



دراسات عربية في التربية وعلم النفس

(مجلة عربية إقليمية محكمة دولية)

دورية شهرية تصدرها : رابطة التربويين العرب

مفهرسة ومصنفة في عدد من قواعد البيانات الدولية

(دار المنظومة - المنهل - إبيسكو - أسك زاد - شمعة - العبيكان .. وغيرها)

((تطبق المجلة برامج الانتحال العلمي على البحوث المنشورة بها))

العدد المائة واثنان .. أكتوبر ٢٠١٨م

الترقيم الدولي للمجلة :

Print : ISSN : 2090-7605

Online : ISSN : 2537-0650

<http://aae2018.org> : الموقع الإلكتروني

مستشار النشر الدولي للرابطة :

أ. د / محمود عبد العاطي ابو حسوب - مدينة زويل للعلوم والتكنولوجيا

((هيئة تحرير المجلة))

- أ.د/ ماهر إسماعيل صبري محمد يوسف (جامعة بنها) رئيس هيئة التحرير
أ.د/ ناهد عبد الراضى محمد (جامعة المنيا) نائب رئيس التحرير
أ.د / هشام بركات بشر حسين (جامعة الملك سعود) مدير التحرير
أ.د/ عماد الدين عبد المجيد التوسمي (جامعة بنى سويف) عضواً
أ.د/ ماجدة إبراهيم الباوي (جامعة بغداد) عضواً
أ.د / منى سالم زعزع (جامعة بنها) عضواً (مراجعة لغوية)
أ.د.م / صفاء عبد العزيز سلطان (جامعة حلوان) عضواً (مراجعة لغوية)
أ.م. د / شيرين محمد غلاب (جامعة دمياط) عضواً (مراجعة عامة)
د/ حسناء صبري عبد الحميد أحمد حلوة (جامعة بنها) عضواً (مراجعة لغوية)
د/ فرج عبده فرج (دكتوراه من جامعة بنها) عضواً (مراجعة عامة)
د/ إيمان عبد الحميد نوار (دكتوراه من جامعة القاهرة) عضواً (مراجعة عامة)
أ/ أمينة سلوم الرحيلي (ماجستير من جامعة طيبة) عضواً (مشرفاً تقنياً)
أ/ إسماء غرام عبد الجليل (جامعة القاهرة) سكرتيرة التحرير

((أعضاء الهيئة الاستشارية للرابطة ولجان التحكيم)) :

الهيئة الاستشارية الدولية : International Advisory Editorial Board

أ.د/ آلان توماس روجارسون مدير معهد تدريب المعلمين، كاتان بولندا
Prof.DR Allan Thomas Rogerson, Director of CDNALMA, Teacher Training Institute, Poland

أ.د/ آن ماكاسكيل كلية التربية جامعة شيفيلد هالم، بريطانيا
Prof. Dr. Ann Macaskill. Head of Research Ethics/ Professor of Health Psychology, Sheffield Hallam University. (UK).

أ.د/ أيتكن عثمان ، كلية الاتصالات جامعة سقاريا تركيا
Prof. Dr. Aytakin İŞMAN , Professor of Educational Technology and Dean of College of Communication, Department of Communication Design & Media , Esentepe Campus, Sakarya University. Sakarya TURKEY

أ.د/ ديفيد هونج ويلونج ، المعهد الوطني للتربية، جامعة نانجيانج التكنولوجية، سنغافورة
Prof. Dr. David HungWeiLoong , Professor of the Learning Sciences, Associate Dean of Educational Research Office. National Institute of Education. Nanyang Technological University. Singapore

أ.د/ فاتوس سليمان، كلية التربية جامعة قبرص الدولية، شمال قبرص
Prof. dr. Fatos Silman. professor of educational administration and planning. Cyprus international university. Northern Cyprus.

Prof. dr. James Paul Gee, Mary Lou Fulton Presidential Professor of Literacy Studies, Regents' Professor, Arizona State University. (USA).

Prof. DR. jayray freeman fiene. Professor and Dean Of College of Education , California State University, San Bernardino. CA 92407-2393. (USA).

Prof. DR. John Hattie. Director of Melbourne Education Research Institute , Melbourne Graduate School of Education , University of Melbourne, and the Associate Director of the ARC-SRI: Science of Learning Research Centre.

Prof. DR. John Leach, Professor and Dean of the Faculty of Development and Society, Sheffield Hallam University. Unit 2, Science Park. Sheffield S1 1WB. (UK)

Prof. Dr. Lawrence H. Shirley, professor of Mathematics Education, Towson University, 8000 York Road. Towson, Maryland 21252-0001. (USA).

Prof. Dr. Lee Sing Kong. Director, National Institute of Education, Nanyang Technological University, Singapore

Prof. Dr. Maha Elkaisy Friemuth, Department für Islamisch-Religiöse Studien DIRS,praktischem Schwerpunkt, Friedrich-Alexander Universität Erlangen-Nürnberg. Germany

Prof. Dr. María Luisa Oliveras, Doctora Senior, Catedrática acreditada y Profesora Titular de la Universidad de Granada , (España)

Prof. Dr. Michael Connelly, Professor Emeritus , Department of Curriculum, Teaching and Learning, Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto. (Canada).Honorary Professor, Southwest University, Chongqing. (China)

Prof. Dr. Patrick (Rick) Scott, Professor Emeritus, New Mexico State University, International Representative, National Council of Teachers of Mathematics. (USA)

أ.د/ جيمس باول جي ، جامعة أريزونا الحكومية بالولايات المتحدة الأمريكية

أ.د/ جاي فريمان فيان ، عميد كلية التربية جامعة كاليفورنيا الحكومية سان برناردينو الولايات المتحدة الأمريكية

أ.د/ جون هيتي ، مدير معهد البحوث التربوية، كلية الدراسات العليا التربوية، بجامعة ملبورن.

أ.د/ جون ليتش ، عميد كلية التنمية والمجتمع، جامعة شيفيلد هالم، بريطانيا

أ.د/ لورانس شيرلي ، جامعة توسون، ميرلاند ، الولايات المتحدة الأمريكية

أ.د/ لي سينج كونج ، عميد المعهد الوطني للتربية، جامعة نانجيانج التكنولوجية، سنغافورة.

أ.د/ مها القيسي فرايموث ، قسم الدراسات الإسلامية ، جامعة فريدريك الكسندر ، ألمانيا

أ.د/ ماريا لويزا أوليفراس ، جامعة غرناطة، إسبانيا

أ.د/ مايكل كونلي ، معهد أونتاريو للدراسات التربوية، جامعة تورنتو، كندا ، وأستاذ زائر بجامعة الجنوب الغربي ، الصين.

أ.د/ باتريك سكوت، جامعة نيو ميكسكو الحكومية، الولايات المتحدة الأمريكية.

Prof. Dr. Robert Calfee, Professor Emeritus on Recall, School of Education, Stanford University, 485 Lasuen Mall, Stanford CA 94305-3096. (USA).

أ.د/ روبرت كالفي ، كلية التربية، جامعة ستانفورد، الولايات المتحدة الأمريكية.

Prof. Dr. Rosemary Talab, Coordinator, Educational Computing, Design and Online Learning Department of Curriculum and Instruction. 226 Bluemont Hall, Kansas State University. (USA).

أ.د/ روزماري تالاب، جامعة كانساس الحكومية ، الولايات المتحدة الأمريكية

Prof. Dr. Rozhan M. Idrus, Professor of Open and Distance Learning & Technology. School of Distance Education, Universiti Sains Malaysia, 11800 USM , Penang , MALAYSIA

أ.د/ روزهان محمد إدريس، كلية التعليم المفتوح، جامعة سانز ماليزيا، ماليزيا.

((الهيئة الاستشارية العربية بالترتيب الأبجدي)) :

مناهج وطرق تدريس العلوم :

- | | |
|-------------------------------------|---------------------|
| أ.د / السيد شحاته المراضى - | جامعة أسسيوط |
| أ.د / السيد على شهدة - | جامعة الزقازيق |
| أ.د / أمال ربيع كامل - | جامعة الفيوم |
| أ.د / أمينة السيد الجندي - | جامعة عين شمس |
| أ.د / بدرية محمد محمد حسنين - | جامعة سوهاج |
| أ.د / حمد بن خالد الخالدي - | جامعة الأميرة نورة |
| أ.د / حمدي أبو الفتوح عطيفة - | جامعة المنصورة |
| أ.د / حمدي عبد العظيم البنا - | جامعة الطائف |
| أ.د / خليل يوسف الخليلى - | جامعة البحرين |
| أ.د / رمضان عبد الحميد الطنطاوي - | جامعة دمياط |
| أ.د / صفية محمد أحمد سلام - | جامعة المنيا |
| أ.د / عبد الله خميس أمبوسعيدي - | جامعة السلطان قابوس |
| أ.د / عبد الله على إبراهيم - | جامعة نجران |
| أ.د / عبد الله محمد الخطايب - | جامعة اليرموك |
| أ.د / عبد الملك طه الرفاعي - | جامعة طنطا |
| أ.د / عبد المنعم أحمد حسن - | جامعة الأزهر |
| أ.د / عفت مصطفى الطنطاوي - | جامعة دمياط |
| أ.د / كوثر عبد الرحيم شهاب الشريف - | جامعة سوهاج |
| أ.د / فادية ديمتري يوسف بغدادى - | جامعة المنصورة |
| أ.د / فايز محمد عبده - | جامعة بنها |
| أ.د / لىلى إبراهيم معوض - | جامعة عين شمس |

- أ.د / ماجدة إبراهيم البايوي - جامعة بغداد
 أ.د / محمد نجيب مصطفى - جامعة الأزهر
 أ.د / مندور عبد السلام فتح الله - جامعة القصيم
 أ.د / نعيمة حسن محمد - مركز التقويم والامتحانات
 أ.د / هادي عبد الحميد عبد الفتاح - جامعة بورسعيد

مناهج وطرق تدريس العلوم الزراعية والتربية البيئية :

- أ.د / السعيد محمد السعيد - جامعة عين شمس
 أ.د / عبد المسيح سمعان عبد المسيح - معهد البحوث البيئية
 أ.د / فوزي السعيد عطوة - جامعة المنوفية
 أ.د / محب محمود كامل الرفاعي - معهد البحوث البيئية
 أ.د / محمد إبراهيم الصانع - جامعة ذمار اليمن
 أ.د / محمد حماد هندي - جامعة بني سويف
 أ.د / محمود إبراهيم عبد العزيز - جامعة كفر الشيخ

مناهج وطرق تدريس الرياضيات :

- أ.د / أحمد السيد عبد الحميد - جامعة المنيا
 أ.د / العزب محمد العزب زهران - جامعة بنها
 أ.د / جمال محمد فكري - جامعة أسيوط
 أ.د / رضا مسعد السعيد عصر - جامعة دمياط
 أ.د / سمير عبد الفتاح لاشين - المركز القومي للاختبارات
 أ.د / شيرين صلاح عبد الحكيم - جامعة عين شمس
 أ.د / عبد الجواد عبد الجواد بهوت - جامعة كفر الشيخ
 أ.د / عبد العزيز محمد عبد العزيز - جامعة الأزهر
 أ.د / عبد الواحد ثامر الكبيسي - جامعة الانبار
 أ.د / عدنان سالم العابد - جامعة السلطان قابوس
 أ.د / فتيحة أحمد بطيخ - جامعة المنوفية
 أ.د / مجبل حماد عواد الجوعاني - جامعة بغداد
 أ.د / محمد أمين المفتي - جامعة عين شمس
 أ.د / محمود احمد محمد نصر - جامعة بني سويف
 أ.د / محمود محمد حسن عوض - جامعة أسيوط
 أ.د / وفاء مصطفى كافي - جامعة القاهرة

مناهج وطرق تدريس اللغة العربية:

- أ.د / إبراهيم أحمد بهلول - جامعة المنصورة
 أ.د / إبراهيم محمد المتولي عطا - جامعة القاهرة
 أ.د / إيمان احمد هريدي - جامعة القاهرة
 أ.د / حازم محمود راشد - جامعة عين شمس

- أ.د / حسن سيد شحاته - جامعة عين شمس
 أ.د / حورية محمد الخياط - جامعة دمشق
 أ.د / خلف حسن الطحاوي - جامعة بورسعيد
 أ.د / سمير عبد الوهاب أحمد - جامعة دمياط
 أ.د / شاكر عبد العظيم قناوي - جامعة حلوان
 أ.د / صابر عبد المنعم محمد - جامعة القاهرة
 أ.د / عبد الرزاق مختار محمود - جامعة أسيوط
 أ.د / علي سعد جاب الله - جامعة بنها
 أ.د / محمد لطفي جاد - جامعة القاهرة
 أ.د / محمد رجب فضل الله - جامعة العريش
 أ.د / محمود جلال الدين سليمان - جامعة دمياط
 أ.د / وحيد سيد إسماعيل حافظ - جامعة بنها
مناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية :

- أ.د / أحمد الضوي سعد - جامعة الأزهر
 أ.د / محمد محمد سالم عطية - جامعة بورسعيد
 أ.د / مصطفى عبد الله إبراهيم طنطاوي - جامعة الأزهر
 أ.د / نادية علي مسعود أبو سكين - جامعة طنطا
 أ.د / نصر الدين خضري أحمد - جامعة الأزهر
 أ.د / وجيه المرسي أبو لبن - جامعة الأزهر
مناهج وطرق تدريس الجغرافيا :

- أ.د / أحمد إبراهيم شلبي - جامعة عين شمس
 أ.د / حسين محمد عبد الباسط - جامعة جنوب الوادي
 أ.د / خالد عبد اللطيف عمران - جامعة سوهاج
 أ.د / رجاء أحمد عيد - جامعة الفيوم
 أ.د / صلاح الدين عرفه - جامعة حلوان
 أ.د / عبد الحفيظ محمد عبد الرحمن - جامعة الأزهر
 أ.د / فوزي عبد السلام الشرييني - جامعة دمياط
 أ.د / محمد إسماعيل عبد المقصود - جامعة الإسكندرية
 أ.د / محمد عبد المجيد حزين - جامعة بنها
مناهج وطرق تدريس التاريخ :

- أ.د / أحمد ماهر عبد الله يونس - جامعة بنها
 أ.د / إمام مختار حميدة - جامعة حلوان
 أ.د / أمير إبراهيم القرشي - جامعة حلوان
 أ.د / حسام الدين عبد الحميد أبو الهدى - جامعة الفيوم
 أ.د / سعيد عبده نافع - جامعة دمنهور

- أ.د / عاطف محمد احمد مصطفى بدوي - جامعة طنطا
 أ.د / علي أحمد الجمل - جامعة عين شمس
 أ.د / علي جودة محمد - جامعة بنها
 أ.د / والي عبد الرحمن أحمد - جامعة حلوان
 أ.د / يحيى عطية سليمان - جامعة عين شمس
مناهج وطرق تدريس الفلسفة والاجتماع :
 أ.د / إيمان حسنين محمد عصفور - جامعة عين شمس
 أ.د / سهام حنفي محمد - جامعة بنى سويف
 أ.د / كمال نجيب اسكندر - جامعة الإسكندرية
 أ.د / ماجدة راشد محمد بلابل - جامعة بيبيشت
 أ.د / محمد سعيد أحمد زيدان - جامعة الزقازيق
مناهج وطرق تدريس اللغة الانجليزية :
 أ.د / أحمد محمد سيف الدين - جامعة المنوفية
 أ.د / السيد محمد السيد دعديور - جامعة دمياط
 أ.د / إيمان محمد عبد الحق - جامعة بنها
 أ.د / ريماء سعود الجرف - جامعة الملك سعود
 أ.د / سهير إبراهيم سليم - جامعة حلوان
 أ.د / طاهر محمد الهادي - جامعة قناة السويس
 أ.د / عادل إبراهيم البنا - جامعة كفر الشيخ
 أ.د / عبد الرحيم سعد الدين الهاللي - جامعة الأزهر
 أ.د / عبد السلام عبد الخالق الكومي - جامعة قناة السويس
 أ.د / علي عبد السميع قورة - جامعة المنصورة
 أ.د / عواطف علي شعير - جامعة القاهرة
 أ.د / عياد عبد الواحد علي - جامعة المنيا
 أ.د / فاطمة صادق محمد - جامعة بنها
 أ.د / كوثر إبراهيم قطب - جامعة المنيا
 أ.د / مجدي مهدي علي - جامعة عين شمس
 أ.د / مصطفى محمد عبد العاطي بدر - جامعة طنطا
 أ.د / منى سالم زعزع - جامعة بنها
مناهج وطرق تدريس اللغة الفرنسية :
 أ.د / حنان محمد حافظ - جامعة عين شمس
 أ.د / خيرى عبد الله سليم - جامعة الزقازيق
 أ.د / صبري عياد جاد - جامعة حلوان
 أ.د / عادل توفيق إبراهيم - جامعة مدينة السادات

- أ.د / نوسيل نوييس برسوم وهبة - جامعة المنيا
مناهج وطرق تدريس اللغة الألمانية :
- أ.د / أمال عبد الله خليل - جامعة عين شمس
أ.د / باهر محمد الجوهري - جامعة عين شمس
أ.د / نبيل أبو الفتح قاسم - جامعة عين شمس
أ.د / يسري أحمد حسن - جامعة الأزهر
مناهج وطرق تدريس التجاري :
- أ.د / أشرف بهجات عبد القوي - جامعة القاهرة
أ.د / سامي محمد شلبي شريف - جامعة حلوان
أ.د / صابر حسين محمود - جامعة عين شمس
أ.د / عادل علي صادق - جامعة حلوان
أ.د / عبد الهادي عبد الله أحمد - جامعة حلوان
أ.د / فاتن عبد المجيد فودة - جامعة طنطا
مناهج وطرق تدريس الصناعات :
- أ.د / إبراهيم أحمد غنيم ضيف - جامعة الإسماعيلية
أ.د / خالد جوده محمد - جامعة الزقازيق
أ.د / عادل حسين أبو زيد - جامعة حلوان
أ.د / عبادة أحمد الخولي - جامعة قناة السويس
أ.د / علي سيد عبد الجليل - جامعة أسسوط
مناهج وطرق تدريس الاقتصاد المنزلي :
- أ.د / إيمان عبد الحكيم الصافوري - جامعة حلوان
أ.د / خديجة أحمد بخيت - جامعة الملك عبد العزيز
أ.د / زينب عاطف خالد - جامعة الأزهر
أ.د / عزة محمد جاد - جامعة حلوان
مناهج وطرق تدريس رياض الأطفال :
- أ.د / أمل محمد القديح - جامعة المنصورة
أ.د / إنشراح إبراهيم المشرفي - جامعة أم القرى
أ.د / جنات عبد الغني البكاتوشي - جامعة الإسكندرية
أ.د / سحر توفيق نسيم - جامعة الطائف
أ.د / سميرة عبد الحميد أحمد - جامعة المنصورة
أ.د / فاتن زكريا النمر - جامعة الدممام
أ.د / فرماوي محمد فرماوي - جامعة حلوان
أ.د / ماجدة محمود محمد صالح - جامعة الإسكندرية
أ.د / منال عبد الفتاح الهنيدي - جامعة عين شمس
أ.د / منى محمد علي جاد - جامعة القاهرة

أ.د / ناصر فـؤاد علي غبيش - جامعة المنيا
التربية الفنية :

أ.د / إبراهيم نور البكري - جامعة السلطان قابوس

أ.د / سريته عبد الرازق صدقي - جامعة حـالـوان

أ.د / صلاح الدين محمد خضر - جامعة ٦ أكتوبر

أ.د / ماجدة مصطفى السيد - جامعة حـالـوان

أ.د / مصطفى محمد عبد العزيز حسن - جامعة حـالـوان

أ.د / ميرفت ذكي محمد علي شرباس - جامعة حـالـوان

التربية الموسيقية :

أ.د / ابتسام مكرم إبراهيم - جامعة حـالـوان

أ.د / أميرة سيد فرج - جامعة حـالـوان

أ.د / حسين عبد الرحمن حسن - جامعة حـالـوان

أ.د / كاميليا محمود جمال الدين - جامعة حـالـوان

أ.د / محسن سيد أحمد مرسى - جامعة حـالـوان

أ.د / محمد حيدر اليماني الناضي - جامعة حـالـوان

أ.د / نبيل محمود عبد الهادي شورة - جامعة حـالـوان

التربية الرياضية :

أ.د / إيمان حسن الحاروني - جامعة الزقازيق

أ.د / ضياء الدين محمد العزب - جامعة حـالـوان

أ.د / ماجدة محمد صلاح الدين - جامعة الإسكندرية

أ.د / محسن إسماعيل إبراهيم - جامعة المنيا

أ.د / محمود عبد الحليم عبد الكريم أحمد - جامعة أسـيـوط

أ.د / ياسر عبد العظيم سالم - جامعة الزقازيق

تكنولوجيا التعليم :

أ.د / أحمد كامل الحصري - جامعة الإسكندرية

أ.د / أمل عبد الفتاح سويدان - جامعة القاهرة

أ.د / إيهاب محمد حمزة - جامعة حـالـوان

أ.د / حمدي إسماعيل شومان - جامعة طنطا

أ.د / حنان محمد الشامر - جامعة عين شمس

أ.د / خالد محمد فرجون - جامعة حـالـوان

أ.د / رضا عبده القضاي - جامعة حـالـوان

أ.د / سعاد أحمد شاهين - جامعة طنطا

أ.د / صفاء سيد محمود - جامعة عين شمس

أ.د / عادل السيد سرايا - جامعة العريش

- أ.د / عبد العزيز طلبه عبد الحميد - جامعة المنصورة
 أ.د / علياء عبد الله الجندي - جامعة أم القري
 أ.د / عمر جلال الدين عالم - جامعة الأزهر
 أ.د / محمد إبراهيم الدسوقي - جامعة حلوان
 أ.د / محمد أحمد فرج - جامعة عين شمس
 أ.د / محمد زيدان عبد الحميد - جامعة المنوفية
 أ.د / محمد عبد الحميد أحمد - جامعة حلوان
 أ.د / محمد وحيد صيام - جامعة دمشق
 أ.د / نبيل جاد عزمي - جامعة حلوان
 أ.د / وفاء صلاح الدين إبراهيم الدسوقي - جامعة المنيا
 أ.د / وليد يوسف محمد - جامعة حلوان

أصول التربية :

- أ.د / السيد سلامة الخميسي - جامعة دمياط
 أ.د / جمال علي خليل الدهشان - جامعة المنوفية
 أ.د / حمدي حسن عبد الحميد المحروقي - جامعة الزقازيق
 أ.د / راشد صبري محمود القصبي - جامعة بورسعيد
 أ.د / سامي محمد حسين نصار - جامعة القاهرة
 أ.د / سعيد إسماعيل علي - جامعة عين شمس
 أ.د / سمير عبد الوهاب الخويت - جامعة طنطا
 أ.د / صبحي شعبان شرف - جامعة المنوفية
 أ.د / طلعت عبد الحميد فايق - جامعة عين شمس
 أ.د / ظلال محمد عادل - جامعة حلوان
 أ.د / عازة محمد أحمد سلام - جامعة المنيا
 أ.د / عبد الرحمن عبد الرحمن النقيب - جامعة المنصورة
 أ.د / علي صالح حامد جوهر - جامعة دمياط
 أ.د / محمد إبراهيم المنوفي - جامعة كفر الشيخ
 أ.د / محمد إبراهيم عطوة مجاهد - جامعة المنصورة
 أ.د / محمد عبد الخالق مدبولي - منظمة الكسو
 أ.د / ناديّة يوسف كمال - جامعة عين شمس
 أ.د / وضيقة محمد أبو سعدة - جامعة بنها

أصول تربية الطفل :

- أ.د / السيد عبد القادر الرفاعي شريف - جامعة القاهرة
 أ.د / إلهام مصطفى محمد عبدي - جامعة الإسكندرية

- أ.د / جابر محمود طلبة - جامعة المنصورة
- التخطيط التربوي واقتصاديات التعليم:**
- أ.د / ضياء الدين عبد الشكور زاهر - جامعة عين شمس
- أ.د / مجدي محمد صابر يونس - جامعة المنوفية
- أ.د / نادية حسن السيد - جامعة بنها
- تعليم الكبار:**
- أ.د / أسامة محمود فرج - جامعة القاهرة
- أ.د / محمد رفعت حسنين - جامعة القاهرة
- علم النفس التعليمي:**
- أ.د / السيد محمد عبد المجيد - جامعة دمياط
- أ.د / أمل أحمد الأحمد - جامعة دمشق
- أ.د / أنور رياض عبد الرحيم - جامعة المنيا
- أ.د / حسنين محمد الكامل - جامعة حلوان
- أ.د / حمدي علي أحمد الضرماوي - جامعة المنوفية
- أ.د / رمضان محمد رمضان - جامعة بنها
- أ.د / سامي محمود أبو بيه - جامعة المنوفية
- أ.د / سيد محمود محمد الطواب - جامعة الإسكندرية
- أ.د / عادل محمد محمود العدل - جامعة الزقازيق
- أ.د / عبد الله سليمان إبراهيم - جامعة طيبة
- أ.د / كريمان عويضة منشار - جامعة بنها
- أ.د / مجدي محمد أحمد الشحات - جامعة بنها
- أ.د / محمد المري محمد إسماعيل - جامعة الزقازيق
- أ.د / محمد عبد السلام غنيم - جامعة حلوان
- أ.د / محمد مصطفى الديب - جامعة الأزهر
- أ.د / محمود فتحي عكاشة - جامعة دمهور
- أ.د / نادية السيد الحسيني - جامعة عين شمس
- أ.د / نادية عبده عواض أبودنيا - جامعة حلوان
- علم نفس الطفل:**
- أ.د / أشرف محمد عبد الغني شريت - جامعة الإسكندرية
- أ.د / إيمان عباس علي الخفاف - جامعة المنوفية
- أ.د / سناء محمد سليمان عبد العليم - جامعة عين شمس
- أ.د / صديقة علي أحمد يوسف - جامعة عين شمس
- أ.د / نادية محمود صالح شريف - جامعة القاهرة
- الصحة النفسية والإرشاد النفسي:**
- أ.د / أمال عبد السميع المليجي باظتة - جامعة كفر الشيخ

- أ.د / أماني عبد المقصود عبد الوهاب - جامعة المنوفية
 أ.د / امينته محمد مختار - جامعة بنها
 أ.د / بدريته كمال أحمد شرابيته - جامعة المنصورة
 أ.د / خلف أحمد مبارك السيد - جامعة سوهاج
 أ.د / عادل عبد الله محمد - جامعة الزقازيق
 أ.د / علي محمود علي شعيب - جامعة المنوفية
 أ.د / محمد إبراهيم عيد - جامعة عين شمس
 أ.د / محمد السيد عبد الرحمن - جامعة الزقازيق
 أ.د / محمد الشيخ حمود - جامعة السلطان قابوس
 أ.د / محمد عبد الظاهر الطيب - جامعة طنطا
 أ.د / منال عبد الخالق جاب الله - جامعة بنها

التريبة الخاصة :

- أ.د / حسن مصطفى عبد المعطي - جامعة طيبة
 أ.د / زينب محمود شقير - جامعة طنطا
 أ.د / سميرة أبو زيد نجدي - جامعة حلوان
 أ.د / صلاح الدين فرج عطا الله - جامعة الملك سعود
 أ.د / طارق صالح محمد الرئيس - جامعة الملك سعود
 أ.د / عبد العزيز السيد الشخص - جامعة عين شمس
 أ.د / عبد العزيز عبد المعطي السرطاوي - جامعة الإمارات العربية
 أ.د / عبد الفتاح رجب علي مطر - جامعة الأزهر
 أ.د / عبد الناصر أنيس عبد الوهاب - جامعة دمياط
 أ.د / منى صبحي الحديدي - جامعة الأردن
 أ.د / نادية بوضياف بن زعموش - جامعة قاصدي مرياح ورقلة الجزائر

التريبة المقارنة والإدارة التعليمية :

- أ.د / إبراهيم عباس الزهيري - جامعة حلوان
 أ.د / أحمد إبراهيم أحمد - جامعة بنها
 أ.د / أمال العرباوي محمد عباس - جامعة بوسعيد
 أ.د / تريمز الهاشم طريته - جامعة اللبنانية
 أ.د / زينب علي الجبر - جامعة الكويت
 أ.د / سعاد بسيوني محمد عياد - جامعة عين شمس
 أ.د / عادل عبد الفتاح سلامة - جامعة عين شمس
 أ.د / عبد الجواد السيد سعد بكر - جامعة كفر الشيخ
 أ.د / نبيل سعد خليل - جامعة سوهاج
 أ.د / نهلة سيد حسن أبو عليوة - جامعة حلوان
 أ.د / هنداوي محمد حافظ رضوان - جامعة حلوان

محتويات العدد (١٠٢):

- ١) م
٤٧ - ٢١ الصفحات
بحوث ودراسات محكمة :
" أثر تدريس وحدة مقترحة في ضوء بعض مبادئ نظرية العبء المعرفي في تنمية مهارات التفكير البصري وخفض الجهد العقلي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية المعاقين سمعياً " .. د/ إيمان صابر عبد القادر العزب.
- ٢) م
١١٠ - ٤٩
" فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على الرحلات المعرفية عبر الويب في تدريس العلوم لتنمية مهارات التفكير فوق المعرفي لدى معلمات المرحلة المتوسطة بمدينة تبوك " .. أ. / عهود عبد المحسن الجعيد، د / آمال سعد الجهني.
- ٣) م
١٣٤ - ١١١
" أثر استخدام التعلم القائم على المشروعات في بيئة التعلم الإلكتروني (الفردية/التشاركية) على تنمية بعض مهارات برمجة الروبوت لدى طلاب تكنولوجيا التعليم " .. أ. / عادل عادل عرفه علي حجاب، أ. د/ ماهر إسماعيل صبري، أ. م. د / زينب محمد العربي، د / حنان محمد السيد صالح عمار.
- ٤) م
١٧٢ - ١٣٥
" معايير التمكن التكنولوجي للأستاذ الجامعي في القرن الـ(٢١)، ومدى أهميتها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الحديدية " .. د/ محضار أحمد حسن الشهاري .
- ٥) م
٢١٢ - ١٧٣
" فاعلية التشارك الإلكتروني في تنمية مهارات حل المشكلة الإحصائية وعمق التعلم لدى طلاب التعليم الفني التجارى " .. أ. د/ فانت عبد المجيد السعودى فوده، أ/ فادية محمد على أحمد.
- ٦) م
٢٨٥ - ٢١٣
" مستوى جودة حياة العمل لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى " .. أ / سميرة مرشد الحربي، د/ رامي إبراهيم بن عبد الرحمن الشقران.
- ٧) م
٣٠٣ - ٢٨٧
" نحو تدبير تربوي للموهبة والإبداع لدى أطفال الروضة " .. د/ حنان محمد احمد سالم.
- ٨) م
٣٧٣ - ٣٠٥
" بناء مفهوم المتعلم في الفكر التربوي " .. د/ جمال محمد الهنيدى.

تعريف بالمجلة :

((دراسات عربية في التربية وعلم النفس))

مجلة عربية إقليمية محكمة دوليا مستقلة .. تصدرها رابطة التربويين العرب المشهورة برقم ٢٠١١/١٦٢٠ بجمهورية مصر العربية .. ويشرف على إصدارها هيئة استشارية دولية من كبار أساتذة التربية وعلم النفس بالجامعات المصرية والعربية والعالمية .. وتتولى نشرها مؤسسة الرشد ناشرون بالرياض بالملكة العربية السعودية .

تعنى المجلة بنشر كل ما هو جديد وأصيل من الدراسات والبحوث العربية في مجالات التربية وعلم النفس ، بشتى فروعها وتخصصاتها المتنوعة من جميع دول الوطن العربي ؛ حيث تخضع جميع الأعمال التي تنشر بالمجلة لعملية تحكيم دقيقة - مماثلة لتحكيم البحوث في لجان الترقيات - يقوم بها الخبراء في مجال كل دراسة.

بدأ صدور المجلة بصفة فصلية دورية منذ عددها الأول في يناير ٢٠٠٧م ومع زيادة الإقبال على النشر بها تقرر صدورها شهريا اعتبارا من يناير ٢٠١٢م توزع بجميع الدول ويعاد طبع إعداد المجلة وفقا لحاجة السوق.

قواعد النشر بالمجلة :

- ◀ كل ما ينشر في إعداد المجلة يعبر عن رأي صاحبه ، ولا يعبر بالضرورة عن رأي هيئة تحرير المجلة ، أو هيئتها الاستشارية ، أو رابطة التربويين العرب .
- ◀ تقبل المجلة للنشر جميع البحوث والدراسات - باللغة العربية واللغات الأخرى- الجديدة والأصيلة التي تجرى بجميع دول الوطن العربي في شتى مجالات التربية وعلم النفس بفروعها وتخصصاتها المختلفة.
- ◀ كما تقبل المجلة نشر البحوث في مجالات العلوم الإنسانية الأخرى ذات الصلة بمجال التعليم الجامعي وغير الجامعي للعاديين ، وذوي الاحتياجات الخاصة وذلك باللغة العربية وغيرها من اللغات الأخرى.
- ◀ كما تقبل المجلة إعادة نشر البحوث والدراسات المبتكرة في الموضوعات التربوية النادرة التي سبق نشرها في دوريات ومجلات ومؤتمرات مغمورة بناء على موافقة أصحابها وبعد إجراء التعديلات التي تراها هيئة تحرير المجلة على كل بحث أو دراسة.
- ◀ تقبل المجلة للنشر أيضا مستخلصات رسائل الماجستير والدكتوراه التي يتم إجازتها من جميع كليات التربية وكليات إعداد المعلمين والمعلمات وكليات البنات وكليات الآداب وكليات الدراسات الإنسانية وغيرها من المؤسسات العلمية التربوية الجامعية ومراكز البحوث المعنية بالبحث في مجالات وفروع التربية وعلم النفس.
- ◀ تنشر المجلة تقارير عن الندوات والمؤتمرات واللقاءات التي تنعقد بأي بلد عربي في أي موضوع من موضوعات التربية وعلم النفس.

- تقوم هيئة تحرير المجلة بتحديد عدد البحوث ، ومستخلصات الرسائل العلمية وتقارير الندوات والمؤتمرات التي يتم نشرها في كل عدد من أعداد المجلة.
- تقوم هيئة التحرير باختيار اثنين من المحكمين من بين الأساتذة الخبراء والمتخصصين في مجال كل دراسة ؛ ليقوموا بتحكيم تلك الدراسة أو البحث وتحديد مدى صلاحيته للنشر ، وذلك وفقا لنموذج تحكيم دقيق يحاكي نموذج تحكيم البحوث في لجان الترقيات وبنفس درجة الدقة ، حيث إن من بين أعضاء الهيئة الاستشارية للمجلة وهيئة التحكيم عددا كبيرا من الأساتذة الأعضاء في لجان الترقيات بمجالات التربية وعلم النفس بالوطن العربي .
- في حال عدم الاتفاق في الرأي بين المحكمين يتم إحالة البحث أو الدراسة لمحكم ثالث تختاره هيئة التحرير ، ويكون تقريره عن البحث هو الفيصل في ترجيح كفة قبول البحث للنشر أو رفض نشره ، على أن يتحمل صاحب البحث مصروفات التحكيم.
- عند اتفاق المحكمين على نشر البحث أو الدراسة بعد إجراء تعديلات في الصياغات أو بعض الأمور المنهجية البسيطة تقوم هيئة تحرير المجلة بإجراء تلك التعديلات نيابة عن الباحث أو كاتب الدراسة إن رغب ذلك . وعند طلب المحكمين إجراء تعديلات جوهرية يتم إعادة البحث لصاحبه مرفقا به صورة من تقارير التحكيم لإجراء التعديلات بنفسه.
- عند اتفاق المحكمين على رفض نشر البحث يتم رد البحث للباحث مع إرفاق صورة من تقارير التحكيم ، على أن يتحمل الباحث فقط تكاليف التحكيم والمراسلة.
- يتم عرض جميع المواد المقبولة للنشر بالمجلة على المستشار اللغوي لمراجعتها لغويا وضبط أي خلل لغوي بها قبل نشرها.
- كما تقبل المجلة إرسال كافة المواد التي يمكن نشرها عبر البريد الإلكتروني الخاص بها حيث يتولى فريق التحرير تنسيق الملفات وطباعتها على أن يتحمل صاحب المادة المرسله تكلفه ذلك .
- بمجرد وصول تقارير المحكمين التي تفيد قبول البحث للنشر دون إجراء تعديلات أو بعد إجراء تعديلات بسيطة وممكنة ، يمكن لصاحب البحث أو الدراسة أن يطلب من هيئة تحرير المجلة إصدار خطاب معتمد يفيد قبول البحث أو الدراسة للنشر في المجلة. ويتم ذلك في مدة أقصاها شهر من تاريخ استلام البحث.
- عند صدور المجلة يتم تسليم عدد ١٠ أمستلات ونسخة من المجلة لصاحب كل بحث منشور بها ، ويمكن للباحث الحصول على نسخ إضافية من المجلة .
- قواعد الكتابة والتنسيق بالمجلة :**
- ترسل البحوث والدراسات لهيئة تحرير المجلة مكتوبة على الكمبيوتر من عدد ٢ نسخة ورقية ، ونسخة واحدة إلكترونية على CD منسقة وفقا للقواعد المعتمدة بالمجلة التالية :

- ◀◀ تتم كتابة البحث وفق قالب التنسيق الخاص بالمجلة (يطلب من هيئة التحرير).
- ◀◀ كتابة متن البحث بخط AL-Mohanad Bold مقاس ١٤ المسافة مفردة بين السطور، ومرة ونصف بين الفقرات.
- ◀◀ كتابة العناوين الرئيسية بخط PT Bold Heading مقاس ١٤ ، والعناوين الفرعية بنفس الخط مقاس ١٢ ، والعناوين تحت الفرعية بنفس الخط مقاس ١٠ مع ترك مسافة بين العناوين وما قبلها.
- ◀◀ كتابة المستخلص العربي بنفس خط المتن مقاس ١٢ والمسافة بين السطور مفردة، وبين الفقرات مرة ونصف.
- ◀◀ كتابة المستخلص الأجنبي بخط Times New Roman مقاس ١٢ مائل المسافة بين السطور مفردة ، ومرة ونصف بين الفقرات ، وكتابة المصطلحات الأجنبية وبيانات المراجع الأجنبية داخل المتن وفي القائمة النهائية بنفس الخط ونفس المقاس .
- ◀◀ كتابة الجداول بنفس خط متن البحث مقاس ١٠ على ألا يخرج أي جدول عن حدود هوامش الصفحة، وألا ينقسم الجدول على صفحتين أو أكثر، ويمكن تصغير حجم خط الجدول إلى مقاس ٧ إذا لزم الأمر.
- ◀◀ كل الصور والرسوم التوضيحية والبيانية . إن وجدت . باللونين الأبيض والأسود دون الخروج عن هوامش الصفحة.
- ◀◀ توثيق المراجع بنظام APA وتكتب قائمة المراجع بنفس خط متن البحث مقاس ١٢ مع ترك مسافة بين كل مرجع وآخر .

المراسلات :

ترسل جميع مراسلات المجلة باسم رئيس التحرير على العنوان التالي :

جمهورية مصر العربية - بنها - أتريب - ١ ش أحمد ماهر متفرع من ش الشعراوي تليفون وفاكس : ٠٢٠١٣٣١٨٨٤٤٢

أو المراسلة عبر البريد الإلكتروني لرئيس التحرير
mahersabry2121@yahoo.com:

أو عبر البريد الإلكتروني للمدير الإداري للرابطة :

Safaasultan25@hotmail.com

متابعة أخبار المجلة وقواعد النشر على موقعها الإلكتروني بجوجل على الرابط :

<http://aae999.blogspot.com>

أو على الموقع الإلكتروني لرابطة التربويين العرب :

<http://aae2018.org>

• مقدمة العدد :

يسعد هيئة التحرير أن تقدم لجميع القراء العرب العدد المائة واثنان من مجلتنا الغراء دراسات عربية في التربية وعلم النفس .. وفي هذا العدد ثمانية بحوث:

أولها بعنوان: " أثر تدريس وحدة مقترحة في ضوء بعض مبادئ نظرية العبء المعرفي في تنمية مهارات التفكير البصري وخفض الجهد العقلي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية المعاقين سمعياً " .. د/ إيمان صابر عبد القادر العزب .

وثانيها بعنوان : " فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على الرحلات المعرفية عبر الويب في تدريس العلوم لتنمية مهارات التفكير فوق المعرفي لدى معلمات المرحلة المتوسطة بمدينة تبوك " .. أ/ عهود عبد المحسن الجعيد، د / آمال سعد الجهني .

وثالثها بعنوان : " أثر استخدام التعلم القائم على المشروعات في بيئة التعلم الإلكتروني (الفردية/التشاركية) على تنمية بعض مهارات برمجة الروبوت لدى طلاب تكنولوجيا التعليم " .. أ/ عادل عادل عرفه علي حجاب ، أ.د/ ماهر إسماعيل صبري ، أ.م.د / زينب محمد العربي ، د / حنان محمد السيد صالح عمار .

ورابعها بعنوان : " معايير التمكن التكنولوجي للأستاذ الجامعي في القرن الـ(٢١)، ومدى أهميتها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الحديدية " .. د/ محضار أحمد حسن الشهاري .

وخامسها بعنوان : " فاعلية التشارك الإلكتروني في تنمية مهارات حل المشكلة الإحصائية وعمق التعلم لدى طلاب التعليم الفني التجاري " .. أ.د/ فاتن عبد المجيد السعودى فوده ، أ/ فادية محمد على أحمد .

وسادسها بعنوان : " مستوى جودة حياة العمل لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى " .. أ/ سميرة مرشد الحربي ، د/ رامي إبراهيم بن عبدالرحمن الشقران .

وسابعها بعنوان : " نحو تدبير تربوي للموهبة والإبداع لدى اطفال الروضة " .. د/ حنان محمد احمد سالم .

وثامنها بعنوان : " بناء مفهوم المتعلم في الفكر التربوي " .. د/ جمال محمد الهنيدى .

وكعادة المجلة تم تحكيم كل بحث من تلك البحوث لدى أساتذة بارزين في مجال التخصص الدقيق لكل بحث .. ونود أن نعتز بدباية للقارئ العربي الكريم عن أي نقص أو تقصير جاء عن غير قصد في هذا العدد ، ونرحب بأية ملاحظات أو اقتراحات على البريد الإلكتروني لرئيس التحرير لكي تظهر المجلة بالمستوى اللائق الذي يرضي الجميع ..

والله أسأل التوفيق والسداد وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين ،،

رئيس تحرير المجلة

البحث الأول:

” أثر تدريس وحدة مقترحة في ضوء بعض مبادئ نظرية العبء المعرفي في تنمية مهارات التفكير البصري وخفض الجهد العقلي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية المعاقين سمعياً ”

إعداد :

د/ إيمان صابر عبد القادر العزب

مدرس المناهج وطرق تدريس العلوم بكلية التربية جامعة بنها
أستاذ مساعد المناهج وطرق التدريس بكلية التربية جامعة بيشة بالمملكة العربية

أثر تدريس وحدة مقترحة في ضوء بعض مبادئ نظرية العبء المعرفي في تنمية مهارات التفكير البصري وخفض الجهد العقلي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية المعاقين سمعياً

د/ إيمان صابر عبد القادر العزب

• المستخلص :

هدفت الدراسة الحالية إلى إعداد وحدة مقترحة في ضوء بعض مبادئ نظرية العبء المعرفي لتنمية مهارات التفكير البصري وخفض الجهد العقلي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية المعاقين سمعياً. وتم إعداد قائمة بمبادئ العبء المعرفي وإرشاداتها التدريسية وتمثل في المبادئ: استخدام العناصر البصرية، وتركيز الانتباه، تقليل غير الضروري من المحتوى، استخدام التجزئة والتسلسل في عرض المحتوى، الانتقال من الأمثلة المحلولة إلى التدريب لتحقيق العمل العقلي، ومناسبة المحتوى مع خبرة المتعلم، كما تم إعداد اختبار مهارات التفكير البصري الذي تتضمن (٤٦) مفردة في الأبعاد التالية: التعرف على الشكل ووصفه، تحليل الشكل، إدراك العلاقات، تفسير الشكل، استنتاج المعنى، ومقياس الجهد العقلي وتتضمن (٢٠) مفردة في بعدين رئيسيين هما: الجهد العقلي الناتج عن العبء المعرفي الداخلي والجهد العقلي الناتج عن العبء المعرفي الخارجي، وتم تطبيق أداتي الدراسة قبلها وبعدياً على عينة الدراسة، حيث تكونت عينة الدراسة من (١٤) تلميذ وتلميذة من تلاميذ المرحلة الإعدادية المعاقين سمعياً. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات عينة الدراسة عند مستوى دلالة (٠.٠٥) في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التفكير البصري، ومقياس الجهد العقلي لصالح التطبيق البعدي.

الكلمات المفتاحية: نظرية العبء المعرفي - مهارات التفكير البصري - الجهد العقلي

The Effect of Teaching a Suggested Unit Based on of some of the Principles of the Theory of Cognitive Load in the Development of Thinking Skills Visual and Mental Stress Reduction of Pupils For the Preparatory Stage of the Hearing Impaired

Dr. Eman Saber Abdul kader El-Azzab

Abstract :

The present study aimed to prepare a suggested unit based on some Principles of the theory of cognitive load to develop the skills of visual thinking and reduce the mental effort of students in the preparatory stage of the hearing impaired. It was a list of the principles of the load of knowledge and guidance and teaching is In the principles: the use of visual elements, concentration of attention , unnecessary reduction of content, the use of fragmentation and sequencing in the presentation of the content, the transition from the examples to the training to achieve mental work, the relevance of content with the learner's experience, Tools prepared as well for visual thinking skills test contains 46 items in the following dimensions: recognition of form and description, shape analysis, perception of relations, interpretation of form, meaning conclusion, and mental stress measure contains 20 items in two main dimensions: mental effort resulting from the internal cognitive load and mental effort resulting from external

The results of the study showed that there was a statistically significant difference between the mean scores of the study sample at the level of (0.05) in the tribal and remote applications to test the visual thinking, and the mental effort measure for the benefit of the post application.

Keyword: Cognitive Load Theory, Visual Thinking Skills, Mental Effort

• مقدمة :

يواجه الأفراد المعاقين سمعياً مشكلات في عملية التعلم مقارنة بالسامعين وأشارت الدراسات إلى أن الأفراد المعاقين سمعياً ليس لديهم تدن في القدرات العقلية بشكل عام، إنما قد ترجع هذه الصعوبات التعليمية إلى عدة أسباب من أهمها عدم ملاءمة المناهج الدراسية لخصائص المعاقين سمعياً.

ويشير صبري ونوبي (٢٠٠٩، ١٨-١٩) إلى أن مستوى ذكاء الأطفال المعاقين سمعياً لا تختلف عن الأطفال العاديين، وأن لديهم القدرة على التعلم والتفكير التجريدي ما لم يكن لديهم تلف دماغي، وقد يعزى وجود بعض المشكلات في عملية التعلم إلى عدم توافر طرق التعليم الفعال، فهم بحاجة إلى تقليل كم الخبرات المقدمة إليهم، واستخدام خبرات بصرية ولمسية وحركية وسمعية متنوعة لخفض العبء المعرفي لديهم.

وتعد نظرية العبء المعرفي وما تقدمه من مبادئ وإرشادات تساعد في تعديل وتغيير المناهج الدراسية بالشكل الذي يتوافق مع طبيعة المتعلمين المعاقين سمعياً.

ويشير كل من (Vogel & et.al (2011 ، Clark & et.al (2006- 28-29) إلى أن نظرية العبء المعرفي تتضمن مجموعة من مبادئ التعلم التي يمكن تطبيقها في أي بيئة تعليمية، والتي تعتمد على عمليات التعلم المعرفية للمتعلم.

ويشير أبو رياش (٢٠٠٧، ١٩٢)، وقطامي (٢٠١٣، ٥٩٤) إلى أن نظرية العبء المعرفي تهتم بكيفية تخليص المتعلم من محدودية سعة الذاكرة قصيرة المدى من خلال استخدام الاستراتيجيات المناسبة لخفض العبء المعرفي وتقليل الجهد العقلي، حيث تعتمد نظرية العبء المعرفي على تدريب المتعلمين على جعل التعلم أكثر سهولة، وأكثر تخزيناً من خلال ممارسة رسم المخططات المعرفية وجعل التعلم أكثر تجريداً وأكثر قابلية للإدراك الحسي.

ونظراً لأهمية استخدام تطبيقات نظرية العبء المعرفي في عمليتي التعليم والتعلم، فقد أجريت العديد من الدراسات والبحوث في مجالات وتخصصات متعددة مثل: دراسة Sweller (1998)، ودراسة أبو جودة (٢٠٠٤)، ودراسة Burkes (2007)، ودراسة البنا (٢٠٠٨)، ودراسة Vogel & et al (2011)، والتكريتي وجبار (٢٠١٣)، ودراسة (Ngu, & Tobias (2014)، والحارثي (٢٠١٤)، السباب (٢٠١٦).

كما اهتمت العديد من الدراسات في مجال تدريس العلوم خاصة منها: دراسة (1991) Chandler & Sweller، ودراسة (1992) Paas، ودراسة Muller & et.al (2008)، ودراسة (2010) Haslam & Hamilton، ودراسة Lin & et.al (2012)، ودراسة (2012) Yeh & et.al، دراسة عبود وحسن (٢٠١٣)، جليل (٢٠١٥) العامري (٢٠١٦)، والتي نجحت في تحقيق ما هدفت إليه من تنمية بعض المتغيرات التابعة منها: مهارات التفكير البصري، والتنوير العلمي والتكنولوجي واستبقاء المعلومات.

وحيث أن فئة المعاقين سمعياً تتعلم بالحاسة البديلة وأن الاقتصار على تقديم المحتوى العلمي لهم بهذا الشكل، فالمتعلم يتعلم بنسبة (٢٠٪) ما يسمعه، و(٣٠٪) مما يراه، و(٥٠٪) مما يسمعه ويراه، و(٧٠٪) مما يقولونه ويكتبونه، و(٩٠٪) مما يقولونه حول الشيء الذي يقومون بعمله. (بدوي، ٢٠١٠، ١٦٢)

وذلك لارتباطها بالتمثيلات البصرية والرمزية لأشكال والرسومات، مما يجعلها أكثر فهماً واستدعاءً للتفاصيل والخصائص المتضمنة فيها عن طريق ربط وفهم العلاقات بشكل بصري ولفظي، وتعرف العمليات العقلية التي ترتبط بالتمثيلات البصرية أو الرمزية لتحديد وتشكيل الصورة العقلية للمعرفة التي نحصل عليها بالتفكير البصري. (قطامي، ٢٠١٠، ١٦٢)

ويشير كل من عبيدات وأبو السميد (٢٠١٣، ١٨٧)، وعمار والقباني (٢٠١١، ٢٥ - ٢٧)، والمنير (٢٠٠٨، ٤٥) إلى أن التفكير البصري أحد أنماط التفكير التي تحظى باهتمام علماء التربية خاصة في ظل العصر الحالي أو ما يسمى بعصر البصريات، حيث يعبر عن قدرة المتعلم التصور البصري للأجسام والأشكال في أوضاع مختلفة، وترجمة المواقف والرموز البصرية للتعرف على أوجه الشبه والاختلاف بينهما، وتحليل الموقف البصري للخروج باستنتاجات ودلالات بصرية، وذلك من أجل إعادة تشكيل الموقف البصري لإنتاج نماذج بصرية ذات معنى.

كما يؤكد كل من Pasko (2009)، والعامودي (٢٠٠٩، ١١٨)، وحمادة (٢٠٠٩) على أن الملاحظات البصرية التي يقوم بها الفرد يومياً أثناء التعلم تعتبر من أساسيات الإدراك، وأنه ينبغي الاهتمام بالجانب البصري في عمليتي التعليم والتعلم، وعليه فإن التفكير البصري يعتبر أداة معرفية تمكن المتعلمين من فهم وإدراك الصور التوصل لمعاني ملموسة للصور المجردة.

وتوجد العديد من الدراسات تؤكد على أهمية التفكير البصري وتنميته في مجال تعليم العلوم من خلال استخدام بعض المعالجات التي تعتمد على تفعيل الذاكرة البصرية وتنظيمها في شكل مخططات معرفية كخرائط التفكير واستخدام شبكات التفكير البصري، ودورة التعلم فوق المعرفية، واستراتيجية

شكل البيت الدائري ومن أمثلة هذه الدراسات: دراسة إبراهيم (٢٠٠٦)، حمادة (٢٠٠٩)، ودراسة عبده (٢٠١٢)، ودراسة رجب (٢٠١٢)، ودراسة الطراونة (٢٠١٤) ودراسة سليمان (٢٠١٤)، ودراسة القحطاني (٢٠١٥)، ودراسة (مرسي، ٢٠١٦) جليل (٢٠١٦).

وهناك علاقة بين مهارات التفكير البصري وخفض الجهد العقلي وهذا ما تنص عليه مبادئ وإرشادات نظرية العبء المعرفي، حيث إن التفكير البصري يقوم على الذاكرة وما تحويه من معلومات مشفرة ورمزية، ويشير الزعبي (٢٠١٢) (٣٤) إلى أن ما تقوم به الذاكرة العاملة من عمليات تفكير وحل للمشكلات لمعالجة الكم المعرفي التي تحويه يعرف بالعبء المعرفي، والذي يعبر عن الكم الكلي للمستقبلات الحسية الذي يتطلب جهداً عقلياً تقوم به الذاكرة العاملة خلال وقت محدد، ويتوقف هذا الجهد المبذول على صعوبة المادة ومدى تفاعل المتعلم معها، وهذا ما أكدت عليه دراسة مهدي (٢٠١٠)، ودراسة العامري وآخرون (٢٠١٦)، ومن هذا المنطلق نبع الإحساس بمشكلة الدراسة الحالية واختيار فئة المعاقين سمعياً تحديداً لما يواجهونه من جهد عقلي أثناء تعلم العلوم، وحاجتهم لاستخدام الحاسة البصرية كحاسة بديلة في التعلم وذلك من خلال تنمية مهارات التفكير البصري، وهذا ما أكدت عليه دراسة عبده، (٢٠١٢).

هذا بالإضافة إلى قلة الدراسات التي اهتمت بخفض الجهد العقلي وتنمية مهارات التفكير البصري لدى التلاميذ المعاقين سمعياً منها دراسة عبده (٢٠١٢) التي هدفت إلى تنمية مهارات التفكير البصري لدى التلاميذ المعاقين سمعياً بالمرحلة الابتدائية.

• الإحساس بالمشكلة :

يمكن تلخيص الإحساس بمشكلة الدراسة فيما يلي:

« بالنظر إلى محتوى مناهج العلوم للمعاقين سمعياً بالمرحلة الإعدادية نجد أنها ممتلئة حشواً كثيراً فضلاً عن جمود المقررات، وإذا كان الأطفال العاديين يعانون من الحشو الزائد في مناهج العلوم، فما بال المعاقين سمعياً مع تلك المناهج مما يترتب عنه زيادة في العبء المعرفي والجهد العقلي لاكتساب المعرفة.

« قامت الباحثة بتحليل مبدئي لمحتوى مناهج العلوم بالمرحلة الإعدادية للمعاقين سمعياً فلاحظت أنها تخلو من الأنشطة العلمية المتعددة وما يصاحبها من صور وأشكال توضيحية ترتبط بموضوعات الدراسة، وكل ما هناك أنه يتم تقديم مناهج العلوم للعاديين للمعاقين سمعياً بفارق زمني عامين دراسيين (أي تقديم المناهج وفقاً للعمر العقلي على الرغم أن هناك دراسات أثبتت أنه لا يوجد اختلاف بين القدرات العقلية بين العاديين والمعاقين سمعياً)، بالإضافة إلى عدم مراعاة الخصائص التعليمية للمعاقين

سمعياً واستثارة الحاسة البديلة، وتعديل المناهج في ضوءها، وهذا ما تسعى إليه بعض مبادئ نظرية العبء المعرفي التي تتبناها الدراسة الحالية. ◀ نتائج الدراسة الاستطلاعية التي أشارت إلى زيادة الجهد العقلي لدى التلاميذ المعاقين سمعياً بالمرحلة الإعدادية في مادة العلوم والذي اتضح من خلال تطبيق مقياس العبء المعرفي بديوي (٢٠١٤) حيث يمثل زيادة الجهد العقلي أحد أبعاد العبء المعرفي كما أشار (Pass, 2003, 5)، وتدني مهارات التفكير البصري لديهم والذي اتضح من خلال اختبار في بعض مهارات التفكير البصري من إعداد الباحثة.

• مشكلة الدراسة :

تتمثل مشكلة الدراسة في زيادة الجهد العقلي وتدني مهارات التفكير البصري لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية المعاقين سمعياً، ويمكن التصدي لمشكلة الدراسة من خلال الإجابة عن التساؤلات التالية:

◀ ما المبادئ والارشادات التي تقوم عليها نظرية العبء المعرفي التي يمكن بناء الوحدة المقترحة في ضوءها وتتفق مع خصائص التلاميذ المعاقين سمعياً بالمرحلة الإعدادية؟

◀ ما الوحدة المقترحة في العلوم القائمة على بعض مبادئ نظرية العبء المعرفي لتلاميذ المرحلة الإعدادية المعاقين سمعياً؟

◀ ما فاعلية الوحدة المقترحة في خفض الجهد العقلي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية المعاقين سمعياً؟

◀ ما فاعلية الوحدة المقترحة في تنمية مهارات التفكير البصري لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية المعاقين سمعياً؟

• أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية إلى ما يلي:

◀ إعداد قائمة بالمبادئ والارشادات التدريسية القائمة على نظرية العبء المعرفي اللازمة لبناء محتوى تعليمي للمعاقين سمعياً بالمرحلة الإعدادية وتلبي احتياجاتهم التعليمية.

◀ إعداد وحدة مقترحة قائمة على بعض مبادئ نظرية العبء المعرفي ودراسة فاعليتها في تدريس العلوم على خفض الجهد العقلي وتنمية مهارات التفكير البصري لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية المعاقين سمعياً.

◀ إعداد اختبار مهارات التفكير البصري للتلاميذ المعاقين سمعياً بالمرحلة الإعدادية.

◀ إعداد مقياس الجهد العقلي للتلاميذ المعاقين سمعياً بالمرحلة الإعدادية.

• فروض الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة ينبغي التحقق من الفرضيين التاليين:

- ◀ يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات التلاميذ عينة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير البصري لصالح التطبيق البعدي.
- ◀ يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات التلاميذ عينة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الجهد العقلي لصالح التطبيق البعدي.

• حدود الدراسة :

- تقتصر حدود الدراسة على ما يلي:
- ◀ اقتصرت عينة الدراسة على جميع تلاميذ المرحلة الإعدادية المعاقين سمعياً وبلغ عدد (١٤) تلميذ وتلميذة) موزعه على الصفوف الثلاثة (٥ تلاميذ بالصف الأول - ٥ تلاميذ بالصف الثاني - ٤ تلاميذ بالصف الثالث)، وذلك لأنه في الصفوف الثلاثة يتم تدريس وحدة عن البيئة، وتم تجميع الطلاب للدراسة في حصص الأنشطة.
- ◀ قياس مهارات التفكير البصري التالية: مهارة التعرف على الشكل البصري ومهارة تحليل الشكل البصري، مهارة الربط بين العلاقات الشكل البصري مهارة تفسير الغموض في الشكل البصري، ومهارة استخلاص المعنى من الشكل البصري.

• أدوات الدراسة:

- اقتصرت الدراسة على الأدوات التالية:
- ◀ مقياس الجهد العقلي من إعداد الباحثة.
- ◀ اختبار مهارات التفكير البصري من إعداد الباحثة.

• أهمية الدراسة:

- تكمن أهمية الدراسة الحالية في أنها يمكن أن تسهم فيما يلي:
- ◀ مساعدة القائمين على تخطيط مناهج ذوي الاحتياجات الخاصة في تضمين توجيهات نظرية العبء المعرفي في تدريس العلوم بهدف تحسين كفاءة التعلم وخفض الجهد العقلي.
- ◀ مساعدة معلم العلوم لذوي الاحتياجات الخاصة على خفض الجهد العقلي من خلال إرشادات توضح كيفية التعامل المناسب مع التلاميذ المعاقين سمعياً كل وفق قدراته وخبراته من خلال دليل المعلم.
- ◀ استفادة معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة في إعداد اختبارات مماثلة للتعرف على الجهد العقلي ومهارات التفكير البصري لدى المتعلمين.

• مصطلحات الدراسة:

• الوحدة المقترحة:

- يمكن تعريفها على أنها سلسلة ذات معنى من الخبرات والأنشطة التعليمية المتنوعة تدور حول موضوع دراسي او مشكله يهتم بها المتعلمون.

• **العبء المعرفي:**
عرفه Sweller(1988) بأنه الكم الكلي للجهد العقلي المستخدم في الذاكرة العاملة.

• **نظرية العبء المعرفي: Cognitive Load Theory**
عرفها العتوم وآخرون (٢٠٠٥، ٢٩٥) بأنها: "إحدى النظريات المعرفية التي سعت للبحث عن الوسائل والاستراتيجيات التي تعمل على تجاوز المحدودية الكمية للذاكرة القصيرة في السعة العقلية والزمن المحدد للمعلومات المخزونة بدون معالجة، كاستراتيجية تركيز الانتباه، والإيجاز".

ويعرفها قطامي (٢٠١٣، ٥٦٠) بأنها: "الكمية الكلية من النشاط الذهني في أثناء المعالجة في الذاكرة العاملة خلال فترة زمنية معينة، ويمكن قياسه بعدد الوحدات والعناصر المعرفية التي تدخل ضمن المعالجة الذهنية في وقت محدد".

• **الوحدة المقترحة القائمة على بعض مبادئ العبء المعرفي:**
يمكن تعريفها إجرائياً على أنها: "مجموعة من الخبرات والأنشطة التعليمية والإجراءات التدريسية المبنية في ضوء بعض مبادئ نظرية العبء المعرفي (استخدام العناصر البصرية - تركيز الانتباه - التجزئة والتسلسل ومراعاة سرعة المتعلم)، لتساعد في خفض الجهد العقلي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية المعاقين سمعياً".

• **الجهد العقلي:**
يعرفه Pass, et al (2003, 5) بأنه جانب من جوانب العبء المعرفي ويشير إلى السعة المعرفية التي تشغل فعلياً لمواجهة المتطلبات المعرفية المصاحبة للمهمة.

ويمكن تعريفه إجرائياً على أنه: "مدى الصعوبة التي يواجهها التلميذ المعاق سمعياً خلال محاولته تنظيم ومعالجة كم المعلومات الجديدة، ويقدر بالدرجة التي يحصل عليها المتعلم في مقياس الجهد العقلي".

• **التفكير البصري:**
يمكن تعريفه إجرائياً بأنه: نمط من أنماط التفكير يعبر عن قدرة التلميذ المعاق سمعياً على التصور البصري لأشكال والأجسام عن طريق وصف الشكل وتحليله، وتفسيره لفهم معناه، وإدراك العلاقات الموجودة بين المفاهيم المتضمنة في الشكل ثم استنتاج المعاني الجديدة منه عن طريق تحويل المعلومات البصرية التي يحملها الشكل إلى معلومات لفظية، ويقدر بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في اختبار مهارات التفكير البصري.

• **أدبيات الدراسة :**

• **نظرية العبء المعرفي:**
يعرف أبو رياش (٢٠٠٧، ١٩١) العبء المعرفي بأنه الكمية الكلية من النشاط العقلي في الذاكرة العاملة خلال وقت معين، والعامل الرئيسي للعبء المعرفي هو عدد العناصر التي يتم التعامل معها والتي ينبغي الانتباه إليها.

كما يعرفه أبو جادو (٢٠٠٧، ٨٥) على أنه الجهد الذي يقوم به المتعلم بهدف تخزين المعلومات في الذاكرة والاحتفاظ بها، وسرعة استدعاءها وتشمل مهارة الترميز والاسترجاع.

وتشير (جليل، ٢٠١٥، ٢٢٥) أن هناك مصدرين للعبء المعرفي (الداخلي) ويعني صعوبة المحتوى التعليمي وهذا النوع يصعب تعديله، ويظهر في مواد العلوم التي يصعب السيطرة عليها، لاعتمادها على الأبنية العقلية الأكثر جهداً (والخارجي) وهو العبء الذي يعزى إلى طرق التدريس المستخدمة في عرض المعلومات.

وقد أشار كل من فان (Van & Sweller 2010,85) إلى أن هدف نظرية العبء المعرفي هو تطوير توجيهات التخطيط التعليمي مستندة إلى نموذج البناء المعرفي للإنسان، والذي يتكون مما يلي: (Artino, 2008, 426-428)، (إبراهيم ٢٠١٠، ٢٦٣)، (الشرقاوي، ٢٠٠٣، ١٨٩ - ١٩٠)، (روبرت، ٢٠٠٠، ٢٨٣ - ٢٨٦).

❖ **الذاكرة العاملة (WM) قصيرة المدى:** وهي الذاكرة التي يكون الإنسان على دراية بالمعلومات التي يتلقاها حيث يتم الاحتفاظ بها أو معالجتها، وتوصف بأنها محدودة في كل من السعة والاستمرارية.

❖ **الذاكرة طويلة المدى (LTM):** على خلاف الذاكرة العاملة حيث السعة لا حدود لها، ويتم تنظيم وتخزين المعلومات في بناء ذو مجال معرفي محدد يعرف بـ "الإسكيما (*) Schema"، حيث تصنف عناصر المعلومات وفقاً لكيفية استخدامها، وبالتالي يسهل الوصول إليها لاحقاً عند احتياجها في مهام ذات صلة بها، ومن منظور نظرية العبء المعرفي تأتي خبرة الإنسان من المعرفة المخزنة في هذه الإسكيما.

❖ **الآلية Automation** وتحدث عندما يتم معالجة المعلومات المخزنة في الإسكيما بتلقائية وبدون جهد واعي، فبدون آلية الإسكيما، وبما يتفق مع نظرية العبء المعرفي قد يكون من المستحيل إنهاء بعض المهام إلا أن تتم آلية بعض المهارات المطلوبة وذلك لاحتمالية عدم توافر مساحة كافية بالذاكرة العاملة للتعلم، وعلى ضوء هذه الافتراضات النظرية فإن بناء الإسكيما وتحقيق الآلية هما من الأهداف الرئيسية لعملية التدريس التي يتم تطويرها في ضوء نظرية العبء المعرفي.

وبناءً على ما سبق فإن معالجة المعلومات الجديدة في ضوء نظرية العبء المعرفي يحدث في ضوء ثلاثة أنواع من الأعباء المعرفية يمكن تلخيصها فيما يلي:

(*) إسكيما Schema: هو تشفير عقلي للخبرة التي تتضمن طريقة منظمة خاصة للإدراك المعرفي والاستجابة لموقف معقد أو مجموعة من المحفزات (An Encyclopedia Britannica Company).

(Van Merriënboer & Ayres, 2005, 6-8) (Van Merriënboer & Sweller, 2010, 88-91), (Sweller, Ayres & Kalyuga, 2011, 68-69).

«**العبء المعرفي الأساسي** Intrinsic Cognitive Load ويتم تحديده على أساس التفاعل بين طبيعة المادة التعليمية ومستوى خبرة المتعلم.

«**العبء المعرفي العرضي** أو الدخيل Extraneous Cognitive load وهو يرتبك بالعمليات التي ليس لها أهمية مباشرة للتعلم، حيث ينشأ نتيجة لاستخدام طرق واستراتيجيات تدريس غير مناسبة لطبيعة المحتوى التعليمي، أو البحث عن معلومات مطلوبة لإكمال مهمة ما أثناء التعلم.

«**العبء المعرفي وثيق الصلة** بالموضوع المتناول Germane Cognitive load وهو يشير إلى مصادر الذاكرة العاملة التي تتعامل مع العبء المعرفي الأساسي الذي يؤدي إلى التعلم من خلال بناء الإسكيمات التي تربط المعرفة الجديدة بالخبرة السابقة.

مما سبق يتبين أن هناك العديد من مبادئ التخطيط والاستراتيجيات التي تركز عليها نظرية العبء المعرفي والتي تهدف إلى منع تجاوز العبء المعرفي سعة الذاكرة — بتقليل العبء المعرفي العرضي وإدارة العبء المعرفي الأساسي — وتحسين واستغلال العبء المعرفي الوثيق الصلة بالموضوع من أجل تجويد التعلم وخفض الجهد العقلي لدى التلاميذ، ويوضح ملحق (١) عرض لمبادئ وإرشادات نظرية العبء المعرفي كما أشار إليها (Clark, Nguyen & Sweller)، (أبو جودة، ٢٠٠٤، ٤٦ - ٤٩).

وتوجد بعض استراتيجيات التدريس المبنية في ضوء نظرية العبء المعرفي يمكن عرضها فيما يلي: (أبو رياش، ٢٠٠٧، ١٩٨)، (قطامي، ٢٠١٣، ٥٧٤)، (جليل، ٢٠١٥، ٢٢٧)

«**استراتيجية الاسكيما Schema Strategy**: ويقصد به امتلاك المتعلم، من خلال ترك سعة عقلية في الذاكرة العاملة لعملية التعلم، وهذا يسمح بمعالجة عدد كبير من العناصر المعرفية بأقل جهد وانتباه.

«**استراتيجية الهدف الحر Free Goal Strategy**: وتعني تقديم المشكلات والمعارف العلمية بصورة حرة، بصورة تجعل المتعلم يركز على المعلومة التي تقدم له ويحقق الهدف المطلوب.

«**استراتيجية المثال المحلول واكمال المسألة: & The worked Example Problem Complete Strategy**: وتتم من خلالها عرض مجموعة كبيرة من الأمثلة المحلولة ويتم من خلالها تقديم مبادئ وقواعد الموضوع، لتزويد المتعلم بالمخططات المطورة ومعرفة آلية التعلم في حل المثال والتقليل من والوقوع في أخطاء مما يقلل مستوى العبء المعرفي، ثم تكليف المتعلم بإكمال المثال من خلال تزويده بنموذج لتوجيه العمليات الذهنية.

« استراتيجية تركيز الانتباه: Attention Focus Strategy: تؤكد هذه الاستراتيجية على أن المواد التعليمية تتطلب عناصر مصورة ونصوص، بحيث يحدث التكامل بين النص والصورة.

« استراتيجية الإنجاز: Concise Strategy : ويقصد بها التركيز على مصدر واحد من المعلومات لتجنب وجود عبء معرفي أثناء التعلم.

« الاستراتيجية الشكلية: Model Strategy: وتعني توسيع حدود الذاكرة العاملة، وذلك بعرض المادة العلمية بصريا.

وتم بناء الوحدة المقترحة بالدراسة الحالية في ضوء مبادئ نظرية العبء المعرفي: مبدأ استخدام العناصر البصرية -مبدأ التقليل من المحتوى أو طريقة العرض الزائد أو غير الضروري -تركيز الانتباه -التجزئة والتسلسل ومراعاة سرعة المتعلم) والتي اقراها المحكمين من حيث درجة الأهمية ومناسبتها لخصائص التلاميذ المعاقين سمعيا، كما تم تبني استراتيجيات الشكلية الإنجاز، تركيز الانتباه لتدريس الوحدة، لتوافقها مع خصائص المعاقين سمعيا وتحقيقها لأهداف الدراسة.

ومما لاشك فيه أن زيادة العبء المعرفي ينتج عنه زيادة في الجهد العقلي للمتعلم، ويشير الجهد العقلي إلى السعة المعرفية التي تم تخصيصها لاستيعاب العمليات المعرفية المطلوبة أثناء القيام بمهام التعلم، ويشير (Pass et al, 2003) (Kirchner & Kirchner, 2012) إلى أن مفهوم الجهد العقلي يعني مدى الصعوبة التي يواجهها المتعلم خلال تنظيم ومعالجة المعلومات الجديدة.

وللجهد العقلي أبعاد ثلاثة تتمثل في:

« خصائص الطلب المدرك Perceived demand Characteristics: ويرتبط بمدى تعقيد أو سهولة المادة التعليمية.

« الكفاءة الذاتية المدركة Perceived Self- Efficacy: وترتبط بمدى اعتقاد المتعلم بمدى قدرته على الأداء لتحقيق مستوى محدد.

« عمق المعالجة Depth of Information Processing: والتي ترتبط بمدى الاستفادة من الخبرات السابقة في معالجة المعلومات الجديدة.

ومن الجدير بالذكر أن معظم الدراسات التي هدفت إلى خفض العبء المعرفي ذكرت في متنها الجهد العقلي كأحد مرادفات العبء المعرفي أو كأحد أبعاده ومن هذه الدراسات: دراسة (Kim & Rieh (2012)، دراسة التكريتي (٢٠١٣) ودراسة Pohnl & Bonger (٢٠١٣).

• التفكير البصري:

تتعدد مصطلحات التفكير البصري فهناك من ينظر إليه على أنه نمط من أنماط التفكير الذي يثير العقل من خلال المثيرات البصرية، بهدف إدراك العلاقة

بين المعارف وتمثيلها وتنظيمها في البنية المعرفية للمتعلم لتنتج نماذج بصرية جديدة ذات معنى. (حمادة، ٢٠٠٩، ٢٣)، (عمار والقباني، ٢٠١١، ٢٥)

وهناك اتجاه آخر ينظر للتفكير البصري على أنه قدرة عقلية ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالجوانب الحسية البصرية عندما يتعرض المتعلم لمثير بصري فيقوم بعدة عمليات عقلية، ويبدأ في إدراك العلاقات بين مكونات المثير البصري وتفسير الغموض فيه، وقد يرتبط ببعض القدرات العقلية الأخرى كالانتباه والادراك. (عفانة، ٢٠٠١، ١٢)، (سليمان، ٢٠١٤، ٥٩)، (على، ٢٠١٥، ٧١)

وقد تناولت العديد من الدراسات مهارات التفكير البصري منها: دراسة مهدي (٢٠٠٦)، إبراهيم (٢٠٠٦)، ودراسة العفون ومنتهى (٢٠١٢)، دراسة نشوان (٢٠١٤) ودراسة رشوان (٢٠١٥)، ودراسة صالح (٢٠٦) واختلقت فيما بينها في تحديد مهارات التفكير البصري، بينما اتفقت معظم الدراسات على مهارات التفكير البصري والتي هدفت الدراسة الحالية إلى تنميتها ويمكن عرضها فيما يلي:

- « التعرف على الشكل ووصفه: وتعني القدرة على التعرف على محتويات الصور وعدها والقدرة على تسميتها ووصف التفاصيل المتضمنة لها
- « تحليل الشكل: وتعني القدرة على تحليل الصور أو الأشكال والتعرف على محتويات الصور أو الأشكال وعناصرها الأساسية.
- « إدراك العلاقات في الشكل: وتعني القدرة على ربط عناصر الصورة أو الشكل بعضها البعض.
- « تفسير الشكل: ويعني القدرة على تفسير كل جزئية من جزئيات الشكل المعروض من إشارات ورموز مختلفة.
- « استنتاج المعنى: وتعني القدرة على الوصول إلى معاني ومعلومات جديدة من الشكل المعروض.

ويشير كل من سليمان (٢٠١٤، ٦١)، وعلى (٢٠١٥، ٧٥) إلى أنه يمكن تنمية مهارات التفكير البصري في العلوم من خلال عدة أساليب منها: التفكير من خلال التأمل في الأجسام من حولنا، التفكير بالتخيل من خلال قراءة النصوص التفكير بالرسم من خلال توظيف رسم الأجهزة والأشكال العلمية، وممارسة المتعلم لجميع الأنشطة التي تعتمد على التخيل واستخدام الصور الفوتوغرافية للظواهر العلمية في البيئة من حولنا، وتصميم الجداول والصور والرسوم البيانية، والرسوم التوضيحية والمخططات النظامية، والصور الكاريكاتورية وأيضاً من خلال الأنشطة الكمبيوترية كالخرائط البصرية.

ويشير حسن (٢٠٠٤، ٢٥) وعبيد (٢٠١٢، ٦) إلى أن أساليب تنمية التفكير البصري للمعاقين سمعياً لا تختلف عن تلك للعاديين، إلا أنه يكون التركيز بصورة أكبر على المثير الحسي البصري من حيث الألوان والأشكال لدى المعاقين سمعياً، أي أنه يمكن توفير الأساليب المختلفة لتنمية تلك المهارات من خلال توفير الفرص التعليمية المناسب لممارسة كافة الأنشطة البصرية.

وتتضح أهمية تنمية التفكير البصري لدى المعاقين سمعياً فيما يلي: (Ware, 2005, 29)، (عبد، ٢٠١٢، ٣٧ - ٣٨)، (خليل، ٢٠١٤، ١٤٥ - ١٤٦)، (دواير ومور ٢٠١٥)

- « تنظيم المعلومات في مخططات بصرية.
- « التعرف على نماذج التفكير الجديدة، واكتساب مهارات التفكير المختلفة.
- « يزيد من فهم المثيرات البصرية المحيطة بالتلاميذ.
- « تزيد من انتباه التلاميذ والتزامهم أثناء التعلم.
- « تنظيم عملهم الخاص مما يساهم في تنمية التعلم الذاتي.
- « زيادة قدرتهم على تذكر الموضوعات البصرية.
- « التعلم المرن من خلال إتاحة الفرصة للتعديل أو الإضافة.
- « يساعد على فهم مادة العلوم، والتقليل من الصعوبات التي يواجهها التلاميذ أثناء دراسة المادة.
- « يحسن من نوعية التعلم ويزيد من التفاعل بين المعلم والتلاميذ، والمعلمين بعضهم البعض.

ويستدل على أهمية تنمية التفكير البصري تعدد الدراسات في مجال تعليم وتعلم التي هدفت إلى تنميته في مراحل تعليمية مختلفة وخاصة في المرحلة الابتدائية والاعدادية، من خلال معالجات مختلفة كاستراتيجيات تدريسية كالخرائط الذهنية، والشكلية، مخطط البيت الدائري، خرائط التفكير، وشبكات التفكير البصري وجميعها معالجات تعتمد على تقديم مثيرات بصرية، ومن هذه الدراسات: إبراهيم (٢٠٠٦)، حمادة (٢٠٠٩)، صالح (٢٠١٢)، فهمي (٢٠١٤)، سليمان (٢٠١٤)، علي (٢٠١٥)، صالح (٢٠١٦)، علي (٢٠١٦)، مرسى (٢٠١٦).

مما سبق يتضح أهمية تنمية التفكير البصري لدى التلاميذ المعاقين سمعياً وأنهم بحاجة ملحة إلى تنمية تلك المهارات، والتي تساعدهم على ترجمة وتفسير المفاهيم المجردة والمعارف الجديدة إلى مواقف بصرية ذات معنى خاصة مع قلة الدراسات في مجال العلوم التي تناولت تنمية مهارات التفكير البصري لدى المعاقين سمعياً منها دراسة (عبد، ٢٠١٢).

كما يتضح مما سبق أن هناك علاقة بين بعض مبادئ نظرية العبء المعرفي التي تتبناها الدراسة الحالية وتنمية مهارات التفكير البصري، حيث أن مبادئ نظرية العبء المعرفي تعتمد على استخدام الأدوات والوسائل البصرية وهي نفسها التي تستخدم في تنمية مهارات التفكير البصري كما سبق ذكره، والتي قد تساهم في خفض الجهد العقلي لدى التلاميذ المعاقين سمعياً بكونها تتناسب مع احتياجاتهم التعليمية في التركيز على الحاسة البديلة وهي حاسة البصر.

• إجراءات الدراسة :

- ✓ للإجابة عن تساؤلات الدراسة، اتبعت الباحثة الإجراءات التالية:
- ◀ أولاً: الاطلاع على الأدبيات والدراسات والبحوث السابقة العربية والأجنبية الخاصة بنظرية العبء المعرفي ومبادئها.
- ◀ ثانياً: إعداد استبانة لاستطلاع رأي الخبراء حول المبادئ والإرشادات التي تستند إليها نظرية العبء المعرفي، للتعرف على مدى أهميتها ومناسبتها للتلاميذ المعاقين سمعياً ملحق (١).
- ◀ ثالثاً: إعداد الوحد المقترحة القائمة على بعض مبادئ نظرية العبء المعرفي وذلك من خلال الخطوات التالية:
- ✓ تحديد أهداف الوحدة المقترحة: واشتملت على الأهداف العامة للوحدة والأهداف السلوكية أو الإجرائية التي تم تحديدها قبل كل درس، بحيث تتضمن جميع الأهداف جوانب التعلم الثلاثة المعرفية والمهارية والوجدانية.
- ✓ إعداد المحتوى العلمي للوحدة: تم إعداد محتوى الوحدة في ضوء ما يلي: الاطلاع على الأدبيات التي تناولت محاور الدراسة ، الاطلاع على محتوى مناهج العلوم في الصفوف الثلاثة للمرحلة الإعدادية، لتحديد الموضوعات التي تم تناولها وطريقة عرضها، واستخلاص محتوى الموضوعات التي تم تناولها بالوحدة المقترحة.
- ✓ تم اختيار محتوى الوحدة في إطار البيئة حيث تكون مرتبطة بحياة التلاميذ، ويمكن ملاحظتها بحاسة البصر التي يعتمد عليها التلاميذ المعاقين سمعياً في التعلم.
- ✓ تم تحديد المحتوى العلمي في (٥) دروس علمية في مجال البيئة تم تجميعها وإيجاد الترابط بينها تحت عنوان " بيئتي نظيفة"، وتكون في ضوء المبادئ التي تم ذكرها في حدود الدراسة لنظرية العبء المعرفي، بحيث تتضمن الصور والأشكال والمخططات التي تتلاءم مع طبيعة خصائص عينة الدراسة.
- ✓ تحديد الأنشطة والوسائل التعليمية المتضمنة بالوحدة: وتم التركيز على أنشطة التعلم في ضوء المبادئ التي تم ذكرها في حدود الدراسة لنظرية العبء المعرفي وتتفق مع خصائص المعاقين سمعياً.
- ✓ تم اختيار استراتيجية تركيز الانتباه والهدف الحر لتدريس موضوعات الوحدة وهي من استراتيجيات نظرية العبء المعرفي.
- ✓ تحديد أساليب التقويم المستخدمة بالوحدة: وتضمنت المرحلي أثناء تدريس دروس الوحدة والتقويم الختامي بعد الانتهاء من كل درس وفي نهاية الوحدة، بحيث تتفق وطبيعة الوحدة المقترحة، وقد روعي في عملية التقويم وتقديم الأسئلة والتدريبات بحيث تعتمد على الصور بشكل كبير، لتراعي خصائص عينة الدراسة وتتفق مع مبادئ نظرية العبء المعرفي.

✓ إعداد كتاب التلميذ ودليل المعلم في تدريس المحتوى العلمي للوحدة المقترحة.

✓ عرض كتاب التلميذ (ملحق ٤)، ودليل المعلم (ملحق ٥) على المحكمين وإجراء التعديلات اللازمة.

• إعداد أدوات الدراسة :

وتتضمن ما يلي:

• مقياس الجهد العقلي وتم إعداده في ضوء الإجراءات التالية:

◀ الاطلاع على البحوث والدراسات السابقة التي تناولت العبء المعرفي والجهد

العقلي حيث يعد الجهد العقلي أحد أبعاد العبء المعرفي.

◀ الاطلاع على المقاييس الأجنبية والعربية لقياس العبء المعرفي والجهد

العقلي، وتم بناء المقياس الحالي في ضوء مقياس بديوي (٢٠١٤)، والفيل (٢٠١٥)، Pass (2003).

وتم بناء المقياس في ضوء بعدين أساسيين:

◀ **البعد الأول: الجهد العقلي الناتج عن العبء المعرفي الداخلي:** ويقصد به

الجهد العقلي الناتج عن شعور المفحوص بصعوبة المادة المتعلمة والاختبارات

والأسئلة التي تتبعها، وخبرة المتعلم بموضوع التعلم، وتشابك العلاقات بين

عناصر المعلومات المتعلمة، وتقييمه للجهد العقلي المبذول في عملية التعلم

ومدى كفاية الوقت للتعلم، ومدى تعدد عناصر الموضوعات المقدمة.

◀ **البعد الثاني: الجهد العقلي الناتج عن العبء المعرفي الخارجي:** ويقصد به

مدى شعور المفحوص بوجود معلومات لا ترتبط بالوحدة المقترحة

وموضوعاتها، والجهد المبذول في استبعاد المعلومات غير المتصلة، ومعاناته من

الضوضاء، والتهوية، ووجود كلمات في الأسئلة زائدة يمكن حذفها، وقلة

الوقت المخصص لعملية التعلم والإجابة عن الأسئلة والتدريبات، والشعور

بعدم أهمية بعض التعبيرات اللغوية لأنها لا تضيف الجديد في موضوع المراد

تعلمه.

تم وضع ثلاثة بدائل (نعم - إلى حد ما - لا) أمام كل مفردة في المقياس

ويعطي درجة واحدة للبديل "نعم"، ودرجتين للبديل "إلى حد ما"، وثلاث درجات

للبدائل "لا"، وذلك في حالة تصحيح مفردات الجهد العقلي الناتج عن العبء

المعرفي الداخلي، وتعكس الدرجات التي تعطى لكل بديل عند تصحيح مفردات

البعد الثاني للجهد العقلي الناتج عن العبء المعرفي الخارجي.

• حساب صدق وثبات المقياس:

◀ **الصدق:** تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين

للتأكد من أن مفردات المقياس تعبر عن الهدف منه وتحقق ما وضع من أجل

قياسه، وتم تعديل بعض الصياغات وفقاً لآراء المحكمين.

- ◀ الثبات: تم حساب ثبات المقياس من خلال حساب قيمة معامل ألفا كرونباخ والتي بلغت قيمتها (٠,٦٣٢) وهي تعتبر قيمة مرتفعة للثبات.
- ◀ الصورة النهائية للمقياس: تم التوصل للصورة النهائية للمقياس وبلغ عدد مفرداته (٢٠) مفردة، موزعة على بعدين كما هو موضح بالجدول (١):

جدول (١) مواصفات مقياس الجهد العقلي	
المفردات التي تعبر عنه	أبعاد الجهد العقلي
من ١ إلى ١٢	ناتج عن العبء المعرفي الداخلي
من ١٣ إلى ٢٠	ناتج عن العبء المعرفي الخارجي

- اختبار مهارات التفكير البصري:
 - تم إعداد اختبار مهارات التفكير البصري من خلال ما يلي:
 - ◀ الاطلاع على البحوث والدراسات السابقة التي هدفت إلى تنمية مهارات التفكير البصري.
 - ◀ تحديد الهدف من الاختبار: التعرف على أثر تدريس الوحدة المقترحة في ضوء بعض مبادئ نظرية العبء المعرفي لتنمية مهارات التفكير البصري لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية المعاقين سمعياً.
 - ◀ تحديد أبعاد الاختبار: تم تحديد أبعاد الاختبار في خمسة أبعاد هي: (التعرف على الشكل ووصفه - تحليل الشكل - إدراك العلاقات في الشكل - استنتاج المعنى)، وتم التعبير عنها من خلال الأشكال والمخططات البصرية والصور بما يتلاءم مع خصائص التلاميذ المعاقين سمعياً، ويتم الإجابة عنها بنعم أو لا.
 - ◀ صدق الاختبار: تم عرض الاختبار في صورته الأولية على المحكمين، للتعرف على مدى دقة ووضوح وصحة المفردات علمياً، ومناسبتها للتلاميذ عينة الدراسة، وتم إجراء التعديلات المتمثلة في حذف بعض المفردات، وتعديل بعض الصياغات.
 - ◀ ثبات الاختبار: تم حساب ثبات الاختبار بطريقتين:
 - ✓ طريقة إعادة تطبيق الاختبار: تم تطبيق الاختبار على عينة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بلغ عددهم (٤٠) تلميذا كعينة استطلاعية مكافئة لعينة الدراسة، نظراً لصعوبة الحصول على عينة مكافئة، ويبرر ذلك بأن التلاميذ المعاقين سمعياً هم تلاميذ عاديين في خصائصهم التعليمية لكن يقل العمر العقلي لقرنائهم بعامين دراسيين، وتم إعادة تطبيق الاختبار على نفس العينة بعد أسبوعين، وتتضح قيم معاملات الثبات من خلال الجدول (٢):

جدول (٢) قيم معاملات الثبات لاختبار مهارات التفكير البصري

المهارات	التعرف على الشكل	تحليل الشكل	إدراك العلاقات	تفسير الشكل	استنتاج المعنى	الاختبار ككل	مستوى الدلالة
قيم معامل الثبات	٠,٥٩	٠,٦٥	٠,٦٥	٠,٥٦	٠,٥٧	٠,٥٦	٠,٠٥

- ✓ حساب زمن الاختبار: تم حساب زمن الاختبار حيث بلغ (٥٠) دقيقة، وتم إضافة (١٠) دقائق لشرح معلمة الصف لتعليمات الاختبار للتلاميذ عينة الدراسة ليصبح الزمن الكلي للاختبار (٦٠) دقيقة.

• **تحديد عينة الدراسة:**

تشكل مجموعة من تلاميذ المرحلة الإعدادية المعاقين سمعياً بمدرسة الأمل للصم والبكم بمدينة بنها.

« التطبيق القبلي للأداتين على مجموعتي الدراسة.

« تدريس الوحدة المقترحة في ضوء بعض مبادئ نظرية العبء المعرفي لعينة الدراسة.

« التطبيق البعدي للأداتين على مجموعتي الدراسة.

« رصد النتائج ومعالجتها إحصائياً وتحليلها وتفسيرها.

« تقديم التوصيات والمقترحات.

• **مناقشة نتائج الدراسة :**

• **مناقشة نتائج السؤال البحثي الأول:**

تم استطلاع رأي الخبراء حول أهم مبادئ نظرية العبء المعرفي وإرشاداتها التدريسية التي تتفق وأهداف الدراسة، وتكون أكثر مناسبة لخصائص التلاميذ المعاقين سمعياً، ويوضح جدول (٣) القائمة النهائية لمبادئ وإرشادات نظرية العبء المعرفي التي تبني في ضوءها الوحدة، ويمكن عرضها كما يلي:

جدول (٣) قائمة مبادئ العبء المعرفي وإرشاداتها التدريسية اللازمة لبناء الوحدة المقترحة

الإرشادات التدريسية لمبادئ العبء المعرفي	المبادئ الأساسية لنظرية العبء المعرفي
استخدم الرسوم التوضيحية لتحسين الأداء في المهام التي تتطلب معالجة مهارة مكانية.	استخدام العناصر البصرية
استخدم الرسوم التوضيحية لتحسين تعلم القوانين التي تتضمن علاقات مكانية.	
استخدم الرسوم التوضيحية لمساعدة المعلمين في بناء فهم أعمق استخدم الإرشادات وتأثيرات تنسيق الخط لتركيز الانتباه على المحتوى البصري والنصي.	
ادمج الشرح النصي بالقرب من العناصر البصرية ذات الصلة بها في الصفحات أو شاشات العرض لتجنب تشتيت الانتباه	ركز الانتباه وتجنب تشتيته
ادمج بين الكلمات والعناصر البصرية لتدريس تطبيقات الحاسوب في وسط تعليمي واحد لتجنب تشتيت الانتباه.	
-نقى المحتوى من الزوائد وصولاً إلى الأساسيات	
استبعد العناصر البصرية والنصوص العرضية أو الدخيلة.	قلل غير الضروري أو الزائد عن الحاجة من أو المحتوى طريقة العرض
استبعد الزيادة عن الحاجة في محتوى أوساط التعليم.	
راع مخاطر زيادة العبء المعرفي قبل التخطيط لبيئات تعلم المهمة الكامل.	استخدام التجزئة والتسلسل وسرعة المتعلم لعرض المحتوى
اعط المتعلمين السيطرة والتحكم في السرعة وقم بإدارة العبء المعرفي عندما يلزم التحكم في السرعة التدريسية.	
استبدل بعض مسائل التدريب بأمتلة محلولة.	
اعرض الأمثلة المحلولة ومسائل الإكمال بطرق تقلل من العبء المعرفي الدخيل	انتقل من الأمثلة المحلولة إلى التدريب لتحقيق العمل العقلي تدريجياً
اكتب نصوص عالية التفصيل والوضوح للقراء منخفضي المعرفة.	
استخدم تخطيط بتوجيه مباشر للدروس بدلاً من تخطيط التعلم بالاكتشاف الموجه للمتعلمين ذوي الخلفية المعرفية المنخفضة.	مناسبة مع خبرة المتعلم

• مناقشة نتائج السؤال البحثي الثاني:

تم استخدام اختبار (Mann- Whitney Test) وذلك للتعرف على الفرق بين متوسطات التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير البصري كما هو موضح بالجدول (٤):

جدول (٤) قيمة (Z) للتعرف على مستوى دلالة فروق المتوسطات بين التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير البصري

المهارات	التطبيق	العينة ن	م الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة	حجم التأثير
التعرف على الشكل ووصفه	قبلي	١٤	٨.٦٣	٤.٩١	٠.٠٥	٠.٨٥
	بعدي		٢٤.٣٨			
تحليل الشكل	قبلي	١٤	٩.٣٨	٤.٥٧	٠.٠٥	٠.٨٤
	بعدي		٢٣.٦٣			
إدراك العلاقات	قبلي	١٤	١٢.٥٠	٣.٢٠	٠.٠٥	٠.٧١
	بعدي		٢٠.٥٠			
تفسير الشكل	قبلي	١٤	١٤.٢٥	١.٦٦	٠.٠٥	٠.٥٠
	بعدي		١٨.٧٥			
استنتاج المعنى	قبلي	١٤	٩.٣٨	٤.٥٨١	٠.٠٥	٠.٨٤
	بعدي		٢٣.٦٣			
الدرجة الكلية	قبلي	١٤	٨.٥٠	٤.٥٨٦	٠.٠٥	٠.٨٦
	بعدي		٢٤.٥٠			

يتضح من الجدول (٤) ما يلي:

- ◀ يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير البصري (التعرف على الشكل ووصفه - تحليل الشكل - إدراك العلاقات - تفسير الشكل - استنتاج المعنى) لصالح التطبيق البعدي.
- ◀ يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات مجموعة الدراسة في الدرجة الكلية لاختبار مهارات التفكير البصري لصالح التطبيق البعدي.
- ◀ حجم تأثير الوحدة المقترحة القائمة على بعض مبادئ نظرية اللعب المعرفي كبير نوعاً ما في تنمية مهارات التفكير البصري.

وبذلك تتحقق صحة الفرض الأول للدراسة الذي ينص على: " يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير البصري لصالح التطبيق البعدي". وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسات كل من: دراسة إبراهيم (٢٠٠٤) عبده (٢٠١٢)، سليمان (٢٠١٤)، خليل (٢٠١٤)، صالح (٢٠١٦)

ونسْتَخلص مما سبق أن هناك ارتفاع ملحوظ بين درجات التلاميذ المعاقين سمعياً في للتطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير البصري ويمكن تفسير تلك النتائج فيما يلي:

« أن بناء الوحدة المقترحة في ضوء بعض مبادئ العبء المعرفي التي تهتم بتقديم المثيرات الحسية والبصرية، قد ساهمت في توفير الأنشطة والأدوات من خلال الرسم للبيئة المحيطة بهم، وأشكال وصور التلوث البيئي، أعطت لهم الحرية في تحقيق أهدافهم التعليمية من حيث استقبال المعلومات والمعارف عبر الحاسة البديلة بأسلوب شيق وممتع ساعد في تنمية مهارات التفكير البصري.

« الأنشطة البصرية المتضمنة بالوحدة المقترحة قد ساهمت وبفاعلية في تنمية قدرة التلاميذ المعاقين سمعياً على التواصل البصري وربط الأفكار الرئيسية لموضوع الوحدة وموضوعاتها الفرعية، والقدرة على تحليل الصور والأشكال وتفسيرها واستنتاج معارف جديدة منها، مما ساهم في تنمية مهارات التفكير البصري.

« تنظيم المعلومات في صورة أشكال وصور ومخططات ساهمت في تنمية مهارات إدراك العلاقات بين الأشكال والربط بين المعارف والمفاهيم، واستنتاج المعنى المقصود منها.

« كما أن تدريس الوحدة المقترحة باستراتيجيات نظرية العبء المعرفي، قد أتاح الفرصة المناسبة لتنفيذ الأنشطة البصرية المطلوبة وتنمية مهارات التفكير البصري حيث تعتمد تلك الاستراتيجيات على تحديد الأشكال والتعرف على العلاقات بينها، والحرية في اختيار الأنشطة البصرية والتعامل معها وفق الهدف الحر بما يتوافق واستعدادات التلميذ، ومن ثم توافر الوقت الكافي لممارسة وإعمال مهارات التفكير البصري.

« حجم تأثير الوحدة كبير نظراً للأزمة بناء محتوى الوحدة وفق مبادئ نظرية العبء المعرفي وتضمينها للأشكال والصور البصرية، التي تنفق وطبيعة فئة المعاقين سمعياً، كما أن الاستراتيجيات المستخدمة في تدريس الوحدة اعتمدت على الجوانب الحسية البصرية مما زاد من عملية الاتصال البصري واستخدام مهارات التفكير البصري بشكل كبير.

• مناقشة نتائج السؤال البحثي الثالث:

تم استخدام اختبار (Mann- Whitney Test) وذلك للتعرف على الفرق بين متوسطات التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الجهد العقلي كما هو موضح بالجدول (٥):

جدول (٥) قيمة (Z) للتعرف على مستوى دلالة فروق المتوسطات بين التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الجهد العقلي

الأبعاد	التطبيق	العينة ن	م الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
البعد الأول (الداخلي)	قبلي	١٤	١٨,٧٣	٣,٩١	٠,٠٥
	بعدي		١٢,٣٨		
البعد الثاني (الخارجي)	قبلي	١٤	١٤,٦٢	٣,٥٧	٠,٠٥
	بعدي		١٠,٦٣		
المقياس ككل	قبلي	١٤	٢٠,٩٠	٣,٨٥	٠,٠٥
	بعدي		١٦,٥٠		

يتضح من الجدول (٥) ما يلي:

- « يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير البصري (التعرف على الشكل ووصفه - تحليل الشكل - إدراك العلاقات - تفسير الشكل - استنتاج المعنى) لصالح التطبيق البعدي.
- « يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي درجات مجموعة الدراسة في الدرجة الكلية لاختبار مهارات التفكير البصري لصالح التطبيق البعدي.

وبذلك تتحقق صحة الفرض الثاني للدراسة الذي ينص على: " يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار لمقياس الجهد العقلي لصالح التطبيق البعدي".

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسات كل من: Tracy (2004) ، عبود وحسن (٢٠١٣)، الحارثي (٢٠١٤)، على الرغم من أن هذه الدراسات هدفت إلى قياس العبء المعرفي بأنواعه لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية والاعدادية، إلا أنها توصلت إلى التلاميذ في هذه المرحلة يعانون من زيادة في العبء المعرفي وينتج عنه زيادة في الجهد العقلي المبذول لاكتساب المعرفة.

كما يلاحظ من خلال قراءة جدول (٤) أن هناك انخفاضاً في متوسطات درجات التلاميذ المعاقين سمعياً للتطبيق البعدي لمقياس الجهد العقلي أي أن التلاميذ عينة الدراسة كان لديهم زيادة في الجهد العقلي المبذول في التعلم قبل دراسة الوحدة المقترحة، وحدث انخفاض لهذا الجهد العقلي والمعرفي المبذول ويمكن تفسير تلك النتائج فيما يلي:

« طبيعة بناء الوحدة المقترحة في ضوء بعض مبادئ العبء المعرفي وما تقدمه من عناصر حسية وبصرية تتماشى مع خصائص التلاميذ المعاقين سمعياً أعطت لهم الثقة والحرية في تحقيق أهدافهم التعليمية من حيث استقبال المعلومات والمعارف عبر الحاسة البديلة بأسلوب شيق وممتع ساعد في تنمية الجهد العقلي.

« الأنشطة البصرية المتضمنة بالوحدة المقترحة قد ساهمت وبفاعلية في تنمية قدرة التلاميذ المعاقين سمعياً على تنظيم الذاكرة العاملة خاصة وأن جميع المعلومات والمعارف المقدمة من خلال هذه الأنشطة وثيقة الصلة الموضوع قيد الدراسة، وترتبط بالفكرة الرئيسية لموضوع الوحدة، مما ساهم في تنمية الجهد العقلي.

« استراتيجيات نظرية العبء المعرفي المستخدمة في تدريس الوحدة المقترحة ساعدت في تحسين التنظيم المعرفي للمعلومات والمعارف المقدمة لدى عينة

الدراسة، كما تتيح الفرص لتنفيذ الأنشطة البصرية المطلوبة مما ساهم في خفض الجهد العقلي، حيث تعتمد تلك الاستراتيجيات على تحديد الاشكال والتعرف على العلاقات بينها، والحرية في اختيار الأنشطة البصرية والتعامل معها وفق الهدف الحر بما يتوافق واستعدادات التلميذ.

◀ بناء محتوى الوحدة المقترحة في ضوء البيئة المحيطة، ساعد في زيادة اهتمام وإثارة دافعية التلاميذ للتعلم، وتقديم المحتوى تنفيذ الأنشطة المتضمنة بالمحتوى بما يساعدهم على تنظيم الذاكرة العاملة وجعل التعلم أكثر كفاءة مما يؤدي إلى خفض الجهد العقلي.

• التوصيات:

- في ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج، توصي الدراسة بما يلي:
- ◀ ضرورة الاهتمام بفئة المعاقين سمعياً من حيث المناهج التي تدرس لهم، وأن تتفق هذه المناهج وخصائص المعاقين سمعياً عقلياً ونفسياً، وجسدياً.
- ◀ الأخذ في الاعتبار نظريات التعلم الحديثة ومنها نظرية العبء المعرفي ودراسة المبادئ والارشادات والاستراتيجيات التدريسية التي تقوم عليها، لما لها من تأثير فعال في خفض الجهد العقلي لدى التلاميذ المعاقين سمعياً.
- ◀ ضرورة الاهتمام بالمهارات العقلية لدى التلاميذ المعاقين سمعياً، خاصة مهارات التفكير البصري، وان يتم تصميم مناهج العلوم بحيث تنمي هذه المهارات.
- ◀ تدريب معلمي العلوم للمعاقين سمعياً على استخدام استراتيجيات تدريس نظرية العبء المعرفي لتخفيف الجهد العقلي لدى تلاميذهم عند تقديم المعارف الجديدة.
- ◀ إعداد دورات تدريبية لمعلمي العلوم لذوي الاحتياجات الخاصة لتنمية مهارات التفكير عامة ومهارات التفكير البصري خاصة للمعاقين سمعياً.

• المقترحات:

- تقترح الدراسة إجراء الدراسات التالية:
- ◀ أثر التدريس في ضوء بعض مبادئ نظرية العبء المعرفي لتنمية مهارات التفكير البصري وخفض الجهد العقلي لدى المتعلمين ذوي الاحتياجات الخاصة بمراحل التعليم المختلفة.
- ◀ أثر استخدام بعض استراتيجيات نظرية العبء المعرفي لتنمية مهارات التفكير بأنواعه.
- ◀ برنامج تدريبي مقترح قائم على مبادئ نظرية العبء المعرفي لتنمية الكفاءات التدريسية لدى معلمي العلوم لذوي الاحتياجات الخاصة أثناء الخدمة وخفض الجهد العقلي لدى تلاميذهم.

• المراجع:

- إبراهيم، عبد الله على (٢٠٠٦): فعالية استخدام شبكات التفكير البصري في العلوم لتنمية مستويات " جانبيه" المعرفية ومهارات التفكير البصري لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة

- المؤتمر العلمي العاشر للجمعية المصرية للتربية العلمية " التربية العلمية تحديات الحاضر ورؤى المستقبل"، فندق المرجان - فايد الإسماعيلية، ٣٠ - يوليو / أغسطس ١٣٥٠ - ١٣٥١.
- أبو جادو، صالح محمد، ونوفل، محمد بكر (٢٠٠٧): تعليم التفكير، دار المسيرة، عمان الأردن.
- أبو رياش، حسين محمد (٢٠٠٧): " التعليم المعرفي"، دار المسيرة، عمان، الأردن.
- إسماعيل، حمدان محمد علي (٢٠١٦): أثر التفاعل بين المعالجة التعليمية لخراائط التفكير والأسلوب المعرفي على اكتساب المفاهيم العلمية وتنمية التفكير البصري في العلوم لتلاميذ المرحلة المتوسطة، مجلة التربية العلمية، العدد (١)، المجلد (١٩)، يناير ١ - ٦٢.
- بدوي، زينب عبد العليم (٢٠١٤): مقياس العبء المعرفي، القاهرة، دار الكتاب الحديث للنشر والتوزيع.
- البنا، عادل السعيد (٢٠٠٨)، العبء المعرفي المصاحب لأسلوب حل المشكلة في ضوء مستويات صعوبة المهمة وخبرة المتعلم، مجلة كلية التربية بكفر الشيخ، العدد (١)، ١٠١ - ١٧٢.
- التكريتي، واثق عمر موسى وأحمد، جبار عبد القادر (٢٠١٣): العبء المعرفي لدى طلبة المعهد التقني في كركوك وعلاقته ببعض المتغيرات، مجلة جامعة كركوك للدراسات الإنسانية، مجلد (٨)، العدد (٢)، ١٠ - ٣٤.
- جليل، وسن ماهر (٢٠١٥): أثر التدريس وفق نظرية العبء المعرفي في تحصيل مادة الكيمياء الحياتية واستيفاء المعلومات والتطور العلمي والتكنولوجي لدى طلبة قسم الكيمياء / كلية التربية ابن الهيثم للعلوم الصرفة، مجلة التربية العلمية، العدد (٤)، المجلد (١٨) يوليو، ٢١٧ - ٢٤١.
- الحارثي، صبحي سعيد (٢٠١٤): العبء المعرفي وعلاقته بمهارات الادراك لدى عينة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي من ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، مجلة ديالي، العدد (٦٤)، ٢٤٤ - ٢٨٢.
- حسن، مديحة محمد (٢٠٠٤): تنمية التفكير البصري في الرياضيات لتلاميذ المرحلة الابتدائية (الصف - العاديين)، القاهرة، عالم الكتب.
- حمادة، محمد محمود (٢٠٠٩): فاعلية شبكات التفكير البصري في تنمية مهارات البصري والقدرة على حل و طرح المشكلات اللفظية في الرياضيات والاتجاه نحو حلها لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد (١٤٦)، ١٥ - ٦٤.
- خليل، نوال عبد الفتاح (٢٠١٤): خرائط العقل وأثرها في تنمية المفاهيم العلمية والتفكير البصري وبعض عادات العقل لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في مادة العلوم، مجلة التربية العلمية، العدد (١)، المجلد (١٧)، ١٠٧ - ١٥٤.
- دواير، فرانسيس ومور، دافيد (٢٠١٥): الثقافة البصرية والتعلم البصري، ترجمة: نبيل أبو جادو عزمي، القاهرة، مكتبة بيروت.
- رشوان، إيمان محمد (٢٠١٥): فاعلية برنامج مقترح للوالدين في التربية الأسرية باستخدام الوسائط المتعددة في تنمية بعض عادات العقل والتفكير البصري لدى أبائهم، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، العدد (٦٥)، ١٧ - ٥٨.

- الزعبي، محمد يوسف (٢٠٠٩): أثر طريقة العرض والتنظيم وزمن التقديم للمادة التعليمية في بيئات متعددة الوسائط في اللعب المعرفي لدى عينة من طلاب الصف الأول العلمي في مدارس لواء الرمثا، دكتوراه، كلية التربية، جامعة اليرموك.
- السباب، أزهار محمد مجيد (٢٠١٦): اللعب المعرفي وعلاقته بالسعة العقلية وفقاً لمستوياتها لدى طلبة الجامعة، مجلة كلية التربية، الجامعة المستنصرية، العدد (٦) ١٣٩ - ١٨٢.
- سليمان، تهاني محمد (٢٠١٤): استخدام استراتيجية شكل البيت الدائري في تدريس العلوم لتنمية التفكير البصري وبقاء أثر التعلم لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي مجلة التربية العلمية، العدد (٣)، المجلد (١٧)، مايو، ٤٧ - ٨١.
- صالح، مدحت محمد (٢٠١٦): وحدة مقترحة في العلوم قائمة على نظرية التعلم المستند للدماغ لتنمية مهارات التفكير البصري والميول العلمية والتحصيل لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط بالملكة العربية السعودية، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، العدد (٧٠)، ٦٥ - ١٠٨.
- صبري، ماهر إسماعيل، ونوبي، ناهد عبد الراضي (٢٠٠٩): تعليم المفاهيم العلمية الخاصة بموضوع الصوت للمعاقين سمعياً، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، العدد (٤) المجلد (٣)، أكتوبر، ١٣ - ٣٩.
- العامري، زينب عزيز، وعلى، خالد فهد، والشباني، عباس فاضل (٢٠١٦): تصميم تعليمي تعليمي وفق استراتيجيات اللعب المعرفي وأثره في تحصيل مادة الكيمياء والتفكير البصري لطلاب الصف الرابع العلمي، المؤتمر العلمي الثامن عشر للجمعية المصرية للتربية العلمية " مناهج العلوم بين المصرية والعالمية"، مكر الشيخ صالح كامل - جامعة الأزهر القاهرة، يوليو، ٢١٥ - ٢٣٦.
- العامودي، هالة سعيد (٢٠٠٩): فاعلية الخرائط العقلية لتدريس الكيمياء في تنمية التفكير الناقد واستيعاب المفاهيم العلمية لدى طالبات المرحلة الثانوية ذوات الأساليب العرفية المختلفة (التعقيد - التبسيط) بالملكة العربية السعودية، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، العدد (٣)، ١٠٧ - ١٥٤.
- عبده، أماني ربيع (٢٠١٢): فاعلية خرائط التفكير في تحصيل مادة العلوم وتنمية بعض مهارات التفكير البصري لدى التلاميذ المعاقين سمعياً بالمرحلة الابتدائية، ماجستير كلية التربية، جامعة المنصورة.
- عبود، سهام عبد الأمير، وحسن، مهدي جاسم (٢٠١٣): فاعلية استراتيجية الشكلية المستندة إلى اللعب المعرفي في تحصيل مادة الكيمياء والتفكير العلمي لدى طالبات الصف الأول المتوسط، مجلة كلية التربية الأساسية، جامعة بابل، آذار، العدد (١١)، ٦١٣ - ٦٣٣.
- عبيدات، ذوقان وأبو السميد، سهيلة (٢٠١٣): استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين، مركز ديونو لتعليم التفكير، عمان، الأردن.
- عفانة، عزو إسماعيل (٢٠٠٦): التدريس الاستراتيجي للرياضيات الحديثة، الجامعة الإسلامية، غزة - فلسطين.
- العوضون، نادية ومنتهى، الصاحب (٢٠١٢): التفكير وأنماطه ونظريات وأساليب تعليمه وتعلمه، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.
- علي، علباء على عيسى (٢٠١٤): فاعلية استراتيجية مخطط البيت الدائري في تدريس وحدة " التفاعلات الكيميائية" لتنمية التحصيل ومهارات التفكير البصري والتنظيم الذاتي للتعلم لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، مجلة التربية العلمية، العدد (٤) المجلد (١٨)، يناير، ٥١ - ١١١.

- عمار، محمد عيد والقباني، نجوان حامد (٢٠١١): التفكير البصري في ضوء تكنولوجيا التعليم، الإسكندرية، دار الجامعة الجديدة.
- عمار، محمد عيد، ونجوان حامد القباني (٢٠١١): التفكير البصري في ضوء تكنولوجيا التعليم، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية.
- فهمي، نوال عبد الفتاح (٢٠١٤): خرائط العقل وأثرها في تنمية المفاهيم العلمية والتفكير البصري وبعض عادات العقل لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في مادة العلوم، مجلة التربية العلمية، العدد (١)، المجلد (١٧)، يناير، ١٢٩ - ١٧٣.
- الفيل، حلمي (٢٠١٥): مقياس العبء المعرفي، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- قطامي، يوسف محمود (٢٠١٣): استراتيجيات التعلم والتعليم المعرفية، دار المسيرة، عمان الأردن.
- مرسي، حاتم محمد (٢٠١٦): فاعلية برنامج إثرائي في العلوم باستخدام المدونات في تنمية مهارات التعلم الذاتي الإلكتروني والتفكير البصري لدى التلاميذ الموهوبين بالمرحلة الابتدائية، مجلة التربية العلمية، العدد (٢)، المجلد (١٩)، مارس، ٣٩ - ٨٣.
- المنير، راندا عبد العليم (٢٠٠٨): فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على قراءة الصور في تنمية مهارات التفكير التوليدي البصري لدى أطفال الروضة، مجلة القراءة والمعرفة العدد (٧٨)، ٣٠ - ٧٤.
- مهدي، جاسم حسين (٢٠١٠): العبء المعرفي وعلاقته بالانتباه الاختياري المبكر والمتأخر لدى طلبة المرحلة الإعدادية، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة بغداد.
- Abdul Gafoor, K & Shilna, V (2012): Cognitive Load Factor in Designing Chemistry Instruction in Secondary Classrooms , National Level Seminar On Educational Renaissance for a New Generatio", Sub theme: Modern instructional strategies and innovations in Education (28th & 29th November), 1-8.
- An Encyclopedia Britannica Company, Merriam-Webster dictionary. Available at: <http://www.merriam-webster.com/dictionary/schema?show=0&t=1415433784> Retrieved on: 8/11/2014.
- Artino, A.R., Jr. (2008). Cognitive load theory and the role of learner experience: An abbreviated review for educational practitioners. AACE Journal, 16(4), 425-439
- Artino, A.R., Jr. (2008). Cognitive load theory and the role of learner experience: An abbreviated review for educational practitioners, AACE Journal, 15(4), 425-439.
- Chandler, P. & Sweller, J. (1991). Cognitive Load Theory and the Format of Instruction, Cognition and Instruction, 8(4), 293-332.
- Clark, R. C, Nguyen, F. & Sweller, J. (2006). Efficiency in learning: Evidence-based guidelines to manage cognitive load, San Francisco: Pfeiffer, USA.

- Haslam, C. Y. & Hamilton, R. J. (2010). Investigating the use of integrated instructions to reduce the cognitive load associated with doing practical work in secondary school science, *Instructional Journal of Science Education*, 32(13), 1715-1737.
- Walker, c., Winner, E., Hetland, L., Simmons, S & Goldsmith, L. (2011): *Visual Thinking : Art Students Have an Advantage in Geometric Reasoning Creative Education*, Scienti
- Ware, c (2005): *Visual Queries: The Foundation of Visual Thinking Knowledge and Information Visualization*, LNCS3426, 27- 35.
- Burkes, K. M. E. (2007). *Applying cognitive load theory to the design of online learning*, doctoral theses, College of Education, University of North Texas, United States.
- Henrie, C. R., Williams, G. S. & West, R. E. (2013). Educational technology research journals: "instructional Science," 2002-2011, *Educational Technology*, 53(3), 43-47.
- Lin Y., Liu B., & Liu C. (2012). A Study of Applying Cognitive Load Theory to Science Education Websites, *International Journal of Science and Engineering*, 2(3), 53-58.
- Muller, D. A., Sharma, M. D. & Reimann, P. (2008). Raising cognitive load with linear multimedia to promote conceptual change, *Science Education*, 92(2), 278-296.
- NGU, Bing Hiong, Yeung, Alexander Seeshing, Tobias, Stephen. (2014). *Instructional Science: An international journal of the learning Sciences*, 42 (5), 685-713.
- Paas, F. G. W. C. (1992). Training Strategies for Attaining Transfer of Problem-Solving Skill in Statistics: A Cognitive-Load Approach. *Journal of Educational Psychology*, 84(4), 429-434
- Pasko, A & Adhiev, V (2013): *Advancing Creative Visual Thinking with Constructive Function- based Modelling*, *Journal of Information Technology Education: Innovation in Practice*, 12, 59-71.
- Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: effects on learning, *Cognitive Science* 12, 257-285.
- Sweller, J., Ayres, P., Kalyuga, S. (2011). *Cognitive load theory*, New York: Springer, USA.
- Van Merriënboer, J. J. G. & Ayres, P. (2005). Research on cognitive load theory and its design implications for e-learning, *Educational Technology Research and Development*, 53(3), 5-13.

- Van Merriënboer, J. J. G. & Sweller, J. (2010). Cognitive load theory in health professional education: design principles and strategies, *Medical Education*, 44(1), 85-93.
- Vogel-Walcutt, J. J., Gebrim, J. B., Bowers, C, Carper, T. M. & Nicholson, D. (2011). Cognitive load theory vs. constructivist approaches: which best leads to efficient, deep learning?, *Journal of Computer Assisted Learning*, 27(2), 133-145.
- Yen, Ting-Kuang, Tseng, Kuan-Yun, Cho, Chung-Wen, Barufaldi, James P., Lin, Mei-Shin, Chang, Chun-Yen. (2012) Exploring the impact of prior knowledge and appropriate feedback on students' perceived cognitive load and learning outcomes: animation-based earthquakes instruction, *International Journal of Science Education*, 34 (10), 1555-1570.



البحث الثاني :

” فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على الرحلات المعرفية عبر الويب في
تدريس العلوم لتنمية مهارات التفكير فوق المعرفي لدى معلمات المرحلة
المتوسطة بمدينة تبوك ”

إهداء :

أ / عهد عبد المحسن الجعيد

باحثة ماجستير في تخصص مناهج وطرق تدريس العلوم
كلية التربية والآداب بجامعة تبوك

د / آمال سعد الجهني

أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم المساعد كلية التربية والآداب بجامعة تبوك

فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على الرحلات المعرفية عبر الويب في تدريس العلوم لتنمية مهارات التفكير فوق المعرفي لدى معلمات المرحلة المتوسطة بمدينة تبوك

أ / عهود عبد المحسن الجعيد د / آمال سعد الجهني

• المستخلص:

هدفت الدراسة إلى إعداد برنامج تدريبي مقترح قائم على الرحلات المعرفية في تدريس العلوم وقياس فاعليته في تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي لدى المعلمات بالمرحلة المتوسطة بمدينة تبوك، وتحددت مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي: ما فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على الرحلات المعرفية في تدريس العلوم لتنمية مهارات التفكير فوق المعرفي (التخطيط، المراقبة والتحكم، التقييم) لدى المعلمات بالمرحلة المتوسطة بمدينة تبوك؟ وللإجابة على هذا السؤال قامت الباحثة ببناء برنامج تدريبي مقترح قائم على الرحلات المعرفية، وإعداد مقياس مهارات التفكير فوق المعرفي، وقد تم تطبيق هذه الأدوات على عينة الدراسة التي تكونت من (٢٠) معلمة من معلمات العلوم في المرحلة المتوسطة بمدينة تبوك، تم اختيارهن بطريقة قصدية، واستخدمت الباحثة - وفقاً لطبيعة الدراسة - المنهج الشبه تجريبي ذا المجموعة الواحدة، وطبقت عليهن مقياس مهارات التفكير فوق المعرفي قبل تنفيذ البرنامج التدريبي المقترح، وبعد الإنهاء من البرنامج، وتم تحليل البيانات إحصائياً باستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبار "ت" للعينات المترابطة، ومربع ايتا للكشف عن حجم الأثر لمتغير البرنامج التدريبي المقترح. وأظهرت نتائج الدراسة في التطبيق القبلي للمقياس أن مهارات التفكير فوق المعرفي (التخطيط، المراقبة والتحكم والتقييم) تتوافر لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة بمدينة تبوك بدرجة متوسطة، وبعد تطبيق البرنامج التدريبي القائم على الرحلات المعرفية أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند $(\alpha \geq 0.05)$ بين متوسطات درجات معلمات العلوم في التطبيق القبلي والبعدى لمقياس مهارات التفكير فوق المعرفي بشكل عام، وفي كل مهارة من المهارات (التخطيط - المراقبة والتحكم - التقييم) لصالح التطبيق البعدى، وكانت قيمة حجم الأثر مرتفعة بصورة عامة مما يعني (أن للبرنامج التدريبي المقترح القائم على الرحلات المعرفية في تدريس العلوم فاعلية كبيرة في تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي لدى المعلمات بالمرحلة المتوسطة بمدينة تبوك). وفي ضوء نتائج الدراسة أوصت الباحثة بعقد دورات تدريبية لمعلمات العلوم قبل وأثناء الخدمة يتم فيها توظيف برامج تدريبية قائمة على الرحلات المعرفية لتنمية مهارات التفكير لديهن بشكل عام ومهارات التفكير فوق المعرفي بشكل خاص.

الكلمات المفتاحية: الرحلات المعرفية عبر الويب، مهارات التفكير فوق المعرفي.

The Effectiveness of a Proposed Training Program Based on Web Quest in Science Teaching to Develop the Metacognitive Thinking Skills of the Middle Stage in Tabuk City

Ohoud Abdul Mohsen Al-Jaid

Dr. Amal Saad Al-Juhani

Abstract :

The study aimed to develop a proposed training program based on web quest in science teaching and measuring its effectiveness in the development

of cognitive thinking skills at middle-school teachers in Tabouk city. The problem of study was identified in the following main question: What is the effectiveness of a proposed training program based on web quest in science education to develop cognitive thinking skills (planning, monitoring, control and evaluation) at middle-school teachers in Tabouk city? To answer this question, the researcher has built a proposed training program based on web quest and the development of a cognitive thinking skills measure, which has been applied the tools on the study sample, made up of 20 middle-level teachers in Tabouk, were chosen in a cross-country manner. , according to the nature of the study, the researcher used the one-group experimental approach and applied a measurement of cognitive thinking skills to them prior to the implementation proposed training program after completion of the program, statistical data were analyzed using arithmetic averages and standard deviations and T-test for threaded samples, and the ETA box to detect the size of the impact of the proposed training program variable. The results of the study in the tribal application of the scale showed that cognitive thinking skills (planning, control and evaluation) have a teacher middle-school science at the intermediate level in Tabuk, and after the introduction of the knowledge-based training program, the results showed a Statistically significant differences ($0.05 \geq \alpha$) between the averages of degrees of science in the tribal and secondary application of the thinking skills scale cognitive in general and in every skill of skills (planning-control and evaluation) for the benefit of the remote application. The value of the volume of impact was generally high, implying that the proposed training program based on web quest in the teaching of science is very effective in developing cognitive thinking skills for middle-level teachers in Tabuk city. In the light of the results of the study, the researcher recommended that training courses be held for teachers before and during the course of service in which training programs would be employed based on cognitive trips to develop their thinking skills in general and cognitive thinking skills in particular.

Keywords: Web Quest, Cognitive Thinking Skills.

• مقدمة :

يمتاز العصر الحالي بالتطور العلمي السريع، الذي يحتم على الأفراد امتلاك مقومات الحياة العلمية والعملية من خلال التفكير العلمي السليم الذي يسهم في تنمية طاقات الإبداع بعيدا عن الحفظ والتلقين، وبرمجة العقول، وقادر على الخروج من ثقافة تلقي المعلومة إلى ثقافة بنائها وتنظيمها ومعالجتها وتحويلها إلى معرفة تتمثل في اكتشاف علاقات وظواهر تمكنه من الانتقال من مرحلة المعرفة إلى مرحلة ما وراء المعرفة أي مرحلة التفكير في التفكير (الجراح وعبيدات، ٢٠١١، ص ١٤٥)، لذلك كان تطوير التعليم ضرورة سعت لها المملكة العربية السعودية، شأنها شأن كل الدول المتقدمة حيث أن المؤسسات التعليمية تجد نفسها أمام قضية هامة تتمثل في كيفية تزويد النشء بثقافة علمية تمكنهم من ملاحقة، ومتابعة التزايد المستمر في المعرفة العلمية ليمتد إلى

حيوية التعلم التي تعتمد على الاستكشاف ، والتقصي ، والتحليل، وحل المشكلات ،وتطور في العادات، والمهارات العقلية ،واستخدام عمليات العلم في المواقف الحياتية المختلفة، ولقد ازدادت أهمية التفكير خاصة في العصر الحالي الذي أصبح يقاس فيه رصيد الدول بما تملكه من عقول علمائها ومفكريها، ومن هنا كان الاهتمام بالأفراد والاستفادة من قدراتهم بإعداد البرامج العلمية التي تلي حاجاتهم وتنمي مهارات التفكير لديهم بشكل عام ومهارات التفكير فوق المعرفي بشكل خاص (القرارة وحجة، ٢٠١٣، ص٦)، وقد أكدت دراسة (عزام، ٢٠١٦، ص٩٦) على أن هذا لا يتحقق إلا بتفعيل دور المعلم في تشكيل وتطوير عقول طلابه حتى يتمكنوا من التعامل مع الحياة بفاعلية أكبر وتحقيق أهدافهم وخططهم والوصول إلى غاياتهم.

كما أكدت دراسة (صالح، ٢٠١٤، ص١٧٨) بضرورة تحسين ممارسات التدريس من خلال البعد عن الأساليب التقليدية التي تركز على اكتساب المعارف والمفاهيم، والتركيز على النماذج التي تستند إلى فلسفة تربوية واضحة والتي تسهم بشكل فعال في تنمية مهارات التفكير المختلفة، وممارسة التقصي والاكتشاف في المواقف المختلفة.

ومن أنواع التفكير التي تزايد الإهتمام بها على المستويين النظري والتطبيقي التفكير فوق المعرفي بعد أن أثبتت أهميته في التعليم الفعال، وقد ظهر هذا المصطلح في سبعينات القرن الماضي على يد فلافل (Flavll, 1976) في أبحاث علم النفس المعرفي وعرف التفكير فوق المعرفي بأنه " معرفة الفرد بعملياته المعرفية ونواتجها وما يتصل بتلك المعرفة"، ويشير (عبد القادر، ٢٠١٢، ص٢١٣٦) إلى أن التفكير فوق المعرفي يعبر عن وعي الفرد المتمثل في سلوك ذكي عند معالجة المعلومات، والسيطرة على جميع نشاطات التفكير الموجهة لحل مشكلة ما.

وبناء على التعريف السابق تُعد مهارات التفكير بمثابة الأدوات التي يحتاجها الفرد حتى يتمكن من التعامل بفاعلية مع أي نوع من أنواع المعلومات أو المتغيرات التي قد تظهر في المستقبل، ولكي ننمي المستويات العليا من التفكير لدى المعلمين ينبغي مساعدتهم على اكتساب مهارات التفكير فوق المعرفي التي تشير إلى الوعي والتحكم بما نمتلكه من قدرات واستراتيجيات ومصادر ووسائل نحتاجها لأداء المهام بفاعلية أكثر (القرارة وحجة، ٢٠١٣، ص٥٦٩).

ولأهمية الدور الذي يقوم به المعلم ، فقد أوصت العديد من المؤتمرات والندوات كما في المؤتمر الخامس لإعداد المعلم (٢٠١٦) ومؤتمر التربوي الدولي للمعلم (٢٠١٦) بضرورة تدريب المعلمين وإعدادهم بصورة تتناسب مع أدوارهم المستقبلية، وعقد سلسلة من البرامج التدريبية ذات النوعية المتميزة القادرة على تلبية احتياجات المعلمين في توظيف طرق ونماذج واستراتيجيات التعليم

والتعلم المختلفة ، كذلك جاء ضمن ندوة "برامج إعداد المعلم" التي ينظمها مركز اليونيسكو الإقليمي للجودة والتميز في التعليم بالتعاون مع المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج (٢٠١٨) التوصية بتكثيف البرامج التدريبية المتنوعة للمعلم إضافة إلى نشر الوعي بأهمية هذه البرامج (اليونسكو، ٢٠١٨).

ويتضح مما سبق أن السبيل إلى تطوير المعلم وتزويده بكل ما هو جديد في مجال التربية والتعليم هو الإستمرار في نموه المهني من خلال برامج التدريب أثناء الخدمة ، فالتدريب هو المحور الذي تدور حوله عملية تنمية المعلم والوسيلة المثلى لتحقيق الكفاءة الأفضل في التعليم لمجابهة المهمات والحاجات المتجددة التي وضعتها التغيرات العلمية والتقنية أمام الإنسان المعلم ومجتمعه والتي لا بد من الوفاء بها ، مما يستدعي ضرورة تدريب المعلمين لتنميتهم مهنيًا وعلميًا وتقنيًا، وإكساب المهارات الجديدة التي تحسن من أدائهم (Alexandrou et al, 2004, pp131-138).

وبما أن العديد من الدراسات كدراسة (صالح، ٢٠١٤)، ودراسة (عيسى، ٢٠١٣) ودراسة (الزعيبي، ٢٠١٧)، ودراسة (الناقة، ٢٠١٥) ودراسة (السمان، ٢٠١٤) توصلت إلى أنه من بين الاستراتيجيات الحديثة التي أثبتت فاعليتها في تنمية أنواع مختلفة من التفكير بشكل عام وتنمية مهارات التفكير فوق المعرفي بشكل خاص كدراسة (الحلو ومتولي، ٢٠١٥) هي استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب (Web Quest) والتي بدأت فكرتها بجامعة سان دييجو بولاية كاليفورنيا بالولايات المتحدة الأمريكية عام ١٩٩٥م لدى مجموعة من الباحثين بقسم تكنولوجيا التعليم برئاسة كلا من "بيرني دودج" "Berne Dodge" و"March Tom" وأخذت هذه الفكرة في الانتشار في كلا من المؤسسات التعليمية بأوروبا والولايات المتحدة الأمريكية باعتبارها أنشطة تربوية هادفة وموجهة استقصائياً تعتمد على عمليات البحث في شبكة الإنترنت بهدف الوصول الصحيح والمباشر للمعلومة قيد البحث بأقل جهدٍ ووقتٍ ممكنين وإلى تنمية القدرات الذهنية للمتعلمين. (Eva,2012,pp 376-371)

فهذه الإستراتيجية تعتمد على تقديم مهماتٍ تعليميةٍ تساعد المتعلم على القيام بنفسه بعملياتٍ مختلفةٍ من البحث والاستكشاف للمعلومات عبر الويب واستخدام وتوظيف هذه المعلومات وليس مجرد الحصول عليها ، كما أن الرحلات المعرفية عبر الويب تركز بشكل عام على تنمية القدرات الذهنية المختلفة " كالفهم والتحليل والتركيب والتقييم" لدى الفرد. (الطويلعي، ٢٠١٣، ص ٩٨ - ٩٩).

وقد أوصت العديد من الدراسات كدراسة (صبري والجهني، ٢٠١٣م) ودراسة (السمان، ٢٠١٤م)، ودراسة (فتح الله، ٢٠١٣م) ودراسة يانغ (Yang,2011)

بضرورة تشجيع المعلمين على التدريس باستخدام الرحلات المعرفية عبر الويب لأنها ساهمت في تنمية مهارات التفكير العليا لديهم وجعلتهم أكثر إبداعاً.

وبما أن من أهداف تدريس العلوم تطوير قدرات الإستقصاء العلمي وتطوير مهارات التفكير المتنوعة وتنمية العمل العلمي والقدرة على التفكير الناقد واستخدام الملاحظة والتجريب لتكوين تفسيرات علمية للظواهر واكتشافها وحل مشكلاتها، فإن تدريب معلمة العلوم على بعض المستحدثات التكنولوجية مثل الرحلات المعرفية عبر الويب قد يساعدها في تحقيق تلك الأهداف.

لهذا دعت الحاجة إلى دفع معلمات العلوم لضرورة اكتساب مهارات التفكير فوق المعرفي عن طريق استخدام استراتيجيات تدريسية ومداخل مختلفة يمكن أن توفر لهم مواقف وخبرات جديدة ومعززة لعملية التعلم والتدريس، ولما كانت الرحلات المعرفية (ويب كويست) تتضمن مهاماً وأنشطة محددة للمتعلمين تمكنهم من استخدام مصادر المعرفة المتاحة لحل المشكلات المطروحة، بالإضافة إلى تعلم مهارات حياتية مثل الاكتشاف، الاستنتاج، والاستنباط والتعميم وتشجيع العمل الجماعي، وتبادل الآراء والأفكار بين المعلمات والطلاب، وإكساب الطلاب مهارات البحث من جمع المعلومات وتفسيرها وتحليلها وعرضها وتقييمها، كان من الطبيعي التوجه نحو استخدام الرحلات المعرفية في عملية التدريس لتنمية مهارات التفكير المتنوعة وخاصة مهارات التفكير فوق المعرفي (فتح الله، ٢٠١٣، ص ١٠٩ - ١١٠).

وفي ضوء ما سبق يتضح مدى أهمية بناء برنامج تدريبي قائم على الرحلات المعرفية في تدريس العلوم لتنمية مهارات التفكير فوق المعرفي لدى المعلمات.

• مشكلة البحث :

جاء هذا البحث استجابة لتوصيات بعض المؤتمرات والدراسات العلمية مثال ذلك المؤتمر الدولي الرابع للتعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد (القباني ٢٠١٥) الذي يوضح أثر استخدام الرحلات المعرفية في تنمية بعض مستويات التفكير والاتجاه نحو التعلم الإلكتروني، ومؤتمر الدولي للتعلم الإلكتروني في الوطن العربي (الفرجون، ٢٠١٤) الذي نادى بتوظيف الرحلات المعرفية في المراحل التعليمية المختلفة، ومؤتمر التطوير التربوي الذي أوصت فيه (النجار، ٢٠١٥م) بتوفير دورات وورش عمل للمعلمين في مختلف المجالات التربوية على مدار العام ولاسيما فيما يتعلق بمهارات التفكير، وكما طالب المشاركون بمؤتمر التفكير الإبداعي (٢٠١٢م) إلى وضع البرامج التي تمكن المعلم من أن يكون له دور في عملية التطوير التربوي عن طريق تأهيله لمساعدة المتعلم على توليد المعرفة وبنائها واستخدامها في المواقف التعليمية المختلفة واستخدام قدراته العقلية والحسية لتحقيق التعلم الذاتي وتنمية التواصل مع الآخرين، وأيضاً جاء المؤتمر

الدولي الرابع للتعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد (٢٠١٥م) والذي أكد المشاركون فيه على الجميع بأهمية تهيئة البيئة العلمية الحاضنة للتعليم الإلكتروني، وإعطاء الفرصة لإعداد الكوادر الواعدة في مجال تطبيقات التعلم الإلكتروني، وأوصى أيضا (الشهراني، ٢٠١٣م) في مؤتمر التعلم الإلكتروني بالتوسع في تقديم البرامج التدريبية باستخدام التعلم الإلكتروني مما يسمح بتنمية التفكير الإبداعي، ونشر ثقافة المعرفة الإبداعية بين أفراد المجتمع.

وفي نتائج الدراسة الإستطلاعية التي قامت بها الباحثة من خلال إجراء مقابلة مع عينة من معلمات ومشرفات العلوم من غير عينة الدراسة حول مهارات التفكير فوق المعرفي، ومدى ممارستها، ومفهوم الرحلات المعرفية والتي تفيد بأن ٩٠% من معلمات العلوم ليس لديهن خلفية عن هذه المهارات ولا يمارسها مع طالباتهن كما أنه لم يسبق لهن التعرف على الرحلات المعرفية وكيفية تصميمها وبنسبة ١٠٠% لم يتم إعداد برامج تدريبية من قبل مشرفات العلوم لتدريب المعلمات عليها .

وباستقراء بعض البحوث والدراسات التي تناولت مهارات التفكير فوق المعرفي كدراسة (شموط، ٢٠١٥)، ودراسة (الحلو ومتولي، ٢٠١٥)، وجد أن هناك قصور في إمتلاك المعلمين والمتعلمين لمثل هذه المهارات، وقد عزى هذا الضعف بسبب خلو الميدان من برامج التدريب الخاصة بذلك.

كما أن ندرة الدراسات السابقة في مجال تدريب معلمات العلوم على الرحلات المعرفية – على حد علم الباحثة – جعلت هناك حاجة ملحة للقيام بدراسة تكشف عن فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على الرحلات المعرفية في تدريس العلوم لتنمية مهارات التفكير فوق المعرفي لدى المعلمات بمدينة تبوك.

• أسئلة البحث :

تحددت مشكلة البحث في ضعف مهارات التفكير فوق المعرفي لدى معلمات العلوم مع عدم توفر البرامج التدريبية في تنمية هذه المهارات لديهن، ويسعى البحث الحالي لحل هذه المشكلة بالإجابة عن التساؤل الرئيس الآتي : ما فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على الرحلات المعرفية في تدريس العلوم لتنمية مهارات التفكير فوق المعرفي (التخطيط، المراقبة والتحكم، التقييم) لدى المعلمات بالمرحلة المتوسطة بمدينة تبوك؟

وينبثق عن هذا التساؤل مجموعة من الأسئلة الفرعية الآتية :

◀ ما مهارات التفكير فوق المعرفي الواجب توافرها لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة بمدينة تبوك؟

◀ ما البرنامج التدريبي المقترح القائم على الرحلات المعرفية في تدريس العلوم لتنمية مهارات التفكير فوق المعرفي (التخطيط، المراقبة والتحكم، التقييم) لدى المعلمات بالمرحلة المتوسطة بمدينة تبوك ؟

« ما فاعلية البرنامج التدريبي المقترح القائم على الرحلات المعرفية في تدريس العلوم لتنمية مهارات التفكير فوق المعرفي (التخطيط، المراقبة والتحكم، التقييم) لدى المعلمات بالمرحلة المتوسطة بمدينة تبوك ؟

• أهداف البحث :

هدف البحث إلى:

« تحديد مهارات التفكير فوق المعرفي الواجب توافرها لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة بمدينة تبوك.

« إعداد برنامج تدريبي مقترح قائم على الرحلات المعرفية في تدريس العلوم لتنمية مهارات التفكير فوق المعرفي (التخطيط، المراقبة التحكم، التقييم) لدى المعلمات بالمرحلة المتوسطة بمدينة تبوك .

« تقصّي فاعلية البرنامج التدريبي المقترح القائم على الرحلات المعرفية في تدريس العلوم لتنمية مهارات التفكير فوق المعرفي (التخطيط، المراقبة والتحكم، التقييم) لدى المعلمات بالمرحلة المتوسطة بمدينة تبوك.

• أهمية البحث :

تبينت أهمية البحث فيما يلي :

« أنه يلبي توصيات المؤتمر الدولي الرابع للتعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد (٢٠١٥م) والمؤتمر التربوي الدولي للمعلم (٢٠١٦م) حول ضرورة استخدام المستحدثات التكنولوجية في التدريس وتنمية مهارات التفكير فوق المعرفي.

