصية مستخدماً قائمة كاتل Cattell فاستطاعا التوصل إلى خمسة عوامل قوية متكررة نسبياً للشخصية، أطلقا على العامل الأول اسم الاستبشار، والثاني الوداعة والثالث الاعتمادية ، والرابع الاتزان الانفعالي والخامس الثقافة. و في (السليم، ٢٠٠٦: ٧٩) أشار ديري Deary أن الأعمال المبكرة التي قام بها هيمنس و وارسما Heymans & Wiersma عام ١٩٠٩م كانت مقدمة لأعمال كريستال و توبيس Tupes & Christal ، اللذان اعتمدا أيضاً على أعمال كاتل وفيسك Cattell و Fiske ، إلا أن توجهات كريستال و توبيس Tupes & Christal في سعيهما لوصف الشخصية لم تتفق مع أعمال كاتل Cattell الذي أقر بوجود (١٢) عاملاً أو أكثر لوصف الشخصية ، بينما اتفقا مع فيسك Fiske في كونه استخدام منهجاً أكثر اختزالاً ، فوصفا الشخصية عن طريق العوامل الخمسة الكبرى .

كما استخدام نورمان *Norman* وذلك في عام ١٩٦٧م قاموس *Webster* من أجل تحديد مصطلحات للشخصية ، لكنه وجد أنه يحتاج إلى إضافة (١٧١) مصطلحاً جديداً إلى قائمة أودبرت و ألبرت *Odbetr & Allport* مما نتج عنه قائمة تبلغ (١٨،١٢٥). وفي الخطوة التالية حذف المصطلحات غير الملائمة منها، وركز على (٢٨٠٠) مصطلح للسمات، انخفضت بعد ذلك إلى (١٦٠٠) مصطلح تقريباً، وقام بتصنيف هذه المصطلحات إلى عشر فئات واسعة، ثم قام بتصنيف المصطلحات إلى عشر فئات واسعة ومن ثم إلى ٧٥ فئة فرعية، وفي الخطوة الأخيرة جمع مصطلحات المتشابهة في إجمالي (٥٧١) متردفة. وإجراء تحليل عاملي لقائمة الصفات التي وضعها، ثم توصل إلى عزل خمسة أبعاد أساسية للشخصية: الانبساط، والانسجام، يقظة الضمير ، العصابية، الانفتاحية (الفايز، ٢٠٠٧: ٦٦).

ثم قام جولدبورج *Goldberg* (١٩٨١) بإجراء عدد من الدراسات حول قائمة نورمان *Norman* ،لبحث ما إذا أمكن استخراج العوامل الخمسة من هذه القائمة، كما ارتكز اهتمامه على طبيعة وتكوين هذه العوامل بشكل دقيق، ومن خلال استبيان مكون من (١٧١٠) سمة لوصف الذات والزملاء، ومن خلال التقدير الذاتي، وتقدير المحكمين، والتحليل العاملي، استطاع عزل ما يقرب من ثلاثة عشر عاملاً، بحيث كان تشكل العوامل الخمسة الكبرى الأولى وترتيبها مطابقاً للعوامل الخمسة التي توصل إليها نورمان *Norman* (الأنصاري ، ١٩٩٩). أطلق جولدبورج *Goldberg* على هذه الأبعاد، العوامل الخمسة الكبرى *The Big Factors* *Five* وأكد كل عامل من هذه العوامل الخمسة الكبرى عبارة عن عامل مستقل تماماً عن العوامل الأخرى، بحيث يلخص كل عامل مجموعة كبيرة من سمات الشخصية المميزة، بحيث يندرج تحت العاملين الأول والثاني (الإنبساطية والانسجام) السمات ذات الطابع الانفعالي، وفي حين يصف العامل الثالث (يقظة الضمير) المطالب السلوكية والتحكم في الدوافع، وكان العاملين الأخيران (العصابية والانفتاحية) أصغر العوامل من ناحية السمات المدرجة فيهما، حيث يتكون العامل الرابع (العصابية) من السمات المرتبطة بالانفعال في حين يصف العامل الخامس (الانفتاحية) التكوين العقلي للفرد، ومدى عمقه ونوعيته بالإضافة إلى الخبرة الذاتية (عبدالخالق ، والأنصاري، ١٩٩٦ : ٩).

وأخيراً قام كوستا و ماكري *Costa & McCrae* بسلسلة من الدراسات للتحقق من وجود العوامل الخمسة الكبرى للشخصية ، وبعد ذلك قاما ببناء مقياس لعوامل الخمسة الكبرى في

الشخصية وهي العصابية والانبساطية والانفتاحية، ثم أضافا عليها كلاً من عامل الانسجام وعامل يقظة الضمير لتتطابق قائمة العوامل الخمسة الكبرى *NEO-Five-Factor Inventory (NEO-FFI)* وأطلق على المقياس الجديد اسم : قائمة الشخصية المنفتح *The Revised Personality Inventory (NEO-FFI)* والذي يتكون من ١٨٠ بنداً تم استخراجها عن طريق التحليل العاملي لوعاء بنود مشتق من العديد من استخبارات الشخصية. ثم قاما بنشر قائمة العوامل الخمسة الكبرى *(NEO-FFI)* في أصلها الإنجليزي عام ١٩٩٢م ، ثم صدرت النسخة الثانية لنفس القائمة عام ١٩٩٨م (الفايز ، ٢٠٠٧).

"تكمُن أهمية إضافة كوستا وماكري *Costa & McCrae* لنموذج العوامل الخمسة الكبرى في تطويرهما لأداة قياس موضوعية تقيس العوامل الأساسية الكبرى للشخصية بواسطة مجموعة من البنود بحيث تختلف طريقتيهما عن مناهج الدراسات الأخرى التي اعتمدت أساساً على منهج المفردات اللغوية المشتقة من معاجم اللغة" (عبدالخالق والأنصاري، ١٩٩٦: ١١).

٢- ٥ نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية :

العامل الأول: العصابية (*Neuroticism*):

وهو بعد أساسي من أبعاد الشخصية، يشير إلى الاستعداد للإصابة بالاضطراب النفسي، وحتى يظهر العصاب الفعلي فلا بد أن يتوفر إلى جانب الدرجة المرتفعة من العصابية، قدر مرتفع من الضغوط البيئية الخارجية أو الداخلية، ومن سمات العصابي القلق والاكتئاب والشعور بالذنب والخل وتقلب المزاج (عبد الخالق، ١٩٩٣).

مظاهر العصابية: للعصابية عدد من المظاهر تتمثل بالمظاهر التالية وهي كما ذكرها كوستا وماكري *(1992) Costa & Mc Crae* (في الأنصاري ، ١٩٩٨):

١. التوتر أو القلق (*Anxiety*): في هذا المظهر يميل الفرد المتوتر إلى الخوف المبالغ فيه والقلق بحيث يكون عصبياً ومتزتماً، أما أصحاب العلامات المنخفضة فهم هادؤون ومسترخون ولا يقعون بسهولة في الأشياء الخاطئة.

٢. عدائية الغضب (*Angry Hostility*): في هذا المظهر تقاس قدرة الفرد لتجربة الغضب من خلال درجة انسجامه، وكلما كان الفرد أعلى انسجاماً سجل درجات أعلى في هذا البعد، أما مسجلو الدرجات المنخفضة فهم أقل غضباً وأقل إحباطاً وتهوراً.

٣. الاكتئاب (*Depression*): في هذا المظهر يقاس مدى اكتئاب الفرد ومدى الشعور بالذنب والحزن والوحدة ومقدار الأمل، وأصحاب العلامات المنخفضة، لديهم سرعة الاستجابة لا يشعرون بالذنب أو الحزن بشكل كبير ولكنهم لا يخلون من هذه المشاعر.
٤. الحساسية (*Self- Conscionsness*): كلما كان الفرد مدركاً لذاته زاد عدم ارتياحه مع من حوله ويكون حساساً لسخرية الآخرين ويظهر عليه الإحراج والخجل، وأصحاب العلامات المنخفضة يشاركون بشكل قليل في المواقف الاجتماعية المختلفة.
٥. الاندفاعية (*Impulsiveness*): يكون الفرد في هذا المظهر غير قادر على السيطرة على رغباته الشديدة ويميل إلى النقاشات الحادة، وقد يندم الفرد على السلوك الذي صدر عنه في النهاية أما أصحاب العلامات المنخفضة فلديهم قدرة على التحمل والتروي.
٦. القابلية للاستسلام (*Vulnerability*): وهو مظهر يبين قابلية الفرد لتحمل مشكلات الضغط أو الإجهاد، ومواجهة المواقف الطارئة. وأصحاب العلامات المرتفعة ليس لديهم القدرة على التغلب على مشكلات الضغط والإجهاد ومواجهة المواقف الطارئة، أما أصحاب العلامات المنخفضة فهم قادرون على مواجهة المواقف الصعبة وحل مشكلاتهم.

العامل الثاني: الانبساطية (*Extraversion*):

يتصف الفرد الانبساطي بأنه طموح وودود واجتماعي سهل المعاشرة، ولا يعرف الكبت ويستمتع برفقة الآخرين ويهتم بتكوين علاقات اجتماعية مع الآخرين، ويتمتع بدرجة عالية من الثقة بالنفس ومحبة للآخرين كما أنه ينظر إلى الحياة من الجانب المشرق فيها، وهو مفعم بالحيوية ويميل للقيادة (عبد الخالق، ١٩٩٣).

مظاهر الانبساطية: تتسم الانبساطية بالمظاهر التالية وهي كما ذكرها كوستا وماكري (1992)

Costa & Mc Crae (في الأنصاري، ١٩٩٨):

١. الحميمية (*Warmth*): ويكون مقياساً لنتاج العلاقات بين الأشخاص، فالأفراد الحميمين يحبون الناس بصدق ويبنون علاقات حميمة معهم، فهم ودودين ومؤثرين فيمن حولهم، أما أصحاب العلامات المنخفضة فهم أكثر رسميةً ومحافظون في علاقاتهم وهذا لا يعني أنهم عدائيون.

٢. الاجتماعية (*Gregariousness*): يميل الأفراد في هذا المظهر إلى العيش مع الآخرين وتكوين علاقات مرحة معهم، أما أصحاب العلامات المنخفضة فيكونون منعزلين، لا ينسجمون مع من حولهم، ولا يشتركون في الأنشطة الاجتماعية.

٣. الجزم أو الميل إلى التوكيد (*Assertiveness*): يمتاز أصحاب هذا المظهر بالطلاقة اللغوية وعدم التردد، وهم فعالون ومسيطرون وفي الغالب هم قادة مجموعات، أما أصحاب العلامات المنخفضة فلا يحاولون الخروج عن المجموعة.

٤. النشاط (*Activity*): يتميز أصحاب هذا المظهر بالنشاط والحيوية، ولديهم نشاط جسمي واسع مثل التدريبات والأعمال الصعبة، والطاقة لديهم مرتفعة وينتقلون من نشاط إلى آخر بشكل سريع، أما أصحاب العلامات المنخفضة، فهم كسولين، لديهم خمول، يبتعدون دائماً إلى مكان خالي نسبياً ويتعبون بسرعة ويبحثون عن الهدوء.

٥. البحث عن الإثارة (*Excitement- Seeking*): يحب الأفراد في هذا المظهر الإثارة والألوان الساطعة، ويرون أن الحياة مملة بدون إثارة، ودائماً يبحثون عن الضجة والبيئات المزعجة، أما أصحاب العلامات المنخفضة فيشعرون بقليل من الإثارة ويرون أن حياة الإثارة والبيئات المزعجة مملة.

٦. المشاعر الإيجابية (*Positive Emotion*): وهو يعني تجريب العواطف الإيجابية مثل السعادة والحب والمتعة، وأصحاب هذا المظهر يضحكون بسهولة وسعيدين ومتفائلين، أما أصحاب العلامات المنخفضة فهم أقل حيوية وهذا لا يعني بالطبع أنهم غير سعيدين.

العامل الثالث: الانفتاحية (*Openness*):

يصف كوستا وماكري (*Costa & Mc Crae* ١٩٩٢) الانفتاحي برود فعله العاطفية ومحبه للفن والشعر والطبيعة ولديه تخيل معتدل وفي بعض الأحيان يحلم أحلام يقظة، وهو معتدل في معتقداته السياسية والثقافية والاجتماعية ومستواه متوسط في الفضول الثقافي (في الأنصاري، ١٩٩٨).

مظاهر الانفتاحية: للانفتاحية عدد من المظاهر التالية وهي كما ذكرها كوستا وماكري (*Costa & McCrae* 1992) (في الأنصاري، ١٩٩٨):

١. الخيال (*Fantasy*): يمتاز أصحاب هذا المظهر بأن لديهم أحلامهم اليومية التي تكون دافعاً للإبداع لأنفسهم بعالم داخلي ممتع، وهم يطورون خيالهم، ويعتقدون أن الخيال يساهم بحياة

غنية ومبدعة، وأصحاب العلامات المنخفضة هم أكثر واقعية ويستعملون عقولهم للأعمال الملموسة باليد.

٢. الجمالية (*Aesthetics*): وهم الأفراد المحبون للجمال ولديهم تذوق للفن والجمال، ومحبون للشعر والفن ولا يحتاجون إلى موهبة ولكن من خلال اهتمامهم بالفن سيقودهم ذلك إلى تذوق وتطوير معرفتهم الفنية، وأصحاب العلامات المنخفضة تقريباً حساسون ولكن غير مهتمين بالفن.

٣. المشاعر (*Feeling*): يمتاز الأفراد هنا بكونهم أكثر عاطفية بحيث تشكل العواطف جزء مهم من حياتهم، وهم يعيشون حالات عاطفية ويشعرون بالسعادة، وأصحاب العلامات المنخفضة لا يعتقدون أن حالات المشاعر لها أهمية.

٤. النشاط (*Action*): يحاول أفراد هذا المظهر القيام بالأنشطة الجديدة، مثل الذهاب لأماكن جديدة وأكل الأطعمة الجديدة، ويحبون التجديد والبعد عن الروتين ولديهم هوايات مختلفة وأصحاب العلامات المنخفضة يجدون أن التغيير والبحث عن الجديد شيء صعب.

٥. الأفكار (*Ideas*): أصحاب العلامات العالية في هذا المظهر يحبون ويفضلون المناقشات الفلسفية والعقلية الانفتاحية للأفكار، كما يحبون الأفكار غير التقليدية وهذا ما يمثل الفضول العقلي أو الفكري، أما أصحاب العلامات المنخفضة فلديهم فضول ولكنه محدود بشكل كبير.

٦. القيم (*Values*): الانفتاحية للقيم تعني أن أصحاب هذا المظهر لديهم قابلية لإعادة فحص القيم الاجتماعية والسياسية والدينية، أما أصحاب العلامات المنخفضة أو المغلقون يميلون إلى قبول السلطة، أي أنهم محافظين بالنسبة للقيم الاجتماعية والدينية والسياسية.

العامل الرابع: الانسجام (*Agreeableness*):

الشخص هنا يثق بالآخرين بسهولة، ونظرته للآخرين دائماً إيجابية، صريح ومخلص، يضع رغباته وحاجاته قبل الآخرين، كثير التسامح والنسيان، يفخر بنفسه وإنجازاته، وفي نفس الوقت عنيد وعقله صعب ومواقفه الاجتماعية والسياسية تعكس واقعيته العملية (1992) *Costa & McCrae* المذكور في الأنصاري (١٩٩٨).

مظاهر الانسجام: يمتاز الأفراد في هذا البعد بعدد من المظاهر وهي كما ذكرها كوستا وماكري (1992) *Costa & Mc Crae* (في الأنصاري ١٩٩٨):

١. الثقة (*Trust*): الأفراد في هذا المظهر يعتقدون أن الآخرين لهم نوايا حسنة ويفترضون فيهم النبل والصفات الحسنة، أما أصحاب العلامات المنخفضة فهم شاككون ساخرون ويعتقدون أن الآخرين غير نبلاء.

٢. الإستقامة (*Straight For Wardness*): يمتاز أصحاب هذا المظهر بكونهم مستقيمون في علاقاتهم مع الآخرين ولا يميلون إلى الإطراء وخداع الآخرين من أجل كسبهم، أما أصحاب العلامات المنخفضة فيحاولون التأثير في الآخرين من خلال الإطراء والمخادعة ويعتبرون هذه الصفات مهارات اجتماعية ضرورية.

٣. الإيثار (*Altruism*): ويتمثل في معرفة مصلحة الآخرين ومحاولة تحقيقها، فالأفراد هنا يحاولون الاندماج في مشاكل الآخرين وحلها، ويحاولون دائماً مساعدة الآخرين، أما أصحاب العلامات المنخفضة فغالباً ما يركزون على أنفسهم أكثر، وهم كارهون أو معارضون للاندماج في مشاكل الآخرين.

٤. الطاعة (*Compliance*): ويظهر ذلك في الصراعات بين الأشخاص، فالأفراد في هذا المظهر إذا مروا بصراع معين فأنهم يكتبون الغضب، ويتسامحون في ذلك وسرعان ما ينسون وهم لطيفون، أما أصحاب العلامات المنخفضة فيفضلون مناقشة الآخرين أكثر من التعاون معهم، ولا مانع لديهم من إظهار الغضب عند الضرورة.

٥. التواضع (*Modesty*): يكون الفرد في هذا المظهر بسيط يخفي ذاته؛ ورغم ثقته بنفسه واحترامه لذاته إلا أنه يفضل البقاء بعيداً عن الأضواء، أما مسجلو العلامات المنخفضة فيعتقدون أنهم عالىين أكثر وربما يعتبرهم الآخرون أنهم مغرورين أو متعجرفين.

٦. الرقة والحساسية (*Tender-mindedness*): يظهر أصحاب هذا المظهر الشفقة والاهتمام بالآخرين، ويركزون على الجانب الإنساني في الخطط السياسية والاجتماعية، أما أصحاب العلامات المنخفضة فيعتبرون أنفسهم واقعيين ولا ينظرون إلى جانب الرحمة في قراراتهم وقد يظهر عليهم العناد.

العامل الخامس: يقظة الضمير (*Conscientiousness*):

تقابل يقظة الضمير الأنا الأعلى في نظرية التحليل النفسي، ويتميز أصحاب هذا البعد بالنظام والكفاح من أجل التفوق والقدرة العالية على ضبط الذات والشعور بالواجب، ويتميزون بالدقة في سلوكهم وتمسكهم بالأخلاق والقيم (Costa & McCrae, 1992) المذكور في الأنصاري (١٩٩٨).

مظاهر يقظة الضمير: يتسم عامل يقظة الضمير بالمظاهر التالية وهي كما ذكرها كوستا وماكري (Costa & McCrae, 1992) (في الأنصاري، ١٩٩٨):

١. الكفاءة (*Competence*): يشعر الفرد أن لديه قدرة عالية وأنه حساس، ومدرّب جيداً ليتعامل مع الحياة. أما أصحاب العلامات المنخفضة فينظرون إلى أنفسهم نظرة معرفية، أي أنهم غير أكفاء وغير مدربين للتعامل مع الحياة.

٢. الترتيب (*Order*): يمتاز أفراد هذا المظهر في كونهم مرتبين، يضعون الأشياء في مكانها المناسب ويحافظون على بقائها فيه، أما أصحاب العلامات المنخفضة فهم فوضويون غير نظاميين ليس لديهم القدرة للحصول على وصف منظم لأنفسهم.

٣. يقوم بالواجب (*Dutifulness*): يتقيد أصحاب هذا المظهر بشكل كبير بمبادئهم الأخلاقية والتزاماتهم الأدبية، ويميلون إلى الدقة في ذلك، أما مسجلي العلامات المنخفضة فلا يعتمد عليهم، ولا يلتزمون بالمبادئ الأخلاقية.

٤. الكفاح من أجل الإنجاز (*Achievement Striving*): يمتاز أصحاب العلامات المرتفعة في هذا المظهر بأن لديهم همة عالية وعزيمة لتحقيق أهدافهم، ويستثمرون وظائفهم للوصول إلى مستويات أعلى، أما أصحاب العلامات المنخفضة فهم كسولين، ليس لديهم همة، واهنين وربما ليس لديهم أهداف.

٥. الانضباط الذاتي (*Self-Discipline*): إن أصحاب العلامات العالية هنا لديهم القدرة على البدء بالعمل و إنجازهم رغم الصعوبات والحواجز، ولديهم المقدرة ليحفزوا أنفسهم لإنجاز

المهمة التي يقومون بها، أما أصحاب العلامات المنخفضة فيماتلون في أعمالهم ولا ينفونها بسرعة، وبدائتهم في العمل تكون بطيئة.

٦. التفكير المتأني (*Deliberation*): وأصحاب العلامات المرتفعة في هذا المظهر لديهم قدرة على التفكير بحذر قبل تنفيذ أي شيء، وهم في الغالب مترددون، يفكرون في العمل الذي ينوون القيام به عدة مرات قبل تنفيذه، أما أصحاب العلامات المنخفضة فهم يفكرون وينفذوه بسرعة، دون النظر إلى النتائج، ليس لديهم صبر وغالباً هم عجولون.

وقد توصل كل من كوستا وماكري (*Costa & McCrae 1992*) إلى أن أهم صفات

العوامل الخمسة هي:

١. العوامل الخمسة هي طيف متصل من العوامل وليست أنماط، لذا فإن الأفراد يتباينون على مساق ذلك الطيف، ويقع غالبية الأشخاص فيما بين نهاياته المتطرفة.

٢. تبقى ثابتة على مدى (٤٥) عاماً بعد بداية سن الشباب المبكر .

٣. يمكن أن تورث.

٤. شاملة في كل الحضارات، ولا تتأثر بالتباين الثقافي.

٥. معرفة الشخص لموقعه على طيف العوامل العالمية ذات فائدة في اكتساب البصيرة وتساعد على التحسن خلال العلاج (النعمة والعجيلي، ٢٠٠٤).

٢- ٢- ٦ مزايا نظرية العوامل الخمسة الكبرى :

تتميز هذه النظرية ببعض المزايا بعدة مزايا ذكرها عبد الخالق والأنصاري (١٩٩٦) و يمكن

إجمالها في ما يلي:

■ الفروق الفردية : قدرة نظرية العوامل الخمسة الكبرى على تحديد الفروق الفردية بين الأشخاص .

■ الثبات والصدق : برهنت العديد من الدراسات كما هو موضح سابقاً أن مقاييس هذه العوامل على درجة عالية من الصدق والثبات .

■ سهولة اللغة: يمتاز نموذج العوامل الخمسة الكبرى بالوضوح لدى عامة الناس ، حيث يضم عدداً كبيراً من السمات الشائعة والدارجة في اللغة المستخدمة في الحياة اليومية.

- الشمولية : تتميز هذه النظرية بأنها أكثر النظريات وصفا وشمولية للشخصية الإنسانية مقارنة بالنظريات السابقة، حيث توفر للمتخصصين نسقا أو نظاما متكاملًا للبحث في الشخصية (الأنصاري، ٢٠٠٢).
- متوسطة المدى : بمعنى أنها ليست قليلة العدد مثل عوامل آيزنك ، و لا بكثرة العدد كعوامل كاتل.
- تعتمد نظرية العوامل الخمسة الكبرى على تراث ممتد عبر فترة زمنية غير قصيرة.
- يعتبر نموذج العوامل الخمسة ذا فائدة في البحث والتعلم ، حيث يشير مؤيدو نموذج العوامل الخمسة إلى أن التحليل العاملي يعتبر جسرا مساعداً بين النظريات الإكلينيكية والنظريات السلوكية.

٢- ٢- ٧ نقد نظرية العوامل الخمسة الكبرى :

- عدم اتفاق الباحثين على اللغة والمنهج لقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية حيث برزت منذ البداية مشكلة تتعلق بتسمية العوامل الخمسة ، وهناك عدم اتفاق على أسمائها فالبعض يستخدم الأعداد الرومانية أو الأحرف الأبجدية أو الأسماء، حيث اقترح هامبسون و جولدبوج و جون (Hampson , Goldberg & John (1987 على تحديد العوامل الخمسة عن طريق حساب الدرجة المعيارية لكل عامل (الفايز ، ٢٠٠٧).
- حصر عدد من العوامل في خمسة عوامل، ويعد كل من كاتل و إيزنك & *Cattel* و *lysenc* من أكبر المعارضين لنموذج العوامل الخمسة الكبرى، حيث يصّر كاتل *Cattel* على وجود أبعاد أساسية للشخصية أكثر بكثير من الأبعاد الأساسية الكبرى. بينما يؤكد إيزنك *lysenc* على أن العوامل الخمسة كثيرة في عددها ، وبالتالي لا بد من تقليصها إلى عدد أقل من الأبعاد كما يرى إيزنك *lysenc* أن بعد الانسجام وبقطة الضمير من الأبعاد الخمسة الكبرى يندرجان تحت بعد الذهانية (الفايز ، ٢٠٠٧).

اتخاذ القرار

٢- ٣- ١ تمهيد:

لقد نالت عملية اتخاذ القرار *Decision Making* عناية بالغة من كل من علماء النفس والاجتماع والإدارة الحديثة، ويتفق هؤلاء العلماء على أن هناك معنى واضحا لإتخاذ القرار في وجود بدائل تحتاج إلى المفاضلة واختيار أنسبها، وبالتالي فإن عملية المفاضلة هذه

هي صلب معنى اتخاذ القرار (الزهراني، ٢٠٠٤: ١٥). كما أوضح (Salovic, 1990) " أن اتخاذ القرار يعد جوهر السلوك الهادف أو الذكي وأن اتخاذ القرار درس منذ القدم عن طريق الفلاسفة والرياضيين والاقتصاديين والإحصائيين، وبالرغم من ذلك فهو ذو تاريخ قصير في علم النفس، فقد ظهرت أول مراجعة واسعة لنظرية اتخاذ القرار في مجلة التقارير النفسية للعالم ادواردز عام (1954) Edwards " (في الشهري، ٢٠٠٩: ٤٩).

٢-٣-٢ تعريفات اتخاذ القرار:

التعريف اللغوي:

ويشير العمري بأن كلمة قرار لغة مشتقة من أصل لاتيني معناها القطع أو الفصل. أما اصطلاحاً فقد اتفق الباحثون والمختصون على أن القرار هو إصدار حكم معين في موقف ما وذلك بعد التفحص الدقيق للبدائل المختلفة (العمري، ٢٠٠٢). ويأتي جذر "قر" في المعجم الوسيط (ص ٧٢٥) على هذا النحو: قرّ بالمكان، أقام. تقول قررت في هذا المكان: سكن واطمأن، تقرر الأمر: استقر وثبت الرأي أو الحكم: أمضاه من يملك إمضاه، استقر بالمكان: تمكن وسكن.

التعريف الاصطلاحي:

أما سايمون (1947) Simon فقد عرف اتخاذ القرار بأنه " اختيار بديل من البدائل المتاحة لإيجاد الحل المناسب لمشكلة جديدة ناتجة عن عالم متغير" (الفضل، ٢٠٠٤: ١٥). بينما عرف يونغ (1969) Young اتخاذ القرار بأنه " عملية إدراك تشمل الظواهر الفردية والاجتماعية ويستند إلى حقائق وقيم، تؤدي إلى اختيار بديل واحد، من بين بدائل كثيرة تؤدي إلى الوصول إلى حل" (طعمة، ٢٠٠٦ م: ١٥). ويرى الخرابشة (٢٠٠٢) إلى أن الأساس في اتخاذ القرار هو المفاضلة بين البدائل المتاحة ثم اختيار بديل من البدائل المطروحة بعد دراسة وتفكير، ومن ذلك فإن اتخاذ القرار هو عملية عقلية يتم من خلالها توليد وتقييم البدائل المختلفة ثم اختيار البديل الأفضل من بين البدائل على أساس مجموعة من الخطوات المتسلسلة لتحقيق هدف محدد. وترى الباحثة أن عملية اتخاذ القرار هي علم له أصوله وقواعده وفق مهارته في إختيار البديل الأفضل في ظل الظروف الممكنة.

٢-٣ - المدارس العلمية لإتخاذ القرار:

أشار حبيب (١٩٩٧ م : ٨٦) بأن السلمي قسم المدارس الفكرية في عملية اتخاذ القرار على النحو التالي:

١- المدرسة الواقعية:

تتظر هذه المدرسة إلى عملية اتخاذ القرار بطريقه علميه وعمليه في الوقت نفسه وتعتمد إلى اتخاذ القرار في ضوء دراسة المشكلة الحالية والبدائل المتاحة أمام حل هذه المشكلة، وتكلفة كل بديل في ضوء الإمكانيات المتاحة والظروف البيئية المحيطة.

٢- المدرسة الإستراتيجية:

وهي نظرة شمولية إلى كافة المواقف التي تمر بها المنظمة وتعتبر أنه يجب النظر إلى كل موقف أو مشكلة داخل المنظمة في أثناء عملية المفاضلة بين البدائل المتاحة لإتخاذ القرار على ضوء الإستراتيجية العامة التي تنتهجها المنظمة، وبناء على ذلك يمكن أن تتصف القرارات التي تصل إليها المنظمة أحياناً بعدم الرشد، نظراً لوجود متغيرات إستراتيجية تلعب دوراً في ترجيح البديل الأمثل الذي يتخذ بناء عملية القرار.

٣- المدرسة المختلطة:

وتمثل هذه المدرسة اتجاهاً توفيقياً يساير معطيات الواقع لكل موقف أو مشكلة تستلزم اتخاذ قرار ما . وذلك أيضاً في ضوء الإطار الإستراتيجي العام الذي تنتهجه المنظمة. ويشير المنيف (١٩٧٧ : ٧) إلى وجود ثلاثة مداخل نظرية لإتخاذ القرار، حسب آراء كل من تشستر برنارد وسايمون وكبнер - تريجو، يتعلق كل منها بوجهات النظر، إما بإستخدام المنطق والتحليل العلمي عند كل من سايمون وكبнер - تريجو، أو بالتركيز على الحدس بإستخدام الحكمة والتجارب الشخصية عند تشستر برنارد.

ويشير عبد الحفيظ (١٩٨١) إلى وجود أسلوبين في اتخاذ القرارات في كثير من الدول النامية : القرار الفردي، والقرار الجماعي، ويرى أن القرار الفردي هو الغالب والأكثر شيوعاً في هذه الدول (في الزهراني، ٢٠٠٩ : ٤١).

٢-٣ - أنواع القرارات:

يفرق سايمون (1947) Simon بين عدة أنواع من القرارات ويوضحها على النحو

التالي:

١. القرار الهادف : هو الذي يرتبط بالهدف النهائي، والقرار غير الهادف : هو الذي لا يؤدي إلى تحقيق الهدف النهائي.
٢. القرار الرشيد : هو القرار الذي يعود إلى إختيار بدائل تؤدي إلى تحقيق الهدف النهائي.
٣. القرار غير الرشيد : هو القرار العفوي الذي لا يساعد على الوصول للهدف النهائي.
٤. القرار المبرمج : هو القرار الذي يخضع لحسابات وخطط دقيقة، ويتبع جداول زمنية محددة ومقننه.
٥. القرار غير المبرمج يتطلب قدراً كبيراً من الابتكار، وتختلف أساليب معالجة القرار غير المبرمج عن القرار المبرمج (النمر وآخرون، ١٩٩١ : ٧٥) .

٢- ٢- ٤ العناصر الأساسية للقرار:

- إن لأي قرار عناصر أساسية يتكون منها تتمثل في:
١. " عنصر المشكلة :حيث توجد مشكلة أو صعوبة تعترض الفرد، ولذلك فإن إرادة الإنسان لا تتحرك نحو اتخاذ القرار إلا بوجود تلك المشكلة من جانبه.
 ٢. تعدد الحلول والبدائل : فالقرار لا بد أن يكون وليداً لعملية المفاضلة والموازنة الرشيدة والفعالة بين عدد من الحلول والبدائل المتاحة.
 ٣. ولكي يتحقق ذلك يجب تعديل القرار وتطويره بما يتفق عقلياً مع الحل الأمثل للمشكلة التي يجابهها الفرد ، وبما يحقق الهدف المطلوب "(عفيفي، ١٩٩٧ م : ٢٠٣).

٢- ٣- ٥ مظاهر عملية اتخاذ القرار:

- ذكر (حبيب ، ١٩٩٧ : ٦٩) أن سايمون (١٩٤٧) *Simon* يرى أن عملية اتخاذ القرار تتميز بثلاثة مظاهر رئيسية تتضح فيما يلي:
١. الذكاء *Intelligence* : ويتمثل في البحث عن الجوانب التي تحتاج إلى قرارات في العمل ثم جمع المعلومات عنها ، ثم التعرف على المشكلة وأبعادها وحقيقة معناها.
 ٢. التصميم *Design* : وهو عبارة عن الابتكار ، وإيجاد الطرق المحتملة للحلول وتحليلها وتقييمها.
 ٣. الاختيار *Choice* : وهو عبارة عن اختيار البديل الأفضل من بين الحلول المتاحة ثم وضع هذا البديل موضع التنفيذ بإعتباره أكثر الحلول احتمالاً للنجاح .

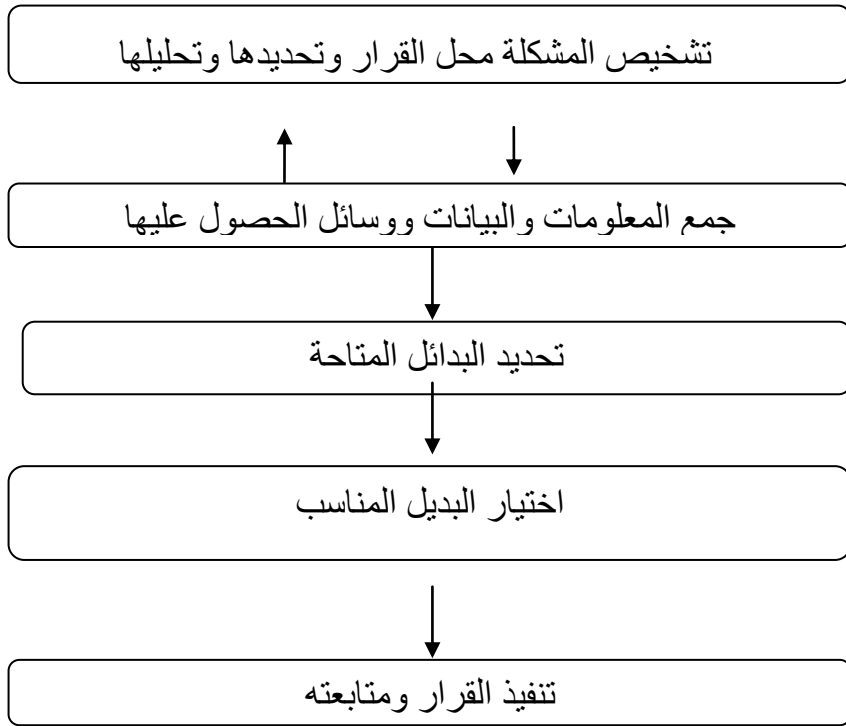
ويلاحظ أن هذه المظاهر الثلاثة الرئيسية التي تمر بها عملية اتخاذ القرار عمليات متداخلة ولا يمكن الفصل بينها، لأنها عناصر لعملية مستمرة.

٢- ٣- ٦ خطوات اتخاذ القرار

فقد ذكر الزهراني (٢٠٠٩) إلى أن عبد الوهاب (١٩٨٢ : ٤٢) أشار إلى أن اتخاذ القرارات هو اختيار بين مجموعة من البدائل ، وهو عملية عقلية تمارس فيها خطوات التفكير المنطقي الذي يتخلص في أن هناك هدفاً يراد الوصول إليه أو مشكلة يراد حلها، وتوجد معلومات بشأن هذه المشكلة، ويقوم متخذ القرار بتحليلها للتوصل إلى بدائل معينة، ثم يختار أحد هذه البدائل أو مجموعة منها، وهذا هو الأسلوب العلمي في اتخاذ القرارات، والذي يختلف عن غيره من الأساليب، مثل التجربة والخطأ والتقليد، في أنه موضوعي يقوم على دراسة البيانات والحقائق وتحليلها وإبعاد التحيز الشخصي والنظرة الذاتية بقدر الإمكان، ويعمل على استغلال الموارد المتاحة أحسن استغلال، وتحقيق الأهداف المطلوبة بالدرجة الواجبة من الفعالية.

ويفرق ساعاتي (١٩٨٤ : ١٦٣) بين مفهوم صنع القرار و اتخاذ القرار، حيث يرى أن عملية صنع القرار تتضمن جميع العوامل المشتركة سواء كانت هذه العوامل اجتماعية أو سياسية أو اقتصادية أو ثقافية، أي أنها العملية التي تتضمن الإعداد والتحضير والتكوين للقرار بمختلف الحثثيات والأسباب، أما مفهوم إتخاذ القرار فهو المرحلة النهائية في عملية صنع القرار.

ويذكر عباس (٢٠٠٤) أن عملية اتخاذ القرارات تمر بمراحل وخطوات منظمة ومتعددة من الضروري لمتخذ القرار أن يتابعها للوصول إلى قرار رشيد .وتبدأ عملية اتخاذ القرار بتشخيص المشكلة، والعمل على جمع البيانات والمعلومات، ثم تحديد البدائل ، وإختيار أحدها ، ومتابعة تنفيذه.



شكل (٢-٣) يوضح خطوات اتخاذ القرار

ويرى عباس (٢٠٠٤: ١٠٣-١٠٦) إلى أن القرار له عدة خطوات هي:

١- تحديد المشكلة : هناك ثلاث أنواع من المشاكل:

أ. المشاكل المتكررة: وهي التي يتكرر حدوثها دائماً، ولها علاقة بالأعمال والأمور اليومية،

كالتأخر عن الدوام الرسمي للمحاضرة أو خروج الموظفين قبيل انتهاء الدوام.

ب. المشاكل الجوهرية: وهي تلك المتعلقة بمشاكل التخطيط والتنبؤ والسياسات، واتخاذ

الإجراءات والرقابة والتوجيه.

ج . المشاكل العرضية والطارئة: ويقصد بذلك الأحداث غير المتوقعة والمفاجآت والتي

تحصل لأسباب داخل المنظمة أو خارجه عن البيئة المحيطة، مثلاً حدوث أزمة سياسة

حالت دون وصول البضاعة ارتفاع مفاجئ في الرسوم.

٢- وضع البدائل : ويقصد بذلك بدائل الحلول الممكنة أمام متخذ القرار لحل المشكلة التي تواجهه والبديل الأمثل هو الحل، وهو القرار الذي يتم اختياره ، والمدير الناجح هو الذي يستطيع أن يضع أكثر من بديل واحد.

٣. مرحلة تقييم البدائل: وهي عملية شاقة يقوم بها الإداريون ذووا الخبرة في هذا المجال وغرضهم من ذلك هو تدريب بدائل الحلول للمشكلة حسب أهميتها، فالبديل الذي ينطبق على المعايير التي يحددها المخطط يكون هو بديل الحل الأول.

٤. تنفيذ القرار: من الضروري أن يقوم متخذ القرار بشرح قراره للقائمين على عملية التنفيذ ويناقشهم فيه ويستمع إلى وجهات نظرهم بغرض كسب موافقتهم عليه لإثارة الرغبة لديهم بتنفيذه ووضع الحافز لهم للعمل على تنفيذه بدقة.

٥. متابعة تنفيذ القرار وتقييم النتائج: بعد اختيار البديل الملائم فإن عملية اتخاذ القرار لم تنته بعد، بل يأتي دور المتابعة، وعملية التنفيذ مهمة للغاية لأنه يعتمد عليها نجاح القرار في تحقيق أهدافه، وعند عملية التقييم النهائي أي بعد تنفيذ القرار يقوم متخذ القرار بمقارنة الإنجاز الفعلي مع ما هو محدد في القرار، وبذلك يتأكد من مستوى النجاح الذي حققه قراره.

٢- ٣- ٧ العوامل المؤثرة على اتخاذ القرار:

أوضح أغا (١٩٧٩) أن مراحل عملية اتخاذ القرار تتأثر بجوانب أربعة هي :

١. البواعث النفسية لدى الفرد ومدى معقوليتها والتي يمكن من خلالها تفسير السلوك النفسي للفرد في اتخاذ القرار .

٢. البيئة النفسية للفرد حيث تعتبر المصدر الأساسي الذي يوجه الفرد إلى اختيار القرار من بين البدائل التي أمامه ومن ثم كان اتخاذه له .

٣. دور التنظيم ذاته في خلق البيئة النفسية للفرد من خلال تحديد الأهداف له و إتاحة الفرص للممارسة الإدارية وإكتساب الخبرة داخل التنظيم ومده بالمعلومات والبيانات والبدائل و إسناد المسؤوليات له مع منحه القدر اللازم من السلطة .

٤. النسق القيمي الذي يحكم المجتمع فمن البديهي أن أي تنظيم لا يأتي من فراغ ولكنه يباشر نشاطه في المجتمع وللمجتمع فكل منهما يؤثر في الآخر ويتأثر به .

الإدارة المدرسية

٢- ٤- ١ تهديد:

تُعد الإدارة المدرسية حجر الزاوية في العملية التعليمية التربوية، فهي التي تنير الطريق وتفتق أذهان العاملين في الميدان التربوي، لتصل بهم إلى تحقيق الأهداف التي وضعت لها، كما أنها تعمل على توفير مناخ صحي عام بالمدرسة يعمل فيه كل أفراد المدرسة بارتياح تام، تسود فيه علاقات طيبة بينهم، وتسعى إلى تحقيق النظام والاستقرار في المدرسة، وتعمل أيضاً على رفع الروح المعنوية للعاملين وتزيد من دافعيتهم للعمل وتحقيق الإنجاز (الحارثي، ٢٠٠٩).

٢-٤-٢ مهام وصلاحيات مديرة المدرسة :

فحسب اللائحة الداخلية الصادرة بموجب قرار وزاري برقم ١/٦٤٥٢/٥/١ بتاريخ ١٣٩٠/١٢/٣ هـ (وزارة المعارف) تعرف مديرة المدرسة بأنها "المسؤولة عن توجيه المدرسة إدارياً وفنياً وعن مراقبة الدراسة وأعمال الموظفين وسلوك الطالبات، وعن مجتمع المدرسة بشكل عام. وهي رئيسة مجلس المدرسات واللجنة الإدارية وجميع المجالس أو اللجان التي تعقد داخل المدرسة بصفة دائمة أو مؤقتة وهي المرجع لجميع الموظفين بالمدرسة والقائمة على تنسيق أعمالهن ". فبناءً على ذلك تصبح مديرة المدرسة مسؤولة عن تنظيم العمل المدرسي وتهيئة الظروف المناسبة لتحقيق الأهداف التربوية للمدرسة. لذلك فقد أنيطت بها عدد من المهام والمسؤوليات، وفوضت بعدد من الصلاحيات ستوردها الباحثة فيما يلي، كما تضيف الباحثة بعض الرؤى التي تناولت خصائص مديرة المدرسة والتي تناولت تلك الخصائص في تفاعلها مع فاعلية الذات والعوامل الخمسة واتخاذ القرار، وتوضح كل تلك الجوانب كما يلي:

٢-٤-٣ مهام مديرة المدرسة :

وسوف تستعرض الباحثة بشكل مختصر مهام مديرة المدرسة كما ذكرت في (وزارة المعارف، ١٤٢٠) وذلك حسب اللائحة الداخلية الصادرة بموجب قرار وزاري برقم ١/٦٤٥٢/٥/١ بتاريخ ١٣٩٠/١٢/٣ هـ ، وهي كالآتي:

٢- ٤- ٥ خصائص مديرة المدرسة:

البعد الشخصي: ذكر البرادعي (١٩٨٨) صفات مدير المدرسة الشخصية تتمثل في قوة الشخصية، والقابلية للتكيف، والرغبة في العمل، والعدل في المعاملة، والثقة في النفس، والإتزان والروية، والتعاون مع الآخرين.

وحدد سليمان (١٩٧٨) الصفات الشخصية للمدير التالية:

- الإحساس بالمسؤولية الملقاه على عاتقه، بحيث ينعكس هذا على المعلمين والعاملين والطلبة.
- مراعاة العدالة التامة في تعامله مع مرؤوسيه دون تحيز أو عصبية أو السماح بوجود الوشاية بين العاملين.
- اتخاذ القرارات بصورة علنية وفي اجتماع عام بعد مناقشة واقتناع.
- الاتسام بالخلق الطيب والقوة الحسنة لزملائه والعاملين والطلبة من خلال احترام المواعيد والمشاعر الإنسانية وحسن المظهر.
- القدرة على حل المشكلات .

البعد الوظيفي: وذكر مصطفى وآخرون (١٩٧٧) عن مجالات العمل في الإدارة المدرسية وهي:

- الإدارة كمهارة في القيادة لتنمية البرنامج التعليمي : يقع على عاتق مدير المدرسة مسؤولية تنمية القيادة في أعضاء هيئة المدرسة لتحسين البرنامج التعليمي بها، وأن يلم المدير بالتطورات الحديثة بالتربية .
- الإدارة كمهارة في العلاقات الإنسانية: كأن يعمل المدير على خلق جو مرضٍ داخل المدرسة يتحقق من خلاله احترام المعلمين والطلبة.
- الإدارة المدرسية كمهارة في تهيئة ظروف ملائمة العمل : كأن يشجع المدير العاملين على تعزيز الثقة المتبادلة والمشاركة في اتخاذ القرارات وتعميق الإحساس بالانتماء. فقد أشارت دراسة عبد الرسول (٢٠١٠) إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين مستوى المشاركة في صنع القرار على مستوى المدرسة والنمط القيادي للمدير.
- الإدارة المدرسية كمهارة في التقويم : كالتعرف على الأهداف أولاً، ثم وضع معايير يمكن الحكم على أساسها ومراجعة الخطط على ضوء الأهداف والمعايير.

كما أورد البرادعي (١٩٩٨) أيضاً صفات المدير المهنية وهي: أهلية علمية، وأهلية تربوية، وخبرة إدارية ، وخبرة تدريسية ، وتحمل المسؤولية ، وسعة ثقافة ، والجدية في العمل ، والقدرة على التخطيط والتنظيم ، والقدرة على اتخاذ القرار، فقد ذكرت سهير أبو العلا (٢٠٠٣) أن أفراد الإدارة المدرسية في مدارس التعليم العام يدركون أن نجاح الإدارة المدرسية يتوقف على قدرة المديرين على صنع واتخاذ القرارات التربوية .

البعد الاجتماعي : ذكر حجي (١٩٩٨) أن نجاح مدير المدرسة في عمله مرهون بعلاقاته مع العاملين، ولذا فإن نوعية علاقات المدير بالمعلمين والموظفين والعاملين تؤثر في العمل المدرسي، فالعلاقات السيئة بينه وبين الآخرين تساعد على هبوط الروح المعنوية وتحول المدرسة إلى أحزاب بعضها في صف المدير، وبعضها يتملقه خوفاً، وبعضها ضده، وفي هذا الجو السيئ يفسد العمل التعليمي، من هنا فإن أنسنة العلاقات داخل المدرسة واجب المدير وهي أهم من واجباته.

٢- ٤- ٦ مديرة المدرسة وفاعلية الذات والعوامل الخمسة واتخاذ القرار:

لقد حظيت الإدارة المدرسية باهتمام كبير في الدراسات التربوية، لما لها من دور مهم وبارز في إنجاح العملية التعليمية . فقد شهدت السنوات الأخيرة اتجاهاً جديداً في الإدارة المدرسية، فلم تعد مجرد تيسير شؤون المدرسة سيراً روتينياً ، ولم يعد هدف مديرة المدرسة مجرد المحافظة على النظام مدرستها ، بل أصبح محور العمل في الإدارة المدرسية يدور حول تحسين العملية التعليمية من أجل إيجاد التنمية، عن طريق تفعيل دور المدرسة في المجتمع (بليبسي، ٢٠٠٧) وتتركز في هذا الوقت معظم لقاءات المفكرين حول الإدارة كعملية اجتماعية من الناس إلى الناس، ويتعين على مديرة المدرسة أن تكون مُبدعة حيث أصبح الإبداع مرادفاً للإدارة (عامر، ٢٠٠٠).

