٣٣

دراسات عربية في التربية وعلم النفس
ASEP

دراسات عربية في التربية وعلم النفس

(مجلة عربية إقليمية محكمة)

دورية تصدر شهريا بصفة مؤقتة
اعتبارا من يناير ٢٠١٢م

تصدرها : رابطة التربويين العرب

العدد الثالث والثلاثون (جزء أول) .. يناير ٢٠١٣م

ISSN : 2090-7605

obeikandl.com

((أعضاء الهيئة الاستشارية للمجلة بالترتيب الأبجدي))

- أ . د/ أحمد إسماعيل حجى .. كلية التربية جامعة حلوان مصر
- أ . د/ أحمد محمود عبد المطلب .. كلية التربية سوهاج مصر.
- أ . د / أحمد الضوى سعد.. كلية التربية جامعة الأزهر الشريف مصر.
- أ . د / الحسين بن محمد شواط .. كلية التربية تونس.
- أ . د / السيد محمد عبد المجيد .. كلية التربية جامعة دمياط مصر.
- أ . د / بو حفص بالعيد مباركى..كلية التربية جامعة وهران الجزائر.
- أ . د / حسن سيد شحاته .. كلية التربية جامعة عين شمس .
- أ . د/حسن مصطفى عبد المعطى.كلية التربية جامعة طيبة السعودية.
- أ . د / حمدى أبو الفتوح عطيفة .. كلية التربية جامعة المنصورة مصر.
- أ . د/خديجة أحمد بخيت..كلية التربية جامعة الملك عبد العزيز بجدة.
- أ . د / خليل يوسف الخليلى .. كلية التربية جامعة البحرين .
- أ . د / رشدى أحمد طعيمة..كلية التربية جامعة المنصورة مصر.
- أ . د / رضا مسعد السعيد .. كلية التربية جامعة المنوفية مصر .
- أ . د/ زكريا يحى لال..كلية التربية جامعة أم القرى مكة المكرمة.
- أ . د/ زينب محمود شقير .. كلية التربية جامعة طنطا مصر .
- أ . د/سامح جميل عبد الرحيم .. كلية التربية جامعة المنيا مصر .
- أ . د/سامية لطفي الأنصاري..كلية التربية جامعة الأسكندرية مصر.
- أ . د / سعيد إسماعيل على أستاذ أصول التربية جامعة عين شمس مصر.
- أ . د/ سعيد محمد السعيد .. كلية التربية جامعة القصيم السعودية .
- أ . د/سلام سيد أحمد سلام .. كلية التربية جامعة المنيا مصر .
- أ . د/ سهام محمد بدر..كلية رياض الأطفال جامعة الأسكندرية مصر.
- أ . د / سهير كامل أحمد .. كلية رياض الأطفال جامعة القاهرة مصر.
- أ . د / صفية محمد احمد سلام .. كلية التربية جامعة المنيا مصر.
- أ . د / عادل محمد عبد الله .. كلية التربية جامعة الزقازيق مصر.
- أ . د / عبد الرحمن أحمد الأحمد .. كلية التربية جامعة الكويت .
- أ . د / عبد العزيز محمد عبد العزيز كلية التربية جامعة الأزهر مصر.
- أ . د / عبد الله جمعة الكبيسي .. كلية التربية جامعة قطر.
- أ . د / عبد الله سليمان إبراهيم سالم .. كلية التربية جامعة طيبة.
- أ . د / عبد الله محمد الخطايبة .. كلية التربية جامعة اليرموك الأردن.
- أ . د/ علياء عبد الله الجندى .. جامعة أم القرى مكة المكرمة .
- أ . د / عواطف على شعير .. معهد البحوث التربوية جامعة القاهرة.
- أ . د/ كريمان عويضة منشار.. كلية التربية جامعة بنها مصر .
- أ . د/ماجدة حبشى محمد سليمان..كلية التربيةجامعة الأسكندرية.
- أ . د / ماجدة إبراهيم الباوى .. كلية التربية جامعة بغداد العراق .
- أ . د/ محمد الشيخ حمود .. كلية التربية جامعة دمشق سوريا .
- أ . د/محمد رجب فضل الله كلية التربية بالعريش جامعة القناة مصر.
- أ . د / محمد عبد المجيد حزين .. كلية التربية جامعة بنها مصر .
- أ . د / محمد نجيب مصطفى .. كلية التربية جامعة الأزهر مصر.
- أ . د / محمود أبو النيل.. كلية الآداب جامعة عين شمس مصر.
- أ . د / نعمان سعيد نعمان الأسودى .. كلية التربية جامعة ذمار اليمن .
- أ . د / وضيئة محمد أحمد إبراهيم أبو سعدة..كلية التربية جامعة بنها
- أ . د / يحى عطية سليمان .. كلية التربية جامعة عين شمس مصر .

((هيئة تحرير المجلة)) :

رئيس التحرير :

- أ.د/ماهر إسماعيل صبري..جامعة بنها مصر.

مدير التحرير :

- أ.د / ناهد عبد الراضي محمد..جامعة المنيا مصر

أعضاء هيئة التحرير :

- أ.د/ نجاح السعدي المرسي عرفات.. جامعة أم القرى بمكة
- د/عماد الدين الوسيمي ..كلية التربية جامعة بني سويف
- د / عطيات محمد يس..كلية التربية جامعة بنها مصر
- د/مآرب محمد المولى..كلية التربية جامعة الموصل العراق
- د/صفاء عبد العزيز سلطان..كلية التربية جامعة حلوان مصر
- د/خولة عزات عبد الكريم القدومي .. جامعة إربد الأردن
- أ/فيصل عبد المطلب..مدير النشر بمؤسسة الرشد بالرياض

سكرتيرة التحرير:

- أ / مروة محمد عبد العزيز .. جامعة بنها .

ثمن النسخة : ٢٥ ريالا سعوديا أو ما يعادلها في الدول العربية ، ١٠ دولار أمريكي أو ما يعادلها بجميع دول العالم.

الاشتراك السنوي : ٥٠٠ ريال سعودي للأفراد العرب ، ٧٥٠ ريالا للمؤسسات العربية.

٢٠٠ دولار للأفراد ، ٣٥٠ دولارا للمؤسسات بباقي دول العالم

((ترسل جميع طلبات الاشتراك باسم رئيس التحرير))

محتويات العدد (٣٣) الجزء الأول :

م	بحوث ودراسات محكمة :	الصفحات
١)	" فاعلية استراتيجية (سكامبر) لتعليم العلوم في تنمية مهارات التفكير الابتكاري لدى التلميذات الموهوبات بالمرحلة الابتدائية بالمدينة المنورة ".. إعداد : أ . د / ماهر إسماعيل صبري ، أ / مريم بنت عالى الرويثى .	١١ - ٤٢
٢)	" تصور مقترح لإنشاء الوكالة العربية لإدارة تدويل الإعتماد الأكاديمي والمؤسسي لمؤسسات التعليم العالي بالوطن العربي ".. إعداد : د / أحمد نجم الدين عيداروس.	٤٣ - ١١٢
٣)	" فعالية برنامج قائم علي الجيل الثاني للويب (Web2.0) في تنمية مفاهيم اللغة العربية لدي طلاب كلية التربية واتجاهاتهم نحوه".. إعداد : د/ أحمد جمعة أحمد إبراهيم.	١١٣ - ١٥٣
٤)	" أثر استخدام دليل معلم مقترح للتدريس المبني على تقنيات اليدويات (MANIPULATIVES) الإلكترونية على تحصيل طلاب الصف الثالث المتوسط في مادة الرياضيات ".. إعداد : د / ظافر بن أحمد مصلح القرنى .	١٥٥ - ١٩٢
٥)	" صفات الأستاذ الجامعي المفضلة لدى الطلبة في جامعة القدس ".. إعداد : د / عمر الريماوي ، د / عبد السلام حمارشة .	١٩٣ - ٢٠٧
٦)	" فاعلية برنامج علاجى متنوع للتخفيف من حدة التلعثم لدى بعض الفتيات الراشدات ".. إعداد : د / سهير محمد محمد توفيق عبد الهادى.	٢٠٩ - ٢٣٦
٧)	" فاعلية استراتيجية التعلم القائم علي المشكلة في تنمية بعض مفاهيم المواطنة لدي طفل الروضة ".. إعداد : د / سعيد عبد المعز على .	٢٣٧ - ٢٦٠

تعريف بالمجلـــة :

((دراسات عربية في التربية وعلم النفس))

مجلة عربية إقليمية محكمة مستقلة .. أسسها : **أ . د / ماهر إسماعيل صبري** أستاذ تعليم العلوم بجامعتي بنها بمصر وطيبة بالمدينة المنورة ، رئيس رابطة التربويين العرب .. المجلة تصدرها **رابطة التربويين العرب** المشهرة برقم ٢٠١١/١٦٢٠ بجمهورية مصر العربية .. ويشرف على إصدارها هيئة استشارية دولية من كبار أساتذة التربية وعلم النفس بالوطن العربي.

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 (بصفة مؤقتة) اعتبارا من يناير ٢٠١٢م .. يطبع من كل عدد ١٠٠٠ نسخة كطبعة أولى توزع بجميع الدول العربية ويعاد طبع أعداد المجلة وفقا لحاجة السوق.

قواعد النشر بالمجلـــة :

- كل ما ينشر في أعداد 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 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 الإنسانيـــة 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 .
- تختار هيئة التحرير أفضل بحث أو دراسة في كل عدد من أعداد المجلة وفقا لتقارير المحكمين ؛ ليتم نشره مجانا .
- تمنح هيئة التحرير لصاحب البحث أو الدراسة المبتكرة ذات التفرد والتميز في موضوعها ومنهجيتها ونتائجها مكافأة مالية يتم تحديدها وفقا لمتوسط الدرجة التي يحصل عليها البحث أو الدراسة من السادة المحكمين على النموذج المعد خصيصا لهذا الغرض .
- 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 عددا كبيرا من الأساتذة الأعضاء في لجان الترقيات بمجالات التربية وعلم النفس بالوطن العربي .
- يجوز لصاحب البحث أن يقترح مجموعة من أسماء الأساتذة الذين يرغب في أن يحكموا بحثه ، حيث تختار هيئة التحرير اثنين من بين الأسماء المقترحة .
- 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 .
- ترسل البحوث والدراسات لهيئة تحرير المجلة مكتوبة على الكمبيوتر من عدد ٢ نسخة ورقية ، ونسخة واحدة إلكترونية على CD منسقة وفقا للقواعد المعتمدة بالمجلة .

- 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 المرسلة تكلفة ذلك .
- يتم تحديد قيمة مصروفات التحكيم والنشر لكل بحث وفقا لعدد صفحاته .
- يعفى الباحث من كامل المصروفات الإدارية عندما يكون بحثه متميزا وحاصلا على ٩٥٪ فأكثر من الدرجة الكلية في نموذج تقييم البحث وفقا لتقارير الأساتذة المحكمين .
- 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 ٥ نسخ منها لصاحب كل بحث منشور بها.
- يتم إرسال نسخة من كل عدد في المجلة لكل محكم من السادة أعضاء الهيئة الاستشارية العلمية للمجلة الذين قاموا بتحكيم بحوث العدد .
- تمنح هيئة التحرير جائزة مالية سنوية لأفضل بحث ينشر في أعداد المجلة كل عام ، تتحدد قيمتها وفقا لقرار لجنة استشارية تختارها هيئة التحرير.

لجان التحكيم للمجلة :

نخبة كبيرة من أساتذة التربية وعلم النفس أعضاء اللجان العلمية لترقية أعضاء هيئة التدريس بمصر و الدول العربية

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 : ٣٢٣٦٦٣٣ / ٠٠٢٠١٣

أو الاتصال على موبايل ٠٥٦٥١٩٣٨٢٩ بالسعودية

أو المراسلة عبر البريد الإلكتروني لرئيس التحرير :
mahersabry21@yahoo.com

أو البريد الإلكتروني لسكرتيرة التحرير :
Aae9999@Gmail.com

- **مقدمة المجلة** :

يقول المولى تبارك وتعالى في كتابه الكريم الذي لا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه وهو أصدق القائلين : اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ (١) خَلَقَ الْإِنسَانَ مِنْ عَلَقٍ (٢) اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ (٣) الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ (٤) عَلَّمَ الْإِنسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ (٥) [العلق : ١-٥] .

وما أحوج أمتنا لأن تقرأ بعدما عز من يقرأ في أيامنا هذه ، وما أحوجنا لأن نتعلم ، ولأن نربي أنفسنا وأولادنا على حب العلم والتعلم .

ولأن كل تعليم وتعلم مبنيان في أساسهما على علم أكبر وأوسع يعرف بعلم التربية ، فحبذا لو تعلمنا عن التربية ، وقرأنا مايخطه التربويون .

وقد شهدت السنوات الأخيرة طفرة كبيرة في علم التربية ، فتعددت مجالات هذا العلم ، وتخصصاته الفرعية مابين : مناهج ، وطرق تدريس وأصول التربية والتربية المقارنة ، والإدارة التعليمية ، والتخطيط التربوي وعلم النفس التربوي والصحة النفسية والمدرسية ، وتكنولوجيا التعليم ...إلخ.

وصاحب هذا التعدد رغبة من كثيرين إلى الاستقلالية بشكل تام ، فتعامل هؤلاء مع تخصصاتهم ومجالات دراستهم بمعزل عن باقي فروع ومجالات علم التربية الأخرى ، ومع وجاهة هذا المنحى من وجهة نظر إتقان التخصص فإن المبالغة في ذلك قد يؤدي . عن قصد أو عن غير قصد . إلى مزيد من العزلة والتفتيت بين مجالات العلم الواحد ، الأمر الذي ينعكس بالسلب على وحدة علم التربية ورؤيته بمفهومه الشامل والمتكامل.

وتأكيدا لهذا المنحى قامت جمعيات تربوية غاية في التخصص تحمل مسميات ليس فقط مجالات رئيسة في علم التربية ، بل أيضا ظهرت جمعيات تحمل أسماء بعض المجالات تحت الفرعية لفرع رئيس من علوم التربية . وقد تبارت تلك الجمعيات في إصدار مجلات علمية محكمة لنشر بحوث ودراسات أعضائها كل في مجال اهتمامه.

وإيمانا بالوحدة والاتحاد في زمان سادت فيه الفرقة ، ورغبة في التعامل مع علم التربيه بمجالاته الفرعية بشكل متكامل جاء الهدف من إصدار تلك المجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس لتتيح نشر أي بحث أو دراسة في أي مجال فرعي أو رئيس من مجالات وتخصصات علم التربية في وطننا العربي العزيز.

- **مقدمة العدد** :

يسعد هيئة التحرير أن تقدم لجميع القراء العرب العدد الثالث والثلاثين من مجلتنا الغراء دراسات عربية في التربية وعلم النفس .. وهو الثالث عشر على التوالي في الإصدار الشهري للمجلة ، وهو أول أعداد المجلة في عام ٢٠١٣م أعاده الله على الجميع بالخير والبركة .

وفي الجزء الأول من هذا العدد **سبعة بحوث** : أولها بعنوان : " **فاعلية استراتيجية (سكامبر) لتعليم العلوم في تنمية مهارات التفكير الابتكاري لدى التلميذات الموهوبات بالمرحلة الابتدائية بالمدينة المنورة** ".. إعداد : أ . د / ماهر إسماعيل صبري ، أ / مريم بنت عالي الرويثي .

وثانيها بعنوان : " **تصور مقترح لإنشاء الوكالة العربية لإدارة تدويل الإعتماد الأكاديمي والمؤسسي لمؤسسات التعليم العالي بالوطن العربي** ".. إعداد : د / أحمد نجم الدين عيداروس .

وثالثها بعنوان : " **فعالية برنامج قائم علي الجيل الثاني للويب (Web2.0) في تنمية مفاهيم اللغة العربية لدي طلاب كلية التربية واتجاهاتهم نحوه**".. إعداد : د/ أحمد جمعة أحمد إبراهيم.

ورابعها بعنوان : " **أثر استخدام دليل معلم مقترح للتدريس المبني على تقنيات اليدويات (MANIPULATIVES) الإلكترونية على تحصيل طلاب الصف الثالث المتوسط في مادة الرياضيات** ".. إعداد : د / ظافر بن أحمد مصلح القرني .

وخامسها بعنوان : "**صفات الأستاذ الجامعي المفضلة لدى الطلبة في جامعة القدس**".. إعداد : د / عمر الريماوي ، د / عبد السلام حمارشة .

وسادسها بعنوان : " **فاعلية برنامج علاجى متنوع للتخفيف من حدة التلعثم لدى بعض الفتيات الراشدات** ".. إعداد : د / سهير محمد محمد توفيق عبد الهادى.

وسابعها بعنوان : " **فاعلية استراتيجية التعلم القائم علي المشكلة في تنمية بعض مفاهيم المواطنة لدي طفل الروضة** ".. إعداد : د / سعيد عبد المعز علي .

وكعادة المجلة تم تحكيم كل بحث من تلك البحوث لدى أساتذة بارزين في مجال التخصص الدقيق لكل بحث .. ونود أن نعتذر بداية 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

بحوث ودراسات محكمة

obeikandl.com

obeikandl.com

البحث الأول:

" فاعلية استراتيجية (سكامبر) لتعليم العلوم في تنمية مهارات التفكير الابتكاري لدى التلميذات الموهوبات بالمرحلة الابتدائية بالمدينة المنورة "

إعداد :

أ . د / ماهر إسماعيل صبـــري
أستاذ تعليم العلوم بجامعة بنهـــا
رئيس رابطة التربويين العرب

أ / مريم بنت عالي الرويثـــي .
حاصلة على ماجستير تعليم العلوم
كلية التربية جامعة طيبة

obeikandl.com

obeikandl.com

" فاعلية استراتيجية (سكامبر) لتعليم العلوم في تنمية مهارات التفكير الابتكاري لدى التلميذات الموهوبات بالمرحلة الابتدائية بالمدينة المنورة "

أ . د / ماهر إسماعيل صبري أ / مريم بنت عالي الرويثي

• **المستخلص**:

هدف البحث الحالي إلى تقصي فاعلية استراتيجية سكامبر (SCAMPER) لتعليم العلوم في تنمية مهارات التفكير الابتكاري لدى موهوبات المرحلة الابتدائية بالمدينة المنورة ومن أجل تحقيق هذا الهدف ، سعى البحث للإجابة عن السؤال الرئيس التالي"ما فاعلية استراتيجية سكامبر لتعليم العلوم في تنمية مهارات التفكير الابتكاري لدى موهوبات المرحلة الابتدائية بالمدينة المنورة؟". ولاختبار فرضيات البحث ،تم جمع البيانات باستخدام مقياس مهارات التفكير الابتكاري في مجال العلوم، الذي تم التأكد من صدقه وثباته الذي بلغ(٠.٩٥). وبلغت عينة البحث من(٥٤)تلميذة موهوبة توزعت على مجموعتين،تجريبية عدد أفرادها(٢٧)تلميذة ودرست باستراتيجية سكامبر ، وضابطة عدد أفرادها(٢٧)تلميذة ودرست بالطريقة المعتادة. وتم تطبيق أداة البحث على المجموعتين التجريبية والضابطة بعد الانتهاء من تجربة البحث وجمع البيانات وتحليلها باستخدام اختبار(ت) للعينات المستقلة (Independent-Sample T test) وقد أظهرت نتائج البحث : وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فيما يتعلق باكتساب مهارات التفكير الابتكاري في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية . حجم تأثير كبير لاستراتيجية سكامبر على المهارات محل البحث وفق معامل مربع إيتا . فاعلية استراتيجية سكامبر في تنمية المهارات محل البحث(الطلاقة،المرونة،الأصالة). وفي ضوء ما أسفر عنه البحث الحالي من نتائج يوصي باستخدام استراتيجية سكامبر لتوليد الأفكار الجديدة في تعليم العلوم.

The effectiveness of SCAMPER Strategy on the teaching of Sciences to develop of Creative thinking skills among gifted in the Primary School at AL- Madinah AL-Munowarah.

Abstract :

This Study amis to investigate the effectiveness of SCAMPER Strategy on the teaching of Sciences to develop of Creative thinking skills among gifted in the Primary School at AL- Madinah AL-Munowarah . To satisfy this aim, the study attempted to answer the following question:What is the effective use of SCAMPER Strategy on the teaching of Sciences to develop of Creative thinking skills among gifted in the Primary School at AL-Madinah AL-Munowarah?.To answer the study question and test its hypotheses ,data was Collected through scale creative thinking skills in field science .The content was tested and found the stability in(0.95). The study sample consisted of(54)gifted Students, distributed on to two groups: experimental group contained 27 gifted Students studied through SCAMPER Strategy and the other group contained 27 gifted Students (control group) studied through Traditional method. The instrument was applied to two groups and after the data analyzed by using (Independent Sample-T test).The results of this analysis appeared that:-there was a significant difference at(α=0.05)between the average grades of experimental group and the average grades of the control group about acquisition of creative Skills in favor of the experimental group.-There is huge effect for SCAMPER Strategy on Fluency, Flexibility and Originality As Factor Eta square.-The effectiveness of the SCAMPER Strategy with(Fluency, Flexibility , Originality). As the result, this study recommends to use the SCAMPER Strategy To Create The new Thinking in teaching science.

• **مقدمة** :

يشهد القرن الحادي والعشرين بالتطورات العالمية السريعة في شتى ميادين العلم والمعرفة ،التي تعتبر أحد العوامل الرئيسة للاهتمام بالموهوبين ورعايتهم،حيث إن المؤشرات تدل على أن المستقبل سوف يشهد المزيد من التحولات في كافة مجالات النشاط الإنساني، وفي هذا الإطار أصبحت تربية الموهوبين، والفائقين ضرورة عصرية ملحة،ومن واجب المجتمع عدم تبديدها بالإهمال،بل أصبح المجتمع . في الوقت الحالي . مطالبًا باستثمار مواهب أبنائه ؛لتسهم في رفاهية المجتمع،وتنميته.(ممدوح،علي،٢٠٠٤م:١١٠)

فلقد أولت الاتجاهات الحديثة لتعليم العلوم أهمية بالغة لتنمية التفكير أثناء التدريس ؛حيث تعد مناهج العلوم،بما تتضمنه من خبرات،وما تكسبه للموهوبين من مفاهيم ومهارات - مجالا خصبًا ؛ لتنمية قدرتهم على التفكير لتركيزها على فلسفة الاهتمام بالتفكير والقدرات العقلية، القادرة على تأهيلهم ؛لمواجهة مشكلات البيئة المحيطة بهم،وابتكار الأفكار الجديدة.(المحيسن،٢٠٠٧م: ٩٧)، (الزغلول ،٢٠٠٣م : ٢٣١)

هذا ،وقد شهدت الدول العربية - في الآونة الأخيرة - حركة نشطة في مجال الاهتمام بالموهوبين ورعايتهم ؛وعقد لذلك الكثير من المؤتمرات والندوات ومنها: (المؤتمر الوطني للفائقين والموهوبين بالإمارات ، ٢٠٠١م)،و(المؤتمر العلمي الإقليمي للموهبة بالمملكة،٢٠٠٦م)،و(المؤتمر العلمي السنوي الرابع عشر،٢٠٠٦م)،و(المؤتمر العلمي السنوي لكلية التربية بجامعة بنها ، ٢٠١٠م) ؛التي أوصت بضرورة تنمية مهارات التفكير وأساليبه، والإبداع منذ بداية السلم التعليمي ،وتنمية حب الاستطلاع لديهم،وإكسابهم المهارات المتصلة بالبحث والإطلاع ؛نظرا لدورها الكبير في رعاية الموهوبين ،وتنمية مواهبهم.

فقد أشارت الإحصائيات التي قُدمت للمؤتمر العلمي للموهبة عام ٢٠٠٦م بالمملكة العربية السعودية، تحت رعاية مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله إلى قلة الأبحاث التي تتبناها المؤسسات، والمنظمات العربية التي تهتم بالموهوبين ؛حيث بلغت نسبة هذه الأبحاث (١,٢٪)،إضافة إلى أن خصائص الموهوبين والفائقين قد نالت الاهتمام الأكبر من الباحثين في هذا المجال،وهذه النتيجة لها ما يبررها حيث إن أغلب تلك الدراسات قد أجريت من خلال التخصصات النفسية (سليمان،٢٠٠٦: ١١- ١٧).

وأجرى حسام مازن (٢٠١٠) دراسة تحليلية لعدد من بحوث تدريس العلوم والتربية العلمية خلال عشر السنوات الأخيرة (١٩٩٩- ٢٠٠٩م) ؛وأسفرت النتائج إلى أن البحوث التي تناولت الفائقين والموهوبين احتلت المرتبة السادسة والأخيرة بنسبة ٢٪- فقط من البحوث التربوية.

وفي المقابل لازالت طرق التدريس المستخدمة في تدريس العلوم للموهوبين تركز،وتهتم بطرق التدريس المعتادة،التي تعتمد على الحفظ والتلقين أكثر من الطرق،التي تهتم بتنمية مهارات التفكير الابتكاري، فواقع التدريس الحالي لمادة العلوم في مدارسنا ؛كما ذكر كل من (الدسوقي،٢٠٠٤: ١٦٣) و(جروان،٢٠١٠: ٢)- لا يتماشى مع الأهداف ؛ إذ مازالت طرق التدريس تعتمد

على التلقين بواسطة المعلم ؛ليمثل مركز الثقل في الصف ؛مما يجعل من المتعلم سلبيًا ؛ يركز على حفظ المعلومات والمعارف،وليس الفهم والإبداع.

وفي ضوء ما سبق يتضح أننا في حاجة ماسة إلى استراتيجيات تتناسب وعقلية الموهوبين وتنمية مهارات التفكير الابتكاري والخيالي لديهم؛ ومن الاستراتيجيات الحديثة التي ظهرت في الآونة الأخيرة ،التي تنادي بتنمية مهارات التفكير والخيال الابتكاي،وبناء اتجاهات إيجابية لديهم نحو:التفكير،والخيال،والإبداع ،وحب الاستطلاع لدى المتعلمين ؛استراتيجية سكامبر

لذا أصبحت الحاجة ماسة إلى ضرورة تحسين طرق تعلم العلوم وتعليمها،وتنمية مهارات التفكير الابتكاري للموهوبين،وبخاصة في المرحلة الابتدائية ؛لذا تأمل الباحثة أن يسهم هذا البحث في تضييق هذه الفجوة وحافزا لبحوث أخرى في تعليم العلوم للموهوبين،ومنها تنبعث فكرة الدراسة الحالية ،التي تهدف إلى قياس فاعلية استراتيجية سكامبر في تنمية مهارات التفكير الابتكاري،ومعرفة مدى فاعليتها في تعليم العلوم.

- **مشكلة الدراسة** :

تحددت مشكلة البحث في الصعوبات التي تعاني منها الموهوبات في الصفوف العادية من عدم توافق ما يقدم لهن من منهج تعليمي مع قدراتهن العقلية والإبداعية في شتى المجالات،وهو الأمر الذي يجعل نمو مواهبهن وقدراتهن بطيئًا ومحدودًا،وبالتالي يفقدن روح التحدي ويصبن بالكسل الذهني (الجغيمان،٢٠٠٧: ٦٣)،(زعيتير،٢٠٠٦: ١٣٦- ١٣٧)،(Johnsen,2011: 102) ومن أهم أسباب ذلك: استخدام الاستراتيجيات المعتادة في تعليم العلوم للموهوبات بالمرحلة الابتدائية،وفي إطار السعي لحل هذه المشكلة حاول البحث الإجابة عن : السؤال الرئيس"ما فاعلية استراتيجية(سكامبر)لتعليم العلوم في تنمية مهارات التفكير الابتكاري لدى موهوبات المرحلة الابتدائية بالمدينة المنورة ؟".

- **أهداف الدراسة** :

سعت الباحثة إلى التعرف على فاعلية استراتيجية (سكامبر)لتعليم العلوم في تنمية مهارات التفكير الابتكاري (الطلاقة، الأصالة ،المرونة)،لدى موهوبات المرحلة الابتدائية بالمدينة المنورة.

- **أهمية الدراسة** :

اتضحت أهمية البحث الحالي في الآتي :

- **الأهمية النظرية** :

- إثراء الأطر النظرية في البيئة السعودية على وجه الخصوص ،والبيئة العربية على وجه العموم،في مجال الموهوبين.
- إلقاء الضوء على ما اهتمت به الدراسات السابقة العربية على قلتها في حدود علم الباحثة،من اهتمام بطرق وأساليب تنمية مهارات التفكير الابتكاري للموهوبين،لتفتح هذه الدراسة آفاقا واسعة أمام الباحثين حول الدراسات،التي تهتم بتنمية مهارات التفكير الابتكاري لدى الموهوبين.

- **الأهمية التطبيقية:**

- يساهم البحث الحالي في توفير دليل للمعلم وكتيب للتلميذ؛بالاعتماد على استراتيجية(سكامبر) في تعليم العلوم،يمكنهما إفادة الباحثين مستقبلا،وكذلك المعلمين وإدارة رعاية الموهوبين.
- يساهم البحث الحالي في توجيه اهتمام القائمين في عملية بناء مناهج العلوم وتطويرها،من خلال دمج مهارات التفكير الابتكاري ضمن تعليم العلوم.
- يفيد البحث الحالي المسؤلين عن الدورات التدريبية التي تهتم بتنمية مهارات التفكير الابتكاري - في تدريب معلمي العلوم (أثناء الخدمة)على التدريس باستخدام استراتيجية (سكامبر).

- **حدود الدراسة** :

عند تعميم النتائج يجب أخذ بعين الاعتبار المحددات التالية :

- اقتصر البحث على عينة عشوائية من التلميذات الموهوبات، في الصف الخامس الابتدائي بالمدينة المنورة ،المقيدات في سجلات إدارة المدينة لرعاية الموهوبات،شملت (٥٤)تلميذة موزعة في مجموعتين،٢٧تلميذة للمجموعة التجريبية،و٢٧ تلميذة للمجموعة الضابطة.
- تم تطبيق البحث – بمشيئة الله- خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ١٤٣٢ / ١٤٣٣هـ الموافق ٢٠١١ / ٢٠١٢م ولمدة خمسة(٥) أسابيع بواقع ثلاث(٣)حصص أسبوعيا.
- اقتصر البحث على استخدام استراتيجيين في التدريس؛هما سكامبر للمجموعة التجريبية،والطريقة المعتادة للمجموعة الضابطة،وتم اختيار وحدة (العلاقات البيئية) من كتاب العلوم للصف الخامس الابتدائي للبنات بالمملكة العربية السعودية (الطبعة التجريبية ١٤٣٢/١٤٣١ هـ الموافق٢٠١٠ /٢٠١١م)؛ومهارات التفكير الابتكاري الأساسية الأكثر شيوعا(الطلاقة،المرونة،الأصالة).

- **الخلفية النظرية والدراسات السابقة**

- **المحور الأول** :**الموهبة والموهوبون** Giftedness

- **أولاً** : **مفهوم الموهبة** :

يعاني مفهوم الموهبة من الإبهام و الغموض، الذي يصل إلى حد الخلط والتشويش؛وقد يعود ذلك إلى التداخل بين المفاهيم التالية:(الموهبة Giftedness،التفوق Talentess،النبوغ Creativess) لغويًا؛حيث تتفق المعاجم العربية على أن الموهبة :تُشتق من الفعل و.ه.ب (وهب) الشيء يهبه وهبا؛ أي أعطاه إياه بلا عوض ،وأوهب له الشيء أمكنه أن يأخذه وينالـه ،وتعني الهبة،والعطية،والقدرة،التي يمتلكها الفرد ويتميز بها عن غيره؛فهي قدرة استثنائية، أو استعداد فطري غير عادي لدى الفرد.(أنس وآخرون،١٩٨٩: ١٠٥٩) (الفيروز آبادي،١٤٠٧: ٩٩٥) ،(ابن منظور،١٤١٠: ٨٥٤) (الفارابي،١٤١٩: ٢٠٨).

ومن أكثر التعريفات شهرة على المستوى العالمي التعريف الذي تبناه المكتب الفيدرالي الأمريكي للتربية؛وهو:أن الموهوبين أفراد،يتم التعرف عليهم بواسطة متخصصين مؤهلين علميا، وهم من ذوي الأداء المرتفع،وممن لا تخدمهم مناهج

المدارس العادية،ويحاجة إلى برامج متخصصة؛ ليتمكنوا من خدمة أنفسهم ومجتمعهم (Marland, 1982:52).

ومن التعريفات الاصطلاحية للموهبة التعريف الذي طوره العالم رينزولي وآخرون في إحدى أبحاثه (Renzulli,et,al,2002:120)؛حيث يؤكد على أن الموهبة تتكون من التفاعل بين ثلاثة مكونات أساسية هي : القدرات العقلية،القدرة الابتكارية،القدرة على إنجاز المهمة ،والنقطة التي تلتقي فيها المكونات الثلاث هي الموهبة.

أما وزارة المعارف(١٤٢١هـ ،أ)فقد أوردت تعريفاً للطلاب الموهوبين، ضمن القواعد التنظيمية لرعاية الموهوبين بالمملكة العربية السعودية، ينصّ على أن:الطلاب الموهوبين هم الذين يوجد لديهم استعدادات،وقدرات فوق العادية، أو أداء متميز عن بقية أقرانهم في مجال،أو أكثر من المجالات التي يقدرها المجتمع، ويحتاجون إلى رعاية تعليمية خاصة ،لا تتوافر في مناهج الدراسة العادية.

ومازال هناك خلط بين مصطلحي الموهبة والتفوق،سواءٍ في المراجع العربية أو الأجنبية ، فقد استخدم بعض الباحثين مصطلحا واحداً(موهبة Giftedness أو تفوق Talent) ؛للدلالة به إلى الموهبة والتفوق معا،وقد استخدم بعض الباحثين المصطلحين بالتبادل بمعنى واحد،دونما تمييز دقيق بين معنى كل منهما.

وقد ميّز جانيه (Gang'e,2003;65)بين المصطلحين على أساس نمائي؛فقد ربط بين الموهبة(Giftedness) والاستعدادات الفطرية؛ العقلية والخاصة،التي يمكن أن تنمو وتتطور إلى تفوق(Talent)؛من خلال معدل أداء فوق المتوسط في مجال أو أكثر من مجالات النشاط الإنساني .

- **ثانياً :سمات الموهوبين في العلوم وخصائصهم** :

لقد تمتٍ الإشارة سابقا إلى أن طبيعة مناهج العلوم المتجددة؛جعلت منها مجالا خصبا لتنمية القدرة على التفكير الابتكاري،لدى الطلبة الموهوبين، بما يتناسب والقدرات العقلية والأكاديمية لديهم بالمرحلة الابتدائية،وقد لخص زيتون (١٩٩٩: ٣٢)نقلا عن كونسوجرا (Consnegra,1982)أن من أهم خصائص التلميذ الموهوب(المبدع)في العلوم:يمتلك عقلا استقصائيا، ويميل لقراءة كتب العلوم،ويحب الموضوعات العلمية،ويقوم بمشاريع علمية عديدة،ويستخدم البرهان في اتخاذ القرارات،ويبحث عن العلاقة بين السبب والنتيجة ،ويحب الأرقام ويصوغ الفرضيات ويفهم النسب،ويقوم بالتجارب،ويمتلك اتجاهات إيجابية نحو العلوم بدرجة أفضل من زملائه الآخرين.

وكشفت دراسة كوجك (٢٠٠٥) عن أبرز سمات التلميذ الموهوب المبدع وخصائصه ؛من الناحية الابتكارية؛لأهميتها في مجال العلوم ،وهي على النحو التالي: كثرة الأسئلة؛وحب الاستطلاع في مجالات متعددة،وحب النشاط الاستكشافي،والانغماس فيه،والقدرة على التركيز،والتذكر مع روح المرح

والفكاهة، واسع الخيال ومتجدد الأفكار،المرونة في الأفكار أو الآراء،وملاحظة العلاقات بين الأشياء والأحداث،وإدراك التفاصيل المهمة مع المحافظة على الصورة الكلية للأشياء

وتعد الخصائص العقلية أكثر تميزاً،لدى الطلبة الموهوبين عن غيرهم، من العاديين في نفس العمر الزمني (الداهري،٢٠٠٥: ٤٩)؛فالموهوبين أكاديميا يختلفون عن بعضهم في جميع المراحل العقلية، فبعضهم له سمات وقدرات عقلية فوق المتوسط،وبعضهم له قدرات عقلية خارقة،وبعضهم في مجال واحد وآخرون في مجالات عديدة(العزة،٢٠٠٢: ١٤٧).

- **ثالثا : سمات معلم الموهوبين في العلوم وخصائصه:**

دعت الحاجة إلى وجود معلم على وعي بخصائص الموهوبين واحتياجاتهم النفسية والعقلية والعلمية؛ ولتحقيق التكامل بين احتياجات الموهوبين وإمكانات المعلم،أصبح لزاما تأهيل المعلمين للتعامل مع هذه الفئة وتخصيص برامج لها من خلال التدريب المستمر للمعلمين أثناء الخدمة؛وتأهيلهم للتعامل معها وذكر الخطيب(٢٠٠٣) في دراسة مقدمة له حول أدوار المعلم في التربية الإبداعية بمدرسة الموهوبين - أنه يتوجب على معلم الموهوبين أن يكون شخصا مرنا يسمح لهم بالقيام باكتشافات جديدة؛فالمعلم يمثل مصدرا للإبداع والتشجيع للطلاب من خلال توفير الفرصة المناسبة؛كي يختبروا إمكاناتهم؛ويكتشفوا اكتشافات جديدة في مجال العلوم.

ويرى كل من: (زيتون،٢٠٠٤: ٢٨٠- ٢٨١)،و(الهويدي،٢٠٠٥: ٥٣)أنه لابد أن يتميز معلم العلوم بعدد من الخصائص اللازمة لتعليم الموهوبين ؛من أهمها الوعي بقدرات الطلبة الموهوبين ومواهبهم،التحمس لمادة العلوم وتدريسها، فتح المجال أمامهم للابتكار في موضوعات العلوم.كما توصلت ميلز(Mills,2003) إلى أبرز السمات الواجب توافرها في معلم الموهوبين من خلال استطلاع آراء ثلاث وستين (٦٣)معلمة، وألف ومئتين وسبعة وأربعين (١٢٤٧)طالبا موهوبا،وأشارت النتائج إلى أن أهم المهارات المرونة والأصالة،وأن السمات الشخصية والقدرات العقلية يلعبان الدور الأكبر لإنجاح تعليم الموهوبين.

وتوصل شان(Chan,2001) في دراسته الاستطلاعية حول أهم سمات المعلمين وكفاياتهم اللازمة للتعامل الإيجابي مع الموهوبين في هونغ كونغ - إلى نتيجة مفادها أن السمات و الكفايات التي تم التوصل إليها من خلال هذه الدراسة جديرة بأن تراعى عند الإعداد لتنفيذ برامج تدريسية للمعلمين،وقد خلص الباحث إلى قائمة مكونة من تسع وثلاثين(٣٩)سمة وكفاية مرتبة حسب الأهمية،جاء على رأس القائمة :ارتفاع الذكاء،الثقافة العامة،المثابرة وحب الإنجاز، الحماس لمجال الموهوبين،التواصل الإنساني الجيد مع الطلبة الموهوبين.

ويرى فرانسيز (٢٠٠٤: ٢)أن المعلم المبدع هو الذي يستخدم استراتيجيات التعليم المختلفة ذات العلاقة بتنمية التفكير الابتكاري،ويتفق هذا التوجه مع ما أشار إليه تورانس(Torrance,2003:55) في بحوث سابقة له أن الإنجاز الابتكاري يتحقق من خلال معلم متخصص في الابتكار.

• **المحور الثاني:التفكير الابتكاري وتعليم العلوم للموهوبين**

١-مفهوم التفكير الابتكاري :Creative Thinking

يعد التفكير الابتكاري متعدد الأبعاد و غير مفهوم بشكل كامل لدى علماء النفس؛ فهو محور اهتمام الباحثين - في الوقت الحالي- مع أنه لا يزال محيرا ومعقدا عند العديد منهم، مع اختلاف النظريات غير القادرة على تفسيره بشكل كامل (Friedel&Rudd,2006:102).

ويرجع الاختلاف لعدة أسباب أهمها :أن عملية التفكير الابتكاري عملية معقدة جدا،ذات وجوده متعددة،إضافة إلى اختلاف طبيعة المعايير المستخدمة في تحديد هذا المفهوم،والطرق المستخدمة في دراسته،وقد يعزى ذلك إلى اختلاف مناهج الباحثين واهتماماتهم العلمية ومدارسهم الفكرية ،وقد يعود إلى تعدد مجالات الظاهرة الإبداعية (Karwowski,et,al,2010:58) (Beghotto,2007 :3).

هذا، وتعددت التعريفات التي تناولت التفكير الابتكاري ؛فيرى جروان(٢٠١٠ : ٧٦- ٧٧)إلى أن التفكير الابتكاري يتميز بالشمولية والتعقيد،فهو من العمليات العقلية المعقدة،لأنه ينطوي على عناصر معرفية،وانفعالية،وخلقية متداخلة تشكل حالة ذهنية فريدة،ويعد نشاطا عقليًا مركبًا وهادفا،توجهه رغبة قوية في البحث عن حلول، أو التوصل إلى نواتج أصيلة لم تكن معروفة مسبقا، وقد تُستخدم تعبيرات متنوعة تقابل مفهوم"التفكير الابتكاري" من الناحية الإجرائية كالتفكير المنتج Productive, والتفكير المتباعد Divergent والتفكير الجانبي Lateral.

ويعرفه هيو(Hu,2002;390)بأنه توليد للأفكار الجديدة والمفيدة؛حيث يمكن توليدها بعمل بعض التحسينات على الأفكار الموجودة،وتتميز الأفكار الجديدة أنها مختلفة بدرجة كبيرة عن الأفكار الموجودة.

وعرّفه نجار(٢٠٠٣ :٥٣٧)بأنه التفكير الذي يخلق شيئاً جديداً،ويتحرى وضعيات جديدة ويتوصل إلى حلول جديدة لمشاكل قديمة ،أويولد أفكاراً مبتكرة.

٢-مهارات التفكير الابتكاري :Creative Thinking Skills

إن مراجعة أكثر اختبارات مهارات التفكير الابتكاري شيوعاً ؛ كاختبارات تورانس و جيلفورد، وغيرها، تشير إلى أن أهم مهارات التفكير الابتكاري، التي حاول الباحثون قياسها "الطلاقة ،المرونة ، الأصالة،الحساسية للمشكلات،والإفاضة".

- الطلاقة(Fluency): هي القدرة على توليد أكبر عدد ممكن من البدائل ، أو المترادفات، أو الأفكار، أو المشكلات، أو الاستعمالات عند الاستجابة لموقف أو مثير معين،وقد تكون أفكارًا لفظية وأدائية ذات نهايات حرة مفتوحة، ومنها الطلاقة اللفظية،طلاقة الأشكال،طلاقة الأفكار،الطلاقة التعبيرية .(جروان،٢٠١٠: ٧٧)، (الطيطي،٢٠٠٧: ٥٣)،(عبدالعزيز،٢٠٠٦: ٩٤- ٩٥).

- المرونة (Flexibility): يعرفها النجدي وآخرون(٢٠٠٧: ٣٠٩)بأنها القدرة على توليد أفكار أو حلول جديدة ليست من نوع الأفكار والحلول الروتينية،وتحويل مسار التفكير مع تغيير المثير أو متطلبات الموقف،أي تتضمن الجانب النوعي في التفكير الابتكاري،ويكون التركيز فيها على تنوع الأفكار والاستجابات،ومنها المرونة التلقائية والمرونة التكيفية.
- الأصالة (Originality): تعد عنصرًا أساسيا في التفكير الابتكاري؛حيث إنها من أكثر الخصائص ارتباطا به، تقوم على إنتاج أفكار جديدة أو طريقة جديدة ،وتعتمد على قيمة تلك الأفكار،ونوعيتها،وجدتها،وهذا ما يميز الأصالة؛أي هي التميز في التفكير والندرة والقدرة على النفاد إلى ما وراء المباشر،والمألوف من الأفكار.(الطيطي،٢٠٠٧: ٥٦).
- الحساسية للمشكلات وإدراك طبيعتها (Senitivity to Problems): هي قدرة الفرد على رؤية المشكلات في الأشياء ومواقف الحياة،أو النظم الاجتماعية،وإدراك الثغرات وجوانب النقص ،ومواطن الضعف فيها، وتوقع مايمكن أن يترتب على ممارستها. (الطيطي،٢٠٠٧: ٥٧)،(محمود،٢٠٠٥: ٩٥).
- التفصيل أو الإفاضة أوالتوسع:(Elaboration):هي القدرة على إضافة تفاصيل جديدة ومتنوعة لفكرة ما،وبذلك تتسع نطاقات وحدود هذه الفكرة،لأنها بذلك تتضمن تفصيلاتها الأساسية ،بالإضافة إلى التفصيلات الجديدة التي يتم إضافتها إليها.(ابراهيم،٢٠٠٥: ١٧٤)،(قطامي،٢٠٠٧: ٥١٥)،(زيتون،١٩٩٩: ٤٣).
- المحافظة على الاتجاه ومواصلته (Maintaining of Direction):عرّفه (قطامي،٢٠١٠: ١٣٠)، و(سعادة،٢٠٠٩: ٣٠٣)بأنه القدرة التي يظهرها الفرد في متابعته لهدف معين،على الرغم مما يعترضه من معيقات ومشتتات،وتظهر قدرة هذا الفرد في قدرته على التفافه حول المشكلة،والتغلب على المعيقات،وإزالة ما يعترضه،وما يشوش المشكلة ،وما يزيد من غموضها،ويقلل من احتمالية متابعة العمل على تحقيق الهدف.

٣- أهمية تنمية التفكير الابتكاري للموهوبين في العلوم :

يعد التفكير الابتكاري أحد أنماط التفكير،التي تساعد الفرد على إيجاد نواتج ذهنية عديدة تتمثل في توليد الأفكار،واكتشاف علاقات جديدة ،والتوصل إلى طرق وأساليب غير مألوفة لحل المشكلات المختلفة. (Baker&Rudd,2007: 174).

وأشار هيو(Hu,2002:390-391) إلى أهمية التفكير الابتكاري واستحقاقه للاهتمام، وبخاصة في مجال تعلم العلوم؛حيث يرى حاجة الطلبة لتعلم المهارات واستكشاف إمكاناتهم، وقدراتهم الإبداعية،والتمكن من مواجهة الموقف التعليمي،وتوليد أفكار جديدة وتقنيات حديثة ذات تطبيقات متعددة،من خلال توجيه تدريس العلوم بما يوفر خبرات متكاملة الجوانب للمتعلمين،ومناسبة لمستواهم وخصائصهم،ووثيقة الصلة بنجاحاتهم ومشكلاتهم؛وأيده في ذلك كلا من:لام وآخرون (Lam,et,al,2010:433) وشينج (Cheng,2010:6) من ضرورة الاهتمام بتنمية التفكير الابتكاري في العلوم ، فتعلم العلوم يمثل عملية استكشاف لفهم الطبيعة وحل المشكلات البيئية المحيطة بالإنسان.

وفي ضوء الاهتمام المتزايد بتنمية التفكير الابتكاري ،ظهر العديد من الاستراتيجيات التدريسية والبرامج،التي تهدف إلى تنمية التفكير الابتكاري،في العلوم وبرامج مستقلة تدريبية،وأثبتت هذه الدراسات أن هناك علاقة ارتباط موجبة بين أهمية تنمية مهارات التفكير الابتكاري،وفاعلية هذه الاستراتيجيات المختلفة المتعددة في تنمية الابتكار لدى المتعلمين على وجه العموم،والموهوبين على وجه الخصوص، في مجال العلوم ؛كدراسة (البعلي،٢٠١٠) (الشايع،العقيل،٢٠٠٩)، (العليمات،٢٠٠٨)،(مرادوهادي،٢٠٠٦) ،(فودةوعبده،٢٠٠٥) (جان،٢٠٠٥)(الرشيد،٢٠٠٤)

وإن كان المربون يؤكدون على أهمية تنمية التفكير الابتكاري للطلاب العاديين،فإن المهتمين برعاية الموهوبين في مجال العلوم يضاعفون من تأكيدهم على هذا الجانب بشتى الطرق والأساليب التدريسية المختلفة ؛ومن بين الدراسات التي تناولت تنمية التفكير الابتكاري للموهوبين ؛دراسة كل من: (العقيّل،٢٠١١)،(الحموري،٢٠٠٩)،(الشنبري،١٤٢٩) ، (الرافعي،٢٠٠٧) (القاضي،٢٠٠٧) ، (عبدالجليل،٢٠٠٥)،(إسماعيل،٢٠٠٣)،وركز غالبية الدراسات على المرحلة الابتدائية للموهوبين ؛وهذا يعود لأهميتها،فهي تعد القاعدة الأساسية في التعليم، والتي تعني بنمو التلميذة نموا متكاملا في جميع الجوانب بما فيها الناحية العقلية.(الزغلول ،٢٠٠٣ : ٢٣١).وتؤكد الباحثة على أهمية الاهتمام بالموهوبين في تلك الفترة ،متفقة في ذلك مع ما ذكره زهران (٢٠٠٥: ٣٦): بأن هذه المرحلة تتميز بالقدرات العقلية الخاصة".

- **استراتيجية سكامبر** (SCAMPER) **لتوليد الأفكار الجديدة** :

ابتكر هذه الاستراتيجية بوب ابريل (Bob Eberle)،ولكنها خضعت لعدة مراحل يمكن اختصارها ؛وفقا لما أشار إليها ابريل (٢٠٠٨م)،ففي البداية اقترح ألكس أوسبورن (Alex Osborn)رائد الإبداع في عام(١٩٦٣م)قائمة توليد الأفكار (Spurring Check list)،وهي تلك الكلمات المفتاحية التي تشكل حروفها الأولى كلمة سكامبر (SCAMPER) ؛كي تكون استراتيجية مساعدة أثناء جلسات العصف الذهني.

ثم اقترح ألكس أوسبورن خمسة وسبعين (٧٥)سؤالاً محفزاً ومثيراً للأفكار لكل كلمة،كما أشار إليها في كتابه"التخيل التطبيقي" (Applied Imagination) التي تعتمد على فكرة البحث من استعمالات جديدة أو مرادفات المعنى نفسه.

ثم قدم رتشارد دي ميلي(Richard de Mille)في عام(١٩٧٦م)كتاباً بعنوان"ضع أمك على السقف"،وهذا الكتاب يهدف إلى تنمية الخيال والإبداع لدى الأطفال.

يلي ذلك قدم فرانك ويليامز (Frank E Williams) وزملاؤه عام(١٩٧٠م)أثناء عمله كمدير لمشروع المدارس الوطنية - مجموعة من الأساليب التي هدفت إلى تحفيز التفكير الابتكاري لدى الأطفال،التي تستند إلى عدة أبعاد ؛ منها بعدان رئيسان هما:العمليات المعرفية (الأصالة، المرونة،

الطلاقة،الميل إلى التفصيلات)،والعمليات العاطفية أو الوجدانية (حب الاستطلاع،الاستعداد للتعامل مع المخاطر،تفضيل التعقيد،الحدس).

ثم قام بوب ابريل (Bob Eberle) عام (١٩٧١م)بالاستفادة من تلك الخبرات السابقة ودمجها مع بعضها البعض في بناء برنامج سكامبر ،المتمثلة في جهود أوسبورن(Osborn)،خصوصًا قائمة توليد الأفكار؛حيث قام بتعريف كل جزء منها بشكل أكثر إجرائيا،وأضافها لأسلوب ويليامز؛بحيث أصبح لديه أنموذج أسماه سكامبر (SCAMPER)لتنمية الخيال الابتكاري،وهو عبارة عن مكعب ثلاثي الأبعاد وقام بصياغة ألعاب خيالية؛وفقا لأسلوب دي ميلي،ليتكون لديه (النموذج العلمي، العملي، الأنشطة)، وقد أصدر أول إصدار أسماه(SCAMPER)ويحتوي على عشرة ألعاب،ثم إصدار آخر باسم (SCAMPER ON) ويحتوي هو الآخر على عشرة ألعاب.

- **فلسفة استراتيجية سكامبر**SCAMPER :

ترتكز فلسفة استراتيجية سكامبر في مضمونها على عدد من المرتكزات ؛كما أشار إليها (Eberel,2008:3):

- أن التدريب على الخيال بأسلوب المرح واللعب،وإجراء معالجات ذهنية بواسطة قائمة توليد الأفكار (Spurring Check list) تسهم في تنمية التفكير الابتكاري والخيال.
- تمثل اتجاه الدمج بين الأسلوبين في تعليم التفكير ،فالاتجاه الأول يرى أهمية تقديم البرامج والأنشطة التي تهدف إلى تعليم التفكير بشكل مستقل عن المناهج الدراسية العادية،وتكون منهجًا منفردا كبرنامج إثرائي مستقل لتنمية التفكير الابتكاري والخيال ليمثل هنا برنامج سكامبر [ألعاب إثرائية بما يقارب عشرين(٢٠)لعبة]واتبع هذا الاتجاه كل من :(الحسيني،٢٠٠٧م) (البدارين ،٢٠٠٦م)حيث اعتمد على ألعاب سكامبر الخيالية. أما الاتجاه الثاني فإنه يرى أهمية تقديم الأنشطة وتنمية التفكير الابتكاري بشكل غير مباشر وتقديم الاستراتيجية داخل محتوى المنهج الدراسي العادي،ويرى أصحاب هذا الاتجاه أن العمليات العقلية يتم تعلمها من خلال التدريس باستراتيجية سكامبر ،كما أشارت دراسة بكر(Bakr,2004)،وقد سعت الباحثة إلى الاعتماد على الاتجاه الثاني استخدام سكامبر كاستراتيجية لتنمية التفكير الابتكاري في تعليم العلوم للموهوبين ؛لحاجة الميدان التربوي لهذا النوع،وهذا ما يتفق مع سموتني (Smutny,2003:2) حيث أشار إلى أن برامج تنمية التفكير الابتكاري المستقلة تكلف كثيرا من النفقات،وتمثل الاستراتيجيات طرقا بديلة لتلبية احتياجات الموهوبين.
- تعد استراتيجية سكامبر من تقنيات العصف الذهني الحديث، فهي إجراءات إبداعية تدمج في حلقات العصف الذهني ؛حيث استنبطها من أوسبورن عام (١٩٦٣م)صاحب العصف الذهني،بهدف التجديد وتكوين مجموعة مثيرات وتوليد أفكار أكثر،ولتلافي سلبيات العصف الذهني،وعدم الوصول لمرحلة التأزم والجفاف في توليد الأفكار الجديدة.(جروان،٢٠٠٩: ٢٣٧)،(Serrat,200 2:).

- **مفهوم استراتيجية سكامبر** SCAMPER :

تعني كلمة سكامبر(SCAMPER)اصطلاحاً الانطلاق أو الجري والعدو،والمرح،كما عرفها سمون وشستر (Simon&Schaster,1979:201) في قاموس وبستر الانجليزي أنها الركض أو الذهاب بسرعة،وسرعة النشاط في تطوير شيء ما.

وهذه الكلمة هي كلمة وصفية تصف عملية البحث عن الأفكار الجديدة بمرح ،كما أن هذه الكلمة مكونة من الأحرف الأولى لمجموعة من الكلمات التي تشكل في مجملها كلمةSCAMPER بالإنجليزية،وتمثل هذه الكلمات مجموعة من الأسئلة- مفتاح الاستراتيجية- وكل مجموعة من الأسئلة تعبر بحرف من الأحرف السبعة (Eberel,2008:2).