« يساعد في تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة والتي تنعكس تنميتها مستقبلا لدى طالباتهن.

« يساهم في النهوض مستوى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة وإكسابهن المهارات اللازمة للتعامل مع الوسائل التكنولوجية تلبية لما جاء في التوصيات والمؤتمرات والبحوث العلمية.

« يوجه أنظار القائمين على التدريب والتعليم نحو تدريب المعلمات بأساليب حديثة بدلا من الأساليب التقليدية في التدريب.

• حدود البحث :

• الحدود الموضوعية:

« اقتصر البحث على قياس فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على الرحلات المعرفية في تدريس العلوم لتنمية مهارات التفكير فوق المعرفي لدى المعلمات بالمرحلة المتوسطة بمدينة تبوك.

« اقتصر البحث على مهارات التفكير فوق المعرفي الأتية : (التخطيط، المراقبة والتحكم، التقييم).

• الحدود المكانية:

تم تطبيق البحث بمدينة تبوك، في المدرسة (الإبتدائية الرابعة والمتوسطة السادسة أبناء).

- **الحدود الزمنية:**
تم تطبيق البحث في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٤٣٩ - ١٤٤٠ هـ
- **الحدود البشرية:**
تم تطبيق أدوات البحث على عينة (٢٠) معلمة من معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة .
- **مصطلحات البحث :**
- **الفاعلية :**

عرفها (المطري، ٢٠١٠، ص ١٢٨) بأنها: مدى أثر عامل أو بعض العوامل المستقلة على عامل أو بعض العوامل التابعة. ويعرفها (شحاته والنجار ٢٠٠٣، ص ٢٠٣) بأنها: مدى التأثير الذي يمكن أن تحدثه المعالجة التجريبية باعتبارها متغيراً مستقلاً في أحد المتغيرات التابعة. وفي ضوء ما سبق تُعرف إجرائياً بأنها : تأثير البرنامج التدريبي المقترح القائم على الرحلات المعرفية في تدريس العلوم لتنمية مهارات التفكير فوق المعرفي لدى المعلمة بالمرحلة المتوسطة ويقاس باستخدام مربع إيتا (١٢).

- **البرنامج التدريبي :**
يعرف (الشرعة ، ٢٠١٣، ص ٢٢) برامج التدريب بأنه: عملية مخططة ومستمرة لتقليص الفجوة بين الأداء الفعلي للمعلمين وبين ما هو مطلوب منهم من واجبات ومسؤوليات، وذلك بهدف تزويدهم بالمعارف والمهارات والمعلومات والسلوكيات الغير متوفرة لديهم أو تنقصهم، والتي تؤدي إلى تحسين أدائهم وأداء بيئة العمل ككل. وعرفه (الطعاني، ٢٠٠٧، ص ١٤) بأنه: الجهود المنظمة والمخطط لها لتزويد المتدربين بمهارات ومعارف وخبرات متجددة، وتستهدف إحداث تغييرات إيجابية مستمرة في خبراتهم، واتجاهاتهم، وسلوكهم من أجل تطوير كفاية أدائهم. وفي ضوء ما سبق يعرف إجرائياً بأنه : عملية مخططة تهدف إلى إكساب معلمة العلوم بالمرحلة المتوسطة المعارف والمهارات (التخطيط المراقبة والتحكم، التقييم) المتعلقة باستخدام الرحلات المعرفية في تدريس العلوم وتؤدي إلى تحسين أدائها.

- **الرحلات المعرفية عبر الويب :**
يعرفها (الخليفة ومطواع، ٢٠١٥، ص ٢٧٦) بأنها: أنشطة تربوية تعتمد في المقام الأول على عمليات البحث في الإنترنت بهدف الوصول الصحيح والمباشر للمعلومة محل البحث بأقل جهد ممكن. ويعرفها (فتح الله ، ٢٠١٣، ص ١١٢) بأنها: استراتيجية للبحوث الموجهة التي تقوم على أنشطة تربوية هادفة وموجهة استقصائياً ، تستند إلى عمليات البحث في المواقع المختلفة ذات العلاقة المباشرة بالمهام الموكلة للطلاب والمتوفرة على شبكة الإنترنت والمحددة من قبل المعلم بهدف الوصول الصحيح والمباشر إلى المعلومات المطلوبة بأقل وقت وجهد ممكن.

ويعرفها دجروا وسيكر (Dogru & Seker, 2012, p 96) بأنها: إحدى طرائق التدريس التي يستخدمها المعلم، ومن خلالها يؤدي الطلاب الأنشطة القائمة على البحث والاستقصاء بتنظيم المعارف التي يحصلون عليها من الإنترنت، ومن خلال التفاعل مع الآخرين يمكنهم التفكير في الموضوع قيد البحث بشكل ناقد مما يؤدي إلى نمو المهارات الذهنية لديهم . وفي ضوء ما سبق تُعرف إجرائياً بأنها: استراتيجية للبحوث الموجهة التي تقوم على أنشطة تربوية هادفة وموجهة استقصائياً ، تستند إلى عمليات البحث عبر الإنترنت ذات العلاقة المباشرة بالمهام الموكلة لمعلمات العلوم و المحددة من قبل الباحثة من خلال البرنامج بهدف تدريبهن عليها في تدريس العلوم.

• **مهارات التفكير فوق المعرفي :**

عرفها ستيرنبرج (Sternberg): بأنها : عمليات عقلية عليا وظيفتها التخطيط والمراقبة والتقييم لأداء الفرد في حل مشكلة ما ،وهي أيضا مهارات تنفيذية مهمتها توجيه وإدارة مهارات التفكير المختلفة العاملة في حل المشكلة بوصفها أحد مكونات الأداء الذكي أو معالجة البيانات". (جروان، ٢٠٠٢، ص ٧٢٠). كما عرفها (زيتون، ٢٠٠٣، ص ٦٨) بأنها: القدرة على صياغة خطة عمل ومراجعتها ومراقبة التقدم نحو تنفيذ الخطة وتحديد أخطاء العمل والقيام على معالجها والتأمل في تفكيرنا قبل إنجاز العمل وأثنائه وبعده ومن ثم تقييم عملية التفكير. وفي ضوء ما سبق تُعرف إجرائياً بأنها :مهارات عقلية عليا وظيفتها التخطيط والمراقبة والتقييم تقوم بها معلمة العلوم أثناء الرحلات المعرفية للسيطرة على العمليات المعرفية التي تستخدمها في مواجهة المشكلة ويُعبّر عنها باستجابات المعلمات على فقرات مقياس التفكير فوق المعرفي.

• **الإطار النظري :**

• **المبحث الأول : الرحلات المعرفية عبر الويب :**

• **مفهوم الرحلات المعرفية عبر الويب :**

بدأت فكرة الرحلات المعرفية عبر الويب (Web Quest) بجامعة سان دييجو بولاية كاليفورنيا بالولايات المتحدة الأمريكية عام ١٩٩٥م لدى مجموعة من الباحثين بقسم تكنولوجيا التعليم برئاسة كلا من "بيرني دودج" " Berne Dodge" وتوم مارش "March Tom" وأخذت هذه الفكرة في الانتشار في كلا من المؤسسات التعليمية بأوروبا والولايات المتحدة الأمريكية باعتبارها استراتيجية حديثة للتعليم والتعلم (الصالح، ٢٠١٤، ص ٢١).

وتتنوع المسميات باللغة العربية لمصطلح ويب كويست (Web Quest) بحيث يمكن تسميته بأحد المسميات التالية: الويب كويست، تقصي الويب، الاستقصاء الشبكي، رحلات التعلم الاستكشافية، تنقيب الويب، إلا أن مسمى الرحلات المعرفية عبر الويب هو المسمى العربي الأقرب لهذا المصطلح كما أن أكثر

المسميات تداولاً في الدراسات العربية المحكمة، ويظل تعدد المسميات للمصطلح العلمي الواحد أمراً واقعاً في جميع المجالات وعلى الأخص أكثرها تغيراً وتطوراً مثل: مجال تكنولوجيا التعليم، وهذا التعدد ينبع من تعدد الرؤى والتعريفات للمصطلح الواحد (الفار، ٢٠١١، ص ١٧).

فللرحلة المعرفية تعاريف عدة تعتمد في أغلبها على مفهوم رائدي الرحلات المعرفية بيرني دودج وتوم مارش (Bernie dodge & Tom march,1995,p45) اللذان أسسا فكرة الرحلات المعرفية عبر الإنترنت وأسهما في نشر المفهوم. ونوجز من التعاريف ما يلي:

يعرفها دودج (Dodge,1995,p8) بأنها: أنشطة تربوية تعتمد على البحث والتقصي وتستهدف تنمية القدرات الذهنية المختلفة من فهم وتحليل وتركيب وغيرها، ومن خلال المصادر الإلكترونية عبر الإنترنت التي يتم تدعيمها بالمصادر التقليدية من كتب أو مجلات أو أقراص مدمجة وغيرها.

كما يعرفها مارش (March,2000,p55) بأنها: بناءً تعليمي يوظف الروابط إلى مصادر أساسية عبر الشبكة مهام أصلية لتحفيز المتعلمين للاكتشاف والتعلم الذاتي وتطوير خبراتهم الفردية والمشاركة في مجموعة العمل مما يسهم في تعميق فهم المعلومات المكتسبة والرحلات المعرفية الجديدة تقوم بذلك بطريقة تلهم المتعلمين لفهم ثراء وعمق الموضوعات وتسهل المشاركة في العالم الحقيقي للتعلم وتنعكس على عمليات التفكير ما وراء المعرفية لديهم.

ويرى جاكولين (Jacquelin,2007,p42) أن الرحلات المعرفية عبارة عن: أنشطة تربوية تعتمد في المقام الأول على عمليات البحث في الإنترنت بهدف الوصول للمعلومة بأقل جهد ممكن، كما تهدف الرحلات المعرفية إلى تنمية قدرات المتعلم الذهنية في فهم، وتحليل و تركيب، وغيرها الكثير.

بينما يعرفها (جمعة وأحمد، ٢٠١٢، ص ٧٢) على أنها: استراتيجية أو مدخل للتدريس والتعلم تقوم على استخدام الحاسوب وشبكة الإنترنت في التعليم والتعلم وتعكس فكرة حوسبة بيئات التعلم والتدريس المعاصر لإتاحة الفرصة أمام الطالب للبحث والتقصي والتساؤل بطريقة مخطط لها ومتسلسلة من خلال أنشطة ذات معنى تساعده على بناء المعرفة بنفسه وللإستزادة من المعرفة بتوجيه وإرشاد من المعلم.

ويعرفها دجروا وسيكر (Dogru & Seker ,2012,p96) بأنها: إحدى طرائق التدريس التي يستخدمها المعلم، ومن خلالها يؤدي الطلاب الأنشطة القائمة على البحث والاستقصاء بتنظيم المعارف التي يحصلون عليها من الإنترنت، ومن خلال التفاعل مع الآخرين يمكنهم التفكير في الموضوع قيد البحث بشكل ناقد مما يؤدي إلى نمو المهارات الذهنية لديهم .

وعرفها (فتح الله، ٢٠١٣، ص ١١٢) بأنها: استراتيجيةٌ للبحوث الموجهة التي تقوم على أنشطة تربوية هادفة وموجهة استقصائياً، تستند إلى عمليات البحث في المواقع المختلفة ذات العلاقة المباشرة بالمهام الموكلة للطلاب، والمتوفرة على شبكة الإنترنت، والمحددة من قبل المعلم بهدف الوصول الصحيح والمباشر إلى المعلومات المطلوبة بأقل وقتٍ وجهدٍ ممكن.

• أنواع الرحلات المعرفية:

قسم دودج (Dodge, 1997, p2) الرحلات المعرفية عبر الويب إلى نوعين يتم التمييز بينهما وفق الفترة الزمنية لتنفيذ الرحلة المعرفية، والقدرات الذهنية والمهارات الحاسوبية لدى الطلاب، والأهداف التعليمية، والمهام الملقاة على عاتق الطلاب في الرحلة المعرفية عبر الويب.

• النوع الأول: الرحلات المعرفية عبر الويب قصيرة المدى:

وتتراوح مدتها بين حصة وأربع حصص (Chatel & Nodell, 2002, p3) وغالباً ما يكون الهدف التربوي منها هو الوصول إلى مصادر المعلومات، وفهمها واسترجاعها، وغالباً ما تكون هذه الرحلات مقتصرة على مادة دراسية واحدة ويتطلب إتمام مهام الرحلات المعرفية عبر الويب قصيرة المدى عمليات ذهنية بسيطة، كالتعرف على مصادر المعلومات، ويستعمل هذا النوع من الرحلات مع الطلاب المبتدئين غير المتمرسين على تقنيات استعمال محركات البحث، وقد يستعمل أيضاً كمرحلة أولية للتحضير للرحلات طويلة المدى، ويقدم حصاد الرحلة المعرفية قصيرة المدى في شكل بسيط مثل: عرض قصير، أو مناقشة أو إجابة عن بعض الأسئلة المحددة.

• النوع الثاني: الرحلات المعرفية عبر الويب طويلة المدى:

وتتراوح مدتها بين أسبوع وشهر كامل (Chatel & Nodell, 2002, p3) وتتمحور الرحلات عبر الويب طويلة المدى حول أسئلة تتطلب عمليات ذهنية متقدمة: كالتحليل، والتركيب، والتقويم، ويقدم حصاد الرحلات المعرفية عبر الويب طويلة المدى في شكل عروض شفوية، أو في شكل مكتوب للعرض على الشبكة، وقد تتطلب هذه العروض إضافة إلى الإجابة عن الأسئلة المحورية للمهمة التحكم في أدوات حاسوبية متقدمة: كبرامج العرض كالبابوبونت أو برامج معالجة الصور، لغة الترميز HTML.

ولقد اعتمدت هذه الدراسة على الرحلات المعرفية طويلة المدى عبر الويب.

• مميزات الرحلات المعرفية عبر الويب:

تتلخص مزايا الرحلات المعرفية عبر الويب في الميدان التربوي وفقاً لما أورده (جاد، ٢٠١٤، ص ٤١٦):

◀ تشجع على العمل الجماعي.

◀ تستغل التقنيات الحديثة لأهداف تعليمية.

- ◀ تحفز الطلاب على التعلم الذاتي.
- ◀ تشجع على تبادل الأفكار بين الطلاب.
- ◀ تصلح لجميع المراحل التعليمية.
- ◀ تساعد على عدم تشتيت الطلاب.
- ◀ تراعي الفروق الفردية.

ويضيف مارش (March,2004) أن من مميزات استخدامها الاستخدام الآمن لشبكة الإنترنت من خلال الأنشطة التعليمية وعمليات البحث عن المعلومات حيث تتيح الرحلات المعرفية عبر الويب لمصمميها مراقبة مواقع الويب التي يزورها الطلاب.

ويرى أديتور وروليدا (Auditor&Roleda,2014) إضافة إلى ما سبق من المزايا ما يلي: إمداد المعلمين بمؤشرات ودلائل على درجة اكتساب الطلاب للمعرفة ومدى قدرتهم على استيعابها، وتوظيفها في مختلف المواقف والسياقات والمشاريع.

• عناصر بناء الرحلات المعرفية عبر الويب:

باستقراء الأدبيات وثيقة الصلة بالرحلات المعرفية، مثل (صالح، ٢٠١٤) و(خلاف، ٢٠١٣) و(الوسيمي، ٢٠١٣)، و(صبري والجهنى، ٢٠١٣) و(السيد، ٢٠١١) استنتجنا إجماعها على سبعة عناصر رئيسية مكونة للرحلات المعرفية وهي: المقدمة، المهام، المصادر، العمليات، التقويم، الخاتمة وصفحة المعلم، ويمكن إيجاز هذه العناصر فيما يلي:

• المقدمة (Introduction):

تشمل المقدمة عادة فقرة تقديمية مختصرة موجهة للمتعلمين لشرح ما ستجوبه هذه الرحلة المعرفية من مهام متعلقة، هدفها تحفيز المتعلم وإثارة دافعيته ورسم تصور مسبق حول ما سيتعلمه. (جودة، ٢٠٠٩، ص ٤٣).

ويضيف زلاتكوفسكا (Zlatkovska,2010,p18) إن هذه المرحلة تعتمد بشكل كبير على الخبرات والمعارف والمهارات المتوفرة مسبقا للمتعلم، وقد يحاول المعلم بطريقة ضمنية تقديم بعض المصطلحات الجديدة لإعداد الطلاب للدرس، وهنا ينبغي القول بأن هذا الجزء يجب أن يتمتع بالتشويق من أجل زيادة الدافعية الخاصة بالمتعلمين.

ولخصها (السمان، ٢٠١٤، ص ٢٣) في أن المقدمة ماهي إلا خلفية تشمل على معلومات عن موضوع الدرس، وتكون جذابة ومرتبطة بالأهداف.

• المهام (Tasks):

يشير مفهوم المهمة إلى إبلاغ المتعلم عن ما سينجزه خلال هذه الرحلة المعرفية من خلال خطوات متسلسلة عليه إتباعها للوصول للهدف النهائي ويجب أن تكون المهمة ممكنة التنفيذ وملائمة لوقت الرحلة المعرفية، ويؤكد

دودج (Dodge,2002,p2) على أن المهام متنوعة وغير محدودة، ويمكن للمصمم (المعلم) أن يختار ما يتناسب مع المتعلمين ومع أهداف المادة العلمية. وتتضمن هذه المرحلة اثنتي عشرة (١٢) مهمة ستمكن الطلاب من تعلم المادة العلمية.

وهذه المهمات لخصها (إسماعيل وعبد، ٢٠٠٨، ص ص ١٠ - ١١) كالتالي: صياغة المادة، التجميع، التحقق والتتبع مهمات الصحفي، التصميم، الإنتاج الإبداعي، الحوار والتفاوض، الخطابة (الإقناع)، معرفة الذات، التحليل، إصدار الحكم، العملية العملية.

ويضيف زلاتكوفسكا (Zlatkovska,2010,p18) أنه فيها يتم توضيح المهام التي من المفترض أن يقوم بها الطلاب والتعليمات التي سيتم إعطاؤها للطلاب وتتطلب المهام تحليلاً لمصادر المعلومات المتعددة التي يمكن الاستعانة بها من أجل زيادة دافعية المتعلمين وتحقيق الهدف المطلوب.

• العمليات (Process):

بعد شرح المهام للمتعلم ينتقل للمرحلة الأهم وهي مجموعة المواد المختارة والخطوات التي يجب على المتعلم إنجازها لتحقيق المهمة على الوجه الصحيح وتشمل العملية على الروابط، والملفات، والنصوص، وغيرها من المواد المرئية والمسموعة، بالإضافة إلى المواقع المقترح زيارتها أو الكتب المراد قراءتها، وغير ذلك من الأنشطة التعليمية خلال فترة الرحلة المعرفية، كما تشمل مرحلة العملية على التعليمات والتوجيهات والمخططات الزمنية وكذلك الأدوار التي يجب على المتعلم أن يقوم بها. (Dodge,2001,pp1-7).

ويرى سشويزير وكوسو (Schweizer&Kossow,2007, pp29-35) أنه من المهم أن يبدأ هذا الجزء بوصف المعايير الأساسية التي سوف يتم تقييم أعمال الطلبة من خلالها ووصف الناتج النهائي الذي يتوقعه المعلم من الطلبة وأن يحدد الحدود التي يعمل الطلبة من خلالها وماهي طبيعة المهارات المطلوبة منهم.

• المصادر (Resources):

في هذه المرحلة تقوم المعلمة بتحديد وإدراج المواقع الإلكترونية التي تخدم الدرس المطلوب وأنشطته، بحيث تكون مواقع تعليمية موثوقة هادفة مقننة ويمكن إضافة مصادر أخرى؛ كعروض البوربوينت أو فلاش أو فيديو أو مقالات أو صور أو كتب وغيرها، وتكون هذه المصادر مرتبطة بالأسئلة التي يجب على الطالبات الإجابة عليها في ورقة النشاط (-Allan&Street,2007,pp1102). (1112).

كما أضاف حسنين (Hassanien,2006,p42) إن مصمم الرحلة (المعلم) يقوم بتحديد المواقع الافتراضية التي يتوافر فيها الدقة العلمية والتي تثير اهتمام

وانتباه المتعلمين، وهذه المواقع يجب أن تكون منتقاة مسبقاً وبعناية وأن تكون مرتبطة بالأسئلة التي يجيبون عنها في نهاية النشاط، لذا فإن المصادر التي يختارها المعلم يجب أن تكون مناسبة لمستوى المتعلمين وخبراتهم، وأن يسهل وصولهم إليها.

ويرى شويزر وكوسو (Schweizer & Kossow, 2007, p31) أن المصادر يجب أن يختارها المعلم بعناية بحيث تتناسب مع مستوى الطلاب وخبراتهم، وينبغي وصول الطالب إليها بسهولة وأن تكون لغتها مناسبة.

• التقييم (Evaluation):

تهتم هذه المرحلة بالطريقة التي سيتم بها قياس أداء المتعلمين بحيث ينتقل فيها المتعلم لاختبار على شبكة الإنترنت أو يتم توجيهه للإجابة عن أسئلة معينة، وقد يطلب منه تقديم عرض (Presentaion) عما تعلمه بشكل فردي أو جماعي، ويوضح (جودة، ٢٠٠٩، ص ٤٥) أن على المعلم أن يعد اختباراً يلائم فئة المتعلمين ويحثهم على الابتكار والتجديد بعيداً عن الطرق التقليدية المتبعة ويقترح أن تتضمن المعايير (البحث – تحمل المسؤولية – تقويم آراء الأعضاء الآخرين – طريقة العرض)، وكذلك الاختبار الإلكتروني عبر الشبكة (اختبر نفسك) الذي يتضمن مجموعة أسئلة يجيب عنها المتعلم ويتم تعزيزه بعد الإجابة مباشرة.

وتضيف (الشامي، ٢٠١٣، ص ٥٤٩) أنه في هذه المرحلة يقوم المتعلم بتقييم أدائه باستخدام بعض محكات الأداء سواء كانت متعلقة بتحقيق الأهداف التعليمية أو متعلقة بتنمية المهارات الذهنية ومهارات التعاون مع الآخرين ومهاراته التقنية.

ويؤكد زلاتكوفسكا (Zlatkovska, 2010, p18) أنه لا بد من الاستعانة بالأداء المناسبة لعملية التقييم وفقاً لمعايير الأداء الخاصة بالطلاب ومناقشة النتائج التي تم الحصول عليها في الرحلة المعرفية عبر الويب.

• الخاتمة أو الاستنتاجات (Conclusion):

هي تعد المرحلة الأخيرة من الرحلة المعرفية عبر الويب ويتم من خلالها إعطاء المتعلمين مجموعة من التوصيات حول الرحلة وعن عملهم والنتائج والمعلومات التي توصلوا لها، وتذكيرهم بما قاموا به وتعلموه، وتشجيعهم من خلال عرض يتم إعداده من قبل المجموعة التي قامت بالنشاط أو المهمة، وتطبيق ما تعلموه في مواقف أخرى، ويمكن للمعلم أن يوجه للمتعلمين أسئلة إضافية لتشجيعهم على الاستمرار في اكتشاف وتعلم معارف ومعلومات جديدة ذات علاقة بالمحتوى الذي تم اكتشافه خلال الرحلة المعرفية عبر الويب (Schweizer & Kossow, 2007, pp29-35).

كما يرى دودج (Dodge,2001,pp7-9) أن هذه المرحلة تعد توثيقاً للنواتج النهائية المتوقع من المتعلمين إنجازها خلال الرحلة المعرفية.

• **صفحة المعلم (Teacher Page):**

تشكل صفحة المعلم مساحةً حرة لإبداء الرأي أو إعداد دليل يسترشد به المعلمون الآخرون، كما يمكن أن تحتوي على أهم المعايير (standards) أو المصادر التي استند عليها المعلم أو أفاد منها في تصميم الرحلة المعرفية، وتجدر الإشارة إلى أن هذه المرحلة لا تخص المتعلمين، ولا تشكل بعداً مهماً في عملية التعلم إذ يستخدمها بعض المصممين لعرض السيرة الذاتية أو توجيه الشكر أو إضافة روابط لمواقع إلكترونية ذات علاقة بالمادة الدراسية أو التعليم عموماً.

وأضاف (حامد، ٢٠١٥، ص ١٦١) أنه يمكن اعتبار صفحة المعلم بمثابة إرشادات لمعلمين آخرين لكيفية تنفيذ هذه الرحلة.

• **أسس ومعايير تصميم الرحلات المعرفية عبر الويب:**

في هذا الصدد يذكر دودج (Dodge,2001) أن هناك خمسة أسس ومعايير – لتطوير رحلة تعلم معرفية ناجحة – لابد من مراعاتها هي:

- ◀ امتلاك المهارة في محركات البحث.
- ◀ التحقق من الويب العميق، وتقصي مدى مناسبته للفئة المستهدفة .
- ◀ لا تفقد ما قمت بالحصول عليه، ضرورة العمل على حاسبٍ واحدٍ، أو تكوين ملفٍ، لتجميع المصادر، وأدوات التصميم.
- ◀ تنظيم المتعلمين داخل المجموعات (Group Activity)، وتوزيع الأدوار والمهام عليهم.
- ◀ حفز التفاعل (Interaction)، والفرديّة، والاتجاهات الداخلية بين المتعلمين وتوظيفها لخدمة رحلة التعلم المعرفية.

كما يشير (طلبة، ٢٠١٠، ص ص ١٢ – ١٣) إلى أن هناك بعض الأسس والمعايير التي يجب أن تراعى في تصميم الرحلات المعرفية منها :

- ◀ أن تصمم الرحلة في شكل مهام ومشكلاتٍ حقيقيةٍ واقعيةٍ مرتبطةٍ باهتمام الطلاب، وتمثل جزءاً من المقرر الدراسي أو البرنامج الدراسي له، وليست مجرد نشاطاً منفصلاً عنه.
- ◀ أن يتم اختيار المواقع، ومصادر المعلومات التي يرجع لها الطالب بدقةٍ وعنايةٍ بحيث تكون مرتبطة بطبيعة مهام الرحلة المعرفية.
- ◀ أن تهدف الرحلة إلى تجميع معلوماتٍ وبياناتٍ بغرض تحويلها إلى أفكار تُوظف لحل المشكلات والتساؤلات وتنفيذ المهام التي تطرحها الرحلة المعرفية.
- ◀ لابد أن تراعى بأن تكون هذه المهام متعددة التساؤلات، ويتطلب التعامل معها البحث في أكثر من مصدرٍ من مصادر المعلومات.

« أن تصمم الرحلة في شكل مهام وتساؤلات تنفذ من خلال توزيع المتعلمين إلى مجموعات ، بحيث توزع المسؤوليات في تنفيذ كل مهمة على أعضاء هذه المجموعات ويعتمد نجاح الرحلة على المشاركة والمناقشة والتفاعل بين أفراد كل مجموعة لتنفيذ المهمة التي كلفت بها، وهنا نضمن أن المعرفة التي توصل إليها المتعلم (الرحالة) تنتج من خلال المشاركة والنقاش والتفاعل مع زملائه الآخرين وليس بمعزل عنهم مع الاعتراف بذاتية المتعلم وجعله واعياً بدوره ومسئوليته الفردية والجماعية .

« أن تتسم بالسهولة أثناء التصفح، ولا تضيق وقت وجهد الطالب.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن الرحلات المعرفية عبر الويب تعتمد على العديد من الأسس والمعايير فقد ذكر كورت (Kurt,2010,pp178-187) أن الرحلة المعرفية عبر الويب المصممة بشكل جيد ومتقن قد تحقق أفضل النتائج .

• الرحلات المعرفية عبر الويب وتدريب العلوم:

تختلف مناهج العلوم عن المناهج الأخرى من حيث طبيعتها ومضمونها وطرق تناولها للمعرفة العلمية، فهي تهتم إلى جانب بنية المعرفة بتوظيف هذه المعرفة في حياة الطالب اليومية، ولمجارة التغيرات العلمية المتسارعة، والإلمام بأسباب المشكلات العلمية التي تحدث في العالم ، والبحث عن أفضل السبل لمواجهتها. والواقع أن نظامنا التعليمي يخرج أعداداً كبيرة من الطلاب الذين يمتلكون خبراتٍ أساسية في تذكر واستدعاء المعلومات بينما يفتقرون بشكل ملحوظ بقاء هذه المعلومات ، والقدرة على استخدامها في المواقف التي تواجههم. ولقد تطور تدريس العلوم بشكل كبير في العصر الحديث، وأصبح مجالاً للتنافس والتسابق في الدول، فدراسة العلوم تحتاج إلى الاستعانة بالعديد من المهام والأنشطة التي تساهم في تنمية مهارات التفكير والبحث عن المعلومة وتوظيفها بشكل يتلاءم مع الموقف التعليمي، وكل هذا يمكن تقديمه من خلال الرحلات المعرفية عبر الويب (جودة، ٢٠٠٩، ص ص ٤٧ - ٤٦).

وفي هذا السياق أشار (الرعي، ٢٠١٧، ص ٣٥٣) إلى أنه يستوجب على معلمي العلوم الإتفاق على أن تدريس العلوم يحتاج إلى تجاوز "ماذا نعرف" والحاجة إلى تعليم يتمحور حول "كيف نعرف؟" وذلك بالتركيز على دور المتعلم في البحث عن الأدلة العلمية لتفسير الظواهر العلمية وتقييم تلك الأدلة، واختيار المناسب منها، ومثل هذه الرحلات المعرفية هي التي تتيح الفرصة للمتعلم لممارسة الدور النشط في عملية البحث والتجريب والاستقصاء .

ويضيف أوليفير (Oliver,2010,p7) أنه ظهر مؤخراً العديد من المبادرات التي تدعو إلى إصلاح العملية التعليمية بشكل عام، وكذلك إصلاح الكثير من الطرق والنماذج التدريسية الحديثة، والاستراتيجيات التعليمية التي يتم الإعتماد عليها في تدريس العلوم حيث أن الطلاب يحتاجون لمثل هذه (الرحلات

المعرفية) التي تسمح لهم بأن يشاركوا بكفاءة وفاعلية في تعلم العلوم وتسمح لهم بالمشاركة الجماعية التعاونية في الحصول على المعلومات، وفهم المحتوى الدراسي المقدم، وطرح الأسئلة، وتتبع المعلومات من أجل الوصول إلى الحل الصحيح للمشكلات.

وفي مجال العلوم نجد أن الرحلات المعرفية عبر الويب تسهم بطريقة إيجابية في تعلم العلوم، وهذا ما أشارت إليه نتائج العديد من الدراسات: كدراسة (الزعيبي، ٢٠١٧) التي أثبتت أثر الرحلات المعرفية في تدريس العلوم في تنمية مهارات التفكير العلمي وفهم طبيعة العلم، ودراسة (صالح، ٢٠١٤) التي ساهمت فاعلية الرحلات المعرفية في تنمية مهارات التفكير التأملي، وزيادة التحصيل للطلاب في تدريس مادة الكيمياء لطلاب المرحلة الثانوية، ودراسة (صبري والجهني، ٢٠١٣) التي تؤكد على فاعلية الرحلات المعرفية في تعلم العلوم في تنمية بعض مهارات عمليات العلم لدى طالبات المرحلة المتوسطة، ودراسة (فتح الله، ٢٠١٢) التي تؤكد على أثر التفاعل باستخدام الرحلات في تنمية مهارات التعلم الذاتي، والاستيعاب المفاهيمي لدى الطلاب بالمرحلة الثانوية في تدريس الكيمياء.

أضف إلى هذا أن الرحلات المعرفية تساعد على تكوين اتجاهات إيجابية نحو مادة العلوم ليس فقط لدى الطلاب ولكن أيضاً لدى الطلاب المعلمين في مرحلة ما قبل الخدمة، وهذا ما أشارت إليه دراسة (إسماعيل وعبد، ٢٠٠٨) التي هدفت إلى تعرف أثر الرحلات المعرفية في تدريس العلوم في تنمية أساليب التفكير والاتجاه نحو استخدامها لدى طالبات كلية التربية.

ومن خلال الدراسات السابقة تبين أنها اهتمت بقياس فاعلية الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية التحصيل، والمفاهيم العلمية في مادة العلوم واكتساب مهارات التفكير العلمي والتأملي وأساليب التفكير ولكن - على حد علم الباحثة - لم تجر دراسة على معلمات العلوم تكشف عن فاعلية استخدام الرحلات المعرفية أثناء الخدمة في تدريس العلوم وهذا ما تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيقه.

• دور معلم العلوم في توظيف الرحلات المعرفية عبر الويب:

في ظل الثورة التكنولوجية في مجال المعلومات والاتصالات والتطور الهائل في التقنيات تغيرت أدوار المعلم، فهو اليوم الميسر والمنظم والمصمم والمخطط للتعلم وهو المقوم لجميع عناصر العملية التعليمية حيث أصبح التعلم من خلال الويب ضرورة حتمية لا مفر منها وبخاصة بعد سيطرة التعليم الإلكتروني على جميع الاتجاهات التربوية المعاصرة (فارس، ٢٠٠٨، ص ٧٨).

إلا أنه لا يمكن القول بأي حالٍ من الأحوال إن مثل هذه التقنية ستؤدي إلى تناقص الدور الذي يمكن أن يقوم به المعلم بل إنها تعد مساعداً للمعلم حيث

نجد أن المعلم في الرحلات المعرفية عبر الويب يقوم بالخطوات التالية لتصميم الرحلات المعرفية عبر الويب:

« اختيار الموضوع المناسب الذي يمكن عرضه من خلال الرحلات المعرفية عبر الويب.

« اختيار التصميم المناسب للموضوع.

« الشرح الدقيق للكيفية التي سوف تتضمنها تلك الرحلات، وكذلك المصادر التي سيتم الاستعانة بها. (Hassanien,2006,p43).

ويضيف (جودة، ٢٠٠٩، ص ٤٨) أن دور المعلم الأساسي توجيه العملية التعليمية ومتابعة المتعلمين للمهام ومن أدواره كالتالي:

« الإبحار على شبكة الإنترنت بشكل مكثف لتحديد صفحات الويب التي يراها ملائمة ومناسبة للموضوع والطلبة.

« تصنيف صفحات الويب حسب طبيعتها وعلاقتها بالمادة والمنهج.

« أن يحرص على أن تكون المهام الموكلة لكل طالب في الرحلة المعرفية عبر الويب مرنة وتناسب الفروق الفردية.

« أن يقدم تقييماً واضحاً للطلبة.

« أن يحرص عند تصميم الرحلات المعرفية عبر الويب إلى إعطاء الوقت الكافي للطلبة لتنفيذها.

« أن ييسر عمل الطلبة أثناء تنفيذ الرحلة المعرفية، ويحاول أن يحول مسؤولية التعلم ضمن سياق الرحلات المعرفية للطلبة.

« أن يحافظ على التعاون بين الطلبة من خلال استخدام مجموعة التعلم التعاوني.

ويرى يانغ (Yang,2014) أنه ينبغي للمعلمين أن يكونوا على دراية عالية بمفاهيم ومضامين استراتيجيات الرحلات المعرفية عبر الويب، ليتسنى لهم توظيفها بنجاح في صفوفهم الدراسية، وأداء الدور الأساسي المناط بهم عند توظيف هذه الاستراتيجيات والمتمثل وفقاً أورده الشميمري والمصري (Alshumaimeri&Almasri,2012) في توجيه الطلاب إلى كيفية استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب بطرق تثير نتائج إيجابية على العملية التعليمية فعلى المعلم أن يدرك تحول دوره من دور المسؤول عن عملية التعلم إلى دور الميسر لها.

• فاعلية الرحلات المعرفية عبر الويب :

برزت العديد من الدراسات التي أكدت على فاعلية الرحلات المعرفية عبر الويب مقارنة بالطرق التقليدية في التعليم، مثل دراسة : (الجهني، ٢٠١٦) التي كشفت عن فاعلية استراتيجيات الرحلات المعرفية عبر الويب في التحصيل الدراسي، والاتجاه نحو مادة العلوم لدى طالبات الصف الرابع الابتدائي، وأيضاً

دراسة (السمان، ٢٠١٤) التي أثبتت فاعلية الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية مهارات التفكير الرياضي لدى طلاب المرحلة المتوسطة، ودراسة (صالح، ٢٠١٤) التي كشفت عن فعالية الرحلات المعرفية في تدريس الكيمياء في تنمية التفكير التأملي، والتحصيل لدى طلاب الصف الأول ثانوي، ودراسة (صبري والجهني، ٢٠١٣) في التعرف على فاعلية الرحلات المعرفية عبر الويب في تعلم العلوم على تنمية بعض مهارات عمليات العلم لدى طالبات المرحلة المتوسطة ودراسة (الوسيمي، ٢٠١٣) التي هدفت دراسته إلى التعرف على فاعلية استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب في تعلم البيولوجي على بقاء اثر التعلم، وتنمية مهارات التفكير الأساسية والمهارات الاجتماعية لدى طلاب الصف الأول الثانوي وغيرها من الدراسات.

ومن خلال استقراء العديد من الدراسات والبحوث التي اهتمت باستخدام الرحلات المعرفية عبر الويب في سياقاتٍ مختلفة نجد أن النتائج أغلبها تشير إلى فاعليتها، ومن هذه المجالات مجال إعداد المعلم حيث كشفت نتائج دراسة اينا وسوفورا (Aina & Sofowora, 2013) أن المعلمين ينظرون إلى الويب كويست كأداة تعليمية خلاقية ومفيدة ومحفزة على عملية التعلم. ودراسة يانغ (Yanga, 2011) التي جعلت من المعلمين أكثر إبداعاً، كما أبدوا رغبتهم في توظيف هذه الرحلات في تدريسهم مستقبلاً. كذلك دراسة سينم وأونر (Sinem & Oner, 2014) حيث أظهرت النتائج تحسن جميع المعلمين في المهارات التكنولوجية والتربوية من خلال تقديم نموذج للتطوير المهني قائم على تصميم الرحلات المعرفية.

وتشير كاتشينا (Kachina, 2012, pp185-200) إلى أن الرحلات المعرفية عبر الويب قد تكون أكثر فاعلية إذا أخذ المعنيون التوصيات التالية بعين الاعتبار:

« الجامعات والمناطق النائية: يجب عليهم تقديم دورات تدريبية وورش عمل للمعلمين حول هذه الرحلات المعرفية.

« المعلمون: يجب على المعلمين تثقيف أنفسهم حول توظيف هذه الرحلات في الفصول الدراسية نظراً لحاجتهم الملموسة لذلك.

« الباحثون: يجب عليهم مواصلة جهودهم في كيفية الاستفادة من هذه الرحلات، وجعلها أكثر نجاحاً في الفصول الدراسية.

• البحث الثاني: مهارات التفكير فوق المعرفي :

• مفهوم مهارات التفكير فوق المعرفي :

لقد ظهر مفهوم التفكير فوق المعرفي في بداية السبعينات ليضيف بعداً جديداً في مجال علم النفس المعرفي، ويفتح آفاقاً واسعة للدراسات التجريبية والمناقشات النظرية في موضوعات الذكاء والتفكير والذاكرة والإستيعاب ومهارات التعلم ويرجع تطوير هذا المفهوم إلى فلافل (Flavell)، وقد ازداد الإهتمام بهذا المفهوم

في عقد الثمانينات، ولا يزال يلقي الكثير من الاهتمام نظراً لإرتباطه بنظريات الذكاء والتعلم واستراتيجيات حل المشكلات واتخاذ القرار (جروان، ٢٠٠٢، ص ٥١).

وتتعد مسميات التفكير فوق المعرفي فمنها: ما وراء المعرفة، والتفكير فوق المعرفي، والتفكير حول المعرفة، وما وراء الإدراك، والمعرفة عن المعرفة، والتفكير في التفكير، والميتا معرفة (Petros.G,2004,p218).

وتعددت تعريفات مهارات التفكير فوق المعرفي فقد عرف كوستا (Costa.L,2000,p26) مهارات التفكير فوق المعرفي بأنها: القدرة على معرفة ما نعرف، وما لانعرف، والتخطيط لاستراتيجية المعلومات التي نحتاجها، وأن نكون واعين بخطواتنا والإستراتيجيات التي نستخدمها أثناء تفاعلنا في حل المشكلات وتقييم تفكيرنا.

ويعرفها (جروان، ٢٠٠٢، ص ٤٦) بأنها: مهارات عقلية معقدة تعد من أهم مكونات السلوك الذكي في معالجة المعلومات، وتنمو مع التقدم في العمر والخبرة، وتقوم بمهمة السيطرة على جميع نشاطات التفكير العاملة الموجهة لحل المشكلة، واستخدام القدرات أو الموارد المعرفية للفرد بفاعلية في مواجهة متطلبات مهمة التفكير.

كما عرفها (زيتون، ٢٠٠٣، ص ٦٨) بأنها: القدرة على صياغة خطة عمل ومراجعتها ومراقبة التقدم نحو تنفيذ الخطة، وتحديد أخطاء العمل، والقيام على معالجها، والتأمل في تفكيرنا قبل إنجاز العمل وأثنائه وبعده، ومن ثم تقييم عملية التفكير.

ويضيف (النجدي وآخرون، ٢٠٠٧، ص ٤٨٩) أن مهارات التفكير فوق المعرفي هي: التحكم في العمليات العقلية العليا، ووظيفتها التخطيط والمراقبة وتقييم لأداء الفرد في حل المشكلة، وهي مهارات تنفيذية مهمتها التحكم والتوجيه والإدارة لمهارات التفكير بمختلف مستوياتها.

• أهمية مهارات التفكير فوق المعرفي:

يرى هارتمان (Hartman.H,2001, p173) أن مهارات التفكير فوق المعرفي تساعد على تغيير نظرة المتعلمين نحو الموضوعات العلمية التي كانوا يعتبرونها صعبة، وكذلك تعديل المفاهيم الخاطئة، فكلما كان عدد المفاهيم الخاطئة لدى المتعلمين عن موضوع علمي ما كبيراً كانت قدرة مهارات التفكير فوق المعرفي أكبر على تعديل هذه المفاهيم، ولأن مادة العلوم تحتوي على عدد كبير من المفاهيم المجردة، فهي تحتاج إلى مهارات تفكير عديدة لفهمها، وتساعد مهارات التفكير فوق المعرفي المتعلمين على فهمها وتطبيقها، والتغلب على صعوبات فهم المفاهيم المجردة، وكذلك تمكن المتعلمين من تقييم أفضل لفهمهم لموضوعات العلوم المختلفة.

بينما يرى كوستا (Costa.L,2000,p27) أنه إذا استطاع المتعلمين إدراك تفكيرهم بصورة أعلى فإنهم بذلك يمكن لهم أن يصفوا ما يدور في أذهانهم عندما يفكرون ويتساءلون وكذلك يمكنهم أن يصفوا ما يعرفونه وما يحتاجونه من معرفة، ويصفوا خطة عملهم قبل أن يبادروا بحل المشكلة، ويضعوا الخطوات في تسلسل صحيح، ويوضحوا أين هم في هذه السلسلة أثناء حل المشكلة، وبيتعدوا عن الطرق المسدودة أثناء حل المشكلة، وفي النهاية يحددوا مدى نجاحهم في تحقيق الخطة الموضوعية وبذلك يمكن أن يطبقوا الجوانب المعرفية بشكل صحيح عندما يصفوا مهاراتهم في التفكير واستراتيجياتهم .

كما تذكر (المدني، ٢٠٠٧، ص ٣٧) أن مهارات التفكير فوق المعرفية تساعد المتعلم على ما يلي:

- « توليد الوعي عند الفرد عن طريقة تفكيره، وعن الاستراتيجيات التي يستخدمها، وتبصره بالمسلمات التي ينطلق منها في اتخاذ القرارات.
- « إدارة تعلمه وعملياته العقلية بحيث تمكنه من توجيه تلك العمليات والتحكم في تفكيره، وتوجيهه نحو أهداف تعلمه.
- « تنمية التفكير المنظم لديه، وتمكنه من استخدام الإستراتيجيات المناسبة.

كما تضيف (السيد، ٢٠٠٨، ص ٦٢ - ٦٣) أن تنمية مهارات التفكير فوق المعرفية تحقق عدة مزايا تربوية من أهمها أنها تساعد المتعلم على ما يلي:

- « تنمية التفكير والوعي الذاتي وتقييم التعلم.
- « تنمية التحصيل والإتجاه نحو المادة.
- « مراقبة الذات أثناء عملية التعلم بصفة مستمرة.
- « التخطيط والتنظيم لكل خطوة من خطوات التعلم.
- « تعديل الأخطاء ومراجعتها وتحويلها للوجهة الصحيحة.
- « إجراء عملية التقويم الذاتي بصفة مستمرة.
- « الوعي بعمليات التفكير مما يساعد على التحكم فيها.
- « ممارسة مهارات التفكير العليا أثناء الإستذكار وفي الحياة.
- « الإيجابية والمبادرة في قيادة التفكير أثناء عملية التعلم.
- « تقليل صعوبات التعلم نتيجة لزيادة وعي المتعلم بما يدرسه.
- « التشجيع على ممارسة أساليب صحيحة في التعلم يمكن تطبيقها في الحياة.
- « تنمية الشعور بالإستقلالية والإعتماد على النفس في عملية التعلم.

وبناءً على ما سبق يتضح أن مهارات التفكير فوق المعرفية نمط من أنماط التفكير، وليس نمطاً عادياً بل نمطاً على مستوى مرتفع من التفكير، ويعد جزءاً مؤثراً في تنمية خبرات المتعلمين، وتنمو مع التقدم في العمر، ويمكن تنميتها من خلال التعليم والتدريب، وتكمن أهميتها في أنها تزيد من الدافعية للتعلم والتأمل وتحسن الأداء وتعديل الأخطاء وتقلل من صعوبات التعلم .

• تصنيف مهارات التفكير فوق المعرفي:

أشارت الدراسات والأبحاث إلى العديد من التصنيفات لمهارات التفكير فوق المعرفي، ومن خلال اطلاع الباحثة عليها تم رصدها كما في التالي: تصنيف ديزوت (Desoete, 2001, pp435-436) حيث صنف مهارات التفكير فوق المعرفي إلى:

« **التنبؤ**: وتعنى بالأنشطة التي تهدف إلى تمييز أو تحديد المهام الصعبة الأداء من المهام السهلة الأداء.

« **التخطيط**: تشمل تحليل المهمة واسترجاع المعلومات والمهارات اللازمة لأداء المهمة.

« **المراقبة**: ترتبط بالإجابة على التساؤل هل أتبع الخطة الموضوع ؟ وهل الخطة الموضوع فعالة ؟.

« **التقييم**: وتعني الحكم على صحة النتائج التي تم التوصل إليها.

كما صنف أنديرسون (Anderson, 2002, pp1-3) مهارات التفكير فوق المعرفي إلى المهارات التالية:

« **الإعداد والتخطيط للتعلم**: وتعني تحديد الهدف من التعلم وتفكير الطلاب فيما يريدون تعلمه وكيفية تحقيقه.

« **اختيار واستخدام استراتيجيات التعلم**: وتعني قدرة الطالب على اختيار الإستراتيجيات المناسبة لتحقيق الهدف من التعلم.

« **مراقبة الإستراتيجيات المستخدمة**: وتعني معرفة الطالب على الحفاظ على مسار تحقيق أهداف التعلم.

« **تناغم الإستراتيجيات المتعددة**: وتعني معرفة الطالب بكيفية التنسيق بين أكثر من استراتيجية لتحقيق الهدف ومعرفة متى تكون الاستراتيجية غير فعالة، وكيفية الانتقال من استراتيجية لأخرى.

« **تقييم الإستراتيجية المستخدمة وتقييم عملية التعلم**: وتعني تقييم المهارات السابقة أي إصدار حكم حول ما يفعله الطالب.

وتصنف كذلك (المدني، ٢٠٠٧، ص ٣٧) مهارات التفكير فوق المعرفي إلى:

« **الوعي بالذات**: وهي أن الطالب يعي ما يعرف ويدرك ذلك جيداً، بل ويقوم بربط ما يعرفه مع موقف المشكلة الموجودة أمامه لإستدعاء ما هو مطلوب لحل هذا الموقف.

« **التخطيط**: وفيه يحدد الطالب هدفه ويحاول اختيار أنسب الطرق للحل والإجراءات لتحقيق هذا الهدف، ووضع خطة لحله وترتيب خطواتها.

« **المراقبة الذاتية**: عن طريقها يركز الطالب على الهدف ويقوم بمراقبة سيره في الحل بمعرفة هل تحقق الهدف الفرعي للانتقال لهدف فرعي آخر ثم الهدف الكلي أم لا ؟

« **التقييم**: الذي يوضح مدى تحقق الهدف من عدمه، ومدى صحة النتائج والخطوات التي أدت إليه سلسلة من الأهداف الفرعية لتحقيق الهدف الكلي.

وصنفها ستيرنبرج (Sternberg, 1988) المذكور في (جروان، ١٩٩٩، ص ٤٨ – ٥٠) حيث تتضمن ثلاث مهارات رئيسية لكل منها مجموعة من المهارات الفرعية المكونة لها وهي :

- ◀ مهارة التخطيط.
- ◀ مهارات المراقبة والتحكم.
- ◀ مهارة التقييم.

• **مهارات التفكير فوق المعرفي وتدريس العلوم:**

تتطلب مقررات العلوم النظرية والتجريبية امتلاك المتعلم لمهارات التفكير التي تساعد على مواكبة التطور العلمي في العلوم، ويمكن تنمية مهارات التفكير في تدريس العلوم من خلال توجيه انتباه المتعلمين إلى تحديد المشكلات والمسائل المطروحة، وكذلك من خلال توجيههم للتفكير في تفكيرهم أو ما يسمى بمهارات التفكير فوق المعرفي مما يساعدهم على مراقبة تفكيرهم وتوجيهه نحو الوصول للحلول الأفضل واستبعاد الحلول غير الملائمة. (النجدي، ٢٠٠٧، ص ٤٨٦).

فامتلاك المتعلمين لمهارات التفكير لاسيما (التفكير في التفكير) ضروري لتدريس العلوم، لأنه يجب أن يخططوا لحل مشاكلهم العلمية والعملية وأن يراقبوا أنفسهم أثناء تنفيذ المهمة من خلال أسئلتهم الذاتية وأن يمتلكوا التقويم المناسب لحل المشكلة. (قشوة، ٢٠٠٧، ص ٤٤).

وبما أن مادة العلوم تشكل بيئة خصبة ومليئة بالمواقف التعليمية والمشكلات العلمية والمهارات المعرفية والعملية، فإن تنمية المهارات بشكل عام ومهارات التفكير فوق المعرفي بشكل خاص تعد مطلباً أساسياً لتلبية حاجات المتعلمين ورغباتهم وتوجيههم نحو استخدام عقولهم وتفكيرهم ضمن طرق وأساليب علمية لتوظيف المعرفة والمهارة في المواقف العلمية والحياتية.

• **دور معلم العلوم في تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي:**

لمعلم العلوم دور مهم في تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي لدى الطلاب يوضحه (علام وعبداللطيف، ٢٠٠٤، ص ١٠٥) في النقاط التالية:

- ◀ ينمي لدى طلابه الإحساس بمعرفتهم، وذلك عن طريق طرح أسئلة مثل: ما الذي أعرفه؟ وما الذي لا أعرفه؟ وماذا أحتاج أن أعرف؟
- ◀ يساعد المعلم طلابه ليعكسوا معرفتهم، وكيفية الاستفادة منها خلال دراستهم لموضوع التعلم، وما الذي استنتجوه من هذا الموضوع؟
- ◀ يجب على المعلم أن يشجع طلابه على التأمل، ويحدد لهم المصادر والمواد التعليمية اللازمة للتعلم.
- ◀ يدرب طلابه على كيفية التعلم بطريقة استقلالية، ومراقبة تعلمهم للتأكد من تقدم تعلمهم.

- ◀ يحدد أهداف التعلم، ويضع أهداف ترتبط بالعمل والمشاركين فيه والتميز بين الأهداف طويلة المدى وقصيرة المدى.
- ◀ اختيار الأنشطة التي تساعد على تحقيق الأهداف والمصادر التي تدعمها والمساعدة على التغلب على العوائق التي تواجه الطالب.
- ويضيف هولوي على أدوار المعلم في تنمية مهارات التفكير فوق المعري في (Holloway.R,2009,p4) :
- ◀ تقرير أي تقدم نحو تحقيق الأهداف المرجوة، ومراجعة تحديث أهداف التعلم.
- ◀ تحديد وتنمية استراتيجيات جديدة لتحقيق أهداف التعلم، واكتشاف فرص تعلم إضافية.
- ◀ تحديد خبرات التعلم السابقة، والتعبير عن المرغوب فيه والمرغوب عنه من أنشطة لتعلم.
- ◀ فهم نقاط القوة والضعف، ومعرفة شروط التعلم، وتقييم الذات وأساليب التعلم والتعبير عن المشاعر، والتعلم باستقلالية في أنشطة المجموعات.
- ◀ البرهنة على الفهم وتقرير الحاجات الجديدة والأهداف وتحديد التغيرات والخطوات التالية للتخطيط والأنشطة.
- ◀ تحديد أهداف التحصيل، وتقديم تغذية راجعة، ورقابة وتقييم التقدم ووصف التقدم نحو الأهداف.

ومما سبق يتضح أن لمعلم العلوم دوراً مهماً لتنمية مهارات التفكير فوق المعري للطلاب، وذلك من خلال تقديم مشاريع تتطلب خططا ذهنية وتنفيذية، و طرح مشكلات تتطلب منهم استخدام الطريقة العلمية في حلها بطرق إبداعية وبشكل تعاوني، وتشجيعهم على البحث والإستقصاء والتأمل، وطرح الأسئلة المثيرة التي توسع مداركهم وتنمي إحساسهم بالمعرفة، وكذلك التنوع في الأنشطة التي تساعد على تحقيق الأهداف، واستخدام استراتيجيات حديثة؛ لذا كان من الواجب تدريب المعلمين على استخدام استراتيجيات حديثة تنمي مهارات التفكير فوق المعري مثل: الرحلات المعرفية عبر الويب.

• العلاقة بين الرحلات المعرفية ومهارات التفكير فوق المعري:

وفقاً لتعريف "دودج" (Dodge,2001) للرحلات المعرفية فإنه يستهدف تنمية مستويات عالية من التفكير؛ وذلك لأنها من أكثر البيئات التعليمية استثارة وتنمية للتفكير، ولقد أصبح الإهتمام بتنمية التفكير بمستوياته ومهاراته المختلفة حاجة ملحة تفرضها متطلبات العصر الحديث، وأصبحت المؤسسات التربوية مطالبة بتدريب المعلمات على استخدامها؛ نظراً لأن الأسلوب التقليدي في التعليم جعل المتعلمين يسبغون في اتجاه واحد يعيقهم عن التفكير القائم على المعرفة المتعمقة والقدرة على استخدام تلك المعرفة في حل المشكلات التي تواجههم في حياتهم اليومية (صالح، ٢٠١٤، ص ١٣٠).

من هنا جاء الإهتمام بتنمية مهارات التفكير فوق المعرفي للمعلمات من خلال الرحلات المعرفية حيث أشير في نتائج دراسة (الحلو ومتولي، ٢٠١٥) أن استخدام الرحلات المعرفية أدى إلى إبعاد المتعلمين عن الجمود الفكري، وذلك اتضح من خلال مناقشة ونقد الأفكار من خلال التعليق على كل جانب من جوانب الموضوع مما تبين أن الدمج بين التكنولوجيا والمادة العلمية أكثر فعالية في التدريس من الطريقة التقليدية المستخدمة سابقاً، كما ساعدت هذه الرحلات في تنمية القدرات والمهارات العقلية والذهنية، وساعدت على اكتساب مهارات التفكير المختلفة من تحليل ونقد وفهم للمعلومات، ويعزى ذلك إلى أن استخدام الرحلات المعرفية لكثير من المهام والأنشطة الإستقصائية التي تمكنهم من استخدام مصادر المعرفة المتاحة لممارسة مهارات التفكير وعززت الحوار والتفاعل وطرح الأسئلة والمشاركة النشطة، وتوظيف القدرات العقلية في التوصل للإجابة والمعلومات المطلوبة. (الزعيبي، ٢٠١٧، ص ٣٦٦).

حيث أشارت دراسات كثيرة إلى فاعلية الرحلات المعرفية في تنمية مختلف أنواع التفكير كما في دراسة (الفار، ٢٠١١) في تنمية مستوى التفكير التأملي ودراسة (صالح، ٢٠١٤) في تنمية مهارات التفكير التأملي ودراسة (الناقبة، ٢٠١٦) في تنمية مهارات التفكير الناقد

ودراسة (العبيسي، ٢٠١٧) في تنمية مهارات التفكير العلمي وفي دراسة (السمان، ٢٠١٤) في تنمية مهارات التفكير الرياضي، ودراسة (الوسيمي، ٢٠١٣) في تنمية مهارات التفكير الأساسية، ودراسة (جودة، ٢٠١٦) في تنمية مهارات التفكير المنطقي، وجميع هذه الدراسات أوصت بأهمية الرحلات المعرفية عبر الويب وضرورة توظيفها والإستفادة منها في العملية التعليمية.

• البحث الثالث: التدريب أثناء الخدمة لمعلمات العلوم :

• مفهوم التدريب أثناء الخدمة:

تعددت وتنوعت تعريفات التدريب أثناء الخدمة حسب تنوع التوجهات والوجهة التي تناولها كل كاتب وحسب التنوع والتطور الذي طرأ على هذا المفهوم وحسب تنوع الحاجات التدريبية والأماكن التي سوف يقام فيها التدريب ومن تلك التعريفات للتدريب أثناء الخدمة ما يلي:

يعرفه (الطعاني، ٢٠٠٧، ص ١٤) بأنه: الجهود المنظمة والمخططة لتطوير معارف وخبرات واتجاهات المتدربين، وذلك بجعلهم أكثر فاعلية في أداء مهامهم.

وعرفها (معمار، ٢٠١٠، ص ٢١) بأنها: مجموعة من الأنشطة التي تسعى إلى إكساب المتدرب المعلومات والمهارات والاتجاهات بناءً على حاجاته الملحة باستخدام أساليب تدريب فردية أو جماعية.

وعرفه (أبو الحمائل، ٢٠٠٥، ص ٥٠) بأنه: عملية يقصد بها رفع كفاءة العاملين أيا كانت طبيعة مهنتهم (معلمين ، مساعدين ، مديرين) وذلك بإطلاعهم على ما هو جديد في ميدان عملهم واكتسابهم للمهارات الجديدة المتعلقة بمهنتهم ليكونوا أكثر فاعلية في أداء أعمالهم بعد عملية التدريب.

• أهمية تدريب معلمات العلوم أثناء الخدمة:

يحتل موضوع تدريب المعلمين أثناء الخدمة أهمية كبيرة على الصعيد المحلي والعالمي، وذلك لمواكبة للتغيير المتجدد، ويمكن القول أن هذه التغييرات أدت إلى ما يشبه الثورة في المفاهيم والمعتقدات والأفكار والإستراتيجيات العامة وجعلت من تدريب المعلم ركناً مهماً من أركان عملية التعلم والتعليم، ورغم تطور المناهج ودعمه بالتقنيات الحديثة إلا أن المعلم كان وما زال هو عنصر نجاح هذا التطور؛ لأنه يحمل على عاتقه تحقيق الأهداف التربوية.

ومما سبق يضح لنا أن التدريب مطلبٌ ضروريٌ لجميع المعلمين ومطلب هامٌ لمعلم العلوم باعتبار تعليم العلوم أساساً في التقدم التقني الذي أدى إلى الثورة المعلوماتية العالمية، وكذلك لما يعترى الميدان التربوي من تغييراتٍ نوعية في مناهج العلوم للتعليم العام بالملكة العربية السعودية، فمنذ تطبيق مشروع تطوير مناهج العلوم والرياضيات الذي نفذته وزارة التربية والتعليم ممثلة في وكالة التطوير التربوي مع بداية العام الدراسي ١٤٢٩/١٤٣٠هـ، والذي يعد عنصراً من عناصر منظومة تطويرية أكبر، وتستند تجربة تطوير مناهج العلوم على تجربة تتمثل في الاستفادة من السلسلة العالمية الأمريكية سلسلة ماجروهيل (Mc Graw Hil). www.hs.gov.sah.

وأصبح الإهتمام بتدريب معلم العلوم من القضايا التي فرضتها تحديات العولمة والثورة التكنولوجية وظهور استراتيجيات وأنشطة تعليمية جديدة مثل الرحلات المعرفية التي تعتمد على التعلم الإلكتروني، حيث أبدى كثير من المعلمين بعد إجرائهم لتجربة معرفية عبر الإنترنت خلال برنامج تدريبي أعد لهم رغبة كبيرة في استخدام التكنولوجيا ومصادر الإنترنت في التدريس (Yang, 2011, p27)، كذلك التدريب على الرحلات المعرفية عبر الإنترنت قد ساعد معلمي أثناء الخدمة على تنمية مهاراتهم التكنولوجية والتربوية من خلال تقديم نموذج تطوير مهني للمعلم يقوم على تصميم الرحلات المعرفية عبر الإنترنت سينم وأونر (Sinem&Oner, 2014, p1).

لذا كان لا بد من الإهتمام بتدريب معلمات العلوم على استخدام هذه المداخل الحديثة وإدارتها وتوظيفها في عملية التعليم لتحقيق هدفاً من الأهداف العامة في تدريس مادة العلوم، وليكونوا قادرين على التعامل مع تلك التحديات وكسب ثقة كل من يتعاملون معه.

وقد أشار أيضا (الغريب، ٢٠٠٩، ص ٣٢٢) إلى أهمية التنمية المهنية الإلكترونية كإتجاه حديث في تكوين المعلم أثناء الخدمة، وطالب بالبدء في تنفيذ المشروعات التربوية المتصلة باستخدام هذه المستحدثات التكنولوجية.

كما ظهرت العديد من الدراسات التي أكدت على أهمية التنمية المهنية الإلكترونية للمعلمين مثل: دراسة (الحميري، ٢٠٠٩)، ودراسة جيارا (Gebara, 2010)، ودراسة (وهبة، ٢٠١١) ودراسة (عبدالمعطي وزارع، ٢٠١٢)، وقد أجمعت هذه الدراسات على فاعلية البرامج التدريبية الإلكترونية في التنمية المهنية.

ومن هنا جاء الإهتمام بإعداد برنامج تدريبي مقترح قائم على أحد الاتجاهات الحديثة في التكنولوجيا ألا وهي الرحلات المعرفية عبر الويب.

• فروض الدراسة :

على ضوء ما سبق عرضه في الإطار النظري ونتائج البحوث والدرجات ذات الصلة حاول البحث التحقق من صحة الفروض الآتية:

- ◀ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0.05)$ بين متوسطات درجات معلمات العلوم في مهارة التخطيط في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس مهارات التفكير فوق المعرفي لصالح التطبيق البعدي.
- ◀ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0.05)$ بين متوسطات درجات معلمات العلوم في مهارة المراقبة والتحكم في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس مهارات التفكير فوق المعرفي لصالح التطبيق البعدي.
- ◀ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0.05)$ بين متوسطات درجات معلمات العلوم في مهارة التقييم في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس مهارات التفكير فوق المعرفي لصالح التطبيق البعدي.
- ◀ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0.05)$ بين متوسطات درجات معلمات العلوم في المهارات ككل في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس مهارات التفكير فوق المعرفي لصالح التطبيق البعدي.

• إجراءات البحث :

• منهج البحث:

استخدم البحث المنهج شبه التجريبي، والذي هدف إلى دراسة فاعلية متغير مستقل متمثل في البرنامج التدريبي المقترح يتم ضبطه والتحكم فيه على متغير تابع وهو مهارات التفكير فوق المعرفي لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة. وتم استخدام التصميم شبه تجريبي ذي المجموعة الواحدة ذات الاختبار القبلي والبعدي

• **ثانياً: مجتمع وعينة الدراسة :**

• **مجتمع البحث:**

شمل مجتمع البحث الحالية جميع معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة واللاتي بلغ عددهن (١٣٨) معلمة بمدينة تبوك.

• **عينة البحث:**

تم اختيار العينة من مجتمع البحث بطريقة قصدية من معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة في مدينة تبوك اللاتي لديهن مهارات استخدام الحاسب الآلي مما يخدم أهداف الدراسة الحالية، وأبدين رغبتهن للإلتحاق بالبرنامج التدريبي، حيث تكونت العينة من (٢٠) معلمة تطبق عليهن أدوات الدراسة قبلياً ثم يطبق البرنامج المقترح، وبعد ذلك إعادة تطبيق أدوات الدراسة بعدياً.

• **ثالثاً: متغيرات البحث :**

اعتمد البحث في تصميمه شبه التجريبي على المتغيرات الآتية:

◀ **المتغير المستقل:** البرنامج التدريبي المقترح القائم على الرحلات المعرفية في تدريس العلوم.

◀ **المتغير التابع:** مهارات التفكير فوق المعرفي لدى المعلمات بالمرحلة المتوسطة.

• **بناء أدوات البحث :**

• **مقياس مهارات التفكير فوق المعرفي:**

• **تحديد الهدف من المقياس:**

قياس مهارات التفكير فوق المعرفي لدى معلمات العلوم (عينة البحث)، حيث يعبر التفكير فوق المعرفي عن قدرة معلمة العلوم على التحكم في العمليات العقلية العليا، وتوجيه وإدارة مهارات التفكير بمختلف مستوياتها.

• **خطوات إعداد مقياس مهارات التفكير فوق المعرفي:**

◀ مراجعة الدراسات السابقة، ومنها: دراسة العبسي (٢٠١٦)، ودراسة شموط (٢٠١٥)، ودراسة القرارعة وحجة (٢٠١٣)، ودراسة أبو ندى (٢٠١٣)، ودراسة عبدالقادر (٢٠١٢)، ودراسة الغامدي (٢٠١٢)، ودراسة سامويل (٢٠١٣) ودراسة أوزي (٢٠١٠).

◀ مراجعة مقياس مهارات التفكير فوق المعرفي كمقياس شراو ودينيسون (Schraw and Dennison, 1994) ومقياس شموط (٢٠١٥م).

◀ الإستفادة من الأدب التربوي المتصل بالتفكير فوق المعرفي ومهاراته.

◀ إعداد فقرات مقياس مهارات التفكير فوق المعرفي بما يتناسب مع عينة الدراسة، وبلغت عدد فقرات المقياس في صورته الأولى (٥٢) فقرة موزعة على ثلاثة مهارات أساسية وهي: (التخطيط، المراقبة والتحكم التقييم). ملحق (٣).

◀ ضبط المقياس.

• **تحديد أبعاد المقياس:**

تم الإستعانة بالمقاييس التربوية الخاصة بالتفكير فوق المعرفي ومهاراته، ومن هذه المقاييس مقياس شِراو ودينيسون (Schraw and Dennisin, 1994) وهو المقياس الأوسع انتشاراً، والأكثر استخداماً في المقاييس الأجنبية، وقد قام بتعريبه الجراح وعبيدات (٢٠١١)، ومقياس شموط (٢٠١٥)، وقد تم الإستفادة منهما في تحديد أبعاد المقياس وإعداد فقرات مقياس مهارات التفكير فوق المعرفي للدراسة الحالية، وقد تكون في صورته النهائية من (٥٢) فقرة موزعة على ثلاثة مهارات (أبعاد) وهي:

- ◀ **مهارة التخطيط:** وتتمثل في قدرة معلمة العلوم على تحديد الهدف وتحديد المعرفة القبليّة، واختيار استراتيجية التنفيذ ومهاراتها، وتحديد المواد والأدوات، وتحديد وترتيب تسلسل الخطوات وتوقع النتائج المحتملة .
- ◀ **مهارة المراقبة والتحكم:** وهي تتمثل في قدرة معلمة العلوم على الحفاظ على الهدف في بؤرة الإهتمام، والحفاظ على تسلسل الأفكار والخطوات، واكتشاف الصعوبات والأخطاء، وكيفية التغلب عليها .
- ◀ **مهارة التقييم:** وتتمثل في قدرة معلمة العلوم على تقييم مدى تحقق الهدف والحكم على دقة النتائج، وتقييم الأدوات والخطوات والخطة الموضوعية.

حيث تكونت كل مهارة من عدد من المهارات الفرعية التي دونت على شكل فقرات، تم توزيعها على تدرج ليكرت الخماسي لأنه من المقاييس الخماسية التي تستخدم للبالغين من وجهة نظر علماء النفس، وأيضاً لأنه أدق في النتائج وفقاً لإستجابة معلمات العلوم على فقرات المقياس كالتالي:

جدول (١) : سلم التدرج لفقرات مقياس مهارات التفكير فوق المعرفي

التدرج					فقرات المقياس
أبداً	نادراً	أحياناً	غالباً	دائماً	

• **تقدير الدرجات للمقياس:**

قامت الباحثة بتقدير درجات المقياس من خلال تحويل التقديرات اللفظية إلى تقديرات كمية (رقمية) حتى يمكن جمع استجابات معلمات العلوم الرقمية لعبارات المقياس، وذلك على النحو التالي:

وضعت الإستجابة على مفردات مقياس مهارات التفكير فوق المعرفي حسب التدرج الخماسي ليكرت (Likert) وهذه الإستجابات الخمس هي: (دائماً، غالباً أحياناً، نادراً، أبداً) حيث أعطيت أرقام من (١،٢،٣،٤،٥) على الترتيب، ويعتبر مجموع تقديرات معلمات العلوم في مقياس مهارات التفكير فوق المعرفي معبراً عما لدى المعلمة من مهارات التفكير فوق المعرفي.

• **طريقة تصحيح المقياس:**

لكي يتم تصحيح مقياس مهارات التفكير فوق المعرفي قامت الباحثة بتقدير درجات المقياس كما هي موضحة سابقاً في (تقدير درجات المقياس)، وبذلك

يكون المقياس موضوعياً، إذ أن طريقة تصحيحه واضحة ودقيقة، فكل استجابة لمعلمة العلوم محددة بدرجة رقمية معينة، والدرجة الكلية للمعلمة تساوي مجموع الدرجات المعطاة لكل عبارة من عبارات المقياس أجابت عنها معلمة العلوم، وبذلك لا يوجد مجال للتأثير الشخصي في تصحيح المقياس ويمكن حساب درجات معلمة العلوم ببسر وسهولة.

• **صدق المقياس:**

يقصد به أن يقيس المقياس ما وضع لقياسه فعلاً (علام، ٢٠١١، ص ٣٣٠)، لذا اقتضرت الباحثة على نوعين من الصدق حيث أنهما يتناسبان مع الدراسة الحالية وهما: صدق المحكمين وصدق الإتساق الداخلي.

• **صدق المحتوى (المحكمين):**

بعد إعداد المقياس في صورته الأولى تم عرضه على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص في مجال المناهج وطرق التدريس، وقد بلغ عددهم (٩) ملحق رقم (٣) وبعد الأخذ بملاحظات المحكمين وإجراء التعديلات على المقياس والتي كانت في الصياغة واللغة وتكرار بعض الفقرات، خرج بصورته النهائية مكون من (٥٢) فقرة، (ملحق ٤).

جدول (٢): أعداد وعدد فقرات مقياس مهارات التفكير فوق المعرفي

م	الأبعاد	عدد الفقرات
١	التخطيط	١٤
٢	المراقبة والتحكم	٢٥
٣	التقييم	١٣
	مجموع الفقرات	٥٢

• **صدق الإتساق الداخلي:**

يقصد به: قوة الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وذلك بحساب معامل بيرسون للإرتباط (Pearson Correlation) (عودة، ٢٠١٠، ص ١٥٤)، وللتأكد من صدق اتساق الفقرات في قياس البعد الواردة فيه، حيث يذكر (Anastasi, 1999, p155) أن الاتساق الداخلي يُستخدم إحصائياً للتأكد من أن كل فقرة في المقياس متسقة مع البعد الذي تنتمي إليه، وهو من مقاييس التجانس (Homogeneity) بين الفقرات والدرجة الكلية للبعد، وأن كل فقرة تهدف إلى قياس المفهوم أو الوظيفة نفسها التي تقيسها الفقرات الأخرى في البعد، ويُستخدم في استبعاد الفقرات غير الصالحة وغير المتسقة مع البعد، في حال لم يكن معامل الارتباط دال إحصائياً. ويبين الجدول (٣) قيم معاملات الارتباط لفقرات كل بُعد من الأبعاد الثلاثة لمقياس الدراسة.

جدول (٣): قيم معاملات الارتباط لقياس مدى الاتساق الداخلي لفقرات مقياس الدراسة، مع الدرجة الكلية للبعد الواردة فيه

بُعد التقويم		بُعد المراقبة والتحكم				بُعد التخطيط	
رقم الفقرة	معامل الارتباط	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة
❖❖٠.٦٨٥	١	❖❖٠.٧٢٣	١٤	❖❖٠.٦٧٤	١	❖❖٠.٦٨٨	١
❖❖٠.٦٧٣	٢	❖❖٠.٧٥٤	١٥	❖❖٠.٧٣٨	٢	❖❖٠.٧٤٩	٢
❖❖٠.٦٩٧	٣	❖❖٠.٨٥٨	١٦	❖❖٠.٦٥٧	٣	❖❖٠.٨٣٥	٣
❖❖٠.٦٥٩	٤	❖❖٠.٦٠٦	١٧	❖❖٠.٧٣٢	٤	❖❖٠.٨١٩	٤
❖❖٠.٧٠١	٥	❖❖٠.٧١٢	١٨	❖❖٠.٧٨٥	٥	❖❖٠.٧٩٧	٥
❖❖٠.٩٢٣	٦	❖❖٠.٨٤٠	١٩	❖❖٠.٦٣٦	٦	❖❖٠.٦٠٣	٦
❖❖٠.٧١٨	٧	❖❖٠.٧٩٣	٢٠	❖❖٠.٦٢٣	٧	❖❖٠.٦٨٣	٧
❖❖٠.٦٦٥	٨	❖❖٠.٧٣٦	٢١	❖❖٠.٦٠٧	٨	❖❖٠.٧٦٢	٨
❖❖٠.٦٣٠	٩	❖❖٠.٨١١	٢٢	❖❖٠.٧٠٣	٩	❖❖٠.٧٥٩	٩
❖❖٠.٧٦٣	١٠	❖❖٠.٧٥٨	٢٣	❖❖٠.٦٠٨	١٠	❖❖٠.٧١٦	١٠
❖❖٠.٧٣١	١١	❖❖٠.٧٧٤	٢٤	❖❖٠.٧٧٣	١١	❖❖٠.٦٢٤	١١
❖❖٠.٦٤٠	١٢	❖❖٠.٧٦١	٢٥	❖❖٠.٦٧٠	١٢	❖❖٠.٨٥٠	١٢
❖❖٠.٧٤٠	١٣			❖❖٠.٧١٠	١٣	❖❖٠.٧٩١	١٣
						❖❖٠.٦٧٩	١٤

❖ معامل الارتباط دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$).

تشير النتائج في الجدول (٣) إلى أن جميع فقرات أداة الدراسة حصلت على معاملات ارتباط عالية مع البعد الذي تنتمي إليه، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط لفقرات البعد الأول (التخطيط) مع الدرجة الكلية للبعد ما بين (٠.٦٠٣) و(٠.٨٥٠)، وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.01$)، وهذا يدل على مناسبة فقرات البعد الأول لقياس بُعد التخطيط من مهارات التفكير فوق المعرفي لدى معلمات العلوم.

كما تراوحت قيم معاملات الارتباط لفقرات البعد الثاني (المراقبة والتحكم) مع الدرجة الكلية للبعد ما بين (٠.٦٠٦) و(٠.٨٥٨)، وهي دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \geq 0.01$)، وهذا يدل على مناسبة فقرات البعد الثاني لقياس بُعد المراقبة والتحكم من مهارات التفكير فوق المعرفي لدى معلمات العلوم.

وبالنسبة لقيم معاملات ارتباط فقرات البعد الثالث (التقييم) فقد تراوحت قيم معاملات الارتباط لهذه الفقرات مع الدرجة الكلية للبعد ما بين (٠.٦٣٠) و(٠.٩٢٣)، وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.01$)، وهذا يدل على مناسبة فقرات البعد الثالث لقياس بُعد التقييم من مهارات التفكير فوق المعرفي لدى معلمات العلوم.

ونلاحظ مما سبق أن معامل الارتباط بين جميع فقرات المقياس والبعد الذي ينتمي إليه دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.01$) مما يدل على إتساق فقرات المقياس، ويشير إلى الصدق الداخلي للمقياس.

• الصدق البنائي لأبعاد مقياس الدراسة:

تم التحقق من صدق البناء لأبعاد المقياس من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson correlation) بين الأبعاد الثلاثة في المقياس، وكذلك بين كل بُعد من الأبعاد مع الدرجة الكلية للمقياس، وقد بلغت قيم معاملات الارتباط كما في الجدول (٤).

جدول (٤) : قيم معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الدراسة، وبين كل بُعد مع الدرجة الكلية للمقياس

المقياس (الكلي)	بُعد التقييم	بُعد المراقبة والتحكم	بُعد التخطيط	أبعاد المقياس
❖❖٠.٩٨٢	❖❖٠.٨٤٥	❖❖٠.٩٧١		بُعد التخطيط
❖❖٠.٩٨٨	❖❖٠.٨٤٤			بُعد المراقبة والتحكم
❖❖٠.٩٠٨				بُعد التقييم

❖❖ معامل الارتباط دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.01$).

تشير المعطيات في الجدول (٤) إلى أن قيم معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الدراسة قد تراوحت ما بين (٠.٨٤٤) و(٠.٩٧١)، وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.01$)، مما يشير إلى وجود اتساق واتفاق بين أبعاد مقياس الدراسة في قياس مهارات التفكير فوق المعرفي لدى معلمات العلوم. وفيما يتعلق بمعاملات الارتباط بين كل بُعد من الأبعاد الثلاثة مع الدرجة الكلية للمقياس، فقد تراوحت هذه القيم ما بين (٠.٩٠٨) و(٠.٩٨٨)، وهذه القيم هي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.01$)، مما يشير إلى أن أبعاد مقياس الدراسة الثلاثة مناسبة لقياس مهارات التفكير فوق المعرفي لدى معلمات العلوم. وبالتالي يتحقق الصدق البنائي لمقياس الدراسة.

• التجربة الإستطلاعية للمقياس:

بعد أن تم تعديل المقياس في ضوء آراء المحكمين تم تطبيقه على عينة إستطلاعية تتكون من (٢٠) معلمة من معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة بمدينة تبوك، ممن لا ينتمين إلى المجموعة التجريبية للدراسة، وقد هدفت التجربة الإستطلاعية للمقياس لما يلي:

◀ حساب ثبات المقياس.

◀ حساب الزمن المناسب للمقياس.

• ثبات المقياس:

يقصد به الحصول على نفس النتائج عند تكرار القياس باستخدام نفس الأداة في نفس الظروف (علام، ٢٠١١، ص ١٣٣)، وبحسب معامل الثبات بطرق عديدة، وقد قامت الباحثة بإيجاد معامل الثبات بطريقتي معامل كرونباخ ألفا "Cronbach's alpha"، بالإضافة إلى استخدام التجزئة النصفية كما هي عند جتمان (Guttman)، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول (٥).

جدول (٥) : معاملات الثبات لمقياس الدراسة وأبعاده الثلاثة باستخدام معامل كرونباخ ألفا والتجزئة النصفية (جتمان)

طريقة التجزئة النصفية (جتمان)	كرونباخ ألفا	أبعاد المقياس
٠.٨٩٣	٠.٩٠٣	بُعد التخطيط
٠.٩١٦	٠.٩٦١	بُعد المراقبة والتحكم
٠.٩١٥	٠.٩١٤	بعد التقويم
٠.٩٦٨	٠.٩٧٩	المقياس (الكلي)

تُبيّن النتائج في الجدول (٥) أن معاملات الثبات لأبعاد المقياس الثلاثة كانت مرتفعة، ومناسبة لأغراض الدراسة الحالية؛ لأنها تزيد عن (٦٠٪)، إذ بلغت قيمة معامل الثبات للمقياس الكلي باستخدام معامل كرونباخ ألفا (٠.٩٧٩)، وبلغت قيمة معامل الثبات للمقياس الكلي باستخدام طريقة التجزئة النصفية (٠.٩٦٨). مما يدل على أن مقياس مهارات التفكير فوق المعرفي يتسم بدرجة عالية من الثبات، وبالتالي يمكن الوثوق والإطمئنان لنتائجه.

• حساب الزمن المناسب للمقياس:

تم حساب الزمن المناسب لأداة مقياس مهارات التفكير فوق المعرفي برصد الزمن الذي استغرقته كل معلمة من معلمات العلوم في العينة الإستطلاعية في الإجابة عن مفردات المقياس ككل، ووجد أن متوسط الزمن الذي استغرقته جميع المعلمات في الإجابة هو (٣٠) دقيقة.

• الصورة النهائية للمقياس:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج التجربة الإستطلاعية، وفي ضوء آراء الأساتذة المحكمين للمقياس، تم إجراء التعديلات اللازمة وأصبح المقياس يتكون من (٥٢) عبارة، ويتمتع بدرجة مقبولة من الصدق والثبات التي تجعله صالحاً للتطبيق على عينة الدراسة. وبذلك أخذ مقياس مهارات التفكير فوق المعرفي شكله النهائي (ملحق رقم ٤)، والجدول التالي يوضح مواصفات مقياس مهارات التفكير فوق المعرفي في صورته النهائية حيث عدد العبارات في كل مهارة وأرقامها ونسبتها المئوية.

جدول (٦) : مواصفات مقياس مهارات التفكير فوق المعرفي في صورته النهائية

م	المهارة	أرقام العبارات	عدد العبارات في كل محور	النسبة المئوية
١	مهارة التخطيط	١- ٢- ٣- ٤- ٥- ٦- ٧- ٨- ٩- ١٠- ١١- ١٢- ١٣- ١٤-	١٤	٢٧٪
٢	مهارة المراقبة والتحكم	١- ٢- ٣- ٤- ٥- ٦- ٧- ٨- ٩- ١٠- ١١- ١٢- ١٣- ١٤- ١٥- ١٦- ١٧- ١٨- ١٩- ٢٠- ٢١- ٢٢- ٢٣- ٢٤- ٢٥-	٢٥	٤٨٪
٣	مهارة التقويم	١- ٢- ٣- ٤- ٥- ٦- ٧- ٨- ٩- ١٠- ١١- ١٢- ١٣-	١٣	٢٥٪
	المجموع	٥٢		١٠٠٪

• بناء البرنامج التدريبي:

تم بناء البرنامج التدريبي بعد إطلاع الباحثة على عدد من الأدبيات التربوية والدراسات والأبحاث التي تتعلق ببناء البرامج التدريبية، ومن خلال خبرتها

المكتسبة من الدورات التدريبية التي تم حضورها في مجال إعداد المدرب. تم بناء البرنامج التدريبي وفقاً للمراحل الآتية :

• **المرحلة الأولى: المرحلة التمهيديّة :**

• **تحديد خصائص المتدريبات:**

تم تحديد خصائص المتدريبات من معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة بمدينة تبوك واللاتي تتوفر فيهن الشروط التالية:

« لم يسبق لهن تلقي إعداد نظري في الرحلات المعرفية بعد التحاقهن بالخدمة.

« لم يسبق لهن التدريب على مهارات التفكير فوق المعرفية أثناء الخدمة.

« أن تكون متمكنة من استخدام الحاسب الآلي.

• **المرحلة الثانية: تحديد الأهداف :**

« تحديد الهدف العام من البرنامج التدريبي: يهدف البرنامج التدريبي إلى تعريف معلمات العلوم في المرحلة المتوسطة بالرحلات المعرفية، وتوظيفها في تدريس العلوم لتنمية مهارات التفكير فوق المعرفية لديهن .

« تحديد الأهداف الخاصة للبرنامج التدريبي كما جاءت في البرنامج ملحق رقم (٦).

• **المرحلة الثالثة: إعداد البرنامج التدريبي :**

اتبعت الدراسة المعيار النموذجي العالمي (ADDIE) في تصميم بعض دروس العلوم للمرحلة المتوسطة بأسلوب الرحلات المعرفية عبر الويب، حيث يعد هذا النموذج واحد من نماذج تصميم التعليم، وهو أسلوب نظامي لعملية تصميم التعليم يزود المصمم بإطار إجرائي يضمن أن تكون المنتجات التعليمية ذات فعالية وكفاءة في تحقيق الأهداف (الحيلة، ٢٠٠٤، ص ٦٨)، وتتلخص خطوات التصميم وفقاً لهذا المعيار فيما يلي:

« مرحلة التحليل (Analysis)

« مرحلة التصميم (Design)

« مرحلة التطوير (Development)

« مرحلة التطبيق (Implementation)

« مرحلة التقويم (Evaluation)

وعليه فقد تم إنتاج هذا التصميم وتقسيم كل مرحلة إلى عدة مراحل فرعية كما يلي:

• **المرحلة الأولى: مرحلة التحليل :**

تعد مرحلة التحليل الخطوة الأساسية في النموذج، وهي عملية تحديد ما يجب تعلمه، ويتم من خلالها تحديد الاحتياجات والمتطلبات الأساسية، لبناء

بيئة التعلم وتحديد خصائص المتعلم وسماته (أبا الخيل، ٢٠٠٤، ص ٣٥٠)، وقد مرت مرحلة التحليل بالخطوات التالية:

◀ تحديد الهدف العام لموضوع التعلم: في هذه الخطوة تم تحديد الهدف من إعداد البرنامج التدريبي القائم على الرحلات المعرفية، حيث يهدف إلى تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي لمعلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة.

◀ تحديد موضوع التعلم: تم تحديد موضوعات التعلم لتشمل كل ما يخص الرحلات المعرفية كمعرفة ومعلومات وعرض وتطبيق دروس في مادة العلوم للمرحلة المتوسطة بواسطة الرحلات المعرفية .

◀ تحديد خصائص المعلمات: تم تقسيمها إلى ما يلي:

✓ الخصائص الأكاديمية: معلمات حاصلات على درجة البكالوريوس في العلوم (كيمياء، فيزياء، أحياء) تمكنهن من معرفة الأسس العلمية وفهمها والبحث عن المعلومات في الإنترنت من خلال إملاكهن مهارات التعامل مع الحاسب الآلي وأن يكون لديهن خبرة سابقة بمحتوى دروس العلوم.

✓ الخصائص الاجتماعية: معلمات لديهن مهارات العمل التعاوني والقدرة على القيام بالإنجازات والتكليفات التي تتطلب التعاون بين المجموعات.

◀ إمكانات البيئة التعليمية: تمت الاستفادة من إمكانيات البيئة التعليمية المتوفرة، والخاصة بتدريس الموضوعات المقررة، وفق الرحلات المعرفية عبر الويب، وهي: وجود مصادر تعلم في المدرسة التي سيجري فيها تطبيق تجربة الدراسة مجهزة بأجهزة حاسب ومتصلة بشبكة الإنترنت، ووجود جهاز عرض (Data Show).

◀ المحددات التي يجب أن تؤخذ بعين الإعتبار أثناء تطبيق التجربة: الوقت: تم تطبيق تجربة الدراسة لمدة أسبوعين بواقع (٢٠) ساعة لعشرة جلسات تدريبية. التجهيزات التكنولوجية: توفر أجهزة حاسب آلي والتأكد من سلامتها واتصالها بشبكة الإنترنت.

• المرحلة الثانية: مرحلة التصميم :

هي عملية وصف الأساليب والإجراءات التي تتعلق بكيفية تنفيذ عملية التعلم (أبا الخيل، ٢٠٠٤، ص ٣٥٥)، وتشتمل على :

◀ جمع الموارد: في هذه المرحلة تم البحث في شبكة الإنترنت، للحصول على الصور والرسوم التي تخص موضوعات الدروس، وتم إعداد قائمة بالمصادر الإلكترونية التي تساعد المعلمات في البحث وتجميع المعلومات، وقد تم فحصها والتأكد من ملاءمتها للمهمات المطروحة ومدى توافر الدقة العلمية والحدثة والشمول.

◀ تصميم الهيكل العام للرحلة المعرفية:

✓ تصميم الموقع مبدئياً على الورق، وتسمى هذه المرحلة باسم السيناريو.

- ✓ تحديد المحتوى وتجزئته لفقراتٍ صغيرةٍ وتحديد الأهداف المنبثقة من كل فقرة لتكون عملية التعلم أكثر فاعلية.
- ✓ تقديم كل موضوع وفقاً لمراحل الرحلات المعرفية عبر الويب حيث تشمل: المقدمة والمهام والعمليات والمصادر والتقويم والإستنتاجات وصفحة المعلم.
- ✓ استعانت الباحثة بموقع Google Sites لتصميم وإنشاء صفحة للرحلات المعرفية.

• المرحلة الثالثة: مرحلة التطوير :

هي عملية تأليف وإعداد وإنتاج القطع التعليمية (صبري والجهني، ٢٠١٣، ص ٨٨)، وقد تم استخدام العديد من البرامج الحاسوبية لتطوير تصميم الرحلات المعرفية عبر الويب كما في الجدول رقم (٧):

جدول (٧): البرامج الحاسوبية المستخدمة لتطوير تصميم الرحلات المعرفية عبر الويب

اسم البرنامج	استخداماته
Microsoft SharePoint	تصميم واجهة المواقع والصفحات الداخلية والأيقونات.
PHP Programming language Java Menu	لغة البرمجة المستخدمة في بناء المواقع.
Adobe photoshop Adobe Flash	تصميم صفحات الإنترنت
Microsoft Word	تحرير النصوص

• المرحلة الرابعة: مرحلة التطبيق :

هي عملية تطبيق البحث في الواقع الفعلي على عينة من الجمهور المستهدف بقصد تحسين المنتج (الحيلة، ٢٠٠٤، ص ٨٠) وسيتم تفصيله في إجراءات تطبيق تجربة الدراسة.

• المرحلة الخامسة: مرحلة التقويم :

هي عملية تقدير مدى كفاية المنتج ومدى تحقيقه لأهداف التعلم (أبا الخيل، ٢٠٠٤، ص ٣٦٧)، وقد تم تحديد مراحل التقويم في البرنامج التدريبي القائم على الرحلات المعرفية على النحو التالي:

« تقييم معرفي: ذلك بتطبيق مقياس مهارات التفكير فوق المعرفي قبل وبعد البرنامج التدريبي.

« تقييم مهاري: من خلال تقييم المدربة للرحلات المعرفية المصممة من قبل المتدربات .

• تحديد مدة البرنامج التدريبي:

مدة البرنامج التدريبي هي أسبوعان بمعدل (١٠) جلسات تدريبية ومجموع (٢٠) ساعة تدريبية، وقد تم تحديدها بناء على محتوى البرنامج التدريبي من المادة العلمية المخصصة والأنشطة التدريبية وما اتفق عليه محكمي البرنامج.

• تحديد العناصر الرئيسية للبرنامج التدريبي:

يتكون البرنامج التدريبي من (١٠) جلسات تدريبية وكل جلسة لها عناصرها الرئيسية، وهي كالتالي:

جدول (٨): البرنامج التدريبي المقترح

اليوم / التاريخ	موضوعات البرنامج	الزمن
الأول ٥/١٨	الترحيب بالمتدربات. تعريف مصطلح الرحلات المعرفية عبر الويب. نشأة الرحلات المعرفية عبر الويب. خصائص الرحلات المعرفية عبر الويب. التطبيق القبلي لقياس مهارات التفكير فوق المعرفي للمعلمات. تقييم وإنهاء الجلسة التدريبية.	ساعتان
الثاني ٥/١٩	الأساس الفلسفي للرحلات المعرفية عبر الويب. أنواع الرحلات المعرفية عبر الويب. مواصفات الرحلات المعرفية الجيدة عبر الويب. تقييم وإنهاء الجلسة التدريبية.	ساعتان
الثالث ٥/٢٠	عناصر الرحلة المعرفية عبر الويب. المقدمة Introduction المهام Tasks أنواع المهام التي تقوم بها المتدربة خلال الرحلة المعرفية عبر الويب. تقييم وإنهاء الجلسة التدريبية.	ساعتان
الرابع ٥/٢١	استكمال باقي عناصر الرحلات المعرفية عبر الويب الإجراءات Process المصادر Resources التقويم Evaluation الخاتمة Conclusion صفحة المعلم Teacher page تقييم وإنهاء الجلسة التدريبية	ساعتان
الخامس ٥/٢٢	عرض ملخص اليوم السابق ونتائج تقييمه. عرض أهداف التدريب. خطوات تصميم الرحلة المعرفية. أسس ومعايير تصميم الرحلة المعرفية. تقييم وإنهاء الجلسة التدريبية.	ساعتان
السادس ٥/٢٥	عرض ملخص خطوات تصميم الرحلات المعرفية عبر الويب. عرض نموذج تطبيقي لدرس في العلوم مصمم وفق الرحلات المعرفية عبر الويب. تقييم وإنهاء الجلسة التدريبية.	ساعتان
السابع ٥/٢٦	عرض ملخص ما تم اكتسابه من معارف ومهارات في الجلسات السابقة. عقد ورشة تدريبية لموضوعات متنوعة في العلوم لتصميم الدروس بها وفق الرحلات المعرفية عبر الويب. التعرف على مزيد من المواقع المتخصصة في تصميم الرحلات المعرفية مثل: Zunal Webques-Blogger.com تقييم وإنهاء الجلسة التدريبية.	ساعتان
الثامن ٥/٢٧	عرض ملخص لأهم ما ورد في الجلسات السابقة. متابعة واستكمال للورش التدريبية لموضوعات متنوعة في العلوم مصممة وفق الرحلات المعرفية عبر الويب. تسجيل ملاحظات على كل تصميم من أجل التطوير. تقييم وإنهاء الجلسة التدريبية.	ساعتان
التاسع ٥/٢٨	عرض ملخص لأهم ما ورد في الجلسات السابقة. عرض لجميع الرحلات التي تم تصميمها من قبل المتدربات. تقييم الرحلات المعرفية من قبل المتدربات لزميلاتهن. تقييم وإنهاء الجلسة التدريبية.	ساعتان
العاشر ٥/٢٩	عرض ملخص لأهم ما ورد في الجلسات السابقة. تصميم رحلة معرفية جديدة . عرض الرحلة المعرفية لكل متدربة أمام المتدربات. توظيف الرحلات المعرفية في تدريس العلوم أمام الزميلات المتدربات باعتبارهن طالبات ثم تقويمها من قبل المدربة (بطاقة تقييم منتج وعرض النتائج). تقييم وإنهاء الجلسة التدريبية. التطبيق البعدي لقياس مهارات التفكير فوق المعرفي. تقييم البرنامج التدريبي ككل.	ساعتان
المجموع	١٠ جلسات تدريبية	٢٠ ساعة تدريبية

• تحديد المحتوى العلمي للبرنامج التدريبي :

• المحتوى العلمي للبرنامج التدريبي.

من خلال دراسة الأدبيات المرتبطة بالرحلات المعرفية وطرق التدريب التي تساعد المدرية على تنفيذ البرنامج التدريبي تم اختيار المحتوى العلمي للبرنامج وذلك للإسترشاد به أثناء عملية التدريب، وقد روعي في اختيار المحتوى عدد من المعايير التي تساهم في تحقيق الهدف منه وهي كالتالي:

- ◀ المستوى العلمي والخبرات السابقة للمتدريبات.
- ◀ احتياجات المتدريبات أو كفايتهن التدريبية المطلوبة.
- ◀ التتابع والتدرج في عرض البرنامج.
- ◀ الرجوع لأكثر من مصدر للمعلومة التي يتم تقديمها.
- ◀ تعدد أساليب التدريب.

• خطة البرنامج التدريبي:

شملت خطة البرنامج التدريبي المواضيع التي تم تدريب المعلمات عليها مقسمة على أيام البرنامج، مع تحديد عدد الجلسات، والمواضيع المخصصة لكل جلسة، ومن تنفيذ الجلسة التدريبية كما هو موضح في البرنامج التدريبي المقترح ملحق رقم (٦)، كما تم تصميم موقع عبر رابط (google sites) يعرض فيه مجموعة من دروس مادة العلوم للمرحلة المتوسطة.

• تحديد الأنشطة التعليمية:

اشتمل البرنامج التدريبي على نوعان من الأنشطة التدريبية هما:

- ◀ أنشطة فردية: تهدف إلى تحقيق التدريب الفردي لكل متدربة وذلك من خلال استظهار الخبرات السابقة وربطها بالخبرات الجديدة أو التأكد من اكتسابها للخبرة الجديدة.
- ◀ أنشطة جماعية: تهدف إلى تحقيق التدريب الجماعي من خلال العمل التعاوني، والإهتمام بإثراء جوانب البرنامج.

وقد تنوعت الأنشطة بحسب الهدف إلى :

- ◀ أنشطة استقصائية : تهدف إلى استقصاء المعرفة العلمية للمتدريبات في المجال الذي سيتم التدريب عليه.
- ◀ أنشطة تطبيقية : تهدف إلى تدريب المعلمات على تطبيق المعارف التي تم تلقيها.

• تحديد طرق وأساليب تنفيذ البرنامج التدريبي:

تم استخدام مجموعة من الطرق والأساليب في تنفيذ البرنامج التدريبي، وقد روعي في اختيارها أن تكون مناسبة لفئة المتدريبات، ومستواهن، وعددهن، وموضوع التدريب المطروح في الجلسة التدريبية، والإمكانات الزمنية والمكانية المتاحة إضافة إلى مهارات المدرية وقدراتها. وتنوعت بناء على ذلك طرق وأساليب التنفيذ للبرنامج لتشمل ما يلي:

« الطرق النظرية: المحاضرة والمناقشة، العصف الذهني، التساؤل الذاتي الاستقصاء العلمي، خرائط المفاهيم والتقنيات البصرية.
« الطرق العملية: مجموعات العمل، أوراق العمل الفردية والجماعية، التدريس المصغر وتصميم رحلة معرفية.

• تحديد تجهيزات ومستلزمات التدريب المساعدة:

تم استخدام وسائل متعددة في تنفيذ البرنامج التدريبي وأهمها أوراق عمل لتنفيذ الأنشطة، جهاز حاسب آلي وجهاز عرض البيانات .

• تحديد أساليب التقويم في البرنامج التدريبي:

يعتبر التقويم جزءاً أساسياً في تصميم البرنامج التدريبي، وأثناء تنفيذ خطوات التدريب، وقد تنوعت طرق التقويم في البرنامج التدريبي، وقد شمل التقويم القبلي والبيني (التراكمي) والبعدي، وهي كما يلي:
« التقويم القبلي: وتمثل في تطبيق مقياس مهارات التفكير فوق المعرفي على معلمات العلوم للمرحلة المتوسطة في اللقاء الأول (أداة الدراسة الأولى) ملحق رقم (٤).

« التقويم البنائي: وقد شمل عدد من النماذج المتعددة لعملية التقويم، وهي كما يلي:

✓ نموذج تقويم المتدربات: من خلال تقويم المتدربات لأنفسهن نهاية كل جلسة تدريبية. ملحق رقم (٩/أ).

✓ نموذج تقويم المديرية: من خلال تقويم المديرية للمتدربات باستخدام بطاقة تقييم منتج. ملحق رقم (٩/ب).

« التقويم البعدي (النهائي): وتمثل في تطبيق مقياس مهارات التفكير فوق المعرفي على معلمات العلوم للمرحلة المتوسطة في اللقاء الأخير للبرنامج (أداة الدراسة الأولى) ملحق رقم (٤).

• المرحلة الرابعة: ضبط البرنامج :

تم عرض البرنامج التدريبي بعد الإنتهاء من إعداده بصورة مبدئية على مجموعة من المحكمين المتخصصين وذلك لإبداء آرائهم حول:

« اتساق البرنامج التدريبي المقترح مع أبعاد مهارات التفكير فوق المعرفي.

« ارتباط أهداف كل جلسة تدريبية بموضوع الجلسة التدريبية والمحتوى العلمي لها.

« ملائمة المهام وأوراق العمل في كل جلسة تدريبية مع الأهداف المحددة له.

« مناسبة المهام والأنشطة لمستوى المتدربات.

« ملائمة محتوى البرنامج التدريبي لمستوى المتدربات.

كما طلب من السادة المحكمين إضافة ما يرونه مناسباً من مقترحات ومرئيات تجاه البرنامج التدريبي.

واستناداً إلى ما أبداه المحكمون من آراءٍ وملاحظاتٍ حول البرنامج التدريبي بصورته المبدئية، قامت الباحثة بعمل التعديلات التي اتفق عليها غالبية المحكمين والتي كانت في اللغة وصياغة بعض العبارات، ومن ثم أصبح البرنامج التدريبي في صورته النهائية صالحاً للتطبيق. (ملحق رقم ٦).

وكل ما سبق عرضه حول خطوات إعداد البرنامج التدريبي المقترح القائم على الرحلات المعرفية، يمثل الإجابة عن سؤال الدراسة الثاني، والذي ينص على "ما البرنامج التدريبي المقترح القائم على الرحلات المعرفية في تدريس العلوم لتنمية مهارات التفكير فوق المعرفي (التخطيط، المراقبة والتحكم، التقييم) لدى المعلمات بالمرحلة المتوسطة بمدينة تبوك؟".

• المرحلة الخامسة: تنفيذ البرنامج :

تم تنفيذ البرنامج التدريبي المقترح في المدرسة الابتدائية الرابعة والمتوسطة السادسة أبناء على معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة بمدينة تبوك؛ وذلك لما أبدته مديرة المدرسة من ترحيب وتعاون في تطبيق البرنامج، إضافة إلى وجود مصادر للتعليم مزودة بالنت ، حيث تم التنفيذ من يوم ١٨ - ٥ - ١٤٣٩ هـ، وحتى يوم ٢٩ - ٥ - ١٤٣٩ هـ، ولمدة ١٠ أيام تدريبية وفقاً لما ورد في جدول (٨).

• المرحلة السادسة: تقويم البرنامج :

نموذج تقويم المتدربة: من خلال تقويم البرنامج ككل بغية الاستفادة من جميع الملاحظات وآراء المتدربات في تطوير الأداء للمدرسة وتقويم البيئة التدريبية بغية تطويرها وتلافي القصور في الدورات المستقبلية. ملحق رقم (٩/ج).

• إجراءات تطبيق التجربة :

لكي يتم التنفيذ الفعلي لتجربة البحث تم اتباع الإجراءات التالية:
 « تم أخذ الموافقة الرسمية من وزارة التعليم والمتمثلة في مدير التعليم بمدينة تبوك (الشؤون التعليمية، مديرة الإشراف التربوي، مديرة إدارة التخطيط والتطوير التربوي) بالتعاون مع الباحثة في تيسير إجراءات التطبيق.
 « اختيار (٢٠) معلمة من معلمات العلوم للمرحلة المتوسطة من مختلف مدارس تبوك والتي تمثل المجموعة التجريبية (عينة الدراسة).
 « تحديد موعد البرنامج التدريبي، بعد الإتفاق مع الجهات المعنية وتنفيذه.
 « تطبيق المقياس القبلي لمهارات التفكير فوق المعرفي على المعلمات قبل تطبيق البرنامج التدريبي بعد التأكد من صدقه وثباته، وذلك في يوم ١٨ - ٥ - ١٤٣٩ هـ.

« تطبيق البرنامج التدريبي المقترح القائم على الرحلات المعرفية في تدريس العلوم لتنمية مهارات التفكير فوق المعرفي (التخطيط، المراقبة والتحكم التقييم) لدى المعلمات بالمرحلة المتوسطة بمدينة تبوك بعد التأكد من صدقه وثباته، وقد تم متابعة المعلمات خلال تنفيذ البرنامج وفقاً للتالي:

- ✓ متابعة مهارات العمل التعاوني ومهارات التعامل مع الحاسب الآلي.
 - ✓ عرض نماذج من الرحلات المعرفية مصممة من قبل المتدربات.
 - ✓ الحرص على التعليق والمناقشة والتقويم بشكلٍ دوريٍّ مع المتدربات بغية تحفيز التفكير فوق المعرفي لديهن.
 - ◀ تطبيق مقياس مهارات التفكير فوق المعرفي على المعلمات بعد الإنتهاء من تنفيذ البرنامج التدريبي في يوم ٢٩ - ٥ - ١٤٣٩ هـ.
 - ◀ تحليل البيانات إحصائياً، عن طريق استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة من خلال برنامج SPSS للمعالجات الإحصائية.
 - ◀ تفسير النتائج ومناقشتها.
 - ◀ الحصول على ملخص النتائج واقتراح التوصيات.
- عرض نتائج البحث ومناقشتها :

• الفرض الأول:

وينصّ على "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0.05)$ بين متوسطات درجات معلمات العلوم في مهارة التخطيط في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس مهارات التفكير فوق المعرفي لصالح التطبيق البعدي". لإختبار صحة الفرض ، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المعلمات على مهارة التخطيط من مقياس مهارات التفكير فوق المعرفي قبل وبعد خضوعهن للبرنامج التدريبي المقترح القائم على الرحلات المعرفية، كما تم إجراء اختبار "ت" للعينات المترابطة (Paired Samples T-test) للتحقق من الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات المعلمات في التطبيقين القبلي والبعدي، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول (٩).

جدول (٩): نتائج اختبار "ت" للعينات المترابطة ومربع إيتا للفروق بين متوسطي درجات المعلمات على مهارة التخطيط من مقياس مهارات التفكير فوق المعرفي في التطبيقين القبلي والبعدي

تطبيق المقاس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفرق في المتوسط	قيمة ت المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الدلالة	(مربع إيتا) حجم الأثر
القبلي	٣.٢٩	٠.٣٢	١.٣٨	١٥.٩٩٠	١٩	* ٠.٠١	٠.٩٣١ كبير
البعدي	٤.٦٧	٠.٣١					

♦ دالة إحصائية عند مستوى الدلالة $(\alpha \geq 0.05)$

تُظهر المتوسطات الحسابية في الجدول (١٠) وجود اختلاف ظاهري بين متوسطي درجات المعلمات على مهارة التخطيط من مقياس مهارات التفكير فوق المعرفي في التطبيقين: القبلي والبعدي، حيث بلغ الفرق في المتوسط الحسابي بين التطبيقين (١.٣٨)، وعند استخدام اختبار "ت" للعينات المترابطة (Paired Samples T-test) لمقياس دلالة هذا الفرق في المتوسطات الحسابية، أظهرت النتائج أن الفرق بين التطبيقين (القبلي والبعدي) كان دالاً إحصائياً، حيث بلغت قيمة "ت" المحسوبة للفرق (١٥.٩٩٠) وهذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة $(\alpha \geq 0.05)$ ، وكانت الدلالة لصالح التطبيق البعدي، وهذه

النتيجة تعني أن البرنامج التدريبي المقترح القائم على الرحلات المعرفية أسهم في تنمية مهارة التخطيط وهي أحد مهارات التفكير فوق المعرفي. وقد بلغت قيمة حجم الأثر باستخدام مربع إيتا على مهارة التخطيط (٠.٩٣١)، وهي قيمة كبيرة، وتدل على أن نسبة (٩٣.١٪) من الفروق تعزى إلى البرنامج التدريبي المقترح.

وهذه النتائج تبين فاعلية البرنامج التدريبي المقترح القائم على الرحلات المعرفية في تنمية مهارة التخطيط لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة بمدينة تبوك، لذا يتم رفض الفرض الأول الذي ينص على "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(0.05 \geq \alpha)$ بين متوسطات درجات معلمات العلوم في مهارة التخطيط في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس مهارات التفكير فوق المعرفي لصالح التطبيق البعدي". ويقبل الفرض البديل أي أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(0.05 \geq \alpha)$ بين متوسطات درجات معلمات العلوم في مهارة التخطيط في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس مهارات التفكير فوق المعرفي لصالح التطبيق البعدي". وللتعرف على درجة توافر المهارات الفرعية المرتبطة بمهارة التخطيط لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد العينة في التطبيق البعدي لأداة الدراسة للتأكد من فاعلية البرنامج المقترح في تحقيق المهارات الفرعية لمهارة التخطيط لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول رقم (١٠).

جدول (١٠) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد العينة في التطبيق البعدي لأداة الدراسة (مهارة التخطيط) مرتبة تنازلياً

الترتيب	رقم الفقرة	مهارة التخطيط	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر
١	٩	أضع خطة مكتوبة لإجراءات إنجاز المهمة.	٤.٨٥	٠.٣٧	كبيرة جداً
٢	٢	أوضح ما احتاج أن أتعلمه قبل البدء بالمهمة.	٤.٨٠	٠.٤١	كبيرة جداً
٣	٨	أرتب تسلسل العمليات لإنجاز المهمة.	٤.٨٠	٠.٤١	كبيرة جداً
٤	٦	أضع بدائل عدة لإنجاز المهمة.	٤.٧٥	٠.٤٤	كبيرة جداً
٥	١١	أخطط لاستخدام ما يناسب من استراتيجيات ثبتت فاعليتها مسبقاً.	٤.٧٥	٠.٤٤	كبيرة جداً
٦	١	أتأكد من فهم المهمة قبل البدء فيها.	٤.٧٠	٠.٤٧	كبيرة جداً
٧	٧	أحدد مصادر المعلومات التي لها علاقة بالمهمة .	٤.٧٠	٠.٤٧	كبيرة جداً
٨	٥	أحدد ما أعرفه وما لا أعرفه حول المهمة.	٤.٦٥	٠.٤٩	كبيرة جداً
٩	٣	أحدد الهدف الرئيس المطلوب تحقيقه بدقة.	٤.٦٠	٠.٥٠	كبيرة جداً
١٠	١٠	أحدد الاستراتيجيات التي سأستخدمها لإنجاز المهمة.	٤.٦٠	٠.٥٠	كبيرة جداً
١١	١٢	أحدد الوقت اللازم لتنفيذ المهمة.	٤.٦٠	٠.٥٠	كبيرة جداً
١٢	١٣	أنتبه بالأخطاء المحتملة قبل بدء التنفيذ.	٤.٦٠	٠.٥٠	كبيرة جداً
١٣	١٤	أحدد الصعوبات والعقبات التي قد تواجهني أثناء إنجاز المهمة	٤.٦٠	٠.٦٠	كبيرة جداً
١٤	٤	أضع أهداف فرعية قبل أن أبدأ بمهمة ما .	٤.٤٥	٠.٦١	كبيرة جداً
		المتوسط العام لمهارة التخطيط	٤.٦٧	٠.٣١	كبيرة جداً

يشير الجدول (١٠) إلى أن درجة توافر المهارات الفرعية المرتبطة بمهارة التخطيط لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة بمدينة تبوك، على التطبيق

البعدي لأداة الدراسة قد جاءت بدرجة كبيرة جداً على جميع المهارات الفرعية حيث تراوحت المتوسطات الحسابية على فقرات مهارة التخطيط من مهارات التفكير فوق المعرفي ما بين (٤.٤٥) و (٤.٨٥)، وهو ما يؤكد فاعلية البرنامج التدريبي المقترح القائم على الرحلات المعرفية في تنمية مهارة التخطيط لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة بمدينة تبوك.

ويمكن تفسير نتائج الفرض الأول بأن البرنامج التدريبي المقترح القائم على الرحلات المعرفية سمح للمعلمات بالمرور بخبرات تدريبية تمكنهن من الاعتماد على النفس في وضع أهداف رئيسية وفرعية وأيضاً وضع خطة لإجراءات إنجاز المهمات في البرنامج التدريبي المقترح، وهذا أدى إلى وضوح المعلومات والأفكار في ذهن المعلمات وتوظيفها بطريقة ذاتية في عملية التخطيط أثناء أداء المهمة نتيجة الوعي بمتغيرات الموقف التعليمي، كما يعود السبب إلى أن البرنامج التدريبي المقترح تم إعداده بحيث يراعي تحديد أسئلة للإستقصاء وتخطيط طرق الإجابة عنها وعرض نتائجها من خلال التدريب على الرحلات المعرفية.

• الفرض الثاني:

وينص على " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(0.05 \geq \alpha)$ بين متوسطات درجات معلمات العلوم في مهارة المراقبة والتحكم في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس مهارات التفكير فوق المعرفي لصالح التطبيق البعدي". لإختبار صحة الفرض الثاني، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المعلمات على مهارة المراقبة والتحكم من مقياس مهارات التفكير فوق المعرفي قبل وبعد خضوعهن للبرنامج التدريبي المقترح القائم على الرحلات المعرفية، كما تم إجراء اختبار "ت" للعينات المترابطة (Paired Samples T-test) للتحقق من الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات المعلمات في التطبيقين القبلي والبعدي، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول (١١).

جدول (١١): نتائج اختبار "ت" للعينات المترابطة ومربع إيتا للفروق بين متوسطي درجات المعلمات على مهارة المراقبة والتحكم من مقياس مهارات التفكير فوق المعرفي في التطبيقين القبلي والبعدي

تطبيق المقياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفرق في المتوسط	قيمة ت المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الدلالة	(مربع إيتا) حجم الأثر
القبلي	٣.١٧	٠.٢٧	١.٤٣	٣٠.٩٤٩	١٩	٠.٠١	٠.٩٨١ كبير
البعدي	٤.٦٠	٠.٢٨					

♦ دالة إحصائية عند مستوى الدلالة $(0.05 \geq \alpha)$

تُظهر المتوسطات الحسابية في الجدول (١١) وجود اختلاف ظاهري بين متوسطي درجات المعلمات على مهارة المراقبة والتحكم من مقياس مهارات التفكير فوق المعرفي في التطبيقين: القبلي والبعدي، حيث بلغ الفرق في المتوسط الحسابي بين التطبيقين (١.٤٣)، وعند استخدام اختبار "ت" للعينات المترابطة (Paired Samples T-test) لقياس دلالة هذا الفرق في المتوسطات الحسابية

أظهرت النتائج أن الفرق بين التطبيقين (القبلي والبعدي) كان دال إحصائياً حيث بلغت قيمة "ت" المحسوبة للفرق (٣٠.٩٤٩) وهذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) وكانت الدلالة لصالح التطبيق البعدي، وهذه النتيجة تعني أن البرنامج التدريبي المقترح القائم على الرحلات المعرفية أسهم في تنمية مهارة المراقبة والتحكم من مهارات التفكير فوق المعرفي.

وقد بلغت قيمة حجم الأثر باستخدام مربع إيتا على مهارة المراقبة والتحكم (٠.٩٨١)، وهي قيمة كبيرة، وتدل على أن نسبة (٩٨.١%) من الفروق تعزى إلى البرنامج التدريبي المقترح.

وهذه النتائج تبين فاعلية البرنامج التدريبي المقترح القائم على الرحلات المعرفية في تنمية مهارة المراقبة والتحكم لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة بمدينة تبوك، لذا يتم رفض الفرض الثاني الذي ينص على "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات درجات معلمات العلوم في مهارة المراقبة والتحكم في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس مهارات التفكير فوق المعرفي لصالح التطبيق البعدي". ويُقبل الفرض البديل أي أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات درجات معلمات العلوم في مهارة المراقبة والتحكم في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس مهارات التفكير فوق المعرفي لصالح التطبيق البعدي".

وللتعرف على درجة توافر المهارات الفرعية المرتبطة بمهارة المراقبة والتحكم لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد العينة في التطبيق البعدي لأداة الدراسة للتأكد من فاعلية البرنامج المقترح في تحقيق المهارات الفرعية لمهارة المراقبة والتحكم لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول (١٢).

تُظهر النتائج في الجدول (١٢) أن درجة توافر المهارات الفرعية المرتبطة بمهارة المراقبة والتحكم لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة بمدينة تبوك، على التطبيق البعدي لأداة الدراسة قد جاءت بدرجة كبيرة جداً على جميع المهارات الفرعية، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية على فقرات مهارة المراقبة والتحكم من مهارات التفكير فوق المعرفي ما بين (٤.٢٥) و (٤.٩٠)، وهو ما يؤكد فاعلية البرنامج التدريبي المقترح القائم على الرحلات المعرفية في تنمية مهارة المراقبة والتحكم لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة بمدينة تبوك.

ويمكن تفسير نتائج الفرض الثاني بأن البرنامج التدريبي المقترح القائم على الرحلات المعرفية يهتم بتأكيد وتنظيم المعلومات لدى المتدربات من خلال انتقاء المصادر المناسبة للوصول إلى إنجاز المهام بالشكل الصحيح، كما يسعى

البرنامج إلى توليد أفكار إبداعية لدى المتدربين من خلال المشاركة الفعالة في القيام بالأنشطة المتنوعة المقدمة ضمن مراحل تنفيذ البرنامج التدريبي المقترح كذلك فإن جلسات البرنامج التدريبي التي تقوم على التعلم الذاتي ساعدت على تحسين مهارة المراقبة والتحكم، خصوصا إن الدمج بين التكنولوجيا الممثلة باستخدام الرحلات المعرفية، والمادة العلمية الممثلة بمحتوى البرنامج التدريبي يكون أكثر فاعلية في تنمية المهارات المختلفة من تحليل ونقد وفهم للمعلومات وهي مهارات ضرورية لإكتساب القدرة على المراقبة والتحكم.

جدول (١٢) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد العينة في التطبيق البعدي لأداة الدراسة (مهارة المراقبة والتحكم) مرتبة تنازليا

الترتيب	رقم الفقرة	مهارة المراقبة والتحكم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر
١	١٦	أضع محفزات لنفسي لإتمام المهام.	٤.٩٠	٠.٣١	كبيرة جدا
١	٢١	أسأل نفسي باستمرار عن أفضل الطرق لإنهاء المهمة.	٤.٩٠	٠.٣١	كبيرة جدا
٣	١١	أستخدم الاستراتيجية المناسبة لإنجاز المهمة.	٤.٨٠	٠.٤١	كبيرة جدا
٣	١٥	أسأل نفسي عن البدائل المتاحة لإنجاز المهمة.	٤.٨٠	٠.٤١	كبيرة جدا
٥	١٣	أفكر بطرق متعددة لإنجاز المهمة.	٤.٧٥	٠.٤٤	كبيرة جدا
٥	١٤	أقوم باختيار الطريقة المثلى لإنجاز المهمة.	٤.٧٥	٠.٤٤	كبيرة جدا
٥	١٨	أعمل مراجعة دورية لمساعدتي على فهم العلاقات المهمة.	٤.٧٥	٠.٤٤	كبيرة جدا
٨	١	أنظم أفكارى بشكل متسلسل.	٤.٧٠	٠.٤٧	كبيرة جدا
٨	٨	أحافظ على تسلسل العمليات .	٤.٧٠	٠.٤٧	كبيرة جدا
٨	١٩	أنظم معلوماتي للوصول إلى إنجاز المهمة بشكل صحيح.	٤.٧٠	٠.٤٧	كبيرة جدا
١١	٢٠	أختار نوع المعلومات المهمة لصنع القرار.	٤.٦٥	٠.٥٩	كبيرة جدا
١٢	٥	أركز إنتباهي على المعلومات القيمة والهامة.	٤.٦٠	٠.٦٠	كبيرة جدا
١٣	٦	أستخدم استراتيجيات متنوعة تعتمد على الموقف .	٤.٦٠	٠.٦٨	كبيرة جدا
١٣	٢٤	أضع أمثلة لجعل المعلومات ذا معنى.	٤.٦٠	٠.٦٨	كبيرة جدا
١٥	٢٢	أمتلك قدرة تحكم جيدة في صنع القرارات.	٤.٥٥	٠.٦٩	كبيرة جدا
١٥	٢٥	أسأل نفسي أسئلة قبل اتخاذ القرار .	٤.٥٥	٠.٦٩	كبيرة جدا
١٧	٢٣	أحدد معنى المعلومات الجديدة.	٤.٥٠	٠.٥١	كبيرة جدا
١٨	٤	أنظم المعلومات بشكل منطقي.	٤.٥٠	٠.٦١	كبيرة جدا
١٨	٩	أحدد نهاية وبداية كل عملية .	٤.٥٠	٠.٦١	كبيرة جدا
٢٠	١٠	أجيد إختيار العملية الملائمة التي تتبع في السياق.	٤.٤٥	٠.٦٩	كبيرة جدا
٢١	٧	أدقق في صحة المعلومات عندما أواجه معلومات هامة.	٤.٤٠	٠.٦٠	كبيرة جدا
٢٢	٢	أحرص على توفير مصادر للمعلومات.	٤.٤٠	٠.٦٨	كبيرة جدا
٢٣	١٢	أتمكن من إعادة تنظيم خطوات الحل عند ظهور بعض الصعوبات .	٤.٤٠	٠.٨٢	كبيرة جدا
٢٤	١٧	أتوقف بانتظام لأتفحص مدى استيعابي.	٤.٢٥	٠.٧٢	كبيرة جدا
٢٥	٣	أحرص على توليد أفكار جديدة وإبداعية لتحقيق الأهداف	٤.٢٥	٠.٧٩	كبيرة جدا
		المتوسط العام لمهارة المراقبة والتحكم	٤.٦٠	٠.٢٨	كبيرة جدا

• الفرض الثالث:

وينص على " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0.05)$ بين متوسطات درجات معلمات العلوم في مهارة التقييم في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس مهارات التفكير فوق المعرفي لصالح التطبيق البعدي". لإختبار صحة

الفرض الثالث، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المعلمات على مهارة التقييم من مقياس مهارات التفكير فوق المعرفي قبل وبعد خضوعهن للبرنامج التدريبي المقترح القائم على الرحلات المعرفية، كما تم إجراء اختبار "ت" لعينات المترابطة (Paired Samples T-test) للتحقق من الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات المعلمات في التطبيقين القبلي والبعدي، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول (١٣).

جدول (١٣) : نتائج اختبار "ت" لعينات المترابطة ومربع إيتا للفروق بين متوسطي درجات المعلمات على مهارة التقييم من مقياس مهارات التفكير فوق المعرفي في التطبيقين القبلي والبعدي

تطبيق المقياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفرق في المتوسط	قيمة ت المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الدلالة	(مربع إيتا) حجم الأثر
القبلي	٣.٣٦	٠.٣٣	١.٤١	٣٤.٠٤٨	١٩	٠.٠٠١	٠.٩٨٤ كبير
البعدي	٤.٧٧	٠.٢٦					

❖ دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$)

تُظهر المتوسطات الحسابية في الجدول (١٣) وجود اختلاف ظاهري بين متوسطي درجات المعلمات على مهارة التقييم من مقياس مهارات التفكير فوق المعرفي في التطبيقين: القبلي والبعدي، حيث بلغ الفرق في المتوسط الحسابي بين التطبيقين (١.٤١)، وعند استخدام اختبار "ت" لعينات المترابطة (Paired Samples T-test) لقياس دلالة هذا الفرق في المتوسطات الحسابية، أظهرت النتائج أن الفرق بين التطبيقين (القبلي والبعدي) كان دالاً إحصائياً، حيث بلغت قيمة "ت" المحسوبة للفرق (٣٤.٠٤٨) وهذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية ($0.05 \geq \alpha$)، وكانت الدلالة لصالح التطبيق البعدي وهذه النتيجة تعني أن البرنامج التدريبي المقترح القائم على الرحلات المعرفية أسهم في تنمية مهارة التقييم من مهارات التفكير فوق المعرفي.

وقد بلغت قيمة حجم الأثر باستخدام مربع إيتا على مهارة التقييم (٠.٩٨٤) وهي قيمة كبيرة، وتدل على أن نسبة (٩٨.٤٪) من الفروق تعزى إلى البرنامج التدريبي المقترح.

وهذه النتائج تبين فاعلية البرنامج التدريبي المقترح القائم على الرحلات المعرفية في تنمية مهارة التقييم لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة بمدينة تبوك، لذا يتم رفض الفرض الثالث الذي ينص على "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات درجات معلمات العلوم في مهارة التقييم في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس مهارات التفكير فوق المعرفي لصالح التطبيق البعدي". ويُقبل الفرض البديل أي أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات درجات معلمات العلوم في مهارة التقييم في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس مهارات التفكير فوق المعرفي لصالح التطبيق البعدي".

وللتعرف على درجة توافر المهارات الفرعية المرتبطة بمهارة التقييم لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد العينة في التطبيق البعدي لأداة الدراسة للتأكد من فاعلية البرنامج المقترح في تحقيق المهارات الفرعية لمهارة التقييم لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول (١٤).

جدول (١٤) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد العينة في التطبيق البعدي لأداة الدراسة (مهارة التقييم) مرتبة تنازلياً

الترتيب	رقم الفقرة	مهارة التقييم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر
١	١٢	أقيم أدائي بعد إنجاز المهمة .	٥.٠٠	٠.٠٠	كبيرة جداً
٢	٦	أستبعد الاستراتيجيات التي اتضح أنها غير ملائمة.	٤.٩٥	٠.٢٢	كبيرة جداً
٣	١٠	أقيم مدى ملائمة الأساليب التي استخدمتها بعد إنجاز المهمة.	٤.٩٥	٠.٢٢	كبيرة جداً
٤	٧	أحدد الاستراتيجيات التي يمكن استخدامها مستقبلاً .	٤.٨٥	٠.٣٧	كبيرة جداً
٥	١٣	أقوم بإصدار حكم على فعالية طريقة تفكيري وتنفيذ المهمة .	٤.٨٥	٠.٣٧	كبيرة جداً
٦	٩	أحكم على مدى دقة النتائج .	٤.٨٠	٠.٤١	كبيرة جداً
٧	١١	أقيم فاعلية الخطأ التي وضعتها لإنجاز المهمة.	٤.٨٠	٠.٤١	كبيرة جداً
٨	٣	أدرك نقاط القوة ونقاط الضعف لدي .	٤.٧٠	٠.٤٧	كبيرة جداً
٩	٨	أوظف المعلومات التي وصلت لها في مواقف مختلفة.	٤.٧٠	٠.٤٧	كبيرة جداً
١٠	٤	أتحقق من إنجاز أهدافي بعد إنهاء المهمة.	٤.٦٥	٠.٤٩	كبيرة جداً
١١	٥	أحدد الخيارات المتاحة بعد إنهاء المهمة.	٤.٦٥	٠.٥٩	كبيرة جداً
١٢	٢	أقيم بشكل جيد مدى فهمي للأشياء.	٤.٦٠	٠.٥٠	كبيرة جداً
١٣	١	ألخص ما قمت به بعد أن أنهى المهمة .	٤.٥٠	٠.٧٦	كبيرة جداً
		المتوسط العام لمهارة التقييم	٤.٦٠	٠.٢٨	كبيرة جداً

تُظهر النتائج في الجدول (١٤) أن درجة توافر المهارات الفرعية المرتبطة بمهارة التقييم لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة بمدينة تبوك، على التطبيق البعدي لأداة الدراسة قد جاءت بدرجة كبيرة جداً على جميع المهارات الفرعية حيث تراوحت المتوسطات الحسابية على فقرات مهارة التقييم من مهارات التفكير فوق المعرفي ما بين (٤.٢٥) و (٤.٩٠)، وهو ما يؤكد فاعلية البرنامج التدريبي المقترح القائم على الرحلات المعرفية في تنمية مهارة التقييم لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة بمدينة تبوك.

وقد يعود السبب في هذه النتيجة إلى أن البرنامج التدريبي المقترح القائم على الرحلات المعرفية راعى في عملية إعداده دفع المعلمات للقيام بفحص وتقييم ما يقدمه زميلاتهن من أفكار حول موضوع التعلم، وتقييم ما يتم استخدامه من عمليات واستراتيجيات لفهم موضوع الجلسة التدريبية، مما أسهم في تنمية مهارة التقييم لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة بمدينة تبوك.

• **الفرض الرابع:**

وينصّ على " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(0.05 \geq \alpha)$ بين متوسطات درجات معلمات العلوم في المهارات ككل في التطبيق القبلي و البعدي لمقياس مهارات التفكير فوق المعرفي لصالح التطبيق البعدي".

لا اختبار صحة الفرض الرابع، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المعلمات على مقياس مهارات التفكير فوق المعرفي قبل وبعد خضوعهن للبرنامج التدريبي المقترح القائم على الرحلات المعرفية، كما تم إجراء اختبار "ت" للعينات المترابطة (Paired Samples T-test) للتحقق من الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات المعلمات في التطبيقين القبلي والبعدي، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول رقم (١٥).

جدول (١٥): نتائج اختبار "ت" للعينات المترابطة ومربع إيتا للفروق بين متوسطي درجات المعلمات على مقياس مهارات التفكير فوق المعرفي في التطبيقين القبلي والبعدي

تطبيق المقياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفرق في المتوسط	قيمة ت المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الدلالة	(مربع إيتا) حجم الأثر كبير
القبلي	٣.٢٥	٠.٢٣	١.٤١	٣٩.٤٤٩	١٩	٠.٠١	٠.٩٨٨
البعدي	٤.٦٦	٠.٢٦					

❖ دالة إحصائية عند مستوى الدلالة $(0.05 \geq \alpha)$

تُظهر المتوسطات الحسابية في الجدول (١٥) وجود اختلاف ظاهري بين متوسطي درجات المعلمات على مقياس مهارات التفكير فوق المعرفي في التطبيقين القبلي والبعدي، حيث بلغ الفرق في المتوسط الحسابي بين التطبيقين (١.٤١)، وعند استخدام اختبار "ت" للعينات المترابطة (Paired Samples T-test) لمقياس دلالة هذا الفرق في المتوسطات الحسابية، أظهرت النتائج أن الفرق بين التطبيقين (القبلي والبعدي) كان دالاً إحصائياً، حيث بلغت قيمة "ت" المحسوبة للفرق (٣٩.٤٤٩) وهذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة $(0.05 \geq \alpha)$ ، وكانت الدلالة لصالح التطبيق البعدي، وهذه النتيجة تعني أن البرنامج التدريبي المقترح القائم على الرحلات المعرفية أسهم في تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي لدى المعلمات.

وقد بلغت قيمة حجم الأثر باستخدام مربع إيتا على مهارة التقييم (٠.٩٨٨) وهي قيمة كبيرة، وتدل على أن نسبة (٩٨.٨٪) من الفروق تعزى إلى البرنامج التدريبي المقترح.

وهذه النتائج تبين فاعلية البرنامج التدريبي المقترح القائم على الرحلات المعرفية في تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي لدى معلمات العلوم بمدينة تبوك لذا يتم رفض الفرض الرابع الذي ينصّ على " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(0.05 \geq \alpha)$ بين متوسطات درجات معلمات العلوم في المهارات ككل في التطبيق القبلي و البعدي لمقياس مهارات التفكير فوق المعرفي لصالح

التطبيق البعدي". ويُقبل الفرض البديل أي أنه" توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(0.05 \geq \alpha)$ بين متوسطات درجات معلمات العلوم في المهارات ككل في التطبيق القبلي و البعدي لمقياس مهارات التفكير فوق المعرفي لصالح التطبيق البعدي".

وقد يعود السبب في هذه النتيجة إلى أن البرنامج التدريبي المقترح القائم على الرحلات المعرفية ساهم في تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي من خلال اكتساب مهارات تفكير مختلفة من تحليل ونقد وفهم للمعلومات التي يحصل عليها، وهي مهارات ذات صلة بمهارات التفكير فوق المعرفي، كما يعود السبب في هذه النتيجة إلى فاعلية الإجراءات المستخدمة في تنفيذ البرنامج التدريبي المقترح القائم على الرحلات المعرفية، حيث أنه سمح للمعلمات القيام بالأنشطة والتجارب التي جعلتهن يعتمدن على أنفسهن في استخلاص وبناء المعنى، مما ساهم في الوصول بوعيهن إلى مستوي عالٍ من الفهم ونمو مهارات التفكير فوق المعرفي.

كما ساعد البرنامج التدريبي المقترح القائم على الرحلات المعرفية على تنمية التفكير في التفكير من خلال مشاركة المعلمات في الأنشطة البحثية التأملية الناقدة للمعلومات عن طريق مناقشه المعلومات التي توصلن إليها من خلال المواقع البحثية والمراجع والتي ساهمت في الوعي بنوعيه التفكير الذي يقمن به، ومعرفة الإستراتيجية المستخدمة أثناء القيام بعملية التفكير وتقييم فعاليتها.

وجاءت نتائج الدراسة الحالية متفقة مع نتائج غالبية الدراسات السابقة التي أظهرت فاعلية الرحلات المعرفية في تنمية مهارات التفكير بشكل عام ومنها مهارات التفكير فوق المعرفي، حيث تتفق مع نتيجة كلا من دراسة (الزعبي ٢٠١٧م) التي توصلت إلى وجود أثر في استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية مهارات التفكير العلمي للطلاب، ومع دراسة (الحو و متولي، ٢٠١٥م) التي توصلت إلى وجود أثر لإستخدام استراتيجيات الرحلات المعرفية على تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي لدى الطالبات، كما تتفق مع دراسة (السمان ٢٠١٤م) التي أثبتت فاعلية الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية مهارات التفكير الرياضي لدى الطلاب، ومع دراسة (صالح، ٢٠١٤م) التي أظهرت فاعلية استراتيجيات الرحلات المعرفية عبر الويب لتدريس الكيمياء في تنمية التفكير التأملي لدى الطلاب، ومع دراسة سينم وأونر (Sinem & Oner, 2014) التي توصلت إلى قدرة نموذج التطوير المهني للمعلم القائم على تصميم الرحلات المعرفية عبر الإنترنت على تحسين المهارات التربوية والتكنولوجية للمعلم، كما تتفق مع دراسة (الوسيمي، ٢٠١٣م) التي أثبت أن التدريس بإستخدام استراتيجيات الرحلات المعرفية عبر الويب كان على درجة عالية من الفاعلية في بقاء أثر

التعلم ومهارات التفكير الأساسية لدى الطلاب، ومع دراسة إينا وسوفورا (Aina&Sofowora,2013) التي توصلت إلى أن المعلمين يرون الرحلات المعرفية أداة تربوية تحقق مستوى عالٍ من التفكير.

• التوصيات :

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج أشارت إلى فاعلية البرنامج التدريبي المقترح القائم على الرحلات المعرفية في تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة بمدينة تبوك، يمكن تقديم التوصيات الآتية :

◀ عقد دورات تدريبية عن الرحلات المعرفية لمعلمات العلوم قبل وأثناء الخدمة لتنمية مهارات التفكير لديهن بشكل عام ومهارات التفكير فوق المعرفي بشكل خاص.

◀ الإستفادة من البرنامج التدريبي المقترح في الدراسة الحالية عند تدريب معلمات العلوم على التدريس باستخدام الرحلات المعرفية.

◀ الأخذ بالبرنامج التدريبي المقترح في الدراسة الحالية كدليل تطبيقي للقائمين على عملية تدريب معلمات العلوم بمدينة تبوك حول كيفية إعداد وتنفيذ البرامج التدريبية القائمة على الرحلات المعرفية.

◀ إستفادة الباحثين من مقياس مهارات التفكير فوق المعرفي الذي أعدته الباحثة عند الحاجة لتطبيقه على فئة المعلمين من التخصصات الأخرى.

• المقترحات :

في ضوء نتائج الدراسة الحالية إقترحت الباحثة القيام بالبحوث والدراسات التالية:

◀ إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية، تُطبّق على معلمات العلوم في المرحلة الثانوية، ومقارنة نتائجها بنتائج الدراسة الحالية.

◀ دراسة فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على الرحلات المعرفية في تنمية متغيرات تابعة أخرى كمهارات التفكير العلمي .

◀ دراسة فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على الرحلات المعرفية في تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي لمعلمات التخصصات الأخرى.

• المراجع :

- القرآن الكريم.
- أبا الخيل، فوزية.(٢٠٠٤). تطوير برنامج تدريبي قائم على تكنولوجيا الوسائط المتعددة. مجلة مستقبل التربية العربية. مج(١٠)،ع(٣٢).
- أبو الحمائل، أحمد.(٢٠٠٥).فاعلية برنامج تدريبي مقترح لمعلمي الأحياء بالملكة العربية السعودية في ضوء احتياجاتهم المهنية. أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية جامعة عين شمس، مصر.

- أبو الغيط، ايمان (٢٠٠٩). فعالية برنامج مقترح قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الأداء التدريسي والتفكير الناقد واتخاذ القرار لدى الطالبات العاملات بكلية الاقتصاد المنزلي، أطروحة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الأزهر.
- أبو جادو، صالح ونوفل، محمد (٢٠٠٧). تعليم التفكير النظرية والتطبيق، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- أبو ندى، محمد سميح حسين (٢٠١٣). مهارات التفكير فوق المعرفي المتضمنة في محتوى مناهج العلوم للصف العاشر الأساسي ومدى اكتساب الطلبة لها. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية بالجامعة الإسلامية، غزة.
- الأحمد، خالد طه (٢٠٠٥). تكوين المعلم من الإعداد إلى التدريب، العين: دار الكتاب الجامعي.
- إسماعيل، وداد عبدالسميع وعبد، ياسر بيومي (٢٠٠٨). أثر استخدام طريقة WebQuest في تدريس العلوم على تنمية أساليب التفكير والاتجاه نحو استخدامها لدى طالبات كلية التربية، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، مج(٢)، ع(١) ص، ٧٥- ١٠٩.
- الباتع، حسن (٢٠١٤). الأسس النظرية والفلسفية للويب كويست. مجلة التعليم الإلكتروني ع(١٤)، ١٠ أغسطس. على الرابط الإلكتروني : http://el-gradu.blogspot.com/2014/10/blog-post_52.html
- بيتس، ديليو ويول، غازي (٢٠٠٦). التعليم الفعال بالتكنولوجيا في مراحل التعليم العالي أسس النجاح. ترجمة: إبراهيم الشهابي، ط(١)، السعودية: مكتبة العبيكان.
- جابر، عبد الحميد جابر (٢٠٠٤). نحو تعليم أفضل، إنجاز أكاديمي وتعلم جماعي وذكاء وجداني، القاهرة: دار الفكر العربي.
- الجراح، عبد الناصر وعبيدات، علاء (٢٠١١). مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى عينة من طلاب جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مج (٧)، ع(٢)، ص ١٤٥- ١٦٢.
- جروان، فتحي (٢٠٠٢). تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات، ط٢، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.
- جروان، فتحي (٢٠٠٢). تعليم التفكير مفاهيمه وتطبيقاته. ط(٢). عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.
- جروان، فتحي (١٩٩٩). تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات، عمان: دار الكتاب الجامعي.
- جمعة، علي عبدالرحمن وأحمد، بارام (٢٠١٢). فاعلية تدريس الكيمياء العضوية باستخدام استراتيجية WebQuest في تحصيل طلبة المرحلة الثالثة كلية العلوم، جامعة السليمانية. مجلة الفتح. ع(٤٩) آيار، ص ٦٢ - ٩٧.
- الجهني، تغريد طويريش علي (٢٠١٦). فاعلية استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب في التحصيل الدراسي والاتجاه نحو مادة العلوم لدى طالبات الصف الرابع الابتدائي، مجلة كلية التربية بأسبوط، مصر، مج (٣٢)، ع(٣)، ص ٦١٤ - ٦٦٤.
- جوده، وجدي شكري (٢٠٠٩). أثر توظيف الرحلات المعرفية عبر الويب ((WebQuest في تدريس العلوم على تنمية التنور العلمي لطلاب الصف التاسع الأساسي بمحافظة غزة. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.