"وتعد مديرة المدرسة هي الشخص المؤثر في فاعلية النظام المدرسي، حيث تقوم بعدة أدوار ومسؤوليات داخل نطاق مدرستها وفي المجتمع المحيط بها، ولعل من أهم الأدوار التي تقوم بها مديرة المدرسة أنها قائدة تربوية تعمل مع المعلمات على تشخيص المشكلات التي تواجه المدرسة و وضع الحلول لها ، وينبغي عليها أن تطلق قدرات الأفراد العاملات معها على الابتكار وتشجيع الإبداع في تطوير البرامج واتخاذ الخطوات اللازمة لتطوير العمل التربوي" (كردي، ٢٠١٠: ٢١٣).

فقد ذكرت سميرة كردي (٢٠١٠) أن جوهنسون *Johnson* عام ١٩٩٤م أن دور مديري المدارس معقد ؛ وذلك بسبب طبيعة الأعمال التي يعملون فيها، فعليهم مسؤوليات جديدة، مما يتطلب أن يتحلوا بخصائص مهنية وشخصية للقيام بتنفيذ أعمالهم بنجاح، مما يعني أن دورهم يتسع ويتغير .

ومن وجهة نظر الباحثة فإن اتخاذ القرار يتطلب فاعلية لذات متخذ القرار ، لكي تساعده على اتخاذ القرار وخصوصاً القرارات التي تمس حياة الشخص وتمس حياة الآخرين . فقد ذكر عبدالقادر أثر دراسة أجراها عام (٢٠٠٣) وجود علاقة موجبة بين فاعلية الذات وأساليب التفكير المستخدمة في صنع القرار، و أظهرت دراسة روزنهولتز (*Rosenholtz 1985*) المذكورة في أقرع (٢٠٠٢) أن فاعلية الذات لكل مدير في مهمات توجيه المدرسة هي المهمة وأكثر من هذا؛ لأن المدير يلعب دوراً مركزياً في خلق مناخ مدرسي إيجابي. فعندما يعتقد مدير المدرسة في فاعليته الذاتية فإنه يميل إلى أن تكون أكثر أنجازاً وتقديراً لذاته ويكون أكثر دقة في أنماط قراراته التي تمس شؤؤونه الشخصية وتمس شؤون الإدارة المدرسية. فقد نتج عن دراسة ناديا و ساره (*Nadya & Sarah 1996*) أن فاعلية الذات العامة غالباً ما تكون مرتبطة بدرجة مرتفعة بأهداف وأغراض اتخاذ القرار المهني أكثر من ارتباطها بتوقعات نتائج اتخاذ القرار المهني. كما تثبت أيضاً دراسة وهيستون (١٩٩٦) *Whiston* أن هناك علاقة إحصائية بين أنماط التفاعل الأسري المتمثل في التهيئة الإدراكية والثقافية وإدراك أفراد العينة للفاعلية الذاتية فيما يتعلق بقدرتهم على استخدام القرارات المهنية. هذا من جانب ومن جانب آخر، فإن دراسة موضوع اتخاذ القرار بهدف تقديم رؤية واضحة حوله لا يمكن أن تتم بمعزل عن العوامل المتداخلة التي يمكنها أن تلعب دوراً بارزاً فيه، لا سيما أن قرارات الفرد عادةً ما تكون بحالة عدم تأكد ومتضمنة لنسبة معينة من الخطر تزيد وتقلص حسب درجة أهمية القرار ومستوى الغموض فيه؛ مما يعني قابليته بشكل أكبر للتأثير بالعديد من العوامل منها ما يرتبط بموقف القرار نفسه، ومنها ما يتعلق بشخصية متخذ القرار .

فقد كشفت بعض الدراسات على وجود علاقة بين اتخاذ القرار وسمات الشخصية مثل دراسة عبدون (١٩٧٩) ، ودراسة الخولي (٢٠٠١) أن عوامل الشخصية لا سيما عاملي العصابية والانبساطية يؤثران بشكل كبير على طريقة الفرد في معالجة المعلومات ، والتي تؤثر على اتخاذ القرار، حيث يميل الأفراد المرتفعون على عامل العصابية إلى التركيز على النواحي

السلبية في ذواتهم وفي المواقف ، كما يميل المرتفعون على عامل الإنبساط إلى اتخاذ القرار . وفي دراسة البندري العتيبي (٢٠٠٩) أشارت إلى نتائج دراسة لوينسبتي، وتاتيم، وشامبيرس، ووينس، وجليسون (1999) *Lounsbury, Tatum, Chambers, Owens & Gilbson* إلى ارتباط اتخاذ القرار الجازم موجباً بعامل الانسجام ويقظة الضمير وارتبط اتخاذ القرار سالباً بالعصابية وكذلك أشارت إلى دراسة ببلي (2002) *Bailey* التي دلت نتائجها على ارتفاع القدرة التنبئية لعامل يقظة الضمير على فاعلية الذات في اتخاذ القرار .

ومن العرض السابق، يمكن القول أنه بالنظر إلى الدور الحيوي الذي تلعبه القرارات في نجاح الأفراد -مديرات المدارس - وتحقيقهم للتقدم في كافة مجالات الحياة ، فإن الدراسة الحالية تهدف إلى البحث عن فاعلية الذات والعوامل الخمسة الكبرى وعلاقة كلا منهما بإتخاذ القرار لدى مديرات المدارس .

٢-٥ الدراسات السابقة :

بعد ما قامت الباحثة من عرضها للحقول النظرية التي تناولت متغيرات دراستها الثلاثة بالإضافة لمبحث عن الإدارة المدرسية، والتي سعت أن تضمنه المعرفة الأساسية المرتبطة بذلك وفق ما أتيح لها من مصادر، تقوم الباحثة تكملة لما تقدم بإستعراض بعض الدراسات السابقة التي تناولت هذه الجوانب إضافة لتقديم تعليق عام على تلك الدراسات بغية تحديد موقع الدراسة الحالية بينها، وقد تناولت في هذا المبحث بعض الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت جوانب الدراسة الحالية، وذلك من أجل إعداد خلفية بحثية تفيد في فهم وتعزيد ومناقشة ما ستسفر عنه دراستها من نتائج، وسوف تلتزم الباحثة لما أمكن في هذا الاستعراض للدراسات السابقة بتضمين هدف الدراسة، وعينتها، وأداة القياس المستخدمة فيها، إلى جانب أهم النتائج. وتتوقع الباحثة أن يوفر لها العرض بهذه الصورة إطاراً مرجعياً من المعلومات المرتبطة بموضوع الدراسة الحالية. وسوف تأخذ تلك الدراسات وفق محاور أربعة:

- ١- محور دراسات فاعلية الذات.

٢- محور دراسات العوامل الخمسة الكبرى.

٣- محور دراسات العلاقة بين فاعلية الذات والعوامل الخمسة الكبرى .

٤- محور دراسات علاقة فاعلية الذات والعوامل الخمسة الكبرى بإتخاذ القرار .

٢-٥ - ١ المحور الأول الدراسات التي تناولت فاعلية الذات :

تقع فاعلية الذات في محل اهتمام العديد من الباحثين والعلماء لذا فقد تم تناولها من قبلهم من خلال العديد من الدراسات، ونجد أن من الدراسات التي تناولتها دراسة سميث (2009) Smith والتي هدفت إلى معرفة جوانب الفاعلية الذاتية لدى مدراء المدارس والقيادات التعليمية من خلال ثلاث جوانب هي فاعلية الذات العامة، وفاعليته الذاتية بوصفه مدير تعليمي من خلال الأدوار التقليدية للإدارة والقيادة التعليمية، وفاعليته كمفوض بتقييم الغير كما تناولت علاقة ذلك بمتغيرات ديمغرافية أخرى. طبقت الدراسة مقياس فاعلية الذات العامة من إعداد شوارزر و جورسالي Schvarzer and Jerusalem وغيره من المقياس التي تقيس المجالات الأخرى في الدراسة، وأجريت على عينة من (٣٣١) من المديرين على مستوى وسط ولاية أتلانتا، ومن خلال استخدامها للتحليل العاملي توصلت إلى عدة نتائج أهمها: أن المديرين يشعرون بدرجة مرتفعة في كل الأبعاد ومنها الفاعلية العامة والمهارة الإدارية والفاعلية في العمل التدريسي، فاعلية الانجاز. كما كشفت عن وجود فروقاً في فاعلية الذات ترجع للمتغيرات الديمغرافية مثل: سنوات الخبرة في مجال التعليم والإدارة، والحالة الاجتماعية والمؤهل الأكاديمي للمدير، والموقع الجغرافي للمدرسة، والنظام المدرسي ومستوى الفقر في المدرسة، ومعدلات الالتحاق بالمدارس. تم العثور على اختلافات كبيرة في فاعلية في بعض العوامل الديموغرافية وعدم وجود فروق في مناطق أخرى.

وفيما يتصل بفاعلية الذات لدى المعلمين كشفت دراسة ماسيتاه وآخرون (2010) Masitah, et, al عن العلاقة بين القيادة التعليمية والفاعلية الذاتية في مجال التعليم البيئي لدى معلمي المدارس الثانوية الماليزية، أجريت على عينة تكونت من (٣٠٠) مدرساً من ٣٠ مدرسة ثانوية اليومية الماليزية من عدة مناطق تمثل كل أنحاء الدولة فمطقة بيرليس تمثل الشمالية، ولاية سيلانغور تمثل المنطقة المركزية ولاية باهانج تمثل المنطقة الشرقية، ولاية ملقا تمثل المنطقة الجنوبية ولاية ساراواك تمثل شرق ماليزيا. بلغ حجم العينة الفعلي (٢٦٣)، وتم إجراء معالجات إحصائية متنوعة أظهرت نتائج عديدة من أهمها أن مستوى فاعلية المعلمين في مجال التعليم البيئي متوسطة، كما أوضحت أن تصور المعلمين لفاعلية القيادات التعليمية في مجال التعليم البيئي متوسطة، كما أوضحت أنه هناك علاقة ايجابية دالة بين فاعلية الذات للمعلمين وبين تأهيلهم الأكاديمي.

وفي تركيا أظهرت دراسة يانيسي (Yenice 2009) والتي هدفت إلى معرفة مدى فاعلية المعلم العامه وفاعليته في تدريس العلوم استخدم فيها مقياس فاعلية الذات للمعلم إعداد جيبسون وديمبو Gibson and Dembo ، وتطوير قسكي وباسارو Guskey and Pasarro (1994) والمترجم للغة التركية على يد ديكن (2004) Diken ومقياس فاعلية الذات للمعلم في العلوم من إعداد ريغز وانكوس Riggs and Enochs (1990) وتم تجربته على يد هازر . بكرناز (2004) Hazır-Bıkmaz ، وقد طبقت على عينة بلغ حجمها (١٣٩) من معلمي العلوم بالمدارس الابتدائية التركية توزعت (٦٣) ذكور (٧٦) إناث، وقد أوضحت النتائج أن فاعلية المعلم في تدريس العلوم لا تتغير وفق متغيرات العمر والنوع وسنوات الخبرة العبء التدريسي الأسبوعي وتلقي التدريب في أثناء الخدمة، والرضا الوظيفي، بينما هناك فروقاً في الفاعلية الذاتية العامة تعود لمتغيري سنوات الخبرة والعبء التدريسي الأسبوعي.

وعلى الصعيد العربي كانت أحدث دراسة أردنية نشرتها هدى الخليفة (٢٠١١) والتي هدفت إلى معرفة الفاعلية الذاتية لمعلمي مدارس محافظة الزرقاء ومعلماتها في ضوء متغيرات الجنوسة، والمرحلة الدراسية، والخبرة التدريسية للمعلم. تكونت عينة الدراسة من (٤٠١) معلماً ومعلمة قاموا بالإجابة عن أسئلة مقياس الفاعلية الذاتية للمعلمين لتشانن - موران وولفولك. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الفاعلية الذاتية للمعلمين مرتفعاً، كما توصلت إلى وجود فروق في تقديرات المعلمين لفاعليتهم الذاتية تعزى إلى متغير المرحلة الدراسية، والخبرة التدريسية.

وفي السعودية قام إبراهيم (٢٠٠٥) بدراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين الكفاءة الذاتية و الكفاءة المهنية والمعتقدات التربوية والضغط المهنية، وتكون عدد الدراسة من (٢٠٠) معلم وطالب بكلية المعلمين. استخدم الباحث أداة مقياس الكفاءة الذاتية العامة ومقياس الضغط المهني. ومقياس المعتقدات التربوية ومقياس الكفاءة الذاتية لدى المعلمين وأسفرت نتائج الدراسة عن: وجود علاقة ارتباطية طردية ذات دلالة بين الكفاءة المهنية لدى المعلمين والكفاءة الذاتية العامة، والمعتقدات التربوية، ووجود فروق ذات دلالة بين المعلمين في مراحل التعليم المختلفة في الكفاءة الذاتية المهنية، والكفاءة العامة والضغط النفسية المهنية، والمعتقدات التربوية. وأخيراً وجود علاقة ارتباطية عكسية ذات دلالة بين الكفاءة المهنية لدى المعلمين والضغط النفسي لديهم.

وفي دراسة مماثلة وتوازي سابقتها؛ كشفت نتائج دراسة القحطاني (٢٠٠٤) عن وجود علاقة عكسية قوية بين ضغوط العمل وفاعلية الذات المهنية. والذي انصب هدف دراسته في محاولة الكشف عن ضغوط العمل وفاعلية الذات، علماً بأن عينة دراسته بلغت (٢٠٠) موظف، حيث طبق عليهم مقياس ضغوط العمل ومقياس فاعلية الذات المهنية.

ومن الدراسات الأجنبية في هذا الخصوص نجد هناك دراسة هولندية أجراها ويليم ايفرس وآخرون *Evers, et al (2002 A)* تناولت فاعلية الذات والاحتراق المهني في علاقتهما بإتجاهات المعلمين نحو النظام التعليمي المبتكر في هولندا، بلغت العينة التي أجريت عليها الدراسة (٤٩٠) من المعلمين العاملين في نظام الدراسة المنزلية الجديد، استخدمت ثلاث مقاييس الأول النسخة الهولندية من مقياس ماسالاش للاحتراق المهني من إعداد سجاوفايلي وفان هورن *Schaufeli & Van Horn (1995)* ومقياس فاعلية الذات من تطوير الباحث، ثم مقياس اتجاهات المعلمين نحو نظام التعليم المنزلي الجديد. وقد أظهرت النتائج المستخرجه بطريقة تحليل الانحدار ارتباط جميع أبعاد الفاعلية الثلاثة المحددة في المقياس سلبياً بالاحتراق المهني في أبعاد إلغاء الشخصية واستنفاد العاطفة، كما ترتبط إيجابياً بعد الانجاز الشخصي، وترتبط إيجابياً مع الإتجاهات نحو النظام الجديد المبتكر.

وفي نفس العام قدم أيضاً ويليم ايفرس وآخرون *Evers,et al (2002 B)* دراسة واستهدفت التحقق من فاعلية الذات المتصورة للبحث عن الدعم الاجتماعي بمكان العمل والافتقار للدعم الاجتماعي وعلاقتها، وثلاثة من أبعاد الاحتراق المهني: نفاذ العاطفة، تبدد الشخصية، الانجاز الشخصي، أجريت الدراسة على عينة حجمها (٢٧٧) من معلمي المدارس الثانوية بهولندا، وقد أثبتت النتائج أن الافتقار للدعم من الزملاء والمدراء يؤثر إيجابياً في فاعلية ذاتية الباحثة عن الدعم منهم، كما أن مستوى فاعلية الذات منبئي بمستوى الاحتراق للمعلم، وعلى هذا فإن الشعور بالاحتراق المهني ينجم من شعوره بالافتقار للدعم، وأن شعور المعلم بالإنجاز الشخصي ينبئ بفاعلية الذات.

٢-٥-٢ المحور الثاني الدراسات التي تناولت العوامل الخمسة الكبرى:

ومن الدراسات التي تناولت العوامل الخمسة الكبرى دراسة الشويقي (٢٠٠٨) والتي هدفت إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين الابتكارية الانفعالية وكل من الإلكسيثيميا، والعوامل الخمسة الكبرى في الشخصية، تكونت عينة الدراسة من (٥٢٥) وطبقت عليهم استبانة

الابتكارية الانفعالية، ومقياس العوامل الخمسة الكبرى، ومقياس تورنتو للالكسيثيميا، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة بين الابتكارية الانفعالية والعوامل الخمسة الكبرى في الشخصية (العصابية، الانبساطية، الانفتاحية الانسجام، يقظة الضمير) وكانت جميعها موجبة و دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، ما عدا العلاقة بين الابتكارية الانفعالية والعصابية، فكانت سالبة وغير دالة .

وعلى الصعيد المحلي أجرت لطيفة الشعلان (٢٠١٠) دراسة هدفت إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين الإفصاح عن الذات وكل عامل من العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، مع التحقق من إمكانية التنبؤ بالإفصاح عن الذات من خلال هذه العوامل. وتكونت عينة الدراسة من (١٠٧)، طبق عليهم مقياس الإفصاح عن الذات، وقائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية. وتوصلت النتائج إلى أن أقوى العوامل المنبئة بسلوك الإفصاح عن الذات هما عامل الانسجام يليه عامل الانبساطية، وعلى الرغم من وجود ارتباط موجب بين العوامل الخمسة جميعها والإفصاح عن الذات، إلا أن هذا الارتباط لم يكن مع جميع العوامل قوياً بدرجة كافية تؤدي إلى القدرة على التنبؤ بسلوك الإفصاح عن الذات، إذ أن عامل الشخصية الأقوى ارتباطاً حسب فكرة الانحدار المتعدد المتدرج هو الذي يتنبأ بسلوك الإفصاح عن الذات ويحجب العوامل الأخرى الأقل ارتباطاً.

كما قامت سميرة أبو غزالة (٢٠٠٩) بدراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين كفاءة المواجهة والعوامل الخمسة الكبرى وتكونت عينة الدراسة من (٤٠٠)، واستخدمت الباحثة مقياس كفاءة المواجهة ومقياس العوامل الخمس الكبرى، وتوصلت نتائج إلى أن البنية العاملية للنسخة المصرية لمقياس كفاءة المواجهة *RS* تتضمن خمسة عوامل تتفق إلى حد كبير مع العوامل الخمسة المفترضة لمقياس كفاءة المواجهة: وجود معنى، والمثابرة، والاعتماد الذاتي، والالتزان، والانفراد / الجدة. كما برهنت نتائج الدراسة الحالية على صدق المقياس وذلك من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجات مقياس كفاءة المواجهة ودرجات مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية.

كذلك نجد من دراسات التي أجريت حول العوامل الخمسة الكبرى دراسة شامورو و فورنهام (2009) *Chamorro & Furnham* والتي سعت لمعرفة العلاقة بين سمة الانفتاح على الخبرة وعوامل الشخصية الخمسة الكبرى الأخرى بالمنهج التعليمي، أجريت على عينة من

(٨٥٢) من طلاب الجامعة حيث طبق عليهم مقياس *NEO-FFI* لكوستا وماكري *Costa, & McCrae* كما قام بإستخدام دليل فكتوريا التعليمي من إعداد المجلس الاسترالي لبحوث التعليم لمعرفة منهج التعليم، وقد أوضحت النتائج وجود علاقة إيجابية دالة بين الانفتاح على الخبرة والمنهج التعليمي المتعمق، بينما العلاقة سلبية مع المنهج السطحي، كما أشارت إلى أن العلاقة غير دالة بين عوامل الشخصية الكبرى الأخرى مع منهج التعليم، كما أكدت الدراسة على أن العلاقة بين سمات الشخصية عموماً ونوعية المنهج التعليمي المستخدم أصبحت ضعيفة مقارنة مع ما مضى.

وفي نفس السياق قام ميرا كوماراجيو وآخرين *(Meera Komaraju, et al, (2009)* بدراسة سعت للتعرف على الدور التنبؤي لعوامل الشخصية الكبرى في دافعية الطلاب الأكاديمية وتحصيلهم الدراسي، وكشفت الدراسة والتي طبقت على عينة من (٣٠٨) من الطلاب الجامعيين، واعتمدت في جمع بياناتها على مقياس العوامل الشخصية الكبرى ومقياس الدافعية والسجل الأكاديمي، كشفت من خلال تحليل الانحدار أن يقظة الضمير والانفتاح على الخبرة يفسران ما نسبته ١٧ % من التباين في الدافعية الذاتية، وأن يقظة الضمير والانبساطية يفسران ما نسبته ١٣ % من الدافعية الخارجية، ويفسر نسبة ١١ % من التباين في الدافعية عاملي يقظة الضمير والانسجام، كما أكدت على أن أربعة من عوامل الشخصية (يقظة الضمير، والانفتاح على الخبرة، والعصابية، والانسجام يفسرن ما نسبته ١٤ % من التباين في المعدل التراكمي لدى الطلاب، كما فسرت الدافعية للإنجاز ما نسبته ٥ % من التباين في المعدل التراكمي، وظهرت كشفت الدراسة عن توسط يقظة الضمير في العلاقة بين الدافعية الذاتية والمعدل.

أما دراسة جيرميس و فيرشويرن *(Germeijs & Verschueren (2011)* والتي هدفت للكشف عن قدرة عوامل الشخصية الخمسة الكبرى على التنبؤ بالسلوكيات المعيقة للأداء العملي تم إجراء الدراسة على عينة من (٢٣٣٣) من الموظفين، حيث استخدم فيها مقياس عوامل الشخصية الخمسة الكبرى من إعداد جون وسيرفاستافا *John & Srivastava*، كما تم قياس السلوكيات المعيقة للعمل بمقياس *(CWB-C)* من إعداد سبكتور *Spector* وكشفت عن ارتباط قدرة بعد الانسجام على التنبؤ بالتوجه السلوكي الشخصي المعيق للعمل، والتوجه السلوكي المعيق المتعلقة بالمؤسسة، كما أبانت على قدرة يقظة الضمير التنبؤ بالتوجه السلوكي

المعيق المتعلقة بالمؤسسة في بعد التخريب والسرقة، والانبساطية تنبئ كذلك بالسرقة بينما الانفتاح على الخبرة ينبئ انحرافات الإنتاج.

كما كشفت هيلة السليم (٢٠٠٦) عن طبيعة العلاقة بين التفاؤل والتشاؤم وعلاقتها بالعوامل الخمس الكبرى، واستخدمت الباحثة استمارة أولية لجمع البيانات ومقياس التفاؤل وقائمة عوامل الشخصية الخمسة للإناث، وقائمة المؤشرات الثقافية الدالة على التفاؤل والتشاؤم، وخلصت النتائج إلى وجود ارتباط موجب بين التفاؤل والانبساطية والانفتاح على الخبرة، والتفاني، والوداعة، وارتباط سالب بالعصابية، ووجود ارتباط سالب بين التشاؤم والانبساطية والانفتاح على الخبرة والوداعة، ووجود ارتباط موجب بين التشاؤم والعصابية وعدم وجود ارتباط مع التفاني.

٢-٥-٣ المحور الثالث الدراسات التي تناولت العلاقة بين فاعلية الذات والعوامل الخمسة

الكبرى:

ومن الدراسات التي أمكن الحصول عليها والتي تناولت فاعلية الذات وعوامل الشخصية الخمسة الكبرى دراسة هيرتمان و بتز (2010) *Hartman, and Betz* والتي هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من وجود نوعين من التأثير للعوامل الخمسة الكبرى للشخصية في فاعلية الذات المهنية، الأول التأثيرات العامة أو غير المتخصصة والثاني التأثير الخاص المتعلق ببعض أبعاد تلك الفاعلية استخدمت لقياس العوامل مقياس العوامل الشخصية الكبرى للشخصية (NEO)، كما استخدمت لقياس فاعلية الذات المهنية في عدد ٢٤ مجال من مجالاتها المختلفة ذات الصلة بالفاعلية المهنية للذات حيث قام الباحث بقياس ١٧ من الأنشطة المهنية الأساسية المتخصصة منها : الثقة بالنفس على مستوى المهارات، والفاعلية الذاتية في اتخاذ القرار المهني وذلك على ستة مجالات وظيفية بهولندا، وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها: أن هناك تأثير عام لعاملي يقظة الضمير والانبساطية وارتباط إيجابي دال إحصائياً مع الفاعلية الذاتية، كما أثبتت أنه هناك علاقة سلبية بين العصابية وكل مكونات الفاعلية الذاتية المهنية، كما أوضحت وجود علاقة إيجابية دالة بين الانفتاح على الخبرة والفاعلية الذاتية في الممارسة الإبداعية في العمل.

وفي نفس السياق هدفت دراسة العنود المطرف (٢٠٠٩) إلى معرفة العلاقة بين المهارات الاجتماعية وكلاً من فاعلية الذات وعاملي الشخصية (الانبساط -العصابية) كبعدين

أساسين في الشخصية، وتكونت عينة الدراسة من (٤٠٠) طالبة، واستخدمت الباحثة مقياس المهارات الاجتماعية، ومقياس الفاعلية العامة للذات، ومقياس الانبساط والعصابية المشتق من مقياس للعوامل الخمسة الكبرى في الشخصية، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة إيجابية بين كل من المهارات الاجتماعية، وفاعلية الذات، والانبساط، أي أنه كلما زادت درجة فاعلية الذات، ودرجة الانبساط؛ زادت درجة المهارات الاجتماعية لدى الطالبات، كما كشفت النتائج عن وجود علاقة سلبية (عكسية) بين المهارات الاجتماعية والعصابية، وأخيراً توصلت نتائج الدراسة إلى أن عامل الانبساط يأتي في مقدمة العوامل في التنبؤ بدرجة المهارات الاجتماعية لدى الطالبات، يليه فاعلية الذات، أما عامل العصابية فلم يقدم أي تفسير لاختلاف درجات المهارات الاجتماعية لدى الطالبات.

وفي العام نفسه قدمت خولة البلوي (٢٠٠٩) دراسة هدفت إلى البحث عن طبيعة العلاقة بين سلوك المخاطرة وفاعلية الذات في ضوء العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى المرأة العاملة. والتعرف على الفروق بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية في التنبؤ بسلوك المخاطرة وفاعلية الذات. والتعرف على الفروق في متغيرات البحث تبعاً لمتغير العمر والحالة الاجتماعية (متزوجة، غير متزوجة) والمجال الوظيفي (مدارس، جامعات، مستشفيات، بنوك) ومكان الإقامة (الرياض، تبوك). وتكونت عينة البحث من (٤٠٩) امرأة عاملة من السعوديات العاملات في مدينتي الرياض وتبوك في القطاعات التالية: مدارس، جامعات، مستشفيات، بنوك. وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج منها وجود علاقات إيجابية دالة إحصائياً بين بعض أبعاد سلوك المخاطرة وأبعاد فاعلية الذات والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية. و أن أقوى العوامل إسهاماً وقدرة على التنبؤ بفاعلية الذات هو عامل يقظة الضمير ثم الانبساطية ويليها الانفتاح على الخبرة وأخيراً الطيبة. كما كشف عن وجود فروق دالة إحصائياً في أبعاد سلوك المخاطرة وفاعلية الذات والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لصالح العاملة الأقل من ٣٠ عاماً، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجة العاملة في الرياض ومتوسط درجة العاملة في تبوك في جميع أبعاد سلوك المخاطرة وأبعاد فاعلية الذات، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجة العاملة المتزوجة ومتوسط درجة العاملة غير المتزوجة في جميع أبعاد فاعلية الذات والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية، وأخيراً كشفت عن وجود فروق دالة إحصائياً بين

متوسط درجة العاملة في الرياض ومتوسط درجة المرأة العاملة في تبوك في كل من الانفتاح على الخبرة والطبية ويقظة الضمير لصالح العاملة في تبوك.

ومن زاوية أخرى درس كابرازا وآخرين (2011) *Caprara, et al* إسهام بعض عوامل الشخصية الخمسة الكبرى في تحديد فاعلية الذات الأكاديمية والتحصيل الدراسي لطلاب السنوات النهائية من المرحلتين الثانوية والإعدادية، بلغ حجم العينة (٤١٢) من الطلاب الايطاليين بواقع (١٩٦) ذكور (٢١٦) إناث في العمر من ١٣ - ١٩ سنة. بعد الانفتاح على الخبرة وفاعلية الذات الأكاديمية للطلاب في سن ١٣ سنة يساهمان في تحديد فاعلية الذات الأكاديمية وتحصيل طلاب المدارس الثانوية وذلك بعد عزل متغيري الوضع الاجتماعي والاقتصادي، كما أوضحت أن معدلات طلاب الفصول الأولى بالمدارس الثانوية تسهم في تحديد فاعلية الذات الأكاديمية لعمر ١٦ سنة، والتي تسهم بدورها في تحديدها لطلاب الفصول المتقدمة، وفاعلية الذات الأكاديمية تتوسط جزئياً بين عوامل الشخصية والتحصيل الدراسي المستقبلي. كما أفادت بأن يقظة الضمير سن ١٣ سنة تؤثر تأثيراً غير مباشر في معدلات الفصول العليا من خلال تأثيرها على فاعلية الذات الأكاديمية في سن ١٦ سنة.

ومن ضمن الدراسات التي تناولت فاعلية الذات وعلاقتها بسمات الشخصية دراسة يوسف (2006) *Yusoff* في ماليزيا وهدفت إلى معرفة الفاعلية الذاتية لمديري المدارس بماليزيا وعلاقتها بسمات الشخصية وبعض المتغيرات الأخرى، كما هدفت من خلال ذلك لوضع مقياس للفاعلية الذاتية حيث تم عمل دراسة أولية أجريت على عدد (٤٠) مدير مدرسة جمع الباحث بواسطتها عدد ٤٥ مشكلة أو تحدي أو مهام تتطلب اتخاذ قرارات في إدارة المدرسة، ثم تم تحويلها إلى عدد ٥٨ بند صيغت على طريقة ليكرت وتألف منها مقياس الفاعلية الذاتية لمديري المدرس الماليزية (*MaSPSES*) ثم قام الباحث بعمل كافة الإجراءات العلمية للتحقق من صدق وثبات المقياس وتحديد أبعاده كما يلي: إدارة النجاح الأكاديمي، وإدارة الموظفين، وإدارة شؤون التلاميذ وإدارة المرافق المدرسية، وإدارة تمويل المدرسة، وإدارة شؤون المدرسة مع المجتمعات المحلية. ثم قام بتطبيق الدراسة على عدد (١١٠) من مديري المدارس المشاركين في دورة تدريبية في إدارة المدرسة التي أجراها معهد أمين الدين الباقي، وزارة التربية والتعليم في ماليزيا. وقد توصلت للنتائج التالية: عدد التلاميذ المسجلين يرتبط سلبياً بدرجة دالة بفاعلية المدير في كل أبعادهما إدارة النجاح

الأكاديمي، وإدارة الموظفين، وإدارة شؤون التلاميذ، وإدارة المرافق المدرسية وإدارة تمويل المدرسة، وإدارة شؤون المدرسة مع المجتمعات المحلية، كما أن الدعم المقدم من الآخرين يزيد من فاعلية لمدير في إدارة المدرسة في علاقتها بالمجتمع المحلي بارتباطه بها إيجابياً، كما أوضحت أن عدد مشاركات المدير قبل تعيينه في الأعمال الإدارية يرتبط إيجابياً بفاعليته في الإدارة المالية للمدرسة كما أوضحت أن عمر المدير لا يرتبط بأي بعد من أبعاد فاعلية المدير .

٢-٥-٤ الدراسات التي تناولت علاقة فاعلية الذات والعوامل الخمسة الكبرى واتخاذ القرار:

إن الدراسات التي تناولت اتخاذ القرار مع متغير العوامل الخمسة الكبرى و فاعلية الذات قليلة جداً خاصة عند مقارنتها بالدراسات التي اهتمت بموضوع اتخاذ القرار بشكل عام، وعلى كلاً نجد من الدراسات التي اهتمت بدراسة اتخاذ القرار وعلاقته بالعوامل الخمسة الكبرى دراسة البندري العتيبي (٢٠٠٩) هدفت الدراسة إلى فحص العلاقة بين أساليب اتخاذ القرار والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية والأفكار غير العقلانية. ولتحقيق هذه الأهداف تم تطبيق مقياس أساليب القرار العامة لكل من *Scott & Bruce*، ومقياس العوامل الخمسة الكبرى من إعداد الرويتع، واختبار الأفكار اللاعقلانية للريحاني على عينة مكونة من (١٠٩٧) طالبة من طالبات جامعة الملك سعود، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود ارتباط موجب ودال بين الأسلوب الحدسي في اتخاذ القرار وكل من العصابية، والانبساط، والتفاني، والوداعة، والانفتاح، والتفكير غير العقلاني، وقد ارتبط هذا الأسلوب سالباً بدلالة بالتحصيل الدراسي، و وجود ارتباط سالب ودال بين الأسلوب العقلاني في اتخاذ القرار وعامل العصابية، وقد ارتبط موجباً بدلالة بكل من الانبساط، والوداعة، والانفتاح، و وجود ارتباط موجب ودال بين الأسلوب التفاني في اتخاذ القرار وعامل العصابية والانبساط، وارتباط سالب ودال بين هذا الأسلوب وعامل التفاني والتحصيل الدراسي. وأخيراً وجود ارتباط موجب ودال بين الأسلوب الاعتمادي في اتخاذ القرار والعصابية، والوداعة، والتفكير غير العقلاني.

وهذا ما دعمته نتائج دراسة ساهاني وآخرين (٢٠٠٩) *Saihani, et al* والهدف من هذه الدراسة هو معرفة علاقة سمات الشخصية بالإبداع في صنع القرار لدى القادة، وقد أجريت على عينة من (٤٨٢) من المديرين التنفيذيين للمؤسسات الصناعية في ماليزيا، وقد استخدم فيها مقياس جولدبرغ (1993) *Goldberg* لقياس عوامل الشخصية الكبرى ومقياس روادسب

Raudsepp (1983) لقياس الإبداع في صنع القرار، وقد توصلت من خلال استخدام تحليل الانحدار المتعدد إلى وجود تأثير كبير لسمات شخصية الانسجام والانفتاح على الخبرة والانبساطية والعصابية على الإبداع في عملية صنع القرار .

وأشارت نتائج دراسة ليريولا و ليفين (*2001*) *Lauriola & Levin* أن لعوامل الشخصية أثراً يمكن أن يسهم في التنبؤ بذلك مع وجود اختلافات تعزي للمتغيرات الديمغرافية، وقد أثبتت أن عامل الانفتاح على الخبرة يتنبأ بمستوى دال في مجال المخاطرة في تحقيق المكاسب، بينما ارتبطت العصابية سلبياً بالمخاطرة في اتخاذ القرار. وقد كان هناك اتجاهاً للعصابية يؤكد وجود تأثير عكسي على المخاطرة في جانب الخسائر حيث ارتبطت مع زيادة النتائج العالية المخاطرة. علماً بأن الدراسة تناولت العلاقات بين سمات الشخصية الخمسة الكبرى والمخاطرة في اتخاذ القرار وبعض المتغيرات الديمغرافية الأخرى العمر والنوع، وقد أخذت عينة من مستويات عمرية متفاوتة من الايطاليين، وقد تناول المخاطرة في اتخاذ القرارات من جانب تحقيق المكاسب وجانب تجنب الخسائر .

ومن الدراسات التي أشارت إلى العلاقة بين اتخاذ القرار وفاعلية الذات دراسة العتيبي (٢٠٠٨) فقد هدفت إلى معرفة العلاقة بين اتخاذ القرار والفاعلية الذاتية والمساندة الاجتماعية . وتكونت عينة الدراسة من (٢٤٢) مرشداً من المرشدين الطلابيين، وأسفرت نتائج الدراسة عن تواجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠،٠١) بين كل من درجات القدرة على اتخاذ القرار وكل من درجات فاعلية الذات (٠،٤٢٨) ، وكذلك كشفت عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات فاعلية الذات تعزى للسنوات الخبرة ، وكذلك كشفت نتائج الدراسة عن وجود إمكانية التنبؤ على اتخاذ القرار لدى المرشدين الطلابيين من خلال فاعلية الذات والمساندة الاجتماعية.

هذا من جانب ومن جانب آخر كشفت دراسة وى تشنغ ماو (*2000*) *Wei-Cheng Mau* والتي تقيس الاختلافات الثقافية في أساليب صنع القرار المهني والفاعلية الذاتية في صنع القرار، فقد أجريت على اثنين من المجموعات الثقافية لطلاب جامعيين الأولى مجموعة الطلاب الأمريكيين وبلغ عدد عينتهم (٥٤٠) ومجموعة الطلاب التايوانيين وبلغ حجم عينتهم (١٠٢٦) طالب وقد أوضحت الدراسة أن هناك فروقاً دالة إحصائية في أساليب صنع القرار وفي الفاعلية

المهنية الذاتية تعزي للخلفية الثقافية للفرد، كما أبانت وجود فروقاً أيضاً تعزي لمتغير الجنسية والنوع ذكر أنثى.

٢- ٥- ٥ التعقيب العام على الدراسات السابقة :

١. من خلال استعراض الباحثة للدراسات السابقة وجدت هناك تنوع في أهدافها، وعينتها وأدواتها، ونتائجها، ومدى علاقتها بالدراسة الحالية وفيما يلي عرضاً لذلك:

- اختلفت الدراسات السابقة في أهدافها تبعاً لأهداف الباحثين، فاختلفت بعض تلك الدراسات السابقة في بعض أهدافها مع الدراسة الحالية، حيث تناولت بعض الدراسات السابقة فاعلية الذات وعلاقتها ببعض المتغيرات كدراسة سميث (2009) *Smith*، ودراسة ماسيتاه وآخرون (2010) *Masitah, et al*، ودراسة يانيسي (2009) *Yenice* ودراسة هدى الخلايلة (٢٠١١)، ودراسة ابراهيم (٢٠٠٥)، ودراسة القحطاني (٢٠٠٤) وكذلك دراسة أيفرس وآخرون (2002 A) *Evers, et al*، ودراسة أيفرس وآخرون (2002 B) *Evers, et al*. في حين اتفقت أهداف دراسة هيرتمان و بتز (2010) *Hartman and Betz*، ودراسة العنود المطرف (٢٠٠٩)، ودراسة خولة البلوي (٢٠٠٩) وكابرا وأخريين (2011) *Caprara, et al*، ودراسة يوسف (2006) *Yusoff*، ودراسة العتيبي (٢٠٠٨)، ودراسة وي تشنغ ماو (2000) *Wei-Cheng Mau* مع بعض أهداف الدراسة الحالية.

- وفي ما يتعلق بالمتغيرات الديمغرافية التي تخص فاعلية الذات فقد كشفت دراسة سميث (2009) *Smith*، ودراسة يانيسي (2009) *Yenice*، عن وجود فروق تعزي للخبرة أيضاً كشفت دراسة هدى الخلايلة (٢٠١١)، وإبراهيم (٢٠٠٥) عن وجود فروق تعزي للخبرة ومراحل التعليم هذا من جانب ومن جانب آخر أسفرت دراسة سميث (2009) *Smith*، ودراسة هدى الخلايلة (٢٠١١) عن ارتفاع السمة العامة لفاعلية الذات لدى أفراد عينة الدراسة.

- لقد تبيانت عينات الدراسة من باحث لآخر تبعاً لنوع المستجيب كما تنوعت عينات دراستها من مدراء، وموظفين، ومعلمين، وطلاب جامعات ومن الدراسات التي تناولت مدارء المدارس دراسة سميث (2009) *Smith*، ودراسة يوسف (2006) *Yusoff* ودراسة ساهاني وآخريين (2009) *Saihani, et al*.

- ومن الدراسات التي تناولت عينات أحجامها كبيرة في دراستها دراسة جيرمجس وفيرشويرن (2011) *Germeijs & Verschueren* فقد بلغت ٢٣٣٣ موظف وكذلك عينة شامورو و فورنهام (2009) *Chamorro & Furnham* والبالغ عددها ٨٥٢ طالب، وأيضاً عينة الشويقي (٢٠٠٨) والمكونة من ٥٢٥ فرد، أما بقية الدراسات فتراوحت أحجام متوسطة ما بين ٤٠٠ فرد إلى ٢٠٠ فرد وفقاً لمجتمع الدراسة أما عن الدراسات التي تناولت عينات صغيرة دراسة يوسف (2006) *Yusoff* فبلغ عدد أفراد العينة ١١٠ مدير، وكذلك دراسة لطيفة الشعلان (٢٠١٠) بلغت عينتها ١٠٧ فرد.
- كما تنوعت العينات في الدراسة الواحدة كدراسة خولة البلوي (٢٠٠٩) والذي ضمت العديد من العاملات السعوديات في مختلف المجالات في الصحة، والتعليم، والبنوك، وكذلك تنوعت عينة يانسي (2009) *Yenice* ودراسة هدى الخليلة (٢٠١١) حيث ضمت معلمين ومعلمات، أيضاً دراسة ابراهيم (٢٠٠٥) التي جمعت بين طلاب الجامعة والمعلمين ودراسة وى تشنغ ماو (2000) *Wei-Cheng Mau* التي طبقت على طلاب من الجنسية الأمريكية وطلاب من الجنسية التايوانية.
- الدراسات السابقة اتسمت بالحدثة فجميع تلك الدراسات أجريت في القعد الأول من القرن الحالي، وكذلك أمكن على الباحثة الحصول على دراسات أجريت خلال العام الحالي ٢٠١١ مثل دراسة هدى الخليلة، وكذلك دراسة جيرمجس وفيرشويرن (2011) *Germeijs & Verschueren*، وكابارا وآخرين (2011) *Caprara, et al*.
- ومن بين الدراسات السابقة وجدت عدة دراسات جماعية مثلت ٣١% من الدراسات السابقة التي حصلت عليها الباحثة، دراسة أيفرس وآخرون (2002) *Evers, et al*، ودراسة دراسة شامورو و فورنهام (2009) *Chamorro & Furnham*، ودراسة جيرمجس وفيرشويرن (2011) *Germeijs & Verschueren*، ودراسة ميرا كوماراجيو وآخرين (2009) *Meera Komaraju, et al*، وأخيراً دراسة هيرتمان و بتز (2010) *Hartman, and* *Betz*، و دراسة كابارا وآخرين (2011) *Caprara, et al*، ودراسة ساهاني وآخرين (2009) *Saihani, et al*، ودراسة ليريولا وليفين (2001) *Lauriola & Levin*.
- تنوعت الأدوات المستخدمة في الدراسات السابقة فمنها ما استخدم الاستبانات المعدة من قبل الباحث لغرض دراستهم بإستثناء بعض الدراسات التي استخدمت مقاييس معدة مسبقاً

بأيدي باحثين غيرهم، وفي الدراسات السابقة التي تناولت فاعلية الذات دراسة سميث (2009) *Smith*، ودراسة يانيسي (2009) *Yenice* ودراسة هدى الخلابة (٢٠١١)، ودراسة ابراهيم (٢٠٠٥)، ودراسة القحطاني (٢٠٠٤). وفي الدراسات السابقة للعوامل الخمسة الكبرى التي استخدمت مقياس معدة مسبقاً دراسة الشويقي (٢٠٠٨)، ودراسة لطيفة الشعلان (٢٠١٠)، ودراسة سميرة أبو غزالة (٢٠٠٩) ودراسة جيرمبس و فيرشويرن (2011) *Germeijs & Verschuieren* ودراسة هيلة السليم (٢٠٠٦) وأخيراً ودراسة دراسة شامورو و فورنهام (2009) *Chamorro & Furnham*، ودراسة هيرتمان و بتز (2010) *Hartman, and Betz* التي استخدمت قائمة كوستا وماكري كما هي مستخدمة في الدراسة الحالية. و أتت دراسة العتيبي (٢٠٠٨) التي استخدمت مقياس اتخاذ القرار والذي هو مستخدم في الدراسة الحالية.

- تنوعت نتائج الدراسات السابقة من دراسة لأخرى، في حين اتسقت نتائج بعض الدراسات مع بعضها البعض، كدراسة سميث (2009) *Smith*، ودراسة ماسيتاه وآخرون (2010) *Masitah, el al* على وجود علاقة بين فاعلية الذات والقيادة التربوية. كما اتفقت نتائج دراسة هيرتمان و بتز (2010) *Hartman, and Betz*، ودراسة العنود المطرف (٢٠٠٩)، ودراسة خولة البلوي (٢٠٠٩) على وجود علاقة إيجابية بين الانبساط و فاعلية الذات، ووجود علاقة سلبية بين العصابية و فاعلية الذات. كذلك اتفقت نتائج دراسة هيرتمان و بتز (2010) *Hartman, and Betz* مع نتائج دراسة كابرا و آخرين (2011) *Caprara, et al* على وجود علاقة طردية بين الانفتاحية و فاعلية الذات. وعلى وجه العموم اتفقت دراسة البندري العتيبي (٢٠٠٩) ودراسة ساهاني وآخرون (2009) *Saihani, el al* على وجود علاقة بين اتخاذ القرار والعوامل الخمسة الكبرى، إلا أن دراسة البندري العتيبي (٢٠٠٩) كشفت عن وجود ارتباط سالب ودال بين الأسلوب العقلاني في اتخاذ القرار وعامل العصابية في العوامل الخمس الكبرى.

- ومن النتائج التي جاءت على مستوى الدرجة الكلية ودراسة ماسيتاه وآخرون (2010) *Masitah, el al*، ودراسة ابراهيم (٢٠٠٥)، ودراسة القحطاني (٢٠٠٤) ودراسة سميرة أبو غزالة (٢٠٠٩)، ودراسة ليريولا و ليفين (2001) *Lauriola & Levin*، وكذلك دراسة العتيبي (٢٠٠٨). أما بقية الدراسات جاءت نتائجها على مستوى الأبعاد.

- ٢ - ومن الدراسات التي تناولت علاقات ذات صلة بعلاقات المتغيرات الحالية دراسة كدراسة هيرتمان و بتز (2010) *Hartman and Betz* ، ودراسة العنود المطرف (٢٠٠٩) ودراسة كابارا وآخرين (2011) *Caprara ,et al* ، ودراسة يوسف (2006) *Yusoff* . ومن بين الدراسات السابقة التي تناولت اتخاذ القرار والعوامل الخمسة الكبرى والتي لها صلة بالدراسة الحالية دراسة البندري العتيبي (٢٠٠٩)، وساهاني وآخرين *Saihani ,et al* (2009) وأما فيما يختص بإتخاذ القرار وعلاقته بالفاعلية الذات دراسة العتيبي (٢٠٠٨) ودراسة وى تشنغ ماو (2000) *Wei-Cheng Mau* .
٢. وعلى الرغم من أن هناك عدداً لا بأس به من الدراسات التي تناولت فاعلية الذات والعوامل الخمسة الكبرى أو مع متغيرات أخرى، إلا أن الدراسات السعودية تعد قليلة-على حد علم الباحثة- حول دراسة فاعلية الذات ومتغير العوامل الخمسة الكبرى لدى مديرات المدارس.
٣. يلاحظ على الدراسات السابقة أنها تنوعت ما بين بيئات عربية وأجنبية، ولم تتناول الدراسات المحليه موضوع فاعلية الذات لدى مديرات المدارس. لم يعط موضوع فاعلية الذات والعوامل الخمسة الكبرى لمديرات المدارس الاهتمام الكافي من حيث الدراسة والإستقصاء، حيث لم تتناول الدراسات السابقة متغير فاعلية الذات لدى مديرات المدارس.
٤. تلاحظ الباحثة ندرة في الدراسات التي تناولت فاعلية الذات وعلاقتها بإتخاذ القرار، أو العوامل الخمسة الكبرى وعلاقتها بإتخاذ القرار.

