

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



كلية التربية
المجلة التربوية

نظام التعليم المصري (الواقع والمأمول)
في ضوء الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل
الجامعي

٢٠١٤ - ٢٠٣٠ م

إعداد

أ.د / خالد عبد اللطيف محمد عمران

أستاذ المناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية

وعميد كلية التربية - جامعة سوهاج

١٤٤٠ هـ - ٢٠١٨ م

معرف الوثيقة الرقمي: 10.12816/EDUSOHAG.2018.23868

المجلة التربوية. العدد السادس والخمسون. ديسمبر ٢٠١٨ م

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

المحتويات

م	الاسم	الموضوع	الصفحة
١.	أ.د/ خالد عبداللطيف محمد عمران	نظام التعليم المصري (الواقع والمأمول) في ضوء الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي ٢٠١٤ - ٢٠٣٠ م	٣١ - ١
٢.	د/ أمل على محمود سلطان أحمد	الجدارات المهنية اللازمة لرؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة أسيوط من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس (دراسة ميدانية)	١٢٦ - ٣٣
٣.	د/ حاتم فرغلي ضاحي	تصور مقترح لإمكانية تطبيق معايير المنظمة المتعلمة بجامعة أسوان من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس	٢٥٦ - ١٢٧
٤.	د. يسري عطية محمد أبو العنين	فاعلية تطبيق استراتيجية التعلم المدمج عبر البلاك بورد في تنمية مهارات إنتاج البرامج الإلكترونية وأنماط التعلم والتفكير والاتجاه نحوها لدى طالبات كلية التربية	٣١٨ - ٢٥٧
٥.	د/ سناء محمد حسن أحمد	أثر استخدام نموذج التفكير النشط في سياق اجتماعي (TASC) في تدريس اللغة العربية على تنمية التحصيل اللغوي والتفكير الناقد ومهارة اتخاذ القرار لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية	٣٧٤ - ٣١٩
٦.	د/ عبدالعال عبدالله السيد	تقويم مواقع الإنترنت لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء المعايير التربوية والفنية للتعليم الإلكتروني عن بعد	٤٢٥ - ٣٧٥
٧.	د. علا عبد الرحيم أحمد د. أسماء عبد السلام أحمد	معوقات المشروعات البحثية - التنافسية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الفيوم"	٤٨١ - ٤٢٧
٨.	د/محمد على أحمد شحات د. زمزم عبد الحكيم متولي	تجريب تدريس الفيزياء وفقاً لاستراتيجية الأبعاد السداسية (PDEODE) لتنمية المفاهيم ومهارات حل المسألة والميول العلمية لدى طلاب الصف الأول الثانوي	٥٤٠ - ٤٨٣

تابع المحتويات

٥٧٢ - ٥٤١	إدارة فرق العمل البحثية متعددة التخصصات كمدخل لتنمية رأس المال المعرفي بجامعة تبوك "رؤية استشرافية".	د. فهد حمدان العبيري	٩.
٦٤١ - ٥٧٣	دور المشرفين التربويين في تطبيق معايير الاعتماد المدرسي في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية في ضوء المعايير العالمية. بحث مستل من رسالة دكتوراه بعنوان (إسهام المشرفين التربويين في تطبيق معايير الاعتماد المدرسي بالتعليم العام بالمملكة العربية السعودية في ضوء المعايير العالمية)	الباحث/ محمد بن رده بريك الصبحي	١٠.
٦٩٠ - ٦٤٣	برنامج تدريبي مقترح قائم على التعلم المستند للدماغ وأثره على تطوير الممارسات التدريسية وتنمية المفاهيم العلمية والاتجاه نحو مهنة التدريس لدى طلاب التربية الميدانية بكلية التربية بجامعة الملك خالد البحث مدعوم من عمادة البحث العلمي بجامعة الملك خالد، رقم البحث (٣٣٢)	د. محمد عوض محمد السحاري د. إبراهيم احمد ال فرحان د. عمر عبد القادر الشملي	١١.
٧٢٢ - ٦٩١	شبكات التواصل الاجتماعي وسبل توظيفها في تعزيز أبعاد المواطنة الرقمية لدى طلبة كلية التربية جامعة الملك فيصل	د. مها عبد الله السيد أبوالمجد د. إبراهيم يوسف اليوسف	١٢.
٧٥٢ - ٧٢٣	أثر استخدام التعلم الالكتروني الكامل على القابلية للاستخدام لدى طالبات جامعة الملك خالد	د. فاطمة محمد أمين د. ميمي السيد أحمد	١٣.

مستخلص:

تهدف ورقة العمل الحالية إلى عرض وتقييم نظام التعليم الحالي في مصر، مع توضيح الأسباب التي أدت إلى هذا الوضع المتردي للتعليم في مصر، ومحاولة التغلب على المشكلات التي تواجه التعليم للوصول إلى المركز المأمول الذي تستحقه مصر في التعليم بين دول العالم، ثم التركيز على استراتيجية التعليم الجديدة في مصر ٢٠١٤ - ٢٠٣٠ م مع توضيح ما لها وما عليها. وتوصلت الورقة إلى أن الوضع الحالي للتعليم في مصر متردي وخطير جداً، وأن النظام التعليمي القائم في حالة انهيار تام - حيث أن مصر احتلت مراكز متأخرة جداً بين دول العالم في مجال التعليم - والأمر لا يتطلب اصلاحات جزئية بل يحتاج إلى تغيير جذري في منظومة التعليم في مصر، ويجب أن تتضافر فيه كل مؤسسات الدولة بكل قطاعاتها العامة والخاصة من أجل التصدي لهذه المشكلات والخروج من هذا المأزق، ولا بد من بناء نظام جديد، لأن مصر تستحق أن تتبوأ مكانة متقدمة في مؤشرات التنافسية العالمية في مجال جودة التعليم"، كما توصلت الورقة إلى أن استراتيجية التعليم الجديدة المقترحة تطبيقها في العام الدراسي ٢٠١٨ / ٢٠١٩ م بها العديد من المزايا التي تعالج الكثير من سلبيات النظام القديم إذا أحسن تطبيقها.

الكلمات المفتاحية:

نظام التعليم المصري - الواقع والمأمول - استراتيجية التعليم الجديدة ٢٠١٤ -

٢٠٣٠ م.

مقدمة :

يُمثل التعليم اليوم أهمية كبرى علي المستوى العالمي لدي كل شعوب العالم المعاصر، سواء النامي منها أو المتقدم؛ لكونه استراتيجية قومية كبرى، يمكن من خلالها تحقيق التنمية الشاملة في مختلف المجالات علي المستوى القومي والعالمي، ومواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين.

كما يواجه التعليم في العصر الحاضر تحديات تستدعي إعادة النظر في أهدافه وتنظيماته، الأمر الذي يتطلب أن تقوم الأنظمة التعليمية بدورها على أكمل وجه؛ لمواجهة هذه التحديات، وأن تعمل على تقديم تعليم يتسم بالديناميكية متضمناً المعارف والخبرات والمهارات للمتعلمين لتهيئتهم لعصر المعلوماتية وللحاق بركب التقدم. هذا وبالإضافة إلى طبيعة النظم التعليمية الديناميكية المتغيرة التي تجعل النظام التعليمي في حاجة إلى إصلاح، ويعد هذا الإصلاح من أهم القضايا التي تواجه الأمم على مختلف مستوياتها - متقدمة أو نامية - ويقع على المؤسسات التربوية العبء الأكبر في القيام بهذه المبادرات وفق الصيغ المقبولة اجتماعياً وثقافياً.

ويعد التعليم بأنواعه المختلفة بمثابة المحرك الرئيس لمجتمع المعرفة والعامل الأكثر حيوية في تشكيله وبنائه، الأمر الذي يدفع معظم دول العالم إلى إعادة النظر في بنيتها التعليمية على مستوياتها المختلفة، والمراجعة العميقة والدقيقة لبرامج إعداد خريجها (أمين النبوي، ٢٠٠٧، ٣١).

كما أن التعليم هو أساس الإنتاج؛ لأنه نشاط اقتصادي عقلائي سلوكي يتم بعيداً عن العشوائية، ويستهدف البناء المتوازن للإنسان عقلياً وسلوكياً ونفسياً واجتماعياً، كما أنه يحاكي عقل الإنسان وقلبه وجسده وروحه، وينمى ويطور المعلومات والمهارات والقدرات والاتجاهات والإدراك.

مثل هذه الأهمية تفرض ضرورة الاهتمام بالتعليم وبمؤسساته لتجويد عملياته وتعظيم مخرجاته، وذلك لأن الخلل في التعليم يعنى الخلل في الإنتاج وتدهور الإنتاجية، فالعلاقة "طردية بين التعليم والإنتاج (فريد النجار، ١٩٩٩، ٤٣)، ومن ثم فإن الانفصال بين الإنتاج والتعليم يؤدي إلى ضياع الموارد.

وفى مصر وعلى مدى نصف قرن تقريباً أثّرت قضايا التعليم على جميع المستويات ومنها التعليم قبل الجامعي، وتبدو هذه المشكلة اليوم أكثر إلحاحاً بسبب تدهور إنتاجية الفرد وخسائر بعض المنظمات، والبطالة بأنواعها، والمديونية القومية، وضياع الانتماء وتعقد المعاملات، والتلوث وتدنى جودة الإنتاج، وتبديد الموارد، وتدهور العملية التعليمية وظهور بعض السلوكيات غير السوية.

حقيقة أن هناك محاولات جادة ومستمرة لإصلاح التعليم منذ ٢٠ عاماً ولكن تُعد هذه المحاولات تكتيكية ولم تكن أبداً استراتيجية (فريد النجار، ١٩٩٧، ٣٧٩)، إلا أن هذه المحاولات نجحت في نواحٍ على حساب نواحٍ أخرى، والنتيجة كانت أنصاف متعلمين وأنصاف حقائق، والاهتمام بالكم على حساب الكيف، والتركيز على العرض دون الطلب، ومن الشواهد الاجتماعية المعاصرة ما يلي (محمد عبد الرحيم، ٢٠٠٣، ٤):

- القصور التعليمي: والمتمثل في استثمار التعليم دون وجود العائد نظراً لأن المخرجات التعليمية والنواتج التربوية لا تلقى الطلب الفعال في أسواق العمل بالدرجة المطلوبة.
- معدلات البطالة المرتفعة: والمتمثلة في أن الإنتاج لا يوفر عدداً من الوظائف الكافية والمناسبة للمخرجات التعليمية أو العكس
- اتساع الفجوة بين الإنتاج والتعليم: والتي تظهر في الحاجة لبعض المهن والوظائف التي لا يوفرها التعليم الحالي أو العكس حيث لا يجد خريجو بعض التخصصات التعليمية الفرص المناسبة بعد التخرج.
- ارتفاع تكلفة التعليم في جميع مراحله: والمتمثل في أن التعليم مجاني من الناحية الظاهرة والواقع أنه ذو مصروفات وتكاليف متزايدة.
- انخفاض العائد من الاستثمار التعليمي بسبب ارتفاع تكاليف التعليم مع انخفاض الأجور المتوقعة، بمعنى أن التدفقات النقدية الخارجة لتغطية نفقات التعليم أكبر من القيمة المتوقعة الإجمالية للتدفقات النقدية الداخلة بعد التعليم.
- التعليم يركز على المعارف والمعلومات ولا يهتم بالسلوكيات والمهارات بسبب الأساليب والموارد والهياكل التنظيمية والمناهج والمنظمين.

- يعاني المدبرون من انخفاض مستوى أداء المرؤسين والعمالة الجديدة، كما يعاني الخريجون والعمالة الجديدة من تسلط الرؤساء، والنتيجة فى الحالين تدهور التعليم والإنتاج.
- عدم مشاركة المنتجين والفنيين والمهنيين فى تصميم البرامج التعليمية على جميع المستويات.
- أصبح العديد من خريجي الجامعات يعملون فى وظائف أخرى غير التخصصات التى أعدوا فيها.

ولما كان التعليم منظومة متكاملة من الفكر والمعرفة والسلوك تركز على العقل والروح وتبنى الإنسان المتوازن، لذا فإن الانفصال فى مرحلة أو جزء من وحدة التعليم وعدم التكامل فيه يحدث خللاً فى البناء الاقتصادي والاجتماعي للدولة.

لذا، جاءت فكرة ورقة العمل الحالية، محاولة من الباحث لإلقاء الضوء على: الوضع الراهن للتعليم قبل الجامعي في مصر من حيث: السلم التعليمي المصري الحالي، والموقف الراهن لمرحل التعليم والسلبيات والتحديات الموجودة في النظام التعليمي المصري القائم، ثم التطرق إلى الحديث عن استراتيجية التعليم الجديدة في مصر مزاياها وسلبياتها، ومقترحات لتطبيقها بشكل علمي سليم ؛ كى تؤتي ثمارها وتنقذ النظام التعليمي في مصر من التدهور والانهيـار. وسوف يتم تناول ذلك كما يلي:

المحور الأول: الوضع الراهن للتعليم قبل الجامعي في مصر:

انتشر التعليم في مصر منذ عهد المصريين القدماء الذين ساهموا في اختراع الكتابة، وسجلوا اللغة المصرية القديمة بالكتابة الهيروغليفية، وفي عهدهم أنشئت «بر عنخ» أو بيت الحياة كأول مدرسة ومكتبة في تاريخ الإنسانية. وبدخول المسيحية مصر سنة ٦٠م تغيرت بعض ملامح التعليم مع تلك الحقبة، فألحقت المدارس بالكنائس بدلاً من المعابد وأنشئت المدرسة اللاهوتية بالإسكندرية (أحمد عبد الكريم، ٢٠١١، ٢٤٥).

أما بعد الفتح الإسلامي لمصر فقد ظهرت المدارس الملحقة بالمساجد وكان جامع عمرو بن العاص أول مركز تعقد فيه حلقات الدرس التطوعية في مصر خلال العصر الإسلامي بينما كان الجامع الأزهر أول المدارس الشبيهة بالمعاهد النظامية اليوم حيث كانت

تعتقد فيه الدروس بتكليف من الدولة، ويؤجر عليها العلماء والمدرسون. ثم توالى بعد ذلك إنشاء المدارس خلال عهدي الدولة الأيوبية والدولة المملوكية. مع تولي محمد علي باشا حكم مصر بدأ في تغيير نظام التعليم ليكون على نسق الأنظمة الحديثة، فأنشأ المدارس العسكرية والمدارس العليا والمدارس التجهيزية والمدارس الابتدائية. وفي عام ١٩٠٨ افتتحت أول جامعة مصرية حديثة وهي الجامعة المصرية (جامعة القاهرة الآن)، ثم توالى إنشاء الجامعات في جميع أنحاء مصر.

وبما أن الزيادة المضطردة في أعداد السكان في مصر قد ألفت بأعباء متزايدة على الطلب على التعليم؛ أدى ذلك إلى اتجاه الدولة للتوسع الكمي على حساب الإنفاق على عناصر الجودة التعليمية، وقد انعكس ذلك في ارتفاع كثافة الفصول، وتعدد الفترات الدراسية، وضعف التجهيزات المدرسية، والمناهج، والبرامج، وطرائق التدريس، والوسائل، وكفايات المعلمين، والمدراء، وأنظمة وأساليب وأدوات التقييم

من هنا نجد أن نظام التعليم في مصر في حاجة ماسة لأن يبنى كفايات، ويحشد طاقات بشرية، ليصبح تعليمًا داعمًا للتنمية، تعليمًا يعد للمستقبل؛ يستمد مناهجه وأهدافه من خبرات الماضي ورؤية مستقبلية ترتبط ببناء الإنسان، تجعل مخرجاته قابلة للتوظيف والتدريب، ومن ثم فهو يقلص من البطالة، ويساهم في زيادة معدلات النمو الاقتصادي والتنمية الشاملة، تعليمًا يقضي على الأمية بكل أشكالها. أما التعليم الفني فيحتاج إلى توفير بنية محدثة لتخصصات التعليم الفني والتدريب المهني، من خلال المناهج المطورة والأساليب التي تساهم في تقدم العملية التعليمية في تناولها لجميع جوانبها المختلفة، وتتوافق مخرجاته مع متطلبات سوق العمل.

١ - الاطار التشريعي للتعليم في مصر:

اختص دستور (٢٠١٤)، التعليم بست مواد تبدأ من المادة رقم (١٩) حتى المادة رقم (٢٥)، بالإضافة إلى المواد ذات الصلة بالطفل، فقد جاء في المادة رقم (٨٠) أن لكل طفل الحق في التعليم المبكر في مركز للطفولة حتى السادسة من عمره، ويحظر تشغيل الطفل قبل تجاوزه سن إتمام التعليم الأساسي. كما جاء في المادة رقم (٨١) أن الدولة تلتزم بضمان حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة والأقزام، صحيًا، واقتصاديًا، واجتماعيًا، وثقافيًا، وترفيهيًا، ورياضيًا، وتعليميًا، وتوفير فرص العمل لهم، مع تخصيص نسبة منها لهم، وتهيئة المرافق العامة والبيئة

المحيطة، وممارستهم جميع الحقوق السياسية، ودمجهم مع غيرهم من المواطنين، إعمالاً لمبادئ المساواة والعدالة وتكافؤ الفرص . وقد نصت المادة رقم (٨٢) على أن تكفل الدولة رعاية الشباب والنشء، وتعمل على اكتشاف مواهبهم، وتنمية قدراتهم الثقافية والعلمية، والنفسية، والبدنية، والإبداعية، وتشجيعهم على العمل الجماعي والتطوعي، وتمكينهم من المشاركة في الحياة العامة.

تشير نصوص تلك المواد بوضوح إلى أن هناك اهتماماً من قبل الدولة بقضية التعليم بعد أن ثبت للكافة أنه المدخل الصحيح لأية تنمية، أو إصلاح اقتصادي، أو سياسي، أو اجتماعي، يجب أن يكون من خلال التركيز على تطوير وتحسين حالة التعليم المقدم للمواطن، وبما يجارى المستويات التعليمية المقدمة في الدول التي حققت تقدماً واضحاً ومشهوداً له في المجالات السياسية، والاقتصادية، والاجتماعية.

وقد نصت المادة رقم (١٩) من دستور (٢٠١٤) ، على أن التعليم حق لكل مواطن، هدفه بناء الشخصية المصرية، والحفاظ على الهوية الوطنية، وتأصيل المنهج العلمي في التفكير، وتنمية المواهب وتشجيع الابتكار، وترسيخ القيم الحضارية والروحية، وإرساء مفاهيم المواطنة والتسامح وعدم التمييز، وتلتزم الدولة بمراعاة أهدافه في مناهج التعليم ووسائله، وتوفيره وفقاً لمعايير الجودة العالمية.

كما نص الدستور في هذه المادة على تمديد مرحلة التعليم الإلزامي إلى (١٢) عاماً، حيث نصت على: "إن التعليم إلزامي حتى نهاية المرحلة الثانوية أو ما يعادلها، وتكفل الدولة مجانيته بمراحله المختلفة في مؤسسات الدولة التعليمية، وفقاً للقانون . وتلتزم الدولة بتخصيص نسبة من الإنفاق الحكومي للتعليم لا تقل عن (٤%) من الناتج القومي الإجمالي له، تتصاعد تدريجياً حتى تتفق مع المعدلات العالمية". وهذه من أهم المكتسبات التي جاء بها دستور (٢٠١٤) الجديد . كما تضمنت المادة أن تشرف الدولة عليه لضمان التزام جميع المدارس والمعاهد العامة والخاصة بالسياسات التعليمية لها.

وقد اختصت المادة رقم (٢٠) بشأن التعليم الفني وهو أمر يجب الاهتمام به لحاجة هذا النوع من التعليم للتطوير الجذري في كل أركانه، وقد نصت تلك المادة على "تلتزم الدولة بتشجيع

التعليم الفني والتقني والتدريب المهني وتطويره، والتوسع في أنواعه كافة، وفقاً لمعايير الجودة العالمية، وبما يتناسب مع احتياجات سوق العمل".

وقد جاءت المادة رقم (٢٢) لتؤكد أن المعلمين، وأعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم، الركيزة الأساسية للتعليم، تكفل الدولة تنمية كفاءاتهم العلمية، ومهاراتهم المهنية، ورعاية حقوقهم المادية والأدبية، وبما يضمن جودة التعليم وتحقيق أهدافه.

كما اهتمت مواد الدستور في مادته رقم (٢٤) باللغة العربية والتربية الدينية والتاريخ الوطني بكل مراحله كمواضيع أساسية في التعليم قبل الجامعي الحكومي والخاص. وجاءت المادة رقم (٢٥) لتؤكد التزام الدولة بوضع خطة شاملة للقضاء على الأمية الهجائية والرقمية بين المواطنين في جميع الأعمار، وتلتزم بوضع آليات تنفيذها بمشاركة مؤسسات المجتمع المدني، وذلك وفق خطة زمنية محددة.

وتشير المواد الخاصة بالتعليم في دستور (٢٠١٤) إلى الأهمية المتعاظمة التي أولاها هذا الدستور للتعليم، والتي تعد من المميزات الفريدة لهذا الدستور الذي انفرد بها عن الدساتير السابقة. يتضح هذا الاهتمام المتعاظم من خلال التأكيد على حل قضايا التعليم، وسبل تطويره، وتخصيص مواد لزيادة تمويله، وتوفير متطلبات هذا التطوير. ولم يغفل معالجة قضية محو الأمية بنفس القدر، وعلى ذات المستوى من الالتزام والوعي. لقد أدرك هذا الدستور بنصوصه أن التعليم قضية أمن قومي، وأنه حق كالماء والهواء، وأن التعليم هو قاطرة التقدم والخروج من دائرة التخلف والفقر إلى آفاق التقدم والرفاهية، وهي أمور تستلزم من القائمين على شئون التعليم أن يبذلوا جهودهم لترجمة تلك المواد الجوهرية الحاكمة إلى سياسات وتشريعات، وخطط للتعليم تعزز الأمن القومي، وتحافظ بقوة على الانتماء للوطن، وتنمي الجوانب الوطنية الأخرى.

٢ - السلم التعليمي المصري:

ينقسم السلم التعليمي المصري إلى مرحلة تعليم أساسي وتتشكل من حلقتي التعليم الابتدائي والتعليم الإعدادي ومرحلة تعليم ثانوي، يستغرق التعليم الأساسي (٩) أعوام وتنص المادة (٦٠) من قانون التعليم على أن التعليم الأساسي يهدف إلى تنمية قدرات واستعدادات التلاميذ وإشباع ميولهم وتزويدهم بالقدر الضروري من القيم والسلوكيات والمعارف والمهارات العلمية والمهنية التي تتفق وظروف بيئاتهم المختلفة. بحيث يمكن لمن يتم مرحلة التعليم

الأساسي أن يواصل تعليمه في مرحلة أعلى وأن يواجه الحياة بعد تدريب مهني مناسب، وذلك من أجل إعداد الفرد لكي يكون مواطناً منتجاً في بيئته ومجتمعه.

وينقسم التعليم الأساسي إلى حلفتين، الابتدائية ومدتها ست سنوات وهي تقابل المستوى الأول (إسكد - ١) وفقاً للتصنيف الدولي لنظم التعليم، وهي تناظر المرحلة العمرية من ٦ إلى ١١ سنة، ويلتحق التلميذ بحلقة التعليم الابتدائي في سن ٦ إلى ٨ سنوات، حيث إن عمر ست سنوات يشكل العمر الرسمي للالتحاق بالتعليم.

أما الحلقة الثانية من التعليم الأساسي فهي الحلقة الإعدادية ومدتها ثلاث سنوات، وهي تناظر المرحلة العمرية من (١٢ - ١٤) سنة، وهي تقابل المستوى الثاني من التصنيف الدولي (إسكد - ٢) وتعمل الحلقة الإعدادية على تأهيل الطفل للالتحاق بالمرحلة الثانوية، والتي تمثل المستوى الثالث (إسكد - ٣) بفرعية الأول والثالث، إذ إن المسار الأول من هذا المستوى وهو يعرف بالثانوي العام ومدته ثلاث سنوات يعد الطالب للالتحاق بالتعليم الجامعي أو بالتعليم ما بعد الثانوي ودون الجامعي (معاهد إعداد الفنيين). أما المسار الثاني من التعليم الثانوي فهو يعرف بالثانوي الفني ومدته من ثلاث إلى خمس سنوات ويعد الطالب للالتحاق بسوق العمل، ويتحدد قبول الطلاب بأي من المسارين على أساس الأداء في اختبار نهاية الحلقة الإعدادية وعلى رغبة الطالب والأماكن المتاحة بكل من المسارين. ويناظر التعليم الثانوي المرحلة العمرية من (١٥ - ١٧) سنة. وقد أضاف دستور (٢٠١٤) المرحلة الثانوية إلى التعليم الإلزامي، ومن ثم أصبح التعليم الإلزامي يضم التعليم الأساسي والتعليم الثانوي بشقيه العام والفني.

أما الأطفال الذين تجاوزوا سن الالتحاق بالتعليم الابتدائي (ثمان سنوات)، أو تسربوا منها، فيتم توجيههم للالتحاق بمدارس الفصل الواحد أو مدارس المجتمع وهي مدارس حكومية تابعة لنظام التعليم العام أنشئت في التسعينيات وتعرف بمدارس الفرصة الثانية بمساعدة منظمة "يونيسف" ووزارة التربية والتعليم والمجتمع المحلي. ويتم افتتاحها في الغالب في المناطق محدودة السكان المحرومة من المدارس والمؤسسات التعليمية. وتتميز بنظام مرن يسمح بتدريس أكثر من مستوى في نفس الفصل. وهناك أشكال مختلفة من هذه المدارس التي تم تطويرها كي تستجيب إلى حاجات محددة مرتبطة بالمجتمع المحلي أو بالوضع الاجتماعي أو الجغرافي. وتقدم مدارس المجتمع في المناطق الريفية المحرومة مستوى تعليمياً معادلاً لحلقة التعليم الابتدائي، وهناك المدارس الصديقة للفتيات الهدف منها هو تقديم تعليم ذي جودة عالية

ومناسب ومرن . تستهدف هذه المدارس بشكل أساسي البنات اللاتي لم يلتحقن أو لم يرغبن في الالتحاق بالتعليم الابتدائي أو اللاتي تسربن من التعليم .وتكيف المدارس نفسها مع الضروريات المحلية وتقبل البنات في سن من ٦ إلى ١٤ عامًا .والأولوية تكون للأطفال الأكبر سنًا وخصوصًا البنات، ويُسمح بالتحاق الذكور بنسبة لا تتجاوز (٢٥%).

ويقدم قطاع التعليم في مصر برنامجًا لمرحلة رياض الأطفال للمرحلة العمرية (٤ - ٥) سنوات وهو يعادل المستوى (إسكد - ٠) في التصنيف الدولي ولكنه ليس جزءًا أساسيًا من السلم التعليمي أو من التعليم الإلزامي ، بمعنى أن الانتظام في هذه المرحلة لا يعتبر شرطًا مسبقًا للقبول بالمرحلة الابتدائية.

٣ - الموقف الراهن لمراحل التعليم في مصر:

سيتم هنا تناول الموقف الراهن لمراحل التعليم في مصر عن طريق تحليل الوضع الراهن والحكم عليه من خلال الأبعاد الأساسية للإصلاح وهي: الإتاحة والجودة وإدارة النظام.

(أ) بُعد الإتاحة:

يقصد بالإتاحة مدى قدرة النظام على توفير فرص متكافئة للسكان في سن التعليم للالتحاق بالنظام التعليمي ، دون اعتبار للنوع أو المستوى الاقتصادي والاجتماعي أو أي اختلافات أخرى وتستهدف النظم التربوية والمبادرات الدولية كالتعليم للجميع و الألفية، استيعاب جميع الأطفال في سن التعليم، وقد استهدفت الحكومات المصرية المتعاقبة الإتاحة كأولوية أولى على مدار العهود السابقة، وقد أبليت بلاء حسنًا رغم ما صادف ذلك من عقبات مثل زلزال التسعينيات والزيادة المضطردة في عدد السكان ، حيث أن عدد المدارس قد تخطى (٤٧) ألف مدرسة بها ما يزيد عن (٤٥٠) ألف فصل تستوعب أكثر من (١٨) مليون تلميذ، (٩%) منهم ملتحق بالتعليم الخاص.

ويمكن القول أن الموقف الراهن في مصر بالنسبة لإتاحة الخدمة التعليمية لجميع الأطفال في سن التعليم ما يأتي:

- مازال معدل القيد برياض الأطفال بعيدًا عن ما تم استهدافه في الخطة الاستراتيجية السابقة، فهناك نقص كبير في قاعات رياض الأطفال، وما تستلزمه من كوادرات مدربة، وهو

ما يتطلب دعم مجتمعي لتدبير الموارد اللازمة، وكذلك تنشيط الطلب من خلال التوعية بأهمية مرحلة رياض الأطفال وخاصة في المناطق الريفية.

- يوجد نسبة (٥%) تقريباً من الأطفال سن (٦) سنوات لم يلتحقوا بالصف الأول الابتدائي، وقد يرجع ذلك لعدم قدرة النظام للوصول لجميع الأطفال في سن (٦) سنوات وعدم امتلاكه لعوامل الجذب اللازمة، بالإضافة إلى الظروف الاقتصادية والاجتماعية مثل عدم قدرة الأسرة على تحمل نفقات التعليم، أو قد تفضل الأسرة ابقاء الطفل خارج التعليم ليقوم ببعض الأعمال التي توفر دخل يعين الأسرة، أو نتيجة لعدم توافر عوامل الأمن، مما يجعل بعض الأسر ترفض إرسال أطفالها للتعليم وبخاصة البنات.

- اقتربت معدلات الإتاحة للسكان في سن التعليم الأساسي من الاستيعاب الكامل، وهناك حاجة لحلول نوعية لاستيعاب ما تبقى من هذه الشريحة تأخذ في اعتبارها الأنماط الاقتصادية والاجتماعية، والتوزيع الجغرافي للمجموعات المستهدفة من الأطفال.

- تلاشي فجوة الإتاحة بين الريف والحضر وبين الجنسين وإن كانت قد انعكست في المرحلة الإعدادية لصالح البنات، إلا إنه مازالت هناك فجوة على المستوى الاقتصادي، فحوالي (٢٠%) فقط من أطفال الشريحة الأفقر بالمجتمع تلتحق بالتعليم الإعدادي، بينما يلتحق (٨٠%) من أطفال الأسر الغنية والمتوسطة بها (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، ٢٠١٠).

- تواضع مساهمة القطاع الخاص في إتاحة الخدمة التعليمية؛ فقد بلغت نسبة المدارس الخاصة من جملة المدارس بالتعليم الإعدادي (١٣.٤%) بينما ضمت تلك المدارس فصولاً تقدر ب (٨.٥%) من جملة فصول المرحلة ككل عام (٢٠١٢م).

- استقرار عدد المدارس الإعدادية المهنية عند (٢٦٩) مدرسة عام (٢٠١٢م)، حيث لم يتم خفضها إلا بعدد (١٣) مدرسة فقط منذ عام (٢٠٠٦ / ٢٠٠٧) وتجدر الإشارة إلى أنه كان من المستهدف تقليصها بنسبة (٥٠%) خلال سنوات الخطة السابقة.

- هناك حاجة للتوسع في إتاحة التعليم الثانوي بشقيه وخاصة في المناطق الريفية، مع الأخذ في الاعتبار أن التعليم الثانوي قد أصبح إلزامياً وفق للدستور الجديد (٢٠١٤) .

- محدودية الخدمة التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة مازالت محدودة كما وكيفا وتوزيعا جغافيا.
- عدم كفاية التغذية المدرسية مازالت لتغطية جميع المراحل التعليمية وعدد أيام السنة الدراسية.

(ب) بُعد الجودة:

وفقا للعديد من التقارير الدولية المهمة بشأن التعليم المصري، فإن مصر قد خاضت شوطا كبيرا في مجال إتاحة الخدمة التعليمية بشكل عام . وفيما يتعلق بمستوى جودة الخدمة التعليمية؛ فقد أشارت تلك التقارير إلى أن التحدي الحقيقي الذي يواجه نظام التعليم قبل الجامعي في مصر هو مدى قدرته على تحسين مستوى تلك الخدمة.

تواجه الجودة عدة أمور رئيسة أهمها: تقليل كثافة الفصول ومواجهة تدنى مستويات الأداء للطلاب في جميع مراحل التعليم، وخفض نسبة الرسوب والتسرب والغياب، ومواجهة ظاهرة الغش ومعالجة ضعف المستوى في القراءة والكتابة والحساب لدى بعض التلاميذ والاهتمام بممارسة الأنشطة المدرسية واستخدام التكنولوجيا بما يناسب كل مرحلة، وتطبيق التعلم النشط والتقويم الشامل، والتأكيد على التعلم المتمركز على الطفل ، وتأهيل المدارس والمعلمين والموجهين لتطبيق التعلم النشط كاستراتيجية لتحسين مستوى جودة العملية التعليمية.

(ج) بُعد كفاءة نظم إدارة التعليم:

لقد خضع قطاع التعليم قبل الجامعي مثله مثل قطاعات الدولة الأخرى للإدارة المركزية التي تمتد جذورها في مصر لما يزيد عن (٥٠٠٠) سنة، ومضمونها : "أن الحكومة المركزية تجمع الأدوار الخاصة بعمليات التخطيط والموازنة والتمويل وتخصيص الموارد والتنظيم والمتابعة /التقويم وتوصيل الخدمة" (تقرير التنمية البشرية، ٢٠٠٤).

ولقد عانت المنظومة الإدارية لفترات طويلة من تحديات أضعفت من كفاءتها وفاعليتها في تحقيق النتائج المرجوة من القطاع، وهي:

- تضخم في أعداد الإداريين انعكس في زيادة كبيرة في معدل الإداريين إلى المعلمين مقارنة بالمعدلات العالمية، مما يعني إنفاق حصة جوهريّة من الأجور في أغراض غير مرتبطة بالتدريس، وقد تحسن الوضع نتيجة لتبني سياسات تقضي بوقف التعيينات الإدارية، كما أن تطبيق كادر المعلمين قد ساعد على عودة نسبة ملحوظة من الإداريين إلى مهنة التدريس.
- تعاني دواوين عموم الوزارة والمديريات والإدارات التعليمية الترهل الشديد في العمالة، وضعف الإنتاجية، وسوء جودة الخدمة بشكل مثير للانتباه. وتشير المؤشرات إلى أن الزيادة في حجم الهيكل الإداري بقطاع التعليم قبل الجامعي المصري قد وصلت إلى مستويات غير مسبوقة عالمياً (World Bank, 2005) هذه إلى جانب عدم وجود وصف وظيفي لجميع الوظائف والمهام بالقطاع ككل، مع عدم إلمام العاملين بمهامهم ومسئولياتهم وسلطاتهم. كما أن أسلوب اختيار القيادات التعليمية كان قائماً على الأقدمية وليس الكفاءة مما يؤدي إلى غياب مفهوم القيادة التعليمية، ولا يوجد آلية واضحة لتبادل الخبرات والمعلومات بين المستويات القيادية المختلفة. إضافة لتضارب المسؤوليات والاختصاصات والسلطات الحادث على جميع المستويات الإدارية وعلى المستويين المركزي واللامركزي.
- الفائض من المعلمين المعيّنين ويظهر ذلك المعدلات المنخفضة لنصيب المعلم من التلاميذ في معظم مراحل التعليم مع نقص في التأهيل التربوي.
- على الرغم من توافر بنية تحتية هائلة للتدريب لدى قطاع التعليم قبل الجامعي، لكنها ليست مستغلة الاستغلال الأمثل . لقد أصبح دور الإدارة المختصة بالتدريب قاصراً فقط على تدريب العاملين بقانون (٤٧) للعاملين بالدولة، أما ما يندرج تحت قانون (١٥٥) وتعديلاته (المعلمين، والموجهين، ومدراء المدارس) فالمسئول عن تدريبهم هي الأكاديمية المهنية للمعلم.
- غياب نظام مؤسسي متكامل للمتابعة والتقييم قائم على النتائج، رغم أن هناك العديد من الإدارات التي تقوم بعناصر من المتابعة والتقييم لكنها تعمل في غياب كامل للتنسيق

والتكامل نتيجة لعدم وجود هيكل تنظيمي يحدد الواجبات والمسؤوليات عبر المستويات الإدارية المختلفة.

المحور الثاني: المشكلات الملحة في التعليم المصري:

بعد عرض تحليل الوضع الراهن للتعليم في مصر يمكن القول بأن: المشكلات الملحة في التعليم المصري تتمثل فيما يأتي:

(١) مشكلات الإتاحة: وتتمثل في:

- ضعف الإتاحة والإعداد المبكر للتعليم في مرحلة رياض الأطفال ومحدودية انتشارها.
- نقص الإتاحة والاستيعاب في مرحلة التعليم الأساسي.
- مشكلات التسرب والرسوب والغياب والغش في مرحلة التعليم الأساسي.
- نقص الإتاحة والاستيعاب وإنهاء مرحلة التعليم الثانوي.
- مشكلات الأبنية التعليمية وانعكاساتها على الأداء التعليمي (كثافة الفصول - الفترات الدراسية

(٢) مشكلات الجودة: وتتمثل في:

- تدنى جودة نوعية التعليم في المرحلة الابتدائية وغياب المكون التكنولوجي فيها.
- ضعف المهارات الأساسية في الصفوف الثلاثة الأولى الابتدائية (القراءة والكتابة والحساب والاتصال).
- غياب الاهتمام بالتحسين الكيفي للمناهج، من خلال رؤية نقدية لعمليات التطوير القائمة، والنظرة المستقبلية التي يمكن تبنيها وخاصة في مجال العلوم والرياضيات واللغات، تطوير الكتاب المدرسي بشقيه الطباعي والتعليمي والبدايل التقنية له.
- غياب الأنشطة المدرسية وكيفية تفعيلها، كجزء هام وضروري لاستكمال عمليات التعليم والتعلم.

- نظم التقويم والامتحانات ومشكلاتها، والرؤية المستقبلية لتطوير منظومة التقويم التربوي، وعلى قمتها نظام الثانوية العامة الجديد والذي يعد من أهم أولويات التعليم في المرحلة المقبلة.
 - غياب التوظيف الأمثل لتكنولوجيا التعليم .
 - تفشى مشكلة الدروس الخصوصية.
 - انفصال مخرجات التعليم العام عن حاجات المجتمع.
 - ضعف التعامل مع المناطق الأكثر فقرًا والأدوار الجديدة المتوقعة للتعليم فيها.
 - المواطنة وضعف التركيز على القضايا الأكثر احتياجًا لتكريسها.
 - ضعف الإنتاجية والكفاءة التعليمي، والقصور في كل من الأداء المدرسي - والانضباط والانتظام في المدارس - وضعف القدرة على الاحتفاظ بالطلاب- انخفاض جاذبية المدرسة.
 - غياب الخدمات المدرسية المقدمة للطلاب.
 - ضعف الاهتمام بذوي الاحتياجات الخاصة.
 - غياب المحاسبية والشفافية في النظام التعليمي.
- (٣) مشكلات البنية التنظيمية التعليمية: وتتمثل في:
- عدم كفاءة البنى التنظيمية لأجهزة التعليم، وغياب إعادة الهيكلة، وضعف التركيز على الأعمال الأساسية للتعليم.
 - ضعف تطبيق سياسات المركزية واللامركزية، للتوصل إلى صيغة مناسبة نحو اللامركزية والمركزية.
 - عدم التركيز على الاستخدام الأمثل للموارد البشرية بأنواعها في الوزارة والمحليات.
 - ضعف نظم الاتصال والمعلومات واتخاذ القرار.
 - السلم التعليمي ومدى كفاءته ومرونته.
 - تعدد أنظمة التعليم (الخاص والأجنبي وتعليم اللغات) في التعليم العام.

المحور الثالث: استراتيجية التعليم الجديدة في مصر:

تواجه مصر في الآونة الأخيرة أزمة خانقة ناتجة عن تفاقم مشاكلها الاقتصادية والسياسية والاجتماعية، وعدم وجود آليات واستراتيجيات تكون قادرة على إيجاد حلول لهذه المشاكل من جذورها ولا سبيل للخروج من تلك الأزمة التي تكاد تعصف ليس فقط بحاضر مصر ولكن بتاريخها ومستقبلها أيضاً سوى التعليم.

فالتعليم يُعدّ العنصر الأكثر فاعلية في تحقيق تقدم وحضارة الأمم والشعوب، ولا يمكن لأي دولة أن تسعى إلى تحقيق التقدم والرفاهية لشعوبها وهي تعتمد على دعائم ومركّزات أخرى غير التعليم، لأن التعليم هو الوحيد القادر على تنمية وتطوير العنصر البشري، والبشر هم فقط الذين يصنعون التطور والتقدم.

والاهتمام بجميع مراحل التعليم والعمل على تطويرها أصبح من الضروريات المهمة التي تسعى الدول المتقدمة والنامية إلى تحقيقها، ولابد من الاهتمام بالتعليم الإلزامي على وجه الخصوص، لأنه يعد بمثابة قاعدة وأساس لجميع مراحل التعليم الأخرى.

وفي الآونة الأخيرة، شهد التعليم - عموماً - والتعليم الإلزامي - خاصة - اهتماماً كبيراً من جانب القيادة السياسية، حيث اعتبرت التعليم قضية أمن قومي والمشروع القومي لمصر، وأعلن السيد الرئيس عبد الفتاح السيسي رئيس الجمهورية أن عام ٢٠١٨ / ٢٠١٩ م هو عام التعليم في مصر، وكذلك ثم عقد العديد من المؤتمرات والندوات لمناقشة قضايا التعليم في مصر، وتم إصدار العديد من القوانين والقرارات الوزارية التي سعت إلى تطوير البنية التنظيمية للتعليم الإلزامي، وإدخال فلسفات واتجاهات ومفاهيم حديثة، والعمل على إضافة مناهج ومقررات دراسية جديدة. ومن هذه المنطلقات تم وضع الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي في مصر في الفترة من ٢٠١٤ - ٢٠٣٠ م. والتي سنحاول هنا عرضها باختصار مع التركيز علي ما سيتم تطبيقه منها في العام الدراسي ٢٠١٨ / ٢٠١٩ م .

(١) الاستراتيجيات الحاكمة والموجهة لأنشطة الخطة الاستراتيجية:

- تطوير المناهج بما يحقق ترسيخ الانتماء الوطني المصري، والحفاظ على الهوية، وصولاً إلى المنهج الفردي الشامل الذي يتيح مساحة واسعة من الاختيارات للطالب وتنمية الإبداع.

وتمكنه من المهارات اللازمة لإتقان اللغة العربية، إضافة إلى تعلم لغة أجنبية عالمية على الأقل . وامتلاكه القدرة على العمل الجاد مع الآخرين بفعالية، و ذلك في إطار التركيز على بناء الشخصية أكثر من الاستيعاب وحفظ المعلومات.

- إتاحة الفرص المتكاملة لاستيعاب وتعليم جميع الأطفال من عمر (٥ - ١٨ سنة)، وتحسين قدرة المدرسة على الاحتفاظ بهم والحد من تسربهم.
- التوصل إلى معالجات غير تقليدية لمواجهة القصور الشديد في كفاية المباني والتجهيزات المدرسية والتصدي للحد من الكثافات العالية للفصول (التمويل، الأراضي).
- التركيز على المدرسة الابتدائية بما يؤهلها لأن تكون قاعدة قوية للمراحل الأعلى، مع الاهتمام الشديد بتنمية قدرات التلاميذ للتمكن من أساسيات الحساب ومهارات الكتابة والقراءة والتعامل مع التقنية في إطار قيمي ينمي شخصية الطفل في جوانبها كافة.
- إكساب المتعلم الكفايات الأساسية لمجتمع المعرفة والقائمة على القدرة على التعلم المستمر واكتساب قيم المواطنة الرقمية. والتأكيد في منظومة المناهج على أن تنمية المعرفة وإنتاجها كعنصر إنتاجي حاكم لأنها هي المستقبل.
- الأخذ بالمناهج العالمية غير المحملة ثقافياً، مثل: الرياضيات والعلوم واللغات والجغرافيا.
- مواجهة قضايا التقويم والامتحانات وصولاً إلى نظم تعيد التعليم إلى طبيعته ووظيفته الأساسية.
- التوصل إلى الصيغ التكنولوجية الأكثر فعالية في عرض المعرفة المستهدفة وتداولها بين الطلاب والمعلمين ومن يرغب من أبناء المجتمع.
- بنية محدثة لتخصصات التعليم الفني والتدريب المهني تتماشى مع الاتجاهات المعاصرة وتتوافق مع متطلبات سوق العمل من خلال منهج مطور لجميع التخصصات يستند على تكنولوجيا المعلومات والاتصال في عمليات التعليم و التعلم وتقويم الطلاب على أساس معايير الجودة في إطار من الحوكمة واللامركزية والتنمية البشرية المستدامة.

- إعادة الاعتبار للأنشطة الرياضية والثقافية والاجتماعية والفنية في مختلف مراحل التعليم، واعتبار وجود الملاعب والمسارح والمكتبات والقاعات المجهزة لتنمية المهارات في مختلف المجالات مسألة تتساوي في أهميتها مع بناء الفصول والمعامل البحثية .
- توفير بيئة مدرسية جاذبة ومنضبطة وآمنة وخالية من العنف والسلوكيات غير المرغوب فيها، وتعمل كل الوقت على احتواء الطلاب وإشباع احتياجاتهم التربوية والتعليمية وتوفير الخدمات والرعاية المتكاملة للطلاب.
- تطوير بيئة التعلم وتزويدها بالتقنيات المطلوبة لتحسين التعليم ببيئة تعليمية ثرية التغطية بدءاً من المرحلة الابتدائية من خلال تحسين المكون التكنولوجي فيها.
- تحقيق ميزات تنافسية على المستويات الإقليمية والعالمية في مجالات العلوم والرياضيات وعلوم وفنون الاتصال“ أفضل طلاب على المستوى الإقليمي ومنافسين عالمياً على المراكز الخمسة عشر في العلوم والرياضيات .”ومراكز تتفق والرؤية الوطنية للتعليم في الدراسة الدولية لقياس مدى تقدم القراءة في العالم (SLRIP) .
- التنمية المهنية الشاملة والمستدامة المخططة للمعلمين، وبما يحقق التجديد المعرفي والمهني للمعلمين كل خمس سنوات وصولاً إلى المعلم المتجدد والمرشد والميسر للتعلم . والتركيز على المعالجات الشاملة لقضايا المعلمين وإيجاد الحلول المتوازنة لحاجاتهم، وبما يحقق تحسين الأداء التعليمي.
- إعادة هندسة النظام التعليمي لتحقيق الفاعلية والانسيابية بين عناصره وحلقاته. إعداد وتنمية قيادات العمل التربوي والإداري، والتركيز على الإعداد المتميز لمدير المدرسة والقيادات في المستوى الأعلى، قائد متمكن من القدرات الإدارية والمالية والفنية والتكنولوجية المتقدمة من خلال نظام يدعم التمكين.
- التوجه نحو نظام تعليمي متوازن بين المركزية واللامركزية من خلال تطوير البنية التنظيمية للوزارة والمديريات والإدارات والمدارس؛ إعمالاً لتفعيل دور المدرسة كوحدة أساسية في التنظيم قادرة على إدارة ذاتها؛ بما يحقق تحسين حالة التعليم المقدم للطلاب في مدرسته وفصله وتمركز العمليات التعليمية ومخرجاتها في النظام حول الطالب.

- بناء نظام متكامل ومتطور للمحاسبية قائم على الشفافية يعتمد على المتابعة الحقيقية للأداء وتقويمه المبني على مؤشرات ومحددات الأداء على المستويات التعليمية كافة للتأكيد على الجودة النوعية والكمية لمخرجات التعليم.
- توفير مستلزمات تنفيذ الخطة وتدبير متطلبات التمويل اللازمة لتحقيق برامجها ومشروعاتها، مع التأكيد على التوظيف الأمثل للموارد المتاحة، وتنمية الموارد الذاتية، والبحث عن مصادر فعالة غير تقليدية لمواجهة أزمة التمويل والأراضي والمباني، وتوفير متطلبات النجاح للبرامج والمشروعات.
- تطوير منظومة واستراتيجيات العمل في المراكز والهيئات الداعمة لوزارة التربية والتعليم بما يدعم التطوير الحقيقي للعمل التعليمي في الفصل والمدرسة من خلال إجراء البحوث وعمليات التقويم والتدريب، وتوظيف نتائجها في عملية اتخاذ القرارات ورسم السياسات التربوية، وتقديم الحلول لمعالجة المشكلات المتعلقة بالعملية التربوية ميدانياً.
- التأكيد على المشاركة الفعالة للأسرة والدعم المجتمعي من خلال مجالس الأمناء لعمليات التعليم والتعلم (بما يحقق المحاسبية الأفقية).
- تحديث منظومة التشريعات التعليمية وذات الصلة والمؤثرة فيها، بما يتفق وعمليات تطوير النظام التعليمي في جوانبه كافة.
- إعداد كل الطلاب للالتحاق بمؤسسات التعليم العالي والحياة المهنية، من خلال تحسين قدرة نظام التعليم على تحقيق الأداء المتميز داخل الفصول الدراسية على نحو مستمر بمعايير أكاديمية جيدة مع تقديم خدمات الدعم الفعالة.
- دعم وتعزيز قدرة نظام التعليم على مواصلة التحسن، من خلال الاستخدام الأفضل واسع النطاق للبيانات، والأبحاث، والتقويم، والشفافية، والتحديث، والتكنولوجيا.

(٢) الركائز الأساسية للخطة الاستراتيجية:

- تتمثل الركائز الأساسية للخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي في مصر (٢٠١٤ - ٢٠٣٠) فيما يلي:

(أ) الإتاحة:

- على كافة المستويات التعليمية:
- بناء فصول جديدة للوفاء بمتطلبات التعليم الإلزامي.
- تحقيق العدالة الاجتماعية وتكافؤ الفرص بين البيئات المختلفة ريف/ حضر ، مناطق راقية وشعبية الخ.
- إنشاء المدارس بالتعاون مع المجتمعات المحلية لإتاحة فرص تعليمية لكل الأطفال خارج نظام التعليم.
- توفير عدد كاف من المدراء والموجهين والميسرين والعمال المدربين في مجال التعليم المجتمعي.
- التعاون مع وزارة الشباب ووزارة الرياضة لاستغلال مراكز الشباب والمراكز الثقافية.
- التعاون مع كافة الوزارات والهيئات والجمعيات والجهات المانحة لسد الفجوة في المباني التعليمية.

(ب) الجودة:

- تحسين المباني المدرسية : التأكد من أن الأبنية المدرسية والأماكن المتاحة والتجهيزات والموارد التي تؤدي إلى تدريس أصيل تركز على المعايير القومية.
- المناخ المدرسي : تحسين جودة الحياة المدرسية لجميع المستويات التعليمية.
- تطوير المناهج : بما يسمح بزيادة قدرة التلاميذ على استخدام التفكير الناقد، ومهارات البحث، والمهارات التحليلية والحياتية، ودمج تكنولوجيا المعلومات والاتصال.
- مسايرة المناهج الدولية في العلوم والرياضيات واللغات الأجنبية.

- التوسع في مشروع مناهج القرائية ودعم تعليم اللغة العربية.
- تحسين أداء وتحفيز المعلمين والموجهين والإداريين في تطبيق المناهج الجديدة المطورة التي تتضمن التعلم النشط، والتقويم الشامل وتكنولوجيا المعلومات والاتصال.
- خفض معدلات الغياب والرسوب والانقطاع عن التعليم.

(ج) إدارة النظام التعليمي:

- البيئة التشريعية و التنظيمية:
- إعادة النظر في القوانين واللوائح للتمشي مع منظومة الإصلاح.
- إعادة هيكلة ما يلزم في ضوء أهداف منظومة الإصلاح.
- التخطيط والتمويل للتعليم:
- تحسين نوعية وكفاءة التخطيط والتقويم والمتابعة للخطط على المستويين المركزي واللامركزي.
- تبني إطار الإنفاق متوسط المدى ودراسات متابعة الإنفاق العام.
- تعظيم الموارد المالية لقطاع التعليم واستثمار المرافق و المنشآت والمدارس الفنية كمصادر للدخل.
- أساليب التقويم والمتابعة:
- تبني نظام للتقويم يتصف بالشمولية والاستمرارية.
- متابعة وتقويم نمو/أداء المتعلم في ضوء مؤشرات الإنجاز لقياس مهارات التفكير الناقد والتحليلي والمهارات الحياتية والبحثية.
- متابعة وتقويم الأداء المدرسي في ضوء المعايير القومية لضمان الجودة.
- إعداد المدارس لممارسة الإدارة القائمة على المدرسة .
- ضمان الحوكمة الرشيدة من خلال المشاركة المجتمعية ومشاركة جميع المعنيين بالعملية التعليمية في عملية دعم واتخاذ القرار داخل المدارس.

- التوسع في تطبيقات نظم المعلومات و الاتصال في التخطيط والمتابعة والتقويم واتخاذ القرارات على جميع المستويات.

(٣) البرامج المختلفة للخطة الاستراتيجية:

هناك مجموعة متنوعة من البرامج شملتها الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي في مصر (٢٠١٤/٢٠٣٠) متمثلة في:

أولاً: برنامج مرحلة رياض الأطفال:

الهدف العام: التوسع في مرحلة رياض الأطفال كمًا وكيفًا لضمان تقديم تعليم عالي الجودة لتنمية الطاقات الإبداعية والمعرفية والبدنية للأطفال في الشريحة العمرية (٤ - ٥) سنوات، وخاصة في المناطق المحرومة.

ثانيًا: برنامج مرحلة التعليم الأساسي:

يستغرق التعليم الأساسي (٩) أعوام، وتنص المادة (٦٠) من قانون التعليم رقم (١٣٩) لسنة (١٩٨١) على أن التعليم الأساسي يهدف إلى تنمية قدرات واستعدادات التلاميذ، وإشباع ميولهم، وتزويدهم بالقدر الضروري من القيم والسلوكيات، والمعارف والمهارات، العلمية والمهنية التي تتفق وظروف بيئاتهم المختلفة، بحيث يمكن لمن يكمل مرحلة التعليم الأساسي أن يواصل تعليمه في مرحلة تعليمية أعلى، وأن يواجه الحياة بعد تدريب مهني مناسب، وذلك من أجل إعداد الفرد لكي يكون مواطنًا منتجًا في بيئته ومجتمعه.

ويتكون برنامج التعليم الأساسي من حلقتين تعليميتين:

(أ) حلقة التعليم الابتدائي: ومدتها ست سنوات ويلتحق بها التلميذ في سن ست سنوات، وينتهي منها في عمر أحد عشر عامًا، وتهدف إلى توفير تعليم عالي الجودة لجميع الأطفال من بداية المرحلة الابتدائية حتى انتقالهم للمرحلة التالية بكفاءة وفاعلية.

(ب) حلقة التعليم الإعدادي: ويلتحق بها التلميذ الذي أتم الحلقة الابتدائية، ومدتها ثلاث سنوات، وهي تعد التلميذ للالتحاق بمرحلة التعليم الثانوي، وهي حلقة تعليمية توجه جهودها نحو خريج يتقن المهارات اللغوية، والرياضيات، والعلوم، والاتصال، بما يؤسس لانتقاله ونجاحه في المرحلة التالية، وتنمية قدراته الابتكارية والإبداعية، والتواصل على

مستوى عالمي، مع تأكيد ترسيخ قيم المواطنة، والهوية العربية والقيم الدينية، والتكامل مع الآخر وقبوله والتفاعل معه.

ثالثاً: برنامج التعليم الثانوي: وينقسم إلى:

(أ) برنامج التعليم الثانوي العام: ويهدف إلى تطوير التعليم الثانوي بما يتوافق مع المعايير العالمية، وبما يضمن جاهزية الخريجين لمرحلة التعليم العالي

(ب) برنامج التعليم الثانوي الفني: ويهدف إلى إعداد فني ماهر قادر على المنافسة بالسوق المحلية و الإقليمية والعالمية، ويشارك بإيجابية في تقدم ورقي الوطن.

رابعاً: برنامج التعليم المجتمعي: يهدف إلى توفير تعليم مجتمعي لكل الأطفال في سن (٦ - ١٤) الذين لم يلتحقوا بالتعليم الأساسي أو الذين تسربوا منه، وخاصة الفتيات والأطفال في المناطق الحضرية والريفية الفقيرة.

خامساً: برنامج التربية الخاصة: ويشمل:

(أ) الموهوبون والفائقون: ويهدف إلى تزويد المتعلمين الموهوبين والفائقين بتعليم عالي في جودته النوعية في مجالات المعرفة والمهارات المتقدمة، بما يتناسب وقدراتهم الفردية بجميع مراحل التعليم قبل الجامعي.

(ب) الدمج ومدارس ذوي الإعاقة: ويهدف إلى تزويد المتعلمين ذوي الإعاقة بفرص تعليمية عالية في جودتها النوعية، ومتكافئة مع أقرانهم من غير ذوي الإعاقة، ودمج ذوي الإعاقة البسيطة بجميع مدارس التعليم قبل الجامعي.

سادساً: برنامج تطوير البنية المؤسسية لمنظومة قطاع التعليم قبل الجامعي في إطار مركزي/لامركزي:

يهدف هذا البرنامج إلى تطوير البنية المؤسسية لإدارة قطاع التعليم قبل الجامعي من منظومة تقوم على توفير المدخلات إلى منظومة تقوم على النتائج، تعظم من الكفاءة في استغلال الموارد والفاعلية في تحقيق العوائد في إطار متوازن بين المركزية واللامركزية.

وينطوي تحت برنامج التطوير المؤسسي خمسة برامج فرعية، وهي:

(١) تعديل البيئة التشريعية وهيكله قطاع التعليم: ويهدف إلى إعادة النظر في التشريعات والقوانين والقواعد والقرارات القائمة، وتعديل ما يحتاج منها، واستصدار ما يلزم من جديد لتوفير بيئة تشريعية مناسبة تضمن كفاءة وفعالية منظومة إدارة التعليم قبل الجامعي في إطار من الحوكمة الرشيدة.

(٢) برنامج تطوير نظم المعلومات التربوية والمالية: ويهدف إلى توفير نظام متكامل للمعلومات التربوية والمالية على درجة عالية من الجودة متاحة للاستجابة الفورية لصناع القرار وأصحاب المصلحة، تستند على بنية راقية من تكنولوجيا المعلومات والاتصال.

(٣) برنامج التنمية المهنية وإدارة البشرية: يهدف إلى بناء نظم لإدارة الموارد البشرية متطورة ودينامية، توفر برامج التنمية المهنية كمحور رئيس داعم لإصلاح نظام التعليم قبل الجامعي في إطار من اللامركزية والحوكمة الرشيدة، وفي إطار دولي متميز.

(٤) برنامج المتابعة والتقييم: يهدف إلى إعداد نظام فعال للمتابعة والتقييم مبنى على النتائج، يقيس فاعلية النظام التعليمي وتطبيق السياسات وكفاءة استغلال الموارد على مختلف المستويات الإدارية.

(٥) برنامج الإصلاح المتمركز حول المدرسة: يهدف إلى تطوير إدارة المؤسسة التعليمية في إطار نظام تعليمي يعمل بنظام مركزي / لامركزي متوازن ويدعم التنمية المهنية المستدامة والحوكمة الرشيدة والمحاسبية؛ لتوفير بيئة تعليمية داعمة تحقق جودة التعليم وحقوق الطفل فتنتج مواطناً مبتكراً قادراً على المنافسة في مجتمع المعرفة، ومساهماً في تنمية وطنه.

سابعاً: البرامج المتقاطعة: وتشمل مجموعة من البرامج المتميزة وهي:

(١) برنامج الاصطلاح الشامل للمناهج: ويهدف إلى تطوير مناهج دراسية للتعليم قبل الجامعي تتفق مع متطلبات ومهارات القرن الحادي والعشرين بمتغيراته المحلية والإقليمية والعالمية، وتسعى لتنمية ثقافة التفكير والإبداع، والحفاظ على القيم الأصيلة للمجتمع المصري وترسيخها، والتأكيد على المواطنة الرقمية، وذلك لإعداد أجيال قادرة على المنافسة عالمياً للوصول إلى مراكز متقدمة في مجال العلوم والرياضيات والتقنيات.

(٢) برنامج تكنولوجيا التعليم: ويهدف إلى التوسع في بنية وتطبيقات وتعظيم الاستفادة من تكنولوجيا المعلومات والاتصال في الممارسات التربوية والإدارية بمستويات منظومة التربية والتعليم لضمان تأهيل التلاميذ لاقتصاد المعرفة مع كفاءة وفاعلية إدارة المنظومة في إطار القيم الرقمية وخدمات الحكومة الإلكترونية.

(٣) برنامج التغذية المدرسية: ويهدف إلى تقديم تغذية مدرسية لجميع الطلاب بمراحل التعليم المختلفة وفقاً لمعايير الجودة الغذائية والتربوية.

كان هذا عرض لأهم محاور وأبعاد الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي في مصر ٢٠١٤/٢٠٣٠، وسوف نتناول في المحور القادم ما أثير حول البدء بتطبيق هذه الخطة بداية من العام الدراسي ٢٠١٨ / ٢٠١٩ م ، موضحاً إيجابيات وسلبيات هذه الخطة .

المحور الثالث: استراتيجية التعليم الجديدة في الميزان:

يمثل التعليم الفاعلة الأساسية لتحقيق النهضة والتنمية الشاملة، انطلاقاً من فلسفة أن الإنسان هو أداة التنمية والغاية منها، والثروة البشرية هي أهم ما تمتلكه الشعوب، ويقدر الاستثمار في العنصر البشري بقدر ما يكون التقدم والنهضة، وفي هذا الإطار جاء إعلان الرئيس السيسي في ختام مؤتمر الشباب الذي عقد أخيراً بجامعة القاهرة، أن عام (٢٠١٩) سيكون عاماً للتعليم في مصر باعتباره الركيزة الأساسية لتحقيق التنمية المستدامة.

أولاً: مزايا استراتيجية التعليم الجديدة في مصر:

ذكر طارق شوقي وزير التربية والتعليم المصري أن من أهم مزايا الاستراتيجية الجديدة في التعليم ما يلي:

- ١ - الإطار الجديد للمناهج ترجمة لمواد الدستور المصري المتعلقة بالتعليم.
- ٢ - المناهج الجديدة تمكن الفرد من معارف وقيم ومهارات الحياة في القرن الحادي والعشرين وتساعد على المنافسة.
- ٣ - نحاول في هذه الاستراتيجية الجمع بين الهوية الوطنية والخصوصية الثقافية والأخذ بالاتجاهات العالمية في الجودة .

- ٤ - تقديم أنشطة متعددة تعمق ثقافات المواطنة والانتماء والثقة بالنفس وقبول الآخر.
- ٥ - تهدف هذه الاستراتيجية إلى تخريج شاب متعلم، قادر على التنفيذ، ناقد، مبدع، مبتكر، قادر على حل المشكلات.
- ٦ - ربط التعليم بأسواق العمل المحلية والعربية والدولية وتراعي تحديات المجتمع.
- ٧ - المناهج تعتمد على: تعلم لتكون، تعلم لتعرف، تعلم للعمل، تعلم للتعايش مع الآخر.
- ٨ - فلسفة الإطار الجديد تنص على توفير التعليم للجميع بجودة عالية دون تمييز.
- ٩ - خبراء مصريون تعلموا في الخارج والداخل، ودول صديقة ومؤسسات دولية مختصة بالتعليم، شاركوا بوضع المنظومة.
- ١٠ - إطار مصري خالص للمناهج الجديدة في كل شيء.
- ١١ - القضية ليست تعريباً وإنما نظام جديد بكل أركانه يجعل المدارس الحكومية على مستوى عالمي.
- ١٢ - اللغة الإنجليزية ستدرس من اليوم الأول بجميع مدارس الدولة بشكل منفصل.
- ١٣ - في المرحلة الابتدائية سيدرس الطلاب باقة متعددة التخصص تتضمن: “اللغة العربية + التاريخ + الجغرافيا + العلوم + الرياضيات.
- ١٤ - تثبيت اللغة العربية كلغة أم، استوجب أن تكون الباقية متعددة التخصصات باللغة العربية.
- ١٥ - إضافة مصطلحات علمية ورياضية لتدريس اللغة الإنجليزية من KG1 حتى الصف السادس الابتدائي.
- ١٦ - إلغاء الباقية متعددة التخصصات في المرحلتين الإعدادية والثانوية والانتقال لمواد أساسية وأخرى اختيارية.
- ١٧ - تدريس العلوم والرياضيات كمواد منفصلة باللغة الإنجليزية بدءاً من الصف الأول الإعدادي.
- ١٨ - بدءاً من الصف السابع تبدأ إضافة لغة أجنبية أخرى بجانب اللغة الإنجليزية.

١٩- نتحول في النظام الجديد من أنواع أخرى من التعليم اضطررنا إليها حينما كان التعليم الحكومي رديئاً.

٢٠- نهدف للتنافس المباشر والشريف مع ما كانت تقدمه المدارس التجريبية أو الخاصة لغات في النظام القديم.

٢١- معنى ترجمة العلوم والرياضيات في الابتدائية للغة الإنجليزية أن اللغة الأجنبية عند الطفل تكون اللغة الأم، مع ما في ذلك من فقدان لكفاءة تعلم اللغة العربية وبالتالي الهوية.

٢٢- الإبقاء على مدارس "حكومي مميز" أو "خاص مميز" لكن التميز سيكون في الخدمات المقدمة وليس في صلب الفلسفة التعليمية الجديدة.

كما ذكر طارق شوقي أن من أبرز نقاط نظام الثانوية العامة الجديد أنه في هذا النظام سوف تصبح شهادة الثانوية العامة شهادة منتهية ولا علاقة لمجموع الثانوية العامة للقبول في الجامعات، لن يكون هناك في المنهج كتب مدرسية ولا وجود لنظام المنهج المحدد وبالتالي لن يكون الطالب بحاجة إلى الدروس الخصوصية، ويُعد دور الطالب هو الدور الأساسي في العملية التعليمية، كما يتيح لخريجي الثانوية العامة العمل بشهادة الثانوية في الوظائف التي لا تتطلب شهادة جامعية، ويمكن لطلاب الثانوية العامة التقدم للخدمة في القوات المسلحة قبل الدخول إلى الجامعة، وأشار إلي أنه يحسب مجموع الثانوية العامة تقديراً في الصف الأول والصف الثاني والصف الثالث الثانوي، وأكد علي أن التعليم سوف يكون قائماً علي العلاقة بين المعلم وطلابه، وسوف يستخدم الطالب الأبحاث والتصفح ومشاهدة الفيديوهات للتعلم، ويكون دور المعلم إرشادي لتوجيه الطالب.

وأشار أيضاً إلي أنه سوف يكون المحتوى العلمي أقل في الدراسة ، وسوف تركز الوزارة علي الاهتمام بالأنشطة ، وسوف يتم العمل على ملف لكل طالب للأنشطة الفنية والأدبية الخاصة بالطالب بالإضافة إلى الأنشطة الرياضية والاجتماعية. إلغاء نظام العلمي والأدبي فسوف يدرس الطالب بعض الموضوعات التي تطلب منه مثل دراسة كيمياء الماء أو الخواص الفيزيائية والجيولوجية الخاصة بالماء.

كما أن الوزارة بنظام الثانوية العامة الجديد سوف تخصص بعض الدرجات على الحضور والإلقاء في الفصول وامتحانات الشفوي، كل طالب سوف يكون له ملف خاص به منذ بداية الصف الأول الثانوي مدون فيه ملاحظات المعلمين الخاصين به وإذا كان يوجد مهارات أدبية أو رياضية أو درجات تفوق في مادة معينة، وهذا الملف يجب أن يتقدم به الطالب عند التقدم للقبول في الكلية.

كما أشار طارق شوقي إلي أنه بعد الغاء التنسيق في نظام الثانوية العامة الجديد أصبح تقدير الثانوية العامة ممتاز، جيد جداً، جيد، مقبول، سوف يتقدم الطالب الحاصل على الثانوية العامة بعد إعلان كل كلية على حدة عن حاجتها لعدد معين من الطلاب كمثال تعلن كلية طب القاهرة عن حاجتها لـ (٥٠٠) طالب فقط، وأي طالب يرغب في التقدم إلى الكلية يأخذ ملفه ويتقدم إلى الكلية التي يريد التقدم لها، وسوف تعلن الكلية عن امتحانات القبول الخاصة بها في الكيمياء أو الرياضيات أو الفيزياء، وسوف تكون جميع الامتحانات عن طريقة الحاسب الآلي وغير خاضعة للعنصر البشري، بالإضافة أنه يجوز للطالب التقدم لجميع كليات الطب في جميع أنحاء الجمهورية وإذا لم يتوفق في الاختبارات يجوز له التقدم مرة ثانية ، ولكن بشرط عدم مرور خمسة سنوات من تاريخ حصوله علي شهادة اتمام الثانوية العامة.

ثانياً: عيوب استراتيجية التعليم الجديدة في مصر:

هناك بعض النقاط التي اثارت جدلاً كبيراً في المجتمع المصري مرتبطة بتطبيق هذا النظام الجديد في التعليم منها:

- ١ - أشيع عن هذه الخطة أنها تعريب للتعليم في مصر وهو غير صحيح . اللغة الانجليزية ستدرس حسب الخطة بدءاً من KG1 في المدارس الحكومية . القصة كلها في التعليم الاساسي في لغة الوحدة المتعددة التخصصات . هل تكون بالعربي او الانجليزي؟ والطبيعي أنها تكون باللغة العربية، حفاظاً علي اللغة الأم للدولة.
- ٢ - إلغاء المدارس التجريبية وهي مدارس اللغات لمتوسطي الدخل ودمجها مع المدارس الحكومية . وفي رأيي انه قرار غير حكيم وغير ذكي وأثار جدلاً كبيراً لاداعي له ، لأن

- نسبة هذه المدارس لا تمثل سوى (١%) فقط من عدد المدارس في مصر. وما تم تطبيقه علي المدارس الدولية كان يجب ان يتم تطبيقه علي مدارس اللغات التجريبية.
- ٣- الخطة لم تتضمن اهتماماً وتركيزاً واضحاً علي المعلم، رغم أنه هو اساس تنفيذ الخطة، وهو العنصر الأكثر فاعلية وتأثيراً في العملية التعليمية ككل. كما يجب النظر بجدية إلى وضع المعلمين في مصر وحالتهم المعيشية ودخولهم المادية.
- ٤- كثافة التلاميذ في الفصول وتردي الأبنية التعليمية، وبالتالي يبقى الكلام عن الميزانية لتحقيق هذا الحلم .. هل يتحقق الحلم ب (٤%) من الميزانية حسب الدستور؟
- ٥- تطبيق الاستراتيجية الجديدة كان ينبغي أن يتم بشكل تدريجي علي مستوي الجمهورية وليس بشكل عام علي كل الجمهورية مرة واحدة ، بمعنى أنه كان يفضل اختيار عينة مقصودة من المحافظات (محافظه حدودية واخري في الدلتا ومحافظه من الصعيد بالإضافة إلي القاهرة) وبدء التطبيق التدريجي ثم معالجة الأخطاء التي تنجم عن هذه التجربة ، وبعد ذلك يتم التعميم علي مستوي الجمهورية.
- ٦- كان ينبغي أن يكون التطبيق بدءاً من مرحلة رياض الأطفال والصف الأول الابتدائي فقط، ولا داعي بتطبيق ذلك علي الصف الأول الثانوي، وترك التجربة تسير بشكل طبيعي مثلها مثل أي نظام جديد .

الخلاصة :

تتمتع الاستراتيجية الجديدة بمجموعة من المزايا لا يمكن إنكارها ومنها: التركيز على المهارات، ودمجها بالعلم والمعرفة والعملية التعليمية رؤية سليمة مواكبة لأحدث الاساليب التعليمية في الغرب. مهارات مثل: الابداع، التفكير النقدي، حل المشكلات، التعاون، التفاوض، صنع القرارات، الانتاجية، ادارة الذات، المشاركة ، والمحاسبية. وأيضاً ربط القيم بالمهارات وبالقضايا المجتمعية، وكذلك التركيز على أهمية اللغة العربية من حيث الهوية والانتماء، كما أنها ركزت علي دمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المناهج بدءاً من التعليم الأساسي، أيضاً فكرة الوحدات متعددة التخصصات في التعليم الاساسي تُعد ميزة مهمة في الاستراتيجية، وفعلًا مطبقة في دول مثل اليابان و سنغافورة وغيرها، وتتطلب دمج مناهج

نظام التعليم المصري (الواقع والمأمول) في ضوء الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي ٢٠١٤ - ٢٠٣٠ م.

متعددة في الرياضيات والعلوم واللغة والتاريخ والجغرافيا في إطار موحد . ولها مزايا تعليمية متميزة.

وبذلك يمكننا القول أن الاستراتيجية الجديدة هي استراتيجية طموحة ومتميزة وقد تنقل مصر نقلة نوعية في التعليم ، شريطة أن يتم تطبيقها وتنفيذها بشكل علمي ومنهجي سليم.

المراجع

- (١) أحمد عزت عبد الكريم. (٢٠١١). تاريخ التعليم في مصر. الهيئة العامة لقصور الثقافة.
- (٢) إميل نبيل زكي. (٢٠٠٧). دراسة مقارنة للتعليم الإلزامي في كل من جمهورية مصر العربية وفرنسا. رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة سوهاج. مصر.
- (٣) أمين محمد النبوى. (٢٠٠٧). الاعتماد الأكاديمي وإدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- (٤) برنامج الأمم المتحدة الإنمائي. (٢٠١٠). تقرير التنمية البشرية. مصر: القاهرة.
- (٥) تقرير التنمية البشرية، ٢٠٠٤.
- (٦) فريد راغب النجار. (١٩٩٩). إدارة الجامعات بالجودة الشاملة - رؤى التنمية المتواصلة. القاهرة: ايتراك للنشر والتوزيع.
- (٧) فريد راغب النجار. (١٩٩٧). "رؤية إدارة الجودة الشاملة والتنمية المتواصلة مفتاح القرن الحادي والعشرين"، المؤتمر السنوي السابع لإدارة القرن الواحد والعشرين، والمنعقد بمركز وايدسيرفيس للاستشارات والتطوير الإداري بالقاهرة.
- (٨) محمد عباس محمد عبد الرحيم. (٢٠٠٣). إدارة الجودة الشاملة وإمكانية تطبيقها على جامعة جنوب الوادي في ضوء ثقافتها التنظيمية (دراسة ميدانية). رسالة دكتوراه. كلية التربية. جامعة أسيوط.
- (٩) وزارة التربية والتعليم. الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي ٢٠١٤ - ٢٠٣٠ م. التعليم المشروع القومي لمصر. معاً نستطيع.

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



كلية التربية
المجلة التربوية

الجدارات المهنية اللازمة لرؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة أسيوط من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس (دراسة ميدانية)

إعداد

دكتورة/ أمل على محمود سلطان أحمد

مدرس أصول التربية

كلية التربية بأسيوط - جامعة أسيوط

معرف الوثيقة الرقمي: 10.12816/EDUSOHAG.2018.23873

المجلة التربوية- العدد السادس والخمسون- ديسمبر ٢٠١٨م

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

ملخص

فى ضوء الأهمية المتزايدة بموضوع الجداريات المهنية اللازمة لرؤساء الأقسام الأكاديمية ، وضعف معارف وخبرات بعض رؤساء تلك الأقسام بالجامعات المصرية ومنها جامعة أسيوط ، مما يؤثر على مستوى مهارات الإدارة الجامعية لديهم ويعوقهم عن تحقيق الأهداف المرجوة ؛ ولذلك فقد برزت فكرة دراسة الجداريات المهنية لرؤساء الأقسام الأكاديمية باعتبارهم المحرك الأول للتطوير والنمو والتقدم والسير بالأقسام نحو التميز ، وتحقيق أهداف الأقسام الأكاديمية ، وتحقيق رؤية ورسالة الجامعة من خلال التخصصات العلمية المختلفة .

ومن هنا ، أتى هذا البحث لتحقيق هدف رئيس هو وضع تصور مقترح للجداريات المهنية اللازمة لرؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة أسيوط من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس .

ولتحقيق هذا الهدف استخدمت الباحثة المنهج الوصفى التحليلى ، كما تم الاعتماد على الاستبانة - من إعداد الباحثة - التى تم تطبيقها على جولتين باستخدام أسلوب دلفى *Delphi Technique* على عينة بلغت (١٠٠) عضواً من أعضاء هيئة التدريس ذكوراً وإناثاً ببعض الكليات النظرية والعملية بجامعة أسيوط ، وفى نهاية البحث تم وضع تصور مقترح لأهم الجداريات المهنية اللازمة لرؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة أسيوط فى ضوء الإطارين النظرى والميدانى للبحث ، تمثلت فى تسع جداريات ، هى : جداريات قيادية ، جداريات إدارية ، جداريات أكاديمية ، جداريات فنية ، جداريات فكرية ، جداريات معرفية ، جداريات تكنولوجية ، جداريات إنسانية ، جداريات شخصية ؛ لمساعدتهم على ممارسة شتى مجالات عملهم ، ومواجهة التغيرات والمستجدات بفعالية وكفاءة عالية من أجل تحقيق أعلى مستوى فى الممارسات والعمليات والنواتج والخدمات فى القسم والكلية والجامعة . هذا ، وقد ذيلت الباحثة هذا البحث بقائمة للمراجع .

مقدمة :

يشهد القرن الواحد والعشرون تحديات كبيرة ، وتطورات وتغييرات مستمرة ومتسارعة ؛ أثرت على المنظمات بشكل عام وعلى الجامعات بشكل خاص ، ولا بد أن تواجه الجامعات هذه التحديات التي فرضها هذا العصر ؛ ولكي تتمكن الجامعات من التغلب على هذه التحديات ؛ يلزم عليها الاهتمام بالموارد البشرية فيها ؛ لأن الإنسان هو المسئول الأول عن نجاح وفشل أى منظمة تعليمية ، وأهم مورد إنتاجي تملكه .

وتعد جامعة أسيوط إحدى الجامعات المصرية العريقة التي يقع على عاتقها جملة من المدخلات الجيدة ؛ لمواجهة التحديات المعاصرة ، وتحقيق كفاءة عالية ؛ وأن " تكون قادرة على خدمة المجتمع من خلال إثرائه بالمهام والطاقات البشرية ، والاحتياجات والمتطلبات المتخصصة بأسلوب موجه ومدرّس يغطي احتياجات التنمية الشاملة ومتطلباتها" (وزارة التعليم العالي ، ٢٠٠٢م ، ص ١٢) ، هذا فضلاً عن أن تكون قادرة على المنافسة في تحقيق الإبداع والابتكار ، وتبحث عن ما يضمن لها جودة العمل من خلال تعزيز قدرات ومهارات العاملين ؛ ومنحهم مساحة كبيرة بحرية التصرف فيما لا يتعارض مع الخطوط العريضة ، وكذلك منحهم اتخاذ القرارات ؛ من أجل تحقيق المشاركة الفاعلة ، ويكون لهم بصماتهم في دقة مسيرة التنمية (اللويش ، ٢٠١٦م ، ص ٤) .

وعن أهمية دور الجامعة في المجتمع ذكر أبو الوفا ، وتوفيق (٢٠٠٠م ، ص ٥) أن الجامعة في هذا العصر تقوم بإثراء المعرفة وإنتاجها وتنميتها ، وإعداد الكفاءات العلمية القادرة على حل مشكلات التنمية ، وتنمية المجتمع اجتماعياً واقتصادياً ، وإعداد الباحثين ، والمشاركة في صنع القرارات المجتمعية ، والنهوض بالشباب فكرياً وثقافياً وسياسياً ودينياً ، وتقديم الرعاية الشاملة للطلاب ، وبناء السلام والتضامن الإنساني . وذكر غنيم ، وحنا (٢٠٠٩م ، ص ٦٠) " أن الجامعة تقوم في الوقت الحاضر بثلاثة أدوار رئيسة ، هي : البحث العلمي ، وتداول المعرفة ، والتعليم والثقافة " . ويرى دايك (٢٠١٣م ، ص ٥٤) Dike " أن الجامعة في الدول النامية تقوم إلى جانب بحث العلمي والتدريس والخدمة العامة بإعداد القياديين في مختلف المجالات ، وبتوجيه المجتمع فيها ، وتزويده بالقوى البشرية المدربة لتلبية متطلبات القطاعات

التنمية ، مما يجعل دورها فى التأثير على المجتمع محورياً وعلى جانب كبير من الأهمية " ، ويتفق هذا الرأى مع رأى جردات (٢٠٠٦م ، ص ٦٤) الذى نص على " أن الجامعة هى المسئولة عن تزويد المجتمع بالكفاءات البشرية والمؤهلة لسد احتياجات المجتمع التنموية " .

ويؤكد النجار (٢٠١٣م ، ص ٦) " أن الجامعة لها دور كبير فى صياغة الحس الوطنى للأمم والشعوب والأفراد ، وإكسابهم قيم المواطنة ؛ حيث إن طلبة الجامعة من أهم شرائح المجتمع ، وعلى عواتقهم تقوم مهمة المحافظة على وطنهم وهويتهم " . أما الجرباوى (٢٠١٤م ، ص ٣٣) فقد ركز على دور الجامعة الجديد بقوله : " أصبح التشديد على كون الجامعات حقول استثمار تمد المجتمع بما يحتاجه من متخصصين وخبرات بدل التشديد على المفهوم الأكاديمى التقليدى للجامعات " .

وأما عقل (٢٠١٧م ، ص ١٧٧) فيرى أن الجامعة فى المجتمعات النامية لها أثر كبير فى عملية الرقى الاجتماعى ؛ لأنها تساعد على تحسين أوضاع الطبقات الفقيرة ، وتيسير فرص العمل للأفراد ورفع مستواهم ، وكما قيل على الجامعة أنها تؤدى كل الوظائف التى يفرضها المجتمع .

وحسب ما يرى الربابعة (٢٠٠٧م ، ص ٨٢) " أن للجامعة دور رائد فى تنمية المجتمعات فى مختلف المجالات والنواحى ، ومن أبرز هذه المجالات : التنمية الثقافية ، وتحسين الأمة من الغزو الثقافى والفكرى الخارجى " .

كما يرى بومدين (٢٠١٦م ، ص ٢٤٧) أن المؤسسة الجامعية باتت تلعب أدواراً مهمة فى العملية التنموية ، حيث إن الاقتصاديات المتقدمة عمودها الأساس هو تثمين البحوث العلمية وتسخيرها أداة فى خدمة التنمية الاقتصادية .

كذلك يرى كلود (٢٠١٢م ، ص ٣) Claude " أن مهمة الجامعة لا تنحصر فى الحفاظ على إرث الإنسانية وإيصال المعارف ، بل لا بد من إنتاجها أيضاً ، من خلال البحث العلمى . وتعتبر الجامعة خدمة عامة ، فهى تشارك فى بناء المجتمع ، ومصدر للتطور الاجتماعى والثقافى والاقتصادى ، ويقع على الجامعة تكوين الإطارات التى تحتاجها الدولة ، ولابد لتكوين الجامعة أن يأخذ بعين الاعتبار حاجات المجتمع ومتطلباته وانشغالاته " .

ولما كانت للجامعة تلك الأهمية لكونها مؤسسة تربوية اجتماعية من بين المؤسسات الاجتماعية الأخرى تقوم بعدد من المهام الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والثقافية والتنموية بجانب المهام البحثية والتعليمية والخدمية ، والتصدى لما قد يطرأ على المجتمع من مشكلات متنوعة ، وإيجاد الحلول العلمية لهذه المشكلات ، وكذلك العمل على تطويره وتقديمه وإزدهاره . هذا ويضيف البحث الحالى مهمتين أخرتين للجامعة نتيجة التغيرات والتطورات المعاصرة ، وهما : مهمة استشراف المستقبل ، ومهمة تنمية وتدعيم القيم ؛ كان لابد لها أن تحتكم إلى قيادة إدارية حكيمة تسعى بموجبها لتحقيق أهدافها وأهداف المجتمع بناءً على العلاقة القائمة بين مخرجات التعليم العالى ومتطلبات التنمية الاقتصادية والاجتماعية .

وتعتبر الأقسام الأكاديمية هى المسئولة عن تحقيق مهام وأهداف الجامعة وتؤدى رسالتها من خلال التخصصات المختلفة ، حيث يحتل القسم الأكاديمى فى الجامعة مكانة كبيرة ، ويؤكد ذلك الرشيدة (٢٠٠٩م ، ص ٣٠) بقوله " أنه يقع على عاتق رؤساء الأقسام مسئولية كبيرة فى إدارة الأقسام وتطويرها ونموها والسير بها نحو التميز من أجل تحقيق أهداف المؤسسة ، ويجب أن يمتلك رؤساء الأقسام معارف وخبرات ومهارات تجعلهم قادرين على تحقيق رسالة الجامعة وتحقيق أهداف القسم الأكاديمى بكفاءة وفاعلية ، حيث يعد رئيس القسم قائداً إدارياً وأكاديمياً من خلال المنصب الذى يشغله والواجبات والمسئوليات المطلوبة منه " .

وعلى الرغم من أهمية الدور الذى يقوم به رئيس القسم الأكاديمى فى الجامعة إلا أن القليل من الدراسات التى اهتمت بالبحث فى المهارات الواجب توافرها فى رئيس القسم كونه قائداً إدارياً ، ومن هنا جاءت ضرورة وأهمية إجراء هذا البحث .

مشكلة البحث :

اتجهت الباحثة لدراسة الجدارات المهنية الواجب توافرها لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة أسيوط ؛ وذلك عندما تبلورت أمامها مشكلة البحث والتى برزت حين لاحظت الباحثة من خلال عملها كعضو هيئة تدريس بالجامعة بضعف خبرات بعض رؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة أسيوط ، مما يؤثر على مستوى مهارات الإدارة الجامعية لديهم ويعوقهم عن تحقيق الأهداف المرجوة . وحين تأكد لديها من خلال

قراءاتها فى أدبيات الإدارة التربوية المعاصرة أن الإدارة تتطلب أن يتوافر فى الأشخاص الذين يتولون إدارة التنظيمات الإدارية فى المؤسسات التربوية أكثر من مجرد ممارسين للسلطة ، حيث أصبحت التنظيمات الإدارية تحتاج إلى أشخاص يمتلكون الكثير من المعلومات والمهارات التى تساعدهم فى إدارة المؤسسات وتحقيق أهدافها، ورفع إنتاجية الأداء ، وتحقيق أهداف العاملين ، وضمان نوعية عمل مستمرة ، وفعالية إدارية تنظيمية دائمة .

وحين وجدت الباحثة أن معظم الدراسات السابقة قد أوصت بضرورة الاهتمام بالمهارات المهنية لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية ، ومن هذه الدراسات التى أكدت على أهمية تلك المهارات : دراسة اليحيوى (٢٠١١م ، ص ٥٤) التى أشارت إلى أن كفاءة رؤساء الأقسام العلمية الركيزة الأساسية لنمو وتقدم وتطور مؤسسات التعليم العالى ، وهذا يتطلب من رؤساء الأقسام العلمية مهارات وقدرات ومعارف متطورة ومتجددة تتناسب مع المتغيرات المعاصرة ، ودراسة عاشور (٢٠١٢م ، ص ٣٨٨) التى أكدت على تنمية المهارات المختلفة لدى رؤساء الأقسام بهدف تحقيق أعلى مستوى من الأداء المهني ، ودراسة الشهرى (٢٠١٦م ، ص ١٠٥) التى انتهت إلى ضرورة امتلاك رئيس القسم للعديد من المهارات التى تساعده فى إدارة القسم بشكل أفضل من الناحية الأكاديمية وصولاً لأهداف العملية التربوية .

ومما سبق يمكن بلورة مشكلة البحث فى السؤال الرئيس التالى : ما التصور المقترح للجدارات المهنية اللازم توافرها فى رؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة أسيوط ؟

أهمية البحث :

يستمد هذا البحث أهميته من أهمية الموضوع الذى يتصدى له ، حيث إنه يبحث فى موضوع بالغ الأهمية وهو موضوع الجدارات المهنية اللازمة لرؤساء الأقسام الأكاديمية فى جامعة أسيوط ، وكذلك لأهمية المركز الوظيفى الذى يشغله رؤساء الأقسام الأكاديمية فى جامعة أسيوط والتى تعد مؤسسة تربوية اجتماعية ، ومصدراً للتنوير وللإشعاع الحضارى وأفكار التجديد فى كل مناحى الحياة ، ولا يمكن أن تؤدى هذه الجامعة دورها إلا من خلال رؤساء أقسام لديهم كفاءات ومهارات مهنية متطورة تساعدهم على تحقيق رسالة الجامعة وأهداف القسم الأكاديمى بكفاءة عالية.

كما يستمد البحث أهميته من محاولة توفير معلومات ومعارف جديدة حول الجدارات المهنية لرؤساء الأقسام الأكاديمية وهو مطلب مهم لرؤساء الأقسام بجامعة أسبوت ، فضلاً عن كونه يقدم تصوراً مقترحاً للجدارات المهنية اللازم توافرها فى رؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعة فى ضوء نتائج البحث النظرية والميدانية يمكن أن يعمل القائمون على أمر جامعة أسبوت على مراعاتها عند اختيار قيادات الأقسام العلمية بالجامعة ، وكذلك العمل على تنميتها لدى رؤساء الأقسام من خلال البرامج التدريبية التى تعقد لهم .

أهداف البحث :

هدف البحث الراهن إلى تحقيق ما يلى :

- ١ - توضيح مفهوم الجدارات المهنية وأنواعها .
- ٢ - بيان الأسس الفكرية والنظرية لرؤساء الأقسام الأكاديمية .
- ٣ - الوقوف على الجدارات المهنية اللازمة لرؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة أسبوت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس .
- ٤ - وضع تصور مقترح للجدارات المهنية اللازم توافرها فى رؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة أسبوت فى ضوء نتائج البحث النظرية والميدانية .

دراسات سابقة :

لما كان رئيس القسم الأكاديمى هو العنصر الفاعل فى جودة البرامج والأنشطة الأكاديمية والإدارية على مستوى القسم والكلية والجامعة ، وهو المسئول الأول عن تحقيق أهداف القسم الأكاديمى وتحقيق رسالة الجامعة ، ولما كان تحديد الجدارات أو الكفاءات أو القدرات المهنية التى يجب أن يمتلكها رئيس القسم أضحى أمراً بالغ الأهمية ؛ لأن معرفة هذه الجدارات من شأنه أن يسهم فى تطوير أداء رئيس القسم ، وضمان نوعية عمل متميزة ؛ لذا اهتم المختصون التربويون بهذين المتغيرين وربطهما بمتغيرات أخرى من خلال القيام ببعض الدراسات لفهم أبعاد الجدارات المهنية اللازم توافرها فى القائم بعمل رئيس القسم الأكاديمى ، ومن هذه الدراسات :

أولاً : دراسات عربية :

١ - دراسة الشهرى (٢٠١٦م) : هدفت الدراسة إلى تعرف درجة توافر المهارات القيادية السائدة لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة الطائف من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس . واتبعت الدراسة المنهج الوصفى المسحى ، واستعانت بالاستبانة التى طبقت على ٢٢٠ من أعضاء هيئة التدريس تم اختيارهم بطريقة عشوائية . وتوصلت الدراسة إلى عديد من النتائج ، منها : أن المهارات القيادية بصفة عامة لدى رؤساء الأقسام متوفرة بدرجة عالية . وأوصت الدراسة بضرورة زيادة وعى رؤساء الأقسام الأكاديمية بأهمية المهارات القيادية فى تطوير العمل التربوى داخل القسم والكليات .

٢ - دراسة رضوان (٢٠١٤م) : حاولت الدراسة الإجابة عن التساؤل التالى : ما درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس الجامعى بجامعة جيجل للكفايات المهنية من وجهة نظر الطلبة ؟ ، وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام المنهج الوصفى التحليلى ، وتم استخدام الاستبانة التى طبقت على عينة مكونة ٢١٨ طالب تم اختيارهم بطريقة عشوائية . وأسفرت الدراسة عن الكثير من النتائج ، من أهمها : أن أعضاء هيئة التدريس يتوفر لديهم بعض الكفايات المهنية بدرجة عالية كالكفايات التدريسية ؛ لذا وجب تعزيزها ، وأن بعض الكفايات كانت ممارستهم لها بشكل متوسط كالكفايات القيادية والإدارية والتكنولوجية والتقويمية والإنسانية والذاتية والمعلوماتية ؛ مما يستدعى الاهتمام بها والتركيز على تنميتها وتطويرها لدى أعضاء هيئة التدريس .

٣ - دراسة عاشور (٢٠١٢م) : هدفت الدراسة إلى معرفة درجة تصور أعضاء هيئة التدريس للنمط القيادى الممارس من قبل رؤساء الأقسام الأكاديميين فى جامعة اليرموك . واستخدمت الدراسة المنهج الوصفى لتحقيق هذا الهدف والاستبانة التى تم تطبيقها على عينة بلغت ٢٠٠ عضو هيئة تدريس بجامعة اليرموك . وانتهت الدراسة إلى أن أكثر أنماط القيادة ممارسة بين رؤساء الأقسام الأكاديمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فى جامعة اليرموك هو النمط القيادى الديمقراطى ، يليه النمط القيادى التسلطى ، يليه النمط القيادى المتساهل .

٤ - دراسة اليحيوى (٢٠١١م) : هدفت الدراسة إلى معرفة معايير الجودة الشخصية لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية : الصفات الشخصية الإيجابية والعلاقات الإنسانية والتواصل

الفاعل وأداء العمل الفائق ، وأساليب تعزيزها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية . وتم استخدام المنهج النوعي (الحلقى) باستخدام المقابلة ، والمنهج الكمي الوصفي المسحي بإعداد استبانة حول أبعاد الجودة الشخصية وأساليب تعزيزها . وتكونت عينة الدراسة من ٢٦٦ عضواً من أعضاء هيئة التدريس من السعوديين الحاصلين على رتبة أستاذ من جميع الكليات والأقسام ومن الجنسين الذكور والإناث بنسبة ٢٥% من المجتمع الأصلي البالغ ١٠٦١ . وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج ، منها : انخفاض معايير الجودة الشخصية لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية ، وانخفاض أبعاد الجودة الشخصية المتعلقة بالصفات الشخصية والعلاقات الإنسانية والتواصل الفاعل . وقد أوصت الدراسة بضرورة وضع برنامج تدريبي لتعزيز الجودة الشخصية لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية .

٥ - دراسة الحجيلي (٢٠١٠ م) : هدفت الدراسة إلى تعرف آراء رؤساء الأقسام الأكاديمية في جامعة ذمار نحو مهامهم ، وتحديد مدى وجود اختلافات في تلك الآراء يمكن أن تعود إلى تأثير متغيري : سنوات الخبرة في رئاسة القسم ، ونوع تخصص الكلية . وقد صمم الباحث استبانة من ٩٦ مهمة موزعة على ثمانية مجالات أساسية . وتم تطبيق الاستبانة على عينة مكونة من ٣١ رئيس قسم يمثلون ما نسبته ٨٢% من مجتمع الدراسة . ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن أكثر المهام الإدارية الفرعية أدرك رؤساء الأقسام الأكاديمية أنها هامة في تحقيق أهداف أقسامهم مهمة التخطيط ثم مهمة القيادة والتوجيه ثم مهمة المتابعة والتقييم ثم مهمة التدريس ثم مهمة البحث العلمي وخدمة المجتمع ثم مهمة التدريب والنمو المهني ، كما توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في آراء رؤساء الأقسام لمهامهم تعزى إلى تأثير متغيري نوع الكلية وسنوات التخصص .

٦ - دراسة مزعل (٢٠٠٨ م) : حاولت الدراسة الكشف عن درجة أهمية الكفايات القيادية للجودة الشخصية للعمداء ورؤساء الأقسام في محافظة بغداد لتطوير وتحسين أدائهم . ولتحقيق هذا الهدف استخدم المنهج المسحي من خلال بناء استبانتين غطت الكفايات القيادية اللازمة للعمداء ورؤساء الأقسام . بلغت عينة الدراسة ١٦٤ قيادياً . وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج ، منها : أن الكفايات اللازمة لرؤساء الأقسام لتحقيق الجودة

الشخصية جاءت حسب ترتيبها من حيث الأهمية من وجهة نظر رؤساء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس على النحو التالي :العلاقات الإنسانية والشخصية للفرد ، ومن ثم أوصت الدراسة بضرورة تعزيز هذه الكفاءات لدى القيادات الجامعية .

٧- دراسة أبوشقرا (٢٠٠٧ م) : استهدفت الدراسة تقدير درجة امتلاك رؤساء الأقسام الأكاديميين للكفايات الإدارية والتكنولوجية فى الجامعة الرسمية الأردنية ودرجة ممارستهم لها وعلاقتها بالرضا الوظيفى . واستخدمت الدراسة الاستبانة والتي تم تطبيقها على عينة بلغت ١٥٣ رئيس قسم ، و ٤٤٣ عضو هيئة تدريس . وقد توصل الباحث إلى أن درجة امتلاك رؤساء الأقسام الأكاديميين للكفايات الإدارية والتكنولوجية وممارستهم لها جاءت بتقدير درجة كبيرة كما يتصورها رؤساء الأقسام الأكاديميين ، وأن أعضاء هيئة التدريس لديهم رضا وظيفى كبير على ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديميين لهذه الكفايات أثناء ممارسة مهامهم الإدارية داخل القسم والكلية .

٨ - دراسة المصرى (٢٠٠٧ م) : هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى الأداء الإدارى لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات الفلسطينية فى ضوء مبادئ إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر المحاضرين ، وتحديد معوقات تطبيق رؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات الفلسطينية لمبادئ إدارة الجودة الشاملة أثناء أداء عملهم الإدارى وذلك من وجهة نظرهم . وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفى التحليلى لتحقيق أهداف الدراسة ، كما قام الباحث ببناء استبانتين تم تطبيقهما على عينة بلغت ٨٧٨ رئيس قسم وعضو هيئة تدريس ومحاضر . وانتهت الدراسة إلى أن مستوى الأداء الإدارى لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات الفلسطينية فى ضوء مبادئ إدارة الجودة الشاملة كان عالياً وبنسبة مئوية ٦٧% ، ويبدأ بالمشاركة والعمل الجماعى ، ثم اتخاذ القرارات على أساس الحقائق ، وأنتهت أيضاً إلى جود عدة معوقات تواجه رؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات الفلسطينية عند تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة أثناء أداء عملهم الإدارى ، هى : معوقات التخطيط الإستراتيجى ، ومعوقات التحسين المستمر والتميز ، و معوقات المشاركة والعمل الجماعى ، و معوقات القيادة الفعالة ، ومعوقات اتخاذ القرارات .

٩- دراسة جردات (٢٠٠٦ م) : هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى ممارسة العمليات القيادية والإدارية فى الجامعات الأردنية وتوقعاتها المستقبلية ، وتكونت عينة الدراسة من

٤٩٧ من أعضاء هيئة التدريس ، و ٢٠ عضواً من الخبراء فى مجال التعليم العالى الجامعى فى الأردن . وقد توصلت الدراسة إلى أن الجامعات الأردنية تطبق عملياتها القيادية الإدارية بدرجة مقبولة . وقد أوصى الباحث بعملية التخطيط فى الجامعات ، وتبنى الإجراءات التى تقود إلى تحديد العمليات القيادية الإدارية فى ضوء متطلبات المستقبل .

١٠ - دراسة الدهشان ، واليسى (٢٠٠٥ م) : هدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة أداء رؤساء الأقسام لوظائفهم ومسئولياتهم وعلاقة ذلك برضا أعضاء هيئة التدريس فى جامعة المنوفية بجمهورية مصر العربية ، باستخدام المنهج المسحى ، والاستبانة التى تم تطبيقها على عينة بلغت ٢٣٥ عضواً من أعضاء هيئة التدريس . وأظهرت النتائج أن رؤساء الأقسام يؤدون واجباتهم التعليمية بدرجة عالية ، فى حين أن آداءهم لواجباتهم الإدارية والاجتماعية بدرجة متوسطة ، ولمسئولياتهم تجاه خدمة المجتمع بدرجة منخفضة ، وأن درجة رضا أعضاء هيئة التدريس دون المستوى المطلوب .

١١ - دراسة آل زاهر (٢٠٠٥ م) : استهدفت الدراسة تقديم رؤية تحليلية لتطوير الممارسات القيادية لرؤساء الأقسام الأكاديمية فى مؤسسات التعليم العالى فى ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة فى القيادة الإبداعية لتحقيق الجودة الشخصية باستخدام المنهج الوثائقى . وقد أشارت النتائج إلى أن للقيادة الإبداعية كأحد مجالات الجودة الشخصية العديد من الإيجابيات الظاهرة والكامنة التى تحقق لمؤسسات التعليم العالى العديد من الفوائد ، منها : تطوير مناخ تعليمى وأكاديمى يراعى القيم الإبداعية ، وتمكين رؤساء الأقسام من ممارسة أدوارهم التخطيطية والتنظيمية والتدريسية والقيادية والبحثية ، وإدراك القيادة التعليمية لإلتزاماتها ، وتعرف إستراتيجيات التغيير الأكاديمى .

١٢ - دراسة الحكى (٢٠٠٤ م) : استهدفت الدراسة إعداد معيار للكفاءات المهنية المطلوبة للأستاذ الجامعى من وجهة نظر الطلاب بجامعة أم القرى فرع الطائف . واستخدمت الدراسة المنهج الوصفى والاستبانة التى طبقت على عينة بلغت ٢١٠ طالباً من تخصصات مختلفة من طلاب كليتى التربية والعلوم بالطائف بجامعة أم القرى . وتمخضت الدراسة عن ستة كفايات رئيسة لابد من توافرها لدى الأستاذ الجامعى من وجهة نظر

الطلبة ، هى : كفايات الأنشطة ، والتقويم ، والعلاقات الإنسانية ، والتمكن العلمى والتكنولوجى والمهنى والقيادى .

١٣ - دراسة سعادة (٢٠٠٣ م) : سعت الدراسة إلى تطوير الدور الإدارى والقيادى لرئيس القسم الأكاديمى فى جامعة النجاح الوطنية . وانتهت الدراسة إلى مجموعة من المقترحات التطويرية للمهام الإدارية والقيادية لرئيس القسم الأكاديمى فى الجامعة تتمثل فى : ضرورة الالتزام بالمبادئ العلمية والمهنية والخلقية قولاً وعملاً ، والمحافظة على مصالح القسم والكلية التابع لها ، واعتماد مبدأ الشورى فى العمل مع زملائه ، والتعامل مع المشكلات المختلفة بمهارة عالية ، والتحلّى بالعديد من الصفات الشخصية المهمة ، وضرورة امتلاك رئيس القسم لمهارات التخطيط والتنظيم للبرامج الأكاديمية ، وتشكيل لجان عديدة ، ووضع جداول العبء التدريسى لزملائه ، ووضع ميزانية القسم .

١٤ - دراسة عليمان (٢٠٠٣ م) : هدفت الدراسة الكشف عن القدرات القيادية لرؤساء الأقسام الأكاديمية فى الجامعات الأردنية . وقد وظفت الدراسة المنهج الوصفى ، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث ببناء استبانة تم تطبيقها على عينة بلغت ٦٠ رئيس قسم أكاديمى فى الجامعة الأردنية وجامعة اليرموك والجامعة الهاشمية . وقد توصلت الدراسة إلى أن مستوى قدرات العينة تقع ضمن المتوسط ، وأن الخبرة الإدارية لرؤساء الأقسام الأكاديمية ليست كبيرة ، كما أشارت الدراسة إلى حاجة رؤساء الأقسام الأكاديمية إلى التدريب لزيادة قدراتهم القيادية والإدارية والفنية والعلمية والتقنية ، وأن اختيار العناصر ذات الكفاءات لتولى مسئوليات الإدارة من الأمور التى لا يجوز إغفالها .

١٥ - دراسة عبدالله (٢٠٠١ م) : هدفت الدراسة إلى تحديد أهمية الكفايات القيادية الفنية والإدراكية لعمداء كليات جامعة عدن من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها ، ودرجة توفر هذه الكفايات اللازمة لعمداء كليات جامعة عدن من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس . واستخدمت الاستبانة التى طبقت على عينة بلغت ٩٤ عضو هيئة تدريس . وقد أظهرت الدراسة أن تقديرات أفراد العينة لأهمية الكفايات القيادية كانت مرتفعة جداً ، فى حين أن تقديرات العينة لدرجة توافر هذه الكفايات كانت منخفضة ، ولم تظهر الدراسة أى فروق ذات دلالة إحصائية لأهمية الكفايات القيادية تعزى لمتغيرات الجنس واللقب

الأكاديمي والخبرة والوظيفة ، وأوصت الدراسة بضرورة تنمية هذه الكفايات لدى عمداء الكليات .

١٦ - دراسة الحمدي (٢٠٠٠ م) : اهتمت الدراسة بتحديد مستوى أداء رؤساء الأقسام العلمية في جامعة صنعاء من وجهة نظر عمداء الكليات ، واستخدم الباحث مقياس مكون من ٤١ فقرة تمثل كفاءة رئيس القسم في خمسة مجالات هي : عملية التخطيط لعمل القسم ، تنظيم أعمال القسم ، تطوير الموارد البشرية في القسم ، التوجيه والقيادة لأعضاء القسم ، التقويم والرقابة . وقام الباحث بتطبيقه على عينة من عمداء الكليات في جامعة صنعاء بلغ عددها ١٠ عمداء . ومن أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن الأداء العام لرؤساء الأقسام العلمية كان منخفضاً ، وأن معظم أفراد عينة البحث كانت تنقصهم بعض المهارات الإدارية وخاصة مهارة التخطيط ، والتنظيم ، وتطوير الموارد البشرية . وقد أوصى الباحث بضرورة تنمية هذه المهارات الوظيفية لدى رؤساء الأقسام العلمية .

١٧ - دراسة حربى (١٩٩٩ م) : هدفت الدراسة إلى التعرف على الأدوار الوظيفية التي يمارسها رؤساء الأقسام الأكاديمية وأهمية كل منها بالنسبة إليهم ، والتعرف على احتياجات التطوير المهني التي يقدرها رؤساء الأقسام بالنسبة لمهامهم ، والتعرف على الأدوار التي من المحتمل أن يلعبها رؤساء الأقسام الأكاديمية في القرن الحادي والعشرين . وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي ، والاستبانة التي طبقت على عينة بلغت ١٥٨ رئيس قسم أكاديمي بجامعة طنطا . وقد توصلت الدراسة إلى أن رؤساء الأقسام الأكاديمية ينقصهم الإعداد الإداري الضروري ، وأن الأدوار التي يقوم بها رؤساء الأقسام الأكاديمية هي على الترتيب : الأدوار الإدارية ثم التدريسية ، فالدراسات العليا ، ويأتي في المرتبة الأخيرة خدمة المجتمع . وفي ضوء هذه النتائج أوصت الدراسة بضرورة إتاحة الفرصة لرؤساء الأقسام الأكاديمية للتطوير المهني اللازم في مختلف مجالات الأدوار الوظيفية لرؤساء الأقسام الأكاديمية .

١٨ - دراسة العمري (١٩٩٨ م) : هدفت الدراسة إلى معرفة اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية نحو أداء رؤساء الأقسام الأكاديمية في مجالات : القدرات الإدارية ، والعلاقات الإنسانية ، وصناعة القرار ، والنشاط الأكاديمي . وقد اعتمدت

الدراسة على المنهج الوصفي والاستبانة التي تم تطبيقها على عينة بلغت ١٢٠ عضو هيئة تدريس ومساعد باحث وتدرّيس . وقد توصلت الدراسة إلى أن هناك مستوى متوسطاً لاتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو أداء رؤساء الأقسام الأكاديمية في مجالات الدراسة . وقد أوصت الدراسة بضرورة عقد دورات تدريبية في مجال إدارة الأقسام الأكاديمية ، ووضع توصيف نموذجي مكتوب لمهام رئيس القسم وصلاحياته وواجباته .

١٩ - دراسة حمد (١٩٩٨م) : استهدفت الدراسة التعرف على المهام الإدارية والأكاديمية لرؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الأردنية ، وتكونت أداة الدراسة وهي الاستبانة من ١٠٨ مهمات فرعية موزعة على سبعة مهمات رئيسة هي : مهمات تخطيط الموازنة وتطويرها ومراقبتها والعلاقات الطلابية ، مهمات إدارة القسم والعلاقات الإنسانية ، مهمات إدارة شئون الموظفين ، مهمات القسم الداخلية ، مهمات التطوير المهني ، مهمات التدريس مهمات العلاقات الداخلية والخارجية للقسم . وتم تطبيق أداة الدراسة على عينة بلغت ١٣٨ رئيس قسم في خمس كليات حكومية . ومن أهم النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة أن رؤساء الأقسام الأكاديمية يرون أن جميع المهمات الإدارية الرئيسة من ضمن مسؤولياتهم باستثناء مهمات تخطيط الموازنة وتطويرها ومراقبتها .

٢٠ - دراسة ضحاوي ، وقطامي (١٩٩٧م) : أجريت الدراسة بهدف تحديد مهام رؤساء الأقسام بكلية التربية في جامعة السلطان قابوس من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها . وقد أعدا الباحثان استبانة شملت على خمسين بنداً ، منها ثلاثون بنداً عن المهام الإدارية والقيادية ، والباقي عن المهام الأكاديمية . وتكونت عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس في الكلية جميعهم وبلغ عددهم ٧٥ عضو هيئة تدريس موزعين على ٧ أقسام في الكلية . وأظهرت النتائج أن أكثر المهام الإدارية والقيادية تركيزاً من جانبهم هي التي حازت على ٨٥% فأكثر من استجابات أعضاء هيئة التدريس والتي تشمل العدالة ، والموضوعية ، والإلمام بالأنظمة والتعليمات ، والقُدوة الحسنة ، والتنسيق بروح الفريق ، والتغلب على الصراعات في القسم ، وعقد الاجتماعات الدورية .

ثانياً: دراسات أجنبية :

١ - دراسة سياجرين ، وآخرون (٢٠١٣م) *Seagren,et.al* : استهدفت الدراسة تلخيص الأدوار المحددة لرؤساء الأقسام الجامعيين ، والتي تتمثل في : تخطيط الميزانية

، وإدارة الأفراد ، والقدرة القيادية ، والقدرة التكنولوجية ، والتواصل مع الآخرين ، وصنع القرارات ، وتماسك الشخصية .

٢ - دراسة سيدروف (٢٠١٢ م) *Seedrof* : قامت الدراسة بهدف تحديد المشكلات التي يواجهها رؤساء الأقسام الأكاديمية فى الجامعات ، ووصف الطرق الأكثر شيوعاً للتعامل معها . واستعانت الدراسة بالاستبانة التى طبقت على عينة بلغت ٨٠٨ رئيس قسم . وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود ثلاثة تحديات رئيسة تواجه معظم رؤساء الأقسام فى مجالات التعامل مع الناس ، هى : مواجهة البيروقراطية فى الجامعات ، وانخفاض الإنتاجية البحثية ، والاستجابة للتحديات .

٣ - دراسة مانجيري ، وآرن (٢٠١١ م) *Managieri & Arnn* : هدفت الدراسة إلى تحديد مسئوليات رئيس القسم الأكاديمي وصفاته الإنسانية . وتكونت عينة الدراسة من ٦٥ رئيس قسم أكاديمي ، منهم ٢٧ رئيس قسم فى جامعات خاصة ، و ٣٨ رئيس قسم فى جامعات عامة . وتوصلت الدراسة إلى عدة مسئوليات وصفات خاصة ينبغى توافرها فى رؤساء الأقسام الأكاديمية فى الجامعات العامة والخاصة ، منها : التخطيط الأكاديمي ، وتطوير السياسات واتخاذ القرارات ، وإدارة الموازنة الأكاديمية ، والقدرة على القيادة فى الإدارة والتنظيم، والقدرة على العمل مع المجموعات الأكاديمية ، والمهارة فى الاتصالات ، وحسن التعامل والموضوعية فى العلاقات مع أعضاء هيئة التدريس .

٤ - دراسة بلالوك (٢٠١٠ م) *Blalock* : ركزت الدراسة على التعرف على اتجاهات أعضاء هيئة التدريس والعمداء نحو تطوير المهارات الإدارية لرؤساء الأقسام فى الجامعات الأمريكية . وتكونت عينة الدراسة من ٤٣٣ من أعضاء هيئة التدريس وعمداء الكليات . وبينت الدراسة أن أكثر من نصف أعضاء هيئة التدريس يقفون موقفاً إيجابياً نحو تطوير المهارات الإدارية ، وأكد ما نسبته ٦٠% من العمداء ورؤساء الجامعات أن هناك حاجة لتطوير المهارات الإدارية لرؤساء الأقسام .

٥ - دراسة فرنش (٢٠٠٩ م) *French* : هدفت الدراسة إلى تحديد المهام الإدارية وأهميتها النسبية واحتياجات التطوير المهني والإداري فى كليات المجتمع فى ولاية نبراسكا الأمريكية . واستخدمت الدراسة الاستبانة التى تم تطبيقها على عينة بلغت ٢٨٠ من الإداريين العلميين (عمداء الكليات ورؤساء الأقسام) . وبينت الدراسة بعض

الخصائص الفردية المختارة لهؤلاء الإداريين والعلاقة بين هذه الخصائص والمهام الإدارية المدركة ، وقد توصلت الدراسة إلى أن المهمات الإدارية التى يقوم بها إداريو الخط الأول (عمداء الكليات ورؤساء الأقسام) باستمرار تعود إلى وظيفتى العلاقات الإنسانية ، وإدارة شئون الموظفين ، أما المهمات التى يقومون بها بشكل أقل استمرارية ، ناحية الجنس والعمر والخبرة الإدارية السابقة تؤثر على المهمة المدركة .

٦ - دراسة توماس (٢٠٠٨ م) *Thomas* : هدفت الدراسة إلى تقديم رؤية تحليلية لجودة القيادات الإدارية فى التعليم العالى بأستراليا ، وبالاكتفاء على استقراء البحوث والدراسات فى هذا المجال بينت الدراسة أن جودة القيادة الإدارية تعتمد على التواصل الفاعل مع الآخرين ، وإدارة الحوار ، والذكاء العاطفى ، والمهارة فى الإدارة والقيادة الوائقة .

٧ - دراسة توكير (٢٠٠٧ م) *Tuker* : هدفت الدراسة إلى التعرف على دور وسلطات وواجبات رؤساء الأقسام الأكاديمية فى جامعة ولاية فلوريدا ، وقد وظفت الدراسة المنهج الوصفى ، واستعان بالاستبانة التى تم تطبيقها على عينة بلغت ٤٠٠ رئيس قسم فى جامعات الولاية . وقد توصلت الدراسة إلى أن نسبة ٦٠% من رؤساء الأقسام لا يملكون خبرة إدارية سابقة ، وأن نسبة ٤١% منهم اختيروا من قبل زملائهم ، وأن نسبة ٤٤% عينوا من قبل العميد بالتشاور مع أعضاء هيئة التدريس ، وأن أعضاء هيئة التدريس راضون عن أساليب تعامل رؤساء الأقسام وأدائهم الأكاديمى والإدارى .

٨ - دراسة سيغرين ، وآخرون (٢٠٠٦ م) *Seagren , et al* : هدفت الدراسة إلى بحث ودراسة دور رؤساء الأقسام الأكاديمية ونشاطاتهم مقترنة بالأبعاد الأخرى فى قيادة القسم الأكاديمى ، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفى التحليلى والاستبانة التى طبقت على عينة بلغت ٣٣ رئيس قسم أكاديمى ، و ٢٩ عضو هيئة تدريس . وقد توصلت الدراسة إلى أن القاسم المشترك الأعظم لهذه الأقسام هو جو الاحترام المتبادل بين رئيس القسم والمروسين ، وغلبة الموضوعية ، وروح الزمالة على العلاقة فيما بينهم . وانتهت الدراسة بالتوصية بضرورة توسيع سلطات رؤساء الأقسام .

٩ - دراسة ويبى (٢٠٠٥ م) *Whippy* : هدفت الدراسة إلى التعرف على النمط القيادى للرؤساء الأكاديميين وعلاقته بالرضا الوظيفى لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة Guam . وقد توصلت الدراسة إلى أن سلطة رئيس القسم كانت ضعيفة ، فى حين كانت

المهام واضحة ، ووجود رضا وظيفي داخلي عال ، ورضا وظيفي داخلي منخفض ، وأن هناك صفات مميزة للقائد الفعال ، منها : الاستقامة ، النزاهة ، سرعة التكيف ، والعدالة في التعامل مع أعضاء هيئة التدريس .

١٠ - دراسة بيجلياس ، وجرين (٢٠٠٢ م) *Paglys & Green* : هدفت هذه الدراسة إلى بيان كفاءات القيادة الذاتية لدى المدراء والدافعية نحو قيادة التغيير . واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي . وقد توصلت الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية بين إحداث التوجيه اللازم لعملية التغيير وكسب تأييد الآخرين داخل المؤسسة وبين محاولات هؤلاء المديرين ؛ لإحداث وتوجيه التغيير ، وقد وجد أيضاً تفاعلاً بين كسب تأييد الآخرين وبين التغلب على المشكلات ، ووجدت أيضاً علاقة بين بعض صفات الشخصية ، مثل احترام وتقدير الذات ، والقدرات وطبيعة العمل ، والقيام بعمليات التغيير .

١١ - دراسة مارتين (٢٠٠١ م) *Marten* : جاءت الدراسة لمعرفة الدور الواقعي والمأمول من رؤساء الأقسام من وجهة نظر عمداء كليات التربية في ألاباما *Alabama* في أمريكا ، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم المنهج المسحي ، وتم الاعتماد على الاستبانة التي ضمت ١٢ وظيفة لرئيس القسم والتي تم تطبيقها على عينة بلغت ١٧ عميداً من عمداء كليات التربية في ألاباما . وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها : أن أقل مهام رؤساء الأقسام أداء هي كموصل ومتصل بين أعضاء هيئة التدريس والإدارة ، وأن أكثر مهام رؤساء الأقسام أداء كانت أن ينصت باهتمام ويتوصل بفاعلية .

التعليق على الدراسات السابقة :

بمراجعة الدراسات السابقة يمكن استنتاج ما يلي :

١- اتفاقاً على أهمية رؤساء الأقسام الأكاديمية والدور الذي يقومون به في تحقيق الأهداف المنشودة لأقسامهم ؛ إذ يمثلون مفتاح نجاح تلك الأقسام وانطلاقها نحو تحقيق التميز الأكاديمي .

٢- أن أغلب تلك الدراسات أكدت في نتائجها وتوصياتها على تعدد الأدوار والمهام التي يقوم بها رؤساء الأقسام الأكاديمية في إدارة وقيادة الأقسام وصعوبة تلك الأدوار ،

- وحاجاتهم إلى قدرات ومؤهلات معينة ، وسمات شخصية مميزة ، بالإضافة إلى الخبرة والمعرفة التي تساعدهم على القيام بهذه الأدوار والمهام .
- ٣- اتفقت الكثير من الدراسات على أهمية امتلاك رؤساء الأقسام الأكاديمية للمقومات والصفات والكفاءات الملزمة والتي تعينهم فى عملهم وتطوير مجتمهم .
- ٤- أن كثير من الدراسات السابقة أشارت فى توصياتها إلى أن رؤساء الأقسام الأكاديمية فى حاجة ماسة للتطوير المهنى اللازم فى مختلف مجالات الأدوار الوظيفية لرؤساء الأقسام الأكاديمية .
- ٥- أن معظم الدراسات السابقة استخدمت المنهج الوصفى التحليلى ، والمقابلات الشخصية ، والملاحظة، والاستبانة كأدوات للدراسة الميدانية، وجزء منها اعتمد على المنهج المسحى أو النظرى، وقليل منها اعتمد على المنهج الوثائقى .
- ٦- تباينت عينة الدراسة فى الدراسات السابقة ، فقد اعتمدت بعض الدراسات على المجتمع الأسمى كله كعينة للدراسة الميدانية إما لصغره أو لضرورته، كما اختلفت العينات من حيث الفئة المستهدفة.
- ٧- لم تتطرق أى من الدراسات السابقة إلى وضع تصور مقترح لأهم الجدارات المهنية اللازمة لرؤساء الأقسام الأكاديمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس .
- وبالرغم من تشابه البحث الحالى مع أغلب الدراسات السابقة فى اهتمامها برؤساء الأقسام الأكاديمية ، وتشابهه أيضاً مع بعض هذه الدراسات فى استخدامها للمنهج الوصفى التحليلى ، والاستبانة كأداة للدراسة الميدانية ؛ إلا أنه يمتاز عن الدراسات السابقة فى كونه يتعرض بشكل مباشر لآراء أعضاء هيئة التدريس فى جامعة أسيوط فى الجدارات المهنية اللازمة لرؤساء الأقسام الأكاديمية ؛ للوقوف على نوعية وطبيعة هذه الجدارات ، ومن ثم تقديم التصور المقترح الذى يضمن جودة عمل رؤساء الأقسام الأكاديمية داخل القسم والكلية والجامعة . هذا ، وقد استفادت الباحثة من خلال تصفح الدراسات السابقة فى بناء الإطار النظرى للدراسة ، وفى تفسير نتائج الدراسة الميدانية ، وفى صياغة التصور المقترح .

أسئلة البحث :

لتحقيق أهداف البحث ، حاولت الباحثة الإجابة عن الأسئلة التالية :

- ١- ما مفهوم الجدارات المهنية وأنواعها ؟
- ٢- ما الأسس الفكرية والنظرية لرؤساء الأقسام الأكاديمية ؟
- ٣- ما الجدارات المهنية اللازمة لرؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة أسيوط من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ؟
- ٤- ما التصور المقترح للجدارات المهنية اللازم توافرها فى رؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة أسيوط ؟

منهج البحث :

يتبنى البحث الحالى المنهج الوصفى التحليلى القائم على جمع البيانات والمعلومات وتحليلها، فالبحث الحالى يركز على عرض وتحليل مفهوم الجدارات المهنية وأنواعها ، وعرض وتحليل الأسس الفكرية والنظرية لمفهوم الأقسام الأكاديمية ، ومفهوم رئيس القسم الأكاديمى ، وأهمية رؤساء الأقسام الأكاديمية ، وسماتهم وخصائصهم وأدوارهم ومسئولياتهم ، وكذلك رصد وتحليل الجدارات المهنية اللازمة لرؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة أسيوط من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ، والخروج من كل ذلك بتصوير مقترح للجدارات المهنية اللازم توافرها فى رؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة أسيوط .

أداة البحث :

قامت الباحثة بإعداد استبانة بالطرق العلمية حول الجدارات المهنية اللازمة لرؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة أسيوط من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس .

عينة البحث :

تم تطبيق أداة البحث على جولتين باستخدام أسلوب دلفى Delphi Technique على عينة عمدية بلغت (١٠٠) عضواً من أعضاء هيئة التدريس ذكوراً وإناثاً ببعض الكليات النظرية والعملية بجامعة أسيوط ؛ وذلك للوقوف على أهم الجدارات المهنية اللازمة لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعة من منظور أعضاء هيئة التدريس .

حدود البحث :

اقتصر البحث على الحدود التالية :

- ١ - حد الموضوع : اقتصر البحث على بيان الجدارات المهنية اللازمة لرؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة أسيوط من منظور أعضاء هيئة التدريس .
- ٢ - الحد البشرى : وتتمثل فى عينة ممثلة من أعضاء هيئة التدريس ذكوراً وإناثاً فى الكليات النظرية والعملية بجامعة أسيوط .
- ٣ - الحد المكانى : حيث تم تطبيق أداة البحث فى بعض الكليات العملية والنظرية بجامعة أسيوط ؛ لكى تتمكن الباحثة من الحصول على نتائج دقيقة لارتباطها بالبيئة التى تعمل فيها ، وبالتالي تستطيع حصر التغيرات المختلفة التى تحدث فى مجتمع الدراسة بدقة .
- ٤ - الحد الزمنى : تم تطبيق أداة البحث الميدانية فى الفصل الدراسى الثانى ٢٠١٧/٢٠١٨ م .

المصطلحات الإجرائية للبحث :

- ١ - الجدارات المهنية : هى مجموعة من القدرات والمهارات والكفاءات ، والمعارف ، والخبرات ، وميزات شخصية أخرى حاسمة تلزم رؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة أسيوط ؛ للنجاح والتطوير المهنى ، وإنتاج أداء بشكل أفضل ، وتحقيق أهداف القسم الأكاديمى ، والكلية ، ورسالة الجامعة بكفاءة ، وفعالية ، وجودة عالية .
- ٢ - الأقسام الأكاديمية : هى الوحدات التنظيمية الأساسية فى جامعة أسيوط ، وهى التى تؤلف الكليات بالجامعة ، إذ تتكون كل كلية تابعة للجامعة من عدد من الأقسام الأكاديمية يتولى كل منها تدريس المواد التى تدخل فى اختصاصه ، ويقوم على بحثها ، ولكل قسم كيانه الذاتى من الناحية العلمية والتعليمية والبحثية والخدمية والإدارية .
- ٣ - رؤساء الأقسام الأكاديمية : ويقصد بهم أعضاء هيئة التدريس المتميزين فى جامعة أسيوط ؛ الذين صدر لهم قرارات تعيين أو تكليف من رئيس جامعة أسيوط ؛ لقيادة وإدارة أقسامهم سواء أكان القسم علمياً أم إنسانياً بمختلف كليات الجامعة .

٤ - أعضاء هيئة التدريس : ويقصد بهم أعضاء هيئة التدريس القائمين بالتدريس النظرى والعملى بمختلف كليات جامعة أسيوط النظرية والعملية ، والحاصلين على درجة الدكتوراه والذين مازالو على رأس العمل بالجامعة .

خطوات السير فى البحث :

لتحقيق أهداف البحث والإجابة عن أسئلته ، تم السير فى البحث وفقاً للمحاور التالية :

-المحور الأول : الإطار النظرى للبحث : وتناولت الباحثة خلاله : مفهوم الجدارات المهنية وأنواعها ، والأسس الفكرية والنظرية لرؤساء الأقسام الأكاديمية ؛ وذلك للإجابة عن السؤالين الأول والثانى من أسئلة البحث .

-المحور الثانى : الإطار الميدانى للبحث : وتناولت الباحثة خلاله : أهداف الدراسة الميدانية ، وأداة الدراسة الميدانية ، وعينة الدراسة الميدانية وخصائصها ، وخطوات تطبيق أداة الدراسة الميدانية ، والأسلوب الإحصائى المستخدم فى معالجة بيانات الدراسة الميدانية ، وتحليل وتفسير نتائج الدراسة الميدانية ؛ وذلك للإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة البحث .

-المحور الثالث : خلاصة النتائج والتصور المقترح للجدارات المهنية اللازم توافرها فى رؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة أسيوط ؛ وذلك للإجابة عن السؤال الرابع والأخير من أسئلة البحث .

وفيما يلى عرضاً تفصيلياً لكل محور من هذه المحاور :

المحور الأول

الإطار النظرى للبحث

أولاً : الجدارات المهنية : مفهومها ، وأنواعها :

أ - مفهوم الجدارات المهنية :

لتحديد مفهوم هذا المصطلح ينظر إلى تعريفه باعتبارين ، الأول : كونه مركباً إضافياً يتكون من كلمتين : الأولى : كلمة " الجدارات " ، والثانية : كلمة " المهنية " ، ولكل واحدة من هاتين الكلمتين معنى فى اللغة ، وآخر فى الاصطلاح ، والثانى :

باعتباره لقباً على هذا النوع من أنواع الجدارات ، وبيان تعريفه بهذين الاعتبارين على النحو التالي :

١ - تعريف الجدارات :

كلمة الجدارات فى اللغة العربية : جمع جَدَارَة ، وهى مصدر جَدَرَ ب أو جَدَّوَر ل يَجْدُر ، جَدَارَةٌ ، فهو جدير ، والمفعول به مَجْدُور به ، يقال جَدَرَ بهذا المنصب / جَدَرَ لهذا المنصب : أى صار مستحقاً وأهلاً له ، خليفاً به جَدُرْتُ بنجاحه (ابن منظور ، ٢٠٠٥ ، ص ٣٤٤) ، وشهادة الجدارة : تعنى شهادة تؤيد تفوق صاحبها فى مجال ما ، ونظام الجدارة : يعنى مجموعة القواعد والتعليمات التى تضعها مؤسسة ما لإدارة شئون الموظفين والعاملين بها (معجم اللغة العربية المعاصر ، ٢٠٠٨ م ، ص ٢٢٢) .

أما كلمة الجدارة Competency ، أو كلمة جدير Competent فى اللغة الإنجليزية ، فقد وردت مرة بمعنى كفاءة Efficiency ، ومرة بمعنى مهارة Skills ، ومرة بمعنى اقتدار Pwledge ، ومرة بمعنى الخبرة Experience . وبرغم تعدد هذه المعانى لكلمة الجدارة ، إلا أن الترجمة الأكثر شيوعاً لكلمة Competency فى الأعمال والموارد البشرية هى الجدارة (عبد العزيز ، ٢٠١٦ م ، ص ١) .

ومن هذه التعريفات اللغوية يتبين لنا أن كلمة الجدارات فى قواميس ومعاجم اللغة العربية جاءت مرادفة لمعانى الاستحقاق والأهلية والتفوق ، كما يتضح لنا أن كلمة الجدارة فى اللغة الإنجليزية جاءت بمعانى عديدة ، هى : الكفاءة ، والمهارة ، والاقتدار ، والخبرة .

وأما الجدارات فى الإصطلاح فقد أعطى لها تعريفات عديدة ، منها : أنها هى أى معرفة أو مهارة أو قدرة أو اتجاه أو سلوك أو صفة شخصية يمكن ملاحظتها وقابلة للقياس ، وتتسم بما يلى : لابد من توافرها لممارسة عمل أو وظيفة ، وتساهم فى تحسين الأداء الوظيفى . (إسماعيل ، ٢٠١٣ م ، ص ٣) . معنى ذلك أن الصفات الشخصية أو المهارات أو القدرات أو السلوكيات أو المعارف التى يتمتع بها موظف ما ، وتكون قابلة للملاحظة والقياس ، وتكون ضرورية لممارسة مهام وظيفته ، وتساهم فى تحسين أدائه الوظيفى تسمى الجدارات الوظيفية .

ولم يختلف تعريف (عبد العزيز ، ٢٠١٦م ، ص ١) كثيراً عن التعريف السابق ، حيث يرى أن الجدارة فى معناها الواسع تشمل المعرفة العلمية والعملية ، والمهارات المكتسبة ، والقدرات والسمات الشخصية ، وهى كلها أمور مطلوبة للقيام بالأعمال التى تتطلبها مهمة من المهام ، أو وظيفة من الوظائف .

ويرى (عرب ، ٢٠١٥م ، ص ٤) أن الجدارات هى مجموعة الخصائص المشتركة التى تميز المتفوقين عن العاديين فى أداء وظيفة ما ، أو هى مجموعة الخصائص المشتركة وفق المستويات المطلوبة لأداء كل وظيفة بناء على عدد مرات التكرار والأهمية .

ويرى (جردات ، ٢٠١٦م ، ص ص ٣-٥) أن مصطلح الجدارات ظهر بشكل واضح عام ١٩٧٣م من قبل ديفيد ماكيلاند ، ثم جرى استخدام هذا المفهوم بشكل واسع من قبل الكتاب ، وهو يعنى عند معظم الكتاب مجموعة من المعارف والمهارات والاتجاهات ، أو يعنى القدرة على الأداء بكفاءة عالية ، وكذلك القدرة على الاستجابة للتغيرات المختلفة . وتعرف (كلية التعليم الصناعى ، ٢٠١٥م ، ص ١) بجامعة حلوان الجدارات على الصفحة الرسمية لها بأنها " عبارة عن مجموعة من المهارات يتم توظيفها لإنجاز عمل معين أو مهنة ما " .

وهناك من يعرف الجدارات من خلال التفرقة بينها وبين الكفاءة ، وذلك بقوله : " أن الجدارات Competency هى مجموعة من السمات والمؤهلات الشخصية والعلمية والعملية ، التى تمكن الموظف من تحقيق معدلات أداء متميزة ، والكفاءة Efficiency هى اصطلاح إدارى متعلق بالموارد المتوفرة أو الطاقة التى يمتلكها الفرد ، ومدى ترشيد استخدامها لتحقيق الأهداف ، وتتحقق الكفاءة عندما نستخدم أقل كم ممكن من الموارد والمدخلات لإنتاج أكبر كم من المخرجات والنتائج المرغوبة ، والكفاءة كذلك هى مقدار الأداء النافع مقسوماً على الحد الأقصى للأداء النافع الممكن تقديمه ، كما أن الجدارة هى الجزء الباطن من الأداء ، والكفاءة هى الجزء الظاهر " (العرابى ، ٢٠١١م ، ص ٤٣) .

وفى ضوء التعريفات السابقة يمكن تعريف الجدارات بأنها هى مجموعة من المعارف ، والمهارات ، والقدرات ، والخبرات ، والقيم ، والاتجاهات المطلوبة ؛ لأداء العمل المكلف به الفرد بكفاءة ، وفاعلية عالية .

٢ - تعريف المهنة :

المِهْنَةُ لغة : مأخوذة من المِهْنَةُ ؛ وهى مصدر مِهَنَ والجمع مِهْنَات ومِهَن ، وتعنى العملُ يحتاج إلى خبرة ومهارة وحِذْق بممارسته (ابن منظور ، ٢٠٠٥ ، ص ٨٨٨) ، كما تعنى عمل الشخص أو مهنة وتقدمه فيها عن طريق الترقيات ، وتعنى أيضاً حرفة أو وظيفة منتظمة وخاصة لشخص مناسب ومؤهل لهذه المهنة ، أو صنعة بها مهارة وحِذْق بممارستها (معجم اللغة العربية المعاصر ، ٢٠٠٨ م ، ص ٥٣٢) . ومن هنا يتبين أن المهنة فى اللغة تطلق على العمل أو الحرفة أو الوظيفة أو الصنعة التى يمارسها الإنسان فى حياته ، وتتطلب مهارة وخبرة وتمكن فى أدائها .

وأما المِهْنَةُ اصطلاحاً فلها تعريفات متعددة ، منها : تعريف بافالكو (٢٠٠٩ م ، ص ٣) Pavalco للمهنة بأنها " عبارة عن أدوار اجتماعية ترتبط بمكانة الأفراد فى المجتمع المحلى " ، أى أن المهنة حسب رأى بافالكو هى الرابطة بين الفرد والبناء الاجتماعى ، وذلك من خلال الأدوار الاجتماعية للأفراد التى تحدد نمط العلاقات الاجتماعية بين أعضاء الجماعات المهنية .

وتعريف هيوز (٢٠١٢ م ، ص ١٨٣) Hughes لها بأنها " المجال الذى يمارس فيه الفرد نشاطاً متخصصاً داخل النسق الاجتماعى العام " ، فالمهنة هنا لا تقتصر على الأنشطة المتخصصة التى يؤديها الفرد ، بل تميز أنشطة الفرد داخل البناء الاجتماعى .

ويرى تايلور أن المهنة هى " تلك النشاط الذى يرتبط بسوق العمل بهدف إشباع الحاجات الأساسية للأفراد ، وهذا النشاط المهنى يحدد الوضع الاجتماعى للفرد " ، فالمهنة هى من أهم العوامل المميزة للحياة الاجتماعية والاقتصادية ، ويجمع بين أفراد المهنة الواحدة درجة معينة من التضامن والتعاون والانسجام . ويرى ريتشارد هول أن " المهنة هى العنصر المحدد لمكانة الفرد فى المجتمع " (عبد الحميد ، ٢٠٠٨ م ، ص ١٤٤) .

وهناك من يرى أن المهنة هي وظيفة مبنية على أساس من العلم والخبرة اختيرت اختياراً مناسباً حسب مجال العمل الخاص بها ، وهي تتطلب مهارات وتخصصات معينة ، ويحكمها قوانين وآداب لتنظيم العمل به ، كما يمكن تعريفها بأنها الحرفة التي بواسطتها تعرف إمكانية تطبيق المعرفة والخبرة المثبتة في بعض حقول المعرفة أو العلوم المختلفة (رضوان ، ٢٠١٤م ، ص ٢٤).

كما يمكننا تعريف المهنة بأنها هي العمل الذي يقوم به فرد في مجال معين ، والذي يتقاضى من خلاله أجراً ، ويحتاج في ممارسته إلى خبرات ومعارف ومهارات تعينه على القيام بعمله على أكمل وجه .

٣ - تعريف الجدارات المهنية :

وبعد محاولة استعراض مفهومي الكلمتين اللتين يتكون منهما مصطلح الجدارات المهنية ، وهما : " الجدارات " ، و " المهنة " في اللغة والاصطلاح ، يمكن مناقشة مفهوم هذا المصطلح بصورة متكاملة من زاويتين ، الأولى : مفهوم الجدارات المهنية بصفة عامة ، والثانية : مفهوم الجدارات المهنية لرؤساء الأقسام الأكاديمية بصفة خاصة .

أما بالنسبة لمفهوم الجدارات المهنية عموماً ، فهناك من يعرفها بأنها مجموعة من السمات والمؤهلات الشخصية والعلمية والعملية ، والتي تمكن الموظف من تحقيق معدلات أداء متميزة وقياسية تفوق المعدلات العادية (العرابي ، ٢٠١١م ، ص ٤٤) . وهناك من يعرفها بأنها " تعنى أداء العمل الصحيح ، وبطريقة صحيحة ، ومن قبل الشخص الصحيح ، وفي الوقت الصحيح " (عرب ، ٢٠١٥ ، ص ٥) . أو أنها " هي القدرة على الأداء بكفاءة داخل بيئة العمل ، وكذلك القدرة على الاستجابة للتحديات الكثيرة في نطاق بيئة العمل " (جردات ، ٢٠١٦م ، ص ص ٣-٥) .

ويرى ربيعي أن الجدارة المهنية هي " مجموعة من المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات والتي يمتلكها الموظف ، والتي تتحد معاً لتشكيل سلوك معين مطلوب لأداء مجموعة المهام الوظيفية بكفاءة وفاعلية ، ويعد تجديد المعارف وتنمية المهارات والتمسك بالقيم البناءة والاتجاهات الملائمة للتنظيم من أساسيات تمتع الموظف بالجدارة الوظيفية بصفة مستمرة " (الشتوي ، ٢٠١٧م ، ص ٥).

ويرى (كردى ، ٢٠١٣م ، ص ٢) أن الجدارة المهنية هي " مجموعة من العوامل الإيجابية تجعل الفرد المناسب جدير بالعمل في المكان المناسب ، وهذه العوامل منها شخصية ، ومنها مكتسبة بالخبرة العملية ، لها تأثير مباشر وغير مباشر على كفاءة وفاعلية كلاً من العمل والعاملين والعلاء " .

وأما (رضوان ، ٢٠١٤م ، ص ٢٥) فيرى أن الجدارات المهنية هي مجموعة من القدرات والمهارات لا بد من توافرها في القائم بمهنة من المهن . ويضيف (الحذيفي ، ٢٠٠٣م ، ص ٣) بقوله : إن الجدارات المهنية هي " القدرة على اكتساب مجموعة من المهارات والخبرات وتكوين الاتجاهات التي تجعل الفرد متمكناً من أداء مهمته بمستوى محدد من الإتقان " .

من هذه التعريفات يتضح أن الجدارات المهنية تعنى امتلاك الفرد لمجموعة من القدرات والمهارات والمعارف والخبرات والقيم والاتجاهات والسمات الشخصية والتي تمكنه من أداء عمله في أى مجال من مجالات العمل المجتمع بإتقان وبجودة عالية .

وأما بالنسبة لمفهوم الجدارات المهنية لرؤساء الأقسام الأكاديمية ، فيوجد لها معانى عديدة ، منها : أنها مجموعة القدرات وما يسفر عنها من المعارف والمهارات والاتجاهات التي يمتلكها الأستاذ الجامعي ، وتمكنه من أداء عمله وأدواره ومسئوليته داخل القسم الأكاديمي (مانجيرى ، وآرن ، ٢٠١١م ، ص ١٠) & Managieri Arnn ، أى أنها كل ما يمتلكه الأستاذ الجامعي من قدرات ومهارات تيسر له العمل لتحقيق الأهداف المنشودة للقسم الأكاديمي .

ويعرض (محمود ، ٢٠٠٧م ، ص ص ٢١-٢١) الجدارات المهنية للمدراء في المؤسسات التعليمية عموماً والمؤسسات الجامعية خصوصاً في أربعة مفاهيم ، هي : - الجدارة كسلوك : وذلك بعمل أشياء محددة _ التمكن من المعلومات : من خلال الاستيعاب والفهم للمعارف والمعلومات والمهارات فهماً يتعدى عمل أشياء محددة - درجة المقدرة : بمعنى أهمية الوصول إلى درجة معينة من المقدرة على العمل - نوعية الفرد : وتعنى الخصائص والصفات الشخصية للفرد .

ويعرفها سبيكتور (٢٠١٤م ، ص ١٥) Spector بأنها هي مجموعة المعارف والمهارات والاتجاهات التي يحتاجها رئيس القسم العلمى للقيام بعمله بأقل قدر من الكلفة

والجهد والوقت والتي لا يستطيع بدونها أن يؤدي واجبه بالشكل المطلوب، ومن ثم يُعدّ توافرها لديه شرطاً لإجازته العمل".

كما يعرفها (الحكمى ، ٢٠٠٤م ، ص ٢١) بأنها مقدار محدد من المهارات تمكن الفرد (المعلم الجامعى) من أداء أنشطة ومهام عمله ، ويكون الفرد كفوفاً عندما يحقق قدراً من الكفاءة التى يمكن إدراكها فى بيئة العمل .

من خلال التعريفات السابقة نرى أن الجدارات المهنية لرؤساء الأقسام الأكاديميين هى مجموعة المعارف والمهارات والقدرات والكفاءات والاتجاهات والخبرات وأنماط السلوك والخصائص والسمات الشخصية التى لابد أن تتوفر فى رئيس القسم الأكاديمى ؛ للنجاح والتطوير المهنى ، وإنتاج أداء بشكل أفضل ، وتحقيق أهداف القسم الأكاديمى ورسالة الجامعة بكفاءة وفعالية.

ب - أنواع الجدارات المهنية :

تتعدد أنواع الجدارات المهنية بتعدد النظر إليها ، وذلك حسب فلسفات المنظمات وطبيعة المهن والتخصصات وحاجات المجتمع ، والمقصود بأنواع الجدارات المهنية هو تحديد المحاور التى تدور فى ضوئها الجدارات المهنية باعتبارها رئيسية ، يتم تحليلها إلى جدارات ثانوية ، حيث إن الهدف من ذكر الأنواع تيسير معرفة كل جانب من جوانب الجدارات الواجب توافره لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات .

وقد قسم أحد الباحثين الجدارات المهنية إلى نوعين أساسيين ، هما (إسماعيل ، ٢٠١٣م ، ص ٦) :

أولاً : الجدارات الأساسية Core Competencies : وهى التى تعتمد على أهداف وقيم وثقافة المنظمة ، ويمكننا وصفها بأنها كل الصفات والسلوكيات والمهارات والقدرات اللازمة للنجاح فى كل الوظائف داخل المنظمة ، وترتبط بقيم المنظمة وأهدافها وخطتها الإستراتيجية ، وتوجد فى كل الوظائف ولكن بدرجات متفاوتة . ومن أمثلة الجدارات الأساسية ، ما يلى :

* القدرة على بناء العلاقات	* القدرة على تحفيز الآخرين
* القدرة على تطوير أداء الآخرين	* القدرة على قيادة التغيير
* التكامل	* مهارة التفكير التحليلي

- * القدرة على التفكير الإستراتيجي
- * الدقة فى تقديم الخدمة
- * مهارة التركيز على النتائج
- * الجودة فى تقديم الخدمة

ثانياً : الجدارات الوظيفية Job-Specific Competencies : وتشير إلى المهارات والقدرات الشخصية الضرورية لممارسة وظيفة محددة داخل المنظمة ، فهناك جدارات لوظيفة رئيس وأخرى لوظيفة إدارى وأخرى لوظيفة عامل وهكذا ، ومن أمثلة الجدارات الوظيفية :

- * التواصل مع الآخرين
- * المرونة
- * مهارات تحليل البيانات
- * التميز الوظيفي
- * المسؤولية والاستقلالية
- * البحث عن الفرص
- * قيادة الفريق

وقد قسم (عرب ، ٢٠١٥ م ، ص ٥) الجدارات بشكل عام إلى قسمين ، هما :

- ١ - الجدارات الظاهرة : وهى الصفات التى يسهل اكتسابها وقياسها ، وتنقسم إلى :
 - أ - المعلومات ، والمعارف المطلوب وجودها لدى الشخص حول مجال أو تخصص معين.
 - ب - المهارات ، والقدرات التى يمتلكها الشخص ليستطيع القيام بمهمة عقلية (ذهنية) أو مهمة مادية (عملية) .
- ٢ - الجدارات الكامنة : وهى الصفات غير الظاهرة ، والتى تبرز لدى الشخص عند أدائه لمهام معينة لمدة طويلة ، وهى تنقسم إلى :
 - (أ) - المفاهيم الاجتماعية : وهى نظرة الشخص للمجتمع ودوره فيه .
 - (ب) - المفاهيم الشخصية : وهى مبادئ الشخص وقيمه وقناعاته الراسخة التى يطمئن لها ويتمحور حولها .
 - (ج) - الصفات الذاتية : وهى الخصائص الذاتية للشخص ، مثل إدارته لمشاعره ومنهجية تفكيره وآلية عمله .
 - (د) - الدوافع : وهى المحفزات الراسخة فى عمق شخصية الفرد ، والتى تحركه لأداء عمل معين كرد فعل أو المبادرة أبتداء .

وبالنسبة لأى مهمة ، فإن الجدارات الكامنة هى ما يميز المتفوقين عن العاديين فى تلك المهمة ، بينما تعد الجدارات الظاهرة أساسية لاختيار أى شخص للقيام بهذه المهمة .

ويضيف القاموس الموسوعى للتربية تصنيفاً آخر للجدارات بمعنى الكفاءات ، حيث يذكر أن الكفاءات شديدة التنوع ، فهناك الكفاءات العامة القابلة للتحويل ، والمسهلة لإنجاز مهام عديدة ، وهناك الكفاءات النوعية أو الخاصة التى لا توظف إلا فى مهام خاصة جداً ، وهناك كفاءات تسهل التعلم وحل المشكلات ، وأخرى تيسر العلاقات الاجتماعية والإنسانية والتفاهم بين الأفراد(العربى ، ٢٠١١م ، ص ٦٩) .

وبناءً على ما سبق ذكره من تقسيمات وتصنيفات وأنواع للجدارات المهنية ، وحسب هدف بحثنا كان لزاماً علينا إعطاء أنواع خاصة ببحثنا فى موضوع الجدارات المهنية اللازمة لرؤساء الأقسام الأكاديمية ؛ لأداء عملهم بكل كفاءة واقتدار ، والتى يمكن تلخيصها فيما يلى :

أ - الجدارات القيادية : وتتضمن قدرة رئيس القسم على التأثير الإيجابى فى المرؤوسين ، وقدرته على تطوير أساليب العمل وتحفيز المرؤوسين نحو الفاعلية والابتكار والإبداع عن طريق التفاعل معهم واستثمار إمكانياتهم ، وتوفير المناخ المثالى للتعامل فى إطار العلاقات الإنسانية بالقسم ، والتواصل الشفهى المباشر مع المرؤوسين ، إضافة إلى توافر لديه رؤية محددة وواضحة ويعمل فى مستوى من التخطيط الإستراتيجى المتميز ، والقدرة على التغيير والمخاطرة والرؤية والإبداع والتحدى ، والقدرة على أخذ المبادرة فى دعم الاشتراك فى الأنشطة المهنية التطويرية للقسم .

ب- الجدارات الإدارية : وتشمل هذه الجدارات قدرات رئيس القسم على أداء المهام الإدارية ، مثل: التخطيط والرقابة والمتابعة والتقييم لمستويات الأداء سواء بالنسبة للطلاب أو الباحثين أو لأعضاء هيئة التدريس والإداريين والعاملين بالقسم ، والإشراف على الشؤون العلمية والإدارية والمالية فى القسم ، وعقد الاجتماعات الدورية بالقسم ، وتحديد السياسات العلمية والبحثية داخل القسم ، واتخاذ القرار الإدارى السليم على مستوى القسم ، والعمل على تحديد وتوصيف الوظائف المنوط بها المرؤوسين بالقسم ، وحضور ومتابعة اللجان المختلفة ، وإعداد التقارير فى نهاية

كل عام جامعى عن شئون القسم المختلفة ، ويلتزم بالأنظمة والقوانين والتعليمات الجامعية ، ويشرف على النظام فى القسم ويتابعه ، ويعد خطة سنوية للقسم ويعمل على تنفيذها بمشاركة المرؤوسين ، ويحدد للمرؤوسين وقتاً لإنجاز الأعمال ، ويوزع عليهم أعمال اللجان المختلفة بالقسم .

ج- الجدارات الأكاديمية : ويدخل فى نطاقها قدرات رئيس القسم على رسم الخطط الدراسية والبحثية بالقسم ، ورسم الخطط الفصلية ، والتأكد من حسن سير العملية التعليمية والبحثية بالقسم ، وتحديد أساليب التدريس بالقسم ، وتوصيف وتطوير المقررات الدراسية بالقسم ، واقتراح توزيع المحاضرات والدروس والأعمال الأخرى على أعضاء هيئة التدريس فى القسم ، والقيام بأعمال الندب لأعضاء هيئة التدريس من وإلى القسم ، ووضع خريطة بحثية للقسم ، وتوزيع الإشراف على الرسائل العلمية على أعضاء القسم ، وعقد حلقات السيمينار بالقسم بانتظام ، وحضور الندوات والمؤتمرات العلمية التى تعقد داخل وخارج الجامعة ، واستضافة كبار المتخصصين فى فروع القسم الأكاديمي للاستفادة من خبراتهم فى تطوير النواحي التعليمية والبحثية بالقسم .

د - الجدارات الفنية : وتتمثل فى قدرة رئيس القسم على تعدى تخصصه الفنى الضيق إلى التعمق فى التخصص المبنى على المعرفة ، والقدرة على توظيف المعارف والتجارب ومعطيات التقدم التقنى لإثراء النظم والأساليب التى ترفع كفاءة الأداء وتزيد فعاليته ، والقدرة على تحمل مسئولية القرارات التى يتخذها ، وتشجيع المرؤوسين على تحمل مسئولية العمل وتبادل الخبرات ، وله رؤية مستقبلية فى مجالات العمل ، ويطلع على أهم المستجدات فى مجال العمل ، هذا بالإضافة إلى قدرته على ابتكار طرق جديدة لأداء العمل بشكل أفضل ، وتطوير خبراته وزيادة ثقافته ، واستخدام الحزم فى المواقف التى تتطلب ذلك ، والإيمان بأهداف القسم والسعى لتحقيقها .

هـ - الجدارات الفكرية : وتتضمن قدرة ومهارة رئيس القسم على تبسيط الأساليب والإجراءات لإنجاز العمل ، وتوزيع العمل بالعدل بين المرؤوسين ، وإصدار الأوامر بكفاءة ووضوح ، ووضع الحلول والبدائل المناسبة للمشكلات التى تواجه العمل ، والتحقق من إنجاز العمل وتحقيق الأهداف ، واختيار الأوقات المناسبة لعقد

الاجتماعات وتوضيح الأهداف العامة للاجتماعات عند انعقادها ، والالتزام بساعات العمل الرسمي ، والتركيز على الأداء النوعي إضافة إلى الأداء الكمي فى ضوء معايير الجودة الشاملة ، وتقديم التغذية الراجعة باستمرار ، وتقديم بدائل كثيرة ومناسبة لاتخاذ القرارات الإدارية .

و- الجدارات المعرفية : وتتمثل فى مجموعة من المعارف والمعلومات والمفاهيم والقيم والاتجاهات اللازمة لرئيس القسم لممارسة شتى مجالات عمله الأكاديمى والعلمى والإدارى والقيادى ، وهذه المعارف تشمل الوعى بأهداف القسم والكلية ورسالة الجامعة ، وبالقوانين واللوائح والقرارات والتعليمات الجامعية ، وبالقيم والثقافة التنظيمية للجامعة ، وبأساليب العمل الأكاديمى والإدارى داخل الجامعة ، وبإستراتيجيات وخطط العمل والتطوير بالجامعة ، وبمعايير جودة العمل الإدارى ، أضف إلى ذلك المعرفة بأدوار ومسئوليات ومهام رئيس القسم الأكاديمية والإدارية ، والمعرفة بثقافة المجتمع والاتجاهات المختلفة لأفراده ، وبنظريات القيادة وأنماطها ومهاراتها ، وبمشكلات الإدارة الجامعية وطرق مواجهتها .

ز- الجدارات التكنولوجية : وتتضمن مهارة وقدرة رئيس القسم على استخدام الحاسوب والإنترنت وتوظيفهما فى العمليات الإدارية كالتخطيط والاتصال والتواصل والتوجيه والرقابة والمتابعة والتقييم للمرؤوسين وأعمالهم ، هذا بجانب القدرة على استخدامهما فى المراسلات الإدارية وإعطاء الأوامر والتوجيهات والتعليمات للمرؤوسين ، والقدرة على استخدام الحاسب الآلى فى حفظ بيانات القسم العلمية والبحثية والإدارية واسترجاعها وقت الحاجة إليها ، والقدرة على استخدام الإنترنت فى تسويق الخدمات المختلفة للقسم والإعلان عن أنشطة القسم .

ح - الجدارات الإنسانية : وفيها لا بد لرئيس القسم الأكاديمى أن يكون لديه القدرة على احترام مشاعر جميع الأطراف التى يتعامل معها ، والثقة بقدراتهم والتعامل مع المرؤوسين كأشخاص ، وتقبل الاختلافات فى وجهات النظر مع الطلاب والباحثين وأعضاء هيئة التدريس والإداريين والعاملين بالقسم ، وإقامة علاقة طيبة معهم ، إضافة إلى القدرة على بناء جسور الثقة مع الجميع ، وإدارة الخلافات والصراعات بين المرؤوسين ، وتشجيع التعاون والعمل بروح الفريق والعمل الجماعى ، والسماح

للمرؤوسين بالتعبير عن آرائهم وبالتواصل مع بعضهم البعض ، ومراعاة قدرات وإمكانات المرؤوسين عند توزيع الأعمال عليهم ، ومراعاة احتياجات المرؤوسين وإشباع رغباتهم المختلفة .

ط- الجداريات الشخصية : وتشير إلى الصفات العقلية والبدنية والوجدانية التي يتميز بها رئيس القسم الكفاء التي تميزه عن غيره وتظهر أثناء ممارسته لوظائفه وأدواره ومسئوليته ، ومن الصفات الشخصية أن يتمتع رئيس القسم بسمات الشخصية الإيجابية ، مثل : القدرة على التمتع بتقدير عال للذات ، وممارسة المسؤولية الشخصية ، والمثابرة ، والمحافظة على قدر عال من الصدق ، والأمانة والصبر ، وقبول النقد البناء ، والمرونة ، والقدرة على التكيف مع التغيير ، وإدارة الوقت بنجاح ، والجد في العمل ، والانضباط ، والإلتزام ، والهدوء ، والإلتزان الانفعالي والسلوكي ، والبصيرة النافذة ، والقدوة الحسنة أمام أعضاء هيئة التدريس ، والعدالة والموضوعية في التعامل مع الأعضاء ، والحلم وسعة الصدر في التعامل ، والشمولية في استخدام الأسلوب الديمقراطي مع الأعضاء ، وسعة الأفق العلمي والأكاديمي ، والاستقامة ، والنزاهة .

ثانياً: الأسس الفكرية والنظرية لرؤساء الأقسام الأكاديمية :

أ - مفهوم الأقسام الأكاديمية :

بين كلارك (١٩٧٣م ، ص ٤١) Clark أن تاريخ الأقسام الأكاديمية يعود إلى عام ١٨٢٦م عندما ظهرت في جامعة فرمونت ، وفي جامعتي وسكنسون ومتشيجان ١٨٣٦م الألمانية ، ثم أصبح وجود الأقسام الأكاديمية - بعد ذلك العصر - سمة غالبية وتنظيماً متعارفاً عليه في معظم الجامعات العالمية . ويرى (حرب ، ٢٠٠٥م ، ص ٥٠) أن نشأة الأقسام الأكاديمية ظهرت نتيجة لنمو المعرفة المتخصصة ، وظهور فروع جديدة لتلك المعرفة ، وانتشار روح البحث العلمي ، والاعتقاد في الدراسات المنظمة المتراكمة بأنها أسلوب أساسي لتوسيع آفاق المعرفة ، وكذلك نتيجة لتزايد أعداد الطلبة ، وعدم قدرة الجامعات كإدارة مركزية على فعل كل شيء من اختيار الطلبة ، وأعضاء هيئة التدريس ، وعمل المناهج وتطورها .

أما أندرسون (٢٠٠٧م ، ص ١) Anderson فيرى أن فكرة إنشاء الأقسام الأكاديمية برزت من ضرورة وضع مجموعة متخصصة فى ميدان معرفى معين فى قسم واحد ، تضمهم إدارة منفصلة ، مما أدى إلى ظهور الأقسام الأكاديمية . وأما (حربى ، ١٩٩٩م ، ص ٩٠) فيشير إلى أن الأقسام الأكاديمية ظهرت كضرورة فكرية ووحدة إدارية لاتخاذ القرارات فيما يتعلق بالمنهج والطلبة وأعضاء هيئة التدريس ، تلك القرارات التى أصبح من الصعب أن تتخذ فى الإدارة الجامعية بكفاءة ودقة .

ولقد تعددت وتنوعت تعريفات الأقسام الأكاديمية ، ومن هذه التعريفات تعريف (الحولى ، ٢٠٠٥م ، ص ١٦) للقسم الأكاديمى بأنه البناء الرئيس فى الجامعة التى تعد نوعاً من التنظيم الإدارى لتدعيم وتنسيق الأنشطة لعشرات الأقسام الأكاديمية المستقلة نسبياً ، وأن الأساس فى الجامعة هو القسم الأكاديمى . وتعريف (العمرى ، ١٩٩٨م ، ص ٢٥٥) للأقسام الأكاديمية فى الجامعة أو الكلية بأنها تشكل وحدة إدارية وعلمية أساسية تتضمن مجموعة من الدراسين والباحثين وأعضاء هيئة التدريس والكادر ، وتعد مستقلة نسبياً وذات مسئولية مباشرة عن التعليم والبحث والتطبيق فى مجال معرفى متخصص أو مجموعة من التخصصات المعرفية المتقاربة .

كما يرى (السيد ، ومصطفى ٢٠٠٢م ، ص ٢٢٠) أن الأقسام الأكاديمية هى الوحدة التنظيمية الأساسية فى المؤسسات الجامعية ، إذ يقع على عاتقها الدور الأكبر فى تحقيق أهداف الجامعة المتمثلة فى نشر المعرفة وتنميتها عن طريق البحث وتطبيقها فى خدمة المجتمع . ويعد القسم الأكاديمى حجر الزاوية بالنسبة للجامعة ، فهو يمثل للجامعة ما تمثله الخلية للجسم ، فالأقسام الأكاديمية هى التى تؤلف الكليات والمعاهد ، إذ تتكون كل كلية أو معهد تابع للجامعة من عدد من الأقسام الأكاديمية يتولى كل منها تدريس المواد التى تدخل فى اختصاصه ، ويقوم على بحثها ، ويكون لكل قسم كيانه الذاتى من الناحية العلمية والإدارية .

أما ولسون (٢٠١٥م ، ص ٨٣) Wilson فيرى أن القسم الأكاديمى هو الوحدة الإدارية والعلمية الأساسية فى إحدى كليات الجامعة ، التى تتكون من عدة حقول فى المعرفة مرتبطة بعضها ببعض ، وقد اضحت مكانة الجامعة ترتكز على أداء أقسامها ، بل إن سمعة الجامعة ذاتها تتحدد بنوعية الأقسام الأكاديمية التى تتألف منها .

ويقدم (الزهرانى ، ٢٠١٧م ، ص ٣) تعريفاً للقسم الأكاديمى نصه أنه " هو أحد الوحدات التعليمية فى الكلية ، ويخول له العميد كل ما يعنى بتخصص القسم ، ويتكون القسم من أعضاء هيئة التدريس ومن فى حكمهم حيث تتخذ القرارات فيه خلال مجلس القسم الذى يرأسه رئيس القسم " .

وترى الباحثة أن الأقسام الأكاديمية هى وحدات علمية وإدارية وخدمية أساسية فى الجامعة تصنف إلى ثلاث فئات مميزة ومتجانسة ، هى :- الأقسام الأكاديمية حسب فروع المعرفة أو الدراسة ، والتي تُعنى بفروع المعرفة التى تشكل برنامج التعليم فى الكلية وتميزها عن الدراسات المهنية أو التقنية ، وتعد الأقسام فى كلية الآداب وبعض أقسام كلية العلوم من هذا النوع . - الأقسام الأكاديمية فى الكليات المهنية ، والتي تهتم بإعداد الطالب لمهنة معينة كالتب والهندسة والتعليم والزراعة...إلخ . - الأقسام الأكاديمية فى المراكز والمعاهد التعليمية ذات البرامج النوعية ، والتي تهتم بالناحية التقنية والتطبيقية ، وتعد الأقسام فى مراكز البحوث العلمية والتقنية من هذا النوع .

وبناءً على التعريفات السابقة يمكن تعريف الأقسام الأكاديمية إجرائياً فى هذا البحث بأنها هى الوحدات التنظيمية الأساسية فى جامعة أسيوط ، وهى التى تؤلف الكليات بالجامعة ، إذ تتكون كل كلية تابعة للجامعة من عدد من الأقسام الأكاديمية يتولى كل منها تدريس المواد التى تدخل فى اختصاصه ، ويقوم على بحثها ، ولكل قسم كيانه الذاتى من الناحية العلمية والتعليمية والبحثية والخدمية والإدارية .

ب - مفهوم رؤساء الأقسام الأكاديمية :

رؤساء الأقسام الأكاديمية هم أعضاء هيئة التدريس الذين يشغلون منصب رئيس قسم أكاديمى فى الجامعة ، وتتمثل مهامهم الأساسية فى التخطيط واتخاذ القرارات والتنسيق ، والتوجيه والرقابة لتسيير الأعمال بالقسم (سعادة ، ٢٠٠٣م ، ص ٧٣) .
ورئيس القسم الأكاديمى هو عالم مختص فى جانب من جوانب المعرفة ، يغلب عليه الفردية ، وهو قائد تربوى يعمل بطريقة ديمقراطية مع جماعة صغيرة من أعضاء هيئة التدريس ، يحرص على تنمية ولائهم للقسم مع زيادة إنتاجيتهم الأكاديمية (الحولى ، ٢٠٠٥م ، ص ١٣) .

ويرى (الحجيلي ، ٢٠١٠م ، ص ٦٧) أن رئيس القسم الأكاديمي هو ذلك الشخص المعين رسمياً من قبل رئيس الجامعة ؛ ليتولى تنفيذ السياسة العامة للقسم ، وإدارة شئونه العلمية والإدارية والمالية ، إلى جانب كونه عضو هيئة تدريس يقوم بالتدريس في كلية من كليات الجامعة .

ويعرف (العميرة ، ٢٠٠٩م ، ص ٦٧) رئيس القسم بأنه هو الشخص المسئول عن الإشراف على الشئون العلمية والإدارية والمالية بالقسم في حدود السياسة العامة للمؤسسة الجامعية ووفقاً للأنظمة واللوائح والقرارات المنظمة لها ، وهو حلقة الوصل بين القيادات الجامعية العليا وأعضاء القسم ، بما يحقق أهداف جميع الأطراف ويصون سمة القسم ، ويجود أدائه في مجالات نشاطه المختلفة التعليمية والبحثية والخدمية .

أما توكر (٢٠٠٧م ، ص ٢) Tucker فيعرف رئيس القسم الأكاديمي بأنه الشخص الذي يحتل منصب رئيس القسم ، وهو الذي يجب عليه أن يشرف على ترجمة الأهداف والسياسات الجامعية في ممارسات أكاديمية .

وأما (الشهري ، ٢٠١٦م ، ص ٤٩) فيعرف رؤساء الأقسام الأكاديمية بأنهم أعضاء هيئة التدريس الذين يتميزون بالكفاءات العلمية والإدارية ، والذين تم تعيينهم لرئاسة الأقسام في الجامعات بقرار من مدير الجامعة ، بناء على ترشيح عميد الكلية ، وهم المسئولون عن تسيير الأمور العلمية والإدارية والمالية في الأقسام .

وتعرفهم الباحثة بأنهم هؤلاء الأشخاص الذين تم تعيينهم لرئاسة الأقسام العلمية في الجامعة بقرار من رئيس الجامعة ، وذلك لتسيير الأمور العلمية والإدارية والمالية في الأقسام ، ورفع التقارير الدورية لعميد الكلية .

وبناءً على التعريفات السابقة يمكن تعريف رؤساء الأقسام الأكاديمية إجرائياً بأنهم أعضاء هيئة التدريس المتميزين علمياً وإدارياً في جامعة أسيوط ؛ الذين صدر لهم قرارات تعيين أو تكليف من رئيس الجامعة ؛ لقيادة وإدارة أقسامهم سواء أكان القسم علمياً أم إنسانياً بمختلف كليات الجامعة بناء على ترشيح عمداء الكليات ، وتكون رئاستهم للأقسام لمدة ثلاث سنوات قابلة للتجديد ، وهم المسئولون عن إدارة الشئون العلمية والإدارية والمالية داخل الأقسام .

وبتحليل التعريفات السابقة يمكن استنتاج ما يلي :

- إن تعيين رؤساء الأقسام الأكاديمية يتم بقرار من رئيس الجامعة بناءً على ترشيح عمداء الكليات.

- إن رؤساء الأقسام الأكاديمية يتميزون بالكفاءات العلمية والإدارية والقيادية .

- إن رؤساء الأقسام الأكاديمية يتولون تنفيذ السياسة العامة لأقسامهم ، وترجمة الأهداف إلى ممارسات أكاديمية .

- إن رؤساء الأقسام الأكاديمية هم المسؤولون عن إدارة الشؤون العلمية والإدارية والمالية بالقسم ، وهذا يعنى ضرورة أمتلاكهم للعديد من المهارات والقدرات التى تؤهلهم لهذا المنصب .

- إن رؤساء الأقسام الأكاديمية يتم تعيينهم لمدة ثلاث سنوات قابلة للتجديد مرة واحدة ، وهذا يرسخ مفهوم تداول رئاسة القسم بين اعضاء هيئة التدريس .

ج - أهمية رؤساء الأقسام الأكاديمية :

تنبع أهمية رؤساء الأقسام الأكاديمية فى الجامعات من كونهم هم الذين تقع عليهم المسؤولية المباشرة فى إدارة الأقسام وتحقيق أهدافها بكفاءة عالية . وفى هذا الصدد يشير (المصرى ، ٢٠٠٧م ، ص ٧٢) إلى أن أهمية دور رؤساء الأقسام تكمن فى كون رئيس القسم فى أى كلية لا يقوم فقط بممارسة الأدوار الوظيفية المتعلقة بقسمه بل يتعدى ذلك إلى الأقسام الأخرى من خلال عضويته فى مجلس الكلية ، ومشاركته فى صنع القرارات الأساسية المتعلقة بشئون تلك الأقسام أو الكلية بشكل عام .

ويشير (علاقى ، ١٤٢٦هـ ، ص ١٧) إلى أن رئيس القسم يعد فى موقع عمله " القوة الدافعة ، وهو مصدر الأفكار والمبادرات الجديدة والمهمة ، الذى يبث حوله الطموح ، ويحفز على الابتكار والإبداع والعطاء ؛ بحيث يعمل على اكتشاف المواهب والقدرات وينميها بالتشجيع والتدريب المستمر " .

ويرى (العمرى ، ١٩٩٨م ، ص ٢٥٥) أن رئيس القسم الأكاديمى فى عمله هو قائداً إدارياً من جهة ، وقائداً تعليمياً وزميلاً من زملاء أعضاء هيئة التدريس من جهة أخرى ، هذا بالإضافة إلى أنه بحكم موقعه ينبغى أن يكون حلقة وسيطة من حلقات الإدارة الجامعية ، ومسئولاً تجاه الإدارة العليا عن تسيير أمور القسم الأكاديمى وضبطها

وتنفيذ تعليمات الإدارة بشأنه ، كما يجب أن يكون ممثلاً ومنفذاً لوجهات نظر الأفراد والمجموعة التي يضمها قسمه تجاه الإدارة الجامعية ، باعتباره أحد أفراد تلك المجموعة وزميراً لهؤلاء الأفراد .

ويؤكد موزس (٢٠١١ م ، ص ٣٣٨) Moses على أهمية رئيس القسم العلمى بقوله : " ويتطلعون إليه قائداً وليس مسئولاً عن إدارة القسم فحسب لأنه الشخص الذى يمكن أن يهيء الجو لتحقيق الجودة فى البحث والتدريس " .

ويؤكد أيضاً (الحجيلى ، ٢٠١٠ م ، ص ٦٢) أن رئيس القسم يمثل القيادة الأكاديمية والإدارية بما تتضمنه من تعدد فى المهام والأدوار المنوطة به ، وتزداد مسؤولياته فيواجه تحديات كثيرة ومتنوعة ، إذ إن عمله ليس قاصراً على تسيير شئون القسم نسييراً روتينياً ، ومباشرة أعماله التنظيمية فقط ، بل يجب أن يشتمل على جانبين متلازمين فى منظومة واحدة ، أولهما : الجانب الأكاديمى المتعلق بالعملية التعليمية والبحثية ، وهو أساس بنى الجامعة وموضوعها الرئيس الذى يعمل على تحقيق أهدافه ، وثانيهما : الجانب الإدارى ، وهو المسئول عن تهيئة المناخ المناسب لتحقيق أعباء الحانب الأول .

كما يصف (الحولى ، ٢٠٠٥ م ، ص ١٩) رؤساء الأقسام بأنهم رعاة للمعايير الأكاديمية مع توقعات بالاهتمام بالتفاصيل ، والمهارة والمعرفة القائمة على الخبرة فى صنع القرار فيما يخص المهنيين الذين يتعاملون معهم على المستوى الشخصى ، وأيضاً القدرة على تحمل جزء كبير من المسؤولية إذا ما حدثت أخطاء .

ومن المؤكد أن عمل رئيس القسم لا يخلو من متاعب وتوتر يصاحب كفاحه ونضاله من أجل التعامل مع المنصب ، وما يكتنفه من غموض تقليدى ، ولا بد له من هذا الكفاح لأنه يتعين عليه النظر فى اتجاهين ، الأول يتطلب منه القيام بدور الوسيط فى نقل اهتمامات وهموم الإدارة إلى هيئة التدريس ، والثانى يتمثل فى التوسط بين هيئة التدريس والإدارة ، وهو عليه فى نفس الوقت محاولة الاحتفاظ بطبيعة هويته واستقامته وأمانته وهدوء نفسه (حربى ، ١٩٩٩ م ، ص ٧٦) .

وبالتالى يرى (المصرى ، ٢٠٠٧ م ، ص ٧٢) أن دور رئيس القسم الأكاديمى دور صعب وغامض ، فهو يمثل احتياجات الجامعة للإدارة ، وفى نفس الوقت يعبر عن

أهداف الكلية للجامعة ، وباعتباره حلقة الوصل فإنه يجب أن يواجه احتياجات القسم ويدافع من أجل المصادر اللازمة لإدارة قسم فعال ، ويعمل على دعم التغييرات فى نوعية المهمة والسلطة والهيكل التنظيمى والتمويل .

وترى الباحثة أن رئيس القسم الأكاديمى يستمد أهميته من كونه المسئول الأول عن تنفيذ السياسة العامة للقسم ، وترجمة الأهداف والسياسات إلى ممارسات أكاديمية ، وإدارة شئون القسم العلمية والإدارية والمالية، وعن انتظام سير المحاضرات والتمارين والدروس العلمية وغيرها من الواجبات التدريسية والبحثية، وتنفيذ قرارات مجلس القسم ومجلس الكلية ومجلس الجامعة فى إطار الحدود التى ينظمها القانون واللوائح والنظم المنفذة له ، هذا بجانب أن دوره يزداد أهمية الوقت الحاضر نتيجة المبادرات المتعددة للجودة والمحاسبية ، وأنشطة قياس فاعلية وكلفة التعليم .

د - سمات رؤساء الأقسام الأكاديمية وخصائصهم :

تعد وظيفة رئيس القسم الأكاديمى واحدة من أهم الوظائف فى الهيكل التنظيمى بالكليات والجامعات ، إذ يأخذ رئيس القسم الدور الأكبر فى تحديد مواصفات مؤسسات التعليم الجامعى من حيث الأداء الإنتاجى ؛ لذلك فإن اختيار رؤساء الأقسام الأكاديمية يستلزم العناية البالغة من القيادات الجامعية عند اختيارهم ، وقد حددت جامعة أديلد (٢٠١٥م ، ص ص ٢-٣) Adelaid University قائمة بسمات رؤساء الأقسام الأكاديمية وخصائصهم ومهاراتهم ، تتمثل فى : السجل الأكاديمى المتميز ، والقيادة الإدارية والأكاديمية الفعالة ، والقدرة على التواصل مع أكبر عدد ممكن من الزملاء والأفراد داخل القسم والجامعة والمجتمع المحلى ، وامتلاك المهارات الشخصية المتعددة والقدرة على التخطيط الدقيق ، وأخذ الدور القيادى فى جامعته .

أما (الشهرى ، ٢٠١٦م ، ص ٥٢) فقد حدد مجموعة من المواصفات والسمات يجب توافرها فيمن يتم اختيارهم لشغل منصب رئيس قسم أكاديمى ، وتتلخص فيما يلى .

١ - المواصفات الموضوعية : وتشمل الشهادات العلمية ، المهنية العلمية ، السيرة العلمية، الخبرات، الإنجازات العلمية ، المهارات .

٢ - السمات الشخصية : وتشمل الخصائص الفردية القيادية ، الخصائص المهارية القيادية .

وأما (الحولى ، ٢٠٠٥م ، ص ص ٢٢-٢٣) فقد أكد على ضرورة أن يمتلك رئيس القسم الصفات والمهارات التالية :

* المهارات المتعلقة بالشخصية مع القدرة على العمل بشكل فاعل مع الأساتذة والطلبة والعميد وبقية رؤساء الأقسام .

* القدرة على تبني أساليب قيادية فعالة .

* القدرة على تحديد أهداف القسم .

* القدرة على البحث المستمر عن عناصر القوة التى تتوفر لديه وكيفية استخدامها لتحفيز أعضاء هيئة التدريس لتحقيق أهداف القسم .

* القدرة والالمام بمضمون تخصصه الأكاديمي .

وتشير بعض الدراسات إلى عدة سمات وصفات خاصة ينبغي توافرها فى رؤساء الأقسام الأكاديمية فى الجامعات العامة والخاصة ، ومن هذه الدراسات :

دراسة (ضحاوى ، وقطامى ، ١٩٩٧م ، ص ٣٣) التى أكدت على ضرورة أن يتسم رئيس القسم الأكاديمي بالعدالة ، والموضوعية ، والإلمام بالأنظمة والتعليمات ، والقُدوة الحسنة ، والعمل بروح الفريق ، والتغلب على الصراعات فى القسم ، وعقد الاجتماعات الدورية . ودراسة (الحمدي ، ٢٠٠٠م ، ص ٦٤) التى أوضحت بعض المهارات الإدارية يلزم تواجدها عند رئيس القسم الأكاديمي كمهارة التخطيط ، والتنظيم ، وتطوير الموارد البشرية .

ودراسة (الحكى ، ٢٠٠٤م ، ص ٥٤) التى بينت مجموعة من الكفايات يجب توافرها فيمن يشغل منصب رئيس القسم ، وهى كفايات الأنشطة ، والتقويم ، والعلاقات الإنسانية ، والتمكن العلمى ، والمهنى . ودراسة (مزعل ، ٢٠٠٨م ، ص ٢١) التى أشارت إلى ضرورة أن يتمتع رئيس القسم العلمى بالعلاقات الإنسانية ، والوظيفية ، والشخصية للفرد .

ودراسة مانجيري ، وآرن (٢٠١١م ، ص ص ٢-٣) Managieri & Arnn والتى ذكرت عدة صفات خاصة ينبغي توافرها فى رؤساء الأقسام الأكاديمية منها :

التخطيط الأكاديمي ، وتطوير السياسات واتخاذ القرارات ، وإدارة الموازنة الأكاديمية ، والقدرة على القيادة فى الإدارة والتنظيم، والقدرة على العمل مع المجموعات الأكاديمية ، والمهارة فى الاتصالات ، وحسن التعامل والموضوعية فى العلاقات مع أعضاء هيئة التدريس .

وتذكر الباحثة مجموعة من السمات والخصائص تميز رئيس القسم الأكاديمي تتمثل فى : امتلاك صفات القيادة ، ومهارات الاتصال والتواصل ، واتخاذ القرارات ، والتخطيط ، وأسس التنفيذ ، والمتابعة ، والرقابة ، والتوجيه ، والتقويم ، وطرق التعامل مع الأزمات ، وأساليب بناء فرق العمل ، ومهارات استخدام الوسائل التكنولوجية فى العمل ، هذا فضلاً عن امتلاكه لعدة صفات شخصية تعينه على أداء عمله بكفاءة وجودة عالية ، مثل : العلاقات الإنسانية الطيبة ، والخبرة ، والمعرفة الواسعة ، والإلتزام ، والعدالة ، والموضوعية ، وتحمل المسؤولية ، والشمولية فى استخدام الأسلوب الديمقراطي مع جميع المرؤسين ، وسعة الأفق ، والاستقامة ، والنزاهة .

هـ - مسئوليات رؤساء الأقسام الأكاديمية :

لرئيس القسم الأكاديمي القسم الأكاديمي اختصاصات ومسئوليات عديدة ومختلفة حددها قانون تنظيم الجامعات كما يلى (قانون تنظيم الجامعات رقم (٤٩) لسنة ١٩٧٢م ، مادة رقم ٤٢) :

" يشرف رئيس مجلس القسم على الشؤون العلمية والإدارية والمالية فى القسم فى حدود السياسة التى يرسمها مجلس الكلية ، ومجلس القسم ووفقاً لأحكام القوانين واللوائح والقرارات المعمول بها ، ويتولى بصفة خاصة :

- ١- اقتراح توزيع المحاضرات والدروس والأعمال الجامعية الأخرى على أعضاء هيئة التدريس القائمين بالتدريس فى القسم ، وذلك للعرض على مجلس القسم .
- ٢- إعداد مقترحات الندب للتدريس من خارج الكلية بالنسبة للقسم للعرض على مجلس القسم .

٣- اقتراح خطة الدراسات العليا والبحوث بالقسم للعرض على مجلس القسم .

٤- متابعة تنفيذ قرارات وسياسة مجلس القسم والكلية وذلك فيما يخصه .

٥- الإشراف على العاملين فى القسم ومراقبة أعمالهم .

٦- حفظ النظام داخل القسم وإبلاغ عميد الكلية بكل ما من شأنه المساس بحسن سير العمل بالقسم .

٧- إعداد تقرير فى نهاية كل عام جامعى عن شئون القسم العلمية والتعليمية والإدارية والمالية " .

ويرى (محجوب ، ٢٠٠٣م ، ص ٩٤) أن هذه المسئوليات والاختصاصات توضح أن كل فعاليات وقرارات رئيس القسم تعد قرارات إدارية ذات مضامين أكاديمية أو علمية .

وعلى الرغم من تحديد مسئوليات رئيس القسم فى قانون تنظيم الجامعات المصرية ، إلا أن هناك العديد من منظومات المسئوليات والأدوار التى يناط بها رؤساء الأقسام الأكاديمية ذكرتها بعض الجامعات والدراسات العلمية كدراسة (عبد الحميد ، وعبود ، ٢٠٠١م ، ص ص ٨٨-٨٩) التى ترى أن مسئوليات رئيس القسم الأكاديمى تشتمل على :

- مسئوليات إدارية : وتشمل التوقيع على الاستمارات ، وقراءة الخطابات المرسلة ، بالإضافة إلى حضور اجتماعات مجلس الكلية ، وكتابة تقرير القسم ، وعقد مؤتمرات القسم ... إلخ .

- مسئوليات قيادية : وتشمل تمثيل أعضاء هيئة التدريس بالقسم فى اللجان والمؤتمرات والندوات والاجتماعات العامة ، وتوزيع الأدوار والمهام على الأعضاء بالقسم بعدالة وموضوعية وحسب القدرات ، وتوفير المناخ المناسب للعمل بالقسم ، والتواصل المستمر مع المرؤوسين بالقسم .

- مسئوليات تعليمية : وتتمثل فى اعتماد أعمال السنة ، وتوزيع الجداول الخاصة بالقسم .

- مسئوليات بحثية : وتتمثل فى اجتماعات السيمينارات فى القسم ، وحضور لجنة الدراسات العليا ، إضافة إلى الإشراف على بعض الرسائل ، ومناقشة بعضها .

- مسئوليات تنمية وتطوير المجتمع : وذلك بتحويل القسم إلى بيت خبرة ، من خلال برامج تدريبية يقدمها مثلاً لما يسمى بالتسويق ، وما يسمى بالعلاقات العامة ، وغيرها .

ودراسة (سعادة ، ٢٠٠٣م ، ص ٣٠) التى أوضحت أن لرئيس القسم الأكاديمى الجامعى أدوار ومسئوليات عدة ، تتمثل فى : تزويد أعضاء مجلس القسم بمعلومات متنوعة ، وإيصال أنشطة القسم وأخباره بشكل سريع للعميد ، وتوضيح رسالة الجامعة وأهدافها إلى أعضاء هيئة التدريس ، والتخطيط الدقيق للقسم ، وإشعار الزملاء فى القسم بأن إدارة الكلية والجامعة متعاونة مع الجميع ، والاعتماد على النفس فى اتخاذ القرارات الصعبة ، والتعاون مع الزملاء فى صنع معظم القرارات .

ويضيف مجلس التعليم العالى بالسعودية عام ٢٠٠٧م مهام ومسئوليات أخرى لرئيس القسم ، يمكن تلخيصها فى : اقتراح تعيين أعضاء هيئة التدريس والمحاضرين والمعيدين وترقياتهم ، والمشاركة فى دراسة مشروعات البحوث العلمية ، والمشاركة فى تشكيل اللجان الدائمة أو المؤقتة بالقسم ، وتطوير العملية التعليمية فى القسم بمشاركة أعضاء هيئة التدريس ، وتقليل الصراعات بين أعضاء القسم والاهتمام بعلاقات التعاون ، وتسيير الأمور العلمية والإدارية والمالية بالقسم ، وتقديم التقارير اللازمة عن أعمال القسم فى نهاية كل سنة دراسية ، وتوزيع المحاضرات والدروس العملية على أعضاء هيئة التدريس والمعيدين بالقسم (الشهرى ، ٢٠١٦م ، ص ص ٥٤-٥٥) .

فى حين أصدرت جامعة أوريجون (٢٠١٢م ، ص ص ٢-٣) Oregon of University قائمة بمسئوليات رؤساء الأقسام تمثلت فى : التخطيط ، والتقويم ، والتنظيم ، والقيادة ، والتنفيذ . أما جامعة منيسوتا (٢٠١٤م ، ص ص ١-٣) Minnesota of University فقد ركزت على المسئوليات العديدة لرئيس القسم الأكاديمى ، يتمثل أهمها فى : المسئولية الخاصة بالقسم ، والمسئولية الخاصة بالبرامج الأكاديمية ، والمسئولية الخاصة بالتوقعات والتخطيط للمستقبل ، والمسئولية الخاصة بالتقويم لأعمال القسم وأعضاء هيئة التدريس .

مما سبق ، يتضح أن لرئيس القسم الأكاديمى فى الجامعة مسئوليات متعددة ، بعضها مسئوليات إدارية ، وبعضها مسئوليات قيادية ، وبعضها مسئوليات فنية ، وبعضها مسئوليات تعليمية ، وبعضها مسئوليات بحثية ، وبعضها مسئوليات خاصة بتنمية وتطوير المجتمع الذى يعيش فيه ، وكل هذه المسئوليات تستلزم توافر مجموعة من الجدارات أو المهارات والقدرات والكفاءات والمعارف والخبرات والقيم فيمن يشغل منصب

رئيس القسم ؛ لكي تساعد على القيام بكل هذه المسئوليات بكفاءة عالية ، وهذا ما تحاول الدراسة الميدانية القادمة الوقوف عليه من وجهة نظر عينة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة أسيوط .

المحور الثاني

الإطار الميداني للبحث

أولاً : أهداف الدراسة الميدانية :

هدفت الدراسة الميدانية إلى استطلاع آراء عينة من أعضاء هيئة التدريس بكليات جامعة أسيوط حول مجموعة مقترحة من الأبعاد والعبارات تمثل الجداريات المهنية اللازمة لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعة ؛ وذلك للوقوف على تصورات وتمثيلات أعضاء هذه الجامعة لأهم هذه الجداريات من وجهة نظرهم .

ثانياً : أداة الدراسة الميدانية :

اعتمدت الدراسة الميدانية على الاستبيان - من إعداد الباحثة - كأداة للحصول على البيانات والمعلومات عن أهم الجداريات المهنية اللازمة لرؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة أسيوط . وقد تضمن هذا الاستبيان تسعة أبعاد تم بناؤها بالاسترشاد بالإطار النظري للبحث ، وبعض الدراسات والبحوث السابقة في مجال البحث الحالي ، وهى :

- البعد الأول : يدور حول الجداريات القيادية ، ويندرج تحت هذا البعد (١٩) عبارة تمثل كل منها جدارة من الجداريات القيادية مقترح توافرها لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعة .

- البعد الثانى : يدور حول الجداريات الإدارية ، ويندرج تحت هذا البعد (١٥) عبارة تمثل كل منها جدارة من الجداريات الإدارية مقترح توافرها لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعة .

- البعد الثالث : يدور حول الجداريات الأكاديمية ، ويندرج تحت هذا البعد (١٠) عبارة تمثل كل منها جدارة من الجداريات الأكاديمية مقترح توافرها لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعة .

- البعد الرابع : يدور حول الجداريات الفنية ، ويندرج تحت هذا البعد (١٣) عبارة تمثل كل منها جدارية من الجداريات الفنية مقترح توافرها لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعة .

- البعد الخامس : يدور حول الجداريات الفكرية ، ويندرج تحت هذا البعد (١٢) عبارة تمثل كل منها جدارية من الجداريات الفكرية مقترح توافرها لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعة .

- البعد السادس : يدور حول الجداريات المعرفية ، ويندرج تحت هذا البعد (١١) عبارة تمثل كل منها جدارية من الجداريات المعرفية مقترح توافرها لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعة .

- البعد السابع : يدور حول الجداريات التكنولوجية ، ويندرج تحت هذا البعد (١٠) عبارة تمثل كل منها جدارية من الجداريات التكنولوجية مقترح توافرها لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعة .

- البعد الثامن : يدور حول الجداريات الإنسانية ، ويندرج تحت هذا البعد (٩) عبارة تمثل كل منها جدارية من الجداريات الإنسانية مقترح توافرها لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعة .

- البعد التاسع : يدور حول الجداريات الشخصية ، ويندرج تحت هذا البعد (١٩) عبارة تمثل كل منها جدارية من الجداريات الشخصية مقترح توافرها لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعة .

وبذلك يكون إجمالي عدد عبارات الاستبانة قبل تطبيقها (١١٨) عبارة . هذا ، وقد روعى عند صياغة أبعاد وعبارات الاستبانة أن تكون شاملة - بقدر الإمكان - لمعظم الجداريات التى ينبغى توافرها فيمن يشغل منصب رئيس قسم أكاديمى بالجامعة ، وأن تكون واضحة ، وبسيطة ، وموضوعية ، ومناسبة للغرض الذى وضعت من أجله . وبعد الانتهاء من إعداد الاستبانة ، تم حساب صدقها وثباتها على النحو

التالى:

أ - حساب صدق الاستبانة :

للتحقق من صدق محتوى الاستبانة أعتمدت الباحثة على أسلوب صدق المحكمين ، حيث تم عرض الاستبانة فى صورتها الأولية على (١٥) عضو هيئة تدريس بكليات التربية بجامعات أسيوط والمنيا والمنصورة والوادى الجديد ، وكذلك بعض الباحثين بالمركز القومى للبحوث التربوية والتنمية بالقاهرة ؛ وذلك لتعرف آرائهم حول مدى ارتباط ومناسبة كل عبارة للبعد الذى تنتمى إليه وللاستبانة ككل ، وبناءً على هذه الآراء تم تعديل الصياغة اللغوية لبعض العبارات ، وإضافة عبارات أخرى ، حتى أخذت صحيفة استبيان الدراسة الميدانية الصورة النهائية التى تم تطبيقها على عينة البحث خلال الجولتين الأولى والثانية .

ب - حساب ثبات الاستبانة :

للتأكد من كفاءة الاستبانة ، قامت الباحثة باستخدام طريقة الاحتمال المنوالى **Mode Probability** لحساب معامل الثبات ، حيث تم التعامل مع عينة الدراسة الميدانية ككل والبالغ عددها (١٠٠) فرداً ، وذلك بحساب ثبات كل عبارة من عبارات الاستبانة ؛ لأنه كلما كانت عبارات الاستبانة ثابتة دل ذلك على ثباتها . طبقاً لهذه الطريقة ، قامت الباحثة بحساب ثبات الاستبانة ، وذلك كما يلى (السيد ، ٢٠١٠م ، ص ٣٩) :

١- لحساب ثبات كل عبارة من عبارات الاستبانة استخدمت الباحثة المعادلة التالية :

$$\text{ث} = \frac{\text{ن}}{\text{ن} - 1} \frac{(1 - \text{ل})}{\text{ن}} \quad \text{حيث :}$$

(ن) عدد الاختيارات للعبارة الواحدة .

أكبر تكرار

(ل) الاحتمال المنوالى وهو =

عدد أفراد العينة المأخوذة

٢- حساب ثبات كل بعد من أبعاد الاستبانة من خلال الوسيط لمعاملات العبارات المكون له.

٣- حساب ثبات الاستبانة ككل من خلال الوسيط لمعاملات ثبات الأبعاد التى تتكون منها الاستبانة .

علماً بأن العبارة أو البعد يصبح ثابتاً إذا كانت قيمة (ث) مساوية أو أكبر من (٠.١٩) (عبدالجواد ، ٢٠٠٣م ، ص ٣١١) ، ويوضح الجدول رقم (١) التالي نتائج هذا الإجراء :

جدول رقم (١)
معاملات ثبات عبارات وأبعاد الاستبانة

البعد الأول		البعد الثاني		البعد الثالث		البعد الرابع		البعد الخامس		البعد السادس		البعد السابع		البعد الثامن		البعد التاسع	
الجدارات القيادية		الجدارات الإدارية		الجدارات الأكاديمية		الجدارات الفنية		الجدارات الفكرية		الجدارات المعرفية		الجدارات التكنولوجية		الجدارات الإنسانية		الجدارات الشخصية	
معامل العبارة ل الثبات	رقم العبارة	معامل العبارة ل الثبات	رقم العبارة	معامل العبارة ل الثبات	رقم العبارة	معامل العبارة ل الثبات	رقم العبارة	معامل العبارة ل الثبات	رقم العبارة	معامل العبارة ل الثبات	رقم العبارة	معامل العبارة ل الثبات	رقم العبارة	معامل العبارة ل الثبات	رقم العبارة	معامل العبارة ل الثبات	رقم العبارة
٠.٨٣	١	٠.٨٣	٢٠	٠.٨٢	٣٥	٠.٨٣	٤٦	٠.٨٦	٥٩	٠.٨٢	٧٢	٠.٨٣	٨٣	٠.٧٩	٩٤	٠.٨٣	١٠٣
٠.٨٦	٢	٠.٨٣	٢١	٠.٧٠	٣٦	٠.٧٠	٤٧	٠.٧٠	٦٠	٠.٧٧	٧٣	٠.٧٧	٨٤	٠.٧٥	٩٥	٠.٨٢	١٠٤
٠.٨٣	٣	٠.٨٧	٢٢	٠.٨٢	٣٧	٠.٨٠	٤٨	٠.٧١	٦١	٠.٨٢	٧٤	٠.٧١	٨٥	٠.٧٢	٩٦	٠.٨٠	١٠٥
٠.٧٧	٤	٠.٨٠	٢٣	٠.٨١	٣٨	٠.٨١	٤٩	٠.٧١	٦٢	٠.٨١	٧٥	٠.٧١	٨٦	٠.٧١	٩٧	٠.٧١	١٠٦
٠.٨٠	٥	٠.٨١	٢٤	٠.٨٠	٣٩	٠.٨٠	٥٠	٠.٧٢	٦٣	٠.٧٧	٧٦	٠.٧٢	٨٧	٠.٧٢	٩٨	٠.٧٢	١٠٧
٠.٨٠	٦	٠.٧٠	٢٥	٠.٨٠	٤٠	٠.٨١	٥١	٠.٧٦	٦٤	٠.٧٧	٧٧	٠.٧٨	٨٨	٠.٧٣	٩٩	٠.٨١	١٠٨
٠.٧٧	٧	٠.٧٧	٢٦	٠.٨٣	٤١	٠.٧٩	٥٢	٠.٧٥	٦٥	٠.٨٣	٧٨	٠.٧٤	٨٩	٠.٧٤	١٠٠	٠.٧٤	١٠٩
٠.٨٠	٨	٠.٧٧	٢٧	٠.٧٣	٤٢	٠.٧٣	٥٣	٠.٨٠	٦٦	٠.٧٣	٧٩	٠.٧٤	٩٠	٠.٧٤	١٠١	٠.٨٠	١١٠
٠.٨٠	٩	٠.٧٨	٢٨	٠.٧٤	٤٣	٠.٧٤	٥٤	٠.٨٠	٦٧	٠.٧٤	٨٠	٠.٧٣	٩١	٠.٨٠	١٠٢	٠.٨٠	١١١
٠.٨٠	١٠	٠.٧٧	٢٩	٠.٧٧	٤٤	٠.٧٧	٥٥	٠.٧٧	٦٨	٠.٧٧	٨١	٠.٧٩	٩٢	-	-	٠.٨٠	١١٢
٠.٨٠	١١	٠.٨٠	٣٠	٠.٨٠	٤٥	٠.٧٠	٥٦	٠.٨٠	٦٩	٠.٨٠	٨٢	٠.٨٠	٩٣	-	-	٠.٨٠	١١٣
٠.٨٠	١٢	٠.٧٨	٣١	-	-	٠.٧٩	٥٧	٠.٧٧	٧٠	-	-	-	-	-	-	٠.٧٣	١١٤
٠.٨٠	١٣	٠.٧٧	٣٢	-	-	٠.٧٦	٥٨	٠.٧٩	٧١	-	-	-	-	-	-	٠.٧٤	١١٥
٠.٨٠	١٤	٠.٦٦	٣٣	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	٠.٧١	١١٦
٠.٨٠	١٥	٠.٧٧	٣٤	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	٠.٧١	١١٧
٠.٧٧	١٦	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	٠.٧٠	١١٨
٠.٧٧	١٧	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	٠.٧٢	١١٩
٠.٨٠	١٨	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	٠.٧٣	١٢٠
٠.٧٧	١٩	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	٠.٧٤	١٢١
-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	٠.٧٠	١٢٢
-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	٠.٧١	١٢٣
٠.٨٠	ثبات البعد	٠.٧٨	ثبات البعد	٠.٨٠	ثبات البعد	٠.٧٩	ثبات البعد	٠.٧٧	ثبات البعد	٠.٧٧	ثبات البعد	٠.٧٩	ثبات البعد	٠.٧٣	ثبات البعد	٠.٧٤	ثبات البعد

من الجدول السابق يتضح أن معامل الثبات للاستبانة تراوحت بين (٠.٨٣) و (٠.٧٤) بوسيط (٠.٧٧) ، وهذه درجة عالية من الثبات تدل على صلاحية الاستبانة للتطبيق على أفراد عينة البحث .

هذا ، وبعد بناء الاستبانة ، والتأكد من صدقها وثباتها ، أصبحت فى صورتها النهائية تشتمل على ما يلى :

- تتناول الصفحة الأولى من الاستبانة عنوان الاستبانة وبيانات عن الباحثة .
- تتناول الصفحة الثانية من الاستبانة نبذة عن هدف الدراسة والمطلوب من عضو هيئة التدريس ، كما تضمنت بيانات عن العضو (الأسم ، الوظيفة ، القسم ، الكلية ، الجامعة) .

- تتناول الصفحات التالية الجدارات المهنية اللازمة لرؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة أسيوط ، وهى عبارة عن مجموعة من العبارات المقيدة ، تنتهى بسؤال مفتوح عن الجدارات الأخرى التى يرى عضو هيئة التدريس ضرورة توافرها فى رئيس القسم ، ووضع أمام كل هذه العبارات فى الجانب الأيسر ثلاث استجابات تعبر عن درجة الأهمية ، وهى (كبيرة - متوسطة - صغيرة) .

- تشتمل الاستبانة على (١٢٣) عبارة موزعة على تسعة أبعاد ، كما يلى :
* البعد الأول : الجدارات القيادية : ويتضمن (١٩) عبارة ، وأرقامها من (١ - ١٩) .
* البعد الثانى : الجدارات الإدارية : ويتضمن (١٥) عبارة ، وأرقامها من (٢٠ - ٣٤) .
* البعد الثالث : الجدارات الأكاديمية : ويتضمن (١١) عبارة ، وأرقامها من (٣٥ - ٤٥) .

* البعد الرابع : الجدارات الفنية : ويتضمن (١٣) عبارة ، وأرقامها من (٤٦ - ٥٨) .
* البعد الخامس : الجدارات الفكرية : ويتضمن (١٣) عبارة ، وأرقامها من (٥٩ - ٧١) .

* البعد السادس : الجدارات المعرفية : ويتضمن (١١) عبارة ، وأرقامها من (٧٢ - ٨٢) .

- * البعد السابع : الجدارات التكنولوجية : ويتضمن (١١) عبارة ، وأرقامها من (٨٣ - ٩٣) .
- * البعد الثامن : الجدارات الإنسانية : ويتضمن (٩) عبارة ، وأرقامها من (٩٤ - ١٠٢) .
- * البعد التاسع : الجدارات الشخصية : ويتضمن (٢١) عبارة ، وأرقامها من (١٠٣ - ١٢٣) .

ثالثاً : عينة الدراسة الميدانية وخصائصها :

- تكونت عينة الدراسة الميدانية من مجموعتين من أعضاء هيئة التدريس (أستاذ - أستاذ مساعد - مدرس) فى بعض الكليات العملية والنظرية بجامعة أسيوط ، وتم اختيارهم بالنسبة لكل كلية بالطريقة العمدية أو القصدية ؛ لمعرفة وجهة نظرهم فى الجدارات المهنية اللازم توافرها فى رؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعة ، وذلك كما يلى :
- ١- مجموعة أعضاء هيئة التدريس بالكليات العملية ، وقد بلغ عددهم (٦٠) عضواً بالكليات العملية أى بواقع نسبة (٨.٧٥ %) من أفراد المجتمع الأصلي .
- ٢- مجموعة أعضاء هيئة التدريس بالكليات النظرية ، وقد بلغ عددهم (٤٠) عضواً بالكليات النظرية أى بواقع نسبة (١٩.٥١ %) من أفراد المجتمع الأصلي ،
- أى أن إجمالى العينة الكلية بلغ (١٠٠) فرداً أى بواقع نسبة (١١.٢٣ %) من أفراد المجتمع الأصلي ، ويوضح الجدول رقم (٢) التالى خصائص عينة الدراسة بمجموعتيها (وثائق الإدارة المركزية بجامعة أسيوط ، ٢٠١٧ م ، ص ص ٢١ - ٢٣) :

جدول رقم (٢)
خصائص عينة الدراسة الميدانية

الكليات النظرية				الكليات العملية			
الكلية	عدد هـ . ت	العينة %		الكلية	عدد هـ . ت	العينة %	
العلوم	١٢٠	١٥	١٢.٥	التربية	٩٠	١٥	١٦.٦٦
الهندسة	١٠٥	١٠	٩.٥٢	التجارة	٤٠	١٠	٢٥
الزراعة	١١٠	١٠	٩.٠٩	الحقوق	٢٥	٥	٢٠
الطب	٣١٠	٢٠	٦.٤٥	الأداب	٣٥	٥	١٤.٢٨
الصيدلة	٤٠	٥	١٢.٥	الخدمة الاجتماعية	١٥	٥	٣٣.٣
الإجمالي	٦٨٥	٦٠	٨.٧٥	-	٢٠٥	٤٠	١٩.٥١
الإجمالي العام							٨٩٠
إجمالي العينة							١٠٠ / ١١.٢٣ %

(هـ . ت) تعنى أعضاء هيئة التدريس .

يتضح من الجدول السابق أن عدد أفراد العينة الإجمالي الذين أجابوا عن مفردات الاستبانة فى الجولتين الأولى والثانية بلغ عددهم (١٠٠) عضواً من أعضاء هيئة بجامعة أسيوط .

رابعاً : خطوات تطبيق أداة الدراسة الميدانية :

للتوصل إلى تصور مستقبلى - متفق عليه بدرجة عالية بين أفراد عينة البحث - لأهم الجدارات المهنية التى ينبغى توافرها فى رؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة أسيوط ، استخدمت الباحثة أسلوب دلفى " Delphi Technique " فى تطبيق استبانة دراستها الميدانية ، حيث طبقتها فى جولتين متتاليتين - يفصل بينهما شهر ونصف - على النحو التالى :

١- فى الجولة الأولى ، قامت الباحثة بعرض الاستبانة على عينة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة أسيوط ؛ وذلك لتعرف رأى كل فرد منهم فى هذا التصور، وما تضمنه من أبعاد وعبارات ، وما يمكن حذفه ، أو تعديله ، أو إضافته من بنود فى هذا التصور المقترح للجدارات المهنية اللازمة لرؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة أسيوط .

بعد انقضاء هذه الجولة ، قامت الباحثة بتجميع آراء الأعضاء عن كل عبارات الاستبانة ، وإعطائها النسب المئوية طبقاً لاستجابات عينة الدراسة عليها ، كما قامت بإضافة بعض العبارات ، وحذف البعض الآخر قليلة الجدوى والأهمية من منظور غالبية عينة الدراسة .

٢- فى الجولة الثانية - وبعد مرور حوالى شهر ونصف على التطبيق فى الجولة الأولى- قامت الباحثة بصياغة الاستبانة للمرة الثانية ، ثم طبقتها على مجموعتى الدراسة الميدانية نفسها ؛ ليراجع كل فرد من أفراد العينة إجابته فى ضوء إجماع الآخرين لإعادة النظر فيها ؛ وللتوصل إلى تقارب فى الآراء بشأن التصور المقترح .

٣- قامت الباحثة - بعد أن تسلمت إستجابات أفراد العينة للمرة الثانية - بتفريغها بالطريقة السابقة (فى الجولة الأولى) ، حيث تبين أن هناك إجماع فى آراء الأعضاء بشأن أهم الجدارات المهنية التى ينبغى توافرها فى رؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة أسيوط .

٤- للتأكد من إجماع عينة الدراسة بين التطبيقين : الأول والثانى ، تم حساب معامل الارتباط بين عبارات الاستبانة من خلال استخدام البرنامج الإحصائى (SPSS) ، ويوضح الجدول رقم (٣) معاملات الارتباط بين التطبيقين الأول ، والثانى للاستبانة :

جدول رقم (٣)
معاملات الارتباط بين التطبيقين الأول والثانى للاستبانة

رقم البعد	عنوان البعد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم البعد	عنوان البعد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الأول	الجدارات القيادية	٠.٩٢	٠.٠١	السادس	الجدارات المعرفية	٠.٨٤	٠.٠١
الثانى	الجدارات الإدارية	٠.٩٠	٠.٠١	السابع	الجدارات التكنولوجية	٠.٨٧	٠.٠١
الثالث	الجدارات الأكاديمية	٠.٨٦	٠.٠١	الثامن	الجدارات الإنسانية	٠.٨٩	٠.٠١
الرابع	الجدارات الفنية	٠.٨٥	٠.٠١	التاسع	الجدارات الشخصية	٠.٨٨	٠.٠١
الخامس	الجدارات الفكرية	٠.٨١	٠.٠١	-	-	-	-

ويتضح من الجدول السابق أن دلالة معامل الارتباط بين التطبيقين : الأول والثاني عند مستوى دلالة ٠.٠١ ، وهو مستوى مرتفع ، مما يدل على إجماع أفراد عينة الدراسة الميدانية حول كل بعد من أبعاد الاستبانة .

خامساً : الأسلوب الإحصائي المستخدم في معالجة بيانات الدراسة الميدانية :

بعد تطبيق أداة الدراسة في الجولتين الأولى والثانية على أفراد العينة نفسها ، قامت الباحثة بتحليل النتائج وتفسيرها طبقاً للأسلوب الإحصائي التالي : للتعرف على الأوزان النسبية لأفراد العينة ، قامت الباحثة بتطبيق المعادلة الآتية على كل عبارة من عبارات الاستبانة ، ثم على كل بُعد بعد ذلك ، من أجل ترتيب العبارات والأبعاد من حيث درجة أهميتها من وجهة نظر أفراد العينة (عبدالجواد، ٢٠٠٣م ، ص ٢٠٥) :

$$\frac{ك_١ \times ق_١ \pm ك_٢ \times ق_٢ + ك_٣ \times ق_٣}{ن}$$

حيث : ن

(ق) تعنى الوزن النسبى .

(ك١) تعنى عدد التكرارات تحت الاختيار (كبيرة) .

(ك٢) تعنى عدد التكرارات تحت الاختيار (متوسطة) .

(ك٣) تعنى عدد التكرارات تحت الاختيار (متوسطة) .

(ن) تعنى عدد أفراد العينة .

سادساً : تحليل وتفسير نتائج الدراسة الميدانية :

للإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة البحث ، والذي نص على " ما الجدارات المهنية اللازمة لرؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة أسيوط من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ؟ قامت الباحثة بالإجراءات التالية :

١ - إعداد استبانة وتقيينها طبقاً للأساليب العلمية ضمنتها بعض الاقتراحات للجدارات المهنية التى ينبغى توافرها فى رؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة أسيوط .

٢ - تطبيق الاستبانة - طبقاً لأسلوب دلفى " Delphi Technique " - على عينة عمدية من أعضاء هيئة التدريس ببعض الكليات العملية والنظرية بجامعة أسيوط ، بلغ عددها الإجمالى (١٠٠) فرداً .

٣ - بعد التطبيق الثانى ، قامت الباحثة بتفريغ استجابات أفراد العينة ، واستخراج الأوزان النسبية لعبارات الاستبانة وأبعادها .

وفيما يلى نتائج هذه الإجراءات السابقة :

أ - رأى أفراد العينة فى الأبعاد التسعة المقترحة للجدارات المهنية اللازمة لرؤساء الأقسام الأكاديمية بصفة عامة :

اشتملت الاستبانة على تسعة أبعاد مقترحة للجدارات المهنية ينبغى توافرها فى رؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة أسيوط ، تتمثل فى : الجدارات القيادية ، والإدارية ، والأكاديمية ، والفنية ، والفكرية ، والمعرفية ، والتكنولوجية ، والإنسانية ، والشخصية ، وبعد تطبيق الاستبانة على عينة الدراسة الميدانية ، وتفرغ الاستجابات ، ومعالجة البيانات إحصائياً ، تم التوصل إلى النتائج التى يوضحها الجدول رقم (٤) التالى :

جدول رقم (٤) رأى أفراد العينة فى الأبعاد التسعة المقترحة للجدارات المهنية اللازمة لرؤساء الأقسام الأكاديمية بصفة عامة

رقم البعد	الأبعاد	العينة ككل (ن) = ١٠٠	
		الترتيب	الوزن النسبى
١	الجدارات القيادية المقترحة لرؤساء الأقسام الأكاديمية .	١	٠.٨٨
٢	الجدارات الإدارية المقترحة لرؤساء الأقسام الأكاديمية .	٤	٠.٨٦
٣	الجدارات الأكاديمية المقترحة لرؤساء الأقسام الأكاديمية .	٢	٠.٨٧
٤	الجدارات الفنية المقترحة لرؤساء الأقسام الأكاديمية .	٢	٠.٨٧
٥	الجدارات الفكرية المقترحة لرؤساء الأقسام الأكاديمية .	٧	٠.٨٢
٦	الجدارات المعرفية المقترحة لرؤساء الأقسام الأكاديمية .	٥	٠.٨٤
٧	الجدارات التكنولوجية المقترحة لرؤساء الأقسام الأكاديمية .	٥	٠.٨٤
٨	الجدارات الإنسانية المقترحة لرؤساء الأقسام الأكاديمية .	٨	٠.٧٩
٩	الجدارات الشخصية المقترحة لرؤساء الأقسام الأكاديمية .	٩	٠.٧٨
الاستبانة ككل		٠.٨٤	

(ن) تعنى عدد أفراد العينة

يتبين من معطيات الجدول السابق أن " الأبعاد التسعة المقترحة للجدارات

المهنية اللازمة لرؤساء الأقسام الأكاديمية بصفة عامة " قد حازت على نسب موافقة

لدى أفراد العينة ككل تراوحت بين (٧٨%) كحد أدنى ، و (٨٨%) كحد أقصى ، وبلغ متوسط الوزن النسبي للاستبانة ككل (٨٤%) ، وهذا يدل على اتفاق أفراد العينة ككل وبدرجة عالية على ضرورة توافر كل هذه الجداريات فيمن يتقدم لشغل منصب رئيس قسم أكاديمي بالجامعة .

وربما يرجع ذلك إلى سببين : الأول منهما ، أهمية الأقسام الأكاديمية في الجامعة ، حيث إنها هي المسؤولة عن تحقيق مهام وأهداف الجامعة وتؤدي رسالتها من خلال التخصصات المختلفة . والثاني منهما ، أهمية رؤساء الأقسام الأكاديمية ، حيث يقع على عاتق رؤساء الأقسام مسئولية كبيرة في إدارة الأقسام وتطويرها ونموها والسير بها نحو التميز من أجل تحقيق أهداف المؤسسة ، ويجب أن يمتلك رؤساء الأقسام معارف وخبرات ومهارات تجعلهم قادرين على تحقيق رسالة الجامعة وتحقيق أهداف القسم الأكاديمي بكفاءة وفاعلية عالية .

وتتفق هذه النتيجة مع بعض النتائج التي توصلت إليها دراسة الحكمي (٢٠٠٤م) ، ودراسة عليمان (٢٠٠٣م) ، ودراسة سيجارين ، وآخرون (٢٠١٣م) ، Seagren,et.al ، ودراسة رضوان (٢٠١٤م) ، ودراسة عبد الله (٢٠٠١م) ، ودراسة حربى (١٩٩٩م) ، والتي أشارت إلى مجموعة من الكفايات لا بد من توافرها لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية ، هي الكفايات القيادية والإدارية والفنية والإدراكية والعلمية والتكنولوجية والمهنية والشخصية والعلاقات الإنسانية .

كما يتبين من معطيات الجدول السابق أيضاً أن بُعد " الجداريات القيادية المقترحة لرؤساء الأقسام الأكاديمية " جاء في المرتبة الأولى من منظور أفراد العينة ككل بنسبة (٨٨%) ، وهذا يؤكد على أهمية وجود هذه الجداريات لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية ، حيث يعد رئيس القسم قائداً إدارياً من جهة ، وقائداً أكاديمياً من جهة ثانية ، وقائداً تعليمياً من جهة ثالثة من خلال المنصب الذى يشغله والواجبات والمسئوليات المطلوبة منه . وهذا ما أشارت إليه دراسة الشهرى (٢٠١٦م).

أما البعدان " الجداريات الأكاديمية المقترحة لرؤساء الأقسام الأكاديمية " و " الجداريات الفنية المقترحة لرؤساء الأقسام الأكاديمية " فقد جاءا في المرتبتين الثانية والثانية مكررة لدى أفراد العينة ككل بنسبة (٨٧%) ، وهى نسبة عالية مما يدل على

اتفاق أفراد العينة فى تقديرهم لدرجة توافر تلك الجدارات فى رئيس القسم الأكاديمى ؛ لكى تساعده فى أداء عمله الأكاديمى والفنى بالجامعة بدرجة عالية . وهذا ما أكدت عليه دراسة عبدالله (٢٠٠١ م) .

وأما بُعد " الجدارات الإدارية المقترحة لرؤساء الأقسام الأكاديمية " ، فقد أتى فى المرتبة الرابعة من منظور أفراد العينة ككل بنسبة (٨٦%) ، وهذا يعنى أنهم متفقون وبدرجة عالية على أهمية توافر هذه الجدارات فى رؤساء الأقسام الأكاديمية ؛ لمساعدتهم على القيام بمختلف واجباتهم وأدوارهم الإدارية على أكمل وجه . وهذا ما انتهت إليه دراسة بلالوك (٢٠١٠ م) Blalock ، ودراسة الدهشان ، والسيسى (٢٠٠٥ م) ، ودراسة الحمدي (٢٠٠٠ م) .

وفى المرتبتين الخامسة والخامسة مكررة جاء البعدان " الجدارات المعرفية المقترحة لرؤساء الأقسام الأكاديمية " و " الجدارات التكنولوجية المقترحة لرؤساء الأقسام الأكاديمية " من منظور العينة ككل بنسبة (٨٤%) ، كأهم الجدارات المهمة المقترحة التى تساعد رؤساء الأقسام فى أثناء ممارسة مهامهم القيادية والإدارية داخل القسم والكلية . وهذا ما أكدت عليه دراسة أبوشقرا (٢٠٠٧ م) ، ودراسة عبدالله (٢٠٠١ م) .

وفى المرتبة السابعة جاء بُعد " الجدارات الفكرية المقترحة لرؤساء الأقسام الأكاديمية " من منظور العينة ككل بنسبة (٨٢%) ، كإحدى الجدارات المهمة المقترحة لرئيس القسم ، وقد يرجع ذلك إلى أن رئيس القسم الأكاديمى فى موقع عمله يعد القوة الدافعة ، وهو مصدر الأفكار والمبادرات والمقترحات الجديدة والملهمة ، والذى يبتث حوله الطموح ، ويحفز على الابتكار والإبداع والعطاء .

وأتى بُعد " الجدارات الإنسانية المقترحة لرؤساء الأقسام الأكاديمية " فى المرتبة الثامنة بنسبة (٧٩%) لدى أفراد العينة ككل ، وهى درجة اتفاق مرتفعة بين أفراد عينة الدراسة الميدانية ، مما يشير إلى أهمية توافر مجموعة من الجدارات الإنسانية فى رئيس القسم الأكاديمى ، مثل القدرة على بناء علاقات إيجابية مع الأعضاء ، والقدرة على التعاون والعمل بروح الفريق والعمل الجماعى ، والقدرة على إدارة الصراع بين الأعضاء بالقسم ، هذا فضلاً عن القدرة على مراعاة احتياجات الأعضاء وإشباع رغباتهم . وهذا ما

أكدت عليه دراسة مانجيرى ، وآرن (٢٠١١م) Managieri & Arnn ، ودراسة العمرى (١٩٩٨م) .

وأحتل بُعد " الجدارات الشخصية المقترحة لرؤساء الأقسام الأكاديمية " المرتبة التاسعة الأخيرة بنسبة (٧٨%) من منظور العينة ككل ، وهذا يعنى أنهم متفقون على أهمية هذه الجدارات فيما يتعلق بالجودة الشخصية لرؤساء الأقسام ، حيث تساعدهم على أداء مهامهم بطريقة صحيحة وفقاً لما يتمتعون به من صفات شخصية إيجابية ، وعلاقات إنسانية ، وتواصل فاعل ، وأداء العمل بطريقة فائقة ، وأنواع مختلفة من التفكير الإيجابى ، وقدرة على إدارة الوقت بنجاح ، وقبول النقد البناء ، وحل المشكلات وعدم تصعيدها ، إضافة إلى القدرة على تحمل المسؤولية أثناء العمل ، والجد والاجتهاد فى العمل ، والتعامل مع الأعضاء بموضوعية وبالعقل . وهذا ما أكدت عليه دراسة اليحيوى (٢٠١١م) ، ودراسة مزعل (٢٠٠٨م) .

ب - رأى أفراد العينة فى كل بعد من الأبعاد المقترحة للجدارات المهنية اللازمة لرؤساء الأقسام الأكاديمية على حده :

وهنا قامت الباحثة بتحديد رأى أفراد عينة البحث فى كل بعد على حده من أبعاد الاستبانة ، وذلك كما يلى :

أولاً : رأى أفراد العينة فى الجدارات القيادية المقترحة لرؤساء الأقسام الأكاديمية :
اشتمل هذا البعد على (١٩) عبارة مقترحة ، وهى العبارات من (١ - ١٩) من عبارات الاستبانة ، وبعد التطبيق ، وتفريغ الاستجابات ، ومعالجة البيانات إحصائياً ، تم التوصل إلى النتائج التى يوضحها الجدول رقم (٥) التالى :

جدول رقم (٥) رأى أفراد العينة فى الجدارات القيادية المقترحة لرؤساء الأقسام الأكاديمية

م	العبارة	العينة ككل (ن) = ١٠٠	
		الترتيب	الوزن النسبى
١	تمثيل أعضاء هيئة التدريس بالقسم بشكل إيجابى .	٨	٠.٩٥
٢	توزيع الأدوار والمسئوليات على أعضاء القسم بما يتناسب وقدراتهم .	٤	٠.٩٦
٣	التخطيط الإستراتيجى المتميز للمستقبل .	١	٠.٩٨
٤	وضع رؤية واضحة ومحددة للعمل بالقسم .	٢	٠.٩٧
٥	تطوير أساليب العمل فى القسم .	٤	٠.٩٦
٦	وضع الإجراءات العملية التى تساعد على سرعة إنجاز العمل بالقسم .	٢	٠.٩٧
٧	التغيير والمخاطرة والإبداع وقبول التحدى فى العمل .	٤	٠.٩٦
٨	توفير الأجواء المناسبة لتنمية الروح المعنوية للأعضاء بالقسم .	٨	٠.٩٥
٩	قياس الروح المعنوية لأعضاء هيئة التدريس بالقسم .	٤	٠.٩٦
١٠	المبادرة بكل ما يسهم فى رفع الاشتراك فى الأنشطة المهنية التطويرية للقسم .	٨	٠.٩٥
١١	إيجاد نظام تحفيزى مادى ومعنوى على مستوى القسم .	١٦	٠.٧٦
١٢	تحفيز أعضاء القسم نحو الفاعلية والابتكار والإبداع فى العمل .	١٨	٠.٧٤
١٣	توقع المشكلات ومعالجتها بطرق إبتكارية قبل وقوعها .	١١	٠.٨٦
١٤	تفويض الصلاحيات والمسئوليات لأعضاء الهيئة التدريسية بالقسم .	١٢	٠.٨٥
١٥	توجيه أعضاء القسم للقيام بأعمالهم بكفاءة .	١٣	٠.٨٤
١٦	الرقابة على أداء أعضاء القسم وتقويم إنجازهم .	١٤	٠.٨٢
١٧	تطبيق مبدأ المساواة على جميع الأعضاء بالقسم .	١٥	٠.٨٠
١٨	الاتصالات الكتابية والشفوية المباشرة .	١٩	٠.٧٠
١٩	اجتذاب الكفاءات القيادية ذات الخبرات العالية للعمل بالقسم .	١٧	٠.٧٥
—	البعد ككل	٠.٨٨	

تشير بيانات الجدول رقم (٥) إلى أن " الجدارات القيادية المقترحة لرؤساء الأقسام الأكاديمية " قد جاءت فى المرتبة الأولى لدى أفراد العينة الكلية بنسب تراوحت بين (٧٠%) كحد أدنى ، و (٩٨%) كحد أقصى ، وبلغ متوسط الوزن النسبى للبعد ككل (٨٨%) ، وهذا يعنى أن أفراد العينة ككل قد وافقوا بنسبة عالية وكبيرة جداً

على المقترحات التى تتعلق بالجدارات القيادية التى ينبغى أن تتوفر فى رئيس القسم الأكاديمى بالجامعة .

كما تشير بيانات الجدول السابق أيضاً إلى أن الجدارات القيادية المقترحة لرؤساء الأقسام الأكاديمية جاءت مرتبة ترتيباً تنازلياً وفقاً للأوزان النسبية ، كالتالى : " التخطيط الإستراتيجى المتميز للمستقبل " فى الترتيب الأول بنسبة (٩٨%) ، و " وضع رؤية واضحة ومحددة للعمل بالقسم " ، و " وضع الإجراءات العملية التى تساعد على سرعة إنجاز العمل بالقسم " فى الترتيب الثانى بنسبة (٩٧%) ، و " توزيع الأدوار والمسئوليات على أعضاء القسم بما يتناسب وقدراتهم " ، و " تطوير أساليب العمل فى القسم " ، و " التغيير والمخاطرة والإبداع وقبول التحدى فى العمل " ، و " قياس الروح المعنوية لأعضاء هيئة التدريس بالقسم " فى الترتيب الرابع بنسبة (٩٦%) ، و " تمثيل أعضاء هيئة التدريس بالقسم بشكل إيجابى " ، و " توفير الأجواء المناسبة لتنمية الروح المعنوية لأعضاء بالقسم " ، و " المبادرة بكل ما يسهم فى رفع الاشتراك فى الأنشطة المهنية التطويرية للقسم " فى الترتيب الثامن بنسبة (٩٥%) ، و " توقع المشكلات ومعالجتها بطرق إبتكارية قبل وقوعها " فى الترتيب الحادى عشر بنسبة (٨٦%) ،

وجاء " تفويض الصلاحيات والمسئوليات لأعضاء الهيئة التدريسية بالقسم " فى الترتيب الثانى عشر بنسبة (٨٥%) و " توجيه أعضاء القسم للقيام بأعمالهم بكفاءة " فى الترتيب الثالث عشر بنسبة (٨٤%) ، و " الرقابة على أداء أعضاء القسم وتقويم إنجازهم " ، فى الترتيب الرابع عشر بنسبة (٨٢%) ، و " تطبيق مبدأ المساءلة على جميع الأعضاء بالقسم " فى الترتيب الخامس عشر بنسبة (٨٠%) ، و " إيجاد نظام تحفيزى مادى ومعنوى على مستوى القسم " فى الترتيب السادس عشر بنسبة (٧٦%) ، و " اجتذاب الكفاءات القيادية ذات الخبرات العالية للعمل بالقسم " فى الترتيب السابع عشر بنسبة (٧٥%) ، و " تحفيز أعضاء القسم نحو الفاعلية والابتكار والإبداع فى العمل " فى الترتيب الثامن عشر بنسبة (٧٤%) ، و " الاتصالات الكتابية والشفوية المباشرة " فى الترتيب التاسع عشر الأخيرة بنسبة (٧٠%) .

ويعكس ارتفاع الأوزان النسبية لهذه المقترحات قوة موافقة أفراد عينة البحث علي أهميتها جميعها في رؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعة ، حيث يعد رئيس القسم قائداً إدارياً وأكاديمياً من خلال المنصب الذى يشغله والواجبات والمسئوليات والأدوار المطلوبة منه .

ثانياً: رأى أفراد العينة في الجدارات الإدارية المقترحة لرؤساء الأقسام الأكاديمية:

اشتمل هذا البعد على (١٥) عبارة مقترحة ، وهى العبارات من (٢٠-٣٤) من عبارات الاستبانة ، وبعد التطبيق ، وتفرغ الاستجابات ، ومعالجة البيانات إحصائياً ، تم التوصل إلى النتائج التى يوضحها الجدول رقم (٦) التالى :

جدول رقم (٦) رأى أفراد العينة فى الجدارات الإدارية المقترحة لرؤساء الأقسام الأكاديمية

م	العبارة	العينة ككل (ن) = ١٠٠	
		الترتيب	الوزن النسبى
٢٠	التخطيط والرقابة والمتابعة والتقييم لمستويات الأداء بالقسم .	١	٠.٩٧
٢١	مشاركة الأعضاء بالقسم فى صناعة القرار .	٢	٠.٩٦
٢٢	اتخاذ القرارات الإدارية السليمة والمناسبة للعمل داخل القسم .	٢	٠.٩٦
٢٣	تحديد السياسات العلمية والبحثية داخل القسم .	٦	٠.٩٤
٢٤	تحديد وتوصيف الوظائف المنوط بالأعضاء بالقسم .	٦	٠.٩٤
٢٥	الإشراف على الشئون العلمية والإدارية والمالية فى القسم .	٢	٠.٩٦
٢٦	تحديد وقت لأعضاء هيئة التدريس لإنجاز الأعمال الإدارية .	٦	٠.٩٤
٢٧	توزيع أعمال اللجان المختلفة على أعضاء القسم .	٩	٠.٨٤
٢٨	الالتزام بالأنظمة والقوانين والتعليمات الصادرة من الجامعة .	١١	٠.٧٦
٢٩	الإشراف على النظام فى القسم ومتابعته .	٥	٠.٩٥
٣٠	إعداد خطة سنوية للقسم وتنفيذها بمشاركة الأعضاء بالقسم .	١٢	٠.٧٥
٣١	عقد الاجتماعات الدورية بالقسم .	١٤	٠.٧٠
٣٢	حضور ومتابعة اللجان المختلفة .	١٣	٠.٧٢
٣٣	التوقيع على الاستمارات وقراءة الخطابات المرسلة وتحويلها أو توقيعها .	١٤	٠.٧٠
٣٤	إعداد التقارير فى نهاية كل عام جامعى عن شئون القسم المختلفة .	١٠	٠.٨٠
—	البعد ككل		٠.٨٦

توضح بيانات الجدول السابق أن " الجدارات الإدارية المقترحة لرؤساء الأقسام الأكاديمية " قد احتلت المرتبة الرابعة بين الجدارات المهنية المقترحة الأخرى لدى أفراد العينة الكلية بنسب تراوحت بين (٧٠ %) كحد أدنى ، و (٩٧ %) كحد أقصى ، وبلغ متوسط الوزن النسبي للبعد ككل (٨٦ %) ، وهذا يعنى أن أفراد العينة ككل قد وافقوا بنسبة عالية على المقترحات التى تتعلق بالجدارات الإدارية لرؤساء الأقسام الأكاديمية .