- حامد، حمدي أحمد محمود. (٢٠١٥). استخدام استراتيجيات الرحلات المعرفية عبر الويب كويست في مادة الدراسات الاجتماعية لتنمية مهارات التفكير العلمي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، مصر. ع(٧٤)، ص ١٤٤ - ١٩٠.
- الحلو، نرمين مصطفى ومتولي، شيماء بهيج. (٢٠١٥). أثر استراتيجيات الرحلات المعرفية (ويب كويست) على تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي والتحصيل المباشر والمؤجل لدى طالبات المرحلة الإعدادية. المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج. ج(٤٢)، ص ٦٨١- ٧٣٩.
- الحميري، عبدالقادر عبيدالله بن عبدالله. (٢٠٠٩). أثر برنامج الكورني مقترح لتدريب معلمي العلوم على بعض استراتيجيات التدريس الحديثة. أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- الحيلة، محمد محمود. (٢٠٠٤). تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق. ط(٤)، عمان: دار المسيرة للنشر.
- الخطيب، أحمد و الخطيب، رداح. (٢٠٠٨). اتجاهات حديثة في التدريب. الأردن: عالم الكتب الحديثة للنشر والتوزيع.
- خلاف، محمد حسن رجب. (٢٠١٣). أثر التفاعل بين طريقة تقديم دعائم التعلم (مباشرة/ غير مباشرة) وطريقة تنفيذ مهام الويب (فردية/ تعاونية) في تنمية التحصيل ومهارات تطوير موقع تعليمي الكتروني وجودته لدى طلاب كلية التربية النوعية بجامعة الإسكندرية. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة الإسكندرية.
- الخليفة، حسن جعفر، ومطاوع، ضياء الدين محمد. (٢٠١٥م). استراتيجيات التدريس الفعال. الدمام: مكتبة المتنبى.
- خميس، أمينة. (٢٠١٢). كلمة اختتام مؤتمر التفكير الإبداعي وتحديات التعليم. عجمان. ٢٠ - أكتوبر.
- الدخيل، عزام محمد. (٢٠١٥م). كلمة الافتتاح للمؤتمر الدولي الرابع للتعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد. تعلم مبتكر لمستقبل واعد. فندق الرتزكارلتون، الرياض. ٨ - ٥ مارس.
- الرويثي، إيمان. (٢٠٠٩). رؤية جديدة في التعلم التدريسي من منظور التفكير فوق المعرفي، عمان: دار الفكر.
- الزعبي، عبدالله سالم. (٢٠١٧). أثر استخدام استراتيجيات الرحلات المعرفية عبر الويب في تدريس العلوم في تنمية مهارات التفكير العلمي وفهم طبيعة العلم لدى طلاب الصف الثامن الأساسي. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، الأردن، مج (٢٥)، ع(٣)، ص ٣٤٩- ٣٦٩.
- زيتون، حسن. (٢٠٠٣). تعليم التفكير رؤية تطبيقية في تنمية العقول المفكرة، ط١، القاهرة: عالم الكتب.
- السمان، إبراهيم محمد أحمد. (٢٠١٤). فاعلية الرحلات المعرفية (الويب كويست) في تنمية مهارات التفكير الرياضي لدى طلاب المرحلة الإعدادية. مجلة اتحاد جمعيات التنمية الإدارية، مج(٥١)، ع(١) يناير، ص ٢٠- ٢٧.
- السيد، محمد علي. (٢٠٠٨). التدريس نماذج وتطبيقات في العلوم والرياضيات واللغة العربية والدراسات الاجتماعية، القاهرة: دار الفكر العربي.
- السيد، هويدا سعيد عبدالحميد. (٢٠١١). أثر اختلاف الرحلات المعرفية WebQuest على تنمية الدافعية للإنجاز الدراسي لدى طلاب تكنولوجيا التعليم واتجاهاتهم نحوها. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، مج(٣)، ع(١٤٦)، ص ٣٧٥ - ٤١٠.

- الشامي، ايناس عبد المعز. (٢٠١٣).فاعلية الرحلات المعرفية في تنمية مستوى التحصيل المعرفي والاتجاه نحو استخدامها لدى الطالبات المعلمات بكلية الاقتصاد المنزلي . مجلة التربية بجامعة الأزهر، مصر.مج(٤)،ع(١٥٦)،ص ٥٣٩-٥٦٢.
- شحاته، حسن والنجار، زينب. (٢٠٠٣).معجم المصطلحات التربوية والنفسية. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- الشرعة، عطا الله محمد تيسير. (٢٠١٣). إدارة العملية التدريبية النظرية والتطبيق. عمان: دار الحامد للنشر.
- شموط، اعتدال عبدالحكيم. (٢٠١٥).فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة لتنمية مهارات التفكير فوق المعرفي لدى الطالبات المعلمات تخصص رياضيات بكلية التربية في جامعة الأزهر، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة .
- الشهراني، معلوي . (٢٠١٣م).ثقافة الإبداع وعلاقتها بالتعلم الإلكتروني، ورقة عمل مقدمة إلى مؤتمر التعلم الإلكتروني، وكالة الأنباء البحرينية (بنا)،المنامة. ٩-٥مايو.
- صالح ، صالح محمد. (٢٠١٤) . فاعلية الرحلات المعرفية عبر الويب لتدريس الكيمياء في تنمية التفكير التأملي والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية . دراسات عربية في التربية وعلم النفس،ع(٤٥) مج(٢)،ص ١٢٧- ١٧٨ .
- الصالح، غادة صالح محمد. (٢٠١٤). أثر رحلة معرفية تفاعلية في تنمية مهارات التصميم التعليمي لدى الطالبات المعلمات. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية الشرق العربي للدراسات العليا .قسم وسائل وتكنولوجيا التعليم. الرياض.
- صبري ، ماهر إسماعيل و الجهني ، ليلي رمضان عصام . (٢٠١٣) . فاعلية الرحلات المعرفية عبر الويب(ويب كويست) لتعلم العلوم في تنمية بعض مهارات عمليات العلم لدى طالبات المرحلة المتوسطة . مجلة الدراسات عربية في التربية وعلم النفس .مج(١)،ع(٣٤)،فبراير،ص ٢٥-٦٢.
- الطعاني، حسن أحمد. (٢٠٠٧).التدريب مفهومه وفعاليتيه، الأردن: دار الشرق.
- طلبية، عبدالعزيز عبدالحמיד. (٢٠٠٩).فاعلية استخدام استراتيجيات تقصي الويب(W.Q.S) في تنمية بعض مستويات التفكير والقدرة على اتخاذ القرار نحو مواجهة تحديات التحديث التعليمي التكنولوجي، مجلة تكنولوجيا التعليم، الجمعية المصرية للتكنولوجيا، مج(١٩)،ع(١)،ص ٧٧-١٢٦.
- طلبية، عبدالعزيز عبدالحמיד. (٢٠١٠).الرحلات المعرفية عبر الويب إحدى استراتيجيات التعلم عبر الويب .مجلة التعليم الإلكتروني،ع(٥)،ص ١٢-١٣.
- الطويلي، ميرفت عبد الرحمن صالح . (٢٠١٣) . استراتيجية الويب كويست في تدريس مقرر الاجتماعيات وأثرها علي التحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الأول الثانوي . دراسات عربية في التربية وعلم النفس - المملكة العربية السعودية، ع (٤٤)، ج(١)، ص ٩٣-١٢١.
- الطيب، عصام علي وأحمد ،ربيع عبده. (٢٠٠٦). علم النفس المعرفي، الذاكرة وتشفير المعلومات، القاهرة: عالم الكتب.
- الطيبي، محمد. (٢٠٠٦). النمو العقلي المعرفي وتطور التفكير، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.
- عبد القادر، خالد . (٢٠١٢). أثر طريقة الاكتشاف الموجه في تنمية التفكير فوق المعرفي والتحصيل الدراسي في الرياضيات لدى طلبة الصف التاسع الأساسي بمحافظات غزة. مجلة جامعة النجاح لأبحاث (العلوم الإنسانية) مج(٢٦)، ع (٩)، ص ٢١٣-٢١٦.

- عبدالحميد، حنان. (٢٠١١). هل تُسهّم حقائق التدريب الإلكتروني في تطوير مهارات تصميم الرحلات الإستكشافية عبر الويب للمعلمات الموهوبات؟ ورقة عمل مقدمة للمؤتمر التاسع للتعليم والتكنولوجيا بعنوان التعلم بالتصميم، جدة: كلية عفت.
- عبدالمعطي، أحمد حسين وزارع، أحمد زارع. (٢٠١٢). التدريب الإلكتروني ودوره في تحقيق التنمية المهنية لمعلم الدراسات الاجتماعية، المجلة الدولية للأبحاث التربوية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، ع(٣١)، ص ٢٨٥- ٣٢٣
- العبدلي، حمود علي عبده. (٢٠١٢ م). برنامج تدريبي متعدد الوسائط لتنمية كفايات إنتاج برمجيات المختبر الإلكتروني لدى معلمي العلوم والاتجاه نحو استخدامها، أطروحة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، قسم تكنولوجيا التعليم، جامعة القاهرة
- العبسي، زكريا فؤاد زكي. (٢٠١٦). أثر توظيف كتاب تفاعلي في تنمية المفاهيم ومهارات التفكير فوق المعرفي في مادة العلوم لدى طالبات الصف السابع الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية بالجامعة الإسلامية، غزة.
- العبيكان للأبحاث والتطوير (١٤٢٩هـ). مصفوفة المدى والتتابع لمادة الرياضيات وفق سلاسل ماجروهل McGraw-HILL، مشروع تطوير مناهج الرياضيات والعلوم، الرياض: شركة العبيكان.
- عزام، ايمان إبراهيم أحمد. (٢٠١٦). فاعلية نموذج التعلم التوليدي في تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي والتحصيل لدى طلاب المرحلة الثانوية في مادة الأحياء. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة المنصورة.
- عزمي، نبيل جاد. (٢٠١٤). النموذج العام لتصميم التعليم، مجلة التعلم الإلكتروني، مجلة التربية بجامعة المنصورة، ع(١)، مارس ٢٠١٤.
- العصيمي، سامية منصور ناصر. (٢٠١٤). فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية مهارات البحث العلمي لدى معلمات العلوم الطبيعية وأثره على التفكير العلمي لدى طالبات المرحلة الثانوية بمحافظة الطائف التعليمية، أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- علام، حسن أحمد وعبداللطيف، محمد. (٢٠٠٤). الوعي بمهارات فوق المعرفة وعلاقته ببعض المتغيرات الدراسية لدى عينة من طلاب الجامعة، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، مج(٢٠)، ع(١)، ص ٣٥٨- ٤٠٩.
- علام، صلاح الدين محمود. (٢٠١١). القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة. ط(٥)، القاهرة: دار الفكر العربي.
- عوده، أحمد. (٢٠١٠). القياس والتقويم في العملية التدريسية. ط (٤)، ع(١)، الأردن: دار الأمل.
- العيسى، أحمد. (٢٠١٦). إعداد وتدريب المعلم في ضوء مطالب التنمية ومستجدات العصر. ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر الخامس لإعداد المعلم بجامعة أم القرى، ٢ فبراير.
- عيسى، أرشد صلاح عبد الجابر. (٢٠١٣). فاعلية تصميم استراتيجيات قائمة على تقصي الويب في تنمية بعض مهارات التعلم القائم على المشروعات لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية النوعية، جامعة المنوفية.
- الغامدي، فوزية خميس سعيد. (٢٠١٢ م). فعالية التدريس وفقاً للنظرية البنائية الاجتماعية في تنمية بعض عمليات العلم ومهارات التفكير فوق المعرفي والتحصيل في مادة الأحياء لدى طالبات المرحلة الثانوية بمنطقة الباحة. أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

- الغريب، زاهر إسماعيل. (٢٠٠٩). تكنولوجيا المعلومات وتحديث التعليم، القاهرة: عالم الكتب.
- الفار، زياد يوسف عمر. (٢٠١١). مدى فاعلية استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب (WebQuest) في تدريس الجغرافيا على مستوى التفكير التأمل والتحصيلى لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسى. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.
- فارس، نجلاء محمد. (٢٠٠٨). مدخل التعلم التعاونى القائم على الويب والكفايات اللازمة للمعلم واقتراح نموذج تصميم تعليمى للتدريس بهذا المدخل بقسم تكنولوجيا التعليم، مجلة تكنولوجيا التعليم، مج (١٨)، ع (٢)، ص ٧٧- ٩٥.
- فتح الله، مندور عبدالسلام. (٢٠١٣). أثر التفاعل في تنويع استراتيجيات التدريس بالرحلات المعرفية عبر الويب وأساليب التعلم المفضلة في تنمية مهارات التعلم الذاتى والاستيعاب المفاهيمى لدى مادة الكيمياء لدى طلاب الصف الأول الثانوى. المجلة التربوية، الكويت، مج (٢٧)، ع (١٠٨)، ص ١٥٥- ٢٢٧.
- فرجون، خالد محمد. (٢٠١٤). الرحلات المعرفية المجسمة عبر الويب - نموذج مقترح، ورقة عمل إلى المؤتمر الدولى للتعلم الإلكتروني في الوطن العربي حول التعلم التشاركي في المجتمع الشبكي. القاهرة. مصر.
- القباني، نجوان حامد عبدالواحد. (٢٠١٥). أثر اختلاف استراتيجيات التعلم الإلكتروني المستخدمة في الويب كويست في تنمية بعض مستويات التفكير والاتجاه نحو التعلم الإلكتروني لدى طلاب تكنولوجيا التعليم بكلية التربية جامعة السلطان قابوس، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر الدولى للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد، المحور الثانى: المحتوى الرقمة التعليمى المبدع. الرياض. المملكة العربية السعودية .
- القراءة، أحمد عودة وحجة، حكم رمضان. (٢٠١٣). فاعلية برنامج قائم على التعلم المدمج في تدريس العلوم في تحصيل طلبة الصف التاسع الأساسى وتنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفة. مجلة العلوم التربوية والنفسية، مج (١٤)، ع (٢)، ص ٥٦٥- ٦٠٢.
- قشوة، هدى. (٢٠٠٧). أثر التجريب العلمى المبني على حل المشكلات في تنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب قسم الفيزياء بكلية التربية حجة جامعة صنعاء. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية حجة، جامعة صنعاء، اليمن.
- محمود، عبدالرزاق مختار وسيد، عبدالوهاب هاشم وعمران، عزت صلاح عبداللطيف. (٢٠١٥). فاعلية برنامج مقترح باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة المدعومة بالويب كويست لعلاج الفهم الخطأ لبعض المفاهيم الدينية وتنمية بعض مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة كلية التربية بأسيوط، مج (٣١)، ع (٥)، ص ٢٩٣- ٢٤٤.
- المدنى، فاطمة رمزى. (٢٠٠٧). ما وراء المعرفة وعلاقته بفاعلية الذات والتحصيلى، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية والعلوم الإنسانية، جامعة طيبة، المملكة العربية السعودية.
- المطرقي، غازي بن صلاح. (٢٠١٠). فعالية برنامج تدريبي مقترح قائم على استراتيجيات التعليم النشط في تنمية المهارات التدريسية لدى الطلاب المعلمين تخصص علوم طبيعية بجامعة أم القرى، مجلة التربية العلمية، مج (١٣)، ع (١)، مارس، ص ١١٩- ١٦٧.
- معمار، صلاح صالح. (٢٠١٠). التدريب الأسس والمبادئ، عمان: ديونو للطباعة والنشر.
- المؤتمر التربوي الدولى للمعلم. (٢٠١٦). بعنوان المعلم وعصر المعرفة. الفرص والتحديات. تحت شعار "معلم متجدد لعالم متغير". بجامعة خالد، أبها من ٢٩- ٣٠ إلى ١١-٢٠١٦م.

- الناقة، صلاح أحمد (٢٠١٦). أثر استخدام استراتيجيات الويب كويست في تدريس العلوم على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب الصف السادس الأساسي. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية بغزة، مج(٢٤)، ع(١)، ص٤٤-٥٥.
- النجار، هيفاء. (٣ أغسطس، ٢٠١٥م). الطالب الذي نريد "بناء منهجية التفكير التحليلي والتفكير الناقد لدى الطلبة وكيفية معالجة الفروق الفردية"، ورقة عمل مقدمة إلى مؤتمر التطوير التربوي. المملكة الأردنية الهاشمية، عمان.
- النجدي، أحمد عبدالرحمن وآخرون. (٢٠٠٧). اتجاهات حديثة لتعليم العلوم في ضوء المعايير العالمية وتنمية التفكير والنظرية البنائية، القاهرة: دار الفكر العربي.
- نمروطي، أحمد والشناق، قسيم. (٢٠٠٤). أثر استخدام استراتيجيات تدريس فوق معرفية في تحصيل طلبة الصف السابع الأساسي في العلوم، مجلة دراسات العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، مج(٣١)، ع(١)، ص١-١٢.
- والي، محمد فوزي رياض. (٢٠١٠). فعالية برنامج تدريبي قائم على التعلم التشاركي عبر الويب في تنمية كفايات توظيف المعلمين لتكنولوجيات التعليم الإلكتروني في التدريس أطروحة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية بجامعة الإسكندرية، فرع دمهور.
- الوسمي، عماد الدين. (٢٠١٢). فاعلية استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب في تعلم البيولوجي علي بقاء أثر التعلم وتنمية مهارات التفكير الأساسية والمهارات الاجتماعية لدى طلاب الصف الأول الثانوي. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، السعودية، مج (١)، ع(٤٣)، ص ١١-٦٧.
- الوهاية، جميلة عبدالله علي. (٢٠١٣). فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية كفايات معلمات العلوم اللازمة لتدريس المناهج المطورة بالمرحلة المتوسطة. أطروحة دكتوراه غير منشورة جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- وهبة، عماد صموئيل. (٢٠١١). فلسفة التدريب الإلكتروني ومتطلباته كمدخل للتنمية المهنية المستدامة لمعلمي التعليم الثانوي العام، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط مج(٢٧)، ع(١).
- الياحي، هدى بنت يحي ناصر. (٢٠١٤ م). فاعلية كتاب الكرتوني تفاعلي (Interactive Book) لتنمية مهارات تصميم وتوظيف الرحلات المعرفية عبر الويب (Web Quests) لدى الطالبات المعلمات . أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة أم القرى، مكة المكرمة .
- اليونسكو. (٢٠١٨). التقرير الختامي لندوة برامج إعداد معلمي المرحلتين المتوسطة والثانوية في المنطقة العربية. الكويت: مركز اليونسكو الإقليمي للجودة والتميز.
- Aina,S., &Sofowora, A.(2013).Perceived Benefits and Attitudes of student Teachers to Web Quest as a Motivating ,creative and Inquiry-Based Learning Tool in Education .Higher Education studies, Vol(3), No(5), pp:29-35.
- Alexandrou, et al (2004).Peer evaluation among teachers ,acceptance of alternative roles ,Paper Presented at The Annual Meeting of American Educational Resarch ,San Francisco CA, April,pp:131-138.
- Allan, J. & Street, M. (2007). The quest for deeper learning :an investigation into the impact of a Knowledge-pooling WebQuest in

- primary initial teacher training .British Journal of Educational Technology, Vol(38),No(6),pp: 1102-1112.
- Alshumaimeri ,A.,& Almasri ,M.(2012).The Effect of Using Web Quests on Reading Comprehension Performance of Saudi EFL students .The Turkish On line Journal of Educational Technology, Vol (11), No(4), pp:295-306.
 - Anastasi, A. (1999).Psychological Testing .New Jersey: Prentice Hall.
 - Anderson ,N.(2002).The Rule of Metacognition in Second Language Teaching and Learning .TESOL Matters .Vol (12),No(4),pp:14-35.
 - Auditor,E.,& Roleda ,L.(2014).The Web Quest :Its impact on students critical thinking ,Performance ,and Perceptions in Physics .International Journal of Research Studies in Educational Technology, Vol (3), No(1), pp:30-21.
 - Bernie dodge & Tom march. (1995). some thoughts about WebQuests: http://edweb.sdsu.edu/courses/edtec596/about_webquests.html.
 - Cohen, J. (1988).Statistical Power analysis for the behavioral Sciences. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
 - Costa, L. (2000).Activating and Engaging Habits of Mind, Association for vision and Curriculum Development, Alexandria, VA.
 - Desoete.A.et al.(2001).Metacognition and Mathematical Problem Solving in Grade3.Journal of Learning Disabilities ,Vol (34),No (5) , pp: 435-449.
 - Dodge, B, J. (2001).Five Rules for writing a great Web Quest. Learning &Leading with Technology, Vol (28), may, pp: 1-9.
 - Dodge, B. (1995).Web Quest: A technique for Internet-based learning .Distance Educator. Vol (1), No (2), pp: 10-13.
 - Dodge, B.J. (1997). Some thoughts about Web Quests .The Web Quest Page .accessed july22, 2009 from the World Wide Web: http://webquest.sdsu.edu/about_Webquests.html.
 - Dodge, B.J. (2002).Web Quest Taskonomy: A Taxonomy of Tasks Internet .Retrieved july19, 2008, from the World Wide Web (URLs): <http://edweb.sdsu.edu/webquest/taskonomy.htm>.

- Dogru, M. and Seker, F. (2012). The Effect of Use of Web Quest in Science Education on Persistency and Attitude Levels for Science and Technology Lesson. Cukurova University Faculty of Education Journal, Vol (41), No (1), pp: 95-104.
- Eva, V. and Gordaliza, R. (2012). Using Web Quests in initial teacher, The 8th International Scientific Conference E- learning and software for Education, Bucharest, April 26-27, PP: 371-376.
- Flavell, J.H. (1976).Metacognitive Aspects of Problem Solving, In Lauren B .Resnick (Ed), The Nature of Intelligence Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Gebara ,T.(2010).Comparing a Blended Learning Environment to a Distance Learning Environment for Teaching a Learning and Motivation Strategies Course .ph .D .dissertation, The Ohio State University, United States, Ohio Retrieved February 8, 2011, from Dissertation &Theses.
- Hartman, H. (2001).Metacognition in Learning and Instruction Theory, Research and Practice, The Netherlands: Kluwer Academic publishers.
- Hassanien, A. (2006).Using Web quest to support learning with technology in Higher Education. Journal of Hospitality, Leisure, sport and Tourism Education, Vol (5), No (1) pp: 41-49.
- Holloway, R. (2009).Metacognitive Self-regulation: the Effects of Text Repetition, Text Level and Question Type .ph .D Thesis .Graduate school of arts and sciences, Columbia University.
- Jacqueline ,L.et al.(2007).comfronting challenges in online teaching :The Web Quest solution .Merlot Journal of On line Learning and Teaching, Vol(3), No(1), pp:40-57.
- Kachina, O. (2012).Using Web Quest in the Social Sciences Classroom. Contemporary Issues in Education Research, Vol (5), No (3), pp: 185-200.
- Kiess, H. (1989). Statistical concepts for the behavioral sciences. Boston: Allyn and Bacon.
- Kurt, S. (2010).Web Quest and Web 2.0Screen Design. Journal of Technology in Human Services, Vol (21), No (1), pp: 178-187.
- March, T. (2000).Web Quests 101.Multimedia Schools, Vol (7), No (5), pp: 55-56.

- March, T. (2004).The learning of WebQuest. Educational leadership, Vol (61), No (4), January, pp: 42-47.
- Nodell,J.& Chatel,R.(2002).Web Quests :Teachers and students as Global Literacy Explores ,Connecticut Reading Association, 51st Annual Conference, 14November Cromwell ,CT.
- Oliver, D. (2010).The Effect and value of a Web Quest activity on weather in a 5th grade classroom .PhD dissertation, College of Education, Idaho State Univessity-United States.
- Ozerbas, M. (2012). Impact of Web Quest Learning Envioment on Academic Achievement and Attitudes of Student .Journal of Kirsehir Education Faculty .Vol (13),Issue(2),pp:299-315.
- Ozsey, Gokhan (2010) An in vestigation of the relationship between metacognitive inventory: Potential for alternative assessment .Journal of Educational research, Vol (89), No (4), pp: 234-245.
- Petros ,G.(2004).From the General to Situated ,Three Decades of Metacognition Research Report .International Journal of Science Education ,Vol (26),No (3),pp:210-258.
- -Samuel, Jegede. (2013). Impact of Metacognitive Strategies of Textbook Reading on Students' Learning of Physics in Secondary Schools, International Journal of Science and Research, Vol(2), Issue(6), 2319- 7064.
- Schwarz, L. (2014).Web Quests in Family Nursing Education: the Learners Perspective Nancyruth Leibold .International Journal of Nursing, Vol (1), No (1), pp: 39-50.
- Schraw, G., and Dennison, R. (1994).Assessing metacognitive awareness .Cotemporary Educational Psychology, Vol (19), pp: 149-161.
- Schweizer .Heidi & Kossow, Ben. (2007). Web Quest: Tools for Differentiation, Gifted Child Today, Vol (30), No (1), pp: 29-35.
- Sinem, Iskeceli &Diler Oner. (2016).Use of Webquest design for inservice teacher professional development. Published online: 2, April, 2014, Springer Science+Business Media New York.pp:319-347.
- Tosa, Sachiko &Martin, Fred. (2010).Impact of a Professional Development Program Using Data-Loggers on Science Teachers Attitudes toward Inquiry-Based Teaching .Journal of Computers in Mathematics and Science Teaching .Vol(3), No(29), pp:303-325.

- Yakar, Zeha; Baykara, Hatice. (2014). Inquiry-Based Laboratory Practices in a Science Teacher Training Program, EURASIA Journal of Mathematics, Science & Technology Education, Vol(10), No(2), pp:173-183.
- Yang ,H.(2014).The Web Quest model effects on mathematics curriculum learning in elementary school students .Computers & Education ,Vol (72), No(9),pp:158-166.
- Yang,C., Tzuo ,P.W.,& Komara ,C.(2011).Using Web quest As Universal Desiegn For Learning Tool To Enhance Teaching And Learning In Teacher Preparation Programs, Journal of College Teaching & Learning, Vol(8),No(3)March,p:21.
- Zlatkovska, E. (2010).WebQuest as a Constructivist tool in the EFL teaching methodology class in A university in Macedonia .Computer Resources for Language Learning, Vol(3), pp: 14-24.



البحث الثالث :

” أثر استخدام التعلم القائم على المشروعات في بيئة التعلم الإلكتروني
(الفردية/التشاركية) على تنمية بعض مهارات برمجة الروبوت لدى
طلاب تكنولوجيا التعليم ”

إهداء :

أ/ عادل عادل عرفه علي حجاب

منسق حاسب آلي

أ.د/ ماهر إسماعيل صبري

أستاذ ورئيس قسم المناهج وطرق التدريس وتكنولوجيا التعليم
كلية التربية جامعة بنها

أ.م.د/ زينب محمد العربي

أستاذ تكنولوجيا التعليم مساعد بكلية التربية النوعية جامعة عين شمس

د / حنان محمد السيد صالح عمار

مدرس تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية جامعة بنها

أثر استخدام التعلم القائم على المشروعات في بيئة التعلم الإلكتروني (الفردية/التشاركية) على تنمية بعض مهارات برمجة الروبوت لدى طلاب تكنولوجيا التعليم.

أ.د/ عادل عادل عرفه علي حجاب / د.د/ ماهر إسماعيل صبري

أ.م.د/ زينب محمد العربي / د/ حنان محمد السيد صالح عمار

• المستخلص :

هدف البحث الحالي إلى التعرف على أثر استخدام التعلم القائم على المشروعات في بيئة التعلم الإلكتروني (الفردية/التشاركية) على تنمية بعض مهارات برمجة الروبوت لدى طلاب تكنولوجيا التعليم، استخدم الباحثين المنهج شبه التجريبي عند قياس أثر المتغير المستقل للبحث على متغيراته التابعة في مرحلة التقويم، وطبقت أدوات البحث (اختبار معرفي وبطاقة ملاحظة) على مجموعة من طلاب الفرقة الرابعة، بكلية التربية النوعية، جامعة بنها، وقوامها (٤٠) طالب، وتوصلت نتائج البحث إلى أن التعلم القائم على المشروعات في بيئة التعلم الإلكتروني (التشاركي) كان له الأثر الفعال في تنمية بعض مهارات برمجة الروبوت لدى طلاب تكنولوجيا التعليم.

الكلمات المفتاحية: الروبوت - التعلم القائم على المشروعات - البرمجة - بيئة التعلم الإلكتروني .

The effect of using Projects Based Learning in E-Learning Environment (Individual \ Collaborative) on Developing Some Robot Programming Skills Among Educational Technology Students .

Adel Adel Arafa Ali Hegab " ICT Coordinator at ministry of Education, Qatar"

Dr. Maher Ismail Sabry "Professor and Head of Curriculum , teaching methods and Educational Technology – Faculty of Education – Benha University".

Dr. Zeinab Mohammed El-Araby "Assistant Professor of Educational Technology – Faculty of Specific Education – Ain Shams University".

Dr. Hanan Mohammed Ammar "Lecturer of Educational Technology – Faculty of Specific Education – Benha University".

Abstract :

The objective of the current research is to identify the effect of using project-based learning in the e-learning environment (individual / Collaborative) on Developing some robot programming skills among students of educational technology. The researcher used the semi-experimental approach when measuring the effect of the independent

variable of the research on its dependent variables at the evaluation phase. the research tools (cognitive test and Checklist) (40) students. The results of the research found that project-based learning in the e-learning environment has had an effective impact on the development of some robot programming skills among students of educational technology.

Keywords:- Robot - Projects Based Learning-Programming- E-Learning Environment .

• مقدمة :

أُتسم العصر الحالي بالتطور المعرفي و يتميز بكونه عصر تكنولوجيا المعلومات وتوظيفها في عمليتي التعليم والتعلم، لذا يجب علينا مواكبته باستخدام الاستراتيجيات الحديثة في التعليم التي تجعل التعلم أبقي أثرا وتجعل المتعلم له دور إيجابي وفعال في العملية التعليمية ، كما أن التوجه إلى تطبيق الاستراتيجيات الحديثة في التعليم، وخصوصا استراتيجيات التعلم الإلكتروني القائم على المشروعات ، ساعدت على تحسين مستوى التعليم، وذلك لما لها من قدرة على تحسين ودعم وبناء جيل متميز، وذلك من أهم التحديات التي يجب علينا العمل عليها .

كما يعتبر التعلم الإلكتروني القائم على المشروعات من أنسب الاستراتيجيات التي يمكن استخدامها في تدريب وإعداد الطلاب، حيث تتميز هذه الاستراتيجية بإمكانية توظيف واستخدام أدوات التفاعل الإلكتروني عبر الويب لتحقيق التعاون والمشاركة في تنفيذ هذه المشروعات، والاستفادة من كافة المصادر الإلكترونية المتاحة عبر الويب في الحصول على المعلومات وتبادلها إلكترونيا بين الطلاب وبعضهم البعض، دون اللجوء للمعلم المشرف على المشروعات.(Alison & Iris, 2012, 69)

وأشارت دراسة أحلام دسوقي (٢٠١٥، ٣٧) إلى أن التعلم الإلكتروني القائم على المشروعات يتميز بكونه جعل المتعلم هو محور العملية التعليمية، فهو الذي يختار المشروع وينفذه تحت اشراف المعلم، كما يشجع على تفريد التعلم ومراعاة الفروق الفردية، إعداد المتعلمين وتهيئتهم للحياة خارج المؤسسة التعليمية، تنمي لدى الطالب الثقة بالنفس وحب العمل، كما تشجعه على الابداع والابتكار وتحمل المسؤولية، وتنمية روح العمل التشاركي لدى المتعلمين .

بينما أشارت دراسة ولاء عبدالفتاح (٢٠١٧، ٢٤) إلى أن استراتيجية التعلم القائم على المشروعات تعد إحدى الطرق التعليمية الحديثة، التي تمثل نمط من أنماط التعلم الذاتي، أو التعلم المتمركز حول المتعلم، حيث يستطيع الطالب الاعتماد على نفسه في عملية التعلم، فهو نظام يشتمل على كافة المواد التعليمية، التي تساعد المتعلمين على تحقيق الأهداف التعليمية، وفق قدراتهم وامكاناتهم بما يراعى الفروق الفردية بينهم .

كما يؤيد التوجه نحو استخدام التعلم القائم على المشروعات، نظريات التعلم البنائية الاجتماعية، ونظرية جاردرنر للذكاءات المتعددة، ونظرية التعلم التعاوني، حيث تقوم هذه النظريات على أن المتعلم هو محور العملية التعليمية وأن المتعلم مسئول عن تعلمه، المتعلم يبني معرفته من خلال التفاعل مع البيئة وكل متعلم يتعلم عن طريق بناء معرفته الجديدة على معرفته الحالية، وأن كل متعلم يبني معرفته الجديدة بطريقه أفضل عندما يتشارك مع آخرين في نشاط أو عمل، على أن يكون هذا العمل ذو مغزى شخصي لدى المتعلم، حيث يجعل ذلك المتعلمون أكثر انخراطاً في التعلم. (ولاء عبدالفتاح، ٢٠١٧، ٢٥ ضحى العتيبي، ٢٠١٦، ٥٩٧؛ حمد الكلثم، ٢٠١٦)

ولقد أكدت عديد من الدراسات على أهمية التعلم الإلكتروني القائم المشروعات على النحو التالي:

أكدت دراسة ضحى العتيبي (٢٠١٦) على فاعلية نموذج مقترح للتعلم المشروعات قائم على التعلم التشاركي باستخدام شبكات التواصل الإجتماعي في تنمية مهارات التفكير الناقد وفاعلية الذات لدى طالبات.

كذلك أكدت دراسة هبه محمد (٢٠١٦) على فاعلية استخدام التعلم القائم على المشروعات في تنمية المفاهيم الرياضية والمهارات الحياتية.

بينما دراسة سماح محمد (٢٠١٦) على فاعلية استخدام استراتيجية التعلم القائم على المشروعات لتنمية الميل نحوها و المهارات الاجتماعية الانفعالية.

ودراسة حمد الكلثم (٢٠١٦) أكدت على فاعلية نموذج تعلم قائم على المشروعات باستخدام الويكي في تنمية المهارات التدريسية لدى الطلاب المعلمين

بينما أكدت دراسة ولاء عبدالفتاح (٢٠١٧) على فاعلية استراتيجية التعلم القائم على المشروعات في تنمية مفهوم الذات الأكاديمي، وزيادة التحصيل الدراسي في مقرر التقويم والتشخيص في التربية الخاصة، وأوصت على ضرورة التوسع في استخدام التعلم القائم على المشروعات داخل المؤسسات التعليمية.

كذلك دراسة نجلاء محمد (٢٠١٨) أكدت استخدام التعلم القائم على المشروعات عبر نظم إدارة التعلم الاجتماعية وأثره على المشابة الأكاديمية وتنمية مهارات إنتاج مشروعات جماعية إبداعية.

مما سبق يرى الباحثين أن التعلم الإلكتروني القائم على المشروعات يعمل على تنمية المهارات المعرفية، والأدائية، ويركز على المتعلم ودوره في العملية التعليمية، وقد يكون التعلم الإلكتروني القائم على المشروعات في صورته فردية أو تشاركية.

ويُعد الذكاء الاصطناعي (Artificial Intelligence) أحد أهم مجالات التعلم التفاعلي القائم على الكمبيوتر والذي يهدف إلى فهم طبيعة الذكاء الإنساني، وذلك بعمل برامج كمبيوتر قادرة على محاكاة السلوك الإنساني المتسم بالذكاء، أي قدرة الكمبيوتر على حل مسألة أو اتخاذ قرار ما أو تقديم نصيحة أو توجيهه في موقف ما بعد توصيف هذا الموقف، والهدف الرئيسي من الذكاء الاصطناعي هو محاكاة الذكاء البشري باستخدام برمجيات متطورة يستفاد منها في حل المشكلات غير النمطية أو التدريب على حلها أو اتخاذ قرار مناسب. (مصطفى عبدالسميع، ٢٠٠٣، ١٩٢)

كما إن تطور المعرفة في هذا المجال أدى إلى ابتكار آليات جديدة ساعدت على ظهور نظريات جديدة في هذا المجال تخدم اللغات الطبيعية وتكون أقرب إلى الواقع من مجرد استنباط المعرفة والوصول بها إلى مرحلة التأكد من اتخاذ القرارات المناسبة لمتخذي القرار، كما أن هناك العديد من المجالات الأساسية الخاصة بالذكاء الاصطناعي ومنها النظم الخبيرة، معالجة اللغات الطبيعية البرمجة الآلية، معالجة اللغات الحية، الرؤية الحاسوبية، الروبوت، إثبات النظريات باستخدام الكمبيوتر، ألعاب الكمبيوتر. (محمد خميس، ٢٠٠٣، ٢٢٧ عبد الحميد بسيوني، ٢٠٠٥، ٥٣)

و اشارت دراسة (اسماعيل ياسين، ٢٠١٠، ٣؛ سوزان المهدي، ٢٠١٢، ٦٢؛ عبد العزيز المغيب، ٢٠٠٧، ٣٤؛ وديع داود، ٢٠٠٦، ٧٦؛ أميمة عمور وحسين أبو رياش ٢٠١٣، ١٦) إلى أن استخدام الروبوت في التعليم يعزز الثقة بالنفس لدى الطلاب ويزيد الاهتمام بالبحث العلمي (الاستقصاء، والملاحظة، والتجربة، والتحليل) كما يمثل طريقة هامة جدا في تطوير مهارات الاتصال والعرض والمسؤولية لدى الطلاب، ويشجع على التعلم التعاوني والعمل ضمن فريق عمل حيث إن معمل الروبوت لمدرسي بتصميمه الفني ولتقني يلزم الطلاب بهذا المفهوم، وبنظرتهم العلمية، ويشجع وينمي مهارات العمل اليدوي، ويسهم في تحقيق مفهوم التعلم الممتع وهو الذي يمكن من خلاله أن تصبح المدرسة متعة يتزود فيها الطالب صنوف العلم والمعرفة، وفيها يجد نفسه وتتحقق ذاته، وهو يسعد المعلم والمتعلم.

وأكدت دراسة رجاء محمد (٢٠١١) على فاعلية التدريب في بناء و برمجة الروبوت على تنمية مهارات التفكير الإبداعي و مهارات التفكير العلمي.

وأكدت دراسة (Stoekelma & Hofmann & Tesar, 2011) على فاعلية الروبوت التعليمي في تحفيز طلبة المجموعة التجريبية على التعبير والكلام وتنمية الرغبة لديهم ليكونوا مبرمجين حاسوب، بالإضافة إلى فعاليتهم في ورش العمل، كما أنهم قاموا بتوثيق جميع الأنشطة مع الروبوتات .

كذلك أكدت دراسة (Castledine & Chalmers, 2011) على أن أنشطة الروبوت تساعد الطلبة على التفكير بحلول مختلفة للمشكلات واتخاذ القرارات

المناسبة، أي أنه من الممكن اعتبار الروبوت أداة مفيدة يستخدمها الطلبة لحل مشكلاتهم العامة.

وبناء على ما سبق يرى الباحثين أن نتيجة لاختلاف الآراء ونتائج الدراسات والبحوث، حول تحديد إمكانية نجاح أنماط التعلم القائم على المشروعات بنمطية (الفردى/التشاركى) في بيئة التعلم الإلكتروني، تناول الباحثين أنماط التعلم القائم على المشروعات (الفردى/التشاركى) في بيئة التعلم الإلكتروني للتعرف على أثرها في تنمية مهارات برمجة الروبوت، حيث أن التعلم الإلكتروني القائم على المشروعات الفردى وبرمجة الروبوت يقوم على تفريد التعلم واعطاء فرصه للمتعلم يتعلم كيفما يشاء ، كما أن التعلم الإلكتروني القائم على المشروعات التشاركي وبرمجة الروبوت يعطيان الفرصة للمتعلمين للتفاعل الاجتماعي والمشاركة الجماعية من أجل بناء البنية المعرفية الجديدة بشكل يسمح بالتعلم المستمر القائم على استخدام التكنولوجيا ووسائل الاتصالات الحديثة، وذلك هو الهدف الذى يقوم عليه برمجة الروبوت والتعلم بالمشروعات حيث يهدفا إلى تنمية مهارات الذكاء الاجتماعي من خلال التفاعل والتشارك مع بعضهم البعض، والمهارات الأدائية، كما أن التعلم القائم على المشروعات يتم توظيفه في تقنية الروبوت التعليمي، حيث يتطلب تعليم برمجة الروبوت الحصول على الحد الأدنى من التعليم وحد أعلى من التعلم وذلك يساهم بشكل كبير في تدريب الطلاب على الاعتماد على أنفسهم ويشجع على التعلم الذاتي لديهم، وذلك من خلال إشراكهم بمشاريع والطلب منهم تنفيذها بالاعتماد على معرفتهم السابقة وما يحصلون عليه من معرفة من خلال مصادر المعرفة المتواجدة والمتوفرة لديهم.

• مشكلة البحث :

قام الباحثين بدراسة استكشافية ملحق (*) على عينه من طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية النوعية جامعة بنها وعددهم (٤٠) طالب تم الوقوف من خلالها على مستوي أداء الطلاب في التطبيقات العملية لمهارات (برمجة الروبوت).

كما أكدت نتائجها على التالي:

- « أتفق أفراد العينة الكشفية بنسبة (٩٠٪) على عدم قدرتهم على التطبيق العملي لمهارات برمجة الروبوت.
- « كما أتفق أفراد العينة الكشفية بنسبة (٩٥٪) عدم توافر الامكانيات بالمعامل للتطبيق العملي لمهارات برمجة الروبوت.
- « كما اتفق أفراد العينة الكشفية بنسبة (٩٠٪) على أنهم بحاجة للتدريب على مهارات برمجة الروبوت.

◀ كما اتفق أفراد العينة الكشفية بنسبة (٩٠٪) على وجود بعض الصعوبات الخاصة بتدريس الذكاء الصناعي (برمجة الروبوت) منها: قلة الوقت المخصص لتدريسه، عدم تمكن القائمين على تدريس المقرر من مهارات برمجة الروبوت وعدم توافر المعامل المجهزة لإجراء وتنفيذ التطبيقات مما يجعل عملية مراجعة الاعمال ومناقشتها تواجه بعض الصعوبات وبذلك فإن عملية اكساب الطلاب الجوانب المعرفية وقدرات التفكير المرتبطة بالمقرر تواجه قدر كبير من التحدي، ويمكن حل هذه الصعوبات باستخدام استراتيجية التعلم القائم علي المشروعات (فردية / تشاركية) في بيئة التعلم الإلكتروني ١.

◀ كما أكدت عديد من الدراسات على وجود قصور لدى الطلاب في برمجة الروبوت ، وأوصت بتنمية مهارات برمجة الروبوت. (سهام صالح، ٢٠١٧؛ صلاح يحي، ٢٠١٣)

في ضوء كلاً من نتائج الدراسات السابقة ونتائج الدراسة الاستطلاعية لطلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية النوعية جامعة بنها، يمكن تحديد مشكلة البحث الحالي في قصور مهارات البرمجة لدى طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية النوعية جامعة بنها على الرغم من أهميتها ووقوعها ضمن مقرر الذكاء الصناعي، وأن هناك حاجة لدراسة النمط الأفضل للتعلم الإلكتروني (الفردى/ التشاركي) القائم على المشروعات لطلاب المعلمين، وذلك فيما يتعلق بتأثيرها في تنمية مهارات برمجة الروبوت وفي ضوء ما تقدم يمكن معالجة مشكلة البحث من خلال الإجابة على الأسئلة التالية:

• أسئلة البحث :

سعى البحث الحالي إلى الإجابة عن الاسئلة الآتية:

◀ ما مهارات برمجة الروبوت التي من الواجب تنميتها لدى طلاب تكنولوجيا التعليم؟

◀ ما أثر نمطى التعلم القائم على المشروعات(الفردى/ التشاركى) في بيئة التعلم الإلكتروني في تنمية الجانب المعرفي لبعض مهارات برمجة الروبوت لدى طلاب تكنولوجيا التعليم؟

◀ ما أثر نمطى التعلم القائم على المشروعات(الفردى / التشاركى) في بيئة التعلم الإلكتروني في تنمية الجانب المهارى لبعض مهارات برمجة الروبوت لدى طلاب تكنولوجيا التعليم؟

• أهداف البحث :

تمثلت أهداف البحث الحالي في :

◀ بناء قائمة مهارات برمجة الروبوت التي من الواجب تنميتها لدى طلاب تكنولوجيا التعليم.

◀ التعرف على أثر نمطى التعلم القائم على المشروعات (الفردى/ التشاركى) في بيئة التعلم الإلكتروني في تنمية الجانب المعرفي لبعض مهارات برمجة الروبوت لدى طلاب تكنولوجيا التعليم.

◀ التعرف على أثر نمطى التعلم القائم على المشروعات (الفردى/ التشاركى) في بيئة التعلم الإلكتروني في تنمية الجانب المهارى لبعض مهارات برمجة الروبوت لدى طلاب تكنولوجيا التعليم.

• أهمية البحث :

أستمد البحث الحالي أهميته من خلال ما يمكن أن يسهم به في:

◀ توجيه إهتمام التربويين بضرورة توظيف التعلم الإلكتروني القائم على المشروعات في تدريب الطالب المعلم بكليات التربية.

◀ تمد القائمين على العملية التعليمية بكليات التربية بمعلومات وتقنيات جديدة تساعد في تحقيق التنمية المهنية للطلاب المعلمين.

◀ يعد ذلك البحث استجابة موضوعية لما نادي به التربوي فى الوقت الحاضر من ضرورة الأخذ بالأساليب الحديثة في تدريب الطلاب المعلمين، والعمل على تطوير وتحسين العملية التعليمية.

◀ فتح المجال لتوظيف التعلم القائم على المشروعات بشكل أفضل في العملية التعليمية وبالأخص تدريب الطلاب المعلمين وتحقيق التنمية المهنية المستدامة للمعلمين.

◀ فتح الطريق أمام بحوث أخرى فيما يتعلق بالأبحاث الخاصة ببرمجة الروبوت.

• منهج البحث :

ينتمي هذا البحث إلى فئة البحوث التطويرية التي تستخدم بعض مناهج الدراسات الوصفية (المسح الوصفي، وتطوير النظم) في مرحلة الدراسة والتحليل والتصميم، والمنهج شبه التجريبي عند قياس أثر المتغير المستقل للبحث على متغيراته التابعة في مرحلة التقويم.

• فروض البحث :

يسعى البحث الحالي إلى التحقق من صحة الفروض التالية:

◀ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى (التعلم القائم على المشروعات الفردية) درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية (التعلم القائم على المشروعات التشاركى) في الجانب المعرفى لمهارات برمجة الروبوت لدى طلاب تكنولوجيا التعليم في التطبيق البعدي.

« لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى (التعلم القائم على المشروعات الفردي) والمجموعة التجريبية الثانية (التعلم القائم على المشروعات التشاركي) للجانب الأدائي لمهارات برمجة الروبوت لدى طلاب تكنولوجيا التعليم في التطبيق البعدي " .

• محدثات البحث :

- ◀ قام البحث الحالي في تطبيقه على الحدود التالية:
- ◀ حد موضوعي: تم تطبيق التجربة بيئة التعلم الإلكتروني (Moodle).
- ◀ حد بشري: تم تطبيق تجربة البحث على الطلاب المعلمين بالفرقة الرابعة بقسم تكنولوجيا التعلم بكلية التربية النوعية جامعة بنها.
- ◀ حد زمني: تم تطبيق البحث في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠١٦ - ٢٠١٧.

• متغيرات البحث :

- ◀ المتغير المستقل: وقد تمثل في بيئة تعلم إلكترونية (فردية / تشاركية) القائمة على استراتيجية التعلم القائم على المشروعات.
- ◀ المتغير التابع: تمثل في الجانب المعرفي والجانب المهاري لمهارات برمجة الروبوت لدى طلاب تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية جامعة بنها.

• أدوات القياس :

- لتحقيق الهدف الرئيس من البحث الحالي، فقد تضمن البحث الحالي الأدوات التالية:
- ◀ اختبار تحصيلي لقياس الجانب المعرفي لمهارات برمجة الروبوت.
- ◀ بطاقة ملاحظة لقياس الجانب المهاري لمهارات برمجة الروبوت.

• التصميم التجريبي للبحث :

على ضوء المتغير المستقل موضع البحث الحالي ومستوياته، استخدم في هذا البحث امتداد التصميم التجريبي ذو المجموعة الواحدة واختبار قبلي واختبار بعدي "Extended One Group Pre-Test, Post-Test Design" وذلك في معالجتين مختلفتين (المجموعتين التجريبتين للبحث) ويوضح الشكل (١) التصميم التجريبي للبحث.



شكل(١) التصميم التجريبي للبحث

• مصطلحات البحث :

في ضوء إطلاع الباحثين على الأدبيات المرتبطة بالبحث الحالي، وعلى عديد من البحوث والدراسات السابقة، تمّ تحديد مصطلحات البحث في صورة إجرائية على النحو التالي:

• التعلم القائم على المشروعات:

يعرفه (Bell,2010,39): بأنه مدخل للتعلم يعتمد على مجموعه من الأنشطة اليدوية والذهنية التي يمارسها المتعلمون في جو تفاعلي اجتماعي ويتوجبه من المعلم من اجل تحقيق الاهداف المحددة.

ويعرفه الباحثين إجرائياً بأنه إحدى استراتيجيات التعلم التي يقوم بها مجموعة من المتعلمين بشكل فردي أو تشاركي في بيئة تعلم إلكترونية لتنمية المهارات اللازمة لبرمجة الروبوت التعليمي.

• مهارات برمجة الروبوت:

يعرف (Perdue,2008) برمجة الروبوت بأنها كتابة برنامج على الحاسوب ثم نقله الى الروبوت الذي يقوم بإطلاقه أو تشغيله فيقوم البرنامج بتقديم الأوامر لكيفية تحريك المحركات، أو قراءة معلومات الحساسات أو تشغيل الاصوات والعديد من المهام الأخرى.

ويعرف الباحثين مهارات برمجة الروبوت إجرائياً بأنها مجموعة من الأوامر والتعليمات باستخدام برنامج MINDSTORMS EV3 والتي يمكن من خلالها التحكم في الروبوت.

• تطوير بيئة تعلم إلكترونية قائمه على المشروعات:

قام الباحثين بالاطلاع على العديد من نماذج التصميم والتطوير التعليمي فوجد أنها تتشابه الى حد كبير في اطارها العام(التحليل - التصميم - والتنفيذ - والتطبيق)، كما أن جميع النماذج تركز على حاجات المتعلمين وتحديد خصائصهم الذاتية الملائمة للبرامج، وقد أستخدم الباحثين نموذج محمد عطيه خميس للتصميم والتطوير(٢٠٠٧)، لتصميم بيئة التعلم القائم على المشروعات الإلكترونية (الفردية - التشاركية)، وقد اختار الباحثين هذا النموذج للأسباب التالية:

◀◀ حدائه النموذج ومناسبته لطبيعة البحث.

◀◀ شموله لجميع عمليات التصميم والتطوير التعليمي.

◀◀ سهوله تطبيقه وتعديله بما يتناسب مع البحث.

كما أستهدف هذا النموذج توصيف المراحل والإجراءات التي يجب أن تتبع عند تصميم بيئة التعلم القائم على المشروعات الإلكترونية (الفردية / التشاركية).

• **بناء أدوات القياس :**

• **اختبار الجانب المعرفي لمهارات البرمجة:**

تم إعداد الاختبار المعرفي، لقياس مدى تحصيل الطلاب للمعارف العلمية المرتبطة بالجانب العملي لمهارات برمجة الروبوت، وقد تم إعداد هذا الاختبار وفقا للخطوات التالية:

• **تحديد الهدف من الاختبار المعرفي:**

هدف اختبار الجانب المعرفي لمهارات برمجة الروبوت هو قياس مدى تحصيل طلاب تكنولوجيا التعليم – عينة البحث – للجانب المعرفي المرتبط بمهارات برمجة الروبوت وذلك على أربع مستويات من تصنيف بلوم وزملائه للأهداف التربوية وهي : التذكر والفهم والتطبيق والتحليل.

• **تحديد نوع مفردات الاختبار وصياغتها:**

قام الباحثين بصياغة مفردات الاختبار المعرفي لمهارات برمجة الروبوت في صورة (اختيار من متعدد) كما راع الباحثين الشروط الواجب إتباعها عند صياغة المفردات، من حيث صياغتها بأسلوب سهل وبسيط يمكن للطالب أن يفهمه بسهولة.

• **إعداد جدول المواصفات:**

جدول (١) مواصفات اختبار الجانب المعرفي المرتبط بمهارات برمجة الروبوت

م	الوحدة الدراسية	عدد الأهداف المعرفية	نسبة الأهداف المعرفية	عدد أسئلة الاختبار المقدمة				النسبة المئوية للأسئلة
				تذكر	فهم	تطبيق	مجموع	
١	تصميم وتركيب الروبوت	٣٦	٪٧٢	١٥	٤	٦	٢٥	٥٠٪
٢	أجهزة الاستشعار	٦	٪١٢	٣	٢	٧	١٢	٥٢٪
٣	الحركة في مسار هندسي	٦	٪١٢	١	-	٨	٩	١٨٪
٤	تمييز الألوان	٢	٪٤	-	-	٤	٤	٨٪
	المجموع	٥٠	٪١٠٠	١٩	٦	٢٥	٥٠	١٠٠٪

• **إعداد الاختبار في الجانب المعرفي:**

تمت صياغة مفردات الاختبار بحيث تغطي الجانب المعرفي للمستويات المعرفية الثلاثة (التذكر – الفهم – التطبيق) لمحتوى برمجة الروبوت، وبلغ عدد أسئلة الاختبار في صورته الأولية (٥٠) مفردة ملحق (٦)، مع مراعاة الشروط اللازمة لهذه النوعية من الأسئلة حتى يكون الاختبار بصورة جيدة وتمتاز هذه النوعية من الأسئلة بالموضوعية، وعدم تأثرهما بذاتية المصحح، كما تمتاز بسهولة تصحيحها، وكذلك ارتفاع معامل صدقها وثباتها وذلك مقارنة بأنواع الأسئلة الأخرى. وتم عرض الاختبار على مجموعه من المحكمين لتعديل مايلزم وتم عمل التعديلات اللازمة في ضوء ما تم اقتراحه من تعديلات والمقترحات الموصي بها ملحق (٦) تعديلات السادة المحكمين لاختبار المعرفي لمهارات برمجة الروبوت وعلى ذلك تم إعداد الاختبار المعرفي في صورته النهائية وبلغ عدد أسئلة الاختبار في صورته النهائية (٥٠) مفردة، بعد ذلك قام الباحثين بإعداد الاختبار بشكل إلكتروني باستخدام أداة نماذج جوجل، ودمجه بالبيئة التعليمية الإلكترونية.

- **ثبات الإختبار المعرفى :**
قام الباحثين بحساب معامل الثبات على عينة التجربة الاستطلاعية التي بلغ عددهم (٤٠) ، حيث رصد نتائجهم فى الإجابة على الاختبار ، وقد استخدم الباحثين طريقة ألفا كرونباخ وإعادة الإختبار باستخدام برنامج (SPSS 18) .
- **طريقة الثبات بـ (لفا كرونباخ) :**
تم حساب معامل الثبات للإختبار باستخدام برنامج SSPS وتم الحصول على معامل ثبات (٠.٩٤٨٪) وهذا يدل على أن الإختبار يتمتع بدرجة ثبات عالية جداً .
- **صدق الإختبار المعرفى :**
إستخدم الباحثين صدق المحكمين والصدق الداخلى على النحو التالي :
- **طريقة الصدق بـ (الصدق الداخلى) :**
ويحسب الصدق الداخلى بالجذر التربيعي لمعامل الثبات (❖) ، وبالتالي فإن الصدق الداخلى للاختبار هو (٠.٩٧٠٣٦٪) وهى نسبة عالية تجعل الإختبار صالح لقياس ما وضع لقياسه .
- **تحديد الزمن المناسب للإجابة على الاختبار:**
أمكن تحديد الزمن اللازم لتطبيق الاختبار المعرفى، وذلك بتحديد الزمن الذى أستغرقه كل طالب فى الإجابة على أسئلة الاختبار فى التجربة الاستطلاعية ثم قسمة مجموع تلك الأزمنة على عدد الطلاب للحصول على متوسط زمن الاختبار، حيث بلغ الزمن اللازم للاختبار (٥٥) دقيقة.
- **بطاقة الملاحظة :**
تتطلب طبيعة هذا البحث إعداد بطاقة ملاحظة لقياس مهارات برمجة الروبوت، وقد اتبع الباحثين في بناء وتطبيق بطاقة الملاحظة الخطوات التالية:
- **تحديد الهدف من بناء بطاقة الملاحظة:**
تهدف بطاقة الملاحظة إلى التعرف على مدى تمكن طلاب تكنولوجيا التعليم من الجانب الأدائي لمهارات برمجة الروبوت، بعد تعلمهم من خلال البيئة التعليمية الإلكترونية.
- **التقدير الكمي للمهارات المطلوبة من كل طالب:**
استخدم الباحثين التقدير الكمي بالدرجات حتى يمكن التعرف على مستويات الطلاب في كل مهارة بصورة موضوعية باستخدام تدرج ليكرت الثلاثي، وقد تم تحديد درجات أداء المهارة كما هو موضح بالجدول (٢):

جدول (٢) معيار التقدير الكمي للمهارات المطلوبة من كل طالب

ثلاث درجات (٣)	في حالة أداء الطالب للمهارة بشكل صحيح
درجتين (٢)	في حالة إجراء الطالب للمهارة ولكن بعد مساعدة من المدرب
درجة واحدة (١)	في حالة عدم أداء الطالب للمهارة
القيمة الوزنية بالدرجات لإجراءات المهارات ١٠٥ درجة لعدد (٣٥) إجراء	

• **الصورة الأولية لبطاقة الملاحظة:**
بعد الانتهاء من تحديد الهدف من بناء بطاقة الملاحظة، وتحليل المحاور الرئيسية للبطاقة إلى المهارات الفرعية المكونة لها، تمت صياغة بطاقة الملاحظة في صورتها الأولية، والتي تكونت من (٣٥) مهارة فرعية ملحق (٥)، وبعد التوصل إلى الصورة الأولية لبطاقة الملاحظة، كان لا بد من التأكد من صدق، وثبات البطاقة لمعرفة مدى صلاحية استخدامها كأداة لتقويم المهارات المطلوب أداءها.

• **ثبات بطاقة الملاحظة :**
تم حساب معامل الثبات على عينة التجربة الاستطلاعية التي بلغ عددهم (٤٠)، حيث رصد نتائجهم في الإجابة على بطاقة الملاحظة، وقد استخدم الباحثين ألفا كرونباخ باستخدام برنامج (SPSS 18).

• **طريقة الثبات بـ (ألفا كرونباخ) :**
تم حساب معامل الثبات بطاقة الملاحظة باستخدام برنامج SSPS وتم الحصول على معامل ثبات (٠.٨٨٧٪) وهذا يدل على أن بطاقة الملاحظة يتمتع بدرجة ثبات عالية جدا.

• **صدق بطاقة الملاحظة :**
استخدم الباحثين صدق المحكمين والصدق الداخلي على النحو التالي :

• **طريقة الصدق بـ (الصدق الداخلي) :**
ويحسب الصدق الداخلي بالجذر التربيعي لمعامل الثبات . وبالتالي فإن الصدق الداخلي لبطاقة الملاحظة للإختبار هو (٠.٩٤٠١٨٪) وهي نسبة عالية تجعل الإختبار صالح لقياس ما وضع لقياسه .

• **تحديد الزمن المناسب لتطبيق بطاقة الملاحظة :**
أمكن تحديد الزمن اللازم لتطبيق بطاقة الملاحظة، وذلك بتحديد الزمن الذي أستغرقه كل طالب في تنفيذ المهارات المطلوبة ببطاقة الملاحظة في التجربة الاستطلاعية ثم قسمة مجموع تلك الأزمنة على عدد الطلاب للحصول على متوسط زمن بطاقة الملاحظة، حيث بلغ الزمن ٥٠ دقيقة .

• **الصورة النهائية لبطاقات الملاحظة:**
بعد انتهاء الباحثين من تقدير صدق بطاقة الملاحظة، وحساب ثباتها، أصبحت البطاقة في صورتها النهائية صالحة للاستخدام في تقييم أداء طلاب تكنولوجيا التعليم مهارات برمجة الروبوت ملحق (٥) الصورة النهائية للبطاقة.

• **ثالثا الإطار التجريبي للبحث :**

• **التجربة الاستطلاعية:**
تم إجراء التجربة الاستطلاعية على عينة من طلاب الفرقة الرابعة بقسم تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية – جامعة بنها بلغ قوامها (٤٠) طالبا وطالبة اختيروا بطريقة عشوائية في بداية الفصل الدراسي الأول ٢٠١٦/٢٠١٧ في الفترة من ٢٠١٦/١٠/١ حتى ٢٠١٦/١٠/٥م، حيث طبق عليهم أدوات القياس المتمثلة في الاختبار التحصيلي قبلها وبعديا بعد تعرضهم للموقع التعليمي.

- نتائج التجربة الاستطلاعية:
 ◀ كشفت التجربة الاستطلاعية عن صلاحية أدوات القياس والمتمثلة في الاختبار المعرفى المرتبط بمهارات برمجة الروبوت، وبطاقة ملاحظة أداء طلاب تكنولوجيا التعليم لمهارات برمجة الروبوت.
 ◀ كما كشفت التجربة عن صلاحية مواد المعالجة التجريبية المستخدمة لتعلم مهارات برمجة الروبوت.
 ◀ أفادت التجربة الاستطلاعية الباحثين في تحديد زمن الاختبار التحصيلي بدقة.
 ◀ أفادت التجربة الاستطلاعية الباحثين في تحديد زمن بطاقة الملاحظة بدقة .

• تكافؤ (تجانس) المجموعات :

اختبار التكافؤ بين المجموعتين التجريبتين قبلياً للاختبار المعرفى: الذى ينص "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى (التعلم الفردي) والمجموعة التجريبية الثانية (التعلم التشاركي) للجانب المعرفى لمهارات برمجة الروبوت لدى طلاب تكنولوجيا التعليم فى التطبيق القبلي" .

للتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحثين بتطبيق الاختبار المعرفى على عينة البحث وبعد رصد النتائج وتحليلها باستخدام T-test عن طريق برنامج SPSS وتوصل الباحثين إلى:

جدول (٣) دلالة الفروق بين بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبتين قبلياً للاختبار المعرفى

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	د.ح	قيمة "ت"	الدلالة	مستوى الدلالة
التعلم الفردي	٢٠	١٥.٢٠	١.٩٨٩	٣٨	٠.١٩٤	٠.٨٤٧	غير دالة
التعلم التشاركي	٢٠	١٥.٠٥	٢.٨١٩				

ويتضح من الجدول والرسم البياني (٣) أن مستوى الدلالة مساوياً (٠.٨٤٧) وهذا يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبتين فى التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي عند مستوي الدلالة (٠.٠١)، فهذا يدل على تكافؤ وتجانس المجموعات قبل تطبيق بيئة التعلم الإلكتروني القائمة على المشروعات.

• اختبار التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة قبلياً لبطاقة الملاحظة :

ينص على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى (التعلم الفردي) والمجموعة التجريبية الثانية (التعلم التشاركي) للجانب الأدائى لمهارات برمجة الروبوت لدى طلاب تكنولوجيا التعليم فى التطبيق القبلي" ، وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحثين بتطبيق الاختبار المعرفى على عينة البحث وبعد رصد النتائج وتحليلها باستخدام T-test عن طريق برنامج SPSS وتوصل الباحثين إلى:

جدول (٤) دلالة الفروق بين بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبتين قبلياً لبطاقة الملاحظة

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	د.ح	قيمة "ت"	الدلالة	مستوى الدلالة
التعلم الفردي	٢٠	٤٤,٦٠	٥,٠٤١	٣٨	٠,٠٧٠	٠,٩٤٥	غير دالة
التعلم التشاركي	٢٠	٤٤,٥٠	٣,٩٥٤				

ويتضح من الجدول (٤) أن مستوى الدلالة مساويا (٠,٩٤٥) ، وهذا يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبتين في التطبيق القبلي لبطاقة الملاحظة عند مستوى الدلالة (٠,٠١)، فهذا يدل على تكافؤ وتجانس المجموعات قبل تطبيق بيئة التعلم الإلكتروني القائمة على المشروعات.

• التجربة الأساسية للبحث :

• عينة البحث :

تكونت عينة البحث للتجربة الأساسية من (٤٠) طالب وطالبة من طلاب الفرقة الرابعة بقسم تكنولوجيا بكلية التربية النوعية – جامعة بنها – العام الجامعي ٢٠١٦ – ٢٠١٧م، وتم توزيعهم بطريقة متجانسة على مجموعتين تجريبتين، قوام كل مجموعة (٢٠) طالبا وطالبة وفق التصميم التجريبي للبحث.

• التطبيق القبلي لأدوات البحث :

تم تطبيق الاختبار المعرفي إلكترونياً من خلال البيئة التعليمية الإلكترونية والذي يتناول الجانب المعرفي المرتبط بمهارات برمجة الروبوت على المجموعتين التجريبتين ، وبطاقة ملاحظة أداء الطلاب لمهارات برمجة الروبوت، وتم ذلك يوم السبت الموافق ٨/١٠/٢٠١٦م، ورصدت درجاتهم تمهيدا لاستخدامها المعالجات الإحصائية، وقد الغاء رابط الاختبار من البيئة التعليمية الإلكترونية بعد الانتهاء من التطبيق القبلي للاختبار، حتى لا يعيد الطلاب اجاباتهم على الاختبار مرة أخرى.

• زمن إجراء التجربة :

استغرقت تجربة البحث سبعة أسابيع بداية من الأربعاء السبت ٨/١٠/٢٠١٦ إلى الخميس الموافق ١٧/١١/٢٠١٦، حيث تم تعلم المجموعة التجريبية الأولى باستخدام التعلم بالمشروعات في بيئة التعلم الإلكترونية الفردية، والمجموعة التجريبية الثانية باستخدام التعلم بالمشروعات في بيئة التعلم الإلكترونية التشاركية، حيث تم تقسيم الطلاب إلى أربع مجموعات تشاركية قوام كل مجموعة تشاركية (٥) طلاب، وكان التطبيق العملي يتم على أجهزة الروبوت حيث قام الباحثين بتوفير عدد (٤) أجهزة روبوت تعليمي عمل على توفيرهم وكان قد أحضرهم مسبقاً لأغراض البحث.

• التطبيق البعدي لأدوات القياس :

بعد الانتهاء من عرض مواد المعالجة التجريبية (التعلم القائم على المشروعات في بيئة التعلم الإلكتروني (الفردية/التشاركية)) تم تطبيق أدوات

البحث بعدياً لكل مجموعة تجريبية على حده، حيث تم تطبيق الاختبار على المجموعتين التجريبتين يوم الأربعاء ١٦/١١/٢٠١٦م، بعد أن تم وضع رابط الاختبار مرة أخرى، وتم تطبيق بطاقة الملاحظة على المجموعتين التجريبتين بتاريخ ١٧/١١/٢٠١٦م، ورصدت درجاتهم تمهيداً لاستخدامها المعالجات الإحصائية.

• نتائج الفرض الأول للبحث :

الفرض الأول: "ينص على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى (التعلم القائم على المشروعات الفردية) درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية (التعلم القائم على المشروعات التشاركية) في الجانب المعرفي لمهارات برمجة الروبوت لدى طلاب تكنولوجيا التعليم في التطبيق البعدي".

للتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحثين بتطبيق الاختبار التحصيلي على عينة البحث وبعد رصد النتائج وتحليلها باستخدام T-test عن طريق برنامج SPSS توصل الباحثين إلى:

جدول (٥) دلالة الفروق بين بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبتين بعدياً للاختبار الجانبي المعرفي لمهارات برمجة الروبوت

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	د.ح	قيمة "ت"	الدلالة	مستوى الدلالة
التعلم الفردي	٢٠	٤٠.٨٠	٢.٤١٩	٣٨	٤.١١٠	٠.٠٠٠	دالة عند مستوى (٠.٠١)
التعلم التشاركي	٢٠	٤٤.١٠	٢.٦٥٤				

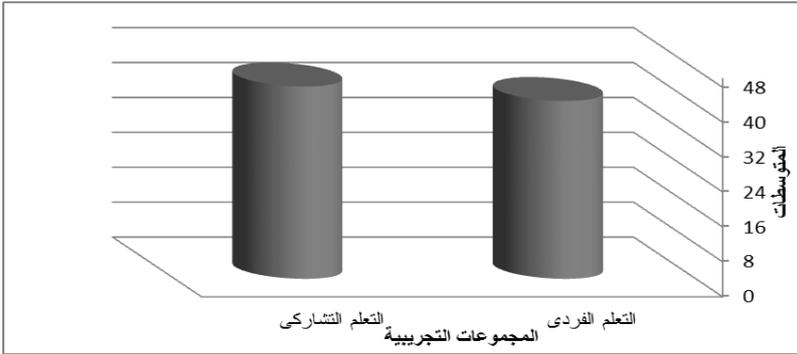
ويتضح من الجدول (٥) أن مستوى الدلالة مساوياً (٠.٠٠)، وهذا يدل على وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية الأولى (التعلم القائم على المشروعات الفردية) درجات المجموعة التجريبية الثانية (التعلم القائم على المشروعات التشاركية) في التطبيق البعدي للاختبار الجانبي المعرفي عند مستوي الدلالة (٠.٠١)، حيث أن متوسط درجات المجموعة التجريبية الأولى في للتطبيق البعدي مساوياً (٤٠.٨٠) ومتوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية (مساوياً (٤٤.١٠)، وهذا يدل على تفوق المجموعة التجريبية الثانية على المجموعة التجريبية الأولى التي درست باستخدام طريقة "التعلم التشاركي" في اختبار الجانبي المعرفي لمهارات برمجة الروبوت.

ومن النتائج السابقة تم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي ≥ ٠.٠١ بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى (التعلم القائم على المشروعات الفردية) درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية (التعلم القائم على المشروعات التشاركية) في

الجانب المعرفي لمهارات برمجة الروبوت لصالح المجموعة التجريبية الثانية يرجع إلى استخدام بيئة التعلم الإلكتروني القائمة على التعلم التشاركي.

أما حساب تحديد قوة العلاقة أو حجم تأثير المتغير المستقل على المتغير التابع، فقد استخدم الباحثين برنامج (SPSS) لحساب مربع إيتا (Eta Squared) وتوصل الباحثين إلى حجم الأثر بين المجموعة التجريبية الأولى والثانية في الفرض الأول هو (٠,٨٢٦) مما يدل على التأثير القوي جدا للمتغير المستقل.

ويوضح الشكل (٢) الفروق بين بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبتين بعديا للاختبار المعرفي .



شكل (٢) الفروق بين بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبتين بعديا للاختبار المعرفي

• نتائج الفرض الثاني للبحث :

الفرض الثاني: "ينص على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى (التعلم القائم على المشروعات الفردي) والمجموعة التجريبية الثانية (التعلم القائم على المشروعات التشاركي) للجانب الأدائي لمهارات برمجة الروبوت لدى طلاب تكنولوجيا التعليم في التطبيق البعدي" .

للتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحثين بتطبيق بطاقة الملاحظة على عينة البحث وبعد رصد النتائج وتحليلها باستخدام T-test عن طريق برنامج SPSS توصلت الباحثين إلى:

جدول (٦) دلالة الفروق بين بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبتين بعديا لبطاقة الملاحظة

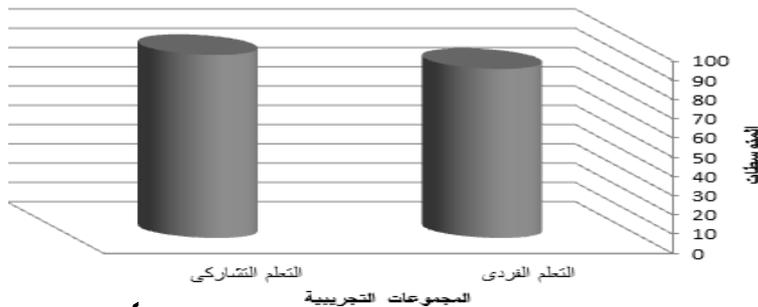
المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	د.ح	قيمة "ت"	الدلالة	مستوى الدلالة
التعلم الفردي	٢٠	٨٧,٧٥	٢,٧١٢	٣٨	٥,٨٩٠	٠,٠٠٠	دالة عند مستوى (٠,٠١)
التعلم التشاركي	٢٠	٩٥,٠٠	٤,٧٩٠				

ويتضح من الجدول (٦) أن مستوى الدلالة مساوياً (٠.٠٠)، وهذا يدل على وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية الأولى (التعلم القائم على المشروعات الفردي) درجات المجموعة التجريبية الثانية (التعلم القائم على المشروعات التشاركي) في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة عند مستوى الدلالة (٠.٠١)، حيث أن متوسط درجات المجموعة التجريبية الأولى في للتطبيق البعدي مساوياً (٨٧.٧٥) ومتوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية مساوياً (٩٥)، وهذا يدل على تفوق المجموعة التجريبية الثانية على المجموعة التجريبية الأولى التي درست باستخدام طريقة "التعلم التشاركي" في بطاقة الملاحظة.

ومن النتائج السابقة تم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي ≥ 0.01 بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى (التعلم القائم على المشروعات الفردي) درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية (التعلم القائم على المشروعات التشاركي) في الجانب الأدائي لمهارات برمجة الروبوت لصالح المجموعة التجريبية الثانية يرجع إلى استخدام بيئة التعلم الإلكتروني القائمة على التعلم التشاركي"

أما حساب تحديد قوة العلاقة أو حجم تأثير المتغير المستقل على المتغير التابع، فقد استخدم الباحثين برنامج (SPSS) لحساب مربع إيتا (Eta Squared) وتوصل الباحثين إلى حجم الأثر بين المجموعة التجريبية الأولى والثانية في الفرض الثاني هو (٠.٧٤٢) مما يدل على التأثير القوي للمتغير المستقل.

ويوضح الشكل (٣) الفروق بين بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبتين بعدياً لبطاقة الملاحظة.



شكل (٣) الفروق بين بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبتين بعدياً لبطاقة الملاحظة

• تفسير نتائج البحث :

أكدت المعالجات الاحصائية على رفض الفروض الصفرية وقبول الفروض البديلة التالية:

◀◀ توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي ≥ 0.01 بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى (التعلم القائم على المشروعات الفردي) درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية (التعلم القائم على المشروعات التشاركي) في الجانب المعرفي لمهارات برمجة الروبوت لصالح المجموعة التجريبية الثانية يرجع إلى استخدام بيئة التعلم الإلكتروني القائمة على التعلم التشاركي.

◀◀ توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي ≥ 0.01 بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى (التعلم القائم على المشروعات الفردي) درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية (التعلم القائم على المشروعات التشاركي) في الجانب الأدائي لمهارات برمجة الروبوت لصالح المجموعة التجريبية الثانية يرجع إلى استخدام بيئة التعلم الإلكتروني القائمة على التعلم التشاركي"

ويرى الباحثين أنه يمكن تفسير هذه النتائج في ضوء ما يلي:

◀◀ اتاح التعلم القائم على المشروعات في بيئة التعلم الإلكتروني التشاركية الفرصة أمام الطلاب للتشارك والتفاوض في تنفيذ المهام التعليمية مما ساعد على تنمية مهارة التحليل والتفسير وتحديد الفكرة الرئيسية بالاعتماد على أدوات بيئة التعلم التشاركي، وبالتالي خلقت جو للتعلم أفضل من التعلم الفردي.

◀◀ ساعدت خصائص وطبيعة التعلم القائم على المشروعات في بيئة التعلم الإلكتروني التشاركي في تقديم الأنشطة للطلاب في صورة تفاعلات بين الطلاب مما أدى إلى زيادة دافعية الطلاب إلى التعلم، حيث إنها تعد طريقة مشوقة للتعلم بالإضافة إلى أنها تشجع الطلاب على التشارك في المادة العلمية مما يجعلهم يحصلون على أفضل النتائج في وقت أقصر، وبالتالي خلقت جو للتعلم أفضل من التعلم الفردي.

◀◀ يقوم التعلم القائم على المشروعات في بيئة التعلم الإلكتروني التشاركية على أساس المشاركة الفعالة والنشطة بين المتعلمين في العملية التعليمية.

◀◀ شجع التعلم القائم على المشروعات في بيئة التعلم الإلكتروني التشاركية الطلاب على اكتساب المعرفة والمهارات والاتجاهات من خلال العمل الجماعي المشترك، ومن ثم فهي تركز على الجهود التشاركية بين المتعلمين لتوليد المعرفة وليس لاستقبالها.

◀◀ اعتمد طلاب المجموعات التشاركية على استراتيجيات التعلم معاً والتي تعتمد على المشاركة المتبادلة بين الطلاب بمعنى أن الأهداف والمهام المتبعة لتحقيقها في هذا النوع من التعلم يشارك فيها جميع الأفراد قبل البدء في تعلم المهمة ويتحمل الطلاب المسؤولية في جمع المعلومات وتحديد المهمم وغير المهم منها بالنسبة لما يقومون بتعلمه مما زاد من عملية التفاعل بين الطلاب

وزاد من المسؤولية الفردية لكل طالب، فكل طالب يتحمل مسؤولية جزء من النشاط في نشاطات المجموعة، ويعمل على إتمام المهمات الخاصة بهذا الجزء من النشاط، فالطلاب في النهاية يساعدون بعضهم البعض في عملية التعلم وبالتالي خلقت جو للتعلم أفضل من التعلم الفردي، مما أدى بدوره إلى تنمية مهارتهم في برمجة الروبوت.

◀ يعتمد استخدام بيئات التعلم التشاركية على مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية، والتي ترى أن المعرفة يتم بنائها اجتماعياً، وإن دمج الطلاب إلى مجتمع المعرفة يؤدي إلى الاندماج التشاركي وبناء معلومات جديدة من خلال التفاعلات الاجتماعية بينهم مما يؤدي إلى تعميق الفهم عند كل متعلم على حده، و مبادئ النظرية الاتصالية، التي تتبنى فكرة الشبكات والمجتمعات التي تتكون من أفراد يرغبون في تبادل الأفكار حول موضوع مشترك للتعلم، وفي نموذج النظرية الاتصالية يشارك المتعلمون في خلق المعرفة عن طريق المساهمات في المواقع الاجتماعية وغيرها من أشكال التواصل عبر الانترنت.

◀ كما تتفق هذه النتائج مع نتائج مجموعة من الدراسات والبحوث السابقة وتوجهات بعض النظريات التي أشارت جميعاً إلى تفوق أنشطة التعلم التشاركي بصفة عامة مقارنة بأنشطة التعلم الفردي، حيث أشارت نتائج دراسات كل من (الشحات عثمان، ٢٠٠٦؛ دعاء لبيب، ٢٠٠٧؛ محمد فخرى ٢٠٠٧؛ ياسر شعبان، ٢٠٠٧؛ إيهاب حمزة، ٢٠١١؛ عمرو درويش، ٢٠١٢؛ داليا شوقي، ٢٠١٤؛ Johnson & Johnson, 2013؛ Crawford, 2011) إلى التأثير الفعال للتعلم التشاركي مقارنة بالتعلم الفردي.

◀ بينما أكدت دراسة أحلام دسوقي (٢٠١٥): على وجود فروق داله احصائياً بين نمطى التعلم القائم على المشروعات عبر الويب فردى/ تشاركي في الاختبار التحصيلي، وجود فروق داله احصائياً بين نمطى التعلم القائم على المشروعات عبر الويب فردى/ تشاركى في بطاقة الملاحظة وبطاقة تقييم المنتج مقياس الاتجاهات لصالح النمط التشاركى.

◀ ودراسة ضحى العتيبي (٢٠١٦): فاعلية نموذج مقترح للتعلم بالمشروعات قائم على التعلم التشاركي باستخدام شبكات التواصل الاجتماعي في تنمية مهارات التفكير الناقد وفاعلية الذات لدى طالبات.

◀ ودراسة (حمد الكلثم، ٢٠١٦؛ هبه محمد، ٢٠١٦؛ سماح محمد، ٢٠١٦): أكدت على فاعلية التعلم القائم على المشروعات .

◀ كذلك أكدت دراسة ولاء عبدالفتاح احمد (٢٠١٧) على فاعلية استراتيجية التعلم القائم على المشروعات في تنمية مفهوم الذات الاكاديمي، وزيادة التحصيل الدراسي في مقرر التقييم والتشخيص في التربية الخاصة، وأوصت على ضرورة التوسع فى استخدام التعلم القائم على المشروعات داخل المؤسسات التعليمية.

« بينما أكدت دراسة نجلاء محمد فارس (٢٠١٨): على فاعلية استخدام التعلم القائم على المشروعات عبر نظم إدارة التعلم الاجتماعية على المثابرة الأكاديمية وتنمية مهارات إنتاج مشروعات جماعية إبداعية لدى طلاب كلية التربية النوعية.

• توصيات البحث :

- « في ضوء نتائج البحث الحالي يمكن صياغة التوصيات التالية:
- « نظرا لفاعلية التعلم القائم على المشروعات بالنمط التشاركي، والذي قام الباحثين بإعداده لتنمية بعض مهارات برمجة الروبوت، وزيادة معدل التحصيل لدى الطلاب فإنه يوصى بتدريس مقررات دراسية أخرى وفقا للتعلم القائم على المشروعات.
- « دمج أدوات التعلم الإلكتروني التشاركي ببيئات التعليم والتعلم التقليدية للمساعدة في تحقيق نواتج التعلم بكفاءة وفاعلية.
- « ضرورة تدريب المعلمين على كيفية استخدام وتوظيف التعلم القائم على المشروعات بنمطيه (الفردى - التشاركي) في عملية التعليم.
- « الاستفادة من نتائج البحث الحالي بضرورة تدريب طلاب تكنولوجيا التعليم على مهارات برمجة الروبوت.
- « ضرورة توفير معامل روبوت تعليمي داخل المدارس التعليمية .
- « ضرورة توفير أجهزة الكمبيوتر الحديثة، والانترنت فائق السرعة لمعامل الحاسب الآلي بالمدارس التعليمية.

• البحوث المقترحة :

- « في ضوء النتائج التي توصل إليها الباحثين يقترح الباحثين إجراء بعض الدراسات التالية:
- « إجراء دراسات أخرى مماثلة للبحث الحالي على مراحل دراسية مختلفة ومستويات تحصيلية مختلفة ومناهج وموضوعات مختلفة.
- « أثر نمطي التعلم القائم على المشروعات ببيئات التعلم الإلكتروني (الفردى - التشاركي) على تنمية مهارات التفكير العليا لدى طلاب المرحلة الثانية من التعليم الأساسي.
- « أثر نمطي التعلم القائم على المشروعات ببيئات التعلم الإلكتروني (الفردى/ التشاركي) على تنمية مهارات تصميم وإنتاج قواعد البيانات لدى طلاب تكنولوجيا التعليم.
- « مقارنة التعلم القائم على المشروعات بتقنيات الويب ٢.٠ مثل الويكي والمدونات والمنتديات ومواقع التواصل الاجتماعي في تدريس المواد الدراسية المختلفة.
- « فاعلية انماط التعلم القائم على المشروعات ببيئات التعلم الإلكتروني (الفردى التشاركي) في تنمية مهارات البرمجة، ومقارنتها باستراتيجيات تعليمية أخرى.

• المراجع :

- أحلام دسوقي عارف(٢٠١٥). فاعلية نمطى التعلم القائم على المشروعات عبر الويب فردى/ تشاركي في تنمية مهارات تطوير الكتب الإلكترونية لدى الطالبات المعلمات واتجاهاتهن نحو استراتيجية التعلم، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس - السعودية، ٥٩ع، ١١٨.٦٩.
- اسماعيل ياسين (٢٠١٠). الروبوت ودوره في العملية التعليمية، المركز الوطني للروبوت التعليمي، عمان، الأردن.
- اسماعيل ياسين (٢٠١١). مختبر الروبوت المدرسي ودوره في تنمية مهارات التفكير، المركز الوطني للروبوت التعليمي، عمان، الأردن.
- أميمة عمور وحسين أبو رياش (٢٠٠٧). استخدام التكنولوجيا في الصف، عُمان: دار الفكر.
- أميمة عمور وحسين أبو رياش (٢٠١٣). استخدام التكنولوجيا في الصف، (ط٣)، عمان، دار الفكر العربي.
- حمد بن مرضى الكلثم(٢٠١٦). فاعلية أنموذج تعلم قائم على المشروعات باستخدام الويكي في تنمية المهارات التدريسية لدى الطلاب المعلمين تخصص تربية إسلامية، مجلة كلية التربية ببورسعيد - مصر، ٢٠١٤ - ٣٨.
- حنان إسماعيل حسن (٢٠١٠). أثر التفاعل بين استراتيجيتي برمجة الثنائيات الافتراضية المتزامنة وغير المتزامنة وبين وجهة الضبط في برامج التعليم الإلكتروني على تنمية التحصيل المعرفى والمهارى، رسالة دكتوراه، كلية البنات للاداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس.
- رجاء محمد ديب(٢٠١١). أثر التدريب في بناء و برمجة الروبوت على تنمية مهارات التفكير الإبداعي و مهارات التفكير العلمي لدى عينة من الطلبة الموهوبين، المؤتمر العلمي العربي الثامن لرعاية الموهوبين والمتفوقين - الموهبة والإبداع منعطفات هامة في حياة الشعوب - المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين - الأردن، عمان، ٥٤٤ - ٥٠٧.
- سماح محمد ابراهيم(٢٠١٦): استخدام استراتيجية التعلم القائم على المشروعات لتنمية الميل نحوها و المهارات الاجتماعية الانفعالية لدى الطلاب الدارسين لمادة علم الاجتماع بالمرحلة الثانوية، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية - مصر، ٢٠٠٤، ٧٩ - ٢٤٤.
- سهام صالح حمد(٢٠١٧). أثر اختلاف نمط التغذية الراجعة الإلكترونية داخل برمجية قائمة على المحاكاة في إكساب مهارات برمجة الروبوت التعليمي للطالبات الموهوبات في المرحلة المتوسطة بجدة، المجلة التربوية الدولية المتخصصة - الجمعية الأردنية لعلم النفس - الأردن، مج٦، ١٨٨، ١٤، ٢٠٣ - ٢٠٤.
- سوزان المهدي (٢٠٠٦) التعليم ومراحل النمو المختلفة، القاهرة: جامعة عين شمس.
- صلاح يحيى عبدالجليل(٢٠١٣). تجربه ادارة الموهوبين بمكة المكرمه فى الروبوت، المؤتمر الثانى ذالعربى للروبوت، الاردن، عمان.
- ضحى بنت حباب العتيبي (٢٠١٦) :فاعلية نموذج مقترح للتعلم بالمشروعات قائم على التعلم التشاركي باستخدام شبكات التواصل الاجتماعي في تنمية مهارات التفكير الناقد وفاعلية الذات لدى طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن، مجلة الدراسات التربوية والنفسية - سلطنة عمان، مج١٠، ١٠٥٧٦٤، ٣، ٥٦١ - ٥٦١.

- عبد الحميد بسيوني (٢٠٠٧). التعليم الإلكتروني والتعليم الجوال، القاهرة: دار الكتب العلمية للنشر والتوزيع.
- عبد الحميد بسيوني (٢٠٠٩). الذكاء الاصطناعي والوكيل الذكي، القاهرة/ دار النشر الجامعية المصرية
- عبد العزيز عبد القادر المغيصب (٢٠٠٧). تعليم التفكير الناقد، قراءة في تجربة تربوية معاصرة، قطر: جامعة قطر.
- مصطفى عبد السميع (٢٠٠٣). الاتصال والوسائل التعليمية، مركز الكتاب للنشر القاهرة.
- نجلاء محمد فارس (٢٠١٨). استخدام التعلم القائم على المشروعات عبر نظم إدارة التعلم الاجتماعية وأثره على المثابرة الأكاديمية وتنمية مهارات إنتاج مشروعات جماعية إبداعية لدى طلاب كلية التربية النوعية، مجلة كلية التربية بأسسيوط - مصر، مج ٣٤ ع ٣٠٦٤ - ٦٧٧.
- هبه محمد عبدالعال (٢٠١٦). فاعلية استخدام التعلم القائم على المشروعات في تنمية المفاهيم الرياضية والمهارات الحياتية لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، مجلة تربويات الرياضيات - مصر، مج ١٩ ع ١٢، ١٢٧ - ١٦٢.
- هبه محمد محمود (٢٠١٦). فاعلية استخدام التعلم القائم على المشروعات في تنمية المفاهيم الرياضية والمهارات الحياتية لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، مجلة تربويات الرياضيات - مصر، مج ١٩ ع ١٢٧، ١٦٢ - ١٦٢.
- وديع مكسيموس داود (٢٠٠٦). موديل استراتيجيات التدريس والأنشطة، مشروع تطوير برنامج التربية العملية بكلية التربية، جامعة أسسيوط.
- ولاء عبدالفتاح احمد (٢٠١٧). فاعلية استراتيجية التعلم القائم على المشروعات في تدريس مقرر التقويم والتشخيص في التربية الخاصة على مفهوم الذات الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى طالبات قسم التربية الخاصة جامعة الامير سلطان بن عبدالعزيز، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس - السعودية، ع ٨٨، ٢٣ - ٤٤.
- Alison, B. & Iris, V. (2012). Practical Tips for successful online Teaching, Teaching and learning forum, Retrieved, Oct 11, 2009 from. <http://www.isn.curtin.edu.au/tlf2002/contents.html>.
- Stoeckelmayer, K., Tesar, M., & Hofmann, A. (2011). Kindergarten children programming robots: a first attempt. Proc. Robotics in Education, 2 (11), 185-192.
- Castledine, A. R., & Chalmers, C. (2011). LEGO Robotics: An Authentic Problem Solving Tool? Design and Technology Education, 16(3), 19-27.



البحث الرابع :

” معايير التمكن التكنولوجي للأستاذ الجامعي في القرن الـ(٢١)، ومدى أهميتها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الحديدة ”

إعداد :

د/ محضار أحمد حسن الشهاري

أستاذ الوسائل وتقنيات التعليم المشارك

جامعة الحديدة الجمهورية اليمنية

معايير التمكن التكنولوجي للأستاذ الجامعي في القرن الـ(٢١) ومدى أهميتها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الحديدة

د/ محضار أحمد حسن الشهاري

• المستخلص:

سعى هذا البحث إلى تحديد معايير التمكن التكنولوجي التي ينبغي توافرها في الأستاذ الجامعي في القرن الـ (٢١)، كما سعى إلى استطلاع آراء أعضاء هيئة التدريس في جامعة الحديدة البالغ عددهم (٢١٤) حول مدى أهمية هذه المعايير. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، كما قام ببناء قائمة مقترحة بالمعايير، وعرضها على عدد من الخبراء، وفي ضوء القائمة تم بناء استبانة لجمع البيانات تكونت من (٦) مجالات، و(١٤) معياراً و(٧٤) مؤشراً. أسفرت نتائج الدراسة عن أهمية كبيرة لقائمة المعايير، وخصوصاً مجالات الإطار المعرفي وأساسيات تكنولوجيا الاتصال والتعليم، والقضايا الفكرية والأخلاقية والقانونية المرتبطة بالتكنولوجيا، والبيانات وأساليب تحليلها، والتنمية المهنية المستمرة. وأهمية متوسطة لمجالي استخدام التكنولوجيا في تنفيذ العملية التعليمية، وأدوات الاتصال التكنولوجية. ولم تؤثر متغيرات الرتبة الأكاديمية وبلد التخرج والخبرة الحاسوبية لدى أفراد الدراسة في تقديرهم لأهمية توفر المعايير في الأستاذ الجامعي، بينما أثر متغير نوع الكلية التي ينتسب إليه أفراد الدراسة في تقديرهم لأهمية توفر المعايير في الأستاذ الجامعي، ولصالح الكليات العلمية والتربوية.

الكلمات المفتاحية: معايير، التمكن، التكنولوجي، الأستاذ الجامعي، القرن الـ(٢١).

*The Standards of Technological Mastery of the University
Professor in the 21st Century, and its Importance from the Point of
View of Faculty Members at the University of Hodeida*

Dr.Mahdhar Ahmed Hassan Alshahari

Abstract:

This research seeks to determine standards of technological mastery that should be available in the university professor in the 21st century, and seeks to explore the opinions of the 214 members of the University staff of Hodeida on the importance of these standards. The researcher used the descriptive method, built a proposed list of criteria and presented it to a number of experts. In the light of the list, a questionnaire was constructed to collect data from (6) domains, (14) criteria and (74) indicators. The results of the study have given great importance to the list of standards, particularly the areas of knowledge framework, the fundamentals of communication and education technology, intellectual, ethical and legal issues related to technology, data and analysis methods, and continuous professional development, And it given an intermediate importance for the use of technology in the implementation of the educational process and technological communication tools. The variables of the academic rank, the country of graduation and the computer experience of the study members did not affect the importance of the availability of the criteria in the university professor, but the variable of the type of college to which the members

belong affects the importance of availability of standards in the university professor and in favor of the scientific and educational faculties.

Keywords: Standards - Mastery - Technology - Professor - Century (21).

• مقدمة :

يعيش عالمنا اليوم ثورة في المعلومات لم يسبق لها مثيل، وكان للتقدم الهائل في وسائل الاتصال وتكنولوجيا المعلومات الأثر الكبير في اتساعها وانتشارها، ومع هذه الثورة وتسارعها تغير مفهوم الزمان والمكان، وانفتح العالم على بعضه وتدفقت المعلومات والموارد .. كل ذلك أثر في مناحي الحياة المختلفة، ما فرض على دول العالم وشعوبها الاستجابة لتلك التحديات والتعامل مع معطيات هذه الثورة للاستفادة القصوى منها، ولتكون قادرة على العيش الآمن في القرن الـ (٢١)، وتعد الأمة العربية وشعوبها أحوج ما تكون للتعامل مع هذه المتغيرات حيث الضجوة بينها وبين معظم دول العالم واسعة .. في شتى مجالات الحياة وهي مطالبة بالتميز ومواكبة هذا التطور، وخصوصاً مؤسساتها التعليمية والتربوية، إذ هي المسؤولة عن إعداد الجيل القادر على استيعاب تطورات العصر والتعامل معها، وهي المسؤولة عن قيادة التغيير نحو التقدم والنماء؛ لتتمكن الأمة من أخذ دورها في عالم القرن الحادي والعشرين (ملاوي ونجادات، ٢٠٠٧) فالتربية مرآة المجتمع، تغيره وتغير به تأثراً وتأثيراً، وفي عصر الرقمنة والمعلومات ينبغي أن تكون العلاقات بينهما تتصف بالديناميكية والتفاعل فنجاح المؤسسة التعليمية يقاس بمدى سرعة استجابتها للمتغيرات من حولها كما أن نجاح المجتمعات والدول رهين بنجاحها في مواجهة التحديات التربوية الناتجة عن توسع الفضاء المعلوماتي، وانتشار تكنولوجيا الاتصال وتوسعها .

لقد أدت التغيرات المتسارعة والمذهلة للثورة العلمية وتكنولوجيا المعلومات إلى التغيير في أنماط وطرق انتقال المعرفة، وأصبح من أهم التوجهات التحول من الإعلام إلى الاتصال المباشر، ومن العزلة إلى الاندماج والتكامل، ومن سيطرة المرسل إلى خيار المتلقي (الصائغ، ١٤٢٨؛ ضاحي، ٢٠٠٩)؛ مما فرض على المؤسسات التربوية - ومنها الجامعة - ضرورة مواكبة هذه التوجهات؛ ليحدث ذلك تغييراً في دور الأستاذ الجامعي الذي بات مطالباً بالتعامل بكفاءة مع الأدوات التكنولوجية، واستخدامها في تدريسه . فالمقررات والدرجات العلمية أصبحت منتشرة ومتوفرة على شبكة الإنترنت، وانتشرت معها المدارس والجامعات والمكتبات الافتراضية، أضف إلى ذلك انتشار المعرفة الإلكترونية بين طلاب المدارس والجامعات مما نتج عنه تطور أنماط جديدة ومتعددة من التعليم الإلكتروني وتكنولوجيا التعليم المتنقل والمتمازج، ومعها ظهرت الحاجة ماسة إلى مدرس قادر على توظيف تلك الأنماط الجديدة في تدريسه وإدارته لعمليات التعليم والتعلم، وأصبح التمكن وإتقان استخدام وتوظيف التكنولوجيا في

التعليم الجامعي ضرورة مهمة؛ لما يوفره ذلك من سهولة التواصل والحصول على المعلومات وإعداد البحوث والدراسات. لذلك يرى الصالح (٢٠١٤) أن من الضرورة بمكان مواكبة هذا التطور ومسائره والتعايش معه ومحاكاته واتخاذ خطوات جادة لمواجهته، وأنه لا بد من تضمين التكنولوجيا في الخطط الهادفة إلى تحسين عملية التعليم والتعلم، والتي من أهم محاورها عضو هيئة التدريس الذي ينبغي أن يكون ملماً بالأساليب التكنولوجية الحديثة، وقادراً على توظيفها لمصلحة المواد الدراسية والتدريس. وحتى يتمكن عضو هيئة التدريس في الجامعة من أداء دوره بشكل فعال يرى تشوانج (Chuang, 2002) أنه لا بد من أن يكون ممتلكاً لمجموعة من المعارف والمهارات التكنولوجية ..

لقد أضحت الحاجة ماسة لأن يكون أساتذة الجامعات قادرين على تصميم وإنتاج المواد والبرامج التعليمية، حيث ترى ريل (٢٠٠٠) أن من احتياجات الأستاذ الجامعي استخدام وسائل تعلم تكنولوجية، والانتقال من النص الخطي المباشر إلى النص الإلكتروني المرجعي، ومن بث الصورة إلى إيجاد عوالم افتراضية جديدة.

إن مما يجب الاعتراف به هو أن التكنولوجيا تتيح للمعلمين عمل أشياء كانت مستحيلة في بيئة غرفة الصف التقليدية، وربما تكون أكثر القضايا تحدياً للمعلمين في استخدامهم للتكنولوجيا هي التفكير بصورة إبداعية حول كيفية استخدام التكنولوجيا للتعليم والتعلم، مثلاً كيف يمكن استخدام التكنولوجيا لأغراض تحسين نوعية التعليم، وتحقيق أهداف مختلفة أو جديدة تتلاءم مع الحاجات المحددة للمتعلمين، والوصول إلى أسواق جديدة، استخدام وقت التدريس بفاعلية أكثر، والسيطرة على عبء العمل. (بيتس وغاري، ٢٠٠٦)

لذا فقد حدد كل من أوترز، جانس وجانس (Awouters, Jans, & Jans, 2009) كفايات المعلمين في استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في ثلاثة مجالات رئيسية هي:

- ◀ معرفتهم بأنشطة التعلم القائمة على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والتي يمكنهم استخدامها في تدريسهم.
- ◀ الاستعداد المهاري لاستخدام البرمجيات في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.
- ◀ معرفتهم بالأساليب التربوية المرتبطة باستخدام عناصر تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

إن الجودة أضحت في مقدمة الاهتمامات الاستراتيجية في حياتنا عموماً وبالنسبة لمؤسساتنا التربوية على وجه الخصوص، ومرد ذلك ما ذكر سلفاً من التقدم الهائل لتكنولوجيا ومعلوماتها، وازدياد حدة المنافسة بين المؤسسات

الإنتاجية والخدمات في ظل زيادة العرض من المنتجات والخدمات. وإن جودة أي مؤسسة ومنها المؤسسة التعليمية يتطلب منها تحسين وتطوير العمليات والأداء وتحقيق رغبات العملاء ومتطلبات سوق العمل .. مما يستلزم معه تطوير مجموعة من المعايير التي تعد بمثابة محكات يتم الحكم من خلالها على جودة المنتج أو الخدمة.

إنه في إطار السعي للارتقاء بجودة التعليم ظهر اتجاه يعتمد ضمان الجودة الذي يعتمد على معايير علمية يتم التعبير عنها بمؤشرات واضحة لقياس تجليات مستويات الجودة لكل معيار (وزارة التربية الوطنية والتعليم المغربية ٢٠١٠) وتركز حركة المعايير على التقويم الذي تشتق معايير الحكم فيه على النواتج، ومدى تحقق المستويات المعيارية (العثامنة، ٢٠٠٨) وللمعايير والمؤشرات أهميتها كونها أداة ضرورة لقياس النواتج ومقارنتها بما هو مستهدف، وتحديد أوجه القصور والبحث عن علاجها، وهي أهم مقومات ومرتكزات عملية الرقابة وتقييم الأداء.

كما أنه في ضوء معايير الجودة يتم تحقيق كل معيار من خلال عدد من الممارسات، ولكل ممارسة مواصفات للجودة ومؤشرات للأداء (وزارة التعليم العالي السعودية، ٢٠١١)، ويرى جعدان (2010) أن لمؤشرات المعايير عدد من الشروط التي ينبغي أن تتوافر فيها، وهي:

« أن تكون ذات علاقة بما يراد قياسه، كالأهداف الاستراتيجية أو التفصيلية أو خدمة معينة.

« أن يكون تعريف مؤشر الأداء واضحاً؛ حتى يتم التعرف على مدى توافقه مع ما يراد قياسه.

« أن تكون تعريفات المصطلحات التقنية التي تصف المؤشر واضحة ودقيقة ليسهل فهمها ومن ثم استخدامها.

« اتصاف المؤشر بالمصدقية؛ ليقاس بالفعل ما أعد لقياسه.

« اتصاف المؤشر بالثبات؛ بحيث يعطي النتائج نفسها عند تكرار استعماله في ظروف مشابهة.

وتهدف المؤشرات التربوية إلى وضع صورة كلية للنظام التربوي من خلال الوصف الصادق لهذا النظام ومختلف عناصره، وبالتالي فهي تعمل على إتاحة البيئة المناسبة والأرض الصلبة لاتخاذ القرار التربوي السليم من خلال إبراز جوانب القوة وأوجه الضعف في النظام التربوي، بما يتيح وضع الحلول المناسبة لمعالجة نواحي الخلل والقصور. وتؤدي المؤشرات دوراً مهماً في مراقبة وتقويم أداء النظام التربوي (الزعبير، 2014)، كما أنها تقيس مدى النجاح في تحقيق نواتج البرامج التعليمية، وقياس مدى تقدم نظام التعليم، والتعرف على نقاط قوته وضعفه، وتكمن أهمية المؤشرات في أنها الأساس الذي يقوم عليه أي برنامج

تعليمي، وهي ترجمة للمعلومات والبيانات الأولية التي يتم جمعها في نظام المعلومات وإدارة التعليم، ويستخدمها واضعو السياسات والمعنيون كعلاقات إرشادية في طريق بناء السياسات التي تدعم تطوير العملية التعليمية (وزارة التربية والتعليم المصرية، ٢٠٠٩) وقياس ومقارنة أداء أي مؤسسة تعليمية يستند إلى منظومة من المعايير القياسية المعتمدة، بهدف تحديد مدى جودة المؤسسة ومخرجاتها وخطط التطوير اللازمة لتحقيق أهدافها (National Quality Assurance and Accreditation, 2004)

• مشكلة البحث وأسئلته :

مع تزايد استخدام التكنولوجيا الحديثة بين الطلبة، ونشوء ما يسمى بالمدارس والجامعات الافتراضية، والتحول من قاعات الدرس التقليدية إلى قاعات افتراضية عبر الفضاء المعلوماتي، ومع أهمية الجامعة في قيادة قاطرة التحول التكنولوجي في أي مجتمع، تظهر الحاجة ماسة لاكتساب أعضاء هيئة التدريس مهارات وقدرات جديدة تجعلهم متمكنين من توظيف التكنولوجيا الحديثة واستخدامها في تدريسهم بفاعلية، حيث لم تعد الأساليب التعليمية التقليدية كافية للتعليم في عصر الحاسوب والإنترنت والفضاء المفتوح، وأصبح التعامل مع المستحدثات التكنولوجية وتوظيفها في التعليم ضرورة ملحة تفرضها التطورات المعرفية والتكنولوجية المعاصرة، وعاملاً رئيساً من عوامل تحقيق الجودة في المؤسسات التعليمية. وبناء عليه يمكن تحديد مشكلة البحث في السؤاليين التاليين:

« ما هي معايير التمكن التكنولوجي التي ينبغي توفرها لدى الأستاذ الجامعي في ضوء متطلبات القرن الحادي والعشرين؟

« ما مدى أهمية توفر معايير التمكن التكنولوجي في الأستاذ الجامعي في ضوء متطلبات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الجديدة؟

« هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول مدى أهمية توفر معايير التمكن التكنولوجي في الأستاذ الجامعي عند مستوى الدلالة $(\alpha=0.05)$ تعزى لمتغيرات نوع الكلية، والرتبة الأكاديمية، وبلد التخرج، والخبرة الحاسوبية؟

• أهداف البحث :

« تحديد قائمة معايير ومؤشرات التمكن التكنولوجي، التي ينبغي توفرها في أداء الأستاذ الجامعي.

« الاطلاع على آراء أعضاء هيئة التدريس بجامعة الجديدة حول مدى أهمية توفر معايير ومؤشرات التمكن التكنولوجي في أداء الأستاذ الجامعي.

• أهمية البحث :

يتوقع أن يضيف البحث في إثراء الأدب التربوي من خلال إعداد مؤشرات معايير التمكن التكنولوجي التي ينبغي توافرها في أداء الأستاذ الجامعي

مواكبة للتقدم التكنولوجي والمعلوماتي في القرن الـ (٢١)، ويمكن أن يفيد البحث من الناحية التطبيقية في الجوانب التالية:

« أهميته للأستاذ الجامعي؛ ليكون مطلعاً على المؤشرات والمعايير التكنولوجية التي تساعده، ليكون متمكناً في أدائه التدريسي والبحثي؛ بما يواكب التطورات المتسارعة في مجال التكنولوجيا والمعلومات.

« أهميته للقائمين على رسم سياسات وإدارة التعليم العالي؛ حيث سيعمل على توفير إطار مرجعي قد يستخدم في تطوير برامج التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات لمواكبة التطورات الحادثة في مجال التكنولوجيا والمعلوماتية، ولضبط جودة الأداء لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات.

« أهميته للباحثين حيث سيسهم هذا البحث في فتح الباب أمامهم للقيام بأبحاث أخرى في ضوء هذه المعايير، وما يكشف عنه البحث من نتائج، مما يساعد على إثراء أدبيات هذا الموضوع.

• تعريف المصطلحات:

• المعيار:

هو قاعدة أو إطار مرجعي أو شرط، يتم من خلاله الحكم على مستوى التمكن المعرفي والأدائي التكنولوجي للأستاذ الجامعي، ويستدل على توفره من خلال توفر عدد من المؤشرات الظاهرة في أدائه.

• المؤشر:

هو عبارة وصفية إجرائية، ودليل لقياس المستوى المعرفي والأدائي التكنولوجي والذي يظهر من خلال الممارسات التدريسية للأستاذ الجامعي.

• التمكن التكنولوجي:

هو امتلاك الأستاذ الجامعي واتقانه لمجموعة من المعارف والمهارات في مجال التكنولوجيا التعليمية، والتي تمكنه من توظيف مجموعة المستحدثات التكنولوجية في مجال التعليم والاتصال، بما تتضمنه من أجهزة ونظم تعليمية ووسائط تفاعلية ونماذج وشبكات اتصال إلكترونية وأساليب تعلم مباشرة وغير مباشرة.

• مدى الأهمية:

هو مستوى تقدير عضو هيئة التدريس في جامعة الحديدة مدى أهمية معايير التمكن التكنولوجي التي تم تحديدها في قائمة المعايير الواردة في هذا البحث، من خلال العلامة التي يضعها لكل مؤشر من المؤشرات الواردة في القائمة.

• نوع الكلية:

يقصد بنوع الكلية الطابع العلمي الغالب على الكلية، حيث تم تصنيف كليات جامعة الحديدة إلى كليات إنسانية، وكليات تربوية، وكليات علمية.

• **الرتبة الأكاديمية:**

هي الدرجة العلمية التي وصل إليها عضو هيئة التدريس بجامعة الحديدية بعد حصوله على شهادة الدكتوراه، وهي تنقسم في هذا البحث إلى أستاذ مساعد، أستاذ مشارك، وأستاذ.

• **الخبرة الحاسوبية:**

هي قدرة عضو هيئة التدريس بجامعة الحديدية على استخدام الحاسوب، سواء اكتسب الخبرة بالممارسة، أو عبر دورات وورش حكومية وغير حكومية.

• **الإطار النظري :**

لقد أدى التفجر المعرفي والسكاني والثورة العلمية والتكنولوجية وارتداد الفضاء إلى تحول مذهل من الثورة الصناعية إلى ثورة المعلومات، ومن مجتمع يقوم على المعالجة اليدوية للبيانات إلى مجتمع يعتمد على النظم الآلية لتداول المعلومات .. وهذا يعني أن البشرية قد دخلت عصرا أصبحت فيه المعلومات أساس التحضر والقوة، وأصبح واضحا كما جاء لدى البديري (٢٠٠٩) أن الثروة ليست فيما تملكه الدول من ذهب أو مواد خام طبيعية؛ وإنما في القدرة على الإبداع وامتلاكها للمعلومات .. وإن من أبرز الحقائق في هذا المجال والذي لا ينبغي إغفالها أن أكثر من ٩٠٪ من تكنولوجيا القرن الـ (٢١) لم يتم اكتشافها، وهي أضعاف ما تم اكتشافه في القرن الـ (٢٠).

إن التسارع المذهل للثورة العلمية وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات وتطبيقاتها من أبرز مستجدات هذا العصر .. وإن من أهم التداعيات المترتبة على ذلك هو انهيار مفهوم الزمن، مع تداخل الماضي مع الحاضر مع المستقبل (الصائغ، ١٤٢٨؛ ضاحي، ٢٠٠٩)، كما أحدث ذلك تغييرا معلوماتيا صار واضحا في كثافة وسرعة تبادل المعلومات والمعارف، وتنامي علوم التحكم الإلكتروني وبرمجياته، وارتباطه بتقنيات الاتصال الحديثة (شبكة الإنترنت) وإمكانياتها غير المحدودة .. (غليون وأمين، ٢٠٠٠)

لقد كان من آثار الطفرة التكنولوجية والمعلوماتية أنها أضعفت أهمية ومصادر التعليم التقليدية مع ظهور أنماط تعليمية تتوافق مع العصر كالتعليم عن بعد، والافتراضي، والمستمر، وأن تواجد المتعلم في قاعة الدراسة لم يعد شرطا، ولم تعد هناك حاجة للمباني والتجهيزات التعليمية التقليدية. (عبد الحليم، ١٩٩٨)، وأن الاستخدام المتزايد للتكنولوجيا المعلوماتية، وربطها بشبكات الاتصال المتفاعلة قد أدى إلى تغيير جذري في الممارسات التعليمية التقليدية، ليس فقط في السرعة والمرونة والمدى الذي توفره هذه التكنولوجيا وإنما في تزايد السيطرة على عملية التعليم، كالرقمنة والتفاعلية والسيطرة الذاتية التلقائية، وصولا للاستخدام المكثف من الوسائط المتشعبة والمتراطة والاستخدام الشامل والمكثف للحواسيب في التعليم، إضافة إلى أشكال مختلفة

من الإرسال والاستقبال الإلكتروني، والمنديات، وتعدد المستخدمين عبر صفحات الويب والنصوص المتشعبة، والمكتبة الإلكترونية الافتراضية، والجامعة الافتراضية. (Russell, 2001؛ David & Foray, 2002)

كل ما سبق ذكره بات يفرض على المؤسسات التعليمية توجهات جديدة تجعل لزاماً عليها إعادة النظر في سياساتها لمواكبة المتطلبات والتكنولوجيات المستحدثة؛ حتى تستطيع تعزيز دورها في تنمية وصناعة المعرفة، وبما يجعلها قادرة على مواجهة التحديات الأنية والمتوقعة، وإلا فإنها ستكون عاجزة، مما يهدد كل جهود التنمية، ويجعل مآلها الفشل .. ويأتي التعليم العالي والجامعات في القلب من هذه المؤسسات باعتبارها القاطرة نحو التنمية والتطور، وعليها يقع عبء مواجهة التحديات الحاصلة، والعمل على التقليل من مخاطرها، أو التكيف معها.

كما أن هذه التغيرات والطفرة الحادثة في مجال تكنولوجيا المعلومات أثرت كثيراً في الأدوار التي يقوم بها الأستاذ الجامعي باعتباره معلماً، وأصبحت العلاقة بينه وبين المتعلمين علاقة أفقية، فهو عضو في عملية تعليمية جماعية وهو مسهل وموجه للتعلم والتفكير، يدرّب المتعلمين في الحصول على المعلومات وتقييمها، كما يساهم في تقويم العمليات التعليمية التي يقوم بها المتعلم وتقويم مدى قدرته على البحث والتكيف والتعاون (الزهراني، ١٤٢٣)، وهذا يتطلب منه اكتساب مهارات وكفايات جديدة، تجعله قادراً على التفاعل مع المستجدات التي فرضتها تلك التغيرات، وخاصة مع ظهور مجتمع أكاديمي عالمي تترايط فيه العلاقات العلمية.

• الجامعة في مواجهة التحدي:

إن النقلة المجتمعية التي أحدثتها تكنولوجيا المعلومات هي في الأصل نقلة تربوية وتعليمية أولاً، وأن تقدم الأمم والشعوب يقاس بمدى تقدم مؤسساتها التعليمية، ومدى قدرتها على التكيف مع التطور المتسارع في مجال التكنولوجيا والمعلومات، فكل تغيير مجتمعي لا بد من يصحبه تغيير تربوي وتعليمي فالتربية والتعليم هما المشكلة وهما الحل فيما يتعلق بتحدي عصر المعلومات والسير في ركابه، وهذا بالطبع يلقي بأعباء إضافية على الجامعات باعتبارها مراكز للبحث العلمي والتقني، والقدرة على التعامل مع التحديات ومواجهتها وعليها يقع عبء تكييف نفسها وكوادرها، فالتطور الرقمي كما يرى بدران (١٤٢٦) يدعو الجامعة إلى إيجاد نظم يعمل فيها الجهاز التقني في انسجام مع الأستاذ الجامعي، مع تأهيل الأستاذ الجامعي ليجتمع بين التخصص العلمي والتربوي والتكنولوجي.

إن تكنولوجيا المعلومات الرقمية تمثل قوة مؤثرة في مجتمع اليوم (Mehlinger & Powers, 2002)، وإن تأثير هذه التكنولوجيا سوف يستمر

مستقبلاً، ومن غير المعقول التخطيط لمستقبل التعليم دون الأخذ في الحسبان الدور المحتمل لتكنولوجيا المعلومات الرقمية، كالإنترنت والويب في إصلاح وتطوير التعليم (Mason & Rennie, 2008) وأن نقطة البدء في مواجهة التحدي الرقمي يكون في قيام المؤسسات الجامعية بتبني وتطوير أفكار وممارسات تساهم في الدمج الفعال للتكنولوجيا في التدريس، مع التخطيط وتنفيذ برامج لإعداد وتدريب الأساتذة الجامعي على المهارات المهنية التي تؤهله للتفاعل مع معطيات العصر الرقمي، حيث يرى كل من الحوات (٢٠٠٤) والصائغ وآخرون (١٤٢٤) أنه أصبح لزاماً التركيز على إعداد المعلم الرقمي Digital Teacher ذلك المعلم المتمكن من مهارات استخدام الحاسوب والإنترنت، ومهارات الاتصال والتواصل الإلكترونية شفهيًا وكتابيًا، والذي يستطيع توظيف مستحدثات تكنولوجيا التعليم، والقادر على تحويل المحتوى التعليمي إلى نشاطات تعليمية، يستخدم فيها ورش العمل والمختبرات والدوائر المغلقة والحقائب التعليمية وغيرها والقادر على تدريب وتهيئة المتعلمين للتفاعل مع عالم المعلومات والبيانات والاتصالات السريعة عن طريق الحواسيب والإنترنت، وسائر وسائل وتكنولوجيا معالجة المعلومات وتحليلها.. ويؤكد ذلك كل من هاريس وميشرا وكولر (Harris, Mishra & Kohler, 2009) حيث يرون أن من المكونات المهنية للأستاذ الجامعي معرفته بكيفية التدريس بمساعدة التكنولوجيا.

• معايير التمكن التكنولوجي للأساتذة الجامعي:

تُعرف المعايير بأنها: مستوى محدد من التميز في الأداء، أو درجة محددة من الجودة المطلوبة في شيء ما، وهي مجموعة من الأسس الكيفية للحكم على مستوى الجودة المطلوبة في الأداء. (زيتون، ١٤٣١)، ويعرفها كل من شحاته والنجار (١٤٣٢) بأنها تمثل قواعد نموذجية أو أطر مرجعية أو شروط يتم الحكم من خلالها، ونقيس بموجبها سلوكيات الأفراد والجماعات والعمال، وأنماط التفكير والإجراءات. كما يعرفها صبري (١٤٢٣) بأنها: أعلى مستويات الجودة في الداء والمواصفات يمكن الوصول إليها، ويتم في ضوءها تقويم مستويات الأداء.. وإصدار الأحكام عليها.

إنه في ضوء التحديات العلمية والتكنولوجية حرص التربويون على الاستفادة من حركة المعايير، وعملوا على نقلها إلى قطاع التعليم الذي تقع على عاتقه مسئولية إعداد كوادر المستقبل، في عالم يتطلب الجودة الشاملة، وفي ظل منافسة عالمية الفوز فيها للأقوى الذي يمتلك أرقى أنواع التربية والتعليم.. (الدريج، ٢٠١٢)، وأصبحت حركة إصلاح التعليم القائمة على المعايير مرتبطة بحركتي الجودة الشاملة في التعليم والاعتماد الأكاديمي.. حيث تعتبر المعايير المدخل الحقيقي إلى تحقيق جودة التعليم في المؤسسات التعليمية (زيتون، ١٤٣٠).

في هذا السياق وضعت الجمعية الدولية للتكنولوجيا التعليمية في الولايات المتحدة الأمريكية (ISTS) ستة معايير للتكنولوجيا التعليمية سميت المعايير القومية للتكنولوجيا التعليمية (NETS)، ووضعت لها المؤشرات التي تساعد أعضاء هيئات التدريس في المؤسسات التعليمية في دمج التكنولوجيا في التعليم وهي على النحو التالي:

« عمليات ومفاهيم التكنولوجيا: يظهر المعلمون فهماً سليماً للعمليات والمهارات التكنولوجية:

✓ يظهر المعلمون معرفة تمهيدية ومهارات وإدراكاً للمفاهيم مرتبطين بالتكنولوجيا (مثلما توضح معايير التكنولوجيا التعليمية الوطنية للطلاب)

✓ يظهر المعلمون نمواً متواصلاً في معرفة التكنولوجيا والمهارات ليظلوا مواكبين للتكنولوجيات الحالية والناشئة.

« تخطيط وتصميم بيئات التعلم والخبرات: يقوم المعلمون بتخطيط وتصميم بيئات وخبرات تعليمية فعالة معززة بالتكنولوجيا:

✓ يصمم المعلمون فرص تعلم ملائمة من حيث التطور تطبق استراتيجيات تدريسية محسنة بالتكنولوجيا لدعم الاحتياجات المتنوعة للمتعلمين.

✓ يطبق المعلمون البحث الحالي عن التدريس والتعلم باستخدام التكنولوجيا عند تخطيط بيئات التعلم والخبرات.

✓ يحدد المعلمون ويعينون مكان الموارد التكنولوجية ويقومونها من حيث الدقة والملائمة.

✓ يخطط المعلمون لإدارة الموارد التكنولوجية ضمن سياق أنشطة التعلم.

✓ يخطط المعلمون استراتيجيات لإدارة تعلم الطالب في بيئة محسنة بالتكنولوجيا.

« التدريس والتعلم والمنهج: ينفذ المعلمون خطط المنهج التي تتضمن استراتيجيات وطرق لتطبيق التكنولوجيا بقصد تحسين مستوى تعلم الطلاب إلى الحد الأقصى.

✓ يدعم المعلمون الخبرات المحسنة بالتكنولوجيا التي تتعامل مع معايير المحتوى ومعايير تقنية الطالب.

✓ يستخدم المعلمون التكنولوجيا لدعم الاستراتيجيات التي تتمركز حول الطالب وتتعامل مع الاحتياجات المتنوعة للطلاب.

✓ يطبق المعلمون التكنولوجيا لتنمية مهارات التفكير العليا والابتكار لدى الطالب.

✓ يدير المعلمون أنشطة تعلم الطالب في بيئة محسنة بالتكنولوجيا.

« التقييم والتقدير: يطبق المعلمون التكنولوجيا لدعم مجموعة متنوعة من استراتيجيات التقييم والتقدير:

- ✓ يستخدم المعلمون التكنولوجيا في تقييم تعلم الطالب للمادة الدراسية باستخدام مجموعة متنوعة من أساليب التقييم.
 - ✓ يستخدم المعلمون موارد التكنولوجيا لجمع وتحليل البيانات ويفسر المعلمون النتائج ويتبادلون المعلومات لتحسين الممارسة التدريسية وتحسين تعلم الطالب.
 - ✓ يطبق المعلمون طرق تقييم متعددة للوقوف على استخدام الطالب للملائم للموارد التكنولوجية للتعلم والتواصل والإنتاجية.
 - ◀ الإنتاجية والممارسة المهنية: يطبق المعلمون التكنولوجيا لتعزيز قدراتهم الإنتاجية وممارستهم المهنية:
 - ✓ يستخدم المعلمون الموارد التكنولوجية للانهماك في التطوير المهني المستمر والتعلم المستمر مدى الحياة.
 - ✓ يقيم المعلمون ويفكرون باستمرار في الممارسة المهنية لصنع قرارات مدروسة تتعلق باستخدام التكنولوجيا لدعم تعلم الطالب.
 - ✓ يطبق المعلمون التكنولوجيا لزيادة الإنتاجية.
 - ✓ يستخدم المعلمون التكنولوجيا للتواصل والتعاون مع النظراء والزملاء وعموم المجتمع لتعزيز تعلم الطالب.
 - ◀ المسائل الاجتماعية والأخلاقية والقانونية والإنسانية: يفهم المعلمون القضايا الاجتماعية والأخلاقية والقانونية والإنسانية المحيطة باستخدام التكنولوجيا في التدريس لجميع الصفوف من رياض الأطفال إلى الصف الثالث الثانوي، ويطبق المعلمون هذه المبادئ عمليا:
 - ✓ يجسد المعلمون ويدرسون الممارسة القانونية والأخلاقية المرتبطة باستخدام التكنولوجيا.
 - ✓ يستخدم المعلمون الموارد التكنولوجية لتمكين الدارسين ومنحهم خليات وميزات وقدرات متنوعة.
 - ✓ يحدد المعلمون الموارد التكنولوجية التي تؤكد التنوع ويستخدمونها.
 - ✓ يشجع المعلمون الاستخدام الآمن والصحي للموارد التكنولوجية.
 - ✓ يسهل المعلمون الوصول العادل للموارد التكنولوجية لجميع الطلاب.
- وفي عملية تطوير لقائمة المعايير القومية للتكنولوجيا التعليمية (NETS) واستفادة من قوائم أخرى، وتطويعها لتناسب مؤسسات التعليم العالي خرج عبد العزيز (٢٠١٢) بقائمة من المعايير والمؤشرات، تكونت من (٦) معايير، و (٤٣) مؤشرا على النحو التالي:
- ◀ المعيار الأول: عمليات ومفاهيم التكنولوجيا: أن يظهر أعضاء هيئة التدريس فهما سليم لعمليات ومفاهيم واستخدامات التكنولوجيا، ويتضمن هذا المعيار المؤشرات الآتية:
 - ✓ إظهار معرفة ومهارات وفهم مبدئي للمفاهيم المرتبطة بالتكنولوجيا.

- ✓ إظهار فهم سليم لطبيعة وعمل أنظمة التكنولوجيا.
- ✓ إظهار نمو متواصل في المعرفة والمهارات التكنولوجية المناسبة للتكنولوجيات الحالية والناشئة.
- ✓ إظهار كفاءة في استخدام أجهزة الإدخال والإخراج input and output devices الشائعة.
- ✓ استخدام أدوات التكنولوجيا ومصادر المعلومات لزيادة الإنتاجية ودعم الابتكار وتسهيل التعلم الأكاديمي.
- ✓ استخدام الأدوات الخاصة بال محتوى content-specific tools مثل البرمجيات والمحاكاة والجداول البيانية والبيئات الاستكشافية وأدوات الشبكة لدعم التعلم والبحث .
- ✓ استخدام مصادر التكنولوجيا لتسهيل تعلم مهارات التفكير العليا، بما في ذلك حل المشكلات والتفكير الناقد والصنع الواعي للقرار وبناء المعرفة والابتكار.
- ✓ التعاون في بناء نماذج معززة تكنولوجياً وإنتاج الأعمال الابتكارية باستخدام أدوات الإنتاج productivity tools
- ✓ توظيف التكنولوجيا في جمع المعلومات من مصادر متعددة.
- ✓ استخدام أدوات التكنولوجيا لمعالجة البيانات ووضع النتائج في تقارير.
- ✓ اختيار وتقييم مصادر المعلومات الجديدة والتجديدات التكنولوجية بناءً على ملاءمتها للمهام التعليمية المحددة.
- ◀ الميعار الثاني: تخطيط وتصميم بيئات وخبرات التعلم الإلكترونية: أن يخطط ويصمم أعضاء هيئة التدريس بالجامعات بيئات وخبرات تعلم فعالة تدعمها التكنولوجيا، ويتضمن هذا المعيار المؤشرات الآتية:
- ✓ تصميم فرص تعلم ملائمة لمراحل نمو الطلاب، وتطبيق استراتيجيات التدريس المعززة تكنولوجيا technology-enhanced لدعم الاحتياجات المتنوعة للطلاب.
- ✓ وضع خطة لمصادر التكنولوجيا وتقييمها من حيث الدقة والملائمة.
- ✓ وضع خطة لإدارة مصادر التكنولوجيا في سياق أنشطة التعلم الملائمة للمقررات الدراسية.
- ✓ تخطيط استراتيجيات إدارة تعلم الطلاب في البيئات المعززة تكنولوجياً.
- ✓ تصميم أنشطة التعلم المعززة تكنولوجيا التي تربط معايير المحتوى بمعايير التكنولوجيا للطلاب وتلبي الاحتياجات المتنوعة للطلاب.
- ✓ تخطيط وتصميم أنشطة ودروس متمركزة حول المتعلم تساعد الطلاب على تطبيق أدوات ومصادر التكنولوجيا.
- ✓ أن يطوروا حقيبة للمنتجات القائمة على التكنولوجيا من أعمال المقرر بما في ذلك أدوات التقييم ذات الصلة.

◀ **المعيار الثالث:** التدريس والتعلم والمنهج: أن ينفذ أعضاء هيئة التدريس خطط المنهج التي تتضمن طرق واستراتيجيات تطبيق التكنولوجيا لتوكيد تعلم الطلاب، ويتضمن هذا المعيار المؤشرات الآتية:

- ✓ إظهار الخبرات المعززة تكنولوجيا، تلك التي تنصب على معايير المحتوى ومعايير التكنولوجيا للطلاب.
- ✓ إدارة أنشطة تعلم الطلاب في البيئات المعززة تكنولوجيا.
- ✓ استخدام أدوات التكنولوجيا ومصادر المعلومات لزيادة الإنتاجية ودعم الابتكار وتسهيل التعلم الأكاديمي.
- ✓ بناء نماذج معززة تكنولوجيا بما يحقق مبادئ التدريس الفعال لموضوعات مجال التخصص.

◀ **المعيار الرابع:** التقييم والتقييم: أن يطبق أعضاء هيئة التدريس التكنولوجيا لتسهيل استراتيجيات التقييم والتقييم المتنوعة والفعالة، ويتضمن هذا المعيار المؤشرات الآتية:

- ✓ توظيف التكنولوجيا في تقييم تعلم الطلاب للموضوعات باستخدام أساليب تقييم متنوعة.
- ✓ استخدام مصادر التكنولوجيا لجمع وتحليل المعلومات وتفسير النتائج ونشر النتائج لتحسين الممارسات التدريسية وتعظيم تعلم الطلاب.
- ✓ تطبيق طرق متعددة للتقييم لتحديد استخدام الطلاب للملائم لمصادر التكنولوجيا من أجل التعلم والاتصال والإنتاج.
- ✓ استخدام أدوات التكنولوجيا في تحليل ومعالجة البيانات وكتابة تقارير أداء الطلاب.

✓ تبني الاستراتيجيات المتعددة لتقويم منتجات الطلاب القائمة على التكنولوجيا والعمليات المستخدمة في إنتاجها.

◀ **المعيار الخامس:** الإنتاجية والممارسة المهنية: أن يستخدم أعضاء هيئة التدريس التكنولوجيا لتعزيز إنتاجيتهم وممارساتهم المهنية، ويتضمن هذا المعيار المؤشرات الآتية:

- ✓ استخدام مصادر التكنولوجيا للانخراط في تنمية مهنية مستمرة وتعلم مدى الحياة.
- ✓ تقييم الممارسات المهنية اللازمة لصنع قرارات واعية حول استخدام التكنولوجيا في دعم تعلم الطلاب.
- ✓ استخدام التكنولوجيا للتواصل والتعاون مع الأقران وأولياء الأمور والمجتمع المحلي الأكبر بهدف رعاية ودعم تعلم الطلاب.
- ✓ استخدام أدوات التكنولوجيا ومصادر المعلومات لزيادة الإنتاجية الأكاديمية.
- ✓ إظهار اتجاهات إيجابية نحو استخدامات التكنولوجيا التي تدعم التعلم مدى الحياة والتعاون والاهتمامات الشخصية والإنتاجية.

- ✓ الاشتراك في الفرص القائمة على التكنولوجيا للإعداد المهني والتعلم مدى الحياة بما في ذلك استخدام التعلم عن بعد.
- ✓ استخدام أدوات الإنتاج التكنولوجي لإكمال المهام المهنية المطلوبة.
- ✓ المشاركة في التعاون المهني الأني online مع الأقران والخبراء كجزء من خطة تقوم على التقييم الذاتي من أجل النمو المهني في التكنولوجيا.
- ◀ المعيار السادس: قضايا اجتماعية وأخلاقية وقانونية وإنسانية: أن يفهم أعضاء هيئة التدريس المبادئ القضايا الاجتماعية والأخلاقية والقانونية والإنسانية التي تحيط باستخدام التكنولوجيا في التعليم الجامعي، ويطبقوا هذه المبادئ في ممارساتهم، ويتضمن هذا المعيار المؤشرات الآتية:
- ✓ تحليل الممارسات القانونية والأخلاقية ذات الصلة باستخدام التكنولوجيا.
- ✓ تطبيق مصادر التكنولوجيا من أجل تمكين المتعلمين ذوي الخلفيات والخصائص والقدرات المتنوعة.
- ✓ استخدام مصادر التكنولوجيا التي تؤكد التنوع.
- ✓ دعم الاستخدام الصحي والأمن لمصادر التكنولوجيا.
- ✓ إظهار فهم للقضايا القانونية والأخلاقية والثقافية والمجتمعية المرتبطة بالتكنولوجيا.
- ✓ إظهار اتجاهات إيجابية نحو استخدامات التكنولوجيا التي تدعم التنوع والفروق الفردية بين المتعلمين.
- ✓ تقييم القضايا الأخلاقية والقانونية ذات الصلة بالتكنولوجيا بما في ذلك حقوق النشر والسرية وأمن أنظمة التكنولوجيا والبيانات والمعلومات.

• الدراسات السابقة :

- دراسة العتيبي (٢٠١٦): وقد هدفت للتعرف على أولويات الكفايات الأخلاقية والتقنية التي ينبغي أن تتوافر لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات، وقد طبقت الدراسة على (١٠٤) عضو هيئة تدريس بكلتي التربية في نجران والخرج واستخدم المنهج الوصفي المسحي القائم على التحليل، أما أداة الدراسة فقد كانت الاستبانة التي تضمنت (٢٩) كفاية تقنية إلى جانب الكفايات الأخلاقية وتوصلت الدراسة لعدد من النتائج من أهمها:
- ◀ أن الكفايات التقنية المتضمنة في الدراسة ينبغي أن تتوافر لدى أعضاء هيئة التدريس بدرجة كبيرة نظرا لأهميتها وضرورتها للأستاذ الجامعي، وفي مقدمتها: توظيف التدريب الإلكتروني في تدريس المقررات، ثم إرشاد الطلبة إلى المواقع العلمية الإلكترونية، ومعرفة البرمجيات التعليمية الجيدة.
 - ◀ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة الدراسة حول أولويات الكفايات تعزى لمتغيرات الكلية، الجنس، التخصص، الرتبة العلمية.

دراسة فلمبان (٢٠١٤): وتهدف بشكل رئيسي إلى التعرف على مدى تمكن أعضاء هيئة التدريس في جامعة الطائف من المهارات والمعارف التقنية ودرجة ممارستهم لها، والاطلاع على اتجاهاتهم نحو توظيف برامج التعليم المعتمدة على تقنية المعلومات والاتصالات. وقد تم تطبيق أداة الدراسة (الاستبانة) على (٣٩٥) عضو هيئة تدريس من عشرة كليات مختلفة، تتضمن مشاركة (١١٥) عضواً من الكليات الأدبية، و(١١١) عضواً من الكليات العلمية، و(١٦٩) عضواً من الكليات التطبيقية. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مهارات الأعضاء في استخدام الأجهزة التعليمية تفوق مهارات استخدام برامج الحاسوب التطبيقية والمتخصصة، وتقنيات الويب، والإلمام بالمعارف التقنية، حيث أن الرأي السائد لعبارات محور الأجهزة التعليمية يقع في فئة الجيد جداً، وباقي العبارات تقع في فئة الجيد، كما تبين من أن أعضاء هيئة التدريس بالكليات التطبيقية أكثر مهارة من الأعضاء بالكليات الأدبية في استخدام برامج الحاسوب التطبيقية والمتخصصة والأجهزة التعليمية، وغير السعوديين أكثر مهارة من السعوديين في استخدام برامج تقنيات الويب والمعارف التقنية، وأن فئة المحاضر والأستاذ المساعد والأستاذ المشارك أكثر مهارة من فئة المعيد في استخدام برامج تقنيات الويب، بينما الأساتذة المشاركون والمساعدون أكثر مهارة من فئة المعيد والمحاضرين والأساتذة، فيما يتعلق بالإلمام بالمعارف التقنية.

دراسة العمري والمسروري (٢٠١٣). وهدفها الكشف عن درجة توافر كفايات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم ما بعد الأساسي في بعض المحافظات العمانية، بالإضافة إلى معرفة أثر متغيرات النوع والتخصص والخبرة التدريسية، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثان المنهج الوصفي، حيث قام الباحثان بإعداد استبانة مكونة من (٤٧) عبارة موزعة على (٤) محاور هي: الكفايات الأساسية لتشغيل الحاسوب وكفايات استخدام مصادر الشبكة العالمية (الإنترنت)، وكفايات توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تدريس الدراسات الاجتماعية وتقويمها حيث تم تطبيقها على عينة مكونة من (٢٣٦) معلماً ومعلمة من معلمي مادة الدراسات الاجتماعية بمدارس التعليم ما بعد الأساسي بمحافظة مسقط، شمال الباطنة، جنوب الشرقية، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة توافر الكفايات لدى معلمي الدراسات الاجتماعية كانت بدرجة متوسطة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث وبين مستويات التخصص في جميع المحاور، وبين مستويات الخبرة التدريسية في جميع المحاور، ما عدا محور الكفايات الأساسية لتشغيل الحاسوب الذي ظهرت به فروق ذات دلالة إحصائية لصالح معلمي الفئة (١-١٠) سنوات.

دراسة عبد العزيز (٢٠١٢): وهي بعنوان: الحضانات البيداغوجية والتكنولوجية: تصور مقترح لضبط جودة التدريس بمؤسسات التعليم العالي

ويقدم الباحث في هذه الورقة تصوراً مقترحاً لضبط جودة التدريس بمؤسسات التعليم العالي من خلال إنشاء الحضانات التربوية والتكنولوجية. حيث نبعت فكرة هذا التصور من حاجة مؤسسات التعليم العالي إلى توكيد وضبط جودة البرامج الأكاديمية، بما تشمله من عناصر بشرية ومادية وتعليمية، ولتطوير هذا التصور قام الباحث بمراجعة وتحليل التجارب والنماذج العالمية والعربية في مجال ضمان جودة التدريس وضمان جودة استخدام التكنولوجيا في التعليم وفي ضوء هذه التجارب والنماذج قام الباحث بتحديد معايير ضبط جودة التدريس والتكنولوجيا بمؤسسات التعليم العالي. وقد توصل إلى قائمة بمعايير ضبط جودة دمج التكنولوجيا في التدريس، اشتملت على (٦) معايير أساسية يتطلب أداؤها توافر وتحقيق (٤٣) مؤشراً للأداء، واستناداً إلى معايير ضبط جودة التدريس والتكنولوجيا، قام الباحث بوضع تصور المقترح للحضانات التربوية والتكنولوجية، وتناول الباحث في هذا التصور العناصر الفاعلة التي تمثل البنية الفكرية والعملية لهذه الحضانات؛ حيث تم اقتراح رسالة واضحة للحضانات، وكذلك مستويات للرعاية التربوية والتكنولوجية، والهيكل التنظيمي، والخطط التنفيذية اللازمة لتبني هذا الاقتراح، وضمان استخدامه واستمراريته بمؤسسات التعليم العالي بالدول العربية.