أما الأسئلة التي تعتمد عليها سكامبر، كما أشار إليها: (2008;2-3، Michalko,2006;79-95),(Eberle):

- الاستبدال "S" Substitute :هو أداء الشخص لدور شخص آخر، أو استخدام شيء معين بدل شيء آخر.وتتضمن التساؤلات التالية: ماذا بعد؟ هل هناك مكان آخر؟، هل هناك وقت آخر؟،...الخ.
- التجميع" C"Combine :هو تجميع الأشياء مع بعضها البعض؛ لتكون شيئًا واحدًا،وتتضمن التساؤلات التالية: ما الذي تستطيع أن تجمعه؟، ما هي الأهداف أو الأفكار أو المواد المراد جمعها ؟ ،...الخ.
- التكييف"A"Adapt :هو التكييف لملائمة غرض أو ظرف محدد؛من خلال تغيير الشكل،أو الإبقاء عليه كما هو،وتتضمن مايلي: إعادة التشكيل؟،الضبط أو التعديل؟،التلطيف؟، التسوية؟ الموافقة؟،...الخ.
- التطوير" M "Madifty :هو تغيير الشكل أو النوع؛ من خلال استخدام ألوان،أو أصوات، أو حركة،أو رائحة أخرى،أو شكل أو حجم،أو طعم آخر،...الخ. وتتضمن مايلي :
  - ✓ التكبير: وهو تكبير في الشكل أو النوع؛من خلال الإضافة إليه وجعله أكثر ارتفاعاً،أو قوة،أو سمكا،أو طولا،...الخ.
  - ✓ التصغير: وهو تصغير الشيء؛ ليكون أصغر أو أقل؛ من خلال جعله أصغر، أو أخف،أو أبطأ،أو أقل حدوثًا وتكرارًا أو أقل سماكة،...الخ.
  - ✓ الاستخدامات الأخرى "P":Put to other uses: استخدام الشيء لأغراض غير تلك التي وضع من أجلها أصلا.وتتضمن التساؤلات الآتية :ما الاستخدامات الجديدة؟،ما الأماكن الأخرى التي يمكن أن يستخدم بها؟،متى سيستخدم؟،وكيف سيستخدم؟،...الخ.
  - ✓ الحذف" E"Eliminate: هو الإزالة أو التخلص من شيء ما،وتتضمن التساؤلات التالية: ما الذي يمكن التخلص منه؟، ما الذي يمكن إزالته؟ ماالذي يمكن تبسيطه؟،...الخ.
  - ✓ العكس وإعادة الترتيب"R"Reverse-Rearrange:هو الوضعية العكسية أو التدوير أي تغيير الترتيب أو التعديل أو تغيير النمط،أو إعادة التجميع،أو التوزيع،وتتضمن التساؤلات التالية:ما الذي يمكن إدارته؟ما الذي يمكن قلبه رأساً على عقب؟ما الذي يمكن قلبه (الداخل للخارج والعكس)؟،...الخ.

وتسعى استراتيجية سكامبر كما أشار ابريل (Eberle،2008; 4)إلى تحقيق عدد من الأهداف ؛ أهمها:

- تحفيز المتعلمين على توليد الأفكار الابتكارية حول موضوع ما،أو القضايا التي تعرض عليهم.
- تنمية مهارات التفكير بشكل عام والتفكير الإنتاجي بشكل خاص لدى المتعلمين .
- تنمية مهارة توليد الأفكار الجديدة، وإثارة حب الاستطلاع وتحمل المخاطر.
- تنمية مهارة المتعلم في طرح التساؤلات التحفيزية المختلفة.
- تنمية الخيال،وبخاصة الخيال الابتكاري لدى المتعلمين.
- تكوين اتجاهات إيجابية لدى التلميذة نحو تعلم العلوم ودراستها.
- بناء اتجاهات إيجابية لدى المتعلمين نحو التفكير والخيال والابتكار،وعملية تعلمه وتعليمه.
- تعويد المتعلمين على الاستفادة من أفكار الآخرين ،من خلال تطويرها والبناء عليها.

ومن العمليات المعرفية والوجدانية التي تتضمنها الاستراتيجية،وتسهم في تنمية التفكير الابتكاري كما أشار إليها (Eberle،2008;5-6) :

- **أولاً : العمليات المعرفية :**
  - طلاقة التفكير:Fluent Thinking
  - مرونة التفكير :Flexible Thinking
  - الأصالة:Originality
- **ثانياً : العمليات الانفعالية (الوجدانية) :**
  - حب الاستطلاع Curiosity
  - الاستعداد للتعامل مع المخاطر المتوقعة Willingness to Take a Calculated Risk
  - تفضيل التعقيد Preference for Complexity
  - الحدس Intuition

ويمكن الإشارة إلى دور المعلم في استراتيجية سكامبر أثناء التطبيق : كما أشار(إبراهيم ،٢٠٠٥ : ٢٢٣) إلى أدوار المعلم العامة ،بأنه:

- يستجيب لأسئلة المتعلمين وأفكارهم .
- مستشار لابتكار المنتجات والاختراعات بما يتناسب وطبيعة الدرس.
- يتيح الفرصة للمتعلمين تقويم أعمالهم وأعمال زملائهم .
- يتيح الفرصة للحوار والمناقشة .
- يتقبل الأفكار الإبداعية .
- يصمم أنشطة خارجية عن مادة الكتاب؛ ويعرض مشكلات لها أكثر من حل ويحفزهم على صياغة المشكلات بصورة دقيقة .
- يعمل على تنظيم الوقت التعليمي لتوفير فرص التدريب المناسب.
- يدرب المتعلمين على استخدام مخطط استراتيجية سكامبر أثناء التطبيق لتوليد الحلول الجديدة.

ويمكن الإشارة إلى دور المتعلم في استراتيجية سكامبر أثناء التطبيق : كما أشار(إبراهيم ،٢٠٠٥ : ٢٢٤) إلى أدوار الطلبة العامة ؛ بأنه:

- باحث عن المعلومات وقد يكون مصدرا لها .
- يقوم بدور رئيس في التقويم .
- يشارك بفاعلية في عرض الأفكار .
- يبادر للقيام بالأعمال .
- ينقل خبراته إلى مواقف مشابهة .
- ذو عمل تعاوني جماعي.
- يختار ما يناسب من مكونات مخطط استراتيجية سكامبر لتنفيذ الحل وطرح أكبر عدد من الأفكار الجديدة والمبتكرة .

- **خطوات تطبيق استراتيجية سكامبر لتوليد الأفكار الجديدة**

أثناء مراجعة الأدبيات السابقة والإطار النظري تلخص الباحثة خطوات تطبيق استراتيجية سكامبر في النقاط التالية:

- تحديد المشكلة(الموضوع)ومناقشتها:يقوم المعلم بمشاركة المتعلمين بتحديد المشكلة أو المنتج المرغوب بإنتاجه عن طريق تجميع المعلومات والحقائق عن المشكلة المختارة من خلال الوسائل المسموعة أو المرئية أو المقروءة ،وذلك للتأكد من إلمام جميع المتعلمين وفهمهم المشكلة المختارة
- إعادة بلورة المشكلة وصياغتها :يتم في هذه الخطوة إعادة صياغة المشكلة المختارة بتحديدها بشكل يمكن من البحث عن حلول لها،ويمكن الاستعانة بالوسائل الكفيلة بذلك ؛ كالأفلام الوثائقية والرسوم والصور حول المشكلة.
- عرض الأفكار والحلول:تعتبر هذه الخطوة الجزء الرئيس في الدرس وتتم بناء على المخطط المعروض أمام المتعلم باستخدام الأسئلة التحفيزية المنشطة للإبداع لحفزهم على التفكير وإثارة ما لديهم من ملكات وإبداعات،والتأكيد على أنه ليس بالضرورة استخدام كافة مكونات سكامبر في النشاط الواحد إنما يعتمد على حسب طبيعة الموقف أو المشكلة.
- استمطار الأفكار وتقويمها:يطلب المعلم من المتعلمين كتابة الأفكار والحلول التي تم التوصل إليها واختيار أفضلها وفقا لمعايير معينة تتفق عليها المجموعة (كالأصالة،التكلفة،إمكانية التطبيق،القبول الاجتماعي....)،على أن يقوم المسجل بتدوينها في لوحة الإعلانات أو الأركان المحددة في الفصل ليسهل تداولها.

ومن الدراسات السابقة ذات العلاقة المباشرة بموضوع الدراسة الحالية دراسة البدارين (٢٠٠٦م)التي استهدفت تعرف فاعلية (سكامبر) في تنمية القدرة الابداعية ،ومفهوم الذات لدى عينة أردنية من طلبة ذوي صعوبات تعلم،بلغت العينة سبعة وتسعين(٩٧)طالب وطالبة،موزعة في مجموعتين(تجريبية وضابطة) ؛حيث تم تطبيق ألعاب سكامبر الخيالية بعد تعديلها على البيئة الأردنية.وتم استخدام عدة أدوات :كاختبار تورانس اللفظي للتفكير الإبداعي،ومقياس بيرس\هاريس لقياس مفهوم الذات لدى الأطفال،وأسفرت النتائج إلى أن برنامج سكامبر ذو فعالية في تنمية التفكير الابتكاري ومهاراته ومفهوم الذات لدى ذوي صعوبات التعلم بالبيئة الأردنية.

ودراسة (الحسيني،٢٠٠٧م):التي استهدفت تعرف أثر برنامج سكامبر بوصفها ألعاب خيالية في تنمية التفكير الإبداعي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي بالمملكة العربية السعودية ،بلغت العينة تسعين(٩٠) تلميذًا موزعة على ثلاث مجموعات بطريقة عشوائية(تجريبية ،ضابطة (١)،ضابطة(٢))،اعتمد الباحث على مقياس تورانس للتفكير الإبداعي بجزأيه اللفظي والشكلي؛ باتباع المنهج شبه التجريبي ، وأسفرت النتائج إلى أن برنامج سكامبر ذو فعالية في تنمية التفكير الابتكاري ومهاراته لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي .

وتناولت استراتيجية سكامبر في دراساتها السابقة تطبيقات متعددة بالمجال التعليمي،فقد أجرت بكر(Bakr,2004)دراسة استهدفت فاعلية بعض الأنشطة المقترحة لتطوير التفكير الإبداعي في اللغة الإنجليزية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي في المدارس الإعدادية،بلغت العينة سبعين(٧٠)طالبا موزعة في مجموعتين بعشوائية،باتباع المنهج شبه التجريبي ،وصممت هذه الأنشطة على أساس خمس استراتيجيات منها"استراتيجية سكامبر"لمدة عشر(١٠)أسابيع وأسفرت النتائج إلى أن الأنشطة المقترحة دعت إلى زيادة(تعزيز)التفكير الإبداعي ومهاراته وارتفاع التحصيل الدراسي،وأن هذه الأنشطة لها فاعلية كبيرة في تحسين التفكير الإبداعي بمادة اللغة الإنجليزية بالمرحلة الإعدادية.

كما أجرى رول وآخرون (Rul,et,al,2009) دراسة استهدفت قياس قدرة طلاب الصف الثاني على ابتكار اختراعات إبداعية وإنتاجها حول تكيف الحيوانات لمنتجات بسيطة؛واعتمد الطلاب على الشكل والوظيفة للحيوانات،بلغت العينة واحد وعشرين ٢١ طالبًا وطالبة،واعتمد الباحث في تطبيقه على استراتيجية سكامبر ،وأسفرت النتائج إلى تمكن الطلاب من اختراع دمى ، والإعلان عن اختراعاتهم الابتكارية .

وفي مجال إعداد معلمي العلوم وتدريبهم أجرى شينج (Cheng,2001)دراسة استهدفت تنمية الإبداع لدى معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية؛وركزت على تطوير قدرات المعلمين في مادة العلوم،بلغت العينة ثمانين(٨٠) معلمًا أثناء الخدمة،واعتمد في تصميمه للبرنامج التدريبي على نظريات الإبداع باستخدام استراتيجيات ذات توليد للأفكار الجديدة ومنها "استراتيجية سكامبر"لتعزيز التوجيهات الإبداعية(الثقة والقيم والاهتمام) ومهارات التفكير الإبداعي (الطلاقة، المرونة، الأصالة)،وأسفرت النتائج إلى تحقيق أهداف إيجابية للبرنامج من خلال الأنشطة المقدمة ؛من زيادة ثقة المعلمين بأنفسهم ومهاراتهم الإبداعية واتجاههم نحو مادة العلوم.

ودراسة دي و باركلي(Dee&Barkley,2001) : استهدفت تعزيز الفاعلية المهنية التدريسية للمعلمين من خلال حل المشكلات واتخاذ القرارات بطرق ابتكارية،تم استخدام استراتيجيتي العصف الذهني وسكامبر في اتخاذ القرارات وحل المشكلات التي تمس حياتهم الشخصية بالاعتماد على خطوات الاستراتيجيين وأدوات سكامبر المختلفة،وأسفرت النتائج إلى فاعلية سكامبر في تنمية مهارات اتخاذ القرار ومشاركة الآخرين بطرق ابتكارية في كل الأمور الخاصة بهم ،اضافة إلى تعزيز الطموح لدى المتعلمين في المشاركة وحب العمل .

ودراسة كل من :هيز (Hayes,2005)و تيرنر(Turner,2009)التي استهدفت تطوير الاستراتيجيات التعليمية لتنمية التفكير الابتكاري باستخدام استراتيجيات وتقنيات حديثة ذات فاعلية في توليد الأفكار:كالمصفوفات،سكامبر ،العلاقات المحدودة بصريا(VIR)،وأسفرت النتائج إلى فاعلية هذه الاستراتيجيات فهي بمثابة حلول مستهدفة لحل المشكلات وتوليد الأفكار،مع ضرورة استخدامها في المواقف التي تتطلب تنمية التفكير الابتكاري.

ودراسة فاوندز (Founds,2009):استهدفت أثر الاستراتيجيات المكثفة على مهارات التفكير الابتكاري للمعلمين ما قبل الخدمة،وعرض عدة استراتيجيات لتنمية التفكير الابتكاري لمعلمي العلوم قبل الخدمة،وأسفرت النتائج إلى فاعلية سكامبر في تطوير المفهوم الذاتي ومهارات التفكير الابتكاري،وأوصى الباحث بضرورة الاهتمام بالنشاطات الهادفة لدعم التفكير الابتكاري في العلوم،وتشجيع الخيال والالتزام بالمهام خاصة:ليتمكنوا من وضع قراراتهم الشخصية.

وفي المجال الصحي أجرى كولينارس (kolminres,1993):دراسة استهدفت قياس استراتيجية سكامبر ومقياس للقلق في تنمية مهارات التفكير الإبداعي للطلاب الموهوبين فكريا،بلغت العينة اثنين وخمسين(٥٢)طالبا(١٧ من الإناث و٣٥من الذكور) في مخيم كشفي تدريبي ترفيهي ، واعتمد على المنهج شبه التجريبي ؛حيث تلقت مجموعة المعالجة تدريباً على حل المشكلات وفقا لاستراتيجية سكامبر (بوصفها ألعاب خيالية مساندة لأنشطة إضافية)،وتم استخدام مقياس تورانس للتفكير الابتكاري ،وأسفرت النتائج إلى فاعلية سكامبر في تنمية مهارات التفكير الإبداعي اللفظي .

ودراسة ديكون (Deacon،2000):استهدفت قياس أثر استخدام استراتيجية سكامبر كأداة من قبل المعالج الاجتماعي النفسي ضمن الإشراف الاجتماعي؛ للتعامل مع الأشخاص الذين لديهم مشكلات بالسعي لحل المشكلات بأفكار جديدة،وقد اعتمد على تمارين عملية كتصميم نموذج لحل المشكلات بناء على استراتيجية سكامبر وتدريب المعالجين على حل المشكلات التي تواجههم في حياتهم،وأسفرت النتائج إلى أن استراتيجية سكامبر قد أثبتت فاعليتها في مساعدة المشرفين على مساعدة الأشخاص الذين لديهم مشكلات في تحديد مشاكلهم،ووضع بدائل عملية للعلاج سعيًا لحلها.

وتعد استراتيجية سكامبر ذات دور فعّال – أيضًا - في مجال التطبيقات التقنية والاختراعات الابتكارية، فقد استُخدمت الاستراتيجية لتطوير بعض تكنولوجيا التقنيات ؛ كبطاريات السيارات كما أشار بيتشوا ومالك (Pitchai&Mack,2009:1-6) ابتداءً من بطارية الرصاص عام(١٩٩٠م) وصولا إلى بطاريات الهواء وكبريتيد الليثيوم؛فقد ساهمت في تخطي صناعة البطاريات سريعا للخروج بحلول تقنية بمجال الاختراع ؛وهذا مايؤكد أهمية الاختراع للموهوبين والمبدعين.

وبعد استعراض الدراسات السابقة لاستراتيجية سكامبر نجد أن جميع الدراسات السابقة أكدت على إمكانية تعلم الموهوبين التفكير الابتكاري في

العلوم،واتفقت جميع الدراسات حول فاعلية استراتيجية سكامبر في مجال التعليم بمختلف المراحل،للمتعلمين والمعلمين- على السواء- في تنمية مهارات التفكير الابتكاري (الطلاقة والمرونة والأصالة والتفاصيل).

- **فروض الدراسة** :

على ضوء الإطار النظري للبحث ونتائج الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث وما تعلق بها تم صياغة الفرض الرئيس التالي: " يوجد فرق ذو دلالة إحصائية (عند مستوى ≤ ٠,٠٥)بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية(التي تدرس وفق استراتيجية سكامبر)والمجموعة الضابطة(التي تدرس بالطريقة التقليدية المعتادة)في التطبيق ما بعد المعالجة لمقياس مهارات التفكير الابتكاري لصالح المجموعة التجريبية"

وقد تفرع من الفرض الرئيس الفروض الفرعية التالية:

- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية (عند مستوى ≤٠,٠٥)بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق ما بعد المعالجة لمهارة الطلاقة لصالح المجموعة التجريبية.
- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية (عند مستوى ≤٠,٠٥)بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق ما بعد المعالجة لمهارة المرونة لصالح المجموعة التجريبية.
- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية (عند مستوى ≤٠,٠٥)بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق ما بعد المعالجة لمهارة الأصالة لصالح المجموعة التجريبية

- **الإطار التجريبي للدراسة** :
- **منهج الدراسة** :

تم استخدام المنهج شبه التجريبي(Quasi Experimental Designs)من خلال معرفة أثر المتغير المستقل على المتغير التابع،والمتغيران هما:المتغير المستقل متمثلا في استراتيجية سكامبر للمجموعة التجريبية في مقابل الطريقة المعتادة للمجموعة الضابطة،ويتمثل المتغير التابع في تنمية مهارات التفكير الابتكاري الأساسية(الطلاقة،المرونة،الأصالة)؛ حيث اتبعت الباحثة التصميم القائم على المجموعة الضابطة مع اختبار ما قبل المعالجة وما بعدها.

- **أداة الدراسة** :

- تحديد الهدف من المقياس: هدف المقياس إلى معرفة مدى اكتساب التلميذات الموهوبات لمهارات التفكير الابتكاري(الطلاقة،المرونة،الأصالة)في العلوم ،وذلك من خلال إجابة تلميذات الصف الخامس الابتدائي الموهوبات (عينة البحث) عن مفردات المقياس .
- تحديد أبعاد مقياس التفكير الابتكاري: تم الإطلاع على بعض الأدبيات والدراسات السابقة التي اهتمت بالتفكير الابتكاري في مجال العلوم وبعض المقاييس العربية في التفكير الابتكاري عامة،التي أعدت لصلاحية تطبيقها في البيئة العربية،وذلك لصياغة مفردات المقياس في مجال العلوم على ضوئها، ودراسة الأدبيات الخاصة بمهارات التفكير الابتكاري - أيضا- وذلك

للتعرف على المتطلبات اللازمة لإعداد هذا النوع من المقياس عامة وفي مجال العلوم بخاصة،وتمت صياغة المقياس في ثلاثة الأبعاد التالية:

- ✓ الطلاقة:هي القدرة على الإتيان بأكبر عدد ممكن من الأفكار أو البدائل أو المقترحات ذات العلاقة بموقف ما في زمن محدد.
- ✓ المرونة:هي قدرة الفرد على إصدار استجابات متعددة في مجالات متنوعة ؛ أي أن الفرد يسلك أكثر من مسلك للوصول إلى الأفكار كافة أو الاستجابات المحتملة.
- ✓ الأصالة:هي القدرة على الإتيان بفكرة جديدة وأصيلة بالنسبة له ولمن حوله في زمان ومكان محددين ؛أي أن الأفكار لا تتكرر وقليلة الشيوع.

- ◄◄ صياغة أسئلة المقياس :تم صياغة مفردات المقياس بناء على عدد من الأسئلة التي تحقق الأبعاد المحددة سابقا على أن تكون مفرداته من نوع أسئلة المقال التي تتميز بالنهايات المفتوحة ،متضمنة أنشطة تتناسب مع مادة العلوم، حيث إن كل مهارة(طرح الأسئلة، تنبؤ الأسباب، تنبؤ المترتبات(النتائج)، الاستعمالات الشائعة وغير المعتادة، التعديلات (تحسين الإنتاج)، تكوين الكلمات)تحوي على نشاطين من نوع الأسئلة المقالية ذات النهايات المفتوحة ،ليكون إجمالي عدد الأسئلة اثني عشر(١٢)سؤالا،موزعة ستة المهارات بمعدل سؤال واحد بصور متكافئة من مهارات التفكير الابتكاري الفرعية،إضافة إلى الدرجة الكلية ككل للمقياس.
- ◄◄ إعداد صورتين متكافئتين للمقياس :أعدت الباحثة مقياساً مكافئاً للمقياس الذي يستخدم للتطبيق بحيث تتوافر فيه المواصفات نفسها،العدد نفسه من الأسئلة،الصياغة نفسها،مستوى الصعوبة نفسها،والأهداف نفسها،الدرجات نفسها كذلك تعليمات الاختبارين متشابهة زمنا موحدا وأمثلة توضيحية.

وأشار كل من (دوران ،١٩٨٥: ١٦١)،(العساف،٢٠٠٦: ١٨٥)،(علام ،٢٠٠٧: ٢٠٥) (عباس وآخرون،٢٠١١ :٢٣١) الشروط الواجب توافرها لتكافؤ الصورتين للمقياس كما يلي:

- ✓ أن تكون المجالات والموضوعات التي تقيسها الصورتان واحدة.
- ✓ تساوي نسبة المفردات التي تخص كل موضوع من الموضوعات.
- ✓ تماثل مستوى صعوبة المفردات أو انحرافها المعياري.
- ✓ تشابه طريقة صياغة المفردات.
- ✓ تساوي طول الصورتين وطريقة إجرائهما وتقدير درجاتهما وتوقيتهما.
- ✓ تساوي متوسط درجات الأفراد وتباينها في الصور المتكافئة: وبلغ المتوسط الحسابي لمهارات التفكير الابتكاري للصورة الأولى للمقياس (٧٠.١)بانحراف معياري (١٢.١) وبلغ المتوسط الحسابي للصورة المكافئة (٦٩.٤)بانحراف معياري (١٢.٣) وهذا ما يشير إلى تساوي المتوسط وتماثل الانحراف المعياري للصورتين؛مما يدل على تكافؤ الصورتين.

- ◄◄ التقدير الكمي لتطبيق مقياس التفكير الابتكاري في العلوم : يمكن تقدير الدرجات وتحديد مستوى التلميذات للمهارات المحددة بصورة موضوعية، بالاعتماد على التقدير الكمي بالدرجات،حيث وضعت لتطبيق كل مهارة الدرجات التالية:

- ✓ الطلاقة: تم تخصيص درجة واحدة لكل استجابة صحيحة،وبجمع درجات التلميذة في أنشطة الطلاقة الفرعية تم الحصول على الدرجة الكلية لمهارة الطلاقة.
- ✓ المرونة: تحسب الدرجة بعدد الاستجابات المتنوعة التي يحددها الانتقال من فئة إلى أخرى من فئات الاستجابة،وبجمع الدرجات في أنشطة المرونة الفرعية تم الحصول على الدرجة الكلية لمهارة المرونة .
- ✓ الأصالة: تحسب الدرجة التي تعطى للاستجابة تبعا لنسب تكرارها بين أفراد المجموعة عند الاستجابة، وبجمع درجات التلميذة في أنشطة الأصالة الفرعية تم الحصول على الدرجة الكلية لمهارة الأصالة.كما يلي:

درجة أصالة الاستجابة = (عدد الأفراد الذين أصدروا استجابة معينة ÷ إجمالي عدد الأفراد) × ١٠٠

جدول رقم(١) توزيع درجات الأصالة حسب تكرار الاستجابة(تقدير تورانس)

النسبة المئوية لتكرار(الاستجابة)	أقل من ٢٠٪	من ٢١- ٤٠ ٪	٤١- ٦٠٪	٦١- ٨٠٪	أكثر من ٨٠٪
الدرجة	٤	٣	٢	١	٠

المصدر: (خير الله،١٩٧٤: ٢٢)،(تورانس،٢٠١٠: ١٥).

- ◄◄ الدرجة الكلية للمقياس: تحسب الدرجة الكلية للمقياس لكل تلميذة من مجموع درجات الطلاقة والمرونة والأصالة في وحدات المقياس ككل.
- ◄◄ التجريب الاستطلاعي للمقياس:تم تطبيق المقياس الصورة (أ)على عينة استطلاعية من تلميذات الصفين السادس والخامس الابتدائيين الموهوبات،بداية الفصل الدراسي الأول لعام١٤٣٢هـ، بهدف التأكد من قياس المقياس لمهارات التفكير الابتكاري في العلوم،وبلغ عددهن عشرين"٢٠"تلميذة ثم أعيد تطبيق المقياس الصورة المكافئة (ب)،تعد هذه الطريقة من طرق حساب معامل الثبات؛حيث يتم إجراء صورتين متكافئتين من المقياس وحساب معامل الارتباط بين درجات نفس الأفراد في كل منهما (تكافؤ الدرجات). وذلك بهدف تحديد زمن المقياس وثباته،التي جاءت كالتالي:
- ✓ تحديد الزمن اللازم للمقياس: من خلال التجربة الاستطلاعية للمقياس وجد أنه الزمن اللازم لانتهاء جميع التلميذات من الإجابة على أسئلة المقياس "٢٥"دقيقة بما فيها التعليمات.
- ✓ حساب ثبات المقياس: تم حساب معامل الثبات أيضاً بطريقة ألفا كرونباخ وكانت تساوي (٠,٨٣) وهو معامل ثبات عال ،وتم حساب معامل الثبات لها باستخدام معامل الارتباط بين التطبيق للصورة الأولى والصورة المكافئة الثانية لكل تلميذة مع مراعاة وجود فارق زمني بين التطبيقين ، بلغ ثلاثة أسابيع،واستخدم معامل ارتباط بيرسون وكانت النتيجة (٠,٩٥) وهو معامل مرتفع جداً،.يوضح مدى ثبات مفردات المقياس جدول رقم (٢).

ويبين الجدول رقم (٢) قيم معامل الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني (ن=٢٠)

جدول رقم(٢) قيم معامل الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني

المهارة / المهارة	الطلاقة	المرونة	الأصالة	الدرجة الكلية للمقياس
الطلاقة	٠,٩٤			
المرونة		٠,٩٠		
الأصالة			٠,٨٠	
الدرجة الكلية لمقياس التفكير الابتكاري				٠,٩٥

- الإجراءات: بعد الإطلاع على الأدبيات السابقة من الدراسات التجريبية،وبعض المراجع والكتب العلمية في تصميم الأنشطة التعليمية وصياغتها، أعدت الباحثة دليل المعلمة وسجل نشاط للتلميذة.
- إعداد دليل المعلمة:تم إعداد دليل المعلمة لتدريس وحدة"العلاقات البيئية" {التفاعلات في الأنظمة البيئية/ الدورات والتغيرات في الأنظمة البيئية} من مقرر العلوم للصف الخامس الابتدائي،وفقا لاستراتيجية سكامبر، وتناول الدليل ما يلي:
  - ✓ الخلفية النظرية للدليل.
  - ✓ أهداف تطبيق استراتيجية سكامبر لتنمية التفكير الابتكاري في العلوم.
  - ✓ إرشادات عامة للمعلمة في التدريس باستخدام استراتيجية سكامبر .
  - ✓ الخطة الزمنية لتدريس الوحدة المختارة.
  - ✓ الخطوات الإجرائية لاستراتيجية سكامبر (الأهداف السلوكية لكل درس إجراءات سير الدرس).
- إعداد سجل التلميذة: تم إعداد سجل التلميذة لتدريس وحدة العلاقات البيئية ،وقد تم تقسيمها إلى (١٣)درساً،وقد اشتمل على مايلي:
  - ✓ تدريب التلميذات على قائمة سكامبر .
  - ✓ ورقة النشاط: تتضمن اسم المجموعة ورقم الدرس والموضوع المراد تدريسه بالإضافة إلى إعطاء التلميذة مقدمة بسيطة عن مكونات استراتيجية سكامبر، بالإضافة إلى عدد من الأنشطة الاكتشافيه ذات الموقف أو المشكلات
  - ✓ ورقة مخطط قائمة استراتيجية سكامبر .
  - ✓ أسئلة التقويم.
- تنفيذ تجربة البحث : تم ضبط المتغيرات قبل التجريب فكان هناك تكافؤ بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق ما قبل المعالجة لمقياس مهارات التفكير الابتكاري في العلوم ،وكذلك في متوسطي أعمار التلميذات الموهوبات والقدرات العقلية ومقياس تورانس للتفكير الابتكاري في الكشف عن الموهوبات،وهذا ما أكدته قيمة(ت) التي لم يكن لها دلالة إحصائية عند أي من هذه المقارنات.

ويبين الجدول رقم (٣) نتائج التطبيق القبلي لمقياس التفكير الابتكاري حيث (ن=٢٧) لكل مجموعة، ومستوى الدلالة(٠,٠٥).

جدول رقم(٣) نتائج التطبيق القبلي لمقياس التفكير الابتكاري

مهارات التفكير	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	Sig	الدلالة
مهارة الطلاقة	التجريبية	٢٧,٨	٦,٧	١,٥٩٠	٠,٧٤٣	غير دالةٍ احصائيا
	الضابطة	٢٦,٦	٧,١			
مهارة المرونة	التجريبية	٢١,٣	٧,٠	١,٨٨٨	٠,٤٥٢	غير دالةٍ احصائيا
	الضابطة	٢٠,٨	٧,٩			
مهارة الأصالة	التجريبية	٣٤,٧	١٠,٦	٠,٢٣٣	٠,٦١٨	غير دالةٍ احصائيا
	الضابطة	٣٤,١	١٢,١			
المجموع الكلي	التجريبية	٨٥,٢	١٧,٥	١,٤٠	٠,٨٥٩	غير دالةٍ احصائيا
	الضابطة	٨٤,٣	١٩,٨			

- **عرض نتائج البحث** :
- **عرض النتائج الخاصة بالسؤال الرئيس الذي نصه:(ما فاعلية استراتيجية سكامبر لتعليم العلوم في تنمية مهارات التفكير الابتكاري لدى موهوبات المرحلة الابتدائية بالمدينة المنورة؟).**

وللإجابة عن السؤال قامت الباحثة باختيار الفرض الرئيس الأول الذي ينص على: " يوجد فرق ذو دلالة إحصائية (عند مستوى ≤ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية(التي تدرس وفق استراتيجية سكامبر) ودرجات المجموعة الضابطة(التي تدرس بالطريقة المعتادة)في التطبيق ما بعد المعالجة لمقياس مهارات التفكير الابتكاري لصالح المجموعة التجريبية". ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب قيمة(t) تعرف دلالة الفرق بين متوسطي مجموعتين مستقلتين ومتساويتين واستخدام مربع إيتا في حالة وجود فروق دالة إحصائيا وجاءت النتائج كما يلي:

جدول رقم (٤) نتائج اختبار"ت" للعينات المستقلة لدرجات مجموعتي البحث في التطبيق الكلي ما بعد المعالجة لمهارات التفكير الابتكاري

المجموعة	المتوسطات(M)	الانحراف المعياري (SD)	قيمة(t)	قيمة(Sig)	الدلالة
التجريبية	١٢٠,٨٥	٥,١٨	١٦,٥٣	٠٠٠	دالة احصائيا لصالح التجريبية
الضابطة	٦٧,١١	٧,٦١			

يتبين من الجدول أعلاه أن قيمة ت(١٦,٥٣)وهي ذات دلالة إحصائية عند (مستوى≤٠,٠٥)مما يعني وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي المجموعتين في التطبيق ما بعد الكلي للمقياس ولصالح المجموعة التي درست باستخدام استراتيجية سكامبر،وبهذا يتحقق صحة الفرض الرئيس من البحث. ولتقدير حجم التأثير لاستراتيجية سكامبر تم حساب مربع إيتا؛حيث نجد أن قيمته (٨٤٪) وهي نسبة ما يفسره المتغير المستقل(استراتيجية سكامبر)من التباين الكلي للمتغير التابع (مهارات التفكير الابتكاري ككل)،ويلاحظ أن هذه النسبة مرتفعة جدا،حيث يرى كوهين(cohen,1977)أن التأثير الذي يفسر(١٥٪ وأكثر)من التباين الكلي لأي متغير مستقل على المتغيرات التابعة يعد تأثيرًا مرتفعًا (أبو حطب وصادق،٢٠١٠: ٤٤٣)ومن خلال تحليل السؤال

الرئيس الأول ، نجد أنه يتضمن ثلاثة أسئلة فرعية تتطلب الإجابة عليها اختبار فروضها الفرعية وهي على التوالي:

- **عرض النتائج الخاصة بالسؤال الفرعي الأول الذي نصه :(ما فاعلية استراتيجية سكامبر لتعليم العلوم مقارنة بالطريقة المعتادة في تنمية مهارة الطلاقة لدى موهوبات المرحلة الابتدائية بالمدينة المنورة ؟).**

وللإجابة عن السؤال قامت الباحثة باختيار الفرض الفرعي الأول الذي ينص على أنه:"يوجد فرق ذو دلالة إحصائية(عند مستوى ≤ ٠,٠٥)بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية(التي تدرس وفق استراتيجية سكامبر) ودرجات المجموعة الضابطة(التي تدرس بالطريقة المعتادة) في التطبيق ما بعد المعالجة لمهارة الطلاقة لصالح المجموعة التجريبية". ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب قيمة(t)المستقلة لدرجات التلميذات في التطبيق ما بعد المعالجة في البعد الأول(مهارة الطلاقةٍ)عند (مستوى ≤٠,٠٥)،واستخدام مربع إيتا في حالة وجود فروق دالة إحصائيا،كل ذلك يتضح من خلال الجدول(٥)الذي يبين نتائج تطبيق أداة البحث في التطبيق ما بعد المعالجة على مجموعتي البحث:

جدول (٥) نتائج اختبار"ت"للعينات المستقلة لدرجات مجموعتي البحث في التطبيق ما بعد المعالجة للمقياس عند بعد الطلاقة

المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة(ت)	sig	الدلالة
التجريبية	٢٧	٣٦,٠٧	٤,٧	١١,٤٩	.٠٠٠	دالة احصائيا لصالح التجريبية
الضابطة	٢٧	١٨,٤٤	٥,٥			

وبحساب حجم التأثير لاستراتيجية سكامبر في تنمية مهارة الطلاقة تم حساب مربع إيتا حيث نجد أن قيمته (٧٢.) وهي نسبة ما يفسره المتغير المستقل (استراتيجية سكامبر) من التباين الكلي للمتغير التابع(مهارة الطلاقة)، ويلاحظ أن هذه النسبة مرتفعة جدا.

- **عرض النتائج الخاصة بالسؤال الفرعي الثاني الذي نصه : (ما فاعلية استراتيجية سكامبر لتعليم العلوم مقارنة بالطريقة المعتادة في تنمية مهارة المرونة لدى موهوبات المرحلة الابتدائية بالمدينة المنورة؟).**

وللإجابة عن السؤال قامت الباحثة باختيار الفرض الفرعي الثاني الذي ينص على أنه: " يوجد فرق ذو دلالة إحصائية (عند مستوى ≤ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية(التي تدرس وفق استراتيجية سكامبر) ودرجات المجموعة الضابطة(التي تدرس بالطريقة المعتادة)في التطبيق ما بعد المعالجة لمهارة المرونة لصالح المجموعة التجريبية". ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب قيمة(t)المستقلة لدرجات التلميذات في التطبيق ما بعد المعالجة في البعد الثاني(مهارة المرونةٍ)عند (مستوى ≤٠,٠٥)،واستخدام مربع إيتا في حالة وجود فروق دالة إحصائيا،كل ذلك يتضح من خلال الجدول(٦)الذي يبين نتائج تطبيق أداة البحث في التطبيق ما بعد المعالجة على مجموعتي البحث:

جدول (٦)نتائج اختبار"ت"للعينات المستقلة لدرجات مجموعتي البحث في التطبيق ما بعد المعالجة للمقياس عند بعد المرونة

المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة(ت)	sig	الدلالة
التجريبية	٢٧	٢٩,٥٥	٣,٤٤	١٠,١٦	٠,٠٠٠	دالة احصائيا لصالح التجريبية
الضابطة	٢٧	١٦,٠٣	٤,٢٩			

وبحساب حجم التأثير لاستراتيجية سكامبر في تنمية مهارة المرونة تم حساب مربع إيتا حيث نجد أن قيمته (٠,٦٦)وهي نسبة ما يفسره المتغير المستقل (استراتيجية سكامبر)من إلتباين الكلي للمتغير التابع (مهارة المرونة)،ويلاحظ أن هذه النسبة مرتفعة جدا.

- **عرض النتائج الخاصة بالسؤال الفرعي الثالث الذي نصه:(ما فاعلية استراتيجية سكامبر لتعليم العلوم مقارنة بالطريقة المعتادة في تنمية مهارة الأصالة لدى موهوبات المرحلة الابتدائية بالمدينة المنورة ؟).**

وللإجابة عن السؤال قامت الباحثة باختيار الفرض الفرعي الثالث الذي ينص على أنه:" يوجد فرق ذو دلالة إحصائية (عند مستوى ≤ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية(التي تدرس وفق استراتيجية سكامبر)ودرجات المجموعة الضابطة(التي تدرس بالطريقة المعتادة)في التطبيق ما بعد المعالجة لمهارة الأصالة لصالح المجموعة التجريبية". ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب قيمة(t)المستقلة لدرجات التلميذات في التطبيق ما بعد المعالجة في البعد الثالث(مهارة الأصالة) عندٍ (مستوى ≤٠,٠٥)،واستخدام مربع إيتا في حالة وجود فروق دالة إحصائيا،كل ذلك يتضح من خلال الجدول(٧)الذي يبين نتائج تطبيق أداة البحث في التطبيق ما بعد المعالجة على مجموعتي البحث.

جدول (٧) نتائج اختبار"ت"للعينات المستقلة لدرجات مجموعتي البحث في التطبيق ما بعد المعالجةللمقياس عند بعد الأصالة

المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة(ت)	Sig	الدلالة
التجريبية	٢٧	٦٤,١٨	٥,٢٠	١٢,٠٥	٠,٠٠٠	دالة احصائيا لصالح التجريبية
الضابطة	٢٧	٣٢,٥٩	٩,١٧			

وبحساب حجم التأثير لاستراتيجية سكامبر في تنمية مهارة الأصالة تم حساب مربع إيتا حيث نجد أن قيمته(٠,٧٩) وهي نسبة ما يفسره المتغير المستقل (استراتيجية سكامبر)من إلتباين الكلي للمتغير التابع(مهارة لأصالة)،ويلاحظ أن هذه النسبة مرتفعة جدا.

- **تفسير النتائج ومناقشتها** :

أشارت نتائج البحث إلى وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية سكامبر والمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة المعتادة في التطبيق ما بعد المعالجة لمقياس مهارات التفكير الابتكاري بأبعادها الثلاثة المختلفة وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

وهذه النتيجة تشير إلى فاعلية استراتيجية سكامبر في تنمية مهارات التفكير الابتكاري محل البحث وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه بعض الدراسات السابقة ذات العلاقة بسكامبر بعدها برنامج اثرائي وألعاب خيالية كدراسة(البدارين،٢٠٠٦)و(الحسيني،٢٠٠٧)،وكذلك في مجال التعليم لتنمية التفكير الابتكاري وتدريب معلمي العلوم على مهارات التفكير الابتكاري كدراسة كل من : (Cheng,2001)،(Kolminres,1993) (Dee&Barkley,2001) (Bakr,2004)، (Hayes,2005) (Founds,) 2009) ، (Turner,2009) هذا، واتفقت في فاعليتها لتنمية التفكير الابتكاري مع الدراسات التي تناولت استراتيجيات غير استراتيجية سكامبر بهدف تنمية التفكير الابتكاري لدى الموهوبين والعاديين؛كدراسة كل من:(الرشيد،٢٠٠٤) (جان،٢٠٠٥)، (مراد،هادي،٢٠٠٦)، (العليمات،٢٠٠٨)،(البعلي،٢٠١٠)،والدراسات التي تناولت تنمية التفكير الابتكاري لدى الموهوبين والعاديين اعتماداً على البرامج المستقلة كبرنامج تريز(TRIZ) والوحدات الاثرائيةوالقبعات الست لكل من:(إسماعيل،٢٠٠٣) ،(عبدالجليل،٢٠٠٥)، (فودة وعبده ،٢٠٠٥) ، ،(الرافعي،٢٠٠٧) (القاضي،٢٠٠٧)،(الشنبري،١٤٢٩)، (الشايع،العقيل،٢٠٠٩) ، (الحموري،٢٠٠٩) (العقيّل،٢٠١١).

وقد ترجع دلالة الفروق لصالح استراتيجية سكامبر (SCAMPER)في تنمية مهارات التفكير الابتكاري محل البحث إلى مزايا هذه الاستراتيجية، فهي استراتيجية تجمع بين العصف الذهني ومخطط رسمي يسهل عملية توليد الحلول والأفكار،وتركز على ايجابية المتعلم ونشاطه من خلال اعتمادها على أكثر من حاسة من الحواس الخمس،وبرنامج اختراع لتطوير المنتجات وسجلات للتعلم وأركان بيئية وإعلانات لتبادل الأفكار أثناء التعلم،وكذلك الاعتماد على العرض المرئي السمعي للمحتوى بأسلوب مشوق وجذاب لانتباه التلاميذ.

كما يمكن إرجاع دلالة الفروق لصالح استراتيجية سكامبر في تنمية مهارة الطلاقة والمرونة إلى الإجراءات المختلفة التي تقوم بها التلميذة الموهوبة أثناء تطبيق الاستراتيجية وهذه الإجراءات كما يلي: استخدام مخطط استراتيجية سكامبر (SCAMPER) ذي المكونات السبعة وكل مكون يحتوي على عدد من الأسئلة المحفزة التشجيعية لتوليد الأفكار ذات العلاقة بالمكون وتفسيره؛ مما ساعد الموهوبة على توليد أكبر عدد ممكن من الأفكار وفي وقت أقل،وذلك يتضح في سهولة توليد الأفكار وإمكان استخدام كافة المكونات بشكل متسلسل منظم ذهنيا وكتابة؛من قبل الموهوبات،وتبادلها بين كافة المجموعات.

كما يمكن إرجاع دلالة الفروق لصالح استراتيجية سكامبر في تنمية مهارة الأصالة إلى الإجراءات المختلفة التي تقوم بها التلميذة الموهوبة أثناء تطبيق الاستراتيجية وهذه الإجراءات كما يلي :

استخدام الأسئلة التشجيعية الخيالية الابتكارية لكلمات مكونات سكامبر (SCAMPER)المختلفة السبعة الموضحة في ورقة العمل،مما ساعد الموهوبة على إنتاج أكبر عدد من الأفكار والحلول الخيالية المبتكرة وتعديل المنتجات المطلوب تعديلها وتطويرها بصورة متعددة مختلفة،نظرًا لتعدد المكونات من تغيير

واستبدال وتكبير وتصغير وازالة وغيرها،وذلك يتضح في قدرة التلميذة الموهوبة على توليد أفكار خيالية ابتكارية وحلول جديدة للمشكلات الحياتية،وفي وقت محدد.

- **توصيات البحث** :

في ضوء ما أسفر عنه البحث الحالي من نتائج يوصى بما يلي :

- اهتمام برامج إعداد وتدريب المعلمين باستراتيجية سكامبر وتدريبهم على كيفية استخدامها وتصميم الدروس بناء على إجراءاتها لتدريس الموهوبين.
- تدريب معلمي العلوم على كيفية تنمية مهارات التفكير الابتكاري لدى الموهوبين.
- تضمين مناهج العلوم للموهوبين بالمرحلة الابتدائية بأنشطة تصاغ وفقاً لاستراتيجية سكامبر لتوليد الأفكار الجديدة.
- تضمين برامج إعداد معلمي العلوم باستراتيجيات تدريس تتناسب وخصائص الموهوبين التعليمية والنفسية.
- دمج مهارات التفكير الابتكاري في مناهج العلوم بالمرحلة الابتدائية للموهوبات .
- تضمين برامج الإثراء الصيفية والتعليمية برنامج سكامبر بوصفها ألعاب خيالية ، واستراتيجية ضمن محتوى المناهج الدراسية لتنمية الخيال الابتكاري.

- **مقترحات البحث** :

كما تقترح الباحثة إجراء الدراسات التالية:

- القيام بدراسة مقارنة بين فاعلية استراتيجيات التدريس المدمجة في العلوم،وبرامج التفكير المستقلة في تنمية التفكير الابتكاري للموهوبين بالمرحلة الابتدائية.
- دراسة فاعلية استراتيجية سكامبر (SCAMPER) في تنمية متغيرات أخرى كمهارات حل المشكلات والبحث العلمي،ولمراحل تعليمية مختلفة.
- دراسة مدى امتلاك معلمي العلوم وبرامجهم لمهارات التفكير عامة والتفكير الابتكاري بخاصة وعلاقة ذلك بمدى اكتساب تلاميذهم لهذه المهارات.
- وضع تصور مقترح لمحتوى مناهج العلوم في ضوء اجراءات استراتيجية سكامبر للمرحلة الابتدائية.

- **المراجع** :

- **أولا : المراجع العربية** :

إبراهيم،مجدي عزيز(٢٠٠٥).**التدريس الإبداعي وتعلم التفكير** ، القاهرة، عالم الكتب.

أبوحطب،فؤاد ؛وصادق،آمال(٢٠١٠).**مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية**، ط(٢)، القاهرة،مكتبة الأنجلو المصرية.

إسماعيل،حمدان محمد علي(٢٠٠٣).**فعالية بعض الأنشطة العلمية الإثرائية في تنمية التفكير الإبداعي لدى التلاميذ المتفوقين في مادة العلوم بالمرحلة الإعدادية**، رسالة ماجستير(غير منشورة)،كلية التربية، جامعة حلوان.

أنس، إبراهيم ؛ومنتصر، عبد الحليم؛ والصوالي،عطية ؛وأحمد،خلف الله (١٩٨٩).**المعجم الوسيط(مجمع اللغة العربية)**،ط(٢) ج(٢)، استانبول ،دار الدعوة.

البدارين ، شادي خالد(٢٠٠٦م).**فاعلية استراتيجية توليد الأفكار(سكامبر)في تنمية القدرة الابداعية ومفهوم الذات لدى عينة أردنية من طلبة ذوي صعوبات التعلم**، رسالة ماجستير (غير منشورة)،جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.

البعلي،إبراهيم عبد العزيز (٢٠١٠).فاعلية استخدام نموذج إيزنكرافت الاستقصائي في تنمية التفكير الابتكاري والتحصيل الدراسي في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط بالمملكة العربية السعودية، **دراسات في المناهج وطرق التدريس**، مجلد(١٥٤)، ص ص ١٧٧- ٢٠٤.

البواليز،محمد عبدالسلام ؛والمعايطة،خليل عبد الرحمن(٢٠٠٧).**الموهبة والتفوق**،ط(٢) ، عمان، دار الفكر.

تورانس،بول،(ترجمة وإعداد:علي الدين،محمد ثابت)،(٢٠١٠).**دليل اختبارات القدرة على التفكير الابتكاري عند الأطفال باستخدام الحركات والأفعال** ،القاهرة، ،الأنجلو المصرية.

توصيات المؤتمر العلمي الإقليمي للموهبة (٢٠٠٦م)."**رعاية الموهبة من أجل المستقبل**"،مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله لرعاية الموهوبين،جدة،المملكة العربية السعودية ، في ٢٦- ٣٠ يوليو.ص ص١٢٠- ١٤٥.

توصيات المؤتمر العلمي السنوي الرابع عشر(٢٠٠٦م)."**اكتشاف الموهوبين والمتفوقين ورعايتهم وتعليمهم في الوطن العربي بين الواقع والمأمول** "، حلوان،جامعة حلوان،من ١٩- ٢٠مارس.الأول،ص ص ٥٩٨- ٦٠٥.

توصيات المؤتمر العلمي السنوي الرابع عشر(٢٠١٠م)."**اكتشاف ورعاية الموهوبين بين الواقع والمأمول**"،كلية التربية ببنها ومديرية التربية والتعليم بالقليوبية، جامعة بنها، مصر، في١٤- ١٥يوليو،ص ص٤٥٠- ٤٩٩.

توصيات المؤتمر الوطني للفائقين والموهوبين (٢٠٠١م)."**الفائقين والموهوبين ثروة مجتمعية..مسؤولية وطنية الإمارات العربية المتحدة**، وزرة التربية والتعليم والشباب دبي،في ١٣- ١٥مارس،ص ص٢٩٨- ٣٠٢.

جان،خديجة محمد(٢٠٠٥).أثر طريقة العصف الذهني فى تدريس مادة العلوم على تنمية التفكير الابتكاري لدى طالبات الصف الأول المتوسط بمدينة مكة المكرمة ،**مجلة البحث في التربية وعلم النفس**،كلية التربية،جامعة النيا،م١٩(١) ،ص ص ١- ٢٥.

جروان،فتحي عبدالرحمن(٢٠٠٩).**الإبداع(مفهومه- معاييره- نظرياته- قياسه- تدريبه- مراحل العملية الابداعية)**،ط(٢) ، عمان، دار الفكر للنشر والتوزيع.

جروان،فتحي عبدالرحمن(٢٠١٠).**تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات**،ط(٥)،عمان،دار الفكر للنشر والتوزيع.

الجغيمان،عبد الله محمد(٢٠٠٧).تصميم إطار مقترح لبرنامج تدريبي تأهيلي لإعداد معلمي الموهوبين في مدارس التعليم العام،**دراسات في المناهج وطرق التدريس**،الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس،كلية التربية،جامعة عين شمس،م(١٢٢)، ص ص٥٧- ١٢٤.

الحسيني،عبد الناصر الأشعل(٢٠٠٧م).**تنمية قدرات التفكير الإبداعي باستخدام برنامج سكامبر**SCAMPER ، رسالة ماجستير(غير منشورة)،جامعة الخليج العربي ، البحرين .

الحموري،خالد عبد الله(٢٠٠٩).أثر برنامج إثرائي في التربية البيئية في تنمية مهارات التفكير الابتكاري والتحصيل لدى الطلبة الموهوبين في منطقة القصيم،**مجلة الجامعة الإسلامية(سلسلة الدراسات الإنسانية)**، م١٧(١) ،ص ص ٦١١- ٦٣٧.

الخطيب،عامر يوسف(٢٠٠٣).أدوار المعلم في التربية الإبداعية بمدرسة الموهوبين،**المؤتمر العلمي العربي الثالث لرعاية الموهوبين والمتفوقين** ، عمان،الأردن،**في ١٩-٢١يوليو** ،ص ص ٢٠.٥٥.

خير الله،سيد (١٩٧٤).**دليل اختبار القدرة على التفكير الابتكاري**،القاهرة،مكتبة الأنجلو المصرية.

الداهري،صالح حسن(٢٠٠٥).**سيكولوجية رعاية الموهوبين والمتميزين وذوي الاحتياجات الخاصة:الأسس والنظريات**،ط(١) عمان،دار وائل للنشر والتوزيع .

الدسوقي،عيد عبد العاطي(٢٠٠٤).دورة التعلم المعدلة في التحصيل وبقاء أثر التعلم وتنمية بعض المهارات العلمية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في وحدة المغناطيسية، **دراسات في المناهج وطرق التدريس**،الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، م (٩٣)،ص ص١٦١- ١٩٥.

دوران، رونى،(ترجمة صباريني ،وخليل،محمد ،والملكاوي ،فتحي)،(١٩٨٥م). **أساسيات القياس والتقويم في تدريس العلوم** ، الأردن، دار الأمل.

الرافعي،يحيى عبدالله(٢٠٠٧).أثر بعض مبادئ الحلول الابتكارية للمشكلات وفق نظرية تريز(TRIZ) في تنمية التفكير الابتكاري لدى عينة من الموهوبين بالصف الأول الثانوي العام بمنطقة عسير، **حولية كلية المعلمين في أبها** ، م(١٢).ص ص٢٥٤- ٢٥٥.

الرشيد،منيرة محمد(٢٠٠٤).**أثر برنامج لتدريس التفكير من خلال منهج العلوم على التفكير الإبداعي والناقد والتحصيل لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي** ،رسالة دكتوراة (غير منشورة)، كليات التربية للبنات (الأقسام الأدبية)، الرياض.

زعيتير،علياء(٢٠٠٦).**الرعاية الاجتماعية للتلميذ المتفوق في الوسط الأسري،دراسة ميدانية مع أسر المتفوقين بالمدرسة الابتدائية فاتح نوفمبر ١٩٥٩م**،رسالة ماجستير(غير منشورة)، قسم علم الاجتماع والميتوغرافيا،كلية الآداب والعلوم الإنسانية،جامعة محمد بوضياف،الجزائر.

الزغلول،عماد(٢٠٠٣). **نظريات التعلم** ، عمان،دار المسيرة للنشر والتوزيع.

زهران،حامد عبد السلام.(٢٠٠٥).**الصحة النفسية والعلاج النفسي**،ط(٣)،القاهرة،عالم الكتب.

زيتون،عايش محمود(٢٠٠٤).**أساليب تدريس العلوم**،ط(٢)،عمان،دار الشروق للنشر والتوزيع.

زيتون،عايش محمود.(١٩٩٩).**تنمية الإبداع والتفكير الإبداعي في تدريس العلوم** ، عمان ،دار عمان للنشر والتوزيع.

سعادة ،جودت أحمد(٢٠٠٩).**تعليم التفكير مع مئات الأمثلة التطبيقية**،ط(١)،عمان،دار الشروق للنشر والتوزيع.

سليمان،السر أحمد(٢٠٠٦).البحث العلمي عن الموهوبين في العالم العربي،اتجاهاته والصعوبات التي تواجهه ،الدراسات العلمية المحكمة،**المؤتمر العلمي الإقليمي للموهبة(رعاية الموهبة من أجل المستقبل)**، مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله لرعاية الموهوبين،جدة،المملكة العربية السعودية ،في ٢٦- ٣٠يوليو،ص ص ٤- ٢٩.

الشايع ،فهد سليمان،والعقيّل،محمد عبد العزيز (٢٠٠٩).أثر استخدام "قبعات التفكير الست" في تدريس العلوم على تنمية التفكير الإبداعي والتفاعل الصفي اللفظي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي في مدينة الرياض ،**مجلة دراسات في المناهج والإشراف التربوي**، م١(٢)،ص ص ١٩- ٥٦.

الشنبري،خالد علي(١٤٢٩هـ).**تدريس العلوم باستخدام الأنشطة الإشرافية وأثره على التحصيل وتنمية مهارات التفكير الابتكاري لدى طلاب الصف الثالث المتوسط المتفوقين دراسيًا**، رسالة ماجستير(غير منشورة)،كلية التربية،جامعة الملك خالد،أبها.

الشيخ،سليمان الحضري؛والعنزي،عبد الله عبد الهادي(٢٠١٠).**أثر برنامج" تريز"التدريبي في تنمية التفكير الابتكاري لدى طلاب كلية المجتمع بالجوف**، رسالة ماجستير(غير منشورة)،كلية التربية،جامعة الجوف.

صالح،صالح محمد(٢٠٠٦).**أثر الأنشطة الإثرائية في تنمية التفكير الابتكاري لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية في العلوم**،رسالة ماجستير(غير منشورة).كلية التربية بالإسماعيلية،جامعة قناة السويس.

الطيطي،محمد حمد(٢٠٠٧).**تنمية قدرات التفكير الإبداعي**،ط(٣)،عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

عباس،محمد؛ونوفل،محمد؛والعبسي،محمد؛وأوعواد،فريال(٢٠١١).**مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس**،ط(٢)،عمان،دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عبد الجليل،صلاح يحيى(٢٠٠٥م):أثر برنامج تدريبي على تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلاب الموهوبين بالمرحلة الابتدائية بمكة المكرمة،**المؤتمر العلمي العربي الرابع لرعاية الموهوبين والمتفوقين**،مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله لرعاية الموهوبين والمجلس العربي للموهوبين والمتفوقين،عمان،في١٦- ١٨يوليو، ص ص ١٨٦- ٢٠١.