كما توضح بيانات الجدول السابق أيضاً أن الجدارات الإدارية المقترحة لرؤساء الأقسام الأكاديمية جاءت مرتبة ترتيباً تنازلياً وفقاً للأوزان النسبية ، كالتالى : " التخطيط والرقابة والمتابعة والتقييم لمستويات الأداء بالقسم " فى الترتيب الأول بنسبة (٩٧ %) ، يليها فى الترتيب الثانى و بنسبة (٩٦ %) ، " مشاركة الأعضاء بالقسم فى صناعة القرار " ، و " اتخاذ القرارات الإدارية السليمة والمناسبة للعمل داخل القسم " ، و " الإشراف على الشؤون العلمية والإدارية والمالية فى القسم ، ثم جاء فى الترتيب الخامس ، وبنسبة (٩٥ %) " الإشراف على النظام فى القسم ومتابعته " ، يليها فى الترتيب السادس ، وبنسبة (٩٤ %) " تحديد السياسات العلمية والبحثية داخل القسم " ، و " تحديد وتصنيف الوظائف المنوط بالأعضاء بالقسم " ، و " تحديد وقت لأعضاء هيئة التدريس لإنجاز الأعمال الإدارية " ، ثم جاء فى الترتيب التاسع وبنسبة (٨٤ %) " توزيع أعمال اللجان المختلفة على أعضاء القسم " .

وفى الترتيب العاشر وبنسبة (٨٠ %) جاء " إعداد التقارير فى نهاية كل عام جامعى عن شئون القسم المختلفة " ، بينما جاء فى الترتيب الحادى عشر وبنسبة (٧٦ %) " الالتزام بالأنظمة والقوانين والتعليمات الصادرة من الجامعة " ، وفى الترتيب الثانى عشر وبنسبة (٧٥ %) جاء " إعداد خطة سنوية للقسم وتنفيذها بمشاركة الأعضاء بالقسم " ، وفى الترتيب الثالث عشر وبنسبة (٧٢ %) جاء " حضور ومتابعة اللجان المختلفة " ، وأخيراً وفى الترتيب الرابع عشر وبنسبة (٧٠ %) جاء " عقد الاجتماعات الدورية بالقسم " ، و " التوقيع على الاستثمارات وقراءة الخطابات المرسلة وتحويلها أو توقيعها " .

ويتحليل بيانات الجدول رقم (٦) يتبين أن هذه النسب المرتفعة تعد مؤشراً على الاقتناع الكبير لدى عينة البحث بأهمية أن يكون لدى رئيس القسم

الأكاديمى بالجامعة القدرة الإدارية على التخطيط ، ومشاركة الأعضاء فى صناعة واتخاذ القرارات وتنفيذها ، والرقابة ، والمتابعة ، والتقييم لأداء أعضاء هيئة التدريس بالقسم ، والإشراف على شئون القسم المختلفة (الإدارية ، التعليمية ، البحثية ، المالية) ، هذا بجانب القدرة على تحديد السياسات العلمية والبحثية داخل القسم ، وتحديد وتوصيف الوظائف المنوط بالأعضاء بالقسم ، وتحديد وقت للأعضاء بالقسم لإنجاز أعمالهم ، وحفظ النظام بالقسم ومتابعته ، وكتابة التقارير السنوية عن شئون القسم المتنوعة والمتعددة ، والالتزام بالأنظمة والقرارات والتعليمات الصادرة من مجلس الكلية والجامعة ، وتوزيع أعمال اللجان المختلفة على أعضاء القسم ، وحضور ومتابعة اللجان المختلفة ، وإعداد خطة سنوية للقسم وتنفيذها بالاشتراك مع الأعضاء بالقسم ، وكذلك القدرة على عقد الاجتماعات الدورية بالقسم ، والتوقيع على الاستمارات وقراءة الخطابات المرسلة وتوقيعها وتحويلها إلى الجهات المختصة داخل وخارج الجامعة .

ثالثاً: رأى أفراد العينة فى الجدارات الأكاديمية المقترحة لرؤساء الأقسام الأكاديمية :

اشتمل هذا البعد على (١١) عبارة مقترحة ، وهى العبارات من (٣٥-٤٥) من عبارات الاستبانة ، وبعد التطبيق ، وتفريغ الاستجابات ، ومعالجة البيانات إحصائياً ، تم التوصل إلى النتائج التى يوضحها الجدول رقم (٧) التالى :

جدول رقم (٧) رأى أفراد العينة فى الجدارات الأكاديمية المقترحة لرؤساء الأقسام الأكاديمية

م	العبارة	العينة ككل (ن) = ١٠٠	
		الترتيب	الوزن النسبى
٣٥	رسم الخطط الدراسية والبحثية السنوية والفصلية بالقسم وتطويرها .	٢	٠.٩٥
٣٦	متابعة سير العملية التعليمية والبحثية بالقسم .	٤	٠.٩٢
٣٧	توصيف وتطوير المقررات الدراسية بالقسم .	١	٠.٩٦
٣٨	اقتراح توزيع المحاضرات والدروس والأعمال الأخرى على أعضاء هيئة التدريس فى القسم .	٥	٠.٩١
٣٩	القيام بأعمال الندب لأعضاء هيئة التدريس من وإلى القسم .	٧	٠.٨٨
٤٠	وضع خريطة بحثية للقسم .	٣	٠.٩٤
٤١	توزيع الإشراف على الرسائل العلمية على أعضاء القسم ومناقشة بعضها .	٨	٠.٨٥
٤٢	عقد وحضور حلقات السيمينار بالقسم بانتظام .	٩	٠.٨٠
٤٣	حضور الندوات والمؤتمرات العلمية التى تعقد داخل وخارج الجامعة .	١٠	٠.٧٦
٤٤	استضافة الكفاءات العلمية لتطوير النواحي التعليمية والبحثية بالقسم .	١١	٠.٧٤
٤٥	تحويل القسم إلى بيت خبرة .	٦	٠.٩٠
-	البعد ككل	٠.٨٧	

تكشف بيانات الجدول رقم (٨) أن " الجدارات الأكاديمية المقترحة لرؤساء الأقسام الأكاديمية " قد جاءت فى المرتبة الثانية بين الجدارات المهنية المقترحة لدى أفراد العينة الكلية بنسب تراوحت بين (٧٤%) كحد أدنى ، و (٩٦%) كحد أقصى ، وبلغ متوسط الوزن النسبى للبعد ككل (٨٧%) ، وهذا يدل على أن أفراد العينة ككل قد وافقوا بنسبة عالية ومرتفعة على المقترحات التى تتعلق بالجدارات الأكاديمية التى يجب توافرها فيمن يتولون منصب رئيس قسم أكاديمى بالجامعة .

كما تكشف بيانات الجدول رقم (٨) أيضاً عن أن المقترحات التى تتعلق بالجدارات الأكاديمية لرؤساء الأقسام الأكاديمية جاءت مرتبة ترتيباً تنازلياً وفقاً للأوزان النسبية ، كالتالى : " توصيف وتطوير المقررات الدراسية بالقسم " فى الترتيب الأول ، وبنسبة (٩٦%) ، يليها فى الترتيب الثانى ، وبنسبة (٩٥%) ، " رسم الخطط الدراسية والبحثية السنوية والفصلية بالقسم وتطويرها " ، ثم جاء فى الترتيب الثالث ، وبنسبة

(٩٤%) " وضع خريطة بحثية للقسم " ، يليها فى الترتيب الرابع ، وبنسبة (٩٢%) " متابعة سير العملية التعليمية والبحثية بالقسم " ، ثم جاء فى الترتيب الخامس ، وبنسبة (٩١%) " اقتراح توزيع المحاضرات والدروس والأعمال الأخرى على أعضاء هيئة التدريس فى القسم " . وفى الترتيب السادس وبنسبة (٩٠%) جاء " تحويل القسم إلى بيت خبرة " وفى الترتيب السابع ، وبنسبة (٨٨%) " القيام بأعمال الندب لأعضاء هيئة التدريس من وإلى القسم" ، بينما جاء فى الترتيب الثامن ، وبنسبة (٨٥%) جاء " توزيع الإشراف على الرسائل العلمية على أعضاء القسم ومناقشة بعضها " ، وفى الترتيب التاسع ، وبنسبة (٨٠%) جاء " عقد وحضور حلقات السيمينار بالقسم بانتظام " ، وفى الترتيب العاشر ، وبنسبة (٧٦%) جاء " حضور الندوات والمؤتمرات العلمية التى تعقد داخل وخارج الجامعة " ، وأخيراً وفى الترتيب الحادى عشر ، وبنسبة (٧٤%) جاء " استضافة الكفاءات العلمية لتطوير النواحى التعليمية والبحثية بالقسم " .

وبتحليل بيانات الجدول السابق يتضح أن ارتفاع الأوزان النسبية لمعظم الجدارات الأكاديمية المقترحة لرئيس القسم الأكاديمى لدى أفراد العينة ككل يشير إلى أنهم متفقون على ضرورة توافر هذه الجدارات فى رؤساء الأقسام ، والتى من أهمها : القدرة على توصيف وتطوير المقررات الدراسية ، و رسم الخطط الدراسية والبحثية السنوية والفصلية بالقسم وتطويرها ، ووضع خريطة بحثية للقسم، ومتابعة سير العملية التعليمية والبحثية بالقسم ، وتحويل القسم إلى بيت خبرة .

رابعاً: رأى أفراد العينة فى الجدارات الفنية المقترحة لرؤساء الأقسام الأكاديمية:

اشتمل هذا البعد على (١٣) عبارة مقترحة ، وهى العبارات من (٤٦-٥٨) من عبارات الاستبانة ، وبعد التطبيق ، وتفريغ الاستجابات ، ومعالجة البيانات إحصائياً ، تم التوصل إلى النتائج التى يوضحها الجدول رقم (٨) التالى :

جدول رقم (٨) رأى أفراد العينة فى الجدارات الفنية المقترحة لرؤساء الأقسام الأكاديمية

م	العبارة	العينة ككل (ن) = ١٠٠	
		الترتيب	الوزن النسبى
٤٦	توظيف المعلومات الصادرة عن مجلس الكلية فى اتخاذ القرارات الداخلية بالقسم .	٧	٠.٨٨
٤٧	تزويد أعضاء القسم بالبيانات والمعلومات الحديثة والمتجددة ذات العلاقة بأمور القسم .	٥	٠.٨٩
٤٨	استخدام الأساليب العلمية فى اتخاذ القرارات وحل المشكلات التى تواجه القسم .	٣	٠.٩١
٤٩	جمع البيانات وتحليلها بشكل منتظم بهدف تحسين جودة العمليات الإدارية والتعليمية والبحثية بالقسم .	٥	٠.٨٩
٥٠	تحمل مسئولية القرارات التى يتخذها .	٧	٠.٨٨
٥١	تشجيع أعضاء القسم على تحمل المسئولية .	٩	٠.٨٥
٥٢	ابتكار طرق جديدة لاداء العمل بشكل أفضل داخل القسم .	٤	٠.٩٠
٥٣	تطوير خبراته وزيادة ثقافته .	١٣	٠.٧٥
٥٤	إظهار أى نجاح أو أى اخفاق فى العمل بالقسم مع بيان الحلول .	١١	٠.٨٤
٥٥	التشجيع على تبادل الخبرات بين الأعضاء فى مجالات العمل بالقسم .	٩	٠.٨٥
٥٦	استخدام الحزم فى المواقف التى تتطلب ذلك أثناء العمل .	١٢	٠.٨٠
٥٧	صياغة أهداف القسم بطريقة إجرائية .	١	٠.٩٣
٥٨	وضع رؤية مستقبلية لتحقيق أهداف القسم .	٢	٠.٩٢
-	البعد ككل		٠.٨٧

من خلال بيانات الجدول السابق يتضح أن " الجدارات الفنية المقترحة لرؤساء الأقسام الأكاديمية " قد جاءت فى المرتبة الثانية مكررة بين الجدارات المهنية المقترحة لدى أفراد العينة الكلية بنسب تراوحت بين (٧٥%) كحد أدنى ، و (٩٣%) كحد أقصى ، وبلغ متوسط الوزن النسبى للبعد ككل (٨٧%) ، وهذا يؤكد على أن أفراد العينة ككل قد وافقوا بنسبة عالية على المقترحات التى تتعلق بالجدارات الفنية التى يلزم تواجدها فى رؤساء الأقسام الأكاديمية .

ومن خلال بيانات الجدول السابق أيضاً يتبين أن المقترحات التى تتعلق بالجدارات الفنية لرؤساء الأقسام الأكاديمية جاءت مرتبة ترتيبياً تنازلياً وفقاً للأوزان النسبية ، كالتالى : فى الترتيب الأول جاء مقترح " صياغة أهداف القسم بطريقة إجرائية

" ، بنسبة (٩٣%) ، وفى الترتيب الثانى جاء مقترح " وضع رؤية مستقبلية لتحقيق أهداف القسم " ، بنسبة (٩٢%) ، وفى الترتيب الثالث جاء مقترح " استخدام الأساليب العلمية فى اتخاذ القرارات وحل المشكلات التى تواجه القسم " ، بنسبة (٩١%) ، وفى الترتيب الرابع جاء مقترح " ابتكار طرق جديدة لأداء العمل بشكل أفضل داخل القسم " ، بنسبة (٩٠%) ، وفى الترتيب الخامس جاء مقترح " تزويد أعضاء القسم بالبيانات والمعلومات الحديثة والمتجددة ذات العلاقة بأمور القسم " ، ومقترح " جمع البيانات وتحليلها بشكل منتظم بهدف تحسين جودة العمليات الإدارية والتعليمية والبحثية بالقسم " بنسبة (٨٩%) ، وفى الترتيب السابع جاء مقترح " توظيف المعلومات الصادرة عن مجلس الكلية فى اتخاذ القرارات الداخلية بالقسم " ، ومقترح " تحمل مسئولية القرارات التى يتخذها " ، بنسبة (٨٨%) ، وفى الترتيب التاسع جاء مقترح " تشجيع أعضاء القسم على تحمل المسئولية " ، ومقترح " التشجيع على تبادل الخبرات بين الأعضاء فى مجالات العمل بالقسم " ، بنسبة (٨٥%) ، بينما جاء مقترح " إظهار أى نجاح أو أى اخفاق فى العمل بالقسم مع بيان الحلول " فى الترتيب الحادى عشر ، بنسبة (٨٤%) ، ومقترح " استخدام الحزم فى المواقف التى تتطلب ذلك أثناء العمل " فى الترتيب الثانى عشر ، بنسبة (٨٠%) ، ومقترح " تطوير خبراته وزيادة ثقافته " فى الترتيب الثالث عشر الأخير ، بنسبة (٧٥%) .

وبتحليل بيانات الجدول السابق يتضح أن الجداريات الفنية المقترحة لرؤساء الأقسام الأكاديمية مهمة من وجهة نظر أفراد العينة ككل فى ضمان أداء متميز لرئيس القسم الأكاديمى بالجامعة ، فجداريات مثل القدرة على صياغة أهداف القسم بطريقة إجرائية ، ووضع رؤية مستقبلية لتحقيق أهداف القسم ، واستخدام الأساليب العلمية فى اتخاذ القرارات وحل المشكلات بالقسم ، وابتكار طرق جديدة لأداء العمل بشكل أفضل داخل القسم ، وتزويد أعضاء القسم بالبيانات والمعلومات الحديثة والمتجددة ذات العلاقة بأمور القسم ، وجمع البيانات وتحليلها بشكل منتظم بهدف تحسين جودة العمليات الإدارية والتعليمية والبحثية بالقسم ، توظيف المعلومات الصادرة عن مجلس الكلية فى اتخاذ القرارات الداخلية بالقسم ، وغيرها لها تأثير كبير وفعال فى جودة وتميز رئيس القسم والعمل داخل القسم الأكاديمى .

خامساً: رأى أفراد العينة فى الجدارات الفكرية المقترحة لرؤساء الأقسام الأكاديمية:

اشتمل هذا البعد على (١٣) عبارة مقترحة ، وهى العبارات من (٥٩-٧١) من عبارات الاستبانة ، وبعد التطبيق ، وتفريغ الاستجابات ، ومعالجة البيانات إحصائياً ، تم التوصل إلى النتائج التى يوضحها الجدول رقم (٩) التالى :

جدول رقم (٩) رأى أفراد العينة فى الجدارات الفكرية المقترحة لرؤساء الأقسام الأكاديمية

م	العبارة	العينة ككل (ن) ١٠٠ =	
		الوزن النسبى	الترتيب
٥٩	إصدار الأوامر لأعضاء القسم بكفاءة ووضوح .	٠.٧٧	٨
٦٠	وضع الحلول والبدائل المناسبة للمشكلات التى تواجه العمل بالقسم .	٠.٩٤	٢
٦١	توزيع العمل بالعدل والموضوعية بين أعضاء القسم .	٠.٨٥	٥
٦٢	تبسيط الأساليب والإجراءات لإنجاز العمل داخل القسم .	٠.٨٢	٦
٦٣	التحقق من إنجاز العمل وتحقيق أهداف القسم .	٠.٨٠	٧
٦٤	الالتزام بساعات العمل الرسمية فى القسم .	٠.٧٢	١٢
٦٥	عقد الاجتماعات العامة فى الأوقات المناسبة للأعضاء بالقسم .	٠.٧٦	٩
٦٦	توضيح الأهداف العامة للاجتماعات عند انعقادها بالقسم .	٠.٧٥	١٠
٦٧	التركيز على الأذنين النوعى والكمى فى العمل بالقسم .	٠.٧٠	١٣
٦٨	تقديم بدائل كثيرة ومناسبة لاتخاذ القرارات الإدارية بالقسم .	٠.٩٥	١
٦٩	المفاضلة بين البدائل المطروحة لاتخاذ القرار وحل المشكلات داخل القسم .	٠.٩٢	٣
٧٠	تقبل وجهات النظر المختلفة فى العمل بالقسم .	٠.٩٠	٤
٧١	تقديم التغذية الراجعة باستمرار .	٠.٧٤	١١
-	البعد ككل	٠.٨٢	

باستقراء بيانات الجدول السابق يظهر أن " الجدارات الفكرية المقترحة لرؤساء الأقسام الأكاديمية " قد جاءت فى المرتبة السابعة بين الجدارات المهنية المقترحة لدى أفراد العينة الكلية بنسب تراوحت بين (٧٠%) كحد أدنى ، و (٩٥%) كحد أقصى ، وبلغ متوسط الوزن النسبى للبعد ككل (٨٢%) ، وهذا يدل على أن أفراد العينة ككل قد وافقوا بنسبة عالية على الجدارات الفكرية المقترحة لرؤساء الأقسام

وباستقراء بيانات الجدول السابق أيضاً يتبين أن المقترحات التى تتعلق بالجدارات الفكرية لرؤساء الأقسام الأكاديمية جاءت مرتبة ترتيباً تنازلياً وفقاً للأوزان النسبية، كالتالى: فى الترتيب الأول

أتى مقترح " تقديم بدائل كثيرة ومناسبة لاتخاذ القرارات الإدارية بالقسم " ، بنسبة (٩٥%) ، وفى الترتيب الثانى جاء مقترح "وضع الحلول والبدايل المناسبة للمشكلات التى تواجه العمل بالقسم " ، بنسبة (٩٤%) ، وفى الترتيب الثالث جاء مقترح " المفاضلة بين البدائل المطروحة لاتخاذ القرار وحل المشكلات داخل القسم " ، بنسبة (٩٢%) ، وفى الترتيب الرابع جاء مقترح " تقبل وجهات النظر المختلفة فى العمل بالقسم " ، بنسبة (٩٠%) ، وفى الترتيب الخامس جاء مقترح " توزيع العمل بالعدل والموضوعية بين أعضاء القسم " ، بنسبة (٨٥%) ، وفى الترتيب السادس جاء مقترح " تبسيط الأساليب والإجراءات لإنجاز العمل داخل القسم " ، بنسبة (٨٢%) ، وفى الترتيب السابع جاء مقترح " التحقق من إنجاز العمل وتحقيق أهداف القسم " ، بنسبة (٨٠%) ، أما مقترح " إصدار الأوامر لأعضاء القسم بكفاءة ووضوح " فقد جاء فى الترتيب الثامن ، بنسبة (٧٧%) ، ومقترح " عقد الاجتماعات العامة فى الأوقات المناسبة للأعضاء بالقسم " جاء فى الترتيب التاسع ، بنسبة (٧٦%) ، ومقترح " توضيح الأهداف العامة للاجتماعات عند انعقادها بالقسم " جاء فى الترتيب العاشر، بنسبة (٧٥%) ، ومقترح " تقديم التغذية الراجعة باستمرار " جاء فى الترتيب الحادى عشر، بنسبة (٧٤%) ، ومقترح " الإلتزام بساعات العمل الرسمى فى القسم " جاء فى الترتيب الثانى عشر، بنسبة (٧٢%) ، ومقترح " التركيز على الأدائين النوعى والكمى فى العمل بالقسم " جاء فى الترتيب الثالث عشر الأخير ، بنسبة (٧٠%) .

وبتحليل بيانات الجدول السابق يتضح أن أفراد العينة ككل أكدوا على ضرورة أن يتحلى رئيس القسم الأكاديمى بالجامعة ببعض الجدارات الفكرية ، والتى تتمثل فى القدرة على تقديم بدائل كثيرة ومناسبة لاتخاذ القرارات الإدارية بالقسم ، ووضع الحلول والبدايل المناسبة للمشكلات التى تواجه العمل بالقسم ، والمفاضلة بين البدائل المطروحة لاتخاذ القرار وحل المشكلات داخل القسم ، وتقبل وجهات النظر المختلفة فى العمل بالقسم ، و توزيع العمل بالعدل والموضوعية بين أعضاء القسم ، وتبسيط الأساليب والإجراءات لإنجاز العمل داخل القسم ، والتحقق من إنجاز العمل وتحقيق أهداف القسم ، وإصدار

الأوامر لأعضاء القسم بكفاءة ووضوح ، وعقد الاجتماعات العامة فى الأوقات المناسبة للأعضاء بالقسم ، و توضيح الأهداف العامة للاجتماعات عند انعقادها بالقسم ، وتقديم التغذية الراجعة باستمرار ، والإلتزام بساعات العمل الرسمى فى القسم ، والتركيز على الأدائين النوعى والكمى فى العمل بالقسم . وكل هذه الجداريات لازمة لرئيس القسم الأكاديمى بالجامعة ؛ لكونه منبع الأفكار والمقترحات والتصرفات والإبداعات لكل العاملين معه فى القسم .

سادساً: رأى أفراد العينة فى الجداريات المعرفية المقترحة لرؤساء الأقسام الأكاديمية:

اشتمل هذا البعد على (١١) عبارة مقترحة ، وهى العبارات من (٧٢-٨٢) من عبارات الاستبانة ، وبعد التطبيق ، وتفريغ الاستجابات ، ومعالجة البيانات إحصائياً ، تم التوصل إلى النتائج التى يوضحها الجدول (١٠) التالى :

جدول (١٠) رأى أفراد العينة فى الجداريات المعرفية المقترحة لرؤساء الأقسام الأكاديمية

م	العبارة	العينة ككل (ن) = ١٠٠	
		الترتيب	الوزن النسبى
٧٢	معرفة أهداف القسم والكلية والجامعة .	٣	٠.٨٨
٧٣	معرفة رسالة القسم والكلية والجامعة .	٤	٠.٨٦
٧٤	معرفة القوانين واللوائح والقرارات والتعليمات الجامعية .	٩	٠.٨٠
٧٥	معرفة القيم والثقافة التنظيمية للجامعة .	٧	٠.٨١
٧٦	معرفة أساليب العمل الأكاديمى والإدارى داخل الجامعة .	٦	٠.٨٢
٧٧	معرفة إستراتيجيات وخطط العمل والتطوير بالجامعة .	٥	٠.٨٥
٧٨	معرفة معايير جودة العمل الإدارى والأكاديمى بالقسم .	٢	٠.٩٠
٧٩	معرفة أدوار ومسئوليات ومهام رئيس القسم الأكاديمية والإدارية .	١	٠.٩٥
٨٠	معرفة ثقافة المجتمع والاتجاهات المختلفة لأفراده .	٧	٠.٨١
٨١	معرفة نظريات القيادة والإدارة وأنماطها ومهاراتها وأساليب مواجهة مشكلاتها وعوامل نجاحها .	١١	٠.٧٥
٨٢	معرفة مشكلات الإدارة الجامعية وطرق مواجهتها .	١٠	٠.٧٧
-	البعد ككل	٠.٨٤	

يلاحظ من بيانات الجدول (١٠) أن " الجداريات المعرفية المقترحة لرؤساء الأقسام الأكاديمية " قد جاءت فى المرتبة الخامسة بين الجداريات المهنية المقترحة لدى أفراد العينة الكلية بنسب تراوحت بين (٧٥%) كحد أدنى ، و (٩٥%) كحد أقصى ، وبلغ

متوسط الوزن النسبي للبعد ككل (٨٤%) ، وهذا يعنى أن درجة الموافقة على مقترحات هذا البعد كبيرة ، مما يعكس الإدراك الواسع لدى أفراد العينة ككل على أن النواحي المعرفية ضرورية لأى شخص يمارس وظيفة محددة داخل الجامعة .

كما يلاحظ من بيانات الجدول (١٠) أيضاً أن المقترحات التى تتعلق بالجدارات المعرفية لرؤساء الأقسام الأكاديمية جاءت مرتبة ترتيباً تنازلياً وفقاً للأوزان النسبية ، كالتالى : فى الترتيب الأول جاء مقترح " معرفة أدوار ومسئوليات ومهام رئيس القسم الأكاديمية والإدارية " ، بنسبة (٩٥%) ، وفى الترتيب الثانى جاء مقترح " معرفة معايير جودة العمل الإدارى والأكاديمى بالقسم " ، بنسبة (٩٠%) ، وفى الترتيب الثالث جاء مقترح " معرفة أهداف القسم والكلية والجامعة " ، بنسبة (٨٨%) ، وفى الترتيب الرابع جاء مقترح " معرفة رسالة القسم والكلية والجامعة " ، بنسبة (٨٦%) ، وفى الترتيب الخامس جاء مقترح " معرفة إستراتيجيات وخطط العمل والتطوير بالجامعة " ، بنسبة (٨٥%) ، وفى الترتيب السادس جاء مقترح " معرفة أساليب العمل الأكاديمى والإدارى داخل الجامعة " ، بنسبة (٨٢%) ، وفى الترتيب السابع جاء مقترح " معرفة القيم والثقافة التنظيمية للجامعة " ، ومقترح " معرفة ثقافة المجتمع والاتجاهات المختلفة لأفراده " ، بنسبة (٨١%) ، و مقترح " معرفة القوانين واللوائح والقرارات والتعليمات الجامعية " جاء فى الترتيب التاسع ، بنسبة (٨٠%) ، ومقترح " معرفة مشكلات الإدارة الجامعية وطرق مواجهتها " جاء فى الترتيب العاشر ، بنسبة (٧٧%) ، ومقترح " معرفة نظريات القيادة والإدارة وأنماطها ومهاراتها وأساليب مواجهتها ومشكلاتها وعوامل نجاحها " جاء فى الترتيب الحادى عشر الأخير ، بنسبة (٧٥%) .

وبتحليل بيانات الجدول (١٠) يتضح أن أفراد العينة ككل أكدوا على أهمية أن يكون لدى رئيس القسم الأكاديمى مجموعة من المعارف التى تعينه على ممارسة عمله الإدارى والأكاديمى بالجامعة ، ومن أهم هذه المعارف ، هى : معرفته بأدواره ومسئوليته ومهامه الإدارية والأكاديمية ، ومعرفته بأهداف ورسالة القسم والكلية والجامعة ، ومعرفته بمعايير جودة العمل الإدارى والأكاديمى بالقسم ، ومعرفته بإستراتيجيات وخطط العمل والتطوير بالجامعة ، ومعرفته بأساليب العمل الأكاديمى والإدارى داخل الجامعة ، ومعرفته

بالقيم والثقافة التنظيمية للجامعة والمجتمع ، ومعرفته بالقوانين واللوائح والقرارات والتعليمات الجامعية... إلخ .

سابعاً: رأى أفراد العينة فى الجدارات التكنولوجية المقترحة لرؤساء الأقسام الأكاديمية :

اشتمل هذا البعد على (١١) عبارة مقترحة ، وهى العبارات من (٨٣-٩٣) من عبارات الاستبانة ، ويعد التطبيق ، وتفريغ الاستجابات ، ومعالجة البيانات إحصائياً ، تم التوصل إلى النتائج التى يوضحها الجدول (١١) التالى :

جدول (١١) رأى أفراد العينة فى الجدارات التكنولوجية المقترحة لرؤساء الأقسام الأكاديمية

م	العبارة	العينة ككل (ن) = ١٠٠	
		الترتيب	الوزن النسبى
٨٣	استخدام الحاسوب فى العمليات الإدارية كالتخطيط والتقييم لأعمال الأعضاء بالقسم .	١	٠.٩٥
٨٤	استخدام الإنترنت فى العمليات الإدارية كالاتصال والتوجيه والرقابة والمتابعة لأعمال الأعضاء بالقسم .	٢	٠.٩٢
٨٥	استخدام الإنترنت فى المراسلات الإدارية .	٣	٠.٩٠
٨٦	استخدام الإنترنت فى إعطاء الأوامر والتوجيهات والتعليمات للأعضاء بالقسم .	١١	٠.٧٠
٨٧	استخدام الحاسب الآلى فى حفظ بيانات القسم العلمية والبحثية والإدارية واسترجاعها وقت الحاجة إليها .	٤	٠.٨٨
٨٨	استخدام الإنترنت فى تسويق خدمات القسم والإعلان عن أنشطته المختلفة .	٥	٠.٨٦
٨٩	استخدام الإنترنت كمصدر للمعرفة فى شتى مجالات العمل الإدارى والأكاديمى بالقسم .	١٠	٠.٧٥
٩٠	استخدام الإنترنت فى إعلام الأعضاء والباحثين بالقسم بكل ما يستجد داخل القسم .	٦	٠.٨٥
٩١	استخدام الإنترنت فى إعلام الطلاب والباحثين بالقسم بنتائج اختباراتهم فى مواد القسم .	٧	٠.٨٢
٩٢	استخدام الإنترنت فى إعلام الأعضاء بالقسم بمواعيد انعقاد الاجتماعات داخل القسم .	٩	٠.٧٧
٩٣	استخدام الإنترنت فى إعلام الأعضاء بالقسم بالبرامج التدريبية والندوات والمؤتمرات العلمية التى تعقد داخل وخارج الجامعة .	٨	٠.٨٠
-	البعد ككل	٠.٨٤	

تشير بيانات الجدول السابق إلى أن " الجدارات التكنولوجية المقترحة لرؤساء الأقسام الأكاديمية " قد جاءت في المرتبة الخامسة مكررة بين الجدارات المهنية المقترحة لدى أفراد العينة الكلية بنسب تراوحت بين (٧٠%) كحد أدنى ، و (٩٥%) كحد أقصى ، وبلغ متوسط الوزن النسبي للبعد ككل (٨٤%) ، وهذا يؤكد على أن أفراد العينة ككل قد وافقوا بنسبة عالية على الجدارات التكنولوجية المقترحة لكى تتوافر فى رؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعة .

وتشير بيانات الجدول السابق أيضاً إلى أن المقترحات التى تتعلق بالجدارات التكنولوجية لرؤساء الأقسام الأكاديمية أتت مرتبة ترتيباً تنازلياً وفقاً للأوزان النسبية ، كالتالى : جاء مقترح " استخدام الحاسوب فى العمليات الإدارية كالتخطيط والتقييم لأعمال الأعضاء بالقسم " فى الترتيب الأول ، بنسبة (٩٥%) ، وجاء مقترح " استخدام الإنترنت فى العمليات الإدارية كالاتصال والتوجيه والرقابة والمتابعة لأعمال الأعضاء بالقسم " فى الترتيب الثانى ، بنسبة (٩٢%) ، وجاء مقترح " استخدام الإنترنت فى المراسلات الإدارية " فى الترتيب الثالث بنسبة (٩٠%) ، وجاء مقترح " استخدام الحاسب الآلى فى حفظ بيانات القسم العلمية والبحثية والإدارية واسترجاعها وقت الحاجة إليها " فى الترتيب الرابع ، بنسبة (٨٨%) ، وجاء مقترح " استخدام الإنترنت فى تسويق خدمات القسم والإعلان عن أنشطته المختلفة " فى الترتيب الخامس ، بنسبة (٨٦%) ، وجاء مقترح " استخدام الإنترنت فى إعلام الأعضاء والباحثين بالقسم بكل ما يستجد داخل القسم " فى الترتيب السادس ، بنسبة (٨٥%) ، وجاء مقترح " استخدام الإنترنت فى إعلام الطلاب والباحثين بالقسم بنتائج اختباراتهم فى مواد القسم " فى الترتيب السابع ، بنسبة (٨٢%) ، وجاء مقترح " استخدام الإنترنت فى إعلام الأعضاء بالقسم بالبرامج التدريبية والندوات والمؤتمرات العلمية التى تعقد داخل وخارج الجامعة " فى الترتيب الثامن ، بنسبة (٨٠%) ، وجاء مقترح " استخدام الإنترنت فى إعلام الأعضاء بالقسم بمواعيد انعقاد الاجتماعات داخل القسم " فى الترتيب التاسع ، بنسبة (٧٧%) ، وجاء مقترح " استخدام الإنترنت كمصدر للمعرفة فى شتى مجالات العمل الإدارى والأكاديمى بالقسم " فى الترتيب العاشر ، بنسبة (٧٥%) ، وجاء مقترح "

استخدام الإنترنت فى إعطاء الأوامر والتوجيهات والتعليمات للأعضاء بالقسم " فى الترتيب الحادى عشر الأخير ، بنسبة (٧٠ %) .

وتُعد هذه الأوزان أوزان نسبية مرتفعة ، مما يدل على اتفاق أفراد العينة ككل على ضرورة وجود هذه القدرات والمهارات التكنولوجية فيمن يشغل منصب رئيس قسم أكاديمى بالجامعة ، وخاصة القدرة على استخدام الحاسوب فى العمليات الإدارية كالخطيط والتقويم لأعمال الأعضاء بالقسم ، و القدرة على استخدام الإنترنت فى العمليات الإدارية كالاتصال والتوجيه والرقابة والمتابعة لأعمال الأعضاء بالقسم ، و القدرة على استخدام الإنترنت فى المراسلات الإدارية ، و القدرة على استخدام الحاسب الآلى فى حفظ بيانات القسم العلمية والبحثية والإدارية واسترجاعها ، و القدرة على استخدام الإنترنت فى تسويق خدمات القسم والإعلان عن أنشطته المختلفة .

ثامناً: رأى أفراد العينة فى الجداريات الإنسانية المقترحة لرؤساء الأقسام الأكاديمية:

اشتمل هذا البعد على (٩) عبارة مقترحة ، وهى العبارات من (٩٤-١٠٢) من عبارات الاستبانة ، وبعد التطبيق ، وتفريغ الاستجابات ، ومعالجة البيانات إحصائياً ، تم التوصل إلى النتائج التى يوضحها الجدول (١٢) التالى :

العينة ككل (ن) = ١٠٠		العبارة	م
الترتيب	الوزن النسبى		
٩	٠.٧٤	احترام مشاعر جميع الأطراف التى يتعامل معها بالقسم .	٩٤
٤	٠.٧٨	إقامة علاقات إيجابية مع الأعضاء والباحثين والطلبة بالقسم .	٩٥
٣	٠.٨٢	السماح للأعضاء بالتعبير عن آرائهم .	٩٦
٢	٠.٨٥	تشجيع التعاون بين أعضاء القسم .	٩٧
١	٠.٩٠	الاهتمام بروح الفريق والعمل الجماعى داخل القسم .	٩٨
٤	٠.٧٨	السماح بالتواصل بين جميع أعضاء القسم .	٩٩
٦	٠.٧٦	إثارة حماس أعضاء القسم أثناء العمل .	١٠٠
٧	٠.٧٥	مراعاة قدرات وإمكانات الأعضاء عند توزيع الأعمال عليهم .	١٠١
٨	٠.٧٤	مراعاة احتياجات أعضاء القسم وإشباع رغباتهم .	١٠٢
٠.٧٩		البعد ككل	-

توضح بيانات الجدول السابق أن " الجداريات الإنسانية المقترحة لرؤساء الأقسام الأكاديمية " قد جاءت فى المرتبة الثامنة بين الجداريات المهنية الأخرى المقترحة لدى أفراد العينة الكلية بنسب تراوحت بين (٧٠%) كحد أدنى ، و (٩٠%) كحد أقصى ، وبلغ متوسط الوزن النسبى للبعد ككل (٧٩%) ، وهذا يشير إلى أن أفراد العينة ككل قد وافقوا بنسبة كبيرة على الجداريات الإنسانية المقترحة تواجهها فيمن يتم تعيينهم لرئاسة الأقسام الأكاديمية بالجامعة .

كما توضح بيانات الجدول السابق أيضاً أن المقترحات التى تتعلق بالجداريات الإنسانية لرؤساء الأقسام الأكاديمية جاءت مرتبة ترتيباً تنازلياً وفقاً للأوزان النسبية ، كالتالى : المقترح " الاهتمام بروح الفريق والعمل الجماعى داخل القسم " فى الترتيب الأول ، بنسبة (٩٠%) ، والمقترح " تشجيع التعاون بين أعضاء القسم " فى الترتيب الثانى ، بنسبة (٨٥%) ، والمقترح "السماح للأعضاء بالتعبير عن آرائهم " فى الترتيب الثالث ، بنسبة (٨٣%) ، والمقترح " إقامة علاقات إيجابية مع الأعضاء والباحثين والطلبة بالقسم " والمقترح "السماح بالتواصل بين جميع أعضاء القسم" فى الترتيب الرابع ، بنسبة (٧٨%) ، والمقترح "إثارة حماس أعضاء القسم أثناء العمل" فى الترتيب السادس، بنسبة (٧٦%) ، والمقترح "مراعاة قدرات وإمكانات الأعضاء عند توزيع الأعمال عليهم" فى الترتيب السابع بنسبة (٧٥%) ، والمقترح "مراعاة احتياجات أعضاء القسم وإشباع رغباتهم" فى الترتيب الثامن بنسبة (٧٤%) ، وأتى المقترح " احترام مشاعر جميع الأطراف التى يتعامل معها بالقسم " فى الترتيب التاسع الأخير ، بنسبة (٧٤%) . ومعظم هذه الأوزان مرتفعة مما يشير إلى أهمية الأخذ بهذه المقترحات عند تعيين رؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعة .

تاسعاً: رأى أفراد العينة فى الجداريات الشخصية المقترحة لرؤساء الأقسام الأكاديمية :

اشتمل هذا البعد على (٢١) عبارة مقترحة ، وهى العبارات من (١٠٣ - ١٢٣) من عبارات الاستبانة ، وبعد التطبيق ، وتفرغ الاستجابات ، ومعالجة البيانات إحصائياً ، تم التوصل إلى النتائج التى يوضحها الجدول (١٣) التالى :

جدول (١٣) رأى أفراد العينة فى الجدارات الشخصية المقترحة لرؤساء الأقسام الأكاديمية

م	العبارة	العينة ككل (ن = ١٠٠)	
		الترتيب	الوزن النسبى
١٠٣	مواجهة التحديات الأساسية التى تواجهه أثناء العمل .	١١	٠.٧٥
١٠٤	ممارسة المسئولية الاجتماعية .	١٣	٠.٧٤
١٠٥	الانضباط الذاتى .	١٥	٠.٧٣
١٠٦	تقبل النقد البناء .	١	٠.٩٢
١٠٧	الاحتفاظ بقدر عال من الصدق والأمانة والصبر والاستقامة والنزاهة .	١٨	٠.٧٢
١٠٨	السيطرة على انفعالاته بشكل بناء .	٧	٠.٨٠
١٠٩	المرونة فى الحديث والتكيف مع التغيير .	٩	٠.٧٩
١١٠	التأثير على أعضاء القسم .	٩	٠.٧٩
١١١	الإلتزام بحدود صلاحياته التى خولتها له الوظيفة فلا يتجاوزها .	٧	٠.٨٠
١١٢	احترام اللتزامات والعهود .	١٥	٠.٧٣
١١٣	إدارة الوقت بنجاح .	٤	٠.٨٥
١١٤	التعامل بلطف واحترام مع جميع أعضاء القسم .	١١	٠.٧٥
١١٥	التحكم فى استخدام السلطة .	١٥	٠.٧٣
١١٦	التعامل مع الكل بطريقة عادلة .	١٣	٠.٧٤
١١٧	التواصل مع جميع الأعضاء بالقسم .	١٨	٠.٧٢
١١٨	الجد والالتزام فى العمل .	٢٠	٠.٧١
١١٩	الهدوء والإتزان الانفعالى والسلوكى عند مواجهة الأزمات .	٥	٠.٨٤
١٢٠	الإبداع فى مهارات الحوار .	٦	٠.٨٢
١٢١	أداء العمل بطريقة فائقة .	٢١	٠.٧٠
١٢٢	حل المشكلات والصراعات والخلافات وعدم تصعيد الأمور .	٣	٠.٨٨
١٢٣	استخدام طرق التفكير الإيجابية .	٢	٠.٩٠
-	البعد ككل	٠.٧٨	

يظهر من بيانات الجدول السابق أن " الجدارات الشخصية المقترحة لرؤساء الأقسام الأكاديمية " قد جاءت فى المرتبة التاسعة الأخيرة بين الجدارات المهنية الأخرى المقترحة لدى أفراد العينة الكلية بنسب تراوحت بين (٧٠%) كحد أدنى ، و (٩٢%) كحد أقصى ، وبلغ متوسط الوزن النسبى للبعد ككل (٧٨%) ، وهذا يعكس موافقة أفراد العينة ككل على الجدارات الشخصية المقترحة لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعة .

كما تظهر بيانات الجدول السابق أيضاً أن المقترحات التى تتعلق بالجداريات الشخصية لرؤساء الأقسام الأكاديمية جاءت مرتبة ترتيباً تنازلياً وفقاً للأوزان النسبية ، كالتالى : احتل المقترح " تقبل النقد البناء " ، الترتيب الأول ، بنسبة (٩٢%) ، كما احتل المقترح " استخدام طرق التفكير الإيجابية " ، بنسبة (٩٠%) ، وحصل المقترح " حل المشكلات والصراعات والخلافات وعدم تصعيد الأمور " على الترتيب الثالث ، بنسبة (٨٨%) ، ثم جاء المقترح " إدارة الوقت بنجاح " فى الترتيب الرابع ، بنسبة (٨٥%) ، وفى الترتيب الخامس جاء المقترح " الهدوء والإلتزان الانفعالى والسلوكى عند مواجهة الأزمات " ، بنسبة (٨٤%) ، وفى الترتيب السادس جاء المقترح " الإبداع فى مهارات الحوار " ، بنسبة (٨٢%) ، وفى الترتيب السابع جاء المقترح " السيطرة على انفعالاته بشكل بناء " ، والمقترح " الإلتزام بحدود صلاحياته التى خولتها له الوظيفة فلا يتجاوزها " ، بنسبة (٨٠%) ، وفى الترتيب التاسع جاء المقترح " المرونة فى الحديث والتكيف مع التغيير " ، والمقترح " التأثير على أعضاء القسم " ، بنسبة (٧٩%) .

وفى الترتيب الحادى عشر جاء المقترح " مواجهة التحديات الأساسية التى تواجهه أثناء العمل " ، والمقترح " التعامل بلطف واحترام مع جميع أعضاء القسم " ، بنسبة (٧٥%) ، وفى الترتيب الثالث عشر جاء المقترح " ممارسة المسؤولية الاجتماعية " ، والمقترح " التعامل مع الكل بطريقة عادلة " ، بنسبة (٧٤%) ، وفى الترتيب الخامس عشر جاء المقترح " الانضباط الذاتى " ، والمقترح " احترام اللتزامات والعهود " ، والمقترح " التحكم فى استخدام السلطة " ، بنسبة (٧٣%) ، وفى الترتيب الثامن عشر جاء المقترح " الاحتفاظ بقدر عال من الصدق والأمانة والصبر والاستقامة والنزاهة " ، والمقترح " التواصل مع جميع الأعضاء بالقسم " بنسبة (٧٢%) ، وفى الترتيب العشرين جاء المقترح " الجد والالتزام فى العمل " ، بنسبة (٧١%) ، وفى الترتيب الحادى والعشرين الأخير جاء المقترح " أداء العمل بطريقة فائقة " ، بنسبة (٧٠%) .

وبتدقيق النظر فى هذه الأوزان النسبية نلاحظ أنها عالية ، مما يعكس قوة موافقة أفراد عينة البحث على هذه المقترحات بصفة عامة والمقترحات التى حصلت على مراتب متقدمة لديهم كقدرة رئيس القسم على تقبل النقد البناء ، واستخدام طرق التفكير الإيجابية ، وحل المشكلات والصراعات والخلافات وعدم تصعيدها ، وإدارة الوقت بنجاح ،

والإبداع فى مهارات الحوار ، والهدوء والالتزان الانفعالى وغيرها ، وكل ذلك لتحقيق الجودة الشخصية لرؤساء الأقسام الأكاديمية فى الجامعة .

المحور الثالث

خلاصة النتائج والتصور المقترح للجدارات المهنية اللازمة لرؤساء الأقسام الأكاديمية

بجامعة أسيوط

ركزت الباحثة فى هذا المحور بجانب تقديمها خلاصة للنتائج التى أسفر عنها البحث بإطاريهى النظرى و الميدانى على تقديم تصور مقترح للجدارات المهنية اللازمة لرؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة أسيوط . ويُعد هذا إجابة عن السؤال الرابع والأخير من أسئلة البحث ، والذى نص على : " ما التصور المقترح للجدارات المهنية اللازم توافرها فى رؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة أسيوط ؟ ؛ وذلك لتحقيق الهدف الرئيس للبحث ، ومن ثم فإن هذا المحور تناول ما يلى :

أولاً: خلاصة نتائج البحث :

أسفر البحث عن عديد من النتائج ، بعضها يتصل بالإطار النظرى ، وبعضها الآخر يمكن استخلاصه من الدراسة الميدانية ، وذلك على النحو التالى :

(أ) - نتائج الإطار النظرى :

١ - يقصد بالجدارات المهنية لرؤساء الأقسام الأكاديمية مجموعة المعارف والمهارات والقدرات والكفاءات والاتجاهات والخبرات وأنماط السلوك والخصائص والسمات الشخصية التى لابد أن تتوافر فى رئيس القسم الأكاديمى ؛ للنجاح والتطوير المهنى ، وإنتاج أداء بشكل أفضل ، وتحقيق أهداف القسم الأكاديمى ورسالة الجامعة بكفاءة وفعالية .

٢ - تتعدد وتنوع الجدارات المهنية إلى جدارات أساسية وجدارات وظيفية ، وجدارات ظاهرة وجدارات كامنة ، كما تصنف الجدارات إلى كفاءات عامة وكفاءات خاصة ، وكفاءات تسهل التعلم وحل المشكلات ، وأخرى تيسر العلاقات الاجتماعية والإنسانية والتفاهم بين الأفراد .

٣ - تُعرف الأقسام الأكاديمية إجرائياً بأنها هى الوحدات التنظيمية الأساسية فى جامعة أسيوط ، وهى التى تؤلف الكليات بالجامعة ، إذ تتكون كل كلية تابعة للجامعة من

عدد من الأقسام الأكاديمية يتولى كل منها تدريس المواد التى تدخل فى اختصاصه ، ويقوم على بحثها ، ولكل قسم كيانه الذاتى من الناحية العلمية والتعليمية والبحثية والخدمية والإدارية .

٤- يُعرف رؤساء الأقسام الأكاديمية إجرائياً بأنهم أعضاء هيئة التدريس المتميزين علمياً وإدارياً فى جامعة أسبوط ؛ الذين صدر لهم قرارات تعيين أو تكليف من رئيس الجامعة ؛ لقيادة وإدارة أقسامهم سواء أكان القسم علمياً أم إنسانياً بمختلف كليات الجامعة بناء على ترشيح عمداء الكليات ، وتكون رئاستهم للأقسام لمدة ثلاث سنوات قابلة للتجديد ، وهم المسؤولون عن إدارة الشؤون العلمية والإدارية والمالية داخل الأقسام .

٥- يستمد رئيس القسم الأكاديمى أهميته من كونه المسئول الأول عن تنفيذ السياسة العامة للقسم ، وترجمة الأهداف والسياسات إلى ممارسات أكاديمية ، وإدارة شؤون القسم العلمية والإدارية والمالية فى إطار الحدود التى ينظمها القانون واللوائح والقرارات الصادرة من مجلسى الكلية والجامعة .

٦- هناك مجموعة من السمات والخصائص تميز رئيس القسم الأكاديمى تتمثل فى : امتلاكه صفات القيادة والإدارة ، ومهارات استخدام الوسائل التكنولوجية فى العمل ، وامتلاكه لعدة صفات فكرية ومعرفية وإنسانية وشخصية تعينه على أداء عمله بكفاءة وجودة عالية .

٧- لرئيس القسم الأكاديمى فى الجامعة مسئوليات متعددة ، بعضها مسئوليات قيادية وإدارية وفنية ، وبعضها مسئوليات تعليمية وبحثية وخدمة وتنمية وتطوير المجتمع الذى يعيش فيه .

(ب) - نتائج الدراسة الميدانية :

١- حازت " الأبعاد التسعة المقترحة للجدارات المهنية اللازمة لرؤساء الأقسام الأكاديمية بصفة عامة " على نسب موافقة لدى أفراد العينة ككل تراوحت بين (٧٨%) كحد أدنى ، و (٨٨%) كحد أقصى ، وبلغ متوسط الوزن النسبى للاستبانة ككل (٨٤%) ، وهذا يؤكد على اتفاق أفراد العينة ككل وبدرجة عالية جداً على ضرورة توافر كل الجدارات الرئيسية المقترحة فىمن يتقدم لشغل منصب رئيس قسم أكاديمى بالجامعة .

- ٢- احتل بُعد " الجدارات القيادية المقترحة لرؤساء الأقسام الأكاديمية " المرتبة الأولى من منظور أفراد العينة ككل بنسبة (٨٨%) ، وهذا يعنى أنهم متفقون وبدرجة عالية جداً على أهمية وجود هذه الجدارات فى رؤساء الأقسام الأكاديمية.
- ٣- جاء البعدان " الجدارات الأكاديمية المقترحة لرؤساء الأقسام الأكاديمية " و " الجدارات الفنية المقترحة لرؤساء الأقسام الأكاديمية " فى المرتبتين الثانية والثانية مكررة لدى أفراد العينة ككل بنسبة (٨٧%) ، وهى نسبة عالية جداً مما يؤكد على اتفاق أفراد العينة فى تقديرهم لدرجة توافر تلك الجدارات فى رئيس القسم الأكاديمى .
- ٤- فى الترتيب الرابع جاء بُعد " الجدارات الإدارية المقترحة لرؤساء الأقسام الأكاديمية " بين الجدارات المهنية المقترحة لرؤساء الأقسام الأكاديمية لدى أفراد العينة ككل بنسبة (٨٦%) ، مما يعكس مدى أهمية توافر هذه الجدارات فى رؤساء الأقسام الأكاديمية من وجهة نظر عينة البحث .
- ٥- فى المرتبتين الخامسة والخامسة مكررة جاء البعدان " الجدارات المعرفية المقترحة لرؤساء الأقسام الأكاديمية " و " الجدارات التكنولوجية المقترحة لرؤساء الأقسام الأكاديمية " بين الجدارات المهنية المقترحة لرؤساء الأقسام الأكاديمية لدى أفراد العينة ككل بنسبة (٨٤%) ، وهى درجة اتفاق مرتفعة جداً بين أفراد عينة الدراسة الميدانية ، مما يشير إلى ضرورة توافر مجموعة من الجدارات المعرفية والتكنولوجية فى رئيس القسم الأكاديمى .
- ٦- جاء بُعد " الجدارات الفكرية المقترحة لرؤساء الأقسام الأكاديمية " فى المرتبة السابعة بين الجدارات المهنية المقترحة لرؤساء الأقسام الأكاديمية لدى أفراد العينة ككل بنسبة (٨٢%) ، وهى نسبة مرتفعة جداً مما يؤكد على اتفاق أفراد عينة البحث على المقترحات المتعلقة بالجدارات الفكرية التى ينبغى توافرها فى رئيس القسم الأكاديمى .
- ٧- أتى بُعد " الجدارات الإنسانية المقترحة لرؤساء الأقسام الأكاديمية " فى المرتبة الثامنة بين الجدارات المهنية المقترحة لرؤساء الأقسام الأكاديمية لدى أفراد العينة ككل بنسبة (٧٩%) ، وهى درجة اتفاق مرتفعة بين أفراد عينة الدراسة الميدانية على أهمية توافر عديد من الجدارات الإنسانية المقترحة فى رئيس القسم الأكاديمى .

٨- فى المرتبة التاسعة والأخيرة جاء بُعد " الجداريات الشخصية المقترحة لرؤساء الأقسام الأكاديمية " بين الجداريات المهنية المقترحة لرؤساء الأقسام الأكاديمية لدى أفراد العينة ككل بنسبة (٧٨%) ، وهى درجة اتفاق مرتفعة بين أفراد عينة البحث تدل على تحلى رئيس القسم الأكاديمى بهذه الجداريات المقترحة لتحقيق الجودة الشخصية لديه.

ثانياً: التصور المقترح للجداريات المهنية اللازمة لرؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة أسيوط :

للإجابة عن التساؤل الرابع والأخير من تساؤلات البحث ، والذي نص على : " ما التصور المقترح للجداريات المهنية اللازم توافرها فى رؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة أسيوط ؟ ، قامت الباحثة بوضع تصور مقترح له مصادر ، ومنطلقات ، وأسس ، وأهداف ، ومضمون ، ومتطلبات ، وذلك على النحو التالى :

(أ) - مصادر التصور المقترح :

يُستمد هذا التصور من المصادر التالية :

أ- نتائج البحث الراهن ، والذي اعتمد على محورين ، هما :

١- الإطار النظرى للجداريات المهنية لرؤساء الأقسام الأكاديمية .

٢- تحليل وتفسير نتائج استبيان البحث الذى تم تطبيقه على جولتين باستخدام أسلوب دلفى Delphi Technique على عينة من أعضاء هيئة التدريس ذكوراً وإناثاً ببعض الكليات النظرية والعملية بجامعة أسيوط تم اختيارهم بطريقة عمدية كحدود بشرية (عينة البحث) .

ب- الدراسات والبحوث السابقة وما انتهت إليه من نتائج وتوصيات ومقترحات .

(ب) - منطلقات التصور المقترح :

ينطلق هذا التصور من عدة منطلقات ، يمكن إيجازها فيما يلى :

١- ضعف مستوى معارف وخبرات بعض رؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية بصفة عامة وجامعة أسيوط بصفة خاصة ، مما يؤثر على مستوى مهارات الإدارة الجامعية لديهم ، ويعوقهم عن تحقيق الأهداف المرجوة .

٢- تحتاج الجامعات المصرية ومنها جامعة أسيوط إلى رؤساء أقسام قادرين على تنظيم شئون الأقسام من خلال ممارستهم لمهارات قيادية وإدارية وأكاديمية وفنية وتكنولوجية وفكرية وإدراكية وإنسانية وشخصية لا أن يكونوا مدراء ينظرون لمهمة

رئيس القسم على أنها وظيفة إدارية يقوم من خلالها رئيس القسم بتطبيق الأنظمة وإصدار الأوامر .

٣- تشهد الجامعات المصرية ومنها جامعة أسيوط فى الوقت الحالى محاولات جادة لتطوير برامجها وتحديث أنشطتها من خلال التأكيد على معايير الجودة فيها ، وذلك تمهيداً لاعتمادها على المستويين القومى والعالمى ، وهذه الجودة فى التعليم الجامعى لرؤساء الأقسام الأكاديمية دوراً كبيراً فى تحقيقها بوصفهم عنصراً فاعلاً فى جودة البرامج والأنشطة التعليمية على اختلاف أهدافها ، وتميزه ينعكس إيجاباً على الكفاءة الداخلية والخارجية للبرامج الأكاديمية ، ويوصفهم أيضاً عنصراً مستهدفاً فى نظام الجودة ، كما أن على عاتقهم تقع مسئولية تحقيق العديد من المعايير الخاصة بالجودة ؛ لأنهم يمثلون أهم المدخلات بحكم أدوارهم ، ويتوقف على مدى جودتهم مستوى جودة المخرجات .

٤- يحتل رؤساء الأقسام الأكاديمية مركزاً وظيفياً مهماً فى جامعة أسيوط العريقة ، والتي تُعد مؤسسة تربوية وثقافية واجتماعية ، ومصدراً للتطوير ولأفكار التجديد فى كل مناحى الحياة ، ولا يمكن أن تؤدي هذه المؤسسة دورها إلا بإتباع نظام إدارى متكامل ، واتصال فعال ، وتخطيط سليم ، وتعتبر القيادة هى محور العملية الإدارية تؤدي دوراً فاعلاً فى كل جوانب العملية الإدارية والتي يمثل رؤساء الأقسام دوراً كبيراً فيها .

٥- قلة معايير تولى وظيفة رئيس قسم أكاديمى بالجامعة ؛ حيث يتم اختيارهم بناء على معيار الأقدمية ومعايير فردية وشخصية لعميد الكلية ، وقد يكونوا ممن هم أقل خبرة ودراية ، وغير مؤهلين مسبقاً ، إضافة إلى وجود عجز فى قدرات رؤساء الأقسام .

(ج) - أسس التصور المقترح :

يرتكز هذا التصور المقترح على مجموعة من الأسس ، تتمثل فيما يلى :

١- إن رئيس القسم يمثل القيادة الأكاديمية والإدارية بما تتضمن من أدوار ومسئوليات ذات أهمية بالغة ، والتي يتوقف عليها نجاح الجامعة وتميزها .

٢- إن رؤساء الأقسام الأكاديمية هم المحرك الأول للتطوير والنمو والسير بالأقسام نحو التميز ، وتحقيق أهداف الأقسام ، وتحقيق رسالة الجامعة من خلال التخصصات المختلفة .

٣- يعد تميز معارف ومهارات وقدرات رؤساء الأقسام الأكاديمية فى جامعة أسيوط من أهم العوامل التى تسهم فى تحقيق الجودة النوعية بالتعليم الجامعى .

٤- إن نجاح الجامعة رهين بنجاح أقسامها ، ورئيس القسم الأكاديمى الناجح هو الذى يمتلك مجموعة من المهارات والقدرات تساعده على الاستمرار فى هذا النجاح والمحافظة عليه .

٥- إن التحسن فى المؤسسة الجامعية لايمكن أن يحصل ما لم يحصل ذاتياً على المستوى الفردى ، ثم التحسن على مستوى الأنظمة والهيكل .

(د) - أهداف التصور المقترح :

يهدف هذا التصور إلى تقديم مقترحاً للجدارات المهنية اللازم توافرها فى رؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة أسيوط ، يمكن أن يعمل القائمون على أمر جامعة أسيوط على مراعاتها عند اختيار قيادات الأقسام العلمية بالجامعة ، وكذلك العمل على تنميتها لدى رؤساء الأقسام من خلال البرامج التدريبية التى تعقد لهم داخل الجامعة .

(هـ) - مضمون التصور المقترح :

يتطلب تحقيق هدف التصور أن يشتمل التصور المقترح على مجموعة جدارات مهنية رئيسة - كشف عنها الجانب الميدانى للبحث - ينبثق عنها بعض الجدارات الفرعية التى من خلالها تتحقق الجدارة الرئيسية لدى رئيس القسم الأكاديمى بجامعة أسيوط ، وهذه الجدارات المقترح توافرها فى كل من يرغب فى تولي منصب رئيس قسم أكاديمى بالجامعة ، هى :

١- الجدارات القيادية : وهى أن يكون لدى رئيس القسم الأكاديمى بالجامعة القدرة على:

- التخطيط الإستراتيجى المتميز للمستقبل .

- وضع رؤية واضحة ومحددة للعمل بالقسم .

- وضع الإجراءات العملية التى تساعد على سرعة إنجاز العمل بالقسم .

- توزيع الأدوار والمسئوليات على أعضاء القسم بما يتناسب وقدراتهم .

- تطوير أساليب العمل فى القسم .
 - التغيير والمخاطرة والإبداع وقبول التحدى فى العمل .
 - قياس الروح المعنوية لأعضاء هيئة التدريس بالقسم .
 - تمثيل أعضاء هيئة التدريس بالقسم بشكل إيجابى .
 - توفير الأجواء المناسبة لتنمية الروح المعنوية للأعضاء بالقسم .
 - المبادرة بكل ما يسهم فى رفع الاشتراك فى الأنشطة المهنية التطويرية للقسم .
 - توقع المشكلات ومعالجتها بطرق إبتكارية قبل وقوعها .
 - تفويض الصلاحيات والمسئوليات لأعضاء الهيئة التدريسية بالقسم .
 - توجيه أعضاء القسم للقيام بأعمالهم بكفاءة .
 - الرقابة على أداء أعضاء القسم وتقويم إنجازهم .
 - تطبيق مبدأ المساءلة على جميع الأعضاء بالقسم .
 - إيجاد نظام تحفيزى مادى ومعنوى على مستوى القسم .
 - اجتذاب الكفاءات القيادية ذات الخبرات العالية للعمل بالقسم .
 - تحفيز أعضاء القسم نحو الفاعلية والابتكار والإبداع فى العمل .
 - الاتصالات الكتابية والشفوية المباشرة .
- ٢- الجداريات الإدارية : وهى أن يكون لدى رئيس القسم الأكاديمى بالجامعة القدرة على:
- التخطيط والرقابة والمتابعة والتقييم لمستويات الأداء بالقسم .
 - مشاركة الأعضاء بالقسم فى صناعة القرار .
 - اتخاذ القرارات الإدارية السليمة والمناسبة للعمل داخل القسم .
 - الإشراف على الشئون العلمية والإدارية والمالية فى القسم .
 - الإشراف على النظام فى القسم ومتابعته .
 - تحديد السياسات العلمية والبحثية داخل القسم .
 - تحديد وتوصيف الوظائف المنوط بالأعضاء بالقسم .
 - تحديد وقت لأعضاء هيئة التدريس لإنجاز الأعمال الإدارية .
 - توزيع أعمال اللجان المختلفة على أعضاء القسم .
 - إعداد التقارير فى نهاية كل عام جامعى عن شئون القسم المختلفة .

- الالتزام بالأنظمة والقوانين والتعليمات الصادرة من الجامعة .
 - إعداد خطة سنوية للقسم وتنفيذها بمشاركة الأعضاء بالقسم .
 - حضور ومتابعة اللجان المختلفة .
 - عقد الاجتماعات الدورية بالقسم .
 - متابعة سجلات القسم المختلفة .
 - التوقيع على الاستمارات وقراءة الخطابات المرسلة وتحويلها أو توقيعها .
- ٣- الجدارات الأكاديمية : وهى أن يكون لدى رئيس القسم الأكاديمى بالجامعة القدرة على :
- توصيف وتطوير المقررات الدراسية بالقسم .
 - رسم الخطط الدراسية والبحثية السنوية والفصلية بالقسم وتطويرها .
 - وضع خريطة بحثية للقسم .
 - متابعة سير العملية التعليمية والبحثية بالقسم .
 - اقتراح توزيع المحاضرات والدروس والأعمال الأخرى على أعضاء هيئة التدريس فى القسم .
 - تحويل القسم إلى بيت خبرة .
 - القيام بأعمال الندب لأعضاء هيئة التدريس من وإلى القسم .
 - توزيع الإشراف على الرسائل العلمية على أعضاء القسم ومناقشة بعضها .
 - عقد وحضور حلقات السيمينار بالقسم بانتظام .
 - حضور الندوات والمؤتمرات العلمية التى تعقد داخل وخارج الجامعة .
 - استضافة الكفاءات العلمية لتطوير النواحي التعليمية والبحثية بالقسم .
- ٤- الجدارات الفنية : وهى أن يكون لدى رئيس القسم الأكاديمى بالجامعة القدرة على :
- صياغة أهداف القسم بطريقة إجرائية .
 - وضع رؤية مستقبلية لتحقيق أهداف القسم .
 - استخدام الأساليب العلمية فى اتخاذ القرارات وحل المشكلات التى تواجه القسم .
 - ابتكار طرق جديدة لأداء العمل بشكل أفضل داخل القسم .
 - تزويد أعضاء القسم بالبيانات والمعلومات الحديثة والمتجددة ذات العلاقة بأمور القسم

- جمع البيانات وتحليلها بشكل منتظم بهدف تحسين جودة العمليات الإدارية والأكاديمية بالقسم .

- توظيف المعلومات الصادرة عن مجلس الكلية فى اتخاذ القرارات الداخلية بالقسم .

- تحمل مسئولية القرارات التى يتخذها .

- تشجيع أعضاء القسم على تحمل المسئولية .

- التشجيع على تبادل الخبرات بين الأعضاء فى مجالات العمل بالقسم .

- إظهار أى نجاح أو أى اخفاق فى العمل بالقسم مع بيان الحلول .

- استخدام الحزم فى المواقف التى تتطلب ذلك أثناء العمل .

- تطوير خبراته وزيادة ثقافته .

٥- الجدارات الفكرية : وهى أن يكون لدى رئيس القسم الأكاديمى بالجامعة القدرة على :

- تقديم بدائل كثيرة ومناسبة لاتخاذ القرارات الإدارية بالقسم.

- وضع الحلول والبدايل المناسبة للمشكلات التى تواجه العمل بالقسم .

- المفاضلة بين البدائل المطروحة لاتخاذ القرار وحل المشكلات داخل القسم .

- تقبل وجهات النظر المختلفة فى العمل بالقسم .

- توزيع العمل بالعدل والموضوعية بين أعضاء القسم .

- تبسيط الأساليب والإجراءات لإنجاز العمل داخل القسم .

- التحقق من إنجاز العمل وتحقيق أهداف القسم .

- إصدار الأوامر لأعضاء القسم بكفاءة ووضوح .

- عقد الاجتماعات العامة فى الأوقات المناسبة للأعضاء بالقسم .

- توضيح الأهداف العامة للاجتماعات عند انعقادها بالقسم .

- تقديم التغذية الراجعة باستمرار .

- الالتزام بساعات العمل الرسمية فى القسم .

- التركيز على الأدائين النوعى والكمى فى العمل بالقسم .

٦- الجدارات المعرفية : وهى أن يكون لدى رئيس القسم الأكاديمى بالجامعة القدرة على:

- معرفة أدوار ومسئوليات ومهام رئيس القسم الأكاديمية والإدارية .

- معرفة معايير جودة العمل الإدارى والأكاديمى بالقسم .

- معرفة أهداف القسم والكلية والجامعة .
- معرفة رسالة القسم والكلية والجامعة .
- معرفة إستراتيجيات وخطط العمل والتطوير بالجامعة .
- معرفة أساليب العمل الأكاديمي والإداري داخل الجامعة .
- معرفة القيم والثقافة التنظيمية للجامعة .
- معرفة ثقافة المجتمع والاتجاهات المختلفة لأفراده .
- معرفة القوانين واللوائح والقرارات والتعليمات الجامعية .
- معرفة مشكلات الإدارة الجامعية وطرق مواجهتها .
- معرفة نظريات القيادة والإدارة وأنماطها ومهاراتها وأساليب مواجهة مشكلاتها وعوامل نجاحها .

٧- الجداريات التكنولوجية : وهي أن يكون لدى رئيس القسم الأكاديمي بالجامعة القدرة على :

- استخدام الحاسوب فى العمليات الإدارية كالتخطيط والتقييم لأعمال الأعضاء بالقسم .
- استخدام الإنترنت فى العمليات الإدارية كالاتصال والتوجيه والرقابة والمتابعة لأعمال الأعضاء .
- استخدام الإنترنت فى المراسلات الإدارية .
- استخدام الحاسب الآلى فى حفظ بيانات القسم العلمية والبحثية والإدارية واسترجاعها وقت الحاجة إليها
- استخدام الإنترنت فى تسويق خدمات القسم والإعلان عن أنشطته المختلفة .
- استخدام الإنترنت فى إعلام الأعضاء والباحثين بالقسم بكل ما يستجد داخل القسم .
- استخدام الإنترنت فى إعلام الطلاب والباحثين بالقسم بنتائج اختباراتهم فى مواد القسم.
- استخدام الإنترنت فى إعلام الأعضاء بالقسم بالبرامج التدريبية والندوات والمؤتمرات العلمية التى
- تعقد داخل وخارج الجامعة .
- استخدام الإنترنت فى إعلام الأعضاء بالقسم بمواعيد انعقاد الاجتماعات داخل القسم .

- استخدام الإنترنت كمصدر للمعرفة فى شتى مجالات العمل الإدارى والأكاديمى بالقسم .
- استخدام الإنترنت فى إعطاء الأوامر والتوجيهات والتعليمات للأعضاء بالقسم .
- ٨- الجداريات الإنسانية : وهى أن يكون لدى رئيس القسم الأكاديمى بالجامعة القدرة على:

- الاهتمام بروح الفريق والعمل الجماعى داخل القسم .
- تشجيع التعاون بين أعضاء القسم .
- السماح للأعضاء بالتعبير عن آرائهم .
- إقامة علاقات إيجابية مع الأعضاء والباحثين والطلبة بالقسم .
- السماح بالتواصل بين جميع أعضاء القسم .
- إثارة حماس أعضاء القسم أثناء العمل .
- مراعاة قدرات وإمكانيات الأعضاء عند توزيع الأعمال عليهم .
- مراعاة احتياجات أعضاء القسم وإشباع رغباتهم .
- احترام مشاعر جميع الأطراف التى يتعامل معها بالقسم .
- ٩- الجداريات الشخصية : وهى أن يكون لدى رئيس القسم الأكاديمى بالجامعة القدرة على :

- تقبل النقد البناء .
- استخدام طرق التفكير الإيجابية .
- حل المشكلات والصراعات والخلافات وعدم تصعيد الأمور .
- إدارة الوقت بنجاح .
- الهدوء والإتزان الانفعالى والسلوكى عند مواجهة الأزمات .
- الإبداع فى مهارات الحوار .
- السيطرة على انفعالاته بشكل بناء .
- الالتزام بحدود صلاحياته التى خولتها له الوظيفة فلا يتجاوزها .
- المرونة فى الحديث والتكيف مع التغيير .
- التأثير على أعضاء القسم .
- مواجهة التحديات الأساسية التى تواجهه أثناء العمل .

- التعامل بلطف واحترام مع جميع أعضاء القسم .
- ممارسة المسؤولية الاجتماعية .
- التعامل مع الكل بطريقة عادلة .
- القدرة على الانضباط الذاتى .
- التحكم فى استخدام السلطة .
- الاحتفاظ بقدر عال من الصدق والأمانة والصبر والاستقامة والنزاهة .
- التواصل مع جميع الأعضاء بالقسم .
- الجد والالتزام فى العمل .
- أداء العمل بطريقة فائقة .
- (و) - متطلبات التصور المقترح :

يستلزم تحقيق التصور المقترح توافر عدة متطلبات ، منها ما يلى :

- ١- زيادة الدورات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة أسيوط لتوعيتهم بالجداريات المهنية التى ينبغى توافرها فى رؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعة من جهة ، وتنمية بعض الجداريات المهنية لديهم من جهة أخرى .
- ٢- قيام المسئولون والقائمون على أمر جامعة أسيوط بمراعاة توافر الجداريات المهنية - السابق ذكرها - فى الذين يتم اختيارهم لقيادة الأقسام العلمية بالجامعة .
- ٣- تزويد السادة أعضاء هيئة التدريس فى جامعة أسيوط بالكتيبات والنشرات التى تساعدهم على معرفة كل جديد فى مجال العمل الإدارى والأكاديمى بالجامعة .

بحوث مقترحة :

امتداداً للبحث الحالى ، واستكمالاً له يمكن اقتراح البحوث التالية :

- اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بجامعة أسيوط نحو الأداء الإدارى لرؤساء الأقسام الأكاديمية .
- تطوير الأداء الإدارى لرؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة أسيوط فى ضوء مبادئ الجودة الشاملة .
- القدرات القيادية السائدة لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة أسيوط من وجهة نظريئة التدريس

- القدرات الأكاديمية السائدة لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة أسيوط من وجهة نظريئة التدريس
- القدرات التكنولوجية السائدة لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة أسيوط من وجهة نظريئة التدريس
- القدرات الفكرية السائدة لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة أسيوط من وجهة نظريئة التدريس
- القدرات المعرفية السائدة لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة أسيوط من وجهة نظريئة التدريس
- القدرات الإنسانية السائدة لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة أسيوط من وجهة نظريئة التدريس
- القدرات الشخصية لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية وأساليب تعزيزها بجامعة أسيوط .

مراجع البحث :

أولاً : مراجع باللغة العربية :

- ١- ابن منظور ، أبو الفضل جمال الدين محمد (٢٠٠٥ م) . لسان العرب . لبنان : دار صاد .
- ٢- أبوالوفا ، جمال محمد ، و توفيق ، صلاح الدين محمد (٢٠٠٠ م) . المعطيات المعاصرة للجامعة فى الدول النامية" . مجلة البحوث النفسية والتربوية ، جامعة المنوفية ، كلية التربية ، ص ١٦ ، ع ٢ ، ص ص ٣٥ - ٩٨ .
- ٣- أبوشقرا ، إبراهيم (٢٠٠٧ م) . تقدير درجة امتلاك رؤساء الأقسام الأكاديميين للكفايات الإدارية والتكنولوجية فى الجامعات الرسمية الأردنية ودرجة ممارستهم لها وعلاقتها بالرضا الوظيفى كما يتصورها أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام أنفسهم . رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة اليرموك ، إربد ، الأردن .
- ٤- إسماعيل ، محمد أحمد (٢٠١٣ م) . دليل الجداريات الوظيفية. القاهرة : المنتدى العربى لإدارة الموارد البشرية.
- ٥- الجرباوى ، على (٢٠١٤ م) . الجامعات الفلسطينية بين الواقع والمتوقع . ط ٢ . القدس : جمعية الدراسات العربية .
- ٦- الحجيلي ، نصر محمد (٢٠١٠ م) . آراء رؤساء الأقسام الأكاديمية فى جامعة ذمار نحو مهامهم الإدارية والأكاديمية . مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية ، جامعة دمشق ، سوريا ، مج ٢٦ ، ص ص ٥٩ - ٩٢ .
- ٧- الحذيفي ، خالد (٢٠٠٣ م) . تصور مقترح للكفايات اللازمة لإعداد معلم العلوم للمرحلة المتوسطة . مجلة العلوم التربوية ، جامعة الملك سعود ، السعودية ، ص ٢٩ ، ع ٢ ، ص ص ٣٥ - ٢ .
- ٨- الحكى ، إبراهيم حسن (٢٠٠٤ م) . الكفايات المهنية المتطلبة للأستاذ الجامعى من وجهة نظر طلابه وعلاقتها ببعض المتغيرات . مجلة رسالة الخليج العربى ، مكتب التربية العربى لدول الخليج ، الرياض،السعودية ، ع ٩٠ ، ص ص ٢٠ - ٥٦ .
- ٩- الحمدي ، فؤاد محمد (٢٠٠٠ م) . وضوح وصعوبة الأهداف وعلاقتها بأداء رؤساء الأقسام العلمية فى جامعة صنعاء . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الإدارة والاقتصاد ، جامعة الكوفة ، الكوفة ، العراق .

- ١٠- الحولى ، عليان عبد الله (٢٠٠٥م) . القسم الأكاديمي فى الجامعة : المفهوم والدور .
مجلة الجودة فى التعليم العالى ، الجامعة الإسلامية ، غزة ، فلسطين ، ، س ١ ، ع ٢ ، ص
ص ١٣- ٢٠ .
- ١١- الدهشان ، جمال على ، والسيسى ، جمال أحمد (٢٠٠٥م) . أداء رؤساء الأقسام الأكاديمية
لمسئولياتهم المهنية وعلاقته برضا أعضاء هيئة التدريس عن عملهم . المؤتمر العلمى الثانى
عشر " تطوير أداء الجامعات العربية فى ضوء معايير الجودة الشاملة " ، جامعة عين شمس ،
مركز تطوير التعليم الجامعى ، ص ص ٤٥٨ - ٤٧٧ .
- ١٢- الرشيدة ، محمد (٢٠٠٩م) . مهارات فى الإدارة والقيادة والإشراف التربوى . عمان : دار
وائل للنشر .
- ١٣- آل زاهر ، على ناصر (٢٠٠٥م) . تطوير الممارسات القيادية لرؤساء الأقسام
الأكاديمية فى مؤسسات التعليم العالى . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة
الملك خالد ، أبها ، السعودية .
- ١٤- الزهرانى ، صالح بن غرم الله (٢٠١٧م) . مهام رؤساء الأقسام . السعودية : جامعة
سلمان بن عبد العزيز
- ١٥- السيد ، فؤاد البهى (٢٠١٠م) . علم النفس الإحصائى وقياس العقل البشرى . ط ٣ .
القاهرة : دارالفكر .
- ١٦- السيد ، هدى ، ومصطفى ، أميمة (٢٠٠٢م) . الاحتياجات التدريبية لرؤساء مجالس
الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية بالتطبيق على جامعة طنطا . مجلة التربية ، الجمعية
المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية ، س ٧ ، ع ٥ ، ص ص ٢٠٣- ٢٨٠ .
- ١٧- الشتوى ، عبد الرحمن (٢٠١٧م) . جدارات قائد ٢٠٣٠ : نموذج مقترح . محاضرة أقيمت
فى فعاليات اليوم العالمى للجودة ، الجمعية السعودية للجودة ، السعودية .
- ١٨- الشهرى ، عثمان عمر (٢٠١٦م) . المهارات القيادية الساندة لدى رؤساء الأقسام
الأكاديمية بجامعة الطائف من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس . رسالة ماجستير ، كلية التربية
، جامعة أم القرى ، المملكة العربية السعودية.
- ١٩- العمايرة ، محمد (٢٠٠٩م) . مبادئ الإدارة المدرسية . ط ٢ . عمان : دار اليازورى للنشر
والتوزيع .
- ٢٠- العمرى ، بسام (١٩٩٨م) . اتجاهات أعضاء هيئة التدريس فى الجامعة الأردنية نحو
أداء رؤساء الأقسام الأكاديمية . مجلة دراسات للعلوم التربوية ، الجامعة الأردنية ، الأردن ، ، س
٢٥ ، ع ٢ ، ص ص ٢٥٠ - ٢٧٢ .

- ٢١- العلاقى ، مدنى عبد القادر (١٤٢٦ هـ) . الإدارة : دراسة تحليلية للوظائف والقرارات الإدارية . جدة : مكتبة دار جدة .
- ٢٢- المصرى ، مروان وليد سليمان (٢٠٠٧ م) . تطوير الأداء الإدارى لرؤساء الأقسام بالجامعات الفلسطينية فى ضوء مبادئ إدارة الجودة الشاملة.رسالة ماجستيرغير منشورة،كلية التربية ، الجامعة الإسلامية،غزة، فلسطين .
- ٢٣- اللويش ، الأدهم بن خليفة (٢٠١٦ م) . درجة التمكين الوظيفى لدى القادة الأكاديميين بجامعة حائل وعلاقتها بالإبداع الوظيفى لديهم . المجلة التربوية ، كلية التربية ، سوهاج ، مصر ، ع ٤٤ ، إبريل ، ص ص ٤٤-١ .
- ٢٤- اليحيوى ، صبرية (٢٠١١ م) . معايير أداء الجودة الشخصية لدى رؤساء الأقسام وأساليب تعزيزها بالجامعات السعودية . مجلة العلوم التربوية ، الأردن ، س ٧ ، ع ٢ ، ص ص ٣٥-٥٨ .
- ٢٥- جامعة أسيوط (٢٠١٧ م) . وثائق الإدارة المركزية بجامعة أسيوط . أسيوط : جامعة أسيوط .
- ٢٦- جردات ، أسامة (٢٠١٦ م) . التدريب الاحترافى : جدارات ومسار . مؤتمر التدريب الأول " الكويت عاصمة التدريب الاحترافى " المنعقد فى الفترة من ٢٥-٢٦ / ١٠ / ٢٠١٦ م ، المعهد العربى للتخطيط ، الكويت . ص ص ١٠-١ .
- ٢٧- جردات ، محمود (٢٠٠٦م) . مستوى ممارسة العمليات القيادية الإدارية فى الجامعات الأردنية وتوقعاتهم المستقبلية . مجلة العلوم التربوية والنفسية ، س ٧ ، ع ٢ ، ص ص ٦٢ - ٨٧ .
- ٢٨- جمهورية مصر العربية ، وزارة التعليم العالى . قانون تنظيم الجامعات رقم (٤٩) لسنة ١٩٧٢م . القاهرة : وزارة التعليم العالى .
- ٢٩- حرب ، محمد (٢٠٠٥ م) . الإدارة الجامعية . ط٣ . عمان : دار اليازورى للنشر والتوزيع .
- ٣٠- حربى ، منير عبد الله (١٩٩٩ م) . رؤساء الأقسام الأكاديميين فى القرن الحادى والعشرين : أدوار وتحديات متوقعة واحتياجات تدريبية واجبة . مجلة التربية المعاصرة ، القاهرة ، مصر ، ع ٥١ ، ص ص ٥٥-١١٨ .
- ٣١- حمد ، محمد حرب (١٩٩٨ م) . الإدارة الجامعية : احتياجات التطوير المهنى والإدارى لرؤساء الأقسام الأكاديمية فى الجامعات الأردنية . ، عمان : دار اليازورى العلمية للنشر والتوزيع .

- ٣٢- رضوان ، بواب (٢٠١٤م) . الكفايات المهنية اللازمة لأعضاء هيئة التدريس الجامعي من وجهة نظر الطلبة : طلبة جامعة جيجل أنموذجاً . رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية ، جامعة سطيف ، الجزائر .
- ٣٣- سعادة ، جودت أحمد (٢٠٠٣م) . تطوير الدور الإداري والقيادي لرئيس القسم الأكاديمي في جامعة النجاح الوطنية . مؤتمر جامعة النجاح " تاريخ وتطور " المنعقد بتاريخ ٢٠٠٣/٦/٨م ، جامعة النجاح الوطنية ، نابلس ، فلسطين ، ص ص ٩٤ - ١ .
- ٣٤- ضحاوى ، بيومى ، وقطامى ، يوسف (١٩٩٧م) . مهام رؤساء الأقسام وصفاتهم الشخصية كما يتوقعها أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية والعلوم الإسلامية في جامعة السلطان قابوس . مجلة الإدارى ، معهد الإدارة العامة ، مسقط ، عمان ، مج ١٩ ، ع ٦٨ ، ص ص ٧٧-٣٠ .
- ٣٥- عاشور ، محمد على (٢٠١٢م) . درجة تصور أعضاء هيئة التدريس للنمط القيادي الممارس من قبل رؤساء الأقسام الأكاديميين في جامعة اليرموك . مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية ، جامعة دمشق ، سوريا ، س ٢٥ ، ع ٣ ، ص ص ٣٣٥-٣٩٠ .
- ٣٦- عبد الجواد ، عبد الله السيد (٢٠٠٣م) . المؤشرات التربوية واستخدام الرياضيات في العلوم الإنسانية . ط ٢ . أسيوط : مكتبة جولدن فنجرز .
- ٣٧- عبد الحميد ، الزيات كمال (٢٠٠٨م) . العمل وعلم الاجتماع المهني : الأسس النظرية والمنهجية . القاهرة : دار غريب
- ٣٨- عبد الحميد ، جابر ، وعبود ، عبدالغنى (٢٠٠١م) . الإدارة الجامعية في الوطن العربى . القاهرة : دار الفكر العربى .
- ٣٩- عبدالله ، حسين على (٢٠٠١م) . الكفايات القيادية لعمداء كليات جامعة عدن من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عدن ، اليمن .
- ٤٠- عرب ، محمد بن طلال (٢٠١٥م) . جدارات نظار الأوقاف . الدمام : مؤسسة عبد الرحمن الراجحي .
- ٤١- عليمات ، صالح (٢٠٠٣م) . القدرات القيادية لرؤساء الأقسام في الجامعات الأردنية . مجلة مركز البحوث التربوية ، جامعة قطر ، قطر ، ع ١٣ ، ص ص ١٤٣-١٧٠ .
- ٤٢- عمر ، أحمد مختار (٢٠٠٨م) . معجم اللغة العربية المعاصر . القاهرة : عالم الكتب .
- ٤٣- غنيم ، إبراهيم أحمد ، وحنا ، هانى صبرى (٢٠٠٩ ، ديسمبر ١٢-١٣) ، دور الجامعة في تنمية قيم المواطنة لدى طلاب التعليم العالى . المؤتمر العلمى السنوى الأول " التعليم العالى

بين تحديات الواقع ورؤى التطوير " ، جامعة أسيوط ، مركز تطوير التعليم الجامعي ، ص ص ٤٥٨ - ٤٧٧ .

٤٤ - كلية التعليم الصناعي (٢٠١٥ م) . مفهوم الجدارة أو الكفاءة . حلوان ، جامعة حلوان ، كلية التعليم الصناعي ، الصفحة الرسمية على الإنترنت .

٤٥ - محجوب ، بسمان فيصل (٢٠٠٣ م) . الدور القيادي لرؤساء الأقسام العلمية في الجامعات العربية . جامعة الدول العربية : المنظمة العربية للتنمية الإدارية .

٤٦ - محمود ، زين الدين محمد (٢٠٠٧ م) . كفايات التعليم الإلكتروني . جدة : دار خورشيد .

٤٧ - مزعل ، سعدية عويد (٢٠٠٨ م) . الكفايات الإدارية اللازمة للعمداء ورؤساء الأقسام العلمية في هيئة التعليم التقني ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة بغداد ، العراق .

٤٨ - وزارة التعليم العالي (٢٠٠٢ م) . التعليم العالي في جمهورية مصر العربية - مرتكزاته ، إستراتيجية تطويره ، أهم إنجازاته . القاهرة : وزارة التعليم العالي .

ثانياً : مراجع باللغة الأجنبية :

: Roles and Responsibilities Departments and School (2015) , 49 -
Adelaid of University [http : // www. Adelaide , edu. 4](http://www.Adelaide.edu.au)
pages

: In Defense Departments , in Academic Department (2007) (, K.,J.,
Anderson 50 - Dean Mchenry and Associates , Joosy Bass-Publishers
, San Francisco . : Administrative Development
Needs of Department Chairmen) 2010(51 - Blalock , In Selected
Four-year, private liberal Arts Colleges , University Microfilms Inc ,
Michingan

: Administration in an Era of Change and Conflict, Educational, winte.
(1973) Kerr Clark 52 -

53 - Claude lessard, (2012) : « Modèle d'universités et conceptions de qualité
: pour une université plurielle et capable d'en témoigner », rapport
présenté au Conseil Supérieur de l'éducation, le 29 Novembre, pp. 3-4

3Development 'in Fuel sarruf,ed,The 54 - Dike, K., (2013) : " The
University and NationalFuel sarruf, ed., The university and the men
Tomorrow Bejrut:The American University of Beirut , pp. 47-63

.
Needs of the : An Analysis of the Role and professional Development) 2009(,
J ., French ٥٥ -

First - Line Administrators in the Technical Community Colleges of
Nebraska , University Microfilms , International , Michigan

- Pub Chicagon **The Sociological eye** , alidine Atherton) : 2012(E., U., , Hughes 56 -
- : Responsibilities and Qualifications of the Chief Officer) 2011(Managieri, J. & Arnn,W. 57 -
- : Past , Present , and Futuer , **Journal of Higher Education Management** , Vol., 7. No., 1
- :The Roles and Responsibilities of Departmental Head and Chairpersons) 2001 (Marten , N., 58 -
- in School by Deans , **Journal of Education** , 112, (2), pp.,233-270.
- : The Role of the Head of Departments in Effective Leadership) 2011(, I., Moses 59 -**Higher Education Management** , Vol.,1, No.,2, July , pp.,10-22.
- : Leadership Self-efficacy and monagers motivation) 2001 (S., Paglys L., & Green, 60 -for leading chang , **Journal of Organizational Behavior** , 23 , pp.,215-235.
- The Sociology of Ocupations and Professions**, Fepeacock pub :) 2009(R., , Pavalco 61- " The Department Chair: New Roles, Responsibilities an :)2006(Seagren ,A.T., et al. 62- Challengers " , ASHE-ERIC, **Higher Education** , Report No., 1 , Washington ,D. C. : George Washington University , School of Education and Human Development.
- Perception of Chairpersons and Faculty Concerning Roles**, :)2013(, Seagren,et.al 63 -Research Report . U.S.Nebraska , ERDS
- .
- : The Problem Soliving Role of the University Department) 2012 (, Rite, Seedrof 64- Chair , **Paper Presented at the American Educational Research Association Annual Meetinh San Francisco , CA, April 20-24, 2012**
- : **Competenciec for online Teaching** , Eric Clearinghouse on)2014(, M., 65- Spector Information Syracuse .
- : Leading for quality questions about quality and leadership in) 2008(66 - Thomas,S., Australia, **Journal of Education Policy** , 23, pp., 323-334
- : **Chairing The Academic Department : Leader Among Peer** ,) 2007 (, Allan, Tukur 67- Thind Edition , New York : ACE/Macmillan .
- : **A Competency Model for the Position of Chair/Head Unit at the**) 2014(Minnesota of University 68 - 3 pages) edu , <http://www1.umn.edu> , Minnesota Of an Academic University "Department Head Roles and Responsibilities", <http://www1.umn.edu>):2012(, Oregon of University -69
- Libweb , Uoregon , Edu (3 pages)**
- : **Leadership and Faculty Jop Satisfaction at the University of**) 2005(H.J.D., 70 - Whippy, **Guam**, Doctoral dissertation , the University of Nebraska-Lincoln , 2004, Dissertation Abstracts International , No.,9992014.
- : **American Academics : then and now** , UK: Oxford University press) 2015

(, L., Wilson 71-

ثالثاً: مواقع إنترنت :

٧٢- الرابعة ، حسين محمد (٢٠٠٧م) . دور الجامعات فى تنمية الثقافة الإسلامية لدى المجتمعات . مجلة جامعة الأقصى ، مج ١١ ، ع ١ ، بحث متاح على الرابط التالى بتاريخ ٢٠/٣/٢٠١٨ :

https://www.alaqsa.edu.ps/site_resources/aqsa.../files/138.pdf

٧٣- العربى ، محمود (٢٠١١م) . دراسة كشفية لممارسة المعلمين للمقاربة بالكفاءات . بحث متاح على الرابط التالى بتاريخ ١٠/٣/٢٠١٨ :

[www. Moheet . com /showfiles. Aspx ? find \(10/6/2018 \)](http://www.Moheet.com/showfiles.aspx?find(10/6/2018))

٧٤- النجار ، بسام عايش (٢٠١٣م) . دور مؤسسات التعليم العالى فى تنمية الحس الوطنى لدى طلبتها . كلية العلوم والتكنولوجيا ، خانيونس ، بحث متاح على الرابط التالى بتاريخ ٢٤/٥/٢٠١٨ م ، ص ص ١ - ٤٠ :

www.cst-kh.edu.ps/fsc1/images/file/1/06.pdf

٧٥- بومدين ، عربى (٢٠١٦م) . دور الجامعة الجزائرية فى التنمية الاقتصادية : الفرص والقيود . بحث متاح على الرابط التالى بتاريخ ٢٤/٤/٢٠١٨ :

www.univ-alger3.dz/labos/labo.../revue/07.../0012-2016.pdf

٧٦- عبد العزيز ، علاء أبو نابى (٢٠١٦م) . الجدارة والكفاءة : نحو تصحيح الخطأ الشائع فى التمييز بينهما . بحث متاح على الرابط التالى بتاريخ ٢١/٤/٢٠١٨ :

[www. Ala-abu-naba-a](http://www.Ala-abu-naba-a)

٧٧- عقل ، فواز طه (٢٠١٧م) . دور الجامعة فى خدمة المجتمع . نابلس ، بحث متاح على الرابط التالى بتاريخ ٢٠/٣/٢٠١٨ :

<https://scholar.najah.edu/...paper/role-university-community-service.pdf>

٧٨- كردى ، أحمد السيد (٢٠١٣م) . مفهوم وخصائص الجدارة الإدارية . بحث متاح على الرابط التالى بتاريخ ٢١/٤/٢٠١٨ :

[www. file ://C:/ Users/rolam center/ Desktop .](http://www.file:///C:/Users/rolam center/Desktop)

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



كلية التربية

المجلة التربوية

تصور مقترح لإمكانية تطبيق معايير المنظمة المتعلمة بجامعة أسوان من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

إعداد

دكتور/ حاتم فرغلي ضاحي

مدرس بقسم أصول التربية

كلية التربية - جامعة أسوان

معرف الوثيقة الرقمي: 10.12816/EDUSOHAG.2018.23878

المجلة التربوية - العدد السادس والخمسون - ديسمبر ٢٠١٨ م

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

ملخص الدراسة باللغة العربية

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع تطبيق معايير وضوابط المنظمة المتعلمة بجامعة أسوان من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والقيادات الجامعية فيها في ضوء تحليل البيئة الداخلية والخارجية لجامعة أسوان، و محاولة وضع تصور مقترح لإمكانية تفعيل تلك المعايير بجامعة أسوان في المستقبل، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واعتمدت في جانبها الميداني على مقياس Marsick & Watkins المعدل بواسطة الباحث، و الذي تم تطبيقه على عينة ممثلة من أعضاء هيئة التدريس بمختلف كليات الجامعة، وتم تحليل البيانات باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS ،

وتوصلت الدراسة لنتائج أهمها: حصلت الأبعاد السبعة لمقياس أبعاد المنظمة المتعلمة على درجة متوسطة، وكان أكثر أبعاد المنظمة المتعلمة تحققاً في جامعة أسوان من وجهة نظر عينة البحث هو البعد السادس "ربط الجامعة بالبيئة الخارجية"، وحصل على أعلى المتوسطات الحسابية، وأقل أبعاد المنظمة المتعلمة تحققاً بجامعة أسوان هو البعد الخامس "تمكين أعضاء هيئة التدريس نحو رؤية مشتركة"، حيث حصل على أدنى المتوسطات الحسابية وفي النهاية توصلت الدراسة لتصور مقترح لإمكانية تطبيق أبعاد المنظمة المتعلمة بجامعة أسوان، و أوصت بضرورة تبني معايير المنظمة المتعلمة وممارسة أبعادها في الجامعات المصرية و تهيئة الإمكانيات اللازمة لتطبيقها .

ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية

The study aimed to identify the reality of applying the dimensions of the Learning organization according to the Marsick & Watkins model at Aswan University from the point of view of faculty members and university leaders, analyzing the internal and external environment of Aswan University and trying to develop a suggested scenario for the possibility of activating these dimensions in Aswan University in the future. On the descriptive analytical method, and applied the scale of Marsick & Watkins modified by the researcher, on a representative sample from different faculties members of Aswan University, and the data was analyzed by using the statistical program SPSS .

The study reached the results of the most important: The dimension of the most studied dimensions of the Organization in the University of Aswan according to the opinion of the sample of the study is the sixth dimension "Connect the organization to its environment", where he got the highest averages of arithmetic, and the lowest dimensions of the Learning organization presence in Aswan University is the fifth dimension: "Empower people toward a collective vision" , The study concluded with a view to the possibility of applying the dimensions of the Learning Organization at Aswan University. The study also recommended the adoption of the standards and regulations of the educated organization and practicing its dimensions in the Egyptian universities.

مقدمة :

نعيش اليوم في عالم تنامت و تشابكت فيه عوامل التغير والتجّد في مختلف مجالات الحياة، وتلاشت فيه قضايا التأكد و الثبات، و أنتجت تلك العوامل منظمات جديدة في فلسفتها و خصائصها. هذه المنظمات هي: المنظمات المتعلمة **Learning Organizations** ، أو المنظمات العارفة **Knowing Organization** ، أو المنظمات المفكرة **Organizations Thinking**، أو المنظمة المؤهلة **Qualified Organizations**، أو المنظمات دائمة التعلم **Permanent Learning Organizations**، وكلها تحمل معنى واحداً يُشير إلى المنظمة التي تهتم بالعمل المعرفي وتعمل على تنمية قدرات العاملين بها، وتهيئة البيئة المناسبة لممارسة أنشطتهم الفكرية بهدف تعزيز الإبداع و التميز في الأداء (ميسرة محمد صباح، ٢٠١١، ١٥) .

و لقد تزايدت حاجة المنظمات للتحويل إلى منظمات تعلم مع تطور فكرة المجتمع المتعلم على اعتبار أن المجتمعات -بكافة مقوماتها من جماعات و أفراد و مؤسسات -في حركة تغير مستمرة وضمن عمليات تحول دائمة، و لذا يجب على المنظمات أن تتعلم وتستوعب و تقود تلك التحولات، و على المجتمع أن يكون قادراً على ابتكار منظمات تستطيع تكوين أنظمة تعليمية **Learning Systems** تستجيب لمتطلبات التغيير حالياً ومستقبلاً (محمد بن مسفر الشمراني، ٢٠١٤، ٣٥).

وتُعد كتابات **Peter Senge** عام (١٩٩٠م) هي البداية الحقيقية لظهور مصطلح المنظمة المتعلمة بمعناها المتكامل، و صار لهذا المفهوم أهمية كبيرة في عالم اليوم الذي سمته التغير والتطور والسعي نحو تحقيق التوازن داخل المنظمة باعتبارها منطلقات النجاح في بيئة شديدة التنافس، وقد أحدثت أفكار **Senge** ثورة في تعلم المنظمات، حيث قدم المجالات الخمسة الأساسية التي يجب أن تتوافر في أية منظمة لاعتبارها منظمة متعلمة، وهي: التمكن الشخصي ، و النماذج الذهنية ، و الرؤية الشخصية ، و تعلم الفريق ، والتفكير النظامي (Yang, 2004, 5).

و برغم حداثة مفهوم المنظمة المتعلمة نسبياً إلا أنه أصبح نموذجاً تحرص أغلب المنظمات على تبنيه، و تسعى من خلاله لتنمية رصيدها المعرفي و قدراتها الابتكارية التي تجعل منها مصدراً للمعرفة والتعلم المستمر، و يُمثل التحول لمنظمة متعلمة نقلة نوعية في

نشاط المنظمات، لذا صارت المنظمات تتعلم وتكتسب العلم من مصادره المختلفة، ثم تطور آليات عمل تجعل منها منظمة مبدعة تتبنى استراتيجيات التعلم التنظيمي لتتكيف مع التحديات التي تواجهها بطريقة منهجية و منظمة (باسل خميس محمد محمد، ٢٠١٤، ٢).

و تتميز المنظمات المتعلمة بسمات متنوعة تميزها عن المنظمات التقليدية من حيث: القيادة التعليمية، والهيكل التنظيمية، و تمكين العاملين من التحرك بمرونة و فاعلية، و توفير مناخ تنظيمي يحقق التبادل المستمر للأفكار و المعلومات بين أعضائها، واستخدام التعلم لدعم نمو الأفراد و فرق العمل (Bryan, 2009, 7). كما حدد كل من Marsick & Watkins (2003, 139) سبع خصائص تتميز بها المنظمات المتعلمة، هي: توفير فرص التعلم المستمر، و تشجيع الحوار والاستفسار، وتشجيع التعاون والتعلم الفرقي والعمل الجماعي، و تمكين الأفراد من تحقيق رؤية مشتركة، و ربط المنظمة بالبيئة الخارجية، و إيجاد نظم لاكتساب لتشارك المعرفة، بالإضافة لوجود قيادة استراتيجية داعمة للتعلم.

و يُعتبر التعلم التنظيمي الهدف الرئيس للمنظمة المتعلمة، و يسعى إلى تطوير مهارات الأفراد وتحسين مستوى اكتسابهم للمعرفة، و هناك عدة أنماط للتعلم التنظيمي هي: التعلم عن طريق التطبيق Learning by doing، و التعلم عن طريق التغيير Learning by changing، و التعلم عن طريق تحليل النتائج Learning by Feed back، و التعلم عن طريق المعارف Learning by Knowledge Development، و التعلم عن طريق العقود Learning by contracts، و التعلم عن طريق الاكتساب Learning by acquisition، إضافة إلى المصادر الخارجية كالتحالفات الإستراتيجية والمقارنة المرجعية (فريال بلعلی نسيمه، ٢٠١٤، ١٧٢).

ولقد انتقلت مفاهيم المنظمة المتعلمة والتعلم التنظيمي إلى مجال التربية مع تزايد الضغوط متعددة المصادر التي تعرضت لها نظم التعليم في العالم أجمع، و التي تتطلب الاستجابة لما يطرأ على المنظمات التربوية من تحديات و ضرورة مواجهتها، و يتطلب ذلك توفير فرص التعلم المستمر، و ربط آداء العامل بآداء المنظمة، وتشجيع البحث و الحوار و المشاركة و الإبداع، و تحتاج المنظمات التربوية إلى التعلم المستمر لأن الإنسان يُشكل معظم مدخلاتها و عملياتها و مخرجاتها، و تعمل على إعداد الأفراد ليس للعيش في الحاضر فحسب - و الذي يمتاز بشدة التغيير و سرعته في مختلف جوانب الحياة - بل للعيش في

المستقبل الذي أصبح التنبؤ بظروفه أصعب من أي وقت مضى (معن العياصرة، خلود الحارثي، ٢٠١٥، ٣٢) .

و الجامعات بما تمتلك من بنية أساسية معرفية قوية تتمثل في وجود العناصر البشرية والتقنية، و بما تضمه من تخصصات علمية و نظرية، و بما يتوافر لديها من مراكز بحثية و نظم معلوماتية ما هي إلا منظمات تتعلم، إلا إنها تواجه العديد من التحديات، و لكي تتمكن من مواجهتها يجب أن يكون معدل التعلم و المواعمة لديها متوافقاً أو يزيد عن معدل التغيير المطلوب، و هذا يعني أن تتم عملية التعلم في جميع المستويات الأكاديمية للحفاظ على كفاءة الجامعة و فعاليتها، و إعادة تقييم أعمالها بدءاً من خدمة عملائها إلى إجراء التغييرات الاستراتيجية المطلوبة (عواطف بنت أحمد حماد العصيمي، ٢٠١٤هـ، ٣) .

و تنعكس عملية تحول الجامعات إلى منظمات متعلمة على نوعية مخرجاتها، و ذلك من خلال نمذجة نمط الجامعة المتعلمة لما يُمثله من أهمية في الربط بين النظرية و الواقع العملي، و إيجاد توافق بين ما هو موجود و بين ما يجب أن يكون، و يُعتبر هذا النموذج تمثيلاً للواقع والحقيقة و مبسطاً لهما، و إطاراً للتعبير عن المعرفة بصيغة نظرية يتم فحصها من خلال بناء نموذج فكري قابل للتطبيق للجامعة المتعلمة، و طور الباحثون العديد من النماذج للجامعة كمنظمة متعلمة، أهمها: الأنموذج الذي طوره كلا من Freed & Klugman عام (١٩٩٦) لعشر جامعات عالمية تسعى للتحول لمنظمات متعلمة ، والأنموذج المفاهيمي الذي طوره Smith عام (٢٠٠٤) (ضحى حيدر خضر، سامي عبد الله خصاونة، ٢٠١١، ١٦٥٤) .

و هناك العديد من المؤسسات الجامعية التي نجحت في التحول إلى منظمات متعلمة منها: جامعة جورج واشنطن George Washington University، جامعة ستانفورد Stanford University، و جامعة موتورولا Motorola University، و معهد ماسيتوشس للتقنية Massachusetts Institute of Technology، والمعهد الوطني للإدارة العامة بماليزيا (INTAN)، و كلية سنكلير للمجتمع Sinclair Community College (معن العياصرة، خلود الحارثي، ٢٠١٥، ٣٢) .

مشكلة البحث:

تواجه المنظمات في الأونة الأخيرة عدداً من التحديات العالمية في بيئة الأعمال، و مع التزايد المستمر للمنافسة في مجال العمل، و ظهور اقتصاد عالمي يستند في أساسه إلى التنافس القائم على التميز، بالإضافة إلى التغير الحادث في الأسبقيات الحاكمة للعالم: الثروة ، و القوة ، و المعرفة، فأصبح للمعرفة مقام الصدارة بين هذه الأسبقيات، و صارت الأداة الحاسمة في توليد كل ثروة و كل قوة، و أصبحت المنظمات ذات الجودة والكفاءة والفعالية في أداء أعمالها وحدها القادرة على البقاء في الأسواق(وفاء رايس ، ٢٠١١ ، ٢).

والجامعات كمنظمات تربية تواجه الآن العديد من التحديات الداخلية و الخارجية، أهمها: الضغوط التي يمارسها العملاء الرئيسيون المتعاملون معها (الطلاب و أولياء الأمور و مؤسسات المجتمع المدني)، علاوة على ضغوط القوى السياسية والاقتصادية والتكنولوجية، و نقص الإنتاجية ، و زيادة التكاليف، و نقص الكفاءات البشرية، و ضعف الموارد المالية، و تدني مستوى الرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس، كل ذلك يفرض على الجامعات ضرورة التحول لمنظمات تعلم (معن العياصرة، خلود الحارثي، ٢٠١٥ ، ٣٥) .

وعلى الصعيد العربي تواجه الجامعات العربية العديد من التحديات التي تؤثر سلباً على إمكانية تحولها لمنظمات تعلم، و منها (شريف عبد المعطي العربي، أحمد حسن القشلان، ٢٠٠٩ ، ٩٣) :

- الثقافة التي نمت و ترعرعت في الجامعات العربية يُمكن أن تكون معوقاً للتغير المرتقب .
- الثقافة الموروثة في الجامعات تجعل التغير التنظيمي لا يحظى بالقبول لدى أعضاء هيئة التدريس.
- المنافسة القوية بين الجامعات في المجتمعات المفتوحة المعاصرة للارتقاء في التصنيفات الدولية.
- عدم الاستفادة الكافية من تطور تقنيات التعليم، واستخدام أساليب تدريس تقليدية قائمة على التلقين.
- جمود النظم الإدارية و عدم الأخذ بتقنيات التطوير المستمر في الهياكل و النظم و الأساليب .

▪ تقادم المهارات و المعارف لدى الخريجين لضعف العلاقة بين الجامعة و متطلبات سوق العمل.

وعلى الرغم من الجهود الرائدة التي تبذلها مصر في مجال تطوير التعليم الجامعي، و محاولة مواكبته للاتجاهات العالمية، إلا أنها تعاني أيضاً من بعض جوانب القصور في الأداء الجامعي منها: غياب نظام للمعلومات في معظم الجامعات المصرية، و اعتماد الإدارات الجامعية على ذاكرة و اجتهادات القائمين عليها، و سيادة البيروقراطية ، و غياب الديمقراطية و الحوار الأكاديمي الناجح، و تدني جودة عمليات التعلم، و خلل العلاقة بين متطلبات التنمية و نوعية الخريجين (إنجي طلعت نصيف ميخائيل، ٢٠١٥، ٣٦٩).

كما تواجه الجامعات المصرية بعض المشكلات التي تعوق دون تطبيق فلسفة التعلم التنظيمي، وأهمها: المركزية في صناعة القرار داخل الجامعة، وإهمال معايير التميز والافتقار في اختيار القيادات الجامعية، و بطء الإجراءات الإدارية في بعض الإدارات الجامعية، و اعتقاد بعض أعضاء هيئة التدريس أن رسالة الجامعة و رؤيتها مجرد شعارات فقط، علاوة على التغير السريع في احتياجات سوق العمل، وارتفاع معدلات البطالة بين الخريجين، و كثرة الأعباء التعليمية و الإدارية الملقاة على عاتق أعضاء هيئة التدريس، وعدم تقدير الدولة لما يقدمه من نتائج فكرية و معرفية و مخططات و رؤى للتطوير، و إغفال الحكومات لدور الجامعات في تحقيق التنمية (جمال محمد أبو الوفا و آخرون، ٢٠١٦، ٣، ٤).

وفي دراسة حول تقييم تجربة جامعة أسوان كجامعة استثمارية ، جاءت نتائج الدراسة متضمنة مجموعة من المشكلات التي تقلل من إمكانية تحولها لمنظمة تعلم، و من أهمها: عدم توفير المناخ المناسب لأعضاء هيئة التدريس لإجراء البحوث التطبيقية، و خضوع مراكز البحث العلمي بالجامعة لقواعد مالية تقلل العائد الاقتصادي منها، و القصور في قواعد البيانات، و ضعف المشروعات الاستثمارية بالجامعة، و ضعف تقديم برامج تدريبية لمؤسسات الانتاج المحلية و الدولية، و ضعف الخدمات التسويقية بالجامعة و عدم استثمارها، ضعف تفعيل الشراكات مع مختلف المؤسسات الانتاجية، و ضعف مشاركة رجال الأعمال في تمويل برامج جامعية ترتبط بنشاطهم الاقتصادي (ابتسام حسن عبد الفتاح، ٢٠١٥، ٢٠٨ - ٢١١) .

و للتعرف على واقع توافر بعض معايير المنظمة المتعلمة بجامعة أسوان قام الباحث بدراسة استطلاعية اعتمد فيها على المقابلات الشخصية مع بعض أعضاء هيئة التدريس والقيادات الجامعية، و توصل من خلالها إلى وجود بعض المعوقات التي تعوق تحوّل جامعة أسوان لمنظمة متعلمة، أهمها :

- اهتمام كليات الجامعة بإكساب الطلاب المعارف النظرية على حساب الأداء العملي والتطبيقي.
- نمطية بعض المقررات الجامعية وعدم مواكبتها للتغيرات العلمية المتسارعة .
- ضعف تدريب الطلاب على مهارات التفكير الناقد والإبداعي و مهارات حل المشكلات .
- ضعف تداول المعرفة و الخبرات التعليمية بين عضو هيئة التدريس و الطلاب.
- غياب صور التعاون بين كليات الجامعة ، و أيضاً بين الأقسام العلمية داخل الكلية الواحدة.
- انخفاض أعداد أعضاء هيئة التدريس الحاصلين على براءات اختراع أو على جوائز تشجيعية.
- ضعف التخطيط الاستراتيجي المتكامل على مستوى كليات الجامعة وأقسامها .
- نقص برامج التقييم الذاتي على مستوى إدارات الجامعة و وحداتها ذات الطابع الخاص .
- عدم توافر برامج إلكترونية تدعم التعلم التنظيمي على مستوى الأفراد وفرق العمل .
- غياب التحديث المستمر للأنظمة الإلكترونية بالجامعة و نقص الكوادر اللازمة لذلك .
- ضعف أساليب إدارة المعرفة بالجامعة و عدم وجود إجراءات تنظم المعرفة على مستوى الجامعة .

يتضح مما سبق أن جامعة أسوان -كغيرها من الجامعات المصرية -تواجه جملة من التحديات بصفاتها جامعة ناشئة في عالم يمتاز بكثرة التغيرات الناتجة عن تطور تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، مما يستدعى تبنيها مفاهيم حديثة تتوافق مع متغيرات العصر، و من هذه المفاهيم مفهوم المنظمة المتعلمة، وهذا ما دفع الباحث لدراسة إمكانية تطبيق معايير وضوابط المنظمة المتعلمة بجامعة أسوان لتصبح قادرة على تحقيق الريادة و السبق و التميز.

أسئلة البحث:

١. ما الأسس الفلسفية للمنظمة المتعلمة و أهم معاييرها و ضوابطها و نماذجها العالمية ؟
٢. ما الأسس الفلسفية للجامعة كمنظمة متعلمة و خصائصها و أبعادها ؟
٣. ما واقع توافر معايير وضوابط المنظمة المتعلمة بجامعة أسوان من وجهة نظر أفراد عينة البحث ؟
٤. ما التصور المقترح لإمكانية تطبيق معايير المنظمة المتعلمة بجامعة أسوان ؟

أهداف البحث:

يستهدف البحث الحالي تحقيق الأهداف التالية:

١. التعرف على الأسس النظرية الحاكمة للمنظمة المتعلمة من حيث المفهوم والفلسفة والأبعاد والنماذج.
٢. تقديم إطاراً نظرياً شاملاً للجامعة المتعلمة من حيث المفهوم و الخصائص والتجارب العالمية .
٣. التعرف على واقع توافر معايير المنظمات المتعلمة بجامعة أسوان من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.
٤. الاستفادة من الأطر النظرية للجامعة المتعلمة و نتائج الدراسة الميدانية في تقديم تصور مقترح يُمكن أن يُسهم في تهيئة بيئة جامعية مناسبة لتطبيق معايير المنظمة المتعلمة بجامعة أسوان .

أهمية البحث:

تبرز أهمية البحث من خلال النقاط التالية:

١. أهمية موضوع المنظمة المتعلمة بشكل عام و حدائته النسبية في البيئة العربية بوصفه أحد المداخل التي تُمكن الجامعة من التكيف مع التحديات المختلفة .
٢. أن الدول المتقدمة و النامية تُراهن على أهمية التعلم التنظيمي باعتباره الوسيلة المثلى لتحقيق التنمية.

٣. أن امتلاك الجامعة لخصائص المنظمة المتعلمة يجعلها قادرة على مواكبة المتغيرات العالمية المتسارعة .
٤. أهمية النظر إلى تجارب الجامعات التي تبنت أساليب أكاديمية و إدارية ناجحة باعتبارها عاملاً محفزاً.
٥. تبني الجامعات لفلسفة المنظمة المتعلمة يسمح لها بالتعلم من خلال جميع منسوبيها ، و تنتهز كل فرصة من أجل توليد أفكار جديدة و صقل مواردها البشرية بشكل يمكنها من تحقيق التميز .
٦. تقديم قاعدة بيانات يُمكن أن تُساعد القيادات الجامعية بجامعة أسوان على تطبيق معايير و ضوابط المنظمة المتعلمة بجامعة أسوان لتحقيق مستوى أفضل في الأداء الجامعي.

منهج الدراسة:

انطلاقاً من مجال الدراسة و طبيعة الأهداف التي سعت لتحقيقها، استخدم الباحث المنهج الوصفي والذي يلائم طبيعة الدراسة، "و هذا المنهج يهتم بدراسة واقع الظاهرة مع وصفها وصفاً دقيقاً من حيث الكم والكيف مبيناً خصائصها و أبعادها و درجة ارتباطها مع الظواهر الأخرى، بعد جمع بيانات شاملة عنها، ويتعدى ذلك إلى التعرف على العلاقات بين المتغيرات التي تؤثر في الظاهرة، و التنبؤ بحدوثها ونتائجها والاستدلال عليها في مجتمع الدراسة" (جابر عبد الحميد جابر، أحمد خيري كاظم ١٩٨٧، ١٣٦) .

حدود الدراسة:

١. الحدود الموضوعية: يقتصر البحث الحالي على تعرف واقع امتلاك جامعة أسوان لمعايير و ضوابط المنظمة المتعلمة وفق نموذج Marsick & Watkins .
٢. الحدود البشرية: تم تطبيق الاستبانة على عينة من أعضاء هيئة التدريس ببعض كليات جامعة أسوان .
٣. الحدود المكانية: تم تطبيق الاستبانة ببعض كليات جامعة أسوان .
٤. الحدود الزمانية : تم تطبيق الاستبانة في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ٢٠١٧ / ٢٠١٨ م.

مصطلحات الدراسة :

١. مفهوم المنظمة المتعلمة : Learning Organization

Senge (1990) "An organization where people continually expand their capacity to create the results they truly desire, Where new and expansive patterns of thinking are nurtured, where collective aspiration is set free, and where people are continually learning how to learn".

يُعرف Peter Senge المنظمة المتعلمة بأنها: " المنظمة التي يعمل الجميع فيها بشكل مستمر و متعاون على تطوير قدراتهم باستمرار من أجل تحقيق النتائج التي يرغبون في تحقيقها، و هي التي تسعى إلى تطوير أنماط جديدة للتفكير ، و تضع لها مجموعة من الأهداف والطموحات الجماعية، حيث يتعلم أفرادها باستمرار كيف يتعلمون بشكل جماعي (Senge , 1990 , 3).

كما قدم كل من Marsick & Watkins (2003, 133) تعريفاً جديداً لمنظمة التعلم باعتبارها: "منظمة القرن الحادي والعشرين الذي يتميز بسرعة التغيرات و كثرة التحديات و التقدم التقني و تطور الاتصالات وتوليد المعرفة و إدارتها ، و هي منظمة تهتم بالعنصر البشري معاملةً و تقديرًا و ثقةً و تحفيزًا على التعلم و الابتكار و المشاركة في صياغة الرؤية و بلورة الاستراتيجية و اتخاذ القرار".

و يعرف الباحث المنظمة المتعلمة إجرائياً بأنها: منظمة تتخذ التعلم أسلوب حياة لها، منظمة تتعلم من تجاربها و تجارب الآخرين و تبحث عن التغير للأحسن باستمرار، و لديها قدرة كبيرة على التكيف مع ما يدور حولها من تغيرات. و تشجع تعلم جميع الأفراد فيها من خلال كسب المعارف والمهارات الجديدة، والاستفادة من هذه المعرفة في التطوير المستمر لأدائها .

٢. الجامعة كمؤسسة متعلمة : University as Learning Organization

تعني الجامعة كمؤسسة متعلمة : "تمط إداري حديث يُمكن الجامعة من التعلم و تطوير نفسها باستمرار، من خلال تمكين العاملين بها، و تشجيع التعاون والحوار و الاتصال بين أفرادها و المجتمع الخارجي، وتبني استراتيجية التعلم المستمر و القيادة الاستراتيجية في جميع مستوياتها الإدارية و الأكاديمية بصورة متميزة للحفاظ على كفاءتها مما يجعلها قادرة على التكيف مع المتغيرات المتسارعة" (جمال محمد أبو الوفا، وآخرون ٢٠١٦، ٦). بينما

يعني التعلم التنظيمي كمدخل لتطوير الجامعات: عملية يتم من خلالها تعديل سلوكيات أعضاء هيئة التدريس و العاملين بالجامعة، و إكسابهم مهارات تمكنهم من الأداء الفعال، و تنمية وعيهم بالمشكلات التي تواجه الجامعة و كيفية التعامل معها، و تطوير أداء الجامعة بما يحقق أهدافها بكفاءة وفعالية اعتماداً على فرق العمل الفعالة (سوسن بنت محمد بن زرعة، ٢٠١٤، ٨٩) .

إجراءات البحث:

١. للإجابة عن السؤال الأول: (ما الأسس الفلسفية للمنظمة المتعلمة و أهم معاييرها و مؤشراتها؟) يقوم الباحث بالاطلاع على أدبيات المنظمة المتعلمة، و يحاول تقديم إطاراً نظرياً عن المنظمة المتعلمة من حيث المفهوم والفلسفة و الخصائص و الأبعاد و المعايير و النماذج العالمية للمنظمات المتعلمة .

٢. للإجابة عن السؤال الثاني: (ما الأسس الفلسفية للجامعة كمنظمة متعلمة و أهم خصائصها وأبعادها ؟) يقدم الباحث إطاراً نظرياً لنموذج الجامعة المتعلمة من حيث المفهوم والأهمية والفلسفة والخصائص وخطوات التحول إلى جامعة متعلمة، و أدوار و كفايات أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المتعلمة .

٣. للإجابة عن السؤال الثالث: (ما واقع توافر أبعاد المنظمة المتعلمة بجامعة أسوان؟) يقوم الباحث بإعداد استبانة لقياس أبعاد المنظمة المتعلمة وفق نموذج Marsick & Watkins ، و تطبيقها على عينة ممثلة من أعضاء هيئة التدريس بكليات الجامعة للوقوف على نقاط القوة و الضعف في تطبيقها لتلك المعايير .

٤. للإجابة عن السؤال الرابع: (ما التصور المقترح لإمكانية تطبيق معايير المنظمة المتعلمة بجامعة أسوان من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة أسوان؟) يحاول الباحث في ضوء نتائج الدراسات النظرية والميدانية تقديم تصوراً مقترحاً لإمكانية تطبيق معايير المنظمة المتعلمة بجامعة أسوان وأهم متطلبات تحقيقها .

استعرض الباحث في الصفحات السابقة الإطار النظري للبحث من حيث المشكلة والأهمية والأهداف والمصطلحات والمنهج والحدود والإجراءات ، و فيما يلي يتناول الباحث موضوع البحث من خلال ثلاثة محاور أساسية هي: الدراسات السابقة ، والأسس الفلسفية للمنظمة المتعلمة ، والأسس الفلسفية للجامعة كمنظمة متعلمة ، وذلك على النحو التالي:

المحور الأول: الدراسات السابقة:

تمثل الدراسات السابقة رافداً مهماً يدعم أي عمل علمي نظراً لما تحمله من خبرات وتجارب للباحثين السابقين، كما تمكن الباحث من معرفة المنهجية العلمية المناسبة لبحثه و تعمق تصورات، و فيما يلي يستعرض الباحث أهم الدراسات التي تناولت إمكانية تطبيق نموذج المنظمة المتعلمة بالتعليم الجامعي:

١. دراسة (Kuo et al., 2003): جاءت هذه الدراسة بعنوان: "تطبيق نموذج المنظمة المتعلمة في التعليم الهندسي: بحث تطبيقي على الجامعات في تايوان"، و استهدفت كشف العلاقة بين إدارة المعرفة والآليات التنظيمية، و تطوير الاستراتيجيات العملية، والهيكل العضوي، و الثقافة الصديقة للمعرفة، والقيادة التحولية، والقدرة على التعلم، و التفكير النظامي، و التمكن الشخصي، و تحسين النماذج العقلية، و الرؤية المشتركة، و التعلم الفرقي من منظور المنظمة المتعلمة، و اعتمدت الدراسة الميدانية على مسح آراء (٣٨٦) أستاذاً جامعياً من إجمالي (١٤٨) جامعة من أجل تطبيق نموذج الدراسة و فهم العلاقات بين متغيراتها. و أشارت النتائج إلى أن إدارة المعرفة تؤثر مباشرة في القدرة على التعلم .

٢. دراسة (Bradford 2004): استهدفت الدراسة معرفة درجة ممارسة هيئة التدريس في كلية Illinois Community College الأمريكية لمجالات المنظمة المتعلمة، و استخدمت الباحثة استبانة مكونة من (٥٤) فقرة مقسمة على مجالات للمنظمة المتعلمة، و يضم مجتمع الدراسة جميع أعضاء هيئة التدريس، و أشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة ممارسة جميع المجالات كبيرة، و كانت أكثر المجالات ممارسة: الرؤية المشتركة ثم استخدام التكنولوجيا، في حين كانت أبعاد القيادة و نقل المعرفة أقل المجالات استخداماً، و كانت الفروق دالة إحصائياً حسب متغير المؤهل لصالح حملة الدكتوراه و حسب متغير المركز الوظيفي لصالح عضو هيئة التدريس مقارنة برؤساء الأقسام والعمداء، ولم تكن الفروق دالة إحصائياً حسب متغير الجنس.

٣. دراسة (Yang et al., 2004): تناولت هذه الدراسة الأبعاد السبعة للمنظمة المتعلمة وفق نموذج Marsick & Watkins ضمن مستويات التعلم الثلاثة (الفردية والفرقية والمنظمية)، حيث يشمل مستوى التعلم الفردي على بُعدين اثنين، وهما: التعلم المستمر

والحوار و الاستفسار، وهما أول بُعدين، ويشمل المستوى الثاني (التعلم الفرقي) على البُعد الثالث وهو بعد التعلم التعاوني الجماعي، أما المستوى الثالث (التعلم المنظمي) فيشتمل على الأبعاد الأربعة الأخيرة، و هي: بُعد أنظمة مشاركة المعرفة والتعلم ، و بُعد الرؤية الجماعية المشتركة، و يُعد ربط المنظمة بالبيئة الخارجية، و بُعد القيادة الاستراتيجية الداعمة للتعلم، ولقياس هذه الأبعاد قدم Watkins & Marsick مقياس (DLOQ) لقياس أبعاد المنظمة المتعلمة، و الوقوف على مدى تطبيق الثلاثة مستويات للتعلم التنظيمي؛ وأشارت الدراسة إلى شمولية و صدق و ثبات هذا المقياس من حيث تطبيق أبعاد المنظمة المتعلمة .

٤. دراسة (Reece, P. D. (2004) : و جاءت بعنوان " الجامعات كمنظمات متعلمة: كيف يُمكن للجامعات الأسترالية أن تصبح منظمات متعلمة؟"، و اعتمدت الدراسة على البحث النوعي لجامعتين حكوميتين في غرب استراليا إحداهما جامعة بحثية و الأخرى خاصة بالتدريس، و استهدفت الدراسة معرفة المشكلات التي تُعيق تحول الجامعات الأسترالية إلى جامعات متعلمة، و سعى الباحث من خلال أدوات الدراسة (المقابلة و دراسة الحالة) إلى معرفة آراء عينة الدراسة ، و المكونة من (٣٢) عضو من أعضاء هيئة التدريس في هاتين الجامعتين، و تم التوصل إلى عشرة أبعاد ضرورية لتصبح الجامعات الأسترالية منظمات متعلمة، هي: القيادة، والرؤية، و الثقافة التنظيمية، و إدارة الموارد البشرية، و دور المجتمع، وإمكانية الوصول للجامعة، و الموارد، والابتكار و الإبداع، و تكنولوجيا الاتصالات و المعلومات، والانتشار العالمي للجامعة .

٥. دراسة (Ai-Hua Chiang (2005): حيث سعى Hua في دراسته التي أجراها في جامعة Ocean University بتايوان إلى الكشف عن إمكانية تطبيق مفهوم المنظمة المتعلمة بها ، باعتباره أحد وسائل قيادة التغير السريع بالجامعات، الأمر الذي يستدعي بناء ثقافة تنظيمية تقبل بالتغيير و تتعامل معه، و جاءت هذه الدراسة لتحاول اختبار قدرة الجامعة على التغيير في محتواها الفكري فيما يخص مجالين من مجالات المنظمة المتعلمة، و هما: تعلم الفريق و فريق العمل، و اتخذت هذه الدراسة نموذج (Schein) الخاص بهذين المجالين، و بتحليل النتائج التي جُمعت من خلال الملاحظات الدقيقة لأربع فرق عمل بالجامعة و الحكم على درجة انسجامها مع خصائص المنظمة المتعلمة

أكدت نتائج الدراسة وجود علاقة إيجابية بين الثقافة و التعليم من جهة و التغيير الذي أظهرته فرق العمل من جهة أخرى، ويبقى هناك بعض القلق حول صعوبة تغيير قناعات أعضاء هيئة التدريس في هذه الجامعة ، فهم يمتلكون ثقافات و معتقدات راسخة تُعرقل عمليات التحول إلى منظمة متعلمة .

٦. دراسة (Agaoglu, 2006)؛ و جاءت بعنوان: " انعكاس مفهوم المنظمة المتعلمة على كليات التربية بتركيا"، واستهدفت تحديد درجة امتلاك كليات التربية لخصائص المنظمات المتعلمة من وجهة نظر المعلمين، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، و بلغت عينة الدراسة جميع أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الأناضول وعددهم (١٤٧) من أعضاء هيئة التدريس بالكلية، و خلصت الدراسة لعدة نتائج، أهمها : أن كلية التربية بجامعة الأناضول تمتلك خصائص مواتية للتحول إلى منظمة متعلمة لذاصلت على نسبة (٥٣.١٤%) ما بين موافق بشدة و موافق، و يعتقد أعضاء هيئة التدريس أن الاستراتيجيات المطبقة لتحويل الكلية إلى منظمة متعلمة غير كافية .

٧. دراسة (Berrio, Angel. 2006)؛ و جاءت بعنوان: " تقييم جامعة ولاية أوهايو كمنظمة متعلمة من خلال نموذج ماركردت للعناصر التنظيمية المترابطة"، و تم تطبيق النموذج على موظفي قسم الإرشاد في جامعة أوهايو الأمريكية، و يقوم هذا النموذج على وضع إطار يتم من خلاله تقييم واقع المنظمة المتعلمة من خلال خمسة عناصر فرعية هي: (التعلم، المنظمة، الأفراد، المعرفة، التقنية)، واستخدمت الاستبانة كأداة دراسة تم إرسالها إلى عينة الدراسة المكونة من موظفي قسم الإرشاد في جامعة ولاية أوهايو ، وتوصلت الدراسة لعدة نتائج منها: أن الجامعة تحمل صفات المنظمة المتعلمة، و كانت نسبة موافقة عينة الدراسة على أن الجامعة منظمة متعلمة قد حققت العنصر الفرعي "المنظمة" بنسبة عالية، و كانت نسبة موافقة أفراد عينة الدراسة على أن الجامعة كمنظمة متعلمة قد طبقت العنصر الفرعي "التقنية" جاءت بنسبة متدنية.

٨. دراسة (Ngesu et al 2008) : جاءت الدراسة بعنوان "الجامعات كمنظمات متعلمة: المضامين والتحديات"، و أوضحت الدراسة أن الجامعات الحكومية ينبغي أن تتعامل مع الحقول الخمسة للمنظمة المتعلمة، وهي: (التعلم الفرقي، الرؤية المشتركة، النماذج

العقلية، التمكن الشخصي، التفكير النظامي)، وطرحت الدراسة الأسئلة الآتية: كيف يمكن للجامعات الحكومية أن تكون ملتزمة نحو ما يأتي: توفير فرص للتعليم المستمر، وتعزيز الاستعلام والحوار، و تشجيع التعلم الفرقي، و تأسيس نظم الحصول على التعلم والمشاركة فيه، وتمكين الأفراد من تحقيق الرؤية المشتركة، و ربط المنظمة ببيئتها الخارجية، و أظهرت الدراسة الحاجة إلى إعادة هندسة وظائف الجامعات في الدول النامية لتصبح منظمات تعلم.

٩. دراسة ضحى حيدر خضر وسامي عبدالله خصاونة (٢٠٠٨): استهدفت الدراسة تطوير نموذج لممارسة مجالات المنظمة المتعلمة في الجامعة الأردنية من خلال التعرف على درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس لتلك المجالات، ثم التعرف على النموذج الأنسب لمجالات المنظمة المتعلمة كما يراها أعضاء هيئة التدريس، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس لمجالات المنظمة المتعلمة كانت بدرجة كبيرة في مجالات: التمكن الشخصي والنماذج الذهنية و تعلم الفريق، و متوسطة في مجالات التفكير النظامي و إدارة المعرفة والتعلم التنظيمي والرؤية المشتركة، كما بينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة أعضاء هيئة التدريس لمجالات المنظمة المتعلمة تعزي لمتغيراتهم الوظيفية، و أوصت الباحثان باستخدام النموذج المقترح لتحويل الجامعة الأردنية إلى جامعة متعلمة .

١٠. دراسة (Jamali and Sidani, 2008): جاءت الدراسة بعنوان: "المنظمات المتعلمة: تشخيص وقياس في بيئة دولة نامية: حالة لبنان"، استهدفت الدراسة تقييم أداء مجموعة من المنظمات اللبنانية تجاه بعض أبعاد المنظمة المتعلمة الرئيسة التي تم تحديدها من خلال أدبيات الموضوع، وتم التوصل من خلال التحليل العاملي إلى تحديد خمس خصائص ذات علاقة بالمنظمات المتعلمة الفاعلة هي: (مشاركة العاملين، مناخ التعلم، التطوير النظامي للعاملين، التجريب المستمر، نظم مكافأة التعلم)، و أظهرت نتائج الدراسة على العينة اللبنانية تجاه هذه الأبعاد أن نقطة القوة في الشركات اللبنانية تتمثل في "التدريب النظامي للعاملين"، بينما تتمثل نقطة الضعف في "التجريب المستمر".

١١. دراسة (Rita Birzina, et all (2009): و جاءت بعنوان: "فعالية استخدام المنظمة المتعلمة الإلكترونية التفاعلية وضمان الجودة في الدراسات العليا ببعض الجامعات

الأوروبية"، و اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت استبانة لجمع البيانات، و تألفت عينة الدراسة من (٢١) من طلبة الماجستير في جامعة لاتفيا، ومن أهم نتائج الدراسة الميدانية: أن استخدام تكنولوجيا المعلومات و الاتصالات في الدراسات العليا له تأثير إيجابي إذا حقق للطالب الخبرة الشخصية و الشعور الذاتي والقبول الاجتماعي، وأن العامل البشري له دور حاسم في التعلم الإلكتروني، كما أن الطلاب يعتقدون أن التعامل مع أنظمة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات يكون ناجحاً إذا تم التعامل معها على أنها جزء من برنامج الماجستير، و أوصت الدراسة بضرورة استخدام فاعلية المنظمة المتعلمة الإلكترونية ، و تحسين ثقة الطلاب بأنفسهم و بالجامعة، وزيادة شعورهم بالقبول الاجتماعي، و توفير الإمكانيات اللوجستية اللازمة لتطبيق مفهوم المنظمة المتعلمة التفاعلية ، و تحفيز الطلاب على استخدامها .

١٢. دراسة كامل محمد الحواجرة (٢٠١٠): هدفت الدراسة إلى بيان مفهوم المنظمة المتعلمة في الجامعات الأردنية وأهم خصائصها من منظور أعضاء هيئة التدريس بالجامعة ، والعوامل الداعمة لتطبيق هذا المفهوم في الجامعات الأردنية، واعتمدت الدراسة على استبانة لجمع البيانات تم تطبيقها على عينة عشوائية من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات الأردنية، و توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين رؤية أعضاء هيئة التدريس حول أهمية خصائص المنظمة المتعلمة تعزي للمؤهل العلمي والجامعات وتفاعلها مع كل من مدة الخدمة والمشاركة في الدورات التدريبية، و وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين رؤية أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية لأهمية العوامل الداعمة لتطبيق المنظمة المتعلمة تعزي إلى متغيرات: الجامعة، المؤهل العلمي، العمر الإداري، وانتهت الدراسة بتوصيات لتعزيز بناء الجامعات الأردنية كمنظمات متعلمة.

١٣. دراسة (Ali Khamis, 2011) : جاءت الدراسة بعنوان: "تصورات أعضاء هيئة التدريس عن خصائص المنظمة المتعلمة في مؤسسات التعليم العالي"، و طبقت هذه الدراسة في الجامعة الإسلامية الدولية في ماليزيا، كما نظرت إلى العلاقة بين خصائص المنظمة المتعلمة و رضا أعضاء هيئة التدريس عن أداء أنشطة التدريس و البحث العلمي بجامعة ماليزيا الإسلامية، واستخدم الباحث استبانة لقياس خصائص المنظمة

المتعلمة تم تطبيقها على عينة مكونة من (٤٠٠) من أعضاء هيئة التدريس، و أظهرت النتائج أن أعضاء هيئة التدريس أشاروا لمستوى متوسط من الخصائص المميزة للمنظمة المتعلمة بالجامعة الإسلامية الدولية بماليزيا والرضا عن أداء أنشطة التدريس، وأوصت الدراسة بالقيام بمزيد من الأبحاث المتعلقة بخصائص المنظمة المتعلمة في مؤسسات التعليم العالي في ماليزيا.

١٤. دراسة أحمد عبد الله (2011) Ahmad Abdollahi, and et al. استهدفت الدراسة قياس مدى توافر مكونات المنظمة المتعلمة في جامعة الشهيد بيهشتي و جامعة آزاد الإسلامية بطهران، و إجراء مقارنة بين الجامعتين من حيث تطبيق معايير المنظمة المتعلمة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت العينة من (٢٠٠) شخص من مديري و أعضاء هيئة تدريس و موظفين يعملون في الجامعتين تم اختيارهم بشكل عشوائي، وجاءت نتائج الدراسة على النحو التالي: جاء مكون التمييز الذاتي بجامعة آزاد الإسلامية أعلى من المتوسط في حين أنه جاء متوسطاً في جامعة شاهد بيهشتي، و أن مكون النماذج الذهنية جاء أقل من المتوسط في الجامعتين، و أن مكونات الرؤية المشتركة والتعلم الجماعي والتفكير النظامي أعلى من المستوي المعياري في جامعة آزاد الإسلامية في حين أنها أقل من المتوسط بجامعة شاهد بيهشتي .

١٥. دراسة بسام محمد أبو حشيش، زكي رمزي مرتجي (٢٠١١): هدفت الدراسة إلى التعرف على أبعاد المنظمة المتعلمة في جامعة الأقصى من وجهة نظر العاملين فيها، والكشف عن الفروق في استجابات أفراد العينة تبعاً لمتغير (النوع، التخصص، سنوات الخبرة، طبيعة العمل)، و تقديم بعض المقترحات لتطوير الجامعة في ضوء مفهوم المنظمة المتعلمة، واستخدام الباحثان المنهج الوصفي، و تكونت عينة الدراسة من (١٥٠) موظفاً إدارياً وأكاديمياً، و لتحقيق أغراض الدراسة قام الباحثان باستخدام مقياس أبعاد المنظمة المتعلمة لـ Marsick & Watkins، وتوصلت الدراسة لنتائج أهمها:

- أن أبعاد مقياس خصائص المنظمة المتعلمة حصلت على درجة متوسطة .
- عدم وجود فروق تبعاً لمتغير التخصص على جميع أبعاد الاستبانة باستثناء بُعد "ربط المنظمة بالبيئة الخارجية" حيث وجدت فروق لصالح كلية العلوم .

- عدم وجود فروق تبعاً لمتغير سنوات الخبرة على جميع أبعاد الاستبانة باستثناء بعد " إنشاء أنظمة لمشاركة المعرفة والتعلم " حيث وجدت فروق لصالح سنوات الخبرة أكثر من ١٠ سنوات ، والبعد " ربط المنظمة بالبيئة الخارجية" حيث وجدت فروق لصالح سنوات الخدمة أقل من ٥ سنوات .
- عدم وجود فروق ذات إحصائية حسب طبيعة العمل على جميع أبعاد الاستبانة باستثناء بعد " إيجاد فرص التعلم المستمر" حيث وجد فروق لصالح الإداريين .

١٦. دراسة (Holyoke; and et al. (2012): جاءت بعنوان " هل يُنظر إلى الأقسام الأكاديمية على أنها منظمات متعلمة؟"، و هدفت الدراسة إلى معرفة ما إذا كانت مؤسسات التعليم العالي في واشنطن منظمات متعلمة أم لا ، وقامت الدراسة برصد تصورات أعضاء هيئة التدريس حول إدارتهم و مدى ممارستها لثقافة المنظمة المتعلمة، واستخدمت الدراسة استبياناً إلكترونياً مكوناً من أبعاد المنظمة المتعلمة، وأخذت آراء (٥٩) من أعضاء هيئة تدريس بكليات الاتصالات العامة و الخاصة في جامعات واشنطن، وكشفت النتائج أن فرص التعلم المستمر عند الذكور أكثر منه عند الإناث، وأن المؤسسات الخاصة أفضل وأكثر إيجابية عن بقية أنواع المؤسسات الأخرى نحو ثقافة التعلم و تمكين أعضاء هيئة التدريس، و أوصت الدراسة بضرورة القيام بالمزيد من البحوث المتعلقة بالمنظمات المتعلمة .

١٧. دراسة أسامة ماهر حسين (٢٠١٢): استهدفت الدراسة إبراز مفهوم المنظمة المتعلمة من خلال أدبيات الفكر التربوي المعاصر، و عرض النماذج الدولية و العربية التي تحلل خصائص المنظمة المتعلمة ، و واقع توافر خصائصها في الجامعات الخاصة المصرية بالاعتماد على تحليل آراء أعضاء هيئة التدريس العاملين في هذه الجامعات، و تألف مجتمع الدراسة فيها من أعضاء هيئة التدريس بجامعة ٦ أكتوبر الخاصة في ثلاث كليات هي: كلية التربية و كلية الفنون التطبيقية و كلية الحاسبات والمعلومات، و توصل الباحث إلى عدة نتائج أهمها: أن هناك ضعفاً في الخصائص المتوفرة لدى الجامعة في جعلها منظمة متعلمة وفقاً للأبعاد التي تم قياسها في هذا الجانب . و أوصت الدراسة بـ: ضرورة تطوير القيادة الاستراتيجية الداعمة للتعلم من خلال تبني مفهوم المنظمة المتعلمة.

١٨. دراسة حنان موسى محمد سمير (٢٠١٣): هدفت الدراسة إلى التعرف دور الإدارة الجامعية في تفعيل ضوابط المنظمة المتعلمة في جامعات الضفة الغربية العامة في فلسطين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها، و اعتمدت الدراسة على استبانة تكونت من قسمين : القسم الأول يتكون من (٣٧) فقرة لقياس دور الإدارة الجامعية في تفعيل ضوابط المنظمة توزعت على خمسة مجالات هي: التمكن الشخصي والنماذج العقلية و الرؤية المشتركة و التعلم الجماعي و التفكير النظامي، والقسم الثاني يتكون من (٢٧) فقرة تقيس انعكاسات دور الإدارة الجامعية في تفعيل ضوابط المنظمة المتعلمة على الأداء التنظيمي، وأظهرت الدراسة النتائج الآتية:

■ أن درجة تقدير أعضاء هيئة التدريس لدور الإدارة الجامعية في تفعيل ضوابط المنظمة المتعلمة جاءت كبيرة جداً في مجال الرؤية المشتركة ومتوسطة في باقي المجالات .

■ أن الضوابط الخمسة تم ترتيبها تنازلياً حسب دور الإدارة الجامعية في تفعيلها على النحو الآتي: الرؤية المشتركة، التمكن الشخصي، التفكير النظامي، النماذج العقلية، التعلم الجماعي.

■ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($a = 0.05$) ، في درجة تفعيل الإدارة الجامعية لضوابط المنظمة المتعلمة تعزي لمتغير التخصص والرتبة الأكاديمية والخبرة عند جميع مجالات الدراسة و الأداة الكلية .

■ أن درجة تقدير أعضاء هيئة التدريس لانعكاسات دور الإدارة الجامعية في تفعيل ضوابط المنظمة المتعلمة على الأداء التنظيمي جاءت كبيرة.

و أوصت الدراسة بضرورة نشر ثقافة المنظمة المتعلمة في الجامعات الفلسطينية و تفعيل ضوابطها.

١٩. دراسة آمال عبد المجيد عبد القادر الحيلة (٢٠١٤): هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر المكون المجتمعي لمنظمات التعلم في تحقيق التميز المؤسسي ، واعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة ، و بلغ مجتمع الدراسة (٧٧١) موظفاً و موظفة، و تم اختيار عينة عشوائية طبقية عددها (٢٥٧) موظفاً وموظفة، و خلصت الدراسة لمجموعة من النتائج أهمها: أن هناك أثراً مغنوياً لمتوسطات استجابات

المبحوثين حول المكون المجتمعي لمنظمات التعلم على مستوى التميز المؤسسي في الجامعات الفلسطينية بمحافظات قطاع غزة، و أوصت الدراسة بضرورة التأكيد على أهمية المشاركة المجتمعية والديمقراطية، وتفعيل العمل المؤسسي، و السعي الجاد لتحقيق الشراكة العالمية، و التعاون و التنسيق بين الجامعات المحلية والعربية و العالمية لتبادل المعارف و المعلومات، والمشاركة بالبرامج و الدورات التدريبية التي تُعد فرصاً لتطوير قدرات و مهارات و خبرات العاملين.

٢٠. دراسة هنار إبراهيم أمين (٢٠١٤): جاءت الدراسة بعنوان: "تشخيص مدى توافر أبعاد المنظمة المتعلمة: دراسة استطلاعية لآراء عينة من التدريسيين في جامعة نوروز بإقليم كردستان العراق"، و تناولت الدراسة إطاراً نظرياً حول مفهوم المنظمة المتعلمة وأهميتها وخصائصها ، كما تناولت مفهوم التعلم التنظيمي ومستوياته ، واستعرضت الدراسة أبعاد المنظمة المتعلمة (التفكير المنظم، التحكم الشخصي، الرؤية المشتركة، التعلم الفرقي، النماذج الذهنية، تمكين العاملين)، و استهدفت الدراسة قياس مدى توافر تلك الأبعاد في جامعة نوروز، وخلصت الدراسة لمجموعة من النتائج أهمها: ضرورة تطبيق مفهوم المنظمة المتعلمة إذا أرادت الجامعات البقاء والازدهار، استقرار الأدبيات النظرية على الأبعاد الستة للمنظمة المتعلمة، و اهتمام جامعة نوروز ببعد التفكير النظامي، و تمتع أعضاء هيئة التدريس بها ببعد الرقابة الذاتية، توافر بعد الرؤية المشتركة في جامعة نوروز و اعتمادها على العمل الفرقي، تشجع الجامعة أعضاء هيئة التدريس على التخلي عن الأساليب التقليدية في التدريس، و أن الجامعة لديها مقومات تمكنها من أن تكون أقرب إلى منظمات متعلمة، و أوصت الدراسة بتطوير القيادة الاستراتيجية الداعمة للتعلم التنظيمي، و توفير فرص التعلم المستمر لأعضاء هيئة التدريس و رفع كفاءتهم بما يتناسب و التطور التكنولوجي المعاصر، و الارتقاء بمستوى التعاون بينهم و بين إدارة الجامعة، و عقد المؤتمرات والدورات التدريبية التي تُسهم في ترسيخ مفهوم المنظمة المتعلمة .

٢١. دراسة سوسن بنت محمد بن زرعة (٢٠١٤): استهدفت الدراسة التعرف على مدى توافر خصائص المنظمة المتعلمة في جامعة الأميرة نوره من وجهة نظر رئيسات الأقسام الأكاديمية، و التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين استجابات رئيسات

الأقسام بحسب (الكلية، سنوات الخبرة، الدرجة العلمية، حجم القسم)، كما هدفت إلى تقديم مقترحات لتطوير جامعة الأميرة نوره للتوجه نحو تحقيق المنظمة المتعلمة، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي، و توصلت إلى عدد من النتائج أهمها: أن أقل أبعاد المنظمة المتعلمة توافراً من وجهة نظر رئيسات الأقسام الأكاديمية هو بعد "تمكين الأفراد من رؤية جماعية مشتركة"، بينما كان أكثر الأبعاد توافراً هو بُعد "القيادة الاستراتيجية الداعمة للتعلم"، وتراوحت درجة توفر الأبعاد السبعة للمنظمة المتعلمة بين متوسطة و عالية حيث يرى أفراد عينة الدراسة أن خصائص المنظمة المتعلمة متوفرة إلى حد ما.

٢٢. دراسة سعود بن ذياب الذياب (٢٠١٤): استهدفت الدراسة التعرف على درجة توافر متطلبات المنظمة المتعلمة ومجالات تطبيقها بالكلية التقنية بالخرج من وجهة نظر المبحوثين و معوقات تطبيقها، وتكون مجتمع الدراسة من جميع موظفي الكلية التقنية بالخرج ، و أظهرت نتائج الدراسة أن الخصائص التي تؤهل الكلية لأن تكون منظمة متعلمة متوفرة بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي (٢.٩٦)، واتضح أن الكلية توفر التقنيات والبرامج و توظفها، وأن التعليم المستمر يحتل درجة قليلة من اهتمام الكلية، بالإضافة إلى ضعف مشاركة الأفراد في وضع الخطط و الأهداف، كما أظهرت نتائج الدراسة أن الكلية تطبق بعض مجالات المنظمة المتعلمة مثل: مجال "توسيع و توظيف المعرفة العلمية"، ومجال "استخدام التكنولوجيا للحصول على المعرفة العلمية"، كما أكدت نتائج الدراسة أن الأعباء الوظيفية من أهم معوقات تطبيق مفهوم المنظمة المتعلمة بالكلية، و أوصت الدراسة بتخفيف تلك الأعباء على العاملين، وعقد برامج لتطوير القوى البشرية، و تنمية مهارات التعلم و الابتكار، و استخدام اللامركزية لتمكين الموظفين و منحهم الصلاحيات اللازمة.

٢٣. دراسة وردة عبد الكريم الدسوقي (٢٠١٥): استهدفت الدراسة التعرف على درجة توافر معايير المنظمة المتعلمة في كليات التربية بالجامعات الفلسطينية بغزة وعلاقتها بالإنتاج المعرفي لأعضاء هيئة التدريس، و قامت الباحثة باستخدام أداتين هما: استبانة قياس درجة توافر معايير المنظمة المتعلمة في كليات التربية اعتمدت على أبعاد نموذج Senge، و استبانة أخرى لقياس الإنتاج المعرفي لأعضاء هيئة التدريس . و توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها: أن درجة التقدير الكلية لتوافر معايير المنظمة المتعلمة في كليات التربية بالجامعات الفلسطينية بغزة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بلغت (٧٢.٤

(%)، بينما أظهرت نتائج الدراسة أن واقع الإنتاج المعرفي لدى أعضاء هيئة التدريس بلغ (٧٦.٨ %) ، كما توجد علاقة موجبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين درجة تقدير أفراد العينة لتوافر معايير المنظمة المتعلمة في كليات التربية ودرجة تقديرهم لواقع الإنتاج المعرفي لدى أعضاء هيئة التدريس بلغت (٠.٨٠٨)، و أوصت الدراسة بضرورة مشاركة أعضاء هيئة التدريس في بناء الرؤية الاستراتيجية للجامعة في ضوء المستجدات العالمية، و تأسيس مراكز لتطوير الأنشطة البحثية المختلفة، و تشكيل لجان متخصصة لدعم الإنتاج المعرفي .

٢٤. دراسة إسراء محمد الزبيان (٢٠١٥): هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة توافر متطلبات تحويل الجامعات الأردنية الرسمية إلى منظمات متعلمة من وجهة نظر القادة الأكاديميين وأعضاء هيئة التدريس فيها من أجل تقديم استراتيجية مقترحة ، وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع القادة الأكاديميين و أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الرسمية (اليرموك ، مؤتة ، الأردنية) ، و بلغ عددهم (٣٢٤٨) حتى العام الدراسي ٢٠١٤/٢٠١٥م ، واستخدمت الدراسة المنهج المسحي التحليلي، ولتحقيق هدف الدراسة تم بناء استبانة وزعت على عينة الدراسة البالغ عددها (٢١٦) قائد أكاديمي وعضو هيئة تدريس، و توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها:

- أن درجة توافر متطلبات تحويل الجامعات الأردنية الرسمية إلى منظمات متعلمة كانت بدرجة متوسطة .
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في استجابات أفراد العينة حول درجة توافر متطلبات تحويل الجامعات الأردنية الرسمية إلى منظمات متعلمة تعزي لمتغير المسمى الوظيفي.
- اعتمدت الاستراتيجية المقترحة على خمس مراحل هي: التخطيط للتخطيط ، تحليل الأبعاد البيئية ، وضع استراتيجيات التخطيط وصياغتها إجرائياً، وضع البرامج وتنفيذها وتقييم الاستراتيجية وفعاليتها .

٢٥. دراسة عبدالله الزهراني (Abdullah Al-Zahrani) (2015): جاءت الدراسة بعنوان "نموذج مقترح لمنظمة متعلمة في الجامعات السعودية الحكومية: دور القيادات الجامعية"، وتقوم الفكرة العامة للنموذج على إقناع القيادات الجامعية بتطبيق مفهوم

المنظمة المتعلمة وأبعادها بالجامعات السعودية الحكومية، وإيجاد رؤية وثقافة تنظيمية ترتكز على التعلم التنظيمي، وتطوير أداء أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية . وفي ضوء هذا النموذج تحتاج الجامعة إلى ستة مكونات بنائية لتفعيل دور قياداتها في بناء جامعات متعلمة، وهذه المكونات هي: القيادة التحولية، و عمال المعرفة، و هيكلية محددة، و مناخ تعليمي داعم، و نظم للمكافأة قائمة على التعلم، و منهج قائم على التمكين.

٢٦. دراسة سعود عبيد العنزي (٢٠١٦م): استهدفت الدراسة الكشف عن مدى امتلاك جامعة تبوك لمعايير المنظمة المتعلمة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها، وطبقت الدراسة على عينة بلغت (١٠٨) من أعضاء هيئة التدريس العاملين في جامعة تبوك، و أظهرت نتائج الدراسة امتلاك جامعة تبوك لمعايير المنظمة المتعلمة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بدرجة متوسطة، حيث جاء مجال النماذج الذهنية في المرتبة الأولى، و حظيت بدرجة متوسطة باقي مجالات الدراسة (التمكن الشخصي لأعضاء هيئة التدريس والرؤيا المشتركة والتفكير النظمي وتعلم الفريق)، و كشف النتائج عن وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) بين المتوسطات الحسابية لمدى امتلاك جامعة تبوك لمعايير المنظمة المتعلمة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها (تعلم الفريق) يعزي إلى متغير (التخصص) لصالح أصحاب التخصصات الأدبية مقارنة بزملائهم من أصحاب التخصصات العلمية ، والتمكن الشخصي يعزي إلى متغير (النوع) لصالح الذكور مقارنة بالإناث والتمكن الشخصي) يعزي إلى متغير (طبيعة العمل) لصالح من يعملون في الإدارة و التدريس مقارنة بزملائهم ممن يعملون في التدريس فقط.

٢٧. دراسة أحمد سلامة العنزي (٢٠١٦): استهدفت الدراسة التعرف على تصورات أعضاء هيئة التدريس نحو درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في جامعة الكويت، ومحاولة الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة من حيث النوع الاجتماعي والرتبة الأكاديمية وتخصص الكلية حول درجة توافر تلك الأبعاد في جامعتهم، و اعتمدت الدراسة على استبانة أبعاد المنظمة المتعلمة لنموذج Marsick & Watkins تم تطبيقها على عينة عشوائية طبقية من أعضاء هيئة التدريس في جامعة الكويت، و خلصت الدراسة للنتائج التالية: أن جميع استجابات

أعضاء هيئة التدريس نحو أبعاد المنظمة المتعلمة قد حصلت على درجة متوسطة، و كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزي لمتغير النوع الاجتماعي بين استجابات أعضاء هيئة التدريس كانت لصالح فئة الإناث في بعدي إيجاد فرص للتعليم المستمر و إنشاء أنظمة لمشاركة المعرفة، و وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزي لمتغير الرتبة الأكاديمية و كانت لصالح فئة الأستاذ في أربعة من أبعاد المنظمة المتعلمة (تشجيع التعلم والتعاون الجماعي، إنشاء أنظمة لمشاركة المعرفة والتعلم ، و تمكين الأفراد من رؤية جماعية مشتركة، و القيادة الإستراتيجية الداعمة للتعلم)، بالإضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزي لمتغير تخصص الكلية في جميع أبعاد المنظمة المتعلمة و كانت لصالح الكليات الأدبية النظرية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

١. اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في عرض إطار نظري عن الجامعات المتعلمة من حيث المفهوم و الخصائص و الأبعاد والاستراتيجيات ، و أضافت إليها العديد من التجارب لجامعات عالمية نجحت في تطبيق فلسفة الجامعة كمنظمة متعلمة .
٢. اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في تطبيق نموذج Marsick & Watkins مثل دراسة Yang et al ، و دراسة سوسن بنت محمد بن زركة، و دراسة أحمد سلامة العنزي، و لكنها تختلف معهم في محاولة توظيف نتائج الدراسة في صياغة تصور مقترح لإمكانية تطبيق تلك المعايير بجامعة أسوان .
٣. بعض الدراسات السابقة استخدمت نموذج Senge للمنظمات المتعلمة ، و منها دراسة Ngesu et al، ودراسة ضحى حيدر خضر وسامي عبدالله خصاونة ، و دراسة حنان موسى محمد سمير، و دراسة هنار إبراهيم أمين ، و دراسة وردة عبد الكريم الدسوقي، و استفاد الباحث من هذه الدراسات في الدراسة النظرية و إعداد أداة الدراسة .
٤. اختلفت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في أنها تحاول قياس واقع توافر خصائص وأبعاد وضوابط المنظمة المتعلمة بجامعة أسوان كجامعة ناشئة في صعيد مصر، في ضوء تحليل البيئة الداخلية للجامعة (نقاط القوة ونقاط الضعف)، و البيئة الخارجية لها (الفرص المتاحة و التهديدات و المخاطر المتوقعة) ، للوصول لتصور مقترح لإمكانية تطبيق تلك الضوابط و المؤشرات .

٥. استفاد الباحث من الدراسات السابقة في صياغة و تحديد مشكلة الدراسة و أهميتها وأهدافها وأسئلتها، و إعداد أداة الدراسة و تفسير النتائج و مناقشتها.

المحور الثاني : الأسس الفلسفية للمنظمة المتعلمة

ظهرت فكرة المنظمة المتعلمة كوسيلة للتكيف مع البيئة المعقدة سريعة التغير لأن جوهر خصائصها هو قدرتها على استخدام المنطق والذكاء من أجل تعلم جميع أفرادها كاستجابة للتغير ، فهي تمتلك قوة وقابلية مضاعفة على التعلم و التكيف، وأعضاؤها أكثر فاعلية في برامج التعلم المستمر، و تتكون المنظمة المتعلمة من ثلاث لبنات أساسية، هي: بيئة داخلية داعمة للتعلم، و عمليات و ممارسات تعلم ملموسة، و سلوك قيادي يدعم و يعزز التعلم .

و يأتي هذا المحور ليتناول منظمات التعلم من حيث النشأة والمفهوم والفلسفة و الخصائص والأبعاد، و مبررات التحول لمنظمة متعلمة و خطوات هذا التحول، و كذلك متطلبات بنائها، بالإضافة لبعض نماذج منظمات التعلم ، و التجارب العالمية الناجحة في هذا المجال، و ذلك كما يلي:

نشأة المنظمات المتعلمة وتطور مفهومها:

بدأت فكرة المنظمة المتعلمة منذ السبعينات من القرن العشرين حيث اشتقت من دراسات (Argrris & Schon) عام (١٩٧٨) عن المنظمات المتعلمة، كما تعزي إلى دراسات (Revans) عام (١٩٨٣)، و تمتد جذورها إلى طريقة البحث العلمي و نظرية التنظيم العضوي، كما يعزي مصطلح المنظمة المتعلمة إلى ما أشار إليه Senge حول مسئولية المنظمات عن التكيف مع تطورات العالم المعاصر الملئ بالتغير و الفوضى، و يتطلب تحقيق تلك المسئولية تحول المنظمات إلى منظمات متعلمة تسعى إلى توفير التعلم التنظيمي واستخدامه في تحقيق أهدافها (كامل محمد الحواجرة ، ٢٠٠٩ ، ٤)

و لقد حظيت فكرة المنظمة المتعلمة باهتمام المفكرين و الباحثين في العقود الثلاثة الأخيرة نظراً لتأثيرها ببعض المفاهيم الأخرى كالمجتمع المتعلم و اقتصاد المعرفة، وكان (Shoon) من رواد بلورة هذه المفاهيم ، و تبعه كل من (Marquardt) و (Pedler) ، وأيضاً (Senge) الذي يرجع إليه الفضل في وضع نموذج لهذه المنظمة، كما يرجع تبني المنظمات للتعلم التنظيمي إلى عدة عوامل منها: تطور تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، و

تطور الخبرة الإدارية في التعامل مع قدرات العاملين، و تطور إدارة المعرفة ليصبح العمل المعرفي مسئولية جميع أعضاء المنظمة (مريم روابحية ، ٢٠١٥ ، ٢١٩).

ولقد تزايد الاهتمام بمفهوم المنظمة المتعلمة في مطلع الثمانينات من القرن العشرين، حيث بدأت شركة Shell Oil الاهتمام بالتعلم التنظيمي ضمن اهتمامها بالتخطيط الاستراتيجي، و استخدمت فرق العمل وركزت على الاتصالات المكثفة لتصبح عوامل أساسية لإيجاد بيئة تنظيمية قادرة على التكيف مع التغيرات المحيطة، و خلال عقد التسعينات تزايد عدد المنظمات التي استطاعت التحول إلى منظمات متعلمة، وكان من أهمها شركات كبرى و ذات شهرة عالمية مثل: شركة جنرال إلكتريك وشركة هوندا وشركة سامسونج (سعود بن عبد الجبار بن هويدي الحارثي، ١٤٣٣هـ - ١٤٣٤هـ، ٤٦).

ولقد تعددت و تباينت التعريفات التي قدمها المفكرون والباحثون لمصطلح المنظمة المتعلمة تبعاً لاختلاف فلسفاتهم و تخصصاتهم و تجاربهم التي مروا بها، فنجد Peter Senge في كتابه الشهير The Fifth Discipline يُعرف المنظمة المتعلمة على أنها: "منظمة تعمل باستمرار على رفع قدراتها على تشكيل المستقبل المرغوب، و لديها القدرة على التنبؤ بالتغيير و الاستعداد له، و تمنح العاملين بها قدراً من المرونة في التفكير بما يولد لديهم الدافع للطموح و العمل الجماعي و ابتكار طرق جديدة في التفكير .

و قد عرف Garvin (1993) المنظمة المتعلمة بأنها: "المنظمة الماهرة في إنتاج و اكتساب المعرفة و لديها القدرة على تحويل سلوكها بالطريقة التي تعكس المعارف الجديدة التي اكتسبتها". بينما عرفت Calvert , Gene , et al (1994) بأنها: "منظمة تسعى إلى توفير فرص التعلم المستمر للعاملين بها، و استخدامه بشكل عملي في تحقيق أهداف المنظمة، و ربط أداء العامل بأداء المنظمة، و تشجيع البحث و الحوار و المشاركة و الإبداع كمصدر للطاقة و التجديد و التفاعل مع البيئة".

و يعرفها Moilanen (2001,6) بأنها: "المنظمة المدارة من خلال التعلم كعنصر حيوي في قيمتها و رؤيتها وأهدافها، بالإضافة إلى أنها تُدخل التعلم في عملياتها اليومية". كما يُعرفها Marquardt (2002,2) بأنها: "المنظمة التي تعتمد أسلوب التعلم الجماعي ، و تعمل إدارتها باستمرار على تحسين قدرتها على إدارة المعرفة، و تمكين الأفراد من التعلم داخل وخارج المنظمة باستخدام التقنية لتنظيم التعلم".

مما سبق يتضح أنه بالرغم من تباين تعريفات المنظمة المتعلمة إلا أنها تتفق جميعاً في جوهرها و تتكامل مع بعضها، وتُجمع على أن المنظمة المتعلمة تعني: منظمة تستطيع اكتساب المعرفة ، و تُعبر عن رؤية مستقبلية تركز على المعرفة كنشاط اجتماعي، و تبني علاقات تعاونية من أجل تقوية المعرفة والخبرة .
الفرق بين المنظمة المتعلمة و التعلم التنظيمي:

يُشير Marquardt إلى ضرورة التفرقة بين مفهومي المنظمة المتعلمة والتعلم التنظيمي، فأما المنظمات القابلة للتعلم فهي تلك التي تعمل بشكل قوي و جماعي و على الدوام على تطوير نفسها، وترتكز على بنية العملية التعليمية (ماذا - What)، حيث تصف استراتيجيات و مبادئ و خصائص المنظمات التي تتعلم وتنتج معاً. و بالمقابل فإننا عندما نتحدث عن مصطلح التعلم التنظيمي فإننا نُشير إلى الكيفية (كيف - How) التي يحدث بها هذا التعلم، و تتضمن هذه الكيفية المهارات و العمليات التي تقود إلى التعلم باعتباره بعداً من أبعاد بناء المنظمات القابلة للتعلم، فلا يمكن أن تكون هناك عملية تعلم تنظيمي صحيحة دون أن ينتج عنها بناء للمنظمات المتعلمة (فريال بلعلى نسيمة ، ٢٠١٤ ، ١٧٢).

و قد أوضح Ngesu, L & et all (2008, 290) الفرق بين التعلم التنظيمي والمنظمة المتعلمة في أن التعلم التنظيمي يُشير إلى العمليات أو الأنشطة التي تتعلم من خلالها المنظمة من حيث المهارات والعمليات والأنشطة و الأدوات التي تُنتج هذا التعلم بالإضافة إلى أنه يُركز على المتعلمين الأفراد، بينما المنظمة المتعلمة تُمثل الشكل التنظيمي الذي يُحدد القدرة على التعلم و نواتج التعلم ، و ذلك بالتركيز على خصائصها و أبعادها و أنظمتها، كما أن التركيز ينصب في منظمة التعلم ليس على المتعلمين في المستوى الفردي فقط بل أيضًا على مستوى الجماعة و المستويات التنظيمية.

هذا يعني أن مفهوم التعلم التنظيمي عبارة عن نشاط أو عملية، في حين تُشكل المنظمة المتعلمة كياناً قائماً بحد ذاته "نظام"، فمن الممكن أن يحدث التعلم التنظيمي في أي منظمة بشكل جزئي أو على مستويات محددة، و لكن بناء منظمة متعلمة لا يمكن أن يتم بدون وجود تعلم تنظيمي يُمكنها من الاستفادة من المعرفة المتوفرة في أفرادها لمعالجة مواقف تتعرض لها أو لتحقيق أهداف ترغب بتحقيقها .

فلسفة المنظمة المتعلمة:

تمتلك المنظمة المتعلمة رؤية جديدة في مجال العمل الإداري تختلف تماماً عن فلسفة المنظمات التقليدية، رؤية تؤكد على ضرورة إنتاج المعرفة واكتسابها و نقلها بسرعة إلى جميع المستويات الإدارية. كما تمتلك أهدافاً تنظيمية تحتم مشاركة جميع العاملين في المخزون المعرفي الخاص بها وتدعيمه بما لديهم من تجارب وخبرات اكتسبوها عبر الزمن، وتستطيع المنظمة المتعلمة نقل نفسها إلى مستوى أفضل في الأداء والتميز.

و يشتمل مفهوم المنظمة المتعلمة على ثلاثة عناصر، و هي: التعلم، التغيير، التحسين، فالتعلم يكون من خلال كسب المعارف الجديدة والتعلم المستمر و التعلم من الأخطاء و التعلم من قبل كل أعضاء المنظمة، والتغيير يكون في السلوك و العمليات المستخدمة استناداً إلى المعرفة التي تم اكتسابها، أما التحسين فيتضمن التحسينات في الأداء التنظيمي أخذاً بالمعلومات المكتسبة (أحمد قهوجي، لما بدر، ٢٠١٤، ١٩١، ١٩٢).

و فلسفة المنظمات المتعلمة لا تعتمد على المزيد من التعليم أو التدريب للأفراد العاملين بها أو تطوير معارفهم و مهاراتهم فقط، لكنها تتضمن تطوير مستوى أعلى من المعارف و المهارات التي يمكن تحديدها بأربعة مستويات هي: تعلم الحقائق و المعارف و العمليات و الإجراءات ، و يطلق عليه التعلم للبقاء Survival Learning، و تعلم مهارات وظيفية جديدة، و كذلك التعلم للتكيف Adaptive Learning مع المتغيرات المستقبلية، بالإضافة إلى التعلم للتعلم أو التعلم التوليدي Generative Learning، و يُقصد به مستوى الإبداع وصياغة المستقبل و ليس مجرد التكيف معه، و في هذا المستوى تتم ممارسة التحدي لكل الافتراضات والمعارف (رائد عقلة حسن السكران ، ٢٠١٥ ، ٢٣).

و من أهم المقومات التي تسعى المنظمة المتعلمة لتحقيقها: تحسين مستوى أداء الإدارات العليا والتنفيذية، وإيجاد ميزة تنافسية قائمة على المعرفة التشاركية، و تحفيز الأفراد بتحسين مستوياتهم المدعومة بالتعلم، و تشجيع الابتكار و الإبداع بجميع أشكاله، و إيجاد مناخ تنافسي بين أفراد المنظمة، و تشجيع تبادل المعلومات والأفكار بين جميع العاملين بالمنظمة، و تدعيم علاقة المنظمة بعملائها، و توفير قاعدة بيانات لحل المشكلات، و اعتماد قاعدة التعلم من الأخطاء، و تقليص احتمالات الوقوع في الأخطاء المتكررة، وتوسيع آفاق المنظمة و إدراكها لوضعها الحالي ورسم رؤيتها المستقبلية (مباركي فتحي، ٢٠١٥، ١٩).

ويتطلب تحقيق النجاح في المنظمات المتعلمة توافر مجموعة من الأسس أهمها (أثير عبد الأمير حسوني ، ٢٠١٢ ، ٣٨) :

١. توليد أفكار جديدة: تعتمد المنظمات المتعلمة على المبدعين القادرين على التقاط المعرفة الضمنية واكتسابها و توليدها في المنظمة و دمجها بالمعارف و الشواهد الأخرى و تقديمها في صيغ جديدة .

٢. القدرة على التكيف: ينبغي أن تكون المنظمات المتعلمة أكثر قدرة على التكيف مع مستجدات البيئة بداية من التكيف مع تقديم الأفكار الجديدة مروراً بالتكيف مع التغيرات في ثقافة المنظمة .

٣. الذاكرة التنظيمية: وتُمثل المخزون المعرفي للمنظمة المتعلمة، فيفترض أن تحوي كل البيانات والمعلومات والمعارف والمشاهد والتجارب التي مرت بها المنظمة خلال فترة عملها.

٤. القيادة الفاعلة: يقع على عاتق القيادة في المنظمات المتعلمة واجب وضع النظم التي تشجع الأفراد على التعلم و التكيف، و تقديم العون لكل فرد في المنظمة ليتمكن من الحصول المعرفة اللازمة .

و لقد حدد Philip Sadler عام (٢٠٠٣م) خمسة جوانب لدور القائد في منظمات التعلم هي: الرغبة في الاستمرار في التعلم، و تشجيع التعلم ، و القدرة على تسهيل تعلم الآخرين ، و دعم و تعزيز ثقافة التعلم ، و تنمية آليات نقل التعلم من الأفراد و فرق العمل إلى المخزون المعرفي للمنظمة ككل، هؤلاء القادة يعشقون المعرفة فيبحثون عنها و يوسعون مصادرها و يستقطبون عمالها و يحرصون على توظيفها وتطبيق مفاهيمها وهم مطالبون بتوفير فرص جديدة للتعلم و اختبار المعرفة و البحث عن بدائلها عبر التجريب أو عبر عمليات الإبداع ليتحول التعلم الفردي إلى تعلم مؤسساتي (محمد بن مسفر الشمراني ، ٢٠١٤ ، ٢٧) .

مبررات التحول لمنظمات متعلمة:

إن عملية التحول إلى منظمة متعلمة ليست بالأمر اليسير، فالمنظمة المتعلمة تتكيف مع بيئتها وتسعى إلى تحقيق الأفضل في كل ما تقدمه لعملائها، و هناك عدة مبررات للتحول إلى منظمات متعلمة أهمها (سعود ذياب الذياب، ٢٠١٤، ٢٦ - ٢٨):

١. تحقيق مستوى مرتفع من الأداء: حيث يسعى أغلب المديرين إلى تحقيق هذا الهدف بطرق مختلفة، ويربطون بين التطوير الذاتي لكل فرد من أفراد المنظمة و مستوى الأداء الاقتصادي المرتفع .

٢. إرضاء العملاء والمستفيدين: في ظل المنافسة الشديدة في هذا العصر أصبح للعملاء دور مؤثر في بقاء المنظمات واستمرارها ، وهذا يتطلب السعي للتعرف على آرائهم و رغباتهم لتحقيق مطالبهم .

٣. تحسين الجودة: حيث تتميز المنظمات الملتزمة بمبادئ الجودة الشاملة بقابليتها للتحول إلى منظمات متعلمة

٤. تحقيق ميزة تنافسية للمنظمة: وهذه الميزة تجعل المنظمة المتعلمة متقدمة باستمرار على منافسيها .

٥. إيجاد قوة عمل تتسم بالحماس والالتزام: يجب أن يتعلم الموظفون كل ما يدخل في مجالات عملهم، أما المديرون فيجب أن يتعلموا نشر ثقافة التميز والاتفاق و تحديد رؤية المنظمة.

٦. إدارة التغيير بنجاح: أفضل ميزة تحققها المنظمة المتعلمة بشكل جيد هي مساعدة الأفراد على تقبل التغيير و التكيف معه بسهولة فالأفراد في المنظمات المتعلمة يستجيبون للتغيير بسرعة.

٧. مواكبة تطورات العصر: أصبحت الثورة المعلوماتية والتقدم التقني الهائل محركات أساسية باتجاه التغير السريع في العصر الحالي، وسوف تسهم في إعادة تشكيل بناء المجتمعات العالمية والمحلية.

٨. إبراز الحقيقة: يتطلب بناء المنظمة المتعلمة الاعتراف بالأخطاء و مكافأة من يُظهرها فثقافة الاعتراف بالخطأ يجب أن تسود بين العاملين بالمنظمة .

و في ضوء ما سبق يتضح أن هذه العوامل مجتمعة أدت لتزايد أهمية تبنى نموذج المنظمات المتعلمة،و التي تحرص على اكتساب المعرفة و توظيفها و نشرها بين موظفيها، و بفضل تعلم المنظمات كيف تتعلم ، وكيف تُثَمَّى قدراتها على التعلم بسرعة، و تستفيد من تجاربها الناجحة و الفاشلة ، و توفر بيئة تنظيمية مشجعة على التعلم الذاتي و المستمر تتزايد أهمية تفعيل خصائص المنظمات دائمة التعلم .

خصائص المنظمة المتعلمة :

يختلف الباحثون في وضع خصائص للمنظمة المتعلمة تميزها عن غيرها من المنظمات التقليدية، فهناك من يركز على مجموعة من الخصائص دون الأخرى تبعاً لاختلاف التخصصات و الخبرات، و لكن برغم هذه الاختلافات إلا أننا نجد معظم الباحثين يتفقون في أن سرعة التعلم هي الخاصية الرئيسية التي تتصف بها المنظمة المتعلمة ، و هي الأساس للتنافس بين المنظمات المعاصرة في عصر المعرفة.

ولقد حدد Peter Senge أهم خصائص المنظمة المتعلمة وهي كالتالي (خليفة محمد بلكبير، ٢٠١٦، ١٧٤).

١. منظمة مرنة: ذات قدرة فعالة في التكيف استجابة للتغيرات المختلفة في بيئتها الداخلية و الخارجية كوسيلة منها للبقاء و الاستمرارية و النجاح .

٢. منظمة تُشجع نقل المعرفة و تبادلها: بتوفير النظام الذي يُتيح نشر المعرفة بفعالية و تبادل المعلومات بين العاملين ، و يكون تدفقها في جميع الاتجاهات و بين كل الوظائف و الأقسام و الأفراد .

٣. منظمة ذات بيئة تتصف بالثقة والتعاون: تُشجع الاتصالات المفتوحة، تُثَمِّن التنوع و التفكير النقدي وتُشجع العاملين على طرح الأسئلة و النقاش لكافة قضايا التعلم و على المشاركة في حل المشكلات واتخاذ القرارات، و على استخدام مهاراتهم في إحداث التحسين و التغيير المطلوبين .

٤. منظمة تتبنى أسلوب التفكير النظامي: و يعني ذلك مقدرة أعضاء المنظمة على اتخاذ أنماط تفكير حديثة تمكنهم من النظر إلى منظماتهم كنظام شامل متكامل مع إدراكهم لشبكة العلاقات التي تحكم هذا النظام مما يساعد المنظمة على مواكبة التغيرات المتلاحقة في بيئة الأعمال.

٥. منظمة تقيّم ذاتها باستمرار: وذلك للتأكد من تهيئة كل الظروف المناسبة للتعلم، والتأكد من توافر التسهيلات اللازمة لذلك، وتوفير أنظمة المراجعة والتقييم والقياس وفق معايير علمية .

٦. منظمة تتبنى أسلوب فرق العمل بدلاً من العمل الفردي في سعيها إلى التعلم وتحقيق الأهداف المطلوبة.

٧. منظمة تتعلم باستمرار: وتهتم باكتساب الأفراد المعارف والمهارات الجديدة باستمرار وبطرق مختلفة، مثل: الدورات التدريبية والمحاضرات والندوات والمؤتمرات، ومتابعة أخبار المنظمات المنافسة، وهنا يبرز دور القيادة في تشجيع التعلم المستمر وتهيئة الفرص المناسبة له .

ولقد أشار Garvin إلى أن المنظمة المتعلمة ماهرة في خمسة نشاطات رئيسية هي (فداء غازي يوسف، ٢٠١٣، ٢٤):

١. حل المشكلات نظمياً: يستند هذا النشاط على أساليب علمية أكثر من اعتماده على التخمين فيما يتعلق بتشخيص المشكلات، ويؤكد على البيانات أكثر من اعتماده على الافتراضات كأرضية لاتخاذ القرارات باستخدام الأدوات الإحصائية البسيطة .

٢. التعلم من الآخرين: إن التعلم بمجمله ليس نتيجة عملية التحليل الذاتي ، بل إن التبصرات الأكثر قوة تأتي من خلال النظر إلى خارج البيئة التي يعيشها الفرد، وذلك بهدف الحصول على وجهة نظر جديدة فالنظر إلى المنظمات الأخرى يمكن أن يكون أرضاً خصبة للأفكار و محفزاً للتفكير الإبداعي.

٣. تحويل المعرفة: يجب أن يتم نقل المعرفة بسرعة وفاعلية في مختلف أنحاء المنظمة، و يحقق التشارك في الأفكار بين الأفراد أثراً إيجابياً أكثر مما لو أنها بقيت بحوزة فئة قليلة من الأفراد، و من أهم الآليات التي تساعد في تحويل المعرفة: التقارير المكتوبة و الشفوية و المرئيات و الصوتيات و الزيارات الميدانية .

٤. التجريب: يشتمل هذا النشاط على البحث النظامي عن المعرفة الجديدة وفحصها، و يعتمد هذا النشاط على استخدام المنهج العلمي، و يتم تحفيز التجريب من خلال الفرص المتاحة لا من خلال الصعوبات .

٥. التعلم من التجارب الماضية: حيث تقوم المنظمات بمراجعة نجاحاتها و إخفاقاتها و تقييمها بشكل نظمي، و تقوم بتدوين الدروس المتعلمة بشكل يتيح للأفراد الوصول إليها والاطلاع عليها.

ويفحص بعض الشركات الناجحة و التي تمثل منظمات متعلمة (كالشركات اليابانية و الأمريكية العملاقة) ، نجد أنها تمتلك خصائص أساسية أهمها (إبراهيم بن عبدالله بن عبدالرحمن الزعير):

١. الاهتمام بالتعليم الفردي والجماعي باعتبارهما وسائل أساسية لتحقيق أهدافها و خططها الاستراتيجية.

٢. مشاركة جميع العاملين في التفكير المستمر لتطوير قدراتها و إمكاناتها المادية والبشرية

٣. بذل المنظمة جهوداً من أجل تنظيم عملياتها بأسلوب يجعل من مهامها فرصاً للتعلم المستمر.

٤. التعامل بين الأقسام شبيه بالعلاقات القائمة مع المستهلكين والموردين تحكمة الفاعلية والتفاوض .

٥. اتسام التعلم الداخلي في المنظمة المتعلمة بالتعاون و العمل المشترك و في مناخ تنظيمي متطور .

٦. تشجيع الاختلاف بين الأفراد العاملين باعتباره أساس لتنشيط عمليات التعلم والإبداع .

٧. تصميم الوظائف والأدوار في الهيكل التنظيمي بأساليب تمكن المنظمة من التطور المستمر .

٨. تعامل المنظمة مع الوظائف ذات الاتصال المباشر مع الجمهور كأدوات للرصد البيئي .

أبعاد المنظمة المتعلمة:

تشمل هذه الأبعاد مجموعة عوامل تتعلق بالقيادة التشاركية و الهيكل التنظيمي القائم على الثقافة التكيفية والتمكين الإداري للعاملين، و بناء الرؤية المشتركة، و اختبار النماذج الذهنية للتفكير و التعلم و الطلب على المعرفة ، و هناك أبعاد متنوعة للمنظمة المتعلمة (محمد ماضي الكساسبة وآخرون، ٢٠٠٩، ٢٦، ٢٧):

١. العاملون: يُعتبر العاملون أهم مقومات المنظمة المتعلمة إذ بدونهم لا توجد أفكار و لا يوجد ابتكار.
٢. العملاء: على المنظمة أن تولي أهمية كبيرة لعملائها و عليها تبني معرفتها عن العملاء، و تؤسس لذلك نظام علاقات العملاء مبني على قاعدة معرفة متكاملة عن العملاء .
٣. الابتكار: هو أداة خاصة للريادة و وسيلة يتم بموجبها اكتشاف التغير كفرصة للعديد من الأعمال .
٤. العلامة التجارية: و تشمل الاسم التجاري و الرموز و الإشارات، و يتم التركيز عليها كموجودات غير ملموسة تقتضي من المنظمة بناء المعرفة حولها من خلال كيفية إدراكها من قبل العملاء .
٥. العمليات: تُعد العمليات معرفة متكاملة داخل المنظمة فتعكس سلسلة القيمة في المنظمة ، كيف يمكن إضافة القيمة في كل مرحلة من مراحل الإنتاج التي تشمل العديد من العمليات والممارسات.
٦. الثقافة التنظيمية: تُعد واحدة من الموجودات غير الملموسة، و تشمل طريقة أداء الأعمال من حيث طريقة معاملة العاملين و تشجيعهم و تدريبهم و المحافظة عليهم، و طريقة معاملة العملاء و معرفة حاجاتهم و الحرص على تلبيةها ، و طريقة معاملة شركاء الأعمال و التعاون معهم .
٧. التكنولوجيا: تُعد براءات الاختراع و حقوق الطبع موجودات غير ملموسة عند تحويل المعرفة إلى ملكية فكرية على شكل اختراعات و علامات تجارية يجب حمايتها من خلال قوانين الملكية الفكرية .
- ويضيف البعض أبعاد أخرى للمنظمة المتعلمة تتمثل في (عبلة حمادي ٢٠١٢/٢٠١٣، ٨٣):

١. الإيمان بالتعلم التنظيمي: و ذلك من خلال توفير رؤية مشتركة حول أهميته و إيمان الإدارة العليا بأن غالبية العاملين هم خبراء في مجالهم و تتم ترقيتهم بناء على معارفهم التخصصية .

٢. تكامل مصادر التعلم: يُشير هذا البعد إلى اهتمام المنظمة بالتعلم من المصادر المختلفة كالعاملين فيها والمنافسين والموردين والزبائن وخبرائها المتقاعدين والخبراء الخارجيين الآخرين .
٣. التشارك المعرفي: يعني اهتمام المنظمة بتشجيع التشارك في المعرفة ما بين الأقسام المختلفة، وتوفير قاعدة بيانات حول مهارات العاملين ومعارفهم مع أخذها في الاعتبار عند تقييم الأداء .
٤. بناء ذاكرة تنظيمية: أي اهتمام المنظمات بتوثيق خبرات العاملين و نجاحاتهم وأخطائهم، وتوفير البنية التحتية اللازمة لنظم المعلومات .
٥. التفكير النظامي: يتعلق بتبني المنظمة منهجاً فكرياً شاملاً متكاملًا عن التغيرات الداخلية والخارجية للمنظمة، سواء يتعلق بتبني أفكار جديدة مفيدة للزبائن، أو إعطاء العاملين فرصة لمناقشة أعمالهم.
٦. ترجمة التعلم لواقع: و يعني استفادة المنظمة من التعلم التنظيمي في الواقع العملي من خلال إطلاق المنتجات الجديدة بسرعة و تجنب الأخطاء .

متطلبات بناء المنظمة المتعلمة:

تتطلب عملية بناء منظمات التعلم جهوداً مستدامة هادفة لإيجاد التفاهم الجماعي للبيئة والأدوار والأهداف، وتبني أنظمة للتفكير تتصف بالشمولية والتكامل يتم تطويرها بشكل مستمر من خلال الرؤى والأساليب والإجراءات و الممارسات للتأكد من مدي ملائمتها لمستجدات العصر.

وهناك عدة متطلبات لبناء المنظمة المتعلمة هي (صلاح الدين عواد الكبيسي، حنين شلال إبراهيم العزاوي، ٢٠١٤، ٣٥):

١. إستراتيجية المنظمة: يجب صياغتها من منظور المعرفة ، فالمنظمات المعرفية تضع إستراتيجيتها المستقبلية بناء على معرفتها و ليس فقط بناء على ما تنتجه، و لذا هناك ضرورة لتحول إستراتيجية المنظمات من التنافسية إلى التعاونية، و صنع السياسة في المنظمة المتعلمة أمر يشترك فيه العاملون و الموردون والزبائن.
٢. هيكل المنظمة: وهو يُشجع حالة التمكين و مرونة الأدوار في المنظمة بما يتيح فرصة التوافق مع احتياجات الزبائن كما تسمح بالتطوير الشخصي للعاملين .

٣. النظر إلى داخل المنظمة: تتمثل في قدرة المنظمة على اكتساب و نشر و توزيع المعرفة و الاستفادة من نتائجها، و العمل على تطوير رأس المال الفكري لتحسين الأداء المنظمي و المساءلة و الرقابة .

٤. النظر إلى خارج المنظمة: تعتمد المنظمات المتعلمة على الأفراد الذين يتعاملون مع الجهات الخارجية و لهم دور مهم في المقارنة المرجعية، و أعضاء المنظمة المتعلمة يتعلمون و يتبادلون المعرفة مع بعضهم البعض بشكل مستمر للحصول على الرؤى المشتركة في العمل والتفكير .

٥. فرص التعلم: و تعني امتلاك المنظمة مناخاً تعليمياً يُشجع الأفراد على التعلم و تطوير مهاراتهم و إمكانياتهم الكاملة من خلال حضور البرامج التدريبية .

ولقد حدد Hitt سبعة عناصر لبناء المنظمة المتعلمة يطلق عليها (7s)، و هي: (١) قيم مشتركة بين الأفراد والجماعات، (٢) نمط قيادي محفز، (٣) فرق عمل تتعلم بطاقة أكبر من طاقات التعلم الفردية، (٤) استراتيجية غرضها الاكتشاف و التكيف، (٥) هيكل تنظيمي شبكي يتسم بدرجة عالية من المرونة والاستجابة، (٦) أفراد لديهم ميول نحو التعلم والاكتشاف بشكل تلقائي، و يحملون مهارات وقدرات جديدة، (٧) نظام لقياس التميز التنظيمي والأداء المالي (رفعت عبد الحليم الفاعوري، ٢٠١٢، ط).

ويتطلب التحول من منظمة تقليدية إلى منظمة متعلمة: التحول من الهياكل العمودية إلى الأفقية، و من المهام الروتينية إلى أدوار التمكين، و من أنظمة الرقابة الرسمية إلى مشاركة المعلومات، و من استراتيجية المنافسة إلى إستراتيجية التعاون، و من الثقافة المتصلبة إلى الثقافة المتكيفة التي تشجع على الانفتاح و إزالة الحدود و المخاطرة و التحسين المستمر لصياغة منظمات المستقبل (ربحي لزهري، ٢٠١٧، ٣١).

و تتعدد الاستراتيجيات التي يمكن أن تستخدمها المنظمات للتحول إلى منظمات تعلم، ومن أهمها: استراتيجية البدء من إمكانياتها الحالية و قدرات أفرادها، و استراتيجية دمج التعلم بالعمل، والاستفادة من آراء أعضاء المنظمة، و إيجاد مجالات للممارسة و العمل مع الآخرين، و الربط بين المنظمة و سوق العمل وتطوير البنية التحتية للتعلم، بالإضافة إلى بناء مجتمعات التعلم (نوال عبيد عناد العنزي، ٢٠١٧، ٥٠٥).

خطوات التحول لمنظمة متعلمة :

ولقد اقترح كل من Peter Kline , Bernard Saunders في كتابهما Ten Steps to a Learning Organization عشر خطوات لتحول المنظمة التقليدية لمنظمة متعلمة، و تم التوصل لهذا الاقتراح من خلال عملهما كمستشارين للتدريب و التطوير لعدد كبير من المنظمات، و تتمثل هذه الخطوات فيما يلي (محمد إبراهيم خليل أبو زيد، ٢٠١٣، ٣٥):

١. تقييم ثقافة التعلم في المنظمة: و هي عملية تتطلب إجراء تغيرات سريعة واسعة في الأداء تعتمد على التدريب و التطوير و التعلم التنظيمي، و تسهم ثقافة التعلم في تنمية معارف أعضاء المنظمة ومواهبهم وتقدير الخطأ على أنه وسيلة للتعلم و تنمية الثقة بين القادة والعاملين.

٢. تشجيع الإيجابيات: و ذلك من خلال استخدام كافة الوسائل المساهمة في إحداث تغيير في اتجاهات و سلوكيات الأفراد بالمنظمة ليتعلموا التفكير الإيجابي، و هذا يتطلب تمسك الأفراد بعمل الأشياء الإيجابية، وهذا يعني التركيز على نقاط القوة و تعلم كيفية معالجة أوجه القصور.

٣. توفير بيئة عمل آمنة من أجل التفكير النظمي: و هذا يتطلب توفير البيئة المناسبة التي تمكن العاملين من القيام بالمهام الموكلة لهم بشكل أفضل، و تنمية الدوافع المطلوبة لضبط الجودة و التحسين المستمر، بيئة آمنة لتوفير فرص التعلم المستمر و فرص التفكير بشكل جيد و الاستفادة من تفكير الآخرين .

٤. مكافأة المبادرات: في زمن التغيرات المتسارعة يجب اتخاذ نوع من المخاطرة، فبدون المخاطرة الذكية يصبح النجاح مستحيلاً ، لكن الأغلبية من الناس تفضل البحث عن طرق آمنة للتخطيط خوفاً من حدوث خطر ما، لكن بناء المنظمة المتعلمة يحتاج إلى القيام بمشروعات و ممارسات قائمة على المجازفة، و الاعتقاد بأن أية خطورة جديدة سوف تفتح أمام الأفراد فرصاً لمزيد من التعلم .

٥. مساعدة الأفراد ليصبحوا مصادر معرفية للآخرين: فينبغي أن ينظر كل فرد للآخر على أنه مصدر للمعرفة، و هي خطوة مهمة ينمي فيها الأفراد قدراتهم على اكتشاف المهارات

و القدرات و المواهب لدى زملائهم في العمل، وتشجيع هذه القدرات لكي تزدهر و تصبح مواهب خلقة .

٦. تحديد الرؤية المشتركة: و يعتمد ذلك على التعاون و العمل الجماعي، و هذا يتطلب تعامل الأفراد العاملين بالمنظمة مع التنوع في الآراء و التخلي عن صفة الفردية و التعود على التفكير المشترك.

٧. تحويل الرؤي المشتركة لواقع فعلي ملموس: تعني تحويل الخطط الذهنية لواقع فعلي و وضعها موضع التنفيذ للوقوف على نقاط القوة الضعف فيها، و معالجة جوانب الضعف باستمرار و التغلب عليها.

٨. تركيز قوة التعلم في العمل: التعلم عنصر رئيسي في المنظمة المتعلمة لأنه يؤدي إلى تفاعلات إيجابية بين الأفراد داخل المنظمة، و يُشجع التفكير والاضطلاع بالمخاطر، لذا تحرص المنظمات على الاستثمار في التعلم التنظيمي الذي يتيح للموظفين استخدام عقولهم بشكل جيد و كفاءة أعلى.

٩. ربط الأنظمة: تساعد نظرية النظم في معرفة كيفية عمل العناصر المتفاعلة في المواقف المعقدة و الأخطاء الحادثة في المنظمة، و هناك إجراءات لربط الأنظمة و جعلها أكثر فعالية ، و هي: جودة الذاكرة التنظيمية، وضوح الأهداف، صياغة القواعد وفقاً للدور الذي يقوم به النظام، إدخال التحسينات المستمرة و تطوير الأداء، تقديم التغذية الراجعة، الاعتراف بأن السلوك الإنساني جزء من النظام .

١٠. العرض على الجمهور: و هي الخطوة الأخيرة في بناء المنظمة المتعلمة تحدث عند أداء شئ ببراعة فائقة، وهذا لا يتحقق دون تدريب الأفراد على أداء أدوارهم والمهام الموكلة لهم بشكل جيد .

و تشير هذه الخطوات العشرة إلى أن كل أعضاء المنظمة لم يقوموا فقط بأدوارهم في تشكيل رؤية المنظمة وثقافتها وإنما ساعدوا أيضاً في بناء نظامها، وتعلموا احترام أفكار بعضهم بعضاً من أجل بناء صور ذهنية عن كيفية أداء مهامهم و تشكيلها و فهمها بعقولهم بشكل منظم، وفي هذه الخطوة تظهر الإثارة والالتزام والعاطفة بوضوح. بعض نماذج المنظمة المتعلمة:

لا ترتبط عملية التحول من المنظمات التقليدية إلى منظمات تعلم بمدخل محدد أو استراتيجية معينة، ولقد أظهر هذا الأمر العديد من النماذج التي تعكس رؤى واضعيها و طريقة تفكيرهم و نتائج خبرتهم العلمية والعملية. و رغم اختلاف المفكرين حول المفاهيم التي توّطر لوضع نموذج للمنظمة المتعلمة، إلا أن معظم هذه النماذج تشترك في كثير من المفاهيم والمكونات.

و فيما يلي عرض موجز لأهم هذه النماذج (أسماء سالم النسور، ٢٠١٠، ٢١ - ٣١)، (عبد الناصر حسين زايد وآخرون ، ٢٠٠٩، ٥ - ٧)، (مؤيد بن علي حسن أبو عفش، ٢٠١٤، ٢٥ - ٣٢):

١. نموذج (Senge Model (1990 :

يُعد **Peter Senge** رائد المنظمة المتعلمة ومبتكر فكرتها، و قد وضع قواعد يتوجب على المنظمة التي تسعى للتحول لمنظمة متعلمة الالتزام بها، و هي:

أ - التفكير النظامي: ويعني تبني الرؤية الكلية بدلاً من الجزئية، و رؤية العلاقات البينية التي تربط أجزاء النظام مع التركيز على الأنظمة الفرعية.

ب - البراعة الشخصية (التميز الشخصي): ويعني توافر براعة شخصية تعزز الدوافع الذاتية للتعلم المستمر، وإتاحة الفرصة للجميع لتقديم حلول إبداعية للمشكلات التي تواجههم وزيادة معارفهم وقدراتهم .

ت - الرؤية المشتركة: و تعني قدرة الأفراد على وضع صورة مشتركة للمستقبل الذي يرغبون في تحقيقه، و توحيد جهودهم في وضع خطة عمل مشتركة للوصول للمستقبل المنشود و تحقيق الأهداف المرجوة .

ث - النماذج الذهنية: و هي تعبر عن الصور الذهنية والتعميمات الراسخة التي تؤثر في تصور العاملين للعالم، و تفسيرهم للأحداث من حولهم و كيفية التعامل معها، و يركز هذا المجال على تبني أساليب تفكير مرنة قابلة للتغيير استجابة لما يستجد من ظروف بدلاً من التمسك بأفكار شخصية غير واقعية.

ج - التعلم الجماعي (الفريقي) : و يعني درجة امتلاك العاملين القدرة على العمل كفريق لتطوير مهاراتهم وقدراتهم عن طريق تبادل الخبرات بصورة جماعية تساعد في تحسين أدائهم .

٢. نموذج (Pedler, Burgoyne and Boydell Model (1991):

و هو يُعرف المنظمة المتعلمة بأنها: "منظمة تسهل عملية التعلم لجميع أعضائها، وتسعى باستمرار نحو تحقيق أهدافها الاستراتيجية"، وحدد هؤلاء الباحثون أحد عشر جانباً يجب فحصها و تغييرها في المنظمات الساعية للتحويل لمنظمات متعلمة، و هذه الجوانب هي: ربط التعلم باستراتيجية المنظمة، والمشاركة في وضع سياسات المنظمة، و التوجيه التثقيفي، و المساءلة والمحاسبة من أجل التطوير، و التبادل الداخلي للمعلومات والتجارب، و المحاكاة، و المرونة ، و البناء التعليمي الداعم للتعلم ، و تخصيص موظفين لمراقبة التطورات والتغيرات في البيئة المحيطة، و التعلم داخل المنظمة، بالإضافة إلى المناخ التنظيمي المشجع على التعلم والتطوير الذاتي لجميع العاملين .

٣. نموذج (Revans & Limerick(1994):

يستند هذا النموذج على التعلم التفاعلي عن طريق العمل والممارسة، فالأفراد يتعلمون من بعضهم البعض أثناء العمل على حل مشكلة واقعية والتأمل في نتائج تجاربهم التي مروا بها، وقدم Revans & Limerick نموذجاً للمنظمة المتعلمة أطلقا عليه (منظمة التعلم التفاعلي)، حدد سبع خصائص للمنظمة المتعلمة هي: التفاعل والتجارب و الأحداث، و تكوين تحالفات ومجالات للتعلم، و تكوين شبكات خارجية، و نظام مكافآت متنوع، و إيجاد المعلومات والاستفادة منها، و تمكين الفرد، و القيادة الحكيمة

٤. نموذج (Redding Model (1997):

و يتضمن هذا النموذج بعدين أساسيين هما: مستوى التعلم و منظومة التعلم، ويعتمد هذا النموذج على الخطوات التالية : تحديد الهدف و الفائدة ، و اختيار أداة التقويم و اكتشاف النتائج، و تطوير استراتيجية المنظمة المتعلمة، و تخطيط مبادرات المنظمة المتعلمة ، و تطبيق مبادرات المنظمة المتعلمة. و اقترح هذا النموذج كدليل لتقويم المنظمة المتعلمة بالاستناد إلى ما قام به مركز التعلم الاستراتيجي بولاية إلينوي من خلال مسح لعدد من المنظمات أسفر عن عدة نتائج أهمها :

أ- أن المنظمة تُصبح متعلمة عندما تزيد من قدرتها على التعلم في جميع المجالات نحو تحقيق الأهداف .

ب- أن أدوات تقويم المنظمة المتعلمة تُساعد على الاستقصاء الذاتي وتحديد درجة تحقق تلك الخصائص .

ت- أن المنظمة المتعلمة أكثر قدرة على التكيف و المرونة و الاستمرار في توليد المعرفة الجديدة .

فالغاية الرئيسية من تقويم خصائص المنظمة المتعلمة هو تحديد الوضع الراهن للمنظمة ، و كيف تصبح منظمة متعلمة، ثم تحديد المجالات التي تتطلب التدخل و وضع خطة التدخل و تنفيذها و تقويم خصائصها، و من أهم تلك المجالات: توضيح مفهوم المنظمة المتعلمة، و تشجيع الابتكار و الحوار، و الفهم المشترك .

٥. نموذج أدلسون (Addleson , 1998) :

وضع Addleson نموذجاً للمنظمة المتعلمة أطلق عليه اسم "البديهيات الخمس" The Five Axioms واطلق في نمودجه من المسلمات التالية:

- أ- أن المنظمة المتعلمة قادرة على اكتساب المعرفة .
- ب- أن المنظمة المتعلمة لديها القدرة على تطوير مهارات العاملين فيها .
- ت- أن المنظمة المتعلمة رؤية جديدة تركز على النشاطات الجماعية التعاونية .
- ث- أن الأفراد يستطيعون من خلال العمل الجماعي إنجاز مهامهم بصورة أفضل مما يستطيعون فعله فردياً.
- ج- المنظمة المتعلمة تبني علاقات تعاونية من أجل الوصول إلى القوة المستمدة من خلال المعارف و التجارب والخبرات والقدرات والأساليب المتنوعة التي يستخدمها الأفراد في إنجاز مهامهم .

٦. نموذج برايتون (Britton (2000 :

اقترح برايتون Britton نموذج التعلم التنظيمي تتمكن بموجبه المنظمة من التحول لمنظمة متعلمة، ويتكون النموذج من ثمانية عناصر هي: إيجاد ثقافة التعلم ، و تجميع الخبرة الداخلية ، والوصول إلى التعلم الخارجي ، و تطوير نظم الاتصالات، و تحديد الإستنتاجات ، و تطوير الذاكرة التنظيمية ، وتكامل التعلم مع الإستراتيجية، و تطبيق التعلم .

٧. نموذج العتيبي (2001) Al-Otaibi Model :

أظهر العتيبي أن هذا النموذج يتكون من ثلاثة نظم رئيسية تشتمل على أربعة عشر متغيراً كما يلي:

- ❖ نظام المنظمة : و يتضمن ثمانية متغيرات هي (الهوية - الرؤية - الاستراتيجية - الهيكلية - النظم، الأساليب- الموظفون - المهارات - الأهداف الرئيسية) .
- ❖ نظام التعلم: يتضمن أربعة متغيرات (توجيه التعلم -إدارة المعرفة -نشاطات التعلم - تسهيلات التعلم).
- ❖ نظام الثقافة الاجتماعية : و يتضمن متغيرين هما (أنماط السلوك المنشقة من القيم الاجتماعية - والاتجاهات الثقافية) .

٨. نموذج (2001) Moilanen Model :

اقترح Moilanen نموذجاً للمنظمة المتعلمة يتكون من خمسة أبعاد هي (خالد جمال صبيح، ٢٠١٤، ١٩):

- أ - الدوافع المحركة: و تشير إلى جهود القيادة في تصميم عمليات تساعد العاملين على تطوير مهاراتهم في التعلم والتغلب على المعوقات التي يمكن حدوثها .
- ب - تحديد الهدف: و ترتبط بوضع رؤية تنظيمية وأهداف مشتركة تنبثق من استراتيجية المنظمة واتجاهاتها، كما تشير إلى ارتباط أهداف المنظمة برغبة الأفراد في تعلم مهارات جديدة .
- ت - الاستطلاع والاستفهام: و يُعبر هذا البعد عن العناصر التي تتيح للأفراد التعرف على المعوقات وتقليل مقاومة التغيير عند مواجهة تحديات التعلم .
- ث - التمكين: و يُشير إلى مدى الحرية المعطاة للعاملين والتي تمنحهم فرصاً للتعلم ، وتعمل على دعم عملية التعلم ضمن فريق العمل، و كيف يمكن الاستفادة من معارف الأفراد و خبراتهم .
- ج - التقييم: و يُركز على الاهتمام بنتائج الأعمال التي تتلاءم مع خطط التطوير التنظيمي ، و مدى إفساح المجال لفرق العمل بتقييم نتائج أعمالها ذاتياً .

٩. نموذج (2002) Marquardt Model :

يتكون النموذج من خمسة أنظمة فرعية تحقق التعلم التنظيمي، وتعمل هذه الأنظمة في كافة المستويات، حيث أن نظام التعلم متداخل مع باقي الأنظمة الفرعية الأخرى، و يتفاعل معها جميعاً لتحويل المنظمة إلى منظمة متعلمة، و يُوضح- (24, 2002) Marquardt (27) هذه الأبعاد كما يلي:

- أ - نظام التعلم في المنظمة: يمثل نظام التعلم تكويناً جوهرياً في المنظمة المتعلمة ويحتل مكانة مهمة في جميع مستوياتها و يعكس نمط التعلم و مهارات التعلم الأساسية اللازمة لممارسة فاعلية التعلم في المنظمة.
- ب - نظام الأفراد: تستمد المنظمة المتعلمة تميزها وقدرتها على النمو و الابتكار والتفوق من خلال قدرتها على الاستثمار في العنصر البشري و بشكل فاعل، فالأفراد هم قلب المنظمة النابض و من دونهم لا يتحقق أي إنجاز، لذا يعد نظام الأفراد أحد أهم الأنظمة الفرعية التي تهتم بها المنظمة المتعلمة .
- ت - نظام المعرفة: يتمثل نظام المعرفة في النظام المسئول عن إدارة عمليات المعرفة في المنظمة، و يشمل النظام مجموعة من العمليات تتمثل في توليد المعرفة و اكتسابها و تخزينها و تحليل البيانات، و البحث عنها ونقلها و نشرها و تطبيقها و المصادقة عليها .
- ث - مكونات نظام التنظيم: و يتكون من أربعة عناصر أساسية، و هي: الرؤية و الثقافة و الاستراتيجية والهيكل التنظيمي، و كلها عناصر ذات تأثير واضح على سلوك الأفراد في المنظمة.
- ج - نظام التكنولوجيا: يتألف النظام التكنولوجي من الأجهزة التقنية و الأدوات و الشبكات و الأنظمة والهيكل و العمليات التي تعمل على تهيئة بيئة تساعد على تبادل المعلومات و المعارف و التعلم بسرعة نسبية أكبر، و يتضمن نظام تقنية العمليات و الأنظمة اللازمة لتجميع المعرفة و تنسيقها و مراقبتها.

٩. نموذج جيمس (Model of Constance R. James) (2002)

يسمى هذا النموذج بشبكة المنظمة المتعلمة، و هو يعتمد على التحويل أكثر من الإجراءات، وكل قسم في المنظمة يطبق هذا التصميم يهتم باكتشاف المعرفة و استغلالها و تحويلها، كما يهتم بتطبيق التعلم الجماعي في المستويات المختلفة والعمل على تطويره . و

يتكون هذا النموذج من ستة مكونات تستند إلى الاتصالات في شبكة تفاعلها مع بعضها البعض، وهذه المكونات هي (James c., 2002 , 45):

أ - القيادة التحويلية: تعمل القيادة في أي مستوى في المنظمة المتعلمة على دعم عمليات التعلم و توليد المعرفة، كما تشجع العاملين على التعلم المستمر لتطوير أنفسهم .

ب - ثقافة المساواة: تسود في المنظمة المتعلمة ثقافة المساواة، والتي تُرسخ مبدأ العدالة في المكافآت لضمان تحقيق الرضا بين العاملين على كافة المستويات و تسهيل عمليات التكيف والتطوير المستمر

ت - دمج الآليات: تربط الآليات المتكاملة المنظمة أفقياً ورأسياً ، وتعكس عمليات الاتصال والسياسات التي تعزز المشاركة في المعرفة و التعلم عبر وحدات العمال و النظم و العمليات التي تربط المنظمة .

ث - نشر الاستراتيجيات: يمكن التعرف على استراتيجيات المنظمة المتعلمة في أي مستوى في التنظيم فلم تعد قاصرة على الإدارة العليا فقط، و إنما تأتي الاستراتيجيات التي تركز على تعلم الأفكار الجديدة من الإدارة العليا و الوسطى و الدنيا و حتى من صناع المعرفة .

ج - البناء الأفقي: تقوم المنظمة المتعلمة على أساس بناء اتحاد شبه مستقل ترتبط عناصره مثل نظام الذرة، حيث تنتقل فيه التقارير من الوحدات الفرعية إلى الإدارة العليا ، و التي تقوم بممارسة دورها في تحديد طرق إنجاز الأهداف .

ح - صناع المعرفة: يجب أن يتحول كل الأفراد في المنظمة المتعلمة إلى صناع للمعرفة، و يسعى كل فرد للتميز و نشر المعلومات بين الآخرين، و هم بدورهم يطورون مهاراتهم و يكتسبون مهارات جديدة.

١٠. نموذج (Marsick & Watkins Model (2003):

يُركز هذا النموذج على عنصرين أساسيين للمنظمة المتعلمة، و هما: الأفراد و البناء التنظيمي، و هذان العنصرين متكاملان و متداخلان مع بعضهما البعض في التأثير على قدرة المنظمة على التغيير والتطوير، مع التأكيد على التعلم المستمر على جميع المستويات (الفردي و الجماعي و التنظيمي) ، و يتفرع من هذين العنصرين عدة عناصر فرعية تتشابه

مع بعضها البعض لتكوّن الأبعاد السبعة لهذا النموذج ، و هي (Yang et al , 2004, :41)

- أ - فرص التعلم المستمر : و هي تعكس جهود المنظمة في إيجاد فرص للتعلم والنمو من خلال ربط العمل بالتعلم بحيث يتاح للأفراد التعلم أثناء تأدية الأعمال .
- ب - تحفيز الاستفهام والحوار: و يُشير هذا البعد إلى سعى المنظمة على نشر ثقافة التساؤل و الحوار و تبادل المعلومات والخبرات لكي يحصل الأفراد على فرص للتعبير عن وجهات نظرهم و مناقشتها مع الآخرين.
- ت - تشجيع التعاون والتعلم الجماعي: حيث يُصمم العمل بالاعتماد على فرق العمل، و يتم تشجيع التعاون المدعوم من ثقافة المنظمة ، كي يتعلم أعضاء الفريق من بعضهم البعض .
- ث - تمكين العاملين لجمعهم نحو رؤية مشتركة: حيث يسمح للأفراد المشاركة في صياغة و تطبيق رؤى المنظمة وتوزيع المسؤوليات بينهم كي يُقبلون بحافزية على عملية التعلم، مع أهمية الحصول على ردود أفعالهم عن الفجوة بين الوضع الحالي و الرؤية الجديدة.
- ج - ربط المنظمة بأبعاد البيئة الخارجية: يؤكد هذا البعد على ضرورة فهم الأفراد لهذه الأبعاد ، و استخدام المعلومات لضبط ممارسات العمل حيث يتاح للأفراد إدراك أثر المهام التي يؤديونها على المنظمة ككل .
- ح - أنظمة لمشاركة المعرفة والتعلم: حيث يتم تطوير أنظمة لالتقاط المعرفة و توظيفها في خدمة عمليات التعلم، واستدامة تلك الأنظمة ذات التكنولوجيات المتنوعة و تعزيزها و تكاملها مع العمل و تيسير الوصول لها
- خ - القيادة الاستراتيجية للتعلم: و تعكس كيف تفكر القيادات استراتيجياً، و كيف تدعم التعلم المستمر واستثماره في تطوير المنظمة والسير بها نحو اتجاهات جديدة من خلال سلوك قيادي يحتذي به الآخرون.

تجارب عالمية في مجال المنظمات المتعلمة :

في بداية الثمانينات من القرن الماضي بدأ الاهتمام بموضوع المنظمة المتعلمة ، و حتى ذلك الوقت لم يُدرك تأثيره القوي في الأداء التنظيمي و المنافسة و تحقيق النجاحات سوى عدد قليل من المنظمات، فقد بدأت شركة Shell Oil Company تهتم بالتعلم التنظيمي

ضمن اهتمامها بالتخطيط الإستراتيجي، واستخدمت فرق العمل، و ركزت على الاتصالات المكثفة لتصبح عوامل أساسية لخلق بيئة تنظيمية ناجحة قادرة على الاستجابة و التكيف مع البيئة و تغيراتها (محمد بن مسفر الشمراني، ٢٠١٤، ١٦).

ومن أمثلة الشركات العالمية التي طبقت أساليب جديدة في إدارتها ، و وضعت تعزيزات مساندة ضمن خططها الإستراتيجية لكي تحقق المزايا التنافسية ، وذلك من خلال اعتماد فلسفة جديدة تتعلق بقدرتها على التعلم أسرع بكثير من المنافسين شركة **Dutch sell** **Royal** ، و شركة **General Electric**، عندما قفزت خطوات سريعة وتحولت إلى منظمات متعلمة، وأساس هذا التغيير اعتبار رأس المال البشري رأس مال فكري يجب الاهتمام ببنائه و استثماره و إدارته، بالإضافة لشركات أخرى مثل : **(Caterpillar, Federal Express, Ford, Hewlett –Packard , IBM ,Intel)** (ليث سعد الله حسين ، ٢٠٠٤، ٢).

وفيما يلي يستعرض الباحث بعض هذه التجارب الرائدة في مجال التحول لمنظمة متعلمة:

١. شركة تويوتا اليابانية لصناعة السيارات (Toyota Motor Corporation):

تحتل شركة تويوتا اليوم المرتبة الأولى كأكبر صانع للسيارات في العالم، و تخطى معدل مبيعاتها الستة ملايين سيارة سنوياً في ١٧٠ بلداً، و يزودنا نظام تويوتا بأدوات و طرق قادرة على مساعدة الشركات في أي قطاع لتصبح الفضلى في مجالها من ناحية الكلفة و الجودة و الخدمة. وللشركة ٥٢٢ فرعاً ، و تمتلك مجموعة سيارات ماركات لكزس و سايو و هينو و دايهاتسو، كما تقوم بإنتاج الشاحنات والحافلات و مركبات أخرى، و تقدم أيضاً خدمات مالية من خلال فرع تويوتا للخدمات المالية ، و تتمثل أهم ملامح تجربتها الرائدة فيما يلي (عبد الرحمن يوسف العالي ، محمود صالح، ٢٠١١، ٧٢ ، ٧٣):

❖ أسس شركة تويوتا **Sakichi Toyota** ، و الذي ولد عام (١٨٦٧)، وهو مؤسس أعمال تويوتا للنسيج ويعرف بأبو النهضة الصناعية اليابانية، و باع هذا الرجل براءة اختراع إحدى ماكينات صناعة النسيج و استخدم المبلغ الذي حصل عليه في تطوير أول مبنى خاص لمصنع تويوتا للسيارات في العام ١٩٣٧، وكان تويوتا يعمل قبل ذلك في صناعة معدات النسيج، و له في ذلك المجال اختراعات شتى حتى لقب بملك الاختراعات في اليابان.

❖ يرجع تطوير مصنع السيارات بعد ذلك إلى جهد ابنه كيشيرو الذي أخذ المشروع على عاتقه، و طوره حتى أصبحت الشركة من الشركات الرائدة في العالم، و اعتمد الابن أداء قوياً و متميزاً، و طبق بشكل صارم مجموعة قيم بنى عليها الشركة و شكلت الأساس لفلسفتها فيما بعد .

❖ عندما انتقل Taiichi Ohno إلى قيادة شركة تويوتا اليابانية عام (١٩٤٥م) بعد هزيمة اليابان في الحرب العالمية الثانية، اهتم بدراسة استراتيجيات التعلم من المنظمات المتعلمة الأمريكية وكيف تعمل، و تبين له أن عملية التعلم و التدريب هي أفضل بكثير من المغالاة في حجم الانتاج، و أثمرت جهوده مع فرق العمل في شركة تويوتا في وضع أنظمة متعددة منتهجاً في ذلك المنحى النظامي حيث جمع كافة نشاطات الشركة في نظام انتاجي جديد أطلق عليه (فقط في الوقت المناسب Just in time)، وجاء تطبيق هذا النظام نتيجة تدريب و تعليم كافة موظفي شركة تويوتا، وكذلك اقناعهم بأهميته وبأنه خارطة طريق للتقدم و النمو المستمر، و من أبرز ما تركه هذا النظام حقيقة مفادها أن سيارة تويوتا تُعمر أكثر من أي سيارة أمريكية أخرى (أحمد يوسف محمد عريقات، وآخرون، ٢٠١٠، ١٧٦) .

❖ إن المنتج الأكثر وضوحاً لدى سعي تويوتا للامتياز هي فلسفة التصنيع التي أطلقت عليها تسمية "نظام تويوتا الانتاجي TPS"، والمعروف غالباً باسم "مبدأ Lean"، إنه نظام انتاجي متطور تساهم فيه كافة الأقسام لإنجاز عمل مشترك، و يتمثل هذا النظام بما يعرف بـ"رسم البيت لنظام تويوتا الانتاجي". لماذا البيت؟ لأن البيت يُشكل نظاماً بنيوياً قوياً شرط أن يكون السقف والأعمدة والأساسات قوية.

❖ استخدمت شركة تويوتا منهجية Lean methodology في التعلم التنظيمي، وتعتمد المنهجية على خمسة محاور أساسية هي: تقدير قيمة أكبر للعملاء من خلال فهم أفضل لحاجاتهم ومتطلباتهم، و تحديد القيمة الحقيقية لكل منتج و التخلص من فائض الانتاج، و ضمان تدفق منتجات الشركة في الأسواق واستمرار الطلب على تلك المنتجات، و السعي لتحقيق أعلى مواصفات لجودة المنتجات، بالإضافة إلى الالتزام بالوقت المحدد لتسليم العملاء (Francis, David E. 2014, 4)

- ❖ في إطار تحول شركة تويوتا لمنظمة متعلمة تُطبق نظام انتاجي TPS اعتمدت على تفعيل المبادئ التالية (أحمد نبيل فرحات، ٤ / ٤ / ٢٠٠٨) :
- اتخاذ القرارات الإدارية بناء على فلسفة مالية طويلة الأمد تسمح بتوجيه المنظمة نحو هدف مشترك .
 - التدفّق المستمرّ للعمليات بهدف استحضار المشكلات إلى الواجهة و إعادة تصميم إجراءات العمل .
 - تجنّب الفائض في الانتاج و تأمين حاجات العملاء و تخزين كميات قليلة من كل منتج .
 - التجاوب مع طلبات الزبائن مع الاعتماد على أنظمة الكمبيوتر لمراقبة الجودة .
 - إلغاء الهدر: الهدر الذي ينقسم إلى سبع فئات: الانتاج الزائد، و تضيق الوقت، و الشحن و التفريغ غير النافع ، و الفائض ، و التخزين ، و التحركات غير النافعة ، و المنتجات التي يشوبها عيب.
 - بناء ثقافة الجودة و تحقيقها منذ المرة الأولى و استخدام كافة الطرق لضمان استمرارية الجودة.
 - بناء القدرة على اكتشاف المشكلات وإيقافها واستخدام الآلات ذات الذكاء البشري .
 - جمع المعارف المتراكمة وصولاً إلى نقطة زمنية محددة، و توحيد مقاييس أفضل الممارسات الحالية .
 - استخدام التكنولوجيا الموثوقة و المختبرة بدقّة التي تخدم الموظفين و العمليات.
 - استخدام مؤشرات مرئية لمساعدة الموظفين على تحديد إذا ما كانوا يعملون ضمن شروط المقاييس الموحدة أو إذا كانوا ينحرفون عنها .
 - إجراء اختبارات فعلية قبل اعتماد تكنولوجيا جديدة في عمليات الشركة أو الأنظمة أو المنتجات.
 - تطوير قادة من داخل الشركة يفهمون العمل و يعيشون فلسفته و يعلمونها للآخرين،
 - فعمل القائد ليس مجرد إنجاز مهام أو التمتع بمهارات جيدة في التعامل مع الناس .
 - خلق ثقافة مؤسسية قوية و مستقرة، ففي الشركة قيم و معتقدات قائمة لفترة تمتد على سنوات عديدة، و بذل جهد مستمر لتعليم الأفراد كيفية العمل معاً كفريق هادف يُحقق الغايات المشتركة.

- احترام الشركاء و اعتبارهم امتداد للشركة، و تشجيعهم على النمو و التطور ، فهذا يُظهر مدى تقدير الشركة لهم ، و تحديد أهداف مشوقة، و مساعدة الشركاء على تحقيقها.
- يتحرك القائد و يتحقق بنفسه ليتفهم بعمق و يضع عملياته و يُعالج المشكلات، لأن حُسن الأعمال من مراقبة المعطيات و التأكد منها شخصياً عوضاً عن التنظير على قاعدة ما ينقله لك الآخرون .
- اتخاذ القرارات بتروّ و بالتوافق مع الآخرين لكن التنفيذ يكون بسرعة، ولا يختار القادة اتجاهاً واحداً و لا يسر في الدرب قبل أن اتخاذ كافة الخيارات بعين الاعتبار.
- التحول إلى منظمة تعليمية من خلال التفكير الدؤوب بالركائز الرئيسية، و بعد الانتهاء من مشروع ما يتم تحديد كافة مواطن الضعف فيه و وضع إجراءات مضادة لتجنب الوقوع في المشكلات ثانية .

٢. شركة جنرال إلكتريك الأمريكية : General Electric

استطاعت شركة جنرال إلكتريك الأمريكية أن ترسخ تجربة مذهلة في عالم الأعمال على مدار الزمن، باعتبارها منظمة تمكنت من التحول لمنظمة متعلمة كاملة الأركان، و تطلب ذلك الكثير من الوقت والجهد والعمل، وتتمثل ملامح تجربتها في النقاط التالية(مسعودة شريف، ٢٠١٦ ، ١٧٣ - ٢٢٣):

❖ أسس توماس إديسون (مخترع المصباح الكهربائي) هذه الشركة عام (١٨٩٠م)، و كانت بدايتها بطيئة ومتعثرة ، و لكن إديسون كان يتميز بالتفاني و عدم اليأس و الرغبة في تحقيق التفوق والتميز، و هذه الصفات مكنت الشركة من النجاح و اعتلاء القمة .

❖ تُعرف اليوم جنرال إلكتريك بإمكاناتها الصناعية والخدمية فائقة الجودة ، حيث تمتلك فروعاً في أكثر من ١٠٠ دولة ، و يعمل فيها أكثر من ٣١٣ ألف عامل في العالم أجمع .

❖ يعود الفضل في تقدم و ازدهار الشركة إلى جاك ويلش والذي تولي إدارة المنظمة (منذ عام ١٩٨١ و حتى ٢٠٠١) استطاع خلالها أن يحول جنرال إلكتريك من منظمة مترهلة تسكنها البيروقراطية و تكثر فيها الحواجز التي تُعيق الإبداع إلى منظمة متعلمة مفتحة على الأفكار، منظمة مرنة و سريعة يسري فيها التغيير بسلاسة وسهولة، منظمة رائدة

تقدم منتجات و خدمات متميزة بفضل كوارها البشرية التي تتمتع بمهارات تمكنها من صنع الفارق أينما وجدت .

❖ كانت للشركة كثير من الإنجازات على مدي أعوام طويلة وصار لها سلسلة منتجات تبدأ من الأواني المنزلية الصغيرة لتصل إلى المنتجات الضخمة المعقدة عالية التقنية مثل محركات السفن و الطائرات.

❖ عندما جاء عام (١٩٨١) فأصبح ويلش أصغر مدير تنفيذي لجنرال إلكتريك وكانت هذه هي البداية، وأمضي ويلش عشرين عاماً رئيساً تنفيذياً لجنرال إلكتريك لم يتوقف خلالها و لا لحظة عن التغيير والتحويل حتى أصبح التغيير المتواصل جزء لا يتجزأ من هذا الصرح الاقتصادي الكبير، و شن واليش حرباً ضارية على كل ما هو سلبي في المنظمة فاتحاً لها آفاقاً جديدة تطل على المستقبل.

❖ عبر ويلش عن رؤيته قائلاً: "بعد عقد من الآن أريد أن تصبح جنرال إلكتريك منظمة متميزة مفعمة بالنشاط والحيوية، منظمة ملتزمة و معروفة في أرجاء العالم بدرجة تميز لا نظير لها، أرغب في أن تصبح جنرال إلكتريك أكثر المنظمات انتاجية والأعلى تنوعاً في العالم من خلال الجودة العالية لقادتها في كل خطوط الانتاج".

❖ اعتمد ويلش على عدة استراتيجيات للتغيير منها: مبادرة المشاركة والتعبير، والتي تهدف إلى استخراج الأفكار الجيدة من جميع أفراد جنرال إلكتريك ، و إلزام الإدارة بالتعامل مع هذه الأفكار، كما هدفت أيضاً إلى: بناء الثقة من خلال إظهار اهتمام المنظمة الحقيقي بالاستماع لأفكار العاملين والقضاء على الأعمال غير المهمة و الممارسات التي لا معنى لها و التي كانت تزج العاملين لسنوات، واستحداث ثقافة اللاحدود ، و هدم الجدران بين المديرين و العاملين، و تكسير أي عوائق تحول دون جعل جنرال إلكتريك أكثر سرعة و أكثر تنافسية.

❖ بدأ ويلش عام (١٩٩٩) مبادرة العمل الإلكتروني بهدف تخليص جنرال إلكتريك من أسلوب العمل التقليدي المتعامل به والذي يتميز بالبطء وقلّة الفعالية، كما أطلق أيضاً مبادرة Six Sigma في تسعينات القرن العشرين ، و تهدف هذه المبادرة إلى تحقيق الأهداف بصفر من العيوب تقريباً .

❖ استطاعت جنرال إلكتريك في عهد ويلش تحقيق ما لم تستطع تحقيقه مع غيره من رؤسائها التنفيذيين السابقين، فبفضل ويلش و استراتيجياته التغييرية استطاعت هذه المنظمة أن تتحول إلى منظمة متعلمة، منظمة تحقق الأرقام الكبيرة، و تعتنق قيم الجودة و الإبداع، و أكثر من ذلك تحولت جنرال إلكتريك إلى آلة لصنع القادة و تطويرهم.