دراسة أبو خطوة (٢٠١٢): وتستهدف تحديد معايير الجودة في توظيف أعضاء هيئة التدريس للتعليم الإلكتروني؛ حيث تم تحليل الأدبيات والدراسات السابقة المتعلقة بهذا الموضوع، وقد تحددت المعايير في سبعة مجالات هي:

- ◀ تحليل منظومة التعليم الإلكتروني.
- ◀ تصميم مصادر التعليم الإلكتروني.
- ◀ إنتاج مصادر التعليم الإلكتروني.
- ◀ تقويم التعليم الإلكتروني.
- ◀ استخدام التعليم الإلكتروني.
- ◀ إدارة التعليم الإلكتروني.
- ◀ أخلاقيات التعليم الإلكتروني.

وتضمن كل مجال مجموعة من المعايير التي وصل مجموعها (٩٣) معياراً وقد نالت هذه المعايير درجة كبيرة من الأهمية.

دراسة كلاب (٢٠١١): والتي هدفت إلى التعرف على درجة توافر كفايات التعليم الإلكتروني لدى معلمي التعليم التفاعلي المحوسب في مدارس وكالة الغوث بغزة، وعلاقتها باتجاهاتهم نحوه، وقد قام الباحث باختيار عينة من جميع معلمي التعليم التفاعلي المحوسب في مدارس وكالة الغوث بغزة، كان عددها (٢٦) معلماً و(٣٦) معلمة مستخدماً المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة لقياس درجة توافر الكفايات، والمكونة من أربعة محاور هي: ثقافة التعلم الإلكتروني

قيادة شبكات الانترنت، تصميم البرمجيات والوسائط المتعددة التعليمية، قيادة الحاسوب، شملت الاستبانة (٤٣) كفاية موزعة على المحاور الأربعة، كما استخدم الباحث مقياس اتجاه مكون من (٢٧) فقرة، وقد أظهرت النتائج أن:

◀ درجة توافر كفايات التعليم الإلكتروني لدى معلمي التعليم التفاعلي المحوسب بمدارس وكالة الغوث بغزة تقع عند (٧٣٪)، وأن اتجاهات معلمي التعليم التفاعلي نحو برنامج التعليم التفاعلي المحوسب بمدارس وكالة الغوث بغزة تقع عند (٨١.١٪).

◀ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المعلمين والمعلمات في محور ثقافة التعليم الإلكتروني، وقيادة الحاسوب لصالح الذكور، بينما لا توجد فروق بين متوسطي المعلمين والمعلمات في محور قيادة شبكة الإنترنت ومحور تصميم البرمجيات والوسائط المتعددة التعليمية.

◀ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع محاور الكفايات تعزى لمتغير عدد سنوات الخدمة، مع وجود علاقة ارتباطية بين درجة توافر الكفايات اظهرت أنه كلما توفرت الكفايات زاد الاتجاه بالإيجاب نحو التعليم التفاعلي المحوسب.

دراسة كباكتشي يورديكول (kabakçı yurdakul,2011): وقد هدفت إلى تقييم الكفاية المهنية للمعلمين في تكنولوجيا المعلومات في عملية التدريس في كلية التربية التابعة لمؤسسة التعليم العالي في تركيا خلال العام الجامعي ٢٠٠٨ - ٢٠٠٩، وهي دراسة حالة لمجموعة تألفت من (٧) من المعلمين المتخصصين في تكنولوجيا المعلومات، وقد استخدم الباحث المقابلات والملاحظات الميدانية لجمع البيانات، مع استخدام نماذج تقييم خاصة، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن معلمي تكنولوجيا المعلومات كانت كفاياتهم مرتفعة فيما يتعلق بإعداد المواد التعليمية، واختيار واستخدام المصادر التكنولوجية المناسبة للهدف التعليمي، واستخدام البرامج التطبيقية، وتقييم تعلم تكنولوجيا المعلومات واستخدام المفاهيم المتعلقة بتكنولوجيا المعلومات بشكل صحيح ومناسب، بينما كانت كفاياتهم منخفضة في تطوير وتطبيق استراتيجيات الصيانة الأساسية للبرمجيات والمعدات وأنظمة الشبكات، وتقييم التعلم باستخدام تكنولوجيا المعلومات.

دراسة بني دومي (٢٠١٠): وقد هدف فيها الباحث إلى معرفة درجة تقدير معلمي العلوم لأهمية الكفايات التكنولوجية التعليمية في ضوء بعض المتغيرات كالجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والتخصص العلمي، وأثر دراسة مساق في وسائل الاتصال التعليمية، وقد تكونت عينة الدراسة من (٩٢) معلماً ومعلمة من معلمي العلوم في المدارس الحكومية التابعة لمديريات التربية والتعليم في محافظة الكرك. ولتحقيق أهداف الدراسة أعد الباحث استبانة

تكونت من (١١٦) كفاية موزعة على سبعة مجالات. وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- ◀ يرى المعلمون أن كفايات الاستبانة جميعها مهمة بدرجة كبيرة، باستثناء كفاية واحدة كانت درجة أهميتها متوسطة، وأن المجالات جميعها مهمة بدرجة كبيرة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة.
- ◀ عدم وجود فروق دالة إحصائية في تقدير أفراد عينة الدراسة لأهمية الكفايات التكنولوجية التعليمية تُعزى إلى متغيرات المؤهل والتخصص ودراسة مساق في وسائل الاتصال التعليمية.
- ◀ وجود فروق دالة إحصائية في تقدير أفراد عينة الدراسة لأهمية الكفايات التكنولوجية التعليمية تُعزى إلى الجنس لصالح الإناث، وإلى سنوات الخبرة لصالح أصحاب الخبرة الطويلة.

دراسة فيرتيجه وبيسيندر (Virtič & Pšunder, 2010): وهدفها الكشف عن تأثير مجال الدراسة على استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والحاسوب لدى معلمي المستقبل، أجريت الدراسة على (٢٥٢) طالبا في السنة الرابعة من ثلاث كليات يتم فيها إعداد المعلمين بجامعة ماريبور في سلوفينيا، هي كليات العلوم والرياضيات، وكلية الآداب، وكلية التربية، وتم استخدام المنهج الوصفي مع أداة الاستبيان لجمع البيانات، وقد أظهرت النتائج أن طلاب كلية العلوم المتخصصون في التكنولوجيا وعلوم الحاسوب كانوا أكثر إيجابية فيما يتعلق بأدائهم، واستخدام البرمجيات، والوصول إلى الإنترنت في الكلية وخارج الجامعة وكانت آراؤهم أكثر إيجابية حول البيانات المتعلقة بضرورة استخدام الحاسوب في قاعات الدراسة.

دراسة حسين (Husain, 2010): والتي كان هدفها تحديد الكفايات التي يحتاجها المعلمون لتطوير وتنفيذ التعليم القائم على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (ICT). وقد تم استخدام المنهج المسحي، كما تم استخدام مقياس تصنيف لمعرفة الكفايات المتعلقة بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات التي يحتاجها المعلمون في المجال التعليمي. تألف من ٤٧ بنداً استناداً إلى أربعة أنواع من كفايات المعلمين، وهي: الكفايات التكنولوجية المرتبطة بتشغيل التكنولوجيا الحديثة كالحاسوب والإنترنت، والكفايات التربوية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات المتعلقة بالممارسات التعليمية، والكفايات المعرفية المتعلقة بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، والكفايات الاجتماعية فيما يتعلق بالقضايا الاجتماعية والأخلاقية بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات. وتكونت عينة الدراسة من ٧٣ معلماً ومعلمة من مختلف كليات التربية في الكليات والجامعات في الهند، وتم جمع البيانات من خلال استخدام البريد الإلكتروني وعن طريق الاتصال شخصياً بالمستجيبين، وقد كشفت نتائج الدراسة أن جميع المعلمين

كانوا متفقين على أن كفايات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات التالية التي يحتاج المعلمون إلى تطويرها هي:

« استخدام مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تطوير وتقديم المعلومات.

« إعداد بيئة تعلم قائمة على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وتصميم خبرات تعلم فعالة، وخلق بيئة تعليمية غنية ومدعومة بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وفهم تكنولوجيا الحاسوب، مما يعزز من تعلم الطلاب.

« استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات كأداة تعليمية في القاعات الدراسية، وتنفيذ استراتيجيات التعلم التعاوني باستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

« إظهار المعرفة والمهارات المتعلقة باستخدام التكنولوجيا بطرق أخلاقية وقانونية وأمنة.

دراسة الخوالدة والمشاعله (٢٠٠٩): وقد هدفا في دراستهما إلى التعرف على كفايات معلمي التربية الإسلامية للتعلم الإلكتروني للمرحلة الثانوية وتقديرهم لأهمية هذه الكفايات، وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي القائم على التحليل، وتألفت عينة الدراسة من (٤٠) معلما، كما قام الباحثان ببناء استبانة بكفايات المعلم الإلكتروني في مواد التربية الإسلامية بلغت عدد الكفايات فيها (٧٦) كفاية مصنفة في ست مجموعات، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن كل الكفايات الـ (٧٦) ينبغي توافرها لدى معلم التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية وجاءت أكبر نسبة من الكفايات وفي المرتبة الأولى كفايات مصادر التعلم الإلكترونية، يليها كفايات أساليب التعلم الإلكتروني، وأقلها كان كفايات القضايا الأخلاقية والقانونية للتعلم الإلكتروني، وقد كان للمؤهل العلمي وحضور الدورات التدريبية تأثير في تقدير المعلمين لأهمية الكفايات، لصالح الذين حضروا دورات تدريبية، والمعلمين ذوي المؤهل التربوي.

دراسة العمري (٢٠٠٩): وهدفت إلى التعرف على كفايات التعليم الإلكتروني ودرجة توافرها لدى معلمي المرحلة الثانوية بمحافظة المخواة التعليمية، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي القائم على التحليل، وتألف مجتمع الدراسة من جميع معلمي المدارس الثانوية بمحافظة المخواة البالغ عددهم (٣٠٦) معلما الذين تم توزيع أداة الدراسة عليهم، وهي استبانة قام الباحث بإعدادها، وتألفت من (٤٥) كفاية، وقد تم التوصل إلى عدد من النتائج من أهمها:

« توافر كفايات التعليم الإلكتروني بمحاورها الأربعة (ثقافة التعليم الإلكتروني، وقيادة الحاسوب، وقيادة الشبكات والإنترنت، وتصميم البرمجيات والوسائط المتعددة) بدرجة متوسطة لدى معلمي المرحلة الثانوية بمحافظة المخواة.

- ◀ وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات مجتمع الدراسة تعزى لأصحاب التخصصات العلمية في محور قيادة الحاسوب فقط.
- ◀ وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات مجتمع الدراسة تعزى لسنوات الخدمة، ولصالح المعلمين الأحدث خدمة.
- ◀ عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات مجتمع الدراسة تعزى للدورات التدريبية ..

دراسة الجندي (٢٠٠٠): وهي تهدف إلى الكشف عن أهمية التكنولوجيا الرقمية في مجال التعلم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات السعودية وفقاً لمتغيري الجنس والتخصص العلمي، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي في دراستها، ولاختبار صحة الفروض المطروحة استخدمت استبانة مكونة من (٢٣) عبارة، أما عينة الدراسة فقد تكونت من (١٥٠) عضواً من أعضاء هيئة التدريس في جامعات الملك فيصل والملك سعود وأم القرى الحاصلون على درجة الدكتوراه في مجالات العلوم التربوية المختلفة وكان من نتائج الدراسة أن الذكور ذوي التخصصات العلمية كانوا أكثر تأييداً لأهمية التكنولوجيا الرقمية في مجال التعلم.

• التعليق على الدراسات السابقة :

- يلاحظ على أن كل الدراسات تناولت تكنولوجيا التعليم والمعلومات في التعليم، ولكنها:
- ◀ اختلفت في مداخل تناول هذه الدراسات لهذا المجال، فمعظم الدراسات المعروضة تناولتها ككفايات، بينما هناك فقط دراستان تناولتها من مدخل المعايير، وهما فقط دراسة عبد العزيز (٢٠١٢)، ودراسة أبو خطوة (٢٠١٢)، وهو ما يتوافق مع هذا البحث من حيث مدخل التناول، وتحديد المعايير.
- ◀ فقط (٦) دراسات أجريت على أساتذة في التعليم العالي والجامعات، وهي دراسات كل من: العتيبي (٢٠١٦)، فلمبان (٢٠١٤)، عبد العزيز (٢٠١٢)، أبو خطوة (٢٠١٢)، كباكتشي يورديكول (kabakçı yurdakul, 2011)، والجندي (٢٠٠٠)، بينما بقية الدراسات المعروضة أجريت على معلمي مدارس.
- ◀ يتشابه هذا البحث مع دراسات كل من: بني دومي (٢٠١٠)، حسين (Husain, 2010)، الخوالدة والمشاعله (٢٠٠٩)، العمري (٢٠٠٩)، والجندي (٢٠٠٠)، في البحث عن أهمية تكنولوجيا التعليم والمعلومات والاتصال، والكشف عن تقديرات أعضاء هيئة التدريس لدرجة الأهمية، بينما يختلف معها من حيث مدخل التناول، حيث تناولها الباحث من مدخل المعايير، وهو من المداخل الحديثة.

• منهجية البحث :

لتحقيق أهداف البحث اتبع الباحث المنهج الوصفي المسحي لأنه يناسب البحث ويحقق الأهداف المرجوة منه، وهو كما يرى كل من عودة وملكاوي

(١٩٩٢) يُعنى بتحليل وتفسير وعرض الواقع لمجموعة كبيرة نسبياً في مكان معين.

• أفراد البحث :

تكون أفراد البحث من جميع أعضاء هيئة التدريس في جامعة الحديدة، من حملة مؤهل الدكتوراه، والقائمين بالتدريس في الجامعة خلال العام الجامعي ٢٠١٦ / ٢٠١٧ وعددهم (٢٢٦) عضو هيئة تدريس، وبعد استبعاد الاستبانات غير المكتملة إضافة إلى الاستبانات غير المستردة أصبح عدد أفراد الدراسة (٢١٤) فرداً.

جدول (١) توزيع أفراد البحث حسب نوع الكلية، والرتبة الأكاديمية، وبلد التخرج، والخبرة الحاسوبية.

المجموع	الخبرة الحاسوبية		بلد التخرج		الرتبة الأكاديمية			المتغيرات	
	لا	نعم	عربي	أجنبي	أستاذ مشارك	أستاذ مساعد	أستاذ	علمية	غير الكلية
٧٥	١٤	٤٩	٣٩	٣٦	٧	٢٤	٤٤	علمية	
٨٨	١٠	٦٥	٥٨	٣٠	١٠	٢١	٥٧	إنسانية	
٦٣	١٥	٧٣	٢٢	٤١	٦	٢٠	٣٧	تربوية	
٢٢٦	٣٩	١٨٧	١٣٨	٨٨	٢٣	٦٥	١٣٨	المجموع	
	٢٢٦								
١٢	عدد الاستبانات غير المكتملة وغير المستردة								
٢١٤	عدد أفراد البحث								

• قائمة المعايير:

لتحقيق أهداف البحث، قام الباحث بمراجعة الأدب النظري في مجال معايير وكفايات تكنولوجيا المعلومات والاتصال، واطلع على بعض الكتب والقوائم في ذات المجال منها: المعايير القومية للتكنولوجيا التعليمية (NETS) التي وضعتها الجمعية الدولية للتكنولوجيا التعليمية في الولايات المتحدة الأمريكية (ISTS) وكتاب المعايير التكنولوجية للمعلم بولاية ميرلاند بالولايات المتحدة الأمريكية (Maryland Teacher Technology Standards (MTTS) - MAT Handbook)، ومعايير اليونسكو بشأن كفاية المعلمين في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصال (UNESCO ICT Competency Framework For Teachers)، وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات (ICT) في التعليم في آسيا (Asia)، وفي ضوءها قام الباحث بتطوير قائمة معايير التمكن التكنولوجي لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعة، واشتملت القائمة في صورتها الأولية على (٦) مجالات و(١٤) معياراً و(٦٨) مؤشراً، وكانت على النحو التالي:

- ◀◀ مجال المفاهيم والمصطلحات التكنولوجية والمهارات الأساسية للتعليم الإلكتروني، وقد تضمن معيارين و(١٦) مؤشراً.
- ◀◀ مجال البيانات وأساليب معالجتها، وقد تضمن معيارين و(٩) مؤشرات.
- ◀◀ مجال أدوات الاتصال التكنولوجية، وقد تضمن معيارين و(١٠) مؤشرات.

- ◀◀ مجال دمج التكنولوجيا في التعليم، وقد تضمن (٤) معايير، و(١٧) مؤشراً.
- ◀◀ مجال القضايا العقدية والأخلاقية والقانونية المرتبطة بالتكنولوجيا، وقد تضمن معيارين، و(٧) مؤشرات.
- ◀◀ مجال التنمية المهنية المستمرة، وقد تضمن معيارين و(٩) مؤشرات.

بعد ذلك قام الباحث بعرض قائمة المعايير والمؤشرات على عدد من الخبراء والمتخصصين في تخصصات تكنولوجيا التعليم، وطرق التدريس، وعلم النفس والقياس والتقويم والجودة؛ لإبداء آرائهم حولها، ثم بعد ذلك إجراء التعديلات التي أوصى بها الخبراء، وأصبحت القائمة في صورتها النهائية تتضمن ستة مجالات، تضم (١٤) معياراً، و(٧٤) مؤشراً على النحو التالي:

- ◀◀ مجال الإطار المعرفي للتعليم الإلكتروني، وأساسيات تكنولوجيا الاتصال والمعلومات، وقد تضمن معيارين و(١٨) مؤشراً.
- ◀◀ البيانات وأساليب تحليلها، وقد تضمن معيارين و(١١) مؤشراً.
- ◀◀ مجال أدوات الاتصال التكنولوجية، وقد تضمن معيارين و(١١) مؤشراً.
- ◀◀ مجال دمج التكنولوجيا في عملية التعليم والتعلم، وقد تضمن (٤) معايير و(١٨) مؤشراً.
- ◀◀ مجال القضايا العقدية (الفكرية) والأخلاقية والقانونية المرتبطة بالتكنولوجيا، وقد تضمن معيارين، و(٧) مؤشرات.
- ◀◀ مجال التنمية المهنية المستمرة، وقد تضمن معيارين و(٩) مؤشرات.

• أداة البحث :

بناء على قائمة المعايير التي تم تحكيماها، قام الباحث ببناء استبانة للكشف عن مدى أهمية معايير التمكن التكنولوجي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة الحديدة، واعتمد فيها مقياس ليكرت الخماسي على النحو التالي:

- ◀◀ إذا كانت درجة الأهمية (كبيرة جداً)، تعطى (٥) درجات
- ◀◀ إذا كانت درجة الأهمية (كبيرة)، تعطى (٤) درجات
- ◀◀ إذا كانت درجة الأهمية (متوسطة)، تعطى (٣) درجات
- ◀◀ إذا كانت درجة الأهمية (ضعيفة)، تعطى درجتان
- ◀◀ إذا كانت درجة الأهمية (معدومة)، تعطى درجة واحدة

وقد تعامل الباحث مع قيم المتوسطات الحسابية لتفسير النتائج على النحو التالي:

- ◀◀ المتوسطات بين ٤.٢ - ٥.٠ تكون درجة الأهمية كبيرة جداً
- ◀◀ المتوسطات بين ٣.٤ و٤.٢ تكون درجة الأهمية كبيرة
- ◀◀ المتوسطات بين ٢.٦ وأقل من ٣.٤ تكون درجة الأهمية متوسطة
- ◀◀ المتوسطات بين ١.٨ وأقل من ٢.٦ تكون درجة الأهمية ضعيفة

◀ المتوسطات بين ١ وأقل من ١.٨ تكون درجة الأهمية معدومة

• **ثبات أداة البحث :**

قام الباحث بحساب ثبات أداة البحث بالتعاون مع عينة مكونة من (٢٠) من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة بتطبيق المقياس، ثم إعادة تطبيقه مرة أخرى بفواصل زمني قدره عشرة أيام، وبعد حساب معامل الارتباط بين درجات الأفراد في التطبيقين الأول والثاني بلغ معامل الثبات الكلي (٠.٨٣)، بينما كان معامل الثبات على مستوى المجالات وعلى التوالي (٠.٧٨، ٠.٨١، ٠.٨٤، ٠.٨٢، ٠.٧٥، ٠.٨٨) وهي معاملات ثبات مقبولة، مما يجعل الباحث مطمئناً إلى توافر شرط الثبات بالنسبة للاستبيان.

• **المعالجات الإحصائية:**

قام الباحث بمعالجة البيانات وتحليلها باستخدام برنامج الرزم الإحصائية (SPSS) وتمثلت المعالجات في الإحصاءات التالية: المتوسطات الحسابية الانحرافات المعيارية، الاختبار التائي (t-test)، تحليل التباين الأحادي واختبار شيفيه (Scheffe-test)، معامل ارتباط بيرسون لحساب معامل الثبات لأداة البحث.

• **نتائج البحث ومناقشتها :**

• **السؤال الأول:**

ما هي معايير التمكن التكنولوجي التي ينبغي توفرها لدى الأستاذ الجامعي في ضوء متطلبات القرن الحادي والعشرين؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث ببناء قائمة بالمعايير، تكونت من (٦) مجالات و(١٤) معياراً و(٦٨) مؤشراً، مستفيداً من عدد من قوائم المعايير العالمية بعد ذلك تم عرضها على عدد من الخبراء والمختصين في مجالات تكنولوجيا التعليم، وطرق التدريس، وعلم النفس، والقياس والتقويم والجودة؛ لإبداء آرائهم حولها، ليتم بعد ذلك إجراء التعديلات الموصى بها، وهي كالتالي:

• **أولاً: مجال الإطار المعرفي للتعليم الإلكتروني، وأساسيات تكنولوجيا الاتصال والمعلومات: (معايير)**

◀ الإلمام بمصطلحات تكنولوجيا الاتصال والمعلومات: (٨ مؤشرات)

- ✓ يعرف المصطلحات التكنولوجية المرتبطة بتكنولوجيا المعلومات.
- ✓ يعرف المصطلحات المتعلقة بعتاد الحاسوب والأجهزة والأدوات المرتبطة به.
- ✓ يحدد المصطلحات المتصلة بالتعامل مع شبكة الأنترنت.
- ✓ يذكر استخدامات الحاسوب والتكنولوجيا المرتبطة به في مجال التعليم.
- ✓ يوضح المصطلحات المتصلة بالتعليم الإلكتروني.
- ✓ يعرف المصطلحات المتعلقة بالتعليم المتنقل والأجهزة المستخدمة فيه.
- ✓ يذكر استخدامات أجهزة وتكنولوجيا التعليم المتنقل.

- ✓ يوضح المصطلحات المتصلة بالتعليم المتمازج (المختلط).
- ◀ مهارات الحاسوب الأساسية وتكنولوجيا التعليم المتنقل: (١٠ مؤشرات)
- ✓ يجيد استخدام نظام التشغيل Windows.
- ✓ يجيد التعامل مع البرامج التطبيقية (تثبيت -إزالة).
- ✓ يجيد التعامل مع المجلدات والملفات (حفظ، حذف، تعديل، استرجاع).
- ✓ يستخدم الأجهزة الطرفية المرتبطة بالحاسوب بطريقة صحيحة.
- ✓ يحافظ على صيانة وأمان الكمبيوتر والأجهزة المرتبطة به.
- ✓ يستخدم برامج الحماية والأمان من الفيروسات وملفات الاختراق.
- ✓ يجيد التعامل مع برنامج الحزم الإحصائية SPSS.
- ✓ ينشئ ويرسل الوثائق عن طريق الهاتف وأجهزة التعلم المتنقل.
- ✓ يستخدم الكائنات التعليمية المصغرة الخاصة بالهواتف النقالة.
- ✓ يمزج بين استخدام التكنولوجيا في التدريس والتدريس المباشر وجهاً لوجه.

• ثانياً: مجال البيانات وأساليب معالجتها: (معايير)

- ◀ استخدام التكنولوجيا لأغراض البحث العلمي وجمع البيانات: (٧ مؤشرات)
- ✓ يوظف الأدوات الالكترونية المتاحة لغرض جمع البيانات.
- ✓ يستخدم متصفحات الانترنت لأغراض البحث العلمي.
- ✓ يستخدم طرق البحث المتقدمة في محركات البحث.
- ✓ يعتمد على البيانات الالكترونية من مصادر موثوقة.
- ✓ يشارك في المواقع الالكترونية والمنتديات التي تزوده بالبيانات المطلوبة.
- ✓ يتحقق من صدق البيانات التي حصل عليها بمقارنتها بعدة مصادر.
- ✓ يخزن البيانات حسب نوعها.
- ◀ تحليل البيانات الرقمية وتخزينها: (٣ مؤشرات)
- ✓ يفرق بين أنواع الملفات الالكترونية وبرامج تشغيلها.
- ✓ يستخدم البرامج المرتبطة بتنزيل وفك الملفات.
- ✓ يخزن البيانات التي حصل عليها ويحفظ البيانات بعد تحليلها.
- ✓ يصنف البيانات حسب نوعها.

• ثالثاً: مجال أدوات الاتصال التكنولوجية: (معايير)

- ◀ استخدام أدوات تكنولوجيا الاتصال الإلكتروني: (٦ مؤشرات)
- ✓ يوظف أدوات الاتصال الإلكتروني في العملية التعليمية.
- ✓ يختار الوسيط الإلكتروني المناسب لتحقيق أهدافه التعليمية.
- ✓ يستخدم وسائط وأدوات اتصال إلكترونية متنوعة.
- ✓ يوظف تطبيقات البريد الإلكتروني في عمليات الاتصال.
- ✓ يوظف مواقع وأدوات التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية.
- ✓ يوظف تطبيقات التعليم المتنقل في عمليات الاتصال.

- ◀◀ توظيف التكنولوجيا في نشر البيانات الإلكترونية: (٥ مؤشرات)
 - ✓ يرفع الملفات على المواقع المتخصصة في شبكة الانترنت.
 - ✓ يوظف الأدوات الالكترونية المتاحة في نشر البيانات.
 - ✓ ينشر البيانات الرقمية بعد تحليلها إلكترونياً.
 - ✓ يرفع الملفات على منصات النشر والتطبيقات الخاصة بنشر المحتوى الإلكتروني للتعليم المتنقل.
 - ✓ ينشر المحتوى التعليمي باستخدام برنامج الناشر المتنقل Author Mobil Learning.

• رابعاً: مجال دمج التكنولوجيا في عملية التعليم والتعلم: (٤ معايير)

- ◀◀ التصميم التكنولوجي للمحتوى التعليمي والأنشطة: (٦ مؤشرات)
 - ✓ يختار التكنولوجيا المناسبة لتصميم المحتوى وأنشطة التعليم والتعلم.
 - ✓ يستخدم التطبيقات الحاسوبية المناسبة لإنتاج العروض التعليمية.
 - ✓ يصمم الصفحات الإلكترونية التعليمية ويرفعها على شبكة الإنترنت.
 - ✓ يستخدم البرامج الحاسوبية المناسبة لتصميم البرمجيات التعليمية.
 - ✓ يصمم التطبيقات التعليمية المناسبة للتعليم المتنقل.
 - ✓ ينشئ كتباً إلكترونية تفاعلية باستخدام أحد برامج إنشاء الكتب التفاعلية.
- ◀◀ استخدام التكنولوجيا في تنفيذ العملية التعليمية: (٥ مؤشرات)
 - ✓ يوظف التكنولوجيا المناسبة لتحقيق تعلم فعال داخل وخارج قاعة الدراسة.
 - ✓ يستخدم أدوات التعليم الإلكتروني المتاحة داخل قاعة الدراسة.
 - ✓ يجيد استخدام البرامج الإلكترونية في بناء وإدارة المحتوى الإلكتروني.
 - ✓ يجيد استخدام السبورة التفاعلية.
 - ✓ يقدم المادة العلمية باستخدام وسائل التكنولوجيا الحديثة لتحقيق تعلم فعال داخل وخارج قاعة الدراسة.
- ◀◀ استخدام التكنولوجيا في إدارة الصف وأنشطة التعليم والتعلم: (٣ مؤشرات)
 - ✓ يوظف التكنولوجيا في إدارة الموقف التعليمي وإجراء المهام الإدارية.
 - ✓ يستخدم تطبيقات الحاسوب في إدارة السجلات الإلكترونية.
 - ✓ يستخدم التكنولوجيا المناسبة في إدارة الأنشطة التعليمية.
- ◀◀ توظيف التكنولوجيا في تقييم المتعلمين: (٤ مؤشرات)
 - ✓ يحدد طرق التقييم المبنية على التكنولوجيا الحديثة.
 - ✓ يختار الأدوات الإلكترونية المناسبة لتقييم المتعلمين.
 - ✓ يستخدم التطبيقات الحاسوبية المتاحة لإعداد التقارير التي تبين مستوى تقدم المتعلمين في عمليات التعلم.
 - ✓ يقدم التغذية الراجعة للمتعلمين وأولياء أمورهم عبر التطبيقات الإلكترونية المتاحة.

• **خامساً: مجال القضايا العقدية والأخلاقية والقانونية المرتبطة بالتكنولوجيا: (معياريين)**
 ◀ **القضايا الأخلاقية والعقدية (الفكرية) المرتبطة باستخدام التكنولوجيا: (٤ مؤشرات)**

- ✓ له معرفة بالقضايا الأخلاقية المرتبطة بالتكنولوجيا المتطورة.
- ✓ يبتعد عن الاستخدام اللاأخلاقي للتكنولوجيا، ويساهم في الحد من انتشار آثارها الخطيرة.
- ✓ يدرس التأثيرات السلبية لاستخدام التكنولوجيا على المتعلمين، وقيم آثارها.

✓ يقيم ما تحتويه المصادر الالكترونية من النواحي العقدية والأخلاقية.
 ◀ **القضايا القانونية المتصلة باستخدام التكنولوجيا: (٣ مؤشرات)**

- ✓ مستوعب للجوانب القانونية المرتبطة باستخدام التكنولوجيا الحديثة.
- ✓ يراعي حقوق النسخ والاقتباس احتراماً لحقوق الملكية الفكرية.
- ✓ يقدر الآثار السلبية للقرصنة وانتهاك خصوصية المستخدمين.

• **سادساً: مجال التنمية المهنية المستمرة: (معياريين)**

◀ **استخدام التكنولوجيا للنمو المهني في مادة التخصص: (٥ مؤشرات)**
 ✓ يوظف الأدوات الالكترونية المناسبة لتطوير الخبرات والمهارات المرتبطة بتخصصه.

✓ يواظب على حضور برامج التنمية المهنية المقدمة عبر المواقع الالكترونية ذات الصلة بمادة التخصص.

✓ يوظف التكنولوجيا المتاحة في إجراء البحوث المتعلقة بتخصصه.

✓ يستخدم التكنولوجيا المتاحة في حل المشكلات واتخاذ القرار.

✓ يتواصل مع زملائه والخبراء في مجال تخصصه مستعيناً بالأدوات التكنولوجية ووسائل التواصل الحديثة.

◀ **استخدام التكنولوجيا في تطوير الممارسات المهنية: (٤ مؤشرات)**

✓ يستعين بالموارد التكنولوجية المتاحة من جانب المؤسسات التعليمية والهيئات المتخصصة ويوظفها في العملية التعليمية.

✓ يتفاعل بإيجابية مع المتغيرات والمستجدات في مجالات التكنولوجيا الحديثة ويطبق المتاح منها.

✓ يستخدم التكنولوجيا في دعم التعلم مدى الحياة.

✓ يطور قدراته ومهاراته في استخدام التكنولوجيا في ضوء المعايير التكنولوجية المعمول بها محلياً ودولياً.

وبناءً عليه فقد تحددت قائمة المعايير في (٦) مجالات، و(١٤) معياراً، و(٧٤) مؤشراً، تساعد الأستاذ الجامعي في التمكن من مجموعة من المعارف والمهارات في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصال، وتجعله قادراً توظيف مجموعة المستحدثات التكنولوجية في مجال التعليم .. كما يمكن الاعتماد على هذه

المعايير في تطوير الأداء لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعة، والاسترشاد بها في اختيار نوعياتهم، وبرامج تدريبهم.

• السؤال الثاني:

ما مدى أهمية توفر معايير التمكن التكنولوجي لدى الأستاذ الجامعي في ضوء متطلبات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الحديدة؟

في ضوء قائمة معايير التمكن التكنولوجي التي تم التوصل إليها، قام الباحث ببناء استبانة، للتعرف على آراء أعضاء هيئة التدريس بجامعة الحديدة حول أهمية توفر المعايير في الأستاذ الجامعي، ويوضح الجدول (٢) نتائج هذا السؤال.

جدول (٢) تقديرات أفراد الدراسة لدى أهمية معايير التمكن التكنولوجي في الأستاذ الجامعي على مستوى المجالات والمعايير والقائمة

الرتبة	الانحراف المعياري	المتوسط	المعيار	المجال
الأولى	٠.٧٢٦٦٥	٣.٣٨٣٨	الإلمام بمصطلحات تكنولوجيا الاتصال والمعلومات	الإطار المعرفي للتعليم الإلكتروني، وأساسيات تكنولوجيا الاتصال والمعلومات
	٠.٥٣٦٠٩	٤.١٥١٩	مهارات الحاسوب الأساسية وتكنولوجيا التعليم المتنقل	
	٠.٦٨٧٩١	٣.٩١٤٧	على مستوى المجال الأول	
الثالثة	١.٠٧٣٠٢	٣.٦٧٧٦	استخدام التكنولوجيا لأغراض البحث العلمي وجمع البيانات	البيانات وأساليب تحليلها
	١.١٦٧٢٢	٣.٧٦٦٤	تحليل البيانات الرقمية وتخزينها	
	١.٠٩٦٢٩	٣.٧٢٢٠	على مستوى المجال الثاني	
السادسة	١.٢٦٤٩٤	٣.٢٤٦٩	استخدام أدوات تكنولوجيا الاتصال الإلكتروني	أدوات الاتصال التكنولوجية
	١.٢٠٦٣٩	٢.٩٢٦٢	توظيف التكنولوجيا في نشر البيانات الإلكترونية	
	١.١٨٢٢٦	٣.٠٨٦٥	على مستوى المجال الثالث	
الخامسة	٠.٩٢٧٨٧	٣.٠٥١٤	التصميم التكنولوجي للمحتوى التعليمي والأنشطة	دمج التكنولوجيا في عملية التعليم والتعلم
	١.٠٥٢٣٤	٣.١٩٧٢	استخدام التكنولوجيا في تنفيذ العملية التعليمية	
	١.١٠١٧٤	٣.١٨٣٨	استخدام التكنولوجيا في إدارة الصف وأنشطة التعليم والتعلم	
	٠.٩١٣١٨	٢.٩٩٥٣	توظيف التكنولوجيا في تقويم المتعلمين	
الثانية	٠.٨٥٥٥٠	٣.١٠٦٩	على مستوى المجال الرابع	القضايا العقدية (الفكرية) والأخلاقية والقانونية المرتبطة بالتكنولوجيا
	٠.٩٠٢٦٥	٣.٧٥٨٢	القضايا الأخلاقية والعقدية (الفكرية) المرتبطة باستخدام التكنولوجيا	
	١.١٤٢٢٨	٣.٧٨٦٦	القضايا القانونية المتصلة باستخدام التكنولوجيا	
	٠.٩٣٤٨٢	٣.٧٧٢٤	على مستوى المجال الخامس	
الرابعة	٠.٩٢٩١٧	٣.٧٥١٤	استخدام التكنولوجيا للنمو المهني في مادة التخصص	التنمية المهنية المستمرة
	١.٠٧١٠٩	٣.٤٦٥٠	استخدام التكنولوجيا في تطوير الممارسات المهنية	
	٠.٨٩٧٩٨	٣.٦٠٨٢	على مستوى المجال السادس	
	٠.٧٢٩٤٥	٣.٤٩١٢	المتوسط الكلي على مستوى القائمة	

بناء على التقدير التحليلي الذي اعتمده الباحث للحكم على مدى أهمية معايير التمكن التكنولوجي للأستاذ الجامعي يتضح من الجدول (٢) ما يلي:

◀ اكتسبت قائمة المعايير أهمية كبيرة من وجه نظر أفراد الدراسة، حيث حصلت القائمة على متوسط حسابي (٣.٤٩١٢)، وانحراف معياري (٠.٧٢٩٤٥).

◀ حصلت أربعة مجالات في القائمة على درجة أهمية كبيرة، وجاء في المرتبة الأولى منها مجال الإطار المعرفي للتعليم الإلكتروني وأساسيات تكنولوجيا الاتصال والمعلومات، حيث حصل هذا المجال على متوسط حسابي (٣.٧٢٢٠) وانحراف معياري (١.٠٩٦٢٩)، وقد تضمن هذا المجال معيارين، تحصل كل منهما على درجة أهمية كبيرة، حصل فيهما معيار مهارات الحاسوب الأساسية وتكنولوجيا التعليم المتنقل، على متوسط حسابي (٤.١٥١٩)، يليه معيار الإلمام بمصطلحات تكنولوجيا الاتصال والمعلومات، بمتوسط حسابي (٣.٣٨٣٨).

◀ جاء مجال القضايا العقدية (الفكرية) والأخلاقية والقانونية المرتبطة بالتكنولوجيا، في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٣.٧٧٢٤)، وانحراف معياري (٠.٩٣٤٨٢)، وقد تضمن هذا المجال معيارين اثنين تحصل كل معيار منهما على درجة أهمية كبيرة، حيث حصل معيار القضايا القانونية المتصلة باستخدام التكنولوجيا، على متوسط حسابي (٣.٧٨٦٦)، بينما حصل معيار القضايا الأخلاقية والعقدية (الفكرية) المرتبطة باستخدام التكنولوجيا، على متوسط حسابي (٣.٧٥٨٢).

◀ جاء في المرتبة الثالثة مجال البيانات وأساليب تحليلها، حيث حصل على متوسط حسابي (٣.٧٢٢٠)، وانحراف معياري (١.٠٩٦٢٩)، ويتضمن هذا المجال معيارين جاءت أهمية كل منهما كبيرة، وتحصل فيهما معيار تحليل البيانات الرقمية وتخزينها، على متوسط حسابي (٣.٧٦٦٤)، وتحصل معيار استخدام التكنولوجيا لأغراض البحث العلمي وجمع البيانات، على متوسط حسابي (٣.٦٧٧٦).

◀ أما مجال التنمية المهنية المستمرة فقد جاء في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (٣.٦٠٨٢)، وانحراف معياري (٠.٨٩٧٩٨)، ويتكون هذا المجال من معيارين تحصل كل منهما على درجة أهمية كبيرة، حيث تحصل معيار استخدام التكنولوجيا للنمو المهني في مادة التخصص، على متوسط حسابي (٣.٧٥١٤)، وتحصل معيار استخدام التكنولوجيا في تطوير الممارسات المهنية على متوسط حسابي (٣.٤٦٥٠).

◀ مجالان فقط حصلا على درجة أهمية متوسطة وهما: مجال دمج التكنولوجيا في عملية التعليم والتعلم، الذي حصل على متوسط حسابي (٣.١٠٦٩)، وانحراف معياري (٠.٨٥٥٥٠)، وهو يتكون من (٤) معايير تحصلت كل على درجة أهمية متوسطة؛ حيث حصل فيها معيار استخدام التكنولوجيا في تنفيذ العملية التعليمية، على متوسط حسابي (٣.١٩٧٢)

يليه معيار استخدام التكنولوجيا في إدارة الصف وأنشطة التعليم والتعلم بمتوسط حسابي (٣.١٨٣٨) ، بعد ذلك جاء معيار التصميم التكنولوجي للمحتوى التعليمي والأنشطة، بمتوسط حسابي (٣.٠٥١٤) ، وأخيرا معيار توظيف التكنولوجيا في تقويم المتعلمين، بمتوسط حسابي (٢.٩٩٥٣).
 ◀◀ وجاء في المرتبة الأخيرة في المجالات مجال أدوات الاتصال التكنولوجية بمتوسط حسابي (٣.٠٨٦٥) ، وانحراف معياري (١.١٨٢٢٦) ، وهو يتضمن معيارين، معيار استخدام أدوات تكنولوجيا الاتصال الإلكتروني، بمتوسط حسابي (٣.٢٤٦٩) ، ومعيار توظيف التكنولوجيا في نشر البيانات الإلكترونية بمتوسط حسابي (٢.٩٢٦٢).

وعليه فإنه يمكن تفسير النتائج التي أفرزها الجدول (٢) على النحو التالي:
 ◀◀ يدرك أعضاء هيئة التدريس في جامعة الحديدة وهم نخبة المجتمع أهمية تحسين العملية التعليمية في الجامعات، وتحسين أدواتها، وأهمهم على الإطلاق الأستاذ الجامعي فيها، ذلك أن تمكن الأستاذ الجامعي من مجموعة من المعارف والمهارات في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصال، وبما يجعله قادرا توظيف مجموعة المستحدثات التكنولوجية في مجال التعليم .. سوف يساعد في اللحاق والتكيف مع المعطيات المتسارعة للقرن الـ (٢١).

◀◀ أن تتحصل المجالات (١، ٥، ٢، ٦) على درجة أهمية كبيرة، بما فيها المعايير المتفرعة منها، وبهذا الترتيب، فإن الجانب المعرفي والمهارات الأساسية في تكنولوجيا الاتصال والمعلومات لا يختلف اثنان في أهميتها باعتبارها القاعدة الصلبة نظريا وعمليا لأي مهارات يمكن التدرب عليها لاحقا، إضافة إلى ضرورة الالتزام القانوني والأخلاقي لأي تعاطي مع التكنولوجيا المستحدثة وتطبيقاتها، باعتبارهم ضمن مجتمع علمي عالمي ونخبة مثقفة ينبغي عليها احترام القوانين المنظمة للتعاطي مع مستحدثات العصر، إلى جانب الالتزام بالأخلاق العلمية. أما بالنسبة للبيانات وتحليلها، فالأستاذ الجامعي هو باحث وفي أمس الحاجة لكل ما يجعل تعاطيه مع البحوث العلمية سهلا ويسيرا، وهو ما توفره له التكنولوجيا الحديثة. وبالطبع فإنه يفترض في الأستاذ الجامعي أن يعمل على تنمية نفسه مهنيا، وتطوير ممارساته المهنية وضمن معطيات القرن الـ (٢١) أصبح الفضاء المعلوماتي مليئا بكل جديد وبشكل متسارع جدا، مما يفرض على الأستاذ الجامعي الاطلاع الدائم والمشاركة الفاعلة في هذا الفضاء، بما يساعده على متابعة كل جديد في مجال تخصصه، لحاقا بالركب، وعضوا فاعلا في مجتمعه العلمي العالمي.

◀◀ يلاحظ أن المجالين (٤،٣) حصلوا على درجة أهمية متوسطة، بما فيها المعايير التي تتضمنها، ويفسر الباحث حصول هذين المجالين على هذه الدرجة الأهمية، ليس لضعف أهميتها لدى أفراد الدراسة، وإنما لكونها تتعلق

بالجانب التطبيقي لاستخدام التكنولوجيا في تنفيذ عملية التعليم والتعلم حيث يجد الأستاذ الجامعي نفسه مطالبا بتوظيف هذه التكنولوجيات الجديدة، وهنا يكمن السر؛ حيث من السهل الحكم على شيء معين بصورة إيجابية، لكن الصعوبة عندما يطلب من الشخص التنفيذ وتطبيق ما التزم به، خاصة إذا كان جديدا وغير مأوف.

• السؤال الثالث:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول مدى أهمية توفر معايير التمكن التكنولوجي في الأستاذ الجامعي عند مستوى الدلالة $(\alpha=0.05)$ تعزى لمتغيرات نوع الكلية، والرتبة الأكاديمية، وبلد التخرج، والخبرة الحاسوبية؟

للإجابة عن هذا السؤال، استخدم الباحث، تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لمعرفة تأثير كل من متغير نوع الكلية، ومتغير الرتبة الأكاديمية في تقديرات أفراد الدراسة لأهمية توفر المعايير، كما استخدم الباحث الاختبار التائي (t-test) لمعرفة تأثير كل من متغير بلد التخرج والخبرة الحاسوبية في تقديرات أفراد الدراسة .. وتوضح الجداول (٣، ٤، ٥، ٦) نتائج الإجابة عن هذا السؤال.

جدول (٣) نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لقياس الفروق بين تقديرات أفراد الدراسة لأهمية معايير التمكن التكنولوجي في الأستاذ الجامعي على مستوى القائمة وفقا لمتغير نوع الكلية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٢١.٣١٠	٢	١٠.٦٦٦	*٢٤.٤٣٠
داخل المجموعات	٩٢.٠٢٨	٢١١	٠.٤٣٦		
المجموع	١١٣.٣٣٨	٢١٣			

(*) ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $(\alpha=0.05)$

أظهر الجدول (٣) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $(\alpha=0.05)$ في تقديرات أفراد الدراسة تعزى لمتغير اختلاف نوع الكلية التي يقوم فيها أفراد الدراسة بالتدريس (علمية، إنسانية، تربوية)؛ وتبين من اختبار شيفيه (Scheffe-test) أن الفروق كانت لصالح أفراد الدراسة في الكليات العلمية والتربوية، أي أن نوع الكلية كان له تأثير على تقديرات أفراد الدراسة لمدى أهمية توفر معايير التمكن التكنولوجي في الأستاذ الجامعي.

يمكن تفسير هذه النتيجة، في أن أفراد الدراسة المنتسبين للكليات العلمية والتربوية أكثر دراية وإدراكا لأهمية التكنولوجيا الحديثة بحكم تخصصهم، بينما المنتسبون للكليات الإنسانية وبحكم تخصصاتهم وأدائهم الذي يعتمد على الجوانب التقليدية في العملية التعليمية، كانوا أقل حماسا من ذوي التخصصات العلمية والتربوية لأهمية التكنولوجيا الحديثة، وهذا لا يقلل من اهتمامهم وتقديرهم لأهمية توفر المعايير التكنولوجية لدى عضو هيئة التدريس عموما.

جدول (٤) نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لقياس الفروق بين تقديرات أفراد الدراسة لأهمية معايير التمكن التكنولوجي في الأستاذ الجامعي على مستوى القائمة وفقاً لمتغير الرتبة الأكاديمية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	١.٩٦٩	٢	٠.٩٨٥	١.٨٦٦	٠.١٥٧
داخل المجموعات	١١١.٣٦٨	٢١١	٠.٥٢٨		
المجموع	١١٣.٣٣٨	٢١٣			

في الجدول (٤) أظهر تحليل التباين الأحادي (ANOVA) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 = \alpha$) في تقديرات أفراد الدراسة تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية (أستاذ، أستاذ مشارك، أستاذ مساعد)، أي لا يوجد تأثير لهذا المتغير على تقديرات أفراد الدراسة لمدى أهمية توفر معايير التمكن التكنولوجي في الأستاذ الجامعي.

يمكن تفسير هذه النتيجة، في أن أفراد الدراسة بمختلف رتبهم الأكاديمية توافقون إلى تطوير أدائهم المهني بما يتوافق مع عصر التكنولوجيا والمعلومات بغض النظر عن رتبهم العلمية، لا سيما أن كل شيء من حولهم يتغير بسرعة حتى طلابهم، وعلى الأستاذ الجامعي ألا يتخلف عن الركب.

جدول (٥) نتائج الاختبار التائي (t-test) لقياس الفروق بين تقديرات أفراد الدراسة لأهمية معايير التمكن التكنولوجي في الأستاذ الجامعي على مستوى القائمة وفقاً لمتغير بلد الدراسة

بلد الدراسة	عدد الأفراد	المتوسطات	الانحراف المعياري	ت	مستوى الدلالة
أجنبية	٧١	٣.٣٠٥٧	٠.٨٠٨٦٦	٢.٦٥٨ -	٠.٠٠٠
عربية	١٤٣	٣.٥٨٣٣	٠.٦٧٠٨٦		

في الجدول (٥) أظهر الاختبار التائي (t-test) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 = \alpha$) في تقديرات أفراد الدراسة لمدى أهمية توفر معايير التمكن التكنولوجي في الأستاذ الجامعي تعزى لمتغير بلد الدراسة أي لا يوجد تأثير للبلد التي درس بها أفراد الدراسة (أجنبية، عربية) في تقديرات أفراد الدراسة.

يمكن تفسير هذه النتيجة، في أن أفراد الدراسة الدارسون في دول أجنبية أو دول عربية، جميعهم يرون أهمية توفر معايير التمكن التكنولوجي في الأستاذ الجامعي، وأنه بتواجدهم أثناء دراستهم في دول عربية أو أجنبية كانوا على اطلاع بما وصل إليه العالم في تكنولوجيا التعليم والمعلوماتية، عبر الفضاء المعلوماتي المفتوح أمامهم بلا حدود، وهو ما يتمنونه لأنفسهم ولؤسسيتهم التعليمية، وفي القلب منها الأستاذ الجامعي وعضو هيئة التدريس فيها.

جدول (٦) نتائج الاختبار التائي (t-test) لقياس الفروق بين تقديرات أفراد الدراسة لأهمية معايير التمكن التكنولوجي لعضو هيئة التدريس الجامعي على مستوى القائمة وفقاً لمتغير الخبرة الحاسوبية

الخبرة الحاسوبية	عدد الأفراد	المتوسطات	الانحراف المعياري	ت	مستوى الدلالة
لديهم خبرة	١٨٣	٣.٥٣٤٤	٠.٧١٤٥٨	٢.١٢٥	٠.٧٥٥
ليس لديهم خبرة	٣١	٣.٢٣٥٨	٠.٧٧٥٤٥		

في الجدول (٦) أظهر الاختبار التائي (t-test) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05=\alpha$) في تقديرات أفراد الدراسة لمدى أهمية توفر معايير التمكن التكنولوجي في الأستاذ الجامعي تعزى لمتغير الخبرة الحاسوبية (لديهم خبرة، ليس لديهم خبرة): أي لا يوجد تأثير تعزى لمتغير الخبرة الحاسوبية في تقديرات أفراد الدراسة.

بالطبع يعد أساتذة الجامعة نخبة المجتمع، وهم على إدراك تام بأهمية تكنولوجيا التعليم والمعلومات، وإن كانت القلة قليلة منهم، وفي بعض التخصصات الإنسانية يفتقدون إلى الخبرة الحاسوبية، لكن ذلك لا يعني أنهم لا يدركون أهمية التكنولوجيا، وهذا ما يفسر عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أفراد الدراسة لأهمية توفر معايير التمكن التكنولوجي في الأستاذ الجامعي.

• التوصيات والمقترحات:

- بناء على النتائج التي أفرزها البحث، فإنه يمكن التوصية بما يلي:
- ◀ إعداد الخطط اللازمة لبناء بيئة تعليمية جامعية تتوفر فيها كافة التجهيزات والمعدات والخدمات التكنولوجية، لمساعدة الأستاذ الجامعي في توظيف المستحدثات التكنولوجية والمعلوماتية في عملية التعليم والتعلم.
- ◀ تصميم برامج تدريبية تلتزم بالمعايير التكنولوجية المقترحة، بما يمكن الأستاذ الجامعي من توظيف تلك المستحدثات، مع اعتماد التكنولوجيا في تطوير المناهج والمقررات الدراسية.
- ◀ تعزيز الوعي والثقافة التكنولوجية والمعلوماتية لدى أساتذة الجامعة، بما يعزز لديهم الرغبة والقدرة في التعاطي مع المعلومات الرقمية، وتحديثها وتقييمها والاستفادة منها.
- ◀ استخدام المعايير المقترحة في تقويم أداء أساتذة الجامعة بعد التدريب عليها مع إنشاء لجان متخصصة للتحقق من توفر تلك المعايير فيهم.
- ◀ إقامة علاقات علمية مع بعض الجامعات العالمية، سعياً نحو الشراكة والتوأمة، وتطويراً للأداء، وتبادل الخبرات.

• المراجع:

- إبراهيم، مجدي (٢٠٠٩). تكنولوجيا المعلومات كيف تكون حلقة الوصل بين التعليم الجامعي وقبل الجامعي، المؤتمر القومي السنوي السادس عشر، التعليم الجامعي العربي ودوره في تطوير التعليم الجامعي، جامعة عين شمس ١٥ - ١٦ نوفمبر، ص ١٢٠ - ١٣٣.
- أبو خطوة، السيد عبد المولى السيد (٢٠١٢). معايير الجودة في توظيف أعضاء هيئة التدريس للتعليم الإلكتروني، المجلة العربية لضمان جودة التعليم العالي، المجلد (٥) العدد (١٠)، ص ١ - ٢٨.
- بدران، إبراهيم (١٤٢٦). تطوير التعليم العالي في مصر وتحديات المستقبل، مكتبة الشروق الدولية: القاهرة.

- البدرى، كمال حنان (٢٠٠٩). التعليم العالي التكنولوجي بين مشكلات الواقع وحتمية التطوير، الدار العالمية للنشر والتوزيع: القاهرة
- بسترفيلد، دال (1995). الرقابة على الجودة، ترجمة سرور علي، المكتبة الأكاديمية: القاهرة.
- بني دومي، حسن علي أحمد (٢٠١٠). درجة تقدير معلمي العلوم لأهمية الكفايات التكنولوجية التعليمية في تحسين أدائهم المهني، مجلة جامعة دمشق - المجلد (26) العدد (٣)، ٤٣٩- ٤٨١.
- بيتس، ديليو أنطوني وبول، غاري (٢٠٠٦). التعليم الفعال بالتكنولوجيا في مراحل التعليم العالي - أسس النجاح. ترجمة إبراهيم الشهابي. مكتبة العبيكان: الرياض.
- جعدان، وليد علي (2010). معايير ومؤشرات قياس الأداء المؤسسي في الوحدات الإدارية الحكومية، كلية العلوم القانونية والاقتصادية والاجتماعية، طنجة، جامعة عبد المالك السعدي، تطوان.
- الجندي، علياء عبد الله (٢٠٠٠). أهمية التكنولوجيا الرقمية في مجال التعلم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات السعودية، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، المجلد (١٢)، العدد (٢)، ص ٩- ٢٢.
- الحوات، علي الهادي (٢٠٠٤). التربية العربية رؤية لمجتمع القرن الحادي والعشرين منشورات اللجنة الوطنية الليبية، دار الكتب الوطنية، بنغازي، ليبيا، ص ١٣٠- ١٣٢.
- الخوالدة، ناصر أحمد والمشاعلة، مجدي سليمان (٢٠٠٩). كفايات معلمي التربية الإسلامية للتعلم الإلكتروني. مجلة العلوم النفسية والتربوية. المجلد (١٠)، العدد (٤)، ص ١٨٧- ٢٠٨.
- دروزة، أفنان (٢٠٠٧). مدى ممارسة المعلمين الفلسطينيين في المدارس الحكومية لأدوارهم المتوقعة منهم في عصر الإنترنت من وجهة نظرهم. مجلة جامعة القدس المفتوحة للبحوث والدراسات. العدد (١١)، ص ١٥٥- ١٩٥.
- الدريج، محمد (٢٠١٢). مدخل المعايير في التعليم من مستجدات تطوير المناهج وتطوير المدرسة، تم استرجاعه في <http://www.undohacentre.org/18/11/1436>
- ذياب، سهيل رزق (٢٠١٢). مؤشرات الجودة في التعليم الجامعي الفلسطيني، كلية التربية، جامعة غزة المفتوحة.
- ريل، ماجريت (٢٠٠٠). التعليم في الوقت المناسب أم جماعات التعلم في التعليم والعالم العربي. تحديات الألفية الثالثة. أبو ظبي. مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية.
- الزعبي، إبراهيم بن عبد الله (2014). المؤشرات التربوية، كلية التربية بالجمعة.
- الزهراني: سعد عبد الله بردي (١٤٢٣). مواءمة التعليم العالي السعودي لاحتياجات التنمية الوطنية من القوى العاملة وانعكاساتها الاقتصادية والاجتماعية والأمنية، مركز أبحاث مكافحة الجريمة، وزارة الداخلية، الرياض، ص ٧٤.
- زيتون، حسن بن حسن (١٤٣١). مدخل إلى المنهج الدراسي، رؤية عصرية، الدار الصولتية: الرياض.
- شحاته، حسن والنجار، زينب، وعمار، حامد (١٤٣٢). معجم المصطلحات التربوية والنفسية ط٢، الدار المصرية اللبنانية: القاهرة.

- الصايغ، عبد الرحمن بن أحمد (١٤٢٨). الواقع والتحديات والرؤى المستقبلية، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العربي الأول حول الجامعات العربية: التحديات والأفاق المستقبلية الذي نظمته المنظمة العربية للتنمية الإدارية في المملكة المغربية بالرباط خلال الفترة ٩- ١٢/١٢/٢٠٠٧.
- الصايغ، محمد حسن وآخرون (١٤٢٤). اختيار المعلم وإعداده في المملكة العربية السعودية "رؤية مستقبلية"، مجلة المعرفة، العدد ٩٥، ص ٢٩- ٣٣.
- صبري، ماهر إسماعيل (١٤٢٣). الموسوعة العربية لمصطلحات التربية وتكنولوجيا التعليم، مكتبة الرشد: الرياض.
- ضاحي، حاتم (٢٠٠٩). مستقبل التعليم الجامعي في القرن ٢١، الدار العالمية للنشر والتوزيع: القاهرة.
- الطاهر، مجاهدي ومصطفى، بعلي (٢٠١٢). درجة امتلاك أساتذة العلوم الاجتماعية بجامعة المسيلة للكفايات التكنولوجية كمتطلب للجودة الشاملة. المؤتمر العربي الدولي الثاني لضمان جودة التعليم العالي الذي نظمته الجامعة الخليجية بالبحرين في الفترة ٤- ٥ إبريل ٢٠١٢، ص ص ١٠١٢- ١٠٢٠.
- عبد الحليم، محمد محمد (١٩٩٨). المتطلبات التربوية من التعليم الجامعي في ضوء بعض المتغيرات المحلية والعالمية، مجلة التربية والتنمية، العدد ١٣، ص ١٠١.
- عبد العزيز، حمدي أحمد (٢٠١٢). الحضانات البيداغوجية والتكنولوجية: تصور مقترح لضبط جودة التدريس بمؤسسات التعليم العالي، المؤتمر العربي الدولي الثاني لضمان جودة التعليم العالي.
- العتيبي، منصور بن نايف (٢٠١١). الكفايات الأخلاقية والتقنية للأستاذ الجامعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في نجران والخرج، مجلة كلية التربية بجامعة المنصورة، الجزء (٢)، العدد (٧٧)، ص ص ٣٠٩- ٣٦٧.
- العثمانة، سفيان محمد (٢٠٠٨). بناء وتطبيق قائمة مستويات معيارية لتقويم تعلم التلاميذ في مبحث اللغة العربية في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الأساسية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة.
- العمري، علي بن مردود موسى (٢٠٠٩). كفايات التعليم الإلكتروني ودرجة توافرها لدى معلمي المرحلة الثانوية بمحافظة المخوة التعليمية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- عودة، أحمد وملكاوي، فتحي (١٩٩٢). أساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الإنسانية، مكتبة الكتاني: الأردن.
- الغرابية، فيصل محمود وغرابية، لطفي عبد القادر (٢٠٠١). السياسات التعليمية ودور التعليم الجامعي في تهيئة الإنسان لمواجهة مستجدات العصر. مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد (٢) العدد (١)، ص ص ٤٩- ٨٨.
- غليون، برهان وسهير، أمين (٢٠٠٠). ثقافة العولمة وعولمة الثقافة، ط ٢، دار الفكر: دمشق.
- فلمبان، غدير زين الدين محمد (٢٠١٤). دراسة احتياجات أعضاء هيئة التدريس من المهارات الخاصة والمعارف التقنية في جامعة الطائف، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، المجلد (٣)، العدد (٤)، ص ص ٣٠- ٧٣.
- كلاب، رامي محمد راغب (٢٠١١). درجة توافر كفايات التعليم الإلكتروني لدى معلمي التعليم التفاعلي المحوسب في مدارس وكالة الغوث بغزة وعلاقتها باتجاهاتهم نحوه، رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الأزهر، غزة.

- المعمري، سيف بن ناصر والمسرووري، فهد (٢٠١٣). درجة توافر كفايات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم ما بعد الأساسي في بعض المحافظات العمانية، المجلة الدولية للأبحاث التربوية، جامعة الإمارات العربية المتحدة العدد (٤٣)، ص ص ٦٠- ٩٢.
- ملكاوي، نازم محمود ونجدات، عبد السلام (٢٠٠٧). تحديات التربية العربية في القرن الحادي والعشرين وأثرها في تحديد دور معلم المستقبل، مجلة المشاركة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد (٤)، العدد (٢)، ص ص ١٤٣- ١٥٩.
- وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٩). المؤشرات القومية للتعليم في مصر (الدليل الفني)
- وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي (٢٠١٠). مشروع المعايير الوطنية للتكوين الأساسي والمستمر، فاس، المملكة المغربية.
- Awouters, V., Jans, R., & Jans, S. (2009). E-Learning Competencies for Teachers in Secondary and Higher Education. International journal: emerging technologies in learning (I JET), 1 (2), 58-60
- Chuang, W. (2002). "An innovative teacher training approach: combine live instruction with a web-based reflection system". British journal of Educational Technology, 33 (2), 229-232.
- Commission of the European Communities. (2000). "Communication from the Commission to the Council and the European Parliament. The e-Learning Action Plan. Designing tomorrow's education". Brussels. Belgium.
- David, P. & Foray, D. (2002). An introduction to the economy of the knowledge society, International Social Science Journal, 54 (30), 9-23
- Harris, J, Mishra, P. & Koehler, M. (2009). Teachers' technological pedagogical content Knowledge and learning activity types: Curriculum-based technology integration Reframed. Journal of Research on Technology in Education, 41(4), 393-416
- Kabakci Yurdakul, Isil (2011). An Evaluative Case Study on Professional Competency of Pre-service Information Technology Teachers, Turkish Online Journal of Educational Technology - TOJET, 10 (3), 33-53, <https://www.learntechlib.org/p/53305/>
- National Educational Technology Standards for Students (NETS). (2000). Connecting Curriculum and technology. International Society for Technology in Education, (p.2).
- National Quality Assurance and Accreditation. (2004). the Quality Assurance and Accreditation Handbook: National Quality Assurance and Accreditation.

- Mason, R. & Rennie, F. (2008). E-learning and social networking handbook: Resources for higher education. NY: Rutledge.
- Mehlinger, H. & Powers, S. (2002). Technology & teacher education: A guide for educators and policymakers. NY: Houghton Mifflin Company.
- Phipps, R. (2000). Measuring quality in Internet based higher education Benchmarks for success; International Higher Education; 20, 2-4.
- Privateer, P.M. (1999). Academic technology and the future of higher education; The Journal of Higher Education, 70 (1), 60-79.
- Russell, JaneM. (2001) .“Scientific Communication at the Beginning of the Twenty-First Century.” International Social Science journal, 56 (168), 271-282



البحث الخامس :

” فاعلية التشارك الإلكتروني في تنمية مهارات حل المشكلة الإحصائية وعمق التعلم لدى طلاب التعليم الفني التجارى ”

إعداد :

أ.د / فاتن عبد المجيد السعودى فوده

أستاذ بقسم المناهج وطرق تدريس العلوم التجارية
كلية التربية جامعة طنطا

أ / فادية محمد على أحمد

باحثة بقسم المناهج وطرق تدريس العلوم التجارية
كلية التربية جامعة طنطا

فاعلية التشارك الإلكتروني في تنمية مهارات حل المشكلة الإحصائية وعمق التعلم لدى طلاب التعليم الفني التجاري

أ.د/ فاتن عبد المجيد السعودي فوده / أ / فادية محمد علي أحمد

• المستخلص:

هدف البحث الحالي إلى تطوير تدريس مقرر الإحصاء بالتعليم الفني التجاري من خلال إعداد تصور مقترح للتشارك الإلكتروني في حل المشكلات الإحصائية، وقياس فاعليته في تنمية مهارات حل المشكلة الإحصائية وعمق التعلم. ولتحقيق هذا الهدف فقد تم استخدام مزيج من إجراءات منهج البحث الوصفي، ومنهج البحث التطويري، وشبه التجريبي. ولتحديد ولقياس المتغيرات التابعة، تم تحليل محتوى وحدات علم الإحصاء وطرق جمع البيانات والعرض الجدولي والبياني للبيانات الإحصائية – مقياس النزعة المركزية – ومقاييس التشتت) بمقرر الإحصاء للصف الثاني الثانوي التجاري نظام الثلاث سنوات، ثم صمم الباحثون التصور المقترح للمهام التعليمية المصاغة في صورة مشكلات إحصائية، وتحديد بيئة التشارك الإلكتروني من خلال تطبيقات جوجل درايف، اختبار لقياس المعارف المرتبطة بالمهارات الإحصائية، اختبار لقياس مهارات حل مشكلة الإحصائية، ومقياس لعمق التعلم، وقد تم تطبيق هذه الأدوات على عينة من طلاب الصف الثاني الثانوي التجاري بالتعليم الفني التجاري نظام الثلاث سنوات، بلغ حجمها (٣٣) طالبة كمجموعة تجريبية و(٣٣) كمجموعة ضابطة، وقد أظهرت نتائج التجريب وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين طلاب المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار المعارف واختبار مهارات حل المشكلة الإحصائية، وعمق التعلم، وهذا الفرق لصالح المجموعة التجريبية؛ مما أكد فاعلية التشارك الإلكتروني في تنمية مهارات حل المشكلة الإحصائية وعمق التعلم، وفي ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج قدم البحث مجموعة من التوصيات والمقترحات التربوية لتعميم نتائجه.

الكلمات المفتاحية: التعلم التشاركي الإلكتروني، مهارات حل المشكلة، الإحصاء، عمق التعلم، التعليم الفني التجاري.

The Effectiveness of E-Collaboration on Developing Statistical Problem Solving Skills and Deep Learning among Business Secondary School Learners.

Dr/Faten Abdel magied El souidy Fouda

Fadia Mohamed Ali Ahmad

Abstract:

This research amid at developing the teaching of business secondary school statistical curriculum through a suggested framework of e-collaboration in solving statistical problems and measure its effectiveness on acquiring statistical, developing statistical problem solving and deep learning skills. To achieve this objective, a mixed method approach of descriptive, developmental and quasi-experimental methodologies was applied. To measure the impact of the independent variable on the dependent variables in this research, the content of statistical course in the second year of business secondary school was analyzed, specifically, data presentation and illustration methods, measurements of central tendency,

and measurement of variance units. Based on the content analysis results, researchers deigned an e-collaborative learning strategy and utilized Google drive applications. In addition, test of solving statistical problems and deep learning scale were also developed and validated. These instrumentations were applied on a sample of the second year business secondary school learners. This sample was randomly and equally distributed into two groups (33 as experimental group and 33 as control group). After application of the treatment variable (e-collaborative learning strategy), the findings showed a significant impact for the new e-collaborative strategy on acquiring statistical problem solving skills and improving the deep learning skills. The difference was in favor of the experimental group. Based on these results, a set of educational recommendation were suggested to generalize the outcomes of this research in different business education context and courses.

Keywords: E-Collaborative Learning, Problem Solving, Basic Statistics, Deep Learning, Business Education

• مقدمة :

إن ما يشهده العصر الحاضر من تغيرات سريعة في شتى المجالات يؤثر في النظم التعليمية؛ مما جعل من الضروري الإستفادة من توظيف المستحدثات التكنولوجية في رفع كفاءة العملية التعليمية لتلائم التغير الحادث في عملية التعلم التي كانت تعتمد على الحفظ والاستظهار فأصبحت تتمركز حو المتعلم وتعتمد على الأنشطة.

وفي ظل الاستخدام المتزايد لشبكة الإنترنت تطور مفهوم التعليم الإلكتروني بشكل سريع وظهر مفهوم التعلم المعتمد على الإنترنت من خلال تطور برمجياته ونظمه فيما أطلق عليه ويب الجيل الثاني، والذي نقل المستخدم من متلقي إلى مستخدم فعال ومشارك في الخدمات والتطبيقات، ومن التركيز على المحتويات مسبقة الإعداد إلى وسائط تفاعلية يتم إنتاجها عن طريق المستخدم يتشارك فيها مع الآخرين، ومنها ظهر التعلم الإلكتروني التشاركي، والذي يظهر بوضوح من خلال استخدام الأنشطة التشاركية؛ مما يسهم في زيادة فهم المتعلمين ونموهم المفاهيمي. (الفار، ٢٠١٢، ٤٥، ٤٣٧)

وفي هذا الصدد أشار الحصري (٢٠٠٢) أن التعلم الإلكتروني التشاركي يركز على المجالات التربوية، ويستخدم من قبل متعلمين مختلفين أو متباينين يعملون في نفس موضوع التعلم عن طريق الشبكات المختلفة، حيث يهدف إلى تدعيم المتعلمين وبناء المعارف الجديدة بشكل فعال أثناء عملية التعلم، كما أشار الخالدي (٢٠٠٧) إلى ضرورة إعداد متعلمين لديهم مهارات وخبرات وتمكنهم من التعامل مع معطيات العصر وتحدياته، بالإضافة إلى ضرورة توظيف المستحدثات التكنولوجية واستثمار إمكانياتهم في مجال التعليم بما يحقق هذه التوجهات.

وتُعد بيئة التعلم التشاركي من البيئات التي يمكن خلالها استخدام أدوات وإمكانات الانترنت المختلفة في تنمية مهارات حل المشكلات، وذلك إذا تم بنائها بشكل مناسب وتوظيف أدوات الإنترنت التوظيف الأمثل لخدمة بيئة التعلم التشاركي، ويرى الفار (٢٠١٢) أن التعلم التشاركي من الإتجاهات التربوية الحديثة، والمناظرة للتعلم الفردي من خلال المعلم أو التليفزيون التعليمي أو الكتاب المدرسي، وذلك في أنماط التعلم التقليدية أو من خلال البرمجيات التعليمية وأقراص الوسائط المتعددة المدمجة في النمط الحديث للتعلم، وأشار هيكن (Haken,2006,7) أن الإنترنت أضافت إمكانية مشاركة عدد كبير من أقران التعلم في بيئة تعليمية إيجابية ومنظمة، وذلك باشتراك الطلاب والمعلمين في المناقشة والتحاور والنقد وتبادل الآراء حول كافة القضايا والموضوعات الدراسية المستهدفة.

كما تُعد بيئة التعلم الإلكتروني والانترنت أرض خصبة لنمو بيئة التعلم التشاركي وبنائها بشكل فعال حيث توفر وجود النواحي الإجتماعية للتعلم التشاركي من خلال بعض الأدوات المتاحة التي تتسم بالتشاركية، والتي يمكن استغلالها وتوظيفها على ضوء التعلم التشاركي، حيث أن هذا النوع من التعلم قائم على تبادل المعلومات بين مجموعة من المتعلمين يشتركون معا في صياغة المناقشات أو إعادة تنظيم المواد أو المفاهيمية لبناء علاقات جديدة بينهما، ومن خلال تشكيل وصياغة أفكار دراسية بفرهم وأرائهم الخاصة، وكذلك تلقي الرجوع والتقييم من خلال زملائهم في الفريق. (Gewertz, 2012,6)

كما أشار عبد العزيز (٢٠١٢) أن تكنولوجيا المعلومات الرقمية ساهمت في تغيير دور المعلم - كأحد عناصر النظام التعليمي - من مجرد ناقل للمعلومات إلى معلم قادر على القيام بدور الميسر، والموجه، والمقوم، والمرشد، والمدرّب. كما ساهمت في تغيير دور المتعلم من مجرد متلق للمعارف إلى دور المتقصى، والباحث والمكتشف، والمشارك في بناء وتوزيع المعرفة والخبرة. كل هذه المؤشرات والأدوار تؤكد على أن العصر الرقمي أدى إلى تغيير في الممارسات والمعتقدات التربوية التي كانت سائدة في الماضي القريب حيث تحدد ملامح الممارسات الاجتماعية والتعليمية عبر العصور بأشكال الاتصال السائدة، وأن الانتقال من شكل اتصال لآخر يحدث قلما هائلا لدى المسئولين عن التعليم، وخاصة المعلم.

وهناك العديد من الدراسات التي تؤكد على فاعلية التعلم الإلكتروني التشاركي في تنمية الجانب المعرفي والأداء المهاري منها: دراسة لبيب (٢٠٠٧) والتي أكدت على فاعلية استراتيجية الكترونية للتعلم التشاركي في مقرر مشكلات تشغيل الحاسب باستخدام الموقع التعليمي الإلكتروني التشاركي في الأداء المهاري لدارسي الدبلوم العامة في التربية شعبة كمبيوتر تعليمي كذلك دراسة حبيشى (٢٠٠٩) توصلت إلى أن تصميم بيئة التعلم الإلكتروني

التشاركي أدت إلى تطوير المهارات التدريسية المقترحة للطلاب معلمى الحاسب من خلال التدريب الميدانى من خلال بيئة التعلم الإلكتروني التشاركي.

كما أشارت الدراسات التي استخدمت أدوات التشارك الإلكتروني أو البعض منها بصفة عامة، أن هذه الأدوات، وما يصاحبها من تطبيقات تربوية قد ساهمت في تنمية مهارات التفكير، ومهارات حل المشكلات، والتفكير الناقد، والتفكير الرياضي، ومهارات التشارك، والتواصل الإلكتروني، والدافعية للتعلم، وفاعلية الذات، هذا فضلا عن التحصيل الأكاديمي. ومن هذه الدراسات: دراسة آل سماح (٢٠٠٨)؛ ودراسة الكندري (٢٠٠٨)؛ ودراسة النامي (٢٠١٢)؛ ودراسة اليامي (٢٠١٠) ودراسة عبد العزيز (Abdelaziz,2013,a)؛ ودراسة ديلنبرج وتوشينكين (Dillenbourg & Tchounikine,2007)؛ ودراسة هاموند (Hammond,2005) ودراسة كيفين (Kevin,2009)؛ ودراسة بولهاوير وشومين وكارسنتي (Poellhuber& Andreson, (Poellhuber,Chomienne, & Karsenti,2008) 2011)

كما أن تطبيقات جوجل التربوية عبارة عن مجموعة من البرامج أو تخزين الملفات، وتشمل أدوات الاتصال اللازمة منها: بريد جوجل Gmail، ومحادثة جوجل Google talk، وتقويم جوجل Google Calendar وأدوات الإنتاجية وجوجل درايف Google Drive، والذي يضم مجموعة من الأدوات في قائمة جديد New (مجلد - تحميل ملف - تحميل مجلد - مستندات جوجل Google Docs - عروض جوجل التقديمية Google Presentations - جداول بيانات جوجل Google Excel وغيرها) وهذه الأدوات تقدم بشكل مجاني. (Vens,2010)

وقد أدى التطور التكنولوجي الحديث في جميع مجالات حياتنا المعاصرة من ناحية ودخول العالم في عصر المعلوماتية من ناحية أخرى، كل هذا أدى إلى ازدياد أهمية استخدام أساليب التحليل الإحصائي في جميع مجالات المعرفة وعلى جميع المستويات فعلى مستوى الاقتصاد القومي أو مستوى الوحدات الاقتصادية، سواء كانت قطاع عام أو خاص، فإن الاحتياج إلى جمع البيانات واستخراج المعلومات منها على أساس من الدراسة المنهجية الحديثة، يعتبر من المسائل الحيوية في عصرنا الحديث، وهو ما تقوم به أساليب التحليل الإحصائي. (حسن وحلاوة، ٢٠١٢)

وفي هذا الصدد أشارت دراسة سالم (٢٠٠٠) أن شعبان نوه أن علم الإحصاء أو ما يسمى أحيانا بالأساليب الإحصائية يلعب دورا متزايدا في جميع نواحي النشاط البشري تقريبا كبداية إذا أخذنا دنيا الأعمال فقط وحددنا أوجهها فإننا نجد أن أثر الإحصاء أنتشر الآن إلى الزراعة، والأحياء، وإدارة الأعمال، والكيمياء والاتصالات، والاقتصاد، التربية، الإلكترونيات، الطب، الفيزياء، العلوم السياسية علم النفس، علم الاجتماع، وعديد من المجالات الأخرى في العلوم والهندسة.

ولذلك كان لزاماً على الدارسين في مجال العلوم التجارية التعرف بصورة مبدئية ومبسطة على بعض الأساليب الإحصائية، وبعض مجالات استخدامها وتطبيقاتها. (حسن وحلاوة، ٢٠٠٢)

وبما أننا نعيش في عالم الحياة الرقمية، وبحكم طبيعة الإحصاء، ولكونها عنصراً حاكماً لما يحدث حالياً في كافة المجالات، وفيما هو متوقع مستقبلاً من تطور علمى وتكنولوجى، ينبغى أن تتجاوب مناهج الإحصاء مع تلك التطورات من خلال استخدام استراتيجيات تدريس مناسبة لتنمية المهارات الإحصائية ووصولاً إلى عمق التعلم لدى الطلاب.

ومن العرض السابق، يتضح ضرورة الاهتمام بتدريس مقرر الإحصاء من خلال التشارك الإلكتروني وحل المشكلات الإحصائية في بيئة التعلم الإلكتروني والاستفادة من مميزات وفوائدها على تلك العملية التعليمية؛ وللوصول إلى بيئة تعليمية غنية بكل وسائل الإتصال المختلفة بما يؤدي إلى زيادة دافعية الطلاب نحو التعلم وتحقيق نواتجه، لذا يحاول البحث الحالي معرفة فاعلية التشارك الإلكتروني في تنمية المهارات الإحصائية وعمق التعلم لدى طلاب التعليم الفنى التجارى.

• الإحساس بالمشكلة :

نبع الإحساس بمشكلة البحث من خلال عدة شواهد من أهمها :

◀ أولاً: نتائج تحليل محتوى مقرر الإحصاء بالتعليم الفنى التجارى، واتضح منها عدم توافر أنشطة تعليمية تحث الطلاب على التفكير وممارسة مهارات حل المشكلات الإحصائية ومنها: وصف البيانات وعرضها واستنتاج القيم وتفسير البيانات وتمثيلها فى تعلم موضوعات الإحصاء الرئيسة مثل عرض البيانات، ومقاييس النزعة المركزية ومقاييس التشتت.

◀ ثانياً: نتائج تطبيق اختبار فى مهارات مقرر الإحصاء فى صورة مواقف والتي اتضح منها ضعف مستوى الطلاب فى فهم المهام المصاغة فى صورة مشكلات، وعدم تمكنهم من الاستنتاج والتحليل والتفسير للبيانات وعرضها.

◀ ثالثاً: الدراسات التي أوصت بتطوير تدريس مقرر الإحصاء عامة، والاهتمام بتنمية المهارات الإحصائية، ومنها: دراسة سالم (٢٠٠٠)؛ دراسة مونى Moony (2002)؛ دراسة حسن (٢٠٠٧)؛ دراسة موسى (٢٠٠٨)؛ دراسة عثمان (٢٠١٠)؛ دراسة أحمد (٢٠١١)، دراسة مبارك (٢٠١٧).

◀ رابعاً: نتائج الدراسات التي أكدت على فاعلية التشارك الإلكتروني في تدريس المقررات المختلفة منها: دراسة آل سماح (٢٠٠٨)؛ ودراسة الكندري (٢٠٠٨)؛ ودراسة اليامي (٢٠١٠)؛ ودراسة النامي (٢٠١٢)؛ ودراسة عبد العزيز (Abdelaziz,2013,a)؛ ودراسة ديلنبرج وتوشينكين (Dillenbourg & Tchounikine,2007)؛ ودراسة هاموند (Hammond,2005)؛ ودراسة كيفين

(Kevin,2009) ؛ ودراسة بولهاوير وشومين وكارسنتي (Poellhuber,Chomienne, & Karsenti,2008)

◀ خامسا: دراسات أكدت على أهمية الاهتمام بعمق التعلم، ومنها: دراسة جيويت (Guyette, 2008)، دراسة بلوك وإيليس، وجوديير، وبيجوت (Bliuc, Ellis,Goodyear & Wilson & Smilanich, 2005)، ودراسة البراهيم (٢٠١١)، ودراسة فوده (٢٠١٥) ▶▶ سادسا: عدم وجود دراسات سابقة – فى حدود علم الباحثان – تناولت التشارك الإلكتروني فى تنمية مهارات حل المشكلة الإحصائية، وعمق التعلم والتي أصبح من المهارات الرئيسية التي يجب توافرها لدى الطلاب فى القرن الحادي والعشرين، ومن ثم كانت الحاجة جوهريه لإجراء البحث الحالى لقياس فاعلية التشارك الإلكتروني فى تعلم موضوعات مقرر الإحصاء فى تنمية مهارات حل المشكلة الإحصائية، وتنمية عمق التعلم لدى طلاب التعليم الفنى التجارى.

• مشكلة البحث :

تكمن مشكلة البحث الحالى فى ضعف مستوى طلاب التعليم الفنى التجارى فى تعلم المهارات الإحصائية الأساسية ، وعمق تعلمهم لها نتيجة للتدريس التقليدى.

• أسئلة البحث :

يتحدد السؤال الرئيس للبحث كما يلى: كيف يمكن توظيف التشارك الإلكتروني فى تعلم الإحصاء وقياس فاعلية ذلك فى تنمية مهارات حل المشكلة الإحصائية وعمق التعلم لدى طلاب التعليم الفنى التجارى؟

ويتفرع من السؤال الرئيسى السابق الأسئلة الفرعية التالية:

- ◀ ما التصميم المقترح للتشارك الإلكتروني فى حل المشكلات الإحصائية بمقرر الإحصاء لطلاب التعليم الفنى التجارى ؟
- ◀ ما فاعلية التشارك الإلكتروني فى تنمية المعارف المرتبطة بالمهارات الإحصائية لدى طلاب التعليم الفنى التجارى؟
- ◀ ما فاعلية التشارك الإلكتروني فى تنمية مهارات حل المشكلة الإحصائية لدى طلاب التعليم الفنى التجارى؟
- ◀ ما فاعلية التشارك الإلكتروني فى تنمية عمق التعلم لدى طلاب التعليم الفنى التجارى ؟

• فروض البحث :

- ◀ يؤدي التشارك الإلكتروني إلى تنمية المعارف المرتبطة بالمهارات الإحصائية لدى طلاب التعليم الفنى التجارى.
- ◀ يؤدي التشارك الإلكتروني إلى تنمية مهارات حل المشكلة الإحصائية لدى طلاب التعليم الفنى التجارى

◀ يؤدي التشارك الإلكتروني إلى تنمية عمق التعلم لدى طلاب التعليم الفنى التجارى.

• **حدود البحث :**

◀ بعض المهارات الإحصائية المرتبطة بوحدات (علم الإحصاء وطرق جمع البيانات والعرض الجدولي والبياني للبيانات الإحصائية – مقاييس النزعة المركزية – ومقاييس التشتت) حيث أنها أساسيات علم الإحصاء.

◀ عينة من طلاب الصف الثانى الثانوى التجارى بالمدارس الثانوية التجارية نظام الثلاث سنوات بإدارة التعليم الفنى التجارى بالشرقية.

• **مصطلحات البحث :**

• **التشارك الإلكتروني :**

يعرفه ستال وكوسشمان وشاترز (Stahl, Koschmann & Suthers, 2006, 5) أنه نوع من التعلم الذى يهتم بدراسة كيف يتمكن المتعلمون من التعلم جنباً إلى جنب بمساعدة أجهزة الكمبيوتر أو بمساعدة التكنولوجيا لضمان تحسين عملية التعلم وتوظيف العمل الجماعى حتى يستطيع المتعلمون مناقشة أفكارهم وطرح آراءهم؛ مما يتيح عملية تبادل للأفكار والمعلومات Cross-fertilization، ويعطى اهتمام لوجهات النظر المتعددة والمختلفة والمتعلقة بموضوع التعلم".

• **مهارات حل المشكلة الإحصائية Statistical problem solving skills :**

يُعرف اللقاني والجمل (٢٠٠٣، ٣١٠) المهارة عامة بأنها " الأداء السهل الدقيق القائم على الفهم لما يتعلمه الإنسان حركياً وعقلياً، مع توفير الوقت والجهد والتكاليف. "

بينما أشارت دراسة مبارك (٢٠١٧) إلى أن المهارات الإحصائية هي " القدرة على تجميع البيانات الإحصائية وتنظيمها وتبويبها وتلخيصها وتمثيلها بيانياً لإلقاء الضوء على ما تنطوي عليه من معلومات، بهدف مساعدة المتعلم على إتخاذ قرار سليم والتنبؤ بالمستقبل، وتنفيذ مراحلها بدرجة مناسبة من السرعة والدقة والإتقان وبأقل تكلفة ومجهود، لتحقيق الأهداف المرغوبة"

وتُعرف إجرائياً مهارات حل المشكلة الإحصائية بأنها قدرة طلاب التعليم الفنى التجارى التعامل مع المهام المصاغة فى صورة مشكلات مرتبطة بمحتوى موضوعات مقرر الإحصاء بالصف الثانى الثانوى التجارى من خلال تنظيم وتبويب وتلخيص وتمثيل البيانات الإحصائية بهدف التمكن من استنتاج ووصف وعرض القيم الإحصائية بيانياً بشكل إلكترونى.

• **عمق التعلم : Depth of Learning**

هو معالجة الطالب للمعلومات التي يدرسها معالجة عميقة مقابل المعالجة السطحية عن طريق استخدام بعض القدرات والمهارات العقلية (البراهيم ٢٠١١).

ويُعرف عمق التعلم في البحث الحالي بأنه: التغير في الدرجة التي يحصل عليها طالب الصف الثانى الثانوى التجارى في مقياس عمق التعلم، والذي يتضمن أربعة أبعاد فرعية هي: إيجاد المعنى، ربط الأفكار، استخدام الأدلة التعمق في الأفكار.

• أدبيات البحث :

وفيما يلي عرضاً للإطار النظرى للبحث وفقاً للمحاور التالية:

« المحور الأول: المهارات الإحصائية (علم الإحصاء – أهميته – علاقته بالفروع الأخرى، المهارات الإحصائية).

« المحور الثانى: التشارك الإلكتروني (مفهومه – مزاياه – تطبيقات جوجل درايف)

• المحور الأول : المهارات الإحصائية :

• تعريف الإحصاء :

تشير كلمة الإحصاء "Statistics" إلى علم " Science " أو مجال دراسة "Field of Study" أو جسم من المعرفة "Body of Knowledge"، وفي جميع الحالات فإنه يمكن تعريف الإحصاء بهذا المعنى، بأنه جمع ، "Collection" وتنظيم "Organization" وتقديم "Presentation" وتحليل "Analysis" وتفسير "Interpretation" البيانات "Data" . (العتوم، ٢٠٠٥)

بينما يُعرفه طيبة (٢٠٠٨) بأنه مجموعة النظريات والطرق العلمية التي تبحث في جمع البيانات وعرضها وتحليلها واستخدام النتائج في التنبؤ أو التقرير واتخاذ القرار.

• فروع علم الإحصاء:

ينقسم علم الإحصاء إلى القسمين الرئيسيين الآتيين:

« القسم الأول : الإحصاء الوصفي Descriptive Statistics : ويتناول الطرق الخاصة بجمع البيانات وتصنيفها وعرضها جدولياً أو بيانياً، كذلك حساب بعض المقاييس الإحصائية كالتوسطات ومقاييس التشتت، كذلك دراسة العلاقة التي قد توجد بين ظاهرتين أو أكثر باستخدام مقاييس إحصائية أخرى. (العتوم، ٢٠٠٦)

« القسم الثانى: الإحصاء الاستدلالي (الاستقرائي) Inferential Statistics :

أشار كل شانس (Chance,2002) القاضي وآخرون (٢٠٠٥)، غنيم وآخرون (٢٠٠٠) من يركز على تحليل البيانات المتوفرة في العينة Sample كأساس تحليل البيانات الموجودة في المجتمع Population للتوصل إلى أساليب التقدير والاختبار واتخاذ القرارات والتنبؤ أو الاستقراء، لذا فإن الإحصاء يهتم بعد جمع البيانات وتمثيلها وعرضها بتحليلها وتفسيرها والتوصل إلى الاستنتاجات، ويعمم النتائج بالاعتماد على المنطق ونظرية الاحتمالات.

• أهمية الإحصاء :

- أشار كل من العبد (١٩٩٦) إلى أهمية علم الإحصاء التي تتحدد فيما يلي:
- ◀ وسيلة موضوعية لمعرفة التغير الواقع في تطور حدث، أو نمو سمة ما بدونها لأنستطيع أن نتنبأ بمدى التطور والنمو.
- ◀ يمد بالتفكير التأملي العلمي في ظواهر الأشياء المبني على التحقق من صدق البيانات والمعلومات التي تم جمعها.
- ◀ يُساعد على إحياء قدراته ومواهبه وخبراته السابقة في الرياضيات.
- ◀ يساعد على التنبؤ.
- ◀ يمد باستنتاجات ذات معنى عن البيانات الرقمية.
- ◀ يكسب القدرة على استخدام الأسلوب العلمي في التفكير، والذي يتمثل في عدة مهارات، وهي: تحديد المشكلة وفرض الفروض وجمع البيانات وتبويبها وتحليلها وعرضها بصورة تمكن متخذ القرار من اتخاذ القرار الحكيم بدلاً من اتخاذ قرار طبقاً للصواب والخطأ (دون تخطيط).

• مجالات علم الإحصاء (علاقته بالعلوم الأخرى):

- ترتبط حياتنا اليومية بالإحصاء في العديد من المجالات سواء على مستوى الأفراد والجماعات أو على مستوى الدولة أو على المستوى الدولي. ولعل هذه الأمثلة توضح جانباً من علاقتنا بالإحصاء، ومنها: (عبد الصبور، ١٩٩٦: ٣)
- ◀ الإحصاء كأداة للتخطيط والدراسات السكانية: مع الإتجاهات الحديثة في جميع الدول والتخطيط، ازدادت الحاجة إلى البيانات الإحصائية واشتملت الدراسات السكانية على عملية عدد السكان في فترات منتظمة، ودرجة شمول الإحصاءات السكانية والحيوية.
- ◀ الإحصاء كأداة للبحث العلمي: حيث أصبحت الطريقة الإحصائية والبيانات الإحصائية من أهم وسائل أدوات البحث العلمي في العلوم التجريبية أو التطبيقية، وذلك بهدف تعميم النتائج التي يحصل عليها الباحث من تجربة ما أو من مجموعة التجارب على مجتمع أوسع وأكبر وتحليل نتائجها واختبارات الفروض الإحصائية.
- ◀ بعض التطبيقات الإحصائية في الصناعة: أسلوب مراقبة وضبط الإنتاج في الصناعة يعتمد على طرق إحصائية حيث تمكن المنتج من مراقبة جودة الإنتاج ومطابقة مواصفات إنتاجه لمواصفات مقبولة أو متعارف عليها.
- ◀ الإحصاء في البحوث التربوية والاجتماعية والنفسية: رغم أن تكميم الظواهر المختلفة أصبح سمة هامة من سمات التقدم العلمي، ووسيلة تستخدم لخدمة هدفين واسعين لعملية القياس:
- ✓ الوصول إلى القوانين والنظريات التي تحكم السلوك والقدرات العقلية من خلال منحى الفروق الفردية.
- ✓ الاستفادة من توظيف العلم لصالح المجتمع من خلال الاختبارات التي تقيس الذكاء العام والاستعدادات النوعية التي أصبحت تستخدم كمحكات تخصيصية لطلاب المدارس أو المعاهد أو الجامعات.

◀ **الإحصاء والحاسبات الإلكترونية** : استمرت محاولات الإنسان لاختراع آلة تقوم بعمليات الجمع تقوم بعمليات الجمع وال طرح بشكل آلي، فكانت محاولة العالم الفرنسي باسكال (Pascal) إحدى المحاولات الناجحة، فقد اخترع أول آلة تستطيع جمع عددين بشكل ميكانيكي آلي، وقام العالم الألماني ليبنتز (Leibnitz) باختراع آلة حاسبة، يمكن أن تقوم بعمليات الجمع، وبتكرار عمليات الجمع والإزاحة يمكن أن تقوم بعمليات الضرب والقسمة.

• **المهارات الإحصائية: Statistical skills**

تعتمد الإحصاء على جمع البيانات بأنواعها، ومن ثم تبويبها وتحليلها وتقديمها بقالب يُساعد متخذي القرارات على الاستفادة منها في عمليات التخطيط بشئى مستوياتها. وحتى يكون القرار المتخذ فاعلا، لا بد له أن يكون مساعدا رئيسا في حلقات التنمية التي ستكون بشكل تلقائي ركنا أساسيا في ضمان التقدم البشري.

وتشتمل المهارات الإحصائية على المهارات التالية: (عثمان، ٢٠١٠؛ أحمد، ٢٠١١ أبو عواد، ٢٠١٠؛ أبو الرايات، ٢٠١٣؛ مبارك، ٢٠١٧)

• **مهارة وصف البيانات Data Description Skill**

هذه المهارة تشتمل على مجموعة من القدرات العقلية، مثل: الترتيب والتصنيف والتلخيص، واختزال البيانات أيضا يشتمل على المقاييس المركزية مثل: الوسط والوسيط والمنوال، ومقاييس التشتت، مثل: المدى والانحراف المعياري. واستخدام المقاييس المركزية والتشتت لوصف مجموعة البيانات التي تمكن الطالب من توصيل وتبليغ معلومات هامة عن تحديد بعض معالم مجموعات البيانات باستخدام ملخص إحصائي محدود، ويندرج منها المهارات الفرعية، مثل: استخدام قياسات النزعة المركزية – استخدام قياسات التشتت – تمييز تأثير تحويل البيانات على المركز والانتشار – تنظيم مجموعات البيانات الخام. وتتضمن هذه المهارة أسئلة مثل:

- ◀ كيف يمكنك أن تنظم هذه البيانات في صورة أخرى؟
- ◀ أي مجموعات البيانات المنظمة أمامك أكثر انتشارا؟

• **مهارة تمثيل البيانات Representing Data Skills**

يشتمل تمثيل البيانات على عرض البيانات في صورة أشكال بيانية، وهذه المهارة تتضمن القدرة على إنشاء عروض للبيانات من مجموعة البيانات المعطاه وإنشاء عروض متنوعة لنفس مجموعة البيانات. وتمثيل البيانات له أهمية كبيرة في الإحصاء من حيث كونه يؤدي إلى إبراز المعلومات والخصائص الموجودة في مجموعة البيانات، وكذلك تستخدم تمثيلات البيانات لإيصال نتائج تحليل البيانات للآخرين.

• **مهارة تحليل البيانات وتفسيرها Analyzing and Interpreting Data Skills :**

يتضمن تحليل البيانات تعيين الانحراف المعياري وعمل التخمينات من الخرائط والجداول والأشكال. وتتضمن هذه العملية على مجموعة من المهارات منها : التوصل لاستنتاجات من خلال الجداول أو الرسوم البيانية، والمقارنة بين مجموعة من البيانات، ومقارنة البيانات المعروضة في رسوم بيانية، وتقديم الاستدلالات والتنبؤات المبنية على البيانات.

وهناك العديد من الدراسات والبحوث السابقة التي اهتمت بتنمية المهارات الإحصائية، ومنها: دراسة الفار(٢٠٠٢) والتي أشارت نتائجها إلى فاعلية الانترنت في تعليم الرياضيات على درجة تحصيل طلاب الجامعة لمقرر الإحصاء الوصفي (المفاهيم والعمليات وحل المشكلات)، كذلك دراسة نصر (٢٠٠٢) والتي أظهرت فاعلية تدريس الإحصاء بمساعدة دائرة الكمبيوتر على تنمية تحصيل الطلاب للإحصاء واتجاهاتهم نحوها؛ بالإضافة إلى دراسة سالم (٢٠٠٠) والتي توصلت إلى فاعلية استخدام الحاسب الآلي كمساعد تعليمي في تدريس الإحصاء في تنمية المهارات الإحصائية لدى طلاب الصف الثالث الثانوي التجاري. بالإضافة إلى دراسة إديسون (Edson,2014) التي أثبتت أن فاعلية وحدة رقمية علي توزيعات ذات الحدين والاستدلالات الإحصائية قائمة علي حل المشكلات، بالإضافة إلى دراسة أبو الريات (٢٠١٣) التي توصلت إلى أن استخدام مدخل البيانات الواقعية وحل المشكلة أدى إلى تنمية مهارات التفكير الإحصائي وتحسن الدافعية نحو التعلم للإحصاء وقد اتفقت نتيجة تلك الدراسة مع نتيجة دراسة كهريري وكيرستن (Khairiree &Kurusatian, 2010)، ودراسة نظمي (٢٠١٣) ودراسة حسن وحلاوة (٢٠١٢)، واختلفت مع دراسة كارنول (Carnell, 2008) ودراسة جرادات (٢٠١٣) التي توصلت إلى أن مستوى التفكير الإحصائي لدي طلاب الأقسام العلمية بكلية الآداب والعلوم في محافظة وادي الدواسر ومظاهرة متوافرة بدرجة قليلة، وكذلك دراسة أحمد (٢٠١١) التي توصلت إلى فاعلية التعلم البنائي في تنمية مهارات التفكير الإحصائي، واتفقت معه دراسة مبارك (٢٠١٧).

• **المحور الثاني : التشارك الإلكتروني :**

لم تعد المؤسسات التعليمية هي البيئة التعليمية الوحيدة لتقديم خدمات التعليم؛ مما دعى التربويون للبحث باستمرار عن أفضل الطرق والوسائل لتوفير بيئة تعليمية تفاعلية لجذب اهتمام المتعلمين وحثهم على تبادل الآراء والخبرات، ويعد التعلم الإلكتروني من أساليب التعلم التي تجعل المتعلمين هم محور عملية التعلم؛ حيث يتعاون المتعلمين للحصول على المعلومات وتبادلها وطرح الأفكار لحل المشكلات دون الالتزام بمكان معين أو زمن محدد لاستقبال عملية التعلم. (الحمداي، ٢٠٠٦، ٤٧).

وظهر مصطلح التعلم الإلكتروني التشاركي نظراً لحاجة المتعلمين للتفاعل الاجتماعي حيث أوضح داونز (Downes,2005.1-5) أن السمة الاجتماعية والتشاركية هي الميزة لبرمجيات التعلم الإلكتروني التشاركي باعتباره الجيل الثاني من التعلم الإلكتروني.

ويركز التعلم الإلكتروني التشاركي على المجالات التربوية ويستخدم من قبل متعلمين مختلفين أو متباينين يعملون في نفس موضوع التعلم عبر أجهزة الكمبيوتر المتفرعة من مكتب رئيسي أو عن طريق الشبكات المختلفة، حيث يهدف إلى تدعيم المتعلمين وبناء المعارف الجديدة بشكل فعال أثناء عملية التعلم. (الخالدي، ٢٠٠٧، ٩٥)

كما يمكن تعريفه على أنه نمط من التعلم قائم على التفاعل الاجتماعي بين المتعلمين حيث أنهم يعملوا في مجموعات صغيرة يتشاركون في إنجاز المهمة أو تحقيق أهداف تعليمية مشتركة من خلال أنشطة جماعية في جهد منسق باستخدام خدمات وأدوات الاتصال والتواصل المختلفة عبر الويب، ومن ثم فهو يركز على توليد المعرفة، وليس استقبالها؛ وبالتالي يتحول التعليم من نظام ممرکز حول المعلم يسيطر عليه إلى نظام ممرکز حول المتعلم ويشارك فيه المعلم. (Edman, 2010, 101)

كما عرفه خميس (٢٠٠٣) على أنه "مدخل واستراتيجية للتعليم يعمل فيها المتعلمون معاً، في مجموعات صغيرة، ويتشاركون في إنجاز المهمة أو تحقيق أهداف تعليمية مشتركة، حيث يتم اكتساب المعرفة والمهارات أو الإتجاهات من خلال العمل الجماعي المشترك، ومن ثم فهو يركز على الجهود التعاونية التشاركية بين المتعلمين لتوليد المعرفة، وليس استقبالها من خلال التفاعلات الاجتماعية، والمعرفية، كما أنه ممرکز حول المتعلم وينظر إلى المتعلم كمشارك نشط في عملية التعلم.

ولقد أوضح ستريجبوس وكيريسشنيرومارتنز (Strijbos, Kirschner and Martens 2004, PP. 31-50) أن التعلم التشاركي يتطلب من المعلمين إثارة دافعية المتعلمين والتخطيط الجيد للمناهج الدراسية وطرق التدريس، كما تكون المشاركة تفاعلية مباشرة عبر الإنترنت؛ مما يساعد المتعلمين على بناء المعارف الجديدة وإتاحة الفرصة للاستفسار على أسئلتهم والتعلم من بعضهم البعض بإتاحة ما تعلمه المتعلمون تشاركياً.

• مبادئ التشارك الإلكتروني في التعلم:

تلخص بريندلي وآخرون (Brindley, et al)، سولومن وشيرم (Solomon & Schrum, 2010) هذه المبادئ فيما يلي:

«الاتصال Communication

◀◀ التشارك والتعاون Collaboration

◀◀ الترابط Connectedness

◀◀ بناء مجتمعات المتعلمين Communities of learners

◀◀ الرؤية الوظيفية الجماعية لمهمة التعلم Convergence

◀◀ الارتباط بالسياق Contextualization

◀◀ حوسبة التعلم Cloud Computing

◀◀ التعلم بلا تكاليف Cost-free learning

وللتعلم التشاركي الإلكتروني عدة عناصر أهمها كما أشار كليم (Klemm, 2010) الترابط الإيجابي، تعزيز التفاعل، المسؤولية الفردية والشخصية، مهارات المجموعات الصغيرة، المهارات الاجتماعية، التقييم الذاتي للمجموعات.

• مميزات التشارك الإلكتروني:

هناك العديد من الدراسات، التي أكدت على فاعلية التشارك الإلكتروني في مختلف المجالات ومنها: دراسة كل من وتورجي (Turgay, 2008)، وليت وآخرون (Light, et al. 2010) جونسون وجونسون (Johnson & Johnson, 2001) قاسم (٢٠١٣): وفوده (Fouda, 2016)، وكانت أغليبتها تتمركز حول الآتي:

- ◀◀ أنه يساعد الطلاب على بناء أنشطتهم وتعلمهم.
- ◀◀ من خلاله يستخدم الطلاب لمصادر التعلم في بحثهم، وتوجيه جهودهم إلى التوصل إلى المعلومات من مصادر التعلم المختلفة، وتنظيمها.
- ◀◀ من خلاله يحدث تعلم أكثر وأفضل في بيئة التعلم التي تدعم وتشجع الطلاب على العمل بحماس وجديه طوال الوقت.
- ◀◀ يتيح للطلاب ما يتعلمون أكثر عندما يتعلمون الأشياء التي يتمتعون بها من خلال بيئة التعلم التشاركي.
- ◀◀ تعزيز تنمية مهارات التفكير الناقد واستراتيجيات حل المشكلات ومهاراتها.

• أدوات التعلم للتشارك الإلكتروني:

يصنف الأدب التربوي في مجال التعلم الإلكتروني أدوات التشارك الإلكتروني إلى ستة تصنيفات رئيسية، وهي: (Johnson & Johnson, 2011; Mason & Rennie, 2008; Solomon & Schrum, 2010) الشتيمي (٢٠١٣): الأدوات الشخصية، مثل: البلوج والميكرو بلوج Blog and Microblog، ومن أمثلتها: تويتر Twitter، أدوات البث الإلكتروني المرئي والمسموع، مثل: Podcasts and Vodcasts، أدوات الإنتاجية Productivity Applications مثل: جوجل بلس Google plus، شبكات التواصل الاجتماعي Social Networks، مثل: الفيس بوك Facebook، أدوات التعلم البصري Visual Learning Tools، مثل: جوجل

إيرث Google Earth، بيئات التعلم الافتراضي Virtual Environments، مثل: البلاك بورد Blackboard وموودل Moodle، والفصول الافتراضية Virtual Classrooms، والفصول المعكوسة Flipped Classrooms، والحوسبة السحابية Cloud Computing، وبيئات الحقيقة المدمجة Augmented Reality.

• **تطبيقات جوجل التربوية Google Apps for Education :**

يقصد بتطبيقات جوجل التربوية بأنها عبارة عن مجموعة من البرامج وأوتخزين الملفات وتشمل على أدوات الاتصال اللازمة منها: بريد جوجل Gmail ومحادثة جوجل Google Talk تقويم جوجل Google Calendar، وأدوات الإنتاجية (مستندات جوجل: ملفات نصية text files : Google Docs)، وجداول البيانات Spreadsheets، والعروض التقديمية Presentations، ومواقع جوجل Google Sites، وهذه الأدوات تقدم بشكل مجاني (Lan&Sie,2010)، كما أشار كل تومس (Thomas, 2011)؛ وبنيت (Bennett, 2009)؛ وهميلتون (Hamilton, 2012)؛ ريتشارد وماجريل وستيورات (Richards,Mcgreal & Stewart,2010) بأنها:

◀ خدمة من جوجل تسمح للمستخدم باستخدام أسماء النطاقات المخصصة مع العديد من منتجات جوجل التي تضم تطبيقات الويب المختلفة.

◀ إصدار مجاني؛ مما يسمح بتبادل المعلومات والتقويم، والمحادثة الحية مع بعضهم البعض.

◀ تتضمن مجموعة من الخدمة مثل: بريد جوجل للبريد الإلكتروني، ومحرر مستندات جوجل (للمستندات وجداول البيانات والعروض التقديمية).

◀ مستخدماً السحابة حيث يمكن للجميع العمل على نفس المستند في نفس الوقت لإجراء التصحيحات، وكذلك تحسينه بشكل حيوي بطريقة تشاركية.

• **أبرز تطبيقات جوجل التربوية :**

هناك العديد من تطبيقات جوجل التربوية، ومن أهمها:

• **شبكة جوجل الاجتماعية :**

تُعرف شبكة جوجل الاجتماعية : بأنها شبكة إجتماعية (Wikipedia, 2012) (A,B,C)، تتمتع بالعديد من المزايا، والتي من أبرزها:

◀ وجود الدوائر Circles، والوسم، Hash-tag، والمحادثات الجماعية Huddles والاهتمامات Sparks ومواقع الشبكات الاجتماعية في البيئات التعليمية.

◀ تزيد تعلم الطلاب إلى حد كبير.

◀ تسهل التفاعل بين الطلاب والمعلمين، والطلاب وزملائهم، وتجعل من الأسهل على الطلاب المشاركة في عملية التعلم. (Ajjan & Harsthone, 2008)

- **تقويم جوجل Google Calendar:**
يعتبر تقويم جوجل الأكثر شعبية على شبكة الإنترنت اليوم، فهو يرتبط بمحرك البحث الأكثر استخداما على الإنترنت فهو يتميز بالآتي:
◀ تقويم مجاني، وسهل الاستخدام، ويتيح إنشاء التقاويم الشخصية والمشاركة.
◀ التكامل بسلسلة مع تطبيق بريد جوجل، فيمكن لتقويم جوجل تفحص رسائل البريد الإلكتروني الخاصة بالمستخدم من حيث التواريخ والأوقات.
◀ يمكن إنشاء أنواع متعددة من التقاويم بواسطة جوجل، وهي: التقاويم الشخصية، والتقاويم العامة التي يمكن للآخرين الوصول إليها عبر شبكة الإنترنت. (Miller, 2008)
◀ يسمح بإدارة تقاويم متعددة في وقت واحد، ومشاركة الأحداث أو التقاويم الكاملة مع الآخرين، ومزامنة كل ذلك آليا من أي مكان. (Roy, 2011)
◀ يسمح للمستخدم بتتبع جميع الأحداث المهمة والمواعيد النهائية المتعلقة بدراسته وحياته الشخصية. (Kieslinger, et al, 2008)

- **جوجل درايف : Google Drive**
هذه خدمة تخزين سحابية مقدمة من قبل شركة جوجل، تمكن هذه الخدمة المعلم، والطالب، والباحث من تخزين ومشاركة الملفات الفردية أو المجلدات بالكامل مع أشخاص محددين أو مع جميع الطلاب زملائك أو حتى مع الشركاء وأولياء الأمور والفصول الدراسية الأخرى. كما يمكن إنشاء تعليقات والرد عليها. وتقدم مجموعة من التطبيقات أهمها ما يلي، والتي اعتمد عليها البحث الحالي:

- **تطبيق مستندات جوجل : Google Docs**
يرى كل من خفاجة (٢٠١٠)؛ آدمز (Adams, 2008)؛ جويوين (Godwin, 2008)؛ فريينكيلستين (Finkelstein, 2006)؛ وكيسلنجر وآخرون (Kieslinger et al, 2008)، فوده (٢٠١٧). فمن خلال هذه الخدمة يتمكن المستخدم من:
◀ استخدام مجموعة برمجيات، بدون الحاجة إلى توافر البرنامج على الحاسب الشخصي له.
◀ حفظ الملفات بعد الانتهاء منها على الحساب الشخصي، ومشاركة تلك الملفات مع أشخاص آخرين.
◀ الاحتفاظ بنسخة من كافة التغييرات على أي ملف في التطبيق، ويمكن أن يكون الوصول إلى النصوص للقراءة فقط .
◀ عرض أرشيف المراجعات الخاص بالمستند واستعادة أي إصدار سابق.

- **تطبيق جداول البيانات Google Spreadsheets :**
وهذه إمكانية تقدم للمستخدم: (فوده، ٢٠١٧)
◀ إنشاء الجداول ومشاركتها وتحليل البيانات وتعليق النتائج.

- ◀ يمكن استرداد البيانات من اكسيل وتكست TXT، وتحويلها إلى جدول بيانات.
- ◀ استخدام الدوال Functions لإجراء عمليات حسابية، كما يمكن الرسم البياني من خلاله.
- ◀ دردشة مع المستخدمين الذين يعدلوا جدول البيانات الخاص بالطالب/المستخدم.

• **تطبيق العروض التقديمية في محرك جوجل Google Drive:**

تتضمن الإمكانيات الآتية: (فوده، ٢٠١٧)

- ◀ إنشاء وتحرير العروض التقديمية Presentations.
 - ◀ تحرير العرض التقديمي بالتعاون مع الأصدقاء أو الزملاء، ومشاركته مع الآخرين.
 - ◀ استيراد ملفات PPS، PPTX، و تحويلها إلى عروض جوجل.
 - ◀ تحميل العروض التقديمية بصيغة PDF، PPT و TXT.
 - ◀ إدراج الصور ومقاطع الفيديو في العرض التقديمي.
 - ◀ نشر ورفع العروض التقديمية على موقع إلكتروني.
- **مميزات تطبيقات جوجل التربوية:**

تتميز تطبيقات جوجل التربوية بما يلي: العزب وآخرون (Al-Azab, et al, 2010) هالس (Halash, 2012)، (حسين، ٢٠١٣)

- ◀ لا تتطلب أن تكون هذه التطبيقات مثبتة على أجهزة الحاسب الآلي الخاصة بالمستخدمين.
- ◀ تقوم بحفظ المستندات تلقائياً وتقلل الحاجة للطباعة.
- ◀ تتيح سعة تخزينية كبيرة لكل مستخدم بشكل مجاني.
- ◀ تمكن الطلاب والمعلمين من نشر أي مستند كصفحة ويب.
- ◀ تسهل استخدام أدوات النشر على شبكة الإنترنت دون الحاجة لتعلم لغات البرمجة.
- ◀ تعتبر آمنة، فكل شئ يبقى ضمن النطاق المسجل، ولا يمكن الوصول إليها من قبل أي شخص ليس لديه تسجيل دخول.
- ◀ توفر خصوصيات البيانات والمعلومات، وتتبع تطور أداء الطلاب.

وقد اعتمد البحث الحالي على هذه التطبيقات في تطبيق التشارك الإلكتروني في تعلم المهارات الإحصائية المصاغة في صورة مشكلات لموضوعات جمع البيانات ومقاييس النزعة المركزية، ومقاييس التشتت بمقرر الإحصاء للطلاب عينة البحث، والتي ستظهر تفصيلاً في جزئية المنهجية والإجراءات.

• **منهج البحث :**

فى ضوء متغيرات البحث تم الاعتماد على مزيج من المنهج الوصفى وشبه التجريبي، حيث استخدم المنهج الوصفى فى تحديد المهارات الإحصائية، وفى إعداد محتوى الوحدات المختارة وتم استخدام المنهج شبه التجريبي فى سحب العينة، والتدخل التجريبي للمتغير المستقل التشارك الإلكتروني على المتغير التابع (مهارات حل المشكلة الإحصائية، عمق التعلم).

• **إجراءات البحث :**

• **مجتمع البحث:**

يتمثل مجتمع البحث فى جميع طلاب الصف الثانى الثانوى التجارى بالتعليم الفنى التجارى نظام الثلاث سنوات.

• **عينة البحث:**

تم سحب عينة من طلاب الصف الثانى الثانوى التجارى بمدرسة الثانوية التجارية بإدارة أبو حماد التعليمية بالشرقية، وقد بلغ حجم العينة المسحوبة ٦٦ طالبة. ثم تم تقسيم هذه العينة إلى مجموعتين، تمثل إحدهما المجموعة التجريبية (٣٣ طالبة)، والأخرى ضابطة (٣٣ طالبة).

• **التصميم التجريبي للبحث:**

فى ضوء طبيعة متغيرات البحث المستقلة والتابعة، وفى ضوء طريقة اختيار العينة، وتوزيعها على المجموعات، تم اعتماد تصميم المجموعة الضابطة مع القياس القبلي، والبعدي للمتغيرات التابعة. ويظهر جدول (١)، طريقة تصميم البحث.

جدول (١) التصميم التجريبي للبحث

المجموعات	التطبيق القبلي	التحريب	التطبيق البعدي
التجريبية (ن = ٣٣)	اختبار المعارف اختبار مهارات حل المشكلة الإحصائية مقياس عمق التعلم	تدريس وحدات مقرر الإحصاء وفقا للتشارك الإلكتروني فى حل المشكلات	اختبار المعارف اختبار مهارات حل المشكلة الإحصائية مقياس عمق التعلم
الضابطة (ن = ٣٣)	اختبار المعارف اختبار مهارات حل المشكلة الإحصائية مقياس عمق التعلم	تدريس وحدات مقرر الإحصاء بالطريقة المتبعة	اختبار المعارف اختبار مهارات حل المشكلة الإحصائية مقياس عمق التعلم

• **أدوات البحث :**

اعتمد البحث على الأدوات التالية:

- ◀◀ اختبار المعارف المرتبطة بالمهارات الإحصائية (ملحق ٣)
- ◀◀ اختبار مهارات حل المشكلة الإحصائية (ملحق ٤)
- ◀◀ مقياس عمق التعلم (ملحق ٥)

وتم إعداد هذه الأدوات والتحقق من صلاحيتها لاستخدامها فى البحث. وفيما يلي وصف لكل أداة من هذه الأدوات:

• أولاً: إعداد اختبار المعارف المرتبطة بالمهارات الإحصائية:

تم إعداد اختبار تحصيلي لقياس المعارف المرتبطة بالمهارات الإحصائية، وقد مر بناء الاختبار بالمراحل الآتية:

◀ تحديد هدف الاختبار: يهدف اختبار المعارف المرتبطة بالمهارات الإحصائية لطلاب الصف الثانى الثانوي التجارى وفقا لمستويات بلوم المعرفية الثلاث، وهي: (التذكر – الفهم – التطبيق – التحليل).

◀ وصف الاختبار: تم إعداد (٣١) مفردة حيث تكون الاختبار من جزئيين، الجزء الأول: يتضمن ثلاث مستويات من مستويات التعلم (المعرفة – الفهم – التحليل)، ويتكون من نمطين من الأسئلة، اختيار متعدد، ونمط تكملة الأنماط التنظيمية ويتكون من (٢٣) مفردة، والجزء الثانى: أسئلة مقالیه على مستوى (التطبيق)، ويتكون من (٨) مفردات. وقد بلغت النهاية العظمي لدرجة الجزء الأول من الاختبار (٣٥) درجة، وقد بلغت درجة الجزء الثانى (٢٥) درجة، وقد بلغت النهاية العظمي لدرجة الاختبار ككل (٦٠) درجة.

◀ تعليمات الاختبار: تم صياغة تعليمات الاختبار في عبارات واضحة، بهدف تنبيه الطلاب بكتابة بياناتهم، وإعطائهم فكرة عامة عن جزئي الاختبار وطريقة الإجابة عن الأسئلة، وهي على قدر كبير من الأهمية لأنها تحدد الهدف من الاختبار.

وقد راعت الباحثة عند صياغة التعليمات عدة اعتبارات منها ما يلي:

◀ صياغة التعليمات بطريقة سهلة، ومعبرة عن الهدف من الاختبار، ونوع الأداء المطلوب منها.

◀ أن تتضمن التعليمات تحديداً واضحاً لما سيقوم به الطالب منذ بدء الإجابة عن مفردات الاختبار، والاستمرار فيه، وحتى الانتهاء منه ومراجعته.

◀ أن تتضمن التعليمات المدة اللازمة للإجابة عنه.

• صدق الاختبار:

وتهدف هذه الخطوة إلى التحقق من تمثيل اختبار التحصيل الخاص (بالمعارف) للأهداف المحددة له، وذلك عن طريق عرض الاختبار في صورته الأولية على عدد من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق التدريس؛ وذلك بهدف استطلاع رأيهم في دقة الصياغة اللغوية لكل مفردة، مدى ملائمة العبارات لمستوى الطالب، مدى ملائمة المفردة للمستوى الذى تقيسه، وتم مراعاة الملاحظات البسيطة التى طرحت، كما تم تحديد الصدق الداخلى للاختبار من خلال التجريب الاستطلاعى له على مجموعة من الطلاب، وحساب معامل السهولة والصعوبة، ومعامل التمييز، وبعد التدقيق، تم التحقق من الاتساق الداخلى للاختبار.

- **ثبات الاختبار:**
تم التحقق من ثبات اختبار المعارف بحساب معادلة ألفا كرونباخ، قد بلغ معامل الثبات (٠,٨٠) هذه قيمة مرتفعة؛ وبالتالي الاختبار يتسم بالثبات وبذلك أصبح الاختبار صالحاً للتطبيق على العينة الأساسية. (ملحق ٣)
- **ثانياً: إعداد اختبار مهارات حل المشكلة الإحصائية:**
وقد مر الاختبار بالخطوات التالية:

- **تحديد الهدف من الاختبار:**
استهدف الاختبار قياس المهارات الإحصائية المحددة لدى طلاب الصف الثانى بالتعليم الفنى التجارى نظام الثلاث سنوات بإدارة أبو حماد التعليمية بالشرقية، من خلال تدريس مقرر الإحصاء باستخدام التشارك الإلكتروني فى صورة حل المشكلات الإحصائية.

- **وصف الاختبار:**
تضمن الاختبار (٢٦) حالة عملية فى صورة مواقف تعكس مهارات الإحصاء فى صورة مشكلات متعلقة بمحتوى الوحدات الثلاثة وهي: (علم الإحصاء وطرق جمع البيانات والعرض الجدولي والبياني للبيانات الإحصائية – مقاييس النزعة المركزية – ومقاييس التشتت) وتضمن مجموعة من التعليمات للطلاب لطريقة الإجابة عنه.

- **صدق الاختبار:**
◀ **صدق المحكمين:** لتحديد مدى صدق الاختبار، تم عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين المتخصصين فى مجال المناهج وطرق تدريس العلوم التجارية، وذلك لإبداء رأيهم في: مدى وضوح مواقف الاختبار، مدى مناسبة الاختبار للهدف الذى وضع من أجله، مدى مناسبة صياغة المواقف العلمية للطلاب، مدى شمولية الاختبار لكافة المهارات الإحصائية، وقد تم مراعاة ملاحظاتهم على مواقف الاختبار.

- ◀ **الصدق الداخلى:** تم حساب معاملات الارتباط لكل درجة مفردة مع الدرجة الكلية للاختبار، ويتراوح بين (٠,٨ – ٠,٩)، وأوضح النتائج أنه دال إحصائياً مما يدل على صدق الاختبار.

- **ثبات الاختبار:**
من خلال التجربة الاستطلاعية تم حساب معامل ثبات اختبار مهارات حل المشكلات، وقد بلغ معامل ثبات الاختبار (٠,٨٧)، وهو معامل ثبات مرتفع؛ مما أكد على صلاحية اختبار المهارات للاستخدام في البحث الحالى؛ وبالتالي أصبح الاختبار صالحاً للتطبيق، (ملحق ٤)

- **ثالثاً: مقياس عمق التعلم :**
• **الهدف من المقياس:**

هدف المقياس إلى قياس مستوى عمق التعلم لدى طلاب المدارس الثانوية التجارية، بعد دراستهم لموضوعات الإحصاء.

• وصف المقياس:

في ضوء الدراسات السابقة المرتبطة بمتغير عمق التعلم، والتي منها مقياس طرق ومهارات الاستذكار لدى الطلبة Approaches and Study Skills for Students (ASSIT) الذي أعده كل من انتويستلوتيت (Entwistel, Tait, & McCune, 2000)؛ وقامت بترجمته فاطمة البراهيم (البراهيم، ٢٠١١)، ومقياس فاتن فوده (فوده، ٢٠١٥) أعدت الباحثتان مقياس عمق التعلم لمقرر الإحصاء لطلاب المدارس الثانوية التجارية، ويتألف هذا المقياس من (٢٢) مفردة، تتضمن أربعة أبعاد، البعد الأول: إيجاد المعنى، ويتضمن الفقرات (١، ١١، ٦، ٣، ٢، ١٢)، البعد الثاني ربط الأفكار، ويتضمن الفقرات (٢، ٤، ٥، ٨، ٢١، ٢٠)، البعد الثالث: استخدام الأدلة، ويتضمن الفقرات (٧، ٩، ١٣، ١٨، ١٧)، والبعد الرابع: عمق الأفكار، ويتضمن الفقرات (١٠، ٢٢، ١٩، ١٦، ١٤)، وقد تم وضع سلم تقدير على طريقة ليكرت الرباعية لتحديد مدى تطابقها (دائماً - غالباً - أحياناً - أبداً) للاستجابة على فقرات المقياس. وتراوحت درجات سلم التقدير لمحتوى الفقرة من وجهة نظر الطالب بين الدرجة (٤)، وتشير إلى تطابقها دائماً؛ والدرجة (١)، وتشير إلى عدم تطابقها والدرجة الإجمالية المتوقع حصول الطالب عليها بعد استجابته على المقياس هي (٨٨) درجة.

• صدق المقياس:

◀ صدق المحكمين: بعد الانتهاء من إعداد المقياس في صورته المبدئية، تم عرضه على الاختصاصيين في علم النفس التربوي، والمنهج وطرق التدريس والمقياس والتقويم التربوي. وقد كان الهدف من هذا الإجراء هو تحديد مدى دقة صياغة الفقرات، ومدى شمولها وتحقيقها للهدف الذي أعد من أجله. وأجريت بعض التعديلات على بعض الفقرات.

◀ صدق الاتساق الداخلي: للتحقق من صدق الاتساق الداخلي لمقياس عمق التعلم فإنه قد تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية من طلاب الصف الثاني من المدارس الثانوية التجارية، بلغ حجم هذه العينة ٤٠ طالباً وطالبة من مجتمع البحث المستهدف. وبعد إجراء المعالجات الإحصائية اللازمة تبين أن معامل الارتباط الداخلي بين كل الفقرات والدرجات الإجمالية لها يتراوح بين (٣٢، ٦٥)؛ وهذه القيم دالة عند مستوى دلالة (٠،٠٥) وتشير هذه القيم إلى قوة الاتساق الداخلي بين الفقرات؛ مما قد يُعد مؤشراً للاعتماد على هذا المقياس لقياس الهدف الذي أعد من أجله.

• ثبات المقياس:

تم حساب ثبات المقياس عن طريق حساب معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ. وقد تبين أن قيمة معامل الثبات الكلي للمقياس بعد أن تم تطبيقه على عينة استطلاعية، قد بلغت ٠،٨٥؛ مما يشير إلى أن المقياس يتسم بثبات مرتفع؛ وبذلك فإنه يمكن استخدام المقياس مع العينة الحالية، والعينات

المماثلة بموثوقية؛ وبالتالي أصبح المقياس صالح للتطبيق على عينة البحث الأساسية. ملحق (٥)

• إجراءات تصميم بيئة التشارك الإلكتروني في حل المشكلات الإحصائية:
تم تصميم بيئة التشارك الإلكتروني في حل المشكلات الإحصائية في ضوء ما يلي:

◀ طبيعة وتصنيف المهارات الإحصائية التي سبق ذكرها في الإطار النظري.
◀ نظريات التعلم، والتي منها النظرية البنائية والمعرفية، وتصميم التعلم الإلكتروني، وما أشارت إليه من مبادئ، وأسس، والتي منها :
✓ ضرورة الاهتمام بالمرحلة النمائية العقلية التي يمر بها المتعلم والتدريس في ضوءها.

✓ التأكيد على أهمية الاستكشاف في استقبال المعلومات الجديدة.
✓ حرية المتعلم، والتعلم القائم على بناء المعرفة، وتطبيقات جوجل التعليمية، والربط بين ما يتعلمه، وخبرات ومواقف الحياة.
✓ تشجيع الطلاب في المرحلة الإجرائية للتعلم على ممارسة التفكير من خلال المقارنة والتلخيص والتحليل والاستنتاج والتقييم واكتشاف العلاقات.

✓ أهمية المعرفة القبلية للمتعلم باعتبارها الشرط الأساسي لبناء التعلم الجديد.
✓ أهمية التفاعل والتشارك الإلكتروني بين المعلم والطلاب، وبين الطلاب بعضهم البعض في التعلم، لذا ينبغي تهيئة المواقف ذات الأنشطة التعليمية.

◀ مراحل نموذج ADDIE، والذي يشتمل على مراحل (التحليل – التصميم – التطوير – التنفيذ – التقويم)، في ضوء ما أشار إليه عبد العزيز، فوده (٢٠١١) من خطوات للنموذج عامة تقدم الباحثان شرحاً تفصيلياً لخطوات كل مرحلة من مراحل النموذج، وكيف تم تطبيقها في البحث الحالي:

• أولاً مرحلة التحليل:

وتضمنت ما يلي:

◀ تحليل المحتوى: قامت الباحثتان بتحليل وحدات (علم الإحصاء وطرق جمع البيانات والعرض الجدولي والبياني للبيانات الإحصائية – مقاييس النزعة المركزية – ومقاييس التشتت) لاستخراج قائمة بالمعارف والمهارات المتضمنة بها، وتم حساب الثبات، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول (٢) معامل ثبات التحليل

الاجمالي	المهارات	المعارف	فئات التحليل
			وحدات التحليل
٨٥	٢٦	٥٩	١
٩٥	٣٢	٦٣	٢
٨٥	٢٦	٥٩	٣
%٩٦	%٩٤	%٩٦	معامل الثبات

ويتضح من الجدول (٢) أن معامل ثبات التحليل مرتفع سواء بالنسبة لكل من المعارف، والمهارات، وبالنسبة للقائمة ككل، كما تم حساب صدق التحليل بتحديد نسبة الاتفاق التي بلغت ٩٦% للمعارف، و٩٤% للمهارات، وهكذا تصبح قائمة المعارف والمهارات في صورتها النهائية. (ملحق ١).

« تحديد الاحتياجات التكنولوجية للطلاب: تم تحديد احتياجات الطلاب للتعامل مع تطبيقات جوجل التعليمية، والتأكد من توافر قدرات استخدامها، والتعامل مع جوجل درايف حتى تتوافر إمكانية تطبيق فلسفة التعلم التشاركي.

• ثانياً: مرحلة التصميم:

وتضمنت:

« تحديد هدف الوحدات الدراسية، وهو تنمية المهارات الإحصائية لدى طلاب الصف الثانى الثانوى التجارى من خلال التشارك فى حل المشكلات الإحصائية.

« تحديد الأهداف التفصيلية للوحدات، وهى (معرفة علم الإحصاء وطرق جمع البيانات، استنتاج قيم وتحليل وتفسير ووصف وتمثيل البيانات المرتبطة بمقاييس النزعة المركزية والتشتت).

« تحديد محتوى الوحدات، وتقسيمه إلى موضوعات فرعية.

« تحديد الأساليب والاستراتيجيات: كرة الثلج، النمذجة المعرفية، العصف الذهنى، وعرض المحتوى المعرفى للموضوعات عبر العروض التقديمية تصميم الأنشطة التطبيقية التى تكون فى صورة مهمة تطبيقية يكلف بها الطلاب لأدائها من خلال التشارك عبر جوجل التعليمية.

« تحديد أساليب التقويم المتمثلة فى مواقف / حالات تطبيقية.

• ثالثاً: مرحلة التطوير:

وتضمنت مراجعة الموضوعات، وعناصرها، وتزويد محتوى الوحدات بإرشادات مواد مرجعية، وتصميم بيئة التشارك الإلكتروني، حيث تم توظيف تطبيقات جوجل درايف Google Drive، للتشارك الإلكتروني في حل المهام التعليمية المصاغة فى صورة مشكلات وتبادل وإدارة الأفكار والمقترحات والمدعمات، وكافة أنواع السقالات المساعدة حيث يُعد محرك جوجل أداة إلكترونية واسعة الانتشار في مجال التشارك الإلكتروني، وتحتوي هذه الأداة علي مجموعة أدوات للتشارك التبادلي والتفاعلي بين المستخدمين لها، واعتمد البحث الحالى على: المستندات Document بكافة أنواعها، العروض الإلكترونية التفاعلية Presentations، أوراق العمل التفاعلية Spreadsheets فى التشارك بين الطالبات عينة البحث فى أداء المهام المصاغة فى صورة مشكلات مرتبطة بمحتوى وحدات مقرر الإحصاء. (ملحق ٢)، وبهذا يكون قد تم الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث: والذي ينص على: ما التصميم المقترح للتشارك الإلكتروني في حل المشكلات الإحصائية بمقرر الإحصاء لطلاب التعليم الفنى التجارى ؟

• رابعاً: مرحلة التنفيذ:

وتضمنت هذه المرحلة: تنفيذ تقديم محتوى الموضوعات على جلسات تعليمية في القاعة الدراسية، حيث تقدم العروض التقديمية الأساس المعرفي للموضوعات الفرعية، واستخدام بحث - ادمج - شارك في تعلم الجوانب المعرفية والنمذجة المعرفية في تقديم كيفية تطبيق المعادلات، وبرنامج إكسيل Minitab Excel، وتطبيق أساليب التقويم البنائي من خلال التكاليف التطبيقية التشاركية بعد تقسيم الطلاب إلى مجموعات كل مجموعة مكونة من أربعة طلاب، ثم التدريب على التشارك، وتزويد الطلاب عبر الجوجل دريف Google Drive بالتغذية الراجعة، والدعوة إلى التشارك بين أفراد المجموعات. (ملحق ٦: بعض شاشات للتشارك الإلكتروني بين الطالبات، والمتابعة من قبل الباحثتان).

• خامساً: مرحلة التقويم:

وتضمنت: التقويم البنائي للتأكد من جودة تصميم الأنشطة الالكترونية من خلال العرض على مجموعة من المحكمين قبل التطبيق أو التجريب كذلك التقويم التجميعي، الذي يشمل قياس كفاءة وفاعلية الأنشطة التعليمية المصاغة بشكل إلكتروني للتشارك في أداؤها من قبل الطالبات أثناء وبعد الانتهاء من التطبيق على عينة البحث، ويتضمن: التقويم البنائي لأداء المهام التقويمية لقياس قدراتهم على حل المشكلات المرتبطة بمهارات الإحصاء بالإضافة إلى التقويم النهائي، والذي يتمثل في الاختبار التحصيلي للمعارف واختبار مهارات حل المشكلة الإحصائية.

• نتائج البحث :

• أولاً: النتائج المتعلقة بفرضية البحث الأولى:

تنص الفرضية الأولى بالبحث على الآتي: يؤدي التشارك الإلكتروني إلى تنمية المعارف المرتبطة بالمهارات الإحصائية لدى طلاب التعليم الفني التجاري. ولتحقق من صحة هذه الفرضية، استخدمت الباحثتان إجراءات التحليل الإحصائي المرتبطة بتحليل التباين (التباين) المتلازم (المصاحب) الأحادي One Way ANCOVA، وذلك لاستبعاد تأثير القياس القبلي على الأداء البعدي للاختبار التحصيلي للمعارف، ومن ثم زيادة درجة الضبط الإحصائي للنتائج.

جدول (٣) الخصائص الوصفية للاختبار التحصيلي للمعارف الإحصائية

الاختبار	المجموعة	العدد	المتوسط المعدل	الانحراف المعياري
المعرفة	التجريبية	٣٣	٤.٧٥	٠.٤٥
	الضابطة	٣٣	٢.٠٣	١.٢٨
الفهم	التجريبية	٣٣	٧.٢١	٠.٩٦
	الضابطة	٣٣	١.٤٨	١.١٧
التطبيق	التجريبية	٣٣	٢١.٢٢	٣.٢١
	الضابطة	٣٣	٧.٤٥	٤.١٢
التحليل	التجريبية	٣٣	١٨.٠٦	٢.٢٨
	الضابطة	٣٣	٧.٠١	٢.٠٩
الدرجة الإجمالية	التجريبية	٣٣	٥١.٢٢	٤.٩٥
	الضابطة	٣٣	١٧.٩٦	٦.٧٣

ويحتوى جدول (٣) وجدول (٤) على عرض تفصيلي وصفي واستدلالي (على التوالي) لنتائج تطبيق الاختبار التحصيلي للمعارف لطلاب التعليم الفني التجارى.

يتضح من الجدولين (٣) ، (٤) وجود تحسن كبير فى متوسط أداء المجموعة التجريبية فى القياس البعدي للاختبار التحصيلي يقابله تحسن فى متوسط أداء المجموعة الضابطة فى القياس البعدي لنفس الاختبار حيث بلغ متوسط الأداء البعدي للاختبار ككل للمجموعة التجريبية (٥١.٢٢) بانحراف معياري (٤.٩٥)، في حين بلغ متوسط الأداء البعدي للمجموعة الضابطة (١٧.٩٦) بانحراف معياري (٦.٧٣).

جدول (٤) نتائج تحليل التباين المتلازم وقيمة (ف) ودلالاتها الإحصائية في الاختبار التحصيلي ومستوياته للمجموعتين التجريبية والضابطة.

مربع ابتا	مستوى الدلالة	قيمة "ف"	متوسط المربعات المعدلة	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين	مستويات الاختبار
٠.٨٩	٠.٠٠٠	٠.٦٩	٠.٦٤	١	٠.٦٤	التطبيق القبلي	المعرفة
	٠.٠٠١	٢٧٧.٣١	٥١٨.٢٥	١	٥١٨.٢٥	بين المجموعات	
			٠.٩٣	٦٣	٥٨.٨٦	داخل المجموعات	
				٦٦	٩٣٣.٠٠	التباين الكلي	
٠.٩٥	٠.٠٥٤	٠.٣٧	٠.٤٣	١	٠.٤٣	التطبيق القبلي	الضهم
	٠.٠٠١	٦٠٩.١٥	١٤١٨.٠٩	١	١٤١٨.٠٩	بين المجموعات	
			١.١٦	٦٣	٧٣.٣٣	داخل المجموعات	
				٦٦	١٨٦٣.٠٠	التباين الكلي	
٠.٩٤	٠.٠٤٥	٠.٥٧	٧.٩١	١	٧.٩١	التطبيق القبلي	التطبيق
	٠.٠٠١	٥٠٤.٣٤	١٣٨٧.٥٢	١	١٣٨٧.٥٢	بين المجموعات	
			١٣.٧٥	٦٣	٨٦٦.٣١	داخل المجموعات	
				٦٦	١٧٥٧٧.٧٥	التباين الكلي	
٠.٩٦	٠.٠٥٩	٠.٢٨	١.٩٤	١	١.٩٤	التطبيق القبلي	التحليل
	٠.٠٠١	٨٣٠.٦٦	١١٤٦٩.٢٨	١	١١٤٦٩.٢٨	بين المجموعات	
			٦.٩٠	٦٣	٤٣٤.٩٣	داخل المجموعات	
				٦٦	١٢٨١٨.٠٠	التباين الكلي	
٠.٩٧	٠.٠٠١	٠.٢٨	٩.٩٢	١	٩.٩٢	التطبيق القبلي	الاختبار ككل
		٩٣٧.١٤	٦٦٣٠٢.١٣	١	٦٦٣٠٢.١٣	بين المجموعات	
			٣٥.٣٧	٦٣	٢٢٢٨.٥٩	داخل المجموعات	
				٦٦	٩٩٤٩٤.٢٥	التباين الكلي	

ويتضح من الجدولين (٣) ، (٤) وجود فرق ذو دلالة عند مستوى أقل من (٠.٠٠١) بين متوسط المربعات المعدلة للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي عند مستوى المعارف حيث بلغت قيمة "ف" لدرجات حرية ٦٣، ١ (٢٧٧.٣١)، وهذا الفرق لصالح المجموعة التجريبية (المتوسط المعدل = ٤.٧٥ مقابل (٢.٠٣) للمجموعة الضابطة. كما يشير الجدول (٤) أيضاً إلى أن حجم التأثير للمتغير المستقل (التشارك في حل المشكلات الإحصائية) علي المتغير التابع (الاختبار التحصيلي)، قد بلغ (٠.٨٩) وهو يعد حجم تأثير مرتفعا جدا.

كما يتضح من الجدولين (٣) ، (٤) وجود فرق ذو دلالة عند مستوى أقل من (٠,٠٠١) بين متوسط المربعات المعدلة للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي عند مستوى الاستيعاب، حيث بلغت قيمة "ف" لدرجات حرية ١، ٦٣ (٦٠٩,١٥)، وهذا الفرق لصالح المجموعة التجريبية (المتوسط المعدل = ٧,٢١) مقابل (١,٤٨) للمجموعة الضابطة. كما يشير الجدول (٤) أيضا إلى أن حجم التأثير للمتغير المستقل (التشارك الإلكتروني في حل المشكلات الإحصائية) على المتغير التابع (الاختبار التحصيلي عند مستوى الاستيعاب) قد بلغ (٠,٩٥).