٢ - ٥ - ٦ موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة :

١. اكتسبت هذه الدراسة موقعها المتميز بين الدراسات وذلك بتناولها موضوع فاعلية الذات والعوامل الخمسة الكبرى وعلاقتها بإتخاذ القرار لدى مديرات المدارس بمدينة الرياض، حيث لا توجد دراسة سعودية -حسب علم الباحثة- تناولت هذا الموضوع.
٢. تعتبر الدراسة الحالية إمتداد للدراسات السابقة؛ لأن الباحثة لاحظت وجود تشابه بين إجراءات دراستها والدراسات السابقة في المنهج، وأدوات وأساليب القياس وجمع المعلومات وطرق أساليب المعالجات الإحصائية.

٢ - ٥ - ٧ استفادة الباحثة من الدراسات السابقة :

١. توصلت الباحثة من خلال الدراسات السابقة لمعرفة المتغيرات التي درست والتي لم تدرس بعد والجوانب التي تحتاج لمزيد من البحث، مما أفاد الباحثة كثيراً في استخلاص فروض الدراسة الحالية.

٢. استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في إثراء الجانب النظري للبحث بالرجوع للعديد من المراجع الواردة في تلك الدراسات.

٣. استفادت الباحثة من الدراسات في اختيار المنهج الملائم .

٤. استفادت الباحثة من أدوات القياس، كما استفادت من الجانب الإحصائي للدراسات السابقة في إختيار أنسب المعالجات الإحصائية لبحثها.

وعليه يمكن القول أن الدراسات السابقة لها دور مهم في تعزيز الدراسة الحالية وإنضاج مساراتها، رغم وجود بعض الاختلافات في الأهداف أو الأدوات أو الأساليب؛ وأن لتتنوع الدراسات السابقة وتناولها جوانب كثيرة من الجوانب قد أكسبت الباحثة سعة في الإطلاع فيما يتعلق بمتغيرات الدراسة

٢ - ٥ - ٨ فروض الدراسة؛

في ضوء أهداف الدراسة وتساؤلاتها، والإطار النظري، ونتائج الدراسات السابقة؛ صاغت الباحثة الفروض التالية:

الفرض الأول:

تتسم مديرات المدارس بمدينة الرياض بدرجة مرتفعة دالة إحصائياً في فاعلية الذات وأبعادها.

الفرض الثاني:

تتسم مديرات مدارس الرياض بدرجة مرتفعة دالة إحصائياً في بعض العوامل الخمسة الكبرى (الانبساطية، الانفتاحية، الانسجام، يقظة الضمير)، وبدرجة منخفضة دالة في عامل العصابية.

الفرض الثالث:

توجد علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائياً بين فاعلية الذات وبعض العوامل الخمسة الكبرى لدى مديرات المدارس بالرياض.

الفرض الرابع:

توجد علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائياً بين فاعلية الذات واتخاذ القرار لدى مديرات المدارس بالرياض.

الفرض الخامس:

توجد علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائياً بين بعض العوامل الخمسة الكبرى واتخاذ القرار لدى مديرات المدارس بالرياض.

الفرض السادس:

لا توجد فروق دالة إحصائياً في فاعلية الذات لدى مديرات المدارس بالرياض تعزى لمتغير سنوات الخبرة والمرحلة.

الفرض السابع:

لا توجد فروق دالة إحصائياً في العوامل الخمسة الكبرى لدى مديرات المدارس بالرياض تعزى لمتغير سنوات الخبرة والمرحلة.

الفرض الثامن:

لبعض العوامل الخمسة الكبرى القدرة على التنبؤ بفاعلية الذات لدى مديرات المدارس بالرياض.

الفرض التاسع:

لفاعلية الذات وبعض العوامل الخمسة الكبرى القدرة على التنبؤ باتخاذ القرار لدى مديرات المدارس بالرياض.

الفصل الثالث

منهج الدراسة وإجراءاتها :

- منهج الدراسة .
- مجتمع وعينة الدراسة.
- أدوات الدراسة .
- الأساليب الإحصائية .
- الخطوات الإجرائية.

٣- ١ تمهيد:

يتضمن هذا الفصل أيضاً للمنهج المستخدم في الدراسة، وتحديدًا لمجتمع الدراسة، ووصفًا لخصائص عينة الدراسة، يلي ذلك عرض للأدوات المستخدمة بالدراسة المتبعة في تطبيقها، وعرض للأساليب الإحصائية التي استخدمت في تحليل البيانات الإحصائية، وأخيرًا عرض للخطوات الإجرائية للباحثة.

٣- ٢ منهج الدراسة :

وفقاً لأهداف البحث وفي ظل الإمكانيات المتوفرة ؛ يمكن وصف المنهج العلمي الذي تم إتباعه في ضوء ثلاثة أبعاد كالتالي :

- من حيث حجم المبحثين: فالدراسة تتبع منهج دراسة العينة الإستقرائي الذي يقوم على مبدأ الوصول إلى تعميم من خلال جزء الدراسة (العينة) المأخوذ من الأصل الكلي (المجتمع).
- من حيث الهدف العلمي: وفقاً لطبيعة الدراسة الحالية، ومشكلة الدراسة، وتساؤلاتها استخدمت الباحثة المنهج الوصفي في دراستها، حيث أن هذا المنهج يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً، ويعبر تعبيراً كيفياً أو كمياً، فالتعبير الكيفي يصف لنا الظاهرة ويوضح خصائصها، أما التعبير الكمي فيعطينا وصفاً رقمياً يوضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها ودرجات ارتباطها مع الظواهر الأخرى، ويعتبر هذا الأسلوب الأكثر استخداماً في الدراسات الإنسانية (عبيدات وآخرون، ٢٠٠٥: ٢٤٧).
- من حيث أسلوب تعامله مع المتغيرات : ففي التساؤل الأول والثاني يسلك المنهج المسحي الذي يهتم بوصف المتغير المدروس من حيث طبيعته ودرجة وجوده فقط ، دون أن يتجاوز ذلك إلى دراسة العلاقة أو استنتاج الأسباب مثلاً، وفي التساؤل الثالث والرابع والخامس يسلك المنهج الارتباطي الذي يحدد مدى التلازم في التغير بين المتغيرين (العلاقة بين فاعلية الذات والعوامل الخمسة الكبرى واتخاذ القرار)، وفي التساؤل السادس، والسابع ، يسلك المنهج السببي المقارن، وفي التساؤل الثامن والتاسع يسلك المنهج المسحي التنبؤي.

٣- ٣ مجتمع الدراسة :

يتكون مجتمع الدراسة الحالية من مديرات المدارس بمدينة الرياض اللاتي يعملن في جميع المدارس الحكومية بجميع المراحل التعليمية للعام الدراسي ١٤٣١-١٤٣٢هـ، والبالغ عددهن (٥٥٨) مديرة، وذلك حسب الإحصائية الصادرة من شعبة نظم المعلومات والدعم الفني بالإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة الرياض بتاريخ ١٧/٤/١٤٣٢هـ (أنظر ملحق رقم ١٣).

جدول رقم (٣- ١) توزيع مجتمع الدراسة لعام ١٤٣٢هـ

المرحلة	البيعية	الحرس الوطني	الدفاع	الروابي	الشفاء	النهضة	جنوب	شمال	غرب	وسط	المجموع	النسبة من المجموع الكلي
الإبتدائية	٤٨	١٠	٥	٥٥	٣٠	٤٣	٤٠	٢٥	٢٦	٢٣	٣٠٥	%٥٥
المتوسطة	٢٣	١	٤	٢٣	١٦	٢٢	١٦	١٥	١٤	١٧	١٥١	%٢٧
الثانوية	١٣	٢	٢	١٣	١٤	١٠	١٤	١٢	١٣	٩	١٠٢	%١٨
المجموع	٨٤	١٣	١١	٩١	٦٠	٧٥	٧٠	٥٢	٥٣	٤٩	٥٥٨	١٠٠

٣- ٤ عينة الدراسة :

تتضمن الدراسة الحالية عينة استطلاعية يتم من خلالها تحديد الخصائص السيكومترية لمقياس فاعلية الذات، ومقياس اتخاذ القرار، كما تتضمن عينة أساسية يتم من خلالها اختبار فروض الدراسة، ومناقشة وتفسير نتائجها وفيما يلي تفصيلاً للعينتين:

العينة الاستطلاعية: ويبلغ حجمها (٥٠) مديرة، ويمثلن (٩%) من مجتمع الدراسة، تم اختيارها بطريقة العينة العشوائية البسيطة، وتمثل ٢٣% تقريباً من العينة الكلية.

العينة الأساسية: يبلغ قوامها (٢٢٠) مديرة يمثلن (٣٩%) من جميع المراحل التعليمية (الإبتدائية المتوسطة، الثانوية) من مجتمع الدراسة الحالية، ومن خلالها سوف يتم اختبار فروض الدراسة، ومناقشة وتفسير النتائج، وتم اختيار العينة بطريقة عشوائية طبقية، وهي الطريقة الأنسب لمجتمع الدراسة الحالية وقد كان توزيع العينة كما يلي :

جدول رقم (٣-٢) توزيع أفراد العينة وفق متغيرات الدراسة الديموغرافية

البيان	المرحلة			سنوات الخبرة		
الفئة	الإبتدائية	المتوسطة	الثانوية	أقل من ٥ سنوات	من ٦ إلى ١٠ سنوات	من ١١ إلى ١٦ من فأكثر
العدد	١٢٠	٦٠	٤٠	٥٤	٢٩	٣٥
النسبة	٣٩%	٣٩%	٣٩%	٢٥%	١٣%	١٦%
المجموع	٢٢٠					

وللباحثة عدة مبررات لإختيار مديرات المدارس عينة لدراستها وهي كالتالي :

١. تعد وزارة التربية والتعليم أكبر مشغل للمرأة في المملكة، فقد أولت الوزارة المرأة عدة مناصب إدارية ومن تلك المناصب توليها إدارة الإدارة المدرسية؛ فهي أوسع مشاركة للمرأة التي تتناسب في مواقع اتخاذ القرارات.

٢. تم اختيار مديرات المدارس كعينة للدراسة الحالية، قبل تنفيذ نظام الإدارة الذاتية في الإدارة المدرسية والتي سوف يكون لها تحضير قبلي لمديرات المدارس المتمثل في دورات مكثفة، وورش عمل، ومحاضرات في الإدارة الذاتية، بحيث تستطيع مديرة المدرسة من خلالها القدرة على اتخاذ القرارات التي تخص إدراتها المدرسية بشكل سليم. وهذا ما دفع الباحثة لإختيار مديرات المدارس عينة لدراستها، كما توصى الباحثة الباحثين من بعدها بدراسة متغيرات الدراسة الحالية بعد تطبيق نظام الإدارة الذاتية في المدارس الحكومية؛ وذلك من أجل قياس موضوع الدراسة قبل وبعد نظام الإدارة الذاتية في المدارس الحكومية.

٣. وباعتبار أن المدرسة نظام له مدخلاته وعملياته ومخرجاته، وأن العمليات التي تتم داخل النظام والكيفية التي يتم إنجازها لها تأثيرها على المخرجات؛ لذا فإن للمديرة دوراً وتأثير على اتخاذ القرار في الإدارة المدرسية.

٣- ٥ : أدوات الدراسة:

قامت الباحثة بتوظيف أربعة أدوات لتوفير بياناتها، وذلك وفق لمقتضيات الدراسة، وقد تمت إعادة صياغة هذه الأدوات بحيث تكون على قدر من الصلاحية التي تضمن التوصل إلى نتائج موثوق بها وتفصيل تلك الأدوات كما يلي:

٣- ٥- ١ : استمارة البيانات الأولية:

قامت الباحثة بتصميم هذه الاستمارة وقد ضمنتها المعلومات الأساسية التي تشمل متغيرات الدراسة المصاغ منها فروض الدراسة، والتي تسعى من خلال استخدامها للعمليات الإحصائية المناسبة إلى اختبارها والتحقق من صحتها وقد تضمن (المرحلة: ابتدائية/متوسطة/ثانوية، سنوات الخبرة: أقل من ٥ سنوات/ من ٦ - ١٠ سنوات/ من ١١ - ١٥ سنة/ من ١٦ سنة فأكثر) انظر ملحق (٦).

٣- ٥- ٢ : مقياس فاعلية الذات :

قامت الباحثة بإستخدام مقياس الفاعلية العامة للذات المقتبس من (عبد الله والعقاد، ٢٠٠٨) والذي إعادة صياغته الباحثة ، وتم اختياره لمبررات ومن أهمها : حداثة المقياس، تجريبية على

البيئة السعودية وشموله على أبعاد مكونات فاعلية الذات عند باندورا على خلاف المقاييس الأخرى. فقد قاما هشام عبد الله وعصام العقاد (٢٠٠٨) بإعداده في ضوء نظرية باندورا للتعلم الاجتماعي، كما استفادا من بعض المقاييس العربية والأجنبية التي هدفت إلى قياس فاعلية الذات ومنها: مقياس فاعلية الذات للمرأة إعداد إليزابيث باركر وآخرون (١٩٩٠) *Elisabeth Parker, et al.* مقياس الفاعلية العامة للذات، إعداد تبتون ورثجتون *Tipton & Worthington*، ترجمة وتعريب محمد السيد عبد الرحمن (١٩٩٨)، مقياس الفاعلية العامة للذات، إعداد كيم وبارك *Kim & Park*، تعريب فتحي عبد الحميد والسيد أبو هاشم (٢٠٠٥). وقد تألف المقياس في صورته الأولى من (٤٩) عبارة، تم توزيعها على ثلاثة أبعاد وهي مكونات فاعلية الذات عند باندورا وهي :

١. المبادأة في السلوك : تقيس العبارات من (١-١٢) وعددها ١٢ عبارة .
 ٢. الثقة بالذات : تقيس العبارات من (١٣ - ٢٩) وعددها ١٧ عبارة .
 ٣. المثابرة في مواجهة العقبات : تقيس العبارات من (٣٠ - ٤٩) وعددها ٢٠ عبارة .
- أما فيما يخص بدائل الإجابة: فالمقياس من نوع التقرير الذاتي حيث تتم الإستجابة على عبارته في ضوء مقياس ثلاثي يبدأ بالإستجابة الأولى "موافق تماماً" وينتهي بالإستجابة الثالثة "غير موافق تماماً" وتصحح جميع العبارات في الترميز الإيجابي (٣-٢-١) عدا المفردات أرقام (٢١ ، ٣٥ ، ٣٩ ، ٤٤ ، ٤٥ ، ٤٨) تصحح في الترميز العكسي (١-٢-٣).

وقد قام الباحثان بعدد من الإجراءات للتحقق من صدقه وثباته ، فقاما بعرضه على عدد من المحكمين للتحقق من الصدق المنطقي وقاما بتعديله بناءً على نتائج، كما قاما بإستخراج الصدق العاملي للمقياس وقد إتضح تشبع محاور فاعلية الذات على عامل واحد بجذر كامن (٢,١٠٥) وبفسر (٧٠,١٨) من التباين الكلي وكانت التشبعات (٠,٨٠) للمبادأة و(٠,٨٩) للثقة، (٠,٨١) للمثابرة، وكذلك قاما بإستخراج الصدق التمييزي له وقد أوضحت النتائج قدرة المقياس التمييزية بين الأربعاء الأعلى منه والأدنى وقد جاءت القيم (ت) الاحتمالية لفروق الأربعاء على التوالي كما يلي: (١٥,٤ ، ١٩,١٨ ، ١٤,٧٦ ، ١٥,٠٨). أما فيما يتعلق بثباته فقد قاما بإستخراج الاتساق الداخلي لبنود المقياس، وأوضحت النتائج دلالة جميع معاملات ارتباط البنود بالدرجة الكلية حيث انحصرت بين (٠,٢٧) و (٠,٧٢) ، كما قاما بإستخراج معاملات ارتباط الأبعاد الفرعية للمقياس ببعضها وبالدرجة الكلية، وكانت كذلك كلها ارتباطات

دالة إحصائية حيث انحصرت بين (٠,٤٢٩) و(٠,٨٩٧) ، كما قاما بالتحقق من الثبات بطريقتي ألفا كرونباخ، وطريقة التجزئة النصفية قيم معاملات الثبات انحصرت بين (٠,٥٩٧) ، (٠,٨٥١) وذلك للأبعاد الفرعية، وبين (٠,٨٠٢ ، ٠,٨٨٦) للمقياس ككل مما يدل على تمتع مقياس الفاعلية العامة للذات بجميع مكوناته بدرجة مرتفعة من الثبات.

استخدامه في الدراسة الحالية :

قامت الباحثة بتنفيذ عدد من الإجراءات العلمية المتنوعة الكفيلة بضمان صلاحية هذا المقياس لإستخدامه في هذه الدراسة حسب خصائص عينتها، وذلك من خلال التحقق من صدقه وثباته وقدرته على تقديم بيانات موثوق بها، وتمثلت تلك الإجراءات فيما يلي :

الصدق المنطقي للمقياس :

ولتحقيق هذه النوع من الصدق قامت الباحثة بعرض النسخة الأولية من المقياس والمكون من (٣٦) عبارة، على عدد من هيئة التدريس والمتخصصين في مجال علم النفس، وكان العدد الكلي للمحكمين (١٢) محكماً - أنظر ملحق رقم (١) قائمة المحكمين - ؛ وذلك من أجل الكشف عن مدى صدق فقرات الأداء وملائمتها لقياس ما وضعت لقياسه من حيث: مدى ملائمة العبارة ومدى وضوح العبارة ومدى أهمية العبارة. وقد اتفق بعض هؤلاء المحكمين على عدد من التوصيات ، وفي ضوء آرائهم تم الإبقاء على العبارات التي حصلت على نسبة اتفاق ٨٠ % وتعديل صياغة بعض العبارات الأخرى ، وللاطلاع على التعديلات تم إرفاق المقياس في صورته الأولية والنهائية في ملحق رقم (٢) و (٧).

معالجات المقياس بعد التحكيم :

قامت الباحثة بإجراء عدد من المعالجات على بعض بنود المقياس مستهدية بآراء بعض المحكمين، وعلى ذلك أجرت إعادة ترتيب لبنود المقياس، لتأهيلها مرة أخرى لإجراء الدراسة الإستطلاعية عليها.

١ . الدراسة الاستطلاعية :

لم تكتفي الباحثة بما توصلت إليه من إفادات فقامت بصياغة وتعديل المقياس وفقاً للتوجيهات والآراء السابقة، ومن ثم تم توزيعه على عينة إستطلاعية بلغت (٥٠) مديرة، بنسبة ٢٣% من العينة الكلية ، فقد توصلت للنتائج التالية:

صدق البناء (الاتساق الداخلي) : قامت الباحثة بحساب معاملات ارتباط كل بند بالبعد الذي ينتمي إليه وبالدرجة الكلية للمقياس للتأكد من صدق بناء المقياس وقد توصلت لعدة نتائج: فكما نلاحظ في الجدول رقم (٣-٣) أدناه أن معاملات ارتباط بعض بنود المقياس بالدرجة الكلية له قد جاءت ضعيفة الأمر الذي حدا بالباحثة أن تحذفها كما هي موضحة في الجدول أدناه،

ومن ثم استخرجت الباحثة معاملات الثبات لما تبقى من البنود والبالغ عددها (٢٩) والملاحظ أنها تمتعت بمعاملات ثبات عالية ومقبولة حيث انحصرت بين قيمتي (٢٠-٠.٦٥) الأمر الذي جعل الباحثة تقوم بإعتمادها. أما بالنسبة للأبعاد المكونة للمقياس فنلاحظ في الجدول أدناه أن ليس هناك معاملات ارتباط لها بالدرجة الكلية لأي بند قد جاءت سلبية أو ضعيفة ما عدا البندين (٣٠،٤) في بعدي المبادأة في السلوك وبعد المثابرة في مواجهة العقبات، مما جعل الباحثة تعتمد عليها جميعاً وتحذف هذين البندين، كما أنها أي الأبعاد قد تمتعت بمعاملات ثبات عالية ومقبولة حيث، انحصرت بين قيمتي (٢٢، ٠.٧٥) والأمر الذي جعل الباحثة تقوم بإعتمادها.

جدول رقم (٣-٣) يوضح صدق البناء (الاتساق الداخلي)
لمقياس فاعلية الذات

المقياس ككل		المبادأة في السلوك		الثقة بالذات		المثابرة في مواجهة العقبات	
الرقم	ارتباط البند	الرقم	ارتباط البند	الرقم	ارتباط البند	الرقم	ارتباط البند
١	.27	١٧	.09	١	.37	١١	.29
٢	.29	١٨	.47	٢	.42	١٢	.71
٣	.20	١٩	.33	٣	.22	١٣	.55
٤	.25	٢٠	.33	٤	.11	١٤	.75
٥	.22	٢١	.21	٥	.38	١٥	.66
٦	.01	٢٢	.34	٦		١٦	.40
٧	.29	٢٣	.28	٧	.25	١٧	
٨	.38	٢٤	.28	٨	.53	١٨	.41
٩	.30	٢٥	.27	٩	.23	١٩	.34
١٠	.33	٢٦	.55	١٠	.25	٢٠	.50
١١	.36	٢٧	.28			٢١	
١٢	.65	٢٨	.33				
١٣	.40	٢٩	.41				
١٤	.51	٣٠	.20				
١٥	.41	٣١	.50				
١٦	.27						

جدول رقم (٣-٤) يوضح البنود المحذوفة
والصدق الذاتي والثبات بطريقتي ألفا والتجزئة النصفية

المقياس ككل/ البعد	أرقام البنود المحذوفة	ثبات ألفا كورنباخ	الصدق الذاتي	الثبات بالتجزئة النصفية	
				سيبرمان - براون	جتمان
المقياس ككل	١٧ ، ٦	.82	.90	.79	.79
المبادأة في السلوك	٤	.61	.78	.56	.57
الثقة بالذات	بدون حذف	.80	.89	.84	.84
المثابرة في مواجهة العقبات	٣٠	.66	.81	.63	.61

ثبات المقياس: كما يتضح في الجدول رقم (٣-٤) استخرجت الباحثة معامل ثبات ألفا للمقياس المكوّن منها فقط حيث بلغ (٨٢). وهي درجة ثبات عالية جداً، ومن ثم استخرجت الباحثة الصدق الذاتي والذي هو ناتج الجذر التربيعي لمعامل ثبات ألفا حيث بلغ (٩٠)، ولمزيد من التأكد من صلاحية المقياس قامت الباحثة أيضاً بإستخراج ثبات المقياس بطريقة سيبرمان . براون، وطريقة جتمان للتجزئة النصفية حيث أكدتا على ثبات المقياس إذ بلغت قيم الثبات (٧٩، ٧٩) لكليهما، وعلى هذا فإن الباحثة ترى صلاحية هذا المقياس للإستخدام في هذه الدراسة.

ومن ذلك استخرجت الباحثة معاملات ثباتها، حيث انحصرت معاملات ثباتها بين (٦١ ، ٨٠). ومن ثم استخرجت الباحثة الصدق الذاتي والذي هو ناتج الجذر التربيعي لمعامل ثبات ألفا حيث انحصرت قيمه بين (٧٨ ، ٩٠)، ولمزيد من التأكد من صلاحية المقياس قامت الباحثة أيضاً بإستخراج ثبات المقياس بطريقة سيبرمان . براون، وطريقة جتمان للتجزئة النصفية حيث أكدتا على ثبات المقياس إذ انحصرت قيم الثبات بين (٥٦ - ٨٤). على التوالي، وعلى هذا فإن الباحثة ترى صلاحية هذا المقياس للإستخدام في هذه الدراسة.

صدق البناء على مستوى الأبعاد :

جدول رقم (٣-٥)
مصنوفة إرتباطات أبعاد المقياس ببعضها وبالمقياس ككل

البعد	المبادأة في السلوك	الثقة بالذات	المثابرة في مواجهة العقبات
المقياس ككل	.722(**)	.763(**)	.829(**)
المبادأة في السلوك		.332(*)	.390(**)
الثقة بالذات			.464(**)

قامت الباحثة بإستخلاص هذه المصفوفة بغرض التأكد من مدى ارتباط أبعاد المقياس كوحداث عضوية تشكل المقياس، ونلاحظ في الجدول أعلاه رقم (٣-٥) أن كافة قيم الارتباطات الواردة بالمصفوفة دالة إحصائياً عند مستوي دلالة ٠.٠٠١. وكلها إرتباطات موجبة قوية ومقبولة حيث تراوحت بين (٣٣٢. - ٨٢٩.)، مما يؤكد على مدى إرتباط عناصر المقياس واتساقها معاً كوحداث مكونة للمقياس.

الصدق التمييزي؛

وللتأكد من قدرة المقياس التمييزية قامت الباحثة بعقد مقارنة طرفية بين الأربعة الأعلى

المقياس	المستوى	العدد	المتوسطين	الانحرافين المعياريين	درجة الحرية	قيمة "ت" المحسوبة	القيمة الاحتمالية	الاستدلال
المقياس ككل	أعلى	13	79.38	1.04	24	15.3	.000	الفروق دالة
	أدنى	13	67.07	2.69				
المبادأة في السلوك	أعلى	13	23.53	.51	24	15.1	.000	الفروق دالة
	أدنى	13	18.69	1.03				
الثقة بالذات	أعلى	13	27.00	.00	24	8.4	.000	الفروق دالة
	أدنى	13	22.69	1.84				
المنافسة في مواجهة العقبات	أعلى	13	29.69	.48	24	13.2	.000	الفروق دالة
	أدنى	13	23.92	1.49				

للمقياس (أعلى ٢٧ %) والأربعاء الأدنى (أدنى ٢٧ %) وقد توصلت للنتائج التالية:
 جدول رقم (٣-٦) المقارنة الطرفية لأبعاد المقياس والدرجة الكلية (الصدق التمييزي)
 بالنظر إلى الجدول رقم (٣-٦) الذي يتضمن المقارنة الطرفية بين أعلى ٢٧ % من القيم وأدنى ٢٧ % منها لكل أبعاد المقياس ودرجته الكلية، نلاحظ أن قيم "ت" المحسوبة لفروق:
 المقياس ككل وأبعاده = (٣، ١٥، ١، ١٥، ٢، ١٣، ٤، ٨) على التوالي، وهي قيم دالة جميعها عند
 درجة ٠.٠٠١. حيث أن القيم الاحتمالية لها جميعاً = ٠.٠٠٠. إذن الفروق دالة وكلها لصالح
 المستوى الأعلى إذن للمقياس قدرة عالية على التمييز بين طرفيه.

المقياس في صورته النهائية :

أصبح المقياس في صورته النهائية (أنظر ملحق رقم ٨) بعد إجراء التحليل الإحصائي مكون من (٢٧) عبارة وموزعه على ثلاثة أبعاد، كما هو موضح في جدول رقم (٣-٧)، علماً بأن أرقام العبارات المظلمة وضعت معكوسة وتم ترميزها عكسياً وفقاً لمفتاح الترميز الإيجابي فدائماً ترميزها ثلاث درجات، وأحياناً ترميزها درجتان ولا يحدث ترميزها درجة واحدة.

جدول رقم (٣-٧)

توزيع عبارات مقياس فاعلية الذات وأبعاده بصورته النهائية

البعاد	أرقام العبارات										عددها
المبادأة في السلوك	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨			٨
الثقة بالذات	٩	١٠	١١	١٢	١٣	١٤	١٥	١٦	١٧		٩
المثابرة في مواجهة العقبات	١٨	١٩	٢٠	٢١	٢٢	٢٣	٢٤	٢٥	٢٦	٢٧	١٠

٣-٥-٣ قائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية NEO - FFI :

وهي القائمة الشهيرة التي أعدها كوستا وماكري (Costa & McCrae 1992) وتعتبر أول أداة موضوعية تهدف إلى قياس الأبعاد الأساسية للشخصية بواسطة مجموعة من البنود (٦٠ بنداً) تم استخراجها عن طريق التحليل العاملي لعدد كبير من بنود مشتقة من عديد من اختبارات الشخصية وكانت الصيغة الأولى للقائمة والتي ظهرت عام (١٩٨٩) تتكون من (١٨٠ بنداً)، وقد أجريت عليها دراسات كثيرة وعلى عينات سوية متنوعة، ثم أدخلت عليها بعض التعديلات بغية اختزال عدد بنودها إلى أن صدرت الصيغة الثانية للقائمة في عام (١٩٩٢) والتي تتكون من (٦٠ بنداً) وتشتمل على خمسة عوامل هي: العصابية، والانبساط، والانفتاحية، والانسجام، وبقظة الضمير. ويضم كل عامل فرعي (١٢) عبارة لكل منها سلم إجابة يتكون من خمسة بدائل هي (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة) وترجم هذه البدائل إلى علامات تتراوح بين (٥) للبدل (موافق بشدة)، و (٤) للبدل (موافق) و (٣) للبدل (محايد)، و (٢) للبدل (غير موافق)، و (١) للبدل (غير موافق بشدة)، بالنسبة للبنود الإيجابية والتي عددها (٣٣) بنداً، ويعكس التقدير في حال البنود السلبية والبالغ عددها (٢٧) بنداً وعلى المستجيب اختبار بديل واحد فقط لكل بند، وتقيس القائمة خمسة عوامل للشخصية، سماها مطورو القائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية مفصلة كما يلي (الزبيدي ، ٢٠٠٧) :

العدد	بنوده في القائمة	البعد
١٢	١، ٦، ١١، ٢١، ١٦، ٢٦، ٣١، ٣٦، ٤١، ٤٦، ٥١، ٥٦	العصابية (Nearoticism)
١٢	٢، ٧، ١٢، ١٧، ٢٢، ٢٧، ٣٢، ٣٧، ٤٢، ٤٧، ٥٢، ٥٧	الانبساطية (Extraversion)
١٢	٣، ٨، ١٣، ١٨، ٢٣، ٢٨، ٣٣، ٣٨، ٤٣، ٤٨، ٥٣، ٥٨	الانفتاحية (Openness)
١٢	٤، ٩، ١٤، ١٩، ٢٤، ٢٩، ٣٤، ٣٩، ٤٤، ٤٩، ٥٤، ٥٩	الانسجام (Agreeableness)
١٢	١٠، ١٥، ٢٠، ٢٥، ٣٠، ٣٥، ٤٠، ٤٥، ٥٠، ٥٥، ٦٠	يقظة الضمير (Consientiousness)

ويذكر الأنصاري (١٩٩٨) المذكور في الزبيدي (٢٠٠٧) بأن مطورو القائمة قد قاموا بإيجاد دلالات صدق عاملي على عينات متعددة، كشفت عن استخلاص عوامل للشخصية، كما حسب الصدق الاتفاقي والاختلافي مع مقاييس أخرى مثل: (*NMP1* ، *STA1* ، *BD1* ، *SP1* ، *BDH1*، *STP1* ، *POMS* ، *GZTS* ، *1S1* ، *CP1* ، *SDS*، *PRF* ، *16PF* ، وكذلك قام مطورو القائمة بإيجاد دلالات ثابتة عن طريق إعادة التطبيق (الاختبار إعادة الاختبار) وكذلك عن طريق ثبات الاستقرار (معامل ألفا) بطريقة إعادة التطبيق حيث انحصرت قيمها ما بين ٠,٧٤ - ٠,٨٣ ، وبطريقة الفاكرونباخ ما بين ٠,٨٧ - ٠,٩٢ .

وقام الجهني (٢٠٠٦) المذكور في الزبيدي (٢٠٠٧) بتقنين القائمة على البيئة السعودية، على عينة بلغت (١١٥٢) فرداً تراوحت أعمارهم من (١٧ - ٤٠) وتشير نتائج الصدق التي توصل إليها الباحث بطريقة الصدق المرتبط بمحك حساب الارتباطات المتبادلة بين الأبعاد الخمسة لقائمة *NEO* وبعدي (العصابية، والانبساطية) لإستبانة أيزنك للشخصية (*E-P-Q*)، على عينة استطلاعية بلغ عدد أفرادها (١٠٠) فرد إلى ارتباطات موجبة مقبولة إحصائياً بين الأبعاد، وقد توصل إلى وجود ارتباطات دالة ما بين بعدي العصابية والانبساطية بالقائمة والعصابية والانبساطية في إستبانة أيزنك للشخصية (*EPQ*) بمعاملات ارتباط ٠,٤٦ ، ٠,٤٥ ، بينما لم يجد أى ارتباط ما بين العصابية في القائمة والانبساطية لدى أيزنك إذ بلغ الارتباط ٠,٠٩٧

كما قام بحساب صدق البناء الداخلي بإستخدام التحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسية، وأظهرت التحليلات العملية تشبعات واضحة على الأبعاد الخمسة في البيئة السعودية، فقد تبين وجود خمسة أبعاد كما فسرت (٥٦,٤١٧%) من التباين الكلي للمصفوفة، كما تشير نتائج الثبات التي توصلت إليها دراسة الجهني (٢٠٠٦) بطريقتي ثبات الاستقرار بإعادة الاختبار والاتساق الداخلي إلى تمتع القائمة بدلالات ثبات مقبولة، وقد انحصرت معاملات ثبات الاستقرار بإعادة الاختبار منحصرة ما بين ٠,٥٢ - ٠,٧٤ ، وبحساب معامل ألفا كرونباخ انحصرت ما بين ٠,٦٨ - ٠,٨٨

استخدام القائمة في الدراسة العالية :

لم تكتفي الباحثة بما توفر لديها من بيانات تؤكد صدق وثبات هذه الأداة رغم عينة التقنين الواسعة التي أجرى عليها الجهني (٢٠٠٦) دراسته والتي بلغت (١١٥٢) فرداً تراوحت أعمارهم من (١٧ - ٤٠) وذلك نظراً للآتي :

- دراسة الجهني كانت في العام (٢٠٠٦) وترى الباحثة إجراء هذه الدراسة في العام الحالي ٢٠١١م الأمر الذي قد يؤثر لإحتمالات حدوث تغييرات في المجتمع خلال هذه الفترة نظراً لطبيعة العصر الذي نعيشه والموسوم بعصر التغير السريع .
- طبيعة وخصوصية المجتمع محل الدراسة الحالية (مديرات المدارس بالرياض) والتي قد تختلف في بعض خصائصها عن عينة تقنين الجهني والتي تناولت الأعمار من (١٧ - ٤٠) سنة، وبذلك فهي لم تشمل الأعمار من عمر (٣٥ - ٦٠) سنة، وهي فئة عمرية تمثل قطاع كبير من مجتمع الدراسة الحالية.

وعلى ذلك فإن الباحثة قامت بإستثناء هذه الأداة من التحكيم ، كما أنها لم تقم بإستخراج مصفوفة لمعاملات الارتباط على مستوى الإبعاد؛ وذلك نظراً لتعادم مكونات المقياس نظرياً، وقامت بتنفيذ عدد من الإجراءات الإحصائية الأخرى المتنوعة الكفيلة بضمان صلاحية هذا المقياس لإستخدامه في هذه الدراسة حسب خصائص مجتمعها، وذلك من خلال التحقق من صدقه وثباته وقدرته على تقديم بيانات موثوق بها، وتمثلت تلك الإجراءات في تطبيقها على عينة استطلاعية تفصيلها كما يلي :

الدراسة الاستطلاعية :

قامت الباحثة بتطبيق القائمة على عينة استطلاعية بلغت (٥٠) مديرة، بنسبة ٢٣% من العينة الكلية وقد توصلت للنتائج التالية :

جدول رقم (٣-٩)
يوضح صدق البناء (الاتساق الداخلي) لقائمة العوامل الخمسة الكبرى

العصابية		الانيساطية		الانفتاحية		الانسجام		يقظة الضمير	
الرقم	ارتباط البند	الرقم	ارتباط البند	الرقم	ارتباط البند	الرقم	ارتباط البند	الرقم	ارتباط البند
١	.07	٢	-.11	٣	.55	٤	.24	٥	.51
٦	.49	٧	.22	٨	.28	٩	.34	١٠	.28
١١	.53	١٢	.27	١٣	-.062	١٤	.47	١٥	.49
١٦	.22	١٧	.24	١٨	.54	١٩	.08	٢٠	.24
٢١	.56	٢٢	.34	٢٣	.28	٢٤	.44	٢٥	.29
٢٦	.62	٢٧	.29	٢٨	.24	٢٩	.27	٣٠	.30
٣١	.28	٣٢	.38	٣٣	.44	٣٤	.27	٣٥	.45
٣٦	.26	٣٧	.58	٣٨	.07	٣٩	.41	٤٠	.43
٤١	.50	٤٢	.43	٤٣	.47	٤٤	.38	٤٥	.30
٤٦	.21	٤٧	.40	٤٨	.43	٤٩	-.13	٥٠	.38
٥١	.43	٥٢	.60	٥٣	.39	٥٤	.42	٥٥	.43
٥٦	.59	٥٧	.24	٥٨	.31	٥٩	.46	٦٠	.45

جدول رقم (٣-١٠) يوضح البنود المحذوفة
والصدق الذاتي والثبات بطريقتي ألفا والتجزئة النصفية

المقياس ككل / البعد	أرقام البنود المحذوفة	ثبات ألفا كورنباخ	الصدق الذاتي	الثبات بالتجزئة النصفية	
				سبيرمان- براون	جتمان
العصابية	١	.75	.86	.76	.76
الانيساطية	٢	.64	.80	.60	.59
الانفتاحية	١٣، ٣٨	.67	.81	.62	.61
الانسجام	٤٩، ١٩	.69	.83	.68	.66
يقظة الضمير	بدون حذف	.71	.84	.69	.69

صل

ق البناء (الاتساق الداخلي) : لم تقم الباحثة بإستخراج صدق البناء على مستوى المقياس ككل وذلك نسبة لإحتوائه على أبعاد متعامدة، وعلى ذلك فقد قامت بعمل ذلك على مستوى الأبعاد

الفرعية للمقياس، وقد اتضح أن كما هو مبين في الجدول رقم (٣-٩) أعلاه أن معاملات ارتباط معظم بنود كل الأبعاد بدرجة البعد الكلية مرتفعة بمستوى مقبول فيما عدا لبعض بنودها والتي جاءت ضعيفة أو سلبية الأمر الذي حدا بالباحثة أن تحذفها وهي البنود (١) في بعد العصابية ، والبند (٢) في بعد الانبساطية، والبندين (١٣، ٣٨) في بعد الانفتاحية، والبندين (١٩، ٤٩) في بعد الانسجام، ومن ثم استخرجت الباحثة معاملات الثبات لما تبقي من البنود والبالغ عددها (٥٤) حيث انحصرت بين قيمتي (٢٢-٠.٦٠). الأمر الذي جعل الباحثة تقوم بإعتمادها، ومن خلال ذلك استخرجت الباحثة معامل ثبات ألفا كرونباخ لكافة الأبعاد المكون منها (العصابية ، الانبساطية، الانفتاحية، الانسجام، يقظة الضمير) حيث بلغت على التوالي (٧٥، ٦٤، ٦٧، ٦٩، ٧١) وهي درجات ثبات مقبولة ، ولمزيد من التأكد من صلاحية المقياس قامت الباحثة أيضا بإستخراج ثبات المقياس بطريقة سبيرمان . براون، وطريقة جتمان للتجزئة النصفية حيث أكدتا على ثبات المقياس إذ انحصرت قيم الثبات في الطريقتين ما بين (٥٩-٧٦) كما هو موضح في الجدول رقم (٣-١٠) أعلاه ، وعلى هذا فإن الباحثة ترى صلاحية هذا المقياس للإستخدام في هذه الدراسة.

الصدق الذاتي: ومن ثم استخرجت الباحثة الصدق الذاتي والذي هو ناتج الجذر التربيعي لمعامل ثبات ألفا حيث بلغ بذات التوالي (٨٦، ٨٠، ٨١، ٨٣، ٨٤) .

الصدق التمييزي : وللتأكد من القدرة التمييزية قامت الباحثة بعقد مقارنة طرفية بين الأرباعي الأعلى للمقياس (أعلى ٢٧%) والأرباعي الأدنى (الأدنى ٢٧%) وقد توصلت للنتائج التالية:

جدول رقم (٣-١١) المقارنة الطرفية لأبعاد المقياس والدرجة الكلية (الصدق التمييزي)

المقياس	المستوى	العدد	المتوسطين	الانحرافين المعياريين	درجة الحرية	قيمة "ت" المحسوبة	القيمة الاحتمالية	الاستدلال
العصابية	أعلى	13	40.7	7.1	24	6.2	.000	الفروق دالة
	أدنى	13	27.3	2.9				
الانبساطية	أعلى	13	45.2	2.2	24	10.6	.000	الفروق دالة
	أدنى	13	33.0	3.4				
الانفتاحية	أعلى	13	35.4	4.4	24	7.4	.000	الفروق دالة
	أدنى	13	25.9	1.2				
الانسجام	أعلى	13	40.1	1.7	24	12.7	.000	الفروق دالة
	أدنى	13	29.1	2.5				
يقظة الضمير	أعلى	13	56.9	1.1	24	15.1	.000	الفروق دالة
	أدنى	13	44.9	2.5				

بالنظر إلى الجدول رقم (٣-١١) الذي يتضمن المقارنة الطرفية بين أعلى ٢٧% من القيم وأدنى ٢٧% منها لكل أبعاد المقياس ودرجته الكلية، نلاحظ أن قيم "ت" المحسوبة لفروق: العصابية، والانبساط، والانفتاحية والانسجام، وبقطة الضمير = (٦,٢ ، ٧,٤، ١٢,٧، ١٠,٦، ١٥,١) على التوالي، وهي قيم دالة جميعها عند درجة ٠.٠٠١. حيث أن القيم الاحتمالية لها جميعاً = ٠.٠٠٠. إذن الفروق دالة وكلها لصالح المستوى الأعلى إذن للمقياس قدرة عالية علي التمييز بين طرفيه.

قائمة العوامل الخمسة الكبرى في صورتها النهائية :

أصبحت القائمة في صورتها النهائية (أنظر ملحق رقم ٨) بعد إجراء التحليل الإحصائي مكونة من (٥٤) عبارة، وموزعة على خمسة أبعاد، كما هو موضح في جدول رقم (٣-١٢)، علماً بأن أرقام العبارات المظلة وضعت معكوسة وتم ترميزها عكسياً وفقاً لمفتاح الترميز الإيجابي فتتطبق بشدة ترميزها ٥ درجات، وتتنطبق ترميزها ٤ درجات، ومحاييد ترميزها ٣ درجات، ولا تنطبق درجتان، ولا تنطبق بشدة درجة واحدة.

جدول رقم (٣-١٢)

توزيع العبارات في قائمة العوامل الخمسة الكبرى وأبعادها بصورتها النهائية

العدد ها	أرقام العبارات										البعد
١١	٥٠	٤٥	٤١	٣٦	٣٢	٢٧	٢٢	١٧	١٣	٩	العصابية (Neuroticism)
١١				٧					١٤		الانبساطية (Extraversion)
١٠	٥٢	٤٧	٤٣	٣٨	٢٩	٢٤	١٩	١٥	١٠	٦	الانفتاحية (Openness)
١٠	٥٣	٤٨	٣٩	٣٤	٣٠	٢٥	٢٠	١١	٧	٢	الانسجام (Agreeableness)
١٢	٥٤	٤٩	٤٤	٤٠	٣٥	٣١	٢٦	٢١	١٦	١٢	بقطة الضمير) Conscientiousness (

مقياس اتخاذ القرار المستخدم من قبل كل من عبدون (د.ت)، والسبيعي (٢٠٠١) فقد قامت الباحثة بإعادة صياغته ليناسب مع الدراسة الحالية. ويهدف هذا المقياس إلى قياس قدرة الفرد على اتخاذ القرار. وقد صمم المقياس في صورته المصرية على صورتين، الصورة الأولى (أ) وسميت: اختبار المواقف والصورة (ب) سميت اختبار الجمل. ويتكون اختبار المواقف من (٢١) عبارة متبوعة بثلاثة اختيارات ولها مفتاح تصحيح خاص، ويتكون اختبار الجمل من (٣٨) عبارة متبوعة بخمس استجابات محتملة والمطلوب من المفحوص إختيار إحدى هذه الاستجابات، وتندرج هذه الاستجابات من (لا أوافق تماماً إلى أوافق تماماً) ويضم بنود سلبية وإيجابية.

التجريب على البيئة المصرية : قام بتجريبه عبدون (د.ت) واستخراج الصدق والثبات له على البيئة المصرية على ثلاث عينات تجريبية بلغت (٣٠٠) من تلاميذ المدارس الثانوية والثالثة من معلمي المرحلة الابتدائية والثانية من طلاب الجامعة ، وقد توصل إلى أن كل معاملات الارتباط بين بنوده والدرجة الكلية لكل صورة من الصورتين منفردتين مقبولة ومحصورة بين (٠.٩٥ - ٠.٠٢) ، كما استخرج معامل الثبات للصورتين حيث انحصر معامل ألفا كرونباخ للصور (أ) ما بين (٠.٥٥ - ٠.٧٥) وللصورة (ب) ما بين (٠.٥٨ - ٠.٧٦) ومعامل الثبات بالتجزئة النصفية للصورتين فقد انحصر بين (٠.٥٨ - ٠.٨٣).

التجريب على البيئة السعودية :

دراسة السبيعي (٢٠٠١): جَرَّبه السبيعي (٢٠٠١) وقد أخضعه لتحكميه من قبل العديد من أساتذة علم النفس وأجرى عليه عدة تعديلات ، ثم طبقه على عينة بلغت (١٠٩) من المديرين ورؤساء الأقسام ثم إستخرج اتساقه الداخلي ليجد أن معاملات ارتباط بنوده بالدرجة الكلية في كلي الصورتين قد انحصرت ما بين (٠.٢٢ - ٠.٤٨) للبنود المعتمدة لديه في الصورة (أ) ، وانحصرت المعاملات في الصورة (ب) بين (٠.٢١ - ٠.٤٩) للبنود المعتمدة منها، كما إستخرج معامل الثبات ألفا كرونباخ للصورتين (٠.٥١ ، ٠.٧٦) على التوالي ، وبلغ بواسطة التجزئة النصفية (٠.٤٢ ، ٠.٦٠).

دراسة العتيبي (٢٠٠٨): وكذلك أجرى عليه العتيبي (٢٠٠٨) دراسة إحصائية بعد أن قام بتحكيمة وتعديله وفق متطلبات دراسته، بعد أن طبقه على عينة من المرشدين الطلابيين بالطائف بلغ حجمها (٣٠) مرشد ثم أوجد معاملات الارتباط بين كل فقرة و الدرجة الكلية

حيث انحصرت الارتباطات للصورتين بين (٥١ - ٨٢) ، كما قام بحساب ارتباط الصورتين ببعضهما البعض والدرجة الكلية وقد انحصرت الارتباطات بين (٨٩ - ٩٢). كما انحصرت معاملات ثبات ألفا كرونباخ للصورتين ودرجتها الكلية بين (٨٣ - ٨٤). أما ثباتها بطريقة التجزئة النصفية فانحصرت بين (٨١ - ٨٣).

استخدامه في الدراسة الحالية :

قامت الباحثة بتنفيذ عدد من الإجراءات العلمية المتنوعة الكفيلة بضمان صلاحية هذا المقياس لإستخدامه في هذه الدراسة حسب خصائص مجتمعها، وذلك من خلال التحقق من صدقه وثباته وقدرته على تقديم بيانات موثوق بها ، وتمثلت تلك الإجراءات فيما يلي :

الصدق المنطقي للمقياس (المحكمين) :

ولتحقيق هذه النوع من الصدق قامت الباحثة بعرض النسخة الأولية من المقياس والمكون من (٢٢) عبارة، على عدد من هيئة التدريس والمتخصصين في مجال علم النفس، وكان العدد الكلي للمحكمين (١٢) محكماً - أنظر ملحق رقم (١) قائمة المحكمين - ؛ وذلك من أجل الكشف عن مدى صدق فقرات الأداء وملائمتها لقياس ما وضعت لقياسه من حيث: مدى ملائمة العبارة ومدى وضوح العبارة ومدى أهمية العبارة. وقد اتفق بعض هؤلاء المحكمين على عدد من التوصيات ، وفي ضوء آرائهم تم الإبقاء على العبارات التي حصلت على نسبة اتفاق ٨٠ % وتعديل صياغة بعض العبارات الأخرى ، وللاطلاع على التعديلات تم إرفاق المقياس في صورته الأولية والنهائية في ملحق رقم (٤) و (٩).