المحور الثالث: الأسس الفلسفية للجامعة كم المنظمة متعلمة University as Learning

Organization

تسعى المنظمات في القرن الحادي و العشرين إلى توفير فرص التعلم للعاملين بها، و استخدام التعلم في تحقيق أهدافها و تشجيع البحث و الحوار و المشاركة و الإبداع كمصادر للطاقة والتجديد و التفاعل مع البيئة، و تخضع الجامعات على مستوى المنافسة الدولية للعديد من المتغيرات في مجال تأدية و وظائفها لذا يجب أن يكون لها دور ريادي في تبني نماذج للمنظمة المتعلمة .

و تُعد الجامعات من المنظمات الخدمية إلا أن خصائصها مغايرة عن المنظمات الإنتاجية، حيث تقوم بتقديم العلم و المعرفة للطلاب و إجراء البحوث العلمية، و يقع على عاتقها مسؤولية إمداد المجتمع بالكوادر المؤهلة لشغل الوظائف في مختلف القطاعات، لذا تسعى جاهدة لتحقيق التميز في مختلف نشاطاتها، وتعتمد على أداء عضو هيئة التدريس الذي يُمثل رأس المال الفكري في الجامعة، و يجب أن يتجاوز أدائه معايير الأداء الأكاديمي المتميز الموضوعة من قبل إدارة الجامعة.

و يستعرض الباحث في هذا المحور الجامعة كم منظمة متعلمة من حيث المفهوم و الفلسفة و الخصائص والأبعاد و متطلبات التحول لجامعة متعلمة، والقيمة المضافة للجامعات المتعلمة، و أدوار أعضاء هيئة التدريس في الجامعات المتعلمة، بالإضافة لتجارب عالمية لبعض الجامعات الرائدة في التحول لمنظمات تعلم.

الجامعة المتعلمة : المفهوم والفلسفة :

Vincent Tinto : "One of the most important steps Universities can take in becoming Learning Organizations is to reorganize their educational activities to encourage shared, connected learning experiences". (Tinto ,Vincent, 1997, 4).

واحدة من أهم الخطوات التي يمكن أن تتخذها الجامعات للتحويل لمنظمات متعلمة هي إعادة تنظيم أنشطتها التعليمية لتشجيع خبرات التعلم التشاركية المتصلة . فالجامعات تلعب دوراً مهماً في تقدم الأمم باعتبارها أداة حيوية لا غنى عنها في إحداث التنمية في جميع المجالات الاقتصادية والاجتماعية ، كونها تمتلك خصائص منظمات التعلم والمتمثلة في: دعم الشراكات مع المجتمع المحلي، وتقديم التدريب والاستشارات، وتوجيه البحث العلمي لحل المشكلات التي تواجه البيئة المحيطة، والاهتمام بتخصصات تلبي احتياجات المجتمع لتحقيق التميز المؤسسي.

و الجامعة المتعلمة هي جامعة مفتحة على ما حولها، و تنتشر فيها روح المبادرة و التعاون بين كافة منسوبيها، وتستفيد من كافة إمكاناتها المعرفية والبشرية، وتتميز بوجود مشروعات جامعية ناجحة ووحدات ذات طابع خاص متطورة تُدر أرباحاً مستمرة للجامعة، و لديها تقنيات حديثة لنقل المعرفة و نشر الانجازات العلمية، و لديها أعضاء هيئة تدريس يُمكنهم توليد الدعم المالي اللازم لتمويل النشاطات الجامعية المتنوعة ، و هي جامعة تُشجع التعلم المستمر و تدعم الإبداع و الابتكار، و تُشجع إنتاج المعرفة ، وتُوظف هذه المعرفة بكل المستويات الجامعية (Norashikin Hussein, et al, 2014, 300) .

و تهدف الجامعة المتعلمة إلى تحقيق التكامل بين جهود الهيئة التدريسية و الإدارية لإحداث الإصلاح الجامعي بما توفره من انخراط جميع منتسبيها في التعلم والعمل معاً، و الوصول إلى أعماق جميع العاملين وما يخزنون من مكونات معرفية غير ملموسة، و تحسين اعتقادات أعضاء هيئة التدريس نحو المهنة، مع الاهتمام بالمحتوى العلمي واستراتيجيات التدريس، و تحقيق الشراكة الحقيقية في العمل .

و هناك عدة مبررات تدفع الجامعات لتبني فلسفة المنظمة المتعلمة أهمها: توفير المناخ المناسب لتعليم الطلاب، ومواكبة التغير و التطور، و دعم قدرات أعضاء هيئة التدريس من خلال التعلم المستمر، واكسابهم مهارات العمل الجماعي وتعلم الفريق، و توفر لهم فرص لطرح أفكارهم و آرائهم، فالجامعة المتعلمة تتمكن من تنمية التفكير الإبداعي لدى منسوبيها (Francis, David E. 2014, 16)

و يتطلب تحقيق التعلم التنظيمي بالجامعة تبني آليات واضحة للتعلم الجماعي المستمر لجميع العاملين بالجامعة من أعضاء هيئة تدريس و إداريين بناءً على رؤية

مشتركة في وجود قيادة جامعية تعمل في إطار ثقافة تنظيمية مرنة تسمح بالتعلم الذاتي و المستمر، و تُسهل الحصول علي المعرفة و نشرها وتبادلها .

وترجع أهمية تطبيق التعلم التنظيمي في بيئة التعلم الجامعي إلى دوره الأمثل في الربط بين تطوير قدرات أعضاء هيئة التدريس و رفع مستويات الأداء الجامعي و تحقيق جودة المخرجات الجامعية، و هذا يؤهل الجامعة للتحويل إلى منظمة متعلمة، فالجامعات المتعلمة هي الأكثر قدرة على التنافس، و سوف يُكسبها التعلم التنظيمي أساليب جديدة في الإنتاج و التسويق و إرضاء العملاء (ليث على الحكيم وآخرون، ٢٠٠٩ ، ٩٩).

وهناك عدة إستراتيجيات لتفعيل التعلم التنظيمي بالجامعات منها: تبني القيادات الجامعية فلسفة التعلم التنظيمي، وتهيئة أعضاء هيئة التدريس ثقافياً لتطبيق هذا المفهوم، وإعادة صياغة رؤية و رسالة الجامعة بحيث تبرز اهتمامها بالتعلم التنظيمي. و تحسين إمكانيات الجامعة ذات الصلة بالتعلم التنظيمي، و رفع مستويات تدريب أعضاء هيئة التدريس، و تحسين سمعة و مكانة الجامعة لدى الرأي العام، و زيادة قدرتها على الابتكار و الإبداع، و قياس مستويات التعلم التنظيمي بالجامعة دورياً من خلال المسوح الميدانية والاستبيانات والمقابلات الشخصية على أن تتم معالجة الأنشطة الأقل إنجازاً(مباركة زروق، ٢٠١٦/٢٠١٥، ٤ ، ٥).

ويمكن أن تحقق الجامعات عدة مكاسب من تبنيها لفلسفة التعلم التنظيمي أهمها: تكيف الجامعة مع المتغيرات العالمية، و الاهتمام بالكادر البشري و وضعه في المرتبة الأولى بالجامعة، و تهيئة البيئة المناسبة لمشاركات أعضاء هيئة التدريس، و تحديد مهام نوعية مناسبة لكل منهم، و منحهم فرص لتنمية أفكارهم سوياً، و زيادة دافعيتهم ليكونوا أكثر ابتكاراً، و تحسين فرق العمل، و جعل المعرفة تشاركية، و بذلك تُصبح الجامعة أكثر انتاجية و تُقدم خدمات متميزة و تحقق الأفضلية التنافسية .

خصائص الجامعة كمنظمة متعلمة :

تتصف الجامعات المتعلمة بمجموعة من الخصائص أهمها: أن أهدافها ذات نظرة مستقبلية، و أنها تُركز علي الأنظمة، وهي ذات قيادة مدركة لأهمية التدريب و التعليم و اكتساب المعرفة، و ترى العاملين من أهم أصولها و مصادر قوتها، و تلتزم بتوفير فرص

التعلم بطرق متعددة. و تتطلب الجامعة المتعلمة التزاماً عميقاً لبناء المهارات المطلوبة و يجب أن تدار بوضوح وسرعة.

و من أهم خصائص الجامعة المتعلمة (تركي بن كديميس العتيبي، هيفاء عبد العزيز سليمان ، ٢٠١٥ ، ٥٢ ، ٥٣):

١. توفير متطلبات النمو المهني لأعضاء هيئة التدريس، و صقل مهاراتهم وصولاً لتحقيق أهداف الجامعة .

٢. التحسين المستمر للأداء الجامعي من خلال عمليات التغذية الراجعة و إثراء القاعدة المعرفية .

٣. مراجعة رؤية و رسالة الجامعة وأهدافها باستمرار من خلال التقييم المستمر للقيم والممارسات الجامعية .

٤. دعم الثقة والتعاون و تشجيع الاتصالات المفتوحة ، و تقدير التنوع ، و دعم التفكير الناقد، و تشجيع العاملين على طرح التساؤلات لكافة قضايا التعليم والتعلم .

٥. إدراك أعضاء هيئة التدريس بأنهم أعضاء فاعلين لهم دور في تشكيل واقع الجامعة و رسم مستقبلها.

٦. تعميق الحس المهني في بيئة العمل الجامعي ، فيصبح البحث الجماعي جزءاً لا يتجزأ من ممارسات أعضاء هيئة التدريس ، و يصبح بذلك التعلم التنظيمي نتيجة حتمية لهذه الممارسات .

٧. تحول القيادات الجامعية من قادة تعليم إلى قادة تعلم يتخذون أعمالاً قيادية مسؤولة لإيجاد ثقافة تنظيمية تتيح فرص التطور لأعضاء هيئة التدريس والعاملين في الجامعة .

٨. المنافسة سمة العصر ، و هي سبيل لبقاء الجامعات، لذا ينبغي على القيادات الجامعية رصدها والاستعداد لها و التعامل معها بإيجابية و مواجهتها من خلال استثمار قدرات و خبرات العاملين المتعلمين.

كما تتميز الجامعات المتعلمة بخصائص أخرى أهمها (عبد اللطيف مصيطفى وعبد الرحمن بن سانية، ٢٠١٠ ، ٢٦):

١. أن لديها استراتيجية للتغيير التنظيمي ، و تعتمد العمل الجماعي في وحداتها التنظيمية .

٢. أن لديها آلية لتمكين العاملين بها وجعلهم قادرين على التصرف والتحرك بفاعلية ومرونة

٣. أنها تتبنى الهيكل التنظيمي الأفقي والذي يتكون من عدد محدود من المستويات الإدارية

٤. أنها تتبنى الهيكل التنظيمي الدائري لضمان تدفق و انسياب المعلومات في كافة الاتجاهات .

٥. توافر قنوات اتصال سريعة تسمح بتبادل خبرات وتجارب العاملين بها بشكل يحقق سرعة التفاعل بينهم

٦. أن أنظمة التعلم بها لا تؤثر فقط على الأعضاء العاملين فقط بل تشمل الأعضاء المستقبليين أيضاً من واقع تراكم الخبرات والاستفادة من التجارب السابقة.

٧. أن نجاح العاملين بالجامعة يرتبط مباشرة بالاستفادة من كل الأفراد ممارسي التعلم التنظيمي.

٨. أن معظم أصول الجامعة قابلة للتقادم و التبادل مع غيرها من الجامعات إلا أنه يوجد عنصر وحيد فقط له قوة الترجيح ، و هو رأس المال البشري المنتج و المبتكر .
وعلى صعيد تمكين أعضاء هيئة التدريس تتميز الجامعات المتعلمة بـ (إنجي طلعت نصيف ميخائيل، ٢٠١٥، ٤٠٦):

- أ- وجود مستوى عال من الثقة بين أعضاء هيئة التدريس والقيادات الجامعية .
- ب- وجود تركيز مكثف على الطلبة و أعضاء هيئة التدريس كقوة موجهة رئيسية لصنع جميع القرارات .
- ت- وجود حماس إزاء التعامل الناجح مع المشكلات التي تعيق تعلم الطلاب .
- ث- وجود اعتقاد قوي من أعضاء هيئة التدريس بأنهم يتمتعون بقدرات عالية .
- ج- وجود أعضاء هيئة التدريس يعلمون بجد نحو تطوير الجامعة من خلال الدراسة والتأمل وفرص النمو .
- ح- وجود بيئة جامعية تدعم تمكين الطلاب بحيث يمارسوا أدوارهم في الحياة الجامعية .
- خ- تقليص الحدود بين الجامعة و المجتمع بما يلبي متطلبات الجامعة واحتياجات المجتمع المحيط .

أبعاد الجامعة المتعلمة:

تُعد الجامعات بيئة مناسبة لتطبيق معايير المنظمات المتعلمة نظراً لما تمتلكه من إمكانيات مادية وبشرية تسهم في توليد المعرفة وتطويرها باستمرار، وتتكون الجامعة من وحدات إدارية ذات استقلالية تمكنها من التعلم دون أن تفقدها الأنظمة البيروقراطية، وتحويل الجامعة إلى منظمة متعلمة يُمكن أن يتم من خلال تحقيقها لأربعة أبعاد رئيسية هي (سعود بن عبد الجبار بن هويدي الحارثي، ١٤٣٣ هـ - ١٤٣٤ هـ، ٤ ، ٥):

١. التفكير النظامي : ويُمكن من خلاله رؤية النظام و رؤية العلاقات و التفاصيل الدقيقة في آن واحد.

٢. النماذج العقلية: و هي التي تمثل القنوات لدى الأفراد ، و في الجامعات المتعلمة يتم التعرف على النماذج الذهنية عند أعضاء هيئة التدريس و الإداريين ، و إعادة صياغة مفاهيمها بما يحقق التكامل بين أدوار الجامعة الثلاثة (التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع).

٣. الاتقان الشخصي: و يعني أن الجامعات تتعلم لتصبح منظمات متعلمة، وتحت منتسبيها على زيادة معرفتهم ليصلوا إلى مرحلة الإتقان، و هي لا تعتمد على المعرفة التي تأتي من قمة الهرم فحسب بل تتعداه إلى المعرفة التي تتولد في المستويات كافة، فالجامعة المتعلمة تُحفز منتسبيها على ابتكار المعرفة باستمرار .

٤. التعلم ثنائي الحلقة: حيث تُعطي حلقات التعلم فرصة للحصول على معلومة جديدة، و استخدامها بطريقة مثلى، ففي التعلم الأحادي الحلقة تُستخدم المعلومات الجديدة في ضبط فعالية المنظمة دون إحداث تغييرات في قيم المنظمة و النماذج العقلية للأفراد، أما في التعلم ثنائي الحلقة فيُمكن من خلاله قياس مدى ملائمة المعلومة و طبيعة النماذج العقلية من أجل التغيير في الأداء المنظمي للأجود، و عدم الاكتفاء بضبط الفعالية، كما أن تطوير العلاقات الخارجية للجامعة بالمجتمع يُعطي تغذية راجعة عن المشاركة الجامعية الأمر الذي يفيدها في تلبية حاجات المجتمع بشكل كبير .

متطلبات التحول لجامعة متعلمة:

تتعلم الجامعات إذا تعلم جميع الأفراد المنتسبين لها من أعضاء هيئة تدريس و إداريين و طلاب، و دارت عجلة تعلمهم بالسرعة المثلى و بلا مشكلات، وإذا تم تشكيل النماذج

الذهنية لكل فرد بها، و تم تبادل المعارف و المهارات و تجديدها باستمرار ، و تعاونت مجموعات العمل، عندئذ تتعلم الجامعة و تزدهر وتُصبح قادرة على المنافسة، و يُصبح لها السبق في ميادين التميز، فمن خلال التعلم التنظيمي يكتسب أعضاء هيئة التدريس معلومات جديدة و يستطيعون تحقيق أهداف الجامعة.

يتطلب تحول الجامعة إلى منظمة متعلمة تخليها عن الهياكل و الأساليب الإدارية التقليدية، و تبني أنماطاً حديثة ملائمة لنشر ثقافة تعلم تستطيع بها الجامعة الحصول على المعرفة التي تمكنها من إجراء تغييرات مستمرة، و اتباع الأساليب العلمية في توظيف الموارد البشرية لتحسين أدائها، و الارتقاء بمستوى الخدمات التي تقدمها، و إعادة صياغة وظائفها لتكون قادرة على تلبية حاجات المستفيدين و رغباتهم، و بما يتناسب ومستوى الخدمات المقدمة في المؤسسات الجامعية المنافسة (وردة عبد الكريم الدسوقي، ٢٠١٥، ٢) .

و يجب توافر مجموعة شروط لتحول الجامعات إلى منظمات متعلمة أهمها (سعود بن عبد الجبار الحارثي، ٢٠١٣، ٧٥):

- أ- تحقيق الشراكة المعرفية بين أعضاء هيئة التدريس بالجامعة و الطلاب والإداريين والبيئة المحيطة .
- ب- استغلال الجامعات للتكنولوجيا كوسيلة للتعلم وتحقيق الشراكة المعرفية .
- ت- تبني الجامعات استراتيجيات التعلم مدى الحياة، و تشجيع الإبداع والتجديد و روح المغامرة لدى الطلاب
- ث- ممارسة الضوابط الخمسة للمنظمة المتعلمة لـ Senge في القطاعات الأكاديمية والإدارية بالجامعة.
- ج- تطبيق مفهوم إدارة المعرفة بالإدارات الجامعية وتطوير علاقات اتصال قوية بين الجامعة وبيئتها الخارجية .

و تتطلب الجامعة المتعلمة توافر مجموعة كبيرة من الموارد من أجل البقاء و أداء مهامها بنجاح، و تتمثل هذه الموارد في (التمويل و أعضاء هيئة التدريس و القيادات الأكاديمية و الإدارية و العاملين)، و تدعم الاستثمار الجيد للحفاظ على مركزها التنافسي، و تقوم بإجراء تغييرات واسعة في وظائفها، و تهيئة مناخ مناسب يسمح بمشاركة أعضاء هيئة التدريس في صنع القرارات الجامعية، و تبادل المعلومات بحرية وتشجيع التفكير النظمي ، و

بناء ذاكرتها التنظيمية، و تنمية قدرات العاملين بالجامعة، و استحداث قنوات تربط تعلم أعضاء هيئة التدريس بسياسات الجامعة (معن العياصرة، خلود الحارثي، ٢٠١٥ ، ٣٢).

في الجامعات الناشئة لا يوجد فرق بين تعلم عضو هيئة التدريس و تعلم الجامعة، حيث يبدأ تعلم الجامعة عندما يتم تبادل المعارف و المهارات بين أعضاء هيئة التدريس بها، ثم تعمل الجامعة على كتابة النظم المختلفة و المعلومات و الخطط الإستراتيجية و التعليمات و نحوها، ثم تخزينها في الحاسبات الآلية وأدلة التدريب، و معظم ما تعلمته الجامعة و ما اكتسبته من مهارات خلال سنوات سابقة يبقى في الأذهان، حيث تنفرد كل جامعة بما تعلمته السابقة، و تعتمد قدرة العاملين على التعلم و الإنجاز على " ذاكرة التطبيق " أو أهل الخبرة المتراكمة، و ناتج التفاعلات بين خبرات و معارف كافة الموارد البشرية بالجامعة .

مراحل تطور نضج الجامعة كمنظمة متعلمة :

يستعرض Chinowsky & Carrillo (126: 2007) ست مراحل (مستويات)

رئيسية لنضج الجامعة كمنظمة متعلمة تطبق استراتيجيات التعلم التنظيمي و عمليات إدارة المعرفة، و هذه المراحل هي:

١. المستوى صفر Level 0: و يتميز بالبداية فوراً في تحول الجامعة إلى منظمة متعلمة. و يعتبر هذا المستوى بمثابة نقطة الانطلاق الأساسية على طريق تحولها لمنظمة متعلمة.

٢. المستوى الأول Level 1: و يركز على بناء القدرات القيادية اللازمة للانتقال بالجامعة لتصبح منظمة متعلمة بدءاً من المستوى الفردي الذي يهتم بصقل الكفايات القيادية لدى العاملين، و يتميز هذا المستوى ببداية تركيز الجامعة على تطوير العمليات والبنية التحتية التي ستحتاجها مستقبلاً في المشاركة في تبادل المعرفة ، و التي تُعد الركيزة الأساسية لبناء المنظمة المتعلمة.

٣. المستوى الثاني Level 2 : و يتميز بالانتهاء من إحداث عمليات التحول المطلوبة في قيادة الجامعة والعمليات والبنية التحتية اللازمة لتحويلها إلى منظمة متعلمة على المستويين الفردي والجماعي، كما يتميز هذا المستوى بسعي الجامعة إلى تحقيق أكبر استفادة ممكنة من الجوانب الاتصالية لعملية التعلم، وحدوث المراحل الأولية للتغيير

الثقافي على المستويين الفردي والجماعي، فضلاً عن السعي الحثيث لدعم جهود المشاركة بناء قنوات اتصال مفتوحة مع الآخرين على مستوى الجامعة.

٤. المستوى الثالث Level 3: و يتميز بتطبيق عمليات مؤسسية متكاملة لدعم التعلم الجامعي ككل مع التركيز على بناء ثقافة داعمة للتعلم على المستويين الفردي والجماعي. وخلال هذا المستوى تحديداً لا ينظر إلى التعلم باعتباره أحد المتطلبات الأساسية لإعداد الموارد البشرية ، و لكن يُنظر إليه هنا باعتباره جزءاً أساسياً لا يتجزأ من العمل الوظيفي للفرد ومسيرته المهنية.

٥. المستوى الرابع Level 4: وتتميز فيه الجامعة بالنضج النسبي كمنظمة متعلمة تطبق إدارة المعرفة في ظل تحول عمليات الاتصال، والمشاركة في تبادل المعرفة لتصبح جزءاً أساسياً لا يتجزأ من ثقافة المؤسسة الجامعية، كما يتميز هذا المستوى كذلك بدعم القيادة لجهود ومبادرات التعلم المطبقة داخل الجامعة، و على كافة المستويات دون استثناء فضلاً عن تركيز ثقافة الجامعة بقوة على الارتقاء بالتعلم الحادث داخلها على المستويين الفردي والجماعي.

٦. المستوى الخامس Level 5: و يتميز بوصول الجامعة لمستوى كامل من النضج على طريق التحول لتصبح منظمة متعلمة تطبق المعرفة و تنشرها على نطاق واسع عملياً.

أدوار أعضاء هيئة التدريس في الجامعات المتعلمة:

اقترح Desster خمسة أنواع من الأنشطة التي يلعب فيها أعضاء هيئة التدريس بالجامعات دوراً مهماً بهدف بناء الجامعة كمنظمة متعلمة، وتتمثل هذه الأنشطة في (ليث سعد الله حسين، ٢٠٠٤، ١٤، ١٥):

١. الجامعة كمنظمة متعلمة تعتمد على الطرق العلمية في حل المشكلات ذاتياً من خلال قدرة أعضاء هيئة التدريس على معالجة البيانات و تحويلها إلى معلومات باستخدام أساليب إحصائية بسيطة، و هذا يتطلب تدريب أعضاء هيئة التدريس و تطوير آدائهم . فمثلاً هناك شركة Xerox يتلقى فيها العاملون تدريبات على كيفية إجراء المقابلات و المسوح الميدانية، و ذلك لانتاج الأفكار و جمع المعلومات و تحليل البيانات و عرضها في مخططات إحصائية بسيطة، و وضع خطة للإجراءات المزمع اتخاذها لحل المشكلات.

٢. اعتماد الجامعة كمنظمة متعلمة بشكل أساسي على الخبرات و التجارب العملية التي تهتم بالبحث عن المعارف الجديدة، فمثلاً شركة **Style Marcker** استمرت بإجراء تجارب عملية لتحسين التكنولوجيا وزيادة الانتاجية مع تخفيض التكلفة، و يلعب المورد البشري دوراً مهماً لتطوير التوجيهات المبينة على التجارب العملية، كما نجحت شركة جنرال الكتريك (GE) في بناء نفسها وتحولت إلى منظمة متعلمة مقارنة بشركة GM التي بقيت لمدة سنوات متناسية ما يحدث من حولها من تقدم تكنولوجي ومنافسة الشركات لها، فقد أدركت مؤخراً الأخطاء التي وقعت فيها عندما لاحظت فقدان جزء من حصتها السوقية، و أرسلت مدراء فنيين إلى اليابان لدراسة ابتكارات المصنع من أجل بناء مهارات تقييم الخبرات و التجارب العملية من خلال برامج تدريبية .

٣. أن التدريب و التطوير يلعبان دوراً مهماً لتسهيل التعلم من خلال الخبرات السابقة، ولا بد من تطوير قدرات أعضاء هيئة التدريس وفق رؤية منظومية متعددة العناصر من خلال تبني برامج تطوير شاملة تستهدف تطوير أدوار أعضاء هيئة التدريس (تدريسية أو بحثية أو إدارية أو تقويمية أو معلوماتية أو سلوكية) .

٤. أن المنظمة المتعلمة تتعلم من خلال التأثير بالآخرين : و ذلك باستخدام أدوات المقارنة المرجعية كأسلوب لتحسين الأداء و إحداث تغيير في الجامعات، وذلك من خلال المشاركة في المعارف والخبرات مع غيرها من الجامعات الرائدة، وهي ليست تقليداً لأداء الآخرين للوصول إلى مستواهم فقط لكن للتعلم منهم، ويجب تدريب أعضاء هيئة التدريس على أسلوب المقارنة المرجعية و دراسة الممارسات الفنية الأفضل .

٥. أن المنظمة المتعلمة تعتمد على تحويل المعرفة من خلال نشرها بسرعة و بفعالية في كل أجزاء الجامعة، ويسهم التدريب والتطوير هنا في التشجيع والعناية كما يفعل الخبراء تماماً .

وفي سبيل تحول الجامعة إلى منظمة متعلمة يجب أن يكون أعضاء هيئة التدريس شركاء مع الطلاب في صنع مجتمع تعليمي في قاعات تدريسية مشغولة دائماً بثقافة الاستفهام والتحقق، و أيضاً شركاء مع الطلاب في عملية التعلم ، حيث يبتكرون سوياً الفرص من أجل التعلم، و التحدي الذي يواجههم هنا هو كيفية استيفاء حاجات التعلم، فهم على دراية بأن التعلم عملية مستمرة و التغيير لابد أن يحدث، لذلك فهم يشجعون التجريب للوقوف على

التطورات الجديدة في مجال عملهم، و عليهم أن يكونوا قادرين على مواكبة التطور ليكونوا أعضاء فاعلين (ضحى حيدر خضر، سامي عبد الله خصاونة، ٢٠١١، ١٦٥٣).

القيمة المضافة للجامعات المتعلمة:

يُجمع العديد من المفكرين المعاصرين على أن بقاء المنظمات ونجاحها في الظروف المعاصرة يعتمد على قدرتها على التحول إلى منظمات تعلم وممارسة التعلم التنظيمي الذي يحدث قيمة مضافة في أعماله ونتائجه، ولذا تتوجه المنظمات نحو تحويل ما تعلمته إلى منتجات وخدمات وعلاقات وعمليات جديدة تصل إلى السوق بشكل أفضل وأسرع مما يأتي به المنافسون .

إن تبني الجامعات لمفهوم المنظمة المتعلمة يوجد قيماً مضافة تمكنها من تحسين أدائها، وتنمية قدرتها و تطوير رأس مالها الفكري، والذي يُمثل مجموعة المعارف والخبرات والمهارات والمواهب والعمليات والهياكل وأنظمة العمل والإجراءات وشبكة العلاقات التي تمتلكها الجامعة، والتي يمكن توظيفها لتحقيق أهدافها بكفاءة وفاعلية، و يتضمن رأس المال الفكري بالجامعة كل الموجودات الجامعية غير الملموسة التي تتضمن العمليات والقدرات والإبداع و براءات الاختراع فضلاً عن المعرفة الضمنية لأعضاء هيئة التدريس و مواهبهم و مهاراتهم (صالح عبد الرضا رشيد، صباح حسين شناوة الزيايدي، ٢٠١٤، ١٢).

ومن أهم القيم المضافة التي يمكن أن تحققها الجامعات المتعلمة (جمال محمد أبو الوفا وآخرون، ٢٠١٦، ٢٠، ٢١):

١. تحسين مخرجات الجامعة ، حيث تتم عمليات التعليم والتعلم والتقويم أثناء العمل المؤسسي الجامعي.

٢. ضرورة أن تُصبح الجامعات ذات كفاءة أكبر و تحقق درجة أعلى من رضا المتعلمين و المجتمع .

٣. استخدام بدائل جديدة لحل المشكلات الجامعية في مجال التدريس و البحث العلمي و خدمة المجتمع .

٤. بناء القدرة التنافسية في الجامعات و تحسين وضعها بين مثيلاتها على المستوى المحلي أو الدولي.

٥. تلبية المتطلبات الاجتماعية و التعليمية و التكنولوجية و الاقتصادية لمجتمع المعرفة بالجامعة .

٦. تنمية جدارات أعضاء هيئة التدريس في مجالي التقييم الذاتي و التوجيه الذاتي .

٧. تنمية العمل الجماعي و تعلم الفريق بين أعضاء هيئة التدريس بما ينعكس على جودة أدائهم.

٨. تغيير ثقافة أعضاء هيئة التدريس و العاملين لتصبح ثقافة داعمة للجودة و التعلم المستمر.

مؤشرات قياس التعلم التنظيمي بالجامعة :

يُعتبر المقياس الحقيقي للجامعة المتعلمة هو قدرتها على ترجمة المعارف والخبرات الجامعية إلى منتجات وخدمات جامعية جديدة، وذلك من خلال الجمع بين القدرة على إدارة المعرفة و القدرة على التغيير بشكل مستمر لتحسين فاعلية الجامعة، فالمعرفة ضرورية للتعلم و لكن الجامعات تحتاج أيضاً إلى القدرة على وضع المعارف موضع التطبيق، فالمواد المعرفية وقدرات التعلم تُعد من طرق تحقيق مزايا تنافسية مستدامة .

و يتطلب قياس مستويات التعلم التنظيمي وضع معايير و مؤشرات تستطيع الجامعة من خلالها التحقق من فاعلية مسارات التعلم والأدوات والأساليب والاستراتيجيات المتبعة، و إعادة تقييم الجامعة لأبعاد التعلم التنظيمي، وتصحيح الانحرافات بما يحقق أهدافها الإستراتيجية. و يمكن تحديد بعض الأنشطة الجامعية التي تُعتبر مؤشرات للتعلم التنظيمي كما يلي (أكرم محسن الياسري، ظفر ناصر حسين، ٢٠١٣، ٢٥٠، ٢٥١):

١. المقررات العلمية: من حيث شموليتها ومدى ارتباطها بالواقع العلمي للبيئة التي تتواجد فيها الجامعة.

٢. عضو هيئة التدريس: بوصفه مدخلاً أساسياً في العملية التعليمية من خلال مستواه العلمي و قدرته على تنمية مهاراته الفكرية من خلال المتابعة المستمرة للتطورات الحادثة في مجال تخصصه .

٣. الطالب: و ذلك من خلال تنمية قدراته في البحث المستمر و مواصلة التطور في مجال اختصاصه .

٤. تحقيق التميز التشغيلي: من خلال قدرة الجامعة على تحسين و تطوير عملياتها الداخلية و الخارجية .

٥. مقاييس أخرى: مثل عدد الإضافات التكنولوجية الحديثة و براءات الاختراع التي تقدمها الجامعة، وعدد الدورات التدريبية التي تعقدها الجامعة للمنتسبين إليها داخل الجامعة أو خارجها ، و المواصفات الفريدة للخدمات الجامعية مقارنة بالجامعات المنافسة، وتحقيق الاستجابة السريعة للتغيرات البيئية.

وهناك مجموعة أخرى من المعايير لقياس مدى تطبيق الجامعة لفلسفة التعلم التنظيمي في ضوء عمليات إدارة المعرفة وتم تطبيقها على جامعات فيتنام و يتضمنها الجدول التالي (Ngoc, and et al , 2016, 98):

جدول (١)

يوضح معايير و مؤشرات قياس التعلم التنظيمي في ضوء عمليات إدارة المعرفة

- تكوين شبكة علاقات جيدة و تحالفات استراتيجية - التواصل مع العلماء و الخبراء خارج الجامعة للتعاون في مجالات التدريس والبحث العلمي - تشجيع أعضاء هيئة التدريس للمشاركة في شبكات تعلم مهنية أخرى . - تشجيع أعضاء هيئة التدريس على المشاركة في المؤتمرات والمعارض الدولية و ورش العمل - تشجيع سياسات الجامعة في الارتقاء بالبحث العلمي . - تطبيق أفكار حديثة ومتطورة و ممارسات منهجية لتحسين آداءات الجامعة . - الإجراءات والسياسات الداخلية بالجامعة تدعم الإبداع والابتكار .	Knowledge Acquisition (KA) اكتساب المعرفة
- تعريف أعضاء هيئة تدريس بملومات استراتيجية عن أهداف الجامعة . - عقد المؤتمرات والاجتماعات الدورية بانتظام بالجامعة و نشر و توزيع الأفكار الجديدة . - يتم تشجيع تبادل الخبرات بين الكليات والأقسام المختلفة . - تشجيع أعضاء هيئة التدريس على الانضمام لفرق مختلفة . - تحقيق التكامل و شفافية المعلومات و توزيع المعلومات بسرعة . - تخصيص مواقع للاتصال في الجامعة لجمع و تبادل الأفكار الجديدة ونهج العمل .	Information Distribution (ID) نشر وتوزيع المعلومات
- التزام أعضاء هيئة التدريس في الكليات ومشاركتهم في تنفيذ رؤية الجامعة وأهدافها . - وجود حلول فعالة للمنازعات بين الكليات من خلال المناقشة و تبادل الخبرات . - انتشار ثقافة العمل الجماعي في الجامعة . - التناوب الداخلي بين القيادات الجامعية والعاملين بالجامعة للحصول على مزيد من الخبرة . - تبادل الخبرات بين الإدارات الجامعية لتكوين فهم مشترك في جامعة .	Information Interpretatio n (II) المعلومات
- وجود قاعدة بيانات لنتائج البحوث تخزين واسترجاع . - سهولة الاتصال بين المحاضرين والعلماء والخبراء . - استخدام معلومات وبيانات قاعدة بيانات الطلاب في الجامعة . - تطبيق البرمجيات لمختلف العمليات في الجامعة . - إتاحة قاعدة بيانات مريحة للاستخدام بالكليات .	Organization al Memory (OM) الذاكرة التنظيمية

التجارب العالمية لتحول الجامعات لمنظمات متعلمة :

١. تجربة جامعة موتورولا Motorola University :

تُعتبر شركة موتورولا إحدى الشركات الرائدة في مجال الإلكترونيات تأسست منذ أكثر من ٧٥ عاماً، و تشتهر بسمعة كبيرة في منتجاتها و خدماتها، وحصلت خلال مسيرتها على العديد من الجوائز أهمها جائزة مالكوم بلیدج للجودة، و وصفتها الجمعية الأمريكية للتدريب و التطوير بأنها مؤسسة متميزة في التعلم التنظيمي، وفيما يلي بعض ملامح تجربتها الرائدة (عبد الحميد قرفي، ٢٠٠٩، ١٩٣ - ٢١٥):

- قررت شركة موتورولا عام (١٩٨٠م) إنشاء جامعة موتورولا لتتولى مسؤولية تعليم و تدريب موظفي الشركة، و إجراء البحوث التي تخدم نشاط الشركة و الصناعة التي تنتمي إليها.
- أصبحت جامعة موتورولا مسؤولة عن عمليات التعلم التنظيمي التي تهدف إلى الارتقاء بمستوى أداء الشركة لتكون في مقدمة الشركات العالمية في القرن الحادي والعشرين .
- بنهاية عقد الثمانينات من القرن العشرين اتسع نشاط جامعة موتورولا، و أصبحت تقدم برامجها التعليمية والتدريبية في جميع أنحاء الولايات المتحدة الأمريكية وحول العالم، و اشتهرت الجامعة بابتكارها مفهوم Six Sigma ، و الذي يساهم في قياس مدى انحراف عملية ما عن الأهداف المنشودة لها، و تقدم الجامعة في ضوء هذا المفهوم العديد من البرامج التدريبية و الخدمات الاستشارية، و تمنح الاعتراف بتطبيق هذا المفهوم .
- تقدم جامعة موتورولا حالياً مجموعة متنوعة من البرامج التعليمية و التدريبية ذات العلاقة بصناعات الشركة و أعمالها لمختلف الموظفين و العملاء و الموردون، و تختلف الموضوعات التي تُدرسها الجامعة وأساليب التعليم والتدريب التي تستخدمها بما يخدم الأهداف الإستراتيجية للشركة في الحصول على ميزات تنافسية و مواكبة الاحتياجات المتغيرة للسوق.
- خرّجت الجامعة آلاف العمال المزودين بالمهارات التي ساعدت موتورولا في اختصار الخطوات التي يمر بها المنتج، و أصبحت شركة الإلكترونيات الأمريكية الأولى التي تنافس شركات الإلكترونيات اليابانية داخل اليابان نفسها .

- تستخدم جامعة موتورولا أحدث التقنيات في تحقيق أهدافها في التعليم والتدريب، و من تلك التقنيات الأقمار الصناعية وشبكة الإنترنت والتكنولوجيا الافتراضية والتعلم المبرمج ومواقع التعلم الإلكتروني ومؤتمرات الفيديو وبرامج التدريب و التعليم عن بعد وغيرها من التقنيات الحديثة .
- يقوم مركز البحوث بجامعة موتورولا بإجراء البحوث التي توجه نحو تحقيق التطور العلمي داخل الشركة للارتقاء بمستوى الأداء و المحافظة على المركز المتقدم للشركة في إطار صناعتها، و عقد العديد من المؤتمرات التي يُشارك في تقديم البحوث فيها العديد من موظفي الشركة.
- تعتمد الجامعة على هيئة كبيرة من الاستشاريين من خارج الجامعة منهم مهندسون و علماء و مدبرون ذوو خبرات متميزة و يُدرسون بالجامعة، و يقومون بدور مهم في توجيه الطلاب و تنمية مهاراتهم .
- تستند عملية التعلم التنظيمي في جامعة موتورولا على مجموعة من المبادئ الأساسية تتمثل في :
 ١. ربط البرامج التعليمية التي تقدمها الجامعة بالأهداف الاستراتيجية للشركة واحتياجات السوق .
 ٢. التعلم يجب أن يتكيف مع التغيرات الحادثة في البيئة المحيطة .
 ٣. لا يحدث ابتكار إلا بمشاركة الأفراد في وضع الحلول و ليس بتقديم حلول جاهزة لهم .
 ٤. اكتشاف ما وراء الحدود فيما يتعلق بمجالات أعمال الشركة .
 ٥. الاستفادة من التجارب السابقة التي تمر بها الشركة في تحديث المقررات التي تقدم للدارسين.

٢. تجربة المعهد الوطني للإدارة العامة بماليزيا The National Institute of Public Administration

أنشئ هذا المعهد في ماليزيا عام (١٩٥٩م) لتدريب موظفي القطاع العام الماليزي، و شرع المعهد في تطبيق مفهوم المنظمة المتعلمة و غيرها من المفاهيم الحديثة مثل: إدارة الجودة الشاملة والإدارة الإستراتيجية والقيادة التنظيمية وإدارة التغيير، و اعتمد المعهد على الالتزام بمبادئ المنظمة المتعلمة ، و أهمها: الرؤية المشتركة لمبادئ التعلم، و الاستفادة من

تجارب الآخرين، و التحول من التدريب القائم على البرامج إلى التدريب القائم على المعرفة والقدرة، و استخدم المعهد العديد من الأنشطة في سبيل التحول إلى منظمة متعلمة، ومنها: التدريبات واللقاءات والبحوث والاستشارات والمواد التدريبية ، واستطاع المعهد تحقيق التحول لمنظمة متعلمة عام (١٩٩٧م)، وتم ترخيصه وفق معايير الأيزو العالمية، وفي سبيل هذا التحول انتهج المعهد العديد من الاستراتيجيات المهمة (سعود بن عبد الجبار الحارثي، ٢٠١٣، ٨٠ - ٨٢):

- أ - الاهتمام بالصياغة المشتركة للرؤية بين الإدارة وجميع أعضاء المنظمة .
- ب - وضع نظام داخلي للحصول على تغذية راجعة من الموظفين وذلك تحت نظام إدارة الجودة الشاملة.
- ت - مشاركة المعرفة بين أعضاء هيئة التدريب بالمعهد ، و لتحقيق هذا الهدف تم إنشاء "بنك المعرفة"، و هو مكان لحفظ المواد التدريبية و يساعد على نشر المعرفة.
- ث - التقييم المستمر لعمليات التعلم ففي نهاية كل برنامج يتم تقييمه من قبل المشاركين فيه من حيث المحتوى وأسلوب التدريب و أداء المدرب و عمليات التنسيق الكامل للبرنامج و الفترة الزمنية.
- ج - تشجيع أعضاء هيئة التدريب و الموظفين ليكونوا صناعاً للمعرفة و يركزوا اهتمامهم على تحقيق الاحتراف المهني كل في مجال تخصصه .
- ح - تزويد إدارة المعهد كل عضو هيئة تدريب بجهاز حاسب آلي محمول لأداء بحوثه و تشجيعه على التعلم المستمر باستخدام شبكة المعلومات العالمية للإنترنت ، كما يمنح أعضاء هيئة التدريب مكافأة مقابل المشاركة في كتابة مقالات في الدوريات الشهرية للمعهد.
- خ - إتاحة الفرصة للمدربين للالتحاق بالبرامج التدريبية والحلقات وورش العمل التي يقدمها المعهد .
- د - تزويد كل موظفي المعهد بدليل يسمى **INTAN Excellence** ، يُحدد في هذا الدليل معايير تحقيق التميز لكل فئة من فئات العاملين والمهارات المطلوبة لذلك .
- ذ - انتهاج أسلوب التفكير النظامي في تطبيق نظام الجودة الشاملة و حل المشكلات التي تواجه المعهد.

٣. تجربة كلية سنكلير للمجتمع Sinclair Community College

بدأت كلية سنكلير للمجتمع بمدينة دايتون بولاية أوهايو الأمريكية فكرة التحول إلى كلية متعلمة عام (١٩٨٥م) عند مناقشة إنجازات الكلية، حيث قدم العميد مشروعاً لتحويل الكلية لمنظمة متعلمة تتبنى مبادئ التعلم التنظيمي، وفي عام (١٩٨٨م) بدأت رحلة التحول فكانت أولى خطواتها هي إجراء عملية تقييم شاملة بهدف تحسين الفعالية التعليمية و رفع مستوى الأداء الأكاديمي، وتبنت الكلية نموذج 7S ويتكون من سبعة أبعاد للمنظمة المتعلمة هي (تركي بن كديميس العتيبي، هيفاء بنت عبد العزيز سليمان ، ٢٠١٥ ، ٥٣ ، ٥٤):

١. البناء : وهو شكل المنظمة أو هيكلها الذي يدعم رؤيتها واستراتيجياتها للتحول للمنظمة.
٢. الاستراتيجية: و هي أنشطة تقوم بها الكلية للاستجابة لمتطلبات العملاء والمنافسين .
٣. الأنظمة: و تعني الإجراءات و خطوات سير العمل .
٤. النمط : و هي الثقافة التي تتبناها المنظمة أو الوسيلة التي يمكن من خلالها معرفة فلسفة المنظمة .
٥. التعيين: و يصف العمليات التي يتم من خلالها استقطاب و تعيين الكفاءات .
٦. المهارات : و هي القدرات التي ينبغي أن يمتلكها العاملين بالمنظمة .
٧. القيم المشتركة: وهي القواعد و الأعراف السائدة في المنظمة و التي تؤثر في أهدافها و قراراتها الرسمية.

ولقد طورت الكلية رؤيتها لتطبيق نموذج المنظمة المتعلمة، و تضمن النموذج وصفاً لدور الطلاب بالكلية كمتعلمين فعالين، و يتوقع منهم أن يكونوا أكثر مسؤولية عن تعلمهم و نتائج تحصيلهم، بينما أصبح دور أعضاء هيئة التدريس تسيير و توجيه عملية التعلم، و ذلك يتطلب أن يكونوا أكثر معرفة بطلابهم وأنماط تعلمهم ، و يزودونهم بالأدوات التي تساعد على التعلم، ومهمتهم الأساسية هي تصميم مهارات التفكير والبحث عن المعرفة، ولقد حقق طلاب الكلية مستويات متقدمة و شهادات عالية التميز، وأنجزت الكلية نجاحاً كبيراً في تحقيق رؤيتها ، و حصلت عام (٢٠١٤) على اعتراف من الاتحاد الأمريكي لكليات المجتمع بتحويلها إلى كلية متعلمة، كما تقوم الكلية بتشجيع مزيد من طلاب المدارس الثانوية للالتحاق بها، و تعقد مزيداً من الشراكات الاستراتيجية مع المدارس الثانوية في المنطقة مما أدى إلى نمو كبير في معدلات الالتحاق بها، و لا يزال المستوى المالي لكلية سنكلير قوي بسبب التخطيط

الجيد واليقظة من مجلس الأمناء و الإدارة , (Sinclair Community College, 2014)
3)

٤. تجربة جامعة Sisaket Rajabhat في تايلاند:

اهتمت تايلاند بالتطوير التنظيمي لكافة مؤسساتها لبناء المزايا التنافسية وتحقيق التميز، وبناء على ما ورد بقانون رقم (٢٥٤٦) تلتزم القطاعات الحكومية بتحمل مسئولية تطوير المعرفة ضمن مهامها الرسمية، و عليها أن تستقبل المعلومات وتعالج المعرفة بكافة أشكالها من أجل تحسين الأداء و الوصول إلى الكفاءة و الفعالية، و اعتبرت تايلاند أن التحول إلى منظمة تعلم هو شرط أساسي لنجاح أي تنظيم، و هذا الأمر لم يقتصر فقط على المؤسسات الصناعية بل انتقل أيضاً للجامعات، و التي اهتمت بتطوير البحوث العلمية ، و تحسين الخدمات الأكاديمية ، و المحافظة على الثقافة و الآداب السلوكية ، و الاستجابة لسياسة التطوير المحلي، و تزويد العاملين بها بمهارات اكتساب المعرفة، و من أهم جامعات تايلاند التي رسخت بداخلها ثقافة التعلم التنظيمي جامعة Sisaket Rajabhat (إنجي طلعت نصيف ميخائيل ، ٢٠١٥ ، ٢٣٤ - ٢٤٤).

فقد قام كل من Srihawong , Jittimaporn ; Srisa -Ard, Boonchom (2012, 233 — 241) بدراسة للتعرف على مدى توافر خصائص أبعاد المنظمة التعلم بجامعة Sisaket Rajabhat ، واعتمدت الدراسة على تطبيق مقياسين أحدهما خاص بمؤشرات منظمة التعلم بداخل الجامعة، و الآخر خاص بالعوامل الداعمة لنجاح الجامعة كمنظمة تعلم . و تألفت عينة الدراسة من (١١) مسئولاً تنفيذياً بالجامعة هم (رئيس الجامعة ونائبه و العمداء و نوابهم و المدراء)، و عدد (٦٣) من أعضاء هيئة التدريس بكليات الآداب والعلوم والتربية والعلوم الإنسانية والاجتماعية و كلية إدارة الأعمال وكلية العلوم. بالإضافة لعدد (١٤٥) من العاملين بمختلف أقسام الجامعة، و تبين من خلال الدراسة الميدانية ما يلي:

١. أن جامعة Sisaket Rajabhat تتوافر فيها خصائص الجامعة كمنظمة تعلم تعمل على ترسيخ ثقافة التعلم التنظيمي بداخلها، وتتمثل في: نشر ثقافة التعلم التنظيمي وتوفير البيئة الداعمة له، وتشكيل فرق العمل والرؤية المشتركة، وتكوين علاقات داخل الجامعة لتطوير التعليم من خلال السبل التكنولوجية المتنوعة، بالإضافة إلى مرونة

الهيكل التنظيمية والقيادة والتمكين ونقل المعارف والخبرات وإتاحة الفرص لأعضاء هيئة التدريس للتنمية الذاتية وممارسة مهارات التفكير الإبداعي.

٢. أنه بالنسبة لمؤشرات كون الجامعة منظمة تعلم تبين أن الجامعة تطبق التعلم التنظيمي بكافة مستوياته الفردي والجماعي والتنظيمي اتضح ما يلي:

○ على المستوى الفردي : تُشجع الجامعة العاملين بها على تطوير أنفسهم بشكل مستمر عن طريق حضور حلقات النقاش وتفاعل الخبرات مع بعضهم البعض، واكسابهم نظام جديد لصنع القرارات

○ على المستوى الفريقى: اتضح أن مجموعات العمل وأعضاء الفريق يتعلمون من بعضهم البعض ويشاركون بمعرفتهم وخبراتهم بشكل منتظم للوصول لرؤية مشتركة و ربط التفكير بالعمل .

○ على المستوى التنظيمي: تبين أن هناك مناخاً من الود والثقة بين القيادات الجامعية وجميع العاملين بالجامعة، وتقوم الجامعة بتشجيع أعضاء هيئة التدريس على التعبير عن أفكارهم، كما يوجد لدى العاملين إحساس بالملكية والانتماء لجامعتهم ، ويوجد بالجامعة نظام للحوافز والمكافآت ونظام تقويم مستمر وتغذية راجعة مستمرة لأداء العاملين .

٣. أن نتيجة الاستجابات الخاصة بمقياس العوامل الداعمة لنجاح الجامعة كمنظمة تعلم جاءت لتؤكد وجود مجموعة من المقومات الأساسية لترسيخ ثقافة التعلم التنظيمي بها، أهمها:

أ- جودة المعلومات: حيث تتبادل كل وحدة عمل في التنظيم المعلومات اللازمة بغرض إدخال العمليات عليها، مع استخدام قواعد البيانات بطريقة ممنهجة.

ب- الرؤى المشتركة : حيث تتاح الفرصة لجميع العاملين للمشاركة في وضع الخطط المستقبلية ، ويجب أن تتاح لهم الفرصة لحضور حلقات النقاش والتعلم ضمن فريق العمل.

ت- الهياكل التنظيمية: ضرورة أن تتسم الهياكل التنظيمية بالمرونة مع وجود نظام لتبادل المعرفة والتعلم

- ث - الدافعية: يجب أن تتوافر الدافعية لجميع الأفراد العاملين من أجل تطوير أنفسهم باستمرار، ويجب أن يوفر التنظيم جميع سبل الراحة والرفاهية من أجل تحسين أداء جميع الأفراد العاملين .
- ج - المناخ الداعم: يجب أن تتوافر البيئة المادية المناسبة للأداء والعمل التعاوني، و أن يكون لدى الأعضاء القدرة على مساعدة بعضهم البعض و تقبل النصح و الإرشاد اللازمين لتحسين آدائهم .
- ح - التكنولوجيا ونظام العمل: الاستفادة من التكنولوجيا الحديثة في إنجاز المهام الموكلة إليهم .
- خ - العمليات الإدارية: تهتم القيادات بالتطوير التنظيمي ، و إعطاء جميع العاملين الفرصة للتعبير عن آرائهم، كما يجب على القيادات أن تنفذ خطط التطوير و أن تخصص الميزانيات الملائمة لتنفيذها.
- د - التطوير الفرقي: من خلال دعم و تعزيز تبادل المعرفة و التعلم من الشبكات داخل التنظيم، و دعم الفرصة للدراسة داخل و خارج الدولة .

٥. تجربة جامعة Tarbiat Modares في إيران :

اتجهت الجامعات الإيرانية في السنوات الأخيرة إلى تطبيق آليات التعلم التنظيمي للتحول لمنظمات تعلم، ومن أهمها جامعة Tarbiat Modares ، وهي جامعة تهتم بإعداد القوى البشرية و تقوم بتنفيذ البرامج التعليمية التالية(إنجي طلعت نصيف ميخائيل ، ٢٠١٥، ٤٢٥ ، ٤٢٦):

١. نظام شامل للتقييم الكمي والكيفي للأنشطة التعليمية بالجامعة .
٢. إستحداث مجالات للتعاون العلمي بين الباحثين للاستفادة من العلم الحديث .
٣. تعاون الباحثين الإيرانيين في الخارج و الاستفادة بخبراتهم في حضور دورات تدريسية طويلة الأمد .
٤. جذب الطلاب الأجانب عن طريق تنويع مجالات الدراسة و توفير الإمكانيات العلمية .
٥. تنمية المهارات البحثية و تقوية القدرات العلمية للخريجين و سد احتياجات المجتمع .
٦. الاستفادة من اللغات الأجنبية المختلفة بما يتناسب مع كل فرع من الفروع العلمية المختلفة.

و هناك سياسات تعليمية في الجامعة للتحويل لمنظمة تعلم : تنمية التعاون العلمي مع الجامعات في الداخل والخارج من أجل تبادل الخبرات التعليمية، و تنمية الإبداع و تربية المبدعين و تحقيق العدالة التعليمية، وتحسين المقررات من أجل إعداد معلم مبدع و مبتكر، و إصلاح اللوائح لخلق مناخ تنظيمي مرن يستطيع أعضاء هيئة التدريس بداخله أن يطورا أنفسهم و يتعلمون معاً، بالإضافة إلى ترسيخ ثقافة التعلم التنظيمي ونشر آلياته من خلال الاستفادة من المعارف الموجودة في الجامعة (إنجي طلعت نصيف ميخائيل ، ٢٠١٥ ، ٤٢٧).

و تم تأكيد ذلك من خلال دراسة Enayat Abbasi & et al. (2012, 60) و 67) حيث تم تطبيق استبانة على أعضاء هيئة التدريس في تلك الجامعة في العام الدراسي (٢٠١٠ / ٢٠١١م) لتقييم درجة تطبيق الجامعة لآليات التعلم التنظيمي وفق نموذج Senge، و تشمل هذه الآليات الإتقان الشخصي ، والنماذج العقلية ، و الرؤية المشتركة ، و فرق التعلم ، و التفكير النظمي، و تكونت العينة من (٢٢٠) عضو هيئة تدريس من كافة كليات الجامعة، وتبين من نتائج الاستبانة أن الجامعة تطبق آليات التعلم التنظيمي في مجالات الإتقان الشخصي و النماذج العقلية و الرؤية المشتركة بدرجة تتراوح بين معتدل إلى مرتفع ، وذلك على النحو التالي:

١. بالنسبة للإتقان الشخصي: يشترك أعضاء هيئة التدريس في الجامعة في أنشطة مستمرة للتعلم والتفكير لتحقيق النمو المهني والذاتي، وتتاح لهم فرص التعلم من خلال قيامهم بمهنة التدريس والأعمال المهنية الأخرى، ويسعى أعضاء هيئة التدريس جاهددين لإكمال النقص في مهاراتهم و معرفتهم .

٢. التعلم الفرقي : تتراوح معدلات تطبيق فرق العمل من المستوى المتدني إلى المتوسط وعلى الرغم من إيمان أعضاء هيئة التدريس بأن تبادل المعرفة و المعلومات من خلال الأنشطة الفريقية من الأمور المفيدة لحل المشكلات الجامعية المعقدة إلا أنه نادراً ما يعمل أعضاء هيئة التدريس معاً في مشروعات مشتركة .

٣. النماذج العقلية: يوجد اتساق كبير بين الأهداف الشخصية لأعضاء هيئة التدريس والأهداف الخاصة بالجامعة، فهم يتعاونون من أجل اكتشاف أفكار جديدة تسهم في تطوير الجامعة، و يتعلم أعضاء هيئة التدريس و يغيروا من أسلوب تدريسهم نتيجة لردود فعل

الطلاب أثناء التدريس، و يطبق أعضاء هيئة التدريس طرق جديدة في عرض مادتهم التعليمية .

٤. الرؤية المشتركة: يُشارك أعضاء هيئة التدريس والقيادات في وضع الرؤية المشتركة بشأن مستقبل الجامعة ، و يلتزمون بها و يعملون على تحقيقها، و يطورون أهدافهم الشخصية لكي تتوافق مع رؤية وأهداف الجامعة ككل، و يعملوا على تحقيق الاتساق بين الأهداف التدريسية وأهداف الجامعة، وعند تغيير الممارسات التعليمية يُراعي أعضاء هيئة التدريس الأثر الواقع على رؤية الجامعة وأهدافها .

٥. تفكير النظم: اتسمت بيئة الجامعة بأنها تعزز تفكير النظم بين أعضائها، حيث أن أعضاء هيئة التدريس ينظرون إلى القضايا التعليمية على أنها عملية مستمرة وليست حدث مؤقت ، وعند وضع قواعد جامعية يراعى أن تكون متسقة مع سياسة الحكومة وقانون الجامعات، و يسعى أعضاء هيئة التدريس إلى الربط بين التعليم الحالي والمسارات الوظيفية للطلاب .

وبناء على تلك النتائج تبين أن جامعة Tarbiat Modares سعت جاهدة إلى أن تصبح منظمة تعلم تطبق آليات التعلم التنظيمي، حيث التزام أعضاؤها بالتعلم مدى الحياة من خلال تحديث مهاراتهم بغرض تحقيق النمو المهني والشخصي، كما تتحد قيمهم وافتراساتهم بشأن الممارسات التعليمية، ويسعون إلى تحقيق التوافق بين أهدافهم وأهداف الجامعة، وبالنسبة لفرق التعلم يتم تشجيع أعضاء هيئة التدريس على إجراء البحوث المشتركة بين التخصصات المعرفية المختلفة، مع ضرورة توفير الدعم المالي والمعنوي لإقامة فرق تعلم فعالة تعمل بإيجابية لصالح تطوير الجامعة (Enayat Abbasi & et al. , 2012, 428, 429)

٦. تجربة كلية الزراعة والموارد الطبيعية بجامعة طهران

College of Agriculture & Natural Resources, University of Tehran

لقد تم تقييم مستوى التعلم التنظيمي بكلية الزراعة والموارد الطبيعية بجامعة طهران، وذلك من خلال التعرف على مدى توافر أبعاده المتمثلة في الرؤية المشتركة ، الثقافة التنظيمية ، و فرق التعلم ، و تفكير النظم، و القيادة ، و مهارات و قدرات العاملين ، و ذلك باستخدام استبانة تم توزيعها على (١٢٠) عضو هيئة تدريس في خريف (٢٠٠٩م)، و

أشارت نتائجها إلى أن كلية الزراعة بجامعة طهران تعمل كم المنظمة تعلم، وفيما يلي عرض
لكيفية تطبيق كل بعد على حده (Hadi Veisi, 2010, 22-24):

- أ- الرؤية المشتركة: حيث يتبادل أعضاء هيئة التدريس الرؤى المختلفة للوصول لرؤية
مشتركة حول ما ينبغي أن يحققه العمل، و يوجد دعم لرؤية الجامعة و تقييم ذاتي فيما
يتعلق بإحراز الأهداف المنشودة.
- ب- فرق العمل: حيث يتم تشجيع أعضاء هيئة التدريس على حل المشكلات معاً، وتنسيق
الأنشطة بين الأقسام المختلفة داخل الجامعة، والتركيز على الأبحاث متعددة التخصصات
بين الأقسام، وإتاحة الفرصة للتحدث إلى الآخرين عن البرامج الناجحة وأنشطة العمل من
أجل فهم أسباب النجاح .
- ت- تفكير النظم: و يتمثل في تكوين مجموعات رسمية لحل المشكلات التنظيمية، و تشجيع
أعضاء هيئة التدريس على فهم أدوارهم، و حل المشكلات طريق معرفة أسباب حدوثها،
كما تتسم الكلية بوجود بيئة تشجع على التجريب، و تنمية روابط الاتصال داخل الجامعة
وخارجها
- ث- القيادة: يتوافر بالكلية قيادات جامعية تُشجع العاملين على التجريب من أجل تحسين
عمليات العمل، ويُشارك أعضاء هيئة التدريس فيها والعاملين في القرارات المهمة ، و
تقديم التغذية الراجعة التي تساعد في التعرف على المشكلات و العمل على حلها، والعمل
على تمكين جميع الأفراد العاملين .
- ج- مهارات و قدرات العاملين: حيث تشجع الكلية جميع الأفراد العاملين للتعلم من خلال
التأكيد على ضرورة تدريبهم ، و إتاحة الفرصة لتطبيق ما تدربوا عليه من أجل تحسين
العمل ، وتشجيع الاستفادة الكاملة من مهارات أعضاء هيئة التدريس و العاملين من
أجل تطوير الكلية .
- ح- الثقافة التنظيمية: تتوافر داخل الكلية ثقافة تنظيمية مرنة تسمح بالتجريب والابتكار، و
تشجيع الأفكار الجديدة، كما تتيح تعلم الممارسات الناجحة للأقسام الأخرى، و مكافأة
الأعضاء الذين يقدمون أفكاراً جديدة و إبداعية، كما تُشجع أعضاء هيئة التدريس على
 طرح الأسئلة و الاستفسارات لمعرفة كيفية عمل الأشياء والمهام .

وأكدت دراسة Enayat Abasi & Naser Zamani (2013, 514-517) على دور القيادة التحويلية والثقافة التنظيمية في تعزيز إحداث التعلم التنظيمي داخل الكليات الزراعية الإيرانية من أجل تحسين أدائها وحل مشكلاتها، و المتمثلة في زيادة أعداد الطلاب المسجلين في كليات الزراعة، و تزايد معدل البطالة بين خريجي هذه الكليات، كما تواجه تلك الكليات تحديات خاصة بتزايد الطلب على تحسين المحاسبية و قلة مصادر التمويل و لمواجهة تلك التحديات والمشكلات كان لابد للكليات الزراعية الإيرانية أن تخضع للمراجعة المستمرة و تطوير المناهج . وتحتاج الكلية إلى توافر مجموعة من المقومات لترسيخ ثقافة التعلم التنظيمي بداخلها لتحسين أدائها وتحويلها إلى منظمة تعلم، وتتمثل تلك المقومات فيما يلي :

- ❖ توافر قيادات تحويلية قادرة على تحفيز أعضاء هيئة التدريس و العاملين و الطلاب على فهم و إدراك التحديات الداخلية و الخارجية التي تواجهها الكلية و مشاركتهم في وضع الرؤية المستقبلية لها .
- ❖ إيمان القادة الأكاديميين بأهمية صياغة رؤية مشتركة ، و إدارة الثقافة التنظيمية بوعي، و أن تكون لديهم مواقف إيجابية مؤثرة تجاه الثقافة.
- ❖ إجراء التغييرات المطلوبة الضرورية لقيادة ثقافة التعلم والاهتمام بالابتكارات العلمية الحديثة و روح المبادرة و انتاج المعرفة و نشرها .
- ❖ فتح الحدود بين الكليات الزراعية ، و تشجيع أعضاء هيئة التدريس على اكتساب المعارف الجديدة ، وتحفيزهم على حضور المؤتمرات الوطنية و الدولية بانتظام ، و المشاركة في المبادرات الدولية.
- ❖ عمل مشروعات بحثية مشتركة على المستويات الدولية و الإقليمية و الوطنية و إنشاء فرق العمل التي تقود نفسها بنفسها ، و تسمح للأعضاء بالتفاعل مع بعضهم البعض و تبادل الخبرات .

٧. تجربة جامعة غريفيث البحثية بأستراليا Griffith University :

وهي جامعة عامة في استراليا تقع في مدينة بريسبان في جنوب شرق ولاية كوينزلاند على الساحل الشرقي لآستراليا. افتتحت أبوابها رسمياً في عام (١٩٧٥م)، و قدمت درجاتها العلمية الأولى في العلوم البيئية والدراسات الآسيوية. و تُعد الآن من أفضل ٥٠

جامعة بتقييم (QS 2018) لأفضل ٢٠٠ جامعة أقل من ٥٠ عاماً، و نشأت الجامعة بحرم جامعي واحد و التحق بها ٤٥١ طالباً، و الآن لديها خمسة فروع تغطي ثلاث مدن ، و يدرس بها أكثر من ٤٤٠٠٠ طالب، و تقدم مجموعة متكاملة من البرامج الأكاديمية للمرحلة الجامعية والدراسات العليا في مجالات إدارة الأعمال و علم الجريمة و القانون و التعليم و الهندسة وتكنولوجيا المعلومات والبيئة والتخطيط والهندسة المعمارية والصحة والعلوم الإنسانية و اللغات و الموسيقى و العلوم والطيران و العلوم البصرية (ويكيبيديا ، الموسوعة الحرة، مارس ٢٠١٨).

و تُعد جامعة غريفيث واحدة من الجامعات البحثية المبتكرة في استراليا، وقامت بتصميم مشروع مستمر لتحسين معدل الاحتفاظ بطلاب العام الجامعي الأول باستخدام آليات التعلم التنظيمي، و يهدف المشروع تحسين تبادل المعلومات بين أعضاء هيئة التدريس بالجامعة، و زيادة الوعي بأهمية التغيير لتحقيق الأهداف المطلوبة ، و تعديل الثقافة الجامعية بصورة تدريجية و متزايدة، واعتمد المشروع على أربع مراحل هي: توليد المعرفة، و دمج و تكامل المعرفة الجديدة في سياق تنظيمي، و تفسير المعلومات الجديدة، بالإضافة إلى مشاركة أعضاء هيئة التدريس في اتخاذ القرارات المناسبة بناء على المعاني المفسرة للمعلومات المجمعة (إنجي طلعت نصيف ميخائيل ، ٢٠١٥ ، ٤٣٣).

و قد تمت مناقشة تطبيق تلك المراحل خلال الندوة التي أقيمت عام (٢٠٠٢م) بعنوان: "تطوير إطار استراتيجي للاحتفاظ بالطلاب في جامعة جريفيث"، و كان لهذه الندوة دور كبير في تبادل الأفكار و توليد المعرفة، و الدعوة لتقديم مقترحات لمبادرات الاحتفاظ بالطلاب، و حضر تلك الندوة أكثر من مائة من أعضاء هيئة التدريس و الإداريين، و تمت دعوة كل من عميد الكلية ، و وكيل الكلية لشئون التدريس والتعليم ، و المسئول عن التسجيل الأكاديمي لتقديم البيانات الخاصة بمعدل الاحتفاظ بالطلاب واحصائيات الانسحاب، و تمت مناقشة تلك البيانات بصورة تشاركية جماعية، و أسفرت تلك المناقشات عن خطة تنفيذية لزيادة معدل الاحتفاظ بالطلاب من خلال الاستعانة بخبرات الجامعات الأخرى في استراليا مثل تجربة جامعة لاتروبو La Trobe University في الاحتفاظ بطلاب العام الأول (Sheryl Ramsay, et al., 2002, 1 -5).

يتضح مما سبق أن المنظمات العالمية اليوم تسعى إلى توظيف الذكاء و المعرفة في أعمالها و عملياتها لتحقيق الميزة التنافسية من خلال توجهاتها الإستراتيجية المبنية على التعلم، و التي تمكنها من تحقيق أهدافها، ونظراً للتطورات الهائلة في طبيعة العمليات و المنتجات التي تقدمها الجامعات، و زيادة المخزون المعرفي والمعلوماتي والارتفاع المستمر في المنافسة ، ولذا كان لابد أن تتبنى الجامعات نهجاً جديداً يعتمد على التعلم المستمر من أجل التصدي لهذه التحديات و الاستعداد لمواجهة المنافسة العالمية القادم.

و فيما سبق استعرض الباحث طبيعة المنظمات المتعلمة و خصائصها و أبعادها، والجامعات المتعلمة وفلسفتها ومعاييرها ، و سوف يقوم بإجراء دراسة ميدانية على جامعة أسوان للتعرف على واقع توافر معايير وضوابط المنظمات المتعلمة وفق نموذج Marsick & Watkins بجامعة أسوان من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بها.

إجراءات الدراسة الميدانية

تُعتبر الدراسة الميدانية محورياً رئيسياً يتم من خلاله إنجاز الجانب التطبيقي من الدراسة، وعن طريقها يتم الحصول على البيانات المطلوبة لإجراء التحليل الإحصائي للتوصل إلى نتائج الدراسة، وتفسيرها في ضوء الأدبيات النظرية و نتائج الدراسات السابقة. و جاءت هذه الدراسة لتتناول وصفاً للمنهج المتبع في الدراسة ومجتمع الدراسة، وكذلك الأداة المستخدمة و طريقة إعدادها، و كيفية بنائها و تطويرها، ومدى صدقها وثباتها، كما تتضمن وصفاً للإجراءات التي قام بها الباحث في تصميمها و تقنيها، و المعالجة الإحصائية التي استخدمت في تحليل البيانات واستخلاص النتائج ، و فيما يلي وصف لهذه الإجراءات:

منهج الدراسة وأدواتها :

استخدم الباحث في دراسته الميدانية مقياس أبعاد المنظمة المتعلمة Dimensions of Learning Organization Questionnaire و المطور من قبل Marsick & Watkins عام (٢٠٠٣م) ، كأداة فعالة لقياس مدى امتلاك أية منظمة لمعايير المنظمة المتعلمة . و يتميز هذا المقياس بأنه شامل و سهل التطبيق ويستوعب جميع أبعاد المنظمة المتعلمة، و يقيس ممارسات التعلم التنظيمي في المستويات الثلاثة (الفردية والجماعية والتنظيمية)، و تمكن الباحثون من الاستفادة منه، و استخدامه في العديد من المنظمات

التربوية وفي بيئات و بلدان مختلفة و ترحم إلى لغات عديدة، و أجريت عليه العديد من اختبارات الصدق و الثبات لتُجمع أغلبها على صلاحيته للتطبيق في تلك المنظمات التي استخدم بها (خالد عتيق سعيد عبدالله، ٨٦).

و وقع اختيار الباحث على هذا المقياس للأسباب التالية :

١. اهتمام المقياس بالتعلم الحادث بالمنظمة على كافة المستويات الفردية والجماعية والتنظيمية.

٢. أنه يأخذ العوامل الخارجية بعين الاعتبار و ينظر للمنظمة باعتبارها جزء من منظومة خارجية.

٣. أنه يهتم بالعوامل الرئيسية التي أوضحت الأدبيات أن لها تأثير حاسم على التحول لمنظمة متعلمة .

٤. أنه يتسم بوضوح المفاهيم و قابلية التطبيق و سبق تطبيقه في العديد من الدراسات العربية والأجنبية .

و لتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بتعديل هذا المقياس، حيث اشتمل على (٧٠) فقرة موزعة على الأبعاد السبعة للمنظمة المتعلمة.

صدق الاستبانة:

يُقصد بصدق الاستبانة أن تقيس أسئلة الاستبانة ما وضعت لقياسه ، كما يُقصد بالصدق شمول أداة الدراسة لكل العناصر التي يجب أن تحتويها الدراسة من ناحية، و كذلك وضوح فقراتها من ناحية أخرى، بحيث تكون مفهومه لمن يستخدمها، وقام الباحث من التأكد من صدق الاستبانة بطريقتين:

١. صدق المحتوى (الصدق الظاهري): و يستهدف التأكد من مدى صلاحية الاستبانة وملاءمتها لأغراض البحث، وذلك من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين ذوي الخبرة والاختصاص تألفت من عشر محكمين في مختلف مجالات التربية، و استجاب الباحث لآراء المحكمين فيما يتعلق بمدى صلاحية كل فقرة من فقرات الاستبانة وملائمتها لقياس ما وضعت لقياسه، وقام الباحث بإجراء ما يلزم من حذف وتعديل وإضافة في ضوء المقترحات المقدمة، و من العبارات التي تم حذفها من المقياس ما يلي:

- تسعى الجامعة إلى نشر المعرفة من خلال الندوات والمحاضرات و ورش العمل .

- تبتكر الجامعة نظام لقياس الفجوة بين الأداء الجامعي الحالي و المتوقع .
 - تتيح الجامعة الدروس المستفادة من تجاربها لجميع أعضاء هيئة التدريس .
 - تدعم الجامعة أعضاء هيئة التدريس الذين يأخذون بمبدأ المخاطر المحسوبة في عملهم .
 - تساعد الجامعة أعضاء هيئة التدريس على الموازنة بين متطلبات العمل و الأسرة و المجتمع .
 - تحرص القيادات الجامعية على مطابقة أفعالهم مع قيم الجامعة .
- كما تم عرض الاستبانة للتحكيم أيضاً في سيمينار قسم أصول التربية، وأسفر ذلك عن حذف وتعديل مجموعة فقرات هي:
- يحتل التعليم المستمر قمة أولويات الجامعة و تُوفّر له التمويل اللازم .
 - تتعامل إدارة الجامعة مع المشكلات والأخطاء باعتبارها فرصاً للتعليم .
 - تُغلب الجامعة لغة الحوار بينها وبين أعضاء هيئة التدريس بما يسمح بتطوير المعرفة والخبرة .
 - تُوفّر الجامعة لأعضاء هيئة التدريس فرص التعلم التفاعلي .
 - تُخصّص الجامعة أوقاتاً لبناء الثقة المتبادلة بين أعضاء هيئة التدريس .
 - يركز أسلوب العمل بالجامعة على فرق العمل المدارة ذاتياً.
- وبذلك صارت الاستبانة تتألف من (٥٠) فقرة موزعة على مختلف أبعاد المنظمة المتعلمة .

٢. صدق الاتساق الداخلي: تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي للأداة بتطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من (٤٠) عضو هيئة تدريس بمختلف كليات الجامعة ، و حساب معامل ارتباط بيرسون Pearson باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS لإيجاد مدى ارتباط كل عبارة بالمحور ككل ، وجاءت استجابات العينة الاستطلاعية موضحة بالجدول التالي:

جدول (٢)

يُوضح معاملات ارتباط بيرسون لكل عبارة من عبارات المحور بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه

المحور السابع	المحور السادس	المحور الخامس	المحور الرابع	المحور الثالث	المحور الثاني	المحور الأول	رقم العبارة
** 0.774	** 0.770	** 0.832	** 0.687	** 0.739	** 0.798	** 0.737	١
** 0.736	** 0.756	** 0.781	** 0.723	** 0.817	** 0.814	** 0.655	٢
** 0.728	** 0.745	** 0.833	** 0.672	** 0.757	** 0.845	** 0.587	٣
** 0.799	** 0.741	** 0.746	** 0.764	** 0.807	** 0.829	** 0.748	٤
** 0.43	** 0.817	** 0.813	** 0.817	** 0.740	** 0.820	** 0.688	٥
** 0.761	** 0.809	** 0.739	** 0.815	** 0.793	** 0.830	** 0.578	٦
** 0.823	** 0.809	---	** 0.737	** 0.775	---	** 0.635	٧
---	** 0.809	---	** 0.805		---	** 0.705	٨

- يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات ارتباط أبعاد الاستبانة جاءت مرتفعة، و دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١) ، و بالتالي تُعد مناسبة لأغراض الدراسة، و يدل ذلك على قوة التماسك الداخلي لفقراتها.

ثبات الاستبانة:

يُعرف ثبات الاستبانة بأن تُعطي نتائج واحدة إذا ما أُعيد تطبيقها على العينة نفسها في ظروف واحدة ، ومن أشهر المعادلات المستخدمة لقياس الثبات الداخلي للأداة معامل الاتساق الداخلي ألف كرونباخ (Cronbach Alpha)، وتم التحقق من ثبات الاستبانة من خلال حساب معامل ألفا كرونباخ، لكل بُعد من أبعاد الاستبانة كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٣)

يُوضح معاملات الثبات لأبعاد الاستبانة

م	الأبعاد	عدد العبارات	قيم ألفا كرونباخ
١	إيجاد فرص التعلم المستمر .	٨	0.819
٢	تشجيع الاستفسار والحوار .	٦	0.874
٣	تشجيع التعاون والتعلم الجماعي .	٧	0.888
٤	إنشاء أنظمة لمشاركة المعرفة والتعلم .	٨	0.902
٥	تمكين المعلمين من رؤية جماعية مشتركة.	٦	0.907
٦	ربط المدرسة بالبيئة الخارجية .	٨	0.924
٧	القيادة الاستراتيجية الداعمة للتعلم .	٧	0.977
	المتوسط	٥٠	0.899

- يتضح من الجدول السابق أن قيمة معامل الثبات للاستبانة ككل بلغت (0.899)، و تراوحت للأبعاد ما بين (0.819) للبعد الأول ، و (0.977) للبعد السابع، وهذه القيم مؤشرات على تمتع الاستبانة ككل بمعامل ثبات مرتفع مما يعني أن الإستبانة على قدر عال من الثبات، وتعد بذلك جاهزة للتطبيق

مجتمع البحث وعينته :

بعد التأكد من صدق و سلامة الاستبانة للاختبار قام الباحث بتوزيع ١٢٠ استبانة على مجتمع الدراسة، و تم استرجاع عدد (١٠٠) استبانة بنسبة استرداد ٨٣ %، وتم استبعاد استمارتين منهم لعدم استيفاء جميع الإجابات، ليصبح بذلك العدد النهائي (٩٨) استبانة، و يُوضح الجدول التالي توزيع أعضاء هيئة التدريس من مختلف كليات جامعة أسوان:

جدول (٤)

يُوضح توزيع عينة الدراسة حسب كليات جامعة أسوان

م	كليات الجامعة	عدد أعضاء هيئة التدريس	م	كليات الجامعة	عدد أعضاء هيئة التدريس
١	كلية التربية	٤٥	٦	كلية التربية الرياضية	١
٢	كلية العلوم	٧	٧	كلية الآلسن	١
٣	كلية الخدمة الاجتماعية	١٩	٨	كلية التجارة	٢
٤	كلية الآداب	١١	٩	كلية التربية النوعية	٢
٥	كلية الحقوق	١	١٠	كلية الهندسة	٩

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة

اعتمدت الدراسة بشكل أساسي على استخدام برنامج Spss في معالجة وتحليل البيانات التي تم الحصول عليها من خلال أداة الدراسة ، و فيما يلي أهم الأساليب الإحصائية الوصفية و الاستدلالية التي تم استخدامها في معالجة بيانات الدراسة:

١. معامل ألفا كرونباخ : لقياس الثبات بطريقة الاتساق الداخلي .
٢. معامل ارتباط بيرسون: لقياس الصدق بطريقة صدق الأبعاد الفرعية ، و كذلك لقياس درجة الارتباط بين متغيرات الدراسة للاستدلال على وجود علاقة بينها أم لا
٣. الوسط الحسابي : و ذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات مفردات الدراسة على الفقرات والأبعاد والمحاور الرئيسية للاستبانة .

٤. الانحراف المعياري : للتعرف على مدى انحراف استجابات مفردات الدراسة لكل فقرة من الفقرات عن وسطها الحسابي إلى جانب المحاور الرئيسية فكلما اقتربت قيمته من الصفر كلما تركزت الاستجابات وانخفض تشتتها .
٥. الأوزان النسبية: و ذلك بهدف معرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد الدراسة على المحاور الرئيسية (متوسط متوسطات المربعات)
٦. قيمة دلتا (دلالة الأوزان النسبية): وتعني مدى حيود النسبة الوزنية عن النسبة المعيارية (٠.٥٠).

عرض وتحليل نتائج الدراسة الميدانية:

للتعرف على درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة بجامعة أسوان ، تم حساب النسب المئوية لاستجابات مفردات البحث ، ويوضح الجدول رقم (٢) المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية و الترتيب لكل بعد من أبعاد الاستبيان السبعة .

جدول (٥)

يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لأبعاد الاستبيان

م	أبعاد الاستبانة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب ب
١	البعد الأول : إيجاد فرص التعلم المستمر .	3.70714	1.903	4
٢	البعد الثاني : تشجيع الاستفسار والحوار .	3.63610	1.7534	5
٣	البعد الثالث : تشجيع التعاون والتعلم الجماعي .	3.54718	1.6428	6
٤	البعد الرابع : إنشاء أنظمة لمشاركة المعرفة والتعلم .	4.18996	1.7538	2
٥	البعد الخامس: تمكين الأفراد من رؤية جماعية مشتركة.	3.28107	1.7585	7
٦	البعد السادس: ربط الجامعة بالبيئة الخارجية .	4.26130	1.7295	1
٧	البعد السابع: القيادة الاستراتيجية الداعمة للتعلم .	3.75989	1.8017	3
	المتوسط	3.76894	1.7632	

- يتضح من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي للاستبانة ككل أي لدرجة توافر معايير المنظمة المتعلمة بجامعة أسوان بلغ (3.76894) ، والانحراف المعياري (1.7632) ، و هي درجة متوسطة تدل على امتلاك جامعة أسوان لبعض عناصر و مقومات وضوابط و أبعاد المنظمة المتعلمة .

- يتبين من الجدول السابق أن أكثر أبعاد المنظمة المتعلمة وجوداً في جامعة أسوان تبعاً لرأي عينة الدراسة هو البعد الأول " ربط الجامعة بالبيئة الخارجية " ، حيث حصل على

أعلى المتوسطات الحسابية بمتوسط حسابي بلغ (4.26130) وانحراف معياري (1.7295)، و أقل أبعاد المنظمة المتعلمة وجوداً هو البعد الخامس " تمكين أعضاء هيئة التدريس نحو رؤية مشتركة "، حيث حصل على أدنى المتوسطات الحسابية بمتوسط بلغ (3.28107) و انحراف معياري (1.7585) .

- تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (بسام محمد أبو حشيش، زكي رمزي مرتجي ، ٢٠١١) التي طبقت نفس النموذج على جامعة الأقصى بغزة وفيها حصلت أبعاد مقياس خصائص المنظمة المتعلمة على درجة متوسطة ، وأشارت إلى أن نقاط الضعف في الجامعات المبحوثة تتمثل في تمكين الأفراد وإنشاء أنظمة لمشاركة المعرفة أي أنها تكمن في التعلم على المستوى التنظيمي، و يبرر الباحث هذا التوافق بأن مفهوم تمكين العاملين وإدارة المعرفة من المفاهيم الحديثة نسبياً على المستوى العالمي ولم تنتشر عربياً.

- اختلفت هذه النتيجة مع دراسة (أحمد سلامة الغنزي، ٢٠١٦) ، والتي طبقت نفس المقياس على أعضاء هيئة التدريس بجامعة الكويت حيث جاء البعد الثاني "تشجيع الحوار والاستفسار" على أعلى متوسط حسابي (٣.٢٣) وانحراف معياري (0.70) بينما كان أقل متوسط حسابي لبعد " إنشاء أنظمة لمشاركة المعرفة والتعلم" وقيمه (٢.٦٢) وانحراف معياري (٠.٨٢).

- اختلفت هذه النتيجة مع دراسة (سوسن بنت محمد بن زرعة، ٢٠١٤) والتي طبقت نفس المقياس على رؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن بالرياض ، حيث جاء البعد الثاني " القيادة الاستراتيجية الداعمة للتعلم " على أعلى متوسط حسابي (٣.٧٥) بينما كان أقل متوسط حسابي لبعد " تمكين الأفراد من رؤية جماعية مشتركة " و قيمته (٢.٨١) .

- تختلف هذه النتيجة مع دراسة (عبد الناصر حسين زايد ، وآخرون، ٢٠٠٩) التي توصلت إلى أن أقل أبعاد المنظمة المتعلمة توافر في القطاعات الرئيسة في الهيئة الملكية بالجبيل هما: " تمكين الأفراد نحو رؤية مشتركة، وإنشاء نظم المعرفة و التعلم . بينما كان أكثر الأبعاد توافراً هو: تشجيع الاستفسار والحوار، و قد تروحت متوسطات الأبعاد السبعة للمنظمة المتعلمة بين (٣.٤٤)، (٣.٩٦).

- كانت العبارة رقم (٣) من البعد الأول (إتاحة الجامعة لفرص التعلم المستمر) ، و تعبر العبارة عن "توفر الجامعة دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس لتطوير مهاراتهم و خبراتهم"، حيث حصلت على أعلى وزن نسبي بلغ قيمته (٠.٧٢) و دال عند مستوى دلالة (٠.٠٠١) ، بينما كانت العبارة رقم (٢) من المحور الثالث (تشجيع التعاون و العمل الجماعي)، و تُعبر العبارة عن " تختار الجامعة فرق العمل بناء على امتلاكها مهارات العمل الجماعي" هي أقل معايير المنظمة المتعلمة توافراً بجامعة أسوان حيث حصلت على أقل الأوزان النسبية (٠.٥٢) .

وفيما يلي مناقشة كل بعد من أبعاد الاستبانة على حدة ، و يحاول الباحث ربطها بالإطار النظري والدراسات السابقة

البعد الأول: إيجاد فرص التعلم المستمر

جدول (٦)

يُوضح آراء عينة البحث نحو توافر معايير وضوابط البعد الأول (إيجاد فرص التعلم المستمر)

رقم العبارة	ك٣	ك٢	ك١	الوزن النسبي	دلتا
١	١١	٥١	٣٦	٠.٥٨	** ٢.٧٢
٢	١٥	٥١	٣٢	٠.٦١	** ٣.١٠
٣	٢٩	٥٥	١٤	٠.٧٢	*** ٤.١٩
٤	٢٦	٤٦	٢٦	٠.٦٧	*** ٣.٧٤
٥	٢٩	٤٧	٢٢	٠.٦٩	*** ٣.٩٦
٦	٢٧	٤٨	٢٣	٠.٦٨	*** ٣.٨٧
٧	١٩	٤١	٣٨	٠.٦٠	** ٣.٠١
٨	١١	٣٥	٥٢	٠.٥٣	١.٦١ غير دالة

يتضح من الجدول السابق أن :

- المعيار الأكثر توافراً من معايير المنظمة المتعلمة في جامعة أسوان تبعاً لآراء أعضاء هيئة التدريس بجامعة أسوان هو " تشجع الجامعة أعضاء هيئة التدريس على إجراء بحوث علمية متميزة ونشرها" ، حيث حصلت على أعلى الأوزان النسبية (٠.٦٩) ، و قيمة دلتا (حيود النسبة الوزنية عن النسبة المعيارية) دالة عند مستوى دلالة (٠.٠٠١) ، و هذه وظيفة مهمة من الوظائف الرئيسية الثلاث للجامعة .

- المعيار الأقل توافراً من معايير المنظمة المتعلمة في جامعة أسوان تبعاً لآراء أعضاء هيئة التدريس بجامعة أسوان هو الذي تُعبر عنه العبارة رقم (٨) ، وهي " تكافئ الجامعة أعضاء هيئة التدريس على تعلمهم أشياء جديدة لتحسين كفاءتهم "، حيث حصلت على أقل وزن نسبي (٠.٥٣) و جاءت قيمة دلّتا غير دالة عند أي مستوى من مستويات الدلالة ، و هذه النتيجة تدل على عدم كفاية الدعم المقدم لأعضاء هيئة التدريس مقابل تعلمهم مهارات جديدة بحثية و تعليمية و مجتمعية، و يرجع السبب في ذلك أن نظام المكافآت بالجامعة مرتبط بلوائح منظمة علاوة على ضعف المخصصات المالية المرتبطة بالبحث العلمي، و تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسات (بسام محمد أبو حشيش، ٢٠١١)، (باسل خميس محمد محمد ، ٢٠١٤)

- يرى الباحث أن هذه النتيجة تُعتبر مؤشراً جيداً لتطبيق معايير وضوابط المنظمة المتعلمة بجامعة أسوان، حيث تتيح الجامعة خدمات الإنترنت، كما تُوفر دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس بها لبناء قدراتهم المعرفية، و توفر لأعضاء هيئة التدريس بعض المصادر المتجددة للمعلومات خصوصاً المصادر الإلكترونية حيث تشترك الجامعة في بنك المعرفة المصري وفي العديد من الدورات الأجنبية العالمية.

البعد الثاني: تشجيع الاستفسار والحوار

جدول (٧)

يُوضح آراء عينة البحث نحو توافر معايير وضوابط البعد الثاني (تشجيع الاستفسار والحوار)

رقم العبارة	ك٣	ك٢	ك١	الوزن النسبي	دلّتا
١	١٥	٣٨	٤٥	٠.٥٦	* ٢.٤٤
٢	١٩	٣٦	٤٣	٠.٥٩	** ٢.٧٧
٣	٢١	٤١	٣٦	٠.٦٢	** ٣.١٩
٤	١٨	٣٨	٤٢	٠.٥٩	** ٢.٧٧
٥	١٥	٤٠	٤٣	٠.٥٧	* ٢.٥٦
٦	١٦	٤٢	٤٠	٠.٥٩	** ٢.٧٧

يتضح من الجدول السابق أن:

- المعيار الأكثر توافراً من معايير المنظمة المتعلمة في جامعة أسوان تبعاً لآراء أعضاء هيئة التدريس بجامعة أسوان هو " تشجع الجامعة أعضاء هيئة التدريس على إبداء

مقترحاتهم بشأن المشكلات الجامعية"، حيث حصلت على أعلى الأوزان النسبية (٠.٦٢) ، و قيمة دلّتا دالة عند مستوى دلالة (٠.٠٠١) .

- المعيار الأقل توافراً من معايير المنظمة المتعلمة في جامعة أسوان تبعاً لآراء أعضاء هيئة التدريس بجامعة أسوان هو الذي تُعبر عنه العبارة رقم (١) ، وهي " تشجيع الجامعة أعضاء هيئة التدريس على الحوار الفعال وتقبل النقد البناء "، حيث حصلت على أقل وزن نسبي (٠.٥٦) وجاءت قيمة دلّتا دالة عند مستوى من دلالة (٠.٠٠١)، وهذه النتيجة تدل على النقص في الآليات التي تستخدمها الجامعة لإجراء حوار فعال مع أعضاء هيئة التدريس بالجامعة ، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (أسامة ماهر حسين ، ٢٠١٢) التي طبقت نفس المقياس في هذا البعد الخاص بشجيع الجامعة للحوار .

- يرجع ذلك من وجهة نظر الباحث بسبب تعدد المستويات الإدارية في الهيكل التنظيمي بجامعة أسوان مما يؤدي إلى صعوبة الاتصال و إعاقه تبادل المعلومات و المعرفة بين القيادات الجامعية و أعضاء هيئة التدريس ، كما أن للنمط الإداري دور مهم في تشجيع أعضاء هيئة التدريس على طرح الآراء والأفكار

- يرى الباحث أن هذه النتيجة تُعتبر مؤشراً متوسطاً لتطبيق معايير المنظمة المتعلمة، حيث تراوحت الأوزان النسبية للعبارات بين (٠.٥٦) وبين (٠.٦٢)، وهذا يدل على سعي الجامعة لتوفير آليات للحوار الفعال مع أعضاء هيئة التدريس وتشجيعهم على إثارة الأسئلة وإبداء مقترحاتهم بشأن المشكلات الجامعية .

- يرى الباحث وجود بعض القصور في جانب إتاحة جامعة أسوان فرص تبادل المعلومات و المعرفة لأعضاء هيئة التدريس فيما بينهم بصراحة و شفافية، و يرجع ذلك لتجنب الإدارة الجامعية إثارة الأسئلة والاستفسارات تلاشياً لإثارة قضايا جدلية لا ترغب الجامعة في الدخول فيها ، و هذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليها دراسة (عبد الناصر حسين رياض زايد وآخرون) ، و التي طبقت على الهيئة الملكية بالجبل ، ودراسة (باسل خميس محمد محمد، ٢٠١٤) التي طبقت على المستشفيات الطبية بقطاع غزة .

البعد الثالث: تشجيع التعاون والتعلم الجماعي

جدول (٨)

يُوضح آراء عينة البحث نحو توافر معايير وضوابط البعد الثالث (تشجيع التعاون والتعلم الجماعي)

رقم العبارة	ك٣	ك٢	ك١	الوزن النسبي	دلتا
١	١٠	٤٨	٤٠	٠.٥٦	* ٢.٤٤
٢	٩	٣٨	٥١	٠.٥٢	١.٥١
٣	٦	٤٨	٤٤	٠.٥٤	١.٨٨
٤	٧	٤٥	٤٦	٠.٥٣	١.٨٠
٥	٩	٣٣	٥٦	٠.٥١	٠.٨١
٦	١٤	٤٢	٤٢	٠.٥٧	* ٢.٥٦
٧	١٤	٤٩	٣٥	٠.٦٠	** ٢.٩٢

يتضح من الجدول السابق أن:

- المعيار الأكثر توافراً من معايير المنظمة المتعلمة في جامعة أسوان تبعاً لآراء أعضاء هيئة التدريس بجامعة أسوان هو " تدعم الجامعة العلاقات الإنسانية بين أعضاء هيئة التدريس لتعزيز التعلم الجماعي " و تُعبر عنه العبارة رقم (٧) و التي حصلت على أعلى وزن نسبي (٠.٦٠) ، وقيمة دلتا دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١) ، و يرجع ذلك للعلاقات الطبيعية بين أعضاء هيئة التدريس، و انتمائهم لبيئة محافظة أسوان ذات العلاقات الإنسانية الجيدة .

- المعيار الأقل توافراً من معايير المنظمة المتعلمة في جامعة أسوان تبعاً لآراء أعضاء هيئة التدريس بها هو الذي تُعبر عنه العبارة رقم (٥) ، و هي " تضع الجامعة نظاماً خاصاً لمكافأة الانجازات الجماعية " ، وجاءت هذه النتيجة لتؤكد نتيجة العبارة (٨) في البعد الأول حيث تفتقر الجامعة لنظام مكافآت محفز للتعلم وتحقيق الإنجازات سواء على المستوى الفردي أو الجماعي .

- انخفاض الأوزان النسبية للعبارات (٢) ، (٣) ، (٤) ، (٦) وعدم دلالة قيمة دلتا عند أي مستوى للدلة يدل على افتقار معظم أعضاء هيئة التدريس بالجامعة لمهارات العمل الجماعي ، و عدم تنظيم اجتماعات دورية لفرق العمل بالجامعة فالعمل كفريق يمثل مهارة نجاح، و يُشترط التركيز والوضوح والتدوين والموضوعية ، و تجنب الفردية و

الاتصال، و تشمل مهارات العمل الجماعي مهارات التعامل والتواصل مع الآخرين، و إقامة العلاقات الإنسانية الجيدة، و المقدرة على العمل كجزء من فريق، هذه المقدرة التي أضحت حاجة ماسة لمواجهة متطلبات عالم العمل، فالتعاون بين الناس (أفرادا وجماعات) والعمل معهم، أصبح من ضرورات الحياة، سواء استخدمت في ذلك مهارات الاتصال المباشر أو غير المباشر ، و تتزايد أهمية العمل الجماعي في الجامعات باعتبارها قاطرة التنمية والتقدم .

البعد الرابع: إنشاء أنظمة لمشاركة المعرفة والتعلم

جدول (٩)

يوضح آراء عينة البحث نحو توافر معايير وضوابط البعد الرابع (إنشاء أنظمة لمشاركة المعرفة والتعلم)

رقم العبارة	ك٣	ك٢	ك١	الوزن النسب	دلتا
١	٢٢	٥٢	٢٤	٠.٦٦	*** ٣.٦٨
٢	١٨	٤٤	٣٦	٠.٦١	** ٣.٠٦
٣	١٥	٤٩	٣٤	٠.٦٠	** ٣.٠١
٤	١٧	٤٤	٣٧	٠.٦٠	** ٢.٩٧
٥	١١	٤٢	٤٥	٠.٥٥	* ٢.١٨
٦	٩	٤٥	٤٤	٠.٥٥	* ٢.١١
٧	١٥	٤٠	٤٣	٠.٥٧	** ٢.٥٦
٨	١٢	٤١	٤٥	٠.٥٥	* ٢.٢٥

ينتضح من الجدول السابق مايلي:

- المعيار الأكثر توافراً من معايير المنظمة المتعلمة في جامعة أسوان تبعاً لآراء أعضاء هيئة التدريس بجامعة أسوان هو " تستخدم جامعة أسوان المستحدثات التكنولوجية لنشر المعرفة بين كلياتها" ، و تُعبر عنه العبارة رقم (١) ، و التي حصلت على أعلى وزن نسبي (٠.٦٦) ، و قيمة دلتا دالة عند مستوى دلالة (٠.٠٠١)، و هذا يدل على توافر نظم تكنولوجية للاتصال لنشر المعرفة بين كلياتها بشكل اعتيادي مثل: نظام الاقتراحات و لوحات الإعلانات الإلكترونية و الاجتماعات المفتوحة .

- المعيار الأقل توافراً من معايير المنظمة المتعلمة في جامعة أسوان تبعاً لآراء أعضاء هيئة التدريس بها هو الذي تُعبر عنه العبارات رقم (٥)،(٦)،(٨)، والتي تخص امتلاك

الجامعة لقاعدة معرفية ، و نظام مرن للمعلومات تخزن به المعرفة في ذاكرتها التنظيمية، و استراتيجيات واضحة لإدارة المعرفة، حيث ما زالت جامعة أسوان تفتقر لمثل هذه الفعاليات، و لقد أكدت الدراسات على أهمية توافر النظم المعرفية لإتاحة المعرفة و نشرها في أي منظمة تسعى للتحويل لمنظمة تعلم، و منها دراسة (Al-Otaibi , 2001).

البعد الخامس: تمكين أعضاء هيئة التدريس لجمعهم نحو رؤية جماعية مشتركة

جدول (١٠)

يوضح آراء عينة البحث نحو توافر معايير وضوابط البعد الخامس (تمكين أعضاء هيئة التدريس نحو رؤية جماعية)

رقم العبارة	ك٣	ك٢	ك١	الوزن النسبي	دلتا
١	١٩	٤٤	٣٥	٠.٦١	٣.١٤ **
٢	٢٢	٤٣	٣٣	٠.٦٣	٣.٣٥ ***
٣	١٤	٤٢	٤٢	٠.٥٧	٢.٥٦ *
٤	١١	٤٧	٤٠	٠.٥٧	٢.٥٠ *
٥	٨	٤٩	٤٠	٠.٥٥	٢.١٨ *
٦	١٤	٤٧	٣٦	٠.٥٩	٢.٧٧ **

يتضح من الجدول السابق أن:

- المعيار الأكثر توافراً من معايير المنظمة المتعلمة في جامعة أسوان تبعاً لآراء أعضاء هيئة التدريس بجامعة أسوان هو " تؤكد الجامعة على قيم المسؤولية المشتركة لتحقيق الرؤية والرسالة والأهداف " ، و تُعبر عنه العبارة رقم (٢) ، و التي حصلت على أعلى وزن نسبي (٠.٦٣)، و قيمة دلتا دالة عند مستوى دلالة (٠.٠٠١)، و هذا يؤكد جهود جامعة أسوان في تحقيق هذا المؤشر من خلال صياغة خطة استراتيجية للجامعة يتم تطبيق آلياتها حالياً لتطوير أداء الجامعة .

- المعيار الأقل توافراً من معايير المنظمة المتعلمة في جامعة أسوان تبعاً لآراء أعضاء هيئة التدريس بها هو الذي تُعبر عنه العبارة رقم (٥)، وهي "تتيح الجامعة لأعضاء هيئة التدريس للمشاركة في صنع واتخاذ القرارات"، و جاءت هذه النتيجة لتؤكد أن الجامعة ينقصها بعض القنوات التي تسمح لأعضاء هيئة التدريس بالمشاركة في صنع و

اتخاذ القرارات الجامعية ، و هذه النتيجة تدل على عدم تشجيع أعضاء هيئة التدريس على تحمل مسئولية قراراتهم .

- انخفاض الأوزان النسبية للعبارات رقم (٣)، (٤) و قيم دلتا دالة عند مستوى (٠.٠٥) يدل على عدم سماح الجامعة لأعضاء هيئة التدريس بتقديم المبادرات الفردية والجماعية، أو تقديم خيارات بديلة لتنفيذ المهام المطلوبة منهم ، و بالتالي لا تقدم لهم الجامعة حافز مناسب لتقديم المبادرات ، هذا يتفق مع الدراسات التي تؤكد وجود علاقة إيجابية بين تمكين الموظفين والإبداع .

البعد السادس: ربط المنظمة بالبيئة الخارجية

جدول (١١)

يوضح آراء عينة البحث نحو توافر معايير وضوابط البعد السادس (ربط المنظمة بالبيئة الخارجية)

رقم العبارة	ك٣	ك٢	ك١	الأوزان النسبية	دلتا
١	١٤	٤٨	٣٦	٠.٥٩	** ٢.٨٧
٢	٢٠	٥٢	٢٦	٠.٦٥	*** ٣.٥٤
٣	٨	٤١	٤٩	٠.٥٣	١.٦١
٤	١٦	٥٠	٣٢	٠.٦١	** ٣.١٤
٥	١٥	٤٩	٣٤	٠.٦٠	** ٣.٠١
٦	١٠	٤٥	٤٣	٠.٥٥	* ٢.٢٥
٧	١٠	٥١	٣٧	٠.٥٧	** ٢.٦١
٨	١١	٣٦	٥١	٠.٥٣	١.٧١

يتضح من الجدول السابق أن :

- المعيار الأكثر توافراً من معايير المنظمة المتعلمة في جامعة أسوان تبعاً لآراء أعضاء هيئة التدريس بجامعة أسوان هو " تشجع الجامعة أعضاء هيئة التدريس على احترام وجهات نظر العملاء والمستفيدين " ، و تُعبر عنه العبارة رقم (٢) ، و التي حصلت على أعلى وزن نسبي (٠.٦٥)، و قيمة دلتا دالة عند مستوى دلالة (٠.٠٠١)، و هذا يؤكد جهود جامعة أسوان في تحقيق هذا المؤشر من خلال البرامج التعليمية و التدريبية التي تتيحها الجامعة والمساقات المتاحة للدراسات العليا ، و الوحدات الجامعية ذات الطابع الخاص، وكلها تتيح الفرص للاستماع لوجهات نظر المستفيدين من الجامعة .

- المعيار الأقل توافراً من معايير المنظمة المتعلمة في جامعة أسوان تبعاً لآراء أعضاء هيئة التدريس بها هو الذي تُعبر عنه العبارة رقم (٣)، و هي " تهتم الجامعة بمعرفة أثر قراراتها في معنويات أعضاء هيئة التدريس"، و جاءت هذه النتيجة لتؤكد أن أعضاء هيئة التدريس بالجامعة لا يشعرون باهتمام الجامعة بمعنوياتهم أو مستوى الرضا الوظيفي لديهم ، و تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (أسامة ماهر حسين، ٢٠١٢) التي طبقت على الجامعات الخاصة المصرية فيما يخص بعد ربط الجامعة بالبيئة الخارجية.

- جاءت العبارات (١)، (٤)، (٥)، (٧) بأوزان نسبية متوسطة تراوحت بين (٠.٥٧) ، (٠.٦١) ، وقيم دلتا دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١) وهذا يدل على بذل الجامعة جهود في تنمية المجتمع وخدمة البيئة المحيطة وتشجيع أعضاء هيئة التدريس على التواصل مع جهات خارجية و استقطاب كفاءات علمية للمشاركة في نشاطات الجامعة ، كما تسعى الجامعة لجذب العملاء والمستفيدين، و يتطلب تحقيق ربط الجامعة بالبيئة الخارجية قيامها بعمليات مسح دورية للبيئة الخارجية للتعرف على ما يطرأ عليها من تغيرات ودراسة تأثيرها على الجامعة، و اتخاذ ما يلزم بشأنها لكي تكون الجامعة ذات نظرة مستقبلية .

البعد السابع: القيادة الاستراتيجية الداعمة للتعليم

جدول (١٢)

يُوضح آراء عينة البحث نحو توافر معايير وضوابط البعد السابع (القيادة الاستراتيجية الداعمة للتعليم)

رقم العبارة	ك٣	ك٢	ك١	الأوزان النسبية	دلتا
١	٢٤	٤٥	٢٩	٠.٦٥	*** ٣.٥٧
٢	١٠	٤٦	٤٢	٠.٥٦	* ٢.٣١
٣	١٧	٥٠	٢٩	٠.٦١	** ٣.١٤
٤	١٤	٤١	٤٣	٠.٥٧	* ٢.٥٠
٥	١٣	٤٨	٣٧	٠.٥٩	** ٢.٧٧
٦	٢٠	٤٧	٣١	٠.٦٣	*** ٣.٣٥
٧	١٨	٤٤	٣٥	٠.٦٠	** ٣.٠١

يتضح من الجدول السابق أن:

- المعيار الأكثر توافراً من معايير المنظمة المتعلمة في جامعة أسوان تبعاً لآراء أعضاء هيئة التدريس بجامعة أسوان هو " تدعم القيادة الجامعية طلبات أعضاء هيئة التدريس في الحصول على فرص التدريب " ، وتُعبّر عنه العبارة رقم (١) ، و التي حصلت على أعلى وزن نسبي (٠.٦٥) ، و قيمة دلّتا دالة عند مستوى دلالة (٠.٠٠١) ، و هذا يؤكد جهود الجامعة من خلال مركز تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس في توفير دورات تدريبية متنوعة لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة .

- المعيار الأقل توافراً من معايير المنظمة المتعلمة في جامعة أسوان تبعاً لآراء أعضاء هيئة التدريس بها هو الذي تُعبّر عنه العبارة رقم (٢) ، و هي " تزود القيادات الجامعية أعضاء هيئة التدريس بمعلومات حديثة عن الجامعات المنافسة " ، و حصلت هذه العبارة على وزن نسبي (٠.٥٦) ، و قيمة دلّتا غير دالة عند أي مستوى من مستويات الدلالة ، و جاءت هذه النتيجة لتؤكد عدم الاهتمام الكافي من القيادات الجامعية بجامعة أسوان بما حققته الجامعات الأخرى المنافسة من نجاحات .

- حصلت العبارة (٦) و التي تخص "تلتزم الإدارة الجامعية أعضاء هيئة التدريس بأداء أعمالهم بشكل صحيح ومن المرة الأولى" على وزن نسبي مرتفع (٠.٦٣) ، و قيمة دلّتا دالة عند مستوى (٠.٠٠١) ، و هذا يؤكد جهود الجامعة من خلال وحدة ضمان الجودة و الاعتماد المركزية و الوحدات الفرعية المنتشرة بالكليات المختلفة بالجامعة في مجال نشر ثقافة الجودة بين أعضاء هيئة التدريس .

- جاءت العبارات (٣) ، (٥) ، (٧) بأوزان نسبية متوسطة تراوحت بين (٠.٥٩) ، (٠.٦١) ، و قيم دلّتا دالة عند مستوى دلالة (٠.٠٠١) ، و هذا يدل على بذل الجامعة جهود في مجال التطوير المؤسسي للجامعة وتعزيز مركزها التنافسي و القيادات الجامعية تحرص على معاملة أعضاء هيئة التدريس معاملة حسنة وتُفوض لهم المزيد من السلطات التي تناسب مسؤولياتهم .

مما سبق يتضح أن الدراسة الميدانية التي أجراها الباحث على جامعة أسوان أسفرت عن توافر معايير المنظمة المتعلمة وفق نموذج Marsick&Watkins بجامعة أسوان بدرجة متوسطة، و كان أكثر أبعاد المنظمة المتعلمة توافراً بجامعة أسوان من وجهة نظر عينة الدراسة هو البعد الأول " ربط الجامعة بالبيئة الخارجية " ، و أقل أبعاد المنظمة المتعلمة

توافراً بجامعة أسوان من وجهة نظر عينة الدراسة هو البعد الخامس " تمكين أعضاء هيئة التدريس نحو رؤية مشتركة"، حيث حصل على أدنى المتوسطات الحسابية، وفي ضوء نتائج الدراسة الميدانية سوف يقوم الباحث بمحاولة لتحليل البيئة الداخلية والخارجية .

تحليل البيئة الداخلية والخارجية SWAT Analysis لجامعة أسوان

أنشئ فرع جامعة أسوان سنة ١٩٧٤ كفرع لجامعة أسيوط ، و بدأت الدراسة به فى أكتوبر من العام الجامعى (١٩٧٣ - ١٩٧٤م) بكلية التربية . و تم منح أول درجة علمية البكالوريوس عام (١٩٧٨م). ثم بدأ القيد لدرجة الماجستير فى كلية العلوم فى العام الجامعى سنة (١٩٧٧ - ١٩٧٨م) . ثم بدأ التسجيل لدرجة الدكتوراه فى العام الجامعى (١٩٧٧ - ١٩٧٨). وفى عام ١٩٩٥ صدر قرار رئيس الجمهورية رقم (٢٣) لسنة ١٩٩٥ بإنشاء جامعة جنوب الوادى ، و عليه أصبح فرع الجامعة تابع لجامعة جنوب الوادى. و تم إنشاء كليات أخرى ، و هى (الأداب - الخدمة الإجتماعية - الهندسة) .

وفى عام ٢٠١٢ أنشئت جامعة أسوان كجامعة حكومية بصدور القرار الجمهورى رقم (٣١١) بتاريخ (٢٠١٢). وتضم الجامعة ١٨ كلية وهى (كلية الآداب ، كلية التربية ، كلية العلوم ، كلية الخدمة الإجتماعية ، كلية الهندسة، كلية هندسة الطاقة، كلية الطب البيطرى، كلية الزراعة، كلية التمريض، كلية الطب البشرى، وكلية تكنولوجيا المصايد والأسماك، وكلية التجارة، كلية الألسن، كلية الحقوق ، كلية التربية الرياضية ، كلية التربية النوعية ، كلية دار العلوم ، كلية الآثار) ، وتضم أيضاً معهدين ، و هم (معهد التمريض ومعهد البحوث والدراسات الأفريقية ودول حوض النيل) .

و يُعد تحليل سوات طريقة تحليلية تُساعد على تحديد نقاط القوة والضعف، وإدراك نوعية التهديدات وطبيعة الفرص المتاحة و المؤثرة في أداء الجامعة، و هو من النظم المهمة لإعداد و تصميم الاستراتيجيات والخطط سواء قصيرة أو طويلة المدى، و تم إجراء هذا التحليل على جامعة أسوان اعتماداً على بعض السجلات الرسمية للجامعة، و في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة النظرية و الميدانية التي أجريت على الجامعة، تبين ما يلي:

بعض نقاط القوة Strengths بجامعة أسوان:

١. تحظى جامعة أسوان بسمعة أكاديمية متميزة حققتها منذ إنشائها محلياً وإقليمياً ، و أدت إلى وجود كوادر من خريجي الجامعة فى سوق العمل فى العديد من المؤسسات ذات الصلة بتخصصات الجامعة.
٢. ارتباط الجامعة بالعديد من اتفاقيات التعاون المشترك مع جهات صناعية و أكاديمية.
٣. تتميز الجامعة بتخصصاتها الفريدة محلياً و إقليمياً مع تنوع و تعدد تخصصات أعضاء هيئة التدريس بالجامعة بما يُزيد من قدرات الجامعة التنافسية .
٤. توفر الجامعة ميزانية للبحث العلمي و للتطوير و التجريب و حضور المؤتمرات الدولية.
٥. فتح قنوات اتصال مع مراكز البحوث المحلية و الدولية ذات العلاقة بأنشطتها وتخصصاتها .
٦. تميز أعضاء هيئة التدريس فى البحث العلمى، و نشر عدد كبير من الأبحاث العلمية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة في الدوريات العلمية المتميزة محلياً و دولياً .
٧. دعم أعضاء هيئة التدريس في حضور المؤتمرات العلمية الداخلية والخارجية وحصولهم على جوائز علمية
٨. توافر وحدات ذات طابع خاص بالجامعة معنية بقضايا البحث العلمي و خدمة المجتمع و قضايا التنمية، والتي من شأنها تعظيم قدراتها في توفير موارد متجددة للجامعة .
٩. وجود مركز لتنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس بالجامعة يهدف إلى رفع كفاءة أعضاء هيئة التدريس والهيئات المعاونة من خلال توفير مجموعة من البرامج التدريبية بشكل منتظم .
١٠. وجود قاعدة عريضة من أعضاء هيئة تدريس تمتلك قدرات ومهارات وقابلة للاستثمار بشكل أحسن .

بعض نقاط الضعف Weaknesses بجامعة أسوان:

هناك بعض نقاط الضعف التي تعاني منها منظومة التعليم الجامعي بجامعة أسوان

أهمها:

١. بطء استجابة الجامعة لمطالب التغيير و التطوير نظراً لتعقيد التنظيمات البيروقراطية ، و اتخاذ سلسلة طويلة من المستويات ذات الصلاحية في اتخاذ القرارات التعليمية .

٢. ضعف قدرة الجامعة على مواجهة المنافسة القادمة من الجامعات الأجنبية و الخاصة ذات الحركة الأسرع و المرونة الأقدر على التكيف مع متطلبات سوق العمل .
٣. قلة وجود تعاون و تكامل واضح بين التنظيمات الجامعية المختلفة سواء على مستوى الأقسام داخل الكلية الواحدة أو فيما بين الكليات أو الجامعات بل يسودها حالة من الانعزالية والتباعد.
٤. ضعف تفعيل سياسات تسويق الخدمات التعليمية التي تقدمها الجامعة لزيادة الدخل المتوقع للجامعة .
٥. ضعف قدرة أنظمة التعليم بالجامعة على مواكبة التحولات الجذرية التي يشهدها العالم من حيث عولمة الاقتصاد و الخدمات المهنية و تقنيات الاتصال، و ما تتيحه من إمكانات لتنوع الخدمات التربوية .
٦. غياب الثقافة التنظيمية التي تدعم الاستقلال و التجريب و افتقار الجامعة إلى البنى الأساسية اللازمة لإدارة المعرفة وغياب العمل بروح الفريق .
٧. لا يزال هناك بعض القيادات الجامعية تتسم بالتقليدية ، و اتباع أساليب تغفل الحوار و المناقشة و تطوير الرؤية و إدارة التغيير و لا تمتلك المهارات الخاصة بالعمل الجماعي .
٨. قلة تركيز الجامعة على إعداد الكوادر العلمية اللازمة لعصر المعلوماتية و بناء مجتمع المعرفة .
٩. غياب النهج الإستراتيجي في الإدارة و غياب ثقافة المنظمة المتعلمة و التعلم التنظيمي و التمكين الإداري.
١٠. تبني مفاهيم بيروقراطية للقيادة من خلال تنظيمات هرمية معقدة و أنظمة و إجراءات و أساليب عمل تقليدية يفرضها الهيكل التنظيمي التقليدي بالجامعة .
١١. غياب روح العمل الجماعي ، و جمود بعض القرارات المنظمة للعمل الجامعي ، و ثبات استراتيجيات التقييم سواء للإدارات الجامعية أو العاملين بها .

بعض الفرص المتاحة Opportunities لجامعة أسوان :

١. إمكانية تحول التعلم و البحث عن المعرفة شعاراً و وظيفة لكل العاملين بجامعة أسوان .
٢. تعامل القيادات الجامعية بجامعة أسوان مع تباين وجهات النظر كنقاط قوة و كفرص للإبداع.

٣. انطلاق الجامعة إلى التعامل مع المصادر العالمية الخارجية في مجال استقطاب الطلاب أو أعضاء هيئة التدريس أو مصادر المعرفة العلمية و التقنية أو مصادر التمويل .
٤. تفتح الجامعة أبوابها للخريجين الجدد للتفاعل مع المتميزين من كوادرات الجامعة .
٥. توظيف التقنيات و نظم و قواعد المعلومات و التواصل عبر الشبكات الإلكترونية بالجامعة.
٦. تحرر الجامعة من النمطية و تشجيع المخاطرة المحسوبة ، والتعامل مع الفشل كفرصة لاختبار المعرفة.
٧. إمكانية تشكيل غرف عمليات بالجامعة لصياغة الأفكار الجديدة في برامج و أساليب عمل و ورش للعصف الذهني و توليد الحلول للمشكلات المتجددة.
٨. توفير الجامعة بيئة تعاونية و تنافسية محفزة لأعضاء هيئة التدريس لتوليد الأفكار الجديدة .
٩. منح براءات اختراع لأعضاء هيئة تدريس نجحت أفكارهم في تطوير الجامعة و زيادة مواردها .
١٠. التوجه الحكومي نحو زيادة دعم التعليم في مصر بخطة إستراتيجية لتطوير التعليم العالي حتى (٢٠٢٢)

بعض التهديدات Threats والمخاطر التي تواجه جامعة أسوان:

١. مقاومة التغير وسوء فهم أبعاد المنظمة المتعلمة وآليات التعلم التنظيمي و قلة توافر الإمكانيات المادية اللازمة لتطبيق النموذج المقترح لجامعة أسوان كمنظمة متعلمة، و استنفاد الوقت و البطء في التنفيذ.
٢. تدني مرتبات أعضاء هيئة التدريس و الهيئة المعاونة و العاملين بالكلية ، و إهمال أصحاب الأعمال عن المشاركة في تدعيم التعليم والبحث العلمي على مستوى البحوث الأساسية والتطبيقية .
٣. استعجال النتائج و صعوبة الحصول على المعلومات و البيانات الكافية .
٤. الروتين الإداري و القوانين المالية العقيمة ، و عدم انتظام التدفقات المالية في الوقت المناسب .

٥. عدم تضمين جميع أعضاء هيئة التدريس و الإداريين في جهود التحسين و التطوير التي تسعى الجامعة إلى تحقيقها في تبنيها لفلسفة المنظمة المتعلمة .
٦. الزيادة المستمرة في أعداد الطلاب الملتحقين بكليات الجامعة ، مما يزيد من الضغط على الإمكانيات و الموارد المتاحة و يؤثر سلباً على الخدمات المقدمة للطلاب.
٧. عدم التوازن بين أعداد الخريجين من التخصصات المختلفة و الاحتياجات الفعلية لسوق العمل.
٨. تواضع الإنفاق الحكومي على التعليم الجامعي بصفة عامة مقابل زيادات مضطردة في أعداد الملتحقين فيه مما يؤثر على جودة الخدمة التعليمية المقدمة.
٩. معارضة القوى التقليدية التي ترفض التغيير أو التي اعتادت على نظم التعليم والإدارة القديمة، لذا فإن مواجهة هذا التهديد تتطلب نشر ثقافة التخطيط الاستراتيجي والجودة والاعتماد الأكاديمي .
١٠. عدم توفر الخبرات البشرية الكافية من أعضاء هيئة تدريس و إداريين لتنفيذ الاستراتيجية المقترحة، حيث أن عملية بناء القدرات تُعد ركناً أساسياً في عملية التنفيذ.

تصور مقترح لإمكانية تطبيق معايير المنظمة المتعلمة بجامعة أسوان

فلسفة التصور المقترح:

يُعد مفهوم منظمات التعلم انتقال فكري جديد تستثمره الجامعات كمنهج للبقاء، و بظهور هذا المفهوم توجه انتباه القيادات الجامعية لأهمية إدارة الأصول المعرفية للجامعة، و إلقاء الضوء على مصدر إضافي للمعرفة، و هو المعرفة الكامنة لدى أعضاء هيئة التدريس، و التي تتمثل في المعتقدات والاتجاهات والخبرات التي تتمثل في شكل معرفة ذهنية غير مادية غير مسجلة غير متاحة لدى صانعي القرار ، يصعب تقييمها مادياً ، و يجب تهيئة البيئة المناسبة لاكتشافها و تحويلها لمعرفة ظاهرة قابلة للاستخدام، و التفاعل مع مصادر المعرفة الرسمية المتمثلة في النظم و القواعد الجامعية .

و تستند فلسفة التعلم التنظيمي بجامعة أسوان على مدى قدرتها على مواجهة التحديات الاستراتيجية، واستثمار تجارب الجامعة و خبرات جميع منسوبيها من أعضاء هيئة تدريس و طلاب و إداريين و خريجين وعملاء خارجيين، و رصد المعلومات الناتجة عن تلك الخبرات

والتجارب في الذاكرة التنظيمية للجامعة ثم مراجعتها من حين لآخر للاستفادة منها في حل المشكلات الجامعية .

وهذا يتطلب توفير بيئة داعمة للتعليم التنظيمي بالجامعة، و تمكين أعضاء هيئة التدريس من رؤية جماعية مشتركة، و تشجيع التعاون والحوار بينهم، وإحداث التغييرات الإستراتيجية المطلوبة للنمو والتطور والبقاء، وزيادة قدرة الجامعة على التعلم من خلال: التدوير المستمر للقيادات الجامعية على الوظائف المختلفة، جعل القرارات لا مركزية قدر الإمكان، و تمازج الخبرات المختلفة، و تحمل الأخطاء والاستفادة منها و تقبل وجهات النظر المختلفة.

و التحدي الذي يواجهه أعضاء هيئة التدريس في جامعة أسوان كمنظمة متعلمة هو كيفية استيفاء حاجات التعلم، فهم على دراية بأن التعلم عملية مستمرة، وأن التغيير لابد أن يحدث، وليس هناك حلولاً ثابتة وسريعة ، لذا فهم يشجعون التجريب والتأمل للوقوف على التطورات الجديدة في مجالهم، و يؤمنون بأن عليهم أن يكونوا قادة قادرين على مواكبة التطور، و يمتلكين لشبكات المعرفة .

أهداف التصور المقترح:

١. تقديم استراتيجيات قابلة للتحقيق لتحويل جامعة أسوان لمنظمة متعلمة و آليات تنفيذ مصاحبة .

٢. تطبيق التعلم التنظيمي داخل الجامعة من أجل الاستفادة من أخطائها وعلاج مشكلاتها وتطوير أدائها .

٣. الاهتمام بنشر ثقافة التغيير و الإبداع بالجامعة لتحقيق الجودة والاعتماد التي تقود الجامعة إلى تحقيق مزايا تنافسية مع مثيلاتها من الجامعات العالمية .

٤. بجامعة أسوان لتواكب الجامعات العالمية التي حققت نجاحات في مجال التحول لمنظمات تعلم .

٥. الاستثمار الأمثل للموارد البشرية والقدرات العقلية المتميزة بجامعة أسوان ، والمحافظة عليها وتنميتها في ظل تنامي الاتجاه نحو التعليم المستمر و التعلم مدى الحياة و التعلم الذاتي .

منطلقات التصور المقترح :

ينطلق التصور المقترح من عدة أمور:

٢. تؤكد التغيرات الحالية والمستقبلية إنه لا مكان للجامعات ذات الأداء المنخفض و إنما البقاء للجامعات صاحبة المبادرة و المبادأة والقادرة على التغيير والتكيف وتؤمن بأهمية التعلم التنظيمي.

٣. تبني جامعة أسوان لنموذج الجامعة المتعلمة يسمح لها بالتعلم من خلال جميع منسوبيها وتتنهز كل فرصة من أجل توليد أفكار جديدة ، و صقل مواردها البشرية بشكل يمكنها من تحقيق التميز .

٤. أهمية مفهوم المنظمة المتعلمة كخيار استراتيجي في ظل الانفجار المعرفي من أجل تحقيق أفضل استثمار ممكن للموارد المادية والبشرية للجامعات و قيادتها نحو التحول إلى منظمات تعلم .

٥. ما أظهرته نتائج الدراسات السابقة والتي تدعو لتطبيق التعلم التنظيمي في الجامعات للتحول لمنظمات متعلمة في ظل الثورة المعرفية و التكنولوجيا العالمية .

٦. النتائج التي خرجت بها الدراسة الحالية أظهرت تدني درجة توافر معايير و مؤشرات المنظمة المتعلمة وفق نموذج Marsick & Watkins في جامعة أسوان، و إحساس أعضاء هيئة التدريس بأهمية تطبيق هذه المعايير والمؤشرات ، و هذا يستدعي الإسراع في عملية تطبيقها لتحويل جامعة أسوان لجامعة متعلمة .

أسس وركائز التصور المقترح :

يستند التصور المقترح لجامعة أسوان كمنظمة متعلمة على أربعة ركائز أساسية هي :

١. إن الجامعات كلها تتعلم و تسعى من أجل التعلم، و لكن بعضها أفضل من بعض في عملية التعلم سواء في سرعة التعلم أو سرعة تحويله إلى قيمة حقيقية في الجامعة في صورة منتجات وخدمات.

٢. إن الجامعات تتعلم من مصادر خارجية. و هذا هو التعلم الإستراتيجي القائم على التقليد من أجل اللحاق بالآخرين، ولكن التعلم الأهم هو الذي يساعد الجامعة على أن تغير افتراضاتها ومبادئها وأسس عملها.

٣. إن التعلم يتم بمعدلات متباينة حسب الفترات التي تمر بها الجامعات . ففي فترات التغيير يكون التعلم بمعدلات سريعة جداً ، في حين يكون التعلم محدود في فترات الاستقرار التي تمر بها الجامعات .

٤. لا تتوقف التغيرات في البيئة الخارجية (التي يأتي بها الآخرون) والداخلية (التي تأتي بها الجامعة نفسها) عند حد أو مدى معين، لذا فإن التعلم عملية مستمرة لا تتوقف.

ضمانات تحقيق التصور المقترح:

١. لا يكفي أن تتعلم الإدارات العليا بجامعة أسوان، ولكن يجب أن ينتقل هذا التعلم سريعاً إلى أعضاء هيئة التدريس و العاملين، و ذلك من خلال إدارة المعرفة لما لها من دور حيوي في بناء الجامعة المتعلمة

٢. اتباع منهج التعلم التكيفي كخطوة أولى باتجاه منظمة التعلم مقترناً بالتعلم التوليدي المبني على الإبداع.

٣. توسيع قدرة الجامعة على استثمار الفرص المتاحة، وهذا يتطلب إعادة النظر للواقع والتأمل فيه، واستيعاب و فهم الخبرات التي تمر بها الجامعة من خلال التجريب و الملاحظة و التحليل.

٤. تعزيز قدرة أعضاء هيئة التدريس و العاملين بالجامعة على تحقيق الأهداف، فالجامعة المتعلمة لا تقيم بمقدار ما تعرفه، بل بالطريقة التي تتعلم بها و تنقل ما تعلمته للعاملين بها على المدى البعيد .

٥. إحداث تغييرات في البيئة الداخلية لجامعة أسوان، وكذا في الهياكل التنظيمية لها، وقد يتطلب الأمر تحديث و تعديل تلك الهياكل، وقد تقابل هذه التغيرات بمقاومة الفكر الجديد والأداء الإداري الفعال .

٦. اهتمام القيادات الجامعية بمشاركة العاملين في وضع استراتيجية التعلم، والاستعداد للمساهمة في زيادة قدرة الجامعة لتبني مدخل التعلم التنظيمي وإزالة أسباب المقاومة و تحويل القوى المعوقة إلى قوى داعمة.

٧. تدعو الجامعة المتعلمة إلى نقلة أساسية في طريقة إدارة الجامعة، و يسهم التعلم التنظيمي في زيادة ذكاء الجامعة ، واستعدادها لقبول النقد مما يكسبها القدرة على التعامل الإيجابي مع التغيير.

٨. لا تتعامل المنظمات المتعلمة بالعقلية التي تفترض بأن هناك من يفكر، و هناك من يعمل في المنظمة (Thinkers & Doers)، و إنما تقدم تحدياً لكافة أفراد المنظمة وعلى اختلاف مستوياتهم بأن يسهموا في عمليات التفكير ومتطلبات الإبداع التي تعمل على تقديم المنظمة

استراتيجيات التصور المقترح وفق أبعاد نموذج Marsick & Watkins:

الإستراتيجية الأولى: توفير فرص التعلم المستمر

يعني التعلم المستمر عملية بناء واكتساب المعارف باستمرار بطرق مختلفة منها: التدريب والمحاضرات والعلاقات بين أعضاء هيئة التدريس والقيادات الجامعية، و تبني الجامعة خطة واعية تُساند التعليم والتدريب والابتكار ، و تتضمن هذه الخطة الإجراءات التالية:

١. عقد دورات تدريبية توضح أهمية استدامة التعلم لأعضاء هيئة التدريس والقيادات الجامعية.

٢. توفير ميزانية لدعم نشاطات التعلم المستمر و مكافأة انجازات أعضاء هيئة التدريس.

٣. تخفيف الأعباء الوظيفية لأعضاء هيئة التدريس ليتسنى لهم المشاركة في برامج التنمية المهنية .

الإستراتيجية الثانية : تشجيع مبدأ الحوار والاستفسار

الحوار هو الوسيلة التي تفتح مناخاً للتفاهم المشترك الهادئ الذي يشتمل على الاستفهام والتأمل، ويؤدي إلى فهم الافتراضات الجماعية و الوصول إلى المعاني العقلية و قبول الأفكار المشتركة، و هذا يؤدي إلى زيادة تعلم الفريق ، و صياغة رؤى جديدة للجامعة تضمن لها التعامل بنجاح مع التغيرات الخارجية في بيئة المنظمة. ويمكن تحقيق تلك الاستراتيجية من خلال مجموعة إجراءات أهمها:

١. توفير جو من الثقة يسمح لأعضاء هيئة التدريس بإبداء ملاحظاتهم البناءة واحترامها وتقديرها .

٢. تنمية القدرة التأملية لدى أعضاء هيئة التدريس بأوضاع التعليم و مشكلاته .

٣. تقديم التغذية الراجعة المستمرة لأعضاء هيئة التدريس و نبذ النقاش الذي يقود لجدل عقيم.

الإستراتيجية الثالثة: تشجيع التعلم التعاوني الجماعي

و هي عملية يتم بموجبها تنظيم و ترتيب و توحيد جهود أعضاء هيئة التدريس لتحقيق النتائج التي يرغبون في تحقيقها، و تعلم الفريق من أهم مميزات المنظمات المتطورة، وممارسة التعلم الجماعي يساعد في نمو أعضاء هيئة التدريس، وأغلب القرارات المهمة تتخذ بواسطة فرق العمل بشكل مباشر و غير مباشر ، و يمكن تفعيل تلك الإستراتيجية من خلال مجموعة إجراءات أهمها:

١. إشعار أعضاء هيئة التدريس بالثقة والألفة وصدق القصد في تبادل النفع.
٢. تحقيق معادلة النقل و التلقي للخبرات التعليمية والتربوية.
٣. إشاعة روح الثقة والتقبل والتعاون بين أفراد التخصص الواحد.
٤. اختيار فرق العمل بناءً على مهاراتهم و توظيف المبادرات التطويرية التي تطرحها الجامعة .

الإستراتيجية الرابعة: إنشاء أنظمة لمشاركة المعرفة والتعلم:

و تعني استخدام الأجهزة التقنية و الأدوات وشبكات الاتصال و العمليات التي تهئ بيئة تساعد على نقل وتبادل المعلومات و التعلم بطريقة سهلة و سريعة، و تشمل تقنيات معرفية مثل أنظمة الحاسب الآلي وتقنياته المتعددة في جمع و حفظ المعلومات و ترميزها و نقلها و توزيعها في المنظمة و خارجها، و تقنيات تعزيز التعليم مثل الدورات التنشيطية و الإثرائية، و يمكن تفعيل تلك الإستراتيجية من خلال عدة إجراءات أهمها:

١. توثيق المعلومات الأساسية للرجوع إليها و إفادة أعضاء هيئة التدريس منها في الوقت المناسب.
٢. وضع نظام يقيس الفجوة بين الأداء الحالي و المتوقع لأعضاء هيئة التدريس.
٣. توثيق الخبرات الجديدة و الدروس المستفادة من التجارب للرجوع إليها عند الحاجة.

الإستراتيجية الخامسة: تمكين أعضاء هيئة التدريس من رؤية جماعية مشتركة

وتعني مشاركة أعضاء هيئة التدريس في بناء الرؤية المستقبلية للجامعة، وأداء أعمالهم بروية موحدة، ومشاركتهم في اتخاذ القرارات و وضع الخطط الاستراتيجية، و إعطائهم حرية اختيار طريقة تنفيذ الأعمال، و تكوين اتجاهات إيجابية لديهم نحو التميز المعرفي. بالإضافة للإجراءات التالية:

١. مراعاة المستجدات التربوية والادارية واستشراف المستقبل في وضع الخطط المستقبلية للجامعة.

٢. تزويد أعضاء هيئة التدريس بالمعلومات اللازمة لأداء الأعمال مع تحديد مسؤولياتهم بكل دقة .

٣. مشاركة أعضاء هيئة التدريس في بناء الخطط التطويرية الخاصة بتنميتهم مهنيًا .

الإستراتيجية السادسة : ربط الجامعة بالبيئة الخارجية

و تعني استمرار متابعة الجامعة للتغيرات الحادثة في البيئة الخارجية ، والاستعداد لها بوضع الخطط للتكيف معها، و ربط الجامعة مع مجتمعاتها وسيطرتها على عوامل البيئة الخارجية، واغتنام الفرص والتقليل من مخاطر التهديدات التي تتعرض لها الجامعة. علاوة على مجموعة أخرى من الإجراءات أهمها:

١. استحداث وسائل اتصال مع مؤسسات المجتمع المدني وتوعية أعضاء هيئة التدريس بأهميتها .

٢. دعوة الخبراء والمختصين من المجتمع المحيط بالجامعة والاستفادة من خبراتهم.

٣. تفعيل الدور الاجتماعي للجامعة و البحث عن التناسق والترابط مع مكونات المجتمع.

٤. القيام بعمليات مسح دورية للبيئة الخارجية للاستفادة من المستجدات والتعرف عليها.

الإستراتيجية السابعة : القيادة الإستراتيجية الداعمة للتعليم

هي القيادة الجامعية التي تُسهم في توفير الحرية الكافية لأعضاء هيئة التدريس، و تدعم فرص التعلم بالجامعة ، ولديها الاقتناع بأهمية التعلم التنظيمي و ضرورة توفيره لكافة مستويات الجامعة، كما تدعم الموظفين من أجل تنفيذ رؤيتها و خططها الإستراتيجية، و تهيئ الإمكانيات لتدريب أعضاء هيئة التدريس على القيام بمهامهم، وفي سبيل تحقيق ذلك تتخذ العديد من الإجراءات أهمها:

١. دعم أعضاء هيئة التدريس في الحصول على فرص الترقية العلمية.

٢. الاهتمام بتطوير أعضاء هيئة التدريس و تنميتهم مهنيًا على الدوام.

٣. حرص القيادات الجامعية على تتطابق أفعالها و قيم الجامعة و أهدافها.

٤. دعم القيادات العليا بالجامعة للحلول التي يقترحها أعضاء هيئة التدريس للمشكلات الجامعية .

متطلبات تطبيق التصور المقترح:

يتطلب تطبيق التصور المقترح عدد من المتطلبات يجب توافرها في جامعة أسوان قبل أن تبدأ مشروع التحول إلى جامعة متعلمة، و من أهم هذه المتطلبات:

أولاً: متطلب إدارة المعرفة:

تعتبر إدارة المعرفة أحد أهم متطلبات تطبيق التعلم التنظيمي بالجامعة، و تهدف إلى تهيئة بيئة مناسبة تسمح لأعضاء هيئة التدريس بابتكار و نقل المعرفة الفعالة وصولاً إلى معدلات عالية من الإبداع، و تُعتبر عمليات إدارة المعرفة (خلق المعرفة و اكتسابها و نقلها و تطبيقها) من العمليات الضرورية لإحداث تعلم تنظيمي بالجامعة و تحويلها إلى منظمة تعلم ، و من أهم الإجراءات التي يمكن أن تسهم في تحقيق ذلك:

١. تحديد قاعدة المعرفة الموجودة بالجامعة: ما هي المعرفة الموجودة بالفعل؟ و ما المعرفة التي تحتاجها الجامعة ؟ و ما المعرفة التي تحتاج الجامعة لتطويرها؟
٢. اهتمام قيادات الجامعة بالمعرفة لأنها تشكل المصدر الرئيسي للتعلم التنظيمي .
٣. تأسيس خرائط معرفية للجامعة يمكن من خلالها التعرف على خبرات أعضاء هيئة التدريس بالجامعة.
٤. تضمين إدارة المعرفة في الخطة الاستراتيجية للجامعة بما يحقق ممارسة فعالة لعمليات إدارة المعرفة .
٥. تحديد الهدف من إدارة المعرفة والفوائد التي ستجنيها الجامعة من تطبيق استراتيجية إدارة المعرفة .
٦. ممارسة عمليات إدارة المعرفة: والتي تعمل كرابط بين الأهداف و الوظائف الأساسية للجامعة .
٧. وضع نظم لتقييم إدارة المعرفة وتمدى تحقق أهدافها بالجامعة وتأثيرها على الأداء والإنتاجية .

ثانياً: متطلبات التمكين:

يُعتبر التمكين مطلب ضروري لإحداث تعلم تنظيمي بالجامعة، ويسهم في تحرير أعضاء هيئة التدريس من أي قيود تمنعهم من التعلم و المشاركة في اتخاذ القرار، ومن الإجراءات التي تسهم في تحقيق ذلك:

١. إعطاء جميع العاملين بالجامعة الفرصة للتعبير عن آرائهم بحرية والمشاركة في صنع القرار .
٢. توفير المعلومات والموارد الكافية و بيئة العمل الملائمة من أجل أداء الأعمال بكفاءة و فاعلية .
٣. تفويض بعض الصلاحيات والمسئوليات لأعضاء هيئة التدريس والعاملين ومنحهم الثقة الكاملة .
٤. تشجيع أعضاء هيئة التدريس على المبادرة و حب التجريب و تطبيق الأفكار الإبداعية والابتكارية
٥. تقديم الحوافز المشجعة للمتميزين من أعضاء هيئة التدريس والعاملين الحريصين على إتقان العمل .

ثالثاً: متطلبات فرق التعلم:

تُعد فرق التعلم هي قلب الجامعة النابض انطلاقاً من أن الجامعة في جوهرها مجموعة من الفرق المتعاونة التي تعمل معاً لإنجاز المهام وتحقيق الأهداف، وهي أداة قوية لتطبيق التعلم التنظيمي و لتحسين الأداء الجامعي و تطويره و وصوله إلى منظمة التعلم . ومن الإجراءات التي تسهم في تحقيق ذلك:

١. تشكيل فرق التعلم على مستوى الجامعة تضم رئيس الجامعة و بعض من رؤساء الأقسام و أعضاء هيئة التدريس و العاملين و الطلاب من أجل الحوار معاً لحل المشكلات التي تُعاني منها الجامعة .
٢. تشكيل فرق تعلم من أعضاء هيئة التدريس ذات التخصص الواحد من أكثر من جامعة ، وذلك لمد جسور التعاون والتواصل بين الجامعات و عدم الانعزال و الاقتصار على ما يدور في جامعة واحدة .

٣. تشكيل فرق تعلم عن أعضاء هيئة التدريس في وضع مناهج مشتركة تجمع بين تخصصين أو أكثر وتقديمها للطلاب لتنميتهم في أكثر من جانب .

٤. إعطاء الثقة لأعضاء الفريق أن ما يتم وضعه من آليات وإجراءات يتم اتخاذها موضع التطبيق.

٥. تضمين فرق التعلم كجزء من رسالة الجامعة، والتأكد من أن كل عضو بالجامعة قد انضم إلى فريق للعمل مع الآخرين لانجاز مهام أصيلة وحقيقة ذات صلة بتحسين واقع الجامعة.

رابعاً: متطلب القيادة:

تُعد القيادة نقطة الارتكاز التي تستند عليها عملية التعلم التنظيمي ، كما أن أسلوب القيادة التحويلية من أهم الأساليب التي تساعد على خلق ثقافة التعلم التنظيمي اللازمة لتحويل الجامعة إلى منظمة تعلم، لذا يجب أن يتوافر بالجامعة قيادات تحويلية قادرة على إدارة التغيير ، علاوة على اتخاذ إجراءات أخرى أهمها:

١. تبني قيادة الجامعة لمشروع التحول إلى جامعة متعلمة وتدعيمه بكل ما يحتاجه ومتابعة تنفيذ مراحله .

٢. تشكيل الإدارة العليا بالجامعة من قيادة واعية و ملتزمة بدعم جهود تحويل الجامعة إلى منظمة تعلم .

٣. متابعة القادة لما يستجد في البيئة الداخلية للجامعة و الخارجية في المجتمع المحلي والدولي .

٤. الاستفادة من إمكانيات الترابط الشبكي بين الكليات والأقسام والإدارات الجامعية المختلفة.

خامساً: متطلب الذاكرة التنظيمية:

لتعظيم الاستفادة من الذاكرة التنظيمية تتبع الجامعة الخطوات التالية:

١. التوثيق الفعال لخبرات الجامعة بما يجعلها قادرة على تطوير ذاكرتها التنظيمية في ضوء تجاربها المختلفة.

٢. المحافظة على أفرادها الأساسيين بما يجعل الخصائص الحية لهذه الذاكرة مستمرة و متواصلة. وفي حالة اضطراب الجامعة للتخلي عن بعض هؤلاء العاملين فإن عليها أن توثق معرفتها حتى لو اضطرت لشرائها.
٣. تحسين عملية الوصول لمعرفة الشركة: وهذا يمكن أن يتم باستخدام تكنولوجيا المعلومات (IT) التي تحسن الوصول لهذه المعرفة. كما يمكن تشجيع تقاسم المعرفة بين أعضاء هيئة التدريس .
٤. تصميم خريطة لمعرفة الجامعة: وهي عملية منظمة تحدد من يعرف في الجامعة، و ماذا يعرف، لتكون مرشدا لمن يحتاج المعرفة ليجدها في المكان الملائم و في الوقت الملائم و لدى الشخص الملائم.
٥. تحويل المعرفة الضمنية إلى معرفة صريحة أو رأس المال المعرفي إلى رأس مال هيكلي، وإبقاء أكبر قدر ممكن من معرفة أعضاء هيئة التدريس داخل الجامعة في أنظمتها وعملياتها و منتجاتها لتظل بآة قفيا حتى بعد إطفاء أنوارها. وأن يكون ذلك جزء أساسي من سياسات الجامعة في دعم وتطوير ذاكرتها التنظيمية. وهذا يتطلب اهتمام الجامعات ببرامج تحسين ولاء العاملين للجامعة واستمرارهم فيها.

إجراءات تحقيق التصور المقترح:

- توجد عدة إجراءات يمكن أن تساعد في تحويل جامعة أسوان لمنظمة تعلم ، أهمها :
١. استخدام المؤتمرات البحثية لتطوير أداء الجامعة: يُعتبر التخطيط الجيد للمؤتمرات البحثية المستقبلية أداة فعالة في تشكيل المنظمة المتعلمة، و هذا يتطلب مشاركة القيادات الجامعية و الموظفون و العملاء.
 ٢. كسب دعم من أعلى مستوى في الإدارة الجامعية: رئيس الجامعة و النواب يجب عليهم توضيح رؤية و رسالة الجامعة ودعمها، و الدفاع عن جهود التعلم في الجامعة، و فهم أكثر وسيلة إلهام لأعضاء هيئة التدريس.
 ٣. خلق مناخ داعم للتعلم المستمر: توفر الجامعة بيئة داعم للتعلم تُشجع أعضاء هيئة التدريس والطلاب، تتميز بوجود ثقافة التسامح في الأخطاء و المشكلات، و الأخطاء يجب أن تكون مشتركة و لا تخفى . وإبداء الاهتمام بتطوير كل فرد بالجامعة. و توسيع إمكانية الوصول إلى المعلومات وجعل التعلم عادة .

٤. إعادة هندسة السياسات الجامعية حول التعلم: منظمات التعلم تعمل بشكل أفضل عندما يتم تقليص الحواجز، لأن المعرفة يمكن أن تتحرك بسرعة و كفاءة داخل وخارج الجامعة، و تتطلب إعادة هندسة العمليات الجامعية: السماح بمرونة أكبر، و تبسيط الهياكل التنظيمية، و تمكين الأقسام من المبادرة .

٥. مكافأة أفراد و فرق العمل: إن مكافأة الإنجاز واحدة من أقوى مبادئ الإدارة في العالم، و على الجامعة أن تُحدد عدة طرق لمكافأة أعضاء هيئة التدريس و فرق التعلم بالجامعة .

٦. إنشاء مراكز التميز بالجامعة: تُعد مراكز التميز استراتيجية قيمة تُستخدم من قبل العديد من منظمات التعلم، تعتمد على ممارسة العمل الجامعي المنتظم داخل و خارج تلك المراكز، و تكريس المزيد من الطاقة لتجريب الأفكار المختلفة و السياسات و الإجراءات و المنتجات و الخدمات .

٧. قياس المجالات المالية و غير المالية كنشاط للتعلم: "الذي يمكن قياسه يمكن فعله"، هذا مبدأ أساسي في الإدارة، و تقيس الجامعات المتعلمة نفقات التعلم ليس فقط من الناحية المالية و الأرباح و العائد على الاستثمار و إنما في قطاعات أخرى مثل الجودة و رضا العملاء و الزبائن.

٨. جعل التعلم المقصود في كل وقت وفي كل مكان : هناك طرق متعددة لجعل التعلم أسلوب حياة في الجامعة مثل: مركز النجاح هو المشاركة في الاجتماعات، التعلم عن طريق الممارسة الفعلية قدر الإمكان. وتخصيص وقت للاجتماعات و البرامج التي تعكس المعرفة المتراكمة. و تقديم أفكار جديدة في الجامعة عن طريق التعاقد مع أشخاص من الخارج للمناصب المهمة بالجامعة .

٩. دمج التعلم في جميع الإجراءات الجامعية: من المهم دمج التعلم بشكل تلقائي في كل عمليات الجامعة والسياسات التالية تجسد هذا النهج التكاملي:

- ❖ التعلم المكتسب من المشروعات يتم التقاطه و نشره في جميع أنحاء الجامعة .
- ❖ أعضاء هيئة التدريس والقيادات الجامعية يتم تعيينهم أو ترقيتهم بناءً على تعلمهم، و قدرتهم على تعزيز التعلم في المحيطين بهم.
- ❖ جميع أعضاء هيئة التدريس مسئولين عن اكتساب و نقل المعلومات.

❖ الجامعة تستقطب أعضاء هيئة التدريس الذين يمتلكون خصائص المتعلمين الجيدين
مثل: البراعة الشخصية والمبادرة وحسن الاستماع والانفتاح على التغيير.

❖ تدريب أعضاء هيئة التدريس على الكفاءات الأساسية في مكان العمل، بما في ذلك
القدرة على التعلم والتفكير الإبداعي وحل المشكلات والقيادة والرؤية.
أبعاد التصور المقترح لتحويل جامعة أسوان لمنظمة متعلمة :

البعد الأول : المنظمة: يُمكن أن تشمل الأنظمة التحتية لجامعة أسوان في المستقبل على العناصر التالية:

الرؤية	طموحات الجامعة وأهدافها وتوجهاتها المستقبلية وصورتها أمام العالم الخارجي، وتتطلب ثقافة التعلم التنظيمي دعم رؤية الجامعة التي تحقق التجدد المستمر وتطوير المنتجات الجامعية .
الثقافة	يتمثل دور الإدارة الجامعية مستقبلاً في التأكد من أن قيم ثقافة التعلم مدعومة في محيط العمل الأكاديمي بالجامعة، وتشجيع تبادل المعرفة بين أعضاء هيئة التدريس والمؤسسات المختلفة .
الاستراتيجية	و هي أساس المناخ التنظيمي بالجامعة حيث تُجيب على الأسئلة التالية: ماذا تعلمنا، و ماذا سوف نتعلم؟، هل استراتيجية الجامعة تعمل أم تحتاج لتعديل ؟ وماذا علينا أن نفعل؟
الهيكل	تقوم الجامعة بتعديل هيكلها التنظيمي، بحيث يعزز قيم الارتباط والوحدة والعضوية والاستمرارية في منظومة الأداء الجامعي .

البعد الثاني: أعضاء هيئة التدريس: يُمكن أن يتشكل نظام أعضاء هيئة التدريس من العناصر التالية:

القيادات الجامعية	من المتوقع توافر أنماط قيادة جامعية تبادلية وتحويلية بجامعة أسوان، فالقيادة التبادلية تتطلب تعرف القيادات على كيفية تحقيق أهداف الجامعة و تحديد احتياجات أعضاء هيئة التدريس بالجامعة ومعاونتهم على الوصول إلى مستويات أداء تحقق لهم الرضا الوظيفي، أما القيادة التحويلية فهي صنف جديد يحفز أعضاء هيئة التدريس للعمل معاً على المدى الطويل .
أعضاء هيئة التدريس	نجاح الجامعات مرهون بسلوكيات أعضاء هيئة التدريس خاصة إذا كانت العلاقات بينهم واضحة ودقيقة، و هو أمر جيد من أجل تعلم كيفية التعلم أكثر من تعلم حل المشكلات .
الزبائن الطلاب العملاء أولياء الأمور	يُعد الزبائن من أهم مصادر التعلم بالجامعة نظراً لأهميتهم في تحديد التوجهات المستقبلية لنشاطات الجامعة، فالهدف هو إرضاء الزبائن و اشباع حاجاتهم ، و عليه فإن إيجاد آليات للاحتكاك بهم واستخلاص آرائهم حول منتجات الجامعة وخدماتها و أداء أعضاء هيئة التدريس بها، كل ذلك يسهم في تعزيز الموقع التنافسي لجامعة أسوان.
الشركاء والحلفاء	إن تشارك المعرفة في عالم اليوم أصبح حتمية ، فالتعلم من خلال الشراكة والتحالفات يُولد معرفة جديدة و من خلاله تزداد قيمة الجامعة، و أهميته تُضاهي أهمية ممتلكات الجامعة وابتكاراتها و تجهيزاتها و منتجاتها و خدماتها و هيئتها التدريسية و زبائناتها .

الموردون والموزعون	يعد الموردون من أهم مصادر المعلومات عن أداء الجامعة، بينما الموزعون (خريجي الجامعة) متواجدون في السوق وهم بوابة التغذية المرتدة التي تسهم في تطوير منتجات الجامعة .
المجتمع	تتحول معارف و مهارات أعضاء هيئة التدريس إلى بديهيات كل خمس سنوات في ظل مجتمع متعلم (ظاهرة تقادم المعرفة) ، وهذا يؤكد أهمية التعلم الذاتي والمستمر .

البعد الثالث : المعرفة:

يُمكن أن يتشكل النظام المعرفي بجامعة أسوان مستقبلاً من العناصر التالية :

الامتلاك	عملية تكتسب فيها الجامعة معرفة مفيدة وعامل معزز لاكتساب معارف جديدة ، و هذا الأمر جوهري في المنظمة المتعلمة ، فقد تمتلك منظمات التعلم المعرفة عن طريق البحث (طريقة قصدية) أو عن طريق الملاحظة (طريقة غير قصدية) .
الخلق والابتكار	يتم انتاج المعرفة من طرف العامل الإنساني ، فإذا أردنا النجاح في إدارة المعرفة علينا أن نتوقف عن التفكير في الفرد كآلة، و أن نركز على احتياجاته و تفاعلاته، فنحن نتعامل مع المعرفة كشق إنساني ، فنركز على طبيعتها ومن أين تأتي؟ ، و الشروط الواجب توفرها في الجامعة لدعم المعرفة الضمنية لأعضاء هيئة التدريس بها وزيادة خبراتهم .
التخزين	تنطوى عملية التخزين على التشفير ، و احتفاظ جامعة أسوان بالمعرفة عبر الشبكة العنكبوتية من أجل تسهيل وصول أعضاء هيئة التدريس لها في أي زمان وأي مكان .
التحويل والنشر	تعتبر الجامعات خزان كبير للمعارف و نجاحها يعتمد على تحويل المعارف الضمنية إلى معارف ظاهرة و بثها ونشرها لأعضاء هيئة التدريس لاستخدامها .
التحليل والتحصيص	عمليات تحليل المعرفة في جامعة أسوان تستهدف قياس تعلم أعضاء هيئة التدريس و خبرات نجاحاتهم و فشلهم وتسهم في اكتشاف الممارسات السلبية التي تمكن الجامعة من مجازاة جامعات أخرى أقدم و ذات تجربة أعمق وأقدم .
الاعتماد	وهي الغاية المنشودة من عملية إدارة المعرفة، ولا تستخدم المعرفة لمرة واحدة بل يجري اختبارها ميدانياً بصورة مستمرة .

البعد الرابع : التكنولوجيا

يتشكل النظام التحتي للتكنولوجيا بجامعة أسوان كمنظمة متعلمة من شبكات تقنية داعمة ومتكاملة وأدوات معلوماتية تسمح بتبادل المعلومات، فهي تحتوي أنظمة محوسبة و طرق تعلم تخلق فضاء حر للتبادل المعرفي، وأهم عناصر النظام التحتي للتكنولوجيا هي: إدارة المعرفة، تعزيز التعلم التنظيمي .

توصيات الدراسة:

استكمالاً لمتطلبات الدراسة ، و في ضوء ما تقدم من أطر نظرية لموضوع المنظمة المتعلمة وأثره في تحقيق القدرات التنافسية للجامعة من جهة ، وما أظهرته التحليلات الميدانية من استنتاجات (نظرية وعملية) فيما يأتي مجموعة من التوصيات التي انتهى إليها البحث:

١. اهتمام الجامعات بمختلف أبعاد المنظمة المتعلمة و ضرورة تطوير قدراتها التنظيمية، و منها قدرات بناء الفرق و نظام التعلم و المشاركة و الرؤى الاستراتيجية لدورها المباشر في نجاح المنظمات و امتلاكها مقومات المواجهة و الاستعداد للتغيير .
٢. تبني الجامعات استراتيجيات و بناء شامل للتعلم التنظيمي بأبعاده كافة من خلال العمل على نشر ثقافة التعلم التنظيمي في الجامعات ، و توفير بيئة مشجعة وداعمة تُدرك أهمية التعلم التنظيمي في تعزيز القدرات التنافسية للجامعة، و وضع خطط و برامج لتفعيل أبعاد التعلم التنظيمي .
٣. اهتمام الباحثين اهتماماً بموضوع المنظمة المتعلمة و ربطه بمتغيرات أخرى في سبيل تقديم تصور يُسهم في حل المشكلات التي تواجه الجامعات، و ترتقي بأداء العاملين بها وصولاً لأداء متميز ومرغوب .
٤. توفير بيئة تعلم بالجامعات المصرية من خلال تشجيع العمل الجماعي و السماح لأعضاء هيئة التدريس بتقديم أفكار جديدة بعد دراسة ملائمتها لإمكانات الجامعة وتطلعاتها المستقبلية،
٥. تهيئة البيئة الجامعية للتغيير من خلال تبني مفاهيم إدارية و فنية حديثة في كليات الجامعة وإداراتها بما يضمن نجاح مشروع التحول والذي يستند إلى مبادئ واستراتيجيات التعلم التنظيمي .
٦. تشكيل فريق عمل يهتم بتدريب أعضاء هيئة التدريس بكليات الجامعة و العاملين بمختلف إدارات الجامعة على أساليب التعلم التنظيمي و معايير و ضوابط المنظمة المتعلمة وإيجاد حلول لمشكلاتهم.

٧. تنظيم زيارات لأعضاء فريق الجامعة المتعلمة لعدد من الجامعات و المنظمات التي نجحت في التحول لمنظمات تعلم للإطلاع على الأساليب التي مارستها هذه المنظمات في التعلم التنظيمي .
٨. التعلم من أخطاء أعضاء هيئة التدريس و العاملين الناتجة عن سوء تقدير غير متعمد أو نتيجة لظروف مستجدة خارجة عن السيطرة مما ينعكس إيجابياً علي كفاءات الأفراد ومهاراتهم .
٩. مرونة الهياكل التنظيمية لكليات الجامعة وتشجيع المشاركة بالمعلومات بين أقسام و وحدات الكليات ونشر المعرفة ، وإتاحة فرص التعلم من تجارب الآخرين.
١٠. الاهتمام بخبرات ومعارف أعضاء هيئة التدريس في الجامعات المصرية من خلال مشاركتهم في المؤتمرات العلمية الداخلية والخارجية واستثمارها بالشكل الصحيح في تحسين أداء العاملين بالجامعة .
١١. التركيز على التعلم ثلاثي الحلقة ، وذلك من خلال الابتكار في الخدمات التي تقدمها الجامعة وظرائق أداء العمل فيها ، ومن خلال تقييم الجامعة لمدى قدرتها على التعلم من الظروف التي مرت بها .
١٢. تمكين أعضاء هيئة التدريس بالجامعة والإداريين، و منحهم الحرية لتحديد أساليب انجازهم للأعمال ومناقشة المشكلات التي تواجههم في العمل بحرية وصراحة فيما بينهم دون خوف أو تردد .
١٣. عقد حلقات نقاشية مستمرة بين أعضاء هيئة التدريس وبمشاركة الإدارة الجامعية بخصوص التحديات التي تواجه الجامعة ، و الاستفادة من عصف الأفكار فيما بينهم بما يهيئ المجال لطرح المعارف الضمنية التي يمتلكها أعضاء هيئة التدريس إلى زملائهم .
١٤. إقامة الدورات التطويرية و دورات التعلم المستمر لأعضاء هيئة التدريس وتحفيزهم و دفعهم لتوظيفها مما يخدم أهداف الجامعة وتطلعاتها المستقبلية.
١٥. الاهتمام برسم الاستراتيجيات اللازمة لتنمية وتطوير معارف أعضاء هيئة التدريس وقدراتهم الابداعية والكشف عنها بوصفها استثماراً مستقبلياً يخدم المعرفة .
١٦. لاهتمام بالخبرات العلمية و القدرات و المهارات التي يمتلكها أعضاء هيئة التدريس بجامعة أسوان لكونهم يمثلون رأس المال الفكري و المصدر الأساسي للتطور العلمي

بالجامعة، و استخدام تلك الخبرات في تطوير قدرات الجامعة عبر تحسين و تطوير أداء العاملين بها .

١٧. توفير أحدث الوسائل التكنولوجية لأعضاء هيئة التدريس ، من خلال توفير أنظمة اتصال عبر الانترنت وأنظمة الاجتماعات و أنظمة تسليم الوثائق والإفادة من المعلومات لتطوير قدراتهم الفكرية والعلمية .

١٨. تأسيس ذاكرة تنظيمية للجامعة تتضمن مستودعات للمعلومات والمعارف توثق الخبرات المهنية لأعضاء هيئة التدريس و ممارساتهم الناجحة وأخطائهم.

١٩. جعل التميز التنظيمي من الأهداف الاستراتيجية للجامعة كونه يقود إلى مستويات أداء عالية والتفوق على الجامعات المنافسة .

٢٠. ربط إدارات الجامعة و كلياتها و مراكزها البحثية بشبكات معلومات داخلية و خارجية لتسهيل عملية نقل المعلومات والمعارف والأفكار بين أعضاء الجامعة ومنتسبيها .

٢١. تبني مفاهيم المنظمة المتعلمة وتمكين العاملين وممارسة أبعادها في الجامعات المصرية و تهئية الوسائل والإمكانات اللازمة لتطبيقها .

٢٢. إنشاء مركز للتعلم التنظيمي على مستوى الجامعة يختص بنشر ثقافة التعلم التنظيمي والمنظمة المتعلمة ومفاهيمها وممارساتها وتقديم الدعم والمشورة للمنظمات الساعية للتحول لمنظمات تعلم .

٢٣. إنشاء وحدات ذات طابع خاص للتعلم التنظيمي على مستوى الكليات مهمتها نشر ثقافة التعلم التنظيمي وتفعيل تقنياته وأدواته واستراتيجياته ومتابعة كل جديد في هذا المجال .

٢٤. إنشاء مركز للمعرفة والتعلم في الجامعة لبناء الخبرات و المعارف و إلغاء الحواجز التي تعوق نشر المعارف و المهارات الحديثة و توثيق ونشر أفضل الممارسات لدعم التعلم و تطوير رأس المال المعرفي .

٢٥. من خلال ما تم تقديمه من توضيح وبيان لمفهوم المنظمة المتعلمة ونماذجها المختلفة بأبعادها المتعددة، فإنه من الأهمية بمكان أن يولي الباحثون اهتماماً بهذا الموضوع ، ومحاولة ربطه بمتغيرات أخرى في سبيل تقديم تصور يسهم في حل المشكلات التي تواجه المنظمات التربوية المختلفة .

وأخيراً نختم الدراسة بهذا القول:

لا يكفي أن يتعلم شخص واحد ثم يقوم بتحديد ما تحتاجه المنظمة و يتبعه الباقون
المنظمة التي ستنجح في المستقبل هي التي تستفيد من طاقة التعلم لدى جميع أفرادها (

Senge Peter.)

قائمة المراجع

المراجع العربية:

١. ميسرة محمد صباح (٢٠١١). "واقع تطبيق مفهوم المنظمة المتعلمة على شركة الاتصالات الفلسطينية في قطاع غزة". رسالة ماجستير غير منشورة . كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية. جامعة الأزهر بغزة.
٢. محمد بن مسفر الشمراني(٢٠١٤). "المنظمات المتعلمة و علاقتها بتمكين العاملين: دراسة مسحية مقارنة على منسوبي المديرية العامة للدفاع المدني و وكالة وزارة الداخلية للأحوال المدنية بالرياض". رسالة دكتوراة غير منشورة. قسم العلوم الإدارية. كلية الدراسات العليا. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.
٣. باسل خميس محمد محمد(٢٠١٤). "علاقة المنظمة المتعلمة بتعزيز إجراءات السلامة والصحة المهنية في أقسام التصوير الطبي بالمستشفيات الحكومية – قطاع غزة". رسالة ماجستير غير منشورة. قسم إدارة الأعمال. كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية. جامعة الأزهر – غزة .
٤. صالح أحمد عابنة (٢٠١١) . "تقديرات مديري المدارس العامة في ليبيا لمدارسهم كمنظمات متعلمة". مجلة العلوم التربوية والنفسية . جامعة البحرين . المجلد (١٢) . العدد (٤) . ديسمبر ٢٠١١ .
٥. عواطف بنت أحمد حماد العصيمي(١٤٢٨ هـ). التعلم التنظيمي ودوره في عملية التغيير الاستراتيجي في الجامعات السعودية. رسالة ماجستير غير منشورة. المملكة العربية السعودية: جامعة أم القرى . كلية التربية. قسم الإدارة التربوية والتخطيط.
٦. ضحى حيدر خضر، سامي عبد الله خصاونة(٢٠١١). "تطوير أنموذج لممارسة مجالات المنظمة المتعلمة كما يراها أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية". مجلة دراسات للعلوم التربوية. عمادة البحث العلمي . الجامعة الأردنية. المجلد (٣٨). ملحق (٥). ١٦٥٢ – ١٦٨١ .
٧. سعود بن عبد الجبار بن هويدي الحارثي(١٤٣٣هـ – ١٤٣٤هـ) . "الجامعات السعودية كمنظمات متعلمة: تصور مقترح . دراسة تطبيقية على جامعة أم القرى" . رسالة دكتوراه غير منشورة . جامعة أم القرى . كلية التربية. قسم الإدارة التربوية والتخطيط.
٨. وفاء رايس (٢٠١١). دور التعلم التنظيمي في تحسين الأداء التنافسي لمنظمات الأعمال. الملتقى الدولي الخامس حول رأس المال الفكري في منظمات الأعمال العربية في ظل الاقتصاديات الحديثة. في الفترة من ١٣ – ١٤ ديسمبر ٢٠١١ م . كلية العلوم الاقتصادية والتجارية. جامعة حسيبة بن علي شلف. الجزائر.

٩. معن العياصرة، خلود الحارثي (٢٠١٥). "درجة ممارسة مديرات المدارس بمدينة الطائف لاستراتيجيات المنظمة المتعلمة". المجلة الأردنية في العلوم التربوية. جامعة اليرموك: عمادة البحث العلمي. مجلد (١١). عدد (١). ٣١-٤٣.
١٠. شريف عبد المعطي العربي، أحمد حسن القشلان (٢٠٠٩). "تطوير الأداء في مؤسسات التعليم العالي في ضوء التعلم التنظيمي وإدارة الجودة الشاملة". الجمهورية اليمنية: جامعة العلوم والتكنولوجيا. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي. العدد (٣). المجلد الثاني. ص ص ٨٩ - ١٠٤.
١١. إنجي طلعت نصيف ميخائيل (يوليو ٢٠١٥). "التعلم التنظيمي كمدخل لتحويل الجامعة المصرية إلى منظمة تعلم" مجلة كلية التربية. جامعة بنها. المجلد (٢٦). العدد (١٠٣). ٣٦٧-٤٥٦.
١٢. جمال محمد أبو الوفا، سلامة عبد العظيم حسين، سمر مصطفى محمد (٢٠١٦): "المنظمة المتعلمة كمدخل لتحقيق الميزة التنافسية للجامعات المصرية". مجلة كلية التربية ببنها. ٢٠١٦.
١٣. ابتسام حسن عبد الفتاح (٢٠١٥). "الاستثمار في التعليم الجامعي في ضوء بعض التغيرات المعاصرة: دراسة ميدانية بجامعة أسوان". رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة أسوان.
١٤. كامل محمد الحوارة (٢٠١٠). "مفهوم المنظمة المتعلمة في الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية". الجامعة الأردنية. المجلة الأردنية في إدارة الأعمال. المجلد ٦. العدد ١. ٢٢٥ - ٢٤٥.
١٥. بسام محمد أبو حشيش، زكي رمزي مرتجى (يونيو ٢٠١١). "مدى توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في جامعة الأقصى من وجهة نظر العاملين فيها". مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية). المجلد التاسع عشر. العدد الثاني، ٣٩٧ - ٤٣٨.
١٦. أسامة ماهر حسين (يوليو ٢٠١٢). "تقويم خصائص المنظمة المتعلمة بالجامعات المصرية: الجامعات الخاصة دراسة حالة". جامعة بنها. كلية التربية. مجلة كلية التربية ببنها. العدد (٩١). ص ص ٤٥ - ٩٨.
١٧. حنان موسى محمد سمير (٢٠١٣). "دور الإدارة الجامعية في تفعيل ضوابط المنظمة المتعلمة في جامعة الضفة الغربية العامة في فلسطين". رسالة دكتوراة غير منشورة. قسم الإدارة وأصول التربية. كلية التربية. جامعة اليرموك.

١٨. آمال عبد المجيد عبد القادر الحيلة (٢٠١٤). " أثر المكون المجتمعي لمنظمات التعلم في تحقيق التميز المؤسسي من وجهة نظر أعضاء الهيئة الإدارية بالجامعات الفلسطينية في محافظات غزة". المجلة العلمية للدراسات التجارية والبيئية. كلية التجارة. جامعة دمنهور. المجلد (٥). العدد (٣). ٤٣٦ - ٤٠٩ .
١٩. هنار إبراهيم أمين (٢٠١٤). " تشخيص مدى توافر أبعاد المنظمة المتعلمة: دراسة استطلاعية لآراء عينة من التدريسيين في جامعة نوروز". مجلة البحوث والدراسات الإسلامية. العدد (٣٥). الهيئة العلمية الاستشارية ديوان الوقف السني . ٣٢٥ - ٣٥٣ .
٢٠. سوسن بنت محمد بن زرعه (أيلول ٢٠١٤). مدى توفر خصائص المنظمة المتعلمة في جامعة الأميرة نوره بنت عبد الرحمن من وجهة نظر رئيسات الأقسام الأكاديمية. المجلة الدولية التربوية المتخصصة. المجلد (٣). العدد (٩). ص ص ٨٨ - ١١٣ .
٢١. سعود بن ذياب الذياب (٢٠١٤). "مدى توافر متطلبات المنظمة المتعلمة ومجالات تطبيقها بالكلية التقنية بالخرج". رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية. كلية العلوم الاجتماعية والإدارية. قسم العلوم الإدارية.
٢٢. وردة عبد الكريم الدسوقي (٢٠١٥). "درجة توافر معايير المنظمة المتعلمة في كليات التربية بالجامعات الفلسطينية بغزة وعلاقتها بالانتاج المعرفي لأعضاء هيئة التدريس". رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الأزهر بغزة. كلية التربية . قسم أصول التربية.
٢٣. إسراء محمد الذبيان (٢٠١٦). " درجة توافر متطلبات تحويل الجامعات الأردنية الرسمية إلى منظمات متعلمة من وجهة نظر القادة الأكاديميين وأعضاء هيئة التدريس فيها : استراتيجية مقترحة". رسالة دكتوراة غير منشورة. قسم الإدارة وأصول التربية . كلية التربية. جامعة اليرموك.
٢٤. أحمد سلامة العنزي (١٤٣٧ هـ). " درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في جامعة الكويت من منظور أعضاء الهيئة التدريسية". مجلة العلوم التربوية. المجلد (٢٨). العدد (١). ٩٤ - ٦٩ .
٢٥. سعود عيد العنزي (شوال ١٤٣٧ هـ). "مدى امتلاك جامعة تبوك لمعايير المنظمة المتعلمة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها". مجلة العلوم التربوية. العدد السابع. عمادة البحث العلمي. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
٢٦. جابر عبد الحميد جابر، أحمد خيرى كاظم (١٩٨٧). مناهج البحث في التربية وعلم النفس. القاهرة: دار النهضة العربية. ١٩٨٧

٢٧. كامل محمد الحواجرة (٢٠٠٩). "مدى استعداد المنظمة المتعلمة للتغير التنظيمي". المؤتمر العلمي السابع بعنوان: "تداعيات الأزمة الاقتصادية العالمية على منظمات الأعمال". في الفترة من ١٠ - ١١ نوفمبر ٢٠٠٩. كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية. جامعة الزرقاء الخاصة. الأردن.
٢٨. مريم روابحية (٢٠١٥). "عملية التعلم التنظيمي وأثرها على الإبداع في المؤسسة الجزائرية: دراسة ميدانية". مجلة آداب الكوفة. كلية الآداب. جامعة الكوفة. المجلد (١) العدد (٢٣).
٢٩. فريال بلعلي نسيم (٢٠١٤). المنظمة المتعلمة: توظيف الذكاء والمعارف. مجلة دراسات اقتصادية. العدد (١). كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير. جامعة قسنطينة ٢. عبد الحميد مهري.
٣٠. أحمد قهوجي، لما بدر (٢٠١٤). "دور أبعاد المنظمة المتعلمة في تحسين أداء العاملين دراسة ميدانية في شركتي الاتصالات الخلوية MTN-Syriate في مدينة دمشق". مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية. سلسلة العلوم الاقتصادية والقانونية. المجلد (٣٦). العدد (٦). ٢٠٠٤.
٣١. رائد عقله حسن السكران (٢٠١٥). "درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية لاستراتيجيات المنظمة المتعلمة في إقليم الشمال من وجهة نظر المعلمين"، رسالة ماجستير غير منشورة. قسم الإدارة التربوية. كلية العلوم التربوية. جامعة جرش.
٣٢. مباركي فتحي (٢٠١٥). دور إدارة رأس المال الفكري في بناء المنظمة المتعلمة: دراسة حالة مركز البحث العلمي والتقني للمناطق الجافة عمر البرناوي. رسالة ماجستير غير منشورة. الجزائر: جامعة محمد خضر بسكرة. كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير. قسم علوم التسيير.
٣٣. أثير عبد الأمير حسوني (٢٠١٢). "تأثير ثقافة التمكين في منظمات التعلم: دراسة تطبيقية في الشركة العامة للصناعات المطاطية / الديوانية". مجلة المثنى للعلوم الإدارية والاقتصادية. جامعة القادسية: كلية الإدارة والاقتصاد. الجزء (٢). العدد (٣). ص ٣٤ - ٤٩.
٣٤. خليدة محمد بلخير (٢٠١٦). "تحقيق التميز التنظيمي من خلال المنظمة المتعلمة". مجلة الاقتصاد الجديد. العدد (١٤). المجلد (١). مخبر الاقتصاد الرقمي في الجزائر. جامعة خميس مليانة الجزائر.
٣٥. إبراهيم بن عبدالله بن عبد الرحمن الزعير، المنظمات المتعلمة وخصائصها الأساسية.

<http://faculty.mu.edu.sa/ialzuaiber/Learning%20organization>

٣٦. فداء غازي يوسف الحاج عبد الفتاح (٢٠١٣). "درجة توافر خصائص المنظمة المتعلمة لدى مديري المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية و وسطها من وجهة نظرهم"، رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة النجاح الوطنية . كلية الدراسات العليا. قسم الإدارة التربوية.
٣٧. محمد مفضي الكساسبة وآخرون (٢٠٠٩). "تأثير ثقافة التمكين والقيادة التحويلية على المنظمة المتعلمة". المجلة الأردنية في إدارة الأعمال. عمادة البحث العلمي. الجامعة الأردنية. المجلد (٥). العدد (١) .
٣٨. عبلة حمادي (٢٠١٢/٢٠١٣م). "دور إدارة المعرفة في بناء المنظمة المتعلمة: دراسة حالة Enad-sidet بسور الغزلان). رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة البويرة. كلية العلوم الاقتصادية. قسم علوم التسيير.
٣٩. صلاح الدين عواد الكبيسي، حنين شلال إبراهيم الغزاوي (٢٠١٤). "تطوير المنظمة المتعلمة في ضوء تحليل العلاقة بين فجوتي المعرفة و الأداء الاستراتيجي: دراسة ميدانية في عينة من المصارف الخاصة في بغداد". مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية. المجلد (٢٠) . العدد (٧٦). ٢٨ - ٥٠.
٤٠. ربحي لزهري (٢٠١٦/٢٠١٧). " دور التعلم التنظيمي في تحسين أداء المؤسسة: دراسة حالة مؤسسة الجبس ومشتقاته أولاد جلال بسكرة". رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة محمد خيضر بسكرة. كلية العلوم الاقتصادية والتجارية . قسم علوم التسيير . الجزائر
٤١. نوال عبيد عناد العنزي (٢٠١٧). "أبعاد المنظمة المتعلمة في المدارس الثانوية الحكومية للبنات بمدينة تبوك : دراسة ميدانية". مجلة البحث العلمي في التربية. كلية البنات . جامعة عين شمس. العدد (١٨). الجزء (١). ٤٩١ - ٥٣٣ .
٤٢. محمد إبراهيم خليل أبو زيد (٢٠١٣). "درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة بمدارس وكالة الغوث في محافظات غزة من وجهة نظر مديريها وعلاقاتها برضاها الوظيفي". رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية بغزة. كلية التربية. قسم أصول التربية والإدارة التربوية.
٤٣. أسماء سالم النصور (٢٠١٠). أثر خصائص المنظمة المتعلمة في تحقيق التميز المؤسسي: دراسة تطبيقية في وزارة التعليم العالي والبحث العلمي الأردنية. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الشرق الأوسط. كلية الأعمال. قسم إدارة الأعمال.
٤٤. عبد الناصر حسين زايد، خالد أحمد بوبشيت، زعار ضيف الله المطيري (٢٠٠٩). "المنظمة المتعلمة وتطبيقاتها في المملكة العربية السعودية: دراسة حالة على القطاعات الرئيسية في

الهيئة الملكية بالجبيل"، المؤتمر الدولي للتنمية الإدارية، معهد الإدارة العامة، المملكة العربية السعودية.

٤٥. مؤيد على حسن أبو عفش (٢٠١٤). "دور المنظمة المتعلمة في تشجيع الإبداع لدى العاملين في الوزارات الفلسطينية"، رسالة ماجستير غير منشورة. غزة: جامعة الأقصى . أكاديمية الإدارة و السياسة للدراسات العليا. برنامج القيادة والإدارة.

٤٦. خالد جمال صبيح (٢٠١٤). "أثر عملية توليد المعرفة التنظيمية كمتغير وسيط بين أبعاد المنظمة الساعية للتعلم وتحسين الأداء المؤسسي : دراسة ميدانية في شركة الاتصالات الأردنية أورانج". رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الشرق الأوسط. الأردن.

٤٧. ليث سعد الله حسين (٢٠٠٤). " دور الموارد البشرية في بناء منظمة متعلمة مستجيبة: دراسة نظرية تحليلية". المؤتمر العلمي الدولي السنوي الرابع : بعنوان " إدارة المعرفة في العالم العربي" . جامعة الزيتونة الأردنية: كلية الاقتصاد والعلوم الادارية في الفترة من ٢٦-٢٨ نيسان ٢٠٠٤.

٤٨. عبد الرحمن يوسف العالي، محمود صالح (٢٠١١). " إستراتيجية تويوتا في إدارة أزمته بالسوق الأمريكية: دراسة تحليلية". مجلة جامعة الملك سعود. المجلد (٢١). العلوم الإدارية(١). الرياض. ٦٧- ١٠٣.

٤٩. أحمد يوسف محمد عريقات، نضال أمين الصالحي، أحمد محمود أحمد الزامل، مروان مصطفى شموط (يونيو ٢٠١٠). "المنظمة الساعية للتعليم والتطوير التنظيمي في ضوء نظرية النظم". مجلة البحوث التجارية المعاصرة . كلية التجارة . جامعة سوهاج . المجلد (٢٤). العدد (١). ١٧٤- ١٩٥.

٥٠. أحمد نبيل فرحات (٢٠٠٨). نظام انتاج تويوتا (TPS). المنتدى العربي لإدارة الموارد البشرية. (Available at: <https://hrdiscussion.com/hr1840.html>)

٥١. مسعودة شريقي (٢٠١٦). "إدارة التغير التنظيمي ودورها في ترسيخ مبادئ وأسس المنظمة المتعلمة: دراسة حالة منظمة جنرال إلكتريك عملاق التكنولوجيا العالمي". رسالة دكتوراه غير منشورة. الجزائر. جامعة حسيبة بن بوعلى بالشلف . كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير.

٥٢. ليث على الحكيم، عمار عبد الأمير زوين، حاكم جبوري الخفاجي (٢٠٠٩). "دور أدوات التعلم التنظيمي في تحقيق الأداء الجامعي المتميز: دراسة استطلاعية لأراء عينة من القيادات الإدارية

في جامعة الكوفة". كلية الإدارة والاقتصاد . جامعة الكوفة. مجلة القادسية للعلوم الإدارية والاقتصادية. المجلد (١١). العدد (٢). ٩٤ - ١١٩.

٥٣. مباركة زروق (٢٠١٥/٢٠١٦). دور التعلم التنظيمي في دعم الميزة التنافسية : دراسة حالة مؤسسة المطاحن الكبرى للجنوب أوماش. رسالة ماجستير غير منشورة. الجماهيرية الجزائرية: جامعة محمد خيضر بسكرة. كلية العلوم الاقتصادية والتجارية و علوم التسيير . قسم علوم التسيير .

٥٤. تركي بن كديميس العتيبي، هيفاء بنت عبد العزيز سليمان (مايو ٢٠١٥). "درجة توفر أبعاد المنظمة المتعلمة وعلاقتها بتمكين العاملين بجامعة الطائف". مجلة الثقافة والتنمية . جمعية الثقافة من أجل التنمية. سوهاج. العدد (٩٢). السنة (١٥).

٥٥. عبد اللطيف مصيطفى، عبد الرحمن بن سانية (٢٠١٠). "الجامعة بين فجوة التعلم ورهانات تطوير الأداء نظرة إلى الواقع واستشراف المستقبل" . مجلة الواحات للبحوث والدراسات، الجزائر. جامعة غرداية . معهد العلوم الاقتصادية التسيير العلوم التجارية . المركز الجامعي . العدد (٨). ١٦ - ٣٢.

٥٦. فريد القواسمة، زياد العمري، أحمد أنور صيتان (٢٠١١). " خصائص المنظمة المتعلمة وأثرها على الأداء التنظيمي: دراسة حالة شركة الاتصالات الأردنية". المؤتمر العلمي الأول بعنوان: " منظمات متميزة فى بيئة متجددة " - جامعة جدارا . إريد . المملكة الأردنية الهاشمية في الفترة من ٢٥ - ٢٧ أكتوبر. المنظمة العربية للتنمية الإدارية.

٥٧. رفعت عبد الحليم الفاعوري (٢٠١٢). " العناصر الرئيسية لبناء المنظمة المتعلمة : افتتاحية العدد". المجلة العربية للإدارة. المنظمة العربية للتنمية الإدارية. المجلد (٣٢). العدد (١). يونيو (حزيران) .

٥٨. صالح عبد الرضا رشيد، صباح حسين شنودة الزيايدي (٢٠١٢). " دور رأس المال الفكري في تحقيق الأداء الجامعي المتميز: دراسة تحليلية لآراء القيادات الجامعية في عينة من كليات جامعة القادسية". مجلة القادسية للعلوم الإدارية والاقتصادية . المجلد (١٦). العدد (٣).

٥٩. أكرم محسن الياسري ، ظفر ناصر حسين (٢٠١٣). "أثر عمليات إدارة المعرفة والتعلم التنظيمي في الأداء الاستراتيجي : دراسة استطلاعية لآراء عينة من القيادات الإدارية في جامعات الفرات الأوسط". مجلة القادسية للعلوم الإدارية والاقتصادية. المجلد (١٥). العدد (٣). جامعة القادسية.

٦٠. عبد الحميد قرفي (٢٠٠٩). "جامعة مونتورولا أو عندما يصبح التدريب تربية". مجلة العلوم الإنسانية. جامعة منتوري قسنطينية. الجزائر . العدد (٣٢). المجلد (ب). ١٩٣ - ٢١٥ .
٦١. خالد عتيق سعيد عبدالله (يونيه ٢٠١٦م). دلالات إمكانية تطبيق الصيغة العربية لمقياس أبعاد المنظمة المتعلمة في المكتبات الجامعية اليمنية. المجلة العربية للارشيف والتوثيق والمعلومات . العدد التاسع والثلاثون (٣٩) . تونس: مؤسسة التميمي للبحث العلمي والمعلومات.

المراجع الأجنبية:

1. Yang , Baiyin , Watkins, Karen E. , Marsick , Victoria j. (Spring 2004). "The Construct of the Learning Organization: Dimensions, Measurement", and Validation, Human Resource Development Quarterly, Vol. 15, no.1,31-55 .
(Available at : <http://assets.csom.umn.edu/assets/21929.pdf>)
2. Bryan, Colleen S. (2009). "The Application of Learning Organization Principles to Church Growth", PhD dissertation , Walden University .
(Available at : <http://scholarworks.waldenu.edu/dissertations/646/>)
3. Kuo, J. S., Hsiow, L. H. and Keng, A. L.(2003). "Application of the Learning Organization Paradigm in Engineering Education: An Empirical Research of Universities in Taiwan", World Transactions on Engineering and Technology Education, 2 (2): 286-290.
(Available at: www.wiete.com.au/journals/WTE&TE/Pages/.../SuHsiehLiu14.pdf)
4. Bradford, J. (2004) . "Illinois Community College Presidents Perceptions Of Leadership for Creating or Maintaining learning Colleges", PhD. DAI ERIC ED 479223. (Available at: <https://eric.ed.gov/?id=ED479223>)
5. Reece, P. D. (2004). "Universities as Learning Organizations : How can Australian Universities become Learning Organizations?", PhD Thesis, Murdoch University, Perth, Western Australia.
(Available at: <https://core.ac.uk/download/pdf/11230910.pdf>)
6. Ai- hua, C. (2005) . "The university as a learning organization: A case study of teamwork and team learning in a private university in Taiwan. A paper for Higher Education Research and Development Society of Australasia (herdsa) conference, Higher education research and development society, HERDSA 05 – Abstract , (Available at: www.conference.herdsa.org.au) .
7. Berrio, Angel(2006). "Assessing The Learning Organization Profile Of Ohio State University Extension Using The System-Linked Organizational Model". Cadencies Socials Online, Vol. 3, N. 1, pp.(30 46).
(Available at : <http://ieeexplore.ieee.org/document/4349477/>)

8. Agaoglu , Esmahan (January 2006). "*The Reflection of the Learning Organization Concept to School of Education*". Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE . Volume: 7 , Number: 1 , Article: 12
(Available at : <http://www.tojde.anadolu.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/242-published.pdf>)
9. Ngesu, L., Wambua, K. B., Ndiku, J. and Mwaka, M. (2008). *Universities as learning organizations: implications and Challenges*, Educational Research and Review, 3(9) :289-293, (Available at: <http://www.academicjournals.org/ERR>)
10. Jamali, D. and Sidani, Y.(2008). "*Learning organizations: diagnosis and measurement in a developing country context: The case of Lebanon*", The Learning Organization, 15(1) : 58-74.
(Available at: <http://www.emeraldinsight.com/doi/full/10.1108/09696470810842466>)
11. Rita Birzina, and et all (September 2009). "*Effectiveness of interactive e-learning organization and quality assurance in European interuniversity master studies*", European Conference on Educational Research, University of Vienna, 28-30 (Available at : www.leeds.ac.uk/educol/documents/186734.pdf)
12. Ali, Ali Khamis (2011). "*Academic staff's Perceptions of Characteristics of Learning Organization in a Higher Learning Institution*", International Journal of Educational Management , vol 26 , n 1 , Pp 55-82.
(Available at: <http://www.emeraldinsight.com/doi/full/10.1108/09513541211194383>)
13. Abdollahi , Ahmad, Aslani Katuli , Samira , Ma'atoofi , Ali Reza (2011), "*Learning Organization, an Inevitable Necessity in Organizations in the Age of Knowledge-Oriented: Evidence from Universities of Iran*" , European Journal of Scientific Research , Vol.57 , No.2 , pp.212-222
14. Holyoke, Laura B. , Patricia A. Sturko, Nathan B. Wood, Lora J. Wu (2012). "*Are Academic Departments Perceived as Learning Organizations?*", Educational Management Administration & Leadership , Vol.40 , Issue:(4), page(s): 436-448 .
(Available at: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1741143212438219>)
15. Abdullah Al-Zahrani (2015). "*A Model Of Learning Organization In Saudi Public Universities: Leadership Role*" , The WEI International Academic Conference Proceedings January 18-21, 2015 , Barcelona , Spain
(Available at: <https://www.westeastinstitute.com/proceedings/2015-barcelona-presentations/>)

16. Senge, Peter (1990). *"The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization"*, New York: Bantam Doubleday dell publishing Group. (Available at: www.wz.uw.edu.pl/pracownicyFiles/id10926-the-fifth-discipline.pdf)
17. Marsick, V. & Watkins, K. (2003). *Demonstrating the value of an organization s learning culture: the dimensions of the learning organization questionnaire*, Advances in developing human resources, vol 5 , No (2). Pp 132 – 151. (<http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1523422303005002002>)
18. Garvin, David A. (1993) *"Building a Learning Organization."* Harvard Business Review 71, No. 4 (July–August), 78–91. (Available at :<http://www.hbs.edu/faculty/Pages/item.aspx?num=3583>)
19. Calvert, Gene; Mobley, Sharon; Marshall, Lisa (June 1994). *"Grasping the Learning Organization."* Training 48, No. 6: 38-43. (ERIC No. EJ484475) (Available at: <https://www.questia.com/magazine/1G1-16074722/grasping-the-learning-organization>)
20. Moilanen Raili (2001). *Diagnostic Tools for Learning Organizations*, The Learning Organization, vol (8). Iss 1 . 6-20. (Available at: <http://www.emeraldinsight.com/doi/full/10.1108/09696470110366507>)
21. Marquardt , J. Michael (2002). *Building the Learning Organization , Mastering the 5 elements for Corporate Learning* , Second Edition , Palo Alto, USA: Davies Black Publishing California
22. James C. (2002). *Designing Learning Organization*, Organizational Dynamics, Vol. 32 , No. 48, p 46-61 (Available at: http://coastalcluster.curtin.edu.au/local/docs/Organisational/James%202002_CS.pdf)
23. Francis, David E. (April 28, 2014). *Lean and the Learning Organization in Higher Education* . Canadian Journal of Educational Administration and Policy, Issue (157). (Available at: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1029215.pdf>)
24. Tinto , Vincent (February 1997). *"Universities as learning organizations". About Campus*. EBSCO 2003. (Available at: <https://www.scribd.com/document/210669132/Tinto-2-Universities-as-Learning-Organizations-pdf>)

25. Norashikin Hussein , and et all (15 May 2014). " *Learning Organization and its Effect on Organizational Performance and Organizational Innovativeness :A Proposed Framework for Malaysian Public Institutions of Higher Education*" . **Procedia - Social and Behavioral Sciences**. Volume 130, Pp. 299-304 (Available at: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814029450>)
26. Chinowsky, Paul , Carrillo, Patricia (July 2007). *Knowledge Management to Learning Organization Connection*. Journal of Management in Engineering ASCE (Available at: [http://morfconsulting.com/articles/star/Knowledge Management To Learning Organization Conne](http://morfconsulting.com/articles/star/Knowledge%20Management%20To%20Learning%20Organization%20Conne)
27. Ngoc, Oham Thi Bich, Huy, Ttan Quang(2016). "*Organizational Learning in Higher Education Institutions: A Case Study of A Public University in Vietnam*". Journal of Economics and Development (JED). Vol. 18, No.2, August 2016, pp. 88-104 . (Available at: <http://www.jed.edu.vn/>)
28. Sinclair Community College (June 30 2014). *Financial Statements, 2014 and 2013* . Dayton, Ohio. (Available at: https://ohioauditor.gov/auditsearch/Reports/2015/Sinclair_Community_College_14-Montgomery.pdf)
29. Jittimaporn Srihawong, Boonchomsrisa –Ard (January 2012). " Development of the Learning Organizational Model : A case of Sisaket Rajabhatn University ", **European Journal of Social Science**, Vol. 27, No. 2, pp. 233 — 241 (Available at: [http://connection.ebscohost.com/c/case-studies/70423621/development-learning - organization-model-case-sisaket-rajabhat-university](http://connection.ebscohost.com/c/case-studies/70423621/development-learning-organization-model-case-sisaket-rajabhat-university))
30. Enayat Abbasi, et al (May 2012). " *Learning Organization discipline in Iranian higher Education System*", **Journal of Educational and Instructional Studies**, Vol. 2, No. 2, Issue: 2 Article: 08 (ISSN: 2146-7463). Pp. 60-67.
31. Hadi Veisi (2010). "*Organizational Learning in the Higher Education Institutions. (A Case Study of Agricultural and Natural Recourses*". Campus of University of Tehran, International Online Journal of Educational Science, 2(1),21 – 36, (Available at: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.658.5694&rep=rep1&type=pdf>)
32. Sheryl Ramsay, et al.(2002) : "*Utilizing an Organizational Learning Model to Improve Student, Retention at Griffith University*", pp. 1 — 5. (Available at: <http://www.Griffith.edu.au>)



كلية التربية - قسم أصول التربية

الدكتور / المحترم .

السلام

عليكم ورحمة الله وبركاته،

يقوم الباحث بدراسة بعنوان: "تصور مقترح لإمكانية تطبيق معايير المنظمة المتعلمة بجامعة أسوان من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس"، وتستهدف الاستبانة الحالية التعرف على درجة توافر معايير المنظمة المتعلمة بجامعة أسوان، ولذا قام الباحث بتعديل استبانة DLOQ المطورة من قبل (Marsick & Watkins)، حيث قام الباحث بإضافة بعض الفقرات إليها لتلاءم طبيعة الدراسة الحالية، وتكون مؤهلة للتطبيق على عينة ممثلة من أعضاء هيئة التدريس ببعض كليات جامعة أسوان .

فالمرجو من سعادتكم الإجابة على فقرات الاستبانة بوضع علامة () في الخانة التي تعبر عن استخدامكم لها، علماً بأن البيانات التي سيتم جمعها سوف تعامل بسرية تامة، ولن تستخدم إلا في أغراض البحث العلمي، وتفضلوا بقبول وافر الاحترام.

يعني الباحث بالجامعة كمنظمة متعلمة : جامعة تسهل التعلم بكل مستوياته للأفراد العاملين فيها بصورة مستمرة ، معتمدة على هيكل تنظيمي مرن ، ورؤية استراتيجية واضحة ، مستخدمة تكنولوجيا متطورة، بما يضمن تلبية حاجات وطموح أفرادها ويزيد معارفهم ، مما يحفزهم على الإبداع في العمل لتحقيق أهداف المنظمة .

الباحث

د. حاتم فرغلي

مدرس بقسم أصول التربية

بيانات أساسية:

الجنس	ذكر ()	أنثى ()
سنوات الخبرة	من ٥ - ١٠ سنوات ()	من ١٠ - ١٥ سنة ()
بعد الدكتوراه	من ١٥ - ٢٠ سنة ()	أكبر من ٢٠ سنة ()
الكلية		
التخصص العلمي		
الرتبة الأكاديمية	أستاذ ()	أستاذ مساعد ()
	مدرس ()	مدرس مساعد ()

م	معايير المنظمة المتعلمة	درجة التوافر
		عالية
		متوسطة
		منخفضة
	المجال الأول: إيجاد فرص مناسبة للتعلم المستمر	
١	تدعم الجامعة أعضاء هيئة التدريس بأحدث التقنيات لممارسة أنشطة التعلم المستمر .	
٢	توفر الجامعة فرص كافية لأعضاء هيئة التدريس لبناء قدراتهم المعرفية و العملية .	
٣	توفر الجامعة دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس لتطوير مهاراتهم و خبراتهم .	
٤	تشجع الجامعة أعضاء هيئة التدريس على المشاركة في المؤتمرات العلمية خارج الجامعة.	
٥	تشجع الجامعة أعضاء هيئة التدريس على إجراء بحوث علمية متميزة ونشرها .	
٦	توفر الجامعة مصادر متجددة للمعلومات كالكتب والدوريات الورقية والإلكترونية .	
٧	توفر الجامعة قاعات دراسية ومختبرات حديثة و وسائل تعليمية وتضمن صيانتها دورياً .	
٨	تكافئ الجامعة أعضاء هيئة التدريس على تعلمهم أشياء جديدة لتحسين كفاءتهم .	
	المجال الثاني: تشجيع الحوار والاستفسار	
١	تشجع الجامعة أعضاء هيئة التدريس على الحوار الفعال و تقبل النقد البناء .	
٢	تشجع الجامعة أعضاء هيئة التدريس على إثارة الأسئلة بغض النظر عن الدرجات العلمية .	
٣	تشجع الجامعة أعضاء هيئة التدريس على إبداء مقترحاتهم بشأن المشكلات الجامعية.	
٤	تتيح الجامعة لأعضاء هيئة التدريس تبادل المعلومات فيما بينهم بصراحة وشفافية .	
٥	تستحدث الجامعة قنوات اتصال مفتوحة بين أعضاء هيئة التدريس والإدارات الجامعية.	

٦	تدعم الجامعة لدى أعضاء هيئة التدريس مبدأ الاستماع لوجهات نظر الآخرين .			
	المجال الثالث: تشجيع التعاون والعمل الجماعي			
١	تشكل الجامعة فرقاً متنوعة للعمل الجماعي من مستويات تنظيمية متعددة.			
٢	تختار الجامعة فرق العمل بناء على امتلاكها مهارات العمل الجماعي .			
٣	تنظم الجامعة اجتماعات دورية لفرق العمل لتبادل الخبرات .			
٤	تتيح الجامعة لأعضاء فرق العمل الفرصة للتكيف وفقاً لاحتياجاتهم .			
٥	تضع الجامعة نظاماً خاصاً لمكافأة الانجازات الجماعية.			
٦	تحفز إدارة الجامعة التوجه نحو العمل بروح الفريق بين أعضاء هيئة التدريس.			
٧	تدعم الجامعة العلاقات الإنسانية بين أعضاء هيئة التدريس لتعزيز التعلم الجماعي .			
	المجال الرابع: إنشاء أنظمة لمشاركة المعرفة والتعلم			
١	تستخدم الجامعة المستحدثات التكنولوجية لنشر المعرفة بين كلياتها .			
٢	تستخدم الجامعة نظم للاتصالات المتبادلة بين أعضاء هيئة التدريس .			
٣	تمكن الجامعة أعضاء هيئة التدريس من الحصول على المعلومات بسرعة وسهولة .			
م	معايير المنظمة المتعلمة	درجة التوافر		
		عالية	متوسطة	منخفضة
٤	تحتفظ الجامعة بقاعدة بيانات حديثة عن قدرات ومهارات هيئة التدريس .			
٥	تمتلك الجامعة قاعدة معرفية تستطيع من خلالها مراجعة وحل المشكلات المستقبلية .			
٦	تمتلك الجامعة نظام معلومات مرن وتخزن المعرفة المكتسبة في ذاكرتها التنظيمية.			
٧	يوجد بالجامعة مراكز بحثية تهتم بالبحوث الجامعية وكيفية الاستفادة من نتائجها .			
٨	تمتلك الجامعة استراتيجيات واضحة لإدارة المعرفة (عمليات توليد ونقل ونشر المعرفة) .			
	المجال الخامس: تمكين أعضاء هيئة التدريس من رؤية جماعية مشتركة			
١	تتيح الجامعة لأعضاء هيئة التدريس فرص المشاركة في صياغة رؤية الجامعة ورسالتها .			
٢	تؤكد الجامعة على قيم المسؤولية المشتركة لتحقيق الرؤية والرسالة والأهداف.			
٣	تسمح الجامعة لأعضاء هيئة التدريس بتقديم خيارات متعددة لتنفيذ مهام العمل المطلوبة.			
٤	تهتم الجامعة بالمبادرات الفردية والجماعية المقدمة من أعضاء هيئة التدريس .			
٥	تتيح الجامعة لأعضاء هيئة التدريس للمشاركة في صنع واتخاذ القرارات .			
٦	تدعم الجامعة جهود أعضاء هيئة التدريس لتحقيق أفضل الممارسات في			

			الأداء الجامعي .
			المجال السادس: ربط الجامعة بالبيئة الخارجية
١			تشجع الجامعة أعضاء هيئة التدريس على التفكير الشمولي عند معالجة المشكلات.
٢			تشجع الجامعة أعضاء هيئة التدريس على احترام وجهات نظر العملاء والمستفيدين .
٣			تهتم الجامعة بمعرفة أثر قراراتها في معنويات أعضاء هيئة التدريس .
٤			تشجع الجامعة أعضاء هيئة التدريس على التواصل مع جهات خارجية لتحقيق نتائج أفضل.
٥			تستفيد الجامعة من الخبرات والكفاءات العلمية الخارجية في حل المشكلات .
٦			تطور الجامعة سيناريوهات مستقبلية بديلة مبنية على معلومات من البيئة الخارجية .
٧			تستخدم الجامعة المعلومات الراجعة حول خدماتها بهدف جذب العملاء والمستفيدين .
٨			توفر الجامعة ثقافة تنظيمية عالية لأعضاء هيئة التدريس للتكيف مع المتغيرات الخارجية.
			المجال السابع: القيادة الإستراتيجية الداعمة للتعلم
١			تدعم القيادة الجامعية طلبات أعضاء هيئة التدريس في الحصول على فرص التدريب .
٢			تزود القيادات الجامعية أعضاء هيئة التدريس بمعلومات حديثة عن الجامعات المنافسة .
٣			تحرص الجامعة على معاملة أعضاء هيئة التدريس معاملة جيدة كزبائن لها .
٤			تسعى الجامعة لتقديم خدماتها التي تفوق توقعات العملاء والمستفيدين منها .
٥			تفوض القيادات الجامعية أعضاء هيئة التدريس سلطات تتناسب مع مسؤولياتهم .
٦			تلتزم الإدارة الجامعية أعضاء هيئة التدريس بأداء أعمالهم بشكل صحيح ومن المرة الأولى.
٧			تهتم الجامعة بالتطوير المؤسسي بهدف تعزيز المركز التنافسي للجامعة .

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



كلية التربية
المجلة التربوية

فاعلية تطبيق استراتيجيات التعلم المدمج
عبر البلاك بورد في تنمية مهارات انتاج
البرامج الإلكترونية وأنماط التعلم
والتفكير والاتجاه نحوها لدى طالبات كلية
التربية

إعداد

د. يسري عطية محمد أبو العنين

مدرس تكنولوجيا التعليم - كلية التربية - جامعة دمياط - مصر

معرف الوثيقة الرقمي: 10.12816/EDUSOHAG.2018.23927

المجلة التربوية. العدد السادس والخمسون. ديسمبر ٢٠١٨م

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

he Effectiveness of Applying the Blended Learning Strategy through Blackboard in the Skills Development of the Electronic Programs Production, Patterns of Learning & Thinking and the Attitudes towards it among the Students of Faculty of Education

Abstract: The current research aims to identify the effectiveness of applying the blended learning strategy through the Blackboard system and the trend towards it in developing skill of electronic programs production, patterns of learning, thinking and learning achievement among the students of kindergarten and special education, at Faculty of Education.

To achieve this objective, the strategy was applied on teaching the computer skills course and the students' performance was observed, through a card, to evaluate the skills of producing electronic programs. The Torrance test, concerning learning and thinking patterns, was applied (Torrance, 1982), in addition to an achievement test to measure the cognitive aspects in the content of the computer skills curriculum and the pre-measure and post-measure of the trend towards it, on a sample of (64) distributed as follows: (32) kindergarten students and (32) special education students. The experiment took 75 hours (12 theoretical hours, 24 practical hours, and 15 hours for applying tests and pre & post measures)

The research results showed the effectiveness of applying the blended learning strategy through the Blackboard system in developing the skill of producing electronic programs, learning and thinking patterns, improving learning achievement, and creating positive attitudes among the students towards interacting with the strategy. The study recommended the necessity to teach courses using e-learning strategies in university education, with the need to take into account the characteristics of the students. Besides, the Arab universities should provide smart classrooms to support and implement the Blended Learning model suitable for the Arab environment, and train the faculty members on the skills of the optimal use of interactive e-learning strategies.

Keywords: Blended Learning, electronic programs production, learning and thinking patterns, Blackboard, learning achievement, trends.

الملخص:

استهدف البحث الحالي الكشف عن فاعلية تطبيق استراتيجية التعلم المدمج عبر البلاك بورد في تنمية مهارة انتاج البرامج الإلكترونية وأنماط التعلم والتفكير والاتجاه نحوها لدى طالبات (رياض الأطفال - التربية الخاصة) بكلية التربية، ولتحقيق هذا الهدف تم تطبيق الاستراتيجية في تدريس مقرر مهارات الحاسب في التدريس، وملاحظة أداء الطالبات ببطاقة لتقييم مهارات انتاج البرامج الإلكترونية، ونطبق اختبار Torrance لأنماط التعلم والتفكير (1982) Torrance، واختبار تحصيلي لقياس الجوانب المعرفية المتضمنة بمحتوى مقرر مهارات الحاسب في التدريس، ومقياس الاتجاه نحوها قبلًا وبعدياً على عينة قوامها (64) موزعة على النحو التالي (32) طالبة تخصص رياض الأطفال & (32) طالبة تخصص التربية الخاصة، وقد استغرقت التجربة (75) ساعة (12 ساعة نظري - 48 ساعة تطبيقات - 15 ساعة تطبيق الاختبارات والمقاييس قبلًا وبعدياً)، وأظهرت نتائج البحث فاعلية تطبيق استراتيجية التعلم المدمج عبر البلاك بورد في تنمية مهارات انتاج البرامج الإلكترونية وأنماط التعلم والتفكير، وتحسين التحصيل الدراسي، وتكوين اتجاهات ايجابية لدى الطالبات نحو التفاعل مع الاستراتيجية. وأوصى البحث بضرورة تدريس المقررات التعليمية باستراتيجيات التعلم الإلكتروني مع استخدام أنظمتها بالتعليم الجامعي مع ضرورة مراعاة خصائص الطلبة، والعمل على تبادر الجامعات العربية بتوفير قاعات الكترونية/ ذكية (Smart Class) لدعم وتطبيق نمط التعلم المدمج Blended Learning الذي يتناسب مع البيئة العربية، وتدريب أعضاء هيئة التدريس على مهارات الاستخدام الأمثل لاستراتيجيات التعلم الإلكتروني التفاعلية.

الكلمات المفتاحية: التعلم المدمج، البرامج الإلكترونية، أنماط التعلم والتفكير، البلاك بورد، التحصيل الدراسي، الاتجاهات.

مقدمة :

قد دعا التحول الإلكتروني بشكل متزايد للقيود الاجتماعية والاقتصادية على قطاعات التعليم العالي في السنوات الأخيرة إلى المزيد من المرونة في تجربة تعلم الطلاب داخل وخارج الفصل الدراسي. ولتحقيق هذه الغاية، تم تنفيذ مبادرة التعلم المدمج في محاولة لتوفير دعم تعليمي أفضل، ومرونة أكبر للطلاب يتوافق مع هدف الجامعة المتمثل في توفير التعليم والتعلم عبر الإنترنت، مما أدى إلى استخدام إحدى استراتيجيات التعلم الإلكتروني ومنها؛ إستراتيجية التعلم المدمج **Blended Learning** عبر البلاك بورد؛ الأمر الذي انعكس على تطوير الإستراتيجيات التعليمية الإلكترونية بالجامعة.

وفي ظل الإقبال المتزايد على التعلم الإلكتروني وتزايد أعداد المتعلمين بالتعليم الجامعي أصبحت الحاجة ماسة إلى توفير التطبيقات التفاعلية المقصودة Xie & Zhong, (2012)، ولا تتم هذه التطبيقات دون وجود بدائل ونظم نقل إلكترونية تفاعلية تسهم في تحسين وارتقاء لأداء المعلم والمتعلم، وتساعد في تحسين مخرجات التعلم بإتاحة فرص المشاركة الإيجابية للمتعلم مع تطبيقات المحتوى المعرفي Wei & Chin-Yun, (2013) واعتماداً على ذلك ظهرت مجموعة من الممارسات والاستراتيجيات التعليمية الإلكترونية الأخرى في التعليم الجامعي تمحورت حول المتعلم **Centered-learner** ونشاطاته في بناءه المعرفي والمهاري (Ying & Yang, 2017).

وتعد استراتيجية التعلم المدمج من أبرز استراتيجيات التعلم الإلكتروني التي انتشرت خلال الأعوام الأخيرة في معظم مؤسسات التعليم الجامعي وخاصة في الدول المتقدمة، حيث أكد (Thomas, 2009) أن استراتيجية التعلم المدمج ساهمت في اكساب المهارات المعرفية والتطبيقية للغة الانجليزية لطلاب التعليم العالي، وكذلك دراسة (Cuthell, 2004) أثبتت أن تقنيات التعلم الإلكتروني قادرة على حل العديد من المشاكل داخل وخارج قاعات الدرس وأن التدريس التقليدي الذي يديره المعلم جزء مكمل له للتعلم المدمج، وتسمح للتعلم بأن يكون فردياً، وتعزيز تفاعلات المتعلمين مع الآخرين (التعلم التعاوني)، وتحول دور المعلم من ملقن إلى ميسر ومقيم للتعلم، ويمكن دمج التعليم الإلكتروني في التعليم الجامعي Trukhacheva (2012) & Pupyrev, كما أن توظيف نظام البلاك بورد لتحسين التعلم في بيئات التعليم

الجماعي، وهو النمط السائد في معظم القاعات الدراسية بالوطن العربي، ومواجهة المشكلات الناجمة عن التعليم للأعداد المتزايدة من المتعلمين.

وتناولت نتائج العديد من الدراسات السابقة فاعلية استراتيجية التعلم المدمج وطبيعة أنظمة البرامج الإلكترونية التي تعرض من خلالها، سواء من ناحية تحسين أداء المعلم وممارساته داخل القاعات الدراسية، أو من خلال مشاركة الطلاب في عملية التعلم وزيادة تحصيلهم المعرفي، وأشار كل من Kleinveltdt et al. (2016) إلى زيادة التفاعل الاجتماعي بين المتعلمين خلال ما تقدمه من برامج تفاعلية تعتمد على إيجابيه الطالب وممارساته للتعلم المدمج. وأن تطبيق استراتيجية التعلم المدمج عبر البلاك بورد داخل القاعات الدراسية يساهم في تفعيل التعلم الإلكتروني/ التشاركي.

كما بين Bortolotti et al. (2010) أن استخدام استراتيجية التعلم المدمج يجذب المتعلمين نحو التعلم، وتفيد في إعطاء المعلم صورة واضحة عن عناصر المحتوى الدراسي ومكوناته عبر البلاك بورد وخاصة عندما تكون مدعومة بتكليفات وممارسات تعليمية وتدريبية للطلاب في شكل فردي أو تعاوني.

وناقش Buhaichuk (2016) فوائد استراتيجية التعلم المدمج عبر البلاك بورد في القاعات الدراسية ووضعها ضمن قائمة التوجهات المستقبلية وضمن مستجدات المستقبل للتطبيقات التعليمية الإلكترونية.

وأكد Liu (2016) إلى أن تطبيق استراتيجية التعلم المدمج في العملية التعليمية جعلت الفصول الدراسية أكثر فعالية، وذلك لإمكانية عرض برامج تعليمية مدعومة بالصور والرسوم الثابتة والمتحركة بصورة مباشرة عليها مع إتاحة الفرصة للمتعلمين التفاعل معها باستخدام حاسة اللمس بدلاً من الـ Mouse لفتح وتشغيل الملفات والبرامج وتحريك النوافذ أثناء عملية العرض وكلها تدخل ضمن مهام وممارسات التعلم المدمج.

وأثبتت دراسة Alhussain (2017) أن استخدام نظام البلاك بورد كأحد الأنظمة التعليمية الإلكترونية التفاعلية يساعد على بقاء أثر التعلم. كما بيّنت نتائج العديد من الدراسات كدراسة (Torrisi 2010)، Tan & Neo (2015) ودراسة Stal & Paliwoda (2012) أن المتعلمين والمعلمين أبدوا اتجاهات إيجابية قوية نحو استخدام التعلم المدمج في تعلمهم، ورضاهم عن نظام البلاك بورد التي توفر التفاعل والتعاون داخل

القاعات الدراسية وخارجها، إضافة إلى إمكانية تقديم المعلومات والصور والرسوم ومقاطع الفيديو، وتمكن المتعلمين من إضافة التعليقات والملاحظات، وأن استخدامها في التدريس يساعد على تحفيزهم وتزيد من تركيزهم، وتجذب انتباههم وشعورهم بالمتعة التعليمية.

وأثبتت نتائج الدراسة التي قامت بها (Byrka 2017) فاعلية استخدام استراتيجية التعلم المدمج في تنمية مهارات إنتاج البرامج التعليمية من خلال تقديم المحتوى، وأنشطة المتعلم، والمواد، والقدرات المطلوبة لبرامج التدريب التقليدية والمدمجة للمعلمين في ضوء الاحتياجات التدريبية. وأشارت دراسة (Cai et al. 2015) إلى الرغبة الشديدة للمعلمين لاستخدام التعلم المدمج لاعتقادهم بأنه سيعود بالنفع على تطوير أدائهم داخل البيئات التعليمية، مع تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لتقديم المحتوى، ودعم التعلم، وتعزيز مهارات الطلاب في الكمبيوتر. وتحقيق الأهداف الأولية والتحسين المستمر لاستراتيجيات التعلم المدمج.

وأكدت دراسة (Mark et al. 2011) على فاعلية استخدام التعلم المدمج في تنمية التحصيل الدراسي في اللغة الانجليزية لدى طلاب المجموعة التجريبية، وذلك مقارنة بنتائج المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية.

وتناولت دراسة (Pombo el al. 2010) آراء الطلاب على وحدة التعلم التي تم تطويرها وعرضها باستخدام استراتيجية التعلم المدمج عبر البلاك بورد في جامعة أفيرو ونمط القوائم في الوسائل الفائقة، وعلاقتها بتنمية مهارات إنتاج البرامج الإلكترونية. وأظهرت نتائج الدراسة آثار عملية تصميم الأنشطة التعاونية والتقييم المبتكر في بيئات التعلم المختلط. وأكد (Cuthell, 2006) التأثير الإيجابي لاستخدام استخدام استراتيجية التعلم المدمج في تحسين أداء المعلمين وخاصة عند اعتماد برامجها على توظيف استراتيجيات التعلم الإلكتروني. وتبنى (Lin-na 2012) نموذج تعليمي لتطوير وتقويم نظام التعلم المدمج القائم على الانترنت أسهم في تحسين مستوى تحصيل الطلاب في مجال تكنولوجيا المعلومات من خلال تعلم هندسة الكمبيوتر، حيث يؤثر تدريسهم العملي تأثيراً مباشراً على قدرات طلاب الكليات في تطبيقات الكمبيوتر. في حين أن استراتيجية التعلم المدمج التي تم تطويرها على أساس التعليم عبر الإنترنت، لا يجمع فقط بين مزايا التدريس التقليدي والتعليم القائم على الويب، بل تطبيق نموذج التعليم المدمج وكيفية تصميم النشاط التعليمي من خلال الجمع بين ميزات

استراتيجية التعلم المدمج أثناء عملية تدريس هندسة الكمبيوتر في الكليات العليا. وكشفت دراسة (2013) Kanuka & Rourke عن إمكانية توفير استراتيجيات التعلم المدمج المصممة لمساعدة الأكاديميين في قطاع التعليم العالي بالمعرفة والمهارات والقدرات اللازمة للتدريس الفعال مع التكنولوجيا كان ولا يزال يمثل تحدياً للمراكز التعليمية في كندا وتنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفة (Metacognition) من خلال البرامج التعليمية المقدمة عبر البلاك بورد.

ولاستراتيجية التعلم المدمج نوافذ متنوعة لتوظيف طاقات وقدرات وخصائص المتعلم من خلال خصائصها الفريدة وما تقدمه من وسائط متعددة مرتكزة على فاعلية المتعلمين وإيجابيتهم وإعادة تفكيرهم لما يتمتع به نمطي التفكير الأيمن والأيسر على حد سواء يمكن أن تكون من أبرز خصائص النمطين معاً (2016) Van Niekerk & Webb، وقد أكد (2003) Cunningham، على ضرورة توظيف مميزات استراتيجية التعلم المدمج لتطوير الممارسات التعليمية لتنمية أنماط التعلم والتفكير، وعلى ذلك فاستراتيجية التعلم المدمج تقدم برامج وبيئات تعليمية متنوعة تتناسب مع أنماط التعلم والتفكير المختلفة للطلاب (1994) Li et al. فكثر من المتعلمين يعانون من صعوبات شديدة في تعلمهم نتيجة إجبارهم على التعلم تحت ظروف مغايرة لأساليب تعلمهم، ولذلك فتبدو البرامج التعليمية الإلكترونية وقدرتها على التنوع في عرض مفردات المحتوى للمواد الدراسية عبر عناصر ووسائط متعددة وما توظفه استراتيجية التعلم المدمج؛ وبالعمليات المنطقية واللفظية والتحليلية على حساب العمليات المكانية والبصرية غير اللفظية، ومن ثم الاهتمام بالمتعلمين ذوي سيادة النمط الأيسر، وإهمال مقصود للطاقات الفكرية للطلاب من ذوي سيادة النمط الأيمن (2014) Sternberg & Zhang، وأن الإستراتيجيات التعليمية التي تهتم بوظائف أنماط التعلم والتفكير (الأيمن والأيسر) معاً تعتبر أكثر إفادة وفاعلية في عملية التعلم وهو ما يتوفر في البرامج التي يمكن أن تقدم عبر البلاك بورد مدعومة باستراتيجية التعلم المدمج (2004) Gwynne. وتقديم المحتوى التعليمي بواسطة الكمبيوتر (النصوص - الرسوم والصور - الجمع بينهما) على أداء المهمات المعرفية فقط.

وأوصت نتائج دراسة (2006) Müller بضرورة تشغيل كل نمطي التفكير الأيمن والأيسر معاً واستخدام البرامج التعليمية السمعية والبصرية، وما توفره من خصائص تسهم في

تنميتها. وقد أثبتت دراسة (Vlachos et al. (2013 تكامل بين النمطين (الأيمن والأيسر) للتعلم والتفكير Hemisphericity، وأشارت نتائج (Roaten (2011 إلى فاعلية إستراتيجية باستخدام الحاسوب.

مما تقدم نستخلص ضرورة تنمية مهارات انتاج البرامج الإلكترونية طالبات كلية التربية وتزويدهن بالمعلومات والمهارات والاتجاهات اللازمة لتكامل أنماط التعلم والتفكير، وضرورة تطوير نظم التعليم الجامعي، واستراتيجياته؛ وتطبيق استراتيجية التعلم المدمج عبر البلاك بورد. حيث تقدم مفردات وأنشطة تعليمية/ تعليمية تفاعلية تواجه الفروق الفردية بين المتعلمين في تفضيل أحد أنماط التعلم، وهو ما يعرف بالعمليات الكلية في التعليم.

مشكلة البحث:

وفي ضوء نتائج وتوصيات الدراسات والبحوث، ومن خلال تدريس الباحث لمقرر مهارات الحاسب في التدريس لمدة ثلاث سنوات وتنوع التخصصات التي يتم التدريس لها، بالإضافة إلى ضعف نتائج اختبارات المقرر والتي تم تتبعها خلال الأعوام الثلاث توصل الباحث الى وجود مشكلة تواجه الطالبات وبصفة خاصة شعبتي رياض الأطفال والتربية الخاصة في انتاج البرامج الإلكترونية لمخرجات التعلم في المقرر (Word- Excel- PwoerPoint)، مما ساهم في البحث عن استراتيجية تجمع بين الطريقة التقليدية والتعلم الإلكتروني لأكساب الطالبات مهارات انتاج البرامج الإلكترونية ودراسة تأثيرها على نمط التعلم والتفكير لدى الطالبات وتحصيلهن المعرفي، وتحديد اتجاهاتهن نحوها في التوجهات التربوية التي تؤكد على ضرورة تطوير التعليم الجامعي بتوظيف التكنولوجيا التعليمية الإلكترونية للنهوض بمستوى تدريس المقررات الدراسية الجامعية، لطلاب وطالبات كليات التربية، كما يعد هذا البحث استجابة للتوصيات التي نادت بها العديد من الدراسات كدراسة Sheffield et al. (2015) ودراسة Rossiter & Day (2016) ودراسة Sánchez et al. (2014) بضرورة إجراء مزيد من الدراسات والبحوث حول جدوى تطبيق استراتيجيات التعلم الإلكتروني عبر البلاك بورد.

ويستهدف البحث الحالي تطبيق استراتيجية التعلم المدمج عبر البلاك بورد، في تنمية مهارات انتاج البرامج الإلكترونية وأنماط التعلم والتفكير والاتجاه نحوها. وعلى نحو أكثر تحديداً فإن البحث الحالي يحاول الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما فاعلية تطبيق استراتيجية التعلم المدمج عبر البلاك بورد في تنمية مهارات انتاج البرامج الإلكترونية وأنماط التعلم، والتفكير والاتجاه نحوها لدى طالبات كلية التربية؟

١. ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

٢. ما التصميم التعليمي لتطبيق استراتيجية التعلم المدمج عبر البلاك بورد في تنمية

مهارات انتاج البرامج الإلكترونية وأنماط التعلم والتفكير والاتجاه نحوها؟

٣. ما مهارات انتاج البرامج الإلكترونية الواجب تنميتها لدى طالبات كلية التربية (رياض

الأطفال-التربية الخاصة)؟

٤. ما فاعلية تطبيق استراتيجية التعلم المدمج عبر البلاك بورد في تنمية مهارات انتاج

البرامج الإلكترونية لدى طالبات كلية التربية (رياض الأطفال - التربية الخاصة) في

مقرر مهارات الحاسب في التدريس؟

٥. ما فاعلية تطبيق استراتيجية التعلم المدمج عبر البلاك بورد في تنمية الجوانب

المعرفية لدى طالبات كلية التربية (رياض الأطفال - التربية الخاصة) في مقرر

مهارات الحاسب في التدريس؟

٦. ما فاعلية تطبيق استراتيجية التعلم المدمج عبر البلاك بورد في تنمية أنماط التعلم

والتفكير (النمط الأيمن - النمط اليسر - النمط المتكامل) لدى طالبات كلية التربية

(رياض الأطفال - التربية الخاصة)؟

٧. ما فاعلية تطبيق استراتيجية التعلم المدمج عبر البلاك بورد في تنمية الاتجاه نحوها

لدى طالبات كلية التربية (رياض الأطفال - التربية الخاصة)؟

فروض البحث: للإجابة عن أسئلة البحث تم صياغة الفروض التالية:

الفرض الأول: لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ($\alpha=0.05$) بين

متوسطات درجات بطاقة الملاحظة قبل وبعد تطبيق استراتيجية التعلم المدمج عبر

البلاك بورد في مهارات انتاج البرامج الإلكترونية لدى طالبات كلية التربية (رياض

الأطفال - التربية الخاصة) لمقرر مهارات الحاسب في التدريس.

الفرض الثاني: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha=0.05$) بين متوسطات درجات الاختبار المعرفي لمهارات الحاسب في التدريس قبل وبعد تطبيق استراتيجية التعلم المدمج عبر البلاك بورد لدى طالبات كلية التربية (رياض الأطفال-التربية الخاصة).

الفرض الثالث: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) بين متوسطات درجات مقياس أنماط التعلم والتفكير (النمط الأيمن-النمط اليسر-النمط المتكامل) قبل وبعد تطبيق استراتيجية التعلم المدمج عبر البلاك بورد لدى طالبات كلية التربية (رياض الأطفال-التربية الخاصة).
ويتفرع منه الفروض التالية:

أ- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) بين متوسطات درجات مقياس أنماط التعلم والتفكير في التطبيقين القبلي والبعدي لطالبات (رياض الأطفال-التربية الخاصة) نمط تعلمهن النمط الأيمن.

ب- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha=0.05$) بين متوسطات درجات اختبار أنماط التعلم والتفكير في التطبيقين القبلي والبعدي لطالبات (رياض الأطفال - التربية الخاصة) نمط تعلمهن النمط الأيسر.

ت- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha=0.05$) بين متوسطات درجات اختبار أنماط التعلم والتفكير في التطبيقين القبلي والبعدي لطالبات (رياض الأطفال-التربية الخاصة) نمط تعلمهن المتكامل.

الفرض الرابع: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha=0.05$) بين متوسطات درجات مقياس الاتجاه نحو استراتيجية التعلم المدمج عبر البلاك بورد في التطبيقين القبلي والبعدي لطالبات (رياض الأطفال - التربية الخاصة) عينة البحث.

أهداف البحث: يهدف البحث الحالي الى ما يلي:

- تحديد قائمة بمهارات انتاج البرامج الإلكترونية في (Word- Excel- PwoerPoint).

- التحقق من فاعلية تطبيق استراتيجية التعلم المدمج عبر البلاك بورد في تنمية مهارات انتاج البرامج الإلكترونية لدى طالبات كلية التربية (رياض الأطفال - التربية الخاصة).
- الكشف عن فاعلية تطبيق استراتيجية التعلم المدمج عبر البلاك بورد في زيادة التحصيل الدراسي لدى طالبات كلية التربية (رياض الأطفال - التربية الخاصة).
- الكشف عن فاعلية تطبيق استراتيجية التعلم المدمج عبر البلاك بورد في تنمية أنماط التعلم والتفكير لدى طالبات كلية التربية (رياض الأطفال - التربية الخاصة).
- التحقق من فاعلية تطبيق استراتيجية التعلم المدمج عبر البلاك بورد في تنمية الاتجاه نحوها لدى طالبات كلية التربية (رياض الأطفال - التربية الخاصة).

أهمية البحث: تتضح أهمية هذا البحث فيما يلي:

١. يتوقع من نتائج هذه الدراسة أن تفيد في تنفيذ وتفعيل استراتيجية التعلم المدمج عبر نظام البلاك بورد في تدريس مقررات برامج الجامعة.
٢. تسهم نتائج هذه الدراسة في تحول في طريقة التعلم والتفكير لدى طالبات كلية التربية من سيطرة أحد أنماط التعلم والتفكير إلى تكامل بين النمط الأيمن والأيسر.
٣. تفيد نتائج الدراسة في تصميم المقررات والبرامج التعليمية التي تنمي التفكير من خلال استراتيجية التعلم المدمج عبر البلاك بورد.
٤. تساعد نتائج هذه الدراسة في تنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس من خلال ممارسة التدريس باستراتيجيات التعلم الإلكتروني.
٥. تقترح نتائج الدراسة في اجراء المزيد من البحوث تتضمن المزج بين التعلم التقليدي

حدود البحث: اقتصر البحث الحالي على:

- وحدات (Word- Excel -Pwoerpoint) لمقرر مهارات الحاسب في التدريس لطالبات (رياض الأطفال - التربية الخاصة) بكلية التربية - للفصل الدراسي الثاني 2017.

- عينة من طالبات المستوى الخامس بكلية التربية - (رياض الأطفال - التربية الخاصة) وعددها (64) قسمت إلى مجموعتين وفقاً للتخصص وعدد كل مجموعة (32) طالبة.

- أنماط التعلم والتفكير (النمط الأيسر - النمط الأيمن - النمط المتكامل).
- توظيف أدوات البلاك بورد (نصوص - صوت - مؤثرات صوتية - رسوم ثابتة - رسوم متحركة - ميل - أنشطة - واجبات) أثناء تنفيذ التجربة.

منهج البحث:

ترتبط بحوث تكنولوجيا التعليم ببحوث منظومات Systems Researches ومتغيراتها بالأبعاد المختلفة للعملية التعليمية، واعتمد البحث الحالي على منهج النظم ليشتمل استخدام كل من المنهجين التاليين:

أ. المنهج الوصفي التحليلي، وتم استخدامه في بناء المحتوى المعرفي لمقرر مهارات الحاسب في التدريس وتطبيق استراتيجية التعلم المدمج عبر البلاك بورد، وكذلك عند تصميم أدوات البحث.

ب. المنهج التجريبي المعتمد على التصميم التجريبي ذي المجموعة التجريبية الواحدة المعروف بـ Pre -Post Test one Group Design . للتحقق من أثر تطبيق استراتيجية التعلم المدمج عبر البلاك بورد في تنمية مهارات انتاج البرامج الإلكترونية وأنماط التعلم والتفكير والاتجاه نحوها.

مقاييس الأداء (أدوات البحث):

اعتمد البحث الحالي على الأدوات التالية:

- أ. بطاقة ملاحظة لقياس مهارات انتاج البرامج الإلكترونية (إعداد الباحث).
- ب. اختبار تحصيلي في محتوى مقرر مهارات الحاسب في التدريس (إعداد الباحث).

ج. اختبار تورانس لأنماط التعلم والتفكير (Fitzgerald & Hattie (1983

د. مقياس الاتجاه نحو تطبيق استراتيجية التعلم المدمج (إعداد الباحث).