عبدالعزيز،سعيد(٢٠٠٦).**المدخل إلى الإبداع**، ط(١)،عمان،دار الثقافة للنشر والتوزيع.

العزة،سعيد حسي(٢٠٠٢).**تربية الموهوبين والمتفوقين**، ط(١)،عمان،دار الثقافة للنشر والتوزيع.

العساف،صالح حمد(٢٠٠٦).**المدخل إلى العلوم السلوكية** ،ط(٣)،الرياض،مكتبة العبيكان.

العقيّل،محمد عبدالعزيز(٢٠١١).**أثر استخدام علمية إثرائية مقترحة في تنمية عمليات العلم التكاملية والتفكير الإبداعي لدى التلاميذ الموهوبين في المرحلة الابتدائية**،رسالة دكتوراة(غير منشورة)،قسم المناهج وطرق التدريس،كلية التربية،جامعة الملك سعود،الرياض.

علام،رجاء محمود(٢٠٠٧) **مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية**.ط(٦)،القاهرة.دار النشر للجامعات.

العليمات،علي مقبل (٢٠٠٨).تأثير طريقتي العصف الذهني والاكتشاف في تدريس العلوم لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في الأردن،**مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية**،م٥(١)،ص ص١- ٥٠.

الفارابي،إسماعيل حماد (١٤١٩).**الصحاح(تاج اللغة وصحاح العربية)**، بيروت ، دار إحياء التراث العربي.

فرانسيز، ت،م ،(ترجمة،دار الفاروق)،(٢٠٠٤).**فن وطرق التدريس**، القاهرة، دار الفاروق للنشر والتوزيع.

فودة،إبراهيم ؛وعبده،ياسر بيومي(٢٠٠٥).أثر استخدام فنية ديبونو للقبعات الست في تدريس العلوم على تنمية نزعات التفكير الإبداعي ومهاراته لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي،**مجلة التربية العلمية**، م٨(٤)،ص ص٨٣- ١٢٢.

الفيروز آبادي،مجد الدين محمد يعقوب(١٤٠٧).**القاموس المحيط**، ط(٢)،بيروت، دار الجليل.

القاضي،عدنان محمد(٢٠٠٧).فاعلية برنامج حل المشكلات المستقبلية في تطوير القدرات الإبداعية ومهارات التفكير العليا لدى عينة من الطلاب الموهوبين بالمرحلة الإعدادية بمملكة البحرين،**مجلة التربية**،وزارة التربية والتعليم، البحرين،م(٢٢)،ص ص ١٠٠- ١١١.

قطامي،نايفة(٢٠١٠).مناهج وأساليب تدريس الموهوبين والمتفوقين، عمان،دار المسيرة للنشر والتوزيع.

قطامي،يوسف(٢٠٠٧).**تعليم التفكير لجميع الأطفال**، عمان،دار المسيرة للنشر والتوزيع.

كوجك،كوثر حسين(٢٠٠٥). تلبية احتياجات الموهوبين في الفصل الدراسي العام،**المؤتمر العلمي السنوي الثالث عشر(التربية وآفاق جديدة في تعليم ورعاية ذوي الاحتياجات الخاصة"المعاقون والموهوبون"في الوطن العربي**،كلية التربية،جامعة حلوان،في ١٣-١٤مارس ،ص ص ٥١- ٥٧.

مازن،حسام (٢٠١٠).تقويم بعض بحوث تدريس العلوم والتربية العلمية خلال العشر سنوات الأخيرة في ضوء معايير مقترحة- دراسة تحليلية،المؤتمر العلمي الرابع عشر،**الجمعية المصرية للتربية العلمية**،التربية العلمية والمعايير الفكرية والتطبيقية،ص ص ٨٩- ١١٦.

محمود، صلاح الدين عرفة (٢٠٠٥). **تفكير بلا حدود (رؤى تربوية معاصرة في تعليم التفكير وتعلمه)**، القاهرة، عالم الكتب.

المحيسن، إبراهيم عبدالله(٢٠٠٧م).**تدريس العلوم تأصيل وتحديث**، ط(٢)، الرياض،دار العبيكان.

مراد، صلاح أحمد ؛وهادي،فوزية عباس(٢٠٠٦):أثر الاستقصاء الموجه في تنمية حب الاستطلاع والقدرات الابتكارية والتحصيل في العلوم لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي بالكويت ،**مجلة العلوم الإجتماعية**، م٣٤ (٢) ،ص ص٩٧- ١٢٤

ممدوح،محمد عبدالمجيد ؛وعلي،عبدالله(٢٠٠٤م).فعالية برنامج قائم على الأنشطة العلمية الإثرائية في تنمية المفاهيم والسلوكيات البيئية وبعض العمليات العقلية لدى الأطفال الفائقين بمرحلة ما قبل المدرسة،**مجلة التربية العلمية**، م٧ (٤) ،ص ص ١٠٩- ١٥٦.

نجار،فريد(٢٠٠٣).**المعجم الموسوعي لمصطلحات التربية :انجليزي- عربي(أوسع معجم ثنائي اللغة في مجال التربية)**، بيروت، مكتبة لبنان ناشرون.

النجدي،أحمد عبد الرحمن ؛وعلي،راشد ؛وعبد الهادي،منى (٢٠٠٧).**تدريس العلوم في العالم المعاصر (اتجاهات حديثة لتعليم العلوم في ضوء المعايير العالمية وتنمية التفكير والنظرية البنائية)**،ط(١)، القاهرة،دار الفكر العربي.

الهويدي،زيد(٢٠٠٥).**معلم العلوم الفعال** ، العين،دار الكتاب الجامعي للنشر.

وزارة المعارف.(١٤٢١هـأ). **رعاية الموهوبين في وزارة المعارف القواعد التنظيمية**، الرياض،وزارة المعارف.

- **ثانياً:المراجع الأجنبية** :

Bakr, S, M.(2004).***The efficacy of some proposed activities for developing creative thinking of English learners at the preparatory stage*** (second year) Unpublished doctoral dissertation, Faculty of Education, University of Cairo, Egypt.

Barker, M. & Rudd, R. (2007). Relationships between Critical and Creative Thinking . ***Journal of Southern Agricultural Education Research.*** VoI (3), N(1),PP.173-188.

Beghetto, R. (2007).Does Creativity Have A Place in Classroom Discussions?. Prospective Teachers' Response Preferences, **Journal of Thinking Skills and Creativity**. Vol(2),No(1),PP. 1-9.

Chan,D.(2001).*Characteristics and Competencies of teachers of The Gifted Learners*,The Hong Kong Teacher Perspective ,**Roeper Review** ,Vol (23), N (4),PP197-204.

Cheng,M.Y.(2001).Enhancing Creativity of Elementary ScienceTeachers-a preliminary study, ***Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching***, Vol (2),N(2),PP1-20

Cheng,V,MY.(2010).Teaching Creative Thinking in regular science lessons: Potentials and obstacles of three different approaches in an Asian context, **Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching**, Vol(11),N(1),PP1-17.

Deacon,S(2000).Using Divergent Thinking Exercises Within Supervision to Enhance Therapist Creativity , **Journal of Family Psychotherapy** ,Vol(11) ,N(2),PP67-77.

Dee , M, S. & Barkley , W, W.(2001)."Problem solving / decision making. "A module for staff development: **Delaware Bureau of Archives and Records, Higher order thinking** ,pp(1-56)

Eberel,B.(2008).**Scamper,Creative Games and Activities**(Letyour imagination run wild),Waco,TX:Prufrack Press.

Founds,B.(2009). The Effect of Intensive Strategies on the Creative Thinking Skills of Pre-Service Teachers, **Australian Journal of Teacher Education**, Edith Cowan University, Vol(3),N(1),PP1-14.

Friedel, C. & Rudd, R.(2006).Creative Thinking and Learning Styles in Undergraduate Agriculture Students. ***Journal of Agricultural Education***. Vol.47 , No.4, PP.102-111.

Gagn'e,F.(2003).**Transforming Gifted into Talent:The DMGT as adevelopment altheory In Colangelo, Handbook of Gifted Education**(3rd ed) , PP60-74,Boston:Allyn&Bacon.

Hayes,L.(2005). Generating Ideas with Divergent Thinking Tools in the Development of Instructional Strategies: Acase Study, **A Dissertation Submitted to the of Educational Research the degree of Doctor of Philosophy**, College Of Education, The Florida State University,PP1-20.

Hu,W.(2002).Ascientiic Creativity test for Secondary School Students, University China and Philip Adey, King's College London,UK, Research Report , **International Journal of Science Education**,Vol (24),N(4),PP389-403.

Johnsen,S,K(2011). **Identifying Gifted Students: A Practical guide Prufreck** (2nd ed)Waco, TX: Prufrock Press .

Karwowski,M.&Gralewski,J.&Lebuda,I.&Wisniewska,E.(2010).Creati ve Teaching of Creativity Teachers Polish Perspective, **Journal of Thinking Skills and Creativity**.Vo1(2), N(1) ,PP.57-61.

Kolminres, M.(1993): Effects of trait anxiety and the scamper technique on creative thinking of intellectually gifted , ***Journal of Psychological***, Vol(72) N(3), PP1-2.

Lam,S,A& Yeungm,A& Lam,A, and McNaught,C.(2010) Creativity and Science Learning in a Science Enrichment Programme in Hong Kong, The Chinese University of Hong Kong, Hong Kong,**The International Journal of Learning**, Vol(17),N(2),PP 430-437.

Marland,S,J.(1982).**Education of the gifted and talented** ,USGPO, Washington,D.C.

Michalko,M.(2006).Thinker Toys', **Ahand book of creative-thinkin gtachiques** ,(2rd ed),Ten Speed Press Berkeley,Kora.

Mills,C(2003).Characteristics of effective teachers of gifted Students:Teacher background and Personality Styles of Students, **Gifted Child Quarterly**,Vol (47)N(4),PP272-282.

Renzulli,,J&Smith,L&White,A&Callahan,C&Hartman,R,andWestberg ,K (2002) .**Scales for Rating the behavioral Characteristics of Superior Students** (Rev.ed) , Mansfield Center,CT,Creative Learning Press.

Ridge,H.&Rehzulli,J.(1981).**"Teaching Mathematicsto the Talented and Gifted" in the Mathematical Education of the Exceptional Children and Youth**. Edited by Glennon, V., Reston, VA: NcTM.

Rul,A& Baldwin,S and Schell,R.(2009). Trick-or-Treat Candy-Getters and Hornet ,Scare Devices: Second Graders Make Creative Inventions Related to Animal Adaptations**, *Journal of Creative Behavior*** ,Vol(43),N(2),PP149-168.

Serrat,O.(2009**).**The SCAMPERTechnique Knowledge Solutions, **Asian Development Bank**, Mandaluyong City, February, Vol(31),pp1-4.

Simon.A & Schaster.M (1979) **Webster's New Twentieth Century Dictionary** (2ed ed) , World Dictionaries New York: New World Dictionaries **.**

Smutny,J.(2003).From Editor's Desk ,**I llinois Association for Gifted Children Journal** ,Palatine.

Torrance,E,P.(2003).The millennium: Atime for Looking foeward and Looking back, **Illinois Association for Gifted Children Journal** ,V(1),PP50-76.

Turner,S.(2009).ASIT-A Problem Solving Strategy for Education and Friend Sustainable Design, **International Journal of Technology and Design Education ,**Vol(19),N(2)PP221-235.

****

البحث الثاني :

" تصور مقترح لإنشاء الوكالة العربية لإدارة تدويل الإعتماد الأكاديمي والمؤسسي لمؤسسات التعليم العالي بالوطن العربي "

إعداد :

د / أحمد نجم الدين عيداروس.

أستاذ الإدارة التربوية المساعـــد

كلية التربية جامعة الزقازيق

obeikandl.com

obeikandl.com

" تصور مقترح لإنشاء الوكالة العربية لإدارة تدويل الإعتماد الأكاديمي والمؤسسي لمؤسسات التعليم العالي بالوطن العربي "

د / أحمد نجم الدين عيداروس

• **المقدمة** :

انطلاقاً من الصبغة الدولية للتعليم العالي، فقد أضحت مؤسساته محور اهتمام كافة الشرائح المجتمعية، مما أوعز لقياداتها الإدارية ضرورة التجويد الأمثل لكافة الخدمات التعليمية والبحثية والإدارية، ويعزز ذلك الإهتمام الدولي حيال كون أنظمة الجودة والاعتماد المؤسسي والأكاديمي من أهم المقتضيات الأساسية لعالمية التعليم العالي، وباتت داعما دالا على كفاءة الخريجين وعنصرا للإعتراف الدولي بالشهادات والمؤهلات الجامعية.

وهذا ما يؤكده التواجد المتنامي لوكالات ضمان الجودة والإعتماد في معظم دول العالم ؛ ففي الولايات المتحدة الأمريكية، يوجد نوعان من الوكالات: وكالات الاعتماد المؤسسي ووكالات اعتماد البرامج، وفي هولندا؛ توجد منظمة اعتماد مستقلة تعطي رأيها بشأن اعتماد البرامج القائمة والجديدة والتحقق من تقييمات الوكالات الأخري بها. وفي المملكة المتحدة : تقوم وكالة ضمان الجودة للتعليم العالي بإجراء كافة المراجعات المؤسسية، بجانب وكالات اعتماد البرامج. وفي ألمانيا، يخول مجلس الاعتماد (Accreditation Council) مهام اعتماد البرامج للوكالات الإقليمية .(وزارة التعليم العالي بالسعودية، ٢٠١١، ٣٧، بتصرف).

وازاء التباين والتعددية التي تكتنف معايير ضمان الجودة والإعتماد لكافةٍ المنظمات وهيئات الإعتماد الوطنية والإقليمية والدولية، مما يحدث نوعا جوهريا غير مرئي من التناقض المعلوماتي والفجوات المعرفية حيال اقرار اعتماد مؤسسات التعليم العالي، كان لزاما من الإتجاه صوب البحث نحو تدويل الاعتماد، والذي يهتم بتحليل جودة الجامعات من العمق؛ إذ إنه يتجاوز آليات تيسير انتقال الطلاب والاعتراف بمؤهلاتهم إلى التعاون الوثيق لكافة عناصر وأبعاد المنظومة الجامعية، بما يحقق تجاوزه لمستويات التغيير النمطي Copernican Change، إضافة لتجاوزه نظم اعتماد جودة مؤسسات التعليم العالي محليا إلى مدى توافقية المؤسسات وأنظمتها الوطنية مع الرؤى التقدمية لتدويل الاعتماد بما يحقق التعاون الدولي ويحافظ على الهويات الثقافية الوطنية، وهذا يدل على أن تدويل الاعتماد يعد مفترق الطرق لكافة الأفكار واتجاهات تطوير التعليم العالي.(Ginke, Hans van, 2011,7-11, (Ayoo, Philip Ouma, 2009,305-307)

فتدويل الإعتماد وكيفية إدارة عملياته لأمر يتسق ورؤى الحكومات الداعمة لإستقبال تدفق الهجرة الدولية للطلاب والأساتذة بشكل إيجابي مع تقديم المنح الدراسية والتوظيف الدائم لهم، تعزيزا لمكانتها وعلاقاتها الدولية مع الدول الأخرى، ولعل أفضل الدول ذات الإستفادة من جوهر التدويل - باعتباره وسيلة للتعايش والتقارب الدولي - هي بلدان الشمال الأوربي: (الدنمارك، فنلندا،

ايسلندا، النرويج، السويد)؛ إذ قامت بوضع استراتيجية مشتركة للتعاون ومواجهة التحديات العالمية وايجاد آليات الإرتقاء بجودة وضمان جودة التعليم مع التركيز على التطورات الحادثة في كل بلد على حدة. (Jowi, James Otieno, 2009,263-278) & (Beerens, Sjaak J.J., 2008, 259-262)

وقد إستشعر اتحاد الجامعات العربية الحاجة لضبط جودة التعليم العالي ضمانا لجودته؛ لذا أعدت الأمانة العامة للاتحاد مشروع إنشاء مجلس ضمان الجودة والاعتماد كي يُناط به التقويم الذاتي والخارجي المستمر لمؤسسات التعليم العالي وبرامجها في الوطن العربي بما يدعم مركزها العلمي التنافسي عالمياً، وتم اقراره في الدورة (٣٩) لمجلس الاتحاد، كما أقر نظامه الأساس والهيكل التنظيمي ومهامه عام ٢٠٠٧م، وقد شُكلت لجنة استشارية – في ٢٠٠٧/١٠/٨م – لاعادة النظر في دليل التقويم الذاتي والخارجي للجامعات العربية الأعضاء في الاتحاد. (www.aaru.edu.jo/in:17/7/2012)

- **مشكلة البحث** :

وتطبيقا لتوصيات اتحاد الجامعات العربية وما أقره من توصيات حيال ترسيخ معايير ضمان الجودة بمؤسسات التعليم العالي بالوطن العربي ، بما يحقق تجويد الأداء الأكاديمي والمؤسسي بصفة عامة، فقد تبنت الدول العربية مع مطلع الألفية الثالثة تأسيس الهيئات الوطنية لضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي، ويتأتى ذلك بعد العديد من النتائج البحثية المنبثقة من الدراسات والبحوث التربوية تجاه تدني مستوى المنتج الجامعي؛ مهارات وقدرات ومعلومات، مما ينجم عنه ضعف الوفاء بالتطلعات المجتمعية، (المسعودي، سعد وطيب،عزيزة، ٢٠٠٥، ١٨٧- ٢٠٧)، (طهطاوي، سيد أحمد،٢٠٠٥، ٢٠٧- ٢٥٠) (العرفج، عبد المحسن، ٢٠٠٥، ٣٥٠)، (النجار، عبد الوهاب وآخرون، ٢٠٠٥، ٢٥٦ – ٣٧٠)، (العنقري، عبد العزيز، ٢٠٠٨، ٤١٥- ٤٥٥)& (الأسمر،مني، ٢٠٠٨، ٦٧٠- ٦٧٥) ،(حسان، عبير، ٢٠٠٨).

وبالرغم من هذه الجهود الرامية لتدعيم فعالية أداء مؤسسات التعليم العالي بالوطن العربي، إلا أنها ذهبت أدراج الرياح، نظرا لثبوت الطواحين التباينية المتمثلة في ضعف الالتزام بتوصيات اتحاد الجامعات العربية من قبل الحكومات ومؤسساتها التعليمية والهيئات الوطنية للجودة والاعتماد؛ إذ باتت كجزر منعزلة؛ متمثلا ذلك في اختلافات معايير ضمان الجودة، بجانب تباين آلياتها واجراءاتها حيال الإعتماد الأكاديمي والمؤسسي لمؤسسات التعليم العالي بها.

وإذا كان التعليم العالي يخضع في جميع أنحاء العالم لعملية تدويل على نطاق غير مسبوق . وأصبح التدويل الآن متعدد الأبعاد، وصار يتعين على الحكومات والمؤسسات في كافة أرجاء العالم أن تتكيف مع هذا الواقع الجديد إلا أن هذه الاتجاهات ليست واضحة الملامح في الدول العربية بصفة عامة؛ حيث إن التدويل لم يبرز كمجال يستحوذ على اهتمام السياسات الحكومية أو التعليمية.

وبالرغم من انفتاح مصر – بصفة خاصة - على المجتمع الدولي ، ولكن لايزال عليها أن تُعد إستراتيجية لتدويل اعتماد نظام تعليمها العالي؛ شاملة وضع

إطار للمؤهلات القومية يتواءم مع التطورات الدولية، على أن يضم كافة مستويات المؤهلات التعليمية، بما فيها شهادة إتمام الدراسة الثانوية، والدبلومات الفنية، والدرجات العلمية . وأن يتم تحديد إطار المؤهلات من خلال تفصيل المعارف والمفاهيم والكفاءات المتوقعة من الخريجين للحصول على مؤهل معين وتقييم مسارات تعلم الطلاب . ومن شأن إطار المؤهلات المتفق مع المعايير الدولية أن ييسر الإعتراف بالمؤهلات الدراسية من جامعاتها ذات الإعتماد الوطني، كما يمكن خريجي الجامعات العربية من إيجاد فرص عمل أينما التمسوها. (منظمة التعاون الإقتصادي والتنمية بالإشتراك مع البنك الدولي ٢٠١٠، ص٣٣- ٣٥، بتصرف)

ولقد اعتمدت معظم الدول العربية عدداً من التدابير الهادفة لتطبيق معايير ضمان الجودة بما يتواكب والرؤي الوطنية والدولية ، ومفاد ذلك الموافقة على المبادرات الخاصة بمشروعات ضمان الجودة والاعتماد التي يمولها البنك الدولي، وقيام الهيئات الوطنية لضمان جودة التعليم والاعتماد بإعداد معايير أكاديمية قومية قياسية لمختلف مجالات الدراسة الجامعية، واتاحة فرص التدريب وتنمية القدرات المهنية لأعضاء هيئة التدريس، غير أنه لا يزال يتعين القيام بإجراءاتٍ تشريعية ذات رؤى تنموية هادفة لتجاوز الامتثال للثقافات الدولية، مشفوعا ذلك بآليات اجرائية تنفيذية لتحسين القدرات التنافسية لكافة مؤسسات التعليم العالي بالوطن العربي.

وعلى الرغم من اتجاه المشهد الدولي بكافة آلياته ووسائله نحو قضايا وإشكاليات التدويل، إلا أن السلوك الإداري المقرون بالتشريعات التنظيمية لمؤسسات التعليم العالي في كثير من الدول العربية ما زال مستظلا بظلال الإمتثال للقولبة الوطنية لكافة السياسات التعليمية دون اعطاء الإهتمام الكافي للرؤى الشاملة لكينونة تدويل الاعتماد الأكاديمي والمؤسسي دوليا. وبناءً عليه كان لزاما أن يتم خوض غمار البحث الحالي، رغبة في ايجاد آليات ورؤى استشرافية لإنشاء الوكالة العربية لإدارة تدويل الاعتماد الأكاديمي والمؤسسي لمؤسسات التعليم العالي بالوطن العربي، صقلا وانماءً لأدوارها الدولية وايجاد بدائل مستقبلية لتجاوز سلبياتها ومعوقات الأداءات الإنجازية المهنية بمؤسسات التعليم العالي بالوطن العربي.

وتأسيساً علي ما سبق، يمكن أن تتبلور أسئلة البحث فيما يلي:

- ما البنية الفكرية لإدارة تدويل الاعتماد الأكاديمي والمؤسسي لمؤسسات التعليم العالي في الفكر الإداري المعاصر؟
- ما أهم جهود بعض الدول والمنظمات والهيئات الدولية نحو تفعيل ادارة تدويل اعتماد مؤسسات التعليم العالي ؟
- ما ملامح الرؤية التحليلية الناقدة لبعض الهيئات الدولية لضمان الجودة والاعتماد ؟
- ما واقع بعض الجهود العربية المبذولة حيال تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد بمؤسسات التعليم العالي ؟ وما الرؤية التحليلية الناقدة لها ؟
- ما ملامح التصور المقترح لإنشاء الوكالة العربية لإدارة تدويل الاعتماد الأكاديمي والمؤسسي لمؤسسات التعليم العالي بالوطن العربي ؟

- **أهداف البحث : هدف البحث إلى :**
  - إلقاء الضوء على البنية الفكرية لطبيعة ادارة تدويل الاعتماد الأكاديمي والمؤسسي لمؤسسات التعليم العالي في الفكر الإداري المعاصر.
  - التعرف على جهود بعض الدول والهيئات والمنظمات الدولية حيال تفعيل ادارة تدويل اعتماد مؤسسات التعليم العالي.
  - توضيح الرؤية التحليلية الناقدة لبعض الهيئات الدولية لضمان الجودة والاعتماد.
  - التعرف على واقع بعض الجهود العربية حيال تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد بمؤسسات التعليم العالي، مشفوعا ذلك برؤية تحليلية ناقدة.
  - توضيح التصور المقترح لإنشاء الوكالة العربية لإدارة الاعتماد الأكاديمي والمؤسسي لمؤسسات التعليم العالي بالوطن العربي.
- **الأهمية التطبيقية للبحث :**

تنبثق الأهمية التطبيقية للبحث الحالي من خلال ايجاد المواءمة بين المتطلبات الوطنية والمقتضيات الإقليمية والرؤى الدولية حيال حتمية الاهتمام بتطبيق آليات تدويل اعتماد مؤسسات التعليم العالي بالوطن العربي؛ ويمكن تبيان ذلك كما يلي:

  - الحاجة الملحة من قبل وزارات التعليم العالي حيال تطوير العملية التعليمية بصفة عامة.
  - المتابعات المنهجية لكافة المستجدات الدولية نحو تطبيق آليات تدويل اعتماد مؤسسات التعليم العالي، مشفوعا ذلك بايضاح الوسائل والطرائق والآليات الداعمة لتفعيل تدويل اعتماد مؤسسات التعليم العالي.
  - مواكبة كافة الجهود الحثيثة من قبل قيادات التعليم العالي بشأن الحصول علي الاعتماد الدولي.
  - يُعد البحث بمثابة محاولة بكر للتوصل لمقترحات إجرائية حيال متطلبات تطبيق آليات تدويل الاعتماد، مشفوعا ذلك بتصور مقترح لإنشاء الوكالة العربية لإدارة تدويل الإعتماد الأكاديمي والمؤسسي لمؤسسات التعليم العالي.
  - الإتساق مع كافة الجهود العربية الداعية لضرورة التنسيق الأكاديمي والمؤسسي نحو آليات تدويل اعتماد مؤسساتها التعليمية دوليا.
  - الإسهام في تبصير المسئولين والقيادات الإدارية واللجان المختصة بتطوير التعليم العالي بمتطلبات تطبيق آليات تدويل الإعتماد وما يستوجبه من اجراءات تشريعية وتنفيذية.
- **منهج البحث :**

نظرا لجوهر طبيعة البحث الحالي والمتمثلة في إنشاء الوكالة العربية لإدارة تدويل الاعتماد الأكاديمي والمؤسسي لمؤسسات التعليم العالي بالوطن العربي فقد اتبع الباحث المنهج الوصفي القائم على الوصف والتحليل والتفسير والتنبؤ بالظاهرة قيد البحث.

- **الدراسات السابقة :**

١- التحديات التي تواجه متطلبات الإعتماد الأكاديمي وضمان جودة التعليم الجامعي في الجامعات الخاصة. (الدليمي، جمال داوود، والسامراني، عمار عصام، ٢٠١١)

هدف البحث للتوصل لتصور مقترح للإرتقاء بجودة التعليم الجامعي في ضوء الإستفادة من بعض التجارب العالمية المعاصرة، وتمثلت مشكلة البحث في

السؤال الرئيس التالي: ما المعايير لاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة في التعليم العربي وما التحديات التي تواجه تطبيق معايير الإعتماد الأكاديمي وضمان جودة التعليم الجامعي؟، انتهج البحث المنهج الوصفي، ومن ثم، توصل البحث لمقترحات؛ منها : ضرورة الإستفادة من خبرات الدول المتقدمة في مجال الاعتماد مع وضع التشريعات الضرورية من قبل مملكة البحرين لتفعيل جودة التعليم الجامعي.

٢- العوامل المؤثرة الدولية على قرارات الطلاب في اختيار مؤسسات التعليم العالي بقبرص. (Americanos, Adonis,2011)

هدف البحث لتحديد ودراسة العوامل المؤثرة الدولية على قرارات الطلاب في اختيار مؤسسات التعليم العالي بقبرص، وفهم العوامل التي تجذب الطلاب إلى مؤسسات التعليم العالي بقبرص لها. واستخدم الباحث المنهج المعتمد على دراسة حالة استكشافية لعدد من الطلاب الدوليين، وانتهي البحث لنتائج؛ منها: السبب الأول لاختيار الطلاب الدوليين مؤسسات التعليم العالي بقبرص هي انخفاض الرسوم الدراسية (TF) بالمقارنة مع غيرها من البلدان الأكثر شهرة، مع تيسير الحكومة القبرصية لإجراءات الهجرة والقبول الجامعي بمؤسساتها التعليمية.

٣- التقييم الذاتي المؤسسي والتخطيط الإستراتيجي ودورهما في ضمان الجودة في الجامعات الفلسطينية. (أبو دقة، سناء ابراهيم ، الدجني، إياد علي، ٢٠١١)

هدف البحث إلى إلقاء الضوء على تجربة التقييم المؤسسي الذاتي في الجامعات الفلسطينية وانعكاساها على عملية التخطيط الاستراتيجي فيها . وقد ركز الباحثان على تجربة الجامعة الإسلامية بغزة كدراسة حالة ممثلة لمجتمع الدراسة، واتبع الباحثان المنهج الوصفي، وانتهى البحث بتقديم العديد من المقترحات، أهمها ضرورة ربط نتائج عملية التقييم المؤسسي بالتخطيط الإستراتيجي بالجامعة من خلال نموذج متكامل.

٤- التعاون الدولي في التعليم العالي: تطوير الشراكة الكندية والأوكرانية. (Kushnarenko, Valentyna, 2010)

هدف البحث إلى ايجاد آليات لتطوير المناهج الدراسية الكندية والأوكرانية من خلال شراكة مؤسسية بين البلدين تحافظ على الخصوصية القومية لهما والاحتفاظ لكل دولة بحرية ادارة المشاريع التنموية بعد الاتفاق على جوهر وأبعاد التطوير. انتهج البحث المنهج الوصفي، وبعد اجراء الدراسة الميدانية والمقابلات المفتوحة لعدد كبير من أعضاء الهيئة التدريسية، انتهى البحث للعديد من المقترحات منها: مداومة تفعيل الحوار الأكاديمي والمؤسسي بين الجامعات الكندية والأوكرانية، ووضع المعايير المستقبلية لتنمية المناهج الدراسية المشتركة، قبول الإختلافات الناجمة عن خصوصية كل بلد والإلتزام التام بتنفيذ الآليات المتفق عليها.

٥- دور الدولة في تدويل الجامعات: تحليل لنظام التعليم العالي بالبرتغال. (Horta, Hugo, 2010)

هدف البحث لتحليل الدور الفعلي للبرتغال حيال دور الدولة في تدويل الجامعات بما يحقق اللحاق بركب الأقطار المتقدمة، انتهج البحث المنهج الوصفي، وناقش بالتحليل العديد من المبادرات الرامية لتحقيق التكاملية بين

الجامعات الرتغالية تمهيداً لإظهارها على الساحة العالمية، وانتهي البحث لنتيجة أساسية؛ مفادها أن الجامعات البرتغالية تفتقد للسياسات التعليمية الداعمة للجامعات لإظهار القدرات التنافسية عالميا؛ لذا اقترح الباحث ضرورة اجراء تعديلات بالتشريعات الجامعية بما يدعم فكرة التدويل لديها، مع دعم القدرات التنافسية للجامعات من خلال المكافآت المادية لكافة التوجهات ذات الرؤي الدولية للجامعات البرتغالية.

٦- **التدويل وآثاره على نوعية التعليم العالي في أفريقيا (Oyewole, Olusola, 2009)**

هدف البحث لتحديد الكيفيات الضرورية لتفعيل عمليات التدويل وتطبيقاته من أجل جودة التعليم العالي بأفريقيا، انتهج البحث المنهج الوصفي، متضمنا الوصف والتحليل للضروريات العصرية التي تلزم الأقطار الإفريقية والأقطار النامية في استخدام المعرفة لتضييق الفجوات الداخلية بينها وبين الدول ذات الإقتصاد المتقدم عالميا، وخلص البحث لنتيجة حتمية، مفادها الحاجة الماسة للتطوير المؤسسي لمؤسسات التعليم لعالي بأفريقيا بصفة عامة بجانب إتباع العديد من الإجراءات الحكومية والتشريعية الداعمة لترسيخ ثقافة الجودة والتدويل بها.

٧- **التدويل مقابل الخصوصية للتعليم العالي في أفريقيا، وتحديات ضمان الجودة والإنتاجية المعرفية. (Ogachi, Oanda, 2009)**

هدف البحث لتحليل آليات التدويل مقابل خصوصيات الإقليمية في التعليم العالي في شرق أفريقيا والتحديات التي تواجه ضمان الجودة وإنتاج المعرفة، انتهج البحث المنهج الوصفي، وتمركزت المحاور الأساسية في الوصف والتحليل علي كون التدويل يعد الجوهر والأساس لمواجهة تحديات ضمان الجودة وإنتاج المعرفة، مع احترام كينونة النهج الإقليمي في إدارة مؤسسات التعليم العالي، واختتم البحث بالعديد من المقترحات ، أهمها: ضرورة عقد الإتفاقيات والشراكات الدولية بين جامعات شرق أفريقيا والجامعات العالمية.

٨- **الإعتماد وضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي – دراسة تحليلية في ضوء خبرات بعض الدول. (أمين، ماجدة محمد، حويل، إيناس ابراهيم حسن، ماهر أحمد، ٢٠٠٥)**

هدف البحث لوضع تصور مقترح لتطبيق نظام الإعتماد وضمان الجودة بالتعليم العالي المصري، وتمثلت مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي: ما التصور المقترح لتطبيق نظام الإعتماد وضمان الجودة بالتعليم العالي المصري؟، كما اعتمد الباحث المنهج المقارن لملاءمته طبيعة البحث، وانتهي البحث بوضع التصور المقترح لتطبيق نظام الإعتماد وضمان الجودة بالتعليم العالي وآليات تطبيقه وأهمها: تعميم إنشاء وحدات ضمان الجودة بكل كلية، وإنشاء الهيئة القومية للإعتماد وضمان الجودة بالتعليم العالي، ومراجعة الجودة الأكاديمية والمؤسسية للجامعات المصرية.

٩- **إدراك أعضاء هيئة التدريس لمتطلبات الإعتماد وضمان الجودة والصعوبات التي تواجه تطبيقه بمؤسسات التعليم العالي في مصر. (البنا، عادل السعيد، عمارة، سامي فتحي ، ٢٠٠٥)**

استهدف البحث تجويد وتطوير التعليم العالي، وتمثلت مشكلة البحث في سؤالين أساسيين، هما: ما مدي إدراك المتطلبات اللازم توافرها لنجاح تطبيق

نظام الإعتماد وضمان الجودة بمؤسسات التعليم العالي بمصر؟ ما الصعوبات المتوقعة التي تواجه تطبيق نظام الإعتماد وضمان الجودة بمؤسسات التعليم العالي بمصر؟، ولهذا انتهج البحث المنهج الوصفي، وتم تطبيق الدراسة الميدانية على (عدد ٤٢ أستاذا، ٦٤ استاذا مساعدا، ٧١ مدرسا) ، وانتهى البحث بعدد من المقترحات، أهمها: ضرورة التعاون بين الجامعات والوزارة والطلاب حيال عمليات التقييم، تطوير ثقافة الإعتماد بالجامعات المصرية.

- **العلاقة بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة** :

- تتفق الدراسة الحالية مع أهم الاتجاهات التى تناولتها الدراسات العربية والأجنبية ذات الصلة فى الاهتمام بمجال ضمان الجودة والاعتماد، إلا أنها تختلف في تناولها المنهجي للهيئات الدولية لضمان الجودةٍ والإعتماد؛ إذ إن البحث الحالي يتناولها من المنظور التحليلي الناقد، رغبة في التعرف على أوجه الإختلافات والتباينات بين معاييرها المتعلقة بضمان الجودة والإعتماد وذلك إثباتا لرؤية البحث من ضرورة وجود آلية محددة حيال تدويل الإعتماد مع الإعتراف بحرية كافة الهيئات والمنظمات في رؤاها لطبيعة وتعددية معايير ضمان الجودة والإجراءات التنفيذية للإعتماد.
- تختلف الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة من حيث تركيزها على ابراز الوصف والتحليل للعديد من معايير ضمان الجودة والاعتماد لهيئات أجنبية وعربية، اظهارا لإنفصامية التلاقي العالمي بين هيئات الاعتماد الدولية والعربية من ناحية والجامعات العربية من ناحية أخري.
- تجلي اهتمام البحث الحالي نحو توطين الفكر الدولي للجامعات العربية من خلال أطروحة الوكالة العربية لتدويل الاعتمادِ الأكاديمي والمؤسسي لمؤسسات التعليمِ العالي بالوطن العربي مشفوعا ذلك بتدشين إجرائي للوكالة؛ نظاميا وتنظيميا وتشريعيا.

- **مصطلحات البحث** :

- **١- مفهوم ضمان الجودة** :

يقصد به التحقق من أن المعايير الأكاديمية المتوافقة مع رسالة المؤسسة التعليمية بما يتوافق مع المعايير المناظرة لها سواء على المستوى القومى أو العالمى، وأن مستوى جودة فرص التعلم والبحث العلمى والمشاركة المجتمعية وتنمية البيئة تعتبر ملائمة أو تفوق توقعات كافة أنواع المستفيدين النهائيين من الخدمات التى تقدمها المؤسسة التعليمية. (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، ٢٠٠٨: ٦)

كما يعرفه (طويقات، مشهور محمد عبد ربه، ٢٠٠٩: ٣٣٢) بأنه استمرار المؤسسات فى توفير أسس الاعتماد كحد أدنى وتحسينها نحو الارتقاء بمخرجات التعليم فيها حتى تصل إلى مستوى منافس عالميا.

ضمان الجودة . تعريفاً إجرائيا . : كافة الأساليب والممارسات والآليات التى تتبعها مؤسسات التعليم العالي وفق نظام محدد للوقوف على مستوى البرامج الأكاديمية والأداءات المؤسسية بصفة عامة، وتحسينها وفق مجموعة من المعايير المعتمدة لتحقيق توقعات كافة المستفيدين من خدماتها.

• **٢- مفهوم الاعتماد** :

ويعرفه (عبد العظيم مصطفى، ٢٠٠٩: ٢٠) الاعتماد فى التعليم على أنه الاعتراف بأن برنامج تعليمى معين أو مؤسسة تعليمية يصل إلى مستوى معيارى محدد.

ويعرفه شاين جاينج بأنه: الاعتراف الذي تمنحه الهيئة لمؤسسة ما بناءً علي اتفاق برامجها مع معايير معتمدة، وأنها تمل أنظمة فعالة لضمان الجودة والتحسين المستمر فى أنشطتها الأكاديمية والمؤسسية . (Shin, GaYoung , 2012,89)

الاعتماد . تعريفاً إجرائياً -: هو الرخصة الدالة على استيفاءِ مؤسسات التعليم العالي للمستويات المعيارية لضمان الجودة أكاديميا ومؤسسيا.

إدارة تدويل الاعتماد . تعريفاً إجرائياً . : الكيفية التنظيمية التي تبين مدي القدرة على توحيد الإتفاق الدولي حيال الاعتراف التام بمعيارية ضمان الجودة ومستوياتها ومؤشراتها والرخصة الاعتمادية المعطاة للجامعات العربية الأعضاء بالوكالة.

• **خطة البحث** :

يسير البحث الحالي – تحقيقاً لأهدافه – وفق الخطوات التالية:

- البنية الفكرية لإدارة تدويل اعتماد مؤسسات التعليم العالي ؛ رؤية تنظيرية.
- جهود بعض الدول والهيئات والمنظمات الدولية حيال تفعيل ادارة تدويل اعتماد مؤسسات التعليم العالي.
- الرؤية التحليلية الناقدة لبعض الهيئات الدولية لضمان الجودة والاعتماد.
- بعض الجهود العربية حيال تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد بمؤسسات التعليم العالي،؛ الواقع الراهن والرؤية التحليلية الناقدة.
- التصور المقترح لإنشاء الوكالة العربية لإدارة تدويل الاعتماد الأكاديمي والمؤسسي لمؤسسات التعليم العالي بالوطن العربي.

• **أولاً : البنية الفكرية لإدارة تدويل اعتماد مؤسسات التعليم العالي؛ رؤية تنظيرية**

• **١/١- مؤسسات التعليم العالي تحت مظلة المشهد الدولي** Higher Education Institutions (HEI) in the Internationalized Landscape

إذا كانت الجامعة تعد من أهم الخلايا المجتمعية الرئيسةٍ ذات التأثير التنموي في حياة الأمم والمجتمعات؛ إلا أن الفترة الراهنة – دوليا – تعرف في الأعراف الجامعية بإختبار قدرة الحقل الأكاديمي على مقاومة الضغوط المتعددة، ولعل من أهمها: أزمة الموارد Resources Crisis ، وتشمل الندرة العددية والنوعية للطاقات البشرية، بجانب التعدد في المناصب الإدارية والمستويات التنظيمية، ثم أزمة القدرة على التكيف Adaptability Crisis ؛ والمتعلقةٍ بندرة المواجهة الفاعلة للمتغيرات والتحديات المجتمعية داخليا وخارجيا، أما أزمة صعوبات التكيفAdaptability difficulties، فتتمثل في الزخم الهائل من التغيرات المحلية والإقليمية والدولية ومدى الموائمة بينها وبين

الثقافة القومية مع رؤى التدويل والشراكات الدولية، الأمر الذي يقتضي سيناريوهات المواجهة مع تلك الأزمات – سالفة التوضيح – ، على النحو التالي:(Rezeanu, Oana Maria, 2011, 1046–1050)

- سيناريو العمل بالطريقة المزدوجة Works This Way Tow
- ويتطلب العمل على المواءمة مع الاختلافات والتباين بطريقتين؛ إما الإنسحاب (الإرتداد) Withdrawal، أو اتجاه (الحيادية / عدم الإكتراث) Indifferent Attitude، وهذان الإتجاهان يخففان من تداعيات الأزمات إلا أنهما يتطلبان مزيدا من الوقت لإتقان تطبيقهما مشفوعا ذلك بالصبر الإداري.
- البدء في تغيير العقلية Begin To Change Mentalities ويقتضي ذلك تهيئة العقليات لإستحالة زيادة الموارد والتعامل بإيجابية مع ما هو متاح، وهذا يتطلب نوعية متميزة ذات مهنية عالية من القيادات الإدارية والكفاءات التدريسية تستوعب هذا السيناريو مع تشكيل العديد من فرق العمل المتخصصة، أملا في تدعيم واذكاء روح المشاركة المؤسسية.
- دعنا نستثمر الآن Let's Invest Now وهو سيناريو هادف للتفكير المتجدد حيال رفع كفاءة مستوياتٍ الأداء المهني مع التوزيع العادل للموارد المتاحة التي تستوجب الإستثمار معا.
- تغيير الظروف والعناصر الفاعلة في وقت واحد The Simultaneous Change Of ConditIons and Actors ويرتكز هذا السيناريو على إيجادٍ البدائل الإيجابية من أجل تطوير البني التحتية للجامعة دراسيا وأكاديميا وبحثيا وإداريا، بما يحقق جدوي التغيير وفاعليته لكافة الوسائل المورفولوجية والنفسية والسوسيولوجية والإجتماعية والهيكلية كعناصر وعوامل تعد من الآليات الجامعية، مشفوعا ذلك بالتطوير الدائم للهياكل والمستويات التنظيمية والإصلاح الشامل للمناهج الدراسية، وهذا . في تقدير البحث الحالي . يقتضي ادارة قيادية جامعية ذات رؤى تجويدية متوائمة مع المقتضيات الوطنية والدولية، الأمر الذي يستوجب تأكيد الإمتثال لبعض المعايير الدنيا لكل نشاط جامعي، والتحسين المستمر لجودة الأنشطة الجامعية، مع ضمان تمام الشفافية الإدارية Ensure Full Transparency وضرورة اعتماد ما يسمى (بـ صفر) السلبيات ''Zero Defects'' في كافة الأنشطة الجامعية،واستخدام التقنيات الملائمة لتجاوز (صفرية) السلبيات وخلق معيار رئيس للتقييم الذاتي في قياس التقدم نحو (صفرية) السلبيات.

- **٢/١- تدويل اعتماد التعليم العالي** Internationalization of Higher Education Accreditation
- **تدويل الاعتماد : العناصر الرئيسة والإستراتيجيات** Internationalization: Main Elements and Strategies

من الناحية النظرية، كان ينظر للتدويل ولفترة طويلة على أنه الإنتقال عبر الحدود للطلاب والعلماء بشكل فردي، وليس كإستراتيجية منظومية ذات تأثير على مؤسسات التعليم العالي، إلا أنه . منذ بدايات التسعينات من القرن العشرين وحتي عام ٢٠١١م . حدث تطور حيال توسيع الأنشطة المرتبطة بالتدويل

فشملت إستراتيجيات تطوير المناهج الدراسية وتدعيم الأبحاث العلمية التعاونية وتطوير قدرات الإداريين وتحسين الجودة المؤسسية .

إن التوقعات العالية High Expectations تجاه حرية التنقل الدراسي والأكاديمي عبر الحدود في تزايد، ويتأتي ذلك انطلاقا من التطورات الهائلة في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والتقنيات الحديثة في مجال التعليم العالي، وهذا يعزز من ابتكارية البرامج الأكاديمية والمؤسسية مع انخفاض التكاليف المادية، مما يشكل تحديا للرؤى التقليدية لمركزية الدراسة الجامعية، وهذا من شأنه المساهمة في تفعيل عمليات التدويل بصفة عامة؛ حيث إن من شأن التعليم الإلكتروني والتعلم عن بُعد توفير وسائل الدعم ونظم التوجيه للمتعلم بشكل فعال عبر الحدود الوطنية والثقافية واللغوية، وهذا يُعد داعما للأنظمة الدولية للإعتماد والإعتراف التام بالمؤهلات الدراسية والأكاديمية عبر الحدودية. (Wende, M van der , 2010,540-544)

وتجدر الإشارة إلى أن التدويل Internationalization، يختلف عن العولمة Globalization؛ إذ إن آليات العولمة تنصب في بوتقة الهيمنة؛ Dominant and Antagonistic Conceptual Trends ؛ حيث إنها ذات تأثير مهيمن وتختلف درجات التأثير وفقا لتاريخ الأمة وثقافتها؛ لذا فهي تتخذ ما يسمى بالطرق الإستباقية Proactive Way لتنفيذ أهدافها التأثيرية المسيطرة، أما التدويل فيتميز بالقدرة على التعايش مع الأفكار المتضاربة أو المتناقضة Coexisting and often Conflicting Ideas (Miklavič, Klemen, 2011,34) ، (Becker, Linda K. W., 2006, 288) ، كما أن التدويل ذو دلالة على التدابير أو الترتيبات المؤسسية من قبل الحكومات والمؤسسات ووكلاء ضمان الجودة بما يحقق التلاقي مع طبيعة التعليم العالي عبر الحدود القومية، ومن ثم فالتدويل يُعد إحدي الطرق لإيجاد التوافقية الثقافية والحوارية والإنمائية بين الدول، مشفوعا ذلك باحترام الهويات الأكاديمية والرؤى التنموية لمؤسساتها التعليمية. (Shin, Ga Young,2012,89)

وهناك فارق بين مفهومين في عالم التدويل، وهما: (Brandenburg, Uwe and Federkeil, Gero, 2007,12-14)& (McBurnie, 2006, 66)& (Vincent-Lancrin, 2006,76)

❖❖ **Internationality** ، الدولية في التعليم العالي: تعني نسبة الأساتذة من جنسيات أخرى للعدد الإجمالي للأساتذة بالجامعة، ونسبة عدد المقررات الدراسية التي تقدم بلغة اجنبية مختلفة عن لغة البلد الأصلية لمجموع عدد المقررات التعليمية بالكلية والجامعة.

❖❖ **Internationalisation**، تدويل التعليم العالي، تعني نسبة تبادل الطلاب واستقبال الطلاب الدوليين لإجمالي عدد المتواجد والمسجل في كل مقرر دراسي، وأيضا نسبتهم لإجمالى العدد الكلي للطلاب بالكلية والجامعة، ونسبة انتشار المقررات وترجمتها للغات أخري ومدي تدريسها وفقا للأساتذة الوطنيين في جامعات عبر الحدود الوطنية.

وبصفة عامة، فإن المنظور الدولي لتدويل الإعتماد - باتفاق بين منظمة اليونسكو وما عداها من الهيئات الدولية - يشير إلى الإعتراف النهائي من كافة وكالات الإعتماد الدولية والعالمية بالرخصة الإعتمادية الوطنية أو الإقليمية المعطاة لمؤسسات التعليم العالي بها التي استوفت تمام المعايير المتعلقة بالإعتماد الأكاديمي والمؤسسي، بما يحقق ضرورة منحها علامة الجودة ورخصة الإعتماد دوليا.

وارتأي البحث الحالي أن التركيز الجوهري للهيئات الوطنية لضمان الجودة ينصب على جودة البرامج الدراسية دون الإتساق وآليات المشاركة الدولية؛ لذا وجب على تلك الهيئات أن تدرك أنها – وفقا لكينونة تدويل الاعتماد – تجاوزت السياقات الوطنية والعمل برؤى شمولية على المستوى الدولي، كما أن الواقع الفعلي للممارسات الإدارية على مستوى الكثير من الدول والحكومات ومؤسساتها التعليمية وأنظمتها التشريعية الحاكمة لمنظومة الحياة الجامعية – إفريقيا وعربيا وآسيويا - ما تزال غير متأهبة للمشاركة في إشكاليات الشراكات الدولية.

وهنا وجبت الإشارة إلى أن الكثير من دول الإتحاد الأوروبي اتخذت العديد من التدابير الإجرائية والإتفاقات والشراكات المهنية حيال تدويل الاعتماد باختيار استراتيجيات التنفيذ لمعايير ضمان الجودة ذات الخطوات متجاوزة الحدود الوطنية لتعظيم الثقافة الأوربية، بجانب حرصها التام على الاعتراف بالمؤهلات الدراسية وحرية التنقل للهيئات الطلابية والتدريسية، ولكن ما تزال الصعوبات أيضا تكتنف إتمام عمليات تدويل الاعتماد بالدول الأوربية، نظرا لضعف شفافية القواعد والمبادئ الوطنية نحو معايير ضمان الجودة، بجانب الاعتراف المنقوص Incomplete Recognition من مؤسسات التعليم العالي لما يتعلق بمخططٍ تيسير التنقل الدراسي لطلاب الجامعات الأوروبيين (ERASMUS) نظراً لعدم الإتفاق على معايير محددة من قبل كافة الدول الأوربية، مما يعد معوقا لإدارة تدويل اعتماد مؤسسات التعليم العالي، فضلا عن ذلك القيود الحكومية التي تفرض علي المؤسسات التعليمية بما يُحد من اعتراف الدول بالشهادات الدراسية والمؤهلات العلمية للأساتذة، بما يغرقها في القولبة المحلية دون إيجاد توجهات إجرائية لتدويل الإعتماد . (Wende, M van der ,2 010,540- 544) & (K Gu¨ ru¨ z ,2010 , 628- 735)

- **٣/١- الدواعي الجوهرية لتدويل الاعتماد: تتعدد الدواعي الجوهرية حيال تدويل الإعتماد الأكاديمي والمؤسسي لمؤسسات التعليم العالي وأهمها** (Güla, Hüseyin , Gülb, Songül Sallan, Kayab, Eylemand : Alicanb, Ayie,2010, 1878–1884)

- **١/٣/١- تنمية القدرات**: Capacity Development

تقليديا، كانت أنظمة ضمان الجودة الوطنية لا توجد لديها توجهات نحو المشاركة الدولية؛ وباعتبار الأمر أصبح حتميا ، فقد وجب على وكالات ضمان الجودة ضرورة تطوير أنظمتها ومعاييرها وتنمية قدرات العاملين فيها باستراتيجيات عبر حدودية، بما يُجود توطيد أواصر المشاركة الدولية، وما يدعم ذلك ، وجود العديد من المبادرات من هيئات دولية مثل: اليونسكو ومنظمة

التعاون الإقتصادي والتنمية والبنك الدولي متزامناً ذلك مع رغبات الحكومات الوطنية، وهذه الجهود ستيسر آليات الاعتراف بالمؤهلات والشهادات الدراسية عبر الحدود الوطنية ، بجانب تيسير عمليات الاعتماد الدولي والاعتماد متعدد الأوجه بصفة عامة.

- **٢/٣/١- ندرة التقارب بين التنوع** Lack of Convergence among Diversity

إن سياسات وممارسات وكالات ضمان الجودة للأنشطة الدولية أمرٌ ذو تباين كبير، وخصوصا فيما يتعلق بالتدويل الخارجي، ولعل الاختلاف جليٌ بين الثلاث دول ذات الرؤى الفعالة نحو تدويل الاعتماد وهي: الولايات المتحدة الأمريكية واستراليا والمملكة المتحدة، لذا وجب على كافة وكالات ضمان الجودة الإدراك الواعي لضرورة وجود مبادرات داعمة لإيجاد خارطة طريق الإطار المشترك لتدويل الإعتماد بدعم الحكومات الوطنية والمنظمات والهيئات العالمية.

- **٣/٣/١- ضعف الحوار والتعاون الدولي بين وكالات ضمان الجودة** Lack of Dialog and Cooperation among Quality Assurance Agencies

لقد تزايدت الحاجة لتعزيز الحوار الدولي بين وكالات ضمان الجودة على مستويين: أولهما: التواصل من خلال الوكالات ذات الرؤى الدولية حيال تطوير قدرات الوكالات الناشئة بوضع إطار وإستراتيجية متكاملة لذلك، أما المستوى الآخر فيتعلق بإنماء الحوار بين الوكالات في الدول المرسلة والمستقبلة للتنقل الطلابي والأكاديمي، وترسيخ ثقافةٍ المفاهمة حول أنشطة ضمان الجودة الدولية، لأن المستقر في الأذهان فعليا هو ندرة الحوار البنَاء ووجود نمطية التبادل المعلوماتي والإختلافات الحادة في الرؤى الإجرائية لخطوات الاعتماد.

إلا أن الأمر آخذٌ في التطور الإيجابي تدريجياً، ويعود ذلك لجهود المنظمات الدولية في إعطاء العديد من منح التدريب للدول الإفريقية، سواء ما تعلق منها بتطوير مهارات المعلمين أو القيادات الإدارية، بجانب ما قامت به رابطة التعليم الدولي بدعم الحوار الدولي وتجويده من خلال أنشطة وتقنيات التعلم عن بُعد وبالأخص في الهند وماليزيا وسنغافورة وكوريا وهونج كونج والصين وجزر المالديف وأندونيسيا (Sanyal and Tres, 2007, 6) ، بما مكنها من امتلاك العديد من الوسائل الفعالة لتجويد التعاون الدولي.

وفي تقدير البحث الحالي، فإن الهواجس التي تنتاب الكثير من الدول والمتمثلة في كون تدعيم الحوار والاستجابات الدولية يحدث تعزيزا لثقافة الامتثال Compliance Culture ، أو خضوع مؤسسات التعليم العالي لأنظمة الجودة الدولية متعددة الأوجه مما يفقدها هويتها الثقافية، إلا أن المبادرات التي ما تزال قائمة من قبل العديد من المنظمات والهيئات الدولية وحرصها على تواجد المشاركة والتعاون واحترام كافة الرؤى، لعل فيها منجاة من تلك المخاوف، ودعما لترسيخ ثقافة تدويل الاعتماد. وتجدر الإشارة إلي وجود خمس خصائص مشتركة ومؤكِدة لتطبيقات معايير الجودة، وذات تعزيز إجرائي داعم لإدارة تدويل الإعتماد ، وبيانها على النحو التالي: (Stella, A and Woodhouse, D, , 2010,533-537)

- تطوير آليات تطبيق معايير الاعتماد the Development and Application of Accreditation Standards إن معايير الاعتماد

Accreditation Standards بصفة عامة قد بنيت من قبل منظمات الاعتماد Accrediting Organizations - وهي منظمات حكومية تابعة للحكومات الوطنية وهناك منظمات غير حكومية وهي كثيرة وبالأخص بالولايات المتحدة الأمريكية - بالتعاون بينها وبين المؤسسات التعليمية، لذا، فهي تلقي الضوء والتركيز علي الموارد والعمليات والتدريس والتعليم والإدارة والتمويل .. الخ، وتتم مراجعتها دوريا للتنقيح والتطوير.