كما يتضح من الجدولين (٣) ، (٤) وجود فرق ذو دلالة عند مستوى أقل من (٠,٠٠١) بين متوسط المربعات المعدلة للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي عند مستوى التطبيق، حيث بلغت قيمة "ف" لدرجات حرية ١، ٦٣ (٥٠٤,٣٤)، وهذا الفرق لصالح المجموعة التجريبية (المتوسط المعدل = ٢١,٢٢) مقابل (٧,٤٥) للمجموعة الضابطة. كما يشير الجدول (٤) أيضا إلى أن حجم التأثير للمتغير المستقل (التشارك الإلكتروني في حل المشكلات الإحصائية) على المتغير التابع (الاختبار التحصيلي عند مستوى التطبيق) قد بلغ (٠,٩٤) وهو يعد حجم تأثير مرتفعا جدا.

كما يتضح من الجدولين (٣) ، (٤) وجود فرق ذو دلالة عند مستوى أقل من (٠,٠٠١) بين متوسط المربعات المعدلة للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي عند مستوى التحليل، حيث بلغت قيمة "ف" لدرجات حرية ١، ٦٣ (٥٠٤,٣٤)، وهذا الفرق لصالح المجموعة التجريبية (المتوسط المعدل = ١٨,٠٦) مقابل (٧,٠١) للمجموعة الضابطة. كما يشير الجدول (٤) أيضا إلى أن حجم التأثير للمتغير المستقل (التشارك الإلكتروني في حل المشكلات الإحصائية) على المتغير التابع (الاختبار التحصيلي عند مستوى التحليل) قد بلغ (٠,٩٦)، وهو يعد حجم تأثير مرتفعا جدا. كما يتضح من الجدولين (٣) ، (٤) السابقين وجود فرق ذو دلالة عند مستوى أقل من (٠,٠٠١) بين متوسط المربعات المعدلة للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي عند مستوى الاجمالي، حيث بلغت قيمة ف لدرجات حرية ١، ٦٣ (٩٣٧,١٤)، وهذا الفرق لصالح المجموعة التجريبية (المتوسط المعدل = ٥١,٢٢) مقابل (١٧,٩٦) للمجموعة الضابطة. كما يشير الجدول (٤) أيضا إلى أن حجم التأثير للمتغير المستقل (التشارك الإلكتروني في حل المشكلات الإحصائية) على المتغير التابع (الاختبار التحصيلي على المستوى الاجمالي) قد بلغ (٠,٩٧)، وهو يعد حجم تأثير مرتفعا جدا.

واستنادا إلى هذه النتيجة فإنه يمكن قبول الفرضية الأولى من فرضيات البحث، ورفض الفرض الصفري؛ وبالتالي فقد تمت الإجابة عن السؤال الثاني

بالبحث الحالي؛ حيث يمكننا القول أن التشارك الإلكتروني في حل المشكلات الإحصائية له فاعلية في تنمية التحصيل في مقرر الإحصاء لدى طلاب التعليم الفني التجاري.

• ثانياً: النتائج المتعلقة بفرضية البحث الثانية:

والتي تنص على: يؤدي التشارك الإلكتروني إلى تنمية مهارات حل المشكلة الإحصائية لدى طلاب التعليم الفني التجاري. ولاختبار فرضية البحث الثانية تم جدولة تحليل التباين المتلازم ANCOVA لدرجات اختبار المهارات البعدي لدى طلاب مجموعتي البحث، والجدول (٥) يوضح نتائج التحليل:

جدول (٥) الخصائص الوصفية لاختبار المهارات الإحصائية البعدي

المجموعة	حجم العينة	المتوسط المعدل	الانحراف المعياري
التجريبية	٣٣	١٨,٣٨	١,٣٧
الضابطة	٣٣	١,٤٩	١,٥٠

جدول (٦) نتائج تحليل التباين المتلازم وقيمة (ف) ودلالاتها الإحصائية في اختبار المهارات الإحصائية للمجموعتين التجريبية والضابطة

المهارات	مصدر التباين	مجموع المربعات الحرة	درجات الحرية	متوسط المربعات المعدلة	قيمة "ف" الدلالة	مستوى الأيتا مربع
مهارات حل المشكلة الإحصائية	التطبيق القبلي	٧,٤٨	١	٧,٤٨	٣,٧٧	٠,٠٦
	بين المجموعات	٩٧١١,٠٧	١	٩٧١١,٠٧	٢٤٥١,٩٣	٠,٠٠١
	داخل المجموعات	١٢٤,٧٥	٦٣	١,٩٨		
	التباين الكلي	١١٤٠٤	٦٦			

ويتضح من الجدولين (٥)، (٦) وجود فرق ذو دلالة عند مستوى (٠,٠٠١) بين متوسط المربعات المعدلة للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار مهارات حل المشكلة الإحصائية حيث بلغت قيمة ف لدرجات حرية ١، ٦٣، (٢٤٥١,٩٣)، وهذا الفرق لصالح المجموعة التجريبية (المتوسط المعدل = ١٨,٣٨ مقابل (١,٤٩) للمجموعة الضابطة. كما يشير الجدول (٦) أيضاً إلى أن حجم التأثير للمتغير المستقل (التشارك في حل المشكلات الإحصائية) على المتغير التابع (مهارات حل المشكلة الإحصائية)، قد بلغ (٠,٩٨) وهو يعد حجم تأثير مرتفعاً جداً.

واستناداً إلى هذه النتيجة فإنه يمكن قبول الفرضية الثانية من فرضيات البحث، ورفض الفرض الصفري؛ وبالتالي فقد تمت الإجابة عن السؤال الثالث بالبحث الحالي؛ حيث يمكننا القول أن التشارك الإلكتروني له فاعلية في تنمية مهارات حل المشكلة الإحصائية لدى طلاب التعليم الفني التجاري.

• ثالثاً: النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة للبحث:

والتي تنص على: يؤدي التشارك الإلكتروني إلى تنمية عمق التعلم لدى طلاب التعليم الفني التجاري، وللتحقق من صحة هذه الفرضية، استخدمت الباحثان إجراءات التحليل الإحصائي المرتبطة بتحليل التباين (التباين)

المتلازم (المصاحب) الأحادي One Way ANCOVA، وذلك لاستبعاد تأثير القياس القبلي على الأداء من القياس البعدي بمقياس عمق التعلم لدى طلاب التعليم الفنى التجارى، ومن ثم زيادة درجة الضبط الإحصائي للنتائج. ويحتوى جدول (٧) وجدول (٨) على عرض تفصيلي وصفي واستدلالي على التوالي لنتائج تطبيق مقياس عمق التعلم.

جدول (٧) الخصائص الوصفية لمقياس عمق التعلم فى مجال الإحصاء

المجموعة	حجم العينة	المتوسط المعدل
التجريبية	٣٣	١٨.٠٦
الضابطة	٣٣	١٠.٨٥
التجريبية	٣٣	٢٠.٥٥
الضابطة	٣٣	١٠.٧٩
التجريبية	٣٣	١٧.٧٠
الضابطة	٣٣	٥.٩٤
التجريبية	٣٣	١٩.٣٦
الضابطة	٣٣	٤.١٦
التجريبية	٣٣	٧٥.٨٢
الضابطة	٣٣	٣١.٦١

جدول (٨) تحليل التباين المتلازم بين متوسطات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس عمق التعلم

مربع إبتا	مستوى الدلالة	قيمة "ف"	متوسط المربعات المعدلة	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين	أبعاد المقياس
٠.٦٨ ٠.٦٨	٠.٠٠٠	١٣٢.٥٤	٣٠٦٦.٢٣	١	٤.٢٧٠	التطبيق القبلي	البعد الأول
			٨٠٥.٢٦	١	٨٠٥.٢٦	بين المجموعات	
			٦.٠٨	٦٣	٣٨٢.٧٦	داخل المجموعات	
				٦٦	١٥٠.٦٤	التباين الكلي	
٠.٧٣	٠.٠٠٠	١٦٩.٠٣	٠.٧٢٨	١	٠.٧٢٨	التطبيق القبلي	البعد الثانى
			١٤٣٣.٨٣	١	١٤٣٣.٨٣	بين المجموعات	
			٨.٤٨	٦٣	٥٣٤.٤٢	داخل المجموعات	
				٦٦	١٨٢٨٦	التباين الكلي	
٠.٧٩	٠.٠٠٠	٢٣٥.٥٦	٠.٠٠٤	١	٠.٠٠٤	التطبيق القبلي	البعد الثالث
			٢٢٧٦.٤٧	١	٢٢٧٦.٤٧	بين المجموعات	
			٩.٦٦	٦٣	٦٠٨.٨٥	داخل المجموعات	
				٦٦	١٢١٠٨	التباين الكلي	
٠.٨٧ ٠.٩١	٠.٠٠٠	٤١١.٦٨	١.٦٢١	١	١.٦٢١	التطبيق القبلي	البعد الرابع
			٣٧٥٦.٨٦	١	٣٧٥٦.٨٦	بين المجموعات	
			٩.١٣	٦٣	٥٧٤.٩٢	داخل المجموعات	
				٦٦	١٣٥٢٧	التباين الكلي	
	٠.٠٠٠	٠.٤١٠	١٩.٤٧	١	١٩.٤٧	التطبيق القبلي	المقياس ككل
			٣٠٧٥٢.٨١	١	٣٠٧٥٢.٨١	بين المجموعات	
	٦٣	٢٩٩٤.٠٥	داخل المجموعات				
	٦٦	٢٢٥٢٢٣	التباين الكلي				

يتضح من الجدولين (٧) ، (٨) وجود فرق ذو دلالة عند مستوى أقل من (٠.٠٠١) بين متوسط المربعات المعدلة للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة

في مقياس عمق التعلم، البعد الأول الخاص بإيجاد المعنى حيث بلغت قيمة ف لدرجات حرية ١، ٦٣ (١٣٢،٥٤)، وهذا الفرق لصالح المجموعة التجريبية حيث (المتوسط المعدل = ١٨،٠٦) مقابل (١٠،٨٥) للمجموعة الضابطة. كما يشير الجدول (٨) أيضا إلى أن حجم التأثير للمتغير المستقل (التشارك الإلكتروني في حل المشكلات الإحصائية) على المتغير التابع الثاني (البعد الأول لعمق التعلم) قد بلغ (٠،٦٨) وهو يعد حجم تأثير متوسط.

كما يتضح من الجدولين (٧)، (٨) وجود فرق ذو دلالة عند مستوى أقل من (٠،٠٠١) بين متوسط المربعات المعدلة للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مقياس عمق التعلم (البعد الثاني الخاص بربط الأفكار) حيث بلغت قيمة ف لدرجات حرية ١، ٦٣ (١٦٩،٠٣)، وهذا الفرق لصالح المجموعة التجريبية (المتوسط المعدل = ٢٠،٥٥) مقابل (١٠،٧٩) للمجموعة الضابطة. كما يشير الجدول (٨) أيضا إلى أن حجم التأثير للمتغير المستقل (التشارك في حل المشكلات الإحصائية) على المتغير التابع الثاني (البعد الثاني لعمق التعلم) قد بلغ (٠،٧٣) وهو يعد حجم تأثير كبير.

كما يتضح من الجدولين (٧)، (٨) وجود فرق ذو دلالة عند مستوى أقل من (٠،٠٠١) بين متوسط المربعات المعدلة للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مقياس عمق التعلم (البعد الثالث الخاص باستخدام الأدلة) حيث بلغت قيمة ف لدرجات حرية ١، ٦٣ (٢٣٥،٥٦)، وهذا الفرق لصالح المجموعة التجريبية (المتوسط المعدل = ١٧،٧٠) مقابل (٥،٩٤) للمجموعة الضابطة. كما يشير الجدول (٨) أيضا إلى أن حجم التأثير للمتغير المستقل (التشارك الإلكتروني في حل المشكلات الإحصائية) على المتغير التابع الثاني (البعد الثالث لعمق التعلم) قد بلغ (٠،٧٩) وهو يعد حجم تأثير كبير.

كما يتضح الجدولين (٧)، (٨) وجود فرق ذو دلالة عند مستوى أقل من (٠،٠٠١) بين متوسط المربعات المعدلة للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مقياس عمق التعلم البعد الرابع الخاص بعمق الأفكار حيث بلغت قيمة ف لدرجات حرية ١، ٦٣ (٤١١،٦٨)، وهذا الفرق لصالح المجموعة التجريبية (المتوسط المعدل = ١٩،٣٦) مقابل (٤،١٦) للمجموعة الضابطة. كما يشير الجدول (٨) أيضا إلى أن حجم التأثير للمتغير المستقل (التشارك الإلكتروني في حل المشكلات الإحصائية) على المتغير التابع الثاني (البعد الرابع لعمق التعلم) قد بلغ (٠،٨٧) وهو يعد حجم تأثير كبير.

كما يتضح الجدولين (٧)، (٨) فرق ذو دلالة عند مستوى أقل من (٠،٠٠١) بين متوسط المربعات المعدلة للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مقياس عمق التعلم ككل حيث بلغت قيمة ف لدرجات حرية ١، ٦٣ (٠،٤١٠)، وهذا الفرق

لصالح المجموعة التجريبية (المتوسط المعدل = ٧٥,٨٢) مقابل (٣١,٦١) للمجموعة الضابطة. كما يشير الجدول (٨) أيضا إلى أن حجم التأثير للمتغير المستقل (التشارك الإلكتروني في حل المشكلات الإحصائية) على المتغير التابع الثاني (عمق التعلم ككل) قد بلغ (٠,٩١)، وهو يُعد حجم تأثير كبير.

واستناداً إلى هذه النتيجة فإنه يمكن قبول الفرضية الثالثة من فرضيات البحث، ورفض الفرض الصفري؛ وبالتالي فقد تمت الإجابة عن السؤال الرابع بالبحث الحالي؛ حيث يمكننا القول أن تصميم تعليم موضوعات الإحصاء وفق التشارك الإلكتروني في حل المشكلات الإحصائية له فاعلية في تحسين عمق التعلم لدى طلاب الصف الثاني بالتعليم الفنى التجارى.

• مناقشة نتائج البحث وتفسيرها :

بعد تدريب الطلاب على التشارك الإلكتروني في تعلم المهارات الإحصائية التي يتطلبها القرن الحادى والعشرين فى الخريجين ، فقد ساهم هذا البحث في توفير بيئة التشارك بشكل إلكترونى قائم على حل المشكلات:

◀ فقد توصل البحث الحالى إلى تصميم تصور لبيئة التشارك الإلكتروني بين طلاب التعليم الفنى التجارى لحل المشكلات الإحصائية ليحقق الهدف النهائى للبحث وهو: تنمية مهارات حل المشكلة الإحصائية وعمق تعلمها.

◀ كما أظهرت النتائج تفوق طلاب المجموعة التجريبية فى التحصيل المرتبط بمعارف الإحصاء الذين تعلموا من خلال التشارك الإلكتروني عن طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا وحدات الإحصاء بالشكل التقليدى.

◀ كما أظهرت النتائج تفوق طلاب المجموعة التجريبية فى تنمية مهارات حل المشكلة الإحصائية عن طلاب المجموعة الضابطة، وكذلك أظهرت النتائج تفوق عينة المجموعة التجريبية عن الضابطة فى أبعاد عمق التعلم لمجال الإحصاء؛ مما يؤكد فاعلية التشارك الإلكتروني فى تنمية مهارات حل المشكلة الإحصائية وعمق التعلم لدى طلاب المجموعة التجريبية.

وتتفق هذه النتيجة جزئياً مع نتائج بعض الدراسات والبحوث السابقة التى تناولت التعلم التشاركى فى مختلف المجالات، ومن هذه الدراسات، دراسة حببشى (٢٠٠٩) التى أثبتت فاعليته فى تطوير التدريب الميدانى، ودراسة فوده (Fouda,2016) التى توصلت إلى فاعليته فى تنمية مهارات التدريس الإبداعية ودراسة الرحيلى (٢٠١٣) التى توصلت إلى فاعلية تطبيقات جوجل التربوية فى تعلم مقرر تقنيات التعليم لطلاب الجامعة، ودراسة قاسم (٢٠١٣) فى تنمية مهارات حل المشكلات، ودراسة النامى (٢٠١٢) فى تنمية مهارات التفكير الرياضى وتتفق هذه النتيجة جزئياً مع نتائج بعض الدراسات المرتبطة بعمق التعلم فى مجالات أخرى، وباستخدام أساليب تدريسية أخرى، ومن هذه الدراسات: دراسة البراهيم (٢٠١١) التى توصلت إلى فاعلية التعلم المدمج فى تنمية التحصيل

وعمق التعلم لدى طلاب الجامعة، عبد العزيز (٢٠١٣)، التي توصلت إلى فاعلية المحاكاة الحاسوبية في تنمية عمق التعلم لمهارات الأعمال المكتبية بالتعليم الفنى التجارى، ودراسة فوده (٢٠١٥) التي توصلت إلى فاعلية الدمج بين الرحلات المعرفية عبر الويب ونموذج بوسنر للتغيير المفاهيمى فى تحسين عمق التعلم بمجال الاقتصاد لطلاب المدارس الثانوية التجارية. بينما تختلف نتيجة البحث الحالى فى أنها أثبتت فاعلية التشارك الإلكتروني فى تنمية مهارات حل المشكلة الإحصائية وعمق التعلم لدى طلاب التعليم الفنى التجارى.

• توصيات البحث :

فى ضوء النتائج التى توصل إليها البحث، يمكن تقديم مجموعة من التوصيات التالية:

« الاهتمام بتطوير مقررات الإحصاء بما يتناسب مع الأنشطة الإلكترونية التي تهتم بمهارات التفكير المختلفة.

« الاهتمام بتوفير مناخ التعلم المناسب وتهيئته، وتنظيم القاعة الدراسية وتوافر مصادر التعلم التي تساعد على التعمق في المعرفة، وتنمية مهارات التفكير بكل مستوياتها؛ وبالتالي ينبغي زيادة الحصص الدراسية لتدريس مقرر الإحصاء لطلاب التعليم الفنى التجارى.

« الاهتمام بتنمية مهارات التفكير العليا، ومهارات التفكير الإحصائي من خلال المهمات المختلفة لدى طلاب التعليم الفنى بكافة فروعه.

« إعادة النظر في أساليب التقويم المتبعة والاعتماد على أساليب التقويم القائم على الأداء لقياس مستوى أداء الطلاب في جوانب التعلم المختلفة.

« الاهتمام بإعداد الطلاب المعلمين بكليات التربية من خلال تدريبهم على الأنشطة الإلكترونية المصممة في ضوء النماذج التدريسية المختلفة، ومنها نموذج التعلم المتمركز حول المشكلة.

« تدريب المعلمين أثناء الخدمة على توظيف الأنشطة الإلكترونية المصممة وفق نموذج التعلم المتمركز حول المشكلة، من خلال الدورات التدريبية التي تمكنهم من تصميم المهمات والمشكلات الأدائية وإتباع الأساليب الحديثة وتوظيفها داخل القاعات الدراسية.

• مقترحات البحث :

فى ضوء نتائج البحث وتوصياته يمكن تقديم مجموعة من المقترحات كى تكون امتدادا للبحث الحالى ومنها:

« تصميم برنامج تدريبي لطلاب التعليم الفنى التجارى وفاعليته فى تنمية مهارات إنتاج ملفات إنجاز إلكترونية فى مجال تعلم المهارات الإحصائية.

« تدريب معلمى الإحصاء أثناء الخدمة على تصميم مهام تعليمية قائمة على حل المشكلات الإحصائية فى تعلم المهارات الإحصائية إلكترونياً.

- ◀ تصميم محتوى إلكتروني لمقرر الإحصاء لطلاب التعليم الفني التجاري وفاعليته في تنمية المهارات الإحصائية ومهارات التفكير الأساسية لديهم.
- ◀ تصميم التشارك الإلكتروني القائم على حل المشكلات، وقياس أثره في تنمية المهارات الإحصائية لدى طلاب التعليم الثانوي العام.
- ◀ تصميم التشارك الإلكتروني القائم على النمذجة المعرفية في تعلم مقرر الرياضة المالية، وقياس أثره على تنمية المهارات الرياضية والدافعية للتعلم لدى طلاب التعليم الفني التجاري.

• المراجع:

- أبو الريات، علاء المرسي (٢٠١٣). فعالية استخدام مدخل البيانات الواقعية وحل المشكلات في تنمية مهارات التفكير الإحصائي والدافعية نحو تعلم الإحصاء لدى طالبات الصف الثامن المتوسط. مجلة كلية التربية، العدد الرابع (٥٢)، أكتوبر، ٨٤، ٢٠١٣ - ١٢٧.
- أبو عواد، فريال (٢٠١٠). مستوى التفكير الإحصائي لدى طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية التابعة لوكالة الغوث في ضوء بعض المتغيرات. مجلة جامعة النجاح لأبحاث العلوم الإنسانية، مجلد ٢٤ (٤).
- أحمد، عبد الهادي عبد الله (٢٠١١). فاعلية استخدام نموذج التعلم البنائي في تنمية مهارات التفكير الإحصائي والتحصيل وبقاء أثر التعلم في الإحصاء لدى طلاب كليات التربية. مجلة القراءة والمعرفة، العدد ١١٢، الجزء الأول، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- آل سماح، ليل (٢٠٠٨). أثر استخدام بيئة التعلم الافتراضية على الدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي في مقرر علم الاجتماع للمرحلة ما قبل الطبية بجامعة الخليج العربي. رسالة ماجستير (غ.م) جامعة الخليج العربي، مملكة البحرين.
- البراهيم، فاطمة عبد المحسن (٢٠١١). أثر تصميم بيئات التعلم المدمج وفق نموذج ديك وكاري على عمق التعلم والتنظيم الذاتي لعمليات التعلم لدى المتعلمين. رسالة ماجستير (غ.م)، كلية الدراسات العليا، جامعة الخليج العربي، البحرين
- جرادات، هاني محمود (٢٠١٣). مستوى التفكير الإحصائي لدى طلبة الأقسام العلمية بكلية الآداب والعلوم بوادي الدواسر وعلاقته ببعض المتغيرات. المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية، العدد الرابع، سبتمبر ٢٠١٣ متاح في: http://www.ajess.arabstudiesjournals.com/articles/gpicl1_1387783847.pdf
- حبيشي، داليا خيرى عمر (٢٠٠٩). توظيف التعلم الإلكتروني التشاركي في تطوير التدريب الميداني لدى طلاب شعبة إعداد معلم الحاسب الآلي بكليات التربية النوعية. رسالة ماجستير (غ.م)، كلية التربية النوعية، جامعة المنصورة.
- حسن، امتثال محمد و حلاوة، عادل محمود (٢٠١٢). أساليب الاستدلال الإحصائي والتنبؤ. (الإسكندرية: مكتبة الوفاء القانونية).
- حسن، امتثال محمد و حلاوة، عادل محمود (٢٠٠٢). الإحصاء الوصفي. (الإسكندرية: الدار الجامعية).
- حسين، يحي (٢٠١٣). فاعلية التعلم التشاركي في بيئة السحابة الكمبيوترية في تنمية مهارات إنتاج المصورات الرقمية. رسالة ماجستير، (غ.م)، كلية التربية، جامعة حلوان.

- الحصري، أحمد كامل (٢٠٠٢). "أنماطاً الواقع الافتراضي وخصائصه وأراء الطلاب المعلمين في بعض برامجها المتاحة على الإنترنت". الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم بالقاهرة، المجلد ١٢، الكتاب الأول، شتاء، ٣- ٤٦.
- الحمداني، ادوارد (٢٠٠٦). التعلم الإلكتروني فوائده ومتطلباته. مجلة رسالة التربية بسلطنة عمان، (١٣)، ٤٧- ٤٨.
- الخالدي، حمد بن خالد (٢٠٠٧). دور شبكات الكمبيوتر المحلية والعالمية في تعزيز التعلم التعاوني (تصوير مقترح). مجلة مستقبل التربية العربية بقطر، (٤٦)، ٩٥.
- خفاجة، أحمد ماهر (٢٠١٠). الحوسبة السحابية وتطبيقاتها في مجال المكتبات. مجلة كلية الآداب، جامعة المنيا، العدد ٢٢ يونيو ٢٠١٠.
- خميس، محمد عطية (٢٠٠٣). معايير تصميم نظم الوسائل المتعددة / القائمة التفاعلية وإنتاجها، المؤتمر العلمي السابع في منظومة تكنولوجيا التعليم في المدارس والجامعات : الواقع والمأمول، مجلة تكنولوجيا التعليم، (٣) ١٠، ٣٧٤.
- الرحيلي، تغريد (٢٠١٣). أثر استخدام بعض تطبيقات جوجل التربوية في تدريس مقرر تقنيات التعليم في التحصيل الدراسي والذكاء الاجتماعي والاتجاه نحوها لدى طالبات جامعة طيبة. رسالة دكتوراه، (غ.م)، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- الشتيمي، ايناس (٢٠١٣). إمكانية استخدام تقنية الحوسبة السحابية في التعليم الإلكتروني بجامعة القصيم. المؤتمر الدولي الثالث للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد، الرياض.
- حسن، مروة عبد الحميد (٢٠٠٧). فاعلية استخدام إستراتيجية مقترحة في الإحصاء لتنمية المهارات الإحصائية لدى طلاب المدارس الفنية التجارية المتقدمة. رسالة ماجستير (غ.م)، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- سالم، حنان إسماعيل (٢٠٠٠). أثر استخدام الحاسب الآلي كمساعد تعليمي في تدريس الإحصاء على تنمية المهارات الإحصائية لدى طلاب الصف الثالث الثانوي التجاري. رسالة ماجستير (غ.م)، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- طيبة، أحمد عبد السميع (٢٠٠٨). مبادئ الإحصاء، الطبعة الأولى. (عمان: دار البداية).
- عبد الصبور، منيرة (١٩٩٦). طرق البحث الإحصائي. مكتبة كلية التجارة، جامعة الأزهر.
- عبد العزيز، حمدي أحمد (٢٠١٢). التعلم الإلكتروني: الفلسفة - المبادئ - الأدوات - التطبيقات، ٢. (الأردن: دار الفكر).
- عبد العزيز، حمدي أحمد (٢٠١٣). تصميم بيئة تعلم إلكترونية قائمة على المحاكاة الحاسوبية وأثرها في تنمية بعض مهارات الأعمال المكتبية وتحسين مهارات عمق التعلم لدى طلاب المدارس الثانوية التجارية. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد ٩ (٣)، ٢٧٥، ٢٩٢.
- عبد العزيز، حمدي أحمد وفوده، فائق عبد المجيد (٢٠١١). تصميم المواقف التعليمية في المواقف الصفية التقليدية والإلكترونية، ط ١. (الأردن: دار الفكر).
- العبد، حامد عبد العزيز (١٩٩٦). الإحصاء الأساسي ومعنى الدرجة في التربية وعلم النفس، ط ١. (القاهرة: دار الكتاب الجامعي).
- العتوم، شفيق (٢٠٠٦). طرق الإحصاء. (عمان، الأردن: دار المناهج للنشر والتوزيع).
- العتوم، عدنان، وآخرون (٢٠٠٥). علم النفس التربوي النظرية والتطبيق، ط ١. (عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة).

- عثمان، حاتم مصطفى (٢٠١٠). فعالية برنامج في تحليل البيانات والاحتمالات على تنمية مهارات التفكير الإحصائي واتخاذ القرار لدى طلاب كلية التربية، شعبة الرياضيات. رسالة دكتوراه، (غ.م)، كلية التربية، جامعة طنطا.
- غنيم، أحمد الرفاعي، نصر، محمود (٢٠٠٠). تعلم بنفسك التحليل الإحصائي للبيانات باستخدام SPSS . (القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع).
- الفار، إبراهيم عبد الوكيل (٢٠١٢). تكنولوجيا القرن الحادي والعشرين تكنولوجيا (ويب ٢، (طنطا: جامعة طنطا: كلية التربية، الدلتا لتكنولوجيا الحاسبات).
- فوده، فاتن عبد المجيد (٢٠١٥). إستراتيجية مقترحة قائمة على الدمج بين الرحلات المعرفية عبر الويب ونموذج بوسنر للتغيير المفاهيمي وفاعليتها في تعديل التصورات البديلة لمفاهيم الاقتصاد وتنمية عمق التعلم لدى طلاب المدارس الثانوية التجارية. مجلة كلية التربية، جامعة بنها، المجلد (٢٦)، العدد (١٠٢)، الجزء الثاني، ابريل ٩٨، ٢٠١٥- ١٦٤.
- فوده، فاتن عبد المجيد (٢٠١٧). الحاسب الآلي وتطبيقاته في العلوم التجارية. كلية التربية، جامعة طنطا.
- قاسم، همت (٢٠١٣). فاعلية نظام مقترح لبيئة تعلم تشاركي عبر الإنترنت في تنمية مهارات حل المشكلات والاتجاهات نحو بيئة التعلم لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. رسالة دكتوراه، (غ.م)، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- القاضي، دلال وآخرون (٢٠٠٥). الإحصاء للإداريين والاقتصاديين. (عمان، الأردن: دار الحامد للنشر والتوزيع).
- اللقاني، أحمد، الجمل على (٢٠٠٣). معجم المصطلحات التربوية، المعرفة في المناهج وطرق التدريس، ط٢. (القاهرة: عالم الكتب).
- الكندري، بدرية (٢٠٠٨). أثر استخدام الأنشطة الإلكترونية في التعليم المدمج على التحصيل الدراسي ورضا الطلاب في مقرر التربية البيئية في جامعة الكويت. رسالة ماجستير (غ.م)، جامعة الخليج العربي، مملكة البحرين.
- لبيب، دعاء محمد لبيب إبراهيم (٢٠٠٧). إستراتيجية إلكترونية للتعلم التشاركي في مقرر مشكلات تشغيل الحاسوب على التحصيل المعرفي والمهاري والإتجاهات نحوها لطلاب الدبلوم العام في التربية شعبة كمبيوتر تعليمي. رسالة دكتوراه (غ.م)، جامعة القاهرة، جمهورية مصر العربية.
- مبارك، شيماء محمد جاد الرب (٢٠١٧). فاعلية نموذج تدريس مقترح قائم على النظرية البنائية في تنمية المفاهيم والمهارات الإحصائية والاتجاه نحو المادة لدى طلاب المدارس الثانوية التجارية. رسالة دكتوراه (غ.م)، كلية التربية، جامعة حلوان.
- موسى، رشا محتار (٢٠٠٨). فاعلية نموذج تدريس مقترح قائم على التكامل بين خرائط المفاهيم ودورة التعلم لتنمية التحصيل الدراسي ومهارات عمليات العلم في مادة الإحصاء. رسالة ماجستير (غ.م)، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
- النامي، منيرة أحمد (٢٠١٢). أثر التعلم التشاركي الإلكتروني على بعض مهارات التفكير الرياضي واتجاهات الطالبات نحو دراسة الرياضيات بجامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير (غ.م)، جامعة الخليج العربي، مملكة البحرين.
- نصر، محمود أحمد (٢٠٠٢). أثر تدريس الإحصاء بمساعدة دائرة الكمبيوتر على تحصيل تلاميذ الصف الثاني الإعدادي واتجاهاتهم نحو الإحصاء (دراسة بقرية مصرية). مجلة تربويات الرياضيات، المجلد الخامس، يوليو، ٩٧- ١٣٨.

- نظمي، أكرم محمد (٢٠١٣). أثر إستراتيجية خرائط المفاهيم في التحصيل وقلق الرياضيات لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في وحدة الإحصاء ودافعتهم نحوه في منطقة نابلس. رسالة ماجستير(غ.م)، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية.
- الياامي، شيخه مهدي (٢٠١٠). أثر التعلم التشاركي في بيئة التعلم الافتراضية على التحصيل الدراسي ورضا الطلاب عن التعلم. رسالة ماجستير (غ.م)، جامعة الخليج العربي، مملكة البحرين.
- Abdel aziz, H. A. (2013).Avatar-based Caching: using virtual world to develop skills and learning satisfaction among commercial secondary school students. International Journal of online marketing, 3 (1), 1-13.
- Adams, C. (2008). Gaga for Google in the Twenty-first Century: Advanced Placement Language Classroom .The Clearing House, 82(2).
- Ajjan, H. & Harsthone, R. (2008). Investigating Faculty Decisions to Adopt Web 2.0 Technologies: Theory and Empirical Tests. Internet and Higher Education.
- Al-Azab, M.; Utsumi, T. & Abdel-Rahman, S. (2010).A cloud computing technology for knowledge center's .proceedings of 9th international internet education conference & exhibition ICT-learn, 1416-September 2010, Cairo, Egypt, Ramsis Hilton.
- Bennet, J. (2009). Cloud computing: The future of internal comes? Strategic Communication Management, 14(1).
- Brindley, J. E; Blaschke, L. M. & Walti, C. (2009). Creating Effective Collaborative Learning group in an online Environment. International review of research in open and distance learning, 10(3).
- Bliuc, A., Ellis, R., Goodyear, P. & Piggott, L. (2009). Learning through Face-to-Face and Online Discussions: Associations between Students' Conceptions, Approaches and Academic Performance in Political Science. British Journal of Education Technology, V. 41 N. 3, 2009, 512-524). Available At: https://www.researchgate.net/publication/227537024_learning_through_face_to_face/. Retrieved: 29April,2014
- Carnell, L. J. (2008). The Effect of a student -designed data-collection project on attitudes towards statistics. Journal of Statistical Education 16(1). Available At: www.amstat.org/publications/jse/. Retrieved : 20 April,2015
- Chance, B. (2002). Components of statistical and implications for instruction and assessment. Journal of statistics Education, 10(3).

Available At: <http://www.amstat.org/publications/jse/vion3/chance.htm> , Retrieved: January 8, 2015.

- Dillenbourg, P., & Tchounikine, P. (2007). Flexibility in macroscripts for computer supported collaboration learning. Journal of computer Assisted learning, 23(1), 1-13.
- Downes, S. (2005, Oct. 17). E-learning 2.0, Available At: <http://www.downes.ca/post/31741>, Retrieved: 3Marsh, 2016.
- Edman, E. (2010). Implementation of formative assessment in the classroom. A thesis submitted to fulfillment of the requirement for the degree of Doctor, Saint Louis University.
- Edson, J. (2014). A deeply digital instructional unit on
- Binomial distributions and statistical inference: A design experiment" Ph.D., Mathematics/ Mathematics Education, United States – Michigan University.
- Entwistle, J., Tait, H., & Mccune, V. (2000). Patterns of Response to Approaches to Studying Inventory across Contrasting Groups and Contexts. European Journal of The psychology of Education, 15, 33-48.
- Finkelstein, J. (2006). Learning in Real Times: Synchronous Teaching and Learning Online. USA, CA, San Francisco.
- Fouda, F. (2016). The Potential of Collaborative E-Portfolios for Enhancing the Creative Teaching Skills of Pre-Service Business Education Teachers. International Journal of Technology Diffusion, V 7, Issue 1, January-March 2016, 10.4018/IJTD.2016010101,1-19.
- Gewertz, C. (2012). test Designers taps students for feedback. (ERIC Document reproduction service no. (EJ. 1000124).
- Godwin-Jones, B. (2008). Emerging technologies: Web-writing 2.0: enabling, documenting, and assessing writing online. Language learning & Technology, 12(2).
- Guyette, K. (2008). Instructional Design Model for Promoting Meaningful Learning and Problem Solving Skills for Accounting Information System Students (Unpublished doctoral dissertation). Walden University.
- Haken, M. (2006). Closing the loop – learning from assessment. Presentation made at the university of Maryland Eastern shore Assessment work shop. Princess Anne: MD.

- Halash, A. (2012). Mobile cloud computing: Case studies unpublished master's thesis, the graduate school, Wayne state university, Michigan, USA.
- Hamid, T. (2010). Cloud computing Technology World magazine, 2, 1617.
- Hamilton, B. J. (2012). Embedded Librarianship: Tools and practices. USA, Chicago, ALA Tech Source.
- Hammond, M. (2005). A Review of recent papers on online Discussion in teaching and learning in higher education. Journal of Asynchronous Learning Network, 9(3), 9-23.
- Johnson, W. & Johnson, T.(2001). Cooperative Learning: where we have been, where we are going .Cooperative Learning and College Teaching. V. 3, No 2. Available at: www.campusveterinariosenweb.com/file.php/1/moddata/forum/14/49938/Formal_Collaborative_Learning_Paradigm_for_EducationJvme_21.doc,2010
- Kevin, C. (2009). The effect of web-based collaborative learning methods to the accounting courses in technical education. College Student journal, 43(3), 755-765.
- Khairiree, K. & Kurusatian, P. (2010). Enhancing students' understanding statistics with tinker plots: problem-based learning approach .Available At: <http://atcm.mathandteah.org/Ep2010papers-full/2812009-17324pdf> .
- Kieslinger, B. Wild, F. & Grodecka, K. (2008). How to use social software in higher education. Available At: <http://www.icamp.eu/wpcontent/uploads/2009/01/icamp-handbookweb.pdf> . Retrieved: 7 October, 2017.
- Klemm, R. (2010): Using a formal collaborative learning paradigm for veterinary medical education, Texas A&M University, Dlae journal, V. 21, N.1, spring, 1994, Available At: <http://scholar.vt.edu/ejournals/v21-1/Klemm.htm>,2010 .
- LAN, Y-F. & Sie, Y-S. (2010, March 16). Using RSS to support mobile learning based on media richness theory. Computers & Education. 2(55), 723-732.
- Light, J., ET. Al (2010). The Harvard assessment Seminars. Cambridge, MA: Harvard University, Available At: http://openlibrary.org/books/OL14417065M/Harvard_Assessment_Seminars,2010

- Mason, R., & Rennie, F. (2008). E-learning and social networking learning handbook: Resources for higher education. NY: Routledge.
- Miller, M (2008). Cloud Computing: Web based application the change the way you Work and collaborate. Online. U.S.A New York. Person.
- Moony, S. (2002). A Framework for Characterizing Middle School Students Statistics Thinking, op. Cit.
- Richards, G.; Mcgreal, R., & Stewart, B. (2010). Cloud computing and adult literacy: how cloud computing can sustain the promise of adult learning. Canda, Toronto, Alpha plus.
- Poellhuber, B. & Anrerson, T. (2011). Distance students' readiness for social media and collaboration. The international review of research in open & Distance Learning, 12(6), 102-125.
- Poellhuber, B. Chomienne, M., & Karsenti, T. (2008). The effect of peer collaboration and collaborative learning on self-efficacy and persistence in a learner-paced continuous intake model. Journal of Distance Education, 22(3), 41-62.
- Roy, L. (2011). Essential guide to Google apps. Make use of. Available At: http://manuals.makeuseof.com/3.amazonaws.com/formobile/MakeUseOf.com_Go_Google_free_email_and_more.pdf. Retrieved: 3 March, 2016
- Stahl, G., Koschmann, T., & Suthers, D. (2006). Computer-supported collaborative learning: An historical perspective. In R. K. Sawyer (Ed.), Cambridge handbook of the learning sciences, 409-426. Cambridge, UK: Cambridge University Press. Available At: http://www.cis.drexel.edu/faculty/gerry/cscl/CSCL_English.pdf. Retrieved: 30July, 2010.
- Solomon, G., & Schrum, L. (2010). Web 2.0: How-to for educators. Washington: International Society for Technology in Education (iste).
- Strijbos, W., Kirschnerand, A. & Martens, L. (2004).What we know about CSCL: And implementing in higher education. Norwell, MA: Kluwer.
- Tawfik, M. (2011). Cloud the cloud save your business from a disaster? Security Kaizen Magazine, 3(1), 32-34.
- Thomas, H. (2011). When is a wiki a tool and when is it medium? Or both? Available At: <http://www.elearningpapers.eu/index.php?page=home> , retrieved: 28 February, 2011.

- Turgay, H. (2008). The Effectiveness of collaborative learning applications in art education. The Journal of International Social Research, V. 5, fall, 2008, Available At: http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt1/sayi5/sayi5pdf/unalan_turgay.p Retrieved: 9 February, 2008.
- Vens, T. (2010). The suitability of Google documents as a student collaborative writing tool. Unpublished Master's thesis, the graduate faculty, Iowa state university, Ames, Iowa, USA.
- Wikipedia (2012 A). Web 2.0. Available At: http://en.wikipedia.org/wiki/web_2.0n, Retrieved: 19 September, 2012.
- Wikipedia (2012 B). Social Software. Available At: http://en.wikipedia.org/wiki/Social_software, Retrieved: 6 September, 2012.
- Wikipedia (2012 C). Google+. Available At: <http://en.wikipedia.org/wiki/Google%2B>. Retrieved: 4 June 2012.
- Wilson, D. & Smilanich, E. (2005). The other blended learning: A Classroom-Centered Approach 1st Education, Copyrighted Material: Available At: <http://www.Pfeiffer.com>. Retrieved: 4 June, 2012.



البحث السادس :

” مستوى جودة حياة العمل لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم
القرى ”

إعداد :

أ/ سميرة مرشد الحربي

ماجستير في الإدارة التربوية والتخطيط للعام الدراسي: (١٤٣٧/١٤٣٨هـ)، جامعة أم
القرى، كلية التربية، قسم الإدارة التربوية والتخطيط، مكة المكرمة.

د/ رامي إبراهيم بن عبدالرحمن الشقران

الأستاذ المشارك بقسم الإدارة التربوية والتخطيط

مستوى جودة حياة العمل لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى

د/ سميعة مرشد الحربي / د/ رامي إبراهيم بن عبدالرحمن الشقران

• المستخلص :

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى جودة حياة العمل لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى، وفقاً للمجالات التالية: (الظروف المادية وغير المادية، التوازن بين الحياة والعمل، النمو المهني والتدريب، نمط القيادة في العمل الجامعي). واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، وتم تطوير وبناء استبانة مكونة من (٤٧) فقرة، موزعة على (٤) مجالات لقياس مستوى جودة حياة العمل لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى. تم التأكد من صدق أداة الدراسة وثباتها. وتكونت عينة الدراسة من (٦٨٦) من أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى، والمزاوئين لعملهم خلال الفصل الأول من العام الدراسي ١٤٣٧/١٤٣٨هـ، تم اختيارهم العشوائية المتيسرة، وذلك بعد استثناء العينة الاستطلاعية والبالغ عددها (٢٠) من أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى. وتوصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها: إن مستوى جودة حياة العمل لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى، قد جاء بمستوى (متوسط) للأداة ككل. حصل المجال (الظروف المادية غير والمادية) على المرتبة الأولى، ثم جاء المجال (التوازن بين الحياة والعمل) بالمرتبة الثانية، وجاء في المرتبة الثالثة مجال (نمط القيادة في العمل الجامعي)، وجاء في المرتبة الرابعة مجال (النمو المهني والتدريب). عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول (مستوى جودة حياة العمل لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى) تعزى لمتغيري (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، والتخصص)، على مجالات أداة الدراسة (الظروف المادية غير والمادية، التوازن بين الحياة والعمل، النمو المهني والتدريب، نمط القيادة في العمل الجامعي)، وعلى المقياس الكلي لأداة الدراسة.

الكلمات المفتاحية: جودة الحياة، أعضاء هيئة التدريس، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

The Quality Level of Life of Faculty Memembrs at Umm Al-Qura University

Samira Murshid Al-Harby

DR. Rami Ibrahim Shogran.

Abstract :

The study aimed to identify The quality level of job performance of faculty members at Umm Al-Qura University according to the following areas: (physical and nonphysical conditions, the balance between life and work, career growth and training, the leadership style in University work). The researcher used the descriptive methodology. The researcher developed a survey which consisted of (47) items distributed among (4) areas to measure the quality level of work performance of faculty members at Umm Al-Qura University. Validity and reliability coefficient were ensured for the tool. The study Population consisted of (686) faculty members at Umm Al-Qura University who were working during the first semester of the year 1437-1438 who were chosen in the complete census method after disregarding the survey sample which consisted of (20) faculty members at Umm Al-Qura University . The findings of the study were: The quality of

work environment for faculty members at Umm Al-Qura University was moderate on the overall score of the survey. The area of physical and nonphysical conditions were on first place, where as the area of the balance between life and work came in second place. In third place came the leadership style in university work and career growth and training came in fourth place. There are no statistical significant differences at the significance level of ($\alpha \leq .05$) on the quality level of work environment for faculty members at Umm Al-Qura University due to the variables (qualification, years of experience and specialization) on all areas of the survey (physical and nonphysical conditions, the balance between life and work, career growth and training, the leadership style in University work) and on the overall score of the survey.

Key words:. Quality of life, faculty members, Umm Al-Quraa University, Mecca.

• مقدمة :

إن نجاح أي منظمة يُعد من الاهتمام بالموارد البشرية فهي المحرك الأساس الذي يؤثر بصورة كبيرة على أداء المنظمة؛ سيما المنظمات الخدمية التي تقدم خدماتها من خلال موظفيها فلا بد من الاهتمام بهذا المورد كتخصص مستقل يبحث في عوامل تطوره الداخلية من جهة، والعوامل الخارجية المؤثرة بشكل مباشر عليه، وأهمها جودة حياة العمل التي تساعد في رفع مستوى الإنتاجية لديه، ولهذا زاد الاهتمام بهذا المورد مع مطلع القرن الواحد والعشرين وزادت الجهود التي تسعى إلى البحث في العوامل التي ترفع من إنتاجية العاملين في المنظمات وتسعى إلى رفع مستوى رضاهم وانتمائهم للمنظمة حتى ظهر مصطلح جودة حياة العمل عام (١٩٧٢م) ليواكب عمليات التطوير التنظيمي ويساعد في توفير بيئة عمل محفزة بهدف تحقيق غايات المنظمات واهدافها المخطط لها (ابو شيخة، ٢٠١٠).

وتعد برامج جودة حياة العمل والتي تتبناها الكثير من المنظمات الكبرى في الدول المتقدمة أحد أقوى العوامل التي تعمل على جذب واستبقاء العاملين (جاد الرب، ٢٠٠٥) فتلك البرامج تشبع حاجات العاملين في المنظمات وتحقق اهدافهم وتحقق درجات عالية من الولاء والانتماء للمنظمة، الأمر الذي لا بد وأن ينعكس على أداء العاملين وجودة الانتاج بشكل ايجابي (المغربي، ٢٠٠٤).

لقد اهتمت العديد من الدراسات البحثية في العالم في السنوات الأخيرة بقياس جودة حياة العمل في المصانع والجامعات والمدارس والمنظمات الحكومية وغير الحكومية تحت أبعاد متعددة وتحديات جديدة متعلقة بالتزام الموظفين والمشاركة في تحقيق الأهداف التنظيمية، فجودة حياة العمل تساهم في تسهيل فرصة التدريب للموظفين، ورفع درجة الرضا الوظيفي، وإيجاد بيئة عمل آمنة وتنمية أداء العاملين جنباً إلى جنب مع تنمية الأداء الكلي للمنظمة (ماضي ٢٠١٤). هذا وقد بدأت كثير من المنظمات في تبني برامج جودة حياة العمل بما

يحقق لها عديد من المزايا ومنها تعظيم القدرة التنافسية وتوفير قوة عمل أكثر مرونة وولاء وأيضا توفير ظروف أفضل للعمل (المغربي، ٢٠٠٤)، ويضيف بأن نجاح برامج جودة حياة العمل يتضمن منح العمال الفرصة للمساهمة في وضع الأهداف واتخاذ القرارات وتشجيعهم على المشاركة في حل المشكلات وكذلك الإحساس بالأمان الوظيفي والذي ينعكس عليهم بصورة إيجابية في ممارساتهم الإدارية سواء داخل بيئة العمل أو خارجها. وتواجه منظومة التعليم العالي تطورا مستمرا وتحديات كبيرة نتيجة لثورة التكنولوجيا الحديثة، والتي تساهم في زيادة الضغوط والمسؤولية على إدارة هذه المؤسسات.

وبما أن الجامعات تلعب دوراً هاماً في استثمار وتنمية الموارد المادية والبشرية والمالية وتعتبر الركيزة الأساسية من ركائز التنمية الاقتصادية، والاجتماعية وترتبط بتقدم الدولة وقدرتها على تقديم الخدمات للفرد والمجتمع، ومما لاشك فيه أن هذا يتطلب توافر كوادر بشرية مؤهلة تستطيع القيام بذلك وهذا ما يدفع الجميع نحو الاهتمام والتركيز على الموارد البشرية المختلفة وتوفير بيئة عمل وجودة حياة عمل ملائمة لهم تمكنهم من تطوير وتنمية أدائهم نحو تحقيق الهدف المطلوب في سبيل تحسين مستوى الأداء الكلي لهذه المنظمات ومن ثم تقديم أفضل الخدمات وفي شتى المجالات ولكافة شرائح المجتمع .

ويؤكد كل من (الصيرفي، ٢٠٠٦) أن الجامعة تعتبر مؤسسة مجتمعية يقع على عاتقها مسؤوليات كثيرة كما أنها تتمثل بأعضاء هيئة التدريس فهم بمثابة الركيزة الأساسية التي يتم الاعتماد عليها في تحقيق وظائفها المتمثلة في الإعداد الأكاديمي والمهني والثقافي للطلاب، البحث العلمي، المشاركة في خدمة البيئة وتطوير المجتمع. كما يوضح (الطويل، ٢٠٠٩) ولما كان أعضاء هيئة التدريس بالجامعات حجر الزاوية في العملية التعليمية وأداة لتطوير التعليم الجامعي فإن الاهتمام بتطوير أدائهم والأخذ بمعايير الجودة العالمية في مجالات الأداء ضرورة من ضروريات التقدم. هذا وتتضمن تنمية أعضاء هيئة التدريس في عدة مجالات منها التنمية في مجال التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع وأيضا التنمية في المجال الإداري .

وتعتبر الجامعات من أهم المنظمات التي تساعد في رقي وتطوير المجتمع وتنشئة أجيال المستقبل وهي البوابة التي يخرج منها العديد من الموارد البشرية وبالتالي عندما يحصل العاملين على جودة حياة العمل داخل أروقتها ينعكس ذلك على الأجيال ومن هنا لا بد أن تحرص الجامعات على توفير كافة عناصر جودة حياة العمل للعاملين فيها لتحقيق أهدافها المنشودة.

ولتحقيق رؤية ٢٠٣٠ لا بد لنا الاهتمام من الآن بجودة حياة العمل الداعم وإيجاد بيئة عمل آمنة وصحية ومناسبة، تتوفر فيها أشكال مشاركة العاملين في

عمليات الإدارة، واتخاذ القرار جميعها من جهة، والاهتمام بالحياة الأسرية والعائلية من جهة أخرى، وتحقيق التوازن بين بيئة العمل ومتطلباته العائلية إضافة لذلك فإن جودة حياة العمل تمثل الأعمال والأفعال والممارسات التي تقوم بها الإدارة العليا من أجل إرضاء العاملين لديها وإسعادهم، وزيادة شعورهم بالثقة والاطمئنان في حياتهم الوظيفية والأسرية والذي بدوره يساعد العاملين على أن يكونوا أكثر مقدره وسلطة في أداء أعمالهم بما يؤدي إلى تحقيق أفضل النتائج (ديوب، ٢٠١٤: ١٩٦).

وفي ضوء ما سبق فإن أعضاء هيئة التدريس في الجامعة هم الثروة النادرة التي تتسابق الجامعات لتوفيرها كما وكيفا، وبالشكل الذي يزيد من أدائها وفعاليتها، يمكن القول بأن أداء أعضاء هيئة التدريس عنصر مهم في منظومة التعليم العالي لذا فإن القصور في هذا الأداء يعد أحد التحديات التي تواجه الجامعات ومما لاشك فيه أن القصور في الأداء لا ينطوي فقط على مجال التعليم والبحث العلمي بل يمتد ليشمل القصور في الجوانب الإدارية بمعنى قصور الممارسات الأدائية لدى أعضاء هيئة التدريس.

• مشكلة الدراسة :

تعد جودة حياة العمل من الموضوعات التي تحظى بالدراسة من قبل الكثير من الباحثين بسبب أهميتهما في مجال الإدارة، انعكاسها على أداء وسلوك الأفراد داخل المؤسسات، وكذلك في زيادة الإنتاجية في تلك المؤسسات. وتعد جودة حياة العمل هدفاً لتحقيق وتعزيز الولاء للعاملين. وفي المقابل فإن عدم وجود جودة حياة العمل، ووجود أوجه قصور في أداء أعضاء هيئة التدريس للمهام والوظائف الإدارية والفنية والتعليمية، يؤدي إلى تدني مستوى الرضا عن العمل وانخفاض الدافعية لهم، وعدم الانتظام وتضييع الوقت والجهد وانعدام الثقة والتعاون بين العاملين في الجامعة، واللامبالاة في تأدية العمل والقصور في إنجازهم. كما أن سوء جودة حياة العمل وعدم تكييف الأفراد مع ظروف العمل يجعلهم يقبلون على العمل بفتور، وروح معنوية متدنية تفتقد للحماس، وهذا الفتور ينتج عن عدة أسباب بعضها مرتبط بعوامل وظيفية وبعضها من إجراءات تنظيمية أو من العلاقات داخل العمل، أو من عوامل فردية كما أن هناك سببا آخر لسوء جودة حياة العمل وهو الضعف في العلاقات الشخصية الداخلية بين العاملين في المؤسسة، حيث يؤدي إلى ضعف الاتصال بين العاملين بعضهم ببعض، وقصور في التعاون.

فوجود جودة حياة العمل يزيد من رفع مستوى أعضاء هيئة التدريس التي من شأنها أن تؤثر على أدائهم الوظيفي وتساهم في زيادة الإنتاجية في العمل لدى الآخرين. وهنا تبرز أهمية جودة حياة العمل في رفع مستوى أعضاء هيئة التدريس مع الظروف والمشكلات التي تواجههم حتى يمكنهم من التوازن بين متطلبات العمل وبين إشباع حاجاتهم والاستعداد للعمل في أي وقت.

ومن خلال رجوع الباحثة للعديد من الدراسات السابقة، وجدت أن التطوير المستمر في وظيفة الإدارة الجامعية والتي تعد من الحاجات الأساسية والمستمرة في عملية تعزيز وتفعيل مهامها، حيث ظهرت أدوار جديدة لها من حيث اتصافها بكونها قيادية مبدعة ومفكرة تمتلك مهارات تخطيطية وتنظيمية، ولديهم حس تشاركي فاعل يترجم في مقدرتها على إتاحة الفرص للعاملين معهم للمساهمة في تطوير العمل الجامعي وتجديده.

تزايد اهتمام منظمات التعليم العالي بأهمية وتأثير الموارد البشرية فيها، فهي التي تفكر وتبدع وتنتج. ويشكل الانسان في هذه المؤسسات العنصر الأساس الذي لا بد من الاهتمام به والتركيز والعمل على كل ما من شأنه أن يؤثر على حياته داخل عمله. اذ لا بد وان ينعكس هذا الاهتمام والتركيز على فاعلية أداءه ومستوى انتاجيته (جاد الرب، ٢٠٠٨).

وتقوم مؤسسات التعليم العالي بدور مهم وفعال في تحقيق الأهداف التربوية المنشودة فهي التي تعنى بإعداد أجيال المستقبل من أبناء هذا الوطن وتفتح لهم آفاق المعرفة والعمل والبناء، ويمثل عضو هيئة التدريس في هذه المؤسسات حجر الزاوية في العملية التعليمية لكونه يؤلف الأداة الفعالة التي تؤدي بالجامعة إلى الاضطلاع بمسؤوليتها وحمل رسالتها الرامية إلى تطوير التعليم وخدمة المجتمع والنهوض به نحو التقدم العلمي (اماني، ٢٠١١).

وتأسيسا على ما سبق رأت الباحثة أن هناك ضرورة لرصد واقع جودة حياة العمل في جامعة أم القرى وهنا ظهرت مشكلة الدراسة المتمثلة بالسؤال التالي:

فقد حاولت هذه الدراسة الإجابة عن السؤال الرئيس التالي: "ما مستوى جودة حياة العمل لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى؟ ويتضرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

« ما مستوى جودة حياة العمل في مجال (الظروف المادية وغير المادية) لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى؟»

« ما مستوى جودة حياة العمل في مجال (التوازن بين الحياة والعمل) لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى؟».

« ما مستوى جودة حياة العمل في مجال (النمو المهني والتدريب) لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى؟».

« ما مستوى جودة حياة العمل في مجال (نمط القيادة في العمل الجامعي) لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى؟».

« هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى حول مستوى جودة حياة العمل لديهم تعزى لمتغيرات (الجنس، سنوات الخبرة، المرتبة العلمية)؟»

◀ ما أهم المقترحات التي يراها أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى لرفع مستوى جودة حياة العمل في الجامعة ؟

• أهداف الدراسة :

تمثل الهدف الرئيس لهذه الدراسة في الكشف عن مستوى جودة حياة العمل لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى، والذي يتفرع عنه الأهداف التالية:

◀ الكشف عن مستوى جودة حياة العمل في مجال (الظروف المادية وغير المادية) لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى.

◀ الكشف عن مستوى جودة حياة العمل في مجال (التوازن بين الحياة والعمل) لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى.

◀ الكشف عن مستوى جودة حياة العمل في مجال (النمو المهني والتدريب) لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى.

◀ الكشف عن مستوى جودة حياة العمل في مجال (نمط القيادة في العمل الجامعي) لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى.

◀ الكشف عن ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى حول مستوى جودة حياة العمل لديهم تعزى لمتغيرات (الجنس، سنوات الخبرة، المرتبة العلمية) .

◀ التعرف على أهم المقترحات التي يراها أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى لرفع مستوى جودة حياة العمل في الجامعة .

• أهمية الدراسة :

تنبع أهمية هذه الدراسة من أهمية الموضوع الذي تناولته، حيث تعتبر من الدراسات القليلة (حسب علم الباحثة) التي تناولت بشكل أساسي مستوى جودة حياة العمل لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى في السعودية. كما أنه من المؤمل أن تفي هذه الدراسة كل من أعضاء وعضوات هيئة التدريس في جامعة أم القرى، وأصحاب القرار في وزارة التعليم في السعودية، حيث يمكن أن تخرج هذه الدراسة بتوصيات تتبناها وزارة التعليم لتطوير وتفعيل برامج التدريب والتطوير المهني لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى. وقد تشكل هذه الدراسة حافزا للقيام بدراسات أخرى تتعلق باتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو بيئة عملهم. وقد تساعد هذه الدراسة في الكشف عن أكثر عوامل جودة حياة العمل تأثيرا على أعضاء هيئة التدريس مما يساهم في رفع مستوى أدائهم ويسهم في تحسين ورفع وإنتاجيتهم والكشف عن أهم البرامج والكفايات المهنية والقيادية اللازمة لأعضاء هيئة التدريس ليقوموا بدورهم المطلوب، مما يمكن المسؤولين بالتعرف عليها، والتخطيط المستقبلي لتدريب أعضاء هيئة التدريس عليها، وتحسينها وتطويرها بما يتلاءم مع المستجدات التربوية الحديثة، ويساعد على زيادة مستوى جودة حياة العمل.

كما يمكن أن تتمثل أهمية الدراسة بما يلي:

« تقديم بيانات ميدانية شاملة عن جودة حياة العمل وذلك من خلال توفيرها للجهات المختصة، والتي تساعد على اتخاذ الإجراءات وإصدار القرارات اللازمة، حيث تعد جودة حياة العمل متطلب حقيقي من أجل النهوض بالعمل في الإدارة الجامعية وتحسين مدخلاتها ومخرجاتها .

« فتح المجال أمام دراسات أخرى لتبحث في جودة حياة العمل من جوانب ومجالات أخرى لم تتناولها الدراسة الحالية.

« معرفة العوامل التي تساعد على زيادة أداء العاملين ورضاهم الوظيفي والذي من شأنه أن يؤثر على جودة حياة العمل مما سينعكس إيجابيا على الخدمات المقدمة للمجتمع .

• حدود الدراسة :

تتمثل حدود الدراسة فيما يلي:

« الحدود الموضوعية: اقتصرت هذه الدراسة على للكشف عن مستوى جودة حياة العمل لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى، من خلال المجالات التي تم تحكيمها واعتمادها في أداة الدراسة.

« الحدود المكانية: طبقت هذه الدراسة في جامعة أم القرى بمكة المكرمة.

« الحدود البشرية: طبقت هذه الدراسة على أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى.

« الحدود الزمانية: طبقت هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٣٧/١٤٣٨ هـ.

• مصطلحات الدراسة :

• **جودة حياة العمل: (Quality of work Life)**
يعرفها (جاد الرب، ٢٠٠٨، ص٩): "بأنها مجموعة من العمليات المتكاملة المخططة والمستمرة والتي تستهدف تحسين مختلف الجوانب التي تؤثر على الحياة الوظيفية والشخصية للعاملين، الأمر الذي يسهم في تحقيق الأهداف الاستراتيجية للمنظمة والعاملين فيها والمتعاملين معها".

كما يعرفها المغربي (٢٠٠٧م: ٩). "هي تلك الأنظمة التي تستخدمها إدارة الموارد البشرية بالمنظمات بغرض تحسين مختلف الجوانب التي تؤثر على الحياة الوظيفية للعاملين وحياتهم الشخصية أيضا بحيث تشبع احتياجات العاملين وتسهم في رفع كفاءة الأداء بالمنظمات".

كما يعرفها كنيتر (konometer, 2009: p20) "بأنها مصطلح يتألف من ستة أبعاد: الصحة والسلامة المهنية، الاحتياجات العائلية، والاجتماعية والاقتصادية، الأمان الوظيفي، الحاجة إلى المعرفة، حاجات الاحترام وتحقيق الذات".

وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها: هي مجموعة من العمليات والإجراءات التي تتبناها جامعة أم القرى وتعمل على تنفيذها وتطبيقها بهدف تحقيق التطوير والتحسين للحياة الشخصية والعملية لأعضاء هيئة التدريس فيها والذي ينعكس بدورها على أداء الجامعة وأعضاء هيئة التدريس وإحداث تغييرات إيجابية. وتقاس في هذه الدراسة من خلال استجابة عينة الدراسة على مجالات أداة الدراسة.

• أدبيات البحث :

• المبحث الأول: جودة حياة العمل:

• مفهوم جودة حياة العمل:

يتناول مفهوم جودة حياة العمل الجهود والأنشطة المنظمة التي تستخدمها إدارة الموارد البشرية في المنظمة بغرض توفير حياة وظيفية أفضل للعاملين وإشباع احتياجاتهم من خلال توفير بيئة عمل صالحة، ومشاركتهم في اتخاذ القرارات وتوفير متطلبات الأمن والاستقرار الوظيفي والعاطفي لهم، وإتاحة الفرص الملائمة لتحسين الأداء (المغربي، ٢٠٠٤م).

وأشار جاد الرب (١٩٩٩م) إلى أن مفهوم جودة حياة العمل ظهر ليواكب سياسات التغيير والتطوير التنظيمي، وليخفف من حالات التوتر والقلق التي سادت في الغرب بين العاملين.

لقد حظي موضوع جودة حياة العمل باهتمام المختصين بالموارد البشرية وينطلق الاهتمام من حاجة الأفراد العاملين في المنظمة إلى أجواء عمل جيدة من أجل أداء العمل بصورة مناسبة، لذا الهدف الأساسي من جودة حياة العمل يتمثل في إعداد قوة راضية ومندفعة ومحفزة وذات ولاء عالي لأعمالها وعلى درجة عالية وقدرة فائقة في الإبداع والابتكار.

إن مفهوم جودة حياة العمل لا تختلف أهميته وتأثيره من مؤسسة إلى أخرى لكن الاختلاف في اتساع أو ضيق التطبيق فبعض المؤسسات تقتصر على مفهوم أو اثنين للتطبيق مثل مشاركة بناء فرق العمل، والبعض يتوسع ويضيف لجان حل المشكلات وبرامج مميزة من حيث الأجور والحوافز، التدريب، وتخطيط المسار الوظيفي (جاد الرب، ٢٠٠٨).

لقد تعددت التعاريف واختلفت أحيانا باختلاف وجهة النظر إلى موضوع جودة حياة العمل، فيعرفها (Adhikari, 2010) "بأنها برنامج عمل يتضمن التدريب المكثف والاستقلال في العمل وتحقيق الأمان الوظيفي".

أما جاد الرب (٢٠٠٨م:١٠) ذكر "بأنها مجموعة من العمليات المتكاملة المخططة والمستمرة والتي تستهدف تحسين مختلف الجوانب التي تؤثر على

الحياة الوظيفية والشخصية للعاملين، الأمر الذي يساهم بدوره في تحقيق الأهداف الاستراتيجية للمنظمة والعاملين فيها والمتعاملين معها".

كما يعرف (konometer, 2009) "جودة حياة العمل بأنها مصطلح يتألف من ستة أبعاد: الصحة والسلامة المهنية، الاحتياجات العائلية والاجتماعية والاقتصادية، الأمان الوظيفي، الحاجة إلى المعرفة، حاجات الاحترام، وحاجات تحقيق الذات".

وأشار السالم (٢٠٠٩م:٣٥٠) "إلى أن جودة حياة العمل هي الصفات أو الجوانب الإيجابية أو غير الإيجابية المرتبطة ببيئة العمل كما يراها أو يدركها العاملون".

كما يعرفها البلبيسي (٢٠١٢م:٧) "بأنها السياسات والإجراءات والعمليات التي تنفذها المنظمة بهدف تطوير وتحسين الحياة الوظيفية، والشخصية للعاملين فيها، الذي ينعكس بدوره على أداء المنظمة والأفراد إيجابيا، وبذلك تحقق المنظمة أهدافها وتطلعاتها، وفي نفس الوقت تلبى وتشبع رغبات عامليها مما يضمن استمرارية نجاح المنظمة، وحصانتها ضد الكثير من الأزمات".

وتعرف Mozaffari (٢٠١٣م:٧٧) جودة الحياة الوظيفية بأنها الظروف الملائمة وبيئات العمل وجوانب الحياة مثل تحقيق النمو والتنمية، والمشاركة، والبيئة المادية، والإشراف والأجور والملاءمة الاجتماعية والاندماج في مكان العمل".

ويعرفها تشوري (٢٠١٣م) " بأنها إدراك الفرد لخبرة العمل ". وعن طريق إدراك تغيرات الأفراد يبقى المعنى الحقيقي لجودة حياة العمل واحد بالنسبة لكل فرد".

وعرفها اشتيوي (٢٠١٤م:٢١) بأنها " حالة رضا العاملين تجاه ما توفره المنظمة من بيئة عمل مادية ومعنوية".

وعرفها ماضي (٢٠١٤م:٦٣) " بأنها مجموعة من الأنظمة والبرامج المرتبطة بتحسين وتطوير مختلف الجوانب الخاصة برأس المال البشري للمنظمة، والتي من شأنها أن تؤثر على الحياة الوظيفية للأفراد وبيئتهم الاجتماعية والثقافية والصحية، والذي بدوره ينعكس إيجابيا على مستوى الأداء الوظيفي للعاملين، ومن ثم يساهم في تحقيق أهداف المنظمة والفرد والأطراف كافة ذات العلاقة بالمنظمة ". وعرفها ديوب (٢٠١٤م:٢١) بأنها " حالة رضا العاملين تجاه ما توفره المنظمة من بيئة عمل مادية ومعنوية".

ويعرفها (الشنطي، ٢٠١٦م: ١٨) "بأنها الأنشطة والجهود التي تبذلها المؤسسة من أجل إيجاد بيئة عمل إيجابية تستهدف حياة العاملين من أجل الوصول إلى رضا العاملين مما يؤثر إيجابيا على إنتاجية المؤسسة".

كما يعرفها البربري (٢٠١٦م: ١٩)" بأنها بيئة العمل التي تتوافر فيها العوامل المادية والمعنوية بمختلف أبعادها بشكل جيد، مما ينعكس ذلك إيجابيا على الموظف فيشعر بالرضا والأمان الوظيفي، فيبذل أقصى جهد ممكن في خدمة المؤسسة".

من خلال الاستعراض السابق للتعاريف التي تناولت توضيح مفهوم جودة حياة العمل، ترى الباحثة أن تعريف جودة حياة العمل هي مجموعة من العمليات والإجراءات التي تتبناها جامعة أم القرى وتعمل على تنفيذها وتطبيقها بهدف تحقيق التطوير التحسين للحياة الشخصية والعملية لأعضاء هيئة التدريس فيها والذي ينعكس بدورها على أداء الجامعة وأعضاء هيئة التدريس وإحداث تغييرات إيجابية.

هذه التعاريف كانت تركز على أن مضمون جودة حياة العمل يعني توفير العناصر التالية:

- ◀ توفير بيئة عمل صحية وأمنة.
- ◀ توفير الظروف التي تشجع العاملين على النمو والتطور الوظيفي والتحدي والإنجاز.
- ◀ توفير الحاجات الاقتصادية والاجتماعية للعاملين.
- ◀ توفير التوازن بين حياة العمل والحياة الشخصية.
- ◀ توفير علاقات جيدة بين العاملين مع بعضهم البعض وبين العاملين ورؤسائهم

ويلاحظ من خلال التعاريف السابقة بأن جودة حياة العمل هي بمثابة مؤشر لنجاح الفرد في مهنته وأدائه لواجباته باقتدار ومهارة، وهي عوامل ضرورية لقيام الفرد بمهام عمله على أكمل وجه وحسب ما هو مطلوب منه ،ومن خلال جودة حياة العمل يظهر جليا أداء ورضا الفرد عن مهنته ،وكما أن جودة حياة العمل ترتبط بالنجاح في العمل وهو ما يعكس رضا الفرد عن عمله ،وعن المكونات البيئية التي يعمل فيها مع الآخرين وتمثل جودة حياة العمل وسيلة إشباع حاجاته وتحقيق طموحاته وكذلك المؤسسة في تحقيق أهدافها ونتاجيتها ويتضح مما سبق بأنه يمكن اعتبار مفهوم جودة حياة العمل تلك العملية التي يسعى من خلالها الفرد إلى إحداث التوازن بين إشباع حاجاته وطموحاته وما تطلبه البيئة المحيطة مما يخلق لديه الإحساس بالرضا والارتياح.

• أهمية جودة حياة العمل:

تتجلى أهمية جودة حياة العمل من خلال تأثيرها المباشر وغير المباشر على الكثير من الظواهر والسلوكيات الإدارية داخل المنظمات وتأثيرها بالمقابل على مجمل حركة المنظمة سواء في أداء مهامها وتحقيق أهدافها أو علاقاتها بالبيئة الخارجية سواء كانت هذه العلاقات بأفراد أو منظمات. فقد أكدت الكثير من

البحوث والدراسات التطبيقية التي أجريت في بيئات مختلفة على أن تحسين جودة حياة العمل له تأثير على الكثير من المخرجات التنظيمية الهامة مما أوجد علاقات مباشرة ومعنوية بين طبيعة جودة البيئة السائدة ومخرجات المنظمة. لذلك كله يرى البعض أن درجة نجاح أية منظمة على المدى البعيد تتوقف إلى حد كبير على قدرة المنظمة على خلق بيئة عمل ملائمة (القحطاني، ٢٠٠٥م).

فجودة حياة العمل متمثلة ببرامج تكتسب أهميتها كونها استراتيجية متكاملة يمكن أن تقود المنظمة إلى النتائج التالية:

« التفوق النوعي على المنافسين من خلال حرص العاملين على تحسين الإنتاجية والنوعية في آن واحد.

« فرص الحصول على الاحتفاظ بنوعيات ذات كفاءة مهارياً ومعرفياً من الموارد البشرية.

« فرصة الإيذاء بالمسؤولية الاجتماعية والأخلاقية تجاه المجتمع.

« فرصة الحصول على ولاء عالي من قبل المستفيدين من سلعتها أو خدماتها فليس يخفى على المستهلك ما يدور في داخل المنظمة من مشاكل وظواهر عمل.

« فرصة تفوق العاملين إلى جانب الإدارة في حالة تعرض المنظمة لمشاكل قد تعرقل من نشاطها وتعطل برامجها. (الهيبي، ٢٠٠٥م)

وتظهر أهمية جودة حياة العمل من خلال مساعدة الفرد على إشباع حاجاته وإرضاء دوافعه بالطرق المشروعة التي حددتها المتطلبات الوظيفية كما تعد جودة حياة العمل عنصراً أساسياً نحو زيادة إنتاجية الفرد بسبب شعوره بانتمائه وقناعته بما يعمل، وإن جودة حياة العمل سوف تساعد على تحقيق أهدافه وإشباع حاجياته المهنية.

وقد أوضح زناتي (٢٠١٣م) أن تطوير جودة حياة العمل يؤدي إلى استيعاب أهمية التعاون في اتخاذ القرارات والأمان الوظيفي وتطوير ظروف ومكان العمل والشعور بالحياة والإدارة الذاتية وخلق الفرص لتطوير الوظيفة والامتنان الوظيفي وإثراء العمل وإرضاء الشعور بتحقيق الذات على المستوى الفردي وخلق الحافز لاستمرارية المنظمة. بالتالي يمكن القول بأن كل الأسباب السابق ذكرها يمكن ربطها بإنتاجية القوة العاملة واستنادها إلى العلاقة بين جودة حياة العمل وإنتاجية القوة العاملة، والتي أصبحت محور اهتمام العديد من المراكز العلمية.

• نشأة جودة حياة العمل وتطورها:

تشير دراسة (Adhikari, 2010) إلى أن مصطلح جودة حياة العمل (QWL) ظهر في عام ١٩٧٢ خلال مؤتمر علاقات العمل الدولي International Labor

Relations conference الذي عقد في الولايات المتحدة الأمريكية وقد كان التركيز الأساسي لهذا المصطلح ينصب حول أثر العمل على صحة العامل والتعرف على جودة أداء الفرد أثناء العمل.

ويرى (المغربي، ٢٠٠٤) أن في بداية السبعينات من القرن العشرين زاد الاهتمام بدراسة وتحليل وتطبيق جودة حياة العمل، فتعددت الدراسات والبحوث كما درست إدارة المنظمات الرائدة ومركز الجودة الأمريكي مسألة جودة حياة العمل وكيفية تحسينها واهتمت بتحليل علاقاتها بالإنتاجية والعديد من المتغيرات التنظيمية الأخرى، وفي أواخر السبعينات وأوائل الثمانينات تراجع الاهتمام وانخفضت الأنشطة التي تمارسها المنظمات لتحقيق جودة حياة العمل مما جعل برامج جودة حياة العمل تأتي في المرتبة الثانية وإن اختلف الأمر على مختلف المستويات المحلية والدولية وبالتالي أثر ذلك على كفاءة الأداء الاقتصادي للمنظمة وما تعتنقه من قيم وأفكار تتعلق بالموارد البشرية .

ومنذ منتصف الثمانينات وحتى منتصف التسعينيات تقريبا زاد الاهتمام مرة أخرى ببرامج جودة حياة العمل في الشركات والمؤسسات الأمريكية ويرجع ذلك إلى عدة عوامل:

- ◀ ضعف الموقف التنافسي للشركات الأمريكية على مستوى الدولي وخاصة أمام الشركات اليابانية.
- ◀ زيادة عبء القوانين الفيدرالية في أمريكا .
- ◀ انخفاض تكلفة العمالة في الدول المنافسة للاقتصاد الأمريكي .
- ◀ انخفاض ولاء العاملين في أمريكا أكثر بكثير عن غيره من الدول الأوروبية.

وعلى الرغم من أن الاقتصاد في الدول المتطورة والمنظمات الصناعية الموجودة أصبح ثري إلا أن هذا الثراء لم ينتقل إلى الطبقة العاملة، بل على العكس، تم تبني بعض المعايير مثل الاستعانة بموارد خارجية لتخفيض الاعتماد على الأيدي العاملة المحلية تحت عنوان الحصول على منفعة السعر التنافسي. وكنتيجة لذلك واجه العاملون أعباء عمل ثقيلة وإجهاد كبير لإنجاز الأهداف في أوقات عمل محددة وفي سيطرة أعلى. بالإضافة إلى ذلك تم ظهور الوظائف التي تعتمد على التكنولوجيا العالية والاستمرارية المتواصلة للعمل .

وقد ركز برنامج الجودة في بداية هذه الفترة على العلاقة بين جودة حياة العمل (QWL) وإنتاجية العاملين، وبحلول التسعينيات من القرن العشرين فإن شركات عالمية كثيرة منتشرة في دول متعددة قامت بتطبيق شكل أو آخر من أشكال جودة حياة العمل، وتزايد الاهتمام نتيجة التركيز على إشباع حاجات العميل الداخلي والخارجي، وتطبيق أسلوب إعادة هندسة الموارد البشرية وإكسابها مهارات متنوعة. إن الظروف التي سبق ذكرها جذبت اهتمام

الباحثين من مختلف التخصصات للبحث عن طرق لإنشاء ظروف أفضل في حياة العمل. والهدف من هذا الفعل هو إيجاد طرق لتشجيع العاملين لرفع مستوى أدائهم في العمل وتحسين مستوى الرضا الوظيفي والحد من خطر إنهاك الموظف (Hannifin et al, 2008).

ظهرت أهمية جودة حياة العمل كتدخل في الموارد البشرية في الولايات المتحدة الأمريكية والبلاد الإسكندنافية فترة الستينات والسبعينات من القرن الماضي. وقد أثر استعمال الكمبيوتر والتكنولوجيا والأجهزة ذاتية التشغيل على مستوى المهارات لدى العاملين والتقليل من استخدام الأيدي البشرية والشعور بالعزلة في مكان العمل.

ولقد تطورت نظرة المؤسسات للعنصر البشري كمورد من أعلى مواردها، فقد كان يطلق عليه قديما مصطلح المستخدمين أو الخادم العمومي، ثم أصبح يطلق عليه العمال، فالقوى العاملة، إلى أن أصبح يوصف اليوم برأس المال البشري، وبالفعل فقد أصبح العنصر البشري أهم عنصر في المعادلة الإدارية لأي مؤسسة، فكلما أحسنت المؤسسات استثمار مواردها البشرية، أصبحت أكثر قدرة على تحقيق أهدافها بأعلى كفاءة وأقل جهد ووقت، فلا يمكن لأي منظمة متطورة في التكنولوجيا والمعلومات ورأس المال إدارة الموارد بكفاءة ما لم يكن لديها موارد بشرية تم اختيارها وتنميتها وتحفيزها بشكل جيد، فإذا أساءت المؤسسة اختيار العاملين فيها أهدرت عملها بالكامل، وفي المقابل فإن الاختيار السليم والتدريب والتحفيز الجيد للعاملين كفيلا بأن يطلق العنان في عالم الإبداع والتفكير في تحقيق أفضل النتائج (السالم وصالح، ٢٠٠٢م: ٥). من هنا جاء اهتمام المنظمات الكبرى في جودة حياة الموظف كونه يعد أهم مورد للمنظمة حيث بدأت القوانين والتشريعات تسن مع بداية القرن الماضي لحماية العاملين من إصابات العمل، وتهتم جودة حياة العمل بتوفير حياة أفضل للموظفين من خلال دراسة وتحليل المكونات والأساليب التي تستند إليها الإدارة في المنظمات في التعامل مع الموظفين من كل نواحي العمل مما يسهم بشكل مباشر في رفع أداء المنظمة من جانب ومن جانب آخر تحقيق وإشباع رغبات واحتياجات الموظفين.

• أبعاد جودة حياة العمل:

تعتبر جودة حياة العمل عملية مستمرة، وهي ليست عملية سهلة يحظى بها الفرد بكل سهولة فقد تصادفه عقبات في إشباع دوافعه ورغباته كما أنها عملية متشعبة وذات دروب، وتعد أبعاد جودة حياة العمل مختلفة وكثيرة، وقد أشار كل من نصار (٢٠١٣م) وجاد الرب (٢٠٠٨م) والبلبليسي (٢٠١٢م) والشنطي (٢٠١٦م) وحايك (٢٠١١م) إلى ذلك العناصر والأبعاد التي تتضمنها جودة حياة العمل

المصدر	الأبعاد	مؤلف
نصار ، ٢٠١٣	ظروف العمل المادية وغير مادية (الأجور والمكافآت، بيئة العمل، الاستقرار والأمان الوظيفي) ، تحقيق الذات (المشاركة في اتخاذ القرار، إتاحة الفرصة للتقدم والتقدم المهني) ، علاقات العمل (القيادة والإشراف، وفرق العمل) ، التوازن بين الحياة والعمل ، التعاون بين الإدارة والنقابات العمالية ، التقليل من الضغوط المهنية.	نصار ٢٠١٣
البلبيسي ٢٠١٢	ظروف العمل المادية ، بيئة عمل صحية وأمنة ، عوامل وظيفية التصميم والأمان الوظيفي وفرص الترقية وجدول عمل مرن ، عوامل مالية ومكافآت وتعويضات عادلة ، مشاركة العاملين في الإدارة ، رفاهية العاملين ، إجراءات تقويم المظالم التوازن في الحياة.	البلبيسي ٢٠١٢
جاد الرب ٢٠٠٨	بيئة عمل صحية وأمنة ، المشاركة الفعلية في اتخاذ القرارات، العدالة الاجتماعية الاستقرار والأمان الوظيفي ، تصميم وإثراء الوظائف ، العدالة في نظم الأجور والمكافآت والحوافز المادية والمعنوية ، فرص التقدم والرقي الوظيفي ، التوازن والانسجام بين الحياة الوظيفية والحياة الشخصية للعاملين ، مشاركة النقابات للإدارة في تحسين ظروف العاملين	جاد الرب ٢٠٠٨
الشنطي ٢٠١٦	عوامل وظيفية وتنظيمية ب (المشاركة في اتخاذ القرار، القيادة، الالتزام التنظيمي، الاستقرار والأمان الوظيفي) ، عوامل مادية ومعنوية (ظروف العمل المادية، علاقات العمل، التوازن بين الحياة والعمل، الأجور والمكافآت	الشنطي ٢٠١٦
حايك ٢٠١١	خصائص العمل، التعويضات، بيئة العمل، علاقات العمل	حايك ٢٠١١

لذلك تعرف الباحثة جودة حياة العمل QWL كما يلي: هي مجموعة من العمليات والإجراءات التي تتبناها جامعة أم القرى وتعمل على تنفيذها وتطبيقها بهدف تحقيق التطوير والتحسين للحياة الشخصية والعملية لأعضاء هيئة التدريس فيها والذي ينعكس بدورها على أداء الجامعة وأعضاء هيئة التدريس وإحداث تغييرات إيجابية.

وفيما يلي استعرض لأراء الباحثين حول أبعاد جودة حياة العمل: إن مفهوم جودة حياة العمل مفهوم مركب ومتعدد الأبعاد. معظم الأدبيات المتوافرة حول جودة حياة العمل نشأت من منظومة علاقات العمل الصناعية. وقد عرف الباحثون جودة حياة العمل بطرق متعددة نجم عنها مجموعة من المفاهيم الموازية مثل جودة العمل ودور القناعة الوظيفية ورفاهية الموظفين وجودة العلاقة بين الموظفين وبيئة العمل والموازنة بين متطلبات العمل وقرار الحكم الذاتي أوالموازنة بين ضرورة السيطرة والقدرة على السيطرة (Koruna et al., 2008)، (Lewis et al., 2001، Schouteten, 2004، Vanload et al., 2007). وهكذا فإن جودة حياة العمل منظومة متعددة الأبعاد والتصنيف لا تعتبر ثابتة.

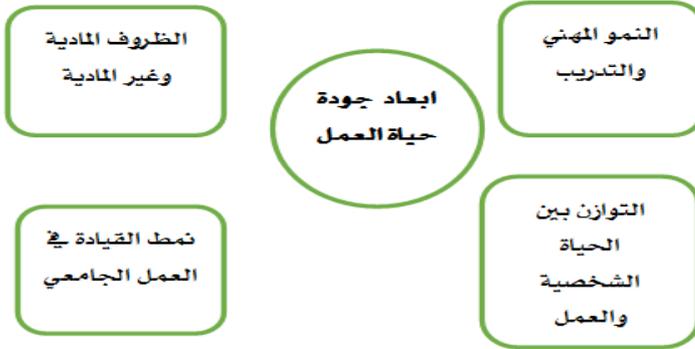
فيرى البعض (Caiso, 1998): أن لجودة حياة العمل ست أبعاد هي:

- ◀ خصائص العمل.
- ◀ الانسجام بين الفرد وعمله.
- ◀ صورة الشركة.
- ◀ ظروف بيئة العمل المادية.
- ◀ علاقات العمل.
- ◀ التوازن بين الحياة الاجتماعية والحياة الوظيفية.

- كما أظهرت دراسة (Elazar, 1990) أن لجودة حياة العمل خمس ابعاد هي:
- ◀◀ الصحة والسلامة المهنية.
 - ◀◀ الأمان الوظيفي.
 - ◀◀ الرضا الوظيفي.
 - ◀◀ التوازن بين الحياة الشخصية والحياة الوظيفية.
 - ◀◀ الاستقلالية في العمل.

أوجد الباحثون تصنيفات وعوامل لتعريف وقياس جودة الحياة، فبالنسبة للباحث (Fernandez, 2009) فإن العوامل المؤثرة في جودة حياة العمل تتضمن: مغزى العمل والتحدي في العمل وغنى العمل. وعرف الباحث (Gayathri, 2013) إحدى عشر بعدا لجودة حياة العمل وهي: "الدفع والإجهااد المهني وبرامج الصحة التنظيمية وجدول عمل بديل والمشاركة في الإدارة ومراقبة العمل والتقدير وعلاقات تفوق المرؤوس وإجراءات التظلم وكفاية الموارد والأقدمية والجدارة في الترقية والتنمية والتوظيف على أساس دائم".

وبعد العرض السابق لأراء الكتاب والباحثين حول مكونات جودة حياة العمل ترى الباحثة أنه ليس، هناك اتفاقا كاملا حول مكونات جودة حياة العمل، ولكن يمكن للباحثة أن تلخص أهم أبعاد جودة حياة العمل في هذه الدراسة وهي:



شكل (١) ابعاد جودة حياة العمل

• أولاً: مجال ظروف العمل المادية وغير المادية :

تشكل ظروف العمل المادية المتمثلة في الضوضاء والإضاءة والحرارة والرطوبة والتلوث والأجهزة والمعدات مصدرا من مصادر ضغوط العمل التي ينبغي الاهتمام بها إذا ما أرادت المنظمة زيادة كفاءة وإنتاجية العمل في المنظمة (هيجان، ١٩٩٨: ٤٠).

يقصد بظروف العمل البيئة المادية للعمل مثل "الإضاءة والأثاث وتنظيم المكاتب والتهوية التي يعمل بها الأفراد، حيث يؤثر عدم توافر البيئة السليمة على

سلوك الأفراد وربما تؤدي إلى حدوث الإحباط الذي يؤثر سلباً على إنتاجية الفرد (البقمي، ٢٠١٠: ١٤).

وأشار القحطاني (٢٠٠٥: ٣٤) إلى أن الظروف المادية للعمل ما تحتويه من عوامل مادية مثل طريقة تصميم المكاتب ومستوى الإضاءة ودرجة الحرارة والخدمات المساندة، ووسائل الصحة والسلامة من احتمال التعرض لأي مخاطر أو أمراض مهنية، وغيرها من العوامل يكون تأثيرها مباشراً على أعضاء هيئة التدريس ومستوى أدائهم وحبهم لعملهم أو النفور منه، فإذا كان جو العمل غير مناسب فإنه يؤدي إلى النفور منه، ويتولد لدى أعضاء هيئة التدريس ضغوط بمستويات مختلفة تزيد وتخفض بحسب نوع العمل وطبيعته، ولكنها تؤدي في النهاية إلى قلة الإنتاج أو كفاءته أو الاثنين معاً.

إن توافر الظروف والإمكانات المناسبة للعمل مثل المكان المناسب وظروف العمل الصحية والألات والتجهيزات التي تهيئ أعضاء هيئة التدريس القدرة على أداء عملهم بأحسن صورة، هي التي تدفع أعضاء هيئة التدريس إلى بذل مزيد من الجهد نتيجة الشعور بالأمن من الأخطار والراحة النفسية، ولكي تكون ظروف العمل محفزة لا بد أن يكون هناك توافق بين ما تقدمه الجامعة من حوافز، وبين الحاجات التي يشعر بها الأفراد (جاد الرب، ٢٠٠٨: ٥٦).

عند تصميم مكان العمل يجب أن يشكل كل من التصميم، والمعدات والإجراءات التشغيلية نظام عمل آمن. فالغرض الرئيسي من تصميم مكان العمل هو تحقيق مستويات مرتفعة من الإنتاجية كما له أثر على العلاقات بين أعضاء هيئة التدريس ومعدلات الغياب بينهم لذلك يجب مراعاة الأمور التالية في مكان العمل. (Hanita, 2008)

يجب أن توفر المنظمة كل سبل الراحة لأعضاء هيئة التدريس من خلال تصميم جيد لمكان العمل وتوزيع جيد للمعدات بحيث يلائم عدد الموظفين فيه وطبيعة النشاط فيه لتوفير الجهد وزيادة الكفاءة الإنتاجية.

يجب أن تلتزم المنظمة بتوفير الأجواء المناسبة من بيئة العمل من خلال توفير درجة حرارة مناسبة لنشاط العمل لأعضاء هيئة التدريس وهواء نقي متجدد وإضاءة جيدة، والهدوء في مكان العمل.

كما أن تحسين ظروف العمل من إضاءة وضوضاء وتهوية وفتحات راحة وساعات العمل وغيرها تساعد على رفع الروح المعنوية للعامل، وإن الأساس في تحسين ظروف العمل أن يكون بقصد تكيف عناصر العمل وظروفه مع العامل وليس العكس، إذ أن الأمر يقتضي عدم الاعتماد على كون العامل مرناً وعلى كون العامل متكيفاً وإنما يجب أن تكون العناصر الأخرى مرنة. (عساف، ٢٠١٢: ٢٩١)

• **ثانياً: مجال التوازن بين الحياة الشخصية والحياة العملية :**

يعتبر التوازن بين الحياة الشخصية للموظف وحياة العمل الوظيفية من أهم وأكبر التحديات التي تواجه كلا من أصحاب العمل والموظفين على حد سواء وتحتاج إلى تبني استراتيجية مميزة خاصة بالتوازن بين الحياة والعمل، فإدارة الجامعة تواجه تحدي إيجاد ثقافة تنظيمية للجامعة تتمثل في تركيز أعضاء هيئة التدريس على واجباتهم الخاصة بالعمل أثناء العمل، تحدي تلبية التزاماتهم الشخصية دون تقصير في مسؤوليات العمل (ماضي، ٢٠١٤: ٩٤)

بعض الشركات والمنظمات تساعد الموظفين على التوفيق بين مسؤوليات العمل والعائلة وتحسين صحتهم واستمتاعهم بالحياة بعدة طرق مشتملة على (Karla, 1984):

◀ السماح للموظفين بالعمل الجزئي ومشاركة العمل.

◀ السماح للموظفين بقضاء بعض ساعات العمل في المنزل.

◀ السماح بساعات عمل مرنة في الموقع.

◀ تخصيص حسابات مالية لرعاية الموظفين

◀ تقديم الخدمات الاستشارية في شؤون العمل والعائلة.

وللتوازن بين الحياة الشخصية والعملية أثر ايجابي على الجامعات وأعضاء هيئة التدريس، فهو يؤدي إلى الالتزام في الجامعة، ويقلل من معدلات دوران الموظفين وضغوط العمل ومعدلات الغياب والصراع والتعارض بين الحياة الشخصية والعمل، وزيادة الرضا الوظيفي وتحسين أداء أعضاء هيئة التدريس والارتقاء بالحالة الاقتصادية للمنظمة من خلال زيادة الانتاجية (Masoud, 2011).

• **ثالثاً: مجال النمو المهني والتدريب :**

• **النمو المهني:**

تنطلق فكرة النمو المهني لعضو هيئة التدريس في الجامعات محلياً وإقليمياً وعالمياً انطلاقاً من الحقيقة التي تؤكد أن عضو هيئة التدريس الجامعي يفترض أن ينال تأهيلاً علمياً معمقاً في حقل تخصصه، وبالمقابل فإنه بحاجة ماسة إلى تأهيل (نمو) تربوي مسلكي مماثل في العلوم التربوية والنفسية، وذلك لتحسين مهاراته التدريسية وتدريبه على إعداد المناهج والخطط التدريسية الجامعية وتقويمها وتطويرها، وكذلك فعضو هيئة التدريس بحاجة إلى تنمية قدراته الإدارية والقيادية لإعداده لتولي المناصب الإدارية في الجامعة، هذا بالإضافة إلى تدريبه على معرفة أساليب تقديم الاستشارات العلمية والفنية ودراسات الجدوى، وإعداد المشروعات في تعامله مع المؤسسات العلمية الرسمية والخاصة والمنظمات الدولية. (نصار، ٢٠١٣: ٢٣).

• مفهوم النمو المهني:

يعرف النمو المهني بأنه "دراسة التطورات المهنية التي يمر بها الأفراد في حياتهم سواء في المدرسة أو في خارجها". (البلبيسي، ٢٠١٢: ٣٤)

كما يعرف النمو المهني: بأنه عملية تفاعل المعلم مع الخبرات التعليمية والمهارات الجديدة من أجل تطوير عاداته واتجاهاته، وأسلوبه في عمله لجعله قادراً على أداء مهامه وواجباته التربوية بكفاءة أكثر مع مسيرته لكل ما هو جديد في مجال تخصصه (بلقاسم، ٢٠٠٤: ٥٧).

وكما يعرف النمو المهني: بأنه زيادة فعالية أداء هيئة التدريس عن طريق تحسين كفاياتهم الإنتاجية، ورفع مستوى أدائهم في: التدريس الجامعي والتخطيط لتدريس المقررات الدراسية، والتعلم الفردي أو الذاتي، ومصادر التعلم تكنولوجيا التعليم والتقويم والاختبارات التحصيلية في التعليم الجامعي، ومناهج البحث العلمي (البقمي، ٢٠١٠: ٦٠).

يعرف (زنتي، ٢٠١٣: ١٤) النمو المهني بأنه "تطوير كفاية عضو هيئة التدريس في الجوانب المعرفية، والوجدانية، والمهارية من خلال البرامج المخططة التي تشتمل على خبرات تربوية حديثة وأساليب سلوكية جديدة".

• أهمية النمو المهني:

لقد تجاوزت الجامعة الحديثة الدور التقليدي المتمثل في تقديم الخدمات التعليمية العامة، وامتد دورها لتصبح مؤسسة إنتاجية يتبعها مراكز للأبحاث والاستشارات والمشاريع المجتمعية المشتركة، إضافة إلى دورها في إعداد وتأهيل العنصر البشري.

• أهداف النمو المهني:

تسير عملية التعليم والتعلم وفق سياسة وأهداف، وإن اختلفت في مستويات هذه الأهداف من مجتمع إلى آخر ومن جامعة لأخرى، والنمو المهني لعضو هيئة التدريس هو جزء من المنظومة التربوية والذي ينعكس نموه وتطوره بالإيجاب على العملية التعليمية.

• مفهوم التدريب وأهميته:

يعتبر التدريب خياراً استراتيجياً لأي جهة تتطلع لإعداد كوادر بشرية قادرة على تلبية حاجات العمل ومواكبة التطورات والتغيرات السريعة التي تحدث في مجالات العمل.

وللتدريب أثناء الخدمة أهمية كبيرة نظراً لما يهيئه التدريب للموظف من معارف ومهارات جديدة تطلبها مهنته، أو من خلال تعرفه على أفضل الحلول للمشكلات التي يواجهها أثناء ممارسته لمهنته مما يزيد تمكناً في أداء عمله ويساعده على تجنب الأخطاء، ليصل بذلك إلى المستوى المنشود الذي تطمح له أي جهة تسعى للرقى والتقدم.

وقد عرف الخضيري (٢٠١:٣٢)، التدريب بأنه نشاط مخطط يهدف إلى إحداث تغييرات في الفرد والجماعة من ناحية المعلومات، والخبرات والمهارات ومعدلات الأداء، وطرق العمل والسلوك والاتجاهات مما يجعل هذا الفرد أو تلك الجماعة لانقنين للقيام بأعمالهم بكفاءة وإنتاجية عالية.

"والتدريب هو العملية المنظمة التي يتم من خلالها تغيير سلوكيات ومشاعر الموظفين من أجل زيادة وتحسين فعاليتهم وادائهم" ويحقق التدريب فوائد عديدة للفرد أو المؤسسة، فالفرد تزيد مهاراته وقدراته القيادية والإنتاجية وبخاصة في مجال الإبداع والتطوير، وفي رفع روح المعنوية لديه نتيجة الشعور بأن الرؤساء مهتمون به وجادون في مساعدته على النمو والتطور المهني والشخصي، فيزداد الإخلاص في العمل، والالتزام به والتوجه إليه وتتضح أهميته في المنظمات من عدة زوايا وأبعاد أهمها:

« ان التدريب صفة من صفات المنظمات الحديثة التي تحرص على مواكبة كل تغير.

« ان التدريب يحسن من قدرات الفرد ويعنى بمهاراته.

« ان كل العاملين بالمنظمات يحتاجون للتدريب، فهو ليس قاصر على فئة دون أخرى .

فالتدريب هو تلك الجهود التي تهدف إلى تزويد الموظف بالمعلومات والمعارف التي تكسبه المهارة في أداء العمل، وتنميته وتطوير ما لديه من مهارات ومعارف وخبرات بما يزيد من كفاءته في أداء عمله الحالي أو يعده لأداء أعمال ذات مستوى أعلى في المستقبل القريب، وهو أيضاً عملية تعديل إيجابي ذو اتجاهات خاصة تتناول سلوك الفرد من الناحية المهنية أو الوظيفية.

• أهمية التدريب:

انطلاقاً من تلك المفاهيم الأساسية للتدريب تبدو أهمية التدريب للموظف الجديد والموظف القديم على السواء، فالموظف الجديد الذي يلتحق حديثاً بالمؤسسة قد لا تتوفر لديه بعد المهارات والخبرات الضرورية لأداء واجبات الوظيفة بالكفاءة المطلوبة.

ومن هنا تبدو أهمية التدريب في إكساب الموظف الجديد المهارات التي تجعله قادراً على أداء الواجبات المتوقعة منه بطريقة مرضية وصحيحة وحتى الموظف والخبرة السابقة الذي يلتحق حديثاً بالمنظمة لشغل وظيفة معينة قد لا تتوفر لديه كافة القدرات الضرورية للأداء الجيد، وهنا يفيد التدريب في استكماله للقدرات المطلوبة، فضلاً عن توجيهه وتكييفه للظروف والأوضاع القائمة بالمنظمة، وبالتالي يكون التدريب مسانداً ومدعماً لقدرات الموظف الجديد بما يكفل له التوافق مع متطلبات العمل ومن ثم أداء العمل بطريقة جيدة. كما وأنه لا تقتصر أهمية التدريب وفوائده على العاملين الجدد الملتحقين حديثاً

بالمنظمة، وإنما تشمل أهميته وفائدته أيضاً العاملين القدامى وذلك بما يكفل تطوير معلوماتهم وتنمية قدراتهم على أداء أعمالهم وذلك لأن هناك تطوراً مستمراً في العلوم والمعارف، الأمر الذي يستلزم إحداث تطوير مستمر في نظم وأساليب العمل، وهذا الأمر يقتضي تسليح العاملين وتزويدهم بالمهارات والمعارف الجديدة والمساعدة لأداء العمل بكفاءة وفاعلية من خلال التدريب(الزهريري ٢٠١٤).

• أهداف التدريب :

« أولاً: تمكين العاملين من القيام بمهامهم المتجددة والمتطورة بكفاءة أفضل .
« ثانياً: يقع التدريب في مجال الاستثمار وليس في مجال الاستهلاك مما دفع كثير من الدول المتقدمة إلى أن تتبارى في زيادة مخصصات التدريب في ميزانياتها .

« ثالثاً: تمكين العاملين من مواكبة المستجدات العالمية حتى يستطيعوا مواجهة حاجات الأفراد الذين يتعلمون على يديهم .

« رابعاً: يساعد العاملين على توظيف واستثمار كفاءتهم استثماراً تعاونياً لتحقيق الأهداف التربوية التي تسعى المدرسة إلى تحقيقها .

• جهود جامعة أم القرى في مجال تدريب أعضاء هيئة التدريس :

بدأ اهتمام جامعة أم القرى بالتدريب لجميع العاملين بها منذ انشائها وذلك بابتعاث أعضاء هيئة التدريس إلى جامعات خارج المملكة وتم إنشاء مركز للتدريب يهدف كما ذكر على موقع الجامعة الإلكتروني إلى:
« رفع مستوى الأداء لدى منسوبي الجامعة من السادة أعضاء هيئة التدريس والموظفين .

« تقديم التدريب وتنظيم الدورات المناسبة .

« تقديم خدمات التدريب للأفراد من خارج الجامعة بأسعار رمزية .

« نشر تقنية إدارة المعلومات عن طريق إعداد كوادر بشرية سعودية مؤهلة لهذا المجال .

« تبنى سياسة نقل آخر ما توصل إليه العلم .

« إعداد كوادر بشرية وطنية تتحلى بصفات قيادية خاصة .

• رابعاً: مجال نمط القيادة في العمل الجامعي :

• مفهوم نمط القيادة وأهميته :

تتنوع أنواع القيادة في المؤسسات، فمنها ما يكون في وضع قريب من الأفراد يشاركهم المشاكل وهمومهم بكافة أشكالها، وهذا النوع يكسب ود وعطف الأفراد ويزيد من قوة الولاء للمؤسسة. وتعددت أنماط القيادة فمنها القيادة الاوتوقراطية والتي تشير إلى تمحور القيادة إلى سلطة القائد، وتتمركز في يده اتخاذ كافة القرارات دون مشاركة الآخرين بهذا القرار، ويعد الضرد فيه بأنه

عبارة عن آلة يأخذ الأجر مقابل العمل وأهملت الجانب الإنساني بكافة أشكاله (حريري، ٢٠٠٢).

القيادة الحرة وهي قيادة تتوزع بين كافة الافراد في المؤسسة دون الأساس ويترك الامر كله للأفراد في اتخاذ ما يكون مناسباً ويكون القائد هنا بدور المستشار بحيث لا يؤثر في الافراد بعملية اتخاذ القرار، وعلى الرغم من الانتقادات إلا أن هذا النوع ترك المجال في تعميق الولاء في الأفراد للمؤسسة. وأخيراً القيادة الديمقراطية: وهذه القيادة تستند إلى ثلاثة ركائز أساسية في نوعها لا سيما في العلاقات الإنسانية، والمشاركة في اتخاذ القرار، وتفويض السلطة للآخرين. وهذه القيادة تتفاعل مع كافة الافراد ويشاركونهم في صنع واتخاذ القرار، وأنه يشجع المنافسة والتعاون بين كافة الافراد. وهذا يوضح كلما كانت القيادة قريبة من الأفراد كلما زاد لديهم الولاء مما يعكس على شعور الافراد بالراحة والاستقرار لهذه القيادة (الغزالي، ٢٠١٢م).

• النمط القيادي Leadership Style:

النمط هو النوع او الشكل ، والنمط القيادي هو شكل الأسلوب الذي يتبعه القائد ، ولذا تعدد مفاهيم النمط القيادي بين الباحثين، والمهتمين بالجوانب الإدارية.

فعرف (ال ناجي والمضيدي، ١٩٩٥) النمط القيادي بأنه "السلوك الذي يلعبه الفرد ضمن مجموعة معينة".

وعرف (الازهري، ١٩٩٣) النمط القيادي بأنه "مجموعة من الخصائص المميزة والعوامل الأساسية التي تجعل المدير يؤثر في مرؤوسيه ، أو يقاوم تأثيرهم ويسلك سلوكه الفردي.

أما (المطيري، ٢٠٠٣) فعرف النمط القيادي بأنه "نوع القيادة التي ترضي على شخص ما سمة يتصف بها في ممارسته في إحدى المؤسسات التربوية".

• أنواع او تصنيفات النمط القيادي :

ولقد ذكر العجمي (٢٠٠٨: ٧٨ - ٨٤) ثلاث من الأنماط القيادية :

◀ القائد الديكتاتوري (الأوتوقراطي، التسلطي، الاستبدادي) وهو يتصف بعدة صفات منها التسلط والإكراه في إدارة شؤون العمل ويرى أن من حقه التحكم في أتباعه كيفما شاء، ويتدخل تدخلا مباشرا في تفصيلات وجزئيات العمل، وأوامره تطاع دون أي مناقشة، لا يتسامح مع أي انحراف عن الأوامر والتعليمات / العلاقة بين القائد ومرؤوسه أساسها الخوف وعملية التصالح تكون اتصال رأسي من أعلى إلى أسفل وجو الحرية في العمل يقترب إلى العدم.

◀ القائد الفوضوي (غير موجه، المطلق، التسبيبي) ومن صفاته إفراط شبة مطلق للحرية للمرؤوسين في اتخاذ القرارات ترك السلطة للمرؤوسين، ليس

لديه سياسيات أو إجراء متبعة في العمل، وينحصر الاتصال بينه وبين الأعضاء في أضيق نطاق ممكن، يعتبر أقل الأنواع من حيث ناتج العمل وانعدام شخصية القائد لدى الاتباع.

◀ القائد الديمقراطي: هو الذي يشجع الآخرين ويقترح ولا يفرض ولا يملئ وهو الذي يراعي رغبات الآخرين ومتطلباتهم وفي قيادته يصبح التأثير متبادل بين القائد والجماعة، والجماعة تشترك في تحديد الأهداف كما أن القيادة الديمقراطية تعمل على خلق جو من الثقة المتبادلة بين الرئيس والمرؤوسين، كما أنه يساعد على تشجيع روح المبادرة والابداع لدى العاملين (الزاملي، ٢٠٠٧: ٣٩).

وعليه فان القيادة الجيدة هي التي تسعى إلى بث روح الانتماء والولاء للمنظمة من قبل العاملين، وبالتالي قيادة المنظمة إلى تحقيق أهدافها (العنزي، ٢٠١٣: ٨٢).

ومن خلال ما سبق يتضح بأن كافة المجالات تمثل وحدة واحدة في توجيه الفرد في القيام بالمهام المطلوبة له وأن هذه الوظيفة كفيلة في توفير حياة كريمة وتوفر له مستلزمات ومتطلبات الحياة، ويلاحظ أن مجالات جودة حياة العمل مرتبطة مع بعضها البعض ومتداخلة ومن الصعب فصلها، فجودة حياة العمل هي المؤشر الأول وهي المنطلق للتوافق العام بين العامل وبين المنظمة التي يعمل بها ، لأن الشخص السليم هو الشخص المتوافق ذاتيا واجتماعيا وعقليا ودينيا وسياسيا وجنسيا وجامعيا، ومتوافق مع بيئته وعمله، وبالتالي لا يمكن تحقيق أهداف المؤسسة الأبعد دون توفير جودة حياة العمل لدى العاملين بها واشباع احتياجاتهم.

• مؤشرات جودة حياة العمل ومعاييرها:

حدد كل من النجار، (٢٠٠٦) و(جاد الرب، ٢٠٠٨) أهم مؤشرات جودة حياة العمل ومعاييرها هي: مدى كفاية نظام الأجور والتعويضات وعدالتها (الرضا عن المردود المادي للعمل)، وإتاحة فرص النمو والتطوير الوظيفي، ومشاركة أكبر في الثروة والعائد، وتوافر فرص عمل صحية آمنة، وفرص تنمية العاملين وتدريبهم، وتحقيق ربحية عالية، وتحقيق مستوى عال من الرضا الوظيفي، وثقة الإدارة بالعاملين وزيادة الإنتاجية بسبب تخفيض أيام الغياب والمرض، واتخاذ القرارات في أقل المستويات، والمسؤولية الاجتماعية للمنظمة، وتبنى الجودة في نظام إنتاجي فعال، وحل المشكلات عن طريق فرق العمل الإدارية الذاتية، وإيجابية عمل الفرص لعائلته، وعدم وجود حواجز اصطناعية وتقبل التفاوت بين المراكز وتوفير وقت كاف خارج العمل للاستمتاع بالحياة، والتكامل الاجتماعي في عمل المنظمة والتوازن بين حياة الفرد والوظيفية وحياته الشخصية ، وتخفيض معدلات الشكاوي والحوادث، ونظام تغذية مرتدة فعال، وثقافة تنظيمية داعمة

للعاملين، وتقليل معدلات الإضراب، وزيادة الكفاءة التنظيمية وتحسين جودة المنتج، وتقليل معدلات دوران، والعمل وارتفاع معدلات النمو الاقتصادية مثل العائد على الاستثمار والعائد على الملكية ونمو المبيعات والسعر السوقي للسهم والمركز التنافسي للمنظمة وقدرة المنظمة على إحداث التغيير والتطوير التنظيمي ونمو إنتاجية العاملين.

• **نظريات جودة حياة العمل:**

أشار العديد من الباحثين إلى النظريات التي تدعم مفهوم جودة حياة العمل فقد أشارت بعض النظريات إلى ضرورة الاهتمام ببيئة العمل، وأشارت بعضها إلى ضرورة الاهتمام بالعامل لغاية زيادة إنتاجيته، ونظر البعض إلى ضرورة توفير إشباع حاجات العامل وربطها مع تحقيق أهداف المؤسسة، وفيما يلي نتطرق إلى بعض هذه النظريات ومنها (عريفيج، ٢٠٠١؛ الخالدي والعلمي، ٢٠٠٩):

• **نموذج نظرية مظهر الرضا:**

تعد هذه النظرية من النظريات التي وافقت على زيادة التعاون والتشارك بين العاملين والتي نادى بها لوجر (Lawler) عام ١٩٧٣ كما أشارت إلى أن أداء العمل يتناسب مع مستوى الاجر المادي، وهذا يوضح بأن هذا المقدار من الاجر هو الاستحقاق مقابل الاداء الذي يقومون به، غير أن عكس هذه النتيجة سوف يؤدي إلى رفض وقلّة من مستوى أداء الخدمات ويعطي الجانب السلبي في مخرجات وأداء العاملين (عشوي، ٢٠٠٣م).

• **نظرية العوامل الدافعة:**

تعد هذه النظريات من أهم النظريات التي نادى بضرورة تحفيز بيئة العمل وتدعو هذه النظرية إلى ضرورة توفير الحاجات الأساسية للفرد وهي تجنب الألم والنمو النفسي. وقد أشار هيرزبيرج (Herzberg) عام ١٩٦٦ في دراسته والتي كان الهدف منها توضيح ما يزيد من جودة حياة العمل لدى العاملين في بيئة العمل وقد اشارت الدراسة إلى أن أهم العوامل التي تساعد على رضا العمل هي: الإنجاز والعمل، والتميز، والمسؤولية، وأخيرا الترقية في العمل. حيث اوضحت بأن بيئة العمل والمسؤولية والتقدم والترقية في العمل تعد من أهم العوامل في زيادة الرضا عن العمل وهي التي تحفز الفرد على القيام بالمهام وبدل جهد أكثر فيها، كما بينت الدراسة وجود بعض العوامل التي تعطي الجوانب السلبية في هذه النظرية ومنها التعليمات التي تصدرها المؤسسة، طبيعة الأشراف على أداء العاملين ضعف مستوى الأجور، وضعف العلاقات الاجتماعية بين العاملين، وتعد العوامل الأساسية التي تناادي بها هذه النظرية هي عوامل دافعة نحو بيئة العمل.

• **نظرية القيمة:**

وتنظر هذه النظرية إلى أهمية الجوانب المهنية للعاملين حيث أن طبيعة العمل الذي يقوم به الفرد متناسق مع ما يسعى له، وتنظر أيضا إلى أهمية

قناعة الفرد بالعمل الذي يقوم به. وهذه النظرية طورها (Locke) من عام (١٩٦٩ - ١٩٧٤). حيث تعد هذه النظرية بأن أي شيء في بيئة العمل قد يزيد من قناعة الفرد ويزيد من أدائه لاسيما في حالة زيادة الأجر، والذي يؤثر بصورة مباشرة على انتاجية الفرد، غير أن فرد آخر لا ينظر إلى هذه الزيادة باهتمام شديد ولا تؤثر على طبيعة أداءه في العمل ولا تعطي وزنا يتأثر به الفرد.

• النظرية العملية المناوئة:

بين لآندي ((Land عام (١٩٧٨) من خلال هذه النظرية بأن هناك دور اساسي وقوي في جانب العمليات الفسيولوجية في الحفاظ على وجدانية الفرد، وحيث أن السبب الرئيسي للرضا عن أداء العمل يعد فسيولوجي والذي يشمل الجهاز العصبي للفرد، وأن الفرد بطبيعته ليس متكيفاً مع بيئة العمل غير أن الزمن كفيل أن يتكيف الفرد وجودة حياة العمل مع انشغاله وأدائه للمهام حيث يشعر بأن هذا العمل يتوافق معه ومشوقاً بصورة كبيرة.

• نظرية التأثير الاجتماعي:

وهذه النظرية التي بينها كل من ألابينك وبفيقر (Kalanick & Prefer) عام (١٩٧٨) أوضحت أهمية الاستجابة العاطفية للعاملين في مهام الوظيفة، وهذه النظرية تخلو من بيان الحاجات الأساسية للعاملين، حيث تقوم على المرتكز بأن العلاقات الاجتماعية لها دور كبير وفعال في أداء المهام بصورة كبيرة وبدافعية قوية حيث ان المؤشرات الاجتماعية تلعب دور بارز في تحقق الاستجابات العاطفية للمهام.

• نظرية ما سلو للحاجات:

في هذه النظرية يعمل الفرد على تحقيق طموحاته، وقد سماها ابراهام ما سلو بنظرية الحاجات، فالفرد يسلك طريقه إلى مهنة ما بقصد إشباع حاجات معينة فهو يعمل على تحقيق جودة حياة العمل بتحقيق طموحاته، وتشير هذه النظرية إلى الأفراد في محيط العمل يدفعون للأداء بالرغبة في إنشاء مجموعة من الحاجات الذاتية، وتشير على بعض المرتكزات وهي إن البشر كائنات محتاجة من الممكن أن تؤثر احتياجاتها على سلوكها، والحاجات غير المشبعة فقط هي التي تؤثر في السلوك، أما الحاجات المشبعة فلا تصبح دافعة للسلوك. يتقدم الإنسان للمستوى التالي من الهرم، عندما يتم إشباع الحاجات الدنيا. حسب هذه النظرية لا يمكن للإنسان أن يحقق جودة حياة العمل حتى يتمكن من تحقيق كل الحاجات بداية بالدنيا في قاعدة الهرم إلى المركبة في قمة الهرم (الخالدي والعلمي، ٢٠٠٩م). وهذه النظرية تشير بأن الفرد يتدرج في أداء المهام من خلال السلم الذي وضعت ما سلو والذي يركز على الحاجات الأساسية والدافعية للعاملين وهذه النظرية تهدف إلى تحقيق هذين الهدفين، وتقسّم هذه النظرية إلى خمسة مستويات تمثل حاجات أساسية للفرد والتي يسعى إلى إشباعها وهي:

◀▶ الحاجات الفسيولوجية: وتعد هذه الحاجات أساسية للفرد من الطعام والماء والنوم والنشاط. حيث أن إشباع الفرد لهذه الأشياء يعد ضروريا للقيام بالمهام المطلوبة منه.

◀▶ حاجات الامان: وهي تمثل حاجات الفرد في الأمن والاستقرار والتخلص من التهديدات العامة مثل التأمين الصحي والاقتصادي اشباعا فسيولوجيا.

◀▶ حاجات الحب والالتماء: يحتاج الفرد إلى نوع من الاستقرار العاطفي والتقبل الاجتماعي من قبل الاصدقاء، ويسعى الفرد إلى أن يكون متقبلا في بيئته وجماعته ويشعر فيها بالحب والتعاون وتجمع بينهم رابطة قوية من العلاقات ويتشاركون مع بعضهم البعض في مواجهة وحل المشكلات.

◀▶ حاجات الثقة: وتمثل هذه الحاجات ثقة الفرد بنفسه وبيئته بالآخرين ممن حوله واحترامه من قبل الآخرين واحترامه لذاته، وأن قيامه بالمهام بصورة ذات فعالية تجعله موضع تقدير واحترام وتزيد من ثقة الآخرين به.

◀▶ حاجات تحقيق الذات: أن تحقيق حاجات الذات تمثل مرتكز أساسي في معرفة الفرد بإمكانياته وقدرته على القيام بالمهام الموكلة له بكل قدرة وعزيمة. ويلاحظ بأن كافة الحاجات السابقة تؤثر على جودة حياة العمل لدى الفرد مع القيام بالمهام واستعداده لأداء المطلوب بكل ثقة وفعالية وحب لأنه يتمثل مع ما يسعى له من تحقيق الاهداف له وللمؤسسة.

• النظريات التي تدعم أهمية جودة حياة العمل :

• النظرية المادية :

تعد هذه النظرية من أهم النظريات والتي أشار إليها عالم الإدارة فريدريك تايلور، ويتضمن بأن الاجر الذي يتقاضاه العامل من أهم العوامل التي تساعده على انجاز المهام التي تطلب منه، وقد حاول تحديد الأسس المادية التي تساعد الإدارة على زيادة الإنتاج بأقل جهد ممكن وزمن أقل، وتعد هذه النظرية بأن الإنسان العامل اقتصادي بطبعه، يسعى جاهدا لزيادة أمواله، فحسب هذه النظرية فإن الفرد يعمل ويطمح إلى تحقيق أكبر قدر ممكن من المال، حيث يعمل على زيادة الإنتاج بغرض تحسين أجره (عريفيج، ٢٠٠١م).

• المدرسة الإنسانية:

وتنظر هذه المدرسة على أساس ان الفرد كائن حي يسعى إلى تقديره واحترامه من قبل المؤسسة التي يعمل فيها وصاحب هذه النظرية التون مايو في ربوع جامعة هارفرد، حيث أشار إلى أن الأفراد يسعون من خلال عملهم إلى تحقيق مجموعة من الحاجات تتمثل في الاستقرار والأمن الوظيفي، وتحقيق الالتماء والإبداع في مجال مهنتهم. وساهمت هذه النظرية في السعي نحو تشجيع العاملين على المشاركة في القرارات الإدارية، وتقدير الذات من قبل القيادة العليا، وقد اهتمت مباشرة بالسلوك الإنساني على مهنته العملية. حيث

وجدت بأن تقدير الفرد لمجهوده سوف يعطي ثماره في زيادة الولاء والانتماء للمؤسسة (الشنطي، ٢٠١٦)

ومن خلال عرض النظريات التي تدعم ضرورة وأهمية جودة حياة العمل للأفراد في المؤسسات، تلاحظ الباحثة بأنه كلما كان تجويد حياة العمل للأفراد مع جميع متغيرات العمل كبيرا، فإنه يبعث على الرضا المهني ويتضمن ذلك رضا الأفراد واشباع حاجاتهم وتحقيق طموحاتهم وتوقعاتهم مما يؤثر على إنتاجيتهم وكفائيتهم وعلاقتهم بزملائهم ومع بيئة العمل، وإذا لم يتحقق جودة حياة العمل للأفراد فإنه ينعكس سلبا على انتظامهم في العمل حيث يكثر تذرهم وشكواهم ويؤثر على مخرجات المؤسسة، فالنظريات السابقة كلها أجمعت على ضرورة تحقيق جودة حياة العمل ما بين الفرد وطبيعة الاعمال التي يقوم بها حتى يتم تسخيرها بصورة صحيحة في تحقيق أهداف المؤسسة. كما وتؤكد الباحثة بأن كافة النظريات السابقة تمثل صورة متسلسلة وواقعية لدفع الفرد للقيام بالمهام المطلوبة منه، حيث أن توفير كافة المتطلبات الأساسية السابقة تعطي الفرد الراحة والشعور بأن المؤسسة تقدر وتثمن الجهود التي يقوم بها في رفع من مستوى أداء المؤسسة التي يعمل بها، ونجد بأن كل النظريات تنصب في دفع الفرد نحو المزيد من الأداء، والرفع من معنوياته.

• **مستلزمات تطبيق برامج تحسين جودة حياة العمل:**

- ذكرها الهيئتي (٢٠٠٥) إن نجاح تطبيق برامج تحسين جودة حياة العمل يعتمد عادة على جهود ثلاثة اطراف مهمة هي:
- ◀ إدراك الافراد العاملين لأهمية البرامج .
 - ◀ كفاءة إدارة الموارد البشرية في متابعة وتوجيه البرنامج.
 - ◀ الدعم المعنوي والمالي للبرنامج من قبل الادارة العليا .

ان اغلب البرامج تحسين جودة حياة العمل تتطلب الكثير من التغييرات البنائية في المنظمة الامر الذي يتطلب اجراء التعيينات الجديدة وكذا المناقلة. لذا يتوجب على المنظمة تهيئة الاجواء المناسبة لإجراء التغيير في الوقت المناسب وللبرامج الخاصة بمنح صلاحيات اضافيه او حجب صلاحيات اخرى كإدارة بالمشاركة وحلقات جودة وإدارة الجودة الشاملة وتتطلب بعض البرامج استعداد الفرد العامل للتوعية والتوجيه من قبل الادارة او القسم المختص كبرامج التوعية الصحية والامن والسلامة المهنية وبرامج الرفاهية الاجتماعية .

لذا فان درجة استعداد الفرد العامل لتقبل عملية التغيير وإدراك عملية التوجيه والتوعية تلعب دورا اساسيا في نجاح او فشل برامج تحسين نوعية حياة العمل.

كما ان للفرد دور في نجاح البرامج فإن للإدارة دور مقابل في نجاح البرامج وتحسين جودة حياة العمل، بل يمكن القول بان نجاح البرنامج يعتمد على تعاون

الطرفين الضرد العامل والادارة فتحسين العلاقات بين المديرين والعاملين والاهتمام بمصلحة وحقوق العاملين واعتماد قنوات الاتصال الواضحة، واشاعة روح الثقة والتعاون بين الادارة والعاملين يعد من المستلزمات الاساسية لنجاح برامج تحسين جودة حياة العمل.

كما ان الدعم الاداري المالي لإدارات التمويل والموارد البشرية يشكل حجر الزاوية في نجاح البرنامج. فمنح الادارة المالية صلاحيات الانفاق المعقولة يمكن ان يساهم في زيادة رقعته عدد المستفيدين من البرنامج. ولكون قسم او ادارة الموارد البشرية في المنظمة هي المسؤولة عن بدء توجيه برامج تحسين جودة حياة العمل لذا يتطلب الامر منح تلك الاجارة الحرية والصلاحيه المتكامله لاتخاذ اجراءات النجاح التالية:

- ◀ منح فرص المشاركة في القرارات وقبول الاقتراحات.
- ◀ تقديم التسهيلات الضرورية للمديرين من حيث المعلومات ومستلزمات الإنتاج الأخرى .
- ◀ إعادة النظر بأنظمة الرواتب والاجور والحوافز.
- ◀ إعادة تصميم الوظائف بما يوفر الفرص لتلبية الحاجات وتحقيق الأهداف.
- ◀ توفير البيئة المادية المناسبة من حيث الأمان والنظام والراحة.
- ◀ التكامل مع الادارات الأخرى بشأن تهيئة مستلزمات نجاح البرنامج.
- ◀ منح الإدارة الصلاحيه الكامله فتي مجال الثواب والعقاب .(الهييتي، ٢٠٠٥)

• عوائق تطبيق جودة حياة العمل:

يذكر البلبيسي (٢٠١٣) بأنه وعلى الرغم من الأثر الايجابي لتطبيق برامج جودة حياة العمل، إلا أن العديد من الأطراف في المنظمة لا يزالون يقاومون الخطط والإجراءات التي من شأنها تطوير جودة حياة العمل ومن عوائق تطبيق جودة حياة العمل:

• موقف الإدارة:

يتطلب تطبيق برامج جودة حياة العمل إضفاء الديمقراطية في مكان العمل فيجب أن تكون للمدراء الرغبة في مشاركة صلاحيه اتخاذ القرارات مع موظفيهم ،ومنحهم فرصة التعبير عن آراءهم والمشاركة بفاعلية في جميع أنشطة المنظمة ، إلا أن ذلك صعب التنفيذ لأن كثير من المدراء يعتبرون التخلي عن قوة اتخاذ القرارات لصالح موظفيهم ، كما إن الإدارة تعتقد بأن جودة حياة العمل المتوفرة في المنظمة مرضية ولا حاجة للمزيد من إجراءات تحسين جودة حياة العمل نظرا لفسلهم في قياس أثر تطوير جودة حياة العمل على نفسية العاملين على الرغم من أن الموظفين يطمحون لمرحلة الرضا الوظيفي (Karla, 1984)

• التكلفة المالية:

ترى الإدارة بأن التكلفة الرأسمالية والمصاريف اليومية التشغيلية لبرامج جودة حياة العمل ضخمة تفوق قدرة المنظمات علاوة على أنه لا يوجد ما يضمن

فاعلية ونجاح تطبيق هذه البرامج ، مما يدعو صاحب العمل الذي يعاني شح في مصادر التمويل التفكير مرارا قبل توفير ظروف عمل جيدة ومنح أجور جيدة وتنفيذ برامج جودة حياة العمل ، وللرد على هذه المخاوف يجب تطبيق هذه البرامج بعناية وحذر ضمن ميزانية محددة مسبقا للوصول للنتائج المرجوة (Mirsepasi,2006,P.439).

• موقف الاتحادات والنقابات العمالية:

قد يتولد عند الاتحادات والنقابات العمالية شعور بأن برامج جودة حياة العمل تسعى إلى تسريع أداء العمل وتحسين الإنتاجية دون دفع أي عوائد كافية للعاملين، أي أن برامج جودة حياة العمل ماهي إلا وسيلة لاستخراج المزيد من الأداء والإنتاجية من العاملين ولإزالة هذه المخاوف يجب على المدراء القيام بعملية ترويج لبرامج جودة حياة العمل يفسرون فيها أهداف هذه البرامج والفوائد المرجوة التي ستعود على العاملين من جراء تطبيق هذه البرامج.

فالإدارة والعاملون والاتحادات متخوفون من التغيرات غير معلومة النتائج لتطبيق جودة حياة العمل (Nadler, 1984, p.129)، ومع ذلك بدأ هذا الوضع في التغيير تدريجيا نحو الأفضل فكل الأطراف في المنظمة (صاحب المنظمة والموظفين، والاتحادات) بدأوا يدركون أهمية برامج جودة حياة العمل كما أن الموظفين يلتحقون ببرامج توعية ليتم تنفيذ تطوير جودة حياة العمل.

• المراحل الرئيسية لتطبيق جودة حياة العمل :

بعد أن تعرفنا على مفهوم وأبعاد جودة حياة العمل لابد لنا من أن نتعرف على المراحل الرئيسية لتطبيق جودة حياة العمل وهي (جاد الرب، ٢٠٠٨، ص ٢٨)

- ◀ النظرية المبدئية للإدارة نحو جودة حياة العمل.
- ◀ القرار الخاص بجودة حياة العمل.
- ◀ عمل برنامج لجودة حياة العمل ويتضمن: لجنة مشتركة، تشخيص الوضع الحالي والوضع المرغوب والتصميم (النطاق - الهيكل - المكان)، التدريب.
- ◀ تقديم البرنامج للعاملين.
- ◀ التعرف على ردة فعل العمال
- ◀ نقل برنامج جودة حياة العمل إلى المستويات الدنيا في المنظمة عن طريق: التدريب، الاتصال، الانفاق الجماعي.
- ◀ متابعة سلوك برنامج جودة حياة العمل في بيئة العمل.
- ◀ قياس التطور الجاري والاستمرارية من خلال: الرقابة، والتغذية العكسية، التقويم..... الخ.
- ◀ النتائج ويمكن قياسها عن طريق: الانتاجية، والاتصالات.
- ◀ العمل المؤسسي في الأجل الطويل.

• جودة حياة العمل في الإسلام:

يشير (جاد الرب، ٢٠٠٨) أن الشريعة الإسلامية هي مصدِر لكل فرد في إعمار الأرض وفي تحقيق الخير، وهي تشكل نظاما متكاملًا في الإدارة والتنظيم

وَالْإِقْتِصَادِ وَالسِّيَاسَةِ وَالْاجْتِمَاعِ وَغَيْرِهَا، وَيَدُلُّ عَلَى ذَلِكَ قَوْلُهُ تَعَالَى (الْيَوْمَ أَكْمَلْتُ لَكُمْ دِينَكُمْ وَأَتَمَمْتُ عَلَيْكُمْ نِعْمَتِي وَرَضِيْتُ لَكُمُ الْإِسْلَامَ دِينًا) (المائدة: ٣)

لذا، فإن العمل الإداري في الإسلام له مقوماته العقيدية على العقيدة الإسلامية التي تضع لها قيوداً ومحددات، وترسم لها طريقاً يحكم سلوك القائد الإداري، والمنظمة الإدارية، والأفراد العاملين فيها، سواء في علاقاتهم بعضهم ببعض، أو في علاقاتهم والمعاملات، والأخلاق في إطار كلي متكامل يستحيل فصل جزء منها عن الأجزاء الأخرى حتى لا تقع المنظومة الإدارية الإسلامية فيما وقع فيه بنو إسرائيل، والذبي حذرنا منه الله سبحانه وتعالى في قوله تعالى (أَفَتُؤْمِنُونَ بِبَعْضِ الْكُتُبِ وَتَكْفُرُونَ بِبَعْضٍ فَمَا جَزَاءُ مَنْ يَفْعَلُ ذَلِكَ مِنْكُمْ إِلَّا خِزْيٌ فِي الْحَيَاةِ الدُّنْيَا وَيَوْمَ الْقِيَامَةِ يُرَدُّونَ إِلَى أَسْفَلِ الْعَذَابِ وَمَا اللَّهُ بِغَافِلٍ عَمَّا تَعْمَلُونَ) (البقرة، ٨٥).

الإنسان هو محور الفكر الإداري في الإسلام وهو الهدف من كل مبادئه وتعاليمه فهو العنصر الذي بدونه لا يتحقق إنتاج أو فكر، فهو عنصر العمل الحيوي الهام الفاعل والمتفاعل ولعنصر العمل أهمية محورية خاصة تتجاوز بكثير غيره من عناصر الإنتاج، فهو مرتبط بالفرد العامل الذي عليه أن يبذل إنتاجه وقد اهتم الفكر الإداري في الإسلام بالأداء وبالفرء العامل اهتماماً كبيراً وحث على العمل الجاد والهادف لإسعاد الفرء والجماعة (الخضيري، ٢٠٠١).

وأبرز ذلك من خلال الاهتمام بالأمور التالية:

• الشورى أساس المشاركة في الإدارة الإسلامية :

تعد الشورى من قواعد الشريعة، وعزائم الأحكام، فمن لا يستشير أهل العلم والدين والاختصاص فعزله واجب، وهذا مالا خلاف عليه. والإسلام عندما أمر بالشورى كمبدأ عام لم يحدد لها شكلاً معيناً يجب الأخذ به، وترك اختيار الشكل تبعاً لما يتناسب والظروف والملابسات التي تحكم المجتمع من وقت لآخر لذا، فإن الإدارة في الإسلام ليست تسلطاً أو سخرة أو تسخييراً للبشر، وإنما مشاركة من جانب القائد ومن جانب أعضاء الفريق الإداري، وأساس المشاركة بينهم الشورى، فالشورى تمحص الرأي وتسده، والشورى تقوي العزيمة وتشحن الهممة، والشورى تدفع إلى الإخلاص في القول والعمل، وقد روي أن رسول الله صلى الله عليه وسلم كان يشارك قومه الرأي حتى قبل البعثة. وحث القرآن على الشورى في قوله تعالى ((وَأْمُرْهُمْ شُورَى بَيْنَهُمْ وَمِمَّا رَزَقْنَاهُمْ يُنْفِقُونَ)) (الشورى، ٣٨).

• الأجور:

الأجر هو ثمن عنصر العمل، وعائد استخدام الإنسان لفكره وجهده أو المقابل الذي باع به إنسان جهده وفكره. ومن هنا يتعين أن يكون الأجر عادلاً ومناسباً امتثالاً لقوله تعالى (وَلَا تَبْخُسُوا النَّاسَ أَمْثِيَّاهُمْ وَلَا تَفْسُدُوا فِي الْأَرْضِ)

(الأعراف، ٨٥)، وقد حث الرسول الكريم، ووضع المبادئ الإدارية للأجور في الفكر الإسلامي والتي من أهمها: تحديد الأجر مقدما، والاتفاق عليه بين العامل وصاحب العمل وحصول الأجير على أجره فور قيامه بهذا العمل، حيث قال رسول الله صلى الله عليه وسلم (أعطوا الأجير حقه قبل أن يجف عرقه). (الأشعري، ٢٤٣: ٢٠٠).

• العدالة:

من أهم صفات الإدارة الناجحة إعطاء كل ذي حق حقه وتوفير صفة العدالة يضمن التعامل مع الموظفين على اساس المساواة فينتفي التحيز وما قد يسببه من إحساس بالظلم، كما يضمن التوازن في توزيع الأعمال والأجور والمكافآت وإسناد المناصب الإدارية. فالالتزام بالعدالة في الإسلام هو الصراط المستقيم للعمل الإداري، وسبيله إلى تحقيق الغايات النبيلة (الخضيري، ٢٠٠١م).

• الترقية والتدريب:

يشير (الخضيري، ٢٠٠١م) أن الترقية للوظيفة الأعلى هدف كل إنسان طموح وهي حق لكل مجتهد يسعى إلى تحقيقه، وعليه أن يعد له عدته، ويجهز له بالعمل الدؤوب الذي يكسبه الخبرة والحنكة، وبالدراسة والتدريب الذي يكسبه العمل والمعرفة، وللترقية قواعد اساسية حكمها، وهي تدفع إلى اكتساب المعرفة والخبرة فهي وسيلة لتحفيز الأفراد للتعلم واكتساب المهارات، وتحقيق الأهداف النبيلة، وتحتاج عملية الترقية إلى إعداد وتأهيل وتدريب الموظف على متطلبات واحتياجات الوظيفة الجديدة التي سيتم ترقيته إليها، وإكسابه مهارات وقدرات خاصة تتفق مع احتياجات الوظيفة (يرفع الله الذين آمنوا منكم والذين أوتوا العلم درجاتاً والله بما تعملون خبير) (المجادلة، ١١)

• العلاقات الإنسانية:

يذكر (الهيبي، ٢٠٠٥) العلاقة الإنسانية سلوك يقوم على الاحترام المتبادل بين المديرين والموظفين بما يحقق التفاهم والشعور بالانتماء للمنظمة، مع إعادة توجيه سلوكهم الفردي والجماعي على أساس قيم ودوافع وظروف عمل أحسن ويتوقف نجاح المدير في العلاقات الإنسانية على مدى قدرته على كسب احترام مرؤوسيه، ما يتطلب منه أن يكون قدوة صالحة لهم كما يتوقف على حرصه على إشباع حاجتهم النفسية والاجتماعية وأسلوبه في توجيههم وتصويب أخطائهم، وحسن التعامل معهم، ومن روائع توجيه الله سبحانه وتعالى بهذا الصدد قوله: (ادع إلى سبيل ربك بالحكمة والموعظة الحسنة وجادلهم بالتي هي أحسن إن ربك هو أعلم بمن ضل عن سبيله وهو أعلم بالمهتدين) (النحل، ١٢٥)

• البحث الثاني: دور أعضاء هيئة التدريس :

يعد عضو هيئة التدريس القدوة والنموذج الأول الذي يحتذى به الطالب الجامعي لذا نجد أن واجبات عضو هيئة التدريس تتعدد وتتنوع فهو يقوم بتعميق الإيمان الصادق بالمسئولية الأخلاقية تجاه المجتمع، ويساهم في وضع

الخطط والبرامج التنموية، والفكرية والعلمية، والتكنولوجية التي تؤدي إلى تطوير الإنسان والمجتمع.

• مفهوم عضو هيئة التدريس:

يطلق مسمى عضو هيئة التدريس كما يرى أبو شيخة (٢٠١٠م) في كثير من الجامعات، على كل من يكون عمله الأساس التدريس أو البحث الأكاديمي سواء أكان عمله في الجامعة جزئياً أو كلياً. (ص٢)

كما يرى بلقاسم (٢٠٠٤م) أن إعداد وتدريب معلم التعليم العام يعتبر شرطاً ضرورياً للانتحاق بمهنة التعليم، وتقوم هيئات قومية ورسمية. أما إعداد وتدريب المعلم الجامعي فإن في الأغلب والأعم اختياري ومتروك للجهود المحلية أو الجهود المؤسسات الفردية، ويستثنى من ذلك دول شرق أوروبا حيث يكون إعداد وتكوين مدرس التعليم العالي خاضعاً للتنظيم المركزي، والامتحانات العامة، ومما لاشك فيه أن أعضاء هيئة التدريس تتوفر لهم وسائل متعددة تساعدهم على النمو المهني مثل القيام بالبحث العلمي، والقضاء المحاضرات، والاشتراك في الحلقات العلمية والمؤتمرات، واللجان التخصصية وغير ذلك من المجالات ضرورية لرفع مستوى جودة حياة العمل لأعضاء هيئة التدريس الجامعي.

ويمكن القول بأن عضو هيئة التدريس نبع دائم للمعرفة والتطوير ويجب المحافظة عليه وتوفير ما يلزم ليزيد من بذله وعطاءه واستمراره.

وفي هذا البحث يقصد بعضو هيئة التدريس الأساتذة من الحاصلين على درجة الدكتوراه أو ما يعادلها من المصنفين على وظيفة (أستاذ/ أستاذ مشارك/ أستاذ مساعد/ معيد ومحاضر) ممن يقومون بالتدريس والبحث العلمي كأعمال أساسية لهم في الجامعات.

• صفات أعضاء هيئة التدريس:

لكل مهنة من المهن خصائص وصفات تميزها عن غيرها، كما تحتم على العاملين فيها أن يتميزوا بصفات تمكنهم من أدائها بالشكل الصحيح ومن ذلك مهنة التعليم الجامعي.

وقد ذكر العطييه (٢٠٠٣م:٤٣) بعض الصفات التي يجب على عضو هيئة التدريس التحلي بها وهي:

« امتلاك القدرة على إجراء البحوث التطبيقية التي تواكب التغير السريع في التكنولوجيا.

« امتلاك قاعدة عريضة من العلوم الأساسية المتعلقة باختصاصه، ويطور ذاته ويتفاعل مع المجتمع.

« التمتع بقدرة على تقييم الأطر التدريسية والتقنية وتطويرها والاستراتيجية الجامعة ويستعمل كافة الوسائل في ذلك.

◀ حب العلم وتقديس الحرية والزمالة من أقوى الروابط التي تجمع بين أساتذة الجامعات.

◀ الشعور بأهمية المشاركة في نمو وتطور الكفاءات الجديدة في المجتمع.

◀ الاهتمام ببيئة العمل والعمل الجماعي.