معالجات المقياس بعد التحكيم :

قامت الباحثة بإجراء عدد من المعالجات على بعض بنود المقياس مستهدية بآراء بعض المحكمين وعلى ذلك أجرت إعادة ترتيب لبنود المقياس، لتأهيلها مرة أخرى لإجراء الدراسة الاستطلاعية عليها.

الدراسة الاستطلاعية :

لم تكتفي الباحثة بما توصلت إليه من إفادات فقامت بصياغة وتعديل المقياس وفقاً للتوجيهات والآراء السابقة، ومن ثم وزعته على عينة استطلاعية بلغت (٥٠) مديرة، بنسبة ٢٣% من العينة الكلية وقد توصلت للنتائج التالية :

صورة (ب) اختبار الجمل										الصورة (أ) اختبار المواقف	
المشاركة		الانفعال		العلمية		المقياس ككل					
الرقم	ارتباط البند	الرقم	ارتباط البند	الرقم	ارتباط البند	الرقم	ارتباط قم	الرقم	ارتباط البند	الرقم	ارتباط البند
١	.25	١	.31	١٢	.28	٣	.26	١	.22	١٢	.26
٢	.30	٢	.28	١٣	.45	٤	.48	٢	.29	١٩	.46
٣	.34	٣	.29	١٤	.22	٥	.44	٦	.37	٢٠	.41
٤	.28	٤	.49	١٥	.23	٨	.20	٧	.27	٢١	.24
٥	.28	٥	.39	١٦	.47	٩	.32	١٠	.48	٢٢	.31
٦	.27	٦	.36	١٧	.28	١١	.47	١٤	.24		
٧	.03	٧	.31	١٨	.15	١٣	.27	١٦	.42		
٨	.21	٨	.25	١٩	.38	١٥	.25				
٩	.02	٩	.29	٢٠	.33	١٧	.48				
١٠	.27	١٠	.45	٢١	.32	١٨					
		١١	.50	٢٢	.24						

جدول رقم (٣-١٤) يوضح البنود المحذوفة
والصدق الذاتي والثبات بطريقتي ألفا والتجزئة النصفية

الثبات بالتجزئة النصفية		الصدق الذاتي	ثبات ألفا كورنباخ	أرقام البنود المحذوفة	الصورة
سبيرمان-براون	جتمان				
.59	.60	.72	.52	٩، ٧	صورة (أ)
.69	.69	.83	.70	١٨	صورة (ب)
.53	.54	.78	.61	بدون حذف	صورة (ب)
.68	.68	.78	.62	بدون حذف	صورة (ب)
.55	.56	.74	.55	بدون حذف	صورة (ب)

صدق البناء (الاتساق الداخلي) :

نلاحظ إن معاملات ارتباط بنود الصورة (أ) مع درجاتها الكلية كلها مرتفعة بدرجة مقبولة حيث تراوحت ما بين ٢١ - ٣٤. ما عدا البندين (٧، ٩) وهي بنود ضعيفة قامت

الباحثة بحذفها . أما في الصورة (ب) نلاحظ في الجدول أعلاه أن معاملات ارتباط كل البنود بالمقياس ككل قد جاءت مقبولة الأمر الذي حدا بالباحثة أن تعتمد عليها جميعاً ما عدا البند (١٨) والذي قامت بحذفه كما موضح في الجدول أعلاه، ومن ثم استخرجت الباحثة معاملات الارتباط لما تبقى من البنود والبالغ عددها (٢١) والملاحظ أنها تمتعت بمعاملات ثبات عالية ومقبولة حيث انحصرت بين قيمتي (٠.٢٢ - ٠.٥).

ثبات المقياس؛

بلغ معامل ثبات صورة (أ) ما تبقى من البنود والبالغ عددها (٨) بنود (٠.٥٢) وهي درجة مقبولة، أما ثباتها بطريقتي التجزئة النصفية فقد بلغ (٠.٦٠ ، ٠.٥٩) وأيضاً هي درجات مقبولة.

ومن خلال ذلك استخرجت الباحثة معامل ثبات ألفا للمقياس المكون منها فقط حيث بلغ (٠.٧٠) وهي درجة ثبات مقبولة، ولمزيد من التأكد من صلاحية المقياس قامت الباحثة أيضاً بإستخراج ثبات المقياس بطريقة سبيرمان - براون، وطريقة جتمان للتجزئة النصفية حيث أكدت على ثبات المقياس إذ بلغت قيم الثبات (٠.٦٩) لكليهما ، وعلى هذا فإن الباحثة ترى صلاحية هذا المقياس للإستخدام في هذه الدراسة.

أما بالنسبة للأبعاد المكونة للمقياس فنلاحظ في الجدول (٣-١٣) أنه معاملات ارتباط كل بنود أبعاد المقياس قد جاءت مقبولة ما الأمر الذي حدا بالباحثة أن تقوم باعتمادها جميعاً، ومن ذلك استخرجت الباحثة معاملات ثباتها، حيث انحصرت معاملات ثباتها بين (٠.٥٥ ، ٠.٦١) ولمزيد من التأكد من صلاحية المقياس قامت الباحثة أيضاً بإستخراج ثبات المقياس بطريقة سبيرمان - براون، وطريقة جتمان للتجزئة النصفية حيث أكدت على ثبات المقياس إذ انحصرت قيم الثبات بين (٠.٥٣ - ٠.٦٩) وعلى هذا فإن الباحثة ترى صلاحية هذا المقياس للإستخدام في هذه الدراسة.

الصدق الذاتي؛

بلغ الصدق الذاتي للصورة (أ) ٠.٧٢. ومن ثم استخرجت الباحثة الصدق الذاتي والذي هو ناتج الجذر التربيعي لمعامل ثبات ألفا حيث بلغ ٠.٨٣ ، وبالنسبة للأبعاد انحصرت قيمه بين (٠.٨٧ ، ٠.٧٤).

صدق البناء على مستوى الأبعاد :

جدول رقم (٣- ١٥)
مصفوفة الارتباط لأبعاد المقياس والدرجة الكلية

الصورة (ب)			الصورة (أ)	المقياس ككل وأبعاده
المشاركة والجماعية	الانفعالية	العلمية		
.515(**)	.742(**)	.813(**)	.521(**)	الصورة (ب) ككل
.530(**)	.731(**)			العلمية
.334(*)				الانفعالية

**ارتباط دال عند مستوى دلالة (٠.٠٥) *ارتباط دال عند مستوى دلالة (٠.٠١)
قامت الباحثة باستخلاص هذه المصفوفة بغرض التأكد من مدى ارتباط أبعاد المقياس كوحدة عضوية تشكل المقياس، ونلاحظ في الجدول رقم (٣- ١٥) أعلاه أن كافة قيم الارتباطات الواردة بالمصفوفة دالة إحصائياً عند مستوي دلالة ٠.٠٠١. وكلها ارتباطات موجبة قوية ومقبولة حيث تراوحت بين (٣٣٤ - ٠.٨١٣) ، مما يؤكد على مدى ارتباط عناصر المقياس واتساقها معاً كوحدة مكونة للمقياس.

الصدق التمييزي: وللتأكد من قدرة المقياس التمييزية قامت الباحثة بعقد مقارنة طرفية بين الأرباعي الأعلى للمقياس (أعلى ٢٧ %) والأرباعي الأدنى (أدنى ٢٧ %) وقد توصلت للنتائج التالية:

جدول رقم (٣-١٦) المقارنة الطرفية لأبعاد المقياس والدرجة الكلية (الصدق)

المقياس	المستوى	العدد	المتوسطين	الانحرافين المعياريين	درجة الحرية	قيمة "ت" المحسوبة	القيمة الاحتمالية	الاستدلال
الصورة (أ)	أعلى	13	6.3	.75	24	12.5	.000	الفروق دالة
	أدنى	13	2.0	.95				
المقياس ككل	أعلى	13	57.3	1.5	24	10.0	.000	الفروق دالة
	أدنى	13	48.3	2.8				
العلمية	أعلى	13	22.8	.80	24	9.4	.000	الفروق دالة
	أدنى	13	18.6	1.3	24			
الانفعالية	أعلى	13	19.7	.72	24	10.5	.000	الفروق دالة
	أدنى	13	14.9	1.4				
المشاركة والجماعية	أعلى	13	13.0	.64	24	13.3	.000	الفروق دالة

التمييزي

بالنظر إلى الجدول رقم (٣-١٦) أعلاه الذي يتضمن المقارنة الطرفية بين أعلى ٢٧% من القيم وأدنى ٢٧% منها لكل أبعاد المقياس ودرجته الكلية، نلاحظ أن قيم "ت" المحسوبة لفروق : الصورة (أ) والصورة (ب) المقياس ككل، بعد العلمية، بعد الانفعالية، بعد المشاركة يبلغ على التوالي: (١٢,٥ ، ١٠,٠ ، ٩,٤ ، ١٠,٥ ، ١٣,٣)، وهي قيم دالة جميعها عند درجة ٠.٠١. حيث أن القيم الاحتمالية لها جميعاً = ٠.٠٠٠. إذن الفروق دالة وكلها لصالح المستوى الأعلى إذن للمقياس قدرة عالية علي التمييز بين طرفيه.

مقياس اتخاذ القرار بصورته النهائية :

أصبح مقياس اتخاذ القرار في صورته النهائية (أنظر ملحق رقم ٩) بعد إجراء التحليل الإحصائي مكون من (٧) عبارات في اختبار المواقف وله مفتاح تصحيح كما هو في جدول رقم (١٨) ، و(٢١) عبارة في اختبار الجمل وقامت الباحثة بتوزيعها على ثلاثة أبعاد (العلمية، والانفعال، والمشاركة والجماعية)، كما هو موضح في جدول رقم (٣-١٧)، بأن أرقام العبارات المظلمة وضعت معكوسة وتم ترميزها عكسياً وفقاً لمفتاح الترميز الإيجابي فدائماً ترميزها ٣ درجات، وأحياناً ترميزها ٢ درجتان، ولا يحدث درجة واحدة.

جدول رقم (٣- ١٧)

توزيع العبارات مقياس اتخاذ القرار صورة (ب) وأبعاده في صورته النهائية

العدد	أرقام العبارات								البعد
٩	١٧	١٥	١٣	١١	٩	٨	٥	٤	العلمية
٧	١٦			٤			١	٢	الانفعال
٥	٢١				٢٠	١٩	١٨	١٢	المشاركة والجماعية

جدول رقم (٣- ١٨) مفتاح التصحيح لمقياس اتخاذ القرار صورة (أ)

العبرة	أ	ب	ج
١	١	٣	٢
٢	٣	١	٢
٣	٢	١	٣
٤	٣	١	٢
٥	٣	٢	١
٦	١	٣	٢
٧	٢	١	٣
٨	٣	٢	١

٣- ١٥ الأساليب الإحصائية :

تم إجراء العديد من المعالجات الإحصائية لبيانات بغرض التوصل إلى نتائج دقيقة للدراسة وقد تم إختيار الأساليب الإحصائية المحددة وفق لمقتضيات الدراسة حيث استخدم برنامج الإحصائي المعروف (SPSS) الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية، وقد اختارت من تلك الحزمة ما يلي:

١. معاملات الفاكرونباخ : للكشف عن معامل ثبات الفا للمقاييس وأبعادها.
٢. معادلة (سبيرمان . براون): للتأكد من ثبات المقاييس بطريقة التجزئة النصفية
٣. معادلة جتمان : للتأكد من ثبات المقاييس بطريقة التجزئة النصفية

٤. اختبار (ت) للعينة الواحدة: للكشف عن جوهرية الفروق بين المتوسطات الحسابية والمتوسطات الفرضية.
٥. اختبار (ت) للعينتين: للكشف عن جوهرية الفروق بين المتوسطات الحسابية والمتوسطات لدى المجموعات الثنائية في اختبار الفروض ومعرفة الصدق التمييزي من خلال المقارنة الطرفية.
٦. ارتباط بيرسون : استخدم للأغراض الآتية:
أ- استخراج مصفوفات ارتباط مكونات المقاييس .
ب- استخدمته للكشف عن العلاقات ودلالاتها بين المتغيرات في اختبار الفروض
ج- ارتباطات بنود المقاييس بالدرجة الكلية لمقياسها ، على مستوى المقاييس ككل أو على مستوى أبعادها.
٧. المتوسطات: لمعرفة ظاهرية الفروق في المتغير التابع ولأغراض أخرى تتعلق بالعينة والمقياس.
٨. تحليل التباين *One way ANOVA* : للكشف عن أشكال الفروق بين المتغيرات ذات مجموعات المقارنة المتعددة .
٩. اختبار *LSD* : استخدمته الباحثة للكشف عن جوهرية الفروق بين المجموعات، وذلك لتمتعه بخاصية الكشف عن الفروق البعدية (اتجاه الفروق) .
١٠. الانحدار الخطي الهرمي (*Stepwise Regression*) : للتعرف على قدرة المتغيرات المستقلة علي التنبؤ بمتغير التابع.

٣ - ٦ الخطوات الميدانية وإجراءاتها :

- تحقيقاً لأهداف الدراسة فقد مضت الإجراءات على النحو التالي:
- الإطلاع على الدراسات السابقة التي تتعلق بموضوع الدراسة .
 - الحصول على إفادة من مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية، للتأكد أن عنوان الدراسة لم يبحث من قبل (أنظر ملحق رقم ١٠).
 - تجهيز أدوات الدراسة وتحكيمها وتجريبها واستخراج صدقها وثباتها على عينة استطلاعية بلغ قوامها (٥٠) مديرة ، تم اختيارها بطريقة عشوائية بسيطة، وذلك للتأكد منها بحيث تفي بمتطلبات الدراسة، وأن تكون وسائل فعالة لتحقيق أهداف الدراسة.

- الحصول على خطاب تسهيل مهمة للباحثة من عميد كلية العلوم الاجتماعية موجه إلى مكتب مساعد الشؤون التعليمية (أنظر ملحق رقم ١١).
- الحصول على خطاب تسهيل مهمة للباحثة بتطبيق أدوات الدراسة من مكتب مساعد الشؤون التعليمية موجه إلى مديرات المدارس الحكومية بمدينة الرياض (انظر ملحق رقم ١٢).
- جمع أدوات الدراسة في كراسة واحدة وتقديمها للمفحوصات برسالة تتضمن تعليمات موحدة، مع طلب تعبئة بيانات تخدم الدراسة وهي : المرحلة التي تعمل بها المديرية، وسنوات الخبرة (أنظر ملحق ٥ ، ٦ ، ٧ ، ٨ ، ٩).
- تطبيق أدوات الدراسة على العينة، وأثناء التطبيق تم تعريف المديرات بموضوع الدراسة مع ترك الحرية لمن لا ترغب بالمشاركة، ولتحفيز المديرية على الاستجابة، أنه سوف يتم تبليغك لاحقاً بنتائج الدراسة.
- قامت الباحثة بتفريغ البيانات بالحاسب الآلي، و تمت معالجتها إحصائياً من قبل محلل إحصائي؛ وفقاً لما تقتضيه تساؤلات الدراسة.
- استخراج النتائج وعرضها ومناقشتها.

الفصل الرابع

عرض النتائج ومناقشتها :

- عرض النتائج.
- تفسير النتائج.

٤- ١ تمهيد :

تعرض الباحثة نتائج الدراسة وتفسيرها في ضوء بُعدين أساسيين هما :

- أ- من حيث تحقق فروض الدراسة من عدمها .
- ب- من حيث الاتفاق والاختلاف مع نتائج الدراسات السابقة العربية والأجنبية، وفي ضوء الإطار النظري للدراسة، وسيتم عرض نتائج كل فرض من فروض الدراسة وتفسيرها، وذلك من خلال عرض صيغة الفرض في البداية مع الإشارة للأسلوب الإحصائي المستخدم في معالجة واختبار الفرض، وعرض نتائج الفرض الذي تم التوصل إليه، ومعرفة مدى تحقق الفرض أو عدمه، يلي ذلك تفسير هذه النتائج ومناقشتها مع عرض وجهة نظر الباحثة.

ينص الفرض الأول على: "تتسم مديرات مدارس الرياض بدرجة مرتفعة دالة في فاعلية الذات وأبعادها".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حسابه بإختبار (ت) فأظهرت نتيجة هذا الإجراء

الجدول التالي:

جدول رقم (٤- ١)
يوضح اختبار (ت) قياس السمة العامة لفاعلية الذات

المتغير	عدد البنود	حجم العينة	الوسط الفرضي	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	القيمة الاحتمالية	الاستدلال
المبادأة في السلوك	8	220	16	21.46	2.08	219	38.81	.000	مرتفعة دالة
الثقة بالذات	9		18	25.06	2.30		45.47	.000	مرتفعة دالة
المثابرة	10		20	26.46	2.35		40.76	.000	مرتفعة دالة
الدرجة الكلية	27		54	72.95	5.51		50.95	.000	مرتفعة دالة

بالنظر إلى الجدول رقم (٤ - ١) أعلاه والذي يتضمن السمة العامة لفاعلية الذات لدى مديرات مدارس الرياض ، ومن الملاحظ أن الفروق بين متوسطات الأبعاد (المبادأة في السلوك، الثقة بالذات، المثابرة) ومتوسط الدرجة الكلية من ناحية ، والمتوسطات المحكية لهن دالة حيث أن قيم ((ت)) لها تبلغ على التوالي : 38.81، 45.47، 40.76 ، 50.95. وهي قيمة دالة عند مستوى دلالة 0.001. حيث تبلغ القيم الاحتمالية لها جميعاً 0.000. ولما كانت هذه الفروق كلها لصالح المتوسطات الفرضية إذن تتسم الدرجة بالارتفاع الدال .

تتفق نتائج هذا الفرض مع نتائج دراسة سميث (2009) *Smith* والتي تشير إلى أن المديرين يشعرون بدرجة مرتفعة بفاعلية الذات، أيضاً تتفق النتيجة الحالية مع دراسة هدى الخليلة (٢٠١١) والتي كشفت عن ارتفاع درجة فاعلية الذات لدى المعلمين. واختلفت نتيجة الفرض الحالي مع نتائج دراسة يوسف (2006) *Yusoff* والتي ترى أن السمة العامة لفاعلية الذات لدى المدرء تتحدد في ضوء الأبعاد التالية: (إدارة النجاح الأكاديمي، وإدارة الموظفين، وإدارة شؤون التلاميذ، وإدارة المرافق المدرسية، وإدارة شؤون المدرسة مع المجتمعات المحلية)، في حين تحددت السمة العامة لفاعلية الذات لدى مديرات المدارس في الدراسة الحالية في ضوء الأبعاد التالية: (المبادأة في السلوك، الثقة بالذات، المثابرة).

وقد تعزى الباحثة ما توصلت له الدراسة الحالية من ارتفاع في مستوى فاعلية الذات لمديرات المدارس إلى الإهتمام الكبير الذي توليه إدارة التعليم في رفع كفاءة مديرات المدارس وفاعليتهن بعقد ورش العمل، والدورات، كما أن الباحثة تلمس بأن مديرات المدارس لديهن إحساس بأنهن مسؤولات من أعمالهن، وعلى مدارسهن و طالباتهن ؛ ولهذا يعملن بثقة واستعدادية بدرجة عالية. فظهور النتيجة بهذا الشكل يعود إلى إنجازاتهن الأدائية إذ تعد مصدر من مصادر فاعلية الذات أهمية فنجاح مديرة المدرسة المتكرر في إنجاز المهمات التي تكلف بها، يولد لديها شعور إيجابياً حول إتمام المهمات المتشابهة بنجاح، كما أن للخبرات البديلة دوراً في زيادة أو تفعيل إدراك فاعلية الذات. فمديرة المدرسة التي يتم إقناعها بأنها تملك طاقة كامنة للنجاح تبذل قصارى جهدها للوصول إلى الهدف، كما أن تقييم مديرة المدرسة لنفسها الإيجابي وثقتها بنفسها يساعد على إنجازها للمهام البسيطة بنجاح وإتمام المهمات الصعبة، فكل هذا يسهم في بناء فاعلية ذات عالية لدى مديرة المدرسة. فقد أوضح روزنهولتز (1985) *Rosenholtz* إن فاعلية الذات لكل مدير في مهمات توجيه المدرسة هي المهمة وأكثر من

هذا؛ لأن المدير يلعب دوراً مركزياً في خلق مناخ مدرسي إيجابي. فعندما يعتقد مدير المدرسة في فاعليته الذاتية فإنه يميل إلى أن يكون أكثر إنجازاً وتقديراً لذاته ويكون أكثر دقة في أنماط قراراته التي تمس شؤون الشخصية وتمس شؤون الإدارة المدرسية (في أقرع، ٢٠٠٢).

ينص الفرض الثاني على: "تتسم مديرات مدارس الرياض بدرجة مرتفعة دالة في بعض العوامل الخمسة الكبرى (الانبساطية، الانفتاحية، الانسجام، يقظة الضمير) وبدرجة منخفضة دالة في عامل العصابية".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حسابه باختبار (ت) فأظهرت نتيجة هذا الإجراء الجدول التالي:

جدول رقم (٤ - ٢)
يوضح اختبار (ت) قياس السمة العامة للعوامل الخمسة الكبرى

المتغير	عدد البنود	حجم العينة	الوسط الفرضي	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	القيمة الاحتمالية	الاستدلال
العصابية	11	220	33	28.04	5.72	219	-12.82	.000	منخفضة دالة
الانبساطية	11		33	38.87	4.64		18.74	.000	مرتفعة دالة
الانفتاحية	10		30	30.07	3.87		.278	.781	القيمة متوسطة
الانسجام	10		30	35.56	4.56		18.08	.000	مرتفعة دالة
يقظة الضمير	12		36	51.35	5.24		43.41	.000	مرتفعة دالة

بالنظر إلى الجدول رقم (٤ - ٢) أعلاه والذي يتضمن السمة العامة للعوامل الخمسة الكبرى نلاحظ أن الفروق بين متوسطات الأبعاد (العصابية، الانبساطية، الانسجام، يقظة الضمير) ومتوسط الدرجة الكلية من ناحية، والمتوسطات المحكية لهن دالة حيث أن قيم (ت) لها تبلغ على التوالي:

وهي قيمة دالة عند مستوى دلالة 0.001 ، حيث تبلغ القيم الاحتمالية لها جميعاً 0.000 ، أما في عامل الانفتاحية فالقيمة غير دالة إحصائياً حيث تبلغ قيمة (ت) المحسوبة لها 278. بقيمة احتمالية بلغت 781. وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند أدنى مستوى دلالة 0.05. ولما كانت هذه فروق الأبعاد (الانبساطية، الانسجام، يقظة الضمير) كلها لصالح المتوسطات الحسابية إذن

تتسم الدرجة فيها بالإرتفاع الدال ، بينما جاءت الفروق في عامل العصابية لصالح المتوسط المحكي مما يؤكد على الإنخفاض الدال، أما في بعد الانفتاحية فالفرق غير دال مما يشير إلى أن الدرجة متوسطة .

انفردت هذه الدراسة بالكشف عن السمة العامة للعوامل الخمسة الكبرى لمديرات المدارس بمدينة الرياض. فقد أسفرت نتائج هذا الفرض عن وجود درجة مرتفعة دالة في عامل الانبساطية وبالرجوع إلى خصائص الشخصية الانبساطية نجدها تتميز بأنه طموح وودود واجتماعي سهل المعاشرة، ولا يعرف الكبت ويستمتع برفقة الآخرين ويهتم بتكوين علاقات اجتماعية مع الآخرين ويتمتع بدرجة عالية من الثقة بالنفس ومحب للآخرين كما أنه ينظر إلى الحياة من الجانب المشرق فيها وهو مفعم بالحيوية ويميل للقيادة (عبد الخالق، ١٩٩٣). وهذه الصفات تتناسب مع صفات مديرة المدرسة التي أشار إليها سليمان (١٩٧٨) الاتسام بالخلق الطيب والقوة الحسنة لزملائه والعاملين والطلبة من خلال احترام المواعيد والمشاعر الإنسانية وحسن المظهر. وترى الباحثة أن اتسام مديرات المدارس بدرجة مرتفعة في عامل الانبساطية، تعد درجة مقبولة وذلك؛ لإرتباط عامل الانبساط بسلوكيات القادة والانبساطيون مدفوعون بالبحث عن المواقف والسيطرة عليها، كما أنهم مدفوعون بالعمل الجاد وارتفاع الطموح، وهذا ما يجب توفره في صفات مديرات المدارس.

وبالنسبة لعامل الانسجام دلت نتائج الفرض عن وجود درجة مرتفعة دالة لمديرات المدارس بمدينة الرياض ، وبالرجوع إلى خصائص شخصية عامل الانسجام التي أشار إليها كوستا وماكري (1992) *Costa & McCrae* المذكور في الانصاري (١٩٩٨) بأن الأفراد في هذا العامل يمتازون بعدد من المظاهر وهي الثقة، الاستقامة، الإيثار، الطاعة، التواصل، ورقة الإحساس. وترى الباحثة أن اتسام مديرات المدارس بدرجة مرتفعة في عامل الانسجام، تعد درجة مقبولة، فهذه السمات التروي والإعتدال في الرأي يجب أن تتوفر في مديرة المدرسة من أجل اتخاذ قرارات رشيدة تخص مدرستها.

بالنسبة لعامل يقظة الضمير دلت نتائج الفرض عن وجود درجة مرتفعة دالة لمديرات المدارس بمدينة الرياض، وبالرجوع إلى خصائص شخصية عامل يقظة الضمير التي أشار إليها كوستا وماكري (1992) *Costa & McCrae* المذكور في الانصاري (١٩٩٨) بأن الأفراد في هذا العامل يمتازون بعدد من المظاهر وهي بالنظام، والكفاح من أجل التفوق والقدرة العالية

على ضبط الذات والشعور بالواجب، ويتميزون بالدقة في سلوكهم وتمسكهم بالأخلاق والقيم. وهذه الصفات تتناسب مع صفات وخصائص المديرية المهنية، كما ذكر البرادعي (١٩٩٨) تحمل المسؤولية وسعة ثقافة، والجدية في العمل والقدرة على التخطيط والتنظيم. وترى الباحثة أن هذه النتيجة تؤكد أن مديرات المدارس يتمتعن بوجود معنى وغاية ومنظور متزن لعملهن، بالإضافة إلى قدرتهن على التقدم رغم العوائق، وتنظيم المسارات في الإدارة المدرسية.

أما فيما يخص عامل العصابية دلت نتائج الفرض عن وجود درجة منخفضة دالة لمديرات المدارس وهذه مؤشر على قدر من الأهمية بالنسبة لشخصية مديرة المدرسة؛ وذلك حسب ما أشار إليه عبد الخالق (١٩٩٣) كونه بعد أساسي من أبعاد الشخصية، يشير إلى الاستعداد للإصابة بالاضطراب النفسي، وحتى يظهر العصاب الفعلي فلا بد أن يتوفر إلى جانب الدرجة المرتفعة من العصابية، قدر مرتفع من الضغوط البيئية الخارجية أو الداخلية. وبالنظر إلى سمات عامل العصابية فإن هذه النتيجة مقبولة ولصالح مديرات المدارس؛ فالقلق والتوتر والاندفاع والقابلية للإنضغاط لا تتسق مع ما يتطلبه اتخاذ القرار من موضوعية ودقة في جمع المعلومات وتحديد البدائل وتقييمها والمفاضلة بينهما. ولهذا تعزي الباحثة انخفاض درجة العصابية إلى أن المديرية التي تتميز بدرجة منخفضة من العصابية تكون قادرة على إمتلاك زمام أمور المدرسة وبالتالي تكون قادرة على اتخاذ القرارات، وتحمل المسؤولية المناطة بالعملية التعليمية.

كما حصلت مديرات المدارس على درجة متوسطة في عامل الانفتاحية، فقد اتسمت مديرات المدارس بدرجة متوسطة من حيث: الخيالية، والابتكارية، والتنافسية، والاهتمام بالأفكار الجديدة، وهذا يدل على تقيد مديرات المدارس باللوائح وقوانين الإدارة المركزية. ولعل تنفيذ نظام الإدارة الذاتية في المدارس يسهم في رفع مستوى درجة الانفتاحية في السنوات المقبلة.

ينص الفرض الثالث على: "توجد علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائياً بين فاعلية الذات وبعض العوامل الخمسة الكبرى لدى مديرات مدارس الرياض". وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حسابه بمعامل ارتباط بيرسون، فأظهرت نتيجة هذا الإجراء الجدول التالي:

جدول رقم (٤ - ٣)

معاملات ارتباط بيرسون بين فاعلية الذات والعوامل الخمسة الكبرى

بالنظر إلى جدول رقم (٤ - ٣) والذي يتضمن العلاقة بين الدرجة الكلية لفاعلية الذات والعوامل الخمسة الكبرى (العصبية، الانبساطية، الانفتاحية، الانسجام، يقظة الضمير) وفق ارتباط (بيرسون) نلاحظ أن كل قيم الارتباطات الواردة في جدول رقم (٤ - ٣) دالة إحصائياً ما عدا ارتباط فاعلية الذات بعامل الانسجام، حيث جاءت كما يلي: -.223، .305، .149، .432. وهي قيم دالة عند مستويات دلالة 001. لارتباطات العصبية، والانبساطية ويقظة الضمير ، ومستوى 05. لارتباط الانفتاحية، أما ارتباط فاعلية الذات بالانسجام فغير دالة حيث أن معامل ارتباطها بلغ 104. بقيمة احتمالية 122. وهي قيمة غير دالة عند أدنى مستوى دلالة 05. ونلاحظ أن كل الارتباطات موجبة ما عدا ارتباط العصبية فسالبا مما يؤكد

البيان	حجم العينة	معاملات ارتباط بيرسون فاعلية الذات والعوامل الخمسة الكبرى				
		العوامل الخمسة الكبرى				
		العصبية	الانبساط	الانفتاح	الانسجام	يقظة الضمير
فاعلية الذات	220	م. الارتباط	-.223(**)	.305(**)	.149(*)	.104
		ق. الاحتمالية	.001	.000	.027	.122
		الاستدلال	ارتباط دال	ارتباط دال	ارتباط دال	غير دال

على صحة الفرض.

تتفق نتائج هذا الفرض مع دراسة دراسة العنود المطرف (٢٠٠٩). كما أكدت نتائج هيرتمان وبتز (2010) *Hartman and Betz* ذلك. وتشابهت مع دراسة خولة البلوي (٢٠٠٩)، وكذلك اتسقت نتيجة الفرض الحالي مع دراسة كابرا وأخريين *Caprara ,et al* (2011).

وتؤكد النتائج السابقة ما ذكره النفيعي (٢٠٠٩) وهو أن فاعلية الذات من محددات الشخصية المهمة والتي تعبر عن مجموعة من الأحكام لا تتصل بما ينجزه الفرد فقط، ولكن أيضاً بالحكم على ما يستطيع إنجازه وأنها نتاج للمقدرة الشخصية، وتمثل مرآة معرفية للفرد تشعره بقدرته على التحكم في البيئة. وكما أوضحى (1978) *Hall & Lindzey* أن فاعلية الذات من الأهمية بمكان في شخصية الفرد حيث يتم تقويمها بواسطة الفاعلية الذاتية، والتي

يكون المرء قادراً بها على إظهار ردود أفعال إيجابية، من خلال تعامله مع أشخاص مختلفين في ظل ظروف مختلفة (في المطرف، ٢٠٠٩).

لذا ترى الباحثة أنه من الضروري تعزيز فاعلية الذات لدى مديرات المدارس؛ نظراً للارتباط الوثيق بينها وبين العوامل الخمسة الكبرى الذي بدورها تفرز نظرة إيجابية وثقة بالنفس لدى مديرة المدرسة التي تساعد على مدى إدراكها وقدرتها في مواجهة الضغوط بشكل فعال وبطريقة صحيحة وإملاكها مهارات حل المشكلات، واستطاعتها على وضع الخطط الواقعية واتخاذ الخطوات اللازمة لتنفيذها، ولهذا مديرة المدرسة بحاجة إلى تدريب على رفع مستوى فاعلية الذات لديها لتصبح مرتفعة وهذا ما توصي به.

ينص الفرض الرابع على: "توجد علاقة ارتباطية إيجابية ذات دالة إحصائية بين فاعلية الذات واتخاذ القرار لدى مديرات مدارس الرياض".
وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حسابه بمعامل ارتباط بيرسون، فأظهرت نتيجة هذا الإجراء الجدول التالي:

جدول رقم (٤ - ٤)
معاملات ارتباط بيرسون بين فاعلية الذات واتخاذ القرار

بالنظر إلى جدول رقم (٤ - ٤) أعلاه والذي يتضمن العلاقة بين فاعلية الذات و اتخاذ القرار وفق ارتباط (بيرسون) نلاحظ أن قيمة معامل الارتباط الواردة أعلاه دالة إحصائياً حيث بلغت 407. وهي قيمة دالة عند مستوي دلالة ٠.٠٠١ ، ولما كانت علامة الارتباط الدالة موجبة يصبح ارتباطها طردي. مما يؤكد على صحة الفرض.

وتتفق نتائج هذا الفرض مع دراسة العتيبي (٢٠٠٨)، وكذلك مع دراسة وي تشنغ ماو (Wei-Cheng Mau (2000). وحسب ماورد في الإطار النظري، أن هناك نتائج

المتغيران	حجم العينة	م. ارتباط بيرسون	ق. الاحتمالية	الاستدلال
فاعلية الذات	220	407(**)	0.000	ارتباط
اتخاذ القرار				دال

مشابهة مع نتيجة الفرض أثر دراسة أجراها عبد القادر عام (٢٠٠٣) واستوفت وجود علاقة

موجبة بين فاعلية الذات وأساليب التفكير المستخدمة في صنع القرار، وأيضاً أكدت دراسة ناديا وساره *Nadya & Sarah (1996)* أن فاعلية الذات العامة غالباً ما تكون مرتبطة بدرجة مرتفعة بأهداف وأغراض اتخاذ القرار المهني أكثر من ارتباطها بتوقعات نتائج اتخاذ القرار المهني. وهذا يؤكد ماذكرته سهير أبو العلا (٢٠٠٣) أن أفراد الإدارة المدرسية في مدارس التعليم العام يدركون أن نجاح الإدارة المدرسية يتوقف على قدرة المديرين على صنع واتخاذ القرارات التربوية.

وفي ضوء هذا، ترى الباحثة أن فاعلية الذات تزيد من قدرة مديرة المدرسة في اتخاذ القرارات وحل المشكلات، وإدارة الصراعات في الإدارة المدرسية. في حين توفرت في مديرة المدرسة مهارات معينة مثل أن تكون أكثر مرونة في مواجهة المشكلات، ولديها رؤية مشتركة مع العاملات بالمدرسة وأن تفكر وتبحث في العديد من البدائل والخيارات والتي لها دور في تأثير فاعلية اتخاذ القرار.

وأن فاعلية الذات تمثل وسيطاً معرفياً للسلوك؛ لأن توقع مديرة المدرسة يُحدد طبيعة ومدى السلوك الذي سوف تقوم به والجهد الذي ستبذله في موقفاً ما، فهذا يؤثر على مباداتها في السلوك، وعلى ثققتها بنفسها، وعلى المثابرة في مواجهة العقبات والمشكلات واتخاذ القرارات بشأنها.

ينص الفرض الخامس على: " توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين بعض العوامل الخمسة الكبرى واتخاذ القرار لدى مديرات مدارس الرياض ". وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حسابه بمعامل ارتباط بيرسون، فأظهرت نتيجة هذا الإجراء الجدول التالي:

بالنظر إلى الجدول رقم (٤ - ٥) أعلاه والذي يتضمن العلاقة بين العوامل الخمسة الكبرى (العصابية، الانبساطية، الانفتاحية، الانسجام، يقظة الضمير) واتخاذ القرار وفق ارتباط

المتغيرين	حجم العينة	البيان	معاملات ارتباط بيرسون بين بعض العوامل الخمسة الكبرى باتخاذ القرار				
			العوامل الخمسة الكبرى				
			العصابية	الانبساطية	الانفتاحية	الانسجام	يقظة الضمير
العوامل الخمسة الكبرى	220	م. الارتباط	-.213(**)	.272(**)	.244(**)	.159(*)	.316(**)
		ق. الاحتمالية	.001	.000	.017	.019	.000
		الاستدلال	ارتباط دال	ارتباط دال	ارتباط دال	ارتباط دال	ارتباط دال

(بيرسون) نلاحظ أن كل قيم الارتباطات الواردة أعلاه دالة إحصائياً، حيث جاءت على التوالي كما يلي: (-.213، .272، .244، .159، .316) وهي قيم دالة عند مستويات دلالة ٠.٠٠١. لارتباطات العصابية، والانبساطية ويقظة الضمير ، ومستوى 05. لارتباط الانفتاحية، والانسجام ونلاحظ أن كل الارتباطات موجبة ما عدا ارتباط العصابية فسالبا مما يؤكد على صحة الفرض.

وتتفق نتائج الفرض مع نتائج دراسة البندري العتيبي (٢٠٠٩)، وهذا ما دعمته نتائج دراسة سيهاني وآخرين (Saihani, et al (2009) التي توصلت إلى وجود تأثير كبير لسمات الشخصية على الإبداع في عملية صنع القرار .

فقد كشفت بعض الدراسات على وجود علاقة بين اتخاذ القرار وسمات الشخصية مثل دراسة عبدون (١٩٧٩) ، ودراسة الخولي (٢٠٠١) أن عوامل الشخصية لا سيما عاملي العصابية والانبساطية يؤثران بشكل كبير على طريقة الفرد في معالجة المعلومات ، والتي تؤثر على اتخاذ القرار، حيث يميل الأفراد المرتفعون على عامل العصابية إلى التركيز على النواحي السلبية في ذواتهم وفي المواقف ، كما يميل المرتفعون على عامل الإنبساط إلى اتخاذ القرار. وفي دراسة البندري العتيبي (٢٠٠٩) أشارت إلى نتائج دراسة لوينسبيتي، وتاتيم، وشامبيرس، ووينس، وجليسون (Lounsbuty, Tatum, Chambers, Owens & Gilbson (1999) إلى

ارتباط اتخاذ القرار الجازم موجباً بعاملِي الانسجام ويقظة الضمير وارتبط اتخاذ القرار سالباً بالعصابية.

وترى الباحثة أن عملية اتخاذ القرارات تتأثر بشخصية كل مديرة على حده، حيث توجد اختلافات في اتخاذ القرارات التي تصل إليها المديرتان في ظل ظروف إدارية مماثلة، ومرجع هذه الاختلافات تعود إلى شخصية المديرة و إلى مستوى فاعليتها الذاتية في قدرتها على اتخاذ القرار. ولهذا أوصت الباحثة على اختيار مديرة المدرسة وفق معايير معينة، وليس على معايير الأقدمية في العمل.

ينص الفرض السادس على: "لا توجد فروق دالة إحصائية في فاعلية الذات لدى مديرات مدارس الرياض تعزى لمتغير سنوات الخبرة والمرحلة التعليمية".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حسابه بإختبار تحليل التباين (ANOVA)، فأظهرت نتيجة هذا الإجراء الجدول التالي

جدول رقم (٤ - ٦)

حساب الفروق في فاعلية الذات التي تعزى للخبرة والمرحلة باستخدام تحليل التباين (ANOVA)

المتغيرات	م. التباين	مج. المربعات	ح	م. المربعات	قيمة (F)	الاحتمالية	الدالة
فاعلية الذات	بين المجموعات	220.209	3	73.403	2.46	.064	الفروق غير دالة
	داخل المجموعات	6444.241	216	29.834			
	المجموع	6664.450	219				
	بين المجموعات	82.519	3	27.506	.903	.441	الفروق غير دالة
	داخل المجموعات	6581.931	216	30.472			
	المجموع	6664.450	219				

بالنظر إلى الجدول رقم (٤ - ٦) أعلاه والذي يتضمن الفروق في فاعلية الذات لدى مديرات مدارس الرياض التي تعزى لمتغير سنوات الخبرة والمرحلة التعليمية وفق فروق إختبار تحليل التباين (ANOVA)، نلاحظ أن كافة القيم المحسوبة لتلك الفروق والواردة أعلاه غير دالة إحصائياً حيث بلغت قيمها على التوالي 2.46 ، 903. بقيم احتمالية بذات التوالي 064. ، 441. وهي قيم كلها غير دالة عند أدنى مستوى دلالة 05. مما يشير على صحة الفرض.

تتفق نتائج الفرض مع دراسة العتيبي (٢٠٠٨). ولكن اختلفت نتيجة الفرض مع دراسة يانسي (2009) Yenice ، ودراسة سميث (2009) Smith. هذا من جانب ومن جانب آخر اختلفت نتائج الفرض على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية للمرحلة التي تعمل بها مديرة المدرسة، مع دراسة هدى الخلايلة (٢٠١١) ، وكذلك مع دراسة إبراهيم (٢٠٠٥).

وترى الباحثة أن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية الذات لدى مديرات مدارس الرياض تعزى لمتغير سنوات الخبرة والمرحلة التعليمية ؛ يعود إلى أن مديرات المدارس بحاجة إلى مزيد من التشجيع والثناء على إنجازاتهن لتعزيز ثقتهن بأنفسهن، وبناء فاعلية ذات قابلة للتطوير، كما أن الخبرات التي تكتسبها المديرة من خلال ممارساتها الشخصية للإدارة تعد أكثر تأثيراً من الخبرات التي قد تكتسبها من خلال ملاحظات إنجازات زميلاتهن كنوع من الخبرات المتبادلة.

وكما ترى أن الطريقة الفعالة لتكوين شعور قوي بفاعلية الذات يكون من خلال خبرات التمكن التي تعرف بالإنجازات الأدائية، أو النجاح المتكرر، فالنجاح السابق يبني اعتقاد قوي في فاعلية الذات، حيث أن خبرات التمكن والنجاح المتكرر يمد مديرة المدرسة بأدوات معرفية وسلوكية، فالمديرة يكون لديها شعور مرتفع بالفاعلية الذاتية إذا أدت بشكل أفضل في المرات السابقة.

ومن هنا تشير الباحثة إلى دور الإعداد الجيد، والتدريب لمديرات المدارس؛ كوسيلة فاعلة لإمدادهن بالخبرات، وتوفير الفرص لهن لتبادلها، وتقديم التغذية الراجعة البناءة؛ مما يؤثر إيجابياً في دافعيتهن وشعورهن بالرضا الذي ينعكس إيجابياً على مستوى فاعليتهن الذاتية.

ينص الفرض السابع : "لا توجد فروق دالة إحصائية في العوامل الخمسة الكبرى لدى مديرات مدارس الرياض تعزى لمتغيرات سنوات الخبرة والمرحلة التعليمية " .

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حسابه باستخدام تحليل التباين (ANOVA)، فأظهرت نتيجة هذا الإجراء الجدول التالي:

جدول رقم (٤ - ٧)

الفروق العوامل الخمسة الكبرى حسب سنوات الخبرة و المرحلة التعليمية باستخدام

المتغيرات	م. التباين	مج. المربعات	ح	م. المربعات	قيمة (f)	الاحتمالية	الدالة
سنوات الخبرة	بين المجموعات	55.175	3	18.39	.557	.644	الفروق غير دالة
	داخل المجموعات	7132.370	216	33.020			
	المجموع	7187.545	219				
	بين المجموعات	41.741	3	13.91	.641	.589	الفروق غير دالة
	داخل المجموعات	4688.695	216	21.70			
	المجموع	4730.436	219				
	بين المجموعات	52.109	3	17.37	1.15	.327	الفروق غير دالة
	داخل المجموعات	3242.727	216	15.01			
	المجموع	3294.836	219				
	بين المجموعات	48.011	3	16.00	.766	.514	الفروق غير دالة
	داخل المجموعات	4514.098	216	20.89			
	المجموع	4562.109	219				
المرحلة التعليمية	بين المجموعات	169.645	3	56.54	2.08	.103	الفروق غير دالة
	داخل المجموعات	5854.405	216	27.10			
	المجموع	6024.050	219				
	بين المجموعات	53.142	3	17.71	.536	.658	الفروق غير دالة
	داخل المجموعات	7134.404	216	33.03			
	المجموع	7187.545	219				
	بين المجموعات	100.010	3	33.33	1.55	.201	الفروق غير دالة
	داخل المجموعات	4630.426	216	21.43			
	المجموع	4730.436	219				
	بين المجموعات	25.610	3	8.53	.564	.639	الفروق غير دالة
	داخل المجموعات	3269.226	216	15.13			
	المجموع	3294.836	219				
المتغيرات	بين المجموعات	8.147	3	2.71	.129	.943	الفروق غير دالة
	داخل المجموعات	4553.963	216	21.08			
	المجموع	4562.109	219				
	بين المجموعات	51.808	3	17.26	.625	.600	الفروق غير دالة
	داخل المجموعات	5972.242	216	27.64			
	المجموع	6024.050	219				

تحليل التباين (ANOVA)

بالنظر إلى الجدول رقم (٤ - ٧) والذي يتضمن الفروق في العوامل الخمسة الكبرى لدى مديرات المدارس بالرياض التي تعزى لمتغير سنوات الخبرة والمرحلة التعليمية وفق فروق (*ANOVA*)، نلاحظ أن كافة القيم المحسوبة لتلك الفروق والواردة أعلاه غير دالة إحصائياً حيث انحصرت قيمها بين (129. - 2.08)، وهي قيم كلها غير دالة عند أدنى مستوى دلالة 0.5. حيث أن القيم الإحصائية لها انحصرت بين (103. - 94.). مما يؤكد على صحة الفرض. انفردت الدراسة الحالية بالكشف عن عدم وجود فروق للعوامل الخمسة الكبرى لدى مديرات المدارس بالرياض تعزى لمتغير سنوات الخبرة، والمرحلة التي تعمل بها المديرية . لذا ترى الباحثة أن اختلاف سنوات الخبرة والمراحل التعليمية التي تعمل بها مديرة المدرسة ليست المتغيرات التي تسبب اختلاف درجات مديرات المدارس على مقياس العوامل الخمسة الكبرى. وهذا يؤكد على ما ذكره النعمة و العجيلي (٢٠٠٤) أن كوستا وماكري (1992) *Costa & McCrae* توصلوا إلى أن العوامل الخمسة الكبرى للشخصية تبقى ثابتة على مدى (٤٥) عاماً بعد بداية سن الشباب المبكر، ولا تتأثر بالتباين الثقافي.

ينص الفرض الثامن على: "لبعض العوامل الخمسة الكبرى للشخصية القدرة على التنبؤ بفاعلية الذات لدى مديرات مدارس الرياض".

وللتحقق من صحة الفرض تم حسابه بتحليل الانحدار الهرمي، فأظهرت نتيجة هذا

الإجراء الجدول التالي:

جدول رقم (٤ - ٨) حساب القدرة التنبؤية للعوامل الخمسة الكبرى بفاعلية الذات

القيمة الاحتمالية	قيمة (F)	القيمة الاحتمالية	قيمة (ت) للإضافة	Beta	B	النسبة المئوية للمساهمة	المساهمة الكلية للمتغيرات R2	معامل التحديد	معامل الارتباط البسيط	دلالات التنبؤ المتغيرات المستقلة
.000	31.86	.000	11.265	42.88		%22	.220	.227	.476	الثابت
		.028	6.131	.398	.378					الانسيابية
		.028	3.382	.248	.209					بقطة الضمير

تحليل الانحدار الهرمي

بالنظر إلى الجدول رقم (٤ - ٨) الخاص بدلالات التنبؤ وباستخدام تحليل الانحدار الهرمي (*Stepwise Regression*) نجد أن المتغيرات ذات التأثير في معادلة الانحدار هي: الانبساطية، وبقطة الضمير، ونلاحظ أن قيمة (F) دالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.001. حيث بلغت 31.86 مما يشير إلى قدرة هذه العوامل على التنبؤ بفاعلية الذات لدى مديرات المدارس بالرياض، كما نلاحظ أن نموذج هذه العوامل يساهم بنسبة 22% في تفسير التباين الحادث في فاعلية الذات حيث أن قيمة R^2 بلغت 0.22. كما نجد أيضاً بالنظر إلى معاملات ($Beta$) أن المتغير الأهم في التنبؤ بفاعلية الذات من بين هذه المتغيرات هو عامل الانبساطية يليه عامل بقطة الضمير.