- المراجعات والتقييمات الذاتية بواسطة الكليات والجامعات Self-Reviews Undertaken by Colleges and Universities ترتكز المراجعات الذاتية للمؤسسات على معايير الإعتماد فيما يتعلق برؤية المؤسسة ورسالتها وأهدافها وفقا لمعطيات والمتغيرات المؤسسية. ويتم ارسال المراجعات الذاتية والوثائق ذات الدلالة لمنظمات الإعتماد للفحص والتقييم والإعتماد.
- المراجعات وأحكام الأقران للمؤسسات Peer Reviews of Institutions وفيما يتعلق بمراجعة الأقران (الزملاء) تستند غالبا إلى وثائق المراجعات الذاتية للمؤسسات التعليم العالي، وتتشكل فرق المراجعة Review Teams من زملاء بالتعليم العالي وآخرين من قطاع الأعمال الوطني والمجتمع الدولي والطلاب. وتتوج كافة عمليات مراجعات الأقران بتقرير شامل عن المؤسسة قيد الفحص والاعتماد ، ويتم إرساله لمنظمة الاعتماد.
- الأحكام الصادرة باستخدام المعايير الحاكمة للإعتماد Judgments by an Accreditation Body Using the Standards وتعني أن كافة الأحكام الصادرة من قبل فرق المراجعة وهيئات الإعتماد يجب أن تلتزم بالمعايير الحاكمة لهيكلية الإعتماد.
- منح شرعية الاعتماد Awards of Accreditation Status بناءً على تقارير المراجعات الذاتية للمؤسسات وتقرير مراجعات الأقران، تصدر هيئة الاعتماد قرارها حيال مدي استيفاء المؤسسة قيد الاعتماد لمعايير الاعتماد، وتجدر الإشارة إلى أن هيئة اتخاذ القرار تتألف من الإداريين بمنظمة الاعتماد وهيئات تدريس وممثلين عن المجتمع المحلي، وفيما يتعلق بالموافقة على منح الاعتماد Awards of Accreditation ، فإن اتخاذ القرار قد يكون: منح (ضمان) الاعتماد Grant Accreditation، أو رفض الاعتماد Deny Accreditation ، أو المزيد من الاستفسارات الموجهة للمؤسسة لإجراء بعض التدابير والإجراءات لإنجاز الاعتماد . Eaton, J S, 2010, 384-(38)
- إن طول فترات الاعتماد تتراوح بين بضع سنوات ترتكز على الوثائق وتقارير المراجعات وآليات تطبيق المعايير بما يتيح إرساء ثقافة الجودة المؤسسية والمتمثلة في وجود نظام واضح للجودة الداخلية، ويجوز منح صفة الإعتماد لأجل غير مسمي أو كونها تتطلب التجديد الدوري.

- **٤/١- القيم الداعمة (المحققة) لتدويل الاعتماد**: The Values That Drive Accreditation Internationalization

لقد أنشأت العديد من الدول هيئات ضمان الجودة والإعتماد تحقيقاً للنهج ثلاثي الأبعاد: تقييم الجودة، وفحص وتدقيق ضمان الجودة، والإعتماد لكافة مؤسساتها التعليمية. أما الظاهرة الآنية في الإعتماد فتتمثل في تطور التفكير

الإستراتيجي في أدائها المهني والمعبر عن توافقية معايير الاعتماد لكافة الهيئات الوطنية والإقليمية والدولية، بما يدعم زيادة الحراك الأكاديمي والمهني عبر الحدود القومية، وتنامي المبادرات الإقليمية والعالمية نحو الاعتراف بالمؤهلات العلمية دوليا، الأمر الذي يستوجب تحركا احترافيا من قبل كافة الدول وهيئات الاعتماد الحكومية والخاصة ومؤسسات التعليم العالي تجاه الشراكة في وضع آليات تدويل الاعتماد أو ما يسمي بالمدخل الدولي للاعتماد International Approach to Accreditation .

وتأسيساً عليه، ارتأي البحث الحالي أن تدويل الإعتماد يستند بصفة عامة إلى مجموعة من القيم الجوهرية ذات الخصوصية بطبيعة مهنية العمل بالتعليم الجامعي، وتتنوع هذه القيم في درجات الإلتزام بها من قبل الدول والكليات والجامعات والأقسام الأكاديمية داخل الدولة الواحدة أو عبر الأقطار الدولية. وهذه القيم تستوجب نوعا من التعزيز والدعم الإداري كي تتوافق وطبيعة البيئات المؤسسية.

ويمكن بيان أهم القيم الداعمة لتدويل اعتماد مؤسسات التعليم العالي على النحو التالي: (Eaton, J S, 2010, 384-389)

١/٤/١- أهمية الرسالة المؤسسية Importance of Institutional Mission

وتستوجب المستويات الأعلى من التوصيف المهني المتعلق بالأنشطة المؤسسية والإدارة والطلاب ٠٠ الخ، لذا، فإن معظم أنظمة الاعتماد تستخدم الرسالة المؤسسية كآلية أو اعتبارها نقطة الانطلاق للحكم على مدي توافر معايير ضمان جودة الأداء المؤسسي.

٢/٤/١- الاستقلال المؤسسي Institutional Autonomy

تعد أهمية الحريات المؤسسية بمثابة الضمان التنظيمي لتوطيد معايير ضمان الجودة بالجامعات، وتستلزم هذه القيمة تفاعلا مهنيا لترسيخها من قبل الرؤي التعاونية بين الهيئات الطلابية والإدارية والتدريسية والقيادية، مما يعزز فعالية صنع القرارات المتعلقة بالمناهج الدراسية ومعيارية العملية التعليمية. هذا في حين أن هناك عددا من الدول العربية لا تزال ذات استمرارية في وضع قواعد القبول ومعايير توظيف الهيئات التدريسية، إلا أن الأمر يستوجب تطورا حيال تلك النظرات من خلال النمو الفعال للحوار الدولي بين منظمات الإعتماد الدولية ومؤسسات التعليم العالي.

٣/٤/١- الحرية الأكاديمية Academic Freedom

وتعني الحفاظ على الحريات الفكرية المستقلة للهيئات التدريسية؛ انطلاقاً من كونهم ذوي مسئوليات جوهرية حيال تطوير المعرفة العالمية، وهذا يتطلب قرارات ادارية ذات رؤي توافقية بين الحكومات وإدارات مؤسسات العليم العالي والهيئات التدريسية تحقيقا للفعالية المؤسسية.

وفي تقدير البحث الحالي، فإن تلك القيم سالفة الذكر تعد هي الأساس الفعلي الداعم لكافة عمليات تدويل الاعتماد الأكاديمي والمؤسسي لمؤسسات التعليم العالي بالوطن العربي؛ حيث إنها توفر لها الضمان الحقيقي والجوهري

من أية تدخلات حكومية تؤثر في أي من أبعاد منظومتها الجامعية، بجانب تدعيم القدرات والكفاءات القيادية بها نحو التدقيق المنهجي من منظور معايير ضمان الجودة لكافة سياساتها واستراتيجياتها التنظيمية.

- **٥/١- أدوار إدارة تدويل الاعتماد**: Internationalization of Accreditation Management Roles

تتعدد أدوار إدارة تدويل الاعتماد، ولعل من أهمها ما يلي:

- ضمان الجودة وتحسين الجودة بالكليات والجامعات.
- السعي لجعل الإعتماد الأكاديمي والمؤسسي لمؤسسات التعليم العالي بالوطن العربي من قبل المؤسسات الوطنية لضمان الجودة والإعتماد اعتمادا دوليا بدون وجود رقابة دولية على اجراءاتها وآلياتها.
- التيسير المنهجي المنظم لحرية انتقال الطلاب دراسياً بين الكليات من خلال الإعتراف بدرجاتهم ومؤهلاتهم الدراسية المعتمدة.
- خلق المسارات الجديدة لتحسين الجودة Create Paths to Improving Quality، وتدويل الإعتماد بما يحقق ملكية طابع (علامة) الجودة Quality Stamp. ومن ثم تصبح البرامج الأكاديمية والأطر التنظيمية للمؤسسة ذات مؤشرات معيارية دولية.
- تُعد إدارة تدويل الإعتماد سلطة موثوق بها Reliable Authority ، للقطاعين العام والخاص؛ لأنها تؤدي دور "بنّاء الثقة" Confidence - Builder لكافة الحكومات والجهات المانحة للتمويل، وهذا الدور من شأنه الحفاظ على ثقة الممولين واستمرارية تمويلهم لكافة اجراءات منظمات الإعتماد مع المساعدة في تيسير الحراك الطلابي والإعتراف بمؤهلاتهم من كافة الجامعات والدول عبر الحدود القومية.
- تُعد ادارة الإعتماد الضمان الأساس لعدالة تقييم المؤهلات الدراسية والعلمية للهيئات الطلابية والتدريسية من قبل الدول ومؤسسات التعليم العالي عبر الحدود القومية.
- تأكيد المساواة Assure Equity في التعليم العالي، ويتحقق ذلك من خلال الإعتراف بالمؤهلات والدرجات العلمية عبر الحدود، وهذا دور حيوي لإدارة تدويل الإعتماد.
- تيسير تنقل الطلاب والأساتذة من كليات معتمدة لكليات خارج الحدود القومية تدعيما لتبادل الخبرات وتحسين آليات وإجراءات الإعتماد في كافة الدول والجامعات عبر الحدودية.
- هي أداة فاعلة حيال تعزيز التدابير الإجرائية دولياً من أجل تفعيل المسئوليات الإجتماعية والأخلاقية بتدعيم المواطنة الثقافية للهيئات الإدارية والتدريسية والطلابية.

- **٦/١- مبادىء تدويل اعتماد مؤسسات التعليم العالي**:

ولكي يتم ادراك التدويل كسمة جودة مميزة لكافة البرامج الأكاديمية والرؤى المؤسسية، تم وضع اطار ذي مبادىء متعددة تتسم بارتكاز المستويات التعليمية للبرامج الأكاديمية على حقل المهنية الدولية، وبما يتوافق والتوجهات الوطنية والدولية، حيث تُحدد المبادىء مستويات الإنضباط والتوجيه

المهني للبرامج الأكاديمية والقيم العلمية المضافة من خلال رؤى الهيئات الطلابية والتدريسية، وهذا يحقق المفهوم متعدد الأوجه للتدويل Multifaceted Concept of Internationalization، ولعل أهم تلك المبادىء على النحو التالي: (Aerden, Axel, Frederiks, Mark and Heuvel, Esther van den, 2012, 60-66) & (Forbes-Mewett, H., Marginson, Simon, Nyland, Chris, Ramia, Gaby, Sawir, Erlenawati,2009,141)

- استناد الشهادات/المؤهلات لمستوى الطموح للبرامج الأكاديمية وفقاً لمحدداتها واتساقها مع مقتضيات السياسة التعليمية ذات الرؤي الدولية.
- يجب أن يكون تدويل البرنامج ذا انعكاس على المعايير ذات الصلة بانجاز المستويات التعليمية والخدمات للهيئات الطلابية والتدريسية والإدارية.
- توافق كينونة تدويل البرنامج مع الأهداف والنتائج المرجوة من البرنامج وطنيا ودوليا.
- تقييم البرنامج ومخرجاته من قبل لجنة تسمي لجنة التدويل تمتلك خبرات التقييم الدولى.
- تعدد مستويات التقييم لأربع مستويات؛ هي: مرضي، غير مرضي، جيد، متميز.

ولكي يتم تقييم تدويل الإعتماد كسمة جودة مميزة ، فلابد من وجود اطار تقييمي يتكون من ستة معايير، ولكل معيار مؤشرات فرعية أو قواعد حاكمة وبيان هذه المعايير كما يلي:

- رؤية أو سياسة التدويل Vision or Policy of Internationalization. (فالبرنامج لديه رؤية أو سياسة تدويل ذاتٍ أهداف محددة قابلة للقياس، وتتسم بالشراكة مع المستفيدين؛ تنقيحا وموافقة، بجانب كون عناصر رؤية أو سياسة التدويل مثل المقارنات الخارجية وآليات التقييم تُعد الأساس لإتخاذ إجراءات تحسين جودة الأداءات المؤسسية).
- نتائج التعلم Learning outcomes (وتحدد رؤية أو سياسة التدويل طبيعة المخرجات المقصودة للتعلم / مع وجود اثباتات ومستندات ووثائق للبرنامج دالة على مدى قدرته على تحقيق نتائج تعليمية لمختلف ثقافات الطلاب الخريجين).
- التعليم والتعلم Teaching and learning ، (توافق مناهج البرنامج وممارساته التربوية وآليات تقييم الطلاب مع رؤية أو سياسة التدويل).
- العاملين Staff (ويعني: الاختيار الواعي لقدرات العاملين ذات الخبرات الدولية الكافية والكفاءات البينثقافية والمهارات اللغوية).
- الخدمات Services (ويعني: كفاية الخدمات المقدمة للطلاب والوطنيين والدوليين/ وكفاية المعلومات والمشورة والتوجيه والسكن والمكتبة في ضوء سياسة التدويل).
- الطلاب Students (ويعني اختيار مجموعات طلابية ذوي خبرات دولية وثقافة عبر الحدود الوطنية تساعد في انجاز البرنامج وتدويله/ واتساق حرية تنقل الطلاب واعتماد شهاداتهم ومؤهلاتهم الدراسية مع سياسة التدويل).

• **١/٧- متطلبات تحقيق تدويل الاعتماد:**

إن ضمان الجودة والإعتراف بكافة آليات الممارسات المحققة لمعاييره يخضع للعديد من الإعتبارات والمتطلبات الجوهرية لتحقيق تدويل الاعتماد لعل من أهمها ما يلي: (Altbach, Philip G. and Knight, Jane, 2007, 5-9) & (Sugahara, Satoshi, Boland, Greg,2011, 382–389) & ((Waters, J. L., 2010,548- 553)

- ١/٧/١ـ مدى اعتراف البلدان المرسلة والمستقبلة بكافة المقررات والبرامج الأكاديمية المعتمدة والمقدمة من قبل الوكالات أو المؤسسات أو الهيئات والشبكات الدولية عبر الحدود الوطنية. وهو أمر ذو تباين بناءً على القدرات الإبداعية والقواعد التنظيمية والأطر النظامية لمعايير ضمان الجودة والإعتماد التي تتبعها هذه الهيئات والشبكات الدولية، وبما يتسق وتاريخية وأعراف وثقافات البلدان المرسلة والمستقبلة ومدى امتثالها وعدم تناقضها وأطرها النظامية المنبثقة من اللوائح والتشريعات الوطنية، وكل هذه التحديات التي تلوح فى الآفاق ذات مرامي كبيرة وتنشىء الرغبات نحو إنشاء مؤسسات وطنية فاعلة مشفوعة بالتوافقية ونظم التشريعات الإقليمية والدولية.
- ٢/٧/١ـ آليات التأكيد على جودة المقررات والبرامج الأكاديمية الواردة من الشركات التجارية والداعمة لها ماديا والهيئات والمؤسسات مثل البنك الدولي واليونسكو ومنظمة التعاون والتنمية عبر الحدودية بما يتوافق والأنساق الثقافية للدول بصفة عامة. ولعل أفضل مثال حيال هذا التوافق ماتم تحقيقه في هونج كونج وماليزيا وجنوب افريقيا؛ إذ تم التوفيق بين نظم مراقبة الجودة وطنيا ودوليا على غرار ما تم بين استراليا والمملكة المتحدة حيال ايجاد تدابير ادارية عبر حدودية لإرسال مندوبيهما من ذوي الخبرات في مجال ضمان الجودة والإعتماد لكافة الدول ومؤسساتها التعليمية لنقل خبراتهم لها وصقل قدرات منسوبيهم.
- ٣/٧/١ـ الدور الدينامي للإعتماد؛ ويتمثل في كون تطوير وتنمية قدرات مقدمي الخدمات والدورات التدريبية المتخصصة وامكانية تسويقها عالميا يُعد أساساً في جلب الإستثمارات لكافة المؤسسات حاملة علامة الجودة والإعتماد لدورها الفاعل في اعتماد مؤسسات التعليم العالي بما تستحدثه من أطر تنظيمية وتدابير إدارية وما تمتلكه من خبرات فنية متخصصة ذات مهارات وقدرات دولية .
- ٤/٧/١ـ الحاجة لوجود آليات للتعرف على المؤهلات الأكاديمية والمهنية المكتسبة من خلال التنوع الدولي للدراسات المستقبلية لتطوير قدرات الموظفين والطلاب ومدي صلاحية البرامج الأكاديمية والجوائز المقدمة من منظور ضمان الجودة والإعتماد ذي الرؤى التدويلية قيد التنسيق والتوافقية وطنيا واقليميا ودوليا.
- ٥/٧/١. ضرورة إعادة النظر في البيئات التنظيمية لمؤسسات التعليم العالي: إن أنظمة ضمان الجودة والإعتماد المرتكزة على خصوصية المستويات القومية في حاجة لتبني آليات حديثة تتسق وطبيعة التنوع الإقليمي والتطورات الدولية حيال الأطر التنظيمية للجودة والإعتماد بما يطور نظم الجودة والإعتماد الوطنية.

وهذا الأمر – في تقدير البحث الحالي – يعطي أدواراً ومسئوليات جديدة لكافة المشاركين والمستفيدين من التعليم العالي من مؤسسات وهيئات ذات طابع خاص أو مقدمي الخدمات التعليمية أو المنظمات غير الحكومة وهيئات الإعتماد المستقلة والمهنية والجمعيات الإقليمية والدولية. وهؤلاء يجب أن يتعاونوا معا لبناء نظام يضمن تأكيد ضمان الجودة للتعليم العالي عبر الحدود الوطنية شاملا ذلك إجراءات قبول الطلاب ووسائل تقييمهم، والمناهج الدراسية، آليات ومعايير الجودة للطلاب الوطنيين والدوليين، والتوازن بين الإستثمار والعوائد والتكاليف المادية، وتوزيع المسئوليات الأكاديمية. وكل ذلك يتم بالتوازن والتوافقية بين الرؤى الوطنية والمتطلبات الإقليمية والمنهجية الدولية حيال تدويل اعتماد مؤسسات التعليم العالي.

- **ثانياً : جهود بعض الدول والهيئات والمنظمات الدولية حيال تفعيل ادارة تدويل اعتماد مؤسسات التعليم العالي:**

- **١/٢- منظمات وشبكات مؤسسات التعليم العالي؛ مبادرات عبر الحدود الوطنية** : Associations and Networks of Higher Education Institutions

إن تلك الهيئات وشبكات التعليم الجامعي تحتاج قبل الإنضمام لمدونات الممارسات والمبادىء التوجيهية to Codes of Practice and Guidelines – المتعلقة بتدويل ضمان الجودة والإعتماد – لإعادة النظر في آلياتها ومعاييرها الإعتمادية ، لكونه أمرا متعلقا بما يسمي مبادىء (قواعد / ضروريات) الحتميات الأخلاقية للمشاركات الدولية ، فرمزية الممارسات والمبادىء التوجيهية للجامعات الاسترالية تركز على توفير التعليم المتميز للطلاب الدوليين، مشفوعا ذلك بتدابير واجراءات رسمية من قبل لجنة نواب رؤوساء الجامعات الأسترالية Australian vice-chancellors committee مع توفير وسائل تعاونية ذات جودة لكافة الخدمات المقدمة لهم، كما طورت وكالة ضمان الجودة QAA بالمملكة المتحدة مبادىء الممارسات والمؤشرات الجيدة للبرامج الدرسية لغير مواطني المملكة المتحدة، وتم اعتمادها من قبل مجلس اعتماد التعليم العالي Council for HE Accreditation، وأيضا فإن مدونة قواعد الممارسة الأخلاقية الذي أرساه المكتب الكندي للتعليم الدولي Canadian Bureau for International Education أوضحت عددا من الممارسات ، منها: ضرورة الإلتزام التام بالانضمام لقواعد الممارسة كمبدأ توجيهي لمعايير ضمان الجودة ، بما يعني جعله أمرا وظيفيا وليس شعارا مهنيا . (Soboleva, Erika, 2011, 71 – 80)

وبالإضافة لذلك، فإن جمعيات وشبكات التعليم العالي لديها العديد من المبادرات عبر الحدود الوطنية، مثل برنامج التقييم المؤسسي The Institutional Evaluation Program (IEP)، والذي بدأته منظمة الجامعات الأوربية the European University Association (EUA) كما أطلقت (EUA) خطة التعليم الفردي التي تولى اهتماما بالقدرات الطائفية Individualized Education Plan (IEP) لكافة منسوبي الجامعات من طلاب وهيئات تدريسية وإدارية، وترتكز (EUA) على اكتشاف

نقاط القوة والضعف لديهم لفهم وإدراك ثقافة معايير ضمان الجودة، وتستند في ذلك على تقارير التقييم الذاتي والتقييم الخارجي لنحو (١٥٠) جامعة داخل أوروبا وخارجها.(Aphijanyatham, Ropharat, , 2010,44)

ولقد أوضحت تقارير(EUA) القواعد الرئيسة لتلك البرامج والمبادرات والمتمثلة في ضرورة زيادة القدرات الإستراتيجية وتعزيز ثقافة الجودة الداخلية بجانب إيجاد آليات وسمات أساسية لديهم للتعامل المعياري مع مقتضيات الحاضر ومتغيرات المستقبل، كما توجد العديد من المشاريع والمبادرات والمقارنات الخارجية حيال الخطوات الإجرائية لتدويل الاعتماد من قبل منظمة جامعات الكومنولث Association of Commonwealth Universities لكافة القضايا المشتركة بين الجامعات والعابرة للحدود الوطنية، وانبثق عن ذلك إنشاء المنظمة الدولية لرؤساء الجامعات International Association of University Presidents (IAUP)، ومهمتها الأساسية إيجاد الآليات التوافقية مع كافة فرق العمل المتعلق عملها بإجراءات الإعتماد من خلال عقد الندوات والمؤتمرات لتأكيد الحرص على إرساء ثقافة تدويل الإعتماد داخل الإتحاد الأوروبي وتوثيق الروابط مع كافة الدول ذات التوجهات الإجرائية نحو تدويل اعتماد مؤسسات التعليم العالي عالميا. (H. ,Forbes-Mewett, Marginson, S., Nyland, C., Ramia, G., Sawir, E., 2009,144)

هذا بالإضافة إلى مجهودات منظمة التعاون الإقتصادي والتنمية Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) حيال وضع برامج التحليل عبر الحدود القومية للإدارة المؤسسية في التعليم العالي من خلال تدويل جودة عمليات المراجعات Internationalization Quality Review Process (IQRP)؛ حيث يهدف ذلك لمساعدة مؤسسات التعليم العالي وتشجيع تجويد الأبعاد الدولية لكافة مؤسسات التعليم العالي.

هذا بالإضافة إلى أنه في عام ٢٠٠٥م أضحت جدية المحاولات واقعاً إجرائياً من قبل كل من: المنظمة الدولية للجامعات International Association Of Universities والمنظمة الكندية للجامعات والكليات Association Of Universities and Colleges of Canada، والمجلس الأمريكي للتعليم American Council on Education ومجلس اعتماد التعليم العالي Council for Higher Education Accreditation لايجاد وثيقة ذات رؤى تنفيذية توافقية لتفعيل المشاركة عبر الحدودي الوطنية في جودة وارساء ثقافة معايير الاعتماد بمؤسسات التعليم العالي، وتزامن ذلك بمشاركة فعالة مع منظمة الجامعات الأفريقية Association of African Universities من أجل إرساء ثقافة تدويل ضمان الجودة والاعتماد بصفة عامة. ووفقا لهذه المحاولات الجادة من العديد من المنظمات الدولية حيال تدويل اعتماد التعليم العالي، فقد وجب على كافة هيئات ووكالات ضمان الجودة والإعتماد بمختلف الدول الإستجابة الإجرائية وبالتعاون مع نظرائها عبر الحدود للإتفاق حول آليات النهج المماثل لمعايير ضمان الجودة والإعتماد تحقيقا لتفعيل مشاركاتها الدولية.

أما منظمات التدقيق التربوي الدولي للتعليم عبر الحدود القومية فهي على النحو التالي:(Soboleva, Erika, 2011, 71 – 80)

- **منظمة التنسيق** Coordinating organization
  - Nederlands-Vlaamse Accreditatieorganisatie (NVAO), the Netherlands and Flanders
- **المنظمات المشاركة التطبيقية** : Participating applicant organisations
  - Magyar Felsõoktatási Akkreditációs Bizottság (HAC), Hungary
  - Österreichischer Akkreditierungsrat (ÖAR), Austria
  - Commission des Titres d' Ingenieur (CTI), France
  - Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), Spain
  - Akkreditierungsagentur für Studiengänge im Bereich Gesundheit und Soziales (AHPGS Germany)
  - Danmarks Evalueringsinstitut (EVA), Denmark
  - Fachhochschulrat (FHR), Austria
  - Pañstwowa Komisja Akredytacyjna (PKA), Poland
  - Zentrale Evaluations- und Akkreditierungsagentur Hannover (ZEVA), Germany
  - Polish ENIC/NARIC, Poland
- **المنظمات المشاركة** Participating organizations
  - German Accreditation Council (GAC), Germany
  - Foundation for International Business Administration Accreditation (FIBAA), Germany
  - Agentur für Qualitätssicherung durch Akkreditierung von Studiengängen (AQAS Germany)
  - Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen (NOKUT), Norway
  - Council for Higher Education of the Republic Of Slovenia, Slovenia
- **مجموعات المستفيدين** : Stakeholders Group
  - (European University Association (EUA)
  - (European Students' Union (ESU)
  - (Association of Higher Education Institutions (EURASHE)
  - (ENIC-NARIC Network (Recognition authorities)
- **٢/٢- تغيير الأسس المنطقية للمشاركة الدولية** : Changing Rationales of International Engagement

لقد أضحت الغايات الجوهرية لتدويل اعتماد التعليم العالي أمراً ذا أهمية بليغة؛ إذ إنه يتجاوز وطنية الحدود إلى عالمية الشراكات الدولية، سواء أكان ذلك متعلقاً بآليات تطوير المناهج الدراسية أو الأبحاث العلمية أو تقنيات التدريس، وهنا تجدر الإشارة لوجود اتجاهين أساسيين لتدويل الإعتماد، وهما

(Marginson, Simon, 2010,6962): التدويل المدمج (الدمج الدولي والمتعلق بالأوجه البينثقافية International or Intercultural Aspect) Integrate، والذي يهتم بانضمام الهيئات الطلابية والتدريسية الدوليين لعضوية حرمها الجامعي Domestic Campus، وهذا ما يسمى بالتدويل الداخلي Internationalization at Home، أما المؤسسات التعليمية ذات الخدمات التعليمية أو البحثية عبر الحدود القومية Cross National Border لمؤسسات تعليمية في دول أخرى، فهذا هو التدويل خارج الحدود Internationalization abroad .

ويرى الباحث أن كلا الاتجاهين . من منظور التعهدات والمواثيق الدولية . يجب أن يكون في تنامي وتزايد مستمر بما يُعلى من شأن مهام الهيئات الاعتمادية، وتجاوزها مهام مراقبة جودة الأداء الوطني إلى مراقبة ومحاسبية جودة الأداء الدولي برامجياً ومؤسسياً، وهذا من شأنه الإدراك الواعي لتعددية وجهات النظر وطنياً وإقليمياً ودولياً لسياسات تدويل الإعتماد.

وتأسيساً عليه، أضحى التوجه لعقد الاتفاقات ثنائية أو متعددة الأطراف Bilateral or Multilateral Agreements أمراً حيوياً لتدعيم وتشجيع الحراك العلمي والبحثي للهيئات الطلابية والتدريسية، بحيث تبدو مؤسسات التعليم العالي في حالة من الإتساق التنظيمي والقابلية للمقارنة الدولية مع نظيراتها بما يشجع الحركة المهنية الإحترافية عبر الحدود الوطنية حيال الإعتراف بالمؤهلات واعتماد الشهادات الدراسية وتعزيز القابلية للإعتراف بها من قبل مقيمي الإعتماد والهيئات الإعتمادية وأرباب العمل والهيئات المهنية ومؤسسات التعليم العالي (Lauring, Jakob, Selmer, Jan, 2010,171) & (Marginson, S ., 2010, 546-551)

وبناءً عليه، . وفي تقدير البحث الحالي . فالأمر يستوجب من كافة المستفيدين ضرورة التلاقي والإتفاق حيال الشراكة الإحترافية في صياغة المؤشرات والمقاييس ومعايير ضمان جودة مؤسسات التعليم العالي برؤى دولية متوازنة المرامي والاتجاهات والأبعاد، لما له من شأن في طبيعة قرار الاعتماد من الجهات والهيئات الاعتمادية، مما يستوجب إنماء إدراك القائمين على إدارة مؤسسات التعليم العالي بضرورة الانتباه حيال إيجاد تدابير وترتيبات جديدة لضمان الجودة والإشراف الأكاديمي The QA Arrangement and Academic Oversight بآليات تتسم بالمعيارية الجيدة المتوافقة وتدويل الاعتماد .

ومن ثم، تستطيع مؤسسات التعليم العالي . في تقدير البحث الحالي . أن تعمم آلياتها المعيارية وفقا لطبيعة الأنشطة الجامعية الدولية على مستوي العالم، بالإضافة لقدراتها التنافسية حيال جودة تسويق برامجها الدراسية وآلياتها الإدارية المتعلقة بالإشراف العلمي لطلاب وطالبات الدراسات العليا دولياً ، وهذا الأمر يستوجب مدخلا إدارياً استراتيجيا لعمليات التطوير والتخطيط أكاديمياً ومؤسسياً، وهذا ما يسمى من المنظور الدولي بالانتباه الإستراتيجي والمنظومي Systemic and Strategic Attention. وهذا التفاعل بين الرؤى الوطنية والدولية يحقق استكشاف المداخل الإستراتيجية

نحو تدويل عمليات ومعايير ضمان الجودة وقرارات الاعتماد، مشفوعاً ذلك بثقافة التوجه الدولي International Orientation. وهذا يُضفي نوعا من تطوير مرئيات الاعتماد بصفة عامة، إذ أصبح الاعتماد . وفقا لعمليات التدويل الدولي. ذو مسارات ثلاثة؛ مفادها على النحو التالي:

- الأول: كون الاعتماد ينحو لما يسمي الاعتماد المتعدد والاعتماد الدولي Multiple Accreditation and International Accreditation.
- الثاني: كون مؤسسات التعليم العالي انتهجت مداخل تنموية تجعلها ذات اقتراب من ضمان الجودة عبر الحدود الوطنية من خلال الممارسات الإدارية والإتفاقات الدولية.
- الثالث: السعي الحثيث لوكالات وهيئات ضمان الجودة للاستجابة الإجرائية لتدويل اعتماد مؤسسات التعليم العالي.

ووفقا لتقديرات اليونسكو ، فإنه بدءاً من عام ٢٠٠٧م ، فقد شهدت الجامعات والكليات بالولايات المتحدة الأمريكية وإنجلترا وألمانيا وفرنسا اقبالا من طلاب الدراسات العليا وبالأخص الأعداد الكبيرة من كوريا والصين واليابان، بجانب برامج تبادل أعضاء الهيئات التدريسية وخصوصا سنغافورة وقطر ودبي. (I. A.D.S., 2011,51) & (Martin, Nichaela, 2008, 15)، الأمر الذي أدي لضرورة معرفة التأثيرات الثقافية القادمة أو المستقبلة على تدويل الإعتماد المتعلق بمؤسسات التعليم العالي، بما يعني ضرورة اعادة النظر في معايير ومقاييس الإعتماد البرامجي والإعتماد المؤسسي علي الأصعدة الوطنية والإقليمية والدولية بما يتوافق والآليات الجديدة لتحقيق وتفعيل تدويل اعتماد مؤسسات التعليم العالي.

وبناءً عليه، أيقنت منظمات وهيئات الإعتماد ضرورة العمل على تطوير القدرات المعيارية من منطلق تأصيل بناء الشراكات الإعتمادية عبر الحدود القومية؛ إذ اتخذت وكالة ضمان الجودة بالمملكة المتحدة Quality (QAA) Assurance Agency العديد من التدابير الإدارية حيال تطوير آلياتها المعيارية والمتعلقة بالمراجعات البرامجية وبعضا من مقاييس الوكالة بالتعاون مع كافة مؤسسات التعليم العالي بالمملكة المتحدة بما يحقق توافر الإجراءات التوافقية مع تدويل مؤسسات التعليم العالي برامجيا ومؤسسيا، وأيضا بالنسبة لاستراليا؛ فقد أولت وكالة الجودة للجامعات الأسترالية Australian Universities Quality Agency الاهتمام بالمراجعات الأكاديمية والمؤسسية تحقيقا لجوهر الغاية من تدويل الإعتماد.

ونحت ذلك النهج العديد من هيئات الإعتماد العامة والخاصة بالولايات المتحدة الأمريكية بالإتجاه ناحية عقد الإتفاقات والشراكات الموثقة مع (٩٦) هيئة من هيئات الإعتماد ومؤسسات التعليم العالي في دول مختلفة منها المملكة العربية السعودية ومصر وقطر وجنوب أفريقيا وكوريا والصين وماليزيا ١٠٠الخ وتدور تلك الإتفاقات وجوهر الشراكات حول ايجاد تناسبية بين سياسات تدويل الإعتماد للتعليم العالي وثقافات تلك الدول ورؤاها الوطنية. (Council for Higher Education Accreditation, 2007) & (Hayward, Fred M., 2006, 1-22)

إلا أنه تجدر الإشارة لكون بعض هيئاتٍ الاعتماد الأمريكيةٍ ما تزال قيد الدراسة من قبل الكثير من الدول، احترازا من أن تصبح نوعا من الاستعمار الأكاديميAcademic Colonialism المبني على تصدير القولبة المعيارية حيال تدويل الاعتماد عبر الحدود القومية لمؤسسات التعليم العالي بدول العالم (Altbach, 2007,8-10). وبناءً عليه، فإن الرؤية الأمثل نحو تدويل الاعتماد لمؤسسات التعليم العالي تتخذ الخصائص والسمات الإقليمية مرتكزا في تفعيل خدمات تدويل اعتماد التعليم العالي، وفي هذا الإطار، فإن وثيقة بولونيا الأوروبية The European Bologna Process ، هي احدي المبادرات الأوربية الجادة حيال تدويل الاعتماد الأوروبي لحوالي (٤٦) دولة أوروبية، وتتمثل تلك المبادرات في توفير آليات ضمان الجودة من خلال الاهتمام بما يسمي الإطار التنظيمي (التشريعي) الإقليمي Regional Regulatory Framework ، إذ احتوت تلك المبادرات على مبادئ التوجيه لكيفية تطبيق المعايير الإعتمادية بما يتسق وخصوصية الدولة وبما يتوافق مع الإطار العام لعمليات التدويل المتعلقة بإعتماد مؤسسات التعليم العالي في الدول الأوربية والتي وافقت عليها عام ٢٠٠٦م، وبدأت أولى مراحل التنفيذ الفعلي بكافة المؤسسات عام ٢٠٠٨م من خلال الوكالات الوطنية للجودة والاعتماد، وبمتابعة رابطة الجامعات الأوربي European University Association .

لقد بدأ الحديث والنقاش حول وثيقة بولونيا الأوروبية منذ عام ١٩٩٩ / ٢٠٠٠م بمشاركة وزراء التعليم والتعليم العالي والقيادات الجامعية لحوالي ٢٩ دولة أوروبية، وتزايد العدد حتى وصل ٤٦ دولة، امتدت مشاركات الدول من البرتغال وايسلندا غربا إلى الإتحاد الروسي وأذربيجان شرقا. وبحلول عام ٢٠١٠م – ومن خلال وثيقة بولونيا الأوروبية – تم انشاء منطقة التعليم العالي الأوروبي European Higher Education Area (EHEA)، ومن أهم مهامها ما يلي:(Rich, D, 2010,566-570)

- تسهيل تنقل الطلاب والخريجين وهيئات التدريس بين الجامعات الأوربية.
- الإعداد المتخصص للمستقبل المهني للطلاب ولحياتهم الوظيفية مع التنمية الشخصية لقدراتهم بما يحقق لهم فعالية المواطنة.
- توفير فرص عبر حدودية لتحقيق أعلى جودة لمؤسسات التعليم العالي.
- إحداث دينامية النظم الجامعية بتطوير قدراتها التنافسية ذات التوافقية الدولية.

وفي نهايات ٢٠١٠م، وبعد سنوات من التفاوض والنقاش والتأملات في العديد من الخبرات الدولية المتنوعة في مجال التعليم العالي، تم الإتفاق حول رسم خارطة طريق لـ(EHEA) ، والتي شملت العديد من الأولويات ، أهمها ما يلي:

- التكييف المنظومي للدرجات والمؤهلات العلمية برؤى دولية مقارنة.
- تأسيس نظام الإعتماد.
- تشجيع وتيسير التنقل الدراسي والبحثي والأكاديمي عبر الحدود الوطنية.
- تعزيز آليات التعاون الأوربي حيال معايير ضمان الجودة.
- تعزيز البعد الأوروبي بمفرداته الثقافية في منظومة التعليم العالي.
- تضمين ممثلين عن الطلاب والمؤسسات في اللجان والإجتماعات.

- تعزيز جاذبية الـ (EHEA) دولياً.
- دعم التسجيل للدراسات العليا برؤى منهجية بينية بين الدول المشتركة في (EHEA)، بما يجود الأبحاث الأكاديمية الأوروبية ويرسخ تأصيل ثقافة المنطقة الأوربية عالميا.

إن المبادرات الأوروبية والمتعلقة بوثيقة بولونيا الأوروبية، كان الأساس فيها المراجعات الدورية من قبل جميع النظراء الأوروبيين من مؤسسات التعليم العالي وهيئات الاعتماد؛ إذ تم – على إثره – إنشاء الشبكة الأيبيرية الأمريكية لاعتماد الجودة في التعليم العالي Ibero-American Network for the accreditation of quality in higher education، والتي تألفت من ممثلين من كافة الوكالات وهيئات الاعتماد بأمريكا اللاتينية وأسبانيا لوضع أطر معيارية تتسق واختلافات طبيعة البرامج الدراسية وآلياتها الإدارية مع تعزيز الجهود الإقليمية حيال تطوير قدرات الكوادر الفنية المتخصصة في مجال الاعتماد بما يحقق المنشود من غايات تدويل اعتماد مؤسسات التعليم العالي. كما أن إسهامات منظمة التعاون الإتصادي والتنمية (OECD) في مجال التعليم العالي طيبة المرامي، حيث إنها أولت بليغ اهتمامها – وفقا لإستراتيجياتها التنفيذية لـ ١٥ عاما القادمة – صوب تيسير آليات التنقل الدراسي الأكاديمي عبر الحدود، وتم وضع العديد من سيناريوهات مواجهة التغييرات الإجتماعية والإقتصادية ذات التأثير المباشر على التعليم العالي، وجميعها هادفة لتحفيز ودعم النقاش من أجل وضع السياسات التعليمية والخط التنفيذية طويلة الأمد، وارتكزت السيناريوهات على ستة تغييرات اجتماعية واقتصادية بمشاركة نقاشية من الخبراء والمستفيدين ، والتغييرات الاجتماعية والاقتصادية هي: (Eaton, J S, 2010, 384-389) & (Yelland, R, 2010,584-587)

- التغيير الديموجرافي Demographic Change
- الآفاق المستقبلية للتعليم والبحث العلمي تحت مظلة تقنيات المعلومات والإتصالات.
- الصعود الحاد لقوي سوق العمل.
- عولمة التعليم العالي.Globalization of Higher Education
- التجديدات والتطورات الحادثة في الأبحاث العلمية.
- مطالب ومقتضيات سوق العمل.

وقد انبثق عن ذلك العديد من المشروعات والبرامج التنموية، ومنها برنامج الإدارة المؤسسية للتعليم العالي Institutional Management in Higher Education (IMHE)، وهو مشروع يهتم ببناء القدرات والمهارات القيادية وتنميتها، وكيفية تدويل جودة مؤسسات التعليم العالي، وقد شارك في وضع وتنفيذ وتقييم استراتيجياته وآلياته مجموعة متخصصة من خبراء منظمة التعاون والتنمية وخبراء استشاريين من كافة دول العالم.

- **٣/٢- المبادرات العالمية لبناء القدرات في مجال ضمان الجودة** Global Initiatives for Capacity Building in Quality Assurance

إن الهدف الأسمى لتلك المبادرات العالمية يكمن في تعزيز الثقة المتبادلة وتدعيم الاتفاقات والإلتزامات المهنية حيال شفافية البيانات والمعلومات تحقيقا

لتنامي تدويل الإعتماد لمؤسسات التعليم العالي عبر الحدود الوطنية ، وقد كان لمنظمة اليونسكو السبق لتفعيل ذلك الأمر، فمنذ عام ٢٠٠٣، تم عقد المنتدى العالمي لضمان الجودة الدولية من أجل تقريب وجهات النظر السياسية لتدويل الاعتماد، وتلى ذلك فى عام ٢٠٠٨م عقد منتدى ثان فى تنزانيا لمناقشة التحديات التى تواجه الإعتراف الدولي بالمؤهلات وتيسير وسائل التنقل والهجرة وأوصي المنتدى بضرورة التركيز على بناء القدرات لضمان الجودة على كافة المستويات والأصعدة.

وقد تم التنسيق بين منظمة اليونسكو ومنظمة التعاون الإقتصادي والتنمية عام ٢٠٠٧/٢٠٠٨م لبلورة المبادىء التوجيهية لوثيقة بولونيا الأوروبية، كما أطلقت اليونسكو في أوائل عام ٢٠٠٨م بالإشتراك مع البنك الدولي شراكة سميت Global Initiative for Quality Assurance Capacity (GIQAC)، وهدفت لخلق إطار عالمي لدعم تنمية القدرات في البلدان النامية، وأثمرت هذه المبادرة عام ٢٠٠٩/٢٠١٠م عن دعم وكالات ضمان الجودة ذات العلاقة بمؤسسات التعليم العالي في أفريقيا والدول العربية ومنطقة أسيا والمحيط الهادىء وأمريكا اللاتينية ومنطقة البحر الكاريبي. (Uvalic´ -Trumbic, S , 2010,597-602)

وتجدر الإشارة إلى أن أنشطة بناء القدرات Capacity-building activities التي ترتكز عليها (GIQAC) تعتمد على تبادل الخبرات وتعزيز التعاون الدولي وايجاد قاعدة بيانات ومعلومات رصينة حيال ضمان الجودة والإعتماد بين دول العالم، وبناءً عليه، كان إنشاء ما يسمى ببوابة اليونسكو للتعليم العالي The UNESCO portal عام ٢٠٠٧م ، وهدفها تدقيق وتوفير وتحديث البيانات والمعلومات الواردة عن مؤسسات التعليم العالي عبر الحدود الوطنية مع دقة وموثوقية وشمولية المعارف التنظيمية لكافة أبعاد منظومة التعليم الجامعي عالميا، مما له طيب الأثر في مساعدة الطلاب والأساتذة والباحثين والقيادات وصناع القرارات الجامعية على الإستفادة من خبرات الجامعات الدولية، وقد شملت المرحلة التجريبية الأرجنتين واستراليا وكندا والصين ومصر وجامايكا واليابان وكينيا وماليزيا ونيجيريا وسويسرا والنرويج والمملكة المتحدة وأمريكا وتم تدشين البوابة في أبريل ٢٠٠٨م، ومنذ عام ٢٠١٠م، وقد تزايد عدد الدول الراغبة في الإنضمام لبوابة اليونسكو بدعم من الحكومات الوطنية، أملا فى نهج العالمية وصولاً لتحقيق مقتضيات تدويل الإعتماد.

وفيما يتعلق بالخطوات الإجرائية لتدويل اعتماد مؤسسات التعليم العالي بالوطن العربي فلا صدي لها على الإطلاق، بالرغم من المحاولات الجادة لإنشاء بوابة للمعلومات لتدقيق البيانات والمعلومات الموثوقة لكافة مؤسسات التعليم العالي ومؤهلات وخبرات مقدمي خدمات ضمان الجودة وجهود هيئات الاعتماد بها ، إلا أنها أمور لا تخضع للاستمرارية، بل تتسم باللحظية، وهذا لا يتسق ومضامين تدويل الاعتماد. وفي تقدير البحث الحالي، هناك العديد من العوامل ذات التأثير على وتيرة تدويل الإعتماد بصفة عامة ؛ وأهمها:

- الواقع السياسي لبعض الدول والمتمثل في تشديد شروط منح تأشيرة الدخول لبعض الدول كأمريكا ، والقيود الأمنية والخوف من الإرهاب القادم من تدفق الطلاب الدوليين.

- السياسات الحكومية وتكاليف الدراسة؛ مثل الرسوم الدراسية ورسوم الحصول على الوثائق أو رسوم الإعتراف بها. بجانب المبالغة في فرض الرسوم الدراسية وعدم مراعاة الطلاب الدوليين القادمين من الدول الأفريقية أو العربية.
- ندرة الدعم المادي لطلاب الدراسات العليا والباحثين الأكاديميين عبر الحدود الوطنية.
- الإصرار على كون اللغة الإنجليزية هي أساس تدويل الإعتماد، وهذا أمر يُجابهه اعتراض من دول كثيرة منها ألمانيا والنمسا وايطاليا والبرتغال.
- التعلم الإلكتروني والتعلم عن بعد، وهذا أمر دينامي يساعد كثيراً على تذليل صعوبات وعوائق تنقل الطلاب والهيئات التدريسية الدوليين، إلا أن الكثير من دول العالم لا تعطيه القدر الكافي من الإهتمام والدعم المادي وارساء ثقافته بين المستفيدين من التعليم.
- دعم القطاع الخاص؛ هو دعم ضعيف للغاية في كثير من الدول الإفريقية والعربية، ويكاد يتسم بالفردية دون الرؤى الجماعية مشفوعاً بعدم التنسيق مع السياسات الوزارية للتعليم.
- السياسات الأوروبية؛ إذ إن الكثير من السياسات الأوروبية تنحو نحو تعميق الإقليمية داخل الإتحاد الأوروبي مجابهة ومواجهة للسياسات والرؤى الأمريكية للتعليم.

- **ثالثاً : الهيئات الدولية لضمان الجودة والإعتماد؛ رؤية تحليلية ناقدة :**

تعددت الهيئات والجهات التي اهتمت بتحديد معايير ضمان الجودة والإعتماد عالمياً، ويمكن بيان الرؤية التحليلية الناقدة لتلك الهيئات بما يتفق وكينونة البحث الحالي كما يلي:

- ١/٣ـ وجود قواعد وأطر ونماذج ومعايير للتنظيم التشريعي للاعتماد المؤسسي ، فلا تتم عملية الاعتماد بطريقة عشوائية أو وفق معايير موضوعة بطريقة عفوية تبعاً للأهواء الشخصية ، إنما توجد هيئات معتمدة خاصة بالاعتماد المؤسسي.
- ٢/٣ . تتمثل رؤية بعض هيئات الاعتماد فى تحسين القدرة التنافسية للتعليم الجامعي من خلال تطوير السياسات التعليمية ودعم مصادر المعلومات والتحسين المستمر لجودة التعليم العالي، وتوجه هذه الرؤية عمل كل من المجلس الكورى للتعليم الجامعى والهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمى بالمملكة العربية السعودية National Commission for Academic Accreditation & Assessment (NCAAA) (حسان عبير حسن مصطفي، ٢٠٠٨، ١١٥- ١٢٣) & (NCAAA,2009)
- ٣/٣ . يحكم عمل هيئات الاعتماد العديد من المبادئ، فمثلاً: يحكم عمل المجلس الفنلندى لتقويم التعليم العالى مبادئ مثل الاستقلالية، والخبرة، والنشاط الدائم، والرؤية الدولية، والتفاعل، والشفافية، والتكيف مع التأثيرات والأوضاع وبالاضافة إلى مبدأ الاستقلالية والشفافية، تلتزم الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمى بالسعودية بمجموعة من القيم هى التميز، والنزاهة، والتكامل. (حسان، عبير مصطفي، ٢٠٠٨، ١١٥- ١٢٣)
- ٤/٣ . المهام التى تضطلع بها هيئات الاعتماد: تتفق غالبية الدول وهيئات ضمان الجودة والإعتماد علي طبيعة المهام ، وأهمها ما يلي:

- ✓ مساعدة مؤسسات التعليم الجامعى والعالى فى الأمور ذات الصلة بالتقويم والاعتماد.
- ✓ مراقبة مستوى التعليم بمؤسسات التعليم الجامعى والعالى، وتحسين وضمان جودته.
- ✓ وضع المعايير ومؤشرات الأداء لمؤسسات التعليم الجامعى والعالى.
- ✓ نشر التقارير الخاصة بالاعتماد.

- ٥/٣ . وفيما يتعلق بخبرات الدول حيال اجراءات الاعتماد، فهي تتشابه إلي حد بعيد بالرغم من بعض الإختلافات بين الدول أو بين الهيئات، إلا أن جميعها تتضمن الأسس والإجراءات العامة؛ ففى سويسرا يقوم مركز اعتماد وضمان جودة الجامعات السويسرية بعملية الاعتماد من خلال التقويم الذاتى من قبل الجامعة أو المؤسسة الأكاديمية، ثم التقويم الخارجى من قبل مجموعة من الخبراء الدوليين المتخصصين، ثم إصدار قرار الاعتماد من قبل اتحاد الجامعات السويسرية. وتتضمن عملية الاعتماد من قبل كل من: لجنة الاعتماد البولندية واللجنة المجرية واللجنة القومية للاعتماد بشيلى والمجلس القومى للاعتماد بكولومبيا(CNA) عنصرين أساسيين هما: التقويم الذاتى وتقييم فريق الخبراء الزائرين. (حسان،عبير ٢٠٠٨، ١٢٦- ١٢٧)

وتعتمد الفحوص المؤسسية التى تقوم بها وكالة جودة الجامعات الاسترالية على التقييم الذاتى المبدئى من قبل المؤسسة أو الوكالة، ثم يتبع ذلك زيارة ميدانية من قبل هيئة من الفاحصين، ويُطلب من الجامعات والوكالات أن تشير إلى كيفية تلبيتها للتوصيات التى يتضمنها تقرير الفحص، وكتابة تقارير بشأن التقدم الذى تحرزه كخطوة تالية، وفى حالة فشل الجامعة فى الاستجابة للتوصيات الناجمة عن الفحص، قد تقوم الحكومة الاسترالية بتوقيع عقوبات مادية، أو قد تتخذ حكومة الولاية أو الإقليم المعنى رد فعل قانونى . أما منظومة معايير ضمان الجودة وأيضا إجراءات الاعتماد فى المملكة المتحدة فتتسم بإلتزام مؤسسات التعليم العالي بها. وهي تقوم على ست خصائص رئيسة نوردها فيما يلي: (باسكرفيل، ستيف وآخران، ٢٠١١، بتصرف١٤)

- تقوم وكالة ضمان الجودة في التعليم العالي (QAA) بمراجعة الجامعات مراجعة خارجية مستقلة تنتهي بنشر تقارير عنها.
- مجموعة من الأدوات تسمى: بالبنية التحتية الأكاديمية .
- أن مؤسسات التعليم العالي لديها نظمها الداخلية التي تتبناها للحفاظ على الجودة والالتزام بالمعايير، مع الاستعانة بممتحنين خارجيين في المرحلة الجامعية الأولى والدراسات العليا.
- الإنخراط مع أكثر من (٥٠) جهة تنظيمية وقانونية ومهنيةٍ وكذلك مع الطلاب والعاملين بهدف تبادل المعلومات والخبرات ترشيدا للمراجعات الخارجية والتعليم العابر للجنسيات وحل المشاكل المتعلقة بالاعتراف بشهادات المملكة المتحدة الأكاديمية.
- آليات دعم تحسين الجودة، مثل تبادل الخبرات الإدارية وتطوير مستوى مهنية التدريس.
- تدابير التجاوب مع شكاوى الطلاب.

كما تضطلع وكالة ضمان الجودة في التعليم العالي (QAA) بفحص مايوضع من تدابير تعاونية بين مؤسسات التعليم العالي في المملكة المتحدة والمنظمات الخارجية وتفضي إلى أن تمنح مؤسسات المملكة المتحدة الشهادات العلمية لمستحقيها، بجانب تطوير المرتكزات المرجعية المتفق عليها وطنيا، والتي تعرف بالبنية التحتية الأكاديمية التي تستعين بها مؤسسات التعليم العالي في توجيه سياساتها حفاظا على الجودة والمعايير الأكاديمية . وقد أجرت وكالة ضمان الجودة في التعلم العالي (QAA) عام ٢٠٠٩/ ٢٠١٠م دراسة تقييمية للبنية التحتية الأكاديمية، واقترحت ضرورة تبني برنامج تطويري تنموى عامي ٢٠١١/ ٢٠١٢م لمنح صلاحيات اعتماد المؤسسات عابرة القوميات وتتمثل إجراءات الاعتماد كما يلي:

(http://www.qaa.ac.uk/academicinfrastructure/evaluation10findings/FinalReport)(www.qaa.ac.uk/news/consultation/) http://www.qaa.ac.uk/academicinfrastructure)(

- التقييم الذاتي: بإعداد وثيقة للتقييم الذاتى قبل زيارة المراجعة الخارجية.
- اختيار فريق العمل: حيث يتم اختيار أكاديميين نظاميين بالتعليم العالى ضمن فريق العمل، وبعض المستقلين من المرشحين ذوى المؤهلات والخبرات فى مجال التعليم والمقبولين ليسوا موظفين فى وكالة ضمان الجودة ، بل يعملون بموجب عقود خاصة.
- تدريب فريق العمل: يخضع أعضاء فريق العمل للتدريب قبل زيارة الجامعة أو الكلية.
- الإعداد للمراجعة: تتم جدولة المراجعات قبل موعد الزيارة للجامعة أو الكلية بستة شهور على الأقل، وتختار وكالة ضمان الجودة فريق العمل من ٤- ٦ أفراد لكل زيارة على أن تعقد اجتماع قبل الزيارة مع ممثلى كل جامعة أو كلية للإعداد للزيارة والتحقق من المعلومات التى تزودها بها الجامعة أو الكلية بما فيها وثيقة التعليم الذاتى .
- إجراء المراجعات: يلتقى فريق المراجعة بالعاملين والطلاب، ويحقق الفريق فى رؤي وممارسات الجامعة أو الكلية، ويُكون أحكاما قوية مدعومة بالأدلة .
- نشر التقارير: يتم نشر تقارير تفصيلية لمعظم المراجعات.
- ٦/٣. بالرغم من اختلاف معايير الإعتماد من بلد لبلد أو من مؤسسة لمؤسسة، إلا أن جميعها تتفق على استيفاء وتحقيق أهداف الإعتماد، وهي:

- ✓ تعزيز الجودة ذات الأبعاد المتعددة في التعليم العالي.
- ✓ التأكد من أن الطلاب وأرباب العمل لديهم المعلومات التي تبين كيفية حصول الطلاب على شهاداتهم بموجب معايير أكاديمية نوعية.
- ✓ خلق معايير للتقييم الذاتي الداخلي في المؤسسات.
- ✓ اتخاذ إجراءات التحسين بعد التأكد من قصور الإلتزام بمعايير ضمان الجودة.
- ✓ التأكد من توظيف الأموال الحكومية لتحقيق أهداف المؤسسات التعليمية.

ويمكن عرض موجز عن المعايير فيما يلي: (International Network for Quality Assurance in Higher Education, 2007, p.3. Retrieved 3-11-2007 from: http://www.inqaahe.nl/public/question) & (راجع : أحمد، أشرف محمود ، حسين، محمد جاد ، ٢٠٠٩) &

(أحمد، أشرف محمود، عيداروس، أحمد نجم الدين، قرشي، عبدالغفار،٢٠١٢، ١٦٩- ٢١٢)

- ١/٦/٣- معايير ABET: وتعرف بمعايير هيئة الاعتماد للهندسة والتكنولوجيا Accreditation Board for Engineering and Technology (ABET) ، وهى تتفق مع سياسة مجلس اعتماد التعليم العالى CHEA فى المعايير والعمليات من أجل التقويم ، حيث تركزت عمليات CHEA فى سبع ملامح أساسية لضمان جودة التعليم هى : رسالة المؤسسة، البناء التنظيمى للمؤسسة، الموارد المؤسسية، المنهج والتعليم، دعم الكلية، الدعم الطلابى، ونتائج التعلم الطلابية . (ABET, 2006 ,1-15) (ABET, 2012,18)
- ٢/٦/٣ – معايير EQUIS : وهى معايير نظام تحسين الجودة الأوربية European Quality Improvement System (EQUIS) والتى تم وضعها بواسطة المؤسسة الأوروبية للتنمية الإدارية European Foundation for Management Development (EFMD) ، ويمكن ايضاحها بالجدول التالى رقم(١): (EFMD,2007b, 9)

مجالات جودة EQUIS	تصنيفات معايير الجودة الخاصة بـEQUIS
١- معايير دولية عالية	١- الرسالة / الحوكمة / الإستراتيجية . ٢- المشاركة الطلابية ٣- جودة البرامج . ٤- التنمية الشخصية ٥- البحث العلمى والتنمية . ٦- المساهمة المجتمعية ٧- أعضاء هيئة التدريس . ٨- المصادر . ٩- السلطة التنفيذية للتعليم .
٢- العالمية	١- العالمية : - فى الطلاب . - فى أعضاء هيئة التدريس . - فى البرامج .
٣- التكامل والاندماج مع العالم ذى الصلة	١- الارتباط مع العلاقات العالمية التشاركية .