• **مسئوليات أعضاء هيئة التدريس:**

تنقسم مسؤوليات عضو هيئة التدريس إلى فئات ثلاث يتصل أولها بالطلاب وثانيها بالجامعة التي يعمل بها، وثالثها باستمرار تطوره المهني في ميدان تخصصه ومسؤولياته تجاه الطلبة فتتلخص في ضرورة حرصه على اداء واجباته التدريسية وحسن الاعداد لها، وتنفيذها، وحسن التعامل مع الطلاب، وأن يكون نشيطا في ارشادهم والاهتمام بأحوالهم الاكاديمية، وأن يكون في سلوكه وتصرفاته نموذجا يحتذى به.

اما فيما يتعلق بمسؤولياته وواجباته تجاه الجامعة التي يعمل بها فيتضمن ذلك الابتعاد عن التصرفات الاكاديمية أو المهنية التي تؤدي إلى الاساءة لسمعة الجامعة، أو ضياع اموالها، وان يعطي الدعم المناسب للأعمال والنشاطات التي تقوم بها الجامعة، واللجان التي تعمد إلى تشكيلها، وألا يستغل اسم الجامعة لخدمة مصالحه الذاتية، وألا يعمل خارج الجامعة إلا بعلم الجامعة وبعد الحصول على موافقتها.

ولما كانت أهمية عضو هيئة التدريس وارتفاع سمعته العلمية تظهر من خلال محاولاته الجادة في تطوير ذاته مهنيا، فإن من أولى واجباته في هذا الصدد أن يظل على اتصال بكل جديد في ميدان تخصصه وذلك عن طريق الاطلاع المباشر على المؤلفات والدوريات المتخصصة، والمشاركة في الجمعيات العلمية، وحضور الندوات والمؤتمرات العلمية ذات الصلة. ان على عضو هيئة التدريس في هذا العصر الذي يشهد طوفانا معرفيا، وتدफقا للمعلومات في وسائل الاتصال وتكنولوجيا المعرفة، وتنوعا في اساليب التربية والتعليم مسؤولية مستمرة للإسهام في تقدم المعرفة في ميدان تخصصه عن طريق قيامه بالأبحاث، والكتابات الإبداعية، والتحليلات العلمية، وتقديم أوراق البحث في المؤتمرات والحلقات الدراسية المتخصصة.

• **حقوق أعضاء هيئة التدريس:**

إن نظام مجلس التعليم العالي والجامعات ولوائحه التنفيذية قد كفلت حقوقا عديدة لعضو هيئة التدريس وقد ذكر المعشر (٢٠٠٩م: ١١) بعض هذه الحقوق ومنها:

◀ يعامل عضو هيئة التدريس ومن في حكمه معاملة موظفي الدولة المعادلين له في المرتبة من حيث البدلات والمكافآت.

◀ يسمح له بالإعارة والندب، والعمل كمستشار غير متفرغ لإحدى الجهات الحكومية خارج الجامعة.

- ◀ الترقية له عند استكمال شروطها النظامية.
- ◀ حضور المؤتمرات العلمية والندوات وورش العمل.
- ◀ بدل التكليف بعمل إداري إلى جانب عمله الأصلي.
- ◀ الإجازات بأنواعها، ومنها إجازة التفرغ العلمي.
- واجبات أعضاء هيئة التدريس:
 - ◀ هناك واجبات يتعين على عضو هيئة التدريس أدائها أو المشاركة والمساهمة فيها ويمكن إجمالها كما يرى عوض (٢٠٠٦م:٢٢) فيما يلي:
 - ◀ التدريس ضمن النصاب المقرر.
 - ◀ التدريس الإضافي فوق النصاب المقرر إذا دعت الحاجة لذلك.
 - ◀ إعداد الامتحانات الخاصة بمواده.
 - ◀ المشاركة مع أعضاء قسمه في إعداد الخطط الدراسية وتطوير البرامج للقسم.
 - ◀ الإشراف على الجانب العملي والميداني في متطلبات المواد التي يدرسها.
 - ◀ القيام بالبحوث والدراسات وورش العمل والمشاركة في البحوث الجامعية في مجال تخصصه.
 - ◀ الإشراف على البحوث ورسائل طلاب الدراسات العليا.
 - ◀ إرشاد الطلاب وتوجيههم في مرحلة البكالوريوس والدراسات العليا.
 - ◀ الاتصال بكل جديد في مجال تخصصه، ومتابعة ما استجد من مؤلفات ودوريات وبحوث في مجال تخصصه.
 - ◀ القيام بالكتابات الإبداعية والتحليلات الهادفة التي تسهم في تقدم المعرفة وخدمة المجتمع.
 - ◀ المشاركة في جلسات مجالس الأقسام واللجان والجمعيات المختلفة في الكلية والجامعة.
 - مهام وأدور أعضاء هيئة التدريس:
 - ◀ ويرى كلامن (العجمي، ٢٠٠٧) و(شاهين، ٢٠٠٤) مهام أعضاء هيئة التدريس (أستاذ، أستاذ مشارك، أستاذ مساعد/ معيد ومحاضر):
 - ◀ القيام بالتدريس في المرحلتين الجامعية والدراسات العليا.
 - ◀ القيام بالتمارين والدروس العملية حسب الأنصبة المقررة نظاماً.
 - ◀ الإشراف على البحوث الصفية والتكميلية.
 - ◀ الإشراف على رسائل الدكتوراه والماجستير على حسب اللوائح.
 - ◀ حضور جلسات مجلس القسم والإسهام فيه والتصويت على قراراته وتوصياته.
 - ◀ القيام بجميع الأعمال المتعلقة باختبارات المقررات التي يدرسها (وضع الأسئلة، والتصحيح، والمراجعة الدقيقة وإدخالها الحاسب) .

◀ القيام بما يسند إليه من أعمال من مجلس القسم في حدود اللوائح والأنظمة.

◀ المشاركة في اللجان من القسم والكلية والجامعة.

◀ الإسهام بفاعلية في إجراء البحوث العلمية في تخصصه.

◀ المشاركة في المؤتمرات والندوات واللقاءات العلمية والأكاديمية سواء داخل المملكة أو خارجها في ضوء اللائحة المنظمة لشؤون أعضاء هيئة التدريس السعوديين في الجامعات.

◀ عمل التقارير الدورية اللازمة المطلوبة من الكلية أو الأقسام العلمية، وتعبئة الاستبانات والاستمارات ونحو ذلك .

• **البحث الثالث: الجامعات السعودية (جامعة أم القرى) :**

تعتبر الجامعات من المؤسسات التربوية الأهم في عالمنا الإسلامي، بل وفي العالم أجمع، ويبرز دورها في تشكيل الحياة العصرية وفي صقل شخصية المواطن الصالح وتنمية مواهبه وقدراته وميوله وخبراته ومعارفه، وتزويده بأدوات العصر من العلم والتكنولوجيا، فضلا عن غرس القيم الروحية والإسلامية في حسه ووجدانه، وتعميق المبادئ الخلقية. فالتعليم العالي أمل المجتمع في التقدم. وتتعدد إسهامات الجامعة في تحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية للمجتمع فالجامعة معقل للفكر والادب والبحث العلمي، والابتكار الجديد من المعرفة، والعمل على حل مشكلات المجتمع، فضلا عن أنها المؤسسة العلمية المسئولة عن إعداد الكوادر العلمية والمهنية وتأهيلها لسوق العمالة وقيادة مواقع الإنتاج، كما أنها تعمل على تنقية التراث الثقافي والحفاظ عليه من الشوائب واستمرار بقائه وسط المتغيرات السياسية والاقتصادية والثقافية (العمرى ٢٠٠٩م)

• **مفهوم الجامعة:**

هي مؤسسة ثقافية تشتمل على معاهد وكليات للتعليم العالي في عدة فروع شرعية؛ عالمية وأدبية.

• **الجامعات السعودية وتحقيق رؤية ٢٠٣٠:**

تنطلق رؤية ٢٠٣٠ من مرتكزات أساسية يأتي في مقدمتها الحد من اعتماد الدولة على النفط الخام والاستعاضة عن ذلك بتنوع مصادر الدخل للدولة تشمل مصادر اقتصادية وتنموية وبشرية تستعين بها الدولة في فترة ما بعد النفط ولا ريب أن الجامعات يقع على كاهلها مسؤولية عظمى نحو تحقيق رؤية ٢٠٣٠ ولاسيما أن من أهداف هذه الرؤية أن تصبح خمس جامعات سعودية على الأقل من أفضل (200) جامعة دولية. وتحتاج إلى جهود مضمّنة مع إصرار في العزيمة لنجتها من أجل أن نجد أنفسنا قد حققنا رؤيتنا مع مطلع ٢٠٣٠ لذا فهناك بعض المرئيات التي ربما تساعد صناع القرار في الجامعات في تحديد بوصلة الاتجاه السليم نحو تحقيق رؤية ٢٠٣٠ ومن أبرزها:

◀ أولاً: منح الجامعات السعودية حرية في تحديد هويتها ورسم رؤيتها الخاصة بها ورسالتها وأهدافها التي تميزها عن غيرها من الجامعات الأخرى
 ◀ ثانياً: مد جسور التواصل العلمي والتبادل المعرفي بين الجامعات السعودية وغير السعودية الرائدة في التخصصات العلمية والعلوم الإنسانية عبر الاستعانة ببعض الكفاءات الأكاديمية في الجامعات العالمية لتقديم دورات أكاديمية في الجامعات السعودية.

◀ ثالثاً: الاهتمام بالترجمة وتفعيل دورها من أجل تنشيط الحركة العلمية فنحن نعيش زمن سباق علمي لم يشهد له التاريخ مثيل وهناك دول مزدهرة تعليمياً وصناعياً واقتصادياً.

◀ رابعاً: نتطلع من الجامعات إلى تكثيف جهودها في عقد مؤتمرات علمية في كافة التخصصات العلمية من علوم تجريبية ونظرية تكون تحت إشراف وإدارة الدراسات العليا وتكون الدعوة عامة لكافة الجامعات العالمية فالمؤتمرات العلمية تلعب دوراً كبيراً في بلورة شخصية الباحث الأكاديمي فتصقل مهاراته وتثريه علمياً.

• **جامعة أم القرى : رؤية تاريخية عن تطور جامعة أم القرى:**

منذ أن توحد هذا الكيان العظيم وهو المملكة العربية السعودية على يد المؤسس الملك عبد العزيز بن عبد الرحمن آل سعود -رحمة الله وهو قائم على الاهتمام بالعلم ونشره وتطويره. فقد كانت عنايته رحمه الله بحركة الفكر والتعليم في الدولة منذ توحيد أركانها المختلفة فأنشأ عام ١٣٤٤هـ أول مديرية عامة للمعارف، وقد تولت افتتاح المدارس في مناطق المملكة وتجهيزها وإمدادها بالمعلمين من داخل البلاد وخارجها ، وكان أول المعاهد التي أمر بتأسيسها المعد العلمي السعودي بمكة المكرمة عام ١٣٤٥هـ في نفس المدينة، وقد اكتمل عقد تطوير التعليم في أطهر بقاع الأرض بأمره رحمه الله عام ١٣٥٥هـ بتأسيس كلية الشريعة كأول مؤسسة تعليمية جامعية في البلاد، وكانت النواة الأولى لجامعة أم القرى ، والتي مرت بمراحل تطويرية مختلفة قسمت إلى ثلاث مراحل حسب ما ذكر في الكتاب الوثائقي الخاص بالجامعة الصادر بمناسبة مرور مائة عام على توحيد المملكة العربية السعودية.

• **المرحلة الأولى (١٣٦٩ - ١٣٩١هـ):**

وهي المرحلة الابتدائية التي كانت بافتتاح كلية الشريعة، وقد شهدت عام ١٣٧٢هـ افتتاح كلية المعلمين بمكة المكرمة التي تحولت عام ١٣٨٢هـ إلى كلية التربية وكانت جميعها تتبع وزارة المعارف، وفيها أعيد تشكيل كلية الشريعة وأضيف إليها الدراسات الإسلامية مع افتتاح جديدة في الكلية.

• **المرحلة الثانية (١٣٩١ - ١٤٠١هـ):**

مرحلة انضمام كليتي الشريعة والتربية إلى جامعة الملك عبد العزيز بجدة كشرط من الجامعة في مكة وتم في نهاية هذه المرحلة افتتاح كلية التربية بالطائف، وإضافة أقسام علمية جديدة وإنشاء عدد من المراكز العلمية.

• المرحلة الثالثة (جامعة أم القرى):

قامت الجامعة بأمر من الملك خالد بن عبد العزيز - رحمه الله - وذلك بالمرسوم الملكي رقم ٣٩ في ١٤٠١/٩/٢٨ هـ المبني على قرار مجلس الوزراء ١٩٠ وتاريخ ١٤٠١/٩/١٩ فتم ضم كلية الشريعة والدراسات الإسلامية وكلية التربية إليها وتم إنشاء خمس كليات هي كلية الدعوة وأصول الدين، وكلية اللغة العربية وكلية العلوم التطبيقية، وكلية العلوم الاجتماعية، وكلية الهندسة والعمارة الإسلامية، بالإضافة إلى كلية التربية بالطائف.

وفي عام ١٤١٦ هـ تم إنشاء كلية الطب والعلوم الطبية، وكلية العلوم بالطائف عام ١٤١٩ هـ وحولت عمادة خدمة المجتمع إلى كلية. وأصبح عدد كليات الجامعة اثنا عشر كلية بالإضافة لمعهد خاص بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ومعهد لأبحاث الحج. وأصبحت الجامعة تقدم مختلف التخصصات وتمنح درجات البكالوريوس والدبلوم العالي والماجستير والدكتوراه في علوم الشريعة واللغة العربية والتربية والعلوم الاجتماعية والتطبيقية والطب والهندسة.

• الرسالة:

نصت رسالة جامعة أم القرى على: " أن تصبح جامعة أم القرى بمالها من إمكانات بشرية مؤهلة، وبنية تحتية مطوره، وبرامج علمية، وأولويات بحثية، ومنظومة إدارية ومالية:
« محل ثقة المجتمع ومطلبه الأول.

• الدراسات السابقة :

بعد الاطلاع على العديد من الدراسات السابقة، قامت الباحثة بعرض الدراسات العربية والأجنبية التي تتناول موضوع الدراسة وفقا لتسلسلها الزمني من الأحدث إلى الأقدم، وفيما يلي عرض لهذه الدراسات:

• أولاً: الدراسات العربية والخاصة بجودة حياة العمل:

« دراسة (البربري، ٢٠١٦) فقد هدفت الدراسة التعرف على دور جودة حياة العمل في الحد من ظاهرة الاحتراق الوظيفي لدى العاملين في شبكة الأقصى للإعلام والإنتاج الفني، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم المنهج الوصفي التحليلي، وايضا الاستبانة كأداة رئيسة لجمع البيانات الضرورية وتكونت عينة الدراسة من (١٩٨) موظفا كحد أدنى، تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية الطبقية من العاملين بشبكة الأقصى للإعلام والإنتاج الفني، والبالغ عددهم (٤٠٧) موظفا. وتم توزيع (٢١٠) استبانة، وكان استبانة الصالحة لغايات التحليل الإحصائي بمعدل استجابة (٩٥٪)، وتم التحليل البيانات باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss). وكانت النتائج التي توصلت إليها الدراسة ان مستوى توافر أبعاد جودة الحياة الوظيفية مجتمعة كانت متوسط ويوزن نسبي (٦١.٣٣٪). حيث توجد

علاقة عكسية ضعيفة (-٠.٢٤٢) ذات دلالة إحصائية بين ابعاد جودة الحياة الوظيفية والاحترق الوظيفي.

اما التوصيات كانت من أهمها ضرورة تعزيز توافر ابعاد جودة الحياة الوظيفية من أجل التقليل من الشعور بالاحترق الوظيفي من خلال : (تقوية العلاقات الاجتماعية، ومشاركة العاملين في عمليات اتخاذ القرار، برامج التدريب والتطوير منح الترقيات بناء على معايير واضحة، المزيد من الاهتمام برفاهية العاملين). إعادة مراجعة وتقييم نظام التعويضات وتحديثه وتطويره والتأكد من عدالة توزيع المكافآت ليلائم توقعات العاملين. أهمية تبني فلسفة إدارية تؤكد على ثقافة العمل الجماعي والتوفيق بين أعباء العمل وقدرات العاملين والتخفيف من حدة الرتين لما لها من دور في تحسين الثقة والراحة النفسية.

« دراسة (الشنطي، ٢٠١٦) : فقد هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع جودة الحياة الوظيفية في وزارة الأشغال العامة والإسكان وعلاقتها بأخلاقيات العمل لدى موظفي وزارة الأشغال العامة والإسكان، من أجل تحقيق أهداف الدراسة قام الباحث باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع العاملين في وزارة الأشغال العامة والإسكان والبالغ عددهم (١٦٢) وقد تم استرداد (١٣٩) استبانة بنسبة استرداد (٨٥.٨٪)، واستخدم الباحث أسلوب الحصر الشامل، كما استخدم الباحث الاستبانة كأداة رئيسية للدراسة لجمع البيانات إضافة إلى استخدام برنامج التحليل الإحصائي (spss) لتحليل البيانات. أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة تتوافر جودة الحياة الوظيفية في وزارة الأشغال العامة والإسكان بدرجة متوسطة. توجد علاقة إيجابية بين جودة الحياة الوظيفية وأخلاقيات العمل لدى العاملين في وزارة الأشغال العامة والإسكان. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة حول مدى توافر ابعاد جودة الحياة الوظيفية تُعزى إلى العمر ماعدا بعد (علاقات العمل) حيث وجدت فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الذين أعمارهم أقل من ٣٠ سنة.

أهم التوصيات التي خرجت بها الدراسة ضرورة تعزيز مستوى جودة الحياة الوظيفية للعاملين في وزراء الأشغال العامة والإسكان من خلال صرف الرواتب بانتظام. توفير بيئة عمل آمنة وصحية تتلاءم مع طبيعة الأعمال التي يقوم بها كل موظف وخاصة العاملين في الورش الفنية. تعزيز علاقات العمل من خلال القيام بإنشاء نوادي اجتماعية والقيام برحلات جماعية للعاملين في الوزارة وتبادل الزيارات العائلية.

« دراسة (الدحود، ٢٠١٥) : فقد هدفت الدراسة على التعرف إلى مستوى جودة الحياة الوظيفية لدى معلمي المرحلة الأساسية بمحافظة غزة ومستوى

أدائهم والكشف عن العلاقة بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لمستوى جودة الحياة الوظيفية وعلاقتها بمستوى أدائهم، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي حيث قام بتصميم استبانتيين الأولى لمعرفة مستوى وجهة نظر مديري المدارس وقد كانت عينة الدراسة من المعلمين ٤٦٥ معلما ومعلمة، ومن مديرين ١٤٠ مديرا ومديرة.

أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة المتوسط الحسابي لمستوى جودة الحياة الوظيفية لدى معلمي المرحلة الأساسية بمحافظات غزة من وجهة نظرهم قد بلغ ٣.٣٥٧ ويوزن نسبي ٦٧.٩٦٪ وجاء ترتيب مجالات الدراسة تنازليا كما يلي: العلاقات الإنسانية الرضا الوظيفي، المشاركة في اتخاذ القرار، البيئة المدرسية المادية والصحية. توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة لمستوى جودة الحياة الوظيفية لدى معلمي المرحلة الأساسية تعزى لمتغير الجنس لصالح المعلمات. لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة لمستوى جودة الحياة الوظيفية لدى معلمي المرحلة الأساسية تعزى لمتغيري الدراسة (المؤهل العلمي، وسنوات الخدمة). لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة لمستوى جودة الحياة الوظيفية ومتوسطات تقدير أفراد عينة الدراسة لمستوى الأداء الوظيفي لدى معلمي المرحلة الأساسية حصل بعد المشاركة في اتخاذ القرار على درجة متوسطة وبمتوسط حسابي (٦٠.٧٢٪) أظهرت الدراسة موافقة كبيرة جدا من قبل افراد العينة على مجال العلاقات الإنسانية. أهم التوصيات التي خرجت بها الدراسة هي ضرورة الاهتمام برفع مستوى جودة الحياة الوظيفية في المدارس الحكومية. إتاحة الفرصة امام المعلمين للمشاركة في اتخاذ القرار. العمل على تحسين بيئة المدرسة المادية والصحية.

« دراسة محمود (٢٠١٥م) : فقد هدفت الدراسة التعرف إلى الواقع الفعلي لكل من جودة الحياة الوظيفية والإبداع الإداري لدى مسؤولي الأنشطة الترويجية بالجامعات المصرية، وكذلك التعرف على العلاقة بين جودة الحياة الوظيفية والإبداع الإداري لدى مسؤولي الأنشطة الترويجية بالجامعات المصرية، إضافة إلى التصور المقترح لجودة الحياة الوظيفية في ضوء الإبداع الإداري لدى مسؤولي الأنشطة الترويجية بالجامعات المصرية، وقد طبقت الدراسة على مسؤولي الأنشطة الترويجية بالجامعات المصرية، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، للتعرف إلى جودة الحياة الوظيفية وعلاقتها بالإبداع الإداري لدى مسؤولي الأنشطة الترويجية بالجامعات المصرية داخل إدارات رعاية الشباب بالجامعات المصرية وأهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة توجد علاقة ارتباط ذات دلالة بين جودة

الحياة الوظيفية والإبداع الإداري لدى مسؤلي الأنشطة الترويجية بالجامعات المصرية. توجد علاقة ارتباط ذات دلالة لكل بعد من أبعاد جودة الحياة الوظيفية (المشاركة في اتخاذ القرارات، إتاحة الظروف المعنوية المدعمة لأداء العاملين، فرص الترقى والتقدم الوظيفي، عدالة نظم المكافآت، توفير فرق عمل متكاملة) والإبداع الإداري لدى مسؤلي الأنشطة الترويجية بالجامعات المصرية.

◀ دراسة ديوب (٢٠١٤م): فقد هدفت الدراسة التعرف إلى الدور الذي يؤديه تمكين العاملين في المنظمات محل الدراسة شركات الاتصال السورية والتعرف إلى شكل العلاقة بين تمكين العاملين وجودة الحياة الوظيفية في المنظمات محل الدراسة وإلى تحديد أفضل أشكال تمكين العاملين المطلوبة لتحقيق جودة الحياة الوظيفية في المنظمات محل الدراسة وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي وقد قام الباحث بتصميم استبانة وبلغ عدد عينة الدراسة ٩٠ عاملاً. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مشاركة العاملين في الملكية وجودة الحياة الوظيفية وكذلك بين تشجيع العاملين وتقدير أفكارهم واقتراحاتهم وجودة الحياة الوظيفية. كما يشارك العاملون في الشركات محل الدراسة في إعداد الخطط والاستراتيجيات، كما أن القرارات تتخذ في أقل المستويات. إن ظروف العمل وبيئته في الشركات محل الدراسة غير آمنة تماماً وغير صحية تماماً. توجد اختلافات جوهرية بين المستقضي من هم في المنظمات محل الدراسة نحو العلاقة بين تمكين العاملين وجودة الحياة الوظيفية تعزى لمتغيرات الديموغرافية (الجنس، والعمر والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة) أهم التوصيات التي خرجت بها الدراسة هي زيادة الاهتمام بجودة حياة الوظيفية لدى العاملين من حيث: ضرورة إتاحة الفرص للعاملين للترقى والنمو والتطور الوظيفي، وتوفير ظروف وبيئة عمل آمنة وصحية للعاملين. وزيادة الاهتمام بحياة الفرد الأسرية والشخصية مثل حياته الوظيفية وتنفيذ برامج التأمين الصحي بالشكل السليم للفرد ولأفراد عائلته جميعاً وضرورة قيام إدارة الشركات الثلاث بتنمية العلاقة مع العاملين فيها وتطويرها الأمر الذي ينعكس إيجاباً على موضوع تقديم الخدمة ومن ثم على جودة الحياة الوظيفية لهم.

◀ دراسة أمل، زناتي (٢٠١٣م): فقد هدفت الدراسة إلى معرفة جودة حياة عمل معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي وكافة الجهود المبذولة من خارج المدرسة بصفة عامة ومن داخلها بصفة خاصة في ضوء متطلبات الجودة والاعتماد من خلال الأبعاد التالية المشاركة في صناعة القرارات، والتمكين والاستقلالية في العمل، والأجور والمكافآت وشروط العمل الآمنة والصحية ودعم جماعة العمل، وإشباع الوظيفة واستخدمت المنهج الوصفي، مستخدمه

استبانة كأداة وقد كانت النتائج التي توصلت اليها الدراسة أهمها تمكن معلم التعليم الابتدائي وإتاحة فرص المشاركة في صناعة القرارات أمامه وتوفير شروط العمل الآمنة والصحية بما يعينه على أداء الأدوار المطالب بها وبكفاءة وفاعلية وتأكيد دعم جامعة العمل بمختلف فئاتها من رؤساء وزملاء ومتعلمين وأولياء أمورهم لهذا المعلم.

« دراسة نصار (٢٠١٣م): فقد هدفت الدراسة التعرف إلى مستوى جودة حياة العمل في كل من دائرة التربية والتعليم في وكالة الغوث ووزارة التربية والتعليم الحكومي، وتحديد أثر عوامل جودة حياة العمل على الاستغراق الوظيفي للعاملين في هاتين المؤسساتين، ومن ثم مقارنة أثرها على الاستغراق الوظيفي للموظفين العاملين في هاتين المؤسساتين. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، كما استخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وقد تم اختيار عينة عشوائية طبقية بلغت (٤٠٦) مدير مدرسة ومساعد مدير مدرسة من المؤسساتين من اصل ١٢٥٧ موظف يمثلون مجتمع الدراسة. اهم النتائج التي توصلت اليها وجود فروق بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة حول المجالات مجتمعة معا تعزى إلى العمر، مكان العمل المسمى الوظيفي، إضافة لوجود فروق بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة حول مجال تحقيق الذات تعزى لمتغير المؤهل العلمي، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول أثر جودة حياة العمل على الاستغراق الوظيفي تعزى إلى عدد سنوات الخبرة في المنصب الحالي. وجود فروق ذات دلالة إحصائية لجميع المجالات باستثناء مجال التوازن بين الحياة والعمل تعزى للمتغير الوظيفي. توجد مشاركة في اتخاذ القرارات بشكل جيد جدا في وكالة الغوث وتشغيل اللاجئين، تتوافر متطلبات الاستقرار والامن الوظيفي بدرجة متوسطة في وكالة الغوث ووزارة التربية والتعليم، بيئة العمل المادية متوفرة بدرجة كبيرة في وكالة الغوث وبدرجة متوسطة في وزارة التربية والتعليم، توجد موافقة بدرجة جيدة لموظفي وكالة الغوث ووزارة التربية والتعليم على مجال علاقات العمل، مستوى الأجور والمكافآت في وزارة التربية والتعليم منخفض، بينما مستوى الأجور والمكافآت في وكالة الغوث وتشغيل اللاجئين متوسط. أظهرت الدراسة أن بيئة العمل المادية وغير المادية متوفرة بدرجة متوسطة في وكالة الغوث، بينما أظهرت أن بيئة العمل المادية وغير المادية غير مناسبة للعاملين في وزارة التربية والتعليم. اهم التوصيات التي خرجت بها: ضرورة الإهتمام برفع مستوى جودة حياة العمل في دائرتي التربية والتعليم في وكالة الغوث ووزارة التربية والتعليم، من خلال رفع الرواتب وتحسين نظام المكافآت. تحسين بيئة العمل المادية وتوفير متطلبات الاستقرار الوظيفي، إتاحة الفرصة أمام الموظفين للمشاركة في اتخاذ القرار والترقي والتقدم المهني. الإهتمام باختيار أسلوب القيادة المناسب، وتفعيل فرق

العمل وتفعيل دور النقابات العمالية وزيادة الجهود الرامية إلى تحقيق التوازن بين الحياة والعمل والتقليل من ضغوط العمل.

◀ دراسة البلبيسي (٢٠١٢م) :، فقد هدفت الدراسة التعرف إلى مستوى جودة حياة العمل في المنظمات غير الحكومية في قطاع غزة ودرجة الإلتزام بتطبيق عناصرها داخل أروقتها ، والتعرف على مستوى الأداء الوظيفي لدى العاملين في منظمات غير حكومية ، ومدى تأثيرها بتطبيق برامج جودة حياة العمل من عدمه ، وقد تكون مجتمع الدراسة من العاملين في المنظمات غير الحكومية في قطاع غزة حيث طبقت الدراسة على عدد ٥٣ منظمة من المجتمع الأصلي والبالغ حجمه ٨٨٧ منظمة ، وقد تم اختيار عينة طبقية عشوائية بلغت ٢٦٥ موظف وقد استخدم الباحث أداة الإستبانة لجمع البيانات .أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة وجود علاقة إيجابية بين جودة الحياة الوظيفية داخل المنظمات غير الحكومية في قطاع غزة والاداء الوظيفي لعاملها . تتمتع المنظمات غير الحكومية في قطاع غزة بحياة وظيفية ذات جودة عالية، ظروف العمل في المنظمات غير الحكومية في قطاع غزة جيدة حيث تحرص معظم المنظمات غير الحكومية على توفير كل الإمكانيات والتسهيلات لعاملها، مشاركة العاملين في الإدارة في اتخاذ القرارات داخل المنظمات غير الحكومية بدرجة كبيرة وبمتوسط حسابي ٧٤.٨٠٪. يشعر العاملون بالاستقرار والأمان الوظيفي بمتوسط حسابي ٦٨.٨٥٪. أكدت الدراسة على وجود نظام واضح للأجور والمكافآت في المنظمات غير الحكومية. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إستجابات الباحثين حول جودة الحياة الوظيفية وأثرها على الأداء الوظيفي يعزى لمتغير الجنس. لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات الباحثين حول جودة الحياة الوظيفية وأثرها على الأداء الوظيفي يعزى لمتغيرات (العمر ، والحالة الاجتماعية ، والمؤهل العلمي ، الخبرة) .أهم التوصيات التي خرجت بها الدراسة هي: الاهتمام بتحسين ظروف العمل المادية .توفير بيئة عمل صحية وآمنة تلبى شروط السلامة المهنية .تحقيق الأمان الوظيفي للعاملين وضمان شعورهم بالاستقرار .الحرص على وجود نظام واضح وملائم للترقيات .الحرص على مشاركة العاملين في الإدارة واتخاذ القرارات التي تمس أعمالهم .الحرص على تحقيق التوازن بين العمل والحياة الشخصية للعاملين.

◀ دراسة عارف (٢٠١١م) :هدفت الدراسة التعرف على جودة الحياة الوظيفية ودورها في تطبيق معايير الجودة الشاملة بالتطبيق على المستشفيات الحكومية في بورسعيد ومن ثم تأثير ذلك على جودة الخدمة الطبية المقدمة للمرضى من قبل العاملين في هذه المستشفيات ،وأجريت الدراسة على مستشفى بورسعيد العام ومستشفى التضامن الحكومي في بورسعيد ،شملت

عينة البحث من مستشفى بور فؤاد (٢٣٠) موظف من العاملين، و(٢٠٢) موظف من مستشفى التضامن الحكومي، وتم جمع البيانات من خلال إعداد قوائم استقصاء، محددة لهذا الغرض أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: عدم وجودة بيئة عمل مناسبة وملائمة للعمل من حيث الجوانب الصحية والطبيعية والمادية. أظهرت الدراسة ضعف أجور العاملين بما لا يمكنهم من مجازاة ارتفاع الأسعار ومتطلبات الحياة. توجد علاقة ارتباط ذات دلالة بين جودة الحياة الوظيفية وتطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة وإنتاجية العاملين. يوجد تباين واختلاف في درجة الأهمية النسبية لأبعاد جودة الحياة الوظيفية المؤثرة على الجودة الشاملة من وجهة نظر العاملين.

« دراسة هايك (٢٠١١م): فقد هدف الباحث من وراء دراسته التحقق من أثر جودة حياة العمل على مستوى أداء العاملين في المؤسسة ومدى تأثيرها على العاملين في المؤسسة العامة للاتصالات حيث تم جمع المعلومات عن طريق المنهج الوصفي التحليلي الذي جمع بين الدراسة المكتبية والدراسة الميدانية ولقد كانت النتائج كالتالي إن إدراك العاملين لظروف بيئة العمل المادية وطبيعية علاقات العمل وطريقة خصائص العمل تزيد إلى حد ما عن الدرجة المتوسطة للمقياس (ثلاث نقاط) في حين أن إدراكهم لبعدها التعويضات تنخفض قليلاً عن الدرجة المتوسطة للمقياس. ارتفاع مستوى أداء العاملين إلى حد ما عن الدرجة المتوسطة لمقياس وجدت الدراسة علاقة ارتباط طردية معنوية ذات دلالة إحصائية بين أبعاد جودة حياة العمل كمتغير مستقل وأداء العاملين كمتغير. تؤثر ظروف بيئة العمل المادية والعلاقات السائدة في مكان العمل تأثيراً طردياً معنوياً في أداء العاملين في حين التعويضات الممنوحة للعاملين وخصائص العمل ليس لها تأثير معنوي في الأداء الحالي للعاملين. كانت التوصيات التالية: تنمية مدركات العاملين بفئاتهم المختلفة لظروف بيئة العمل المادية وخصوصاً الإناث، فئة الدراسات العليا الأقل من خمس سنوات، لأنها كانت أكثر الفئات إدراكاً لصعوبة ظروف بيئة العمل المادية (تأمين أنظمة التكيف، والمستلزمات الضرورية للعمل، وتوزيع المناسب لعبء العمل، وتخفيف التلوث والضوضاء) تنمية مدركات العاملين بفئاتهم المختلفة لعلاقات العمل وذلك من خلال (توجيه المشرفين إلى تنمية العلاقات الشخصية بينهم وبين العاملين، تشجيع العاملين على التعاون والعمل المشترك، تشجيع العاملين على تقديم المقترحات التي تساعد على تطوير العمل) تنمية مدركات العاملين بفئاتهم المختلفة خصائص العمل وربط ذلك بالمستوى التعليمي (وضع العامل في المكان المناسب له من حيث مستواه التعليمي، تشجيع العاملين على تحمل المسؤولية من خلال تفويضهم في إدارة الأعمال التي يديرونها، مناقشة الرؤساء المباشرين للمرؤسين بنتائج تقويم أعمالهم مما يساهم في توفير المعلومات عن نقاط

الضعف والقوة لدى هؤلاء العاملين). تنمية مدركات العاملين بفئاتهم المختلفة، لموضوع التعويضات وربط ذلك بالمستوى التعليمي وخصوصا الدراسات العليا لأنها كانت اقل الفئات رضا عن التعويضات الممنوحة وذلك من خلال (تناسب التعويضات الممنوحة للعاملين مع مستوى المعيشة، توفير الخدمات الطبية للعاملين، مساعدة العاملين على تأمين السكن، توفير وسائل نقل العاملين، التعاقد مع النوادي الرياضية والملاعب حيث يمكن ان يمارس من خلالها العاملون بعض النشاطات الرياضية، التعاقد مع المطاعم والاستراحات لتقديم الطعام للعاملين بأسعار مخفضة.

« دراسة (أمانى، ٢٠١١): فقد هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع جودة حياة العمل لدى أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية بجامعة سلمان بن عبد العزيز، وأيضا التعرف على تأثير بعض المتغيرات الديموغرافية مثل التخصص والمرتبة الأكاديمية وسنوات الخبرة في الجامعة على مستوى جودة حياة العمل إلى جانب التعرف على آراء ومقترحات أفراد الدراسة فيما يتعلق بزيادة مستوى جودة الحياة في العمل، وقامت الباحثة بتطبيق إستبانة تكونت من سبعة أبعاد تندرج تحتها (٤٠) عبارة لقياس مستوى الشعور بجودة حياة العمل على عينة تكونت من (٩٠) عضو من أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية (بالخرج) بجامعة سلمان بن عبدالعزيز. وقد اتضح من تحليل النتائج وتفسيرها أن مستوى الشعور بجودة حياة العمل لدى أفراد العينة متوسط، كما أوضحت النتائج أنه ليس هناك فروق دالة إحصائية بين أفراد العينة تعزي إلى التخصص (أدبي، علمي)، الدرجة العلمية (محاضر، وأستاذ مساعد)، سنوات الخبرة بالجامعة (أكثر من خمس سنوات، أقل من خمس سنوات) وكانت أهم مقترحات أعضاء هيئة التدريس لتحسين مستوى الشعور بجودة حياة العمل فيما يتعلق بتحسين الرواتب ووضع نظام للمكافآت وزيادة فرص البحث العلمي، ثم قامت الباحثة بتقديم التوصيات والمقترحات التي من شأنها العمل على تحسين الوضع ومعالجة بعض المعوقات التي يتعرض لها أعضاء هيئة التدريس.

« دراسة الزامل وعباس (٢٠٠٧): فقد هدفت الدراسة إلى التعرف على التطوير التنظيمي في جودة حياة العمل، وقد اعتمدت الدراسة على بناء أداة تتضمن (٣٠) فقرة تمثل مؤشرات جودة حياة العمل (مستوى الأداء، الالتزام التنظيمي، المشاركة في اتخاذ القرار، الرضاء عن العمل، الضمان الوظيفي الاستقلالية). وقد طبقت على (٣٢) فردا من أعضاء هيئة التدريس في كلية الزهراء (كلية خاصة) وكلية التربية في جامعة السلطان قابوس. أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: هناك اتفاق بين أعضاء هيئة التدريس على أهمية التطوير على جودة حياة العمل ورتب أعضاء هيئة التدريس مؤشرات جودة الحياة الوظيفية وفقا لأهميتها حسب الترتيب التالي: مستوى

الأداء، الالتزام التنظيمي، المشاركة في اتخاذ القرار، الرضا عن العمل الضمان الوظيفي، الاستقلالية. أظهرت الدراسة عدم وجود فروق لدى أفراد عينة الدراسة تُعزى لمتغير العمر، بينما أظهرت فروق ذات دلالة إحصائية وفقاً لمتغير المؤهل العلمي لصالح حملة الدكتوراه. أهم التوصيات التي خرجت بها الدراسة هي ضرورة بناء ثقافة تنظيمية محورها الأساسي الأداء والعلاقات الإنسانية، وضرورة التوازن بين الجانبين، لزيادة الرضا الوظيفي والالتزام التنظيمي. إعادة تصميم الوظائف التي يؤديها العاملون في المنظمة من خلال تضمين عناصر جودة حياة العمل في برامج الإثراء الوظيفي المؤثرة على دافعية وأداء العاملين.

• ثانياً: الدراسات الأجنبية الخاصة بجودة حياة العمل:

◀ دراسة (Mahmoodi, 2015) فقد هدفت الدراسة التعرف إلى العلاقة بين جودة حياة العمل والابداع لدى العاملين في المدارس الثانوية في مدينة رشت إيران، وقد طبقت الدراسة على معلمي المدارس الثانوية للإناث والبالغ عددهم (٢٦٠) عاملاً، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمت الإستبانة كأداة للدراسة. أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: هناك علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين جودة حياة العمل وإبداع المعلمين. هناك علاقة إيجابية بين التدريب، الفرص التعليمية والابداع لدى العاملين، أي أن المشاركة في الدورات التدريبية لها تأثير إيجابي على العاملين، هذه المعرفة التي تحققت لها تأثير مباشر على الإبداع والابتكار. يوجد علاقة إيجابية بين (الرواتب، العلاوات، المرافق الصحية، الخدمات الاجتماعية) والابداع لدى العاملين، فكلما توافقت هذه الابعاد زاد معدل الإبداع والابتكار.

◀ دراسة (Afsar,2014) : هدفت الدراسة التعرف على مدى تأثير جودة حياة العمل على الالتزام التنظيمي ، كما هدفت إلى معرفة أي من العوامل التالية أكثر تأثيراً على الالتزام التنظيمي للاكاديميين العاملين في الجامعات الحكومية والخاصة في تركيا (جودة حياة العمل ، اللقب العلمي الرتب، سنوات الخدمة في المؤسسة ، سنوات الخدمة في الموقع الحالي ، نوع العمل دوام كامل وجزئي ، الحماية التنظيمية ، الخصائص الديمغرافية) كما بحثت الدراسة ما إذا كان هناك فرق كبير بين الالتزام العاطفي والالتزام المعياري والالتزام المستمر بين الأكاديميين العاملين في الجامعات الحكومية والخاصة. أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة جودة حياة العمل لها تأثير إيجابي على عمل الأكاديميين .جودة حياة العمل أعلى تأثير على الالتزام العاطفي ،الالتزام المعياري والالتزام المستمر للاكاديميين العاملين في الجامعات الحكومية من العاملين في الجامعات الخاصة . يعتبر

بعد جودة حياة العمل أعلى تأثيراً على الالتزام العاطفي، الالتزام المعياري للأكاديميين العاملين في الجامعات الخاصة، بينما يعتبر بعد سنوات العمل أعلى تأثير على الالتزام المستمر بالنسبة لهم.

« دراسة (Farida Haghshenas Kashan, 2012): هدفت الدراسة التعرف إلى العلاقة بين جودة حياة الوظيفية وسلوك المواطنة التنظيمية، ودراسة الخصائص الديموغرافية للعاملين، وشملت الدراسة (١٤٥) موظف في شركة دلسا وقد تم تصميم قائمة استقصاء لهذا الغرض. أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة توجد علاقة إيجابية بين عدالة المكافآت والأجور وسلوك المواطنة التنظيمية، ويشمل (توزيع المكافآت والجزاءات بإنصاف وعلى قاعدة الكفاءة والمعايير الدقيقة الواضحة لذلك) توجد علاقة إيجابية بين ظروف العمل الصحية الآمنة وسلوك المواطنة التنظيمية، وتشمل (إيجاد أداة آمنة، ومكان عمل صحي، وساعات عمل مناسبة). وجود علاقة إيجابية بين الفرص المتاحة لتنمية قدرات العاملين وسلوك المواطنة التنظيمية ويشمل (عقود طويلة الأجل، وتمكين الموظفين في الإبداع، وثقافة التفكير، ومهارات الإتصال والتواصل، الوعي بالعمل والمهارات السلوكية). وجود علاقة إيجابية بين التوازن في الحياة الوظيفية والحياة الشخصية وسلوك المواطنة التنظيمية، ويشمل على: (التوازن بين العمل والمسؤوليات الأسرية، تمكين الموظفين من لعب أدوار اجتماعية في حياتهم الخاصة وتمكينهم من مواصلة تعليمهم الأكاديمي).

« دراسة أميرتا على ومظفري واسكاري: هدفت الدراسة إلى البحث في العلاقة بين جودة حياة العمل وإنتاجية أعضاء هيئة التدريس في جامعة آزاد الإسلامية في إيران. استخدمت الدراسة المنهج الارتباطي. أجريت الدراسة على أعضاء هيئة التدريس الذكور بدوام كامل وبلغ عددهم (٢٢٤) عضواً. تم جمع البيانات عن طريق استبيانات إنتاجية القوى العاملة. تم استخدام الإحصاءات الوصفية لوصف متغيرات البحث وللبحث في العلاقة بين المتغيرات. وبينت النتائج أن كل مكونات جودة حياة العمل يمكن أن تعتبر مؤشرات لإنتاجية العمل. واستنتجت الدراسة أنه يمكن التنبؤ بمستوى الإنتاجية من خلال متغيرات جودة حياة العمل.

« دراسة المالكي وجيرالد وكلاارك (Clark, 2012، Gerald, Alkali): هدفت إلى اختبار العلاقة بين جودة حياة العمل ورغبة الممرضين لترك وظائفهم في مراكز الرعاية الأولية في المملكة العربية السعودية. أجريت الدراسة باستخدام منهج الدراسة المقطعية (cross sectional study). تم جمع المعلومات باستخدام كشوفات مسح الجودة لحياة العمل والتوقعات لترك العمل وأسئلة البيانات الديموغرافية. شارك في الدراسة (٥٠٨) من الممرضين العاملين في مراكز الرعاية الأولية في منطقة جازان في المملكة العربية

السعودية وأكمل ٨٧٪ منهم تعبئة الاستبانة. تم استخدام الإحصاءات الوصفية لتحليل البيانات التي جمعت. بينت النتائج أن المشاركين في الدراسة لم يكونوا راضين عن حياتهم في العمل وأن ٤٠٪ من المشاركين في الدراسة أظهروا نية ترك العمل في مراكز الرعاية الأولية. وكذلك بينت النتائج أن جودة حياة العمل كانت مرتبطة بشكل كبير بنية ترك العمل. واستنتجت الدراسة أن توفير واستمرارية حياة عمل عالية الجودة مهم لتحسين حالة الرضا الوظيفي وتقليل نية ترك العمل لدى المرضين ويزيد من إنتاجيتهم ويرفع من مستوى أدائهم في العمل.

◀ دراسة (Malayale Konomi, 2010): هدفت الدراسة التعرف إلى تأثير أخلاقيات المنظمة في صورتها المتمثلة في: (دليل العمل ونظم العمل السائدة وأخلاقيات العاملين) وصورتها الضمنية المتمثلة في (ثقافة المنظمة والقيم السائدة ونمط الإشراف)، وكذلك التعرف على تأثير إدراك العاملين لجودة الحياة الوظيفية على الرضا الوظيفي والالتزام التنظيمي وسيادة الفريق داخل المنظمات محل الدراسة، بالإضافة إلى التعرف على تأثير أخلاقيات المنظمة في صورتها المعلنة والضمنية على الرضا الوظيفي والالتزام التنظيمي وسيادة روح الفريق داخل المنظمات وتكونت عينة الدراسة من (٥١٤) موظف وتم اتباع المنهج الوصفي التحليلي. أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: وجود تأثير إيجابي معنوي لأخلاقيات المنظمة في صورتها المعلنة والضمنية على إدراك المديرين لجودة الحياة الوظيفية في حدها الأدنى والأعلى. وجود تأثير إيجابي معنوي لإدراك المديرين لجودة الحياة الوظيفية في حدها الأدنى على الرضا الوظيفي فقط، بينما تأثير حدها الأعلى إلى الالتزام التنظيمي وسيادة روح الفريق. وجود تأثير إيجابي معنوي لأخلاقيات المنظمة في صورتها المعلنة والضمنية على الرضا الوظيفي والالتزام التنظيمي وسيادة روح الفريق.

◀ دراسة (Normala, Daud, 2010): فقد هدفت الدراسة التعرف إلى العلاقة بين أبعاد جودة الحياة الوظيفية والالتزام التنظيمي لدى العاملين في الشركات الماليزية وذلك من خلال اختبار علاقة الأبعاد التالية (المشاركة في صنع القرارات، النمو والتطوير، الإشراف، الأجور والحوافز، العلاقات الاجتماعية) بالالتزام التنظيمي، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي وتم جمع البيانات من (٦٠) منظمه وشملت عينه الدراسة ٥٠٠ موظف من مستويات إشرافية وتنفيذية مختلفة أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة هناك مستويات رضى مرتفعة لدى العاملين، الأبعاد التالية (الإشراف والنمو والتطوير والعلاقات الاجتماعية). وأظهرت النتائج وجود علاقة وتأثير إيجابي بين (٣) من أبعاد جودة الحياة الوظيفية وبين الالتزام التنظيمي العاطفي وهي (العلاقات الاجتماعية، المشاركة، الأجور والمكافآت، أظهرت

النتائج وجود علاقة وتأثير إيجابي بين (٣) من أبعاد جودة الحياة الوظيفية وبين الالتزام التنظيمي المرتبط بالتكلفة وهي (المشاركة، النمو والتطوير، والاشراف).

« دراسة (Gupta & parole, 2010): هدفت الدراسة التعرف إلى قياس جودة الحياة الوظيفية في شركات الاتصالات الهندية، وتأثيرها على الرضا الوظيفي للعاملين واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي والاستبانة كأداة لجمع البيانات، حيث تم جمع البيانات من عينة تتكون من (٨٢٦) موظف في مستويات إدارية وتنفيذية مختلفة. اهم النتائج يساهم تحسين جودة الحياة الوظيفية داخل المنظمة في ارتفاع درجة الرضا الوظيفي. ساهمت عناصر جودة الحياة الوظيفية (الدخل الكافي والتعويضات العادلة فرص الترقية، ظروف العمل الصحية والامنة، فرص استخدام القدرات البشرية، سماحة الحياة الوظيفية التمسك بدستور المنظمة، العلاقات الاجتماعية) في تحسين جودة الحياة الوظيفية

« دراسة (Abu Salah & Hanita, 2008): هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى إدراك الموظفين لجودة الحياة الوظيفية والرضا الوظيفي في قطاع التعليم العالي في ماليزيا، وتم اعتماد المنهج الوصفي التحليلي حيث تم تجميع البيانات من بعض الجامعات في ماليزيا، حيث شملت عينة الدراسة على (٦٤٠) موظفا وأهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: هناك ارتباط إيجابي بين أبعاد جودة الحياة الوظيفية والرضا الوظيفي، لا توجد علاقة ايجابية بين تزامن دخول أبعاد جوده الحياة الوظيفية مجتمعة وبين الرضا الوظيفي باستثناء تزامن ٣ متغيرات فقط (الكفاءة الذاتية، المغزى من العمل، التفاوض الناتج عن التغير التنظيمي). أظهرت النتائج أن هناك ارتباط قوي بين الرضا الوظيفي وبين (الرعاية الصحية، والمرونة في ساعات العمل، بيئة العمل).

• إجراءات البحث :

• منهج البحث:

تم استخدام المنهج الوصفي المسحي في الدراسة الحالية، لملائمته طبيعة هذا البحث، وذلك من خلال بناء وتطوير استبانة محكمة للإجابة عن أسئلة الدراسة ذات العلاقة.

• مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى والمزاولين لعملهم خلال الفصل الأول من العام الدراسي ١٤٣٧/١٤٣٨هـ، حيث بلغ عددهم (٢٤٢٠) عضو هيئة تدريس.

• عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (٦٨٦) عضواً من أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى والمزاولين لعملهم خلال الفصل الأول من العام الدراسي ١٤٣٧/١٤٣٨هـ، بعد

استثناء العينة الاستطلاعية والبالغ عددها (٢٠) عضواً من أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى، حيث قامت الباحثة باختيارهم بالطريقة العشوائية المتبصرة، وذلك من أجل التأكد من ثبات أداة الدراسة. وما نسبته (٨٨٪) من مجتمع الدراسة الكلي. والجدول رقم (١) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها (الجنس، الرتبة الأكاديمية، سنوات الخبرة).

جدول (١) التكرارات والنسب المئوية لعينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة

المتغير	المستوى	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	٣٨٩	٥٧٪
	أنثى	٢٩٧	٤٣٪
المجموع		٦٨٦	١٠٠٪
الرتبة الأكاديمية	مساعد	٣٢٥	٤٧٪
	مشارك	٢٨١	٤١٪
	استاذ	٨٠	١٢٪
المجموع		٦٨٦	١٠٠٪
سنوات الخبرة	أقل من ١٠ سنوات	٤٧٢	٦٩٪
	١٠ سنوات فأكثر	٢١٤	٣١٪
	المجموع	٦٨٦	١٠٠٪

• أداة الدراسة:

لتحقيق هدف الدراسة قامت الباحثة بتطوير أداة للدراسة مكونه من جزء واحد للكشف عن: مستوى جودة العمل لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى.

• الجزء الأول:

أداة لقياس مستوى جودة حياة العمل لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى: حيث تم الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة ذات العلاقة المباشرة بموضوع الدراسة كدراسات: (ديوب، ٢٠١٤) (زناتي، ٢٠١٣)، (حايك، ٢٠١١)، (جاد الرب، ١٩٩٩)، حيث تمت الاستعانة بهذه الدراسات لتطوير فقرات الاستبانة. وفقاً للخطوات التالية:

- ◀ الخطوة الأولى: تم تحديد الهدف من أداة الدراسة: وهو التعرف على مجالات مستوى جودة حياة العمل لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى.
- ◀ الخطوة الثانية: تحديد مجالات القياس: من خلال اطلاع الباحثة على أدبيات الموضوع والدراسات السابقة، تم تحديد (٤) مجالات للاستبانة، وهي: مجال الظروف المادية وغير المادية، مجال التوازن بين الحياة والعمل، مجال النمو المهني والتدريب، ومجال نمط القيادة في العمل الجامعي.
- ◀ الخطوة الثالثة: صياغة عبارات الاستبانة: بالاستفادة من المقاييس والاستبانات في الدراسات السابقة التي تناولت مستوى جودة حياة العمل بالإضافة إلى مراجعة المهام والواجبات المنوطة بأعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية.

◀ الخطوة الرابعة: تم صياغة تعليمات أداة الدراسة، بغرض تعريف أفراد عينة الدراسة على الهدف من أداة الدراسة، مع مراعاة وضوح الفقرات، والتأكيد على كتابة البيانات الخاصة بمتغيرات الدراسة، ووضع مثال توضيحي للإجابة عن فقرات الاستبيان. وقد تكوّنت أداة الدراسة في صورتها الأولية من (٥٢) فقرة موزعة على (٤) مجالات ضمن مستوى جودة حياة العمل لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى.

• وصف أداة الدراسة :

أداة الدراسة عبارة عن استبانة تضمنت الأجزاء التالية:

◀ البيانات الشخصية والوظيفية عن أفراد عينة الدراسة والمتمثلة في متغيرات الدراسة، وهي: الجنس: (ذكر، أنثى)، سنوات الخبرة: (أقل من ١٠ سنوات، ١٠ سنوات فأكثر)، والرتبة العلمية وتضم (أستاذ مساعد، أستاذ مشارك، أستاذ).
 ◀ أداة لقياس مستوى جودة حياة العمل لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى، وقد تضمنت الأداة (٤) مجالات، و(٤٧) فقرة لقياس مستوى جودة حياة العمل لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى، وواقع (١٣) فقرة لمجال (الظروف المادية وغير المادية)، و(١٣) فقرات لمجال (التوازن بين الحياة والعمل)، و(٩) فقرات لمجال (النمو المهني والتدريب)، و(١٢) فقرات لمجال (نمط القيادة في العمل الجامعي). وقد تم صياغة فقرات الأداة على شكل سلم (ليكرت) الخماسي المتدرج، وعلى النحو التالي: عالية جدا (٥) درجات عالية (٤) درجات، متوسطة (٣) درجات، متدنية (٢) درجتان، متدنية جدا (١) درجة واحدة، حيث طلب من أفراد عينة الدراسة اختيار البديل الذي يعكس مستوى جودة حياة العمل لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى وذلك بوضع إشارة (x) في المكان الذي يمثل مستوى موافقة المستجيبين على الفقرة. ويوضح الجدول رقم (٢) أداة قياس مستوى جودة حياة العمل لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى في صورتها النهائية، والمجالات، وعدد فقرات كل مجال.

جدول (٢) مجالات الاستبانة وعدد فقراتها المتعلقة بجودة حياة العمل

الرقم	المجال	عدد الفقرات
١	الظروف المادية وغير المادية	١٣
٢	التوازن بين الحياة والعمل	١٣
٣	النمو المهني والتدريب	٩
٤	نمط القيادة في العمل الجامعي	١٢
	المجموع	٤٧

• مقياس التصحيح ومقياس الحكم:

ولأغراض تفسير النتائج، والخروج باستنتاجات نهائية حول هذه الدراسة وتقدير مستوى جودة حياة العمل لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى، فقد تم اعتماد المحك المعياري المبين في الجدول رقم (٣):

جدول (٣) توزيع الفترات وفق التدرج المستخدم في أداة الدراسة

درجة التقدير	طول الفترة
عالية جدا	من ٤.٢ - ٥.٠
عالية	من ٣.٤ - أقل من ٤.٢
متوسطة	من ٢.٦ - أقل من ٣.٤
متدنية	من ١.٨ - أقل من ٢.٦
متدنية جدا	أقل من ١.٨

• صدق أداة الدراسة :

للتحقق من صدق أداة الدراسة، اعتمدت الباحثة طريقة صدق المحتوى (Content validity)، فقد عرضت الباحثة (أداة الدراسة) بصورتها الأولية على (١١) محكماً ممن يحملون درجة الدكتوراه في الإدارة التربوية والقيادة والتخطيط والعلوم التربوية المختلفة، من أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات السعودية الحكومية، وقد طلبت الباحثة من المحكمين إبداء ملاحظاتهم وآرائهم حول مدى صحة هذه الفقرات، ومناسبتها لقياس مستوى جودة حياة العمل لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى، ومدى مناسبة كل فقرة للمجال الذي وضعت فيه، وإضافة أو حذف أية فقرة يرونها مناسبة، وبعد استعادة الاستبانة تم تفريغ استبانة التحكيم، وقد اعتمدت الباحثة على (إجماع المحكمين بنسبة ٨٠٪) للحذف أو الإضافة أو الصياغة اللغوية للفقرات. وفي ضوء الملاحظات الواردة من المحكمين على الاستبانة، فقد تم حذف (٥) فقرات وبذلك أصبحت أداة قياس مستوى جودة حياة العمل لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى بصورتها النهائية تتكون من (٤٧) فقرة، و(٤) مجالات، وكما هو موضح في جدول رقم (٢).

• صدق الاتساق الداخلي:

تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي لفقرات أداة الدراسة، والتأكد من عدم التداخل بين المجالات، بتطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية، بعد خطوة القيام بإجراء تعديلات المحكمين على الاستبانة بصورتها الأولية، حيث بلغ عدد أفراد العينة الاستطلاعية (٢٠) من أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى، تم استثناءهم من عينة الدراسة. وعليه تم حساب معاملات ارتباط درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه العبارة، حيث اتضح أن معاملات الارتباط بين الفقرات، والدرجة الكلية للمجالات التي تنتمي إليها الفقرات في الاستبانة، جميعها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠١ * * * * *). وجميع هذه القيم تعد مناسبة لتطبيق الدراسة الحالية، وحيث بلغت الدرجة الكلية لمعاملات ارتباط مجالات أداة الدراسة (٠.٨٤ * * * * *).

• ثبات أداة الدراسة :

للتأكد من ثبات أداة الدراسة قامت الباحثة باستخدام طريقة (الاختبار وإعادة الاختبار) (Test-retest)، إذ تم توزيع أداة الدراسة على مجموعة من عينة

الدراسة، مكونة من (٢٠) من أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية المتيسرة، وقد تم استبعادهم من عينة الدراسة الرئيسية، حيث تم تطبيق أداة الدراسة عليهم للمرة الأولى، وبعد مضي (أسبوعين) تم تطبيقها على العينة نفسها مرة أخرى، وبعد ذلك تم حساب معامل الارتباط بين مجالات أداة الدراسة (مستوى جودة حياة العمل لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى) باستخدام معامل الارتباط (بيرسون) وقد بلغ معامل الارتباط بين نتائج الاستجابات على مجالات مستوى جودة حياة العمل لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى، كما يلي: معامل الارتباط للمقياس الكلي (مستوى جودة حياة العمل لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى) بلغ (٠.٨٤)؛ مجال الظروف المادية وغير المادية بلغ (٠.٨٥) مجال التوازن بين الحياة والعمل بلغ (٠.٨٤)؛ مجال النمو المهني والتدريب بلغ (٠.٨١)؛ مجال نمط القيادة في العمل الجامعي بلغ (٠.٨٥). كما تم حساب معامل الثبات بين فقرات أداة الدراسة (مستوى جودة حياة العمل لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى) باستخدام طريقة الاتساق الداخلي (ألفا كرونباخ) بين الفقرات.

وقد بلغ معامل الارتباط للمقياس الكلي (مستوى جودة حياة العمل لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى) بلغ (٠.٩٠)؛ الظروف المادية وغير المادية بلغ (٠.٩٠)؛ مجال التوازن بين الحياة والعمل بلغ (٠.٩٣) مجال النمو المهني والتدريب بلغ (٠.٩٠)؛ مجال نمط القيادة في العمل الجامعي بلغ (٠.٨٩). والجدول رقم (٤) يوضح قيم معاملات الارتباط بين نتائج الاستجابات على مجالات مستوى جودة حياة العمل لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى، وقيم معامل الثبات (الاتساق الداخلي: ألفا كرونباخ)، لكل مجال من مجالات أداة الدراسة (مستوى جودة حياة العمل لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى).

جدول (٤) معامل ثبات أداة قياس مستوى جودة حياة العمل لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار وقيم الاتساق الداخلي (ألفا كرونباخ)

الرقم	المجال	عدد الفقرات	معامل ارتباط (بيرسون)	معامل الاتساق الداخلي (ألفا كرونباخ)
١	الظروف المادية وغير المادية	١٣	٠.٨٤	٠.٩٠
٢	التوازن بين الحياة والعمل	١٣	٠.٨٥	٠.٩٣
٣	النمو المهني والتدريب	٩	٠.٨٤	٠.٩٠
٤	نمط القيادة في العمل الجامعي	١٢	٠.٨١	٠.٨٩
	المقياس الكلي لمستوى جودة حياة العمل لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى	٤٧	٠.٨٤	٠.٩٠

• إجراءات الدراسة :

اتبعت الباحثة الخطوات والإجراءات التالية لتحقيق أهداف الدراسة:
 ◀ الإطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة.

◀ تطوير أداة الدراسة من خلال الرجوع للأدب النظري، والدراسات السابقة، ذات العلاقة المباشرة بموضوعي الدراسة (مستوى جودة حياة العمل لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى).

◀ التحقق من صدق أداة الدراسة من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين ممن يحملون الدكتوراه في تخصصات الإدارة التربوية والقيادة والتخطيط والعلوم التربوية المختلفة، من أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات السعودية الحكومية، وقد طلبت الباحثة من المحكمين إبداء ملاحظاتهم وآرائهم حول مدة صحة هذه الفقرات، ومناسبتها لتحقيق أهداف الدراسة، ومناسبة كل فقرة للمجال الذي تنتمي إليه، وإضافة أية فقرات يرونها مناسبة.

◀ التحقق من ثبات الأداة من خلال تطبيقها على عينة مكونة من (١٠) من أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test – re test)، وباستخدام (ألفا كرونباخ) لحساب الاتساق الداخلي بين الفقرات.

◀ حصول الباحثة على خطابات رسمية من إدارة كلية التربية بجامعة أم القرى موجهة إلى كليات الجامعة، لتسهيل مهمة الباحثة في تطبيق دراستها وتوزيع الاستبانات على عينة الدراسة.

◀ توزيع الاستبانات على عينة الدراسة، فقد قامت الباحثة بتوزيع الاستبانات على عينة الدراسة وتوضيح أهمية الدراسة وأبعادها، وشرح فقرات الاستبانة والإجابة عن أية استفسارات حول أسئلة الاستبانة، وقد بلغ عدد الاستبانات الموزعة (٦٨٦) استبانة، وبعد فترة زمنية من تاريخ التوزيع قامت الباحثة باسترداد الاستبانات الموزعة، وقد بلغ عدد الاستبانات المستردة (٦١٥) استبانة من مجموع الاستبانات الموزعة، وعدد الاستبانات الغير مستردة (٧١) استبانة، وبلغ عدد الاستبانات الغير قابلة للتحليل الإحصائي (٢١) استبانة وبذلك يكون عدد الاستبانات التي خضعت للتحليل الإحصائي (٥٢٣) استبانة، وبهذا تكون نسبة الاستبانات المسترجعة (٧٦٪)، وهي نسبة مقبولة لإجراء التحليلات الإحصائية المناسبة واستخراج النتائج.

◀ تم ادخال البيانات حاسوبيا، واستخدام التحليلات الإحصائية المناسبة (SPSS) للإجابة عن أسئلة الدراسة.

• متغيرات البحث :

• أولاً: المتغيرات المستقلة (الوسيطه):

◀ الجنس: (ذكر، أنثى).

◀ سنوات الخبرة: (أقل من ١٠ سنوات، ١٠ سنوات فأكثر).

◀ الرتبة العلمية: (أستاذ مساعد، أستاذ مشارك، أستاذ).

• **ثانياً: المتغيرات التابعة:**

تقدير مستوى جودة حياة العمل لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى.

• **المعالجة الإحصائية :**

◀ للإجابة عن السؤال الرئيسي الأول، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على مجالات أداة الدراسة ولفقرات كل مجال من مجالات أداة الدراسة.

◀ للإجابة عن السؤال الرئيسي الثاني، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتغيرات الدراسة على مجالات أداة الدراسة والمقياس الكلي، ثم استخدمت الباحثة تحليل التباين الأحادي (ONE WAY ANOVA) واختبار (T-test)، لمعرفة مدى دلالة الفروق من ناحية إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة على مجالات (مستوى جودة حياة العمل لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى).

◀ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتغيرات الدراسة على مجالات أداة الدراسة والمقياس الكلي، حيث تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي One way ANOVA لمتغير الرتبة العلمية.

◀ استخدمت الباحثة معامل الثبات والاتساق الداخلي (ألفا كرونباخ) لحساب العلاقة الارتباطية بين فقرات أداة الدراسة.

• **عرض نتائج البحث ومناقشتها :**

• **عرض نتائج السؤال الرئيس الأول:**

"ما مستوى جودة حياة العمل لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى؟" حيث تمت الإجابة عن السؤال الرئيس الأول من خلال حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة مرتبطة بمجالها والمجال بشكل عام، للأسئلة الفرعية المرتبطة بالسؤال الرئيس الأول، حيث كانت على النحو التالي:

• **عرض نتائج السؤال الفرعي الأول ومناقشتها :**

" ما مستوى جودة حياة العمل لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى في مجال (الظروف المادية وغير المادية) "؟ وللمعرفة مستوى جودة حياة العمل لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى في مجال (الظروف المادية وغير المادية) فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة والمجال ككل، وكما في الجدول رقم (٥).

يظهر من جدول (٥) أن المتوسطات الحسابية لفقرات المجال الأول " الظروف المادية وغير المادية " تراوحت ما بين (٤.٠١ – ٢.٧٦) وبمستوى (عالي) للمجال ككل، وبمتوسط حسابي بلغ (٣.٢٦)، حيث حصلت الفقرة " توفر الجامعة بيئة

عمل آمنة وصحية" على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي مقداره (٤.٠١) وانحراف معياري مقداره (٠.٥١)، وحصلت الفقرة " توفر الجامعة الإضاءة المناسبة في مكان العمل " على المرتبة الثانية بمتوسط حسابي مقداره (٣.٩٣) وانحراف معياري مقداره (٠.٥٦). في حين حصلت الفقرة " تدريب إدارة الجامعة أعضاء هيئة التدريس على اتباع إجراءات الوقاية والسلامة " على المرتبة ما قبل الأخيرة بمتوسط حسابي مقداره (٢.٨٢) وانحراف معياري مقداره (٠.٧٤)، بينما حصلت الفقرة " توفر الجامعة (المستلزمات المكتبية، والمصادر التعليمية، وقواعد البيانات والإنترنت) لأعضاء هيئة التدريس لتحفيزهم على القيام بأعمالهم على أكمل وجه." على المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي مقداره (٢.٧١) وانحراف معياري مقداره (٠.٧٨).

جدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ل فقرات المجال الأول " الظروف المادية وغير المادية" وللمجال ككل مرتبة تنازليا

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١	توفر الجامعة بيئة عمل آمنة وصحية.	٤.٠١	٠.٥١	عالي
٢	توفر الجامعة الإضاءة المناسبة في مكان العمل	٣.٩٣	٠.٥٦	عالي
٣	تقدر الجامعة جهود أعضاء هيئة التدريس المتميزين وتحرص على تكريمهم.	٣.٨٥	٠.٦١	عالي
٤	. تشيد الجامعة بإنجازات وإسهامات أعضاء هيئة التدريس لتعزيز الثقة بقدراتهم وإمكاناتهم.	٣.٧٦	٠.٦٣	عالي
٥	. توفر الجامعة التجهيزات المكتبية المناسبة لطبيعة العمل.	٣.٥٤	٠.٦٢	عالي
٦	تحرص الجامعة على الاستقرار الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس عن طريق تقدير الجهود وتقديم الحوافز.	٣.٥١	٠.٦٧	عالي
٧	تعزز الجامعة الشفافية والوضوح في العمل من خلال توفير معلومات صحيحة عن طبيعة سير الأعمال.	٣.٤١	٠.٧١	عالي
٨	توفر الجامعة لأعضاء هيئة التدريس الفرص لإظهار قدراتهم وكفاءتهم .	٣.٣٦	٠.٧٣	متوسط
٩	تمنح الجامعة لأعضاء هيئة التدريس الحرية في أداء المهام والأعمال الوظيفية.	٣.٢٢	٠.٦٩	متوسط
١٠	تهيئ الجامعة البيئة التعليمية المشجعة على الإبداع.	٣.١٠	٠.٦٣	متوسط
١١	تهتم الجامعة بتوفير بيئة عمل خالية من الصراعات والضغوط.	٢.٩١	٠.٦٣	متوسط
١٢	تدرب إدارة الجامعة أعضاء هيئة التدريس على اتباع إجراءات الوقاية والسلامة.	٢.٨٢	٠.٧٤	متوسط
١٣	توفر الجامعة (المستلزمات المكتبية، والمصادر التعليمية، وقواعد البيانات، والإنترنت) لأعضاء هيئة التدريس لتحفيزهم على القيام بأعمالهم على أكمل وجه	٢.٧١	٠.٧٨	متوسط
	المجال ككل	٣.٢٦	٠.٧٩	عالي

ويمكن أن تعزو الباحثة سبب ذلك إلى أن الجامعة تسعى جاهدة إلى توفير كل ما يلزم لعضو هيئة التدريس من المعدات والسلامة العامة وتدريبهم عليها لكن ذلك لم يصل للمستوى المأمول، كما أن الجامعة تقدر الجهود التي يبذلونها لخدمة الجامعة، كما توفر لهم كافة السبل والامكانيات التي من

شأنها أن تحسن الحياة لديهم. كما بينت النتائج أن المستلزمات المكتبية والمصادر التعليمية، وقواعد البيانات، والإنترنت) لأعضاء هيئة التدريس غير متوفرة بالشكل المطلوب من قبل إدارة الجامعة وذلك لتحفيزهم على القيام بأعمالهم على أكمل وجه. واتفقت هذه النتيجة مع النتائج التي توصلت لها دراسة البربري (٢٠١٦) والتي بينت أن الروح المعنوية تمثل تأثير إيجابي على حياة الافراد، ودراسة الشنطي (٢٠١٦) ودراسة ديوب (٢٠١٤) ودراسة زناتي (٢٠١٣) والتي أوضحت على أهمية توفير السلامة العامة، ودراسة الدحود (٢٠١٥) والتي بينت إلى أهمية توفير البيئة المادية والصحية في بيئة العمل. ودراسة محمود (٢٠١٥) والتي بينت إلى أهمية توفير الظروف المعنوية ودراسة (Mahmoodi, 2015) ودراسة دراسة (Farida Haghshenas Kashan, 2012) والتي بينت إلى النتائج الإيجابية بين الروح المعنوية والاداء. بينما اختلفت هذه النتيجة مع النتائج التي توصلت إليها دراسة امانى (٢٠١١) والتي بينت أن مستوى شعور الافراد النواحي المعنوية كانت بدرجة متوسطة لدى أعضاء هيئة التدريس كليات التربية بجامعة سلمان. ودراسة دراسة المالكي وجيرالد وكلاارك (Alkali, Gerald, 2012) التي أشارت بأن المشاركين لم يكونوا راضين عن مستوى العمل.

• عرض نتائج السؤال الفرعي الثاني ومناقشتها :

ما مستوى جودة حياة العمل لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى في مجال (التوازن بين الحياة والعمل)؟. ولمعرفة مستوى جودة حياة العمل لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى في مجال (التوازن بين الحياة والعمل) فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة والمجال ككل، وكما في الجدول رقم (٦).

يظهر من جدول (٦) أن المتوسطات الحسابية ل فقرات المجال الثاني " التوازن بين الحياة والعمل " تراوحت ما بين (٣.٦٤ - ٢.٥٧) وبمستوى (متوسط) للمجال ككل، وبمتوسط حسابي بلغ (٣.٠١)، حيث حصلت الفقرة "توفير الجامعة فرص التطوير المهني بما يتناسب مع احتياجات العمل" على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي مقداره (٣.٦٤) وانحراف معياري مقداره (٠.٦٠)، وحصلت الفقرة " يشعر أعضاء هيئة التدريس بالأمان الوظيفي والاستقرار في العمل" على المرتبة الثانية بمتوسط حسابي مقداره (٣.٥٣) وانحراف معياري مقداره (٠.٦٤). في حين حصلت الفقرة " توطد الجامعة التواصل بين أعضاء هيئة التدريس من خلال اللقاءات والندوات وغيرها من الأنشطة" على المرتبة ما قبل الأخيرة بمتوسط حسابي مقداره (٢.٧١) وانحراف معياري مقداره (٠.٦٩)، بينما حصلت الفقرة " توفر الجامعة لأعضاء هيئة التدريس خدمات متنوعة (مالية استشارية، قانونية، صحية)." على المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي مقداره (٢.٥٧) وانحراف معياري مقداره (٠.٦٢).

جدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الثاني " التوازن بين الحياة والعمل " وللمجال ككل مرتبة تنازليا

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١	توفير الجامعة فرص التطوير المهني بما يتناسب مع احتياجات العمل	٣.٦٤	٠.٦٠	عالي
٢	يشعر أعضاء هيئة التدريس بالأمان الوظيفي والاستقرار في العمل.	٣.٥٣	٠.٦٤	عالي
٣	تقدم الجامعة لأعضاء هيئة التدريس التسهيلات اللازمة لتحقيق التوازن بين الحياة الشخصية والحياة الوظيفية من رواتب وسكن وتأمين صحي وحوافز.	٣.٤١	٠.٦٥	عالي
٤	يعتبر نظام الإجازات المعمول به في الجامعة مناسب وكافي لظروف عضو هيئة التدريس.	٣.٣٥	٠.٥٩	متوسط
٥	يتوفر لدى الجامعة جداول عمل مرنة لأداء المهام خارج ساعات العمل.	٣.٢١	٠.٥٧	متوسط
٦	توفر الجامعة الخدمات الترفيحية والأنشطة المتنوعة كالحلقات العلمية والسياحية.	٢.٩٠	٠.٦٦	متوسط
٧	يتلاءم وقت الدوام مع المتطلبات الوظيفية والشخصية لعضو هيئة التدريس كلاً حسب درجته العلمية .	٢.٨٥	٠.٧٦	متوسط
٨	يضاطر أعضاء هيئة التدريس لتنفيذ مهام وأعمال خارج الجامعة لزيادة الدخل.	٢.٨٠	٠.٥٦	متوسط
٩	تشجع الجامعة أعضاء هيئة التدريس على وضع خطط مستقبلية لتطوير وضعهم الوظيفي وتساعدهم على إنجازها.	٢.٧٧	٠.٤٧	متوسط
١١	تتبنى الجامعة ثقافة احترام الظروف العائلية والاضطرارية لأعضاء هيئة التدريس.	٢.٧٥	٠.٦٢	متوسط
١٢	توفر الجامعة رحلات ترفيهية لعائلات أعضاء هيئة التدريس.	٢.٧٢	٠.٦٦	متوسط
١٣	توطد الجامعة التواصل بين أعضاء هيئة التدريس من خلال اللقاءات والندوات وغيرها من الأنشطة.	٢.٧١	٠.٦٩	متوسط
١٤	توفر الجامعة لأعضاء هيئة التدريس خدمات متنوعة (مالية، استشارية، قانونية، صحية).	٢.٥٧	٠.٦٢	متوسط
	المجال ككل	٣.٠١	٠.٦٢	متوسط

ويمكن أن تعزو الباحثة سبب ذلك إلى أن جهود الجامعة تحتاج إلى المزيد من العمل والتفعيل في التطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس والعمل على أهمية التوافق ما بين متطلبات الوظيفة والعمل ومراعاة الظروف الاجتماعية والعملية للعاملين، وكما يجب عقد اللقاءات التي تساهم في تطوير أعضاء هيئة التدريس لخطتهم المستقبلية بما توائم مع الظروف في مجال العمل والتنسيق التام حتى يشعر العضو بنوع من الاستقرار. واتفقت هذه النتيجة مع النتائج التي توصلت لها دراسة نصار (٢٠١٣) بضرورة توفير متطلبات الاستقرار والأمن الوظيفي كان بدرجة متوسطة. ودراسة البلبيسي (٢٠١٢) والتي أكدت على ضرورة تحقيق التوازن بين العمل والحياة الشخصية للعاملين. ودراسة عارف (٢٠١١) أكدت على عدم القدرة على مجاراة الحياة العملية والشخصية. ودراسة الزامل وعباس (٢٠٠٧) على ضرورة التوازن في متطلبات الحياة. بينما اختلفت

هذه النتيجة مع النتائج التي توصلت إليها دراسة الدحود (٢٠١٥) والتي بينت بأهمية رفع جودة الحياة في بيئة العمل من خلال التنسيق التام في عمل العضو في، ودراسة ديوب (٢٠١٤) والتي اشارت إلى أهمية الاهتمام بحياة الفرد الاسرية والشخصية. دراسة (Mahmoodi, 2015) بينت إلى أهمية تحقيق رفاهية عليا في حياة الافراد. ودراسة (Farida Haghshenas Kashan, 2012) ودراسة (Normala, Daud, 2010) والتي بيت أهمية تحديد ساعات العمل.

• عرض نتائج السؤال الفرعي الثالث ومناقشتها :

" مستوى جودة حياة العمل لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى في مجال (النمو المهني والتدريب)" ٩. ولمعرفة مستوى جودة حياة العمل لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى في مجال (النمو المهني والتدريب) ، فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة والمجال ككل وكما في الجدول رقم (٧):

جدول (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الثالث (النمو المهني والتدريب)"
وللمجال ككل مرتبة تنازليا

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١	تحرص الجامعة على مواكبة كافة المتغيرات الحديثة في مجال تكنولوجيا التعليم والبحث العلمي	٤.٢٨	٠.٥٦	عالي جدا
٢	تشجع الجامعة أعضاء هيئة التدريس على الالتحاق بالبرامج التدريبية التي تنمي قدراتهم المهنية.	٤.١٦	٠.٥٣	عالي
٣	تحت الجامعة أعضاء هيئة التدريس على تطبيق المهارات والمعارف التدريبية لتحسين جودة العمل.	٣.٥٠	٠.٦١	عالي
٤	تشجع الجامعة أعضاء هيئة التدريس على الترقيات الأكاديمية	٢.٩٠	٠.٦٩	متوسط
٥	توفر الجامعة فرص متساوية لأعضاء هيئة التدريس للالتحاق بالدورات التدريبية المطروحة في الجامعة.	٢.٧٠	٠.٦٧	متوسط
٦	تحدد الجامعة الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بما يلي متطلبات تطوير العمل	٢.٣٠	٠.٦٣	متوسط
٧	تشجع الجامعة أعضاء هيئة التدريس على المشاركة في المؤتمرات العلمية داخل وخارج الجامعة.	٢.٢٢	٠.٦٩	متوسط
٨	تتيح الجامعة لأعضاء هيئة التدريس فرص التعلم المستمر في مجال العمل الأكاديمي	٢.١٩	٠.٦٢	متوسط
٩	تعمل الجامعة على مساعدة أعضاء هيئة التدريس في تطوير الممارسات التعليمية والإدارية وفقا للاستراتيجيات الحديثة.	٢.٠٩	٠.٥٨	متوسط
	المجال ككل	٢.٩٢	٠.٦٢	متوسط

يظهر من جدول (٧) أن المتوسطات الحسابية لفقرات المجال الثالث " (النمو المهني والتدريب)" تراوحت ما بين (٤.٢٨ – ٢.٠٩) وبمستوى (متوسط) للمجال ككل، وبمتوسط حسابي بلغ (٢.٩٢)، حيث حصلت الفقرة " تحرص الجامعة على مواكبة كافة المتغيرات الحديثة في مجال تكنولوجيا التعليم والبحث العلمي" على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي مقداره (٤.٢٨) وانحراف معياري مقداره (٠.٥٦)، وحصلت الفقرة " تشجع الجامعة أعضاء هيئة التدريس على

الالتحاق بالبرامج التدريبية التي تنمي قدراتهم المهنية. " على المرتبة الثانية بمتوسط حسابي مقداره (٤.١٦) وانحراف معياري مقداره (٠.٥٣). في حين حصلت الفقرة " تتيح الجامعة لأعضاء هيئة التدريس فرص التعلم المستمر في مجال العمل الأكاديمي " على المرتبة ما قبل الأخيرة بمتوسط حسابي مقداره (٢.١٩) وانحراف معياري مقداره (٠.٦٢)، بينما حصلت الفقرة " تعمل الجامعة على مساعدة أعضاء هيئة التدريس في تطوير الممارسات التعليمية والإدارية وفقا للاستراتيجيات الحديثة. " على المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي مقداره (٢.٠٩) وانحراف معياري مقداره (٠.٥٨).

ويمكن أن تعزو الباحثة سبب ذلك إلى أن الجامعة لا زال تفتقر تكوين برامج تدريبية مناسبة والتي تكون ملائمة لطبيعة المهام المناطة بأعضاء هيئة التدريس كما لا تقوم بما هو مطلوب في مواكبة كل شيء جديد سواء من حيث التقنيات أو أساليب التدريس التي يجب أن تتوافق مع التطور الحاصل فهذا يتطلب المزيد من الجهود المهام من قبل الجامعة. وافقت هذه النتيجة مع النتائج التي توصلت لها دراسة أمل وزناتي (٢٠١٣) والتي بينت أن متطلبات الامن الوظيفي والاستقرار كانت بدرجة متوسطة. بينما اختلفت هذه النتيجة مع النتائج التي توصلت إليها دراسة البربري (٢٠١٦) والتي وقرت على ضرورة إيجاد البرامج والتدريب المناسب بالخاص بالترقيات. ودراسة محمود (٢٠١٥) والتي أشارت إلى إيجاد فرص التقدم والترقية. ودراسة ديوب (٢٠١٤) والتي بينت على ضرورة إتاحة الفرص للعاملين للترقى والنمو والتطور الوظيفي. ودراسة البلبيسي (٢٠١٢) بينت الحرص على وجود نظام الترقيات. ودراسة اميرتا وعلي ومظفري واسكاري (Asker, Amiertash Ali Mozaffari, 2013) ودراسة (Gupta & Parole, 2010) والتي دعمت فرص الترقية للعاملين.

• عرض نتائج السؤال الفرعي الرابع ومناقشتها :

" مستوى جودة حياة العمل لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى في مجال (نمط القيادة في العمل الجامعي)" ؟ فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة والمجال ككل، وكما في الجدول رقم (٨).

يظهر من جدول (٨) أن المتوسطات الحسابية ل فقرات المجال الرابع " نمط القيادة في العمل الجامعي " تراوحت ما بين (٣.٩٥ – ٢.٦٥) بمستوى (متوسط) للمجال ككل، وبمتوسط حسابي بلغ (٢.٩٧)، حيث حصلت الفقرة " يسمح لأعضاء هيئة التدريس المشاركة في اتخاذ القرارات المتعلقة في العمل" على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي مقداره (٣.٥٥) وانحراف معياري مقداره (٠.٦٩) وحصلت الفقرة "يمكن لأعضاء هيئة التدريس حل مشاكل الطلبة دون الرجوع إلى مرؤوسيههم" على المرتبة الثانية بمتوسط حسابي مقداره (٣.٤٦) وانحراف معياري مقداره (٠.٥٦). في حين حصلت الفقرة " يتم اشراك أعضاء هيئة

التدريس في عمليات تحسين العمل الجامعي " على المرتبة ما قبل الأخيرة بمتوسط حسابي مقداره (٢.٧٤) وانحراف معياري مقداره (٠.٥٧)، بينما حصلت الفقرة " يسمح لأعضاء هيئة التدريس المشاركة في اتخاذ القرارات المتعلقة في العمل " على المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي مقداره (٢.٦٥) وانحراف معياري مقداره (٠.٦٩).

جدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ل فقرات المجال الرابع " نمط القيادة في العمل الجامعي " وللمجال ككل مرتبة تنازليا

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١	يسمح لأعضاء هيئة التدريس المشاركة في اتخاذ القرارات المتعلقة في العمل.	٣.٥٥	٠.٦٩	عالي
٢	يمكن لأعضاء هيئة التدريس حل مشاكل الطلبة دون الرجوع إلى مرؤوسيهيم.	٣.٤٦	٠.٥٦	عالي
٣	تمنح المرونة الكافية لأعضاء هيئة التدريس لإنجاز أعمالهم بشكل مستقل.	٣.٢٢	٠.٦٧	متوسط
٤	يتم إشراك أعضاء هيئة التدريس في وضع الخطط التنفيذية للعمل.	٣.٠٦	٠.٥٩	متوسط
٥	يتمكن أعضاء هيئة التدريس من المشاركة في التقييم المستمر لجميع الأعمال والأنشطة أثناء تنفيذها .	٢.٩٢	٠.٥٢	متوسط
٦	يتم تنظيم مواعيد وجدول الاجتماعات بمشاركة أعضاء هيئة التدريس وبناء على رغباتهم.	٢.٩٠	٠.٦٣	متوسط
٧	يتم تشجيع أعضاء هيئة التدريس على التنسيق مع مؤسسات المجتمع المحلي للاستفادة من خدماتها وإمكاناتها في مجال العمل الأكاديمي.	٢.٨٨	٠.٦٦	متوسط
٨	يتملك أعضاء هيئة التدريس الحرية الكاملة في تنفيذ طريقة العمل المناسبة لتحقيق الأهداف المرسومة.	٢.٨٢	٠.٦١	متوسط
٩	يتم توزيع المسؤوليات والهام بين أعضاء هيئة التدريس بعدالة.	٢.٧٧	٠.٤٥	متوسط
١٠	يتم تشجيع أعضاء هيئة التدريس على تقبل التغيير وممارسته في العمل.	٢.٧٥	٠.٦٩	متوسط
١١	يتم اشراك أعضاء هيئة التدريس في عمليات تحسين العمل الجامعي.	٢.٧٤	٠.٥٧	متوسط
١٢	يسمح لأعضاء هيئة التدريس المشاركة في اتخاذ القرارات المتعلقة في العمل.	٢.٦٥	٠.٦٩	متوسط
	المجال ككل	٢.٩٧	٠.٦١	متوسط

ويمكن أن تعزو الباحثة سبب ذلك إلى أن تفرّد اتخاذ القرار بعيداً عن مشاركة الأعضاء في صنعته وعدم وجود المرونة الكافية في عملية اتخاذ القرار وخاصة في بعض القضايا التي تحتاج سرعة اجدت فجوة واضحة في النمط القيادي المتبع في الجامعة من خلال عدم التوزيع العادل للمهام على العاملين كافة. واتفقت هذه النتيجة مع النتائج التي توصلت لها دراسة البربري (٢٠١٦) إلى أشارت أن مستوى عوامل الجودة في الحياة كانت بدرجة متوسطة وخاصة في العمل الجماعي. ودراسة نصار (٢٠١٣) كانت جودة بدرجة متوسطة. بينما اختلفت هذه النتيجة مع النتائج التي توصلت إليها دراسة الدحود (٢٠١٥)

ودراسة محمود (٢٠١٥) ودراسة امل وزناتي (٢٠١٣) ودراسة (٢٠١٢) والتي بينت مشاركة العاملين في اتخاذ القرارات.

• عرض نتائج السؤال الرئيس الأول ومناقشتها :

"ما مستوى جودة حياة العمل لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى؟ للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مجال من مجالات (جودة حياة العمل)، والجدول رقم (٩) يوضح ذلك.

جدول (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع مجالات (جودة حياة العمل) والأداة ككل مرتبة تنازلياً

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١	الظروف المادية وغير المادية	٣.٢٦	٠.٧٩	عالي
٢	التوازن بين الحياة والعمل	٣.٠١	٠.٦٢	متوسط
٣	النمو المهني والتدريب	٢.٩٢	٠.٦٢	متوسط
٤	نمط القيادة في العمل الجامعي	٢.٩٧	٠.٦١	متوسط
	المقياس الكلي لجودة حياة العمل	٣.٠٤	٠.٦٦	متوسط

يظهر من جدول (٩) أن المتوسطات الحسابية لمجالات أداة الدراسة (جودة حياة العمل) تراوحت ما بين (٣.٢٦ - ٢.٩٧)، وبمستوى (متوسط) للمقياس الكلي لأداة الدراسة، حيث بلغ المتوسط الحسابي للأداة ككل (٣.٠٤) وانحراف معياري مقداره (٠.٦٦). أما بالنسبة للمجالات، فقد حصل مجال (الظروف المادية وغير المادية) على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي مقداره (٣.٢٦) وانحراف معياري مقداره (٠.٧٩)، وبمستوى (عالي)، ثم جاء مجال (التوازن بين الحياة والعمل) بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي مقداره (٣.٠١) وانحراف معياري مقداره (٠.٦٢) وبمستوى (متوسط). وجاء في المرتبة الثالثة مجال (نمط القيادة في العمل الجامعي)، حيث حصل على متوسط حسابي مقداره (٢.٩٧) وانحراف معياري مقداره (٠.٦١)، وبدرجة احتياج (متوسطة). وجاء في المرتبة الرابعة مجال (النمو المهني والتدريب)، حيث حصل على متوسط حسابي مقداره (٢.٩٢) وانحراف معياري مقداره (٠.٦٢)، وبمستوى (متوسط).

ويمكن أن تعزو الباحثة سبب ذلك إلى الجامعة لم تأخذ الأمور الأساسية والتي من شأنها رفع من مستوى جودة الحياة لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعة وخاصة في مجال ضرورة التوازن ما بين بيئة العمل والظروف الشخصية وعدم توفير البرامج التدريبية المناسبة والتي من شأنها رفع من مستوى الأداء بالإضافة إلى عدم مشاركة أعضاء هيئة التدريس في صنع القرارات التي تؤثر على تحقيق الأهداف العامة. واتفقت هذه النتيجة مع النتائج التي توصلت لها دراسة البربري (٢٠١٦) ودراسة الشنطي (٢٠١٦) ودراسة اماني (٢٠١١) والتي بينت أن جودة الحياة كانت بدرجة متوسطة. بينما اختلفت هذه النتيجة مع النتائج التي توصلت إليها دراسة الدحدوح (٢٠١٥) ودراسة ديوب (٢٠١٤) ودراسة البليسي (٢٠١٢) بينت أن مستوى جودة الحياة كانت عالية. ودراسة (Mahmoodi, 2015)

• نتائج السؤال الرئيسي الثاني ومناقشتها :

"هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول مستوى جودة حياة العمل لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى تعزى لمتغيرات (الجنس، سنوات الخبرة، الرتبة العلمية)؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة حول (مستوى جودة حياة)، حسب متغيرات الدراسة وللكشف عن وجود أثر لمتغيرات الدراسة (الجنس، سنوات الخبرة، الرتبة الأكاديمية) عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \geq 0.05$) على مجالات أداة الدراسة وعلى الأداة ككل؛ فقد استخدمت الباحثة اختبار (T-Test) لمعرفة مدى دلالة الفروق من ناحية إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول (مستوى جودة حياة)، وعلى (المقياس الكلي)، وذلك وفقاً لعدد مستويات كل متغير من متغيرات الدراسة.

• الفروق في المتوسطات وفقاً لمتغير (الجنس):

"هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة لمستوى جودة حياة العمل لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى تعزى لمتغير (الجنس)؟".

للإجابة عن هذا السؤال استخدمت الباحثة اختبار (T-Test) بين متوسطين مستقلين (Independent Sample T- Test) لمعرفة مدى دلالة الفروق من ناحية إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول (مستوى جودة حياة العمل)، وعلى (المقياس الكلي)، تعزى لمتغير (الجنس)، وكما هو موضح في جدول (١٠).

جدول (١٠) اختبار (T) لتحديد الفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول مستوى جودة حياة العمل وفقاً لمتغير (الجنس) على جميع المجالات وعلى المقياس الكلي

المجال	العدد	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الظروف المادية وغير المادية	٣٨٩	ذكر	٣.٦٣	٠.٥٩	٦٨٤	٠.٦٥	٠.٢٣٤
	٢٩٧	أنثى	٣.٥٢	٠.٥٦			
التوازن بين الحياة والعمل	٣٨٩	ذكر	٣.٧١	٠.٦١	٦٨٤	٠.٦٢	٠.٢٣٤
	٢٩٧	أنثى	٣.٦٥	٠.٦٤			
النمو المهني والتدريب	٣٨٩	ذكر	٣.٩٦	٠.٥٧	٦٨٤	٠.٥٤	٠.٣٢١
	٢٩٧	أنثى	٣.٦٦	٠.٥٦			
نمط القيادة في العمل الجامعي	٣٨٩	ذكر	٣.٥٣	٠.٦٧	٦٨٤	٠.٧٦	٠.٣٢٥
	٢٩٧	أنثى	٣.٣١	٠.٥١			
المقياس الكلي	٣٨٩	ذكر	٣.٩١	٠.٦٤	٦٨٤	٠.٥٢	٠.٣٢٤
	٢٩٧	أنثى	٣.٦٠	٠.٦١			

❖ الفروق دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$)

يظهر من الجدول رقم (١٠) ما يلي: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات استجابات (عينة الدراسة) (لمستوى جودة حياة العمل)، تعزى لمتغير (الجنس)، على مجالات أداة الدراسة (الظروف المادية وغير المادية، التوازن بين الحياة والعمل، النمو المهني والتدريب، نمط القيادة في العمل الجامعي، والمقياس الكلي لأداة الدراسة)، حيث بلغت قيمة (T) المحسوبة للمجالات على النحو التالي: (٠.٦٥، ٠.٦٢، ٠.٥٤، ٠.٧٦، ٠.٥٢).

ويمكن أن تعزو الباحثة سبب ذلك إلى أن الجميع ينظرون بأهمية توافر المتطلبات الأساسية لجودة الحياة في الجامعة بغض النظر على النوع الاجتماعي، فالحياة متطلبات ورفاهيتها يسعى إليها الكل. أظهرت معظم الدراسات السابقة بأنه الجنس كان له دلالة إحصائية، وقد توصلت العديد من الدراسات إلى نتائج تخالف نتيجة هذه الدراسة ومنها دراسة البربري (٢٠١٦) ودراسة الدحدوح (٢٠١٥) والتي كانت صالح المعلمات ودراسة ديوب (٢٠١٤) ودراسة البلبيسي (٢٠١٢).

• الفروق في المتوسطات وفقاً لمتغير (سنوات الخبرة) :

السؤال: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة لمستوى جودة حياة العمل لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى تعزى لمتغير (سنوات الخبرة)؟"

للإجابة عن هذا السؤال استخدمت الباحثة اختبار (T-Test) بين متوسطين مستقلين (Independent Sample T- Test) لمعرفة مدى دلالة الفروق من ناحية إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول (مستوى جودة حياة العمل)، وعلى (المقياس الكلي)، تعزى لمتغير (سنوات الخبرة)، وكما هو موضح في جدول (١١).

جدول (١١) اختبار (T) لتحديد الفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول مستوى جودة حياة العمل وفقاً لمتغير (سنوات الخبرة) على جميع المجالات وعلى المقياس الكلي

المجال	العدد	الخبرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت) الدلالة	مستوى الدلالة
الظروف المادية وغير المادية	٤٧٢	أقل من ١٠ سنوات	٣.٦٧	٠.٤٥	٦٨٤	٠.٥٤	٠.٤٣٢
	٢١٤	١٠ سنوات فأكثر	٣.٣٧	٠.٧٣			
التوازن بين الحياة والعمل	٤٧٢	أقل من ١٠ سنوات	٣.٦١	٠.٦٤	٦٨٤	٠.٣٤	٠.٢٤٥
	٢١٤	١٠ سنوات فأكثر	٣.٧٢	٠.٦٤			
النمو المهني والتدريب	٤٧٢	أقل من ١٠ سنوات	٣.٢٣	٠.٧٥	٦٨٤	٠.٤٧	٠.٢٣٦
	٢١٤	١٠ سنوات فأكثر	٣.٧٣	٠.٣٤			
نمط القيادة في العمل الجامعي	٤٧٢	أقل من ١٠ سنوات	٣.٦١	٠.٥٧	٦٨٤	٠.٤٥	٠.٣٢١
	٢١٤	١٠ سنوات فأكثر	٣.٣٧	٠.٦٥			
المقياس الكلي	٤٧٢	أقل من ١٠ سنوات	٣.٤٣	٠.٥٤	٦٨٤	٠.٣٦	٠.٢٤٥
	٢١٤	١٠ سنوات فأكثر	٣.٤٣	٠.٤٣			

❖ الفروق دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$)

يظهر من الجدول رقم (١١) ما يلي: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات استجابات (عينة الدراسة) (مستوى جودة حياة العمل)، تعزى لمتغير (سنوات الخبرة)، على مجالات أداة الدراسة (الظروف المادية وغير المادية، التوازن بين الحياة والعمل، النمو المهني والتدريب، نمط القيادة في العمل الجامعي، والمقياس الكلي لأداة الدراسة)، حيث بلغت قيمة (T) المحسوبة للمجالات على النحو التالي: (٠.٠٥٤، ٠.٠٣٤، ٠.٠٤٧، ٠.٠٤٥).

ويمكن أن تعزو الباحثة سبب ذلك إلى أن جميع أعضاء هيئة التدريس متفقون على ضرورة توفير جودة حياة العمل بغض النظر على الخبرة في ميدان العمل، حيث أن كل الأعضاء سواء الجدد أو القدامى يسعون أن توفر الجامعة جودة في حياة العمل. واتفقت هذه النتيجة مع النتائج التي توصلت لها دراسة الدحدوح (٢٠١٥) ودراسة نصار (٢٠١٣) ودراسة البليسي (٢٠١٢). بينما اختلفت هذه النتيجة مع النتائج التي توصلت إليها دراسة البربري (٢٠١٦) ودراسة ديوب (٢٠١٤) ودراسة أماني (٢٠١١) ودراسة (Afsar, 2014).

• الفروق في المتوسطات وفقاً لمتغير (الرتبة العلمية):

السؤال: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة لمستوى جودة حياة العمل لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى تعزى لمتغير (الرتبة العلمية)؟"

للإجابة عن هذا السؤال استخدمت الباحثة تحليل التباين الأحادي (ONE WAY ANOVA) لمعرفة مدى دلالة الفروق من ناحية إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة بين متوسطات استجابات (عينة الدراسة) (مستوى جودة حياة العمل)، تعزى لمتغير (الرتبة العلمية)، على مجالات أداة الدراسة (الظروف المادية وغير المادية، التوازن بين الحياة والعمل، النمو المهني والتدريب، نمط القيادة في العمل الجامعي، والمقياس الكلي لأداة الدراسة)، وكما هو موضح في جدول (١٢).

يظهر من الجدول رقم (١٢) ما يلي: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات استجابات بين متوسطات استجابات (عينة الدراسة) (مستوى جودة حياة العمل)، تعزى لمتغير (الرتبة العلمية)، على مجالات أداة الدراسة (الظروف المادية وغير المادية، التوازن بين الحياة والعمل، النمو المهني والتدريب، نمط القيادة في العمل الجامعي، والمقياس الكلي لأداة الدراسة)، حيث بلغت قيمة (F) المحسوبة للمجالات على النحو التالي: (٠.٠٦٦، ٠.٠٧٦، ٠.٠٨٥، ٠.٠٤٥، ٠.٠٦٥).

ويمكن أن تعزو الباحثة سبب ذلك إلى أن جميع أعضاء هيئة التدريس متفقون على ضرورة توفير جودة حياة العمل بغض النظر على الرتبة العلمية

حيث أن كل الأعضاء من مختلف الرتب العلمية يسعون أن توفر الجامعة جودة في حياة العمل. واتفقت هذه النتيجة مع النتائج التي توصلت لها دراسة أمانى (٢٠١١) بوجود فروق دالة احصائياً في الرتبة العلمية ولصالح الرتب الأعلى. بينما اختلفت هذه النتيجة مع النتائج التي توصلت إليها دراسة نصار (٢٠١٣) ودراسة الزامل وعباس (٢٠٠٧) ولصالح المؤهلات العليا ودراسة (Afsar, 2014)

جدول (١٢) تحليل التباين الأحادي (ANOVA) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة لمستوى جودة حياة العمل لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى تعزى لتغير (الرتبة العلمية) على جميع المجالات وعلى المقياس الكلي

مستوى الدلالة	قيمة (ف)	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين	مستوى جودة حياة العمل
٠.٦٦	٠.٧٦	٠.٣٦٥	٢	٠.٧٣١	بين المجموعات	الظروف المادية وغير المادية
		٠.٢٤٣	٦٨٣	٣٣١.٦٧	داخل المجموعات	
			٦٨٥	٣٣٢.٤٠١	المجموع الكلي	
٠.٧٦	١.٣٣	٠.٤٦٧	٢	٠.٩٣٤	بين المجموعات	التوازن بين الحياة والعمل
		٠.٣٦٩	٦٨٣	٥٠٢.١٢٨	داخل المجموعات	
			٦٨٥	٥٠٣.٠٦٢	المجموع الكلي	
٠.٨٥	١.٦٥	٠.٣٣١	٢	٠.٦٦٢	بين المجموعات	النمو المهني والتدريب
		٠.٣٧٦	٦٨٣	٥١٢.١٠٩	داخل المجموعات	
			٦٨٥	٥١٢.٧٧١	المجموع الكلي	
٠.٤٥	٠.٦٥٤	٠.٤٤٧	٢	٠.٨٩٤	بين المجموعات	نمط القيادة في العمل الجامعي
		٠.٥٣٠	٦٨٣	٧٢٠.٩١	داخل المجموعات	
			٦٨٥	٧٢١.٨٠٤	المجموع الكلي	
٠.٦٥	٠.٤٣٥	٠.٤٩٣	٢	٠.٩٨٦	بين المجموعات	المقياس الكلي
		٠.٥٥٩	٦٨٣	٧٦١.٢٣٧	داخل المجموعات	
			٦٨٥	٧٦٢.٢٢٣	المجموع الكلي	

الفروق دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$)

• توصيات البحث :

- في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، يوصي الباحث بما يلي:
 - ◀ ضرورة قيام الجامعة بضرورة توفير بيئة عمل خالية من الصراع الداخلية والالتحاق بالدورات التدريبية وورش العمل المتخصصة في مجالات معايير تطبيق السلامة العامة، مع ضرورة توفير المتطلبات الأساسية المساعدة في أداء المهام. جدول رقم (٥)، فقرة (١١)، وفقرة (١٢)، وفقرة (١٣).
 - ◀ ضرورة العمل على التوازن في الحياة العملية والشخصية بما يحسن من جودة الحياة، من خلال توفير الخدمات الترفيهية في الجامعة ويضرب التوازن التام مع بين بيئة العمل والبيئة الاجتماعية، والتعريف بأهمية احترام الثقافات والعادات وزيادة الزيارات الاجتماعية بين أعضاء هيئة التدريس سواء في بيئة العمل أو خارجها. جدول رقم (٥)، فقرة (٦)، وفقرة (٩)، وفقرة (١٠) وفقرة (١٢).
 - ◀ ضرورة قيام الجامعة بتوفير المتطلبات التي تساعد أعضاء هيئة التدريس على تطوير المهني والتدريب بما يلبي حاجاتهم في العمل من خلال الالتحاق

بالدورات التدريبية وورش العمل المتخصصة في بيئة العمل، وتشجيع أعضاء هيئة التدريس على تطبيق المهارات المعارف الجديدة التي تخدم بيئة العمل والإلمام بالمهارات الحاسوبية التي تساهم في توفير المهارات الأساسية في كيفية تسخيرها في عملية التعليم وتشجيع أعضاء هيئة التدريس على المشاركة في المؤتمرات العلمية والتي تساهم في تشجيعهم على الترقيات الأكاديمية. جدول رقم (٤)، فقرة (٥)، وفقرة (٧)، وفقرة (٨) وفقرة (٩).

◀ ضرورة قيام الجامعة بتطوير كفايات أعضاء هيئة التدريس الإدارية والقيادية حيث يساعد على مساهمتهم في صنع القرارات والمشاركة في حل المشاكل مع الطلبة دون الرجوع إلى القيادات العليا من خلال الالتحاق بالدورات التدريبية والندوات المتخصصة في العمل الجامعي وبأهمية توافر العدالة في توزيع المهام. جدول رقم (٤)، فقرة (٥)، وفقرة (٦) وفقرة (٧)، وفقرة (١١) وفقرة (١٢).

• المقترحات المستقبلية :

◀ إجراء دراسات مستقبلية عن مستوى جودة الحياة في كافة الجامعات مع التغيير في متغيرات الدراسة الحالية.

◀ إقامة دورات وبرامج تدريبية متخصصة، تتضمن ورش عمل، توضح أهمية توفير جودة الحياة في الجامعات وأهميتها في أداء العاملين.

◀ إجراء دراسات مماثلة في بيئات مختلفة تبين مستوى جودة الحياة والمعوقات التي تمنع من توافرها في بيئة العمل .

• المراجع:

- القران الكريم
- ابن منظور، جمال الدين (١٩٨١م). لسان العرب، ج٧ القاهرة: دار المعارف.
- ابو شيخة، نادر(٢٠١٠). ادارة الموارد البشرية إطار نظري وحالات عملية. دار عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع.
- الأزهرى، محي الدين (١٩٩٣). الإدارة ودور المديرين أساسيات وسلوكيات. القاهرة: دار الفكر العربي.
- آل ناجي، محمد والمفيدي، حسن (١٩٩٥). الأنماط القيادية لمديري المدارس وعلاقتها بالدافعية إلى العمل، كما يراها المعلمون والمعلمات في محافظة الاحساء التعليمية. مجلة كلية التربية. جامعة عين شمس.
- البربري، مروان حسن (٢٠١٦م). دور جودة حياة الوظيفية في الحد من ظاهرة الاحتراق الوظيفي لدى العاملين في شبكة الأقصى للأعلام والإنتاج الفني. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الأقصى: غزة
- البقمي، مصلح حمدان (٢٠١٠م). المناخ التنظيمي وعلاقته بالأداء الوظيفي لموظفي إمارة منطقة مكة المكرمة. (رسالة ماجستير غير منشورة). قسم العلوم الإدارية، كلية الدراسات العليا، جامعة نايف العربية الأمنية، السعودية.

- البلبيسي، أسامة (٢٠١٢م). جودة الحياة الوظيفية وأثرها على الأداء الوظيفي للعاملين في المنظمات غير الحكومية في قطاع غزة (رسالة ماجستير غير منشورة). قسم إدارة الأعمال كلية التجارة، الجامعة الإسلامية: غزة.
- بلقاسم، سلطانية (٢٠٠٤م). العلاقات الإنسانية في المؤسسة. مجلة العلوم الإنسانية. العدد (٥). ٢١-٤٢. الجزائر.
- عبد الرحمن تيشوري بالحوار المتمدن - العدد: ٣٠١٣ - ٢٠١٣ www.ehewar.org
التصفح ١٤٣٦هـ
- تيشوري، عبد الرحمن. جودة حياة العمل وأهمية إشاعة هذه الثقافة في مؤسساتنا وشركائنا الموقع الإلكتروني لمجموعة إدارة الموارد البشرية
H:\showthread.php.htm
- جاد الرب، سيد محمد (١٩٩٩). جودة الحياة الوظيفية في شركات قطاع الأعمال. بحث مقدم للجنة العلمية الائمة للترقية إدارة الأعمال.
- جاد الرب، سيد محمد (٢٠٠٣). إدارة الموارد البشرية. الاسماعلية ج
- جاد الرب، سيد محمد (٢٠٠٨). جودة الحياة الوظيفية QWL في منظمات الأعمال العصرية. مصر: دار الفكر العربي للنشر.
- حايك، عبد الحليم (٢٠١١). أثر إدراك العاملين لجودة حياة العمل في أداء العاملين (دراسة ميدانية) (رسالة ماجستير غير منشوره). إدارة الاعمال، كلية الاقتصاد، جامعة: حلب. الاردن.
- الحربي، ناهد سرور (٢٠١٥). مدخل إدارة الأداء الوظيفي بالمملكة العربية السعودية. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية .
- حريري، هاشم بكر (٢٠٠٢). الإدارة التربوية . كلية التربية : جامعة ام القرى .
- الخالدي، عطالله والعلمي دلال (٢٠٠٩م). الصحة النفسية وعلاقتها بالتكيف والتوافق. عمان، الأردن: دار الصفاء للنشر والتوزيع.
- الخضيرى، محسن (٢٠٠١). الإدارة في الإسلام. المعهد الإسلامي للبحوث والتدريب، جدة، المملكة العربية السعودية.
- الدحدوح، حسني فؤاد (٢٠١٥م). جودة الحياة الوظيفية لدى معلمي المرحلة الأساسية بمحافظات غزة وعلاقتها بمستوى أدائهم (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية: غزة.
- دسوقي، نجلاء (٢٠١٥). تأثير جودة حياة العمل على المهارات الإدارية لأعضاء هيئة التدريس. Alex. J. Agric. Res. Vol. 60, No. 2, pp. 317-331, 2015 (Arabic).
- ديوب، ايمن (٢٠١٤م). تمكين العاملين كمدخل لتحسين جودة الحياة الوظيفية في قطاع الاتصالات. مجلة جامعة دمشق للعلوم الاقتصادية والقانونية. المجلد ٣٠. عدد ١، ١٩٥-٢٢٤.
- الرفاعي، أحمد حسين (٢٠٠٩). مناهج البحث العلمي تطبيقات إدارية واقتصادية. دار وائل للنشر. الأردن : عمان.
- الزاملي، على وعباس، سهيلة (٢٠٠٧). التطوير التنظيمي وجودة حياة العمل. مجلة علوم إنسانية. العدد ٣٤. ص ٢٤٣- ٣٢٠

- زنتاتي، أمل محسوب (٢٠١٣). جودة حياة العمل لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بمصر في متطلبات الجودة والاعتماد. مجلة التربية. العدد ٤١.
- الزهيري، حيدر عبد الكريم (٢٠١٤). الجودة الشاملة في التخطيط والاشراف التربوي. الأردن، عمان دار اليازوري
- السالم، مؤيد سعيد وصالح، عادل (٢٠٠٢م). إدارة الموارد البشرية مدخل كمي. الأردن، عالم الكتب الحديث.
- السالم، مؤيد سعيد (٢٠٠٩م). إدارة الموارد البشرية مدخل استراتيجي تكاملي. عمان، أثراء للتوزيع والنشر.
- شاهين، محمد (٢٠٠٤). التطوير المهني لأعضاء الهيئات التدريسية كمدخل لتحقيق الجودة النوعية في التعليم الجامعي. مؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني برعاية برنامج التربية ودائرة ضبط النوعية. في الفترة ٣ - ٥/٧/٢٠٠٤م جامعة القدس المفتوحة فلسطين.
- الشنطي، نهاد (٢٠١٦م). واقع جودة الحياة الوظيفية في المؤسسات الحكومية وعلاقتها بأخلاقيات العمل. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الأقصى: بغزة
- صالح، أماني. (٢٠١١). واقع جودة حياة العمل لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة سلمان بن عبد العزيز. دراسات عربية في التربية وعلم النفس (ASEP). العدد ٣٩٤. ص ١٨٩- ١٥٩.
- الصيرفي، محمد (٢٠٠٦م). إدارة الموارد البشرية المفاهيم والمبادئ. عمان : دار المناهج للنشر والتوزيع.
- الطويل، هاني عبد الرحمن. (٢٠٠٩). السلوك التنظيمي سلوك الافراد في النظم. عمان، الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع.
- عارف، محمد عارف (٢٠١١م). جودة الحياة الوظيفية ودورها في تطبيق معايير الجودة الشاملة. (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التجارة جامعة قناة السويس: مصر.
- عبيدات، ذوقان وعدس، عبد الرحمن، وعبدالحق، كايد (٢٠٠١م). البحث العلمي - مفهومه وأدواته وأساليبه. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- العجمي، محمد (٢٠٠٧). التطور الأكاديمي والإعداد للمهنة الأكاديمية بين تحديات العولمة ومتطلبات التدويل. المنصورة: المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.
- عريفج، سامي (٢٠٠١م). الإدارة التربوية الحديثة. عمان: دار الفكر
- عساف، عبد المعطي محمد (٢٠١٢م). السلوك التنظيمي في المنظمات المعاصرة. عمان: دار زهران للنشر والتوزيع.
- عشوي، مصطفى (٢٠٠٣م). مدخل إلى علم النفس المعاصر، ديوان المطبوعات الجامعية بن عكنون. الجزائر.
- العطية، ماجدة، (٢٠٠٣م). سلوك المنظمة - سلوك الفرد والجماعة. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- العمري، جمال فواز (٢٠٠٩م). أساليب النمو المهني المتبعة لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة البلقاء التطبيقية في مجالي التدريس والبحث العلمي. مجلة جامعة دمشق - المجلد ٢٥ - العدد ٣+٤.

- العنزي، سعد، و الفضل ، أسماء (٢٠٠٧). فلسفة نوعية حياة العمل في المنظمات الألفية الثالثة، مجلة العلوم الاقتصادية و الإدارية، المجلد ١٣، العدد ٤٥، ٦٨ - ٨٥.
- العنزي، طليل (٢٠١٣م). بيئة العمل وعلاقتها بالالتزام الوظيفي للعاملين بجوازات منطقة الحدود الشمالية. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية : المملكة العربية السعودية.
- عوض، عباس. (٢٠٠٦م). دراسات في علم النفس الصناعي والمهني. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- الغزالي، عبدالكريم (٢٠١٢م). أثر القيادة التحويلية على فعالية عملية اتخاذ القرار في شركات التأمينالأردنية. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الشرق الأوسط. الأردن.
- القحطاني، محمد دليم (٢٠٠٥م). إدارة الموارد البشرية (نحو منح استراتيجي متكامل). الرياض: مكتبة فهد الوطنية.
- ماضي، خليل إسماعيل (٢٠١٤م). جودة الحياة الوظيفية وأثرها على مستوى الأداء الوظيفي للعاملين، دراسة تطبيقية على الجامعات الفلسطينية. (رسالة دكتوراه غير منشورة). قسم إدارة الأعمال، كلية التجارة، جامعة قناة السويس: مصر.
- محمود ، مصطفى علي (٢٠١٥). جودة الحياة الوظيفية وعلاقتها بالإبداع الإداري لدى مسئولتي الأنشطة الترويجية بالجامعات المصرية. (رسالة دكتوراه غير منشورة)كلية التربية الرياضية للبنين بالهرم، جامعة حلوان.
- المطيري، ثامر ملوح (٢٠٠٣). القيادة العليا والأداء -مصر. دار الفجر للنشر والتوزيع الطبعة الأولى
- العشر، عيسى إبراهيم(٢٠٠٩). أثر ضغوط العمل على أداء العاملين في الفنادق الأردنية فئة خمسة نجوم (دراسة ميدانية). (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة.
- المغربي، عبد الحميد(٢٠٠٤). جودة حياة العمل وأثرها في تنمية الاستغراق الوظيفي. دراسة ميدانية. مجلة الدراسات والبحوث التجارية. جامعة الزقازيق: مصر (٢).
- النجار، فريد (٢٠٠٦). الإدارة الاستراتيجية للموارد البشرية. الدار الجامعية للنشر والتوزيع الإسكندرية.
- نصار، إيمان (٢٠١٣م). جودة حياة العمل وأثرها على تنمية الاستغراق الوظيفي.(رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية. غزة.
- الهيتي، خالد عبد الرحيم (٢٠٠٥م). إدارة الموارد البشرية مدخل استراتيجي. داروائل للنشر.
- الهيتي، مطر وعبد الرحيم، خالد(٢٠٠٣). إدارة الموارد البشرية مدخل استراتيجي. داروائل للنشر.
- هيجان، عبد الرحمن (١٩٩٨م). ضغوط العمل مصادرها ونتائجها وكيفية إدارتها. الرياض: معهد الإدارة العامة.
- Adhikari, R. In addition, Gautama, K. (2010), Labor legislations for improving quality of work life in Nepal. International Journal of Law and Management, 52(1), 40-53.
- Afsar, Selda Tasdemir, (2014). Impact of the Quality of Work-life on Organizational Commitment: A Comparative Study on Academicians Working for State and Foundation Universities in

Turkey, International Journal of Social Sciences, Vol. III (4), pp 124-152.

- Alkali, M., Gerald, G. and Clark, M. (2012), the relationship between quality of work life and turnover intention of primary health care nurses in Saudi Arabia. BMC Health Services Research, 12(314), 1-11.
- Almalki, M., Gerald, G. and Clark, M. (2012), the relationship between quality of work life and turnover intention of primary health care nurses in Saudi Arabia. BMC Health Services Research, 12(314), 1-11.
- AmirtashAli, M., Mozaffari, S., Amir, A. and Askari, A. (2013), the relationship between quality of work life and faculty members' productivity in Islamic Azad Universities in district 4 of Iran. European Journal of Experimental Biology, 3(1):443-448.
- Bhanugopan, R. and Fish, A. (2008), the impact of business crime on expatriate quality of work-life in Papua New Guinea. Australian Human Resources Institute, 46(1). 68-84.
- Casio, F. (1998), Managing human resources: productivity, quality of work life, profits, Irwin: McGraw-Hill, Boston, MA.
- Daud, Normala.(2010). Investigating the Relationship Quality of Work Life and Organizational Commitment amongst Employee's in Malaysian Firms. International Journal of Business and Management vol.5mNo.I0:75-82.
- Elazar, D., and Shye, S. (1990), Quality of work life and its relation to quality of life. Applied Psychology: An International Review, 39 (3), 275-291.
- Farideh Haghshenas Kashani (2012). A Review on Relationship between Quality of Work Life and Organizational Citizenship Behavior (Case Study: An Iranian Company) Journal of Basic and Applied Scientific Research.
- Fernandez, M H. and V. M. Rocha, (2009):"Impact of the Psychosocial Aspects of Work on the Quality of Life of Teachers", Rev. Bras. Psiquiatr.
- Gayathri, R. and Ramakrishnan, L. (2013), Quality of Work Life – Linkage with Job Satisfaction and Performance. International Journal of Business and Management Invention, 2 (1), 1-8.
- Gupta, M, and parole Sharma,(2010):"Factor Credentials Boosting Quality of Work Life BSNL Employees in Jammu Region "Asia

- Pacific Journal of Research in Business Management, Vol. 1, issue2, November,p.79.
- Gupta, Meenakshi, Sharma, Parul (2010). Factor Credentials Boosting Quality of Work Life of BSNL Employees in Jammu Region. APJRBM, Vol.1, No.2, PP.79-89.
 - Hanita Sarah Saad, Ainon Jauhariah Abu Samah ,Nurita (2008).Employees, Perception on Quality Work Life and Job Satisfaction in a Private Higher Learning Institution", International Ro.3Pp.23-34.
 - Hannifin, Zenobia & et.al (2008), Call Centers and the Quality of Work Life: Towards a Research Agenda. Journal of Industrial Relations, 50(2), 271–284.
 - Kalayanee Koonmee, Anusorn Singhapakdi, Busaya Virakul, Dong-Jin lee (2009).Ethics institutionalization, quality of work life, and employee job-related outcomes:A survey of human resource managers in Thailand. Journal of Business Research, vol.63, No.1, Pp.1-7.
 - Karla, K., and Ghosh, S. (1984), Quality of work life: A study of associated factors. The Indian Journal of Social Work, 45-54.
 - Koruna, C., Honaker, P., and Crayon, P. (2008), Quality of working life and turnover intention in information technology work. Human Factors and Ergonomics in Manufacturing & Service Industries, 18, 409–423.
 - Kalayanee Koonmee, Anusorn Singhapakdi, Busaya Virakul, Dong-Jin Lee (2009). Ethics institutionalization, quality of work life, and employee job-related outcomes: A survey of human resource managers in Thailand. Journal of Business Research, Vol.63, No.1, PP. 1-7.
 - Lewis, D., Brazil, K., Krueger, P., Loafed, L., and Tam, E. (2001), Extrinsic and intrinsic determinants of quality of work life. Leadership in Health Services, 14, 9–15.
 - M., Mozaffari, S., Amir, A. and Asker, A. (2013), the relationship between quality of work life and faculty members 'productivity in Islamic Azad Universities in district 4 of Iran. European Journal of Experimental Biology, 3(1):443-448.
 - Masoud Porkiani, et al, (2011) Relationship between the Quality of Work Life and Employees" Aggression Journal of American Science, V7 >N2.
 - Mirsepasi, N. (2006), the mutual impact of productivity and Quality of work life. Economics and Management Journal. 17 (1), 1-10.

- Mahmoodi Narges, Mohamadian Zahra, Ghasemi Vahid (2015). The Relationship Between Worklife Quality And High School Teachers' Creativity Of Rasht, Iran , Indian Journal of Fundamental and Applied Life Sciences, Vol.5 (S1), pp. 717-724.
- Nadler, A. and Lawler, E. (1983), Quality of Work Life: Perspective and Direction. Organizational Dynamics, 11(3), 20-30.
- REPORT ON THE QUALITY OF LIFE OF STANFORD FACULTY, Stanford University, Panel on Faculty Equity and Quality of Life, JANUARY 2010.
- Robbins, P. (1989), Organizational Behavior: Concepts, Controversies, and Applications, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ.
- Sad, Hanta Sarah Anion Zachariah and Salah and Nutria Judi,(2008): "Employees, Perception on Quality Work Life and Job Satisfaction in a Private Higher Learning Institution"
- Schouteten, R. (2004) Group work in a Dutch home care organization: Does it improve the quality of working life? The International Journal of Health Planning and Management, 19, 179-194. Sad, Hanta Sarah Anion Zachariah and Salah and Nutria Judi,(2008): "Employees, Perception on Quality Work Life and Job Satisfaction in a Private Higher Learning Institution"
- Tho D. Nguyen and T.M. Nguyen Psychological Capital, (2012) Quality of Work life, and Quality of Work life of Marketers: v32, NI. Http// jmk sagepub. Com
- Van Lair, D., Edwards, J. A., and Easton, S. (2007), The Work-related quality of life scales for healthcare workers. Journal of Advanced Nursing, 60, 325-333.
- Walton, E. (1980) Improving the Quality of work life. Harvard Business Review, 19 (12), 11-24.
- Winter, R., Taylor, T. and Sarris, J., (2000), Quality of Academic work life issues within a comprehensive Australian University. Studies in Higher Education, 25 (3), 279-294.
- Worrall, L. & Cary cooper, (2007): "The Quality of Working Life: Managers, Health, Motivation and Productivity", Chartered Management Institute, London, Oct. http:WWW.managers. Org. up.



البحث السابع :

” نحو تدبير تربوي للموهبة والإبداع لدى اطفال الروضة ”

إعداد :

د/ حنان محمد احمد سالم

استاذ مساعد اصول تربوية

كلية التربية للبنات بابها جامعة الملك خالد

نحو تدبير تربوي للموهبة والإبداع لدى أطفال الروضة

د / حنان محمد احمد سالم

• المستخلص :

نبدأ أولاً ببيان ما نقصده بمصطلح التدبير التربوي للموهبة والإبداع وهو وضع برامج تربوية تستند إلى دراسات علمية دقيقة، يكون من بين أهدافها الرئيسية تنمية وحفز الموهبة وقدرات التفكير الإبداعي، وتتمثل مشكلة البحث في السؤال التالي : ما الحاجة إلى صرف الجهود والأموال لوضع برامج خاصة بتنمية المهارات الإبداعية لدى أطفال الروضة وما منزلة ذلك في سلم الأولويات لدى الطفل ؟ . والأجابة هي ان ما يبرر ضرورة عنايتنا بالتفكير الإبداعي وتربية الموهبة، هو مواجهة "التآكل في المجموعة" ويقصد هنا التآكل الثقافي للحضارة ؛ إن الدراسات العلمية اليوم في مجال التفكير الإبداعي تنصح مربي الطفولة بذنر الخصائص المميزة لروح الموهبة والإبداع وهي: أصالة التفكير، ومرونته، وطلاقته، وخصوصية الخيال، والرغبة في تحدي المشكلات، والثقة بالذات، وثمين التفكير التباعدي وغير المألوف. وتقدم برامج تربية الموهوبين العديد من التطبيقات التي توضح كيف تنمو تلك الكفايات من خلال الأنشطة التربوية اليومية، منها مثلاً تقنيات العصف الذهني واللعب المحاكي، والمسرح السوسيودرامي، وتمارين المهام المتقابلة . ويتمثل التحدي الحقيقي هنا في مواجهة السؤال التالي: كيف السبيل إلى توطين التفكير الإبداعي في المجتمعات العربية، بعد أن هجرها قروناً؟ وأي الطرق التربوية الأقرب بيداغوجيا إلى تدبيره في أطفالنا اليوم؟ . إن تربية الطفل على الإبداع هي قبل كل شيء عملية تتم عبر جعله يبدع بنفسه ويستمر على هذا النسق. ويتطلب هذا الأمر أولاً إدراك المهارات أو "الكفايات الأساسية" التي ينبغي تنميتها من أجل تطوير الروح الإبداعية. ويكاد كل علماء الإبداع الأشهر في العالم يتفقون أن خصائص الروح الإبداعية الخمس التي أتينا على ذكرها هي: الأصالة المرونة الطلاقة. الخيال الواسع . الحساسية الذهنية الخاصة تجاه المشكلات ؛ ومن طرق التدريس المحمودة في هذا الموضوع، تقنية تسمى تربوياً "بالعصف الذهني" والعصف الذهني خطة تقوم على وضع الأطفال في مجموعات تشتغل بطريقة إرادية وحررة في مواجهة مشكلة يطالبون بحلها، دون أي شكل من الضغط. ثم تتبادل المجموعة الأفكار حول المشكلة. ومن هنا يمكن القول عموماً، أن تربية وتنمية الكفايات الإبداعية صارت مسألة حيوية لا للضرد ذاته فحسب، وإنما لمصلحة الدولة عامة. ولا تتوقف رعاية وتربية الموهبة عند سن معينة، بل أنه ينبغي لها أن تتخذ أشكالاً تقنية جديدة في كل مرحلة عمرية تواجههم على نحو منظم ومتدرج وبتقنية.

الكلمات المفتاحية : التدبير التربوي - الموهبة - الإبداع - أطفال الروضة

Towards an educational Management for the Talent and Creativity Among Kindergarten Children

Dr. Hanan Mohammed Ahmed Salem

Abstract :

We first begin with what we mean by the term educational management of talent and creativity. It is the development of educational programs based on accurate scientific studies, among its main objectives are developing and stimulating talent and creative thinking abilities. The problem of research is stated in the following question: What is the need for spending efforts and funds to put programs for developing creative skills among kindergarten children and what about its position according to priorities among children? The answer lies behind the need for developing creative thinking and enhancing talent is to confront "erosion in the group". Here erosion means the cultural erosion of civilization. Today, the scientific studies in the field of creative thinking advise childhood educators to plant the distinctive

characteristics of talent spirit and creativity: the originality of thinking, flexibility, fluency, imagination, the desire to challenge problems, self-confidence, and valuing the reflective thinking and the uncommon. Gifted education programs offer many applications that demonstrate how these competencies can grow through daily educational activities, such as brainstorming techniques, simulated games, Sociodrame Theater, and corresponding task exercises. The real challenge here is to confront the following question: How can creative thinking settle in Arab societies after centuries of abandonment? Which educational methods are closest to pedagogy for our children today? Raising the child on creativity is first of all a process that is done by making himself creative and continuing on this path. This requires first to grasp the skills or "core competencies" to be developed in order to enhance the creative spirit. All creative scientists in the world agree that the five creative qualities we have mentioned are: originality, flexibility, fluency, imagination, wide sensitivity to problems; one of the most popular teaching methods is a technique called "brainstorming". Brainstorming is a plan based on putting children in groups that work voluntary and in a free manner to face a problem that demands a solution without any form of pressure. The group then shares ideas about the problem. In general, it can be said that the education and developing creative competencies has become a vital issue not only for the individual himself but also for the country's general interest. Nurturing talent is not limited at a certain age, but it should take new forms of technology at every age in a systematic, gradual and technical manner.

Key words: Educational Management – Talent – Creativity - Kindergarten

• المقدمة :

في فاتحة القول في موضوع تربية الإبداع، وربما من باب التدبير المنهجي أيضا أن نبدأ أولا ببيان ما نقصده بدلالة التدبير التربوي للموهبة وللإبداع. فمثل هذه العبارة العربية السليمة: "التدبير"، تعاود الحضور في الحقل اللساني المعاصر وتخالط مجالس الكلمات في كثير من ميادين المعرفة العلمية اليوم. فمن تدبير الاقتصاد إلى تدبير السياسة إلى تدبير التربية، إلى جذرها تدبير الذات. بينما حدّد ابن منظور في لسان العرب اشتقاق "التدبير" بمستويين من المعنى. المستوى الأول: النظر إلى الأمور والاعتبار بعواقبها، والتفكير في ما تؤوّل إليه^١، والمستوى الثاني: الاحتياط بالتفكير قبل حدوث المكروه^٢.

١ أورد ابن منظور في سياق شرحه لافظ التدبير بمعنى التفكير، هذا البيت لجريير: ولا تتقون الشر حتى يصيبكم ولا تعرفون الأمر إلا تدبيرا

٢ في هذا المعنى يقول ابن منظور " وقال أكثم ابن صيفي لبنيه: يا بني لا تتدبروا أعجاز امور قد ولت صدورها ". ويقترب بنا هذا التعريف من التمثل الصوفي لدلالة التدبير حيث نجده " النظر في العواقب بمعرفة الخير، أو إجراء الأمور على علم العواقب، وهو لله تعالى حقيقة، وللعبد مجاز" (عبد المنعم الحفني، معجم مصطلحات الصوفية، دار المسيرة، الطبعة الثانية، بيروت ١٩٨٧، ص ٤٣) ويترتب عن التدبير المجاهدة أي " فطام النفس عن الشهوات ونزع القلب من الأمان والشبهات" ويترتب عنها حصول " كيمياء السعادة" حسب التجريح الصوفي أي " تهذيب النفس باجتئاب الرذائل وتزكيتها عنها، واكتساب الفضائل وتحليتها بها" (ص ٢٢٦)

" موت ثقافة حية ما"، إلا في حال استوفت فيه تلك الثقافة جميع إمكانياتها وقدراتها على الإنجاب والخصوبة، وصارت عاجزة عن إبداع عناصر قوة جديدة.

على هذا النحو يمثل الإبداع بالنسبة للضد المعاصر لازمة جديدة يتحدد بها اجتماعيا واقتصاديا، ولثقافة ضمانة بقائها وشرط ديمومتها. وإذا سايرنا اوسوفلد سبنغلر في مماثلته بين الثقافة والكائن الحي في كتابه انحدار الغرب، سوف نُقر بان الإبداع هو الدماء الجديدة في جسد الثقافة وهو طاقتها ومنشطاتها، التي تجعلها تتقدم دائما، ويمنعانها من الانحاء والسقوط. وتدفع النشاط الإبداعي الحي بانتظام يؤدي إلى استقرار الوضع الصحي للثقافة، بينما يؤدي وفق هذا المنطق، اضطراب دورة الإبداع أو توقفه، إلى تحجر الثقافة وانحدارها. وقد لا نخطأ جميعنا في تقدير منزلة الحضارة العربية اليوم من هذا المقياس، مقياس حاجتها الماسة إلى تدفق القدرات الإبداعية وعودتها إلى الفعل.

ومن هنا نفهم لماذا يعتبر الكتاب العرب المعاصرون والمهتمون بمسألة الإبداع أنه حتمية ثقافية وأن تربيته لدى أطفالنا، مسألة حيوية تقترن بالأمن الاجتماعي العربي. ويدللون على هذا الأمر بالمعطى التاريخي لازدهار دراسات وبرامج تربية الموهوبين في العالم المتقدم، إذ ليس من باب المصادفة أن تزدهر دراسات الإبداع بعد نهاية الحرب العالمية الثانية تحديدا وأثناء أوج اشتعال الحرب الباردة.

أن يمتلك الأفراد في مجتمع ما قدرات استثنائية في التفكير الإبداعي، هو أقصى ما ما تتنافس من أجله المجتمعات المعاصرة^٧. وما شراء الأدمغة إلا جزء من لعبة القوي الكبرى من أجل امتلاك المواهب. ولا غرابة أن تقترن الدراسات في مجال تربية الذكاء بالأمن القومي للدول المتقدمة، بل إنه ليس من باب الصدفة كما ذكرنا أن يعرف هذا النوع من البحث العلمي قمة ازدهاره إبان الأزمات الدولية الكبيرة كالحرب الباردة. فأن تمتلك عقولا قادرة على إبداع حلول مبتكرة للمشكلات الجديدة، يعني أنك تمتلك احتياطي من القوة لا ينضب، يجعلك سيد المستقبل بامتياز. فالأمر ليس في مجرد احتكار التفوق في الصناعات التقنية الدقيقة أو صناعة الفضاء، أو الصناعات الرقمية، بل في ابعث من ذلك، إذ يتمثل في المهارات القادرة على ضمان استدامة ذلك التفوق. ومن هذا المنطلق اتخذت مشاريع الكشف المبكر عن الموهبة، وتربيتها، بُعدا علميا

٧ يقول مصطفى سويف، في كتابه "دراسات نفسية في الإبداع والتلقي"، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة ٢٠٠٠، ص ٤٣ - ٤٥ " مشكلاتنا وأزماتنا الحالية، مشكلات جديدة، في بعض عناصرها (إذا لم يكن جميعها) وفي درجة تعقيدها وإلحاحها. ومادامت المشكلات جديدة على هذا النحو فلا يمكن اللجوء في التغلب عليها إلى الحلول المطروقة التي سبق الاعتماد عليها. لا بد إذن من ابتكار حلول جديدة. لا بد من استثارة قدراتنا الإبداعية. ولكي نفيد من هذه القدرات أكبر فائدة ممكنة لا بد من أن يمتد إليها إيماننا بالمعرفة العلمية المنظمة، لا بد من أن نجعل منها هي نفسها موضوعا لهذه المعرفة، ثم موضوعا للتطبيقات العملية لنتائج هذه المعرفة"

عميقا. واليوم نقف على مادة تتعاضد باستمرار من تقنيات التعرف على المواهب وبيداغوجيات تربية التفكير الإبداعي.

• الملاحظة الثانية :

من ناحية إبستمولوجية يُعتبر العلم الذي يشتغل على الموهبة والإبداع أحدث العلوم الاجتماعية إطلاقا وأكثرها خصوبة الآن، فهو علم صناعة الذكاء واكتشاف الموهبة وتربية الإبداع. وهو علم يُسميه البعض بهندسة عقول المستقبل. وينصب جهد البحث العلمي في هذا الموضوع على ملاحظة ودراسة وفهم مراحل العملية الإبداعية، وحتى وتخيّلها في بعض الأحيان أو للتجريب إذا كان ذلك ممكنا، بهدف التحقق من الفرضيات المطروحة^٨.

إن هذا الميدان العلمي، هو أحد مجالات علوم التربية بالمعنى الشامل للتربية. ولكنه يتكون من أرخبيل من المواد والمناهج العلمية المتنوعة، فهو أشبه ما يكون بلعبة البازل أو Puzzle التي تتكون من تركيب القطع المتناثرة للصورة، إذ يتكون من شيء من علم النفس وعلم الشخصية وقياس الذكاء وشيء من علم الاجتماع وشيء من علم الوراثة وشيء من علوم التعلم. وهو من هذا الخليط أخذ شخصيته المستقلة وكيانه الإبستمولوجي الخاص.

لم يطرق هذا الميدان العلمي المعاصر باب الثقافة العربية والعقلية العربية إلا حديثا جدا، بل لعله مازال يتردد على أبوابها في بعض المجتمعات العربية. ويهدف علم الموهبة وتربية الإبداع، في تصوّرنا إلى تدبير الذات المعاصرة على نحو يجعلها أكثر قدرة على مواجهة تحديات الوجود الراهن. وذلك عبر حسم التناقض الأصلي الكامن في قوى النفس في اتجاه تغليب عناصر الذكاء والإبداعية والخلق، على قوى نفسية إرتكاسية من التفكير اليومي والسطحي والمستهلك، ذاك الذي تصنعه وتدافع عنه بشراسة " الثقافة غير المثقفة " أو "ثقافة الحشد" أو La Culture Populaire بعبارة بيار بورديو.

ففي التعريف "الموهبة هي تجلّي للذكاء العام في مجال معين من النشاط الإنساني وبمستوى أعلى من المعدل مما يبشر بمساهمات أصلية في الميدان المعني"^٩

فالموهبة أو الإبداع ١٠ عبارة عن قدرات استثنائية يتمتع بها بعض الأفراد دون سواهم. وتعلق بالقدرة على الإنتاج كما تعلق بالإنتاج الحقيقي. أي أن

8 Michel-louis Rouquette, La Créativité, PUF& Point Delta, coll. Que sais-je ?, Beyrouth – Liban, 2012, P 20

٩ جويس فان تاسل وباسكا (Joyce Van Tassel – Baska) "الموهبة محددة المجال"، ضمن كتاب: مفاهيم الموهبة، لروبارت ستيرنبرغ وجانيت ديفيدسون، ترجمة جماعية، نشر دار العبيكان، السعودية ٢٠١٢، ص ٣٢١

١٠ نأخذ في سياق هذا المقال، الموهبة Talent أو Gift مرادف للإبداع Creation أو Creativity مع وعينا بالفارق التفصيلي في الدلالة لكل منهما، وخاصة من جهة الشمول للموهبة على الإبداع.

الموهبة توجد في الآن نفسه في شكل استعدادات كامنة وفي شكل منجزات حقيقية. إنها القدرة من جهة، والأداء من جهة ثانية. والمهارات الاستثنائية التي يملكها الشخص الموهوب في مجال ما، تجعل منه شخصا استثنائيا في ذلك المجال بعينه. وبهذا يقر علماء الموهبة بأن الموهبة مجالية وقطاعية، إذ انتهى عصر الشخص متعدد المواهب.

ويكاد يكون محسوما في مجال معرفة الموهبة، بأن كل موهبة تتضمن في الآن نفسه البعدين الوراثي والبيئي. وغالبا لا يتمكن الموهوبون من الذهاب بعيدا بمواهبهم دون عناية وصقل وتطوير، أي دون تدبير تربوي. وكما بكرنا في اكتشاف المواهب والروح الإبداعية، كان ذلك أفضل من جهة إمكان خصوبتها لاحقا. بينما يقوم المبدأ الأصلي في تربية الموهبة وتنمية الإبداع على تطوير القدرة على مواجهة العالم وتحدي الذكاء البشري له.