مصطلحات البحث:

١. مهارة انتاج البرامج الإلكترونية:

التعريف الإجرائي: هي مجموعة من الأدوات التطبيقية التي تمكن الطالبات من انتاج البرامج الإلكترونية (Microsoft Office: Word- Excel- PowerPoint) القائم على الويب بأقل جهد ووقت وتقاس بالدرجة التي تحصل عليها.

٢. استراتيجية التعلم المدمج: Blended learning strategy

التعريف الإجرائي: "استراتيجية التعلم المدمج استخدام خبرات التعلم عبر الإنترنت عند تدريس مقرر للطلاب". على سبيل المثال، قد يحضر الطلاب تعلم مقرر داخل الفصل الدراسي التقليدي أو خارجه، وقد يكمل أيضاً بشكل مستقل للمقرر عبر الإنترنت خارج الفصل الدراسي. في هذه الحالة، قد يتم استبدال أو استيفاء الوقت داخل الفصل بتجارب التعلم عبر الإنترنت، ويتعلم الطلاب حول نفس الموضوعات عبر الإنترنت مثلما يفعلون في الصف - أي أن خبرات التعلم عبر الإنترنت سوف تكون متوازنة ومكملة لبعضها البعض.

٣. نظام البلاك بورد:

التعريف الإجرائي: البلاك بورد هو نظام يتيح للطلاب وأعضاء هيئة التدريس الدخول إلى نسخة إلكترونية من المقررات الدراسية المسجلة لهم على النظام الأكاديمي، ومن خلاله يستطيع عضو هيئة التدريس التفاعل مع الطلاب في بيئة الكترونية آمنة تحتوي على حزمة من الأدوات منها على: رفع المحتوى وتنظيمه وإتاحته للطلاب، تصميم الاختبارات، والواجبات وإتاحتها وتصحيحها إلكترونياً، إنشاء المنتديات والمدونات، والميلات، والإطلاع على تقارير الطلاب النشطين والطلاب المتعثرين والتفاعل مع المحتوى. ونظام البلاك بورد مرتبط بنظام الفصول الافتراضية، نظام الرسائل النصية القصيرة...الخ.

٤. أنماط التعلم والتفكير: Styl of Learning and Thinking

التعريف الإجرائي: أنماط التعلم تمثل الأسلوب الذي يفضلهُ المتعلم، ويستخدمه في المواقف وبه تتم معالجة المعلومات والبيانات وترميزها وتخزينها واسترجاعها باستخدام أحد أنماط التعلم والتفكير، أو كلاهما معاً في حالة النمط المتكامل

أ. النمط الأيمن: Right-Hemisphere

التعريف الإجرائي: النمط الأيمن للتعلم هو ما يفضلهُ في التعامل مع الأعمال غير المنتهية، من خلال الاستكشاف والإبداع عن طريق استرجاع المعلومات المكانية وتحديد الأفكار العامة التي توضح العلاقات التي تساعد في إنتاج الأفكار بطريقة حدسية لحل المشكلات.

ب. النمط الأيسر: Left-Hemisphere

التعريف الإجرائي: النمط الأيسر للتعلم هو ما يفضلهُ في الأعمال المنظمة المخططة والتي تمكنهُ من الاكتشاف المنظم المتدرج عن طريق تذكر المعلومات بطريقة لفظية لكي يجد الحقائق، ويرتب الأفكار في صورة خطية تمكنهُ من التوصل إلى الاستكشاف بطريقة منطقية لحل المشكلات.

ج. النمط المتكامل (التكاملي): Dominant-Hemisphere

وفيها يتساوى استخدام وظائف النمطين الأيمن والأيسر (Özgen et al. (2011) التعريف الإجرائي: يقصد بالنمط المتكامل "تكامل وظائف النمط الأيمن مع وظائف النمط الأيسر ليصبح نمط متكامل".

٥. الاتجاه: Attitude

يعرف الاتجاه بأنه "استجابة انفعالية محددة بالموافقة مع أو ضد الموضوع السيكولوجي معبراً عنها بحبه أو بكراهية أو بإيجابية أو سلبية تجاهه" طريقة مستقرة في التفكير أو الشعور بشيء ما (Wilczenski (1992

الإطار النظري

استراتيجية التعلم المدمج:

من أهم التحديات التي واجهت البحث التربوي في السنوات الأخيرة هو معرفة كيف تؤثر تكنولوجيا المعلومات والاتصالات واستراتيجيات التدريس التي يستخدمها المعلمون على تعلم

الطلاب، في وجود إجراءات تربوية مستمرة تسمح بدمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات مع التدريس التقليدي، والتعلم المدمج، والهدف من ذلك هو إدراك أن الطلاب لديهم التعلم الهام الذي يحققونه واستراتيجيات التدريس المستخدمة من قبل معلمهم في هذا النوع من الأساليب. ولتحقيق هذا الهدف، تم تصميم وتوسيع نطاق مقياس الإدراك التعليمي المرتفع في التعلم المدمج (S.L.P.S.B.L.) ، والذي أظهر خصائص سيكومترية كافية، مما يسمح باعتبارها صالحة وموثوقة (Carranza Alcantar & Caldera Montes (2018)

وتعتبر استراتيجية التعلم المدمج، هي استراتيجية تطبق باستخدام الانترنت، لنقل المحتوى والواجبات والأنشطة للطلاب ومع ظهور مفاهيم التعلم الافتراضي والتطور السريع في أجهزة الكمبيوتر؛ جاءت الأفكار الإبداعية لتساعد على ظهور الجيل الجديد من أنظمة التعلم الإلكتروني (البلاك بورد) وجعله واقع ملموس ونتعايش معه بعد أن كانت مجرد أحلام ونماذج لمفهوم غير واقعي (Ige & Hlalele (2017)

ويعتبر التعلم المدمج عبر البلاك بورد نقله جوهرياً لمفهوم التعلم التقليدي. فبالإضافة إلى استخداماته أتاح نظام البلاك بورد خصائص غير محدودة، مثل: الكتابة والرسم بل حتى وإدراج الكائنات الرسومية، ومقاطع الصوت والفيديو وتقييم الطلاب والتفاعل عن طريق الميل ومتابعة التقدم الذي يحرزه كل طالب بالإضافة إلى الأدوات الأخرى غير المحدودة Byndas (2017)

التعلم المدمج عبر البلاك بورد:

ينظر إلى التعلم المدمج بأنه استراتيجية تعتمد علي إيجابية المتعلم في الموقف التعليمي عبر الانترنت، وتشمل جميع الممارسات التربوية والإجراءات التدريسية التي تهدف إلى تفعيل دور المتعلم وتعظيمه بمساعدة المعلم، حيث يتم التعلم من خلال العمل والبحث والتجريب، واعتماد المتعلم علي ذاته في بناء المعارف واكتساب المهارات. ويتمحور أيضاً حول فعالية المتعلم ونشاطاته، فيكون ايجابياً، يبني تعلمه بنفسه ويستفيد من عدة مصادر

للتعلم (Peres et al. (2011

وعند ممارسة التعلم المدمج على المستوى الجامعي، لا يقف المتعلم عند حد الاستماع من أستاذ المقرر، وقد أشارت (Peñuelas et al. (2012 بأننا لا نستطيع أن نقوم بالتعلم المدمج دون تصميم مقصود ومخطط من خلال برامج تعليمية تركز على توظيف

وتعددت مميزات التعلم المدمج وفوائده ويمكن إيجازها فيما يلي Pavla et al.

(2015)

١. يكون التركيز أقل على نقل المعلومات للمتعلمين في حين يزداد التركيز على مهارات المتعلمين الأساسية وتنميتها.
٢. حسن اختيار الاستراتيجية يساعد على نمو الدماغ وتغييره وهما من العوامل الرئيسية في تطوير المراهقين والتأثير على الإدراك، والعواطف، والسلوك.
٣. يساهم في تنمية مهارات التفكير العليا مثل التحليل - التركيب - التقييم - حل المشكلات.
٤. يعمل التعلم المدمج على تحقيق معظم أهداف المقررات الدراسية.
٥. تعزيز تجربة تعلم الطلاب مع الأخذ بنهج مبتكر للتعلم بمساعدة الكمبيوتر والتقييم.

Purvis et al. (2011)

٦. يساهم التعلم المدمج في احتفاظ المتعلم بالمادة المتعلمة مدة طويلة في الذاكرة.
٧. يزيد التعلم المدمج من انتباه المتعلم ودافعيته نحو التعلم.
٨. يساهم التعلم المدمج في زيادة التحصيل الدراسي لدى معظم الطلاب Alonso et al. (2011)

٩. يساعد التعلم المدمج على تكوين اتجاهات ايجابية نحو التعلم بأنظمة إدارة التعلم

الإلكترونية. Pérez & Riveros (2014)

أنماط التعلم والتفكير:

تمثل أنماط التعلم والتفكير لدى المتعلمين والكشف عن وظائفها وتحديد خصائص وأنشطة كل منها أهمية كبيرة في التعرف على الاستراتيجيات التي تساهم في تنمية وظائفها وتفيد التربويين في حل بعض المشكلات التعليمية مع التخطيط لاختيار المعالجات التعليمية الملائمة لتنمية النمط غير السائد والوصول الى تكامل بين نمطي التفكير معاً. ويصنف الأفراد في الأدب التربوي، وفقاً لأنماط التعلم والتفكير إلى نمط أيمن Right Brained ونمط أيسر Left Brained ولكل نمط وظائف معينة تختلف عن الآخر مع أن كل منهما مكمل للآخر Merrouche (2017) فوظائف النمط الأيمن يمكن تلخيصها في: التعامل

مع المثيرات المصورة والمتحركة، استخدام الخيال في التذكر، الابتكار في حل المشكلات، حب التغيير، الاستجابة للمثيرات الوجدانية، فهم الحقائق الجديدة. أما وظائف النمط الأيسر فتتلخص في: الاستجابة للمثيرات اللفظية، التعامل مع المعلومات بطريقة لفظية، التفكير المنطقي، التفكير التحليلي النقد والتحليل في القراءة والاستماع، التعامل مع التعامل مع مشكلة واحدة في وقت واحد ووفقاً لذلك فينبغي مراعاة هذه الوظائف عند تصميم البرامج والمعالجات التعليمية المستخدمة على مستوى التعليم العام والجامعي. Nazemi et al. (2016)

القيمة التربوية لتطبيق استراتيجية التعلم المدمج عبر البلاك بورد:

١. عرض الموضوعات الدراسية لجميع المقررات بطريقة مشوقة وجذابة: نظراً لتوفر عناصر (الصوت - الحركة - الصورة) وكذلك توفر الكتابة، والإبحار في مواقع الإنترنت ذات الصلة بالموضوع الدراسي، الأمر الذي يمكن أن يتناسب مع وظائف النمط الأيمن أو الأيسر (Alvarez-Marinelli et al. 2016)، مما يحدث تفاعل إيجابي بين المعلم، والمتعلمين من ناحية وبين محتوى الموضوع الدراسي المعروض، والمتعلمين من ناحية أخرى حيث يتم العرض من خلال برنامج إلى PowerPoint أو الـ flash عبر البلاك بورد.
٢. تمكن المتعلم والمعلم من عرض ونقل وتحريك الرسومات، والأشكال والرموز المتضمنة في المحتوى الدراسي، وكذلك تكوين أشكال افتراضية مع وجود الأشكال الأصلية، وهذه ميزة لا تتوفر في الطريقة التقليدية.
٣. تسهم في تقديم بيئة تعليمية في كل مكان، وإعداد التدريس للتعلم الذي يركز على الطالب، وتظهر الدراسة أن نهج التعلم المدمج له تأثير إيجابي على تعزيز مشاركة الطلاب وتصورهم (Chen & Zheng 2017)
٤. تسهم في تبسيط المفاهيم المجردة Abstract Concepts التي تتناولها بعض المقررات الدراسية كمقرر مهارات الحاسب في التدريس.

٥. توفر إمكانية تسجيل الموضوعات الدراسية وإعادتها: حيث نستطيع البلاك بورد تسجيل الموضوع التعليمي، وإعادة عرضه بعد حفظه، ويمكن طباعة الدرس كاملاً أو إرساله عبر الإنترنت بالـ (E-mail) لأي متعلم في أي مكان. (Broadbent 2017)
٦. تتأثر فعالية التعلم المدمج بعدد من العوامل بما في ذلك، محتوى المقررات الدراسية، والخلفية الأكاديمية للطالب، والدافع للتعلم، ومهارات الكمبيوتر، وإعدادات البيئة الافتراضية، ونوع الأنشطة الصفية (Chang & Chang-Gonzalez 2016)
٧. البلاك بورد أداة تكنولوجية فعالة في تفعيل التعلم التشاركي/ التعاوني بين المتعلمين، والعمل التعاوني، والتقديم بين المعلمين.
٨. يمكن طباعة ما يكتبه المعلم، أو المتعلمين من خلال الطابعة، كما يمكن طباعة ما يرغبه المعلم من صور ورسوم موجودة علي الإنترنت، أو في أي برنامج تعليمي، ومرونة الاستعمال وتوفير الوقت (Bati et al. 2014)
٩. إتاحة الفرصة للمعلم بتوظيف استراتيجية التعلم المدمج عبر البلاك بورد.
١٠. توفير وقت وجهد المعلم: حيث يستطيع المعلم استخدام برامج كمبيوترية واستدعاء أي صورة، من خلال محركات البحث كالـ Google إضافة إلي توفير عنصر الوقت في عملية طباعة ما يكتبه المعلم، وتوزيعه علي المتعلمين.
١١. تركيز الانتباه علي المحتوى والأنشطة المعروضة عبر البلاك بورد مما يزيد من درجة التفاعل بين هذا المضمون والمتعلم الأمر الذي يسهم في إحداث التعلم.

إجراءات البحث: سارت خطوات البحث وفقاً للإجراءات التالية:

أولاً: إعداد مواد المعالجة التجريبية:

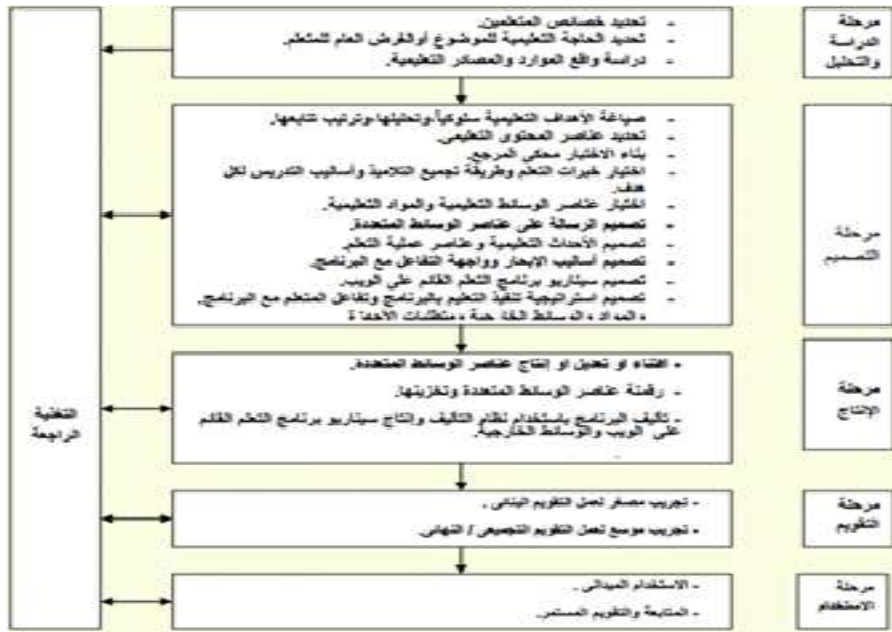
- (١) للإجابة عن السؤال الثاني: ما التصميم التعليمي لتطبيق استراتيجية التعلم المدمج باستخدام نظام البلاك بورد في تنمية مهارات انتاج البرامج الإلكترونية وأنماط التعلم والتفكير والاتجاه نحوها؟
- تم إتباع الإجراءات التالية:

١. تحديد فلسفة استراتيجية التعلم المدمج:

تنطلق هذه الاستراتيجية من فلسفة أساسية مؤداها أن تبادل الأدوار مع التعلم التقليدي لممارسات أعضاء هيئة التدريس داخل القاعات الدراسية وخارجها مع الاستعانة بالانترنت عبر البلاك بورد وما يوفره من أدوات وتكاملها مع استراتيجية التعلم المدمج، على أساس أن هذا التوظيف يمكن أن يحدث تفاعلاً وتبادلاً في الأدوار والتغلب على التعلم النمطي الذي يهمل نشاط الطلاب ومشاركتهم أثناء دراسة الموضوعات مما ينعكس إيجاباً على انجاز الطلاب أكاديمياً وتحسين مستوى الأداء المهني لهيئة التدريس.

٢. التصميم التعليمي لاستراتيجية التعلم المدمج عبر البلاك بورد بالمراحل التالية:

اعتمد الباحث بشكل أساسي على نموذج (2014) Elgazzar في تحليل وتميم بيئة التعلم الالكتروني لاستراتيجية التعلم المدمج عبر البلاك بورد لتنمية مهارات انتاج البرامج الالكترونية في بعض برامج (أوفيس) (Wored- Excel- PwoerPoint). ويضم هذا النموذج خمس خطوات منظومية تشكل الاجراءات اللازمة لاعداد وتطوير التعليم وفق مدخل النظم، وتتوافق مع استراتيجيات وأنظمة التعلم الالكتروني.



■ الدراسة والتحليل.

- اعتماد أو وضع معايير لبيئة التعلم الإلكتروني.
- تحليل خصائص المستفيدين والمستهدفين.
- تحديد الاحتياجات التعليمية لبيئة التعلم الإلكتروني من خلال الاحتياجات المعيارية أو تحليل المحتوى أو تقييم الاحتياجات.
- تحليل الموارد الرقمية المتاحة، ونظام إدارة التعلم، ونظام إدارة المحتوى التعليمي، وأغراض التعلم المتاحة، والعقبات، والقيود.

■ تصميم بيئة التعلم الإلكتروني:

- تحديد الأهداف التعليمية على أساس الاحتياجات، وتحليل التسلسل التدريسي.
- تحديد عناصر المحتوى وتجميعها في الدروس/ وحدات.
- تقييم التصميم والاختبارات: الاختبارات المرجعية المعيارية.
- تصميم خبرات التعلم: الموارد والأنشطة، تفاعلات المتعلمين الذاتية أو الجماعية، والمزج المحتمل، روابط الويب، ودور المعلم/ المعلم لكل هدف.
- اختيار عناصر بديلة من الوسائط المتعددة لخبرات التعلم في الموارد والأنشطة.
- تصميم تقنيات الملاحظة والتحكم التعليمي وواجهة المتعلم.
- تصميم لنماذج التعلم/ التعليم، متغيرات التصميم، نظريات التعلم، التعاون/ التعاون، هياكل المحتوى، أحداث، أو أي ابتكارات في التصميم.
- اختيار وتصميم أدوات الاتصال التزامن/ غير متزامن في/ خارج البيئة.
- تصميم أنظمة تسجيل وإدارة المتعلمين وتجميع أنظمة دعم المتعلمين
- تصميم البيئة الإلكترونية ومكوناتها.
- تصميم وتخطيط، المكونات، والأدلة والمساعدة، والمصادر، وبيئة التعلم الإلكتروني المفتوحة/ المغلقة.
- تصميم المعلومات الأساسية.

■ إنتاج مكونات بيئة التعلم الإلكتروني:

- الحصول على الوسائط والموارد والأنشطة التعليمية المتاحة.
- تعديل أو إنتاج الوسائط المتعددة والموارد والأنشطة وغيرها من المكونات.
- رقمنة وتخزين عناصر الوسائط المتعددة.
- إنتاج معلومات بيئة ومكونات بيئة التعلم الإلكتروني.
- قم بإعداد نموذج أولي لبيئة التعلم الإلكتروني:
- تحميل أو ربط مكونات بيئة التعلم الإلكتروني بالروابط الخارجية.
- إعداد الدروس/ الوحدات، وأدوات التواصل، وتسجيل وتسجيل المتعلمين.
- وضع الصيغة النهائية للنموذج الأولي وجعلها جاهزة للتقييمات التكوينية.

■ التقويم.

- تجريب على مجموعة صغيرة من أجل التقييم التكويني لبيئة التعلم الإلكتروني، والحكم عليها وفقاً للمعايير، واستخدامها في الأبحاث التطويرية.
- تجريب موسع على مجموعة كبيرة للمساهمة في التطوير التعليمي.

■ الاستخدام.

- الاستخدام الميداني والتنفيذ الكامل لبيئة التعلم الإلكتروني.
- المراقبة المستمرة ودعم وتقييم بيئة التعلم الإلكتروني.

٣ - أهداف تطبيق استراتيجية التعلم المدمج:

تتمثل الأهداف فيما يلي:

- التحقق من فاعلية تطبيق استراتيجية التعلم المدمج في تنمية مهارات إنتاج البرامج الإلكترونية.
- التحقق من فاعلية تطبيق استراتيجية التعلم المدمج في تنمية أنماط التعلم والتفكير.
- التحقق من فاعلية تطبيق استراتيجية التعلم المدمج في زيادة التحصيل المعرفي لمهارات إنتاج البرامج الإلكترونية.

○ التحقق من تكوين اتجاه ايجابي نحو تطبيق استراتيجية التعلم المدمج عبر البلاك بورد.

٣. تحديد المحتوى العلمي لمقرر مهارات الحاسب في التدريس:

تم اختيار مقرر مهارات الحاسب في التدريس للفرقة الرابعة بكلية التربية، وذلك للأسباب التالية:

أ. عدم وجود معرفة سابقة لدي الطالبات الفرقة الرابعة (رياض الأطفال - التربية الخاصة) بمفردات مقرر مهارات الحاسب في التدريس بكلية التربية جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز بالمملكة العربية السعودية.

ب. طبيعة الوحدات المقررة تتيح الفرصة أمام الطالبات للقيام ببعض الأنشطة التي تسهم في تنمية أنماط التعلم والتفكير.

ج. تحتوي الوحدات المقررة على المفاهيم التي تسهم في التفاعل مع إجراءات التعلم المدمج عبر البلاك بورد والاستجابة لها بما يساعد على تنشيط قدرات ومهارات الطالبات على التفكير وزيادة التحصيل المعرفي.

د. تتضمن وحدات المحتوى التجريبية مواقف مدعومة بإجراءات استراتيجية التعلم المدمج مثل: (لعب الأدوار - المناظرات - التعلم التشاركي - طرح الأسئلة - العصف الذهني)، بما يساعد على ممارسة مهارات التفكير وتوظيف أنماط التعلم والتفكير (الأيمن - الأيسر - المتكامل).

٤. تطبيق استراتيجية التعلم المدمج وتم مراعاة (المعايير الخاصة بالأداء - المعايير الخاصة بنظام البلاك بورد - معايير تقويم تطبيق استراتيجية التعلم المدمج عبر البلاك بورد).

٥. تحديد أسس التفاعل: حيث تم تحديد مبادئ تصميم واجهة التفاعل، وبناء إطارات تطبيق استراتيجية التعلم المدمج، مع تحديد الأدوات والأسس الفنية لنظام البلاك بورد، وطرق عرض ودمج وتكامل مفردات محتوى مقرر مهارات الحاسب في التدريس وأبرزها: النصوص والصوت والرسوم الخطية والمتحركة.

٦. تحديد اجراءات تطبيق استراتيجية التعلم المدمج: اعتمد البحث على نموذج Elgazzar (2014) لتطوير المنظومات التعليمية، لقابليته في إجراء وتطبيق البحث وتحقيق أهدافه.

٧. تحديد متطلبات تطبيق استراتيجية التعلم المدمج (المادية - البشرية - الفنية): تم استخدام برنامج Microsoft Office PowerPoint 2013 لتقديم محتوى المقرر بسهولة، مع إمكانية إحداث التكامل بين عناصر وأدوات نظام البلاك بورد المتاحة.

٨. الضبط لاجراءات تطبيق استراتيجية التعلم المدمج: تم عرضها على مجموعة من السادة المحكمين من تخصصات "المناهج وتكنولوجيا التعليم" لإبداء الآراء والملاحظات للتأكد من السلامة العلمية وشمولها على المفاهيم والاجراءات الأساسية اللازمة لتنمية أنماط التعلم والتفكير، والتحصيل الدراسي، وكذلك تم تحكيم على الجوانب والمواصفات الفنية اللازم توافرها في مثل هذه النوعية من الاستراتيجيات، وقد تم إجراء جميع التعديلات في ضوء توجيهات السادة المحكمين، وبذلك فقد أصبحت الاستراتيجية جاهزة للتطبيق.

٩. وبتحديد التصميم التعليمي لتطبيق استراتيجية التعلم المدمج عبر البلاك بورد يكون الباحث قد أجاب عن السؤال الأول من أسئلة البحث.

(٢) للإجابة عن السؤال الأول: ما مهارات انتاج البرامج الإلكترونية الواجب تنميتها لدى طالبات كلية التربية (رياض الأطفال - التربية الخاصة)؟

تم بناء قائمة بمهارات انتاج البرامج الإلكترونية في ضوء ما تم عرضه من نتائج للدراسات والبحوث ومحتوى مقرر مهارات الحاسب في التدريس، ومن خلال استطلاع آراء الأساتذة المختصين بالمناهج وتكنولوجيا التعليم من ذوي الخبرة، قام الباحث بإعداد قائمة بمهارات انتاج البرامج الإلكترونية (Word- Excel- PwoerPoint) الواجب توافرها لدى طالبات رياض الأطفال والتربية الخاصة لانتاج البرامج الإلكترونية في ضوء مخرجات التعلم للمقرر.

ثم عرض الباحث قائمة المهارات على المحكمين لإبداء الرأي حول مناسبتها، بهدف الوصول الى الصورة النهائية للقائمة.

وفي ضوء آراء المحكمين تم صياغة القائمة في صورتها النهائية، حيث احتوت القائمة على (24) موضحة بالملحق رقم (2) وفي ضوء ذلك قد أجاب الباحث عن السؤال الأول من أسئلة البحث.

ثانياً: تصميم مقاييس الأداء (أدوات البحث):

١) بطاقة ملاحظة مهارات انتاج البرامج التعليمية:

قام الباحث بإعداد بطاقة الملاحظة لمهارات انتاج البرامج الإلكترونية (Word – Excel – PowerPoint) لدى طالبات كلية التربية (رياض الأطفال – التربية الخاصة) في مقرر مهارات الحاسب في التدريس.

١. تحديد الهدف من بطاقة الملاحظة:

تهدف بطاقة الملاحظة إلى قياس مستوى أداء طالبات (رياض الأطفال – التربية الخاصة) في انتاج برامج تعليمية وفق مخرجات التعلم لمقرر مهارات الحاسب في التدريس.

٢. إعداد بطاقة الملاحظة:

تم بناء بطاقة الملاحظة بعد بناء قائمة تحتوي على (25) مهارة فرعية في انتاج برامج (Word-Excel-PowerPoint) وقد أعطى الباحث وزناً مدرجاً وفق سلم متدرج ثلاثي (1-2-3) يقابلها (كبيرة – متوسطة – صغيرة) لتقويم فاعلية تطبيق استراتيجية التعلم المدمج عبر البلاك بورد في تنمية مهارات انتاج البرامج الإلكترونية.

٣. صدق بطاقة الملاحظة:

تم تقنين فقرات بطاقة الملاحظة وذلك للتأكد من صدقها:

▪ صدق المحكمين:

تم عرضها على مجموعة من المتخصصين في تكنولوجيا التعليم والمعلومات والمناهج وطرق التدريس، حيث تم ابداء الآراء وتدوين

الملاحظات حول فقرات البطاقة، وكذلك وضوح صياغتها اللغوية. وتعديل بعض الفقرات لتصبح ملائمة لملاحظة الأداء.

■ الثبات الداخلي (معامل الاتساق/الاتفاق):

تم حساب الثبات الداخلي وفق معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة من فقرات البطاقة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي اليه باستخدام برنامج (SPSS) ونتائج الاتساق الداخلي تتضح في الجدول التالي:

جدول (1)

يوضح معاملات الارتباط لفقرات بطاقة ملاحظة مهارات انتاج البرامج الإلكترونية

البعد	رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
مهارات انتاج البرامج الالك إلكترونية (Word – PowerPoint – Excel – Trello)	1	0.912	0.05
	2	0.891	0.05
	3	0.782	0.05
	4	0.872	0.05
	5	0.932	0.05
	6	0.728	0.05
	7	0.687	0.05
	8	0.974	0.05
	9	0.783	0.05
	10	0.832	0.05
	11	0.931	0.05
	12	0.834	0.05
	13	0.764	0.05
	14	0.943	0.05
	15	0.792	0.05
الدرجة الكلية		0.819	0.05

يتضح من الجدول السابق أن فقرات البطاقة تتسق مع الدرجة الكلية وهذا يكد أن البطاقة تتسم بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

٤. ثبات بطاقة الملاحظة:

تم حساب ثبات البطاقة باستخدام معادلة كوبر بعد تحليل نتائج ملاحظة عينة استطلاعية عددها (6) وذلك بالاستعانة بأحدى الزميلات في التخصص وتم

حساب نسب الاتفاق بين النتائج التي توصل إليها الباحث وذلك باستخدام المعادلة كوبر

$$\text{معامل الاتفاق} = 100 \times \frac{\text{نقاط الاتفاق}}{\text{نقاط الاتفاق} + \text{نقاط الاختلاف}}$$

وكانت نتائج الاتفاق والاختلاف موضحة بالجدول التالي:

جدول (2) يوضح نقاط الاتفاق والاختلاف لمهارات انتاج البرامج الإلكترونية (Word-Excel-PowerPoint)

المهارة	نقاط الاتفاق	نقاط الاختلاف	نقاط الاتفاق + نقاط الاختلاف	معامل الاتفاق
مهارات انتاج البرامج الإلكترونية	87	4	91	95.6

يتضح من الجدول السابق أن معامل الاتفاق (95.6) وهذا المعامل يعد مناسب ويؤكد على ثبات البطاقة بالاتساق عبر الأفراد.

٢) اختبار أنماط التعلم والتفكير:

أ. تحديد صدق الاختبار:

تم تقنين اختبار أنماط التعلم والتفكير وحساب صدق مفرداته ووضوحها ودقة صياغتها في ضوء الشروط العلمية والفنية لصياغة وترجمة الأسئلة.

ب. حساب ثبات الاختبار:

تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية قوامها (68) من طالبات الفرقة الرابعة (رياض الأطفال - التربية الخاصة) بكلية التربية جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز بالمملكة العربية السعودية. في الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي 2017، ولما كان تقدير درجات مفردات الاختبار (1،0) فقد تم استخدام معادلة كودر- ريتشاردسون 21 لحساب معامل ثبات الاختبار والجدول التالي يوضح نتائج التطبيق:

جدول (3) معامل ثبات اختبار أنماط التعلم والتفكير

عدد المفردات	م	ع	معامل الثبات
29	22	44.43	0.873

يتبين من الجدول (3) أن معامل ثبات الاختبار بلغ (0.873) مما يدل على أن الاختبار يتسم بدرجة مقبولة من الثبات، ويعد صالحاً لأغراض البحث الحالي.

ج. حساب معامل السهولة والصعوبة لمفردات اختبار أنماط التعلم والتفكير:

بحساب معامل السهولة لكل مفردة من مفردات اختبار أنماط التعلم والتفكير اتضح أن معاملات السهولة تراوحت بين (0.36 & 0.81) وهذه القيم في حدود المدى المسموح به لقبول المفردة وتضمينها في الاختبار. وفي ضوء قيم معاملات السهولة لمفردة اختبار أنماط التعلم والتفكير، قد تم الترتيب الخاص بمفردات الاختبار كما هي دون إعادة ترتيبها وفقاً لما أسفرت عنه معاملات السهولة.

د. حساب معامل التمييز لمفردات اختبار مهارات التعلم والتفكير باستخدام معادلة الفروق الطرفية لـ "جونسون" وقد وجد أن جميع المفردات تتراوح معامل تمييزها ما بين (0.4 & 1.2)، ومن ثم أصبح الاختبار صالحاً للتطبيق.

هـ. حساب الزمن اللازم للإجابة عن مفردات الاختبار:

تم حساب متوسط زمن أداء الطالبات على الاختبار، حيث تبين أن الزمن اللازم للإجابة عن جميع مفردات الاختبار بلغ (60) دقيقة.

٣) تصميم الاختبار المعرفي لمهارات انتاج البرامج الإلكترونية:

تم إعداد الاختبار بتحليل الوحدات الدراسية لتحديد مخرجات التعلم المتضمنة بها، وفق الخطوات التالية:

أ. تحديد الهدف من الاختبار:

قياس مخرجات التعلم المتضمنة بالوحدات التجريبية لمقرر مهارات الحاسب في التدريس للفرقة الرابعة (رياض الأطفال - التربية الخاصة) بكلية التربية.

ب. تعليمات الاختبار:

تعليمات الاختبار توضح للطالبة الهدف من الاختبار مع مثال تطبيقي يوضح طريقة الإجابة، والنواحي التنظيمية للإجابة عن أسئلة الاختبار، وروعي في صياغة التعليمات الدقة والوضوح.

ج. كتابة مفردات الاختبار:

مفردات الاختبار على هيئة نمط أسئلة الاختيار من متعدد، يتكون كل سؤال من رأس السؤال وأربع بدائل تتيج للطالبة اختيار بديل واحد، وروعي في صياغتها الشروط والمعايير العلمية الواجب توافرها في الاختبارات الموضوعية، وقد بلغ عدد المفردات (39) مفردة في صورته الأولى.

د. الضبط العلمي للاختبار:

▪ صدق الاختبار:

تم صياغة الاختبار في صورته على الأولى وعرضه على المحكمين المتخصصين للتأكد من صدق المفردات، ووضوح ودقة صياغته في ضوء الشروط العلمية لأسئلة الاختيار من متعدد. وتم إجراء التعديلات في ضوء آراء المحكمين حيث تم حذف (4) مفردات من أسئلة الاختبار، وبذلك تكون الصورة النهائية للاختبار مكونة من (34) مفردة.

▪ حساب ثبات الاختبار:

بعد التأكد من صدق محتوى الاختبارات تم تطبيقه على عينة استطلاعية قوامها (62) من طالبات الفرقة الرابعة في شعبتي (رياض الأطفال - التربية الخاصة) بكلية التربية جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز بالمملكة العربية السعودية - من غير عينة البحث الأساسية - وقد استخدمت معادلة كودرر- ريتشاردسون لحساب ثبات

الاختبار (Cronbach 1951)

جدول (4) يوضح معامل ثبات الاختبار التحصيلي

عدد المفردات	م	ع	ع	معامل الثبات
34	04.17	16.87	45.23	0.897

يتضح من الجدول (4) أن معامل ثبات الاختبار بلغ (0.897) مما يدل على أن الاختبار يتسم بدرجة مقبولة من الصدق ويعد صالحاً للتطبيق.

■ حساب معامل السهولة والصعوبة لمفردات الاختبار التحصيلي:

يعد الهدف من حساب معامل السهولة والصعوبة لمفردات الاختبار هو حذف المفردات المتناهية الصعوبة والتي يبلغ معامل صعوبتها (0.1) فأكثر، والمفردات المتناهية في السهولة والتي يبلغ معامل السهولة (0.9) فأقل، وذلك في ضوء النتائج التي أسفر عنها التجربة الاستطلاعية للاختبار التحصيلي، والتي تم تطبيقها على (62) من طالبات الفرقة الرابعة لرياض الأطفال والتربية الخاصة بكلية التربية. وبحساب معامل السهولة لكل مفردة من مفردات الاختبار التحصيلي اتضح أن معاملات السهولة تراوحت (0.4:0.87)، وهذه القيم مسموح بها، وفي ضوء قيم معاملات السهولة لمفردات الاختبار التحصيلي وقد تم إعادة ترتيب مفرداته تصاعدياً من الأسهل للأصعب حسب قيم معاملات السهولة.

■ حساب معامل التمييز:

تم حساب معامل التمييز باستخدام معادلة الفروق الطرفية (0.2) (Tjur 2009) وبحساب معامل التمييز لمفردات الاختبار تبين أن جميع المفردات تراوح معامل تمييزها ما بين (0.47 & 0.86) وهي مقبولة.

وبعد ترتيب مفردات الاختبار في ضوء قيم معاملات السهولة والصعوبة أصبح الاختبار صالحاً للتطبيق على عينة البحث الأساسية. وفيما يلي جدول مواصفات الاختبار التحصيلي موضحاً مفردات الاختبار موزعة على المستويات المعرفية كما يلي:

جدول (5) يوضح مواصفات الاختبار المعرفي

م	المستويات المعرفية	توزيع	المفردات	للمستويات	المعرفية	مج	الوزن النسبي
	جانب التعلم	تذكر	فهم	تطبيق	مستويات عليا		لموضوعات الوحدة
1	مقدمة عن الحاسب الآلي ونظام Windows	1	2	2	3	8	22.86%
2	مبررات ومعوقات استخدام الحاسب في التعليم	--	2	2	4	8	22.86%
3	استخدام برامج Microsoft Office	1	3	4	4	12	34.28%
4	استخدام الانترنت في التعليم (web 2)	2	1	2	2	7	20.00%
	المجموع	4	8	10	13	35	
	الوزن النسبي لمستويات الاختبار	11.43 %	22.86 %	28.57 %	37.14 %		100 %

■ حساب متوسط الزمن اللازم للإجابة عن مفردات الاختبار:

من خلال التطبيق على العينة الاستطلاعية تم حساب زمن الاختبار المعرفي وتبين أن متوسط الزمن اللازم للإجابة عن جميع مفردات الاختبار بلغ (60) دقيقة.

٤) مقياس الاتجاه نحو تطبيق استراتيجية التعلم المدمج عبر البلاك بورد:

تم إعداد مقياس الاتجاه نحو تطبيق استراتيجية التعلم المدمج عبر البلاك بورد وفقاً للخطوات التالية:

○ الهدف من المقياس:

الكشف عن اتجاه طالبات كلية التربية (رياض الأطفال - التربية الخاصة) بكلية التربية جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز بالمملكة العربية السعودية نحو تطبيق استراتيجية التعلم المدمج عبر البلاك بورد، ويقدر بالدرجة التي تحصل عليها الطالبات نتيجة استجاباتهن لعبارات المقياس.

○ صياغة العبارات والتعليمات:

وفق طريقة "ليكرت" تم صياغة عبارات المقياس في صورة مقياس خماسي (موافق بشدة - موافق - محايد - غير موافق - غير موافق بشدة) مع مراعاة سهولة اللغة ووضوح المعنى، واحتواء كل عبارة على فكرة واحدة متكاملة، وقد صيغت العبارات حول موضوعات ترتبط بتحديد اتجاه الطالبات نحو تطبيق استراتيجية التعلم المدمج عبر البلاك بورد. وقد تكون المقياس في صورته الأولية من (33) عبارة.

○ صياغة التعليمات:

إعداد تعليمات المقياس بدقة ووضوح، مع ذكر مثال لطريقة الإجابة عن المقياس ووضع علامة (✓) في الخانة التي تتفق مع رأي الطالبة، وبيان أنه لا توجد إجابات صحيحة وإجابات خاطئة.

إجراء الضبط العلمي للمقياس:

أ) صدق المحكمين:

للتحقق من صدق المقياس تم عرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال تكنولوجيا التعليم وذلك لإبداء الآراء حول مدى:

- وضوح ودقة العبارات وسهولتها.

- ملائمة الصياغة العلمية واللغوية للعبارات.

وفي ضوء آراء المحكمين تم تقليص عدد عبارات المقياس إلى (28) عبارة.

ب) صدق فقرات المقياس (الاتساق الداخلي):

تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مقدارها (84) طالبة من طالبات (رياض الأطفال - التربية الخاصة) بكلية التربية جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز بالمملكة العربية السعودية، وذلك لمعرفة صدق الاتساق الداخلي لعبارات المقياس، حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (6) يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية

العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	0,49	0,01	11	0,21	0,01	21	0,43	0,01
2	0,44	0,01	12	0,23	0,01	22	0,39	0,01
3	0,47	0,01	13	0,25	0,01	23	0,52	0,01
4	0,42	0,01	14	0,21	0,01	24	0,31	0,01
5	0,46	0,01	15	0,57	0,01	25	0,51	0,01
6	0,25	0,01	16	0,56	0,01	26	0,24	0,01
7	0,58	0,01	17	0,52	0,01	27	0,28	0,01
8	0,56	0,01	18	0,32	0,01	28	0,49	0,01
9	0,46	0,01	19	0,34	0,01	مج	0,45	0,01
10	0,57	0,01	20	0,51	0,01			

يوضح جدول رقم (6) أن معاملات ارتباط كل عبارة (فقرة) بالدرجة الكلية للمقياس

كانت جيدة وعند مستوى دلالة (0,01).

ج) ثبات المقياس:

تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية قوامها قياس ثبات المقياس باستخدام عينة (84) طالبة من طالبات (رياض الأطفال - التربية الخاصة) بكلية التربية جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز بالمملكة العربية السعودية من غير عينة البحث باستخدام معادلة ألفا كرونباخ Cronbach Alpha والجدول التالي يوضح معامل ثبات المقياس.

جدول رقم (7) يوضح معامل ثبات ألفا كرونباخ

المقياس	معامل الارتباط
الدرجة الكلية	0,74

يتضح من جدول رقم (7) أن معامل ثبات مقياس الاتجاه قد بلغت (0,74) للدرجة الكلية للمقياس، وهو معامل مقبول وصالح للتطبيق.

د) حساب زمن تطبيق المقياس:

من خلال التطبيق على العينة الاستطلاعية تم حساب متوسط زمن الإجابة على المقياس وتبين أن متوسط الزمن اللازم للإجابة عن جميع مفردات المقياس قد بلغ (25) دقيقة.

ثالثاً: الدراسة التجريبية:

1) الإعداد للتجربة:

تم مخاطبة إدارة الكلية رسمياً للحصول على الموافقة بالتطبيق، وذلك لإجراء تجربة البحث، وتوضيح الهدف من تطبيق استراتيجية التعلم المدمج عبر البلاك بورد في مقرر مهارات الحاسب في التدريس، وتم الاستعانة بمسئولة الإشراف الداخلي أثناء تنفيذ التجربة.

(2) تنفيذ التجربة:

بعد إعداد استراتيجية التعلم المدمج عبر البلاك بورد، وأنشطة التعلم المرتبطة بالتجربة تم إتباع الإجراءات التالية:

○ تحديد عينة البحث:

تم تحديد عينة البحث الأساسية من طالبات الفرقة الرابعة بكلية التربية، وكان قوامها (64) يمثلون المجموعة التجريبية لطالبات (رياض الأطفال - التربية الخاصة)، وتم اختيارها بشكل مقصود وفقاً لجدول المحاضرات بالتنسيق مع إدارة الكلية، في الفصل الدراسي الثاني (2017)

○ التطبيق القبلي لأدوات جمع البيانات: تم تطبيقها قبلياً على العينة وهي على النحو التالي:

قام الباحث بتطبيق أدوات القياس قبلياً على عينة الدراسة وذلك للتحقق من تكافؤ أفراد العينة والتجانس بينها. من حيث تطبيق بطاقة الملاحظة والاختبار المعرفي وتم جمع البيانات وتحليلها باستخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة للكشف عن دلالة الفروق الاحصائية بين متوسطات الدرجات.

١. بطاقة ملاحظة مهارات انتاج البرامج التعليمية:

تم تطبيق بطاقة الملاحظة قبلياً على عينة البحث من طالبات (رياض الأطفال-التربية الخاصة) للتعرف على التكافؤ وعدم وجود فروق قبل تطبيق استراتيجية التعلم المدمج عبر البلاك بورد.

جدول (8)

يوضح نتائج المجموعتين (رياض الأطفال - التربية الخاصة) في نتائج تقدير درجات الطالبات ببطاقة الملاحظة لاكتساب مهارات انتاج البرامج الإلكترونية

المهارة	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	الدلالة الاحصائية
مهارات انتاج البرامج الإلكترونية	رياض الأطفال	٣٢	7.8	1.54	31	8.2	0.00
	التربية الخاصة	٣٢	7.3	1.6	31	8.9	0.00

يتضح من الجدول (8) عدم وجود فروق بين المجموعتين في بداية تطبيق التجربة في درجات مهارات انتاج البرامج الإلكترونية في مقرر مهارات الحاسب في التدريس، حيث بلغت قيمة (ت) (8.2 & 8.6) للمهارة ودالاتها (0.00) عند مستوى ($\alpha=0.05$) مما يشير الى ضبط الفروق بين المجموعتين على القياس القبلي.

٢. اختبار أنماط التعلم والتفكير:

تطبيق اختبار أنماط التعلم والتفكير قبلياً على عينة البحث من طالبات (رياض الأطفال - التربية الخاصة)، للتعرف على التكافؤ وعدم وجود فروق بين الشعبتين قبل تطبيق استراتيجية التعلم المدمج عبر البلاك بورد.

- مقارنة بين (رياض الأطفال - التربية الخاصة) في نمط التفكير الأيمن Right-Hemisphere

جدول (9) يوضح قيمة (ت) ودالاتها الإحصائية للفروق بين متوسط درجات (رياض الأطفال - التربية الخاصة) للتطبيق القبلي لاختبار أنماط التعلم والتفكير للنمط الأيمن

الفروق بين (رياض الأطفال - التربية الخاصة)						
متوسط القيم	الانحراف المعياري	متوسط الخطأ القياسي	مستوي الثقة للفروق بين المجموعتين 99%		قيمة "ت"	درجة الحرية
			أقل	أكبر		
0.6910	2.9764	0.4351	-0.4710	1.8914	1.311	31
0.211						

يبين جدول (9) أن قيمة (ت) بلغت (1.311) لنمط التفكير الأيمن وعدم وجود فروق وأن التخصص ليس له تأثير أو اختلاف في اختيار أفراد عينة البحث، وقبول فرضية عدم أي عدم وجود اختلافات معنوية بين (رياض الأطفال - التربية الخاصة).

- مقارنة بين (رياض الأطفال - التربية الخاصة) في نمط التفكير الأيسر Left-Hemisphere

فاعلية تطبيق استراتيجية التعلم المدمج

جدول (10) يوضح قيمة (ت) ودلالاتها الإحصائية للفروق بين متوسط درجات (رياض الأطفال - التربية الخاصة) في التطبيق القبلي لاختبار أنماط التعلم والتفكير للنمط الأيسر

الفروق بين (رياض الأطفال - التربية الخاصة)						
متوسط القيم	الانحراف المعياري	متوسط الخطأ القياسي	مستوي الثقة للفروق بين المجموعتين 99%		قيمة "ت"	درجة الحرية
			أقل	أكبر		
-0.2700	2.9190	0.5931	-1.489	1.0931	-0.392	31
						0.695

يوضح جدول (10) أن قيمة (ت) بلغت (-0.392) لنمط التفكير الأيسر وعدم وجود فروق وأن التخصص ليس له تأثير أو اختلاف في اختيار أفراد عينة البحث، وقبول فرضية العدم أي عدم وجود اختلافات معنوية بين (رياض الأطفال-التربية الخاصة).

■ مقارنة بين (رياض الأطفال -التربية الخاصة) في نمط التفكير المتكامل-Dominant

Hemisphere

جدول (11) يوضح قيمة (ت) ودلالاتها الإحصائية للفروق بين متوسط درجات (رياض الأطفال - التربية الخاصة) في التطبيق القبلي في النمط المتكامل لاختبار أنماط التعلم والتفكير

الفروق بين (رياض الأطفال - التربية الخاصة)						
متوسط القيم	الانحراف المعياري	متوسط الخطأ القياسي	مستوي الثقة للفروق بين المجموعتين 99%		قيمة "ت"	درجة الحرية
			أقل	أكبر		
-0.4900	2.6301	0.4702	- 1.6178	0.4579	-1.000	31
						0.298

يوضح جدول (11) أن قيمة (ت) بلغت (-1.000) لنمط التفكير المتكامل ويدل ذلك على عدم وجود فروق بين المجموعتين، وأن التخصص ليس له تأثير في اختيار عينة البحث.

٣. الاختبار المعرفي:

تم تطبيق الاختبار المعرفي على عينة البحث (رياض الأطفال - التربية الخاصة) قُبلياً للتأكد من عدم وجود فروق بين التخصصات، وعدم تأثير التخصص في اختيار العينة قبل تطبيق استراتيجية التعلم المدمج:

فاعلية تطبيق استراتيجية التعلم المدمج

جدول (12) يوضح قيمة (ت) ودلالاتها الإحصائية للفروق بين متوسط درجات (رياض الأطفال - التربية الخاصة) في التطبيق القبلي في للاختبار التحصيلي

الفروق بين (رياض الأطفال - التربية الخاصة)						
متوسط القيم	الانحراف المعياري	متوسط الخطأ القياسي	مستوي الثقة للفروق بين المجموعتين 99%		قيمة " ت "	درجة الحرية
			أقل	أكبر		
-1.2131	2.4912	0.4398	-2.1201	-0.2260	-2.421	31
0.314						

يتضح من جدول (12) أن قيمة (ت) بلغت (-2.421) للفروق بين متوسطات القسمين في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي مما يؤكد عدم وجود فروق دالة، وهذا يؤكد أن التخصص ليس له تأثير، أو اختلاف في اختيار أفراد عينة البحث قبل تطبيق الاستراتيجية.

٤. مقياس الاتجاه نحو تطبيق استراتيجية التعلم المدمج عبر البلاك بورد:

قام الباحث بتطبيق مقياس الاتجاه نحو تطبيق استراتيجية التعلم المدمج عبر البلاك بورد على عينة البحث قبلياً التي تم اختيارها من (رياض الأطفال - التربية الخاصة)، بهدف التأكد من عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القسمين، وعدم تأثير التخصص في اختيار العينة قبل تطبيق استراتيجية التعلم المدمج عبر البلاك بورد.

جدول (13) يوضح قيمة (ت) ودلالاتها الإحصائية للفروق بين متوسط درجات (رياض الأطفال - التربية الخاصة) في التطبيق القبلي لمقياس الاتجاه نحو التعلم المدمج عبر البلاك بورد

الفروق بين (رياض الأطفال - التربية الخاصة)						
متوسط القيم	الانحراف المعياري	متوسط الخطأ القياسي	مستوي الثقة للفروق بين المجموعتين 99%		قيمة " ت "	درجة الحرية
			أقل	أكبر		
0.2094	0.2131	3.766	0.1326	0.2862	-3.559	31
0.100						

يتضح من جدول (13) أن قيمة (ت) بلغت (-3.559) للفروق بين متوسطات القسمين في التطبيق القبلي لمقياس الاتجاه نحو التعلم المدمج عبر نظام البلاك بورد، وهذه القيمة تؤكد عدم فروق دالة، مما يدل على أن التخصص ليس له تأثير في اختيار أفراد عينة البحث قبل تطبيق الاستراتيجية.

ج. تطبيق استراتيجية التعلم المدمج:

تم تطبيق استراتيجية التعلم المدمج عبر البلاك بورد في الفصل الثاني للعام الدراسي (2017) وفقاً للخطة الدراسية المحددة من قبل القسم لتدريس وحدات المقرر الدراسي "مقرر مهارات الحاسب في التدريس" وقد بلغ عدد ساعات التطبيق (60) ساعة على مدار (12) أسبوعاً بواقع يوم واحد في الأسبوع ولمدة (5) ساعات في اللقاء (1) ساعة نظري & (4) ساعات تطبيقي بالإضافة إلى (15) ساعة لتطبيق أدوات البحث مع الاستعانة بزميلة في درجة "محاضرة" وزميلة في درجة "معيدة" وقد تم تسجيل بعض الملاحظات وآراء الطالبات أثناء تطبيق التجربة ومن أبرزها: أظهرت بعض الطالبات - خلال عرض التجربة - دافعية كبيرة نحو التعلم باستراتيجية التعلم المدمج عبر البلاك بورد المدعوم باستراتيجية التعلم المدمج عبر البلاك بورد نظراً لتوفير نظام البلاك بورد خصائص شيقة وجاذبة للانتباه نحو مفردات محتوى المقرر.

- أبدت مجموعة كبيرة من الطالبات ميل ورغبة شديد في تعميم تجربة التدريس من خلال استراتيجية التعلم المدمج عبر البلاك بورد في جميع المقررات الدراسية الأخرى.

- أبدت العديد من الطالبات ارتياحهن للمشاركة في مجموعة الأنشطة والمواقف التعليمية والتدريبية التي تم تصميمها لتشجيعهن على التعلم التشاركي.

- لوحظ عزوف عدد قليل جداً من الطالبات عن استخدام البلاك بورد، وذلك ناتج عن عدم القدرة على التعامل مع نظامه.

د. التطبيق البعدي لأدوات البحث: تم تطبيق مقاييس الأداء (أدوات البحث) الثلاثة وهي (بطاقة الملاحظة - اختبار أنماط التعلم والتفكير - الاختبار المعرفي - مقياس الاتجاه نحو التعلم المدمج عبر البلاك بورد) على عينة البحث للحصول على بيانات التطبيق وذلك لتحليلها ومعالجتها إحصائياً.

تحليل النتائج:

(١) بطاقة ملاحظة مهارات انتاج البرامج التعليمية:

للإجابة عن السؤال الثالث: ما فاعلية تطبيق استراتيجية التعلم المدمج عبر البلاك بورد في تنمية مهارات انتاج البرامج الإلكترونية لدى طالبات كلية التربية (رياض الأطفال - التربية الخاصة) لمقرر مهارات الحاسب في التدريس؟

وللتحقق من صحة الفرض الصفري الذي ينص على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات درجات بطاقة الملاحظة قبل وبعد تطبيق استراتيجية التعلم المدمج عبر البلاك بورد في مهارات انتاج البرامج الإلكترونية لدى طالبات كلية التربية (رياض الأطفال-التربية الخاصة) لمقرر مهارات الحاسب في التدريس". استخدم الباحث اختبار ويلكوكسون اللابارامتري (Wilcoxon - Test) للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات درجات التطبيقين القبلي والبعدي لمهارات انتاج البرامج الإلكترونية، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (14) يوضح نتائج اختبار (Wilcoxon - Test)
ليبان دلالة الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي لمهارة انتاج البرامج الإلكترونية

البيان	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
مهارات انتاج البرامج الإلكترونية	0	0.00	0.00	0.895	0.000	0.05
الرتب السالبة	25	10.00	250,00			
الرتب الموجبة	0					
التساوي	25	10.00	250,00			
المجموع						

القيمة الحرجة المطلقة للدرجة المعيارية عند مستوى $0.05 = 1.96$

القيمة الحرجة المطلقة للدرجة المعيارية عند مستوى دلالة $0.05 = 2.86$

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "Z" المحسوبة أكبر من قيمة الجدولية في جميع المفردات والدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة وهي دالة احصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha=0.05$).

وللتحقق من تأثير تطبيق استراتيجية التعلم المدمج عبر البلاك بورد كمتغير مستقل في المتغير التابع مهارات انتاج البرامج الإلكترونية، تم حساب حجم التأثير للمهارة الرئيسية بواسطة n^2 وقيمة d الموضحة في الجدول التالي:

جدول (15) يوضح قيمة "Z" & "d" & " n^2 "
لقياس حجم الأثر لتطبيق استراتيجية التعلم المدمج عبر البلاك بورد ببطاقة الملاحظة

البعد	Z	n^2	d	حجم التأثير
مهارات انتاج البرامج الإلكترونية	3.895	0794	3.84	كبير

يتضح من الجدول (15) السابق أن حجم التأثير كبير في الدرجة الكلية لمهارات انتاج البرامج الإلكترونية وهذا يدل على أن استراتيجية التعلم المدمج عبر البلاك بورد كان لها تأثير كبير في تنمية مهارات انتاج البرامج الإلكترونية لدى طالبات كلية التربية (رياض أطفال - التربية الخاصة).

ووجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الأداء لمهارات انتاج البرامج الإلكترونية لصالح التطبيق البعدي. وبهذا يكون الباحث قد تحقق من رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل، "توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي للطالبات (رياض الأطفال - التربية الخاصة) في مهارات انتاج البرامج الإلكترونية لصالح التطبيق البعدي".

٢) النتائج المرتبطة بالاختبار المعرفي:

للإجابة عن السؤال الرابع: ما فاعلية تطبيق استراتيجية التعلم المدمج عبر البلاك بورد في تنمية الجوانب المعرفية لدي طالبات كلية التربية (رياض الأطفال-التربية الخاصة) في مقرر مهارات الحاسب في التدريس؟

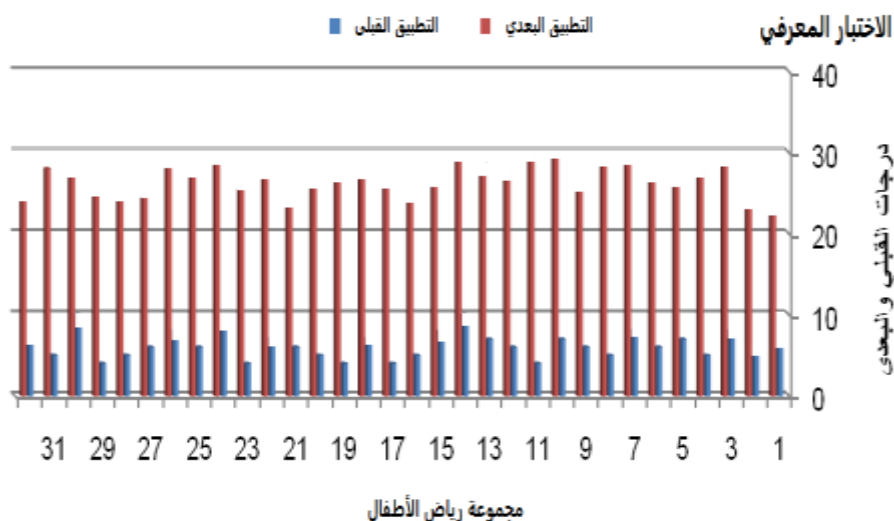
تم اختبار صحة الفرض الصفري والذي ينص على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha=0.05$) بين متوسطات درجات الاختبار المعرفي لمهارات الحاسب في التدريس قبل وبعد تطبيق استراتيجية التعلم المدمج عبر البلاك بورد لدي طالبات كلية التربية (رياض الأطفال-التربية الخاصة)". باستخدام اختبار (T test) والجداول والأشكال البيانية التي تتناول النتائج المرتبطة به:

فاعلية تطبيق استراتيجية التعلم المدمج

جدول (16) يوضح قيمة (ت) ودلالاتها الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات الاختبار المعرفي لمجموعة رياض الأطفال في التطبيقين القبلي والبعدي

الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي						
متوسط القيم	الانحراف المعياري	متوسط الخطأ القياسي	مستوى الثقة للفروق بين المجموعتين 99%		قيمة "ت"	درجة الحرية
			أقل	أكبر		
-21.0543	1.5431	0.3134	-23.964	-21.34	-51.398	31
						0.05

يوضح جدول (16) أن قيمة (ت) المحسوبة قد بلغت (-51.398) وذلك عند مستوى دلالة (0.05) وهذا يدعو إلى رفض الفرض، حيث تبين وجود علاقة وفروق دالة إحصائية بين متوسط درجات مجموعة رياض الأطفال في التطبيق القبلي ومتوسط درجاتهم في التطبيق البعدي للاختبار المعرفي لصالح متوسطات درجات التطبيق البعدي، مما يدل على تأثير تطبيق استراتيجية التعلم المدمج عبر البلاك بورد.



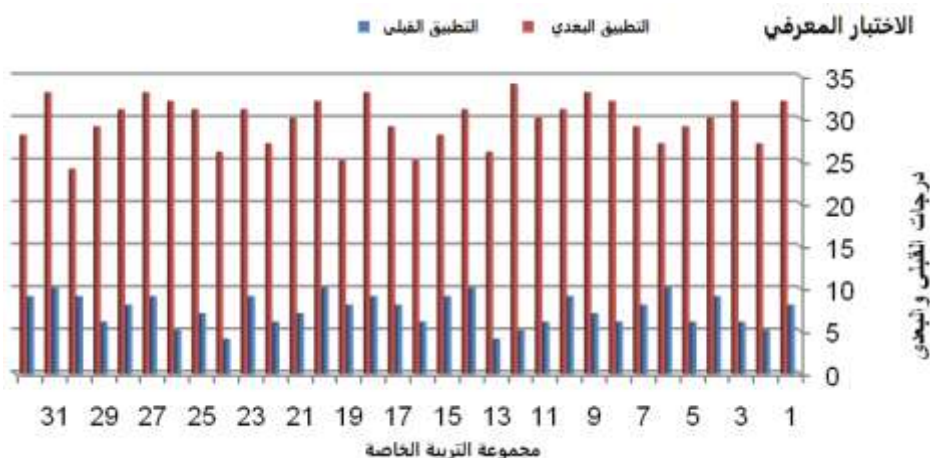
شكل (7) يوضح الفروق بين درجات الاختبار المعرفي في التطبيقين القبلي والبعدي لمجموعة رياض الأطفال

يتضح من الشكل رقم (7) وجود فروق واضحة بين متوسطات درجات التطبيق القبلي ومتوسطات درجات التطبيق البعدي لمجموعة رياض الأطفال، حيث تراوحت درجات التطبيق القبلي ما بين (3-10)، وتراوحت درجات الطالبات في التطبيق البعدي ما بين (23-31) والرسم البياني السابق يوضح تلك الفروق، وأن تطبيق استراتيجية التعلم المدمج باستخدام نظام البلاك بورد كان لها تأثير في زيادة تحصيل الطالبات في مقرر مهارات الحاسب في التدريس.

جدول (17) يوضح قيمة (ت) ودلالاتها الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات الاختبار المعرفي لمجموعة التربية الخاصة في التطبيقين القبلي والبعدي

الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي						
متوسط القيم	الانحراف المعياري	متوسط الخطأ القياسي	مستوي الثقة للفروق بين المجموعتين 99%		قيمة "ت"	درجة الحرية
			أقل	أكبر		
-21.312	3.0132	0.4981	-22.5431	-20.932	-40.432	31

يوضح جدول (17) أن قيمة (ت) المحسوبة قد بلغت (-40.432) وذلك عند مستوى دلالة (0.05) وهذا يدعو إلى رفض الفرض، حيث تبين وجود علاقة وفروق داله إحصائياً بين متوسط درجات لمجموعة التربية الخاصة في التطبيق القبلي ومتوسط درجاتهم في التطبيق البعدي للاختبار المعرفي لصالح متوسطات درجات التطبيق، مما يدل على تأثير تطبيق استراتيجية التعلم المدمج عبر البلاك بورد.



شكل (8) يوضح الفروق بين درجات التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي لمجموعة التربية الخاصة

يتضح من الشكل رقم (8) وجود فروق واضحة بين متوسطات درجات التطبيق القبلي ومتوسطات درجات البعدي لمجموعة التربية الخاصة، حيث تراوحت متوسطات درجات التطبيق القبلي ما بين (4-10) وتراوحت متوسطات درجات الطالبات في التطبيق البعدي ما بين (21-29) والرسم البياني في هذا الشكل يوضح تلك الفروق، وأن تطبيق استراتيجية التعلم المدمج باستخدام نظام البلاك بورد كان لها تأثير في زيادة تحصيل الطالبات.

وفي ضوء النتائج تم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha=0.05$) بين متوسطات درجات الاختبار المعرفي لمهارات الحاسب في التدريس قبل وبعد تطبيق استراتيجية التعلم المدمج عبر البلاك بورد لدى طالبات كلية التربية (رياض الأطفال - التربية الخاصة)".

٣ نتائج مقياس أنماط التعلم والتفكير:

للإجابة عن السؤال الخامس: ما فاعلية تطبيق استراتيجية التعلم المدمج عبر البلاك بورد في تنمية أنماط التعلم والتفكير (النمط الأيمن-النمط اليسر-النمط المتكامل) لدي طالبات كلية التربية (رياض الأطفال-التربية الخاصة)؟

تم اختبار صحة الفرض الثالث والذي ينص على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) بين متوسطات درجات اختبار التعلم والتفكير قبل وبعد تطبيق استراتيجية التعلم المدمج عبر البلاك بورد للمجموعتين (رياض الأطفال والتربية الخاصة)".

وينفرع منه الفروض التالية:

أ. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) بين متوسطات درجات اختبار التعلم والتفكير قبل وبعد تطبيق استراتيجية التعلم المدمج عبر البلاك بورد للمجموعتين (رياض الأطفال والتربية الخاصة) نمط تعلمهن النمط الأيمن.

ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار (T test) والجداول والأشكال البيانية

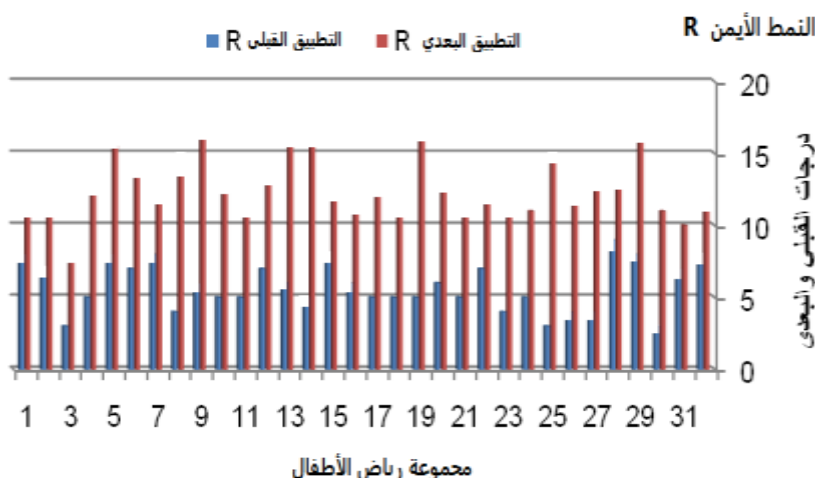
التي تتناول النتائج المرتبطة به:

جدول (18) يوضح قيمة (ت) ودلالاتها الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات اختبار أنماط التعلم والتفكير في التطبيقين القبلي والبعدي لمجموعة رياض الأطفال نمط تعلمهن النمط الأيمن

الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي							
متوسط القيم	الانحراف المعياري	متوسط الخطأ القياسي	مستوي الثقة للفروق بين المجموعتين 99%		قيمة "ت"	درجة الحرية	مستوي الدلالة
			أقل	أكبر			
6.962	2.4540	0.4643	5.9213	8.0012	14.911	31	0.05

يبين جدول (18) أن قيمة (ت) المحسوبة قد بلغت (14.911) عند مستوى دلالة (0.05) وهذا يدعو إلى رفض الفرض الصفري، حيث تبين وجود علاقة بين تطبيق استراتيجية التعلم المدمج عبر البلاك بورد والنمط الأيمن للتعلم وتفكير الطالبات مما أدى إلى

وجود فروق داله إحصائياً بين متوسط درجاتهن في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار أنماط التعلم والتفكير لصالح متوسطات درجات التطبيق البعدي.



شكل (1) يوضح الفروق بين درجات التطبيقين القبلي والبعدي

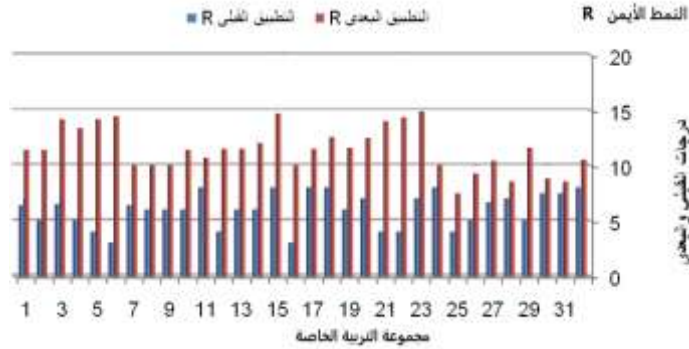
لاختبار أنماط التعلم والتفكير لمجموعه رياض الأطفال نمط تعلمهن الأيمن

يتضح من الشكل رقم (1) وجود فروق واضحة بين متوسطات درجات التطبيق القبلي، ومتوسطات درجات البعدي لمجموعه رياض الأطفال، حيث تراوحت متوسطات درجات التطبيق القبلي ما بين (2-7) وتراوحت متوسطات درجات الطالبات في التطبيق البعدي ما بين (16-7) والرسم البياني السابق يوضح تلك الفروق، وأن تطبيق استراتيجية التعلم المدمج عبر نظام البلاك بورد كان لها تأثير في تنمية مهارات نمط التفكير الأيمن، وأصبحت السيادة لنمطي التفكير الأيسر والأيمن معاً وهو ما يطلق عليه النمط المتكامل.

جدول (19) يوضح قيمة (ت) ودلالاتها الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات اختبار أنماط التعلم والتفكير في التطبيقين القبلي والبعدي لمجموعه التربيه الخاصة نمط تعلمهن الأيمن

الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي							
مستوي الدلالة	درجة الحرية	قيمة " ت "	مستوي الثقة للفروق بين المجموعتين 99%		متوسط الخطأ القياسي	الانحراف المعياري	متوسط القيم
			أكبر	أقل			
0.05	31	11.012	6.990	5.003	0.4945	2.897	5.934

يوضح جدول (19) أن قيمة (ت) المحسوبة قد بلغت (11.012) وذلك عند مستوى دلالة (0.05) وهذا يدعو إلى رفض الفرض، حيث تبين وجود علاقة بين تطبيق استراتيجية التعلم المدمج عبر البلاك بورد والنمط الأيمن للتعلم والتفكير لطالبات التربية الخاصة وتبين وجود فروق داله إحصائياً بين متوسط درجات التطبيقين القبلي والبعدي لصالح متوسطات درجات التطبيق البعدي.



شكل (2) يوضح الفروق بين درجات التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار أنماط التعلم والتفكير لمجموعة التربية الخاصة نمط تعلمهن الأيمن

يتضح من الشكل رقم (2) وجود فروق واضحة بين متوسطات درجات التطبيق القبلي ومتوسطات درجات البعدي لمجموعة التربية الخاصة، حيث تراوحت متوسطات درجات التطبيق القبلي ما بين (3-8) وتراوحت متوسطات درجات الطالبات في التطبيق البعدي ما بين (8-15) والرسم البياني السابق يوضح تلك الفروق، وأن تطبيق استراتيجية التعلم المدمج عبر نظام البلاك بورد كان لها تأثير في تنمية مهارات نمط التفكير الأيمن، وأصبحت السيادة لنمطي التفكير الأيسر والأيمن معاً وهو ما يطلق عليه النمط المتكامل.

ب. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) بين متوسطات درجات اختبار التعلم والتفكير قبل وبعد تطبيق استراتيجية التعلم المدمج عبر البلاك بورد للمجموعتين (رياض الأطفال والتربية الخاصة) نمط تعلمهن الأيسر.

جدول (20) يوضح قيمة (ت) ودلالاتها الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات اختبار أنماط التعلم والتفكير في التطبيقين القبلي والبعدي لمجموعة رياض الأطفال نمط تعلمهن الأيسر

الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي							
متوسط القيم	الانحراف المعياري	متوسط الخطأ القياسي	مستوي الثقة للفروق بين المجموعتين %99		قيمة "ت"	درجة الحرية	مستوي الدلالة
			أقل	أكبر			
4.945	3.012	0.4980	3.9870	7.0121	11.012	31	0.05

يوضح جدول (20) أن قيمة (ت) المحسوبة قد بلغت (11.012) وذلك عند مستوى دلالة (0.05) وهذا يدعو رفض الفرض، حيث تبين وجود علاقة وفروق داله إحصائياً بين متوسط درجات مجموعة رياض الأطفال ذوات النمط الأيسر في التطبيق القبلي، ومتوسط درجاتهم في التطبيق البعدي لاختبار أنماط التعلم والتفكير لصالح متوسطات درجات التطبيق البعدي، مما يدل على تأثير تطبيق استراتيجية التعلم المدمج عبر نظام البلاك بورد.



شكل (3) يوضح الفروق بين درجات التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار أنماط التعلم والتفكير لمجموعة رياض الأطفال نمط تعلمهن النصف الأيسر

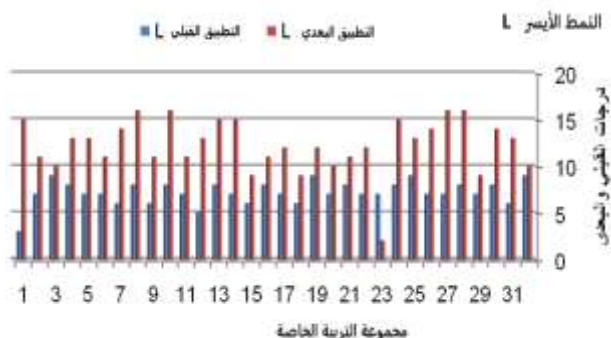
يتضح من الشكل رقم (3) أن متوسطات درجات التطبيق القبلي ما بين (3-8)، وتراوحت متوسطات درجات الطالبات في التطبيق البعدي ما بين (8-13) وهذا يدل على وجود فروق واضحة بين متوسطات درجات التطبيقين القبلي والبعدي لمجموعة رياض الأطفال، والرسم البياني في هذا الشكل يوضح تلك الفروق، وأن تطبيق استراتيجية التعلم المدمج عبر البلاك بورد كان لها تأثير في تنمية مهارات نمط التفكير الأيسر، وأصبحت السيادة لنمطي التفكير الأيسر والأيمن معاً، وهو ما يطلق عليه النمط المتكامل.

فاعلية تطبيق استراتيجية التعلم المدمج

جدول (21) يوضح قيمة (ت) ودلالاتها الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات مجموعة التربية الخاصة في التطبيقين القبلي والبعدي في النمط الأيسر لاختبار أنماط التعلم والتفكير

الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي							
متوسط القيم	الانحراف المعياري	متوسط الخطأ القياسي	مستوي الثقة للفروق بين المجموعتين 99%		قيمة "ت"	درجة الحرية	مستوي الدلالة
			أقل	أكبر			
4.918	2.982	0.4980	4.0100	5.9821	10.215	31	0.05

يبين جدول (21) أن قيمة (ت) المحسوبة قد بلغت (10.215) وذلك عند مستوى دلالة (0.05) وهذا يدعو رفض الفرض حيث تبين وجود علاقة وفروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات طالبات التربية الخاصة نمط تعلمهن الأيسر في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار أنماط التعلم والتفكير لصالح متوسطات درجات التطبيق البعدي، مما يدل على تأثير تطبيق استراتيجية التعلم المدمج عبر البلاك بورد.



شكل (4) يوضح الفروق بين درجات التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار أنماط التعلم والتفكير في النمط الأيسر لطالبات التربية الخاصة

يتضح من شكل (4) وجود فروق واضحة بين متوسطات درجات التطبيقين القبلي والبعدي لطالبات التربية الخاصة، وتراوحت متوسطات درجات التطبيق القبلي ما بين (4-8) وتراوحت متوسطات درجات الطالبات في التطبيق البعدي ما بين (3-17) والرسم البياني السابق يوضح تلك الفروق، وأن تطبيق استراتيجية التعلم المدمج عبر البلاك بورد كان لها تأثير في تنمية مهارات نمط التفكير الأيسر، وأصبحت السيادة لنمطي التفكير الأيسر والأيمن معاً وهو ما يطلق عليه النمط المتكامل.

وفي ضوء النتائج تم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) بين متوسطات درجات اختبار التعلم والتفكير قبل وبعد

فاعلية تطبيق استراتيجية التعلم المدمج

تطبيق استراتيجية التعلم المدمج عبر البلاك بورد للمجموعتين (رياض الأطفال والتربية الخاصة) نمط تعلمهن الأيسر".

ج. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) بين متوسطات درجات

اختبار التعلم والتفكير قبل وبعد تطبيق استراتيجية التعلم المدمج عبر البلاك بورد لدى طالبات (رياض الأطفال - التربية الخاصة) نمط تعلمهن المتكامل.

جدول (22) يوضح قيمة (ت) ودلالاتها الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات اختبار أنماط التعلم والتفكير في التطبيقين القبلي والبعدي لمجموعة رياض الأطفال نمط تعلمهن المتكامل

الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي						
متوسط القيم	الانحراف المعياري	متوسط الخطأ القياسي	مستوى الثقة للفروق بين المجموعتين 99%		قيمة "ت"	درجة الحرية
			أقل	أكبر		
11.201	2.982	0.5011	-14.011	-10.986	25.123	31
						0.05

يوضح جدول (22) أن قيمة (ت) المحسوبة قد بلغت (25.123) وذلك عند مستوى

دلالة (0.05) وهذا يدعو إلى رفض الفرض الصفري، حيث تبين وجود علاقة وفروق دالة إحصائية بين متوسط درجات مجموعة رياض الأطفال ذوات النمط المتكامل في التطبيق القبلي، ومتوسط درجاتهم في التطبيق البعدي لاختبار أنماط التعلم والتفكير لصالح متوسطات درجات التطبيق البعدي، مما يدل على تأثير استراتيجية التعلم المدمج عبر البلاك بورد.



شكل (5) يوضح الفروق بين درجات اختبار أنماط التعلم والتفكير في التطبيقين القبلي والبعدي لمجموعة رياض الأطفال نمط تعلمهن المتكامل

يتضح من الشكل رقم (5) وجود فروق واضحة بين متوسطات درجات التطبيقين

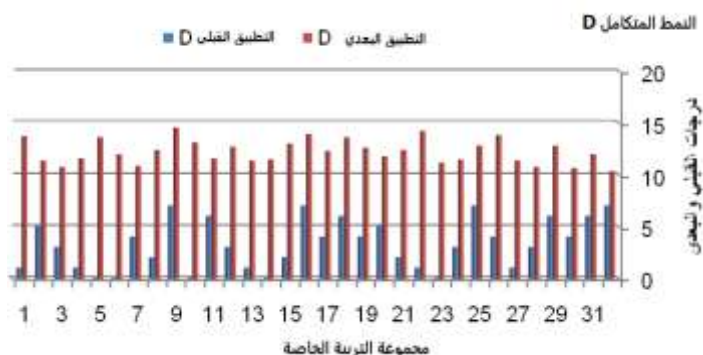
القبلي والبعدي لمجموعة رياض الأطفال، حيث تراوحت متوسطات درجات التطبيق القبلي ما بين (1-6)، وتراوحت متوسطات درجات الطالبات في التطبيق البعدي ما بين (10-15)

والرسم البياني السابق يوضح تلك الفروق، وأن تطبيق استراتيجية التعلم المدمج عبر البلاك بورد كان لها تأثير في تنمية مهارات نمط التفكير المتكامل.

جدول (23) يوضح قيمة (ت) ودلالاتها الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات اختبار أنماط التعلم والتفكير في التطبيقين القبلي والبعدي لمجموعة التربية الخاصة نمط تعلمهن المتكامل

الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي						
متوسط القيم	الانحراف المعياري	متوسط الخطأ القياسي	مستوى الثقة للفروق بين المجموعتين 99%		قيمة "ت"	درجة الحرية
			أقل	أكبر		
-11.0131	2.9021	0.4920	12.217	8.921	17.143	31
						0.05

يوضح جدول (23) أن قيمة (ت) المحسوبة قد بلغت (17.143) وذلك عند مستوى دلالة (0.05) وهذا يدعو إلى رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل، حيث تبين وجود علاقة وفروق دالة إحصائية بين متوسط درجات مجموعة التربية الخاصة نمط تعلمهن المتكامل في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار أنماط التعلم والتفكير لصالح متوسطات درجات التطبيق البعدي، مما يدل على تأثير تطبيق استراتيجية التعلم المدمج عبر البلاك بورد.



شكل (6) يوضح الفروق بين درجات اختبار أنماط التعلم والتفكير في التطبيقين القبلي والبعدي لمجموعة التربية الخاصة نمط تعلمهن المتكامل

يتضح من الشكل رقم (6) وجود فروق واضحة بين متوسطات درجات التطبيق القبلي ومتوسطات درجات التطبيق البعدي لمجموعة التربية الخاصة، حيث تراوحت متوسطات درجات التطبيق القبلي ما بين (1-7) وتراوحت متوسطات درجات الطالبات في التطبيق البعدي ما بين (10-14) والرسم البياني السابق يوضح تلك الفروق، وأن تطبيق استراتيجية التعلم المدمج عبر البلاك بورد، كان لها تأثير في تنمية مهارات نمط التفكير المتكامل.

وفي ضوء النتائج تم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) بين متوسطات درجات اختبار التعلم والتفكير قبل وبعد تطبيق استراتيجية التعلم المدمج عبر البلاك بورد للمجموعتين (رياض الأطفال والتربية الخاصة) نمط تعلمهن المتكامل".

٤) النتائج المرتبطة بمقياس الاتجاه نحو تطبيق استراتيجية التعلم المدمج عبر البلاك بورد:

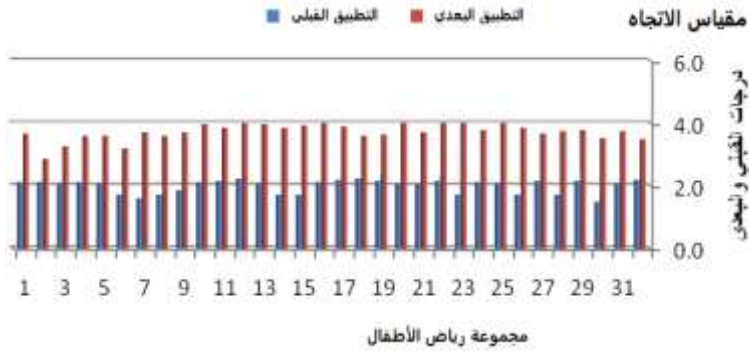
للإجابة عن السؤال السادس: ما فاعلية تطبيق استراتيجية التعلم المدمج عبر البلاك بورد في تنمية الاتجاه نحوها لدى طالبات كلية التربية (رياض الأطفال - التربية الخاصة)؟

تم اختبار الفرض الصفري الذي ينص على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) بين متوسطات درجات مقياس الاتجاه قبل وبعد تطبيق استراتيجية التعلم المدمج عبر البلاك بورد للمجموعتين (رياض الأطفال - التربية الخاصة)". ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار (T test) والجداول والأشكال البيانية التي تتناول النتائج المرتبطة به:

جدول (24) يوضح قيمة (ت) ودلالاتها الإحصائية للفروق بين متوسط درجات مقياس الاتجاه نحو استراتيجية التعلم المدمج عبر البلاك بورد في التطبيقين القبلي والبعدي لمجموعة رياض الأطفال

الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي						
متوسط القيم	الانحراف المعياري	متوسط الخطأ القياسي	مستوى الثقة للفروق بين المجموعتين 99%		قيمة "ت"	درجة الحرية
			أقل	أكبر		
-2.3215	0.3210	5.012	-2.0340	-3.5640	-41.432	31
0.000						

يوضح جدول (24) أن قيمة (ت) المحسوبة قد بلغت (-41.432) وذلك عند مستوى دلالة (0.05) وهذا يدعو إلى رفض الفرض الصفري، حيث تبين وجود علاقة وفروق دالة إحصائية بين متوسط درجات مجموعة رياض الأطفال في التطبيق القبلي ومتوسط درجاتهم في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه لصالح متوسطات درجات التطبيق البعدي، مما يدل على تأثير تطبيق استراتيجية التعلم المدمج عبر البلاك بورد.



شكل (9) يوضح الفرق بين درجات مقاييس الاتجاه نحو التعلم المدمج بنظام البلاك بورد في التطبيقين القبلي والبعدي لمجموعة رياض الأطفال

يتضح من الشكل رقم (9) وجود فروق واضحة بين متوسطات درجات التطبيقين القبلي والبعدي لمجموعة رياض الأطفال، حيث تراوحت متوسطات درجات التطبيق القبلي ما بين (1.5-2.4)، وتراوحت متوسطات درجات الطالبات في التطبيق البعدي ما بين (3.6-4.2) والرسم البياني السابق يوضح تلك الفروق، وأن تطبيق استراتيجية التعلم المدمج عبر البلاك بورد كان لها تأثير في تنمية اتجاه الطالبات نحو استخدامها.

جدول (25) يوضح قيمة (ت) ودالاتها الإحصائية للفروق بين متوسط درجات مقاييس الاتجاه نحو استراتيجية التعلم المدمج عبر البلاك بورد في التطبيقين القبلي والبعدي لمجموعة التربية الخاصة

الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي							
متوسط القيم	الانحراف المعياري	متوسط الخطأ القياسي	مستوي الثقة للفروق بين المجموعتين 99%		قيمة "ت"	درجة الحرية	مستوي الدلالة
			أقل	أكبر			
-2.0976	.2101	3.412	-2.121	-2.321	-56.432	31	0.000

يوضح جدول (25) أن قيمة (ت) المحسوبة قد بلغت (-56.432) وذلك عند مستوى دلالة (0.05) وهذا يدعو إلى رفض الفرض السابق، حيث تبين وجود علاقة وفروق دالة إحصائية بين متوسط درجات مجموعة التربية الخاصة في التطبيقين القبلي والبعدي لمقاييس الاتجاه لصالح متوسطات درجات التطبيق البعدي، مما يدل على تأثير تطبيق استراتيجية التعلم المدمج عبر البلاك بورد.



شكل (10) يوضح الفرق بين درجات مقياس الاتجاه نحو التعلم المدمج بنظام البلاك بورد في التطبيقين القبلي والبعدي لمجموعة التربية الخاصة

يتضح من الشكل رقم (10) وجود فروق واضحة بين متوسطات درجات التطبيقين القبلي والبعدي لمجموعة التربية الخاصة، حيث تراوحت متوسطات درجات التطبيق القبلي ما بين (1.5-2.3) وتراوحت متوسطات درجات الطالبات في التطبيق البعدي ما بين (3.9-4.2) والرسم البياني السابق يوضح تلك الفروق، وأن تطبيق استراتيجية التعلم المدمج عبر البلاك بورد كان لها تأثير في تنمية اتجاه الطالبات نحو استخدامها.

وفي ضوء النتائج تم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) بين متوسطات درجات مقياس الاتجاه نحو تطبيق استراتيجية التعلم المدمج عبر البلاك بورد للمجموعتين (رياض الأطفال - التربية الخاصة) لصالح متوسطات درجات التطبيق البعدي.

مناقشة النتائج:

أ. بطاقة ملاحظة مهارات انتاج البرامج التعليمية:

- يتضح من جدول (13) وجود فرق دال احصائياً بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية بطاقة الملاحظة التي تقيس مهارات انتاج البرامج الإلكترونية مما يدل على فاعلية تطبيق استراتيجية التعلم المدمج عبر البلاك بورد في تنمية مهارات انتاج البرامج الإلكترونية Word-Excel- Pwoerpoint حيث بلغت قيمة (ت) للفروق بين القياسين القبلي والبعدي (9.9) لدرجات مهارات انتاج البرامج الإلكترونية وكانت قيمة الدلالة الاحصائية (0.0000) وهي قيم تقل عن حد مستوى

الدلالة المسموح به ($\alpha=0.05$) مما يعني رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرض البديل: "توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات درجات بطاقة الملاحظة قبل تطبيق استراتيجية التعلم المدمج عبر البلاك بورد وبعدها لطالبات (رياض الأطفال - التربية الخاصة) في مهارات انتاج البرامج الإلكترونية.

- يرجع ذلك الى تميز استراتيجية التعلم المدمج عبر البلاك بورد التي تكسب الطالبات مهارات ممارسة برامج Microsoft office في التدريس (Graham 2006).
- أسهمت المعالجة التجريبية التي قدمها الباحث للطالبات أثناء تنفيذ التجربة من تمارين ترتبط بالـ (Word-Excel - Pwoerpoint) في اكساب الطالبات مهارات انتاج البرامج الإلكترونية التي ساعدتهن في التدريس التجريبي بالمدارس.

ب. الاختبار المعرفي:

يتبين من الجداول أرقام (16،17) والأشكال البيانية أرقام (7،8) أن تطبيق استراتيجية التعلم المدمج باستخدام نظام البلاك بورد قد أسهم في تنمية الجوانب المعرفية في مقرر مهارات الحاسب في التدريس، ويمكن عزو ذلك إلى:

- أن تطبيق استراتيجية التعلم المدمج عبر البلاك بورد تعد طريقة جديدة تختلف عن الطرق التقليدية المتبعة في التدريس الجامعي، الأمر الذي زاد معه اهتمام الطالبات للقيام بجهد واعٍ وتفاعل أكبر للتمكن من استيعاب مفردات المحتوى التعليمي للمقرر (Almasaeid 2014)

- تمتع استراتيجية التعلم المدمج عبر البلاك بورد بعناصر وسائط متعددة كالمشاهد المتحركة والمصحوبة بالصوت وتنوع الألوان يمكن أن يؤدي إلى تبسيط استيعاب المفاهيم المجردة المتضمنة في مقرر مهارات الحاسب في التدريس Alcántar et al. (2014)

- الدافعية التي أبدتها غالبية الطالبات نحو دراسة مقرر مهارات الحاسب في التدريس بتطبيق استراتيجية التعلم المدمج عبر البلاك بورد متعدد الوسائط يمكن أن يسهم في تبسيط تعلم الجوانب المعرفية المتضمنة في مقرر مهارات الحاسب في التدريس.

- تطوير تدريس مقرر مهارات الحاسب في التدريس إلى استخدام استراتيجية التعلم المدمج عبر البلاك بورد، حيث كان الطلاب مشاركين مع المعلمين في تطوير الموارد المصممة لزيادة دعم القراءة الأكاديمية (Levy et al. 2011)
- ممارسة الطالبات لاستراتيجية التعلم المدمج عبر البلاك بورد، وطرح الأسئلة والمناظرات وغيرها يمكا ان يكون قد اسهم في زيادة التحصيل المعرفي لديهن.
- وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة كل من Bela et al. (2014) ودراسة (Gilabert et al. 2011) ودراسة Mohseni & Fathi (2017) ودراسة Gurubatham (2011)

ج. مقياس أنماط التعلم والتفكير:

- يتبين من الجداول من (18 إلى 22) ومن خلال الأشكال البيانية أرقام من (1 إلى 6) أن تطبيق استراتيجية التعلم المدمج باستخدام نظام البلاك بورد قد أسهم في تنمية أنماط التعلم والتفكير (النمط الأيمن - النمط الأيسر - النمط المتكامل)، ويمكن تفسير ذلك التحسن في ضوء ما يلي:
- تميز استراتيجية التعلم المدمج باستخدام نظام البلاك بورد بعناصر التشويق وجذب الانتباه لمحتوى المقرر الدراسي نظراً لاحتواء استراتيجية التعلم المدمج باستخدام نظام البلاك بورد على عناصر وأدوات وسائط متعددة وشرح تفصيلي للمفاهيم ذات العلاقة بمحتوى المقرر، الأمر الذي يمكن معه أن يؤدي إلى تنمية بعض وظائف نمطي التفكير الأيسر والأيمن على حد سواء وهذا ما أشارت إليه نتائج دراسة Milic et al. (2018) التي أكدت على أهمية برامج الوسائط المتعددة التي وتأثيرها المباشر على المتعلم في توظيف الطاقات والقدرات والخصائص التي يتمتع بها نمطي التعلم والتفكير (Al-Mohammadi 2017)
- احتواء استراتيجية التعلم المدمج عبر نظام البلاك بورد على بعض عناصر الوسائط المتعددة كالصوت والرسوم، وهي تشكل أدوات لجذب انتباه واهتمام الطالبات وتشويقهن لفهم واستيعاب مفردات محتوى المادة العلمية المعروضة، واتفق ذلك مع دراسة Nickel & Overbaugh, (2013) التي أثبتت وجود تفاعل بين السيادة

النصفية ونمط تقديم المحتوى التعليمي بواسطة البرامج الكمبيوترية (النصوص والرسوم والجمع بينهما) في أداء المهام.

- تقديم التغذية المرتدة أثناء عملية تطبيق استراتيجية التعلم المدمج باستخدام نظام البلاك بورد من خلال تطبيق استراتيجية التعلم المدمج يمكن أن يساهم في تحسين

أداء نمط التعلم والتفكير الأقل سيطرة (Zaphiris & Ioannou (2017)

- المشاركة الايجابية للطالبات في ممارسة استراتيجيات التعلم المدمج والمناظرات وطرح الأسئلة وغيرها، عند تنفيذ بعض الأنشطة المرافقة لعرض استراتيجية التعلم المدمج باستخدام نظام البلاك بورد يمكن أن يكون قد أسهم في تنمية بعض وظائف

أنماط التعلم والتفكير لديهم. (Wang & Huang (2017)

- خصائص الوسائط المتعددة وما توفره من برامج وإمكانات ساعدت الطالبات على تنمية قدراتهم العقلية والاهتمام بذوي السيادة النصفية للمخ لتنمية وتعديل مقصود

للطاقات الفكرية بحيث تعمل في شكل متكامل (Kotova (2015)

د. مقياس الاتجاه نحو تطبيق استراتيجية التعلم المدمج عبر البلاك بورد:

من خلال الجداول أرقام (25،23) والأشكال البيانية (10،9) تبين أن تطبيق استراتيجية التعلم المدمج باستخدام نظام البلاك بورد قد أسهم في تنمية الاتجاه نحوها باستخدام أنظمة التعلم الإلكتروني في ضوء:

- زيادة الدافعية في التعلم المدمج في تعزيز التعاون والحفز على شبكة الإنترنت والتعاون الشبكي.

- تمتع استراتيجية التعلم المدمج باستخدام نظام البلاك بورد بالعديد من المثيرات البصرية والوسائط المتعددة كان له تأثير إيجابي نحو التعلم المدمج Mahdi & Hijazi (2013)

- التفاعل الذي حدث نتيجة تطبيق استراتيجية التعلم المدمج باستخدام نظام البلاك بورد، قد ساعد ذلك في تكوين الاتجاهات الايجابية لدي الطالبات لاستخدام التعلم المدمج في عملية تعلم المواد الدراسية الأخرى بالإضافة إلى طبيعة استراتيجية التعلم المدمج التي مارسها الطالبات خلال التفاعل مع المحتوى المقدم عبر البلاك بورد.

واتفقت هذه النتائج مع ما توصلت إليه نتائج الدراسات نتائج دراسة Panda et al. (2017)

توصيات البحث:

- في ضوء ما أسفر عنه هذا البحث من نتائج يمكن تقديم هذه التوصيات التالية:
- أن تبادر الجامعات العربية بتوفير قاعات الكترونية/ ذكية (Smart Class) لتطبيق استراتيجية التعلم المدمج مع توفير أنظمة التعلم الإلكتروني، وذلك لدعم تطبيق التعليم الإلكتروني المدمج Blended E-Learning
 - تدريب أعضاء هيئة التدريس على تصميم المقررات الدراسية على هيئة برامج وسائط متعددة مدعومة باستراتيجيات التعلم المدمج وفق المعايير التربوية والفنية ذات العلاقة بهذه النوعية من البرامج.
 - تدريب أعضاء هيئة التدريس على مهارات استخدام تطبيق استراتيجية التعلم المدمج في التعليم الجامعي.

مقترحات ببحوث مستقبلية :

- فاعلية تطبيق استراتيجية التعلم المدمج في تنمية الدافعية للإنجاز ومهارات التفكير الإبتكاري لدى طلاب ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات.
- فاعلية تطبيق استراتيجية التعلم المدمج في ضوء موجهات نظرية الذكاءات المتعددة وتطبيقاتها لتنمية مهارات تصميم البرامج الإلكترونية التعليمية.
- تقويم تطبيق استراتيجية التعلم المدمج في مدارس التعليم العام في ضوء معيار العائد والتكلفة.
- فاعلية تطبيق استراتيجية التعلم المدمج في تنمية التفكير الحدسي لدى عينة من ذوي الاحتياجات الخاصة.

References:

1. Alcántar, R. C., Montes, J. C., & Padilla, A. J. (2014). TEACHING STRATEGIES MEDIATED BY TECHNOLOGY IN BLENDED LEARNING AND ITS IMPACT ON LEARNING. In *EDULEARN14 Proceedings* (pp. 4016-4022). IATED.
2. Alhussain, T. (2017). Measuring the Impact of the Blackboard System on Blended Learning Students. *learning*, 8(3).
3. Almasaeid, T. F. (2014). The effect of using blended learning strategy on achievement and attitudes in teaching science among 9th grade students. *European Scientific Journal*, ESJ, 10(31).
4. Al-Mohammadi, A. S. (2017). Brain Dominance and the correlation with Learning styles, choosing specialization and academic level among university students. *International Journal for Research in Education*, 41(1), 133-162.
5. Alonso, F., Manrique, D., Martínez, L., & Viñes, J. M. (2011). How blended learning reduces underachievement in higher education: An experience in teaching computer sciences. *IEEE Transactions on Education*, 54(3), 471-478.
6. Alvarez-Marínelli, H., Blanco, M., Lara-Alecio, R., Irby, B. J., Tong, F., Stanley, K., & Fan, Y. (2016). Computer assisted English language learning in Costa Rican elementary schools: an experimental study. *Computer Assisted Language Learning*, 29(1), 103-126.
7. Bati, T. B., Gelderblom, H., & Van Biljon, J. (2014). A blended learning approach for teaching computer programming: design for large classes in Sub-Saharan Africa. *Computer Science Education*, 24(1), 71-99.
8. Bela, M. B., Gabor, K., & Peter, E. (2014). Potentials of the blended learning teaching method in computer science education. *INFORMACIOS TARSADALOM*, 14(2), 66-+.
9. Bortolotti, E., Zanon, F., & Cren, E. (2010). Blended education and tutors: new didactic strategy for the mediation of knowledge and practices in institutional learning courses. In *ICERI* (pp. 1432-1438). IATED.
10. Broadbent, J. (2017). Comparing online and blended learner's self-regulated learning strategies and academic performance. *The Internet and Higher Education*, 33, 24-32.
11. Buhaichuk, K. L. (2016). BLENDED LEARNING: THEORETICAL ANALYSIS AND STRATEGY OF IMPLEMENTATION IN EDUCATIONAL PROCESS OF HIGHER EDUCATIONAL

- INSTITUTIONS. *Information Technologies and Learning Tools*, 54(4), 1-18.
12. Byndas, O. (2017). Strategy for foreign language blended learning implementation into the educational process.
 13. Byrka, M. F. (2017). BLENDED LEARNING STRATEGY IN TEACHER TRAINING PROGRAMS. *Information Technologies and Learning Tools*, 62(6), 216-224.
 14. Cai, J., Yang, H. H., & Tian, Y. M. (2015, July). Learning from Practice: Improving Blended Learning Strategies in a College Curriculum. In *Educational Technology (ISET), 2015 International Symposium on* (pp. 68-71). IEEE
 15. Carranza Alcantar, M. D. R., & Caldera Montes, J. F. (2018). Perception of Students on Meaningful Learning and Teaching Strategies in Blended Learning. *REICE-REVISTA IBEROAMERICANA SOBRE CALIDAD EFICACIA Y CAMBIO EN EDUCACION*, 16(1), 73-88.
 16. Chang, C., & Chang-Gonzalez, A. C. (2016). BLENDED LEARNING STRATEGIES FOR SMART STUDENTS: WHY DO THEY FAIL?. In *EDULEARN16 Proceedings* (pp. 7466-7475). IATED.
 17. Chen, C., & Zheng, X. (2017, August). Teaching practise of blended learning on computer general courses for undergraduates. In *Computer Science and Education (ICCSE), 2017 12th International Conference on* (pp. 726-729). IEEE
 18. Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *psychometrika*, 16(3), 297-334.
 19. Cunningham, M. (2003). Laptops for teachers: An evaluation of the first year of the initiative. Available at: [becta.org.uk](http://www.becta.org.uk), <http://www.LastAccessed>. 5 Dec 2007.
 20. Cuthell, J. (2004). Can technology transform teaching and learning? The impact of interactive whiteboards. In *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 1133-1138). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
 21. Cuthell, J. (2006, March). Tools for Transformation: The Impact of Interactive Whiteboards in a range of contexts. In *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 1491-1497). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
 22. Elgazzar, A. E. (2014). Developing E-Learning Environments for Field Practitioners and Developmental Researchers: A Third Revision of an

- ISD Model to Meet E-Learning and Distance Learning Innovations. *Open Journal of Social Sciences*, 2(02), 29.
23. Fitzgerald, D., & Hattie, J. A. (1983). An evaluation of the 'Your style of learning and thinking' inventory. *British Journal of Educational Psychology*, 53(3), 336-346.
24. Gilabert, J. A., Ros-Rodríguez, J. M., & Encinas, T. (2011). BLENDED TEACHING AND LEARNING TOOLS AND STRATEGIES IN PHARMACOLOGY AND VETERINARY THERAPEUTICS. In *INTED2011 Proceedings* (pp. 1176-1180). IATED.
25. Graham, C. R. (2006). Blended learning systems. *The handbook of blended learning*, 3-21.
26. Gurubatham, M. (2011). DEVELOPING TECHNOLOGY ENABLED ACTIVE TEACHING AND LEARNING STRATEGIES IN BLENDED LEARNING FOR GLOBALIZATION. In *EDULEARN11 Proceedings* (pp. 3871-3879). IATED.
27. Gwynne, P. (2004). Brains, blackboards but no bureaucracy. *Physics World*, 17(10), 11.
28. Ige, O. A., & Hlalele, D. J. (2017). Effects of computer-aided and blended teaching strategies on students' achievement in civic education concepts in mountain learning ecologies. *Education and Information Technologies*, 22(6), 2693-2709.
29. Kanuka, H., & Rourke, L. (2013). Using blended learning strategies to address teaching development needs: How does Canada compare?. *The Canadian Journal of Higher Education*, 43(3), 19.
30. Kleinveldt, L., Schutte, M., & Stilwell, C. (2016). Embedded librarianship and Blackboard usage to manage knowledge and support blended learning at a South African university of technology. *South African Journal of Libraries and Information Science*, 82(1), 62-74.
31. Kotova, E. E. (2015, November). Simulation study of the experts preparation process using the blended learning technologies. In *Strategic Partnership of Universities and Enterprises of Hi-Tech Branches (Science. Education. Innovations), 2015 IV Forum* (pp. 88-90). IEEE.
32. Levy, R., Dickerson, C., & Teague, J. (2011). Developing blended learning resources and strategies to support academic reading: a student- centred approach. *Journal of further and higher education*, 35(1), 89-106.
33. Li, H., Deklerck, R., & Cornelis, J. (1994, March). Integration of multiple knowledge sources in a system for brain CT-scan interpretation based on the blackboard model. In *Artificial Intelligence*

- for Applications, 1994., *Proceedings of the Tenth Conference on* (pp. 336-343). IEEE.
34. Lin-na, H. (2012). Practical Teaching Design of Basis of College Computer Engineering Based on Blended Learning Model. In *Advanced Technology in Teaching* (pp. 119-123). Springer, Berlin, Heidelberg.
 35. Liu, H. (2016). An Analysis on Blended Learning Pattern Based on Blackboard Network Platform: A Case Study on the Course of Recruitment and Employment Management. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 11(09), 4-8.
 36. Mahdi, H. R., & Hijazi, G. (2013, May). The Effectiveness of a Strategy in Blended Learning in Enhancing Web Collaboration Motivation and Web Collaboration Attitude among the College of Education Students at Al-Aqsa University. In *e-Learning" Best Practices in Management, Design and Development of e-Courses: Standards of Excellence and Creativity"*, 2013 Fourth International Conference on (pp. 427-437). IEEE.
 37. Mark, K. P., Thadani, D. R., Calonge, D. S., Pun, C. F., & Chiu, P. P. (2011, October). In-service Teaching Assistant Training (InsTAT) for engineering and computer science graduate students in Hong Kong: A blended-learning approach. In *Frontiers in Education Conference (FIE), 2011* (pp. F2E-1). IEEE.
 38. Merrouche, S. (2017). Investigating Algerian EFL Students' Learning-Style and Brain-Dominance Profiles.
 39. Milic, N., Masic, S., Bjegovic-Mikanovic, V., Trajkovic, G., Marinkovic, J., Milin-Lazovic, J., ... & Stanisavljevic, D. (2018). Blended learning is an effective strategy for acquiring competence in public health biostatistics. *International journal of public health*, 63(3), 421-428.
 40. Mohseni, A., & Fathi, M. (2017). THE EFFECTS OF USING BLENDED LEARNING STRATEGY ON ACHIEVEMENT AND ATTITUDE OF LAW STUDENTS IN TEACHING ESP. *Modern Journal of Language Teaching Methods*, 7(4), 147.
 41. Müller, R. A. (2006). Blackboards in the brain. *Behavioral and Brain Sciences*, 29(1), 81-81.
 42. Nazemi, M. R., Toozandehjani, H., & Pirjavid, F. (2016). Investigating the relationship between learning styles with brain quadrants dominance and personality traits of male and female students. *INTERNATIONAL JOURNAL OF PHARMACEUTICAL RESEARCH AND ALLIED SCIENCES*, 5(2), 446-450.

43. Nickel, C. E., & Overbaugh, R. C. (2013). Cooperative and collaborative strategies in blended and online learning environments. In *Educational Communities of Inquiry: Theoretical Framework, Research and Practice* (pp. 223-266). IGI Global.
44. Özgen, K., Tataroğlu, B., & Alkan, H. (2011). An examination of brain dominance and learning styles of pre-service mathematics teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 743-750.
45. Panda, A., Mallipeddi, R., & Das, S. (2017, November). Particle swarm optimization with a modified learning strategy and blending crossover. In *Computational Intelligence (SSCI), 2017 IEEE Symposium Series on* (pp. 1-8). IEEE.
46. Pavla, S., Hana, V., & Jan, V. (2015). Blended learning: promising strategic alternative in higher education. *Procedia-social and behavioral sciences*, 171, 1245-1254.
47. Peñuelas, J. I. L., Guzmán, M. J. N., Hervás, M. C. A., Herrera, P., Valderas, M. S., Yuste, C. C., ... & Corral, L. M. (2012). Teaching of pharmacology for nursing degree: assessment of a blended learning strategy in the University of Cadiz, Spain. In *4th International Conference on Education and New Learning Technologies*.
48. Peres, P., Gouveia, L., & Pimenta, P. (2011). Blended-learning strategies in higher education. In *The 3rd annual International Conference on Education and New Learning Technologies. Barcelona-Espanha*.
49. Pérez, D. P., & Riveros, R. M. (2014, November). Unleashing The Power Of Blended Learning And Flipped Classroom For English As A Foreign Language Learning: Three Spheres Of Challenges And Strategies In A Higher Education Institution In Colombia. In *Proceedings of ICERI2014 Conference 17th-19th November*.
50. Pombo, L., Loureiro, M. J., & Moreira, A. (2010). Assessing collaborative work in a higher education blended learning context: Strategies and students' perceptions. *Educational Media International*, 47(3), 217-229.
51. Purvis, A. J., Aspden, L. J., Bannister, P. W., & Helm, P. A. (2011). Assessment strategies to support higher level learning in blended delivery. *Innovations in Education and Teaching International*, 48(1), 91-100.
52. Roaten, G. K. (2011). Innovative and brain-friendly strategies for building a therapeutic alliance with adolescents. *Journal of Creativity in Mental Health*, 6(4), 298-314.
53. Rossiter, R., & Day, J. (2016). Cycles of reflection and challenge: Using sequential blended learning strategies to enhance student

- understanding of, and transition to, the Nurse Practitioner role in Australia. *Collegian*, 23(2), 159-166.
54. Sánchez, V. G., Soldado, R. M., & López, M. C. P. (2014). Self-assessment via a blended-learning strategy to improve performance in an accounting subject. *Autoevaluación a través de una estrategia de blended-learning para la mejora del rendimiento en una asignatura de contabilidad. International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 11(2), 43-54.
 55. Sheffield, S. L. M., McSweeney, J. M., & Panych, A. (2015). Exploring Future Teachers' Awareness, Competence, Confidence, and Attitudes Regarding Teaching Online: Incorporating Blended/Online Experience into the Teaching and Learning in Higher Education Course for Graduate Students. *The Canadian Journal of Higher Education*, 45(3), 1.
 56. Stal, J., & Paliwoda-Pękosz, G. (2012, September). Teaching computer science blended-learning modules: A case study. In *e-Learning and e-Technologies in Education (ICEEE), 2012 International Conference on* (pp. 119-123). IEEE.
 57. Sternberg, R. J., & Zhang, L. F. (Eds.). (2014). *Perspectives on thinking, learning, and cognitive styles*. Routledge.
 58. Tan, H. Y. J., & Neo, M. (2015). Exploring the use of authentic learning strategies in designing blended learning environments: A Malaysian experience. *Journal of Science & Technology Policy Management*, 6(2), 127-142.
 59. Thomas, M. (2009). The interactive whiteboard revolution—by chris betcher & mal lee. *British Journal of Educational Technology*, 40(5), 962-962.
 60. Tjur, T. (2009). Coefficients of determination in logistic regression models—A new proposal: The coefficient of discrimination. *The American Statistician*, 63(4), 366-372.
 61. Torrance, E. P. (1982). Hemisphericity and creative functioning. *Journal of Research & Development in Education*.
 62. Torrisi, G. (2010). Collaborative learning strategies in a blended international context. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 6(3), 71-81.
 63. Trukhacheva, N., & Pupyrev, N. (2012, May). Blended-learning strategy in the Altay state medical university. In *Studies in Health Technology and Informatics, Ser." Large Scale Projects in eHealth: Partnership in Modernization, Proceedings of the EFMI Special Topic Conference, EFMI STC* (Vol. 2012, pp. 72-75).

64. Van Niekerk, J., & Webb, P. (2016). The effectiveness of brain-compatible blended learning material in the teaching of programming logic. *Computers & Education*, 103, 16-27.
65. Vlachos, F., Andreou, E., & Delliou, A. (2013). Brain hemisphericity and developmental dyslexia. *Research in developmental disabilities*, 34(5), 1536-1540.
66. Wang, L. W., & Huang, X. (2017, August). Research on the blended teaching mode of “basic computer science” based on “MOOC+ virtual experiment”. In *Computer Science and Education (ICCSE), 2017 12th International Conference on* (pp. 578-581). IEEE.
67. Wei, P. H. C., & Chin-Yun, H. (2013). Blended Learning Design and Teaching Strategies: Case of the Program Planning Course. In *Transcultural Blended Learning and Teaching in Postsecondary Education* (pp. 110-126). IGI Global.
68. Wilczenski, F. L. (1992). Measuring attitudes toward inclusive education. *Psychology in the Schools*, 29(4), 306-312.
69. Xie, H., & Zhong, Q. (2012, June). Design of Basic computer teaching mode based on blended Learning. In *High Performance Computing and Communication & 2012 IEEE 9th International Conference on Embedded Software and Systems (HPCC-ICESS), 2012 IEEE 14th International Conference on* (pp. 1673-1676). IEEE.
70. Ying, A. N. L., & Yang, I. (2017). Academics and Learners' Perceptions on Blended Learning as a Strategic Initiative to Improve Student Learning Experience. In *MATEC Web of Conferences* (Vol. 87, p. 04005). EDP Sciences.
71. Zaphiris, P., & Ioannou, A. (Eds.). (2017). *Learning and Collaboration Technologies. Novel Learning Ecosystems: 4th International Conference, LCT 2017, Held as Part of HCI International 2017, Vancouver, BC, Canada, July 9-14, 2017, Proceedings* (Vol. 10295). Springer.

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



كلية التربية
المجلة التربوية

أثر استخدام نموذج التفكير النشط في سياق
اجتماعي (TASC) في تدريس اللغة العربية
على تنمية التحصيل اللغوي والتفكير
الناقد ومهارة اتخاذ القرار لدى تلاميذ
المرحلة الابتدائية

إعداد

د/ سناء محمد حسن أحمد

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المساعد

بكلية التربية - جامعة سوهاج

معرف الوثيقة الرقمي: 10.12816/EDUSOHAG.2018.23928

المجلة التربوية. العدد السادس والخمسون. ديسمبر ٢٠١٨م

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

ملخص البحث باللغة العربية :

هدف البحث إلى التعرف على أثر استخدام نموذج التفكير النشط في سياق اجتماعي (TASC) في تدريس اللغة العربية على تنمية التحصيل اللغوي والتفكير الناقد ومهارة اتخاذ القرار لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

وقد قامت الباحثة باختيار الوحدة الأولى من كتاب اللغة العربية المقرر على تلاميذ الصف الرابع الابتدائي وصياغة محتواها وفقاً لنموذج التفكير النشط في سياق اجتماعي (TASC) من خلال دليل المعلم، وقامت الباحثة بإعداد أدوات ومواد البحث المتمثلة في: اختبار التحصيل اللغوي، واختبار التفكير الناقد، ومقياس اتخاذ القرار، ودليل المعلم، وتم التحقق من صدق وثبات هذه الأدوات.

وتكونت مجموعة البحث من (٧٠) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، تم تقسيمهم إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، وتم تطبيق أدوات البحث قبلياً على عينة البحث، ثم التدريس باستخدام نموذج التفكير النشط في سياق اجتماعي (TASC)، ثم تطبيق أدوات البحث بعدياً على نفس العينة، وبعد تطبيق المعالجات الإحصائية تم التوصل إلى النتائج الآتية:

وجود فروق دالة عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في مقاييس: التحصيل اللغوي والتفكير الناقد، والقدرة على اتخاذ القرار مما يشر إلى فاعلية نموذج التفكير النشط في سياق اجتماعي (TASC) في تدريس اللغة العربية على تنمية التحصيل اللغوي والتفكير الناقد، والقدرة على اتخاذ القرار لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي. وتراوح حجم مرع إيتا بين (٠.٨٤ - ٠.٨٨) وهي قيم تدل على حجم تأثير كبير مما يشير إلى أن نموذج التفكير النشط في سياق اجتماعي (TASC) في تدريس اللغة العربية له أثر كبير على كل من التحصيل اللغوي والتفكير الناقد والقدرة على اتخاذ القرار.

Abstract:

This research aimed to investigate the effect of thinking actively in a social context model (TASC) in teaching the Arabic language on developing primary school students' linguistic achievement, critical thinking, and decision making skill. The researcher chose the first unit of primary four students' Arabic language curriculum (book). She reformulated the content according to thinking actively in a social context model, using the Teacher's Guide. The instrumentation and instructional materials of the research have been proved.

Total (70) male/female primary four students participated in the research. They were assigned to two groups: experimental and control. The instrumentation and instructional materials of the research were applied on the subjects as pre-tests. The experimental group was taught according to thinking actively in a social context model. The instrumentation and instructional materials of the research were applied on the same subjects as post-tests. Data collected was statistically treated. The results revealed that there is a statistically significant difference at (0.01) between the mean scores of the control group students and those of their experimental group peers in the post assessment of their linguistic achievement, critical thinking, and decision making skill.

This showed the effect of thinking actively in a social context model (TASC) in teaching the Arabic language on developing primary school students' linguistic achievement, critical thinking, and decision making skill. Additionally, the Eta² values (0.84 –0.88) indicated that there were great significant effects. All of this led the researcher to conclude that thinking actively in a social context model (TASC) in teaching the Arabic language has great effect on linguistic achievement, critical thinking, and decision making skill.

مقدمة :

إن أحد مقومات الوجود الإنساني هو القدرة على إنتاج المعرفة الجديدة وليس مجرد تخزين المعرفة السابقة، والتفكير هو الذي يؤدي بنا إلى إنتاج معرفة جديدة. والتطور العلمي المتسارع ونمو واضطراب المعرفة من التحديات التي تواجه التلاميذ، حيث القضايا المعقدة والمتشابكة.

والعقول هي الثروات الحقيقية في عصرنا هذا، واستثمارها يؤدي دائماً إلى التقدم، ومن المؤكد أننا في ضوء المتغيرات القومية والعالمية في أمس الحاجة إلى تنمية عقول تتسم بالتفكير الناقد والقدرة على اتخاذ القرار.

وتعد تنمية مهارات التفكير الناقد أمراً حيوياً وضرورياً من أجل تلبية حاجات المجتمع من الموارد البشرية الواعية المسؤولة، التي تستطيع أن تتحمل مسؤولية تنمية وتطوير مجتمعاتها. (عواطف زمزمي، ٢٠٠٧م، ص ٢١)

وإن تشجيع التفكير وتنمية مهاراته لدى المتعلمين يتطلب أن تتحول المناهج إلى أنشطة تعليمية ذات قيمة حتى يتمكنوا من ممارسة عمليات التفكير المجرد ويصبحوا متعلمين مستقلين فعالين يتميزون بالقدرة على التفكير في الخيارات المتعددة واتخاذ القرارات الصائبة والقدرة على الابتكار. (عواطف زمزمي، ٢٠٠٧م، ص ١٩)

ويرى (رشيد البكر، ٢٠٠٩م، ص ٦-٧) أننا بحاجة ماسة إلى إعادة هيكلة المناهج الدراسية وتضمينها مهارات التفكير العليا، وتبني استراتيجية واضحة لتأهيل المعلم القادر على المساهمة في تنمية مهارات التفكير، مع توفير البيئة التعليمية المشجعة والداعمة للتفكير، وإعطاء المتعلم دوراً نشطاً في الموقف التعليمي، ومنحه حرية التفكير والنقد والتجريب، وتذليل كافة العقبات التي تحول دون ممارسته لحق التفكير بصورة طبيعية، حتى يتسنى له توليد أفكار إبداعية تنعكس على بناء شخصيته، وتسهم في رقي مجتمعه.

ويؤكد ذلك أن هدف التربية الأساسي يجب أن يتمثل في خلق رجال قادرين على عمل أشياء جديدة، لا أن يعيدوا فقط ما توصلت إليه الأجيال السابقة، رجال خلاقون، مخترعون، مكتشفون. فظلاً عن أن التربية تسعى إلى تكوين أجيال لديها المقدرة على التدقيق ولا تقبل كل شيء كما يقدم لها، وتسعى إلى تعليم التلاميذ كيف يبنون المعرفة، وتعزز لديهم التعاون مع الآخرين لكي يتبنوا تعدد الرؤى المختلفة تجاه مشكلة مطروحة، ومن ثم يمكنهم الوصول

لاختيار مواقف شخصية صوب تلك المشكلة، ويتبنونها بأنفسهم؛ مع إدراكهم لوجهات النظر الأخرى التي لا تتفق معهم. (حسن زيتون، وكمال زيتون، ١٩٩٢م، ص ٧٨)

وهنا نتساءل: هل يمكن للتلاميذ التعامل مع زخم المعلومات الهائل في هذا العصر دون أن يكون لديهم القدرة على تحليلها وتقويمها؟ ألا يحتاج هذا العصر إلى أفراد لديهم مهارات تفكير تتعلق باستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات؟ ألا يحتاج هذا العصر إلى أفراد لديهم القدرة على حل المشكلات واتخاذ القرارات؟

إن الثمار الحقيقية للتعلم هي العمليات الفكرية الناتجة عن دراسة أي فرع من فروع المعرفة، وليست المعلومات المتراكمة، وذلك لمواجهة التحديات التي تفرضها تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في شتى مناحي الحياة، والنجاح في مواجهة هذه التحديات يعتمد على كيفية استخدام المعرفة وتطبيقها لتسهيل التكيف مع المستجدات، والذي يستدعي تعلم مهارات جديدة، واستخدام المعرفة في مواقف جديدة، مما يحتم على المؤسسات التعليمية الاهتمام بتوفير الفرص الملائمة لتنمية مهارات التفكير لدى التلاميذ.

وفي ضوء الانفجار المعرفي الهائل الذي يشهده العصر الحالي، فإن ذلك يتطلب استخدام طرق واستراتيجيات وأساليب تشجع التلاميذ على التفكير الناقد واتخاذ القرار تجاه الكم اللامحدود من المعارف. وذلك لا يكون إلا من خلال بيئة تعلم تعتمد على نشاط وإيجابية التلاميذ في جو من العمل الجماعي والتعاوني.

وهنا يجب النظر إلى بداية السلم التعليمي المتمثل في المرحلة الابتدائية، وخاصة تلاميذ الصف الرابع الابتدائي حيث تبدأ قدراتهم اللغوية في الاتساع وتحتاج إلى المساعدة في تنميتها وتطويرها.

وتلاميذ المرحلة الابتدائية في حاجة إلى تطوير قدراتهم على حل المشكلات واتخاذ القرارات، واكتساب مهارات العمل التعاوني والمهارات الحياتية اللازمة، حيث أن خبرات الطفولة تترك آثاراً دائمة في شخصية الفرد، ولا يتم ذلك إلا من خلال إكساب التلاميذ مهارات التفكير ومهارات العمل الجماعي، وتعليم اللغة العربية هو المفتاح الأساسي لتنمية تلك المهارات.

ويشير (حسن زيتون، ٢٠٠٨م، ص ٩٤) إلى أن عمق تفكير التلميذ أثناء التعلم يؤدي إلى تعلم فعال، كما يؤدي إلى النجاح في الحياة بصفة عامة مما يؤدي إلى تحقيق الذات.

ويأتي تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ضمن مرحلة الطفولة المتأخرة التي تزداد فيها قدرة التلميذ على اتقان الخبرات والمهارات اللغوية والطلاقة في التعبير والتذوق الأدبي ، كما يزداد لديه النمو العقلي وبصفة خاصة القدرة على التحصيل، كما يستثيره البحث عن الحقيقة وفهم الظواهر الطبيعية، وأيضاً يكون التفاعل الاجتماعي على أشده ويشوبه التعاون والتنافس والنشاط والعمل الجماعي؛ لذا يوصى بتوفير امكانات التعلم الذي يضمن نمو قدرات التلميذ إلى أقصى حد ممكن كالقدرة اللغوية والقدرة على التحليل والاستنتاج والنقد، وتنمية قدرته على اتخاذ قراراته، وتوفير بيئة صفية تضمن التفاعل والتعاون الاجتماعي ومشاركة الخبرات. (حامد زهران، ١٩٩٠م، ص ٢٧٠-٢٨٠)

وتُعد المدرسة المكان المناسب الذي يوفر مناخاً خصباً لنمو القدرة على النقد، وقدرات التفكير الناقد لدى التلاميذ من خلال ممارسة الأنشطة التي تسهم في تنميتها، ومن خلال المعرفة والخبرات والمهارات التي يتعرض لها التلاميذ في المدرسة بصورة منظمة مما يكون لها الأثر الإيجابي أو السلبي على نمو قدرات التفكير الناقد لدى التلاميذ أثناء تعلمهم لمهارات اللغة المختلفة.

ويتضمن نموذج تاسك تعليم المستويات العليا للتفكير وممارستها في سياق ما، وتكون المشكلات مفتوحة النهايات، ويحدث التعلم ضمن مجموعات صغيرة متفاعلة، ويطلب من المتعلمين تقديم إثباتات على استدلالاتهم عند التوصل إلى حل ويقرر الطلاب الخيارات ضمن سياق المشكلة، ويستخدمون عمليات متنوعة أثناء الحل، كما يكتشفون المعلومات أثناء البحث عن الحلول. (سي ميكر، وشيرلي شيفر، ٢٠١١م، ص ٣٨١)

ويتمتع نموذج تاسك بمزايا عديدة فهو نموذج لحل المشكلات يتكون من عدة مراحل ويضم مهارات التفكير الأساسية وأدوات التفكير الفعال، ويهدف لرفع مستويات التعلم والتفكير والتحصيل لجميع التلاميذ سواء التلاميذ الموهوبين وغير الموهوبين. (Adams & Wallace, 1999)

ويعمل نموذج تاسك على إثراء الحصيلة اللغوية والعلمية لدى التلاميذ؛ حيث يقوم كل منهم بشرح أفكاره للآخرين وإقناعهم بها واستعراض أسباب تأييده أو معارضته للأفكار المطروحة، كما يساعدهم على حل المشكلات وقهر التحديات. (بيل والاس، ٢٠٠٠م،

ص ٧٠)، والتعليم الناجح واكتساب مهارات حل المشكلات والتفكير لا يمكن فصلها عن بعضها البعض. (Belle Wallace رابطه)

ويوفر نموذج تاسك للمعلمين إطاراً إبداعياً لحل المشكلات، ويزود المتعلمين بالعمليات التي يحتاجونها للتقدم بشكل متزايد نحو التعلم المستقل الذي يهتم بمواهبهم المتنوعة. (Caroline Esterhuizen ، رابط رقم ١)

ويهدف نموذج تاسك إلى: (Belle Wallace & Harvey Adams 1993): تحسين الدافع للتعلم، وتحسين الإنجاز لدى المتعلمين ، وإعدادهم لأدوار صنع القرار والقيادة في المجتمع، وإعدادهم لممارسة أدوارهم المستقبلية كمواطنين في المجتمع.

وتشير بيل والاس وآخرون (Belle, W, Alessio, B , Clare, M & Clare, F, 2012) إلى أن المعلمين والتلاميذ بحاجة إلى العمل بشكل تفاعلي لبناء المعرفة، ومن خلال هذا التفاعل يتم تعزيز وتعميق التعلم، وعندما يشارك التلاميذ بشكل فعلي في بناء المعرفة بأنفسهم؛ فإن دوافعهم تكون عالية، ويتم توفير جهد كل من المعلم والتلاميذ، وهذا ما يوفره نموذج تاسك.

وتشير بيل والاس وسيمون كاندلر (رابط ٢ Simon.Chandler & Belle.Wallace, 2000) إلى أن نموذج تاسك يصلح لجميع الفئات، فقد استخدم مع الأطفال من سن ٣-٧، ومع التلاميذ من سن ٩-١١، كما استخدم مع التلاميذ العاديين أيضاً والموهوبين.

ويُعد نموذج تاسك TASC الذي يُعنى بالتعلم النشط في سياق اجتماعي إحدى النماذج التي تصلح لجميع الفئات العمرية والمستويات العقلية والذي يسهم في بناء المعرفة. (Fiona Johnstone, 2008)

مما سبق يتضح أن استخدام نموذج تاسك TASC يتطلب جهوداً ذهنية من التلاميذ، ويوفر لهم وسائل وإمكانات وأدوات تساعد على التطبيق الفعلي للتعلم.

ونظراً لأهمية التفكير النشط في سياق اجتماعي فقد أجريت العديد من الدراسات التي تهدف إلى استخدام هذا النموذج من أجل تحسين التعلم لدى التلاميذ وتنمية قدراتهم ومهارات التفكير لديهم، ومن هذه الدراسات :

دراسة (نسرين أبو صفية، ٢٠١٤م)، والتي هدفت إلى التعرف على أثر استخدام أنموذج التفكير النشط في سياق اجتماعي (TASC) في تحسين مهارات حل المسألة الرياضية والتفكير الرياضي لدى طالبات مرحلة التعليم الأساسي، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء طالبات الصف العاشر الأساسي في اختبار حل المسألة الرياضية، وأيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء طالبات الصف العاشر الأساسي في اختبار مهارات التفكير الرياضي وذلك لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام أنموذج التفكير النشط.

ودراسة Ferial. M ,Intisar. K & Saleh. M (2014) والتي هدفت إلى التعرف على تأثير عجلة تاسك أي التفكير الفعال في السياقات الاجتماعية على تطوير التعلم المنظم ذاتياً والكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى عينة من تلاميذ الصف السابع في الأردن، وتوصلت الدراسة إلى فعالية استخدام عجلة تاسك في تطوير التعلم المنظم ذاتياً والكفاءة الذاتية الأكاديمية، وأوصت الدراسة بضرورة تفعيل عجلة تاسك في مختلف المجالات وفي مختلف المستويات.

ودراسة الفرحاتي محمود (٢٠١٧م)، والتي هدفت إلى التعرف على فاعلية تدريب معلمي العلوم والرياضيات على التعليم الدامج في سياق اجتماعي TASC وخرائط التفكير في تنمية قدرات الاستدلال واليقظة العقلية ودافعية التعلم والمستويات المعرفية لاختبار TIMSS لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وأسفرت نتائج الدراسة عن نمو ممارسات المعلمين في التعليم الدامج للتفكير النشط في سياق اجتماعي وخرائط التفكير، وهذا بدوره أدى إلى النمو اللفظي للتلاميذ وكذلك نمو قدراتهم على الاستدلال الكمي والبصري، وتعزيز اليقظة العقلية وتنمية الدافعية للتعلم ونمو المستويات المعرفية لاختبار TIMSS.

و تركز أهداف نموذج تاسك TASC على تطوير الطالب من حيث زيادة قدراته إلى أقصى مدى، وتدريب المعلمين وزيادة كفاياتهم كميسرين لتعلم طلابهم، وتطوير المنهج ليسهم في إنجاز الأهداف العامة للمعلمين والطلاب.(سي ميكر، وشيرلي شيفر، ٢٠١١م، ص ٣٧١)
وتعلم اللغة العربية لا يتم بفعالية إلا من خلال سياق اجتماعي وعمل تعاوني بين التلاميذ والمعلم والتلاميذ وبعضهم البعض، حيث تنمو المهارات اللغوية وتزداد قدرة التلاميذ على

التحصيل، وأيضاً تزداد قدرتهم على تعلم المهارات الحياتية اللازمة لهم كالقدرة على: حل المشكلات واتخاذ القرار والعمل التعاوني.

وينبغي أن يحظى تعليم التفكير بصفة عامة والتفكير الناقد بصفة خاصة بوزن واهتمام في أي نظام تعليمي، وأن يصبح هدفاً من أهداف البرامج التعليمية، لأننا بحاجة إلى متعلمين قادرين على تحليل وجهات النظر، والاستنتاج من المقدمات، والتفسير، والتقويم، وقادرين على حسن التوافق مع الظروف الحاضرة، وعلى فحص وتمحيص ما يقرؤونه ويسمعونه، والحكم عليه وتقويمه دون التأثر بالأهواء أو الآراء. (كوثر بلجون، ٢٠٠٧م، ص ١٧٠)

ولأهمية تنمية مهارات التفكير فقد أجريت دراسات لتنمية مهاراته في مجال تدريس اللغة العربية، ومن هذه الدراسات:

دراسة بكر محمود (٢٠١٣م)، والتي هدفت التعرف على فاعلية برنامج مقترح باستخدام طريقتي القبعات الست والتعلم التعاوني لتنمية التفكير والتعبير لدى طلاب المرحلة الثانوية، وأثبتت نتائج الدراسة فعالية البرنامج، وأوصت بضرورة صياغة موضوعات التعبير في ضوء مهارات التفكير والتعبير، وتشجيع معلمي اللغة العربية على استخدام طرق تسهم في تنمية التفكير مثل القبعات الست والتعلم التعاوني.

ودراسة محمود سليمان (٢٠٠١م)، والتي هدفت إلى التعرف على فعالية استراتيجية مقترحة لتدريس كتاب القراءة ذي الموضوع الواحد في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي، وأظهرت نتائج الدراسة أن الاستراتيجية المقترحة أسهمت في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى التلاميذ. كما عكبت الدراسة بأنه آن الأوان للانطلاق بتعليم اللغة العربية إلى آفاق أوسع وأرحب من خلال معالجات تستنفر قدرات الطلاب العقلية وتدفعهم إلى التفكير بمستوياته، مما يغير النظرة إلى اللغة على أنها تراث يدرس، ويغير نظرة الطلاب إلى اللغة، ويحقق طفرات في النهوض بالمستويات اللغوية من خلال إجراءات وممارسات وأنشطة لغوية تحطم نمطية الأداء في دروس اللغة العربية وتقليدية الطرق المستخدمة في معالجاتها.

وتلاميذ المرحلة الابتدائية في حاجة إلى التعلم ذي المعنى؛ ولا يتم ذلك إلا من خلال توظيف خبراتهم السابقة ومشاركتهم بفعالية في المواقف التعليمية وإعطائهم الفرصة لتحديد ما يجب أن يفعله، وكيف ومتى يفعلونه، وتوليد الأفكار اللازمة وطرح الأسئلة والمشاركة في

التخطيط والتنفيذ والتواصل واتخاذ القرار والتقويم، كل ذلك يساعدهم على التعلم من التجارب التي تعلمونها وحسن تطبيقها في مواقف حياتية أخرى.

ولأهمية تنمية مهارات اتخاذ القرار فقد اهتمت الدراسات السابقة بها في مراحل مختلفة وتخصصات مختلفة، ومن هذه الدراسات:

دراسة ماهر الزيادات، وزيد العدوانى (٢٠٠٩م)، والتي هدفت إلى استقصاء أثر طريقة العصف الذهني في تنمية مهارة اتخاذ القرار لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في مبحث التربية الوطنية والمدنية في الأردن، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تنمية مهارة اتخاذ القرار تُعزى لطريقة العصف الذهني، وأوصت بضرورة امتلاك التلاميذ مهارة اتخاذ القرار، وأيضاً تضمينها المقررات الدراسية المختلفة.

ودراسة إبراهيم إبراهيم (٢٠١٠م)، والتي هدفت إلى التعرف على فعالية نموذج مقترح قائم على الأنشطة المرتبطة بالمهارات الحياتية لتنمية التفكير الاحتمالي ومهارات اتخاذ القرار لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وأظهرت النتائج فعالية النموذج في تنمية مهارات اتخاذ القرار.

ودراسة فريال أبو عواد، وآخرون (٢٠١٠م)، والتي هدفت إلى تقصي أثر استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارة اتخاذ القرار والدافعية للتعلم لدى طالبات كلية العلوم التربوية بوكالة الغوث، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج الطالبات في مجموعتي الدراسة في ست من مهارات اتخاذ القرار، وخمس من مجالات الدافعية للتعلم، وأوصت بضرورة تدريب المعلمين على توظيف استراتيجيات التعلم النشط كوسيلة لتنمية التفكير والدافعية للتعلم.

ودراسة دعاء البناء، ومديحة خضير، وصالح أبوزيد (٢٠١٦م)، والتي هدفت إلى التعرف على أثر استخدام استراتيجية المناظرة في تدريس الدراسات الاجتماعية في تنمية مهارة اتخاذ القرار لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، وأظهرت نتائج الدراسة فعالية الاستراتيجية المستخدمة في تنمية مهارة اتخاذ القرار.

مشكلة البحث:

تبرز مشكلة البحث في أن المناهج الدراسية بالمرحلة الابتدائية لا تولي اهتماماً كبيراً بمهارات التفكير العليا كالتحليل والتقويم وإثارة التفكير، واتخاذ القرار لدى المتعلمين، كما أن الحشو الزائد في معظم المناهج الدراسية لا يتيح الوقت للمعلم كي ينمي تفكير التلاميذ بدلاً

من مجرد الحفظ والتلقين، وأيضاً لا تدرب التلاميذ على استخدام المعرفة في حل المشكلات، كما أن أداء المعلم محصور في نموذج (المعلم يقول والتلاميذ يستمعون)، مما يؤدي إلى احباط قدرات التلاميذ للتعلم في المستقبل.

ومما يؤكد ذلك دراسة خالد النجار (٢٠١٠م) التي أشارت إلى تدني مستوى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية في القدرة على الفهم القرائي، وكذلك عدم القدرة على تعرف ونطق الكلمات، وذلك في ضوء المعايير القومية لتعليم القراءة.

وعلى الرغم من أن اللغة العربية هي أداة التحصيل لجميع المواد الدراسية وليس لفروع اللغة العربية فحسب؛ والتحصيل في جميع المواد الدراسية يتوقف على إتقان اللغة التي هي أداة التفكير، إلا أنه يوجد ضعف في التحصيل اللغوي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، والذي يتبعه عدم القدرة على التفكير، وقد يُعزى سبب ذلك إلى النقل الآلي في الصفوف الثلاثة الأولى مما يتبعه عدم الجدية في اكساب التلاميذ المهارات اللغوية اللازمة لهم.

وأثبتت بعض الدراسات السابقة أن أساليب التدريس السائدة في المدارس الابتدائية تركز على المستوى الأدنى للتفكير مثل التذكر والاسترجاع، مع إهمال المستويات العليا من التفكير كالقدرة على المقارنة والتصنيف والتحليل، حيث أسفرت نتائج دراسة ريما الجرف (٢٠٠١م)، عن عدم تركيز معلمي اللغة العربية على مهارات التفكير العليا عند تدريسهم لمادة اللغة العربية وخاصة القراءة.

والتلميذ ليس بمعزل عن التطورات المعرفية والثورة التكنولوجية والتي يتطلب التعامل معها قدرات عالية من التفكير، ومن خلال الدراسات السابقة يتضح أن طرق وأساليب التدريس المستخدمة لا تساعد على تنمية مهارات التفكير العليا ولا تشجع على التأمل والنقد والاستنتاج والربط ؛ مما ينجم عنه تلميذ غير قادر على مواكبة متطلبات العصر الذي يعيش فيه.

ويؤكد ذلك ما أظهرته نتائج دراسة محمد قاسم، وكريمة المزروعى (٢٠٠٩م) من وجود ضعف في اللغة العربية وخاصة القراءة يتمثل في: عدم القدرة على تحديد الفكرة الرئيسة للموضوع، والقصور في تحديد تفاصيل الموضوع، وتدني القدرة على استنتاج الأفكار الرئيسة. ويؤكد علماء النفس أن خبرات الطفولة تترك أثراً دائماً في شخصية الفرد، مما يشجع على استخدام الأساليب والاستراتيجيات التي تسهم في نمو قدراتهم المختلفة كالقدرة على التحصيل اللغوي والقدرة على التفكير الناقد واتخاذ القرار والعمل التعاوني.(حامد زهران، ١٩٩٩م)

كما أنه لا يمكن التحدث عن ارتفاع اللغة ونموها لدى التلاميذ واكتسابها بشكل صحيح دون إدخال مهارات التفكير؛ فالعلاقة وثيقة بين اللغة والفكر.

والواقع الحالي لتدريس مادة اللغة العربية يغلب عليه طابع الجمود والقصور مما يجعلها عاجزة عن تحقيق أهدافها، كما أن طرق التدريس التقليدية المعتمدة على الحفظ والتلقين جعل منها مادة جوفاء لا تحقق أهدافها في تنمية قدرة التلاميذ على التحصيل اللغوي والتفكير الناقد واتخاذ القرار، ويتضح ذلك من خلال نتائج الدراسات السابقة مثل دراسة أحمد عماره (٢٠٠٥م) التي تشير إلى أن تنمية التفكير من الأهداف الرئيسة في التربية والتعليم، إلا أن الطرق التقليدية التي تركز على حفظ المادة الدراسية واسترجاعها فقط لا تؤدي بالضرورة إلى تطوير مهارات التفكير.

ويلاحظ أن المدارس الابتدائية نادراً ما تهيئ للتلاميذ فرصاً كي يقوموا بمهام تعليمية نابعة من فضولهم أو مبنية على تساؤلات يثيرونها بأنفسهم، ومع أن غالبية العاملين بالحقل التعليمي والتربوي على قناعة كافية بأهمية تنمية مهارات التفكير لدى الطلاب، ويؤكدون على أن مهمة المدرسة ليست عملية حشو عقول التلاميذ بالمعلومات، بقدر ما يتطلب الأمر الحث على التفكير والإبداع، إلا أنهم يتعايشون مع الممارسات السائدة في مدارسنا، ولم يحاول واحد منهم كسر جدار المألوف أو الخروج عنه.

ومن خلال زيارة الباحثة للعديد من المدارس أثناء الإشراف على التربية العملية، وأيضاً من واقع تقارير الطلاب المعلمين - تخصص اللغة العربية - الذين يقومون بالتطبيق الميداني في المدارس الابتدائية وكثرة شكاوهم من ضعف مستوى التلاميذ؛ لاحظت وجود ضعف في التحصيل اللغوي وتدني في مهارات التفكير العليا لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بصفة عامة وتلاميذ الصف الرابع الابتدائي على وجه الخصوص، وقد يرجع ذلك أن الأساليب والاستراتيجيات التي يستخدمها المعلمون تقوم على تلقين المعرفة دون الاهتمام بتنمية مهارات التفكير والبحث والتقصي وتحفيز التلاميذ وتشجيعهم على التعلم، فالمعلم هو مركز الفعل ويحتكر معظم وقت الحصة والتلاميذ متلقون سلبيون، كما أنه يعتمد على عدد قليل من التلاميذ يوجه إليهم الأسئلة دون بقية الفصل، كما لا يعطي التلاميذ الوقت الكافي للتفكير، كما أنه يطرح أسئلة تتطلب الإجابة عنها بمهارات تفكير متدنية، ولا ينوع في أساليب تدريسه، ولا يتقبل الأفكار الغريبة أو الأسئلة الخارجة عن نطاق الدرس.

ونظراً لأن التحصيل اللغوي، ومهارات التفكير الناقد ومهارة اتخاذ القرار من المهارات المهمة التي تتضمن عمليات عقلية عليا وتتطلب معالجات معرفية وانفعالية وحركية، ولأن المرحلة الابتدائية من المراحل المهمة التي تنمو فيها قدرات التلاميذ وتهيئتهم للمستقبل الذي يتطلب أن يكون هؤلاء التلاميذ قادرين على التكيف مع التغيرات الحادثة من خلال قدرتهم على النقد والاستنتاج وإدراك العلاقات واتخاذ القرارات الصائبة؛ لذا فقد هدف البحث الحالي تقصي أثر نموذج التفكير النشط في سياق اجتماعي (TASC) في تمكين التلاميذ من المهارات التي تساعدهم على مواجهة التحديات في عالم سريع التغير كالقدرة على التفكير الناقد واتخاذ القرار.

وانطلاقاً من أن أكثر الفئات حاجة إلى تعلم واكتساب مهارات التفكير هي أقل الفئات حصولاً عليه، وأن التلاميذ ذوي التحصيل العلمي المنخفض هم أكثر الفئات حاجة إلى تعلم مهارات التفكير (حسن زيتون، ص ٩٧، ٢٠٠٨م) فإن استخدام نموذج التفكير النشط في سياق اجتماعي (TASC) يُعد مناسباً في محاولة للتغلب على المشكلة البحثية الحالية

والمحددة في ضعف مستوى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في التحصيل اللغوي، وعدم القدرة على التفكير الناقد وبالتالي عدم القدرة على اتخاذ القرار.

أسئلة البحث:

تحددت مشكلة البحث في الأسئلة التالية:

- ١- ما أثر استخدام نموذج التفكير النشط في سياق اجتماعي (TASC) في تدريس اللغة العربية على تنمية التحصيل اللغوي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي؟
- ٢- ما أثر استخدام نموذج التفكير النشط في سياق اجتماعي (TASC) في تدريس اللغة العربية على تنمية التفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي؟
- ٣- ما أثر استخدام نموذج التفكير النشط في سياق اجتماعي (TASC) في تدريس اللغة العربية على تنمية مهارة اتخاذ القرار لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي؟

أهداف البحث:

هدف البحث الحالي إلى التعرف على:

- ١- أثر استخدام نموذج التفكير النشط في سياق اجتماعي (TASC) في تدريس اللغة العربية على تنمية التحصيل لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي.
- ٢- أثر استخدام نموذج التفكير النشط في سياق اجتماعي (TASC) في تدريس اللغة العربية على تنمية التفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي.
- ٣- أثر استخدام نموذج التفكير النشط في سياق اجتماعي (TASC) في تدريس اللغة العربية على تنمية مهارة اتخاذ القرار لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي.

حدود البحث:

اقتصر البحث على الحدود التالية:

- ١- عينة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي بمجمع ٢٥ يناير بمدينة طهطا مكونة من (٣٥) تلميذاً وتلميذة، تمثل المجموعة الضابطة و(٣٥) تلميذاً وتلميذة، وتمثل المجموعة

التجريبية بنفس المدرسة، وتم اختيار الصف الرابع لأن التلاميذ في عمر العاشرة - أي بداية الطفولة المتأخرة - يكون لديهم اضطراب في النمو اللغوي قراءة وكتابة.

٢- الوحدة الأولى من كتاب اللغة العربية للفصل الدراسي الأول المقرر على تلاميذ الصف الرابع الابتدائي بعنوان (أهلاً وسهلاً) لأنها تتضمن الكثير من المواقف التي تتطلب من التلاميذ مهارات تفكير عليا، مما يساهم في تحقيق أهداف البحث.

٤- تم تطبيق البحث في الفصل الدراسي الأول للعام ٢٠١٧/٢٠١٨م.

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث في أن استخدام نموذج التفكير النشط في سياق اجتماعي (TASC) يساعد في اتجاهات ثلاثة هي:

١- التلميذ:

حيث يساهم استخدامه في تطوير أداء التلاميذ وتنمية مهاراتهم اللغوية وزيادة تحصيلهم في مادة اللغة العربية بالإضافة إلى تنمية العديد من المهارات الحياتية لديهم كالقدرة على العمل التعاوني واتخاذ القرار، والتفكير الناقد وحل المشكلات.

٢- المعلم:

حيث يساهم استخدامه في تطوير أداء المعلم من حيث التواصل مع التلاميذ باستخدام نموذج تاسك وتدريبهم عليه مما يكسبه مهارات عديدة منها: تعليم التلاميذ وفقاً لخبراتهم السابقة وبالتالي يصبح تعلمهم ذي معنى.

٣- المناهج الدراسية:

من خلال تحويل وحدة من وحدات مقرر اللغة العربية بالصف الرابع الابتدائي باستخدام نموذج تاسك الذي يعنى بالتفكير في سياق اجتماعي، وبالتالي يمكن تنفيذه في مقررات دراسية أخرى مما يساهم في تطوير المناهج الدراسية.

مواد وأدوات البحث:

قامت الباحثة بإعداد مواد وأدوات البحث التالية:

- ١- اختبار التحصيل اللغوي للصف الرابع الابتدائي.
- ٢- مقياس اتخاذ القرار للصف الرابع الابتدائي.
- ٣- اختبار التفكير الناقد للصف الرابع الابتدائي.
- ٤- دليل المعلم لاستخدام نموذج التفكير النشط في سياق اجتماعي (TASC) .

مصطلحات البحث:

النموذج هو:

شكل تخطيطي تمثل عليه الأحداث والوقائع والعلاقات بينها، وذلك بصورة محكمة بغرض المساعدة في تفسير تلك الأحداث أو الوقائع غير المفهومة. (كمال زيتون، ١٩٩٧م ص ٨١)

نموذج التفكير النشط في سياق اجتماعي (TASC):

يُقصد به التفكير بشكل فعال في سياق اجتماعي، ويهتم بتطوير إمكانات الأطفال في المجتمعات الفقيرة والتي يعاني فيها التلاميذ من انخفاض في التحصيل الدراسي. (Belle Wallace & Harvey Adams, 1993).

ويقصد به أيضاً التفكير بنشاط في سياق اجتماعي، وهو أداة قوية لتعزيز خبرات التعلم المختلفة. (Belle, W, Alessio, B , Clare, M & Clare, F, 2012)

ويُعرف نموذج التفكير النشط في سياق اجتماعي (TASC) إجرائياً بأنه:

عملية تدعيم التفكير وحل المشكلات والإبداع لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي عينة البحث، ويتم فيها تحديد الموضوع (المهمة) وتوليد الأفكار اللازمة ومناقشتها في إطار جماعي، وتنفيذها بالتعاون مع المجموعة، ثم اتخاذ القرار حول مناسبة الأفكار وأفضليتها، وتقييم العمل بصورة ذاتية وبصورة جماعية، ثم تطبيق ما تعلمه التلاميذ في مواقف أخرى من خلال الاستفادة من التجربة.

التحصيل اللغوي:

يشير (عبد المنعم بدران، ٢٠٠٩م، ص ٢٧) أن التحصيل اللغوي يشمل مهارات اللغة الأربع: القراءة والكتابة والقواعد النحوية والنصوص الأدبية.

وتعرفه الباحثة إجرائياً بأنه: مقدار ما يحصل عليه تلاميذ الصف الرابع الابتدائي من معلومات ومعارف ومهارات تسهم في تنمية المهارات اللغوية المستهدفة من تعليم اللغة العربية في القراءة والنصوص والنحو والكتابة، وذلك عند دراستهم لوحدة (أهلاً وسهلاً) في مادة اللغة العربية، ويعبر عنه بالدرجة التي يحصلون عليها في الاختبار التحصيلي المعد لذلك.

التفكير الناقد:

هو عملية تفكيرية مركبة عقلانية أو منطقية يتم اخضاع فكرة أو أكثر للتحقيق والتقصي وإقامة الأدلة والشواهد بموضوعية وتجرد عن مدى صحتها ومن ثم إصدار حكم بقبولها من عدمه اعتماداً على معايير أو قيم معينة. (حسن زيتون، ٢٠٠٨م، ص ٤٥)

تعرفه الباحثة إجرائياً بأنه: نمط من التفكير يتضمن عملية عقلية يقوم بها التلميذ عندما يواجه موقفاً مشكلاً يمارس خلالها المهارات العقلية المتمثلة في: التعرف على الافتراضات، والتفسير، والاستنتاج والاستنباط، وتقويم الحجج والبراهين، ويعبر عنه بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في اختبار التفكير المعد لذلك.

اتخاذ القرار:

يعرف (فتحي جروان، ٢٠٠٧م، ص ١٠٥) اتخاذ القرار بأنه: عملية تفكير مركبة تهدف إلى اختيار أفضل البدائل أو الحلول المتاحة للفرد في موقف معين من أجل الوصول إلى تحقيق الهدف المرجو، وهو يصنف ضمن عمليات التفكير العليا.

وتعرفه الباحثة إجرائياً بأنه: عملية ذهنية ترتبط بموقف ما، أو مشكلة ما يقوم فيها تلميذ الصف الرابع بعد التمهيص الدقيق للبدائل المقترحة باختيار أفضل البدائل والحلول

المتاحة، بين عدة حلول من أجل الوصول إلى قرار مناسب، ويقاس في هذا البحث بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في مقياس اتخاذ القرار المعد لذلك.

خطوات السير في البحث:

سار البحث وفقاً للخطوات التالية:

- ١- لبناء أدوات البحث تم الرجوع إلى الأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت التحصيل اللغوي ومهارات التفكير الناقد ومهارات اتخاذ القرار وذلك: لتحديد مهارات التفكير الناقد ومهارات اتخاذ القرار اللازمة لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي.
- ٢- التعرف على آراء الخبراء والمختصين ومن ثم التوصل إلى بناء أدوات البحث التالية:
 - أ- اختبار التحصيل اللغوي.
 - ب - اختبار التفكير الناقد.
 - ج - مقياس اتخاذ القرار.
- ٣- لتدريس الوحدة المختارة بعنوان (أهلاً وسهلاً) وفقاً لنموذج التفكير النشط في سياق اجتماعي (TASC)، تم إعداد دليل المعلم وأوراق عمل التلميذ وذلك من خلال: الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة المرتبطة بموضوع البحث، ثم عرضها على الخبراء والمختصين لإبداء الرأي ومن ثم إقرارها.
- ٤- تطبيق أدوات البحث قبلياً على عينة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي.
- ٥- تدريس الوحدة المختارة باستخدام نموذج تاسك لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي.
- ٦- تطبيق أدوات البحث بعدياً.
- ٧- التوصل إلى النتائج ومعالجتها إحصائياً وتفسيرها وتقديم التوصيات والمقترحات.

الإطار النظري للبحث:

نبذة عن نموذج التفكير النشط في سياق اجتماعي (TASC):

استناداً على الأبحاث التي قام بها ستيرنبرج، وتلك التي قام بها بوركوسكي (١٩٨٥)، أصدرت الباحثة واليس (Wallace) بالتعاون مع الباحث آدامز (Adams) عام (١٩٩٣) نموذجاً عرف باسم التفكير البناء في بيئة اجتماعية صحية (TASC) ويعرض هذا النموذج هيكلاً أساسياً يتضمن سبل تنمية التفكير البناء والقدرة على حل المشكلات لدى الطلاب على مدار العام، كما قام الباحثان بتضمين ودمج أفكار فيجوتسكي (Vygotsky) الذي ذهب إلى أن عملية التفكير تعد عملية ديناميكية تبلغ غايتها القصوى عندما يكون هناك نوع من التفاعل والمشاركة بين الطلاب والمعلم أو بين الطلاب بعضهم البعض للنقاش حول معنى إحدى الكلمات أو دلالة أحد النصوص. (بيل والاس، ٢٠٠٤م، ص ٧٠)

وقد طور نموذج تاسك TASC الذي يعني التعلم في سياق اجتماعي استجابة للقلق من ضعف التحصيل وأسلوب الحفظ وارتفاع نسب التسرب، حيث يُعد نموذج تاسك TASC نموذجاً متعدد المراحل لحل المشكلات؛ ويتضمن مهارات وأدوات التفكير الأساسية للتفكير الفعال. (سي ميكر، وشيرلي شيفر، ٢٠١١م، ص ٣٧٠)

أهداف نموذج التفكير النشط في سياق اجتماعي (TASC):

يشير (سي ميكر، وشيرلي شيفر، ٢٠١١م، ص ٣٧١) إلى أن أهداف نموذج تاسك تتمثل في:

- ١- تحسين الاتجاهات والدافعية للتعلم.
- ٢- تحسين تعلم الطالب وتحصيله.
- ٣- توفير الفرص للطلاب لتعلم اتخاذ القرار.
- ٤- مساعدة الطلاب على مواجهة المشكلات وحلها في جميع أوجه حياتهم.
- ٥- إعداد الطلاب ليكونوا مواطنين ناجحين في مجتمع محكوم بتغيرات سريعة وعميقة في المستقبل.
- ٦- تحسين تقدير الطالب لذاته.

٧- زيادة قدرات الطلاب إلى أقصى مدى، والاستفادة من خبراتهم والتعلم منها.

٨- مساعدة الطلاب الضعفاء على ممارسة أدوار مجتمعية.

وتضيف كل من (Simon.Chandler& Belle.Wallace,2000 رابط٢) أن من أهداف نموذج

تاسك رفع الثقة بالنفس، وتحفيز التلاميذ، وخلق بيئة تعليمية إيجابية، والتحسين السريع

للتعلم مما يزيد من فخر التلاميذ وشعورهم بالانتماء لمجتمع المدرسة.

الافتراضات التي يقوم عليها نموذج التفكير النشط في سياق اجتماعي (TASC):

يقوم نموذج تاسك TASC على عدة افتراضات منها:

١- اللغة هي الأداة الرئيسة للتواصل والتعلم.

٢- ينضج المتعلمون بشكل أساسي من خلال التفاعلات مع الآخرين والتأملات الذاتية.

٣- يجب أن يرفع المعلمون من خبرات المتعلمين إلى أن يصبحوا قادرين على الاعتماد على أنفسهم.

٤- التدريب ضروري لتعلم مهارات التفكير العليا.

٥- ترتبط دافعية الطالب بالثقة في النفس.

٦- يحدث انتقال أثر التعلم مع التمرين المتواصل ضمن سياق التعلم.(سي ميكر، وشيرلي

شيفر، ٢٠١١م، ص٣٧٢)

أهمية استخدام نموذج التفكير النشط في سياق اجتماعي (TASC) في التدريس:

تظهر أهمية نموذج تاسك في أنه:

١- يساعد التلاميذ على تحقيق مستويات عالية من الإنجاز.

٢- يعمل على توليد الدافعية والمثابرة لدى التلاميذ.

٣- يحسن دافعية التلاميذ الذاتية للتعلم.

٥- يرغب التلاميذ في المدرسة ويزيد انتمائهم لها.

٦- يجعل التلاميذ يحبون العمل الجماعي.

٧- يساهم في تحسين سلوك التلاميذ.

٨- يزود التلاميذ بهيكل لمراحل تفكيرهم يمكنهم استخدامه بمرونة.

٩- ينمي قدرة التلاميذ على اتخاذ القرار بأنفسهم.

١٠- يُعد وسيلة قوية لتقويم التعلم السابق من خلال جمع وتنظيم ما يعرفه التلاميذ بالفعل.

(رابط ٢ Simon.Chandler & Belle.Wallace,2000)

وتضيف (Belle.Wallace,2000 رابط ٣) إلى أن استخدام نموذج تاسك في التدريس يسهم في:

- زيادة حماس المتعلمين.

- تحسين ثقتهم بأنفسهم.

- زيادة التعلم المستقل والثقة في حل المشكلات.

- زيادة دافعية التلاميذ وإقبالهم على إنجاز المهام.

- قدرة التلاميذ على اتخاذ القرار حول اتجاه تعلمهم.

- زيادة مستوى التحصيل لدى التلاميذ.

- توفير قدر من حرية التعلم.

وتضيف أيضاً (Fiona Johnstone,2008) و (Belle, W, Alessio, B , Clare, M &)

(Clare, F,2012) أن من أهمية استخدام نموذج تاسك في التدريس، تحفيز التلاميذ للسيطرة

على ما يفعلونه وتشجيعهم على التقييم الذاتي والبناء على أفكار الآخرين، ويشجع على

النجاح المستمر ويشعر التلاميذ بأهمية إنجازاتهم من خلال أنهم مسؤولون عن تعلمهم، ويُعد

نهجاً مبتكراً لحل المشكلات ومساعدة التلاميذ على التفكير الناقد والإبداعي، كما أنه يوفر

مرونة كبيرة للتعامل مع جميع التلاميذ وفق قدراتهم، كما أنه يمكن التلاميذ من العمل

التعاوني وتحمل المسؤولية واتخاذ القرار.

وترى الباحثة أن من مبررات استخدام نموذج التفكير النشط في سياق اجتماعي (TASC) أنه:

يستند إلى نشاط وإيجابية التلاميذ في بيئة اجتماعية، كما يساعد التلاميذ على توليد الأفكار حول المهمة التي يقومون بها وتقرير أفضلها، ويكون فيه التلميذ مبتكراً ومبدعاً وقادراً على التفكير الناقد والإبداعي، ولديه القدرة على اتخاذ القرار، والمعلم يتقبل ذاتية التلاميذ، ويؤكد على التعلم لا على التدريس، والنظر إلى المتعلمين على أنهم أصحاب إرادة، ويشجعهم على الاستقصاء والاندماج في حوار مع بعضهم البعض ومع المعلم، ويدعم التعلم التعاوني، ويهيأ لهم الفرصة لبناء المعرفة الجديدة وفقاً لخبراتهم السابقة، وهذا جوهر النظرية البنائية.

مكونات نموذج التفكير النشط في سياق اجتماعي (TASC):

يتكون نموذج التفكير النشط في سياق اجتماعي (TASC) من:

- التفكير Thinking: التفكير الفعال الذي ينبع من الكفاءة الذاتية للفرد والتنظيم الذاتي ضروري لتحقيق التعلم.
- النشط Actively: ويشمل حرية التعلم، بحيث يلعب التلاميذ أدواراً فاعلة في صنع القرار حول كيفية التعلم وما يتعلمونه. ويجب تطبيق المعرفة المكتسبة عن التفكير من خلال تحفيز التلاميذ وادماجهم وتمكينهم.
- الاجتماعي Social: تصبح الأفكار عملية عندما تنتقل إلى الآخرين في جو من التفاعل والمشاركة والتعاون، حيث يحتاج التلاميذ إلى التعلم من وإلى بعضهم البعض، ولا بد أن يدركوا أنهم المسؤولون.
- السياق Context: يحدث التفكير دائماً ضمن سياق مرتبط بالحياة الحقيقية، لذا يجب فهم الهدف أو المعنى أو الموقف من وراء أي فعل أو فكرة حتى يتمكن التلاميذ من التواصل واستدعاء خبراتهم السابقة في حالة التعلم. (سي ميكر، وشيرلي شيفر،

ص ٣٧٤، ٢٠١١م)، و (Belle, W, Alessio, B , Clare, M & Clare,)
F, 2012

وصف العمل بنموذج التفكير النشط في سياق اجتماعي (TASC):

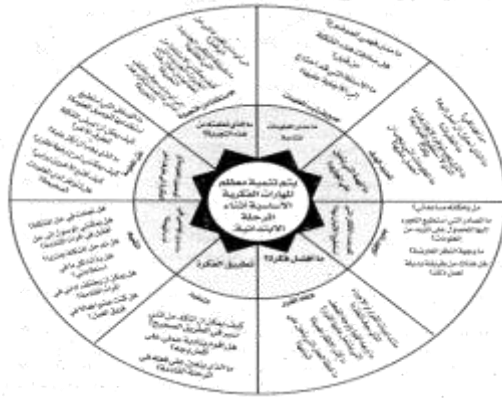
يتم التعلم وتنمية التفكير باستخدام نموذج التفكير النشط في سياق اجتماعي
(TASC) باتباع الخطوات التالية: (Caroline Esterhuizen ، رابط رقم ١) و (Fiona
Johnstone, 2008) و (Belle, W, Alessio, B , Clare, M & Clare,)
(F, 2012)

- ١- تشكيل المجموعات من ٧- ٨ تلاميذ، ثم تبدأ كل مجموعة من خلال طرح السؤال (ماذا أعرف عن هذا بالفعل؟)، وعند هذه النقطة تأتي استراتيجيات العصف الذهني، ويبدأ التلاميذ بطرح كل ما يعرفونه عن الموضوع، ويتم تشجيعهم على تقديم أكبر قدر ممكن من الأفكار؛ حيث يكون التلاميذ سعداء عندما يكتشفون أنهم كانوا يعرفون بعض المعلومات بالفعل عن أي موضوع يطرح عليهم.
- ٢- ثم يطلب منهم تنقيح أفكارهم بحيث تكون قابلة للتنفيذ، ثم التأمل في المهمة وما الذي يتوقع منهم القيام به، ثم وضع الشكل النهائي للموضوع أو الفكرة المقترحة والنتائج التي تم التوصل إليها.
- ٣- ثم تأتي مرحلة التقويم وذلك بعد الانتهاء من العمل للتعرف على ما تم التوصل إليه من نتائج والكشف عن أوجه القوة والضعف، وهنا يشعر التلميذ أنه يمكن أن يتعلم أفضل في المرة القادمة، ويمكنه أن يتعلم بشكل مختلف.
- ٤- التفكير في النجاح وسبل تحسين فرص نقل أثر التعلم والخبرة إلى مواقف جديدة.

وصف العمل بنموذج التفكير النشط في سياق اجتماعي (TASC) في البحث الحالي:

يتم استخدام نموذج التفكير النشط في سياق اجتماعي (TASC) في البحث الحالي تحقيقاً لمبدأ التعليم من أجل التفكير من خلال تدريس وحدة من مقرر اللغة العربية للصف الرابع الابتدائي، على أن يتم من خلاله تعليم عمليات التفكير ضمناً في أثناء تدريس الوحدة، وذلك

من خلال القيام بممارسات تدريسية معينة في إطار خطوات النموذج، مع تهيئة البيئة الصفية، واستخدام أساليب وطرائق واستراتيجيات تدريسية وتقييمية معينة من شأنها تنمية قدرة التلاميذ على التحصيل اللغوي، وتنمية التفكير الناقد ومهارة اتخاذ القرار لديهم. وفقاً للنموذجين التاليين: النموذج (أ) بعنوان أسئلة لتنشيط مهارات التفكير لدى التلاميذ، والنموذج (ب) بعنوان أدوات التفكير التي يمكن استخدامها في نموذج TASC (بيل والاس، ٢٠٠٤م، ص ٧٢-٧٣):



نموذج (أ)

أسئلة لتنشيط مهارات التفكير لدى التلاميذ



نموذج (ب)

أدوات التفكير البناء التي يمكن استخدامها في نموذج TASC

المبادئ التي يقوم عليها نموذج التفكير النشط في سياق اجتماعي (TASC) :

تبنى مبادئ تاسك TASC على كيفية تعلم الأطفال، وتعرض عليهم أفضل أساليب التعليم، ومن هذه المبادئ:

- ١- الاعتماد في التدريس على عملية حل المشكلات.
- ٢- الاعتماد على نشاط وإيجابية المتعلمين.
- ٣- التركيز على التعلم التعاوني في مجموعات صغيرة.
- ٤- تشجيع المتعلمين على مراقبة الذات وتقييمها.
- ٥- إعطاء تمرينات كافية.
- ٦- وضع مفردات تناسب المتعلم.
- ٧- تحديد الاستراتيجيات والمهارات اللازمة.
- ٨- الاهتمام بالجوانب التحفيزية من خلال الثناء والتعزيز الإيجابي للتفكير وأسلوب حل المشكلات. (Belle, W, Alessio, B , Clare, M & Clare, F, 2012)

المبادئ الأساسية للتدريس باستخدام نموذج التفكير النشط في سياق اجتماعي (TASC) :

أشار كل من (Belle Wallace & Harvey Adams, 1993) و (رابط ٢) (Simon.Chandler & Belle.Wallace, 2000) و (Fiona Johnstone, 2008) إلى أهم المبادئ التي يتم في ضوءها التدريس باستخدام نموذج تاسك، ومنها ما يلي:

١- اعتماد نموذج عملية حل المشكلات: من خلال وجود عقبة أمام هدف يرغب التلميذ في تحقيقه، وهنا يتم تدريب التلاميذ على تحديد وصياغة المشاكل ذات الصلة بأنفسهم من خلال الخطوات التالية:

- جمع وتنظيم: ماذا تعرف بالفعل؟ (ويتم فيه جمع ما يعرفه التلاميذ بالفعل حول الموضوع، وهذه هو مفتاح التمايز، حيث يقوم التلاميذ بتنظيم ما عرفوه بالفعل في خرائط ذهنية، وأيضاً تشجيعهم على طرح الأسئلة التي يرغبون في استكشافها والاقتراحات التي تكون مفيدة للبحث.

- تحديد: ما المشكلة؟ (وهنا يتم توجيه التلاميذ لاختيار أي جانب من جوانب الموضوع الذي يريدون استكشافه، ومن المهم ترك الفرصة للتلاميذ لاختيار ما يريدون القيام به.
- توليد: فكر في أكبر عدد ممكن من الأفكار. (وفيه يسمح للتلاميذ عرض موضوعاتهم بأي شكل يريدون مع تشجيعهم على التعبير عن أفكارهم حسبما تسمح به قدراتهم)
- تقرر: ما هي أفضل فكرة؟ (مرحلة صنع القرار)
- تنفيذ: القيام بالعمل. (وفيه يتم توزيع المهام بين أعضاء المجموعة وعرض الخطة وبدء العمل.

- التقييم: هل فعلنا جيداً؟ وكيف يمكننا أن نفعل أفضل؟
- التواصل: كيف يمكننا مشاركة أفكارنا؟ (وفيه يعرض التلاميذ عملهم مع بعضهم البعض، وتتم المناقشة الجماعية حول كيفية إنجاز المهمة)
- تعلم من التجربة: ما الذي تعلمناه؟ (وهذه تمثل مرحلة التفكير والتدعيم والتخطيط المسبق للتلاميذ)
- ٢- تحديد مجموعة من المهارات والاستراتيجيات (تحديد الأولويات، المقارنات، العصف الذهني).

٣- المتابعة: ما مدى نجاح حلنا؟

- ٤- إعطاء ممارسات وافرة في كل من المهارات والاستراتيجيات.
 - ٥- الاهتمام بالجوانب التحفيزية لحل المشكلات عن طريق توفير التعزيز الإيجابي المستمر.
 - ٦- تطوير التدريس من قبل المعلم وتوجيه النشاط من قبل المتعلم.
- الخطوط العريضة لعمليات نموذج التفكير النشط في سياق اجتماعي (TASC) لحل المشكلات في التعليم والتعلم:

تشير بيل والاس وآخرون (Belle, W, Alessio, B , Clare, M & Clare, F, 2012)

إلى مجموعة من الخطوات التي يتم اتباعها للتدريس باستخدام نموذج تاسك ومنها:

- ١- الأنشطة والتدريبات العملية التي تساهم في حل المشكلة.

- ٢- جمع وتنظيم ما تعرفه بالفعل حول الموضوع أو المشكلة.
 - ٣- ثم تقرر كيف وأين يمكنك معرفة المزيد من المعلومات، حيث أن جميع التلاميذ لديهم مخزن من المعرفة والخبرات السابقة ويمكنهم الاستفادة منها بشكل فعال من خلال جلب مجموعة من الأفكار والمعارف.
 - ٤- حدد موضوع المشكلة.
 - ٥- حدد أفضل الأفكار.
 - ٦- حدد مراحل المهمة بوضوح وحدد من هو المسؤول عن تنفيذ كل مرحلة من مراحل التخطيط.
 - ٧- تنفيذ الأفكار من خلال اتخاذ القرارات في العمل، حيث أن تحمل المسؤولية والقدرة على اتخاذ القرار يترتب عليه الفعالية الذاتية وتحقيق الذات.
 - ٨- رصد التقدم وتعديل الخطط: أي متابعة التقدم وتقييم التقدم والنجاحات.
 - ٩- التفكير والتعلم من الخبرة.
 - ١٠- مناقشة نجاح الاستراتيجيات المستخدمة.
 - ١١- تقييم نوعية التفاعل الجماعي.
 - ١٢- التفكير في كيفية نقل الاستراتيجيات الناجحة إلى حالات أخرى.
 - ١٣- مناقشة التغييرات التي يجب إجراؤها في الموضوعات لجعل العمل أكثر فعالية.
- أدوار كل من المعلم والمتعلم وأنشطتهما في نموذج التفكير النشط في سياق اجتماعي (TASC) :
- يتم عرض دور كل من المعلم والمتعلم وأنشطتهما في نموذج التفكير النشط في سياق اجتماعي (TASC) من خلال الجدول التالي: (سي ميكرو، وشيرلي شيفر، ٢٠١١م ص ٣٧٨-٣٨١)

جدول (١)

أدوار كل من المعلم والمتعلم وأنشطتهما في نموذج تاسك TASC

العناصر	دور المتعلم	أنشطة المتعلم	دور المعلم	أنشطة المعلم
اجمع/ نظم	مشارك. نشط في جمع كل ما هو معروف عن الموقف المشكل	العصف الذهني للمعلومات والأفكار، العمل في مجموعات صغيرة مع تنظيم المعلومات المتوفرة	موجه ومصدر للمعلومات وميسر	وضع قواعد للعصف الذهني، وطرح الأسئلة والإشارة إلى الأفكار.
حدد	مشارك نشط	تحديد جوانب المشكلة مع مجموعته الصغيرة.	ميسر ومصدر للمعلومات	مراقبة المجموعات وطرح الأسئلة لإثبات الاستدلال، مع ملاحظة مناقشات الصف بأكمله
ولد	مشارك نشط	العصف الذهني مع المجموعة الصغيرة للحلول الممكنة.	ميسر ومصدر للمعلومات	تسجيل أفكار المجموعة مع طرح أسئلة توضيحية.
قرر	مشارك نشط في اختيار المعايير وترتيب الأولويات لأفضل الأفكار وتدعيم الاختيار.	وضع معايير للاختيار ثم استخدامها لترتيب الأفكار واختيار أفضلها، مع إيجاد الدعم والترتيب.	مصدر للمعلومات وموجه وميسر	مساعدة الطلاب في وضع معايير اختيار الأفكار، مع طرح أسئلة لتبرير الاستدلال على أفضل الأفكار والأولويات.
نفذ	مشارك نشط	التخطيط لحل الموقف المشكل الذي تم اختياره. وضع معيار للحكم على الحل وتفاعلات الأفراد ضمن المجموعة الصغيرة. توزيع المهام بطريقة عادلة. شارك المجموعة في النتائج والمعلومات التي تم جمعها. نقح، ثم أعد تحديد المشكلة والتعديل والحل.	منظم	الخطط لتخصيص وقت للعمل الفردي، الاجتماع مع المجموعات ومساعدتهم في وضع المعايير. مراقبة الأفراد والمجموعات. قيادة المناقشات الصفية لتحقيق أكبر قدر من التعلم. طرح أسئلة لتبرير الاستنتاج حسب الضرورة.
قوم	مشارك نشط	التقويم الذاتي للعمليات والتفاعلات والمشاركات بناءً على المعيار	مدرب وميسر	مساعدة الأفراد والمجموعات في التقويم بناءً على المعايير. مراقبة حاجة الطلاب للمساعدة والتوجيه.
تواصل	مشارك. نشط في اختيار المعلومات التي ستقدم، وإعداد أساليب التقديم	المساعدة في إعداد عرض. استخدام وسائل مختلفة تعكس ما جرى تعلمه ومشاركة جميع أفراد المجموعة.	ميسر ومصدر للمعلومات ومدير	جمع المعلومات التي يحتاجها الطلاب للتقديم. إعطاء المجموعات وقتاً كافياً للتدريب على التقديم. ساعدهم على الالتزام بالوقت المخصص.
تعلم من الخبرة	مشارك ونشط في التأمل الذاتي في ما سبق تعلمه، وفي جوانب التحسين. وتأمل في مجموعات صغيرة كيف يمكن أن تتحسن في المرة القادمة.	التأمل في العملية والنتائج والتفاعلات مع الآخرين وفي ما جرى تعلمه. اكتب التأملات في سجل.	ميسر ومصدر للمعلومات	إيجاد بيئة هادئة وإيجابية. توفير المثيرات.

يتضح من الجدول السابق مدى الانسجام بين أدوار كل من المعلم والمتعلم، فالمتعلم له دور

فعال في الموقف التعليمي؛ فهو مشارك نشط ومخطط ومنفذ ومقوم، ودور المعلم لا ينحصر

فقط في التوجيه والإرشاد وإنما يشارك التلاميذ أيضاً في التخطيط والتنفيذ والتقويم، مما يسهم

في جعل التلميذ إيجابياً يبني تعلمه في ضوء خبراته السابقة، مما يسهم في تنمية العديد من المهارات لدى التلاميذ مثل: المهارات اللغوية ومهارات التفكير العليا، مما يسهم في نجاح الموقف التدريسي وتحقيق الأهداف.

التفكير الناقد:

مفهوم التفكير الناقد:

هو عملية تفكيرية مركبة عقلانية أو منطقية يتم فيها إخضاع فكرة أو أكثر للتحقيق والتقصي وإقامة الأدلة والشواهد بموضوعية وتجرد عن مدى صحتها ومن ثم إصدار حكم بقبولها من عدمه اعتماداً على معايير أو قيم معينة، ويرتبط بهذا النوع من التفكير العديد من الأفعال من أبرزها: طرح التساؤلات، والجدل، والاستيضاح، والتحقق، والتبرير، والرجوع للمصادر، وجمع الأدلة والشواهد على صحة أمر ما وتقويمها، وبناء معايير للحكم، والتعليل، والاستنتاج، ومعرفة الافتراضات، والاستنباط، وتحليل الأفكار، والبحث عن الأسباب، والتقييم، وإصدار الأحكام. (حسن زيتون، ٢٠٠٨م، ص ٤٥)

ويعرف (فتحي جروان، ٢٠٠٧م، ص ١٠٥) التفكير الناقد بأنه: تفكير تأملي يركز على اتخاذ قرار بشأن ما نصدقه ونؤمن به أو ما نفعله، وما يتطلبه ذلك من فرضيات وأسئلة وبدائل وخطط للتجريب، وهو تفكير يتطلب استخدام المستويات المعرفية الثلاث العليا: التحليل والتركيب والتقويم.

وتعرف (عواطف زمزمي، ٢٠٠٧م، ص ١٧٠) التفكير الناقد بأنه: عملية عقلية ومعرفية معقدة ومركبة، تتطلب أنشطة ومهارات معرفية متداخلة ومتفاعلة ومتكاملة تهدف إلى إصدار الأحكام، واتخاذ القرارات، وحل المشكلات في ضوء عمليات التقييم واستخدام محكات معينة داخلية أو خارجية، وخصائص عقلية مميزة.

مبررات تعليم مهارات التفكير:

هناك العديد من المبررات للتعليم من أجل التفكير منها أن تعليم مهارات التفكير:

١- ضرورة لإعمال عقل المتعلم في التفكير والتدبر.

- ٢- يُعين في تطوير قدرات التلميذ وتنمية مهاراته التي تؤدي إلى النجاح الدراسي والحياتي.
- ٣- ضرورة لاكتساب المعارف والمهارات والقدرات التي تؤهل التلاميذ للعيش في عصر المعلوماتية الراهن، حيث أصبح التفكير ضرورة لتزايد فهم منتجات هذا العصر والتعامل معها بطريقة فاعلة.
- ٤- ضرورة لحياة مدرسية فاعلة ومنتجة ومؤثرة يسودها النظام والترتيب، تفضي إلى تحقيق الأهداف المرغوبة وهو إعداد إنسان يفكر ويبذل ويسهم في تنمية مجتمعه.
- ٥- يمنح التلميذ الثقة بالنفس والشعور بتحقيق الذات، وذلك نابع من تنمية فهمه وقدرته على حل المشكلات وعلى اتخاذ القرارات الصائبة.
- ٦- التنبؤ بالأشياء والأحداث التي قد تحدث في المستقبل. (مصطفى زيادة ، وإسماعيل الفقي، وأحمد سالم وآخرون، ٢٠٠٨م، ص٧٦) و (جمال علي، ٢٠٠٦م، ص١٥) وتضيف (إحصان أحمد، وعبد الرحيم محمد، ٢٠٠٧م، ص ٢٨٧) أن من مبررات تعليم مهارات التفكير أنه يوفر:
 - ١- خبرات متنوعة تحسن فهم التلاميذ.
 - ٢- فرص لإنتاج خلاق و متميز.
 - ٣- أنشطة متميزة ومعلومات وأسئلة تتحدى تفكير التلاميذ.
 - ٤- معالجة المعرفة ومكوناتها بعمق أكبر.
 - ٥- فرص لتمكين التلاميذ من تطبيق قدراتهم على حل المشكلات في الواقع اليومي.يتضح مما سبق أهمية التعليم من أجل التفكير؛ حيث أنه يسهم في تنمية قدرة التلاميذ على التحصيل والتفكير بأنواعه، وحل المشكلات واتخاذ القرار؛ فتلاميذ المرحلة الابتدائية في حاجة إلى إعمال العقل واستخراج الطاقات الإبداعية الكامنة لديهم، بالإضافة إلى إنتاج المعرفة وتطبيقها بدلاً من استهلاكها.

خصائص التفكير الناقد

- ١- توفير العادات العقلية مثل: الاهتمام بالدقة والوضوح والنظر إلى مختلف وجهات النظر، وتغيير المواقف في ضوء الأسباب والمبررات الجديدة.
 - ٢- توفير المعايير والمحكات المناسبة وتطبيقها من أجل التفكير بطريقة سليمة.
 - ٣- الاهتمام بالاستنباط أو الاستنتاج: أي فحص العلاقات المنطقية بين البيانات والمعلومات المتوفرة.
 - ٤- الاهتمام بوجهات النظر الأخرى.. أي النظر إلى المشكلة أو القضية من زوايا مختلفة، مع الأخذ في الاعتبار وجهات النظر الأخرى.
 - ٥- توفر الإجراءات لتطبيق المعايير أو المحكات اللازمة للتفكير الناقد مثل: طرح الأسئلة والتوصل إلى الأحكام، وتحديد الافتراضات. (جودت سعادة، ٢٠٠٣م، ص ١٠٤-١٠٥)
- مهارات التفكير الناقد:

- هناك العديد من مهارات التفكير الناقد يمكن تحديدها كما يلي: (فتحي جروان، ٢٠٠٧م، ص ٦٢) و (حسن زيتون، ٢٠٠٨م، ص ٤٧-٤٨)
١. التمييز بين الحقيقة والرأي .
 ٢. التمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به.
 ٣. تقويم الأدلة والبراهين التي ساقها.
 ٤. تقويم المقروء وإبداء الرأي فيه وإصدار الحكم عليه.
 ٥. التعرف على المغالطات المنطقية.
 ٦. التعرف على الافتراضات غير الظاهرة أو المتضمنة في النص.
 ٧. تحري التحيز أو التحامل.
 ٨. استخلاص النتائج من المقدمات.
 - ٩- تحديد مستوى دقة الرواية أو الموضوع.
 - ١٠- تحديد مصداقية مصدر المعلومات.

ومن مهارات التفكير الناقد أيضاً: مهارات: الربط، والاستنتاج، والشرح والتفسير، والتمييز، والتصنيف، والمقارنة، والتعريف، والاستنباط، والتعليل، والتلخيص، وإدراك العلاقات، والتقويم. (محمد ريان، ٢٠٠٥م، ص ٥٦ - ٦٥)

دور المعلم في تنمية مهارات التفكير الناقد باستخدام نموذج التفكير النشط في سياق اجتماعي(TASC):

يتمثل دور معلم اللغة العربية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذه أثناء استخدام نموذج تاسك من خلال تدريبهم على:

- إجراء المقارنات، والموازنات، وبيان الفروق وأوجه الشبه والاختلاف.
- التلخيص، حيث تشمل مهارة التلخيص: التحديد والاستيعاب والانتقاء.
- تفسير الأحداث من خلال تقديم المبررات والأدلة.
- النقد بحثاً عن العلل وتقويماً للحجج.
- جمع المعلومات وتنظيمها.
- تقديم أسئلة مفتوحة النهاية.

مما سبق يمكن القول أن من أهم أهداف تدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية تنمية مهارات التفكير العليا كالقدرة على المقارنة والتحليل، والاستدلال، واتخاذ القرار، وحل المشكلات، حيث أن التطور الهائل في جميع مجالات المعرفة يفرض على العملية التعليمية التحول من مجرد التلقين إلى القدرة على التفكير، ويُعد التفكير الناقد ضمن عمليات التفكير العليا التي يجب تنميتها لدى التلاميذ.

اتخاذ القرار:

تُعد مهارة اتخاذ القرار من المهارات العقلية العليا التي ينبغي تنميتها لدى التلاميذ، وتعمل على تحقيق العديد من الأهداف التربوية والتعليمية التي تجعل التلميذ قادراً على تقييم اختياراته والتنبؤ بنتائجها، واختيار بديل أو حل يقوم على معايير دقيقة، وتطبيق هذه المهارة

ميدانياً والحكم على فعاليتها في ضوء تطبيقها وتنفيذها لمرات عديدة. (مجدي حبيب، ٢٠٠٧م، ص ٢٠)

مفهوم اتخاذ القرار:

يقصد بالقرار: الاختيار الذي تم التوصل إليه بعد المفاضلة بين عدة اختيارات. ويقصد بعملية اتخاذ القرار: أنها عملية تفكيرية مركبة تهدف إلى اختيار أفضل البدائل أو الحلول المتاحة للفرد في موقف معين؛ اعتماداً على ما لدى هذا الفرد من معايير وقيم معينة تتعلق باختياراته؛ وهي من عمليات التفكير العليا. (حسن زيتون، ٢٠٠٨م، ص ٤٣)

واتخاذ القرار عملية تفكير مركبة تهدف صياغة أفضل البدائل والحلول المتاحة في موقف معين، وتتضمن استخدام العديد من مهارات التفكير العليا كالتحليل والتقييم، ويتضمن الالتزام بخطوات مدروسة ومتدرجة، وتستخدم فيه معايير كمية ونوعية للحكم على البدائل التي قد يكون من بينها أكثر من بديل واحد مقبول لإصدار حكم معين عما يجب أن يفعله الفرد في موقف معين، وذلك بعد التمهيد الدقيق للبدائل المقترحة. (حسن شحاته، وزينب النجار، ٢٠٠٣م، ص ١٦)

ويعرف (فتحي جروان، ٢٠٠٧م، ص ١٠٥) اتخاذ القرار بأنه: عملية تفكير مركبة تهدف إلى اختيار أفضل البدائل أو الحلول المتاحة للفرد في موقف معين من أجل الوصول إلى تحقيق الهدف المرجو، وهو يصنف ضمن عمليات التفكير العليا.

مراحل اتخاذ القرار:

يذكر (فتحي جروان، ٢٠٠٧م، ص ١٠٥) أن اتخاذ القرار يمر بعدة مراحل هي:

- ١- وجود موقف أو قضية تفرض على الفرد اتخاذ قرار.
- ٢- وجود عدة اختيارات على الفرد الاختيار منها.
- ٣- جمع معلومات عن كل اختيار.
- ٤- تقييم كل اختيار في ضوء معايير أو قيم معينة قد تختلف من شخص إلى آخر.
- ٥- ترتيب الاختيارات بحسب أفضلية اختيارها.

٦- اختيار أفضل البدائل.

المهارات اللازمة لاتخاذ القرار:

هنا العديد من المهارات المرتبطة بمهارة اتخاذ القرار اللازمة للتلاميذ ومنها ما يلي:

- ١- يصدر أحكاماً مستقلة.
- ٢- تطبيق النتائج في مواقف متشابهة.
- ٣- يحدد الأدلة التي توصل إليها.
- ٤- ينتقد الموضوعات دون تعصب.
- ٥- يفسر الأحداث التي تجري حوله.
- ٦- يعطي تصوراً للموقف.
- ٧- يعرف واجباته وحقوقه.
- ٨- يساهم في حل المشكلات في بيئته.
- ٩- يُقدر جهود الآخرين.

العوامل المؤثرة في اتخاذ القرار:

- ١- الشخصية: أي أن التكوين الشخصي لمتخذ القرار من حيث قيمه ومعتقداته وتكوينه الاجتماعي له أثر في عملية اتخاذ القرار؛ فمتخذ القرار قد يميل للبديل الأكثر انسجاماً مع ذاته بغض النظر عن الأسس العلمية التي تحكم اختيار البديل.
- ٢- الثقة الزائدة: حيث أن الإفراط في الثقة دون إعمال حقيقي للمهارات ذات الصلة قد يؤدي إلى نتائج سيئة في اتخاذ القرار.
- ٣- الميل للقرارات السابقة: حيث أن ألفة الفرد بقرارات سابقة تم اتخاذها وتجربتها والتعاش معها قد يؤثر في المقاومة الطبيعية التي تحدث لاتخاذ قرار جديد.
- ٤- رد الفعل: تجنباً لرد الفعل المعارض أو شديد لمقاومة من جانب الأشخاص المتصلين بالقرار فإن متخذ القرار يلجأ إلى اتخاذ القرار بشكل معين ربما يتعارض مع الأسس العلمية لاتخاذها، وذلك بغرض الحصول على رضا المستفيدين من القرار.

٥- المخاطرة: تؤثر نسب المخاطرة في تنفيذ القرار في الكيفية التي يتم بها اتخاذ القرار، ويزداد هذا التأثير في حالة القرارات ذات الصلة بأعداد كبيرة من الأفراد، أو في حالة التكلفة الاقتصادية المرتفعة، أو حساسية الموضوعات التي يتم فيها اتخاذ القرار.

(Gerald,24-51, 2003)

في ضوء ما سبق تظهر أهمية تنمية مهارة اتخاذ القرار لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في ظل مستجدات العصر وتحديات القرن الحادي والعشرين الذي يتسم بالتغير السريع الذي يحمل في طياته الكم المعرفي الهائل والعديد من المتناقضات في القيم والمفاهيم، حيث تعقدت القضايا واختلطت المفاهيم؛ مما يتطلب أن يكون التلاميذ على قدر من الوعي والتفكير الذي يساعدهم على الاختيار من البدائل المتعددة التي يتعرض لها في كثير من مواقف الحياة المختلفة؛ حيث أن عملية اتخاذ القرار تنطوي على عناصر إبداعية متمثلة في: توليد البدائل، والتنبؤ بالآثار المترتبة على اختيار بديل معين دون غيره، وإدراك القيم والأولويات.

العلاقة بين متغيرات البحث:

توجد علاقة ارتباطية بين نموذج التعلم النشط في سياق اجتماعي (TASC) وبين القدرة على التحصيل ومهارة اتخاذ القرار والتفكير الناقد؛ حيث يعتمد نموذج تاسك على تنمية مهارات التفكير العليا لدى التلاميذ من خلال المادة الدراسية ويُعد التفكير الناقد ومهارة اتخاذ القرار ضمن المهارات العليا للتفكير، كما أن اتخاذ القرار مكون رئيس من مكونات النموذج وذلك بدوره يساعد على تنمية التحصيل اللغوي لدى التلاميذ، كما يساهم في مساعدتهم على اتخاذ القرار السليم.

إجراءات البحث:

يسير البحث وفقاً للخطوات التالية :

أولاً: إعداد اختبار التحصيل اللغوي:

لما كان البحث يستهدف تفصي أثر نموذج التعلم النشط في سياق اجتماعي (TASC) في تنمية التحصيل اللغوي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ؛ لذا يتطلب ذلك بناء اختبار لقياس التحصيل اللغوي لديهم وذلك باتباع الخطوات التالية:

١- الهدف من الاختبار: يهدف هذا الاختبار إلى قياس التحصيل اللغوي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في موضوعات الوحدة الأولى من كتاب اللغة العربية المقرر على تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في الفصل الدراسي الأول للعام ٢٠١٧/٢٠١٨م بعنوان (أهلاً وسهلاً).

٢ - صياغة مفردات الاختبار: حيث تم صياغة مفردات الاختبار في صورة اختيار من متعدد وفي صورة مقال قصير.

٣ - التأكد من صدق الاختبار: وذلك من خلال عرضه على السادة المحكمين المتخصصين في مجال المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، وكذلك موجهي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية، للحكم على مدى مناسبة الأسئلة للتلاميذ، ومدى وضوح المفردات، والتأكد من صلاحيته لقياس ما وضع من أجله، وفي ضوء آراء المحكمين تم حذف وتعديل بعض الأسئلة، ليصبح الاختبار في صورته النهائية. ملحق (١)

٤- حساب الاتساق الداخلي للاختبار: حيث تم تطبيق الاختبار على ٣٠ تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي للعام الدراسي ٢٠١٧/٢٠١٨م، وبحساب ارتباط درجة كل مفردة بالدرجة الكلية للاختبار أسفر ذلك عن بيانات الجدول التالي:

جدول (٢)

معاملات ارتباط مفردات اختبار التحصيل اللغوي مع الدرجة الكلية للاختبار

رقم المفردة	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠
معامل الارتباط	٠.٥٢٤	٠.٦٨٢	٠.٣٢٥	٠.٦٥٧	٠.٦٥٤	٠.٦٦٢	٠.٥٤٩	٠.٦٥٨	٠.٥٢٥	٠.٦٢٧
الدلالة	٠.٠١	٠.٠١	٠.٠٥	٠.٠١	٠.٠١	٠.٠١	٠.٠١	٠.٠١	٠.٠١	٠.٠١
رقم المفردة	١١	١٢	١٣	١٤	١٥	١٦	١٧	١٨	١٩	٢٠
معامل الارتباط	٠.٧٥٢	٠.٦٢٥	٠.٦٤٣	٠.٧٢٣	٠.٧١٢	٠.٦٢١	٠.٦٣٢	٠.٥٤٥	٠.٧٥٧	٠.٦٢٧
الدلالة	٠.٠١	٠.٠١	٠.٠١	٠.٠١	٠.٠١	٠.٠١	٠.٠١	٠.٠١	٠.٠١	٠.٠١
رقم المفردة	٢١	٢٢	٢٣	٢٤	٢٥	٢٦	٢٧	٢٨	٢٩	٣٠
معامل الارتباط	٠.٥٦٣	٠.٦١٢	٠.٦٥٢	٠.٧٥٢	٠.٦٢٥	٠.٦٦٨	٠.٥٤٢	٠.٧٥٢	٠.٦٣٥	٠.٧١٤
الدلالة	٠.٠١	٠.٠١	٠.٠١	٠.٠١	٠.٠١	٠.٠١	٠.٠١	٠.٠١	٠.٠١	٠.٠١
رقم المفردة	٣١	٣٢	٣٣	٣٤	٣٥	٣٦				
معامل الارتباط	٠.٧١٢	٠.٦٢١	٠.٦٣٢	٠.٥٤٥	٠.٦٢٥	٠.٧٢١				
الدلالة	٠.٠١	٠.٠١	٠.٠١	٠.٠١	٠.٠١	٠.٠١				

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط للفقرات مع الدرجة الكلية لاختبار

التحصيل اللغوي دال عند مستوى ٠.٠٠٥، وعند مستوى ٠.٠٠١ مما يشير إلى الاتساق

الداخلي للاختبار وأن فقراته تقيس ما تقيسه الدرجة الكلية.

٥- حساب ثبات الاختبار: حيث تم تطبيق الاختبار على ٣٠ تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف

الرابع الابتدائي للعام الدراسي ٢٠١٧/٢٠١٨م، وبحساب معامل ألفا كرونباخ أسفر ذلك عن

معامل ثبات قيمته ٠.٦٧٦ وهي قيمة لمعامل ارتباط دال عند مستوى ٠.٠٠١ مما يشير إلى

ثبات اختبار التحصيل اللغوي على عينة الدراسة الحالية، والجدول التالي يوضح مواصفات

الاختبار:

جدول (٣)

مواصفات اختبار التحصيل اللغوي

م	أبعاد الاختبار	أرقام الأسئلة	العدد	الوزن النسبي	الدرجات
١	التذكر	٣٠-٢١-١٦-١٥-١٣-١	٦	%١٦.٦٦	٦
٢	الفهم	٣٥-٢٦-٢٢-١٧-٣-٢	٦	%١٦.٦٦	٩
٣	التطبيق	٣٤-٢٩-٢٠-١١-٩	٥	%١٣.٩	٨
٤	التحليل	٣٦-٣١-٢٤-٢٣-١٩-١٨-٨-٧	٨	%٢٢.٢٢	١٢
٥	التركيب	٣٢-٢٧-١٤-١٠-٥-٤	٦	%١٦.٦٦	٨
٦	التقويم	٣٣-٢٨-٢٥-١٢-٦	٥	%١٣.٩	٧
	المجموع		٣٦	%١٠٠	٥٠

٥ - تطبيق التجربة الاستطلاعية للاختبار: حيث تم تطبيقها على عينة مكونة من (٣٠) تلميذاً من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، وذلك للتأكد من وضوح مفردات الاختبار وتعليماته، وتحديد الزمن المناسب للإجابة عن أسئلة الاختبار، وأسفرت نتائج التجربة الاستطلاعية عن وضوح مفردات الاختبار وتعليماته، والزمن المناسب (٦٠) دقيقة.

ثانياً: إعداد اختبار مهارات التفكير الناقد:

لما كان البحث يستهدف تقصي أثر نموذج التعلم النشط في سياق اجتماعي (TASC) في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي؛ لذا يتطلب ذلك بناء اختبار لقياس مهارات التفكير الناقد لديهم وذلك باتباع الخطوات التالية:

١- إعداد قائمة بأهم مهارات التفكير الناقد في مجال اللغة العربية واللازمة لتلاميذ الصف

الرابع الابتدائي، وقد سار إعدادها وفقاً للخطوات التالية:

أ - تحديد الهدف من القائمة: حيث تهدف القائمة إلى التعرف على أهم مهارات التفكير الناقد اللازمة لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي.

ب - مصادر اشتقاق القائمة: اعتمد البحث الحالي في بناء القائمة على الأدبيات والدراسات السابقة التي أجريت في مجال التفكير الناقد وتنمية مهاراته، وأيضاً كتاب اللغة العربية المقرر على تلاميذ الصف الرابع الابتدائي.

ج - عرض القائمة بعد إعدادها في صورة مهارات رئيسة ومهارات فرعية على السادة المحكمين في مجال المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، ومجال علم النفس التربوي، وكذلك موجهي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية.

د - القائمة في صورتها النهائية: بعد تحكيم القائمة والاطمئنان على سلامتها أصبحت في صورتها النهائية تتمثل في خمس مهارات رئيسة وهي: التعرف على الافتراضات، والتفسير، والاستنباط، والاستنتاج، وتقويم الحجج، ويندرج تحتها (١٣) مهارة فرعية.

٢- إعداد اختبار مهارات التفكير الناقد اللازمة لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي، وقد سار إعداده وفقاً للخطوات التالية:

أ - تحديد الهدف من الاختبار: يهدف الاختبار إلى قياس مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي من خلال كتاب اللغة العربية المقرر عليهم، حيث تم مسبقاً إعداد قائمة بأهم مهارات التفكير الناقد اللازمة، وفي ضوء هذه القائمة يسعى الاختبار الحالي إلى قياس مدى توافر تلك المهارات لدى التلاميذ، وذلك للحكم على مدى نجاح النموذج المستخدم.

ب - مصادر بناء الاختبار: تم بناء الاختبار في صورته المبدئية في ضوء الاختبارات التي تقيس مهارات التفكير الناقد، والدراسات والبحوث السابقة التي اهتمت بتنمية مهارات التفكير الناقد، وأيضاً من خلال قائمة مهارات التفكير الناقد اللازمة لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي التي تم إعدادها.

ج - التأكد من صدق الاختبار: وذلك من خلال عرضه على السادة المحكمين المتخصصين في مجال المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، وكذلك موجهي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية، للحكم على مدى مناسبة الأسئلة للتلاميذ، ومدى وضوح المفردات، والتأكد من صلاحيته لقياس ما وضع من أجله، وفي ضوء آراء المحكمين تم حذف وتعديل بعض الأسئلة، ليصبح الاختبار في صورته النهائية. ملحق (٢)

د- حساب الاتساق الداخلي للاختبار: حيث تم تطبيق الاختبار على ٣٠ تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي للعام الدراسي ٢٠١٧/٢٠١٨م، وبحساب ارتباط درجة كل مفردة بالدرجة الكلية للاختبار أسفر ذلك عن بيانات الجدول التالي:

جدول (٤)

معاملات ارتباط مفردات اختبار التفكير الناقد مع الدرجة الكلية للاختبار

رقم المفردة	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠
معامل الارتباط	٠.٣٥٣	٠.٣٦٢	٠.٣٨٧	٠.٥٥٧	٠.٣٩٧	٠.٤٢٥	٠.٤٦٣	٠.٣٨٩	٠.٣٨١	٠.٤٢٦
الدلالة	٠.٠٥	٠.٠٥	٠.٠٥	٠.٠١	٠.٠٥	٠.٠١	٠.٠١	٠.٠٥	٠.٠٥	٠.٠١
رقم المفردة	١١	١٢	١٣	١٤	١٥	١٦	١٧	١٨	١٩	٢٠
معامل الارتباط	٠.٥٨٣	٠.٦١٢	٠.٥٩٤	٠.٧٢٤	٠.٦٢٥	٠.٥٣٤	٠.٣٧٨	٠.٥٥٧	٠.٥٨٧	٠.٣٨٧
الدلالة	٠.٠١	٠.٠١	٠.٠١	٠.٠١	٠.٠١	٠.٠١	٠.٠٥	٠.٠١	٠.٠١	٠.٠٥
رقم المفردة	٢١	٢٢	٢٣	٢٤	٢٥	٢٦	٢٧	٢٨	٢٩	٣٠
معامل الارتباط	٠.٣٦٣	٠.٣٧٢	٠.٣٨٩	٠.٥٦٧	٠.٦٢٤	٠.٦٥٨	٠.٣٨٩	٠.٣٧٨	٠.٤٦٣	٠.٥٥٧
الدلالة	٠.٠٥	٠.٠٥	٠.٠٥	٠.٠١	٠.٠١	٠.٠١	٠.٠٥	٠.٠٥	٠.٠١	٠.٠١

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط للفقرات مع الدرجة الكلية لاختبار التفكير الناقد دال عند مستوى ٠.٠٠٥، وعند مستوى ٠.٠٠١ مما يشير إلى الاتساق الداخلي للاختبار وأن فقراته تقيس ما تقيسه الدرجة الكلية وهي التفكير الناقد.

هـ - حساب ثبات الاختبار: حيث تم تطبيق الاختبار على ٣٠ تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي للعام الدراسي ٢٠١٧/٢٠١٨م، وبحساب معامل ألفا كرونباخ أسفر ذلك عن معامل ثبات قيمته ٠.٦٤٨ وهي قيمة لمعامل ارتباط دال عند مستوى ٠.٠٠١ مما يشير إلى ثبات اختبار التفكير الناقد على عينة الدراسة الحالية.

والجدول التالي يوضح مواصفات اختبار التفكير الناقد:

جدول (٥)

مواصفات اختبار التفكير الناقد

م	أبعاد الاختبار	أرقام الأسئلة	العدد	الوزن النسبي	الدرجات
١	التعرف على الافتراضات	٢٦-٢٠-١٥-١٣-١٠-٤	٦	٢٠%	٦
٢	التفسير	٣٠-٢٨-٢٤-٢١-١٢-١	٦	٢٠%	٦
٣	الاستنباط	٢٩-٢٧-٢٥-٨-٥	٥	١٦.٦٧%	٥
٤	الاستنتاج	٢٣-١٨-١٦-٧-٦-٢	٦	٢٠%	٦
٥	تقويم الحجج	٢٢-١٩-١٧-١٤-١١-٩-٣	٧	٢٣.٣٣%	٧
	المجموع		٣٠	١٠٠%	٣٠

هـ - تم تطبيق التجربة الاستطلاعية للاختبار على عينة مكونة من (٣٠) تلميذاً من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، وذلك للتأكد من وضوح مفردات الاختبار وتعليماته، وتحديد الزمن المناسب للإجابة عن أسئلة الاختبار، وأسفرت نتائج التجربة الاستطلاعية عن وضوح مفردات الاختبار وتعليماته، والزمن المناسب (٥٠) دقيقة.

ثالثاً: إعداد مقياس اتخاذ القرار:

لما كان البحث يستهدف تفصي أثر نموذج التعلم النشط في سياق اجتماعي (TASC) في تنمية مهارة اتخاذ القرار لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي؛ لذا يتطلب ذلك بناء مقياس مهارة اتخاذ القرار لديهم وذلك باتباع الخطوات التالية:

١- الهدف من المقياس: يهدف المقياس إلى قياس مدى تنمية مهارة اتخاذ القرار لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي نتيجة دراستهم للوحدة الأولى من كتاب اللغة العربية المقرر، وذلك باستخدام نموذج التعلم النشط في سياق اجتماعي (TASC).

٢- حدود المقياس: اقتصر المقياس في البحث الحالي على قياس المهارات الفرعية التالية: (يصدر أحكاماً مستقلة- يطبق النتائج في مواقف متشابهة- يحدد الأدلة التي توصل إليها- ينتقد الموضوعات دون تعصب- يفسر الأحداث التي تجري حوله- يعطي تصوراً للموقف- يعرف واجباته وحقوقه- يساهم في حل المشكلات- يقدر جهود الآخرين)، ويندرج تحتها مجموعة من المواقف (٣٥) موقفاً.

٣- صياغة مفردات المقياس: روعي في صياغة أسئلة مقياس اتخاذ القرار ما يلي:

- ارتباط أسئلة المقياس بأهداف الوحدة.

- التأكد من ملائمة الأسئلة لمستوى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي.

- التأكد من السلامة اللغوية والصحة العلمية لعبارات المقياس.

٤ - التأكد من صدق المقياس: وذلك من خلال عرضه على السادة المحكمين المتخصصين في مجال المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، ومجال علم النفس، وكذلك موجهي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية، للحكم على مدى مناسبة الأسئلة والمواقف للتلاميذ، ومدى وضوح المفردات، والتأكد من صلاحيته لقياس ما وضع من أجله، وفي ضوء آراء المحكمين تم حذف وتعديل بعض الأسئلة والمواقف، ليصبح المقياس في صورته النهائية. ملحق (٣)

٥- حساب الاتساق الداخلي للمقياس، حيث تم تطبيق المقياس على ٣٠ تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي للعام الدراسي ٢٠١٧/٢٠١٨م، وبحساب ارتباط درجة كل مفردة بالدرجة الكلية للمقياس أسفر ذلك عن بيانات الجدول التالي:

جدول (٦)

معاملات ارتباط مفردات مقياس القدرة على اتخاذ القرار مع الدرجة الكلية للمقياس

رقم المفردة	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠
معامل الارتباط	٠.٤٦٣	٠.٣٨٢	٠.٣٩٩	٠.٦٦٧	٠.٦٢٤	٠.٦٤٢	٠.٤٩٩	٠.٣٥٨	٠.٤٧٥	٠.٦٥٧
الدلالة	٠.٠١	٠.٠٥	٠.٠٥	٠.٠١	٠.٠١	٠.٠١	٠.٠١	٠.٠٥	٠.٠١	٠.٠١
رقم المفردة	١١	١٢	١٣	١٤	١٥	١٦	١٧	١٨	١٩	٢٠
معامل الارتباط	٠.٦٥٢	٠.٥١٢	٠.٥٣٢	٠.٦٢٤	٠.٦٣١	٠.٥١١	٠.٦٢٥	٠.٥٦٧	٠.٦٨٧	٠.٨٨٧
الدلالة	٠.٠١	٠.٠١	٠.٠١	٠.٠١	٠.٠١	٠.٠١	٠.٠١	٠.٠١	٠.٠١	٠.٠١
رقم المفردة	٢١	٢٢	٢٣	٢٤	٢٥	٢٦	٢٧	٢٨	٢٩	٣٠
معامل الارتباط	٠.٦٦٣	٠.٥٧٢	٠.٥٨٩	٠.٥٦٧	٠.٦٢٨	٠.٥٥٨	٠.٥٤٩	٠.٤٢٨	٠.٥٢٤	٠.٦٢٤
الدلالة	٠.٠١	٠.٠١	٠.٠١	٠.٠١	٠.٠١	٠.٠١	٠.٠١	٠.٠١	٠.٠١	٠.٠١

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط للفقرات مع الدرجة الكلية لمقياس القدرة على اتخاذ القرار دال عند مستوى ٠.٠٠٥، وعند مستوى ٠.٠٠١ مما يشير إلى الاتساق الداخلي للمقياس وأن فقراته تقيس ما تقيسه الدرجة الكلية.

- ٦- حساب ثبات المقياس، حيث تم تطبيق المقياس على ٣٠ تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي للعام الدراسي ٢٠١٧/٢٠١٨م، وبحساب معامل ألفا كرونباخ أسفر ذلك عن معامل ثبات قيمته ٠.٧٤٥ وهي قيمة لمعامل ارتباط دال عند مستوى ٠.٠١ مما يشير إلى ثبات مقياس القدرة على اتخاذ القرار على عينة الدراسة الحالية.
- ٧- تكون المقياس في صورته النهائية من (٩) مهارات فرعية، يندرج تحتها مجموعة من الأسئلة ٣٠ سؤالاً موزعة كما في الجدول التالي:

جدول (٧)

مواصفات مقياس اتخاذ القرار

م	المهارات الفرعية	أرقام الأسئلة	العدد	الوزن النسبي	الدرجات
١	يصدر أحكاماً مستقلة.	٢٠-٩-٧-١	٤	%١٣.٣٣	٤
٢	يطبق النتائج في مواقف متشابهة.	٢٣-١٠	٢	%٦.٦٧	٢
٣	يحدد الأدلة التي توصل إليها.	٣-٢	٢	%٦.٦٧	٢
٤	ينتقد الموضوعات دون تعصب.	٣٠-١٦-١٤-٤	٤	%١٣.٣٣	٤
٥	يفسر الأحداث التي تجري حوله.	٢٩-٢٥-١١-٦	٤	%١٣.٣٣	٤
٦	يعطي تصوراً للموقف	٢٧-٢٤-١٩-١٨-١٢	٥	%١٦.٦٧	٥
٧	يعرف واجباته وحقوقه	٢٨-١٣-٥	٣	%١٠	٣
٨	يساهم في حل المشكلات.	٢٦-٢١-١٧-١٥	٤	%١٣.٣٣	٤
٩	يقدر جهود الآخرين.	٢٢-٨	٢	%٦.٦٧	٢
	المجموع الكلي		٣٠	%١٠٠	٣٠

- ٧ - تطبيق التجربة الاستطلاعية للمقياس على (٣٠) تلميذاً من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، وذلك للتأكد من وضوح مفردات المقياس وتعليماته، وتحديد الزمن المناسب للإجابة عن أسئلة المقياس، وأسفرت نتائج التجربة الاستطلاعية عن وضوح مفردات المقياس وتعليماته. والزمن المناسب (٦٠) دقيقة .

رابعاً: إعداد دليل المعلم

- ١- تم إعداد دليل المعلم لتدريب المعلم الذي يقوم بالتدريس على كيفية استخدام نموذج التعلم النشط في سياق اجتماعي (TASC)، وتضمن الدليل تعريفاً بنموذج تاسك، والخطوط العريضة لعمليات نموذج تاسك لحل المشكلات في التعليم والتعلم، ووصف العمل بنموذج تاسك ، وأدوار كل من المعلم والمتعلم وأنشطتهما في نموذج تاسك، بالإضافة إلى نماذج من تحضير

دروس من الموضوعات الواردة في الوحدة الدراسية، بالإضافة إلى الأنشطة الداعمة للتعليم باستخدام النموذج.

٢- عرض دليل التدريس باستخدام نموذج التعلم النشط في سياق اجتماعي (TASC) بعد إعداده على مجموعة من السادة المحكمين المختصين في مجال مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، وأيضاً عدد من المشرفين التربويين والمعلمين ذوي الخبرة، وذلك لإبداء آرائهم في الدليل من حيث سلامة اللغة وصدق المعلومات، وصحة النماذج التدريسية، وحذف أو إضافة ما يرون حذف أو إضافته، وبناءً على ذلك تم تعديل الدليل في صورته النهائية كما هو مبين في ملحق (٤).

خامساً: تطبيق تجربة البحث

لتطبيق تجربة البحث تم إتباع الخطوات التالية :

- ١ - اختيار عينة البحث من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي من مدرسة مجمع مبارك التعليمي بمدينة طهطا بمحافظة سوهاج، والتمثلة فصلين أحدهما يمثل المجموعة الضابطة، والثاني يمثل المجموعة التجريبية، وكان عدد التلاميذ في كل مجموعة (٣٥) تلميذاً .
- ٢ - أسند تطبيق البحث إلى إحدى المعلمات المشهود لها بالكفاءة كما أنها أبدت الرغبة في التدريس، ولها خبرة في التدريس تزيد عن (١٠) سنوات، حيث تم تزويدها بدليل المعلم والإرشادات الشفوية اللازمة.

- ٣ - ضبط المتغيرات وذلك من خلال تطبيق أدوات البحث قبلياً للتحقق من فرض التطابق التالي: "لا توجد فروق بين درجات المجموعتين (الضابطة، والتجريبية) في كل من اختبار التحصيل اللغوي، واختبار التفكير الناقد، ومقياس اتخاذ القرار"، وتم حساب الفروق بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية وتلاميذ المجموعة الضابطة على مقاييس: التفكير الناقد والقدرة على اتخاذ القرار والتحصيل اللغوي، في التطبيق القبلي، باستخدام اختبار الفروق بين المتوسطات المستقلة T- test وأسفر ذلك عن بيانات الجدول التالي:

جدول (٨)

المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى دلالتها على مقاييس الدراسة الحالية

المتغيرات	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة		قيمة ت	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
التحصيل اللغوي	٧.٨٠	٤.٢٨	٨.٠٠	٤.٠٦	٠.٢	غير دالة
التفكير الناقد	١.٨٢	١.٨١	١.٧٤	١.٦٢	٠.١٩٣	غير دالة
القدرة على اتخاذ القرار	١.٩٥	١.٨٠	١.٩٥	١.٧٧	٠.٠٦١	غير دالة

يتضح من الجدول أن قيم "ت" للفروق بين المتوسطات لدرجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في مقاييس : التحصيل اللغوي والتفكير الناقد، والقدرة على اتخاذ القرار غير دالة عند مستوى ٠.٠٥ مما يشير إلى التكافؤ بين المجموعتين في القياس القبلي قبل تطبيق برنامج TASC.

- ٤ - تم إجراء التجربة على المجموعة التجريبية وفق المخطط الزمني لذلك، وبعد الانتهاء من التجربة طبقت أدوات البحث بعدياً للحصول على النتائج .
- ٥ - تم معالجة النتائج إحصائياً وتفسيرها، وتقديم التوصيات والمقترحات.

نتائج البحث :

أولاً: الإجابة عن السؤال الأول:

والذي ينص على: "ما أثر استخدام نموذج التعلم النشط في سياق اجتماعي (TASC) في تدريس اللغة العربية على تنمية التحصيل اللغوي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي؟"

للإجابة عن هذا التساؤل تم حساب الفروق بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية وتلاميذ المجموعة الضابطة على التحصيل اللغوي، في التطبيق البعدي، باستخدام اختبار الفروق بين المتوسطات المستقلة T- test وأسفر ذلك عن بيانات الجدول التالي:

جدول (٩)

المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى دلالتها على اختبار التحصيل اللغوي

المتغير	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة		قيمة ت	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
التحصيل اللغوي	٤٠.٢٨	٥.٤٣	١٧.٣٧	٥.٤٧	١٧.٥٦	٠.٠١

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" للفروق بين المتوسطات لدرجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في اختبار: التحصيل اللغوي دالة عند مستوى ٠.٠١ مما يشير إلى فاعلية نموذج تاسك TASC في تدريس اللغة العربية على تنمية التحصيل اللغوي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي.

ثانياً: الإجابة عن السؤال الثاني:

والذي ينص على: "ما أثر استخدام نموذج التعلم النشط في سياق اجتماعي (TASC) في تدريس اللغة العربية على تنمية التفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي؟" للإجابة عن هذا التساؤل تم حساب الفروق بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية وتلاميذ المجموعة الضابطة على اختبار التفكير الناقد في التطبيق البعدي، باستخدام اختبار الفروق بين المتوسطات المستقلة T- test وأسفر ذلك عن بيانات الجدول التالي:

جدول (١٠)

المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى دلالتها على اختبار التفكير الناقد

المتغير	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة		قيمة ت	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
التفكير الناقد	٢٣.٤٢	٢.٨٩	١٠.٨٠	٢.١٥	٢٠.٧ ١	٠.٠١

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" للفروق بين المتوسطات لدرجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في اختبار التفكير الناقد دالة عند مستوى ٠.٠١ مما يشير إلى فاعلية نموذج التعلم النشط في سياق اجتماعي (TASC) في تدريس اللغة العربية على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي.

ثالثاً: الإجابة عن السؤال الثالث:

والذي ينص على: "ما أثر استخدام نموذج التعلم النشط في سياق اجتماعي (TASC) في تدريس اللغة العربية على تنمية مهارة اتخاذ القرار لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي؟"

للإجابة عن هذا التساؤل تم حساب الفروق بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية وتلاميذ المجموعة الضابطة على مقياس اتخاذ القرار في التطبيق البعدي، باستخدام اختبار الفروق بين المتوسطات المستقلة T- test وأسفر ذلك عن بيانات الجدول التالي:

جدول (١١)

المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى دلالتها على مقياس الدراسة الحالية

المتغير	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة		قيمة ت	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
القدرة على اتخاذ القرار	٢٢.٧٤	٣.٠٩	١٠.٥١	٢.٥٢	١٨.٠٩	٠.٠١

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" للفروق بين المتوسطات لدرجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في مقياس القدرة على اتخاذ القرار دالة عند مستوى ٠.٠١ مما يشير إلى فاعلية نموذج التعلم النشط في سياق اجتماعي (TASC) في تدريس اللغة العربية على تنمية القدرة على اتخاذ القرار لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي.

ولحساب القيمة العملية لأثر البرنامج تم حساب قيمة مربع إيتا من خلال المعادلة التالية:

مربع إيتا = $\frac{2}{(2 + \text{درجات الحرية})}$ وأسفر ذلك عن بيانات الجدول التالي:

جدول (١٢)

قيم "مربع إيتا" لمقاييس التحصيل اللغوي، والتفكير الناقد والقدرة على اتخاذ القرار

المتغيرات	قيمة ت	قيمة ت ^٢	درجات الحرية (ن + ١) - ٢	مربع إيتا	دلالة مربع إيتا
التحصيل اللغوي	١٧.٥٦	٣٠٨.٣٥	٥٨	٠.٨٤	كبير
التفكير الناقد	٢٠.٧١	٤٢٨.٩٠	٥٨	٠.٨٨	كبير
القدرة على اتخاذ القرار	١٨.٠٩	٣٢٧.٢٥	٥٨	٠.٨٥	كبير

يتضح من الجدول أن حجم مربع إيتا تراوح بين ٠.٨٤ - ٠.٨٨ وهي قيم تدل على حجم تأثير كبير مما يشير إلى أن نموذج التعلم النشط في سياق اجتماعي (TASC) في تدريس اللغة العربية له أثر كبير على كل من التحصيل اللغوي والتفكير الناقد والقدرة على اتخاذ القرار.

تفسير نتائج البحث:

- أشارت نتائج البحث إلى تفوق المجموعة التجريبية التي درست باستخدام نموذج التعلم النشط في سياق اجتماعي (TASC) على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في التحصيل اللغوي.

ويمكن تفسير ذلك بأن: العمل في جماعة أكسب التلاميذ الثقة بالنفس والقيام بدور فعال ونشط، وأتاح الفرصة للتلاميذ للتحرر من سيطرة المعلم على الحصة، وكذلك البعد عن الإلقاء والتلقين، كما أن طبيعة نموذج التفكير النشط في سياق اجتماعي (TASC) التي تعتمد على جمع المعلومات وترتيبها، وتحديد الهدف، وجمع الأفكار وإدراك ما بينها من علاقات، ونقل المعلومات، والاستفادة من التجربة؛ كل ذلك ساهم في تنمية التحصيل اللغوي لدى التلاميذ. وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة (الفرحاتي محمود ٢٠١٧م) التي أثبتت نتائجها فعالية استخدام التعليم الدامج في سياق اجتماعي TASC وخرائط التفكير في تنمية قدرات الاستدلال واليقظة العقلية ودافعية التعلم والمستويات المعرفية لدى التلاميذ. ودراسة (نسرین أبو صفية، ٢٠١٤م)، التي أثبتت نتائجها فعالية استخدام أنموذج التفكير النشط في سياق اجتماعي (TASC) في تحسين مهارات حل المسألة الرياضية والتفكير. وكذلك دراسة (Ferial. M ,Intisar. K & Saleh. M,2014) التي أثبتت نتائجها فعالية استخدام عجلة تاسك في تطوير التعلم المنظم ذاتياً والكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى التلاميذ.

- أشارت نتائج البحث أيضاً إلى تفوق المجموعة التجريبية التي درست باستخدام نموذج التعلم النشط في سياق اجتماعي (TASC) على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في التفكير الناقد.

ويمكن تفسير ذلك بأن: نموذج التفكير النشط في سياق اجتماعي (TASC) أتاح المشاركة الفاعلة مع ممارسة التفكير بمستوياته من خلال المناقشات والأسئلة المثيرة للتفكير؛ حيث أن الأسئلة المستخدمة في النموذج لتنشيط المهارات الفكرية ساهمت في دفع التلاميذ للبحث والاطلاع والاكتشاف والإتيان بأفكار جديدة، والتحليل والمقارنة والاستنتاج ونقل المعلومات

والاستفادة منها؛ كل ذلك أدى إلى تنمية مهارات التفكير الناقد، لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي.

- وأشارت نتائج البحث أيضاً إلى تفوق المجموعة التجريبية التي درست باستخدام نموذج التعلم النشط في سياق اجتماعي (TASC) على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في القدرة على اتخاذ القرار.

ويمكن تفسير ذلك بأن: التدريس باستخدام نموذج تاسك أدى إلى زيادة استقلالية التلاميذ حيث أصبح لديهم حرية الاختيار في تعلمهم وبالتالي أصبح لديهم القدرة على اتخاذ القرار، كما أن طبيعة نموذج تاسك التي تعتمد على جمع المعلومات وترتيبها وتحديد الهدف وجمع الأفكار واتخاذ القرار والتنفيذ والتقييم ونقل المعلومات والاستفادة من التجربة كل ذلك ساهم في تنمية القدرة على اتخاذ القرار.

وتتفق هذه النتائج مع دراسة (فريال أبو عواد وآخرين، ٢٠١٠م) التي أثبتت نتائجها فعالية استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات اتخاذ القرار والدافعية للتعلم، وتشجيع المتعلمين على اتخاذ القرارات بأنفسهم. وكذلك ما أشار إليه (سي ميكر، وشيرلي سيفر ٢٠١١م) بأن نموذج تاسك يوفر الفرص للتلاميذ لتعلم اتخاذ القرار.

وكل نتائج البحث الحالي تتفق مع ما أشار إليه كل من: Simon.Chandler & Fiona (Belle.Wallace,2000) و (Belle.Wallace,2000) و (Johnstone,2008) و (Belle, W, Alessio, B , Clare, M & Clare, F,2012) بأن نموذج التفكير النشط في سياق اجتماعي (TASC) يحفز التلاميذ ويزيد من فاعليتهم للتعلم ويعودهم على التفكير الناقد، ويعمل على توليد الدافعية والمثابرة لديهم ويساعدهم على تحقيق مستويات عالية من الإنجاز، كما أنه يوفر مرونة كبيرة للتعامل مع جميع التلاميذ وفق قدراتهم، ويمكنهم من العمل التعاوني وتحمل المسؤولية واتخاذ القرار.

وخلاصة القول: أن زيادة التحصيل اللغوي والقدرة على اتخاذ القرار والتفكير الناقد تحقق من خلال وضوح الأهداف، وتحمل المسؤولية والحماس والالتزام، ووجود الأنشطة، والعمل في

جماعة مما أكسب التلاميذ الثقة بالنفس والقيام بدور نشط وفعال وشجعهم على اتخاذ القرارات بأنفسهم، والقيام بدور نشط وفعال.

استنتاجات هامة:

من خلال إجراء التجربة ونتائج البحث يمكن استنتاج ما يلي:

١- أن التدريس بنموذج التعلم النشط في سياق اجتماعي (TASC) يعمل على:

- توفير الوقت.
 - إيجاد بيئة تعليمية مبتكرة.
 - زيادة استقلالية التلاميذ.
 - زيادة الثقة بالنفس والنضج لدى التلاميذ بعد أن أصبح لهم قدراً من حرية الاختيار في تعلمهم.
 - إتاحة الفرصة للتلاميذ للتحرر من سيطرة المعلم على الحصة، وكذلك البعد عن الإلقاء والتلقين.
 - إتاحة الفرصة للتلاميذ للمشاركة الفاعلة مع ممارسة التفكير بمستوياته، والمناقشات والأسئلة المثيرة للتفكير.
- ٢- أن نموذج التعلم النشط في سياق اجتماعي (TASC): لا يهدف فقط إلى تنمية قدرات المتعلمين إنما يهدف أيضاً إلى تدريب المعلمين وتطوير المناهج.
- ٣- اتضح من خلال التدريس بنموذج تاسك أن:
- التلاميذ متحمسون، ولديهم دافعية عالية لا تنتهي عند حد.
 - لديهم أفكار كثيرة أكثر مما كنا نتوقع.
 - يمكنهم شرح الاستراتيجية التي كانوا يستخدمونها.

توصيات البحث:

من خلال ما أسفرت عنه نتائج البحث الحالي يمكن تقديم التوصيات التالية:

- ١- ضرورة تدريب المتعلمين في مراحل التعليم المختلفة على التفكير الناقد باستخدام نموذج التفكير النشط في سياق اجتماعي (TASC) واستراتيجيات التدريس التي من شأنها تنمية مهارات التفكير لديهم.
- ٢- تقديم دورات تدريبية للمعلمين يتم من خلالها تبصيرهم بأهم اساليب ووسائل تنمية التفكير بأنواعه، تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى التلاميذ.
- ٣- تضمين المناهج والمقررات الدراسية وخاصة مناهج اللغة العربية ومقرراتها مهارات التفكير الناقد ومهارات اتخاذ القرار.
- ٤- تقديم دورات تدريبية لمعلمي اللغة العربية من شأنها مساعدتهم في القدرة على تنمية مهارات التفكير لدى المتعلمين أثناء الحصة الدراسية (التعليم من أجل التفكير).
- ٥- تقديم دليل لمعلمي اللغة العربية في مراحل التعليم المختلفة من شأنه مساعدة المعلم في تنمية مهارات التفكير لدى المتعلمين من خلال المحتوى التعليمي تحقيقاً لمبدأ التعليم من أجل التفكير.
- ٥- تضمين مناهج اللغة العربية موضوعات وأسئلة تتحدى تفكير المتعلمين.
- ٦- تضمين برامج إعداد المعلم مقررات تؤهلهم (للتعليم من أجل التفكير).
- ٧- ضرورة تدريب المعلمين على الأخذ بمبدأ (دع الطالب يعمل) حيث تتاح له الفرصة للتساؤل وحسب الاستطلاع واستغلال طاقاته إلى أقصى حد بغرض تنمية مهارات التفكير العليا لديه.
- ٨- تدريب معلمي اللغة العربية على كيفية تنظيم المحتوى وتصميم الأنشطة في ضوء خطوات نموذج التفكير النشط في سياق اجتماعي (TASC).

البحوث المقترحة:

- ١- استخدام نموذج التفكير النشط في سياق اجتماعي (TASC) لتنمية التحصيل اللغوي ومهارات التفكير الناقد في مراحل تعليمية مختلفة.
- ٢- استخدام نموذج التفكير النشط في سياق اجتماعي (TASC) لتنمية مهارات حل المشكلات لدى طلاب المرحلة الجامعية.