وأخيراً تتضمن إجراءات EQUIS للاعتماد الدولى خمس مراحل رئيسة هى: طلب رسمى لنيل الاعتماد، الأهلية أو الجدارة، التقويم الذاتى، مراجعة النظراء الدوليين، قرار الهيئة المانحة، دليل التطوير. (EFMD , 2007 a, 1- 19)

- ٣/٦/٣- معايير CITA: وتعرف بمعايير هيئة الاعتماد الدولي وعبر الأقاليم Commission on International and Trans – Regional Accreditation(CITA)، وتتكون من ١٢ معيارا رئيسيا، وتم تقسيم كل معيار منها إلى مجموعة من المؤشرات، وبيانها كما يلى: CITA , 2006 (b,1 – 12) (السلطة والإدارة / الرؤية والفكر والرسالة / القيادة والتنظيم/ الموارد المالية/ مرافق المدرسة/الموارد البشرية/المقرر الدراسى والتدريس/ المكتبة والوسائط والمصادر التكنولوجية / الخدمات المساعدة وأنشطة الطالب/ المناخ العام والمواطنة/ التقييم والقياس والنتائج المؤثرة/ التحسين التربوى المستمر).
- ٤/٦/٣– معايير NCATE، وهى معايير المجلس القومى لاعتماد إعداد المعلمين بالولايات المتحدة الأمريكية National Council for Accreditation of Teacher Education وهنا توجد لجنة معايير المجلس ومراجعتها وتنفيذها ، وهي لجنة دائمة منبثقة عن مجلس اعتماد الوحدات، وهي تضطلع بالمسؤولية عن تطوير معايير المجلس الخاصة بالإعداد المهني

للمعلمين ومراقبتها ومراجعتها، لذا يعد المجلس القومى لاعتماد إعداد المعلمين (NCATE) من أكثر المؤسسات اهتماما بعملية ضمان الجودة والاعتماد المتميز والمتقن لأحدث جودة فى إعداد المتعلم وتعزيز المهتمين بتحسين عملية التعليم فى الكليات والمدارس وفق ستة معايير أساسية هى: (المعرفة والمهارات والاتجاه نحو المهنة / نظام التقويم والامتحانات / الخبرات الميدانية والممارسات العملية (أنشطة مجال الخبرة والتعلم الميدانى) / التنوع / مؤهلات أعضاء هيئة التدريس / الإدارة والموارد). (محمد، عبد الحميد محمد ، قرنى، أسامة محمود ، ٢٠٠٥ ، ٣٣٩- ٣٤٠)& (النجار، عبد الوهاب محمد ، ٢٠٠٧ ، ٨ - ١٠) .

- أما بالنسبة لهيكل المجلس وتنظيمه فيضم تمثيلاً لكل الجماعات المهنية الرئيسة ذات الرؤى الوثيقة لجودة إعداد المعلم في الولايات المتحدة الأمريكية، ومن بين هذه الجماعات: الكليات والجامعات التي تُعِد المعلمين (وأشهرها المؤسسات الأعضاء في الجمعية الأمريكية لكليات إعداد المعلمين)؛ والمنظمات المهنية، التي تمثل مهنة التربية والتعليم (مثل: جمعية التربية الوطنية والاتحاد الأمريكي للمعلمين)؛ والمنظمات المهتمة بالطفل، مثل: مجلس الأطفال الاستثنائيين؛ ومنظمات القيادة التربوية، مثل: مجلس المدراء التنفيذيين للمدارس الرسمية؛ والمؤسسات المتخصصة، مثل: جمعية المكتبة الأمريكية؛ والمنظمات الخاصة بالمواد، مثل: جمعية القراءة الدولية، والمجلس الوطني لمعلمي الرياضيات؛ ومنظمات التقنية، مثل: الجمعية الدولية للتقنية في التعليم. ويبلغ إجمالي المؤسسات التابعة للمجلس ٣٣ مؤسسة مهنية، تمثل مختلف الجماعات المؤسسية، التي لها مصلحة في توكيد جودة إعداد المعلمين، وهذه الجماعات تشارك في وضع اللوائح المنظمة للمجلس.
- وتتمثل هذه التجمعات التأسيسية الأربعة في ما يلي: إعداد المعلمين/ المعلمون / الجمعيات المهنية المتخصصة / صناع السياسة المحليون. ويضم المجلس في تنظيمه ستة مجالس رأسية، تضطلع بمسؤولية تنفيذ رسالة المجلس، بيانها كما يلي:
- المجلس التنفيذي (The Executive Board) ، الذي يشرف على سائر معايير المجلس وسياساته وشئونه المالية، واختيار وتقييم رئيسه ونظامه الأساسي.
- مجلس اعتماد الوحدات (The Unit Accreditation Board)، الذي يطور معايير وإجراءات الاعتماد، ويشرف على عملية الاعتماد ويتخذ قرارات الاعتماد.
- مجلس شراكة الولاية (The State Partnership Board) ، الذي يطور معايير اتفاقيات الشراكة بين الولاية والمجلس، ويعتمد الشراكات مع الولايات الأخرى.
- مجلس دراسات مجالات التخصص (The Specialty Areas Studies Board)، الذي يعتمد المعايير الخاصة بالبرامج التي يتوقع من المؤسسات أن تستوفيها في مجالات الدراسة، مثل تعليم الرياضيات أو العلوم.
- مجلس الاستئناف (the Appeals Board) ، الذي ينظر في، ويعمل على، استئناف قرارات المجلس المخالفة، بخصوص اعتماد أي وحدة تعليم مهني، أو اتفاقية شراكة ولاية، أو اعتماد معايير البرنامج.
- مجلس الممتحنين (The Board of Examiners)، وهو مجموعة مدربة تدريبا خاصا من المراجعين المهنيين، الذين يؤلفون فرقا تقوم بزيارات ميدانية

لمراجعة الجامعات في ضوء معايير المجلس، من أجل الاعتماد المبدئي أو المستمر.

- ٣/٦/٥- معايير JUAA : وتعرف بمعايير هيئة اعتماد الجامعات اليابانية (Japan University Accreditation Association (JUAA ، وتتضمن معايير الاعتماد ومجالاته في النسخة المعدلة عام ٢٠٠٤ والتي أصدرتها هيئة اعتماد الجامعات اليابانية JUAA (JUAA , 2012a,b , 2 - 12) على ١٥ مجالا رئيسيا ووصفا لكل منهم ، وهم كالتالي :الرسالة والأهداف/ البنية التعليمية والبحثية / البرامج التعليمية والتدريس / سياسة قبول الطلاب /الخدمات الطلابية / الظروف البحثية /المساهمة المجتمعية/ الهيئة التدريسية/ أعضاء الهيئة الإدارية/ المكتبة والوسائط الإلكترونية/ الإدارة الجامعية/ الشئون المالية)
- ٣/٦/٦- معايير QAA : وهي معايير هيئة ضمان الجودة Quality Assurance Agency للتعليم العالي في المملكة المتحدة ، وبالنسبة لمعايير ضمان الجودة والاعتماد فهي مرتكزة على أكواد الممارسات The Codes of Practices لضمان الجودة والمعايير الأكاديمية في التعليم العالي، فالكود يفترض أن كل مؤسسة لديها نظاما للفحص المستقل واثبات صحة جودتها ومعاييرها، وأيضا فعالية أنظمتها لضمان الجودة . (QAA , 2003,13) وتتضمن الأكواد أحد عشر قسما؛ منهم قسما للتعليم عن بعد، وتتمثل أهم هذه الأكواد والعناصر الأساسية بالنسبة للأقسام العشرة كما يلي : (قياس الطلاب / التجهيزات التشاركية / الطلاب ذوو الصعوبات / الامتحانات الخارجية / الاحتكام / اللجوء الأكاديمي وإذعان الطلاب / برامج البحث للدراسات العليا / تصميم البرنامج والموافقة عليها ومراقبتها ومراجعتها/التعليم المهني/تعيين أماكن التعلم/ القبول في التعليم العالي)
- ٣/٧- تتباين معايير هيئات الاعتماد الدولية نتيجة تنوع العناصر الثقافية أو القرارات السياسية، أو كيفية تصنيف المعايير نفسها ، أو الأسس التي يعتمد عليها هذا النظام ، وقد أدى اختلاف معايير وإجراءات الاعتماد من دولة إلى أخرى أن تكون لكل دولة معايير خاصة وإجراءات محددة تقوم بتنفيذها وفق متطلبات كل مجتمع.
- ٣/٨- يلاحظ شبه اتفاق تقريبا بين هذه المعايير نتيجة التعاون بين هيئات الاعتماد المختلفة ، فهناك تقارب وتشابه بين معايير وإجراءات اعتماد هيئة اعتماد الجامعات اليابانية JUAA ونظام الاعتماد الأمريكي شأنها شأن الكثير من دول شرق آسيا، على الرغم من أن اختلاف الممارسات بالدولتين لإختلاف السياق الثقافي لضمان الجودة والإعتماد.
- ٣/٩- قد يرجع الاختلاف بين مختلف الدول في تصنيف هذه المعايير والتركيز على جانب أو أكثر دون الجوانب الأخرى إلى الاختلاف في المداخل المتبعة في فحص أنظمة ضمان الجودة ، فيوجد مدخلان أساسيان متباينان في مجال ضمان الجودة؛ أحدهما هو الجودة الداخلية Intrinsic Qualities of Higher Education ويركز هذا المدخل على القيم والمبادئ والأفكار الأساسية التي تشكل جوهر التعليم العالي، ومن ثم فهذا المدخل يعطي الأولوية لعمليات إنتاج المعرفة وتعليم الطلاب، والثاني يعرف بالجودة الخارجية Extrinsic Qualities of Higher Education وتتعلق بقدرة مؤسسات التعليم العالي على تلبية الاحتياجات المتغيرة للمجتمع ، فهذا المدخل يرتبط بالأدوار المتغيرة التي يتوقعها المجتمع من التعليم العالي.

◄◄ ٣/١٠- تختار كل دولة المعايير التى تتناسب معها تبعاً لامكاناتها وأهدافها وواقعها وتطلعاتها، ولهذا لا يوجد معيار مطلق متفق عليه من الجميع، ومن ثم لا يوجد نموذج واحد ينصح بتطبيقه في مجال معايير الجودة الشاملة، ولكن توجد العديد من المعايير يمكن الاستفادة منها وفقا لمدى ملاءمتها مع المتغيرات العصرية ودرجة استجابتها لكل من متطلبات الطالب والمجتمع والبحث العلمى واحتياجات سوق العمل.

◄◄ ٣/١١- يتضح من خلال العرض السابق، أنه على الرغم من اختلافات مجالات ومعايير ضمان الجودة والاعتماد المقترحة، إلا أنه يلاحظ شمولية هذه المعايير وتكاملها بحيث تتناول كافة مجالات منظومة المؤسسة التعليمية .

- **رابعاً: بعض الجهود العربية حيال تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد بمؤسسات التعليم العالي،؛ الواقع الراهن والرؤية التحليلية الناقدة.**

٤/١ - معايير الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد NAQAAE – مصر

بصدور القانون رقم ٨٢ لسنة ٢٠٠٦م، فقد تم إنشاء الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، بحيث تتمتع بالاستقلالية، وتكون لها الشخصية الاعتبارية العامة، وتتبع رئاسة مجلس الوزراء، وقد تناولت المادة الثالثة من القانون أهداف هذه الهيئة، كما تناولت المادة الرابعة الإجراءات التى تتبعها الهيئة فى سبيل تحقيق الأهداف، وأكدت المادة الحادية عشرة على ضرورة التزام الهيئة برفع تقرير سنوى عن نتائج أعمالها وتوصياتها للسيد رئيس الجمهورية ورئيس مجلس الشعب ورئيس مجلس الوزراء ، بالإضافة إلى اللائحة التنفيذية للقانون التى تتضمن بنودا لتحديد جميع القواعد والخطوات الإجرائية الواجب إتباعها فى عملية الاعتماد.(وزارة التربية والتعليم ، ٢٠٠٦، ١٠١ – ١٠٨)

وتعمل الهيئة فى ثلاثة محاور لإعتماد التعليم العالى هي:

٤/١/١- معايير تقويم الجامعات طبقاً للهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد : (مشروع تطوير التعليم العالى ، ٢٠٠٩، ٤٢) ويوضحه الجدول التالي رقم (٢)

محور الفكر الاستراتيجي والسياسات الحاكمة للجامعة	محور تقويم الأداء والتطوير المستمر
١- الفكر الاستراتيجى والابتكارى : - التخطيط الاستراتيجى. - الاستقلالية والاعتماد على الذات . - الممارسات الابتكارية . ٢- السياسات الحاكمة للجامعة : - تنمية الموارد البشرية . - الموارد والإمكانات المادية . -المعلومات ودعم اتخاذ القرار . - التعليم والتعلم . - الدراسات العليا والبحث العلمى . - العلاقات الدولية . - خدمة المجتمع وتنمية البيئة . - المشاركة الطلابية . - الدعم الطلابى . - حماية الملكية الفكرية . - التنافسية والتميز .	١- مردود السياسات الفنية الحاكمة للجامعة: - تنمية الموارد البشرية . - الموارد والإمكانات المادية . - المعلومات ودعم اتخاذ القرار . - التعليم ولتعلم . - الدراسات العليا والبحث العلمى . - العلاقات الدولية . - خدمة المجتمع وتنمية البيئة . - المشاركة الطلابية فى الأنشطة. - الدعم الطلابى . - حماية الملكية الفكرية . - التنافسية والتميز . ٢- التطوير وضمان الجودة : - خطط التقويم المستمر للأداء الجامعى. - مجالات التطوير المؤسسى . - دعم القيادة لإدارة نظم الجودة بالجامعة .

٢/١/٤- معايير اعتماد البرنامج التعليمى طبقاً للهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد : (مشروع تطوير التعليم العالى ، ٢٠٠٩ ، ٤٥) ويوضحه الجدول التالى رقم (٣)

محور إدارة البرنامج	محور تقويم الاداء والتطوير المستمر
١ ـ رساله واهداف البرنامج : ـ الرسالة . ـ الأهداف . ـ السمات المميزة للبرنامج . ٢ ـ قيادة وتنظيم البرنامج : ـ القيادة الأكاديمية للبرنامج ـ الهيكل التنظيمى والجهاز الإدارى ـ نظم المعلومات والتوثيق . ٣ـ الموارد المالية والتسهيلات المادية الداعمة: ـ الموارد المالية . ـ التسهيلات المادية الداعمة . ـ البنية التحتية لتكنولوجيا المعلومات	١ ـ المعايير الأكاديمية للبرنامج : ـ مواصفات الخريج . ـ تبنى المعايير الأكاديمية. ٢ ـ تصميم البرنامج : ـ هيكل البرنامج . ـ المشاركة فى تصميم البرنامج . ـ المقررات الدراسية . ـ مراجعة وتطوير البرنامج . ٣ـ الطلاب : ـ سياسات وإجراءات القبول . ـ الإرشاد الأكاديمى . ـ الدعم الأكاديمى والمادى . ـ رضا الطلاب عن البرنامج . ٤ ـ أعضاء هيئة التدريس : ـ كفاية وكفاءة أعضاء هيئة التدريس / الهيئة المعاونة ـ تقويم أداء عضو هيئة التدريس/الهيئة المعاونة. ـ رضا أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم . ٥ ـ التعليم والتعلم : ـ سياسات التعلم والتعلم . ـ التعلم الذاتى . ـ التدريب وتنمية مهارات الطلاب . ٦ ـ تقويم مخرجات التعلم : ـ نظام وأساليب التقويم . ـ مراجعة نتائج نظام التقويم . ٧ـ التعزيز والتطوير : ـ خطة التعزيز والتطوير . ـ إدارة الجودة فى البرنامج . ٨ـ مؤشرات نجاح البرنامج : ـ أساليب التقويم الغير مباشرة . ـ أساليب تقويم التميز ودعم القدرة التنافسية للبرنامج.

٣/١/٤- معايير تقويم واعتماد مؤسسات التعليم العالى طبقاً للهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد: (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، ٢٠٠٩،١- ٢٢٦) ويوضحه الجدول التالى رقم (٤)

١ ـ القدرة المؤسسية	٢ ـ الفاعلية التعليمية
١ ـ التخطيط الاستراتيجي : ١/١ الخطة الإستراتيجية للمؤسسة : ـ التحليل البيئي للمؤسسة التعليمية . ـ الرؤية والرسالة . ـ الأهداف الإستراتيجية . ـ الخطة التنفيذية لتطبيق إستراتيجية المؤسسة ٢/١ الوضع التنافسى للمؤسسة : ـ السمات التنافسية للمؤسسة ودورها فى المجتمع ٢ ـ الهيكل التنظيمى : ١/٢ الهيكل التنظيمى والإدارات الداعمة: ـ هيكل تنظيمى ملائم ومعتمد . ـ وحدة ضمان الجودة . ٣ـ القيادة والحوكمة : ١/٣ اختيار القيادة الأكاديمية . ـ أسلوب اختيار القيادة . ٢/٣ نمط القيادة وممارسات المجالس المؤسسية ـ أسلوب القيادة . ٣/٣ تنمية المهارات الإدارية . ـ التدريب . ـ مؤشرات تقييم التدريب ٤/٣ نظم المعلومات والتوثيق ـ قواعد البيانات ٥/٣ دور القيادة فى تنمية التمويل الذاتى	١ ـ الطلاب والخريجون ١/١ سياسات قبول وتحويل وتوزيع الطلاب ـ نظم قبول وتحويل الطلاب ـ الطلاب الوافدون ٢/١ الدعم الطلابى ـنظام دعم الطلاب ـبرامج الدعم الاجتماعى والرعاية الصحية ـبرامج دعم وتحفيز الطلاب المتفوقين والمتعثرين ـالتوعية والإرشاد الأكاديمى ٣/١ الأنشطة الطلابية ـ المشاركة فى الأنشطة الطلابية ـ تميز المؤسسة فى الأنشطة الطلابية ٤/١ الخريجون ـخدمات الخريجين ٢ ـ المعايير الأكاديمية ١/٢ المعايير الأكاديمية القومية أومعايير أخرى معتمدة من الهيئة ـتبنى المعايير الأكاديمية ـالممارسات التطبيقية للمعايير الأكاديمية ـتوافق البرامج التعليمية مع المعايير الأكاديمية ٣ ـ البرامج التعليمية ١/٣ البرامج التعليمية واحتياجات المجتمع والتنمية ـ ملائمة البرامج التعليمية لاحتياجات سوق العمل ٢/٣ تصميم وتطوير البرامج التعليمية ـتصميم البرامج ـتطوير البرامج والمقررات الدراسية ٣/٣ فاعلية البرامج التعليمية

١ - القدرة المؤسسية	٢ - الفاعلية التعليمية
- خطه تنميه الموارد الذاتيه . - العلاقات والتفاعل مع القطاعات الإنتاجية والخدمية فى المجتمع ٤ - المصداقية والأخلاقيات ١/٤ حقوق الملكية الفكرية والنشر - الالتزام بحقوق الملكية الفكرية والنشر ٢/٤ الممارسات العادلة والالتزام بأخلاقيات المهنة - ضمان العدالة وعدم التميز ٣/٤ الأخلاقيات المهنية - ممارسات أخلاقيات المهنة . ٥ - الجهاز الادارى ١/٥ تنمية القيادات وتقييم الأداء - تنمية القيادات الإدارية والعاملين . - نظم تقييم أداء القيادات الإدارية والعاملين ٢/٥ الرضا الوظيفى - وسائل قياس الرضا الوظيفى - دور المؤسسة فى تحقيق الرضا الوظيفى ٦ - الموارد ١/٦ كفاية الموارد المالية والمادية - كفاية الموارد المالية السنوية - ملائمة المباني . ٢/٦ التسهيلات المادية - تسهيلات فى ممارسة الأنشطة الطلابية - الأجهزة والمعدات والمعامل . - تكنولوجيا المعلومات ٧ - المشاركة المجتمعية وتنمية البيئة ١/٧ خطة خدمة المجتمع وتنمية البيئة - التوعية بخدمة المجتمع وتنمية البيئة - الخطة واحتياجات المجتمع ٢/٧ تفاعل المؤسسة مع المجتمع - مشاركة الأطراف المجتمعية فى مجالس المؤسسة - رضا الأطراف المجتمعية ٨ - التقويم المؤسسى وإدارة نظم الجودة ١/٨ تقويم أداء المؤسسة - عملية التقويم - أنشطة التعزيز والتطوير لإدارة نظم الجودة ٢/٨ دعم القيادات الأكاديمية لوحدة ضمان الجودة - الدعم المادى والمعنوى لوحدة ضمان الجودة .	- مؤشرات فاعليه البرامج التعليمية ٤ - التعليم والتعلم والتسهيلات الداعمة ١/٤ إستراتيجية التعليم والتعلم - توافر إستراتيجية التعليم والتعلم. - مراجعة إستراتيجية التعليم والتعلم - أساليب التعليم والتعلم ٢/٤ السياسات المتبعة فى التعامل مع مشاكل الطلاب - مشكلات التعليم - مردود السياسة المتبعة فى حل المشكلات ٣/٤ برامج التدريب الميدانى للطلاب - برامج التدريب الميدانى ٤/٤ تقويم الطلاب - أساليب تقويم الطلاب ٥/٤ الإمكانات المتاحة للتعليم والتعلم - المكتبة - قاعات الدراسة والمعامل ٦/٤ رضا الطلاب - قياس وتقييم رضا الطلاب ٥ - أعضاء هيئة التدريس ١/٥ كفاية أعضاء هيئة التدريس/الهيئة المعاونة - أعضاء هيئة التدريس - أعضاء الهيئة المعاونة ٢/٥ تنمية قدرات ومهارات أعضاء هيئة التدريس / الهيئة المعاونة - خطة التدريب - تنفيذ وتقييم التدريب ٣/٥ تقييم أداء رضا أعضاء هيئة التدريس / الهيئة المعاونة - تقييم أعضاء هيئة التدريس / أعضاء الهيئة المعاونة - الرضا الوظيفى ٦ - البحث العلمى والأنشطة العلمية الأخرى ١/٦ خطة البحث العلمى - توافر خطة البحث العلمى ٢/٦ كفاءة العملية البحثية - مؤشرات الكفاءة - تشجيع وتحفيز البحث العلمى - مساهمة البحث العلمى فى دعم وتعزيز العملية التعليمية ٣/٦ تمويل البحث العلمى - مصادر تمويل البحث العلمى ٤/٦ أنشطة علمية - مشروعات بحثية ممولة - المؤتمرات والأنشطة العلمية ٥/٦ الدراسات العليا ١/٧ الدرجة العلمية - الدبلومات والدرجات العلمية الممنوحة ٢/٧ العملية التعليمية فى الدراسات العليا - برامج الدبلوم / الماجستير / الدكتوراه - نظام التسجيل والإشراف العلمى - الموارد البشرية والمادية المتاحة لبرامج الدراسات العليا ٣/٧ طلاب الدراسات العليا - الالتحاق ببرامج الدراسات العليا - تقويم طلاب الدراسات العليا ٨ - التقويم المستمر للفاعلية التعليمية ١/٨ شمولية واستمرارية التقويم - أساليب ونتائج التقويم - ممارسات النظام الداخلى للجودة ٢/٨ المساءلة والمحاسبة

٤/١/٤- الجهود الهيئة القومية لضمان جودة التعليم تجاه التعاون الدولي :

وفى إطار سعي الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد لإكتساب ثقة المجتمع الدولي حيال مخرجات منظومة التعليم المصرية وحرصها على إقامة علاقات تبادلية مع الهيئات والمنظمات المختلفة على المستويين الإقليمي والدولي بهدف ضمان جودة التعليم والاعتراف المتبادل بشهادات الاعتماد

وانطلاقاً من توجهها للعمل نحو فتح آفاق العالمية أمام المؤسسات التعليمية المصرية، فقد قامت الهيئة بعقد اتفاق مع المؤسسة الأوروبية لضمان جودة التعليم الإلكتروني EFQUEL بهدف وضع نموذج مشترك لمعايير اعتماد مؤسسات التعليم العالي فى مجال التعليم الالكتروني مع منح المؤسسات التي تقدم كل أو جزء من برامجها بالتعلم الإلكتروني اعتمادا مشتركا يحمل خاتم (UNIQUe/NAQAAE) وهي مؤسسة الاعتماد المؤسسي للتعلم الإلكتروني التابعة لـ EFQUEL.

❖❖ مراحل تطبيق الإتفاق : اتفقت المؤسستان علي عدة مراحل لتفعيل الإتفاق كما يلي: (http://www.naqaae.eg/index.php IN / 17/7/2012)

- قامت الهيئة بدراسة نموذج UNIQUe بواسطة اللجان الفنية المختصة ورصدت تقريرها عن ما تراه ملائما وما يحتاج إلى تعديل سواء بالحذف أو الإضافة أو إعادة الصياغة.
- أقامت الهيئة ورشة عمل استمرت علي مدار أربعة أيام من ١٥- ٢٠٠٩/٦/١٨ شارك فيها قيادات الهيئة وأعضاء اللجان الفنية المشكلة ورئيس مؤسسة EFQUEL ونائبه وعضو مجلس إدارة UNIQUe وعضو مجلس منح الاعتماد بها. وانتهت ورشة العمل إلى وضع نموذج أولي لمعايير الاعتماد المشترك للمؤسسات التي تقدم كل أو جزء من برامجها من خلال التعلم الإلكتروني.
- تم الاتفاق على عقد ورشة عمل خلال شهر يوليو من عام ٢٠٠٩م لعرض النموذج المتفق علية على كافة الأطراف المعنية واستطلاع أرائهم للوصول إلى صورة نهائية للنموذج.
- تمتد مرحلة إعداد الأدلة والأدوات الداعمة من يوليو إلى سبتمبر ٢٠٠٩م من خلال لجان خبراء مشتركة مشكلة من الطرفين.
- تعقد الهيئة بالمشاركة مع EFQUEL سلسلة من الدورات التدريبية الهادفة إلى بناء قدرات المؤسسات المعنية.
- يبدأ التحالف نشاط الاعتماد المشترك اعتباراً من أكتوبر ٢٠٠٩م.

❖❖ مجالات تعاون أخرى: وقعت الهيئة اتفاق تفاهم لإنشاء أول شبكة عربية – أوروبية معنية بتطوير استخدام التكنولوجيا فى الجامعات العربية وضمان جودة التعليم الإلكتروني، وذلك بالشراكة مع اتحاد الجامعات العربية والمؤسسة الأوروبية لجودة التعلم الإلكتروني **EFQUEL** ، وتهدف الشبكة إلى:

- نشر ثقافة جودة التعلم الالكتروني.
- تبني وتطوير نظم وآليات ضمان الجودة للتعلم الالكتروني.
- دعم الجامعات العربية وتعزيز جهودها لبناء قدراتها فى مجال التعلم الإلكتروني.
- فتح آفاق التعاون وتبادل الخبرات بين الجامعات العربية بعضها البعض وبينها وبين الجامعات الأوروبية فى مجال التعلم الإلكتروني.
- تشجيع الجامعات على تقديم برامج مشتركة مع مثيلاتها العربية والأوروبية.
- القيام بعمليات "مراجعة النظراء" للجامعات الراغبة من خلال فرق مراجعة مشتركة.

٢/٤- معايير مجلس اعتماد مؤسسات التعليم العالي HEAC الأردن

أنشأت المملكة الأردنية الهاشمية مجلس لاعتماد مؤسسات التعليم العالى بموجب قانون التعليم والبحث العلمى رقم (٤) لسنة ٢٠٠٥ م، وقد تم تحويل هذا المجلس بعد ذلك إلى هيئة اعتماد مستقلة عن وزارة التعليم العالى والبحث العلمى، وإكسابها الصفة المؤسسية لضمان الاستقلالية والمرونة الإدارية ، وقد كان الهدف من وراء صدور مشروع القانون تحقيق ما يلى: تحقيق أهداف هيئة الاعتماد من خلال مجلس يتألف من أحد عشر عضوا من أعضاء هيئة التدريس العاملين فى مؤسسات التعليم العالى الرسمية والخاصة ، ومن قطاعات الإنتاج والخدمات المختلفة. أما بالنسبة لمعايير ضمان الجودة والاعتماد، فعلى النحو التالى:(راجع: هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالى الأردنية ، ٢٠٠٩ ، ٢٨- ١٠٢)

- **المعيار الأول : رؤية المؤسسة ورسالتها وأهدافها والتخطيط**
  - ✓ الرسالة والأهداف
  - ✓ التخطيط والفاعلية
- **المعيار الثاني: البرامج التربوية وفاعليتها**
  - ✓ المتطلبات العامة
  - ✓ التخطيط والتقييم في البرامج التربوية :
  - ✓ برنامج البكالوريوس (الدرجة الجامعية الأولى)
  - ✓ برامج الدراسات العليا
  - ✓ أعضاء هيئة التدريس والمصادر ذات العلاقة في برامج الدراسات العليا:
- **المعيار الثالث: الطلبة والخدمات الطلابية**
  - ✓ أهداف الخدمات الطلابية وتنظيمها.
  - ✓ المسؤوليات العامة لبرامج تطوير الطلبة والخدمات الطلابية.
  - ✓ التقييم الأكاديمي للطلبة وسجلات العلامات.
  - ✓ الخدمات الطلابية .
- **المعيار الرابع: أعضاء هيئة التدريس**
- **المعيار الخامس: الإيفاد والبحث العلمي والإبداعات**
- **المعيار السادس: المكتبة ومصادر المعلومات ، ويشمل:**
  - ✓ المكتبة
  - ✓ مصادر المعلومات والخدمات
  - ✓ التسهيلات والوصول إليها
  - ✓ الإدارة والطواقم البشرية
  - ✓ التخطيط والتقييم .
- **المعيار السابع: الحاكمية والإدارة، ويتضمن:**
  - ✓ نظام الحاكمية والإدارة في المؤسسة
  - ✓ مجلس الحاكمية (العمداء)
  - ✓ القيادة والإدارة:
- **المعيار الثامن: المصادر المالية**
  - ✓ التخطيط المالي
  - ✓ كفاية المصادر المالية
  - ✓ الإدارة المالية
  - ✓ الاستثمار المالي
- **المعيار التاسع: المصادر المادية**

- ✓ التسهيلات التدريسية والداعمة
- ✓ الأجهزة والمواد
- ✓ التخطيط للمصادر الطبيعية:

◄◄ المعيار العاشر: الشفافية المؤسسية

◄◄ المعيار الحادي عشر: التفاعل مع المجتمع

◄◄ المعيار الثاني عشر: إدارة ضمان الجودة .

٣/٤- معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي NCAAA السعودية

تم إنشاء الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي National Commission for Academic Accreditation & Assessment بناءً على الموافقة السامية الكريمة رقم ٧/ب/٦٠٢٤ بتاريخ ١٤٢٤/٢/٩هـ على قرار مجلس التعليم العالي رقم ١٤٢٤/٢٨/٣هـ في جلسته الثامنة والعشرين المنعقدة بتاريخ ١٤٢٤/١/١٥هـ ، حيث تتمتع هذه الهيئة بالشخصية المعنوية والاستقلال الإداري والمالي تحت إشراف مجلس التعليم العالي وهي السلطة المسؤولة عن تحديد معايير ومحكات التقويم والاعتماد الأكاديمي واعتماد المؤسسات التي تقدم برامج ما بعد الثانوية العامة Post – Secondary Education ، لضمان الجودة في التعلم وإدارة المؤسسات المكافئة للمعايير الدولية للتعليم العالي . (NCAAA , 2009a,b,cf,5)

❖❖ أما بالنسبة لمعايير NCAAA فيمكن تناولها على النحو التالي :

❖❖ وضعت المؤسسة نوعين من المعايير هما : معايير الاعتماد المؤسسى ، معايير الاعتماد البرامجى . وبيانها كما يلي:

- **السياق المؤسسي** :
- **معيار ١ : الرسالة والأهداف، ويوضحه الجدول التالي رقم (٥)**

معيار المؤسسة	معيار البرنامج
المتطلبات الخاصة لمؤسسة ككل فيما يتعلق بالمعيار ١ هي كالتالي: ١.١ ملائمة الرسالة ١.٢ جدوى عبارة الرسالة ١.٣ تطوير الرسالة ١.٤ الاستفادة من عبارة الرسالة ١.٥ العلاقة بين الرسالة والغايات والأهداف.	المتطلبات الخاصة لبرنامج مؤسسة فيما يتعلق بالمعيار ١ هي كالتالي: ١.١ ملائمة الرسالة ١.٢ جدوى عبارة الرسالة ١.٣ تطوير الرسالة ومراجعتها ١.٤ الاستفادة من عبارة الرسالة ١.٥ العلاقة بين الرسالة والغايات والأهداف.

- **المعيار ٢ : السلطات والإدارة، ويوضحه الجدول التالي رقم (٦)**

معيار المؤسسة	معيار البرنامج
المتطلبات الخاصة للمؤسسة ككل والمتعلقة بالمعيار ٢ هي كالتالي : ٢-١السلطة الإدارية (مجلس الجامعة) ٢-٢القيادة ٢-٣ عمليات التخطيط ٢-٤ العلاقات بين أقسام الطلاب والطالبات ٢-٥ النزاهة ٢-٦السياسات والأنظمة ٢-٧المناخ التنظيمي ٢-٨ الهيئات المشاركة والكيانات الخاضعة للمؤسسة.	المتطلبات الخاصة لبرنامج محدد فيما يتعلق بالمعيار ٢ هي كالتالي: ٢-١ القيادة ٢-٢عمليات التخطيط ٢-٣ العلاقات بين أقسام الطلاب والطالبات ٢-٤ النزاهة ٢-٥ السياسات واللوائح

- **معيار ٣: إدارة ضمان الجودة وتطويرها، ويوضحه الجدول التالي رقم (٧)**

معيار المؤسسة	معيار البرنامج
المتطلبات الخاصة بالمؤسسة ككل والمتعلقة بالمعيار ٣ هي كالتالي : ٣-١ الالتزام المؤسسي بتحسين الجودة ٣-٢ نطاق عمليات ضمان الجودة ٣-٣ إدارة عمليات ضمان الجودة ٣-٤ استخدام الأدلة والمؤشرات المرجعية والمحكات ٣-٥ التحقق المستقل من التقويم	المتطلبات الخاصة لبرنامج ما ، فيما يتعلق بالمعيار ٣ هي كالتالي: ٣-١ الالتزام بتحسين جودة البرامج ٣-٢ نطاق عمليات ضمان الجودة ٣-٣ إدارة عمليات ضمان الجودة ٣-٤ استخدام الأدلة والمؤشرات المرجعية والمحكات ٣-٥ التحقق المستقل من التقويم

- **ب. جودة التعلم والتعليم**

- **المعيار ٤: التعلم والتعليم، ويوضحه الجدول التالي رقم (٨)**

معيار المؤسسة	معيار البرنامج
المتطلبات الخاصة للمؤسسة ككل والمتعلقة بالمعيار ٤ هي كالتالي : ٤-١ الرقابة المؤسسية لجودة التعلم والتعليم ٤-٢ مخرجات تعلم الطلاب ٤-٣ عمليات تطوير البرامج ٤-٤ عمليات مراجعة وتقويم البرامج ٤-٥ تقويم الطلاب ٤-٦ المساعدة التعليمية للطلبة ٤-٧ جودة التدريس ٤-٨ تقديم الدعم لإدخال تحسينات على جودة التدريس ٤-٩ مؤهلات وخبرات أعضاء هيئة تدريس ٤-١٠ أنشطة الخبرة الميدانية ٤-١١ ترتيبات الشراكة مع مؤسسات أخرى	المتطلبات الخاصة للبرنامج محدد فيما يتعلق بالمعيار ٤ هي كالتالي: ٤-١ مخرجات تعلم الطلبة ٤-٢ عمليات تطوير البرامج ٤-٣ عمليات مراجعة وتقييم البرامج ٤-٤ تقويم الطلاب ٤-٥ المساعدة التعليمية للطلبة ٤-٦ جودة التدريس ٤-٧ تقديم الدعم لإدخال تحسينات على جودة التدريس ٤-٨ مؤهلات وخبرات أعضاء هيئة تدريس ٤-٩ أنشطة الخبرة الميدانية ٤-١٠ ترتيبات الشراكة مع مؤسسات أخرى

- **ج. دعم تعلم الطلاب**

- **المعيار ٥: إدارة شؤون الطلاب وخدمات الدعم**

- **معيار ٦: مصادر التعلم، ويوضحه الجدول التالي رقم (٩)**

معيار المؤسسة	معيار البرنامج
المتطلبات الخاصة للمؤسسة ككل والمتعلقة بالمعيار ٦ هي كالتالي: ٦-١ التخطيط والتقويم ٦-٢ التنظيم ٦-٣تقديم الدعم للمستخدمين ٦-٤ الموارد والمرافق	المتطلبات الخاصة ببرنامج محدد والمتعلقة بالمعيار 6 هي كما يلي: ٦-١ التخطيط والتقويم ٦-٢ التنظيم ٦-٣ تقديم الدعم للمستخدمين ٦-٤ الموارد والمرافق

- **د. دعم البنية التحتية**

- **معيار ٧: المرافق والتجهيزات، ويوضحه الجدول التالي رقم (١٠)**

معيار المؤسسة	معيار البرنامج
المتطلبات الخاصة للمؤسسة ككل والمتعلقة بالمعيار ٧ هي كالتالي: ٧-١ السياسات والتخطيط ٧-٢ جودة وكفاءة المرافق ٧-٣ التنظيم والإدارة ٧-٤ تقنية المعلومات ٧-٥ السكن الطلابي	المتطلبات الخاصة ببرنامج محدد والمتعلقة بالمعيار هي كما يلي ٧-١ السياسات والتخطيط ٧-٢ جودة وكفاءة المرافق ٧-٣ التنظيم والإدارة ٧-٤ تقنية المعلومات

- **المعيار ٨: التخطيط والإدارة المالية، ويوضحه الجدول التالي رقم (١١)**

معيار المؤسسة	معيار البرنامج
المتطلبات الخاصة للمؤسسة ككل والمتعلقة بالمعيار ٨ هي كالتالي: ٨-١ اعداد الميزانية ٨-٢ الادارة المالية ٨-٣ مراجعة الحسابات وإدارة المخاطر.	المتطلبات الخاصة ببرنامج محدد والمتعلقة بالمعيار ٨ هي كما يلي: ٨-١ اعداد الميزانية ٨-٢ الادارة المالية

- **معيار ٩: عمليات التوظيف، ويوضحه الجدول التالي رقم (١٢)**

معيار المؤسسة	معيار البرنامج
المتطلبات الخاصة للمؤسسة ككل والمتعلقة بالمعيار ٩ هي كالتالي: ٩-١ السياسات والإدارة ٩-٢ التوظيف ٩-٣ التطوير الذاتي والوظيفي ٩-٤ الانضباط، والشكاوى، وتسوية المنازعات	المتطلبات الخاصة ببرنامج محدد والمتعلقة بالمعيار ٩ هي كما يلي: ٩-١ التوظيف ٩-٢ التنمية الشخصية والوظيفية

- **هـ. الإسهامات الاجتماعية**

- **معيار ١٠: البحوث، ويوضحه الجدول التالي رقم (١٣)**

معيار المؤسسة	معيار البرنامج
المتطلبات الخاصة بالمؤسسة ككل والمتعلقة بالمعيار ١٠ هي كالتالي: ١٠-١ سياسات البحوث المؤسسية ١٠-٢ مشاركة أعضاء هيئة التدريس والطلاب في البحوث ١٠-٣ تسويق البحوث ١٠-٤ مرافق ومعدات البحوث	المتطلبات الخاصة ببرنامج محدد والمتعلقة بالمعيار ١٠ هي كما يلي ١٠-١ مشاركة أعضاء هيئة التدريس والطلاب في البحوث ١٠-٢ مرافق ومعدات البحوث

- **معيار ١١ : العلاقة مع المجتمع، ويوضحه الجدول التالي رقم (١٤)**

معيار المؤسسة	معيار البرنامج
المتطلبات الخاصة للمؤسسة ككل والمتعلقة بالمعيار ١١ هي كالتالي: ١١-١ السياسات المؤسسية بشأن العلاقة مع المجتمع ١١-٢ التفاعل مع المجتمع ١١-٣ سمعة المؤسسة التعليمية	المتطلبات الخاصة ببرنامج محدد والمتعلقة بالمعيار ١١ هي كما يلي: ١١-١ السياسات المؤسسية بشأن العلاقة مع المجتمع ١١-٢ التفاعل مع المجتمع

٢/٤- خبرات بعض الدول العربية حيال اجراءات الاعتماد، ويمكن بيان أهمها كما يلي:

١/٢/٤- إجراءات الاعتماد في جمهورية مصر العربية

تتعدد إجراءات الاعتماد للجامعات والكليات المصرية من قبل اللجنة القومية لضمان الجودة والاعتماد، وهى على النحو التالى : (اللجنة القومية لضمان الجودة والاعتماد ، ٢٠٠٥ ، ١٥ — ٢٠)

- نطاق الاعتماد : تشتمل عملية الاعتماد على ثلاثة أنشطة أكاديمية أساسية لكل المؤسسات هي :البرامج التعليمية، والأبحاث والأنشطة العلمية الأخرى، والمشاركة المجتمعية.
- الدليل الإرشادي لإجراء مراجعات الاعتماد :

- ✓ يسمح للمؤسسة التقدم بطلب الاعتماد عندما تكون مؤهلة لذلك وحينما تعتقد أن بإمكانها أن تثبت استيفاءها لضوابط الاعتماد المنشورة بواسطة الهيئة .
- ✓ إن ناتج، أو حصيلة، كل زيارة مراجعة للاعتماد هو عبارة عن مجموعة من الاستنتاجات التي يتفق عليها فريق المراجعة الزائر، تكون منقولة في صورة تغذية رأي راجعة شفوية في نهاية الزيارة الميدانية ومدعمة بتقرير اعتماد تفصيلي، هذا التقرير سيتم نشره ، وتعتبر مراجعة الاعتماد هي والتقرير إطار عمل مشتركا للتقويم.

◄◄ التخطيط للزيارة الميدانية

يبدأ التخطيط المبدئي في المؤسسة، وذلك بإعدادها لتقرير التقويم الذاتي السنوي الداخلي للكلية وتقرير المراجعة الإستراتيجية ،كما يمكن للمؤسسة، إذا رغبت، أن تكتب تقرير تقويم ذاتي إضافيا مختصرا على سبيل الاستعداد لمراجعة النظراء، وهو تقرير يلقي الضوء على أهم التطورات منذ إصدار تقرير التقويم الذاتي السنوي الداخلي للكلية وتقرير المراجعة الإستراتيجية.

◄◄ الزيارة التمهيدية : سيقوم رئيس فريق المراجعة بالترتيب مع المؤسسة لتحديد الموعد المناسب للزيارة التمهيدية .

◄◄ تنظيم الزيارة الميدانية الخاصة بالاعتماد

- ✓ في الأحوال العادية، يتم تنسيق الزيارة الميدانية على مدار ثلاثة أيام وذلك باستخدام الإطار العام لجدول الزيارة النموذجي، وتكون هذه الأيام عادة متتالية ولكن يمكن تقسيمها إلى يومين ويوم أو العكس (٢+١ أو ١+٢ يوم) بين القسمين عن أسبوعين.
- ✓ دائما تشمل الزيارة الميدانية مواعيدٍ للاجتماعات k وتعتبر الاجتماعات مع الطلاب وهيئة التدريس عنصرا حيويا في زيارات المراجعة للاعتماد ومن الأفضل بالنسبة لبعض الاجتماعات الترتيب لها مسبقا بينما يمكن ترتيب بعض الاجتماعات قبلها بفترة وجيزة ودون موعد مسبق، قد يرغب كذلك المراجعون في تكريس بعض الوقت لقراءة الوثائق المتاحة وتدوين الملاحظات. وتمثل عينة أعمال الطلاب المقيّمة جزءا حيويا من تلك الوثائق المساندة.
- ✓ تختتم الزيارة الميدانية باجتماع لتغذية الرأي الراجعة يرأسه رئيس فريق المراجعة ويحضره العميد أو من ينوب عنه وأعضاء آخرين من المؤسسة حسب من يرغب العميد دعوته .هذا الاجتماع يحضره جميع المراجعين إلا أن تقديم القرارات وما توصلوا إليه سيقوم به نيابة عنهم رئيس فريق المراجعة وذلك وفقا للبروتوكول .

◄◄ الأحكام

- ✓ باستخدام ضوابط الاعتماد، سيقوم المراجعون بالحكم على مدى استيفاء المؤسسة للضوابط، وإذا لم تكن مستوفية لها ما هي التحسينات الإضافية المطلوبة، سيقوم المراجعون بتقويم المعايير الأكاديمية، وجودة فرص التعلم، والأبحاث والأنشطة العلمية الأخرى، والمشاركة المجتمعية، وفعالية

إدارة الجودة والتحسين، ويتضمن ذلك تعليق على فعالية نظم ضمان الجودة الداخلية.

- تقرير الاعتماد
  - ✓ سيقوم الفريق بإصدار تقرير الاعتماد مستخدماً هيكل التقرير الوارد من الهيئة ، وسوف يأخذ التقرير الشكل السردي، وسيركز على التقويم (متضمنا نقاط القوة الرئيسة وأية نقاط ضعف أو قضايا يجب مخاطبتها) بدلاً من الشكل الوصفي، وسوف يكون مبنيا على الأدلة ويقدم أمثلة للممارسة الجيدة حيثما كان هذا ملائما، يجب أن يكون التقرير صحيحا من ناحية الحقائق وواضحا ووجيزا وعادلا ومتوازنا. وسوف يتم إصدار تقرير الاعتماد باللغتين العربية والإنجليزية . ومن الأفضل أن يكون التقرير في حدود 5000 كلمة .يتم توجيه التقرير للهيئة، مع إرسال نسخة للمؤسسة، وأخرى للجامعة التابع لها المؤسسة .
  - ✓ في هذه المرحلة سوف تتولى الهيئة مسئولية الجودة النهائية للتقرير والتأكد من أن التقرير على مستوى الكفاءة اللائقة .
- ترتيبات التحسينات الإضافية.
- الترتيبات لإعادة الاعتماد.
- نشر ملخص النتائج والممارسات الجيدة.
- مراقبة وتقويم عملية الاعتماد.

٢/٢/٤- إجراءات الاعتماد (نيل شهادة ضمان الجودة) في المملكة الأردنية الهاشمية

يصدر قرار الترشيح لنيل شهادة ضمان الجودة عن مجلس هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالى بعد تحقق الأمرين التاليين :

- انطباق شروط الأهلية الخاصة بالتقدم بنيل شهادة ضمان الجودة على المؤسسة المعنية، وتتمثل فى :
  - ✓ أن تكون إحدى المؤسسات التعليمية التى تقدم برامج أكاديمية للأفراد بعد الثانوية العامة .
  - ✓ أن تكون معتمدة من قبل هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالى الأردنية اعتمادا أوليا (عاما وخاصا) للبرامج التى تقدمها.
  - ✓ أن تكون قد خرجت اثنين على الأقل من الخريجين فى برامجها .
  - ✓ أن يرفق بالطلب شيك بقيمة رسوم طلب التقدم لنيل شهادة ضمان الجودة .
- المراجعة الأولية للوثائق المرفقة مع طلب الترشيح للشهادة .

❖ أما الخطوات الإجرائية والخاصة بنيل شهادة ضمان الجودة النافذة من الهيئة، فكما يلي :

- تعبئة الطلب المعتمد من قبلة الهيئة والخاص بالترشح لنيل الشهادة ، مرفقاً به شيك بقيمة رسوم التقدم لنيل شهادة ضمان الجودة إضافة إلى الوثائق التالية : (تقرير تفصيلى حول مدى تحقيق المؤسسة لشروط الأهلية المعتمدة من قبل الهيئة. / المعلومات الأساسية عن المؤسسة ./ الخطط الخاصة بالتطور المؤسسى لها . / دليل حديث للمؤسسة . / إقرار خطى بالتزام المؤسسة بما يترتب عليها من رسوم جراء طلبها والإجراءات الخاصة بنيل شهادة الجودة وفق النموذج الخاص بذلك .)

- دراسةٍ الطلب من قبل هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالى وتزويد المؤسسة خطيا بقرار مجلس هيئة الاعتماد فى مدة أقصاها ستة أسابيع من تاريخ التقدم بالطلب.
- قيام المؤسسة بإجراء دراسة تقييم ذاتى لها تقدم من خلالها البراهين والشواهد التى تؤكد على توفر مؤشرات معايير ضمان الجودة التى تعتمدها هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالى فيها، ويتوقع أن تنهى المؤسسة هذه الدراسة فى مدة أقصاها (١٢) شهرا .
- تقوم المؤسسة بعد إنهاء الدراسة الذاتية بتقديم خمس نسخ ورقية ونسخة الكترونية عن تقرير هذه الدراسة إلى هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالى وفق التعليمات الخاصة بذلك، مرفقا به الوثائق اللازمة لتقدير أداء المؤسسة على كل معيار من معايير الجودة .
- قيام لجنة الخبراء – التى تم تشكيلها بناءً على قرار صادر من مجلس الهيئة – بمراجعة تقرير الدراسة الذاتية والوثائق والملاحق المرفقة به ، ويتوقع أن تنتهى اللجنة من عملها خلال المدة المحددة لها فى كتاب تشكيلها.
- قرار مجلس هيئة الاعتماد : يعتمد مجلس الهيئة فى تقديره لدرجة الجودة المتحققة للمؤسسة على مراجعته ودراسته للتقرير المرفوع له من لجنة الخبراء حول تحقيق معايير الجودة فى المؤسسة، واطلاعه على تقرير الدراسة الذاتية التى تقدمت به المؤسسة، والوثائق المرفقة به، والتقرير المكتوب من قبل المؤسسة عن عمل لجنة الخبراء والتوصية السرية من لجنة الخبراء حول ترشيح المؤسسة لنيل شهادة ضمان الجودة .
- وبناءً على ما سبق يصدر مجلس هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالى قراراً بأغلبية أعضائه يتضمن أحد الاختيارات الثلاثة: (منح المؤسسة شهادة ضمان الجودة / تأجيل منح شهادة الجودة للمؤسسة / حجب شهادة ضمان الجودة عن المؤسسة .)
- وأيا كان قرار مجلس الاعتماد يتم إبلاغ المؤسسة به خطياً ، إذ يتم إرسال شهادة ضمان الجودة للمؤسسة مرفقا بها ما يترتب عليه من إجراءات للمتابعة فى السنوات الخمس التى تلى منح الشهادة فى حالة أن يكون مضمون قرار مجلس الهيئة ينص على منح الشهادة لها، أما عندما يكون قرار المجلس ينص على تأجيل منح الشهادة فعليها الانتظار لمدة سنتين على الأكثر قبل التقدم مرة أخرى لنيل هذه الشهادة، أما فى حالة حجب الشهادة فيتم تزويد المؤسسة بتقرير مفصل لنقاط القوة والضعف المتحققة لها لمراعاتها عند تقدمها لنيل هذه الشهادة مستقبلا ، إذ لا يسمح لها التقدم مرة أخرى لنيل الشهادة قبل مرور ثلاث سنوات على الأقل بعد صدور قرار حجب شهادة ضمان الجودة عنها. (هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالى ، ٢٠٠٩ ٤- ٦)

٣/٢/٤- إجراءات اعتماد مؤسسات التعليم العالى فى المملكة العربية السعودية

- متطلبات التأهل للتقدم بطلب الاعتماد

يتطلب الحصول على الاعتماد الأكاديمي من الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي إعداد المؤسسة التعليمية لتقارير دراسة تقويم ذاتية دقيقة

وشاملة لكل أوجه النشاط العلمية والإداريةِ والخدمية وغيرها لتحديد مستويات الجودة لديها استنادا للأحد عشر معيارا المعدة من قبل الهيئة، وأن تخضع المؤسسة التعليمية لتقويم خارجي من قبل فريق تقويم مستقل للتحقق من صحة نتائج دراسة التقويم الذاتية والحكم على مستويات جودة الأداء وفقا لمعايير الهيئة. ويتعين قبل البدء في العمليات المشار إليها أعلاه أن يثبت للهيئة استيفاء المؤسسة التعليمية لمتطلبات محددة تتعلق بالعناصر الرئيسة في معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي، بالإضافة إلى استيفاء المؤسسة التعليمية للمسوغات النظامية لممارسة عملها. ويتعين على المؤسسات التعليمية الأهليةِ على وجه الخصوص أن تكون المؤسسة حاصلة على التراخيص المطلوبة نظاما. ويعبر عنه الجدولين التالي رقم (١٥):

طلب التأهل للتقدم بطلب الاعتماد المؤسسي

الرجاء تعبئة النموذج المدرج أدناه وإعادته إلى الهيئة الوطنية للتقويم و الاعتماد الأكاديمي حين الوفاء بجميع العناصر المذكورة فيه على أن يصل هذا النموذج إلى الهيئة بصورة رسمية قبل قبل قبل١٣/محرم/١٤٣١هـ الموافق ٢٠٠٩/١٢/٣٠م.

ضع إشارة √ في الخانات المقابلة لكل محك في حالة استيفائه أو أذكر التاريخ المتوقع لاستيفاء المحك مع ملاحظة أنه يجب ألا يتجاوز أي من التواريخ قبل١٣/محرم/١٤٣١هـ الموافق ٢٠٠٩/١٢/٣٠م.