اختلفت نتائج الفرض مع دراسة خولة البلوي (٢٠٠٩)، في حين اتسقت النتيجة الحالية مع نتيجة دراسة كابرا وأخريين (*Caprara, et al (2011)*). إلا أن هناك بعض الدراسات المشابهة التي تناولت فاعلية الذات والعوامل الخمسة الكبرى مع متغير آخر كدراسة العنود المطرف (٢٠٠٩) توصلت إلى أن عامل الانبساط يأتي في مقدمة العوامل في التنبؤ بدرجة المهارات الاجتماعية لدى الطالبات، يليه فاعلية الذات. وهذا يدل على أن لعامل الانبساط، وبقطة الضمير قدرة على التنبؤ بفاعلية الذات لدى الأفراد ومن بينهن عينة الدراسة الحالية.

وفي ضوء ما سبق تلاحظ الباحثة أن كلاً من عاملي (الانبساط - بقطة الضمير) لها أهمية في التنبؤ بالسلوك الإنساني في المواقف المختلفة وفقاً لما أشارت إليه نتيجة الفرض الحالي ونتائج الدراسات السابقة. فمن خلال عاملي الانبساط وبقطة الضمير يفسر بأن مديرة المدرسة الانبساطية وبقطة الضمير لديها نشاط وحيوية وتفاؤل، وميلاً للتخطيط والتنظيم، ولديها قدرة على تحمل المسؤولية، كما تتسم بالمتابعة وضبط النفس والوفاء بالالتزامات والتمسك بالفضائل، وهذه الصفات تشكل مجموعة من الموصفات التي لا بد أن تتوفر في شخصية مديرة المدرسة، فهذا يزيد من فاعلية مديرة المدرسة سواء كانت ذاتية أو مهنية.

ينص الفرض التاسع على: "فاعلية الذات وبعض العوامل الخمسة الكبرى القدرة على التنبؤ بإتخاذ القرار لدى مديرات مدارس الرياض".

وللتحقق من صحة الفرض تم حسابه بتحليل الانحدار الهرمي، فأظهرت نتيجة هذا الإجراء الجدول التالي:

جدول رقم (٤ - ٩) حساب القدرة التنبؤية لفاعلية الذات وبعض العوامل الخمسة الكبرى بإتخاذ القرار

القيمة الاحتمالية	قيمة (F)	القيمة الاحتمالية	قيمة (ت) للإضافة	Beta	B	النسبة المئوية للمساهمة	المساهمة الكلية للمتغيرات R2	معامل التحديد	معامل الارتباط البسيط	دلالات التنبؤ المتغير ت المستقلة
.000	18.86	.000	11.29 6	-	42.91	19.7	.197	.208	.456	الثابت
		.000	4.334	.299	.233					فاعلية الذات
		.028	2.217	.150	.124					الانسياس ية
		.028	2.216	.142	.132					يقظة الضمير

بالنظر إلى الجدول رقم (٤- ٩) أعلاه الخاص بدلالات التنبؤ وباستخدام تحليل الانحدار الهرمي (*Stepwise Regression*) نجد أن المتغيرات ذات التأثير في معادلة الانحدار هي: فاعلية الذات، والانسياسية، ويقظة الضمير ونلاحظ أن قيمة (*F*) دالة قيمة إحصائية عند مستوى دلالة 0.001. حيث بلغت 18.86 مما يشير إلى قدرة هذه العوامل على التنبؤ باتخاذ القرار لدى مديرات المدارس بالرياض، كما نلاحظ أن نموذج هذه العوامل يساهم بنسبة 19.7% في تفسير التباين الحادث في اتخاذ القرار حيث أن قيمة *R2* بلغت 0.197. كما نجد أيضا بالنظر إلى معاملات (*Beta*) أن المتغير الأهم في التنبؤ باتخاذ القرار من بين هذه المتغيرات هو فاعلية الذات ثم عامل الانسياسية يليه عامل يقظة الضمير.

اتفقت نتيجة الفرض الحالي مع دراسة العتيبي (٢٠٠٨) من حيث وجود إمكانية التنبؤ على اتخاذ القرار من خلال الفاعلية الذاتية، وكذلك اتفقت مع دراسة ليريولا و ليفين (*Lauriola & Levin 2001*) أن لعوامل الشخصية أثراً يمكن أن يسهم في التنبؤ في المخاطرة باتخاذ القرار. إلا أنها اختلفت مع دراسة ساهاني وآخرين (*Saihani, et al 2009*) في حين أتى عامل الانسجام، ويلييه عامل الانفتاحية في تأثير على الإبداع في صنع القرار.

وحسب ماورد في الإطار النظري أن لبعض العوامل الخمسة الكبرى قدرة تنبئية لفاعلية الذات في اتخاذ القرار بناء على ما أسفرت به نتائج دراسة بيلي (*Bailey 2002*). فمديرة المدرسة التي لديها فاعلية ذات عالية، يكون لها قدرة على المثابرة في مواجهة العقبات،

والتغلب على المشكلات التي تواجهها؛ وذلك بإيجاد الحل المناسب القابل للتطبيق والتنفيذ، وذلك من خلال الاختيار بين البدائل وهذا يُسهم في فاعلية اتخاذ القرار لدى مديرة المدرسة. وفيما يخص عامل الانبساطية يمكن تفسيره بأن مديرة المدرسة التي تتصف بالتوكيدية والثقة بالنفس، والتي هي ضمن سمات عامل الانبساطية ، وأحدى مكونات فاعلية الذات عند باندورا ، تمكن مديرة المدرسة من عدم التردد في اتخاذها للقرارات التي تخص إدراتها المدرسية. وفي مايتعلق بعامل يقظة الضمير بإمكانية تنبؤه بالقدرة على اتخاذ القرارات، فإن عامل يقظة الضمير يرتبط بالتخطيط واستخدام الاستراتيجيات الإيجابية في المواجهة، واتخاذ القرارات.

لذلك ترى الباحثة اتخاذ الإجراءات اللازمة من إدارة التعليم لتعزيز فاعلية الذات لدى مديرات المدارس من خلال إقامة دورات، وورش عمل، لما لها تأثير في القدرة على اتخاذ القرار؛ وذلك من خلال السماح لمديرات المدارس ممارسة اتخاذ القرارات في الإدارة المدرسية بعيداً عن بعض الصلاحيات المنوطة بها من قبل الإدارة بحيث ما يتناسب في مدرسة لا يتناسب مع مدرسة أخرى، وذلك حسب اختلاف البيئات المدرسية في مدينة الرياض.

الفصل الخامس

- ملخص النتائج.
- التوصيات.
- البحوث المقترحة.
- قائمة المراجع.
- الملاحق.

٥- ١ تمهيد :

يتضمن هذا الفصل عرضاً لمخلص نتائج الدراسة، وأبرز التوصيات والبحوث المقترحة.

٥- ٢ ملخص نتائج الدراسة :

١. تتسم مديرات المدارس بمدينة الرياض بدرجة مرتفعة دالة في فاعلية الذات وأبعادها.
٢. تتسم مديرات مدارس الرياض بدرجة مرتفعة دالة في العوامل الخمسة الكبرى (الانبساطية الانسجام، يقظة الضمير)، وبدرجة متوسطة في عامل الانفتاحية، وبدرجة منخفضة دالة في عامل العصابية.
٣. توجد علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائياً بين فاعلية الذات لدى مديرات المدارس بالرياض وبعض العوامل الخمسة الكبرى (الانبساطية، الانفتاحية، يقظة الضمير) وعلاقة عكسية دالة مع عامل العصابية وليس لها علاقة دالة مع عامل الانسجام.
٤. توجد علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائياً بين فاعلية الذات واتخاذ القرار لدى مديرات مدارس الرياض.
٥. توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين بعض العوامل الخمسة الكبرى (الانبساطية الانفتاحية، الانسجام، يقظة الضمير) واتخاذ القرار، وسالبة مع عامل العصابية.
٦. لا توجد فروق دالة إحصائياً في فاعلية الذات لدى مديرات المدارس بالرياض تعزى لمتغير سنوات الخبرة والمرحلة التعليمية.

٧. لا توجد فروق دالة إحصائية في العوامل الخمسة الكبرى لدى مديرات المدارس بالرياض تعزى لمتغير سنوات الخبرة والمرحلة التعليمية.

٨. لبعض العوامل الخمسة الكبرى القدرة على التنبؤ بفاعلية الذات لدى مديرات مدارس الرياض وأقدها عامل الانبساطية يليه عامل يقظة الضمير .

٩. فاعلية الذات وبعض العوامل الخمسة الكبرى لها قدرة على التنبؤ بإتخاذ القرار لدى مديرات المدارس بالرياض وأقدها على التنبؤ بفاعلية الذات ثم عامل الانبساطية يليه عامل يقظة الضمير .

٥- ٣: توصيات الدراسة:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الحالية تمكنت الباحثة من الخروج بعدد من التوصيات وهي كما يلي:

- ضرورة اختيار مديرات من القيادات التربوية الواعية، التي تؤمن بأهمية التطوير في المدارس، وأن يتحلن بالمرونة في التفكير والانفتاح على الخبرات الجديدة ، و لديهن قدرة على اتخاذ القرارات وذلك من خلال إجراء المقابلات الشخصية، وعقد الاختبارات؛ للتأكد من توافر تلك الخصائص لديهن.
- ضرورة توفير التسهيلات المادية والمعنوية في البيئة المدرسية، التي من شأنها تعزز نمو فاعلية الذات لدى مديرات المدارس.
- اشراك مديرات المدارس في تنظيم اللوائح والتعاميم التي تخص الإدارة المدرسية، مما يعزز فاعليتهن الذاتية والمهنية.
- تدريب مديرات المدارس على رفع مستوى فاعلية الذات لديهن لتصبح مرتفعة، ومحاولة زيادة وعيهن بعوامل الشخصية الخمسة؛ على اعتبار أن هذه العوامل لها تأثير على فاعلية الذات والقدرة على اتخاذ القرار.
- إعداد برامج تهدف إلى التوعية العامة والتعرف بأهمية موضوع اتخاذ القرار وأساليبه.
- وضع برامج تهدف إلى التدريب على استخدام الأساليب الفعالة في اتخاذ القرار، مع الأخذ بعين الاعتبار الإختلافات في طبيعة سمات الشخصية المتدريات.

٥- ٤ البحوث المقترحة :

بناء على ما توصلت إليه نتائج الدراسة الحالية تقترح الباحثة عدداً من الأبحاث التي تحمل العناوين التالية:

- إجراء دراسات مماثلة على مناطق أخرى.
- إجراء دراسة مقارنة بهدف الكشف عن الفروق بين مدرء ومديرات المدارس حول فاعلية الذات واتخاذ القرار في الإدارة المدرسية.
- دراسة العلاقة بين العوامل الخمس الكبرى وفاعلية الذات لدى المعلمات .
- دراسة العلاقة بين فاعلية الذات والعوامل الخمسة الكبرى والرضا المهني لدى العاملات في المدرسة.
- بناء مقياس لإتخاذ القرار يخص الإدارة المدرسية، بحيث تتلاءم بنود المقياس مع عمل وإدارة مديرة المدرسة.

قائمة المراجع

المراجع العربية:

- إبراهيم ، مصطفى ؛ والزيات، أحمد ؛ وعبدالقادر، حامد ؛ والنجار، محمد. (١٩٨٥). المعجم الوسيط. القاهرة: مجمع اللغة العربية.
- إبراهيم ، إبراهيم الشافعي . (٢٠٠٥) . الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالكفاءة المهنية والمعتقدات التربوية والضغط النفسية لدى المعلمين وطلاب كلية المعلمين بالمملكة العربية السعودية. المجلة التربوية، ١٩ (٧٥)، ١٣١ - ١٩٣.
- أبو العلا ، سهير عبد اللطيف . (٢٠٠٣) . عملية صنع واتخاذ القرار التربوي في الإدارة المدرسية. المجلة العلمية، ١٩ (١)، ٥٣٦ - ٥٧٩.
- أبوغزالة ، سميرة علي . (٢٠٠٩) . مقياس كفاءة المواجهة وعلاقته بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية. مجلة العلوم التربوية ، ٢ ، ٢٠٥ - ٢٦٠.
- أحمد، بشري اسماعيل . (٢٠٠٨) . فاعلية الذات والانتماء لدي عينة من الشباب العاطلين عن العمل . المجلة المصرية للدراسات النفسية ، (٩) يوليو، ٥٧ - ١٢٢.
- أحمد، علياء . (٢٠٠٢) . الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالضغط المهنية لدى معلمي التربية الخاصة بولاية الخرطوم. رسالة ماجستير منشورة، كلية الآداب . جامعة الخرطوم. الخرطوم، السودان.
- أحمد ، نجم الدين نصر. (١٩٩٨) . علاقة عملية اتخاذ القرار بالسمات الشخصية لمديري المدارس الحكومية في المملكة العربية السعودية . مجلة كلية التربية ، عدد يوليو، ٢٤٢ - ٢٧٨.
- أغا ، كمال . (١٩٧٩) . العلاقة بين مراكز اتخاذ القرار في التخطيط الأقليمي للتنمية الريفية بمنطقة الشرقية.مجلة كلية الخدمة الاجتماعية، القاهرة .
- أقرع ، صالح . (٢٠٠٢) . فاعلية الذات لمدراء المدارس الثانوية الحكومية في محافظات شمال فلسطين من وجهة نظر المدراء والمعلمين . رسالة ماجستير منشورة. كلية الدراسات العليا. جامعة النجاح ، نابلس، فلسطين.
- الأنصاري ، بدر محمد . (١٩٩٨) . مكونات الشخصية لدى الشباب الكويتي من الجنسين" دراسة عاملية". مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية ، عدد خاص، ١٣٠ - ١٦٦.
- الأنصاري ، بدر محمد . (١٩٩٩) . مقدمة لدراسة الشخصية . الكويت : دار الكتاب الحديث.
- الأنصاري ، بدر محمد . (٢٠٠٠) . قياس الشخصية . الكويت : دار الكتاب الحديث.

- الأنصاري ، بدر محمد . (٢٠٠٢) . المرجع في مقاييس الشخصية . الكويت : دار الكتاب الحديث.
- البرادعي ، عرفان . (١٩٨٨) . مدير المدرسه الثانويه : صفاته - مهامه . دمشق : دار الفكر.
- البلوي ، خولة . (٢٠٠٩) . سلوك المخاطرة وفاعلية الذات في ضوء العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى المرأة العاملة . رسالة دكتوراة غير منشورة . جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن ، الرياض.
- بنهان ، بديعة حبيب . (٢٠٠٨) . الاحتراق النفسي وعلاقته بفاعلية الذات لدى معلمي التربية الخاصة . مجلة الإرشاد النفسي ، ٢٢ ، ٢٤٦-٣١١.
- بلبيسي ، فاتنة جميل . (٢٠٠٧) . درجة ممارسة المهام القيادية لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين . رسالة ماجستير منشورة . كلية الدراسات العليا . جامعة النجاح العليا ، نابلس ، فلسطين .
- البهاص ، سيد أحمد . (٢٠٠٩) . العفو كمتغير وسيط بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والشعور بالسعادة لدى طلاب الجامعة . مجلة الإرشاد النفسي ، ٣ ، ٣٢٧-٣٨٧.
- الجاسر ، البندري . (٢٠٠٧) . الذكاء الوجداني وعلاقته بكل من الفاعلية الذاتية و إدراك القبول الرفض الوالدي لدى طلاب وطالبات جامعة أم القرى . رسالة ماجستير غير منشورة . كلية التربية . جامعة أم القرى ، مكة المكرمة.
- الجويان ، هذاب بن عبدالله بن عبدالرحمن . (٢٠٠٣) . فاعليه الذات وعلاقتها ببعض مظاهر السلوك الانفعالي لدى التلاميذ مضطربي الكلام والعاديين . رسالة ماجستير غير منشورة . كلية التربية . جامعة الملك سعود ، الرياض.
- الحارثي ، محمد بن خاتم . (٢٠٠٩) . المعوقات التي تواجه الإدارة المدرسية في تفعيل مشروع إستراتيجيات التدريس الحديثة . رسالة ماجستير غير منشورة . كلية التربية . جامعة أم القرى ، مكة المكرمة.
- حبيب ، مجدي عبد الكريم . (١٩٩٧) . سيكولوجية صنع القرار . القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية.
- حجي ، اسماعيل . (١٩٩٨) . الإدارة التعليمية والادارة المدرسية . القاهرة : دار الفكرالعربي.
- الخرايشة ، عمر محمود . (٢٠٠٢) . الشباب وفن اتخاذ القرار . عمان: مطابع الدستور التجارية.
- الخلايلة ، هدى . (٢٠١١) . الفاعلية الذاتية لمعلمي مدارس محافظة الزرقاء ومعلماتها في ضوء بعض المتغيرات . مجلة جامعة النجاح لأبحاث (العلوم الإنسانية) ، ٢٥ ، (١) ، ٥-٢٥ .

- الخولي ، هشام . (٢٠٠١) . علاقة بعض جوانب الدافعية الدراسية بتفضيل المخاطرة واتخاذ المخاطرة لدى طلاب الجامعة ، مجلة علم النفس ، ٥٩ ، ٨٦-١٢١ .
- الرويتع ، عبدالله صالح . (٢٠٠٧) . مقياس للعوامل الخمسة الكبرى في الشخصية: عينة سعودية من الإناث. المجلة التربوية ، ٨٣ (٢١) ، ٩٩-١٢٦ .
- الزبيدي ، عبدالمعين بن عمر . (٢٠٠٧) . العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية لدى الطلبة العنيفين وغير العنيفين في مدارس المرحلة الثانوية . رسالة ماجستير منشورة . جامعة مؤتة ، مؤتة ، الأردن .
- الزهراني ، سلطان بن عاشور . (٢٠٠٩) . التفضيل المهني واتخاذ القرار لدى عينة من طلاب الكليات المهنية بمحافظة جدة . رسالة ماجستير غير منشورة . كلية التربية . جامعة أم القرى ، مكة المكرمة.
- الزهراني ، عبد الرحمن علي أحمد . (٢٠٠٤) . علاقة اتخاذ القرار التعليمي المهني ببعض المتغيرات الشخصية والاجتماعية لدى الطلاب الملتحقين بكلتي التقنية والمعلمين بالباحة. رسالة ماجستير غير منشورة .كلية التربية. جامعة أم القرى ، مكة المكرمة.
- الزيات ، فتحي مصطفى . (٢٠٠١) .البنية العملية للكفاءة الذاتية الأكاديمية ومحدداتها. مجلة سلسلة علم النفس المعرفي، ٢(٦) ، ٤٩١-٥٣٨ .
- ساعاتي ، أمين . (١٩٨٤) .الإدارة العامة في المملكة العربية السعودية ، جدة : دا الشروق .
- السكري ، عماد الدين محمد . (٢٠١٠) . عوامل الشخصية الخمس الكبرى وعلاقتها بأساليب التفكير لدى عينة من طلاب الجامعة . مجلة العلوم التربوية والنفسية .
- السليم ، هيلة . (٢٠٠٦) . التفاؤل والتشاؤم وعلاقتها بالعوامل الخمس الكبرى لدى عينة من طالبات جامعة الملك سعود ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الملك سعود ، الرياض .
- سليمان ، عرفات عبدالعزيز . (١٩٧٨) . استراتيجية الإدارة في التعليم . القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية.
- الشافعي ، محمد الدسوقي . (مايو ، ٢٠٠٧) . فاعلية الذات ومركز التحكم في علاقتهما بالتحصيل في المستويات المعرفية المختلفة لدى عينة من طلاب كلية التربية . ورقة عمل مقدمة للمؤتمر العلمي الحادي عشر لكلية التربية بجامعة طنطا .
- الشعراوي ، علاء محمود . (٢٠٠٠) . فاعلية الذات وعلاقتها ببعض المتغيرات الدافعية لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية ، ٤ ، ٢٨٨-٣٢٥ .
- الشعلان ، لطيفة عثمان . (٢٠١٠) .الإفصاح عن الذات لدى ذوي الاضطرابات العصابية في ضوء نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية دراسة على المراجعين للعيادات الخارجية لمجمع

الأمل للصحة النفسية ومستشفى القوات المسلحة بالرياض. المجلة المصرية للدراسات النفسية، ٢٠(٦٦)، ٣١٢-٣٦٢.

- الشمري ، ذهب. (٢٠٠٤) . المشكلات الإدارية والفنية التي تواجه مديرات مدراس البنات الحكومية بمدينة حائل من وجهة نظر المديرات والمشرفات التربويات ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الملك سعود ، الرياض.

- الشهري ، سعد محمد . (٢٠٠٩) . الذكاء الوجداني وعلاقته باتخاذ القرار لدى عينة من موظفي القطاع العام والخاص بمدينة الطائف . رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة أم القرى ، مكة المكرمة.

- الشويقي ، أبو زيد . (٢٠٠٨) . الابتكارية الانفعالية لدى عينة من طلاب الجامعة وعلاقتها بكل من الالكسيثيميا والعوامل الخمسة الكبرى في الشخصية. المجلة المصرية للدراسات النفسية ، ١٨(٦١) ، ٤٤-٧٩.

- صالح ، عواطف . (١٩٩٣) . الفاعلية الذاتية وعلاقتها بضغوط الحياة لدى الشباب. مجلة كلية التربية ، جامعة المنصورة ، العدد ٦١ ، ٤٦١-٤٨٦.

- صبري ، يوسف . (١٩٦٦) . اتخاذ القرارات وعلاقتها بسمات الشخصية، رسالة ماجستير منشورة ، جامعة القاهرة ، القاهرة ، مصر

- طعمه ، أمل أحمد . (٢٠٠٦ م) . اتخاذ القرار والسلوك القيادي. عمان : دار ديوبند للنشر والتوزيع.

- عامر، سعيد يس . (٢٠٠٠) . البعد الثالث لإدارة القرن الواحد والعشرون . القاهرة: مركز وايد سيرفس للاستشارات والتطوير الاداري.

- عباس ، علي . (٢٠٠٤) . أساسيات علم الإدارة . عمان : دار الميسر للنشر والتوزيع .

- عبدالحميد ، جابر . (١٩٩٠) . نظريات الشخصية - البناء ،الدinاميات، النمو، طرق البحث والتقييم. القاهرة: دار النهضة العربية.

- عبد الخالق ، أحمد . (١٩٨٣) . الأبعاد الأساسية للشخصية . الاسكندرية : دار المعرفة الجامعية.

- عبد الخالق ، أحمد . (١٩٩٣) . أصول الصحة النفسية . القاهرة: دار المعرفة الجامعي.

- عبد الخالق ، أحمد و الانصاري ، بدر. (١٩٩٦) . العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية. مجلة علم النفس ، ٣٨ ، ٦-٩.

- عبد الخالق ، أحمد . (٢٠٠٣) . قياس الشخصية . الاسكندرية : دار المعرفة الجامعية.

- عبدالرحمن ، محمد السيد وهاشم ، سامي . (١٩٩٨) . فاعلية الذات لدى الأسوياء والجانحين . مجلة دراسات في الصحة النفسية ، ٣٢٧-٣٨٦ .
- عبدالرحمن ، محمد السيد . (٢٠٠٦) . نظريات الشخصية . الرياض : دار الزهراء .
- عبدالرسول ، محمود أبو النور . (٢٠١٠) . علاقة المشاركة في صنع القرار بالانماط القيادية لمديري المدارس الابتدائية في مصر . مجلة التربية ، ٢٧ ، ١٠٣-١٥٦ .
- عبد القادر ، صابر شفيقة . (٢٠٠٣) . فاعلية الذات وعلاقتها باتخاذ القرار لدى المراهقين من الجنسين . رسالة ماجستير منشورة . معهد الدراسات العليا لطفولة . جامعة عين شمس ، القاهرة ، مصر .
- عبدالله ، محمد قاسم . (٢٠٠٠) . الشخصية استراتيجياتها "نظرياتها" وتطبيقاتها الإكلينيكية والتربوية الشخصية والعلاج النفسي . دمشق: دار المكتبي .
- عبدالله ، هشام ابراهيم و العقاد ، مصطفى . (٢٠٠٨) . الذكاء الوجداني وعلاقته بفاعلية الذات لدى عينة من طلاب الجامعة . مجلة علم النفس المعاصر والعلوم الإنسانية، ١٩ ، ١٦٧-٢٣٢ .
- عبدون ، سيف الدين . (١٩٧٩) . اتخاذ القرار لدى بعض تلاميذ المدارس وعلاقته ببعض متغيرات الشخصية. رسالة ماجستير منشورة . جامعة الأزهر، القاهرة، مصر .
- عبيدات ، ذوقان ؛ وعدس ، عبدالرحمن ؛ و عبد الحق ، كايد . (٢٠٠٥) . أساسيات البحث العلمي، مفهومه - أدواته - أساليبه . الرياض: دار أسامة للنشر والتوزيع .
- العتيبي ، البندري . (٢٠٠٩) . أساليب اتخاذ القرار وعلاقتها بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية والتفكير غير العقلاني لدى طالبات جامعة الملك سعود . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الملك سعود، الرياض .
- العتيبي ، بندر . (٢٠٠٨) . اتخاذ القرار وعلاقته بكل من فاعلية الذات والمساندة الاجتماعية لدى عينة من المرشدين الطلابيين بمحافظة الطائف . رسالة ماجستير غير منشورة . كلية التربية . جامعة أم القرى ، مكة المكرمة .
- عسكر ، علي . (٢٠٠٣) . ضغوط الحياة وأساليب مواجهتها . الكويت : دار الكويت الحديث .
- عفيفي ، مصطفى محمود . (١٩٩٧) . مبادئ أصول علم الإدارة العامة . طنطا، (د.ن) .
- العلي ، نصر محمد و سحلول ، محمد . (٢٠٠٦) . العلاقة بين فاعلية الذات ودافعية الإنجاز وأثرهما في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة الثانوية في مدينة صنعاء . مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، ١٨ (١) ، ٩٢ - ١٣٠ .

- العمري ، بسام . (٢٠٠٢) . أليات صنع القرار من وجهة نظر العمداء ورؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الحكومية الأردنية . مجلة دراسات ، ٢٩ (٢) ، ٣٠٨ - ٢٣٣ .
- العنزي ، فهد . (٢٠٠٧) . الواسوس القهري وعلاقته بالعوامل الخمس الكبرى للشخصية ، رسالة ماجستير غير منشورة . كلية العلوم الاجتماعية ، جامعة الأمير نايف للعلوم الأمنية ، الرياض .
- غانم ، حجاج . (٢٠٠٥) . علم نفس التربوي . القاهرة : عالم الكتاب .
- غنيم ، سيد . (١٩٧٥) . سيكولوجية الشخصية : محدداتها ، قياسها ، نظرياتها . القاهرة : دار النهضة العربية .
- الفايز ، حنان . (٢٠٠٧) . العلاقة بين اضطراب الشره العصبي للطعام وكل من العوامل الخمسة الكبرى والحالة الاجتماعية لدى عينة من طالبات جامعة الملك سعود . رسالة ماجستير غير منشورة . كلية التربية . جامعة الملك سعود ، الرياض .
- فرحان ، علي . (١٩٨٥) . علاقة اتخاذ القرار ببعض سمات الشخصية . رسالة ماجستير منشورة . جامعة بغداد ، بغداد ، العراق .
- الفضل ، مؤيد عبد الحسين . (٢٠٠٤) . نظريات اتخاذ القرار . الأردن : دار المناهج للنشر والتوزيع .
- القحطاني ، محمد بن مسعود . (٢٠٠٤) . ضغوط العمل وعلاقتها بفاعلية الذات المهنية لدى العاملين في المؤسسات الصناعية في القطاعين الحكومي والخاص . رسالة ماجستير غير منشورة . جامعة الملك سعود ، الرياض .
- القذافي ، رمضان . (١٩٩٦) . الشخصية نظرياتها ، واختباراتها ، وأساليب قياسها . بنغازي : دار الكتب الوطنية .
- كردي ، سميرة عبدالله . (٢٠١٠) . الذكاء الانفعالي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية والفاعلية الذاتية والقيادة التربوية لدى عينة من مديرات المدارس الثانوية بالمنطقة الغربية في المملكة العربية السعودية . مجلة العلوم التربوية ، ١ ، ٢٠٤ - ٢٨٨ .
- ماهر ، أحمد . (٢٠٠٤) . الإدارة المبادئ والمهارات . مصر : الدار الجامعية .
- المحمود ، شيماء . (٢٠٠٦) . بعض أنماط السلوك الصحي وعلاقته بفاعلية الذات وتقدير الذات والاكتمال لدى عينة من طلاب جامعة الكويت . رسالة ماجستير منشورة . قسم علم النفس . جامعة الكويت ، الكويت .

- المزروع ، ليلي بنت عبدالله . (٢٠٠٧) . فاعلية الذات وعلاقتها بكل من الدافعية للإنجاز والذكاء الوجداني لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى . مجلة العلوم التربوية والنفسية ، ٨ (٤) ، ٧٦-٨٩ .
- مسكي ، زامل جميل . (٢٠٠٣) . بعض سمات الشخصية وعلاقتها باتخاذ القرار لدى عينة من مديري المدارس بمكة المكرمة . رسالة ماجستير غير منشورة . جامعة أم القرى ، مكة المكرمة .
- مصطفى ، حسن . (١٩٧٧) . اتجاهات الجديدة في الإدارة المدرسية . القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية .
- المشيخي ، غالب بن محمد . (٢٠٠٩) . قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى عينة من طلاب جامعة الطائف . رسالة دكتوراة غير منشورة ، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة .
- المطرف ، العنود بنت عبدالرحمن . (٢٠٠٩) . المهارات الاجتماعية في ضوء فاعلية الذات وعاملي الشخصية (الانسياط-العصابية) لدى عينة من طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية . رسالة ماجستير غير منشورة . كلية العلوم الاجتماعية . جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ، الرياض .
- المنشاوي ، عادل محمود . (٢٠٠٩) . الانتماء وعلاقته بفاعلية الذات وإدراك المواقف الحياتية الضاغطة لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية . مجلة كلية التربية ، ١٩ (٣) ، ١١١-١٨٩ .
- المنيف ، إبراهيم عبد الله . (١٩٧٧) . المفاهيم العامة والأسلوب المنهجي في اتخاذ القرارات . مجلة الإدارة العامة، ٢، ٧ .
- نزال ، مي . (٢٠٠٩) . العلاقة بين درجة ممارسة القرارات التربوية ودرجة حل القدرة على حل المشكلات لدى مديري ومديرات المدارس الحكومية الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية . رسالة ماجستير منشورة . جامعة النجاح ، نابلس ، فلسطين .
- النعمة ، طه والعجيلي ، صباح . (٢٠٠٤) . مدخل إلى علم النفس . بغداد: مطبعة المجمع العلمي .
- النفيعي ، فواد . (٢٠٠٩) . المهارات الاجتماعية وفاعلية الذات لدى عينة من المتفوقين والعادين . رسالة ماجستير غير منشورة . كلية التربية . جامعة أم القرى ، مكة المكرمة .
- النمر ، سعود بن محمد ؛ وخاشقجي ، هاني ؛ و محمود، محمد ؛ و حمزاوي ، محمد . (١٩٩١) . الإدارة العامة (الأسس والوظائف) . الرياض: دار المؤلفون .
- وزارة المعارف . (١٤٢٠) . القواعد التنظيمية لمدارس التعليم العام، المملكة العربية السعودية، الرياض .

المراجع الأجنبية:

- Bandura, A. (1977). *Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change*. Psychological Review, 84 (2), 191 – 215.
- Bandura, A.(1989). *Human agency in social cognitive theory*. American Psychologist, 44 (9), 1175-1189.
- Bandura, A. (1992). *Social Foundations of Thought And Action: A Social Cognitive Theory*. USA, Englewood Cliffs,NJ, Prentice Hall, Inc.
- Caprara, G. V. , Vecchione, M. , Alessandri, G. , Gerbino, M. ; Barbaranellim, C.(2011).*The contribution of personality traits and self efficacy beliefs to academic achievement A longitudinal study*. British Journal of Educational Psychology, 78-81.
- Chamorro ,T. & Furnham, A. (2009).*Mainly Openness: The relationship between the Big Five personality traits and learning approaches*. Learning and Individual Differences ,19 , 524–529.
- Evers, W.; Brouwers, A., ; Tomicm, W. (2002 A). *Burnout and self-beliefs when implementing an innovative 'efficacy: A study on teachers educational system in the Netherlands*. British Journal of Educational Psychology,72, 227–243.
- Evers,W.; Brouwers, B., ; Tomicm, W. (2002 B).*Self-Efficacy in Eliciting Social Support and Burnout Among Secondary-School Teachers*. Journal of Applied Social Psychology Volume, 31(7), 1474–1491.
- Ewen ,R.(1998).*An Introduction to Theories of Theories of Personality*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Germeijs, V.; Verschueren, K. (2011). *Indecisiveness and Big Five personality factors: Relationship and specificity*. Personality and Individual Differences,doi: 10.1016/j.paid.2011.01.017.
- Hartman O. R. ; Betz E. N . (2010).*The Five-Factor Model and Career Self-Efficacy General and Domain-Specific Relationships* . Journal of Career Assessment August ,18 (1) , 223-238.
- Lauriola, M. & Levin. P. I. (2001). *Personality traits and risky decision making in a controlled experimental task: an exploratory study*. Personality and Individual Differences, 31(2) , 215-226 .

- Lyons, Cheri, A., Murphy Michael. J. (1994). Principal Self Efficacy and the U.S. of Power. (U.S. colorado), Eric.
- Masitah, Bt. H.; Yusof, M ; Haji Muda, A ; Abdullah, M. A. ; Abu Samah, B . (2010). *Relationship Between Instructional Leadership And Self- Efficacy In Environmental Education Among Malaysian Secondary School Teachers*. Scientific papers presented for Conference Putra world trade center kuala lampour, Malaysia, November, 22-26.
- McCrae, R.R, & Costa P.T. (1996). *Personality triat Structure as a human universal*. American Psychologist, 52, 509-516.
- Meera Komarraju, Steven J. Karau, Ronald R. Schmeck, (2009) . *Role of the Big Five personality traits in predicting college students' academic motivation and achievement*. Learning and Individual Differences, 19, 47-52.
- Nadya Career Decision, F & Sarah , S . (1996) . *Translation And Use of – making Self – Efficacy As sessment for Hispanic Middle School Student*. Journal Of Vocational Educational Research , 21 (4), 67 – 85.
- Saihani ,S. B.; Alam, S. S. ; Joanna, A. ; Sarbini, S. A. (2009). *the effect of big five personality in creative decision making*. Scientific papers presented for 10th International Conference, November, Sousse, Tunisia.
- Schwarzer, R. (1999). *Genearl perceived seif efficscy in 14 Cultures* Washington. DC Heimsphere.
- Smith, Jack R, (2009). *School administrators' perceptions of self-efficacy as instructional leaders and school managers while administering mandated assessments and analyzing data*, PHD A Dissertation Submitted In Education, college o f Notre dame of Maryland.
- Wei-Cheng Mau . (2000). *Cultural Differences in Career Decision Making Styles and Self-Efficacy*. Journal of Vocational Behavior 57, 365–37.
- Whiston , S. (1996) . *The Relationship Among Family Interaction Patterns And Career In Decision And Career Decision making Self – Efficacy* . Journal Of Career Development, 23(2), 137-149.
- Yenice, N. (2009). *Search of science teachers' teacher efficacy and self-efficacy levels relating to science teaching for some*

- variables. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 1062–1067.
- Yusoff, S. (2006). *School principals' self-efficacy and its relationship with Schools' and principals' personal attributes*. Appeared in the Thirteenth Annual International Conference on Advances in Management Proceeding, *Lisbon, Portugal*.



كلية التربية

المجلة التربوية

ضمان الجودة النوعية في التعلم المفتوح والتعلم عن بعد

المحاضر

د/ ميسم فوزي مطير العزام

أستاذ مساعد إدارة تربوية جامعة حائل

المجلة التربوية - العدد السابع والأربعون - يناير ٢٠١٧م

Print: (ISSN 1687-2649)

Online: (ISSN 2536-9091)

ملخص

هدفت الدراسة هذه ضمان الجودة والنوعية في مؤسسات التعلم المفتوح والتعلم عن بعد، وحاولت الإجابة عن ما مفهوم التعلم المفتوح والتعلم عن بعد؟

- ما الأسس المعيارية لضمان الجودة النوعية في التعلم المفتوح والتعلم عن بعد؟
- ما مكونات الجودة والنوعية في برامج مؤسسات التعلم عن بعد.
- ما معنى ضمان الجودة والنوعية للتعلم المفتوح والتعلم عن بعد؟

واستخدم الباحث المنهج الوصفي القائم على استخراج المفاهيم والخصائص والمعايير والدلالة المرتبطة بموضوع الدراسة وأسئلتها.

وفي إجابة السؤال الأول عالج تحديد المصطلحات والمفاهيم النظرية لكل من التعلم المفتوح والتعلم عن بعد.

وفي إجابة السؤال الثاني، بين الأسس المعيارية والسياسات التربوية التي تضمن الجودة والنوعية في التعلم المفتوح والتعلم عن بعد؟

أما إجابة السؤال الثالث، فعالجت المكونات الأساسية لمفاهيم الجودة والنوعية في برامج مؤسسات التعلم عن بعد.

أما إجابة السؤال الرابع فركزت على بيان خصائص ضمان الجودة والنوعية للتعلم المفتوح والتعلم عن بعد، ومسوغاتها والصعوبات التي تواجه نمط التعلم عن بعد في مؤسسات التعليم العالي، ثم بيان معايير الاعتمادية للتعلم عن بعد لضمان جودته ونوعيته ومراقبته بصورة مستمرة، وخلصت الدراسة إلى بعض التوصيات المعززة لهذا النمط في التعلم عن بعد.

ضمان الجودة النوعية في التعلم المفتوح والتعلم عن بعد

مقدمة

استمر التعلم الجامعي في معظم بلدان العالم يقدم إلى الطلبة داخل الحرم الجامعي عن طريق المحاضرات التي تعطى للطلبة في المدرجات الجامعية، وقد فرض هذا النظام على الطلبة، ضرورة الذهاب إلى قاعات الدرس للحصول على التعليم في هذه الجامعات التقليدية، وأصبح هذا النمط التقليدي من التعلم هو الخيار الوحيد أمام الراغبين في التعليم من الطلبة، وقد شكل هذا الخيار عقبة أمام العديد من الطلبة الراغبين فيه في التعلم ولكنهم غير قادرين من الالتحاق به، بسبب انخراطهم في الحياة الاقتصادية، أو بعد سكانهم عن هذه الجامعات، أو لضعف حالاتهم الاقتصادية أو الصحية أو غير ذلك من الظروف السياسية أو الأمنية أو الاجتماعية ولكن التطورات الهائلة التي شهدتها المجتمع الإنساني في المعرفة والتقنيات وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، طرحت إمكانيات من الخيارات أو الحلول أو البدائل، التي تسهل عملية التعليم للمواطنين على اختلاف ظروفهم، وفتحت أمامهم فرصاً تعليمية عن طريق الوسائط التكنولوجية المتعددة التي يسرت نقل التعليم إلى الراغبين فيه بواسطة الطرق الالكترونية.

فشكلت الجامعات الافتراضية التي تقدم تعلماً مفتوحاً إلى الطلبة بغض النظر عن أماكنهم الجغرافية وظروف حياتهم الأخرى، وبرز نظام التعلم عن بعد الذي كان يعتمد في بداية الأمر من منتصف الثمانينات، على المادة المكتوبة التي كانت تشكل المادة التعليمية بين الطلبة من جهة والمدرسية الأكاديمية من جهة أخرى، ثم أدخلت وسائط تعليمية أخرى.

مثل: الدسكت *Desktile* (الكاسيتات) والأقراص المدمجة، ثم تطور الأمر إلى التعلم الإلكتروني، بعد ظهور شبكة المعلومات العنكبوتية العالمية، وبروتوكولات خدمة الانترنت في مجالات التربية والتعليم مع بداية منتصف التسعينات.

وقد عزز هذا التوجه من التعلم الإلكتروني، إلى إدخال بعض التحولات على دور المعلم والطالب، فارتفعت مركزية اعتماد مبادئ التعلم الذاتي، والتعلم المستمر، والتعلم مدى الحياة بهدف تطوير التعليم في مستوياته المختلفة، من حيث: آلياته ونظمه ومضامينه المعرفية والتقنية لغاية النهوض بالنظم التربوية وتحسين كفاءتها وسرعة التواصل مع مصادر المعرفة والمعلومات... وبفضل سيادة تكنولوجيا المعلومات، والعولمة وديمقراطية التعليم، والديمقراطية في التعليم وحقوق الإنسان، انتشر التعلم عن بعد والتعلم المفتوح، في معظم دول العالم، وأقبل عليه المتعلمون على اختلاف فئاتهم بسبب اشباع احتياجاتهم الفردية والمجتمعية، ومن أهم هذه المسوغات:

١. تعميم ديمقراطية التعليم وتوصيل التعليم إلى كامل فئات المجتمع على الرغم من التباين الجغرافي

بينهم.

٢. سهولة تطوير البرامج والحصول على تغذيات مراجعة.
 ٣. المرونة التي تتميز بها الجداول التعليمية وأوقاتها الدراسية.
 ٤. الاقتصادية التي يتميز بها هذا النوع من التعلم على الطلبة.
 ٥. تنوع المواد التعليمية وحسن جودتها.
 ٦. توجه المدرسة نحو العولمة وتحقيق مبدأ العالمية في برامجها.
 ٧. الإغلاء من مبادئ التعلم الذاتي والابتعاد عن التلقين والاستظهار.
 ٨. التركيز على دور التوجيه والإرشاد في دور المعلم التعليمي.
 ٩. تعميم خبرات المعلمين المتميزين، ومعالجة النقص في المعلمين عن طريق الوسائط المتعددة.
- ويشير، الحنيطي (٢٠٠٣، ص ٢) إلى أن التعلم عن بعد أخذ يلعب دوراً كبيراً في تغير الطريقة التعليمية في التدريس الجامعي حيث أخذت العديد من الجامعات العريقة تطرح برامج التعلم عن بعد لنيل الدرجات العلمية دون الحاجة لحضور الطلبة إلى الجامعة.
- وزاد عدد الجامعات والمؤسسات التعليمية عن بعد بشكل ملفت في الآونة الأخيرة حيث تجاوز عددها في العالم عن ٩٠٠ جامعة يدرس في أكبر ١٢ جامعة منها (*Mega Univesities*) أكثر من ثلاثة ملايين طالب، وفي اليابان أكثر من ٢٠ جامعة يدرسها فيها أكثر من ربع مليون طالب، وفي البحرين ٣٦ مؤسسة اجنبية تطرح برامج تعلم عن بعد، وفي استراليا فإن ١٤% من مجموع الطلبة الجامعيين ملتحقين في برامج التعلم عن بعد.
- وتشير تقارير اليونسكو أن جامعات التعلم عن بعد التي ترمي إلى تقديم تعليم عال متميز لخدمة قاعدة عريضة من الراغبين فيه ما زال محدوداً في العالم العربي، فإن هناك بدايات جادة لجامعات متخصصة في التعلم عن بعد في كل من الجزائر، والسودان وفلسطين ودبي والجامعة الافتراضية في سوريا، وأسست الجامعة العربية المفتوحة في الكويت وفتح لها فروع في كل من عمان وبيروت والرياض والقاهرة، وأخذت تطرح برامج على مستوى البكالوريوس والدبلوم ومن الجدير بالذكر أن الجامعة العربية المفتوحة قد أقامت اتفاقيات توأمة مع الجامعة البريطانية المفتوحة.
- ويلاحظ أن مؤسسات التعليم الجامعي للتعلم عن بعد في الوطن العربي في تزايد مستمر، رغم الاتجاهات التقليدية المحافظة التي يحملها الكثير من المسؤولين عن التعليم العالي في البلاد العربية ونتيجة للمواقف المختلفة التي يحملها التربويون أو المسؤولين عن التعليم الجامعي في الوطن العربي تجاه برامج التعلم عن بعد، إلا أن الطلبة الذين يقبلون على هذا التعليم في تزايد مستمر، لأنه يمثل أفضل الأساليب المتاحة لهذه الفئات المحرومة من الالتحاق بالجامعات التقليدية.... ولتأمين مخرجات جيدة من جامعات التعلم عن بعد في الوطن العربي، أخذ المسؤولون عن سياسة التعليم العالي ينادون إلى وجود مؤسسات تعليمية مسؤولة لضمان جودة الخريجين من هذه الجامعات فتشكلت هيئات متخصصة لضمان جودة التعليم على

مستوى كل دولة عربية، من أجل وضع الأسس والمعايير والمبادئ والإجراءات والآليات التي تضمن الجودة والتنوعية في الخريجين من برامج التعلم عن بعد، فضلاً عن متابعة الإشراف والرقابة على جودة برامجها وحمايتها من السعي وراء تعظيم الأرباح المادية على حساب نوعية جودة المخرجات؛ لأن هذا التوجه يحول التعليم إلى سلعة، قد تسيء إلى مستوى التعليم وجودته ونوعية الخريج لهذا فإن ضمان الجودة والتنوعية في التعليم المفتوح والتعليم عن بعد مسألة في غاية الأهمية. لهذا تأتي هذه الدراسة لمعالجة ذلك.

مشكلة الدراسة:

يقصد من هذه الدراسة بيان معايير ضمان الجودة والتنوعية في مؤسسات التعليم المفتوح والتعلم عن بعد. وبالتحديد الإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما مفهوم التعلم المفتوح والتعلم عن بعد؟
٢. ما معنى ضمان الجودة والتنوعية للتعلم المفتوح والتعلم عن بعد؟
٣. ما الأطر أو الأسس المعيارية لضمان الجودة والتنوعية في التعلم المفتوح والتعلم عن بعد؟
٤. ما مكونات الجودة والتنوعية في برامج مؤسسات التعلم عن بعد؟

حدود الدراسة:

تقتصر الدراسة على بيان ضمان الجودة والنوعية في التعلم المفتوح والتعلم عن بعد داخل مؤسسات التعليم العالي.

تعريف المصطلحات:

- (١) التعلم المفتوح: فتح الخبرات التعليمية للمتعلم في إطار الزمان والمكان والعمر والبيئات التعليمية والوسائط التقنية لكي يكتسب المتعلم وينمو في خبراته دون قيود.
- (٢) التعلم عن بعد: هو اكتساب الخبرات التعليمية من قبل المتعلم عن طريق وسائط تكنولوجية متعددة. وهذا لا يحصل إذا تم تصميم الخبرات التعليمية أو البيئة التعليمية. بما يدفع المتعلم على التعلم المتقن.
- (٣) ضمان الجودة والنوعية: هو التأكيد على تأمين خصائص النوعية في العملية التعليمية والتعلمية، أي تعلم نوعي للخبرات التعليمية؛ يجعل المتعلم قادراً على امتلاك وممارسة الكفايات التعليمية بكل دقة وسرعة واتقان ومهارة. وهذا لا يتأتى إلا من تصميم نظام يشتمل على سياسات وإجراءات لتحقيق متطلبات الجودة ومراقبة استمراريتها في منتجات مؤسسات التعليم عن بعد ووسائطها المختلفة.