مراجع البحث:

- إبراهيم رفعت إبراهيم، فعالية نموذج مقترح لتنمية التفكير الاحتمالي ومهارات اتخاذ القرار لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد (١٥٩)، ٢٠١٠م.
- إحسان آدم الطيب أحمد، وعبد الرحيم دفع السيد عبد الله محمد، تنمية مهارات التفكير، ط١، الرياض: مكتبة الرشد، ٢٠٠٧م.
- أحمد عبد الكريم عمارة، "أثر دورة التعلم وخرائط المفاهيم في التفكير التأملية والتحصيل لدى طلبة الصف العاشر في التربية الوطنية والمدنية"، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك، ٢٠٠٥م.
- بكر إسماعيل أبوبكر محمود، فاعلية برنامج مقترح لتنمية التفكير والتعبير لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ٢٠١٣م.
- بيل والاس، التدريس للطلبة المتفوقين، ترجمة خالد العامري، القاهرة: دار الفاروق للنشر والتوزيع، ٢٠٠٤م.
- جمال محمد علي، التفكير، المفاهيم - النظريات - المهارات - الاستراتيجيات - القياس، الرياض: مكتبة الرشد، ٢٠٠٦م.
- جودت أحمد سعادة، تدريس مهارات التفكير، ط١، رام الله: دار الشروق للنشر والتوزيع، ٢٠٠٣م.
- حامد عبد السلام زهران، علم نفس النمو - الطفولة والمراهقة، ط٥، القاهرة: عالم الكتب، ١٩٩٠م.
- حسن حسين زيتون، تعليم التفكير - رؤية تطبيقية في تنمية العقول المفكرة، سلسلة اصول التدريس، الكتاب الخامس، ط٣، القاهرة: عالم الكتب، ٢٠٠٨م.
- حسن حسين زيتون، وكمال زيتون، البنائية منظور ابستمولوجي وتربوي، ط١، الإسكندرية، ١٩٩٢م.
- حسن شحاته، وزينب النجار، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، تقديم حامد عمار، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية، ٢٠٠٣م.

- خالد محمد محمود النجار، قياس مستوى القدرة القرائية لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية في ضوء المعايير القومية للتعليم، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، مجلة القراءة والمعرفة، العدد (١٠٢)، أبريل ٢٠١٠م.
- دعاء علي حسن فرج السيد البناء، ومديحة قرني معبد خضير، وصلاح محمد جمعة أبو زيد، أثر استخدام استراتيجيات المناظرة في تدريس الدراسات الاجتماعية في تنمية مهارة اتخاذ القرار لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، مجلة كلية التربية بالفيوم، العدد (٦)، الجزء (١)، ٢٠١٦م.
- رشيد النوري البكر، تنمية التفكير من خلال المنهج المدرسي، ط٤، الرياض: مكتبة الرشد، ٢٠٠٩م.
- ريماء سعد الجرف، مهارات تحليل السياق في كتب القراءة لمراحل التعليم العام للبنات بالمملكة العربية السعودية، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، مجلة دراسات في المناهج، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد (٧١)، ٢٠٠١م.
- سي. جون ميكرو، وشيرلي دبلوي شيفر، نماذج تدريسية في تعليم الموهوبين، ترجمة داود سليمان القرنة، ط٣، الرياض: مكتبة العبيكان، إصدارات موهبة العلمية، ٢٠١١م.
- عبد المنعم أحمد بدران، التحصيل اللغوي وطرق تنميته - دراسة ميدانية، ط٢، +++: دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، ٢٠٠٩م.
- عواطف أحمد زمزمي، تعليم التفكير وتنمية قدراته، الجزء الأول - التفكير الناقد، الرياض: مكتبة الرشد، ٢٠٠٧م.
- فتحي عبد الرحمن جروان، تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات، ط٣، عمان: دار الفكر، ٢٠٠٧م.
- الفرحاتي السيد محمود، فاعلية تدريب معلمي العلوم والرياضيات على التعليم الدامج في سياق اجتماعي TASC وخرائط التفكير في تنمية قدرات الاستدلال واليقظة العقلية ودافعية التعلم والمستويات المعرفية لاختبار TIMSS، القاهرة: المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية، العدد (٤)، الجزء الأول، يناير ٢٠١٧م.
- فريال محمد أبو عواد، وآخرون، أثر استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارة اتخاذ القرار والدافعية للتعلم لدى طالبات كلية العلوم التربوية بوكالة الغوث، مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية، جامعة الزرقاء، مجلد (١٠)، العدد (١)، ٢٠١٠م.

- كمال زيتون، التدريس نماذجه ومهاراته، الإسكندرية: المكتب العلمي للكمبيوتر والنشر والتوزيع، ١٩٩٧م.
- كوثر جميل سالم بلجون، تدريس مهارات التفكير، الرياض: الدار الصولتية للنشر والتوزيع، ٢٠٠٧م.
- مجدي عبد الكريم حبيب، سيكولوجية صنع القرار، ط٢، القاهرة: دار الفكر العربي، ٢٠٠٧م.
- مصطفى عبد القادر زيادة، وإسماعيل محمد الفقي، وأحمد محمد سالم، المعلم وتنمية مهارات التفكير، ط١، الرياض: مكتبة الرشد، ٢٠٠٨م.
- محمود جلال الدين سليمان، فعالية استراتيجية مقترحة لتدريس كتاب القراءة ذي الموضوع الواحد في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، مجلة القراءة والمعرفة، العدد (٢)، يناير ٢٠٠١م.
- محمد جابر قاسم، وكريمة مطر المزروعى، فاعلية حلقات الأدب في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات المرحلة الإعدادية، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، مجلة القراءة والمعرفة، العدد (٨٦)، ٢٠٠٩م .
- محمد هاشم ريان، استراتيجيات التدريس لتنمية التفكير عند الطلبة وحقايب تدريبه عليها، عمان: دار الفكر، ٢٠٠٥م.
- نسرين غازي حسن أبو صفية، أثر استخدام أنموذج التفكير النشط في سياق اجتماعي (TASC) في تحسين مهارات حل المسألة الرياضية والتفكير الرياضي لدى طالبات مرحلة التعليم الأساسي في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن، رسالة دكتوراه غير منشورة، عمان: كلية الدراسات العليا، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، ٢٠١٤م
- Adams, H.B,& Wallace ,B.TASC A model for curriculum development Gifted Education International, 7(3), 104-113, 1991.
- Belle Wallace& Harvey Adams, "The Thinking Actively In A Social Context" TASC Project: Developing The Potential Of Children In Disadvantaged Communities, Oxford :AB Academic publishers,1993.

- Fiona Johnstone. TASC: Thinking Actively in a Social Context in Cowan, Argyll and Bute, Scotland, Gifted Education International, Vol 24,pp 262-274,2008.
- Belle, W, Alessio, B , Clare, M & Clare, F. TASC: Thinking Actively in a Social Context. A universal problem-solving process: A powerful tool to promote differentiated learning experiences,Gifted Education International,28(1),58-83,2012.
- Ferial. M ,Intisar. K & Saleh. M, The Effect Of TASC WHEEL On Developing Self-Directed Learning Readiness and Academic Self Efficacy On A Sample Of 7th Graders In Jordan, Education Journal,Vol,135,N2,2014,pp237-251
- Gerald, F. "Beyond Critical Thinking and Decision making: Teaching Business Students How to Think", Journal of Management Education, v. 27, n. 1, 24: 51,2003.

روابط تم الاستعانة بها:

1 -TASC: Thinking Actively in a Social Context Independent Education | June, 2013
By Caroline Esterhuizen.

2 - <file:///C:/Users/ycc/Downloads/ChandlerWallace.pdf>

3- Belle. Wallace, TASC Thinking Actively in a Social Context, 2000.
(<http://www.tascwheel.com/wp-content/uploads/2013/06/TASC-Accreditation.pdf>)

4- Belle Wallace, The early seedbed of the growth of TASC: Thinking Actively in a Social Context.
<http://www.iacesa.co.za/wp-content/uploads/2014/05/Belle-Wallace.-TASC.-Thinking-Actively-in-a-Social-Context..pdf>

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



كلية التربية
المجلة التربوية

تقويم مواقع الإنترنت لتعليم اللغة
العربية
لغير الناطقين بها في ضوء المعايير
التربوية والفنية للتعليم الإلكتروني عن
بعد

إعداد

د/ عبدالعال عبدالله السيد
مدرس تكنولوجيا التعليم
كلية التربية - جامعة المنصورة

معرف الوثيقة الرقمي: ١٠.١٢٨١٦/٢٠١٨.23929.EDUSOHAG

المجلة التربوية. العدد السادس والخمسون. ديسمبر ٢٠١٨م

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

المقدمة :

يُعد الإنترنت من أهم الإنجازات التكنولوجية التي يشهدها العصر الحالي فهي تخدم الإنسانية بقوة انتشارها واتساعها وكفاءة تقديمها للمعلومات، كما تزداد وتتعاظم أهميتها في المجال التربوي، لقدرتها على توفير بيئة تعلم ثرية خاصة بعد أن بدأت تأخذ مكانها في المؤسسات التعليمية للمساعدة في الشرح والإيضاح، كما تعتبر وسيلة لنقل وتبادل الآراء والأفكار والتفاعل مع العالم الخارجي وساحة للأنشطة التعليمية الهادفة.

ومن هذا المنطلق فإن على التربويين أن يستثمروا إمكانات ومميزات الإنترنت في التعلم عن بعد، وقد تسهم عملية تصميم صفحات تعليمية ونشرها عبر الإنترنت بدور فعال في جعل الرؤية المحلية للبرامج التعليمية أكثر قوة؛ بإبرازها علي العالم وتداولها ومناقشتها مما يساعد علي نموها وتطورها (إسماعيل، ٢٠٠١).

وشهد العالم في السنوات الأخيرة تسارعاً في وتيرة التقدم العلمي والتقني في مختلف مجالات الحياة، ولاسيما في مجال تكنولوجيا الاتصال والمعلومات، وانتشار استخدام الإنترنت التي أثرت على كافة نواحي الحياة، ومنها عمليتا التعليم والتعلم، فيمكننا استخدام مواقع الإنترنت في نشر الدروس والمقررات التعليمية للطلاب، واستخدام أدوات التواصل الاجتماعية بين الطلاب والمعلمين لتبادل الحوار والآراء.

وقد انعكس هذا الاستخدام بالإيجاب على العملية التعليمية، بل وأكدت نتائج بعض الدراسات السابقة على المميزات والاستخدامات التعليمية لمواقع الإنترنت منها دراسة صالح (٢٠٠٣)، ودراسة هافلوك (Havelock, 2002)، ودراسة مونن (Moonen, 2001) حيث ساهم هذا الاستخدام في تطوير النظم التعليمية وتحسين أدائها، مما دفع الكثير من المؤسسات التعليمية إلى تصميم مواقع تعليمية خاصة بها عبر الإنترنت، واتخاذ خطوات جادة نحو تقديم مقرراتها الخاصة عليها، وتقديم خدماتها التعليمية من خلالها (السيد، ٢٠٠٩).

ومن نماذج الاستفادة من مواقع الإنترنت في عملية التعليم ظهور بعض المواقع التعليمية التي تقدم مقرراً تعليمياً تساعد في اكتساب المعرفة وتتسم بالانتشار والوصول لمعظم الطلاب والطالبات.

ولم يكن تعليم اللغات بعيداً عن هذا المجال، خصوصاً بين سكان العالم نتيجة عصر العولمة وانفتاح أجزاء العالم على بعضها، فظهرت مواقع تعليمية عبر الإنترنت لتعليم اللغة

العربية لغير الناطقين بها، بهدف تقديم المقررات التعليمية لتعليم اللغة العربية، وهذا يتمشى مع تقديم خدمة تعليم اللغة العربية ونشر تعليمها؛ نظراً لاحتياج عدد كبير من سكان العالم لتعليم اللغة العربية، ولصعوبة الاستفادة البعض من برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في بعض المعاهد والجامعات لصعوبة تجاوز عامل المكان والزمان بالنسبة لهم.

وظهرت مواقع تعليمية تتضمن نصوص، وصور، وملفات وسائط إلا أن هناك بعض التحديات التي تحول دون الاستفادة من تلك المواقع ومنها عدم توافر معايير تربوية وفنية يلتزم بها مصممو هذه المواقع كي تتحقق جودتها، وينعكس أثرها على تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة منها، وإشباع حاجات الطلاب المستفيدين منها.

بالرغم من وجود بعض الدراسات السابقة التي تناولت معايير تصميم وإنتاج مواقع الإنترنت التعليمية و منها دراسة الهادي (٢٠٠٥) التي اهتمت بوضع أسس تصميم صفحات الإنترنت التعليمية، ودراسة خليل (٢٠٠٨) التي توصلت إلى قائمة معايير تطوير مواقع الإنترنت التعليمية، ودراسة الفقي (٢٠٠٨) التي اهتمت بالأخطاء الشائعة في تصميم مواقع الإنترنت التعليمية، ودراسة عيد (٢٠٠٨) التي اهتمت بتقويم برمجيات اللغة العربية لغير الناطقين بها ومع وضع تصور مقترح لها في ضوء معايير الجودة التكنولوجية، ودراسة حجازي (٢٠١١) التي توصلت إلى معايير جودة تصميم الصفحات التعليمية، ودراسة عزمي (٢٠١٤) التي اهتمت بالقواعد العامة لتصميم واجهات التفاعل في المواقع التعليمية ودراسة القحطاني (٢٠١٥) التي اهتمت بتطوير مواقع الإنترنت التعليمية في ضوء المعايير التربوية والفنية لمدارس المرحلة الثانوية؛ إلا أن الواقع يؤكد عدم الاستفادة من تلك المعايير والأسس والمبادئ عند تصميم مواقع الإنترنت لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

لذا سعى البحث الحالي إلى تقويم مواقع الإنترنت لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء المعايير التربوية والفنية للتعليم الإلكتروني عن بعد، ومن ثم وضع تصور مقترح لتقويم تلك المواقع من أجل تحقيق وظائفها.

مشكلة البحث:

من خلال مراجعة مواقع تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها يجد اختلافاً في بناء وتصميم تلك المواقع عبر الإنترنت وإعداد مناهجها وأساليب تعلمها، مما يؤكد أهمية هذا

البحث لتقويم مستوى ما تقدمه من تعليم ينبغي أن يكون مبنياً على بعض المعايير التربوية والفنية للتعليم الإلكتروني عن بعد.

ومن خلال اطلاع الباحث على بعض الدراسات السابقة ومنها دراسة العواد (٢٠١٣) التي هدفت تحديد معايير التصميم التعليمي لمواقع التعلم الإلكتروني عبر الإنترنت، وتطوير أداة لتقييم مواقع التعلم الإلكتروني على شبكة الإنترنت وفقاً لمعايير التصميم التعليمي للمواقع التعليمية، ويؤكد (Martin.Weller,2000) أن القضية الملحة في التعلم من خلال الإنترنت لا يقتصر على مجرد توفير معايير أو مواصفات لتصميم نظم تقديم المقررات التعليمية عبر الإنترنت بقدر مدي الحاجة إلي إيجاد استراتيجيات وأنشطة تعليمية يمكن تقديمها ضمن نظم التعليم عبر الإنترنت، ودراسة (Bardle,2004) التي هدفت تحديد معايير جودة التعليم الإلكتروني العالمية والتي تم الاتفاق عليها ومنها معايير (SCORM) ومعايير نظام (IMS) ومعايير (IEEE)، وهذه المعايير متشابهة نوعاً ما في المتطلبات، إلا إن معايير (SCORM) اكتسبت قبولاً وشهرة بين المهتمين بتصميم إنتاج المقررات الالكترونية، وعلى الرغم من ذلك إلا أنها تحتاج إلى كثير من الإجراءات لتطبيقها مما يعزف الكثيرون عن استخدامها، وتوصلت دراسة شعبان (٢٠٠٦) الي قائمة بالأسس التربوية والفنية لتصميم المواقع التعليمية لتلاميذ المرحلة الابتدائية عبر الإنترنت، مما يؤدي الي رفع كفاءة هذه المواقع التعليمية وفعاليتها، ودراسة نمر (٢٠٠٦) التي هدفت تقويم المناهج التعليمية عبر الإنترنت، وأكدت أهمية الوقوف على أفضل الطرق للوصول إلى بيئة تعليمية تتوافر فيها المتطلبات التربوية والفنية الجيدة من أجل تحقيق الأهداف التربوية المرجوة، ودراسة حمودة (٢٠١١) التي هدفت التعرف على سليات المواقع التعليمية المنشورة عبر الإنترنت حيث وجدت بعض السلبيات تعزي إلى قصور في مهارات تصميم المواقع التعليمية، ودراسة الفايدي (٢٠٠٨) وقد تناولت تقويم مواقع العلوم عبر الإنترنت وإمكانية الاستفادة منها في تدريس العلوم للمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية، وأظهرت نتائجها انخفاض نسب استخدام هذه المواقع وتقديرها من قبل المعلمات والطالبات إلى درجة متوسطة، ودراسة شقور (٢٠٠٧) التي أكدت على تغلب الجهود الشخصية على المواقع التعليمية عبر الإنترنت، وبعدها عن الضوابط والمعايير التي تضمن جودتها، ودراسة فرهود (٢٠٠٦) التي أهتمت بمعايير ضبط جودة المواقع التعليمية، وتحديد معوقات الاستفادة من الإنترنت في تقديم

المقررات التعليمية، وتوصلت إلى وضع نموذج مقترح لتطوير بنية المواقع التعليمية عبر الإنترنت في ضوء إدارة الجودة الشاملة.

وقد قام الباحث بإجراء دراسة استكشافية، وشملت (٥) متخصصين في تكنولوجيا التعليم بهدف تقييم مواقع تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بغيرها، من خلال استبانة تضمنت بنودها ما يلي: مدى التزام المواقع التعليمية بتحقيق الأهداف التعليمية، هل هناك قوالب مناسبة وثابتة للمحتوى التعليمي في المواقع التعليمية، ومدى تلبية المواقع التعليمية لاحتياجات المتعلمين ومن نتائجها عدم الرضا عن المواقع من ناحية التزام بتحقيق الأهداف التعليمية، أو وجود قوالب مناسبة وثابتة للمحتوى التعليمي، أو تلبية احتياجات الطلاب، حيث كانت النتائج: عدم الرضا نسبة (٧٠%) عن تلبية تلك المواقع التي تصمم لاحتياجات الطلاب والمعلمين بوجه عام، كما يرى (٧٥%) بأن تلك المواقع تختلف فيما بينها اختلافاً كبيراً، و يرى (٨٠%) من الطلاب بأن تلك المواقع ليس بها قوالب ثابتة ومناسبة للمحتوى التعليمي وإنما تختلف من موقع لآخر.

ومما يؤكد مشكلة البحث مجموعة من المبررات ومن أبرزها: وجد تباين وتنوع في مستوى مواقع الإنترنت لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها من حيث شكل وتصميم المحتوى وطرق التفاعل والاستفادة من هذه المواقع، الأمر الذي يدعو إلى ضرورة تحليلها وتقييمها، وحاجة متعلمي اللغة العربية إلى الاستفادة من هذه المواقع عبر الإنترنت، وعدم الرجوع إلى معايير محددة يلتزم بها من يقوم بتصميم المواقع، رغم وجود معايير عالمية وإقليمية ومحلية تتعلق بتصميم المواقع التعليمية، وتقويم مواقع الإنترنت لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء المعايير التربوية والفنية للتعليم الإلكتروني عن بعد لم يدرس من قبل على الرغم من أهميته إذا إن التقويم جزء مهم في العملية التعليمية.

ومن هنا تمثلت مشكلة البحث في عدم التزام مصممي مواقع الإنترنت التعليمية الخاصة بتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بأية معايير للتصميم أو الإنتاج، مما يؤثر سلباً على اتجاهات المتعلمين نحو استخدامها، ومن ثم عدم الاستفادة منها.

أسئلة البحث:

- بناء على ما سبق، يمكن صياغة مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي:
- ما متطلبات تقويم مواقع الإنترنت لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء المعايير التربوية والفنية للتعليم الإلكتروني عن بعد؟
- ويتفرع من هذا السؤال؛ الأسئلة الفرعية التالية:
١. ما المعايير التربوية والفنية لتقويم مواقع الإنترنت لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها؟
 ٢. ما الواقع الحالي لمواقع الإنترنت لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء المعايير التربوية والفنية للتعليم الإلكتروني عن بعد؟
 ٣. هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في آراء عينة البحث نحو درجة توافر المعايير التربوية والفنية للتعليم الإلكتروني عن بعد لمواقع الإنترنت لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها تعزى إلى متغير النوع؟
 ٤. ما التصور المقترح لتقويم مواقع الإنترنت لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء المعايير التربوية والفنية للتعليم الإلكتروني عن بعد؟

أهداف البحث:

- هدف البحث الحالي تحقيق ما يلي:
١. تحديد المعايير التربوية والفنية لتقويم مواقع الإنترنت لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.
 ٢. رصد الواقع الحالي لمواقع الإنترنت لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء المعايير التربوية والفنية للتعليم الإلكتروني عن بعد.
 ٣. التعرف على الفرق في آراء عينة البحث نحو درجة توافر المعايير التربوية والفنية للتعليم الإلكتروني عن بعد لمواقع الإنترنت لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها تعزى إلى متغير النوع
 ٤. إعداد التصور المقترح لتقويم مواقع الإنترنت لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء المعايير التربوية والفنية للتعليم الإلكتروني عن بعد.

أهمية البحث:

يمكن توضيح أهمية البحث الحالي فيما يلي:

١. المساهمة في تحديد المعايير التربوية والفنية لمواقع الإنترنت لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء المعايير التربوية والفنية للتعليم الإلكتروني عن بعد.
٢. خدمة تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها من خلال تطوير عملية الاستفادة منها؛ لما تميزت به من مميزات.
٣. مساعدة القائمين على تصميم وبناء المواقع التعليمية على تطوير المواقع بشكل أفضل، وأكثر تحديدًا من خلال استخدام المعايير التربوية والفنية التي تضمن جودة المواقع وفعاليتها.
٤. إفادة مصممي مناهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالمعايير التربوية والفنية التي يمكن الحكم على أفضل صورة للموقع التي تسهم في تحقيق الكفاية اللغوية في مقرراتها.
٥. إرشاد الطلاب الراغبين في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها لأفضل مواقع الإنترنت التي تحقق لهم هدفهم بدقة.
٦. إرشاد معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها لأفضل مواقع الإنترنت التي تساعدهم في تقديم المحتوى المناسب.
٧. استفادة المسؤولين في وزارة التربية والتعليم من نتائج هذا البحث ضمن مشروعات استخدام الإنترنت في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

مصطلحات البحث:

التقويم:

يعرفه الوكيل (٢٠٠٠، ١٥) بأنه: "الوصول بالشيء إلى أفضل صورة ممكنة تجعله يؤدي الغرض المطلوب منه بكفاءة تامة وتحقيق الأهداف المنشودة على أحسن وجه بطريقة اقتصادية في الوقت والجهد والتكاليف.

ويعرف الباحث إجرائياً بأنه: " تقويم مواقع الإنترنت التعليمية لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين في ضوء المعايير والفنية والتربوية، والتي تكفل الإفادة التامة من هذه المواقع، وتحقيق أهدافها التعليمية، وفقاً للاحتياجات".

موقع الإنترنت التعليمية:

يعرفه السيد (٢٠٠٩) بأنه: "مجموعة من الصفحات الخاصة بالمحتوى Content pages، والتي تكون مترابطة بطريقة منطقية، تتقدمها الصفحة الرئيسية Home Page، ويختص الموقع بتقديم مقرر أو برنامج معين، تشرف عليه مؤسسة تعليمية أو شخص علاقة بالمحتوى المقدم، وقد يكون التعليم تزامني وفق جداول زمنية يحددها المعلم أو المؤسسة التعليمية، أو غير تزامني وفقاً لرغبة المتعلم دون التقيد بوقت معين للتعلم، ويوفر بيئة تعليمية تفاعلية تصل بالطالب إلى التمكن مما يتعلمه".

ويعرف الباحث الموقع التعليمي إجرائياً بأنه: "مجموعة من صفحات النص الفائق HTML المترابطة مع بعضها البعض، وتتبع تصميمًا موحدًا يراعي المعايير الفنية والتربوية للتعليم الإلكتروني عن بعد، وتقدم فيها وحدات لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وتتضمن مواد تعليمية وأنشطة متنوعة لتعليم اللغة العربية، ويقدم محتوى تعليمي هادف إلى المتعلمين.

المعايير التربوية والفنية:

يعرفها طلبة (٢٠٠٥) بأنها: مواصفات أو مستويات أو مرجعيات يجب توافرها في جميع عناصر المنظومة التعليمية، ويتضح فيها مؤشرات توظيف تكنولوجيا التعلم الإلكتروني وتُصاغ في صورة موجّهات سلوكية تساعد في قياس مخرجات التعليم والعمليات المرتبطة بها.

ويعرف الباحث المعايير التربوية والفنية بأنها: مجموعة المواصفات والشروط التربوية والفنية التي يتفق عليها الخبراء، والتي يجب الأخذ بها عند تقويم مواقع الإنترنت لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ويتحقق عند توافرها مستوى من الكفاءة، وتستخدم كأداة للحكم على جودة بنية مواقع الإنترنت لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

التعليم الإلكتروني عن بعد:

يعرفه الموسى (٢٠٠٥) بأنه: طريقة للتعليم باستخدام آليات الاتصال الحديثة من حاسب وشبكاته و وسائطه المتعددة من صوت وصورة، ورسومات، وآليات بحث، ومكتبات إلكترونية، وكذلك بوابات الإنترنت سواءً كان عن بعد أو في الفصل الدراسي بهدف إيصال المعلومة للمتعلم بأقصر وقت وأقل جهد وأكبر فائدة.

يعرف التعليم الإلكتروني عن بعد في هذا البحث بأنه: شكل من أشكال التعليم عن بعد يتضمن البحث باستخدام أدوات تكنولوجيا التعليم الإلكتروني، كالوسائل التعليمية وشبكة المعلومات الدولية، من أجل إيصال المعلومات لمتعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها بأسرع وقت وأقل تكلفة وبصورة تمكن من إدارة العملية التعليمية وضبطها وقياس وتقييم أداء المتعلمين.

حدود البحث:

- الحدود الموضوعية: اقتصر البحث على تقويم مواقع الإنترنت لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء المعايير التربوية والفنية للتعليم الإلكتروني عن بعد، وتم التركيز على مواقع تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.
- الحدود الزمانية: تم إجراء هذا البحث في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠١٧ - ٢٠١٨ هـ.
- الحدود المكانية: تم تطبيق البحث على مواقع الإنترنت لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

المحور الثاني: الإطار النظري للبحث:

أولاً: مواقع الإنترنت التعليمية:

المحور الثاني: مواقع الإنترنت التعليمية:

يختلف تصميم المواقع التعليمية عن المواقع الأخرى التي يكون لها غرض تجاري أو دعائي، فيجب أن يكون لتصميم المواقع التعليمية هدف محدد، وأن تتبع معايير مقننة متعارف عليها، كي تنجح في تحقيق الهدف من تصميمها ونشرها.

مفهوم مواقع الإنترنت التعليمية:

تعرف الفايدي (٢٠٠٨) بأنها: وحدات تعليمية من الصفحات الإلكترونية عبر الإنترنت، تتكون من عناصر الوسائط الفائقة، وتحتوي على أنشطة وخدمات ومواد تعليمية تخدم فئة محددة من المتعلمين، ويتم إنتاجها وفقاً لمعايير تربوية وفنية مقننة، لتحقيق أهداف تعليمية محددة.

ويعرفها كل من الشرع، والجلبي (٢٠١١) بأنها: مجموعة من الصفحات الإلكترونية المصممة وفق منحنى النظم لتقديم محتوى تعليمي محددة عبر الإنترنت.

ويعرف الباحث إجرائياً بأنه: "مجموعة من صفحات النص الفائق HTML المترابطة مع بعضها البعض، وتتبع تصميمًا موحدًا يراعي المعايير التربوية والفنية للتعليم الإلكتروني عن بعد، وتقدم وحدات لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وتتضمن مواد تعليمية وأنشطة متنوعة لتعليم اللغة العربية، ويقدم محتوى تعليمي هادف إلى المتعلمين.

خصائص مواقع الإنترنت التعليمية:

توجد مجموعة من الخصائص يجب توفرها في مواقع الإنترنت التعليمية الجيدة والفعالة، وحددت خليفة (٢٠٠٨) بعض الخصائص منها ما يلي:

- التفاعلية: يجب أن تتوفر في الموقع التعليمي بيئة اتصال ثنائية الاتجاه، للتفاعل بين الموقع والطالب، حيث يبحر الطالب في الموقع وفقاً لرغبته، ويتبع المسار الذي يريده للوصول إلى المعلومات وفقاً لخطوه الذاتي. ويتم التفاعل من خلال الضغط على الروابط، أو الإجابة عن الأسئلة.
- وجود خيار الاستكشاف: من الضروري أن يحتوي الموقع التعليمي يحتوي على أدوات تمكن من البحث عن المعلومات، وأن يتضمن روابط للصفحة الرئيسية، والصفحات التالية والسابقة، وتكون به صفحات تحتوي على أسئلة تتضمن تغذية راجعة.
- وجود مستويات عديدة للتعلم لمقابلة الفروق الفردية بين الطلاب: يجب أن يتضمن الموقع التعليمي أكثر من طريقة للتعلم لمقابلة الفروق الفردية بين

الطلاب، وذلك باستخدام تقديم محتوى (كالكتب النصية، وملفات الوسائط، والمواقع الإثرائية).

- تعطي الطلاب الفرصة للابتكار: يتحقق ذلك من خلال تمكين الطلاب من الإجابات الفردية على الأسئلة الموجودة في الموقع التعليمي، واتباعها بالتغذية الراجعة، وهو ما يشعر الطالب بالابتكار والمتعة في التعلم، وتعطيه ثقة أكثر في نفسه.

- وجود وسيلة لقياس تحصيل الطلاب: من خلال استخدام التقويم القصيرة، التي تمكن من قياس مدى تقدم تحصيل الطلاب في المواد التعليمية. ويجب أن تكون التقويم مرتبطة بمحتوى الموقع وأهدافه، ويجب تحديث أسئلتها من فترة لأخرى حتى لا يشعر الطالب بالملل والفتور من التقويم.

- توضيح وتمثيل المعلومة: يجب أن يستخدم الموقع التعليمي الأشكال والصور والرسومات لتوضيح المعلومة وتدعيم نصوص المحتوى والشروحات، ويجب استخدام ملفات الوسائط من الصوت، ولقطات الفيديو، والرسوم المتحركة، بشرط أن يتم توظيفهما جيداً في الموقع.

- وجود قائمة مراجع: يجب أن يحتوي الموقع التعليمي عي قائمة موثقة بالمراجع التي استعان بها مؤلفه في كتابة المحتوى، فهذه المراجع تساعد الطالب المتميز على الاستزادة من المعرفة، كما تزيد من مصداقية الموقع ومؤلفه.

- وجود معجم للمصطلحات: يجب أن يتضمن الموقع التعليمي الجيد على معجم لشرح المصطلحات التي ذكرت في محتواه، وأن ترتب المصطلحات فيه ترتيباً هجائياً مرتبطاً بالمحتوي.

- المحتوى الجيد: لا بد أن يراعي محتوى الموقع حاجات المستخدمين، وأن يلبي توقعاتهم، وأن تصاغ أهدافه بوضوح. وأن يحتوي على قيمة تربوية واضحة، وأن يخلو من أي نزعة عرقية وجنسية وثقافية. وأن تكون المعلومات المضمنة به حقيقية وواقعية ولا تعبر عن أي معتقدات أو آراء سياسية.

قابلية التطبيق: يجب أن يكون الموقع قابلاً للاستخدام من خلال العديد من موضوعات المنهج وأنشطته، وأن يكون قابلاً للاستخدام في وجود المعلم، أو في عدم وجوده. وأن تكون أنشطة قابلة للتطبيق وبعيدة عن المبالغة.

معايير تقويم مواقع الانترنت التعليمية:

المعايير التربوية لتقويم مواقع الإنترنت التعليمية:

قدمت بعض الدراسات السابقة العديد من المعايير التربوية لتقييم جودة مواقع الإنترنت التعليمية، منها اقترحت فرهود (٢٠٠٦) نموذجاً لإدارة الجودة الشاملة لمواقع الإنترنت التعليمية، من أربعة عشر محوراً هي:

- محور المسؤولية الفكرية: وتناول تحديد الجهة المسؤولة عن تقديم المقرر الدراسي، والمسؤول الفكري عن محتوى المقرر وكل ما يخص هيئة التأليف والمراجعة.
- محور التعريف: حدد الهدف من إنشاء الموقع الذي يقدم المقرر التعليمي، وخطة المقرر الزمنية، ومتطلباته، واللغات التي سيعرض بها على المتعلمين.
- محور الاتصال: وتناول المعايير الخاصة بكيفية التواصل بين عناصر العملية التعليمية على الموقع.
- محور الدقة: ضم معايير الخلو من الأخطاء، الإملائية، واللغوي، والعلمية.
- محور الموضوعية: تناول موضوع المقرر بشكل واضح يخلو من أي نزاعات دينية أو سياسية أو إعلانات تجارية.
- محور الحداثة والمعاصر: وتناول تواريخ إنشاء وتحديث الموقع، والأحداث التي تنطبق على المقرر الدراسي.
- محور التغطية: تناول تغطية المقرر التعليمي لجميع الأهداف الموضوعية للمحتوى، دون تفاوت في المعالجة.
- محور تصميم المحتوى: تناول كل ما يخص تصميم محتوى المقرر التعليمي على الموقع.
- محور الملائمة: ويشمل ملائمة معالجة الموضوع للفئة المستهدفة، ومناسبة أدوات عرض المقرر لها، ومراعاة الخبرة السابقة والفروق الفردية.

- محور الاتساق: اهتم بتقديم المحتوى وعناصره بشكل منسق، وتوحيد أساليب الصياغة، وأساليب تقديم المساعدات.
 - محور النمذجة: تناول تقديم المحتوى التعليمي في شكل وحدات تعليمية صغيرة.
 - محور عملية التعلم: وتضمن كل ما يخص تقديم وتصميم العملية التعليمية للمتعلم.
 - محور الارتباطات: تناول ما يخص عملية ربط المحتوى بأي موضوع على موقع آخر أو ربطه بجزء آخر في المحتوى نفسه، أو ربطه بالجهة المسؤولة عن التأليف.
 - محور الوسائط المتعددة: وتضمن كل ما يخص الوسائط المتعددة التي يقدمها الموقع، من حقوق ملكية فكرية، وتنظيم، وتنسيق، وتصميم، وتحكم.
- ويوضح السيد (٢٠٠٩) قائمة بالمعايير التربوية لتقويم جودة المواقع التعليمية، تضم هذه القائمة (٦٧) معيارًا، موزعة على (٨) محاور رئيسة هي:
- إدارة وتنظيم الموقع: تضمن المعايير الخاصة بالتقويم الزمني، وسجل الزائرين، وتسجيل الأفكار والملاحظات، والإعلان عن المكتبات الهامة ذات الصلة، وتجنب استخدام الإعلانات الكثيرة، والإعلانات الإباحية.
 - المرجعية: وتضمن المعايير الخاصة بالإشارة إلى مؤلف المحتوى، وتحديد الجهة المسؤولة عن الموقع، وكيفية الاتصال بها، وتحديد حقوق الملكية الفكرية في كل صفحة.
 - التحديث: تناول معايير ذكر تواريخ النشر، والتحديث، والمواعيد الدورية للتحديث، وانتظام تحديث الوصلات الخارجية.
 - الهدف والفئة المستخدمة: يوفر المعايير الخاصة بذكر الهدف العام للموقع، وملاءمة الصفحات الفرعية لهذا الهدف، وتحديد الأهداف الإجرائية، وتحديد الفئة المستهدفة من الموقع.

- المحتوى: يضم المعايير المتعلقة بمكونات المحتوى، وجديته، وارتباطه بالأهداف سابقة التحديد، وفلسفة النظام التعليمي وتوجهاته، والموضوعية وعدم الانحياز، والخلو من الأخطاء، وتوافر وصلات إثرائية. يضم المعايير المتعلقة بعرض المحتوى، ومنطقية تقسيمه، وتدرج أفكاره، وتكامل مكوناته، ومراعاة أسلوب الخطو الذاتي، وإثارة التفكير والمناقشة.
- التفاعلية: تناول المعايير التي تتعلق بسهولة لغة الحوار، وربط صفحات الموقع بوصلات داخلية، وتوافر صندوق واجبات للمستخدم، وإتاحة البحث عن المعلومات داخل الموقع، وتوفير محرك بحث داخلي، وسرعة الرد على أسئلة المستخدمين، والتواصل معهم بطرق مختلفة، وإتاحة اختيار نمط للعرض، وطباعة الصفحات، وتوافر قوائم بريدية للمستخدمين، ولوحة إخبارية، وغرف للحوار، ولوحة للنقاش، وتوافر أرشيف إلكتروني للموقع.
- الأنشطة التعليمية: يضم المعايير الخاصة بتوافر أنشطة تربية متنوعة، وارتباط هذه الأنشطة بالأهداف، ووضوح وبساطة صياغة الأنشطة، وتناسبها مع الفئة التعليمية المستهدفة، وقابليتها للتطبيق، واشتمالها على أنشطة علاجية، وأنشطة إثرائية.
- التقويم: يضم المعايير الخاصة باشتمال الموقع على الاختبارات القبلية، والاختبارات المرحلية، والاختبارات التعددية، وعدم تكرار الأسئلة بالاختبارات، وبساطة ووضوح صياغة الأسئلة، وتنوعها، وشمولها، وتدرج مستوياتها، واتفاقها مع الأهداف الإجرائية، وتحديد كيفية توصيل النتائج للمتعلمين.

المعايير الفنية لتقويم مواقع الإنترنت التعليمية:

هناك العديد من المعايير الفنية المتعلقة بتصميم وإخراج شكل الموقع التعليمي وصفحاته، وما تتضمنه من محتوى يتمثل في النصوص، والجداول، والرسوم والأشكال، والصور، وملفات الوسائط، ووسائل الإبحار، والروابط التشعبية، ومن شأن تطبيق هذه المعايير أن يضمن سهولة استخدام الموقع التعليمي، ونجاحه في تحقيق الأهداف التي تم إنشائه من أجلها.

ويوضح شقور (٢٠٠٧) معايير جودة مواقع الإنترنت في جانبين أساسيين، هما: التصميم، والمحتوى.

- التصميم Design: تضمن أهم المعايير ومنها: سهولة الاستخدام والتنقل السهل من صفحة لأخرى للوصول إلى المعلومات بأقصر الطرق، وإضافة ارتباطات للصفحة الرئيسية، والصفحة السابقة، والتالية داخل صفحات الموقع، وضع الارتباطات أعلى الصفحات أو نهايتها، أو وضعها في قوائم عمودية أو أفقية في جوانب الصفحات، ليسهل على المستخدمين مشاهدتها، ومن ثم استخدامها.

- المحتوى Content: تضمن أهم المعايير ومنها: ضرورة تلبية محتوى الموقع لاحتياجات الزائرين المتنوعة، وأن يقدم لهم معلومات حديثة موثوق بها، وتغير طبيعة المعلومات التي تقدمها صفحات الموقع عن نمطية المطبوعات والكتب الدراسية، وضرورة الاستفادة من الإمكانيات الفنية، كالنصوص، والنصوص المتحركة، والرسوم، والصور، والرسوم المتحركة، وملفات الوسائط، والروابط، دون التأثير على الوضوح وسهولة الوصول إلى المعلومة.

- تقسيم محتويات الموقع إلى: معلومات ثابتة: تتضمن تاريخ المؤسسة التعليمية، ورؤيتها، وأهدافها، وقوانينها، ومعلومات متجددة: تشمل التعليمات، وقواعد البيانات، والأنشطة المنهجية، والارتباطات الخارجية، ومعلومات سنوية: تشمل الجدول الدراسي، والعطل والإجازات، ومعلومات الهيئة التدريسية والإدارية، ومعلومات جديدة: تتضمن الأحداث، والتطورات، والمستجدات، ومراجعة محتوى الموقع بشكل عام لكيلا تكون هناك معلومات قديمة تؤدي إلى سوء فهم.

بينما أوصت دراسة الكندي، وبويازا (Alkindi & Bouazza, 2010) بمراعاة النقاط التالية عند تصميم وبناء المواقع التعليمية عبر الإنترنت ومنها:

- أن يكون للموقع خصائصه المميزة، ولا يجب ألا تتداخل أو تتكرر وظائفها مع وظائف أخرى، حتى لا تربك المستخدمين.
- تطوير الاستخدام (التخصيص)، وتجنب السمات والخصائص التي لا تضيف قيمة جديدة للطلاب.
- استخدام محرك بحث فعال داخل الموقع أو ربط بمحرك بحث مخصص.
- تجنب استخدام الروابط غير المستخدمة، أو غير الضرورية التي لا تفيد المستخدمين.
- استخدام البنية التي تسهل الوصول إلى المعلومات واسترجاعها على أساس قابليتها للاستخدام.
- استخدام قائمة أبجدية مرتبة للمواقع التي تتضمن الكثير من المحتويات، والعديد من المستخدمين.
- استخدام فهرس أبجدي للموقع لتسهيل الحصول على المعلومات واسترجاعها.
- استخدام خريطة الموقع لمساعدة المستخدمين على فهم نطاق الموقع.
- أن يتضمن الموقع روابط إلى المؤسسات الثقافية والتعليمية، وتقديم أدلة أو قوائم لتوعية المستخدمين عن تلك المؤسسات.
- توفير روابط للمكتبات العامة في الدول المختلفة.
- التأكد من أن جميع الروابط ذات الصلة إلى صفحات أخرى تعمل بشكل مناسب.
- التأكد من توفير أدوات للطلاب والدعم الفني.
- تطوير أدوات وتقنيات جديدة لدعم الوصول إلى الويب.
- إتاحة الفرص للطلاب لتبادل المعرفة من خلال الأدوات والتقنيات المختلفة.

إمكانيات شبكة الإنترنت في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها :

تلعب مواقع الإنترنت دوراً مهماً في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وتهتم هذه المواقع بتعليم اللغة العربية خلال الآونة الأخيرة، وذلك بالاهتمام بتوفير بيئة تعليمية ذات تميز معرفي وتقني من خلال: استقطاب وتأهيل الكوادر التعليمية

المتخصصة وتدريبها في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وتهتم بإعداد المواد التعليمية وتوظيف أحدث التقنيات في تعليم اللغات، وتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وتزويدهم بقدر كاف من الثقافة العربية والإسلامية، وتطوير الخطط الدراسية والبرامج التعليمية والمناهج، وتأهيل الطلاب والطالبات لإكمال مرحلة البكالوريوس وما بعدها في جميع التخصصات المختلفة، وتساعد في تعليم مهاراه الاستماع لدى الطلاب والطالبات، وتحسن من مهاراه الحديث عبر الإنترنت من خلال استخدام وسائل التواصل الاجتماعية المختلفة، وتعمل على تنمية مهارة القراءة الإلكترونية لدى الطلاب والطالبات، وتعمل على تنمية مهارة الكتابة عبر تويتر أو التدون الصوتي أو عبر المدونات التعليمية.

المحور الثالث: إجراءات البحث التجريبي:

منهج البحث:

استخدم الباحث المنهج المسحي التحليلي، بمدخل تحليل المضمون المناسب لطبيعة البحث وأهدافها، حيث إجراء مسح لمواقع الإنترنت لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بغيرها، ثم تقويم عينة في ضوء المعايير التربوية والفنية للتعليم الإلكتروني عن بعد.

مجتمع البحث:

يشمل مجتمع البحث جميع مواقع الإنترنت لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وقد تم إجراء مسح لهذه المواقع عبر الإنترنت، وتتبع صفحاتها ومواقعها المهمة بتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها من خلال الروابط التشعبية في بعضها، وتبين للباحث أن عدد من هذه المواقع وتم اختيار مجموعة من المواقع وفق للشروط التالية:

- أن يهتم الموقع بتعليم اللغة العربية الفصيحة.
- أن يكون الموقع موجهها لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.
- أن يتضمن الموقع محتوى تعليمي وبه روابط يسهل التعامل معها.

والجدول التالي يوضح مواقع الإنترنت لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها التي تم تقويمها في ضوء المعايير التربوية والفنية للتعليم الإلكتروني عن بعد:

جدول (١) مواقع الإنترنت لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها

م	الموقع	الرابط	نبذة عنه
١	أبجد	http://www.abjad/arabi.com/web	مؤسسة أبجد لتعليم العربية ونشرها
٢	مركز تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بجامعة المنصورة	http://altcns.mans.edu.eg/site	يهدف المركز إلى تعليم اللغة العربية للأجانب الراغبين في تعلمها، ويتلخص هذا المنهج في تعليم الدارس الحروف الأبجدية وطريقة كتابتها، ثم الكلمات والجمل والمحادثة.
٣	مركز الأزهر مركز تعليم اللغة العربية لغير الناطقين	https://www.facebook.com/azharalc	يهدف المركز إلى تعليم اللغة العربية للأجانب الراغبين في تعلمها، لاستخدامها في شتى مجالات الحياة اليومية.
٤	معهد جامعة الملك سعود لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها	https://ali.ksu.edu.sa/ar	يهدف المعهد إلى تعليم اللغة العربية الراغبين في تعلمها، إعداد مدرسين متخصصين في اللغة العربية، تدريب معلمي اللغة العربية وتطوير خبراتهم، إعداد ونشر البحوث العلمية في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

عينة البحث:

قام الباحث باختيار عينة عشوائية عددها (٢٥) من المتخصصين في مجال تكنولوجيا التعليم وتصميم المواقع التعليمية، وفيما يلي خصائص أفراد عينة البحث وفقاً لمتغير النوع.

جدول (٢)
توزيع أفراد البحث وفق متغير النوع

النوع	التكرار	النسبة
ذكر	١٦	٦٤.٠
أنثى	٩	٣٦.٠
المجموع	٢٥	%١٠٠

يتبين من الجدول (٢) من عينة البحث يمثلون ما نسبته (٦٤%)، من إجمالي أفراد عينة البحث من الذكور، وهم الفئة الأكبر في عينة البحث، في حين أن (٩) من أفراد العينة يمثلون ما نسبته (٣٦%)، من إجمالي أفراد البحث من الإناث.

إعداد أداة البحث:

استخدم الباحث الأداة البحثية التالية:

أولاً: إعداد بطاقة تقويم المعايير التربوية والفنية للتعليم الإلكتروني عن بعد لتقويم مواقع الإنترنت لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها:

لما كان الهدف الأساسي للبحث إعداد قائمة بالمعايير التربوية والفنية للتعليم الإلكتروني عن بعد الخاصة بمواقع الإنترنت لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها: فقد اهتم الباحث بمراعاة الدقة البالغة في إعداد تلك القائمة، والتأكد من حسن صياغة محاورها، وشمولها للمعايير اللازمة، ومراعاة أن تكون جميع المعايير مشتقة من نتائج البحوث والدراسات السابقة، وفيما يلي الإجراءات التي اتبعها الباحث لإعداد المعايير التربوية والفنية للتعليم الإلكتروني عن بعد الخاصة بمواقع الإنترنت لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها:

أ - تحديد الهدف من القائمة:

استهدفت هذه القائمة المعايير التربوية والفنية للتعليم الإلكتروني عن بعد الخاصة بمواقع الإنترنت لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وقد وضع هذا الهدف أمام الباحث الشروط التالية:

- يجب أن تعكس المعايير المقترحة خصائص مواقع الإنترنت لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.
- يجب أن تعكس المعايير المقترحة جوانب الجودة في مواقع الإنترنت لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

ب - إعداد الصورة الأولية للقائمة:

بناءً على ما تم استعراضه في المحاور السابقة، تم صياغة قائمة مبدئية بالمعايير التربوية والفنية للتعليم الإلكتروني عن بعد الخاصة بمواقع الإنترنت لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وتم تحديد هذه القائمة من خلال: الدراسات والأدبيات السابقة العربية والأجنبية التي تناولت المعايير التربوية الخاصة بمواقع الإنترنت لتعليم اللغة العربية، والخبراء والمتخصصين في تكنولوجيا التعليم والتصميم التعليمي، وقد تكونت القائمة في صورتها الأولية من (ثلاثة عشر) معياراً رئيساً يندرج تحتها (٦٧) معياراً فرعياً.

ج - التحقق من صدق القائمة:

للتحقق من صدق القائمة تم عرضها على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في (تكنولوجيا التعليم - مناهج وطرق التدريس) للتأكد من أهمية كل معيار ومدى ارتباطه بالمحور الرئيس، وقام الباحث بحساب نسبة اتفاق السادة المحكمين لكل معيار على النحو التالي:

- رصد استجابات المحكمين حول أهمية كل معيار، ومدى ارتباط كل معيار بالمحور الرئيس الذي تنتمي إليه، وذلك بعمل جدول تكراري لكل معيار ينقسم إلى خيارين (مرتبط - غير مرتبط)، الخيار (مرتبط) يحتوي على ثلاث مستويات من الأهمية (مهم، مهم إلى حد ما، غير مهم)
- أعطت للاستجابة المهمة (٣ درجات)، وأعطيت إلى الاستجابة إلى حد ما (درجتين)، وأعطيت للاستجابة غير مهمة (درجه واحدة)، أما الاختيار غير مرتبط (صفر)، استخراج النسبة المئوية لاتفاق السادة المحكمين لكل معيار من المعايير على حده، وبحساب النسبة المئوية لاتفاق المحكمين حول أهمية كل معيار ومدى ارتباطه بالمحور الرئيس نجد أنها تراوحت بين ٣٠%، ١٠٠%، وبناءً على ذلك تم استبعاد مجموعة من المعايير التي تقل نسبة الاتفاق السادة المحكمين عليها عن ٧٥%، وإجراء التعديلات اللازمة على قائمة المعايير.

د - اعداد الصورة النهائية للقائمة :

بعد الانتهاء من ضبط القائمة والتحقق من صدقها، توصل الباحث إلى قائمة المعايير في صورتها النهائية التي قسمت إلى (اثنا عشر) معياراً رئيساً وتضمنت (٦٠) مؤشراً فرعياً هي كما يلي:

- المحور الأول: يجب أن توفر المعلومات المرجعية عن المواقع التعليمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وقد تناول هذا المحور تحديد الجهة المسؤولة عن تقديم خدمة المواقع التعليمية، وقد اشتمل على (٤) مؤشرات.
- المحور الثاني: يجب تحديد الأهداف للموقع التعليمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وقد اشتمل على (٥) مؤشرات.
- المحور الثالث: يجب تحديد وظائف الموقع التعليمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وقد اشتمل على (٥) مؤشرات.
- المحور الرابع: يجب تحديد المحتوى التعليمي وتصميمه بالموقع التعليمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وقد اشتمل على (٦) مؤشرات.
- المحور الخامس: يجب أن يراعي المواقع التعليمية خصائص المستفيدين منه، وقد اشتمل على (٤) مؤشرات.
- المحور السادس: يجب تقدم النص التعليمي بشكل جيد وتوظيفه في المواقع التعليمي يتناسب مع تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وقد اشتمل على (٦) مؤشرات.
- المحور السابع: يجب تقدم الرسوم والصور الثابتة المدعمة لعملية التعليم وتوظيفها في المواقع التعليمي تتناسب مع تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وقد اشتمل على (٥) مؤشرات.
- المحور الثامن: يجب توفر الرسوم والصور المتحركة وثيقة الصلة بموضوع التعلم وتوظيفها في المواقع التعليمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وقد اشتمل على (٤) مؤشرات.

- المحور التاسع: يجب توظيف اللون لتحقيق الأهداف التعليمية المحددة وتوظيفه في المواقع التعليمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وقد اشتمل على (٤) مؤشرات.
- المحور العاشر: يجب أن يحتوي المواقع التعليمي على الروابط الفائقة وأساليب التصفح المناسبة لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وقد اشتمل على (٦) مؤشرات.
- المحور الحادي عشر: يجب إجراء المتابعة والتحديث المستمر للمواقع التعليمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ، وقد اشتمل على (٦) مؤشرات.
- المحور الثاني عشر: يجب تحقيق الامان للمواقع التعليمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وقد اشتمل على (٥) مؤشرات.

ولتسهيل تفسير النتائج تم استخدام الأسلوب التالي لتحديد مستوى الإجابة على بنود الأداة، بهدف قياس مستوى توافر هذه المعايير، فقد تم إعطاء درجة للبدائل على النحو التالي: (مرتفع جدًا = ٥ مرتفع = ٤، متوسطة = ٣، منخفض = ٢، منخفض جدًا = ١).

وقد تم اعتماد الشكل المغلق (Closed Questionnaire) في إعداد الاستبانة والذي يحدد الاستجابات المحتملة لكل سؤال، وقد تم تصنيف الإجابات إلى أربعة متساوية المدى من خلال المعادلة التالية.

$$\text{طول الفئة} = (\text{أكبر قيمة} - \text{أقل قيمة}) \div \text{عدد بدائل الأداة} = ٥ \div (١ - ٥) = ٠.٨٠$$

جدول (٣) توزيع للفئات وفق التدرج المستخدم في أداة البحث

الوصف	مدى المتوسطات
مرتفع جدًا	من ٥.٠٠-٤.٢١
مرتفع	من ٤.٢٠-٣.٤١
متوسط	من ٣.٤٠-٢.٦١
منخفض	من ٢.٦٠-١.٨١
منخفض جدًا	من ١.٨٠-١.٠٠

وقد اعتمد الباحث في إعدادها الشكل المغلق (Closed Questionnaire) الذي يحدد الاستجابات المحتملة لكل عبارة.

صدق وثبات أداة البحث:

١ - صدق أداة البحث:

تم اختبار صدق أداة البحث، وهو أحد الأسس التي يقوم عليها أي مقياس يتم تصميمه، وتم التأكد من صدق أداة البحث بطريقتين:

أ - صدق المحتوى:

تم عرض الصورة الأولية من بطاقة التقويم على عدد من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس، وبلغ عدد المحكمين (٦) محكمين، وقد تفضلوا مشكورين بإبداء ملاحظاتهم ومقترحاتهم حول محتوى بطاقة التقويم، وقد تم أخذ هذه الملاحظات والاقتراحات بعين الاعتبار للوصول إلى الصيغة النهائية لبطاقة تقويم مواقع الإنترنت لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

ب - صدق الاتساق الداخلي:

تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي لأداة البحث من أجل التعرف على مدى الاتساق الداخلي للبطاقة، وذلك من خلال حساب معامل الارتباط (بيرسون) بين كل فقرة من فقرات أبعاد محاور البحث والدرجة الكلية لها، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٤)

معاملات الارتباط (بيرسون) للاتساق الداخلي بين كل فقرة من فقرات محاور البحث والدرجة الكلية للمحور

مستوى الدلالة	معامل الارتباط	فقرات محاور البحث
أولاً: يجب أن توفر المعلومات المرجعية عن المواقع التعليمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها:		
دالة عند (٠.٠١)	٠.٤٤١**	١. تحديد اسم الهيئة أو المؤسسة التعليمية المقدمة للموقع التعليمي
دالة عند (٠.٠٥)	٠.٣٦٨*	٢. تحديد أسماء فريق العمل من مؤلفين أو مبرمجين ومؤهلاتهم وخبراتهم للموقع التعليمي
دالة عند (٠.٠٥)	٠.٣٧٠*	٣. تقييم الموقع المقدم بشكله النهائي واعتماده من قبل الجهات الأخرى المسؤولة
دالة عند (٠.٠١)	٠.٤٦٤**	٤. مراعاة حقوق الطبع والنشر بالموقع التعليمي
ثانياً: يجب تحديد الأهداف للموقع التعليمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها:		
دالة عند (٠.٠٥)	٠.٣٤٠*	٥. ذكر الهدف العام في الصفحة الرئيسية للموقع التعليمي
دالة عند (٠.٠١)	٠.٤٦٠**	٦. ملائمة عنوان الموقع التعليمي للهدف العام الخاص به
دالة عند (٠.٠١)	٠.٤٨٧**	٧. ملائمة عنوان الموقع التعليمي لثقافة المجتمع وعاداته وتقاليدية
دالة عند (٠.٠١)	٠.٤٥٠**	٨. توفر أدوات قياس بالموقع للتحقق من الأهداف المرجوة ملائمة الأهداف التربوية لخصائص المستفيدين من الموقع
دالة عند (٠.٠٥)	٠.٣٨٥*	٩. صياغة الأهداف التربوية بطريقة سلوكية تناسب المستفيدين
ثالثاً: يجب تحديد وظائف الموقع التعليمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها:		
دالة عند (٠.٠١)	٠.٥١١**	١٠. تحديد الموقع بدقة للأنشطة التي سوف يقوم بها المستفيد
دالة عند (٠.٠١)	٠.٤١٥**	١١. تصميم الموقع بطريقة تصحح جميع أخطاء التشغيل والاستخدام التي يحتمل أن يقع فيها المستفيدون
دالة عند (٠.٠١)	٠.٤٢٥**	١٢. الدقة في تسجيل بيانات المستفيدين حتى يسهل الاتصال والتفاعل معهم
دالة عند (٠.٠٥)	٠.٣٩٧*	١٣. عدم الإكثار أو التطويل في طلب البيانات الشخصية للمستفيد
دالة عند (٠.٠٥)	٠.٣٤٢*	١٤. وجود مراجع ومصادر يمكن الرجوع إليها للتحقق من صحة الموقع التعليمي
رابعاً: يجب تحديد المحتوى التعليمي وتصميمه بالموقع التعليمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها:		
دالة عند (٠.٠٥)	٠.٣١٨*	١٥. ارتباط المحتوى بالأهداف التربوية للموقع التعليمي
دالة عند (٠.٠١)	٠.٤٥١**	١٦. تغطيه المحتوى لكافة الأهداف المتضمنة في الموقع التعليمي
دالة عند (٠.٠١)	٠.٥٩٧**	١٧. مراعاة التنظيم والتسلسل المنطقي في عرض محتوى بالموقع التعليمي

١٨. سلامه المحتوي من الناحية العلمية واللغوية	٥٢٨. **٠	دالة عند (٠.٠١)
١٩. خلو المحتوي من أخطاء التكرار	٤١٢. **٠	دالة عند (٠.٠١)
٢٠. توافق المحتوى التعليمي مع خصائص الفئة المستهدفة	٣٧٧. *٠	دالة عند (٠.٠٥)
خامساً: يجب أن يراعي المواقع التعليمية خصائص المستفيدين منه:		
٢١. تحدد بدقة خصائص المتعلمين المستفيدين	٦٣٨. **٠	دالة عند (٠.٠١)
٢٢. تراعي الفروق الفردية بين المستفيدين	٥٦٣. **٠	دالة عند (٠.٠١)
٢٣. تحدد متطلبات التعلم القبلية لموضوع التعلم في ضوء الخبرات السابقة للمستفيدين	٣٥١. *٠	دالة عند (٠.٠٥)
٢٤. يستطيع المستفيد ذو الخبرة البسيطة بالإنترنت تشغيل الموقع دون تعقيد	٦١٢. **٠	دالة عند (٠.٠١)
سادساً: يجب تقدم النص التعليمي بشكل جيد وتوظيفه في المواقع التعليمي يتناسب مع تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها:		
٢٥. تتوافر في النص التعليمي الصحة اللغوية، ووضوح المعنى	٥٦٦. **٠	دالة عند (٠.٠١)
٢٦. يظهر النص على الصفحة بشكل واضح ومقروء	٤٨٦. **٠	دالة عند (٠.٠١)
٢٧. تتناسب إقرائية النص مع خصائص المستفيدين	٥٣٦. **٠	دالة عند (٠.٠١)
٢٨. يتبع نظام واحد في كتابة العناوين الرئيسة والفرعية	٦٤٨. **٠	دالة عند (٠.٠١)
٢٩. تراعي الجمع بين النص والصورة على نفس الإطار	٥٥٦. **٠	دالة عند (٠.٠١)
٣٠. يستخدم ثلاثة أنواع من الخطوط على الأكثر	٣٠٤. *٠	دالة عند (٠.٠٥)
سابعاً: يجب تقدم الرسوم والصور الثابتة المدعمة لعملية التعليم وتوظيفها في المواقع التعليمي تتناسب مع تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها:		
٣١. تتميز بوضوح الهدف من الصورة أو الرسم لدى المتعلم	٣١٦. *٠	دالة عند (٠.٠٥)
٣٢. تعبر الصورة أو الرسم عن مضمون المحتوى التعليمي.	٣٩٤. **٠	دالة عند (٠.٠١)
٣٣. تزامن عرض الصورة أو الرسم مع النص المرتبط بها.	٥٨٥. **٠	دالة عند (٠.٠١)
٣٤. تستخدم الصور أو الرسوم الملون لدقته ووضوحه.	٤٦٥. **٠	دالة عند (٠.٠١)
٣٥. تستخدم الصيغ القياسية في الصورة حتى لا تزيد من وقت التحميل.	٥٠٤. **٠	دالة عند (٠.٠١)
ثامناً: يجب توفر الرسوم والصور المتحركة وثيقة الصلة بموضوع التعلم وتوظيفها في المواقع التعليمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها:		
٣٦. تتميز بوضوح الهدف من الرسوم والصور المتحركة لدى المتعلم.	٣٢٠. *٠	دالة عند (٠.٠٥)
٣٧. تعبر الرسوم والصور المتحركة عن مضمون المحتوى التعليمي.	٤١٦. **٠	دالة عند (٠.٠١)
٣٨. تتناسب مساحة الرسوم والصور المتحركة مع بقية عناصر الصفحة.	٤٢٢. **٠	دالة عند (٠.٠١)
٣٩. يجب تزامن عرض الصوت مع الرسوم والصور المتحركة في المقطع المعروض.	٣٠٨. *٠	دالة عند (٠.٠٥)
تاسعاً: يجب توظيف اللون لتحقيق الأهداف التعليمية المحددة وتوظيفه في المواقع التعليمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها:		
٤٠. تكون الألوان واضحة متناسقة	٤١٤. **٠	دالة عند (٠.٠١)

٤١. يتميز بوضوح الهدف من اللون لدى المتعلم	**٠.٦١٤	دالة عند (٠.٠١)
٤٢. تثبت الخلفيات اللونية لجميع الصفحات	**٠.٤٥٢	دالة عند (٠.٠١)
٤٣. تستخدم الألوان الدافئة لجذب الانتباه	**٠.٥٧٦	دالة عند (٠.٠١)
عاشرًا: يجب أن يحتوي المواقع التعليمي على الروابط الفائقة وأساليب التصفح المناسبة لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها:		
٤٤. يجب أن تكون الروابط الفائقة بالموقع صحيحة	**٠.٥٥٥	دالة عند (٠.٠١)
٤٥. يجب أن تكون الروابط الرئيسية محددة وثابتة في كل صفحات الموقع	**٠.٥٦٦	دالة عند (٠.٠١)
٤٦. يجب أن يكون للروابط الفائقة عنوان نص واضح	**٠.٥٢٦	دالة عند (٠.٠١)
٤٧. يجب أن تنظم الروابط بطريقة بسيطة يسهل فهمها والوصول إليها	**٠.٥١٦	دالة عند (٠.٠١)
٤٨. يجب أن يظهر تغيير واضح في لون الروابط التي تم استخدامها من قبل	**٠.٥٣٠	دالة عند (٠.٠١)
٤٩. يتجنب الإكثار من الروابط خارج الموقع	*٠.٣٧٥	دالة عند (٠.٠٥)
الحادي عشر: يجب إجراء المتابعة والتحديث المستمر للمواقع التعليمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها:		
٥٠. إجراء المتابعة الدورية للموقع التعليمي	**٠.٤٣٣	دالة عند (٠.٠١)
٥١. إجراء التحديث المستمر للمعلومات في الموقع التعليمي	*٠.٣٥٧	دالة عند (٠.٠٥)
٥٢. تحديث الوصلات والروابط الخارجية بشكل منتظم	*٠.٣٦٤	دالة عند (٠.٠٥)
٥٣. إعداد النسخ الاحتياطية لمحتوى الموقع التعليمي	*٠.٣٤٠	دالة عند (٠.٠٥)
٥٤. نشر الموقع عبر الأجهزة النقالة والهواتف الذكية	**٠.٤٨٦	دالة عند (٠.٠١)
٥٥. اخذ انطباع المستفيدين عن عمليات التطوير للموقع التعليمي	*٠.٣٩٣	دالة عند (٠.٠٥)
الثاني عشر: يجب تحقيق الامان للمواقع التعليمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها:		
٥٦. مواقع الارتباط (Links) آمنه لا تسبب مشكلات لنظام التشغيل أو متصفح الانترنت	**٠.٤٩٨	دالة عند (٠.٠١)
٥٧. يقدم الموقع نظاما آمناً لكي يتحقق من شخصيه كل متعلم كي لا يتم التلاعب أو التجسس علي بيانات زملائه	**٠.٤٦٤	دالة عند (٠.٠١)
٥٨. الاهتمام بطلب البيانات التي تميز كل مستفيد عن غيره من المسجلين في المقرر	*٠.٣٥١	دالة عند (٠.٠٥)
٥٩. إعطاء التوجيهات التي تؤكد علي سريه هذه البيانات	**٠.٤٢٢	دالة عند (٠.٠١)
٦٠. خلو موقع الموقع من الفيروسات	**٠.٥٠٩	دالة عند (٠.٠١)

* عبارات دالة عند مستوى ٠.٠٥ فأقل.

** عبارات دالة عند مستوى ٠.٠١ فأقل.

يتبين من الجدول (٣) أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع المحور الخاص بها موجبة ودالة عند مستوى (٠.٠١) فأقل، وبعضها دال عند مستوى (٠.٠٥) فأقل، وهو

ما يوضح أن جميع العبارات المكونة للاستبانة تتمتع بدرجة صدق عالية وصالحة للتطبيق الميداني.

٢ - ثبات الأداة:

يعرف الثبات بأنه (إلى أي درجة يعطي المقياس قراءات متقاربة عند كل مرة يستخدم فيها)، وللتحقق من الثبات لمفردات محاور البحث تم استخدام معامل ألفا كرونباخ وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٥)

معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمحاور البحث

معامل ثبات ألفا كرونباخ	عدد البنود	محاور البحث
٠.٩٥٢	٦٠	معامل الثبات الكلي

من خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح أن معامل الثبات الكلي لمحور البحث (٠.٩٥٢)، وهي قيمة ثبات عالية توضح صلاحية أداة البحث للتطبيق الميداني.

أساليب المعالجة الإحصائية:

لتحقيق أهداف البحث وتحليل البيانات التي سوف يتم تجميعها، تم استخدام عددًا من الأساليب الإحصائية المناسبة. وفيما يلي الأساليب التي تم استخدامها:

١. معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient) وذلك لحساب الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه وذلك لتقدير صدق أداة البحث، وكذلك للتعرف على دلالة العلاقة بين متغيرات البحث.
٢. معامل ألفا كرونباخ (Alpha Cronbach) لقياس ثبات أداة البحث.
٣. التكرارات والنسب المئوية للتعرف على البيانات الأولية لمفردات البحث.
٤. المتوسط الحسابي (Mean) لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض آراء أفراد البحث عن كل عبارة من عبارات متغيرات البحث إلى جانب المحاور الرئيسية، وكذلك لترتيب العبارات من حيث درجة الاستجابة حسب أعلى متوسط حسابي.

٥. الانحراف المعياري (Standard Deviation) وذلك للتعرف على مدى انحراف آراء أفراد البحث لكل عبارة من عبارات متغيرات البحث ولكل محور من المحاور الرئيسة عن المتوسط الحسابي. حيث يوضح الانحراف المعياري التشتت في آراء أفراد البحث لكل عبارة من عبارات متغيرات البحث إلى جانب المحاور الرئيسة، فكلما اقتربت قيمته من الصفر كلما تركزت الآراء وانخفض تشتتها بين المقياس، وكذلك لترتيب العبارات حسب المتوسط الحسابي لصالح أقل تشتت عند تساوي المتوسط الحسابي.
٦. تم استخدام اختبار مان ويتني (Mann-Whitney) بديلاً عن اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent Sample T-Test) نظراً لوجود تباين وعدم اعتدالية في توزيع فئات العينة وذلك فيما يتعلق بمتغير النوع.

عرض وتحليل نتائج البحث :

السؤال الثاني: ما الواقع الحالي لمواقع الإنترنت لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء المعايير التربوية والفنية للتعليم الإلكتروني عن بعد؟

للتعرف على الواقع الحالي لمواقع الإنترنت لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء المعايير التربوية والفنية للتعليم الإلكتروني عن بعد، قام الباحث بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لعبارات محور الواقع الحالي لمواقع الإنترنت لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء المعايير التربوية والفنية للتعليم الإلكتروني عن بعد، وجاءت النتائج كما يوضحها الجداول التالية:

البعد الأول: مدى توفر المعلومات المرجعية عن المواقع التعليمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها

جدول (٦)

استجابات أفراد البحث على عبارات البعد الأول مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

م	العبرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر	الترتيب
١	تحديد اسم الهيئة أو المؤسسة التعليمية المقدمة للموقع التعليمي.	٣.٧٨	٠.٩٢١	مرتفعة	١
٣	تقييم الموقع المقدم بشكله النهائي واعتماده من قبل الجهات الأخرى المسؤولة.	٣.٢٦	٠.٨٥٩	متوسطة	٢
٢	تحديد أسماء فريق العمل من مؤلفين أو مبرمجين ومؤهلاتهم وخبراتهم للموقع التعليمي.	٣.١٢	٠.٩٠٤	متوسطة	٣
٤	مراعاة حقوق الطبع والنشر بالموقع التعليمي.	٢.٨٩	٠.٩٧٣	متوسطة	٤
	المتوسط العام	٣.٢٦	٠.٧٠٢	متوسطة	

* درجة المتوسط الحسابي من (٥.٠٠).

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

أولاً: أفراد عينة البحث يرون أن مؤشرات بعد (توفر المعلومات المرجعية عن المواقع التعليمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها تتوافر) بدرجة متوسطة، حيث بلغ متوسط موافقتهم على درجة توافر هذه المؤشرات (٣.٢٦ من ٥.٠٠)، وهو المتوسط الذي يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الخماسي من (٢.٦١-٣.٤٠)، والتي توضح أن درجة توافر هذه المؤشرات تشير إلى (بدرجة متوسطة) في أداة البحث.

ثانياً: يتبين مما سبق أن هناك تباين في درجة توافر هذه المؤشرات، بمتوسطات موافقة تراوحت بين (٢.٧٩ إلى ٣.٧٨)، وهي متوسطات تقع في الفئة (الثالثة والرابعة)، من فئات المقياس الخماسي والتي توضح أن خيار درجة موافقة أفراد عينة البحث نحو درجة توافر هذه المؤشرات تشير إلى (بدرجة متوسطة/ بدرجة مرتفعة) على التوالي.

ثالثاً: كانت أكثر هذه المؤشرات توافراً والتي تمثلت في العبارة رقم (١) وهي (تحديد اسم الهيئة أو المؤسسة التعليمية المقدمة للموقع التعليمي)، في المرتبة (الأولى) بمتوسط موافقة مقداره (٣.٧٨).

في حين أن أقل هذه المؤشرات توافراً تمثلت في العبارة رقم (٤) وهي (مراعاة حقوق الطبع والنشر بالموقع التعليمي)، في المرتبة (الرابعة والأخيرة) بمتوسط موافقة مقداره (٢٠.٨٩).

البعد الثاني: مدى تحديد الاهداف للموقع التعليمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها

جدول (٧)

استجابات أفراد البحث على عبارات البعد الثاني مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر	الترتيب
٩	صياغة الأهداف التربوية بطريقة سلوكية تناسب المستفيدين.	٤.١٦	١.٠٠٣	مرتفعة	١
٥	ذكر الهدف العام في الصفحة الرئيسية للموقع التعليمي.	٤.٠٨	٠.٩١١	مرتفعة	٢
٧	ملائمة عنوان الموقع التعليمي لثقافة المجتمع وعاداته وتقاليده.	٣.٨٩	٠.٨٨٣	مرتفعة	٣
٦	ملائمة عنوان الموقع التعليمي للهدف العام الخاص به.	٣.٧٦	١.٠٧٦	مرتفعة	٤
٨	توفر أدوات قياس بالموقع للتحقق من الاهداف المرجوة. ملائمة الاهداف التربوية لخصائص المستفيدين من الموقع.	٣.٦٣	٠.٩٥٢	مرتفعة	٥
	المتوسط العام	٣.٩٠	٠.٧٢٩	مرتفعة	

* درجة المتوسط الحسابي من (٥.٠٠).

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

أولاً: أفراد عينة البحث يرون أن مؤشرات بعد (مدى تحديد الاهداف للموقع التعليمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها) بدرجة مرتفعة، حيث بلغ متوسط موافقتهم على درجة توافر هذه المؤشرات (٣.٩٠ من ٥.٠٠)، وهو المتوسط الذي يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي من (٣.٤١-٤.٢٠)، والتي توضح أن درجة توافر هذه المؤشرات تشير إلى (بدرجة مرتفعة) في أداة البحث.

ثانياً: يتبين مما سبق أن هناك توافق في درجة توافر هذه المؤشرات، بمتوسطات موافقة تراوحت بين (٣.٦٣ إلى ٤.١٦)، وهي متوسطات تقع في الفئة (الرابعة)، من فئات المقياس الخماسي والتي توضح أن خيار درجة موافقة أفراد عينة البحث نحو درجة توافر هذه المؤشرات تشير إلى (بدرجة مرتفعة).

ثالثاً: كانت أكثر هذه المؤشرات توافراً والتي تمثلت في العبارة رقم (٩) وهي (صياغة الاهداف التربوية بطريقة سلوكية تناسب المستفيدين)، في المرتبة (الأولى) بمتوسط موافقة مقداره (٤.١٦).

في حين أن أقل هذه المؤشرات توافراً تمثلت في العبارة رقم (٨) وهي (توفر أدوات قياس بالموقع للتحقق من الاهداف المرجوة. ملائمة الاهداف التربوية لخصائص المستفيدين من الموقع)، في المرتبة (السادسة والأخيرة) بمتوسط موافقة مقداره (٣.٦٣).

البعد الثالث: المشكلات المتعلقة بالأهداف التعليمية يجب تحديد وظائف الموقع التعليمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها:

جدول (٨)

استجابات أفراد البحث على عبارات البعد الثالث مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر	الترتيب
١٣	عدم الإكثار أو التظويل في طلب البيانات الشخصية للمستفيد.	٣.٣٦	١.٠٥٠	متوسطة	١
١٢	الدقة في تسجيل بيانات المستفيدين حتى يسهل الاتصال والتفاعل معهم.	٣.٣٢	٠.٩٢٤	متوسطة	٢
١١	تصميم الموقع بطريقة تصحح جميع أخطاء التشغيل والاستخدام التي يحتمل أن يقع فيها المستفيدون.	٣.١٣	١.٠١٣	متوسطة	٣
١٠	تحديد الموقع بدقة للأنشطة التي سوف يقوم بها المستفيد.	٢.٨٥	١.٠٠٦	متوسطة	٤
١٤	وجود مراجع ومصادر يمكن الرجوع إليها للتحقق من صحة الموقع التعليمي.	٢.٧٩	٠.٩٩٧	متوسطة	٥
	المتوسط العام	٣.٠٩	٠.٧٠٨	متوسطة	

* درجة المتوسط الحسابي من (٥.٠٠).

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

أولاً: أفراد عينة البحث يرون أن مؤشرات بعد (المشكلات المتعلقة بالأهداف التعليمية يجب تحديد وظائف الموقع التعليمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها) بدرجة متوسطة، حيث بلغ متوسط موافقتهم على درجة توافر هذه المؤشرات (٣.٠٩ من ٥.٠٠)، وهو

المتوسط الذي يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الخماسي من (٢.٦١-٣.٤٠)، والتي توضح أن درجة توافر هذه المؤشرات تشير إلى (بدرجة متوسطة) في أداة البحث.

ثانيًا: يتبين مما سبق أن هناك توافق في درجة توافر هذه المؤشرات، بمتوسطات موافقة تراوحت بين (٢.٧٩ إلى ٣.٣٦)، وهي متوسطات تقع في الفئة (الثالثة)، من فئات المقياس الخماسي والتي توضح أن خيار درجة موافقة أفراد عينة البحث نحو درجة توافر هذه المؤشرات تشير إلى (بدرجة متوسطة).

ثالثًا: كانت أكثر هذه المؤشرات توافراً والتي تمثلت في العبارة رقم (١٣) وهي (عدم الإكثار أو التطويل في طلب البيانات الشخصية للمستفيد)، في المرتبة (الأولى) بمتوسط موافقة مقداره (٣.٣٦).

في حين أن أقل هذه المؤشرات توافراً تمثلت في العبارة رقم (١٤) وهي (وجود مراجع ومصادر يمكن الرجوع إليها للتحقق من صحة الموقع التعليمي)، في المرتبة (السادسة والأخيرة) بمتوسط موافقة مقداره (٢.٧٩).

البعد الرابع: مدى تحديد المحتوى التعليمي وتصميمه بالموقع التعليمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها:

جدول (٩)

استجابات أفراد البحث على عبارات البعد الرابع مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر	الترتيب
١٥	ارتباط المحتوى بالأهداف التربوية للموقع التعليمي.	٤.١١	١.٠٠٨	مرتفعة	١
١٧	مراعاة التنظيم والتسلسل المنطقي في عرض محتوى الموقع التعليمي.	٤.٠٦	٠.٩٢٢	مرتفعة	٢
١٩	خلو المحتوى من أخطاء التكرار.	٤.٠١	١.١٠٥	مرتفعة	٣
١٦	تغطيه المحتوى لكافة الأهداف المتضمنة في الموقع التعليمي.	٣.٩٨	١.١٠٠	مرتفعة	٤
١٨	سلامة المحتوى من الناحية العلمية واللغوية.	٣.٨٨	٠.٩٩٤	مرتفعة	٥
٢٠	توافق المحتوى التعليمي مع خصائص الفئة المستهدفة.	٣.٧٥	٠.٨١٢	مرتفعة	٦
	المتوسط العام	٣.٩٧	٠.٩٩٠	مرتفعة	

* درجة المتوسط الحسابي من (٥.٠٠).

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

أولاً: أفراد عينة البحث يرون أن مؤشرات بعد (مدى تحديد المحتوى التعليمي وتصميمه بالموقع التعليمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها) بدرجة مرتفعة، حيث بلغ متوسط موافقتهم على درجة توافر هذه المؤشرات (٣.٩٧ من ٥.٠٠)، وهو المتوسط الذي يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي من (٣.٤١-٤.٢٠)، والتي توضح أن درجة توافر هذه المؤشرات تشير إلى (بدرجة مرتفعة) في أداة البحث.

ثانياً: يتبين مما سبق أن هناك توافق في درجة توافر هذه المؤشرات، بمتوسطات موافقة تراوحت بين (٣.٧٥ إلى ٤.١١)، وهي متوسطات تقع في الفئة (الرابعة)، من فئات المقياس الخماسي والتي توضح أن خيار درجة موافقة أفراد عينة البحث نحو درجة توافر هذه المؤشرات تشير إلى (بدرجة مرتفعة).

ثالثاً: كانت أكثر هذه المؤشرات توافراً والتي تمثلت في العبارة رقم (١٥) وهي (وجود مراجع ومصادر يمكن الرجوع إليها للتحقق من صحة الموقع التعليمي)، في المرتبة (الأولى) بمتوسط موافقة مقداره (٤.١١).

في حين أن أقل هذه المؤشرات توافراً تمثلت في العبارة رقم (٢٠) وهي (توافق المحتوى التعليمي مع خصائص الفئة المستهدفة)، في المرتبة (السادسة والأخيرة) بمتوسط موافقة مقداره (٣.٧٥).

البعد الخامس: مدى مراعاة المواقع التعليمية خصائص المستخدمين منه:

جدول (١٠)

استجابات أفراد البحث على عبارات البعد الخامس مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر	الترتيب
٢٤	يستطيع المستفيد ذو الخبرة البسيطة بالإنترنت تشغيل الموقع دون تعقيد.	٣.٣٦	٠.٩٣٠	متوسطة	١
٢٢	تراعي الفروق الفردية بين المستخدمين.	٣.٢٢	٠.٩٣٩	متوسطة	٢
٢١	تحدد بدقة خصائص المتعلمين المستهدفين.	٣.١٩	٠.٩٣٤	متوسطة	٣
٢٣	تحدد متطلبات التعلم القبلية لموضوع التعلم في ضوء الخبرات السابقة للمستخدمين.	٣.٠٨	٠.٩٧٧	متوسطة	٤
	المتوسط العام	٣.٢١	٠.٧٥٢	متوسطة	

* درجة المتوسط الحسابي من (٥.٠٠).

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

أولاً: أفراد عينة البحث يرون أن مؤشرات بعد (مدى مراعاة المواقع التعليمية خصائص المستفيدين منه) بدرجة متوسطة، حيث بلغ متوسط موافقتهم على درجة توافر هذه المؤشرات (٣.٢١ من ٥.٠٠)، وهو المتوسط الذي يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الخماسي من (٢.٦١-٣.٤٠)، والتي توضح أن درجة توافر هذه المؤشرات تشير إلى (بدرجة متوسطة) في أداة البحث.

ثانياً: يتبين مما سبق أن هناك توافق في درجة توافر هذه المؤشرات، بمتوسطات موافقة تراوحت بين (٣.٠٨ إلى ٣.٣٦)، وهي متوسطات تقع في الفئة (الثالثة)، من فئات المقياس الخماسي والتي توضح أن خيار درجة موافقة أفراد عينة البحث نحو درجة توافر هذه المؤشرات تشير إلى (بدرجة متوسطة).

ثالثاً: كانت أكثر هذه المؤشرات توافراً والتي تمثلت في العبارة رقم (٢٤) وهي (يستطيع المستفيد ذو الخبرة البسيطة بالإنترنت تشغيل الموقع دون تعقيد)، في المرتبة (الأولى) بمتوسط موافقة مقداره (٣.٣٦).

في حين أن أقل هذه المؤشرات توافراً تمثلت في العبارة رقم (٢٣) وهي (تحدد متطلبات التعلم القبلية لموضوع التعلم في ضوء الخبرات السابقة للمستفيدين)، في المرتبة (الرابعة) والأخيرة بمتوسط موافقة مقداره (٣.٠٨).

البعد السادس: مدى تقديم النص التعليمي بشكل جيد وتوظيفه في المواقع التعليمي يتناسب مع تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها:

جدول (١١)

استجابات أفراد البحث على عبارات البعد السادس مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر	الترتيب
٢٧	تتناسب إنقرائية النص مع خصائص المستفيدين.	٣.٣٩	١.١٠٢	متوسطة	١
٢٦	يظهر النص على الصفحة بشكل واضح ومقروء.	٣.٢٨	١.٠٠٤	متوسطة	٢
٢٥	تتوافر في النص التعليمي الصحة اللغوية، ووضوح المعنى.	٣.١٢	٠.٩٤١	متوسطة	٣
٢٩	تراعي الجمع بين النص والصورة على نفس الإطار.	٢.٩٧	٠.٩٨٣	متوسطة	٤
٢٨	يتبع نظام واحد في كتابة العناوين الرئيسية والفرعية.	٢.٨٦	١.٠٠٣	متوسطة	٥
٣٠	يستخدم ثلاثة أنواع من الخطوط على الأكثر.	٢.٧٤	٠.٩٦٥	متوسطة	٦
	المتوسط العام	٣.٠٦	٠.٧٧٣	متوسطة	

* درجة المتوسط الحسابي من (٥.٠٠).

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

أولاً: أفراد عينة البحث يرون أن مؤشرات بعد (مدى تقديم النص التعليمي بشكل جيد وتوظيفه في المواقع التعليمي يتناسب مع تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها) بدرجة متوسطة، حيث بلغ متوسط موافقتهم على درجة توافر هذه المؤشرات (٣.٠٦ من ٥.٠٠)، وهو المتوسط الذي يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الخماسي من (٢.٦١-٣.٤٠)، والتي توضح أن درجة توافر هذه المؤشرات تشير إلى (بدرجة متوسطة) في أداة البحث.

ثانياً: يتبين مما سبق أن هناك توافق في درجة توافر هذه المؤشرات، بمتوسطات موافقة تراوحت بين (٢.٧٤ إلى ٣.٣٩)، وهي متوسطات تقع في الفئة (الثالثة)، من فئات المقياس الخماسي والتي توضح أن خيار درجة موافقة أفراد عينة البحث نحو درجة توافر هذه المؤشرات تشير إلى (بدرجة متوسطة).

ثالثاً: كانت أكثر هذه المؤشرات توافراً والتي تمثلت في العبارة رقم (٢٧) وهي (تتناسب إنقرائية النص مع خصائص المستفيدين)، في المرتبة (الأولى) بمتوسط موافقة مقداره (٣.٣٩).

في حين أن أقل هذه المؤشرات توافراً تمثلت في العبارة رقم (٣٠) وهي (يستخدم ثلاثة أنواع من الخطوط على الأكثر)، في المرتبة (السادسة والأخيرة) بمتوسط موافقة مقداره (٢.٧٤).

البعد السابع: مدى تقديم الرسوم والصور الثابتة المدعمة لعملية التعليم وتوظيفها في المواقع التعليمية تتناسب مع تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها:

جدول (١٢)

استجابات أفراد البحث على عبارات البعد السابع مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

م	العبرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر	الترتيب
٣٥	تستخدم الصيغ القياسية في الصورة حتى لا تزيد من وقت التحميل.	١.٧٦	٠.٨٨٩	منخفضة جداً	١
٣٣	تزامن عرض الصورة أو الرسم مع النص المرتبط بها.	١.٦٢	٠.٩٣١	منخفضة جداً	٢
٣٤	تستخدم الصور أو الرسوم الملون لدقته ووضوحه.	١.٥٩	٠.٩٩٦	منخفضة جداً	٣
٣١	تتميز بوضوح الهدف من الصورة أو الرسم لدى المتعلم	١.٥١	٠.٩٠٦	منخفضة جداً	٤
٣٢	تعبر الصورة أو الرسم عن مضمون المحتوى التعليمي.	١.٣٦	١.٠٠٨	منخفضة جداً	٥
المتوسط العام		١.٥٧	٠.٧١١	منخفضة جداً	

* درجة المتوسط الحسابي من (٥.٠٠).

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

أولاً: أفراد عينة البحث يرون أن مؤشرات بعد (مدى تقديم الرسوم والصور الثابتة المدعمة لعملية التعليم وتوظيفها في المواقع التعليمية تتناسب مع تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها) بدرجة منخفضة جداً، حيث بلغ متوسط موافقتهم على درجة توافر هذه المؤشرات (١.٥٧ من ٥.٠٠)، وهو المتوسط الذي يقع في الفئة الأولى من فئات المقياس الخماسي من (١.٠٠ - ١.٨٠)، والتي توضح أن درجة توافر هذه المؤشرات تشير إلى (بدرجة منخفضة جداً) في أداة البحث.

ثانياً: يتبين مما سبق أن هناك توافق في درجة توافر هذه المؤشرات، بمتوسطات موافقة تراوحت بين (١.٣٦ إلى ١.٧٦)، وهي متوسطات تقع في الفئة (الأولى)، من فئات المقياس الخماسي والتي توضح أن خيار درجة موافقة أفراد عينة البحث نحو درجة توافر هذه المؤشرات تشير إلى (بدرجة منخفضة جداً).

ثالثاً: كانت أكثر هذه المؤشرات توافراً والتي تمثلت في العبارة رقم (٣٥) وهي (تستخدم الصيغ القياسية في الصورة حتى لا تزيد من وقت التحميل)، في المرتبة (الأولى) بمتوسط موافقة مقداره (١.٧٦).

في حين أن أقل هذه المؤشرات توافراً تمثلت في العبارة رقم (٣٢) وهي (تعبر الصورة أو الرسم عن مضمون المحتوى التعليمي)، في المرتبة (الخامسة والأخيرة) بمتوسط موافقة مقداره (١.٣٦).

البعد الثامن: مدى توفر الرسوم والصور المتحركة وثيقة الصلة بموضوع التعلم وتوظيفها في المواقع التعليمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها:

جدول (١٣)

استجابات أفراد البحث على عبارات البعد الثامن مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر	الترتيب
٣٨	تتناسب مساحة الرسوم والصور المتحركة مع بقية عناصر الصفحة.	١.٧٣	٠.٧٢٦	منخفضة جداً	١
٣٦	تتميز بوضوح الهدف من الرسوم والصور المتحركة لدى المتعلم.	١.٥٧	٠.٦١٩	منخفضة جداً	٢
٣٧	تعبر الرسوم والصور المتحركة عن مضمون المحتوى التعليمي.	١.٥٢	٠.٨٠٩	منخفضة جداً	٣
٣٩	يجب تزامن عرض الصوت مع الرسوم والصور المتحركة في المقطع المعروض.	١.٤٩	٠.٧٨٣	منخفضة جداً	٤
	المتوسط العام	١.٥٨	٠.٧٣٤	منخفضة جداً	

* درجة المتوسط الحسابي من (٥.٠٠).

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

أولاً: أفراد عينة البحث يرون أن مؤشرات بعد (مدى توفر الرسوم والصور المتحركة وثيقة الصلة بموضوع التعلم وتوظيفها في المواقع التعليمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها) بدرجة منخفضة جداً، حيث بلغ متوسط موافقتهم على درجة توافر هذه المؤشرات (١.٥٨ من ٥.٠٠)، وهو المتوسط الذي يقع في الفئة الأولى من فئات المقياس الخماسي من (١.٠٠ - ١.٨٠)، والتي توضح أن درجة توافر هذه المؤشرات تشير إلى (بدرجة منخفضة جداً) في أداة البحث.

ثانياً: يتبين مما سبق أن هناك توافق في درجة توافر هذه المؤشرات، بمتوسطات موافقة تراوحت بين (١.٤٩ إلى ١.٧٣)، وهي متوسطات تقع في الفئة (الأولى)، من فئات المقياس الخماسي والتي توضح أن خيار درجة موافقة أفراد عينة البحث نحو درجة توافر هذه المؤشرات تشير إلى (بدرجة منخفضة جداً).

ثالثاً: كانت أكثر هذه المؤشرات توافراً والتي تمثلت في العبارة رقم (٣٨) وهي (تتناسب مساحة الرسوم والصور المتحركة مع بقية عناصر الصفحة)، في المرتبة (الأولى) بمتوسط موافقة مقداره (١.٧٣).

في حين أن أقل هذه المؤشرات توافراً تمثلت في العبارة رقم (٣٩) وهي (يجب تزامن عرض الصوت مع الرسوم والصور المتحركة في المقطع المعروض)، في المرتبة (الرابعة والأخيرة) بمتوسط موافقة مقداره (١.٤٩).

البعد التاسع: مدى اللون لتحقيق الأهداف التعليمية المحددة وتوظيفه في المواقع التعليمية لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها:

جدول (١٤)

استجابات أفراد البحث على عبارات البعد التاسع مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر	الترتيب
٤٢	تثبت الخلفيات اللونية لجميع الصفحات.	٣.٣٩	٠.٧٨٣	متوسطة	١
٤٣	تستخدم الألوان الدافئة لجذب الانتباه.	٣.٢٥	٠.٨٧٤	متوسطة	٢
٤١	يتميز بوضوح الهدف من اللون لدى المتعلم.	٣.٢١	٠.٧٦٩	متوسطة	٣
٤٠	تكون الألوان واضحة متناسقة.	٣.١٨	٠.٩٢٦	متوسطة	٤
	المتوسط العام	٣.٢٦	٠.٦٥٩	متوسطة	

* درجة المتوسط الحسابي من (٥.٠٠).

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

أولاً: أفراد عينة البحث يرون أن مؤشرات بعد (مدى اللون لتحقيق الأهداف التعليمية المحددة وتوظيفه في المواقع التعليمية لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها) بدرجة متوسطة، حيث بلغ متوسط موافقتهم على درجة توافر هذه المؤشرات (٣.٢٦ من ٥.٠٠)، وهو المتوسط الذي يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الخماسي من (٢.٦١-٣.٤٠)، والتي توضح أن درجة توافر هذه المؤشرات تشير إلى (بدرجة متوسطة) في أداة البحث.

ثانياً: يتبين مما سبق أن هناك توافق في درجة توافر هذه المؤشرات، بمتوسطات موافقة تراوحت بين (٣.١٨ إلى ٣.٣٩)، وهي متوسطات تقع في الفئة (الثالثة)، من فئات المقياس الخماسي والتي توضح أن خيار درجة موافقة أفراد عينة البحث نحو درجة توافر هذه المؤشرات تشير إلى (بدرجة متوسطة).

ثالثاً: كانت أكثر هذه المؤشرات توافراً والتي تمثلت في العبارة رقم (٤٢) وهي (تثبت الخلفيات اللونية لجميع الصفحات)، في المرتبة (الأولى) بمتوسط موافقة مقداره (٣.٣٩).
في حين أن أقل هذه المؤشرات توافراً تمثلت في العبارة رقم (٤٠) وهي (تكون الألوان واضحة متناسقة)، في المرتبة (الرابعة والأخيرة) بمتوسط موافقة مقداره (٣.١٨).
البعد العاشر : مدى احتواء المواقع التعليمي على الروابط الفائقة وأساليب التصفح المناسبة لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها :

جدول (١٥)

استجابات أفراد البحث على عبارات البعد العاشر مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر	الترتيب
٤٧	يجب أن تنظم الروابط بطريقة بسيطة يسهل فهمها والوصول إليها.	٣.٣٦	٠.٩٤٧	متوسطة	١
٤٤	يجب أن تكون الروابط الفائقة بالموقع صحيحة.	٣.٢٩	٠.٨٩٤	متوسطة	٢
٤٦	يجب أن يكون للروابط الفائقة عنوان نص واضح.	٣.٢٦	١.٠٠٨	متوسطة	٣
٤٥	يجب أن تكون الروابط الرئيسية محددة وثابتة في كل صفحات الموقع.	٣.١٤	٠.٩٥٧	متوسطة	٤
٤٩	يتجنب الإكثار من الروابط خارج الموقع.	٢.٩٦	١.١٥٦	متوسطة	٥
٤٨	يجب أن يظهر تغيير واضح في لون الروابط التي تم استخدامها من قبل.	٢.٨٦	٠.٩٣٢	متوسطة	٦
	المتوسط العام	٣.١٥	٠.٧٨١	متوسطة	

* درجة المتوسط الحسابي من (٥.٠٠).

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

أولاً: أفراد عينة البحث يرون أن مؤشرات بعد (مدى احتواء المواقع التعليمي على الروابط الفائقة وأساليب التصفح المناسبة لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها) بدرجة متوسطة، حيث بلغ متوسط موافقتهم على درجة توافر هذه المؤشرات (٣.١٥ من ٥.٠٠)، وهو المتوسط الذي يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الخماسي من (٢.٦١-٣.٤٠)، والتي توضح أن درجة توافر هذه المؤشرات تشير إلى (بدرجة متوسطة) في أداة البحث.

ثانيًا: يتبين مما سبق أن هناك توافق في درجة توافر هذه المؤشرات، بمتوسطات موافقة تراوحت بين (٢.٨٦ إلى ٣.٣٦)، وهي متوسطات تقع في الفئة (الثالثة)، من فئات المقياس الخماسي والتي توضح أن خيار درجة موافقة أفراد عينة البحث نحو درجة توافر هذه المؤشرات تشير إلى (بدرجة متوسطة).

ثالثًا: كانت أكثر هذه المؤشرات توافراً والتي تمثلت في العبارة رقم (٤٧) وهي (يجب أن تنظم الروابط بطريقة بسيطة يسهل فهمها والوصول إليها)، في المرتبة (الأولى) بمتوسط موافقة مقداره (٣.٣٦).

في حين أن أقل هذه المؤشرات توافراً تمثلت في العبارة رقم (٤٨) وهي (يجب أن يظهر تغيير واضح في لون الروابط التي تم استخدامها من قبل)، في المرتبة (السادسة والأخيرة) بمتوسط موافقة مقداره (٢.٨٦).

البعد الحادي عشر: مدى إجراء المتابعة والتحديث المستمر للمواقع التعليمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها:

جدول (١٦)

استجابات أفراد البحث على عبارات البعد الحادي عشر مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر	الترتيب
٥٢	تحديث الوصلات والروابط الخارجية بشكل منتظم.	١.٧٣	٠.٩٥٣	منخفضة جداً	١
٥٣	إعداد النسخ الاحتياطية لمحتوى الموقع التعليمي.	١.٥٨	٠.٨٥٢	منخفضة جداً	٢
٥٤	نشر الموقع عبر الأجهزة النقالة والهواتف الذكية.	١.٤٦	٠.٩٠٨	منخفضة جداً	٣
٥٥	أخذ انطباع المستفيدين عن عمليات التطوير للموقع التعليمي.	١.٢٨	٠.٨٤٦	منخفضة جداً	٤
٥٠	إجراء المتابعة الدورية للموقع التعليمي.	١.٢٢	٠.٩٢٨	منخفضة جداً	٥
٥١	إجراء التحديث المستمر للمعلومات في الموقع التعليمي.	١.١٦	٠.٨٣٢	منخفضة جداً	٦
	المتوسط العام	١.٤١	٠.٦٣٩	منخفضة جداً	

* درجة المتوسط الحسابي من (٥.٠٠).

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

أولاً: أفراد عينة البحث يرون أن مؤشرات بعد (مدى إجراء المتابعة والتحديث المستمر للمواقع التعليمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها) بدرجة منخفضة جداً، حيث بلغ

متوسط موافقتهم على درجة توافر هذه المؤشرات (١.٤١ من ٥.٠٠)، وهو المتوسط الذي يقع في الفئة الأولى من فئات المقياس الخماسي من (١.٠٠-١.٨٠)، والتي توضح أن درجة توافر هذه المؤشرات تشير إلى (بدرجة منخفضة جدًا) في أداة البحث.

ثانيًا: يتبين مما سبق أن هناك توافق في درجة توافر هذه المؤشرات، بمتوسطات موافقة تراوحت بين (١.١٦ إلى ١.٧٣)، وهي متوسطات تقع في الفئة (الأولى)، من فئات المقياس الخماسي والتي توضح أن خيار درجة موافقة أفراد عينة البحث نحو درجة توافر هذه المؤشرات تشير إلى (بدرجة منخفضة جدًا).

ثالثًا: كانت أكثر هذه المؤشرات توافرًا والتي تمثلت في العبارة رقم (٥٢) وهي (تحديث الوصلات والروابط الخارجية بشكل منتظم)، في المرتبة (الأولى) بمتوسط موافقة مقداره (١.٧٣).

في حين أن أقل هذه المؤشرات توافرًا تمثلت في العبارة رقم (٥١) وهي (إجراء التحديث المستمر للمعلومات في الموقع التعليمي)، في المرتبة (السادسة والأخيرة) بمتوسط موافقة مقداره (١.١٦).

البعد الثاني عشر: مدى تحقيق الامان للمواقع التعليمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها:
جدول (١٧)

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر	الترتيب
٥٩	إعطاء التوجيهات التي تؤكد على سريته هذه البيانات.	٣.٢٣	٠.٩٨٧	متوسطة	١
٥٨	الاهتمام بطلب البيانات التي تميز كل مستفيد عن غيره من المسجلين في المقرر.	٣.١٩	٠.٩٤٨	متوسطة	٢
٦٠	خلو موقع الموقع من الفيروسات.	٣.١٨	٠.٨٨٩	متوسطة	٣
٥٦	مواقع الارتباط (Links) آمنه لا تسبب مشكلات لنظام التشغيل أو متصفح الانترنت.	٣.٠٧	٠.٩٩٧	متوسطة	٤
٥٧	يقدم الموقع نظاما آمنا لكي يتحقق من شخصيه كل متعلم كي لا يتم التلاعب أو التجسس على بيانات زملانه.	٢.٨٥	٠.٩٥٦	متوسطة	٥
	المتوسط العام	٣.١٠	٠.٧٣٤	متوسطة	

* درجة المتوسط الحسابي من (٥.٠٠).

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

أولاً: أفراد عينة البحث يرون أن مؤشرات بعد (مدى تحقيق الامان للمواقع التعليمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها) بدرجة متوسطة، حيث بلغ متوسط موافقتهم على درجة توافر هذه المؤشرات (٣.١٠ من ٥.٠٠)، وهو المتوسط الذي يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الخماسي من (٢.٦١-٣.٤٠)، والتي توضح أن درجة توافر هذه المؤشرات تشير إلى (بدرجة متوسطة) في أداة البحث.

ثانياً: يتبين مما سبق أن هناك توافق في درجة توافر هذه المؤشرات، بمتوسطات موافقة تراوحت بين (٢.٨٥ إلى ٣.٢٣)، وهي متوسطات تقع في الفئة (الثالثة)، من فئات المقياس الخماسي والتي توضح أن خيار درجة موافقة أفراد عينة البحث نحو درجة توافر هذه المؤشرات تشير إلى (بدرجة متوسطة).

ثالثاً: كانت أكثر هذه المؤشرات توافراً والتي تمثلت في العبارة رقم (٥٩) وهي (إعطاء التوجيهات التي تؤكد على سريته هذه البيانات)، في المرتبة (الأولى) بمتوسط موافقة مقداره (٣.٢٣).

في حين أن أقل هذه المؤشرات توافراً تمثلت في العبارة رقم (٥٧) وهي (يقدم الموقع نظاماً آمناً لكي يتحقق من شخصيه كل متعلم كي لا يتم التلاعب أو التجسس على بيانات زملائه)، في المرتبة (الخامسة والأخيرة) بمتوسط موافقة مقداره (٢.٨٥).

وفيما يلي ترتيب جميع مشكلات تدريس مناهج العلوم المطورة في المرحلة المتوسطة حسب درجة تأثيرها من وجهة نظر أفراد عينة البحث:

جدول (١٨)

استجابات أفراد البحث على عبارات جميع المعايير التربوية والفنية للتعليم الإلكتروني عن بعد لمواقع الإنترنت لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

م	المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر	الترتيب
١	مدى توفر المعلومات المرجعية عن المواقع التعليمية لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها:	٣.٢٦	٠.٧٠٢	بدرجة متوسطة	٣
٢	مدى تحديد الأهداف للموقع التعليمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها:	٣.٩٠	٠.٧٢٩	بدرجة مرتفعة	٢
٣	مدى تحديد وظائف الموقع التعليمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها:	٣.٠٩	٠.٧٠٨	بدرجة متوسطة	٧
٤	مدى تحديد المحتوى التعليمي وتصميمه بالموقع التعليمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها:	٣.٩٧	٠.٩٩٠	بدرجة مرتفعة	١
٥	مدى مراعاة المواقع التعليمية خصائص المستفيدين منه:	٣.٢١	٠.٧٥٢	بدرجة متوسطة	٤
٦	مدى تقديم النص التعليمي بشكل جيد وتوظيفه في المواقع التعليمي يتناسب مع تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها:	٣.٠٦	٠.٧٧٣	بدرجة متوسطة	٨
٧	مدى تقديم الرسوم والصور الثابتة المدعمة لعملية التعليم وتوظيفها في المواقع التعليمي تتناسب مع تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها:	١.٥٧	٠.٧١١	بدرجة منخفضة جداً	١٠
٨	مدى توفر الرسوم والصور المتحركة وثيقة الصلة بموضوع التعلم وتوظيفها في المواقع التعليمية لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها:	١.٥٨	٠.٧٣٤	بدرجة منخفضة جداً	٩
٩	مدى توظيف اللون لتحقيق الأهداف التعليمية المحددة وتوظيفه في المواقع التعليمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها:	٣.٢٦	٠.٦٥٩	بدرجة متوسطة	٣م
١٠	مدى احتواء المواقع التعليمي على الروابط الفائقة وأساليب التصفح المناسبة لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها	٣.١٥	٠.٧٨١	بدرجة متوسطة	٥
١١	مدى إجراء المتابعة والتحديث المستمر للمواقع التعليمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها:	١.٤١	٠.٦٣٩	بدرجة منخفضة جداً	١١
١٢	مدى تحقيق الامان للمواقع التعليمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها	٣.١٠	٠.٧٣٤	بدرجة متوسطة	٦
المتوسط الكلي لجميع المعايير والأبعاد		٢.٨٨	٠.٥٠٤	بدرجة متوسطة	

* درجة المتوسط الحسابي من (٥.٠٠).

يتضح من الجدول السابق أن جميع (المعايير التربوية والفنية للتعليم الإلكتروني عن بعد لمواقع الإنترنت لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها) تتوافر بدرجة متوسطة، حيث بلغ متوسط موافقتهم على درجة توافر هذه جميع هذه المعايير (٢.٨٨ من ٥.٠٠)، وهو المتوسط الذي يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الخماسي من (٢.٦١-٣.٤٠)، والتي توضح أن درجة توافر هذه المعايير تشير إلى (درجة متوسطة) في أداة البحث.

كما يتضح أن هناك تباين في درجة توافر هذه المعايير، بمتوسطات موافقة تراوحت بين (١.٤١ إلى ٣.٩٧)، وهي متوسطات تقع في الفئة (الأولى والثانية والثالثة والرابعة)، من فئات المقياس الخماسي والتي توضح أن خيار درجة موافقة أفراد عينة البحث نحو درجة توافر هذه المعايير تشير إلى (لا تتوافر/ بدرجة ضعيفة/ بدرجة متوسطة/ بدرجة مرتفعة).

كانت أكثر هذه المعايير توافراً والتي تمثلت في المعيار الرابع وهو (مدى تحديد المحتوى التعليمي وتصميمه بالموقع التعليمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها)، في المرتبة (الأولى) بمتوسط موافقة مقداره (٣.٩٧).

في حين أن أقل هذه المعايير توافراً تمثلت في المعيار الحادي عشر وهو (مدى إجراء المتابعة والتحديث المستمر للمواقع التعليمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها)، في المرتبة (الحادية عشر والأخيرة) بمتوسط موافقة مقداره (١.٤١).

إجابة السؤال الثالث: هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في آراء عينة البحث نحو درجة توافر المعايير التربوية والفنية للتعليم الإلكتروني عن بعد لمواقع الإنترنت لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين باختلاف متغير النوع؟

للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في آراء عينة البحث نحو درجة توافر المعايير التربوية والفنية للتعليم الإلكتروني عن بعد لمواقع الإنترنت لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين باختلاف متغير النوع استخدم الباحث اختبار مان ويتني (Mann-Whitney) وذلك كما يتضح من خلال الجدول التالي:

جدول (١٩)

نتائج اختبار مان ويتني (Mann-Whitney) للفروق بين متوسطات استجابات عينة البحث نحو محاورها باختلاف متغير النوع

مستوى الدلالة	قيمة (Z)	قيمة مان ويتني (U)	مجموع الرتب	متوسط الرتب	العدد	النوع	محاور البحث
*.٠.٢٠ دالة	-	٣٣.٠٠	٢٥٥.٥٠	١٥.٩٧	١٦	ذكر	مدى توفر المعلومات المرجعية عن الموقع التعليمي
	٢.٣٢٩		٦٩.٥٠	٧.٧٢	٩	أنثى	
*.٠.٠٠٠ دالة	-	٧.٥٠	٢٦٩.٠٠	١٦.٨١	١٦	ذكر	مدى تحديد الاهداف للموقع التعليمي
	٣.٨٣٧		٥٦.٠٠	٦.٢٢	٩	أنثى	
*.٠.٠٠١ دالة	-	١٨.٥٠	٢٤٧.٠٠	١٥.٤٤	١٦	ذكر	مدى تحديد وظائف الموقع التعليمي
	٣.٢٢٤		٧٨.٠٠	٨.٦٧	٩	أنثى	
*.٠.٠٠٠ دالة	-	١١.٥٠	٢٧٢.٥٠	١٧.٠٣	١٦	ذكر	مدى تحديد المحتوى التعليمي وتصميمه بالموقع التعليمي
	٣.٦١٣		٥٢.٥٠	٥.٨٣	٩	أنثى	
*.٠.٠٢١ دالة	-	٣٣.٥٠	٢٦١.٥٠	١٦.٣٤	١٦	ذكر	مدى مراعاة المواقع التعليمية خصائص المستفيدين منه
	٢.٣١٤		٦٣.٥٠	٧.٠٦	٩	أنثى	
*.٠.٠٠١ دالة	-	١٤.٥٠	٢٦٨.٥٠	١٦.٧٨	١٦	ذكر	مدى تقديم النص التعليمي بشكل جيد وتوظيفه في المواقع التعليمي يتناسب مع تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها
	٣.٤٣٤		٥٦.٥٠	٦.٢٨	٩	أنثى	
*.٠.٠٠٠ دالة	-	١٢.٠٠	٢٤٦.٥٠	١٥.٤١	١٦	ذكر	مدى تقديم الرسوم والصور الثابتة المدعمة لعملية التعليم وتوظيفها في الموقع التعليمي تتناسب مع تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها
	٣.٥٣٦		٧٨.٥٠	٨.٧٢	٩	أنثى	
*.٠.٠٠١ دالة	-	١٤.٠٠	٢٦٥.٥٠	١٦.٥٩	١٦	ذكر	مدى توفر الرسوم والصور المتحركة وثيقة الصلة بموضوع التعلم وتوظيفها في المواقع التعليمي
	٣.٣٧٩		٥٩.٥٠	٦.٦١	٩	أنثى	
*.٠.٠٢٣ دالة	-	٣٣.٥٠	٢٦٨.٠٠	١٦.٧٥	١٦	ذكر	مدى توظيف اللون لتحقيق الأهداف التعليمية المحددة وتوظيفه في المواقع التعليمي
	٢.٢٦٦		٥٧.٠٠	٦.٣٣	٩	أنثى	
*.٠.٠٠٥ دالة	-	٢٤.٠٠	٢٦٦.٠٠	١٦.٦٣	١٦	ذكر	مدى احتواء المواقع التعليمي على الروابط الفانقة وأساليب التصفح المناسبة
	٢.٨٠٩		٥٩.٠٠	٦.٥٦	٩	أنثى	
*.٠.٠٠٠ دالة	-	٣.٥٠	٢٤٦.٥٠	١٥.٤١	١٦	ذكر	مدى إجراء المتابعة والتحديث المستمر للمواقع التعليمي
	٣.٨٨٩		٧٨.٥٠	٨.٧٢	٩	أنثى	
*.٠.٠٢٠ دالة	-	٣٣.٠٠	٢٥٦.٠٠	١٦.٠٠	١٦	ذكر	مدى تحقيق الامان للمواقع التعليمي
	٢.٣٢٩		٦٩.٠٠	٧.٦٧	٩	أنثى	
*.٠.٠٠٠ دالة	-	٧.٥٠	٢٧٦.٥٠	١٧.٢٨	١٦	ذكر	الدرجة الكلية لجميع المعايير والأبعاد
	٣.٨٣٧		٤٨.٥٠	٥.٣٩	٩	أنثى	

* فروق دالة عند مستوى دلالة (٠.٠٥) فأقل.

يتضح من خلال الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) في آراء عينة البحث من الذكور وأفراد عينة البحث من الإناث نحو (جميع المعايير التربوية والفنية للتعليم الإلكتروني عن بعد لمواقع الإنترنت لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين) لصالح أفراد عينة البحث من الذكور.

إجابة السؤال الرابع: ما التصور المقترح لتقويم مواقع الإنترنت لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء المعايير التربوية والفنية للتعليم الإلكتروني عن بعد؟
أهداف التصور المقترح:

يمكن تحديد أهداف التصور المقترح فيما يلي:

١. التعرف على المعايير التربوية لتقويم مواقع الإنترنت لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء المعايير التربوية والفنية للتعليم الإلكتروني عن بعد.
٢. التعرف على المعايير التربوية لتقويم مواقع الإنترنت لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء المعايير التربوية والفنية للتعليم الإلكتروني عن بعد.
٣. تقييم مواقع إلكترونية مطورة تتماشى مع التقدم العلمي، وتلبي احتياجات طلاب اللغة العربية لغير الناطقين بها.

أهمية التصور المقترح:

تتضح أهمية التصور المقترح من خلال:

١. قد يسهم في رفع مستوى جودة طلاب اللغة العربية لغير الناطقين بها مما يؤهلهم للمنافسة بفاعلية في سوق العمل.
٢. قد يسهم في تهيئة مؤسسات التعليم لمواجهة احتياجات الطلبة المتزايدة والمتغيرة، والمساهمة في الانتقال إلى بيئة تعلم افتراضية تتسم بالمرونة والفاعلية.
٣. مواكبة التطورات التكنولوجية الحديثة، حيث ينبغي مسايرة تلك التطورات في مجال تقنية المعلومات والاستفادة منها في خدمة العملية التعليمية.
٤. توظيف مواقع إنترنت تعليمية تخدم تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بكفاءة في العملية التعليمية.

معايير تطبيق التصور المقترح:

أولاً: يجب أن توفر المعلومات المرجعية عن المواقع التعليمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

ثانياً: يجب تحديد الاهداف للموقع التعليمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

ثالثاً: يجب تحديد وظائف الموقع التعليمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

رابعاً: يجب تحديد المحتوى التعليمي وتصميمه بالموقع التعليمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

خامساً: يجب أن يراعي المواقع التعليمية خصائص المستفيدين منه.

سادساً: يجب تقدم النص التعليمي بشكل جيد وتوظيفه في المواقع التعليمي يتناسب مع تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

سابعاً: يجب تقدم الرسوم والصور الثابتة المدعمة لعملية التعليم وتوظيفها في المواقع التعليمي تتناسب مع تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

ثامناً: يجب توفر الرسوم والصور المتحركة وثيقة الصلة بموضوع التعلم وتوظيفها في المواقع التعليمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

تاسعاً: يجب توظيف اللون لتحقيق الأهداف التعليمية المحددة وتوظيفه في المواقع التعليمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

عاشراً: يجب أن يحتوي المواقع التعليمي على الروابط الفائقة وأساليب التصفح المناسبة لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

الحادي عشر: يجب إجراء المتابعة والتحديث المستمر للمواقع التعليمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

الثاني عشر: يجب تحقيق الأمان للمواقع التعليمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

التوصيات والبحوث المقترحة:

أولاً: التوصيات:

في ضوء نتائج البحث يوصي الباحث بالآتي:

مراعاة المعايير التربوية والفنية التي توصل إليها البحث الحالي عند تصميم وإنتاج مواقع تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

الاهتمام باستخدام نظم إدارة المحتوى الإلكتروني لإدارة مواقع تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

عقد دورات تدريبية لمتخصصي اللغة العربية لتنمية مهاراتهم في تصميم وإنتاج المواقع الإلكترونية ونشرها عبر الإنترنت، لتكون متاحة للطلاب في أي وقت. توفير أدوات التفاعل والتواصل بمواقع تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها لزيادة تفاعل مع بعضهم البعض في دراسة المقررات التعليمية. حث معلمي ومعاهد اللغة العربية لغير الناطقين بها على إدراج بعض المواقع التعليمية لديهم وجعلها وسيلة إثرائية لتعلم الطلاب. البحث في تحديد المشكلات التي تقلل من التزام مواقع تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالمعايير التربوية والفنية عند تصميم وإنتاج المواقع.

ثانياً: البحوث المقترحة :

في ضوء نتائج البحث الحالي يقترح الباحث إجراء الموضوعات البحثية التالية:
فاعلية تصميم موقع إلكتروني لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها لتنمية المهارات اللغوية لدى الطلاب.
فاعلية تصميم موقع إلكتروني عبر الأجهزة اللوحية لتنمية مهارات الكتابة التعبيرية لدى طلاب اللغة العربية لغير الناطقين بها.
فاعلية توظيف الأنشطة التفاعلية عبر الأجهزة اللوحية في تنمية المفاهيم اللغوية لطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.
أثر توظيف الأنشطة التفاعلية القائمة على استراتيجية التلعيب لتنمية مهارات النحو لطلاب معاهد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.
تطوير مواقع الإنترنت التعليمية في ضوء المعايير التربوية والفنية لمدارس المرحلة الثانوية بجمهورية مصر العربية من وجهة نظر المستفيدين.
دراسة تقويمية لنظم إدارة المواقع الإلكترونية لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء معايير جودة التعلم الإلكترونية.

قائمة المراجع:

المراجع العربية:

- إسماعيل، الغريب زاهر (٢٠٠١). تكنولوجيا المعلومات وتحديث التعليم، المنصورة، دار الوفاء.
- التودري، عوض حسين محمد. (٢٠١٠). معايير مقترحة لتقييم المواقع التعليمية عبر الشبكة العالمية للمعلومات. كلية التربية، جامعة أسيوط.
- عيد، ايمن بكري. (٢٠٠٨). تقويم برمجيات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها وتصور مقترح لها في ضوء معايير الجودة التكنولوجية، مجلة القراءة والمعرفة، جامعة عيم شمس، ع ٨٤.
- الجهني، علي بن حسن. (٢٠١٣). استخدامات الحاسب والإنترنت في الإرشاد المدرسي واتجاهات المرشدين والطلاب نحوها. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية. جامعة طيبة. المدينة المنورة.
- حجازي، طارق عبد المنعم عبد الفتاح (٢٠١٠). تطوير مركز رعاية الموهوبين عبر شبكة الانترنت في ضوء معايير تكنولوجيا التعليم واحتياجات الطلاب الموهوبين، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة حلوان.
- حمودة، عمرو حمودة عبد الحميد (٢٠١١). اثر موقع تدريبي قائم على تقنيات ويب ٢.٠ في اكساب طلاب الدبلوم العامة في التربية مهارات تصميم المواقع التعليمية، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.
- خليفة، زينب محمد حسن. (٢٠٠٨). أثر طريقتي التعلم بالوسائط المتعددة التفاعلية والتعلم الإلكتروني التشاركي عبر الإنترنت في إكساب مهارات استخدام أجهزة العروض الضوئية للطالبات المنتسبات بكلية التربية للبنات جامعة الملك فيصل بالأحساء. مؤتمر تكنولوجيا التربية وتعليم الطفل العربي، يومي ١٣-١٤ أغسطس ٢٠٠٨.
- خليل، حنان حسن على (٢٠٠٨). قائمة معايير جودة التعليم الإلكتروني لتصميم المقررات الالكترونية عبر شبكة الانترنت، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة.
- الخواندة، ناصر أحمد؛ والمشاعلة، مجدي سليمان. (٢٠٠٧). بناء مقياس لتقييم مواقع التعلم الإلكتروني في مبحث التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية. دراسات العلوم التربوية، عمادة البحث العلمي، الجامعة الأردنية، المجلد (٣٤)، ع (١)، ص ص ١٣٠ - ١٤٠.
- السيد، مصطفى عبد الرحمن طه. (٢٠٠٩). المعايير التربوية لتقويم جودة المواقع التعليمية وتطبيقها على بعض مواقع تكنولوجيا التعليم. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، الجزء (٤)، ع (١٤٣)، ديسمبر ٢٠٠٩، ٣٦٤ - ٣٨٩.

شحاتة، نشوى رفعت (٢٠١١). المعايير التربوية لبناء موقع لبناء موقع تعليمي على شبكة الانترنت، مجلة التعليم الالكتروني، العدد (٧)، ٢٠١١. متاحة على الموقع <http://emag.mans.edu.eg/index.php>

الشرع، رياض فاخر حميد، والجلبي، فائزة عبد القادر عبد الرازق. (٢٠١١). تصميم موقع تعليمي على شبكة الإنترنت وأثره في تحصيل مادة الرياضيات والاتجاهات نحو الاستخدام التعليمي للإنترنت لدى طلبة قسم علوم الحاسبات بكلية التربية. مجلة كلية التربية الأساسية. كلية التربية الأساسية. الجامعة المستنصرية، العراق. ع(٧٢). ص ٧٠١ - ٧٢٦.

شعبان، إيمان (٢٠٠٦) : الأسس الفنية والتربوية لتصميم المواقع التعليمية لتلاميذ المرحلة الابتدائية علي الشبكة العالمية للمعلومات (الانترنت) ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة حلوان.

شقور، علي. (٢٠٠٧). معايير تصميم مواقع المدارس العربية على شبكة الإنترنت. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، المجلد ٢١ (١). ٣٥٠ - ٣٧٢.

طلبة، عبد العزيز عبد الحميد (٢٠٠٥) فعالية برنامج مقترح في ضوء معايير الجودة الشاملة والمدخل المنظومي لتطوير التعليم علي تنمية وعي الطلاب المعلمين بمتطلبات توظيف تكنولوجيا التعليم الإلكتروني، المؤتمر العلمي السنوي العاشر للجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم بالاشتراك مع كلية البنات جامعة عين شمس، ١٥-١٧ فبراير.

عبد المنعم، منى (٢٠٠٦) : تطوير بنية المواقع التعليمية على شبكة الإنترنت في ضوء نموذج مقترح لإدارة الجودة الشاملة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة حلوان.

عزمي، نبيل جاد (٢٠١٤). تكنولوجيا التعليم الإلكتروني، (ط٢) القاهرة، دار الفكر العربي.

العواد، بسمة علي (٢٠١٣). تطوير أداة لتقييم مواقع التعلم الإلكتروني على شبكة الإنترنت وفقا لمعايير التصميم التعليمي للمواقع التعليمية. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم وسائل وتكنولوجيا التعليم، كليات الشرق العربي للدراسات العليا.

الفايدي، زهور بنت حجي ع. (٢٠٠٨). تقويم بعض مواقع العلوم في الإنترنت وإمكانية الاستفادة منها في تدريس العلوم للمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية للبنات، جامعة طيبة.

فروود، منى عبد المنعم حسين. (٢٠٠٦). تطوير بنية المواقع التعليمية على شبكة الإنترنت في ضوء نموذج مقترح لإدارة الجودة. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم تكنولوجيا التعليم، كلية التربية، جامعة حلوان: مصر.

الفي، ممدوح سالم محمد (٢٠٠٨). منظومة الكترونية مقترحة لتدريب أخصائي تكنولوجيا التعليم على مهارات تصميم بيئات التعلم التفاعلية المعتمدة على الانترنت، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية النوعية، جامعة عين شمس.

القحطاني، سويلم (٢٠١٥). تطوير مواقع الإنترنت التعليمية في ضوء المعايير التربوية والفنية لمدارس المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر المستخدمين، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم وسائل وتكنولوجيا التعليم، كليات الشرق العربي للدراسات العليا.

محمد، هناء رزق؛ و الدسوقي، وفاء صلاح الدين. (٢٠٠٤). مواصفات صفحة ويب تعليمية وأثرها على اكتساب الطلاب مهارات تصميمها". **الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم**، المجلد (١٣)، الكتاب السنوي ٢٠٠٣، ص ص ٧٥ - ٩٥.

الموسى، عبد الله عبد العزيز والمبارك، أحمد عبد العزيز. (٢٠٠٥). **التعليم الإلكتروني: الأسس والتطبيقات**، الرياض، مطابع الحميضي.

نمر، وفاء (٢٠٠٦): تقويم المناهج التعليمية المحوسبة على الشبكة بالأردن، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة .

الهادي، محمد محمد (٢٠٠٥). **التعليم الإلكتروني عبر شبكة الانترنت**، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.

الوكيل، حلمي أحمد (٢٠٠٠). **تطوير المناهج: أسبابه، أسسه، أساليبه، خطواته، معوقاته**. القاهرة: دار الفكر العربي.

المراجع الأجنبية:

Alkindi, S., & Bouazza, A. (2010). Critical characteristics in organizing and structuring information on academic Websites. *Informatics Studies Magazine*, Vol (10), May, 2010. PP 1-32.

Bardle, B. (2004). Adapting Scorm 1.2 Scorm Standards In Courseware Production Environment , **International Journal On E-Learning**, Vol.3 ,No.3, P21-24.

Havelock, Bruce Geoffrey (2002). Using the Internet to Support Teacher learning: Technology, Collaboration, and Science in teacher practice, **D. A. I.**, Vol. 63, No. 08, P. 2844-A.

Martin J.Weller .(2000). The Use Of Narrative To Provide A Cohesive Structure For Web Based Computing Course , **Journal Of Interactive Media In Education**, No 1, August.

Moonen, Bert Henri (2001). Teacher Learning in In-service Networks on Internet Use in Secondary Education, **D. A. I.**, Vol. 63, No. 03, P. 361-A.

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



كلية التربية
المجلة التربوية

معوقات المشروعات البحثية -
التنافسية
من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس
بجامعة الفيوم
إعداد

د. أسماء عبد السلام أحمد

د. علا عبد الرحيم أحمد

مدرس بقسم أصول التربية

مدرس بقسم أصول التربية

كلية التربية - جامعة الفيوم

معرف الوثيقة الرقمي: 10.12816/EDUSOHAG.2018.24028

المجلة التربوية. العدد السادس والخمسون. ديسمبر ٢٠١٨م

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

مستخلص

تهدف الدراسة تعرف ما هية المشروعات البحثية التنافسية، وتحليل الدور الذي تؤديه تلك المشروعات في تطوير التعليم الجامعي المصري وأثرها على تنمية المجتمع، كذلك تعرف واقع هذه المشروعات بجامعة الفيوم والوقوف على أهم المعوقات التي تحول دون تحقيق هذه المشروعات لدورها بكفاءة وفاعلية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالجامعة، مع تحديد المتطلبات التي تساعد على التغلب على هذه المعوقات، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت الدراسة لعدة نتائج من أهمها: تقسيم الصعوبات التي تواجه المشروعات البحثية إلى صعوبات أثناء التقدم للمشروع البحثي وأهمها ضعف الدعم المادي والمعنوي، وصعوبات أثناء تنفيذ المشروع من أهمها تأخر المصروفات المالية، وصعوبات تعوق استمرارية المشروع ومنها صعوبات تتعلق بالجوانب المالية وصعوبات تتعلق بالإدارة وصعوبات تتعلق بالعاملين، كما أن هناك نسبة تأييد كبيرة للصعوبات التي تواجه الباحثين سواء أكانت صعوبات أثناء الإعداد أو التنفيذ أو بعد الإنهاء من المشروع، كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين الكليات العملية والنظرية على بنود الاستبانة، وقدمت الدراسة تصور مقترح لتحديد المتطلبات اللازمة للتغلب على المعوقات التي تحول دون تحقيق المشروعات البحثية التنافسية لأدوارها.

كلمات مفتاحية: معوقات - مشروعات بحثية - تنافسية

Constraints of competitive research projects according to Fayoum University staff members' perspectives

Abstract:

This study aimed at identifying what competitive research projects are, analysing the role played by these projects in developing the Egyptian university education and its impact on the development of society and identifying the reality of these projects at Fayoum University. It also aimed at identifying the most important obstacles that prevent these projects from achieving their roles efficiently and effectively and the requirements needed to overcome these obstacles. The study followed the descriptive analytical method. The results of the study revealed that the difficulties facing the research projects can be divided into difficulties during applying to the research project (e.g. the most important of which is the weak financial and moral support), difficulties during the implementation of the project, (e.g. the most important of which is the delay of financial expenses) and difficulties impeding the continuity of the project (including difficulties related to the financial aspects, difficulties related to management and difficulties related to the workers). The study results also indicated that there is a large percentage of support for the difficulties faced by researchers, whether difficulties during the preparation, during the implementation or after the completion of the project. In addition, there were no statistically significant differences, at the (0.05) level, between the practical and theoretical colleges on the items of the questionnaire. The study presented a proposed scenario for identifying the requirements needed to overcome the obstacles that prevent competitive research projects from achieving their roles .

Key words: Constraints– competitive - research projects

مقدمة:

يواجه التعليم العالي في مصر منذ بداية القرن الحادي والعشرين تحديات غير مسبقة، نتيجة لتأثيرات العولمة المتدفقة من شتى الجهات، وزيادة أهمية المعرفة بوصفها المحرك الأول للنمو، وثورة المعلومات والاتصالات، ومع هذا تبرز فرص من بين هذه التحديات، ومن بينها الدور الذي يقوم به التعليم بصفة عامة، والتعليم الجامعي بصفة خاصة في بناء اقتصاديات المعرفة.

ومن ثم فالتنافس في مجتمعات اقتصاد المعرفة هو في جوهره تنافس تعليمي، لذا أصبحت الجامعات تواجه تحدياً جديداً يطالبها بتحسين نوعية أنشطتها الأكاديمية بالمقارنة مع أقرانها على مستوى العالم لتكون أكثر تطوراً وتنافساً، ومن ثم أكثر قدرة على إنتاج المعرفة التي تعد محورياً للتنافس العالمي في عصر اقتصاد المعرفة، وبناء على ذلك سعت الدول المتقدمة ومنها الاتحاد الأوروبي إلى صياغة سياساتها التعليمية في ضوء مفهوم العولمة وطبيعة التنافسية لقطاع التعليم العالي^(١).

ومن هنا ظهر مفهوم التنافسية في التعليم العالي، والذي بدأ يتزايد نتيجة غلبة الاتجاه المهني على الاتجاه العلمي في طبيعة التعليم الجامعي، وكذلك بروز مفهوم السوق وآلياته ودخوله في عمق عمليات وأنشطة مؤسسات التعليم العالي، وقياس أدائها ومخرجاتها^(٢)، كما إرتبط إرتباطاً وثيقاً بظهور التصنيفات الدولية لمؤسسات التعليم العالي والجامعات، فالجامعة المتميزة هي التي تصنف من بين أفضل مائة أو مائتين جامعة على مستوى العالم.

وانطلاقاً من إدراك هذه الحقائق، أسست وزارة التعليم العالي في مصر لجنة قومية لإصلاح التعليم العالي عام ١٩٩٧ لتسليط الضوء على التحديات التي تواجه التعليم العالي في مصر ووضع استراتيجيات تعليمية للتعامل معها، الأمر الذي أدى إلى عقد مؤتمر قومي عام ٢٠٠٠ يهدف إلى تبني برنامج إصلاح طويل المدى مدته سبعة عشر عاماً، تلخصت أهدافه الأساسية في: رفع مستوى الكفاءة عن طريق منح الجامعات مزيداً من الاستقلال وترشيد الاعتمادات المالية الحكومية، وتبني نظام العمل بالتمويل التنافسي، ثم رُتبت هذه الأهداف من حيث الأولوية وفقاً لتغير الموارد المالية، وبناء عليه دعمت الحكومة ستة مشروعات أقيمت في الخطة الخمسية ٢٠٠٢ - ٢٠٠٧، ومنها صندوق مشروع تطوير

التعليم العالي^(٣)، حيث يتولى هذا الصندوق مهمة تمويل المشروعات البحثية التي تتقدم بها مؤسسات التعليم العالي بعد تحكيمها بشكل علمي والتأكد من جدوى هذه المشروعات واستمراريتها وإسهاماتها في تجويد منظومة التعليم، كما تضمنت الخطة الاستراتيجية إنشاء مشاريع أخرى كمشروع برنامج البحوث والتنمية والابتكار وغيرها.

تستهدف هذه المشروعات وغيرها تحسين جودة التعليم الجامعي خاصة بمجال التخصصات التطبيقية والمستويات المهنية، كما قامت بوضع الخطط التنفيذية اللازمة للتحويل من الجامعات التدريسية فقط إلى الجامعات التدريسية البحثية، والتي تركز بشكل واضح على البحوث المتميزة، وتوجيهها إلى قضايا التطوير التكنولوجي، والاهتمام برفع مستوى كفاءة العملية البحثية بالجامعات المصرية، من خلال تحديد عدد البحوث المنشورة في مجالات ومؤتمرات دولية، والإعلان عن مشروعات بحثية تنافسية ممولة ذاتيا لإثراء البحث العلمي وخدمة المجتمع، إنشاء وحدات بحثية في الكليات، زيادة ميزانية البحث العلمي والمشروعات البحثية وتوزيعها بين مؤسسات البحث والجامعات على أسس تنافسية، زيادة عدد المشروعات البحثية وبراءات الاختراع التي يحصل عليها أعضاء هيئة التدريس بالجامعة، والعمل على تحقيق الشراكة المجتمعية في تمويل البحث العلمي^(٤).

ومن ثم فالاهتمام بالمشروعات البحثية التنافسية وزيادة ميزانيتها يعد أحد الآليات التي يمكن من خلالها تحول الجامعة لنموذج الجامعة البحثية، كما يسهم في زيادة حدة التنافسية بين الجامعات، ومن ثم تطوير أدائها بما يمكنها من أن تكون عنصرًا فاعلاً بمجتمعها مع زيادة قدرتها على المنافسة العالمية من خلال احتلالها مكانة متقدمة بالتصنيفات العالمية للجامعات، وهذا ما أكدته العديد من الدراسات سواء من حاول منها وضع آليات لزيادة تنافسية الجامعات وتطوير أدائها، أو من حاول دراسة أهمية المشروعات البحثية التنافسية في تطوير أداء الجامعات وتحسين دورها في خدمة المجتمع.

ومن الدراسات التي حاولت دراسة العوامل التي يمكن أن تسهم في زيادة تنافسية الجامعات دراسة (عبد الفتاح عبد الرحمن، ٢٠١٠) والتي أوضحت أن التوسع في المشروعات البحثية المشتركة مع الجامعات والمراكز البحثية المتقدمة وخاصة في العلوم المستحدثة والعلوم المستقبلية يساعد على رفع تصنيف الجامعات المصرية وتحقيق قدرتها التنافسية^(٥)، أما (خالد مصطفى، ٢٠١٠) فقد بين أن الحكومة تشجع التعاون البحثي

المشترك بين الشركات والجامعات والمختبرات الوطنية، وخاصة في الأمور التي تتعلق بتحقيق التنافسية الوطنية^(٦).

غير أن (عثمان، ٢٠١٢) أكد على أن توفير الموارد اللازمة للبحث العلمي وربط البحث العلمي بحل مشكلات المجتمع المحلي وزيادة رصيد المعرفة وبناء مراكز البحوث المتخصصة وإنشاء حاضنات الأعمال وإنتاج المعرفة تعد المجالات الأكثر أهمية لبناء الميزة التنافسية في الجامعات^(٧)، كما أوضحت دراسة (نور الهدى، ٢٠١٤) أن تحسين الجودة بالجامعة يساعد على رفع تصنيفها ومن ثم قدرتها التنافسية بين الجامعات^(٨)، أما دراسة (وضينة وآخرون، ٢٠١٤) فقد أوضحت أن جامعة المنصورة قد استحدثت عدة آليات لرفع قدرتها التنافسية ومنها إنشاء صندوق الوقف الخيري الخاص بتمويل المشروعات البحثية ذات الطبيعة التطبيقية في الجامعة وهو الجديد من نوعه في مصر ويقوم بتوفير متطلبات التمويل للبحث العلمي، كما أنشأت ما يسمى بحوافز النشر العلمي لمنح الباحثين الذين ينشرون أبحاثهم في مجلات علمية لها معامل تأثير عالي، والجامعة بصدد إنشاء مراكز التميز البحثية كما يوجد لديها خطة بحثية معلنة^(٩)، كما تم التأكيد في (ندوة المشروعات التنافسية مصدر لتمويل البحث العلمي من خارج الجامعة، ٢٠١٤) على أن الاتجاه نحو الجامعة البحثية يتضمن مجموعة من الخطوات تتمثل في التوسع في النشر الدولي والتسويق العلمي والاهتمام بالمشروعات التنافسية مع التوجه لإنشاء مراكز للتميز البحثي^(١٠).

وأوضحت دراسة (هاني محمد، ٢٠١٥) أن زيادة القدرة التنافسية للجامعات يتمثل في رفع كفاءة العملية البحثية بالجامعات المصرية من خلال تحديد عدد البحوث المنشورة في مجلات ومؤتمرات دولية والإعلان عن مشروعات بحثية تنافسية ممولة ذاتيا لإثراء البحث العلمي وخدمة المجتمع مع زيادة عددها وزيادة ميزانيتها^(١١)، كما حددت دراسة (أحمد نجم، ٢٠١٥) أهم العوامل التي تُعد الآلية الاستراتيجية لتحقيق الميزة التنافسية في المؤسسات الجامعية وهي إدارة فرق العمل الافتراضية^(١٢)، وأوضحت دراسة (محمد إبراهيم، ٢٠١٥) أن تدويل التعليم يساهم في تحقيق الميزة التنافسية للجامعات^(١٣)، أما (محمد خميس، ٢٠١٥) فقد أكد على أن البحث العلمي يعد أهم أنشطة الجامعات الفكرية وأن الدول التي أولت البحث العلمي عناية كافية ساعدها ذلك على التوصل لحلول ناجحة لكثير من المشكلات والتغلب على العقبات والانتفاع من نتائجه في تلبية متطلبات التنمية^(١٤).

وتوصلت دراسة (محمد ضياء وآخرون، ٢٠١٦) إلى ضرورة زيادة دعم المشاريع التنافسية للجامعات المصرية والمراكز البحثية وذلك في المجالات التي تخدم قطاعات المجتمع الإنتاجية والبيئة المصرية مع إجراء دراسة ميدانية لمشكلات المجتمع وتوجيه البحث لذلك وتفعيل مبدأ الجوائز لتنشيط الناحية البحثية^(١٥).

كما توصلت دراسة (محمد صبري وآخرون، ٢٠١٧) إلى أن عوامل زيادة التنافسية بين الجامعات متعددة ومنها تدويل التعليم الجامعي وتبني مفهوم التنمية المعتمدة على إقتصاد المعرفة ومجتمع المعرفة وظهور التصنيفات العالمية للجامعات، والمشروعات التنافسية^(١٦)، وأكدت دراسة (أميرة محمد، ٢٠١٨) أن الجامعات يمكن أن تسهم في توفير المعرفة وتطوير الاتجاهات الفكرية والاجتماعية من خلال التركيز في البحوث العلمية على مشكلات المجتمع، والتنسيق بين الجامعة ومراكز البحوث لوضع برامج تعاونية مشتركة لتنفيذ مشاريع بحثية مع تركيزها على الإمكانيات المادية والبشرية المحلية المتوفرة^(١٧).

ومن الدراسات التي حاولت دراسة أهمية المشروعات البحثية التنافسية في تطوير أداء الجامعات وتحسين دورها في خدمة المجتمع دراسة (طه تايه وآخرون، ١٩٩٩) والتي حاولت تحديد متطلبات وضع خريطة لأولويات المشروعات البحثية في مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي من خلال التخطيط السليم لمشروعات العمل العلمي العربي المشترك في مجالات الأبحاث العلمية والتقنية وضمان توافق وتطابق هذه المشروعات مع الاحتياجات التنموية للأقطار العربية^(١٨)، وأوضحت دراسة (Sabine, 2008) أن خبرات الجامعات تشير إلى أن أسلوب الإدارة الجامعية يؤثر في درجة نجاحها في الحصول على تمويل ومنح لمشروعاتها البحثية التنافسية، كما أن هذه المشروعات تساعد على تطوير إدارة الجامعة^(١٩).

كما رأي (محمد لبيب، ٢٠١٤) أن الباحث لكي يستطيع أن ينافس في الحصول على أحد المشروعات التنافسية فلا بد أن يكون مسلحا بمهارة كتابة المشروعات بطريقة علمية متعارف عليها عالميا ويحتاج البحث العلمي لعدة عناصر هي الطاقة البشرية (باحثين ومعاونين) ومعرفة (معلومات وخبرات متراكمة) وعلم (أفكار بحثية) ومهارات (القدرة على توظيف التقنيات) ثم يأتي الدعم المالي (تمويل المشروعات) لشراء مستلزمات البحث والمعدات والأجهزة والمكافآت وحضور المؤتمرات وورش العمل وتسجيل الاختراعات والملكية

الفكرية، ولا سبيل لنهضة الدول إلا بتمويل مشروعات تنافسية ابتكارية، فجسد العلم هو المشروعات البحثية الإبداعية وعقلها هو الباحث وروحها التمويل^(٢٠).

كما أوصت دراسة (على أحمد وأحمد عبد العزيز، ٢٠١٤) بضرورة إيجاد شراكة حقيقية بين مؤسسات التعليم العالي وقطاعات الإنتاج والتنمية في المجتمع من شركات ومؤسسات صناعية، من خلال الدخول في مشروعات مشتركة بين مراكز البحث العلمي والشركات الصناعية توظف فيها القدرات العلمية والصناعية معا^(٢١)، وحاولت دراسة (Carter, 2014) دراسة آثار الحصول على منحة لدعم المشروعات البحثية باستخدام طرق إحصائية وكمية خاصة بعد تزايد في الدور الذي تقوم به الصناديق التي تمول البحوث الأكاديمية التنافسية في العديد من الدول، وتوصلت إلى أن الحصول على منحة دعم يؤثر إيجابيا على إنتاجية الباحث العلمية ومساره الوظيفي^(٢٢).

كما توصل (أحمد زكي ووسيم الهابيل، ٢٠١٥) إلى أن المشاريع التنموية الممولة دوليا المتمثلة في برامج بناء قدرات الخريجين وبرامج الإرشاد الوظيفي والمهني للخريجين تساعد على رفع الميزة التنافسية للخريجين في سوق العمل^(٢٣)، وأكدت دراسة (Kristensen, 2015) أن استخدام أسلوب المشروعات البحثية القائم على التنافسية في التعليم العالي يساعد على تطبيق المعرفة العملية والنظرية، كما أنه يكسب الطلاب مهارات التفاعل مع الآخرين والعمل كفريق ومهارة مواجهة الأزمات وحل المشكلات وكيفية إدارة المشاريع والجدولة الزمنية ومهارات القيادة وغيرها من المهارات التي يتطلبها مستقبلهم الوظيفي^(٢٤).

أما دراسة (أحمد عابد، ٢٠١٦) فقد أكدت أن الجامعة لكي تتغلب على نقاط ضعفها لابد أن تتبنى استراتيجيات تتضمن مجموعة مسارات لتحقيقها منها تشجيع المشروعات البحثية التنافسية وتنويع مصادر التمويل ودعم متطلبات القدرة التنافسية لعضو هيئة التدريس، كما بينت أن المشروعات التنافسية تساعد على تطوير وتحديث الجامعة كما يسهم في القيام ببحوث تجمع بين تخصصات علمية متباينة ومشتركة بين أكثر من تخصص^(٢٥).

أما الدراسات التي حاولت دراسة المشروعات بصفة عامة وطرق إدارتها والمعوقات التي تواجهها، دراسة قدمتها مجموعة العمل زملاء الأكاديمية الملكية للهندسة وجمعية الحاسبات البريطانية (BCS, 2004) والتي حددت أهم الصعوبات التي يمكن أن تواجه

مشاريع تكنولوجيا المعلومات في القصور في تعليم وتدريب العملاء على جميع المستويات، كما أوصت بضرورة الاهتمام بتدريب الأفراد على إدارة المخاطر والتوسع في عمل دورات تدريبية على مستوى الإدارة^(٢٦).

ودراسة (عبد الرحمن مشبب ومحمد زكي، ٢٠٠٥) والتي قدمت منهجية جديدة يتم من خلالها تقييم مقترحات المشروعات البحثية للتغلب على العديد من سلبيات الطرق الموجودة وتحديد أولوياتها، خاصة عند تنافس عدد منها على ميزانية محددة من قبل الجهة الداعمة للبحث، وتوصلت أن اختيار المشروعات البحثية يعتمد على دراسة عدد من العوامل الكمية وغير الكمية، ومنها الدعم المالي للمشروعات، ومدى ملائمة البحث للمتطلبات التطبيقية ومدى أهمية البحث وتوفر الباحثين، وقد أثبتت الدراسة الكفاءة العالية للمنطقيات الهلالية Fuzzy Sets في مساندة اتخاذ القرار فهي لا تتطلب القيام بعمليات حسابية معقدة خاصة عند استخدام البرامج الحسابية السهلة مثل مايكروسوفت إكسل^(٢٧).

أما دراسة (محمد نصحي وآخرون، ٢٠٠٩) فقد حددت معوقات المشروعات التنافسية التي تم تمويلها بالفعل في إطار المشروع القومي لتطوير كليات التربية بالمنصورة ودمياط والمنيا وعين شمس وبنات عين شمس، من خلال الوقوف على آراء مديري هذه المشروعات والقائمين على تنفيذها والتي واجهتهم في المراحل المختلفة للتنفيذ ومقترحاتهم للتغلب عليها وتصورهم لما يجب أن تكون عليه هذه المشروعات حتى يتم تعظيم العائد منها^(٢٨).

وحددت دراسة (محمد جاد، ٢٠٠٩) أهم معوقات مشروعات ضمان الجودة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كثرة الأعباء المطلوب تنفيذها من قبل إدارة المشروع وعدم الانتظام في صرف الدفعات المالية في مواعيدها والمحابة في إسناد إدارة بعض المشروعات لغير الأكفاء والانشغال بالأعمال التدريسية كمحاضرات وامتحانات والانشغال بالمسئوليات الأسرية والارتباطات الاجتماعية^(٢٩)، أما دراسة (عبد العزيز بن عبد الرحمن، ٢٠١٤) فقد رتبت محاور معوقات نجاح المشروعات التربوية التطويرية بالتعليم العام في السعودية على الترتيب في محور الموارد البشرية والمادية تلاها محور المتابعة والتقييم ثم محور التنظيم وأخيرا محور التخطيط^(٣٠).

وتوصلت دراسة (عبد العزيز أحمد، ٢٠١٦) لقصور المشروعات البحثية بالجامعات المصرية في استشراف المشكلات التي يمكن أن تواجه المجتمع في المستقبل وتوعيته بها، بالإضافة إلى عدم وجود تعاون منظم بين الجامعات ومؤسسات المجتمع المحيط مما أضعف من إسهام الجامعات للارتقاء بهذه المؤسسات وتقديم جهد تعاوني معها^(٣١).

أما دراسة (ماجد عبد الله، ٢٠١٨) فقد حاولت تعرف المنهجيات العالمية المطبقة في إدارة المشاريع المتبعة في الدليل المعرفي لإدارة المشاريع التابعة لمعهد إدارة المشاريع الأمريكية (PMI)، وتوصلت الدراسة لتطوير نموذج مقترح لإدارة المشاريع البحثية في معاهد الأبحاث العلمية في الجامعة السعودية، كما توصلت لأهمية المجالات المعرفية في إدارة المشاريع البحثية وفي مقدمتها إدارة الموارد البشرية في المشروع^(٣٢).

من خلال العرض السابق للدراسات السابقة يتضح أن :

- هناك العديد من الدراسات التي حاولت دراسة العوامل التي يمكن من خلالها زيادة تنافسية الجامعات، وقد توصلت هذه الدراسات إلى تعدد عوامل زيادة التنافسية ومنها تدويل التعليم وتحسين جودة الجامعة والاهتمام بالبحث العلمي وتركيزه على مشكلات المجتمع، غير أن معظم هذه الدراسات أكدت على أن تبني ثقافة المشروعات البحثية التنافسية والتوسع فيها يساعد على تطوير أداء الجامعة ومنها دراسة هاني محمد ومحمد خميس وأميرة وعبد الفتاح ووضيئة ومحمد ضياء.

- أما الدراسات التي تناولت دور المشروعات البحثية التنافسية في تطوير أداء الجامعة، فقد توصلت إلى أن هذه المشروعات تساعد على تحديث الجامعات وتزويد القدرة التنافسية لعضو هيئة التدريس وترفع من قدرات الخريجين، كما أنها تطور من أداء الإدارة الجامعية وتزيد من إنتاجية الباحثين وتكسبهم العديد من المهارات منها مهارة التعامل مع الآخرين والعمل كفريق ومهارات القيادة وغيرها، كما تساعد على إقامة شراكات مع المؤسسات الصناعية، كما تزيد من قدرات الجامعة الإبداعية وربط المشروعات باحتياجات التنمية.

- أما الدراسات التي حاولت دراسة طرق إدارة المشروعات البحثية التنافسية وأهم معوقاتها، فقد توصلت إلى أن معوقات المشروعات لا تقتصر على مرحلة معينة، وإنما تبدأ من مرحلة الإعداد وتستمر في مرحلة التنفيذ وحتى الإنتهاء من

المشروعات وتقويمها، ومن هذه المعوقات المحاباة وضعف التعاون بين الجامعة ومؤسسات المجتمع وقصور التدريب، كما طورت دراسة ماجد نموذجًا لكيفية إدارة المشروعات، وقامت دراسة عبد الرحمن بوضح نموذج آخر لتقييم المشروعات بصورة موضوعية.

كما يلاحظ أن أيًا من هذه الدراسات لم يتناول الصعوبات التي تواجه المشروعات البحثية التنافسية إلا دراسة محمد إبراهيم ومحمد نصحي والتي تناولت الصعوبات التي تناولت نوعًا واحدًا فقط من هذه المشروعات وهو المشروع القومي لتطوير كليات التربية، ومن ثم تتميز هذه الدراسة بتناولها مجالًا هامًا من مجالات العمل الجامعي وهي المشروعات البحثية التنافسية، ودراسة المعوقات التي تواجهها بما قد يسهم في تحسين أداء هذه المشروعات ومن ثم تطوير أداء الجامعات وزيادة قدرتها التنافسية، ومن ثم يمكن تحديد مشكلة الدراسة في التساؤلات الآتية:

- ١- ما هي المشروعات البحثية التنافسية؟
- ٢- ما الدور الذي تؤديه المشروعات البحثية التنافسية في النهوض بالتعليم الجامعي في مصر؟
- ٣- كيف يمكن للمشروعات البحثية التنافسية تطوير الفلسفة التي تعمل وفقا لها الجامعات المصرية؟
- ٤- ما واقع المشروعات البحثية التنافسية بجامعة الفيوم؟
- ٥- ما أهم المعوقات التي تواجه المشروعات البحثية التنافسية بجامعة الفيوم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بها؟
- ٦- ما هي المتطلبات اللازمة للتغلب على المعوقات التي تواجه المشروعات البحثية التنافسية بجامعة الفيوم ؟

هدف الدراسة:

تهدف الدراسة تعرف ما هي المشروعات البحثية التنافسية، وتحليل الدور الذي تؤديه تلك المشروعات في تطوير التعليم الجامعي المصري وأثرها في تنمية المجتمع، كذلك تعرف واقع هذه المشروعات بجامعة الفيوم والوقوف على أهم المعوقات التي تحول دون

تحقيق هذه المشروعات لدورها بكفاءة وفاعلية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالجامعة، مع تحديد المتطلبات التي تساعد على التغلب على هذه المعوقات. أهمية الدراسة: يمكن تحديد أهمية الدراسة في:

١- أهمية نظرية: تتمثل في تناولها مجالاً هاماً من مجالات العمل الجامعي وهو المشروعات البحثية التنافسية لما لهذه المشروعات من أهمية كبيرة في تحسين أداء العمل الجامعي بما يضمن الجدية والالتزام والإبداع والتنافسية والذي ينعكس على تقدم الدولة علمياً، كما تنبع أهميتها من تناولها لدراسة معوقات المشروعات البحثية التنافسية وهي من المجالات التي لم يتناولها الباحثون في حدود علم الباحثين.

٢- أهمية تطبيقية: فدراسة معوقات المشروعات البحثية التنافسية قد يساعد الجامعات والقائمين على هذه المشروعات على تعرف هذه المشكلات ومن ثم التغلب عليها، بما قد يسهم في تعظيم الاستفادة منها في تطوير أداء الجامعة، وزيادة مساهمتها في تلبية متطلبات التنمية في المجتمع في مجالات الصناعة والزراعة والخدمات وغيرها.

منهج الدراسة: نظراً لطبيعة الموضوع الذي تتناوله الدراسة والأهداف التي تسعى إلى تحقيقها فإن الدراسة الحالية سوف تعتمد بصفة أساسية علي المنهج الوصفي في جمع المعلومات وتفسير وتحليل دور المشروعات البحثية التنافسية في تطوير التعليم الجامعي، والوقوف علي المعوقات التي تقلل فاعلية هذا الدور ، والوصول إلى بعض المقترحات للنهوض بهذا الدور.

مصطلحات الدراسة:

- المشروعات البحثية التنافسية: هي خطة عمل تتضمن خطوات تنفيذ المشروع ونتائج المتوقعة، بحيث تتميز هذه الخطوات بالجدية والابتكارية بما يمكنها من المنافسة والحصول على التمويل اللازم من قبل الجهات الممولة".
- معوقات المشروعات البحثية التنافسية: هي "المشكلات والصعوبات التي تعوق إعداد وتنفيذ ومتابعة المشروعات البحثية التنافسية بالجامعات المصرية".

خطوات السير في الدراسة: تسير الدراسة وفق المحاور الآتية:

- المحور الأول: ويتناول تحديد ماهية المشروعات البحثية التنافسية للإجابة عن التساؤل الأول.
- المحور الثاني: ويتناول دور المشروعات البحثية التنافسية في تطوير التعليم الجامعي وتنمية المجتمع وذلك للإجابة عن التساؤل الثاني والثالث.
- المحور الثالث: ويتناول واقع المشروعات البحثية التنافسية بجامعة الفيوم وذلك للإجابة عن التساؤل الرابع.
- المحور الرابع: ويتناول الدراسة الميدانية لتعرف أهم المعوقات التي تحول دون تحقيق هذه المشروعات لدورها وذلك للإجابة عن التساؤل الخامس.
- المحور الخامس: ويتناول تصور مقترح لتحديد المتطلبات اللازمة للتغلب على المعوقات التي تحول دون تحقيق المشروعات البحثية التنافسية لدورها، وذلك للإجابة عن التساؤل السادس.

١ - المشروعات البحثية التنافسية:

تنطلق فكرة المشروعات البحثية التنافسية من أهمية تشجيع وإتاحة الفرصة ودعم ساحة التنافس الحر بين الجامعات والمؤسسات البحثية من خلال مشروعات مستقلة^(٣٣)، ومن ثم فإن مفهوم المشروعات البحثية التنافسية ينطوي على ثلاثة مفاهيم أساسية هي: التنافسية، والمشروعات، والبحثية وفيما يلي سنتناول الدراسة كل من هذه المفاهيم بالتفصيل.

يتميز مفهوم التنافسية بالحدثة، حيث ظهر أولاً في مجال الصناعة والتجارة والاقتصاد ومنها انتقل تدريجياً إلى مجال التعليم، حيث بدأ الاهتمام به مع بداية التسعينيات كنتاج للنظام الاقتصادي العالمي الجديد وبرز ظاهرة العولمة، وظهور تحديات جديدة منها تحقيق معايير الجودة والحصول على الاعتماد وحصولها على ترتيب متقدم في قوائم أفضل الجامعات على المستويات العالمية وغير ذلك من التحديات التي تضع الجامعات المصرية في منافسة شديدة على المستوى المحلي والدولي^(٣٤).

ويمكن تعريف التنافسية بصفة عامة بأنها "المهارة أو التقنية أو المورد المتميز الذي يتيح للمنظمة إنتاج قيم ومنافع للعملاء تزيد عما يقدمه المنافسون، ويؤكد تميزها

واختلافها عن هؤلاء المنافسين من وجهة نظر العملاء الذين يتقبلون هذا الاختلاف والتميز حيث يحقق لهم المزيد من المنافع والقيم التي تتفوق على ما يقدمه الآخرون^(٣٥).

وهناك من رأي أنها " قدرة المؤسسة على صياغة وتطبيق الاستراتيجيات التي تجعلها في مركز أفضل بالنسبة للمؤسسات الأخرى العاملة في نفس النشاط والتي تتحقق من خلال العنصر البشري المتميز، وتتحقق من خلال امتلاك المؤسسة لموارد متميزة مالية وتكنولوجية ومعرفية ومعلوماتية وطبيعية وبشرية توفر عناصر نجاح الاستراتيجية^(٣٦).

أما في التعليم الجامعي فتعرف بأنها " قدرة الجامعة على تقديم خدمة تعليمية وبحثية عالية الجودة مما ينعكس إيجابياً على مستوى خريجها وأعضاء هيئة التدريس بها، الأمر الذي يكسبهم قدرات ومزايا تنافسية في سوق العمل بمستوياته المختلفة، وفي نفس الوقت يعكس ثقة المجتمع فيها ومن ثم التعاون معها، وهكذا تتحقق الغاية المنشودة بحيث تصبح الجامعة في خدمة المجتمع، والمجتمع في خدمة الجامعة، ويمكن تعريفها إجرائياً بأنها " جملة العناصر التي تحقق التفوق والسبق للجامعة على نظيراتها في سوق التعليم العالمي، من خلال استراتيجيات ريادية متميزة في جميع مجالاتها ووظائفها^(٣٧).

أو هي "الكيفية التي تستطيع بها الجامعة أن تميز نفسها عن أقرانها ومنافسيها من الجامعات الأخرى وتحقق لنفسها التفوق والتميز عليهم من خلال مجموعة من المهارات والتكنولوجيا والموارد والقدرات التي تستطيع إدارة الجامعة تنسيقها واستثمارها لخلق قيم ومنافع للمستفيدين أعلى مما يحققه المنافسون"^(٣٨).

ومن ثم فالميزة التنافسية تساعد على خلق فرص تسويقية جيدة وتكوين رؤية مستقبلية لصياغة الأهداف الجامعية واكتشاف آليات جديدة للمنافسة وتصدر الجامعة لأفضل التصنيفات العالمية والاحتفاظ والاستبقاء على أيقونة الإبداع القيادي^(٣٩).

ولقد قسمت التنافسية في التعليم الجامعي لقسمين الأول هو التميز على الجامعات المنافسة في مجالات حيوية مثل البرامج الدراسية وخصائص أعضاء الهيئة التدريسية والمكتبات والقاعات أما القسم الثاني فهو القدرة على جذب واستقطاب الطلاب والطالبات من السوق المحلية والخارجية^(٤٠)، كما إن العامل الحاسم في تحقيق الميزة التنافسية هو العامل البشري الذي يمتلك المهارات والكفاءات والمعارف المتميزة، حيث انتقل العالم من اقتصاد

المعلومات إلى اقتصاد المعرفة، والذي يعتمد بالأساس على إجمالي المعارف والمهارات والقدرات التي تمتلكها الكفاءات البشرية القادرة على الإبداع والتحسين المستمرين^(٤١).

أي أن التنافسية تعتمد في الأساس على الكفاءات البشرية بالإضافة إلى توفر القدرات المالية والتكنولوجية التي تدار بواسطة هذه الكفاءات بما يضمن جدارة المؤسسة وتفوقها على نظيراتها.

أما المشروع فيمكن تعريفه بأنه مجهود مؤقت يتم القيام به لإنشاء خدمة أو منتج، فهو مجموعة من العمليات أو النشاطات تربطها علاقات محددة ومعروفة تنفذ بزمان محدد بغرض تحقيق مجموعة من الأهداف"، أما المشروع البحثي فيعرف بأنه "العقد بين الباحث والجهة التي سوف يقدم إليها البحث سواء أكانت تلك الجهة قسما علميا أم مؤسسة لتمويل البحوث، ومن ثم فهو يساعد الباحث على ترتيب أفكاره وتحديد الموضوع بشكل دقيق وصياغة الأهداف التي يسعى لتحقيقها، ومن ثم فهو وسيلة لإقناع الآخرين بأهمية المشكلة والمبررات التي استدعت لاختيارها والخطوات التي يتم اتباعها لدراسة المشكلة، كما يعد دليل للتعرف على مدى التزام الباحث بخطة البحث وطرائقه والأدوات والوسائل المستخدمة لتنفيذه"^(٤٢).

ومن ثم فإن المشروع البحثي لكي يحقق الغرض منه لابد وأن يتسم بمجموعة من الخصائص يمكن تحديدها في الابتكارية والجدية ويتم تحكيمها في ضوء معايير متفق عليها من قبل الجهة الممولة، كما أنها خطة عمل تعكس تصور الباحث المستقبلي لخطوات تنفيذ العمل، وهي إحدى آليات تحول الجامعة لنموذج الجامعة المنتجة.

وفي ضوء ما سبق رأي الباحثين أن تنافسية المشروع يقصد بها تحقيقه لأرباح منشودة، وأن المشروع الذي لا يحقق الأرباح المنشودة هو مشروع قليل التنافسية أو غير تنافسي، كما أن من يفوز منها هو الأفضل علميا في مجال تخصصه من حيث الفكرة وقدرة الفريق البحثي على التنفيذ والخبرات السابقة والمخرج النهائي، والأهم من ذلك ما يضمن استمرارية المشروع، كما أنها تعتمد على فكرة لحل مشكلة معينة والتزامها بوقت ومكان وميزانية وفريق عمل يتم الاتفاق عليه قبل بدء المشروع، كما أنه يتم تحكيمها قبل الحصول عليها من قبل خبراء، وبعد الموافقة على تمويلها بصورة دورية مما يضمن الجدية والاستمرارية وتحقيق الأهداف في خطة زمنية محددة^(٤٣).

أما المشروعات البحثية التنافسية فقد عرفت إحدى الدراسات بأنها "مشروعات بحثية تتسم بالابتكارية والجدية وتتضمن أفكاراً يمكن أن تساعد في تجويد منظومة التعليم العالي، وهذه المشروعات يتم التقدم بها إلى صندوق تمويل مشروعات تطوير التعليم العالي في شكل مسابقة، حيث يتم تحكيمها في ضوء معايير متفق عليها وفي حالة قبولها تتولى إدارة الصندوق تخصيص التمويل اللازم لها"^(٤٤).

ومن ثم فهذا التعريف قد حدد جهة تمويل واحدة للمشروعات البحثية التنافسية، وقد يرجع ذلك لطبيعة الدراسة وموضوعها، وهناك من عرفها بأنها " وثيقة يتم كتابتها عادة بواسطة عالم أو أكاديمي يصف بالتفصيل برنامج البحث العلمي المقترح، ومن ثم فهو بمثابة مخطط كامل لعملية البحث التي تعطي القارئ ملخصاً للمعلومات التي تمت مناقشتها في المشروع"^(٤٥).

ومن هنا يمكن تعريف المشروع البحثي التنافسي إجرائياً بهذه الدراسة بأنه " خطة عمل تتضمن خطوات تنفيذ المشروع ونتائجه المتوقعة، بحيث تتميز هذه الخطوات بالجدية والابتكارية بما يمكنها من المنافسة والحصول على التمويل اللازم من قبل الجهات الممولة". ومن ثم فهذا التعريف لم يحدد جهة معينة للتمويل نظراً لتعدد هذه الجهات، كما أنه تضمن ما يجب أن يتسم به المشروع البحثي التنافسي من خصائص وخطوات.

هذا وتختلف مكونات (أجزاء) المشروع البحثي التنافسي طبقاً لفرع التخصص ونوع المشروع وتعليمات الجهة المانحة^(٤٦)، كما يمكن تصنيفها باستخدام عدد من المعايير منها:

- حجم المشروع: حيث تصنف إلى مشروعات كبيرة أو استراتيجية ومشروعات صغيرة.
- نطاق الدراسة ومدى توظيف نتائجها: حيث تقسم لأبحاث علمية وتطبيقية.
- الجهة الداعمة أو المستفيدة من نتائج تلك الأبحاث: حيث تصنف لأبحاث خاصة وعامة^(٤٧).

غير أن هناك العديد من المعوقات التي قد تحول دون تحقيق هذه المشروعات لأهدافها، ومن ثم خفض قدراتها التنافسية، ومن هذه المعوقات انخفاض مستوى الموارد البشري وتخلف الاتصالات الإدارية، وغياب قاعدة البيانات ومنظومة المعلومات الإدارية، وغياب روح الفريق وحلقات الجودة^(٤٨).

وبمراجعة الأدبيات المختلفة نجد أن مصطلح معوقات تم تعريفه تبعاً لموضوع الدراسة، فعرف بأنه "جميع الصعوبات التي ترجع لخلل في التخطيط والتنظيم والرقابة والتي تقف حائلاً دون تحقيق المشروعات التربوية لأهدافها"^(٤٩)، أو هو "الصعوبات التي تتمثل في صورة مشكلات تعيق نمو وتطور البحث العلمي"^(٥٠)، أو أنه "جميع العقبات والصعوبات المادية والمعنوية والإدارية التي تحول دون إنجاز أعضاء الهيئة التدريسية لأبحاث علمية أو انخراطهم في مجال البحث العلمي أو تشكل عقبة في نشاطهم العلمي"^(٥١)، أو هو مجموعة المشكلات أو الصعوبات المتعلقة بالإدارة والنواحي الفنية والذاتية والتي قد تحد من قدرة مشروعات ضمان الجودة والتأهيل للاعتماد^(٥٢).

وفي ضوء التعريفات السابقة يمكن تعريف معوقات المشروعات البحثية التنافسية إجرائياً بهذه الدراسة بأنها "المشكلات والصعوبات التي تعوق إعداد وتنفيذ ومتابعة المشروعات البحثية التنافسية بالجامعات المصرية"

أما عن معايير اختيار المشروعات البحثية التنافسية

فيعد اتخاذ القرار حيوياً دعم عدد من المشروعات البحثية التنافسية أمراً في غاية الصعوبة خاصة عند وجود ميزانيات محددة لا تغطي كافة المشروعات، مع وجود القيود الأخرى لتنفيذ الأبحاث سواء كانت كوادراً بشرية متخصصة أو متطلبات تقنية ومراجع علمية وبيئة عملية، وهناك معايير لتقييم واختيار هذه المشروعات، وهذه المعايير ليست كمية فقط وإنما معايير غير كمية تخضع لوصف لفظي أو ما نسميه المتغيرات غير المحسوسة والتي يصعب وصفها بأرقام كمية محددة، ومن الطرق المستخدمة لتقييم المشروعات البحثية قواعد المعرفة ونظم الخبرة وطرق النمذجة المنطقة الهلامية^(٥٣)، كما تقوم كل جهة تمويل بتحديد المعايير الخاصة بها لتحكيم المشاريع البحثية المقدمة إليها، وذلك في ضوء أهداف جهة التمويل ومدى وفاء المشروع البحثي التنافسي بها.

فمثلاً يتم اختيار المشروعات الممولة من صندوق مشروع تطوير التعليم العالي (HEEPF) من خلال لجنة مشكلة من قبل الصندوق تقوم بتصنيف المشروعات في مجموعات طبقاً للمجالات والمحاور المرتبطة بأهداف الصندوق، ويتم اختيار لجنة المحكمين من قائمة للخبراء تضم أكثر من (٢٠٠) خبير في مجال تطوير التعليم العالي، حيث يتم تحكيم كل مشروع من قبل ثلاثة أعضاء، أما بالنسبة للمشروعات الكبيرة فيشارك ضمن

اللجنة أحد الخبراء الأكاديميين الأجانب أو من خلال الجامعات الحكومية، وبالنسبة لمشروعات التعاون بين الجامعة ومؤسسات المجتمع فيتم تحكيمها عن طريق لجنة فرعية من عضوين يمثلان القطاع الخاص وعضو ثالث يمثل الجانب الأكاديمي، ثم تعقد ورشة عمل للإتفاق على توحيد أسلوب التقييم من خلال أعضاء لجنة التحكيم قبل قيامهم بالتحكيم وأخيراً يتم اعتماد عقود المنح مع العروض الناجحة في خلال أربعة أسابيع من تاريخ اعتماد مجلس الإدارة (٥٤).

وضمامنا لعدم تكرار المشاريع البحثية سواء الممولة من المؤسسات البحثية التابعة لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي أو خارجها، تم وضع آليات جديدة تضمنها الهدف الاستراتيجي الخاص بتحديث منظومة القوانين والتشريعات الحاكمة لإدارة عملية البحث العلمي وسياساتها ودعم قضايا الملكية الفكرية (٥٥).

مصادر تمويل المشروعات البحثية التنافسية:

تتعدد مصادر تمويل المشروعات البحثية التنافسية، فهناك من قسم مصادر التمويل إلى المؤسسات الإنتاجية والخدمية التي تلجأ للجامعة طلباً لمشروع بحثي ينفذ لها بما يفيد في زيادة العائد المالي للجامعة والذي بدوره يفيد في تنفيذ مشروعات أخرى، والمصدر الآخر هو الجامعة نفسها ووزارة التعليم العالي لتأكيد القدرات التنافسية لمؤسسات التعليم العالي ودعم اللامركزية والاستقلالية الإدارية للارتقاء بنوعية وكفاءة وفاعلية مؤسسات التعليم العالي، عن طريق خلق مناخ تنافسي لتطوير هذه المؤسسات، وتشجيع استمرارية التطور الذاتي للعملية التعليمية، مع إنشاء تخصصات علمية حديثة ومبتكرة، بالإضافة لتقوية التعاون والتكامل بين مؤسسات التعليم العالي والصناعة، وتحسين المعامل داخل الجامعات وتنظيم استخدامها، بما يفيد في تقديم الدعم المالي والمعنوي إلى مشاريع كافة الباحثين من أعضاء الهيئة التدريسية، كما يسهم في خدمة المجتمع المحلي والإقليمي والعالمي (٥٦).

وهناك من يقسم مصادر تمويل المشروعات البحثية التنافسية إلى دولية ومحلية، وتمثلت المصادر الدولية في الاتحاد الأوروبي والتعاون الدولي والهيئة الألمانية للتعاون الدولي وغيرها من الهيئات الدولية الخارجية الأخرى التي تمثل مصدراً هاماً لتمويل المشروعات التنافسية خاصة بعد إبرام العديد من الاتفاقيات مع دول كثيرة مثل ألمانيا - فرنسا - إيطاليا - روسيا، وتزداد القائمة عام بعد عام مما أحدث حراكاً هائلاً وغير مسبوق في

البحث العلمي بمصر، أما جهات التمويل المحلية فقد تعددت أيضا سواء من المؤسسة التي يعمل بها الباحث نفسه أو القطاع العام أو الخاص، حيث شهد العقد الأخير إنشاء العديد من الهيئات التي تدعم البحث العلمي بميزانيات كبيرة تلبي طموحات كل الباحثين وكل أنواع المشروعات من الفكرة إلى التطبيق والتسويق، كما أصبح لدى الجامعات صندوق بحوث لدعم البحث العلمي أو عن طريق الوقف الخيري، وقد انطلقت ثقافة المشروعات البحثية في مصر بقوة في ٢٠٠٧ (٥٧)، حتى أصبح البعض يرى أن التقصير في الحصول على مشروعات بحثية تنافسية يرجع إلى تقصير الباحثين أنفسهم خاصة بعد تعدد جهات التمويل المحلية والدولية.

وإيماننا من الحكومة المصرية بأن التمتع بقطاع بحث وتطوير متميز هو المفتاح للوصول بمصر إلى ساحة التنافس في مجال الاقتصاد المعرفي العالمي، وضعت بعض البرامج لتمويل أنشطة قطاع البحث وتشجيعها، ومنها تأسيس المجلس الأعلى للعلوم والتكنولوجيا عام ٢٠٠٧ بهدف توجيه عملية البحث ووضع سياسات وخطط جديدة لها، ومنها وضع خطة قومية لتنمية الابتكار بالاشتراك مع الاتحاد الأوروبي عن طريق برنامج البحوث والتنمية والابتكار، وتحويل مدينة مبارك للأبحاث العلمية إلى منطقة علمية للهندسة الوراثية وغيرها من المشروعات (٥٨).

ويمكن تحديد أهم مصادر تمويل المشروعات البحثية التنافسية في مصر في:

١) صندوق العلوم والتنمية التكنولوجية Science & Technology Development Fund : والذي صدر به قرار رئيس الجمهورية رقم ٢١٨ لسنة ٢٠٠٧، ويمول الصندوق من الاعتمادات التي تخصصها الدولة في الموازنة العامة والتبرعات والإعانات والهبات التي يقبلها مجلس الإدارة والمنح والقروض التي توافق عليها الدولة، ويهدف لتمويل البحث العلمي والتنمية التكنولوجية من خلال الأولويات التي يحددها المجلس الأعلى للعلوم والتكنولوجيا، كما يساعد في تأسيس مشروعات قادرة على التنافس يطلقها الباحثون وتمولها المنح التي تسمح بمشاركة الطلاب في عملية البحث وهو ما من شأنه أن يرفع كفاءة الطلاب، ويمول الصندوق المشروعات البحثية المشتركة والمنح القومية للبحث العلمي، كذلك تمويل إنشاء متاحف علمية قومية ومتاحف أحياء بحرية وتوفير الموارد المطلوبة للجامعات المحلية للمساعدة في دعم المشروعات القائمة على التكنولوجيا، كما يهدف لتمويل إضافي للبحث العلمي المبني

على التنافسية وتشجيع الباحثين بمصر للابتكار والتنمية من خلال منح بحثية وطنية ومنح شراكة مصرية يابانية تعتمد على عمل بحوث مشتركة، وشراكة مصرية ألمانية بين هيئة الداد الألمانية والصندوق لدعم الباحثين الحاصلين على الدكتوراه، ومنح موجهة لموضوعات بحثية كالطاقة المتجددة والطاقة الشمسية (٥٩)، ومن ثم فقط تم توجيه الصندوق منذ إنشائه لبناء وتطوير القاعدة العلمية في مصر في صورة منح بناء قدرات ومنح علوم أساسية ومنح مراكز تميز علمي، كما تم تمويل مشروعات منح موجهة في مجالات الصحة والطاقة، ودعم مشروعات ابتكارية وتنمية تكنولوجية وربط البحث العلمي بالصناعة، ويعد المركز القومي للبحوث وجامعتي القاهرة والإسكندرية ومركز البحوث الزراعية ودنيا الأبحاث العلمية ومعهد بحوث الفلزات من أكبر عشر جهات حصلت على تمويل من الصندوق (٦٠).

٢) الصندوق المصري الألماني: أنشئ عام ٢٠٠٨ ويقوم على إدارته صندوق العلوم والتنمية التكنولوجية من الجانب المصري والمكتب الدولي بالوزارة الألمانية الفيدرالية للتعليم والبحث من الجانب الألماني، واتفق الجانبان على تخصيص مبلغ (٦٠٠) ألف يورو في العام للصندوق، وقد قام المشروع بتمويل ١٨ مشروعا مشتركا، كما يتم زيادة تمويل الصندوق تبعا لعدد الأبحاث الممولة، وتقوم مؤسسة البحث الألمانية بتقديم الدعم الفني للصندوق منذ إنشائه خاصة في مجال متابعة وتقييم المشروعات البحثية، وقد قام الصندوق بعقد ورشة عمل في القاهرة في يناير ٢٠١٠ هدفت إلى الإعلان عن بدء المشروعات البحثية الممولة من الصندوق، وتشجيع مشاركة الصناعة في تقديم أبحاث مشتركة مع الجهات الأكاديمية، وقد قام كافة الباحثون الذين تلقوا تمويل من خلال هذا الصندوق بعروض تقديمية حول مشروعاتهم (٦١).

٣) اتفاق الشراكة بين صندوق العلوم والتنمية التكنولوجية والمعهد الفرنسي للبحوث من أجل التنمية، عقد في أبريل ٢٠٠٩، ويوفر هذا البرنامج المشترك (١.٨) مليون يورو في العام تدفع مناصفة بين الجانبين لتمويل الأنشطة المشتركة للعلماء المصريين والفرنسيين، وتم الإعلان عن الدورة الأولى للتقدم بالمقترحات البحثية في مايو ٢٠١٠، حيث يدعم المشروعات البحثية لفرق البحث المصرية الفرنسية المشتركة وكراسي التميز ومنح تبادل زيارات الباحثين من أجل دعم إعداد مشاريع بحثية أو لدعم آلية كراسي التميز، حيث بلغ

إجمالي ما أنفقه الصندوق خلال عام ٢٠٠٨/٢٠٠٩ (٢٠٠) مليون جنيه تم توجيه ٥٢% منها للمشروعات البحثية و ٣٩% إلى برامج بناء القدرات (٦٢).

٤) أكاديمية البحث العلمي والتكنولوجيا: والتي أصبح لها دور كبير في تمويل البحوث، بل وتخصصت في تمويل المشروعات التطبيقية وتسويقها، حيث يوجه نصف تمويل الأكاديمية للمشروعات القومية التطبيقية و ١٧% لمنح بناء القدرات البشرية في مجال العلوم والتكنولوجيا والابتكار مثل: مشروعات التخرج ومنح الدكتوراه والماجستير و ١٥% من التمويل لبحوث التنمية الإقليمية و ١٢% لربط البحث العلمي بالصناعة، ومن الجهات المستفيدة من التمويل بعض الكليات الإقليمية وجامعة زويل ومركز البحوث الزراعية ومعهد بحوث الفلزات (٦٣).

٥) وزارة البحث العلمي ووزارة التعليم العالي: والتي تمول مشروعات تلبي طموحات كل الباحثين وتغطي كل أنواع المشروعات البحثية.

٦) برنامج البحوث والتنمية والابتكار RDI Research, Development & Innovation programme: وهو برنامج مشترك بين مصر والاتحاد الاوربي بدأ عام ٢٠٠٧ ولمدة ٤ سنوات بتمويل (١١) مليون يورو من الاتحاد الاوربي، وتركزت أهدافه في توفير الدعم المادي للبحوث التطبيقية، وإنشاء شبكة للاتصال بين اساتذة الجامعات بهدف نشر طرق تمويل البحث العلمي، وكذلك إيجاد نوع من التقييم للبحث العلمي في مصر مع تحسين المناخ العام لبيئة الابتكار، وقد مول البرنامج (٥٧) مشروع خلال الأربع سنوات، ونتيجة لنجاح البرنامج قام الاتحاد الاوربي بتجديد التمويل له بـ (٢٠) مليون يورو في عام ٢٠١١ علي مرحلتين في مجالات (المياه - الزراعة - الغذاء - الصناعات التحويلية - النانو تكنولوجيا - الفضاء والاستشعار عن بعد - الطاقة - التعليم - البيئة - المواصلات - الصحة - تكنولوجيا المعلومات - الكيمياء الحيوية) (٦٤)، وفي المرحلة الأولى عمل برنامج البحوث من خلال:

- الصندوق المصري الأوربي للابتكار (EEIF): والذي يهدف لزيادة الوعي بثقافة الابتكار وتشجيع التعاون المثمر بين المجتمعين العلمي والصناعي في إجراء الأبحاث التطبيقية التي تقوم على أفكار مبتكرة للارتقاء بجودة الصناعة المصرية وزيادة قدرتها على المنافسة من خلال تقديم منح للمشروعات التنافسية بحد أقصى نصف مليون يورو من إجمالي ميزانية الصندوق (٦.٨ مليون يورو)، وقد استطاع الصندوق خلال فترة وجيزة من زيادة الوعي

بأهمية الابتكار والذي ظهر بوضوح من خلال تلقي (٧١٩) مقترح في مختلف المجالات من خلال الدعوات المختلفة للتقدم بمشروعات بحثية، وأسهمت قواعد الصندوق التي تنص على أن يتقدم بالمقترحات ائتلاف مكون من جهة بحثية وجهة صناعية إلى تعزيز التعاون بين القطاعين وتوجيه البحث العلمي لتلبية احتياجات الصناعة المصرية من الابتكار، وقد شملت المشروعات الممولة عدة مجالات منها تكنولوجيا المعلومات ودعم الابتكارات والصحة والغذاء والطاقة والبيئة والتعليم والفضاء، ومنها تصنيع سيارة تعمل بالطاقة الشمسية وإعادة تدوير قش الأرز، كما ساعد الصندوق على نقل الخبرات والتكنولوجيا الأوربية إلى مصر، كما ساهم في تنظيم ورش عمل للتعريف بأفضل الطرق لتسويق نتائج البحث العلمي، وقدمت أغلب مشروعات المرحلة الأولى التقارير النهائية من خلال إنتاج المخرج النهائي للمشروع وتسويقه إما في شكل براءة اختراع أو منتج (٦٥).

-شبكة البحوث والتنمية والابتكار: والتي تسعى من خلال النشر والتوجيه الفعال للمعلومات لفتح قنوات تعاون مثمر مع الشركاء الأوربيين، ومن خلال الوحدة المركزية لشبكة البحوث والتنمية تم تأسيس وبناء قدرات لشبكة نقاط اتصال واسعة النطاق، كما قامت الوحدة بتنظيم (٩) ورش عمل لتعزيز مشاركة الباحثين في البرنامج الإطاري الأوربي السابع (FP7) من كتابة مقترحات بحثية وإدارة وتقييم المشاريع وذلك من خلال خبراء أوربيين، ودعم مشاركة الباحثين الجادين في مؤتمرات تهدف لزيادة التعريف بالأنشطة والقدرات البحثية المصرية.

وفي المرحلة الثانية كثف الصندوق جهوده لإيجاد حلول للمشكلات التي تعاني منها مصر سواء كانت زراعية أو صناعية، حيث مول مشروعات بمبلغ (٩٢٠) مليون يورو من الاتحاد الأوربي، لدعم المشروعات بالإضافة لمشروعات نشر ثقافة الابتكار والعلوم بطريقة تنافسية، أما في شبكة البحوث يقوم البرنامج بدعم ومتابعة نقاط الاتصال في الجامعات الحكومية والخاصة والمراكز البحثية بمختلف الوزارات والصناعة وتقديم الدعم الفني للباحثين لزيادة قدرتهم التنافسية، أما المكون الثالث فيتضمن دعم مراكز التميز وتطوير خطط عمل لإنشاء مراكز تميز بمكونات علمية وبحثية وتكنولوجية (٦٦).

(٧) برنامج التطوير المستمر والتأهيل للاعتماد بالتعليم العالي: والذي يقوم بتمويل مشروعات تنافسية في ثلاث مجالات تتمثل في مشروع تطوير البرامج الأكاديمية وتأهيلها للاعتماد ومشروع اعتماد المعامل بمؤسسات التعليم العالي ومشروع تطوير نظم تقويم الطلاب

والإمتحانات وذلك في إطار دعم مؤسسات التعليم العالي لتطوير نظم العمل بها ورفع القدرة المؤسسية وضمان الجودة وتأهيلها للاعتماد، ويشترط البرنامج أن تشارك المؤسسة التعليمية بنسبة لا تقل عن ٤٠% من التمويل، كما يجب أن يراعي تمثيل المستويات الوظيفية لكل فئات هيئة التدريس في المجموعة العاملة في المشروع من مدرسين وأساتذة مساعدين وأساتذة (٦٧).

٨ صندوق مشروع تطوير التعليم العالي (HEEPF): والذي يهدف إلى تقديم المساعدة والدعم المالي للمشروعات التي تبنتها وزارة التعليم العالي والمتمثلة في مشروعات تطوير التعليم العالي، وقد حصر صندوق برنامج تطوير التعليم العالي مجالاته في دعم البرامج التي تحقق دعم جودة وكفاءة التعليم العالي والارتقاء بنوعيته من خلال تمويل مشروعات تنافسية تتقدم بها وحدات ومؤسسات التعليم العالي الحكومية في إطار أولويات خطط التطوير الاستراتيجية (٦٨).

كما يعتبر الصندوق من أوائل مشروعات استراتيجية تطوير التعليم العالي والتي بدأت عام ٢٠٠٢، ويعمل الصندوق وفق آليات تتسم بالشفافية في تمويل ودعم ومتابعة تنفيذ وتقييم أداء وضمان استمرارية المشروعات التنافسية، ومن ثم يهدف الصندوق إلى إيجاد بيئة تنافسية بين المؤسسات الأكاديمية وأعضاء هيئة التدريس كأحد المقومات الهامة لتطوير وتحسين جودة مؤسسات التعليم العالي في مصر، وتدعيم الإمكانيات الأكاديمية والإدارية والمادية لتلك المؤسسات بتطوير برامجها الدراسية طبقاً للمعايير العالمية والمحلية وتحسين جودة التعليم والتعلم، وتقويم الطلاب للوصول إلى المعايير العالمية، وتدريب أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم على تأدية واجباتهم التعليمية والبحثية، ودعم التعاون بين الجامعة والمجتمع المستفيد من خدماتها بما يساعد على إعداد خريج جامعة قادر على تلبية احتياجات سوق العمل ومؤهّل للمنافسة على المستوى الإقليمي والعالمي، ومن ثم فمجالات المشروعات التي يمولها الصندوق تتمثل في مجالات دعم وتحسين الجودة، وتطوير المناهج والمقررات، وشراء الأجهزة والمعدات اللازمة لتطوير البرامج الأكاديمية، واستخدام أحدث التقنيات وأساليب التعلم في الجامعات المصرية، وأيضاً استخدام نظم إدارة الجودة الشاملة، كما يمول الصندوق المشروعات التي تندرج أهدافها وأنشطتها في المحور الأكاديمي، ومحور

التعاون مع الجهات غير الأكاديمية مثل قطاع الأعمال والمحور الإدارى ومجال التنمية الإدارية(٦٩).

وقد تم تصنيف هذه المشروعات إلى: مشروعات صغيرة بتكلفة أقل من خمسين ألف دولار أمريكى وتمتد حتى (١٢) شهراً - مشروعات متوسطة بتكلفة بين خمسين ومائة ألف دولار أمريكى وتمتد حتى (١٨) شهراً - مشروعات كبيرة بتكلفة ما بين مائة ومائة وخمسين ألف دولار أمريكى وتمتد حتى (٢٤) شهراً، وقد استطاع الصندوق تمويل عدد (١٥٨) مشروعا من أصل (٥٦٣) مشروع مقترح تم التقدم بها للمنافسة على طلب التمويل فى أربع دورات بالمرحلة الأولى (مارس ٢٠٠٣ - مارس ٢٠٠٧) فى عدد (٩٠) كلية من كليات الجامعات المصرية بإجمالى تمويل قدره (١٣.٨٨٤.٠٩٦.٠٠٠) مليون دولار أمريكى، حيث تم قبول وتمويل المشروعات التى تغطى معظم المشروعات الخمسة والعشرين التى أوصى بها مؤتمر تطوير التعليم العالى فى مصر، كما يقوم الصندوق بالمتابعة من خلال دراسات قياس الأثر والتتبع **Impact Assessment and Trace Studies** والتي تعتبر جزءاً من التقييم الكلى، وقامت وحدة إدارة المشروعات (PMU) بالتعاقد على عمل مسح لعينات من الطلبة والأساتذة للحصول على معلومات عن نواحى متعددة من تأثيرات المشروع (٧٠).

٩) كما يتم التمويل دوليا من خلال عدة هيئات: ومنها البرنامج الأوربي السابع للمشاريع البحثية والتنمية التكنولوجية والممول من الاتحاد الأوربي فى الفترة من ٢٠٠٧ لنهاية ٢٠١٣، والذي يمول المشروعات البحثية ذات الأفكار الخلاقة والبحث العلمى المتميز بميزانية تقدر بحوالى (٧.٥) مليون يورو، ومنها الهيئة الألمانية الألمانية للتبادل العلمى بالقاهرة والتي تقدم منح بحثية قصيرة وطويلة الأجل، ومشاريع البحوث العلمى والبرنامج المصرى الألمانى لدعم البحوث، كما أن هناك هيئة فولبرايت الأمريكية بالقاهرة والتي تقدم برامج عديدة للطلاب والعلماء المصريين وتشمل برنامج فولبرايت للعلماء المصريين لإجراء أبحاث ما بعد الدكتوراه فى الجامعات الأمريكية بمدة تتراوح من ٣-٩ شهور(٧١).

١٠) صندوق دعم البحوث بالجامعة: ويقدم منح لمشروعات بحثية طويلة الأجل تتراوح من عام لعامين يتم الاختيار من بينها على أساس تنافسي وطبقا لأولويات البحث العلمى بالجامعة، وذلك بعد تقديم خطة بحثية طبقا لنموذج التقدم للمشاريع البحثية بالإدارة العامة

للدراستات العليا والبحوث، ومن أمثلة هذا الصندوق صندوق الوقف الخيري بجامعة المنصورة، وهو خاص بتمويل المشروعات البحثية ذات الطبيعة التطبيقية في الجامعة وهو الجديد من نوعه في مصر مقتضية بالجامعات المتقدمة ليوفر متطلبات البحث العلمي، كما أنشأت ما يسمى بحوافز النشر العلمي لمنح الباحثين الذين ينشرون أبحاثهم في مجلات علمية (٧٢)، وكذلك وحدة دعم وتمويل المشروعات البحثية بجامعة الفيوم والذي أنشئ في ٢٠١٦/٦/٣٠.

أما عن صور الدعم المقدمة، فتأخذ عدة صور منها منحة بحثية توفر الدعم المالي لتغطية ميزانية المشروع البحثي بشكل كامل ويمكن أن تقدم للأفراد والمؤسسات، ومنحة بحثية لتغطية جزء من ميزانية المشروع البحثي، ومنح بحثية لتغطية مرحلة من المشروع وفي ضوء نتائج المرحلة الأولى يمكن تمويل المراحل الأخرى، ومنحة بحثية لتغطية التجهيزات التي يتطلبها المشروع، ومنحة لتغطية ميزانية المشروع شريطة اسهام صاحب المشروع في تغطية نسبة من الميزانية، على أن يتم تحديد جهة التمويل وإعداد المشروع البحثي وفقا لنماذج مؤسسة التمويل ثم إعداد الوثائق المطلوبة من المؤسسة (٧٣).

ويلاحظ من خلال العرض السابق أن الدعم المالي للمشروعات البحثية في الجامعات يتم بين مصر وأطراف من الاتحاد الأوبي، ونادرا ما يتم دعم بحثي من قبل الولايات المتحدة الأمريكية، وجدير بالذكر أن الدعم الذي يقدم من أوربا يتم لمشروعات تقوم بها مؤسسات كالجامعات بينما الدعم المقدم من الولايات المتحدة الأمريكية فيركز على منح فولبرايت، ومعظمها يركز على برامج للباحثين فيما بعد الدكتوراه وفي الجامعات الأمريكية، ولذا يمكن القول بأن هدف الدعم من أوربا هو هدف تنموي بينما الهدف من الدعم الأمريكي في الغالب يكون لاستقطاب العقول.

٢ - دور المشروعات البحثية التنافسية في تطوير التعليم الجامعي وتنمية المجتمع:

سبق أن أوضحت الدراسة أن المشروعات البحثية التنافسية هي في الأساس مشروعات بحثية تعتمد على الأسلوب العلمي والمنهجية العلمية، غير أنها لا بد أن تتسم بالجدية والإبتكارية مع تحديد النتائج المتوقع حدوثها والفوائد التي تعود على الجامعة والمجتمع منها، وكلما كانت النتائج قابلة للتطبيق كلما استطاع المشروع المنافسة مع المشروعات الأخرى والفوز بالتمويل المحدد خاصة في حالة محدودية التمويل، ومن ثم يمكن

تحديد أهم الأدوار التي يمكن أن تؤديها المشروعات البحثية التنافسية في تطوير التعليم الجامعي المصري في أنها:

- مشروعات تطبيقية تتضمن خدمات ميدانية، ومن ثم فهي توجه مباشرة لحل مشكلات الجامعة أو المجتمع المحلي، من خلال تجديلات وابتكارات تقضي على هذه المشكلات وتؤدي بالتالي إلى توثيق العلاقات بين الجامعة ومؤسسات المجتمع.
- ترفع الطاقة الإنتاجية لمؤسسات القطاع المدني بما يدعم مواردها المالية ويؤمن لها مصادر تمويل إضافية.

- تساعد على تحسين كفاءة نظم تعليم الجامعات الحكومية، وإعادة إصلاحها وهيكلتها، ومن ثم تحسين قدرتها التنافسية وحصولها على ترتيب متقدم في التصنيفات الدولية، خاصة وأن الجامعات الحكومية لم تعد المحتكر الوحيد لتقديم التعليم الجامعي ولكن تنافسها جامعات خاصة وأجنبية وجامعات إفتراضية وجامعات عالمية، فعندما تشعر الجامعة بأنها المصدر الوحيد لتقديم الخدمات التعليمية والبحثية تكاسلت عن تجديد وتطوير أنشطتها وبرامجها من أجل مسايرة مستجدات العصر من تقدم علمي وتكنولوجي، وما يصاحبه من تطور في المهن والتخصصات وتغير احتياجات الطلاب باستمرار وتغير مطالب سوق العمل، أما ثقافة التنافس فتشجع الجميع على التطوير والتجديد والتحرك تجاه التحسين المستمر، وتطوير قدراتها التنافسية للحفاظ على كواردها البشرية وخفض هجرة العقول المحلية، ومساعدة الجامعات للاطلاع على مناهج الجامعات المتقدمة وما يجري بها من بحث علمي وأسلوب إدارة (٧٤).

- تكسب الجامعة سمعة علمية متقدمة، حيث أن إجراء الأبحاث التطبيقية الهادفة ذات الصلة المباشرة بالمجتمع يكسب الجامعات مصداقية محلية ودولية، كما يستفيد القطاع الصناعي في تعرف اتجاهات الأبحاث ونتائجها، مع إمكانية استخدام ما يتوافر بالجامعات من معامل تجريبية، كذلك سرعة تفاعل الجامعات مع شركات القطاع الصناعي والاستجابة لكيفية تطبيق ونقل النتائج العلمية لابتكار منتج جديد بأقل التكاليف، كما سيؤدي هذا التعاون على المدى البعيد إلى تقليل الاعتماد على التقنية الأجنبية المستوردة، وبالتالي تقليل النفقات وارتفاع المردود الاقتصادي

للقطاع الخاص، ويعتبر مجال البحوث التطبيقية ذات الصبغة التقنية من أهم أوجه التعاون بين الجامعات والقطاعات الصناعية، إضافة إلى الأبحاث الخاصة بسلوك العاملين أو المشكلات الإدارية أو التحويلية أو التسويقية (٧٥).

- تعتمد على أسلوب العمل الجماعي والبحث ضمن فريق، وبهذا تعالج ثغرة خطيرة في ثقافة الحرم الجامعي، حيث أن التنافس الفردي هو الذي يحكم العلاقات بمنظومة التعليم العالي، فالطالب يلتحق بالجامعة بالتنافس مع زملائه وحصوله على التقدير الأعلى، كذلك في أسلوب دراسة الماجستير والدكتوراه والذي يعتمد على جهده الفردي وإن كان بإشراف أساتذة، إلا أن المشروعات البحثية التنافسية من أهم مقومات نجاحها أن يعمل عليها فريق متعاون، ومن ثم فإن انضمام الباحثين في فرق بحثية لعمل مشروعات يغير بلا شك من قيمهم ويرسخ لديهم قيم التعاون والبحث المشترك.

- تعتمد المنهجية العلمية، ومن ثم فهي تساعد على تحول الجامعة من مجرد مدرسة تعليمية لعلوم ومعارف ينتجها الآخرون إلى مركزا للإبداع العلمي وإنماء المعرفة وإثرائها ونشرها والسعي لتوظيفها لحل المشكلات المختلفة التي يواجهها المجتمع (٧٦).

- تعد أحد عوامل التقدم العلمي والتنمية، فعندما تضع كل جامعة خطة لمشروعاتها البحثية بالتنسيق والتعاون بين أقسامها العلمية، وبحيث تكون الأولوية لخدمة البيئة التي توجد بها الجامعة، كما تتضمن المشكلات التي تعترض سبل التنمية وإيجاد الحلول المناسبة لها من خلال علاقات شراكة بين الجامعات والمؤسسات الصناعية والاجتماعية الموجودة في المجتمع.

- تمثل روح البحث العلمي، حيث أنها الملجأ الوحيد للحصول على دعم مالى يمكن من خلاله إجراء أبحاث علمية على أعلى مستوى، كما يمكن نشرها فى دوريات علمية دولية، كما تساعد على رفع ترتيب الجامعة محلياً وعالمياً، وتمثل فرصة كبيرة للباحث أن يمارس القيادة الحقيقية من خلال إدارته وقيادته لفريق العمل، وكذلك توفر فرص عمل لجيل الشباب من الباحثين (٧٧).

- تشجع القيام بأبحاث ومشروعات تجمع بين تخصصات علمية متباينة متعددة ومشتركة بين أكثر من تخصص.
- تساهم في حل المشكلات الملحة والضاغطة التي يعاني منها المجتمع، خاصة في مجالات الطاقة والمياه والصحة والسكان والزراعة والغذاء والبيئة والصناعات الإستراتيجية والرأسمالية، كما تتناول قضايا التعليم والأمن القومي، والتنمية البشرية المستدامة والمالية والإدارية والسياحة، ومستقبل التكنولوجيا الرقمية والتجارة الإلكترونية، ويعطى هذا المسار أولوية كبيرة للبحوث الأساسية والمستقبلية والاجتماعية والعلوم البينية والمتداخلة مثل النانوتكنولوجى والبيوتكنولوجى والمعلوماتية، وذلك بهدف بناء قاعدة علمية قوية قادرة على إنتاج المعرفة وتحسين ترتيب مصر العلمي الدولي وكذلك تمكين منظومة البحث العلمي المصرية من اللحاق بالثورات العلمية المتلاحقة في العلوم البينية والمتداخلة والمستقبلية، أي أن الغاية الإستراتيجية لهذا المسار تركز علي دعم البحوث والتطوير والابتكار ومشروعات نقل وتطوير التكنولوجيا(٧٨).
- تلتزم بنشر ما قد يسفر عنها من مخرجات في دوريات عالمية وتسويقها لصالح المستفيد النهائي، وقد يفسر ذلك أن كل الاختراعات والاكتشافات التي تمت في القرن العشرين حتى الآن معظمها كان من نتاج مشروعات تنافسية أو ممولة من شركات أو مصانع(٧٩).
- تقدم مشروعات بحثية لصالح قطاعات المجتمع المختلفة نظرا لأن الجامعات تعتبر بيوت خبرة، فمثلا الهاتف المحمول نوكيا هو في الأساس مشروع لجامعة فنلندية، وبعض الجامعات مثل هارفارد تقوم بتنفيذ أبحاث للبحرية الأمريكية، بما يؤدي إلى إدخال مئات الملايين من الدولارات إلى خزانة الجامعة وبالتالي زيادة تمويل الأبحاث، الأمر الذي يزيد من جودة الأبحاث والتجديد والابتكار(٨٠).
- وبالإضافة للأدوار السابقة فإن التوسع في المشروعات البحثية التنافسية يسهم في تطوير الفلسفة التي تعمل وفقا لها الجامعات المصرية، والتي عانت من غلبة الطابع النمطي لها مما أدى إلى تشابه الكليات المتناظرة بين الجامعات، كذلك تشابه الأقسام العلمية والبرامج التعليمية بين الكليات المتناظرة، ومن ثم فإن الاهتمام بتطبيق هذه المشروعات سيزيد من

قدرات الجامعة التنافسية كما يشجع على الخلق والإبتكار لضمان التنافسية والحصول على مصادر تمويل إضافية، ومن ثم تطوير الجامعة لتتحول من نمط الجامعة التقليدي لنمط الجامعة البحثية المنتجة.

كذلك يساعد تطبيق المشروعات البحثية التنافسية على تغيير مفهوم الجامعة وأدوارها، فبدلاً من مفهوم الجامعة المنعزلة وتجاوز وظائفها وأدوارها، بحيث تؤدي وظيفة التعليم بمنأى عن البحث العلمي بمنأى عن خدمة المجتمع، فإن هذه المشروعات تساعد على تداخل هذه الأدوار، فكل وظيفة لا تعبر عن جهود مستقلة تتم بمعزل عن الوظيفة الأخرى، بل توجد صلة وثيقة بينهم، فالعملية التعليمية تعد مجالاً خصباً لإثراء البحث العلمي، بينما يهدف البحث العلمي إلى تحسين العملية التعليمية من ناحية ويسعى إلى الإسهام في تنمية المجتمع وحل مشكلاته من ناحية أخرى (٨١)، ومن ثم فهي تطرح مفهوم الجامعة في تنمية المجتمع، حيث تشارك هذه المشروعات مشاركة فعالة في التنمية بجميع جوانبها المختلفة الاقتصادية والصناعية والزراعية، كما أنها تساعد على إيجاد الحلول للمشكلات التي تواجهها القطاعات الإنتاجية، ومن ثم تحول الجامعات لبيوت خبرة يستمد منها صانعو القرار المعلوماتهم اللازمة لحل المشكلات.

كما تساعد هذه المشروعات على تحول أداء الجامعة من إطار الأداء التقليدي إلى الأداء القائم على تحقيق معطيات وقيم التقدم، ذلك الأداء المخطط الذي يستهدف تنمية معارف ومهارات الطلاب وربطهم بالواقع العملي لمقابلة احتياجات المؤسسات في ظل الاقتصاد العالمي الجديد القائم على المعرفة، بالإضافة إلى دعم وتحسين العلاقات بين الجامعات والقطاع الصناعي بما يحقق التقدم لهذا القطاع والفائدة المادية والعلمية للجامعات، وكلما زادت درجة الابتكار في هذه المشروعات واستغلال المعرفة أفضل استغلال، كلما أدى ذلك إلى زيادة القدرة التنافسية لدى الجامعة، ومن ثم على الجامعات المصرية التوسع في تطبيق هذه المشروعات خاصة وأنها تعاني ضعفاً في قدرتها التنافسية، بسبب ضعف قدرتها على التكيف مع الاتجاهات العالمية في شتى المجالات البحثية والأكاديمية (٨٢).

٣ - المشروعات البحثية التنافسية بجامعة الفيوم

في إطار حرص جامعة الفيوم للانفتاح على العالم الخارجي، ورغبة في مسايرة التطور العلمي المذهل في كافة المجالات العلمية إضافة إلى توفير الموارد البحثية كان سعي

قطاع الدراسات العليا والبحوث بالجامعة إلى تدريب العديد من أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة بالجامعة وتشجيعهم على التقدم للحصول على بعض مشروعات التمويل سواء المحلية أو الدولية، وذلك من خلال وحدة إدارة المشروعات والتي تهدف إلى توفير الدعم ومتابعة التنفيذ وتقييم الأداء لمشروعات تطوير التعليم بالجامعة، والإعلان والنشر عن مصادر تمويل المشروعات المختلفة، وتقديم التدريب على كتابة مقترحات المشروعات، وتيسير فتح قنوات الاتصال الفعالة بين الجامعة والهيئات العلمية والجهات الممولة ذات العلاقة بمشروعات تطوير التعليم العالي محليا ودوليا (٨٣).

وإيماننا من الجامعة بأن منظومة البحث العلمي هي قاطرة التنمية في أي مجتمع، وإيماننا منها بدور كلياتها في النهوض بالمجتمع بكافة أركانه، واستمرارا لمنهج الجامعة بدعم الباحثين من أبنائها في مشروعاتهم البحثية في كافة التخصصات، تبني قطاع الدراسات العليا والبحوث بجامعة الفيوم إنشاء وحدة دعم وتمويل المشروعات البحثية التنافسية بناءً على اقتراح نائب رئيس الجامعة وموافقة رئيس الجامعة، حيث صدر قرار بالموافقة على إنشائها بجلسة مجلس الجامعة رقم (١١٨) بتاريخ ٢٠١٦/٣/٣٠، حيث تتمثل رؤية الوحدة في الارتقاء بالبحث العلمي وربطه بالتكنولوجيا الحديثة والصناعة ليكون القاطرة لخدمة المجتمع وتنمية البيئة، أما الرسالة فتتضمن تقديم خدمات بحثية لكافة منسوبي الجامعة من أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة لرفع مستوى البحث العلمي ليسهم في حل المشكلات المجتمعية المحلية والإقليمية، على أن تلتزم مشروعات البحوث بالقواعد الأخلاقية والقانونية الخاصة بالبحث العلمي وفقا للميثاق الأخلاقي للجامعة، حيث يتم توضيح أوجه النفع من عائد البحث على المجتمع وأن يكون ذو قيمة علمية محددة، والمدة الزمنية للمشروع من عام إلى عامين طبقا لطبيعة المشروع (٨٤).

وتقوم الجامعة بدعم وتمويل المشروعات والبحوث في كافة العلوم العلمية والأدبية والاجتماعية، حيث يشمل الدعم مشروعات قطاع العلوم الأساسية والطبية والهندسية بتكلفة قيمتها أربعون ألف جنيه لكل مشروع، ومشروعات قطاع العلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية بتكلفة قيمتها عشرون ألف جنيه، كما يتم تمويل المشروع المشترك بين عدد من الكليات (لا يقل عن ثلاث كليات) بقيمة تمويل ستون ألف جنيهها لإجمالي المشروع، وعلى أن لا تزيد المكافآت المادية للفريق البحثي في المشروع عن ٢٠% من القيمة الكلية للتمويل

تصرف بنهاية المشروع وبعد النشر الدولي لنتائج البحث، ويتم تحكيم المقترحات البحثية من خلال لجنة تشكل من الخبراء والمتخصصين (٣ محكمين) استنادا على معايير واضحة ومحددة تحدد الوحدة عن طريق استمارة تحكيم تحتوى على المعايير، ويتم وضع درجة أمام كل معيار، والدرجات النهائية ١٠٠ درجة ويتم بموجبها ترتيب المشروعات الفائزة على أساس هذه الدرجات للحصول على التمويل المطلوب، ويتم الإعلان عن الفائزين بالمشروعات بعد الانتهاء من التحكيم، واعتماد النتيجة من مجلس الجامعة وذلك في احتفالية عيد العلم السنوية التي تنظمها الجامعة، وقد قامت الجامعة بالإعلان عن أول مسابقة للتقدم بالمشروعات اعتبارا من ٢٠١٦/١٢/٥ حتى ٢٠١٧/٢/٥ (٨٥).

ومن ثم فالجامعة تسعى لتشجيع الباحثين وأعضاء هيئة التدريس على التقدم بمشروعات بحثية تنافسية لهيئات مختلفة سواء أكانت محلية أم دولية، لتطوير نفسها وحل مشكلاتها ومشكلات مجتمعها المحلي، مع رفع تصنيفها عالميا، ولقد نجحت الجامعة في الحصول على العديد من المشاريع البحثية التنافسية الممولة محليا ودوليا، ويوضح الجدول التالي بيان بالمشروعات البحثية التي حصلت عليها جامعة الفيوم وكلياتها المختلفة. ملحوظة: لقد وجدت الباحثان صعوبة كبيرة في الحصول على قائمة بالمشروعات البحثية التنافسية التي حصلت عليها جامعة الفيوم، حيث لا تتوافر قاعدة بيانات بهذه المشروعات، لذا قامت الباحثتان بالرجوع إلى الخطة البحثية للجامعة (٨٦)، بالإضافة إلى مخاطبة المسؤولين عن هذه المشروعات بكليات الجامعة المختلفة، ومديري وحدة إدارة المشروعات السابقين.

جدول (١)

قائمة بالمشروعات البحثية التنافسية بجامعة الفيوم

المشروعات	المشروعات
Excellence in Nano science Education for the MENA Region	Environmental and Supply Chain Management for the Energy, Water and Food Nexus – the basis for Sustainable Development” (EnviChain)
Establish a new joint master degree in biotechnology applied to agri-science, environment and pharmacology	Industrial Engineering and Management Sciences: New Postgraduate Programs
Education for Sustainable Development beyond the Campus	Solar Energy System Design Using Advanced Learning Aids (Soleda)
Surface and Interface Engineering of	Leadership in Higher Education

Integrated Systems” (SURSYS)	Management
Water Management and Sustainability from a Cultural and Social Perspective – a Dialogue between Germany, Iran, Egypt and Indonesia” (SusWaDialogue)	Development of a postgraduate program in Integrated Water Technologies (IWaTec) for Egyptian Students
Flow by Flow EU-Egypt Bridge Building FFEEBB	Flow by Flow EU-Egypt Bridge Building FFEEBB2
معمل الإنشاءات وخواص مقاومة المواد	توثيق وتسويق الحرف اليدوية التراثية في مصر الوسطى المشروع بالتعاون مع قسم التراث بجامعة ايدرهام الانجليزية
معمل ميكانيكا التربة والأساسات	هندسة الطرق والمرور
مشروع دعم وتطوير الفاعلية التعليمية بمؤسسات التعليم العالي	المركز الالكتروني للقياس والتقويم
CIQAP	المعمل المركزي لتحليلات التربة والمياه والنباتات
معمل تحليل ملوثات البيئة والغذاء	تربية السممان (أنشطة طلابية)
متحف التراث المصري الأول عبر العصور	الإرشاد السياحي البيئي
مشروع لإحياء التراث الثقافي بكلية السياحة والفنادق	مشروع مركز طلابي إعلامي (جحوتي) بكلية السياحة والفنادق
مركز الحرف والصناعات التراثية	المشروع الابتكاري لدعم وتنمية المهارات العلمية والمهنية
المركز الإعلامي للتتقيف الصحي	إنشاء وحدة التوعية والتشخيص المبكر للحمى الروماتيزمية ولمرض الروماتيزم بالقلب
Inkjet Printing of Electronic Optoelectronic Devices	مشروع الميثاق الأخلاقي (طلابي) مشروع طلابي
المشروع القومي لتطوير إنتاج الذرة الرفيعة للحبوب بالصعيد	Establishment of a Research Center on Membrane Science and Technology
مشروع تحسين إنتاجية الذرة الشامية بمحافظة الفيوم	Establishment of a training Center for Undergraduate Students on Renewable Energy and Water desal nation technologies
مشروع ترابط الجامعات المصرية الأمريكية رقم ٩٣٠١٠٢ مع جامعة عين شمس	مشروع تصميم برامج مكافحة متكاملة للآفات التي تصيب القمح
الباحث الرئيسي لمشروع مبيدات الحشائش في المحاصيل البستانية رقم ٣٦٤ بمحافظة الفيوم	مشروع تقييم بعض أصناف الفول البلدي بالأراضي الجديدة بمحافظة الفيوم
تطوير سلسلة القيمة للنباتات الطبية والعطرية بمزرعة الكلية	عضو الفريق العلمي للحملة القومية للنهوض بمحصول القمح
تقييم فاعلية مبيدات الفطريات المستخدمة في مكافحة الندوة المتأخرة في محصول الطماطم بمحافظة الفيوم	تعزيز مركز التميز للمدارس الحقلية للمزارعين
تقييم فاعلية المبيدات على أكاروس الخضر بمحافظة بني سويف	تقييم فاعلية مبيدات الحشائش على المحاصيل الحقلية الشتوية المختلفة (قمح- بنجر السكر) بمزرعة الكلية بمحافظة الفيوم
تقييم فاعلية المبيدات الحشرية على المحاصيل الحقلية والشتوية المختلفة	تقييم فاعلية المبيدات الحشرية ضد ورق القطن على الطماطم بمحافظة الفيوم

مشروع البصمة الوراثية لنيماتودا تعقد الجذور كافة هامة للمحاصيل الحقلية بمصر	تقييم فاعلية المبيدات الحشرية على المحاصيل البستانية والخضر (الموالح) بمحافظة الفيوم
Integrated Water Technologies, IWaTec (2012-2015) in collaboration with the University of Duisburg-Essen, Germany	مشروع تعزيز القدرات البحثية والطاقت البشرية من خلال تحديث الأجهزة والمعامل بوحدة النيماتولوجي والتكنولوجيا الحيوية
Inkjet Printing of Electronic and Optoelectronic Devices (2012-2015) in collaboration with University of California Berkeley	مشروع توصيف بعض فيروسات الطماطم
Surface and Interface Engineering of Integrated Systems, SURSYS” (2013-2015) in collaboration with the University of Duisburg-Essen and Technical University of Darmstadt, Germany	Solar System Design Using Advanced Learning Aid, SOLEDA (2012-2016) in collaboration with partners from Egypt, UK, Spain, Germany, Italy and Greece.
The First Egyptian-German Workshop on Sustainable Water Technologies, SusWaTec, Feb. 2012 in Cairo, in collaboration with the University of Duisburg-Essen, Germany	Water Management and Sustainability from a Cultural and Social prospective, SusWaDialogue (2013-2015) in collaboration with partners from Egypt, Germany, Indonesia and Iran
“Establishment of Training Center for Renewable Energy and Water Desalination, (2015-2017).	Excellence in Nanoscience Education for the MENA Region, XNEM (2013-2017) in collaboration with partners from Egypt, France, Spain, Germany, Sweden, Jordon, and Tunisia
Environmental and Supply Chain Management for the Energy, Water and Food Nexus – the basis for Sustainable Development (EnviChain)” (2017-2018)	Establishment of Research Center on Membrane Science and Technology (2015-2017).
Organization of an intensive course on renewable energy for Arab postgraduate students, Jan-Feb. 2017 at Fayoum University	Optimization of ultrafiltration membranes for the treatment of oil containing waste water (2017-2018)
Organization of an intensive course on fabrication and characterization of electronic devices for Arab postgraduate students, Dec. 11-15th, 2017 at Technical University of Dortmund, Germany	Organization of an intensive course on solar energy for Arab postgraduate students, Oct. 16-20th, 2017 at Fayoum University

يتضح من الجدول السابق:

- تنوع المشروعات البحثية وتنوع مجالاتها وتغطيتها جميع كليات الجامعة العملية والنظرية.
- أن هذه المشروعات قد تركزت بدرجة كبيرة في الكليات العملية مثل: كليتي العلوم والزراعة عنها في الكليات النظرية، كما أن هذه المشروعات تغطي موضوعات حيوية تخدم المحافظة بطبيعتها الريفية كمشروعات مكافحة الآفات المختلفة.
- تركزت هذه المشروعات في الكليات التي حصلت على الاعتماد مثل كليتي العلوم والسياحة والفنادق مقارنة بغيرها من كليات الجامعة، والذي يعكس جدارة هذه الكليات في حصولها على الاعتماد بسعيها المتواصل لتجديد وتطوير نفسها.
- أن هناك الكثير من المشروعات التي تركزت في مجالي الطاقة والمياه وهي من المجالات الحيوية التي تعد من الهموم التي تعاني منها مصر حاليا وتحاول باستمرار التوصل لمقترحات وأفكار مبتكرة لتطوير هذين المجالين.

٤ - الدراسة الميدانية

في هذا المحور سوف تتناول الباحثتان أهداف الدراسة الميدانية، ووصف أدواتها والإجراءات التي تم اتباعها في بناء الأداة، كذلك إجراءات تطبيق الدراسة الميدانية، وتحديد مجتمع الدراسة وعينتها، وأساليب المعالجة الإحصائية التي استخدمت في تحليل البيانات الإحصائية، وأخيرا نتائج الدراسة الميدانية.

هدف الدراسة الميدانية: تعرف المعوقات التي تواجه المشروعات البحثية التنافسية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الفيوم .

أداة الدراسة: تضمنت الدراسة تطبيق استبانتيين أحدهما مفتوحة تضمنت سبع أسئلة، واستبانة مقننة مقسمة لثلاثة محاور، المحور الأول يدور حول المعوقات التي تواجه الباحثين أثناء التقدم للفوز بالمشروع وتضمن (١٢) بنداً، والمحور الثاني ويدور حول المعوقات التي تواجه الباحثين أثناء تنفيذ المشروع البحثي التنافسي وتضمن (١٤) بنداً، والمحور الثالث ويدور حول المعوقات التي تعيق استمرارية المشروع البحثي وتضمن (١٠) بنود (ملحق رقم (١)).

إجراءات تطبيق الدراسة الميدانية: قامت الباحثتان بإجراء مقابلة مع مجموعة من الخبراء في مجال المشروعات البحثية التنافسية، حيث قامتا خلالها بتطبيق استبانة مفتوحة تضمنت

سبع أسئلة، لتعرف أهم الصعوبات التي واجهها الخبراء أثناء التقدم أو تنفيذ أو الانتهاء من المشروع، حيث قامت الباحثتان خلال المقابلة بتدوين استجابات الخبراء ومناقشتهم في بعض النقاط أو ما قد يتعذر فهمه من الجانبين، وبعد إجراء المقابلات قامت الباحثتان بتفريغ الاستبانة وتدوين جميع الاستجابات سواء أجمع عليها الخبراء أم لا، ثم إعداد استبانة مغلقة تضمنت (٣٦) بنداً مقسمة على ثلاث محاور، تم تطبيقها على عينة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الفيوم، وقد روعي أن تكون العينة من الباحثين الذين فازوا بالمشروعات البحثية التنافسية، ومن ثم مروا بخبرة التقدم وتنفيذ واستمرارية هذه المشروعات.

مجتمع الدراسة وعينتها: تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس بجامعة الفيوم، أما عينة الدراسة فتم تطبيق الاستبانة المفتوحة على (١٥) خبيراً في مجال المشروعات البحثية التنافسية، أما الاستبانة المغلقة فتم تطبيقها على (٤٧) عضو هيئة تدريس، ويرجع صغر العينة إلى قلة عدد القائمين على هذه المشروعات، فبرغم تعددها في بعض الكليات ككلية العلوم مثلاً إلا أن القائمين عليها هو عضو هيئة تدريس واحد فقط وهكذا الحال في باقي كليات الجامعة.

أساليب المعالجة الإحصائية: تم حساب النسب المئوية لتكرارات استجابات العينة، وكما ٢١، واختبار (ت) باستخدام برنامج (SPSS).

صدق أدوات الدراسة وثباتها: للتحقق من صدق أداة الدراسة قامت الباحثتان بعرض الاستبانة المقننة على محكمين من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية لتحكيمها من حيث وضوحها، وسلامتها اللغوية، ومدى ملاءمة محتواها لما يراد قياسه، ومدى ارتباط عباراتها بالمحور الذي تنتمي إليه، وقد تم تطوير الاستبانة وفقاً لآراء المحكمين، وللتحقق من ثبات أداة الدراسة تم حساب معامل الارتباط بين استجابات الخبراء بعد تطبيق الاستبانة عليهم ووجد أن معامل الارتباط وصل لـ (٠.٩٥).

عرض النتائج ومناقشتها:

يتناول هذا المحور نتائج تطبيق الاستبانة المغلقة، فبالنسبة للمحور الأول والذي يتناول المعوقات التي تواجه الباحثين أثناء التقدم للفوز بالمشروع، يوضح الجدول التالي استجابات العينة على بنود هذا المحور والتي كانت كالتالي:

جدول (٢)

استجابات عينة الدراسة على المحور الأول

" المعوقات التي تواجه الباحثين أثناء التقدم للفوز بالمشروع "

الترتيب	الدالة	كا	النسبة المئوية	بنود الاستبانة
١٠	٠.٠١	٢٠.٩٨	٧٢.٧٧	ضعف القدرة على البحث عن المشاريع (محليا- دوليا)
٣	٠.٠١	٣٠.٧٧	٨١.٢٨	ضعف القدرة على تشكيل فرق عمل متجانسة
٣	٠.٠١	١٧.٩٦	٨١.٢٨	ما قد يحدث من صراعات أثناء على المشروع
١١	٠.٠٥	١٣.١١	٦٩.٧٩	عدم وضوح الهدف أمام جميع المشاركين
٨	٠.٠١	٢٤.١٣	٧٤.٤٧	ضعف الدافعية للعمل نظرا لضعف ضمانات نجاح المشروع
١	٠.٠١	٣٧.١١	٨٦.٨١	ضعف الدعم المادي والمعنوي أثناء التقدم للمشروع
٦	٠.٠١	٢١.٣٧	٨٠.٠٠	يتطلب التخطيط للمشروع قدرة عالية على التخيل والابتكار
٤	٠.٠١	٢١.١٥	٨٠.٨٥	ضعف الخبرة في مجال عمل الدراسة المالية وموازنة المشروع
٩	٠.٠١	١٢.٢٢	٧٣.١٩	ضعف القدرة على صياغة المشروع
٢	٠.٠١	٣٠.٣٠	٨٥.١١	قد لا تشجع الثقافة السائدة على الاهتمام بالبحث عن المشروعات والتقدم لها
٥	٠.٠١	١٩.٠٣	٨٠.٤٣	اختيار أفراد غير مؤهلين إداريا
٧	٠.٠٥	٩.٠٣	٧٦.١٧	ضعف القدرة على التقدم لمشروعات يشترك فيها أكثر من تخصص

يتضح من الجدول السابق أن:

- هناك نسبة تأييد كبيرة لجميع الصعوبات التي تعوق الباحثين أثناء التقدم للمشروعات البحثية التنافسية، حيث حظيت أقل نسبة على (٦٩.٧٩%)، وهي نسبة عالية مما يدل على وجود اتفاق كبير بين الباحثين على مواجهتهم هذه الصعوبات أثناء الإعداد للمشروع البحثي.
- حظي البند رقم (٦) بأعلى نسبة مئوية (٨٦.٨١%)، وهي ضعف الدعم المادي والمعنوي أثناء التقدم للمشروع، والذي قد يرجع إلى أن الدعم المالي لا يحصل عليه الباحث إلا بعد الموافقة على المشروع، وهو ما يدل على أن الثقافة السائدة لا تشجع على الاهتمام بالبحث عن المشروعات والتقدم لها والذي حظي بنسبة تأييد

(٨٥.١١%)، ومن ثم ضعف الدافعية للعمل والخوف من المخاطرة في السعي للتقدم

لمشروعات بحثية، وقد يؤدي إلى إحجام البعض عن العمل بالمشروع.

- حظي البنود الثالث والرابع على نفس النسبة المئوية وهي (٨١.٢٨%) وذلك قد يرجع لارتباطهما معا، فضعف القدرة على تشكيل فرق عمل متجانسة يؤدي إلى ضعف الانسجام وكثرة الصراعات بين المشاركين، ومن ثم حدوث صراعات قد تعوق العمل، ففرق العمل يعد أمراً أساسياً في نجاح المشروع ولكي ينجح الفريق لابد أن يكون مؤهلاً علمياً وإدارياً.

- هناك أكثر من ثلاثة أرباع العينة (٧٦.١٧%) قد أجمعوا على ضعف قدرتهم على التقدم بمشروعات متعددة التخصصات، وهو ما قد يفسر الانعزالية والانفصال الذي تعاني منه كليات الجامعة الواحدة، أو الأقسام المختلفة داخل الجامعة، ومن ثم يجب التشجيع على التكامل والتعاون بين أعضاء هيئة التدريس من الأقسام المختلفة بما يساعد على تكامل المعرفة، فالقيام بالمشروعات البحثية يساعد على تشجيع البحوث البينية والشراكة وهو ما أكدته العديد من الدراسات كدراسة علي وأحمد، ودراسة أحمد عابد.

- أن ما يقرب من ثلاثة أرباع العينة (٧٣.١٩%) قد أجمعوا على ضعف القدرة على صياغة المشروع البحثي وفقدان مهارة كتابة وصياغة هذه المشروعات وهو ما يتوافق ونتائج دراسة محمد لبيب.

ولمعرفة مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الكليات النظرية والعملية في استجابات العينة على المحور الأول، استخدمت الباحثتان اختبار (ت) للتحقق من صحة هذه الفرضية، ويوضح الجدول التالي نتائج تطبيق اختبار (ت) للمتغير المستقل وهو بنود الاستبانة، والمتغير التابع وهو نوع الكلية.

جدول (٣)

نتائج تحليل اختبار (ت) لدلالة الفروق في بنود الاستبانة تبعا لنوع الكلية

م	الابعاد	نوع الكلية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
١	محور ١	عملية	٢٨	٤٦.١١	٧.٢٨	١.٧٣	غير دالة
		نظرية	١٩	٤٩.٦٣	٦.١٦		

يتضح من نتائج الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين الكليات العملية والنظرية، أى إن عينة الدراسة من الباحثين في الكليات العملية والنظرية قد اتفقوا على الصعوبات التي تواجه الباحثين أثناء الإعداد للمشروع البحثي.

المحور الثاني: المعوقات التي تواجه الباحثين أثناء تنفيذ المشروع: يوضح الجدول التالي استجابات العينة على بنود هذا المحور والتي كانت كالتالي:

جدول (٤)

استجابات عينة الدراسة على المحور الثاني
" المعوقات التي تواجه الباحثين أثناء تنفيذ المشروع البحثي التنافسي "

الترتيب	الدلالة	كا	النسبة المئوية	بنود الاستبانة
١٣	٠.٠١	٢٦.٥١	٧١.٩١	ضعف القدرة على البحث عن بدائل لمواجهة الصعوبات التي تواجه المشروع أثناء التنفيذ
٨	٠.٠١	١٩.٦٦	٨١.٧٠	ضعف القدرة على تقدير ما قد يطرأ من تغيرات على الأسعار مستقبلياً
٩	٠.٠١	٢٠.٧٧	٧٨.٧٢	ضعف القدرة على عمل التسويات وإجراء المعاملات المالية
٤	٠.٠١	٤٩.٠٣	٨٧.٢٣	ضعف القدرة على الحصول على المساهمات التي تأتي من الجامعة
١٢	٠.٠١	١٨.٠٠	٧٤.٠٤	ضعف القدرة على الحصول على عروض أسعار مختلفة للاختيار منها
١٠	٠.٠١	٢٥.٠٢	٧٦.١٧	عدم وضوح الميزانية أثناء التنفيذ
٢	٠.٠١	٥٢.٠٠	٨٩.٧٩	وضع أشخاص في فرق العمل غالباً ما يكون شرفياً أو يخضع للمجاملة والمحسوبية.
٣	٠.٠١	٥٠.٥١	٨٩.٣٦	كثرة القيود من قبل وزارة المالية والجهاز المركزي للمحاسبات
١	٠.٠١	٦١.٥٨	٩١.٤٩	تأخر المصروفات المالية والتعن الإداري
٧	٠.٠١	٣٠.١٣	٨٢.١٣	ضعف اهتمام الإدارة بتشجيع فرق العمل ومساندتها
٥	٠.٠١	٤٩.٩١	٨٦.٨١	كثرة الإجراءات الروتينية كالجمارك وغيرها
٩	٠.٠١	١٦.٦٩	٧٨.٧٢	ضعف التعاون بين أعضاء الفريق
١١	٠.٠١	٢٩.٠٦	٧٤.٨٩	تغير مجلس إدارة المشروع لظروف طارئة
٦	٠.٠١	٣٧.١٥	٨٣.٤٠	الالتزام بمواعيد الجامعة والتي قد تتعارض أحياناً مع احتياجات المشروع

يتضح من الجدول السابق أن:

- هناك نسبة تأكيد كبيرة للصعوبات التي تواجه الباحثين أثناء تنفيذ المشروع، حيث كانت أقل نسبة مئوية لعينة الدراسة (٧١.٩١%).