	المحكات	المحك مستوفى تماما	رأي الهيئة
١	الترخيص النهائي للمؤسسات الأهلية أو قرار الإنشاء للمؤسسات الحكومية		
٢	توافق النشاط الممارس مع مضمون الترخيص أو قرار الإنشاء		
٣	إقرار الرسالة و توافقها مع مضمون الترخيص أو قرار الإنشاء		
٤	الخطة الإستراتيجية بما فيها خطة الجودة		
٥	اللوائح و مهام اللجان و مسؤوليات القائمين على الشؤون الإدارية و الأكاديمية		
٦	الكتيبات التعريفية و الأدلة للطلبة		
٧	توصيف البرامج لجميع البرامج التي تقدمها المؤسسة		
٨	توصيف المقررات		
٩	لوائح وإجراءات إقرار البرامج و إقرار تعديلها و مراجعتها		
١٠	نظم مراقبة الجودة و تطوير البرامج		
١١	وسيلة مركزية لحفظ و توثيق سجلات الطلبة و أسلوب لتحليل و توثيق البيانات الإحصائية		
١٢	آلية لاستطلاع آراء الطلبة		
١٣	نظام لضمان الجودة في جميع المعايير		
١٤	بيانات مؤشرات الأداء		
١٥	ترتيبات جمع بيانات الملامح المرجعية Benchmarks		
١٦	نظم رصد و توثيق بيانات البحث العلمي		
١٧	نظم رصد و توثيق بيانات خدمة المجتمع		
١٨	تخرج الطلبة		
١٩	استيفاء معايير الاعتماد		

توقيع (المدير أو رئيس مجلس الأمناء)

الاسم:

التوقيع:

جدول رقم (١٦) يوضح طلب التأهل للتقدم بطلب الاعتماد البرامجي

طلب التأهل للتقدم بطلب الاعتماد البرامجي
اسم المؤسسة التعليمية _____
اسم البرنامج _____
ضع إشارة √ في الخانات المقابلة لكل محك في حالة استيفائه

قائمة المحكات اسم البرنامج:		المحك مستوفى	رأي الهيئة
١	الترخيص للبرنامج		
٢	الموافقة على التقدم بطلب اعتماد البرنامج		
٣	توصيف البرنامج		
٤	توصيف المقررات		
٥	لوائح البرنامج و الادلة التعريفية بالبرنامج و مقرراته و متطلباته		
٦	التقارير السنوية للبرنامج و مقرراته		
٧	بيانات استطلاعات اراء الطلبة		
٨	تخرج الطلبة و بيانات تقويم الخريجين للبرنامج		
٩	اللجنة المشرفة على البرنامج (للبرامج المهنية)		
١٠	مؤشرات الاداء و المقارنة المرجعية *Performance Indicators and Benchmarking*		
١١	التوافق مع الإطار الوطني للمؤهلات		
١٢	مقاييس التقويم الذاتي		

يعبأ هذا الجدول مرة واحدة لجميع البرامج المتقدمة بطلب التأهل

المتطلبات المؤسسية للتأهل للاعتماد البرامجي		المحك مستوفى	رأي الهيئة
١	الخطة الإستراتيجية للمؤسسة		
٢	مركز الجودة و الخطة الإستراتيجية لتحسين الجودة		
٣	بيانات مؤشرات الاداء المتعلقة بجميع البرامج التي تقدمها المؤسسة		
٤	اللوائح و إجراءات إقرار البرامج و إقرار تعديلها و إجراءات تقويمها		
٥	بيانات استطلاعات اراء الطلبة للبرامج و المقررات التي تقدمها المؤسسة		
٦	نظام الإرشاد الاكاديمي و تقدم المشورة للطلبة		
٧	المرافق و الإمكانات المخصصة للنشاط اللاصفي		
٨	توفر موارد التعلم و نظام رصد احتياجات البرامج و الاستجابة لها		
٩	النظام المؤسسي لتوفير البيانات الإحصائية لمعدلات تحصيل الطلبة		

توقيع (مدير الجامعة أو عميد الكلية)

- طلبات الموافقة واعتماد مؤسسات التعليم العالي وبرامجها:

وقد تقرر الهيئة ما يلي:

- ❖ بالنسبة للمؤسسة:

✓ أن المؤسسة التعليمية الجديدة تتوفر فيها متطلبات ضمان الجودة ولذلك ينبغي أن تحصل الاعتماد الكامل.

✓ أن المؤسسة التعليمية الجديدة لا تلبي بشكل تام معايير ضمان الجودة ولكن لديها الخطط المناسبة لوضع إجراءات خاصة لضمان الجودة، وينبغي أن تحصل على موافقة مؤقتة.

✓ أن المؤسسة التعليمية الجديدة ليس لديها حتى الآن ما يكفي من الخطط لوضع إجراءات لضمان الجودة، وينبغي عليها تلبية المتطلبات المحددة قبل التقدم بطلب جديد للاعتماد. وهنا سيطلب من المؤسسة تقديم خطط

مفصلة لأغراض التطوير إلى الهيئة في غضون فترة زمنية محددة، بحد أقصى قدره ستة أشهر.

- ❖❖ بالنسبة لكل برنامج من برامجها التعليمية:
- ✓ أن يلبي البرنامج متطلبات ضمان الجودة، وعليه فإنه يتم منحه الاعتماد الكامل.
- ✓ أن البرنامج لا يلبي تماما متطلبات ضمان الجودة ولكن يحتوي على الخطط المناسبة للتطوير وعليه ينبغي أن يحظى بالاعتماد المؤقت.
- ✓ أن البرنامج ليس لديه حتى الآن ما يكفي من الخطط لتطوير إجراءات لضمان الجودة، وينبغي عليه تلبية المتطلبات المحددة قبل التقدم بطلب جديد للاعتماد. وهنا سيطلب من المؤسسة تقديم خطط مفصلة لأغراض التطوير إلى الهيئة في غضون فترة زمنية محددة، بحد أقصى قدره ستة أشهر.
- ✓ أن هناك أوجه قصور حقيقية في البرنامج لذلك ينبغي أن تحال المعاملة إلى وزارة التعليم العالي مع التوصية بأن يلغى البرنامج حتى يتم تصحيح هذه العيوب.

(❖❖) مراحل الاعتماد للمؤسسات القائمة: ويمكن ايجازها كما يلي:

إنهاء المؤسسة التعليمية لعمليات تقويم أولي لمستويات أدائها استنادا إلى المعايير المعدة من قبل الهيئة (علماً بأنه من المتوقع أن يكون عدد كبير من المؤسسات التعليمية قد أنهى هذه الخطوة). وتقديم المؤسسة لطلب الاعتماد على أن يتضمن الطلب إقرارا من مجلس إدارة المؤسسة أو من في حكمه بما يلي:

- أنه من المرجح أن المؤسسة قد استوفت معايير الجودة.
- أن المؤسسة قد استوفت متطلبات الأهلية للتقدم بطلب الاعتماد.

↓

موافقة الهيئة على طلب المؤسسة وتحديد الهيئة للتاريخ المتوقع لعمليات التقويم الخارجي.

↓

إنهاء المؤسسة التعليمية لعمليات التقويم الذاتية وفقا للمعايير والإجراءات المعدة من قبل الهيئة والتي تستغرق من تسعة أشهر إلى اثني عشر شهرا. وسوف تقدم الهيئة المشورة للمؤسسة خلال تلك الفترة للتأكد من قيام المؤسسة بالمتطلبات اللازمة.

↓

التقويم الخارجي للمؤسسة التعليمية من قبل فريق تقويم مستقل يتم تشكيله من قبل الهيئة. ويتضمن هذا التقويم زيارة ميدانية للمؤسسة.

↓

اتخاذ الهيئة للقرار بشأن اعتماد المؤسسة التعليمية استنادا إلى تقرير فريق التقويم الخارجي.

٣/٤- الرؤية التحليلية الناقدة لهيئات ضمان الجودة والإعتماد بالوطن العربي:

ويمكن ايجاز تلك الرؤية التحليلية الناقدة على النحو التالي:

- التعدد المتنامي لمعايير ضمان الجودة ، والإتفاق إلى حد كبير على بعض أبعاد ومحاور المعايير مع اختلاف مؤشراتها الدالة عليها بين هيئات ضمان الجودة والاعتماد بالوطن العربي.
- تباين خطوات واجراءات الإعتماد، مع اختلاف الهوية الأكاديمية للخطوات وأيضا ضعف الإتفاق تجاه طبيعة فرق العمل (فرق المراجعين داخليا وخارجيا) ومؤهلاتهم وكفاياتهم المهنية بصفة عامة.
- افتقار هيئات ضمان الجودة والإعتماد بالوطن العربي للرؤي الفكرية أو الفلسفات التنموية التي ترتكز عليها معايير الجودة وأيضا إجراءات وخطوات الاعتماد البرامجي والمؤسسي.
- علي الرغم من كون أبعاد وعناصر الثقافة العربية ذات أُطر مشتركة، إلا أن سمة التباعد واللااكتراث بذلك يُعد الأساس في أداء هيئات ضمان الجودة والإعتماد بالوطن العربي.
- البعد التام وندرة التلاقي المنهجي بين المرتكزات الفكرية والأسس العلمية ودواعي إنشاء الهيئات ضمان الجودة والاعتماد بالوطن العربي.
- قلة وجود آليات تنسيقية مهنية بينها، مما يصعب معه إيجاد خارطة تنموية لضمان الجودة والاعتماد لمؤسسات التعليم العالي بالوطن العربي.
- لا يوجد تنسيق أو إتفاق بين تلك الهيئات حيال الإعتراف الضمني أو الصريح للمؤسسات التعليمية المعتمدة وطنيا من قبل الهيئات الأخرى.
- انعدام الحوار البنَاء والتعاون الإقليمي فيما بينها مما يتنج عنه فردية الأداء المهني والإنعزالية المؤسسية ، الأمر الذي يؤثر سلبا على استراتيجيات التطوير لمعايير ضمان الجودة والإعتماد لها بصفة عامة.
- نمطية التبادل المعلوماتي بجانب التباينات الخلافية في التدابير الإجرائية لكثير من خطوات الاعتماد البرامجي والمؤسسي.
- لا توجد مبادرات داعمة لإيجاد وثيقة مهنية تشاركية فيما بينها من أجل توحيد الرؤى العربية أو الإقليمية بما يرسخ وجود الدعائم الأساسية لإستراتيجية عربية مشتركية لمعايير ضمان الجودة والاعتماد.
- غياب الدعم الحكومي ماليا وفكريا وفلسفيا تجاه صنع السياسات التعليمية العربية المشتركة الداعمة لإيجاد السبل والطرائق الموحدة بين السياسات التنموية لمنظومة التعليم العالي من منظور معايير ضمان الجودة والاعتماد.
- تغييب الدور الرقابي لإتحاد الجامعات العربية تجاه التأكد من التزام مؤسسات التعليم العالي أو الهيئات الوطنية لضمان الجودة والاعتماد بتوصياته أو بالمقترحات الإجرائية للجان المنبثقة منه.
- تقليدية إدارة الحوار ونمطية عقد الإتفاقات من بعض الهيئات العالمية كاليونسكو أو منظمة التعاون الاقتصادي او البنك الدولي عند تعاملها مع بعض المؤسسات التعليمية أو الهيئات الحكومية؛ متمثلا ذلك في اتباعها للتعامل الفردي دون وجود رؤية جمعية لكافة المؤسسات العربية بصفة عامة الأمر الذي يدعم النظرات التباعدية والإجراءات الإنفرادية بين هيئات ضمان الجودة والاعتماد والمؤسسات التعليمية بالوطن العربي.

- غياب الآليات التنسيقية المهنية بين هيئات ضمان الجودة والاعتماد بالوطن العربي تجاه تبادل الخبرات العربية في مجال ضمان الجودة والاعتماد من أجل تنمية القدرات والكفاءات المؤسسية.
- لا توجد تدابير إجرائية رسمية تجاه الإتفاقات أوالشراكات المهنية بينها مما يتنج عنه اللاتعظيم لتوطين الثقافة العربية على مستوي المؤسسات التعليمية.
- ندرة الرؤى التنموية على مستوى الحكومات العربية نحو سن تشريعات أو قواعد عمل مهنية منظمة وداعمة لتأكيد النظرات التقاربية فكريا وتطبيقيا بين هيئات ضمان الجودة والاعتماد بالوطن العربي بما ييسر الاعتراف الرسمي بمؤسساتها التعليمية المعتمدة .
- فقدان الرؤى الإقليمية للآليات الفعالة لتطوير معايير ضمان الجودة واجراءات الإعتماد، بما يُرسخ كون الثقافة العربية هي الركيزة الأساسية للأداءات المهنية لكافة هيئات ضمان الجودة والإعتماد بالوطن العربي.
- اختلاف أنظمة الجودة الداخلية والخارجية فيما بينها، مشفوعا ذلك بتباين قرارات الإعتماد، الأمر الذي لا يُتيح إرساء ثقافة الجودة المؤسسية عربيا على مستوى مؤسسات التعليم العالي بالوطن العربي.
- فقدان التشريعات بإنشاء هيئات ضمان الجودة والإعتماد بالوطن العربي للقيم المهنية ذات المرامي التنموية وطنيا وعربيا، مما ينتج عنه عشوائية وذاتية الإنماء وفردية جهود التطوير بلا أسس علمية منهجية.
- غياب الاحترافية الإدارية عند تشكيل هيئات ضمان الجودة والإعتماد بالوطن العربي، بجانب ندرة التدريب المرتكز إلى الكفاءة المهنية، الأمر الذي يجعل تلك الهيئات خاضعة للإستجلبات الفردية السريعة لكل ما هو دولي دون التريث تجاه اتساقها ومنظومة التعليم العالي بالوطن العربي.
- المناشدة الدائمة من قبل بعض الهيئات الوطنية لضمان الجودة والاعتماد لبعض الهيئات العالمية من أجل الحصول على اعتمادها بلا مراعاة للقوى والعوامل الثقافية أو البيئات التنظيمية المؤسسية للتعليم العالي بالوطن العربي.
- التغييب التام لإستراتيجيات تدعيم المواطنة الثقافية العربية من قبل تلك الهيئات، وما يؤكد ذلك خلو أطرها التشريعية والتنظيمية من القيم أو الإجراءات التنفيذية الدالة عليها.
- اتساق كافة محاولات تطوير معايير ضمان الجودة والاعتماد وارتكاز آليات اختيار فرق المراجعين والمستشارين على آلية الاختيار وفق الثقة الشخصية دون مراعاة التخصصية المهنية.
- التباين وضعف الحوار التنموي بين تلك الهيئات بما يدعم الفجوات المعرفية حيال إقرار الاعتماد البرامجي أو المؤسسي، وهذا يؤكد ندرة التوافقية المهنية بين مؤسسات التعليم العالي وأنظمتها الوطنية للجودة والاعتماد، ويُفقدها التواصل المنهجي مع الرؤى التقدمية لتدويل الإعتماد.
- البعد التام لكافة إستراتيجيات الجودة الداخلية والخارجية لتلك الهيئات وإجراءاتها الاعتمادية عن آليات التوافق وتوفيق الأوضاع مع إستراتيجيات تدويل الإعتماد البرامجي والمؤسسي لمؤسسات التعليم العالي بصفة خاصة.

- ضعف الرؤى الجمعية بين تلك الهيئات تجاه معايير ضمان الجودة والإنتاجية المعرفية نظرا لدعمها للخصوصية الوطنية دون الاكتراث بطبيعتها العربية الإقليمية، ويؤكد ذلك اللاهتمام من قبل الحكومات العربية بدعم القدرات التنافسية للجامعات بصفة خاصة.
- الضبابية التي تكتنف الإجراءات التنفيذية لتلك الهيئات، بجانب غموض آليات الإثابة لمؤسسات التعليم العالي المعتمدة، مما يعزز اللاعلمية في التقييم وانفصامية التلاقي الإقليمي لتطوير معايير ضمان الجودة والاعتماد.
- افتقار الإستراتيجيات التنموية لهيئات ضمان الجودة والاعتماد بالوطن العربي لآليات التوفيق بين نظم مراقبة الجودة وطنيا وإقليميا ودوليا، نظرا لكون الخطوات التطويرية التي تتخذها بعض الحكومات العربية بمثابة القرارات الفجائية الفردية دون دراسة علمية أو استراتيجية عربية جمعية لذلك.
- فقدان تلك الهيئات للمبادرات المهنية المرتكزة إلى تعزيز ثقافة الجودة المؤسسية العربية مع إيجاد القولبة المعيارية التي تلتزم بها جميع الهيئات عند تنفيذ إجراءاتها الإعتمادية، الأمر الذي يفقدها شمولية النظرة للقضايا المشتركة بين مؤسسات التعليم العالي بالوطن العربي.
- ضعف الشراكات الاحترافية في صياغة مؤشرات ومعايير ضمان الجودة لكافة المؤسسات التعليمية، مما يفقدها الدور الرائد لتوطين الثقافة أو الهوية العربية عند تطبيق معايير ضمان الجودة أو إقرار اعتماد بعض مؤسسات التعليم العالي.
- البعد التام لإستراتيجيات تلك الهيئات عن إيجاد التدابير التنظيمية لتطوير آلياتها المعيارية المتعلقة بالمراجعات البرامجية والمؤسسية مما يتنج عنه اللاتساق بينها وبين آليات تدويل الإعتماد، الأمر الذي يفقدها التوافقية ورؤى التطوير إقليميا ودوليا.
- فقدان السياسات التنموية لهيئات ضمان الجودة والاعتماد بالوطن العربي لآليات توحيد التوجهات العربية حيال المعايير وإجراءات الاعتماد، مما يجعلها أحيانا ذات ارتكاز إلي القولبة المعيارية لبعض الهيئات العالمية دون التعمق في الرؤى الإقليمية، وهذا يفقدها هويتها العربية الثقافية أمام تقدمية الإستراتيجيات الدولية بصفة عامة.

- **خامسا : التصور المقترح حيال إنشاء الوكالة العربية لإدارة تدويل الإعتماد الأكاديمي والمؤسسي لمؤسسات التعليم العالي بالوطن العربي :**
- **منطلقات التصور المقترح :**
- **١/٥ - قضايا ومشكلات الواقع :**

- التحولات الديمقراطية الناشئة منذ ثورة ٢٥ يناير ٢٠١١م.
- أوجه السلبيات وكافة أبعاد العوار الإداري التي تكتنف مدخلات وعمليات ومخرجات مؤسسات التعليم العالي بمصر، بجانب قصور الإمكانات البشرية والموارد المادية.
- الحاجة لإجراء تعديل فى التشريعات الحاكمة لمنظومة التعليم العالى بما يسمح بتفويض سلطات فعلية للقيادات الجامعية تمكنهم من إحداث التغييرات اللازمة لتحسين جودة الأداء.

- الحاجة إلى ضمان الجودة فى ظل جماهيرية التعليم العالى.
- ظهور العديد من المقدمين الجدد للتعليم ومنافستهم لمؤسسات التعليم الحكومى التقليدى، وظهور أنماط جديدة من البرامج مثل برامج التعلم عبر الشبكة العالمية للمعلومات والناجمة عن الثورة فى مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.
- بزوغ بيئة تنافسية عالمية جديدة تتطلب مواكبة المعايير العالمية .
- أدى الحراك الأكاديمى للطلاب إلى تزايد الطلب على الاعتراف بمؤهلاتهم ونتائجهم وفترات دراستهم بالخارج.

- **٢/٥- توقعات المستقبل** :

التطور الهائل فى تكنولوجيا المعلومات والاتصالات نتيجة للتقدم المتسارع فى علوم الحاسبات وشبكات المعلومات والتكنولوجيا الرقمية، وسرعة انتشار استخدامات شبكة الإنترنت والبريد الإلكترونى والمؤتمرات التفاعلية والتطبيقات الأخرى للتكنولوجيا الرقمية.

- التطلعات المجتمعية الواردة بخطط التنمية الشاملة للمجتمعات العربية حيال ضرورة ايجاد الطرائق المستحدثة للجامعات العربية بما يضمن لها التواجد لإقليمي والدولي.
- حفز المجتمع الخارجي بكافة مؤسساته لإعادة النظر في علاقته بالجامعةٍ وكيفية زيادة آليات التمويل بما يحقق لها الإكتفاء بما يعد سياجا واقيا للإنماء العلمي والتعليمي والبحثي.
- سوف يتزايد دعم تكامل العالم العربي لبعض الدول العربية مع التكتلات الاقتصادية والعالمية وإبرام الاتفاقيات التجارية المختلفة مثل الكوميسا والشراكة مع الاتحاد الأوروبي والولايات المتحدة واتفاقية الكويز وغيرها
- التحول البحثي من درب بحث القضايا العلمية ذات المرامي والرؤي واضحة المعالم إلى دروب الظواهر العلمية ذات المنحنيات الضبابية في ضوء المتغيرات والتحولات العالمية والأبعاد العلمية والمجتمعية.
- ضرورةٍ ايجادٍ آليات الشراكة الشاملة بين الجامعات ونظيراتها وطنياً وإقليميا ودوليا بما يخدم ارساء مبدأ الإنماء التنموي المستدام.
- التحول الإداري للجامعات العربية من جامعات متعددة الوظائف الإدارية إلى جامعات متعددة الأنظمة الإدارية، الأمر الذي يستوجب إعادة النظر في القوانين والتشريعات الجامعية بكافة نصوصه ومواده القانونية ، بما يحقق القدرة المؤسسية على خوض غمار التنافس الدولي بصفة عامة.
- ضرورة ادراك القيادات الجامعية لآليات نشر العديد من الثقافات في المناخ الجامعي، ومنها: ثقافة الإثابة وتعليق العقاب ، ثقافة الإنجاز المهني، ثقافة الجدارة والأهلية في انتقاء القيادات، ثقافة الجودة الشاملة... الخ
- إرساء مبدأ المعيارية عند تقييم كافة الشئون الإدارية والعلمية والبحثية مع الحرص التام على نشر تلك المعايير كي تنبت ثقافة الإنجاز بين كافة العاملين بالجامعة.
- بناء نظام التميز الجامعي علي المستوى الداخلي للجامعة وعلي الصعيد الخارجي للجامعة مجتمعيا ودوليا بما يحقق شطري الجدارة الجامعية والمتمثلة في خدمة المجتمع المحيط والتواصل الإيجابي عالميا.

- ستحكم عناصر المنافسة والجودة والتميز قوانين السوق خلال المرحلة القادمة، بحيث تصبح الدولة التى تملك ميزة تنافسية فى الإنتاج والجودة هى التى تستطيع أن تحكم السوق وتحصل على مكونات القوة الجديدة فى العالم.
- زيادة الطلب على التعليم العالى، وظهور العديد من المقدمين الجدد، ونظم التعليم المفتوح والتعليم من بعد لمواجهة التوسع فى هذا التعليم، الأمر الذى سيؤدى إلى إثارة التساؤلات بشأن جودة هؤلاء المقدمين والبرامج التى توفرها هذه النظم.

- **٣/٥- أهداف التصور المقترح** :

يسعى التصور المقترح لتحقيق الأهداف التالية:

- تقديم مجموعة من المبادئ التى يرتكز عليها تدويل الاعتماد لمؤسسات التعليم العالي العربي.
- آليات تدويل الاعتماد لمؤسسات التعليم العالي بالوطن العربي.
- التوصيف التشريعي والقانوني لإنشاء الوكالة العربية لإدارة تدويل الاعتماد لمؤسسات التعليم العالي بالوطن العربي. .

- **٤/٥- محاور التصور المقترح** :

- **الوكالة** :

- **١/٤/٥- المبادئ التى يرتكز عليها إنشاء الوكالة العربية لإدارة تدويل الاعتماد** :

- الشفافية والمحاسبية: تلتزم الوكالة بعرض أفكارها على الجمعية العمومية وأن يتم قياس مقدار إسهاماتها في المعرفة العالمية وتطبيق مبدأ المساءلة الإدارية لكافة منسوبيها، كما ينبغى أن تتسم كافة العمليات التى يشملها نظام الاعتماد بالشفافية سواء من الوكالة عند قيامها بإعداد الدراسة الذاتية، أو من جانب فريق الأقران أثناء الزيارة الميدانية، أو من جانب الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد عند إصدار قرار الاعتماد أو تدويله.
- الشمول: ينبغى أن يشمل تدويل الاعتماد كافة عناصر المنظومة الجامعية .
- النزاهة: ينبغى أن تلتزم الوكالة بالعدالة والنزاهة التامة فى كافة أحكامها، وأن يتم معاملة جميع الكليات على قدم المساواة، وأن تمارس الوكالة رقابة صارمة لمنع أى صراع واضح أو فعلى فى المصالح.
- الاستقلال: ينبغى أن تعمل الوكالة بصورة مستقلة فى تطوير عملياتها ومعاييرها، مع ارساء آليات التعاون مع المؤسسات والوكالات الأخرى على كافة المستويات المحلية والإقليمية والدولية بهدف تطوير الأنشطة التى يتضمنها نظام تدويل الاعتماد.
- التعاون: ينبغى الاعتراف بأن تدويل الاعتماد ليس نشاطًا فرديًا، وإنما هو بالأحرى جهد جماعى يشمل كافة العاملين بالكلية، والطلاب، وأولياء الأمور، وأرباب الأعمال، وممثلين من المجتمع ومؤسسات التعليم العالي بصفة عامة.
- الجودة والتميز: أي أن تقيس الوكالة أدائها من خلال تطبيق مقاييس ومعايير معتمدة دوليا، والسعي المستمر وراء التميز والالتزام بالتفوق على الآخرين.

- القيادة والعمل بروح الفريق: تلتزم الوكالة التزاماً راسخاً بتعزيز الأدوار القيادية الفردية والمؤسسية التي تهدف إلى الانجاز والإبداع مع إيمانها العميق بالمسئولية والمشاركة والعمل بروح الفريق الواحد من قبل الجميع.

- **٥/٤/٢- الفئات المستهدفة من إنشاء الوكالة** :
  - أعضاء هيئة التدريس والإداريين بالجامعات العربية.
  - طلاب وطالبات الجامعات العربية في كافة التخصصات والكليات.
  - أفراد المجتمع الراغبون في إكمال دراساتهم بالجامعات الإقليمية أو الدولية..
  - المؤسسات التعليمية والجامعات العربية .
  - كافة المستفيدين من الخدمات والإنتاجية الجامعية (أرباب سوق العمل).

- **٥/٤/٣- آليات تفعيل الأداء المؤسسي للوكالة** :
  - ضرورة إنشاء وحدات أو مراكز فرعية للوكالة بكافة الوحدات الإدارية والأقسام الأكاديمية بالكليات والجامعات العربية.
  - استحداث منصب المنسق العام لتدويل الاعتماد، تكون مهمته ايجاد سُبل التنسيق بين الأقسام الأكاديمية والوحدات الإدارية بالكلية وبين الكلية ونظيراتها داخل الجامعة ونظيراتها العربية، ليتسني إيجاد منظومة التكامل المؤسسي بصفة عامة.
  - المراجعة الشاملة للجودة والقدرات المؤسسية للجامعات العربية من خلال التقييم الذاتي من قبل المؤسسة وأيضا التقييم الخارجي من خلال هيئات التدويل بالجامعة.
  - الحرص علي عقد المؤتمرات والندوات العلمية ذات الرؤي الوطنية والدولية واستقدام الخبراء في مجال تدويل ضمان الجودة والإعتماد، من أجل وضع آليات مستحدثة بما يتوافق مع الوطني والإقليمي والدولي .

- **٥/٤/٤- متطلبات تطبيق اجراءات تدويل الإعتماد** :
  - القيام بحملات التوعية المتعلقة بنشر ثقافة الجودة والإعتماد بين الطلاب والهيئة التدريسية والإدارية والقيادات علي مستوى الكلية من خلال الموقع الإلكتروني للكلية والملصقات والمحاضرات والندوات والأدلة الإسترشادية الموزعة٠٠٠ الخ
  - عقد الدورات التدريبية للهيئة التدريسية والإدارية لإطلاعهم علي آليات تدويل الإعتماد وكيفية التطبيق وأهم الخبرات الدولية ذات التطبيق الفعال لها بما يدعم لديهم ثقافة الإجادة والجدارة في أداء المهام الإدارية والتدريسية بصفة عامة.
  - عقد اللقاءات الدائمة مع وحدات التطوير الجامعي وأعضاء الهيئة الوطنية لضمان الجودة والإعتماد من أجل المزيد من الحوار والنقاش تحقيقا للتمازج بين كافة الرؤي المتعددة حيال متطلبات تطبيق آليات تدويل الإعتماد.
  - المراجعة الشاملة بالتعديل والتغيير لكافة مواد النظام الجامعي؛ بما يتوافق والرؤى الأكاديمية لأنظمة الإعتماد المؤسسي، وبما يحقق فعالية إنشاء الوكالة.
  - نشر ثقافة تدويل الجودة والاعتماد بين كافة شرائح المجتمع المصرى بحيث تصبح هذه الثقافة جزءًا لا يتجزأ من النسيج الثقافى للمجتمع بدلا من اقتصارها على فكر مجموعة من القائمين على تطبيق هذا النظام.

- اتساق رؤية الكليات الجامعية العربية ورسالتها وأهدافها مع رؤية ورسالة الجامعة التى تعمل الجامعات فى إطارها من منظور تدويل الاعتماد.
- توفير الاعتمادات المالية اللازمة لتوفير المعدات والتجهيزات الحديثة اللازمة لتدريب كافة الأفراد على كيفية تطبيق آليات تدويل الاعتماد.
- تخصيص حوافز مادية ومعنوية للأداء التدريسى والإداري والمؤسسي المتميز والمتوائم مع عمليات تدويل الإعتماد.
- قيام مراكز ضمان الجودة والاعتماد . والتى تم إنشاؤها بالفعل فى العديد من الجامعات العربية . بتطوير استراتيجياتها وفقا لمنظومة تدويل الإعتماد.
- توفير أدلة إرشادية لمساعدة كافة منسوبي الجامعات العربية على كيفية الحصول على المعرف التنظيمية حيال تدويل الإعتماد الأكاديمي والمؤسسي

- **٥/٤/٥- اجراءات تحقيق تدويل الإعتماد** :
  - إعادة صياغة أهداف التعليم العالي.
  - مراجعة البني الإدارية والأكاديمية للتعليم العالي.
  - إيجاد توافقية حيال آليات التقويم الأدائي بمؤسسات التعليم العالي لكافة منسوبيها.
  - التطوير الفعلي الدولي للمناهج الدراسية.
  - إحداث التغييرات الفكرية والهيكلية في إدارة التعليم العالي على المستوي القومي.
  - المراجعة الشاملة للقوانين والتشريعات الحاكمة للجامعات.
  - توضيح آليات تفعيل الشراكات الدولية لكافة منسوبي الجامعات.
  - مشاركة الهيئات الطلابية والتدريسية والادارية في اعداد سياسات تدويل الاعتماد.
  - توفير الشفافية الإدارية من قبل إدارة المؤسسات الجامعية لكافة منسوبيها.
- **٦/٤/٥- المنطلقات الأساسية لإنشاء الوكالة** :
  - تدويل الإعتماد من أجل التعامل الإيجابي الفعال مع مجتمع المعرفة.
  - تدويل الإعتماد من أجل استدامة التعاون الدولي.
  - تدويل الإعتماد من أجل ارتياد المشروعات التنموية التعليمية عالمياً.
  - تدويل الإعتماد من أجل المواطنة الدولية وحقوق الإنسان عالميا.
  - تدويل الإعتماد من أجل إثراء الشراكات الدولية ذات المواءمة مع أبعاد التنوع الإقليمي.
- **٧/٤/٥- أبعاد إعداد استراتيجية تدويل الإعتماد، وبيان أهمها كما يلي** :
  - بيان بأهداف ومبادئ السياسة القومية .
  - الإجراءات المتوائمة مع الأولويات القومية .
  - إدماج الكفاءات التي يجري تدويلها في البيانات المتعلقة بمواصفات الخريج المتوقعة في" الإطار القومي للمؤهلات."
  - إعداد ترتيبات توأمة مؤسسية من أجل الاشتراك في إجراء البحوث ومنح الدبلومات والدرجات العلمية.
  - التشجيع على تعلم لغة ثانية وثالثة في كافة مراحل نظام التعليم .
  - إدراج الطلاب الدوليين في ترتيبات ضمان الجودة والإعتماد.

- الترويج بطريقة مهنية للجامعات العربية بوصفها وجهة لطلاب البلدان الأخرى.
- جمع البيانات عن الحراك الدولي للطلاب وهيئات التدريس وتحليلها وتفسيرها للإستفادة منها.
- الحد من الإجراءات التنظيمية البيروقراطية غير الضرورية المتصلة بالتعاون الدولي.
- تقديم التمويل المادي لطلاب البكالوريوس والدراسات العليا تشجيعاً لهم على الإلتزام والتميز العلمي عبر الحدود الوطنية.

• **٥/٥- تأسيس الوكالة** :

الوكالة العربية لإدارة تدويل اعتماد مؤسسات التعليم العالي مؤسسة عربية ذات شخصية اعتبارية مستقلة، مقرها مدينة القاهرة عاصمة جمهورية مصر العربية .

• **١/٥/٥- الدواعي، والأسباب** :

- محاكاة الجامعات الدولية في الاهتمام بالإتجاه التنموي للأداءات المؤسسية.
- تحقيق أعلى أداء للمخرجات الجامعية.
- تبوأ الجامعات العربية لمكانها ومكانتها اللائقة بها دولياً.
- عالمية النهج العلمي والبحثي والتعليمي والتدريسي للجامعات العربية.
- التوافق مع متطلبات الخطط التنموية للمجتمع.
- الحرص على إرساء دعائم التميز الجامعي.
- حرص الجامعة على إنتاج العقول الابتكارية في المجتمع العربي.
- وضع الجامعة على درج التنافسية الدولية من منظور التصنيفات العالمية.
- حاجة الجامعات إلى مصداقية المستفيدين من خدماتها وتقييم إنتاجيتها دولياً.
- دعم إدارة الجامعة لتحقيق العائد التمويلي الذاتي من خلال إنشاء مراكز ذوي الطابع الخاص.
- التوصل الى سبل تشخيص نقاط القوة والضعف في مجالات أداء المؤسسة الجامعية من المنظور الدولي والإقليمي.

• **٢/٥/٥- الرؤية** :

كون الوكالة بوتقة التألق المعرفي والمهاري من خلال صقل المهارات الإبتكارية لكافة مقدمي ومستخدمي خدمات ضمان الجودة والإعتماد لصياغة عقول مبدعة تتفاعل مع متطلبات ومقتضيات تدويل الاعتماد.

• **٣/٥/٥- رسالة الوكالة** :

الإضطلاع بمهمة مساعدة الجامعات العربية لتطوير وتحسين جودة برامجها وادارتها المؤسسية من خلال نشر ثقافة الجودة وتوفير الاطارات الأكاديمية المرجعية وإجراء عمليات الاعتماد المؤسسي والبرامجي وتقديم الخدمات الاستشارية والتدريبية الداعمة لتدويل معيارية ضمان الجودة والاعتماد لكافة الجامعات العربية الأعضاء بالوكالة.

• **٤/٥/٥- أهداف إنشاء الوكالة** :

- تطوير منظومة التعليم الجامعي والعالي في الوطن العربي، وفق معايير معتمدة .

- نشر ثقافة الجودة وتدويل الاعتماد.
- إعداد معايير ومرجعيات ومؤشرات وآليات تدويل اعتماد مؤسسات التعليم العالي.
- مساعدة مؤسسات التعليم العالي في بناء قدراتها المؤسسية في مجال تدويل الاعتماد.
- إجراء البحوث الإكاديمية ذات العلاقة بضمان الجودة وتدويل الاعتماد.
- تطوير اجراءات الاعتماد المؤسسي والبرامجي للجامعات الأعضاء بالوكالة.
- التعاون مع المؤسسات والهيئات والمنظمات الدولية ذات الإهتمام بتدويل الإعتماد.
- الاعتراف بمخرجات التعليم الجامعي العربي في مختلف الأوساط الإقليمية والدولية.
- مساعدة الجامعات العربية على الإستبصار بنواحي القوة والضعف بها بمشاركة كافة العاملين فيها من منظور تدويل الاعتماد.
- التأكد من رصانة المستوى العلمى والأكاديمى للجامعات العربية وقدرتها على تحقيق رسالتها التربوية من خلال فحص التزامها بضوابط وآليات تدويل الاعتماد.
- إتاحة الفرصة للتنافس الدولي للجامعات العربية بما يؤدى إلى تحسين جودة برامجها وخريجيها.
- التحقق من الإعتراف الدولي بكافة الشهادات الدراسية والمؤهلات العلمية للجامعات العربية.
- تشجيع إنشاء مراكز البحوث ودعم إجراء البحوث العلمية المشتركة وتبادل نتائجها والعناية بالبحوث التطبيقية وربط موضوعاتها بخطط التنمية العربية الاقتصادية والاجتماعية.
- توثيق التعاون بين الجامعات العربية وتنسيق جهودها فيما بينها.
- دعم عمليات تطوير أداء الجامعات العربية واستقلالها وتأكيد الحرية البحثية والأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس فيها وحماية حقوقهم.
- دعم وتحفيز التميز والإبداع وتشجيع الأنشطة الطلابية المشتركة بين الجامعات العربية
- التعاون لضبط جودة التعليم الجامعي والعالي وضمان نوعيته والسعي لتحقيق الاعتراف المتبادل بالشهادات الصادرة عن الجامعات العربية .

- **٥/٥/٥- مهام الوكالة** :

- الإشراف العام على ما تقوم به الجهات المرتبطة بالوكالة من أعمال وتكون مسئولة عن تنظيمها وتوزيع الأعمال والاختصاصات بين منسوبيها مع وضع خطط العمل اللازمة لذلك، وتطويرها باستمرار بما يحقق جودة أدائها المؤسسي.
- تشكيل اللجان الإدارية والتنظيمية المتعلقة بمهام الجهات والوحدات المرتبطة بالوكالة.
- تمثيل الجامعات الأعضاء لدي الجهات الخارجية ذات الطبيعة المتعلقة بتدويل الاعتماد.
- نشر آليات تدويل ثقافة التقويم الأكاديمي وتوكيد الجودة التعليمية على مستوي الأقسام الإدارية والأكاديمية وبين جميع أعضاء هيئة التدريس والعاملين في تلك الأقسام من خلال إصدار الكتيبات والنشرات والمطويات ومن خلال عقد الندوات والمحاضرات ..الخ

- العمل على بناء نظام متكامل لتدويل الاعتماد ووضع اللوائح والإجراءات التنظيمية الداخلية اللازمة لتنفيذه.
- تقديم الدعم والمشورة الفنية للأقسام العلمية والإدارية بالجامعات الأعضاء لإعداد خططها الاستراتيجية وفقا لإستراتيجيات التدويل الوطني والاقليمي والدولي.
- العمل على إقامة علاقات علمية ومهنية بناءة بين الجامعات العربية الأعضاء ونظيراتها العالمية والهيئات الدولية بما يسمح بتحقيق الإنماء المؤسسي لها.
- وضع خطة مرحلية مناسبة للمراجعة الدورية لسياسات ونظم تدويل الاعتماد لكافة الجامعات العربية الأعضاء.
- الإسهام مع ادارات الجامعات العربية في وضع خطة إستراتيجية طويلة المدى للتطوير المؤسسي بما يتناسب مع استراتيجيات التدويل لضمان الجودة والاعتماد .
- التنسيق مع الجهات المحلية والعالمية للاستفادة من تجاربهم في مجال تقويم الأداء وضمان الجودة من خلال الابتعاث والانتداب والحراك الطلابي والعلمي.

- **٦/٥/٥- العضوية**

عضوية الوكالة نوعان؛ عاملة ومشاركة، ويتم قبول أي جامعة عربية تحقق الشروط المنصوص عليها في النظام الأساس للوكالة عضوا في الاتحاد أو تحويل عضويتها من مشاركة إلى عاملة بقرار من المجلس التنفيذي للوكالة.

- **٧/٥/٥- الهيئات الأساسية للوكالة: تتكون الهيئات من :**
  - ١/٧/٥/٥- الجمعية العمومية للوكالة.
  - ٢/٧/٥/٥- المجلس التنفيذي.
  - ٣/٧/٥/٥- المجلس الإستشاري.

- **١/٧/٥/٥- الجمعية العمومية للوكالة.**

وتعد هي الهيئة العليا للوكالة، وتتألف من الجامعات الأعضاء بالوكالة، ويمثل كل جامعة رئيسها أو من ينوب عنه من أعضاء مجلسها أو الهيئة المسؤولة عنها، ويكون لكل جامعة صوتٍ واحد، ويجوز لأحد الأعضاء أن يمثل عضوا واحدا آخر فقط وأن يصوت بدلا عنه، على أن يكون التفويض كتابيا لعضو عامل من أعضاء الوكالة. وتختص الجمعية العمومية بما يلي :

- اقرار السياسة العامة للوكالة، مع اعتماد الميزانية العامة السنوية للوكالة .
- تعديل النظام الأساس للوكالة بأكثرية ثلثي الأعضاء العاملين الحاضرين.
- انتخاب تشكيل المجلس التنفيذي للوكالة وتحديد عدد أعضائه وصلاحياته.
- إصدار الأنظمة الداخلية، الإدارية والمالية، أو تعديلها
- قبول الجامعات في عضوية الوكالة وتحويل عضوية الجامعات المشاركة للعضوية العاملة.
- اختيار مدير الوكالة ووكلائه (عدد ٣ وكيل) ممن ترشحهم الجامعات الأعضاء .
- الموافقة على إنشاء وحدات وهيئات فرعية للوكالة الجامعات العربية الأعضاء بالوكالة.

- النظر فيما يرفعه المجلس التنفيذي إليها.
- تأليف لجان لدراسة موضوعات معينة تدخل في اختصاصه .
- تفويض المجلس التنفيذي أو أي لجنة منبثقة عنه ، بعضا من صلاحياته .

• **نظام انعقاد الجمعية العمومية:**

تنعقد الجمعية العمومية مرة كل عام في المكان والزمان اللذين يحددهما في اجتماعه السابق، ويجوز أن يعقد اجتماعات استثنائية إذا دعا إليها المجلس التنفيذي بشرط موافقة ثلث الأعضاء، أو إذا دعت إليها إحدى الجامعات الأعضاء بشرط موافقة أغلبية الأعضاء .

• **٢/٧/٥/٥ - المجلس التنفيذي.**

تشكل الجمعية العمومية في دورتها العادية المجلس التنفيذي للوكالة لمدة دورة انتخابية لمدة ثلاث سنوات من: (مدير الوكالة ، عدد (٣) وكلاء للوكالة عدد (٤) أعضاء يتم انتخابهم من الجامعات الأعضاء، عدد (٤) من خبراء الجودة والإعتماد يتم اختيارهم من خلال اعلان لكافة الخبراء بالوطن العربي وهؤلاء لهم حق التصويت، مع اختيار عدد (٥) من الباحثين من خلال إعلان من قبل الوكالة لكافة الباحثين العرب ، وهؤلاء لهم حق المشاركة دون ابداء التصويت على قرارات المجلس التنفيذي للوكالة).

يختص المجلس التنفيذي بما يلي:

- اقتراح مشروع الموازنة السنوية للوكالة.
- اقتراح مشروع تعديل النظام الأساس للوكالة ودعوة الجمعية العمومية لإقرار لوائح الوكالة الإدارية والمالية أو تعديلها.
- اتخاذ القرارات بشان طلبات الجامعات والمتعلقة بالانضمام لعضوية الوكالة أو التحويل للعضوية العاملة أوتعليق عضوية الجامعات أو إسقاطها.
- قبول التبرعات والهبات بما لا يتعارض مع أهداف الوكالة.
- إقرار اتفاقيات التعاون مع المنظمات والاتحادات والمؤسسات العربية والإقليمية والدولية.
- متابعة تنفيذ قرارات الجمعية العمومية.
- تشكيل اللجان النوعية اللازمة لحسن سير نشاط الوكالة من بين أعضائه وتحديد مهامها.
- وضع الخطط التنفيذية للسياسات العامة أكاديمياً وإدارياً للوكالة.
- اقتراح تعيين أعضاء هيئات التدريس والإداريين بالوكالة .
- اقتراح تطوير معايير ضمان الجودة أكاديميا ومؤسسيا للجامعات الأعضاء .
- إقرار نتائج اجراءات تطبيق معايير ضمان الجودة ، ليتسني اقرار اجراءات اعتماد مؤسسات التعليم العالي بالوطن العربي، توطئة لتطبيق آليات تدويل الإعتماد.
- إقرار إنشاء وتشكيل وحدات تدويل الإعتماد بالجامعات العربية الأعضاء بالوكالة.
- رفع تقريرا سنوياً عن شؤون التعليم وسائر وجوه النشاط في الوكالة ، شاملا الإنجازات ورؤى التطوير، لعرضه علي الجمعية العمومية للوكالة.

٣/٧/٥/٥- **المجلس الاستشاري للوكالة** ، ويتألف من أكثر الأعضاء خبرة دولية في تدويل الإعتماد رئيسا، وعضوية كل من: مدير الوكالة ، وعدد

(٣) أعضاء منتخبون من الجمعية العمومية، وممثلاً عن المجلس التنفيذي للوكالة، عدد (٧) أعضاء من ذوي الخبرات من الوطن العربي، عدد (٣) خبراء أجانب من ذوي الخبرة في مجال الإعتماد وتدويل الإعتماد، وله علي الأخص ما يلي :

- تقديم تقريراً دورياً شاملاً كافة الشئون الأكاديمية والإدارية للوكالة للمجلس التنفيذي.
- اقتراح خطط تطوير وتحديث معايير ضمان الجودة والاعتماد وآليات التدويل، وتقديمها إلى المجلس التنفيذي للوكالة للمناقشة واتخاذ القرارات التنفيذية بشأنها.
- ابداء الرأي حيال الإجراءات التنفيذية لكافة الشؤون التعليمية والإدارية للوكالة.
- إعداد الدراسات والأبحاث التطويرية والتشغيلية الخاصة بالوكالة.
- الإسهام في تطوير الخطط الإستراتيجية والتنفيذية للهيكلية التنظيمية للوكالة..

- **٨/٥/٥- اللجان الأساسية للوكالة** :
  - ١/٨/٥/٥- لجنة التدويل العالمي.
  - ٢/٨/٥/٥- لجنة التنسيق الإقليمي.
  - ٢/٨/٥/٥- لجنة ضمان الجودة والإعتماد الوطني.

- **١/٨/٥/٥- لجنة التدويل العالمي** :

يقوم المجلس التنفيذي للوكالة بتشكيل لجنة التدويل العالمي من بين الجامعات الأعضاء بالوكالة، وتتحدد مهامها كما يلي:

- إجراء حصر شامل ودقيق لواقع عمليات التدويل عالمياً.
- وضع المعايير العلمية والإجراءات التنفيذية لعالمية اجراءات التدويل للجامعات العربية.
- تشجيع إجراء البحوث الأساسية والتطبيقية ذات الرؤي والصبغات الدولية بما يحقق التوأمة الوطنية والإقليمية والدولية.
- التعاون مع الجامعات العربية والعالمية لتطوير البرامج التدريبية للهيئات التدريسية والإدارية بما يتسق ورؤى التدويل.
- تشجيع وتيسير النشر العلمي للأبحاث الأكاديمية بالمجلات العلمية العالمية.

- **٢/٨/٥/٥- لجنة التنسيق الإقليمي** :

يقوم المجلس التنفيذي للوكالة بتشكيل لجنة التنسيق الإقليمي من بين الجامعات الأعضاء بالوكالة، وتتحدد مهامها كما يلي:

- إجراء حصر شامل ودقيق لواقع عمليات التدويل بكل جامعة من الجامعات الأعضاء.
- وضع المعايير العلمية والإجراءات التنفيذية حيال التوافقية الإقليمية لاجراءات التدويل في الجامعات العربية.
- تيسير عقد التوأمة الإقليمية اكاديمياً وادارياً بين الجامعات العربية الأعضاء بالوكالة.
- التنسيق بين الجامعات الأعضاء حيال تبادل الطلاب والهيئات التدريسية .
- وضع الأطر العامة للتدريب بحيث يتضمن توطين الفكر الإقليمي بين الجامعات سواء تمثل ذلك في المتدربين او المدربين.

- تشجيع وتيسير النشر العلمي للأبحاث الأكاديمية بالمجلات العلمية العربية.

• **٣/٨/٥/٥- لجنة ضمان الجودة والإعتماد الوطني** :

يقوم المجلس التنفيذي للوكالة بتشكيل لجنة ضمان الجودة والإعتماد الوطني من بين الجامعات الأعضاء بالوكالة ، وتتحدد مهامها على النحو التالي:

- إجراء حصر شامل ودقيق لواقع عمليات التدويل وطنياً.
- إبداء الرأي حيال التطوير المؤسسي بالجامعات العربية بما يحقق جودة أدائها المهني.
- وضع المعايير العلمية والإجراءات التنفيذية حيال وطنية إجراءات التدويل .
- تشجيع إجراء البحوث الأساسية والتطبيقية ذات الرؤي والصبغات الوطنية بما يحقق المزيد من الوعي والإدراك لأهمية معايير ضمان الجودة والإعتماد.

❖ موارد وأموال الوكالة: تتعدد الموارد المالية للوكالة ، ومنها:الإشتراكات السنوية للجامعات الأعضاء/ الدعم المقدم من الحكومات العربية/ الدعم المقدم من المنظمات الإقليمية والدولية/ استثمار موارد الوكالة.

• **٩/٥/٥- أهم المجالات الإحترافية للوكالة** :

- ١/٩/٥/٥- إنشاء نظام داخلي لتوكيد الجودة في الجامعات العربية من منظور تدويل الاعتماد.
- ٢/٩/٥/٥- مجال نشر الوعي بثقافة الجودة في الجامعة من منظور تدويل الاعتماد
- ٣/٩/٥/٥- تدويل تدريب أعضاء هيئة التدريس والموظفين ومسؤولي إدارات الجودة والطلاب وكافة منسوبي الجامعات العربية ، وأهم الدورات التدريبية وورش العمل كما يلي :

✓ دورة في (تدويل تطبيقات الجودة والإجراءات والممارسة)
✓ دورة (تدويل استراتيجيات ضبط الجودة والإعتماد في التعليم العالي)
✓ دورة تدريبية بعنوان (تدويل تطوير الجودة المؤسسية والأكاديمية)
✓ ورشة عمل (تدويل التقويم وضمان الجودة)
✓ ورشة عمل حول (الاتجاهات الحديثة في تطبيقات الجودة في التعليم العالي)
✓ ورشة عمل (تدويل المراجعات الداخلية والخارجية)
✓ ورشة عمل (آليات تدويل الإعتماد الأكاديمي)
✓ ورشة عمل (آليات تدويل الإعتماد المؤسسي)

• **١٠/٥/٥- مرحلة التنفيذ**

• **١/١٠/٥/٥- مرحلة الإعداد والتجهيز وتشمل** :

- البدء في تكوين لجنة انشاء الوكالة مختارة من جميع الجامعات العربية الأعضاء.
- البدء في تدريب أعضاء لجنة انشاء الوكالة على تقنيات واستراتيجيات تدويل الاعتماد من قبل منظمة اليونسكو ومنظمة التعاون والتنمية وبعض الهيئات والمنظمات العربية.
- البدء في رسم الخطة الإستراتيجية وإعداد الجداول الزمنية للمراحل التتابعية لتطبيق الفكر الإستراتيجي لإنشاء الوكالة .

- البدء في تكوين لجان تدويل الإعتماد بكل جامعة.
- تدريب الأعضاء في اللجان الفرعية على متطلبات تدويل الإعتماد، على أن يكون هؤلاء الأعضاء هم المشرفون على فرق العمل التي سيتم تكوينها في كل كلية وقسم بالجامعة.

• ٥/١٠/٥/٢- مرحلة تهيئة مجتمع الجامعة لتطبيق آليات تدويل الاعتماد من خلال انشاء الوكالة:

- عمل المحاضرات العامة، الندوات، ورش العمل عن الجودة وإستراتيجياتها، وأهميتها والمتوقع منها للجامعة ومنسوبيها، والمراحل التي ستتبعها الجامعة لتطبيق الجودة الشاملة .
- وضع الملصقات للتوعية وإشعال الحماس لدي منسوبي الجامعة نحو تدويل الإعتماد في كل الإدارات والأقسام الأكاديمية بمؤسسات التعليم العالي .
- إصدار النشرات والمطويات والكتيبات واستخدام العروض المرئية لعرض أنشطة الجامعة في مجال ضمان الجودة واجراءاتها التنفيذية نحو تدويل الاعتماد.
- وضع لوحات ثابتة عند المداخل الرئيسة للجامعة توضح المراحل الإجرائية للجامعة نحو السعي لتدويل الاعتماد الأكاديمي والمؤسسي.
- إعداد الخطط الإستراتيجية؛ متضمنة شروط الإنضمام لعضوية وكالة تدويل الاعتماد.

• ٥/١٠/٥/٣- الإعلان عن انشاء الوكالة وتحديد شروط العضوية ومميزاتها

يتم الإعلان عن إنشاء الوكالة ونشر كافة التفاصيل المتعلقة بأهدافها وعملها ومهامها من خلال الموقع الإلكتروني للوكالة وكافة الصحف العربية والإذاعات والتلفازية العربية.

• ٥/٦- إجراءات مقترحة على المدى القريب :

- إرساء مبدأ جودة المؤسسة وإعلام الجميع به، ويتحدد هذا المبدأ بأن يتم تقييمه من خلال نوعين من النواتج التنظيمية والفردية.
- سرعة إصدار القرارات الإدارية الداعمة لتطبيق تدويل معايير ضمان الجودة والإعتماد من قبل الجامعة والكلية والأقسام.
- إتباع مبدأ الشفافية الإدارية عند تشكيل اللجان التنفيذية المنبثقة عن مجلس إدارة الكلية، واعتماد مبدأ العدل التنظيمي أساسا للتوزيع الإداري بهذه اللجان.
- التأكد من قدرة القيادات الجامعية على إدراك أن كافة العمليات والمعلومات الإستراتيجية حيال تدويل الإعتماد متوفرة لكافة منسوبي الجامعة.

• ٥/٧- الإجراءات المقترحة على المدى البعيد :

- تبني مدخل SBM أو MLSM كأسلوب تطوري وتنموي لكافة الهياكل التنظيمية بالكلية، مما يعكس اتجاهًا اداريًا نحو تدعيم لا مركزية التخطيط والتنفيذ ، الأمر الذي يدعم فكرة تطبيق آليات تدويل الإعتماد.
- تنمية الشراكة الوطنية والإقليمية والدولية بما يحقق تفعيل إجراءات تدويل الإعتماد من خلال عقد الإتفاقات والشراكات بين مؤسسات التعليم العالي ونظيراتها إقليميا ودوليا.
- إحداث التغيير في الثقافة المؤسسية لكافة العاملين بمؤسسات التعليم العالي، تمهيداً لتنمية قدراتهم الإدارية على صعيد المشاركات في عمليات

التدويل، الأمر الذي يتحقق معه استقلالية تنفيذ المسؤولية الإدارية، مع الاحتفاظ بحق المساءلة للإدارة العليا.

- وعي قيادات الكلية بكيفية خلق البيئات الابتكارية على الصعيد الإداري والأكاديمي والمؤسسي بما يتسق مع القيم التنظيمية لتدويل الاعتماد.

- **٨/٥- الضغوط التي تواجه التنفيذ** :

- اعتبار معايير ضمان الجودة والإعتماد نهجا تنمويًا في حد ذاتها، الأمر الذي قد يؤدي إلى تقليدية التطبيق بجانب وجود معارضة ذاتية وعلنية حيال المعايير وأسلوب تطبيقها.
- قلة تأهيل القيادات الجامعية وفق آليات تدويل الإعتماد ومنهجياته الدولية، بجانب كونهم يعملون وفقا لجداول أعمال مقننة لا يتم تطويرها وفق وضعية البنية التنظيمية أو تعددية المجالس واللجان المنبثقة.
- ندرة اكتراث القيادات المؤسسية أو التزامها بالسياسات الإدارية التقليدية حيال تطبيق آليات تدويل الإعتماد، الأمر الذي يعود لضرورة إعادة التأهيل التمهيني لهم.
- قلة الكفاءات الإدارية لانعدام كفاياتهم المهنية، بجانب ظهور عدد من السلوكيات المناهضة لتبني هذه الأفكار الجديدة.
- عدم قناعة إدارات مؤسسات التعليم العالي بالوطن العربي بجدوي تدويل الاعتماد، واعتباره اتجاها تطويرا سيتلاشي قريبا.

- **٩/٥- وللتغلب على تلك الصعوبات** :

- الحرص الدائم من قيادات الجامعات وكلياتها على معالجة كافة الأمور بأسلوب يتسم بالعلاقات الإنسانية والتواصي بالصبر الإداري أثناء مرحلة التطبيق.
- توفير بعض الكتيبات والوسائل الإيضاحية التي توضح الفوائد والعوائد لتدويل الإعتماد، وايضاح المهام والمسئوليات حيال اجراءات التدويل.
- يجب أن تقدم مؤسسات التعليم العالي بالوطن العربي مخططاً سنوياً توضح فيه مدى إلتزامها بالأهداف العامة وتصورها المستقبلي حيال تطبيق مقتضيات تدويل الإعتماد الأكاديمي والمؤسسي.
- تدريب القيادات وكافة العاملين بالكلية على كيفية تطبيق معايير ضمان الجودة بما يتفق وكينونة تدويل الإعتماد وآلياته ومبادئه واجراءاته التنفيذية.
- إنشاء لجنة دائمة بكل جامعة ومؤسسة، تكون حلقة الاتصال الدائم بالهيئات الوطنية والإقليمية والدولية للجودة والاعتماد، للإطلاع على أحدث التطورات لديها من أجل التطوير المؤسسي بالكلية في ضوء مستحدثات آليات تدويل الإعتماد.
- القيام بحملات التوعية المتعلقة بنشر ثقافة الجودة والاعتماد بين الطلاب والهيئة التدريسية والإدارية والقيادات علي مستوى الكلية من خلال الموقع الإلكتروني للكلية والملصقات والمحاضرات والندوات والأدلة الاسترشادية الموزعة ... الخ
- عقد الدورات التدريبية للهيئة التدريسية والإدارية والطلابية لإطلاعهم علي معايير ضمان الجودة وكيفية التطبيق، وأهم الخبرات والإقليمية والدولية ذات التطبيق الفعال لها، بما يدعم لديهم ثقافة الإتجاه نحو الإجادة والجدارة من منظور تدويل الإعتماد.