• المقاربة التربوية :

وفي مجال العناية التربوية في المدرسة بالموهوبين وذوي القدرات الإبداعية الخاصة، يتنازع الجدال رأيان حاسمان في كيفية رعاية تلك المواهب. يُعرف الرأي الأول بنزعة التقليدية وهو واسع الانتشار، حتى لدى معلمينا ومفكرينا البيداغوجيين في تونس، ويقوم على مبدأ التوسع والإثراء في محتوى البرنامج العادي، مقارنة بما يتلقاه الطفل غير الموهوب. وهو ما نرى تطبيقاته في معاهدنا النموذجية، حيث لا اختلاف في طبيعة البرنامج، وإنما فقط الاختلاف في عمق المضامين وراثها.

بينما يتمثل الرأي الثاني في فكرة أكثر تحدياً للأولى، ويتمثل في مبدأ الإسراع في مقررات البرنامج. وذلك يعنى عمليا الابتعاد كليا عن البرامج العادية، والانتقال كليا إلى برامج خاصة بفئة الموهوبين، وهو ما نرى له تطبيقات في بعض مدارسنا الابتدائية النخبوية. ولكنه لم يدخل بعد حيز التجربة في معاهدنا النموذجية، رغم أنه يمثل الرأي الذي يحوز الآن على مزيد من الموافقة من علماء الموهبة وتربية التفكير الإبداعي ١١.

وبالنسبة للتربية ما قبل المدرسية فإن الدراسات العلمية اليوم في مجال التفكير الإبداعي تنصح مربى الطفولة ببذر الخصائص المميزة لروح الموهبة والإبداع وهي: أصالة التفكير، ومرونته، وطلاقته، وخصوبة الخيال، والرغبة في تحدي المشكلات، والثقة بالذات، وتثمين التفكير التباعدي وغير المألوف. وتقدم برامج تربية الموهوبين عديد التطبيقات البيداغوجية التي توضح كيف تنمو تلك الكفايات من خلال الأنشطة التربوية اليومية، منها مثلا تقنيات العصف

١١، روبرت ستيرنبرغ وجانيت ديفيدسون، مفاهيم الموهبة، ترجمة جماعية، نشر دار العبيكان السعودية ٢٠١٢، ص ٥١٩

الذهني واللعب المحاكي، والمسرح السوسيودرامي، وتمارين المهام المتقابلة والوضعيات غير المتوقعة، وألعاب الخيال غير المحدود، وغيرها. مع اعتماد طريقة التغذية الراجعة وتقييم الملف التربوي أو الـ Portfolio في عمليات التقييم والكشف عن اتجاهات الموهبة، وتقدير نموها

ثم مع نمو الشخصية تنمو وتتعدد طرق العناية بالموهبة. فلمستوى رياض الأطفال ما يناسبه من أساليب وتقنيات تختلف عن مستوى التعليم الابتدائي والذي بدوره يختلف، عن مستوى الثانوي الذي يتمتع بتقنياته الخاصة، وأخيرا فإن المرحلة الجامعية تعد حسب الدراسات أخصب هذه المراحل في التعبير عن الموهبة والتفكير الإبداعي من جهة الإنجاز، لا من جهة الاستعداد. ولذلك يُعدُّ لها علماء الموهبة برامج خاصة جدا.

إن تربية الموهبة هي من أكثر المواضيع العلمية جلبا للانتباه، لدي الكثير من علماء النفس والاجتماع والتربية في يومنا هذا. ومع ذلك لا يخلو مجالها من بعض الصعوبات والتعقيدات التي تحد كثيرا من تعميم ملاحظاتها العلمية.

• التحدي الموضوعي في هذه المسألة :

يتمثل التحدي الحقيقي هنا في مواجهة السؤال التالي: كيف السبيل إلى توطين التفكير الإبداعي في المجتمعات العربية، بعد أن هجرها قرونا؟ وأي الطرق التربوية الأقرب بيداغوجيا إلى تدبيره في أطفالنا اليوم؟. إجرائيا تتولى عمليات اكتشاف وتربية التفكير الإبداعي بدرجة أساسية، إلى جانب بعض مراكز تربية الموهبة، المدنية والدولية، المؤسسات التربوية العمومية وخاصة تلك المعنية برياض الأطفال والمستويات قبل المدرسية. ويقرّ علماء الإبداع أن جل الأطفال مبدعون في مقابل نسبة ضئيلة من الراشدين مبدعون بل وذهب البعض إلى تحديد هذه النسبة من الكهول المبدعين بواقع من ١ إلى ٢% في جل مجتمعات العالم المتقدم. ومعنى أن جميع الأطفال مبدعون، هو أنهم يحملون بالتساوي خميرة القدرات الإبداعية والإمكانات المناسبة لصقلها وتربيتها وتوجيهها إبداعيا على النحو المطلوب.

إن قراءة السير الذاتية لأشخاص مميزين في التاريخ من قبيل فولتير وروسو وفروبل صاحب فكرة رياض الأطفال نفسها، ونيوتن وموزار وشكسبير وتولوستوى وإنشتاين وفرويد وبيكاسو وستيفن هوكينغ، ومن العرب أبو القاسم الشابي ونجيب محفوظ ومحمود السعدي ونزار قباني ومحمود درويش وأحمد زويل وغيرهم، تعطينا الانطباع بأنه لا وجود لأي قانون حتمي يفسر ظهور الموهبة من عدمه. كما لو أن الأمر في توزيع المواهب الفذة عبر التاريخ على مثل السحاب في السماء قد نراه يتراكم في كل مكان، ولكننا لا نعلم أين سوف يصب بالتحديد. ومع ذلك، لا يزال عصرنا يردد صدى نفس الشعار التربوي للقرن

الثامن عشر : تفعل بنا التربية كل شيء. ومن بين مستطاع التربية، تنمية التفكير الإبداعي وتطويره. فما هو المربع البيداغوجي (طرق التدريس) الذي يمكنه توجيه فعل تربية الإبداع؟

• المفتاح التربوي لحل التحدي السابق :

إن تربية الطفل على الإبداع هي قبل كل شيء عملية تتم عبر جعله يبذل بنفسه ويستمر على هذا النسق. ويتطلب هذا الأمر أولاً إدراك المهارات أو "الكفايات الأساسية" ١٢ التي ينبغي تنميتها من أجل تطوير الروح الإبداعية. ويكاد كل علماء الإبداع الأشهر في العالم يتفقون أن خصائص الروح الإبداعية الخمس التي أتينا على ذكرها ، هي التالية:

« الأصالة.

« المرونة.

« الطلاقة.

« الخيال الواسع.

« الحساسية الذهنية الخاصة تجاه المشكلات.

ويضيف البعض عنصراً سادساً هو التفكير التباعدي Divergent Thought، ويتم التعبير عن هذه القدرات أو المميزات النفسية للشخصية المبدعة، في بيداغوجيا تربية الإبداع، بالكفايات الأساسية، The basic Competences. ونحن نعرف اليوم أنه لفكرة تعليم الكفايات اتجاه صلب ضمن النظريات البيداغوجية المعاصرة، حدّد الأسس والمفاهيم النظرية وبنى الوسائل والتقنيات المناسبة لنمط التعليم القائم على مبدأ الكفايات. وفي الواقع، فإن فلسفة التربية بالكفايات، قبل أن تكون مذهباً أو تقنيات مميزة في التدريس، هي ثقافة يباشر بها المرء جميع تحديات العملية التربوية. إن جوهرها هذه البيداغوجيا ينسجم تماماً وروح الشاعر القائل " لا تعطني سمكة، بل علمني كيف اصطادها" فكيف يمكن أن ترقى تربية الكفايات إلى مستوى الآلية المناسبة لتربية الإبداع؟

إن تربيتنا للكفايات الأساسية في الشخصية المبدعة يضمن لنا أكبر فرصة ممكنة للحصول على الهدف النهائي، وهو ولادة المبدع. وفي المطلق لدينا خياران منهجيان في تربية هذه الكفايات الأساسية، الأول أن توجه جهودنا وبرامج نشاطنا اليومية في مؤسسات تربية الطفولة المختلفة، إلى العناية بكل كفاية على حدى، وتطويرها وتهذيبها وتنميتها بما يناسبها من الوسائل. وهو طريق يجد مبرراته ودعائمه النظرية، في الإدعاء بان كل من هذه الخاصيات الذهنية

١٢ فضّلت استخدام مصطلح الكفايات الأساسية على دقته المفهومية، لأنني اعتبر أن المرونة والطلاقة والأصالة والخيال الواسع والتفكير التباعدي والحساسية الخاصة لمشكلات، وروح المبادرة، هي من نوع الكفايات الذهنية، تصلح قاعدة أساسية منتجة للتفكير الإبداعي، وعليه فإن الكفاية كما افهمها ليست غاية في ذاتها بقدر ما هي وسيلة لغيرها، إنها الشرط الأساسي والضروري لإنتاج "قدرة" ما .

لها ميزاتهما وفردتها وبالتالي استقلاليتها، التي ينبغي مراعاتها عند محاولة تربيتها. ويواصل هذا الرأي تبرير ذاته بالتأكيد على أن الأطفال لا يمتلكون جميع كفايات الإبداع بالتساوي، فقد يفوق الواحد الآخر في امتلاكها. ويدعو هذا الاتجاه المربي إلى بناء جذاذات عمله اليومية وفق سلم من الأهداف الدقيقة الخاصة بتنمية كل مهارة باستقلال عن سواها، وتوفير ما يناسبها من الوسائل التربوية لتحقيقها. ومن هنا يفرض هذا الخيار تغليب نشاطات الأطفال الفردية، على النشاط الفرقي أو التعاوني.

أما الخيار المنهجي الثاني فهو السعي إلى تربية مجموع هذه الكفايات معا وبطريقة ترايبية أو تكاملية أو وظيفية. ويستند هذا الخيار المنهجي إلى الإدعاء بان الفصل بين هذه الخاصيات الذهنية إجرائي لا غير، لأنها في الواقع جميعا تنتمي إلى مجال واحد متحد هو الذهن ولا فصل طبيعي بين أحدها عن الآخر بل إن تطوير أحدها قد يؤدي مباشرة إلى تطوير الخاصيات الأخرى. ومن هنا تنصح بعض هذه الخيارات المنهجية المربي بأن يعتمد في بناء جذاذاته أهدافا إجرائية شاملة، وأن يوفر الوسائل التربوية المناسبة من أجل تحقيقها. وغالبا ما يميل هذا الخيار المنهجي إلى تنفيذ أهدافه عبر النشاطات الفرعية والتعاونية متجنباً قدر الإمكان العمل الفردي. أي هاذين الخيارين المنهجين أفضل؟ تتحدد دلالة عبارة أفضل في هذا السياق بالنجاعة والجدوي. ومن الصعب مبدئياً الحسم في هذه المسألة. غير أنه بالنظر إلى طبيعة الإبداع المعاصر، في بعض المجالات وخاصة المجال العلمي، فقد يبدو أن الأفكار الإبداعية العملاقة أو المميّزة صارت منتجات جماعية، تنتجها جماعات علمية تنتمي إلى مخابر خاصة، في إطار سوق "اقتصاد معرفي" تحكمها تنافسية حادة. ومن ثمة فإن الرأي البيداغوجي المعاصر يميل إلى ترجيح فكرة العمل الجماعي على العمل الفردي. كيف ننمي في إطار نشاطات فرعية وتعاونية تلك الكفايات الأساسية للإبداع؟

من التمشيات البيداغوجية (طرق التدريس) المحمودة في هذا الموضوع ١٣ تقنية تسمى تريبوا "بالعصف الذهني" Brain Storming. وقد تم تركيب

١٣ في الواقع هناك أساليب عديدة تم "إبداعها" في تربية الإبداع، منها على سبيل الذكر لا الحصر: المنتورية Mentorism وهي أسلوب قائم على مصاحبة المربي للموهبة، مصاحبة تشبه مصاحبة منتور Mentor "الحكيم في ملحمة الأوديسا، لإين أوليسيس الذي خرج للحرب وأوصاه به" في دولة إسبارطا القديمة. وهذا المربي يتصف بالحلم والمعرفة والصبر والمران ويعرف كيف يستفز قوى ذلك الطفل حتى تنمو وتسرع في الاتجاه الحسن. وتعود هذه الطريقة إلى العالم الأمريكي إي بول تورانس E. Paul Torrance... وهي تؤمن بأن الموهبة استعدادات تنتظر التحفيز، عبر توفير البيئة المناسبة. ومن أساليب رعاية الإبداع كذلك " أسلوب الحل الإبداعي للمشكلات" و " الأسلوب المعروف باسم (Scamber) وهو مصطلح يلخص بحروفه الأساليب المبرمجة لتنمية المهارات العقلية والإبداعية" وهناك برنامج طرح الأسئلة والمحاكمة وتنمية الأصاله والخيال الإبداعي" مصري عبد الحميد حنورة؛ علم نفس الفن وتربية الموهبة، دار غريب للنشر والتوزيع، القاهرة ٢٠٠٠ ص ٩٩ - ١٠١ وفي هذا السياق أيضا يؤكد الأستاذ سويف أمر العناية الخاصة بالعلماء عبر مصاحبتهم برعاة أوجهين خاصين، بالقول " بالنسبة للمبدعين العلماء (بوجه خاص) فقد أتيج لهم نوع من التلمذة اقرب إلى التلمذة

المصطلح من عبارة Brain الانجليزية وتعنى العقل والدماغ، وStorming وتعنى عمل العاصفة. وتعود قصة هذه التقنية إلى مؤسسها العلمي الرسمي اوزبورن A.F Osborn سنة ١٩٣٨ والتي بلورها في كتابه Applied Imagination أوتطبيق الخيال، والذي ظهر في طبعته الأولى سنة ١٩٥٧. وقد كان هذا الرجل مسؤولاً عن دار نشر كبيرة، ولم تعجبه الاجتماعات القائمة لبحث وضع النشر في المؤسسة وذلك بالنظر إلى النقد الشديد الذي تتعرض له الاقتراحات المقدمة. فخطرت لأوزبورن فكرة يمكن تسميتها بالنقد المؤجل، عبر ترك الخيال يشتغل دون تقييد مباشر من العقل. واشتقت هذه الطريقة من ملاحظة مفادها أن الذهن البشري لما يكون بصدد مواجهة مشكلة أو تحد ما، يستطيع أن يبدع خيارات خيالية متنوعة، ينتقي منها الأنجع والأسلم والأكثر عملية، بشرط توفر الإستشارات الفكرية المناسبة له، وعدم كبثها في المرحلة الأولى ١٤.

والعصف الذهني خطة تقوم على وضع الأطفال في مجموعات تشتغل بطريقة إرادية وحررة في مواجهة مشكلة يطالبون بحلها، دون أي شكل من الضغط. ثم تتبادل المجموعة الأفكار حول المشكلة التي تواجههم على نحو منظم ومتدرج وبتقنية في التوزيع ملائمة. يولد تبادل الأفكار بين الجميع نوعاً من هيجان إيجابي للأفكار، ينمو هذا الهيجان فيصير أمطاراً من الأفكار. وعبارة مطر من الأفكار هي أصل المعنى الذي أخذت منه طريقة العصف الذهني.

والمطلوب من هذه الطريقة بالتحديد تعويد الأذهان على الانطلاق الحر في توليد تدافع تلقائي من الأفكار المختلفة مما يتيح توفير أكبر قدر ممكن من إمكانيات الحل. وكان يقال مثلاً أن السياسي البريطاني المعروف الذي قاد بلاده في الحرب العالمية الثانية إلى الانتصار على النازية، ونستون تشرشل، يجد للمشكلة الواحدة أكثر من عشر حلول لها، غير أن الصعوبة التي كانت دائماً

الحرفية، (Apprenticeship) التي تجري فيها بين التلميذ والمعلم عملية تطبيع (Socialization) أي تقل وصقل لمجموعة من الطباع) لا مجرد عملية تربية (Education أي تعليم معلومات، وتدريبات عملية). وتشمل علاقة التطبيع هذه، بالإضافة إلى التعليم والتدريب، وغرس المعايير (Normes) والقيم (values) والاتجاهات (attitudes) (Zuckerman 1983, Roe 1983) في النشء، كما تمتد لتشمل ترسيخ أنماط سلوكية مميزة لأدوار اجتماعية (Social roles) بعينها" مصطفى سوييف، دراسات نفسية في الإبداع والتلقي، الدار المصرية اللبنانية، ٢٠٠٠، ص ٩٣

١٤ لقد قام احد علماء النفس وهو كوبييه L.S.Kubie بالبرهنة على صدق طريقة العصف الذهني، وذلك بأن أخذ مجموعة من الأفراد وأدخلهم إلى غرفة عجيبة مليئة بالأشياء. وعند إخراجهم منها طلبهم بالتذكر الواعي لما شاهدوه بداخلها ف سجل أن مجموع ما تذكره يساوي من ٢٠ إلى ٣٠ شيئاً. وحينما أخضعهم إلى تقنية التنويم المغناطيسي أحصى تذكرهم لما يقرب من ٢٠٠ من أشياء تلك الغرفة. فاستنتج أن ذاكرتنا تجمع كثيراً، وهي حينما تكون بلا رقابة أو حرة فإنها تعطى بكرم كبير أكثر مما تكون فيه تحت ملاحظة ورقابة العقل. (الإبداع العام والخاص ص ١٥٧)

تواجهه تتمثل في عجزه عن تمييز أفضل تلك الحلول ١٥. إن المهم في طريقة العصف الذهني هو تركيزها على مبدأ الفصل بين مرحلتين مهنجيتين : إنتاج الأفكار من جهة وتأجيل محاكمتها من جهة ثانية.

تستهدف تقنية العصف الذهني ١٦ سواء في مجالات التدريب أو التربية Training or Education، تطوير كفايات الطلاقة والمرونة والخيال الواسع والأصالة في نفس الوقت. وهي كفايات إن تم ترويضها وتنميتها جميعا تؤدي إلى نتائج باهرة. وحتى يتم استغلال العصف الذهني بأفضل الوسائل عمد المربون إلى تنظيم هذه الطريقة عبر ربطها بتمشيات منهجية دقيقة. فرأوا مثلا أن الفرق ينبغي أن تتراوح أعدادها بين ١٠ و١٢، وأن تكون المشكلة المقترحة عليها تمس بشكل مباشر ثلاثة أفراد منها على الأقل، وأن يتولى شخص من المجموعة إدارة الحوار ويكون صاحب مواصفات جيدة في فن القيادة والروح المرحة، بينما يساعده شخص آخر هو المقرر، وهو الذي يسجل ما يتم الاتفاق عليه. ومن أبرز التوصيات حتى يحدث العصف الذهني المطلوب، بعد شرح المشكلة للجميع وتحليلها إلى عناصرها، ترك المجال بكل حرية لجميع أفراد الفريق لإعطاء تصوراتهم الأولية للحل بكل عفوية وتلقائية، وتأجيل النقد إلى المستوى المتأخر. على أن يتم الالتزام بالقواعد الأربعة التالية: عدم النقد، والإيحاء بأكبر قدر ممكن من الأفكار، ومتابعة الآخرين وتطوير مقترحاتهم، والجدية وعدم الاعتراض أو التهكم على أي فكرة. وبعد ذلك على الفريق أن يُراجع مُحصلة ما بين يديه من الاقتراحات، ويستعرضها في جو ودي من الحوار. وإذا ما فرغ الجميع من تلك الخطوة الثانية مرّوا إلى الاتفاق على الحل النهائي والذي هو عبارة عن أفضل الأفكار المقترحة، وهي الخطوة التي قد تستغرق يوما كاملا. وهكذا تنقسم اللحظات الأساسية لعمل الفريق إلى ثلاث هي : لحظة شرح المشكلة لحظة جمع الحلول الممكنة، ولحظة الحسم باختيار حل جماعي أو إجماعي.

إن مزية هذه التقنية الجماعية في التفكير هي التوفيق في الآن نفسه بين ما يسمى بـ"التفكير التعاوني" و"التفكير الحر". وهذا النمط من التفكير التعاوني ميزته أيضا، انه يتجاوز كثيرا حدود التفكير الفردي. كما أن فرصة الحصول على حلول إبداعية حقيقية تتضاعف في سياق تقنية "العصف الذهني" لأن كل اقتراح من ذهن ما، داخل المجموعة، يلعب دور مثير يقود إلى مزيد تحريك

١٥ معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم، ص ١٥

١٦ قد لا تناسب طريقة العصف الذهني الأطفال الصغار في رياض الأطفال مثلا، ولكنني أوردتها لكي نتبصر بها ونستفيد من أجل إبداع أنماط تنشيطية جديدة وخاصة ومبتكرة، مستلهمة في أصلها من فكرة العصف الذهني وتلائم أكثر الأطفال الصغار. إن هذا الأمر متروك للمربي، وخاصة ذلك الذي تلقى تعليما جامعيا في مادة الإبداع، حيث فهم جيدا انه مدعو إلى ان يكون هو نفسه مبدعا حتى يستطيع فعلا بلوغ أقصى درجات النجاح والجودة في تدخلاته التربوية المختلفة.

الخيال والانفعال والتداعي. فإذا ما تزايدت المثيرات اتسعت دائرة الخيال وفتحت جميع اتجاهات الحل وذهب الذهن إلى أقصى حدود الممكن في استنباط حلول لم يسبقه إليها احد. غير أن طريقة العصف الذهني ليست ناجعة دائماً في الوضعيات التالية: فرق كبيرة للغاية، أو لمواجهة نوع من المشكلات يتطلب المحاكمات العقلية لأنها خصبة، بل فقط تنجح مع تلك التي تتطلب حلولاً متنوعة، مثل بعض المشكلات الإدارية أو المتعلقة بالإشهار أو التقنية أو المشكلات الأمنية عند مسؤولي مكافحة الجريمة المنظمة والتحقيق لاكتشاف الجناة. وقد ذهب بعض علماء الإبداع إلى أن طريقة العصف الذهني لا ينبغي استعمالها بأمل حل المشكلات، وإنما فقط بأمل توفير الأفكار الممكنة.

قد تعمل هذه التقنيات على تفعيل الكفايات الأساسية الخمس السابقة، من طلاقة عبر منع أي صد لتوالد الأفكار التلقائي، وأصالة عبر ترك الحرية الكاملة لأي فكرة بالتوالد مهما بدت غريبة، وبالمرونة عبر فتح إمكانية البناء المتدرج للأفكار وتعويض الواحدة بالأخرى، والخيال عبر تزويد الأفراد بعضهم بعضاً بمثيرات لا حدود لها. وفي سياق تربوية هذه الكفاية الأخيرة، يلفت الأستاذ عبد الحميد حنورة الانتباه إلى مسألة فائقة الأهمية في موضوع تربوية الخيال بقوله: الإبداع مرتبط ارتباطاً إيجابياً وقوياً بالنشاط الخيالي... وقد لوحظ أن المرحلة ما بين السنة الثالثة والخامسة هي مرحلة نشوء ظاهرة ما يُعرف باسم "الرفيق الخيالي"، تلك الظاهرة التي يتميز بها عادة الأطفال الموهوبون، ومن ثمة فإن إهمال رعاية النشاط الخيالي المرتبط بهذه الظاهرة يمكن أن يؤدي إلى جفاف طزاجة الفكر وخصوصية الخيال وجمود الإبداع، على عكس ما يمكن أن يحدث إذا ما تم الاهتمام برعاية هذا الجانب بما يقود إليه ذلك من خصوصية السلوك وارتقاء الخيال وتنشيط الطاقة الإبداعية (Renzulli, 1994, P. 181) وهو ما أدى إلى إفقاد المعلم والمتعلم حرية التفكير وانطلاقه في سماء الممكن فقاد إلى ميكانيكية التعلم وأدى إلى خسائر تربوية"١٧.

• الرهان الحضاري خلف هذه الحلول التربوية :

إن على مربّي الإبداع، وهو كل مرب مدرك لدوره المصيري في تطوير الموهبة أن يركز في المرحلة الأولى أو الطفولة ما قبل المدرسية الانتباه على أن أهم ما يتعلق بالنشاط الإبداعي فيها، هو نشاط الخيال أو التوهيم (Phantasy or Fancy) وفي سياق هذا النشاط الخيالي يذكر الأستاذ مصطفى سوييف، بأن الطفل يحيط نفسه بعالم تتكون عناصره من أشخاص ومكونات خيالية. ونحن الكبار نراه لعباً، ولكن الطفل يراه من منظوره أمر جدي للغاية. ويترتب على

١٧ مصري عبد الحميد حنورة، علم نفس الفن وتربوية الموهبة، دار غريب للنشر، القاهرة ٢٠٠٠، ص ٢٤٦ (والمصدر الذي يشير إليه الكاتب هو Renzulli, J; (1994) Schools For Talent Development, Creative Learning Press, Inc., Mansfield center, USA)

المربين في هذه السن مساعدة الطفل قدر الإمكان على التمييز بين الخيال والواقع، لأن ذلك يرقى بوعيه إلى الإدراك الموضوعي للعالم وبالتالي يساهم في نموه المعرفي والعقلي. لكن المشكلة التي تواجهها كل تربية للطفولة ما قبل المدرسية، تتمثل في هذه المفارقة: كيف نساعد الطفل على الإدراك الموضوعي للعالم، وأن نمي لديه ملكة الخيال في نفس الوقت؟

ويبدو في عصرنا الراهن أن طريقة العصف الذهن قد جمعت اغلب هذه التقنيات وجعلتها متكاملة في إنتاج الفكر المبدع.

وفضلا عما تقدم فإن من بين التقنيات المنصوح بها، ولعلها الأقدم في تنمية كفايات الأصالة في التفكير ما كان روس J. Royce في ١٨٩٨ قد نصح به في كتابه "سيكولوجية الابتكار" ١٨، إذ قدم طريقتين تربويتين بسيطتين أثبتتا نجاعتهما العملية في تحفيز قدرات الأصالة لدى الطفل.

تتمثل الطريقة الأولى في دعوة الأفراد وطلبهم رسم جميع الأشكال الممكنة التي لم يروها أو يتعرضوا لها في حياتهم السابقة.

أما الطريقة الثانية، فهي غير بعيدة عن هذه أيضا وتقوم على دعوة الأفراد ووضعهم أمام شكل أو أشكال معينة ومطالبتهم برسم جميع الأشكال الممكنة الأخرى التي تختلف عما بين أيديهم.

ويتطبيق هذه الطريقة والمواظبة عليها يتعودّ الذهن تطوير قدراته في خلق أفكار أصيلة وجديدة تماما.

ومن التقنيات الكلاسيكية أيضا، دعوة الأفراد إلى الكتابة في الموضوع الواحد بأكثر الطرق اختلافا أو غرابة أو تميزا. وهي من الطرق الموصى بها لتنمية مهارة الأصالة لدى الكتاب الناشئين.

ومن الكلاسيكيات أيضا في هذا المعنى قدم تورنس Ellis Paul Torrance نماذج كثيرة عن تمارين مختلفة، ولكن أشهرها في الرسم، ويمكنها أن تحقق نفس الهدف السابق، وذلك بدعوة الأطفال مثلا إلى الانطلاق من نفس الخطوط العامة على الورقة الأصلية، وإضافة وإبداع ما يمكن تشكيله انطلاقا من تلك الخطوط ذاتها.

بينما من الطرق الأكثر حداثة توظيف الألعاب اللغوية في تنويع المفردات للمعنى الواحد، أو تنويع الأوصاف للموضوع الواحد أو تخيل الشيء الواحد بجميع الألوان المختلفة، كأن نطلب من الطفل شمسا زرقاء أو مصابيح سوداء... بغرض تعويده على الانفتاح على الممكن.

كما أنه من الوسائل الأخرى خلق أنواع من التحفيز للفكر الطريف لدى الطفل في كثير من المواقف والسياقات السلوكية داخل فضاء الروضة.

• الخلاصة :

بعد كل الذي ذكرناه يمكن القول عموماً، أن تربية وتنمية الكفايات الإبداعية صارت مسألة حيوية لا للفرذ ذاته فحسب، وإنما لمصلحة الدولة عامة. ولا تتوقف رعاية وتربية الموهبة عند سن معينة، بل أنه ينبغي لها أن تتخذ أشكالاً تقنية جديدة في كل مرحلة عمرية. ففي الروضة لا يتم تطوير الإبداعية بنفس طرق المرحلة الابتدائية. مثلما أن تقنيات تطوير الموهبة في المرحلة الثانوية لا تتناسب والمرحلة الابتدائية. وأخيراً فإن للمرحلة الجامعية وسائلها الخاصة. ولعله من المفيد جداً الإشارة إلى خطورة المرحلة الجامعية، إذ أشارت عديد الدراسات إلى أن مستوى خصوبة التفكير الإبداعي الفعلية هي المرحلة الجامعية، بل إن البعض قد حدد أقصى منحنى الأداء الإبداعي بعمر ٢٤ (Weschler 1944) و١٩ و٢٦. وفي جميع هذه المراحل، يبدو لي أن القاعدة الذهبية التي ينبغي أن تُشتق منها جميع نشاطاتنا البيداغوجية المناسبة لكل سن، هي جعل الذهن مرناً بجميع أنواع الرياضة الممكنة *La gymnastique de l'esprit* وإدامة تلك المرونة قدر الإمكان.

وهكذا، إذا كان المربي خريج التعليم الجامعي قد تكوّن بيداغوجياً في برامج تتيح له تنمية قدراته الإبداعية والتعبير عنها، فإنه في الأغلب لن يكون سوى شخصاً يحترم الإبداع وينميّه لما متاح له فرصة التحول من متعلم إلى معلم فتكتمل الدورة، ويصير المبدع ذاته منتجا لثقافة الإبداع، وحريصاً عليها. وهو في رأينا ما تحتاجه المدرسة العربية، بل والحضارة العربية المعاصرة كي تنهض من سبات أناخ عليها قروناً، وتعيد لعب دورها التاريخي بندية مع الحضارات المبدعة اليوم. على أن هذا الحلم بعودة الإبداع إلى ثقافتنا انطلاقة من مدرستنا، لم تحركه فينا دوافع أكثر من الآمال الحضارية العريضة التي أيقظتها ارادة التغيير العربية الحالية.

• المراجع :

- ابن منظور، لسان العرب المحيط، دار الجيل ودار لسان العرب، بيروت ١٩٨٨، الجزء الأول.
- ألكسندر روشكا، الإبداع العام والخاص، ترجمة غسان عبد الحي أبو فخر، سلسلة عالم المعرفة، العدد ١٤٤. الكويت ١٩٨٩.
- عبد المنعم الحفني، معجم مصطلحات الصوفية، دار المسيرة، الطبعة الثانية، بيروت ١٩٨٧.

١٩ ذكره الأستاذ مصطفى سويف في كتابه : دراسات نفسية في الإبداع والتلقي، ص ٩٨ وهو يشير بالإحالة إلى كتاب : Wechsler, D. (1944) the measurement of adult intelligence, Baltimore: Williams & Wilkins.

- مصطفى سوييف، دراسات نفسية في الإبداع والتلقي، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة ٢٠٠٠.
- مصري عبد الحميد حنورة، علم نفس الفن وتربية الموهبة، دار غريب للطباعة والنشر- القاهرة ٢٠٠٠.
- مجدي عزيز إبراهيم، معجم مصطلحات التعليم والتعلم، عالم الكتاب القاهرة ٢٠٠٩.
- رويارت ستيرنبيرغ وجانيت ديفيدسون، مفاهيم الموهبة، ترجمة جماعية، نشر دار العبيكان السعودية ٢٠١٢.
- Collective work, The Hand book of Creativity, Cambridge University Press, New York U.S.A, First Published 2010.
- Michel-louis Rouquette, La Créativité, PUF& Point Delta, coll. Que sais-je? Beyrouth – Liban, 2012.
- Norbert Sillamy, Dictionnaire usuel de psychologie, Editions Bordas, Paris 1993.
- Oswald Spengler, Le Déclin de l'Occident, In Les grands textes des philosophies, Georges Pascal. Ed. Bordas 2002.
- Marie –Calire Landry, La Créativité des Enfants, Ed. DE Boeck, La Belgique 1997.



البحث الثامن :

” بناء مفهوم المتعلم في الفكر التربوي ”

إعداد :

د/ جمال محمد الهنيدى

أستاذ أصول التربية المساعد جامعة قناة السويس

بناء مفهوم المتعلم في الفكر التربوي

د/ جمال محمد الهنيدى

• المستخلص :

تعد المفاهيم مفاتيح العلوم في كل مجال معرفي ، ولذا فإن ضبطها وتحديدها وتوضيحها وتيسيرها للباحثين ، عملية أساسية في بناء العلم ، ويكاد يجمع المهتمون بالمفاهيم على أن من أهم الأخطار التي تواجه الأمم أنه قد يُعبر عن معانٍ متعدّدة ومختلفة بألفاظ واحدة فيقع الإجمال والإبهام ، وتتأثر بذلك سائر العمليات المعرفية ونظم الخطاب ، ومن هنا يرى الباحث أهمية تناول بناء مفهوم المتعلم في الفكر التربوي وهو أشد أهمية في الأونة المعاصرة ويمكن تحديد مشكلة البحث في الإجابة عن السؤال التالي : كيف نبني مفهوم المتعلم ؟ ويتفرع من هذا السؤال الرئيسي عدة أسئلة فرعية متصلة ببعضها البعض وهذه الأسئلة هي: ما مفهوم المتعلم في المعاجم اللغوية ؟ ، ما مفهوم المتعلم في القرآن الكريم ؟ ، ما مفهوم المتعلم في السنة النبوية ؟ ، ما مفهوم المتعلم في التراث ؟ ، ما مفهوم المتعلم في الكتابات التربوية المعاصرة ؟ ، ما مفهوم المتعلم في الفكر التربوي الغربي ؟ وقد هدفت الدراسة إلى الإجابة عن هذه الأسئلة ، بقد استخدم الباحث المنهج الأصولي ، كما استخدم الباحث المنهج التحليلي كأداة أساسية لتحليل أبعاد المفهوم وما يتصل به من مفاهيم أساسية بهدف إبراز كيفية تكوين هذا المفهوم ليصبح أداة لإصلاح نظمنا التربوية ، وفي ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة ، قدمت بعض التوصيات .

الكلمات المفتاحية: المفاهيم التربوية ؛ المفهوم "المتعلم" ؛ نظام التعليم ؛ مصر.

Establishing the Concept of the "Educated" in the Educational Thought

Dr. Gamal Mohamed El Hinidy

Abstract :

The concepts re considered significant keys of the all cognitive domains. Therefore, its control, identification and definition is a main procedure in science. Those who are interested in the concepts argue that that the important dangers which the nations face are when they express different meanings, using the same concepts. So the summarizing and the ambiguity fall. The researcher feels this importance in the educational thought. The problem of the study stems from answering this main question: How can the concept of the "educated" be defined? This main question can be translated into the following sub-questions: 1. What is the concept "educated" in the dictionaries?, 2. What is the concept "educated" in the Quran generous? , 3. What is the concept "educated" in the Sunna of the prophet peace be upon him? , 4. What is the concept "educated" in the heritage?, 5. What is the concept "educated" in the educational contemporary writings?, 6. What is concept "educated" in the western educational thought? The study aimed at answering those questions. The proper research methods used were the fundamental method in which the concept was defined in the light of its Islamic background. The analytical method was also used to analyze the dimensions of the educational concept in order to be a proper tool for reforming our educational systems. In the

light of the findings of the study, some recommendations were given.

Keywords: Educational concepts; the “educated” concept; educational system; Egypt.

• مقدمة :

المفاهيم عبارة عن أفكار أو تعبيرات تجريدية تعتمد على الصفات أو الخصائص المشتركة للأشياء أو الأحداث ، ويفرق البعض بين المفهوم والتعريف بقولهم " إن المفهوم رمزي يعبر به المناطقة عن المعنى الذي يدل عليه الشيء ، بينما يعنى التعريف تحليلا لمكونات هذا الشيء ، وكذلك خصائصه ومفرداته ، بينما يرى آخرون أن المفهوم والتعريف كلاهما إنما يعبران عن وجهين لعملة واحدة. (النقيب ، ١٩٩٩م ، ص ٢٢) .

وتعد المفاهيم مفاتيح العلوم في كل مجال معرفي ، ولذا فإن ضبطها وتحديدها وتوضيحها وتيسيرها للباحثين ، عملية أساسية في بناء العلم ولا يمكن أن نتحدث عن علم تربوي ما لم نهى الأرضية الأساسية لذلك ، وهي بناء المفاهيم التربوية بحيث تكون: محددة المعنى ، واضحة الدلالة ، وقابلة للتشغيل على أرض الواقع (النقيب ، بدرية صالح الميمان ، ٢٠٠٢م ، ص ١٠٣)

ويحذر ابن خلدون من اختلاط الاصطلاحات والمفاهيم لدى المتعلم قائلًا " الاصطلاحات في تعليم العلوم مخلطة على المتعلم حتى لقد يظن كثير منهم أنها جزء من العلم ، ولا يدفع عنه ذلك إلا مباشرته لاختلاف الطرق فيها من المعلمين ؛ فلقاء أهل العلوم وتعدد المشايخ يفيد في تمييز الاصطلاحات بما يراه من اختلاف طرقهم فيها ؛ فيجرد العلم عنها ويعلم أنها أنحاء تعليم ، وطرق توصيل ، وتنهض قواه إلى الرسوخ والاستحكام في الملكات ، ويصحح معارفه ويميزها عن سواها ، مع تقوية ملكته بالمباشرة والتلقين ، كما يرى أنه مما أضر بالناس في تحصيل العلم والوقوف على غاياته كثرة التأليف واختلاف الاصطلاحات في التعاليم وتعدد طرقها ، ثم مطالبة المتعلم والتلميذ باستحضار ذلك (ابن خلدون ، ١٩٨٤م ، ص ٥٣١) .

ولذا يؤكد السيد عمر على أهمية أن يقف استعمال المصطلح عند حد أهل الاختصاص في فرع معرفي معين لأن خروج المصطلح إلى دائرة غير المتخصصين يؤدي إلى فوضى في معناه ويحوّله إلى مفهوم وهنا تكون هناك مشاحة في مضمونه ، لأن مهمته الأصلية هي تحديد معنى بعينه بين أهل الاختصاص وخطورة هذا الاختلاف تقع عند انتقاله من دائرة استعمال الجماعة العلمية له إلى دائرة مخاطبة عموم الناس المختلفين في مستوياتهم المعرفية له مما يؤدي إلى فوضى في معناه وهنا يحدث التحول من عملية وضع منظم في قاع البحث إلى خلط مفهومي يتضمن تفسير عشوائي للمصطلح فتقع المنازعة والخطأ في الاستعمال (عمر ، ٢٠١٠م ، ص ١٧ ، ١٨) .

لذا يكاد يجمع المهتمون بالمفاهيم على أن من أهم الأخطار التي تواجه الأمم أنه قد " يُعبر عن معانٍ متعددة ومختلفة بألفاظ واحدة فيقع الإجمال والإبهام وتتأثر بذلك سائر العمليات المعرفية ونظم الخطاب " (عارف، ١٩٨١م، ص ٨، ٩)، ومن أمثلة ذلك استبدال الحطة بـ (الحنطة) وانظرنا: بـ راعنا (عمر ٢٠١٠م، ص ١٣)، ومن ثم يمكن القول بأن منظومة المفاهيم الحالية تحتاج إلى ضبط ومراجعة (عمر، ٢٠١٤م، ص ٥٦ : ٥٧)، " لتكون المفاهيم التربوية واضحة ومحددة لتؤدي مهمتها " (النقيب، بدرية صالح الميمان، ٢٠٠٢م، ص ٨٨) على أكمل وجه ممكن في تصحيح مفاهيم الأمة وأرائها من التفسيرات والمفاهيم الخاطئة، ومثل هذا الإصلاح يتطلب تناول تأصيل وبناء مفهوم المتعلم في الفكر التربوي (التأصيل من الأصل، وأصل الشيء قتله علماً فعرف أصله، وجعل له أصلاً ثابتاً يبني عليه، وأساساً ومنشأً ينبت منه . انظر: أصل. (ابن منظور، ١٩٩٤م، ص ١٦)، (مصطفى، إبراهيم وآخرون، ١٩٦٠م ص ٢٠) وهو أشد أهمية خاصة بعد أن أصيبت الأمة الإسلامية في مفاهيمها - نتيجة الأزمة الفكرية التي تعيشها منذ التراجع الحضاري الكبير الذي شهدته منذ قرون طويلة (حسان، ٢٠١٤م، ص ٧٥ - ٧٦).

• مشكلة البحث :

يمكن تحديد مشكلة البحث في الإجابة عن السؤال التالي : كيف نبني مفهوم المتعلم ؟ ويتفرع من هذا السؤال الرئيسي عدة أسئلة فرعية متصلة ببعضها البعض وهذه الأسئلة هي:

- ◀ ما مفهوم المتعلم في المعاجم اللغوية ؟
- ◀ ما مفهوم المتعلم في القرآن الكريم ؟
- ◀ ما مفهوم المتعلم في السنة النبوية ؟
- ◀ ما مفهوم المتعلم في التراث ؟
- ◀ ما مفهوم المتعلم في الكتابات التربوية المعاصرة ؟
- ◀ ما مفهوم المتعلم في الفكر التربوي الغربي ؟

• أهمية البحث :

تعاني مفاهيمنا الحالية من مشكلة أساسية يمكن أن نطلق عليها التيه ويتمثل ذلك التيه في غياب الفصل المنضبط بين الجماعة العلمية في شتى فروع المعرفة وبين غير المتخصصين بوجه عام، وفي اقتحام العوام لساحة وضع المفاهيم وانتحالهم لهذا الحق بغير وعى بالإطار المرجعي لثقافة الأمة، وفي التدليس على العامة بالاستعمال المراوغ للمفاهيم، وكذلك في الفوضى الناتجة عن الزعم المؤسس على الفهم المغلوط لمقولة أنه لا مشاحة في الاصطلاح، وفي عدم استناد المفاهيم إلى قيم الأمة وثقافتها (عمر، ٢٠١٠م، ص ١٨، ١٩).

ومن هنا تأتي أهمية هذه الدراسة حيث تتبنى بناء مفهوم واحد من المفاهيم التربوية الأصيلة والشائعة في استخداماتنا، كما تأتي أهميتها من أن بناء

المفاهيم يعد من الميادين البكر التي تستأهل من الباحثين وعلماء التربية واللغة كثيراً من الجهد والعمل ، خاصة بعد أن منينا بمجموعة من المشكلات الناتجة عن عملية الترجمة ونقل المفاهيم منها (عارف ١٩٩٨م ، ص ٢٩٩)

كما ترجع أهمية البحث إلى دور المفاهيم لأنها حينما توضع مع بعضها البعض لشرح ظاهرة معينة فإنها تدعى بالنظريات(النقيب، ١٩٩٩م ، ص ٢٢) ومع ندرة الأبحاث في بناء المفاهيم تتضح أهمية وجود دراسة منهجية عن كيفية بناء المفاهيم ، لما لها من دور في التقدم الحضاري للأمة ، ومازلت الدراسات في هذا الميدان قليلة ما لم تكن نادرة ؛ حيث نلاحظ قلة الدراسات التي تتناول بناء المفاهيم بصفة عامة ، وبناء مفهوم المتعلم بصفة خاصة ، ولذا تكتسب تلك الدراسة أهميتها .

• أهداف البحث :

- يسعى البحث لتحقيق الأهداف الآتية :
- ◀ الكشف عن مفهوم المتعلم في اللغة .
- ◀ الكشف عن مفهوم المتعلم في ضوء القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة .
- ◀ الكشف عن مفهوم المتعلم في التراث الفكري التربوي الإسلامي .
- ◀ الكشف عن مفهوم المتعلم في الفكر التربوي المعاصر والأجنبي .

• حدود البحث :

- سوف يقتصر البحث على دراسة المفاهيم في :
- ◀ المعاجم اللغوية .
- ◀ في القرآن الكريم .
- ◀ في السنة النبوية .
- ◀ في التراث .
- ◀ في الكتابات التربوية المعاصرة .
- ◀ في الفكر التربوي الغربي .

• مصطلحات البحث :

• المفهوم :

المفهوم من الفَهْمِ والفَهْمُ ، وفَهْمُهُ فَهْمًا أي عِلْمُهُ ، وأَفْهَمْتُهُ وَتَفَهَّمْتُ الكَلَامَ أي فَهَمْتُهُ شيئاً بعد شيء ، ورجل فهم ، أي سريع الفهم ، ويقال : فهم ، وفهم ، وأفهمه الأمر ، وفهمه إياه أي جعله يفهمه ، واستفهمه أي سأله أن يفهمه (الضيروز آبادي ، ٢٠٠٥ م ، مادة " فهم)

ويرى الباحث الحالي أن المتعلم هو كل من يطلب العلم في أي بقعة جغرافية أو فترة زمنية في أي مؤسسة أو موقع ، ويسعى لتحقيق أهداف ما .

• منهج البحث :

يستخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الأصولي ، ونعنى بالمنهج الأصولي " بناء القضايا والأفكار في المجال التربوي على نهج الإسلام " ، كما استخدم

الباحث المنهج التحليلي كأداة أساسية لتحليل أبعاد المفهوم وما يتصل به من مفاهيم أساسية بهدف إبراز كيفية تكوين هذا المفهوم ليصبح أداة لإصلاح نظمنا التربوية ، لأن بناء المفاهيم يقتضى الإسهاب التحليلي ؛ بمعنى القدرة على فك المفهوم إلى عناصره والتمحيص فى الجزئيات(حسان ، ٢٠١٤م ، ص ص ٨١).

• الدراسات السابقة :

- أولاً دراسات ذات ارتباط مباشر بالمفاهيم تؤكد على خطوات بناء المفاهيم :
ومن أمثلة تلك الدراسات :

• دراسة أسامة القفاش " دراسة مفاهيمية فى قاموس التنمية " :

تم التركيز فى هذه الدراسة على بيان مفهوم التنمية وأوضح كيف انطلق العلماء من النموذج الامبريالي للتنمية أثناء وضعهم لقاموس التنمية وبذلك تكون قد تمت عملية تقويض مفهوم التنمية باستخدام بعض الآليات وقد بدأ حديثه فى تواضع جم قائلًا : ولا نزعم أيضاً أن الآليات التي جردناها هي الآليات الوحيدة والممكنة فقط ، فعملية تقويض المفاهيم عملية ممتدة ومستمرة ومن ثم تتميز بالجدة والقدرة الدائمة على توليد وابتكار آليات جديدة واستحداث اساق يمكن من خلالها رؤية الآليات القديمة بطريقة أخرى ، وقد تناول هذه الآليات فى عدت خطوات هي : تحديد المحتوى الدلالي للمفهوم ، ثم سبر المفهوم وهي عملية تستهدف مساءلة المفهوم من خلال الواقع ، وتتم العملية عبر طرح عدت أسئلة عن العلاقة بين المفهوم والواقع وبكيفية تشغيل المفهوم فى الواقع ، ثم تجريب المفهوم ، ثم الفصل المفاهيمي ، وفى هذه الآلية نبقي على بعض دلالات المفهوم بينما نتخلص من دلالات أخرى ، ثم السخرية ، وتتلخص فى بناء نماذج السخرية وتهدف إلى ضرب المفهوم فى أساسه ، ثم النسيج الفيلم وفيها يتم التقطيع بأسلوب المنتج السينمائي بين مقاطع وأخرى وثائقية تسجيلية ، ثم الاستعارة الدرامية .

وهي تهدف إلى شحذ ذهن القارئ واستعارة الموقف الدرامي الذي جاءت فيه الاستعارة برمته ، ثم ضرب الأمثال على النموذج المغاير ، وتهدف إلى تكبير الباحث بأن ثمة نموذج مغاير للنموذج المراد تقويضه والذي يتضمن المفهوم ، ثم رؤية المفهوم فى سياقات مختلفة ، ثم عرض الشجرة المفاهيمية ، ثم تضخم المفهوم ، ثم تطويرية المفهوم ، ثم تحديد نقاط التماثل ونعني بها رصد نقاط مفصلية فى تاريخ تطور المفهوم ، ثم عرض تاريخية المفهوم ، ثم ضرب الأمثلة الدرامية ، ثم اختيار الأمثلة الواقعية ، ثم الطباق : حيث يستدعي المفهوم مفهومه النقيض ، ثم فضح التلبس ونعني به الخلط والتدليس ، ثم التناقض داخل المفهوم ، ثم كيفية ارتباط المفهوم بالسلطة ، ثم فضح التحيز فى المفهوم وأخيراً طرح النموذج البديل ، وأكد على أهمية هذه الآلية كونها آلية بنائية لا

هدمية ، ومن ثم يمكن استخدامها في بناء خطاب جديد (القفاش ، ١٩٩٨ م ، ص ٤٣٣ : ٤٤٤).

• دراسة السيد عمر " خطوات بناء المفهوم ":

وفي هذه الدراسة تناول أهم خطوات بناء المفهوم وجعلها في الخطوات التالية : تناول المفهوم في اللغة العربية (معجمياً) ، ثم تناول المفهوم في اللغة والأدبيات الغربية ، ثم تناول سيرة المفهوم (تطوراً وتاريخاً ومآلاً) في اللغة العربية واللغات والأدبيات الأجنبية ، ثم ترجمة المفهوم ونقله ، ثم البديل الخاص بالمفهوم في الرؤية الإسلامية ، ثم الخبرة البحثية وبناء المفهوم (كيف تم بناء المفهوم) ، ثم منظومة المفاهيم المرتبطة بالمفهوم ، ثم كيفية تشغيل المفهوم ، ثم مستويات المفهوم المتعددة وأثارها في عملية التشغيل ، وفي الخطوة العاشرة والأخيرة وضع قائمة بيليوغرافية بأهم المصادر العربية والأجنبية .

كما تناول أهم المصادر التراثية وبناء المفاهيم ، كما تناول كل من الفكر العربي والغربي وبناء المفاهيم ، ثم اختتم دراسته ببعض نماذج من المفاهيم التي تم بناءها مثل مفهوم الشرعية والتجديد والعلم والفكر(عمر ، ١٩٩٨ م ، ص ص ٧٠٧ : ٧٢٢)

• دراسة سيف الدين عبد الفتاح إسماعيل " مقدمة أساسية حول عملية بناء المفاهيم ":

في هذه الدراسة نوه الباحث إلى أهمية عملية بناء المفاهيم وقواعد التأسيس لها ، وعناصر الضبط في بنائها ، ومنهجية بنائها ، وإجراءات تكوينها ، ومقاصد القيام بها ، وأشار إلى أنها عملية غاية في التشابك حيث لم تعد تقتصر على مجرد بناء مفاهيم إسلامية أصيلة ؛ وإن كان ذلك أمر مهم في ذاته إلا أنه ليس كافياً لحل إشكالات المفاهيم التي تشيع في حياتنا العلمية والثقافية والفكرية وبالجملة الحضارية ، كما أكد على أن المفاهيم تعد عملية في صميم قضية الهوية وأنها منظومة فكرية تتضمن عناصر مختلفة ووحدات مفاهيمية متعددة ومتنوعة لا يمكن رؤيتها إلى كعناصر مترابطة ومتراكمة تؤثر يقيناً على موقعها في البنية المعرفية وقيمتها في السياق الفكري وحجيتها في العملية الحضارية الممتدة .

وقد أشارت الدراسة إلى أن هناك مفاهيم حضارية قاعدية ، وهناك مفاهيم محورية ، وكذلك المفاهيم الإطارية والمفاهيم الكلية ، والمفاهيم الخاصة وتخصيص المفاهيم ، ومفاهيم الأصل والفرع ... الخ .

كما أشارت الدراسة إلى مجموعة من الخطوات عند بناء المفاهيم أهمها : تحديد المفهوم وإلى أي تصنيف ينتمي ، ثم تحديد المقاصد التي تتم من أجلها عملية البناء ، ثم البحث عن هوية المفهوم من حيث مرجعيته ومصدريته ، وفي ضوء الخطوات الثلاث السابقة (الإسناد - المقاصد - الهوية) يتم البحث في

الوضعية الراهنة للمفهوم وما آل إليه المفهوم من تعامل ، وتشكل العناصر الأربعة السابقة (الإسناد - المقاصد - الهوية - المآل) مستلزمات أساسية لاتخاذ المواقف اتجاه المفهوم ، ثم تتم عملية المراجعة أو النقد ، ثم عملية إعادة البناء وفق إجراءات محددة وقواعد منضبطة وغايات دقيقة التي يتم من خلالها ما يمكن أن نسميه هندسة المفاهيم ، وفي نهاية الدراسة أكد علي أهمية ألا يتخذ الباحث موقفاً مسبقاً من المفاهيم أو من الاتجاه الذي ينادي للإفادة من الغرب إلا أنه لا يجعل الاستفادة من حضارة الغرب أو مفاهيمها مرادفاً حذو القذة بالقذة (إسماعيل، ١٩٩٨ م ، ص ص ٢٧ : ص ٣٠) .

- ثانياً دراسات ذات ارتباط مباشر بالمفاهيم تؤكد على أهمية بناء المفاهيم :
ومن أمثلة تلك الدراسات :

• دراسة محمد أحمد خلف الله : "مفاهيم قرآنية"

ركز الباحث في هذه الدراسة علي مجموعة من المفاهيم القرآنية وتناول المقصد منها في القرآن الكريم وهي تلك المفاهيم التي أبغها القرآن الكريم علي حالها ، ثم تناول بعض المفاهيم الذي أخرجها وأعطها القرآن الكريم معني مجازياً أو معني دينياً ، وقد صار في تلك الدراسة بمنهج يتمثل في اختيار نوعين من المفاهيم : نوع يميل إلي السياسة ونوع آخر يميل إلي علم الاجتماع ، فاختار من النوع الأول مجموعة من المفاهيم القرآنية وهي النبوة والملك ، الشريعة والحكم ، الخلافة والبيعة ، الأمة والقوم ، الشورى وولاية الأمر ، السيادة والتبعية .

كما اختار من النوع الثاني مجموعة من المفاهيم وهي : العلم والمعرفة الحق والباطل ، العدل والحوار ، الحلال والحرام ، المسؤولية والجزاء ، العدل والظلم ، الأمانة والخيانة ، وقد عرضت الدراسة بعض نتائجها علي أساس من مضامين الحقائق القرآنية أولاً ثم المعاني والمفاهيم اللغوية والقرآنية ثانياً (خلف الله ، يوليو ١٩٨٤ م) .

- دراسة سيف الدين عبد الفتاح إسماعيل "بناء المفاهيم الإسلامية السياسية ضرورة منهجية" اهتمت هذه الدراسة ببناء المفاهيم الإسلامية وخاصة في المجال السياسي وأكدت علي ضرورة منهجيتها وذلك بعد أن أكدت الدراسة في مقدمة عامة علي أن المفاهيم تقع في قلب عملية التقليد للغرب وأنها تهدف إلى تنحية المفاهيم الإسلامية الأصيلة ويدعو إلى عودة مفاهيمنا الأصيلة النابعة من لغتنا العربية ومن الوحي قرأنا وسنة وتكاملهم معاً لأن المفاهيم الإسلامية - كما يرى - شأنها الأحكام الشرعية تتعلق بمصالح العباد وحركتهم ولذا كانت أولى بالالتفات إليها تحديداً وبيانياً ، كما أوضح أن للمفهوم وظيفة حيوية حيث لا يمكن أن يوجد مستقلاً بعيداً عن منهج خاص ثم تناول بعض المؤشرات والاتجاه الإجرائي وبناء المفاهيم الإسلامية ثم انتقل منها إلى التبييد اللغوي وبناء

المفاهيم الإسلامية كما تناول أيضاً منطقة العفو وبناء المفاهيم الإسلامية ثم تناول التحيل وعلاقته ببناء المفاهيم الإسلامية ، ثم بين ارتباط العقيدة ببناء المفاهيم الإسلامية وكذلك المفاهيم والتقليد للغرب ، إضافة إلى الخبرة وبناء المفاهيم الإسلامية السياسية ، ثم تناول في دراسته بيان مفصل لأهم خصائص المفاهيم الإسلامية من حيث طبيعتها وأكد على أن المفاهيم الإسلامية تستمد من مصدر ثابت (الوحي) وهو مصدر مستقل متميز عن المكلفين وعن الخبرة التاريخية أو الخبرة المعاشة وأن كانت تعتبرهما ، وأن المفاهيم الإسلامية تستمد من مصدر يتصف بالعموم في مخاطبة المكلفين كافة في إطار من تكريس قيمة المساواة في التكليف ، وأنها تستمد من الرؤيا الإسلامية التي تتصف بالشمول والكلية ، وأنها مفاهيم ضابطة ومهمة العقل هو فهم الحكم الشرعي من الدليل ، وأنها تتميز بالخصوصية والأصالة وترتكز إلى الرؤية الإسلامية في شمولها وتساند جزئياتها ، كما تتميز بأخلاقيتها وقيمتها وواقعيتها في نفس الوقت .

وقد أكدت الدراسة على أن محاولات بناء المفاهيم الإسلامية شملت محاولات أربعة هي : الأولى حيث تم الاعتماد على البناء الإجرائي ، والثانية حيث اعتمدت على التجديد اللغوي ، والثالثة حين حاولت ملء الفراغ في دائرة المفاهيم ، والرابعة كانت محاولة التعلق بشكلية المفاهيم دون ربطها بالحركة والسلوك ، وهي تمثل تفریغاً للمفهوم من طبيعته الكلية وآثاره الحركية (إسماعيل ، ١٩٩٠ ، ص ص ٢٤٥ - ٣٠٤)

• دراسة على جمعه محمد: " مدخل لقضية المفاهيم والمصطلحات " :

دارت هذه الدراسة حول محورين أما المحور الأول فتناول فيه الباحث تحديد المشكلة وتصورها حيث تناول علة خلق الإنسان ، وأكد على أن علة خلقه هي العبادة وعمارة الأرض وتناول فطرة الإنسان وخيريته وأكد على أن الشرائع طارئ عليه ، كما أكد على أنه يولد سوياً في نفسه كما خلق سوياً معتدلاً في جسده ، كما أكد على أن معرفة الإنسان ينبغي أن تكون مقيدة بالوحي والوجود معاً وأن تكون القيم الأخلاقية والاجتماعية أقرب إلى الواقع المعاش ، ثم تناول فيه أيضاً نشأة اللغة وكيف حرص القرآن على تعليمها لأدام عليه السلام كما أظهر استعمال الشرع لبعض الألفاظ ناقلاً إياها من معناها اللغوي إلى معنى آخر يريده .

أما المحور الثاني فتناول فيه الباحث قضية المفاهيم والمصطلحات كمدخل نظري حيث تناول فيه أهمية وضع مسألة المصطلحات إزاء المفاهيم ، كما تناول علم الوضع وهو جعل اللفظ بإزاء المعنى وتقسيماته المختلفة كما تناول شروط وضع المصطلح بإزاء المعنى في فن من فنون العلم ، وأوضح المقصود بالمصطلح وهو يتكون من عليّة وضع يقوم بها دارس فن معين لتوصيل معنى في ذهنه إلى

المخاطب من دارسي نفس الفن أو ذاك علاوة على اختلاف معاني المصطلح الواحد أيضا بين العلوم المختلفة كما أكد على اختلاف معاني المصطلح الواحد بين العلوم المختلفة وحظر من عملية انتقال المفهوم أو نقله من الاستعمال التخصصي ومجال الجماعة العلمية إلى مخاطبة عموم الناس حيث يكتنفها شيء من الخطورة في الأونة المعاصرة ، خاصة وقد تدهور الحال حينما أدعى كل واحد من الباحثين أن له قاموسه الخاص ومصطلحاته فغدا الأمر مضحكا رغم أنه كان في العصور السابقة منضبطا ، وفي نهاية البحث أكد على أهمية الالتفاف إلى علم الدلالة وما يشتمل عليه من تحليل لفكرة المعنى كما أكد على أهمية تحليل الألفاظ إلى معانيها حتى نكون على بينة من الاستعمالات الحقيقية والمجازية للفظ (محمد ، ١٩٩٨ ، ص ص ١٣ : ٢٥).

• **دراسة نصر محمد عارف : "الحضارة = الثقافة = المدنية" دراسة لسيرة المصطلح ودلالة المفهوم :**
هدفت هذه الدراسة إلى تأصيل مفاهيم الحضارة والثقافة والمدنية واستقصاء جذورها وتتبع دلالاتها والكشف عن معانيها إضافة إلى معرفة جوهرها في اللغة العربية وغيرها ، وقد تناولت الدراسة مباحث سبعة فبدأت الدراسة بتأصيل مفهوم الثقافة Culture في دلالاته الأصلية ثم تناول سيرة المفهوم بعد ترجمته إلى اللغة العربية وأظهرت أوجه الاختلاف في ترجمة لفظة الثقافة Culture حيث نرى البعض يقوم بترجمتها إلى اللفظة العربية ثقافة بينما نجد آخرين يترجمونها بلفظ الحضارة ، كما تناولت الدراسة الدلالات العربية لمفهوم الثقافة ثم قامت بتأصيل مفهوم civilization في دلالته الأصلية وقد تناوله في مرحلة المدينة (ما قبل الصناعة - الصناعية - مرحلة المتروبوليتان) ثم تناوله بعد ترجمته إلى العربية سواء إلى اللفظ العربي مدنية أو حضارة ، كما تناول الدلالة العربية لمفهوم المدنية وأوضح فيه اختلاف الباحثين حول تحديد الجذر اللغوي لكلمة المدنية إذ يرجعها البعض إلى (مدن) بمعنى أقالم في المكان ، بينما أرجعها آخرون إلى (دان) وهي جذر مفهوما لدين وتعنى خضع وأطاع واختتم دراسته بالتعريف بمفهوم الحضارة ، وتأكيد على أهمية الرجوع إلى جذور المفهوم في لغته وتتبع دلالاته في مصادرها الأساسية ، كما وضع مجموعة من الأبعاد التي إذا ما توافرت يمكن من خلالها إطلاق لفظ الحضارة عليها أهمها وجود نسق عقيدي يحدد طبيعة العلاقة مع عالم الغيب ومفهوم الإله ، ووجود بناء فكري سلوكي في المجتمع ، ووجود نمط مادي يشمل المبتكرات والألات والمؤسسات والنظم وجميع الأبعاد المادية في الحياة ، وتحديد نمط العلاقة مع الكون ومسخراته وعالم أشيائه ، وقواعد التعامل مع هذه المسخرات وقيامها وأخيراً تحديد نمط العلاقة مع الآخر ، أي المجتمعات الإنسانية الأخرى ، وأسس التعامل معها وقواعدها (عارف ، ١٩٩٥ ، مرجع سابق)

• **التعقيب على الدراسات السابقة :**

لاشك في أن الباحث الحالي قد استفاد من كل الدراسات السابقة سواء تلك الدراسات التي أكدت على أهمية خطوات بناء المفاهيم ، أم تلك التي

تناولت المفاهيم ونشأة العناية بها وأهميتها ، ففي دراسات المحور الأول استفاد الباحث من دراسة أسامه القفاش بيانها لتقويض المفاهيم ، وكيف أنها عملية مستمرة يمكن من خلالها رؤية الآليات القديمة بطريقة مغايرة ، وهى تتشابه بصفة عامة مع الدراسة الحالية في تأكيدها على أهمية المفاهيم ، وضرورة إتباع آليات أو خطوات معينة لتأصيل المفاهيم ؛ إلا أنها اهتمت بمفهوم التنمية ، ولم تتناول مفهوم المتعلم مجال الدراسة الحالية .

كما استفاد الباحث من دراسة السيد عمر في بيانها لأهم خطوات بناء المفاهيم وضرورة تتبع المفهوم في كل من الفكر العربي والغربي على السواء وهى تتشابه مع الدراسة الحالية في عنايتها بمجال المفاهيم إلا أنها اهتمت بمجموعة مفاهيم أخرى غير مفهوم المتعلم مثل : مفهوم الشرعية والتجديد والعلم والفكر .

كما استفادت الدراسة الحالية أيضاً من دراسة سيف الدين عبد الفتاح إسماعيل بعنوان " مقدمة أساسية حول عملية بناء المفاهيم " في إشارتها إلى أهمية عملية بناء المفاهيم ، وكيف أنها عملية معقدة ومتشابكة ، وقد استفاد الباحث من تلك الدراسة تنظيمها لمجموعة من الخطوات لتأصيل المفاهيم وهى موضوع عناية الدراسة الحالية إلا أنها لم تتناول مفهوم المتعلم كمفهوم ، ولم تسعى إلى بنائه .

أما دراسات المحور الثاني مثل دراسة محمد أحمد خلف الله فقد تشابهت مع دراسة الباحث في عنايتها بالمفاهيم ، حيث أوضحت أن هناك مفاهيم مجازية ومفاهيم أبقاها الإسلام على حالها وضرب مثلاً لكل منها ، وهى بصفة عامة تتشابه مع الدراسة الحالية باهتمامها بمجال المفاهيم بصفة عامة إلا أنها لم تسعى إلى بناء مفهوم المتعلم وهو ما لم تعدد به الدراسة السابقة .

أما دراسة سيف الدين عبد الفتاح إسماعيل بعنوان "بناء المفاهيم الإسلامية السياسية ضرورة منهجية" فقد استفاد منها الباحث من تناولها للمراحل المختلفة لبناء المفاهيم ؛ وإن اهتمت بالمفاهيم الإسلامية السياسية دون مفهوم المتعلم وهو مجال الدراسة الحالية .

كما تتشابه الدراسة الحالية مع دراسة على جمعة محمد في عنايتها بقضية المفاهيم والمصطلحات وتأكيداً على أهمية العناية بعلم الدلالة وعلاقته ببناء المفاهيم ، وما يشتمل عليه من تحليل لفكرة المعنى ، ولذا أكدت الدراسة على أهمية تحليل الألفاظ إلى معانيها ؛ إلا أنها كانت بمثابة إطار فكري نظري لم يتناول مفهوماً معيناً ، ولم يقيم بنائه كما قامت به الدراسة الحالية نحو بناء مفهوم المتعلم .

أما دراسة نصر محمد عارف بعنوان : "الحضارة - الثقافة - المدنية" دراسة لسيرة المصطلح ودلالة المفهوم فقد سعت إلى تأصيل لسيرة المصطلح ودلالة

المفهوم وهى بلا شك جزء من بناء المفهوم بصفة عامة وخطوة مهمة فيه عملية البناء ، وإن كانت لم تتناول مفهوم المتعلم كما فعلت الدراسة الحالية .

• **خطوات تأصيل مفهوم المتعلم :**

يرى الباحث أهمية تناول بناء إحدى المفاهيم وهو مفهوم المتعلم وذلك من خلال الخطوات التالية :

◀ مفهوم المتعلم في المعاجم اللغوية .

◀ مفهوم المتعلم في القرآن الكريم .

◀ مفهوم المتعلم في السنة النبوية .

◀ مفهوم المتعلم في التراث .

◀ مفهوم المتعلم في الكتابات التربوية المعاصرة.

◀ مفهوم المتعلم في الفكر التربوي الغربي .

• **مفهوم المتعلم في المعاجم اللغوية :**

سوف يتناول الباحث في السطور الآتية مفهوم المتعلم لغة واصطلاحاً .

• **مفهوم المتعلم لغة :**

اسم متعلم فاعل من تَعَلَّمَ ، أو اسم المفعول من تَعَلَّمَ ، وتَعَلَّمَ يتعلَّم تعلُّماً ، فهو مُتَعَلِّمٌ (عمر، ١٩٩٨، ج٢، ص ١٥٤١) ، والمفعول مُتَعَلَّمٌ ، وتَعَلَّمَ الأمر أي أتقنه وعرفه (معجم المعاني الجامع) ولفظ مُتَعَلِّمٌ يعنى الخادم ، الأجير (دوزى ، ٢٠٠٠، ج٧، ص٢٩٥) ، والمتعلم خريج وخريج ، ويُقال خرج خيله أي أدبها وساسها (ابن سيده المرسي، ٢٠٠٠، ج١، ص ٢٢٤) وفي ذلك يقول زهير حين كان يصف الخيل : وخرجها صوارخ كل يوم ... فقد جعلت عرائكها تلين ، أراد وأدبها كما يخرج المتعلم (الزمخشري، ١٩٩٨، ج ١، ص ٢٣٧) .

وأضداد كلمة متعلم الجاهل ، الجهول ، الأمي ، جاهل ، غبي ، غير ، فدم (معجم المعاني الجامع - مادة متعلم) مما يعنى أن الجهل نقيض العلم ، ويقال عمى : أي جاهل ، غير متعلم (دوزى ، ٢٠٠٠، ج٧، ص٣٠١) ، ويؤكد ابن جني ذلك في قوله " لما كان العلم إنما يكون الوصف به بعد المزاولة له وطول الملائسة صار كأنه غريزة ، ولم يكن على أول دخوله فيه ، ولو كان كذلك لكان متعلماً لنا عالماً ، فلما خرج بالغريزة إلى باب فعل صار عالماً في المعنى كعلماء فكسر تكبيره ثم حملوا عليه ضده فقالوا جهلاء كعلماء وصار علماء كعلماء لأن العلم محللة لصاحبه ، وعلى ذلك جاء عنهم : فاحش وفحشاء لما كان الفحش ضرباً من ضروب الجهل ونقيضاً للحلم ، وعلامة وعلامة من قوم علميين " (ابن سيده المرسي، ٢٠٠٠، ج٢، ص ١٧٤)

• **مفهوم المتعلم اصطلاحاً :**

تعددت مفاهيم المتعلم في الاصطلاح حيث عرف بأنه : " الشخص المناسب والمستحق للتعليم ، أو من انتظم في مؤسسة أو موقف تعليمي معين (أحمد

١٩٨٣م، ص ٦٨) كما عرف بأنه: " كل شخص له رغبة في التعلم ، بصرف النظر عن سنه ، والمدة التي يقضيها في الطلب (أحمد ، ١٩٨١ ، ص ٧٣)

وقد يعرف بأنه : " كل من يطلب العلم سواء كان ذلك في المدرسة أو في المعهد أو الجامعة أو في المساجد أو في غيرها من مؤسسات العلم والتعليم " (علاونة ، ١٩٩٠م ، ص ٣٦٠) ، أو هو " فرد لديه استعداد للتعلم وهو أمر فطري (رجب ، ٢٠٠٩ ، ص ٢٣٣) ، أو هو ذلك الشخص المناسب والمستحق للتعليم (الميمان ، والسالوس ، ٢٠١٤م ، ص ص ٢٢٠ : ٢٢١) ، أو من انتظم في مؤسسة أو موقف تعليمي معين ، وهو كل من جلس مجلس علم ، ليأخذ العلم من العلماء ، وهو الذي يتلقى المعلومات والخبرات ، ويضيف إلي خبراته معلومات وخبرات أخرى ، ويبرز دوره من خلال وجوده بجوار المعلم لأنه لأبد من وجودهما معاً لتتم العملية التعليمية (المرجع السابق والصفحة) ، والمتعلم في هذه الحالة هو كل من يطلب العلم سواء كان ذلك في المدرسة أو في المعهد أو الجامعة أو في المساجد أو في غيرها من مؤسسات العلم والتعليم والتعلم عملية مكتسبة تتفاوت من فرد لآخر ، وهذا التفاوت يؤدي إلي تفاوت في سرعة التعلم (رجب، ٢٠٠٩ ص ٢٣٣)

ولقد شاع لفظ المتعلم عند العرب بدليل قول عبد الله بن عطاء : " ما رأيت العلماء عند أحد أصغر منهم عند أبي جعفر محمد بن علي قال رأيت الحكم عنده كأنه متعلم (ابن كثير ، د. ت. ، ج ٩ ، ص ٣١١) ، كما ذكر المتعلم في قول ابن عبد البر " من سأل مستفهماً راجباً في العلم ونفي الجهل عن نفسه ، باحثاً عن معنى يجب الوقوف في الديانة عليه فلا بأس به فشاء العي السؤال ، ومن سأل متعنناً غير متفقه ولا متعلم فهو الذي لا يحل قليل سؤاله ولا كثيره " (القرطبي ، ١٩٨٧ ، ج ٦ ، ص ٣٣٣) ، وإن كان البعض يرى مناظرته لفائدته وفائدة المعلم في نفس الوقت وفي ذلك يقول الخليل بن أحمد " اجعل تعليمك دراسة لعلمك ، واجعل مناظرة المتعلم تنبيهاً لك على ما ليس عندك (الجاحظ ، ١٩٧٥ ، ج ١ ، ص ١٤٨).

ومما يدل على اشتها كلمة المتعلمين قول ابن عاشور " واشتهرت سورة الجن على السنة المكتبين والمتعلمين في الكتابيب القرآنية باسم قل أوحى (ابن عاشور ، ١٩٨٤ ، ج ٢٩ ، ص ٢١٥) ، وبدليل قول القنوجي " والآثار في شرف العلم وفضل العالم والمعلم والمتعلم وطالب العلم كثيرة جداً " (القنوجي ١٩٧٨ ، ج ١ ، ص ٩٧) كما ذكر لفظ المتعلم في حديث أبو بكر بن حماد حين قال : " لما أتيت خلاداً يعنى بن عيسى المقرئ ؛ فسلمت عليه أخذ بيدي فأقعدني إلى جنبه فقال لي على من قرأت فقلت أنا رجل متعلم ... " (الخطيب البغدادي ، د. ت. ، ج ٢ ، ص ٢٧١) .

• نظائر مفهوم المتعلم

من النظائر التي أطلقت على المتعلمين لقب غلام ، فقيه ، ومتفقه (الميمان والسالوس ، ٢٠١٤م ص ٢٢٣) ، إضافة إلى مترادفات متعددة مثل : الطالب

المتفقه، المتعلم، التلميذ، المدارس، المستفيد، القارئ، السامع، المتأدب، المرید (قمبر، د.ت، ص ص ١٠٧: ١١)، المحصل، القارئ، المتأدب، السالك، التلميذ الباحث (الميمان، والسالوس، ٢٠١٤ م ص ٢٢٣)

كما أطلقت مجموعة من الألقاب علي الطلاب في ضوء مراتبهم العلمية ولعل أعلى هذه المراتب لقب معيد وهو الذي يعيد ما قرره أستاذ المدرسة، إما فور سماعه، وإما في وقت لاحق، أما لقب المفيد فيطلق علي الطالب الذي يفيد بقية المتعلمين بإيضاحاته الزائدة علي ما يعرف الطلاب العاديون، كما أطلق لقب النقيب علي الطالب الذي يأمر المتعلمين بسماع الدروس والإنصات إليها (المرجع السابق والصفحة)، وهي مفاهيم تؤدي إلى مفهوم المتعلم، وإن اختلفت عنها بدرجة أو بأخرى تشير إل بعضها في السطور الآتية :

• العريف :

وهو العارف العالم بالشيء (مصطفى، وآخرون، د.ت، ج ٢، ٥٩٥) والجمع عرفاء، تقول منه عرف فلان بالضم عرافة مثل خطب خطابة أي صار جريفا (ابن منظور، ١٩٨٨، ج ٩، ص ٢٣٨)، والعريف والعارف بمعنى العليم والعالم (الرازي، ١٩٩٩، ج ١، ص ٢٠٦)، "والعريف النقيب وهو دون الرئيس (ابن منظور، ١٩٨٨، ج ٩، ص ٢٣٨) .

• المرید:

المرید بوزن السكيت أي الشديد المرادة (الرازي، ١٩٩٩، ج ١، ص ٢٥٩) ولفظة مرید تعنى تابع، أو متعلم على شيخ (دوزي، ٢٠٠٠، ج ٥، ص ٢٤٦)، فهو مرید للعلم متبع لشيخه، وقد شاع هذا اللفظ عند فرق الصوفية وغيرهم، وإن ارتبط بالصوفية أكثر من غيرهم .

• البني :

يطلق على المتعلم لفظ بني لأن الحكماء والعلماء يسمون المتعلمين أبناءهم كما يقال لطالبي العلم أبناء العلم، وقد يكنى بالأبن كما يكنى بالأب كقولهم ابن عرس وابن نمرة وابن آوى، وبنت طبق وبنات نعش وبنات وردان وقيل أصل الابن التأليف والاتصال من قولك بنيتته وهو مبني، وأصله بني وقيل بنو ولهذا جمع على أبناء فكان بين الأب والابن تأليف (العسكري، ١٩٩٢، ج ١، ص ١٣) .

ولذا نجد في القرآن الكريم لقمان عليه السلام يقول لابنه، وإن كان لابنك من صلبه إلا أنه عليه السلام يقف في موقف المعلم، وابنه في موقف المتعلم ﴿وَأذْ قَالْ لِقْمَانُ لِابْنِهِ وَهُوَ يَعِظُهُ يَا بُنَيَّ لَا تُشْرِكْ بِاللَّهِ إِنَّ الشِّرْكَ لَظُلْمٌ عَظِيمٌ﴾ [لقمان/ ١٣]

ويقول ابن المقفع في رسالته " الأدب الوجيز للولد الصغير ما يفيد إطلاق اسم البني على المتعلم فيقول " : أي بني، يجب أن تلزم نفسك استشارة أرباب الرأي والكياسة وأصحاب الفطنة والحصافة في ممارسة ومزاولة الأمر الذي

يسنح ويعرض لك فإن كل من يأخذ بمشاورة العقلاء ويعتصم بنصيحة النصحاء في الأمور التي أراد إمضاءها وإتمامها يكون قد وضع قدم الإقدام في موضع الاهتمام (شمس الدين، ١٩٨٥، ص ٢٢٢).

• التلميذ:

لفظة تلميذ مفرد، والجمع تلاميذة وتلاميذ، والتلميذ هو خادم الأستاذ من أهل العلم أو الفن أو الحرفة، والتلاميذ عند العرب بمعنى الخدم والتابع وأحدهم تلميذ " (ابن سيده المرسى، ٢٠٠٠، ج ٩، ص ٥٥١)، ويستعمل لفظ تلميذ عند ابن خلدون بمعنى طالب أو مرید (دوزي، ٢٠٠٠، ج ٢، ص ٦٠)

ولشيوخ لفظة تلميذ جاء في الأمثال " وكم من تلميذ فاق أستاذه " (عمر ١٩٩٨، ج ١، ص ٨٩) وربما وردت بصيغة " كم من تلميذ بدأ أستاذه، وبدأ الشخص أقرانه أي غلبهم وفاقهم " (المرجع السابق، ج ١، ص ١٧٧) وقول العريب " أقرأ التلميذ المدرس " (المرجع السابق، ج ٣، ص ١٧٨٩) وكذلك قولهم " تلقف التلميذ كلام أستاذه تعنى تلقاه وحفظه بسرعة " (المرجع السابق، ج ٣، ص ٢٠٢٨)، وكقولهم " التلميذ أخفق في الامتحان أي رسب " (مصطفى وآخرون، د.ت، ج ١، ص ٣٤٣) وورد لفظ التلاميذ في حديث ابن خلان وغيره في قوله " واكتب واستكتب التلاميذ درساً (دوزي، ٢٠٠٠، ج ٩، ص ٢٦٩) أي أمرؤا أن يكتبوا درساً .

وكثيراً ما تذكر كتب التراجم أن فلاناً كان من تلاميذة فلان وفلان ويقولون: تلميذ فلان بالفتح، والصواب بالكسر (تيمور، ٢٠٠٢، ج ١، ص ١٩١) فيقول ابن سعد في الطبقات الكبرى " كان رجل يقال له يزيد بن عميرة السكسكى وكان تلميذاً لمعاد بن جبل " (المرجع السابق، ج ٥، ص ٤٢٩)، وكان الملا عياض تلميذ المفتي محمد شرف الدين رجلاً باحثاً يباحث وينظر كل واحد (القنوجي، ١٩٧٨، ج ٣، ص ٢٥٩)

ويقول الذهبي عن القاسم بن معن " كان من أكبر تلاميذة الإمام أبي حنيفة " (متز، ١٩٩٥، ص ٤٩)، كما يقول عن أبي إسحاق المروزي " من أكبر تلاميذة أبو العباس بن سريح " (شهبه، ١٩٧٨، ج ١، ص ٢٤٩)، وكان العماد البيهقي تلميذ البغوي " (السيوطي، ١٩٤١، ج ١، ص ٢٩٨)، كما كان الإمام عبد الرحمن بن محمد بن أحمد بن فوران الفوراني المروزي الفقيه الشافعي تلميذ أبي بكر القفال الشاشي (الحموي، ١٩٠٦، ج ٤، ص ٢٧٩)، وكان " عبد الله محمد بن عبد الله تلميذ بشر بن الحارث (الخطيب البغدادي، د.ت، ج ٥، ص ٤٣٤)، ويقول صاحب كتاب عجائب الآثار عن الإمام العلامة شمس الدين محمد بن قاسم بن إسماعيل البقري (م: ١٠١٨ هـ) " وغالب علماء مصر إما تلميذه أو تلميذ تلميذه (الجبرتي، ١٩٥٩، ج ١، ص ١١٦).

وكان الإسكندر اليوناني تلميذ أرسطو " (الألوسي، ١٩٩٥، ج ١٦، ص ٢٧) كما كان أرسطو طاليس تلميذ أفلاطون لازم خدمته مدة عشرين سنة

وكان أفلاطون يؤثره على غيره ويسميه العقل، وهو خاتم حكماءهم وسيد علمائهم، وأول من استخراج المنطق (القنوجي ١٩٧٨، ج ٣، ص ١٠٣).

• الدارس :

دارس : اسم ، والجمع دَوَارِسُ فاعل من دَرَسَ ، ودارس الكتاب وَنَحْوَهُ مدارسٌ ودراساً (مصطفى ، وآخرون ، د.ت ، ج ١ ، ٢٧٩) ، والدرس الأكل الشديد ، ودرست المرأة تدرس درساً ودروساً ، وهي دارس من نسوة درس ودوارس (ابن منظور ، ١٩٨٨ ج ٦ ، ص ٨٠) ، " والدرس القراءة والتعلم ، وقرأ ابن كثير و أبو عمرو دارست أي دارست أهل الكتاب وذاكرتهم ، وقرئ درست بضم الراء مبالغة في درست ودرست على البناء للمفعول بمعنى قرئت أو عفيت ، ودارست بمعنى درست أو دارست اليهود " (البيضاوي ، ١٩٩٦ م ، ج ٢ ، ص ٤٣٩) ، أما " ابن عباس فكان يقرأ دارست أي تلوت ، خاصمت ، جادلت " (المرجع السابق والصفحة) ، و"قارأت وتعلمت " (السيوطي ، ٢٠٠٣ ، ج ٣ ، ص ٣٣٦) مما يعني أن الدرس القراءة والتعلم (المرجع السابق والصفحة) (البيضاوي ، ١٩٩٦ م ، ج ٢ ، ص ٤٣٩).

وعن قتادة أنه قرأها درست أي قرأت وتعلمت " (ابن كثير ، ١٩٦٩ م ، ج ٢ ، ص ١٦٤) ، (الطبري ، ٢٠٠٠ ، ج ٧ ، ص ٣٠٦) ، ودرَسَ الشَّيْءُ يَدْرُسُ دَرُوسًا عَفَا ، ودرَسَتْهُ الرِّيحُ ودرَسَهُ القَوْمُ عَفَّوْا أثرَهُ ، والدرُّسُ أثرُ الدَّارِسِ والدرِّسُ (ابن سيده المرسي ، ٢٠٠٠ ، ج ٨ ، ص ٤٤٩) ، وانقطع إلى الدرس ، وانقطع للدرس : انكب عليه ، وواظب عليه ، وتفرغ له (عمر ، ١٩٩٨ ج ٣ ، ص ١٨٣٥) ، وقرأ على فلان النحو : درسه على يديه (المرجع السابق ، ج ٣ ، ص ١٧٨٩) ، ودرَسَ الكتاب ونحوه كَرَّرَ قراءته ليحفظه ودرَسَ العلمَ على فلان : تلقاه على يديه ، وتتلذذ له ، ودرس بالمعهد أي درس في المعهد ، بمعنى تعلم فيه (المرجع السابق والصفحة)

ومما يدل على شيوع لفظة دارس على المتعلم قول أبو الحديد : أنعى إليك إشارات العقول معا لم يبق منهن إلا دارس العلم (ابن كثير ، د.ت ، ج ١١ ، ص ١٤٢) ، (الخطيب البغدادي ، د.ت ، ج ٨ ، ص ١٣٠) ، وكذلك قول فخر الدين :

يחסدني قومي على صنعتي لأنني بينهم فارس ، سهرت في ليلي واستنصوا لن يستوي الدارس والناعس (ابن أبي أصيبعة ، د.ت ، ج ١ ، ص ٦٦٢)

ومما يدل على شيوع اللفظ أيضاً قول الخطيب البغدادي عن ابن اللبان أنه كان " إذا فرغ من صلاته بالناس في كل ليلة لا يزال قائماً في المسجد يصلي حتى يطلع الفجر فإذا صلى الفجر دارس أصحابه (الخطيب البغدادي ، د.ت ، ج ١٠ ، ص ١٤٤) ، كما ذكر عن قاضي القضاة جمال الدين أبو الثناء محمود بن أحمد الحنفي ابن السراج أنه درس وأفتى وصنف مختصراً في أصول الفقه (السلامي ، ١٩٨٢ ، ج ٢ ، ص ٣٤٩) ، كما ذكر أنه " درس أبو بكر محمد بن علي بن إسماعيل القفال الشاشي علي أبي العباس ابن سريج " (الشيرازي ، د.ت ، ج ١

ص ١٢٠) ، وفي ذلك ما يدل علي شيوع لفظة الدارس نظيراً للفظة التلميذ أو المتعلم .

• **الولد :**

ورد ذكر المتعلم بلفظ الولد في رسالة الغزالي لتلميذه في كتابه "أيها الولد" ، حيث يقول فيه " أيها الولد : النصيحة سهل والمشكل قبولها " (الغزالي وآخرون ، ١٩٦٧ ، ص ١١٦) ، وقوله أيضاً " أيها الولد : العلم بلا عمل جنون والعمل بغير علم لا يكون " (المرجع السابق ، ص ١٢٠) ، وقوله " أيها الولد : ومن الليل فتهدج به نافلة، ويقول في موضع آخر أيها الولد : "فينبغي لك أن يكون قولك وفعلك موافقاً للشرع ، إذ العلم والعمل بلا اقتداء الشرع ، ضلالة " (المرجع السابق ، ص ، ١٢٢، ١٢٣) .

كما ورد ذكر لفظة الولد في قول الشيخ عبد الوهاب بن أحمد الشعراني في قوله : " إن للنبي ﷺ على الأمة حقوقاً ، وللمسلمين بعضهم على بعض حقوقاً فضي معاشرة الصديق مع الصديق ، والشيخ مع المريد ، والعالم مع المتعلم والأمير مع الرعية ، والجار مع الجار ، والضيف مع المضيف ، والوالد مع الولد (حاجي خليفة ، ١٩٩٢ ، ج ١ ، ص ٦٧٣)

وتحدث الحافظ محمد بن أبي نصر اللفيتواني عن شيخنا الحافظ إسماعيل واصفا مكانته عند أستاذه بمكانة الولد قائلاً : " قام بأصبهان أكثر من ثلاثين سنة قبل الخمسمائة ونحو ذلك بعد الخمسمائة يعلم الناس فنون العلم حتى صدروا عنه نبوي الاسم والكنية ، قرشي الحسب والنسبة ، من أولاد طلحة بن عبد الله ، أستاذه الذي عليه قرأت وفي حجره نشأت ، ومن عشه درجت وعلى يده تخرجت ، وكان يحلني محل الولد ، والعضو من الجسد إن قلت فيه أنه الشيباني في زمانه ما أنبأت إلا عن الصدق ، أو أدعت أنه الثوري في أوانه ما تخطيت خطه الحق ، جزاه الله عنا أفضل ما جزاه عالماً من متعلم " (القزويني ١٩٨٧م ، ج ٢ ، ص ٣٠٣)

• **المتأدب :**

ورد في كتاب إعجاز القرآن لفظة المتأدب نظيراً للفظة المتعلم وذلك في قوله " إن اشتبه على متأدب أو متشاعر أو ناشئ فصاحة القرآن وموقع بلاغته وعجيب براعته فما عليك منه ، إنما يخبر عن نقصه ويدل على عجزه ، ويبين عن جهله ويصرح بسخافة فهمه ، وركاكة عقله (الباقلاني ، ١٩٨١م ، ج ١ ، ص ١٢٥)

كما ورد في قولهم : " إن لكل متأدب أسلوباً خاصاً به يتبع استعداده الأدبي ومزاجه الشخصي ، وهذا الأسلوب الخاص يستحيل على غيره أن يأتي بمثله لضرورة اختلاف مواهب المتأدبين وأمزجتهم ؛ ومع هذا فإعجاز كل أسلوب لغير صاحبه وعجز كل متأدب عن الإتيان بأسلوب غيره ، ثم يضاف على الأساليب البشرية شيئاً من القدسية " (الزرقااني ، ١٩٧٠ ، ج ٢ ، ص ٣١١) .

ويذكر ابن النديم في كتاب الفهرست أن أبا الفرج أحمد بن الطيب السر خسي كان متأدب بليغ كثير الرواية (ابن النديم، د.ت، ج١، ٢١٣)، كما ذكر عن ابن بكر الشيرازي أنه كان مطبوع متأدب" (المرجع السابق، ج١ ص ٢١٩)

• الطالب :

لفظة طالب تعنى طالب العلم (دوزى، ٢٠٠٠، ج٧، ص٦٤) والطَّالِبُ الَّذِي يُطَلِّبُ الْعِلْمَ، وَيُطَلَّقُ عَرَفًا عَلَي التَّلْمِيذِ فِي مَرَحَلَتِي التَّعْلِيمِ الثَّانَوِيَّةِ وَالْعَالِيَةِ (مصطفى، د.ت، ج٢، ص٥٦١)، كما وردت كلمة "طالب" بمعنى اسم فاعل من طَلَّبَ أو تَلْمِذَ يُطَلِّبُ الْعِلْمَ فِي مَرَحَلَتِي التَّعْلِيمِ الثَّانَوِيَّةِ وَالْجَامِعِيَّةِ (المرجع السابق، ج١، ص١٦) وقولهم " زلف الطالبُ إلى معلمه : أي اقترب منه وتقدَّم إليه) (عمر، ١٩٩٨، ج٢، ص٩٩١).

وجاء لفظ الطلبة في قول صاحب كتاب تكملة المعاجم العربية في قوله " ألقى بمعنى أملى، وألقى درساً بأن يطرح المسائل على الطلبة ويعيدهم، أي يجعلهم يكررون ما قدمه لهم من علمه) (دوزى، ٢٠٠٠، ج٩، ص٢٦٩).

وقد ورد لفظ طالب العلم في حديث أبو هريرة ؓ حين جاء إلى كعب يسأل عنه، وكعب في القوم فقال كعب ما تريد منه فقال أما إنني لا أعرف لأحد من أصحاب رسول الله ﷺ أن يكون أحفظ لحديثه مني فقال كعب: أما إنك لن تجد طالب شيء إلا سيشبع منه يوماً من الدهر إلا طالب علم وطالب دنيا فقال: أنت كعب؟ قال: نعم (الدارمي، ١٩٨٧، ج١، ص٩٨، حديث رقم ٢٨٤) ويقول عبيد بن عمير " ما من عاشية أشد أنقا ولا أبعد شبعاً من طالب العلم" (ابن الجوزي، ١٩٨٥، ج١، ص٤٥)

كما ذكر لفظ الطلبة في كتاب عجائب الآثار في التراجم والأخبار في قوله عن علي بن محمد بن نصر بن هيكل بن جامع الشنويهي أنه كان " له حظ في كثرة الطلبة" (الجبرتي، ١٩٥٩، ج١، ص٤٩٠)، كما ورد لفظ الطالب في قولهم: " أخذ الطالب يذاكر: من أفعال الشروع بمعنى بدأ، وشرع: أخذ يجد في الأمر" (عمر، ١٩٩٨، ج١، ص٦٨)، و"لَقِنَ الطَّالِبُ مِنْ أَسْتَاذِهِ كُلَّ الدَّرُوسِ" (المرجع السابق، ج٣، ص٢٠٢٩) وقولهم "إنه طالب لئاح" (المرجع السابق، ج٣، ص٢٠٣٥) وقولهم "مائل الطالبُ أستاذَه في طريقة الكلام والنقاش" (المرجع السابق، ج٣، ص٢٠٦٦)

كما ذكر الطالب في مرثية عبد الله بن طاهر حين قال: يَا طَالِبَ الْعِلْمِ قَدْ مَاتَ ابْنُ سَلَامٍ... وَكَأَنَّ فَارِسَ عِلْمٍ غَيْرِ مَحْجَامِ كَيْانِ الَّذِي كَانَ فِيكُمْ رَابِعَ أَرْبَعَةٍ... لَمْ نَلِقْ مِثْلَهُمْ إِسْتَارَ أَحْكَامِ (القاسم بن سلام، ١٩٦٤، ص١٢)

ويمكن تصنيف الطلبة إلي صنفين هما :

◀▶ الطلبة العارضين ويشمل أعداداً كبيرة من رجال الأعمال والعمال وغيرهم ممن يحضر الدروس بين حين وآخر ولا سيما مجالس الإملاء ، وهم ولا شك أضعاف عدد الطلبة المنتظمين .

◀▶ الطلبة المنتظمون وهم الذين يتركز اهتمامهم بالدرجة الأولى علي العلم ويقضون شطراً من حياتهم في طلب العلم وحده ، ولكن ذلك لا يمنع اشتغالهم بكسب الرزق (أحمد ، ١٩٨١، ص ٧٣).

مما سبق يتضح لنا أنه قد ورد كثيراً في كتب التراجم اسم اصطلاحى للمتعلم ، وقد سمي الطلبة أحياناً تلاميذه ، وكان لقب طالب أكثر ألقاب المتعلمين انتشاراً في التربية الإسلامية في العصور الإسلامية .

• الفقيه :

ورد لفظ الفقيه في عديد من أحاديث رسول الله منها قوله ﷺ : " فقيه واحد أشد على الشيطان من ألف عابد (ابن حبان ، ١٩٩٤ ، ج ١٥، ص ١١٨ حديث رقم ٦٧٢٣) ، (ابن ماجه ، ٥٠٤، ج ١ ، ص ٨١ ، حديث رقم ٢٢٢) ، وقد أطلق اسم الفقيه على المتعلم بدليل قول صاحب كتاب روح المعاني "يجوز أن يكون الشخص ... تال ، معلم ، سامع ، متعلم ، فقيه متعلم ، تلميذ فقيه ، عالم كامل الاستعداد لا يحتاج لغير التأمل فيما عنده ، وقاصر محتاج للتعلم " (الألوسي ، ١٩٩٥ ، ج ٢٦ ، ص ١٩٢) ، كما ورد اللفظ في قول الموفق أحمد بن أبي أصيبعة " انتشرت في الأفاق مصنفات فخر الدين وتلامذته ، وكان إذا ركب يمشي حوله نحو ثلاثمائة تلميذ فقهاء وغيرهم" (الداوودي ، د.ت ، ج ١ ، ص ٢١٤) ، وكان أبو القاسم جعفر بن محمد بن حمدان الموصلي متفقه (ابن النديم ، د.ت ، ج ١ ، ص ٢١٣) ، مما يدل على أن لفظه فقيه متعلم أو متفقه هي نظير لفظه متعلم .

• الصبي :

ورد لفظ الصبي كنظير للفظ المتعلم في قول إبراهيم الخواص : " رأيت أبا زرعة كالصبي جالساً بين يدي محمد بن إسماعيل البخاري يسأله عن علل الحديث " (الذهبي ، د .ت ، ج ١٢ ، ص ٤٠٧) ، كما يتبين ذلك من قول الإمام مالك حين سئل عن اللوح فيه القرآن ، أيمس على غير وضوء ؟ فقال : أما للصبيان الذين يتعلمون فلا أرى به بأساً ، فقبل له : فالرجل يتعلم فيه ؟ قال : أرجو أن يكون خفيفاً ، فقبل لابن القاسم : فالمعلم يشك ألواح الصبيان وهو على غير وضوء ، قال : أرى ذلك خفيفاً ، وعلل ابن رشد ذلك في البيان والتحصيل : أنه لما يلحقه في ذلك من المشقة فيكون ذلك سبباً إلى المنع من تعلمه ، وهذه هي العلة في تخفيف ذلك للصبيان ، وأشار الباجي في " المنتقى " إلى أن إباحة مس القرآن للمتعلم ، والمعلم هي لأجل ضرورة التعلم (ابن عاشور ، ١٩٨٤ ، ج ٢٧ ، ص ٣٣٦) .

كما يطلق ابن سينا لفظ الصبي على المتعلم أيضاً حين أشار إلى أن الصبي إذا أوغل في تخصصه ومجال درسه فعليه أن يطبق ما تعلمه في أرض الواقع، وأن يسعى للتكسب منه والتمهن فيه، فإن حدثت المنفعة زادت الرغبة في المزيد من العلم والمزيد من الإحكام فيه للمزيد من المنفعة، حيث يقول: " فإذا أوغل الصبي في صناعته بعض الوغول فمن التدبير أن يعرض للكسب ويحمل علي التعيش منها فإنه يحصل في ذلك منفعتان: أحدهما: إذا ذاق حلاوة الكسب بصناعته وعرف غناها وجدها عظيمة فلم يضجع - يُقتصر - في إحكامها وبلوغ أقصاها والثانية أن يعتاد طلب المعيشة" (النقيب، ١٩٨٤، ص ١٦٢)

كما ورد في كتاب أبجد العلوم ذكر لفظة الصبيان إشارة إلى المتعلمين وذلك حين تحدث عن مناهج التعليم في الشرق قائلًا: " أما أهل المشرق فيخلطون في التعليم كذلك على ما يبلغنا ولا أدري بم عنيتهم منها، والذي ينقل لنا أن عنيتهم بدراسة القرآن وصحف العلم وقوانينه في زمن الشيبية، ولا يخلطون بتعليم الخط بل لتعليم الخط عندهم قانون ومعلمون له على انفرادهم كما تتعلم سائر الصنائع ولا يتداولونها في مكاتب الصبيان وإذا كتبوا لهم الألواح فبخط قاصر عن الإجابة (القنوجي، ١٩٧٨، ج ١، ص ١١٣)

كما ذهب القاضي أبو بكر بن العربي إلى أن لفظ الصبي تعادل لفظ المتعلم بدليل قوله: " ويا غفلة أهل بلادنا في أن يؤخذ الصبي بكتاب الله في أول أمره يقرأ ما لا يفهم (المرجع السابق والجزء والصفحة)، وفي ذلك ما يؤكد على أن لفظة الصبي تناظر لفظة المتعلم، وكانت لفظة دارجة في تراثنا الإسلامي.

• مفهوم المتعلم في القرآن الكريم :

رفع الله سبحانه وتعالى من قدر المعلمين والمتعلمين في قوله تعالى: ﴿يَرْفَعُ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنْكُمْ وَالَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ﴾ [المجادلة / ١١]، والمعنى يرفع الله الذين آمنوا منكم والذين أوتوا العلم درجات أي في الثواب في الآخرة وفي الكرامة في الدنيا فيرفع المؤمن على من ليس بمؤمن، والعالم على من ليس بعالم، وفي ذلك يقول ابن مسعود: مدح الله العلماء في هذه الآية والمعنى أنه يرفع الله الذين أوتوا العلم على الذين آمنوا ولم يؤتوا العلم درجات، أي درجات في دينهم إذا فعلوا ما أمروا به (القرطبي، ١٩٨٧، ج ١٧، ص ٢٩٩)

والحق إن مفهوم التعليم من أكثر المفاهيم تكراراً وشمولاً في القرآن الكريم فقد شمل عديداً من أنواع التعليم ولم يقتصر على القراءة والكتابة بل شمل الجوانب المهنية والتدريبية وتعلم المهارات، وقد تناول تعليم الله لأنبيائه ورسله كما تناول تعليم الرسل لأممهم، ثم جاء تعليم صحاباتهم ﷺ ومن صلح من الخلق ليحملوا رسالة التعليم والتربية وفقاً لشرائع الله وآدابه التي وضعها لعباده (الميمان، ١٩٩٥، ص ٣٤٣)

وقد علم الله سبحانه وتعالى نبيه ونتبين ذلك من قوله تعالى: ﴿اقرأ باسم ربك الذي خلق﴾ [العلق / ١]، والمعنى افعل ما أمرت به تأكيداً للإيجاب

وتمهيداً لما يعقبه من قوله تعالى اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ... الخ فإنه كلام مستأنف وارد لإزاحة ما بينه ﷺ من العذر بقوله : ما أنا بقارئ يريد أن القراءة شأن من يكتب ويقرأ وأنا أمي ، فقبل له : وربك الذي أمرك بالقراءة مبتدئاً باسمه هو الأكرم الذي علم بالقلم ، أي علم ما علم بواسطة القلم لا غيره ، فكما علم القارئ بواسطة الكتابة والقلم ، يعلمك بدونهما (العمادي ، د.ت ، ج ٩ ، ص ١٧٨) وفي ذلك يقول أبو جعفر إن الله تعالى جل ذكره وتقدسست أسماؤه أدب نبيه ﷺ بتعليمه تقديم ذكر أسمائه الحسنی أمام جميع أفعاله وتقدم إليه في وصفه بها قبل جميع مهماته ، وجعل ما أدبه به من ذلك وعلمه إياه منه لجميع خلقه سنة يستنون بها وسبيلاً يتبعونه (الطبري ، ٢٠٠٠ ، ج ١ ، ص ٥٠)

ولم يقتصر هذا العلم من قبل الله سبحانه وتعالى على نبيه محمد بل شمل الأنبياء والمرسلين بدليل قوله تعالى لنبيه عيسى ﷺ : ﴿وَيُعَلِّمُهُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَالتَّوْرَةَ وَالْإِنْجِيلَ﴾ [آل عمران / ٤٨] ، فقال جمهور المفسرين بأن الكتاب مصدر كتب يكتب وهو هنا بمعنى الخط باليد ، (الثعالبي ، د.ت ، ج ١ ، ص ٢٦٨) وقيل معنى الكتاب الكتابة والخط ، وقيل هو كتاب غير التوراة والإنجيل علمه الله عيسى ﷺ (القرطبي ، ١٩٨٧ ، ج ٤ ، ص ٨٣) ، وقيل أن التوراة هي الكتاب الذي أنزل على موسى بن عمران ، والإنجيل الذي أنزل على عيسى ابن مريم ، وقد كان عيسى ﷺ يحفظ هذا وهذا (ابن كثير ، ١٩٦٩ ، ج ١ ، ص ٣٦٥)

كما ورد تعليم الله لنبيه موسى في قوله تعالى : ﴿فَوَجَدَا عَبْدًا مِنْ عِبَادِنَا آتَيْنَاهُ رَحْمَةً مِنْ عِبْدِنَا وَعَلَّمْنَاهُ مِنْ لَدُنَّا عِلْمًا ، قَالَ لَهُ مُوسَى هَلْ أَتَّبِعُكَ عَلَى أَنْ تُعَلِّمَني مِمَّا عَلَّمْتَ رُشْدًا﴾ [الكهف / ٦٥-٦٦] ، ومعنى عَلَّمْنَاهُ مِنْ لَدُنَّا عِلْمًا ، أي من العلم الخاص بنا ، وهو علم الغيب (الزركشي ، ١٩٨٠ ، ج ٤ ، ص ٢٩٠) ، ويعني الإخبار بالغيوب وقيل العلم اللدني ما حصل للعبد بطريق الإلهام (الانسفي ، ١٩٩٨ ، ج ٣ ، ص ٢١) وفي الآية دليل على أنه لا ينبغي لأحد أن يترك طلب العلم وإن كان قد بلغ نهايته وأن يتواضع لمن هو أعلم منه (المرجع السابق ، ج ٣ ، ص ٢١)

كما ورد تعليم الله سبحانه وتعالى ليوسف ﷺ في قوله تعالى : ﴿وَكَذَلِكَ يَجْتَبِيكَ رَبُّكَ وَيُعَلِّمُكَ مِنْ تَأْوِيلِ الْأَحَادِيثِ وَيُتِمُّ نِعْمَتَهُ عَلَيْكَ وَعَلَى آلِ يَعْقُوبَ كَمَا أَنْهَأَ عَلَى أَبِيكَ مِنْ قَبْلِ إِبْرَاهِيمَ وَأَسْحَاقَ إِنَّ رَبَّكَ عَلِيمٌ حَكِيمٌ﴾ [يوسف / ٦] والمقصود بالعلم هنا علم تأويل الأحاديث وهو من تعبير الرؤيا وتأويل الرؤيا أي تأويل عبارتها وتفسيرها (الانسفي ، ١٩٩٨ ، ج ٢ ، ص ١٧٩) والمراد بتأويل الأحاديث تعبير الرؤيا إذ هي أحاديث الملك إن كانت صادقة (العمادي ، د.ت ، ج ٤ ، ص ٢٥٣) ، أو من تأويل غوامض كتب الله تعالى وسنن الأنبياء وكلمات الحكماء (البيضاوي ، ١٩٩٦ م ، ج ٣ ، ص ٢٧٤) وقيل يعلمك من تأويل الأحاديث أي ذلك الجنس من العلوم (الألوسي ، ١٩٩٥ ، ج ١٢ ، ص ١٨٥)

وقد ورد اللفظ تعليم في تعليم الله سبحانه وتعالى لنبيه داوود عليه السلام في قوله تعالى: ﴿وَعَلَّمَهُ مِمَّا يَشَاءُ وَلَوْلَا دَفْعُ اللَّهِ النَّاسَ بَعْضَهُم بِبَعْضٍ لَفَسَدَتِ الْأَرْضُ وَلَكِنَّ اللَّهَ ذُو فَضْلٍ عَلَى الْعَالَمِينَ﴾ [البقرة / ٢٥١]، والمقصود بقوله تعالى وَعَلَّمَهُ مِمَّا يَشَاءُ كصناعة الدروع ومنطق الطير (السيوطي، د.ت، ج ١، ص ٥٥)، ومعنى مما يشاء أي مما يشاء الله من العلم (ابن كثير، ١٩٦٩، ج ١، ص ٣٠٤)، وقيل أي مما يشاء الله تعالى تعليمه إياه، لا مما يشاء داود عليه السلام، لأن معظم ما علمه تعالى إياه مما لا يكاد يخطر ببال أحد، ولا يقع في أمنية بشر ليمكن من طلبه (العمادي، د.ت، ج ١، ص ٢٤٥)، والمقصود بالعلم هنا علم صناعة الدروع والتقدير في السرد (الطبري، ٢٠٠٠، ج ٢، ص ٦٣٢)

كما ورد تعليمه سبحانه وتعالى لسليمان عليه السلام منطلق الطير في قوله تعالى: ﴿وَوَرَّثَ سُلَيْمَانَ دَاوُودَ وَقَالَ يَا أَيُّهَا النَّاسُ عَلِمْنَا مِنْتُمْ طَيْرٍ وَأَوْتَيْنَا مِنْ كُلِّ شَيْءٍ إِنْ هَذَا لَهُوَ الْفَضْلُ الْمَبِينُ﴾ [النمل / ١٦].

وقد ورد تعليم النبي محمد صلى الله عليه وسلم في قوله تعالى: ﴿رَبَّنَا وَأَبْعَثْ فِيهِمْ رَسُولًا مِنْهُمْ يَتْلُو عَلَيْهِمْ آيَاتِكَ وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَيُزَكِّيهِمْ إِنَّكَ أَنْتَ الْعَزِيزُ الْحَكِيمُ﴾ [البقرة / ١٢٩]، أي ويعلمهم القرآن والحكمة لتكامل نفوسهم ويزكّيهم عن الشرك والمعاصي (البيضاوي، ١٩٩٦م، ج ١، ص ٤٠٢)، والزكاة التطهير (القرطبي، ١٩٨٧، ج ٢، ص ١٣١) والمقصود يطهرهم من الشرك وسائر الأرجاس (النسفي، ١٩٩٨، ج ١، ص ٧١) والمقصود بالقرآن والحكمة المعرفة بالدين والفقه في التأويل والفهم وقيل أن الحكمة السنة وبيان الشرائع، وقيل الحكم والقضاء خاصة والمعنى متقارب (القرطبي، ١٩٨٧، ج ٢، ص ١٣١)، كما ذكر الله سبحانه وتعالى تعليمه للبشرية في قوله تعالى: ﴿عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ﴾ [العلق / ٥]، أي علمه بالقلم وبدونه من الأمور الكلية والجزئية والجلية والخفية ما لم يخطر بباله، حيث علمه من العلوم ما لا تحيط به العقول (العمادي، د.ت، ج ٩، ص ١٧٨)

ولاشك في أن فائدة علم الإنسان لا تقتصر على الدنيا فقط بل يستفيد منها الإنسان بعد مماته، وفي ذلك يقول تعالى: ﴿عَلِمْتَ نَفْسًا مَا قَدِمْتَ وَأَخَّرْتَ﴾ [الانفطار / ٥] والمعنى ما قدمت من عمل صالح أو سيئ، وما أخرت من سنة حسنة أو سيئة، وقيل ما قدمت من الصدقات وأخرت من التركات (البغوي، ١٩٨٧، ج ٤، ص ٤٥٥) وقيل معنى ما قدمت وأخرت أي ما قدمت من عمل خير أوشر وما أخرت من سنة حسنة أو سيئة لأن لها أجر ما سنته من السنن الحسنة وأجر من عمل بها، وعليها وزر ما سنته من السنن السيئة، ووزر من عمل بها (الشوكاني، ١٩٩٤، ج ٥، ص ٣٩٥) وفي تلك الآية دعوة إلى ترك الإنسان لما ينفعه من عمل أو علم وفي ذلك يقول رسول الله صلى الله عليه وسلم: "إذا مات الإنسان انقطع عمله إلا من ثلاث علم ينتفع به، أو صدقة تجري له، أو ولد صالح يدعو له" (الدارمي، ١٩٨٧، ج ١، ص ١٨٤ حديث رقم ٥٥٩)

ورغم تعليم الله سبحانه وتعالى للبشرية العلوم جميعاً إلا أنه سبحانه وتعالى حجب عن الإنسان معرفة بعض الأمور ، وفي ذلك يقول تعالى: ﴿يَسْأَلُونَكَ عَنِ السَّاعَةِ أَيَّانَ مُرْسَاهَا قُلْ إِنَّمَا عِلْمُهَا عِنْدَ رَبِّي لَأَجْلِبَهَا بُرُوقُهَا إِلَّا هُوَ ثَقُلَتْ فِي السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ لَأَن تَأْتِيَكُمْ إِلَّا بَغْتَةً يَسْأَلُونَكَ كَأَنَّكَ حَفِيٌّ عَنْهَا قُلْ إِنَّمَا عِلْمُهَا عِنْدَ اللَّهِ وَلَكِنَّ أَكْثَرَ النَّاسِ لَا يَعْلَمُونَ﴾ [الأعراف / ١٨٧] .

والمعنى يسألك المؤذون لك يا محمد عن الساعة استبعاداً وتكديباً موهمين أنها لا تكون ، قل إنما علمها عند الله ، أي أجيبهم عن سؤالهم وقل علمها عند الله ، وليس في إخفاء الله وقتها عني ما يبطل نبوتي ، وليس من شرط النبي ﷺ أن يعلم الغيب بغير تعليم من الله جل وعز، وما يدريك ، أي ما يعلمك لعل الساعة تكون قريباً ، أي في زمان قريب (القرطبي، ١٩٨٧ ، ج ١٤ ص ٢٤٨)

وقيل المعنى إنك أيها السائل تسأل عن الساعة أيان مرساها ، وإن من الأشياء ما هو أهم منها لا تعلمه فإنك لا تعلم معاشك ومعادك ، ولا ماذا تكسب غداً مع أنه فعلك وزمانك ، ولا تعلم أين تموت مع أنه شغلك ومكانك ، فكيف تعلم قيام الساعة متى يكون ؟ والله تعالى ما علمك كسب غدك ، ولا علمك أين تموت مع أن لك في ذلك فوائد شتى ، فإذا لم يعلمك ما تحتاج إليه كيف يعلمك ما لا حاجة لك إليه وهو وقت القيامة (الألوسي، ١٩٩٥ ، ج ٢١ ص ١١١) ، وفي ذلك يقول تعالى: ﴿إِنَّ اللَّهَ عِنْدَهُ عِلْمُ السَّاعَةِ وَيُنزِلُ الْغَيْثَ وَيَعْلَمُ مَا فِي الْأَرْحَامِ وَمَا تَدْرِي نَفْسٌ مَّاذَا تَكْسِبُ غَدًا وَمَا تَدْرِي نَفْسٌ بِأَيِّ أَرْضٍ تَمُوتُ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ﴾ [لقمان / ٣٤]

وفى ذلك يقول يحيى بن سلام " بلغني أن كل شيء في القرآن وما أدراك فقد أدراه إياه وعلمه ، وكل شيء قال وما يدريك فهو مما لم يعلمه ، كما قال سفيان بن عيينة كل شيء قال فيه : وما أدراك فإنه أخبر به ، وكل شيء قال فيه : وما يدريك فإنه لم يخبر به " (القرطبي، ١٩٨٧ ، ج ١٨ ، ص ٢٥٧) ويقول عبد الله بن مسعود " كل شيء أوتي نبيكم ﷺ غير خمس إن الله عنده علم الساعة... الآية إلى آخرها ، وقال ابن عباس هذه الخمسة لا يعلمها إلا الله تعالى ولا يعلمها ملك مقرب ، ولا نبي مرسل ، فمن ادعى أنه يعلم شيئاً من هذه فقد كفر بالقرآن لأنه خالفه ، ثم إن الأنبياء يعلمون كثيراً من الغيب بتعريف الله تعالى إياهم " (المرجع السابق ، ج ١٤ ، ص ٨٢)

وجاء لفظ التعليم في علم السحر ليؤكد جواز تعلمه دون العمل به في قوله تعالى ﴿وَاتَّبِعُوا مَا تَتْلُوا الشَّيَاطِينُ عَلَىٰ مَلِكٍ سُلَيْمَانَ وَمَا كَفَرَ سُلَيْمَانُ وَلَكِنَّ الشَّيَاطِينَ كَفَرُوا يُعَلِّمُونَ النَّاسَ السِّحْرَ وَمَا أُنزِلَ عَلَى الْمَلَكَيْنِ بِبَابِلَ هَارُوتَ وَمَارُوتَ وَمَا يُعَلِّمَانِ مِنْ أَحَدٍ حَتَّى يَقُولَا إِنَّمَا نَحْنُ فِتْنَةٌ فَلَا تَكْفُرْ فَيَتَعَلَّمُونَ مِنْهُمَا مَا يُفَرِّقُونَ بِهِ بَيْنَ الْمَرْءِ وَزَوْجِهِ وَمَا هُمْ بِضَارِّينَ بِهِ مِنْ أَحَدٍ إِلَّا بِإِذْنِ اللَّهِ وَيَتَعَلَّمُونَ مَا يَضُرُّهُمْ وَلَا يَنْفَعُهُمْ وَلَقَدْ عَلَّمُوا لِمَنْ اشْتَرَاهُ مَا لَهُ فِي الْآخِرَةِ مِنْ

خَلَقَ وَلَيْسَ مَا شَرَوْا بِهِ أَنْفُسَهُمْ لَوْ كَانُوا يَعْلَمُونَ﴾ [البقرة / ١٠٢] ، ومعناه على الأول ما يعلمان أحدا حتى ينبهاه وينصحاها (النفسي ، ١٩٩٨ ، ج ١ ، ص ٦٢) عن العمل به والكفر بسببه (العمادي ، د. ت ، ج ١ ، ص ١٣٨) ويقول له إنما نحن ابتلاء من الله ، فمن تعلم منا وعمل به كفر ، ومن تعلم وتوقى عمله ثبت على الإيمان ، فلا تكفر باعتقاد جوازه والعمل به ، وفيه دليل على أن تعلم السحر وما لا يجوز إتباعه غير محظور ، وإنما المنع من إتباعه والعمل به (البيضاوي ، ١٩٩٦ م ج ١ ، ص ٣٧٣)

وقد جاء معنى المتعلم في قوله تعالى: ﴿ثُمَّ تَوَلَّوْا عَنْهُ وَقَالُوا مُعَلِّمٌ مَّجْنُونٌ﴾ [الدخان / ١٤] ، ومعنى مُعَلِّمٌ أي إنسان يعلمه غيره من البشر (متعلم) ، ويريدون بذلك أن بشرأ علمه ﷺ ، أو علمته الكهنة والشياطين ، وهو مجنون مختلط في عقله وليس برسول (القرطبي ، ١٩٨٧ ، ج ١٦ ، ص ١٣٣) ، وزعم بعضهم أن " غلاماً أعجمي يعلمه لبعض ثقيف ، وقال آخرون إنه مجنون ، أو يقول بعضهم كذا وآخرون كذا (العمادي ، د. ت ، ج ٨ ، ص ٦١)

أما لفظ درس أو التدريس بصفة عامة فقد ورد في ستة مواضع منها قوله تعالى : ﴿مَا كَانَ لِبَشَرٍ أَنْ يُؤْتِيَهُ اللَّهُ الْكِتَابَ وَالْحُكْمَ وَالنَّبُوءَ ثُمَّ يَقُولَ لِلنَّاسِ كُونُوا عِبَادًا لِي مِنْ دُونِ اللَّهِ وَلَئِنْ كُنْتُمْ تُحِبُّونَ اللَّهَ فَاتَّبِعُوا أُمَّةَ اللَّهِ وَاللَّهُ يُؤْتِي الْوَسْطَ وَالْحَقَّ وَالْحَقَّ الْمُبِينُ﴾ [آل عمران / ٧٩] ، أي كونكم معلمين الكتاب ، وبسبب كونكم دارسين له فإن فائدة التعليم والتعلم معرفة الحق والخير للاعتقاد والعمل ، وقرأ البعض تعلمون بمعنى عاملين ، وقرئ تدرسون من التدريس وتدرسون من أدرس ، ويجوز أن تكون القراءة المشهورة أيضاً بهذا المعنى على تقدير وبما كنتم تدرسونه على الناس (البيضاوي ، ١٩٩٦ م ، ج ٢ ، ص ٥٦) ولذا قيل معنى تدرسون أي تدرسونه على الناس (النفسي ، ١٩٩٨ ، ج ١ ، ص ١٦٣)

والمقصود بقوله تعالى وبما كنتم تدرسون أي الفقه ، ومعنى الآية كونوا أيها الناس سادة الناس وقادتهم في أمر دينهم وديناهم ريانين بتعليمكم إياهم كتاب الله وما فيه من حلال وحرام وفرض وندب وسائر ما حواه من معاني أمور دينهم وبتلاوتكم إياه ، ودراستكم له (الطبري ، ٢٠٠٠ ، ج ٣ ، ص ٣٢٨)

كما جاءت لفظة درست في قوله تعالى ﴿وَكَذَلِكَ نُصَرِّفُ الْآيَاتِ وَلِيَقُولُوا دَرَسْتَ وَلِنُبَيِّنَهُ لِقَوْمٍ يَعْلَمُونَ﴾ [الأنعام / ١٠٥] ، ومعنى الدرس القراءة والتعلم ودرست أي قرأت وتعلمت (ابن كثير ، ١٩٦٩ ، ج ٢ ، ص ١٦٤) ، وقرأ ابن كثير دارست أي دارست أهل الكتاب وذاكرتهم ، وقرئ درست بضم الراء مبالغة في درست ، ودرس أي درس محمد ﷺ ، وقيل أي تبادلتم الدرس مع أهل الكتاب (البيضاوي ، ١٩٩٦ م ، ج ٢ ، ص ٤٣٩ ، ٤٤٠) ، ودارسه العلم أي تبادلته ، ودرسه معه ، ودارس الكتب أي تدارسها ، وقيل سمي إدريس عليه السلام لكثرة دراسته كتاب الله تعالى (الرازي ، ١٩٩٩ ، ج ١ ، ص ٨٥) ، ودرست القرآن وما أشبهه أي

أدرسه درساً (ابن دريد الأزدي، ١٩٨٧، ج٣، ص ٦٢٧)، وتدارسوا القرآن" أي أقرأوه وتعهّدوه لئلا تنسوه، ويقال: درسَ يدرُسُ درساً ودراسةً، وأصلُ الدرّاسةِ الرّياضة والتّعهّدُ بالشّيءِ (الجزري، ١٩٧٩، ج٢، ص ١١٣)

كما جاء لفظ درسوا بصيغة الجمع في قوله تعالى: ﴿فَخَلَفَ مِنْ بَعْدِهِمْ خَلْفٌ وَرِثُوا الْكِتَابَ يَأْخُذُونَ عَرَضَ هَذَا الْأَدْبَى وَيَقُولُونَ سَيُغْفِرُ لَنَا وَإِنْ يَأْتِهِمْ عَرَضٌ مِثْلَهُ يَأْخُذُوهُ أَلَمْ يُؤْخَذْ عَلَيْهِمْ مِيثَاقُ الْكِتَابِ أَنْ لَا يَقُولُوا عَلَى اللَّهِ إِلَّا الْحَقَّ وَدَرَسُوا مَا فِيهِ وَالِدَارُ الْأَخْرَجُ خَيْرٌ لِلَّذِينَ يُتَّقُونَ أَفَلَا تَعْقِلُونَ﴾ [الأعراف / ١٦٩] ومعنى درسوا ما فيه أي قرءوا ما في الكتاب (النسفي، ١٩٩٨، ج٢، ص ٤٥)، وهم قريبو عهد به، وقرأ أبو عبد الرحمن (وادارسوا ما فيه) فأدغم التاء في الدال (القرطبي، ١٩٨٧، ج١٦، ص ١٧٢)، "والحال أن قد درسوا ما في الكتاب وعلموه" (الشوكاني، ١٩٩٤، ج٢، ص ١٦١)، وجاء قوله تعالى: ﴿أَمْ لَكُمْ كِتَابٌ فِيهِ تَدْرُسُونَ﴾ [القلم / ٣٧] بمعنى أم لكم كتاب من السماء فيه تقرؤون (البيضاوي، ١٩٩٦م، ج٥، ص ٣٧٣)، أما قوله تعالى: ﴿وَإِنْ كُنَّا عَنْ دِرَاسَتِهِمْ لَغَافِلِينَ﴾ [الأنعام / ١٥٦] أي عن تلاوة كتبهم وعن لغاتهم (القرطبي، ١٩٨٧، ج٧، ص ١٤٤) وقيل عن قراءتهم، والدراسة، القراءة والعلم، وقرأ ودرسوا ما فيه قال: علموا ما فيه، فلم يأتوه بجهالة (الطبري، ٢٠٠٠، ج٨، ص ٩٤).

ويقول صاحب المثل السائر للمتعلم مبيناً له طريق التعلم والدراسة للقرآن الكريم "واعلم أن المتصدي لحل معاني القرآن يحتاج إلى كثرة الدرس فإنه كلما ديم على درسه ظهر من معانيه ما لم يظهر من قبل، وهذا شيء جريته وخبرته فإني كنت أخذ سورة من السور وأتلوها وكلما مر بي معنى أثبتته في ورقة مفردة حتى أنتهي إلى آخرها ثم أخذ في حل تلك المعاني التي أثبتتها واحدا بعد واحد ولا أقنع بذلك حتى أعاد تلاوة تلك السورة وأفعل مثل ما فعلته أولاً، وكلما صقلتها التلاوة مرة بعد مرة ظهر في كل مرة من المعاني ما لم يظهر لي في المرة التي قبلها، وسأورد في هذا الموضوع سورة من السور ثم أردفها بآيات أخرى من سور متفرقة حتى يتبين لك أيها المتعلم ما فعلته فتحدو حدوه (أبو الفتح الموصلي، ١٩٩٥، ج١، ص ١٢٧)، كما جاءت دراسة بنظائرها في عديد من الآيات منها قوله تعالى: ﴿وَأذْكُرُوا مَا فِيهِ لَعَلَّكُمْ تَتَّقُونَ﴾ [البقرة / ٦٣] قال أبو إسحاق: معناه: ادرسوا ما فيه (ابن سيده المرسي، ٢٠٠٠، ج٦، ص ٧٨٧) وكذلك في قوله تعالى: ﴿وَالرَّاسِخُونَ فِي الْعِلْمِ يَقُولُونَ آمَنَّا بِهِ﴾ [آل عمران / ٧] فيقصد بالراسخون في كتاب الله المدارسون (المرجع السابق، ج٥، ص ٧٥)؛ لأن الفرد لا يمكن أن يرسخ في العلم إلا بالمدارسة وسهر الليالي وبذل الوسع، وتقول العرب "دارس ومدرّوس، وقد درس دروساً" (المرجع السابق، ج٨، ص ٤٤٩) والدارس يتبع ما كان قرأ، كالسالك للطريق يتبعه (ابن فارس، ١٩٧٩، ج٢، ص ٢٦٨)

ومن أمثلة النظائر لفظة أيضاً لفظة أدراككم، وذلك في قوله تعالى: ﴿قُلْ لَوْ شَاءَ اللَّهُ مَا تَلَوْتُهُ عَلَيْكُمْ وَلَا أَدْرَاكُمْ بِهِ فَقَدْ لَبِثْتُ فِيكُمْ عُمُرًا مِنْ قَبْلِهِ أَفَلَا تَعْقِلُونَ﴾ [يونس / ١٦]، أي لو شاء الله ما أرسلني إليكم فتلوت عليكم القرآن ولا أعلمكم الله ولا أخبركم به، يقال دريت الشيء وأدراني الله به ودريته ودريت به، وفي الداربية معنى الختل، ومنه دريت الرجل أي ختلته، ولهذا لا يطلق الداري في حق الله تعالى، ويقال دريت أي علمت، وأدريت غيري، ويقال درأت أي دفعت فيقع الغلط بين دريت ودرأت (القرطبي، ١٩٨٧، ج ٨، ص ٣١٩)

ولقد حوي القرآن الكريم على عديد من آداب المتعلم منها - على سبيل المثال لا الحصر - ما حكاه الله تعالى في قصة موسى مع الخضر بكثير من آداب المعلم والمتعلم (ابن عاشور، ١٩٨٤، ج ١، ص ٤٢) منها: طاعة المتعلم لمعلمه، إذ أن طالب العلم لا بد أن يكون طائعاً لمعلمه كطاعته لوالده، فعليه طاعة أمر معلمه فيما يتعلق بتحصيل العلم والأخذ بالوسائل التي يرشد إليها المعلم وتساعد علي التحصيل والبحث والدراسة، وكذلك إنجاز كل ما يطلب منه إنجازاً من واجبات علمية، وهذه الطاعة هي منهج القرآن الكريم في تحصيل العلم (منصور ١٩٩٧، ص ٨٤: ٨٥)، وذلك عندما قال تعالى علي لسان نبيه موسى عليه السلام في حوارهِ مع العبد الصالح: ﴿فَوَجَدَا عَبْدًا مِنْ عِبَادِنَا آتِيَاهُ رَحْمَةً مِنْ عِنْدِنَا وَعَلَّمْنَاهُ مِنْ لَدُنَّا عِلْمًا . قَالَ لَهُ مُوسَى هَلْ أَتَيْكَ عَلَى أَنْ تُعَلِّمَنَ مِمَّا عَلَّمْتَ رُشْدًا . قَالَ إِنَّكَ لَنْ تَسْتَطِيعَ مَعِيَ صَبْرًا . وَكَيْفَ تَصْبِرُ عَلَى مَا لَمْ تُحِطْ بِهِ خَيْرًا . قَالَ سَتَجِدُنِي إِنْ شَاءَ اللَّهُ صَابِرًا وَلَا أَعْصِي لَكَ أَمْرًا﴾ [الكهف / ٦٥ - ٦٩].

ومن الآداب أيضاً تواضع الطالب بصفة خاصة والمسلم بصفة عامة نستشف ذلك من قوله تعالى: ﴿وَعِبَادُ الرَّحْمَنِ الَّذِينَ يَمْشُونَ عَلَى الْأَرْضِ هَوْنًا وَإِذَا خَاطَبَهُمُ الْجَاهِلُونَ قَالُوا سَلَامًا﴾ [الفرقان / ٦٣]، وقوله تعالى: ﴿وَأَقْصِدْ فِي مَشْيِكَ وَاغْضُضْ مِنْ صَوْتِكَ . إِنَّ أَنْكَرَ الْأَصْوَاتِ لَصَوْتُ الْحَمِيرِ﴾ [القمان / ١٩] وينسجم مع هذا المعنى من عدم الكبرياء في المشي علي الأرض عدد من الآيات منها علي سبيل المثال قوله تعالى: ﴿وَلَا تَمْشِ فِي الْأَرْضِ مَرَحًا إِنَّكَ لَنْ تَخْرِقَ الْأَرْضَ وَلَنْ تَبْلُغَ الْجِبَالَ طُولًا﴾ [الإسراء / ٣٧].

وقد ورد هذا التواضع في سورة لقمان في قوله تعالى: ﴿وَلَا تُصَعِّرْ خَدَّكَ لِلنَّاسِ وَلَا تَمْشِ فِي الْأَرْضِ مَرَحًا، إِنَّ اللَّهَ لَا يُحِبُّ كُلَّ مُخْتَالٍ فَخُورٍ﴾ [لقمان / ١٨] مما يعني أن علي المتعلم - وهو ابن سيدنا لقمان في هذه الحالة - أن يلتزم بمجموعة من الأخلاقيات التي ينبغي أن تصاحب المتعلم مثل: عدم تصعير الخد وعدم المشي في الأرض بخيلاء، أي أن القرآن نهي عن المشي المتكبر في الأرض، أو المشي بحد ذاته وتصعير الخد بحد ذاته مجرد حركتين يمكن تعليمها وإتقانها عند الأولاد، ولكن إذا اقترن ذلك كله بسوء الأخلاق وفسادها

وإظهار التكبر على الناس والتعالي عليهم فلا يجوز أن يكون ، كما تفيد الآية أنه من الخصائص المحمودة للتعلم أن يمشي الضرد بتواضع على الأرض ، وأن لا يصعر خده للناس ، لأن ذلك مدعاة إلي الحصول على حب الله تعالى ، ومن أحبه الله أحبه الناس تبعاً (علاونة ، ١٩٩٠ ، ص ٣٦٢) .

ويقول الغزالي : "من آداب المتعلم أن لا يخوض في فن حتى يستوفي الفن الذي قبله ، فإن العلوم مرتبة ترتيباً ضرورياً وبعضها طريق إلى بعض والموفق من راعي ذلك الترتيب والتدرج ، وفي ذلك يقول تعالى : ﴿الَّذِينَ آتَيْنَاهُمُ الْكِتَابَ يَتْلُونَهُ حَقَّ تِلَاوَتِهِ أُولَئِكَ يُؤْمِنُونَ بِهِ وَمَنْ يَكْفُرْ بِهِ فَأُولَئِكَ هُمُ الْخَاسِرُونَ﴾ [البقرة / ١٢١] ، أي لا يجاوزن فناً حتى يحكموه علماً وعملاً ، وليكن قصده في كل علم يتحراه الترقى إلي ما هو فوقه" (الغزالي ، د.ت ، ج ١ ، ص ٤١) .

وكذلك من آداب المتعلم أن يطلب المزيد من العلم ويستمر في طلبه من المهدي إلى اللحد ، وفي ذلك يقول تعالى لحبيبه ﷺ ﴿وَقُلْ رَبِّ زِدْنِي عِلْمًا﴾ طه / ١١٤ أي فهماً (القرطبي ، ١٩٨٧ ، ج ١١ ، ص ٢٥٠) ، فلو كان شيء أشرف من العلم لأمر الله تعالى نبيه ﷺ أن يسأله المزيد منه ، كما أمر أن يستزیده من العلم (المرجع السابق ، ج ٤ ، ص ٤١) ، والحيلة في صرف الأوقات إلى التحصيل أنه إذا مل من علم اشتغل بآخر كما قال ابن عباس ؓ إذا مل من الكلام مع المتعلمين هاتوا دواوين الشعراء (القنوجي ، ١٩٧٨ ، ج ١ ، ص ٢٤١) ، (حاجي خليفة ، ١٩٩٢ ، ج ١ ، ص ٤٦)

• مفهوم المتعلم في السنة النبوية :

دعت السنة الصحيحة إلى التعلم وأشارت إلى أن العلم لا يكون إلا بالتعلم وبذل الجهد وفي ذلك يقول النبي ﷺ " مَنْ يُرِدِ اللَّهُ بِهِ خَيْرًا يُفَقِّهْهُ فِي الدِّينِ وَإِنَّمَا الْعِلْمُ بِالتَّعْلَمِ " (البخاري ، ١٩٨٧م ، ج ١ ، ص ٣٧) وكيف لا تدعو السنة إلى التعلم وقد جعلت التعليم والتعلم فريضة ، نتبين ذلك من قوله ﷺ " لا صلاة لمن لم يقرأ بفاتحة الكتاب" (مسلم ، د.ت ، ج ٢ ، ص ٢٩٥ ، حديث رقم ٣٩٤) وكان لدينا حدوداً دنيا من تحصيل العلم لا يصح إسلام المرء إلا بالحصول عليه ، وفي ذلك دعوة إلى التعلم والتفقه ، ولذا بوب الإمام البخاري باباً في وجوب قراءة الفاتحة في كل ركعة ، وإن المسلم إذا لم يحسن الفاتحة ولا أمكنه تعلمها قرأ ما تيسر له من غيرها (المرجع السابق ، ج ٢ ، ص ٢٩٥) ونلاحظ هنا أنه لم يعفى المسلم من القراءة نهائياً ، كما جعل بابان إحداهما باب فضل قراءة القرآن في الصلاة وتعلمه (المرجع السابق ، ج ٣ ، ص ٢) ، والآخر باب في فضل من يقوم بالقرآن ويعلمه ، وفضل من تعلم حكمة من فقهه أو غيره فعمل بها و علمها (المرجع السابق ، ج ٣ ، ص ١٠) .

وفي ذلك يقول الإمام ابن حجر " القرآن خير الكلام فمتمعلمه خير من متعلم غيره" (ابن حجر العسقلاني ، ١٩٥٩ ، ج ٩ ، ص ٧٦) ، وإن كنا نرى ضرورة أن نتعلم

الأمة جميع العلوم من قرآن وحديث وفقه وعلوم طبيعية وكونية ؛ فتعلمها فرض عين على الجميع حتى تقوم به جماعة منهم تكفي الأمة الإسلامية فيسقط فرض العين عن الجميع ويصبح فرض كفاية .

ولأهمية التعلم والتعليم لم يكن رسول الله ﷺ يترك موقفاً إلا ويعلم صحابته ، ولذا روى عنه أنه مكث تسع سنين لم يحج ثم أذن في الناس في السنة العاشرة ... ، وقوله ثم أذن في الناس معناه أعلمهم بذلك وأشاعه بينهم ليتأهبوا للحج معه ، ويتعلموا المناسك والأحكام ويشهدوا أقواله وأفعاله ، ويوصيهم ليبليغ الشاهد الغائب (مسلم ، د. ت. ، ج ٤ ، ص ٨٨٥ ، حديث رقم ١٢١٨) .

كما دعا رسول الله ﷺ إلى تعلم السنة ودراستها وذلك فيما رواه معاذ بن جبل ؓ حيث قال : احتبس عنا رسول الله ﷺ ذات غداة عن صلاة الصبح حتى كدنا نترأى عين الشمس فخرج سريعاً فثوب بالصلاة ف صلى رسول الله ﷺ وتجاوز في صلاته فلما سلم دعا بصوته قال لنا : على مصافكم كما أنتم ، ثم انفتل إلينا ثم قال أما إنني سأحدثكم ما حبسني عنكم الغداة إنني قمت من الليل فتوضأت وصليت ما قدر لي فنعست في صلاتي حتى استثقلت ؛ فإذا أنا بربي تبارك وتعالى في أحسن صورة ، فقال : يا محمد ، قلت لبيك رب ، قال : فيم يختصم الملائة الأعلى ، قلت : لا أدري قالها ثلاثاً ، قال فأرأيتَه وضع كفه بين كتفي حتى وجدت برد أنامله بين ثديي فتجلى لي كل شيء وعرفت ، فقال : يا محمد ، قلت لبيك رب ، قال : فيم يختصم الملائة الأعلى ، قلت : في الكفارات قال ما هن قلت مشي الأقدام إلى الحسنات ، والجلوس في المساجد بعد الصلوات وإسباغ الوضوء حين الكريهات ، قال فيم قلت إطعام الطعام ، ولين الكلام والصلاة بالليل والناس نيام ، قال : سل قل اللهم إنني أسألك فعل الخيرات وترك المنكرات وحب المساكين وأن تغفر لي وترحمني ؛ وإذا أردت فتنة قوم فتوفني غير مفتون ، أسألك حبك وحب من يحبك وحب عمل يقرب إلى حبك ، قال رسول الله ﷺ إنها حق فادرسوها ثم تعلموها (الترمذي ، د. ت. ، ج ٥ ، حديث رقم ٣٢٣٥)

وإذا كانت السنة قد دعت إلى التعليم والتفقه وجعلته فريضة إسلامية وذلك في قوله ﷺ طلب العلم فريضة على كل مسلم (ابن ماجه ، د. ت. ، ج ١ ص ٨١ حديث رقم ٢٢٤) ، كما دعت إليه لضرورته للبشرية فلم تنسى تحفيز الناس إلى هذا التعليم ، وحضهم عليه ، ورفع قيمته ، سواء كان تعليماً للعلوم الفقهية أو العلوم الكونية ، وفي ذلك يقول رسول الله ﷺ " العالم والمتعلم شريكان في الأجر ، ولا خير في سائر الناس " (المرجع السابق ، ص ٤٣) .