- معظم الصعوبات التي أبدتها الخبراء أثناء المقابلة في فترة التنفيذ تتعلق بالنواحي المالية، سواء ما تعلق منها بتأخر المصروفات المالية (٩١.٤٩%)، كثرة القيود من قبل وزارة المالية (٨٩.٣٦%)، وضعف القدرة على الحصول على مساهمات الجامعة (٨٧.١٣%)، وكثرة الإجراءات الروتينية كالجمارك (٨٦.٨١%)، وتعارض مواعيد صرف الجامعة للنواحي المالية مع احتياجات المشروع (٨٣.٤%)، وغيرها من الصعوبات المالية التي أجمعت عليها عينة الدراسة، وهو ما يتوافق ونتائج الدراسات السابقة كدراسة عبد الرحمن مشيب ومحمد لبيب وأحمد عابد ومحمد جاد وعبد العزيز بن عبد الرحمن.

- وبرغم تركيز عينة الدراسة على العوامل المالية، إلا أن هناك بعض الصعوبات التي تتعلق بالعوامل البشرية، ومنها وضع أشخاص في فرق العمل بصورة شرفية أو مجاملة (٨٩.٧٩%) هذا الأمر يكون بوضع بعض المقربين أو الأساتذة كبار السن دون الرجوع للكفاءة والرغبة في العمل وهو ما يتفق ونتائج دراسة محمد جاد ودراسة زملاء الأكاديمية الملكية للهندسة ببريطانيا، وضعف اهتمام الإدارة بتشجيع فرق العمل ومساندتها (٨٢.١٣%)، وضعف التعاون بين أعضاء الفريق (٧٨.٧٢%)، وتغير مجلس إدارة المشروع (٧٤.٨٩%).

ولمعرفة مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الكليات النظرية والعملية في استجابات العينة على المحور الثاني، استخدمت الباحثتان اختبار (ت) للتحقق من صحة هذه الفرضية، ويوضح الجدول التالي نتائج تطبيق اختبار (ت) للمتغير المستقل وهو بنود الاستبانة، والمتغير التابع وهو نوع الكلية.

جدول (٥)

نتائج تحليل اختبار (ت) لدلالة الفروق في بنود الاستبانة تبعا لنوع الكلية

م	الابعاد	نوع الكلية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
٢	محور ٢	عملية	٢٨	٥٧.٢١	٨.٢٢	٠.٤٩	غير دالة
		نظرية	١٩	٥٨.٤٢	٨.٨٨		

يتضح من نتائج الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين الكليات العملية والنظرية، أى إن عينة الدراسة من الباحثين في الكليات العملية والنظرية قد اتفقوا على الصعوبات التي تواجه الباحثين أثناء تنفيذ المشروع البحثي.

المحور الثالث: المعوقات التي تعيق استمرارية المشروع: ويوضح الجدول التالي استجابات أفراد العينة على بنود هذا المحور والتي كانت كالتالي:

جدول (٦)

استجابات عينة الدراسة على المحور الثالث
" حول المعوقات التي تعيق استمرارية المشروع البحثي "

الترتيب	الدلالة	٢٤	النسبة النسبة	بنود الاستبانة
١	٠.٠١	٤٧.١١	٨٨.٥١	ضعف الموارد المالية للمشروع
٣	٠.٠١	٢٥.٢٠	٨٢.٩٨	اعتراض الجهات خارج الجامعة (وزارة - إدارة) خاصة وإن لم يكن لها مشاركة فعلية
٨	٠.٠٥	١٢.٤٣	٧٨.٧٢	سحب التمويل نظرا للتدخل الدائم
٤	٠.٠١	٣٠.٥٥	٨٠.٨٥	فترة التمويل محدودة
٣	٠.٠١	٢٣.٧١	٨٢.٩٨	ضعف اهتمام الإدارة باستمرارية المشروع
٢	٠.٠١	٣٢.٢٢	٨٥.١١	تضارب اهتمامات القائمين على المشروع وانشغالهم بأعمال أخرى
٧	٠.٠١	١٢.٢٢	٧٧.٤٥	ضعف المتابعة من الجهات المانحة
٦	٠.٠١	١٦.٦٩	٧٩.١٥	مشكلة تدوير العاملين على مشروعات أخرى
٧	٠.٠٥	٩.٠٣	٧٧.٤٥	تقتصر الاستفادة فقط على الأشياء الثابتة
٥	٠.٠١	١٨.٦٠	٨٠.٤٣	صعوبة الاستمرارية في المشروعات التي تركز على اكتساب مهارات

يتضح من الجدول السابق أنه يمكن تقسيم أهم الصعوبات التي تعيق استمرارية المشروع

إلى:

- صعوبات تتعلق بالجوانب المالية والتي حظيت بأعلى نسبة تأييد ومنها ضعف الموارد المالية (٨٨.٥١%)، وسحب التمويل نظرا للتدخل الدائم من قبل الإدارة أو مؤسسات الدولة (٧٨.٧٢%)، ومحدودية فترة التمويل (٨٠.٨٥%)، ومن ثم يجب أن يحرص الباحثين أثناء إعدادهم للمشروع على وضع إجراءات تضمن استمرارية المشروع، والحصول على تمويل ذاتي حتى وإن توقفت المؤسسة المانحة عن تقديم الدعم المادي.

- صعوبات تتعلق بالإدارة ومنها ضعف اهتمام الإدارة باستمرارية المشروع (٨٢.٩٨%)، واعتراض الجهات خارج الجامعة (٨٢.٩٨%)، وضعف المتابعة من الجهة المانحة (٧٧.٤٥%).
- صعوبات تتعلق بالعاملين كانشغال القائمين على المشروع بأعمال أخرى كأبحاث الترقية وغيرها (٨٥.١١%)، وضعف القدرة على استمرارية الفريق البحثي (٧٩.١٥%)، وصعوبة الاستمرارية في المشروعات التي تركز على اكتساب المهارات (٨٠.٤٣%).
- كما يلاحظ أن هناك نسبة تأييد كبيرة للصعوبات التي تواجه الباحثين سواء أكانت صعوبات أثناء الإعداد أو التنفيذ أو بعد الانتهاء من المشروع بما يضمن استمراريته.
- ولمعرفة مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الكليات النظرية والعملية في استجابات العينة على المحور الثالث، استخدمت الباحثتان اختبار (ت) للتحقق من صحة هذه الفرضية، ويوضح الجدول التالي نتائج تطبيق اختبار(ت) للمتغير المستقل وهو بنود الاستبانة، والمتغير التابع وهو نوع الكلية.

جدول (٧)

نتائج تحليل اختبار (ت) لدلالة الفروق في بنود الاستبانة تبعا لنوع الكلية

م	الابعاد	نوع الكلية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
٣	محور ٣	عملية	٢٨	٤٠.٣٦	٦.٩٩	٠.٥٠	غير دالة
		نظرية	١٩	٤١.٤٢	٧.٣٣		
	المجموع الكلي	عملية	٢٨	١٤٣.٦٨	١٩.٧٠	٠.٩٨	غير دالة
		نظرية	١٩	١٤٩.٤٧	٢٠.٢٤		

يتضح من نتائج الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين الكليات العملية والنظرية، أي إن عينة الدراسة من الباحثين في الكليات العملية والنظرية قد اتفقوا على الصعوبات التي تواجه الباحثين وتعوق استمرارية المشروع، كما يتضح أن هناك اتفاق بين الباحثين في الكليات النظرية والعملية على بنود الاستبانة ككل.

توصيات الدراسة:

انطلاقاً من نتائج الدراسة الميدانية والتي أوضحت وجود العديد من الصعوبات التي تواجه الباحثين أثناء الإعداد وتنفيذ المشروعات البحثية، أو صعوبات تعيق استمراريتها، يمكن وضع عدداً من التوصيات التي يمكن من خلالها التغلب على هذه الصعوبات بما يضمن تشجيع الباحثين على السعي والتقدم لمشروعات بحثية وتنفيذها بأعلى كفاءة والاستمرار فيها، وسوف يتم تقسيم هذه التوصيات أجزاء كما يلي:

أولاً: التغلب على الصعوبات التي تواجه الباحثين أثناء الإعداد للمشروعات البحثية: ويمكن تحقيق ذلك بعدة آليات تتضمن:

- بناء قاعدة بيانات بالمشروعات البحثية بالجامعة، مع بيان جهات التمويل المختلفة بما قد يفيد الباحثين الذين يسعون للحصول على مشروعات بحثية تنافسية، أو الباحثين الذين يقومون بدراسات حول هذه المشروعات، بما يمكنهم من تقويمها وبيان العائد منها على الجامعة والمجتمع.
- عقد ورش عمل مستمرة ودورات تدريبية من قبل مركز تنمية قدرات أعضاء هيئة تدريس يحاضر فيها الباحثون الذين فازوا بمشروعات بحثية والخبراء في هذا المجال ومديروا المشروعات، لتقديم خبراتهم في هذا المجال مع بيان الفائدة التي تعود على الباحثين سواء أكانت مادية أو معنوية، بما قد يفيد في تشجيع الباحثين على التقدم لهذه المشروعات، كما أن هذه الدورات قد تزيد من دافعية أعضاء هيئة التدريس لهذه الدورات ورفع مستوى الرضا عنها، كذلك التجديد والتطوير فيها بتنوعها وتنوع المدربين بها.
- تشجيع الباحثين على التقدم للمشروعات البحثية، ويمكن أن يتم ذلك مادياً ومعنوياً، فمادياً يمكن صرف حوافز مادية لكل من يسعى للتقدم بمشاريع بحثية مع توفير الدعم الفني المطلوب والاستشارات من الخبراء في هذا المجال، بما يؤدي في النهاية لزيادة الدافعية للعمل.
- تدريب أعضاء هيئة التدريس على تشكيل فرق عمل متجانسة، ومن ثم تقليل الصراعات بينهم وتحقيق الانسجام والتعاون، كذلك تدريبهم على اختيار أفراد مؤهلين للعمل بالمشروع.

- بالرغم من أن عضو هيئة التدريس غير مسئول عن عمل موازنة للمشروع، إلا أنه يجب تدريبه على كيفية عمل هذه الموازنة من قبل خبراء من الحسابات، حتى يكون على دراية ومعرفة بهذا المجال الهام والحيوي من المشروع، مع قدرته على تفسير بنود الميزانية بما يضمن وضوحها أثناء التنفيذ.
- التوسع في عقد دورات تدريبية لتدريب الباحثين على كتابة المشروع البحثي والتعرف على مكوناته المختلفة ومعايير كتابة كل جزء منها.
- عقد ورش عمل لتدريب الباحثين على كيفية الاتصال بالمؤسسات المحلية والدولية التي تمول المشروعات البحثية والشروط التي تفرضها كل مؤسسة.
- تشجيع الباحثين على التقدم بمشروعات بحثية متعددة التخصصات وبينية التخصصات، بما يضمن تكامل المعرفة وتداخلها، وهو ما يتوافق مع عصر اقتصاد المعرفة وبما يؤهل الجامعات لإنتاج معرفة كاملة غير مجزأة، كذلك تداخل الأقسام والتعاون بين أعضاء هيئة التدريس في مختلف التخصصات.
- إنشاء صندوق البحث العلمي لتمويل المشروعات البحثية ذات الطبيعة التطبيقية لتجد طريقها للتطبيق في قطاع الصناعة والخدمات.
- إعداد دليل يساعد الباحثين على فهم عملية التمويل، وكيفية تحويل أفكار المشاريع إلى مقترحات تفوز بالمنح، كذلك فهم الآلية التي يتم في ضوءها تحكيم مقترحات المشروع (٨٧).
- التوسع في إنشاء مراكز تميز البحث التربوي والذي تتركز أهدافه في تقديم كافة المساعدات الممكنة للجهات والمؤسسات التي تحتاج لخبرات وإمكانات المراكز البحثية وأن يجذب التمويل المناسب للمشروعات البحثية، كما أنه يقدم الاستشارات البحثية للأفراد والجهات والمؤسسات التعليمية المختلفة، حيث تساعد هذه المراكز على تشجيع نشر ثقافة المشروعات البحثية وتشجيع الباحثين بما تقوم به من توفير مناخ بحثي يتيح للباحثين الفرصة للابتكار والإبداع في إنجاز أبحاثهم، فضلا عن تشجيعها للعمل البحثي التعاوني الجماعي، كما يساعد على مد جسور التعاون مع كافة المؤسسات العلمية البحثية في الدول الأخرى، كما أنها تحقق نوعا من

المشاركة المجتمعية من خلال إيجاد سبل لمشاركة المؤسسات المجتمعية في دعم البحث العلمي(٨٨).

- التوسع في تنظيم ورش عمل متعددة الأطراف مع إشترك المنظمات والهيئات الدولية الممولة للأنشطة والمشروعات العلمية تمشياً مع التطورات التي تشهدها الساحة الدولية.

ثانياً: التغلب على الصعوبات التي تواجه الباحثين أثناء تنفيذ المشروعات البحثية: ويمكن تحقيق ذلك بعدة آليات تتضمن:

- أن تلتزم الجامعة بصرف المستحقات المالية اللازمة للمشروع في المواعيد المحددة وبما يتفق واحتياجات المشروع، مع مساعدة الباحثين على وضع سيناريوهات مختلفة لمواجهة ما قد يطرأ من تغيرات خاصة في حالة زيادة الأسعار، مع تدريبهم على مهارات التفاوض للحصول على أسعار مناسبة.

- الحرص على أن تستمر فرق العمل كما هي دون إجراء تعديلات أو إجراء تغيرات في مجالس إدارة المشروعات إلا في حدود ضيقة وبما يضمن الاستقرار واستمرارية التعاون وتجنب الاضطرابات التي قد تحدث نتيجة ذلك.

- زيادة حجم التمويل المتاح للمشروعات البحثية من خلال إعفاء أنشطة ومستلزمات المشاريع من الجمارك.

ثانياً: التغلب على الصعوبات التي تواجه الباحثين بعد الانتهاء من المشروعات البحثية: ويمكن تحقيق ذلك بعدة آليات تتضمن:

- يجب أن تتضمن فترة الإعداد للمشروع البحثي تدريب الباحثين على وضع إجراءات وأساليب يضمن بها الاستمرار في المشروع حتى وإن توقف التمويل من الجهة المانحة.

- تشجيع الباحثين على نشر نتائج المشروع واعتبارها جزءاً من متطلبات الترقية أو معادلتها بأحد أبحاث الترقية، بما قد يشجع الباحثين على العمل بالمشروعات البحثية والاستمرارية فيها، فبالإضافة لما يكتسبه من خبرة وجوانب مادية سوف يستفيد علمياً وفي مجال عمله.

- أن تحرص الإدارة على تشجيع المشروعات البحثية والقائمين عليه، بما يضمن استمراريتها واستمرار فرقها البحثية، مع تشجيع مزيد من الباحثين للسعي للفوز بالمزيد منها، بما يسهم في تطوير الجامعة وتحسين الأداء بها وزيادة مواردها المالية ورفع تصنيفها عالميا ومحليا.
- تشكيل بعثات ترويجية متخصصة ومدربة لتسويق المعارف العلمية والتكنولوجيا المتاحة للجامعة مع الاهتمام بالإعلام والإعلان عن المشروعات البحثية، مع التعريف بأنشطة الجامعة بجميع وسائل الإعلام المرئية والمسموعة والمقروءة.

المراجع

- 1) Marijk van der Wende, **Eropean Rspnses to Global Competitiveness in Higher Education**, University of California, Berkeley, May 2009, available on <http://cshe.berkeley.edu>, accessed on 2018
- ٢) بوطبة نور الهدى، إدارة الجودة الشاملة كآلية لتحسين تنافسية الجامعات الجزائرية، مجلة جامعة ذي قار، المجلد ٩ العدد ٢ حزيران ٢٠١٤، ص ٤.
- ٣) وحدة التخطيط الاستراتيجي، التعليم العالي في مصر: التقرير الوطني، وزارة التعليم العالي، ص ٢ available on www.mhe.spul.org accessed on 2017
- ٤) هاني محمد يونس موسى، الجامعات المصرية وتحديات التصنيفات العالمية - دراسة تحليلية نقدية في ضوء معايير تصنيف شنغهاي، مجلة كلية التربية بكفر الشيخ، ٢٠١٥، ص ص (٤٩ - ٥٠).
- ٥) عبد الفتاح عبد الرحمن عبد المجيد ومروة سمير حجازي، ضعف القدرة التنافسية للجامعات المصرية والسبيل إلى دعمها والارتقاء بها، المجلة المصرية للدراسات التجارية، مصر، مج(٣٤)، ع(٢)، ٢٠١٠، ص ص (٦٢١-٦٥٦).
- ٦) خالد مصطفى قاسم، تحديات البحث العلمي العربي في ضوء الأزمة العالمية على الصناعات المعرفية العربية (رؤية مستقبلية)، عمان ١٤-١٦ ديسمبر ٢٠١٠.
- ٧) عثمان عبد الله بن محمد الصالح، بناء الميزة التنافسية في الجامعات الحكومية السعودية، رسالة دكتوراه منشورة، كلية التربية جامعة أم القرى بمكة المكرمة، ٢٠١٢، ص ص (٢٩٧-٣١٠).
- ٨) بوطبة نور الهدى، مرجع سابق ص ص (١-١٧).
- ٩) وضيفة محمد أبلو سعدة وفوزية محمد محمود علام، متطلبات تحقيق القدرة التنافسية بالجامعات المصرية - دراسة حالة على جامعة المنصورة، مجلة كلية التربية جامعة بنها، مصر، مج (٢٥)، ع(١٠٠)، ج(١) أكتوبر ٢٠١٤، ص ص (٧٧-١٠٧).
- ١٠) مدير مشروعات العلوم والتنمية التكنولوجية (STDF)، المشروعات التنافسية مصدر لتمويل البحث العلمي"، ندوة جامعة بنى سويف، الثلاثاء ١٦ سبتمبر ٢٠١٤.
- ١١) هاني محمد، مرجع سابق.

١٢) أحمد نجم الدين أحمد عيادروس، إدارة فرق العمل الافتراضية كآلية استراتيجية لتحقيق الميزة التنافسية في الجامعات المصرية، مجلة كلية التربية ببنها، العدد ١٠١، ج١، يناير ٢٠١٥، ص (١٧٦-٧٥).

١٣) محمد إبراهيم عبد العزيز إبراهيم خاطر، تدويل التعليم: أحد مداخل تحقيق الميزة التنافسية للجامعات المصرية، مجلة كلية التربية بالزقازيق، مصر، ع(٨٧)، أبريل ٢٠١٥، ص ص (٢٢٣-٢٧٨).

١٤) محمد خميس حرب، تطبيق إدارة المعرفة بالجامعات لتحقيق التميز في البحث التربوي، كلية التربية- جامعة الإسكندرية، د.ت، ص ص (٨٩-١).

١٥) محمد ضياء الدين زاهر وآخرون، منظومة البحث العلمي بمراكز البحث في الجامعات المصرية" الواقع والمأمول"، مجلة كلية التربية ببنها، ع(١٠٥)، ج(١)، يناير ٢٠١٦، ص ص (٢٧٣-٣١٣).

١٦) محمد صبري الحوت وآخرون، التنافسية بين الجامعات، كلية التربية، جامعة بنها . Available from:

https://www.researchgate.net/publication/308248530_altnafsy_t_byn_alja
[accessed on 11 2017].

١٧) أميرة محمد على أحمد حسن، نحو توثيق العلاقة بين الجامعة والمجتمع، المؤتمر السادس" التعليم العالي ومتطلبات التنمية"، كلية التربية- جامعة البحرين، available on www.sustech.edu accessed on 2018.

١٨) طه تايه النعيمي وآخرون، وضع خريطة لأولويات المشروعات البحثية في مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي، المؤتمر السابع للوزراء المسؤولين عن التعليم والبحث العلمي في الوطن العربي، السعودية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، الرياض، أبريل ١٩٩٩، ص ص (١٤٦-٦٣).

19) Sabine Hertitschka, **Impact of external project- based research funding on financial management in Universities**, European Commission, November 2008.

٢٠) محمد لبيب سالم، البحث العلمي والمشروعات التنافسية: فلسفة حياة، منظمة المجتمع العلمي العربي، ٢٠١٤، ص ص (١٢-١).

٢١) على أحمد خضر وأحمد عبد العزيز، نحو شراكة حقيقية بين الجامعة والمجتمع، المؤتمر القومي السنوي الثامن عشر لمركز تطوير التعليم الجامعي بجامعة عين شمس " تطوير منظومة الأداء

- في الجامعات العربية في ضوء المتغيرات العالمية المعاصرة"، مركز تطوير التعليم الجامعي، جامعة عين شمس، ع(٢٦)، ٢٠١٤، ص ص (٤٢٣-٤٤٢).
- 22) Carter Bloch & etal, **Competitive Research Grants and Their Impact on Career Performance**, Published online: 31 January 2014
- (٢٣) أحمد زكي كرويه ووسيم الهابيل، أثر المشاريع التنموية الممولة دولياً على رفع الميزة التنافسية للخريجين في سوق العمل: دراسة حالة مشروع الانتعاش الاقتصادي في قطاع غزة - قطاع تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، رسالة ماجستير منشورة، كلية التجارة - الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين ٢٠١٥، ص ص (١-١١٩).
- 24) Kristensen, Fredrik & etal, **Competition in higher education - good or bad?**, Lund University, 2015
- (٢٥) أحمد عابد إبراهيم عبدالمطلب، التخطيط الاستراتيجي لجامعة بنها في ضوء متطلبات التنافسية، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة بنها، 1437هـ - ٢٠١٦ م.
- 26) **The Challenge of Complex IT Projects, The Report of A working Group from the Royal Academy of Engineering and the British Computer Society, April 2004**
- (٢٧) عبد الرحمن مشبب ومحمد زكي رمضان، نظام مساندة قرار اختيار المشروعات البحثية، مؤتمر الشراكة بين الجامعات والقطاع الخاص في البحث والتطوير السعودية، جامعة الملك سعود، ٢٠٠٥، ص ص (٣١٧-٣٣٥).
- (٢٨) محمد نصحي سيد أحمد وآخرون، " المشروعات التنافسية في الجامعات المصرية بين الواقع والمأمول مع التطبيق على كليات التربية"، المؤتمر الدولي الثاني لتطوير التعليم العالي بجامعة المنصورة " اتجاهات معاصرة في تطوير الأداء الجامعي"، جامعة المنصورة، (١-٢) نوفمبر ٢٠٠٩.
- (٢٩) محمد جاد حسين أحمد، معوقات مشروعات ضمان الجودة والتأهيل للاعتماد بجامعة بجامعة جنوب الوادي من وجهة نظر هيئة التدريس، مجلة الثقافة والتنمية مصر، س(٩)، ع(٣٠)، يوليو ٢٠٠٩، ص ص (٢٥٠-٣٠٥).
- (٣٠) عبد العزيز بن عبد الرحمن العسكر، معوقات نجاح المشروعات التربوية التطويرية في التعليم العام بالملكة العربية السعودية، مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية للعلوم الإنسانية والاجتماعية، السعودية، ع(٣٣)، أغسطس ٢٠١٤، ص ص (٩٧-١٦٨).

- (٣١) عبد العزيز أحمد محمد داود، تسويق الخدمات التعليمية بالجامعات المصرية في ضوء بعض الخبرات الأجنبية، مجلة مستقبل التربية العربية- مصر، مج(٢٣)، ع(١٠١)، أبريل ٢٠١٦، ص ص (١٤-٩٦).
- (٣٢) ماجد بن عبدالله السعيد، تطوير إدارة المشاريع البحثية في معاهد الأبحاث في الجامعات السعودية باستخدام منهجية إدارة المشاريع الأمريكية "تموذج مقترح"، رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم الادارة التربوية، كلية التربية جامعة الملك سعود، ٢٠١٨.
- (٣٣) محمد صبري الحوت وآخرون، مرجع سابق، ص ٢١.
- (٣٤) محمد نصحي وآخرون، مرجع سابق.
- (٣٥) حازم كمال الدين عبد العظيم وأشرف جاب الله السيد، تصور مقترح لتحقيق الميزة التنافسية في الأنشطة الطلابية بإدارات رعاية شباب الجامعات المصرية، مجلة أسبوط لعلوم وفنون التربية الرياضية، ع(٤٢)، ج(١)، مارس ٢٠١٦، ص ٢٣٣.
- (٣٦) السيد أحمد عبد الغفار، رأس المال الفكري مدخلا لتحقيق الميزة التنافسية بمؤسسات التعليم الثانوي الفني- دراسة تحليلية، مجلة كلية التربية- جامعة المنصورة، ع(٨٩)، أكتوبر ٢٠١٤، ص ١٠٥.
- (٣٧) محمد نصحي وآخرون، مرجع سابق.
- (٣٨) محمد عبد الرازق إبراهيم ويح، متطلبات تطوير رأس المال الفكري لتحقيق الميزة التنافسية للجامعات- دراسة ميدانية على جامعة بنها، مجلة كلية التربية ببنها، ع(٩٥)، ج(٣)، يوليو ٢٠١٣، ص ٢١.
- (٣٩) أحمد نجم الدين، مرجع سابق، ص ١٢٢.
- (٤٠) أحمد سيد مصطفى، تنافسية التعليم الجامعي العربي في القرن الحادي والعشرين دعوة للتأمل، مجلة التربية- قطر، س(٣٢)، ع(١٤٤)، مارس ٢٠٠٣، ص ١٢٥.
- (٤١) محمود عبد المجيد عساف، إستراتيجية مقترحة لإدارة الإبداع كمدخل لتحقيق الميزة التنافسية في مؤسسات التعليم العالي، أبريل ٢٠١٥، available on www.researchgate.net/publication accessed on 2018، ص ١٤.
- (٤٢) محمد سعيد خنبش، دورة تدريبية: كيف تعد مشروعا بحثيا؟، مؤسسة الغوث للتنمية ومركز التطوير الأكاديمي وضمان الجودة، ص ص (٤-٥).
- (٤٣) محمد لبيب، مرجع سابق، ص ٢.
- (٤٤) محمد نصحي وآخرون، مرجع سابق.

45) **Definition of A Research Project Proposal**, available on <http://www.writeawriting.com/academic-writing/research-project-proposals>, accessed on 2018.

(٤٦) محمد نجيب عبد الغني حسنين، برنامج تدريبي عن مشروعات البحوث التنافسية المحلية والعالمية، ص ٥.

(٤٧) عبد الرحمن مشبب ومحمد زكي، مرجع سابق، ص ٣١٨.

(٤٨) فرحاني لويضة، دور رأس المال الفكري في تحقيق الميزة التنافسية للمؤسسات الاقتصادية في ظل اقتصاد المعرفة - دراسة حالة شركة الأسمنت عين التوتة، رسالة مقدمة لنيل رسالة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه في علوم التسيير تخصص تنظيم الموارد البشرية، ٢٠١٦، ص ١٦٧.

(٤٩) عبد العزيز بن عسكر، مرجع سابق، ص ١٠٦.

(٥٠) عفاف شكري حداد، معوقات البحث العلمي، ندوة واقع البحث العلمي في الوطن العربي، المنعقدة بجامعة آل البيت، الأردن، ٢٠٠٩.

(٥١) ماجد محمد الفراء، الصعوبات التي تواجه البحث العلمي الأكاديمي بكليات التجارة بمحافظة غزة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها، مجلة الجامعة الإسلامية، غزة، مجلد ١٢، ٢٠٠٤.

(٥٢) محمد جاد، مرجع سابق، ص ٢٦٠.

(٥٣) عبد الرحمن مشبب ومحمد زكي، مرجع سابق، ص ٣١٩.

54) <http://kenanaonline.com/users/drnoshy/posts/135155>

(٥٥) وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، الإستراتيجية القومية للعلوم والتكنولوجيا والإبتكار ٢٠١٥-٢٠٣٠، مصر، ص ٩٩.

(٥٦) محمد صبري الحوت وآخرون، مرجع سابق، ص ٢١.

(٥٧) محمد لبيب، مرجع سابق، ص ٣.

(٥٨) تقرير وطني، ص ٢٩.

(٥٩) إبراهيم محمد إبراهيم وعلاء محمد سالم، مصادر تمويل المشروعات البحثية، قطاع الدراسات العليا والبحوث، نقطة الاتصال لبرنامج البحوث والتنمية والابتكار، الطبعة الأولى، ٢٠١١، جامعة كفر الشيخ، ص ٢٢.

(٦٠) وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، مرجع سابق، ص ٢٢.

(٦١) صندوق العلوم والتنمية التكنولوجية www.stdf.org.eg، التقرير السنوي، يوليو ٢٠١٠، ص ٢٢.

(٦٢) المرجع السابق، ص ٢٢.

- (٦٣) وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، مرجع سابق، ص ٢٥.
- (٦٤) أحمد صالح، ندوة تعريفية عن مشاريع برنامج البحوث والتنمية والابتكار RDI، أكاديمية البحث العلمي، الخميس الموافق ٢١ يونيو ٢٠١٢، www.fayoum.edu.eg، available on 2017 accessed on.
- (٦٥) برنامج البحوث والتنمية والابتكار، www.RDI.eg.net accessed on 2017، ص ١.
- (٦٦) المرجع السابق، ص ٣.
- (٦٧) محمود محمد شندى، إرشادات التقدم للمشروعات التنافسية الممولة من برنامج التطوير المستمر وضمان الجودة والتأهيل للإعتماد في مؤسسات التعليم العالي المرحلة الثانية ٢٠٠٨ - ٢٠١٢، وحدة إدارة المشروعات تطوير التعليم، جامعة الفيوم، مايو ٢٠١٨، ص ص (٨-٥).
- 68) <http://kenanaonline.com/users/drnoshy/posts/135155>
- 69) OP
- 70) OP
- (٧١) إبراهيم محمد وعلاء سالم، مرجع سابق، ص ٣٠.
- (٧٢) وضيفة محمد، مرجع سابق، ص ٩٠.
- (٧٣) محمد سعيد، مرجع سابق، ص ١٩.
- (٧٤) صبري الحوت، مرجع سابق، ص ص (١٠-١٨).
- (٧٥) رؤية البحث العلمي ٢٠٣٠، الإستراتيجية القومية للعلوم والتكنولوجيا والابتكار، available on www.portal.mohesr.gov.eg accessed on 2017.
- (٧٦) أية عبد الله أحمد النويهي، دور الجامعات في تقدم البحث العلمي وأثره على المجتمع، المركز الديمقراطي العربي للدراسات الإستراتيجية الاقتصادية والسياسية، ٢٠١٤، available on www.democraticac.de accessed on 2018.
- (٧٧) محمد جاد، مرجع سابق، ص ٢٧١.
- (٧٨) رؤية البحث العلمي، مرجع سابق، ص ٥.
- (٧٩) محمد لبيب، مرجع سابق، ص ٢.
- (٨٠) وحدة المشروعات التنافسية جامعة طنطا: أهمية المشروعات البحثية التنافسية: available on <http://www.tanta.edu.eg> accessed on 2018.
- (٨١) أية عبد الله، مرجع سابق.

- (٨٢) عبد الباسط محمد دياب، تطوير القدرة التنافسية للجامعات المصرية في ضوء خبرات وتجارب جامعات بعض الدول المتقدمة"، المؤتمر العلمي السنوي الثامن عشر " اتجاهات معاصرة في تطوير التعليم في الوطن العربي"، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، كلية التربية، جامعة بني سويف، مصر، مج(٣)، فبراير ٢٠١٠، ص ١٢٨٧، ١٢٦٧.
- (٨٣) جامعة الفيوم، الخطة الاستراتيجية لجامعة الفيوم (٢٠١٦-٢٠٢١) رؤية مستقبلية، مطبعة الكرمة ، الفيوم، ٢٠١٦، ص ٦١
- (٨٤) قطاع الدراسات العليا والبحوث، وحدة دعم وتمويل المشروعات البحثية التنافسية، جامعة الفيوم ص ١.
- (٨٥) قطاع الدراسات العليا والبحوث، وحدة دعم وتمويل المشروعات البحثية التنافسية، إعلان عن المشروعات البحثية التنافسية لعام ٢٠١٦/٢٠١٧، جامعة الفيوم، ص ص (١-٧).
- (٨٦) قطاع الدراسات العليا والبحوث، خطة البحث العلمي لجامعة الفيوم ٢٠١٦ - ٢٠٢١، جامعة الفيوم، ص ص (٢٠-٢٤).

87) Grants Resource Center(GRC), American Association of State Colleges and Universities, Developing Competitive Proposals, Washington, available on www.aascu.org accessed on 2009

(٨٨) محمد خميس، مرجع سابق، ص ٧١.

ملحق رقم (١)

جامعة الفيوم

كلية التربية

استبانة

السيد الأستاذ الدكتور/..... كلية/.....

تقوم الباحثتان بدراسة عن " المعوقات التي تواجه المشروعات البحثية – التنافسية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الفيوم".
ويقصد بالمشروعات البحثية التنافسية: خطة عمل تتضمن خطوات تنفيذ المشروع ونتائجه المتوقعة، بحيث تتميز هذه الخطوات بالجدية والابتكارية بما يمكنها من المنافسة والحصول على التمويل اللازم من قبل الجهات الممولة.
لذا يرجى من سيادتكم التكرم بالإجابة عن التساؤلات الآتية.

بنود الاستبانة	موافق بشدة	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق	غير موافق بشدة
معوقات أثناء التقدم للفوز بالمشروع :					
ضعف القدرة على البحث عن المشاريع (محليا- دوليا).					
ضعف القدرة على تشكيل فرق عمل متجانسة.					
ما قد يحدث من صراعات أثناء على المشروع.					
عدم وضوح الهدف أمام جميع المشاركين.					
ضعف الدافعية للعمل نظرا لضعف ضمانات نجاح المشروع.					
ضعف الدعم المادي والمعنوي أثناء التقدم للمشروع.					
يتطلب التخطيط للمشروع قدرة عالية على التخيل والابتكار.					
ضعف الخبرة في مجال عمل الدراسة المالية وموازنة المشروع.					
ضعف القدرة على صياغة المشروع.					
قد لا تشجع الثقافة السائدة على الاهتمام بالبحث عن المشروعات والتقدم لها.					
اختيار أفراد غير مؤهلين علميا وإداريا.					
ضعف القدرة على التقدم لمشروعات يشترك فيها أكثر من تخصص.					
معوقات أثناء تنفيذ المشروع:					

معوقات المشروعات البحثية – التنافسية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الفيوم.

بنود الاستبانة	موافق بشدة	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق	غير موافق بشدة
ضعف القدرة على البحث عن بدائل لمواجهة الصعوبات التي تواجه المشروع أثناء التنفيذ.					
ضعف القدرة على تقدير ما قد يطرأ من تغيرات على الأسعار مستقبلياً.					
ضعف القدرة على عمل التسويات وإجراء المعاملات المالية .					
ضعف القدرة على الحصول على المساهمات التي تأتي من الجامعة.					
ضعف القدرة على الحصول على عروض أسعار مختلفة للاختيار منها.					
عدم وضوح الميزانية أثناء التنفيذ.					
وضع أشخاص في فرق العمل غالباً ما يكون شرفياً أو يخضع للمجاملة والمحسوبية.					
كثرة القيود من قبل وزارة المالية والجهاز المركزي للمحاسبات .					
تأخر المصروفات المالية والتعنت الإداري.					
ضعف اهتمام الإدارة بتشجيع فرق العمل ومساندتها.					
كثرة الإجراءات الروتينية كالجمارك وغيرها.					
ضعف التعاون بين أعضاء الفريق.					
تغير مجلس إدارة المشروع لظروف طارئة.					
الالتزام بمواعيد الجامعة والتي قد تتعارض أحياناً مع احتياجات المشروع.					
معوقات استمرارية المشروع: ضعف الموارد المالية للمشروع.					
اعتراض الجهات خارج الجامعة (وزارة – إدارة) خاصة وإن لم يكن لها مشاركة فعلية.					
سحب التمويل نظراً للتدخل الدائم .					
فترة التمويل محدودة.					
ضعف اهتمام الإدارة باستمرارية المشروع.					
تضارب اهتمامات القائمين على المشروع وانشغالهم بأعمال أخرى.					
ضعف المتابعة من الجهات المانحة.					
مشكلة تدوير العاملين على مشروعات أخرى.					
تقتصر الاستفادة فقط على الأشياء الثابتة .					
صعوبة الاستمرارية في المشروعات التي تركز على اكتساب مهارات.					

جامعة الفيوم

كلية التربية

استمارة مقابلة

السيد الأستاذ الدكتور/.....

تقوم الباحثتان بدراسة عن " المعوقات التي تواجه المشروعات البحثية – التنافسية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الفيوم " ، لذا يرجى من سيادتكم التكرم بالإجابة عن التساؤلات الآتية.

الاسم (اختياري):..... الدرجة:.....

المشروع الذي فزتم به:

الهدف من المشروع:

كيف عرفت بهذا المشروع:

لماذا سعيت للحصول على هذا المشروع:

ما أهم الصعوبات التي واجهتكم أثناء التقدم للفوز بالمشروع؟ (إدارية – فنية – شخصية – دعم الإدارة – الثقافة السائدة- أخرى)

ما أهم الصعوبات التي واجهتكم أثناء تنفيذ المشروع؟ (إدارية – فنية – شخصية – دعم الإدارة – الثقافة السائدة- أخرى)

ما أهم الصعوبات التي واجهتكم لضمان استمرارية المشروع؟

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



كلية التربية
المجلة التربوية

تجريب تدريس الفيزياء وفقاً لاستراتيجية الأبعاد السداسية (PDEODE)
لتنمية المفاهيم ومهارات حل المسألة والميول العلمية لدى طلاب الصف الأول
الثانوي

إعداد

د. محمد علي أحمد شحات د. زمزم عبد الحكيم متولي

مدرس المناهج وطرق تدريس العلوم،

قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة أسوان

معرف الوثيقة الرقمي: 10.12816/EDUSOHAG.2018.23930

المجلة التربوية. العدد السادس والخمسون. ديسمبر ٢٠١٨م

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

ملخص البحث:

هدف البحث إلى تحديد فاعلية تدريس الفيزياء باستخدام استراتيجية الأبعاد السداسية في تنمية المفاهيم ومهارات حل المسألة والميول العلمية لدى طلاب الصف الأول الثانوي، وتكونت مجموعتنا البحث من (٦٧) طالباً وطالبة من الصف الأول الثانوي بمدرستي العقاد الثانوية، وكيفا الثانوية بمحافظة أسوان مقسمتين على مجموعتين أحدهما ضابطة والأخرى تجريبية، حيث درست المجموعة التجريبية وحدة "الحركة الخطية" وفقاً لاستراتيجية الأبعاد السداسية، بينما درست المجموعة الضابطة نفس الوحدة وفقاً للطريقة المعتادة. وتم بناء دليل للمعلم وكتيب للطلاب، وكذا إعداد ثلاثة أدوات للإجابة عن أسئلة البحث والتحقق من فروضه متمثلة في: اختبار المفاهيم الفيزيائية، ومقياس مهارات حل المسألة الفيزيائية، ومقياس الميول العلمية. وتم استخدام اختبار (t-test) للعينات المستقلة ومعاملات ارتباط بيرسون (Person Correlation) لتحليل نتائج طلاب مجموعتي البحث. أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي ٠.٠٥ بين المجموعتين الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية في كل من: المفاهيم الفيزيائية، ومهارات حل المسألة الفيزيائية، والميول العلمية. كما أشارت النتائج بوجود علاقات ارتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية عند مستوي ٠.٠٥ بين كل من المفاهيم الفيزيائية، ومهارات حل المسألة الفيزيائية، والميول العلمية. وفي ضوء تلك النتائج أوصى البحث بأهمية توظيف استراتيجية الأبعاد السداسية في تدريس الفيزياء، وفروع العلوم المختلفة في جميع مراحل التعليم، وأهمية عقد برامج تدريبية على استخدامها بالنسبة للمعلمين قبل وأثناء الخدمة.

An Investigation of Teaching Physics According to the Six-Dimensional Strategy to Develop Concepts, Problem-Solving Skills, and Scientific Tendencies of First-grade Secondary Stage Students

1. **Dr. Mohamed Ali Ahmed Shahat**
Lecturer of Curricula and Methods of Teaching Science, Faculty of Education, Aswan University
2. **Dr. Zamzam Abdelhakem Metwally**
Lecturer of Curricula and Methods of Teaching Science, Faculty of Education, Aswan University

Abstract: The research aimed to determine the effectiveness of teaching physics using the six-dimensional strategy in developing concepts and problem-solving skills, and the scientific tendencies of the first-grade secondary students. The research groups consisted of (67) students in the first grade from two secondary schools in Aswan. The experimental group taught the section of "linear motion" according to the six-dimensional strategy, whereas the control group taught according to the common method. For answering the research questions and verifying his hypotheses, a manual for the teacher and a booklet for the student, as well as three instruments were prepared. The t-test of Independent Samples and Person Correlation Coefficient (r) were used to analyze the results of the students. The results showed that there were statistically significant differences for the experimental group at the level of 0.05 between the mean scores of experimental and control groups. The results indicated that there were significant correlations among the three dependent variables at the level of 0.05. The research recommended the importance of employing the six-dimensional strategy in teaching physics and in branches of different sciences. Moreover, it recommended the importance of holding training programs based on this teaching strategy for pre- and in-service teachers.

مقدمة:

تعد تنمية المفاهيم الفيزيائية ومهارات حل المسألة وكذا تنمية الميول العلمية أحد أهداف تدريس الفيزياء للمرحلة الثانوية، والتي تسعى وزارة التربية والتعليم إلى تحقيقها. وفي ضوء ذلك يمثل البحث عن مداخل واستراتيجيات تدريسية فعالة تركز على تطلعات الوزارة والواقع التعليمي بمصر شيء مهم وضروري.

وتعد استراتيجية الأبعاد السداسية أحد الاستراتيجيات التدريسية القائمة على التعلم النشط وأسس النظرية البنائية القائمة، وتلك الاستراتيجية امتداد لاستراتيجية (تنبأ - لاحظ - فسر) (P-O-E) التي اقترحت بواسطة وايت وجنستون (White & Gunstone, 1992)، حيث ادخل سافندر وكولاري (Savander-Ranne & Kolari, 2003) عليها ثلاث خطوات، تشمل: الملاحظة - المناقشة - التفسير لتصبح سداسية الأبعاد، وبذلك تتضمن استراتيجية الأبعاد السداسية ست خطوات تشمل وفقاً لـ كوشتو وآخرون (Coştu, 2008; Coştu, Ayas, & Niaz, 2012): (١) التنبؤ Prediction، (٢) المناقشة Discussion، (٣) التفسير Explanation، (٤) الملاحظة Observation، (٥) المناقشة Discussion، (٦) التفسير Explanation. وتوفر تلك الاستراتيجية بيئة تعليمية تدعم سبل المناقشة وتبادل الآراء ونقد الأفكار بين الطلاب، مما يساعدهم على الوصول إلى المفاهيم العلمية واستخدامها في تفسير الظواهر العلمية (Coştu, 2008). وقد أشار كوشتو وآخرون (Coştu et al., 2012) إلى أن دور المعلم في ظل تلك الاستراتيجية يتركز حول تشجيع روح التحدي عند المتعلمين، وتسهيل المناقشات التي تحدث بين المتعلمين، والتأكد من أن المتعلمين أتقنوا مرحلة الملاحظة بشكل جيد، والتأكد من أن المفهوم وصل إلى المتعلمين بشكل صحيح.

ونظراً لأهمية استراتيجية الأبعاد السداسية (PDEODE): التنبؤ Prediction، المناقشة Discussion، التفسير Explanation، الملاحظة Observation، المناقشة Discussion، التفسير Explanation في مجال التربية فقد تناولتها عدة دراسات على متغيرات تابعة مثل: التحصيل والمفاهيم، والتفكير العلمي والتفكير البصري، ومهارات ما وراء المعرفة، والتصورات البديلة، والعمليات المعرفية لدى الطلاب العاديين وذوي صعوبات التعلم، ومن تلك الدراسات: (Coştu, 2008)، (Coştu et al., 2012)، (السلامات، ٢٠١٢)،

(صابر، ٢٠١٤)، (العمرائي، ٢٠١٤)، (محمد، ٢٠١٥)، (صالح، ٢٠١٥)، (عيسى، ٢٠١٦)، (Demircioğlu, Tabitha, Amin, Zubaidah, & IAM, 2016)، (2017)، (اللامي، والريبيعي، ٢٠١٨).

مما سبق يتضح أهمية استراتيجية الأبعاد السداسية في مجال العلوم ومجالات دراسية أخرى، حيث إن هذه الاستراتيجية تجعل الطالب إيجابياً ونشطاً في عملية التعلم، وتجعله يكتشف المعرفة من خلال إجراء التجارب والأنشطة والمناقشة مع الزملاء للوصول إلى حلول للموقف التعليمي، وذلك اعتماداً على الخبرات السابقة كما تفترض النظرية البنائية (Coştu, 2016; Dipalaya & Corebima, 2012; Coştu et al., 2008)، وأن دور المعلم يتغير من ناقل للمعرفة في التعليم التقليدي إلى موجه ومرشد لطلابه في استراتيجية الأبعاد السداسية، والتي تساعد الطلاب في إثارة تفكيرهم، وتنميته من خلال المناقشة والتحليل والمقارن والتفسير.

وقد أشار كل من (زيتون، ١٩٩٦؛ على، ٢٠٠٢) أن تكوين وتنمية المفاهيم لدى الطلاب يعد أحد أهداف تدريس العلوم في جميع المراحل التعليمية المختلفة، التي تتطلب أسلوباً تدريسياً مناسباً يتضمن سلامة تكوين المفاهيم، وبقائها، والاحتفاظ بها، حيث تتبع أهميتها في إسهامها في تنظيم الخبرة العقلية، وتسهيل انتقال أثر التعلم.

ووضح (الشايح، ٢٠١٤) بأنه توجد علاقة وثيقة بين تكوين وتنمية المفاهيم الفيزيائية، ومهارات حل المسألة، حيث يتمثل الشق الكيفي لمهارات حل المسألة باستيعاب المفهوم الفيزيائي، وتطبيقاته، والقدرة على قراءة وفهم الصيغة اللفظية للمسألة، في حين يتمثل الشق الكمي بتملك إجراء المعالجات الرياضية، وما يرتبط بها من مهارات ذات علاقة كمهارات التعامل مع الرسوم البيانية أو التخطيطية؛ ولذا فقد تم الاهتمام بهما بحثياً على المستوى العربي والدولي من خلال بعض الدراسات منها: (Greca & de Ataíde, 2017; Hong, Chen, Wong, Hsu, & Peng, 2012; Omasta & Lunetta, 1988؛ العرييد، ٢٠١٠؛ أمين، ٢٠٠٣؛ جعفر، ٢٠١٦) التي حاولت حاولت تنميتها معاً باستخدام بعض الاستراتيجيات التدريسية، وكذلك معرفة العلاقة بينهما.

ومن جانب آخر تعد تنمية الميول العلمية لدى الطالب والتي تتمثل وفقاً لكل من (السلامات، ٢٠١٢؛ زيتون، ١٩٩٦) بأنها كل ما يهتم به الطلاب ويفضلونه من أشياء

وأنشطة ودراسات وتحديات علمية، وما يقومون به من أعمال وأنشطة علمية محبة إليهم، ويشعرون خلالها بقدر كبير من الارتياح ذات أهمية في تدريس العلوم نظراً لدورها في زيادة دافعتهم للتعلم، وتجعلهم متحمسين للمادة المحبة إليهم، ونشطين وإيجابيين في عملية التعلم. وهذا ما أكدت عليه النظرية البنائية وكذا مختلف الدراسات والأدبيات التربوية مثل: (زيتون، ١٩٩٦)، (محمد، ٢٠٠٣)، (الخروصي، ٢٠١٢)، (زيتون، ٢٠١٤)، (الحكمي، والنظاري، ٢٠١٥)، (عريقات، الشرع، والغناتي، ٢٠١٦).

وفي ضوء التوجهات البحثية سواءً على المستوى الدولي أو العربي، وفي ضوء تطلعات وزارة التربية والتعليم بمصر التي أكدت على أهمية الاستيعاب الوظيفي للمفاهيم، وكذا ضرورة تدريب الطلاب بالمرحلة الثانوية على مهارات حل المسألة الفيزيائية وتنمية ميولهم العلمية من خلال استخدام استراتيجيات تدريسية فاعلة داخل غرفة الصف، واستناداً لما تم توضيحه سابقاً من أن استراتيجية الأبعاد السداسية تجعل المتعلم نشطاً وإيجابياً في عملية التعلم، وتغيير دور المعلم لمرشد وموجه في عملية التعلم، فقد حاول البحث الحالي تحديد فاعلية استخدام تلك الاستراتيجية في البيئة التعليمية الأسوانية بمصر على متغيرات تابعة أخرى تحتاج لمعالجة مثل: المفاهيم الفيزيائية، ومهارات حل المسألة، والمويل العلمية.

الإحساس بمشكلة البحث وتحديدها:

بالنظر إلى واقع تدريس العلوم بصفة عامة وتدريس الفيزياء بصفة خاصة يلاحظ أنه "مازال التركيز على تحفيظ واستيعاب المعلومات، وأن المعرفة أصبحت تدرس كغاية في حد ذاتها على نحو غير وظيفي، واعتمد تدريسها وتقويمها إلى حد كبير على الحفظ الآلي" (النجدي، راشد، عبد الهادي، ١٩٩٩، ص ٣٢-٣٣). وعلى الرغم مما يؤكدده التربويون في مجال التربية العلمية على أن "التدريس ليس مجرد نقل للمعرفة العلمية إلى المتعلم، بل هو عملية نمو المتعلم عقلياً ووجدانياً ومهارياً، وتكامل شخصيته في مختلف جوانبها إلا أن معظم المعلمين يركزون في تدريسهم على أساليب وطرق التدريس التي تهتم بالجانب العقلي فقط، ويغفلون الأساليب التي تهتم بتنمية الجوانب المختلفة للنمو الشامل والمتوازن للطلاب" (زيتون، ١٩٩٦، ص ١٣٣). واتضح ذلك من خلال من خلال إشراف الباحثين على مجموعات التربية العملية في المرحلة الثانوية بمحافظة أسوان، وقيام الباحثين بزيارة لبعض المدارس الثانوية بمدينة أسوان وإجراء مقابلات مع معلمي الفيزياء للتعرف على أساليب

التدريس المستخدمة، كما تم إجراء مقابلات مع الطلاب لوحظ من خلالها وجود شكوى متزايدة من صعوبة المادة نظراً لشدة تجريدها، وأن هناك عزوفاً من الطلاب لتعلم الفيزياء حيث يرونها مادة علمية صعبة من ناحية المفاهيم الفيزيائية التي تستند إلى علاقات رياضية، وبها كم هائل من القوانين والحقائق والمعارف المجردة.

وهناك دراسات مثل: (شرف، ٢٠١٥؛ كشك، عبد السلام، قرني، ٢٠١٥) أكدت على أن من أسباب عزوف الطلاب لتعلم الفيزياء يرجع إلى: الطبيعة المجردة للمفاهيم الفيزيائية، وضعف المهارات الرياضية اللازمة لتدريس الفيزياء، وصعوبة المسائل الفيزيائية، وتدني مهارات تدريسها ودراستها، وضعف أساليب التقويم المستخدمة، واستخدام استراتيجيات تدريسية غير قائمة على التعلم النشط، وعدم إدراك الطالب العلاقة بين حياته وما يتعلمه من موضوعات في الفيزياء، وعدم إعطاء فرصة مناسبة للطلاب للمشاركة الفعالة. كما أكدت دراسات أخرى على صعوبة حل المسائل الفيزيائية للطلاب مثل: (طلبه، ٢٠١٣؛ الشايع، ٢٠١٤؛ محسن، ٢٠١٦، سرهيد، ٢٠١٨).

وتتلخص مشكلة البحث إلى وجود تدني ملموس لدي الطلاب في المفاهيم الفيزيائية ومهارات حل المسألة، والميول العلمية، ونظراً لما تسهم به استراتيجية الأبعاد السداسية (PDEODE) في التدريس وما تقدمه من مميزات تتمثل في إتاحة فرص تعليمية تتيح للطلاب استيعاب المفاهيم وتدريبهم على مهارات حل المسألة، والتي ربما يكون لها دور في تحسين قدرتهم على حل المسائل الفيزيائية، وكذلك تكوين ميول علمية تجاه مادة الفيزياء بما ينعكس بالإيجاب نحو الاهتمام بالمادة في المستقبل من جانب الطلاب، فقد تكون حلاً للتغلب على هذه السلبيات الموجودة في تعلم مادة الفيزياء، ومعالجة القصور في طرق التدريس المتبعة، وفي ضوء ما أسفرت عن تلك الاستراتيجية من آثار إيجابية وفاعلية في تدريس مواد دراسية متعددة لذا نما الاحساس بأهمية تجريب تدريس الفيزياء وفقاً لاستراتيجية الأبعاد السداسية لتنمية المفاهيم وحل المسألة والميول العلمية لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

أسئلة البحث:

١. ما فاعلية التدريس وفقاً لاستراتيجية الأبعاد السداسية (PDEODE) في تنمية المفاهيم الفيزيائية لدى طلاب الصف الأول الثانوي؟
٢. ما فاعلية تدريس الفيزياء وفقاً لاستراتيجية الأبعاد السداسية (PDEODE) في تنمية مهارات حل المسألة لدى طلاب الصف الأول الثانوي؟
٣. ما فاعلية تدريس الفيزياء وفقاً لاستراتيجية الأبعاد السداسية (PDEODE) في تنمية الميول العلمية لدى طلاب الصف الأول الثانوي؟
٤. ما طبيعة العلاقة بين المفاهيم الفيزيائية ومهارات حل المسألة والميول العلمية لدى طلاب الصف الأول الثانوي؟

فروض البحث:

١. يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم الفيزيائية لصالح المجموعة التجريبية.
٢. يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لمقياس مهارات حل المسألة الفيزيائية لصالح المجموعة التجريبية.
٣. يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لمقياس الميول العلمية لصالح المجموعة التجريبية.
٤. يوجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم الفيزيائية ومقياس مهارات حل المسألة الفيزيائية ومقياس الميول العلمية.

أهداف البحث:

١. إعادة صياغة وحدة "الحركة الخطية" في ضوء استراتيجية الأبعاد السداسية.
٢. تقييم فاعلية تدريس وحدة "الحركة الخطية" المعدة وفقاً لاستراتيجية الأبعاد السداسية في تنمية المفاهيم الفيزيائية، ومهارات حل المسألة، والميول العلمية لدى طلاب عينة البحث.

٣. بحث واستقصاء العلاقة بين المفاهيم الفيزيائية، ومهارات حل المسألة، والميول العلمية لدى طلاب عينة البحث.

أهمية البحث:

انطلاقاً من أهمية استخدام استراتيجية الأبعاد السداسية في التدريس فإن أهمية

البحث الحالي تبرز في النقاط التالية:

١. توجيه نظر المعلمين والموجهين التربويين إلى استراتيجيات تدريسية حديثة للتعليم، ومعرفة فاعليتها في تحصيل المفاهيم الفيزيائية، وتنمية كل من مهارات حل المسألة والميول العلمية لدى طلاب الصف الأول الثانوي.
٢. يعتبر استجابة لرؤية وزارة التربية والتعليم في مصر، بسبب الحاجة إلى تطوير مناهج لمراحل التعليم الثانوي بشكل يساهم في زيادة الفاعلية التعليمية من خلال تنمية المفاهيم ومهارات حل المسألة والميول العلمية لدى المتعلمين.
٣. تقديم إجراءات تفصيلية حول كيفية إعادة صياغة وحدة تدريسية قائم على استخدام استراتيجية الأبعاد السداسية متضمناً دليلاً للمعلم وكتيب للطلاب من أجل تنمية المفاهيم الفيزيائية ومهارات حل المسألة والميول العلمية لدى طلاب عينة البحث، مما قد يساعد في معاونة المعلمين والباحثين على بناء وحدات في موضوعات دراسية أخرى.
٤. تقديم معلومات تفصيلية حول كيفية إعداد اختبار للمفاهيم الفيزيائية في وحدة "الحركة الخطية" المقررة على طلاب الصف الأول الثانوي، مما يساعد على الباحثين على اتباع نفس الخطوات لبناء اختبارات أخرى لحل المسألة في مجالات وموضوعات علمية ودراسية أخرى.
٥. تقديم معلومات تفصيلية حول كيفية إعداد مقياس لمهارات حل المسألة الفيزيائية في الوحدة المقررة على طلاب الصف الأول الثانوي، مما يساعد الباحثين على اتباع نفس الخطوات لبناء مقاييس أخرى لحل المسألة في مجالات وموضوعات علمية ودراسية أخرى.
٦. تقديم معلومات حول كيفية إعداد مقياس للميول العلمية مما يمكن الباحثين على استخدامه في مجالات علمية ومراحل دراسية متنوعة.

حدود البحث:

١. وحدة "الحركة الخطية" بمادة الفيزياء، والمقرر على طلاب الصف الأول الثانوي.
٢. اختيار مجموعتي البحث من مدرستي: العقاد الثانوية العسكرية، وكيميا الثانوية بمحافظة أسوان محل عمل الباحثين، مما يؤكد على أن نتائج البحث قاصرة على محافظة أسوان، وعدم وجود صفة التعميم على جميع المدارس الثانوية بجمهورية مصر العربية.
٣. مستويات المفهوم: اسم المفهوم-الدلالة اللفظية-الأمثلة الموجبة والسالبة-التطبيقات، وذلك لإعداد اختبار المفاهيم في ضوء المفاهيم الواردة بوحدة "الحركة الخطية".
٤. مهارات حل المسألة الفيزيائية (بشكل مجمع): التركيز على المعطيات، وكتابة الملاحظات باستمرار، وتحديد المفاهيم والمعادلات الفيزيائية، ومداخل حل المسألة، ورسم المخططات والأشكال التوضيحية، وفرض الفروض لحل المسألة، والتأكد من صحتها للحل خلال إجراء التجارب، والتقييم المستمر لخطوات الحل.
٥. أبعاد الميول العلمية: القراءة العلمية، الالتحاق بالنوادي العلمية، مناقشة الموضوعات العلمية، الاهتمام بالعمل في المعمل، جمع النماذج والعينات، الارتباط بالمهنة في المستقبل، وقت الفراغ.

مصطلحات البحث:

في ضوء ما تم استخلاصه من الإطار النظري، تم تحديد مصطلحات البحث إجرائياً كما يلي:

استراتيجية الأبعاد السداسية Six-Dimensional Strategy (PDEODE):

التنبؤ Prediction، **المناقشة** Discussion، **التفسير** Explanation، **الملاحظة** Observation، **المناقشة** Discussion، **التفسير** Explanation: استراتيجية تدريسية تستند إلى النظرية البنائية، والتي تجعل المتعلم نشطاً وإيجابياً في عملية التعلم من خلال مروره بست خطوات: (التنبؤ - المناقشة - التفسير - الملاحظة - المناقشة والتفسير) للوصول إلى المفاهيم الفيزيائية الصحيحة في جو من الحرية.

المفاهيم الفيزيائية: تصور عقلي يتم بناؤه عن طريق تمييز العلاقات والخصائص المشتركة بين مجموعة من الوقائع والأشياء يساعد في فهم ظاهرة فيزيائية معينة. وأن هناك مستويات

لتقويم المفهوم تشمل: اسم المفهوم، والدلالة اللفظية، والامثلة الموجبة والامثلة السالبة للمفهوم، وتطبيقات المفهوم، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في الاختبار المستخدم لذلك الغرض.

مهارات حل المسألة الفيزيائية: سلسلة من الإجراءات يقوم بها الفرد، وتعد نشاطاً معقداً يمثل البناء العقلي، وعملية التحرك تجاه الهدف المراد الوصول إليه عندما لم تتح طريقة الوصول إليه على الفور وتشمل المهارات التالية: التركيز على المعطيات، وكتابة الملاحظات باستمرار، وتحديد المفاهيم والمعادلات الفيزيائية، ومداخل حل المسألة، ورسم المخططات والأشكال التوضيحية، وفرض الفروض لحل المسألة، والتأكد من صحتها للحل خلال إجراء التجارب، والتقييم المستمر لخطوات الحل، وتقاس بشكل مدمج بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في المقياس المستخدم لهذا الغرض.

الميول العلمية: كل ما يهتم به الطلاب ويفضلونه من أشياء وأنشطة ودراسات وتحديات علمية، وما يقومون به من أعمال وأنشطة علمية محببة إليهم، ويشعرون خلالها بقدر كبير من الحب والارتياح بما يؤدي إلى انجذاب الطلاب نحو أنشطة تعلم الفيزياء. وتشمل تلك الأنشطة والسلوكيات: القراءة العلمية، والالتحاق بال النوادي العلمية، ومناقشة الموضوعات العلمية، الاهتمام بالعمل في المعمل، وجمع النماذج والعينات، والارتباط بالمهنة في المستقبل، ووقت الفراغ، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في المقياس المستخدم لهذا الغرض.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً - استراتيجية الأبعاد السداسية:

١. الأسس النظرية القائمة عليها استراتيجية الأبعاد السداسية:

تستند استراتيجية الأبعاد السداسية على النظرية البنائية، "وطبقاً لهذه النظرية يحدث التعلم نتيجة التوافق بين بناء المعرفة وخبرات الطلاب، وتؤكد النظرية البنائية على مشاركة الطلاب في أنشطة التعلم لبناء واختبار معرفتهم، وتوفير بيئة تعطي لهم الفرصة ليكونوا نشطين في التعلم، وقادرين على تطبيق المعرفة التي توصلوا إليها في الحياة، وتشجيعهم لعمل ملاحظات ومناقشات بين الطلاب للوصول إلى الفهم" (Tabitha et al., 2016, p. 830).

اقترحت استراتيجية الأبعاد السداسية من قبل سافندر وكولاري (Savander-Ranne & Kolari, 2003) ، "واستخدمت في تعليم الهندسة، وتعد استراتيجية تدريسية مهمة توفر بيئة لدعم المناقشة وإبداء وجهات النظر المختلفة، كما أنها تستخدم كوسيلة لمساعدة الطلاب على فهم مواقف الحياة اليومية" (Coştu, 2008, p. 4).

وتعتبر استراتيجية الأبعاد السداسية تعديلاً لاستراتيجية (تنبأ - لاحظ - فسر) (P- O- E) التي تم اقتراحها بواسطة وايت وجونستون (White & Gunstone, 1992)، وهي الإصدار الأول من استراتيجية الأبعاد السداسية PDEODE، وهي وسيلة لمساعدة الطلاب عن طريق قيامهم بتنفيذ ثلاث مهام أساسية: الخطوة الأولى (التنبؤ): حيث يتنبأ الطلاب بالنتائج المتوقعة عن بعض الأحداث والمواقف التي تعرض عليهم مع إعطاء تبرير لأسباب هذا التنبؤ، أما الخطوة الثانية (الملاحظة): يقوم فيها الطلاب بوصف ما يحدث أمامهم أثناء إجراء التجارب أو ممارسة الأنشطة، والخطوة الثالثة (التفسير): ويتم فيها مواجهة التناقضات بين التنبؤ والملاحظة. ثم ادخل سافندر وزملاؤه عليها ثلاث خطوات: (الملاحظة - المناقشة - التفسير) لتصبح سداسية الأبعاد، وتتيح مناخاً لحرية المناقشة وإبداء الرأي وتنوعها (Coştu et al., 2012, p. 50).

وتلك الأسس والمبادئ تم الاستفادة منها في صياغة الوحدة التجريبية بما تشتمل عليه من أنشطة ومهام تعليمية لتتوافق مع مراحل استراتيجية الأبعاد السداسية بحيث يتم العمل بشكل تعاوني يراعي فيها الدور النشط والإيجابي للطلاب أثناء عملية التعلم.

٢. ماهية استراتيجية الأبعاد السداسية PDEODE؛

تناول كثير من الباحثين والتربويين تعريف استراتيجية الأبعاد السداسية، فعلى سبيل المثال عرفها كوشتو (Coştu, 2008) بأنها استراتيجية مهمة في التدريس تتيح مناخاً يدعم النقاش وتنوع وجهات النظر بين الطلاب ومساعدتهم على فهم مواقف الحياة اليومية عن طريق نقد أفكارهم، والوصول إلى المفاهيم العلمية واستخدامها لتفسير الظواهر في حياتهم اليومية. وعرفها (السلامات، ٢٠١٢، ص ٢٠٤٦) بأنها "استراتيجية تدريسية قائمة على المنحى البنائي وتتيح مناخاً مثيراً للنقاش وتتضمن سلسلة من الإجراءات المتتابعة وتتلخص في الخطوات الست: التنبؤ والمناقشة والتفسير والملاحظة والمناقشة والتفسير، وتتم بإثارة المعلم سؤالاً موجهاً أو ظاهرة أو مشكلة معينة، ثم يقوم الطالب بعمل تنبؤات حولها ثم يبررها

ثم يقوم بعمل مجموعة من الأنشطة يصممها وينقدها ويجمع البيانات ويفسرها ويحللها". وعرفها (العمراني، ٢٠١٤، ص ٣٨٧) بأنها "استراتيجية حديثة ذات منحى بنائي تتضمن ست خطوات: (التنبؤ - المناقشة - التفسير - الملاحظة - المناقشة - التفسير) التي تجعل المتعلم المحور الأساسي فيها إذا توفر جو مدعوم بالمناقشة الجماعية والتجارب والتنبؤ حول ظاهرة معينة وتفسيرها ووضع حلول لها.

والتعريف الإجرائي لاستراتيجية الأبعاد السداسية في البحث الحالي يتمثل في أنها: استراتيجية تدريسية تستند إلى النظرية البنائية، والتي تجعل المتعلم نشطاً وإيجابياً في عملية التعلم من خلال مروره بست خطوات: (التنبؤ - المناقشة - التفسير - الملاحظة - المناقشة والتفسير) للوصول إلى المفاهيم الفيزيائية الصحيحة في جو من الحرية.

٣. خطوات استراتيجية الأبعاد السداسية:

تتضمن استراتيجية الأبعاد السداسية وفقاً لـ كوشتو (Coştu, 2008, p. 4) ست خطوات متتابعة يتم تنفيذها أثناء مواجهة الأنشطة والمواقف التعليمية، وهي:

١- التنبؤ Prediction: يقدم المعلم ظاهرة أو سؤالاً حول المفهوم المراد تعليمه للطلاب، ثم يتيح لهم الفرصة لكي يتنبؤوا بنتيجة الظاهرة أو السؤال بشكل فردي، وتبرير تلك التنبؤات.

٢- المناقشة Discussion: يتم إتاحة الفرصة للطلاب كي يعملوا في مجموعات صغيرة ليتناقشوا ويتبادلوا الخبرات.

٣- التفسير Explanation: يتوصل الطلاب في تلك الخطوة إلى حل للظاهرة أو المشكلة، ويقوموا بتبادل نتائجهم مع المجموعات الأخرى من خلال المناقشة الجماعية للصف.

٤- الملاحظة Observation: يختبر الطلاب أفكارهم وأراءهم حول المشكلة أو السؤال من خلال إجراء الأنشطة والتجارب على شكل مجموعات، ويقوموا بتسجيل ملاحظاتهم.

٥- المناقشة Discussion: يقوم المعلم بتعديل تنبؤات الطلاب من خلال التوفيق بين ملاحظاتهم وتنبؤاتهم وهذا يتطلب من الطلاب ممارسة مهارات التحليل والمقارنة وتبادل الآراء مع زملائهم.

٦- التفسير Explanation: يواجه الطلاب التناقضات بين ملاحظاتهم وتنبؤاتهم ومن خلال حل التناقضات والوصول إلى الحلول الصحيحة.
وتلك الخطوات الست تم استخدامها من جانب الطلاب لحل المواقف والأنشطة التعليمية الواردة بكتيب الطالب.

٤. دور المعلم والمتعلم في ضوء استراتيجية الأبعاد السداسية وأهميتها في المجال البحثي والتربوي:
يقوم المعلم في ضوء استراتيجية الأبعاد السداسية بالآتي (Coştu et al., 2012): (١)
تشجيع روح التحدي عند المتعلمين. (٢) يسهل المناقشات التي تحدث بين المتعلمين. (٣)
التأكد من أن المتعلمين أتقنوا مرحلة الملاحظة بشكل جيد. (٤) التأكد من أن المفهوم وصل إلى المتعلمين بشكل صحيح. وقد تم اشتقاق دور المتعلم في ضوء استراتيجية الأبعاد السداسية بناءً على الجانب النظري وهي كالاتي: (١) مساعدة زملائه في الوصول إلى المفاهيم الصحيحة. (٢) القيام بعمليات التفكير من تحليل ومقارنة وتفسير من أجل حل المشكلة. (٣) إجراء التجارب والأنشطة لتسجيل ملاحظاتهم. (٤) نقد الأفكار وتبادل وجهات النظر بين زملائه. (٥) بناء المعرفة بناءً على الخبرات السابقة.

ونظراً لأهمية استراتيجية الأبعاد السداسية في مجال التربية فقد تناولتها عدة دراسات منها: دراسة كوشتو (Coştu, 2008) هدفت إلى الكشف عن فاعلية استراتيجية الأبعاد السداسية في مساعدة الطلاب على فهم مواقف الحياة اليومية، وتوصلت الدراسة إلى أن استراتيجية الأبعاد السداسية ساعدت الطلاب على فهم مواقف الحياة اليومية. كما توصلت دراسة كوشتو وآخرون (Coştu et al., 2012) إلى أن استراتيجية الأبعاد السداسية ساعدت الطلاب على التحصيل بشكل أفضل، وفي تحقيق استيعاب مفاهيمي أفضل لمفهوم التكثيف، وتمكين الطلاب من الاحتفاظ بهذه المفاهيم في ذاكرتهم على المدى الطويل.

ودراسة (السلامات، ٢٠١٢) والتي هدفت إلى تحديد فاعلية استخدام استراتيجية الأبعاد السداسية في المفاهيم الفيزيائية والتفكير العلمي لطلبة المرحلة الأساسية العليا، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في المفاهيم الفيزيائية والتفكير العلمي لصالح المجموعة التجريبية. وأجريت (صابر، ٢٠١٤) دراسة استهدفت قياس أثر استراتيجية الأبعاد السداسية في تنمية المفاهيم الهندسية ومهارات التفكير البصري في الرياضيات لدى طالبات الصف الثامن الأساسي بغزة، وتوصلت نتائج

الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية في متوسط درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار المفاهيم الهندسية واختبار مهارات التفكير البصري لصالح المجموعة التجريبية. كما قامت (محمد، ٢٠١٥) بدراسة هدفت إلى قياس فاعلية استراتيجية الأبعاد السداسية القائمة على مبادئ النظرية البنائية في تنمية التحصيل في مادة الأحياء ومهارات ما وراء المعرفة والمعتقدات الإستمولوجية لدى طلاب الصف الأول الثانوي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى كفاءة استخدام استراتيجية الأبعاد السداسية في تنمية التحصيل ومهارات ما وراء المعرفة والمعتقدات الإستمولوجية لدى طلاب عينة البحث.

وهدف دراسة (صالح، ٢٠١٥) التعرف على أثر استخدام استراتيجية الأبعاد السداسية في تنمية التحصيل والعمليات المعرفية في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي بالملكة العربية السعودية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية. وهدفت دراسة تابيثا (Tabitha et al., 2016) إلى التعرف على أثر استراتيجية الأبعاد السداسية على إتقان المفاهيم لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم، وتوصلت الدراسة إلى أنه يوجد ارتباط بين استراتيجية الأبعاد السداسية والقدرات الأكاديمية. وهدفت دراسة (عيسى، ٢٠١٦) إلى التعرف على أثر استراتيجية الأبعاد السداسية في تعديل التصورات البديلة للمفاهيم العلمية لطلبة الصف السابع الأساسي بغزة، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في تعديل التصورات البديلة للمفاهيم العلمية. وهدفت دراسة ديمرجولو (Demircioğlu, 2017) إلى التعرف على أثر استراتيجية الأبعاد السداسية كاستراتيجية تدريسية على إدراك واستيعاب المفاهيم للطلاب الأتراك، وتوصلت الدراسة إلى أن استراتيجية الأبعاد السداسية ساعدت الطلاب على استيعاب المفاهيم. وهدفت دراسة (اللامي، والريعي، ٢٠١٨) إلى قياس أثر استراتيجية الأبعاد السداسية في الميل نحو الكيمياء لدى طلاب الصف الثامن متوسط، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في الميل نحو الكيمياء.

مما سبق يتضح أهمية استراتيجية الأبعاد السداسية في مجال العلوم ومجالات دراسية أخرى حيث إن هذه الاستراتيجية تجعل الطالب إيجابياً ونشطاً في عملية التعلم من خلال مروره بست خطوات متتابعة تعمل على إثارة وتنمية مهارات تفكيره من خلال ممارسته

المناقشة والتحليل والمقارنة والتفسير، كما أنه في ظل هذه الاستراتيجية التدريسية يتغير دور المعلم من ناقل للمعرفة إلى موجه ومرشد لطلابه، وقد تم الاستفادة من الإطار النظري والدراسات السابقة في صياغة الوحدة التجريبية وإعداد كتيب الطالب ودليل المعلم.

ثانياً - المفاهيم الفيزيائية:

١. أهمية المفاهيم العلمية وأنواعها:

تعتبر تكوين المفاهيم وتنميتها لدى الطلاب أحد أهداف تدريس العلوم في جميع المراحل التعليمية المختلفة، كما تعتبر من أساسيات العلم والمعرفة العلمية التي تفيد في فهم هيكله العام وانتقال أثر التعلم، ولهذا فإن تكوين المفاهيم يتطلب أسلوباً تدريسياً مناسباً يتضمن سلامة تكوين المفاهيم وبقائها والاحتفاظ بها (زيتون، ١٩٩٦).

وقد وضح (على، ٢٠٠٢) أن المفاهيم تختلف فيما بينها باختلاف المصدر، والطريقة التي تم بها تكوين المفهوم، كما تختلف بحسب الحقائق والمعلومات التي تعالجها ويمكن تصنيف المفاهيم العلمية كالآتي:

- ١ - مفاهيم بسيطة: تلك التي تشتق من المدركات الحسية مثل: النبات، الزهرة
- ٢ - مفاهيم مركبة: تلك التي تشتق من المفاهيم البسيطة مثل: الكثافة، السرعة.
- ٣ - مفاهيم تصنيفية: تلك المشتقة من خصائص تصنيفية مثل: الفقاريات واللافقاريات، المخلوط والمركب.

٤ - مفاهيم عمليات: وهي المفاهيم المشتقة من العمليات مثل: الترسيب، النمو.

وقد أشار (على، ٢٠٠٢) إلى أهمية المفاهيم العلمية في الآتي: (١) تسهم في تنظيم الخبرة العقلية. (٢) تساعد على التقليل من إعادة التعلم. (٣) تفيد في تسهيل انتقال أثر التعلم. (٤) تيسر اختيار محتوى المنهج. (٥) تسهم في بناء مناهج دراسية متابعة مترابطة. وفي ضوء تلك الأهمية والأنواع للمفاهيم العلمية فإن العمل على تنميتها وتعزيزها بطرق تدريسية حديثة - كما سعي البحث الحالي - يتوافق مع احتياجات المدارس الثانوية المصرية، وأهداف تدريس العلوم، ورؤية وزارة التربية والتعليم بمصر.

٢. ماهية المفاهيم الفيزيائية ومستوياتها:

تمثل مفاهيم الفيزياء مجاًلاً من مجالات المفاهيم العلمية أو ما يعرف بمفاهيم العلوم عموماً، حيث ترتبط تلك المفاهيم بعلم الفيزياء، وهي مفاهيم من أكثر المفاهيم العلمية تجريداً

وصعوبة، الأمر الذي يشير إلى إمكانية تكوين بعض أنماط الفهم الخطأ حول هذه المفاهيم (علوان، ٢٠١٣).

عُرفت المفاهيم الفيزيائية من وجه نظر (إبراهيم، ٢٠٠٩، ص ٩٥٤) على أنها "تصور أو بناء عقلي مجرد يقوم على أساس العنصر المشترك من الخصائص العامة المميزة لظاهرة ذات طبيعة فيزيائية أو فئة من الموضوعات الفيزيائية توجد بينهما ارتباطات معينة، ويمكن صياغتها في صورة عبارة". ويعرفها (علوان، ٢٠١٣) بأنها بنية عقلية يكونها الفرد نتيجة إدراكه وفهمه للعلاقات القائمة بين الظواهر والأحداث الطبيعية والفيزيائية، والحقائق المرتبطة بها ويتم التعبير عنها بصياغات مجردة تجمع الخطوط المشتركة بين العديد من هذه العلاقات وتلك الحقائق، وتتكون من أسماء أو رموز أو مصطلحات لها مدلولات واضحة وتعريفات محددة تختلف في درجة شموليتها وعموميتها. ويرى (اللقاني، ١٩٩٩، ص ص ١٧٢ - ١٧٣) أنها "عملية تقويم تعلم المفهوم باستخدام الاختبارات التحريرية والشفهية، ومن خلال المناقشة يمكن الحكم على مدى تعلم الطالب المفهوم عن طريق: التعبير لفظياً عن تعريف المفهوم، والتعرف على الأمثلة السالبة والموجبة للمفهوم، وتطبيق المفهوم في مواقف جديدة".

كما أشار (زيتون، ١٩٩٦) أن المفهوم العلمي يتكون من جزئيين: الاسم (الرمز أو المصطلح) والدلالة اللفظية، ولقياس تعلم المفاهيم يمكن لمعلم العلوم أن يستخدم وسائل وأساليب عديدة منها: قدرة الطالب على تحديد الدلالة اللفظية، وتطبيق المفهوم العلمي في مواقف جديدة، وتفسير الملاحظات في البيئة التي يعيش فيها الطالب وفق المفاهيم العلمية المتعلمة، واستخدام المفهوم العلمي في حل المشكلات. ونظراً لأهمية تنمية المفاهيم الفيزيائية فقد تناولته عدة دراسات باستخدام استراتيجيات تدريسية مختلفة منها: (بلال، ٢٠٠٧)، (المحتسب، ٢٠٠٨)، (حسين، ٢٠١٢)، (السلامات، ٢٠١٢)، (عبيد، ٢٠١٥).

مما سبق يتضح أن هناك مستويات لتقويم المفهوم، والتي تم الاعتماد عليها في البحث الحالي وتشمل: اسم المفهوم، والدلالة اللفظية، والأمثلة الموجبة والأمثلة السالبة للمفهوم، وتطبيقات المفهوم.

ثالثاً - مهارات حل المسألة الفيزيائية:

تعد مهارات حل المسألة أحد العناصر الهامة لتعلم الفيزياء، فقد وضع (Sutarno, 2017, Setiawan, Kaniawati, & Suhandi) أن حل المسألة يقصد به سلسلة من الإجراءات يقوم بها الفرد، وتعد بمثابة نشاط معقد يمثل البناء العقلي، وعملية التحرك تجاه الهدف المراد الوصول إليه عندما لم تتح طريقة الوصول إليه على الفور. وتصنف مسائل الفيزياء إلى صنفين: يختص الأول بالمسألة الروتينية (المألوفة أو النمطية) وهي تلك المسألة التي يتطلب حلها التطبيق المباشر للقانون، ويختص الصنف الآخر بالمسألة اللانمطية: والتي تنمي التفكير لدى الطلاب (على، ٢٠٠٢).

ومن هنا تأتي أهمية العناية بتملك الطلاب لمهارات حل المسألة الفيزيائية بشقيها الكيفي والكمي، حيث يتمثل الشق الكيفي في استيعاب المفهوم الفيزيائي، وتطبيقاته، والقدرة على قراءة وفهم الصيغة اللفظية للمسألة، في حين يتمثل الشق الكمي بتملك إجراء المعالجات الرياضية، وما يرتبط بها من مهارات ذات علاقة كمهارات التعامل مع الرسوم البيانية أو التخطيطية (الشايح، ٢٠١٤).

وقد أشار (Ince et al., 2016) إلى أنه من خلال التجريب يمكن تنمية مهارات حل المسألة الفيزيائية التالية: (١) اقتراح مشكلة أو فرضية، (٢) تشكيل موقف افتراضي، (٣) تصميم وإعداد تجربة على أساس عقلي باستخدام المعرفة السابقة، (٤) تنفيذ وعرض تجربة بشكل منطقي، (٥) الرسم أو التوصل إلى نتيجة.

وقد وضع (Bolton & Ross, 1997, p. 177) أن "مهارات حل المسألة الفيزيائية تشمل الآتي: تجميع وتركيب المعلومات المعطاة سواء بشكل صريح أو ضمناً، وتحديد المتغيرات وتمييزها، وتحويل الموقف "الحقيقي" إلى "نموذج" قابل للتحليل الكمي، واختيار المبادئ أو القوانين ذات الصلة، والمهارات الرياضية الأساسية و/أو الحسابية، واستخدام تقديرات تقريبية أو ترتيب تقديرات الحجم، واستكشاف المداخل البديلة واستخدامها في التحقق من الحلول، ومهارات التفسير (مثل: التحقق من الحلول في ضوء التجربة)".

وقد أدرج (Woods et al., 1997, p. 76) مهارات حل المسألة لبعض المواد العلمية ومنها الفيزياء في: "إدراك العمليات المستخدمة، واستخدام مطابقة النمط لاتخاذ القرار السريع إذا كان الوضع يمثل مشكلة أم تمريناً، وتطبيق مجموعة متنوعة من التكتيكات والاستدلال،

والتركيز على الدقة، والقيام بنشاط عن طريق كتابة الأفكار، وخلق الرسوم البيانية والأشكال، ومراقبة وتأمل الإجراء المستخدم، والنظام والمنهجية، وأن تكون مرناً (حفظ الخيارات مفتوحة، ورؤية الوضع من العديد من وجهات النظر والرؤى المختلفة)، والاعتماد على المعرفة ذات الصلة بالموضوع، وتقييم موضوعي ونقدي لنوعية ودقة وملاءمة تلك المعرفة والبيانات، والرغبة في المخاطرة والتعامل مع الغموض والترحيب بالتغير وإدارة الضيق، والرغبة في قضاء الوقت في القراءة، وجمع المعلومات وتحديد المشكلة، ووجود نهج شامل يستخدم الأساسيات بدلاً من محاولة الجمع بين العديد من عينات الحلول المحفوظة".

وتلك المهارات الواردة بالدراسات السابقة ذكرها بالإضافة إلى أدبيات ودراسات كل من: (Hestenes & Wells, 1992; Mayer, 1997; Rouinfar, 2010; Xu Ryan, 2013) تم الاستفادة منها في إعداد مقياس مهارات حل المسألة الفيزيائية، وكذا أنشطة دليل المعلم وكتيب الطالب الوارد بالبحث الحالي.

كما ذكر (على، ٢٠٠٢) أنه يمكن تدريب الطلاب على العديد من الاستراتيجيات لتنمية مهارات حل المسألة الفيزيائية منها: صياغة المسألة بأسلوب الطالب، وتحديد الكميات الفيزيائية ورموزها ووحدات القياس، وترجمة المسألة إلى رسم تخطيطي مبسط، وتحديد المعطيات والمطلوب في المسألة، وتحديد القانون المستخدم في حل المسألة، والتعويض في القانون والتوصل إلى الحل، والتحقق من صحة الحل، وتحديد المعنى الفيزيائي للنتائج النهائي للمسألة.

وبالنظر إلى استراتيجية الأبعاد السداسية نجد أنها توفر من خلال المرور بمراحلها الستة المتتابعة كل ما يلزم لممارسة مهارات حل المسألة الفيزيائية، والتي تعد هدفاً يسعى إليه البحث الحالي، والتي قد يكون لها أثر على تلك المهارات.

رابعاً - الميول العلمية؛

يؤكد التربويون في التربية العلمية أن تشكيل الميول العلمية لدى الطلاب وتنميتها هدف أساسي من أهداف تدريس العلوم، نظراً لأهميتها في حياة الطالب فهي تزيد من دافعيته للتعلم وتجعله متحمساً للمادة المحببة إليه، وتجعله نشطاً وإيجابياً في عملية التعلم.

وعرفها (الخرجي، ٢٠١١، ص ٥٣) بأنها "الاهتمام الذي يدفع الفرد نحو القيام بنشاط معين أو التخطيط للقيام بهذا النشاط". ويعرفها (زيتون، ٢٠١٤، ص ٣٩١) على

أنها "كل ما يهتم به الطلبة ويفضلونه من أشياء وأنشطة ودراسات وتحديات علمية، وما يقومون به من أعمال وأنشطة علمية محببة إليهم ويشعرون خلالها بقدر كبير من الحب والارتياح، وفي هذا نزعة شخصية سلوكية لدى الطالب للانجذاب نحو أنشطة تعلم العلوم". وأبرز (الخرجي، ٢٠١١، ص ٥٣-٥٤) خصائص الميول العلمية في أنها: "تتكون في المجتمع والبيت والمدرسة ويمكن تطويرها بالتفاعل مع البيئة، وتميل إلى الاستقرار النسبي بمجرد تكونها، وتحقق ذاتية المتعلم وغيابها يؤدي إلى الاضطرابات النفسية، ويمكن قياسها من خلال ملاحظة السلوك أو الاستجابة اللفظية، وتقترن بالسلوك حيث تعزز الميول السلوك، وتختلف باختلاف الجنس والعمر، وتتميز بأنها انفعالية".

وأشار (زيتون، ١٩٩٦) إلى أن أهمية الميول العلمية تتمركز في الآتي: تشعر الطالب بالارتياح نحو الميل العلمي الذي يسعده، وتهيئ الطالب لاختيار التخصص الذي يناسبه أو يتفق مع ميوله ورغباته واستعداداته، وتعطي الطالب فرصة أكبر للنجاح في تحقيق الهدف الذي يسعى إليه، وتعطي الطالب القدرة على التكيف.

واقترح (زيتون، ١٩٩٦، ص ١١٦-١١٨؛ زيتون، ٢٠١٠، ص ٥٨٧-٥٨٨) المكونات السلوكية للميول العلمية في الآتي: ملء الفراغ بالأنشطة العلمية، وقراءة الموضوعات العلمية برغبة واهتمام، واستطلاع القضايا والمسائل العلمية، والالتحاق بالجمعيات والنوادي العلمية، ومناقشة الموضوعات العلمية، وجمع النماذج والعينات من البيئة، والاهتمام بالعمل المخبري ونشاطاته العملية المرافقة.

كما أشار (الخرجي، ٢٠١١، ص ٥٤) إلى أن "المكونات السلوكية للميول العلمية تشمل: شغل وقت الفراغ، والتوسع في القراءات العلمية، واستطلاع القضايا والمسائل العلمية، والالتحاق بالجمعيات والنوادي، ومناقشة القضايا العلمية، وجمع العينات من البيئة".

ومن خلال التعرف على المكونات السلوكية للميول العلمية، وما أشارت إليه المقاييس ونتائج الدراسات السابقة مثل: (Clausen, 2002؛ الجهني، ١٩٨٥؛ زيتون، ١٩٩٦؛ الخرجي، ٢٠١١) تم الاستفادة من ذلك في تحديد أبعاد للميول العلمية في المقياس المستخدم لهذا الغرض في البحث.

وهناك دراسات اهتمت بتنمية الميول باستخدام طرق واستراتيجيات تدريسية مختلفة منها على سبيل المثال: (محمد، ٢٠٠٣)، (الحكيمي، ٢٠٠٣)، (الخروصي، ٢٠١٢)،

(عايش زيتون، ٢٠١٤)، (المومني، المومني، العبد العزيز، وصمادي، ٢٠١٥)، (الحكمي ؛ والنظاري، ٢٠١٥)، (عريقات وآخرون، ٢٠١٦) والتي توصلت إلى فاعلية كل من: استراتيجية سوخمان والأنشطة الاستقصائية، والتشبيهات، ودورة التعلم، والمدخل المنظومي، والألعاب التعليمية في تنمية الميول العلمية لدى المتعلمين. ويختلف البحث الحالي عن غيره من الدراسات السابقة في محاولته استقصاء أثر تدريس الفيزياء باستخدام استراتيجية الأبعاد السداسية في تنمية الميول العلمية لدى طلاب الصف الأول الثانوي كأحد الاستراتيجيات التدريسية الحديثة.

إجراءات البحث الميدانية

منهج البحث:

تم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي في إعداد الإطار النظري، وإعداد مواد وأدوات البحث، ومناقشة وتفسير النتائج، وتقديم توصيات البحث ومقترحاته (Edmonds & Kennedy, 2017). واعتمد البحث أيضاً على المنهج شبه التجريبي (Michels, 2016)، واستخدم التصميم التجريبي المكون من مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة، حيث درست المجموعة التجريبية الموجودة بمدرسة العقاد الثانوية من خلال الوحدة التجريبية القائمة على استراتيجية الأبعاد السداسية، في حين درست المجموعة الضابطة الموجودة بمدرسة كيماء الثانوية نفس محتوى الوحدة بالطريقة المعتادة.

مجتمع وعينة البحث:

تكون مجتمع البحث من طلاب الصف الأول الثانوي خلال الفصل الدراسي الثاني ٢٠١٧/٢٠١٨، بمحافظة أسوان-محل عمل الباحثين. وتكونت عينة البحث من (٦٧) طالباً وطالبة تم اختيارهم من فصلين بطريقة عشوائية من مدرستي العقاد الثانوية العسكرية وكيماء الثانوية. تم توزيعهم عشوائياً إلى مجموعتين أحدهما ضابطة مكونة من (٣٢) طالب، وأخرى تجريبية مكونة من (٣٥) طالب.

مواد وأدوات البحث وخصائصها السيكمترية:

أولاً - إعداد الوحدة التجريبية في ضوء استراتيجية الأبعاد السداسية للمجموعة التجريبية:

١. اختيار موضوع الوحدة التجريبية: تم اختيار وحدة "الحركة الخطية" للأسباب التالية:

- محتوى هذه الوحدة تمثل صعوبة في التعلم للطلاب بصفة عامة (Low & Wilson, 2017).

- احتواء محتوى الوحدة على المعلومات والمعارف والأنشطة والتجارب التي يسهل صياغتها وفق استراتيجية الأبعاد السداسية، والتي قد يكون لها أثر على مفاهيم الطلاب ومهاراتهم في حل المسألة، وتنمية ميولهم العلمية.

- احتواء الوحدة على مفاهيم فيزيائية مجردة تتيح للطلاب فرصة اكتشاف المعلومات عن طريق إجراء التجارب والمناقشة والتفسير المتصل بهذه المفاهيم في ظل العمل في مجموعات صغيرة.

٢. الاطلاع على عدد من الأدبيات والدراسات الأجنبية التي تناولت موضوع الوحدة: تم الاطلاع

على الأدبيات والدراسات المتعلقة بإعداد الوحدات الدراسية (Epstein, 2002; Neumann, Viering, Boone, & Fischer, 2013; Robertson, 2001; Rouinfar, 2010)، وبخاصة المتعلقة بنفس موضوع الوحدة وطلاب الصف الأول الثانوي، والاستفادة منها في إعداد الوحدة التجريبية.

٣. تحديد خصائص الفئة المستهدفة: تم الاطلاع على الأدبيات والمراجع (Lerner & Steinberg, 2004; Ridnour, 2006; Shernoff, 2013) التي تناولت

خصائص طلاب الصف الأول الثانوي ذوي أعمار ١٥، ١٦ عام، حيث تم مراعاة كل مما يلي أثناء إعداد المواقف التعليمية بالوحدة: سرعة التحصيل الدراسي، والتفكير المجرد، والقدرة على الاستدلال والاستنتاج وحل المشكلات، وتكوين الاتجاهات واكتساب القيم، والشغف والتفتح الذهني، والحرية العاطفية والاجتماعية، والحاجة إلى التقدير واثبات الذات والاستقلالية، والحاجة إلى التوجيه، والحاجة إلى الشعور بالاستقرار والأمن.

٤. تحديد الأهداف التعليمية للوحدة: يرى (زيتون، ١٩٩٦، ص ٥٠) أنه يجب أن "تحدد

الأهداف وتصاغ في صورة عبارات واضحة محددة بحيث تركز على النتائج التعليمي

الذي ينتظر من الطالب تحقيقه، وتعتبر خطوة ضرورية في اختيار الأنشطة، وفي تحديد طرق التدريس والتقويم وغيرها من مكونات المنهج، وبالتالي ضرورة في إنجاح العملية التعليمية، ولهذا قام الباحثين بتحديد الأهداف العامة للوحدة وصياغة الأهداف الإجرائية بحيث تشمل الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية لكل فصول الوحدة، وقد تم توضيح ذلك والإشارة إليه في دليل المعلم.

٥. **تحليل المفاهيم الفيزيائية المتضمنة بالوحدة:** تم تحديد المفاهيم المتضمنة في وحدة "الحركة الخطية"، من جانب الباحث الثاني من خلال الالتزام بالتعريف الإجرائي للمفهوم كما تم إيضاحه بمصطلحات البحث، ثم التوصل لصورة مبدئية لقائمة المفاهيم.

٦. **قياس ثبات التحليل:** قام الباحث الأول في نفس التوقيت بتحليل وحدة "الحركة الخطية"، وتوصل إلى قائمة بالمفاهيم، ثم تم حساب ثبات التحليل باستخدام معادلة هولستي لكل فئة (Holsti, 1968)، وكانت قيمة معامل الثبات (٠.٩٨)، وهي قيمة جيدة لثبات التحليل. جدول (١) يوضح النتائج:

جدول (١)

نتائج ثبات عملية تحليل محتوى وحدة " الحركة الخطية"

عدد المفاهيم	عدد المفاهيم في تحليل الأول	عدد المفاهيم في تحليل الثاني	عدد المفاهيم المتفق عليها في التحليلين	معامل الثبات
٢٤	٢٥	٢٤	٢٤	٠.٩٨

٧. **التأكد من صدق تحليل المفاهيم:** تم عرض قائمة التحليل على مجموعة من المحكمين المختصين في مجال المناهج وطرق تدريس العلوم، للتأكد من أن التحليل متوافق مع التعريف الإجرائي، وأظهرت آراؤهم صدق التحليل، وفي ضوء ذلك تم التوصل إلى القائمة النهائية^(١) لتحليل المفاهيم الفيزيائية للوحدة محل التجربة، واشتملت على (٢٤) مفهوم تم الاتفاق عليها في التحليلين.

٨. **إعداد كتيب الطالب:** تم إعادة صياغة وحدة "الحركة الخطية" وفقاً لاستراتيجية الأبعاد السداسية حيث تم اتباع الخطوات التالية:

(١-٨) ترجمة الوحدة إلى دورس: تم في هذه الخطوة تقسيم الوحدة إلى دورس فرعية في ضوء عدد الحصص والوقت الزمني المخصص لدراسة هذه الوحدة من قبل

(١) ملحق (١)، قائمة المفاهيم الفيزيائية، ص ص ١ - ٣.

وزارة التربية والتعليم، وبذلك تكونت الوحدة من (٩) دورس، واستغرق تدريس كل درس فيها حصة دراسية واحدة.

(٢-٨) تحديد عنوان لكل درس من دورس الوحدة بما يتناسب مع المحتوى المعروض فيه، وخصائص استراتيجية الأبعاد السداسية.

(٣-٨) تحديد أهداف الدرس: تم تحديد الأهداف الإجرائية لكل درس، وقد ذكر وتوضيح ذلك في كتيب الطالب.

(٤-٨) تحديد مصادر التعلم والوسائل التعليمية: تم تحديد الأدوات والوسائل التعليمية المرتبطة بكل دروس الوحدة بحيث تم مراعاة تحقيقها للأهداف المنشودة، ومناسبتها للموضوعات الواردة بفصول الوحدة، وكذا توافقها مع خصائص استراتيجية الأبعاد السداسية.

(٥-٨) تحديد الأنشطة التعليمية المتضمنة بدروس الوحدة: تم استخدام أنشطة متنوعة من واقع بيئة الطلاب خلال دروس وفصول الوحدة تعتمد على إجراء التجارب العملية، وملاحظة وفحص الصور والأشكال البيانية ومقاطع الفيديو، والمناقشة والحوار، وقراءة النصوص والكتابة، وجمع معلومات وكتابة تقارير العلمية، وطرح الأسئلة وحل المسألة، وتقييم الحلول، والتي يمكن أن تساعد في تعزيز المفاهيم وتنمية مهارات حل المسألة والميول العلمية للطلاب، كما تم توفير كل المواد اللازمة لتنفيذ الأنشطة، وإتاحة فرصة التعلم النشط القائم على الطالب من خلال مجموعات عمل تعاونية صغيرة، واستخدام معمل الفيزياء وحجرة الدراسة بالمدرسة كبيئة للتفاعل مع جميع الأنشطة التعليمية.

(٦-٨) توظيف استراتيجية الأبعاد السداسية: تم استخدام استراتيجية الأبعاد السداسية في تدريس دروس الوحدة، وقد تخلل ذلك تقسيم الطلاب إلى مجموعات عمل صغيرة تعمل على حل المهام والأنشطة والمسائل الفيزيائية بشكل تعاوني، وتم مراعاة كل مما يأتي أثناء التدريس:

- توفير البيئة النشطة المثيرة للتفكير وحل المسألة الفيزيائية.
- توجه الطلاب إلى التفاعل مع مهمات التعلم من خلال العمل الجماعي.

- تشجع الطلاب على تنفيذ إجراءات استراتيجية الأبعاد السداسية بدقة في حل المسألة والمواقف التعليمية المعروضة عليهم.
- إعطاء الفرصة أمام الطلاب لحرية الحركة والتفاعل مع الأنشطة التعليمية وإجراء التجارب.
- توفير بيئة تعليمية ملائمة أمام الطلاب للتجارب مع الأنشطة التعليمية.
- تشجيع الطلاب على تحديد ووصف الحالات المادية الأخرى المماثلة للظاهرة.
- تشجيع الطلاب على تغيير المتغيرات ومعرفة أثر ذلك على الظاهرة.
- تشجيع الطلاب على ممارسة مهارات حل المسألة من خلال مناقشة الأفكار والتعرف على العلاقات، وفرض الفروض، وإجراء التجارب، وتقييم النتائج، واستخلاص المفاهيم وجوانب التعلم الأخرى.

(٧-٨) إعداد وسائل التقييم: في ضوء الأهداف التي تسعى الوحدة محل التجربة إلى تحقيقها، تم استخدام التقييم البنائي، والتجميعي في الوحدة، على النحو التالي:

(٨- ٧- ١) التقييم البنائي: تم استخدامه أثناء التدريس حيث تمثل في التغذية الراجعة التي يحصل عليها الطلاب أثناء المناقشات داخل مجموعاتهم، وكذلك أثناء عرض أفكارهم، واستنتاجاتهم، وحلولهم على مجموعات العمل الأخرى والمعلم، وكذلك يشمل الأسئلة الموجهة عقب كل درس للتعرف على مدى تمكن الطلاب من جوانب التعلم المعروضة خلال الوحدة، وقد شملت أسئلة موضوعية ومقالية.

(٨- ٧- ٢) التقييم التجميعي: وشمل التطبيق القبلي والبعدي لأداتي البحث، حيث تم تطبيق اختبار المفاهيم الفيزيائية في الوحدة محل التجربة، ومقياس حل المسألة الفيزيائية، ومقياس الميول العلمية، للتعرف على مستوى الطلاب في كل تلك المتغيرات التابعة قبل وبعد دراسة الوحدة وفق الاستراتيجية التدريسية.

وفي ضوء ذلك اشتمل كتيب الطالب على الآتي: مقدمة توضح الغرض من الكتيب، وإرشادات استخدامه، وأهداف كل درس، وأنشطة الدروس، حيث ضم كل درس مجموعة من

الأنشطة التعليمية المصاغة في معظم أجزائها على شكل أسئلة تمثل تحدياً للطالب، ويطلب منه حلها والتجارب معها من خلال استخدام استراتيجية الأبعاد السداسية: التنبؤ (Prediction)، المناقشة (Discuss)، التفسير أو الشرح (Explain)، والملاحظة (Observe)، والمناقشة (Discuss)، والتفسير أو الشرح (Explain) مع تقديم المواد والأدوات اللازمة لتنفيذ كل نشاط وما يتعلق به من تجارب فيزيائية موضحاً خطوات العمل، وما يسجله الطالب من ملاحظات وتنبؤات ومناقشات وتفسيرات وفقاً للاستراتيجية التدريسية المتبعة، ثم طرح أنشطة إثرائية اختيارية، وأسئلة للتأمل والتقييم الذاتي على مجموعات العمل، ثم أسئلة مقالیه وموضوعية لتقييم التحصيل المعرفي للمفاهيم في نهاية كل درس.

٩. **إعداد دليل المعلم:** تم إعداد الدليل ليساعد المعلم ويوجهه في تدريس الوحدة وفقاً للاستراتيجية التدريسية المستخدمة، وقد تم الاطلاع على الدراسات والأدبيات المتعلقة بإعداد أدلة المعلم للاستفادة منها، وفي ضوء ذلك تضمن دليل المعلم الآتي: مقدمة توضح الغرض منه، ونبذة مختصرة عن استراتيجية الأبعاد السداسية، وكيفية السير في دروس الوحدة، والأهداف العامة للوحدة، وقائمة بالمفاهيم الفيزيائية المتضمنة بالوحدة، وقائمة بالكتب والمراجع التي يمكن الاستعانة بها عند التخطيط والتدريس، وقائمة بالأدوات والمواد التي يمكن الاستعانة بها، والتوزيع الزمني للدروس، والأهداف السلوكية لكل درس، وإجراءات تنفيذ كل درس، وقائمة بالأنشطة والمهام التعليمية، وأسئلة التقييم لكل درس.

١٠. **تعزيز الكتيب والدليل:** تم عرض كتيب الطالب ودليل المعلم على مجموعة من المختصين في مجال المناهج وطرق تدريس العلوم للتعرف على مدى مناسبة أهداف ومحتوي الوحدة لخصائص ومستوي طلاب الصف الأول الثانوي، ومدى مناسبة المواقف التعليمية، والمسائل المعروضة على لطلاب، ومدى قدرة الأنشطة على تعزيز المفاهيم الفيزيائية وتنميتها، وكذا تنمية مهارات حل المسألة الفيزيائية والمويل العلمية لدي الطلاب، ومدى اتساق أساليب التقييم المستخدمة لقياس نواتج التعلم مع أهداف وأنشطة ومحتوي الوحدة، ومدى مناسبة الدليل للتطبيق من قبل المعلم، حيث أكد ٩٥% من المحكمين على مراعاة الدليل والكتيب لكل ما سبق، وأبدي بعض المحكمين بعض الملاحظات المتمثلة في الإشارة إلى بعض المواقع الإلكترونية التفاعلية عن موضوع الوحدة، والتي تم مراعاتها وإدراجها بدليل المعلم.

١١. **التجربة الاستطلاعية للكتيب والدليل:** تم استطلاع رأي مجموعة من معلمي مادة الفيزياء بالمرحلة الثانوية عن الكتيب والدليل، وكانت تهدف التجربة الاستطلاعية إلى معرفة الصعوبات التي قد تقابل المعلم القائم بالتدريس أو أفراد المجموعة التجريبية أثناء تنفيذ التجربة الأساسية ومعالجة ذلك، حيث اتضح الحاجة إلى إجراء بعض الصياغات اللغوية في بعض الأنشطة، وقد تم تعديل ذلك، وبذلك أصبح كل من كتيب الطالب^(*) ودليل المعلم^(**) في صورتها النهائية صالحين للتطبيق على مجموعتي البحث.

ثانياً - إعداد أدوات البحث:

اعتمد البحث على ثلاث أدوات: اختبار المفاهيم في وحدة "الحركة الخطية"، ومقياس مهارات حل المسألة الفيزيائية، ومقياس الميول العلمية، وقد تم اتباع الإجراءات التالية لإعدادهم وتقنينهم:

١. اختبار المفاهيم الفيزيائية:

تم إعداد الاختبار في وحدة "الحركة الخطية" وفقاً للخطوات التالية:

(١- ١) **تحديد الهدف من الاختبار ومستوياته:** وهو قياس تحصيل طلاب الصف الأول الثانوي في المفاهيم الفيزيائية المتضمنة في وحدة "الحركة الخطية" المقررة عليهم، حيث تم الاعتماد على المستويات: اسم المفهوم، دلالة اللفظية، الأمثلة الموجبة والسالبة، تطبيقات المفهوم.

(١- ٢) **إعداد جدول مواصفات الاختبار وتوزيع الأسئلة:** بعد تحديد المفاهيم المتضمنة في الوحدة تم إعداد جدول مواصفات الاختبار الذي يوضح توزيع عدد الأسئلة على تلك المفاهيم في ضوء المستويات: اسم المفهوم، دلالة اللفظية، الأمثلة الموجبة والسالبة، تطبيقات المفهوم، وبذلك تكون عدد أسئلة الاختبار كلها (٤١) سؤالاً.

(١- ٣) **تحديد نوعية الأسئلة وصياغتها:** تم الاعتماد على الاختيار من متعدد كأحد أنواع الاختبارات الموضوعية في إعداد الاختبار لأنه مناسب لتغطية كافة المفاهيم المتضمنة في

(*) ملحق (٢)، كتيب الطالب، ص ص ٤ - ٩٠.

(**) ملحق (٣)، دليل المعلم، ص ص ٩١ - ١٤٣.

الوحدة، وروعي عند إعداده: مناسبة الأسئلة لمستوى الطلاب، وضوح العبارات، لكل سؤال إجابة صحيحة واحدة غير مرتبه بشكل يساعد على الاستنتاج، الإجابة في ورقة الأسئلة نفسها.

(١-٤) **صياغة تعليمات الاختبار وطريقة تصحيحه:** تضمنت: شرح فكرة الاختبار والهدف منه، توضيح عدد أسئلته، زمنه، توجيه الطالب إلى الإجابة في ورقة الأسئلة نفسها، وتم تصحيح الاختبار كالتالي: كل إجابة صحيحة عن سؤال لها درجة واحدة، وكل إجابة خطأ أو متروكة صفر، وبذلك تكون الدرجة الكلية للاختبار (٤١) درجة.

(١-٥) **صدق الاختبار:** تم حساب الصدق للاختبار المفاهيم بطريقتين:

(١-٥-١) **الصدق الظاهري:** تم عرض الاختبار في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين والخبراء في مجال المناهج وطرق تدريس العلوم لإبداء الرأي في الاختبار من حيث: مدى صحة ودقة المحتوى العلمي، ومدى ملائمة الأسئلة للمستويات المراد قياسها، ومدى ملائمة الأسئلة للأهداف. وأفاد المحكمون بضرورة إجراء بعض التعديلات في الصياغة اللغوية لبعض الأسئلة، وتمت إعادة صياغة تلك الأسئلة بما يتفق مع أراء المحكمين، وهذه الإجراءات تؤكد الصدق الظاهري للاختبار.

(١-٥-٢) **صدق التجانس الداخلي:** تم تطبيق الاختبار يوم ٢٠١٨/٠٢/١٩ على عينة استطلاعية مكونة من (٣٥) طالب في الصف الأول الثانوي بمدرسة العقاد الثانوية درسوا وحدة "الحركة الخطية" في الفصل الدراسي الأول، وقد تم حساب صدق التجانس الداخلي كالآتي:

(١-٥-٢-١) تم حساب درجة ارتباط أسئلة الاختبار مع المستوى الذي تنتمي إليه، ووجد أن كل الأسئلة ذات ارتباط دال إحصائياً عند كل من مستوى ٠.٠٠١، و ٠.٠٠٥ بالمستوى الرئيسي الذي تنتمي إليه ما بين (٠.٣٨ - ٠.٧٠)، ما عدا كل من الأسئلة ١٦، و ١٨، و ١٩، و ٣٧، و ٤١ كانت معاملات الارتباط غير دالة إحصائياً، وقد يرجع ذلك لطول الفترة الزمنية ما بين دراسة مفاهيم الوحدة وعملية التطبيق الاستطلاعي للاختبار، ولذا تم التأكد من درجة ارتباط تلك الأسئلة بمستوياتها في ضوء تجربة البحث، والتي أكدت نتائجها وجود ارتباط ما بين (٠.٢٥ - ٠.٣٥) لتلك الأسئلة ومستوياتها عند مستوى ٠.٠٠٥ (Field, 2013).

(١-٢-٥) تم حساب درجة ارتباط مستويات الاختبار بالدرجة الكلية للاختبار، والجدول التالي يوضح النتائج:

جدول (٢)
معامل ارتباط بيرسون لمستويات المفهوم والدرجة الكلية للاختبار

مستويات الاختبار	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
اسم المفهوم	٠.٨٧	٠.٠١
دلالتة اللفظية	٠.٧٦	
الأمثلة الموجبة والسالبة	٠.٩٢	
تطبيقات المفهوم	٠.٧٦	

نستنتج من جدول (٢) أن معاملات الارتباط بين مستويات الاختبار والدرجة الكلية تتراوح ما بين (٠.٧٦، ٠.٩٢)، وكل هذه الارتباطات دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١، وهذا يؤكد صدق التجانس الداخلي للاختبار.

(١- ٦) **تجريب الاختبار في تجربة استطلاعية:** هدفت إلى التأكد من وحساب:

(١- ٦- ١) **وضوح تعليمات ومعاني أسئلة الاختبار:** في ضوء استفسارات الطلاب أثناء التطبيق تم إجراء بعض التعديلات في الصياغات اللغوية لبعض الكلمات لتتناسب مع طلاب مجموعتي البحث.

(١- ٦- ٢) **حساب زمن الاختبار:** تم حساب الزمن الذي يستغرقه كل طالب في الاختبار، ثم حُسب متوسط زمن الأداء على الاختبار، حيث بلغ (٤٦) دقيقة بما فيه زمن قراءة التعليمات.

(١- ٦- ٣) **حساب سهولة وصعوبة الأسئلة Item Difficulty:** تم قياس صعوبة وسهولة كل سؤال من أسئلة الاختبار في هذا البحث بالنسبة المئوية لحل الطلاب لكل سؤال Solution Frequency بشكل صحيح، فقد وضح (Bühner, 2012) أن الأسئلة التي يجيب عليها المتعلمون بشكل صحيح في المدى من ٢٠% إلى ٨٠% يعتبر مقبولة لمعامل السهولة والصعوبة، وفي هذا السياق وجد أن كل الأسئلة كانت درجة سهولتها وصعوبتها تقع في المدى المذكور.

(١- ٦- ٤) **حساب قوة تمييز أسئلة الاختبار Discriminatory Power:** تم حساب قوة تمييز كل سؤال من أسئلة الاختبار، ووجد أن كل أسئلة الاختبار ذو قوة تمييز تتراوح ما بين (٠.٢٤، ٠.٦٦) (Wendler & Walker, 2006)، وتلك القيم مقبولة عند مستوى دلالة

٠.٠٠٥

(١- ٦- ٥) **ثبات الاختبار Test Reliability**: تم تطبيق معادلة الاتساق الداخلي Internal Consistency (ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha) (Cortina, 1993) ، وقد وجد أن معامل الثبات للاختبار ككل قد بلغ (٠.٧٦)، في حين وجد أن معامل الثبات Cronbach's Alpha لأسئلة كل مستوى من مستوياته كانت تقع ما بين (٠.٦٠، و ٠.٧٣) وهى قيم مقبولة من وجهة نظر (Yu, 2001, p. 5)، والذي يري أن انخفاض درجة الثبات Cronbach's Alpha عن (٠.٧٠) قد يرجع إلى أن بعض الطلاب في الاختبارات القبلية قد يلجأ إلى التخمين العشوائي في الإجابة عن الأسئلة، أو إلى صغر حجم عينة البحث (Shahat, Ohle, Treagust, & Fischer, 2013). جدول (٣) يوضح معامل ألفا كرونباخ للاختبار ككل وفي كل مستوى من مستوياته.

جدول (٣)

ثبات الاتساق الداخلي لاختبار المفاهيم ككل وفي كل مستوى من مستوياته

مستويات الاختبار	عدد الطلاب	العدد الإجمالي لبنود الاختبار	قيمة كرونباخ ألفا Cronbach's Alpha
الاختبار ككل	٤١	٤١	٠.٨٦
اسم المفهوم		٩	٠.٦٣
دلالاته اللفظية		٩	٠.٦٥
الأمثلة الموجبة والسالبة		١١	٠.٧٣
تطبيقات المفهوم		١٢	٠.٦٠

(١- ٧) **الصورة النهائية لاختبار المفاهيم الفيزيائية^(٥)**: أصبح الاختبار مكوناً من (٤١) سؤال موزعة على مفاهيم وحدة "الحركة الخطية" كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٤)

توزيع أسئلة اختبار المفاهيم على المفاهيم المتضمنة في الوحدة ومستوياتها

المفاهيم/المستويات	اسم المفهوم	دلالاته اللفظية	الأمثلة الموجبة والسالبة	تطبيقات المفهوم	المجموع
الجسم الساكن	-	١٤	-	-	١
الحركة الانتقالية	١	-	١٩	-	٢
الحركة الدورية	-	-	٢٠	-	١
السرعة	٢	١٨	-	-	٢
السرعة العددية	٤	-	٢٨	٣٠	٣
السرعة المتجهة	٥	-	-	٤٠	٢

(٥) ملحق (٤)، اختبار المفاهيم الفيزيائية، ص ص ١٤٤-١٥٢.

٢	-	٢٩	١٢	-	السرعة المنتظمة/غير المنتظمة
٢	٣٤	-	١١	-	السرعة المتوسطة
٣	٣١، ٣٩	-	-	٣	العجلة
١	-	-	١٧	-	الحركة المعجلة
٢	-	٢٥	١٣	-	العجلة الموجبة
٣	٣٢	٢١	١٠	-	العجلة السالبة
١	-	-	-	٧	العجلة الصفريّة
١	-	-	١٥	-	العجلة المنتظمة / غير منتظمة
٣	٣٣، ٣٥، ٣٧	-	-	-	عجلة السقوط الحر
٤	٣٦	٢٦-٢٤	-	٨	القوة
٣	٣٨	٢٢	-	٦	القصور الذاتي
١	-	-	١٦	-	النيوتن
٢	-	٢٧	-	٩	كمية التحرك
٢	٤١	٢٣	-	-	الوزن
٤١	١٢	١١	٩	٩	المجموع

٢. مقياس حل المسألة الفيزيائية:

تم إعداد مقياس حل المسألة الفيزيائية وفقاً للخطوات التالية:

(٢- ١) **تحديد الهدف من المقياس:** يهدف المقياس إلى قياس مهارات طلاب الصف الأول الثانوي على حل المسألة الفيزيائية في وحدة الحركة الخطية. بُنى المقياس وفقاً لطريقة ليكرت حيث يُطلب فيها من الطلاب وضع علامة (x) على التدرج الخماسي: أوافق تماماً - أوافق- لا أعرف- لا أوافق- لا أوافق بشدة وتلك الطريقة تمتاز بالسهولة في التصميم والتطبيق.

(٢- ٢) **عبارات المقياس:** تم الاطلاع على بعض الدراسات والأدبيات والمقاييس (Hestenes & Wells, 1992; Mayer, 1997; Rouinfar, 2010; Xu Ryan, 2013) التي تناولت مهارات حل المسألة الفيزيائية، وفي ضوءها تضمنت عبارات المقياس الجوانب التالية: التركيز على المعطيات، وكتابة الملاحظات باستمرار، وتحديد المفاهيم والمعادلات الفيزيائية، ومداخل حل المسألة، ورسم المخططات والأشكال التوضيحية، وفرض الفروض لحل المسألة، والتأكد من صحتها للحل خلال إجراء التجارب، والتقييم المستمر لخطوات الحل.

(٣- ٣) **صياغة عبارات المقياس وطريقة تصحيحه:** تم صياغة عبارات المقياس بحيث تتوافق مع مهارات حل المسألة الفيزيائية، وتوضح أداء الطلاب وممارستهم لتلك المهارات، كما

رُوعي في العبارات أن تكون متضمنة فكرة واحدة بسيطة، متوافقة مع سلوكيات الطالب، ولما كانت (٣٤) عبارة من (٣٨) عبارة من عبارات المقياس إيجابية وفقاً لطريقة (ليكرت) فإن تقدير الدرجات لكل العبارات الإيجابية يكون: أوافق تماماً=٥ ، أوافق=٤ ، لا أعرف=٣ ، لا أوافق=٢ ، لا أوافق بشدة=١، ويعكس ذلك العبارات (٦، ٨، ٢١، ٢٧) بحيث تكون أوافق تماماً=١ ، أوافق=٢ ، لا أعرف=٣ ، لا أوافق=٤ ، لا أوافق بشدة=٥.

(٣-٤) صدق وثبات المقياس: تم حساب الصدق للمقياس بثلاث طرق:

(٣-٤-١) الصدق الظاهري: تم عرض عبارات المقياس على مجموعة من المحكمين المختصين في مجال المناهج وطرق تدريس العلوم لإبداء آرائهم في ضوء التعريف الإجرائي حول كل من: مدى ملائمة كل عبارة لكل بُعد، ومدى ملائمة العبارة لمقياس أداء الطالب، ومدى صحة ووضوح العبارات، وتم إجراء تعديلات طفيفة لبعض عبارات المقياس في ضوء آرائهم، وقد أظهرت النتائج أنه نسبة الاتفاق بين المحكمين في حدود (٩٦%)، وهي نسبة مقبولة بما يؤكد الصدق الظاهري للمقياس.

(٣-٤-٢) صدق التجانس الداخلي: تم تطبيق المقياس يوم ٢٠/٠٢/٢٠١٨ على عينة استطلاعية مكونة من (٣٥) طالباً وطالبة في الأول الثانوي بمدرسة العقاد الثانوية - غير عينة البحث، وقد تم حساب صدق التجانس الداخلي كالاتي:

(٣-٤-٢-١) تم حساب ارتباط درجة عبارات المقياس بالدرجة الكلية للمقياس (Field, 2013)، وقد وجد أن جميعها دال إحصائياً عند مستوي دلالة ٠.٠٥. بمعاملات ارتباط تتراوح ما بين (٠.٣٨-٠.٨٤)، وهذا يؤكد صدق التجانس الداخلي للمقياس.

(٣-٤-٤) التأكد من وضوح عبارات المقياس: تم إعادة صياغة لبعض الكلمات في ضوء استفسارات الطلاب.

(٣-٤-٥) تم حساب ثبات الاتساق الداخلي Internal Consistency (ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha) (Cortina, 1993)، وقد وجد أن معامل الثبات للمقياس ككل قد بلغ (٠.٨٢)، في حين وجد أن معامل الثبات Cronbach's Alpha لكل الفقرات كان يتراوح ما بين (٠.٧١-٠.٨٠) وتعد هذه القيمة لمعامل الثبات مقبولة (Shahat, et al., 2013).

(٣- ٥) الصورة النهائية لمقياس مهارات حل المسألة الفيزيائية^(٥): وبذلك أصبح المقياس مكوناً من (٣٨) عبارة، ويعد صالحاً للتطبيق على مجموعتي البحث.

٣. مقياس الميول العلمية:

تم إعداد مقياس الميول العلمية وفق الخطوات التالية:

(٣- ١) الهدف من المقياس وطريقته بنائه: يهدف المقياس إلى قياس مستوى الميول العلمية لدى طلاب الصف الأول الثانوي. وقد بُنى المقياس وفقاً لطريقة (ليكرت) حيث يُطلب فيها من الطلاب وضع علامة (x) على التدرج الخماسي: أوافق تماماً -أوافق- لا أعرف- لا أوافق- لا أوافق بشدة.

(٣- ٢) أبعاد المقياس: بعد الاطلاع على الدراسات والأدبيات والمقاييس مثل: (Clausen, 2002؛ الجهني، ١٩٨٥؛ الخرجي، ٢٠١١؛ زيتون، ١٩٩٦) التي تناولت الميول العلمية، تضمن المقياس الأبعاد التالية: القراءة العلمية، الالتحاق بالنوادي العلمية، مناقشة الموضوعات العلمية، الاهتمام بالعمل في المعمل، جمع النماذج والعينات، الارتباط بالمهنة في المستقبل، وقت الفراغ. الجدول التالي يوضح الأبعاد المتضمنة في المقياس وأرقام العبارات الدالة على كل بُعد.

جدول (٥)

الميول العلمية المتضمنة في المقياس وأرقام العبارات الدالة على كل بُعد

أبعاد المقياس	أرقام العبارات الدالة على كل بُعد	عدد العبارات
القراءة العلمية	١، ٢، ٣، ٤، ٥	٥
الالتحاق بالنوادي العلمية	٦، ٧، ٨، ٩، ١٠	٥
مناقشة الموضوعات العلمية	١١، ١٢، ١٣، ١٤، ١٥	٥
الاهتمام بالعمل في المعمل	١٦، ١٧، ١٨، ١٩	٤
جمع النماذج والعينات	٢٠، ٢١، ٢٢، ٢٣	٤
الارتباط بالمهنة في المستقبل	٢٤، ٢٥، ٢٦، ٢٧، ٢٨، ٢٩، ٣٠	٧
وقت الفراغ	٣١، ٣٢، ٣٣، ٣٤، ٣٥	٥
المجموع		٣٥

ويتضح من الجدول السابق أن المقياس تكون من سبع أبعاد رئيسة، وبذلك يكون عدد عبارات المقياس كله (٣٥) عبارة.

^(٥) ملحق (٥)، مقياس مهارات حل المسألة الفيزيائية، ص ص ١٥٣ - ١٥٩.

(٣- ٣) **صياغة عبارات المقياس وطريقة تصحيحه**: تم صياغة عبارات المقياس بحيث تتوافق مع كل بعد فرعي، وكل عبارة متضمنة فكرة واحدة بسيطة توضح أداء الطلاب وممارستهم للميول العلمية، ولما كانت كل عبارات المقياس إيجابية وفقاً لطريقة (ليكرت) فإن تقدير الدرجات لكل عبارة يكون: أوافق تماماً=٥، أوافق=٤، لا أعرف=٣، لا أوافق=٢، لا أوافق بشدة=١.

(٣- ٤) **صدق وثبات المقياس**: تم حساب الصدق للمقياس بثلاث طرق:

(٣- ٤- ١) **الصدق الظاهري**: تم عرض عبارات المقياس على مجموعة من المحكمين المختصين في مجال المناهج وطرق تدريس العلوم لإبداء آرائهم حول كل من: مدى ملائمة كل بُعد لقياس أداء الطالب، ومدى ارتباط كل عبارة من العبارات الفرعية للمقياس بالبُعد الرئيس الذي تندرج تحته، ومدى صحة ووضوح العبارات، وتم إجراء تعديلات طفيفة لبعض عبارات المقياس في ضوء آرائهم. وقد أظهرت النتائج أن النسبة المئوية لدرجة الاتفاق بين المحكمين في حدود (٩٦%)، وهي نسبة مقبولة بما يؤكد الصدق الظاهري للمقياس.

(٣- ٤- ٢) **صدق التجانس الداخلي**: قام الباحث بتطبيق المقياس يوم ٢٠/٠٢/٢٠١٨ على عينة استطلاعية مكونة من (٣٥) طالباً وطالبة في الصف الأول الثانوي من غير عينة البحث، وقد تم حساب صدق التجانس الداخلي كالتالي:

(٣- ٤- ٢- ١) تم حساب درجة ارتباط عبارات المقياس مع البعد الذي تنتمي إليه (Field, 2013)، وقد وجد أن كل العبارات ذات ارتباط دال إحصائياً مع أبعادها حيث تراوحت ما بين (٠.٥١ - ٠.٦٧).

(٣- ٤- ٢- ٢) كما تم حساب درجة ارتباط الأبعاد الفرعية للمقياس بالدرجة الكلية للمقياس، والجدول التالي يوضح النتائج:

جدول (٦)

معامل ارتباط بيرسون لأبعاد الميول العلمية والدرجة الكلية للمقياس

أبعاد المقياس	معامل الارتباط	الدالة الإحصائية
القراءة العلمية	٠.٦٣	٠.٠٥
الالتحاق بالنوادي العلمية	٠.٦٩	
مناقشة الموضوعات العلمية	٠.٦٨	
الاهتمام بالعمل في المعمل	٠.٦٧	
جمع النماذج والعينات	٠.٦٩	
الارتباط بالمهنة في المستقبل	٠.٨٥	
وقت الفراغ	٠.٦٤	

نستنتج من جدول (٦) أن معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس تتراوح ما بين (٠.٦٣ ، ٠.٨٥)، وكل هذه الارتباطات دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠٥، وهذا يؤكد صدق التجانس الداخلي للمقياس.

(٣-٤-٣) **صدق التمييز:** تم حساب مستوى الارتباط بين درجات الطلاب في اختبار المفاهيم ودرجاتهم في مقياس مهارات حل المسألة الفيزيائية ومقياس الميول العلمية من خلال استخدام معادلة Pearson Correlation Coefficient للارتباط، ووجد أن قيم (r) للارتباط كانت (٠.١٠ ، ٠.٠٩ ، ٠.١٣) وهي قيم غير دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠٥ مما يؤكد على أن كلا من الاختبار والمقياسين يقيسون متغيرات مختلفة، وهذا يؤكد صدق التمييز لكل من الاختبار والمقياسين (Urdan, 2010).

(٣-٤-٤) **التأكد من وضوح عبارات المقياس:** تم تبسيط بعض الصياغات لبعض العبارات في ضوء استفسارات الطلاب.

(٣-٤-٥) **تم حساب ثبات الاتساق الداخلي Internal Consistency (ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha) (Cortina, 1993)** ، وقد وجد أن معامل الثبات للمقياس ككل قد بلغ (٠.٧٨)، في حين وجد أن معامل الثبات Cronbach's Alpha لكل عبارات الأبعاد كانت تقع ما بين (٠.٦٦ - ٠.٨٦) وتعد هذه القيم لمعامل المقياس مقبولة في ضوء الهدف من استخدامه. الجدول التالي يوضح معامل ألفا كرونباخ للمقياس كله وفي كل بُعد من أبعاده.

جدول (٧)

ثبات الاتساق الداخلي لمقياس الميول العلمية ككل وفي كل بُعد من أبعاده

أبعاد المقياس	عدد الطلاب	عدد بنود المقياس	قيمة كرونباخ ألفا Cronbach's Alpha
المقياس كاملاً	٣٥	٣٥	٠.٧٨
القراءة العلمية		٥	٠.٧١
الالتحاق بالنوادي العلمية		٥	٠.٧٦
مناقشة الموضوعات العلمية		٥	٠.٧٣
الاهتمام بالعمل في المعمل		٤	٠.٧٠
جمع النماذج والعينات		٤	٠.٦٦
الارتباط بالمهنة في المستقبل		٧	٠.٨٦
وقت الفراغ		٥	٠.٧٧

(٣- ٥) الصورة النهائية لمقياس الميول العلمية^(٦): وبذلك أصبح المقياس مكوناً من (٣٥) عبارة موزعة على أبعاده، ويعد صالحاً للتطبيق على مجموعتي البحث.

إجراءات التطبيق:

تم تطبيق البحث باتباع الإجراءات التالية:

١. عقد عدة مقابلات مع مديري مدرسة العقاد الثانوية العسكرية، ومدرسة كيما الثانوية بمحافظة أسوان لشرح فكرة البحث، ثم تم اختيار فصلين بطريقتين عشوائية بالصف الأول الثانوي، حيث استخدم فصل ١/٦ كمجموعة تجريبية بمدرسة العقاد الثانوية، وفصل ٤/١ من مدرسة كيما الثانوية كمجموعة ضابطة.
٢. تم إجراء مقابلة مع معلمي الفصلين لشرح فكرة البحث، وأبدى المعلمان تفهماً لأهداف البحث واستعداداً للمشاركة فيه.
٣. تم عقد خمس جلسات تدريبية لمعلم الفصل على كيفية تطبيق استراتيجية الأبعاد السداسية في تدريس الفيزياء من خلال أحد القائمين بالبحث، وكيفية تطبيق دليل المعلم مع المجموعة التجريبية لتدريس وحدة "الحركة الخطية" وفقاً لاستراتيجية الأبعاد السداسية، وفي نفس المسار تم التأكيد على معلم المجموعة الضابطة بالتدريس وفق الطريقة المعتادة له.

^(٦) ملحق (٦)، مقياس الميول العلمية، ص ص ١٦٠ - ١٦٤.

٤. تم التنسيق مع مديري المدرستين بتوزيع الحصص على مجموعتي البحث في أوقات زمنية تتناسب مع كل من الباحثين، حيث وازب الباحث الأول على الحضور مع المجموعة التجريبية لكل من: التطبيق القبلي لأدوات البحث، وخمس حصص من تدريس الوحدة، ثم حضر التطبيق النهائي لأدوات البحث. وواظب الباحث الثاني على الحضور مع المجموعة الضابطة لكل من: التطبيق القبلي لأدوات البحث، وحصتين من تدريس الوحدة، ثم حضر التطبيق النهائي لأدوات البحث.

٥. تم التأكد من ثبات اختبار المفاهيم الفيزيائية، واختبار حل المسألة الفيزيائية، ومقياس الميول العلمية من خلال تطبيقهم في الفصل الدراسي الثاني ٢٠١٧/٢٠١٨ في تجربة استطلاعية في الفترة من ٢٠١٨/٠٢/١٩ وحتى ٢٠١٨/٠٢/٢٠ على عينة مكونة من (٣٥) طالب من غير العينة بمدرسة العقاد الثانوية.

٦. تم تطبيق أدوات البحث قبلياً، ثم تنفيذ تجربة البحث بما يتفق مع الخطة الدراسية وتكثيف الحصص خلال الفصل الدراسي الثاني في الفترة من ٢٠١٨/٠٢/٢٤ إلى ٢٠١٨/٠٣/٠٨ على عينة مكونة من (٦٧) طالباً وطالبة، حيث قام معلم الفصل بالتدريس للمجموعة التجريبية وفقاً للدليل الإرشادي الموجه لتلك المجموعة، في حين قام معلم الفصل بالتدريس للمجموعة الضابطة وفقاً للدليل الموجه لتلك المجموعة، ثم تطبيق أدوات البحث بعدياً.

الأساليب الإحصائية:

تم استخدام برنامج SPSS نسخة IBM 19 لحساب المتوسط الحسابي، والانحرافات المعيارية، والإحصاءات الوصفية، وصدق وثبات الأدوات باستخدام معادلتَي: *Cronbach's Alpha*، *Pearson Correlation Coefficient (r)* للارتباط، وللإجابة عن أسئلة البحث تم استخدام اختبار *t-test for Independent Samples*، وحجم التأثير (d)، والتوصل إلى نتائجها ومناقشتها.

عرض نتائج البحث ومناقشتها:

أولاً: نتائج التكافؤ بين المجموعتين والتطبيق القبلي:

أ. تم حساب العمر الزمني من واقع تواريخ ميلاد الطلاب بسجلات المدرستين موضع البحث، وتطبيق كل من: اختبار أحمد زكي صالح للذكاء المصور (صالح، ١٩٥٧) لمناسبته البيئة المصرية والفئة العمرية، ومقياس للدافعية والاهتمام نحو العلوم قام الباحث الأول مع آخرين في دراسات سابقة (Shahat, Ohle, Treagust, & Fischer, 2013;) (Shahat, Ohle, Treagust, & Fischer, 2017) بتقنيه على البيئة المصرية، بالإضافة إلى تطبيق أدوات البحث قبلياً: اختبار المفاهيم الفيزيائية، ومقياس مهارات حل المسألة الفيزيائية، ومقياس الميول العلمية في الفترة من ٢٠١٨/٠٢/٢٢ إلى ٢٠١٨/٠٢/٢٣، بالمدرستين موضع التطبيق بالتوازي. الجدول التالي توضح نتائج القياس والتطبيق القبلي:

جدول (٨)

قيم اختبار (T) والفرق بين متوسط درجات الطلاب في القياس والتطبيق القبلي للمتغيرات الضابطة والتابعة

م	المتغيرات التابعة والضابطة	نوع المجموعة	عدد الطلاب	المتوسط الحسابي (M)	الانحراف المعياري (SD)	درجات الحرية (df)	قيمة (T)	الدلالة الإحصائية
١	العمر الزمني	ضابطة	٣٢	١٥.٨٩	٠.٤٤	٦٥	١.٦١	٠.١١
		تجريبية	٣٥	١٥.٧١	٠.٤٤			
٢	الذكاء	ضابطة	٣٢	٣٧.١٢	٣.٩٤	٦٥	٠.٠١	٠.٩٢
		تجريبية	٣٥	٣٧.٠٢	٣.٨٨			
٣	الدافعية نحو تعلم العلوم	ضابطة	٣٢	١٧٢.٥٦	٢٦.١٤	٦٥	٠.٢١	٠.٨٤
		تجريبية	٣٥	١٧١.٢٥	٢٥.٥٦			
٤	المفاهيم الفيزيائية	ضابطة	٣٢	١٨.٣٤	٤.٨٥	٦٥	٠.٦٨	٠.٥٠
		تجريبية	٣٥	١٧.٦٠	٤.٠٤			
٥	مهارات حل المسألة	ضابطة	٣٢	١٢٦.٥٠	١١.٠٣	٦٥	٠.٦٣	٠.٥٣
		تجريبية	٣٥	١٢٤.٦٢	١٢.٩٦			
٦	الميول العلمية	ضابطة	٣٢	١٠٤.٥٦	٢١.٥١	٦٥	١.٦٣	٠.١٧
		تجريبية	٣٥	٩٧.٠٩	٢٣.١٢			

يتضح من جدول (٨) عند مقارنة الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية أن قيمة (T) المحسوبة غير دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠٥، وبذلك تكون المجموعتان (التجريبية والضابطة) متكافئتين بشكل عام في القياس القبلي لكل من:

العمر الزمني، والذكاء، والدافعية نحو تعلم العلوم، والمفاهيم الفيزيائية، ومهارات حل المسألة والميول العلمية.

ثانياً - نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها:

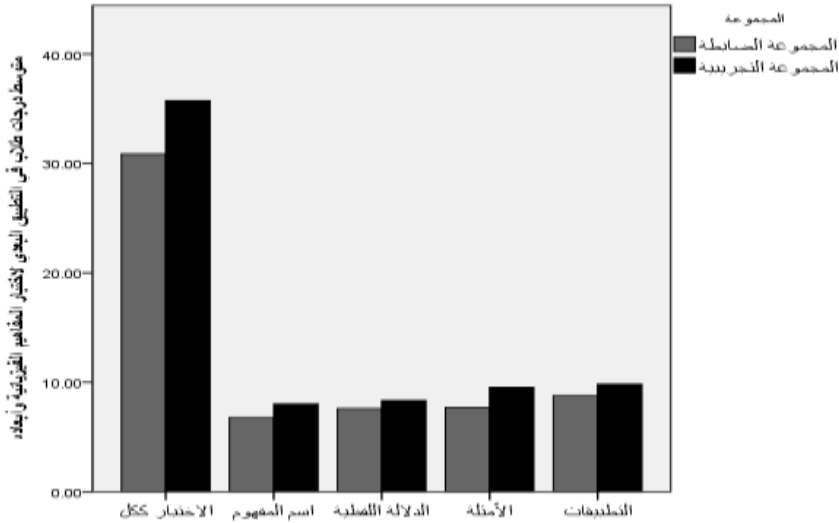
١. **للإجابة عن السؤال الأول للبحث:** ما فاعلية التدريس وفقاً لاستراتيجية الأبعاد السداسية (PDEODE) في تنمية المفاهيم الفيزيائية لدى طلاب الصف الأول الثانوي؟ تم التحقق من صحة الفرض الأول الذي نصه: "يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم الفيزيائية لصالح المجموعة التجريبية"، عن طريق حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة اختبار (T) للعينات المستقلة، وحجم التأثير (d) لكل من المجموعتين في التطبيق البعدي بالنسبة لاختبار المفاهيم الفيزيائية كله، وفي كل مستوى من مستوياته، والجدول والشكل التاليين يوضحان النتائج:

جدول (٩)

قيم اختبار (T) والفرق بين متوسط درجات الطلاب في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم الفيزيائية ككل ومستوياته الفرعية

الاختبار/المستويات	نوع المجموعة	عدد الطلاب	المتوسط الحسابي (M)	الانحراف المعياري (SD)	درجات الحرية (df)	قيمة (T)	الدالة الإحصائية*	حجم التأثير (d)
الاختبار ككل	ضابطة	٣٢	٣٠.٨٨	٥.٥٨	٦٥	٤.٨٥	٠.٠٠٠	١.٢٠
	تجريبية	٣٥	٣٥.٧٤	١.٩٦				
اسم المفهوم	ضابطة	٣٢	٦.٧٨	١.٧٥	٦٥	٣.٧٢	٠.٠٠٠	٠.٩٢
	تجريبية	٣٥	٨.٠٣	٠.٨٩				
الدالة اللفظية	ضابطة	٣٢	٧.٥٩	١.٢٦	٦٥	٣.١٥	٠.٠٠٢	٠.٧٨
	تجريبية	٣٥	٨.٣٤	٠.٥٩				
الأمثلة الموجبة والسالبة	ضابطة	٣٢	٧.٧١	١.٨٨	٦٥	٥.١٠	٠.٠٠٠	١.٢٦
	تجريبية	٣٥	٩.٥٤	٠.٩٢				
التطبيقات	ضابطة	٣٢	٨.٧٨	٢.١٢	٦٥	٢.١٥	٠.٠١٤	٠.٦٢
	تجريبية	٣٥	٩.٨٣	١.٢٠				

* دالة عند مستوى $0.05 >$



شكل (١)

مقارنة بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم الفيزيائية ومستوياته الفرعية

يشير جدول (٩) وشكل (١) إلى أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ لكل من الاختبار ككل، وفي كل مستوي من مستوياته، حيث بلغ حجم التأثير بالنسبة للاختبار ككل (١.٢٠) وهو أكبر من ٠.٨ بما يعني أن حجم تأثير التدريس القائم على استراتيجية الأبعاد السداسية كان كبيراً على مفاهيم الطلاب الفيزيائية، في حين كان بالنسبة للمستويات الفرعية (اسم المفهوم-الدلالة اللفظية-الأمثلة الموجبة والسالبة-التطبيق) ما بين متوسط وكبير (٠.٦٢ - ١.٢٦)، وقد يرجع توسط حجم التأثير لكل من: الدلالة اللفظية والتطبيقات إلى صغر الفترة الزمنية في التدريس والحاجة إلى مدة زمنية أكبر لتدريس مفاهيم الوحدة موضع التجربة. ويعني ذلك أن الطلاب الذين تعلموا من خلال الوحدة التجريبية القائمة على استراتيجية الأبعاد السداسية كان تحصيلهم للمفاهيم الفيزيائية أفضل من طلاب المجموعة الضابطة الذين تعلموا من خلال الطريقة العادية، وهذا يؤكد صحة الفرض الأول من فروض البحث، والنتيجة السابقة تتفق مع نتائج دراسات كل من: (بصبوص، ٢٠١٧؛ عيسى، ٢٠١٦؛ عيسى، ٢٠١٧) التي توصلت إلى أن فاعلية استراتيجية الأبعاد السداسية في التحصيل وتنمية المفاهيم الكيميائية وتعديل التصورات البديلة عن المفاهيم العلمية،

ويلاحظ من خلال هذه النتائج أن تلك الدراسات استخدمت استراتيجية الأبعاد السداسية لتدريس وحدات دراسية أخرى غير وحدة (الحركة الخطية) على وجه التحديد.

ويمكن تفسير دلالة تلك الفروق وحجم التأثير الكبير على النحو التالي:

- بالنسبة لتحصيل المفاهيم الفيزيائية ككل: إن استخدام استراتيجية الأبعاد السداسية لتدريس وحدة "الحركة الخطية" ساعد الطلاب على اكتساب المفاهيم الفيزيائية المتضمنة في الوحدة من خلال أنشطة تعليمية متنوعة تشمل: طرح المعلم لمجموعة من الأسئلة على الطلاب بقصد إثارة تفكيرهم حول الظاهرة أو المشكلة المعروضة، وتقسيم الطلاب إلى مجموعات عمل تعاونية صغيرة يقومون فيها بمناقشة أفكارهم، واستبعاد الخطأ منها، ثم قيام طلاب المجموعات بعرض وتفسير نتائج أفكارهم التي توصلوا إليها داخل مجموعاتهم على المجموعات الأخرى، يعقبها إجراء الطلاب تجارب داخل مجموعاتهم حول أفكارهم، وتسجيل ملاحظاتهم على التغيرات في الظاهرة، كما يقوم المعلم بعملية التوجيه نحو الملاحظات المتعلقة بالمفاهيم العلمية المتضمنة بالظاهرة أو المشكلة، ولذا يعدل الطلاب تنبؤاتهم في ضوء ما تم ملاحظته في الخطوة السابقة، مستخدمين مهارات التحليل والمقارنة والنقد داخل المجموعات، وفي النهاية يحاول الطلاب في ضوء الخطوة السابقة أن يواجهوا التناقض بين أفكارهم وما تم ملاحظته حتى يصلوا إلى الحل الصحيح للظاهرة أو الموقف بما يؤدي إلى التغير المفهومي، وكل ذلك تم من خلال المرور بست مراحل تفاعلية ومتتابعة للاستراتيجية، ومن ثم ساعد ذلك على زيادة دافعية الطلاب نحو عملية التعلم، وبالتالي زيادة تحصيلهم للمفاهيم الفيزيائية.

- بالنسبة لاسم المفهوم: حيث أتاحت الأنشطة المقدمة الفرصة أمام الطلاب للملاحظة، والمناقشة، والحوار، والعمل التعاوني، وإجراء التجارب العلمية، ومتابعة تغيرات الظواهر العلمية بما أتاح أمامهم الفرصة لمعرفة اسم المفهوم والأمثلة الدالة عليه.

- بالنسبة للدلالة اللفظية: أعطيت الفرصة أمام الطلاب من خلال الأنشطة التعليمية المقدمة الفرصة لاستنتاج الدلالة اللفظية لكل مفهوم من خلال ملاحظة التغيرات التي تحدث للظواهر العلمية.

- بالنسبة للأمثلة الموجبة والسالبة للمفهوم: قدمت الوحدة التجريبية القائمة الفرصة أمام الطلاب لربط المفهوم ودلالته اللفظية ببعض الأمثلة الموجبة والسالبة، مما أدى إلى تعزيز هذا الجانب لدى الطلاب.
- بالنسبة للتطبيقات: قام الطلاب بتطبيق ما تم تعلمه من مفاهيم في مواقف علمية جديدة، وهذا ساعد على نقل أثر التعلم، وتحقيق وظيفية المعلومات المكتسبة بالنسبة للطلاب.

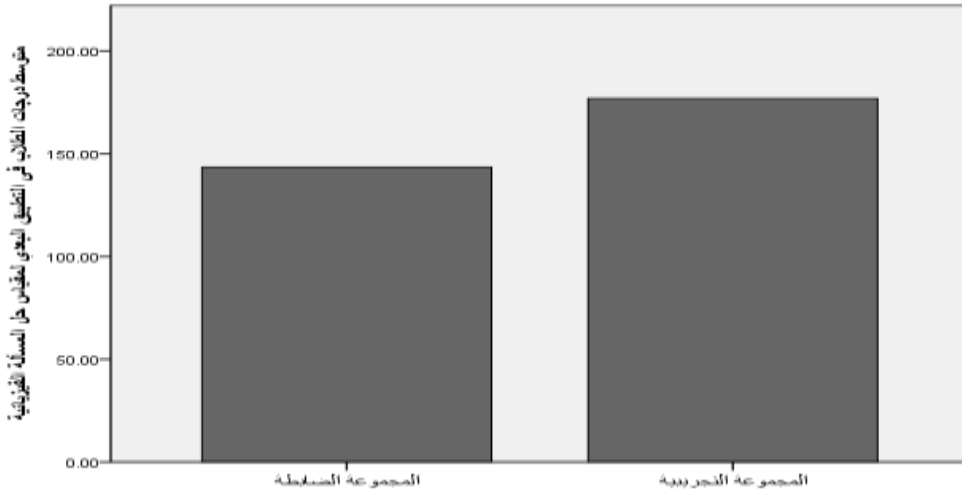
ب. للإجابة عن السؤال الثاني للبحث: ما فاعلية التدريس وفقاً لاستراتيجية الأبعاد السادسة (PDEODE) في تنمية مهارات حل المسألة الفيزيائية لدى طلاب الصف الأول الثانوي؟ تم التحقق من صحة الفرض الثاني الذي نصه: "يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لمقياس مهارات حل المسألة الفيزيائية لصالح المجموعة التجريبية"، عن طريق حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة اختبار (T) للعينات المستقلة، وحجم التأثير (d) لكل من المجموعتين في التطبيق البعدي بالنسبة لمقياس مهارات حل المسألة الفيزيائية، والجدول والشكل التاليين يوضحان النتائج:

جدول (١٠)

قيم اختبار (T) والفرق بين متوسط درجات الطلاب في التطبيق البعدي لمقياس مهارات حل المسألة الفيزيائية

المقياس	نوع المجموعة	عدد الطلاب	المتوسط الحسابي (M)	الانحراف المعياري (SD)	درجات الحرية (df)	قيمة (T)	الدالة الإحصائية*	حجم التأثير (d)
مقياس مهارات حل المسألة الفيزيائية	ضابطة	٣٢	١٤٣.٥٩	١٧.٥٥	٦٥	٩.٥٥	٠.٠٠٠	٢.٣٧
	تجريبية	٣٥	١٧٦.٩١	١٠.٣٧				

* دالة عند مستوى > ٠.٠٥



شكل (٢)

مقارنة بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لمقاييس مهارات حل المسألة الفيزيائية

يشير جدول (١٠) وشكل (٢) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ لمقاييس حل المسألة الفيزيائية ككل، حيث بلغ حجم التأثير بالنسبة للمقياس ككل (٢.٣٧) وهو أكبر من ٠.٨ بما يعنى أن حجم تأثير التدريس القائم على استراتيجية الأبعاد السداسية كان كبيراً على مهارات حل المسألة الفيزيائية. ويعنى ذلك أن طلاب المجموعة التجريبية زادت لديهم مهارات حل المسألة الفيزيائية بشكل أفضل من طلاب المجموعة الضابطة، وهذا يؤكد صحة الفرض الثاني من فروض البحث، والنتيجة السابقة تتفق مع نتائج دراسات كل من: (آدم، ٢٠١٧؛ الجريدة، ٢٠١٧؛ الساعدي، ٢٠١٦) التي توصلت إلى أن فاعلية استراتيجية الأبعاد السداسية في تنمية مهارات حل المسألة الرياضية والتفكير الناقد ومهارات ما وراء المعرفة في الرياضيات والتاريخ، ويلاحظ من خلال هذه النتائج أن تلك الدراسات استخدمت استراتيجية الأبعاد السداسية لتدريس مواد دراسية أخرى.

ويمكن تفسير دلالة تلك الفروق وحجم التأثير الكبير بالنسبة لمهارات حل المسألة الفيزيائية: أن استخدام استراتيجية الأبعاد السداسية لتدريس وحدة "الحركة الخطية" ساعد الطلاب من خلال مرحلة التنبؤ على ربط ما لديهم من أفكار ومعلومات بأسئلة المعلم والمعطيات المتوافرة في الموقف، ثم القيام خلال مرحلة المناقشة بالتعاون والعمل في مجموعات صغيرة لمناقشة الأفكار المطروحة واستبعاد الخطأ منها، والعمل على تفسيرها، يعقبها مرحلة التفسير التي يقوم خلالها طلاب المجموعات بعرض وتفسير نتائج أفكارهم التي

توصلوا إليها داخل مجموعاتهم على المجموعات الأخرى، ثم يليها مرحلة المناقشة حيث يقوم خلالها الطلاب بإجراء التجارب داخل مجموعاتهم حول أفكارهم للتأكد منها مستخدمين مهارات التحليل والمقارنة والنقد داخل المجموعات، وفي النهاية يقوم الطلاب بالتناقض بين أفكارهم وما تم ملاحظته حتى يصلوا إلى الحل الصحيح للظاهرة أو الموقف بما يؤدي إلى التغير المفهومي، وكل ذلك ساعد الطلاب على تنمية مهاراتهم لحل المسألة الفيزيائية من: تحديد المعطيات، وتحديد المفاهيم والمعادلات الفيزيائية، واتباع مداخل متعددة لحل المسألة، ورسم المخططات والأشكال التوضيحية، وفرض الفروض لحل المسألة، والتأكد من صحتها للحل خلال إجراء التجارب، والتقييم المستمر لخطوات الحل.

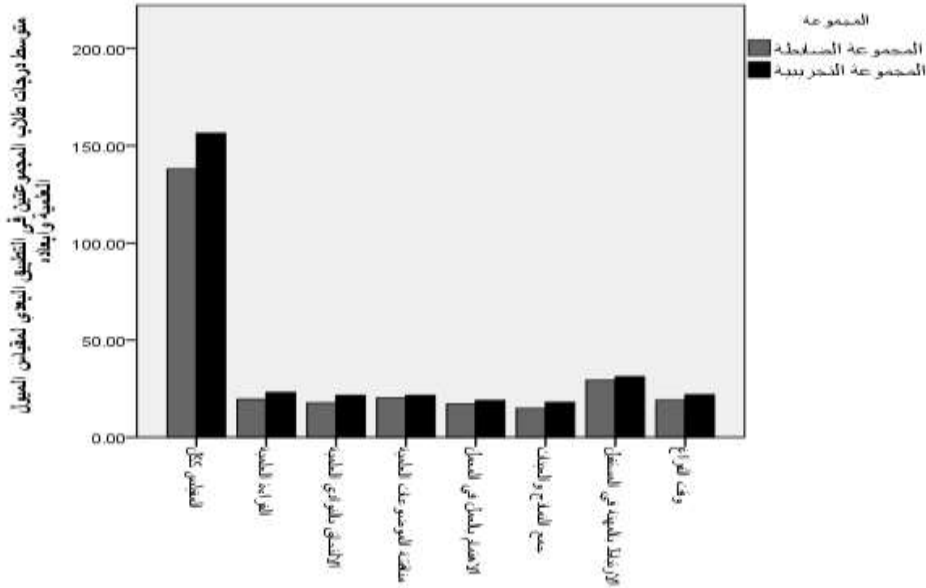
ج. **للإجابة عن السؤال الثالث للبحث:** ما فاعلية التدريس وفقاً لاستراتيجية الأبعاد السادسة (PDEODE) في تنمية الميول العلمية لدى طلاب الصف الأول الثانوي؟ تم التحقق من صحة الفرض الثالث الذي نصه: "يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لمقياس الميول العلمية لصالح المجموعة التجريبية"، عن طريق حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة اختبار (T) للعينات المستقلة، وحجم التأثير (d) لكل من المجموعتين في التطبيق البعدي بالنسبة لمقياس الميول العلمية كله، وفي كل بُعد من أبعاده، والجدول والشكل التاليين يوضحان النتائج:

جدول (١١)

قيم اختبار (T) والفرق بين متوسط درجات الطلاب في التطبيق البعدي لمقياس الميول العلمية ككل وأبعاده الفرعية

المقياس/لأبعاد	نوع المجموعة	عدد الطلاب	المتوسط الحسابي (M)	الانحراف المعياري (SD)	درجات الحرية (df)	قيمة (T)	الدلالة الإحصائية *	حجم التأثير (d)
المقياس ككل	ضابطة	٣٢	١٣٧.٩٧	١٣.١٨	٦٥	٧.٨٠	٠.٠٠٠	١.٩٣
	تجريبية	٣٥	١٥٦.٤٧	٤.٥٧				
القراءة العلمية	ضابطة	٣٢	١٩.٦٢	٣.٩٨	٦٥	٤.٦٣	٠.٠٠٠	١.١٥
	تجريبية	٣٥	٢٣.٠٨	١.٨٣				
الالتحاق بالنوادي العلمية	ضابطة	٣٢	١٧.٦٦	٣.٩٣	٦٥	٥.٤١	٠.٠٠٠	١.٣٤
	تجريبية	٣٥	٢١.٦٦	١.٨١				
مناقشة الموضوعات العلمية	ضابطة	٣٢	٢٠.٢٥	٣.٢٦	٦٥	٢.٢٥	٠.٠٢٧	٠.٥٦
	تجريبية	٣٥	٢١.٦٠	١.٣١				
الاهتمام بالعمل في المعمل	ضابطة	٣٢	١٧.١٢	٢.٣٢	٦٥	٣.٩٤	٠.٠٠٠	٠.٩٨
	تجريبية	٣٥	١٨.٩٧	١.٤٤				
جمع النماذج والعينات	ضابطة	٣٢	١٤.٨٧	٢.٣٢	٦٥	٦.٥٧	٠.٠٠٠	١.٦٣
	تجريبية	٣٥	١٨.٠٣	١.٥٦				
الارتباط بالمهنة في المستقبل	ضابطة	٣٢	٢٩.٣٤	٤.٧٥	٦٥	٢.١٣	٠.٠٣٦	٠.٥٣
	تجريبية	٣٥	٣١.٢٠	١.٨٥				
وقت الفراغ	ضابطة	٣٢	١٩.٠٩	٢.٩٤	٦٥	٤.٨٤	٠.٠٠٠	١.٢٠
	تجريبية	٣٥	٢١.٢١	١.٧٢				

* دالة عند مستوي >٠.٠٥



شكل (٣)

مقارنة بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لمقياس الميول العلمية وأبعاده الفرعية

ويشير جدول (١١) وشكل (٣) إلى وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية بحجم تأثير (d) كبير (١.٩٣) في الميول العلمية ككل، وبحجم تأثير (d) متوسط وكبير يتراوح بين (٠.٥٣ - ١.٦٣) في الأبعاد الفرعية (القراءة العلمية - الالتحاق بالنوادي العلمية - مناقشة الموضوعات العلمية - الاهتمام بالعمل في المعمل - جمع النماذج والعينات - الارتباط بالمهنة في المستقبل - وقت الفراغ)، ويعنى ذلك أن الطلاب الذين تعلموا من خلال الوحدة التجريبية القائمة على استراتيجية الأبعاد السداسية كان مقدار التنمية في ميولهم العلمية أكبر من طلاب المجموعة الضابطة الذين تعلموا من خلال الطريقة العادية، وهذا يؤكد صحة الفرض الثالث من فروض البحث، والنتيجة السابقة تتفق مع نتائج دراسة (آدم، ٢٠١٧) التي توصلت إلى أن فاعلية استراتيجية الأبعاد السداسية في تنمية الجوانب الوجدانية للمتعلمين مثل: الدافعية للإنجاز، مع الوضع في الاعتبار أن البحث الحالي درس أثر استراتيجية الأبعاد السداسية في تنمية الميول العلمية كمتغير تابع جديد يرجى تنميته.

ويمكن تفسير دلالة تلك الفروق وحجم التأثير بالنسبة للميول العلمية أن استخدام استراتيجية الأبعاد السداسية لتدريس وحدة "الحركة الخطية" ساعد الطلاب على تحصيل المفاهيم الفيزيائية من خلال إتاحة فرص التعلم النشط القائم على الطالب من خلال مجموعات عمل تعاونية صغيرة، واستخدام معمل الفيزياء والفصل الدراسي بالمدرسة كبيئة للتفاعل مع جميع الأنشطة التعليمية المقدمة من واقع بيئة الطلاب، وتم كل ذلك خلال دروس وحدة "الحركة الخطية"، حيث تم الاعتماد على إجراء التجارب المعملية، وملاحظة وفحص الصور والأشكال البيانية، والقراءة العلمية، وتعزيز مناقشة الموضوعات العلمية، والاهتمام بالعمل في المعمل، وجمع النماذج والعينات، وشغل أوقات الفراغ، ومشاهدة مقاطع الفيديو، والحوار، وقراءة النصوص والكتابة، وجمع معلومات وكتابة التقارير العلمية، وطرح الأسئلة وحل المسألة، وتقييم الحلول، وقد ساعد ذلك في تعزيز الميول العلمية لطلاب عينة البحث.

د. للإجابة عن السؤال الرابع للبحث: ما طبيعة العلاقة بين المفاهيم الفيزيائية ومهارات حل المسألة والميول العلمية لدي طلاب الصف الأول الثانوي؟ تم التحقق من صحة الفرض الرابع الذي نصه: "يوجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم الفيزيائية، ومقياس مهارات حل المسألة الفيزيائية، ومقياس الميول العلمية"، وذلك عن طريق حساب مستوى الارتباط البعدي باستخدام معادلة Person Correlation (r) لكل من درجات الطلاب على اختبار المفاهيم، ومقياس مهارات حل المسألة، ومقياس الميول العلمية، وجاءت النتائج كالآتي:

جدول (١٢)

قيم معاملات ارتباط بيرسون بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لكل من اختبار المفاهيم الفيزيائية ومقياس مهارات حل المسألة ومقياس الميول العلمية

المتغيرات	المفاهيم الفيزيائية	مهارات حل المسألة	الميول العلمية
ارتباط بيرسون	١	**٠.٤٢	**٠.٣٣
الدالة الإحصائية		٠.٠٠٠	٠.٠٠٧
عدد الطلاب		٣٥	٣٥
ارتباط بيرسون		١	**٠.٤١
الدالة الإحصائية			٠.٠٠١
عدد الطلاب			٣٥
ارتباط بيرسون			١
الدالة الإحصائية			
عدد الطلاب			

** الارتباط دال إحصائياً عند مستوى ٠.٠١

نستنتج من جدول (١٢) أن هناك ارتباطاً طردياً دالاً إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ وبحجم تأثير (٠.٤٢) بين زيادة المفاهيم الفيزيائية وتنمية مهارات حل المسألة، وهذا يتفق مع دراسة (Taale, 2011) كما أن هناك ارتباطاً طردياً دالاً إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ بين زيادة تحصيل المفاهيم الفيزيائية وتنمية الميول العلمية وبحجم تأثير (٠.٣٣)، وتلك النتيجة تتفق مع نتائج دراسة (زيتون، ٢٠١٤)، وأظهرت النتائج أيضاً أنه يوجد ارتباط طردي إيجابي عند مستوى ٠.٠١ بين تنمية مهارات حل المسألة وتنمية الميول العلمية بحجم تأثير (٠.٤١)، ويدل ذلك على وجود علاقات طردية إيجابية بين مهارات حل المسألة والميول العلمية، ويتفق ذلك مع نتائج دراسة (الجبوري، ٢٠١٠) وهذا يؤكد صحة الفرض الرابع للبحث، ويمكن تفسير ذلك أن الوحدة التجريبية المبنية على استراتيجية الأبعاد السداسية قدمت بيئة تعليمية شائقة وجذابة للطلاب تشجعهم على ممارسة مهارات حل المسألة: تحديد للمسألة، وجمع للمعلومات، وفرض للفروض، واختبار صحة الفروض عبر إجراء التجارب العملية، وتقويم الحلول، والذي بدوره انعكس إيجابياً على عملية التعلم، واستيعاب الطلاب للمفاهيم الفيزيائية والاحتفاظ بها وتطبيقها وتحليلها وتقويمها، وأدى في الوقت ذاته إلى ممارسة الطلاب القراءة العلمية، وتعزيز فرص المناقشة العلمية، والعمل في المعمل، وجمع النماذج والعينات، وشغل أوقات الفراغ، بما يؤكد إمكانية استخدام مستوى الطلاب في مهارات حل المسألة كمنبئ لتحصيلهم للمفاهيم، والذي يتفق مع نتائج دراسة (Shahat et al., 2017)، أو استخدام مستواهم في الميول العلمية كمنبئ لتحصيلهم، والذي يتوافق مع مسار نتائج دراسة (عبد الوهاب، ٢٠٠٥).

توصيات البحث ومقترحاته

أولاً - توصيات البحث: في ضوء نتائج البحث، يمكن طرح التوصيات التالية:

١. ضرورة توظيف استراتيجية الأبعاد السداسية في تدريس الفيزياء بالمرحلة الثانوية من قبل مطوري المناهج الدراسية بوزارة التربية والتعليم وتوفير ما يحتاجه من متطلبات.
٢. تنظيم ورش عمل لمعلمي الفيزياء على كيفية توظيف استراتيجية الأبعاد السداسية في التدريس، وتوعيتهم بمستويات وأبعاد تنمية المفهوم العلمي، ومهارات حل المسألة، والمويل العلمية، وضرورة تنميتها لدى الطلاب أثناء التدريس.
٣. حث المعلمين على تطوير وحدات دراسية جديدة وأنشطة تعليمية مصاحبة لها في الفيزياء في ضوء ما تم استعراضه من إجراءات إعداد كل من: دليل المعلم وكتيب للطلاب وإدراجها في مناهج الفيزياء بالتعليم الثانوي.
٤. عقد ورش عمل لموجهي الفيزياء بالمرحلة الثانوية لتعريفهم على ما توصلت إليه نتائج الأبحاث التربوية من أهمية تنمية مهارات حل المسألة الفيزيائية وأثره على تحصيل الطلاب للمفاهيم العلمية وتنمية ميولهم العلمية، وضرورة تشجيع هؤلاء الموجهين لمعلمي الفيزياء على توظيف ذلك بالمدارس.
٥. ضرورة تقديم معلومات وافية بمقررات طرق تدريس العلوم بكليات التربية للتعليم العام لمعلمي الفيزياء عن استراتيجية الأبعاد السداسية، وكيفية توظيفها والتدريب على تطبيقها أثناء التربية العملية بالمدارس الثانوية.
٦. ضرورة تقليص كثافة الفصول بشكل يسمح لمعلم الفيزياء بتقسيم الطلاب إلى مجموعات عمل تعاونية مناسبة يسهل السيطرة عليها ومراقبتها، وكذا يسمح بتطبيق صحيح وفعال لاستراتيجية الأبعاد السداسية داخل الفصل أثناء التدريس.
٧. تطوير معامل الفيزياء بحيث يشمل كل ما يحتاجه المعلم لاستخدام استراتيجية الأبعاد السداسية من: أدوات، وأجهزة، وكماويات، ومصادر للتعليم، وقواعد بيانات، ووسائط تعليمية أثناء التدريس.

ثانياً - مقترحات البحث: يقترح البحث الحالي إجراء البحوث التالية:

١. دراسة فاعلية استخدام استراتيجية الأبعاد السداسية في تدريس الفيزياء في الصفين الثاني والثالث الثانوي لتنمية مهارات التفكير المختلفة مثل: مهارات التفكير الناقد والإبداعي والاستقصاء العلمي والتأملي وما وراء المعرفي.
٢. تجريب أثر تدريس العلوم باستخدام استراتيجية الأبعاد السداسية في مراحل وصفوف دراسية متنوعة على تنمية الجوانب الوجدانية لدى المتعلم مثل: الاتجاهات العلمية، والدافعية نحو تعلم العلوم، والقيم العلمية.
٣. استقصاء أثر تدريس العلوم للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة مثل: المتأخرين دراسياً، والموهوبين، ومن لديهم صعوبات في التعلم، وأصحاب التوحد، والصم، والمكفوفين بمراحل التعليم العام وفقاً لاستراتيجية الأبعاد السداسية على مخرجاتهم التعليمية والتعلمية.
٤. دراسة العلاقة بين تدريب معلمي العلوم على طرق توظيف استراتيجية الأبعاد السداسية في التدريس وأثر ذلك على التحصيل المعرفي، ومهارات التفكير المتنوعة، والجوانب الوجدانية لدى طلابهم بمراحل التعليم المختلفة.

قائمة المراجع

أولاً - قائمة المراجع العربية:

- إبراهيم، مجدي عزيز (٢٠٠٩). معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم. القاهرة. القاهرة: عالم الكتب.
- آدم، مرفت محمد كمال محمد (٢٠١٧). أثر استخدام استراتيجية الأبعاد السداسية للتعلم Pdeode واستراتيجية الكتابة من أجل التعلم على تنمية مهارات حل المشكلات الرياضية وزيادة الدافعية للإنجاز في الرياضيات وبقاء أثر التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة تربويات الرياضيات - مصر، ٢٠(٥)، ١٢١-١٧١.
- الجبوري، عزيز محمد علي (٢٠١٠). أثر استخدام طريقة حل المشكلات في تحصيل طلاب الصف الرابع العلمي لمادة الفيزياء وتنمية ميلهم العلمي. مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، ١٠(٣)، ٧٥-١٠٩.
- الجرايدة، عبد الله عايد صبح (٢٠١٧). أثر استخدام استراتيجية الأبعاد السداسية PDEODE في تنمية مهارات التفكير الناقد والتحصيل في الرياضيات لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في محافظة المفرق (رسالة ماجستير). كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت، الأردن.
- الجهني، عيد حجيح عيد (١٩٨٥). الميول العلمية والأدبية لطلاب المرحلة الثانوية العامة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي (رسالة ماجستير). كلية التربية، جامعة طيبة-السعودية.
- الحكيمي، جميل منصور أحمد (٢٠٠٣). أثر استخدام المدخل المنظومي في تدريس علوم الحياة في التحصيل والميول العلمية وبقاء أثر التعلم لدى طلبة الصف التاسع الأساسي. مجلة التربية العلمية - مصر، ٦(٤)، ٢١٣-٢٣٩.
- الحكيمي، عبد الحكيم محمد أحمد؛ النظاري، بشري محمد عبد الرحمن (٢٠١٥). فاعلية استخدام الأنشطة الاستقصائية في تنمية المهارات الحياتية والميول العلمية لدى طلبة الفيزياء بكلية التربية. المجلة العربية للتربية العلمية - اليمن، ٤(٤)، ٢-٢٣.
- الخروصي، سعيد بن سعد بن بدوي (٢٠١٢). فعالية برنامج تدريسي قائم على الألعاب التعليمية في تنمية التحصيل الدراسي في العلوم والميول العلمية لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي في سلطنة عمان (رسالة ماجستير). جامعة مؤتة- الأردن.
- الخزرجي، سليم إبراهيم (٢٠١١). أساليب معاصرة في تدريس العلوم. عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.

- الساعدي، خضير عباس جري راضي (٢٠١٦). أثر استراتيجية الأبعاد السادسة في تحصيل مادة التاريخ ومهارات ما وراء المعرفة لدى طالبات الصف الرابع الأدبي. *مجلة كلية التربية، جامعة المستنصرية*، (١٠١)، ٧-٢٦.
- السلامة، محمد خير (٢٠١٢). فاعلية استخدام استراتيجية PDEODE لطلبة المرحلة الاساسية العليا للمفاهيم الفيزيائية وتفكيرهم العلمي. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث والعلوم الإنسانية*، ٢٦(٩)، ٢٠٤١-٢٠٦٤.
- الشايع، فهد بن سليمان (٢٠١٤). صعوبات حل المسائل الفيزيائية لدى طلاب مقررات الفيزياء الأولية بجامعة الملك سعود. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية، جامعة السلطان قابوس*، ٨(٢)، ٢٧٢-٢٨٩.
- العريبي، محمد جمال محمد (٢٠١٠). أثر برنامج بالوسائط المتعددة في تنمية المفاهيم ومهارات حل المسألة الفيزيائية لدي طلاب الصف الحادي عشر (رسالة ماجستير)، كلية التربية، الجامعة الإسلامية- غزة.
- العمراني، عبد الكريم جاسم (٢٠١٤). فاعلية التدريس باستراتيجية (PDEODE) في اكتساب المفاهيم الفيزيائية لدى طلاب الصف الثاني المتوسط. *مجلة مركز دراسات الكوفة-العراق*، ٩(٣٤)، ٣٨٢-٤٠١.
- اللامي، صلاح خليفة؛ الربيعي، ضياء حامد (٢٠١٨). أثر استراتيجية الأبعاد السادسة (PDEODE) في الميل نحو الكيمياء لدى طلاب الصف الثامن متوسط. *مجلة مركز بابل للدراسات الإنسانية*، ٨(٢)، ١-٢٨.
- اللقاني، أحمد حسين (١٩٩٩). *أساليب تدريس المواد الاجتماعية*. القاهرة: عالم الكتب.
- المحتسب، سمية عزمي (٢٠٠٨). فاعلية نموذج تنبأ -لاحظ- فسر في تنمية المفاهيم الفيزيائية والمهارات الادائية لدى طلبة جامعة الاسراء الخاصة. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، ٤(٢)، ٧٩-٨٧.
- المومني، منال عبد الكريم؛ المومني، هيام عقلة؛ العبد العزيز، أمجد محمد؛ صمادي، صفاء أحمد (٢٠١٥). أثر طريقة سوخمان الاستقصائية في تدريس العلوم في تنمية الميول العلمية لدى طلبة المرحلة الاساسية في الأردن. *مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس*، ٣٩، ٧٢٧-٧٥١.
- النجدي، أحمد؛ راشد، على؛ عبد الهادي، مني (٢٠٠٢). *المدخل في تدريس العلوم*. القاهرة، دار الفكر العربي.

- أمين، أحمد جوهر محمد (٢٠٠٣). أثر استخدام نمطين من حل المشكلة في تنمية المفاهيم الفيزيائية والتفكير الناقد لدى طلبة قسم الفيزياء (رسالة دكتوراه). كلية التربية، جامعة الموصل.
- بصبوص، وثام على (٢٠١٧). فاعلية التدريس باستخدام استراتيجية الأبعاد السداسية PDEODE في اكتساب المفاهيم الكيميائية في ضوء الدوافع المدرسية لدى طالبات الصف التاسع الأساسي (رسالة ماجستير). كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت، الأردن.
- بلال، أميرة محمد (٢٠١٧). أثر استخدام الوسائل التعليمية من البيئة المحلية في تنمية المفاهيم الفيزيائية وتنمية التفكير العلمي لدى طلاب الصف الثالث الثانوي (رسالة ماجستير). كلية التربية، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، الخرطوم.
- جعفر، نوار حسن (٢٠١٦). فاعلية استراتيجية الخرائط الذهنية في تنمية المفاهيم الفيزيائية ومهارات حل المشكلة لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالعراق. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (٧١)، ٢٢١-٢٤٧.
- حسين، سامية جمال (٢٠١٢). فاعلية نموذج أبعاد التعلم على تنمية المفاهيم الفيزيائية والقدرة الابداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية (رسالة ماجستير). كلية التربية، جامعة أسوان.
- زيتون، عايش (١٩٩٦). أساليب تدريس العلوم (ط ٢). عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- زيتون، عايش (٢٠١٠). الاتجاهات العالمية المعاصرة في مناهج العلوم وتدريسها. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- زيتون، عايش (٢٠١٤). الميول العلمية وعلاقتها بمتغيرات الصف التعليمي والجنس والتحصيل في العلوم لطلبة المرحلة الأساسية في الأردن. المجلة التربوية-الكويت، ٢٩ (١١٤)، ٣٨٩-٤٣٣.
- سرهيد، حيدر محسن (٢٠١٨). فاعلية استخدام نموذج التعلم (المواد غير المنظمة) في تحصيل المفاهيم الفيزيائية وحل أنماط مختلفة من المسائل الفيزيائية وتنمية التفكير السابر لدى طلاب الصف الخامس العلمي. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (٩٣)، ٢٣-٤٦.
- صابر، أية رياض (٢٠١٤). أثر استخدام الاستراتيجية البنائية PDEODE في تنمية المفاهيم الهندسية ومهارات التفكير البصري في الرياضيات لدى طالبات الصف الثامن الأساسي بغزة (رسالة ماجستير). الجامعة الإسلامية، غزة.
- صالح، مدحت محمد حسن (٢٠١٥). أثر استخدام استراتيجية PDEODE في تنمية التحصيل والعمليات المعرفية العليا في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي بالمملكة العربية السعودية. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (٥٨)، ٥٣-٧٦.

- صالح، أحمد زكي (١٩٥٧). اختبار الذكاء المصور. القاهرة: الدار الوطنية للتوزيع والإعلان.
- طلبه، إيهاب جودة أحمد (٢٠١٣). فاعلية استخدام نموذج دورة التعلم البنائي المعدل في اكتساب المفاهيم العلمية وحل أنماط مختلفة من المسائل الفيزيائية وتنمية نزعات التفكير لدى طلاب الصف الأول الثانوي. *المجلة التربوية-الكويت*، ٢٧(١٠٨)، ٣٨٥ - ٤٣٨.
- شرف، عبد العليم محمد عبد العليم (٢٠١٥). الاتجاهات الحديثة في تدريس المفاهيم الفيزيائية. *مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر*، ١٦٣(٤)، ٥٨ - ١٣٣.
- عبد الوهاب، فاطمة محمد (٢٠٠٥). فاعلية استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تحصيل العلوم وتنمية بعض مهارات التعلم مدى الحياة والميول العلمية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. *مجلة التربية العلمية-مصر*، ٨(٢)، ١٢٧ - ١٨٤.
- عبيد، فاطمة (٢٠١٥). أثر استعمال انموذج ثيلين في اكتساب المفاهيم الفيزيائية وتنمية التفكير العلمي لدى طالبات الصف الثاني متوسط. *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم الإنسانية/جامعة بابل*، ١٩(١)، ٢٦٨ - ٢٨٨.
- عريقات، شذا؛ الشرع، إبراهيم؛ العناتي، جهاد (٢٠١٦). أثر استخدام استراتيجيات التشبيهات في الميول العلمية لدى طلبة الصف السادس الأساسي في ضوء مستوى تحصيلهم. *مجلة دراسات لجامعة عمار تليجي-الأغواط*، ٤٩(٤)، ١٣٦ - ١٥٢.
- علوان، - المهدي على (٢٠١٣). *المفاهيم الخاطئة في الفيزياء*. كلية التربية :جامعة طرابلس Retrieved on 15 April 2018 from <http://kenanaonline.com/users/newphysics/posts/505161>
- على، محمد السيد (٢٠٠٢). *التربية العلمية وتدريس العلوم*. القاهرة: دار الفكر العربي.
- عيسى، رشا أحمد محمد (٢٠١٧). استخدام استراتيجية الأبعاد السداسية PDEODE في تنمية التحصيل والتفكير التأمل في العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة التربية العلمية -مصر*، ٢٠(٩)، ٦١ - ٩٩.
- عيسى، رمزي علي (٢٠١٦). أثر استراتيجية الأبعاد السداسية (PDEODE) في تعديل التصورات البديلة للمفاهيم العلمية لطلبة الصف السابع الأساسي بغزة (رسالة ماجستير). كلية التربية، جامعة الإسلامية، غزة.
- كشك، نرمين محمد سمير؛ عبد السلام، عبد السلام مصطفى، قرني، زبيدة محمد (٢٠١٥). برنامج مقترح قائم على الخرائط الذهنية المعززة بالوسائط المتعددة التفاعلية في تحصيل مادة الفيزياء

وتنمية عادات العقل المنتجة لدى طلاب الصف الأول الثانوي. مجلة كلية التربية، جامعة بورسعيد، (١٧)، ٢٩٦ - ٣١٥.

- محسن، حيدر (٢٠١٦). أثر استخدام نموذجي بوليا وبيل لحل المسائل الفيزيائية على أداء طالبات الصف الخامس العلمي للمسائل الفيزيائية وتنمية اتجاههن نحو مادة الفيزياء. مجلة جامعة بابل للعلوم الإنسانية، ٢٤ (١)، ٤٩٤ - ٥١٥.

- محمد، جبار أحمد عبد الرحمن (٢٠٠٣). أثر أنموذجين من دورة التعلم لتدريس المفاهيم الأحيائية في التحصيل والميول العلمية لطلاب الصف الثاني المتوسط (رسالة ماجستير). كلية التربية (ابن الهيثم)، جامعة بغداد.

- محمد، مرفت حامد (٢٠١٥). فاعلية استراتيجية PDEODE القائمة على مبادئ النظرية البنائية في تنمية التحصيل في مادة الأحياء ومهارات ما وراء المعرفة والمعتقدات الاستمولوجية لدى طلاب الصف الأول الثانوي. مجلة التربية العلمية - مصر، ١٨، ١٥١ - ٢١٨.

ثانياً - قائمة المراجع الأجنبية:

- Bolton, J., & Ross, S. (1997). Developing students' physics problem-solving skills. **Physics Education**, 32(3), 176-185.
- Bühner, M. (2012). **Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion** (3rd ed.). München: Pearson Studium.
- Clausen, M. (2002). **Unterrichtsqualität: eine Frage der Perspektive?** (Vol. 29). Münster: Waxmann.
- Cortina, J. M. (1993). What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. **Journal of Applied Psychology**, 78(1), 98-104.
- Coştu, B. (2008). Learning science through the PDEODE teaching strategy: Helping students make sense of everyday situations. **Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education**, 4(1), 3-9.
- Coştu, B., Ayas, A., & Niaz, M. (2012). Investigating the effectiveness of a POE-based teaching activity on students' understanding of condensation. **Instructional Science**, 40(1), 47-67.
- Demircioğlu, H. (2017). Effect of PDEODE teaching strategy on Turkish students' conceptual understanding: Particulate nature of matter. **Journal of Education and Training Studies**, 5(7), 78- 90.
- Dipalaya, T., & Corebima, A. D. (2016). The effect of Pdeode (Predict-Discuss-Explain-Observe-Discuss-Explain) learning strategy in the different academic abilities on students' critical thinking skills in senior high school. **European Journal of Education Studies**, 4(10), 59-78.

- Edmonds, W. A., & Kennedy, T. D. (2017). **An applied guide to research designs: Quantitative, qualitative, and mixed methods** (2nd ed.). Los Angeles: SAGE.
- Epstein, L. C. (2002). **Thinking physics: Practical lessons in critical thinking** (2nd ed.). San Francisco: Insight Press.
- Field, A. P. (2013). **Discovering statistics using IBM SPSS statistics** (4th ed.). London: SAGE.
- Greca, I. M., & de Ataíde, A. R. P. (2017). The Influence of epistemic views about the relationship between physics and mathematics in understanding physics concepts and problem solving. In T. Greczyło & E. Dębowska (Eds.), **Key competences in physics teaching and learning: Selected contributions from the International Conference GIREP EPEC 2015, Wrocław Poland, 6-10 July 2015** (Vol. 190, pp. 55–64). Cham: Springer.
- Hestenes, D., & Wells, M. (1992). A mechanics baseline test. **The Physics Teacher**, 30, 159–166.
- Holsti, O. R. (1968). **Content analysis for the social sciences and humanities**. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Hong, J.-C., Chen, M.-Y., Wong, A., Hsu, T.-F., & Peng, C.-C. (2012). Developing physics concepts through hands-on problem solving: A perspective on a technological project design. **International Journal of Technology and Design Education**, 22(4), 473–487.
- Ince, E., Acar, Y., Atakan, M., Çalışkan, H., Önder, I., Masal, E., & Beşoluk, Ş. (2016). Investigation of physics thought experiments' effects on students' logical problem solving skills. **SHS Web of Conferences**, 26(5), 1038.
- Lerner, R. M., & Steinberg, L. D. (2004). **Handbook of adolescent psychology** (2nd ed.). Hoboken, N.J.: John Wiley & Sons.
- Low, D. J., & Wilson, K. F. (2017). The role of competing knowledge structures in undermining learning: Newton's second and third laws. **American Journal of Physics**, 85(1), 54–65.
- Mayer, R. E. (1997). Problem-solving. In A. Ellis & M. W. Eysenck (Eds.), **The Blackwell dictionary of cognitive psychology** (pp. 284–288). Oxford: Blackwell.
- Michels, S. (2016). **Employee volunteering als Win-Win-Konstellation: Ergebnisse zweier quasi-experimenteller Studien**. Germany: Springer Gabler.

- Neumann, K., Viering, T., Boone, W. J., & Fischer, H. E. (2013). Towards a learning progression of energy. **Journal of Research in Science Teaching**, 50(2), 162–188.
- Omasta, E., & Lunetta, V. N. (1988). Exploring functions: A strategy for teaching physics concepts and problem-solving. **Science Education**, 72(5), 625–636.
- Ridnouer, K. (2006). **Managing your classroom with heart: A guide for nurturing adolescent learners**. Alexandria Va.: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Robertson, S. I. (2001). **Problem solving**. Hove: Psychology Press.
- Rouinfar, A. (2010). **Influence of visual current and outcome feedback on physics problem solving and visual attention** (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses (Accession No. 3680748)
- Savander-Ranne, C., & Kolari, S. (2003). Promoting the conceptual understanding of engineering students through visualization. **Global Journal of Engineering Education**, 7(2), 189–199.
- Shahat, M. A., Ohle, A., & Fischer, H. E. (2017). Evaluation of a Teaching Unit Based on a Problem-Solving Model for Seventh-Grade Students. **Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften**, 23(1), 205–224.
- Shahat, M. A., Ohle, A., Treagust, D. F., & Fischer, H. E. (2013). Design, development and validation of a model of problem solving for Egyptian science classes. **International Journal of Science and Mathematics Education**, 11(5), 1157–1181.
- Shernoff, D. J. (2013). **Optimal learning environments to promote student engagement. Advancing responsible adolescent development**. New York: Springer.
- Sutarno, S., Setiawan, A., Kaniawati, I., & Suhandi, A. (2017). Pre-service physics teachers' problem-solving skills in Pprojectile motion concept. **Journal of Physics: Conference Series**, 895, 12105.
- Taale, K. D. (2011). Improving physics problem solving skills of students of Somanya Senior High Secondary Technical School in the Yilo Krobo District of Eastern Region of Ghana. **Journal of Education and Practice**, 2(6), 8-20.
- Tabitha, S. H. W., Amin, M., Zubaidah, S., & IAM, M. H. (Eds.) 2016. The effect of PDEODE (predict-discuss-explain-observe-discuss- explain) strategy on the concept and retention mastery in Nutrition and health course

on students with different ability. **Trends and Issues on Teacher Training and Education in the 21** (Vol. 1). Surakarta: Indonesia.

- Urdan, T. C. (2010). **Statistics in plain English** (3rd ed.). London: Routledge.
- Wendler, C., & Walker, M. E. (2006). Practical issues in designing and maintaining multiple test forms for large-scale programs. In S. M. Downing & T. M. Haladyna (Eds.), **Handbook of test development** (pp. 445–467). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Association, Inc.
- White, R. T., & Gunstone, R. (1992). **Probing understanding**. London: Falmer Press.
- Woods, D. R., Hrymak, A. N., Marshall, R. R., Wood, P. E., Crowe, C. M., Hoffman, T. W., . . . Bouchard, C. K. (1997). Developing problem solving skills: The McMaster problem solving program. **Journal of Engineering Education**, 86(2), 75–91.
- Xu Ryan, Q. (2013). **Internet computer coaches for introductory physics problem solving** (Doctoral dissertation). Minnesota, University of Minnesota.

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



كلية التربية
المجلة التربوية

إدارة فرق العمل البحثية متعددة التخصصات كمدخل لتنمية رأس المال المعرفي

بجامعة تبوك . "رؤية استشرافية".

إعداد

د. فهد حمدان العبيري

أستاذ الإدارة والتخطيط التربوي

جامعة تبوك - المملكة العربية السعودية

معرف الوثيقة الرقمي: 10.12816/EDUSOHAG.2018.23932

المجلة التربوية. العدد السادس والخمسون. ديسمبر ٢٠١٨م

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

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تقديم رؤية مستقبلية مقترحة لإدارة الفرق البحثية متعددة التخصصات كمدخل لتنمية رأس المال المعرفي بجامعة تبوك ، من خلال الكشف عن أهمية ومقومات تطبيقات الفرق البحثية متعددة التخصصات والتحديات التي تؤثر على تحقيق أهدافها، وتضعف من إسهاماتها في بناء مجتمع المعرفة، باعتبارها المصدر الرئيس لتنمية رأس المال المعرفي . ووظفت الدراسة طرق البحث النوعي لجمع وتنظيم وتحليل المعلومات باستخدام المقابلة ، أجريت مع (١١) عضو من أعضاء اللجنة الدائمة للبحث العلمي بجامعة تبوك . وبينت نتائج الدراسة بأن هناك تجانساً كبيراً بين آراء الخبراء في لجنة البحث العلمي حول مدى أهمية إدارة الفرق البحثية متعددة التخصصات بالجامعة والصعوبات التي تواجه تطبيقها . وعلى ضوء ذلك قدمت الدراسة رؤية مقترحة لإدارة الفرق البحثية متعددة التخصصات بالجامعة ، تتضمن خطوات عملية لعمل الفريق في الجامعة.

Managing Multidisciplinary Research Teams as an Approach to Development of knowledge capital at Tabuk University of . "A futuristic vision".

Dr.Fahad.H.,Alebairi

Tabuk University

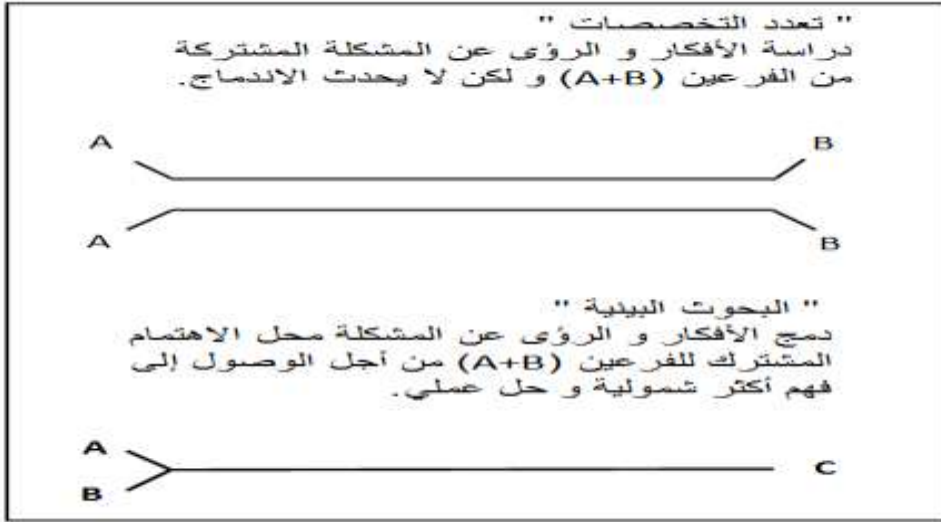
Abstract

The study aimed to present an administrative futuristic vision for managing multidisciplinary research teams as an approach to development of knowledge capital at the university of Tabuk, by revealing the importance , challenges, and requirements of the research teams applications which affect the achievement of its objectives, and weaken his contributions in building a knowledge-based society, as the main source for the development of knowledge capital. Qualitative research methods were used to collect, organize and analyze the interviews made with (11) members of higher research committee in Tabuk University . The result of the study shows that, there is a large level of homogeneity between the experts' opinions about the importance of managing multidisciplinary research teams . As a result of this, the study concluded with a suggested vision that may contribute to finding a future mechanism for managing a successful multidisciplinary research teams in University.

مقدمة.

أدت التحولات في البيئة الاقتصادية المحلية والإقليمية والدولية إلى زيادة حدة المنافسة بين المؤسسات على كافة المستويات ، وأصبحت المعرفة مورداً استراتيجياً يتنامى بشكل تراكمي ويؤثر بشكل كبير على المركز التنافسي لتلك المؤسسات . وذلك يتجاوز العالم اليوم عصر المعلومات، منطلقاً إلى عصر جديد، يمثل فيه الاستثمار في الموجودات الفكرية و المعرفة أهم المرتكزات التي يقوم عليه. لقد أصبح رأس المال المعرفي هو رأس المال الحقيقي للمؤسسات بشكل عام والتعليمية بشكل خاص باعتباره الركن الذي يلعب الدور الرئيسي في عملية الابتكار والتجديد، وهو القائد في عملية التغيير والإبداع، وبالتالي هو القادر على تحويل المعرفة إلى قيمة ، تزيد من العوائد المعرفية (الروسان و العجلوني، ٢٠١٠: ٤٤). وقد شهد النصف الثاني من القرن العشرين بروز عدد كبير من المعارف والعلوم الجديدة والتطورات الاجتماعية والمهنية التي عملت على تقليص الحدود -أو إزالتها- بين التخصصات وذلك معرفياً وعلمياً ومهنياً، إلى درجة أن التداخل والتعاون والتمازج بين التخصصات والأقسام العلمية المختلفة أصبح هو سمة العصر التي تسعى معظم الجامعات في البلدان المتطورة إلى اكتسابها (Barry.C.1999). كما أن تلك التطورات العلمية والمعرفية والمهنية دفعت القائمين على التعليم العالي في الدول المتقدمة إلى إعادة النظر في تنظيم المؤسسات الجامعية والبحثية التابعة لها بغرض استيعاب ظاهرة تداخل التخصصات والفروع العلمية في برامج التأهيل والتعليم والبحث العلمي. وقد ترتب على ذلك إتباع سياسات تعليمية جديدة. وهو ما تسعى إليه هذه الورقة من خلال إلقاء الضوء على ملامح البحوث متعددة التخصصات ، وإلى أي حد يمكن الاستفادة منها في تنمية رأس المال المعرفي. حيث تشكل البحوث المتعددة التخصصات مجالا خصبا للباحثين في العصر الحديث لما تمثله من أهمية في دراسة ظواهر المجتمع وقضايا ومشكلاته المعقدة التي تحتاج إلى عبور الحواجز والقيود المعرفية فيما بين العلوم (عبده ، ٢٠١٥). ويمكن القول بان الاهتمام الرئيس بالبحوث متعددة التخصصات يدور حول التكامل ، بالرغم من أنها لا تهدف إلى حل المشكلات بشكل رئيس وإنما التركيز على دراسة ظاهرة ما من منظور التخصص ، مثل إسهام علماء الاجتماع والاقتصاد والنفس في دراسة مشكلة " البطالة ". (وهي بمثابة عملية

يتم من خلالها الربط بين تخصصين أو أكثر. ويوضح الشكل (١) الفرق بين البحوث متعددة التخصصات والبحوث البيئية. (Balsiger, 2004)



وعلى الرغم من عدم وجود إجماع حول العديد من المصطلحات التي تتعلق بأشكال مختلفة من الأبحاث (Emmons ,Rimer ,Kerner, 2005) ، فإن تصنيف الممارسة البحثية التي اقترحها ستكولز (Stokols,2006). تمثل الحدود الدقيقة بين تلك المصطلحات، وذلك من خلال ٣ مستويات :

المستوى الأول . التخصصات المتداخلة: يعمل الفريق البحثي من مختلف المجالات بشكل مستقل أو بالتتابع (مع قليل من التفاعل) ، كل واحد من مجاله ، لمعالجة مشكلة شائعة.

المستوى الثاني . التخصصات المتعددة: ويعمل الفريق البحثي بشكل مشترك ، ولكن لا يزالون من تخصصاتهم الخاصة ، لمعالجة مشكلة شائعة.

المستوى الثالث .التخصصات العابرة: ويعمل أعضاء الفريق معاً - منذ البداية - على تطوير إطار مفاهيمي مشترك يدمج ويوسع المفاهيم والنظريات و الأساليب القائمة على التخصص لمعالجة مشكلة معينة محددة.

وغالباً ما تستخدم هذه المصطلحات بشكل تبادلي. حيث يتم استخدام مصطلح متعدد التخصصات ليعبر عن جميع الأنواع الثلاثة السابقة من الفرق متنوعة التخصصات

في ممارسة البحث.(Youngblood, 2007). وعلى الرغم من أن هذا التصنيف يستخدم بشكل أساسي من قبل الباحثين ، إلا أنه يمكن تطبيقه على مجموعة واسعة من المشاركين عبر القطاعات المختلفة . وعلى سبيل المثال فإن تطوير بيئة صحية يمثل انموذجا على العمل بفريق متعدد التخصصات الذي يدمج من خلاله التخطيط الحضري ، والصحة العامة ، وعلم الاجتماع ، والهندسة المعمارية ، وغيرها من التخصصات لإنشاء أطر ، وأساليب ، ومداخل جديدة.(Szostak ,2007)

وتتجسد أهمية الدراسات متعددة التخصصات في الوقت الحالي في مواجهة وحل المشكلات المجتمعية، والتحديات المحلية الإقليمية والعالمية التي تتركز في مجالات البيئة، والطاقة، والصحة، والفهم الثقافي للشعوب، حيث إن تلك المشكلات والتحديات بلغت من التعقيد لدرجة تحتاج إلى تعاون ودراسة من خلال تجاوز الحدود التقليدية فيما بين العلوم المختلفة. ويمكن القول بأن جودة البحث العلمي والإسهام في مواجهة التحديات وحل المشكلات لا يمكن مواجهتها من خلال تخصصات معرفية منفصلة، بل تحتاج إلى برامج بحثية تقوم على التعدد والتداخل والتكامل عبر تخصصات معرفية مختلفة (Lyll, 2011).

كما تبرز أهمية البحوث متعددة التخصصات في توفير المعلومات لصانعي القرار الذين يحتاجون بصورة متزايدة إلى المعلومات والبيانات حول الجوانب الاجتماعية والإقتصادية والسياسية والبيئية الثقافية، وإذا لم تقدم الدراسة العلمية هذه المعلومات، فسوف يلجأ صانعو القرار إلى إتباع أسلوب التخمين، وصياغة سياسات قد تبتعد عن الواقع، ومن ثم يمكن القول إن وضع السياسات وصياغتها يحتاج إلى تكامل المعلومات العلمية حول الجوانب المختلفة للمشكلة البحثية موضوع الدراسة (Heberlein, 2000).

وقد ظهرت العديد من المبادرات العملية التي تهدف لتعزيز ودعم البحوث متعددة التخصصات والتعليم البيئي خلال العقود الأخيرة من القرن العشرين . ومنها على سبيل المثال “وادي السيلكون” Silicon Valley في جامعة كاليفورنيا بالولايات المتحدة الأمريكية، وفي جامعة كامبريدج بالمملكة المتحدة، حيث إن كثيراً من التخصصات البحثية والمعارف العلمية أصبحت تعتمد على البحوث البيئية في دراسة وتحليل التحديات التي تفرضها العولمة ومنها على سبيل المثال المشكلات البيئية، والتنمية المستدامة، وانتشار الأمراض. ومن أمثلة تلك التخصصات البحثية المتعددة التي ظهرت في الآونة الأخيرة

“التكنولوجيا الحيوية، حيث يشكل هذا التخصص مجالاً بحثياً جديداً يعتمد على تكامل عدد من العلوم الطبيعية، وهناك أيضاً تخصص “تكنولوجيا المعلومات” IT ويعتمد على العلوم التكنولوجية والطبيعية وكذلك العلوم الاجتماعية والإنسانية. (DEA/FBE, 2008).

وتتطلب إدارة البحوث متعددة التخصصات توافر العديد من المقومات التي تمكنها من نجاح عملها وتحقيق النواتج المرغوبة من أهداف الفريق البحثي ، ومن أهمها :

- تسهيل الاتصال بين أعضاء الفريق.
- التزام الإدارة العليا بالجامعات بالدعم المستمر لعمل الفريق البحثي.
- تتطلب إدارة مثل هذا النوع من الفرق استراتيجيات لإدارة التنوع المرتبط بالتخصص وكذلك بالمهن في الفرق التي يشارك فيها أعضاء من خارج الجامعة.
- الحاجة إلى قيادة مؤسسية لإدارة الفريق البحثي متعدد التخصصات لخلق آليات للتواصل العلمي بين الأقسام الأكاديمية وبعضها وبين كليات الجامعة والقطاعات الخارجية (Newell, 2001) .

وتتبلور الملامح المنهجية للبحوث متعددة التخصصات من خلال تناول عدة قضايا أساسية يمكن أن تساعد في إجراء تلك البحوث، ونجاحها في تحقيق أهدافها، حيث تعتمد الممارسة العلمية للبحوث متعددة التخصصات في بناءها الإداري على تبني مفهوم “البرنامج البحثي” بدلاً من الشكل المؤسسي للتخصصات، فالبرنامج البحثي يصف المشكلة البحثية ويوجه أعضاء الفريق للعمل من خلال تحديد التخصصات المختلفة التي يُستعان بها في دراسة وتحليل المشكلة. وفي المقابل فإن العلاقة بين العلماء والباحثين داخل البرامج البحثية يجب ألا تكون ذات بنية هرمية ، بل يجب أن تكون علاقة تتميز بطابع “الإرشاد والدعم” (Balsiger, 2004).

وقد نشر “جيبونس” Gibbons وآخرون في عام ١٩٩٤ ورقة بحثية بعنوان “الإنتاج الجديد للمعرفة” The New Production of Knowledge ، واعتمدت تلك الورقة البحثية على فرضية مؤداها: أنه إلى جانب الإنتاج المتخصص الذي أطلق عليه “الطريقة ١”، فإن هناك شكلاً آخر أطلق عليه “الطريقة ٢”، ويعتمد هذا الشكل على البحوث متعددة التخصصات ، كما أكد على أن “الطريقة ٢” بمثابة الشكل الجديد للإنتاج المعرفة. ولقد استخدم مصطلح البحوث متعددة التخصصات للإشارة إلى المشكلات البحثية

التي تنشأ في سياق التطبيق، كما تعد تلك البحوث الموضوع الرئيس للأبحاث المستقبلية التي تتناول المشكلات غير المرتبطة بمجال تخصص بعينه (Balsiger, 2004). وتاريخياً قدم عالم الاجتماع "دافيد سيلز" David. L. Sills في عام ١٩٢٩م أول ظهور لمصطلح البحوث متعددة التخصصات في التقرير السنوي السادس لمجلس بحوث العلوم الاجتماعية (Klein,1998).

ويعد البحث العلمي بمفهومه العام نقطة الانطلاق نحو السعي الجاد لبناء مجتمع المعرفة، فالتغيرات العلمية والتكنولوجية المعاصرة وما صاحبها من تحول المجتمعات التقليدية إلى مجتمعات قائمة على المعرفة، ما هي إلا نتاج لأبحاث علمية رصينة أجريت في مؤسسات التعليم العالي ومراكزها البحثية، والبحث العلمي باعتباره منتج للمعرفة وناشر لها في إطار مجتمع المعرفة فهو قوة دفع أساسية للتنمية، وفي هذا السياق يرى ميك وآخرون (Meek & et al., 2009,10) أن المعرفة المنتجة من خلال البحث العلمي هي أساس التنمية المستدامة في مجتمع المعرفة، إذا توفر فيها ثلاثة معايير هي: إنتاج معرفة علمية نوعية عالية المستوى توجه مباشرة إلى خدمة التنمية، وتحويل المعرفة إلى تطبيقات عملية ذات قيمة وأثر في تفعيل التنمية، وتبادل الممارسات الجيدة للمعرفة لضمان الاستفادة منها على نطاق واسع في خدمة مجتمع المعرفة.

لقد كان الاعتقاد السائد إلى وقت قريب أن ثروات الأمم تتكون فقط من الأصول المادية الملموسة مثل الأراضي والمباني أو المعدات، وغيرها ولم تكن تولي أي اهتمام إلى مدى تأثير العنصر البشري على تكوين تلك الثروات، ولكن بدخول عصر التكنولوجيا والمعرفة أصبح العنصر البشري هو المؤثر الحقيقي في نجاح المؤسسات والمجتمعات، وتغيرت المفاهيم الاقتصادية التقليدية وبدأت في الظهور مفاهيم اقتصادية جديدة تعتمد على المعرفة، وأن الاهتمام بالعنصر البشري يؤدي مع الأصول الرأسمالية إلى زيادة قيمة الناتج الإجمالي للدول والمؤسسات (نور وآخرون، ٢٠١٠: ٢١). ومع بداية عقد التسعينيات من القرن الماضي بدأ يشيع في الأدبيات الاقتصادية مصطلح "رأس المال المعرفي" وأصبح ينظر إليه باعتباره المصدر الحقيقي لثروة منظمات الأعمال، ومنجم التميز وخلق القيمة وطريق النجاح والمنافسة، حيث بدأ استخدام مصطلح رأس المال المعرفي بشكل صريح في الأدبيات الإدارية في عقد التسعينيات من القرن الماضي، وكما يعتقد فإن هذا المفهوم سوف يكتسب أهمية

أوسع مع بداية الألفية الثالثة كعنصر رئيس لخلق الثروة المستقبلية للمؤسسة وبقيائها (AI- Ali, 2003:10).

وفي سياق الإشارة إلى مفهوم رأس المال المعرفي فقد أشار (Gruian, 2011) إلى أنه إذا أردنا أن نحدد بدقة مفهوم رأس المال المعرفي، يجب تمييزه عن رأس المال المادي ورأس المال البشري، إذ يتمثل رأس المال المادي في الموارد التي تظهر في ميزانية المنظمة كالعقارات والتجهيزات وغيرها، بينما يمثل رأس المال البشري المهارات والإبداعات والخبرات المتراكمة للعنصر البشري في المنظمة.

ويرى هامل وهني (Hamel & Heene, 1994) أن رأس المال المعرفي هو "الموهبة والمهارات والمعرفة التقنية والعلاقات، وكذلك الآليات التي تجسدها، والممكن استخدامها لخلق الثروة. في حين يعرفه (Marr, 2004: 560) إلى أنه "مجموعة الأصول المعرفية التي يمكن أن تعزو إلى منشأة ما وتساهم بشكل فعال في تحسين قدرتها التنافسية بإضافة القيمة لأهم الأطراف ذات المصلحة بالمؤسسة".

ويحظى البحث المتعدد التخصصات بأهمية خاصة باعتباره يستهدف الوصول إلى الصورة المثلى للمعرفة التي تشكل رأس المال المعرفي، وقد يصعب تحقيق ذلك دون وجود رؤية علمية مستقبلية توضح الملامح الأساسية لمقومات البحوث متعددة التخصصات. فالبحوث متعددة التخصصات التي تعتمد على التفاعل المعرفي ليست هدفاً في حد ذاتها، بل وسيلة لدعم جهود بحثية لمواجهة مشكلات مجتمعية، وتعزيز بيئة تنافسية، يمكن من خلالها الحصول على المعرفة، ويحدث ذلك من خلال تكامل معرفة، أو صياغة مجالات بحثية جديدة تعتمد على تكامل المعرفة من ميادين مختلفة.

وفي هذا الشأن يشير تقرير اللجنة الاستشارية لدول الاتحاد الأوروبي لسياسات البحوث 2008 DEA/FBE إلى ضرورة بدعم الدراسات متعددة التخصصات في دول الاتحاد الأوروبي، كما تضمن التقرير التأكيد على أهمية تلك البحوث، والعمل على إنشاء مراكز بحثية تهتم بإجراء مثل تلك البحوث. وفي ذات السياق، أكد كذلك "المؤتمر العام لليونسكو في دورته الرابعة والثلاثين" (٢٠٠٧) على أهمية التكامل بين الفروع المختلفة للمعرفة الإنسانية من أجل توحيد بناء المعرفة المتناثرة بين العلوم الاجتماعية، وكذلك بين المعرفة النظرية والتطبيقية. ويلخص (Veronica and Gardner, 2003) الجوانب

المهمة للدور الذي يمكن أن تلعبه الدراسات متعددة التخصصات في تنمية رأس المال المعرفي في التالي :

دمج المعرفة : وتعني ربط وتكامل المدارس الفكرية والمهنية والتقنية للوصول إلى مخرجات ذات جودة عالية مبنية على العلوم الأساسية والطبيعية . على سبيل المثال، هناك بعض المشاكل الاجتماعية، مثل ظاهرة التطرف الديني، لا يمكن حلها من خلال تخصص واحد ولكن من خلال البحوث المتعددة يمكن صياغة برنامج يجمع بين عدد من التخصصات، مثل التاريخ والعلوم السياسية وعلم الاجتماع والقانون والاقتصاد والدين وعلم النفس، مما يساعد على فهم أعمق وأكثر شمولاً لحل هذه المشكلة.

الإبداع في طرق التفكير : **modes of thinking** تعني تطوير القدرة على عرض القضايا ومزج المعلومات من وجهات نظر متعددة لتحدي الافتراضات التي بنيت عليها وتعميق فهمها، مع الأخذ في الاعتبار استخدام أساليب البحث والتحقيق من التخصصات المتنوعة لتحديد المشاكل والحلول للبحوث خارج نطاق النظام الواحد.

تحقيق التكامل: **Integration** وتعني إدراك ومواجهة الاختلافات بين التخصصات المختلفة للوصول إلى وحدة المعرفة المتكاملة والأكثر شمولاً من المسموح به من قبل رؤية أي تخصص واحد . ووفقاً (Veronica, B.2003) فإن الدور الرئيس للدراسات المتعددة التخصصات هو تحقيق التكامل بين المعرفة وطرق التفكير لأثنين أو أكثر من التخصصات . يمكن استيعاب ظاهرة تداخل التخصصات والفروع العلمية في برامج التأهيل والتعليم والبحث العلمي من خلال الدراسات متعددة التخصصات .

إنتاج المعرفة : **Knowledge producing** إن الحاجة إلى إجراء بحوث متعددة التخصصات أصبحت الآن أقوى من أي وقت مضى، ويرجع ذلك إلى أن العديد من المشاكل المتزايدة التي تهم المجتمع لا يمكن أن تحل بشكل كاف عن طريق تخصص واحد معين، وإنما تتطلب دراسات متعددة التخصصات ، ذات رؤى واضحة تعتمد على الطرق الحديثة، وعلى باحثين مؤهلين لإنتاج معارف جديدة . بالإضافة إلى أن البحوث المتعددة التخصصات تساعد الجامعات على مواكبة التطور الجاري في الكثير من التخصصات عالمياً بما يلبي المتطلبات الديناميكية المستمرة للمجتمعات الحديثة التي تتطلب درجات أعلى من التخصص.

ومراجعة الدراسات السابقة - في حدود علم الباحث- حول موضوع الدراسة الحالية هناك ندرة واضحة في الدراسات العربية التي تناولت موضوع إدارة الفرق البحثية متعددة التخصصات ، اذ ركزت في مجملها على الأطر العامة للدراسات البيئية، بعكس الأدبيات الأجنبية التي تناولت الدراسات المتعددة التخصصات بشكل نظري وعملي . حيث تناولت دراسة (Patrick S.W. Fong (2003 مناقشة صناعة المعرفة في المشاريع البحثية متعددة التخصصات ، بهدف تطوير نموذج مفاهيمي لعملية إنشاء المعرفة في سياق فرق المشروع متعددة التخصصات من خلال دراسة تجريبية على مشروعين - مشروع تطوير البنية التحتية ومشروع التطوير السكني - . وقدمت الدراسة إطاراً للبحث المستقبلي لفحص واختبار عمليات إنشاء المعرفة بشكل منهجي في مواقف الفريق البحثي المختلفة. ، من خلال التركيز على عملياتها بدلاً من مجرد نتائجها وآثارها ، و أوصت الدراسة بضرورة تطوير نظرية لصناعة المعرفة متعددة التخصصات تساهم في توحيد الأبعاد المختلفة للأنشطة المتعلقة بالمعرفة والتي كانت معزولة في الماضي. ويحث مركز ستيفن دوفرز لدراسات الموارد والبيئة (2004)، بالجامعة الوطنية الأسترالية ، في إطار الاهتمام بمجال البحث المتكامل ، التحديات الفكرية والعملية لإجراء مثل هذه البحوث من منظور تجريبي ، من خلال دراسة تحليلية لتجربة مركز أبحاث جامعي ومركز تدريب للخريجين بين عامي (١٩٧٣-٢٠٠٤) وناقشت الدراسة قضايا تطوير الموظفين والفهم متعدد التخصصات والمتطلبات التنظيمية للبحوث التعاونية والاعتبارات العليا والوظيفية المبكرة ، وخلصت الدراسة الى تقديم مجموعة من الأطر التكاملية ، إضافة للكشف عن التحديات التي تنشأ عن البحث متعدد التخصصات في بيئات التشغيل السياسية والاقتصادية في الجامعات الحديثة.

كما تناولت دراسة (Tiainen, T., & Koivunen, E. -R. (2006)

الانعكاسات الهامة لمجموعة بحث متعددة التخصصات تدرس الديناميكيات البشرية والتكنولوجية حول بعض الخدمات الإلكترونية التي تم تقديمها حديثاً في منطقة ريفية محددة في فنلندا. باستخدام المنهج التحريبي لدراسة تحديات القيام بالأبحاث الانسانية في اطار بيئة متعددة التخصصات ، قد طورت المجموعة البحثية سلسلة من الممارسات البحثية القائمة على أشكال متعددة من خلال استخدام مصادر البيانات المتعددة ، والأساليب ، والنظريات ، والباحثين ، في مجموعات مختلفة. وقد بينت نتائج الدراسة الدور البارز

لأنموذج البحوث التعاونية في تحقيق الأهداف المرغوبة . وأوصت الدراسة بأهمية تهيئة مناخ للتعاون داخل مجموعة البحث لتحقيق الفوائد المحتملة لمثل هذا البحث ، والأخذ بعين الاعتبار التحديات الأخرى ذات الصلة بالبحوث التعاونية.

وركزت دراسة Szostak, R. (2007) على الكشف عن سبب أهمية تعليم الطلاب طبيعة التداخل بين التخصصات وكيف يمكن لهم ممارسة البحوث متعددة التخصصات . من المهم أن تحدد للطلاب ما هو المقصود بالضوابط والتخصصات المتعددة التخصصات. وبينت نتائج الدراسة بأنه من المفيد مناقشة تاريخ التخصصات المتعددة وبحث العلاقة المعقدة بين التعددية المتداخلة وغيرها من الاتجاهات الفكرية، وأوصت الدراسة بضرورة أن يسترشد الطلاب بكيفية إجراء أفضل للبحث متعدد التخصصات ، والتعامل مع بعض الصراعات المحتملة نتيجة ممارسة البحوث متعددة التخصصات. كما ناقش Cuevas, H. (2012) M., Bolstad, C. A. الفرص والتحديات في المشاريع البحثية متعدد التخصصات، باستخدام التحليل البيئي لتلك المشاريع للحصول على المعلومات ، وذلك بهدف الوصول الى الدروس المستفادة من اعتماد منهج لإدارة البحوث متعددة التخصصات من شأنه تمكين المتخصصين في الاختبار والتقييم ،وخلصت نتائج الدراسة الى ان توجيه الباحثين والممارسين على حد سواء فيما يتعلق بفرص وتحديات مثل هذه الفرق يمكن ان يعود بعائد اكبر في انتاجهم المعرفي . واوصت الدراسة بضرورة الاستفادة من التقدم التقني في التعامل مع تلك الفرص والتحديات تحقيق إمكانات التكنولوجيا واهمية التعاون العلمي المنسق عبر مختلف التخصصات.

وتناولت دراسة Armstrong, A., & Jackson-Smith, D. (2013) تقييم مجموعة من الأنشطة الحديثة لإدارة فريق بحثي متعدد التخصصات صمم للتعامل مع إدارة المياه في الولايات المتحدة الغربية. من خلال استخدام المنهج الكيفي في توثيق ظهور القدرات التكاملية على مستوى الفرد والفريق والمستوى المؤسسي ، مع الاهتمام الخاص دور طلاب الدراسات العليا وغير الممارسين غير الأكاديميين في مشروع تخطيط العلوم الجماعية. وظهرت نتائج الدراسة أهمية التكامل الاجتماعي كأساس للتكامل المفاهيمي والقدرة على ربط هذه المفاهيم بمشاكل العالم الحقيقي. كما اظهرت النتائج قيمة مقاييس التقييم النوعي لاستعدادات الفريق البحثي ،وخلصت الدراسة الى انه بالرغم من تزايد شعبية النماذج العلمية

لفريق العمل باعتبارها أفضل طريقة لدراسة المشكلات المجتمعية والبيئية المعقدة. ، الا ان هناك القليل من البحوث نسبيا حول العمليات والآليات التي تسهل ظهور تكامل فرق متعددة التخصصات. وهدفت دراسة (Pisapia, Townsend & Razzaq.(2013 الى وصف طبيعة الإجراءات الرامية إلى تعزيز الجهود البحثية في التخصصات المتعددة في إحدى الجامعات البريطانية. من خلال دراسة الهياكل والعمليات التي تعزز البحوث متعددة التخصصات في الجامعات من منظور إداري. ولتحقيق ذلك استخدمت الدراسة المنهج المختلط (المسحي ، دراسة الحالة ،المقابلة) لجمع وتحليل البيانات.. وشملت الدراسة أسئلة استطلاعية مفتوحة شملت ١٢٧ عضوا . وتم التحقق من نتائج الاستطلاع من خلال ٢٥ مقابلة مع القيادات الأكاديمية ومنسقي الأبحاث وقادة فرق البحث وأعضاء الفريق. وبينت نتائج الدراسة بان هناك إجماعاً عملياً على أهمية البحث متعدد التخصصات لحل مشاكل المجتمع والتنمية الأكثر تعقيدا. وأوصت الدراسة بضرورة توافر قيادات قادرة على صنع القرار الجيد لتطوير الفرق البحثية متعددة التخصصات، وتطوير هياكل تنظيمية بالجامعات تثري وتدعم التخصصات المتداخلة . ويتضح من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة أن أغلب الدراسات بشكل عام توصلت إلى أهمية بناء الفرق البحثية متعددة التخصصات مثل دراسة Tiainen, T., &) Armstrong, A., & Jackson-Smith, D. (2013 Koivunen, E. -R. (2006 وكذلك وجود العديد من العوائق التي تحد من نجاحها، وبالمقابل هناك اهتمام بتناول ادارة الفرق البحثية متعددة التخصصات بالبحث والدراسة بمختلف أبعادها في الدراسات (2003) Patrick S.W. Fong , Pisapia, Townsend & Razzaq.(2013 . كما يلاحظ أن هذه الدراسات تناولت العديد من المحاور التي ترتبط بمقومات وصعوبات تطبيق إدارة الفرق البحثية متعددة التخصصات، مما يشير إلى أهمية دراسة هذه المحاور ، وتأثيرها على تنمية رأس المال المعرفي وخاصة في الجامعات ، وقد استفادت الدراسة الحالية في كافة الأبعاد الإدارية، وقد كانت نتائج تلك الدراسات ذات جانب إيجابي شكّل دافعا للباحث لتقصي مشكلة الدراسة، وهي بدورها كانت داعمة أكثر للتوجه نحو موضوع الدراسة الحالية؛ للكشف عن مدى إمكانية الاستفادة من إدارة الفرق البحثية متعددة التخصصات ومن ثم تقديم رؤية مقترحة. كما استفادت الباحث

من الدراسات السابقة من أوجه عدة أبرزها: اختيار منهج الدراسة لمناسبته لأهداف الدراسة الحالية، وبناء أداة الدراسة بما يتوافق مع طبيعة أهداف الدراسة.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها .

يفرض بناء مجتمع المعرفة العديد من التحديات التي تلقي بظلالها على البحث العلمي بشكل عام ، باعتبار أنه منوط به تشكيل منظومة المعرفة التي تمثل أحد روافد مجتمع المعرفة. وتمثل فرق العمل البحثية في التخصصات المتعددة مدخلا تطويريا نحو السعى الجاد لبناء مجتمع المعرفة، فالتغيرات العلمية والتكنولوجية المعاصرة وما صاحبها من تحول المجتمعات التقليدية إلى مجتمعات قائمة على المعرفة، ما هي إلا نتاج لأبحاث علمية رصينة أجريت في مؤسسات التعليم العالي ومراكزها البحثية، والبحث العلمي باعتباره منتج للمعرفة وناسر لها يعتبر في إطار مجتمع المعرفة قوة دفع أساسية للتنمية. بيد أن ثمة حاجة للبحث عن رؤى جديدة ونماذج جديدة تستند إلى مفهوم فرق العمل تسهم في عملية استيعاب وإنتاج ونشر المعرفة، وتؤثر في عملياتها الآنية والمستقبلية من خلال إظهار القوة الكامنة للمؤسسات بشكل عام والمؤسسات التعليمية على وجه الخصوص وزيادة كفاءة عملياتها (William H, 2001 ويعبر عن هذا الاتجاه الموارد غير الملموسة (رأس المال المعرفي) وهي متطلبات أساسية لبناء مجتمع المعرفة.

وبناء على ما سبق يمكن صياغة مشكلة البحث الحالي في السؤال الرئيس التالي:

ما الرؤية المستقبلية المقترحة لإدارة فرق العمل البحثية متعددة التخصصات كمدخل لتنمية رأس المال المعرفي بجامعة تبوك ؟

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

١. ما أهمية إدارة فرق العمل البحثية متعددة التخصصات كمدخل لتنمية رأس المال

المعرفي كما تراها عينة الدراسة؟

٢. ما مقومات تطبيق إدارة فرق العمل البحثية متعددة التخصصات كمدخل لتنمية رأس

المال المعرفي كما تراها عينة الدراسة؟

٣. ما الصعوبات التي تواجه تطبيق إدارة فرق العمل البحثية متعددة التخصصات كمدخل لتنمية رأس المال المعرفي كما تراها عينة الدراسة؟

أهمية الدراسة :

- تنسجم هذه الدراسة مع تطلعات وأهداف وزارة التعليم في دعم المراكز البحثية الواعدة التي يتم إنشاؤها في الجامعات السعودية، وبخاصة الجامعات الناشئة أو التي لم تحتضن مراكز بحثية سابقة، بهدف بناء وتعزيز بنية البحث العلمي في الجامعات السعودية وتعزيز المجالات البحثية التي تتميز بها كل جامعة ، كما يمكن أن تكون مراكز الأبحاث الواعدة نواة لتأسيس مراكز تميز بحثي مستقبلية لتوفير بيئة بحثية رائدة (وزارة التعليم، تقرير حالة التعليم العالي ، وكالة وزارة التخطيط والمعلومات ، ٢٠١٣ .)
- الحداثة النسبية لموضوع البحث والذي يلقي الضوء على أهمية إدارة الفرق البحثية متعددة التخصصات ودورها في زيادة رأس المال المعرفي الذي يعتبر من احدث المفاهيم الإدارية التي برزت الحاجة الى فهم متعمق في دراستها، و يمكن أن تخرج الدراسة برؤية مستقبلية تساهم في رفد المكتبة العربية بالأدبيات الحديثة في هذا المجال
- يعتبر هذا البحث نادراً في موضوعه من حيث تناوله لإدارة الفرق البحثية متعددة التخصصات في الجامعات، حيث لم يرصد الباحث - في حدود علمه - أي سبق في هذا الصدد سواء في بيئة الإدارة العربية بشكل عام أو بيئة المملكة العربية السعودية بشكل خاص، رغم أن الأدب الإداري على الصعيد العالمي يزخر بالكثير - حسب ما توافر لدى الباحث.
- يساهم في اكتشاف وتدعيم تدفق القدرات المعرفية والتنظيمية في الجامعات، وتمكينهم من إنتاج منتجات جديدة للجامعة ، ومن ثم تعظيم نقاط قوتها وإكسابها ميزة تنافسية.

- يأمل الباحث أن تساعد نتائج الدراسة الحالية في لفت انتباه القيادات الجامعية إلى أهمية العمل البحثي التشاركي للتخصصات المتعددة وتعزيز البحوث البينية - متعددة التخصصات وبناء استراتيجيات تضمن نجاحها ، الأمر الذي يمكنها من زيادة رأس المال المعرفي بها وكيفية تنميته.
- أهمية الجانب الميداني الذي يبين الأهمية المتزايدة لإدارة الفرق البحثية متعددة التخصصات في المؤسسات الجامعية كمصدر رئيس لرأس المال المعرفي مع توضيح الصعوبات التي قد تعترض تطبيقها، من خلال رؤية إدارية استشرافية .

أهداف الدراسة :

هدفت الدراسة بشكل رئيس إلى تقديم رؤية مستقبلية مقترحة لبناء وإدارة فرق العمل البحثية متعددة التخصصات كمدخل لتنمية رأس المال المعرفي بجامعة تبوك . ويتفرع من الهدف الرئيس الأهداف الفرعية التالية :

١. التعرف على أهمية إدارة فرق العمل البحثية متعددة التخصصات كمدخل لتنمية رأس المال المعرفي كما تراها عينة الدراسة.
٢. تحديد المقومات اللازمة لإدارة فرق العمل البحثية متعددة التخصصات كمدخل لتنمية رأس المال المعرفي كما تراها عينة الدراسة.
٣. الكشف عن الصعوبات التي قد تواجه تطبيق إدارة فرق العمل البحثية متعددة التخصصات كمدخل لتنمية رأس المال المعرفي كما تراها عينة الدراسة.

حدود الدراسة :

يقتصر البحث الحالي على ما يلي:

١. الحدود الزمانية: العام الجامعي ١٤٣٧ / ١٤٣٨ هـ - ٢٠١٦ / ٢٠١٧ م.
٢. الحدود المكانية: جامعة تبوك - المملكة العربية السعودية.
٣. الحدود البشرية: أعضاء اللجنة الدائمة للبحث العلمي بجامعة تبوك ، ١٤٣٨ هـ.

٤. الحدود الموضوعية: سيقترن البحث على تقديم رؤية مستقبلية مقترحة لإدارة الفرق البحثية متعددة التخصصات كمدخل لتنمية رأس المال المعرفي.

مصطلحات الدراسة :

إدارة الفريق البحثي : هي عملية مخططة تستهدف تكوين جماعة مندمجة ملتزمة قادرة على أداء مهام بحثية (علمية) معينة وتحقيق أهداف محددة من خلال أنشطة متعاونة و متفاعلة.

الفرق البحثية متعددة التخصصات : هي نوع من فرق العمل البحثية الناشئة من تكامل عدة حقول أكاديمية تقليدية أو مدرسة فكرية تفرضها طبيعة مجالات بحثية تستدعي بالضرورة تعاضد أكثر من تخصص للبحث فيها. وتشمل الفرق البحثية الباحثين والطلاب وأعضاء هيئة التدريس بهدف الربط والتكامل بين عدة مدارس فكرية أكاديمية متنوعة للوصول إلى فهم أعمق لحقل معرفي متكامل..(Youngblood, 2007).

رأس المال المعرفي : هو مجموعة المهارات المتوفرة في المؤسسة التعليمية التي تتمتع بمعرفة واسعة تجعلها قادرة على جعلها عالمية من خلال الاستجابة لمتطلبات العملاء والفرص التي تتيحها التكنولوجيا (Mention, 2012).

منهجية الدراسة وإجراءاتها :

منهج الدراسة

استندت الدراسة الميدانية إلى أساليب البحث النوعي، في جمع وتحليل البيانات. و استدعى موضوع الدراسة استخدام أداة (المقابلة) كأسلوب يتوافق مع الطبيعة الاستشرافية لأغراض الدراسة والتي ترمي إلى الوصول إلى صياغة رؤية مقترحة لإدارة الفرق البحثية متعددة التخصصات كمحل لتنمية رأس المال المعرفي بجامعة تبوك .

مجتمع الدراسة وعينتها :

تمثل مجتمع الدراسة من جميع أعضاء اللجنة الدائمة للبحث العلمي بجامعة تبوك ،
والبالغ عددهم (١١) عضوا . وتمثل الفئة المشاركة نوعا من العينة القصدية أو
الغرضية ، ويعرفها (عبيدات وأبو السميد ، ٢٠٠٢) بأنها تتكون من الأفراد الذين يملكون
معلومات أكثر من غيرهم. وتفيد في الوصول لدرجة التشبع (Saturation) بشكل أفضل
وأسرع، بل قد يتم استبعاد أشخاص من فئة العينة عن قصد لأنهم لا يملكون معلومات وافرة
عن موضوع الدراسة.

أداة الدراسة وصدقها :

انطلاقا من الأهداف التي تسعى الدراسة الحالية لتحقيقها وبناء على طبيعة مشكلة
الدراسة فقد استخدم الباحث "المقابلة المنظمة المفتوحة " كأداة مناسبة لتحقيق أهداف هذه
الدراسة، ذلك أن مجالها جديدا، والمستوى الثقافي لعينة البحث متقاربا، وذلك من اجل
الوصول إلى متغيرات ذات ارتباط بموضوع البحث ، وينود جديدة قد تخفى على الباحث. (
العساف، ٢٠٠٣). ومن اجل منح المبحوثين الحرية في الإجابة، دون الخروج عن الموضوع
الرئيس.

وتم التحقق من صدق الأداة (استمارة الأسئلة المفتوحة) بعرضها على (٨) محكمين
من أعضاء هيئة التدريس في قسم الإدارة والتخطيط التربوي بجامعة تبوك، والأخذ
بملاحظاتهم لتخرج بشكلها النهائي التالي، وهي مكونة من الأسئلة التالية:

١. هل توافقون على أهمية بناء إطار إداري لعمل الفرق البحثية متعددة التخصصات
كمدخل لتحسين رأس المال المعرفي في الجامعة؟

٢. من وجهة نظركم ، هل تمتلك الجامعات السعودية بشكل عام المقومات اللازمة (الإدارية ، المادية ، البشرية) لتطبيق إدارة الفرق البحثية متعددة التخصصات بالجامعة؟

٣. ما الصعوبات التي ترونها معيقة لتطبيق إدارة الفرق البحثية متعددة التخصصات بالجامعة؟

٤. كيف تنظرون إلى إدارة مثل هذا النوع من الفرق البحثية مستقبلا وانعكاسها على تحسين رأس المال المعرفي بالجامعة؟

خطوات إعداد وإجراء المقابلة:

تم تحديد أسئلة المقابلة بالرجوع إلى الدراسات السابقة، والكتب والمراجع ذات الصلة، واستشارة ذوي الاختصاص والاهتمام، للاستفادة من خبراتهم العلمية والبحثية. وصمم دليل المقابلة من مجموعة من الأسئلة الواردة أعلاه، مع الأخذ بعين الاعتبار التسلسل المنطقي في تدرجها، وترابطها.

وبعد التأكد من صدق الأداة قام الباحث بالاتصال بأعضاء عينة الدراسة ، وتحديد موعدا لمقابلتهم، وتمت مقابلة بعضهم وجها لوجه، والتواصل هاتفيا مع البعض الآخر، وذلك بسبب تعذر مقابلتهم لانشغال بعضهم في وقت العمل الرسمي . وتم تسجيل ملاحظاتهم وإجاباتهم على أوراق خاصة، ثم جمع البيانات ومراجعتها وتصنيفها حسب الأسئلة الواردة، وتكرار إجاباتهم وردودهم، وأخيرا رصدها وتثبيتها.