السؤال الأول: ما معنى التعليم المفتوح والتعلم عن بعد؟

يقدم الأدب النظري مفاهيم متباينة في هذا الموضوع، ولكني أود أن أقدم أدق المعاني بصور محددة وواضحة ومختصرة:

- مفهوم التعلم المفتوح:

هو ما يكتسبه المتعلم ذاتياً من حقائق ومعلومات ومضامين معرفية ومهام وخبرات تعليمية وغيرها من اتجاهات وقيم، وهو يتفاعل مع المواقف التعليمية التي يشارك فيها المتعلم. وهو يتعلم لينمو أو ينمو ليتعلم عن طريق التعلم الذاتي في أي وقت أو مكان أو بيئة تعليمية بغض النظر عن عمره أي تعليم مفتوح الزمان والمكان، مفتوح البداية والنهاية تعلم مستمر طيلة حياة الإنسان ما دام قادراً على اكتساب التعلم بصورة ذاتية، تعلم مفتوح في إطار العمر والجندر والصحة والمرض والعادات والتقاليد، والأمن والسياسية والاقتصاد وغير ذلك مما يعيق الإنسان عن استمرار التعلم الذاتي في البيئة الاجتماعية والجغرافية.

التعلم عن بعد:

ما يكتسبه المتعلم وهو يتفاعل مع الخبرات التعليمية من خلال الوسائط المتعددة التي يتفاعل معها المتعلم. حيث البيئة التعليمية المباشرة فالأصل في التعلم أن يكون اكتساب من قبل المتعلم ذاته وهو يتفاعل مع المواقف التعليمية بصورة مباشرة. دون وسيط أما حينما يكون التعلم عن بعد، فإن المتعلم يتفاعل مع الخبرات التعليمية من خلال وسائط افتراضية يستطيع من خلالها أن يتواصل مع المصادر التعليمية، التي لا تقع أمامه بصورة حية، فيضطر اللجوء إلى وسائط تكنولوجية، تمكنه من الاتصال معها بإيجابية ليتم التواصل والتفاعل واستمرار عملية التعلم من خلال المصادر المتعددة التي يتواصل معها المتعلم عن طريق ذرائع الوسائط التكنولوجية المتعددة لأن التكنولوجيا الحديثة تعظم مصدر التعلم وتسهل اكتسابه، وتجعله في البنى الإدراكية أو الوجدانية أو المهارية.

السؤال الثاني:

ما الأسس المعيارية والسياسات التربوية التي تضمن الجودة والنوعية في التعلم المفتوح والتعلم عن بعد؟

حينما تغير التربية مصطلحاتها من الصناعة أو الاقتصاد إلى التربية تخلق بعض الإشكالات أو التباين في اختيار اللغة الأكثر دقة، ومع هذا، فإن استخلاص العبر والمعاني مسألة في غاية الأهمية لتجريد الدلالات الصناعية إلى دلالات تربوية، وهكذا يمكن وضع بعض العناصر التي تشكل إطاراً يمثل مفهوم ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي: ومن هذه العناصر:

١. صياغة الأهداف التربوية الصادقة والتي تتصف بالوضوح والجودة، والتي يمكن العمل على تحقيقها بدرجة عالية من الدقة.
٢. جودة النظام التعليمي من حيث اختيار مدخلاته وعملياته ومخرجاته، فإذا تم اختيار مكونات النظام التعليمي واختيار العمليات الأفضل التي تتصل بالتعلم والخبرات التعليمية والطرق المستخدمة والبيئة التعليمية واحكام العلاقات البيئية يمكن ضمان الجودة في المدخلات.
٣. جودة المؤشر والمعيار أي تحديد المعايير الموضوعية التي يمكن أن تكون مقاييس موضوعية للحكم على الأداء أو النتائج التعليمية النوعية.
٤. جودة التوازن بين التعليم الكمي والتعليم النوعي، لتحقيق التعلم المتوازن لدى المتعلمين.
٥. الجودة الفنية التي تعمل على التوازن بين استخدام التكنولوجيا والاقتصاد لصالح المجتمع المحلي والمتعلم.
٦. جودة التخطيط الذي يقوم على تصميم مبرمج يدمج فيه المواصفات والخصائص، وأداء يقوم على معايير موضوعية، وجودة المنتج المتلائم مع الخصائص والمواصفات المتوقعة في سوق العمل.

وخلاصة القول فإن الجودة في التعلم عن بعد، تتركز في اختيار الأهداف الأنسب، ودرجة تحقيقها في الواقع، ومدى ملائمة المخرجات (الخريجين) للأهداف المقصودة، وأخيراً مدى تحقيقها لمعايير الجودة المعتمدة في المؤسسات التعلم عن بعد.

أما مبادئ السياسات التربوية التي تعمل على توكيد الجودة والنوعية في مؤسسات التعلم المفتوح فهي عديدة وأهمها:

- (١) ضرورة تصميم البيئة التعليمية بحيث تشمل: مصادر التعلم، والخدمات التي تقدم للمتعلمين والاحتياجات التقنية والموارد البشرية التي تلزم لتأمين أحسن مناخ في هذه البيئة التعليمية.
 - (٢) القيام بإجراء دراسات مقارنة بين مخرجات المؤسسات التعليمية التقليدية، وبين خريجي مؤسسات التعلم عن بعد، من أجل معرفة المستويات التعليمية في هذه المؤسسات لإعطائها خصائص معيارية تكشف عن حالة الثقة لطلبة برامج التعلم عن بعد مقارنة بطلبة المؤسسات التقليدية.
 - (٣) عمل دراسات مقارنة بين نتائج الامتحانات التي تقوم بها النقابات المهنية لخريجي المؤسسات التقليدية، وخريجي المؤسسات التعلم عن بعد - لإعطاء مؤشرات موضوعية عن حالة الجودة بين طلبة المؤسسات التعلم عن بعد بهدف تعزيز هذه المؤسسات المستجدة.
 - (٤) القيام بعمليات التقييم الخارجي التي تقوم به لجان مهنية متخصصة لفحص برامج مؤسسات التعلم عن بعد للتعرف الموضوعي على عناصر الجودة في هذه البرامج ... وعادة ما تكون هذه الامتحانات طوعية بطلب من مؤسسات التعلم عن بعد، أو رغبة من الجهات الرسمية الحكومية التي تتمثل في مجالس التعليم العالي أو الهيئات الحكومية المشرفة على مؤسسات التعلم عن بعد، لمقاصد تربوية متعددة.
 - (٥) مقاييس التقييم الذاتي التي تقوم به مؤسسات التعلم عن بعد بهدف تحقيق الجودة والنوعية في برامجها المختلفة. وقد تشمل آراء الطلبة، أو سوق العمل، أو الأهالي لمراقبة الجودة في كل برامجها التعليمية.
- أما سياسات ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي التي تقدم برامج في التعلم عن بعد، فتقوم على مجموعة من العناصر الأساسية وهي:

- العمل على تصميم البيئة التعليمية التعليمية لتوفير معايير الجودة المعتمدة من حيث: مصادر التعلم، والخدمات التعليمية المتوفرة للطلبة، والاحتياجات البشرية والتقنية التي تلزم لتنفيذها.

- (٦) تطبيق شروط الاعتمادية على برامج مؤسسات التعلم عن بعد بهدف حصولها على الاعتماد من الجهات أو الهيئات أو المجالس المحلية أو الدولية المعتمدة لهذا الغرض.

ومن الجدير بالذكر أن إجراءات توكيد الجودة والنوعية في مؤسسات التعلم عن بعد، يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار من المؤسسات التعليمية ذاتها أو من الهيئات المسؤولة عنها في المجتمع لضمان عناصر الجودة وخصائصها النوعية في برامج هذه المؤسسات وخريجها فضلاً عن صدق أهدافها وملاءمتها للمعايير

الأكاديمية والمهنية، وعمليات التحسين المستمر على كفاءة الخدمات التعليمية ومستوى الخريجين ومسايرة رضى الطلبة. والاهتمام بمتطلبات أصحاب العمل، ومؤسسات التشغيل في القطاعات المختلفة.

السؤال الثالث: ما مكونات الجودة والنوعية في برامج مؤسسات التعلم عن بعد؟

إن الذي يتتبع الأدبيات التي قالها التربويون وغيرهم عن مكونات الجودة في برامج مؤسسات التعلم عن بعد، قد يجد تبايناً في هذه الآراء أو اختلافاً كبيراً وقد يرجع مثل هذا التباين إلى اهتماماتهم الذاتية ومنطلقاتهم الخاصة تجاه هذا الموضوع، والرغم من الاختلافات فهناك عناصر تكاد تكون هي القاسم المشترك بين هذه الآراء، ويمكن تحديدها في المكونات الجوهرية التالية:

١. ضرورة الالتزام الذاتي من مؤسسات التعلم عن بعد بمتطلبات الجودة في برامجها المختلفة، وذلك بتأمين المتطلبات البشرية والمادية والإدارية والفنية والتقنية التي تستدعيها برامج التعلم عن بعد من حيث أهدافها ومضامينها وإجراءاتها وتقويمها بهدف استدامتها وتطويرها بصورة مستمرة من أجل التوازن والتكيف مع المستجدات.

٢. توفير المتطلبات التقنية (التكنولوجية) التي تحتاجها برامج التعلم عن بعد، لتقدم إلى الطلبة بأعلى مستوى من الكفاءة والنوعية ليتمكن الطلبة من التعلم النوعي والنماء في بناهم الإدراكية والعاطفية والحركية ليحسن التفكير بمنهجية وينجز الأعمال بكفايات عالية.

٣. مستوى الخدمات الطلابية المساندة التي تقدم للطبة بهدف إرشادهم أو توجيههم قبل الدراسة وفي أثناءها، إضافة إلى العمليات الإجرائية التي تقدم للطلبة في أثناء تعلمهم لإنماء شخصياتهم، والخدمات الطلابية لمتابعة تعليمهم بنجاح وحل المشكلات التي يواجهونها في أثناء دراستهم لتعظيم دافعيتهم وتعزيز مسيرتهم التعليمية بقوة بالاتجاه السليم للحصول على أحسن النتائج.

٤. التصميم التعليمي للمادة الدراسية والعمل على تحسينها بصورة مستمرة، من خلال: تحديد الأهداف التعليمية الصادقة، واختيار المادة التعليمية بدلالة الأهداف، تفاعل الطلبة مع المادة التعليمية وطرق تدريسها وتعلمها وتحديد آليات القياس والتقويم، الوسائط التعليمية التي تستخدم في تعليم المادة الدراسية، المرونة في تحسين المقررات الدراسية بهدف تطويرها وتحديثها للتوازن مع المتغيرات.

٥. تقديم المساندة لأعضاء هيئة التدريس: وفيها يدرب المدرسين على قراءة المقررات الدراسية، والوقوف على مضامينها، والطريقة الأنسب لتقديمها إلى الطلبة، فضلاً عن التقنيات التي تستخدم في تقديمها من خلال الوسائط التعليمية المتعددة، إضافة إلى طرق تقييم نتائج الطلبة فيها، وتشخيصها، واستخراج التغذية الراجعة التي تعمل على تحسينها من حيث التنظيم والشرح والتفسير في ضوء خبرات المتعلمين، الوقوف على آراء الطلبة في عمليات التعلم لفرض التحسين

والتطوير. كما يمكن تحديد النصاب التدريسي للمدرسين ليتمكنوا من القيام بمتطلبات التدريب، والبحث العلمي وإنتاج المواد التعليمية لتحسين تعليم الطلبة.

٦. طرائق تقديم المواد التعليمية: يوجد لمؤسسات التعلم عن بعد، سياسات في اختيار طرائق التعليم من أجل ضمان الجودة والنوعية في المواد التعليمية المطروحة في البرامج، إضافة إلى الوسائط المتعددة التي ينبغي استعمالها من قبل المدرسين والطلبة داخل هذه المؤسسات التعليمية لتحقيق ضمان الجودة والنوعية من هذه البرامج المطروحة.

٧. الموارد المالية وإقتصاد التعليم: إن توفير التمويل يمثل أبرز العناصر الأساسية في تأمين الجودة والنوعية في برامج التعلم عن بعد وهنا تبرز الجدلية بين الإبداع في البرامج التعليمية والاقتصاد في التعليم، فالتعليم قيمة اجتماعية تتجاوز حالات الاقتصاد لتحقيق الإبداع والنوعية في التعلم عن بعد، وهذا التوجه التربوي يجعلنا متنبهين إلى أهمية توفير البنية التحتية في مؤسسات التعلم عن بعد، من أجل تسهيل مهمة تصميم البرامج التعليمية بأعلى مستوى إبداعي ممكن.

٨. التشريعات والقوانين والتعليمات النازمة: من الضروري احترام مؤسسات التعلم عن بعد، التشريعات والقوانين التي تضعها الحكومات أو الهيئات المشرفة على المؤسسات التعلم عن بعد، لكي تعمل هذه المؤسسات في ضوء هذه الأنظمة، وتصبح مساهمة للنسق الثقافي العام للمجتمع التي توجد فيه، فيسهل اعتمادها ويزيد الثقة بها من قبل الطلبة والأهالي.

٩. الاحكام التقييمية: ويدور حول تقييم البرامج التعليمية التي تطرحها مؤسسات التعلم عن بعد وعادة ما يؤسس هذا على تقييم فاعلية البرامج التعليمية عن طريق وسائط متعددة وفق معايير موضوعية محددة، ومنها على سبيل المثال:

- أ- قياس رضى الطلبة عن طريق الأدوات المسحية للآداء.
- ب- قياس رضى المدرسين عن طريق الأدوات المسحية وآراء الزملاء.
- ج- معدل نسبة الطلبة الناجحين والراسين والمتسرين.
- د- قياس مدى استعمال الطلبة للمكتبة، ومصادر التعلم المختلفة وحجم إعاره الكتب من المكتبة وعدد رسائل الاتصالات الالكترونية.
- هـ- مدى اكتساب الطلبة لمهارة الاتصال والاستيعاب والتحليل من خلال عقد اختبارات قدرات.
- و- درجة تحقيق مخرجات البرنامج بدلالة أهدافه المرسومة.
- ز- مراجعة تقييمه دورية لمخرجات البرنامج (الحنيطي، ٢٠٠٣).

السؤال الرابع: ما معنى ضمان الجودة والنوعية للتعلم المفتوح والتعلم عن بعد؟

يختلف التعلم المفتوح والتعلم عن بعد، عن طبيعة التعلم التقليدي في مؤسسات التعليم العالي فالتعليم التقليدي يركز على المؤسسة والمدرس، وتحقيق الأهداف الكمية التي تستند إلى معايير كمية،

والأهداف التي تتغير ببطء وصعوبة في إطار الوقت الثابت والتعلم المتغير، الذي يركز على العمليات التي تتم فوق البنية التحتية المتوفرة من قبل، في إطار من نظام تعليمي وإداري متسلط لا يراعي رغبات المتعلمين، أو احتياجاتهم الحقيقية وأن الغاية النهائية منه تلقين الطلبة. بمجموعة من الخلفيات النظرية التي تتكون من الحقائق والمفاهيم والمبادئ والقوانين والخبرات التعليمية التي يستظهرها الطلبة عن طريق محاضرات المدرسين والخطاب المدرسي المدون في الكتب المدرسية المقررة عليهم، وعادة ما يركز التعليم التقليدي على البعد المحلي والوطني والقومي.

في حين أن الجودة في مؤسسات التعلم عن بعد تركز على دور الطالب في العملية التعليمية بدلاً من التركيز على المدرس، والاهتمام بالخبرات التعليمية التي تتصل باحتياجات المتعلمين ورغباتهم، وتسعى لتحقيق المعايير محكية المرجع التي ترمي إلى تحقيق معايير نوعية أو كيفية، في إطار تصميم التعليمي المرن الذي يتصف بالدينامية والحركة والتغير في إطار من تنظيم العلاقات الجديدة بين التعلم والوقت خلافاً لما هو في التعليم التقليدي، حيث يعتبر التعلم عاملاً ثابتاً في حين أن الوقت الذي يتم فيه التعلم عاملاً متغيراً لكي يتفق مع ظروف المتعلم وخصائص الوسائط المتعددة. بقصد التركيز على خصائص المخرجات من الطلبة، من خلال نظام تعليمي يراعي احتياجات المتعلمين وخصائصهم وما يتطلبون من خدمات في إطار إنساني يراعي رغبات الطلبة في بيئة اجتماعية تتصف بالديمقراطية وتنوع أساليب التعليم لمواجهة الفروق الفردية بينهم، عن طريق الاعتماد على مدرسين يملكون القدرات ويتمتعون بمهارات تعليمية عالية لكي يتمكنوا من استخدام تعليمية متعددة تتكيف مع الظروف. التعليمية واستخدام أنظمة الالكترونيات الرقمية التي يسرت أمام التعليمية المتعددة التي أسهمت في إسقاط تأثير البعد الجغرافي بسبب الاعتماد "على المهن الالكترونية الذي ينضوي تحته التعلم الالكتروني أو التعلم عن بعد" عيسى (٢٠٠٣، ص ٢).

مسوغات ضمان الجودة والنوعية في التعلم عن بعد:

يحتل موضوع ضمان الجودة والنوعية اهتماماً كبيراً لدى الجهات المسؤولة عن اعتماد مؤسسات التعليم العالي وتنطلق مسوغات ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي عن بعد من قضايا جوهرية أهمها:

أ. رغبة الجهات المسؤولة في تحسين أداء مؤسسات التعلم عن بعد، واهتمامهم بمراقبة أدائها وخدماتها وإنتاجها من المخرجات.

ب. حماية الطلبة وصيانة المجتمع من عمليات الاستغلال، من خلال طرح البرامج التعليمية المتدنية التي تضر بالوطن والمواطنه.

بعد أن حصلت مؤسسات التعلم عن بعد، الاعتراف الدولي للشهادات التي تصدرها للطلبة الذين يحققون شروط التخرج فيها، فإن المجالس الحكومية، والمنظمات الخاصة التي تعنى بالتعليم العالي في الجامعات العربية وغيرهم، أخذت تهتم بإخضاع هذه الجامعات إلى عمليات مستمرة من المراقبة للتأكيد من ضمان الجودة في برامجها التعليمية عن بعد، وذلك لحماية الطلبة من المستوى المتدني الذي قد يصيب

برامجها الأكاديمية. وفي هذا السياق فإن هناك صعوبات تنهض أمام هذه الأعمال التقييمية التي من شأنها وضع آليات فعالة لضمان الجودة في هذه المؤسسات ومن هذه الصعوبات ما يلي:

١. صعوبة المعايير: إن المعايير الموجودة حالياً لضمان الجودة في برامج التعليم العالي، هي ملائمة للجامعات التقليدية، إما الجامعات المفتوحة والتي تعلم عن بعد، فليس هناك معايير ملائمة لقياس فاعلية البرامج التعليمية فيها، لأنها تقوم على متغيرات جديدة هي: نوعية المتعلم ومصادر التعلم، ووسائط المتعددة، ونظراً لعدم توافر المعايير الملائمة للوضع الجديد في الجامعات، أخذت بعض الجهات المهمة بأمر الاعتماد والتعلم النوعي في جامعات التعلم عن بعد تضع بعض الإرشادات والأسس العريضة للمفاضلة، ولكن تعدد الجهات المسؤولة عن هذه الموضوع زاد من حالات الجدل حولها وجعلها من الأمور الصفية غير الموضوعية في تطبيقها على مؤسسات التعلم عن بعد مسألة في غاية الصعوبة بسبب التباين بين هذه المعايير غير الملائمة.

٢. صعوبة الحدود الجغرافية: إن مؤسسات التعلم عن بعد، تتجاوز الحدود الجغرافية، وقد تكون في بيئات أخرى خارج الوطن، ولهذا قد يصعب تطبيق الإجراءات القانونية على مؤسسات التعلم عن بعد، لأنها لا تخضع إلى القوانين المحلية، فإن خالفت هذه الجامعات المعايير المعتمدة في الأردن. أو معايير الجودة المعتمدة هنا، فإنه يصعب علينا محاكمتها، لذلك يعرضنا إلى خسائر وأضرار قد تلحق بالطلاب الملتحقين فيها.

٣. صعوبة المراقبة والسيطرة: إن التوسع في برامج التعلم عن بعد، وتعدد أشكاله وأنماطه ووسائطه، فإنه يصعب ضبطها بالتشريعات المحلية، كما أن مراقبتها يصبح مسألة صعبة، وأمام هذه الصعوبات فإن الحكومات تلجأ إلى نوعية المواطنين والملتحقين في هذه البرامج ليكونوا قادرين على نقد برامجها بصورة ذاتية.

٤. صعوبة الاعتراف بالبرامج واعتمادها: ما زالت مسألة الاعتراف، تمثل قضية جدلية فيها شيء من الشك والمريبة وعدم اليقين، بين مؤسسات التعليم العالي في جغرافيتها المختلفة، الأمر الذي يخلق صعوبة في تبادل حالات الاعتراف والاعتماد فيما بين هذه البرامج التعليمية عن بعد، وقد يؤدي ذلك في نهاية الأمر إلى خلق مشكلات تحول دون تقديم البرامج في هذه الجامعات.

٥. صعوبة قياس الجودة والنوعية: يواجه التعلم عن بعد بشكل خاص بعض المشكلات، لأن التعليم فيه يقع على مسؤولية الطالب، وطرائق التدريس، والوسائط المتعددة، وبالرغم من ذلك فهناك خصائص يمكن اعتبارها في سياق جودة التعليم العالي ومنها:

١: ٥ قياس الجودة بدلالة المدخلات التي تتمثل: بالطلبة وتحصيلهم ومعدلاتهم، وامتحانات القبول للجامعة.

٢: ٥ قياس الجودة بدلالة العمليات التي تركز على عمليات التعلم والتعليم والخطة الدراسية ومصادر التعلم وأعضاء هيئة التدريس وتعيينهم وترقيتهم وتطويرهم مهنيًا.

٣: ٥ قياس الجودة بدلالة المخرجات: ويتم ذلك عن طريق خصائص المخرجات وتأهيلهم وإكسابهم المهارات الأساسية التي تمكنهم من اختيار الامتحانات المهنية.

٤: ٥ قياس الجودة في ضوء آراء الخبراء: ويتم قياس الجودة عن طريق مقيم خارجي، أو اللجان المتخصصة التي تتفحص الجوانب الأساسية التي تتطلبها معايير الجودة في مؤسسات التعلم عن بعد.

٥: ٥ قياس الجودة بدلالة تحقيق متطلبات وشروط الممارسة الحسنة والمعايير المعتمدة للجودة بمدى التناسق بين الواقع وما فيه من سياسات وبنية تحقيقية وبيئة تعليمية متوفرة في مؤسسات التعلم عن بعد، وبين بنود ومعايير الممارسة الجيدة للتعلم عن بعد أو معايير الجودة كما تحددها هيئات الاعتماد المحلية والدولية، الحيطي (٢٠٠٣، ص ٩).

ويمكن لمؤسسات التعلم عن بعد، أن تحقق الجودة والنوعية في برامجها إذا قامت هذه المؤسسات بصورة ذاتية للتخلص من الأخطاء التي تقع في الممارسات، وتحسين جودة الخدمة، المقدمة للطلبة والعاملين فيها، وبعض آليات المراقبة وعمليات التقويم المستمر وهذا يتطلب من المؤسسة أن تقوم بما يلي:

أ- رسم سياسات الجودة: تحديد المسؤول عن نظام الجودة، وكيفية المراقبة، وتحديد المتطلبات والإجراءات، وكيفية تنفيذ هذه الإجراءات لتحقيق الأهداف.

ب- القيام ببعض الإجراءات التي تحسن الخدمات التعليمية التي تزيد من تحصيل الطلبة.

ج- توضيح تعليمات العمل وتوثيقها لتكون واضحة.

د- مراجعة تضمن تنفيذ الإجراءات بشكل جيد.

هـ- الإجراءات التصويبية: التغذية الراجعة المرشدة على المؤسسة بهدف التطوير.

الجودة ومعايير الاعتمادية في مؤسسات التعلم عن بعد :

في ضوء التجربة البريطانية، والأمريكية، والإردنية :

يوجد لدى العديد من الدول، تجارب ناجحة في تطبيق معايير الاعتمادية على مؤسسات التعليم العالي عن بعد ومن أهم هذه التجارب التجربة البريطانية والتجربة الأمريكية فضلاً عن التجربة الأردنية في موضوع الاعتمادية، أما هذه الدراسة فسوف تقوم بتحديد المعيارية لمؤسسات التعليم العالي عن بعد، في جزء التجارب الثلاث، بهدف تكامل الخبرات في هذه الدراسة.

الاعتمادية وأهميتها :

فالاعتمادية هي شهادة بأن مؤسسة التعليم العالي قد حققت المعايير التي وضعت لهذه الغاية من قبل جهة الاعتماد الحيطي (٢٠٠٣ ص ١٤) والجهات التي تمنح الاعتمادية هي متنوعة لبعضها حكومي، والبعض الآخر هيئات غير حكومية، ولكنها معتمدة لهذا الغرض على المستوى الدولي. وتقوم هذه الجهات بمنح الجامعات الاعتمادية بعد فحص خططها وبنيتها وإدواتها وطرائقها وتسهيلاتنا والطلبة فيها في ضوء معايير موضوعية محددة لهذا الغرض. يمكن الإطلاع عليها لاحقاً. وتبرز أهمية الاعتمادية عن طريق الشهادة التي تنالها مؤسسات التعلم عن بعد، من الجهات أو الهيئات المخولة دولياً أو وطنياً أو إقليمياً لفرض الاعتمادية وبالاعتمادية فإن الجامعات التي تنالها تحصل على الاعتراف الدولي بما تمنحه من شهادات، وبرامج تعليمية، وتمنح الطلبة شهادة تقدير واعتزاز بالمؤسسة التي يدرسون بها، وتعطيهم سمعة حسنة ومستوى أكاديمي متميز عند تشغيلهم في الميدان أو انتقالهم إلى جامعات أخرى لمتابعة تعليمهم العالي.

الجودة في مؤسسات التعلم عن بعد :

يمكن تحديد معايير الجودة في مؤسسات التعلم عن بعد في ضوء التجربة البريطانية والتجربة الأمريكية والتجربة الأردنية بما يلي:

١. الفلسفة والأهداف: يكون لمؤسسات التعلم عن بعد، فلسفة تربوية تحدد فيها القيم التربوية التي تنطلق لتحقيقها ورسالتها وهويتها الثقافية والمعرفية والوطنية والإنسانية. وما ترمي إليه من أهداف تتعلق بالإنسان والمجتمع والهوية الثقافية والعلم والمعرفة والدور الاجتماعي الذي ينتظره الخريج بعد تخرجه منها، ليكون إنساناً يعمل ويشارك الآخرين في بناء الحضارة الإنسانية.
٢. تقييم الجودة في بنية الخطط الدراسية: ولتحقيق الجودة فيها يجب توفر الخصائص الأساسية والتي تتمثل في:

١: ٢: تصميم الخطة الدراسية، وتنظيم محتوى المقررات فيها بما يكفل بيان الأهداف، والخبرات التعليمية، وطرائق التدريس والأنشطة وطرائق التقويم، ومصادر التعلم، والمراجع المرتبطة بالخطة.

- تعطى ٤ علامات لكل بند، وعلامة النجاح ١٧ من ٢٠ -

٢: ٢: البيئة التنظيمية: يكون لمؤسسة التعليم العالي التي تطرح التعلم عن بعد بنية تنظيمية أكاديمية وإدارية تناسب نمط التعلم عن بعد ومن الضروري أن يشمل على هذه العناصر أدنى:

- مجلس الأمناء أو ما يمثله يكون مسؤولاً عن رسم سياساتها وتأمين مواردها المالية.

- هيكل تنظيمياً يستطيع أن يديرها أكاديمياً وإدارياً بكل كفاية ودقة وسرعة.

- إقساماً أكاديمية معتمدة تعطي الدرجات العلمية التي تمنحها الجامعة.

- رئيساً تنفيذياً يكون مسؤولاً عن إدارة الجامعة وشؤونها المختلفة.
- وحدات وظيفية وفنية لتنفيذ برامجها وتحقيق أهدافها
- ٣: ٢: تصميم النظام التعليمي: أي تصميم النظام التعليمي المنوي استعماله بصورة مناسبة، وإن يوضح للجمهور والطلبة بكل وضوح وبشكل مكتوب: ويشمل على:
 - توضيح النظام التعليمي الذي سيتبع في مؤسسة التعلم عن بعد، ساعات معتمدة، فصلي، سنوي، وأيام الدراسة، أسبوعياً وساعات التسجيل في كل فصل والالتحاق بالجامعة، والتسجيل للمقررات والامتحانات ومنح الشهادات.
 - سياسة المؤسسة في ضمان الجودة، ونوعية التعليم.
 - هيكلية النظام وتوزيع المسؤوليات لتحقيق الأهداف.
 - وسائل التعلم ومناسبتها للنظام (المكتبات، المختبرات).
 - الخدمات التي يوفرها النظام من اتصالات الكترونية وعادية ومعلوماتية وحاسيب بسبب وحماية وأمن معلومات.
 - الرخص والاعتمادات التي منحت للمؤسسة.
- ٤: ٢: المراجعة الأكاديمية *Institutional Audit*: وهو تقويم خارجي يقوم به فريق أكاديمي متخصص من خارج الجامعة لعدة أيام للتأكد من جودة التعليم في الجامعة، تعد مراجعة جميع الجهات ذات العلاقة بالجودة والأكاديمية وهم الطلبة والاساتذة والمسؤولين عن الجودة في الجامعة ... ثم تكتب هذه اللجنة تقريراً من خيارات ثلاث هي: (١) الثقة عالية. (٢) ثقة محدودة، (٣) عدم ثقة.
- ٥: ٢: تحقيق المعايير الأكاديمية والنوعية في تصميم البرامج التعليمية وتحقيق من خلال:
 - التأكد من سوية البرامج الأكاديمية التي تطرحها مؤسسات التعلم عن بعد وأن الشهادات التي تمنح للطلبة تعادل الشهادات الموازية التي تمنحها الجامعات التقليدية.
 - تحقيق التوازن بين الأهداف والمحتوى وطرق التقويم في المقررات الدراسية.
 - أن تجدد الجامعة المتطلبات السابقة للبرنامج وكل مادة تعليمية وتوضحها بشكل شفاف للطلبة.
- ٦: ٢: البيئة التعليمية التعليمية: ضرورة التزام جامعات التعلم عن بعد بما يلي:
 - توفير العدد الكافي والمؤهل من أعضاء هيئة التدريس والكوادر المساعدة لكل تخصص.
 - ٣ أعضاء هيئة تدريس لكل تخصص من حملة شهادة الدكتوراه لأعداد المناهج الدراسية، والموارد الدراسية، والتدريس.
 - أعضاء هيئة تدريس لإرشاد الطلبة بمعدل الكل ٥٠ طالب وطالبة.
 - مساقات الدراسات العليا يقوم بتدريسها حملة دكتوراه برتبة أستاذ متخصص في الموضوع الذي يدرسه.

- ضمان سوية المادة العلمية من حيث المحتوى والنوعية والدقة وسهولة إيصالها للطلبة وتحديثها.
- توفير ستوديوهات للبحث مجهز بالوسائط المستخدمة في التدريس إضافة إلى مركز الحاسوب والاتصالات.
- تفاعل الطلبة مع المدرسين من جهة وبعضهم من جهة أخرى من خلال الوسائط التعليمية المتعددة (البريد الإلكتروني، والدردشة، والحوار والبريد الناطق وغيرها مما يتوافر في الجامعة).
- تعليم الطلبة أساليب البحث العلمي وكتابة التقارير المنهجية وتوثيق المراجع.
- توفير المراجع العامة والمصادر الأساسية والمعاجم والموسوعات المحوسبة والمكتبة العادية والمكتبة الإلكترونية والأقراص المدمجة *CDS*.
- الاشتراك في قواعد البيانات الإلكترونية وتشجيع الطلبة على البحث عن المعلومات عن طريق الاتصال المباشر *Online Access*.
- ٧: ٢: تقييم الطلبة وآلياته: وعلى مؤسسات التعلم عن بعد أن توضح ما يلي فيما يتعلق بتقييم الطلبة:
 - الآليات والإجراءات التي تتبعها في تقييم الطلبة وأماكنها والمنهجية المعتمدة لضمان سريتها ومصداقيتها.
 - تقييم الطلبة عن طريق الاختبارات المحوسبة المتصفة بالصدق والثبات والسرية العالمية لتحقيق العدل الاجتماعي وتكافؤ الفرص بين الطلبة.
 - توضيح سياسات الامتحانات ومناسبتها للمادة التعليمية، واستخدام الإجراءات المناسبة للتأكد من صدق الامتحانات وحماية النتائج وأمن الامتحانات ومراقبتها.
- ٨: ٢: البنية الفنية والتكنولوجيا:
 - ضرورة توفير الأجهزة والمعدات ووسائل الاتصال والشبكات المحلية والقومية والعالمية.
 - توفير مشكلات *Servers* ذوات كفاءة عالية وبمواصفات عالية الجودة، وحديثة وقابلة للتوسع، لتأمين الخدمات اللازمة للتعلم عن بعد أو التعلم الإلكتروني مع ضمان استمرارية الخدمة على مدار الساعة.
 - توفير بيئة تحتية مناسبة لشبكة الاتصالات المحلية وربطها مع جميع المرافق للخدمات في الجامعة لتدعيم التعلم عن بعد والتعلم الإلكتروني.
 - ربط الأجهزة مع شبكات المعلومات الخارجية وخاصة شبكة انترنت ذو مجال عالٍ للتراسل بسرعة لا تقل عن *2Mbps* على أن يتم إضافة *32Kbps* لكل طالب.
 - توفير أجهزة حواسيب شخصية حديثة ومتطورة وذات كفاءة عالية مرتبطة ضمن الشبكة في المختبرات ومراكز خدمة التعلم.

- مختبرات حاسوب مجهزة بأجهزة الحاسوب الشخصي بما يكفي للطلبة، وطابعة وجهاز ماسح ضوئي *Scanner*.
- غرف ذكية تحتوي على وسائل تدريس المرئية عن بعد *video Conferencing* لكل مركز اتصال تعليمي.
- مركز خدمات لدعم انتاج الوسائل السمعية عن طريق الحاسوب ليساعد الطلبة على ادماج التكنولوجيا في بنى التفكير مع المناهج الدراسية.
- البرمجيات المناسبة والفعالة لنظم التشغيل اللازمة للنشاطات التعليمية.
- مختبرات عملية اعتيادية لعمل التجارب العملية أو محاكيات الكترونية *Simulations* لعمل تجارب عملية مماثلة.
- مواقع الكترونية وبوابات متكاملة *Integrated Environment* توفر بوابة الكترونية *online*، ومواقع الكترونية ومجتمع افتراضي وقنوات الاتصال اللازمة للمؤسسة ووظائفها ونظم إدارة التعلم الالكتروني.
- آليات ضبط الجودة وإدارتها. يهدف تقييم الأداء النوعي وبرامج التعلم عن بعد.

التوصيات:

- ضرورة اتخاذ الإجراءات اللازمة للاعتراف بهذا النمط من التعليم الذي يخرج طلبة متميزين كما هو الحال في الجامعات التقليدية.
- ضرورة التوسع في التعلم عن بعد في مؤسسات التعليم العالي، لأنه يمثل الآفاق المستقبلية لفتح مجالات التعلم العالي أمام المحرومين من التعليم العالي في الوطن العربي دعماً للديمقراطية الاجتماعية وحقوق الإنسان.
- وضع معايير اعتماد أكاديمي للاعتراف بجامعات التعلم عن بعد.
- ضرورة متابعة الإشراف على مؤسسات التعلم عن بعد لضمان الجودة والتنوعية في المخرجات.

المراجع

- معايير الاعتماد العام للجامعة التي تطرح برامج التعلم عن بعد ٢٠٠٢ منشورات وزارة التعليم العالي والبحث العلمي الأردنية، عمان، الأردن.
- يحيى، ابراهيم (٢٠٠١) التعليم الافتراضي وتقنياته، منشورات المركز الجامعي ورقله - الجزائر، شبكة المعلومات <http://www.onargla.dz>
- وقائع مؤتمر التربية الافتراضية والتعلم عن بعد، الواقع وآفاق المستقبل، جامعة فيلادلفيا، الأردن، ٢٠٠٣.
- الحنيطي، عبد الرحيم (٢٠٠٣) العمل التشاركي اساسي نجاح مؤسسات التعليم الافتراضي، جامعة ابن سينا الافتراضية نموذجاً، وقائع مؤتمر التربية الافتراضية والتعلم عن بعد، الواقع وآفاق المستقبل، جامعة فيلادلفيا، الأردن.
- *ode of practice for Providins and a quality asswance system, British Associalion For open learning 2001.* C
- *wigg, C,A. (2003) quality Asswance for whom? Providers and consumers in today's distributed learning Enrrironment the pew Learning and Technology program. V.S.A.* T
- *ouncil of Regional Accrediting commission (2000) Available at <http://www.wich.edu/telecom>.* C
- *ait, A. (1997) Perspective on Distance Education quality assurance in higher Education. Selected case studies common wealth of learning, publication, vancouver.* T



كلية التربية

المجلة التربوية

آليات تطبيق إدارة المواهب المؤسسية في مدارس التعليم العام بدولة الكويت

المحاضر

أ/ عيد حمود ضويحي السعيد

قسم أصول التربية

كلية التربية بالگردقة - جامعة جنوب الوادي



المجلة التربوية - العدد السابع والأربعون - يناير ٢٠١٧م

Print: (ISSN 1687-2649)

Online: (ISSN 2536-9091)

مقدمة:

يعيش العالم اليوم تداخلات عديدة من القوى والمتغيرات الاقتصادية والاجتماعية التي ساهمت في إعادة تشكيل طبيعة التعليم والذي هو القاطرة التي تقود المجتمع نحو الأخذ بعوامل التقدم والتنمية.

وكافة أنواع التعليم لها أهميتها إلا أننا نجد أن هناك أهمية قصوى للتعليم العام بصفة خاصة، والذي يشمل مختلف المستويات التي تشرف عليها وزارة التربية الكويتية فيما قبل المرحلة الجامعية، حسب قانون التعليم الإلزامي لعام ١٩٦٥م (وزارة التربية الكويتية، ٢٠٠٤م، ص ١٩).

وأصبحت الموهبة رأس مال بشري عالي القيمة، الأمر الذي جعل من إدارة المواهب المؤسسية وحسن اختيار الموظفين، واكتشاف مواهبهم وتنميتها يأتي في مقدمة أولويات المؤسسات الناجحة. وذلك بسبب ازدياد حدة المنافسة وخاصة الأجنبية، التطور التكنولوجي الهائل، ثورة المعلومات، تزايد معدلات الابتكار والتطوير، عدم الاستقرار البيئي، نتيجة لذلك تحتاج المنظمات إلى تصميم البرامج الفعالة لاستقطاب الكفاءات وتنمية قدراتها وتحسين أدائها (أنس عباس، ٢٠١١م، ص ٢٦). وأن إدارة المواهب تساعد قيادات ومديري المؤسسات في تفويض الكثير من الأعمال لأفراد المؤسسة والتي تتفق مع مهاراتهم ومواهبهم (يوسف أبو الحجاج، ٢٠١٠م، ص ٨٠). وبخاصة مدارس التعليم العام بدولة الكويت.

مشكلة الدراسة:

تواجه مدارس التعليم العام بدولة الكويت متغيرات جديدة، مما تزداد معه الحاجة لامتلاكها أفضل المواهب لإدارة تلك المدارس بكفاءة عالية لتحقيق أهدافها الإستراتيجية، حيث يحظى موضوع إدارة المواهب المؤسسية على درجة كبيرة من الاهتمام في المؤسسات المتميزة. ويستوجب مع ما تقدم أن تتجه الإدارة التربوية الناجحة نحو الأساليب الإدارية الحديثة والمعاصرة مثل إدارة المواهب المؤسسية والتي أضحت لها مكانتها المرموقة. لذلك كان من الضروري ظهور مصطلح (إدارة الموهبة البشرية) باعتبار هذه العملية ما هي إلا اجتياز لمجموعة من المراحل حتى نصل إلى النجاح (عوني شاهين وحنان زايد، ٢٠٠٩م، ص ٣٢).

هذا ما أشارت إليه نتائج العديد من الدراسات السابقة ومنها دراسة (Hewitt, 2008) والتي خلصت نتائجها بأن الممارسات المبتكرة في المؤسسات سببها التطور في إدارة المواهب،

ودراسة محمد الكرعوي (٢٠١٠م) والتي توصلت نتائجها إلى أن الموهبة هي المصدر الأهم لتحقيق أداء أفضل، ودراسة أشرف محمود وعوض الله سليمان (٢٠١٣م) والتي أوصت بإنشاء وحدة لإدارة المواهب والإبداع ووضع إستراتيجية متكاملة مرنة لإدارة المواهب.

وفي ضوء ما سبق يتضح أهمية وحداثة إدارة المواهب المؤسسية في مدارس التعليم العام بدولة الكويت، في ظل الإقبال المتزايد على التعليم والتوسع في مؤسساته، جاءت هذه الدراسة والتي تبلورت مشكلتها في الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

تقديم آليات لتطبيق إدارة المواهب المؤسسية لتحقيق في مدارس التعليم العام بدولة الكويت؟

ويتفرع عن هذا السؤال عدة أسئلة فرعية وهي:

- ١- ما الأسس النظرية لإدارة المواهب المؤسسية في مدارس التعليم العام بدولة الكويت؟
- ٢- ما واقع إدارة المواهب المؤسسية في مدارس التعليم العام بالكويت من وجهة نظر المعلمين؟

- ٣- ما الآليات لتطبيق إدارة المواهب المؤسسية لتحقيق في مدارس التعليم العام بدولة الكويت؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى إلقاء الضوء على ما يلي:

- ١- توضيح مفهوم إدارة المواهب المؤسسية وخصائصها وعناصرها ومتطلبات تطبيقها في الميدان التربوي.
- ٢- رصد واقع إدارة المواهب المؤسسية في مدارس التعليم العام بدولة الكويت من وجهة نظر المعلمين.
- ٣- تقديم آليات مقترحة لتطبيق إدارة المواهب المؤسسية في مدارس التعليم العام بدولة الكويت.

أهمية الدراسة:

- تتبع أهمية الدراسة الحالية فيما يلي:
- ١- إفادة مديري مدارس التعليم العام في التعرف على إدارة المواهب المؤسسية اللازمة لهم ومعرفة مستواها لديهم.
 - ٢- تبصير متخذي القرار في وزارة التربية بالقدرات والمهارات والمواهب المطلوبة عند اختيار قيادات ومديري مدارس التعليم العام.
 - ٣- استفادة أصحاب القرار ومسؤولي التخطيط ووحدات الجودة بمؤسسات التعليم العام من نتائج الدراسة الحالية في تطوير الأداء الإداري واستثمار نظام إدارة المواهب المؤسسية وتطبيقه بالطرق المثلى.
 - ٤- تقديم تأصيل نظري وإطار فلسفي ومنهجي لإدارة المواهب المؤسسية في المؤسسات التربوية، واعتبارها مجال بحث خصب تقود إلى الإسهام في ترسيخ ثقافة المواهب.

حدود الدراسة

خضعت الدراسة الحالية للحدود التالية:

- أ- **الحد الموضوعي:** اقتصرت الدراسة إدارة المواهب المؤسسية في، وذلك في المجالات المقترحة المكونة لها.
- ب- **الحد المكاني:** اقتصرت الدراسة على مدارس التعليم العام بدولة الكويت بمراحلها الأربع وهي: المرحلة الابتدائية والمرحلة المتوسطة والمرحلة الثانوية.
- ج- **الحد الزمني:** طبقت الاستبانة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠١٥ - ٢٠١٦م.

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي لأنه أكثر المناهج الملائمة لطبيعة الدراسة والذي يفيد في رصد واقع إدارة المواهب المؤسسية في مدارس التعليم العام بدولة الكويت. فالمنهج الوصفي يعتمد على دراسة الظاهرة وتحليلها كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً ويعبر عنها تعبيراً كيفياً (ذوقان عبيدات، عبدالرحمن عدس وكايد عبدالحق، ٢٠١٢م، ص ٢١١).

إدارة المواهب المؤسسية: (*Manage Institutional Talents*)

تُعرّف الموهبة بأنها: "استعداداً فطرياً لدى الفرد يدفعه للتفاعل البناء مع مظاهر مختلفة من عالم التجربة" (محمد الصيرفي، ٢٠١٠م، ص ١٠-١٣). وتعرف، إدارة المواهب بأنها (سعد العنزي وأحمد صالح، ٢٠٠٩م، ص ١٩): "مجموعة من العمليات التي تسعى لصياغة إستراتيجية تركز على تخطيط حاجة المنظمة الآتية والمستقبلية من الموهوبين والعمل على استقطابهم من جهة، وتشخيص مستوى جودة المواهب المتوفرة في المنظمة حالياً، وفي جميع مستوياتها التنظيمية لتطوير وإثراء معارفها باعتماد معايير موضوعية وبرامج تطويرية مستدامة من جهة أخرى، والعمل على المحافظة على الموهوبين واستبقائهم من خلال توفير الظروف الملائمة لهم والحوافز المشجعة لإسنادهم وإدارة مسارهم الوظيفي. أو هي "عملية تطوير وتوحيد وتكامل بين التركيز على قدرات ومواهب الموظفين لتحقيق المنافسة، وتطوير العاملين الجدد، والمحافظة على العاملين الحاليين، وجذب العاملين الموهوبين من ذوي الخبرات العالية للعمل في الشركات والمؤسسات" (محمد هلال، ٢٠١٠م، ص ٢٧).

ويتبنى البحث الحالي التعريف التالي للإدارة المواهب المؤسسية، بأنها: الممارسة الرشيدة والفائقة في توظيف وتطوير وقيادة المواهب المؤسسية وتحفيزهم لتوظيف قدراتهم العالية من خلال استثمار الإمكانيات والموارد المتاحة في ظل المتغيرات المحيطة لتحقيق الأهداف المنشودة بما يضمن للمؤسسة التنافس والبقاء.

الدراسات السابقة:

أجرى (Hewit, 2008) هدفت إلى تحديد نقاط القوة في إدارة المواهب ومعرفة التحديات التي تواجهها. وانتهجت الدراسة المنهج الوصفي مستخدمة الاستبانة كأداة للدراسة وإجراء مقابلات شخصية مع (١٠٠) مدير. خلصت نتائج الدراسة بأن الممارسات المبتكرة في الشركات المختارة سببها التطور في إدارة المواهب وأن جودة الموهبة هي ميزة تنافسية مستدامة إلى جانب وجود نظرة واقعية في نطاق التغيرات في القوى العاملة يرجع إلى التركيز حول إدارة المواهب.

وأُتبعه محمد الكرعوي (٢٠١٠م) بدراسة هدفت إلى محاولة تحليل العلاقات السببية بين إدارة الموهبة والأداء العالي. انتهجت الدراسة المنهج الوصفي مستخدمة الاستبانة كأداة للدراسة، وتكونت عينة الدراسة من رئيسي جامعتي الكوفة والقادسية ومساعديهما وعمداء الكليات ومعاونيههم ورؤساء الأقسام العلمية بإجمال (٨٨) فرد. وتوصلت نتائجها إلى أن الموهبة هي المصدر الأهم لتحقيق تنافسية واستدامة المنظمات، وأوصت الدراسة بضرورة تنمية الوعي الاستراتيجي للقيادات الجامعية في مجال دور إدارة الموهبة في تحسين أداء الجامعات.