والمتعلم في الأصل الذي تأمر به السنة هو المتعلم للعلوم التي تفيد البشرية وفي ذلك يقول ﷺ : " تعلموا من النجوم ما تهتدون به في ظلمات البر والبحر " (المرجع السابق والصفحة) وإن كان ﷺ لا ينفي العلم عن العلوم التي لا تفيد

وفي ذلك يقول ﷺ " اللهم إني أعوذ بك من علم لا ينفع (المرجع السابق ، ج ١ ص ٩٢ حديث رقم ٢٥٠)

ولقد دعت السنة إلى التعلم وذلك في قول رسول الله ﷺ "...ومن سلك طريقاً يلتمس فيه علماً سهل الله له به طريقاً إلى الجنة..." (مسلم، د.ت، ج ٤ ص ٢٠٧٤ ، حديث رقم ٢٦٩٩) ، (الترمذي، د.ت، ج ٥ ، ص ٢٨ حديث رقم ٢٦٤٦) كما أمرت السنة بالتعليم المستمر وخاصة القرآن الكريم في قوله ﷺ " تعلموا كتاب الله وتعاهدوه وتغنوا به فوالذي نفسي محمد بيده لهو أشد تفلتاً من المخاض في العقل " (النسائي، ٢٠٠١، ج ٤ ، حديث رقم ٨٠٤٩)

هذا الفكر سرعان ما اكتسبه الصحابة بدليل ما روي عن علي أنه قال : **الناس ثلثة: عالم رباني، ومتعلم على سبيل النجاة، وهمج رعا أتباع كل ناعق** (الهروي، ٢٠٠١، ج ٣، ص ١٥٨) وفي رواية أخرى يقول "الناس ثلاثة : عالم رباني ومُتَعَلِّمٌ عَلَى سَبِيلِ نَجَاةٍ ، وَهَمْجٌ رَعَا يُتْبَعُونَ كُلَّ نَاعِقٍ" (الزبيدي، ١٩٩٤، ج ٢ ص ٤٦١) ، وما روي عن أبي الدرداء ؓ حين قال " تعلموا فإن العالم والمتعلم في الأجر سواء ولا خير في سائر الناس بعدهما " (الأصبهاني، ١٩٨٥، ج ١، ص ٢١٣)

لقد حرص الصحابة ؓ على التعليم والتعلم وفي ذلك يقول عبد الله بن مسعود : " اغد عالماً أو متعلماً ، فإنه لا خير فيما سواهما " (الذهبي، د . ت ، ج ١ ص ٤٦٣) ، كما يقول أبو الدرداء : " الناس ثلاثة : عالم ومتعلم ، والثالث همج لا خير فيه " (الأصبهاني، ١٩٨٥، ج ١، ص ٢١٢) ، ثم يوالي دعوته إلي العلم بقوله : " ألا فتعلموا وعلموا ، ما لي أري علماءكم يذهبون ، وجهالكم لا يتعلمون ؟! فإن معلم الخير والمتعلم في الأجر سواء ، ولا خير في سائر الناس بعدهما " (المرجع السابق ، ج ١ ، ص ٢٠٣) ، ويقول أبو الحسن البصري : " اغد عالماً أو متعلماً أو مستمعاً أو محبباً ، ولا تكن الخامس فهلك " (المواردي ، د.ت، ص ٢٨) ، ويقول خالد بن معدان "الناس عالم ومتعلم وما بين ذلك همج لا خير فيه" (الدارمي، ١٩٨٧، ج ١، ص ١٠٦ ، حديث رقم ٣٢٣)

ونتيجة لتلك الروح ولذا كان الصحابة يقبلون على رسول الله ﷺ يتعلمون ويسألون ، ومن أمثلة هؤلاء ذلك الأعرابي الذي قدم إلى رسول الله ﷺ في حجة الوداع والنبى واقف بعرفات على ناقته الصهباء فقال: إني رجل متعلم ، فأخبرني عن قول الله ﴿إِنَّ الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ إِنَّا لَا نُضِيعُ أَجْرَ مَنْ أَحْسَنَ عَمَلًا﴾ [الكهف/ ٣٠] فقال النبي ﷺ يا أعرابي ما أنت منهم ببعيد ، وما هم منك ببعيد ، هؤلاء الأربعة الذين هم وقوف معي (الضراء ، د.ت، ج ٤ ، ص ٢٣٥) ، لقد كان التلميذ يجاب في كل أسئلته إلا أن يكون متعنتاً لأن " من سأل متعنتاً غير متفقه ولا متعلم فهو الذي لا يحل قليل سؤاله ، ولا كثيرة" (القرطبي، ١٩٨٧، ج ٦ ، ص ٣٣٣)

لقد كان الناس رجالاً ونساءً يطلبون العلم ، ومما يروى في ذلك أن امرأة جاءت إلى رسول الله ﷺ فقالت يا رسول الله ذهب الرجال بحديثك فاجعل لنا من نفسك يوماً نأتيك فيه تعلمنا مما علمك الله قال اجتمعن يوم كذا وكذا فاجتمعن فأتاهن رسول الله ﷺ فعلمهن مما علمه الله ، ثم قال ما منكن من امرأة تقدم بين يديها من ولدها ثلاثة إلا كانوا لها حجاباً من النار ، فقالت امرأة واثنين واثنين واثنين ؟ فقال رسول الله ﷺ واثنين واثنين واثنين (مسلم د.ت ج ٤ ، ص ٢٠٢٨ ، حديث رقم ٢٦٣٣)

ويبين رسول الله ﷺ مكانة المتعلم في قوله "ألا إن الدنيا ملعونة ملعون ما فيها إلا ذكر الله وما والاه وعالم أو متعلم" (الترمذي ، د.ت ، ج ٤ ، ص ٥٦١ ، حديث رقم ٢٣٢٢) ، وفي رواية أخرى يقول ﷺ : " الدنيا ملعونة ملعون ما فيها إلا متعلم خيراً ومعلمه (الدارمي ، ١٩٨٧ ، ج ١ ، ص ١٠٦ ، حديث رقم ٣٢٢) ويقول ﷺ " العالم والمتعلم شريكان في الأجر ، ولا خير في سائر الناس " (ابن ماجه ، د.ت ج ١ ، حديث رقم ٢٢٨) وفي ذلك ما يؤكد على عناية السنة بالمتعلم ودعوته إلى التعليم والتعلم ، كما تؤكد رفع مكانة المتعلم ، في كل من العلوم النظرية والعملية لدعوته تقليده في المناسك إضافة إلى المعرفة بالقرآن والسنة والتفقه فيهما .

وعن ابن مسعود قال يوماً لابن أخيه يا بن أخي ترى الناس ما أكثرهم قال : نعم ، قال : لا خير فيهم إلا تائب أو تقي ، ثم قال : يا بن أخي ترى الناس ما أكثرهم قلت بلى قال لا خير فيهم إلا عالم أو متعلم (القرطبي ، ١٩٨٧ ، ج ١ ص ١٦١) ، والآثار في شرف العلم وفضل العالم والمعلم والمتعلم وطالب العلم كثيرة جداً لا يسعها هذا المقام ، وقد ألف الحافظ الإمام الحجة هادي الناس إلى المحجة محمد بن أبي بكر القيم كتابه مفتاح دار السعادة في مجلدين في فضائل العلم وما يليها (القنوجي ١٩٧٨ ، ج ١ ، ص ٩٧)

ولم يكن التعليم حكراً على المسلمين بل امتد ليشمل فئات أخرى كالأسرى ويحكى في ذلك أن أبا الحسن بشرى بن مسيس أسر من أرض الروم وهو أمرد - أي بلغ خروج لحيته ولم تظهر - فحكى فقال : أهداني بعض بني حمدان إلى معلم فأدبني وأسمعني ، ثم ورد أبي إلى بغداد سراً ليتلطف في أخذني ، فلما رأني على تلك الصفة من الإسلام والاشتغال بالعلم ينس منى ورجع (الذهبي ١٩٩٤ ، ج ٥ ، ص ٣٤٦)

لقد أدرك المسلمون مكانة المتعلم وإن كان صغير السن ، حتى أنه إن كان التلميذ شريفاً في النسب فإن شرف التعليم له زائد على شرفه (القنوجي ١٩٧٨ ، ج ١ ، ص ١٣٨) وفي ذلك يقول عمرو بن سلمة الجرهمي قال كان يمر علينا الركبان فنتعلم منهم القرآن فأتى أبي النبي ﷺ فقال ليؤمكم أكثركم قرآنا ف جاء أبي فقال إن رسول الله ﷺ قال يؤمكم أكثركم قرآنا فنظروا فكنت

أكثرهم قرأنا فكنت أؤمهم وأنا ابن ثمانين سنين (النسائي، ٢٠١، ج ١، حديث رقم ٨٦٤)

وجاءت رواية مالك عن ربيعة بن أبي عبد الرحمن لتبين مكانة المتعلم وشرف الانتماء إلى العالم ، وأنه لم يكن المتعلم يخجل من طلب العلم وذلك في قوله : سألت سعيد بن المسيب كم في أصبع المرأة ، فقال : عشر من الإبل ، فقلت : كم في أصبعين ، قال : عشرون من الإبل ، فقلت : كم في ثلاث ، فقال : ثلاثون من الإبل ، فقلت : كم في أربع ، قال : عشرون من الإبل ، فقلت حين عظم جرحها واشتدت مصيبتها نقص عقلها ، فقال سعيد : أعراقي أنت ؟ فقلت : بل عالم مثبت أو جاهل متعلم ، فقال سعيد : هي السنة يا بن أخي " (مالك ، د.ت ، ج ٢ ص ٨٦٠)

ونتيجة لمكانة المتعلم كان المعلمون يوصون خيراً بتلامذتهم ، اقتداء برسول الله ﷺ إذ يروى أبو سعيد الخدري عن رسول الله ﷺ قوله : سيأتيكم أقوام يطلبون العلم فإذا رأيتموهم فقولوا لهم مرحباً بوصية رسول الله ﷺ واقنوهم قلت للحكم ما اقنوهم ؟ قال علموهم ، وكان أبو سعيد الخدري يرحب بطلاب العلم ومنهم شهر بن حوشب فيقول مرحباً بوصية رسول الله ﷺ ، وبالرجوع لأصل هذه الوصية في كتب الطبقات وجدنا في طبقات المحدثين قول رسول الله ﷺ لصحابته "إنه سيأتيكم قوم يطلبون العلم فإذا رأيتموهم فاستوصوا بهم خيراً" ، وفي سير أعلام النبلاء يقول ﷺ "سيأتيكم أناس يتفقهون ففقهوهم وأحسنوا تعليمهم " ، وإن كانت كتب الطبقات هذه تضعف إسناد الحديث لأن عبيد الله بن زحراروية مختلف فيه ، وكذلك ليث وهو ابن أبي سليم ضعيف وكذا شيخه فيه شهر بن حوشب ، ولئن كان هناك ضعف في هذه الوصية إلا أنها كانت متبعة لدى المعلمين ، إذ لا تتناقض وروح التربية الإسلامية ، بل وتتنفق معها تماماً (أبو الشيخ ، ١٩٨٩ ، ج ٢ ، ص ١٠٦)

وفي رواية أخرى يقول ﷺ "إنه سيأتيكم أقوام من بعدى يطلبون العلم فرحبوا بهم وحيوهم وعلموهم" (الترمذي ، د.ت ، ج ٥ ، ص ٣٠) ، لذلك يروى أبو هارون العبيدي عن أبي سعيد الخدري عن رسول الله ﷺ قوله : يأتاكم رجال من قبل المشرق يتعلمون فإذا جاءوكم فاستوصوا بهم خيراً ، قال : فكان أبو سعيد إذا رآنا قال مرحباً بوصية رسول الله ﷺ (ابن أبي يعلى ، د.ت ، ج ٢ ، ص ١٤٢)

ولقد وضعت السنة الصحيحة مجموعة من الأداب للمتعلم تميزه عن غيره وكأنها صفة من صفاته ، منها : الإخلاص وحسن النية في طلب العلم والعمل على نشره ، والسكينة والوقار – على سبيل المثال لا الحصر – وفي ذلك يقول رسول الله ﷺ " إنما الأعمال بالنيات وإنما لكل امرئ ما نوى فمن كانت هجرته إلى دنيا يصيبها أو إلى امرأة ينكحها فهجرته إلى ما هاجر إليه " (البخاري

١٩٨٧م، ج ١، ص ٣، حديث رقم ١)، ويقول ﷺ: " من تعلم العلم لبياهي به العلماء أو يماري به السفهاء فهو في النار " (الهيثمي، ١٩٨٧، ج ١، ص ١٨٤)، وقوله ﷺ: " مَنْ تَعَلَّمَ عِلْمًا مِمَّا يُبْتَغَى بِهِ وَجْهُ اللَّهِ عَزَّ وَجَلَّ لِيَتَعَلَّمَهُ إِلَّا لِيُصِيبَ بِهِ عَرَضًا مِنَ الدُّنْيَا لَمْ يَجِدْ عَرَفَ الْجَنَّةِ يَوْمَ الْقِيَامَةِ " (أبو داود، د.ت، حديث رقم ٣٦٦٤) يَعْنِي رِيحَهَا ، وفي ذلك ما يؤكد أهمية النية في العلم .

وفي رواية أخرى يقول رسول الله ﷺ " إن أول الناس يقضى يوم القيامة عليه رجل استشهد فأتى به فعرفه نعمه فعرفها قال فما عملت فيها ؟ قال قاتلت فيك حتى استشهدت قال كذبت ولكنك قاتلت لأن يقال جريء فقد قيل ثم أمر به فسحب على وجهه حتى ألقي في النار ورجل تعلم العلم وعلمه وقرأ القرآن فأتى به فعرفه نعمه فعرفها قال فما عملت فيها ؟ قال تعلمت العلم وعلمته وقرأت فيك القرآن ، قال كذبت ولكنك تعلمت العلم ليقال عالم ، وقرأت القرآن ليقال هو قارئ فقد قيل ثم أمر به فسحب على وجهه حتى ألقي في النار ورجل وسع الله عليه وأعطاه من أصناف المال كله فأتى به فعرفه نعمه فعرفها قال فما عملت فيها ؟ قال ما تركت من سبيل تحب أن ينفق فيها إلا أنفقت فيها لك قال كذبت ولكنك فعلت ليقال هو جواد فقد قيل ثم أمر به فسحب على وجهه ثم ألقي في النار " (مسلم، د.ت، ج ٣، ص ١٥١٦، حديث رقم ١٩٠٥) وفي رواية أخرى يقول رسول الله ﷺ " من تعلم علماً لغير الله أو أراد به غير الله فليتبوا مقعده من النار (النسائي، ٢٠٠١، ج ٣، حديث رقم ٥٩١٠)، مما يدل على ضرورة أن يكون طلب العلم حسبة لله تعالى .

كما أمرت السنة أيضاً بعدم كتم العلم، وفي ذلك يقول أبو هريرة ؓ " من كتم علماً مما ينفع الله به في أمر الناس أمر الدين أجمعه الله يوم القيامة بلجام من النار(ابن ماجه، د.ت، ج ١، ص ٩٧، حديث رقم ٢٦٥) ، ومن هنا يمكن القول بأن السنة الصحيحة قد جعلت نشر العلم فضيلة وفريضة بدليل قول أبو ذر لَوْ وَضَعْتُمْ الصَّمْصَمَةَ عَلَى هَذِهِ وَأَشَارَ إِلَيَّ قِفَاهُ ، ثُمَّ ظَنَنْتُ أَنِّي أَنْفَذْتُ كَلِمَةَ سَمِعْتُهَا مِنَ النَّبِيِّ ﷺ قَبْلَ أَنْ تُجِيزُوا عَلَيَّ لِأَنْفَذْتُهَا (البخاري، ١٩٨٧م، ج ١ ص ٣٧)

مما يدل على حرصه على نشر العلم ولو علم أن حياته قد تنتهي بعد دقائق هذا الفكر الذي يقرن العلم بنشره اكتسبه الصحابة من سيرة رسول الله ﷺ حيث كان يرسل الوفود لتعليم الناس وليصبحوا متعلمين لهذا الدين الجديد فقد روى الإمام مسلم قائلًا : " جاء ناس إلى النبي ﷺ فقالوا : ابعث معنا رجالا يعلمونا القرآن والسنة فبعث إليهم سبعين رجلاً من الأنصار يقال لهم القراء ... " (مسلم، د.ت، ج ٦، ص ١٥١١، حديث رقم ٦٧٧)

لذا رسخ في عقل المسلم أنه إذا ظفر بسماع أو فائدة أرشد غيره من الطلبة إليه فإن كتمان ذلك لئوم من جهلة الطلبة يخاف على فاعله عدم النفع، فإن

بركة الحديث إفادته ، وينشره ينمى ، ولا يمنعه الحياء والكبر من السعي في التحصيل وأخذ العلم ممن دونه في سن أو نسب أو منزلة (ابن جماعة ، د.ت ، ج ١ ص ١٠٩) .

ومن الآداب المهمة التي ينبغي توافرها لدى الطالب السكينة والجلوس بوقار عند المعلم ، ويستشف ذلك من حديث عمر بن الخطاب إذ يقول : " بينما نحن عند رسول الله ﷺ ذات يوم إذ طلع علينا رجل شديد بياض الثياب شديد سواد الشعر ، لا يرى عليه أثر السفر ، ولا يعرفه منا أحد حتى جلس إلى النبي ﷺ فأسند ركبتيه إلى ركبتيه ووضع كفيه على فخذيه ، وقال : يا محمد أخبرني عن الإسلام ؟ فقال رسول الله ﷺ : الإسلام أن تشهد أن لا إله إلا الله وأن محمداً رسول الله ، وتقيم الصلاة وتؤتي الزكاة وتصوم رمضان وتحج البيت إن استطعت إليه سبيلاً ، قال : صدقت ، قال : فعجبنا له يسأله ويصدقه ، قال : فأخبرني عن الإيمان ؟ قال : أن تؤمن بالله وملائكته وكتبه ورسله واليوم الآخر وتؤمن بالقدر خيره وشره ، قال : صدقت ، قال : فأخبرني عن الإحسان ؟ قال : أن تعبد الله كأنك تراه فإن لم تكن تراه فإنه يراك ، قال : فأخبرني عن الساعة ؟ قال : ما المسئول عنها بأعلم من السائل ، قال : فأخبرني عن أمارتها قال أن تلد الأمة ربتها ، وأن ترى الحفاة العراة العالة رعاة الشاة يتطاولون في البنيان قال : ثم انطلق فلبث ملياً ثم قال لي يا عمر أتدري من السائل ؟ قلت : الله ورسوله أعلم ، قال : فإنه جبريل أتاكم يعلمكم دينكم " (مسلم ، د.ت ، ج ١ ، ص ٣٦ حديث رقم ٨) ، ومعنى وضع كفيه على فخذيه أن الرجل الداخِل وضع كفيه على فخذي نفسه ، وجلس على هيئة المتعلم بسكينة ووقار وهو جبريل عليه السلام في هيئة رجل ليتعلم منه الصحابة ﷺ ، لذا لا نعجب من قول أسامة بن شريك أتيت رسول الله ﷺ فإذا أصحابه عنده فكأن على رؤوسهم الطير (ابن حنبل ، د.ت ، ج ٤ ، ص ٢٧٨ ، حديث رقم ١٨٤٧٧)

لقد كانت جلسة الصبي بين يدي أستاذه تتسم بالوقار ويضرب بها المثل حتى قيل " أن العماد كان يعظم الموفق تعظيماً كثيراً ويدعو له ، ويقعد بين يديه كما يقعد المتعلم من العالم " (الدمشقي ، د.ت ، ج ٣ ، ص ٩٠) ، ويقول أبا عبد الله محمد بن يعقوب الحافظ سمعت أبي يقول رأيت مسلم بن الحجاج بين يدي محمد بن إسماعيل البخاري وهو يسأله سؤال الصبي المتعلم (الخطيب البغدادي ، د.ت ، ج ٢ ، ص ٢٩)

كما يقول ابن عباس موضحاً هيبة المعلم في أعين تلامذته " مكثت سنة وأنا أشك في ثنتين وأنا أريد أن أسأل عمر بن الخطاب عن المتظاهرتين على رسول الله ﷺ وما أجد له موضعاً أسأله فيه حتى خرج حاجاً وصحبته حتى إذا كنا بمر الظهران ذهب لحاجته وقال أدركني بإداوة من ماء فلما قضى حاجته ورجع أتيته بالإداوة أصبها عليه فرأيت موضعاً - أي فرصة للكلام - فقلت يا أمير

المؤمنين من المرأتان المتظاهرتان على رسول الله ﷺ فما قضيت كلامي حتى قال عائشة وحفصة ، وقال أبو عمر: لم يمنع ابن عباس من سؤال عمر عن ذلك إلا هيئته (ابن سعد ، ١٩٦٨ ، ج ٣ ، ص ١٥)

وكذلك كان سعيد بن المسيب يهاب أستاذه سعد بن مالك إذ قال له مرة : "إني أريد أن أسألك عن حديث وأنا أهاب أن أسألك عنه ، قال : لا تفعل يا بن أخي ، إذا علمت أن عندي علماً فسلني عنه ولا تهبني " (الداودي ، د.ت ، ج ٢ ص ٢٩٨) ، كما كان مجلس مالك بن أنس مجلس وقار وحلم وعلم ، وكان رجلاً مهيباً نبيلاً (ابن أبي يعلى ، د.ت ، ج ٢ ، ص ٢٠٢)

• مفهوم المتعلم في التراث :

ورد لفظ المتعلم في عديد من كتب التراث ففي كتاب أبجد العلوم يقول صاحبه " كما يحكى لنا عن مصر لهذا العهد ، أن بها معلمين منتصبين لتعليم الخط يقون على المتعلم قوانيناً وأحكاماً في وضع كل حرف ، ويزيدون إلى ذلك المباشرة بتعليم وضعه : فتعترض لديه رتبة العلم والحس في التعليم وتأتي ملكته على أتم الوجوه (القنوجي ١٩٧٨ ، ج ١ ، ص ١٦٠) ، ويقول في موضع آخر ... فلا يلبث المتعلم أن يحكم أشكال تلك الحروف على تلك الأوضاع ، ولقد لقنها حساً وحذق فيها (القنوجي ١٩٧٨ ، ج ١ ، ص ١٥٦) .

كما ورد ذكر المتعلمين بلفظي الطالب والطلبة في العقد المنظوم حيث يقول مؤلفه عن حاجي بابا الطوسي " انتفع به كثير من الطلبة وشاعت تصانيفه بين الطلبة (زادة ، ١٩٧٥ ، ج ١ ، ص ١٢٨) ، كما ورد في غيره من المؤلفات حيث يقول المؤلف : " لا يفي عمر الطالب بما كتب في صناعة واحدة " (القنوجي ١٩٧٨ ، ج ١ ، ص ٢٧٣) ، وبصفة عامة فإن " المتعلم طالب " (المرجع السابق والجزء ، والصفحة)

ويطلق على المتعلم لفظ تلميذ بدليل قول ابن خلدون " اعلم أنه مما أضر بالناس في تحصيل العلم والوقوف على غياته كثرة التأليف واختلاف الاصطلاحات في التعاليم وتعدد طرقها ثم مطالبة المتعلم والتلميذ باستحضار ذلك (ابن خلدون ، ١٩٨٤ م ، ج ١ ، ص ٥٣١) ، وإن كان أهل العصر خصوه بالطالب الصغير في المراحل الدراسية الأولى كالمدرسة الابتدائية .

وقد حظي المتعلم في كتب التراث بمكانة كبيرة ذلك لأن " المتعلم قد يكون أعلم من المعلم وأفقه وأفضل لقوله ﷺ " نضر الله امرأ سمع منا حديثاً فحفظه حتى يبلغه غيره فرب حامل فقه إلى من هو أفقه منه ورب حامل فقه ليس بفقيه " (الترمذي ، د.ت ، ج ٥ ، ص ٣٣ حديث رقم ٢٦٥٦) ، ثم معلم الصغار القرآن يكبر أحدهم ثم يصير أعلم من المعلم " (الذهبي ، ١٩٩٤ ، ج ١٤ ، ص ٢١١) بل وصل الأمر في تصور مكانة المتعلم إلى أن قال رتن بن نصر بن كريال

الهندي: " نقطة من دواة عالم أو متعلم على ثوبه أحب إلي من عرق مائة ثوب شهيد" (العسقلاني، ١٩٩٣، ج ٢، ص ٥٢٧)، صحيح أن هذا الكلام قيل على سبيل المجاز لا الواقع وهو كلام مغالي فيه، ولا يمكن أن يكون مستنداً إلى شرع أو واقع لكنه بصفة عامة يؤكد عظم أجر المتعلم وأن كل ما يصيبه من لأجل التعلم يجازى به الجزاء الأوفى عند الله سبحانه وتعالى .

وروى أن أبا بكر الخطيب حضر مرة درس الشيخ أبي إسحاق الشيرازي فروى الشيخ حديثاً ثم قال للخطيب: ما تقول فيه؟ فقال إن أذنت لي ذكرت حاله فاستوي الشيخ وقعد مثل التلميذ بين يدي الأستاذ يسمع كلام الخطيب وشرع الخطيب في شرح أحواله ويسط الكلام كثيراً إلى أن فرغ، فقال الشيخ: هذا دارقطني عهدنا (شهبه، ١٩٧٨، ج ٤، ص ٣٦)، وعن عبد الله بن عطاء ؓ قال: ما رأيت العلماء عند أحد أصغر علماً منهم عند أبي جعفر لقد رأيت الحكم عنده كأنه متعلم (الأصبهاني، ١٩٨٥، ج ٣، ص ١٨٦)، وفي هذا ما يدل على احترام التلميذ ورفع مكانته إذا بلغ من العلم الحد، وأنه لا مانع من توقير التلميذ النجيب، بل وجلسوس المعلم بين يديه جلسة التلميذ، والاعتراف بفضله.

وقد وضع الأوائل مجموعة من الاشتراطات في المتعلم، منها: مهارة الاستماع لأنها معينة علي صياغة السؤال، وسبيل إلي الفهم، وإتقان هذه المهارة يقتضي من السامع أن لا يحدث نفسه بشيء غير ما يسمع، وأن يكون حاضر القلب والعقل، ساكن الجوارح، عازماً علي العمل بما يسمع، ومن حسن الاستماع إمهال المتكلم حتى يقضي حديثه، وقلة التلفت إلي الجواب، والإقبال بالوجه والنظر إلي المتكلم، والوعي في أن يفهموا عنه؛ فيعلموا له بما يفهمون عنه وإذا أتقن المتعلم مهارة الاستماع، انتقل إلي الفهم، ثم الحفظ، ثم العمل، ثم النشر" (الكيلاي، ١٩٨٥، ص ١٣٠)

وقد تناولت إخوان الصفاء وخلان الوفا بعض صفات المتعلم وما ينبغي أن يكون عليه حيث وضعوا مجموعة من الصفات التي ينبغي أن يتحلي بها طالب العلم دون سواه، وقد ذكروا لذلك مجموعة من الأمثلة: مثل أن يكون المتعلمين أذكاء لهم نفوس صافية، وقلوب واعية، بريئون من الآراء الفاسدة غير معتادين للعبادات الرديئة، غير متعصبين في المذاهب المختلفة والآراء المتناقضة، ولهم همم عالية في طلب مراتب الملائكة والأمور السماوية والمعقولات الروحانية (جمال الدين، ١٩٨٣، ص ٣٨٤)

وتلميذ إخوان الصفاء يسعى غالباً إلي السمو بذاته وتصفتيتها؛ ومن وسائل هذه التصفية الزهد في الحياة لقولهم: " واعلم إن كنت محباً لأهل العلم والحكمة أنك تحتاج أن تسلك طريق أهلها وهو أن تقتصر من أمور الدنيا علي

ما لا بد منه ، وتترك الفضول ، وتجعل أكثر همتك وعنايتك في طلب العلوم ولقاء أهلها ومجالستهم بالمذاكرة والبحث " (إخوان الصفاء ، ١٩٢٨، ج ٢، ص ١٧)

والإخوان يرسمون صورة مثالية لتلميذهم ويحضونهم دائماً علي محاولة تحقيقهم ، والتلميذ أو المتعلم عندهم أقرب إلي الزهد أو المتصوف منه إلي التلميذ العادي ، والعلم هو أحد الوسائل المؤدية به إلي الزهد في الحياة الدنيا وقلة الرغبة فيها، كما أزموه بطاعة الأساتذة ووضعوا له دستوراً ينبغي أن يتخلق به ويسير عليه ليكون من إخوان الصفا ، وجاءت من بنود هذا الدستور في صورة نصائح بأن يكون :

- ◀ أخلاقه رضية .
- ◀ وعاداته جميلة .
- ◀ وأفعاله مستقيمة .
- ◀ يؤدي الأمانة إلي أهلها كائناتاً من كان عدو أو صديق .
- ◀ أن يأخذ نفسه بالحق ويحفظها ويرعي حق الله فيها .
- ◀ يحسن مجاورة الجار، ويصفي مودة الصديق .
- ◀ يخلص المحبة للمحب .
- ◀ أن يعود نفسه قلة الطمع في الدنيا وإزالة الخوف من نوازلها ، وألا يستعجل خيراتها .
- ◀ أن يحب لغيره ما يحب لنفسه .
- ◀ ألا يتعصب لمذهب من المذاهب .
- ◀ أن يخلي قلبه من هموم الدنيا وغمومها (جمال الدين ، ١٩٨٣، ص ٣٨٦ : ٣٨٧)

وينصح الإمام الغزالي تلميذه بمجموعة من الصفات الإيجابية التي ينبغي أن تكون في تلميذه كما يحذره من بعض السمات السلبية قائلاً : "أيها الولد : إنني أنصحك بثمانية أشياء ، أقبلها مني لئلا يكون علمك خصماً عليك يوم القيامة ، تعمل منها أربعة ، وتدع منها أربعة ، أما الأربعة اللواتي تدع :

- ◀ أن لا تناظر أحداً في مسألة ما استطعت .
- ◀ والثاني أن تحذر وتحرز من أن يكون واعظاً ومذكراً ، لأن فيه آفة ، إلا أن تعمل بما تقول أولاً ، ثم تعظ الناس .
- ◀ أن لا تخالط الأمراء والسلاطين ولا تراهم ؛ لأن رؤيتهم ومجالستهم آفة عظيمة ، ولو ابتليت بها ، دع عنك مدحهم وثنائهم .
- ◀ أن لا تقبل شيئاً من عطاء الأمراء وهداياهم ، وإن علمت أنها من الحلال ، لأن الطمع منهم يفسد الدين ، لأنه يتولد منه المداينة ، ومراعاة جانبهم والموافقة في ظلمهم .

وأما الأربعة التي ينبغي لك أن تفعلها :

« أن تجعل معاملتك مع الله تعالى .
« كلما عاملت الناس أجعل كما ترضي لنفسك منهم ، لأنه لا يكمل إيمان عبد حتى يحب لسائر الناس ما يحب لنفسه .
« إذا قرأت العلم أو طالعتَه ينبغي أن يكون علماً يصلح قلبك ويزكي نفسك .
« أن لا تجمع من الدنيا أكثر من كفاية سنة لأجل العيال (الغزالي وآخرون ، ١٩٦٧ ، ص ص ١٣٠ : ١٣٥)

أما حاجي خليفة فقد خصص المبحث السابع من الباب الرابع للشروط الواجب توفرها في طلاب العلم ، ويمكن رصد أهمها علي النحو التالي :

« ينبغي أن يكون طالب العلم شاباً ، فارغ القلب ، غير مقبل علي الدنيا صحيح المزاج ، شغوفاً بالعلم ، صدوقاً منصفاً ، متديناً ، أميناً ، يحرم علي نفسه ما يحرم في ملة نبيه ، ويوافق العامة في الرسوم والعادات المستحسنة ولا يكون فظاً غليظ القلب ، يحرم من دونه في المرتبة ، ولا يكون أكلوا شهراً ولا متهتكاً ولا خاشعاً في الموت ولا كائناً للمال إلا بقدر الحاجة .

« ينبغي أن يكون طاهراً نقياً مجانباً للصفات الحسية مقبلاً علي الصفات الروحية ساعياً إلي التحقق بالذات العلية .

« ينبغي أن يعلم الجاهل ويوقظ الغافل ، ويرشد الغاوي .

« ينبغي أن يكون نشطاً يقظاً ساهر الليالي .

« ينبغي أن يتعلم مدي الحياة دون الوقوف عند حد معين ، طالما أن قدراته وإمكانياته واستعداداته تسمح له بالتعلم المستمر .

« ينبغي أن يقصد من تعلمه تجميل روحه بالفضيلة ، وأن يصابر علي تحصيل العلم ويبعد عن الأهل والوطن ، وأن يحترم معلمه ويجله ويوقره ، ويعمل علي إرضائه .

« ينبغي انتقاء معلم ذكي ناصح أمين ليقدم له العون عن رضا وطيب خاطر وألا يستهين بشيء من العلوم ؛ بل يجعل لكل واحد منها حظه الذي يستحقه فلا يدع فناً من فنون العلم إلا وينظر فيه يطلع به علي غايته ومقصده ، وطريقته ، ومراميه (أحمد ، ١٩٨٢ ، ص ص ٩٨ : ٩٩) .

ولقد اهتم الأقدمون بأخلاق المتعلم فقد كان الأوائل يختبرون المتعلم أولاً فإن وجدوا فيه خلقاً ردياً منعه ؛ لئلا يصير آلة الفساد وإن وجدوه مهذباً علموه ولا يطلقونه قبل الاستكمال خوفاً علي فساد دينه ودين غيره (حاجي خليفة ١٩٩٢ ، ج ١ ، ص ٤٥)

ومما يدل علي أهمية الخلق وتأصيله في المتعلم قول ابن جماعة الكناني أن "علي الطالب أن يعرف لأستاذه حقه ، ولا ينسي له فضله ، وأن يصبر علي جفوة تصدر من شيخه ، أو سوء خلق ، ولا يصدده ذلك عن ملازمته ، وأن يشكر الشيخ علي توقيفه علي ما فيه فضيلة ، وعلي توبيخه علي ما فيه نقیضه ، أو كسل

يعتريه ، أو قصور يعانيه ، وأن لا يدخل علي الشيخ ، في غير المجلس العام ، إلا باستئذان ، سواء كان الشيخ وحده ، أو كان مع غيره ، وأن يجلس بين يدي الشيخ جلسة الأدب ، وأن يحسن خطابه مع الشيخ بقدر الإمكان" (عبود ، ١٩٨٢ ص ١٩٢)

ولشيوع هذا الفكر كان ابن عباس يمسك بركاب شيخه ، وكان ينام في بابه ينتظر لخروجه حتى يطير عن ثوبه التراب الذي تلقيه الرياح ، وكذلك أمسك الإمام أحمد ركاب الشافعي فيجب على التلميذ أن يجلس للشيخ ويعظمه لما أسدى إليه ولا يكفر نعمته فيهلك كإبليس لما أذنب هلك ، وأقل أحوال هلاك التلميذ ذهاب رونق علمه وعدم قبول فائدته مع تغير أحوال الدنيا عليه (الفنوجي ، ١٩٧٨ ، ج ١ ، ص ١٣٨)

وقد جعل من آداب المتعلم " اختيار معلم ناصح نقي الحسب كبير السن لا يلبس الدنيا بحيث تشغله عن دينه ويسافر في طلب الأستاذ إلى أقصى البلاد إن لم يكن ببلده الذي يسكن فيها " (المرجع السابق ، ج ١ ، ص ٢٤١)

وقد كان المعلم مسئولاً عن خروج " الأخلاق السوء من الولد أو التلميذ بتربيته ، ويجعل مكانها خلقاً حسناً (الغزالي ، وآخرون ، ١٩٦٧ ، ص ص ١٢٧ : ١٣٨) ، ولذا كان الطالب يُوصى بأن يحذر الاستعجال في التنقل من أستاذ لآخر وأهمية التآني والمشاورة قبل الانتماء إليه ، وفي ذلك يقول الحكيم السمرقندي لأحد تلامذته "إذا ذهبت إلى بخارى فلا تعجل في الاختلاف إلى الأئمة ، وامكث شهرين حتى تتأمل وتختار أستاذاً ، فإنك إن ذهبت إلى عالم وبدأت بالسبق عنده ربما لا يعجبك درسه فتتركه وتذهب إلى الآخر فلا يبارك لك في التعلم فتأني في شهرين في اختيار الأستاذ وشاور حتى لا تحتاج إلى تركه والإعراض عنه" (الحسيني ، ١٩٨٤ ، ص ١٥١)

فإذا تأني الطالب وشاور في اختيار الأستاذ فليثبت "ويصبر على الأستاذ وعلى الكتاب حتى لا يتركه أبتر ، وعلى فن حتى لا يشتغل بغيره حتى لا يتقن الفن الأول ، وعلى بلد حتى لا ينتقل إلى بلد آخر من غير ضرورة ، فإن ذلك كله يفرق الأمور ، ويشغل القلب ، ويضيع الأوقات ، ويؤذي المعلم (إخوان الصفا ١٩٢٨ ، ج ٤ ، ص ص ٤٩ ، ٥٠) ، ثم بعد الحذر والصبر على المتعلم عليه " أن يقدر أستاذه حق قدره ، ويشكر الله علي نعمائه إذ هداه إلي معلم رشيد سديد الرأي يغزي نفسه بالعلوم والمعارف التي تهدي نفسه إلي اليقين" (جمال الدين ، ١٩٨٣ ص ٣٨٧) ، وتعد تلك النصائح مجرد توجيه لطالب العلم فقط ، دون أن تكون حكراً على حرية الطالب في التنقل بين ما يشاء من الأساتذة .

ولقد حظي المتعلم طوال عصورنا الزاهرة بحرية الفكر ، إلى حد مخالفة أستاذه ، وفي ذلك يقول العلامة أبو إسحاق إبراهيم بن أحمد بن فتوح

"ومخالفة التلميذ الشيخ في بعض المسائل إذا كان لها وجه وعليها دليل قائم يقبله غير الشيخ من العلماء ليس من سوء أدب التلميذ مع الشيخ، ولكن مع ملازمة التوقير الدائم والإجلال الملائم فقد خالف ابن عباس عمر وعلياً وزيد بن ثابت ﷺ وكان قد أخذ عنهم وخالف كثير من التابعين بعض الصحابة، وإنما أخذوا العلم عنهم، وخالف مالك كثيراً من أشياخه، وخالف الشافعي وابن قاسم وأشهب مالكا في كثير من المسائل، وكان مالك أكبر أساتيد الشافعي وكاد كل من أخذ العلم أن يخالفه بعض تلامذته في عدة مسائل، ولم يزل ذلك دأب التلاميذ مع الأساتيد إلى زماننا هذا، وقال وشاهدنا ذلك في أشياخنا مع أشياخهم رحمهم الله تعالى، قال ولا ينبغي للشيخ أن يتبرم من هذه المخالفة" (التمساني، ١٩٦٨، ج ٢، ص ١١٧٨ - ١١٧٩)؛ فالتعلم الذي له نصيب من العلم، وجاء طالباً الكمال في علومه إذا بدا له من علوم أستاذه ما يخالف ما تقرر في علمه يبادر إلى الاعتراض والمنازعة (ابن عاشور، ١٩٨٤ ج ١٥ ص ٣٧٣).

كما اهتم الأوائل بمناهج وطرق تدريس الطالب وأهمية المسارعة في طلب العلم لاختلاف المناهج من زمن إلى آخر، وفي ذلك يقول ابن جماعة ناصحاً المتعلم بالمسارعة في طلب العلم "ولا يؤخر المتعلم تحصيل فائدة تمكن منها أو يشغله الأمل والتسويق عنها، فإن للتأخير آفات، ولأنه إذا حصلها في الزمن الحاضر حصل في الزمن الثاني غيرها، ويغتنم وقت فراغه ونشاطه وزمن عافيته وشرح شبابه ونباهة خاطره وقلّة شواغله، قبل عوارض البطالة أو موانع الرياسة (ابن جماعة، ١٩٨٦، ص ١٣٧)

وفي أهمية تحقيق الأهداف يقول ابن عاشور "شأن التعليم الصالح أن يضبط للمتعلم قواعد وأساليب تبلغ به إلى الثمرة المطلوبة من المعارف التي يزاولها" (ابن عاشور، ١٩٨٤، ج ٢، ص ١٦١)، أي يستطيع من خلالها أن يحقق الأهداف الموضوعية مسبقاً، ثم يعطى مثالا لذلك فيقول: "إن مُعلم الرياضة البدنية يضبط للمتعلم كفايات من الحركات بأعضائه وتطور قامته انتصاباً وركوعاً وقرْفصاء، بعد ذلك يثمر قوة عضلاته، وبعضها يثمر اعتدال الدورة الدموية، وبعضها يثمر وظائف شرايينه، وهي كفايات حددها أهل تلك المعرفة وأدّنوا بها حصول الثمرة المطلوبة (ابن عاشور، ١٩٨٤، ج ٢، ص ١٦١) وطبيعي أن تلك القواعد تكون نتيجة لملاحظات واقعية.

وفيما يخص مناهج التعليم يرى العلامة ابن تيمية يقترح تنظيماً معيناً لتعليم العلوم التي تتضمنها ميادين المناهج، وهدف هذا التنظيم تزويد المتعلم بمستوي عقائدي وأخلاقي رفيع يوجه سلوكه وممارسته مهما تنوعت أعماله ووظائفه بعد ذلك، فقال بأن يبدأ المتعلم بالقرآن الكريم يستطلع الهدف من

الناحية والغاية والمصير ، ثم ليستدل على أوامر الله ونواهيته في التعامل الاجتماعي علي جميع الدوائر الإنسانية ابتداء من دائرة السلوك الفردي حتى دائرة العلاقات الدولية الإنسانية ، ثم يتلو ذلك تعليم المتعلم من العلوم العقلية والمهنية ما يناسب استعداداته واتجاهاته (النقيب ، والهنيدى ، ٢٠٠٣ ، ص ١٧٧ ، ١٧٨) ، كما يرى الإمام الزرنوجي أن طالب العلم يفرض ترتيب العلوم في التحصيل إلي رأي الأستاذ الناصح ، فهو أعرف بما يليق بطبعه منه ، ولم يكن يدخر نصحه عنه (الزرنوجي ، ١٩٨٧ ، م ، ص ٤٣)

ويؤكد الأقدمون على أهمية تبسيط العلوم للمتعلم ، ويضرب لنا ابن خلدون مثالا لتأكيد أهمية تبسيط العلوم للمتعلم بعلم العربية والذي هو وسيلة فقط لأهداف علمية قائلا : "إن المتعلم ولو قطع عمره في هذا كله فلا يفي له بتحصيل علم العربية مثل الذي هو آلة من الآلات ووسيلة ، فكيف يكون في المقصود الذي هو الثمرة ؟ (المرجع السابق ، ص ٥٣٢)

ويرى الغزالي أن يبدأ المتعلم بدراسة الموضوعات التي تمثل آراء المعلم أو التي يختارها ، ويتعد عن الخوض في مواضيع الاختلاف سواء في علوم الدنيا أو الآخرة ، ثم يدرس كافة العلوم بهدف تكوين ثقافة عامة عن أهداف كل علم وطريقته ، ويطالب المتعلم بمراعاة الترتيب في دراسة العلوم فيبدأ بالمهم والأهم ولا يخوض في علم حتى يستوي في العلم الذي قبله (الخطيب ، وآخرون ، ٢٠٠٠ م ، ص ٣١٣)

كما يرى السابقون أهمية أن يطلع المتعلم على العلوم جميعاً قبل دراستها ليختار منها ما يتلاءم مع ميوله وفي ذلك يقول القنوجي موجهاً متعلمه : " إلى أن لا يدع فناً من فنون العلم إلا وينظر فيه نظر مطلع على غايته ومقصده وطريقته ، وبعد المطالعة في الجميع أو الأكثر إجمالاً إن مال طبعه إلى فن عليه أن يقصده ولا يتكلف غيره فليس كل الناس يصلحون للتعلم ، ولا كل من يصلح لتعلم علم يصلح لسائر العلوم بل كل ميسر لما خلق له ، وإن كان ميله إلى الفنون على السواء مع موافقة الأسباب ومساعدة الأيام طلب التبحر فيها فإن العلوم كلها متعاونة مرتبطة بعضها ببعض لكن عليه أن لا يرغب في الآخر قبل أن يستحكم الأول لئلا يصير مذبذباً فيحرم من الكل (القنوجي ، ١٩٧٨ ، ج ١ ، ص ٢٤١)

ولا يكن ممن يميل إلى البعض ويعادي الباقي لأن ذلك جهل عظيم وإياه أن يستهين بشيء من العلوم تقليداً لما سمعه من الجهلة ؛ بل يجب أن يأخذ من كل حذاً ويشكر من هداه إلى فهمه ، ولا يكن ممن يذم العلم ويعدوه لجهله مثل ذمهم المنطق الذي هو أصل كل علم وتقويم كل ذهن ، ومثل ذمهم العلوم الحكيمة على الإطلاق من غير معرفة القدر المذموم والمدح منها ، ومثل ذم علم النجوم مع أن بعضاً منه فرض كفاية والبعض مباح (المرجع السابق والصفحة)

ولذا جعلوا من المذاهب الجميلة والطرق الواجبة على المتعلم عدم جمع العلمين معاً (المرجع السابق، ج ١، ص ١١٩)، وفي ذلك يقول ابن خلدون أن "الطرق الواجبة في التعليم أن لا يخلط على المتعلم علماً فإنه حينئذ قل أن يظفر بواحد منهما لما فيه من تقسيم البال وانصرافه عن كل واحد منهما إلى تفهم الآخر فيستغلطان معاً ويستصعبان ويعود منهما بالخيبة وإذا تفرغ الفكر لتعليم ما هو بسبيله مقتصر عليه فربما كان ذلك أجدر لتحصيله والله سبحانه وتعالى الموفق للصواب (ابن خلدون، ١٩٨٤م، ج ١، ص ٥٣٥)، لذا وجب" "أن لا يخلط في التعليم علماً إلا أن يكون المتعلم قابلاً لذلك بجودة الفهم والنشاط، وهذا ما أشار إليه القاضي أبو بكر رحمه الله وهو لعمرى مذهب حسن إلا أن العوائد لا تساعد عليه" (المرجع السابق، ص ٥٣٩)

كثيراً من المعلمين كانوا يجهلون طرق التعليم وإفادته، ويحضرون للمتعلم في أول تعليمه المسائل المفضلة العلم، ويطالبونه بإحضار ذهنه في حلها ويحسبون ذلك مراناً على التعليم وصواباً فيه ويكلفونه وعي ذلك وتحصيله ويخلطون عليه بما يلغون له من غايات الفنون في مبادئها وقبل أن يستعد لفهمها (القنوجي، ١٩٧٨، ج ١، ص ١١٨)، ولذا ينصحونه بالتدرج مع التلميذ قائلين: فإن قبول العلم والاستعدادات لفهمه تنشأ تدريجاً، حيث يكون المتعلم أول الأمر عاجزاً عن الفهم بالجملة إلا في الأقل... ثم لا يزال الاستعداد فيه يتدرج قليلاً قليلاً بمخالفة مسائل ذلك الفن وتكرارها عليه (المرجع السابق ص ٥٣٣ - ٥٣٤).

ويقول ابن خلدون مشيراً إلى طريقة ما لتسهيل التعلم على المتعلم وهي طريقة القسمة أو التقسيم، وهي بيان أجزاء العلم وأبوابه ليطلب المتعلم في كل باب منها ما يتعلق به، ولا يضيع وقته في تحصيل مطالب لا تتعلق به (القنوجي، ١٩٧٨، ج ١، ص ٨٨)

ويسعى الأوائل إلى إتقان المتعلم لعدد من الطرق حتى يصل إلى " تمييز الطريقة القيروانية من القرطبية والبغدادية والمصرية وطرق المتأخرين عنهم والإحاطة بذلك كله وحينئذ يسلم له منصب الفتيا وهي كلها متكررة والمعنى واحد، والمتعلم مطالب باستحضار جميعها وتمييز ما بينها والعمر يفتضي في واحد منها ولو اقتصر المعلمون بالمتعلمين على المسائل المنهجية فقط لكان الأمر دون ذلك بكثير، وكان التعليم سهلاً ومأخذه قريباً " (المرجع السابق، ص ٥٣١)

ويكون التدرج بالعلم مع الطالب متعلقاً بالطالب واستعداداته من جهة وبالموضوع ومتطلباته من جهة أخرى وفي آن واحد، فالطالب له مقدرات واستعدادات معينة، علي المعلم أن يعيها ويحسن التعامل معها، كما أن للموضوع أو للفن جزئيات واختلافات علي المعلم أن يراعيها أيضاً ويتدرج في

عرضها وتقديمها للطالب علي النحو الذي يناسب الطالب (النقيب ، والهندي ٢٠٠٣ ، ص ١٦٩)

كما وجه ابن خلدون إلى مراعاة قدرات التلميذ في قوله : " ولا ينبغي للمعلم أن يزيد متعلمه علي فهم كتابه الذي أكب علي التعليم منه بحسب طاقته ، وعلي نسبة قبوله للتعليم مبتدئاً كان أو منتهياً " (ابن خلدون ، ١٩٨٤م ج ١ ، ص ص ٥٣٣ ، ٥٣٤)

وقد أوصى الغزالي " المعلم أن يقتصر بالمتعلم علي قدر فهمه ، فلا يلقي إليه ما لا يبلغه عقله فينفره أو يخبط عليه عقله إقتداءً في ذلك بسيد البشر ﷺ حيث قال : نحن معاشر الأنبياء أمرنا أن ننزل الناس منازلهم ونكلمهم علي قدر عقولهم ، فليث إليه الحقيقة إذا علم أنه يستقل بفهمها (الغزالي ، د.ت ، ج ١ ص ٤١)

ولبيان الغرض من المعنى كان المعلمون يستخدمون أمثلة حسية أو بيت من الشعر وغير ذلك تيسيراً للمعنى ، وفي ذلك يقول ابن عاشور " لم يكن غنى للمفسر في بعض المواضع من الاستشهاد على المراد في الآية ، ببيت من الشعر أويشيء من كلام العرب لتكميل ما عنده من الذوق ، عند خفاء المعنى ، ولإقناع السامع والمتعلم الذين لم يكمل لهما الذوق في المشكلات (ابن عاشور ، ١٩٨٤ ، ج ١ ص ٢١) .

وقد اعتنى الأقدمون بالتركار وسيلة لتثبيت المعلومة ، وفي ذلك يقول صاحب كتاب أبجد العلوم " التعليم اختص بما يكون بتكرير وتكثير حتى يحصل منه أثر في نفس المتعلم " (القنوجي ١٩٧٨ ، ج ١ ، ص ١٨٨) ويقول الشيخ أبو اسحق كنت أعيد كل قياس ألف مرة فإذا فرغت أخذت قياساً آخر على هذا وكنت أعيد كل درس مائة مرة (الدمشقي ، د.ت ، ج ٢ ، ص ٣٤٩) .

كما يقول صاحب كتاب المثل السائر بأهمية طريقة التكرار للطلبة قائلاً : " واعلم أن المتصدي لحل معاني القرآن يحتاج إلى كثرة الدرس فإنه كلما ديم على درسه ظهر من معانيه ما لم يظهر من قبل ، وهذا شيء تجربته وخبرته (أبو الفتح الموصل ، ١٩٩٥ ، ج ١ ، ص ١٢٧) .

ولم يهمل القدماء الترويح عن النفس أثناء الدرس ، فقد روي عن ابن عباس أنه كان إذا فرغ من درس التفسير والحديث يقول لتلاميذه أحمضوا ويأمرهم بالأخذ في ملح الكلام خوفاً عليهم من الملل والإحماض ، أصله من الحمض وهو ما ملح ومر من النبات ومقابلة الخلّة وهو ما كان حلوا ، تقول العرب الخلّة خبز الإبل والحمض فاكهتها (القنوجي ١٩٧٨ ، ج ١ ، ص ٣٣٨) .

ومن المعروف أن التعليم الإسلامي خاصة في فترات ازدهارنا تميز بجعل حرية الطالب مكفولة في حضور المادة التي يرغبها ، وفي الحلقة التي يرغبها ، كما

كان له أن "ينتقل من حلقة إلى أخرى تبعاً لنشاطه وعدد العلوم التي يرغب في دراستها" (الفقى ، ١٩٨٠ ، ص ١٢٣) مادام يشعر في نفسه المقدرة على فهم ما يدرس بها ، و كان من حقه "الإعراض عما لا تميل نفسه إليه ، فلم يعرف التعليم في تلك المرحلة هذه البرامج الإلزامية المفروضة" (زادة ، ١٩٦٨ ، ج ١ ، ص ٢٨) من قبل الدولة الإسلامية

وكان على الطالب أن يحضر لدى حلقة الأستاذ الذي يقتنع بفكره ويتبحره في مادته ، إذ كان للطالب الحرية في أن يجالس أكثر من معلم في وقت واحد بالإضافة إلى حرية تنقله بين الأساتذة ، إذ "لا يعرف الرجل خطأ معلمه ، حتى يجالس غيره" (المرجع السابق ، ص ٤٤) ، وفي ذلك يقول إخوان الصفا " كان للطالب الحرية الكاملة في أن يتفرغ لطلب العلم إذا هو أراد أو يقسم وقته بين العمل للكسب وبين التعلم للثقف والاسترشاد ، وبذلك جمعت التربية الإسلامية في المرحلة العليا بين الانقطاع لطلب العلم وبين المزاوجة بين العلم والعمل ، أو ما يعرف في عصرنا الحالي بالتعليم المتناوب مع العمل أو التعليم المفتوح" (جمال الدين ، ١٩٨٣ ، ص ٤٠٣) .

وقد بلغت هذه الحرية مبلغاً عظيماً حيث بلغت إلى حد رفع أمر المعلم إلى القاضي وامتثال المعلم لحكم القاضي وفي ذلك يقول عياض " أن رجلاً خراسانياً جاء من خراسان إلى المدينة للسمع من مالك ، فوجد الناس يعرضون عليه وهو يسمع ولا يسمعون قراءة منه عليهم ، فسأله أن يقرأ عليهم فأبى مالك ، فاستعدى الخراساني قاضي المدينة ، وقال : جئت من خراسان ونحن لانرى العرض ، وأبى مالك أن يقرأ علينا ، فحكم القاضي على مالك : أن يقرأ له ، فقيل لمالك : أأصاب القاضي الحق ؟ قال : نعم ، وفيه أيضاً إشارة إلى أن حق المعلم على المتعلم إتباعه والاقتران به (القرطبي ، ١٩٨٧ ، ج ١٥ ، ص ٣٧٠)

أما فيما يخص علاقة العالم بالمتعلم فقد كان العالم بالنسبة للطالب كالوالد ، وعلي إثر تلك النظرية كانت تسود علاقة الحب والاحترام بين المعلم والمتعلم ، يتبين ذلك من قول إخوان الصفا : " واعلم بأن المعلم والأستاذ أبٌ لنفسك وسبب لنشوتها وعلّة حياتها ، كما أن والدك أب لجسدك وكان سبباً لوجوده ، وذلك أن والدك أعطاك صورة جسدية ، ومعلمك أعطاك صورة روحانية ، وذلك أن المعلم يغذي نفسك بالعلوم ويربّيها بالمعارف ويهديها طريق النعيم واللذة والسرور والأبدية والراحة السرمدية ، كما أن أباك كان سبباً لكون جسدك في دار الدنيا ومربيك ومرشدك إلي طلب المعاش التي هي دار الفناء والتغيير ساعة بساعة ، فسل يا أخي ربك أن يوفقك لك معلماً رشيداً هادياً سديداً ، واشكر الله علي نعمائه " (النقيب ، ١٩٨٧ ، م ، ص ٦٢) ، ولذا كان من " عادة القدماء تسمية المعلم أباً للمتعلم (ابن أبي أصيبعة ، دت ، ج ١ ، ص ٤٤)

لقد كانت العلاقة بين المعلم والمتعلم علاقة متداخلة في جميع نواحي الحياة لدرجة كبيرة ، يُعبر عنها التلميذ يحيى بن جعفر البيكندی لأستاذه محمد بن إسماعيل بقوله "لولا أنت ما استطعت إعيش بخارى" (الذهبي ، ١٩٩٤ ، ج ١٢ ص ٤١٨) ، مما يدل على حمل المعلم قسطاً كبيراً من هموم التلميذ ومشاكله والعمل على حلها ، ومحاولته تبسيط الحياة له ، ويقول في موضوع آخر : "لو قدرت أن أزيد في عمُر محمد بن إسماعيل من عمري لفعلت ، فإن موتى يكون موت رجل واحد ، وموته ذهاب العلم" (متز ، ١٩٩٥ ، ص ٢٥١) .

وكانت صلة المعلم بالمتعلم صلة روحية قوية ، لدرجة كانت تجعل المعلم يرفع تلميذه بجواره على السرير تقديراً له ، وكانت العلاقة بينهما تتسم بالدفء وتُعادل - ما لم تعلوا - علاقة الأب بالأبناء ، فيقول أبو الفتح القواس يوسف بن عمر "حضرت مجلس القاضي المحاملى وكان له أربعة مستملين يستملون عليه ، وكنت لا أكتب في مجلس الإملاء إلا ما أسمع من لفظ المحدث ، فقامت قائماً ، لأنى كنت بعيداً عن المحاملى بحيث لا أسمع لفظه فلما رأني الناس أخرجوا لي وأجازوني ، حتى جلست مع المحاملى على السرير" (ابن ماجه ، د٥٤ ، ج ١ ، ص ١١٤)

ونتيجة لهذه العلاقة الطيبة التي كانت تجمع بين الرازي وتلاميذه نجده يؤلف كتاب " الأسرار" بناء على سؤال تلميذ له من بخارى ، وهو محمد بن يونس العالم بالرياضيات والطبيعات والمنطقيات وممن كثرت خدمته للرازي أستاذه ، وفي ذلك يقول : فألفت كتابي هذا ، وأتحفته - أي تلميذي - بما لم أتحمف أحداً من الملوك والأمراء " (المرجع السابق ، ج ١ ، ص ٩١ حديث رقم ٢٤٨) مما يعنى أن مكانة الطالب عند الرازي كانت تفوق مكانة الأمراء لديه فإن كان يسعى في قضاء حوائج الأمراء والملوك بدرجة ما فهو أيضاً يسعى في قضاء حاجات الطالب بدرجة أشد ، خاصة فيما يتعلق بحاجته العلمية .

ومما يؤكد العلاقة بين الطالب وتلميذه في الإسلام وأنها كعلاقة الأب بابنه ما روى في الأثر قول المعلم "إنما أنا لكم مثل الوالد لوالده أعلمكم" (زادة ، ١٩٦ ، ج ٢ ، ص ٢١٥) ، وانتشرت تلك الروح والعلاقة بين المعلمين وتلامذتهم ردحاً من الزمان ، وفي ذلك يقول أبو حنيفة في حق تلامذته .

أولئك أبنائي فجنني بمثلهم إذا جمعنا يا عتيد المناقب (الذهبي ١٩٩٤ ، ج ٥ ، ص ٣٦٤)

وربما بلغ التلاميذ درجة عند أساتذتهم تعلو درجة أبنائهم ، وفي ذلك يقول مالك بن دينار "أتينا أنساً أنا وثابت ويزيد الرقاشي فنظر إلينا ، فقال : ما أشبهكم بأصحاب محمد ﷺ لأنتم أحب إلي من عدة ولدى إلا أن يكونوا في الفضل مثلكم (المرجع السابق والجزء والصفحة) .

وإذا كان الوالد يدعو لولده لشدة حبه له ، فقد كان المعلم كذلك يدعو لتلميذه لهذا السبب ، فيقول أنساً لتلاميذه "أنى لأدعو لكم في الأسحار"(متر ١٩٩٥، ص ٢٥٥) ، كما "كان بعض العلماء إذا انتهى مجلسه يقول ، قوموا فيقوم تلاميذه ، ويأخذ هو يدعو الله" (الشعراني ، ١٩٨٨م ، ص ٥٣)

وإذا كانت الدعوة من جهة المعلم لتلاميذه لتدل دلالة واضحة على حبه لهم وحرصه عليهم ، فقد كانت الدعوة للشيخ أو المعلم من قبل التلاميذ لدلالة واضحة أيضاً على حبهم لشيخهم ، يؤكد ذلك قول أبو حنيفة النعمان "ما صليت قط إلا ودعوت لشيخي ، ولكل من تعلمت منه علماً أو علمته (الذهبي ١٩٩٤، ج ١٨، ص ٣٥٢) ، أي أنه كان يدعو لشيخه كما يدعو لتلميذه .

ويوضح يحيى بن منده هذه العلاقة المتبادلة بقوله : "قرأت على عمى قول شعبه ، من كتبت عنه حديثاً فأنا له عبد ، فقال عمى : من كتب عنى حديثاً فأنا له عبد" (ابن جماعة ، ١٩٨٦، ص ص ٤٩ ، ٥٠)

أي أن المعلم كان يضع نفسه من الطالب موضع العبد ، لأنه كتب عنه كما كان الطالب يضع نفسه للمعلم موضع العبد أيضاً لأنه تتلمذ على يديه .

ولم يكن المعلم يضع حدوداً أو مسافات نفسية بينه وبين تلميذه ، يؤكد ذلك قول أبو زيد الأنصاري : "سمعت المفضل يقول : كنت أتى عاصماً أقرأ عليه ، وإذ لم آتني في بيتي" (الجزري ، د.ت ، د.ت ، ج ٧ ، ص ٤١٨) ، ومما يؤكد تلك الروح الإسلامية قول سليمان بن المغيرة : "قدم علينا البصرة سفيان الثوري فأرسل إلي ، فقال : بلغني عنك أحاديث ، وأنا على ما ترى من الحال فأتني إن خف عليك فأتيته فسمع مني" (الجزري ، د.ت ، ج ١ ، ص ٤٠٨)

لقد كان التبجيل والاحترام للأستاذ أساساً لدى كل طالب ، وشرطاً ضرورياً لدراسة الطالب ، بل وصل الاعتقاد في فترات ازدهار المسلمين إلى "أن عقوق الوالدين يمحوها الاستغفار ، وعقوق الأستاذ لا يمحوها شيء" (الجزري د.ت ، د.ت ، ج ٧ ، ص ٤٤٦) وبات راسخاً في الأذهان أنه "من تأذى منه أستاذه يحرم بركة العلم ولا ينتفع به إلا قليلاً ، بل قيل أنه ينبغي أن يقدم حق معلمه على حق أبويه وسائر المسلمين ، ومن توقيره توقير أولاده ومتعلقاته (القنوجي ١٩٧٨، ج ١ ، ص ٢٤١)

كما حظي المتعلم على كثير من ميسرات التعليم والتعلم مثل الرعاية المالية الكافية للمتعلم طوال فترات ازدهارنا ، ويبين ابن بطوطة كيف حظي المتعلم على الرعاية المالية كميسرات للتعليم والتعليم قائلاً : " وبمدينة واسط مدرسة عظيمة حافلة فيها حوالي ثلاثمائة خلوة ينزلها الغرباء القادمون لتعلم القرآن عمرها الشيخ تقي الدين عبد المحسن الواسطي وهو من كبار أهلها وفقهائها ، ويعطي لكل متعلم بها كسوة في السنة ويجري له نفقته كل يوم

ويقعد هو وإخوانه وأصحابه لتعليم القرآن بالمدرسة وقد لقبته وأضافني وزودني تمرأً ودراهمأً" (اللواتي، ١٩٨٥م، ج١، ص٢٠٥)

وقد حظي المتعلم على مجموعة كبيرة من القيم حرصت منا هجنا على إكسابها له ، ونظراً لكثرتها نرى أهمية الاكتفاء ببعضها دون الحصر ومنها الإخلاص في التعلم حسبة لله حيث لا تكون نية المتعلم إلا رضا الله سبحانه وتعالى ، ولذا نجد أن هناك إجماع بين العلماء على أن من أهم آداب المتعلم الإخلاص بمعنى أن يكون قصد المتعلم في الحال تخلية باطنه وتحميله بالفضيلة ، وفي الحال القرب من الله سبحانه والترقي إلى جوار الملائكة الملائكة والمقربين ، ولا يقصد به الرياسة والمال والجاه ومجاراة السفهاء ومباهاة الأقران (القنوجي ١٩٧٨م، ج١، ص١٢٧) ؛ لأنه " يطلب العلوم للقرب إلى الله دون الرئاسة والمباهاة والمنافسة ويقدم تقبيح ذلك في نفسه بأقصى ما يمكن(المرجع السابق، ج١، ص١٢٨) ، لينتفع بعلمه وفي ذلك يقول الجنيد: سألت السري السقطي متى ينتفع المتعلم بعلمه قال إذا طلب من عين الصفا قلت للجنيد ما عين الصفا ؟ قال : لا يريد به غير معرفة الله وطاعته (أحمد ، ١٩٨٨م ، ج٩ ص٤٢٢٣)

وقد أجمع العلماء على أهمية أن ينوي المتعلم بطلب العلم ، رضا الله تعالى والدار الآخرة ، وإزالة الجهل عن نفسه ، وعن سائر الجهال ، وإحياء الدين وإبقاء الإسلام ، فإن بقاء الإسلام بالعلم ، ولا يصح الزهد والتقوى مع الجهل وينوي به الشكر على نعمة العقل ، وصحة البدن ، ولا ينوي به إقبال الناس عليه ولا استجلاب حطام الدنيا ، والكرامة عند السلطان وغيره ، اللهم ألا إذا طلب الجاه ، للأمر بالمعروف ، والنهي عن المنكر ، وتنفيذ الحق ، وإعزاز الدين ، لا لنفسه وهواه" (عبود، ١٩٨٢، ص ١٩١)

ولذا لا نعجب إذا علمنا أنه كان المقصود من العلم والتعليم والتعلم معرفة الله سبحانه ، وهي غاية الغايات ورأس أنواع السعادات(القنوجي ١٩٧٨م، ج١ ص٢٥٢) ، ولذا كان ينصح المتعلم بحسن النية ، وفي ذلك يقول صاحب أبجد العلوم " وإياك أيها المتعلم أن يكون شغلك من العلم أن تجعله صنعة غلبت على قلبك حتى قضيت نحبك بتكراره عند النزاع (المرجع السابق والصفحة)

ويؤكد ابن القيم على أهمية النية للمتعلم لأن من الصفات الأساسية في طالب العلم صحة النية ، وفي ذلك يقول : وأما سعادة العلم فلا يورثك إياها إلا بذل الوسع وصدق الطلب وصحة النية ، كما أكد الخطيب البغدادي في غير ما موضع من مؤلفاته علي استعمال المتعلم الجدي في أمره ، وإخلاص النية في قصده ، والرغبة إلى الله في أن يرزقه علماً يوفقه فيه ويبعده من علم لا ينتفع به (معلوم، ١٩٩٣م ، ص ٢٩٥)

ولأهمية النية في طلب العلم شدّد ابن جماعة علي المعلم في" أن يحرض طلبته علي حسن النية ، بالتدرّج قولاً وفعلًا ويعلمه بعد أنسه به أنه ببركة حسن النية ينال التربة العلية من العلم والعمل ، وفيض اللطائف وأنواع الحكم وتنوير القلب ، وانسراح الصدر ، وتوفيق العزم ، وإصابة الحق ، وحسن الحال والتسديد في المقال ، وعلو الدرجات يوم القيامة (ابن جماعة ، ١٩٨٦ ، ص ٩٨)

ويؤكد الغزالي على أهمية نية طالبه قائلاً " أيها الولد كم من ليالٍ أحبيتها بتكرار العلم ومطالعة الكتب ، وحرمت علي نفسك النوم - لا أعلم ما كان الباعث فيه - إن كان نيتك ، نيل عرض الدنيا ، وجذب حطامها وتحصيل مناصبها ، والمباهاة علي الأقران والأمثال ، فويل لك ، ثم ويل لك وإن كان قصدك فيه إحياء شريعة النبي ﷺ وتهذيب أخلاقك ، وكسر النفس الأمارة بالسوء فطوبي لك ، ثم طوبي لك ، ولقد صدق من قال :

سهر العيون لغير وجهك ضائع ويكاؤهن لغير فقدك باطل (الغزالي وآخرون ، ١٩٦٧ ، ص ص ١١٩ : ١٢٠)

ولأهمية النية وإخلاصها لله كان المتعلم أحرص ما يكون عليها وفيها يسأل أستاذه وفي ذلك يقول الغزالي لتلميذه : " وسألتني عن الإخلاص ، وهو أن تكون أعمالك كلها لله تعالي ، ولا يرتاح قلبك بمحامد الناس ، ولا ييأس بمذمتهم (المرجع السابق ، ص ١٢٩) ، ومن هنا يمكن القول بأنه يجب علي المتعلم " أن ينوي في تعلمه أن يعمل بعلمه لله تعالي ، وأن يعلم الجاهل ، ويوقظ الغافل ، ويرشد الغوي (القنوجي ١٩٧٨ ، ج ١ ، ص ٢٤٠)

ومن آداب المتعلم أيضاً العمل بما علم أو ما اصطلاح عليه ب : اقتضاء العلم العمل ، وفي ذلك يقول أبو حامد الغزالي محدثاً المتعلم من العلم دون العمل به في رسالته أيها الولد ضارياً مثلاً لتلميذه : " لو كان علي رجل في برية عشرة أسياف هندية مع أسلحة أخرى ، وكان الرجل شجاعاً وأهل الحرب، فحمل عليه أسد مهيب فما ظنك ، هل تدفع الأسلحة شره منه بلا استعمالها أو ضربها ؟ ومن العلوم أنها لا تدفع إلا بالتحريك والضرب ، كهذا لو قرأ رجل مائة آلاف مسألة علمية وعلمها وتعلمها ولم يعمل بها لا تفيده إلا بالعمل ، ومثله لو كان لرجل حرارة ومرض صفراوي ، يكون علاجه بالسكنجبين والكثكاب ، فلا يحصل البرء إلا باستعمالها ، ولو قرأت العلم مائة سنة ، وجمعت ألف كتاب ، لا تكون مستعداً لرحمة الله تعالي إلا بالعمل (المرجع السابق ، ص ٩٨) .

وعن أبي الدرداء قال : " لن تكون عالماً حتى تكون متعلماً ، ولا تكون متعلماً حتى تكون بما علمت عاملاً ، إن أخوف ما أخاف إذا وقفت للحساب أن يقال لي ما عملت فيما علمت ، ويقول في موضع آخر ويل للذي لا يعلم مرة وويل للذي يعلم ولا يعمل سبع مرات " (الذهبي ، ١٩٩٤ ، ج ٢ ص ٣٤٧)

والي هذه الرؤية يذهب ابن سينا حيث يري " أن الصبي إذا أوغل في تخصصه ومجال درسه فعليه أن يطبق ما تعلمه في أرض الواقع ، وأن يسعى للتكسب منه والتمهن فيه ، فإن حدثت المنفعة زادت الرغبة في المزيد من العلم والمزيد من الأحكام فيه للمزيد من المنفعة ، حيث يقول : فإذا أوغل الصبي في صناعته بعض اللوغ فمن التدبير أن يعرض للكسب ويحمل علي التعيش منها فإنه يحصل في ذلك منفعتان : أحدهما : إذا ذاق حلاوة الكسب بصناعته وعرف غناها وجدها عظيمة فلم يضجع - يُقتصر - في إحكامها وبلوغ أقصاها ، والثانية أن يعتاد طلب المعيشة (النقيب ، ١٩٨٤ ، ص ١٦٢)

كما أكد السابقون على أهمية إتقان العلوم من قبل المتعلم وفي ذلك يقول ابن خلدون " إن الحدق في العلم والتفنن فيه ، والاستيلاء عليه ، إنما هو بحصول ملكة في الإحاطة بمبادئه وقواعده والوقوف علي مسائله واستنباط فروعه من أصوله ، وما لم تحصل هذه الملكة لم يكن الحدق في ذلك المتناول حاصلًا (ابن خلدون ، ١٩٨٤م ، ج ٢ ، ص ١١) ، أما الزرنوجي فيري أن علي المتعلم أن " يثبت ويصبر ، حتى لا يشتغل بضم آخر ، قبل أن يتقن الأول " (عبود ، ١٩٨٢ ، ص ص ١٩٢ ، ١٩٣)

ولعل من أهم أخلاقيات المتعلم الحرص على الأوقات لأنه الذي يمر منها لا يعود وفي ذلك يقول ابن جماعة :علي المتعلم أن يبادر شبابه وأوقات عمره إلي التحصيل ، ولا يغتر بخدع التسوييف والتأويل ، فإن كل ساعة تمضي من عمره لا بدل لها ولا عوض عنها ، ويقطع ما يقدر عليه من العلائق الشاغلة ، والعوائق المانعة عن تمام الطلب وبذل الاجتهاد وقوة الجهد في التحصيل ؛ فإنها كقواطع الطريق(ابن جماعة ، ١٩٨٦ ، ص ١١٢)

ويقول أيضاً : " ولا يؤخر المتعلم تحصيل فائدة تمكن منها أو يشغله الأمل والتسوييف عنها ؛ فإن للتأخير آفات ، ولأنه إذا حصلها في الزمن الحاضر حصل في الزمن الثاني غيرها ، ويغتنم وقت فراغه ونشاطه وزمن عافيته وشرح شبابه ونباهة خاطره وقللة شواغله ، قبل عوارض البطالة أو موانع الرياسة (المرجع السابق ، ص ١٣٧) .

ومن الأخلاق التي ينبغي أن يكتسبها المتعلم أيضاً استشارة الكبير وفي ذلك يقول ابن المقفع للولد الصغير " : أي بني ، يجب أن تلزم نفسك استشارة أرباب الرأي والكياسة وأصحاب الفطنة والحصافة في ممارسة ومزاولة الأمر الذي يسنح ويعرض لك فإن كل من يأخذ بمشاورة العقلاء ويعتصم بنصيحة النصحاء في الأمور التي أراد إمضاءها وإتمامها يكون قد وضع قدم الإقدام في موضع الاهتمام (شمس الدين ، ١٩٨٥ ، ص ٢٢٢) .

ويوضح الغزالي بعض معيقات العلم ، وأولها مرض الحقد ، فمن كان الحقد يأكل قلبه ، فإنه لا يمكن أن يتعلم ، حتى يبرأ من مرض الجهل ، لأنه

بدلاً من أن يتعلم من العلماء ، يدفعه الحقد إلي أن يركز - وهو يكلمهم - علي الجدل معهم ليحرجهم ، ومن ثم فإنه لا يمكن أن يستفيد من علمهم شيئاً ، بل علي العكس يخرج من هذا الجدل بحقد أشد ، لا يستريح منه ، حتى يدمره تماماً حقه كما تحرق النار نفسها (ابن جماعة ، ١٩٨٦ ، ص ٢٠٧)

أما ثاني هذه الأمراض المستعصية للجهل ، فهو مرض الحمق ، وهذا الحمق يبدو - في نظر الغزالي - في أن الأحمق ينظر بمرآة نفسه فيري الناس جميعاً مثله ، وهو في مجال العلم ، لا يريد أن يتعلم منذ البداية ، لأنه إذا حصل علي قليل من العلم يعتقد أن لديه العلم كله ، وأنه أفضل الناس وأعلمهم وينعكس ذلك علي سلوكه إذا هو قابل عالمًا حقًا ، إنه يعتبره نداءً له ونظيراً ومن ثم يري هذا العالم عاجزاً عن حل ما أشكل عليه فإذا حله العالم ؛ فإنه يرفضه ، لأنه لا يتصور هذا الحل حلاً ، لأنه لو كان حلاً لتوصل هو إليه (المرجع السابق والصفحة)

وأما ثالث أمراض الجهل المستعصية - عند الغزالي - فهو الغباء ، أو التخلف العقلي ، فالإنسان المتخلف عقلياً ، لا يستطيع - بطبيعته - أن يفهم أموراً كثيرة ، لأنها فوق مستوي إمكانيات عقله تماماً كالطفل الذي لا يستطيع أن يستوعب ما يستوعبه الكبير " (عبود ، ١٩٨٢ ، ص ٢٠٨)

ثم ينتقل الغزالي من هذه الأمراض المستعصية الثلاثة ، إلي المرض الرابع الذي يقبل - عنده - العلاج ، وهو مرض الجهل ذاته ، غير مصحوب بحقد أو حمق ، أو قصور عقلي أي غير مصحوب بمرض من الأمراض المستعصية السابقة فمثل هذا الجاهل ، يجوز للعالم أن يضيع وقتاً معه ، لأن مثل هذا الوقت سيكون مثمراً ، لأنه يزرع - حينئذ - في أرض خصبة ، سرعان ما تؤتي ثمارها بإذن ربها (المرجع السابق ، ص ٢٠٩)

ويبين ابن خلدون أن كثرة التأليف في العلوم عائقة عن التحصيل بقوله : " اعلم أنه مما أضر بالناس في تحصيل العلم والوقوف على غاياته كثرة التأليف واختلاف الاصطلاحات في التعاليم وتعدد طرقها ثم مطالبة المتعلم والتلميذ باستحضار ذلك وحينئذ يسلم له منصب التحصيل فيحتاج المتعلم إلى حفظها كلها أو أكثرها ومراعاة طرقها ، ولا يفي عمره بما كتب في صناعة واحدة إذا تجرد لها فيقع القصور " (ابن خلدون ، ١٩٨٤ ، ج ١ ، ص ٥٣١)

• مفهوم المتعلم في الكتابات التربوية المعاصرة :

تناولت عديد من الدراسات المتعلم ، ومن أمثلة تلك الدراسات دراسة حسن حسن منصور حيث تناول في كتابه منهج الإسلام في تربية الشباب طالب العلم ، ولم يقف الباحث عند مفهومه وإنما تناوله من خلال عدة واجبات يتحتم عليه القيام بها ومن هذه الواجبات :

- ◀ أن يطهر الطالب نفسه من المعاصي ولا يفكر في الإقدام عليها .
- ◀ أن يتحلى طالب العلم بالأدب الجم والخلق الحسن والبعد عن قبائح الفعل ومذموم السلوك .
- ◀ أن يبذل الطالب الاحترام الكافي لمعلمه داخل وخارج معهد العلم .
- ◀ حسن الاستماع والإصغاء للمعلم .
- ◀ أن يكون طائِعاً لمعلمه كطاعته لوالده .
- ◀ الانتظام في سلك التعليم ، واحترام مواعيد مجالس العلم ، واتباع تعليمات ونصائح المعلمين (منصور، ١٩٩٧، ص ص ٨١ : ٨٥)

وبصفة عامة يرى أن الأخلاق الحسنه كلها خبر لصاحبها ، فما كان حسن الخلق في شيء إلا زانه ، وخير الطلاب أحسنهم أخلاقاً ، والخلق الحسن يحتوي على عديد من الصفات النبيلة ، كما يرى أن أفضل تعبير عن هذه الصفات ما قاله الإمام الغزالي : البعد عن مذموم الصفات كالغضب والشهوة والحقده والحسد والكبر والعجب فكل هذه ظلمات تحجب نور العلم ، وليس العلم كثرة الرواية وما تعيه الحافظة ؛ وإنما هو نور البصيرة بها تميز بين الحق والباطل والضار والنافع ، والخير والشر (المرجع السابق ، ص ص ٨٢ : ٨٣)

أما ماجد عرسان الكيلاني فيرى أن المتعلم يحتاج إلي إتقان عدد من المهارات الأساسية ، منها مهارة الاستماع لأنها معينة علي صياغة السؤال ، وسبيل إلي الفهم ، وإتقان هذه المهارة يقتضي من السامع أن لا يحدث نفسه بشيء غير ما يسمع ، وأن يكون حاضر القلب والعقل ، ساكن الجوارح ، عازماً علي العمل بما يسمع ، ومن حسن الاستماع إمهال المتكلم حتى يقضي حديثه ، وقلة التلطف إلي الجواب ، والإقبال بالوجه ، والنظر إلي المتكلم ، والوعي في أن يفهموا عنه فيعلموا له بما يفهمون عنه وإذا أتقن المتعلم مهارة الاستماع ، انتقل إلي الفهم ثم الحفظ ، ثم العمل ، ثم النشر (الكيلاني ، ١٩٨٥ ، ص ١٣٠)

وفي دليل كلية التربية ، جامعة سلمان بن عبد العزيز ، بالمملكة العربية السعودية نجد تعريفاً للمتعلم بكلية التربية من خلال أدواره في التربية العملية " الميدانية " مثل :

- ◀ تطبيق فلسفة الجامعة تطبيقاً كاملاً من حيث التزام آداب المهنة وأخلاقها .
- ◀ الالتزام بالدوام اليومي الكامل منذ بداية الدوام وحتى موعد الانصراف في المدرسة .
- ◀ في حالة حدوث أي طارئ أو ضرورة تلزم التأخر أو الغياب يجب إبلاغ مدير المدرسة رسمياً ، وكذلك المشرف التربوي .
- ◀ الالتزام بالعبء اليومي حسب الخطة المدونة في محتويات برنامج التربية الميدانية .
- ◀ التعاون مع طلاب مدرسة التطبيق على أسس من الاحترام والجدية والابتعاد عن التعالي أو التبسيط الزائد معهم .

- « تطبيق ما تعلمه (الطالب/المعلم) في كلية التربية من معارف ومهارات والاستفادة قدر الإمكان من الأجهزة التعليمية والوسائل المدرسية والمساهمة في تطويرها.
- « الاهتمام بدفتر التحضير والاستعداد المسبق والمكتوب للدرس حتى تؤدي الحصة المدرسية على أكمل وجه.
- « التعاون مع مدير مدرسة التطبيق والمعلم المتعاون وأعضاء الهيئة التدريسية مع بذل الجهد للاستفادة من خبراتهم .
- « التصرف المرن الأمر الذي يساعدها على التأقلم مع البيئة المدرسية التي يعمل فيها
- « ضبط النفس وعدم الانزعاج أو القلق لدى تلقيه النقد الذي يوجهه الآخرين لأدائه.
- « المشاركة في عملية المشاهدة والتعرف على مدرسة التطبيق والمنهج ابتداء من الأسبوع الثاني تمهيدا لتولي المسؤولية الكاملة عن التربية الميدانية.
- « التنسيق مع المعلم المتعاون بشأن العبء الذي يقوم بتنفيذه مع وضع خطة مفصلة للدرس الذي يعده ومناقشة هذه الخطة مع المعلم المتعاون .
- « الحرص على حضور دروس أخرى للزملاء في المدرسة متى أمكن ذلك .
- « المشاركة في نشاطات المدرسة التعليمية المختلفة.
- « مناقشة الأداء التدريسي مع مشرف التربية الميدانية أو المعلم المتعاون ويحضر النقاش ويساهم فيه (الطلاب / المعلمين) الآخرين الموجودين في المدرسة ويراعى في النقاش أن يركز حول الوصف الموضوعي للدرس وأداء (الطلاب / المعلم) وليس على الجوانب الذاتية.
- « تدوين الملاحظات والانطباعات عن عملية التدريس في كراسة خاصة يستخدمها كمذكرات يومية وقد يرجع إليها في الأسبوع الأخير من الفصل الدراسي يطرح من خلالها أية موضوعات للنقاش داخل الكلية .
- « التعاون الكامل مع مشرف التربية الميدانية والتجاوب معه والاستفادة من خبراته وتوجيهاته التربوية (دليل كلية التربية بجامعة سلمان بن عبد العزيز، ١٤٣٤ - ١٤٣٥ هـ، ص ص ١٣، ١٤)

كما يتم تعريف المتعلم من خلال بعض أدواره في الشرح أثناء التربية العملية، وقد تناولت بصفة عامة بعض الصفات الواجب توافرها في الطالب / المعلم ليكون معلماً نموذجياً مثل: " أن يكون، ملاحظ، مخطط، مقوم، مشاور مرشد، زميل مهنة، صديق" (المرجع السابق، ص ١٨) .

وفى دراسة بعنوان دور المدرسة كمجتمع تعلم مهني في بناء ثقافة المتعلم وتنميتها قامت بتعريف المتعلم من خلال بعض أدواره في بناء ثقافة التعلم وتنميتها، وقد عرفت المتعلم على أنه المادة الخام التي تنتقل عبر خط الإنتاج

التعليمي الذي يصب فيه كل معلم مجموعة من الدروس حتى نهاية عملية الإنتاج " المرحلة التعليمية " للوصول إلى المنتج " معارف - مهارات " ، وقد ركزت الدراسة على تعريف مجتمع التعلم من زوايا متعددة دون إفراد لكثير من تعريفات المتعلم ، وإن كانت قد تناولت بعض صفاته حين ذكرت أن المتعلم يمكن أن يخطئ ؛ لكن الأخطاء يمكن النظر إليها على أنها فرص يجب اغتنامها والاستفادة منها أكثر من كونها أحداث يجب تجنبها .

كما تحدثت الدراسة عن أهمية إشراك المتعلم بطريقة نشطة في التعلم وكأنها تأصل لسمة من سماته إذ تراه مشاركاً نشطاً في العملية التعليمية / التعليمية حيث يقوم بأنشطة عدة تتصل بالمادة المتعلمة مثل البحث ، والقراءة والكتابة ، وطرح الأسئلة والمناقشة وحل المشكلات .

وقد ركزت هذه الدراسة على أهمية إعادة بناء بنية المتعلم الذهنية عند التفاعل مع مواقف حقيقية ، وعند تفاعله مع الآخرين في مواقف التعلم ، كما أكدت الدراسة على أن المتعلم ينبغي أن يكون مشاركاً نشطاً يبحث عن المعلومات ويضعها في بنية متكاملة ويجعلها جزءاً من خبرته (حيدر ، ومحمد ١٩٨٦ ، ص ٤٦ : ٣٨)

وقد وجد الباحث كثيراً من الدراسات التربوية التي تهتم بالمتعلم ، فهو مادتها ومع ذلك لم تتعرض من قريب أو بعيد لمفهوم المتعلم ومن تلك الدراسات - على سبيل المثال لا الحصر - تلك الدراسة المقتضية التي صدرت عن جامعة الأميرة نوره بنت عبد الرحمن : " استراتيجيات التعلم والتعليم والتقويم بدأت فيه بتعريف التعليم teaching والتعلم learning ، كما تناولت الفرق بين التعليم والتعلم وبين استراتيجيات التعليم واستراتيجيات التعلم ، كما تناولت مبادئ التعليم والتعلم الجيد وأنواعه ، وكذلك تعرضت لمفهوم استراتيجيات التعليم وتصنيفها ومفهوم التقويم وأنواعه ، وقد ختمت الدراسة بقائمة مصطلحات تعريفية ، ورغم أن الدراسة تتناول التعليم والتعلم وكان من المنطقي أن تتناول مفهوم المتعلم إلا أنها لم تتناول مفهوم المتعلم ولا نظائره (جامعة الأميرة نوره بنت عبد الرحمن ، ١٤٣٤ - ١٤٣٥ هـ)

كما وجد الباحث دراسة تتحدث عن تقويم أداء التلميذ ومع ذلك لم تتناول مفهوم التلميذ ، كما تناولته الباحثة بلفظ آخر وهو المتعلم ومع ذلك لم تتعرض لكلا المفهومين (الشربيني ، د.ت [academy.moe.gov.eg/traning /prim /pdf_qua/6.pdf](http://academy.moe.gov.eg/traning/prim/pdf_qua/6.pdf))

• بناء مفهوم المتعلم في الفكر التربوي الغربي :

اشتقت كلمة طالب " Student " حرفياً من الكلمة اللاتينية " Student " من الفعل " studere " (Oxford dictionaries.2015) وفي الإنجليزية

البريطانية، تستخدم كلمة " Student " للتعبير عن الطالب الذي يدرس أوتدرب في جامعة أو كلية (In British English)، أما في الإنجليزية الأمريكية، فإن لفظة " Student " تشير إلى أي شخص يدرس في مدرسة أو كلية أو جامعة (ibid)، وبصفة عامة يمكن القول بأنها تشير إلى " الشخص الذي يدرس في إحدى الجامعات أو أي مكان آخر تابع لمؤسسات التعليم العالي . FARLEX (2015 OP. CIT) " أو الفرد الذي يلتحق أو يحضر دروساً في مدرسة أو كلية أو جامعة (ibid)، كما "تشير إلى الشخص الذي يظهر اهتماماً بموضوع معين" (Oxford dictionaries، 2015).، كما تشير إلى " الشخص الذي يحضر دورة دراسية، أو الشخص الذي يقوم بدراسة مستفيضة لموضوع معين، أو إلى الشخص الذي يدرس لدخول مهنة معينة (ibid)

كما نجد مصطلحاً آخر يدل على المتعلم وهو مصطلح " Scholar " وتستخدم " في معظم الأحيان بمعنى طالب أو تلميذ (2015-2003 FARLEX OP. CIT) ، ويقصد به " الشخص الذي لديه الاستعداد للدراسة (Oxford dictionaries، 2015) ، وتشير أيضاً إلى " الطالب الذي حصل على منحة للدراسة في مدرسة أو كلية أو جامعة (ibid)، كما تعبر عن " الشخص الذكي الذي يعمل بجد ومثابرة في المدرسة (2015-2003 FARLEX OP. CIT) ، وإلى الشخص الذي تلقى تعليماً جيداً، أو الشخص الذي يدرس ولم يتم مراحل تعليمه الأساسية بعد، وتشير أيضاً إلى الطالب الذي يتلقى مساعدات مالية في مؤسسة تعليمية (ibid) أو الشخص الذي تلقى تعليماً جيداً (ibid)

وتستخدم كلمة " Schoolboy " للإشارة إلى الصبي الذي يذهب إلى المدرسة (ibid) كما " تستخدم للدلالة على سمة من السمات المميزة للأطفال (Oxford dictionaries، 2015)، وتستخدم أيضاً للدلالة " على الطفل الذي يذهب إلى المدرسة سواء كان ذكراً أم أنثى، تلميذ أم تلميذة " (ibid) .

كما تستخدم كلمة " Pupil " لتشير إلى الشخص الذي يخضع للعملية التعليمية في المدرسة (Oxford dictionaries، 2015).، كما يقصد بها أيضاً " الشخص الذي يتم تدريسه من جانب شخص آخر " معلم " (ibid)، كما تشير إلى " الطالب الذي يخضع للإشراف المباشر للمعلم أو الأستاذ (FARLEX (2015 OP. CIT) . وقد اشتقت لفظة " Pupil " من كلمة " pupille " التي تعود إلى الفرنسية القديمة، ومن كلمة " pupillus " اللاتينية (ibid) وتستخدم لفظة " Educate " للدلالة على المتعلم المسجل في مؤسسة تعليمية ما (FARLEX (2015 OP. CIT) ، كما تشير إلى الشخص الذي يتلقى التعليم؛ تلميذ، طالب، ويخالف لفظة المربي " Educator " (Oxford، 2015) (dictionaries)

ويرجع استخدام لفظة " Educate " إلى أوائل القرن الـ ١٩؛ في كتابات " توماس Thomas " الروائي والشاعر الساخر في الفترة بين " ١٧٨٥ - ١٨٦٦ " كما في رواية: "توماس يحب الطاووس Thomas Love Peacock " (ibid)

وترمز كلمة " Auditor " في إحدى معانيها إلى التعليم غير النظامي ، حيث تشير إلى الطالب الذي يحضر دورة للاستماع فقط دون المشاركة أو الامتحان ولا يحصل على إجازة أو شهادة معتمدة بها (OP. 2015-2003. FARLEX CIT)

وقد تشير إلى "الشخص الذي يسمع أو يستمع إلى محاضرات أو لقاءات علمية لكنها ليست جزءاً رسمياً من مساره الدراسي ، دون القيام بمشاركة في فعاليات هذه الدورة (ibid) كما " تشير إلى الشخص الذي يستمع بأسلوب جيد لدورة تعليمية ، فهي تمثل الشخص السامع أو المستمع (FARLEX .2003- (OP. CIT 2015 وبصفة عامة فقد اشتقت لفظة " Auditor " والتي اشتقت من كلمة " auditeur " الفرنسية القديمة ، من كلمة " auditor " اللاتينية وأصلها من audire "الاستماع" (.Oxford dictionaries,2015).

وقد يستخدم اصطلاح آخر هو " College boy " للإشارة إلى الطالب (أو إلي الطالب السابق) في كلية أو جامعة (OP. CIT 2015-2003. FARLEX) أما لفظة " Crammer " فتشير للدلالة على الطالب الذي يتلقى دورة مكثفة في فترة وجيزة (ibid) ، أو تستخدم لفظة " Passer " لتشير إلى الطالب الذي اجتاز الاختبارات الدراسية (ibid) ، وثمة لفظة أخرى هي : Nonreader تشير إلى " الطالب البطيء جداً في تعلم القراءة (ibid) وقد يقصد بها " الشخص الذي لا يتمكن من مهارة القراءة ، وخاصة الطالب الذي يستغرق وقتاً طويلاً في تعلم القراءة (ibid) .

كما يشير مصطلح " Overachiever " إلى الطالب الذي يبلغ أعلى معايير معدلات الذكاء (ibid) ، وربما يستخدم في بعض المواضع للإشارة " إلى إمكانية الوصول لما هو أفضل مما هو متوقع ، خصوصاً في الواجبات المدرسية (Oxford dictionaries,2015).، ويستخدم المصطلح "Seminarian" للإشارة إلى الطالب في حلقات العلم أو في معهد ديني (OP. CIT 2015-2003. FARLEX) (CIT) ، وقد اشتق المصطلح " Seminarian " من كلمة "seminarium" اللاتينية" (Oxford dictionaries,2015).

كما تستخدم اللفظة " Skipper " للدلالة على الطالب الذي يفشل ويهمل في حضور الدروس (OP. CIT 2015-2003. FARLEX) ، وقد اشتقت كلمة "Skipper" من كلمة " Schipper " ذات الأصول اللغوية الهولندية الألمانية ..(Oxford dictionaries ,2015.)

ويشير مصطلح " Withdrawer " إلى الطالب الذي انسحب من المؤسسة التعليمية بعد أن كان مقيداً بها (FARLEX .2003- 2015 OP. CIT) ، أما مصطلح "Student Teacher" فيستخدم للدلالة على الطالب الجامعي الذي يسعى للحصول على شهادة تربوية تحت إشراف ذوي الخبرة كجزء من دورة للتأهل كمعلم معتمد (ibid) .

كما تطلق لفظة " Lettered " كصفة لمن تلقى تعليماً جيداً في الأدب والفنون، الخ (ibid) كما يطلق مصطلح " Lettered " كصفة لمن تلقى تعليماً رسمياً (Oxford dictionaries ،2015) ، وقد يعنى " أيضاً بمن تلقى تعليمه من القراءة والكتابة أو ما يتصل بمحو الأمية ، وتطلق كذلك على المتعلمين تعليماً عالياً (FARLEX .2003- 2015 OP. CIT)

وفي الوقت الراهن نجد مجموعة من المدارس في الفكر الغربي حيث نجد بعض الفصول تركز على مراعاة ميول المتعلم وربما تتمركز حول المتعلم ولعل من أوائل الذين نادوا بأهمية المتعلم في العصر الحديث جون ديوي (١٩١٦ م) ، حيث كان من أوائل الذين نادوا بأهمية التركيز على احتياجات الطلاب بدلاً من التركيز على المناهج الدراسية ، بحيث يأخذ في الاعتبار ميوله واتجاهاته ورؤيته في اتخاذ القرارات داخل المدرسة ، وبصفة عامة يتم التركيز على المتعلم بدلاً من التركيز على المادة العلمية المقدمة لجميع الطلاب ، حيث يدرسون نفس الكتاب ونفس المواد المقررة على الطلاب بطريقة واحدة (Jerome G. Delaney.1999.p.2)

وتركز المدرسة القائمة على المتعلم على بعض المبادئ النفسية التي يقول بها علماء النفس مثل مراعاته من حيث العوامل الوراثية وخبراته ووجهات نظره وموهبته وقدراته واحتياجاته ، والتي توصلنا إليها من خلال الممارسات التعليمية واستطعنا من خلالها الوصول إلي زيادة فعالية ودافعية الطالب (ibid)

ويتطلب التعلم القائم على التلميذ التخطيط بدرجة كبيرة من المرونة بحيث يلبي احتياجات الطلاب في كل بعد من أبعادهم أو في كل عنصر من عناصرهم (Who Are the Learners? p.26) ، وترتكز الفصول الدراسية التي تجعل المتعلم محوراً لها بشكل أساسي على ما يسمى بتفريد التعليم ، ويكون دور المعلم فقط مجرد تسهيل عملية النمو ، لأن دوره لا يعدوا عن كونه دليلاً للمتعلم ، ويمكن الحكم على تعلم الطلاب هنا من خلال مدى تحقيق الأهداف الموضوعية سلفاً والمتفق عليها (Learner-Centered vs. Curriculum-Centered (Teachers. 2014. P.2)

والعلم الناجح هو ذلك الذي يستخدم أساليب متعددة للتعلم ، في التخطيط للتدريس ، وفي برامج التعلم ، ومساعدة التلاميذ بحيث يصل إلى

تحقيق الأهداف التعليمية وتخريج متعلمين بصورة متوازنة ومرنة (How . P 5c
(Students Learn

أما الفصول الدراسية التي تركز على المناهج الدراسية فيحدد فيها المعلم ما يجب أن يدرس ومتى ، وكيف يدرس ، والمدة الزمنية اللازمة للتدريس ، وما سيتم تدريسه طوال العام ، مع تحديده لأساليب الانضباط (Learner-Centered vs. Curriculum-Centered Teachers.) (2014). P.2. op.cit

ويتميز المتعلم الجيد في هذه الفصول بمجموعة من الصفات والخصائص منها : أنه كثيري الأسئلة ، وكثيراً ما يفكر خارج مجال خبراتهم ، ويستكشف ما حوله من الموجودات ، ولديه المقدرة على بذل الجهد لتحصيل المعرفة ، ويقراً كثيراً كما يتصف بحسن الاستماع إلى الآخرين ، ولا يستسلم بسهولة ، كما يحب التعليم ، ولديه القدرة على التركيز الذهني الشديد ، ويدرك صعوبة التعليم ، ويشعر أنه ليس متعة ، ولذلك يبذل المشقة من أجله لمعرفة بأهميته ، كما يشارك الآخرون في نتائج تعلمهم ، ويتميز بكثرة أسئلته (Maryellen Weimer: 2014)، Jan 22nd، PhD.

كما نجد عدة مدارس فكرية في الغرب نشأت في البداية كفلسفة ثم سرعان ما أصبحت مدارس تربوية ومن أمثلة هذه المدارس المثالية والبرجماتية والواقعية وغيرها ، والمثالية هي النهج الذي يركز على موضوع المناهج التي تهتم بالثقافات والأفكار العظيمة الدائمة ، وبالقيم العالمية والمطلقة والأبدية وتتمثل الغاية من التربية عند الفلسفة المثالية في مساعدة المتعلم في التعبير عن طبيعته الخاصة ، وفي إعداده للحياة بتزويده بالمعرفة من خلال تنمية عقله وتدريبه على إدراك الحقائق العليا (الهندي ، ٢٠١٠ ، ص ص ٢٤٨، ٢٤٧)

وتقضى النظرة المثالية بانفصال العالم الروحي عن العالم المادي ، فنجد منهج التربية المثالية يفصل بين العلوم الإنسانية والعلوم الطبيعية والتجريبية حيث أكد المنهج المثالي على أهمية العلوم باعتبارها القدرة على تنمية فكر الإنسان (الجمال ، ٢٠١٠ ، ص ٣٧)

وتهتم المثالية بالمعلم أكثر من المتعلم ، إذا لا يهتمها حاضر الطفل ومستقبله ولكن يهتمها المثل العليا وعالم الفكر ، ولذا ينظر المثاليين للتلميذ علي أنه كائن روحي ، وأنه جزء من كل وهو المجتمع ، وقد حدد هرمان هورن " Herman Horne" النظرة المثالية للتلميذ في كتابه الفلسفة المثالية للتربية في عبارة موجزة هي: "تؤمن فلسفتنا بأن المتعلم هو شخص محدود (المرصفي ، وآخرون ٢٠٠٠ ، ص ٣٦) ، وهو متلق سلبي عليه أن يحذو حذو أستاذه في الفكر والسلوك ولا يفهم أسلوب الحوار والمناقشة علي أنه أسلوب ديمقراطي بقدر ما هو طريقة منظمة تشار فيها التساؤلات بطريقة مرتبة حتى يمكن استخراج ما بداخل

التلميذ ، وحتى تنكشف أمامه الحقائق التي هي أصلاً موجودة لديه ، ولكنه غير قادر بمفرده على الوصول إليها (أحمد ، ١٩٨٢ ، ص ٦٩)

وينحصر دور التلاميذ في تنفيذ الأوامر والوصايا ، فالتلميذ المثالي الذي يستحق المكافأة والثواب هو الذي يستطيع التنبؤ برغبات المعلم وتحقيقها بفاعلية وجدارة ، فالمعلم باعتباره ممثلاً للكبار، وممثلاً للمجتمع هو الذي يقرر ما يتعلمه التلاميذ ، وما ينبغي عمله وما علي التلاميذ إلا الطاعة التامة والتسليم الأعمى ، وإلا عرضوا أنفسهم لشتى أنواع العقوبات (السيسي ، ٢٠٠٠ ، ص ٧٢) .

وتركز المثالية على ثلاثة عناصر تفتقر في كثير من الفصول الدراسية اليوم هي : الثقافة ، وتحقيق الذات ، والتنمية الأخلاقية ، هذه العناصر الثلاثة إذا درست بطريقة جيدة كانت سبباً مباشراً في تقليل العنف المدرسي وتطوير الطلاب (Idealism، Existentialism، Pragmatism، Realism، Postmodernism، March 6، Philosophies of education ، 2012)

أما المدرسة الواقعية فتركز على تعليم طلابهم المنهج العلمي في حل المشكلة ، وترى أنه يجب على المتعلمين اكتساب القدرة على التفكير النقدي علاوة على استخدام الملاحظة والتجريب (LeoNora M. Cohen . 1999 ، Part 2، p2)

ويفضل الواقعيون الطالب الذي يستجيب للمناهج الموضوعية وطرق التعليم المستخدمة ، وألوان النشاط المتاحة ، والطالب الذي يستحق المثوبة والمكافأة هو الذي تتوافق رغباته مع رغبات المعلم ، وتتشابه أسئلته مع تلك التي يرغب المعلم في تلقيها ، وتكون ملاحظاته ومشاركاته مفيدة في تعليم المعلم للطلاب الآخرين ، كما يولي الواقعيون الطلاب الموهوبين اهتماماً خاصاً ، خاصة في مجال العلوم الطبيعية والرياضيات ، كما يأخذون في الاعتبار الفروق الفردية بين الطلاب ومرحل النمو المختلفة وخصائصها ومتطلباتها (السيسي ، ٢٠٠٠ ، ص ١٠٢) .

ويرى الواقعيين أن التعلم يبدأ بحركة المتعلم ورغبته التي تدفعه إلى أن يكون نشطاً ، على أن ذلك لا يعني مجرد حركة جسمية فالمهم أن يكون العقل ذاته نشطاً أيضاً ، وطالما أن الطريقة تساعد الطالب في فهم المعرفة كشيء مناسب لدوافعه الأساسية فلن يكون هناك خطر اللامبالاة أو نقص الاهتمام وبالتالي الانصراف عن الدرس (عبد الرحيم ، ٢٠٠٥ ، ص ٢٠٠) ، كما يرون أن التلميذ لا يجب أن يترك ليكتشف بنفسه كل ما يريد أن يعرفه ، إذ أن ما يريد أن يعرفه التلميذ هو في الغالب أقل أهمية مما ينبغي أن يعرف (كريم ، ٢٠٠٠ م ص ص ٢٦٦ ، ٢٦٦)

ويرى أرسطو "Aristotle" - واقعي - أن المناهج يجب أن تساير مراحل نمو المتعلمين ، فالأطفال يجب أن تعطى لهم فرصة اللعب والنشاط الجسمي ، إلى جانب القراءة والكتابة والتربية التي تسبق فترة المراهقة ، ويجب أن تهتم بغرس القيم الفاضلة ، ويقوم الطلاب عن طريق الامتحانات بقياس القدرة على الحفظ والتذكر والحكم قبل أن يُسمح لهم بالانتقال إلى مراحل دراسية أعلى (العراقي ، ١٩٨٩ م ، ص ١٤٩)

ويرى الواقعيون الكلاسيكيون أن المناهج التي تُعطى للطلاب ينبغي أن تكون ثابتة ومنطقية ، والمناهج التي تُعطى لتنمية قدرة المتعلم العقلية أكثر من الاهتمام بالتعليم ذاته أو بشخصيته أو باحتياجاته وميوله ، ومسئولية التلميذ أن يجيد تلك المعارف أو المواد الدراسية التي أثبتت أهميتها في تدريب العقل عبر العصور (كريم ، ٢٠٠٠ م ، ص ص ٢٦٤ ، ٢٦٥)

أما المدرسة البرجمانية فتبرز الفرد وتضعه في الاعتبار الأول فالفرد حامل الفكر المبدع ، وصاحب العمل وصاحب تطبيقه (المرجع السابق ، ص ٩٤) ، غير أنها ترفض أن يُدرّس الفرد كوحدة منعزلة عن المجتمع ، فالتربية ذات طبيعة اجتماعية ، وفردية معاً ، أو في آن واحد ، والجانب الفردي يتمثل في قدرات المتعلم وميوله وهي نقطة البداية في التعلم ، والجانب الاجتماعي يتمثل في تهيئة الفرد للحياة في جماعة ، وكلاهما متكامل (العراقي ، ١٩٨٩ م ، ص ١٥٣)

ويعد الطالب من منظور البرجمانية المحور الأساسي فنشاطه أساس كلِّ تدريس ، وكل ما يفعله المعلم هو أن يوجه الطالب إلى التعلم الذاتي ، وان يُعلم الطالب ليس ما ينبغي أن يتعلمه ، وإنما يشجعه باتجاه معرفة نتيجة نشاطه الذهني والتجريبي ، والمهم في رأي البرجمانية في العملية التربوية تأكيد أمرين الأول العناية باهتمام الطالب ، والثاني العناية بحب الاستطلاع لديه ، وذلك لأنهما يُحفزان على التعلم بصفة أساسية (الليمان ، ٢٠٠٤ ، ص ٩٧)

وتنظر البرجمانية دائماً إلى التلاميذ في ضوء السياق الاجتماعي الذي يعيشون فيه ، وإن كانوا أفراداً لهم ذواتهم الخاصة فهم جزء من المجري العام للأحداث في المجتمع ، إنهم غير منفصلين عن عملية الحياة الاجتماعية التي هي الوحدة العضوية للفرد والاجتماعي ، ولكنهم أفراد منفصلين يجب أن يعاملوا كوحدة (عبد الرحيم ، ٢٠٠٥ ، ص ١٥٣) .

ويرفض "البرجماتي" أن يكون الطفل تحت أقدام أستاذه مهما كان مركز هذا الأستاذ ، ويأبى أن يكون الطفل في موقف سلبي ، يقبل آراء غيره ونتائج تفكير الناس ، بل يتطلب من الطفل أن يقف موقف الباحث المنقب عن الحقيقة يفكر ، ويجرب بنفسه ، ليكتسب دراية بمواجهة مشاكل الحياة ، ومعالجتها فليست التربية تعليم الطفل ما لا بد أن يعرفه ، ولكنها تشجعه ليعرف بنفسه

نتيجة نشاطه العقلي، والتجريبي، فالمعرفة الحقيقية ليست معرفة جافة مستمدة من الكتب، ولكنها قوة لمواجهة المواقف الجديدة، فالبرجماتية تقدم العمل على التفكير (عبد العزيز، ١٩٦١م، ص١٠٦)

وتعد المدرسة البرجماتية من أبرز المدارس التي ركزت على المتعلم وجعلت نشاطه أساس كل تدريس، والتي انعكست بصورة واضحة على تنظيم المنهج الذي ينبغي أن يتضمن الخبرات التعليمية، التي تؤدي إلي نمو الجوانب المختلفة الجسمية والعقلية والاجتماعية، ويكون المعلم منظمًا للأنشطة التربوية ومساعدًا علي اكتشاف المعرفة وليس مُلقنًا لها (الهيندي، ٢٠١٣، ص١٧٥)

وبصفة عامة تقول البرجماتية ينبغي أن يشارك التلميذ بطريقة ديمقراطية، في التفكير والبحث والتمحيص، ليصل إلى الحقائق بنفسه، ولذا فهي تشجع وتحت على استخدام طريقة حل المشكلة، والأساليب العلمية في التعليم (أبو العينين، ١٩٨٧، م، ص ٢٧٤)

• توصيات البحث :

يوصى الباحث بما يلي :

- ◀ الاهتمام والعناية بمجال المفاهيم .
- ◀ العمل على إنشاء علم المفاهيم ليتناول وليؤصل مفاهيم كل علم كأساس لكل دارس لهذا العلم، وفي الميدان التربوي بصفة خاصة
- ◀ العمل على فحص مفاهيمنا المعاصرة وما تحمله من قيم.
- ◀ العمل على بناء منهج ومعايير وضوابط للتعامل مع المفاهيم وخاصة المستوردة منها
- ◀ إعادة دراسة المفاهيم السائدة وما تحمله من قيم .

• خاتمة :

تناول الباحث في هذه الدراسة مفهوم المتعلم بعد أن أظهر أهمية المفاهيم وأنها عبارة عن أفكار أو تعبيرات تجريدية تعتمد على الصفات المشتركة للأشياء أو الأحداث، كما أظهر أنها تعد مفاتيح العلوم في كل مجال معرفي، ولذا فإن ضبطها وتحديدها وتوضيحها وتفسيرها للباحثين على درجة كبرى من الأهمية .

كما نوه البحث إلى خطورة أن يعبر على معان مختلفة ومتعددة بألفاظ واحدة، وضرورة أن يكون لدينا منظومة مفاهيم تربوية منضبطة ومحددة، وقد ركز البحث على مفهوم تربوي واحد وهو مفهوم المتعلم حيث تناوله في كل من المعاجم العربية ثم القرآن الكريم والسنة النبوية مع تأصيله من خلال التراث مقارنة به في كتاباتنا المعاصرة وفي الفكر التربوي الغربي .

وبصفة عامة فقد حرصت الدراسة على بناء مفهوم المتعلم من خلال تناولها له في كل من المعاجم والقرآن الكريم والسنة الصحية وفي التراث إضافة إلى الكتابات المعاصرة ومقارنة بالفكر التربوي الغربي واختتمت الدراسة برؤية كل من المدارس الغربية المثالية والواقعية والبرجماتية لمفهوم المتعلم .

• المراجع :

- ابن أبي أصيبعة، موفق الدين أبي العباس أحمد بن القاسم. (د.ت). عيون الأنباء في طبقات الأطباء. تحقيق نزار رضا. لبنان: دار مكتبة الحياة .
- ابن أبي يعلى، القاضي أبي الحسين محمد. (د.ت). طبقات الحنابلة. لبنان: دار المعرفة.
- ابن الجوزي، عبد الرحمن بن علي. (١٤٠٣ هـ). العلل المتناهية في الأحاديث الواهية. تحقيق خليل الميس. لبنان: دار الكتب العلمية.
- ابن الجوزي، جمال الدين أبو الفرج عبد الرحمن بن علي بن محمد. (١٤٠٥ هـ / ١٩٨٥م). غريب الحديث لابن الجوزي. تحقيق عبد المعطي أمين القلعجي. لبنان: دار الكتب العلمية.
- ابن الجوزي، جمال الدين أبو الفرج عبد الرحمن بن علي بن محمد. (١٤٢٢ هـ). زاد المسير في علم التفسير. تحقيق عبد الرزاق المهدي. لبنان: دار الكتاب العربي.
- ابن الجوزي، جمال الدين أبو الفرج عبد الرحمن بن علي بن محمد. (د.ت). صفوة الصفوة. تحقيق طارق محمد عبد المنعم. الإسكندرية: دار ابن خلدون .
- ابن النديم، محمد بن اسحق. (د.ت). الفهرست. لبنان: دار المعارف.
- ابن جماعة، بدر الدين محمد بن أبي إسحاق إبراهيم بن سعد الله الكناني. (١٩٨٦م). تذكرة السامع والمتكلم في آداب العالم والمتعلم. تحقيق عبد الأمير شمس الدين. لبنان: دار أقرا.
- ابن جماعة، محمد بن إبراهيم بدر الدين. (د.ت). المنهل الروي في مختصر علوم الحديث النبوي. تحقيق محي الدين عبد الرحمن رمضان. دمشق : دار الفكر .
- ابن حجر العسقلاني، أبو الفضل العسقلاني، أحمد بن علي. (١٣٧٩ هـ - ١٩٥٩م). فتح الباري بشرح صحيح البخاري. تحقيق محمد فؤاد عبد الباقي، محب الدين الخطيب. بيروت. لبنان: دار المعرفة .
- ابن حنبل، أبو عبد الله الشيباني أحمد بن حنبل. (د.ت). مسند الإمام أحمد بن حنبل. القاهرة: مؤسسة قرطبة.
- ابن حبان، أبو حاتم البستي محمد بن حبان بن أحمد. (١٤١٤ هـ - ١٩٩٤م). صحيح ابن حبان ٢. تحقيق شعيب الأرنؤوط. بيروت. لبنان: مؤسسة الرسالة.
- ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد بن خلدون الحضرمي : مقدمة ابن خلدون، دار القلم، بيروت، لبنان، ١٩٨٤ .
- ابن دريد الأزدي، أبو بكر محمد بن الحسن (١٩٨٧م). جمهرة اللغة. تحقيق رمزي منير بعلبكي. بيروت. لبنان: دار العلم للملايين.
- ابن سعد، محمد. (١٩٦٨م). الطبقات الكبرى. القاهرة: مطبعة دار التحرير.
- ابن سيده، أبو الحسن علي بن إسماعيل المرسى. (١٤٢١ هـ - ٢٠٠٠م). المحكم والمحيط الأعظم. المحقق عبد الحميد هندواوي. بيروت. لبنان: دار الكتب العلمية.

- ابن عاشور، محمد الطاهر بن محمد بن محمد الطاهر التونسي . (١٩٨٤م). التحرير والتنوير. تونس: الدار التونسية للنشر.
- ابن فارس ، أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكرياء القزويني. (١٣٩٩هـ - ١٩٧٩م). مقاييس اللغة. تحقيق عبد السلام محمد هارون . لبنان: دار الفكر.
- ابن كثير، أبو الفداء إسماعيل بن عمر بن كثير الدمشقي. (د.ت) : البداية والنهاية. لبنان: مكتبة المعارف.
- ابن ماجه، أبو عبد الله القزويني محمد بن يزيد المعروف. (د.ت). سنن ابن ماجه ، تحقيق محمد فؤاد عبد الباقي . لبنان: دار الفكر.
- ابن منظور، محمد بن مكرم الأفيقي المصري. (١٩٨٨م). لسان العرب. بيروت: دار الجيل.
- أبو إسحاق الشيرازي، إبراهيم بن علي بن يوسف . (د.ت). طبقات الفقهاء . بيروت. لبنان: دار القلم.
- أبو الحسين القشيري، مسلم بن الحجاج . (د.ت). صحيح مسلم ، تحقيق محمد فؤاد عبد الباقي. بيروت. لبنان: دار إحياء التراث العربي.
- أبو السعود محمد بن محمد العمادي (د.ت) : إرشاد العقل السليم إلي مزايا القرآن الكريم . لبنان: دار إحياء التراث العربي.
- أبو الشيخ ، عبد الله بن محمد بن جعفر بن حيان. (١٤٠٩ هـ / ١٩٨٩ م). طبقات المحدثين بأصبهان والواردين عليها. تحقيق عبد الغفار البنداري ، سيد حسن . بيروت. لبنان: دار الكتب العلمية.
- أبو العينين، علي خليل . (١٤٠٧ هـ - ١٩٨٧ م). التربية الإسلامية والتنمية. رسالة الخليج العربي. يصدرها مكتب التربية العربي لدول الخليج. العدد الثاني والعشرون. السنة الرابعة.
- أبو الفتح الموصلی، ضياء الدين نصر الله بن محمد بن محمد بن عبد الكريم. (١٩٩٥م). المثل السائر. تحقيق محمد محي الدين عبد الحميد . بيروت. لبنان: المكتبة العصرية.
- أبو الفضل العسقلاني، أحمد بن علي بن حجر. (١٤١٢هـ / ١٩٩٢م). الإصابة في تمييز الصحابة. تحقيق علي محمد البجاوي. بيروت. لبنان: دار الجيل .
- أبو المعالي ، محمد بن رافع السلامي تقي الدين. (١٤٠٢ هـ ، ١٩٨٢ م). الوفيات. تحقيق صالح مهدي عباس . بشار عواد معروف. المملكة العربية السعودية: مؤسسة الرسالة.
- أبو داود ، سليمان بن الأشعث السجستاني الأزدي . (د.ت). سنن أبي داود ، تحقيق محمد محيي الدين عبد الحميد . بيروت. لبنان: دار الفكر.
- أحمد، فكري شحاتة . (١٤٠٣ هـ - ١٩٨٢ م). مقدمة في فلسفات التربية . منشورة في حسان محمد حسان . دراسات في الفكر التربوي. المملكة العربية السعودية: دار الشروق للنشر والتوزيع والطباعة.
- أحمد، كمال الدين عمر . (١٩٨٨م). بغية الطلب في تاريخ حلب. تحقيق سهيل ذكار. لبنان: دار الفكر.
- أحمد، لطفي بركات. (١٤٠٢هـ - ١٩٨٢م). في الفكر التربوي الإسلامي. المملكة العربية السعودية: دار المريخ للنشر.

- أحمد، منير الدين. (١٤٠١هـ - ١٩٨١م). تاريخ التعليم عند المسلمين والمكانة الاجتماعية لعلمائهم حتى القرن الخامس الهجري " مستقاة من تاريخ بغداد للخطيب البغدادي. ترجمة وتلخيص سامي الصقار. المملكة العربية السعودية: دار المريخ.
- أحمد، ميرغني دفع الله. (١٩٨٣م). المعجم الموجز في المصطلحات التربوية. الكويت: دار البحوث العلمية.
- إخوان الصفا. (١٩٢٨ م). رسائل إخوان الصفا وخلان الوفا. تحقيق خير الدين الزركلي. القاهرة: المطبعة العربية.
- إسماعيل بن كثير القرشي الدمشقي المتوفى. (١٩٦٩م). تفسير القرآن الكريم، لبنان: دار إحياء التراث العربي.
- الأصبهاني، أبو نعيم أحمد بن عبد الله. (١٤٠٥ هـ / ١٩٨٥ م). حلية الأولياء وطبقات الأصفياء. القاهرة: دار الكتاب العربي.
- الباقلائي، محمد بن الطيب أبو بكر. (١٩٨١م). إعجاز القرآن، تحقيق السيد أحمد صقر القاهرة: دار المعارف.
- البخاري، أبو عبد الله محمد بن إسماعيل. (١٤٠٧هـ - ١٩٨٧م). صحيح البخاري "الجامع الصحيح المختصر". ط٣. تحقيق مصطفى ديب. لبنان: دار ابن كثير.
- البغوي، أبو محمد الحسين بن مسعود الفراء. (١٤٠٧ هـ / ١٩٨٧ م). معالم التنزيل. لبنان: دار المعرفة.
- البيضاوي. (١٤١٦ هـ / ١٩٩٦م). تفسير البيضاوي. تحقيق عبد القادر عرفات. لبنان: دار الفكر.
- الترمذي، أبو عيسى محمد بن عيسى. (د.ت). سنن الترمذي. تحقيق محمد شاکر وآخرون. لبنان: دار إحياء التراث العربي.
- التلمساني، أحمد بن محمد المقرئ (١٩٦٨م): نفخ الطيب من غصن الأندلس الرطيب، تحقيق إحسان عباس. لبنان: دار صادر.
- الثعالبي، عبد الرحمن بن محمد بن مخلوف. (د.ت). الجواهر الحسان في تفسير القرآن. لبنان: مؤسسة الأعلمي للمطبوعات.
- الجزري، أبو الخير شمس الدين محمد بن محمد. (د.ت). غاية النهاية في طبقات القراء. ط٣. عنى بنشره براجستراسر. بيروت. لبنان: دار الكتب العلمية.
- الجزري، المبارك بن محمد. (١٣٩٩هـ - ١٩٧٩م). النهاية في غريب الحديث والأثر. تحقيق طاهر أحمد الزاوي، محمد الطناحي. لبنان: المكتبة العلمية.
- الحموي، ياقوت. (١٩٠٦م). معجم البلدان. القاهرة: مطبعة السعادة.
- الخطيب البغدادي، أبو بكر أحمد بن علي. (د.ت). تاريخ بغداد. لبنان: دار الكتب العلمية.
- الدارمي، أبو محمد عبد الله بن عبد الرحمن. (١٤٠٧ هـ). سنن الدارمي. لبنان: دار الكتاب العربي.
- الذهبي، أبو عبد الله شمس الدين. (١٤١٤ هـ / ١٩٩٤ م). سير أعلام النبلاء. ط١٠. تحقيق وتخريج شعيب الأرنؤوط وآخرون. لبنان: مؤسسة الرسالة.
- الذهبي، أبو عبد الله شمس الدين. (د.ت). تذكرة الحفاظ. لبنان: دار إحياء التراث العربي.

- الرازي ، محمد بن أبي بكر بن عبد القادر الحنفي زين الدين أبو عبد الله (١٤٢٠هـ / ١٩٩٩م) : مختار الصحاح ، طه . بيروت . لبنان : المكتبة العصرية.
- الزركشي.(١٩٨٠م).البرهان في علوم القرآن.ط٣.تحقيق محمد أبو الفضل. لبنان:دار الفكر.
- الزرنوجي،برهان الدين.(١٤٠٧ هـ/١٩٨٧ م).تعليم المتعلم في طريق التعلم. ط ٢. تحقيق صلاح محمد الخيمي ، نذير حمدان.لبنان :دار ابن كثير.
- الزمخشري، أبو القاسم محمود بن عمرو بن أحمد.(١٤١٩ هـ - ١٩٩٨ م).أساس البلاغة تحقيق محمد.بيروت.لبنان:دار الكتب العلمية.
- السبسي،جمال أحمد.(٢٠٠٠م).الأصول الفلسفية للتربية.القاهرة:منشورات كلية التربية بالسادات.جامعة المنوفية.
- السيوطي،عبد الرحمن بن أبي بكر جلال الدين.(١٤٢٤ هـ / ٢٠٠٣ م). الدر المنثور في التفسير بالمأثور.لبنان:دار الفكر.
- السيوطي،محمد بن أحمد عبد الرحمن بن أبي بكر المحلي.(د.ت). تفسير الجلالين.القاهرة:دار الحديث.
- السيوطي،جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر.(١٩٤١م).الإتقان في علوم القرآن. ط٣. القاهرة:مطبعة حجازي.
- الشريبي، أحلام الباز حسن الشريبي : تقويم أداء التلميذ ، المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي ، متاح على : demy.moè.gov.eg/traning /prim/ pdf_qua /6.pdf
- الشعرائي، أبو المواهب عبد الوهاب بن أحمد بن علي الأنصاري.(١٤٠٨ هـ / ١٩٨٨م). الطبقات الكبرى المسماة بلواقح الأنوار في طبقات الأخيار.بيروت.لبنان:دار الجيل .
- الشوكاني، محمد بن علي بن محمد بن عبد الله.(١٤١٤ هـ).فتح القدير.دمشق: دار ابن كثير.
- العسقلاني ، أحمد بن علي بن حجر أبو الفضل: الإصابة في تمييز الصحابة ، تحقيق: علي محمد البجاوي ، دار الجيل ، بيروت ، لبنان ، ١٤١٢ هـ / ١٩٩٢م
- العسكري، أبو هلال الحسن بن عبد الله بن سهل بن سعيد بن يحيى بن مهران (١٤١٢هـ - ١٩٩٢م) : معجم الفروق اللغوية. إيران: مؤسسة النشر الإسلامي التابعة لجماعة المدرسين بـ " قم " .
- الغزالي ، أبو حامد.(د.ت).إحياء علوم الدين.القاهرة:دار الريان.
- الغزالي،بواخرون.(١٣٨٦هـ - ١٩٦٧م).أيها الولد مأخوذ من " آداب المتعلمين ورسائل أخري في التربية الإسلامية " . ط٢. تحقيق أحمد عبد الغفور عطار. بيروت ،لبنان:دار العلم للملايين.
- الفراء، أبو زكريا يحيى بن زياد بن عبد الله بن منظور الديلمي .(د.ت).معاني القرآن. تحقيق حمد يوسف النجاتي وآخرون .القاهرة:دار المصرية للتأليف والترجمة.
- الماوردي، أبو الحسن البصري. (د.ت). أدب الدنيا و الدين . طنطا:دار الصحابة للتراث.
- المرصفي ، محمد علي وآخرون .(٢٠٠٠). في الأصول الفلسفية للتربية ، طنطا : مطبعة الكتاب الجامعي.

- الميمان، بدرية بنت صالح ابن عبد الرحمن، مني علي السالوس. (١٤٣٥ هـ / ٢٠١٤م). النظرية التربوية " تطبيقاتها عبر العصور " دراسة تحليلية من المنظور الإسلامي". المملكة العربية السعودية: منشورات الجمعية العلمية السعودية لعلوم العقيدة والأديان والفرق والمذاهب.
- الألوسي، محمود شكري. (١٤١٥ هـ - ١٩٩٥م). روح المعاني في تفسير القرآن الكريم والسبع المثاني. لبنان: دار الكتاب العربي.
- الباقلائي، محمد بن الطيب أبو بكر. (١٩٨١ م). إعجاز القرآن. تحقيق السيد أحمد صقر. القاهرة: دار المعارف.
- الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر. (١٩٧٥م). البيان والتبيين. القاهرة: مكتبة الخانجي.
- الجبرتي، عبد الرحمن بن حسن. (١٩٥٩م). عجائب الآثار في التراجم والأخبار. تحقيق عبد الرحيم عبد الرحمن عبد الرحيم. القاهرة: دار الكتب المصرية.
- الجمال، رانيا عبد المعز. (٢٠١٠ م). في الأصول الفلسفية للتربية. الفيوم: مكتبة دار العلم.
- الحسيني، محمد كمال طه. (١٩٨٤ م). الاتجاه البولتكيني في التربية الإسلامية. رسالة ماجستير غير منشورة. القاهرة: جامعة المنوفية: كلية التربية. قسم أصول التربية.
- الخطيب، محمد شحات وآخرون. (١٤٢١هـ - ٢٠٠٠م). أصول التربية الإسلامية. ط ٢. المملكة العربية السعودية: دار الخريجي للنشر والتوزيع.
- الداوودي، شمس الدين محمد بن علي. (د.ت). طبقات المفسرين ، لبنان: دار الكتب العلمية.
- الدمشقي، عبد الحي بن أحمد. (د.ت). شذرات الذهب في أخبار من ذهب. لبنان: دار الكتب العلمية.
- الرازي، زين الدين أبو عبد الله محمد بن أبي بكر بن عبد القادر الحنفي. (١٤٢٠ هـ / ١٩٩٩م). مختار الصحاح. ط ٥. لبنان: المكتبة العصرية .
- الزبيدي، محمد بن محمد بن عبد الرزاق الحسيني أبو الفيض. (١٤١٤ هـ - ١٩٩٤م). تاج العروس من جواهر القاموس. لبنان: دار الفكر.
- الزرقاني، محمد عبد العظيم. (١٩٧٠م). مناهل العرفان في علوم القرآن. ط ٣. لبنان: دار إحياء التراث العربي.
- الطبري، أبو جعفر محمد بن جرير بن يزيد بن كثير بن غالب الأملي. (١٤٢٠ هـ - ٢٠٠٠ م). جامع البيان في تأويل القرآن. تحقيق أحمد محمد شاكر. المملكة العربية السعودية: مؤسسة الرسالة.
- العراقي، سهام محمود. (١٩٨٩م). في أصول التربية "الأصول الدينية والفلسفية". طنطا: مكتبة المعارف الحديثة.
- الفقي، عصام الدين عبد الرؤوف. (١٩٨٠م). الدولة العباسية. القاهرة: مكتبة نهضة الشرق.
- القرطبي، محمد بن أحمد بن أبي بكر بن فرج أبو عبد الله. (١٩٨٧م). الجامع لأحكام القرآن. ط ٢. تحقيق. أحمد عبد العليم البردوني. القاهرة: دار الشعب .
- القزويني، عبد الكريم بن محمد بن عبد الكريم أبو القاسم الرافعي. (١٤٠٨ هـ - ١٩٨٧م). التدوين في أخبار قزوين. تحقيق عزيز الله العطاردي. لبنان: دار الكتب العلمية.
- القنوجي، صديق حسن. (١٩٧٨م). أبجد العلوم. تحقيق عبد الجبار ذكار. لبنان: دار الكتب العلمية.

- الكيلاني، ماجد عرسان. (١٤٠٥هـ - ١٩٨٥م). تطور مفهوم النظرية التربوية الإسلامية "دراسة مهمة في الأصول التاريخية للتربية الإسلامية". ط٢. لبنان: دار ابن كثير .
- اللواتي، محمد بن عبد الله. (١٤٠٥هـ). تحفة النظار في غرائب الأمصار وعجائب الأسفار. السمة رحلة ابن بطوطة. ط٤. تحقيق على المنتصر الكنانى. لبنان: مؤسسة الرسالة.
- المرصفي، محمد علي وآخرون. (٢٠٠٠م). في الأصول الفلسفية للتربية. طنطا: مطبعة الكتاب الجامعي.
- الميمان، بدرية صالح. (١٩٩٥م). نحو تأصيل إسلامي لمفهوم التربية وأهدافها. القاهرة: فندق الأمن دورة التربية الإسلامية.
- النسائي، أبو عبد الرحمن أحمد بن شعيب (١٤٢١هـ - ٢٠٠١م). سنن النسائي الكبرى. تحقيق حسن عبد المنعم شلبي. بيروت، لبنان: مؤسسة الرسالة.
- النسفي، حافظ الدين عبد الله بن أحمد بن محمود. (١٩٩٨م / ١٤١٩هـ). مدارك التنزيل وحقائق التأويل "تفسير النسفي". القاهرة: دار الكلم الطيب.
- النقيب، عبد الرحمن. (١٩٨٤م). فلسفة التربية عند ابن سينا. المكتبة العربية للدراسات التربوية. إشراف، سعيد إسماعيل علي. القاهرة: دار الثقافة للطباعة والنشر.
- النقيب، عبد الرحمن. (١٩٨٧م). التربية الإسلامية رسالة ومسيرة. الكتاب السادس من سلسلة أفاق البحث العلمي في التربية الإسلامية. القاهرة: دار الفكر العربي.
- النقيب، عبد الرحمن، بدرية صالح الميمان. (١٤٢٣هـ - ٢٠٠٢م). تأصيل المفاهيم التربوية ضرورة أولية لإصلاح التربوي. القاهرة: دار النشر للجامعات .
- النقيب، عبد الرحمن، جمال محمد الهندي. (٢٠٠٣م). قراءات في التربية الإسلامية. المنصورة: دار أم القرى.
- الهروي، محمد بن أحمد بن الأزهرى، أبو منصور. (٢٠٠١م). تهذيب اللغة . لبنان: دار إحياء التراث العربي.
- الهروي، أبو عبيد القاسم بن سلام بن عبد الله البغدادي. (١٣٨٤هـ - ١٩٦٤م). غريب الحديث للقاسم بن سلام. تحقيق محمد عبد المعيد خان حيدرآباد - الدكن: مطبعة دائرة المعارف العثمانية.
- الهندي، جمال محمد محمد. (٢٠١٠م). في تطور الفكر التربوي. المملكة العربية السعودية: دار كنوز المعرفة.
- الهندي، جمال محمد محمد. (٢٠١٣م). في فلسفة التربية. المملكة العربية السعودية: مكتبة الرشد.
- الهيتمي، على بن أبي بكر. (١٤٠٧هـ - ١٩٨٧م). مجمع الزوائد ومنبع الفوائد القاهرة، لبنان: دار الريان للتراث. دار الكتاب العربي .
- اليماني، عبد الكريم على سعيد. (٢٠٠٤م). فلسفة التربية. الأردن: دار الشروق.
- أنس، أبو عبد الله الأصبحي مالك بن أنس. (د.ت). موطأ مالك. تحقيق محمد فؤاد عبد الباقي. القاهرة: دار إحياء التراث العربي.
- جامعة سلمان بن عبد العزيز. (١٤٣٤هـ / ١٤٣٥هـ). دليل كلية التربية. المملكة العربية السعودية: وزارة التعليم العالي.

- جمال الدين،نادية.(١٩٨٣م).فلسفة التربية عند إخوان الصفا.القاهرة:منشورات المركز العربي للصحافة.
- تيمور، أحمد بن إسماعيل بن محمد.(١٤٢٢هـ - ٢٠٠٢م). تصحيح التصحيف وتحريير التحريف.القاهرة:دار الآفاق العربية.
- حاجي خليفة، مصطفى بن عبد الله القسطنطيني الرومي.(١٤١٤هـ - ١٩٩٢م). كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون.لبنان:دار الكتب العلمية.
- حيدر،عبد اللطيف،محمد، المصليحي محمد.(٢٠٠٦م). كمجتمع تعلم مهني في بناء ثقافة التعلم وتنميتها،الإمارات: جامعة الإمارات العربية المتحدة.مجلة كلية التربية.السنة الحادية والعشرون.العدد (٢٣).
- دُوزي برينهارت بيتر آن .(١٩٧٩ - ٢٠٠٠م). تكملة المعاجم العربية، نقله إلى العربية وعلق عليه.محمد سليم النعيمي.جمال الخياط.الجمهورية العراقية:وزارة الثقافة والإعلام.
- زادة،طاش كبري.(١٣٩٥هـ - ١٩٧٥م). الشقائق النعمانية "العقد المنظوم في ذكر أفاضل الروم". لبنان: دار الكتاب العربي.
- زادة،طاش كبري.(١٩٦٨م).مفتاح السعادة ومصباح السيادة في موضوعات العلوم.القاهرة:دار الكتب الحديثة .
- رجب، مصطفى.(٢٠٠٩م). الإعجاز النفسي في القرآن الكريم.دسوق:دار العلم للإيمان للنشر والتوزيع.
- شمس الدين،عبد الأمير.(١٩٨٥م). الفكر التربوي عند ابن المقفع والجاحظ وعبد الحميد الكاتب.المملكة العربية السعودية: دار أقرأ .
- شهيه، ابن قاضى.(١٩٧٨م / ١٣٩٨هـ). طبقات الشافعية، تحقيق حافظ خان. حيدر آباد.الدىكن. الهند: مجلس دائرة المعارف العثمانية.
- عارف، نصر محمد.(١٤٠١هـ، ١٩٨١م).الحضارة - الثقافة - المدنية "دراسة لسيرة المصطلح ودلالة المفهوم".هيرندن.أمريكا:الدار العالمية والكتاب الإسلامي والمعهد العالمي للفكر الإسلامي.
- عبود،عبد الغني.(١٩٨٢م). الفكر التربوي عند الغزالي كما يبدو من رسالته "أيها الولد" القاهرة:دار الفكر العربي.
- عبد الرحمن،جامعة الأميرة نوره.(١٤٣٤ - ١٤٣٥هـ). استراتيجيات التعلم والتعليم والتقويم.المملكة العربية السعودية: مشروع تأسيس الجودة والتأهيل للاعتماد المؤسسي والبرامجي "عمادة ضمان الجودة والاعتماد".
- عبد الرحيم،سامح.(٢٠٠٥م). جميل الأصول الفلسفية وفلسفة التربية.القاهرة:دار أبو هلال للطباعة والنشر.
- عبد العزيز،صالح.(١٩٦١م / ١٣٨١هـ).التربية الحديثة "مادتها، مبادئها، تطبيقاتها العملية".القاهرة:دار المعارف.
- علاونة،شفيق فلاح حسان.(١٤١١هـ - ١٩٩٠م). "خصائص المتعلم من وجهة النظر الإسلامية" المملكة الأردنية الهاشمية: منشورة في فتحي حسن ملكاوي.مؤتمر نحو بناء نظرية تربوية إسلامية معاصرة "بحوث المؤتمر التربوي".
- قمبر،محمود.(د.ت).دراسات تراثية في التربية الإسلامية.قطر:دار الثقافة.

- كريم، محمد أحمد وآخرون. (٢٠٠٠ م). في أصول التربية "الأصول الفلسفية للتربية". الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- محمد، على جمعة. (١٩٩٨). مدخل لقضية المفاهيم والمصطلحات، منشورة في إبراهيم البيومي غانم وآخرون "بناء المفاهيم دراسة معرفية ونماذج تطبيقية". القاهرة: المعهد العالمي للفكر الإسلامي.
- مصطفى، إبراهيم وآخرون. (د.ت). المعجم الوسيط، القاهرة: مجمع اللغة العربية،
- متر، آدم. (١٩٩٥ م). الحضارة الإسلامية في القرن الرابع الهجري. ط٢. ترجمة محمد عبد الهادي. القاهرة: الهيئة العامة للكتاب
- منصور، حسن حسن. (١٤١٨ هـ - ١٩٩٧ م). منهج الإسلام في تربية الشباب جمهورية مصر العربية: سلسلة قضايا إسلامية. العدد (٢٦) يصدرها المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية.
- مصطفى، إبراهيم وآخرون. (د.ت). المعجم الوسيط. القاهرة: مجمع اللغة العربية.
- معجم المعاني الجامع - معجم عربي عربي، متاح علي :
- معلوم، سالك أحمد. (١٩٩٣ م). الفكر التربوي عند الخطيب البغدادي. ط٢. القاهرة: مكتبة طيبة.
- Idealism، Realism، Pragmatism، Existentialism، (March 6، 2012) ، Postmodernism، Philosophies of education. Available at : <http://handpfoundationsofamericaneducation.blogspot.com.eg/2012/03/idealismrealismpragmatismmexistentialism.html>
- LeoNora M. Cohen. (1999) School of Education، OSU ، Part 2. available at : <http://oregonstate.edu/instruct/ed416/PP2.html>
- Oxford dictionaries. (2015). Student، British & World English Oxford University Press، available at: <http://www.oxforddictionaries.com/definition/english/student>
- Oxford dictionaries. (2003-2015) Student، Oxford Advanced Learner's Dictionary Oxford University Press، available at : <http://www.oxforddictionaries.com/definition/learner/student>
- FARLEX. (2003-2015). Auditor، the free dictionary Random House Kernerman Webster's College Dictionary "، Farlex، Inc، available at: <http://www.thefreedictionary.com/auditor>
- Jerome G. Delaney. (1999). WHAT ARE LEARNER-CENTERED SCHOOLS؟، Faculty of Education، Memorial University of Newfoundland، Winter.p.2 Available at: <http://www.mun.ca/educ/faculty/mwatch/vol1/delaney2.html>
- How Students Learn - A Review of Some of the Main Theories، Postgraduate Certificate - Tertiary Level Teaching، P 5c - Activists، reflectors، theorists and pragmatists. Available at: <http://www2.rgu.ac.uk/celt/pgcertilt/how/how5c.htm>

- Learner-Centered vs. Curriculum-Centered Teachers: Which Type Are You? 2014.. Available at: <https://www.teachervision.com/teaching-methods-and-management/curriculum-planning/4786.html>
- Maryellen Weimer. (Jan 22nd, 2014). Seven characteristics of Good Learners, PhD. available at: <http://www.facultyfocus.com/articles/teaching-professor-blog/seven-characteristics-good-learners/>
- Who Are the Learners? Differentiated Instructional Strategies for the Block Schedule, p. 26. available at: http://www.sagepub.com/sites/default/files/upm-binaries/36929_Gregory_DIBlock_Ch2.pdf