نتائج الدراسة:

- في الإجابة على السؤال الأول ، والذي نصه: (هل توافقون على أهمية بناء إطار إداري لعمل الفرق البحثية متعددة التخصصات كمدخل لتحسين رأس المال المعرفي في الجامعة؟ وما هي ؟) ، أشار (٩) أعضاء، بلغت نسبتهم ٨٢% ، إلى أهمية

- تفعيل إدارة الفرق البحثية متعددة التخصصات، ويمكن الاستفادة منها في عملية تحسين رأس المال المعرفي بالجامعة، غير أن (عضوين) ونسبة (١٨.١ %) أجابوا بأنهم لا يرون أهمية عالية لذلك في الوقت الحالي نظراً لضعف عوائد إنتاجها المعرفي مع ارتفاع تكلفتها. ورأى المشاركون بأن أهمية ذلك تكمن فيما يلي:
- أنها توفر روابط عملية تحقق الاستفادة التكاملية بين العلوم المختلفة،
 - ان أسلوب فرق العمل في المجال البحثي المتعدد التخصصات يعد من الأساليب الحديثة في الفكر الإداري الذي تلجأ إليه المنظمات المتعلمة المعاصرة،
 - تلبي احتياجات المجتمع وسوق العمل، فضلاً عن فائدتها العظيمة للدارسين الباحثين لتكوين عقلية علمية أكثر شمولية وتكاملية.
 - أن التداخل والتعاون والتمازج بين التخصصات والأقسام العلمية المختلفة أصبح هو سمة العصر التي تسعى معظم الجامعات في البلدان المتطورة إلى اكتسابها .

- وفيما يتعلق بالمقومات اللازمة لتطبيق إدارة الفرق البحثية متعددة التخصصات بالجامعات ، والواردة في السؤال الثاني ، والذي نصه : (من وجهة نظركم ، هل تمتلك الجامعات السعودية بشكل عام المقومات اللازمة (الإدارية ، المادية ، البشرية) لتطبيق إدارة الفرق البحثية متعددة التخصصات بالجامعة؟). فقد أكد ما نسبته (٩١ %) من المشاركين على أن لدى للجامعات السعودية من القدرات والإمكانات ما يؤهلها لتبني إدارة البحوث المتعددة التخصصات. ومن أبرز المقومات نجاح إدارة الفرق البحثية متعددة التخصصات التي أكد عليها الأعضاء الذين تمت مقابلتهم ما يلي :

- الاستفادة من التكنولوجيا الحديثة والتطورات الجديدة في تقنيات التعليم والتي يمكن ان تساهم بشكل فعال في نجاح إدارة الفرق البحثية متعددة التخصصات وتلغي الفوارق الجغرافية بين أعضاء الفريق.
- الحاجة إلى تطوير المؤسسات الجامعية بحيث تأخذ في اعتبارها إيجاد كيانات متخصصة من تخصصات متعددة تفي باحتياجات وتطوير الموارد البشرية حسب متغيرات البيئة الحالية والمستقبلية .
- امتلاك الجامعات باستمرار القدرة المؤسسية على تكييف وتغيير هذه التخصصات حسب حاجة سوق العمل المحلي، بعيدا عن جمود التخصصات المنفردة.
- ضرورة قيام الجامعات السعودية ببناء اطر تنظيمية يمكن ان تشجع أساتذتها على إيجاد اهتمام للتناغم بين التخصصات المتعددة .
- توافر برامج دراسات عليا بينية متفردة لإتاحة المجال أمام الدارسين لاستكمال تعليمهم في برامج الدراسات المتعددة والبيئية في الجامعات السعودية > بما يرسخ فكرة التداخل والاندماج بين مختلف المعارف والعلوم والتنوع العلمي والثقافي.
- أما فيما يتعلق بالتحديات والعقبات التي يمكن أن تعترض فعالية إدارة الفرق البحثية متعددة التخصصات بالجامعات ، والواردة في السؤال الثالث ، والذي نصه : (ما الصعوبات التي ترونها معيقة فعالية إدارة الفرق البحثية متعددة التخصصات بالجامعة؟) فقد اتفق ما نسبته (٨٣ %) من المشاركين على ان التمويل والدعم المالي يمثل صعوبة في إدارة الفرق البحثية متعددة التخصصات . في حين رأى (١١ %) من المشاركين بان الدعم المالي يرتبط بحجم الفريق وطبيعة أغراضه ولا يمثل مشكلة بالنسبة للفرق البحثية الصغيرة . وبشكل عام ، فقد اجمع الأعضاء الذين تمت مقابلتهم بان الصعوبات التي تحول دون نجاح إدارة الفرق البحثية متعددة التخصصات تتمثل بما يلي :
- افتقاد الرؤية الدقيقة والمناسبة لكيفية بناء الدراسات البينية بالجامعات.

- عدم وجود الوقت الكافي ورغبة عضو هيئة التدريس للعمل منفرداً وذلك بغرض نشر أبحاث لغرض الترقية كسباً للوقت ، وانشغال الأغلبية منهم بالمهام الأكاديمية والإدارية.
- عدم وجود خارطة طريق للبحوث العلمية في بعض الجامعات وضعف الاتصال فيما بينها.
- هناك صعوبات في كيفية تشكيل و تكوين فرق بحثية للعمل في الدراسات المتعددة التخصصات.
- ضعف ثقافة العمل العلمي المشترك لدى كل من أعضاء هيئة التدريس، وما زالت دون المستوى المطلوب.

ملخص النتائج

١. أظهرت نتائج الدراسة أهمية أسلوب فرق العمل في المجال البحثي المتعدد التخصصات يعد من الأساليب الحديثة في الفكر الإداري الذي تتبناه المؤسسات الجامعية المعاصرة، لتحسين العوائد على موجوداتها المعرفية.
 ٢. أشارت نتائج الدراسة الى ان لدى الجامعات السعودية القدرات والإمكانات ما يؤهلها لتبني إدارة البحوث المتعددة التخصصات.
 ٣. أشارت نتائج الدراسة الى ان ابرز الصعوبات التي تواجه تطبيق إدارة الفرق البحثية متعددة التخصصات تكمن في كيفية البناء الإداري لمثل هذه الأنواع من الفرق البحثية ، إضافة إلى ضعف ثقافة العمل العلمي المشترك لدى كل من أعضاء هيئة التدريس.
 ٤. بينت نتائج الدراسة ان هناك حاجة ملحة لتبني إدارة البحوث متعددة التخصصات مستقبلاً وهو ما تسعى إليه معظم الجامعات في البلدان المتطورة إلى اكتسابها حالياً.
- رؤية مقترحة لإدارة الفرق البحثية متعددة التخصصات كمدخل لتنمية رأس المال المعرفي بالجامعة

بعد الاطلاع على نتائج الدراسة الحالية ونتائج الدراسات السابقة والأدب النظري في مجال الدراسة وتحليل ما حددته من أسس ومكونات لإدارة الفرق البحثية متعددة التخصصات كمدخل لتنمية رأس المال المعرفي بالجامعة ، يقترح الباحث الرؤية الاستراتيجية التالية ، والتي تقوم على مجموعة من المنطلقات والأسس، وتسعى إلى تحقيق عدد من الأهداف من خلال مجموعة من الإجراءات والآليات، وذلك فيما يلي:

السياق الفلسفي للرؤية المقترحة :

إن الفلسفة التي تحكم العلاقات المتعددة بين العلوم للنظر في آفاق الترابط والاندماج بينها تحقيقاً لمكاسب أكثر للدارسين من جهة وللمجتمعات من جهة أخرى، وتقوم على تصور مفاده الاعتماد على تعدد العلوم وتداخلها في تفسير الظواهر الإنسانية والطبيعية و في عصر يجتاحه إعصار من المعلومات وثورة في تكنولوجيا الاتصالات، وتسيطر على اقتصادياته المنافسة العالمية، وتنظم حركته آليات السوق وثقافة السرعة، تتجلى بوضوح حتمية إعادة هيكلة منظومة البحث العلمي في المؤسسة الجامعية على أعمدة من الفرق البحثية التخصصية. بحيث يتم هندسة بناء هذه الفرق بالشكل الذي يسمح بأقصى قدر من التفرد وأكبر مساحة من التعددية العلمية ، وأقل قدر من العشوائية وهي تمثل أحد الملامح الرئيسية للأداء في مثل هذه الفرق.

مبررات الرؤية :

- التشجيع على تبني مفاهيم جديدة في دعم الاستثمار في إنتاج المعرفة محليا و تكوين الكوادر العلمية من خلال إدارة فرق العمل البحثية بشكل عام والمتعددة التخصصات على وجه الخصوص.
- تعزيز الاتجاه نحو البحوث المتعددة بين العلوم مما يؤدي إلى فاعلية إعداد الخريجين في التخصصات المتعددة، وزيادة قدراتهم المهنية والمهارية في مجالي البحث والتطبيق.

- تسهم الفرق البحثية المتعددة التخصصات في توسيع القاعدة المعرفية والمنهجية في الخطط الدراسية للعلوم المتنوعة بالاعتماد على تبادل المعارف والنظريات بينها وإيجاد السبل لتطبيقها.
- تدعم العلاقات المتعددة بين التخصصات في مجال البحث العلمي مواجهة المشكلات المعاصرة والمتنامية والتي من الصعب إيجاد حلول مناسبة لها خارج نطاق التكامل بين العلوم.
- التطور المتسارع في ميادين المعرفة ومجالات البحث العلمي ومناهجه.
- عجز المناهج التقليدية الحالية في البحث العلمي عن تقديم تفسيرات وحلول لبعض المشكلات الاجتماعية و التنمية المعقدة. يفرض أهمية التفاعل والتعاون مع العلوم الأخرى لحلها .

الأهداف :

- من خلال تبني تطبيق إدارة البحوث متعددة التخصصات في الجامعة ، فإن هذه الرؤية تسعى إلى تحقيق الأهداف التالية:
- بناء إطار مفاهيمي لإدارة فرق العمل للبحوث متعددة التخصصات بالجامعة.
- تقديم رؤية للجامعات السعودية تساهم في تنمية رأس المال الفكري في الجامعات في ضوء الفكر الإداري المعاصر وبما يتواءم مع اقتصاد عصر المعرفة.
- طرح مفاهيم بحثية جديدة مواكبة لمتغيراته ومحفزة لتبادل الخبرات المختلفة بين التخصصات المتعددة تساهم في تنمية الإنتاج المعرفي في الجامعات.

مقومات تحقيق الرؤية المقترحة :

- توافر قيادة قادرة على بناء الجسور بين التخصصات المختلفة قدر عال من المرونة، تستوعب الاختلافات والتنوع والتضارب في المفاهيم ويقود الفريق نحو تحقيق أهدافه بشكل فاعل ، والقدرة على إدارة مصادر المشكلة البحثية.
- بناء قاعدة بيانات علمية تُعنى بالأبحاث والدراسات المتعددة التخصصات .

- إنشاء وحدة بحثية للدراسات المتعددة التخصصات بالجامعة لربط العلوم متعددة التخصصات ومفاهيم برامج التنمية المستدامة.
- الاستفادة من تطبيقات تكنولوجيا المعلومات في تسهيل إدارة الفرق البحثية متعددة التخصصات .
- إقرار معايير علمية توجه الباحثين إلى التشارك العلمي لتحقيق التكامل في إنتاج المعرفة.
- تكوين المختبرات البحثية التعاونية التي تشجع المشاركة في إنتاج المعرفة في المجالات العلمية المتنوعة.
- تضمين استراتيجيات تعليمية متعددة التخصصات في مناهج التعليم بالجامعات وتتوافق مع الرؤية السعودية للتعليم 2030
- إعادة صياغة الخطط والأهداف الإستراتيجية التي تتبناها الجامعات والمراكز البحثية بطريقة يراعى فيها التكامل بين النظم المعرفية المختلفة.
- تطوير الأطر النظرية والمنهجية لبرامج الدراسات العليا بحيث تستفيد من المعارف والمعلومات والمناهج التي تتضمنها العلوم الأخرى.
- تحفيز الباحثين ماديا ومعنويا على نشر دراسات تستفيد من المعارف والنظريات والمناهج ذات الطابع المتعدد.
- إتاحة النشر العلمي للمجموعات البحثية المتعدد التخصصات في نظام الوصول الحر للمعلومات.
- تكوين فرق بحثية متعددة التخصصات بالجامعات ومراكزها البحثية من خلال تطبيق برنامج متكامل لتكوين فرق بحثية تكون سياسة العمل بها مبنية على الفريق الذي يفكر بعقول أعضائه بأسلوب علمي يضمن ناتج جيد.

آليات تطبيق الرؤية المقترحة

تجمع الأبحاث متعددة التخصصات بين خبرات متفرقة تتضافر لتكوين مجال بحثي واعد، أو لحل مشكلة متعددة الجوانب ، ويسهم جميع المشاركين، بنفس المستوى، بالرغم من ان لهم المنهجيات والبيانات تختلف. وهذا وقد يتطلب ذلك بعض المفاوضات في توزيع الأدوار، وقد يستغرق ذلك وقت اطول لإيجاد إطار مشترك لإجراء البحث ، والحصول على

التوازن الصحيح لمساهمات التخصصات المشاركة. ومن هنا يمكن ان نحصر اهم تلك الآليات التي قد تساهم في نجاح الفريق البحثي المتعدد التخصصات على النحو التالي :

قيادة الفريق :

تمثل قيادة الفريق العامل المهم في قياس قدرة الأعضاء في الفريق البحثي بتطبيق قواعد وأصول الجودة التي تمارس فعلياً وليس نظرياً في إدارة المشروع ، و كذلك في طرق التغلب على العقبات وإيجاد حلول عملية لها. ويتمثل دوره في التنسيق والإشراف والمتابعة للأنشطة المختلفة للفريق ، وتهيئة المناخ المناسب لعمله. ويصف ديسيز وسلاتري M. L. Disis, J. T. Slattery, (2010) نمط القيادة التحويلية بأنه من الأنماط المناسبة للأداء الناجح لقيادة الفرق البحثية متعددة التخصصات ، إذ أن لدى القائد التحويلي القدرة على التضحية بالمصالح الذاتية ، والسيطرة على جميع أعضاء الفريق، وبناء الثقة بينهم، وإدارة الموارد البحثية بما يتناسب مع مصالح وأولويات الفريق. كما أن تبني القيادة التشاركية تمثل إحدى الطرق التي تضمن ديناميكية الفريق ، وتلعب دوراً داعماً أثناء تعلم المفاهيم الأساسية لأبحاث الفريق.

توزيع الأدوار والمسؤوليات :

- يتم تشكيل مجموعة الباحثين الذين هم على استعداد للعمل معا في فريق بحثي متعدد التخصصات من خلال بناء شبكة من الاتصالات من خلال اجتماعات في المؤتمرات والتوصيات الشخصية من الزملاء ، ويمكن اختيارهم بناء على تجارب ناجحة لمتعاونين سبق ان شاركوا في مشاريع مشتركة أصغر .
- يتشكل الفريق البحثي من قائد الفريق الذي يختار مجموعة من الباحثين يتراوح عددهم بين (٣ - ٦) من الأعضاء - وهو العدد المناسب للفرق المتعددة - من تخصصات متعددة حسب طبيعة المشكلة البحثية، علاوة على ذلك فقد يلجأ رئيس الفريق إلى استشاري فني او متخصصين في المحاسبة والقانون لتقديم التقارير المالية والإدارية وبصورة دورية وبأسلوب علمي رصين ،بالإضافة إلى ذلك فقد يعقد

الفريق اتفاقيات تعاون مع فرق بحثية أخرى من خلال الجامعة التي ينتمي إليها والمؤسسات الأخرى.

وعند توزيع المسؤوليات على الفريق البحثي متعدد التخصصات سيحتاج قائد الفريق إلى :

- التعرف على الخبرات واختيار الأعضاء بشكل مناسب ، وليس بالضرورة أن يشارك الجميع في جميع المهام .
- دراسة الكيفية التي يمكن أن يتم من خلالها تنظيم التحليلات ودمج أنواع مختلفة من نتائج تخصصات متعددة.
- الاعتراف بأن مسؤوليات الفريق قد تتجاوز مستوى المجالات التقليدية للخبرة إلى النظر في طبيعة الدور ومدى مساهمة الأعضاء الآخرين أو غيرهم من أصحاب المصلحة في الفريق.
- اعتبار مسؤوليات تبادل المعرفة قيمة مضافة لفريق البحث.
- ويفترض في المجموعة المشاركة في الفريق ان تكون لديهم خلفية كافية في البحوث متعددة التخصصات وتحمل الصفات التالية:
- الاستعداد للتعلم من الآخرين في التخصصات المتعددة.
- احترام التخصصات الأخرى.
- الرغبة في تعزيز نجاح تخصصات أخرى
- مهارات جيدة في التواصل العلمي مع الشركاء الآخرين
- لديها تقدير واسع للغات، وأساليب البحث والثقافات .
- وتمثل المشاريع البحثية متعددة التخصصات أفضل عملية للتفاعل المباشر من أجل استكشاف القواسم المشتركة والاختلافات وإقامة علاقات بين أعضاء الفريق ، إلا أن تطوير فهم ولغة مشتركة داخل فريق متعدد التخصصات ولها تقاليد وأساليب عمل مختلفة ، قد يستغرق وقتاً أطول.

ويمكن أن تشمل الاتصالات داخل الفريق للتغلب على عوائق الاتصال:

- عقد اجتماعات مباشرة أو من خلال الشبكات الالكترونية

- مؤتمرات الفيديو لمعالجة الفصل الجغرافي في حال تعذر تواجد جميع أعضاء الفريق .
- العمل الميداني المشترك.
- المناسبات الاجتماعية .
- الكتابة معا لتشجيع التكامل في مختلف التخصصات.

معوقات قد تواجه تطبيق الرؤية المقترحة :

- هناك العديد من الصعوبات التي قد تواجه الجامعات في سبيل تحقيق الرؤية المقترحة التي تتبناها الدراسة الحالية ، ومن ابرز تلك الصعوبات :
- خلق بيئة تنافسية ومحفزة للبحوث متعددة التخصصات يحتاج إلى سنوات طويلة خاصة في نقل الفكرة من مرحلة البحث إلى مرحلة التطوير وصولاً إلى صناعة اقتصاد قائم على المعرفة .
- صعوبة النشر العلمي وخاصة في بعض التخصصات.
- ضعف مشاركة الطلاب وخاصة في مراحل الدراسات العليا في عمل البحوث والعمل في الفرق البحثية.
- عدم وجود الوقت الكافي ورغبة عضو هيئة التدريس للعمل منفرداً وذلك بغرض نشر أبحاث لغرض الترقية كسباً للوقت، وانشغال الأغلبية منهم بمهام أكاديمية وإدارية.
- عدم وجود خارطة طريق للبحوث العلمية في بعض الجامعات وضعف الاتصال فيما بينها.
- ضعف التمويل حيث يتطلب العمل في الفرق البحثية المتعددة التخصصات دعم مادي كبير يصعب توفيره كي يكون حافز للباحثين للاشتراك معاً من أجل تحقيق أهداف يسعون لها.
- قلة طرح برامج دراسات عليا ببنية او متعددة التخصصات في الجامعات لإتاحة المجال أمام الدارسين لاستكمال تعليمهم في هذا المجال، و بما يرسخ فكرة التداخل والاندماج بين مختلف المعارف والعلوم.

▪ صعوبات في كيفية تشكيل و تكوين فرق بحثية للعمل في الدراسات متعددة التخصصات.

▪ قلة الاتصال العلمي لحضور المؤتمرات والملتقيات العلمية وخاصة في مجال الدراسة.

▪ ضعف دعم القطاع الخاص ومشاركته في دعم البحث العلمي بصفة عامة والبحوث المتعددة التخصصات خاصة.

وللتغلب على تلك الصعوبات توصي هذه الدراسة بما يلي :

١. ضرورة الاهتمام بعقد الندوات وورش العمل المشتركة بين القطاع الخاص حسب القطاعات والجامعات للوصول بشكل دوري إلى التخصصات المتعددة المطلوبة لكل قطاع.

٢. ضرورة اهتمام الكيانات الجامعية الجديدة بموضوع التخصصات المتعددة بحيث يتم القضاء على الوسائل التقليدية في التعليم الجامعي، ومحاولة الاستفادة من تجارب الدول المتقدمة.

٣. أهمية نظر الجهات المعنية في إنشاء مراكز بحثية متعددة التخصصات ، تساهم في القضاء على الفجوات والثغرات الناتجة عن الانفصالية بين التخصصات الدقيقة.

٤. إنشاء قاعدة علمية وتكنولوجية متميزة وتحديث بشكل دوري ومستمر ، وتعني أساساً بالبحث العلمي التطبيقي في كافة المجالات العلمية المتقدمة وبالبحوث المتعددة التخصصات بشكل خاص من خلال شراكة وثيقة مع القطاع الخاص ومؤسسات المجتمع بأنشطتهم المختلفة.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية

- الروسان، محمود والعجلوني، محمود ، (٢٠١٠). "أثر رأس المال الفكري في الإبداع في المصارف الأردنية(دراسة ميدانية)، مجلة جامعة دمشق للعلوم الاقتصادية والقانونية، المجلد ٢٦، العدد الثاني،
- العساف، صالح،(٢٠١٠)، "المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية"، مكتبة العبيكان، ص ١٧٩، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- عبده، هاني خميس،(٢٠١٥) (البحوث البينية وتقدم المجتمعات الإنسانية خلال الألفية الجديدة: تجارب عملية وخيارات مستقبلية، مجلة الاداب والعلوم الاجتماعية، جامعة السلطان قابوس، مسقط عمان
- عبيدات، ذوقان وأبو السميد، سهيلة (٢٠٠٢)، البحث العلمي: البحث النوعي والبحث الكمي، ط ١ دار الفكر، عمان.
- نور، عبد الناصر و القشي، طاهر وقرقيش، جهاد (٢٠١٠) "رأس المال الفكري: الأهمية والقياس والإفصاح (دراسة فكرية من وجهات نظر متعددة)"، مجلة كلية بغداد للعلوم الاقتصادية الجامعية، العدد الخامس والعشرون..
- وزارة التعليم ،تقرير حالة التعليم العالي بالسعودية، وكالة وزارة التخطيط والمعلومات ، ٢٠١٣ .

المراجع الأجنبية :

- Al- Ali, N.,(2003). "Comprehensive Intellectual Capital Management: Step by Step", John Wily & Sons, Inc, Hoboken, New Jersey, U.S.A.
- Armstrong, A., & Jackson-Smith, D. (2013). Forms and levels of integration: Evaluation of an interdisciplinary team-building project. Journal of Research Practice, 9(1), Article M1. Retrieved from <http://jrp.icaap.org/index.php/jrp/article/view/335/297>
- Balsiger, Philip. W, (2004). "Supradisciplinary Research Practices: History, objectives and Rationale", Futures, Vol (36), 407421-.
- Barry, C., Britten, N., Barber, N., Bradley, C. & Stevenson, N. (1999). Using reflexivity to optimize teamwork in qualitative research. *Qualitative Health Research*, 9(1), 26-44.

Cuevas, H. M., Bolstad, C. A., Oberbreckling, R., LaVoie, N., Mitchell, D. K., Fielder, J., & Foltz, P. W. (2012). Benefits and Challenges of Multidisciplinary Project Teams: "Lessons Learned" for Researchers and Practitioners. *The ITEA Journal* (International Test and Evaluation Association), 33(1). Retrieved from <https://commons.erau.edu/publication/108>

DEA/ FBE, (2008), Thinking Across Disciplines- Interdisciplinary in research Practices: History, objectives and Rationale“, Future Vol (36), 40742

Delattre, Pierre (1995), « Researches Interdisciplinary », in : Encyclopédia Univesalis, vol.v, 1995, p 433 – 438.

Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P., & Trow, M. (1994). The new production of knowledge: The dynamics of science and research in contemporary societies. London, UK: Sage.

Gruian, C.,(2011). “The Influence of Intellectual Capital on Romanian Companies’ Financial Performance”, *Annales Universities Apulensis Series Economics*, Vol., 13, No., 2.

Hamel, G. and Heene, A.(1994).Competence-Based Competition”, John Wiley and Sons, Inc, U.S.A, 1994.

Heberlein, Thoma S.A., (2000), “Improving Interdisciplinary Research: Integrating the Social and Natural Sciences, Society and Natural Resources, Vol.516.

Integrative research in the university context,(2004): Centre for Resource and Environmental Studies, The Australian National University. *Journal of Research Practice*, 1(2), Article M4. Retrieved [date of access], from <http://jrp.icaap.org/index.php/jrp/article/view/13/32>

John Pisapia.J, Tony Townsend.T, and Jamila Razzaq.J. (2013) support interdisciplinary research Leadership and unintended consequences, the Adam Smith Foundation, University of Glasgow, UK.

Kerner, J., Rimer, B., & Emmons, K. (2005). Dissemination research and research dissemination: How can we close the gap? *Health Psychology*, 24(5), 443-446.

Lyall. Catherine. et. al., (2011), Interdisciplinary Research Journeys: Practical Strategies for capturing creativity, Bloomsbury Publishing PLC, UK.

M. L. Disis, J. T. Slattery,(2010). *The road we must take: Multidisciplinary team science*. Sci. Transl. Med. 2, 22cm9.

Marr, B.,(2004). “Intellectual Capital – Defining Key Performance Indicators for Organizational Knowledge Assets”, *Business Process Management Journal*, Vol., 10, No., 5.

Meek, V. (Editors) (2009). *Higher Education, Research & Changing Dynamics*. UNESCO & International Center for Higher Education Research At the University of Kassel, Germany

Mention, A.,(2012). "Intellectual Capital, Innovation and Performance: A Systematic Review of the Literature", *Business and Economic Research*. Vol., 2, No., 1.

Newell, William H. (2001). "A Theory of Interdisciplinary Studies," *Issues In Integrative Studies* 19:1-25.

Patrick S.W. Fong (2003). *Knowledge creation in multidisciplinary project teams: an empirical study of the processes and their dynamic interrelationships.. International Journal of Project Management*. Volume 21, Issue 7, October, Pages 479-486.

Stokols, D. (2006). Toward a science of transdisciplinary research. *American Journal of Community Psychology*, 38, 63-77.

Szostak, R. (2007). How and why to teach interdisciplinary research practice. *Journal of Research Practice*, 3(2), Article M17. Retrieved [date of access], from <http://jrp.icaap.org/index.php/jrp/article/view/92/89>

Tiainen, T., & Koivunen, E. -R. (2006). Exploring forms of triangulation to facilitate collaborative research practice: Reflections from a multidisciplinary research group. *Journal of Research Practice*, 2(2), Article M2. Retrieved [date of access], from <http://jrp.icaap.org/index.php/jrp/article/view/29/61>

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2000). *Science for the twenty-first century: A new commitment*. Retrieved October 20, 2007, from <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001207/120706e.pdf>

Veronica Boix Mansilla and Howard Gardner (2003). *Assessing Interdisciplinary Work at the Frontier: An Empirical Exploration of "Symptoms of Quality"*.

Williams, S.M., (2000) Is a Company's intellectual Capital Performance and intellectual Capital Disclosure Practices Related? Evidence form publicly Listed Companies from the FTSE 100, [www.http://. www.yahoo.com](http://www.yahoo.com)," *Measuring Intangible Assets and Intellectual Capital- an Emergency Standard*",

Youngblood, D. (2007). Multidisciplinary, interdisciplinary, and bridging disciplines: A matter of process. *Journal of Research Practice*, 3(2), Article M18. Retrieved December 23, 2007, from <http://jrp.icaap.org/index.php/jrp/article/view/104/101>

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



كلية التربية
المجلة التربوية

دور المشرفين التربويين في تطبيق معايير
الاعتماد المدرسي في التعليم العام بالمملكة
العربية السعودية في ضوء المعايير
العالمية .

بحث مستل من رسالة دكتوراه بعنوان (إسهام المشرفين التربويين في تطبيق معايير
الاعتماد المدرسي بالتعليم العام بالمملكة العربية السعودية في ضوء المعايير العالمية)

إعداد

الباحث / محمد بن رده بريك الصبحي

باحث دكتوراه (الإدارة التعليمية)

وزارة التعليم – المملكة العربية السعودية

معرف الوثيقة الرقمي: 10.12816/EDUSOHAG.2018.24029

المجلة التربوية. العدد السادس والخمسون. ديسمبر ٢٠١٨م

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

الملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع إسهام المشرفين التربويين في تطبيق معايير الاعتماد المدرسي في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية في ضوء المعايير العالمية، والكشف عن الفروق في استجابات عينة الدراسة لواقع إسهام المشرفين التربويين في تطبيق معايير الاعتماد المدرسي في التعليم العام تبعا لمتغيرات: المنطقة التعليمية، والخبرة العملية.

استخدم الباحث المنهج الوصفي، ولتحقيق أهداف الدراسة وجمع البيانات استخدم أداة الاستبانة، وتكون مجتمع الدراسة من (٣٢٤٠) مشرفاً في جميع المناطق التعليمية، وتم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة لتطبيق الاستبانة، وبلغ عددها (٣٤٨) مشرفاً.

كما استخدم برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لتحليل البيانات إحصائياً.

ومن نتائج الدراسة:

(١) أن إسهام المشرفين التربويين في تطبيق معايير الاعتماد المدرسي في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية في ضوء المعايير العالمية جاءت بدرجة متوسطة.

(٢) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين آراء أفراد عينة الدراسة حول إسهام المشرفين التربويين في تطبيق معايير الاعتماد المدرسي في التعليم العام لمتغير المنطقة التعليمية.

(٣) توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ في درجة إسهام المشرفين التربويين في تطبيق معيار (الحوكمة والقيادة، ومصادر المعلومات وأنظمة الدعم) للاعتماد المدرسي في التعليم العام تعزى لمتغير الخبرة لصالح خبرة أقل من ١٠ سنوات.

وبناءً على نتائج الدراسة تم تقديم عدد من التوصيات.

الكلمات المفتاحية: المشرفين التربويين ، معايير الاعتماد المدرسي.

المقدمة

يعد التعليم من أهم القضايا التي توليها الدول عناية خاصة، حيث يعد الركيزة الأساسية في بناء المجتمعات وحضارتها، وهو السبيل إلى تحقيق خطط التنمية، وفي العصر الحديث ومع التطورات المتلاحقة في مجالات الحياة المختلفة أخذ الاهتمام بالتعليم وجودته له النصيب الأكبر من العناية والرعاية من قبل تلك الدول.

وبينت دراسة الشربيني (٢٠١٣م) تميز القرن الحادي والعشرون بالاهتمام بقيمة العلم والتعليم وضرورة السعي نحو تحسينه وتطويره، ليضمن للأجيال القادمة القدرة على مواجهة التغيرات التي حدثت، والتي ستحدث مستقبلاً؛ لذا كانت هناك مساع جادة لتحسين نوعية التعليم ضمن متطلبات الاعتماد المدرسي.

ويعد الاعتماد المدرسي من الأدوات الفعالة التي تؤثر في مخرجات العملية التعليمية ويؤكد على الاستمرارية في عمليات التطوير والتحسين المستمر للنظام التعليمي، فهو أحد أبرز الوسائل لقياس الأداء المدرسي وتقويمه في المدرسة التي تعد الوحدة الأساسية في النظام التعليمي؛ لكونها المسؤولة بشكل مباشر عن مخرجاتها، وأن مشاركة المدرسة والعاملين فيها في تحقيق معايير الاعتماد المدرسي سيسهم في تجويد أداء المدرسة وتحسين مخرجاتها. (الريس، ٢٠١٥م).

إن الاعتماد المدرسي هو مؤشر للسعي نحو التميز أكثر من كونه تحقيق مستوى معين فهو يعتمد على التحسين المستمر للمخرجات من خلال التقويم والتقارير السنوية، فالاعتماد المدرسي يعتبر مدخلاً لتحقيق الجودة في المدرسة، وهو وسيلة من وسائل ضمان الجودة حيث أنه لا يهتم بالمنتج النهائي للعملية التعليمية فقط، ولكنه يهتم بنفس القدر بكل جوانب ومقومات المؤسسة التعليمية. (مكتب التربية العربي لدول الخليج، ٢٠١١م).

وتكمن أهمية معايير الاعتماد المدرسي في وضع مستويات معيارية متوقعة ومرغوبة ومتفق عليها للأداء المدرسي في كل جوانبه، وإظهار قدرة الطلاب على تحقيق العديد من النواتج المحددة مسبقاً، وتوفير سبل محاسبة المجتمع للمدرسة، ويعتبر الاعتماد المدرسي أداة وعملية تهدف إلى تقييم المدرسة في ضوء قدراتها على تقبل وتدعيم معايير الجودة. (Doyle and Pimentel, 1993)

ولقد أشارت دراسة النوح وآخرون (٢٠١٢م) إلى أن الاعتماد المدرسي أصبح اتجاها عالميا لتجويد التعليم، وهذا الاتجاه تم التأكيد عليه في المملكة العربية السعودية، حيث تم إنشاء هيئة تقويم التعليم العام ، وهي هيئة حكومية سعودية ذات شخصية اعتبارية مستقلة مالياً وإدارياً، وقد صدر تنظيمها بموجب قرار مجلس الوزراء رقم (١٢٠) وتاريخ ٢٢/٤/١٤٣٤هـ القاضي بأن تتولي الهيئة عدداً من المهام والاختصاصات منها الاعتماد المدرسي لمدارس التعليم العام، حيث تعمل الهيئة على اعتماد مؤسسات التعليم العام بصورة دورية بناءً على تحقيقها لمعايير الاعتماد التي تعلنها الهيئة وتعمل على تطويرها باستمرار استجابة لنتائج الدراسات والابحاث التي تقوم بها، لذا تبذل وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية جهوداً تسعى من خلالها إلى تطوير التعليم العام بجميع مراحله وتحقيق التميز بما يتناسب مع التغيرات والتطورات العالمية من خلال تطبيق الاساليب الحديثة وخاصة تقييم العملية التعليمية بما يؤدي إلى التطوير الفعال والمستمر لكافة مكونات المنظومة التعليمية تمهيدا لتطبيق معايير الاعتماد المدرسي في مؤسسات التعليم العام في المملكة العربية السعودية، ومن تلك الجهود التي قامت بها الوزارة إصدار منظومة قيادة الاداء الإشرافي انطلاقاً من أهمية الإشراف التربوي في تحسين النظام التعليمي وتحقيق التميز.

فالإشراف التربوي من أهم مقومات العملية التعليمية فهو يهتم بجميع عناصر العملية التعليمية، ويسعى لتحقيق الارتقاء وتجويد المنظومة التعليمية بكامل عناصرها وتطويرها، وأحداث التكامل بينها عن طريق الأخذ بمعايير الاعتماد المدرسي بما يكفل مخرجات ذات نوعية عالية لبيئات التعلم المختلفة. (وزارة التربية والتعليم، ١٤٢٩هـ) ومما سبق يتضح إن تفعيل دور الإشراف التربوي يعد من الخطوات الهامة في تطبيق معايير الاعتماد المدرسي في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، مما يحقق التطوير في العملية التربوية والتعليمية وتحسينها، عليه جاءت هذه الدراسة للتعرف علي اسهام المشرفين التربويين في تطبيق معايير الاعتماد المدرسي في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية في ضوء المعايير العالمية، حيث ستتناول الدراسة الأسباب التي تدعو الى تطبيق معايير الاعتماد المدرسي في مدارس التعليم

العام بالمملكة العربية السعودية في ضوء المعايير العالمية ، والكشف عن دور المشرفين التربويين في تطبيق معايير الاعتماد المدرسي في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية.

مشكلة الدراسة

أتضح من الاطلاع على بعض الدراسات التي أهتمت بالاعتماد المدرسي، أن الاعتماد المدرسي هو الطريق لتحقيق الجودة في المدارس، وذلك من خلال الاستفادة من المعايير العالمية لعملية تقويم التعليم بتطبيق معايير الاعتماد المدرسي العالمية، فقد أشارت دراسة الهاجري (٢٠١٣م) إلى أن نظام الاعتماد المدرسي يعد مطلباً جوهرياً لرفع كفاءة المدارس وتحسين أداء العاملين بها.

كما أكدت دراسة النجار (٢٠١٣م) علي أن الغاية الأساسية من الاعتماد المدرسي هو التحقق من قدرة المدرسة على تحقيق أهدافها التي حددها لها المجتمع والتي أنشئت من أجلها فهو يقوم على أساس تقويم أداء المدرسة لتطوير العملية التعليمية فيها بكافة جوانبها، كما يعد تطبيق معايير الاعتماد المدرسي من الأساليب المستخدمة للحكم على مدى توفر المتطلبات الأساسية اللازمة لقيام النظام المدرسي واستمراره في المدرسة؛ لذا تسعى المملكة العربية السعودية جاهدة لتحقيق الجودة في التعليم العام وذلك بتطبيق معايير الاعتماد المدرسي في مدارس التعليم العام، وذلك من خلال مشروع الملك عبدالله بن عبد العزيز (رحمه الله) لتطوير التعليم العام، وإنشاء هيئة تقويم التعليم العام، بالإضافة إلى توفير الكوادر البشرية والموارد المالية لتحقيق ذلك، ولقد أشارت خطة التنمية العاشرة إلى ضرورة الاهتمام بنوعية الخريجين سواء على مستوى التعليم العام أو الجامعي؛ وهذا يعني أن هناك توجهها كبيراً لإدخال تغييرات جذرية على النظام التعليمي حتى يكون قادراً على تلبية احتياجات المجتمع المتجددة، وهو ما يراه البعض فرصة مواتية للبدء في الأخذ بمعايير الاعتماد المدرسي لتحقيق الجودة في نظام التعليم في المملكة العربية السعودية، ويمكن الإشارة إلى أنه ينبغي الاستفادة من الإشراف التربوي ليكون أحد تلك الجهود التي تسعى من خلالها وزارة التعليم

بالمملكة العربية السعودية إلى تطبيق معايير الاعتماد المدرسي، والتي يحقق بدوره الجودة في التعليم؛ لما للإشراف التربوي من دور هام في إنجاح العملية التعليمية والتربوية وتحقيق الاهداف المنشودة فهو أداة لتطوير البيئة التعليمية وتحسينها، حيث أشارت دراسة ال مداوي (٢٠١٢م)، ودراسة النوح واخرون (٢٠١٢م)، ودراسة الرئيس (٢٠١٥م) إلى أهمية دور إدارات التربية والتعليم ممثلة بإدارات الإشراف التربوي فيها في نشر ثقافة الاعتماد المدرسي وتطبيقه في المدارس، والاهتمام بتطبيق معايير الاعتماد المدرسي في تلك المدارس من قبل الإشراف التربوي، حيث ترتبط تطور العملية التعليمية في المدارس وكفاءتها بتطور وجودة وكفاءة الاشراف التربوي وفاعلية أجهزته.

ولقد تم اختيار هذا الموضوع نظرا لأهمية تحقيق الاعتماد المدرسي في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية على ضوء المعايير العالمية، وأهمية الاشراف التربوي ودوره في العملية التعليمية حيث يساهم المشرفين التربويين بدور كبير في تحسين وتطوير العملية التعليمية، فعليه تتوقف ممارسات المعلمين داخل الصفوف، ومن خلاله يمكن إعادة النظر في المناهج الدراسية، وتحسين أداء القيادة المدرسية، وضمان الارتقاء بمستوى الطالب، فهو عملية شمولية تغطي جميع جوانب العملية التعليمية، وبالتالي يساعد على تحقيق الاعتماد المدرسي في المدارس والاسهام في التغلب على المعوقات التي تواجه مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية لتحقيق معايير الاعتماد المدرسي.

ويمكن صياغة مشكلة الدراسة في الأسئلة التالية:

- ما دور المشرفين التربويين في تطبيق معايير الاعتماد المدرسي في التعليم العام في المملكة العربية السعودية في ضوء المعايير العالمية فيما يتعلق ب(الرؤية والرسالة، الحوكمة والقيادة، التعليم والتعلم، المصادر وأنظمة الدعم، الالتزام باستخدام النتائج للتحسين المستمر) من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة من المشرفين التربويين؟
- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين آراء أفراد عينة الدراسة حول دور المشرفين التربويين في تطبيق معايير الاعتماد المدرسي في التعليم العام في المملكة العربية السعودية في ضوء المعايير

العالمية باختلاف متغير (المنطقة التعليمية، سنوات الخبرة العملية في مجال الإشراف التربوي)؟

- ما التوصيات والمقترحات التي يمكن أن تسهم في تفعيل دور المشرفين التربويين في تطبيق معايير الاعتماد المدرسي في التعليم العام في المملكة العربية السعودية في ضوء المعايير العالمية؟

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة إلى:

- التعرف على دور المشرفين التربويين في تطبيق معايير الاعتماد المدرسي في التعليم العام في المملكة العربية السعودية في ضوء المعايير العالمية فيما يتعلق ب(الرؤية والرسالة، الحوكمة والقيادة، التعليم والتعلم، المصادر وأنظمة الدعم، الالتزام باستخدام النتائج للتحسين المستمر) من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة.
- الكشف عن الفروق بين آراء أفراد عينة الدراسة حول دور المشرفين التربويين في تطبيق معايير الاعتماد المدرسي في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية في ضوء المعايير العالمية باختلاف (المنطقة التعليمية، الخبرة العملية في مجال الإشراف التربوي).
- تقديم التوصيات والمقترحات التي يمكن أن تسهم في تفعيل دور المشرفين التربويين في تطبيق معايير الاعتماد المدرسي في التعليم العام في المملكة العربية السعودية في ضوء المعايير العالمية.

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة بما يلي:

- حيث أنها تسلط الضوء على مفهوم يتسم بالحدثة والجدة وهو تطبيق معايير الاعتماد المدرسي في مدارس التعليم العام، ومعرفة دور المشرفين التربويين في تطبيق معايير الاعتماد المدرسي في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية على ضوء المعايير العالمية، وتزامنها مع التوجهات الرسمية نحو تحقيق الجودة في التعليم العام والاهتمام بوضع معايير لذلك، مما يساعد على تحسين مخرجات التعليم

العام بحيث تتوافق تلك المخرجات مع تحقيق التنمية المستدامة، وبناء كوادر بشرية تسهم بشكل فعال في خطة التنمية للمملكة العربية السعودية .

- أهمية الموضوع ذاته وهو تطبيق معايير الاعتماد المدرسي وتحقيق الجودة في القطاع التعليمي.

- التعرف عن إسهام المشرفين التربويين في تطبيق معايير الاعتماد المدرسي في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، حيث أنه من المتوقع أن تقوم الدراسة بالتعرف على دور المشرفين التربويين في تطبيق المعايير في المدارس، وعرض بعض التجارب العالمية في الاعتماد المدرسي وكيفية الاستفادة منها.

- قد تسهم الدراسة الحالية بالارتقاء وتطوير أداء المشرفين التربويين وتعريفهم بالمهام الموكلة إليهم والتي تتناسب مع تطبيق معايير الاعتماد المدرسي في مدارس التعليم العام، وزيادة فاعلية المشرف التربوي في تحسين العملية التعليمية لتتلاءم مع التطور في تحقيق معايير الاعتماد المدرسي؛ وذلك من خلال الاطلاع على التجارب العالمية في تطبيق معايير الاعتماد المدرسي، والوقوف على مواضع القوة والضعف عند تطبيق معايير الاعتماد المدرسي في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية.

- نشر ثقافة معايير الاعتماد المدرسي بين المشرفين التربويين، والعاملين في المدارس بكافة مستوياتهم ومهامهم.

حدود الدراسة

حددت الدراسة بالحدود التالية:

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على موضوع دور المشرفين التربويين في تحقيق معايير الاعتماد المدرسي بمدارس التعليم العام الحكومية(بنين) بالمملكة العربية السعودية على ضوء معايير منظمة آدفانس(Advance-ED).

الحدود البشرية: اشتملت الدراسة على عينة ممثلة من المشرفين التربويين بمكاتب التعليم بالمملكة العربية السعودية.

الحدود المكانية: اقتصر تطبيق الدراسة على ثلاث إدارات عامة للتعليم بالمملكة العربية السعودية وهي: (منطقة الرياض(الرياض)، منطقة المدينة المنورة (المدينة المنورة)، منطقة عسير(أبها)).

الحدود الزمانية: طبقت أدوات الدراسة خلال العام الدراسي(١٤٣٧/١٤٣٨ هـ) .

مصطلحات الدراسة

الإشراف التربوي

تعرفه وزارة التربية والتعليم(١٤٢٧ هـ) بأنه "عملية فنية هادفة لتطوير بيئات التعلم، وتقويمها وإدارتها بما يكفل تجويد عمليات التعليم والتعلم، وتحسين مخرجاتها النوعية" (ص ١٥)

ويمكن تعريفه في الدراسة الحالية إجرائياً بأنه (عملية فنية علمية قيادية تعاونية تشاركية منظمة، ومستمرة تسعى لتطبيق المعايير العالمية للاعتماد المدرسي في العملية التعليمية لتحسين الموقف التعليمي بجميع جوانبه وعناصره).

المعيار

عرفه العريمي بأنه " نقطة مقارنة تستخدم لتحديد المقاييس من أجل تقييم الأداء، وقد تشير إلى مستويات الأداء الحالية في المؤسسة". (٢٠٠٥م، ص ١٢).

وتعرف الدراسة الحالية المعيار إجرائياً بأنه(وصف فني من أجل تقييم الاداء والتعرف على مدى اقتراب الواقع من المستوى المطلوب، ويتم صياغته عن طريق مجموعه من المختصين معتمدين على النتائج والتجارب في المجال المراد تقييمه).

الاعتماد

يعرفه ناس(٢٠١٠م) " مطابقة مؤسسة ما لمعايير جودة معينة، ويمثل ضمانا بوجود مستوى معين من الجودة يتوافق مع رسالة المؤسسة أو أهداف البرنامج، ويتوافق مع توقعات المؤسسات الأكاديمية المماثلة، وتوقعات كل من الطالب وسوق العمل".(ص ٩٠).

وُعرف الاعتماد إجرائياً في هذه الدراسة بأنه (شهادة رسمية تمنح للمؤسسات التعليمية من جهة خارجية مصرح لها تفيد بأن المدرسة تفي بالحد الأدنى للمعايير المطلوبة تحقيقها للحصول على الاعتماد المدرسي للمؤسسة التعليمية).

الاعتماد المدرسي

يعرفه النبوي (٢٠٠٧م، ص ٣١) بأنه " الاعتراف بواسطة هيئة متخصصة - بالالتزام البرنامج التعليمي أو المؤسسة التعليمية لمستوى معين من معايير الجودة". ويمكن تعريف الاعتماد المدرسي إجرائياً بأنه (عملية يتم فيها تقييم العملية التعليمية في مؤسسات التعليم ما قبل الجامعي في ظل معايير محددة يتم وضعها بواسطة هيئة خارجية متخصصة في هذا المجال يتم من خلالها الاعتراف بتلك المؤسسات في المجالات التالية الرؤية والرسالة، الحوكمة والقيادة، التعليم والتعلم، المصادر وأنظمة الدعم، الالتزام باستخدام النتائج للتحسين المستمر).

معايير الاعتماد المدرسي

وعرفها العتيبي، وغالب (١٩٩٦م) بأنها "الاعتراف بالكفاءة الأكاديمية لأي مؤسسة أو برنامج تعليمي في ضوء معايير تصدرها هيئات ومنظمات أكاديمية متخصصة على المستوى المحلي والإقليمي " (ص ٦)

وتعرفها الدراسة الحالية إجرائياً بأنها (مواصفات فنية تستخدم لتقييم أداء مؤسسة تعليمية وتحديد نقاط القوة والضعف، والعمل على تحسين الأداء للحصول على قرار الاعتماد من منظمة آدفانسد (Advance-ED) حسب معاييرها وهي الرؤية والرسالة، الحوكمة والقيادة، التعليم والتعلم، المصادر وأنظمة الدعم، الالتزام باستخدام النتائج للتحسين المستمر.

المشرف التربوي:

تعرفه وزارة المعارف (١٤١٩هـ) المشرف التربوي بأنه "خبير فني وظيفته الرئيسية مساعدة المعلمين على النمو المهني، وحل المشكلات التعليمية التي تواجههم بالإضافة إلى تقديم الخدمات الفنية لتحسين أساليب التدريس وتوجيه العملية التربوية الوجهة الصحيحة". (ص ٩٩)

ويمكن تعريف المشرف التربوي في هذه الدراسة إجرائياً بأنه (خبير فني يساهم في تشخيص واقع العملية التعليمية التعليمية من حيث المدخلات والعمليات والمخرجات في المؤسسة التعليمية، ويعمل على تحسينها وتطويرها للنهوض بمستواها وتطبيق

معايير الجودة فيها من الناحيتين، الفنية والإدارية بما يتلاءم مع التطورات الحديثة في المجالات التربوية؛ من أجل تحقيق الأهداف التعليمية التربوية المخططة).

التعليم العام:

وعرفه الحامد وآخرون (٢٠٠٥م) بأنه "التعليم الذي يُقدم للطلاب منذ بداية السلم التعليمي حتى بداية التعليم الجامعي". (ص ٨٥)

ويمكن تعريفه في هذه الدراسة إجرائياً بأنه (هو التعليم الذي يقدم للطلاب في المراحل الثلاث الابتدائية والمتوسطة والثانوية وتشرف عليه وزارة التعليم وتوفر الكوادر البشرية والمادية اللازمة لإدائه ويبدأ من عمر (٦) سنوات حتى بداية الجامعي).

منهج الدراسة:

استخدم في الدراسة المنهج الوصفي، الذي يعتمد على دراسة الواقع ويهتم بوصفه وصفاً دقيقاً، ويعبر عنه تعبيراً كيفياً بوصف الظاهرة وتوضيح خصائصها، أو تعبيراً كمياً من خلال الوصف الرقمي لتوضيح مقدار الظاهرة أو حجمها ودرجات ارتباطها مع الظواهر المختلفة.

مجتمع الدراسة والعينة

تكون المجتمع الأصلي للدراسة من جميع المشرفين التربويين في مكاتب التعليم في المملكة العربية السعودية، والبالغ عددهم (٣٢٤٠) مشرفاً تربوياً، حسب إحصائيات وزارة التعليم للعام الدراسي ١٤٣٥/١٤٣٦ هـ. وطبقت الدراسة على عينة من مشرفي مكاتب التعليم بلغ عددهم (٣٤٨) مشرفاً تربوياً من المشرفين التربويين في المناطق التعليمية في المملكة العربية السعودية، وتم اختيار ثلاث مناطق تعليمية من مناطق المملكة العربية السعودية البالغ عددها ٤٥ منطقة تعليمية بشكل عشوائي بالقرعة، فوق الاختيار على المناطق التعليمية التالية (منطقة الرياض التعليمية، منطقة المدينة المنورة التعليمية، منطقة عسير التعليمية) نظراً لأن التعليم في المملكة العربية السعودية مركزي وتعمل هذه الإدارات جميعها تحت مظلة واحدة وهي وزارة التعليم فالتعليمات واحدة، والأنظمة واحدة وكذلك الميزانية واحدة، وتم الاختصار على هذه العينة نظراً للحاجة لتقليل التكاليف المادية، واقتصار الوقت حيث، أورد (العساف، ٢٠٠٦م)، أن تبرير الاختصار على العينة بدلاً من التطبيق على المجتمع الكلي، نظراً

للتكاليف المادية، ووقت طويل ولهذا يضطر الباحث الى الاقتصار على عينة ممثلة.(ص٩٣) ، وتم اختيار عينة عشوائية طبقية من المشرفين التربويين من كل منطقة من المناطق الثلاث حيث بلغ عدد أفراد العينة (٣٤٨) مشرفاً تربوياً من المناطق الثلاث بنسبة ١١% تقريباً من المجتمع الأصلي للدراسة.

أداة الدراسة

قام الباحث ببناء استبانة كأداة للدراسة، وتكونت من قسمين: اشتمل القسم الأول على الخصائص الأولية لأفراد العينة(المتغيرات)، وهي المنطقة التعليمية، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة في الإشراف التربوي. والقسم الثاني تكون من عبارات تتعلق بدرجة إسهام المشرفين التربويين في تطبيق معايير الاعتماد المدرسي وتكونت من(٤٥)عبارة ، موزعة على خمسة مجالات وهي : مجال الرؤية والرسالة، ومجال الحوكمة والقيادة، ومجال التعليم والتعلم، ومجال مصادر المعلومات وأنظمه الدعم، ومجال الالتزام باستخدام النتائج للتحسين المستمر، حيث بلغ عدد العبارات(٩)عبارات لكل مجال من المجالات التسليقة

وتم التحقق من صدق أداة الدراسة الظاهري بعرضها على(١٣)محكماً من أهل الخبرة والتخصص من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية، كما تم التحقق من صدق الأداة بعد تطبيقها على عينة أستطلاعية بلغ عددهم(٢٠)مشرفاً، حيث كانت قيم الصدق لمعامل الفا كرونباخ مرتفعة، فقد بلغ الجذر التربيعي للمعامل في المجموع الكلي لعبارة الأداة (٠,٩٦)ك ما تم حساب معامل الفا كرونباخ لقياس الثبات الكلي لجميع العبارات، حيث بلغت قيمة معامل الثبات الكلي(٠,٩٣٢)وهو معدل ثبات مرتفع ومقبول.

الدراسات السابقة :

تناول هذا الجزء عرضاً لبعض الدراسات السابقة والأبحاث ذات العلاقة بموضوع الدراسة، والتي طبقت في البيئة السعودية والعربية والأجنبية تبعاً لأقدمية تاريخها الزمني من الأقدم للأحدث ومن أهم هذه الدراسات ما يلي:

أولاً : الدراسات العربية

هدفت دراسة النبوي (٢٠٠٦م) والتي كانت بعنوان " الاعتماد الأكاديمي في التعليم قبل الجامعي في الامارات العربية المتحدة " للتعرف على الجديد في نظم التعليم في عصر المعرفة واتجاهاتها المستقبلية وتحليل نماذج التحسين المدرسي الشامل كمدخل لتطوير التعليم في مجتمع المعرفة، واستخدمت الدراسة منهج المقارن، وتوصلت الدراسة الى عدد من النتائج من أهمها أهمية إعداد نظام للاعتماد الأكاديمي المبني على الاداء ويستند إلى قاعدة التحسين المستمر والوصول إلى معايير أكاديمية للطلاب تتميز بالمستويات العالية والقابلة للبرهنة والقياس.

وأهتمت دراسة الملحم (٢٠٠٧م) والتي كانت بعنوان " الاعتماد الأكاديمي لمدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية أنموذج مقترح " بالتعرف على النماذج العالمية الناجحة في الاعتماد التربوي ومدى الحاجة إلى وجود برامج للاعتماد التربوي لمدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، واستخدم الباحث منهج بحثي مدمج للدراسة اعتمد فيه على نوعين هما المنهج الوثائقي واسلوب دلفاي ، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها نجاح كثير من نماذج الاعتماد الأكاديمي وتطبيقها وأن هناك حاجة فعلية لبرامج الاعتماد وتطبيقاته في التعليم العام في المملكة العربية السعودية، وأن هناك فرصا وإمكانيات واعدة لوجود هيئة خاصة أو شبه حكومية للاعتماد التربوي لمدارس التعليم العام.

وهدف دراسة الشريبي (٢٠٠٧م) والتي كانت بعنوان " دور الإشراف التربوي في تحقيق الجودة في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية " إلى التعرف على دور الإشراف التربوي في تحقيق الجودة، والوقوف على معوقات

دور الإشراف التربوي التي تحول دون تحقيق الجودة، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي وذلك بمسح أدبيات الموضوع المتوافرة وتحليلها بهدف التعرف على نتائج البحوث والدراسات في هذا المجال والوقوف الظاهرة موضع الدراسة وتحليلها وتفسيرها، ومن ثم اختيار أفضل الحلول أو البدائل في شكل تصور مقترح، وكان من نتائج هذه الدراسة أن هناك أسباب تدعو إلى تطبيق إدارة الجودة في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية وهي (التقدم العلمي والتكنولوجي، الانفجار المعرفي، تعدد جوانب القصور في التعليم العام).

واستخدم السخيل وآخرون (٢٠١٠م) المنهج الوصفي في دراسته والتي بعنوان "الإصلاح المتمركز على المدرسة وإعدادها للاعتماد التربوي كأحد محاور الخطة الاستراتيجية القومية للتعليم قبل الجامعي دراسة ميدانية بمحافضة الدقهلية"، والتي هدفت إلى التعرف على واقع الإصلاح المتمركز على المدرسة وإعدادها للاعتماد التربوي بمحافضة الدقهلية، وكانت أداة الدراسة الاستبانة تم تطبيقها على معلمين في (٢٢) مدرسة من المدارس المرشحة للاعتماد التربوي بمحافضة الدقهلية، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها:

- أن الاعتماد المدرسي يعتبر أكثر آليات تطبيق مبادئ الجودة الشاملة انتشاراً على مستوى العالم، وهو من أفضل الصيغ الملائمة لإحداث التغيير والتطوير المرغوب في المؤسسات التعليمية، وذلك لمواجهة القصور الداخلي والتحديات الخارجية.

وهدف دراسة المالكي (٢٠١٠م) والتي كانت بعنوان "تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي في مدارس التعليم الثانوي العام من وجهة نظر القيادات التربوية بمحافضة جدة" إلى التعرف على درجة إمكانية تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي في مدارس التعليم العام الثانوية من وجهة نظر القيادة التربوية بمحافضة جدة، واستخدمت الباحثة في دراستها المنهج الوصفي التحليلي وتكونت عينة الدراسة من (١٨٠) قائدة تربوية، استخدمت الباحثة الاستبانة

لجمع البيانات وتحقيق أهداف الدراسة، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها ضرورة العمل على إيجاد معايير وطنية للاعتماد الأكاديمي يتم تطبيقها على مدارس التعليم الثانوي العام.

ولقد أهتمت دراسة ال مداوي (٢٠١٢م) وهي بعنوان (تطبيق معايير نظام الاعتماد المدرسي في المرحلة الثانوية بمنطقة عسير) (الاليات و المعوقات) بالتحرف على معوقات تطبيق معايير الاعتماد المدرسي في مرحلة التعليم الثانوي للبنات بمنطقة عسير بالمملكة العربية السعودية، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات الخاصة بالجانب التطبيقي للدراسة حيث وزعت على عينة من مديرات المدارس الثانوية والطالبات بلغت (١٨٠) مديرة وطالبة، وباستخدام الاساليب الاحصائية المناسبة توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج كان من أهمها رضا المعلمات لبعض المعايير التي تطبق في المدارس، أن معايير مجال التعليم والتدريس تواجه معوقات في تطبيقها في المدارس، معايير مجال الانجاز والتحصيل لدى الطالبات تواجه معوقات بدرجة كبيرة تعيق تطبيقها في المدارس.

وهدف دراسة النوح وآخرون (٢٠١٢م) والتي كانت بعنوان " الاعتماد المدرسي للتعليم العام في المملكة العربية السعودية "دراسة في الصعوبات وإمكانية التطبيق" إلى التعرف على أبرز صعوبات ومتطلبات تطبيق الاعتماد المدرسي في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، مع محاولة وضع مجموعة من المقترحات التي تساعد في التغلب على تلك الصعوبات، استخدم الباحثون المنهج الوصفي التحليلي، واستخدموا الاستبانة كأداة لجمع البيانات الخاصة بالجانب التطبيقي للدراسة حيث وزعت على (٧٥) مديراً للمرحلة المتوسطة و (٧٥) مديراً للمرحلة الثانوية، من أصل المجتمع البالغ (٤٥٠) مديراً للمرحلة المتوسطة والثانوية بمدينة الرياض، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، حيث أكدت الدراسة وجود مجموعة من الصعوبات التي تعوق تطبيق نظام الاعتماد المدرسي بالتعليم العام بالمملكة العربية السعودية ومن هذه الصعوبات: صعوبات مرتبطة بالتطوير والتدريب، وصعوبات مرتبطة بالإمكانات والتجهيزات، صعوبات مرتبطة بالمقررات، وصعوبات مرتبطة بالقيادة، وصعوبات مرتبطة بالمعلمين والطلاب، وصعوبات مرتبطة بمشاركة المجتمع المحلي.

في حين هدفت دراسة الشربيني (٢٠١٣م) والتي كانت بعنوان "معوقات الاعتماد المدرسي في التعليم العام في المملكة العربية السعودية" إلى التعرف على معوقات الاعتماد المدرسي في التعليم العام في المملكة العربية السعودية واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي وذلك بمسح أدبيات الموضوع المتوافرة وتحليلها بهدف التعرف على نتائج البحوث والدراسات في هذا المجال والوقوف على معوقا تحقيق الاعتماد المدرسي في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، وتوصلت الدراسة الي نتائج عدة كان من أهمها أن من معوقات تحقيق الجودة والاعتماد المدرسي في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية متعددة منها الديكتاتورية والفردية، عدم تفويض السلطة لفقد الثقة، غياب الية المتابعة والمساءلة، عدم التزام الإدارة العليا بإخضاع المؤسسة لنظام الجودة المؤهل للاعتماد، البيروقراطية واحباط الجديد وعدم التحفيز، مقاومة التغيير، ضعف روح العمل الجماعي أو العمل كفريق، عدم التقييم السليم للأداء.

كما هدفت دراسة الصفار (٢٠١٣م) والتي بعنوان "تصور مقترح لتطوير دور الإدارة المدرسية في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة لتحقيق الاعتماد المدرسي في مؤسسات التعليم" إلى التعرف على كيفية تطوير دور الإدارة المدرسية في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة لتحقيق الاعتماد المدرسي في مؤسسات التعليم ما قبل الجامعي، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وكانت أداة الدراسة الاستبانة ، وكما تم الاستفادة من الادبيات المتضمنة للموضوعات المختلفة للجودة واستخراج ما قيل من مضامين خاصة بموضوع الجودة، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها:

- ضرورة إعداد القيادات التربوية الادارية وتدريبها.
- أهمية تقديم بعض التيسير والمساعدات للمدارس.
- إجراء بعض التغيرات في ثقافة العمل المؤسسي.
- تطوير طرق اختيار مديري المدارس.

واستخدم الشهري (١٤٣٤هـ) في دراسته المنهج الوصفي حيث هدفت الدراسة والتي بعنوان " إمكانية تطبيق الاعتماد الأكاديمي على المدارس التابعة لمشروع الملك عبدالله لتطوير التعليم من وجهة نظر مديري المدارس في منطقة مكة المكرمة" إلى التعرف على إمكانية تطبيق الاعتماد الأكاديمي على المدارس التابعة لمشروع الملك عبدالله لتطوير التعليم (تطوير) من وجهة نظر مديري المدارس في منطقة مكة المكرمة، وتحديد دجة إسهام تطبيق المعايير في تحسين العملية التعليمية، وتحديد الصعوبات التي تواجه التطبيق، بالإضافة إلى الكشف عن الفروق الإحصائية بين المتوسطات حول إمكانية تطبيق الاعتماد الأكاديمي التي تعزى للجنس، والمؤهل العلمي، والمسمى الوظيفي، والخبرة، وكانت عينة الدراسة مديري ومديرات المدارس التابعة لمشروع الملك عبدالله لتطوير التعليم (تطوير) بمنطقة مكة المكرمة، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج كان من أهمها، إمكانية تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي على المدارس التابعة لمشروع (تطوير) كانت بشكل عام بدرجة كبيرة، كما تبين إسهام تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي في تحسين العملية التعليمية كانت بدرجة كبيرة.

وهدف دراسة القحطاني (١٤٣٥هـ) والتي بعنوان "تطوير أداء القيادات التربوية في مدارس التعليم العام وفق متطلبات الاعتماد المدرسي العالمي" التعرف على واقع القيادات التربوية الحالية بمدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية في ضوء معايير الاعتماد المدرسي العالمي، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وكانت عينة الدراسة هي المجتمع الأصلي للدراسة والبالغ عددهم (١٩٦) فرداً من مديري إدارات التربية والتعليم ومساعدتهم في المملكة العربية السعودية واستخدمت الباحثة الاستبانة لجمع البيانات، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج وكان من أهمها أن درجة تطبيق معايير الاعتماد المدرسي العالمي بمدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية جاءت بدرجة متوسطة بالنسبة لثلاثي معايير الاعتماد المدرسي العالمي، أن درجة أهمية معايير الاعتماد المدرسي العالمي

بمدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية جاءت بدرجة عالية جداً وذلك بالنسبة لجميع المعايير.

واهتمت دراسة العمري (٢٠١٤م) والتي بعنوان "متطلبات تطبيق معايير الاعتماد المدرسي في المدارس الثانوية بمنطقة عسير في ضوء خبرات بعض الدول (تصور مقترح)" بالتعرف على المتطلبات اللازمة لتطبيق معايير الاعتماد المدرسي في المدارس الثانوية، والوقوف على درجة توافر متطلبات تطبيق معايير الاعتماد المدرسي في المدارس الثانوية بمنطقة عسير من وجهة أفراد العينة ، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وكانت أداة الدراسة الاستبانة والتي تم تطبيقها على عينة من بلغت (١٥٠) فرداً، بواقع (٦٣) مديرة مدرسة و (٨٧) مشرفة تربوية يمثلون (٣٥%) من المجتمع الأصلي، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج كان من أهمها، أن المتطلبات الواجب توافرها لتطبيق معايير الاعتماد المدرسي في المدارس الثانوية في منطقة عسي هي متطلبات (إدارية وتنظيمية، متطلبات تعليمية وتعلمية، ومتطلبات مادية ومالية، ومتطلبات بشرية)، كما أن درجة توافر متطلبات تطبيق معايير الاعتماد المدرسي في المدارس الثانوية بمنطقة عسير جاءت) بدرجة توافر متوسطة بشكل عام) في جميع الأبعاد.

وأهتمت دراسة عون (٢٠١٥م) والتي بعنوان "واقع جاهزية مديرات المدارس لتحقيق الاعتماد المدرسي في المرحلة الثانوية بمدينة الرياض" للكشف عن جاهزية مديرات المدارس لتحقيق الاعتماد المدرسي في المرحلة الثانوية بمدينة الرياض، وذلك من خلال معرفتهن بثقافة الاعتماد المدرسي، والاحتياجات التدريبية لتطبيق الاعتماد، وتحديات تطبيق الاعتماد في المدارس، ومقترحات لمواجهة تحديات تطبيق الاعتماد، وقد تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتكون مجتمع الدراسة من (١٧٨) مديرة للمرحلة الثانوية بمدينة الرياض، وتم توزيع استبانة على عينة الدراسة العشوائية والبالغ عددها (٤٣) مديرة. وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج كان من أهمها تدني ثقافة الاعتماد المدرسي لدى عينة الدراسة، وجود علاقة طردية

بين (عدد سنوات الخبرة والدورات التدريبية في مجال الجودة والاعتماد) وثقافة الاعتماد لدى مديرات المرحلة الثانوية. وكان من أهم توصيات الدراسة، العمل على نشر ثقافة تطبيق الاعتماد المدرسي من خلال الدورات التدريبية وتوفير متطلبات الاعتماد المدرسي، وتشكيل لجنة في كل مكتب تعليم خاصة بالاعتماد المدرسي ونشر ثقافته.

كما هدفت دراسة الرئيس (٢٠١٥م) والتي بعنوان "الاعتماد المدرسي في مراحل التعليم العام بالمملكة العربية السعودية" نموذج مقترح"، لعرض معايير الاعتماد المدرسي التي تلائم البيئة التعليمية في المملكة العربية السعودية في ضوء المعايير العالمية، والتعرف على معوقات ومتطلبات تطبيق معايير الاعتماد المدرسي في مراحل التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، وأستخدم الباحث المنهج الوصفي وتكونت عينة الدراسة من (١٣٥) فردا يمثلون جميع مدير التعليم في مناطق ومحافظات المملكة، ومساعد مدير التعليم لشؤون تعليم (البنين - بنات)، واستخدم الباحث الاستبانة لجمع المعلومات والبيانات، وتوصلت الدراسة إلى أن معايير الاعتماد المدرسي التي تلائم البيئة التعليمية بالمملكة العربية السعودية (التوجيه الاستراتيجي، القيادة المدرسية، التعليم والتعلم، إتاحة الفرصة للتعلم والتعليم، البيئة التعليمية، ثقافة المدرسة وعلاقات الشراكة لأجل التعليم، الموارد البشرية، الموارد المالية، التحسين المستمر)، أن أبرز معوقات تطبيق معايير الاعتماد المدرسي في مراحل التعليم العام بالمملكة العربية السعودية هي ضعف وجود نظام فعال للمحاسبة، وضعف تقويم أداء المدرسة من خلال نتائج الطلاب ومستوياتهم العلمية، وتدني مستوى التزام الإدارة العليا بتطبيق معايير الاعتماد المدرسي.

واستخدمت دراسة المالكي (٢٠١٥م) والتي بعنوان (متطلبات تطبيق معايير الاعتماد المدرسي في مدارس التعليم العام من وجهة نظر مديري المدارس ومشرفي الإدارة المدرسية بمكة المكرمة) المنهج الوصفي المسحي، وهدفت التعرف على متطلبات تطبيق معايير الاعتماد المدرسي في

مدارس التعليم العام بمكة المكرمة ومدي توافر متطلبات تطبيق معيار (القيادة التربوية الفعالة ، الشراكة المجتمعية، المباني المدرسية، التخطيط للجودة ، والتحسن المستمر)، ومجتمع الدراسة يتكون من قادة المدارس الثانوية، ومشرفي الإدارة المدرسية بمكة المكرمة، و كان من أهم نتائج الدراسة، أن توافر متطلبات تطبيق بعض معايير الاعتماد المدرسي في المدارس التعليم العام من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية ومشرفي الإدارة المدرسية بمكة المكرمة جاءت بدرجة متوسطة، وأما محور القيادة التربوية الفعالة فقد جاء في المرتبة الاولى وبدرجة مرتفعة، في حين كان محور المشاركة المجتمعية في المرتبة الاخيرة وبدرجة متوسطة.

كما هدفت دراسة العتيبي(٢٠١٦م) والتي بعنوان (الاعتماد المدرسي في ضوء أسس إدارة التغيير في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض (استراتيجية مقترحة)) إلى التعرف على أهمية تطبيق معايير الاعتماد المدرسي في ضوء أسس إدارة التغيير في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض والمتطلبات اللازمة لتطبيق معايير الاعتماد المدرسي في ضوء تلك الأسس في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض كما تهدف إلى بناء استراتيجية مقترحة لتطبيق معايير الاعتماد المدرسي في ضوء أسس إدارة التغيير، أستخدم الباحث المنهج الوصفي، وتكون مجتمع الدراسة من (٧٧٧) قائداً أخذ منهم عينة عشوائية طبقية تمثل نسبة ٣٨% حيث بلغت عينة الدراسة (٣٠٠) قائد مدرسة، وأستخدم الباحث الاستبانة والمقابلة كأداة لجمع البيانات، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج كان من أهمها أن درجة أهمية تطبيق معايير الاعتماد المدرسي في ضوء أسس إدارة التغيير في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض جاءت بدرجة كبيرة، كما أن درجة المتطلبات اللازمة لتطبيق معايير الاعتماد المدرسي في ضوء أسس إدارة التغيير في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض جاءت بدرجة متوسطة.

كما هدفت دراسة الغامدي(٢٠١٦م) والتي بعنوان "مدى تطبيق مدارس إدارة التربية والتعليم بمحافظة المخوة لمعايير الاعتماد المدرسي" إلى التعرف على مدى

تطبيق مدارس ادارة التربية والتعليم بمحافضة المخواة لمعايير الاعتماد المدرسي، و تحديد الاحتياجات التدريبية لمدارس إدارة التربية والتعليم بمحافضة المخواة؛ لمساندتها في تطبيق معايير الاعتماد المدرسي، وتكون مجتمع الدراسة من مديري ومديرات المرحلة المتوسطة والثانوية بمحافضة المخواة والبالغ عددهم ٦٣ مدير ومديرة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وكانت أداة الدراسة الاستبانة ، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج كان من أهمها قبول فرضية الدراسة والتي مفادها ان المجالات التي استخدمت كمؤشرات لقياس مدى تطبيق مدارس إدارة التربية والتعليم بمحافضة المخواة لمعايير الاعتماد المدرسي تدل على وجود فروق في تطبيق المعايير، و أن مجال القيادة المدرسية الفعالة من أهم المؤشرات حيث حصل على اعلى متوسط حسابي بناء على استجابة مديري ومديرات المدارس، وأثره الواضح على مدى تطبيق مدارس إدارة التربية والتعليم بمحافضة المخواة لمعايير الاعتماد المدرسي، كما توصل الباحث من خلال النتائج ايضا، أن اهتمام ومتابعة أولياء الأمور والمجتمع المحلي حصل على أقل متوسط حسابي، مما يعني ان هذا المجال ذو تأثير ضعيف في مدى تطبيق مدارس ادارة التربية والتعليم بمحافضة المخواة لمعايير الاعتماد المدرسي.

ثانياً: الدراسات الأجنبية

دراسة كيلي(Kelly,2002) والتي بعنوان "تصورات ممثلي لجنة ولاية فيرجينيا التعليمية حول معايير الاعتماد للمدارس في اتحاد مدارس ولاية فيرجينيا" إلى تحديد فيما إذا كان المعلمون ممثلو المدارس الحكومية يعتقدون أن ثمة معايير متعددة يجب استخدامها في المدارس المعتمدة، وجرى البحث بدراسة كمية ووصفية لتصورات المعلمين فيما يتعلق بمعايير الاعتماد في ولاية فرجينيا التعليمية من أجل تحديد تصوراتهم، وتم استخدام الاستقصاء من أجل جمع بيانات هذه الدراسة، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، أنه ليس هناك اختلاف في تصورات المعلمين لمعيار اعتماد المدارس تبعا لمتغير سنوات الخدمة أو على مستوى المدرسة التي يعملون فيها أو مؤشر نشاط المجتمع الذين يقومون بخدمته، كما أنه ليس هناك اختلاف في تصورات المعلمين حول تأثير معايير الاعتماد للمدارس التي تعتمد على مستوى المدرسة التي يعملون فيها، أو مؤشر نشاط المجتمع الذي يقدمون له الخدمة،

وجاءت الموافقة توفير التمويل من أجل تقليل حجم الصف، وزيادة أجر المعلم من أجل توظيف وإبقاء المعلمين الجيدين بدرجة كبيرة جداً من أفراد العينة.

وأما دراسة تالينثا ولارد (Willard,2005) والتي بعنوان "الاثار المتوقعة من هيئة الاعتماد الاكاديمي للمدارس والكليات على تحصيل الطلاب في المدارس الاساسية والمتوسطة في ولاية تينيسي" فقد هدفت إلى توفير التحليل الحالي للآثار المتوقعة من هيئة الاعتماد الاكاديمي للمدارس والكليات على تحصيل الطلاب في المدارس وتقديم حول فعالية الاعتماد، واستخدمت الدراسة المقابلات مع مدراء ومعلمين خضعت مدارسهم للاعتماد أو بدأت تسير بعمليات الاعتماد، وتكونت عينة الدراسة من ١٥٠ مدرسة شملت ٧٥ مدرسة لم تكن معتمدة من هيئة الاعتماد الاكاديمي للمدارس والكليات، و ٧٥ مدرسة كانت معتمدة من هيئة الاعتماد الاكاديمي للمدارس والكليات، واستخدم البيانات التجريبية من أجل تقييم نتائج هيئة الاعتماد الاكاديمي للمدارس والكليات، وتوصلت الدراسة الى أن مهمة هيئة الاعتماد الاكاديمي هي مساعدة المدارس على تحسين تعلم الطلاب حيث أن المدارس المعتمد من هيئة الاعتماد الاكاديمي للمدارس والجامعات أعلى في النتائج من المدارس غير المعتمدة، وأن الاعتماد الاكاديمي يوفر الصلاحية للمدارس باستخدام الاموال العامة بكفاءة من أجل تقديم تعليم ذي جودة للطلاب، حيث يعتبر الاعتماد ذو تكلفة فعالة من أجل اشراك المدارس في المنطقة في مدرسة في عملية الحصول على مدارس متماسكة وتتوافق مع متطلبات الولاية والمستويات المحلية والفدرالية.

كما هدفت دراسة فراير (Fryer,2007) والتي كانت بعنوان "الاعتماد الاكاديمي و المساءلة في المدارس الثانوية في ولاية كاليفورنيا: دراسة حالة" إلى اختبار عمليات إعداد تقارير المساءلة في المدارس الثانوية في ولاية كاليفورنيا. و تم لقاء المشرفين من أجل تحديد إذا كانت عمليات إعداد تقارير المساءلة، تعكس تحسن المدارس وتعزيز مخرجات التعلم، ولقد تم اعتماد المدارس المختارة اعتماداً على مقاييس مختلفة لنتائج انجازات الطلاب و إلى أي مدى كان مشرفو المدارس يقيمون عمليات WASA كأداة لوضع المعايير من أجل تحسين المدارس، وتكونت العينة من أربع مدارس، وتم جمع البيانات من خلال مقابلات مع فرق القيادة من أجل الوصول إلى

وثائق إعداد التقارير للمدارس، وتوصلت الدراسة الى عدد من النتائج منها أن بعض من مشرفي المدارس يعطون أهمية لعملية الاعتماد على العكس، فإن مشرفي المدارس يرون عملية الاعتماد على أنها عمل روتيني يجب إتمامه وليس أداة من أجل التقدم والتحسين؛ لذلك فإن المقاييس لجمع البيانات لم تؤدي غرضها بتحسين المدارس، و كان المثال الإيجابي الوحيد أن للمدرسة قيادة قوية على مستوى المدير كما كان جلياً في دراسة الحالة في مدرسة بيرش الثانوية.

كما هدفت دراسة لانكيفين (Langevin, 2010) والتي كانت بعنوان (الأثر المتقدم للاعتماد الأكاديمي فيما يتعلق بالفجوة بين المدارس الفقيرة والمدارس الثرية في التعليم الثانوي في خمسة ولايات) إلى التعرف على الفروقات التي تنشأ من الاعتماد الأكاديمي بين المدارس في المناطق الفقيرة والمدارس في المناطق الغنية من ناحية الفاعلية المدرسية الإدارية كذلك في المعايير الاعتمادية الخاصة بالمستوى التحصيلي في القراءة والرياضيات، وتكونت عينة الدراسة (٤٤٩) مدرسة حيث تم جمع درجات الاعتماد المتعلقة بفاعلية المدارس التي تم تقديمها عبر المعلومات المتقدمة من خمس ولايات هي (الينوي، وإنديانا، وكنتاكي، ميتشغن، وأوهايو) وتم التواصل مع المدارس عن طريق البريد الإلكتروني للمشاركة في الدراسة وذلك بإجراء اختبارات متعددة ومنهجية حسب المعايير، وتوصلت الدراسة إلى أن المدارس في المناطق الفقيرة كانت تعمل على عند تقييمها بشكل ملحوظ أقل من تلك المدارس في المناطق الثرية في المعايير (الحكومة، والقيادة، والتعليم والتعلم، وبرامج التعزيز، والمصادر، والشراكة المجتمعية)، أن المدارس في المناطق الفقيرة التي دخلت في معايير الاعتماد المدرسي لاتزال تقبع خلف المدارس الثرية في التحصيل الدراسي، كما عند العمل على اختبار فاعلية درجات الاعتماد في المدارس لكل معيار من المعايير تبين من خلال الاختبار العلاقة الواضحة بين كيف أن المدارس في المناطق الثرية قد كانت تفوق في درجاتها في التوثيق وفي استخدام الدرجات، وكذلك التواصل مع المجتمع الخارجي وفي العلاقات المختلفة.

وأما دراسة وود (Wood, 2011) والتي كانت بعنوان "أثر برنامج الاعتماد الأكاديمي لمدارس مقاطعة نوكس سكوتيا على التدريس وتعلم الطلاب دراسة أولية" فقد

هدفت إلى اكتشاف ووصف الأثر في برنامج اعتماد المدرسة في مقاطعة نونافا سكوتيا في كندا وخاصة أثرها في عمليتي التعليم والتعلم في ثلاث من المدارس الثانوية في اللجنة المدرسية، واستخدم الباحث الاستبانة والمقابلات والوثائق من مختلف المصادر لجمع البيانات ، وهي دراسة مسحية وصفية ، وتكونت العينة من ثلاث مدارس تضم المراحل من (٧) وحتى (١٢)، وتوصلت الدراسة الى أن مقدار مشاركة المعلمين في عملية الاعتماد في مقاطعة نونافا سكوتيا مختلفة حيث كان الإداريون ومساعدو الإداريون في المدرسة الثانية قد طبقوا برنامج الاعتماد لمقاطعة نونافا سكوتيا بصورة أكبر من الإداريين ومساعدو الإداريين في المدرسة الأولى والثالثة، وكان فاعلية الإداريين في توجيه البرنامج وتنفيذه أكبر من فاعلية المعلمين في تنفيذ البرنامج.

وهدف دراسة منشينغ (Mensching, 2012) والتي بعنوان "الاعتماد المدرسي وأثره على مدارس ولاية ويسكونسن السينودس اللوثرية الإنجيلية" إلى التحقق في استخدام الاعتماد المدرسي في ولاية ويسكونسن السينودس اللوثرية الإنجيلية كوسيلة لتحسين المدارس ولعملية التطوير الأكاديمي ولتحسين في الأداء المدرسي، واستخدم الدراسة الاستطلاع الاستقصائي لستة وستين مدرسة، وركز الاستطلاع على (١٦) سؤال من نوع الاختيار المتعدد، وأربعة أسئلة مغلقة في موضوع الاعتماد المدرسي، وتوصلت الدراسة إلى أن عملية الاعتماد المدرسي في المدارس اللوثرية الإنجيلية أظهرت تحسن ملحوظ وتطور الأكاديمي بالإضافة إلى وتطور وتحسن المدارس.

كما هدفت دراسة فروزان (Furuzan, 2012) والتي بعنوان "سياسات الاعتماد في المدارس الابتدائية والثانوية بتركيا" إلى تحديد مدى فاعلية تطبيقات وسياسات الاعتماد في المدارس الابتدائية والثانوية بتركيا، واستخدمت الدراسة المنهج النوعي في جمع البيانات والمعلومات حيث تم استخدام المقابلات الشخصية والتي اشتملت على خمس عشر سؤال مفتوح مع عينة من المعلمين تم اختيارهم عن طريق العينة القصدية، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج منها أن المعلمين قد فهموا جيداً معايير الاعتماد الخاصة بمجلس المدارس الدولية وأنها تفي بمعايير الاعتماد، كما توصلت أن للاعتماد دور مهم في تطوير المناهج والفلسفة والأهداف والمصادر والعمليات الإدارية وخدمات الدعم وتشجيع الطلاب والحياة المجتمعية، وأشارت النتائج

إلى أن الاستمرار في سياسات اعتماد المدارس في التعليم الثانوي والابتدائي سيكون ذو فاعلية في التطوير الناجح المدرسي.

الإطار النظري للدراسة

تم في الإطار النظري عرض للأسس النظرية للإشراف التربوي بالتعليم العام بالمملكة العربية السعودية وعرض الإطار الفكري والفلسفي للاعتماد المدرسي ومعايير ومعوقات تطبيقه بالتعليم العام في المملكة العربية السعودية في الأدبيات التربوية :

الإشراف التربوي

يعد الإشراف التربوي من أهم مقومات العملية التعليمية، ومن الأركان الرئيسة والفاعلة في أي نظام تعليمي؛ لأنه يسهم في تشخيص واقع العملية التعليمية من حيث المدخلات والعمليات والمخرجات، ويعمل على تحسينه وتطويره وتحقيق الجودة بما يتناسب مع تلبية احتياجات ومتطلبات المجتمع والتنمية الوطنية، كما يعمل الإشراف التربوي على النهوض بمستوى العملية التعليمية من الناحيتين الفنية، والإدارية بما يلئم التطورات الحديثة في المجالات التربوية من أجل النهوض بالمؤسسات المدرسية كوحدة أساسية للتطوير التربوي؛ لتؤدي دورها بفاعلية وبالتالي تحقق رسالة ورؤية وزارة التعليم وفق الأهداف التربوية المخطط لها.

ويعتبر الإشراف التربوي حلقة الوصل بين الميدان التربوي وبين الإدارة العليا في وزارة التعليم، ووسيلة لتحسين التدريس وتطوير نوعية التعليم من خلال تنمية كفايات المعلم وتطوير قدراته التعليمية، وتزويده بالخبرات التربوية اللازمة للقيام بالمهام المكلف بها ، ولقد شهد الإشراف التربوي في السنوات الأخيرة تطوراً ملموساً في المفهوم والأهداف والأساليب ، فأصبح يمثل عملية تفاعلية إنسانية تهدف إلى تحسين أداء المعلمين والتواصل معهم وتقديم الخدمات المناسبة للعملية التعليمية بجميع جوانبها ، ومعالجة المشكلات التي تواجه المعلمين ومحاولة التخلص منها، كما يعمل على تهيئة المناخ المناسب لنمو وتطوير قدراتهم علمياً ومهارياً، ورفع المستوى التحصيلي للطلاب.

أهداف الاشراف التربوي

أوردت وزارة المعارف - الإدارة العامة للإشراف التربوي (١٩٩٨م، ص ٤٠) الأهداف التفصيلية للإشراف التربوي وهي:

- رصد الواقع التربوي وتحليله، ومعرفة الظروف المحيطة به والإفادة من ذلك في التعامل مع محاور العملية التعليمية التربوية .

- تطوير الكفايات العلمية والعملية لدى العاملين في الميدان التربوي وتنميتها .

- تنمية الانتماء لمهنة التربية والتعليم مع الجهات المختصة ، للعمل في برامج الأبحاث التربوية و التخطيط وتنفيذ وتطوير برامج التعليم والتدريب ، والكتب والمناهج ، وطرق التدريس والوسائل المعينة .

- العمل على بناء جسور اتصال متينة بين العاملين في حقل التربية والتعليم ، تساعد على نقل الخبرات والتجارب الناجحة ، في ظل رابطة من العلاقات الإنسانية ، رائدها الاحترام المتبادل بين أولئك العاملين في مختلف الواقع .

- العمل على ترسيخ القيم والاتجاهات التربوية لدى القائمين على تنفيذ العملية التعليمية في الميدان .

- تنفيذ الخطط التي تضعها وزارة التعليم بصورة ميدانية .

- تحقيق الاستخدام الأمثل للإمكانات المتاحة بشرياً وفنياً ومالياً ، حتى يمكن استثمارها بأقل جهد وأكبر فائدة .

- تقديم العون و المساعدة للمعلمين ويكون ذلك على اساس من الاحترام والتقدير واكسابهم القدرة على تنفيذ المنهج وتطويره وتوفير البيئة التعليمية المناسبة مما يزيد من كفاءة الناتج التربوي وتحقيق الأهداف المرجوة.

- تحقيق غاية اساسيه تتمثل في حسن الاستثمار وتوظيف الامكانيات المتاحة في المدرسة

التي تخدم عمليه تنفيذ المناهج و الخطوط المنبثقة عن البرامج التطويرية المستحدثة . ويتضح أن للإشراف التربوي أهدافاً واضحة ومفصلة وشاملة لجميع عناصر العملية التعليمية ولا يمكن أن تتحقق إلا بتضافر وتعاون جميع الجهات

المعنية في وزارة التعليم للوصول إلى الأهداف المنشودة من الإشراف التربوي، فالمشرف التربوي هو مخطط ومنفذ لعملية الإشراف التربوي و الموجه للنتائج المدرسية؛ لذا يجب أن يتطور دور المشرف التربوي لينسجم مع تغييرات العصر وحاجات التربية الحديثة التي تنظر إلى المشرف التربوي على أنه قائداً تربوياً يسعى إلى تحسين العملية التعليمية و يعمل على تطويرها وتجويدها، وعليه أن يعي الأهداف التي يسعى الإشراف التربوي إلى تحقيقها والتي تعينه على إدراك مهمته ومساعدته على القيام بها على أكمل وجه.

خصائص الإشراف التربوي

الإشراف التربوي يتصف بعدد من الخصائص التي تساعد كل العاملين والمتأثرين بالعملية التعليمية على القيام بالمهام المكلفين به. حيث يرى العجمي (٢٠٠٨م) أن من خصائص الإشراف التربوي ما يلي:

- أنه علمية قيادية تتوافر فيها مقومات الشخصية القوية التي تستطيع التأثير في المعلمين والطلاب وغيرهم ممن لهم علاقة بالعملية التربوية، وتعمل على تنسيق جهودهم، من أجل تحسين تلك العملية وتحقيق أهدافها.
- عملية تفاعلية تتغير ممارستها بتغير الموقف والحاجات التي تقابلها ومتابعة كل جديد في مجال الفكر التربوي والتقدم العلمي.
- عملية تعاونية في مراحلها المختلفة (من تخطيط وتنسيق وتنفيذ وتقييم ومتابعة) ترحب باختلاف وجهات النظر، مما يقضي على العلاقة السلبية بين المشرف والمعلم، وينظم العلاقة بينهما لمواجهة المشكلات التربوية وإيجاد الحلول المناسبة.
- عملية تعنى بتنمية العلاقات الإنسانية والمشاركة الوجدانية في الحقل التربوي، بحيث تتحقق الترجمة الفعلية لمبادئ الشورى والإخلاص والمحبة والإرشاد في العمل، والجدية في العطاء، والبعد عن استخدام السلطة وكثرة العقوبات وتصيد الأخطاء.. الخ.
- عملية علمية لتشجيع البحث والتجريب والإبداع، وتوظف نتائجها لتحسين التعليم، وتقوم على السعي لتحقيق أهداف واضحة قابلة للملاحظة والقياس.

- عملية مرنة متطورة تتحرر من القيود الروتينية، وتشجع المبادرات الإيجابية، وتعمل على نشر الخبرات الجيدة والتجارب الناجحة، وتتجه إلى مرونة العمل وتنوع الأساليب .
- عملية مستمرة في سيرها نحو الأفضل، لا تبدأ عند زيارة مشرف وتنقضي بانقضاء تلك الزيارة، بل يتم المشرف اللاحق مسيرة المشرف السابق .
- عملية تعتمد على الواقعية المدعمة بالأدلة الميدانية والممارسة العملية، وعلى الصراحة التامة في تشخيص نواحي القصور في العملية التربوية.
- عملية تحترم الفروق الفردية بين المعلمين وتقديرها، فتقبل المعلم الضعيف أو المتأخر، كما تقبل المعلم المبدع والنشيط .
- عملية وقائية علاجية هدفها تبصير المعلم بما يجنبه الخطأ في أثناء ممارسته العملية التربوية، كما تقدم له العون اللازم لتخطي العقبات التي قد تصادفه في أثناء عمله .
- عملية تهدف إلى بناء الإشراف الذاتي لدى المعلمين .
- عملية شاملة تعنى بجميع العوامل المؤثرة في تحسين العملية التعليمية وتطور ضمن
- الإطار العام لأهداف التربية والتعليم .
- وسيلة هامة لتحقيق أهداف السياسة التعليمية خاصة وأهداف التربية عامة.

مبادئ الإشراف التربوي

من أبرز القواعد والمبادئ للإشراف التربوي ما ذكره (الإبراهيم، ٢٠٠٢م ؛ ومساد، ٢٠٠٥م) وهي:

- احترام شخصية الفرد :حيث أنه يتطلب من المشرف التربوي احترام كل فرد يتعامل معه، فعندما يتم احترام المعلم وتقديره ينعكس ذلك على علاقته بطلابه وتعامله معهم.
- التعاون والإسهام في العمل الجماعي: وذلك بأن يسود كل فرد الشعور بوحدة الجماعي، مما يؤدي إلي التقليل من الوقوع في الخطأ ، ويوفر الوقت والجهد نتيجة لتوزيع العمل.

- المناقشة : ويقصد بها إشراك المعلمين في تبادل وجهات النظر عند مناقشة موضوع معين أو مشكلة من المشكلات، بطريقة تعتمد على الإقناع القائم على الدليل مع احترام وجهات نظر الجميع ، وتوفير الجو الديمقراطي ، مع التأكيد على ضرورة إصغاء المشرف التربوي لجميع الآراء بصدر رحب.
- تشجيع الإبداع ويتم ذلك عن طريق تنمية مهارات التفكير الإبداعي للوصول عن طريق التفكير العميق والبحث والتجريب لكل جديد في الرأي والعمل.
- المرونة: الإشراف التربوي عملية مرنة متطورة فهو لديه القابلية للتكيف وفق المواقف المتغيرة والجديدة بكفاءة عالية، حيث يضطر المشرف التربوي المؤمن بالتجديد أحياناً لإجراء تعديلات في خطته ووسائله؛ ليعالج موقفاً طرأ أو يضمنها فكرياً أستاذ، فالإشراف التربوي لا يعتمد على أسلوب واحد وإنما أساليب متعددة وذلك لتحقيق هدف تربوي محدد.
- الأسلوب العلمي في البحث والتفكير : فيجب على المشرف التربوي أن يكون ملمّاً بأساليب البحث العلمي ووسائله، وضرورة تبصير المعلمين بها، ومساعدتهم على استعمالها وتجريب أساليب وطرق جديدة في العمل ، بحيث يصبح هذا التوجه عادة سلوكية لدى المعلمين فيكسروا قيود الرتابة، مما يجعل الأعمال التي يقومون بها تتصف بالحيوية والتجديد .

وظائف الإشراف التربوي

- تعددت وظائف الإشراف التربوي نظراً لطبيعة العمل الذي يقوم بها المشرف التربوي وكذلك أهداف الإشراف التربوي ولقد أورد (العاجز وحلس، ٢٠٠٩م؛ وزارة المعارف- دليل المشرف التربوي ، ١٤١٩هـ) عدد من الوظائف وهي:
- وظائف إدارية، ووظائف تنشيطية، ووظائف تدريبية، ووظائف بحثية ،وظائف تقييمية، ووظائف تحليلية وتتضمن (وظائف تتعلق بتقويم

المعلم ، ووظائف تتعلق بالمنهج والمقررات الدراسية، ووظائف تتعلق بالكتب الدراسية، ووظائف تتعلق بالوسائل والتجهيزات المدرسية (ويتضح مما سبق تعدد وظائف الإشراف التربوي وهذه الوظائف تتطلب أن يكون المشرف التربوي لديه خبرات كبيرة وتخطيط جيد وقدرة على إدارة الوقت وتطوير لمهاراته وقدراته للقيام بتلك الوظائف، بالإضافة إلى الحاجة لتضافر الجهود بين المشرف التربوي والقيادة المدرسية والمعلمين لكي تحقق أهداف الإشراف التربوي مما ينتج عنه جودة في مخرجات العملية التعليمية في المدرسة وتحسين في البيئة المدرسية وأداء المعلمين وتطوير قدراتهم مما يكون له أثر إيجابي وفعال في العملية التعليمية والتربوية وينعكس على المستوى التحصيلي للطلاب.

كفايات المشرف التربوي

المشرف التربوي هو من يسند اليه مسؤولية الإشراف على المدارس ومتابعة أداء المعلمين فيها لتحقيق النمو المهني للمعلم وتطوير أدائه بما ينعكس ايجابياً على المستوى التعليمي للطلاب ويؤدي إلى مخرجات تمتلك مهارات ذات جودة عالية ؛لذا يتطلب من المشرف التربوي لكي يقوم بتلك الأدوار المناط به بفاعلية وكفاءة أن تتوفر لديه مجموعة من الكفايات الخاصة التي تتميز بالإضافة والمعاصرة والارتباط بالمجتمع ومسايرة تطوره لتحقيق الأهداف التعليمية والتربوية التي يتطلع إليها المجتمع، وهذه الكفايات يكتسبها المشرف التربوي بالدراسة الأكاديمية أو التدريب المستمر وبالخبرة المتنامية، وقد صنفت المراجع العلمية والبحوث والدراسات التربوية التي اطلع عليها الباحث كفايات المشرف التربوي بتصنيفات مختلفة تركز على ثلاثة محاور رئيسية وهي : الكفاية الثقافية ، والكفاية المهنية ، والكفاية الاجتماعية.

فقد صنف كلاً من (الخطيب ٢٠٠٢م؛ والباطين، ٢٠٠٤م؛ والعاجز وحلس، ٢٠٠٩م؛ وعائش، ٢٠١٠م) الكفايات إلى (كفايات العلاقات الإنسانية، كفايات التخطيط ، كفايات الاتصال، كفايات النمو المهني للقيادة والمعلمين(التدريب)، كفايات استخدام التقنية الحديثة، كفايات الإشراف على المناهج والبرامج التربوية، الكفايات الشخصية (الذاتية)،الكفايات الإدراكية

(التصورية) ،الكفايات الفنية، كفايات التغيير، كفايات تطويرية، كفايات البحث العلمي).

ويري الباحث أن الكفايات السابقة ذات أهمية بالغة في تحقيق نجاح المشرف التربوي في أداء عمله وافتقاد المشرف التربوي لكفاية أو أكثر من تلك الكفايات سوف يؤثر سلباً على قدرته في أداء عمله على الوجه الأكمل، على أننا يجب أن نعلم أن توفر كل هذه الكفايات في شخصية فرد واحد من أفراد الإشراف التربوي أمر بعيد المنال ولكن توفر معظم أو أكبر قدر منها يجب أن يكون معيارنا في عملية اختيار الفرد المناسب لمهنة الإشراف التربوي؛ لأن أي أساس آخر لاختيار المشرف التربوي لن يعطي النتائج المرجوة وبالتالي لن يساعد على النجاح الذي نسعى إليه من خلال الإشراف التربوي، كما أن المشرف التربوي بالإضافة إلى تلك الكفايات يحتاج أن تتوفر فيه بعض الصفات لكي يصبح مشرفاً ناجحاً يكون له أثر في الميدان.

الاعتماد المدرسي

يعد الاعتماد من وسائل ضمان الجودة بل يمكن النظر إليه باعتباره نوعاً من المراجعة الشاملة والتقييم المستمر للمدرسة (الاعتماد المؤسسي)، أو البرامج (اعتماد البرامج) فهو أداة تقويم، هدفها توكيد وتحسين الجودة، ولقد حظيت عمليات إصلاح التعلم باهتمام كبير في معظم دول العالم ، واعتبر بعض المفكرين أن أهم حدث في تاريخ إصلاح التعلم في النصف الثاني من القرن العشرين، هو ظهور حركة المعايير في أمريكا مما جعلهم يطلقون على هذا العصر، عصر الجودة الشاملة، وأصبح المجتمع العالمي ينظر إلى الجودة الشاملة والإصلاح التربوي على أنهما وجهان لعملة واحدة. (مسعود ، ٢٠٠٧م)

كما ارتبطت حركة المعايير بحركتين أخريين كبيرتين هما الجودة الشاملة والاعتماد التربوي، حتى أصبحت الحركات الثلاث فكراً تربوياً متربطاً، ثلاثي الأبعاد خلال حقبة التسعينيات، من ثم أصبحت المعايير هي المدخل الحقيقي على تحقيق الجودة بالمؤسسات التعليمية، وأصبح الاعتماد هو الشهادة بأن المؤسسة التعليمية قد حققت معايير الجودة المعلنة، وبذلك

ارتبطت العناصر الثلاثة ارتباطاً وظيفياً بحيث أصبح لا يمكن الفصل بينهما. (البيلاوي ، ٢٠٠٤م).

ولذلك أصبح نظام الاعتماد المدرسي وتوكيد الجودة للمؤسسات التعليمية، جزءاً لا يتجزأ من منظومة التقويم والتطوير المستمر لجميع عناصر العملية التعليمية، وبالتالي تحتاج مدارس التعليم الأساسي إلى منظومة متكاملة من المعايير القياسية، وآليات قياس الأداء طبقاً للمعايير القومية والدولية؛ لتعمل على رفع الأداء في كافة أوجه العملية التعليمية، ولينعكس ذلك على القدرات التنافسية للخريجين. (مسعود، ٢٠٠٧م).

أهداف الاعتماد المدرسي :

نظراً للدور الذي يقوم به الاعتماد المدرسي لتحسين العملية التعليمية؛ فإن أهدافه تتعدد ومن تلك الأهداف ايجاد معايير للتقييم الداخلي في المدارس، وكذلك التأكد من الحد الأدنى من الشروط والمواصفات في المدرسة محل التقييم والاعتماد، وضمان مستوى جيد من الأداء الأكاديمي والتربوي، التأكد من وصول الطلاب وأولياء الأمور إلى المعلومات التي تبين كيفية حصول الطلاب على شهاداتهم بموجب معايير أكاديمية نوعية، وتعريف أبناء المجتمع ومؤسساته وجهاته الرسمية بواقع مؤسسات التربية والتعليم من حيث الكفاءة ومستواها العلمي، وخدمة المجتمع وذلك من خلال رفع كفاءة مؤسساته التعليمية وتحسين أدائها، ومساعدة المدرسة على معرفة الجوانب الايجابية لديها وتعزيزها وتلافي ما هو سلبي ووضع البرامج العلاجية المناسبة له، والتأكد من أن المدرسة لديها أهداف مقبولة ومحددة وتمتلك مصادر ووسائل مناسبة لتحقيقها، وتشجيع التطور والنمو الذاتي من خلال التقويم المستمر، تشجيع التنوع والتجريب والابتكار ضمن حدود المعايير المتفق عليها، والتأكد من وجود إجراءات مناسبة للتحسين، والتأكد من أن الأموال العامة تذهب للأهداف الموضوعة من أجلها، وتجنب وقوع عيوب في المنتجات والخدمات.

أهمية الاعتماد المدرسي

إن أهمية الاعتماد المدرسي تتضح من الأهداف التي يسعى لتحقيقها، فالاعتماد المدرسي هو الآلية التي تستخدم محلياً وعالمياً لمتابعة معايير الجودة في المؤسسات التعليمية، ويتم تقييمه بناءً على الخدمات التي يتم تقديمها للطلاب والمجتمع، حيث أشار عبده (٢٠١٣م) إلى أن أهمية الاعتماد المدرسي تتضح في تشجيعه على التميز في المدارس عن طريق وضع معايير وقواعد عامة لتقويم جودة التعليم وتشجيع عمليات التحسين والتطوير فيها، وتظهر أهمية الاعتماد المدرسي في تحقيق أهداف عديدة كما ذكرها العتيبي (٢٠١٦م) ومنها تطوير الأداء المدرسي بجميع جوانبه التعليمية حيث تتمحور متطلبات الاعتماد المدرسي حول إصلاح المدرسة، وقدرتها على التقييم الذاتي، وتحديد أولويات التطوير، والتأكيد على استيفاء المدرسة لمعايير الجودة التي تعدها هيئة الاعتماد التربوي، وإطمئنان أعضاء المجتمع المحلي بأن أبنائهم يتعلمون تعليماً تتوافر فيه شروط ومعايير الجودة، وتتوافر فيه المقومات اللازمة لإعداد جيل المستقبل، وزيادة الشراكة المجتمعية للمدرسة حيث يتأكد أولياء الأمور ورجال الأعمال بالمجتمع المحلي بأنهم يجنون ثمرة جهودهم، وتحسين أداء الطلاب بمختلف الجوانب المعرفية والوجدانية، والجانب الاجتماعي والمهاري.

مبادئ الاعتماد المدرسي

يتضمن الاعتماد المدرسي عدداً من المبادئ مما يجعله وسيلة هامة إلى تحقيق أفضل مستويات الجودة، وهذه المبادئ التي يقوم عليها يسترشد بها وتحكمه وتوجهه وتسير برامجه وأنشطته، ولقد ذكر كلاً من (الخطيب، ٢٠٠٨م؛ ومكتب التربية لدول الخليج العربي، ٢٠١١م) مجموعة من المبادئ للاعتماد المدرسي وهي:

- أن يكون الاعتماد مطلباً اجتماعياً يسعى المجتمع لتحقيقه، وجعله ممارسة مقبولة من قبل المؤسسات التعليمية الخاصة والحكومية، أن يكون للاعتماد المدرسي أهداف واضحة يسعى إلى تحقيقها وذلك من أجل ألا تتحول عملة الاعتماد إلى أداة تستخدم لتشويه سمعة المؤسسات التربوية وإبراز نقائصه، وهذا يستوجب الالتزام بالأهداف المحددة سلفاً للاعتماد المدرسي، أن يكون للاعتماد أنظمة ولوائح يسير عليها، وتوضيح الكيفية التي يتم بها إجراؤه، أن

يقوم بالاعتماد المدرسي هيئة مستقلة في تنظيمها وممارستها، ولا تخضع لأي ضغوط من داخل المؤسسات التعليمية الخاضعة للتقويم أو من خارجها، من أجل تحقيق المصداقية في التقويم والقرارات، شريطة أن تتوفر لها الإمكانيات المادية والبشرية اللازمة للقيام بمهامها.

خصائص الاعتماد المدرسي

يعد الاعتماد مطلب علمي واجتماعي لما له من خصائص تجعله يتلازم مع ضمان الجودة في المؤسسات التعليمية بشكل عام ومؤسسات التعليم العام بشكل خاص حيث يتسم بمجموعة من الخصائص ومن ذلك ما أورده شعلان (٢٠١١م، ص٩٢) وهي: أنه يعد مدخلا لتحقيق الجودة الشاملة لجميع جوانب العملية التعليمية، كما أنه حافزاً للارتقاء بالعملية التعليمية ككل، ومبعث اطمئنان المجتمع لخريجي هذه المؤسسة، ومصدر تأكيد وتشجيع للمؤسسة التعليمية على اكتساب شخصية وهوية مميزة، وبناءً على منظومة معايير أساسية تضمن قدراً متفقاً عليه من الجودة، ولا يهتم فقط بالمنتج النهائي للعملية التعليمية ولكنه يهتم بنفس القدر بكل الجوانب ومقومات المؤسسة التعليمية، ومدخل إلى دعم المؤسسات التعليمية، وتحسينها والوصول بها إلى مستوى الجودة المنشودة.

وذكر حسين (٢٠٠٥م، ص٢٠٦) عدد من الخصائص للاعتماد وهي: أن الاعتماد يمكن أن يتم على مستوى المؤسسة أو على مستوى برنامج دراسي، ويُعد الاعتماد من مؤسسة عالمية قراراً رسمياً، ويعتمد الاعتماد على التقويم الشامل للمؤسسة التعليمية، للاعتماد بعض النتائج في المجال المهني والتي تتعلق بالاعتراف والترخيص والتأهيل ومنح شهادة الجودة للمؤسسة.

أنواع الاعتماد المدرسي

تعددت وجهات نظر الباحثين بشأن أنواع الاعتماد المدرسي ؛ فيقسمونه إلى ثلاثة أنواع طبقاً للنوع (أكاديمي، ومهني، ومؤسسي)، وهناك من صنفه تصنيف ثنائياً إلى (مؤسسي، ومتخصص)، وهناك من قسمه إلى (أكاديمي، ومهني، وبرنامجي) وقد تبني كلاً من (مكتب التربية لدول الخليج العربي، ٢٠١١م؛ وأحمد، ٢٠١١م؛ والشرقاوي، ٢٠٠٥م) تقسيم الاعتماد في المؤسسات التعليمية إلى ثلاثة أنواع وهي:

- الاعتماد العام للمؤسسة: وهو عملية تقوم جودة المستوى التعليمي للمؤسسة، ويتم من خلالها منح المؤسسة التعليمية الاعتراف بأنها قد حققت الشروط والموصفات المطلوبة شريطة أن يتم ذلك وفق معايير محددة سلفاً، ومن جهة خارجية.
- الاعتماد البرامجي أو المتخصص: ويطلق عليه الاعتماد التخصصي ويقصد به تقييم البرامج بمؤسسة ما، والتأكد من جودة هذه البرامج ومدى مناسبتها لمستوى الشهادة الممنوحة، ويرتبط بهيئات اعتماد فنية وطنية .
- الاعتماد المهني المتخصص: ويقصد به الاعتراف بالكفاية لممارسة مهنة التدريس في ضوء معايير تصدرها هيئات ومنظمات متخصصة على المستوى المحلي والإقليمي، والدولي.

مراحل الاعتماد المدرسي

لكي تحصل المدرسة على الاعتماد المدرسي لابد أن تمر بمجموعة من المراحل ولقد كان هناك اختلاف بين الدراسات في تحديد عددها ومسمياتها ولكنها في مجملها تتشابه من حيث المراحل الأساسية وهي ثلاث مراحل (مرحلة التحضير لعملية الاعتماد - مرحلة الاعتماد - مرحلة ما بعد الاعتماد) أما ما يتفرع من تلك المراحل فيكون هناك اختلاف بناءً على معايير هيئة الاعتماد التي تعتمد تلك المدارس، ولقد أورد مكتب التربية العربي لدول الخليج (٢٠١١م) تلك المراحل الأساسية كما يلي:

- أولاً : التحضير لعملية الاعتماد - وتنقسم هذه المرحلة إلى قسمين هما :
 - الدراسة الذاتية: ويقصد بها الدراسة الذاتية التي تقوم بها المنشأة التعليمية عن نفسها بهدف الاعتماد التربوي.
 - مراجعة الدراسة الذاتية : يشكل فريق متخصص لهذا الغرض يسمى "فريق مراجعة الدراسة الذاتية".

- ثانياً: عملية الاعتماد المدرسي :

يقوم فريق الاعتماد المدرسي المكون من خبراء في مجال التربية والتعليم بالآتي :

- الاطلاع على الدراسة الذاتية وقراءتها قراءة متأنية .
- زيارة المنشأة التعليمية والوقوف زعلى إمكاناتها وتجهيزاتها .

- الاجتماع بأولياء أمور الطلاب لأخذ آراءهم حول المنشأة التعليمية والتعرف على انطباعاتهم ومستوى الرضى لديهم عن المنشأة التعليمية .
- الاجتماع بالطلاب للتعرف على انطباعاتهم وآرائهم عن المنشأة التعليمية .
- الاجتماع بإدارة المنشأة التعليمية ومعلميها .
- يجتمع فريق الاعتماد المدرسي لمناقشة التقرير الختامي عن المنشأة التعليمية ثم إصداره .

ثالثاً: ما بعد عملية الاعتماد المدرسي :

تقوم الهيئة بتجميع تقارير الاعتماد للمنشأة التعليمية ثم تعمل على تصنيفها وفقاً للمعايير المحددة في نظام الاعتماد المدرسي.

متطلبات تطبيق معايير الاعتماد المدرسي

كما أوضح النوح وآخرون (٢٠١٢م) أن متطلبات الاعتماد المدرسي هي :

- ١- أن تحدد المدرسة أهدافها، على أن تكون منسجمة مع أهداف الوزارة وأهداف المجتمع.
- ٢- أن تكون الآلية المستخدمة في اعتماد المدرسة أو البرنامج مناسبة لظروف المجتمع وثقافته وإمكاناته والواقع القائم للمؤسسات التعليمية .
- ٣- تشجيع التغيير والتطوير المستمر، بهدف تحسين الأنشطة وإنجازات الطلاب .
- ٤- تهيئة المناخ لتقبل ثقافية اعتماد المؤسسات التعليمية أو البرامج .
- ٥- وجود خبراء مختصين ومدرّبين على كيفية تهيئة المدرسة وكيفية تطبيق الاعتماد المدرسي.

معوقات تطبيق معايير الاعتماد المدرسي في التعليم العام بالملكة العربية

السعودية

توجد بعض الصعوبات والمعوقات التي تواجه تطبيق الاعتماد المدرسي ومعاييرها وخاصة مع ظهور العديد من التحديات العلمية والاقتصادية والثقافية والاجتماعية والتكنولوجية، ومقاومة التغيير التي قد تكون من المجتمع أو العاملين في المجال

التعليمي مما قد يشكل عقبة في تطبيق معايير الاعتماد المدرسي في مدارس التعليم العام، ومن هذه المعوقات كما ذكرتها الشربيني.(٢٠١٣م، ص ١٣٩) معوقات متعلقة بنمط الإدارة، معوقات متعلقة بنمط العمل. معوقات متعلقة بمناخ العمل.

نتائج الدراسة ومناقشتها

تم من خلال الإطار الميداني الإجابة على أسئلة الدراسة على النحو التالي:

النتائج المتعلقة بإجابة السؤال الأول :

ما درجة إسهام المشرفين التربويين في تطبيق معايير الاعتماد المدرسي في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية في ضوء المعايير العالمية، فيما يتعلق بالمجالات (الرؤية والرسالة، والحوكمة والقيادة، والتعليم والتعلم، ومصادر المعلومات وأنظمة الدعم، والالتزام باستخدام النتائج للتحسين) من وجهة نظر المشرفين التربويين ؟

للإجابة عن السؤال الأول تم استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجة إسهام المشرفين التربويين في تطبيق معايير الاعتماد المدرسي في مدارس التعليم العام فيما يتعلق للدرجة الكلية للاستبيان ومجالاته (الرؤية والرسالة، والحوكمة والقيادة، والتعليم والتعلم، ومصادر المعلومات وأنظمة الدعم، والالتزام باستخدام النتائج للتحسين) وفقرات كل مجال من المجالات، ورتبت المجالات والفقرات حسب المتوسط الحسابي، ودرجة موافقة عينة الدراسة.

أولاً : درجة إسهام المشرفين التربويين في تطبيق معايير الاعتماد المدرسي :

جدول رقم (١)

قيم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لآراء أفراد عينة الدراسة حول درجة إسهام المشرفين التربويين في تطبيق معايير الاعتماد المدرسي في التعليم العام بالمملكة العربية

رقم المجال	المجالات	أفراد عينة الدراسة ن= ٣٤٨		
		الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي **	الترتيب
٣	التعليم والتعلم	٠,٧٤	٣,٧٥	١
٢	الحوكمة والقيادة	٠,٧٢	٣,٦٣	٢
٤	مصادر المعلومات وأنظمة الدعم	٠,٧٣	٣,٣٧	٣
٥	الالتزام باستخدام النتائج للتحسين المستمر	٠,٨٠	٣,٢٠	٤
١	الرؤية والرسالة	٠,٨٥	٣,٠٧	٥
	المتوسط العام لإسهام المشرفين التربويين في تطبيق معايير الاعتماد المدرسي في مدارس التعليم العام	٠,٦٥	٣,٤١	متوسطة

يتضح من الجدول رقم (١) أن المتوسط الحسابي العام لآراء أفراد عينة الدراسة

حول إسهام المشرفين التربويين في تطبيق معايير الاعتماد المدرسي في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية بلغ (٣,٤١)، وهذا يشير إلى أن أفراد عينة الدراسة يرون أن إسهام المشرفين التربويين في تطبيق معايير الاعتماد المدرسي في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية بدرجة متوسطة، وربما يرجع ذلك إلى عدم توفر متطلبات الاعتماد المدرسي في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، وضعف في نشر ثقافة الاعتماد المدرسي بين أفراد المجتمع التعليمي في المدارس، وقلة البرامج التدريبية الخاصة بتدريب المشرفين في التربويين وقادة المدارس والمعلمين على تحقيق معايير الاعتماد المدرسي.

أما فيما يتعلق بآراء أفراد عينة الدراسة حول إسهام المشرفين التربويين في تطبيق معايير الاعتماد المدرسي في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية لكل مجال

من مجالات الاعتماد المدرسي فيتضح من الجدول رقم (١) أن المتوسطات الحسابية لآراء أفراد عينة الدراسة تراوحت بين (٣,٠٧-٣,٧٥)، وهذا يشير إلى أن أفراد عينة الدراسة يرون أن إسهام المشرفين التربويين في تطبيق معايير الاعتماد المدرسي في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية تراوحت ما بين درجة كبيرة ومتوسطة. كما يتضح من الجدول أن ترتيب إسهام المشرفين التربويين في تطبيق معايير الاعتماد المدرسي في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية حسب آراء أفراد عينة الدراسة جاءت كما تبين المتوسطات الحسابية على النحو التالي: حصل على المرتبة الأولى مجال التعليم والتعلم وبدرجة كبيرة بمتوسط (٣,٧٥)، يليه مجال الحوكمة والقيادة حصل على المرتبة الثانية بدرجة كبيرة بمتوسط (٣,٦٣)، بينما حصل مجال مصادر المعلومات وأنظمه الدعم على المرتبة الثالثة وبدرجة متوسطة بمتوسط (٣,٣٧)، ويأتي في الترتيب الرابع مجال الالتزام باستخدام النتائج للتحسين المستمر وبدرجة متوسطة بمتوسط (٣,٢٠)، وحصل على الترتيب الأخير مجال الرؤية والرسالة وبدرجة متوسطة بمتوسط (٣,٠٧)، ويتضح من النتيجة السابقة أن إسهام المشرفين التربويين في تطبيق معايير الاعتماد المدرسي في التعليم العام في ما يتعلق بمجالي التعليم والتعلم، ومجال الحوكمة والقيادة جاء بدرجة كبيرة، وقد يعود هذا إلى ارتباط المشرف التربوي المباشر بعملية التعليم والتعلم نتيجة ممارسة عملهم الإشرافي وما يقومون به من تزويد المعلمين بأساليب حديثة للتعليم والتعلم، كم يعمل المشرف التربوي على نقل الخبرات بين المعلمين واستخدام الأساليب التي تساهم في تحفيز المعلمين لتطوير قدراتهم وتحسين أدائهم، كما يساهم في تطوير مهاراتهم التدريسية مما يكون له الأثر الفعال في تحسين مخرجات التعليم، كما يزود قائد المدرسة ببعض البيانات والمعلومات التي تتعلق بالقيادة والالتزام بالأنظمة واللوائح والتعليمات الصادرة من وزارة التعليم، إضافة إلى أنه يلزم قيادة المدرسة بالتقيد باللوائح والقوانين المتعلقة بالعمل المدرسي، كما يتضح من الجدول أن حصول إسهام المشرفين التربويين في تطبيق معايير الاعتماد المدرسي فيما يتعلق بالرؤية والرسالة، ومصادر المعلومات وأنظمة الدعم، والالتزام باستخدام النتائج للتحسين على درجة متوسطة، وربما يعود ذلك إلى ضعف مهارات المشرف التربوي في صياغة الرؤية والرسالة للمدرسة لأنه يتطلب منه دورات

ومهارات في التخطيط الاستراتيجي وضعف اهتمام مكتب التعليم بتدريب المشرفين التربويين على التخطيط الاستراتيجي وتدريبهم على صياغة الرؤية والرسالة لمدارس التعليم العام، وضعف اهتمام المشرف في التطوير الذاتي بالاطلاع على الدراسات والبحوث المتعلقة بالتخطيط الاستراتيجي، والاساليب العلمية لوضع الرسالة والرؤية للمؤسسات التعليمية، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كل من (الشمrani، ٢٠٠٨م)؛ (الغامدي، ٢٠١٤م)؛ (القحطاني، ٢٠١٥م) والتي بينت أن درجة تطبيق معايير الاعتماد المدرسي العالمي بمدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية جاءت بدرجة متوسطة بالنسبة لثلاثي معايير الاعتماد المدرسي العالمي، كما اتفقت مع دراسة الرئيس (١٤٣٦هـ) والتي بينت أن من أبرز معوقات تطبيق الاعتماد المدرسي ضعف تبني الإدارة العليا تطبيق نظام الجودة الشاملة وهو أساس الاعتماد المدرسي في التعليم العام، بالإضافة إلى وجود قصور في دعم إدارة التعليم، ومكاتب التعليم والمدارس للوصول إلى منظمات متعلمة.

ثانياً: درجة عبارات كل مجال من معايير الاعتماد المدرسي :

١ - مجال الرؤية والرسالة:

جدول رقم (٢)

قيم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأراء أفراد عينة الدراسة لعبارات المجال الأول (الرؤية والرسالة) حول إسهام المشرفين التربويين في تطبيق معايير الاعتماد المدرسي في التعليم العام

الترتيب	درجة الموافقة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	مجال الرؤية والرسالة	رقم العبارة
١	كبيرة	٠,٩٤	٣,٤١	يسهم المشرف التربوي بتزويد قائد المدرسة والمعلمين بطرق تحليل الواقع المدرسي .	٢
٢	متوسطة	١,١٣	٣,٣٠	يسهم المشرف التربوي في تطوير قدرات قائد المدرسة والمعلمين في كيفية وضع رسالة ورؤية المدرسة .	١
٣	متوسطة	١,٠٤	٣,١٧	يعمل المشرف التربوي على مشاركة قائد المدرسة بالاهتمام بتحقيق رسالة ورؤية المدرسة.	٦
٤	متوسطة	١,٠٥	٣,٠٩	يسهم المشرف التربوي مع قائد المدرسة والمعلمين في كيفية توظيف نتائج تحليل واقع المدرسة لإعداد رسالة ورؤية المدرسة.	٣
٥	متوسطة	٠,٩٧	٣,٠٧	يسهم المشرف التربوي في أن تكون رسالة المدرسة ورويتها واضحة في كل جوانب الحياة المدرسية .	٧
٦	متوسطة	٠,٩٧	٣,٠١	يسهم المشرف التربوي في وضع إجراءات واضحة تمكن المدرسة من تحديد درجة نجاحها في تطبيق وتحقيق رسالتها ورويتها .	٨
٧	متوسطة	١,١٩	٢,٩٥	يتعاون المشرف التربوي مع قائد المدرسة والمعلمين لصياغة رسالة ورؤية المدرسة صياغة علمية صحيحة تتناسب مع رسالة ورؤية وزارة التعليم.	٤
٨	متوسطة	١,١٠	٢,٨٠	يقوم المشرف التربوي بمراجعة رؤية ورسالة المدرسة ومدى تحققها.	٥
٩	متوسطة	١,٠٧	٢,٧٨	يسهم المشرف التربوي مع قائد المدرسة في وضع رسالة ورؤية المدرسة بشكل دقيق في المنشورات التعريفية بالمدرسة.	٩
	متوسط	٠,٨٥	٣,٠٧	متوسط مجال الرؤية والرسالة	

يتضح من الجدول رقم (٢) إسهام المشرفين التربويين في تطبيق معايير الاعتماد المدرسي في التعليم العام من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة فيما يتعلق بمجال الرؤية والرسالة جاء بدرجة متوسطة حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٠٧)، وتراوح متوسطات عبارته بين (٢,٧٨ - ٣,٤١) وكانت جميعها بدرجة متوسطة عدا عبارة واحدة حصلت على درجة كبيرة وعلى المرتبة الأولى وهي العبارة الثانية والتي نصت على " يسهم المشرف التربوي بتزويد قائد المدرسة والمعلمين بطرق تحليل الواقع المدرسي"، وقد يعود ذلك إلى طبيعة عمل المشرف التربوي من مساعدة المعلمين وقائد المدرسة بالمعلومات والبيانات المتعلقة بالمدرسة وطرق تحليل واقعها، فهو يمتلك قاعدة بيانات حول المدرسة نظراً لعمله الإشرافي في المدرسة، وتتفق مع دراسة الشربيني (٢٠٠٧م) والتي بينت أن الإشراف التربوي هو المسؤول عن تحقيق العديد من محاور الجودة في النظام التعليمي، وتأتي في المرتبة الأخيرة العبارة التاسعة التي نصت على " يسهم المشرف التربوي مع قائد المدرسة في وضع رسالة ورؤية المدرسة بشكل دقيق في المنشورات التعريفية بالمدرسة"، حيث حصلت على درجة متوسطة وقد يعود هذا إلى ضعف مهارات المشرف التربوي في التخطيط الاستراتيجي وضعف دراية وإلمام المشرف التربوي بما يتعلق بالرؤية والرسالة للمدرسة، وقد يعود أيضاً لضعف الاهتمام بتدريب المشرفين على مهارات التخطيط الاستراتيجي ومن ذلك وضع الرؤية والرسالة للمدرسة كأحد التوجهات الحديثة.

٢ - مجال الحوكمة والقيادة:

جدول رقم (٣)

قيم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لآراء أفراد عينة الدراسة لعبارات المجال الثاني (الحوكمة والقيادة) حول إسهام المشرفين التربويين في تطبيق معايير الاعتماد المدرسي في التعليم العام .

رقم العبارة	مجال الحوكمة والقيادة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
٣	يسهم المشرف التربوي بالتزام قائد المدرسة بلوائح ونظم وزارة التعليم والتعليمات الصادرة عنها بدقة.	٣,٩٣	٠,٩١	كبيرة	١
٦	يدعم المشرف التربوي قائد المدرسة لممارسة دور المشرف المقيم.	٣,٩٢	٠,٩٦	كبيرة	٢
٤	يسهم المشرف التربوي في تحقيق الإيجابية والدعم والمشاركة والمسئولية والاحترام بين قائد المدرسة والمعلمين.	٣,٩١	٠,٩٤	كبيرة	٣
٨	يدعم المشرف التربوي قائد المدرسة على قيادة التعليم كمهنة أخلاقية.	٣,٩١	٠,٩٧	كبيرة	٤
٧	يساعد المشرف التربوي قائد المدرسة على قيادة التقويم الذاتي للمدرسة.	٣,٥٧	٠,٩٢	كبيرة	٥
٥	يسهم المشرف التربوي في تمكين قائد المدرسة في اتخاذ القرارات المناسبة لتحقيق أهداف المدرسة ورسالتها.	٣,٥٣	٠,٩١	كبيرة	٦
٩	يسهم المشرف التربوي مع قائد المدرسة في توفير ادلة عمل وأنظمة ولوائح للموظفين والعاملين والطلاب في المدرسة.	٣,٣٩	٠,٩٦	متوسطة	٧
١	يسهم المشرف التربوي في مساعدة قائد المدرسة على التخطيط لعمليات التغيير .	٣,٣٢	٠,٩٧	متوسطة	٨
٢	يساعد المشرف التربوي قائد المدرسة في تطبيق نظريات القيادة المدرسية.	٣,٢٢	١,٠١	متوسطة	٩
	متوسط مجال الحوكمة والقيادة	٣,٦٣	٠,٧٢	كبيرة	

يتضح من الجدول رقم (٣) أن درجة إسهام المشرفين التربويين في تطبيق معايير الاعتماد المدرسي في التعليم العام من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة فيما يتعلق بمجال الحوكمة والقيادة جاءت بدرجة كبيرة حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٦٣)، وتراوحت متوسطات عباراته بين (٣,٢٢ - ٣,٩٣)، وتباينت درجتها ما بين كبيرة ومتوسطة، حيث حصلت على المرتبة الأولى العبارة الثالثة والتي نصت على " يسهم المشرف التربوي بالتزام قائد المدرسة بلوائح ونظم وزارة التعليم والتعليمات الصادرة عنها بدقة "، فحصلت على درجة كبيرة وقد يعزى ذلك إلى طبيعة عمل المشرف التربوي بإلزام قائد المدرسة بالعمل وفق اللوائح والقوانين والتعليمات الصادرة من وزارة التعليم، فعمل المشرف يستلزم متابعة تنفيذ تلك اللوائح والقوانين وتفعيلها بشكل مستمر في مدارس التعليم العام، وتأتي في المرتبة الأخيرة الفقرة الثانية التي نصت على " يساعد المشرف التربوي قائد المدرسة في تطبيق نظريات القيادة المدرسية "؛ حيث حصلت على درجة متوسطة وقد يعود هذا إلى ضعف معلومات المشرف التربوي في حول نظريات القيادة المدرسية وأنماطها، وضعف اهتمامه بالتنمية الذاتية حول موضوع نظريات وأنماط القيادة، وقلة عدد الدورات والبرامج التدريبية التي تلقاها المشرفين التربويين على الاعتماد المدرسي ونظريات القيادة والحوكمة المدرسية، وقد يعود إلى أن هذا المفهوم (القيادة والحوكمة) من المفاهيم الحديثة في مجال الإدارة المدرسية، وقد لا يوجد مشرف تربوي مطلع على هذا المفهوم،

٣- مجال التعليم والتعلم:

جدول رقم (٤)

قيم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لآراء أفراد عينة الدراسة لعبارات المجال الثالث (التعليم والتعلم) حول إسهام المشرفين التربويين في تطبيق معايير الاعتماد المدرسي في التعليم العام .

الترتيب	درجة الموافقة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	مجال التعليم والتعلم	رقم العبارة
١	كبيرة جدا	٠,٧٢	٤,٣٢	يدعم المشرف التربوي استخدام المعلم لاستراتيجيات التعلم النشط التي تتمحور حول المتعلم.	٢
٢	كبيرة	٠,٨٢	٤,٠٢	يختار المشرف التربوي الأسلوب الإشرافي المناسب للموقف التعليمي.	٣
٣	كبيرة	١,٠٠	٣,٨٢	يُفعل المشرف التربوي تقنية الاتصال وشبكات التواصل الاجتماعي بتزويد معلمي المدرسة بالتغذية الراجعة.	٤
٤	كبيرة	٠,٩١	٣,٧٧	يستخدم المشرف التربوي أدوات متنوعة في عملية التقويم ويوظف نتائجها في تطوير أداء المعلمين.	٥
٥	كبيرة	٠,٩٣	٣,٧٧	يسهم المشرف التربوي في توفير فرص تدريبية للمعلمين لتحسين الأداء وتحقيق احتياجاتهم واحتياجات الطلاب بالمدرسة.	٨
٦	كبيرة	١,٠٤	٣,٧٥	يحدد المشرف التربوي الاحتياجات التدريبية للمعلمين ويوظف نتائجها لتدريبهم .	١
٧	كبيرة	١,٠٢	٣,٦٤	يحلل المشرف التربوي مخرجات العمل المدرسي من أجل تعزيز الإيجابيات ،ومعالجة السلبيات وتقويم مدى فاعلية الممارسات الإشرافية .	٦
٨	كبيرة	١,٠٦	٣,٤٧	يسهم المشرف التربوي في تصميم أدوات لتقويم البرامج التدريبية وأثرها على أداء المعلمين.	٩
٩	متوسطة	٠,٩٩	٣,٢٣	يسهم المشرف التربوي في وضع خطة المدرسة لرفع المستوى التحصيلي.	٧
	كبيرة	٠,٧٤	٣,٧٥	متوسط مجال التعليم والتعلم	

يوضح الجدول رقم (٤) درجة إسهام المشرفين التربويين في تطبيق معايير

الاعتماد المدرسي في التعليم العام من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة فيما يتعلق

بمجال التعليم والتعلم جاء بدرجة كبيرة حيث تراوحت متوسطات عباراته بين (٣,٢٣ - ٤,٣٢)، وتباينت درجتها ما بين كبيرة جداً، وكبيرة، ومتوسطة، حيث حصلت على المرتبة الأولى العبارة الثانية والتي نصت على " يسهم يدعم المشرف التربوي استخدام المعلم لاستراتيجيات التعلم النشط التي تتمحور حول المتعلم"، فحصلت على درجة كبيرة جداً وقد يعزى ذلك إلى طبيعة عمل المشرف التربوي الإشرافي بتزويد المعلمين بالمهارات والكفايات المهنية والتدريسية الحديثة التي تتطلب أن يكون المتعلم محور العملية التعليمية والتي تؤكد على التعلم النشط والتعلم التعاوني والتعلم القائم على المشروع وحل المشكلات، فالمشرف يقوم بتدريب المعلمين على تلك الاستراتيجيات ويشجع المعلمين على استخدامها، وتأتي في المرتبة الأخيرة العبارة الثانية التي نصت على " يسهم المشرف التربوي في وضع خطة المدرسة لرفع المستوى التحصيلي"؛ حيث حصلت على درجة متوسطة وقد يعود هذا إلى ضعف اهتمام قيادة المدرسة في إشراك المشرفين في وضع الخطط التدريسية في المدرسة، وقد يعود إلى أن وضع خطة المدرسة والخطط التدريسية والتعليمية من اختصاصات إدارة المدرسة والمعلمين في مختلف المواد الدراسية، وقد يعزى لكثرة عمل المشرف في الإشراف التربوي على المعلمين بما يتعلق بالممارسات التدريسية.

٤ - مجال مصادر المعلومات وأنظمة الدعم:

جدول رقم (٥)

قيم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لآراء أفراد عينة الدراسة لعبارات المجال الرابع (مصادر المعلومات وأنظمة الدعم) حول إسهام المشرفين التربويين في تطبيق معايير الاعتماد المدرسي في التعليم العام

الترتيب	درجة الموافقة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	مقياس مصادر المعلومات وأنظمة الدعم	رقم العبارة
١	كبيرة	٠,٩٧	٣,٧٧	يقوم المشرف التربوي خلال زيارته للمدرسة بمتابعة ومراقبة خدمات الصيانة والنظافة ويقومها، ويحدد الأجراء المناسب لمعالجة القصور .	٧
٢	كبيرة	١,٠٨	٣,٦٤	يساعد المشرف التربوي قائد المدرسة على تبادل الخبرات مع قادة المدارس، والمنظمات والمؤسسات التربوية المحلية أو الإقليمية أو العالمية.	٩
٣	كبيرة	١,٠٧	٣,٤٦	يشجع المشرف التربوي المدرسة على أن تشارك مع مؤسسات المجتمع المحلي في تنفيذ مشاريع المدرسة وبرامجها التعليمية.	٨
٤	متوسطة	٠,٨٩	٣,٤٠	يسهم المشرف التربوي في توفير بيئة عمل داعمة ومحفزة للإبداع لجميع العاملين في المدرسة.	٦
٥	متوسطة	٠,٩٨	٣,٢٨	يستخدم المشرف التربوي الاتصال المفتوح مع المعلمين بهدف تعديل اتجاهاتهم نحو عملية الإشراف وتنمية السلوك الإيجابي نحو المهنة.	٥
٦	متوسطة	٠,٩٧	٣,١٥	يستخدم المشرف التربوي قواعد البيانات لجمع وتنظيم المعلومات من أجل تقوية وفعالية كفاءة العملية التخطيطية للمدرسة.	٢
٧	متوسطة	١,٠٠	٣,١٥	يسهم المشرف التربوي مع قائد المدرسة في التخطيط المستمر لمقابلة احتياجات المدرسة المستقبلية.	١
٨	متوسطة	١,١٤	٣,٠٩	يستفيد المشرف التربوي من فرص التدريب عن بعد والتعليم الإلكتروني في تطوير أداء المعلمين	٤
٩	متوسطة	١,١٠	٢,٩٠	يتابع المشرف التربوي نتائج الدراسات والبحوث التربوية ويوظفها في تحسين الممارسات المهنية.	٣
	متوسطة	٠,٧٣	٣,٣٧	متوسط مجال مصادر المعلومات وأنظمة الدعم	

يوضح الجدول رقم (٥) درجة إسهام المشرفين التربويين في تطبيق معايير

الاعتماد المدرسي في التعليم العام من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة فيما يتعلق

بمجال مصادر المعلومات وانظمة الدعم والذي جاء بدرجة متوسطة (٣,٣٧)، حيث تراوحت متوسطات عباراته بين (٢,٩٠ - ٣,٧٧)، وتباينت درجتها ما بين كبيرة، ومتوسطة، حيث حصلت على المرتبة الأولى العبارة السابعة والتي نصت على " يقوم المشرف التربوي خلال زيارته للمدرسة بمتابعة ومراقبة خدمات الصيانة والنظافة ويقومها، ويحدد الأجراء المناسب لمعالجة القصور "؛ فحصلت على درجة كبيرة، وقد يعزى ذلك إلى طبيعة عمل المشرف التربوي العمل التقويمي الذي يهدف إلى إصلاح الاخطاء ورصد واقع المدرسة من حيث النظافة واحتياجها لأعمال الصيانة ومخاطبة الجهات المسؤولة عن ذلك، فعمل المشرف التربوي رقابي علاجي وكذلك تحسين في مستوى الأداء المدرسي ورفع تقارير بذلك وليس عمله تصيد الاخطاء بل هو مساعد لتحقيق الجودة في جميع جوانب العملية التعليمية من حيث البيئة المدرسية، وتحسين مستوى الاداء للمعلمين والقيادة المدرسية مما ينعكس على مخرجات المدرسة، وكذلك يساعد على العلاج والإصلاح إذا وجد الخلل، وتأتي في المرتبة الأخيرة العبارة الثالثة التي نصت على " يتابع المشرف التربوي نتائج الدراسات والبحوث التربوية ويوظفها في تحسين الممارسات المهنية "؛ حيث حصلت على درجة متوسطة، وقد يعود هذا إلى ضعف المهارات البحثية لدى المشرفين والتي تتطلب مواصلة للدراسات العليا أو دورات تدريبية في مجال البحث العلمي وإعداد البحوث العلمية حتى يتمكن المشرف من الاطلاع على الأبحاث وتوظيف نتائجها لخدمة العملية التعليمية فمعظم من يعملون في الإشراف التربوي هم من حملة مؤهل الماجستير والمفترض يكون لديه القدرة على متابعة نتائج الدراسات والبحوث التربوية ويوظفها في تحسين الممارسات المهنية الا قد يكون السبب ضعف اهتمام من قبلهم في المتابعة او قد تكون نتائج وتوصيات الدراسات والبحوث غير واضحة وغير قابلة للتطبيق او قد تحتاج إلى إمكانيات لتطبيقها من قبل فريق مختص من إدارة التعليم في تطبيق وتوظيف نتائج وتوصيات الدراسات والبحوث التربوية. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة القحطاني (٢٠١٥م).

٥ - الالتزام باستخدام النتائج لتحسين المستمر

جدول رقم (٦)

قيم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لآراء أفراد عينة الدراسة لعبارات المجال الخامس (الالتزام باستخدام النتائج لتحسين المستمر) حول إسهام المشرفين التربويين في تطبيق معايير الاعتماد المدرسي في التعليم العام

رقم العبارة	الالتزام باستخدام النتائج لتحسين المستمر	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
١	يقدم المشرف التربوي تغذية راجعة لمعلمي المدرسة بعد تحليل نتائج الطلاب لتحسين الأداء .	٣,٨٥	٠,٩٨	كبيرة	١
٢	يحدد المشرف التربوي فرص التعلم والتطوير واستثمارها لتحسين ممارساته المهنية.	٣,٦٦	٠,٩٥	كبيرة	٢
٨	يتعاون المشرف التربوي مع قائد المدرسة للاستفادة من نتائج اختبارات مركز القياس والتقويم في تحسين المستوى التحصيلي للطلاب.	٣,٤٤	١,٠٠	كبيرة	٣
٩	يسهم المشرف التربوي في تقويم الخدمات الطلابية المقدمة من المدرسة بانتظام بحيث تدعم عملية تحسين عملية التعليم والتعلم.	٣,٤٠	٠,٩٠	متوسطة	٤
٥	يسهم المشرف التربوي في تفعيل دور المدرسة بالاهتمام بتقييم المدخلات ، والعمليات، والمخرجات، وتحسين النواتج.	٣,٣٠	٠,٩٤	متوسطة	٥
٣	يتابع المشرف التربوي نتائج الدراسات والبحوث التربوية ويوظفها في تحسين وتطوير أداء المعلمين.	٣,٢٢	٠,٩٨	متوسطة	٦
٧	ينفذ المشرف التربوي آلية لمتابعة مدى التزام المدرسة بمعايير الاعتماد ، وقيام المدرسة باتخاذ الإجراءات المناسبة للتحسين.	٢,٩٥	١,١٤	متوسطة	٧
٤	يتابع المشرف التربوي تخصيص المدرسة جزءاً من ميزانيتها ومواردها للتحسين المستمر في الأداء .	٢,٩٣	١,٠٨	متوسطة	٨
٦	يساعد المشرف التربوي قائد المدرسة على عمل المقارنات القياسية والمرجعية محلياً ، وإقليمياً ، وعالمياً حسبما يقتضي الأمر .	٢,٦٩	١,١٨	متوسطة	٩
متوسط مجال الالتزام باستخدام النتائج لتحسين المستمر		٣,٢٠	٠,٨	متوسط	

يوضح الجدول رقم (٦) درجة إسهام المشرفين التربويين في تطبيق معايير الاعتماد المدرسي في التعليم العام من وجهة نظرهم فيما يتعلق بمجال الالتزام باستخدام النتائج للتحسين المستمر وجاء بدرجة متوسطة (٣,٢٠)، حيث تراوحت متوسطات عباراته بين (٢,٦٩ - ٣,٨٥)، وتباينت درجتها ما بين درجة كبيرة، حيث حصلت معظم العبارات على درجة متوسطة، مما يدل تدني إسهام المشرفين التربويين في تطبيق معايير الاعتماد المدرسي في معيار الالتزام باستخدام النتائج للتحسين المستمر حيث حصلت على المرتبة الأولى العبارة الأولى والتي نصت على " يقدم المشرف التربوي تغذية راجعة لمعلمي المدرسة بعد تحليل نتائج الطلاب لتحسين الأداء "؛ فقد حصلت على درجة كبيرة أي أن إسهام المشرفين التربويين في تزويد المعلمين بتغذية راجعة بهدف التحسين، وقد يعود هذا إلى اعتبار أن نتيجة تعلم الطلاب ودرجات تحصيلهم العلمي أحد المؤشرات على مستوى أداء المعلم وأحد جوانب تقويم أدائه، وفي ضوء تلك النتيجة يزود المشرف التربوي المعلم بتوجيهاته حول أداء المعلم وتحسينه، من خلال توجيهه باستخدام أساليب واستراتيجيات التدريس المتنوعة والحديثة، وأساليب تقويم فاعلة، والتي تتطلب أن يكون المتعلم محور العملية التعليمية وتؤكد على التعلم النشط والتعلم التعاوني ويكون المعلم ميسر لعملية التعلم، والتعلم القائم على المشروع، وحل المشكلات، فالمشرف التربوي يقوم بتدريب المعلمين على تلك الاستراتيجيات ويشجع المعلمين على استخدامها ويقوم بأداء المعلم بتطبيق تلك الاستراتيجيات من خلال الزيارات الصفية للمعلم من قبل المشرف التربوي ، وتأتي في المرتبة الأخيرة العبارة السادسة التي نصت على " يساعد المشرف التربوي قائد المدرسة على عمل المقارنات القياسية والمرجعية محلياً، وإقليمياً ، وعالمياً حسبما يقتضي الأمر "؛ حيث حصلت على درجة متوسطة؛ وقد يعود هذا إلى ضعف مهارات المشرف التربوي في عمل تلك المقارنات القياسية والمرجعية محلياً وإقليمياً وعالمياً، حتى يساعد قائد المدرسة على القيام بها،

وقد يعود إلى صعوبة تلك المقارنات لقلة توفر البيانات والمعلومات الكافية للقيام بتلك المقارنات.

ثانياً: النتيجة المتعلقة بالسؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) حول درجة اسهام المشرفين التربويين في تطبيق معايير الاعتماد المدرسي في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية في ضوء المعايير العالمية تبعاً لمتغيرات (المنطقة التعليمية، المؤهل العلمي ، سنوات الخبرة في الإشراف التربوي)؟

- متغير المنطقة التعليمية:

للإجابة عن السؤال الثاني بالجزء المتعلق بمتغير المنطقة التعليمية تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (تحليل التباين الأحادي) للتعرف على دلالة الفروق لمتغير المنطقة التعليمية ، لدرجة آراء أفراد العينة حول اسهام المشرفين التربويين في تطبيق معايير الاعتماد المدرسي في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر المشرفين ، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول رقم (٧)

قيم تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين آراء أفراد عينة الدراسة حول اسهام المشرفين التربويين في تطبيق معايير الاعتماد المدرسي في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية .

الدالة الاحصائية عند (٠,٠٥)	مستوى الدالة الفعلية	قيمة ف (F)	مربع المتوسطات	درجة الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين	
غير دالة	٠,٩٥	٠,٠٥	٠,٠٤	٢,٠٠	٠,٠٧	بين المجموعات	الرؤية والرسالة
			٠,٧٣	٣٤٥,٠٠	٢٥٢,٣٢	داخل المجموعات	
				٣٤٧,٠٠	٢٥٢,٣٩	المجموع	
غير دالة	٠,١٩	١,٦٧	٠,٨٦	٢,٠٠	١,٧٢	بين المجموعات	الحكومة والقيادة
			٠,٥١	٣٤٥,٠٠	١٧٧,٤٥	داخل المجموعات	
				٣٤٧,٠٠	١٧٩,١٩	المجموع	
غير دالة	٠,٣٨	٠,٩٦	٠,٥٢	٢,٠٠	١,٠٥	بين المجموعات	التعليم والتعلم
			٠,٥٥	٣٤٥,٠٠	١٨٨,٥٠	داخل المجموعات	
				٣٤٧,٠٠	١٨٩,٥٤	المجموع	
غير دالة	٠,٨١	٠,٢١	٠,١١	٢,٠٠	٠,٢٣	بين المجموعات	مصادر المعلومات وانظمة الدعم
			٠,٥٤	٣٤٥,٠٠	١٨٦,٦٠	داخل المجموعات	
				٣٤٧,٠٠	١٨٦,٨٢	المجموع	
غير دالة	٠,٢٩	١,٢٥	٠,٧٩	٢,٠٠	١,٥٨	بين المجموعات	الالتزام باستخدام النتائج للتحسين المستمر
			٠,٦٣	٣٤٥,٠٠	٢١٧,٨٧	داخل المجموعات	
				٣٤٧,٠٠	٢١٩,٤٤	المجموع	
			٠,٢٦	٣٤٥,٠٠	٨٩,٨١	داخل المجموعات	
				٣٤٧,٠٠	٩٠,٩٤	المجموع	
غير دالة	٠,٧٦	٠,٢٧	٠,١٢	٢,٠٠	٠,٢٣	بين المجموعات	المتوسط العام
			٠,٤٣	٣٤٥,٠٠	١٤٧,٥٧	داخل المجموعات	
				٣٤٧,٠٠	١٤٧,٨٠	المجموع	

يتضح من الجدول (٧) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين آراء أفراد عينة الدراسة حول اسهام المشرفين التربويين في تطبيق معايير الاعتماد المدرسي في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية والمعوقات التي تواجه المشرفين التربويين للإسهام في تطبيق تلك المعايير تبعاً لمتغير المنطقة التعليمية (منطقة المدينة المنورة التعليمية، منطقة عسير التعليمية، منطقة الرياض التعليمية) حول تطبيق معايير الاعتماد المدرسي في مدارس التعليم العام، ويتضح من الجدول أن قيمة [ف] = ٠,٢٧ غير دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) للمتوسط العام لمجالات الاعتماد المدرسي ولكل متوسط من متوسطات مجالات الاستبانة ، وهذا يدل أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المناطق التعليمية الثلاث (المدينة المنورة ، عسير ، الرياض) أي أنه لا تختلف درجة إسهام المشرفين التربويين في تطبيق معايير الاعتماد المدرسي في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية مهما اختلفت المنطقة التعليمية التي ينتمي إليها المشرف التربوي، مما يدل على وجود ضعف في إسهام المشرفين التربويين في تطبيق معايير الاعتماد المدرسي في معظم مناطق المملكة العربية السعودية التعليمية وبالتحديد المناطق التعليمية قيد الدراسة الحالية، وقد يعود هذا إلى ضعف البرامج التدريبية للمشرفين التربويين حول الاعتماد المدرسي في تلك المناطق التعليمية، وقلة المخصصات المالية للمشرفين التربويين لمساعدتهم على تطبيق معايير الاعتماد المدرسي، أو وجود قصور في الإمكانيات المالية والبشرية اللازمة لتطبيق معايير الاعتماد المدرسي في المدارس، بالإضافة إلى أنه قد يكون هناك ضعف حماس القيادات العليا في وزارة التعليم وإدارات التعليم بالمناطق ولدى بعض المشرفين التربويين في تطبيق معايير الاعتماد المدرسي وتوفير متطلبات تطبيقه، كما أنه قد يعزى إلى غياب التوجه الاستراتيجي من قبل وزارة التعليم، وإدارات التعليم في المناطق فهي المسؤولة عن إصدار التوجيهات للبدء في تطبيق معايير الاعتماد المدرسي في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية وتوجيه المشرفين وقادة المدارس للبدء في تطبيق معايير الاعتماد المدرسي، فلا يوجد توجه استراتيجي واضح لدى وزارة التعليم في تطبيق معايير الاعتماد المدرسي، بالإضافة إلى

غياب الرؤية والرسالة لدى الوزارة وإدارات التعليم في المناطق التعليمية فيما يتعلق بالاعتماد المدرسي، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (Kelly, 2002).

- متغير سنوات الخبرة العملية في الإشراف التربوي:

للإجابة عن السؤال الثاني بالجزء المتعلق بمتغير سنوات الخبرة العملية في الإشراف التربوي تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (تحليل التباين الأحادي) للتعرف على دلالة الفروق لمتغير سنوات الخبرة العملية في الإشراف التربوي، لدرجة آراء أفراد العينة حول اسهام المشرفين التربويين في تطبيق معايير الاعتماد المدرسي في التعليم العام من وجهة نظر المشرفين التربويين ، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول رقم (٨)

قيم تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين آراء أفراد عينة الدراسة حول اسهام المشرفين التربويين في تطبيق معايير الاعتماد المدرسي في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية

الدالة الاحصائية عند مستوى (٠,٠٥)	مستوى الدالة الفعلية	قيمة ف (F)	مربع المتوسطات	درجة الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين	
غير دالة	٠,٣٠	١,٢١	٠,٨٨	٢,٠٠	١,٧٦	بين المجموعات	الرؤية والرسالة
			٠,٧٣	٣٤٥,٠٠	٢٥٠,٦٣	داخل المجموعات	
				٣٤٧,٠٠	٢٥٢,٣٩	المجموع	
دالة	٠,٠٤	٣,١٧	١,٦٢	٢,٠٠	٣,٢٤	بين المجموعات	الحكومة والقيادة
			٠,٥١	٣٤٥,٠٠	١٧٥,٩٣	داخل المجموعات	
				٣,٤٧	١٧٩,١٧	المجموع	
غير دالة	٠,٦٥	٠,٤٣	٠,٢٤	٢,٠٠	٠,٤٧	بين المجموعات	التعليم والتعلم
			٠,٥٥	٣٤٥,٠٠	١٨٩,٠٧	داخل المجموعات	
				٣٤٧,٠٠	١٨٩,٥٤	المجموع	
دالة	٠,٠١	٤,٣٩	٢,٣٢	٢,٠٠	٤,٦٣	بين المجموعات	مصادر المعلومات وأنظمة الدعم
			٠,٥٣	٣٤٥,٠٠	١٨٢,١٩	داخل المجموعات	
				٣٤٧,٠٠	١٨٦,٨٢	المجموع	
غير دالة	٠,٠٧	٢,٦٨	١,٦٨	٢,٠٠	٣,٣٦	بين المجموعات	الالتزام باستخدام النتائج للتحسين المستمر
			٠,٦٣	٣٤٥,٠٠	٢١٦,٠٨	داخل المجموعات	
				٣٤٧,٠٠	٢١٩,٤٤	المجموع	
غير دالة	٠,١٤	١,٩٦	٠,٨٣	٢,٠٠	١,٦٦	بين المجموعات	المتوسط العام
			٠,٤٢	٣٤٥,٠٠	١٤٦,١٥	داخل المجموعات	
				٣,٤٧	١٤٧,٨٠	المجموع	

ويتضح من الجدول رقم (٨) أن قيمة (ف) = ٠,١٤، للمتوسط العام لآراء أفراد عينة الدراسة حول اسهام المشرفين التربويين في تطبيق معايير الاعتماد المدرسي في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية في ضوء المعايير العالمية والمعوقات التي تواجه اسهام المشرفين التربويين في تطبيق معايير الاعتماد المدرسي تبعاً لسنوات الخبرة العملية في الإشراف التربوي وهذه القيمة غير دالة إحصائياً، وهذا يدل على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين آراء أفراد عينة الدراسة حول اسهام المشرفين التربويين في تطبيق معايير الاعتماد المدرسي في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، والمعوقات التي تواجه المشرفين التربويين في الاسهام لتطبيق تلك المعايير تبعاً لسنوات الخبرة العملية في الإشراف التربوي، وهذا يشير إلى أن المشرفين التربويين يرون بنفس المستوى إسهام المشرفين التربويين في تطبيق معايير الاعتماد المدرسي في التعليم العام، وكذلك المعوقات وأن الخبرة العملية في الإشراف التربوي ليس لها تأثير على آراء أفراد عينة الدراسة حول اسهام المشرفين التربويين في تطبيق معايير الاعتماد المدرسي في التعليم العام، فيما يتعلق بآراء أفراد عينة الدراسة حول اسهام المشرفين التربويين في تطبيق معايير الاعتماد المدرسي في التعليم العام لكل مجال من مجالات الدراسة تبعاً لسنوات الخبرة العملية في الإشراف التربوي، ويتضح من الجدول أن قيمة (ف) غير دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) لكل من مجالات الاستبانة الآتية (الرؤية والرسالة، والتعليم والتعلم، والالتزام باستخدام النتائج للتحسين المستمر)، وهذا ويدل أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين آراء أفراد عينة الدراسة حول إسهام المشرفين التربويين في تطبيق المعايير لكل من مجال (معايير) (الرؤية والرسالة، والتعليم والتعلم، والالتزام باستخدام النتائج للتحسين المستمر)، وكذلك مجال المعوقات تبعاً لسنوات الخبرة العملية في الإشراف التربوي، وهذا يشير إلى أن المشرفين التربويين يرون بنفس المستوى اسهام المشرفين التربويين في تطبيق المجالات (المعايير) (التالية) (الرؤية والرسالة، والتعليم والتعلم، والالتزام باستخدام النتائج للتحسين المستمر) وأن سنوات الخبرة العملية في الإشراف التربوي ليس لها تأثير على آراء أفراد عينة الدراسة حول اسهام المشرفين التربويين في تطبيق تلك المعايير في التعليم العام، وقد يعود هذا إلى أن معايير

الاعتماد المدرسي بالنسبة للمشرفين التربويين ثقافة جديدة على المشرفين التربويين وعلى قادة المدارس في التعليم العام، وأن العمل في الإشراف التربوي لا علاقة لها بالخبرة في تطبيق معايير الاعتماد المدرسي، إذ إن أداء المشرفين في المهمات الإدارية لجميع المشرفين متشابهة غير أن العامل الذي يمكن أن يؤدي دوراً مهماً هو الجانب الفني المرتبط باستراتيجيات التدريس والتقويم والخبرة الإدارية غير أنه غائب بسبب حداثة المضمون على جميع المشرفين بصرف النظر عن الخبرات. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (Kelly, 2002).

وبالنظر إلى الجدول رقم (٩) اختبار شفيه أيضاً فإن قيمة (ف) دالة احصائياً عند مستوى (٠,٠٥) في المعيارين (الحوكمة والقيادة، ومصادر المعلومات وأنظمته الدعم) هذا يدل أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين آراء أفراد عينة الدراسة حول اسهام المشرفين التربويين في تطبيق المعيارين (الحوكمة والقيادة، ومصادر وأنظمة الدعم) تبعاً لسنوات الخبرة العملية في الإشراف التربوي أي أن هناك اختلاف في درجة وجهة نظر عينة الدراسة في درجة إسهم المشرفين التربويين في تطبيق معايير الاعتماد المدرسي المتعلقة لهذين المجالين باختلاف سنوات الخبرة، وللتعرف على اتجاه الفروق في درجة اسهام المشرفين التربويين في تطبيق معايير الاعتماد المدرسي في استخدام اختبار شيفيه (Scheffe.test) للمقارنات البعدية والموضح بالجدول الآتي:

جدول رقم (٩)
نتائج اختبار شيفيه (Scheffe.test) للمقارنات البعدية في متغير سنوات الخبرة العملية في الإشراف التربوي.

المجالات وأبعاد المقارنة			فروق المتوسطات	الدلالة
الحوكمة والقيادة	أقل من ١٠ سنوات	من ١٠ سنوات إلى أقل من ٢٠ سنة	*٠,٢٤	دالة لصالح أقل من ١٠ سنوات
مصادر المعلومات وأنظمة الدعم	أقل من ١٠ سنوات	من ١٠ سنوات إلى أقل من ٢٠ سنة	*٠,٢٨	دالة لصالح أقل من ١٠ سنوات

يتضح من الجدول رقم (٩) نتائج اختبار شيفيه (Scheffe.test) والتي أثبتت وجود فروق دالة إحصائية بين آراء عينة الدراسة من المشرفين التربويين تبعاً لمتغير سنوات الخبرة العملية في الإشراف التربوي (أقل من ١٠ سنوات، من ١٠ - وأقل من ٢٠ سنة) في المعيارين

الحكمة والقيادة، ومصادر المعلومات وأنظمته الدعم)، وكانت الفروق لصالح الذين خبرتهم أقل من ١٠ سنوات، وقد يعود هذا إلى حداثة التأهيل العلمي للمشرفين وحداثة ممارستهم للعمل الاشرافي، وتحمسهم واهتمامهم للعمل الاشرافي مما يجعلهم أكثر اطلاعا وممارسة للإشراف وما يتعلق بالاعتماد المدرسي، أو قد تعود لضعف رؤيتهم في مجال الحوكمة والقيادة، ومصادر المعلومات وأنظمة الدعم لحداثة عملهم الاشرافي ف خبرتهم ليست كافية للحكم عن تلك المعايير فكان تقويمهم مختلفاً عن المشرفين الأكثر خبرة في الإشراف التربوي.

نتائج الدراسة وتوصياتها:

بناءً على ما تم في تحليل ومناقشة البيانات المستخرجة من استجابة أفراد عينة الدراسة، فقد تم التوصل إلى ما يلي:

أولاً/ نتائج الدراسة:

أظهر عرض وتحليل البيانات والمعلومات المتعلقة النتائج التالية:

النتائج المتعلقة بإجابة السؤال الأول:

١- يرى أفراد عينة الدراسة أن درجة إسهام المشرفين التربويين في تطبيق معايير الاعتماد المدرسي في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية في ضوء المعايير العالمية للدرجة الكلية للاستبانة كانت بدرجة متوسطة.

٢- يرى أفراد عينة الدراسة أن درجة إسهام المشرفين التربويين في تطبيق معايير الاعتماد المدرسي في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية في ضوء المعايير العالمية المتعلقة بمعيار الرؤية والرسالة كانت بدرجة متوسطة، وأن أكثر إسهامات المشرفين التربويين في تطبيق معيار الرؤية والرسالة هو إسهام المشرف التربوي بتزويد قائد المدرسة والمعلمين بطرق تحليل الواقع المدرسي، وأقلها في إسهام المشرف التربوي مع قائد المدرسة في وضع رسالة ورؤية المدرسة بشكل دقيق في المنشورات التعريفية بالمدرسة.

٣- يرى أفراد عينة الدراسة أن درجة إسهام المشرفين التربويين في تطبيق معايير الاعتماد المدرسي في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية في ضوء المعايير

العالمية المتعلقة بمعيار الحوكمة والقيادة كانت بدرجة كبيرة، وأن أكثر إسهامات المشرفين التربويين في تطبيق معيار الحوكمة والقيادة هو إسهام المشرف التربوي بالتزام قائد المدرسة بلوائح ونظم وزارة التعليم والتعليمات الصادرة عنها بدقة، وأقلها مساعدة المشرف التربوي قائد المدرسة في تطبيق نظريات القيادة المدرسية.

٤- يرى أفراد عينة الدراسة أن درجة إسهام المشرفين التربويين في تطبيق معايير الاعتماد المدرسي في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية في ضوء المعايير العالمية المتعلقة بمعيار التعليم والتعلم كانت بدرجة كبيرة، وأن أكثر إسهامات المشرفين التربويين في تطبيق معيار التعليم والتعلم هو دعم المشرف التربوي استخدام المعلم لاستراتيجيات التعلم النشط التي تتمحور حول المتعلم، وأقلها إسهام المشرف التربوي في وضع خطة المدرسة لرفع المستوى التحصيلي.

٥- يرى أفراد عينة الدراسة أن درجة إسهام المشرفين التربويين في تطبيق معايير الاعتماد المدرسي في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية في ضوء المعايير العالمية المتعلقة بمعيار مصادر المعلومات وأنظمه الدعم كانت بدرجة متوسطة، وأن أكثر إسهامات المشرفين التربويين في تطبيق معيار مصادر المعلومات وأنظمة الدعم هو قيام المشرف التربوي خلال زيارته للمدرسة بمتابعة ومراقبة خدمات الصيانة والنظافة ويقومها، ويحدد الإجراءات المناسب لمعالجة القصور، وأقلها يتابع المشرف التربوي نتائج الدراسة والبحوث التربوية ويوظفها في تحسين الممارسات المهنية.

٦- يرى أفراد عينة الدراسة أن درجة إسهام المشرفين التربويين في تطبيق معايير الاعتماد المدرسي في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية في ضوء المعايير العالمية المتعلقة بمعيار الالتزام باستخدام النتائج للتحسين المستمر كانت بدرجة متوسطة، وأن أكثر إسهامات المشرفين التربويين في تطبيق معيار الالتزام باستخدام النتائج للتحسين المستمر هو تقديم المشرف التربوي تغذية راجعة لمعلمي المدرسة بعد تحليل نتائج الطلاب لتحسين الأداء، وأقلها هو مساعدة

المشرف التربوي قائد المدرسة على عمل المقارنات القياسية والمرجعية محلياً، وإقليمياً وعالمياً حسبما يقتضي الأمر.

٧- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ في درجة إسهام المشرفين التربويين في تطبيق معايير الاعتماد المدرسي في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية في ضوء المعايير العالمية تعزى لمتغير المنطقة التعليمية.

٨- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ في درجة إسهام المشرفين التربويين في تطبيق معيار كلاً من (الرؤية والرسالة، التعليم والتعلم، الالتزام باستخدام النتائج للتحسين المستمر) للاعتماد المدرسي في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية في ضوء المعايير العالمية تعزى لمتغير سنوات الخبرة العملية في الإشراف التربوي .

٩- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ في درجة إسهام المشرفين التربويين في تطبيق معيار كلاً من (الحوكمة والقيادة، ومصادر المعلومات وأنظمة الدعم) للاعتماد المدرسي في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية في ضوء المعايير العالمية تعزى لمتغير سنوات الخبرة العملية في الإشراف التربوي لصالح خبرة أقل من ١٠ سنوات .

ثانياً توصيات الدراسة :

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة يوصي الباحث ببعض التوصيات لتفعيل إسهام المشرفين التربويين في تطبيق معايير الاعتماد المدرسي في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، ومواجهة المعوقات التي تواجههم في تطبيق معايير الاعتماد المدرسي في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية في ضوء المعايير العالمية وهي كالآتي:

التوصيات المتعلقة بمعايير الاعتماد المدرسي والتي قد يكون لها دور في تفعيل إسهام المشرفين التربويين في تطبيق معايير الاعتماد المدرسي في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية:

أثبتت نتائج الدراسة أن إسهام المشرفين التربويين في تطبيق معايير الاعتماد المدرسي في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية في ضوء المعايير العالمية كانت

بدرجة متوسطة بشكل عام ولكل من المجالات (الرؤية والرسالة، ومصادر المعلومات وأنظمة الدعم، والالتزام باستخدام النتائج للتحسين) وكان مدى إسهام المشرفين التربويين في تطبيق معايير الاعتماد المدرسي لم يرتقي إلى المستوى المطلوب، وحتى تتحقق بدرجة كبيرة جداً من إسهام المشرفين التربويين في تطبيق معايير الاعتماد المدرسي في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية في ضوء المعايير العالمية يوصي الباحث بالآتي:

- عقد دورات تدريبية للمشرفين التربويين وقادة المدارس في التخطيط الاستراتيجي وتزويدهم بطرق وضع وصياغة رؤية المدرسة ورسالتها حتى يسهموا من خلال تعاون المشرف التربوي مع قائد المدرسة والمعلمين لصياغة رسالة ورؤية المدرسة صياغة علمية صحيحة تتناسب مع رسالة ورؤية وزارة التعليم.
- تدريب المشرفين التربويين على طرق مراجعة رؤية ورسالة المدرسة حتى يسهموا في مراجعتها وتنقيحها، ووضع إجراءات واضحة تمكن المدرسة من تحديد درجة نجاحها في تطبيق وتحقيق رسالتها ورؤيتها، ونشر رؤية ورسالة المدرسة في المنشورات التعريفية للمدرسة بشكل دقيق.
- وضع وطباعة أدلة إرشادية واضحة وتفصيلية لخطوات الاعتماد المدرسي ونشر ثقافة الجودة والاعتماد المدرسي بين المعلمين وقادة المدارس والمشرفين التربويين والمجتمع المحلي.
- إقامة الندوات والمؤتمرات العلمية المتعلقة بالتخطيط الاستراتيجي والجودة والاعتماد المدرسي يشارك فيها مختلف الشرائح من مشرفين تربويين ومعلمين وقادة المدارس واستاذة الجامعات.
- فتح قنوات إعلامية متعددة ومتنوعة مثل القنوات التلفزيونية التعليمية والإذاعات التعليمية والمنتديات ووسائل التواصل الاجتماعي لنشر ثقافة الجودة والاعتماد المدرسي، وكذلك نشر الوعي العام لدى المجتمع بأهمية الاعتماد المدرسي في تحسين مخرجات التعليم، وتشجيع المشاركة المجتمعية والجمعيات غير الحكومية، مما يساعد المشرفين التربويين في الإسهام بتطبيق معايير الاعتماد المدرسي في مدارس التعليم العام .

- إشراك كل العاملين في الإشراف التربوي في إعداد وتطبيق معايير الاعتماد المدرسي في مدارس التعليم العام وتدريبهم على ممارستها حتى تكون موجهة لأدائهم.
- حث المشرفين التربويين على تدريب ومساعدة قائد المدرسة في تطبيق معايير الاعتماد المدرسي وأنماط ونظريات القيادة المدرسية والتخطيط الاستراتيجي لعمليات التطوير والتغيير.
- تشجيع وحث المشرف التربوي لمساعدة قائد المدرسة والمعلمين في وضع خطة المدرسة لرفع وتحسين مستوى العملية التعليمية ورفع مستوى تحصيل الطلاب.
- تخصيص مجلة علمية متخصصة تعني بنشر الدراسات والبحوث التربوية المتعلقة بالجودة والاعتماد المدرسي وتطوير العملية التعليمية والتربوية وتزويد المدارس بها.
- عقد اللقاءات والاجتماعات بين قادة المدارس والمنظمات والمؤسسات التربوية وخبراء الجودة والاعتماد المدرسي لتحسين عملية تطبيق الاعتماد المدرسي في مدارس التعليم العام وتقويم نجاحها.
- الاستفادة من نتائج وتجارب عالمية وإقليمية ومحلية في تطوير معايير الاعتماد المدرسي في مدارس التعليم العام وتطبيقها وتقويم تنفيذها.
- أن تسعى وزارة التعليم جاهدة في تطويرات أداء قادة المدارس والمشرفين التربويين في تحقيق تطبيق معايير الاعتماد المدرسي في مدارس التعليم العام بالقيام بدورات تدريبية متخصصة في الاعتماد المدرسي ومعايير ونظريات القيادة وأنماط الإشراف التربوي وأجراء البحوث التجريبية وكيفية الاستفادة منها، تكون لمدة فصل دراسي بالتعاون مع منظمات وهيئات تهتم بالاعتماد مثل هيئة تقويم التعليم بالمملكة العربية السعودية.
- تحقيق التكامل والتعاون المشترك بين الجامعات وإدارات التعليم وذلك من خلال حضور المؤتمرات والندوات واللقاءات العلمية والاستفادة من البحوث ونتائجها في إعداد القيادات التربوية وتطوير المناهج الدراسية وفق متطلبات الاعتماد المدرسي.

- العمل على نشر التقارير الدورية التي تقوم بها جهات الاعتماد المدرسي على مستوى المملكة العربية السعودية وكذلك جهات الاعتماد العربية والعالمية من خلال النشر الالكتروني حتى تستفيد منها المدارس في التطوير وتجويد أدائها.
- أن تهتم وزارة التعليم بتحسين البيئة التعليمية المحفزة للأبداع والابتكار، وتطوير المناهج واساليب التقويم ، مع الاهتمام بتعزيز القيم والمهارات لدى الطلاب.
- أن تهتم وزارة التعليم بأنشاء قاعدة بيانات للتعليم العام يتم تحديثها دوريا للاستفادة منها في الاعتماد المدرسي.
- أن توفر وزارة التعليم متطلبات تطبيق معايير الاعتماد المدرسي في مدارس التعليم العام من أجل تجويد التعليم وتحسين مخرجاتها، مما يساعد في إسهام المشرفين التربويين في تطبيق معايير الاعتماد المدرسي في مدارس التعليم العام.
- إنشاء وحدات في مكاتب التعليم خاصة بالاعتماد المدرسي وتحقيق معايير تكون مهمتها التخطيط للجود وتحقيق معايير الاعتماد المدرسي في مدارس التعليم العام والتحسين المستمر لأداء المشرفين لتحقيق معايير الاعتماد المدرسي في المدارس، ودعم تحول إدارات التعليم لتكون منظمات متعلمة تكون لها القدرة على أنشاء المعرفة واكتسابها ونقلها وتعديل السلوك بما يعكس المعرفة والرؤى الجديدة.
- ضرورة قيام قائد المدرسة بالتعاون مع المشرفين التربويين ومعلمي المدرسة بالتخطيط الجيد لتطبيق معايير الاعتماد المدرسي، وإجراء المقارنات القياسية والمرجعية محلياً، وإقليمياً وعالمياً حسب ما يقتضى الأمر بما يضمن التحسين المستمر لأداء العاملين ومخرجات العملية التعليمية.
- أن تقوم وزارة التعليم بالمواعمة بين برامج مشروع الملك عبدالله (رحمه الله) لتطوير التعليم العام (تطوير) ومطالب تطبيق معايير الاعتماد المدرسي في المدارس.
- أن تهتم وزارة التعليم بتفعيل دور التعليم في تحقيق رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠) وذلك من خلال تنويع مصادر تمويل مبتكرة وتحسين الكفاءة المالية لقطاع التعليم ورفع المشاركة للقطاع الأهلي والخاص في التعليم، مما ينتج

- عنه توفير الدعم المادي للمدارس المتميزة ورصد حوافز مادية ومعنوية للعاملين في المدارس التي تحقق معايير الاعتماد المدرسي.
- أن تعزز وزارة التعليم وإدارات التعليم ومكاتب التعليم والمدارس تكوين الثقافة التنظيمية الايجابية داخلها نحو التغيير والتطوير.

المراجع

- أحمد، أحمد إبراهيم (٢٠١١م). *واقع الاعتماد التربوي في المدارس*. الإسكندرية، دار الوفاء لنديا الطباعة والنشر والتوزيع.
- الإبراهيم، عدنان بدري (٢٠٠٢م). *الإشراف التربوي، أنماط وأساليب*. عمان، إريد، مؤسسة حمادة للدراسات الجامعية والنشر والتوزيع.
- البيلاوي، حسن حسين (٢٠٠٤م). *تطوير كليات التربية في ضوء المعايير العالمية للجودة والاعتماد التربوي. ورقة مقدمة في المؤتمر العلمي الثاني بكلية التربية بعنوان التعليم والتنمية المستدامة في الفترة (١٠-١١ مارس ٢٠٠٤م). كلية التربية، جامعة الزقازيق، مصر.*
- البابطين، عبدالعزيز عبد الوهاب (٢٠٠٤م). *اتجاهات حديثة في الإشراف التربوي*. الرياض، مكتبة العبيكان.
- حسين، سلامة عبد العظيم (١٤٢٦ هـ / ٢٠٠٥م). *الاعتماد وضمان الجودة في التعليم*. القاهرة، دار النهضة العربية للنشر والتوزيع.
- الحامد، محمد معجب؛ زيادة، مصطفى عبد القادر؛ العتيبي، بدر جويعد؛ متولي، نبيل عبد الخالق (٢٠٠٥م). *التعليم في المملكة العربية السعودية رؤية الحاضر واستشراف المستقبل*. المملكة العربية السعودية، الرياض، مكتبة الراشد.
- الخطيب، إبراهيم عبد الكريم (٢٠٠٢م). *تقويم أداء مشرفي العلوم الشرعية في ضوء ممارستهم الأساليب الإشرافية ومدى استفادة معلمي المرحلة المتوسطة منها*. رسالة ماجستير (غير منشورة). جامعة الملك سعود، كلية التربية، الرياض.
- الخطيب، محمد شحاته (٢٠٠٨م). *الجودة الشاملة والاعتماد الأكاديمي في التعليم*. الرياض، دار الخرجي للنشر والتوزيع.
- الريس، ناصر بن سعود بن عبدالعزيز (٢٠١٥م). *الاعتماد المدرسي في مراحل التعليم العام بالمملكة العربية السعودية "نموذج مقترح"*، رسالة دكتوراه (منشورة). جامعة الملك سعود، كلية التربية، الرياض.
- السخيل، محمد؛ معوض، صلاح الدين؛ حسين، علي (٢٠١٠م). *الإصلاح المتمركز على المدرسة وإعدادها للاعتماد التربوي كأحد محاور الخطة الاستراتيجية القومية للتعليم قبل*

الجامعي (دراسة ميدانية بمحافظة الدقهلية)، مجلة كلية التربية بالمنصورة، مجلد (٢)، ع (٧٣)، ص ٩٢-١٢٠

الشرقاوي، عادل عبدالله إبراهيم (٢٠٠٥م). المشكلات التي تواجه تطبيق نظام الاعتماد الأكاديمي في كليات التربية. مجلة عالم التربية، السنة الخامسة، ع (١٥). المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية بالتعاون مع رابطة التربية الحديثة، ص ١٩٠-١٩٢.

شعلان، عبد الحميد عبدالفتاح (٢٠١١م). تحقيق الجودة الشاملة في إدارة المؤسسات التعليمية. القاهرة، مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.

الشربيني، غادة حمزة محمد (٢٠٠٧م). دور الإشراف التربوي في تحقيق الجودة في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية. ورقة عمل مقدمة في مؤتمر الجودة في التعليم العام. اللقاء الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن) المقام في القصيم في الفترة (٢٨-٢٩/٤/٢٧هـ الموافق ١٥-١٦ مايو ٢٠٠٧م). المملكة العربية السعودية.

الشربيني، غادة حمزة محمد (٢٠١٣م). معوقات الاعتماد المدرسي في التعليم العام في المملكة العربية السعودية. ورقة عمل مقدمة في مؤتمر الاعتماد المدرسي، اللقاء السادس عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن) المقام في الرياض في الفترة (٢٣-٢٥/٤/٢٤هـ الموافق ٤-٦ فبراير ٢٠١٣م). المملكة العربية السعودية.

الشهري، محمد (١٤٣٤هـ). إمكانية تطبيق الاعتماد الأكاديمي على المدارس التابعة لمشروع الملك عبدالله لتطوير التعليم من وجهة نظر مديري المدارس في منطقة مكة، رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة أم القرى، كلية التربية، مكة المكرمة.

الصفار، نمشة عبدالعزيز (٢٠١٣م). تصوير مقترح لتطوير دور الإدارة المدرسية في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة لتحقيق الاعتماد المدرسي في مؤسسات التعليم. بحث مقدم للقاء السنوي السادس عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن) "الاعتماد المدرسي"، في الفترة (٢٣-٢٥/٣/٢٤هـ الموافق ٤-٦ فبراير ٢٠١٣م). جامعة الملك سعود، الرياض.

عايش، جميل أحمد (٢٠١٠م). تطبيقات في الإشراف التربوي. (ط٢). عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الريمي، حليس محمد (٢٠٠٥م). تقدير درجة تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي لكليات التربية في سلطنة عمان كما يتصورها القادة الإداريون والأكاديميون، رسالة دكتوراه (غير منشورة). جامعة اليرموك، كلية التربية، إربد، الأردن.

العساف، صالح حمد (٢٠٠٦م). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. (ط٤). الرياض، دار الزهراء للنشر والتوزيع.

العمرى، صبياء بنت عبدالله محمد (٢٠١٤م). متطلبات تطبيق معايير الاعتماد المدرسي في المدارس الثانوية بمنطقة عسير في ضوء خبرات بعض الدول (تصور مقترح). رسالة ماجستير (غير منشورة). جامعة الملك خالد، كلية التربية، أبها.

عبد، عبدالكريم أحمد محمد (٢٠١٣م). متطلبات تأهيل مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية لتحقيق الاعتماد المدرسي. ورقة عمل مقدم في مؤتمر الاعتماد المدرسي. اللقاء السادس عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن) المقام في الرياض (٢٣ ٢٥/٣/١٤٣٤هـ الموافق ٤-٦ فبراير ٢٠١٣م). المملكة العربية السعودية.

العاجز، فؤاد علي؛ حلس، داوود درويش (٢٠٠٩م). دليل المشرف التربوي لتحسين عمليتي التعليم والتعلم. الجامعة الإسلامية بغزة، كلية التربية.

العجمي، محمد حسنين (٢٠٠٨م). القيادة التربوية والإشراف التربوي الفعال والإدارة الحافزة. الاسكندرية، دار الجامعة الجديدة للنشر والتوزيع.

العتيبي، منير مطني؛ وغالب، محمد سعيد (١٩٩٦م). معايير مقترحة للاعتماد الأكاديمي والمهني لبرامج إعداد المعلمين في الجامعات العربية. رسالة الخليج العربي، مكتب التربية العربي لدول الخليج الرياض، العدد (٥٨)، ص ص ٩٥ - ١٣٠.

العتيبي، ناصر سعد (٢٠١٦م). تطبيق الاعتماد المدرسي في ضوء أسس إدارة التغيير في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض (استراتيجية مقترحة). رسالة دكتوراه (غير منشورة). جامعة الملك سعود، كلية التربية، الرياض.

عون، وفاء بنت محمد (٢٠١٥م). واقع جاهزية مديرات المدارس لتحقيق الاعتماد المدرسي في المرحلة الثانوية بمدينة الرياض. مجلة رابطة التربية الحديثة، مج (٧)، ع (٢٤)، مصر. ص ص ١٧١ - ٢٢٤.

الغامدي، عبدالله خلف جمعان (٢٠١٦م). مدى تطبيق مدارس إدارة التربية والتعليم بمحافظة المخوة لمعايير الاعتماد المدرسي. المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث، مجلد (٢)، ع(١)، مؤسسة المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث، فلسطين، ص ٢٢٨ - ٢٤٤.

القحطاني، بدرية راشد (١٤٣٥هـ). تطوير أداء القيادات التربوية في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية وفق متطلبات الاعتماد المدرسي العالمي، رسالة دكتوراه (غير منشورة). جامعة الملك سعود، كلية التربية، الرياض.

مكتب التربية العربي لدول الخليج (٢٠١١م/١٤٣٢هـ). بناء نموذج تنظيمي متكامل للاعتماد المدرسي في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج - الإطار النظري - الدراسة المسحية - النماذج العالمية . مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، المملكة العربية السعودية.

المالكي، حمده بنت محمد (٢٠١٠م). تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي في مدارس التعليم الثانوي العام من وجهة نظر القيادات التربوية بمحافظة جدة ، رسالة ماجستير (غير منشورة) جامعة أم القرى، كلية التربية، مكة المكرمة.

مسعود، سناء سيد (٢٠٠٧م). نظام الاعتماد الأكاديمي مدخل لإصلاح مؤسسات التعليم قبل الجامعي في مصر ، دراسة مقدمة في المؤتمر العلمي السنوي السابع بعنوان الإصلاح المؤسسي للتعليم قبل الجامعي في الوطن العربي في الفترة ١١-١٢ أغسطس ٢٠٠٦ ، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، الجزء الثاني.

مساد، عمر حسن (٢٠٠٥م). الإدارة المدرسية ودورها في الإشراف التربوي. عمان، دار صفاء للنشر.

المالكي، عبدالرحمن بن دخيل (٢٠١٥م) . متطلبات تطبيق معايير الاعتماد المدرسي في مدارس التعليم العام من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية ومشرفي الإدارة المدرسية بمكة المكرمة، رسالة ماجستير (غير منشورة). جامعة أم القرى، كلية التربية ، مكة المكرمة.

ال مداوي، عيبر محفوظ (٢٠١٢م) . تطبيق معايير الاعتماد المدرسي في المرحلة الثانوية بمنطقة عسير (الآليات والمعوقات). مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، مصر (١٤٨ ص ١ - ٤٤).

الملحم، ناصر بن عبدالعزيز بن مبارك (١٤٢٨هـ/٢٠٠٧م). الاعتماد الأكاديمي لمدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية، رسالة دكتوراه (غير منشورة). جامعة الملك سعود، كلية التربية، الرياض.

النبوي، أمين محمد (٢٠٠٧م). الاعتماد الأكاديمي وإدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي. (ط١)، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.

ناس، السيد محمد أحمد (٢٠١٠م). ثقافة الجودة والاعتماد في الفكر التربوي المعاصر وإمكانية الاستفادة منها في تطوير نظام الاعتماد التربوي بمصر، (مجلة كلية التربية)، جامعة الزقازيق، ع(٦٩). ص ص ٨٣-١٥٦ .

النوح، عبدالعزيز بن سالم؛ هاني، محمد يونس موسي؛ فراج، محمد أنور إبراهيم (٢٠١٢م). الاعتماد المدرسي للتعليم العام في المملكة العربية السعودية "دراسة في الصعوبات وإمكانية التطبيق". مجلة كلية التربية ببنها، مصر، ج٣ (٩١). ص ص ١٧٥ - ٢٥٥ .

ندا، عبدالرحمن، والشحنة، عبدالمنعم (١٤٣٤هـ/٢٠١٣م). تأهيل مدارس التعليم العام لتحقيق متطلبات الاعتماد المدرسي، دراسة ميدانية بمحافظة بورسعيد". بحث مقدم في مؤتمر الاعتماد اللقاء السادس عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)المقام في الرياض (٢٣ - ٢٥/٣/١٤٣٤هـ الموافق ٤-٦ فبراير ٢٠١٣م)، المملكة العربية السعودية.

نصار، علي عبدالرؤف محمد؛ عبدالقادر، رمضان محمود عبدالعليم (٢٠١٢م) . متطلبات تطبيق الاعتماد الأكاديمي لكليتي التربية وجامعة الأزهر ومدى توافرها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، مج١٠، ع(١)، ص ٢٠٢-٢٣٦.

النجار، عبدالوهاب محمد (٢٠١٣م) . الاعتماد المدرسي في التعليم العام(فلسفته، وأهدافه وأهميته وأنواعه، ومعاييره). ورقة عمل مقدمة في مؤتمر الاعتماد المدرسي .اللقاء السادس عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية(جستن)المقام في الرياض (٢٣ - ٢٥/٣/١٤٣٤هـ الموافق ٤-٦ فبراير ٢٠١٣م) . المملكة العربية السعودية.

الهاجري، عبدالعزيز سعيد محمد (٢٠١٣م) . سبل تحقيق التكامل والتنسيق بين الجامعات وإدارات التعليم لتطبيق معايير الاعتماد المدرسي .ورقة عمل مقدمة اللقاء السادس عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية(جستن)عنوان "الاعتماد المدرسي"المقام في الفترة (٢٣ ٢٥/٣/١٤٣٤هـ الموافق ٤-٦ فبراير ٢٠١٣م)، الرياض، المملكة العربية السعودية.

وزارة التربية والتعليم(١٤٢٧هـ / ٢٠٠٦م). دليل مفاهيم الإشراف التربوي. الإدارة العامة للإشراف التربوي، الرياض.

وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٩هـ/٢٠٠٩م). *الإشراف التربوي في عصر المعرفة*. الإدارة العامة للإشراف التربوي، الرياض.

وزارة المعارف (١٤١٨هـ/١٩٩٨م). *دليل العمل في الإشراف التربوي*. الإدارة العامة للإشراف التربوي. الرياض.

وزارة المعارف (١٤١٩هـ/٢٠٠٠م). *دليل المشرف التربوي*. (ط١). الإدارة العامة للإشراف التربوي، الرياض.

المراجع الأجنبية:

Doyle ,D, and Pimentel, S(1993). *A Study in Chang: Transforming the*

School. Phi Delta Kappa,74(7): pp.93-534.

Fryer, Shelley D. (2007): *ACCREDITATION AND ACCOUNTABILIT*

PROCESSES IN CALIFORNIA HIGH SCHOOLS:A CASE STUDY. (Unpublished Ph.D Thesis) UNIVERSITY OF SOUTHER CALIFORNIA, USA.

Furuzan, V(2012). *Accreditation Policies of Turkey in primary and Secondary Education. Research paper*. US-China Education Review .pp647- 656.

Kelly, Micjael (2002): *Perception of Virginia education association Teacher representatives on the accreditation standards for public schools in the commonwealth of Virginia*. (Unpublished Ph.D. Thesis), George Washington University , USA.

Mensching, Brian (2012) : *School Accreditation And Its Impact On Our*

Wels Schools, (Unpublished Master Thesis) , Martin Luther College , USA.

Langevin, Michael John (2010): *Advanced Accreditation Impact Regarding*

The Achievement Gap Between Schools Of Poverty And Schools Of Affluence For Secondary Education In A Five-State Region. (Unpublished Ph.D. Thesis) , Indiana State University , USA.

O`Day ,Jennifer.(1999): *School Improvement research*. Retrieved, April 28, 2017, from (<http://www.wcer.wisc.edu/archive/mps/2Oday.htm>)

Willard, Talitha L. (2005): *THE INFLUENCES OF SOUTHERN ASSOCIATION OF COLLEGES AND SCHOOLS*

**ACCREDITATION ON STUDENT ACHIEVEMENT IN
TENNESSEE ELEMENTARY AND MIDDLE
SCHOOLS.(Unpublished Ph.D. Thesis) ,Tennessee State
University, USA.**

**Wood ,Christine (2011): Impact Of The Nova Scotia School
Accreditation**

**Program On Teaching And Studen Learning: An Initial
Study.**

***Canadian Journal Educational Administration And Policy,
Issue # 124PP.1-33.***



كلية التربية
المجلة التربوية

برنامج تدريبي مقترح قائم على التعلم
المستند للدماغ وأثره على تطوير الممارسات
التدريسية وتنمية المفاهيم العلمية والاتجاه
نحو مهنة التدريس لدى طلاب التربية الميدانية
بكلية التربية بجامعة الملك خالد

البحر مدحوم من بحار العلم بجامعة الملك خالد، رقم البحث (٣٣٣)

إعداد

د. إبراهيم أحمد ال فرحان

د. محمد عوض محمد السحاري

الأستاذ المساعد بكلية التربية

الأستاذ المشارك بكلية التربية

جامعة الملك خالد

جامعة الملك خالد

د. عمر عبد القادر الشملي

الأستاذ المساعد بكلية التربية - جامعة الملك خالد

معرف الوثيقة الرقمي: 10.12816/EDUSOHAG.2018.24030

المجلة التربوية. العدد السادس والخمسون. ديسمبر ٢٠١٨م

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

ملخص البحث :

هدف البحث إلى بناء برنامج تدريبي مستند إلى الدماغ ودراسة أثره على تطوير الممارسات التدريسية وتنمية المفاهيم العلمية والاتجاه نحو مهنة التدريس. ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام المنهج شبه التجريبي. وقام الباحثون بإعداد البرنامج التدريبي وتطبيقه على عينة عشوائية من طلاب التربية الميدانية بكلية التربية، بلغت (١٤) طالباً. ولدراسة أثره على تطوير الممارسات التدريسية وتنمية المفاهيم العلمية والاتجاه نحو مهنة التدريس، أعد الباحثون الأدوات التالية: اختبار تحصيلي من نوع الاختيار من متعدد، بطاقة ملاحظة، مقياس إتجاه. وتوصل البحث إلى بناء برنامج تدريبي مستند إلى الدماغ وأثبت البحث أن هذا البرنامج قد حقق تأثيراً ذات دلالة في تطوير الأداء التدريسي، واكتساب المفاهيم العلمية والاتجاه الإيجابي نحو مهنة التدريس.

Abstract:

This study aimed to create a Brain-based training program, and measure its impact on developing scientific concepts, teaching performance, and giving importance to teaching profession. To achieve these goals, the study used the Semi-experimental approach. The researchers have created training program, and applied it on random sample of Field Education Students at the Faculty of Education. The study sample consisted of (14) students. To study its effect in developing teaching practices, scientific concepts, and attitudes towards teaching profession. Researchers have developed the following Test tools: multi-choice type, observation sheet, attitude scale. The research created a Brain-Based training program, the research showed that this program had an effect in teaching performance, acquiring scientific concepts, and positive attitudes towards teaching profession.

Key words: Brain-based learning, Teaching practices, Scientific concepts, teaching attitudes.

المقدمة :

يعد إعداد المعلم من أولويات القائمين على العملية التربوية في جميع المستويات وكذلك لكثير من الباحثين، حيث إن إعداد المعلم يعد جزءاً من النظام التعليمي والتربوي ويترب عليه تحقيق الأهداف التعليمية والتربوية، حيث يرتبط بإعداد المعلم تحديد طبيعة الأجيال القادمة ونوعيتها. وهذا ما دعا عديد من التربويين عن إعداد المعلم وواضعي السياسات التعليمية المناداة بزيادة فترة التدريب الميداني وتوفير الخبرات المختلفة مع توفير الإشراف المناسب انطلاقاً من القيمة الواضحة بقيمة التدريب الميداني في إعداد معلم قادر على تحمل المسؤوليات.

كما أنها تكسبه خبرات حية ودافعية ملموسة في محور مهنته من خلال المواقف المختلفة له، مما يعمل على صقل خبراته وتكوين شخصيته وبناء القيم الاجتماعية لديه فيكتسب عديد من المهارات التي تعينه على تحمل المسؤولية (البدرى، والشملتى، ٢٠٠٨، ٩١).

ويمثل التدريب الميداني مختبراً يقوم المتدرب فيه بتطبيق المبادئ والنظريات التربوية بشكل أدائي وعلمي في الميدان الحقيقي لها وهو المدرسة، ويعزز هذا ما يدركه المتدرب وهو يقوم باكتساب المهارات الوظيفية التي تتطلبها مهنة التدريس ويتمكنون من معالجة المواقف التعليمية وفق الاتجاهات والنظريات السلوكية المتطورة (فج، ٢٠٠٤).

وتحظى التربية الميدانية باهتمام كبير؛ نظراً لأهميتها في بناء معلم المستقبل؛ يعكس هذا الاهتمام بالتربية الميدانية ما جاء في لائحة كلية التربية من تحديد هدفها فهي "تهدف إلى إعداد الكوادر البشرية المتخصصة من المعلمين أكاديمياً وتربوياً ومهنيّاً وثقافياً للعمل كمعلمين بالمرحلتين المتوسطة والثانوية" (دليل التربية الميدانية، ١٤١٣ هـ، ٣) بالإضافة إلى تخصيص فصل دراسي كامل بمعدل (٣٠) ساعة أسبوعياً لها. ويبرز هذا الاهتمام جلياً في محاولات التطوير المستمر لإجراءات فعاليات التربية الميدانية تخطيطاً وإعداداً لأدوات الملاحظة، والتقويم، وإشرافاً وتقويماً ومتابعةً.

ومن هذه الاتجاهات التربوية المتطورة نظرية التعليم المستند إلى الدماغ، فيشير أبو حماد (٢٠١٧) نقلاً عن كوفاليك وأولسن ٢٠٠٤: إن التعلم المستند على الدماغ هو منهج شامل للتعليم والتعلم الذي يجعل الأفراد المتعلمين أكثر إنتاجاً والمعلمين أقل إحباطاً، ويغير نظرة المعلمين إلى طلبتهم كما أنها تستند إلى تركيب الدماغ ووظيفته مادام الدماغ لم يمنع من إنجاز عملياته الطبيعية فإن التعلم سيحدث. وهي ليست مدعومة فقط من قبل الأعصاب ولكنها أيضاً مدعومة بأبحاث علم النفس المعرفي؛ لذا فالبحوث المبنية على ربط الدماغ مع علم النفس المعرفي يزيد من فهم العمليات الأساسية للتعلم والذاكرة، وينبغي أن يقود ذلك تطبيقات تحسن العملية التعليمية كما تحسن نوعية الحياة وتزيد من الإنتاجية. كما أن هناك توقعات بشأن علم الدماغ والأعصاب مفادها أن علم الدماغ سوف يستوعب جميع العلوم السلوكية والعلوم المعرفية.

وهناك علاقة لنظرية التعلم المستند إلى الدماغ بنتائج أبحاث الدماغ وعملية التعليم، فتطبيق أبحاث الدماغ في عمليتي التعلم والتعليم، ستغير من استراتيجيات التدريس، والبيئة التعليمية، واستخدام التقنية (جنسن، ٢٠٠٧). ولها أهمية كبيرة في مختلف المجالات والعوامل التعليمية، فهي ترشد المعلم إلى آليات وإجراءات إثراء البيئة التعليمية، والتركيز على المناقشة والحوار الصفّي، وتوفير أنشطة، وتقويم، وتوفير فرصة للبحث، والتأكيد على التعلم التعاوني، حيث تشترط هذه النظرية مواصفات معينة لبيئة التعلم حيث ينبغي أن يتسم النشاط وتصميم الصف الدراسي لتكون ثرية بالمشيرات، وتوفر جواً تعاونياً (زيتون، ٢٠٠١).

وتشير بعض الدراسات والبحوث التربوية إلى أن آلية عمل الدماغ يسهل من طرق إكساب المتعلمين المعرفة وتخفيف القلق وإحداث الاستقرار النفسي والاجتماعي، وإنجاز المهام التربوية بدقة وسهولة، ولذا ينبغي على كل معلم أن يدرس آلية عمل الدماغ ونظرية التعلم المستند للدماغ والاستراتيجيات التدريسية المنشطة. وذلك من أجل رفع مستوى أداء المتعلمين وتنشيط تفكيرهم وإثارتهم (الصانع، ١٤٣٨). كما أثبتت دراسة: (2008) Ozden&Gultekin، التي تناولت أثر استخدام نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في إحداث تغيرات جذرية وكبيرة على

طرائق واستراتيجيات التدريس، بحيث يكون المتعلم محور العملية التعليمية، وتؤدي لتحسين التحصيل العلمي، وزيادة الدافعية، وإيجاد مواقف إيجابية تجاه التعلم لدى الطلاب، وتنمية مهارات التفكير لديهم، وتنظيم المعلومات والاحتفاظ بها واسترجاعها. ويمكن الاستفادة من هذه النظرية في إعداد المعلمين قبل الخدمة لإكسابه الطرائق والاستراتيجيات التدريسية اللازمة لتسهيل عملية التعلم والتعليم وربطها بالأداء التدريسي وممارساته له بما يحقق الأهداف المطلوبة.

تحديد مشكلة البحث:

المتتبع للتطور التاريخي في مراحل التعليم يلحظ التحول منذ تأسيسه ونشره وإتاحته للجميع في الفترة الماضية -إلى التركيز على التجويد والتطوير النوعي للنظام التعليمي عالي الجودة، والسعي لمواكبة حركات إصلاح التربية، من خلال التركيز على طبيعة تأهيل الطلاب المعلمين، حيث ذكرت حلمي وزغلول (٢٠٠٠) أنه ينبغي أن يزود الطلاب المعلمين بعدد من المهارات التدريسية لتحقيق مستوى عال من الكفاءة يمكنهم من أداء واجبهم، وذلك لما تسهم به المهارات التدريسية في إكساب الطالب المعلم القدرات التي يحتاجها في أثناء تنفيذه للمواقف التعليمية، كما تساعد في إنجاز ما يريد أن يكسبه لتلاميذه، فالطالب المعلم الذي يمتلك المهارات التدريسية هو الذي يستطيع تحقيق الأهداف التربوية المنشودة من العملية التعليمية.

إن المتأمل لبرامج تدريب المعلمين يتضح أن هذه البرامج التدريبية تركز على الجوانب النظرية، ولا يحظى جانب التدريب بالاهتمام الكافي (عنيات، علي، ٢٠١١). لذا فإن تطوير إعداد المعلم وتدريبه بما يتواءم مع المستجدات الحديثة يمثل الأهداف الأساسية من التعليم. لذا فإن الاهتمام بالتدريس وفقاً لإستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ في مدارسنا أصبح ضرورة ملحة، حيث أوصت دراسات كل من: أبو العطايا وبيـرم (٢٠٠٧)، والعباسي (٢٠١٠)، كسناوي (٢٠١١)، لطيف الله (٢٠١٢)، وسالميزا (Salmiza, 2012)؛ الفلمباني (٢٠١٤) بضرورة توظيف إستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ في العملية التعليمية ، وذلك لما قد توفره هذه الإستراتيجية من تحفيز للطلاب على استخدام أنماط التعلم والتفكير المختلفة، وتتعاضد مع المعطيات

الحديثة التي تهتم بتنويع أساليب تعليم والتعلم. وطالب التربية الميدانية هو معلم المستقبل لذا يجب أن يتم إعداده في ضوء أحدث المستجدات العملية في التعليم.

تحديد مشكلة البحث:

انطلاقاً مما سبق واستجابة للواقع الحالي تحددت مشكلة البحث في الآتي: هناك حاجة ملحة لتطوير برامج إعداد وتدريب المعلم وذلك لتطوير الأداء التدريسي لهم بما يتواءم مع التوجهات الحديثة، ومن هنا جاءت فكرة البحث الذي هدف إلى بناء برنامج تدريبي مقترح قائم على التعلم المستند للدماغ ودراسة أثره على تطوير الممارسات التدريسية وتنمية المفاهيم العلمية والاتجاه نحو المهنة لدى طلاب التربية الميدانية بكلية التربية بجامعة الملك خالد.

أسئلة البحث:

١. ما البرنامج المقترح القائم على التعلم المستند إلى الدماغ لتنمية الممارسات التدريسية والمفاهيم العلمية والاتجاهات المهنية لدى طلاب التربية الميدانية بكلية التربية بجامعة الملك خالد؟
٢. ما أثر برنامج مقترح قائم على التعلم المستند إلى الدماغ على تطوير الممارسات التدريسية لدى طلاب التربية الميدانية بكلية التربية بجامعة الملك خالد؟
٣. ما أثر برنامج مقترح قائم على التعلم المستند إلى الدماغ على تنمية المفاهيم العلمية لدى طلاب التربية الميدانية بكلية التربية بجامعة الملك خالد؟
٤. ما أثر برنامج المقترح القائم على التعلم المستند إلى الدماغ على تنمية الاتجاه نحو المهنة لدى طلاب التربية الميدانية بكلية التربية بجامعة الملك خالد؟

أهداف البحث: تتمثل أهمية البحث الحالي:

١. بناء برنامج تدريبي قائم على التعلم المستند إلى الدماغ لتنمية الممارسات التدريسية، المفاهيم العلمية، والاتجاهات المهنية.
٢. التعرف على أثر البرنامج التدريبي القائم على التعلم المستند إلى الدماغ على تطوير الممارسات التدريسية لدى طلاب التربية الميدانية بكلية التربية بجامعة الملك خالد.

٣. التعرف على أثر البرنامج التدريبي القائم على التعلم المستند إلى الدماغ على تنمية المفاهيم العلمية لدى طلاب التربية الميدانية بكلية التربية بجامعة الملك خالد

٤. التعرف على أثر البرنامج التدريبي القائم على التعلم المستند إلى الدماغ على تنمية الاتجاه نحو المهنة لدى طلاب التربية الميدانية بكلية التربية بجامعة الملك خالد

٥. إعداد قائمة بأهم استراتيجيات التدريس وإجراءاتها التدريسية المبينة على نظرية التعلم المستندة على الدماغ والسيطرة العقلية.

أهمية البحث: تتمثل أهمية البحث الحالي:

١. قد يفيد هذا البحث الطلاب المعلمين من خلال تحسين جودة مخرجات التعليم من خلال توفير فرص التعليم للجميع في بيئة تعليمية مناسبة، وتشجيع الإبداع والابتكار، والارتقاء بقدرات التدريس ومهاراته، من خلال تدريبهم على أهم استراتيجيات التدريس المستندة على نظريات التعلم المستندة على الدماغ، حيث أكد التربويون على أهمية إعداد الطلاب المعلمين قبل الخدمة على تطوير مهاراتهم التدريسية لما لها من انعكاس على تطوير أدائهم التدريسي.

٢. قد يفيد هذا البحث المسؤولين في التعليم من خلال تطوير التعليم وتوجيه الطلاب نحو الخيارات الوظيفية والمهنية المناسبة.

٣. قد يفيد هذا البحث المسؤولين في التعليم من خلال تلبية احتياجات مشروع تطوير المناهج الدراسية والذي تنفذه وزارة التعليم حالياً، والتي تنادي باستخدام استراتيجيات حديثة في التدريس.

٤. قد يفيد هذا البحث المسؤولين في التعليم والمتمثلين في مخططي المناهج ومطورها من خلال تقديم البحث دليلاً للتدريس وفق مبادئ التعلم المستند للدماغ، يمكن أن يسترشد به في إعداد أدلة مماثلة لوحدة دراسة أخرى.

٥. قد يفيد هذا البحث الطلاب المعلمين من خلال تقديم أدوات تقويم "مقاييس" في الممارسات التدريسية، المفاهيم، والاتجاهات المهنية (كبطاقة الملاحظة،

الاختبار التحصيلي، ومقياس الاتجاه)، تستخدم في التقويم الذاتي للطلاب المعلمين.

٦. قد يفيد هذا البحث الباحثين حيث يمكن أن يفتح آفاقاً جديدة للباحثين في مجال المناهج وطرق التدريس؛ لإجراء دراسات مماثلة تتعلق بمواد دراسية، ومراحل تعليمية أخرى.

٧. قد يفيد هذا البحث المعلمين من خلال الاطلاع على تقييم فعالية الاستراتيجيات التدريسية القائمة على نظريات التعلم المستندة على الدماغ والسيطرة العقلية على تحسين تعلم الطلاب.

حدود البحث: اقتصر هذه البحث على ما يأتي:

١. الحدود المكانية: طبق البحث في كلية التربية بجامعة الملك خالد.
 ٢. الحدود الزمنية: طبق البحث خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٣٩-١٤٤٠هـ.
 ٣. الحدود البشرية: اقتصر البحث على طلاب التربية الميدانية بكلية التربية بجامعة الملك خالد.
- الحدود الموضوعية: اقتصر البحث على ممارسات التخطيط، التنفيذ، التقويم. وكذلك على المفاهيم المتعلقة بالتعلم المستند للدماغ، ومفاهيم الاستراتيجيات التدريسية. ومستويات المفاهيم هي: مفاهيم أولية غير مشتقة من مفاهيم أخرى، مفاهيم بسيطة، ومفاهيم أعلى مستوى من المفاهيم السابقة، ومفاهيم إجرائية عملية ترتبط بالتطبيق العملي وخطوات تطبيق الاستراتيجيات التدريسية. وأبعاد الاتجاه نحو المهنة التي تناولها البحث الحالي كانت النظرة الشخصية نحو المهنة، النظرة نحو مستقبل المهنة، النظرة الشخصية نحو تطوير مهارات المهنة.

مصطلحات البحث :

التعلم المستند إلى الدماغ (BBL) Brain Based Learning :

عرّفه جنسن (Jensen, 2000) أنه: طريقة التعلم التي تؤكد على التعلم مع حضور الذهن، ووجود الاستثارة العالية، والواقعية، والمتعة، والتشويق، والمرح، والتعاون، وغياب التهديد، وتعدد الأنظمة وتداخلها في العملية التعليمية، وغير ذلك من خصائص التعلم المتناغم مع الدماغ ومبادئه.

كما عرّفه زيتون (٢٠٠١) أنه: "فهم عملية التعلم اعتماداً على بنية الدماغ ووظيفته، فالتعلم يحدث حينما تتاح للدماغ إمكانية إتمام عملياته الطبيعية".

البرنامج التدريبي المقترح :

يعرفه الباحثون إجرائياً: بأنه مجموعة من الأنشطة والمواقف، وتضمنت نظرية التعلم المستند على الدماغ، فرضياته، خصائصه، عمل الدماغ، تنظيم المعلومات في الذاكرة، والاستراتيجيات المستندة على الدماغ التعلم التعاوني، خرائط المفاهيم، الاكتشاف، معالجة المعلومات، التفكير الناقد، حل المشكلات، التعلم ذو المعنى، استراتيجية KWL التي صممها الباحثون، التي تشتمل على مجموعة من الجلسات التدريبية تضمنت التدريس وفق التعلم المستند إلى الدماغ.

الممارسات التدريسية: يقصد بالممارسات التدريسية السلوكيات، الأفعال، والطرق التي يستخدمها المعلمون داخل الصف لتقديم المادة التعليمية بغرض إحداث التعلم لدى التلاميذ (الصغير ونصار، ٢٠٠٢).

ويعرفها الباحثون إجرائياً أنها: الأفعال والممارسات التي تعكس مجموعة المهارات اللازمة لإدارة الموقف التعليمي التي يقوم بها الطالب المعلم داخل الفصل والمرتبطة بالنواحي المهنية التربوية من حيث تخطيط، والتنفيذ، والتقييم للتدريس، ويعبر عنها بالدرجة التي يحصل عليها طالب التربية الميدانية في بطاقة الملاحظة المعدة لذلك.

المفاهيم العلمية: ويقصد بها في هذا البحث مجموعة المفاهيم المرتبطة بالتعلم المستند لدماغ ونمط السيطرة العقلية ويعبر عنها بالدرجة التي يحصل عليها طالب التربية الميدانية في الاختبار المعد لذلك.

الاتجاهات المهنية: يقصد بالاتجاه هو رغبة الفرد أو استعدادة للاستجابة نحو شيء معين بطريقة ما، بينما يحددها جيسون وآخرون (Gibson, et. al., 1994) بالشعور أو حالة من الاستعداد الذهني الايجابي أو السلبي والتي تكتسب وتتنظم من خلال الخبرة والتجربة، محدثة تأثيراً محدداً في استجابة الفرد.

ويعرفها الباحثون إجرائياً: هي استجابات طلاب التربية الميدانية والتي يعبر عنها بالدرجة التي يحصل عليها الطلاب في مقياس الاتجاهات المهنية المعد لذلك من قبل الباحثين.

الإطار النظري والدراسات السابقة

المبحث الأول: التعلم المستند إلى الدماغ Brain Based Learning.

نشأة نظرية التعلم المستند إلى الدماغ:

مع بداية القرن الحالي كان التعلم يوصف من خلال السلوك الظاهري للتعلم حيث كانت النظريات السلوكية هي الموجودة في الساحة لتفسير ظواهر التعلم البشري، ولكن بعد ظهور النظريات المعرفية وبعد ما يزيد على نصف قرن بدأت بواور ثورة علمية جديدة تبحث في عقل الإنسان، فكانت الثورة المعرفية؛ التي تمثلت في أعمال علماء النظرية الجشطالتيّة في التعلم ، ودراسات جان بياجيه، وأفكار برونر، وأوزيل الذي أكد على التعلم ذي المعنى، وكان التركيز على العمليات المعرفية من انتباه وإدراك وتفكير وتخيل وتصور(عبيدات، وأبوالسميد، ٢٠١٣).

ومع ظهور التقنيات الحديثة خلال العقدين الماضيين التي استطاعت الكشف عن تفاصيل الدماغ البشري وكيفية عمله وتغير تدفق الدم مع تغير المواقف المحيطة نقلت هذه الافكار لتفسير حدوث التعلم لدى الانسان، حيث غيرت الأبحاث المتعلقة بالتغيرات التي تحدث للدماغ مع تغير المواقف التعليمية النظرة السائدة عن عملية التعلم وطرق تجويدها .

وانبثق عن النظرة المشتركة لكل من علم الأعصاب وعلم النفس المعرفي مجال جديد هو: التعلم المستند للدماغ، الذي يهتم بصورة أساسية بالعقل والدماغ والتربية (MBI) **Mind, Brain and Education**، أي بآلية عمل العقل (عملية التفكير ذاتها) مع الدماغ (العضو القائم بعملية التفكير)، وكيفية انعكاس ذلك على التربية (Muscella,2014:25).

ونتيجة لذلك؛ ظهرت نظرية جديدة في التعلم هي "نظرية التعلم المستند إلى الدماغ" **Brain Based Learning Theory**، التي تؤكد خصائصها على أنها نظام في حد ذاتها، وهي ليست تصميمًا معدًا مسبقًا، بل هي اتجاه متعدد الأنظمة إذ اشتقت من عددٍ من الأنظمة، مثل الكيمياء، وعلم الأعصاب، وعلم النفس، والهندسة الوراثية، والأحياء، وعلم الحاسوب (قطامي والمشاعلة، ٢٠٠٧).

مفهوم نظرية التعلم المستند إلى الدماغ:

عرّفها جنسن (Jensen,2000:32) أنها: نظرية في التعلم تؤكد على التعلم مع حضور الذهن ، مع وجود الاستثارة العالية، والواقعية، والمتعة، والتشويق، والمرح، والتعاون، وغياب التهديد، وتعدّد وتداخل الأنظمة في العملية التعليمية، وغير ذلك من خصائص التعلم المتناغم مع الدماغ.

ويرى (كمال زيتون، ٢٠٠١) بأنه فهم عملية التعلم اعتماداً على بنية الدماغ ووظيفته والظروف والبيئة التي تسمح له بالتعلم.

وتعرف ناديا السلطي التعلم المستند للدماغ: أنها العملية التي بواسطتها يستقبل الفرد ويعالج البيانات الحسية ويرمزها داخل الأبنية العصبية للدماغ ويحتفظ بها لحين استخدامها لاحقاً (السلطي، ٢٠٠٤).

في حين عرّفها كلّ من قطامي والمشاعلة (٢٠٠٧: ١٢) أنها: منهج شامل للتعليم والتعلم يجعل الطلاب أكثر إنتاجاً، ويغير نظرة المعلمين لطلابهم، حيث تستند هذه النظرية إلى تركيب ووظيفة الدماغ، وحيث أن الدماغ لم يُمنع من إنجاز عملياته الطبيعية فإن التعلم سيحدث، وهي ليست مدعومة فقط من قبل علم الأعصاب، ولكنها كذلك مدعومة بأبحاث علم النفس المعرفي .

ويرى الباحثون أن هذا التعلم ينطلق من الفهم الفسيولوجي للدماغ البشري وطريقة عمله والاستفادة من هذه العملية في تطوير التعلم واكتساب المهارات التدريسية من قبل طلاب التربية الميدانية، وفق نظرة علمية واقعية لهذا المكون البشري حتى يتم الاستفادة القصوى من إمكانياته في تطوير التعلم والتعليم.

مبادئ التعلم المستند إلى الدماغ:

لقد طور كل من كين وكين Caine & Caine عدداً من المبادئ التي تحكم هذا النوع من التعلم، وتتمثل هذه المبادئ فيما يلي (زيتون، ٢٠٠١؛ الزغول، ٢٠١٢؛ عبيدات، وأبوالسميد، ٢٠١٣):

١. الدماغ نظام ديناميكي معقد ٢. الدماغ اجتماعي بطبيعته. ٣. البحث عن المعنى الفطري
٤. البحث عن المعنى يتم من خلال التنميط. ٥. الانفعالات والعواطف عوامل حاسمة في التعلم.
٦. يتعامل الدماغ مع الكليات والجزئيات. ٧. يتضمن التعلم كلاً من الانتباه المركز والإدراك الطرفي.
٨. يتضمن التعلم دائماً عمليات واعية وعمليات لا واعية. ٩. لدينا على الأقل طريقتان لتنظيم الذاكرة. ١٠. التعلم ذو طابع تطوري، في الضوء التغير في النضج وكثافة الخبرات في البيئة المحيطة. ١١. يتعزز التعلم بواسطة التحفيز والتحدى، ويثبط بالخوف والتهديد. ١٢. كل دماغ فريد بذاته، وهذا ما يجعلنا نسعى لمراعاة أنماط التعلم المختلفة.

انعكاسات نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في تعلم وتنمية المهارات:

انعكست مبادئ نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في الكثير من المجالات التعليمية؛ وذلك لما أظهرته هذه النظرية من دور حيوي للدماغ في تعلم الإنسان، وطريقة اكتسابه للعلوم والمعارف. وقد أشارت الأدبيات التربوية إلى مجموعة من المجالات المتعلقة بالتعليم، التي تُطبَّق فيها نظرية التعلم المستند إلى الدماغ، وتنعكس فيها آثارها، وذلك على النحو التالي (زيتون، ٢٠٠١؛ عفانة والجيش، ٢٠٠٩)

١. المناهج:

يصمم المنهج وفقاً لاهتمامات الطلاب واحتياجاتهم، وأن يكون المنهج قادراً على مساعدة الطلاب على نقل خبراتهم لحياتهم العامة وأن يكون ذا صلة وثيقة بخبرات البيئة الخارجية الواقعية، وي طرح مشكلات البيئة الواقعية، ويشجع الطلاب على حلها، وأن يتعلموا في محيط خارج حجرات الدراسة.

٢. يوفر المنهج الفرصة للمتعلم ذي المعنى:

بما أن لكل دماغ تنظيمه الفريد؛ فمن الأهمية أن يسمح المنهج للمتعلمين بالتعلم في ضوء أنماط التعلم الخاص بهم، وذلك من خلال إثراء بيئة التعلم بالتنوع الذي يساعد الطالب الانطلاق في ضوء إمكاناته وقدراته التكاملية والشمولية.

٣. بيئة التعلم:

تتسم بيئة التعلم بالنشاط، والانغماس في خبرة التعلم. حجرات الدراسة تكون جذابة وقادرة على إثارة اهتمام الطلاب بكل أطيافهم وأنماط تعلمهم الخاصة. يسود جو من التحدي ذو المغزى أو الهادف، وليس المقصود بالتحدي هنا التحدي المؤدي إلى الخوف، فقد أوضحت الأبحاث أن الدماغ يقوم بالتوصيلات إلى الحد الأقصى عندما يتحدى بشكل صحيح في بيئة تشجع على القيام ببعض المخاطر أو المجازفات.

٤. طرائق التدريس واستراتيجياته:

يمكن لاستراتيجيات التدريس المتكيفة في الاتجاه الطبيعي للدماغ الذي بدوره يحدد كم المعلومات المتدفقة للدماغ، أن يوسع عقول المتعلمين لاستقبال أفكار جديدة. وقد توصلت الدراسات المهمة بهذا الجانب إلى عديد من الاستراتيجيات المتوافقة مع مبادئ التعلم المستند إلى الدماغ ومنها: التفكير الافتراضي، عمليات التبادل، التعلم التعاوني، خرائط المفاهيم، التشبيهات، الاستقصاء العلمي.

مراحل استراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ:

تتضمن عمليتا التعلم والتعليم وفق استراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ على خمس مراحل رئيسة (جنسن، ٢٠١٤):

المرحلة الأولى: الإعداد Preparation.

مصطلح تهيئة أقرب لهذه المرحلة حيث تقضي بالانطلاق من خلال معرفة الحصيلة المعرفية لدى المتلقي حول الموضوع وإعطاء تصورات عامه وإشارات رمزية توضيحية تستثير السكيما (البنية المعرفية) في العقل وتحفز إعادة ترتيب المعرفة لتقبل الموضوع الجديد وتشكيلة داخل البنية المعرفية للدماغ.

المرحلة الثانية: عرض المعلومات واكتسابها Acquisition

يتم في هذه المرحلة تشكيل ترابطات عصبية نتيجة الخبرات الأصلية والمتربطة، وكلما كانت المدخلات مترابطة كانت الترابطات العصبية أقوى وأكثر، فإذا كانت المدخلات مألوفة فستقوى الترابطات المثارة وينتج التعلم، ومن مصادر الاكتساب: المنافسة، والأدوات البصرية، والمثيرات البيئية، والخبرات المتنوعة، ولعب الدور، والقراءة، الخرائط الذهنية، والفديو، والمشاريع الجماعية.

المرحلة الثالثة: التفصيل (الشرح والإيضاح) Elaboration

تهدف هذه المرحلة إلى ترابط المواضيع، وتدعيم الفهم وتعميقه، وتحتاج إلى دمج المتدربين في الأنشطة؛ من أجل فهم أعمق وتغذية راجعة مع استراتيجيات صريحة وضمنية، والتصحيح والتعديل المتواصل طريقة مهمة في التعلم، ومن الأساليب المتبعة في هذه المرحلة: أشرطة الفيديو، تدقيق الرفاق، مفاتيح الإجابة، وجميعها توفر تغذية راجعة ذات قيمة للمتعلم.

المرحلة الرابعة: تكوين الذاكرة Memory Formation

الدماغ يتعلم بأعلى درجات الكفاءة عبر الوقت وليس دفعة واحدة. ولذلك يجب إعطاء المتدربين وقتاً للراحة وتبادل الأفكار وإعطاء فرصة للتفكير ومعالجة المعلومات.

المرحلة الخامسة: التكامل الوظيفي Functional Integration

يتم في هذه المرحلة استخدام التعلم الجديد بهدف تعزيزه لاحقاً والتوسع فيه، وذلك من خلال الأنشطة، وتقويم الأقران، والتقويم الذاتي للمتدرب، وتقويم الأداء الكلي للجلسة، وتقويم المدرب.

أهمية التعلم المستند إلى الدماغ:

لقد ساعد التعلم المستند إلى الدماغ إلى إيجاد دور حيوي للدماغ في التعلم، وأسلوب اكتساب العلوم والخبرات، من خلال خلق بيئة غنية وثرية للتعلم، حيث تتميز بما يلي (زيتون، ٢٠٠١):

يؤكد التعلم المستند للدماغ على التعلم التعاوني، كما تصمم بشكلٍ نسقي مترابط لا تنفصل فيه الجزئيات عن الكليات. تصمم وفقاً لاهتمامات الطلاب، وتوفر فرصة البحث عن المعنى، توجه المعلم إلى الآليات والإجراءات التي تسهم في إثراء البيئة التعليمية، وإشباع الدروس بالمناقشة والحوار، وتوفير أنشطة التحدي، واتباع أسلوب متعدد الأنماط.

تساعد المتعلم على الاشتراك في تحديات ذات معنى واتباع الأسلوب التعاوني، والمشاركة في المناقشات والحوارات الصفية، وصنع القرارات وعملية التقويم.

وقد أورد قطامي والمشاعلة (٢٠٠٧) المبررات التي تبرز أهمية التعلم وفق استراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ فيما يلي:

الدماغ هو عضو التعلم، والتفكير وهذه الاستراتيجية تعطي الفرصة للتعلم أن يكون متسقاً مع عمليات الدماغ الطبيعية، حيث يتعلم الدماغ بشكلٍ طبيعي في ضوء هذه الاستراتيجية، وتعطي المعلم الفرصة لتطبيق تعلم أفضل، وتفتح الباب لإمكانية غير محدودة في قاعة الدروس.

كما تُعد استراتيجية لزيادة إنتاجية المتعلمين من خلال زيادة دافعيتهم للتعلم وإثراء بيئة التعلم. وفي التعلم التقليدي يتمركز دور المعلم كملقن للمعلومات وناقل لها، ويتم تقييم الطلاب من خلال المعلومات، بينما لا يحدث ذلك عند استخدام هذه الاستراتيجية في التدريس.

ومن خلال التعلم وفق هذه الاستراتيجية، يتعاون المعلمين والطلاب ويصبح لديهم مسؤولية متبادلة ، حيث يعي الطلاب ماذا يريدون أن يعملوا، وكيف يحققوا أهدافهم.

ثانياً: الممارسات التدريسية

تعد برامج إعداد المعلمين أحد الأدوات المهمة المستخدمة لتطوير أداء المعلمين وتجويده قبل الخدمة من خلال طرق علمية متخصصة تعمل على تنمية مهاراتهم العلمية والفنية والإدارية والشخصية بهدف الارتقاء بتلك المهارات وإكسابهم الكفايات والقدرات المهنية اللازمة للقيام بواجباتهم التربوية والتعليمية على أكمل وجه، ولذلك عند تخطيط هذه البرامج ينبغي مراعاة الهدف من وضعها والحرص على ملاءمتها لاحتياجات المعلمين لتطوير أدائهم التدريسي (العدواني، ٢٠١١). وقد أصبح الإعداد التربوي ما قبل الخدمة شرطاً أساسياً للعمل في مجال التدريس، لذلك اهتمت كليات التربية بالبرامج التربوية التي تقدمها باعتبارها الجهات المنوط بها الإعداد التربوي والعلمي للمعلمين قبل الخدمة وتنمية مهاراتهم الأدائية التدريسية من خلال مقرر التربية الميدانية، بما يحقق انتماؤهم لمهنة التعليم والقيام بواجباتهم المهنية على أكمل وجه. فهي السبيل الوحي للتحقق من مدى صلاحية إعدادهم العلمي والنظري للمقررات التي أنهاها بنجاح. كما تتيح له التعرف إلى أخلاق المهنة وتحسين أدائه وتنمية قدراته والتعرف إلى سلوك طلاب التعليم العام والبيئة المدرسية (الناقعة، ٢٠٠٩).

إن الممارسات التدريسية في العصر الحالي تتطلب تطبيق معايير جديدة محددة حيث تعد هذه المعايير المحك الذي يقاس في ضوءه أداء المعلم وممارساته بعيداً عن العشوائية والذاتية وهي تعطي المعلم الحافز للوصول إلى الصورة المثالية المرجوة في الأداء التدريسي الأمر الذي يتطلب من المعلمين إظهار المهارات والمعارف التي يتمتعون بها التي تعد ذات أهمية في عملية تقويم الممارسات التدريسية (Singer&Wallace, 2012).

مفهوم الممارسة التدريسية أو الأداء التدريسي:

لغة: مارس يمارس مراسا وممارسة فهو ممارس ومارس الشيء عالجَه وزاوله وقام بعمله وممارسة: طريقة للعمل أو طريقة يجب أن يتم العمل بها والممارسات يمكن أن تشمل الأنشطة، والعمليات، والوظائف، والمواصفات القياسية والإرشادات (ابن منظور، ١٤١٠).

ويعرف القميري (١٤٣٠) الممارسة التدريسية أنها جميع الأعمال التي يقوم بها المعلم داخل الصف وخارجه ولها تأثير على سير العملية التعليمية. ويعرفها الزهراني (٢٠٠٨) ما يقوم به المعلم من ممارسات تربوية وتعليمية تنعكس آثارها على الطلاب. كما يعرف شحاته والنجار (٢٠٠٣) الممارسة التدريسية بأنها سلوك المعلم قبل و في أثناء مواقف التدريس سواء داخل الفصل أو خارجه وهذا الأداء هو الترجمة الإجرائية لما يقوم به المعلم من تخطيط مسبق وسلوكيات أو استراتيجيات تدريس في إدارته للفصل أو إسهامه في الأنشطة المدرسية أو غيرها من الأعمال التي تسهم في تحقيق تقدم تعلم الطلاب بما يكسبهم معارف واتجاهات ومهارات.

ويعرف الحايك وآخرون (٢٠٠٦) الممارسة التدريسية أنها مجموعة من المهارات والقدرات السلوكية والمعرفية والوجدانية التي يمارسها المعلمون. ويعرف نصر (٢٠٠٢) الممارسة التدريسية أنها كل إنجازات المعلم وممارساته في ظل الظروف والإمكانات المتاحة بصرف النظر عما يستغرقه من وقت. وظهرت عديد من المؤسسات التي تعنى بإعداد المعلمين وتأسيسهم ليكونوا قادرين على أداء عملهم بمهنية عالية ومنها المجلس الوطني الأمريكي لاعتماد برامج إعداد المعلم (NCATE) الذي تبنى المعايير التي تركز على أداء المعلمين لاعتمادهم في الحقل التربوي إيماناً بأن كل طالب يستحق أن يتعلم على يد معلم معتمد ذي مؤهلات عالية، وأن التزام مؤسسات الإعداد بهذه المعايير يؤدي إلى تخريج معلمين أكثر كفاءة ومهنية ويمكنهم من تحسين وإثراء تحصيل طلابهم. ومن المعايير تطوير البرامج الأكاديمية حيث أن الطلاب المعلمون الذين يؤهلون للعمل في المدارس كمعلمين أو غيرهم من التربويين ممن يعدون للعمل في المدارس يظهرون فهمهم للمحتوى المعرفي والمعرفة المهنية والمهارات والاتجاهات الضرورية لهم لمساعدة الطلاب على التعلم وتبين نتائج التقييم أن الطلاب المعلمين يحققون معايير المهنة.

الخبرات الميدانية: حيث تصمم الكلية والمدارس المشاركة معها خبرات ميدانية، وتنفذها وتقومها، مما يساعد الطلاب المعلمين وغيرهم من الذين يعدون للعمل في المدارس على أن ينمو ويظهروا المعارف والمهارات والاتجاهات الضرورية لمساعدة الطلاب على التعلم.

تنوع الطلاب: حيث تصمم الكلية المناهج والخبرات وتنفذها وتقومها بحيث تساعد طلابها على اكتساب وتطبيق المعارف والمهارات والاتجاهات الضرورية لمساعدتهم على التعليم وشمل هذه الخبرات أعضاء هيئة التدريس والطلاب.

الإدارة والمصادر والموارد: حيث تمتلك الكلية التجهيزات والمصادر والميزانية لأعداد الطلاب المعلمين بما يمكنهم من تحقيق المعايير المهنية ومعايير الولاية والمؤسسة الأكاديمية (NCATE, 2008).