ثم جاءت دراسة أشرف محمود وعوض الله سليمان (٢٠١٣م) والتي هدفت إلى التعرف على واقع تطبيق إدارة المواهب المؤسسية وعلاقتها بتمكين العاملين بمدارس التعليم العام بمحافظة الطائف وانتهجت المنهج الوصفي مستخدمة الاستبانة كأداة للدراسة وكانت الاستبانة أداة لها وتكونت عينتها من (٧٥٠) معلماً. وكشفت نتائجها إلى أن تطبيق إدارة المواهب جاءت بدرجة متوسطة ووجود علاقة طردية ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين إدارة المواهب المؤسسية وتمكين العاملين بمدارس التعليم العام وأوصت الدراسة بإنشاء وحدة لإدارة المواهب والإبداع.

من خلال استعراض الدراسات السابقة حول موضوع الدراسة نستنتج بأن معظمها تحدثت عن تطبيق إدارة المواهب المؤسسية سعياً لتنميتها وتطويرها في إدارة المؤسسات المختلفة ومعظمها اتفقت على ضرورة العمل وفق المداخل الإدارية الحديثة كإدارة المواهب المؤسسية لما لها من أهمية كبيرة تنعكس بالإيجاب على تحسين الأداء الإداري والمؤسسي للوصول إلى التفوق النجاح.

وتميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بما يلي:

- ١- معظم الدراسات السابقة قد تناولت موضوع (إدارة المواهب المؤسسية) في ضوء الاتجاهات الإدارية المعاصرة إلا أن الدراسة الحالية تهدف إلى التخصيص من خلال التركيز على اختيار (مدارس التعليم العام) في ظل ندرة الدراسات العربية المتعلقة بإدارة المواهب على حد علم الباحث.
- ٢- قدمت آليات مقترحة للارتقاء بإدارة المواهب المؤسسية في مدارس التعليم العام بدولة الكويت.

وتوضح الدراسة الأسس النظرية ثم واقع لإدارة المواهب المؤسسية في مدارس التعليم العام بدولة الكويت تعقبها الآليات المقترحة كما يلي.

أولاً: الأسس النظرية لإدارة المواهب المؤسسية في مدارس التعليم العام بدولة الكويت:

يظهر الإعجاز الإلهي في أن الإنسان يأتي لهذه الحياة خالياً من كل شيء ثم تظهر الاستعدادات للتعليم أولاً، ثم يحول هذا التعلم إلى معرفة ثم إلى تطبيق وعمل متميز موهوب يحل العبد مشكلة تواجهه ويتقدم نحو هدفه في إقامة خلافته على الأرض.

وكانت حكمة الله سبحانه وتعالى أن يجعل على هذه الأرض عبداً يمتازون بقدرات تعينهم على إقامة خلافة الله سبحانه وهو القادر على كل شيء والقائل في كتابه العزيز: " وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَائِكَةِ إِنِّي جَاعِلٌ فِي الْأَرْضِ خَلِيفَةً قَالُوا أَتَجْعَلُ فِيهَا مَنْ يُفْسِدُ فِيهَا وَيَسْفِكُ الدِّمَاءَ وَنَحْنُ نُسَبِّحُ بِحَمْدِكَ وَنُقَدِّسُ لَكَ قَالَ إِنِّي أَعْلَمُ مَا لَا تَعْلَمُونَ " (سورة البقرة: آية ٣٠). اقتضت سنة الله تعالى أن يوزع المواهب بين الناس بشكل متفاوت كماً وكيفاً، حتى يعيش الناس فيما بينهم في شكل مجتمعات إنسانية تحتاج لبعضها البعض، ومن المؤكد أن الإنسان لا يتمكن من التميز إلا في المجال الذي يتمتع فيه بنصيب وافر من المواهب التي منحها الله تعالى إياها خاصة إذا استكمل وصل ذلك بمزيد من الدراسة والتدريب والممارسة (إبراهيم الديب، ٢٠٠٩م، ص ١٠٧).

١. مفهوم الموهبة والمفاهيم المرتبطة بها:

أوضح أحمد أبو أسعد (٢٠١٤م، ص ٢٧-٣٣) الفرق بين الموهبة والمفاهيم المرتبطة بها وهي (الإبداع، التفوق، التميز، العبقرية، الفطنة، التبصر، والذكاء) فيما يلي:

أ. الموهبة:

هي سمات معقدة تؤهل الفرد للإنجاز المرتفع في بعض المهارات والوظائف وقد استخدمت إحدى المؤشرات في التعرف على الموهوبين ومنها موهبة ممتازة في الفن أو إحدى الحرف ومستوى مرتفع من التحصيل الأكاديمي أو في الاستعداد العلمي أو في المهارات الميكانيكية أو في القيادة.

ب. الإبداع:

إنتاج الجديد النادر المختلف المفيد فكرياً أو عملاً وهو بذلك يعتمد على الإنجاز الملموس.

ج. التفوق:

يشير إلى التحصيل العالي والإنجاز المدرسي المرتفع فالتحصيل الجيد قد يعد مؤشر أعلى للذكاء ويعرف المتفوق تحصيلياً بأنه الطالب الذي يرتفع في إنجازه أو تحصيله الدراسي بمقدار ملحوظ فوق الأكثرية أو المتوسطين من أقرانه.

د. التميز:

التميز هو صاحب الأداء العالي مقارنة مع المجموعة العمرية التي ينتمي إليها في قدرة أكثر من مجموعة قدرات وهي (قدرة عقلية عامة . استعداد أكاديمي خاص . قدرة إبداعية للتفكير المنتج . قدرة قيادية . قدرة في الفنون الأدائية البصرية . قدرة نفس حركية).

هـ. المبقرية:

هي قوة فكرية فطرية من نمط رفيع كالتى تعزى إلى من يعتبرون أعظم المشتغلين في أي فرع من فروع الفن أو التأمل أو التطبيق فهي طاقة فطرية وغير عادية وذات علاقة بالإبداع التخيلي.

و. الفطنة:

تشير إلى النشوء والتطور العقلي المبكر.

ز. التبصر:

وهي القدرة على فصل المعلومات المناسبة وذات العلاقة عن تلك غير المناسبة وإيجاد طرق جديدة وفعالة لربط الأجزاء الصغيرة من المعلومات.

ح. الذكاء:

هو القدرة الكلية العامة على القيام بفعل مقصود والتفكير بشكل عقلائي والتفاعل مع البيئة بكفاية، فالذكاء هو قدرات الفرد في عدة مجالات كالقدرات العالية في المفردات والأرقام والمفاهيم وحل المشكلات والقدرة على الإفادة من الخبرات وتعلم المعلومات الجديدة. وفي ضوء ما سبق يتضح أن الموهبة صفة تطلق على الشخص الذي يتمتع بمستوى ذكاء عال وهو حصيلة من الوظائف المتقدمة في صورة للقدرات المعرفية القيادية والفنية والإبداعية والتفوق الأكاديمي، وأن الموهوب هو الشخص ذو مستوى متميز مقارنة بمن هم في مثل سنه ولديه قدرة على التعامل مع الحقائق والأفكار وحل المشكلات بطرق إبداعية.

٢. مجالات الموهبة والعوامل المؤثرة فيها:

يمكن الكشف عن الموهبة عن طريق الإنتاج فهناك عشرة مجالات للموهبة وهي الذكاء، العلوم، القيادة، الإبداع، الفن، الكتابة، التمثيل، الموسيقى، الموهبة الميكانيكية الموهبة الفيزيائية (محمد الصيرفي، ٢٠١٠م، ص ١٣):

وتتأثر الموهبة بعدة عوامل منها ما يلي (محمد علي، ٢٠١٠م، ص ١٠١):

. عوامل وراثية: تسهم بنسبة ٨٠ % من الذكاء، فجالتون وتيرمان أكدا أن الأساس الجيني والوراثي مهم للذكاء والموهبة.

. عوامل بيئية: تسهم بنسبة ٢٠ % من الذكاء وهي التي تحدد كيف يمكن أن تترجم هذه الاستعدادات إلى تفوق، وفي العوامل الوراثية هي التي تحدد المدى الذي يمكن أن يصل إليه الفرد في موهبته.

وحدد محمد البواليز، خليل المعاينة (٢٠٠٤م) قائمة من الخصائص، التي توصلت عليها الدراسات المتعلقة بخصائص الموهوبين والمتفوقين وتم اعتمادها في عمليات الاختيار والتي تثبت جدواها وصدقها من خلال التطبيق والتجريب، وجدول (١) يبين ذلك.

جدول (١)

السمات السلوكية للموهوبين والسلوكيات الدالة عليها

م	السمات السلوكية	السلوكيات الدالة عليها
١	الدافعية	يعمل بحماس وقد يحتاج في البداية إلى قليل من الحث الخارجي كي يواصل عمله وينجزه.
٢	الاستقلالية	يستطيع بأقل توجيه استخدام مصادر المعلومات المتوفرة وتنظيم وقته ونشاطاته ومعالجة المشكلات التي تواجهه معتمداً على نفسه.
٣	الأصالة	يبتعد عن تكرار ما هو معروف ويعطي أفكاراً وحلولاً جديدة وغير مألوقة.
٤	المرونة	يستطيع تغيير أسلوبه في التفكير في ضوء المعطيات ولا يتبنى أنماطاً فكرية تقليدية.
٥	المثابرة	يعمل على إنجاز المهمات والواجبات بعزيمة وتصميم.
٦	الطلاقة	يعطي عدداً كبيراً من الحلول أو الأسئلة التي تطرح عليه.
٧	حب الاستطلاع	يتساءل حول أي شيء غير مفهوم له، ميل لاستكشاف المجهول.
٨	الملاحظة	يبحث عن التفاصيل والعلاقات ويتنبه بعوي لما يدور حوله.
٩	التفكير التأملي	يستطيع الانتقال من عالم الحسوس والواقع إلى التجريد والخيال لمعالجة الأفكار المجردة.
١٠	المبادرة	لا يتردد في اتخاذ موقف محدد سريع البديهة لديه اهتمامات فردية.
١١	النقد	يمارس النقد البناء ولا يقبل الأفكار أو البيانات أو التعليمات دون فحصها وتقييمها.
١٢	المجازفة	لا يهتم بصعوبة المهمات التي يمكن أن يواجهها لإثبات فكرة أو حل معضلة حتى لو كانت

م	السمات السلوكية	السلوكيات الدالة عليها
		نتائجها غير مؤكدة.
١٣	الاتصال	يستطيع التعبير عن نفسه ويحسن الاستماع والتواصل مع الآخرين.
١٤	القيادة	يظهر نضوجاً واتزاناً انفعالياً، يحترمه زملائه ويستطيع قيادة الآخرين عندما يتطلب الأمر ذلك.
١٥	التعلم	يتعلم بسرعة وسهولة وتمكن ولديه ذاكرة قوية.
١٦	الحس بالمسؤولية	يؤثر الأمور ويتحمل مسؤولية أعماله وقراراته.
١٧	الثقة بالنفس	واثق من نفسه أمام أقرانه وأمام الكبار ولا يتردد في عرض أفكاره وأعماله.
١٨	التكيف	يتكيف بسرعة مع الأماكن والمواقف والآراء الجديدة.
١٩	تحمل الغموض	لا يزعجه عدم الوضوح في الموقف ويستطيع التعامل مع المشكلات والمسائل المعقدة التي تحدث أكثر من معنى أو حل.
٢٠	اتخاذ القرارات	يستطيع تقييم البدائل على أساس ملائمتها وفعاليتها في حل المشكلة ونتائجها.

المصدر (محمد البوايز و خليل المعاينة، ٢٠٠٤، ص ٤٩).

٣. مفهوم إدارة المواهب المؤسسية (Managing the Institutional Talents)

اختلف الكثير من الباحثين في تحديد مفهوم إدارة المواهب، فمنهم من أسماها اتجاه (Trend)، ومنهم من اسمها موضنة (Fashion) وآخرون أسموها فكر (Mindset)، فإدارة المواهب تعني عدة أشياء لعدة أشخاص، فتعني للبعض إدارة القيمة العالية للأفراد الموهوبين، ولللبعض الآخر تعني التفوق بشكل عام ولجميع الموظفين، وهذا يعني أن جميع الموظفين لديهم مواهب وعليها تحديدها واكتشافها وتحريها.

وجدت عدة أسباب أدت إلى ظهور وزيادة الاهتمام بمصطلح إدارة المواهب الذي تسعى إليه أي منظمة أعمال في وقتنا الحالي، تتمثل أهم هذه الأسباب فيما يلي (محمد سلطان، ٢٠٠٣م، ص ١٣):

أ. تغيير ملامح الوظيفة ومتطلبات الأداء

أدى النمو السريع في فنون صنع الأشياء، وتعدد التكنولوجيا إلى إحداث عدة تغيرات في نوعية وطبيعة القوى العاملة. أحد هذه التغيرات هو ازدياد الحاجة لعاملين أكثر معرفة وأكثر مهارة وأكثر تخصص، فلقد ولت أيام الممارس العام (Generalist) وأصبح عهد اليوم هو عهد المتخصص (Specialist).

ب. ارتفاع مستويات التعليم:

لقد شهدت الأربعين سنة الماضية نمواً مطرداً وسريعاً في المستوى المتوسط للتعليم، إن ذلك يعني أن العاملين الجدد سيحلون محل أفراد من أسلافهم، والأهم من هذا أن العاملين الجدد سيحلون محل أفراداً أقل تعليماً منهم بكثير. وقد تصل الفروق في مستوى التعليم الرسمي إلى أربع أو خمس أو حتى ست سنوات.

ج. تعقد المهام الإدارية:

وذلك بسبب ازدياد حدة المنافسة بالإضافة إلى بروز المنافسة الأجنبية، التطور التكنولوجي الهائل، ثورة المعلومات، تزايد معدلات الابتكار والتطوير، عدم الاستقرار البيئي، نتيجة لذلك تحتاج المنظمات إلى تصميم البرامج الفعالة لاستقطاب الكفاءات.

د. زيادة درجة التدخل الحكومي:

تطالب قوانين وتشريعات العمل المعاصرة في غالبية الدول الإدارة في مختلف المؤسسات باستقطاب أفضل العناصر المؤهلة لشغل الوظائف بدون النظر إلى اللون أو النوع أو أي أداة تمييزية أخرى.

واستخدم مصطلح إدارة المواهب لأول مرة من قبل ماكينزي *Mckinsey* في عام ١٩٩٧م في مقال نشره في العام نفسه تحت عنوان " الحرب من أجل المواهب" ثم استخدم المصطلح بعد ذلك من قبل العديد من المؤسسات، حيث اكتشفت أن مواهب ومهارات العاملين فيها يجب العناية بها ومن ثم سارعت العديد من المؤسسات إلى التخطيط لمواردها البشرية ومواهبها (Edward, 2009, p. 4).

يشير (Storey, 2007, p. 19) إلى أن مفهوم إدارة المواهب ذو معاني متعددة لارتباطه بتنوع مصادر العاملين وبشكل عام فإن عمليات التعيين والتطوير والمكافأة والاحتفاظ هي مراحل خط الموهبة. وهناك اتفاق على أن إدارة المواهب هي تنفيذ إستراتيجيات متكاملة أو أنظمة مصممة لتحسين عمليات توظيف وتطوير الأشخاص والاحتفاظ بذوي المهارات المطلوبة والاستعداد لتلبية الاحتياجات التنظيمية الحالية والمستقبلية (سعد العنزي، عامر العطوي، علي العابدي، ٢٠١١م، ص ٢٨).

لذلك يعرف (أحمد صالح وعلى السوداني، ٢٠١٠م، ص ١٢) لإدارة المواهب فهي عبارة عن مجموعة من العمليات التي تسعى لصياغة إستراتيجية تركز على تخطيط حاجة

المنظمة الآتية والمستقبلية من الموهوبين والعمل على استقطابهم من جهة وتشخيص مستوى وجودة المواهب المتوفرة في المنظمة حالياً، وفي جميع مستوياتها التنظيمية لتطوير وإثراء معارفها باعتماد معايير موضوعية وبرامج تطويرية مستدامة من جهة أخرى والعمل على المحافظة على الموهوبين واستبقائهم من خلال توفير الظروف الملائمة لهم والحوافز المشجعة لإسنادهم وإدارة مساهمهم الوظيفي. وتُعرف بأنها: "إستراتيجية متكاملة لتوفير قوة العمل المثلى للمؤسسة من خلال التنبؤ بمدى الحاجة إلى العاملين واستقطاب المواهب والكفاءات وتحسين عملية توظيف العاملين الجدد وتطوير ذوى المهارات المطلوبة والاحتفاظ بهم؛ لتلبية الاحتياجات الحالية والمستقبلية للمؤسسة لتحقيق الأهداف" (أشرف محمود وعوض الله سليمان، ٢٠١٣م، ص ٢٨).

يتضح مما سبق أن مصطلح إدارة المواهب فكر نشأ وتطور عن إدارة الموارد البشرية وهو عملية متكاملة تشمل استقطاب الأفراد ذوي الأداء المتميز ومن ثم دعمهم وتطويرهم من أجل استبقائهم والاستفادة من موهبتهم ضمن خطط واضحة تسعى لتحقيق أهداف المنظمة.

٤. الاختلافات بين إدارة الموارد البشرية وإدارة المواهب البشرية؛

لا يزال الكثير يخلط بين إدارة الموارد البشرية وإدارة المواهب ومن المهم جداً أن يندمج نظام إدارة المواهب مع كل جوانب إدارة الموارد البشرية. وهناك تداخل واضح بين إدارة المواهب والتعيين والتطوير والتنوع وحفظ مسارات تخطيط التعاقب الوظيفي ولكن هناك فرق واحد مهم وهو نشوء الاختلاف بين إدارة الموارد البشرية التكتيكية وإدارة المواهب الإستراتيجية فنشاطات إدارة الموارد البشرية هي إدارة عامة، بينما إدارة المواهب هي عملية متواصلة توصل الموارد البشرية المثلى إلى مكان العمل الحقيقي (سعد العنزي، عامر العطوي وعلي العابدي، ٢٠١١م، ص ١٠٠).

يشير Aston & Morton (2005, p.30) أن أدبيات إدارة المواهب بينت أن هناك خلاف وانتقادات حول الحدود المفاهيمية للموضوع وعلى الرغم من هذه الانتقادات نجد في الواقع أنه ليس هناك تعريف ثابت أو موحد لإدارة المواهب المؤسسية. وفي الكثير من الأدبيات والدراسات السابقة يستبدل تسمية إدارة الموارد البشرية بإدارة المواهب وهناك من يشدد على تطوير الكفاءات والمواهب التي تركز على "إسقاط احتياجات للعاملين من خلال المواقف" (Lewis & Heckman, 2006, p. 140).

إن عملية استقطاب الشخص المميز الذي يمتلك الموهبة هي خطوة أولية أساسية في بناء رأس المال البشري في المنظمات وذلك من أجل ملائمة قدرتهم الكامنة لكي تحقق المساهمة التضامنية فيما بين العاملين بالمنظمات الناجحة *Dess & Lumpkin, 2003, p. (19)*.

تشير الدراسات الحديثة إلى أهمية الاستثمار في العنصر البشري من خلال العاملين والإدارة على السواء لمساهماتهم الفعالة في تحقيق الميزة التنافسية للمنظمات فهم يمثلون قوة فكرية ومعرفية تساعد في إدارة وتشغيل المنظمات فعلى المنظمات أن تحافظ وبشدة على ما تمتلكه من أهم الأصول ألا وهو رأس المال المعرفي والمتمثل بالموارد البشري فقد أصبحت المنظمات اليوم بحاجة إلى استخدام طاقات المورد البشري الإبداعية واستثمار مواهبهم وعدم الاكتفاء بقدراتهم الطبيعية (اتحاد الخبراء والاستشاريون الدوليون، ٢٠٠٤م، ص ٥).

٥. تربية الموهوبين في دولة الكويت؛

كان لدولة الكويت دور فعال في رفع درجة الوعي المجتمعي بحاجات الموهوبين والمتفوقين، وعقدت العديد من المؤتمرات وكان للجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية دور كبير في استقطاب العديد من دول العالم للاستفادة من خبراتها في هذا المجال.

وتسهم جامعة الكويت من خلال دعمها للأنشطة الثقافية لإبراز دور الموهوبين المبدعين في مجالات العمل كافة وتقييم الدورات التدريبية، كما أن مؤسسة الكويت للتقدم العلمي لها دور فعال في خدمة هذه الفئة، فهي ترصد الجوائز السنوية للمبدعين من الشباب في المجالات العلمية والأدبية (إيلي السبعان، ٢٠٠٥م، ص ١٢).

بدأ تنفيذ مشروع رعاية المتفوقين في العام الدراسي ١٩٨٦. ١٩٨٧م بعد صدور القرار الوزاري رقم ١٣٥ لسنة ١٩٨٦م بتحديد الجهات المختصة لوضع نظم رعاية المتفوقين وبناء على هذا القرار أنشئ مجلس لإدارة المشروع تابع للوزير وتحت إشرافه المباشر ويمكن تخيص أهم منجزاته فيما يلي (سعيد العزة، ٢٠٠٢م، ص ٣٧٠):

- الكشف سنوياً عن الأطفال المتفوقين في المرحلة الابتدائية.
- حصر المتفوقين تحصيلاً.
- إجراء اختبارات الذكاء الجمعية و الفردية عليهم .
- المتابعة السنوية للتلاميذ المتفوقين في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة عن طريق.

■ إعداد أنشطة إثرائية في اللغة العربية والرياضيات تقدم للتلاميذ المتفوقين.

وفي العام الدراسي ١٩٨٩. ١٩٩٠م تم البدء في تجربة برنامج إثرائي للتلاميذ المتفوقين في الصف الثالث والرابع الابتدائي حيث أفتتح مركزان للمتفوقين والموهوبين أحدهما للبنين الثاني للبنات وكانت الدراسة فيهما مسائية يومين في الأسبوع وقد اشترك في هذين المركزين عينات من التلاميذ المتفوقين في المناطق التعليمية الخمس وبدأت الدراسة فيها في الصف الثاني من العام الدراسي واستمرت شهرين وبنهاية العام الدراسي ١٩٩٤. ١٩٩٥م تم اختيار مجموعة من مدرسي المرحلة المتوسطة بهدف تدريبهم على طرق تدريس المتفوقين وبعدها أقيمت دورة تدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية بغرض تدريبهم على كيفية التعامل مع الطلبة المتفوقين كما تم إنشاء دورة أخرى لمدرسي المرحلة المتوسطة لتدريبهم على تدريس الأنشطة الاثرائية للطلبة المتفوقين في المرحلة المتوسطة.

وتمثلت تربية الموهوبين في الكويت في نوعين من البرامج كالتالي (يوسف قطامي، ٢٠١٥م، ص ٤٢٠):

■ البرنامج الإثرائي المسائي ويقدم للطلاب الموهوبين في الصفوف (من الخامس إلى الثامن) حيث يلتحق الطلاب في المدارس الحكومية في الفترة المسائية وبواقع ثلاث حصص مسائية في اليوم الواحد.

■ برنامج صفوف خاصة في المرحلة الثانوية وينفذ كبرنامج في مدرستين حكوميتين أحدهما للذكور والأخرى للإناث ويجمع الطلاب في صفوف خاصة داخل المدرسة الحكومية في أوقات الدوام الرسمي ويقدم البرنامج منهج وزارة التربية والتعليم للصفوف (من التاسع إلى الحادي عشر)، هذا بالإضافة إلى مادة تحت مسمى الإبداع.

٦. أهمية إدارة المواهب البشرية في المؤسسات:

عندما تلبي أي منظمة حاجات الموهوبين وتنمي قدراتهم سوف يظهر الإنتاج الإبداعي والابتكار والذي سيؤدي حتماً إلى مخرجات تميز هذه المنظمة عن غيرها. وتظهر أهمية إدارة الموهوبين من حيث ما يلي (Meyer, 2005, p. 2):

أ. التكاليف:

تكاليف الحاجة إلى استبدال شخص من ذوي المهارات النادرة والمواهب كبيرة لأنها ليست متاحة بحرية في السوق هذا يعني أن هناك حاجة للوكالات أو المستشارين من أجل البحث للعثور على مثل هذه المواهب.

ب. المخاطرة:

على الرغم من محاولات ممارسة اختيار العاملين بفعالية لكن هناك دائماً خطر أن العاملين الجدد لن يقوموا بتنفيذها كما هو متوقع منهم ما لم يمتلكوا مواهب تمنحهم بذلك.

ج. خدمة العملاء وتكاليف الفرصة البديلة:

يشعر العملاء بالثقة والارتياح عند وجود المواهب داخل المنظمة.

وحدد (محمد الحميدي والهادي الطيب، ٢٠١١م، ص ٦) أهمية إدارة المواهب فيما يلي:

■ التركيز على المناصب والمراكز الوظيفية الحرجة ذات الأهمية الإستراتيجية.

■ تحديد أسماء البدلاء للمناصب الحرجة واستكشاف الطاقات الكامنة.

■ تكوين أوعية مواهب لكل مستوى تنظيمي في المؤسسة.

■ تحديد واضح للاستعداد الموهبي.

■ تفادي اضطراب العمل بسبب الرحيل المفاجئ لشاغلي المناصب الحرجة.

■ المحافظة على المواهب وضمان مساهمتها الإيجابية لخدمة المنظمة.

٧. تصنيف المواهب داخل المنظمة:

يري الكثيرون أنه من الصعب تصنيف الموهوبين حسب نظام تصنيف بسيط حيث تختلف الموهبة التي يتمتع بها الموهوبون من شخص لآخر. ويمكن تصنيف المواهب في داخل أي منظمة إلى أربعة أصناف وذلك حسب مستوى المسؤولية لكل صنف منها (Osinga, 2009, p. 5)

أ. مواهب القيادة: (Leadership Talent)

هذه الفئة في قمة هرم تصنيف المواهب وهم القادة الموهوبون الذين يتمتعون بالمسؤولية في وضع وإعداد وتوصيل وتنفيذ الإستراتيجية على مستوى المنظمة.

ب. المواهب الأساسية: (Key Talent)

هذه الفئة عادة ما تمثل نسبة ٢. ٥ % من الأفراد الموظفين الذين ينتشرون في التسلسل الهرمي للتصنيف ولديهم القدرة على تحمل المسؤولية والأفراد ضمن هذا النوع يكونوا

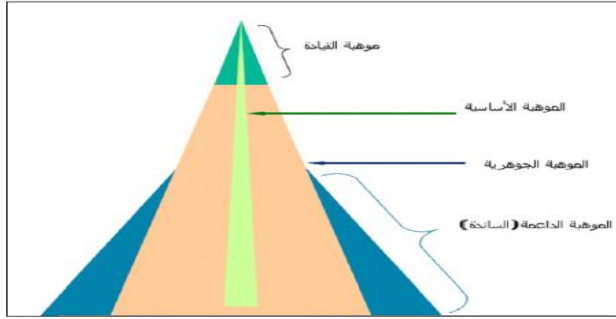
في منافسة قوية ويمكن اعتبار هذا النوع من المواهب مهمة جداً للمنظمة نظراً لما يتمتع به من قدرات وما يمتلكه الأفراد من رؤية وتصور للمستقبل.

ج. المواهب الجوهرية: (Core Talent)

أفراد هذه الفئة ينجزون الأعمال الأساسية، وتنفيذ ما هو مهم في المدى القصير ٦. ١٢ (شهر) من دون التركيز على المستقبل، ويشكلون القوة العظمى ضمن العمل وهم موظفو الإنتاج المسؤولين عن التسليم.

د. المواهب الداعمة: (Support Talent)

وفيها الأنشطة تنفذ من خلال دعم المواهب الداعمة للأعمال غير الأساسية وكثيراً ما تكون هذه الأنشطة على سبيل المثال الأنشطة الإدارية التي قد تصلح للأتمتة، ومهارات الأفراد العاملين داخل هذه المجموعة من المواهب متوافرة بسهولة ويمكن تغييرها في غضون أسابيع. والشكل رقم (١) التالي يوضح ذلك.



شكل رقم (١)

تصنيف المواهب داخل المنظمة

المصدر (Osinga, 2009, p. 4)

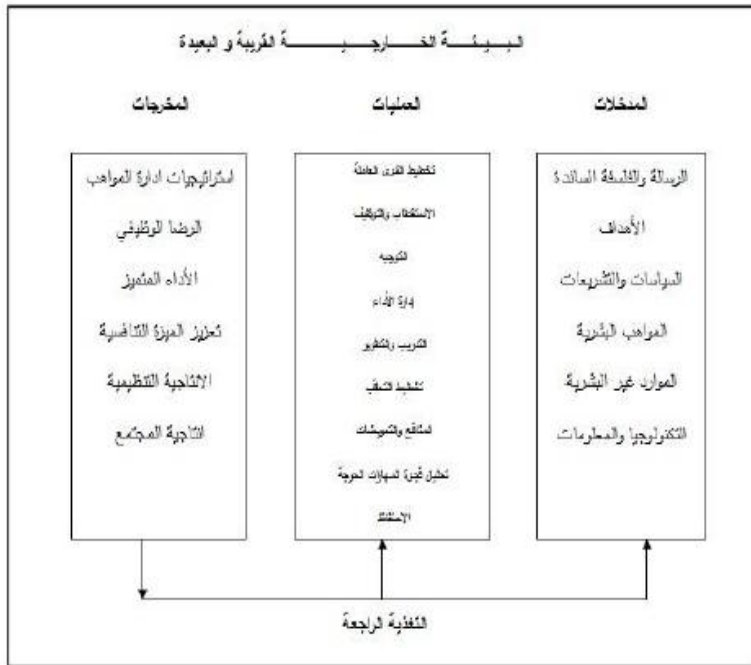
يتضح من الشكل رقم (١) السابق، أن إدارة المواهب المؤسسية داخل المنظمة تصنف إلى أربعة أصناف تتأثر فيما بينها وأن قمة هرم إدارة المواهب هي موهبة القيادة والتأثير في الموهوبين، وأدناها الموهبة الساندة أو التي تدعم بقية المواهب.

٨. نظام إدارة المواهب:

إن أي نظام هو عبارة عن مجموعة من وظائف فرعية تتفاعل فيما بينها وتستمد طاقتها من البيئة الخارجية لتحقيق أهداف مشتركة.

ويرى (عبدالباري درة وزهير الصباغ، ٢٠٠٨م، ص ٦٦) أن أي نظام يتكون داخل المنظمة بشكل عام من عناصر تتمثل فيما يلي:

- **مُدخلات (Input):** وتكون على شكل عناصر بشرية والأموال والطاقة التي ترد من البيئة الخارجية.
 - **عمليات: (Processes)** وهي تفاعلات تتم داخل النظام.
 - **مخرجات: (Outputs)** وتكون على شكل منتجات أو خدمات أو معلومات تصب في البيئة.
 - **تغذية راجعة: (Feedback)** وهي نوع من المعلومات تشكل نوعاً من الرقابة والضبط تصل بين المخرجات من جهة والعمليات والمُدخلات من جهة أخرى.
- يتكون نظام إدارة المواهب من عدة عناصر تهدف إلى تحقيق أهداف المنظمة التي تتبنى مثل هذا النظام. ويمكن تعريف نظام إدارة المواهب بأنه مجموعة من الإجراءات والعمليات التي تترجم إستراتيجية المنظمة وعقيدتها إلى برامج تشغيلية وتطبيقية للوصول إلى التميز في المنظمة. (Berger, 2004, p. 6) والشكل رقم (٢) التالي يوضح ذلك.



شكل رقم (٢) نظام إدارة المواهب

المصدر: (عبدالباري درة، زهير الصباغ، ٢٠٠٨، ص ٦٨ - بتصرف من الباحث)
يتضح من الشكل رقم (٢) السابق، أن نظام إدارة المواهب المؤسسية يتكون من أربعة عناصر يمكن توضيحها فيما يلي:

أ. مدخلات إدارة المواهب:

تتمثل مدخلات نظام إدارة المواهب البشرية في عدة مكونات وهي كالتالي: (Schweyer, 2004, p. 5)؛ (عبدالباري درة وزهير الصباغ، ٢٠٠٨م، ص ٧٠):

١. الرسالة والفلسفة السائدة في المنظمة:

تمثل الرسالة الوظيفية الأساسية والمهمة للمنظمة أما الفلسفة تعبر عن التوجه العام للمنظمة ونوع الخدمة والجودة التي تقدم للجمهور وتعطي تصور عن أهداف التنظيم وقيمه ومعاييرها. وفي هذا النظام تضع المنظمة رسالتها وقيمها التي تركز على توظيف القدرات البشرية الخاصة والتركيز على الموهوبين وتكون فلسفتها الاهتمام بهم ورعايتهم.

٢. الأهداف:

وهي تترجم رسالة المنظمة إلى غايات توجه إلى أنشطة محددة على المدى القريب والبعيد. ويجب أن تشير الأهداف إلى:

- تحديد الموهبة لملء شواغر المناصب العالية في المنظمة وتحديد الحاجات القيادية المستقبلية.
- تطوير خاص للكفاءات لضمان إعداد الموهبة للاستعداد للأدوار المستقبلية في المنظمة.
- الاحتفاظ بالمواهب الأساسية داخل المنظمة.
- التنوع المتزايد ضمن المواهب الرئيسة بالمنظمة.
- خفض التكاليف العالية من خلال استقطاب المواهب.
- تطوير أكثر للوظائف وخبرات العمل اللازمة في المنظمة لزيادة عرض المعرفة والخبرات.

٣. السياسات والتشريعات:

هي مبادئ أو مجموعة مبادئ تدعمها قواعد عمل تساعد جميعها على تحقيق أهداف المنظمة بنجاح.

١. المواهب البشرية:

يبدأ هذا النظام بالتفكير بالعنصر البشري على أنه استثمار يضيف قيمة وليس تكلفة لذلك يعتبر تكاملي لدعم قيمة العنصر البشري في المنظمة فالعاملون الموهوبون في المنظمة هم المورد الأساسي الذي يعتمد عليه نجاح المنظمة وهو جوهر نظام إدارة المواهب في المنظمة.

٢. الموارد غير البشرية:

وتشمل المباني والأدوات ورأس المال والأجهزة والتسهيلات المختلفة.

٣. التكنولوجيا والمعلومات:

تعتبر التكنولوجيا عاملاً أساسياً في نجاح أو فشل أي منظمة أعمال اليوم.

ب. عمليات إدارة المواهب:

تعددت النماذج التي تناولت عملية إدارة المواهب هناك دراسات أشارت إلى نموذج يتكون من أربع خطوات وهي: تحديد استراتيجيات متطلبات الموهبة تقييم الأفراد عن طريق الكفاءات المطلوبة تنمية وتطوير قدرات الأفراد الاحتفاظ بالموهوبين (Dowell & Silzer, 2010, p. 89).

وتوصل الباحث إلى توضيح مكونات وأجزاء عملية إدارة المواهب، والشكل رقم (٣)

يوضح ذلك.



شكل رقم (٣) مكونات عملية إدارة المواهب

- **تخطيط القوى العاملة: (Workforce Planning)** ويقصد بذلك مراعاة إنشاء خطط القوى العاملة والتوظيف والجذب مع تكامل خطط العمل وتخصيص ميزانيات التعويضات. ويتم ذلك عن طريق تحديد مدى احتياج المنظمة للمواهب ووضع الأهداف بوضوح (Bersin, 2006, p. 3).
- **الاستقطاب والتوظيف: (Recruiting and Staffing)** أن المدير يرتاح لاختيار الموظفين الذين يشبهونه في الطباع وفي أسلوب العمل لكن القواعد العلمية والعملية لاختيار الموظفين الموهوبين تختلف باختلاف المنظمات وطبيعة عملها فهذه عدة نصائح يقدمها الخبراء والمختصين للمدير لمساعدته في كيفية اختيار الموظفين الموهوبين (عبدالرحمن تيشوري، ٢٠٠٦م، ص ١١٥):
 - . لا تختار موظفك على شاكلتك بل عين الموظفين الذين لا تشعر بالراحة معهم واختر من المرشحين من ينتقد نظام العمل بشركتك.
 - . اختر الموظفين الذي يفضلون العمل طبقاً لأسلوبهم الشخصي وليس طبقاً لنظام العمل المستقر بالمؤسسة.
 - . اختر الموظفين الذين يدافعون عن آرائهم بقوة ويعترفون بأخطائهم بسهولة.
 - . توظيف الموظف الموهوب وان كنت تظن أنك لا تحتاجه الآن لأنك بذلك تحرم منافسك منى توظيفه.
- **التوجيه: (On boarding)** هناك أربع مستويات للتوجيه ويطلق عليها (4Cs) لكيفية دمج العاملين الجدد بالمنظمة وهي كالتالي (Bauer, 2010, p. 2):
 - الإمتثال: هو أدنى مستوى للموظفين ويشمل التعليم الأساسي والقواعد القانونية المرتبطة بالسياسات واللوائح.
 - التوضيح: يشير إلى ضمان أن الموظفين يفهمون أعمالهم الجديدة وكل التوقعات ذات الصلة.
 - الثقافة: وهي مستوى واسع يشمل منح الموظفين الشعور وفهم كل من القواعد التنظيمية على حد سواء الرسمية وغير الرسمية.

• الاتصال: يشير إلى العلاقات الحيوية بين الأشخاص وشبكات المعلومات التي يجب أن توضع بين الموظفين الجدد.

■ إدارة الأداء: (*Performance Management*) إن النجاح في المهمة الحالية ليست ضمان أن الفرد سوف يؤدي بشكل جيد في المستقبل على وظيفة في أعلى مستوى المسؤولية مع توقعات العمل المختلفة ولتكون هذه الخطوة فعالة في نظام إدارة المواهب يجب أن يكون تقييم العاملين استناداً إلى النتائج التي تحقق الإنتاجية الحالية وعلى الكفاءات والسلوكيات التي تظهر (Rothwell, 2008, p. 6).

■ التدريب والتطوير: (*Training and Development*) يهتم الموهوب بتطوير نفسه داخل المنظمة من خلال تحسين أدائه والتطلع إلى المستقبل الذي يطمح إليه بالإضافة إلى ما إذا كانت هناك مهارات فنية وسلوكية أو تحفيزية تتطلب التنمية وغالباً تعتمد المنظمة على الموهوبين من أجل تدريب باقي كوادرها وذلك لخبراتهم التي تفوق الآخرين وقدرتهم على حل المشكلات وتبني الأفكار والحلول المتميزة مما يجعل منهم استثماراً لبرامج التدريب المكلفة.

■ تخطيط التعاقب: (*Succession Planning*) تسعى المنظمات للتطوير والتغيير المستمر وهذا يحتاج إلى تغير للأفراد في مواقع جديدة يعتبر تخطيط التعاقب وظيفة مهمة تمكن المديرين والأفراد لتمييز المرشحين الصحيحين في الوظائف ويجب أن تتوافق مع خطط العمل لفهم ومطابقة الاحتياجات (Bersin, 2006, p. 4).

■ التعويضات والمنافع: (*Compensation and Benefits*) تحاول بعض المنظمات التمييز بين العاملين عن طريق تقسيمهم إلى قطاعات وتقتصر نظام مكافأة مختلف لكل من القطاعات المختلفة أو عن طريق استخدام التدرج في تقييم الأداء (Hatun, 2010, p. 103).

■ تحليل فجوة المهارات الحرجة: (*Critical Skills Gap Analysis*) وهي تلك المهارات التي يمتلكها مجموعة صغيرة من الأفراد الذين يقودون حصص غير متناسبة من أداء الأعمال في شركاتهم وتوليد قيمة أكبر من المتوسط لعملائها والمساهمين، فالأعمال الهامة تواجه أعداد كبيرة من السكان الذين تقاعدوا وكيف تحدد الإدارة الأدوار

والأفراد والكفاءات التي تغادر؟ وماذا يجب أن تفعل لملء هذه الثغرات؟ وكل هذا يسمى بإدارة المواهب الحرجة (Bersin, 2006, p. 4).

■ **الاحتفاظ: (Retention)** إن الاحتفاظ بالموظف الموهوب أمر تواجهه العديد من العقبات أهم تلك العقبات رغبة الموظف في تطوير ذاته فيبحث عن فرصة عمل أفضل في مكان أكبر. لذلك تكمن المشكلة في إمكانية المنظمة إنشاء بيئة عمل تجعل المتميزين يرغبون في البقاء وتجعل الآخرين يحلمون بالعمل فيها (وينجلد بارب، ٢٠٠٣م، ص ١١).

يتضح مما سبق أن عملية الاحتفاظ بالموهوبين تأتي متوازية لجميع الخطوات السابقة في عملية إدارة المواهب وتأتي جميعها مكملية لبعضها البعض فهو يشمل حزمة التعويضات والمنافع والتدريب.

وهناك فوائد عدة يمكن الحصول عليها من خلال الاحتفاظ بالموهوبين لأطول فترة ممكنة من هذه الفوائد (سلطان كرمالي، ٢٠٠٥م، ص ١٢٥):

- عملية استقطاب أفراد جدد عملية باهظة التكاليف مع صعوبة اكتشافهم إن كانوا متميزين.
- الرغبة في إدانة الاستثمار من كفاءة العنصر البشري والاستفادة من عوائد مثل هذه العقول.
- معدل دوران الأفراد يؤثر في معنويات الفريق.
- تتعرض العلاقات مع العملاء إلى الضرر إذا كان هناك معدل دوران مرتفع.
- زيادة معدل دوران الموهوبين يخفض معدل تطوير الإنتاج والإبداع.
- بالإضافة إلى ذلك الاحتفاظ بالموهوبين يحرم المنافسين من الوصول إليهم بالتالي اجتذابهم والاستفادة منهم.

وفي ضوء ما سبق يتضح أن هذه مجمل عمليات إدارة المواهب تتفاعل مع بعضها البعض ومع البيئة الداخلية في التنظيم المؤسسي والبيئة المحلية أو الخارجية مما ينتج عنها مخرجات بطريقة معينة تعتبر خلاصة هذا النظام.

ج. مخرجات إدارة المواهب:

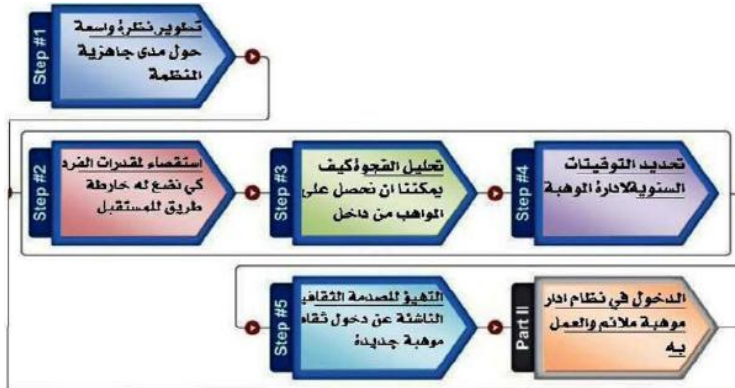
تمثل المخرجات مجموعة الحصائل والنتائج التي يضخها النظام في البيئة الخارجية نتيجة لما يتم فيه من تفاعلات وعمليات وتتمثل مخرجات نظام إدارة المواهب في الاستراتيجيات والسياسات والقرارات وأن الاستراتيجيات تمثل تصوراً عاماً لإدارة المواهب يرتبط بتحديد الأهداف العامة وقراراتها وسياساتها (عبدالباري درة وزهير الصباغ، ٢٠٠٨م، ص ٧٤)، وتتمثل أهم مخرجاتها في:

١. استراتيجيات إدارة المواهب:

تعرف إستراتيجية إدارة المواهب على أنها: "مجموعة من النشاطات والعمليات التي تتضمن التحديد المنظم للمناصب الأساسية التي تساهم بشكل تفاضلي في تحقيق الميزة التنافسية المستدامة للمنظمة وتطوير خزين المواهب ذو الإمكانية العالية والأداء العالي لمثل هذه الأدوار والمناصب وتطوير هندسة متميزة لإدارة المورد البشري لتسهيل شغل هذه المواقع مع أصحاب المناصب المؤهلين ولضمان التزامهم المستمر إلى المنظمة" ويضح من هذا التعريف يتضمن ثلاث جوانب كالتالي (سعد العنزي، عامر العطوي، علي العابدي، ٢٠١١م، ص ٩٨):

- تحديد المواقع الوظيفية الحاسمة في تحقيق الميزة التنافسية المستدامة للمنظمة.
- تطوير خزين المواهب لمثل هذه المواقع.
- تطوير ممارسات متميزة للمحافظة على خزين المواهب وتحقيق التلاؤم ما بينهم وبين الأهداف التي تسعى المنظمة لتحقيقها بغية كسب التزامهم وولائهم للمنظمة.

ويمكن توضيح خطوات بناء إستراتيجية إدارة المواهب الناجحة كما بالشكل رقم (٤).



شكل رقم (٤)

إستراتيجية بناء إدارة المواهب الناجحة

المصدر: (سعد العنزي، عامر العطوي، علي العابدي، ٢٠١١م، ص ٩٨).

يتضح من الشكل رقم (٤) السابق، أن هناك عدة خطوات تمر بها إستراتيجية إدارة المواهب الناجحة.

- الخطوة الأولى: هي وضع المشاريع وإعادة النظر بها.
- الخطوة الثانية: وهي خارطة الطريق إلى المستقبل.
- الخطوة الثالثة: هي تحليل الفجوة، كيف ننتقل من هنا إلى هناك.
- الخطوة الرابعة: تحديد وقت إدارة المواهب السنوي.
- الخطوة الخامسة: هي ثقافة وإدارة التغيير.

وفي ضوء ما سبق يتضح أن إدارة المواهب تستخدم الاستراتيجيات لتعاملها مع البيئة الخارجية والتي هي عبارة عن برامج عمل عامة في المنظمة وتحديد للأهداف العامة واختيار لطرق العمل وتخصيص الموارد الضرورية لتحقيق تلك الأهداف.

الرضا الوظيفي؛

الرضا الوظيفي هو أحد أهم مخرجات نظام إدارة المواهب وهو عبارة عن إشباع حاجات الفرد المادية والمعنوية من خلال العمل ويعتبر الرضا هو الاتجاه الإيجابي الذي يحمله الفرد نحو عمله وهو انعكاس لمدى الإشباع الذي يستمد من هذا العمل وبذلك فهو يشير إلى الحالة النفسية التي يشعر بها الفرد نحو عمله وأثر هذا الشعور النفسي بالارتياح على أداء الإنسان وولائه وانتمائه للمنظمة التي يعمل بها وقد دلت كثير من الدراسات على وجود علاقة جدلية بين الرضا عن العمل ومستوى تطور المنظمة وتقدمها.

وهناك عدة عوامل تؤثر على تحقيق الرضا الوظيفي للأفراد الموهوبين داخل المنظمة منها عوامل خاصة بشخصياتهم وحاجاتهم وعوامل تتعلق بالوظيفة نفسها كوضوح المحتوى الوظيفي وتلائم متطلبات الوظيفة مع مواهبهم ووجود الإثراء الوظيفي حيث يظهر فيها الموهوبين قدراتهم وإمكاناتهم وخبراتهم. بالإضافة للعوامل المتعلقة بالعوامل التنظيمية وتشمل الأنظمة والإجراءات والرواتب والحوافز المادية والمعنوية ونوع القيادة وأساليب اتخاذ القرارات والإشراف والرقابة والعلاقات بين الزملاء وعلاقة كل ذلك ببيئة وظروف ونوع العمل.

الأداء المتميز على مستوى المنظمة؛

الأداء المتميز يعتبر من مخرجات نظام إدارة المواهب حيث يسمح هذا العنصر بإطلاق طاقات الموهوبين الإبداعية وقدراتهم الفكرية وخبراتهم ومعارفهم فيما يعود على المنظمة بأفضل النتائج. ومن ثم تتحقق فرص إدارة التميز إذا نجحت الإدارة في خلق بيئة تنظيمية محابية لاستقطاب ومشاركة العاملين وتنمية قيم ومفاهيم مشتركة بينهم قائمة على الثقة وتكامل الأهداف.