- **قائمة المراجع** :

١. أبو دقة، سناء إبراهيم ، الدجني، إياد علي ، ٢٠١١، "التقييم الذاتي المؤسسي والتخطيط الإستراتيجي ودورهما في ضمان الجودة في الجامعات الفلسطينية – الجامعة الإسلامية بغزة كدراسة حالة"، بحث مقدم للمؤتمر العربي الأول لضمان جودة التعليم العالي بجامعة الزرقاء الأهلية بالأردن.

٢. أحمد، أشرف محمود ، حسين ، محمد جاد، ٢٠٠٩ ، ضمان جودة مؤسسات التعليم العالى فى ضوء معايير هيئات الاعتماد الدولية ، القاهرة ، عالم الكتب .

٣. أحمد، أشرف محمود، عيداروس، أحمد نجم الدين، قرشي، عبد الغفار ، ٢٠١٢ ، ضمان جودة واعتماد المؤسسات والبرامج التعليمية، مركز النشر العلمي، جامعة الطائف(قيد النشر)

٤. النجار، عبد الوهاب محمدن ٢٠٠٧ ، الاعتماد الأكاديمى لمؤسسات إعداد المعلمين كوسيلة لضمان الجودة فى مؤسسات التعليم العام ، ورقة بحثية أعدت للقاء السنوى الرابع عشر بعنوان الجودة فى التعليم) الذى تعقده الجمعية السعودية للعلوم التربوية (جستن) فرع الجمعية فى القصيم يومى الثلاثاء والأربعاء ، ٢٨- ٢٩ ربيع الآخر .

٥. الأسمر، مني بنت حسن،٢٠٠٨،" الجودة النوعية الشاملة لمنظومة الدراسات العليا بجامعة أم القرى" ، المؤتمر القومي السنوي الخامس عشر (العربي السابع) بعنوان : نحو خطة إستراتيجية للتعليم الجامعي العربي ، والذي ينظمه مركز تطوير التعليم الجامعي في الفترة من ٢٣ – ٢٤ نوفمبر .

٦. أمين، ماجدة محمد ، حويل، إيناس إبراهيم ، حسن، ماهر أحمد،٢٠٠٥ ، " الاعتماد وضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي – دراسة تحليلية في ضوء خبرات بعض الدول " المؤتمر السنوي الثالث عشر للجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، وعنوانه: الاعتماد وضمان جودة المؤسسات التعليمية، والمنعقد في الفترة من ٢٤- ٢٠٠٥/١/٢٥م بالاشتراك مع تربية ببني سويف.

٧. البنا، عادل السعيد ، عمار، سامي فتحي ، ٢٠٠٥، " ادراك اعضاء هيئة التدريس لمتطلبات الاعتماد وضمان الجودة والصعوبات التي تواجه تطبيقه بمؤسسات التعليم العالي في مصر – دراسة ميدانية"، المؤتمر القومي السنوي الثاني عشر لمركز تطوير التعليم الجامعي، وعنوانه: تطوير أداء الجامعات العربية في ضوء معايير ضمان الجودة الشاملة ونظم الاعتماد ، والمنعقد في الفترة من ١٨- ٢٠٠٥/١٢/١٩م.

٨. الدليمي، جمال داود، والسامرائي، عمار عصام، ٢٠١١،" التحديات التي تواجه متطلبات الإعتماد الأكاديمي وضمان جودة التعليم الجامعي في الجامعات الخاصة"، بحث مقدم للمؤتمر العربي الدولي لجودة التعليم العالي، والمنعقد في الفترة من ١٠- ٢٠١١/٥/١٢ بالجامعة الخليجية .

٩. العرفج، عبد المحسن،٢٠٠٥، " التعليم العالي في السعودية من منظور استراتيجي" ، المؤتمر القومي السنوي الثاني عشر (العربي الرابع) بعنوان : تطوير أداء الجامعات العربية في ضوء معايير الجودة الشاملة ونظم الأداء ، والذي ينظمه مركز تطوير التعليم الجامعي في الفترة من ١٨ – ١٩ ديسمبر ٢٠٠٥م.

١٠. العنقري، عبد العزيز بن سلطان، ٢٠٠٨، " تطوير التعليم العالي السعودي على ضوء بعض المستحدثات التكنولوجية"، المؤتمر القومي السنوي الخامس عشر (العربي السابع) بعنوان : نحو خطة استراتيجية للتعليم الجامعي العربي ، والذي ينظمه مركز تطوير التعليم الجامعي في الفترة من ٢٣ – ٢٤ نوفمبر ٢٠٠٨م.

١١. المسعودي، سعد بركي، طيب، عزيزة عبدالله،٢٠٠٥، " تطوير الأداء المهني لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك عبد العزيز"، المؤتمر القومي السنوي الثاني عشر (العربي الرابع)

بعنوان : تطوير أداء الجامعات العربية في ضوء معايير الجودة الشاملة ونظم الأداء ، والذي ينظمه مركز تطوير التعليم الجامعي في الفترة من ١٨ – ١٩ ديسمبر ٢٠٠٥م.

١٢. النجار، عبد الوهاب محمد ، ٢٠٠٧ ،"الاعتماد الأكاديمى لمؤسسات إعداد المعلمين كوسيلة لضمان الجودة فى مؤسسات التعليم العام" ، ورقة بحثية أعدت للقاء السنوى الرابع عشر بعنوان الجودة فى التعليم ، الذى تعقده الجمعية السعودية للعلوم التربوية (جستن) فرع الجمعية فى القصيم يومى الثلاثاء والأربعاء ، ٢٨- ٢٩ ربيع الآخر.

١٣. الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد ، ٢٠٠٨ ، وثيقة معايير ضمان الجودة والاعتماد لمؤسسات التعليم قبل الجامعى ، إصدارات الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد ، القاهرة.

١٤. الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، ٢٠٠٩ ، دليل الاعتماد لمؤسسات التعليم العالى ، كتاب الكتروني E – book ، الإصدار الثانى ، جمهورية مصر العربية .

١٥. الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي، ٢٠٠٨ ، دليل ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في المملكة العربية السعودية الجزء الأول: نظام ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في المملكة العربية السعودية ، ، إصدارات الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي، المملكة العربية السعودية .

١٦. الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي، ٢٠٠٩ ، معايير ضمان الجودة والاعتماد لمؤسسات التعليم العالي ، إصدارات الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي ،المملكة العربية السعودية.

١٧. باسكرفيل، ستيف وآخران، ٢٠١١، دليل التعليم العالي في المملكة المتحدة والشراكة مع الجامعات في الخارج، سلسلة البحوث / ٩، وحدة أوروبا والشؤون الدولية للتعليم في المملكة المتحدة .

١٨. حسان، عبير حسن مصطفي ، ٢٠٠٨، الاعتماد لمؤسسات إعداد معلم التعليم العام فى مصر رسالة مقدمة لنيل درجة دكتور الفلسفة فى التربية، معهد البحوث التربوية، جامعة القاهرة.

١٩. طهطاوي، سيد أحمد،٢٠٠٥، " دور جامعة طيبة في مواجهة العنف من وجهة نظر طلابها" المؤتمر القومي السنوي الثاني عشر (العربي الرابع) بعنوان : تطوير أداء الجامعات العربية في ضوء معايير الجودة الشاملة ونظم الأداء ، والذي ينظمه مركز تطوير التعليم الجامعي في الفترة من ١٨ – ١٩ ديسمبر ٢٠٠٥م.

٢٠. طويقات، مشهور محمد عبد ربه ،٢٠٠٩ ، "تطوير المعايير الأكاديمية كأحد ركائز نظم ضمان الجودة والاعتماد بمؤسسات التعليم الجامعى النوعى فى الأردن" ، المؤتمر السنوى (الدولى الأول – العربى الرابع) "الاعتماد الأكاديمى لمؤسسات وبرامج التعليم العالى النوعى فى مصر والعالم العربى ، الواقع والمأمول ، فى الفترة من ٨- ٩ أبريل ، كلية التربية النوعية بالمنصورة .

٢١. محمد عبد الحميد محمد ، أسامة محمود قرنى (٢٠٠٥) : "إستراتيجية مقترحة لتطوير منظومة إعداد المعلم بمصر فى ضوء معايير الاعتماد لبعض الدول" ، المؤتمر السنوى الثالث عشر للجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية بالتعاون مع كلية التربية ببنى سويف " الاعتماد وضمان جودة المؤسسات التعليمية " ، والمنعقد من ٢٤ – ٢٥ يناير ، ج ٢ ، القاهرة ، دار الفكر العربى

٢٢. منظمة التعاون الإقتصادي والتنمية بالإشتراك مع البنك الدولي، ٢٠١٠، مراجعات لسياسات التعليم العالي – التعليم العالي في مصر – موجز تنفيذي، منظمة التعاون الإقتصادي والتنمية بالإشتراك مع البنك الدولي.

٢٣. هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالى: أهداف المجلس، المملكة الأردنية الهاشمية، ٢٠٠٨، متاح على الشبكة العالمية للمعلومات (http://heac.gov.Jor/GUI/sub.aspx?pid=350//flag=4)

٢٤. وزارة التعليم العالي بالسعودية، ٢٠١١، الراصد الدولي، نشرة شهرية يصدرها مرصد التعليم العالي، وكالة الوزارة للتخطيط والمعلومات، العدد الثامن.

25. ABET (2012) : Accreditation Policy and Procedures manual (Effective for Evaluation During the 2007 – 2008 Accreditation Cycle) , Baltimore , ABET , Oct . 28

26. Accreditation and Quality Assurance Commission: AQAC, Palestine, 2006, Retrieved 3-3-2008 from: http://www.aqac.mohe.gov.ps

27. Aerden, Axel, Frederiks, Mark and Heuvel, Esther van den, 2012,The Assessment of Internationalisation, An Evaluation of the NVAO's Pilot Procedures", NVAO.

28. Altbach, Philip G. and Knight, Jane, 2007, The Internationalization of Higher Education: Motivations and Realities, The NEA 2006 Almanac of Higher Education.

29. Altbach, Philip G., 2007,Tradition and Transition : the international Imperative in higer education , Center for International Hhiger Education , Boston.

30. Americanos, Adonis,2011,Factors influencing international students' decisions in choosing a Cyprus Higher Education Institution: Implications for recruitment and marketing, A research project submitted to Middlesex University in partial fulfilment of the requirements for the degree of Doctor of Professional Studies ,Institute for Work Based Learning Middlesex University.

31. Aphijanyatham, Ropharat, , 2010, "East Asian Internationalisation of Higher Education A Key to Regional Integration", A Program Report by visiting Foreign Research Fellows No. 25 , Center For Research On Internnational Cooperation In Educational Development , University Of Tsukuba.Visiting Foreign Research Fellow Seameo Regional ,Centre for Higher Education and Development December 25,

32. Ayoo, Philip Ouma, 2009 , "Reflections on the digital divide and its implications for the internationalization of higher education in a developing region: the case of East Africa" , International Association of Universities [IAU]", Higher Education Policy, V. 22, No. 3.

33. Becker, Linda K W, 2006, "Globalisation and Internationalisation: Models and Patterns of Change for Australian Academic Librarians", *AARL*, Vol. 37 No.4,

December.

34. Beerens, Sjaak J.J., 2008, "Recognition Of Cross-Border Capacity Building In Earth Observation - Addressing obstacles to international cooperation - ,The International Archives of the Photogrammetry", Remote Sensing and Spatial Information Sciences. Vol. XXXVII. Part B6a. Beijing.
35. Brandenburg, Uwe, Federkeil, Gero, 2007, "How to measure internationality and internationalisation of higher education institutions:, Indicators and key figures", Working paper No. 92 , CHE Centrum für Hochschulentwicklung gGmbH , Gütersloh ,July.
36. CITA , 2006 ,Accreditation Handbook : Standards , Policies and Procedures ; Division on Schools Distance Education , CITA Publications , Tempe, USA .
37. 23. Eaton, J S, 2010," The Role of Accreditation of Higher Education Institutions" , International Encyclopedia of Education ,Third Edition,
38. EFMD ,2007a , About the International EFMD Network and Its Activities, Belgium, EFMD, Available at "http://www.efmd.org/ htmlaboutcontdetail.asp?id=0608 16wupz&aid-060816rpkt&tid=1&ref =ind ",Retrieved at (2/5/2007)
39. EFMD, 2007b, About EQUIS , Belgium , EFMD , Available at " http://www.efmd.org/html /accreditation /cont_detail.asp ",Retrieved at (2/5/2007)
40. Egyptian Quality Assurance and Accreditation Committee, 2005 , Establishment of an Internal Quality Assurance System in the Faculties, Cairo, Egyptian Quality Assurance and Accreditation Committee .
41. Fahmi, Zita Mohd, 2007 , "Recent Changes: Quality Enhancement of Higher Education in Malaysia and Challenges", UNESCO-SEAMEO-REHEID, Bangkok, 12-14 December.
42. Forbes-Mewett, H., Marginson, Simon, Nyland, Chris, Ramia, Gaby, Sawir, Erlenawati, 2009, "Australian university international student finances / International Association of Universities [IAU]" ,Higher Education Policy, Vol. 22 , No. 2.
43. Ginke, Hans van, 2011, " More Than a Tradition and Ambition : "Internationalization in Higher Education ", Paths to Internationalization Higher education policies, trends and strategies in Europe and Slovenia , Klemen Miklavič (Ed.), , CMEPIUS, Centre of the Republic of Slovenia for Mobility and European Educational and Training Programmes.

44. Güla, Hüseyin , Gülb, Songül Sallan, Kayab, Eylemand Alicanb, Ayie ,2010, "Main trends in the world of higher education, internationalization and institutional autonomy", Procedia Social and Behavioral Sciences , 9 .

45. Harris , J . , 2004 ,"Supplementary Material for Session 7 key Attributes of Accreditation Institutions ; Representative" , CHEA , , The 3rd International Convention on Education & Training " Quality Management and Accreditation of Higher Education in the Arab World , The Middle East Education Market " , 24 – 26 Nov .

46. Hayward, Fred M., 2006, "Accreditation and Quality Assurance in African Higher Education: Findings and Lessons Learned from a Survey of Africa", Paper Presented at the 1st International Conference of Assessing Quality in Higher Education, University of the Punjab, Lahore, December 11-13,22.

47. Helios ,2006, "Is E-Learning Contributing to Internationalisation of Education and Training"? (draft). http://www.education

48. Horta, Hugo, 2010 ,"The role of the state in the internationalization of universities in catching-up countries: an analysis of the Portuguese higher education system" , , Higher Education Policy, V. 23, No. 1.. International Association of Universities [IAU]

49. International Association for Development of the Information Society, 2011, Proceedings Of The Iadis International Conference on International Higher Education ,(IHE 2011), Shanghai, CHINA 8 – 10 December,

50. International Network for Quality Assurance in Higher Education, 2007, "A List of Organizations Involved in Accreditation" , . Retrieved 3-11-2007 from: http://www.inqaahe.nl/public/question naires/q89.htm

51. Iuspa, Flavia Eleonora, 2010, Assessing The Effectiveness Of The Internationalizatio Process In Higher Education Institutions: A Case Study Of Florida International University, A dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor Of Education, Florida International University.

52. Jowi, James Otieno, 2009 ," Internationalization of higher education in Africa: developments, emerging trends, issues and policy implications", Higher Education Policy, V. 22, No. 3, International Association of Universities [IAU].

53. JUAA ,2012 a,b, University Standards and Explanation, Available at " www .juaa.or.jp/en/ images/accreditation/

standard.pdf" , Retrieved at (8/6/2012) .

54. K Gu¨ ru¨ z , 2010, The Changing Role of the State in Higher Education, Middle East Technical University, Ankara, Turkey.
55. Klemen, Miklavič, , 2011,Paths to internationalization Higher education policies, trends and strategies in Europe and Slovenia, Centre of the Republic of Slovenia for Mobility and European Educational and Training Programmes,
56. Knight , J., 2010 ,Higher Education Crossing Borders, , University of Toronto, Canada.
57. Korean Council for University Education, 2004, Universities of the 21st Century with KCUE: Functions/Vision, Seoul, Korea,. Retrieved 15-8-2007 from:http://www.kcue.or.kr/English/sub_03.html.
58. Korean Council for University Education, 2004, Universities of the 21st Century with KCUE: Major Activities, Seoul, Korea, , pp.1-3. Retrieved15-8-2007from:http://www.Kcue.or.kr /English/ sub_05.html.
59. Kotecha, Piyushi, 2010, "Climate Change, Adaptation and Higher Education: Securing Our Future", (sarua Southern African Regional Universities Assocaition) ,leadership dialogue series, vol. 2, No.4 .
60. Kushnarenko, Valentyna, 2010,International Collaboration In Higher Education:The Canadian-Ukrainian Curriculum Development Partnership,A thesis submitted in conformity with the requirements for the degree of Doctor of Philosophy Department of Theory and Policy Studies in Education Ontario Institute for Studies in Education University of Toronto.
61. Lasmin, 2011, "Accounting standards internationalization revisit: Managing responsible diffusion", International Conference on Asia Pacific Business Innovation & Technology Management.
62. Lauring, Jakob, Selmer, Jan, 2010, "Is university internationalization bad for performance? Examining two different types of diversity", International Journal of Educational Research ,49.
63. Marginson,Simon,2010,"Higher Education in the Global Knowledge Economy",Procedia Social and Behavioral Sciences ,2
64. Martin, Nichaela,2008, Cross- Border Higher Education , , Regulatiom, Quality assurance and Impact – Argentina, Kenya, Russia ,International Institute for Educational Planing, UNESCO.
65. McBurnie, G. ,2006, 'Leveraged footprints', 'dark clouds' and 'bleeding millions': Perspectives on Australian universities' offshore campuses, Perspectives in Education,Vol. 24, No.4.

66. Ministry of H.E.,2009, Strategy for the Internationalisation of Higher Education Institutions in Finland 2009-2015, .

67. Mullen , J . ,2008 ,"Total Quality Management ;A Method Stimulate Change" , Journal of Library Administration , 18,(2).

68. National Commission for Academic Accreditation& Assessment,2008, "Vision of the National Commission for Academic Accreditation and Assessment, Higher Education Council, Kingdom of Saudi Arabia", Retrieve 26-2-2008 from: http:// www.ncaaa. org.sa/aboutus/vision.htm

69. NCAAA ,2009, Handbook 1 ; "Standards and Processes for Quality Assurance and Accreditation" , English ed. , NCAAA , Riyadh , King of Saudi Arabia.

70. NCAAA ,2009, Report of the Review Panel ;Program Accreditation Review , , NCAAA , Riyadh , King of Saudi Arabia.

71. NVAO nederlans-vlaams accreditatieorganistie, 2010, The Assessment of Internationalisation An evaluation of the NVAO's pilot procedures, NVAO nederlans-vlaams accreditatieorganistie, NVAO .

72. Ogachi, Oanda, 2009 ,"Internationalization vs regionalization of higher education in East Africa and the challenges of quality assurance and knowledge production" , Higher Education Policy, V. 22, No. 3, International Association of Universities [IAU].

73. Oyewole, Olusola, 2009, " Internationalization and its implications for the quality of higher education in Africa" , Higher Education Policy, v. 22, no. 3, International Association of Universities [IAU] .

74. QAA (2006b) , Code of Practice for the Assurance of Academic Quality and Standards in Higher Education ; Section 7 : Programme Design , Approval , Monitoring and Review , Glowcester , QAA , Sept .

75. QAA , 2012 , "About the Quality Assurance Agency for Higher Education" , Glowcester , QAA , Available at " www.qaa.ac.uk / aboutqaa / about.QAA. html " , Retrieved at (23 / 4 / 2012) .

76. Rezeanu, Oana Maria, 2011,"The implementation of quality management in higher education" , Procedia Social and Behavioral Sciences, 15 ,1046–105

77. Rich, D, 2010, The Bologna Process in European Higher Education, International Encyclopedia of Education ,Third Edition.

78. Shimizu , K . , Baba , M . & Shimada , K . ,2000 , The New Role of JUAA in Japanese University Evaluation , Assessment & Evaluation in Higher Education ,Vol. 25,No 1 .

79. Shin, Ga Young, 2012, The International Baccalaureate(IB) Influence on Internationalizing the Curriculum in South Korean secondary school: Mapping Considerations for the future design an intergrated K-20 SYSTEM, Submitted to the Graduate Faculty of The School of Education in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Arts ,University of Pittsburgh.

80. Sirat, Morshidi, 2007, "Transnational higher education in Malaysia: Balancing Benefits and Concerns Through Regulations", Working Paper, National Higher Education Research Institute, Malaysia, .

81. Soboleva,Erika,2011,"International Educational Audit in the Transnational Education Area",Quality Assurance Review,Vol. 3,N. 1.

82. Stella, A and Woodhouse, D, *2010*, "International Accreditation in Higher Education", International Encyclopedia of Education, Third Edition.

83. Sugahara, Satoshi, Boland, Greg, 2011, Effects of exposure to the International Education Standards on perceived importance of the global harmonization of accounting education among Japanese accounting academics, Advances in Accounting, incorporating Advances in International Accounting ,27 .

84. Uvalic´ -Trumbic, S ´, 2010, " UNESCO's Role in the Development of Higher Education in a Globalized World" , International Encyclopedia of Education ,Third Edition.

85. Vincent-Lancrin, S. ,2006, " What is changing in academic research? Trends and futures scenarios" , European Journal of Education , Vol.41 , No.2.

86. Waters, J. L. 2010, " Internationalization of Education" , International Encyclopedia of Education, Third Edition.

87. Wende ,M van der, 2010, Internationalization of Higher Education, University of Twente, Enschede, International Encyclopedia of Education ,Third Edition .

88. Wende,M van der,2010,"Internationalization of Higher Education ",International Encyclopedia of Education,Third Edition.

89. Yelland, R , 2010," The Role of the OECD in the Development of Higher Education in a Globalized World",International Encyclopedia of Education, Third Edition.

البحث الثالث :

" فعالية برنامج قائم علي الجيل الثاني للويب (Web2.0) في تنمية مفاهيم اللغة العربية لدي طلاب كلية التربية واتجاهاتهم نحوه"

إعداد :

د/ أحمد جمعة أحمد إبراهيم .

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المساعد

بكلية التربية بتفهنا الأشراف جامعة الأزهر

obeikandl.com

obeikandl.com

" فعالية برنامج قائم على الجيل الثاني للويب (Web2.0) في تنمية مفاهيم اللغة العربية لدي طلاب كلية التربية واتجاهاتهم نحوه"

د/ أحمد جمعة أحمد إبراهيم

- **ملخص البحث:**

استهدف البحث تنمية مفاهيم اللغة العربية المتضمنة في مناهج اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة لدي طلاب كلية التربية "تخصص اللغة العربية"، من خلال برنامج قائم علي الجيل الثاني للويب(Web2.0)، ومعرفة اتجاهاتهم نحوه.

ولتحقيق هذا الهدف قام الباحث بتحليل مناهج اللغة العربية في المرحلة المتوسطة وإعداد قائمة بمفاهيم اللغة العربية (النحو . الصرف . البلاغة) المتضمنة فيها. ثم إعداد اختبار تشخيصي في هذه المفاهيم وتطبيقه علي عينة من الطلاب المعلمين " تخصص اللغة العربية" لتحديد مفاهيم اللغة العربية الضعيفة لديهم، وتنميتها من خلال بناء برنامج قائم علي المدونات Blogs أحد أدوات الجيل الثاني للويب (Web2.0). كما أعد الباحث اختبار تحصيليا في مفاهيم اللغة العربية، ومقياس اتجاه نحو الجيل الثاني للويب(Web 2.0) وتطبيقهما قبل تطبيق البرنامج وبعده علي عينة الدراسة.

وقد استخدم المنهج التجريبي لدراسة فعالية استخدام المتغير المستقل (البرنامج القائم علي الجيل الثاني للويب (Web2.0) في المتغيرين التابعين(مفاهيم اللغة العربية، والاتجاه) لدي الطلاب معلمي اللغة العربية بكلية التربية.

وبعد الانتهاء من تطبيق أدوات البحث توصلت النتائج إلي وجود فروق دالة إحصائيا بين درجات التطبيق القبلي ودرجات التطبيق البعدي لدي طلاب المجوعة التجريبية في كل من اختبار تحصيل مفاهيم اللغة العربية، ومقياس الاتجاه، وذلك لصالح التطبيق البعدي. وفي ضوء النتائج قدم الباحث بعض التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: الجيل الثاني للويب . مفاهيم اللغة العربية . طلاب كلية التربية.

The Effectiveness of a program based on the second generation of web for(web2.0) developing the concepts of Arabic language for college education students and their attitudes towards it.

Abstract

This research aimed at developing the concepts of Arabic language included in intermediate Arabic books for the students of college education (Arabic language department) through a program based on the second generation of web(web2.0) and know their attitudes towards it. To achieve this aim the researcher analyzes the content of Arabic language curriculum in the inter mediate school and perform a list with the concepts of Arabic language (grammar) included in it.Then, prepare a diagnostic test in this concepts and applied to a sample of Arabic language student teachers and fixing the weak concepts of they have in Arabic language and developing it through a program based on blogs. Also the researcher prepared achievement test in the Arabic language concepts and measuring their attitudes towards the second generation of web (web2.0) and applied it after and before the program on the research sample.The experimental method

was used for studying the effectiveness of using the independent variable on the dependent variable of the Arabic student teachers in college education. After ending from the application of the tools The results have proved that: There were statistically significant differences between mean scores of pre and post application of the experimental group in both(measuring attitudes and collection test of concepts) favoring post application .In the light of the result the researcher presents some recommendations.

Key words: second generation of web– Arabic language concepts –College Education students.

- **المقدمة**:

يشهد عالم اليوم تطورا سريعا في تقنيات المعلوماتية والاتصالات الحديثة في مجالات الحياة المختلفة، ولعل التربية بصفة عامة، والتعليم، أو التعلم بصفة خاصة من أكثر المجالات التي تأثرت تأثيرا كبيرا ومباشرا بهذا التطور التكنولوجي والذي فرض واقعا جديدا علي المناهج وطرق التعليم والتدريس؛ فنتجت عنه أنماط تعليمية تطورت حتي ظهر ما يسمي بالتعليم الإلكتروني E-Learning الذي يعد أحد أبرز إنجازات تقنيات التعليم والاتصالات الحديثة في مجالات التربية والتعليم.

ففي بداية الثمانينيات من القرن العشرين ظهر مفهوم التعلم المعتمد علي الحاسب الآلي(CAL)، ثم التعلم بالوسائط المتعددة في بداية التسعينيات Multimedia، وفي منتصفها دخل مفهوم الانترنت Internet، وظهر مسمي التعليم الإلكتروني E-Learning.

وعلي الرغم من أهمية شبكة "الانترنت" وزيادة سرعتها، وأنها غيرت الطريقة التي تقدم بها المادة التعليمية للطالب؛ فأسهمت بدور كبير ومهم في إيصال المادة العلمية للمتعلم حيث ظهرت وسائل الكترونية مثل: مواقع المواد الدراسية، والقوائم البريدية، وغرف الحوار، ومنتديات النقاش؛ إلا أن هذه الوسائل بدأت تفقد بريقها لتحل محلها تقنيات جديدة أطلق عليها اسم تقنيات ويب٢.٠ Web (2.0)، والتي تتميز بالتفاعلية، والمرونة، وذلك مثل: المدونات Blogs، والويكي Wikis، وخلاصات المواقع (R SS) (الخليفة، ٢٠٠٦).

ويري واطسون وهاربر(Watson and Harper, 2008) أن ويب Web2.0 تقوم علي فلسفة تبادل المعلومات بشكل تعاوني متواصل، وهذه الفلسفة غيرت نظرة العالم بأكمله إلي الشبكات العالمية فتحولوا من شكل زائرين للمواقع يتصفحون المعلومات الجاهزة المنشورة عليها إلي أفراد مشاركين في نشر المعلومات يستطيعون نشر أية معلومة لديهم وعرضها للآخرين حول العالم.

وتعد المدونات الإلكترونية واحدة من أسرع(من حيث النمو والانتشار) وأشد (من حيث الأثر علي المستخدم) أدوات وتطبيقات الجيل الثاني للإنترنت، أو ما يعرف بالويب 2.0 ؛ فبمساعدة التطبيقات الجديدة المصاحبة لهذه الشبكة المتسمة بالتطبيقات التفاعلية والتعاونية والذكية، وأيضا المشخصنة كالموسوعات الإلكترونية(EWiki)، والشبكات الاجتماعية (MySpace / Facebook)، والقوائم الاجتماعية المفضلة(Flickr)، والإذاعات الشبكية

(Podcasting) ، والملقمات(R .S .S)، والأبعاد المجسمة(Second Life) والكثير من التطبيقات الأخرى، أصبح المستخدم يعيش في فضاء رقمي كبير ورحب ميسرا ومساعدا له بقوة في الاتصال والاندماج مع المحيطين به ، سواء في مجتمعه المحلي الصغير، أو في مجتمعه العالمي الكبير، ومساعدا له بقوة في الاطلاع علي ما يشاء من كثير من المصادر الحرة والمفتوحة (Open)Sources التي تحمل المتعدد والمتنوع والمختلف من المعلومات علي كافة أشكالها وصورها ولغاتها (منصور، ٢٠٠٩).

ومع انتشار المدونات Weblogs كإحدى التطبيقات البارزة في الجيل الثاني من الويب (Web.2) قام المعلمون والمهتمون في السلك الأكاديمي بتسخير هذه التقنية لخدمة مقرراتهم الدراسية والتواصل مع طلابهم، وذلك لانفتاحية هذه التقنية وسهولة استخدامها؛ فمن جهة تعتبر المدونات نوعا من أنواع نظم إدارة المحتوي (L.C.M.S) والتي يمكن توظيفها لنشر محتوي المقرر الدراسي وللنقاش مع الطلبة ، ومن جهة أخري تعتبر المدونات سهلة التركيب والاستخدام بحيث يمكن لأي شخص غير ملم ببرمجة وتصميم مواقع الانترنت إنشاء مدونة له في غضون دقائق، وهذا الاتجاه الجديد في توظيف تقنيات الويب في العملية التعليمية ، يمنح الطالب فرصة كبيرة للتعاون والتشارك مع أقرانه في نشاطات معرفية واجتماعية مختلفة ، وكذلك بناء مجتمعات تعليمية وشبكات للتعلم الفردي تحقق أهداف التعليم (الخليفة، ٢٠٠٩).

ولقد لاقت هذه التقنية الكثير من القبول والانتشار لدي مستخدمي الانترنت؛ ففي إحصائية نشرها موقع Tecnorati

المتخصص بمتابعة نمو وحركة المدونات في شهر أغسطس(٢٠٠٨)بين فيها أن عدد المدونات علي شبكة الانترنت وصل إلي أكثر من ١٠٠مليون مدونة(الخليفة،٢٠٠٩).

كما تقوم شركتاTechnocrat, BlogPulse بتكشيف ما يزيد ٢٠ مليون مدونة. وسجلت الشركة الأولى في سبتمبر ٢٠٠٥ أن عدد المدونات يتضاعف تقريباً مرة كل خمسة شهور، بينما تضيف شركة Intelliseek BlogPulse إلى محرك البحث الخاص بها حوالي ٥٠،٠٠٠ مدونة يومياً. ويتضح من المؤشرات السابقة أن عدد المدونات وتأثيرها سوف يستمران في الازدياد (فراج، ٢٠٠٦). أما في العالم العربي فقد جاء حسب تقرير الشبكة العربية لمعلومات حقوق الإنسان عام ٢٠٠٩، أن عدد المدونات في العالم العربي ٦٠٠ ألف مدونة.

ونظرا للانتشار السريع للمدونات علي شبكة "الانترنت"؛ فقد بات استخدامها في العملية التعليمة أمرا مهما؛ إذ إنه يساعد المتعلمين علي الاستفادة من تلك التقنية في عمليتي التواصل والتفاعل وتبادل المعلومات بينهم؛ ومن ثم، لم يصبحوا مستهلكين للمعارف والمعلومات من "الانترنت" بل مشاركين ومتعاونين فيها. لهذا؛ بات من الواجب قيام المعلم بأدوار جديدة تتمشي مع التقدم العلمي والتكنولوجي الهائل من جهة، ومع مطالب ثورة المعلوماتية من جهة ثانية وتتمثل الأدوار الجديدة في الآتي(سعادة، فايز، ٢٠٠٧): المعلمون مستشارون للمعلومات، متعاونون في فريق واحد، ميسرون للمعلومات، مطورون للمقررات

الدراسية، مرشدون أكاديميون، ومن ثم؛ يصبح دور المعلم أكثر حيوية ونشاطا وتأثيرا من مجرد كونه محاضرا، أو مصدرا رئيسا للمعلومات، إلي كونه جزءا من أية منظومة لتكنولوجيا الحاسب والمعلومات المتطورة ونقلها إلي حجرة الدراسة؛ فالتطبيق الناجح لتكنولوجيا الحاسوب والمعلومات في التربية يعتمد بالدرجة الأساس علي قدرة المعلم وكفاءته في استخدام هذه التكنولوجيا والاستفادة منها من أجل تطوير عمله التدريسي حاضرا ومستقبلا وتطوير النظام التعليمي والبيئة التعليمية المحيطة به. كما يؤكد كل من: (كمال وآخرين، ٢٠٠٢)، و(الهادي، ٢٠٠٥) أنه يجب أن يكون تدريب المعلمين الجدد وتنمية مهاراتهم واتجاهاتهم التي سوف تسمح لهم بالعمل والأداء التعليمي بفعالية في بيئات التعلم المساعدة بالتكنولوجيا التعليمية الحديثة، من أولي اهتمامات التربويين في كليات التربية؛ لأن توظيف مثل هذه المستحدثات التكنولوجية في برامج إعداد المعلم يمكن أن يكسر نمط التقليدية الغالبة الآن علي برامج الإعداد كما يمكن أن يسهم بصورة فاعلة في إعداد معلم المستقبل الذي يجيد التعامل مع هذه المستحدثات، والذي يستطيع أن يوظفها في العملية التعليمية بكفاءة واقتدار، ومن ثم؛ تعد المستحدثات التكنولوجية غاية في الأهمية للمعلم الذي يساهم في إعداد أجيال المستقبل. ويضيف (علي،٢٠٠١) أن المعلم العربي يجب أن يتعلم هو نفسه باستخدام تكنولوجيا المعلومات قبل أن نطالبه بالتدريس مستخدما إياها؛ فذلك سيكسر رهبة استخدامه التكنولوجيا ؛ ومن ثم يحتاج المعلم إلي تدريس أقل، وتدريب أكثر. ومن حسن الحظ ، أن تكنولوجيا المعلومات، وشبكة "الانترنت" خاصة تتيح فرصا عدة لتأهيل المعلمين بما توفره من مناهج مبرمجة، ومراكز تدريب علاوة علي تبادل الخبرات مع أقرانهم بالداخل والخارج عبر حلقات النقاش وجماعات الاهتمام المشترك التي تموج بها الشبكة .

ولما كانت اللغة تحتل في أي نظام تعليمي ناجح محل القلب، لأنها الأداة التي تتحصل بها المعرفة، وتنمي من خلالها المهارات الأساسية من استماع ومحادثة وقراءة وكتابة؛ فإنه بسبب تلك الأهمية التي تحظي بها اللغة في النظم التعليمية المتطورة يأتي تأهيل معلمي اللغة في قمة الأوليات التي تراعيها النظم وتعمل علي تطويرها وتقويتها، من خلال البرامج التدريبية المدروسة والأنشطة المرادفة التي تنمي المعلم وتساعده علي إغناء معارفه وخبراته في تدريس اللغة، وكذلك من خلال المراجعات المستمرة لبرامج إعداد معلمي اللغة في الجامعات والمؤسسات التربوية، والدراسات التربوية المتابعة حول المحتوي اللغوي المناسب الذي يجب أن يتعلمه معلم اللغة. وهذا أمر شبه غائب تقريبا في المجتمعات العربية، أو ينقصه الكثير من التخطيط والدراسات العلمية الدقيقة الرصينة. كما أنه يعاني الكثير من الجمود وعدم التطور؛ فمعظم الدراسات اللغوية الحديثة ذات التطبيقات الواسعة في مجالي التعليم والتعلم شبه غائبة في مقررات تعليم معلمي اللغة العربية، وما زالت هذه المقررات تدور في حلقة مفرغة من الموضوعات التقليدية القديمة التي لا تؤسس المعلم تأسيسا متينا في التخصص، ولا تمنحه الفرصة أن يختبر معارفه وخبراته في مجالي تعلم اللغة وتعليمها بشكل حيوي متنام يستجيب لمتطلبات العصر وحاجات المتعلمين(النجار، ٢٠٠٨).

ولقد أجريت دراسات عديدة أشارت إلي قصور في برامج إعداد الطلاب معلمي اللغة العربية في الوطن العربي مما انعكس علي مستوي أدائهم الأكاديمي في

التربية الميدانية، وحتي في أثناء الخدمة؛ فبينت نتائج دراسة(مناع، ١٩٩٦) أن أشكال التدني في المهارات الرئيسة للغة العربية لدي طلاب اللغة العربية بكليات المعلمين مرتبة ترتيبا تنازليا طبقا لأكثرها تدنيا هي: المهارات الكتابية،المهارات القرائية، مهارات التحدث، مهارات الاستماع، وأسفرت نتائج دراسة(الخليفة ١٩٩٨) عن ضعف واضح في مستوي المهارات اللغوية لدي الطالبات المعلمات المتخصصات في اللغة العربية. بينما أشارت نتائج دراسة(أبو زيد، ١٩٩٩) إلي انخفاض مستوي استيعاب طلاب قسم اللغة العربية بكليات التربية للمفاهيم والصرفية. في حين بينت نتائج دراسةكل من:(حمدان،و محمد، ٢٠٠٧) و(السيد ٢٠٠٨) ضعف التحدث باللغة العربية بالفصحي لدي طلاب كلية التربية وأثبتت نتائج دراسة (قاسم، و الظنجان، ٢٠٠٨) إلي ضعف طالبات كلية التربية في المفاهيم النحوية، والصرفية، والإملائية المتضمنة في مناهج اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية، كما أظهرت نتائج دراسة كل من:(محمود، ٢٠٠٩)، و(فهد ويونس، والكندري،٢٠١٠)إلي ضعف طلاب كلية التربية "تخصص اللغة العربية " في المفاهيم البلاغية .

ولتنمية المفاهيم وتحسين مستوي أداء الطلاب المعلمين أكاديميا بعامة والطلاب معلمي اللغة العربية خاصة تشير الدراسات والبحوث السابقة إلي جدوي استخدام تقنيات التعليم الحديثة، وكذلك البرامج والاستراتيجيات المختلفة لتنميتها في التخصصات المختلفة؛ فقد أشارت نتائج دراسة(محمد ٢٠٠٣) إلي فاعلية استخدام الانترنت في تنمية بعض المفاهيم الرياضية والتفكير الابتكاري لدي الطالبات المعلمات بكلية التربية للبنات. وأثبتت نتائج دراسة (باقر، ٢٠٠٥) فاعلية تدريس البلاغة باستخدام أنموذج هيلدا تابا في التحصيل والاستبقاء لدي طلبة قسم اللغة العربية في كلية التربية، كما أشارت نتائج دراسة (سلامة، وعبدالرازق، و أحمد، ٢٠٠٨) إلي فاعلية طريقة استخدام الوسائط الحاسوبية المتعددة في فهم المفاهيم الفيزيائية لدي طلاب المرحلة الجامعية. وأسفرت دراسة(محمود، ٢٠٠٩) عن فاعلية استراتيجية دورة التعلم في تنمية المفاهيم البلاغية لدي الطلبة "تخصص اللغة العربية" ؛ وبينت نتائج دراسة(إبراهيم ،و محمد ،٢٠١٠) فعالية خرائط المفاهيم في تحسين التحصيل الأكاديمي للطالبات منخفضات التحصيل في مادتي النحو والصرف، وأثبتت دراسة(راشد، ٢٠١٠) تنمية المفاهيم النحوية والصرفية والأداء اللغويمن خلال حقيبة تعليمية محوسبة ، كما وضحت نتائج دراسة(سالم، والغامدي، ٢٠١١) إلي تأثير الإستراتيجية القائمة علي المدونات التعليمية في تنمية مهارات التفكير الناقد وبقاء أثر التعلم لدي طلاب كلية التربية.

- **ثانيا : الإحساس بمشكلة البحث:**

تعد جامعة الملك خالد من أبرز الجامعات في المملكة العربية السعودية التي أنشئت مركز التعليم والتدريب الإلكتروني،وذلك من خلال موقعها الإلكتروني علي شبكة المعلومات الدولية "الانترنت" http://elearning.kku.edu.sa. كما اعتمدت التعلم الإلكتروني فيها من خلال ثلاث مستويات هي:

- النظام الداعم: ويكون حضور الطلاب كما هو داخل قاعة المحاضرات، ويكون للمقرر موقع علي النظام لتزويد الطلاب بالمادة العلمية، والواجبات والنقاشات وغيرها.

- النظام المدمج: وفيه ينقسم حضور الطلاب بين قاعة المحاضرة والحضور الإلكتروني حسب النسبة التي يحددها المدرس والكلية، ويكون للمقرر موقع علي يستخدمه المدرس لتزويد الطلاب بالمادة العلمية، والواجبات، والنشاطات وغيرها.
- النظام الكامل: ويكون الحضور والنشاط الكترونيا بشكل كامل باستثناء الامتحانات وبعض المحاضرات التوجيهية في بداية الفصل الدراسي، ويكون للمقرر موقع علي النظام يستخدمه المدرس لتزويد الطلبة بالمادة العلمية والواجبات والنقاشات وغيرها وبشكل واف ومتكامل. كما يكون المدرس علي اتصال مستمر مع الطلبة من خلال النظام والأدوات.

ومن باب الحرص علي التطوير ومواكبة أحدث التقنيات التي تصب في مصلحة المستخدم(الطالب) قام فريق الدعم بعمادة التعلم الإلكتروني بتطبيق التحديث الأخيرSP8 علي نظام إدارة التعلم (البلاك بورد)، والذي يشتمل علي مميزات كثيرة من أهمها أدوات الجيل الثاني للويب Web.2.

ومن ثم؛ نبع الإحساس بمشكلة هذا البحث من خلال تدريس الباحث لطلاب الدبلوم التربوي في كلية التربية شعبة اللغة العربية مقرر طرق تدريس اللغة العربية، والإشراف عليهم في التربية الميدانية بالمرحلتين (المتوسطة، والثانوية) حيث لاحظ تدني مستوي الطلاب في مفاهيم اللغة العربية (النحو، الصرف البلاغة) المقررة علي طلاب هاتين المرحلتين، بالإضافة إلي كثرة الأخطاء اللغوية في أثناء عملية التواصل اللغوي (الشفهي، الكتابي) بين الطلاب المعلمين وطلابهم ، وأن أهم الصعوبات التي تواجه الطلاب المعلمين في أثناء فترة التدريب الميداني هو عدم تمكنهم من المفاهيم التي يدرسونها للطلاب في المدارس.

ولعل هذا الضعف في مفاهيم اللغة العربية (النحو، الصرف، البلاغة) لدي الطلاب معلمي اللغة العربية، والذي أكدته نتائج الدراسات السابقة ربما يرجع إلى صعوبة تلك المفاهيم وجفافها خاصة المفاهيم النحوية والصرفية من ناحية، واستخدام طريقة التدريس التقليدية في تدريسها لهؤلاء الطلاب المعلمين في المرحلة الجامعية، وعدم الاستفادة من تقنيات التعليم الحديثة في تدريسها من ناحية أخرىالأمر الذي ترتب عليه عدم الاستيعاب الجيد لتلك المفاهيم اللغوية وضعف مستوي أداء الطلاب فيها.

ولما كان هؤلاء الطلاب المعلمون سيقومون بتدريس اللغة العربية لطلاب المرحلتين(المتوسطة والثانوية) في أثناء فترة التربية الميدانية؛ فيري الباحث أن تعلم مفاهيم اللغة العربية من خلال المدونات إحدي تقنيات الجيل الثاني للويب (Web2.0) قد يتيح للطلاب المعلمين الفرصة لتحسين مستوي أدائهم اللغوي في هذه المفاهيم قبل نزولهم التدريب الميداني، ثم في عملهم بعد ذلك في مجال مهنة التدريس، فالمدونات . إحدي أدوات الجيل الثاني للويب ٢.٠ تتميز بقدر عال من التفاعلية من المتعلم، ومشاركته في المحتوي التعليمي كما أنها ساهمت في جعل الويب منصة للقراءة والكتابة، وليس للقراءة فقط. مما يدفع الطلاب إلى الدراسة والبحث والمناقشة والحوار والتعليق، كما أنه يتيح الحصول على المعلومات والمعارف المختلفة عبر شبكة " الانترنت" وفق قدراته وإمكاناته؛ ومن ثم يكون التعلم كيفما وفي أي وقت يشاء.

وعلي الرغم من كثرة الدراسات والبحوث السابقة في مجال تعليم اللغة العربية في الآونة الأخيرة، واستخدام استراتيجيات تدريسية ومداخل تعليمية مختلفة لتنمية المفاهيم اللغوية؛ إلا أن الباحث لم يجد دراسة . في حدود علمه . استخدمت المدونات Blogs- إحدي أدوات الجيل الثاني للويب Web2.0 - لتنمية مفاهيم اللغة العربية المتضمنة في مناهج اللغة العربية في المرحلة المتوسطة لدي الطلاب معلمي اللغة العربية.

وفي ضوء ما تقدم؛ فإن ميدان تعليم اللغة العربية بحاجة ماسة لهذا البحث والذي هدف تنمية مفاهيم اللغة العربية المتضمنة في مناهج اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة لدي الطلاب معلمي اللغة العربية بكلية التربية، وذلك من خلال برنامج مقترح قائم علي المدونات Blogs- إحدي . أدوات الجيل الثاني للويب Web(2.0)، ومعرفة اتجاهاتهم نحوه.

- **ثالثا:تحديد المشكلة**:

تحددت مشكلة هذا البحث في ضعف مستوي أداء طلاب كلية التربية " تخصص اللغة العربية " في مفاهيم اللغة العربية (النحو، الصرف، البلاغة) المتضمنة في مناهج اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية مما يجعلهم غير قادرين علي تدريس اللغة العربية في المستقبل. ويمكن صياغة مشكلة البحث في السؤال الرئيسي : **ما فعالية برنامج مقترح قائم علي المدونات Blogs –إحدي أدوات الجيل الثاني للويب (Web2.0) في تنمية مفاهيم اللغة العربية (النحو، الصرف، البلاغة) المتضمنة في مناهج اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية لدي طلاب كلية التربية جامعة الملك خالد، واتجاهاتهم نحوه؟**

ويتفرع عن هذا السؤال الرئيسي الأسئلة الفرعية التالية:

- ما مفاهيم اللغة العربية (النحو . الصرف . البلاغة) المتضمنة في مناهج اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة ؟
- ما مدي تمكن الطلاب معلمي اللغة العربية بكلية التربية من مفاهيم اللغة العربية (النحو، الصرف، البلاغة) المتضمنة في مناهج اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة ؟
- ما صورة البرنامج المقترح القائم المدونات Blogs –إحدي علي أدوات الجيل الثاني للويب (Web2.0) لتنمية مفاهيم اللغة العربية (النحو . الصرف . البلاغة) للطلاب معلمي اللغة العربية بكلية التربية؟
- ما فعالية البرنامج المقترح القائم علي المدونات Blogs –إحدي أدوات الجيل الثاني للويب (Web2.0) في تنمية مفاهيم اللغة العربية (النحو، الصرف البلاغة) المتضمنة في مناهج المرحلة المتوسطة لدي الطلاب معلمي اللغة العربية بكلية التربية؟
- ما فعالية البرنامج المقترح في تنمية اتجاهات الطلاب المعلمين نحو تعلم مفاهيم اللغة العربيةبالمدونات Blogs –إحدي بأدوات الجيل الثاني للويب (Web2.0) ؟

- **أهداف البحث**:

هدف هذا البحث تنمية مفاهيم اللغة العربية المتضمنة في مناهج اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة لدي طلاب كلية التربية "تخصص اللغة العربية" من خلال برنامج قائم علي المدونات Blogs –إحدي أدوات الجيل الثاني للويب ومعرفة اتجاهاتهم نحوه.

- **أهمية البحث**:

- توظيف تقنيات التعليم الحديثة والاستفادة منها في تنمية الجانب الأكاديمي للطلاب معلمي اللغة العربية.
- تقديم برنامج علاجي يساعد الطلاب معلمي اللغة العربية بكلية التربية في استيعاب مفاهيم اللغة العربية التي يدرسونها لطلاب المرحلة المتوسطة مما ينعكس علي مستوي أداء تعلم اللغة العربية لدي طلابهم .
- تبرز أهمية هذا البحث في أنه يعد من البحوث العربية الأولي من نوعها والنادرة في مجال توظيف تقنيات أدوات الجيل الثاني للويب(Web2.0) في تنمية مفاهيم اللغة العربية للطلاب معلمي اللغة العربية بكلية التربية.
- يعد البحث الحالي محاولة لمسايرة الاتجاهات العالمية المعاصرة، واستجابة لتوصيات المؤتمرات والبحوث التي حثت علي ضرورة توظيف تقنيات التعلم الإلكتروني في العملية التعليمية بصفة عامة، وفي برامج إعداد الطالب المعلم بصفة خاصة.
- تقديم بعض التوصيات لتطوير برامج إعداد الطلاب معلمي اللغة العربية من خلال توظيف تقنيات التعلم الإلكتروني .
- فتح المجال أمام دراسات وبحوث أخري في مجال تعليم اللغة العربية.

- **مصطلحات البحث**:

- **البرنامج** :

ويقصد به في هذا البحث خطة متكاملة العناصر من الأهداف والمحتوي والأنشطة والتقويم يتم تقديمها للطلاب معلمي اللغة العربية من خلال المدونة الإلكترونية أحد أدوات الجيل الثاني للويب(Web2.0) بغرض تنمية مفاهيم اللغة العربية (النحو- الصرف- البلاغة) لديهم.

- **الجيل الثاني للويب**(Web 2.0):

ويعرف إجرائيا بأنه تأدية الطلاب معلمي اللغة العربية المهام والأنشطة المكلفين بها والمسندة إليهم في مفاهيم اللغة العربية (النحو- الصرف - البلاغة) وذلك باستخدام المدونات Blogs إحدي أدوات الجيل الثاني للويب (Web2.0).

- **المدونة** Blog:

وتعرف إجرائيا بأنها صفحة ويب علي الانترنت تظهر عليها تدوينات خاصة بمفاهيم اللغة العربية(النحو- الصرف- البلاغة) بطريقة مؤرخة ومرتبة ترتيبا زمنيا تصاعديا، وتتناول كل تدوينة مفهوما من هذه المفاهيم والروابط المرتبطة به، مع السماح للطلابالتعليقات وتبادل الخبرات بينهم وبين أستاذ المقرر وبينهم وبين بعضهم البعض،مما يؤدي إلي ببيئة افتراضية تفاعلية بينهم.

- **مفاهيم اللغة العربية** :

ويقصد بها تصور عقلي لمجموعة من الرموز، أو من الألفاظ، أو من التراكيب اللغوية تشترك بينها صفة لغوية، أو أكثر ويطلق عليها مسمي، أو اسم، أو مصطلح لغوي معين له دلالة نحوية، أو صرفية، أو بلاغية.

- **الاتجاه نحو الجيل الثاني للويب** (Web 2.0):

ويقصد به في هذا البحث مجموع استجابات طلاب كلية التربية " تخصص اللغة العربية" بالقبول، أو الرفض نحو استخدام أدوات الجيل الثاني للويب(Web 2.0) في تعلم مفاهيم اللغة العربية، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس الاتجاه نحو الجيل الثاني للويب (Web 2.0) الذي أعده الباحث.

- **حدود البحث**:

اقتصر البحث الحالي علي الحدود التالية:

- استخدام المدونات الإلكترونية كأحد الأساليب التقنية في الجيل الثاني للويب (Web2.0)، وذلك في تقديم المحتوي العلمي لمفاهيم اللغة العربية دون غيرها من الأدوات لأخري.
- طلاب الدبلوم التربوي بكلية التربية تخصص "اللغة العربية " جامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية .
- الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي(١٤٣٢/١٤٣٣هـ - ٢٠١١/٢٠١٢م).
- مفاهيم اللغة العربية(النحو- الصرف - البلاغة) المتضمنة في مناهج اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية دون غيرها من المفاهيم اللغوية الأخري.

- **مواد البحث وأدواته**:

١-مواد البحث:

أ- برنامج مقترح قائم علي أدوات الجيل الثاني للويب (Web2.0) في مفاهيم اللغة العربية

٢-أدوات البحث:

- اختبار تشخيص مفاهيم اللغة العربية (النحو، الصرف، البلاغة) المتضمنة في مناهج اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة.
- اختبار تحصيل مفاهيم اللغة العربية (النحو، الصرف، البلاغة)المتضمنة في مناهج اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة.
- مقياس الاتجاه نحو التعلم بأدوات الجيل الثاني للويب (Web2.0) للطلاب معلمي اللغة العربية.

- **منهج البحث**:

استخدم في هذا البحث المنهج التجريبي ذو التصميم أحادي المجموعة.

- **إجراءات البحث**:

للإجابة عن أسئلة البحث الحالي، تم إتباع الخطوات الإجرائية التالية:

- **أولا: إعداد الإطار النظري للبحث وتضمن ما يلي**:

١- الاطلاع علي الكتابات والدراسات ذات الصلة بموضوع البحث.وقد تضمن الجانب النظري للبحث الجوانب الآتية:

- الجيل الثاني للويب(Web 2.0).
- المدونات(Blogs).
- مفاهيم اللغة العربية.
- الدراسات السابقة ذات الصلة بموضع البحث الحالي.

- **ثانيا: إعداد مواد البحث وأدواته:قام الباحث بإتباع ما يلي**:

- بناء قائمة بمفاهيم اللغة العربية (النحو، الصرف، البلاغة) عن طريق تحليل مناهج اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة.
- إعداد اختبار تشخيصي في مفاهيم اللغة العربية التي تضمنتها القائمة السابقة وتطبيقه علي الطلاب المعلمين لتحديد مفاهيم اللغة العربية الضعيفة لديهم.

- بناء البرنامج المقترح القائم علي الجيل الثاني للويب(Web2.0) لتنمية المهارات الضعيفة لدي الطلاب معلمي اللغة العربية.
- إعداد اختبار في مفاهيم اللغة العربية بغرض تطبيقه قبل تطبيق البرنامج وبعده.
- إعداد مقياس الاتجاه نحو الجيل الثاني للويب(Web 2.0).

- **ثالثا: ضبط مواد البحث وأدوات القياس وذلك من خلال:**

- عرض البرنامج المقترح، وأدوات القياس علي مجموعة من المحكمين للتأكد من صدقها.
- إجراء التجربة الاستطلاعية علي عينة عشوائية من الطلاب المعلمين، وضبط أدوات القياس إحصائيا.

- **رابعا: تنفيذ تجربة البحث:**

تم تنفيذ تجربة البحث في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي١٤٣٢-١٤٣٣هـ، وفقا لما يلي:

- اختيار مجموعة البحث عشوائيا من الطلاب معلمي اللغة العربية بكلية التربية.
- تطبيق أدوات القياس قبليا.
- تطبيق البرنامج المقترح القائم علي أدوات الجيل الثاني للويب(Web 2.0) علي الطلاب معلمي اللغة العربية.
- تطبيق أدوات القياس بعديا.
- رصد النتائج وتحليلها ومناقشتها وتفسيرها.
- تقديم التوصيات والمقترحات في ضوء نتائج البحث.