الممارسات التدريسية وارتباطها بنظريات التعلم:

ترتبط الممارسات التدريسية للمعلمين ارتباطاً وثيقاً بنظرية التعلم التي يتبناها فالممارسات التدريسية التي يستخدمها البنائيون تؤكد على ضرورة قيام المعلم بتقبل المتعلم كفرد باحث مستكشف واعى لمهارات الاستقصاء لديه وتحفيزها، وتزويده بالخبرات الواقعية الحقيقية التي تتحدى مدركاته السابقة وتقديم أنشطة تعليمية تعزز من تكامل الأنظمة المعرفية لديه وتوظيف استجابات المتعلمين في توجيه الدروس، والحرص على توفير أنشطة تثير الفضول الذهني لدى المتعلمين وتشجيع الحوارات الجماعية والاندماج التعاوني في الأنشطة التعليمية، والتأكيد على الخبرات القبلية في بناء معارف جديدة والاهتمام بالأداء والفهم في عملية التقييم والتنويع في أساليبها المتمركزة على السياقات الحقيقية للتعلم (زيتون وزيتون ٢٠٠٣). بينما المعلم السلوكي ينظر إلى الممارسات التدريسية على أنها خبرة فردية خاصة وأن ما يهم المعلم داخل الفصل الدراسي (الارتباط) يعني أساساً الارتباط بين المثير والاستجابة ولا يعني التفاعل بين الطلاب عندما ينظر لهم كوحدة واحدة. وأيضاً التركيز على التعلم المبرمج وكذلك التعزيز في أثناء العملية التعليمية. أما الممارسات التدريسية للمعلم الذي يتبنى نظرية التعلم المستند إلى الدماغ فإنه يقوم بما يلي: أن محور العلم كيف نفهم الدماغ وكيف ينقل إلى الطلاب في مدارسهم؟ وكيف نتعلم ضمن البيئة الثرية بالمعرفة وبالمعطيات التعليمية وبالحواس المتعددة غير المقتصرة على الحواس المعروفة لدى الإنسان والتجارب الإنسانية حولنا ونستغلها أفضل استغلال، كما ينبغي معرفة آلية عمل الدماغ لأنها هذه المعرفة تسهل من طرق اكتساب الطلاب للمعرفة وتخفيف القلق واحداث الاستقرار النفسي والاجتماعي وانجاز المهام التربوية بكل

سهولة ويسر ودقة (الخالدة وقطاوي ٢٠١٥) (أبو حماد ٢٠١٧). يتطّيب هذا النوع من التعلم من المعلم أن يكون ميسراً للتعلم وموجهاً وليس مسيطراً ومهيمناً على العملية التعليمية، مما يوسع من أدوار المعلم لتتضمن الممارسات التدريسية التالية: الاهتمام بالمعرفة السابقة لدى المتعلمين وذلك من خلال تصميم أنشطة تساعد على الربط بين المعرفة الجديدة وما لدى المتعلم من خبرات سابقة. والتأكيد على مبدأ النمو المعرفي وفق النمط الذي يفضلّه المتعلم، إلى جانب إتاحة الفرصة لتطوير الأنماط الأخرى التي لا يمتلكها. وتوفير بيئة تعليم وتعلم يسودها التفكير في المعرفة الجديدة والتأمل في ما لديهم من أفكار ووجهات نظر حول الموضوع، وتشجيع المتعلمين على طرح أفكارهم واستفساراتهم من أجل تعميق الفهم. والتنوع في الأساليب والاستراتيجيات بما يتناسب مع أنماط التعلم المختلفة داخل الصف، مما يؤدي إلى تطوير قدرات تعلم.

ويمكن أن نخلص إلى أن توظيف المعلم مبادئ التعلم المستند للدماغ وفلسفته في ممارساته التدريسية التي لا تقتصر على المحتوى العلمي المقدم، والوسائل التعليمية المستخدمة وطرائق التدريس والتقويم المتبعة، بل تتعداها إلى العلاقات الاجتماعية المتبادلة بينه وبين المتعلمين من ناحية، بين المتعلمين أنفسهم من ناحية أخرى، مما يجعل من البيئة الصفية بيئة تعلم مبدعة، تمكن المتعلم من ربط المحتوى العلمي بخبراته الحياتية، وبناء أفكار تعكس فلسفة العلم المعاصر، ولتأمل في أفكاره والدفاع عنها، ومشاركة المعلم في عملية التخطيط لأنشطة صفية قائمة على الاستقصاء التعاوني والتغيير المفاهيمي، ومن ثم تنمية المستوى التحصيلي واستيعاب المفاهيم العلمية وخصوصاً في المستويات العليا منه.

ثالثاً: المفاهيم العلمية

تعد المفاهيم العلمية أساس التعلم، حيث يمثل المفهوم هدفاً من أهداف التعلم، لذا فإن تطوير التعليم يرتبط بمحور المتعلم كأساس لعملية التعلم وبالتالي تطوير الاستراتيجيات التدريسية التي تساعد على تعلم المفهوم. واستراتيجيات التدريس المبنية على نظريات التعلم المستند على الدماغ أحد هذه الاستراتيجيات. وقد عرف المفهوم بعددٍ من التعريفات منها أن المفهوم: عبارات أو رموز لفظية تدل على معلومات وأفكار مجردة أو خبرات معينة ذات صفات مشتركة وتتميز المفاهيم عن الحقائق بالتعميم والتجريد (أبوجلالة وعليمات، ٢٠٠١)، وعرف

بأنه مصطلح له دلالة لفظية محددة، ويتطلب تكوينه إدراك العلاقات أو الظواهر أو المعلومات التي ترتبط ببعضها البعض (الفلاح، ٢٠١٣). وعرفت المفاهيم أنها مجاميع من الأشياء التي لها أسماء مشتركة (مردان والعبيدي، ٢٠٠٤، ٦١). كما عرف بأنه فكرة تختص بظاهرة معينة أو عاقبة أو استنتاج عقلي يعبر عنها بواسطة كلمة من الكلمات أو مصطلح معين. (سالمة، ٢٠٠٤). وتعرفه كل من (الحلية ومرعي، ٢٠٠٩) أن المفهوم هو كلمة أو كلمات تطلق على صورة ذهنية لها سمات مميزة وتعمم على أشياء لا حصر لها. ويعرف (نشوان، ٢٠٠١). المفهوم أنه: مجموعة من المعلومات التي توجد بينها علاقات حول شيء معين تتكون في الذهن، وتشتمل الصفات المشتركة والمميزة لهذا الشيء. وتعرف المفاهيم كذلك بأنها مجموعة من رموز أو موضوعات أو عناصر أو أحداث خاصة يتم تجميعها على أساس من الصفات أو الخصائص المشتركة، وبأنه نسق من أفكار مجردة يتكون من خلال خبرات أو مواد دراسية متتالية (عطية، ٢٠٠٨، ٩٧).

إن تعلم المفهوم العلمي هو عملية مستمرة لا تنتهي بمجرد تعريف المفهوم أو إيضاح دلالاته اللفظية بل تقتضي تخطيطاً في التدريس يتضمن تنظيمًا متكاملًا للمعرفة العلمية والمواقف التعليمية التي تتيح الفرص للتعلم لتعرف المواقف والمقارنة بينها ومن ثم تصنيفها للوصول إلى تكوين المفهوم العلمي السليم واكتسابه (زيتون، ٢٠٠٤). حيث إن المعرفة العلمية هرمية البناء، فكل مفهوم علمي يحتاج إلى مفهوم سابق ويبنى عليه مفهوم لاحق (نشوان، ٢٠٠١).

ويعد تعليم المفاهيم العلمية من الجوانب التعليمية التي ينبغي الاهتمام بها؛ نظراً للانفجار المعرفي، حيث من الصعوبة بمكان تعليم جميع الحقائق العلمية، الأمر الذي يحتم تعليم المفاهيم العلمية (الشعيلي، ٢٠٠٩). فعملية اكتساب المفاهيم العلمية يساعد المتعلم على تذكر ما يتعلمه، وبالتالي نقل من الحاجة لإعادة التعلم، وبالتالي سيسهم المفهوم عموماً في تسهيل انتقال أثر التعلم للمواقف التعليمية الأخرى الجديدة (عقل، ٢٠٠١). كما أن المفاهيم تساعد على التقليل من إعادة التعلم، فما إن يتعلم التلميذ المفهوم، حتى يطبقه مرات عديدة في مواقف تعليمية جديدة، دون الحاجة إلى تعلمه من جديد (نزال، ٢٠٠٣). وتعلم المفاهيم يساعد على إيجاد العلاقات بين العناصر المختلفة في الموقف التعليمي، وبالتالي يمكن للمتعلمين أن يتعرفوا إلى أوجه التشابه بين ما سبق أن تعلموه والمواقف الجديدة (مصطفى، ٢٠١٤). ويرى السراني

(٢٠٠٦) أن تعلم المفاهيم العلمية تساعد في التعلم بصورة سليمة، وتساعد على التعامل بفاعلية مع المشكلات الطبيعية والاجتماعية للبيئة عن طريق تجزئتها إلى مجموعة من الأجزاء يمكن التحكم بها، كما تعمل على تنظيم عدد من الملاحظات للمدركات الحسية، والتقليل من الحاجة إلى إعادة التعلم، كما تساعد على الحد من صعوبات التعلم، كما أنها تساعدنا على انجاز الأنشطة المختلفة، وتعمل على تنظيم المعلومات المختلفة وتصنيفها بشكل يساعد على فهم العلاقات المتبادلة وجعلها ذات معنى.

وأورد سعادة، وإبراهيم (٢٠١١) النقاط التالية لأهمية تدريس المفاهيم وهي: التقليل من إعادة التعلم. وتسهم المفاهيم في بناء المنهج المدرسي بشكل مستمر ومتتابع. كما أنها تنظم الخبرة العقلية. وتعد من أدوات التفكير والاستقصاء الأساسية في المنهج المدرسي، لذا ينبغي بذل المزيد من الاهتمام للعمل على تشكيلها وتنميتها عند التلميذ.

ويتصف المفهوم بمجموعة من الخصائص وهي تعطي دلالة واضحة عن طبيعة المفهوم منها أن المفاهيم تتكون وتنمو باستمرار، وتتدرج الصعوبة كلما انتقل من مرحلة إلى أخرى، وأن العلم ينمو بنمو المفاهيم. والمفاهيم هي أدوات الفكر الرئيسية كما تعد المفاهيم تلخيصاً للخبرة الناتجة من الأشياء أو الظواهر أو الحقائق وهي تساعدنا للتعامل مع الكثير من الحقائق. وتختلف مدلولات المفاهيم الواحدة من شخص آخر وذلك لاختلاف مستوى الخبرة، حيث إن المفاهيم تعتمد على الخبرات السابقة للفرد (عودة، ٢٠٠٨).

ومن خصائص المفهوم العلمي، أن المفهوم يتكون من جزأين الاسم والدلالة اللفظية. ويتضمن المفهوم العلمي التعميم. وتتكون المفاهيم العلمية من خلال ثلاث عمليات هي التمييز، والتنظيم، والتعميم. وتعد عملية تكوين المفاهيم العلمية ونموها عملية مستمرة تتدرج في الصعوبة من صف إلى آخر ومن مرحلة إلى أخرى وذلك نتيجة لنمو المعرفة.

ثالثاً: الاتجاه:

يعد الاتجاه حالة مفترضة من التهيؤ للاستجابة بطريقة تقويمية تؤيد أو تعارض موقفاً أو مثيراً معيناً، وقد عرفه ألبورت Allport المشار إليه في (كاشف، ٢٠٠٥). أنه حالة من التهيؤ العقلي والعصبي، التي تنظمها الخبرة السابقة، تُحدد بطريقة مباشرة أو بطريقة ديناميكية يستجيب بها الأفراد نحو الأشياء والأوضاع المختلفة التي يواجهونها. ويشير عدد من الباحثين: ماكفي وديج (Macfee and Degge, 1980)؛ جوكسي وآخرون (Choksi, et al)

2006)، وشوم وآخرون (Shome, 2011) إلى أنه : من أفضل السبل لفهم سلوك الأفراد فيما يتعلق بالفن؛ هو التعرف إلى اتجاهاتهم ودوافعهم حيال الاشتراك في الأنشطة الفنية المختلفة.

إن العناية بدراسة الاتجاهات أمر ليس حديثاً، ولكنه يعود إلى مطلع هذا القرن عندما ظهر مفهوم الاتجاه، ويذكر الشيخ (١٩٨٦) : أن هذا المفهوم زاد وتنامي الاهتمام به خلال العقود الثلاث المنصرمة نظراً لتزايد الطلب على التعليم خاصة المهني منه ، إذ يشير كل من : سونج وجينفر (Song and Jennifer, 2005)؛ وزانج (Zhang, 2007) ، بأن الاتجاهات تُساعد في تحديد ميول الفرد واهتمامه وقدراته واستعداداته ، لتعمل بذلك كدوافع مهيئة وموجهة لسلوكه، فضلاً على أنها تساعد في التنبؤ به.

وقد جاءت نظرة العلماء متباينة نحو مفهوم الاتجاهات وطبيعتها، ولم يضعوا لها تعريفاً محدداً، كونها بناءات شخصية افتراضية كثيرة التبدل والتغير، إذ يشير ايسنيك وآخرون (Eysenck, et. al, 1972) أن موسوعة علم النفس عرّفها أنها: نزعة إدراكية وتهيؤ واستعداد للاستجابة عن موضوع معين أو عدة موضوعات ، وعزفها قاموس العلوم السلوكية بأنها "استعداد مكتسب للاستجابة بشكل ثابت(نسبياً) بأسلوب معين سلباً أو إيجاباً نحو بعض الأشخاص أو الأشياء أو المفاهيم"(Wollman, 1973)، ويوضح كل من بورغاتا وبورغاتا(Borgatta and Borgatta, 1992) بأن الاتجاهات مكتسبة ومُتعلّمة من خلال التعامل مع أفراد الأسرة وجماعات الرفاق والمشاهدات الفردية.

ويرى أبو حلو وآخرون (١٩٩٣) ؛ أن الاتجاه هو تهيؤ الفرد أو ميله حتى يستجيب بصورة معينة تجاه موضوع أو موقف أو قيمة ما، وهو عادة ما يكون مرتبطاً بالعواطف والإحساسات، في حين يرى كل من جاروليمنك وباركر (Jarolimenk and Parker, 1993) أن الاتجاه هو رغبة الفرد أو استعدادده للاستجابة نحو شيء معين بطريقة ما، في حين يحددها جيسون وآخرون (Gibson, et. al., 1994) بالشعور أو حالة من الاستعداد الذهني الإيجابي أو السلبي والتي تكتسب وتنظم من خلال الخبرة والتجربة، محدثة تأثيراً محدداً في استجابة الفرد نحو الناس والأشياء والمواقف، كما يذكر الرواضية (٢٠٠٠) بأن الاتجاهات تُعد واحدة من المكونات الرئيسة لشخصية الفرد، إذ تشكل المكون الواقعي الذي يوجه سلوك الفرد ويدفعه في المواقف التي تستدعي منه الاستجابة لها بالقبول أو الرفض. ويرى الباحثون

أن الاتجاه نحو الفن حالة ذهنية وانفعالية وحركية نشطة يعيشها الفرد نتيجة تفاعله بالبيئة المحيطة لتحدد نمط معين في حياته تنعكس فيما بعد على سلوكياته.

وبالرغم من التباين في وجهات النظر حول مفهوم الاتجاه وطبيعته فإن هناك اتفاقاً كبيراً على الخصائص التي تتميز بها الاتجاهات، وإن الاتجاهات مكتسبة ومُتعلّمة غير موروثّة، تنضوي على علاقة معينة بين الفرد أو الشيء أو موقف ما في البيئة، وهي متنوعة ومتعددة لدى الفرد الواحد لاختلاف الموقف، ومتسمة بالثبات والاستمرار النسبي ولكنها قابلة للتعديل تحت ظروف معينة، ويغلب عليها لدى الأفراد طابع الذاتية أكثر من طابع الموضوعية، وقد تكون عامة أو خاصة، ومختلفة في درجة قوتها وضعفها من حيث الرفض أو القبول، لذا يمكن تصنيف الاتجاهات في ثلاثة أنماط ، الأول: اتجاهات موجبة؛ ويتمثل بتقبل الفرد لموقف أو شيء ما، والثاني: اتجاهات سالبة؛ متمثلة برفض الفرد لموقف أو شيء ما، والثالث: اتجاهات محايدة؛ تتمثل بسلوك الفرد وحيرته بين قبول أو رفض موقف أو شيء ما (خزعلي ومومني، ٢٠١٠).

ولما كانت اتجاهات الطلبة تؤثر نحو عملية التعليم بشكل كبير في إنجاح هذه العملية أو إفشالها من حيث امتلاكهم اتجاهات إيجابية نحو تخصص أو نحو حقل دراسي ما، ويؤكد بني جابر، (٢٠٠٤) أن ذلك سيوفر لهم فرصة اكتساب مهارات ذلك التخصص أو الحقل الدراسي بسهولة ويسر، في حين يواجه صعوبة في اكتساب هذه المهارات إذا كانت اتجاهاته سلبية نحوها، إذ تلعب الاتجاهات الإيجابية نحو المهن أو الموضوعات أو التخصصات دوراً كبيراً في تنشيط سلوك الفرد نحو الإقبال عليها، مما تدفعه إلى الانتماء والعطاء لها والتفوق والإبداع فيها، والعكس صحيح إذا كانت الاتجاهات سلبية.

وفي محاولة لتحديد مكونات الاتجاه فقد أشارت بعض الدراسات منها : دراسة (حسن، ٢٠٠٤) ودراسة اندرسون (Anderson,1985) إلى أن للاتجاه ثلاثة عناصر أو مكونات، الأول: المكون المعرفي الذي تتكون منه أغلب الاتجاهات والمتمثل بالمعارف والمعلومات والأفكار والمعتقدات المتشكلة لدى الفرد حول موضوع الاتجاه، لذا فإنها تبقى مفهوماً مغنويّاً غير ملموس، وبالإمكان الاستدلال عليها من خلال ممارسات ملحوظة تُعبّر عن الاتجاهات وترتبط بها. والثاني: المكون الانفعالي أو الوجداني المتمثل بمشاعر الفرد الموجهة نحو موضوع الاتجاه وتكون مرتبطة بتكوينه العاطفي والمؤثرة بتقبله أو رفضه لموضوع الاتجاه.

والثالث: المكون السلوكي أو النزوعي الذي يُشير إلى الاستعدادات والأنماط السلوكية أو الاستجابات المنسجمة والمتوافقة مع المكونات المعرفية والانفعالية للاتجاه.

ومن هنا فإن الاتجاه عملية ربط بين المعارف والعواطف والسلوكيات معاً في تركيب مُنظم، بالرغم من أن هذه المكونات الثلاث ليست في اتساق تام فيما بينها، بينما يزداد التأكيد على أهمية العنصر الانفعالي، لأنه الأقوى بين مكونات الاتجاه النفسي من ناحية ويرتبط ارتباطاً وثيقاً بكل ما يقوم به الفرد من تفريغ أي طاقات فنية بأوجه مختلفة من ناحية أخرى؛ فهو يمد الاتجاه بالشحنة الانفعالية اللازمة لتحريك السلوك ودفعه لإنتاج أي عمل (بلخير، ٢٠٠٠).

الدراسات السابقة:

دراسة باربارا (Barbara, 2002) التي هدفت التعرف إلى فاعلية التعلم المستند للدماغ من خلال استخدام دراسة الحالة في مدرسة ماكينز بالولايات المتحدة الأمريكية، حيث استمرت هذه الدراسة المقارنة سنتين ونصف، وتوصلت الدراسة إلى ارتفاع في نسبة التفوق مقداره (١٥%) لدى أفراد المجموعة التي تعلّمت بهذه الطريقة مقارنةً بالمجموعة التي تعلّمت بالطريقة التقليدية.

كما هدفت دراسة بنكرتون (Pinkerton, 2002) إلى الكشف عن فاعلية استراتيجيات التعلّم المستند للدماغ في المدارس العليا في تعلّم الكيمياء والفيزياء لمدة طويلة، واستخدم الباحث المنهج التجريبي، حيث أظهرت النتائج فاعلية استخدام استراتيجيات التعلّم المستند للدماغ مقارنة بالطريقة التقليدية، وأن هذه الاستراتيجيات أسهمت في مساعدة الطلاب في طريقة تفكيرهم، مما انعكس بالإيجاب على استخدام هذه الاستراتيجيات.

وهدف دراسة إسماعيل (٢٠٠٨) إلى وضع نموذج تصميمي تعليمي قائم على التعلّم البنائي المستند إلى الدماغ لتعليم العلوم بالمرحلة الإعدادية، وقياس فاعليته في تنمية الموهبة العلمية والتفكير الكلي للدماغ لدى الطلاب الموهوبين علمياً بالمرحلة الإعدادية. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي في تحديد أسس نموذج التصميم التعليمي المقترح، وأبعاد الموهبة وأساليب التفكير والسيطرة الدماغية، والتفكير الكلي للدماغ، وبعد تطبيق التجربة توصلت الدراسة إلى فاعلية نموذج التصميم التعليمي المقترح في تنمية الموهبة العلمية، وأبعادها التالية (طبيعة العلم وعملياته، وحكمة العلم، والتفكير الابتكاري)، والتفكير الكلي للدماغ لدى عينة الدراسة.

وقد أجرت حسنين (٢٠١١) دراسة هدفت إلى استقصاء فاعلية برنامج تعليمي قائم على التعلم المستند إلى الدماغ في تحسين التحصيل، واكتساب المفاهيم العلمية، وزيادة الدافعية للتعلم لدى طالبات الصف الرابع الأساسي في العلوم، وكانت نتائج الدراسة تؤكد فاعلية التعلم المستند للدماغ في تحسين التحصيل، واكتساب المفاهيم والدافعية.

وهدف دراسة عبدالعزيز (٢٠١٢) إلى تقديم نموذج مقترح قائم على التعلم المتوافق مع الدماغ، وتعرف أثره في تنمية المفاهيم العلمية، ومهارات التفكير الناقد، والاتجاه نحو دراسة العلوم لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، استخدم المنهج التجريبي، حيث قسمت العينة إلى مجموعتين أحدهما تجريبية والأخرى ضابطة وكشفت نتائج الدراسة التجريبية عن كفاءة النموذج المقترح في تحسين جميع المتغيرات التابعة لدي عينة الدراسة.

وهدف دراسة المطرفي (٢٠١٤) الكشف عن فاعلية استراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ، ونمط السيطرة الدماغية في تنمية التفكير الناقد، والاتجاه نحو مادة العلوم لدى طلاب العلوم مساق (١) بجامعة أم القرى، وقد استخدم الباحث المنهج التجريبي ذا المجموعتين: التجريبية والضابطة، وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في كل من: اختبار التفكير الناقد، ومقياس الاتجاه نحو العلوم، وذلك في التطبيق البعدي للمقياسين، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في اختبار التفكير الناقد، والاتجاه نحو العلوم تُعزى إلى متغير نمط السيطرة الدماغية.

في حين هدفت دراسة الفلمباني (٢٠١٤) إلى استقصاء أثر برنامج تدريبي قائم على التعلم المستند إلى الدماغ، ومستوى دافعية الإتقان في تنمية مهارات ما وراء التعلم والتحصيل الأكاديمي بكلية التربية في المملكة العربية السعودية، وقد استخدمت الباحثة المنهج التجريبي، وكانت عينة الدراسة من المرحلة التحضيرية بكليات التربية بمحافظة جدة. وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في كل من اختبار مهارات ما وراء التعلم واختبار التحصيل الأكاديمي؛ وذلك في التطبيق البعدي للمقياسين، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية ترجع لمتغير دافعية الإتقان في كل من: مهارات ما وراء التعلم، والتحصيل الأكاديمي.

وهدف دراسة أبو لطيفة، الصلاحين، الحناوي (٢٠١٧) إلى الكشف عن أثر فاعلية التعلم المستند على الدماغ في اكتساب المفاهيم العقيدة المتضمنة بوحدة العقيدة بكتاب التربية

الاسلامية لدى الصف العاشر بمدينة السلط بالأردن، واستخدم الباحثون المنهج التجريبي ذا المجموعتين: التجريبية والضابطة، وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في اكتساب المفاهيم العقدية لدى طلاب الصف العاشر الأساسي تعزى لاستراتيجية التعلم المستند على الدماغ لصالح المجموعة التجريبية.

تعليق عام على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة؛ يمكن استخلاص مجموعة من المؤشرات التي يمكن الاستفادة منها في تحقيق أهداف البحث الحالي، وتتمثل في ما يلي: تناولت عديد من الدراسات السابقة في هذا المحور دراسة فاعلية أو أثر التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية التحصيل الدراسي بصورة أساسية، مثل دراسات كل من: باربارا (Barbara, 2002)، حسنين (٢٠١١)، الفلمباني (٢٠١٤)، في حين تناولت بعض الدراسات تنمية مهارات التفكير العلمي، وتمثل ذلك في دراسات كل من: بنكرتون (Pinkerton, 2002)، وأسماويل (٢٠٠٨)، عبدالعزيز (٢٠١٢)، والمطرفي (٢٠١٤)، وتناولت بعض الدراسات تنمية المفاهيم العلمية مثل دراسة حسنين (٢٠١١)، وعبدالعزیز (٢٠١٢)، أبو لطيفة والصلاحيين، والحنوي (٢٠١٧). وتناولت بعض الدراسات تنمية الدفعية مثل دراسة حسنين (٢٠١١)، والفلمباني (٢٠١٤)، وتناولت بعض الدراسات تنمية الاتجاه مثل دراسة عبدالعزيز (٢٠١٢)، والمطرفي (٢٠١٤). وأشارت معظم الدراسات إلى أهمية التعلم المستند إلى الدماغ، وفعاليتها في تنمية المتغيرات التابعة. تنوعت الدراسات من حيث العينة، حيث شملت جميع مراحل التعليم العام والتعليم الجامعي، فقد استهدفت بعض الدراسات عينات من المرحلة الابتدائية، وعينات من المرحلة الثانوية، وعينات من المرحلة الجامعية والطلاب المعلمين.

يتفق البحث الحالي مع معظم بحوث ودراسات هذا المحور في تناولها للتعلم المستند إلى الدماغ كمتغير مستقل، وتتميز عنها بتناولها متغيري الممارسات التدريسية والاتجاه نحو مهنة التدريس، حيث لم تهتم أي من الدراسات والبحوث السابقة -في حدود علم الباحثون- بدراسة أثر أو فاعلية التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية الممارسات التدريسية والاتجاه نحو مهنة التدريس، لدى الطالب المعلم. تم الاستفادة من بحوث ودراسات هذا المحور في صياغة وإعداد البرنامج التدريبي المقترح وفقاً لاستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ، كما أفادت دراسات هذا

المحور في تحديد التصميم التجريبي المناسب للدراسة، وصياغة فروضها وتوجيهها تبعاً؛
لنتائج تلك الدراسات، واختيار الأساليب الإحصائية المناسبة.

فروض البحث:

١. يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات طلاب مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة لصالح التطبيق البعدي".
٢. يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات طلاب مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي لصالح التطبيق البعدي".
٣. يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات طلاب مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه لصالح التطبيق البعدي".

إجراءات البحث

أولاً: منهج البحث:

استخدم الباحثون المنهج شبه التجريبي، وذلك لمناسبته لأهداف البحث الحالي، كما استخدم الباحثون تصميم المجموعة الواحدة ذات القياسين القبلي والبعدي لأدوات البحث.

ثانياً: متغيرات البحث:

١. المتغير المستقل: برنامج تدريبي مقترح قائم على التعلم المستند للدماغ.
٢. المتغيرات التابعة: الممارسات التدريسية، والمفاهيم العلمية، والاتجاه نحو مهنة التدريس.

رابعاً: مجتمع البحث:

تكون مجتمع البحث من طلاب كلية التربية (التعليم الابتدائي) بكلية التربية بجامعة الملك خالد.

خامساً: مجموعة البحث:

تكونت مجموعة البحث من (١٤) طالباً تم اختيارهم عشوائياً من طلاب كلية التربية (التعليم الابتدائي) بكلية التربية بجامعة الملك خالد.

سادساً: إعداد البرنامج التدريبي مجال البحث:

يهدف البرنامج التدريبي إلى تطوير الممارسات التدريسية وتنمية المفاهيم العلمية والاتجاه نحو المهنة في ضوء نظرية التعلم المستند إلى الدماغ لدى طلاب التربية الميدانية بكلية التربية بجامعة الملك خالد، وبعد اطلاع الباحثون على الدراسات السابقة ذات الصلة بالبحث الحالي للاطلاع على خطوات بناء البرنامج المقترح، تضمن بناء البرنامج التالي:

١. تحدد فلسفة البرنامج بأنه يستند إلى أحد النظريات الحديثة في التعلم، وهي نظرية التعلم المستند إلى الدماغ التي تدعو إلى ضرورة توفير بيئات تعلم تساعد على التفاعل والتنوع في الأساليب التعليمية لتنشيط عمليات التعلم لدى الطلاب، مما يؤدي إلى تنمية المهارات التدريسية واكتساب المفاهيم وتنمية الاتجاه نحو مهنة التدريس.

٢. تحديد أسس بناء البرنامج، وذلك من خلال الرجوع لعدد من الدراسات والأدبيات التي اهتمت بنظرية التعلم المستند للدماغ من حيث تعريفها وأهميتها ومنطلقاتها الأساسية، وتمثل هذه لأسس في:

أ) تعرض الطلاب لخبرات ومواقف مرتبطة بالبيئة المحيطة يؤدي إلى تحسين عمل الدماغ.

ب) إعداد مناخ انفعالي في قاعة التدريب.

ج) التفاعل والتعاون في أثناء التدريب فالدماغ ينمو ويتطور بالتفاعل والتعاون مع الآخرين.

٣. الدماغ البشري له قدرة خاصة على الترميز للمعلومات تختلف من شخص لآخر، ولذلك يجب تنويع وسائل العرض والتدريب.

٤. تصميم الخبرة التدريبية ينطلق من قوة الصلة بين المدخلات الحسية المستمرة التي يعالجها الدماغ وكيفية استخدام الدماغ للمعرفة القبلية في تصنيف المثيرات إلى مفاهيم مألوفة أو جديدة.

٥. تحديد هدف البرنامج التدريبي العام، حيث يهدف إلى تنمية المفاهيم العلمية والاتجاهات المهنية والأساليب التدريسية في ضوء نظرية التعلم المستند إلى الدماغ، كما تم تحديد الأهداف الإجرائية للبرنامج التدريبي.

٦. تحديد المحتوى التعليمي للبرنامج التدريبي وتضمن التالي: نشأة نظرية التعلم المستند للدماغ، ونظريات التعلم، وتطور مفهوم الدماغ البشري، ومفهوم نظرية الدماغ. التعلم وعلاقته بالدماغ، والدماغ نظام متكيف، والتعلم عملية فسيولوجية، والتعلم الدماغي يتأثر

بالبيئة، وخصائص الدماغ ووظائفه، وأنواع الخلايا الدماغية. والعملية الفسيولوجية الأساسية للتعلم، استراتيجيات التعلم التعاوني، والتعلم ذو المعنى، والخرائط الذهنية، وأنواع الذاكرة، وأنماط التعلم، والتعلم بالاستكشاف، ونظرية معالجة المعلومات، والتفكير الناقد.

٧. تحديد استراتيجيات التدريب، ومراحله، وتضمن البرنامج التدريبي المراحل التالية: الإعداد والتجهيز، عرض المعلومات واكتسابها، والتفصيل (الشرح والإيضاح)، وتكوين الذاكرة، والتكامل الوظيفي.

٨. تحديد دور عضو هيئة التدريس والطالب، حيث تمثل دور عضو هيئة التدريس فيمايلي: توضيح الهدف من التعلم، ومساعدة الطالب على بناء إطار عمل ذهني لموضوع التعلم، تحديد مجال التعلم الجديد ونوعه، واستثارة عمل الدماغ ونشاطه للتعلم، وتنظيم صورة ذهنية كلية في علاقات مترابطة، واستحضار الخبرات السابقة المرتبطة بالموضوع الجديد، ومساعدة الطالب على تطوير إستراتيجية تمثيل ذهني للمعلومات الجديدة، وتزويد الطالب بآليات مساعدة الذهن للمعالجة وتقليب مواضيع التعلم، تنشيط تفاعل مباشر أو غير مباشر في المواقف البيئية لزيادة الروابط، وتعميق الفهم عن طريق مواقف التفصيل والتوسيع بالخبرات، ومساعدة الطالب على إضافة خبرات لزيادة الفهم(توسيع دائرة ارتباطاته الذهنية)، وتهيئة مواقف الخبرة اللازمة للتفاعل بين الطالب وما يواجهه، التزويد بالتغذية الراجعة، إتاحة الفرصة للطالب؛ لممارسة عمليات التصنيف، والفحص، والتحليل، وتقديم أنشطة مختلفة، ومواقف ميدانية. أما دور الطالب فتضمن مايلي: وضع أهدافه ومناقشة أهداف الموضوع، وطرح توقعات إيجابية لموضوع التعلم، وتبني تلك التوقعات، والمناقشة والعمل التعاوني في مجموعات، والبناء والبحث أو الاستكشاف أو التصميم، واستكشاف موضوع التعلم باستخدام نمطه المفضل في التعلم، وتطبيق المعرفة والمهارات، وطرح أسئلة جديدة، وتقديم ما تعلمه للآخرين. ومراجعة وتقويم تعلم زملائه، الكتابة حول ما تعلمه (المذكرات- التقارير)، وتثبيت التعلم من خلال المشاريع (عمل النماذج-الخارطة الذهنية).

٩. ترتيب البرنامج التدريبي وتجزئته إلى وحدات وموضوعات تعليمية، حيث تضمنت هذه الموضوعات: والأهداف، والمفردات التعليمية، وأدوار عضو هيئة التدريس والطالب، والمحتوى التعليمي، والأنشطة، وأسئلة التقويم.

١٠. إعداد جدول المواصفات لكل وحدة دراسية مع تحديد المحتوى مرتباً ترتيباً منطقياً مع تحديد العمليات العقلية (المعرفية) المتوقع أن يقوم بها الطلاب.
١١. تحديد الأنشطة والوسائل، وذلك لإثراء المحتوى المعرفي بالعناصر التدريبية المرئية والمقروءة، وتوزيع الطلاب على مجموعات غير متجانسة.
١٢. تحديد أساليب التقويم، وتطبيق أدوات البحث تطبيقاً قليلاً: بطاقة ملاحظة الممارسات التدريسية، ومقياس الاتجاهات المهنية، واختبار المفاهيم العلمية، وبعد نهاية البرنامج سيتم تطبيق الأدوات بعداً للتعرف إلى أثر هذا البرنامج في تنمية الأداء التدريسي للطلاب واتجاههم نحو مهنة التدريس ومستوى إلمامهم بالمفاهيم.
١٣. تعليمات لتوجيه الطلاب وذلك من خلال تعريفهم بكيفية التعلم من خلال ماتضمنه البرنامج من محتوى علمي، وتحديد أدوات البحث التي استخدمت لقياس فاعلية البرنامج.
١٤. تحديد أسلوب التدريس وطريقته وتضمن استخدام المجموعات، والتدريس الجماعي، والتدريس الفردي، والتعلم الإلكتروني، والحوار والنقاش المفتوح، ورش العمل، والعصف الذهني، وحل المشكلات، والتعلم الذاتي، والتعلم التعاوني.

سابعاً: إعداد الدليل:

١ - خطوات إعداد الدليل:

يهدف إعداد الدليل إلى مساعدة أعضاء هيئة التدريس لمعرفة الهدف العام للبرنامج التدريبي، والأهداف الإجرائية، وكذلك المحتوى التعليمي، والاستراتيجيات التدريسية المستمدة من التعلم المستند على الدماغ، والأنشطة التعليمية، وأساليب التقويم. الجدول الزمني للبرنامج التدريبي، وخطوات تنفيذ البرنامج التدريبي. وقد تم إعداد الدليل القائم على تطبيق البرنامج وفقاً للخطوات التالية:

- الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة وذلك لبناء الدليل في صورته الأولية متضمناً العناصر التالية: فلسفة البرنامج، وأسس بناء البرنامج، والهدف العام من البرنامج، والأهداف الإجرائية للبرنامج، ومحتوى البرنامج، واستراتيجيات التدريب، وتحديد أنشطة ووسائل التدريب، وتحديد أساليب التقويم، والجدول الزمني للبرنامج التدريبي. والخطوات التفصيلية.

٢ - ضبط الدليل:

تم عرض دليل البرنامج التدريبي على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال المناهج وطرق تدريس، لإبداء الرأي حول النقاط التالية: مدى اتساق الدليل مع البرنامج، مدى الصحة والدقة العلمية لما تضمنه الدليل من معلومات علمية. مدى وضوح العبارات، ودقة صياغتها، ومناسبة الأنشطة والوسائل والأدوات التي يوفرها الدليل لمستوى طلاب الجامعة، مناسبة الزمن الذي وضع لتدريس كل وحدة من الوحدات الأساسية، ومقترحاتهم للتعديل، أو الإضافة، أو الحذف.

٣ - إعداد دليل المعلم في صورته النهائية:

في ضوء آراء المحكمين تم إجراء التعديلات المقترحة على دليل البرنامج التدريبي، وتم إعداد الدليل في صورته النهائية.

ثامناً: إعداد أدوات البحث:

إعداد بطاقة الملاحظة:

١ - الهدف من بطاقة الملاحظة وصياغة مفرداتها:

هدف بطاقة الملاحظة تحديد مستوى الأداء التدريسي لطلاب التربية الميدانية (التعليم الابتدائي) في أثناء ممارسة عملية التدريس، وقد تمت صياغة مفردات بطاقة الملاحظة وتكونت من (٢٥) عبارة.

٢ - صدق بطاقة الملاحظة:

تم عرض بطاقة الملاحظة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق تدريس؛ لإبداء آرائهم حول مدى الدقة العلمية لمفردات المقياس، ومدى مناسبتها للطلاب، ولقياس الأداء التدريسي للطلاب.

٣ - التجريب الاستطلاعي لبطاقة الملاحظة لحساب:

بعد التأكد من صدق محتوى بطاقة الملاحظة، تم تطبيقه على عينة استطلاعية.

٤ - طريقة التصحيح:

تم تصحيح بطاقة الملاحظة بحيث يحصل الطالب على خمس درجات لكل مهارة يؤديها الطالب.

٥ - حساب ثبات بطاقة الملاحظة:

تم حساب معامل ثبات مقياس الاتجاه باستخدام الفا كورنباخ حيث بلغت قيمته (٠.٩٣٤) وهي مرتفعة، وتعطي ثقة في نتائج تطبيق المقياس.

إعداد الاختبار التحصيلي:

١ - الهدف من الاختبار وصياغة مفرداته:

هدف الاختبار التحصيلي إلى: تحديد مدى تنمية المفاهيم العلمية المتضمنة في دليل البرنامج التدريبي. تم صياغة مفردات الاختبار من نوع الاختيار من متعدد، وبلغ عدد مفرداته (٢٥) عبارة.

٢ - إعداد جدول مواصفات الاختبار التحصيلي: يُعدّ جدول المواصفات دليلاً على صدق محتوى الاختبار، ولإعداد جدول المواصفات للاختبار التحصيلي في البحث الحالي اتبع الباحثون الخطوات التالية:

- تحديد الأهداف الإجرائية للبرنامج.
- تحديد الأهداف المتعلقة بالمفاهيم العلمية، وتحديد المفاهيم العلمية المراد تنميتها لدى الطلاب.
- تحديد الأهداف السلوكية للبرنامج التدريبي لكل مستوى من مستويات بلوم.
- صياغة الأسئلة بحيث يمثل كل سؤال مفهوماً علمياً.
- ترتيب الأسئلة وفقاً لترتيب للسهولة والصعوبة، كما تم مراعاة السهولة والصعوبة عند ترتيب فقرات الاختبار في كل مستوى من مستويات الأسئلة، كما تم ترتيب الأسئلة وفقاً لترتيب الفقرات التي تم تضمينها البرنامج التدريبي، واعتمد الباحثون على الترتيب العشوائي في البدائل.
- تحديد درجات الاختبار من خلال تحديد درجة كل فقرة من فقرات الاختبار، وللتأكد من موضوعية الاختبار تم تحديد درجة واحدة لكل فقرة من فقرات الاختبار بحيث يصبح مجموع درجات الاختبار (٢٥) درجة.

٣ - اختيار نوعية الأسئلة في الاختبار التحصيلي:

اشتمل الاختبار على (٢٥) سؤالاً من نوع أسئلة الاختيار من متعدد؛ حيث يُعدّ هذا النوع من أفضل الاختبارات، نظراً لقدرته على قياس جوانب متعددة مثل: القدرة على اكتساب المعلومات، وفهمها، والاستفادة منها، والتمييز والمقارنة.

٤ - صدق الاختبار التحصيلي:

تم عرض الاختبار في صورته الأولى على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق تدريس؛ لإبداء آرائهم حول مدى الدقة العلمية لمفرداته، ومدى مناسبتها للطلاب، ومدى مناسبتها لقياس أهداف البرنامج التدريبي.

٥ - التجريب الاستطلاعي للاختبار التحصيلي:

بعد التأكد من صدق محتوى الاختبار، تم تطبيق الاختبار التحصيلي على عينة استطلاعية.

وتمت طريقة التصحيح على النحو التالي:

تم تصحيح الاختبار بحيث يحصل الطالب على درجة واحدة لكل سؤال يجب عنه بصورة صحيحة، والدرجة صفر لكل مفردة يجب عنها خطأ أو يتركها. ثم بعد ذلك تم:

حساب ثبات الاختبار: تم حساب ثبات الاختبار باستخدام الفا كورنباخ حيث بلغ معامل ثبات الاختبار ككل (٠.٨٠٧)؛ مما يدل على أن الاختبار يتمتع بدرجة مناسبة من الثبات.

تحديد زمن الاختبار: تم تحديد زمن أداء الاختبار ب (ساعة)، وهو ما يعادل زمن حصة دراسية، وقد تم حساب زمن الاختبار وفقاً للمعادلة التالية: زمن الاختبار = زمن أول طالب + زمن آخر طالب ÷ ٢.

إعداد مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس:

١ - الهدف من المقياس وصياغة عباراته:

هدف المقياس تحديد مستوى اتجاه طلاب التربية الميدانية (التعليم الابتدائي) نحو مهنة التدريس، وقد تمت صياغة عبارات المقياس على طريقة مقياس ليكرت خماسي التقديري، وتكون من (٢٦) عبارة، متضمنة تعريفاً لهدف المقياس، وطريقة الاستجابة.

٢ - صدق المقياس:

تم عرض المقياس في صورته الأولى على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق تدريس؛ لإبداء آرائهم حول مدى الدقة العلمية لمفردات المقياس، ومدى مناسبتها للطلاب، ولقياس اتجاهات الطلاب نحو مهنة التدريس.

٣ - التجريب الاستطلاعي للمقياس لحساب:

بعد التأكد من صدق محتوى المقياس، تم تطبيقه على عينة استطلاعية.

٤ - طريقة التصحيح:

تم تصحيح المقياس بحيث يحصل الطالب على خمس درجات لكل عبارة يجب عنها (موافق بشدة)، وأربع درجات لكل عبارة يجب عنها (موافق)، وثلاث درجات لكل عبارة يجب عنها (غير متأكد)، ودرجتان لكل عبارة يجب عنها (غير موافق)، والدرجة واحد لكل عبارة يجب عنها (غير موافق بشدة).

٥ - حساب ثبات لمقياس الاتجاه:

تم حساب معامل ثبات مقياس الاتجاه باستخدام الفا كرونباخ حيث بلغت قيمته (٠.٨٢٢) وهي مرتفعة، وتعطي ثقة في نتائج تطبيق المقياس.

إجراءات البحث:

أولاً: التدريس للمجموعة:

١. بدأ التدريس للمجموعة حيث تم التأكد من توزيع البرنامج التدريبي؛ حيث وزعت موضوعات الفصول وفقاً للزمن، والتأكد من كفاية التجهيزات اللازمة لتنفيذ التجربة، واستمر التدريس بواقع (١٢) حصة، وقام بالتدريب أعضاء هيئة التدريس.

٢. كما تم توزيع دليل الطالب على طلاب المجموعة.

تجربة الدراسة (التطبيق القبلي لأدوات البحث): تم التطبيق لأدوات البحث قبل التجريب.

التطبيق البعدي لأدوات البحث:

بعد الانتهاء من التجريب تم تطبيق أدوات البحث (بطاقة الملاحظة، الاختبار التحصيلي، ومقياس الاتجاه) تطبيقاً بعدياً على طلاب المجموعة، حيث تم شرح تفصيلي حول أدوات البحث للطلاب ثم تصحيح الإجابات، ورصد الدرجات، ومعالجتها باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة، تمهيداً للوصول إلى النتائج ومناقشتها وتفسيرها.

نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها :

أولاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول :

للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث والذي نص على: " ما البرنامج المقترح القائم على التعلم المستند إلى الدماغ لتنمية الممارسات التدريسية والمفاهيم العلمية والاتجاهات المهنية لدى طلاب التربية الميدانية بكلية التربية بجامعة الملك خالد؟ وبالتالي قد أجاب البحث عن هذا السؤال في صفحة (١٩-٢٠) من هذا البحث.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني :

تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة، (Independent Sample T-test) للإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث الذي نص على: " ما أثر برنامج مقترح قائم على التعلم المستند إلى الدماغ على تطوير الممارسات التدريسية لدى طلاب التربية الميدانية بكلية التربية بجامعة الملك خالد؟ واختبار صحة الفرض الأول من فروض البحث الذي نص على: " يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات طلاب مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة لصالح التطبيق البعدي". يوضح الجدول (١) التالي المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم (ت) ودلالاتها الإحصائية لدرجات طلاب البحث في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة:

جدول (١) دلالة الفرق بين التطبيقين القبلي والبعدي لتطوير الممارسات التدريسية

الفرق	فرق بين القبلي والبعدي								
	الانحراف المعياري للفرق	الخطأ المعياري للفرق	فترة الثقة ٩٥%		ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة	حجم الأثر *	
			أقل قيمة	أعلى قيمة					
تدريس - بعدي - تدريس - قبلي	30.73 333	10.2849 9	2.65557	25.0377 0	36.4289 7	11.57 3	14	.000	0.62

* (حدود حجم الأثر ٠.٠٢ فأقل ضعيف، ٠.٠٥ متوسط، ٠.١٥ فأكثر مرتفع)

** ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١)

يتضح من الجدول السابق وجود فروق بين درجات الطلاب في الممارسات التدريسية قبل البرنامج وبعده لصالح التطبيق البعدي، وبحجم أثر مرتفع حيث بلغ متوسط الفروقات بين درجات الاستجابتين القبلي والبعدي (٣٠.٧٣٣٣)، ويدل ذلك على تأثير البرنامج على تطور الممارسات التدريسية لطلاب التربية الميدانية. ويعزو الباحثون ذلك إلى الدور الإيجابي للطلاب أثر على مدى تقدم تعلمهم، ومدى تحقيقهم للأهداف بشكل إيجابي، وبالتالي اتقان ممارسة

الاستراتيجيات التدريسية التي تضمنها البرنامج التدريبي، مما أدى تطور أدائهم التدريسي. حيث تضمنت الاستراتيجيات التدريسية لخطوات تدريسية، أدى ذلك إلى اتباع هذه الخطوات في أثناء الأداء التدريسي. كما أن تطور الممارسات التدريسية من خلال اتقان الاستراتيجيات المعتمدة على التعلم المستند على الدماغ أدى إلى تنمية ثقة الطلاب بأنفسهم، وذلك نتيجة لتحسن قدراتهم ومهاراتهم مما أدى إلى إتاحة الفرصة لتصويب الممارسات الخطأ لديهم. إضافة إلى أن التعلم المستند إلى الدماغ يوفر أدوات وآليات جديدة لتنمية التفكير لدى الطلاب؛ وذلك عن طريق اندماجهم في مجموعة متنوعة من البحث، والتفاعل خلال القيام بالأنشطة المتنوعة التفاعلية المتضمنة في البرنامج التدريبي، وهذا يؤكد على إيجابيتهم في الموقف التدريبي معظم أوقات تدريبه، مما يساهم في زيادة دافعيتهم للتعلم بما يتفق مع طبيعة التعلم المستند إلى الدماغ، وبالتالي ينعكس ذلك على ممارساتهم التدريسية، وهذا ما أكدته دراستي: عز الدين (٢٠١٢) و الفلمباني (٢٠١٤) التي أشارت إلى أن التعلم وفق بنية الدماغ؛ يُمكن من تعميق المعرفة المكتسبة والخاصة بالعمليات الداخلية للتفكير والابتكار والتفوق العلمي. إضافة إلى أن البرنامج التدريبي قائم على مبادئ التعلم المستند إلى الدماغ مما يؤدي إلى بناء روابط للمعرفة لدى الطلاب، حيث إن بناء مثل هذه الروابط يتسق وكيفية عمل الدماغ، وهذا ما توفر للمتدربين في ضوء مراحل هذه الاستراتيجية مما انعكس أيضاً على معارفهم التدريسية، وبالتالي على أدائهم التدريسي، وهذا ما تؤكدته دراسة المطرفي (٢٠١٤)، وكل من دراسة أبو العطايا وبيبرم (٢٠٠٧) والجوراني (٢٠٠٨) وتوفيكى وديميرال (Tufekci & Demiral, 2009) الخليفة (٢٠١٣)، حيث أشاروا إلى أن الدماغ يتعلم بشكل أفضل وأعمق، من خلال تهيئة بيئة تعليمية غنية بالمشيرات والعواطف الإيجابية. إضافة إلى أن التعلم المستند إلى الدماغ قد أسهم في تمكن الطلاب من الاستدعاء الفوري للمعلومات، وهذا يتماشى مع طبيعة الدماغ الذي يمتاز بالمرونة. وأوضح الفلمباني (٢٠١٤) أن استخدام استراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ، وما تتضمنه من مراحل متعددة هي: الإعداد، وعرض المعلومات واكتسابها، والتفصيل والشرح والإيضاح، وتكوين الذاكرة، والتكامل الوظيفي، أدى ذلك إلى تكوين تصور ذهني للموضوعات ذات الصلة، وتمثيل المعلومات الجديدة ومعالجتها بسهولة، وتكوين ترابطات صحيحة ومبتكرة؛ مما ساعد على تعميق التعلم.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث:

تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة، (Independent Sample T-test) للإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة البحث الذي نص على: "ما أثر برنامج مقترح قائم على التعلم المستند إلى الدماغ على تنمية المفاهيم العلمية لدى طلاب التربية الميدانية بكلية التربية بجامعة الملك خالد؟ واختبار صحة الفرض الثاني من فروض البحث الذي نص على: "يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات طلاب مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي لصالح التطبيق البعدي". يوضح الجدول (١) التالي المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم (ت) ودلالاتها الإحصائية لدرجات الطلاب في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي:

جدول (٢) دلالة الفرق بين التطبيقين القبلي والبعدي لتنمية المفاهيم العلمية

الفروق	فروق بين القبلي والبعدي						ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة	حجم الأثر*
	فروق المتوسطات	الانحراف المعياري للفرق	الخطأ المعياري للفرق	فترة الثقة ٩٥%						
				أقل قيمة	أعلى قيمة					
تحصيل بعدي - تحصيل قبلي	1.4666 7	2.3864 7	.61618	.1450 8	2.78825	2.380	14	.32	0.25	

* (حدود حجم الأثر ٠.٠٢ فأقل ضعيف، ٠.٠٥ متوسط، ٠.١٥ فأكثر مرتفع)

** ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١)

يتضح من الجدول السابق وجود فروق بين درجات الطلاب في تنمية المفاهيم العلمية قبل البرنامج وبعده لصالح التطبيق البعدي، وبحجم أثر مرتفع حيث بلغ متوسط الفروقات بين درجات الاستجابتين القبلي والبعدي (١.٤٦٦٦٧)، ويدل ذلك على تأثير البرنامج على تحصيل المفاهيم العلمية لدى طلاب التربية الميدانية. ويعزو الباحثون ذلك إلى تأثير البرنامج التدريبي بشكل إيجابي على مدى استيعاب الطلاب للمعلومات، نظراً للاستراتيجيات التدريسية التي تم استخدامها في أثناء تقديم البرنامج مع الطلاب فقد كان لها أثر ملموس في اكتساب المفاهيم العلمية والاحتفاظ بها، يؤيد ذلك ما أثبتته الدريج، (٢٠٠٢) حيث أوضح أن تكوين المفاهيم العلمية لدى الطلبة بمختلف مستوياتهم يتطلب استراتيجيات تدريس مناسبة تضمن سلامة تكوينها ونموها والاحتفاظ به. ويتوافق أيضاً مع دراسة أبو لطيفة، الصلاحين، والحنوي (٢٠١٧) حيث ذكروا أن استراتيجيات التدريس المستند على الدماغ تجعل المتعلم نشطاً وتزيد

من قدرته التفكيرية والابداعية. إضافة إلى أهمية الأدور التي تضمنها البرنامج سواء لعضو هيئة التدريس أم الطالب والتي أسهمت في تحقيق أهداف التعلم لدى الطلاب من خلال تعاون الطلاب أثناء التدريب لمعالجة جوانب الضعف لديهم. إضافة إلى أن التزام الطلاب بالعمل أثر بشكل إيجابي في تحسن مستوى تحصيلهم للمفاهيم العلمية. ويمكن تفسير هذه النتيجة أيضاً إلى ماتضمنه البرنامج من عروض أدى إلى تقليل مستوى التجريد الذي تتصف به المفاهيم. وهذا يتفق مع دراسة Zuckerman (1994) التي توصلت إلى أن تفعيل النماذج للجوانب غير المشاهدة تساعد على فهم المفاهيم والعمليات المجردة وذلك نتيجة ماتقدمه العروض من إظهار للعلاقات الفرعية بين المكونات. واحتواء البرنامج على جانبين، جانب نظري وآخر تطبيقي وارتباط الجانبين ببعضهما، حيث إن التطبيق الجيد للاستراتيجيات التدريسية المرتبطة بنظريات الدماغ مرتبط بمدى فهم الجوانب النظرية والمتضمنة للمفاهيم العلمية، أدى ذلك لزيادة المسؤولية لدى الطلاب وإدراكهم لهذه المسؤولية حول إنجاز التطبيق، وبالتالي إدراك أهمية فهم المفاهيم العلمية وإتقانها. ويتطلب تعليم وتعلم المفاهيم العلمية إجراء عمليات علمية كالتنظيم، والإدراك للعلاقات، والتمييز وهذه العمليات يدركها ويستخدمها الطالب الجامعي في أثناء دراسته الجامعية، وبالتالي فإن فهم المفاهيم العلمية وإتقانها وبقاء أثرها مرتبط بتطبيق هذه العمليات، لذلك فإن استخدام هذه العمليات في أثناء التدريب على البرنامج أدى إلى بقاء أثر هذه المفاهيم مع الاحتفاظ بها. إضافة إلى تضمن البرنامج التدريبي لأنشطة تطبيقية، مما أدى إلى ارتباط التعلم بالدافعية لدى الطلاب، وبالتالي انعكاس ذلك على تعلم المفاهيم العلمية. وهذا يتفق مع ما توصلت إليه دراسة أبو العطايا وبيرم (٢٠٠٧) والتي أكدت على أن التعلم المستند إلى الدماغ يساعد الطلاب على بناء المعرفة المفهومية بأنفسهم من خلال القيام بالعديد من الأنشطة؛ مما يؤدي إلى عمق الفهم وزيادة إدراك المفاهيم والعلاقات بينها. والتدريب باستخدام التعلم المستند إلى الدماغ؛ وفر بيئة تعليمية غنية وإيجابية وذلك خلال المرحلة الرابعة من مراحل الاستراتيجية (مرحلة تكوين الذاكرة)، مما أدى إلى عمق المعالجة الدماغية وتقوية اكتساب المعرفة لدى الطلاب، وهذا بدوره أسهم في تنمية تحصيل وتنمية المفاهيم لدى الطلاب، حيث أشارت دراسة أبو العطايا وبيرم (٢٠٠٧) إلى فاعلية تصميم بيئة التعلم وفق مبادئ التعلم الدماغية في تنمية التحصيل. وتميزت استراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ بتوفير بيئة تكثر فيها التحديات (حل مشكلات حقيقية)، التي تثير الدماغ مما أدى

لتوفير مناخا محفزا للتفكير، وأسهمت في تحقيق تدريب أفضل ساعد بدوره في إثارة التفكير الإيجابي لدى الطلاب؛ مما ساعد في تنمية التحصيل المعرفي لديهم، وهذا يتفق مع ما توصلت إليه دراسة لطف الله (٢٠١٢)، حيث أكدت على أن التعلم المستند إلى الدماغ يوفر بيئة تجعل الطلاب أكثر وعياً بالمعارف والمعلومات وتوظيفها في مواقف التعلم المختلفة؛ مما يسهم في تنمية مهارات التحليل، والتركيب، والتطبيق.

رابعاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع:

تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة، (Independent Sample T-test) للإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة البحث الذي نص على: "ما أثر برنامج المقترح قائم على التعلم المستند إلى الدماغ على الاتجاهات المهنية لدى طلاب التربية الميدانية بكلية التربية بجامعة الملك خالد؟ واختبار صحة الفرض الثالث من فروض البحث الذي نص على: "يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات طلاب مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه لصالح التطبيق البعدي". يوضح الجدول (١) التالي المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم (ت) ودلالاتها الإحصائية لدرجات الطلاب في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه.

جدول (٣) دلالة الفرق بين التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه

الفرق	فرق بين القبلي والبعدي					ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة	حجم الأثر *
	فروق المتوسطات	الانحراف المعياري للفرق	الخطأ المعياري للفرق	فترة الثقة ٩٥%					
				أقل قيمة	أعلى قيمة				
اتجاه بعدي - اتجاه قبلي	7.466 67	9.58322	2.47438	2.15966	12.77368	3.018	14	.009	0.30

* (حدود حجم الأثر ٠.٠٢ فأقل ضعيف، ٠.٠٥ متوسط، ٠.١٥ فأكثر مرتفع)

** ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١)

يتضح من الجدول السابق وجود فرق بين متوسطي درجات الطلاب في الاتجاه قبل البرنامج وبعده لصالح التطبيق البعدي، وبحجم أثر مرتفع حيث بلغ متوسط الفروقات بين درجات الاستجابتين القبلي والبعدي (٧.٤٦٦٦٧)، ويدل هذا على تأثير البرنامج على اتجاهات طلاب التربية الميدانية نحو مهنة التعليم. ويعزو الباحثون ذلك إلى أن استراتيجيات التدريس التي يتضمنها البرنامج التدريبي لها دور في تبسيط المادة العلمية وزيادة نشاط الطلاب، مما طور من اتجاههم الإيجابي نحو البرنامج التدريبي، مما يتوجب على كلية التربية بناء الاتجاهات الإيجابية لدى طلابهم من خلال برامج الكلية وأنشطتها المختلفة. إضافة إلى اهتمام

البرنامج التدريبي باحتياجات طلاب التربية الميدانية واهتماماتهم من حيث التركيز على مجموعة من طرائق التدريس الحديثة توافق ذلك مع فترة تدريب طلاب التربية الميدانية في مدارس التدريب العام مع فترة البرنامج التدريبي مما ساهم في تطبيق الطلاب ما يتعلمونه في البرنامج بتطبيقه في مدارس التعليم العام، حيث ظهر الطابع العلمي والعملية مما كان له تأثير مباشر في تنمية الاتجاهات. كما أن الطلاب الذين درسوا البرنامج التدريبي خلال فترة التدريب أضافات معاني متقاربة من ناحية الفهم والاندماج والعطاء وغيرها من الصفات التي شأنها تعزز اتجاهاتهم نحو التدريس. وقد لاحظ الباحثون بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج التدريبي شعور الطلاب بالرضا نحو مهنة التعليم كوظيفة مستقبلية، حيث تعرض الطلاب لخبرات متنوعة معرفية ونفسية وثقافية وعلمية أسهمت في دعم هذه الرغبة والميل نحو مهنة التدريس.

توصيات البحث:

في ضوء إجراءات البحث ونتائجها، يوصي الباحثون:

١. تطوير برامج إعداد المعلم بكليات التربية لتتضمن استراتيجيات تدريس في ضوء الاتجاهات والنظريات الحديثة في التدريس.
٢. توجيه الاهتمام نحو الممارسات التدريسية والعمل على تنميتها.
٣. تطبيق البرنامج التدريبي على عينة أخرى (معلمي التعليم العام أثناء الخدمة)، وذلك لفاعليته في تنمية الممارسات التدريسية والاتجاه نحو مهنة التدريس.
٤. توجيه المعلمين قبل الخدمة وفي أثناءها على الاستعانة بمبادئ النظريات الحديثة في تنمية الممارسات التدريسية والاتجاه نحو مهنة التدريس.
٥. تفعيل أدوات البحث (الاختبار التحصيلي، بطاقة الملاحظة، ومقياس الاتجاه) من خلال بحث أعضاء هيئة التدريس على استخدامها وتفعيلها.
٦. التأكيد على الطلاب بضرورة الاطلاع على الاستراتيجيات الحديثة المستندة على نظريات الدماغ.
٧. تحفيز الطلاب لتطبيق الاستراتيجيات التدريسية المستندة على نظريات الدماغ أثناء التربية العملية.

مقترحات البحث:

يعد هذا البحث بمثابة مقدمة لبحوث مستقبلية ومن هذه البحوث التي يقترحها الباحثون

ما يلي:

١. بناء برامج تدريبية وتعليمية مقترحة قائمه على التعلم المستندة على الدماغ في مقررات دراسية أخرى لم يتناولها البحث الحالي.
٢. بناء برامج تدريبية وتعليمية مقترحة قائمه على التعلم المستندة على الدماغ في مراحل دراسية أخرى لم يتناولها البحث الحالي.
٣. تصميم برامج تدريبية لتنمية المهارات العملية لاستخدام الاستراتيجيات المستندة على الدماغ.
٤. تقويم برامج كليات التربية ومناهجها في مدى تضمناها للاستراتيجيات المبنية على النظريات المستندة على الدماغ.
٥. دراسة مقارنة بين استراتيجيات التدريس المستندة على الدماغ.
٦. دور البرامج التدريبية والتعليمية القائمة على التعلم المستندة على الدماغ في تعزيز التعليم التعاوني والقيم الإيجابية.

المراجع

- ابن منظور، أبي الفضل جمال الدين محمد. (١٤١٠). لسان العرب، دار صادر، بيروت، لبنان.
- أبو العطايا، أشرف يوسف وبيرم، أحمد عبد القادر. (٢٠٠٧). برنامج مقترح قائم على التدريس لجانبى الدماغ لتنمية الجوانب المعرفية في العلوم لدى طلاب الصف التاسع. مجلة التربية العلمية. ع (١)، ج (١٠)، ص ص ٢٢٩-٢٦٣.
- أبو جلالة، صبحي وعليمات، محمد. (٢٠٠١). أساليب التدريس العامة والمعاصرة، الطبعة الأولى، الكويت.
- أبو حلو وآخرون. (١٩٩٣). العلوم الاجتماعية وطرائق تدريسها. ج (١)، ط (١)، عمان، منشورات جامعة القدس المفتوحة.
- أبو حماد، ناصر الدين إبراهيم. (٢٠١٧). اثر برنامج تعليمي قائم على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية مهارات التفكير التخيلي والإدراك البصري لدى طلبة صعوبات التعلم غير اللفظية ، بحث منشور مجلة كلية التربية الجامعة الإسلامية بغزة ، ٢٥ (٢)، ص ص ١٥٠-١٦٦.
- أبو لطيفة، شادي، الصلاحين، عبدالكريم، الحناوي، جمال. (٢٠١٧). أثر فاعلية استراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ في اكتساب المفاهيم العقدية المتضمنة في وحدة العقيدة في التربية الإسلامية لدى طلاب الصف العاشر الأساسي في مدينة السلط، بحث منشور مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، ج ٣١ (٣). ص ص ٤٤٨ - ٤٧٠.
- اسماعيل، حمدان محمد علي. (٢٠٠٨). فاعلية نموذج مقترح قائم على التعلم البنائي ونظرية المخ لتعليم العلوم لتلاميذ المرحلة الإعدادية. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية، جامعة حلوان.
- البدري، المهدي علي، الشملي، عمر عبد القادر (٢٠٠٨) دراسة تقويمية لأداء طلاب التربية الميدانية تخصصي اللغة العربية والعلوم الشرعية بكلية التربية جامعة الملك خالد بأبها، مجلة التربية جامعة الأزهر، ع (١٣٨)، الجزء الأول، ص ص ٩٠ - ١١٥.
- الجوراني، يوسف أحمد خليل. (٢٠٠٨). تصميم تعليمي وفقا لنظرية التعلم المستند إلى الدماغ وأثره في تحصيل طالبات الصف الثالث المتوسط في مادة الأحياء وتنمية تفكيرهن العلمي. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية، جامعة بغداد.

الحايك، صادق، عبد ربه، حسن، مبيضين، محمد. (٢٠٠٦). مدى ممارسة أعضاء هيئة التدريس في أكاديميات التربية الرياضية بالجامعات الأردنية للمهارات التدريسية القائمة على الاقتصاد المعرفي أثناء التدريس.

الحيلة، محمد ومرعي، توفيق. (٢٠٠٩). طرق التدريس العامة، عمان، دار المسيرة.
الخليفة، فاطمة محمد. (٢٠١٣). فعالية برنامج تدريبي قائم على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية الممارسة الصفية المتناغمة لدى معلمات العلوم وأثره على التنظيم الذاتي لتعلم تلميذاتهن. المجلة التربوية، الكويت. ع (١٠٨)، ج (٢٧)، الجزء (١)، سبتمبر ٢٠١٣، ص ص ٢٠١-٢٥٢.

الحوالة، ماجد وقطاوي، أبراهيم. (٢٠١٥). أثر برنامج تعليمي قائم على التعلم المستند إلى الدماغ في تحسين مهارات التفكير الابداعي والتحصيل في التربية الاجتماعية والوطنية في الاردن، مجلة الدراسات التربوية والنفسية جامعة السلطان قابوس، ٩(٣)، ص ص ٥٠٢-٥٢٣.

الدريج، محمد، (٢٠٠٢). مدخل إلى علم التدريس: تحليل العملية التعليمية، العين: دار الكتاب الجامعي.

الرواضية، صالح محمد. (٢٠٠٠)، اتجاهات طلبة مجال الاجتماعيات في جامعة مؤتة نحو ميدان تخصصهم (الدراسات الاجتماعية) "مؤتة للبحوث والدراسات، ١٥(٧)، جامعة مؤتة، الأردن، ص ١٩٤.

الزغول، عماد عبدالرحيم. (٢٠١٢). نظريات التعلم، عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع.
الزهراني، محمد. (٢٠٠٨). تقويم أداء معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية في ضوء معايير المهنية المعاصرة وعلاقة تحصيلهم بذلك، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى مكة المكرمة.

السراني، نواف. (٢٠٠٦). أثر استخدام خرائط المفاهيم في تدريس مقرر الأحياء على تحصيل واتجاهات طالب كلية المعلمين بحائل، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى.

السلطي، ناديا سميح. (٢٠٠٤)، التعلم المستند إلى الدماغ دار المسيرة، عمان الأردن.
الشعيلي، علي بن هويشل. (٢٠٠٩). فهم معلمي الكيمياء بسلطنة عمان للمفاهيم الكيميائية الأساسية في الجدول الدوري الحديث ودورية خواص العناصر الكيميائية. مجلة التربية العلمية. ١٢(١).

الشيخ، عمر. (١٩٨٦). العلاقة بين اتجاهات الطلبة في المرحلتين الثانوية والإعدادية نحو العلم وسمات شخصياتهم. مجلة العلوم الاجتماعية، ١٤ (٢)، ص ص ٨٧-١٠٥.

الصغير، علي بن محمد والنصار، صالح بن عبد العزيز. (٢٠٠٢). ممارسات المعلمين التدريسية في ضوء نظريات التعلم. مجلة القراءة والمعرفة ١٨، نوفمبر. ص ١ - ٢٤.

الصانع، محمد إبراهيم. (١٤٣٨). طريقة التدريس المستند إلى الدماغ.

العباسي، منذر مبدر عبدالكريم. (٢٠١٠). تصميم تعليمي وفقاً لنظرية التعلم المستند إلى الدماغ وأثره في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في الكيمياء. مجلة الفتح، كلية التربية الأساسية-جامعة ديالى. ع (٤٤)، ص ٢٩٩-٤٠٦.

العدواني، خالد مظهر. (٢٠١١). اعداد المعلمين قبل وأثناء الخدمة، بحث منشور على موقع

[kznaonline.com users/Kadwany/posts/234060](http://kznaonline.com/users/Kadwany/posts/234060).

الفلاح، فخري. (٢٠١٣). معايير البناء للمنهاج وطرق تدريس العلوم، ط١، عمان، دار يافا العلمية للنشر والتوزيع.

الفلمباني، دينا خالد احمد. (٢٠١٤). أثر برنامج تدريبي قائم على التعلم المستند إلى الدماغ ومستوى دافعية الإتقان في تنمية مهارات ماوراء التعلم والتحصيل الأكاديمي لدى طالبات كلية التربية بالمملكة العربية السعودية، رسالة دكتوراه، غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

القميزي، حمد. (١٤٣٠). تقويم الاداء الوظيفي للمعلم بناء على آراء الطلاب. مجلة المعرفة (١٥٧) المملكة العربية السعودية.

المطرفي، غازي بن صلاح هليل. (٢٠١٤). فاعلية استراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ ونمط السيطرة الدماغية في تنمية التفكير الناقد والاتجاه نحو مادة العلوم لدى طلاب مساق (١) علوم بجامعة أم القرى بالمملكة العربية السعودية. مجلة كلية التربية، جامعة بنها. ع (٩٩)، ج (٢٥)، الجزء (١)، يوليو ٢٠١٤، ص ١٣٥-٢٤٠.

بلخير، عبد الرحمن سعيد. (٢٠٠٠)، اتجاهات طلبة كلية التربية بجامعة حضرموت الجمهورية اليمنية نحو مهنة التدريس. رسالة ماجستير غير منشورة، البصرة، جامعة البصرة.

بني جابر، جودت (٢٠٠٤)، علم النفس الاجتماعي. عمان، دار الثقافة للنشر والتوزيع.

جنسن، إريك. (٢٠٠٧). التعلم المبني على العقل. (ترجمة: مكتبة جرير)، الرياض: مكتبة جرير.

جنسن، إريك. (٢٠١٤). التعلم استناداً إلى الدماغ، النموذج الجديد للتدريس. ترجمة: هشام سلامة وحمدي عبدالعزيز. القاهرة، دار الفكر العربي.

حسن، راوية، السلوك التنظيمي المعاصر. (٢٠٠٤). الإسكندرية، الدار الجامعية.

حسنين، خولة يوسف حسن. (٢٠١١). فاعلية برنامج تعليمي قائم على التعلم المستند إلى الدماغ في تحسين التحصيل واكتساب المفاهيم العلمية وزيادة الدافعية للتعلم لدى طلبة

المرحلة الأساسية في العلوم. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.

حلمي، مكارم أبو هرجه، زغلول، محمد سعد رمضان محمد. (٢٠٠٠). موسوعة التدريب الميداني للتربية الرياضية، القاهرة، مركز الكتاب للنشر.

خزعلي، قاسم ومومني، عبد اللطيف (٢٠١٠)، "اتجاهات طالبات تربية الطفل في جامعة البلقاء التطبيقية نحو تخصصهن الأكاديمي. مجلة اتحاد الجامعات العربية، دمشق، ج (٩)، عدد (١)، ص ص ٦٨-١٠٦.

زيتون، حسن حسين. (٢٠٠١). مهارات التدريس رؤية في تنفيذ الدرس، القاهرة، عالم الكتب. زيتون، حسن حسين، و زيتون، كما عبد الحميد. (٢٠٠٣). التعلم والتدريس من منظور التربية البنائية، ط١، القاهرة، عالم الكتب.

زيتون، عايش. (٢٠٠٤). أساليب تدريس العلوم، عمان، الأردن، دار الشروق للنشر والتوزيع. زيتون، كمال عبد الحميد. (٢٠٠١). تحليل ناقد لنظرية التعلم القائم على المخ وانعكاسها على تدريس العلوم. المؤتمر العلمي الخامس للجمعية المصرية للتربية العلمية "التربية العلمية للمواطنة"، أبو قير، الإسكندرية، ج (١)، ٢٩ يوليو-١ أغسطس. ص ص ١-٤١.

سالمه، عادل أبو العز أحمد. (٢٠٠٤). تنمية المفاهيم والمهارات العلمية وطرق تدريسها، ط١، الأردن، دار الفكر للنشر والتوزيع.

سعادة، جودت، وإبراهيم، عبدالله. (٢٠١١). المنهج المدرسي المعاصر، عمان، الأردن، دار الفكر ناشرون وموزعون.

شحاته، حسن، النجا، زينب. (٢٠٠٣). معجم المصطلحات التربوية والنفسية. الدار المصرية اللبنانية.

عبدالعزیز، محمد. (٢٠١٢). أثر استخدام نموذج مقترح قائم على التعلم المتوافق مع الدماغ في تنمية المفاهيم العلمية و مهارات التفكير الناقد و الاستعداد الدراسي و الاتجاه نحو دراسة العلوم لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. دراسات عربية في التربية وعلم النفس - السعودية، ع(٢٣)، ج (٣) مارس، ص ص ١٣ - ٦٨.

عبيدات، ذوقان وأبو السميد، سهيلة. (٢٠١٣). الدماغ والتعلم والتفكير. عمان، دار ديبونو للنشر والتوزيع.

- عزالدين، سحر محمد يوسف. (٢٠١٢). برنامج مقترح قائم على التكامل بين النظرية البنائية والتعلم المستند للدماغ لتنمية مهارات ماوراء المعرفة في الاستقصاء المعلمي في العلوم لدى طلاب كلية التربية، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة بنها، مصر.
- عطية، محسن، (٢٠٠٨). الجودة الشاملة والمنهج، عمان، دار المناهج للنشر والتوزيع.
- عفانة، عزو إسماعيل والجيش، يوسف إبراهيم. (٢٠٠٩). التدريس والتعلم بالدماغ ذي الجانبين. عمان، دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- عقل، أنور. (٢٠٠١). نحو تقويم أفضل، بيروت لبنان، دار النهضة العربية.
- عنيات، نجلة محمود، علي، حمدان محمد. (٢٠١١). فاعلية برنامج تدريبي مقترح في ضوء المستويات المعيارية لجودة التعليم لتنمية الكفايات المهنية لمعلمي العلوم بالتعليم الأساسي، مجلة التربية العلمية، ع (٣) ج (١٤).
- عودة، أحمد. (٢٠٠٨)، أثر توظيف استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية المفاهيم العلمية والمهارات الحياتية بالعلوم لدى طلبة الصف الخامس الأساسي بغزة، رسالة ماجستير، كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة.
- الناقعة، صلاح. (٢٠٠٩). تقويم (الأداء التدريسي) للطلبة المعلمين بكلية التربية في الجامعة الإسلامية، بمحافظة جنوب غزة، مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)، ج (١٧)، ع (٢)، ص ص ٣٨٤ - ٣٤٩، يونيو ٢٠٠٩.
- فرج، عبداللطيف بن حسين. (٢٠٠٤). الجوانب الأساسية لتقويم الطالب المعلم من وجهة نظر المشرفين والمعلمين المتعاونين. دراسات في التعليم الجامعي، جامعة عين شمس، (٦)، ص ص ٦٥ - ١١٠.
- قطامي، يوسف والمشاعلة مجدي سليمان. (٢٠٠٧). الموهبة والإبداع وفق نظرية الدماغ. عمان، ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع.
- كاشف، زايد محمود. (٢٠٠٥). اتجاهات طلبة جامعة السلطان قابوس نحو النشاط الرياضي وعلاقتها ببعض المتغيرات، سلسلة الدراسات النفسية والتربوية، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس.
- كسناوي، نهاد محمود. (٢٠١١). فاعلية تدريس العلوم وفقاً للتعلم المستند إلى الدماغ في تنمية مهارات التفكير الإبداعي والدافعية للتعلم لدى طالبات الصف الأول المتوسط، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، الرياض.
- لدليل التربية الميدانية. (١٤١٣). إعداد لجنة التربية الميدانية، كلية التربية بأبها.

لطف الله، نادية سمعان. (٢٠١٢). نموذج تدريسي مقترح في ضوء التعلم القائم على الدماغ لتنمية المعارف الأكاديمية والاستدلال العلمي والتنظيم الذاتي في العلوم لتلاميذ الصف الأول الإعدادي، مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية. ع(٣)، ج(١٥)، يوليو. ص ص ٢٢٩-٢٧٩.

مردان، نجم الدين علي والعبيدي، شاكراً. (٢٠٠٤). تكوين المفاهيم و التعلم في مرحلة الطفولة المبكرة، ط٢، الكويت، دار الفالح للنشر والتوزيع.

مصطفى، منصور. (٢٠١٤). أهمية المفاهيم العلمية في تدريس العلوم وصعوبات تعلمها، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة الوادي، الجزائر، العدد (٨).

نزال، شكري حامد. (٢٠٠٣). مناهج الدراسات الاجتماعية وأصول تدريسها، ط١، العين، دار الكتاب الجامعي.

نشوان، يعقوب. (٢٠٠١). الجديد في تعليم العلوم، ط١، عمان، الأردن، دار الفرقان.

نصر، محمد. (٢٠٠٢). تطوير برامج اعداد المعلم وتطويره في ضوء مفاهيم الاداء المؤتمر العلمي الرابع عشر ج (١)، جامعة عين شمس، ص ص ٩٤-١٠٤.

Anderson, L. W. Attitude and their Measurement. In Husen, Torston and Neville, T. (Eds). (1985). The International Encyclopedia of Education, Oxford: Pergam Press.

Barbara, K. (2002). Inside the Brain Based Learning classroom, Prentice-Hall, Inc. New Jersey.

Borgatta, E. & Borgatta, M. (1992). Encyclopedia of Sociology, I. NY: MacMillan Publishing Company.

Choksi, B., Chunawala, S., & Natarajan, C. (2006). Technology education as a school subject in the Indian context'. In K. Volk (ed.), Articulating technology education in a global community": International conference on technology education in the Asia pacific region-conference proceedings (pp. 374-384).

Eysenck, H.J. & et. al. (1972). Encyclopedia of Psychology. Vol. (1), Search Press, London.

Gibson, J. & et. (1994). Al. Organization: Behavior and Processes, 11th Ed., (Homewood 111. IRWIM).

Jarolimenk, J. & Parker, W. (1993). Social Studies in Elementary Education, 9th Ed. New York: McMillan Publishing Company.

Jensen, E. (2000). Brain-Based Learning, San Diego, CA: The Brain store.

MacFee, J., & Degge, R. (1980). Art culture and environment a catalyst for teaching. U.S.A, Kendall / Hunt Publishing Company.

Muscella, M. (2014). Educators' perceptions of brain-based learning instruction within the diverse middle school inclusive classroom.

- Dissertation. Graduate Faculty of the School of Education. North central University.
- National Council for Accreditation of Teacher Education. (2008). The Standard of Excellence in Teacher Preparation.
- Ozden, M. & Gultekin, D. (2008). Neuroscience and Education. British Journal of Educational Psychology, 74(1), (pp.1-14).
- Pinkerton, k., D. (2002).Using brain – based learning technique in high school science . Teaching of change fall, Vol (94) ,No(2), Issue (1) ,(4).
- Salmiza, S. (2012).The effectiveness of Brain-Based Teaching Approach in dealing with the problems of students' conceptual understanding and learning motivation towards physics. Educational Studies. Vol. 38 Issus 1, (pp19-29).
- Shome, S. Shastri, Vasant V. , Khunyakari, Ritesh, and Natarajan, Chitra .(2011). 'What do students learn from designing and making a playground model?' Paper presented at PATT 25 & CRIPT held during 1-5 July2011 at Goldsmiths University of London, UK.
- Singer-Gabella, M. and Wallace, J. (2012). Why the Stanford Teacher Performance Assessment (TPA) is a step in the right direction. Preparing Effective Teachers for Tomorrow's Schools. Amherst, MA: Pearson.
- Song, C. &Jennifer, C. (2005). College Attendance and Choice of College Majors Among Asian"-American Students. Social Science Quarterly, 85, (PP. 1401-1421).
- Tufekci, S. & Demirel, M. (2009).The effect of brain – based learning on achievement, retention attitude and learning process. Paper presented at World conference on educational sciences, Nigde-Turky, 23-25 Dec. 2009.
- Wollman, B. (1973). Dictionary of Behavioral Science. Van.
- Zhang, W. (2007). Why IS : "Understanding Undergraduate Students' Intentions to Choose an Information Systems Major". Journal of Information Systems Education, v18 n4 (pp. 447-458). <http://www.khayma.com/almoudaress/educ/tadrissna.htm>
- Zuckerman, J.T. (1994). Problem Solvers' Conceptions about Osmosis, The American Biology Teacher, 56,22 -25.

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



كلية التربية
المجلة التربوية

شبكات التواصل الاجتماعي وسبل توظيفها
في تعزيز أبعاد المواطنة الرقمية لدى
طلبة كلية التربية
جامعة الملك فيصل

إعداد

د. إبراهيم يوسف اليوسف
قسم تقنيات تعليم-
كلية التربية -جامعة الملك فيصل

د. مها عبد الله السيد أبوالمجد
قسم أصول التربية
كلية التربية -جامعة بنها

معرف الوثيقة الرقمي 10.12816/EDUSOHAG.2018.23934 :

المجلة التربوية. العدد السادس والخمسون. ديسمبر ٢٠١٨م

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

الملخص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن واقع استخدام شبكات التواصل الاجتماعي لدى طلبة كلية التربية بجامعة الملك فيصل ، كما رمت إلى تقديم مقترحات يمكن من خلالها توظيف شبكات التواصل الاجتماعي في تعزيز أبعاد المواطنة الرقمية لديهم . ومن أجل تحقيق هذه الأهداف استخدمت الدراسة المنهج الوصفي والاستبانة أداة للدراسة ، وقد اشتملت على (٣٤) عبارة غطت أربعة محاور لاهم أبعاد المواطنة الرقمية التي يمكن تعزيزها من خلال استخدام الطلاب لشبكات التواصل الاجتماعي ، وهي: قواعد السلوك الرقمي ، و الثقافة الرقمية ، و الامن الرقمي ، و الحقوق والمسؤوليات الرقمية ، وطبقت على عينة بلغ عددها (٣٥٦) طالبا وطالبة من كلية التربية بجامعة الملك فيصل ، وقد جاءت أهم نتائج الدراسة لتوضح ان نسبة عالية من أفراد العينة توافق على ان شبكات التواصل الاجتماعي لها دور في تعزيز أبعاد المواطنة الرقمية ، كما أظهرت أن آراء الطلبة تتفاوت أحيانا حول الأبعاد المتداولة للمواطنة الرقمية في مواقع شبكات التواصل الاجتماعي ، وان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول أبعاد المواطنة الرقمية تعزى لمتغير النوع وذلك لصالح الذكور .

الكلمات المفتاحية

مواقع التواصل الاجتماعي -الثقافة الرقمية - الامن الرقمي - السلوك الرقمي - المواطن الرقمي.

Social Networks and Ways to Employ them in Enhancing the Digital Citizenship Dimensions of University Students

The Summary

The current study aimed to discover the reality of using social networks in the Faculty of Education, King Faisal University students. It also provided suggestions to employ social networks in enhancing their digital citizenship dimensions. It used the descriptive approach and the questionnaire as a study tool that included 43 items covered four axes of the most important dimensions of digital citizenship that can be enhanced through students' use of social networks: digital rules of conduct, digital culture and digital security, digital rights and responsibilities. It conducted on (356) male and female students from the Faculty of Education, King Faisal University. The study main findings indicated that a high percentage of the study sample agree that social networks have a role in enhancing the digital citizenship dimensions, and showed that students opinions sometimes vary on the common digital citizenship dimensions in social networking sites, there are significant statistically differences between the study sample in the digital citizenship dimensions in terms of gender in favoring male students.

key words

Social Networking sites - Digital Culture - Digital Security - Digital Behavior - Digital citizen.

مقدمة

يشهد العالم المعاصر ثورة هائلة في التطور التكنولوجي و المعلومات الرقمية ،ولعل أهمها يتمثل في شبكات التواصل الاجتماعي التي تُعدُّ أبرز ما توصل إليه العلم الحديث، وتعد كذلك من أهم الإنجازات البشرية في عصر المعلوماتية (المجالي، ٢٠٠٧ ، ١٦١) وذلك بما أحدثته من نقلة نوعية وثورة حقيقية في عالم الاتصال، الأمر الذي جعل أفراد المجتمع- كبار وصغار- يعيشون في ظل عالم تقني ومجتمع افتراضي سيطر على أكثر اهتماماتهم واستحوذ على الكثير من أوقاتهم، ومن بين أبرز تلك الاهتمامات عالم مواقع التواصل الاجتماعي الذي توفر لهم عن طريق شبكات اجتماعية على الإنترنت، وكان لهذا العالم أثره الكبير على الهوية الاجتماعية والوجدانية وعلى الترابط الاجتماعي داخل المجتمع الواحد، حيث أصبح له تأثير كبير للتواصل والتفاعل بين الأفراد في المجتمع بشكل لم يكن يتصوره أحد من قبل بصرف النظر في المكان والزمان ، وأصبحت مواقع وخدمات التواصل الاجتماعي، مثل: فيسبوك Face book، تويتر twitter، يوتيوب YouTube، لها دور مؤثر في تحقيق التفاعل والتعايش بين البشر على كافة الأصعدة المحلية والقومية والدولية (البربري، ٢٠١٥، ٢٠١٠).

والمراقب للأوضاع الاجتماعية السائدة، يدرك أن استخدام مواقع التواصل الاجتماعي بدأ يأخذ منحنيًا خاصا، وبدأ يتجه في طريقه للتأثير على البناء الاجتماعي للمجتمعات الإنسانية. (محمود، ٢٠١٢، ٣٣٦-٣٣٧) ، فظهر تبعا لذلك مفهوم جديد للمواطنة اتخذ أشكالاً و صورا جديدة ، أخذت فيه حقوق وواجبات المواطن شكلا جديدا يتفق و مطالب العصر الرقمي الذي يعيشه ، وجعلت من التوجه نحو المواطنة الرقمية غاية كبرى ومطلب عالمي ،فالتقدم السريع في تكنولوجيا المعلومات و الاتصالات له تأثير كبير على قضايا المواطنة ،و الهوية الثقافية ، و قواعد السلوك ، و تنامي العنف ، وتفكك العلاقات ، مما مهد السبيل للاهتمام بالمواطنة الرقمية (الصمادي، ٢٠١٧ ، ١٧٥) ، خاصة لدى طلاب الجامعة باعتبارهم الأكثر تأثراً في أي مجتمع بما يمثلونه من طاقة قابلة للتغيير والتطوير .

وفى هذا الشأن أشار (Searson, & et al.,2015) الى أهمية الاهتمام بالمواطنة الرقمية وابعادها ، لما لها من دور مؤثر فاعل في النسيج الاجتماعي للمجتمعات ، خاصة مع تغير المفهوم العام والتقليدي لمصطلح المواطنة لدى الافراد ، وأخذ صور ودلالات

جديدة في ظل الثورة الرقمية والانفجار المعرفي، حيث أضحت لهاتين الثورتين بصمات على كل مناحي الحياة الجديدة، بل أصبحا معيارا للتصنيف حيث تصنف كل ظاهرة قبلهما في خانة التقليدي والقديم بينما تأخذ كل ظاهرة حدثت بعدهما دلالة الجديد والحديث، وعليه فإن مصطلح المواطنة وما تقاطع معه من مفاهيم كالوطن والمواطن قد أخذوا جميعهم صفة حديثة وصورة جديدة مقارنة بتلك الصورة التي كانوا يوصفون بها قبل الثورة الرقمية وانتشار ثقافة التواصل الاجتماعي ، إن التغلغل الرهيب لشبكة التواصل الاجتماعي وارتباط كافة وجوه الحياة بها تقريبا وانخراط المواطن في تطبيقاتها بالشكل الذي أصبحت بالنسبة إليه خيارا لا مئذ منه، قد ساهمت بشكل أو بآخر في إعادة رسم صورة جديدة لمفهوم المواطنة والوطن والمواطن، ، وتحول المواطن من شكله العادي إلى مواطن رقمي (بشير، ٢٠١٦، ٧٢٠ - ٧٢١). يمارس استخدام التكنولوجيا بضمير حي ، ويوضح الاستخدام المسؤول للمعلومات ، ويحافظ على موقف جيد للتعليم باستخدام التكنولوجيا (Richards,2010, 5) .

وهذا ما أكد عليه (Mike,2012, 149) حيث أشار انه يجب على الطلاب فهم المواطنة الرقمية والقضايا المتعلقة بها من خلال استغلال وسائل التكنولوجيا التي اتاحتها شبكة الانترنت في التعرف على ابعاد المواطنة الرقمية ومفاهيمها المتعددة والالام بكيفية ممارستها .

وترجع بداية التعامل مع مصطلح المواطنة الرقمية أثناء محاولة البحث عن سياسات ناجحة ووقائية وتحفيزية، ضد أخطار التكنولوجيا والثورة الرقمية الجديدة، ذلك أن كثيرا من قيم المجتمعات وأنماط حياة أفرادها قد باتت في حكم الخطر الشديد نتيجة تغلغل آليات الثورة الرقمية في أوصال المجتمعات فأخذت هذه الأخيرة تدابير وقائية من أجل حماية ما يسمى بـ "الخصوصيات المجتمعية" والتي تكون حمايتها حفظا لكثير من أساسيات هذه المجتمعات، فأصبحت بذلك المواطنة "اللكترونية" والشعور بحب الوطن "رقمي" والتعبير عن الولاء إلى المجموعة "إعجابات وتعليقات" والدفاع عن حمى الدولة ومصالح الوطن "بالتنديد الإلكتروني والنشر عبر الفضاءات التفاعلية" (بشير، ٢٠١٦، ٧٢٥).

لذلك أصبح من الأهمية بمكان الاتجاه نحو تعزيز قيم وخصائص وثقافة المواطنة الرقمية لطلاب الجامعة وتوجيه المزيد من الاهتمام للاستفادة من شبكات التواصل الاجتماعي في نشر وتنمية ابعاد المواطنة الرقمية كسلاح ضد مشكلات عدم التكيف والانتماء

والاغتراب ، خاصة في اطار المفهوم الشائع للمواطنة الرقمية والذي ينظر اليها بانها استخدام الانترنت والوصول إلى المعلومات ومشاركتها ضمن قواعد واطر تنظيمية (Green,2010,24) ، تعبر عن الاستخدام المسئول والأخلاقي والأمن من جانب الأفراد لشبكات التواصل الاجتماعي ، وتجدر الإشارة إلى أن هناك عدداً من الأبعاد المرتبطة بالمواطنة الرقمية والتي تعمل على إعداد أو تشكيل المواطن الرقمي الصحيح في عصر شبكات التواصل الاجتماعي ، وأهمها : (المسلماني، ٢٠١٤، ٢٣).

• السلوك الرقمي: Digital Etiquette (معايير السلوك الإلكتروني)

• الاتصال الرقمي: Digital Communication (التبادل الإلكتروني للمعلومات)

• الإتاحة الرقمية: Digital Access (المشاركة الإلكترونية الكاملة في المجتمع بغض النظر عن نوع الجنس، أو العرق، أو السن، أو التحديات الجسدية أو العقلية).

• التجارة الإلكترونية: Digital Commerce (ال شراء والبيع الإلكتروني للسلع).

• المسؤولية الرقمية: Digital Responsibility (المسؤولية عن الأعمال الإلكترونية والأفعال التي هي إما أخلاقية أو لا أخلاقية)

• الحقوق الرقمية: Digital Rights (تلك الحريات التي تشمل كل طالب، مدير، معلم، أو أي عضو من أعضاء المجتمع)

• السلامة الرقمية: Digital Safety (الخلو من الأخطار الإلكترونية، وضمان السلامة البدنية والنفسية المرتبطة باستخدام التكنولوجيا الرقمية).

• الأمن الرقمي (الحماية الذاتية): (Digital Security (Self Protection (اتخاذ الاحتياطات اللازمة لضمان السلامة الشخصية وأمن الشبكة .

يتضح مما سبق أن شبكات التواصل الاجتماعي قد انتشرت بصورة كبيرة بين فئات المجتمعات المختلفة وخاصة الطلاب ، وأصبح لها دور كبير وتأثير في تعزيز قيم وخصائص وثقافة المواطنة الرقمية ، وعليه فإن توجيه المزيد من الاهتمام للاستفادة من شبكات التواصل الاجتماعي في نشر وتنمية ابعاد المواطنة الرقمية ، خاصة لدى طلاب الجامعة باعتبارهم الأكثر تأثراً في أي مجتمع بما يمثلونه من طاقة قابلة للتغيير والتطوير أصبح مطلباً هام تسعى المجتمعات لتحقيقه.

وهو الأمر الذي أكدته العديد من الدراسات السابقة ، كان من بينها دراسة البربري (٢٠١٥) والتي هدفت الى الكشف عن العلاقة بين استخدام شبكات التواصل الاجتماعي ومفهوم المواطنة لدى عينة من طلاب الجامعة، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي ،وتوصلت الى ان استخدام شبكات التواصل الاجتماعي قد ساهم في تفعيل المواطنة لدى الطلاب بعد عزوف عدد كبير من الأفراد عن ممارسة حقوقهم السياسية والتعبير عن آرائهم.

أما دراسة الدهشان ، والفويهي (٢٠١٥) فهذهت إلى التعرف على مفهوم المواطنة الرقمية، و مبررات الدعوة إلى استخدامها كمدخل للتربية ، و استخدمت المنهج التحليلي في تحليل الأدبيات التي تناولت الموضوع ، و توصلت الدراسة إلى أن المؤسسات التربوية لابد من أن تقوم بدورها في إعداد الطالب رقميا وإكسابه المهارات الضرورية للتعامل مع تحديات العصر الرقمي ، و أوصت بضرورة أن يتم تدريب الآباء و المعلمين على ممارسة المواطنة الرقمية من خلال كافة الفعاليات التربوية .

في حين هدفت دراسة جاز (Gazi, 2016) الى معرفة وعي المتعلمين والمعلمين في استيعاب مفاهيم المواطنة الرقمية فيما يتعلق بالسلوكيات الصحيحة أثناء استخدام التكنولوجيا في الحياة، بالإضافة إلى تطوير وعيهم بمحو الأمية الرقمية. واستخدمت المنهج الوصفي وتوصلت الى أن المتعلمين والمعلمين طوروا وعيهم بالمواطنة الرقمية ، واوصت بأهمية إدماج محو الأمية الرقمية والمواطنة الرقمية في المناهج الدراسية وبرامج الأنشطة والدورات التي تقدم للمعلمين والطلاب في جميع مستويات التعليم من أجل جعل المواطن العالمي.

ودراسة بشير (٢٠١٦) والتي هدفت الى تناول المواطنة وممارستها في ظل الثورة الرقمية التي أصبحت سمة هذا العصر، حيث أخذ هذا المفهوم صورة مختلفة عن صورته التقليدية، واستخدمت المنهج الوصفي ، وتوصلت الى أن الثورة المعلوماتية وما أحدثته من تطور في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصال وبرز ثقافة التواصل الاجتماعي أظهرت مواطن رقمي يمارس حبه للوطن ورغبته في سلامة أفراد عه الانترنت وتطبيقات الإعلام الجديد.

ودراسة الحربي (٢٠١٦) حيث هدفت إلى معرفة درجة إسهام بعض شبكات التواصل الاجتماعي في تعزيز مفهوم المواطنة الرقمية من وجهة نظر طالبات جامعة الإمام محمد بن

سعود الإسلامية بالرياض، ولتحقيق هدف الدراسة استخدمت المنهج الوصفي ، وكانت أداة الدراسة استبانة، وطبقت الدراسة على عينة عددها ١٠٠ طالبة ، وتوصلت إلى أن موقع Snap Chat يسهم في تعزيز مفهوم المواطنة الرقمية من وجهة نظر طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وأن موقع Twitter يسهم في تعزيز مفهوم المواطنة الرقمية من وجهة نظر طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وأن موقعي Snap Chat و Twitter أضافا للطالبات مهارات تكنولوجية تتمثل في سرعة النشر والتعبير والحرية في إبداء الرأي وسرعة التواصل مع العالم الخارجي، وفي ضوء نتائج الدراسة أوصت الباحثة باستخدام موقعي Snap Chat و Twitter في تعزيز مفهوم المواطنة الرقمية عند الطالبات، والاستفادة من ميزات الموقعين المذكورين في نشر الثقافة التكنولوجية في المجتمع الجامعي. وأما دراسة الصمادي، (٢٠١٧) فهدفت إلى معرفة تصورات طلبة جامعة القصيم نحو المواطنة الرقمية ، و سبل تفعيلها في المؤسسات التعليمية ، واستخدمت المنهج الوصفي ، و أسفرت النتائج عن أن تصورات طلبة جامعة القصيم نحو المواطنة الرقمية جاءت بدرجة متوسطة، كما أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس ، و وجود فروق دالة إحصائية لمتغير الكلية ، و وجود فروق دالة إحصائية لمتغير عدد ساعات الاستخدام يوميا ، و أوصت بضرورة إجراء دراسات مكثفة حول موضوع المواطنة الرقمية. في حين أجرى الأمين (٢٠١٧) دراسة هدفت إلى معرفة الآثار التربوية والاجتماعية لشبكات التواصل الاجتماعي علي طلاب الجامعات السودانية، واستخدمت المنهج الوصفي. وتوصلت الى ارتفاع نسبة استخدام تطبيق الواتساب من بين الشبكات الأخرى كالفيس بوك وتويتر ويوتيوب بين الطلاب، وأوصت بضرورة الاهتمام بتفعيل نظام المجموعات "قروبات" داخل هذه المواقع للاستفادة منها في نشر الثقافات المحلية وتثبيت القيم الدينية الوسطية، وزيادة مساحة البرامج الترفيهية التي تلبي طموحات الشباب وفقا لفئاتهم العمرية واهتماماتهم مع المحافظة علي القيم التربوية والأخلاقية للمجتمع.

وهدف دراسة الرشيدى، و شواقفة، والقاعود، (٢٠١٧) إلى الكشف عن درجة توظيف أعضاء هيئة التدريس لمواقع التواصل الاجتماعي في نشر قيم المواطنة لدى طلبة جامعة حائل، ومعوقات توظيفها. واستخدمت المنهج الوصفي ، وتكونت عينة الدراسة من (٣٨٧) طالبا، و(١٩٧) عضو هيئة تدريس في جامعة حائل، اختيروا بالطريقة الطبقية من

مجتمع الدراسة الكلي، كما اختيروا (١١٣) طالبا. و(٧٢) عضو هيئة تدريس من أفراد عينة الدراسة بطريقة عشوائية لأغراض المقابلة ، وأظهرت نتائج الدراسة أن توظيف أعضاء هيئة التدريس لمواقع التواصل الاجتماعي في نشر قيم المواطنة جاء بدرجة متوسطة ، كما أشارت النتائج إلى وجود اختلاف في وجهة نظر الطلبة حول درجة توظيف أعضاء هيئة التدريس لمواقع التواصل الاجتماعي في نشر قيم المواطنة، يعزى لمتغير المستوى الدراسي، لصالح طلبة السنة الثالثة. وأوصت بضرورة التغلب على المعوقات التي تحد من توظيف مواقع التواصل الاجتماعي في نشر قيم المواطنة .

وجاءت دراسة كازا (Casa, 2018) لتؤكد على أهمية تمكين العديد من الطلاب من التكنولوجيا ووسائل الإعلام الاجتماعية في بناء المواطن الرقمي ، واستخدمت المنهج الوصفي وتوصلت الى ان وسائل التكنولوجيا الحديثة اصبح لها دور هام في بناء مفاهيم المواطنة الرقمية لدى الطلاب واوصت بضرورة تدعيم ثقافة المواطنة الرقمية من خلال وسائل التكنولوجيا الحديثة والأنترنت .

هذا وقد ساعد استعراض الدراسات السابقة في إلقاء الضوء على مفهوم شبكات التواصل الاجتماعي و المواطنة الرقمية والمصطلحات المرتبطة بهما ، كدراسة البربري (٢٠١٥) والدهشان ، والفويهي (٢٠١٥) ، و (Gazi 2016) ، والصمادي، (٢٠١٧) وبينما أظهرت دراسة الأمين (٢٠١٧) الآثار التربوية والاجتماعية لشبكات التواصل الاجتماعي علي طلاب الجامعات ، وهناك دراسة الرشدي، و شواقفة، والقاعد، (٢٠١٧) والتي هدفت إلى الكشف عن درجة توظيف أعضاء هيئة التدريس لمواقع التواصل الاجتماعي في نشر قيم المواطنة لدى طلبة جامعة حائل ، وهناك دراسة الحربي (٢٠١٦) والتي هدفت الدراسة إلى معرفة درجة إسهام بعض شبكات التواصل الاجتماعي في تعزيز مفهوم المواطنة الرقمية من وجهة نظر طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض أما دراسة كازا (Casa, 2018) فقد تحدثت في مجملها عن أهمية تمكين العديد من الطلاب من التكنولوجيا ووسائل الإعلام الاجتماعية في بناء المواطن الرقمي في ظل التغيرات المعاصرة . واستفادت الدراسة الحالية من هذه الدراسات في التعرف على مفهوم شبكات التواصل الاجتماعي وابعاد المواطنة الرقمية ، كذلك الأساليب المنهجية المستخدمة ، وتلتقى الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في تناولها لموضوع شبكات التواصل الاجتماعي ، والمواطنة

الرقمية ، بينما تتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في تناولها لكيفية توظيف شبكات التواصل الاجتماعي في تعزيز أبعاد المواطنة الرقمية المتمثلة في قواعد السلوك الرقمي ، و الثقافة الرقمية ، و الامن الرقمي ، و الحقوق والمسؤوليات الرقمية لدى طلبة كلية التربية جامعة الملك فيصل ، بالإضافة الى اقتراح مجموعة من الإجراءات لتفعيل هذا الدور .

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها :

يشير الواقع الى ان العالم بدا يشهد مع الالفية الثالثة طفرة في الاتصالات و تكنولوجيا المعلومات بين الشعوب ، كسرت الحدود والحواجز ، وجعلت العالم كالقرية الصغيرة ، فأصبحت شبكات التواصل الاجتماعي أحد ضروريات الحياة للأفراد وتزايد استخدامها بين كافة فئات المجتمع ، وأصبحت مواقع الفاسبوك وتويتر و يوتيوب تستقطب شريحة كبيرة من فئات المجتمع، وخاصة الشباب باعتبارهم الأكثر تأثراً في أي مجتمع بما يمثلونه من طاقة قابلية للتغيير والتطوير ، فهناك 32 مليون مستخدم عربي لموقع (الفيس بوك) بمعدل نمو قدره ٥٠٠ بالمئة، وأن حوالي مليون ومائة ألف مستخدم عربي يستخدمون (تويتر) للتدوين عليه، ما بين مدون نشط ومدون صامت فهذه الشبكات تجمع الملايين من المستخدمين في الوقت الحالي وتنقسم تلك الشبكات الاجتماعية إلى أنواع وذلك بحسب الأغراض التي أنشئت من أجلها ومن أشهر الشبكات الاجتماعية الموجودة حالياً فيس بوك، وما سيبس وتويتر(بن ورقلة، ٢٠١٣ ، ٢٠٠٠)

من هنا تتحدد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي:

كيف يمكن توظيف شبكات التواصل الاجتماعي في تعزيز أبعاد المواطنة الرقمية لدى طلبة الجامعة؟

، ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الآتية:

- ما واقع استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في تعزيز ابعاد المواطنة الرقمية من وجهة نظر طلبة الجامعة ؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المبحوثين عينة الدراسة حول توظيف شبكات التواصل الاجتماعي في تعزيز ابعاد المواطنة الرقمية تعزى لمتغير النوع ؟

- ما الآليات المقترحة لتوظيف شبكات التواصل الاجتماعي في تعزيز أبعاد المواطنة الرقمية لدى طلبة الجامعة؟

أهداف الدراسة :

هدفت الدراسة الحالية بصفة رئيسة إلى تقديم مجموعة من المقترحات لتوظيف شبكات التواصل الاجتماعي في تعزيز أبعاد المواطنة الرقمية لدى طلبة الجامعة ، وذلك من خلال تحقيق الأهداف الفرعية الآتية:

- الوقوف على مفهوم شبكات التواصل الاجتماعي و أنواعها المختلفة .
- الكشف عن أبعاد المواطنة الرقمية التي يجب تنميتها لدى طلاب الجامعة .
- التعرف على واقع استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في تعزيز أبعاد المواطنة الرقمية لدى طلبة الجامعة .
- التعرف على مدى تأثير متغير النوع على استجابات أفراد العينة حول توظيف شبكات التواصل الاجتماعي في تعزيز أبعاد المواطنة الرقمية.
- التوصل إلى بعض المقترحات التي قد تسهم في تفعيل دور شبكات التواصل الاجتماعي لتنمية أبعاد المواطنة الرقمية لدى الطلاب.

أهمية الدراسة :

يمكن إرجاع أهمية الدراسة الحالية إلى ما يلي:

- تنبع أهمية الدراسة من أهمية الموضوع الذي نتناوله، على اعتبار أن شبكات التواصل الاجتماعي لها دورا محوريا في تحقيق متطلبات المواطنة الرقمية وعناصرها.
- تهتم الدراسة بتفعيل الدور التي تضطلع به شبكات التواصل الاجتماعي في تعزيز أبعاد المواطنة الرقمية ، وذلك استجابة لتوصيات العديد من الدراسات السابقة التي أجريت على واقع شبكات التواصل الاجتماعي لدى طلاب الجامعة والمواطنة الرقمية ، كما تلبي الدراسة نداء المسؤولين والقيادات التربوية داخل المجتمع السعودي بالاستفادة من شبكات التواصل الاجتماعي في تكوين المواطن الرقمي المتفهم لمضامين المواطنة الرقمية وابعادها المختلفة.
- تكتسب الدراسة أهمية خاصة من خلال ما تطرحه من مقترحات لتفعيل أبعاد المواطنة الرقمية من خلال شبكات التواصل الاجتماعي لدى طلبة الجامعة .

مصطلحات الدراسة

-أبعاد المواطنة الرقمية

يشار الى المواطنة الرقمية بأنها " مجموعة المعايير و المبادئ التي يجب على الفرد أن يحرص عليها أثناء تفاعله مع غيره باستخدام الأدوات و الوسائط الرقمية ، مثل البريد الالكتروني و المدونات الالكترونية ، و شبكات المعلومات كالفايس بوك و التويتر و الواتس اب ، و غيرها . (Edmonton Catholic School,2012) . كما تعبر عن الاستخدام المسؤول والأخلاقي والامن من جانب الافراد لتكنولوجيا المعلومات والإتصالات كأعضاء في المجتمع القومي وكمواطنين في المجتمع العالمي (المسلماني ، ٢٠١٤ ، ٢٣)

ويقصد بأبعاد بالمواطنة الرقمية في الدراسة الحالية مجموعة من القواعد والمبادئ التي تسهم في إعداد الطلاب للعيش في العصر الرقمي .

-شبكات التواصل الاجتماعي

هي مجموعة من المواقع على شبكة الانترنت ، ظهرت مع الجيل الثاني للويب web2 تتيح التواصل بين الأفراد في بنية مجتمع افتراضي ، يجمع بين أفرادها اهتمام مشترك أو شبة مشترك ، انتماء يتم التواصل بينهم من خلال الرسائل ، أو الاطلاع على ملفات شخصية ومعرفة أخبارهم ومعلوماتهم التي يتيحونها للعرض وهي وسيلة فعالة للتواصل الاجتماعي بين الافراد سواء كانوا أصدقاء نعرفهم في الموقع أو أصدقاء عرفتهم من خلال السياقات الافتراضية (كانون ، ٢٠١٤ ، ٢٣)

وتعرف الدراسة الحالية شبكات التواصل الاجتماعي بانها مجموعة من المواقع الالكترونية التي تعزز التواصل الاجتماعي بين الطلاب من خلال إتاحة الفرصة للطلاب للتعبير عن آرائهم واتجاهاتهم بحرية.

حدود البحث:

التزمت الدراسة بالحدود الآتية:

- الحدود الموضوعية: توظيف شبكات التواصل الاجتماعي في تعزيز ابعاد المواطنة الرقمية الممثلة في قواعد السلوك الرقمي ، و الثقافة الرقمية ، و الامن الرقمي ، و الحقوق والمسؤوليات الرقمية.

- الحدود المكانية: طبق الجانب الميداني للدراسة في كلية التربية جامعة الملك فيصل.

- الحدود البشرية: طلاب وطالبات البكالوريوس كلية التربية جامعة الملك فيصل.

- الحدود الزمنية: طبقت أداة الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٣٨/١٤٣٩ هـ.

منهج الدراسة:

في ضوء موضوع الدراسة، وما تسعى إلى تحقيقه من أهداف، استخدم الباحثان المنهج الوصفي الذي يلبي هدفها ويجيب عن تساؤلاتها وذلك بعرض تحليل الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات الصلة، وتحليل مفهوم كل من شبكات التواصل الاجتماعي والمواطنة الرقمية ، واستخلاص أبرز ابعاد المواطنة الرقمية الواجب تنميتها لدى الطلاب من خلال شبكات التواصل الاجتماعي ، وتقديم بعض المقترحات والتوصيات التي يمكن بمقتضاه تفعيل دور شبكات التواصل الاجتماعي في تعزيز أبعاد المواطنة الرقمية لدى الطلبة.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة وطالبات كلية التربية بجامعة الملك فيصل المقيدين في العام الجامعي، ٢٠١٧/٢٠١٨ - ١٤٣٨/١٤٣٩ هـ والبالغ عددهم (٣٦٠٠) طالبا وطالبة، و اختار الباحثان عينة عشوائية بسيطة، من مجتمع الدراسة عددها (٣٦٠) طالب وطالبة يمثلون نسبة (١٠%) من مجتمع الدراسة، وقد أجاب على الاستبانة (٣٥٦) طالب وطالبة ، وتم استبعاد (٤) استبانات من التحليل لعدم اكتمال الإجابة عليها وبذلك بلغ عدد الاستبانات الصالحة للاستخدام (٣٥٦) استبانة ، انظر جدول رقم (١).

جدول رقم (١)

يبين عدد الاستبانات الموزعة والمستبعدة والخاضعة للتحليل ونسبتها المئوية

مجموع الاستبانات الموزعة	الاستبانات المستبعدة	الخاضعة للتحليل	نسبة التي خضعت للتحليل
٣٦٠	٤	٣٥٦	%٩٨.٨

يتضح من الجدول السابق أن عدد الاستبانات الفعلية التي خضعت للتحليل بلغ (٣٥٦) استبانة ، بنسبة (٩٨.٨%) من مجموع الاستبانات الموزعة على أفراد العينة وهي نسبة عالية .

خصائص عينة الدراسة :

تم توزيع أفراد الدراسة وفقاً للمتغيرات التي تم اعتمادها في الدراسة كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٢)

توزيع أفراد العينة من طلبة كلية التربية جامعة الملك فيصل في ضوء متغيرات الدراسة.

المتغير	البيان	ك	النسبة
النوع	ذكر	١٣٤	%٣٧.٦
	انثى	٢٢٢	%٦٢.٤
المستوى الدراسي	الأول	١١	%٣.٨
	الثاني	٨٠	%٢٢.٥
	الثالث	٢٩	%٨.١
	الرابع	٧١	%١٩.٩
	الخامس	٢٦	%٧.٣
	السادس	٩٣	%٢٦.١٢
	السابع	٢٢	%٦.١
	الثامن	٢٤	%٦.٧
العمر	من ١٨ إلى أقل من ٢٠ سنة	١١٦	%٣٢.٦
	من ٢٠ إلى أقل من ٢٢ سنة	١٥٢	%٤٢.٧
	من ٢٢ سنة فأكثر	٨٨	%٢٤.٧
مكان الإقامة	مدينة	٢٤٨	%٦٩.٧
	قرية	١٠٤	%٢٩.٢
	بادية	٤	%١.١٢
المجموع الكلي		٣٥٦	

تشير بيانات الجدول السابق والذي يوضح خصائص عينة الدراسة لطلبة كلية التربية جامعة الملك فيصل ما يلي:-

- فيما يتعلق بمتغير النوع: اتضح أن نسبة (٦٢.٤ %) من العينة إناث ونسبة غير قليلة من العينة (٣٧.٦ %) ذكور .

- فيما يتعلق بمتغير المستوى الدراسي: أوضحت النتائج توزيع افراد العينة على كافة المستويات الدراسية ، حيث حصل المستوى الأول على نسبة (٣.٨ %)، والمستوى الثاني على نسبة (٢٢.٥ %) ، والمستوى الثالث على نسبة (٨.١ %)، والرابع على نسبة (١٩.٩ %)، والخامس على نسبة (٧.٣ %)، والمستوى السادس على نسبة (٢٦.١٢ %)، والسابع على نسبة (٦.١ %)، والثامن على نسبة (٦.٧ %).

- كما يشير الجدول أن الفئة العمرية الغالبة من افراد العينة مستخدمي الشبكات من ٢٥ سنة فأكثر بتركرر (١٤٩) بنسبة (٥٣ %) يليها الفئة العمرية من ١٨-٢٠ بتركرر (٧٠) ، ونسبة (٢٥ %)، أما الفئة العمرية من ٢٠ سنة إلى ٢٢ جاءت في المرتبة الأخيرة بتركرر (٦٤) بنسبة (٢٣ %).

- بالنسبة لمتغير العمر: أظهرت بيانات أن نسبة عالية من العينة (٤٢.٧ %) سنها من ٢٠ إلى أقل من ٢٢ سنة ، ونسبة (٢٤.٧ %) تراوح سنها من ٢٢ سنة فأكثر.

- فيما يرتبط بمتغير مكان الإقامة: أظهرت بيانات الجدول أن نسبة عالية من عينة الدراسة (٦٩.٧ %) محل إقامتهم المدينة ، ونسبة (٢٩.٢ %)، ونسبة (١.١٢ %) محل إقامتهم البادية .

أداة الدراسة:

* تصميم الأداة:

تم الاعتماد على أداة الاستبانة وسيلة لجمع البيانات، واشتملت الاستبانة على جزأين أساسيين. الجزء الأول احتوى على المعلومات الأولية التي تضمنت خمس متغيرات مستقلة، وهي: الجنس ، والتخصص ، والمستوى الدراسي، والعمر ، ومكان الإقامة ، أما الجزء الثاني فاحتوى على محاور الاستبانة وهي المحور الأول : استخدام شبكات التواصل الاجتماعي وتكون من (٥) بنود تغطي المجالات التالية : الحساب على شبكات التواصل الاجتماعي ، واهم مواقع التواصل الاجتماعي ، والمكان المفضل، والوقت المستغرق ، والموضوعات المفضل الاطلاع عليها ، وبالنسبة للمحور الثاني : دور شبكات

التواصل الاجتماعي في تعزيز ابعاد المواطنة الرقمية فقد اشتمل على ثلاث ابعاد تغطي المجالات التالية البعد الأول : قواعد السلوك الرقمي ، البعد الثاني : الثقافة الرقمية " ، البعد الثالث :الامن الرقمي ، البعد الرابع الحقوق والمسؤوليات الرقمية ، اما المحور الثالث فاشتمل على أهم المقترحات التي يمكن أن تسهم في تفعيل دور شبكات التواصل الاجتماعي في تعزيز ابعاد المواطنة الرقمية من وجهة نظر الطلاب.

* صدق الأداة وثباتها:

قام الباحثان بمراجعة أدبيات الدراسة، والاستعانة بكل ما كتب حول هذا الموضوع من بحوث ودراسات علمية، وبعدها صيغت بنود الأداة بما يحقق أهداف الدراسة. وتم التأكد من الصدق الظاهري للأداة وانها تقيس ما وضعت لأجله ، بعرضها على مجموعة متخصصة من المحكمين من ذوي الخبرة والكفاءة والتخصص في المجال التربوي عددهم (٧) جميعهم من أستاذة الجامعات ، وتم الأخذ بأرائهم ومقترحاتهم وإجراء التعديلات اللازمة وبعد إجراء التعديلات اللازمة تم اعتماد الأداة للتطبيق . وتم تدريج مستوى الإجابة على كل فقرة من فقرات الاستبانة وفق ثلاث درجات للموافقة هي: عالية (٣درجات)، متوسط (٢درجتين)، منخفضة (١درجة).

وللتحقق من ثبات الاستبانة؛ تم استخدام معامل ألفا - كرونباخ على عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) فرد وكانت معاملات ثبات محاور الاستبانة والدرجة الكلية دالة إحصائياً ، ويوضح جدول (٣) معاملات ثبات محاور الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة .

جدول (٣)
معامل ألفا كرونباخ لمحاور الاستبانة (ن = ٣٠)

المحاور	معامل الثبات
المحور الأول: استخدام شبكات التواصل الاجتماعي.	٠.٨٧ **
المحور الثاني : دور شبكات التواصل الاجتماعي في تعزيز ابعاد المواطنة الرقمية	٠.٩٠ **
المحور الثالث : مقترحات لتفعيل دور شبكات التواصل الاجتماعي في تعزيز ابعاد المواطنة الرقمية	٠.٨٥ **
الدرجة الكلية	٠.٩٢ **

** دالة عند مستوى ٠.٠١

يتبين من الجدول السابق أن معاملات الثبات مرتفعة ودالة عند مستوى ٠.٠١ سواء لمحاور الاستبانة أو الدرجة الكلية للاستبانة وهي ٠.٩٢ تمثل نسبة ثبات مرتفعة يمكن الوثوق بها ، وكذا الاطمئنان إلى الاستبانة ، وإمكانية تطبيقها ، وتحليل نتائجها إحصائياً .

-خطوات تطبيق الاستبانة: بعد التأكد من صدق وثبات الاستبانة تم عرضها على عمادة كلية التربية بجامعة الملك فيصل وأخذ الموافقة على التطبيق ، وتم توزيع الاستبانات على أفراد مجتمع الدراسة يدوياً وإلكترونياً.

-المعالجة الإحصائية:

- اعتمدت الدراسة من خلال برنامج (SPSS) على مجموعة من الأساليب الإحصائية التي تستهدف القيام بعملية التحليل الوصفي والاستدلالي لعبارات الاستبانة، ومنها:
- التكرارات والنسب المئوية لوصف عينة الدراسة وتحديد استجابات أفراد العينة تجاه محاور أداة الدراسة.
 - الانحراف المعياري والمتوسط الحسابي لترتيب استجابات أفراد عينة الدراسة تجاه فقرات محاور الدراسة.
 - معامل ارتباط الفاكرويناخ (Alpha Cronbach) لتحديد معامل ثبات أداة الدراسة.
 - اختبار العينة المستقلة -Independent Sample T test للتعرف على الفروق في استجابات العينة المبحوثة حول توظيف شبكات التواصل الاجتماعي في تعزيز أبعاد المواطنة الرقمية تعزى لمتغير النوع .

تحليل نتائج الدراسة :

- (١) -نتائج السؤال الأول ونصه : واقع استخدام شبكات التواصل الاجتماعي من وجهة نظر أفراد العينة ، ويمكن توضيح نتيجته من خلال ما يلي :
- جدول (٤)
- يبين استجابات أفراد العينة حول واقع استخدام شبكات التواصل الاجتماعي من وجهة نظر أفراد العينة .

البيان	ك	النسبة	العبارة
نعم	٣٥٦	%١٠٠	تملك حساب على شبكات التواصل الاجتماعي
لا	-	-	
انستجرام	١٢٥	%٣٥.١	اهم مواقع التواصل الاجتماعي بالنسبة لك
فيس بوك	٩	%٢.٥	
تويتر	١١٦	%٣٢.٦	
سناپ شات	٥٤	%١٥.٢	
يوتيوب	٢٧	%٧.٦	
أقل من ساعتين في اليوم	٦٦	١٨.٦	عدد الساعات التي تقضيها في استخدامك لشبكات التواصل الاجتماعي
من ٢ إلى ٥ ساعات في اليوم	١٥٤	٤٣.٣	
من ٥ ساعات فأكثر في اليوم	١٣٦	٣٨.٢	
المنزل	٢٤٦	٦٩.١	مكان استخدام شبكات التواصل الاجتماعي
الكلية	٧	٢.٠	
أماكن عامة	٦٨	١٩.١	
أخرى	٣٤	٩.٦	الموضوعات التي تفضل التعرف عليها من خلال استخدامك لشبكات التواصل الاجتماعي
الدينية	٤٥	١٢.٧	
الثقافية	١٠١	٢٨.٤	
السياسية	٦٩	١٩.٤	

الرياضية	١١	٣.١
التعليمية	٤٤	١٢.٤
التسلية	٨٦	٢٤.٢
المجموع الكلي	٣٥٦	

بالاطلاع على الجدول رقم (٤) والذي يوضح خصائص عينة الدراسة تبين ما يلي:

١- أن جميع أفراد العينة من الطلاب (عينة الدراسة) يستخدموا شبكات التواصل الاجتماعي بتكرار ٣٥٦ أي بنسبة (١٠٠%).

٢- أن " سناب شات " هو الأكثر استخداماً من الطلبة حيث جاء في المرتبة الأولى بنسبة (٣٥.١%) ، يليه " توتير " في المرتبة الثانية بنسبة (٣٢.٦%)، و الانستجرام في المرتبة الثالثة بنسبة (١٥.٢%) ، ولعل ذلك يرجع لطبيعة المجتمع السعودي والذي يرى في التوتير والانستجرام وسناب شات أفضل مواقع التواصل الاجتماعي ، في حين جاء " يوتيوب " في المرتبة الرابعة فكانت بنسبة (٧.٦%) ، أما المرتبة الأخيرة والاقبل استخداما بالنسبة للطلاب أفراد العينة هي " فيس بوك " بنسبة (٢.٥%) ، وهذا يدل على أن شبكات التواصل الاجتماعي لها تأثير ملحوظ للتواصل والتفاعل بين طلبة الجامعة.

٣- يبين الجدول السابق أن أهم الموضوعات التي يفضل التعرف عليها لدى الطلاب (عينة الدراسة) من خلال استخدام شبكات التواصل الاجتماعي هي الثقافية حيث احتلت المرتبة الأولى بنسبة (٢٨.٤%)، يليها في المرتبة الثانية السياسية حيث احتلت هذه المرتبة بنسبة (١٩.٤%) ، وجاء في المرتبة الثالثة التسلية بنسبة (٢٤.٢%) ، أما المرتبة الرابعة كانت للموضوعات الدينية بنسبة (١٢.٧%) وجاءت في المرتبة الخامسة الموضوعات التعليمية بنسبة (١٢.٤%) ، يليها المرتبة السادسة موضوعات الرياضية بنسبة (٣.١%) .

٤- ان نسبة (٤٣.٣%) من الطلاب افراد العينة يقضون من (٢) إلى (٥) ساعات في اليوم ، تلي ذلك نسبة (٣٨.٢%) يقضون من (٥) ساعات فأكثر في اليوم في تصفح مواقع شبكات التواصل الاجتماعي ، كما أوضحت البيانات أن نسبة قليلة منهم وهي (١٨.٦%) يقضون أقل من ساعتين في اليوم .

٥- ان نسبة (٦٩.١%) من الطلاب أفراد العينة تفضل استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في المنزل حيث احتل المرتبة الأولى ، ثم جاءت أماكن عامة في المرتبة الثانية بنسبة (١٩.١%)، في حين جاء خيار أخرى في المرتبة الثالثة بنسبة (٩.٦%) ، واخير جاءت الكلية في المرتبة الأخيرة بنسبة (٢.٠%).

جدول (٥)

يبين استجابات أفراد العينة حول دور شبكات التواصل الاجتماعي في تعزيز بعد قواعد السلوك الرقمي للمواطنة الرقمية.

تشير بيانات الجدول رقم (٥) أن نسبة الموافقة على دور شبكات التواصل الاجتماعي في تعزيز بعد قواعد السلوك الرقمي للمواطنة الرقمية من قبل المبحوثين عينة الدراسة مرتفعة ،

درجة الموافقة		موافق	الى حد ما	غير موافق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
ك	١-تعمل شبكات التواصل الاجتماعي على التأكد من عدم مشاركة المحتوى الرقمي الذي يحمل حقوق طبع ونشر مع الآخرين.	١٥٥	١٦٤	٣٧	١.٦٦	٠.٦٦	١٠
	%	٤٣.٦	٤٦.١	١٠.٤			
ك	٢- توفر شبكات التواصل الاجتماعي اليات للتأكد من القواعد اللغوية والنحوية وعلامات الترقيم قبل إرسال الرسالة الخاصة بك	١٧٨	١٢٣	٥٥	١.٦٥	٠.٧٣	٦
	%	٤٩.٩	٣٤.٦	١٥.٤			
ك	٣-تحرص شبكات التواصل الاجتماعي على عدم كتابة أي شيء خاص لا تريد نشره	١٧١	١١٦	٦٩	١.٧١	٠.٧٧	٨
	%	٤٨.٠	٣٢.٦	١٩.٤			
ك	٤-تحت البيئة الرقمية على شبكات التواصل الاجتماعي على احترام اراء الآخرين والتنافس معهم	١٧٧	١٤٥	٣٣	١.٥٩	٠.٦٧	٧
	%	٤٩.٧	٤٠.٧	٩.٣			
ك	٥-تساعد شبكات التواصل الاجتماعي على التأكد من مصادر المعلومات قبل نشرها	١٣٧	١٢٣	٩٦	١.٨٩	٠.٨٢	١١
	%	٣٨.٤	٣٤.٦	٢٧.٠			
ك	٦-تحت شبكات التواصل الاجتماعي على عدم استخدام البلطجة ولغة التحريض مع الآخرين	١٤١	١٣١	٨٤	١.٨٤	٠.٨٢	١٢
	%	٣٩.٦	٣٦.٨	٢٣.٦			
ك	٧- تحت شبكات التواصل الاجتماعي على عدم الاطلاع على المعلومات المحفوظة على الأجهزة الرقمية الخاصة بالآخرين ؛ الا بموافقتهم	٢١٧	١١٠	٢٧	١.٤٧	٠.٧٠	١
	%	٦١.٠	٣٠.٩	٧.٦			
ك	٨- تلزم شبكات التواصل الاجتماعي الإشارة لمصدر المحتوى الرقمي عند الاستفادة منه .	١٦٩	١٤٢	٤٣	١.٦٥	٠.٧٦	٩
	%	٤٧.٤	٣٩.٩	١٢.١			
ك	٩- تدعو شبكات التواصل الاجتماعي على احترام الآخرين وعدم التعدي على حقوقهم.	١٩٨	١١٥	٤٠	١.٥٦	٠.٨٠	٤
	%	٥٥.٦	٣٢.٣	١١.٢			
ك	١٠- تنشر شبكات التواصل الاجتماعي الارشادات بعدم تبادل المحتوى الرقمي المخل بالأداب.	١٩٦	١١٥	٤٤	١.٥٨	٠.٨٣	٥
	%	٥٥.٠	٣٢.٣	١٢.٤			
ك	١١- تحت شبكات التواصل الاجتماعي على الوعي بعدم اختراق الأنظمة و الحواسيب الخاصة بالأفراد أو المنظمات.	٢١٠	١١٧	٢٩	١.٥١	٠.٨٢	٢
	%	٥٨.٩	٣٢.٩	٨.١			
ك	١٢- تحت شبكات التواصل الاجتماعي على عدم استخدام برامج القرصنة أو سرقة هوية أشخاص آخرين.	٢١٣	١٠٤	٣٩	١.٥٣	٠.٨٨	٣
	%	٧٥.٨	٢٩.٢	١١.٠			

وتراوحت بين (٦١.٠%) ، و(٣٨.٤%) ، بمتوسط حسابي ما بين (١.٤٧، و ١.٨٤) ، وجاء في الرتبة الأولى عبارة تحت شبكات التواصل الاجتماعي على عدم الاطلاع على المعلومات المحفوظة على الأجهزة الرقمية الخاصة بالآخرين ؛ الا بموافقتهم، بتكرار (٦١.٠%) ومتوسط حسابي و(١.٤٧) انحراف معياري (٠.٧٠) ، وفي الرتبة الثانية عبارة تحت شبكات التواصل الاجتماعي على الوعي بعدم اختراق الأنظمة و الحواسيب الخاصة بالأفراد أو المنظمات بنسبة (٥٨.٩%) ومتوسط حسابي (١.٥١) وانحراف معياري (٠.٨٢)، وجاء في الرتبة الأخيرة عبارة تحت شبكات التواصل الاجتماعي على عدم استخدام البلطجة ولغة التحريض بنسبة (٣٩.٦%) ومتوسط حسابي (١.٨٤) وانحراف معياري (٠.٨٢).

جدول رقم (٦)

يبين استجابات أفراد العينة حول دور شبكات التواصل الاجتماعي في تعزيز بعد الثقافة الرقمية للمواطنة الرقمية.

يتبين من الجدول رقم (٦) الذي يوضح دور شبكات التواصل الاجتماعي في تعزيز بعد الثقافة الرقمية للمواطنة الرقمية لدى طلبة الجامعة عينة الدراسة، أن هناك قدرا كبيرا من

الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	غير موافق	الى حد ما	موافق	درجة الموافقة	
١	.٩٦١	١.٣١	٢٥	٣٨	٢٩٣	ك	١- تسهم شبكات التواصل الاجتماعي في التعلم و التمكن من التكنولوجيا قبل استخدامها
			٧.٠٢	١٠.٦	٨٢.٣	%	
٢	.٨٥٠	١.٣٣	٩	٨٩	٢٥٨	ك	٢- تساعد شبكات التواصل الاجتماعي على التحقق من دقة وصحة المعلومات و تقييم المصادر المختلفة في وسائل التواصل الاجتماعي .
			٢.٥	٢٥	٧٢.٤	%	
٥	.٩٩٥	١.٦٧	٤٥	١٣٨	١٧٣	ك	٣- تسمح شبكات التواصل الاجتماعي في مشاركة المعلومات الصحيحة من مواقعها المختلفة
			١٢.٦	٣٨.٧	٤٨.٥	%	
٤	.٩٩٤	١.٤٧	٢٥	١٠.٦	٢٢٥	ك	٤- توفر شبكات التواصل الاجتماعي الوسائل اللازمة لكشف و تطوير أنماط التعلم على الشبكة العنكبوتية و التعلم عن بعد.
			٧.٠٢	٢٩.٧	٦٣.٢	%	
٣	.٩٨٨	١.٣٧	١٣	٩٥	٢٤٨	ك	٥- توفير شبكات التواصل الاجتماعي محتوى رقمي دقيق ذو صلة بمجالات تعليمية متنوعة
			٣.٧	٢٦.٦	٧٢.٤	%	

الاهتمام من جانب الطلاب في استخدام شبكات التواصل الاجتماعي لتنمية بعد الثقافة الرقمية

لتحقيق مواطنة رقمية فاعلة وذات اثر ، كما تشير البيانات إلى ارتفاع استجابات مفردات العينة لهذا البعد علي النحو التالي: تصدر الترتيب الأول: تسهم شبكات التواصل الاجتماعي في التعلم و التمكن من التكنولوجيا قبل استخدامها ، وذلك بنسبة (٨٢.٣%) ومتوسط حسابي و(١.٣١) انحراف معياري (٠.٩٦١). واحتل الترتيب الثاني: تساعد شبكات التواصل الاجتماعي على التحقق من دقة وصحة المعلومات و تقييم المصادر المختلفة في وسائل التواصل الاجتماعي . ، حيث حصل علي بنسبة (٨٢.٣%) ومتوسط حسابي (١.٣١) وانحراف معياري (٠.٩٦١)، وجاء في الترتيب الثالث: توفير شبكات التواصل الاجتماعي محتوى رقمي دقيق ذو صلة بمجالات تعليمية متنوعة ، وذلك بنسبة (٧٢.٤%) ومتوسط حسابي (١.٣٧) وانحراف معياري (٠.٩٨٨) ، واحتل الترتيب الرابع: توفر شبكات التواصل الاجتماعي الوسائل اللازمة لكشف و تطوير أنماط التعلم على الشبكة العنكبوتية و التعلم عن بعد وذلك بنسبة (٦٣.٢%) ومتوسط حسابي (١.٤٧) وانحراف معياري (٠.٩٩٤). اما الترتيب الأخير : تسمح شبكات التواصل الاجتماعي في مشاركة المعلومات الصحيحة من مواقعها المختلفة ، وذلك بنسبة (٤٨.٥%) ومتوسط حسابي (١.٦٧) وانحراف معياري (٠.٩٩٥). ومجمل القول : ارتفاع نسبة الاستجابة بشكل عام لبعد دور شبكات التواصل الاجتماعي في تعزيز الثقافة الرقمية لدي طلبة الجامعة كمدخل لتنمية للمواطنة الرقمية ، ويتفق ذلك مع البربري (٢٠١٥) والدهشان ، والفويهي (٢٠١٥) ، و Gazi (2016) (

جدول (٧)

يبين استجابات أفراد العينة حول دور شبكات التواصل الاجتماعي في تعزيز بعد الامن الرقمي للمواطنة الرقمية.

الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	غير موافق	الى حد ما	موافق	درجة الموافقة	
						ك	
٦	١.٠٤	١.٣٧	١٢	١٣٢	٢١٢	ك	١-تتيح شبكات التواصل الاجتماعي الاطلاع على قوانين و عقوبات نظام مكافحة جرائم المعلوماتية و الصادرة من الهيئات الحكومية .
			٣.٤	٣٧.١	٥٩.٥	%	
١	١.٢٣	.٣٨	٢٨	٣٢	٢٩٥	ك	٢-تحرص شبكات التواصل الاجتماعي على التأكد من أمان الموقع من خلال البحث عن رمز https في شريط العنوان و أيقونة القفل
			٧.٩	٩.٠	٨٤.١	%	
٢	١.١٢	١.٣٣	١٣	٧٧	٢٦٦	ك	٣-تعلن شبكات التواصل الاجتماعي على التأكد من مصداقية و موثوقية الموقع التجاري
			٣.٧	٢١.٦	٧٤.٧	%	
٣	١.١٩	١.٣٩	١٩	٨٣	٢٥٤	ك	٤-تحت شبكات التواصل الاجتماعي على الحذر عند ادخال بيانات بطاقة الفيزا و الدفع عبر بطاقة فيزا التسوق "مسبقة الدفع
			٥.٣	٢٣.٣	٧١.٣	%	
٧	١.٢٨	١.٥٧	٣٧	١١٣	٢٠٦	ك	٥-تنتشر شبكات التواصل الاجتماعي الحث على القراءة الجيدة لسياسة و معلومات الموقع التجاري .
			١٠.٤	٣١.٧	٥٧.٨	%	
٤	١.٣١	١.٤٩	٢٩	٩٦	٢٣١	ك	٦-توفير شبكات التواصل الاجتماعي فلتر للرسائل غير المرغوب فيها و عدم فتح مرفقات رسائل مثيرة للريبة
			٨.١	٢٧.٠	٦٤.٨	%	
٥	١.٣٤	١.٤٦	٢٠	١٠٦	٢٣٠	ك	٧-تتيح شبكات التواصل الاجتماعي برنامج ترشيح / حجب المواقع غير الملائمة في مواقع التواصل الاجتماعي.
			٥.٦	٢٩.٨	٦٤.٦	%	

يتبين من الجدول رقم (٧) الذي يوضح دور شبكات التواصل الاجتماعي في تعزيز بعد الامن الرقمي للمواطنة الرقمية لدى طلبة الجامعة عينة الدراسة، أن هناك قدرا كبيرا من الاهتمام من جانب الطلاب في استخدام شبكات التواصل الاجتماعي لتنمية بعد الامن الرقمي ، كما تشير البيانات إلى ارتفاع استجابات مفردات العينة لهذه البعد علي النحو التالي: تصدر الترتيب الأول: تحرص شبكات التواصل الاجتماعي على التأكد من أمان الموقع من خلال البحث عن رمز https في شريط العنوان و أيقونة القفل ، وذلك بنسبة (٨٤.١) ومتوسط حسابي (٣٨). وانحراف معياري (١.٢٣) واحتل الترتيب الثاني: تعلن شبكات التواصل الاجتماعي على التأكد من مصداقية و موثوقية الموقع التجاري. ، حيث حصل علي نسبة (٧٤.٧%)، ومتوسط حسابي (١.٣٣)، وانحراف معياري (١.١٢) ، وجاء في الترتيب الثالث: تحث شبكات التواصل الاجتماعي على الحذر عند ادخال بيانات بطاقة الفيزا و الدفع عبر بطاقة فيزا التسوق "مسبقة الدفع ، بنسبة (٧١.٣%)، ومتوسط حسابي (١.٣٩)، وانحراف معياري (١.١٢)، ، اما الترتيب الأخير : تنشر شبكات التواصل الاجتماعي الحث على القراءة الجيدة لسياسة و معلومات الموقع التجاري ، بنسبة (٥٧.٨%)، ومتوسط حسابي (١.٥٧)، وانحراف معياري (١.٢٨)، ويتفق ذلك مع دراسة بشير (٢٠١٦) ، والأمين (٢٠١٧).

جدول (٨)

يبين استجابات أفراد العينة حول دور شبكات التواصل الاجتماعي في تعزيز بعد الحقوق والمسؤوليات للمواطنة الرقمية .

الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	غير موافق	الى حد ما	موافق	درجة الموافقة
٩	١.٤١	١.٦١	٣٨	١١٩	١٩٩	ك
			١٠.٦	٣٣.٤	٥٥.٩	%
٢	١.٤٤	١.٤٢	٢١	٨٨	٢٤٧	ك
			٥.٩	٢٤.٧	٦٩.٣	%
٣	١.٥٨	٣.٧٦٤	١٦	٩٤	٢٤٦	ك
			٤.٥	٢٦.١	٦٩.١	%
٣	١.٥٢	١.٤٢	١٤	٩٧	٢٤٥	ك
				٢٧.٢	٦٨.٣	%
٦	١.٥٧	١.٥٠	٢٥	٩٢	٢٣٩	ك
			٧.٠	٢٥.٨	٦٧.٣	%
٧	١.٦١	١.٤٢	٢٢	١٠٣	٢٣١	ك
			٦.٢	٢٨.٩	٦٤.٨	%
١٠	١.٦٨	١.٤٨	٧٢	١٢٥	١٥٩	ك
			٢٠.٢	٣٥.١	٤٤.٦	
٨	١.٧٣	١.٤٩	٣٠	١٢١	٢٠٥	ك
			٨.٤	٣٤.٠	٥٧.٥	%
١	١.٨٢	١.٨٤	٢٣	٦٢	٢٧١	ك
			٦.٥	١٧.٤	٧٦.١	%
٥	١.٨٤	١.٥٩	٧	١٠٥	٢٤٤	ك
			٢.٠	٢٩.٥	٦٨.٥	%
						%

يتبين من الجدول رقم (٨) الذي يوضح دور شبكات التواصل الاجتماعي في تعزيز الحقوق والمسؤوليات للمواطنة الرقمية لدى طلبة الجامعة عينة الدراسة، أن هناك قدرا كبيرا من الاهتمام من جانب الطلاب في جعل شبكات التواصل الاجتماعي لها دور في تعزيز الحقوق والمسؤوليات للمواطنة الرقمية لدى طلبة الجامعة ، كما تشير البيانات إلى ارتفاع استجابات عبارات العينة لهذه البعد على النحو التالي: تصدر الترتيب الأول: تحرص شبكات التواصل الاجتماعي على توعية الافراد بحقوقهم و مسؤولياتهم عند استخدام التقنيات الرقمية (٧٦.١%) ومتوسط حسابي (١٠.٨٤) وانحراف معياري (١.٨٢) ، واحتل الترتيب الثاني تعلن شبكات التواصل الاجتماعي عن الالتزام بسياسات الاستخدام من قبل الجهات المختصة والقوانين الرقمية و الأنظمة الأخلاقية في العالم الرقمي حيث حصل على نسبة (٦٩.٣%)، ومتوسط حسابي (١.٤٢) ، وانحراف معياري (١.٤٤). اما الترتيب الأخير : تحت شبكات التواصل الاجتماعي على الوعي بعدم إيذاء الآخرين و المنظمات بالسلوكيات و الكلمات الغير مسؤولة.، بنسبة (٤٤.٦%)، ومتوسط حسابي (١.٤٨) ، وانحراف معياري (١.٦٨)، ويتفق ذلك مع دراسة الحربي (٢٠١٦).

-نتائج السؤال الثاني ونصه : هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين البحوثين عينة الدراسة حول توظيف شبكات التواصل الاجتماعي في تعزيز ابعاد المواطنة الرقمية تعزى لمتغير النوع؟ وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار (ت) لتحليل الفروق بين متوسطات درجات الاناث والذكور في ابعاد المواطنة الرقمية

جدول (٩)

يبين استجابات أفراد العينة حول دور شبكات التواصل الاجتماعي في تعزيز أبعاد المواطنة الرقمية تعزيرى لمتغير النوع .

القيمة الاحتمالية (Sig)	قيمة (ت)	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	الجنس	ابعاد الاستبانة
.٠٤٥	٤.٠٥٧	.٣٨٢٢٣	١.٦٦	١٣٤	ذكر	قواعد السلوك الرقمي
		.٤٥٥٢٠	١.٦٣	٢٢٢	انثى	
.٢٠٩	١.٥٨	.٣٤٦٥٠	١.٤٦	١٣٤	ذكر	الثقافة الرقمية
		.٣٨٩٧٧	١.٤١	٢٢٢	انثى	
.٢٤٥	١.٣٥	.٣٣٢٢٣	١.٤٩	١٣٤	ذكر	الامن الرقمي
		.٣٧٨٧٦	١.٣٧	٢٢٢	انثى	
.١٧٢	١.٨٧	.٣٥١٢٠	١.٤٩	١٣٤	ذكر	الحقوق والمسؤوليات الرقمية
		.٣٧٥٣٨	١.٣٨	٢٢٢	انثى	
.٠٠٢	١٠.١٨	.٢٦٣٨٧	١.٥٢	١٣٤	ذكر	الابعاد مجتمعة
		.٣٤٢٤٣	١.٤٥	٢٢٢	انثى	

يتضح من الجدول (٩) وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير النوع لصالح الذكور حول دور شبكات التواصل الاجتماعي في تعزيز أبعاد المواطنة الرقمية ، حيث بلغت قيمة ت (١٠.١٨) عند مستوى دالة (٠.٠١) ، وعند مقارنة متوسطي المجموعتين نجد أن الذكور حصلوا على متوسط (١.٥٢) ، بينما حصل الإناث على متوسط (١.٤٥) .

-نتائج السؤال الثالث ونصه : أهم المقترحات التي يمكن أن تسهم في تفعيل دور شبكات التواصل الاجتماعي في تعزيز ابعاد المواطنة الرقمية .

جدول (١٠)

يبين استجابات أفراد العينة حول أهم المقترحات التي يمكن أن تسهم في تفعيل دور شبكات التواصل الاجتماعي في تعزيز ابعاد المواطنة الرقمية .

الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	غير موافق	الى حد ما	موافق	درجة الموافقة
٤	١.٨٨	١.٣٩	١١	١١٤	٢٣١	ك ١-توظيف شبكات التواصل الاجتماعي في نشر مبادئ الأمن الرقمي بين مستخدميها .
			٣.١	٣٢.٠	٦٤.٨	%
١	١.٩٠	١.٤٢	٩	٨٧	٢٦٠	ك ٢-توظيف شبكات التواصل الاجتماعي في المشاركة في نشر الثقافة الرقمية بين مستخدميها .
			٢.٥	٢٤.٤	٧٣.٠	%
٤	١.٩٦	١.٤٨	١٣	١١٢	٢٣١	ك ٣-استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في تدعيم قواعد السلوك الرقمي من معايير السلوك أو الإجراءات المتوقعة من قبل المستخدمين .
			٣.٧	٣١.٥	٦٤.٨	%
٦	٢.١١	١.٤	١٩	١١٢	٢٢٥	ك ٤-توعية طلاب الجامعات بأهمية المواطنة الرقمية وابعادها المختلفة
			٥.٣	٣١.٥	٦٣.٢	%
٧	٢.٠٦٣	١.٣٩	١٩	١٢٠	٢١٧	ك ٥-تبصير طلاب الجامعات بأنواع وسائل التواصل الاجتماعي الفعالة في تنمية ابعاد المواطنة الرقمية
			٥.٣	٣٣.٧	٦٠.٩	%
٢	٢.١٢	١.٤٩	١٢	١٠٣	٢٤١	ك ٦-تنمية الامن الفكري لدى طلاب الجامعات بما ينمي قيم وسلوكيات المواطنة الرقمية لديهم .
			٣.٤	٢٨.٩	٦٧.٦	%
٣	٢.١٨	١.٥٣	١٦	١٠١	٢٣٩	ك ٧-تقديم دورات مجانية للطلاب حول كيفية الاستخدام الآمن لشبكات التواصل الاجتماعي في تفعيل ابعاد المواطنة الرقمية .
			٤.٥	٢٨.٤	٦٧.١	%
٥	٢.٢٣	١.٥٥	٢٩	١٠١	٢٢٦	ك ٨-استضافة العلماء والمختصين عبر مواقع التواصل الاجتماعي لتبصير الأفراد على حقوقهم ومسئولياتهم الرقمية.
			٨.١	٢٨.٤	٦٣.٤	%
٨	٢.٢٧	١.٤٧	٣٢	١٠٨	٢١٦	ك ٩-تكتيف حملات التوعية في مختلف وسائل شبكات التواصل الاجتماعي حول مفهوم المواطنة الرقمية وفلسفتها.
			٩.٠	٣٠.٣	٦٠.٦	%
						%

يتبين من الجدول رقم (١٠) الذي يوضح أهم المقترحات التي يمكن أن تسهم في تفعيل دور شبكات التواصل الاجتماعي في تعزيز ابعاد المواطنة الرقمية لدي عينة الدراسة، أن هناك قدرا كبيرا من الاهتمام من جانب الطلاب في تفعيل دور شبكات التواصل الاجتماعي لتعزيز ابعاد المواطنة الرقمية لدي طلبة الجامعة ، كما تشير البيانات إلي ارتفاع استجابات عبارات العينة لهذه البعد علي النحو التالي: تصدر الترتيب الأول: توظيف شبكات التواصل الاجتماعي في المشاركة في نشر الثقافة الرقمية بين مستخدميها.، وذلك بنسبة (٧٣.٠٣%) ومتوسط حسابي (١.٤٢) ، وانحراف معياري (١.٩٠) ، واحتل الترتيب الثاني: تنمية الامن الفكري لدي طلاب الجامعات بما ينمي قيم وسلوكيات المواطنة الرقمية لديهم ، حيث حصل علي نسبة (٦٧.٦%)، ومتوسط حسابي (١.٤٩) ، وانحراف معياري (٢.١٢) ، وجاء في الترتيب الثالث: تقديم دورات مجانية للطلاب حول كيفية الاستخدام الأمن لشبكات التواصل الاجتماعي في تفعيل ابعاد المواطنة الرقمية ، بنسبة (٦٧.١%)، ومتوسط حسابي (١.٥٣) ، وانحراف معياري (٢.١٨) ، اما الترتيب الأخير : تكثيف حملات التوعية في مختلف وسائل شبكات التواصل الاجتماعي حول مفهوم المواطنة الرقمية وفلسفتها ، بنسبة (٦٠.٦%)، متوسط حسابي (١.٤٧) ، وانحراف معياري (٢.٢٧) ، ويتفق ذلك مع دراسة الرشدي، و شواقفة، والقاعد، (٢٠١٧) ، و دراسة كازا (Casa, 2018)

-مناقشة نتائج الدراسة :

توصلت الدراسة لعدد من النتائج ، كان من أهمها مايلي :

١- تشير النتائج الى اهتمام طلبة الجامعة باستخدام شبكات التواصل الاجتماعي وقد احتل موقع سناشات " المرتبة الأولى بنسبة (٣٥.١%) ، يليه " توتير " في المرتبة الثانية بنسبة (٣٢.٦%) ، أما المرتبة الأخيرة والاقبل استخداما هي " فيس بوك " بنسبة (٢٠.٥%) .

٢- كشفت نتائج الدراسة أن أهم الموضوعات التي يفضل التعرف عليها لدى الطلاب من خلال استخدام شبكات التواصل الاجتماعي هي الثقافية حيث احتلت المرتبة الأولى بنسبة (٢٨.٤) ، يليها في المرتبة الثانية السياسية حيث احتلت هذه المرتبة بنسبة (١٩.٤) ، وجاء في المرتبة الثالثة التسلية بنسبة (٢٤.٢%) ، أما المرتبة الرابعة كانت لموضوعات الدينية بنسبة (١٢.٧%) وجاءت في المرتبة الخامسة الموضوعات

التعليمية بنسبة (١٢.٤) ، يليها المرتبة السادسة موضوعات الرياضية بنسبة (٣.١%)

٣- ان نسبة (٤٣.٣%) من الطلاب افراد العينة يقضون من ٢ إلى ٥ ساعات في اليوم ، تلي ذلك نسبة (٣٨.٢%) يقضون من ٥ ساعات فأكثر في اليوم ، ولعل ذلك يوضح أن الشباب لديهم الكثير من الاهتمامات بينهم وبين الكمبيوتر بصفة عامة وشبكات التواصل الاجتماعي بصفة خاصة، كما أوضحت البيانات أن نسبة قليلة منهم وهي (١٨.٦%) يقضون أقل من ساعتين في اليوم .

٤- أظهرت نتائج الدراسة ان نسبة (٦٩.١) من الطلاب تفضل استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في المنزل حيث احتل المرتبة الأولى ، ثم جاءت أماكن عامة في المرتبة الثانية بنسبة (١٩.١)، في حين جاء خيار أخرى في المرتبة الرابعة بنسبة (٩.٦) ، واخير جاءت الكلية في المرتبة الأخيرة بنسبة (٩.٦) .

٥- أن نسبة الموافقة على دور شبكات التواصل الاجتماعي في تعزيز بعد قواعد السلوك الرقمي للمواطنة الرقمية مرتفعة ، تراوحت بين (٦١.٠%) ، و(٣٨.٤%) بمتوسط حسابي ما بين (١.٤٧ الى ١.٨٤)

٦- أن هناك قدرا كبيرا من الاهتمام من جانب الطلاب في تعزيز شبكات التواصل الاجتماعي لتنمية بعد الثقافة الرقمية لتحقيق مواطنة رقمية فاعلة وذات اثر ، كما تشير البيانات إلى ارتفاع استجابات مفردات العينة

٧- أن هناك قدرا كبيرا من الاهتمام من جانب الطلاب في استخدام شبكات التواصل الاجتماعي لتنمية بعد الامن الرقمي ، كما تشير البيانات إلى ارتفاع استجابات مفردات العينة لهذه البعد علي النحو التالي: تصدر الترتيب الأول: تحرص شبكات التواصل الاجتماعي على التأكد من أمان الموقع من خلال البحث عن رمز https في شريط العنوان و أيقونة القفل ، وذلك بنسبة (٨٤.١) ومتوسط حسابي (٣٨) وانحراف معياري(١.٢٣)

٨- أن هناك قدرا كبيرا من الاهتمام من جانب الطلاب في جعل شبكات التواصل الاجتماعي لها دور في تعزيز الحقوق والمسؤوليات للمواطنة الرقمية لدي طلبة الجامعة ، كما تشير البيانات إلى ارتفاع استجابات عبارات العينة لهذه البعد علي النحو التالي: تصدر

الترتيب الأول: تحرص شبكات التواصل الاجتماعي على توعية الافراد بحقوقهم ومسؤولياتهم عند استخدام التقنيات الرقمية . (٧٦.١) ومتوسط حسابي (١.٨٤) وانحراف معياري (١.٨٢)

٩- وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير النوع لصالح الذكور حول دور شبكات التواصل الاجتماعي في تعزيز أبعاد المواطنة الرقمية.

١٠- أظهرت نتائج الدراسة عن مجموعة مقترحات يمكن أن تسهم في تفعيل دور شبكات التواصل الاجتماعي في تعزيز ابعاد المواطنة الرقمية لدي عينة الدراسة، وأن هناك قدرا كبيرا من الاهتمام من جانب الطلاب في تفعيل دور شبكات التواصل الاجتماعي لتعزيز ابعاد المواطنة الرقمية لدي طلبة الجامعة ، كما تشير البيانات إلي ارتفاع استجابات عبارات العينة لهذه البعد علي النحو التالي: تصدر الترتيب الأول: توظيف شبكات التواصل الاجتماعي في المشاركة في نشر الثقافة الرقمية بين مستخدميها..، وذلك بنسبة (٧٣.٠٣) ومتوسط حسابي (١.٤٢) وانحراف معياري (١.٩٠) واحتل الترتيب الثاني: تنمية الامن الفكري لدي طلاب الجامعات بما ينمي قيم وسلوكيات المواطنة الرقمية لديهم .، حيث حصل علي نسبة (٦٧.٦)، ووسط حسابي (١.٤٩)، وانحراف معياري (٢.١٢) ، وجاء في الترتيب الثالث: تقديم دورات مجانية للطلاب حول كيفية الاستخدام الأمن لشبكات التواصل الاجتماعي في تفعيل ابعاد المواطنة الرقمية ، بنسبة (٦٧.١)، متوسط حسابي (١.٥٣)، وانحراف معياري (٢.١٨)، اما الترتيب الأخير : تكثيف حملات التوعية في مختلف وسائل شبكات التواصل الاجتماعي حول مفهوم المواطنة الرقمية وفلسفتها، بنسبة (٦٠.٦)، متوسط حسابي (١.٤٧)، وانحراف معياري (٢.٢٧).

-التوصيات

- في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج ومناقشتها فإنها توصي بما يلي:
- ضرورة توعية الطلبة بأهمية شبكات التواصل في تفعيل ابعاد المواطنة الرقمية المختلفة.
 - تكثيف التوعية في وسائل شبكات التواصل الاجتماعي حول مفهوم المواطنة الرقمية وفلسفتها
 - إعداد برامج تدريبية للطلاب عن ابعاد المواطنة الرقمية المختلفة.
 - تضمين مقررات دراسية للطلاب عن شبكات التواصل ووظائفها المتعددة وكيفية الاستفادة منها.
 - توفير أنشطة تعليمية توضح أهمية شبكات التواصل الاجتماعي في التوعية بالمواطنة الرقمية وابعادها .

المراجع

- الدهشان، جمال علي خليل والفويهي، هزاع بن عبدالكريم. المواطنة الرقمية مدخلا لمساعدة أبنائنا على الحياة في العصر الرقمي، مجلة البحوث النفسية والتربوية - كلية التربية جامعة المنوفية - مصر، ع ٤٢، ١ - ٤٢
- المسلماني، لمياء إبراهيم (٢٠١٤). التعليم والمواطنة الرقمية "رؤية مقترحة"، عالم التربية، ٤٧٤.
- الأمين، مرتضى البشير عثمان (٢٠١٧) شبكات التواصل الاجتماعي وآثارها على طلاب الجامعات : السودان - طلاب جامعة شندى أكتوبر ٢٠١٥ نموذجاً، مجلة دراسات الإسلام والعالم المعاصر - مركز دراسات الإسلام والعالم المعاصر - السودان، ع ١٢، ٢٠٠ - ٢٢٨
- البربري، نشوى عبدالحليم (٢٠١٥). استخدام شبكات التواصل الاجتماعي و علاقته بذكاء الوجدان ومفهوم المواطنة لدى طلاب الجامعة، مجلة البحوث النفسية والتربوية ، كلية التربية جامعة المنوفية، ع ٤٤.
- البربري، نشوى عبدالحليم (٢٠١٥) استخدام شبكات التواصل الاجتماعي و علاقته بذكاء الوجدان ومفهوم المواطنة لدى طلاب الجامعة مجلة البحوث النفسية والتربوية - كلية التربية جامعة المنوفية - مصر ع ٤٤، ٢٠١٥، ١٩٩ - ٢٤٧
- بشير، جيدرور حاج (٢٠١٦) أثر الثورة الرقمية والاستخدام المكثف لشبكات التواصل الاجتماعي في رسم الصورة الجديدة لمفهوم المواطنة : من المواطن العادي إلى المواطن الرقمي، دفا تر السياسة والقانون ، الجزائر، ع ١٥، ٧٢٠، ٧٣٥
- بشير، جيدرور حاج (٢٠١٦). أثر الثورة الرقمية والاستخدام المكثف لشبكات التواصل الاجتماعي في رسم الصورة الجديدة لمفهوم المواطنة : من المواطن العادي إلى المواطن الرقمي، دفا تر السياسة والقانون ، الجزائر ، ع ١٥.
- بن ورقلة، نادية (٢٠١٣) : دور شبكات التواصل الاجتماعي في تنمية الوعي السياسي والاجتماعي لدى الشباب العربي، مجلة دراسات وأبحاث - جامعة الجلفة - الجزائر، ع ١١.
- الحربي، وفاء بنت عويضة بن عوض (٢٠١٦) درجة إسهام شبكات التواصل الاجتماعي في تعزيز مفهوم المواطنة الرقمية من وجهة نظر طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض، المجلة التربوية الدولية المتخصصة - الجمعية الأردنية لعلم النفس - الأردن، ع ٤٤، ٤٦٢ - ٤٩٩.

- الرشيدى، نمر فهد عبيد، و شواقفة، عماد محمود، والقاعد، إبراهيم عبدالقادر (٢٠١٧) درجة توظيف أعضاء هيئة التدريس لمواقع التواصل الاجتماعي في نشر قيم المواطنة لدى طلبة جامعة حائل ومعوقات توظيفها، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية - فلسطين ١٧ع، صص
- الصمادي، هند سمعان إبراهيم(٢٠١٧) . تصورات طلبة جامعة القصيم نحو المواطنة الرقمية : دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة القصيم،مجلة دراسات نفسية وتربوية - جامعة قاصدي مرباح - الجزائر ، ١٨ع . ٢٦٦ - ٢٨٥
- عبدالعزيز، إبراهيم شريف(٢٠١٥) . دور شبكات التواصل الإجتماعى فى تنمية المواطنة لدى الشباب الجامعى : دراسة وصفية مطبقة على طلاب الفرقة الأولى بالمعهد العالى للخدمة الإجتماعية ببنها،مجلة الشرق الأوسط (مركز بحوث الشرق الأوسط بجامعة عين شمس) مصر، ٣٦ع، 96 - 53
- الغامدي، آلاء بنت علي بن محمد (٢٠١٨) واقع دور شبكات التواصل الاجتماعي في التأثير على الهوية الثقافية لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض ،مجلة كلية التربية ،أسيوط ، ٢ع، ٥٥٢-٤٩٨.
- كانون جمال (٢٠١٤): شبكات التواصل الاجتماعي وثقافة العمل التطوعى في المجتمع الجزائري - مجموعة ناس الخير نموذجا، مجلة الحكمة - مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع - الجزائر، ع ٢٤.
- المجالي، فايز عبدالقادر مناور(٢٠٠٧) . استخدام الانترنت وتأثيره على العلاقات الاجتماعية لدى الشباب الجامعي دراسة ميدانية، مجلة المنارة للبحوث والدراسات ،الأردن، ع ٧.
- محمود، خالد صالح صالح (٢٠١٢) تأثير شبكات التواصل الاجتماعي على القيم الاجتماعية لدى الشباب الجامعي : تصور مقترح من تطور الممارسة العامة للخدمة الاجتماعية ،مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الانسانية - مصر، ج ١

- Altınay Gaz, Zehra(2016). Internalization of Digital Citizenship for the Future of All Levels of Education, Education and Science, Vol 41, No 186, PP137-148.
- Casa-Todd, Jennifer.(2018). Reflections on Digital Citizenship, Teacher Librarian; Bowie Vol. 45, Iss. 3, PP 15-18
- Gazi, Zehra Altınay. Egitim ve Bilim(2016). Internalization of Digital Citizenship for the Future of All Levels of Education. Vol. 41, Iss. 186. PP 137-148
- Greenhow, Christine(2010). New Concept of Citizenship for the Digital Age, Learning & Leading with Technology. Mar2010, Vol. 37.
- Ribble, Mike.(2012) Digital Citizenship for Educational Change. Kappa Delta Pi record. Volume: 48.
- Richards, Reshan.(2010) Digital Citizenship and Web 2.0 Tools, Journal of Online Learning and Teaching; Long Beach Vol. 6, Iss. 2,
- Searson, Michael& et al .(2016). Digital citizenship within global contexts, Education and Information Technologies; New York Vol. 20.

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



كلية التربية
المجلة التربوية

أثر استخدام التعلم الإلكتروني الكامل
على القابلية للاستخدام لدى طالبات
جامعة الملك خالد

إعداد

د. ميمي السيد أحمد

باحث مشارك

د. فاطمة محمد أمين

باحث رئيسي

أستاذ علم النفس التربوي المساعد

كلية التربية-جامعة الزقازيق

أستاذ مناهج وطرق التدريس وتكنولوجيا التعليم

المساعد - كلية العلوم والآداب

بظهران الجنوب - جامعة الملك خالد

معرف الوثيقة الرقمي: 10.12816/EDUSOHAG.2018.23933

المجلة التربوية. العدد السادس والخمسون. ديسمبر ٢٠١٨م

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

الملخص:

هدف البحث الحالي إلى التعرف على أثر استخدام التعلم الإلكتروني الكامل على القابلية للاستخدام لدى طالبات جامعة الملك خالد كبيئة تعلم افتراضية لدعم التعلم الإلكتروني وإنجاز مهام التعليم والتعلم ، والكشف على مستوى القابلية لاستخدام التعلم الإلكتروني بالمستوى الكامل لدى طالبات المستوى السابع بقسم الكيمياء بكلية العلوم والآداب بسراة عبيدة وذلك باستخدام عينة من طالبات قسم الكيمياء بكلية العلوم والآداب بسراة عبيدة جامعة الملك خالد قوامها (٤٦) طالبة .

الكلمات المفتاحية:

التعلم الإلكتروني الكامل - القابلية للاستخدام

The impact of the use of full e-learning on the usability for king Khalid university female students

Dr. Fatma Mohamed Ameen

Assistant professor of Curriculum,
Instruction and Technology
King Khalid University

Dr. Mimi Al-Sayed Ahmed

Assistant professor of Educational Psychology -
Faculty of Education- Zagazig University

Abstract

The aim of the current research is to identify the impact of the use of e-learning on the usability for king Khalid university female students as a virtual learning environment to support e-learning and the achievement of teaching and learning tasks, and to explore the level of employability of e-learning at the full level of 7th level students in the chemistry department at the Faculty of Science and Arts, Using a sample of students of the Department of Chemistry in the Faculty of Science and Arts at the University of King Khalid University (46).

keywords:

Full e-learning - usability

المقدمة:

إن التقدم العلمي والتكنولوجي أدى إلى وفرة المعلومات في المجالات والتخصصات المختلفة ونقل محور الاهتمام من المعلومات إلى المتعلم ، الأمر الذي جعل المهتمين بالعملية التعليمية بحاجة ماسة إلى تطوير أساليب التعليم والتعلم للوصول بالمتعلم إلى أن يكون منتجاً للمعلومات وليس مستهلكاً لها بحيث يكون هدف التعليم هو اكتساب مهارات التعلم الذاتي والقدرة على توظيف المعلومات والتقنيات المتطورة في حل المشكلات الحياتية ،لذا ظهرت كثير من المستحدثات التكنولوجية في الفترة الأخيرة، الهدف منها هو جعل المتعلم هو محور العملية التعليمية بدلاً من المعلم، والتركيز على استراتيجيات التعلم النشط والتعلم التعاوني، ومن هذه المستحدثات التعليم الإلكتروني ويقصد به بصفة عامة " استخدام التكنولوجيا بجميع أنواعها في إيصال المعلومة للمتعلم بأقل وقت وجهد وأكبر فائدة، وقد يكون هذا التعلم تعلماً فورياً متزامناً Synchronous وقد يكون غير متزامن Asynchronous، داخل حجرة الدراسة أو خارجه" (عبد العاطي و أبو خطوة، ٢٠٠٩).

وتشير دراسة الرشيد (٢٠١٦) إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية لاستخدام نظام ادارة التعلم Black Board من وجهة نظر اعضاء هيئة التدريس في جامعة حائل بالمملكة العربية السعودية وتوصلت الدراسة الى وجود احتياجات تدريبية لقيام اعضاء هيئة التدريس بمهام استخدام نظام Black Board.

ودراسة صوافطة والجريوي (٢٠١٦) إلى التعرف على فعالية التعلم المتمازج القائم على نظام ادارة التعلم black Board لتحقيق المباشر والمؤجل للفيزياء وبقاء اثر التعلم لدى طلاب الكليات الصحية بجامعة الملك سعود ،وتوصلت النتائج الى ان التعليم المتمازج القائم على نظام البلاك بورد اكثر فعالية من الطريقة المعتادة في التحصيل المباشر والتحصيل المؤجل للفيزياء لدى طلاب الكليات الصحية بجامعة الملك سعود وفعالية هذا النوع من التعلم في بقاء اثر التعلم لدى الطلبة وعدم فعالية الطريقة المعتادة في تحقيق ذلك .

ودراسة الشمري (٢٠١٦) إلى التعرف على واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس بجامعة حائل لنظام البلاك بورد وتوصلت الدراسة الى ان تقديرات اعضاء هيئة التدريس لواقع استخدام نظام البلاك بورد كانت مرتفعة ،واظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في تقديرات اعضاء هيئة التدريس لمستوى استخدامهم لنظام البلاك بورد تعزى لكل من الكلية والرتبة والرتبة الاكاديمية .

ودراسة البلاصي (٢٠١٦) إلى التعرف على اتجاهات اعضاء هيئة التدريس بجامعة حائل نحو استخدام نظام ادارة التعلم البلاك بورد ،وتوصلت الدراسة الى وجود اتجاهات ايجابية لدى اعضاء هيئة التدريس نحو نظام ادارة التعلم البلاك بورد واطهرت عينة البحث مدى احتياجاتهم للمزيد من التدريب على استخدام نظام ادارة التعلم البلاك بورد ،كما تم التوصل الى عدم وجود فروق في الاتجاهات نحو استخدام نظام ادارة التعلم البلاك بورد بين اعضاء هيئة التدريس في النوع (ذكر/انثى) وكذلك في طبيعة عملهم في الكليات مواد نظرية او عملية .

ودراسة السدحان (٢٠١٥) إلى الكشف عن اتجاهات الطلبة واعضاء هيئة التدريس في كلية علوم الحاسب والمعلومات بجامعة الامام محمد بن سعود نحو استخدام نظام ادارة التعلم الالكتروني البلاك بورد Black Board في التعليم والتدريس الجامعي واطهرت نتائج الدراسة ان هناك اتجاه ايجابي للطلاب نحو استخدام نظام ادارة التعلم الالكتروني وكذلك الحال بالنسبة لاتجاهات اعضاء هيئة التدريس جاءت ايجابية وتوصلت الدراسة الى مجموعة من التوصيات اهمها : توفير التدريب المستمر والمكثف للطلبة واعضاء هيئة التدريس على استخدام البلاك بورد .

ودراسة El zawaydy (2014) إلى التعرف على تصورات اعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية حول عقبات استخدام برمجية بلاك بورد وتوصلت نتائج الدراسة الى العقبات الرئيسية التالية وجود حاجة للتدريب والخبرة في استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وعدم وجود اشارة الانترنت لاتصال مستمر سلس ووضع قواعد مقيدة لاعضاء هيئة التدريس في تطوير المهارات التكنولوجية والخبرة في استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وخاصة في انتاج المواد الالكترونية.

فالتعليم الإلكتروني أخذ بالانتشار، والاتساع في جميع أنحاء العالم، وقد دفعت عوامل عديدة المؤسسات التعليمية نحوه ومن هذه العوامل : خفض تكلفة التعليم العالي، بما يوازي التعليم التقليدي؛ كما أشار باحثون إلى الميزات المتحققة من خلال وسائل التعلم التفاعلي المتزامنة، وغير المتزامنة، وتعزيز مهارات التعلم الذاتي التي يوفرها (Castle & McGuire ، 2010) .

ويسعى التعليم الإلكتروني إلى تحقيق ديمقراطية التعليم الجامعي ، والاستجابة للطلب الاجتماعي المتزايد لهذا النمط من التعليم وتوفير حرية الدراسة للمتعلم وتحريره من قيود الزمان والمكان وتحقيق التعليم المستمر والتعليم مدى الحياة والاسهام في حل المشكلات الناجمة عن عجز مؤسسات التعليم العالي التقليدية عن استيعاب الأعداد الهائلة المتزايدة من طلاب الجامعة ، وتعد برمجيات نظم إدارة التعلم LMS ومنها البلاك بورد Black Board أحد مظاهر التعليم الإلكتروني الذي يعتبر عنصرا محفزا لكل من عضو هيئة التدريس والمتعلم لاستخدام الانترنت في التعليم وسهولة التواصل بينهم دون الحاجة إلى معرفة عميقة بأساليب البرمجة وقد استخدمت معظم الجامعات أنظمة إدارة التعليم الإلكتروني بنوعيتها مفتوحة أو تجارية المصدر (عبد المجيد ، ٢٠١٣) ، (زين الدين ، ٢٠١٠) .

ولأهمية نظم ادارة التعلم الإلكتروني فقد اوصى الكثير من المؤتمرات على ضرورة الاهتمام بالتعليم الإلكتروني ومنها المؤتمر الدولي الاول للتعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد والذي عقد في الرياض عام ٢٠٠٩ بضرورة وضع خطط للتعليم الإلكتروني والمؤتمر الدولي الاول لمركز التعليم الإلكتروني الذي عقد في البحرين عام ٢٠٠٦ بضرورة تحويل بعض المناهج الدراسية من صورتها التقليدية الى مناهج الكترونية وتاهيل اعضاء هيئة التدريس لدخول عصر التعليم الإلكتروني وربط المكتبات والجامعات التقليدية بالمكتبات الالكترونية والمؤتمر الوطني السادس عشر للحاسب الالي الذي عقد بقاعة الملك فيصل للمؤتمرات بالرياض عام ٢٠٠٠ عن تطوير المناهج القائمة بما يتناسب مع التقدم العلمي في مجال تقنية المعلومات وادخال خدمة الانترنت لجميع المؤسسات التعليمية بالمملكة ودعم منتجي ومطوري البرمجيات التعليمية والمؤتمر العلمي الثامن الذي عقد في القاهرة عام ٢٠٠١ بضرورة التدريب المستمر لتوظيف مستحدثات تكنولوجيا التعليم والمعلومات

والمؤتمر العلمي الثاني عشر لنظم المعلومات وتكنولوجيا الحاسبات ٢٠١٢ والمؤتمر الدولي الثاني للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد ٢٠١٣ لضرورة تطوير نظم وبرمجيات ادارة التعلم التي تتفق مع المجتمع العربي الذي تنشأ فيه ، لذلك يجب ربط المقررات التعليمية بالبيئات المحلية والعربية وحاجاتها وظروفها وعاداتها وتقاليدها الاجتماعية ، وتحديد اشكال وطرق وادارة محتوى التعلم والتركيز على اهمية تكامل جميع انظمة التعلم الالكتروني كنظام ادارة التعلم ونظام الفصول الافتراضية ونظام المستودع الرقمي ونظام ادارة المحتوى الرقمي مع الانظمة الحالية والقائمة كنظام القبول والتسجيل ونظام اعضاء هيئة التدريس ونظام البريد الالكتروني ونظام الرسائل النصية الخ من الانظمة الاخرى (العمرى، ٢٠١٢) (القدومي ، ٢٠٠٦) .

مشكلة البحث:

يجعل التعليم الإلكتروني المواقف التعليمية أكثر حيوية، و قائمة على بيئة مهياة للنمو، و يوجه التعليم الإلكتروني المتعلمين لأن يتعامل كل منهم مع الآخر، و أن يتعلموا تحمل مسؤولية تعلمهم لكي يكونوا مؤثرين في خبرتهم، فعملية التعلم ستستمر معهم طوال حياتهم، فقد جاءت فكرة هذه الدراسة باختيار طالبات جامعة الملك خالد من أجل معرفة أثر استخدام التعلم الإلكتروني الكامل على القابلية للاستخدام باعتبارها من المواضيع الأساسية التي قد تساعد الطالب الجامعي في التعامل مع المواقف الدراسية في عالم ديموقراطي المعلومات بعرضه لطرق تعلم إلكترونية متنوعة ومن العرض السابق تظهر مشكلة البحث الحالي في محاولة الإجابة على السؤال الرئيس التالي :

ما أثر استخدام التعلم الإلكتروني الكامل على القابلية للاستخدام لدى طالبات جامعة الملك خالد ؟

ويتفرع السؤال الرئيسي السؤالين التاليين :

- ما أثر استخدام المستوى الكامل من التعلم الإلكتروني كأحد مستويات نظام إدارة التعلم البلاك بورد على القابلية للاستخدام لدى طالبات جامعة الملك خالد ؟

- ما مستوى القابلية لاستخدام التعلم الإلكتروني في المستوى الكامل لدى طالبات جامعة الملك خالد ؟

أهداف البحث:

- هدفت الدراسة الحالية إلى استثمار المستوى الكامل للتعلم الإلكتروني كبيئة تعلم افتراضية لإنجاز مهام التعليم والتعلم والكشف عن أثر التعلم الإلكتروني الكامل في :
- دعم نظام إدارة التعلم الإلكتروني البلاك بورد من خلال المستوى الكامل كبيئة تعلم افتراضية تفاعلية لإنجاز مهام التعليم والتعلم لدى طالبات جامعة الملك خالد .
 - تنمية القابلية لاستخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني البلاك بورد المستوى الكامل لدى طالبات جامعة الملك خالد .

أهمية البحث:

نبعت أهمية الدراسة من الاعتبارات الآتية :

١. الأهمية النظرية :استجابة لما ينادي به الكثير من المتخصصين في المجال التقني والتربوي من ضرورة تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية بين جميع المتعلمين ولتحسين نواتج العملية التعليمية، وتحقيق مبدأ التعلم الذاتي، والتعامل في البيئة الرقمية التفاعلية من خلال استخدام أدوات التعلم الإلكتروني.
- ومساعدة الباحثين المهتمين بالتعليم الإلكتروني على الاستفادة من الأدوات التي استخدمت فيه لتقديم حلول علمية متطورة لمشكلات التعليم الجامعي بما يجعل الجامعات تواكب التطورات التكنولوجية في مجال التعليم.
٢. الأهمية التطبيقية :مواكبة التوجهات الحديثة في تطوير أساليب التعليم والتعلم باستخدام نظام إدارة التعليم الإلكتروني البلاك بورد بجميع مستوياته وخاصة المستوى الكامل من خلال توفير بيئات تعلم افتراضية تفاعلية لحل مشكلات التعليم الجامعي والاستفادة من الأدوات التي تساهم في توظيف الوسائط المرئية والسمعية في عملية التعليم والتعلم لتحقيق المستويات المعرفية العليا بما يتناسب وطبيعة الأهداف التي يرغب في تحقيقها التعلم الإلكتروني الكامل لدى طالبات جامعة الملك خالد .

مصطلحات البحث:

التعليم الإلكتروني الكامل :

يُعرفه إسماعيل (٢٠٠٩م) بأنه: "أسلوب التعلم المرن باستخدام المستحدثات التكنولوجية وتجهيزات شبكات المعلومات عبر الإنترنت، معتمداً على الاتصالات المتعددة الاتجاهات، وتقديم مادة تعليمية تهتم بالتفاعلات بين المتعلمين و هيئة التدريس و الخبرات والبرمجيات في أي وقت و أي مكان" ويعرفه عامر (٢٠٠٧) بأنه نظام تعليمي يستخدم تقنيات المعلومات وشبكات الإنترنت في تدعيم وتوسيع نطاق العملية التعليمية . وتعرفه الباحثات إجرائياً :

بأنه هو أحد مستويات التعلم الإلكتروني الذي يعتمد على استخدام التقنيات المتطورة والانترنت من خلال نظام البلاك بورد Black Board — وفق معايير الجودة — في التواصل بين عضو هيئة التدريس والطالبات في كلية العلوم بجامعة الملك خالد سواء داخل او خارج الجامعة للحصول على المعرفة بما يتناسب مع قدراتهن واستعدادتهن وسرعتهن الذاتية لتحقيق أهداف تعليمية محددة مسبقاً . مفهوم القابلية للاستخدام :

ويعرفها Wang.J & Senecal.S (2007) على أنها قدرة المستخدم على التعامل بسهولة ودون تدريب رسمي مع نظام المعلومات المتاح عبر الشبكة والتفاعل معه بكفاءة وسرعة .

وتعرفها الباحثات إجرائياً :

بانها مجموعة العوامل التي يمكن أن تؤثر على استخدام الطالبات انظام إدارة التعلم البلاك بورد " المستوى الكامل " والتفاعل معها بسهولة ويسر في إتمام مهمة دراسة الفصل الأول الكترونياً من مقرر الكيمياء العامة .

الإطار النظري:

إن التعليم الإلكتروني يجعل المواقف أكثر حيوية، و قائمة على بيئة مهيأة للنمو، و يوجه التعليم الإلكتروني المتعلمين لأن يتعامل كل منهم مع الآخر، و أن يتعلموا تحمل

مسؤولية تعلمهم لكي يكونوا مؤثرين في خبرتهم، فعملية التعلم ستستمر معهم طوال حياتهم، لذا لابد من مشاركة الآخرين في معلوماتهم و التفاعل معهم ، و عليه يجب أن يتعلم المتعلم كإنسان يهتم بالجوانب المعرفية و الوجدانية و النفسحركية و ليس كدارس مواد تعليمية، و أن يدرك أن عضو هيئة التدريس ليست لديه جميع الإجابات. و أن يدرك عضو هيئة التدريس أنه ليس كل شيء لجميع المتعلمين، و أنه يجب أن يتعامل مع تنوع المعلومات و تناقضها لأجل أن يخلق الفرصة لفهم المتعلم ،و يقوم التعليم الإلكتروني على توجيه لخبرات المتعلمين لخبرات متنوعة في عالم ديمقراطي المعلومات بعرضه لطرق تعلم إلكترونية متنوعة، و باستخدامه للتنظيم الإلكتروني الفعال لقاعات الدراسة، و إعداد هيئة التدريس للتعامل مع التجهيزات التكنولوجية و استخدامها كأدوات تعليمية تحدها الأنشطة و الاستراتيجيات المتنوعة كالتعليم التعاوني عبر الإنترنت و التفاعلات مع البرامج و المناقشات الجماعية (اسماعيل ، ٢٠٠٩) .

وأظهرت العديد من الدراسات مثل دراسة كل من : Granic, A& Cukusic, M (2011) ، Pretorius, M; ، Ballard, J,(2010) ، Lin . C& Roan . J (2011) ، van & Biljon, J (2010) ، Sangil, Y. (2010) ، Melton, J., (2007) ارتفاع مستوى القابلية لاستخدام المناهج والمقررات الالكترونية التي يتم تدريسها للطلاب عن طريق الانترنت أو بالتعلم الإلكتروني أو بنظام إدارة التعلم (LMS) (البلاك بورد Black board .

نظام إدارة التعلم البلاك بورد :

وتُعرفه العمرو (٢٠١٢) بأنه :نظام إلكتروني من مكونات التأليف و الإدارة في التعليم الإلكتروني، يسهم في إدارة و متابعة الطلاب و سير المقررات الدراسية ، مع توفير إمكانية التعلم التعاوني، و إتاحة المشاركة و التواصل بين الطلبة و أعضاء هيئة التدريس، و إدارة كامل العملية التعليمية تعاونيا و يشكل يدعم أنشطة الفصل الدراسي التقليدي.

ويُعرفه عبد الكريم (٢٠١١) بأنه : برنامج صمم للمساعدة في إدارة ومتابعة وتقديم الأنشطة التعليمية والتعليم المستمر .

يُعرفه إسماعيل (٢٠٠٩) بأنه: برنامج صمم للمساعدة في إدارة و متابعة و تقديم الأنشطة التعليمية و التعلم المستمر ، لذا فهو يعتبر حلا استراتيجيا للتخطيط و

التعليم و إدارة جميع أوجه التعلم في المؤسسة التعليمية بما في ذلك الاتصال المباشر أو القاعات الافتراضية أو المقررات الموجهة من قبل هيئة التدريس ، و هذا سيجعل الأنشطة التعليمية التي كانت منفصلة و معزولة عن بعضها تعمل وفق نظام مترابط يساهم في رفع مستوى التعليم، و تركز كثيرا على المحتوى التعليمي من حيث تداول مكوناته و إعادة استخدامه وفق معايير سكورم.

ويعرفه (2008) Martin, F. بأنه : أحد أنظمة إدارة التعلم التجارية ومن انتاج مؤسسة بلاك بورد Black Board للخدمات التعليمية ويعتبر من أقوى أنظمة إدارة التعلم الإلكترونية لقدرته على تقديم فرص تعليمية متنوعة ، كما يساعد في نشر التعليم بقوة عن طريق الانترنت ، كما يمتاز بالمرونة والقابلية للتوسع والتطوير .

مستويات التعلم الإلكتروني :

وأشار مزروع (٢٠١١) ، والقواعد المنظمة للتعليم الإلكتروني بجامعة الملك خالد (٢٠١١)، وأحمد (٢٠٠٥) ، الى ان جامعة الملك خالد اعتمدت خطة استراتيجية للتعليم الإلكتروني تهدف الى اتاحة مثل هذا النوع من التعليم للجميع ليس فقط لمواكبة التطورات الجارية في العالم إنما ايضاً لما له من دور حقيقي وفعال في تحسين بيئة التعليم ومخرجاته حيث تطبق الجامعة ثلاث مستويات للتعليم الإلكتروني هم :

المستوى الداعم

وفيه يتم استمرار التدريس بصورة تقليدية وحضور تقليدي مع توافر موقع لكل مقرر بم يتيح زيادة ودعم التفاعل بين عضو هيئة التدريس والطلاب وبين الطلاب وبعضهم البعض .

يجب ان يحتوي المقرر في نظام ادارة التعلم على العناصر التالية كحد ادنى منهج المقرر بالكامل بما يشمل التوصيف والاهداف والتقسيم والانشطة والتقويم .

ومعلومات المعلم، وتفعيل لوحة اعلانات المقرر، وتفعيل منتدى للنقاش .فمواد المقرر تكون من مراجع وشرائح عرض ووسائل وتسجيلات او اي مواد ومقررات اخرى تدعم التعلم ويخصص ١٥ % من مجموع درجات المقرر على الأنشطة الإلكترونية . ويستخدم موقع المقرر للتواصل والأنشطة ويعتبر استخدام الموقع والادوات المرافقة للإعلانات والواجبات وتسليم المواد والدرجات وكل ما يمكن عمله من خلال الموقع ملزماً .

المستوى المدمج

وفيه يتم تقسيم حضور الطلاب بنسب متفاوتة ما بين الحضور التقليدي و الحضور الإلكتروني مع استمرار توفير موقع للمقرر .

ويتم اقرار طرح المقررات بالمستوى المدمج بموافقة رئيس القسم وعميد الكلية او بتنسيق من الجامعة والعمادة ، ويقوم عضو هيئة التدريس بتعبئة نموذج خاص بتدريس المقرر للمستوى المدمج يام تحديد مواعيد الحضور الإلكترونية بالاتفاق بي المعلم وطلاب المقرر حيث تحدد نسبة للتعلم الإلكتروني من ساعات التدريس الفعلية على ثلاث مستويات ٢٥٪ ، ٥٠٪ ، ٧٥٪ وفق نموذج طلب تدريس المقرر المدمج ويلتزم المعلم باضافة أنشطة الكترونية للمقرر مرة واحدة في الاسبوع .

المستوى الكامل

وفيه يتم الحضور والنشاط إلكترونياً . يتم طرح المقررات بالمستوى الكامل بموافقة رئيس القسم او بتنسيق من الجامعة والعمادة ويقوم عضو هيئة التدريس بتعبئة النموذج الخاص بتدريس المقرر بالمستوى الكامل ويعقد اجتماع تزامني بين الطلاب وعضو هيئة التدريس يوضح من خلاله خطة المقرر وكيفية سير العمل بها ويتم احتساب درجات الأنشطة الإلكترونية ٤٠٪ من مجموع درجات المقرر بحيث ان ما يدرس تزامنيا لا يقل عن ٢٥٪ من المقرر الإلكتروني وما يدرس بالأنشطة الإلكترونية لا يقل عن ٥٠٪ من المقرر الإلكتروني ولا يمكن الغاء تدريس مقرر بالمستوى الكامل بعد تسجيل الطلاب فيه ويلتزم عضو هيئة التدريس باضافة نشاطيين الكترونيين في المقرر اسبوعياً وكل ماينطبق على الداعم ينطبق تلقائيا على الكامل .

وقد تم الربط التكاملي بين نظام القبول والتسجيل ونظام ادارة التعلم الإلكتروني بالجامعة (بلاك بورد ٩) ، وبذلك تعتبر جامعة الملك خالد اول جامعة سعودية تنجز عملية الربط التكاملي بنجاح بهذا الحجم حيث اصبح الان هناك موقع الكتروني لكل مقرر من مقررات الجامعة كما انها تعتبر الجامعة السعودية الاولى التي تتيح بيئة الكترونية متكاملة للطلاب واعضاء هيئة التدريس للتفاعل بهذا الحجم حيث يعتبر التعلم الإلكتروني جزء من الثقافة والممارسة اليومية لاعضاء هيئة التدريس والطلاب بالجامعة .

أسباب استخدام التعلم الإلكتروني : (الشرقاوي ٢٠٠٥) ، (الريفي، وأبو شعبان ٢٠٠٩) ، (حسين وعلي ٢٠٠٨)،

يعتبر التعلم الإلكتروني E-Learning الخيار الاستراتيجي الذي لا بديل له لتحقيق المتطلبات التالية :

١. التعليم المستمر .
٢. التعليم المرن .
٣. التواصل والانفتاح على الآخرين .
٤. عدم التقيد بالزمان والمكان في العملية التعليمية .
٥. التعلم مدى الحياة .
٦. التعلم الفعال .
٧. التعلم الذاتي .

وظائف نظام ادارة التعلم الإلكتروني البلاك بورد Black Board (النجار ٢٠١٠)

١. توفير الادوات التي يتفاعل معها الطالب اثناء دراسته مثل (الاعلانات ،التقويم الزمني ،المهام ، التقديرات ، دليل المستخدمين ،دفتر العناوين) .
٢. عرض المحتوى :تقديم محتوى المادة التعليمية على الطلاب .
٣. وظيفة الاتصال :يتيح النظام ثلاثة طرق للتواصل ، هي : (ارسال واستقبال الرسائل البريدية ،لوحات النقاش ،الفصل الافتراضي) .

مميزات نظام ادارة التعلم البلاك بورد Black Board (البلاصي،٢٠١٦ ، و مزروع،٢٠١٣، وبدوي ٢٠١٢، و الجراح ٢٠١١، و Tekinarslan،٢٠٠٩)

١. وجود منتدى للنقاش للمواضيع المطروحة من قبل عضو هيئة التدريس او الطلاب .
٢. امكانية تحميل الملفات ومشاركتها .
٣. امكانية وضع الطلاب لملاحظتهم حول المادة .

٤. إمكانية تقسيم الطلاب الى مجموعات تملك كل مجموعة منتدى خاص وملفات مشاركة خاصة بها .
٥. إمكانية انشاء الاختبارات الذاتية للطلاب وتصحيحها وتسجيل الدرجات اتوماتيكياً .
٦. تمكين الطلاب من انشاء صفحات خاصة بهم.
٧. تمكين اعضاء هيئة التدريس من وضع اعلانات او واجبات او انشاء اختبارات على مستوى المقرر .
٨. متابعة عضو هيئة التدريس في كل مكان من بداية دخوله على النظام وحتى خروجه منه .
٩. تعدد قوالب بناء المحتوى وتحريره في النظام .
١٠. توافقه مع المعايير العالمية مثل معيار سكورم ومعيار (LMS).

القابلية للاستخدام: Usability

أوضحت (فارس ، ٢٠١١) أن كل من (2007) Wang&Senecal أشار إلى أن القابلية للاستخدام تنطوي على ثلاث عناصر أساسية هي (سهولة التنقل ، والسرعة ، والمرونة) ، وكذلك أوضح جون بروك John Brooke أن مقياس أي نظام للاستخدام Systeme Usability Scale (SUS) تتناول بعض بنوده قدرة النظام على تقديم دعم فني للمستخدم إضافة إلى سرعة استخدامه وسهولته وخلوه من التعقيدات وثقة المتعلم فيه وعدم حاجته إلى تعلم الكثير لاستخدامه .

لذا فإن القابلية للاستخدام هو قدرة الطالبات على التعامل بسهولة ويسر مع نظام إدارة التعلم الإلكتروني البلاك بورد في جميع مستوياته وخاصة المستوى الكامل والتفاعل معه بكفاءة وسرعة لاتمام المهام التعليمية المطلوبة .

خصائص القابلية للاستخدام :

بين Nielson & et al (2014) خصائص القابلية للاستخدام وهي :

١. سهولة التعلم : Learnability _قدرة المستخدم على بدء العمل في كل مرة يستخدم فيها النظام بسهولة .

٢. الفعالية / قوة التأثير : Efficiency قدرة نظام إدارة التعلم الإلكتروني (البلاك بورد) على إحداث التعلم نتيجة لتفاعل المستخدم مع الأدوات .

٣. سهولة التعامل : Simplicityability تتميز بيئة نظام إدارة التعلم الإلكتروني (البلاك بورد) بالوضوح والبساطة وسهولة التعامل مع أدواته .

٤. خصائص المستخدم : Use Properties _تصميم بيئة نظام إدارة التعلم الإلكتروني (البلاك بورد) تتناسب مع خصائص المستخدم .

٥. الرضا : Satisfaction يشعر المستخدم بالرضا والمتعة عند أثناء استخدامه لنظام إدارة التعلم الإلكتروني (البلاك بورد) .

وأكدت مرسى (٢٠٠٩) أن قياس القابلية للاستخدام يرتبط بعدد من المعايير التي تكون واضحة ومرتبطة بأداء المستخدم، وتعامله مع النظام، وتذكر الباحثات أن المعايير الخاصة بالقابلية للاستخدام تختلف باختلاف الأبحاث في ضوء البرامج التي يتم قياس قابليتها للاستخدام، ولكنها اتفقت على أسس ومبادئ واحدة تستخدم لقياس قابلية الاستخدام، وتم تجميع هذه الأسس والمبادئ كما يلي - :
تحكم المتعلم:

أن تصمم بيئة التعلم الشخصية بشكل يسمح للمستخدمين بالتحكم في واجهة التفاعل .
المرونة:

أن تتصف واجهة تفاعل البيئة بالمرونة في الشكل والتصميم وتقديم المعلومات بصورة تسمح للمستخدم أن يتعامل معها حسب حاجاته وقدراته .
مدى مناسبة البيئة للمهمة المطلوب أدائها:

أن تتضمن البيئة كل المتطلبات والعوامل التي يحتاجها المستخدم لإنجاز المهمة المطلوبة.

إدارة الأخطاء:

أن تصمم البيئة بطريقة تقلل من نسبة الأخطاء التي يقع فيها المستخدم، وأن توفر إمكانية معالجة الأخطاء وتفايدها .
التوافق والملاءمة:

أن تصمم البيئة بشرط أن تكون ملائمة ومناسبة للمستخدم وتوقعاته .
التغذية الراجعة:

أن تضمن البيئة تغذية راجعة، وإرشاد ذاتي للمتعلّم ليساعده على فهم البيئة مما يحقق سهولة استخدامها.
الثبات:

أن تتسم واجهة التفاعل بالثبات في الشكل والمكان والوظيفة في كل الأوقات.
الجهد العقلي للمستخدم:

الدراسات والبحوث السابقة :

تنوعت البحوث والدراسات التي اهتمت بدراسة متغير التعلم الإلكتروني الكامل وعلاقته بالقابلية للاستخدام ، وفيما يلي عرض لأهم الدراسات المرتبطة بذلك.

دراسة الساعي (٢٠١٥) وهدفت الى التعرف على مدى فاعلية نظام البلاك بورد للتعليم الاجتماعي بجامعة قطر من وجهتي نظر طلبة جامعة قطر واعضاء هيئتها التدريسية واشارت النتائج الى فاعلية نظام البلاك بورد في العملية التعليمية ووجود فروق دالة احصائيا بين راي الطلبة الذكور والاناث لصالح الاناث .

دراسة عبد العزيز (٢٠١٤) وهدفت الدراسة الى التعرف على اثر محتوى التعلم الإلكتروني (الكامل والمدمج والداعم) في تدريس المقررات بنظام ادارة التعلم Black Board على التحصيل المعرفي وكفاءة التعلم لطالبات المستوى الخامس بكليتي الاداب والتربية بجامعة الملك خالد وتوصلت النتائج الى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات الطالبات في التحصيل المعرفي وكفاءة التعلم لمقرر الحاسوب في التعليم ترجع الى مستوى التعليم الإلكتروني (الكامل والمدمج والداعم) في تدريس

المقررات بنظام ادارة التعلم Black Board لصالح التعلم الإلكتروني الداعم اي تفوق مجموعة التعلم الإلكتروني الدائم على كلا المجموعتين التجريبيتين للتعلم الإلكتروني (الكامل والمدمج) في التحصيل المعرفي وكفاءة التعلم لدى الطالبات.

دراسة شاهين وريان (٢٠١٣) هدفت هذه الدراسة التعرف إلى اتجاهات طلبة جامعة القدس المفتوحة نحو التعيينات الإلكترونية، وعلاقتها بمهارات التعلم المنظم إلكترونياً في ضوء بعض المتغيرات، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت العينة، بـ (٣٥٣) من الطلبة، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة في اتجاهاتهم نحو التعيينات الإلكترونية تعزى لمتغير مستوى السنة الدراسية، ووجود اشتراك إنترنت منزلي، ومستوى المهارات الحاسوبية، ولم تكن الفروق دالة تبعا لمتغير، الجنس، والبرنامج الدراسي، والحالة الوظيفية.

دراسة عبد المجيد وآخرون (٢٠١٣) وهدفت الى التعرف على اثر استخدام نظام ادارة التعلم الإلكتروني Black Board في تدريب الطلاب المعلمين بكلية التربية جامعة الملك خالد على تنمية مهارات التواصل الإلكتروني انتاج المواد التعليمية الرقمية وتوصلت النتائج الى ان استخدام وظام ادارة التعلم الإلكتروني Black Board في تدريب الطلاب المعلمين بكلية التربية بجامعة الملك خالد قد ساعد على تنمية مهارات التواصل الإلكتروني ومهارات انتاج المواد التعليمية الرقمية .

دراسة Osaily (٢٠١٢) هدفت هذه الدراسة التعرف على الصعوبات التي تواجه دارسي منطقة الخليل التعليمية جامعة القدس المفتوحة في تطبيق التعليم الإلكتروني، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (171) طالباً وطالبة، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة الاستجابات عن صعوبات استخدام التعليم الإلكتروني من وجهة نظر أفراد العينة كانت بدرجة متوسطة، بينما كانت أبرز الصعوبات ضعف مستوى الدارس باللغة الإنجليزية، والنقص في عدد أجهزة الحاسوب داخل المختبر، كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق حول صعوبات استخدام التعليم الإلكتروني في المتغيرات الآتية: (السنة الدراسية، والجنس، وامتلاك الدارس جهاز حاسوب، ومدى استخدام الإنترنت).

دراسة عثمان (٢٠١٢) هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات تصميم المقررات الإلكترونية القائمة على الشبكة العنكبوتية لدى أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة بجامعة القاهرة وكان اجمالي العينة ٥٨ عضو هيئة تدريس وهيئة معاونة واستخدمت الباحثة المنهج التجريبي كما اعدت الباحثة الادوات التالية: برنامجاً تدريبياً وقائمة مهارات لرصد الاداء المهاري ومن اهم نتائجها وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (0,01) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.

دراسة little -wiles & Naimi (2011) وهدفت الى التعرف على مدى التفاعل اعضاء هيئة التدريس وموقفهم تجاه استخدام نظام البلاك بورد Black Board في كلية التكنولوجيا بجامعة بورديو Purdue university بالولايات المتحدة الامريكية وتوصلت النتائج الى ان غالبية اعضاء هيئة التدريس يرون ان نظام البلاك بورد يساهم في تطوير العملية التعليمية داخل المؤسسة التعليمية وبيئة التعلم على شبكة الانترنت .

دراسة Heirdsfield & et al (2011) وهدفت الدراسة الى معرفة آراء اعضاء هيئة التدريس وطلبة ما قبل الخدمة باستخدام نظام البلاك بورد Black Board على الانترنت والمقارنة بينها بجامعة كوينز لاند التكنولوجية وتوصلت نتائج الدراسة الى رضا عينة الدراسة عن نظام تعلم البلاك بورد .

دراسة يوسف وسالم (٢٠١١) .اهتمت الدراسة بتصميم مقرر إلكتروني لتنمية بعض مهارات الاقتصاد المنزلي والتعرف على أثره في تنمية المهارات الحياتية والتحصيل المعرفي لمهارات الاقتصاد الحياتية وكذلك التعرف على اتجاه الطلاب نحو المقررات الإلكترونية. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند (٠.٠٥) لصالح التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية في الاختبار وبطاقة الملاحظة لقياس الاتجاه . وهذا يدل على تفوق المجموعة التجريبية على الضابطة مما يعني أثر المقرر في تنمية قدراتهم ومهاراتهم نحو المهارات الحياتية واتجاهاتهم نحو المقررات الإلكترونية .ومن أهم توصيات البحث: استخدام نموذج التصميم التعليمي المقترح في تصميم المقررات

الإلكترونية عبر الانترنت والاستفادة من المقرر الإلكتروني الذي أعده البحث في تدريب الطلاب على المهارات الحياتية.

دراسة الحوامدة (٢٠١١) هدفت للكشف عن معوقات استخدام التعلم الإلكتروني من؛ وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة البلقاء التطبيقية، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وبلغت عينة الدراسة: (٩٦) عضواً، وتكونت أداة الدراسة من استبانة، وأظهرت نتائج الدراسة أن المعوقات المتعلقة بالجوانب الإدارية والمادية أكبر المعوقات، تلاها المعوقات المتعلقة بالتعلم الإلكتروني، أما المعوقات التي تتعلق بالمدرس والطلبة جاءت بالمرتبة الثالثة.

دراسة الريفي وأبو شعبان (٢٠٠٩) هدفت الكشف عن عوائق استخدام التعلم الإلكتروني من وجهة نظر كل من الأساتذة والطلبة والتقنيين، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (٢٥) أستاذاً، و(٩٠) طالباً، وطالبةً، و(٥) تقنيين، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن: ضعف إمكانية استخدام المحادثة الصوتية، وعدم استجابة الطلبة بشكل مناسب مع التعلم الإلكتروني، أما صعوبة انجاز محاضرات عبر (الفيديو كونفرنس)، في حين أن ضعف الدعم المالي اللازم لتوظيف التعليم الإلكتروني.

دراسة البركاتي (2009) وهدفت إلى التعرف على واقع استخدام التعليم الإلكتروني لدى طالبات الرياضيات في برنامج الإعداد التربوي بجامعة أم القرى بمكة المكرمة ، وجاءت نتائج الدراسة كما يلي :أكثر من % 26,5 من طالبات الرياضيات لسن على دارية بمتطلبات التعليم الإلكتروني من الأقراص المدمجة،الحاسب الآلي المزود بكاميرا، البرمجيات التعليمية، الوسائط المتعددة، الشبكة الداخلية،الداتا شو، المؤتمرات الصوتية، فصول الافتراضية، مؤتمرات فيديو، فيديو تفاعلي، عدم توافر التدريب الكافي للطالبات على أجهزة التعليم الإلكتروني ومتطلباته من أكثر العوائق التي تواجههن، وأن هناك أربع أنماط من التعليم الإلكتروني التي تستخدم، وهي على الترتيب التعليم بشكل فردي، التعليم بشكل جماعي، التعليم بشكل مجموعات تعاونية،التعليم بشكل غير متزامن، وعدم وجود الفاعات اللازمة لاستخدام التعليم الإلكتروني في الجامعة من أكثر المعوقات الناتجة .

دراسة بدح (٢٠٠٩) هدفت هذه الدراسة إلى تعرف درجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس في الأقسام التربوية للمهارات الأساسية لاستخدام التعلم الإلكتروني في جامعة البلقاء التطبيقية، وتكونت عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس جميعهم في أقسام العلوم التربوية في الكليات الجامعية التابعة لجامعة البلقاء التطبيقية للفصل الدراسي الثاني 2007/2008 ، والبالغ عددهم (106) عضو هيئة تدريس من الحاصلين على شهادات الدكتوراه أو الماجستير، وأظهرت النتائج أن درجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس في الأقسام التربوية للمهارات الأساسية لاستخدام تقنيات التعلم الإلكتروني في جامعة البلقاء تتم بدرجة متوسطة، وأنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 5% تعزى لمتغير المؤهل العلمي، أو للكلية الجامعية التابعة لجامعة البلقاء التطبيقية.

دراسة (السفياني، ٢٠٠٨) هدفت الدراسة التعرف إلى درجة أهمية واستخدام التعلم الإلكتروني في تدريس الرياضيات من وجهة نظر المعلمات والمشرفات التربويات في المدارس الحكومية والأهلية وهل يوجد اختلاف بين وجهات نظر عينة الدراسة تبعاً لمتغيرات (الجنس، العمر، المستوى التعليمي، التخصص، سنوات الخبرة، عدد الدورات)، وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (١٦٠) معلمة و (٤٠) مشرفة واستخدمت الاستبانة لجمع البيانات اللازمة للدراسة، وأكدت نتائج الدراسة على أهمية التعلم الإلكتروني من وجهة نظر أفراد العينة وقلة استخدامه وقد أوصت الدراسة بتوفير فرص التدريب والتأهيل اللازمة والمناسبة لمعلمات الرياضيات بالمرحلة الثانوية في مجال استخدام التعلم الإلكتروني.

دراسة آل محيا (٢٠٠٨) هدفت الدراسة لقياس أثر استخدام الجيل الثاني من التعلم الإلكتروني على تنمية مهارات التعلم التعاوني لدى طلاب كلية المعلمين جامعة الملك خالد بأبها. وكانت عينة البحث مكونة من (٥١) طالباً وقسم الباحث العينة إلى مجموعتين تجريبية (٢٥) طالباً وضابطة (٢٦) طالباً التجريبية درست بأسلوب التعلم التعاوني باستخدام الجيل الثاني المعتمد على التعلم الإلكتروني المعتمد على الويكي Wiki والمدونات Blog ،اما الضابطة فقد تألفت من (٢٦) طالباً درست نفس المحتوى بأسلوب التعلم التعاوني المعتمد على التعلم الإلكتروني التقليدي وبعد التحقق من تكافؤ المجموعتين وبعد التطبيق وإجراء المعادلات الإحصائية اللازمة وجدت الدراسة فروق ذات

دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) لصالح المجموعة التجريبية للتعليم التعاوني المعتمد على الجيل الثاني من الويب.

دراسة الشمري (٢٠٠٧) هدفت إلى التعرف على أهمية استخدام المعلمين للتعليم الإلكتروني ومعوقاته من وجهة نظر المشرفين التربويين بمحافظة جدة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع المشرفين التربويين بمحافظة جدة، وعددهم (١٩١) مشرفاً تربوياً، وأظهرت النتائج: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مواقف المشرفين التربويين تجاه التعليم الإلكتروني تعزى لمتغير: (المؤهل-الخبرة-التخصص-الدورات التدريبية في مجال الاشراف التربوي-الامام بالحاسب الآلي)

فروض الدراسة:

سعت الدراسة الحالية إلى اختبار صحة الفروض الآتية:

- توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى $\geq (0.01)$ بين متوسطات درجات الطالبات بعد استخدامهن التعلم الإلكتروني المستوى الكامل في مقياس القابلية للاستخدام بين التطبيق القبلي والبعدى لصالح التطبيق البعدى .
- توجد دلالة إحصائية عند مستوى $\geq (0.01)$ لصالح ارتفاع مستوى القابلية لاستخدام التعلم الإلكتروني الكامل لدى طالبات قسم الكيمياء بكلية العلوم والآداب بسراة عبيدة جامعة الملك خالد .

الطريقة والإجراءات:

أولاً: منهج الدراسة : يعتمد منهج الدراسة الحالية على التصميم التجريبي المعروف باسم تصميم المجموعة الواحدة ذو التطبيقين القبلي والبعدى ويوضح جدول (١) التصميم التجريبي المستخدم في الدراسة :

جدول (١) : التصميم التجريبي للدراسة

المعالجة التجريبية	القياس القبلي	القياس البعدى
X	O1	O2

ثانياً: العينة:

أ. العينة الاستطلاعية: قام الباحثات بتطبيق مقياس القابلية للاستخدام على عينة استطلاعية قوامها (٣٦) طالبة من قسم الكيمياء المستوى السابع بكلية العلوم والآداب بسراة عبيدة - جامعة الملك خالد.

ب. العينة الأساسية: تكونت عينة البحث من (٤٦) طالبة من قسم الكيمياء المستوى السابع بكلية العلوم والآداب بسراة عبيدة - جامعة الملك خالد.

ثالثاً: أداة الدراسة : تم إعداد مقياس القابلية للاستخدام وتطبيقه على مجموعة الدراسة قبل وبعد دراسة المحتوى بالتعلم الإلكتروني المستوى الكامل بهدف الكشف عن مدى قابلية الطالبات لاستخدام التعلم الإلكتروني الكامل وكذلك مستوى القابلية للاستخدام .

بناء أداة القياس : مقياس القابلية للاستخدام (إعداد الباحثات):

بعد اطلاع الباحثات على الأدبيات والمقاييس المتعلقة بالقابلية للاستخدام ومنها:
(S . Senecal & Wang.J 2007 ، و J . C& Roan . Lin 2011 ، و
فارس ٢٠١١)

تم بناء المقياس بصورته الأولية مكوناً من (٢٢) عبارة ، موزعة على الأبعاد الآتية (٤ ، ١٦ ، ٢٠ ، ٢٢) واجهة التطبيق ؛ (٣ ، ١٠ ، ١١ ، ١٢ ، ١٥) التفاعلية ؛ (٩ ، ١٧ ، ١٩) السرعة ؛ (١٣ ، ١٨ ، ٢١) المرونة ؛ (٢ ، ٧ ، ٨ ، ١٤) إمكانية الوصول ؛ (١ ، ٥ ، ٦) كفاءة عرض المحتوى . وتمت صياغة المفردات في صورة تقريرية واضحة ومباشرة وتناولت كل مفردة فكرة واحدة محددة المعنى وتصدرت كراسته مجموعة من التعليمات الموجهة للمتدربة لمساعدتها في الاستجابة ، كما تضمنت بيانات خاصة بها مثل : الأسم ، القسم ، التخصص ، والمستوى . وتم حساب صدق المقياس بعرض صورته الأولية على (٣)* من المحكمين لتعرف مدى ملائمة عباراته وتمثيلها للجوانب المتضمنة ، ولتعديل ما يورونه مناسباً ، وأجمعوا على أن بنود المقياس تناسب مستوى المتدربين ، وأصبح المقياس مكوناً من (٢٢) عبارة . كما تم حساب صدق الاتساق الداخلي بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية قوامها (٣٦) من طالبات جامعة الملك خالد وتم حساب معامل الارتباط بين المفردات والدرجة الكلية للمقياس وكانت قيمة معامل الارتباط (٠.٧٤)

وهي دالة احصائياً عند مستوى (٠.٠١). وتم حساب معامل ثباته بتطبيقه على عينة استطلاعية قوامها (٣٦) من طالبات جامعة الملك خالد ، ووجد أن قيمة معامل الثبات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ جاءت مساوية (٠.٧٥) ، وتعد قيمة مناسبة وتصلح كأساس للتطبيق .

أساليب المعالجة الإحصائية:

لاختبار صحة الفروض استخدم البرنامج الإحصائي SPSS الإصدار (21) لإجراء المعالجات الإحصائية للبيانات في ضوء التصميم التجريبي للدراسة .

النتائج وتفسيرها:

بالنسبة للفرض الأول:

ينص على أنه " توجد فروق دالة إحصائية عند مستوي $\geq (0.01)$ بين متوسطات درجات الطالبات بعد استخدامهن التعلم الإلكتروني المستوى الكامل في مقياس القابلية للاستخدام بين التطبيق القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي . "

لإثبات صحة الفرض تم حساب دلالة الفرق بين متوسطي درجات الطالبات في التطبيق القبلي والبعدي للمقياس ، والتوصل إلى النتائج الموضحة في جدول (٢) :

جدول (٢): الفرق بين متوسطي درجات الطالبات بعد استخدامهن لمادة المعالجة التجريبية "التعلم الإلكتروني الكامل" في مقياس القابلية للاستخدام (ن=٤٦)

نوع الدلالة	مستوى الدلالة	قيمة "ت"	الانحراف المعياري	المتوسط	التطبيق
دال إحصائياً	٠.٠٠٠	١٠.٦٧	١٤.٩٩٣	٧١.٩٣٤	القبلي
			٩.٩١٠	٩١.٠٤٣	البعدي

يتضح من الجدول السابق أنه يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات الطالبات بعد استخدامهن التعلم الإلكتروني الكامل في مقياس القابلية للاستخدام بين التطبيق القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي . ويعزى ذلك إلى أن التعلم الإلكتروني الكامل أتاح للطالبات فرصة لربط الخبرة التعليمية بجميع مصادر التعلم التي يمكن إتاحتها من خلال التعلم الإلكتروني لإنجاز المهمات التعليمية مما يعمل على زيادة توجيههن نحو التعلم الذاتي وزيادة دافعيتهن ورغبتهن في الحصول على المعارف من خلال الابحار عبر بيئات التعلم الافتراضية مما ساعد في رفع قابليتهن لاستخدام التعلم الإلكتروني بالمستوى

الكامل من خلال ما وفره من التفاعل والتواصل وحب الاستطلاع المعرفي والتعامل مع مصادر متعددة للمعلومات بكفاءة عن طريق الابحار المعرفي .

بالنسبة للفرض الثاني:

ينص على أنه: " توجد دلالة إحصائية عند مستوي $\geq (0.01)$ لصالح ارتفاع مستوى القابلية لاستخدام التعلم الإلكتروني الكامل لدى طالبات قسم الكيمياء بكلية العلوم والآداب بسراة عبيدة جامعة الملك خالد " .

لإثبات صحة الفرض تم حساب دلالة الفرق بين متوسطي درجات الطالبات في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس القابلية للاستخدام وجاء المتوسط الحسابي مرتفع حيث بلغ (٩١.٠٤) وهي تدل على مستوى مرتفع في مقياس القابلية للاستخدام لصالح التطبيق البعدي ويعزى إلى أن التعلم الإلكتروني الكامل ساعد المتعلمين على تحسين نوعية التعليم من خلال توفير بيانات افتراضية تفاعلية بينهم وبين بعضهم البعض وبين عضوية التدريس مما أدى إلى تغير دور المتعلم إلى مشارك ومنتج للمعلومة مما أدى إلى تحسين المستوى الأكاديمي للطالبات نتج عنه زيادة قابليتهن لاستخدام التعلم الإلكتروني الكامل .

التوصيات والبحوث المقترحة:

- في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة توصي الباحثات بما يلي:
- تطوير المقررات الدراسية وفقاً للتطورات التقنية الحديثة ومستويات التعلم الإلكتروني (الداعم والمدمج والكامل) بما يحقق معايير الجودة الشاملة.
 - توحيد الجهود بين الجامعات السعودية لتسهيل التعاون بينها لتبادل المعلومات والبرامج التي تخدم التعلم الإلكتروني بكافة مستوياته .
 - توفير الدعم المادي والمعنوي لمطربي التعلم الإلكتروني بمستوياته طبقاً لمعايير الجودة.
 - إجراء دراسات عن مستويات التعلم الإلكتروني (الداعم والمدمج والكامل) وأثرها على الاتجاهات والميول وتنمية عمليات العلم والتفكير الابتكاري لدى الطالبات والتنمية والوعي المهنية لدى أعضاء هيئة التدريس .

المراجع والمصادر:

أولاً. المراجع العربية:

- أحمد ،محمد عبد الحميد (٢٠٠٥) فلسفة التعليم الإلكتروني عبر الشبكات ،القاهرة :عالم الكتب.
- إسماعيل، الغريب. (٢٠٠٩). التعليم الإلكتروني من التطبيق إلى الاحتراف و الجودة. القاهرة: عالم الكتب.
- البريكاتي، نيفين بنت حمزة شرف (٢٠٠٩)، واقع استخدام التعليم الإلكتروني لدى طالبات الرياضيات في برنامج الإعداد التربوي بجامعة أم القرى بمكة المكرمة، مجلة التربية العلمية، العدد 2 ، المجلد 12 ، القاهرة.
- البلاصي ،رياب عبد المقصود(٢٠١٦) . اتجاهات اعضاء هيئة التدريس بجامعة حائل نحو استخدام نظام ادارة التعلم البلاك بورد (Blackboard)،مجلة الدراسات العربية في التربية وعلم النفس ع ٦٩.
- الجراح ، عبدالمهدي علي (٢٠١١). اتجاهات طلبة الجامعة الاردنية نحو استخدام برمجية بلاك بورد Black Board في تعلمهم ، دراسات العلوم التربوية ، مج ٣٨ .
- الحوامدة، محمد (٢٠١١) ، معوقات استخدام التعلم الإلكتروني من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة البلقاء التطبيقية، مجلة جامعة دمشق، المجلد ٢٧، العدد الأول والثاني، ص ص ٨٠٣-٨٣١.
- الرشدي ،حمد (٢٠١٦). الاحتياجات التدريبية لاستخدام نظام ادارة التعلم Black Board من وجهة نظر اعضاء هيئة التدريس في جامعة حائل بالمملكة العربية السعودية . المجلة الدولية التربوية المتخصصة، ٥ (٢) ، ٥١٣-٥٣٥ .
- الريفى، محمد وأبو شعبان، سمر (٢٠٠٩) ، عوائق استخدام التعليم الإلكتروني في الجامعات الفلسطينية ، بحث مقدم للمؤتمر الدولي الثاني لمركز التعلم الإلكتروني بجامعة البحرين، البحرين.
- الساعي ،احمد (٢٠١٥). فاعلية استخدام نظام البلاك بورد Black Board في العملية التعليمية من وجهتي نظر طلبة جامعة قطر واعضاء هيئتها التدريسية . المجلة الدولية التربوية المتخصصة، ٣(٩)، ١١١-١٣٥.
- السدحان،عبدالرحمن عبدالعزيز (٢٠١٥).اتجاهات الطلبة واعضاء هيئة التدريس في كلية علوم

الحاسب والمعلومات بجامعة الامام محمد بن سعود نحو استخدام نظام ادارة التعلم الإلكتروني بلاك بورد Blackboard وعلاقتها ببعض المتغيرات، مجلة العلوم التربوية، بجامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية، عدد ٢.

- السفيني، مها عمر عامر (٢٠٠٨). اهمية استخدام التعلم الإلكتروني في تدريس الرياضيات بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمات والمشرفات التربويات، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة ام القرى.

- الشريقاوي، جمال مصطفى عبدالرحمن (٢٠٠٥) : "تنمية مفاهيم التعليم والتعلم الإلكتروني ومهاراته لدى طلاب كلية التربية بسلطنة عمان"، مجلة كلية التربية، ع ٥٨ .

- الشمري، فواز (٢٠٠٧)، معوقات استخدام المعلمين للتعليم الإلكتروني من وجهة نظر المشرفين التربويين بمحافظة جدة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى بمكة المكرمة، كلية التربية السعودية.

- الشمري، وليد سعود (٢٠١٦). واقع استخدام نظام البلاك بورد (blackboard) من وجهة نظر اعضاء هيئة التدريس رسالة الماجستير قدمت الى كلية التربية، جامعة اليرموك الاردن .

- العمرو، رزان منصور (٢٠١٢) واقع استخدام طالبات واعضاء هيئة التدريس بقسم تقنيات التعليم لنظام ادارة التعلم البلاك بورد Black Board، رسالة ماجستير، كلية التربية جامعة

سعود

الملك

جامعة

التربية

<http://www.shatharat.net/vb/showthread.php?t=40453>

- القدومي، محمد (٢٠٠٦)، تقرير عام عن المؤتمر الدولي الأول لمركز التعلم الإلكتروني، خلال الفترة من ١٧-١٩ إبريل. مجلة العلوم التربوية والنفسية. جامعة البحرين.

- القواعد المنظمة للتعليم الإلكتروني بجامعة امملك خالد (٢٠١١) من :

• [http:// elc.kku.edu.sa](http://elc.kku.edu.sa)

- آل محيا ، عبدالله (٢٠٠٨) . اثر استخدام الجيل الثاني للتعلم الإلكتروني E-learning على مهارات التعليم التعاوني لدى طلاب كلية المعلمين في ابها .رسالة ماجستير قدمت الى كلية التربية ، جامعة ام القرى .

- النجار ،جواد قاسم (٢٠١٠). تحسين جودة التعليم باستخدام نظام Black Board نظام التعلم الإلكتروني ، مجلة كلية التربية الاساسية ، الجامعة المستنصرية ،العراق ،

ع ٦٦ .

- بدح، أحمد (٢٠٠٩)، درجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس في الأقسام التربوية للمهارات الأساسية لاستخدام التعلم الإلكتروني في جامعة البلقاء التطبيقية، المؤتمر الأول للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد، الرياض.
- بدوي، محمد عبد الحيطي (٢٠١٢). التعلم الإلكتروني وانظم ادارة التعلم Black Board كنظام ادارة التعلم، مجلة التعليم الإلكتروني، كلية التربية، مصر.
- حسين، سالمة عبد العظيم، و علي، أشواق عبد الجليل (٢٠٠٨)، الجودة في التعليم الإلكتروني (مفاهيم نظرية وخبرات عالمية)، الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.
- شاهين، محمد، ريان، عادل (٢٠١٣) " اتجاهات طلبة جامعة القدس المفتوحة نحو التعينات الإلكترونية وعلاقتها بمهارات التعلم المنظم الكترونياً" المجلة الفلسطينية للتعليم المفتوح المجلد الرابع، العدد السابع، ص٣٤.
- عامر، طارق (٢٠٠٧). التعليم والمدرسة الإلكترونية، القاهرة: دار السحاب.
- عبدالكريم، سلوى السعيد (٢٠١١). دور التعليم الإلكتروني في تحسين جودة المحتوى الرقمي للبرامج الأكاديمية . دراسة تقييمية لتطبيق برنامج الموديل في برنامج قسم علم المكتبات والمعلومات بكلية الآداب والعلوم الاجتماعية بجامعة السلطان قابوس ، ورقة مقدمة الى المؤتمر الدولي الثاني للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد ،المركز الوطني للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد ،الرياض .
- صوافطة، وليد، والجريوي، عبدالعزيز (٢٠١٦). فعالية التعلم المتمازج القائم على نظام ادارة التعلم "Black Board" في التحصيل المباشر والمؤجل للفيزياء وبقاء اثر التعلم لدى طلاب الكليات الصحية بجامعة الملك سعود .مجلة الدراسات التربوية والنفسية ،١٠(٣)، ٤٧٦-٤٩٧.
- زين الدين، محمد محمود (٢٠١٠)، تجربة جامعة الملك عبد العزيز في استخدام نظام إدارة التعليم الجامعي المصري، مجلة كلية التربية ببور سعيد.
- عبد العاطي، حسن، الباتع محمد، وأبو خطوة، السيد عبد المولى السيد (٢٠٠٩) التعلم الإلكتروني الرقمي (النظرية-التصميم-الإنتاج) ، الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.

- عبدالعزيز ،غادة عبد الحميد (٢٠١٤) . اثر مستوى التعلم الإلكتروني في تدريس المقررات بنظام ادارة التعلم Black Board على التحصيل المعرفي وكفاءة التعلم للطالبات مجلة الدراسات العربية في التربية وعلم النفس ،عدد ٥٢ ، ١١٣-١٥٨ .
- عبد المجيد ،احمد صادق ، وآخرون (٢٠١٣). استخدام نظام ادارة التعلم الإلكتروني Black Board في تدريب الطلاب المعلمين بكلية التربية جامعة الملك خالد لتنمية مهارات التواصل الإلكتروني وانتاج المواد الرقمية ، المجلة الدولية المتخصصة . ٢ (١١)، ١٠٣٨-١٠٦٣ .
- عثمان ،آيات محمد محمود (٢٠١٢). فاعلية برنامج تدريسي مقترح لتنمية مهارات تصميم المقررات الالكترونية القائمة على الشبكة العنكبوتية لدى اعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة بجامعة القاهرة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، معهد الدراسات التربوية ،جامعة القاهرة .
- فارس ، نجلاء محمد (٢٠١١) الاختلاف في مستوى القابلية للاستخدام في منصة عمل المقررات الالكترونية الجامعية على ضوء توظيف وحدات التعلم . مجلة تكنولوجيا التعليم ، مصر ،مج ٢١ ، ٤٤ ، ٢٥٣-٢٨٨ .
- مرسى ، عبير حسن فريد (٢٠٠٩) أثر اختلاف تصميم مخطط واجهة التفاعل على زمن الانجاز وتحقيق الغرض والدقة فى استخدام الطالبات المعلمات لكتاب اليكترونى. رسالة ماجستير غير منشورة. القاهرة. كلية البنات .جامعة عين شمس.
- مزروع ، ياسر سيد (٢٠١٣). اتجاهات اعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك خالد نحو استخدام نظام ادارة التعلم الإلكتروني البلاك بورد Black Board ، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية ،مصر ، ع ٥٢ .
- مزروع ، ياسر سيد (٢٠١١). دراسة كمية لاثـر تفعيل نظام إدارة التعليم الإلكتروني (البلاك بورد) على أداء طلاب (المستوى الداعم لمقرر اقتصاد ٢ كدراسة حالة) ، مجلة دراسات المعلومات ، ١٢ع .
- يوسف بيسرية ،و سالم ،هيام (٢٠١١). تصميم مقرر الكتروني واثرهم على تنمية بعض المهارات الحياتية لدى طلاب الاقتصاد المنزلي واتجاهاتهم نحو المقررات الالكترونية ،المؤتمر العربي السادس والمتمر الدولي الثالث تطوير برامج التطوير العالي النوعي في مصر والوطن العربي في ضوء متطلبات عصر المعرفة في الفترة ١٣/٤ ابريل .

ثانياً. المراجع الأجنبية:

- Castle, S.& McGuire, J.(2010). An analysis of student self- assessment of online, blended and face to- face learning environment: Implications for sustainable education delivery. Instructional Education Studies, 3 (3) , 2010 , 36- 40.
- El Zawaidy, H.(2014). Using Blackboard in Online learning at Saudi Universities: Faculty Member's Perceptions and Existing Obstacles. International Interdisciplinary Journal of Education, 3, (7), 141-150.
- Erkan Tekinarslan. (2009). Turkish University Students' Perceptions of the World Wide Web as a Learning Tool: An Investigation Based on Gender, Socio-Economic Background, and Web Experience, Vol10, No2 ,
- Granic, A& Cukusic, M .(2011). Usability Testing and Expert Inspections Complemented by Educational Evaluation: A Case Study of an e-Learning Platform, Journal of Educational Technology & Society, vol (14) ,n(2) p 107-123
- Heirdsfield, A., Walker, S., Tambyah, M., & Beutel, D. (2011). Blackboard as an online learning environment: what do teacher education students and staff think?. Australian Journal of Teacher Education, 36(7), 1-17.
- Lin . C& Roan . J (2011). To evaluate interface usability of an e- course platform: User perspective, African Journal of Business Management, Vol. 5(1), pp . 196-202.
- Little-Wiles, J.,& Naimi, L. (2011). Faculty perceptions of and experiences in using the blackboard learning management system. Conflict Resolution & Negotiation Journal, 4(1), 1-13.
- Martin, F. (2008), Blackboard as the Learning Management System of a computer Literacy Course. MERLOT Journal of Online Learning and Teaching, 4 (2), 138-145 .Retrieved November 29, 2011
- Melton, J., (2007). The LMS moodle: A Usability Evaluation, available at:
<http://citcscerx.ist.psu.edu/viewdoc/summary.pdf>

- Nielson , Jakob , Philips , Victoria (2014) Estimating the Relative Useability of two Interface : Heuristic Formal and Emprical Methods Compared in porc, ch₁ 2014 Conference on Human Factors Computing Systems . New yourk , USA.
- Osaily, Raja Z. The Challenges Facing Learners in Implementing E-Learning in Hebron Educational Region at Al- Quds Open University/Palestine, 2012,(Case Study).
- Pretorius, M; van & Biljon, J (2010): . Learning Management Systems: ICT Skills, Usability and Learnabilit, Journal of Interactive Technology and Smart Education , vol7, no (1), p30- 43.
- Sangil, Y. (2010).Interactivity Centered Usability Evaluation (ICUE) for Course Management Systems, Dissertations, ED520049
- Wang.J & Senecal . S , (2007) : Measuring Perceived Website Useability , available at : www.chairerbcc.com/axisdocument.aspx?id-pdf