١. الإنتاجية التنظيمية:

تعني مخرجات نظام إدارة المواهب بالإنتاجية التنظيمية باعتبارها معياراً لحسن تجميع واستخدام موارد التنظيم بما يساعد على تطوير نتائج معينة باعتبارها معياراً للوصول إلى أعلى مستوى من الأداء باستخدام أقل ما يمكن من الموارد ويمكن قياسها فعلياً من خلال المعادلة التالية: (المخرجات/العمل) (عبد الباري درة، ٢٠٠٤م، ص ٣٥). وتتحقق الإنتاجية التنظيمية من خلال عدة مداخل كما يلي (عبد الباري درة وزهير الصباغ، ٢٠٠٨م، ص ٧٨).

- تزويد المنظمة بالكفاءات والموهوبين ذوي الرغبة القوية في العمل.
- حسن الاستفادة من استغلال المواهب البشرية وتوجيه جهودهم نحو الفعالية والكفاءة.
- توفير المناخ الصحي والظروف الملائمة التي تتيح لإبراز مواهب العاملين وإتاحة الفرصة لتحقيق ذواتهم.
- حسن فهم البيئة الخارجية بفرصها وقيودها ومحاولة التكيف معها والتأثير فيها.

■ التغذية الراجعة:

وهي معلومات تحمل رسائل وإرشادات معينة إلى ذوي العلاقة توضح لهم كيفية سير النظام ومدى تطابق إنجازاته مع المخطط والتغذية الراجعة تربط بين المخرجات والعمليات والمُدخلات، ولكي تظل إدارة المواهب حيوية فعالة لا بد لها من تقديم مخرجات مرغوب فيها داخل البيئة المعنية كي تضمن الحصول على المدخلات المطلوبة. ويتم تحقيق ذلك عندما تمتلك نظاماً سليماً للتغذية الراجعة يساهم في تعديل وتصويب المدخلات أو العمليات أو كليهما معاً.

■ بيئة النظام:

لأي نظام بيئة داخلية تتم فيها مختلف العمليات والتفاعلات في النظام كما أن له بيئة خارجية يتفاعل معها تفاعلاً تبادلياً ويتأثر بها فالمنظمات تأخذ المدخلات من البيئة وتصدر

المخرجات للبيئة أيضاً. وعلى عناصر البيئة الداخلية ومكونات البيئة الخارجية وتفاعلها معاً تعتمد فاعلية النظام. ولا يمكن فهم النظام أو تحليل سلوكه إلا بدراسة البيئة التي ينتمي إليها (محمد الطائي، ليث العجيلي، يوسف الحكيم، مؤيد الفضل، ٢٠٠٩م، ص ٣٨).

■ البيئة الداخلية:

أما عن البيئة الداخلية فهي تشمل الخصائص العامة للمنظمة والخصائص الهيكلية وخصائص العاملين لديها ومستوى ثقافتهم كما تشمل خصائص العمل والموارد المادية (عبدالباري درة، زهير الصباغ، ٢٠٠٨م، ص ٨٠). ويجب أن تنتظر المنظمة لبيئتها الداخلية هل تستجيب بنية المنظمة للإستراتيجية التي تم اعتمادها ما المهارات والصفات العامة التي يمتلكها أفراد طاقمها؟ هل يمتلكون الخبرة والمهارات والموهبة والقدرات المطلوبة من أجل تحقيق الابتكار والإبداع الذي يحقق بدوره الأهداف المنظمة (سلطان كرماللي، ٢٠٠٥م، ص ٥٩).

■ البيئة الخارجية:

وهي تنقسم إلى نوعين البيئة الخارجية القريبة وتشمل الزبائن أو الجمهور، المزودون بالموارد، المنافسون، المنظمات ذات العلاقة، مستوى المعرفة ووضعها المتميز، والبيئة الخارجية البعيدة، وتشمل النظام الاقتصادي، النظام الإداري، النظام الحضاري والاجتماعي، النظام التكنولوجي، النظام التربوي، النظام السياسي والقانوني، النظام الديموغرافي أو السكاني، النظام الديني، ولا يمكن تعميم نوعية البيئة لأنها تتغير حسب مكان المنظمة، وطبيعة عملها، والثقافة السائدة في المجتمع (عبدالباري درة، زهير الصباغ، ٢٠٠٨م، ص ٨٣).

٩. طريقة إدارة الموهوبين:

تعد المواهب في المؤسسات بمثابة مصدر لقادة المستقبل ومن أجل هذا يتم رعاية الموهوبين وتطويرهم ودعمهم ومراقبتهم وتقديم النصح والمشورة لهم وتشجيعهم على تطوير مهاراتهم والتأكيد على أن تشمل إدارة الموهوبين ما يلي (كاي ثورن، آندي بيلانت، ٢٠٠٨م، ص ص ١٦٢. ١٦٧):

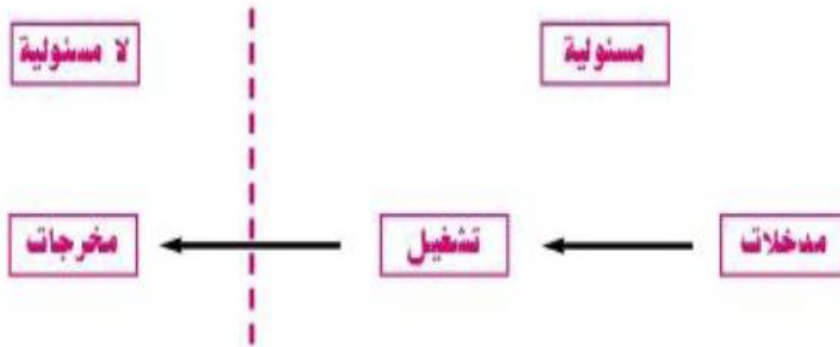
- أسلوب يحدد الأهداف والمهام ويمنح الصلاحيات وييسر الأمور ويملأ بالحماس.
- أسلوب توجيه غير رسمي بالإضافة إلى التوجيه الدقيق عن بعد الذي يسمح بالمناقشات وتقديم تقارير تقييمية إيجابية مع توفير الدعم المناسب.
- الثقة المتبادلة في العاملين الموهوبين وعدم الفضول ومنحهم السلطات الكاملة.
- إتاحة الفرص والدعم والتحدي وتقديم المخاطر وعدم فرض السيطرة على الموهوبين.
- الابتعاد عن البيروقراطية والمركزية والتدرج الوظيفي في الإدارة.

- تشكيل فرق عمل متعاونة وتتسم بالمرونة والعمل بروح الفريق.
- التنمية المستدامة للعاملين بالمؤسسة فيما بينهم.
- توفير الحرية للعاملين والتقليل من المراقبة المستمرة.
- تشجيع وتهيئة العاملين على التغيير وإتاحة الفرص للابتكار

١٠. الفرق بين نظام إدارة المواهب و نظام إدارة الأفراد العاديين:

من خلال توضيح الفرق بين إدارة المواهب وإدارة العاديين نجد أن هناك أسلوبين أساسيين فقط لهندسة العمليات التي يقوم بها الأفراد وهما كالتالي (نسليم الصمادي، ٢٠٠٢م، ص ٦):

أ. أسلوب السيطرة على المدخلات والتشغيل: وفيه لا تتم محاسبة الأفراد على نتائج العمليات بل تقتصر المحاسبة على المقادير المستخدمة من المدخلات وعلى أسلوب التشغيل نفسه فتخطط جميع إجراءات وخطوات العمل بشكل لا يدع مجالاً لأي تغيير أو ابتكار وفي هذه الحالة تتحمل الإدارة العليا مسؤولية السيطرة على المدخلات والتشغيل ولكنها تتخفى في المقابل عن السيطرة على المخرجات وتتقبل النتائج مهما كانت وهو ما يعرف بنظام إدارة العاديين والشكل رقم (٥) يوضح ذلك.

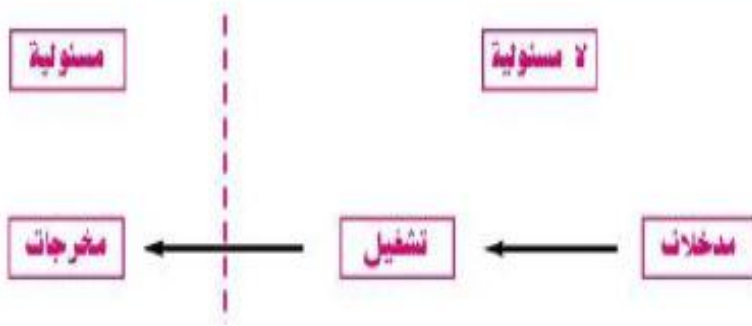


شكل رقم (٥)

هندسة عمليات إدارة العاديين

(المصدر: نسليم الصمادي، ٢٠٠٨م، ص ٦)

١. أسلوب المحاسبة على النتائج: فيه تتم محاسبة الأفراد على نتائج العمليات وحدها ولا تتم محاسبتهم على طريقة التشغيل أو المدخلات. فيترك تخطيط إجراءات وخطوات العمل للموظف دون تدخل مباشر من الإدارة. وهو ما يطلق عليه التمكين وفي هذه الحالة يتحمل الموظف المسؤولية عن المخرجات (النتائج) ولكنه لا يكون مسئولاً عن المدخلات أو التشغيل فالإدارة تتخلى عن السيطرة على المدخلات والتشغيل ولا تتخلى عن المحاسبة على النتائج (المخرجات) ويعرف بنظام إدارة المواهب، والشكل رقم (٦) يوضح ذلك.



شكل رقم (٦)

هندسة عمليات إدارة الموهوبين

(المصدر: نسيم الصمادي، ٢٠٠٨م، ص ٦)

ويوماً بعد يوم تتحول الإدارة إلى الأسلوب الثاني من هندسة العمليات فيزداد الاعتماد على الموظفين الموهوبين ويتم التركيز على النتائج مع حد أدنى من السيطرة على المدخلات وأسلوب التشغيل.

بالرغم من تأكيد كل المديرين على أهمية الموظفين الموهوبين إلا أن ما يثير الدهشة أن أغلب المديرين يتصرفون بشكل يبعد المواهب من شركاتهم إلى شركات منافسيهم فهم لا يأبهون لأسباب تسرب أفضل موظفيهم إلى شركات المنافسين بل إن كثيراً منهم قد يعمل على إقصاء المواهب ليس إلى خارج شركته فقط بل إلى خارج بلده أيضاً. هؤلاء المدبرون الذين لا يهتمون بإدارة المواهب إنما يهتمون باعتباريات أخرى مثل إدارة التكاليف وغيرها. وهم يتبنون المبادئ الخاطئة الآتية يلي (نسيم الصمادي، ٢٠٠٢م، ص ٢):

- أن البحث عن المواهب ليس من مسؤوليات الإدارة العليا بل يدخل في نطاق عمل إدارة الموارد البشرية وحدها.

- أن البحث عن الموظفين الموهوبين يجب أن يقتصر على الموظفين العاملين بالفعل داخل الشركة.
- أن الموظف الموهوب يجب أن يخضع لنفس المعايير التي يخضع لها الموظف غير الموهوب من ناحية الراتب والأداء وأنه لا يجب اتخاذ تميزه ذريعة لتمييزه عن بقية الموظفين العاديين أو الكسالى.
- أن التدريب والخبرة والمكافآت وحدها كفيلة بتحويل الموظفين العاديين إلى موظفين موهوبين.

إن أداء الموظفين الموهوبين ونتائجهم تفوق أداء الموظفين العاديين وبالتالي فإن إدارة الموهوبين أصعب من إدارة الأفراد العاديين ويرجع ذلك إلى الحالة النفسية والعصبية للموهوب، وإن لم يكن المدير كفوًا وقائدًا ناجحًا ولم تكن متطلبات العمل في المنظمة تستدعي وجود موظفين موهوبين ولم تكن بيئة العمل بحاجة للموهوبين فمن الأفضل الاعتماد على العاديين. لذلك يجب أن يتميز مدير الموهوبين بخصائص معينة من هذه الخصائص (رشا عرفة، ٢٠١٠م، ص ٣٥):

- . الثقافة: فالمواهب ثقافة تقوم على تبني عدد من المبادئ والأساليب.
- . الاختيار والتعيين: فالاختيار فن لا يجيده سوى القادة المحترفون الذين تمكنهم خبراتهم ومهاراتهم من الاختيار السليم للكوادر الفعالة القادرة على مواجهة التحديات وإنجاز المهمات.
- . التدريب: الموهوب في حاجة دائمة لإستراتيجية منظمة لقائمة المهام التي يتحتم عليه القيام بها، لكن المواهب لا يمكن الاسترشاد بها وحدها للقيام بذلك، فهذه وظيفة القائد الذي يسارع في تدريب الموظفين الموهوبين للعمل على صقل المواهب بالخبرة والممارسة في ضوء التخطيط والتقييم.
- . الاتصال: إدارة الموهوبين تحتاج من القادة التمتع بخبرة الاتصال وتوصيل الرسائل بفعالية.
- . المسؤولية: إدارة المواهب تحتتم على المسؤولين تولي مهام تقييم أداء الموظفين بنوع من المسؤولية.
- . الذكاء العاطفي: فالمواهب النابعة من الذكاء دائمة الحاجة إلى التنمية والتشجيع.

. إدارة الصراع. لا تكاد تخلو المؤسسات من الصراع والموهوبون هم الأكثر عرضة للوقوع في مثل هذه الصراعات.

. التخطيط: فالإدارة علم يحتاج للمزيد من التنظيم والتخطيط من خلال عدد من السياسات والإستراتيجيات الواضحة المعالم سواء بالنسبة للقائد أو أعضاء فريق العمل.

ثانياً: واقع إدارة المواهب المؤسسية في مدارس التعليم العام بدولة الكويت:دراسة ميدانية:

أ- أهداف الدراسة الميدانية:

تهدف الدراسة الميدانية إلى ما يلي:

- رصد واقع إدارة المواهب المؤسسية والميزة التنافسية بمدارس التعليم العام بالكويت.
- التعرف علي الفروق الدالة إحصائياً تعزى لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، عدد سنوات خبرة العمل، عدد الدورات التدريبية، المرحلة التعليمية، المنطقة التعليمية) للمعلمين.

ب- إجراءات الدراسة الميدانية:

تعرض الدراسة الحالية إجراءات الدراسة الميدانية على النحو التالي:

١.مجتمع وعينة الدراسة:

وتعرضها الدراسة على النحو التالي:

.مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع معلمي مدارس التعليم العام، وعددهم (٣١٠) مدرسة، بمناطق (الفروانية . العاصمة . الجهراء) التعليمية للعام الدراسي ٢٠١٥/٢٠١٦م، وجدول رقم (١) يوضح ذلك.

جدول رقم (١)

مكونات مدارس التعليم العام بمناطق (الفروانية . العاصمة . الجهراء) التعليمية

للعام الدراسي ٢٠١٥/٢٠١٦م

المنطقة التعليمية	مدارس المرحلة الابتدائية	مدارس	معلمين	مدارس المرحلة المتوسطة	مدارس	معلمين	مدارس المرحلة الثانوية	مدارس	معلمين
الفروانية	بنين	٢٥	٢١٢٤	بنين	١٧	١٣٩٧	بنين	١٢	٩٦٨
	بنات	٢٣	٢٢٨٥	بنات	١٨	١٧٦٨	بنات	١٥	١٤٠٧
	مجموع	٤٨	٤٤٠٩	مجموع	٣٥	٣١٦٥	مجموع	٢٧	٢٣٧٥
العاصمة	بنين	٢٢	١٥٨٥	بنين	١٥	١٢٤٩	بنين	١٢	١٠٩٤
	بنات	٢٢	١٥٨٠	بنات	١٧	١٤٠٦	بنات	١٣	١٢٠١
	مجموع	٤٤	٣١٦٥	مجموع	٣٢	٢٦٥٥	مجموع	٢٥	٢٢٩٥
الجهراء	بنين	٢٢	١٨٢٥	بنين	١٨	١٤٣٨	بنين	٨	٧٤٣
	بنات	٢٢	٢٠٠٧	بنات	١٨	١٦٨١	بنات	١١	١٠٧٣
	مجموع	٤٤	٣٨٥٩	مجموع	٣٦	٣١١٩	مجموع	١٩	١٨١٦
الإجمالي		١٣٦	١١٤٣٣	-	١٠٣	٨٩٣٩	-	٧١	٦٤٨٦
إجمالي عدد مدارس التعليم العام (ابتدائي . متوسط . ثانوي) بالمناطق الثلاث (الفروانية . العاصمة . الجهراء) = ٣١٠ مدرسة									
إجمالي عدد معلمي مدارس التعليم العام (ابتدائي . متوسط . ثانوي) بالمناطق الثلاث (الفروانية . العاصمة . الجهراء) = ٢٦٨٥٨ معلم									

يتضح من الجدول السابق، أن عدد مجتمع الدراسة بلغ (٢٦٨٥٨) معلماً يعملون بعدد (٣١٠) مدرسة، منهم (١٥١) مدرسة للبنين يعملون بها (١٢٤٢٣) معلماً و (١٥٩) مدرسة للبنات يعملن بها (١٤٤٣٥) معلمة، مما يوضح زيادة أعداد المعلمات بمدارس البنات بالمقارنة بأعداد المعلمين بمدارس البنين.

. عينة الدراسة وخصائصها :

تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة من إجمالي المعلمين بجميع مدارس التعليم العام بمناطق (الفروانية . العاصمة . الجهراء) بدولة الكويتن التعليمية للعام الدراسي ٢٠١٥/٢٠١٦م، وجدول (٢) يوضح ذلك.

جدول (٢)

العينة المختارة بمناطق (الفروانية . العاصمة . الجهراء) التعليمية

للعام الدراسي ٢٠١٥/٢٠١٦م

العينة من المعلمين	

المنطقة التعليمية	ذكور	إناث	مجموع
الفرعانية	٨٠	٦٦	١٤٦
العاصمة	٤٩	٤٠	٨٩
الجهراء	٩١	٧٦	١٦٧
إجمالي	٢٢٠	١٨٢	٤٠٢

يتضح من جدول (٢) السابق، ما يلي:

- عدد عينة الدراسة الحالية عينة ممثلة للمجتمع الأصلي، وتكونت من (٤٠٢) معلماً، بنسبه (١,٥ %).
- عدد العينة المختارة من الذكور بلغ (٢٢٠) معلماً بما نسبته (٥٥ %) من إجمالي عينة الدراسة، بينما بلغ عدد العينة من الإناث (١٨٢) معلمة بما نسبته (٤٥ %).
- عدد العينة المختارة من مدارس منطقة الفرعانية التعليمية بلغ (١٤٦) معلماً بنسبه (٣٦ %) من إجمالي عينة الدراسة، منهم (٨٠) من الذكور و (٦٦) من الإناث، وفي منطقة العاصمة التعليمية بلغ (٨٩) معلماً بنسبه (٢٢ %)، منهم (٤٩) من الذكور و (٤٠) من الإناث، بينما بلغ (١٦٧) معلماً نسبه (٤٢ %) بمنطقة الجهراء التعليمية، منهم (٩١) من الذكور و (٧٦) من الإناث.

٢. أداة الدراسة:

واستخدمت الدراسة الحالية الاستبانة، وشمل إعدادها ما يلي:

خطوات بناء أداة الدراسة:

واتبعت الدراسة الخطوات التالية:

الخطوة الأولى: تحديد محوري وأبعاد الاستبانة

تم تحديد محوري للاستبانة كالتالي:

المحور الأول: واقع تطبيق إدارة المواهب المؤسسية في مدارس التعليم العام بالكويت.

- التخطيط.
- التوظيف.
- التطوير.
- التحفيز.
- تقييم الأداء.

المحور الثاني: معوقات تحول دون تطبيق إدارة المواهب المؤسسية في مدارس التعليم العام بالكويت.

• معوقات داخلية.

• معوقات خارجية.

الخطوة الثانية: صياغة عبارات وتعليمات الاستبانة

لصياغة عبارات أداة الدراسة تم عمل الإجراءات التالية:

▪ مراجعة الدراسات السابقة والأدب النظري المرتبط بإدارة المواهب المؤسسية والميزة التنافسية.

▪ تتبّع الخطط والبرامج والنشرات والقرارات الوزارية.

▪ تم صياغة عبارات أداة الدراسة حسب ما يلي:

• مراعاة أن تخدم العبارات الأهداف المطلوب تحقيقها والتي تعمل علي تحقيق أهداف الدراسة.

• صياغة فقرات أداة الدراسة تحت كل مجال بحيث تكون واضحة ومفهومة وبحيث يستجيب المفحوص لكل عبارة من عبارات الاستبانة وفق تدرج (ليكرت) الثلاثي (موافق، محايد، غير أوافق) تقابله الدرجات (٣ - ٢ - ١).

تم صياغة تعليمات أداة الدراسة بغرض تعريف أفراد عينة الدراسة علي الهدف من أداة الدراسة، وتضمنت التأكيد علي كتابة البيانات الخاصة بمتغيرات الدراسة.

الخطوة الثالثة: إعداد الاستبانة في صورتها الأولية:

تم القيام بالإجراءات التالية:

▪ تعديل الاستبانة بشكل أولي حسب توجيهات لجنة الإشراف.

▪ وضع معياراً في ضوءه يستطيع قبول الاستبانة أو بعض فقراتها، وهو ضرورة حصول الاستبانة أو أي عبارة من عباراتها على نسبة موافقة لا تقل عن ٧٥ % من لجنة المحكمين.

وشمل القسم الأول للاستبانة على الآتي:

▪ المنطقة التعليمية: وترك للمستجيب حرية الكتابة.

▪ المرحلة التعليمية: وترك للمستجيب حرية الكتابة.

- المؤهل العلمي: وترك للمستجيب حرية الكتابة.
- الجنس: ويشمل مستويين هما (ذكر، أنثى).
- عدد سنوات خبرة العمل: وشمل ثلاثة مستويات هي (من ٥ سنوات إلى أقل من ١٥ سنة، من ١٥ سنة إلى أقل من ٢٥ سنة، من ٢٥ سنة فأكثر).
- عدد الدورات التدريبية الحاصل عليها: وشمل ثلاثة مستويات هي (لم أحصل على أي دورات تدريبية، حصلت على أقل من ٥ دورات تدريبية، حصلت على أكثر من ٥ دورات تدريبية).
- بينما شمل القسم الثاني للاستبانة على محوريها والمجالات الأنثى عشر للاستبانة، وتضمنت أبعاد الاستبانة (٨٨) عبارة.

ب. الصدق والثبات:

١. صدق الاستبانة:

تم قياس صدق أداة الدراسة بواسطة طريقة صدق المحكمين لتأكد من أنها تخدم أهداف الدراسة، وعرضت الدراسة الحالية الاستبانة علي مجموعة من المحكمين في مجال تخصص أصول التربية والإدارة التربوية، من أساتذة كليات التربية بالجامعات المصرية والكويتية بلغ عددهم (١١) محكماً.

وأوصى المحكمون بحذف (١٦) عبارة من إجمالي عدد عبارات الاستبانة في صورتها الأولية والذي بلغ (١٠٤) عبارة، والموافقة على (٨٨) عبارة، عدلت تسع عبارات منهم، وجدول (٣) يوضح ذلك.

جدول رقم (٣)

آراء المحكمين لعبارات الاستبانة

المحاور	المجالات	رقم العبارة	العبارة قبل التعديل	العبارة بعد التعديل
المحاور الثلاثة: الصدق والثبات	أولاً: التخطيط	٣	تضع المدرسة خطط واضحة لتشجيع الابتكار والمبادرات والأفكار الجديدة.	تضع الإدارة المدرسية خطط وبرامج واضحة لتشجيع المبادرات والأفكار الجديدة لدى المعلمين والموظفين الإداريين.
		٦	تمتلك المدرسة خطط مستقبلية لتطوير عمل عناصر الموهبة.	تمتلك الإدارة المدرسية خطط مستقبلية لتطوير عمل المعلمين والموظفين الإداريين الموهوبين
	ثالثاً: التطوير	٣	توفر المدرسة كل ما يحتاجه الموهوبون في مجال عملهم.	توفر الإدارة المدرسية كل ما يحتاجه المعلمين والموظفين الإداريين الموهوبين في مجال عملهم.

يتضح من جدول رقم (٣) السابق، أن المحكمين أجروا تعديلات لغوية على (٨) عبارات من إجمالي العبارات المتفق عليها والبالغ عددها (٨٨) عبارة بالاستبانة. و جدول (٤) يوضح نسب اتفاق المحكمين على عبارات الاستبانة.

جدول رقم (٤)

نسب اتفاق المحكمين

المحاور	المجالات	رقم العبارة	نسبة الاتفاق
إدارة المواهب المؤسسية	المحور الأول: واقع تطبيق إدارة المواهب المؤسسية في مدارس التعليم العام بالكويت		
	أولاً: التخطيط	١	%٩٦
		٢	%١٠٠
		٣	%١٠٠
		٤	%٨٥
		٥	%١٠٠
		٦	%١٠٠
		٧	%١٠٠
	مجموع		%٩٤
	ثانياً: التوظيف	١	%١٠٠
		٢	%١٠٠
		٣	%١٠٠
		٤	%١٠٠
		٥	%١٠٠
		٦	%١٠٠
		٧	%١٠٠
	مجموع		%١٠٠
	ثالثاً: التطوير	١	%١٠٠
		٢	%٩٠
		٣	%١٠٠
		٤	%١٠٠
		٥	%٨٢
		٦	%١٠٠
		٧	%١٠٠
	مجموع		%٩٦
	رابعاً: التحفيز	١	%٩٦
		٢	%١٠٠
		٣	%٩٠
		٤	%٨٦
		٥	%٨٢
		٦	%٩٠
		٧	%١٠٠
	مجموع		%٩٠

المحاور	المجالات	رقم العبارة	نسبة الاتفاق
	خامساً: تقييم الأداء	١	%١٠٠
		٢	%١٠٠
		٣	%١٠٠
		٤	%٨٢
		٥	%١٠٠
		٦	%١٠٠
		٧	%١٠٠
	مجموع المحور		%٩٤
	المحور الثاني: معوقات تحول دون تطبيق إدارة المواهب المؤسسية في مدارس التعليم العام بالكويت		
	أولاً: معوقات داخلية	١	%١٠٠
		٢	%١٠٠
		٣	%٨٢
		٤	%١٠٠
		٥	%١٠٠
		٦	%١٠٠
		٧	%٩٧
		٨	%٩٤
		٩	%٩١
	مجموع		%٩٠
	ثانياً: معوقات خارجية	١	%٩٦
		٢	%١٠٠
		٣	%٨٢
		٤	%١٠٠
		٥	%١٠٠
		٦	%١٠٠
		٧	%٩٧
		٨	%٩٤
		٩	%٩٧
	مجموع		%٩٤
	مجموع المحور		%٩٤

يتضح من جدول رقم (٤) السابق، أن إجمالي نسبة اتفاق المحكمين على عبارات أداة الاستبانة بلغت (٩٣ %)، وأن عدد العبارات المتفق عليها (٨٨) عبارة، موزعة على محاور الاستبانة كالتالي:

المحور الأول: إدارة المواهب المؤسسية: وتضمن (٦٢) عبارة موزعة على المجالات التالية:

المجال الأول: واقع تطبيق إدارة المواهب المؤسسية في مدارس التعليم العام بالكويت: وتضمن

(٤٢) عبارة موزعة على الأبعاد التالية:

أولاً: التخطيط: وشمل (٨) عبارات.

ثانياً: التوظيف: وشمل (٩) عبارات.

ثالثاً: التطوير: وشمل (٨) عبارات.

رابعاً: التحفيز: وشمل (٨) عبارات.

خامساً: تقييم الأداء: وشمل (٩) عبارات.

المجال الثاني: معوقات تحول دون تطبيق إدارة المواهب المؤسسية في مدارس التعليم العام

بالكويت: وتضمن (٢٠) عبارة موزعة على الأبعاد التالية:

أولاً: معوقات داخلية: وشمل (١١) عبارة.

ثانياً: معوقات خارجية: وشمل (٩) عبارات.

. حساب معامل ثبات أداة الدراسة

استخدمت الدراسة الحالية طريقة الاختبار وإعادة الاختبار " (Test-Rtest)، وذلك باختيار عينة استطلاعية مكونة من (٤٠) معلماً بمدارس التعليم العام من خارج عينة الدراسة، وطبقت الاستبانة على أفرادها. وبعد مرور أسبوعين تم إعادة تطبيق الاستبانة على أفراد العينة أنفسهم، ثم تم حساب معامل الارتباط بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني باستخدام معامل ارتباط بيرسون، وكانت قيم معامل الارتباط كما هو موضح في جدول (٥) الآتي:

جدول رقم (٥)

معاملات الثبات للاستبانة باستخدام معامل ارتباط بيرسون

م	المجال	قيم بيرسون
١	التخطيط	٠,٩
٢	التوظيف	٠,٨
٣	التطوير	٠,٩
٤	التحفيز	٠,٩
٥	تقييم الأداء	٠,٧
مجموع محور واقع إدارة المواهب		٠,٩
معوقات داخلية		٠,٧
معوقات خارجية		٠,٨

م	المجال	قيم بيرسون
	مجموع محاور معوقات إدارة المواهب	٠,٩
	مجموع محوري إدارة المواهب	٠,٧

وتعد هذه القيم مقبولة وكافية لأغراض هذه الدراسة.

ثم استخدمت الدراسة الحالية معامل ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة (ألفا كرونباخ)، لإيجاد معاملات الارتباط، وجدول (٦) يوضح ذلك.

جدول رقم (٦)

قيم معامل (ألفا كرونباخ) للاستبانة

م	المجال	قيم كرونباخ
١	التخطيط	٠,٦
٢	التوظيف	٠,٨
٣	التطوير	٠,٨
٤	التحفيز	٠,٦
٥	تقييم الأداء	٠,٦
	مجموع محاور واقع إدارة المواهب	٠,٦
	معوقات داخلية	٠,٨
	معوقات خارجية	٠,٦
	مجموع محاور معوقات إدارة المواهب	٠,٨
	مجموع محوري إدارة المواهب	٠,٥

يتضح من جدول رقم (٦) السابق، أن قيم معامل الاتساق الداخلي للاستبانة ككل بلغ (٠,٨)، ولمحوري ومجالات الاستبانة تراوحت ما بين (٠,٥ . ٠,٩)، وهي قيم مقبولة مما يشير إلى قوة ثبات مجالات ومحاور أداة الدراسة وأيضاً ثبات أداة الدراسة ككل ومن ثم صلاحيتها للتطبيق.

ج. إجراءات تطبيق الاستبانة:

بعد أن وضعت أداة الدراسة في صورتها النهائية، وأصبحت جاهزة للتطبيق، تم إتباع الإجراءات التالية في عملية التطبيق:

- الحصول على خطاب تسهيل مهمة الباحث من كلية التربية بالغردقة جامعة جنوب الوادي، وملحق (٤) يوضح ذلك.

- الحصول على بيان إحصائي كامل لمدارس التعليم العام بدولة الكويت للعام الدراسي ٢٠١٥-٢٠١٦ م.
- تم توضيح أهداف أداة الدراسة، وبيان أهميتها، والفائدة المرجوة منها.
- طبقت أداة الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠١٥ / ٢٠١٦ م، بتوزيع (٤٨٠) استبانة علي عينة الدراسة من المعلمين بجميع مدارس التعليم العام (ابتدائي، متوسط، وثانوي) بالمناطق التعليمية الثلاث (الفروانية، العاصمة، والجھراء)، تم استلام (٤٣٦) استمارة، وصلحت للتطبيق (٤٠٢) استمارة، واستبعد الباقي وعددهم (٣٤) استمارة غير مستوفاة للبيانات.

ثالثاً: الأساليب والمعالجات الإحصائية المستخدمة؛

استخدمت الدراسة برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وفقاً للأساليب الإحصائية التالية:

- أ. الإحصاء الوصفي؛ والذي تمثل في استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية.
 - ب. الإحصاء التحليلي؛ وتمثل في استخدام اختبار (ألفا كرونباخ)، لإيجاد معامل ثبات الاستبانة، واختبار ت (T-TEST)، واختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية، واختبار (SCHEFFE) للمقارنات البعدية.
- وعملت الدراسة على إدخال البيانات وتحليلها بعد تحديد طول خلايا مقياس ليكرت الثلاثي، تم حساب المدى (٣-١=٢)، قسمة الناتج على طول الفئة (٣ ÷ ٢ = ١,٦٦)، وإضافة الناتج إلى أقل قيمة في أداة الدراسة وبالتتابع، وجدول رقم (٧) يوضح ذلك.
- جدول رقم (٧)

درجة القطع لفئات الدرجات لكل مستوى من مستويات الاستجابة

م	فئات المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	درجة التوافر
١	من ٢,٣٤ إلى ٣	من ٧٨ إلى ١٠٠ %	كبيرة
٢	من ١,٦٧ إلى ٢,٣٣	من ٥٥ إلى ٧٧ %	متوسطة
٣	من ١ إلى ١,٦٦	من ٣٣ إلى ٥٤ %	منخفضة

ينتضح من الجدول السابقة، أن اعتبار المتوسطات الموضحة بالجدول ونسبها هي متوسط الاستجابة للعبارة أو المجال أو مجموع المحور أو الدرجة الكلية.

وتم استخراج المتوسطات الحسابية والنسبة المئوية والانحرافات المعيارية لجميع مجالات أداة الدراسة وللدرجة الكلية، وجدول رقم (٨) يوضح ذلك.

جدول رقم (٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب والدرجة لمجالات الاستبانة

الدرجة	الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المجال
متوسطة	٤	٠,٦	٢,٢	التخطيط
متوسطة	١	٠,٥	٢,٣	التوظيف
متوسطة	٢	٠,٦	٢,٣	التطوير
متوسطة	٤	٠,٦	٢,٢	التحفيز
متوسطة	٦	٠,٦	٢,١	تقييم الأداء
متوسطة	-	٠,٦	٢,٢	مجموع مجال واقع إدارة المواهب
متوسطة	٦	٠,٦	٢,٢	معوقات داخلية
متوسطة	٢	٠,٦	٢,٣	معوقات خارجية
متوسطة	-	٠,٥	٢,٢	مجموع مجال معوقات إدارة المواهب
متوسطة	-	٠,٥	٢,٣	الإجمالي

يتضح من الجدول ما يلي:

- أن الدرجة الكلية للاستبانة جاءت متوسطة حيث بلغ المتوسط الحسابي للاستبانة (٢,٣) وبانحراف معياري (٠,٥).
- جاءت كل مجالات الاستبانة بدرجة توافر متوسطة حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لهم ما بين (٢,١-٢,٣) وبانحرافات معيارية تراوحت ما بين (٠,٥-٠,٦).

تعزى هذه النتيجة إلى اختلاف تصورات أفراد عينة الدراسة من المعلمين حول تطبيق إدارة المواهب في المدرسة في جميع مراحل مدارس التعليم العام بدولة الكويت وأن أغلبهم يرون أن مديريهم لا يتمتعون بتوافر درجة كافية لإدارة المواهب المؤسسية ولا يدركون أهميتها ويرجع هذا إلى ضعف وعي المدراء وقلة رغبتهم في التطوير المستمر ومواكبة المستجدات العصرية وأن هناك غموضاً في مفهوم إدارة المواهب البشرية لدى معلمي ومديري مدارس التعليم العام بدولة الكويت نظراً لحدوثه مفهوم إدارة المواهب المؤسسية وضعف ثقافة التخطيط والتطوير المستمر مما يحتاج معه تكاتف الجميع من إدارة وعاملين على العمل الجماعي والتدريب المستمر والتنمية المهنية المستدامة. واتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة أشرف محمود وعوض الله سليمان (٢٠١٣) والتي أوضحت توافر إدارة المواهب بدرجة متوسطة، وأن هناك علاقة بين إدارة الموهبة وخطط المؤسسات الإستراتيجية.

ثالثاً: آليات مقترحة لتطبيق إدارة المواهب المؤسسية بمدارس التعليم العام بدولة الكويت:

يمكن تنفيذ الآليات المقترحة من خلال ما يلي:

١. **المنافخ:** تهيئة الظروف المناسبة للإبداع والتفكير الفعال مع توفير الوقت والمجال لذلك ونشر ثقافة إدارة المواهب وكذلك التدويل بين المسؤولين عن مدارس التعليم العام على مستوى

الوزارة والمناطق لأن هذه المرحلة تعد مرحلة إعداد وتهيئة المناخ الملائم لتقبل أفكار التجديد وذلك من خلال الندوات والمؤتمرات وورش العمل.

ب . تحديد الفرص: فهم طبيعة الفرص الحقيقية المتاحة واستثمارها في سبيل إدارة المواهب المؤسسية وضمان عدم هدره والفصل بين المراحل الأساسية لإدارة المواهب المؤسسية ومرونة التطبيق.

ج . التشجيع: تشجيع مجموعة الأفراد الذين يفتقرون إلى الخبرة وتوعيتهم بأهمية إدارة المواهب لمؤسساتهم واحترام ودعم استقلالية الأفراد هو السبيل الوحيد لإدارة المواهب المؤسسية.

د . مرحلة التخطيط: تتطلب هذه المرحلة وضع خطة رئيسية ووجود رؤية قوية لنجاحها وتتضمن هذه الخطة أهداف محددة ويتم خلال مرحلة التخطيط بالخطوات التالية:

- اختيار منسق لإدارة المواهب المؤسسية.
- تدريب أعضاء مجلس إدارة المدارس والمنسقين.
- تشكيل فرق تحسين الأداء المؤسسي والكشف عن أصحاب الكفاءات بجميع مدارس التعليم العام.

هـ . مرحلة التدريب: الهدف من هذه المرحلة هو وضع خطة للتدريب تشمل جميع العاملين بالمراحل الثلاث بالتعليم العام ويتم خلال مرحلة التدريب علي القيام بالخطوات الآتية:

- اختيار من سيتولى التدريب ويفضل من لهم خبرة أو حاصلين على الدكتوراه أو الماجستير.
- تدريب الإدارة والعاملين.
- تدريب فرق العمل.

و. مرحلة التنفيذ: تهدف هذه المرحلة إلي تنفيذ الخطة التي وضعت للتطبيق.

ز. مرحلة المتابعة والتقييم: تهدف إلى التعرف علي نواحي الضعف ونواحي القوة وتحديد الفجوة بين ما يقدم وما يرغبه المجتمع في الخطة القادمة لكي يعاد التخطيط من جديد وفقا لذلك التقييم.

المراجع:

القرآن الكريم

- ١- أحمد عبد اللطيف أبو أسعد (٢٠١٤م). إرشاد الموهوبين والمتفوقين. الطبعة الثانية. عمان - الأردن: دارالمسيرة للنشر والتوزيع.
- ٢- أحمد على صالح، علي موات السوداني (٢٠١٠م). "إدارة الموهبة منظورات مفاهيمية وإستراتيجية للانعكاسات والعوائد على المنظمات العربية". مجلة معهد الإدارة العامة. سلطنة عُمان.
- ٣- أشرف محمود أحمد محمود، وعوض الله سليمان عوض الله (٢٠١٣م). "واقع تطبيق إدارة المواهب المؤسسية وعلاقتها بتمكين العاملين بمدارس التعليم العام بمحافظة الطائف". مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس (ASAP) رابطة التربويين العرب، المجلد السادس والثلاثون، العدد الأول، ص ص ٦٦.١١.
- ٤- أنس عباس (٢٠١١م). إدارة الموارد البشرية. عمان - الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- ٥- إبراهيم الديب (٢٠٠٩م). مدير المستقبل مدير القرن الواحد والعشرون. الطبعة التاسعة. المنصورة: مؤسسة أم القرى للترجمة والتوزيع.
- ٦- ذوقان عبيدات، عبدالرحمن عدس، كايد عبدالحق (٢٠١٢م). البحث العلمي مفهومه، أدواته، أساليبه. الطبعة السادسة. عمان - الأردن: دار الفكر للطباعة للنشر والتوزيع.
- ٧- رشا عرفة (٢٠١٠م). "إدارة المواهب: الاستثمار الأمثل للثروة البشرية". المجلة الاقتصادية الإلكترونية، العدد الخامس عشر.
- ٨- رمضان الطنطاوي (٢٠٠٩م). الموهوبون أساليب رعايتهم وأساليب تدريسهم. عمان - الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

- ٩- زهير الصباغ، درة عبدالباري (٢٠٠٨م). إدارة الموارد البشرية في القرن الحادي والعشرين: منحني نظمي. عمان - الأردن: دار وائل للطباعة والنشر والتوزيع.
- ١٠- سعد العنزي، أحمد صالح (٢٠٠٩م). إدارة رأس المال الفكري في منظمات الأعمال. عمان - الأردن: دار اليازوري العلمية.
- ١١- سعد العنزي، عامر العطوي، علي العابدي (٢٠١١م). "أنظمة عمل الأداء العالي كمنهج لتعزيز إستراتيجية إدارة الموهبة في المنظمات". مجلة الإدارة والاقتصاد، المجلد الرابع والثلاثون، العدد التاسع والثمانون.
- ١٢- سعيد حسني العزة (٢٠٠٢م). تربية الموهوبين والمتفوقين. عمان - الأردن: دار الثقافة للنشر.
- ١٣- سلطان كرماللي (٢٠٠٥م). إدارة المعرفة مدخل تطبيقي. (ترجمة هيثم حجازي). عمان - الأردن: الأهلية للنشر والتوزيع.
- ١٤- عبدالباري درة (٢٠٠٤م). العامل البشري والإنتاجية في المؤسسات العامة. عمان - الأردن: دار الفرقان للنشر والتوزيع.
- ١٥- عبدالرحمن تيشوري (٢٠٠٦م). "من يجذب الموظفين المتميزين يصنع المستقبل المتميز"، مجلة الحوار المتمدن، العدد (١٤٢٩).
- ١٦- عوني شاهين، حنان زايد (٢٠٠٩م). الإبداع - دراسة في الأسس النفسية الاجتماعية والتربوية لظاهرة الإبداع الإنسانية. رام الله: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- ١٧- كاي ثورن، آندي بيلانت (٢٠٠٨م). فن إدارة الموهبة. ترجمة خالد العامري. القاهرة: دار الفاروق للنشر والتوزيع (الكتاب الأصلي منشور ٢٠٠٧).

- ١٨- ليلي خلف السبعان (٢٠٠٥م). "دور المؤسسات التربوية لرعاية الموهوبين والمتفوقين في الكويت". بحث مقدم للمؤتمر العلمي العربي الرابع لرعاية الموهوبين والمتفوقين المنعقد في الفترة من ١٦ - ١٨ يوليو ٢٠٠٥م. عمان - الأردن: المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين.
- ١٩- محمد البواليز، خليل المعاينة (٢٠٠٤م). الموهبة والتفوق. عمان - الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- ٢٠- محمد الحميدي، الهادي الطيب (٢٠١١م). "الاستثمار في التدريب وإدارة المواهب: تجربة دولة الإمارات العربية المتحدة". ورقة عمل مقدمة إلى معهد تدريب الضباط رأس الخيمة، كلية الشرطة بأبو ظبي بالأمارات العربية المتحدة.
- ٢١- محمد الصيرفي (٢٠١٠م). المدير القائد. الطبعة الثانية. الإسكندرية: مؤسسة حورس الدولية للنشر والتوزيع.
- ٢٢- محمد الطائي، ليث العجيلي، يوسف الحكيم، مؤيد الفضل (٢٠٠٩م). نظم إدارة الجودة في المنظمات الإنتاجية والخدمية. عمان - الأردن: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
- ٢٣- محمد الكرعاوي (٢٠١٠م). "البنية التحتية لإدارة الموهبة وأبعادها وأثرهما في تحقيق الأداء العالي للمنظمات دراسة مقارنة بين جامعتي الكوفة والقادسية"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الكوفة، العراق.
- ٢٤- محمد جاد حسن أحمد (٢٠١١م). "واقع معرفة وتطبيق إدارة المواهب المؤسسية بالإدارات التعليمية بمحافظة البحر الأحمر". مجلة الثقافة والتنمية. السنة الحادية عشرة. العدد (٤١). فبراير ٢٠١١م، القاهرة.

٢٥- محمد سلطان (٢٠٠٣م). إدارة الموارد البشرية. الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.

٢٦- محمد هلال (٢٠١٠م). إدارة المواهب: الموهبة والاستثمار في الموارد البشرية.

القاهرة: مركز تطوير الأداء للنشر والتوزيع (ديك للنشر والتوزيع).

٢٧- نسيم الصامدي (٢٠٠٢م). "كيف تجتذب الموظفين المتميزين وتحفظ بهم".

مجلة خلاصات كتب المدير ورجال الأعمال، الشركة العربية

للإعلام العلمي القاهرة، العدد (٢٢٠).

٢٨- نسيم الصامدي (٢٠٠٨م). "إدارة المواهب". مجلة خلاصات كتب المدير

ورجال الأعمال، الشركة العربية للإعلام العلمي القاهرة، العدد

(٣٦٣).

٢٩- وينجلفد بارب (٢٠٠٣م). كيف تحتفظ بموظفيك المتميزين في ٥٠ دقيقة.

ترجمة خالد العامري. القاهرة: دار الفاروق الحديثة للطباعة

والنشر.

٣٠- وزارة التربية الكويتية (٢٠٠٤م). التعليم الجامع طريق المستقبل ٢٠٠٤-٢٠٠٨م.

التقرير الوطني لتطوير التعليم في دولة الكويت. اللجنة الوطنية

الكويتية للتربية والعلوم والثقافة، الكويت.

٣١- يوسف أبوالحجاج (٢٠١٠م). الإدارة المتميزة وسمات المدير الناجح. القاهرة:

دار الكتاب العربي.

٣٢- يوسف قطامي (٢٠١٥م). الموهبة والتفوق. عمان - الأردن: دار المسيرة

للنشر والتوزيع والطباعة.

33- Aston, C. & Morton, L. (2005). Managing Talent for Competitive Advantage. Strategic HR Review, 4(5), 28-31.

34- Bersin, J. (2006). Talent Management What is it? Why now?. Morristown, NJ, USA: Sinclair Consulting Inc.

35- Bhatnagar, J. (2007). Talent Management Strategy of Employee Engagement in Indian ITES Employees: Key to

- Retention, HRM Area-Management Development Institute, Sukhrali Gurgaon India, 29 (6), pp, 640-633.
- 36- Campbell, M. & Smith, R. (2010). High Potential Talent A View from Inside the Leadership Pipeline, Center for Creative Leadership. Available at: www.ccl.org
- 37- Dess, G. & Lumpkin, T. (2003). Strategic Management Creating Competitive. Advantages. Irwin: McGraw-Hill Companies.
- 38- Dowell, B. & Silzer, R. (2010). Strategy- Driven Talent Management. San Francisco: Jossey-Bass Awiley Imprint.
- 39- Edwards, E. (2009). The New Face of Talent Management, Making Sure that People Really are your Most Important Asset. The American Society for Training & Development (ASTD), pp. 1-19.
- 40- Hewitt's, A. (2008). The State of Talent Management: Today's Challenges, Tomorrow's Opportunities, Hewitt's Human Capital Consulting.
- 41- Lewis, E. & Heckman, J. (2006). Talent Management: A Critical Review. Human Resource Management Review, 16, 139-154.
- 42- Lewis, E. & Heckman, J. (2006). Talent Management: A Critical Review. Human Resource Management Review, 16, 139-154.
- 43- Meyer, T. (2005). Talent Management. Disclaimer: Arab British Academy For Higher education.
- 44- Osinga, S. (2009). Talent Management And Oracle. HCM. HCM3: Group. Storey,
- 45- J. (2007). Human Resource Management: A Critical Text. (3rd ed). London: Thomson Learning.
- 46- Rothwell, W. (2008). Introduction Talent Management. Adele Carnegie-White Paper, The Pennsylvania State University.
- 47- Schweyer, A. (2004). Talent Management Systems. Canada: National Library of Canada Cataloging In Publication.
- 48- Storey, J. (2007). Human Resource Management: A Critical Text. (3rd ed). London: Thomson Learning.