- **أولا: الإطار النظري للبحث:**

- **الجيل الثاني للويب** (Web 2.0):

تعرف الموسوعة الحرة (ويكيبيديا) الجيل الثاني للويب Web2.0بأنه مصطلح يشير إلي مجموعة من التقنيات الجديدة والتطبيقات الشبكية التي أدت إلي تغيير سلوك الشبكة العالمية " إنترنت" . لكلمة " ويب ٢.٠".

كما عرف (أورايلي، (2005Tim O'reilly) الجيل الثاني للويب ٢.٠ بأنها مواقع وخدمات الانترنت والتي عملت علي تحويل الانترنت إلي منصة تشغيل للعمل بدلا من كونها مواقع فقط وتعتمد في تكوينها علي الشبكات الاجتماعية .Social Network، والويب ٢.٠ ليس له حدود واضحة لكنه في المقابل في المقابل يمتاز بامتلاكه أساسا جاذبا ويمكنك تصوره علي أنه مجموعة من المبادئ والممارسات التي تجتمع مع بعضها البعض لتكون أشبه مايكون بنظام شمسي من المواقع التي توضح بعضا من تلك المبادئ، أو كلها علي اختلاف بعدها وقربها من تلك النقطة المركزية الجاذبة.

ولقد بدأ مفهوم الويب ٢.٠ في عام ٢٠٠٥ وتحديدا في مؤتمر يحمل نفس الاسم(Web 2.0 Conference) الذي نظمته شركة أورايلي O'reilly في سان فرانسيسكو. وهذا المصطلح كان نتيجة عصف ذهني في أحد الاجتماعات التي أقيمت علي هامش المؤتمر بين كل من شركة أورايلي وشركة ميديا لايف

العالمية Media live International حيث عرفوا ويب ٢.٠(web 2.0) علي أنه مجموعة من المواقع والخدمات والتطبيقات التي تتوافر فيها عددا من الخصائص منها أورايلي (O'reilly 2005 Tim):

- توفير قدر عالي من التفاعلية مع المستخدم: وتتمثل هذه التفاعلية بشعور المستخدم عند استخدام أحد تطبيقات ويب (Web2.0) وكأنه يقوم باستخدام أحد تطبيقات سطح المكتب علي جهازه.
- مشاركة المستخدم في المحتوي: حيث أصبح بإمكان المستخدم الإضافة والتعديل علي محتويات مواقع الويب – التي تسمح بذلك – بسهولة . وأصبح المستخدم هو المحور الأساسي في عملية إثراء محتوي الويب وذلك بإمكانية مشاركته في صنع المحتوي . فالمدونات والويكي علي سبيل المثال ساهمت في جعل الويب منصة للقراءة والكتابة بعدما كانت منصة للقراءة فقط.
- إمكانية توصيف المحتوي: بما أن تقنيات ويب(Web 2.0) مبنية علي المحتوي الذي ساهم به المستخدم بطريقة مباشرة، أو غير مباشرة فإن خاصية توصيف المحتوي تساعد علي ترتيب هذه المحتويات لفرزها وسهولة الرجوع إليها لاحقا للاستفادة منها .

وللجيل الثاني من الويب Web2.0 أدوات تعتمد علي الانترنت وبدأت تنتشر بكثرة في الوقت الحالي بين أفراد المجتمعات، وذلك مثل : الشبكات الاجتماعية(الفيس بوك . اليوتيوب٠٠) ، والويكي، والمدونات٠ونظرا لاستخدام المدونات . أحد أدوات الجيل الثاني للويب . في هذا البحث ؛ فسيتم تناولها كما يلي:

١-المدونات Blogs:

يري (الزهيري، ٢٠٠٩)أن التدوين كمفهوم يعد ظاهرة متأصلة في حياة المجتمعات البشرية على اختلاف الثقافة و اللغة ومستوى التقدم الحضاري الذي وصلت إليه ، فقد استخدمت أساليب التدوين المختلفة بدأ من الرسم على جدران الكهوف وانتهاء بالنشر على الانترنت كوسيلة فاعلة للتعبير عن الذات. وظاهرة المدونات الرقمية ما هي إلا امتداد طبيعي لكل أنواع المدوناتالشخصية الورقية منها وغير الورقية٠ولعل سوق (عكاظ) يعد شاهدا تاريخيا على هذا الرأي، إذ كان الشعراء والخطباء يحرصون على عرض أجود نتاجهم في هذا السوق، ثم تطور الأمر في العصر الجاهلي إلى تحويل جدران الكعبة بكل ما تمثله للعرب من قدسية إلى لوحة شرف تعلق عليها قصائد فحول الشعر العربي التي تمثل مدونات تاريخية تمجد القبلية وتؤسس لسجل تاريخي لها، وإذا ما علمنا أن الآلاف من العرب يحجون إليها كل عام نعلم أي شرف وشهرة ينالها من تعلق قصيدته على جدران الكعبة. لذا لم يحظ بهذا الشرف إلا سبعة من الشعراء في بيئة خصبة بالشعر والشعراء. ولقد تطورت ظاهرت التدوين عند العرب بظهور الإسلام وانتشاره في شبه الجزيرة العربية؛ إلا أنه أخذ منحى آخر ارتبط بتدوين آيات القرآن الكريم، وأحاديث الرسول (صلى الله عليه وسلم). وعرف المدونون في ذلك الوقت بكتاب الوحي ومع تطور صناعة الورق ظهر سوق الوراقيين. وهو إلى جانب كونه مركز تجاري يعد في ذات الوقت منتدى ثقافيا مهم يجتمع فيه

العلماء والأدباء والفلاسفة على اختلاف مناهجهم واتجاهاتهم لعرض نظرياتهم والتسويق لمؤلفاتهم التي انتشرت بشكل كبير جدا لتعكس مستوى تقدم حضاري مهم وصلت إليه الدولة العربية الإسلامية في تلك المرحلة.ومع اختراع الطباعة في منتصف القرن الخامس عشر الميلادي ازدهرت حركت التدوين والتأليف بشكل كبير جدا. ولعل الصحف اليومية والأسبوعية كانت أهم الانجازات في مجال التدوين بعد تطور الطباعة بالحروف المعدنية المتحركة. ومع ظهور الانترنت وتنامي عدد مستخدميها، أصبح الباب مشروعا أمام الكثيرين ليدلوا بدلوهم في مجال التدوين سواء من خلال مواقعهم الشخصية، أو مشاركتهم في المنتديات متجاوزين العديد من العوائق اللغوية والاعتبارات السياسية والجغرافية لينطلقوا بآرائهم وأفكارهم إلى فضاء هو الفضاء الرقمي. وفي هذا الفضاء تم تخصيص صفحات محدد أطلق عليها (مدونات) لتبدأ معها ظاهرة جديدة هي ظاهرة التدوين الرقمي.

- **مفهوم المدونة** :
- **تعريف المدونة لغويا**:

المدونة هي التعريب الأكثر قبولا لكلمة "blog" الانجليزية التي هي نحت من كلمتي"Weblog" وتعنى سجل الشبكة .ويطلق عليها اختصارا blog، ومنها مصدر التدوين blogging وهو عملية إنشاء المدونة والنشر فيها(فراج، ٢٠٠٦) (سمير،٢٠٠٧)،(الموسوعة الحرة ويكيبديا،٢٠١١).

- **التعريف العلمي للمدونة**:

تعتبر المدونة وعاء مرجعيا للمعلومات وهي تطبيق من تطبيقات الانترنت تعمل من خلال نظام لإدارة المحتوي ، وهي في أبسط صورها عبارة عن صفحة علي الانترنت تحتوي علي مجموعة من المقالات القصيرة التي يتم تحديثها باستمرار كما في الصحيفة اليومية التقليدية. وهي مؤرخة ومرتبة ترتيبا زمنيا تصاعديا، تصاحبها آلية الكترونية لأرشفة المدخلات القديمة، ويكون لكل مدخل منها عنوان دائم لا يتغير منذ لحظة نشره ويمكن القارئ من الرجوع إلي تدوينة معينة في وقت لاحق عندما لا تصبح متاحة في الصفحة الأولي للمدونة(سمير، ٢٠٠٧).

ويري(عماشة، ٢٠٠٨)أن المدونات وسيلة تعليمية جديدة يشترك فيها كل منالطلاب والمعلمين والمدراء والخبراء للاتصال فيما بينهم وتحفز الطلاب لإيجادأصواتهم وتمنحهم فرصة المشاركة بآرائهم وإبداء ملاحظاتهم على المعلومات التي يقدمهاالمعلمين إليهم وكذلك على أسلوب الإدارة التي تدار بها المدرسة ويعتنى الطلاب فيالمدونة التعليمية بالكتابة حول الأحداث الجارية والموضوعات التي لها علاقة بموضوعالتعليم .

- **تعريف المدونة تقنيا**:

يري (فراج ، ٢٠٠٦) أن المدونات هي مواقع علي الانترنت خاصة بالأشخاص، أو المؤسسات، تتضمن تعليقات وآراء وأخبار، وغالبا ما تتضمن روابط فائقة links إلي معلومات علي مواقع أخري علي الشبكة. كما تعرف المدونة في الموسوعة الحرة (ويكيبيديا) بأنها عبارة عن" صفحة ويب تظهر عليها تدوينات " مدخلات" مؤرخة ومرتبة ترتيبا زمنيا تصاعديا ، تصاحبها آلية لأرشفة التدوينات القديمة

ويكون لكل تدوينة منها عنوان دائم لا يتغير منذ لحظة نشرها ، ويمكن القارئ من الرجوع إلي تدوينة معينة في وقت لاحق عندما لا تعود متاحة في الصفحة الأولي المدونة. ويوضح(سمير، ٢٠٠٧) المدونة بأنها آلية للنشر الإلكتروني علي الانترنت بأسلوب سهل ينأي بالمستخدم عن التعقيدات التقنية المرتبطة عادة بالنشر علي الانترنت، وتتيح لكل شخص أن ينشر كتابته بسهولة بالغة، وتتم المدونة وفقا لتعاون بين موفر وخدمة استضافة المدونات علي الموقع وبين المدونيين أنفسهم وذلك بأن يقوم مقدم الخدمة بتوفير آليات أشبه بواجهات البريد الإلكتروني علي الانترنت تتيح لأي شخص أن يحتفظ بمدونة ينشر من خلالها ما يريد بمجرد ملء نماذج وضغط علي بعض الأزرار، كما يتيحون أيضا خصائص مكملة تقوم علي تقنيات مشهورة لنشر التحديثات مثل(RSS Atom, XML) وخدمات أخري للربط بين المدونات وتقديم التفاعل بين المدونين والقراء من خلال التعليق علي مدخلات المدونة المختلفة.

- **أنواع المدونات**:

ثمة أنواع مختلفة ومتنوعة للمدونات الرقمية، أو الإلكترونية الموجودة علي الشبكة العنكبوتية منها(سليم: ٢٠٠٧):

- مدونات الروابط التشعبية: وتعبر من أول أنواع المدونات الإلكترونية التي تم نشرها علي شبكة" الانترنت"، ومن هنا اشتق اسم المدونة الإلكترونية ، من الكلمة الانجليزية " Weblog" ، ويحتوي هذا النوع من المدونات علي العديد من الروابط لمواقع الانترنت التي يري صاحب المدونة أنها تستحق الزيارة.
- مدونات المذكرات اليومية:تتناول هذه المدونات الحياة اليومية لمالكها،بحيث يدون فيها تفاصيل ما فعل وماذا دار في خلده يوم محدد، وليس بالضرورة أن تحتوي مثل هذه المدونات علي روابط لمواقع الكترونية أخري.
- مدونات المقال:يمكن أن تحتوي علي مقالات محدودة نسبيا تلقي الأضواء علي خبر ما، أو حدث معين، أوتقوم بالتعليق والنقد لموضوع ما، وتتعلق مقالتها بمدي جدية الأحداث والأخبار في بقعة معينة من الوطن، وربما تتعدي إلي قضايا قومية...
- مدونات مصورة: وتضم هذه المدونات في صفحاتها أنواعا كثيرة من الصور ذات طابع معين، أو صور تهتم بالحدث اليومي، وغالبا ما تكون مثل هذه المدونات مرجعا مهما ومصدرا توثيقيا للحصول علي الصور ذات الاهتمام المحدد من قبل المستخدمين لها في الشبكة العنكبوتية، أو خارجها. وهناك الكثير من وسائل الإعلام تعتمد علي مثل هذه المدونات للحصول علي طلبها...
- مدونات البث الإذاعي:يهتم هذا النوع من المدونات ببث البرامج الإذاعية القصيرة، والمسجلة مسبقا بواسطة صاحب المدونة، وبإمكان المستمع تحميلها إلي جهازه يريد الاستماع إليها...
- مدونات إخبارية:تحتوي هذه المدونات علي روابط معينة لشبكات إذاعية، أو تلفزيونية معينة، يتم لمن يشاء من خلالها متابعة آخر المستحدثات علي هيئة عناوين مختصرة تشير إلي الحدث...
- مدونات بث مرئي:يعتبر هذا النوع من أحدث الاتجاهات في أواسط المدونات الإلكترونية، وتعد هذه الوصلات للبث المرئي بواسطة الفيديو، وهناك محطات للبث المرئي يمكن متابعتها، والاطلاع علي بثها المتواصل علي مدار الساعة...

- مدونات متنوعة:وهي المدونات التي تمزج في صفحاتها أنواعا مختلفة من الروابط والمقالات والصور والدراسات والبث الإذاعي والبث المرئي والحوارات والمقاطع الصورية المتحركة...
- المدونات الجماعية: وهذه المدونات يتم رفدها بمدخلات معينة، أو متنوعة من قبل أكثر من مدون، أي يستخدمها أكثر من شخص، بحيث تصبح كصحيفة ما يحررها عدد من المدونيين..
- المدونات الأدبية:وهي المدونات التي يهتم أصحابها بالفنون الأدبية المنوعة،عربيا وعالميا، والتي تشمل: النقد الأدبي، النص الأدبي، القصة القصيرة،الشعر الموزون والمقفي.
- المدونات العلمية:وهي مدونات ذات طابع علمي محدد، أو عام، ويهتم أصحابها بالأخبار العلمية وفي كافة أنواعها من علوم فلكية، وعلوم طبية، ومتابعة الابتكارات والاكتشافات وغيرها...

- **استخدام المدونات في الفصول الافتراضية**:

يمكن تلخيص بعض التطبيقات الممكنة للمدونات فيما يلي:(الساموني: ٢٠١٠):

- الإدارة الصفية:يمكن استخدام المدونات كبوابة الكترونية تساعد في تكوين مجتمع تعلمي للطلاب، ويمكننا استغلال سهولة التعامل معها لاستخدامها في توصيل متطلبات وتعليمات الدروس للطلاب، أو لإبلاغ الطلاب بملاحظات مهمة، أومهام معينة
- التعاون:توفر المدونات الإلكترونية المساحة اللازمة لكل من الطلاب والمعلمين للتدريب علي مهارات تطوير الكتابة، مع الانتباه إلي أنها توفر فرصة وجود جماهير جاهزين للاستماع إلي نتاجاتهم، لتوفير النقد البناء لها، ويمكن للمعلم أن يكتفي بتقديم النصح والإرشاد والتوجيه، بينما يكتسب الطلاب الخبرات من التغذية الراجعة التي سيقدمها نظراؤهم، مع إمكانية الإرشاد عبر الإنترنت.
- المناقشات:يمكن تخصيص مدونة إلكترونية لصف ما بحيث تعطيهم الفرصة لمناقشة أمور ومواضيع من خارج المنهاج، حيث يمكن لكل طالب أن يشارك أشخاص مختصين بمواضيع معينة في المدونة المخصصة لصف لطرح مناقشات، أو جلسات مناقشة.
- ملفات إنجاز الطلاب"الحقائب الإلكترونية":يمكن استخدام المدونات الإلكترونية بكل سهولة لعرض وتنظيم إنجازاتالطلاب كما يمكن تقييم تطوير مهارات الطالب خلال الفصل الدراسي عندئذ بصورة أفضل، بالإضافة إلي أن الطالب سيبدأ اهتماما أكبر بنتاجاته وبصورة مميزة لأنه يعلم بأنها ستنشر عبر الانترنت باسمه.

- **خصائص المدونة الناجحة**:

من خصائص المدونة الناجحة فيما يتصل بكتابة التدوينات ما يلي(فراج: ٢٠٠٦):

- عدم كتابة موضوعات طويلة، أو مفصلة في كل تدوينة ، بل من الأفضل كتابة فقرات قصيرة ومختصرة عن الموضوع.
- التحديث المستمر للمدونة، حيث لا يمر أسبوع واحد إلا وهناك علي الأقل تدوينة ناجحة.
- تفعيل خاصية التعليق علي التدوينات، وعدم غلقها أمام الزائرين.

- الأصالة في الكتابة، والتنويع المستمر في الموضوعات والمصادر المشار إليها.

وفيما عدا الكتابة، ثمة سمات عامة للمدونات يمكن إضافتها اختياريا، مثل:

- إمكانية تصنيف التدوينات وفقا لتقسيمات موضوعية عريضة، تظهر علي واجهة المدونة.
- إمكانية الإشارة في واجهة المدونة إلي الروابط الفائقة لمجموعة من المواقع ذات الصلة بموضوع المدونة.
- إمكانية الإشارة إلي العنوان الإلكتروني URLللصفحة الخاصة لصاحب المدونة علي العنكبوتية.

- **ب-مفاهيم اللغة العربية (تعريفها – أهميتها):**

- **تعريف المفهوم:**

يعرف (يونس، وآخران،١٩٨١) المفهوم بأنه تمثيل داخلي لفئة معينة من الخبرات ٠ وهذا التمثيل إما استجابات مباشرة لأشكال البيئة الخارجية، أو استجابات للخبرات الأخرى غير المباشرة . وعرف كذلك بأنه: المعني العام الذي تمثله الكلمة.

ويري (الخطيب،١٩٨٣) أن المفهوم هو شكل للتفكير المجرد الذي يثبت المؤشرات والخصائص الأساسية للمادة وظواهر الواقع المحيط والقوانين التي تتحقق وفقها العمليات السابقة، أو بتعبير آخر هو نتاج تعميم لخصائص الظاهرات وعلاقتها الأساسية ونظام صلاتها ، أو تأثيراتها المتبادلة فيما بينها. كما يوضح(قلادة، ١٩٩٧) المفهوم بأنهمجموعة من الأشياء، أو الأشخاص، أو الحوادث، أو العمليات التي يمكن جمعها معا، علي أساس صفة مشتركة ، أو أكثر والتي يمكن أن يشار إليها باسم أو رمز معين.

- **تكوين المفاهيم وتنميتها:**

المفاهيم ليست عملية سهلة بل هي عملية معقدة تتكون بطريقة تراكمية وتحتاج لدرجة كبيرة من الخبرة ، والعمليات العقلية التي تساعد في تكوينها ويسير تكوين المفهوم في خطوات ثلاث رئيسة يمكن تحديدها فيما يلي (يونس وآخران، ١٩٨١).

- الخطوة الأولي: يبدأ الطفل الصغير الخطوة الأولي في تكوين المفهوم حينما يجمع عددا من الموضوعات في فئة غير منظمة ، كي يحل مشكلة ، وتكون هذه الموضوعات متفرقة تجتمع مع بعضها بدون أ ساس يجمع بينها٠ والمفاهيم الأولي التي يكونها الطفل هي الصفات أو الانطباعات الإدراكية للأشياء من الخبرة ، وحين يتعلم الطفل اللغة يتعلم الأسماء المرتبطة بهذه الفئات من الخبرة يبدأ في تشكيل المفاهيم الحقيقية .
- الخطوة الثانية: وهي تحتوي علي أنواع كثيرة من نمط التفكير في المركبات ، أو الكليات والتي تحدد الموضوعات ليس بانطباعاته الشخصية، بل أيضا بالروابط التي توجد بين هذه الموضوعات وهذا تحصيل جديد وارتقاء في عملية تكوين المفهوم.
- الخطوة الثالثة: وهي التجريد، أي توحيد عناصر الموضوع ، وأول الخطوات نحو التجريد هي أن يجمع الطفل الموضوعات المتشابهة معا، والخطوة الثانية

هي جمع الموضوعات علي أساس أقصي درجة من المتشابهة، أي علي أساس خاصية واحدة.

إن عملية تكوين المفهومات سيؤدي بالطفل إلي أن يكون عديدا من" التعميمات" و" المبادئ"، وهذه المبادئ وتلك التعميمات هي في الحقيقة مفهومات تتضمن علاقات بين نوعين، أو أكثر من التجريدات، أو الأشياء أو الأحداث(عصر، ٢٠٠٠)؛ ومن ثمتأتي أهمية تعلم المفاهيم وتعليمها في كونها تسهم فيما يلي(باقر، ٢٠٠٨):

- زيادة فهم التلاميذ للمادة الدراسية إذ إن المفاهيم تساعد على الربط بينالحقائق العلمية المختلفة وبالتالي يسهل على التلاميذ تعلمها ويزداد فهمهم للمادةالدراسية.
- زيادة اهتمام المتعلمين بالمادة الدراسية وزيادة دوافعهم لتعلمها.
- انتقال اثر التعلم ، فدراسة المفاهيم تتيح للتلاميذالفرصة لاستخدام ما سبق أن تعلموه من مواقف ، وذلك لأن تعلم المفاهيم يساعدالتلاميذ على إيجاد العلاقات بين العناصر المختلفة في موقف تعليمي وبالتالي يمكنهمأن يتعرفوا على أوجه التشابه بين ما سبق أن تعلموه والمواقف الجديدة.

- **مفاهيم اللغة العربية(النحو- الصرف- البلاغة):**

- **مفهوم النحو وأهميته:**

استعلمت كلمة "النحو" في المعاجم العربية فى معان كثيرة تحت مادة "نحا" وكلها أكدت أن النحو: هو القصد والطريقة،يقال:نحا إلى الشيء نحوا: مال إلى الشيء وقصده. والنحو: الطريق والجهة، يقال: نحوت نحوه: قصدت قصده(ابن منظور: د.ت)

وعرفه (ابن جنى: ١٩٥٢) بأنه انتحاء سمت كلام العرب فى تصرفه من إعراب وغيره ، كالتثنية، والجمع، والتحقير، والتكسير، والإضافة، والنسب، والتركيب وغير ذلك ، ليلحق من ليس من أهل اللغة العربية بأهلها في الفصاحة ، فينطق بها وإن لم يكن منهم ، وإن شذ بعضهم عنها رد به إليها.

ويري (السيد : ١٩٩٦) أن النحو لم يقتصر على ضبط أواخر الكلمات والبنية الداخلية للكلمة ، وما يطرأ عليها من تغيرات في أحوالها المختلفة ، وإنما جاوز هذا المفهوم إلى التراكيب اللغوية وبنى الجمل الفرعية والأساسية والمعاني والأصوات ، وأن أي تغيير فيأي جانب من هذه الجوانب يؤدى إلى تغيير في بقية الجوانب.

ويرى الباحث أن النحو أحد أنظمة اللغة وقانونها الذى يضبط ممارسة اللغة إرسالا واستقبالا ، وذلك فى تركيب الكلمات في الجمل ، والجمل في العبارات.

أما الصرف لغة ؛ التغيير، ومنه تصريف الرياح ، أي تغييرها.والصرف التوبة يقال : لا يقبل منه صرفا ولا عدلا. قال يونس: الصرف الحيلة ومنه قولهم: إنه ليتصرف في الأمور ، وقال الله تعالي:" فما يستطيعون صرفا ولا نصرا " و(صرف) الدهر حدثانه ونوائبه، وشراب (صرف) أي بحت غير ممزوج (الرازي،١٩٩٤). واصطلاحا بالمعني العملي؛ هو تحويل الأصل الواحد إلي أمثلة مختلفة لمعان

مقصودة لا تحصل إلا بها كاسمي الفاعل والمفعول ، واسم التفضيل ، والتثنية والجمع، غلي غير ذلك ، وبالمعني العلمي، علم بأصول يعرف بها أحوال أبنية الكلمة التي ليست بإعراب ولا بناء٠وهو – الصرف- موضوعه الألفاظ العربية حيث تلك الأحوال، كالصحة والإعلال والأصالة والزيادة ونحوها٠ ويختص بالأسماء المتمكنة والأفعال المتصرفة ، وما ورد من تثنية في بعض الأسماء الموصولة وأسماء الإشارة وجمعها وتصغيرها فهو صوري لا حقيقي (الحملاوي، ٢٠٠٣).

هذا، ويمثل النحو العربي أهمية كبرى قديما وحديثا بالنسبة للغة العربية وأهلها ، حيث ارتبطت نشأة النحو بالحاجة ، وهى خدمة النص القرآني حفاظا عليه ، وسعيا لفهمه ، وكذلك الحفاظ على مفردات اللغة سليمة وصحيحة كما أن النحو يعد من مستويات النظام اللغوي، ومنطلقا لكل فرع من فروع الدراسات اللغوية والأدبية والنقدية والبلاغية.

ومن ثم؛ تبدو الحاجة إلى النحو وأهميته في أنه يحمل العبء الأكبر في الدقة اللغوية، وأن أي قصور في دراسة القواعد النحوية سيتبعه قصور في اللغة وبالتالي يقلل من كفاءة الاتصال ، ولكى يتقن التلميذ فنون اللغة، ومهاراتها لابد أن يكون مؤسسا في دراسة قواعد النحو ، ومدربا تدريبا كافيا يمكنه من فهم المعرفة ، والسيطرة على الثقافة، وما تتضمنه من جوانب مختلفة (عطا ١٩٨٦) ، فمن أهداف تعليم القواعد النحوية (طعيمة ، مناع، ٢٠٠٠): إكساب المتعلم المعايير التي تساعده على ضبط لغته، ولغة من يستمع إليهم، أو يقرأ كتابتهم.

إن اللغة أسبق من القواعد ، بمعنى أن وضع القواعد جاء فى مرحلة متأخرة عن اللغة ، وأن العرب كان يتكلمون على سجيتهم، وأن خوفهم على قراءة القرآن هو الذى دفعهم إلى وضع قواعد ومعايير، بها يضبطون كلامهم. "فاستعمال اللغة إذن سابق على تقعيدها، أو تقنينها ، وما نشأت الحاجة للتقنين إلا عندما بدأت مسارات الاستخدام اللغوي تنحرف ، من هنا كانت وظيفة القاعدة تقنين المسارات الصحيحة للغة " (طعيمة : ٢٠٠٠).

ونظرا لاهتمام علماء اللغة العربية –قديما وحديثا- بالمعني في تعليم اللغة العربية، حيث إن اللغة والفكر وجهان لعملة واحدة، ولا يمكن الفصل بينهما وأنه بدون معني لا يمكن أن تكون هناك لغة؛ اهتم كثير من علماء اللغة بدراسة مفاهيم الصرف من خلال دراستهم لقواعد النحو، لأن النظام النحوي . أحد أنظمة اللغة . والذي يعتمد علي عمليات عقلية هي: الملاحظة، التصنيف التجريد، الاستدلال له مستويات تتمثل في المستوي الصوتي، والمستوي الصرفي والمستوي التركيبي.- أي أن القواعد النحوية نظام للصوت، والصرف والتركيب معا٠- وهذا النظام يعد من أهم مقومات الاتصال اللغوي الصحيح في توضيح معني الرسالة بين المرسل والمستقبل٠وذلك لضبط اللغة نحويا وضبط بنيتها صرفيا٠

لهذا، تتضح أهمية المفاهيم الصرفية في مجال تعليم اللغة العربية، وارتباطها الوثيق بالمفاهيم النحوية ، وأنها تعد مدخلا للنحو. ولعل هذا ما أراده ابن جني

في تعريفه للنحو بأنه " انتحاء سمت كلام العرب سمت كلام العرب في تصرفه من إعراب وغيره كالتثنية، والجمع، والتصغير، والتكسير، والإضافة، والنسب والتركيب، وغير ذلك" (ابن جني :١٩٥٢) .

- **البلاغة(مفهومها- أهميتها):**

في اللغة (بلغ) أبلغه سلامي وبلغه٠ وبلغت ببلاغ الله بتبليغه، وبلغ في العلم المبالغ، وبلغ الرجل بلاغة فهو بليغ فهو بليغ، وهذا قول بليغ، وتبالغ في كلامه : تعاطي البلاغة وليس من أهلها ، وما هو ببليغ، ولكن يتبالغ(الزمخشري، ١٩٩٨).

والبلاغة هي إصابة المعني المراد وإدراك الغرض بألفاظ سهلة عذبة سليمة من التكلف، فهي العلم أو الفن الذي يستطيع الأديب من خلالها نقل ما يريد(الهاشمي،والعزاوي، ٢٠٠٥)٠

وللبلاغة أهمية تظهر في أنها تبين سر إعجاز القرآن الكريم من حيث الفصاحة والبلاغة، وتحول بين الإنسان وبين الخطأ في الأسلوب ، أو الخيال ، أو المعني، أو الغرض أو الفكرة٠كما أنها يساعد علي تنمية التذوق اللغوي للمتعلم.كما يري (الهاشمي، والعزاوي، ٢٠٠٥). أن البلاغة تأتي لتحقق بعضا من وظائف اللغة العربية لدي الطلاب، فهي مادة تكشف للطلاب عن دقائق اللغة العربية وأسرارها وتنمي فيهم حاستي التذوق والنقد والقدرة علي المفاضلة بين الأساليب، كما تعد البلاغة عنصرا أصيلا في الدراسات اللغوية، لأنها تلتقي مع الأدب في الأهداف والغايات من درسها .

وثمة علاقة البلاغة والأدب علاقة وثيقة، ولعل كتاب الصناعتين لأبي هلال العسكري، والبيان والتبيين للجاحظ، وما كتبه ابن قتيبة وابن المعتز، يوضح أن البلاغة نشأت في بداية عهدها معتمدة علي تحليل الأدب ونقده، ولهذا لم يضع هؤلاء الأعلام للبلاغة قواعد خاصة ولم يصوغوا لها قوالب وتعريفات ، بل كان عملهم أدبيا خالصا ونقدا محضا(الخليفة، ٢٠٠٤).

ولما كان الغرض من البلاغة –كما أشار بعض التربويين- إدراك ما في الأدب من معان وأفكار سامية ، وتذوق ما به من جمال وطرافة، واقتدار الكاتب شاعرا، أو ناثرا علي أن يصوغ إنتاجه في أساليب بليغة؛ فإنه لما أدخلت دراسة علوم البلاغة . المعاني والبيان والبديع . في المدارس الثانوية قصد بتدريسها هذا الغرض، ولكن المدرسين انحرفوا إلي العناية بقواعد البلاغة وتعاريفها وشواهدها دون تحقيق الغرض التطبيقي الجمالي في اللغة ، فصارت هذه العلوم . بهذه الصورة . أشبه بقواعد النحو والصرف جافة خالية من جمال، وعمد التلاميذ إلي حفظها وتطبيقها . إن استطاعوا- تطبيقا آليا عمليا، دون أن تترك في نفوسهم أثرا فنيا، أو إحساسا بالجمال اللغوي(يونس، وآخران١٩٨١)٠ ولعل من أسباب هذا الضعف البلاغي لدي الطلاب أنها تدرس علي أيدي مدرسين غير قادرين علي تذوق جمالية النص، وذلك لضعف الكفاية العلمية لديهم نتيجة انقطاعهم عن المطالعة وعدم الاستزادة من المعلومات التي تنمي مجال تخصصهم٠وقد أكدت الدراسات ضعف أداء مدرسي اللغة العربية، وأن أداءهم العام في تدريس البلاغة لم يرق إلي المستوي المطلوب ، لذا صار الدرس جامدا ، وظهر هذا الضعف لدي الطلبة(الهاشمي، والعزاوي، ٢٠٠٥).

ومن ثم، تبرز أهمية عملية تعلم مفاهيم اللغة العربية وتعليمها في تيسير صعوبات فهم اللغة العربية، فعن طريق تعلم مفاهيم اللغة العربية يظهر التكامل بين فنون اللغة العربية. غير أن تشكيل المفهوم لدى الطالب بصورة صحيحة يعد هدفا تدريسا رئيسا يحتاج إلى بذل جهد كبير من المعلم في التعرف على المفهوم وتحليله وتحديد الطريقة المناسبة لتدريسه، والتأكد من تشكيله لدى الطلاب، ويقصد بتشكيل المفهوم تكوين صورة عقلية للمفهوم في ذهن المتعلم.ولكي يستطيع الطالب تكوين صورة عقلية صحيحة للمفهوم في ذهنه لا بد أن يكون المفهوم مناسبا للمستوى الإدراكي للطالب ليتمكن من استيعابه واكتسابه بصورة صحيحة. (الزهراني: ٢٠١٠).

- **ثانيا:الدراسات السابقة**:

- **المحور الأول: دراسات اعتمدت علي الجيل الثاني للويب** (Web2.0):

قدم دانيال، وآخرون (Daniel A. Castaneda , and others, 2003) دراسة استهدفت التحقق من تأثير تكنولوجيا المدونات والويكي علي تعلم قواعد اللغة الإسبانية، وأشارت نتائج الدراسة إلي فعالية المدونات والويكي في تيسير تعلم قواعد اللغة الاسبانية لدي الطلاب، والتواصل بين الطلاب وأقرانهم. ودراسة كوتينهو (Coutinho, 2007)التي استهدفت معرفة جدوي استخدام المدونات في تدريب الطلاب المعلمين قبل الخدمة في البرتغال ، وقد طبقت التجربة علي عينة بلغ عددها (٢٦) طالبا معلما، منهم (١٤) طالبا معلما من العلوم الطبيعية S، و(١٢) طالبا من فصول اللغة الأجنبية L خلال الفصل الدراسي الثاني(٢٠٠٥- ٢٠٠٦). وأوضحت نتائج الدراسة وجود فروق في مدي استفادة الطلاب معلمي العلوم واللغات لصالح الطلاب معلمي اللغات الأجنبية. كما أجري حسن(٢٠٠٨) دراسة استهدفت قياس أثر استخدام الجيل الثاني للتعلم الإلكتروني E-learning2.0 علي مهارات التعليم التعاوني لدي طلاب كلية المعلمين بجامعة الملك خالد في أبها. وتوصلت الدراسة إلي انخفاض مستوي التعليم التعاوني إجمالا لدي المجموعتين. بينما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في المستوين الثاني والثالث للتعليم التعاوني، واستهدفت دراسة نامور، وراستجو(Namwar, Y. and Rastgoo, A. 2008). استعراض نتائج ومزايا استخدام المدونات وأهميتها في المشاريع والبحوث من قبل الجامعات التي أجريت في هذا المجال في أنحاء العالم، وذلك لسهولة استخدام المدونة، وانتشارها يوما بعد يوم .وقد أظهرت النتائج أن استخدامات المستخدمين علي مدونة يؤدي إلي تطوير مهارات القراءة والكتابة والنقد. كما أن المدونات وغيرها من البرامج الاجتماعية تمكننا من دمج التعلم كجزء طبيعي من الحياة اليومية، وأجري البكري(٢٠٠٩) دراسة استهدفت تحديد إمكانية توظيف(المدونات الإلكترونية) في تدريس مادة الأشغال الفنية لطلاب كلية التربية النوعية. ومن نتائج الدراسة تمكن الطلاب من خلال المدونة الخاصة بمادة الأشغال الفنية الاستفادة من العينات المختلفة وإنجاز العديد من التصميمات المختلفة إلي جانب الإلمام بالجانب النظري لمادة الشغال الفنية، وكشفت دراسة أمين، ومحمد(٢٠٠٩) التي استهدفت تعرف أثر المدونات علي تنمية مهارات التفاعل الاجتماعي لدي طلاب الدراسات العليا ذوي

المستويات المختلفة للطاقة النفسية واتجاهاتهم نحوها عن وجود فرق دال إحصائيا في مهارات التفاعل الاجتماعي بين الطلاب ذوي الطاقة النفسية المنخفضة ونظرائهم ذوي الطاقة النفسية المتوسطة كما يوجد فرق وجود دال إحصائيا في مهارات التفاعل الاجتماعي بين الطلاب ذوي الطاقة النفسية المنخفضة ونظرائهم ذوي الطاقة النفسية المرتفعة، وكذلك بين الطلاب ذوي الطاقة النفسية المتوسطة ونظرائهم ذوي الطاقة النفسية المرتفعة، كما أوضحت نتائج الدراسة زيادة الاتجاه نحو المدونات، وبينت دراسة ريتش وجوشي(Joshi.M, 2009Ritesh.C,) التي استهدفت استخدام المدونات التعليمية Edublogs في تعليم وتعلم المحاسبة أن المدونات التعليمية لديها القدرة علي توفير الاستقلالية والتفاعل بين الطلاب بالتعليق وتحسين تعلم الطلاب. وأسفرت نتائج دراسة المدهوني(٢٠١٠) التي استهدفت دراسة فاعلية استخدمت المدونات التعليمية في تنمية التحصيل والاتجاه نحوها لدي طالبات جامعة القصيم٠ عن وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين طالبات المجموعة التجريبية وطالبات المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية، كما وجدت فروق دالة إحصائيا لدى طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه لصالح القياس البعدي، وكشفت دراسة (شين جو كويك، وآخران Chin Joo Quek, and others(,2010) التي استهدفت دراسة العوامل التي لها فوائد محددة من المدونات في تعلم الطلاب في شرق آسيا والتي طبقت علي عينة بلغ عددها (٩٤) طالبا حضروا برنامج العلوم التطبيقية في سنغافورة.عن أربعة عوامل هي: الكفاءة ، والمداولة، والطابع الشخصي (الخصوصية)، والتعاون، كما أسفرت نتائج دراسة عبد الهادي (٢٠١١) التي استهدفت دراسة أثر أدوات الجيل الثاني للويب في تنمية مهارات استخدام المصادر الرقمية لدي أمناء مصادر التعلم واتجاهاتهم نحوها عن وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات أفراد العينة في التطبيقين القبلي و البعدي لكل من بطاقة الملاحظة، ومقياس الاتجاه نحو الجيل الثاني للويب، وذلك لصالح التطبيق البعدي، أما دراسة سالم، والغامدي(٢٠١١) التي استهدفت تعرف أثر استراتيجية قائمة علي استخدام المدونات في تنمية مهارات التفكير الناقد وبقاء أثر التعلم لدي طلاب التخصصات الشرعية في كلية التربية جامعة أم القري فأظهرت نتائجها تأثير الإستراتيجية القائمة علي المدونات التعليمية في تنمية مهارات التفكير الناقد وبقاء أثر التعلم لدي طلاب التخصصات الشرعية في كلية التربية جامعة أم القري٠

- **المحور الثاني: دراسات في مفاهيم اللغة العربية:**

أجري أبوزيد دراسة (١٩٩٩) استهدفت قياس مدي استيعاب طلاب قسم اللغة العربية بكليات التربية للمفاهيم الصرفية بالتعليم العام٠ ومن أهم نتائج الدراسة انخفاض مستوي استيعاب عينة الدراسة للمفاهيم الصرفية. في حين أثبتت دراسة سعد(٢٠٠١) فعالية إستراتيجية خرائط المفاهيم في تدريس البلاغة علي التحصيل لدي لطلاب الصف الأول الثانوي، واتجاهاتهم نحوها. كما أشارت دراسة أحمد(٢٠٠٤)إلي تنمية مفاهيم علم البيان ومهارات التذوق الأدبي المتعلقة بتلك المفاهيم لدي طلاب كلية التربية٠ شعبة اللغة العربية بعد تطبيق . كما استهدفت دراسة باقر(٢٠٠٥)التعرف على اثر استخدام أنموذج

هيلدا تابا في تحصيلطلبة قسماللغة العربية بكلية التربية في المفاهيم البلاغية .واستبقاءهذه المفاهيم لديهم. والتي أسفرت نتائجها عن فاعلية النموذج في تنمي المفاهيم وبقاء أثر التعلم. وأظهرت نتائج دراسةمحمد، وأحمد(٢٠٠٧) التي استهدفت التغلب علي صعوبة القواعد النحوية والصرفية المقررة علي الطلبة في التعليم الجامعي من خلال مدخل مقترح لتدريس النحو والصرف في التعليم الجامعي من خلال المفاهيم النحوية إلي أن المفاهيم النحوية لا يمكن فهما قبل أن يمهد لها بالمفاهيم الصرفية. كما أن المفاهيم الصرفية تعد مدخلا مناسبا إلي دراسة علم النحو. في حين بينت دراسة حلمي (٢٠٠٧) التي استهدفت تعرف أثر استخدام إستراتيجية دورة التعلم في تدريس المفاهيم البلاغية علي كل من التحصيل الفوري والمرجأ لدي طلاب المرحلة الثانوية إلي تفوق طلاب المجموعة التجريبية علي طلاب المجموعة الضابطة. بينما قدم قاسم،والظنجان دراسة (٢٠٠٨)استهدفت تعرف فاعلية برنامج مقترح في تنمية المفاهيم اللغوية- النحوية والصرفية والإملائية- لدي طالبات كلية التربية تخصص" اللغة العربية" في التعليم الابتدائي، ومن نتائج الدراسة فعالية البرنامج في تنمية المفاهيم اللغوية المتضمنة في مناهج اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية لدي الطالبات معلمات اللغة العربية في هذه المرحلة. كما اجري محمود دراسة (٢٠٠٩) استهدفت تعرف فعالية استراتيجية دورة التعلم في تنمية المفاهيم البلاغية المقررة علي طلبة قسم التربية تخصص اللغة العربية .وتوصلت إلي تفوق طلاب المجموعة التجريبية علي طلاب المجموعة الضابطة. كما استهدفت دراسة فرج، وعبدالله(٢٠١٠) اختبار مدي فعالية برنامج تدريبي قائم علي استخدام خرائط المفاهيم في تحسين التحصيل الأكاديمي للطالبات منخفضات التحصيل في مادتي النحو و الصرف. وتوصلت إلي وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي لصالح المجموعة التجريبية. في حين كشفت دراسة راشد(٢٠١٠)التي استهدفت قياس فاعلية حقيبة محوسبة في تنمية المفاهيم النحوية والصرفية والأداء اللغوي والاتجاه لدي طالبات الصف العاشر في سلطنة عمان. عن وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطات طالبات المجموعتين: التجريبية والضابطة في كل من: المفاهيم النحوية والصرفية والأداء اللغوي ومقياس الاتجاه في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

- **التعليق علي الدراسات السابقة:**

اتضح من الدراسات والبحوث السابقة فعالية استخدم المدونات في تنمية جوانب عملية التعلم (المعرفية- المهارية- الوجدانية)، وذلك مثل دراسات كل من:(Daniel A. Castaneda , and others, 2003)، و (Coutinho, 2007)، و(حسن، ٢٠٠٨)، و(أمين، ومحمد،٢٠٠٩) ، و(البكري، ٢٠٠٩)، و(عبدالله ٢٠١٠)، و(عبد الهادي، ٢٠١١).وذلك في المرحلة الجامعية.كما تبين من الدراسات السابقة تنمية بعض المفاهيم اللغوية باستراتيجيات ونماذج وأساليب مختلفة، وذلك مثل دراسة ناجي (٢٠٠٥) التي استخدمت باستخدام أنموذج هيلدا تابا في تدريس البلاغة لدي طلبة قسم اللغة العربية في كلية التربية ودراسة قاسم، والظنجان(٢٠٠٨)التي أعدت برنامجا لتنمية المفاهيم اللغوية لدي طالبات كلية التربية ، ودراسة محمود (٢٠٠٩) التي استخدمت استراتيجية

دورة التعلم في تنمية المفاهيم البلاغية المقررة علي طلبة قسم التربية تخصص" اللغة العربية"، ودراسة كل من: شاهين، و يونس وعبدالرحمن (٢٠١٠) التي استخدمت إستراتيجية التعلم التعاوني في تنمية المفاهيم البلاغية البديعية لدي طلاب كلية التربية الأساسية بالكويت، أما دراسة سعيد (٢٠١٠) فاستخدمت حقيبة تعليمية محوسبة لتنمية المفاهيم النحوية والصرفية والأداء اللغوي والاتجاه لدي طالبات الصف العاشر في سلطنة عمان.

وقد استفاد البحث الحالي من الدراسات السابقة في: تأصيل الإطار النظري . وإعداد مواد البحث وأدواته.

- **فروض البحث**:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى لصالح القياس البعدي فى الأداء لاختبار تحصيل مفاهيم اللغة العربية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى لصالح القياس البعدى فى الأداء لمقياس الاتجاه نحو أدوات الجيل الثاني للويب(Web.2.0).

- **ثانيا:إعداد مواد البحث وأدواته**:

لإعداد مواد البحث وأدواته اتبع الباحث الإجراءات التالية:

١- تحديد مفاهيم اللغة العربية (النحو- الصرف- البلاغة) المتضمنة في مناهج اللغة العربية بالمرحلةالمتوسطة .

لتحديد مفاهيم اللغة العربية (النحو . الصرف . البلاغة) المتضمنة في مناهج اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة اتبع الباحث ما يلي:

- تحليل كتب اللغة العربية المقررة علي طلاب الصفوف الثلاثة بالمرحلة المتوسطة واستخراج المفاهيم النحوية، والصرفية، والبلاغية المتضمنة فيها في قائمة.
- التأكد من صدق التحليل مقارنة بتحليل آخر للمفاهيم لتلك المفاهيم .
- التوصل إلي القائمة النهائية لمفاهيم اللغة العربية (النحو. الصرف . البلاغة) المتضمنة في مناهج المرحلة المتوسطة(ملحق ١) .

٢- بناء اختبار تشخيص مفاهيم اللغة العربية:

لقياس مدي تمكن الطلاب معلمي اللغة العربية بكلية التربية من مفاهيم اللغة العربية (النحو، الصرف، البلاغة) المتضمنة في مناهج اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة أعد الباحث اختبارا تشخيصيا وفق الخطوات التالية:

أ-هدف الاختبار:

هدف الاختبار قياس مدي تمكن الطلاب معلمي اللغة العربية بكلية التربية من مفاهيم اللغة العربية(النحو- الصرفالبلاغة)المتضمنة في مناهج اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة لمعرفة المفاهيم المتوافرة لديهم وتحديد المفاهيم التي تحتاج إلي علاج وتنمية .

ب-الصورة الأولية للاختبار:

تكون الاختبار في صورته الأولية من مائة وثمانية سؤال لقياس مدي تمكن الطلاب المعلمين من مفاهيم اللغة العربية حيث تنوعت الأسئلة لتشمل أسئلة التكملة بالمفهوم الصحيح، أو أقسامه، وأسئلة استخراج المفاهيم من نصوص قرآنية، وأدبية ، وأسئلة الاختيار من متعدد، علي أن تضمنت مستويات التعرف الثلاثة (التذكر، الفهم ، التطبيق)، وفيما يلي توصيف للاختبار:

جدول(١) مواصفات الاختبار التشخيصي لمفاهيم اللغة العربية (النحو. الصرف. البلاغة)

المفهوم الرئيسي	المفاهيم الفرعية	بنود الاختبار	الأسئلة التي يقيسها	الدرجة
اولا: النحو النكرة والمعرفة	١ـ تعريف النكرة والمعرفة	إكمال بالمفهوم الصحيح ـ استخراج المفهوم من نص أدبي" من خطبة لأبي بكر الصديق"	٣، ٤،٦	٣
	٢ـاسم الموصول	اختيار من متعدد(كلمات- جمل)	٢٢، ٢٣	٢
	٣ـ اسم الإشارة	اختيار من متعدد(كلمات- جمل)	٢٤، ٢٥	٢
	٤ـالضمير	استخراج المفهوم من نص أدبي" من خطبة لأبي بكر الصديق"	٧	١
	٥ـالعلم	تكملة	٥	١
الاسم (الجملة الاسمية)	١ـالمذكر والمؤنث	تكملة- اية قرانية	١، ٢	٢
	٢ـ المفرد والمثني	إكمال بالمفهوم الصحيح	٨ ، ٩، ١٥، ١٦	٤
	٣ـ جمع السالم (المؤنث، المذكر، التكسير)	اختيار من متعدد- إكمال الجمل بالمفهوم الصحيح	١٧، ١٨، ١٩، ٢٠، ٢١	٥
	٤ـالمبتدا والخبر	اختيار من متعدد- إكمال الجمل بالمفهوم الصحيح		٢
	٥ـاقسام الخبر	تكملة- اختيار من متعدد	٢٧، ٢٩	٢
	٦ـ المقصور، والمنقوص، والصحيح، والممدود	اختيار من متعدد- استخراج المفهوم من نص قرآني	١٠، ١١، ١٢، ١٣، ١٤	٥
	٧ـ الفاعل	إكمال الجملة بالمفهوم الصحيح-اختيار- من متعدد	٦٦، ٦٧	٢
	٨ـنائب الفاعل	اختيار من متعدد	٧١، ٧٢،	٢
	٩ـالمفعول به	اختيار من متعدد-تطبيق بمثال	٤٩، ٥٠، ٥١	٣
	١٠ـ المفعول المطلق	اختيار من متعدد	٧٣، ٧٤	٢
	١١ـظروف الزمان والمكان	اختيار من متعدد	٦٣، ٦٤، ٦٥	٣
	١٢ـالاسماء الخمسة	اختيار من متعدد	٦٨، ٦٩، ٧٠	٣
الفعل (الجملة الفعلية)	١ـالافعال الصحيحة والمعتلة (المثال- الناقص- الأجوف- المهموز- المضعف)	اختيار من متعدد	٧٥، ٧٦، ٧٧، ٧٨، ٧٩، ٨٠	٦
	٢ـاسلوبا المدح والذم	اختيار من متعدد	٥٢، ٥٣	٢
النواسخ	١ـ الافعال الناسخة (كان وأخواتها)	اختيار من متعدد	٤١، ٤٢،	٢
	٢ـالحروف الناسخة(إن وأخواتها)	اختيار من متعدد- إكمال الجملة بالمفهوم الصحيح	٤٣، ٤٤، ٤٥	٣
المعرب والمبني	١ـتعريف المعرب والمبني	إكمال الجملة بالمفهوم الصحيح	٣٤، ٣٥	٢
	٢ـالمبني من الاسماء والأفعال والحروف	اختيار من متعدد	٣٦، ٣٨، ٤٠	٣
	٣ـالمعرب من الافعال والأسماء	اختيار من متعدد	٣٧، ٣٩	٢
	٤ـرفع ونصب وجزم المضارع الصحيح	اختيار من متعدد	٤٦، ٤٧، ٤٨	٣

التوابع	١-البدل	تكملة الجملة بالمفهوم الصحيح -اختيار من متعدد	٥٩، ٦٠	٢
	٢-التوكيد	اختيار من متعدد	٥٦، ٥٧، ٥٨	٣
	٣-الصفة	اختيار من متعدد - تطبيق بمثال	٥٤، ٥٥	٢
	٤-العطف	اختيار من متعدد	٦١، ٦٢	٢
الجر	١-الجر بالحروف	اختيار من متعدد	٣٢، ٣٣	٢
	٢-الجر بالإضافة	اختيار من متعدد -تطبيق بمثال	٣٠، ٣١	٢
ثانيا: الصرف				
المصادر	١-مصادر الأفعال الثلاثية	اختيار من متعدد	٨١، ٨٢	٢
	٢-مصادر الأفعال الرباعية	اختيار من متعدد	٨٣	١
	٣-مصادر الأفعال الخماسية والسداسية	اختيار من متعدد	٨٤	١
المشتقات	١-اسم الفاعل	اختيار من متعدد	٨٥، ٨٦	٢
	٢-اسم المفعول	تكملة الجملة بالمفهوم الصحيح	٨٩	١
	٣-اسم التفضيل	اختيار من متعدد - مع تطبيق بمثال	٩٠، ٩١	٢
	٤-اسم الآلة	اختيار من متعدد	٩٢، ٩٣	٢
	٥-اسلوب التعجب	اختيار من متعدد (بيت من الشعر)	٩٤	١
	٦- صيغ المبالغة	اختيار من متعدد (بيت من الشعر)	٨٧، ٨٨	٢
ثالثا: البلاغة				
الإنشاء	١-تعريف الإنشاء	اختيار من متعدد	٩٥، ١٠٨	٢
	٢-الامر	اختيار من متعدد (آية قرآنية)	٩٦، ٩٧	٢
	٣-الاستفهام	اختيار من متعدد (آية قرآنية)	٩٨، ٩٩، ١٠٣	٣
	٤-النداء	اختيار من متعدد (بيت من الشعر)	١٠٤، ١٠٥	٢
	٥-النهي	اختيار من متعدد (آية قرآنية- حكمة)	١٠٠، ١٠١، ١٠٢	٣
	٦-التمني	اختيار من متعدد (بيت من الشعر)	١٠٦، ١٠٧	٢

ج- صدق الاختبار:

للتأكد من صدق الاختبار التشخيصي في المفاهيم النحوية والصرفية والبلاغية ، عرضه الباحث على متخصصين فى كل من: المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، واللغة العربية وآدابها، وقد حرص الباحث علي مناقشة المحكمين بعد توضيح الغرض من البحث، وبعد تعديل الاختبار في ضوء آرائهم المناسبة بات الاختبار في صورته النهائية صالحا للتطبيق (ملحق ٢).

د- ثبات الاختبار:

تم حساب ثبات الاختبار عن طريق إعادة الاختبار، وقد بلغ(٠,٩٧) وهو معامل ثبات مناسب

هـ- تطبيق الاختبار:

بعد الانتهاء من إعداد الاختبار التشخيصي والتأكد من صدقه وثباته ، قام الباحث بتطبيقه علي عينة بلغ عددها (٢٣) طالبا معلما تخصص" اللغة

العربية"، كما قام الباحث بعد تطبيق الاختبار، والذى لم يحدد له زمنا معينا فى أثناء التطبيق ، حتى يستطيع الطلاب الإجابة على الاختبار كله ، بجمع الأوراق وتصحيحها، ورصد الدرجات فى كل مفهوم فرعي على حدة حسب ما هو موضح بجدول رقم (١) الخاص بمواصفات الاختبار.

ولمعرفة مستوى الطلاب المعلمين فى مفاهيم اللغة العربية، تم تحديد درجات الطلاب في كل مفهوم فرعي من مفاهيم اللغة العربية (النحو- الصرف- البلاغة)، ثم تحديد النسبة المئوية لكل مفهوم . وقد حددت الدراسة المفاهيم الضعيفة لدى الطلاب المعلمين بأنها المفاهيم التي تحظى بنسبة أقل من (٥٠٪). ومن ثم ؛ فهي تحتاج إلى علاج وتنمية لرفع مستوى أداء الطلاب المعلمين فيها والجداول (٢- ٣- ٤) التالية توضح مستوي أداء الطلاب المعلمين في مفاهيم اللغة العربية(النحو – الصرف - البلاغة) المتضمنة في مناهج اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة.

جدول (٢)مستوي تمكن الطلاب المعلمين من المفاهيم النحوية المفاهيم في مناهج اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة

المفهوم الرئيسى	المفاهيم الفرعية	النسبة المئوية
النكرة والمعرفة	١- تعريف النكرة والمعرفة	٥٠,٠٪
	٢- اسم الموصول	٥٠,٠٪
	٣- اسم الإشارة	٥٤,٣٤٪
	٤- الضمير	٥٠,٠٪
	٥- العلم	٥٠,٠٪
الاسم (الجملة الاسمية)	١- المذكر والمؤنث	٦٠,٦٨٪
	٢- المفرد والمثنى	٥٠,٧٢٪
	٣- جمع السالم (المؤنث، المذكر، التكسير)	٥٠,٤٣٪
	٤- المبتدأ والخبر	٦٥,٢١٪
	٥- أقسام الخبر	٥٢,١٧٪
	٦- المقصور والمنقوص، والصحيح، والممدود	٢٨,٩٨٪
	٧- الفاعل	٥٢,١٧٪
	٨- نائب الفاعل	١٨,٥٤٪
	٩- المفعول به	٥٠,٧٢٪
	١٠- المفعول المطلق	٤٣,٤٧٪
	١١- ظرف الزمان والمكان	٥٩,٤٢٪
	١٢- الأسماء الخمسة	٥٠,٧٢٪
الفعل (الجملة الفعلية)	١- الأفعال الصحيحة والمعتلة(المثال . الناقص . الأجوف . المهموز. المضعف)	٥٢,١٧٪
	٢- أسلوبا المدح والذم	٢١,٥٢٪
النواسخ	١- الأفعال الناسخة (كان وأخواتها)	٥٢,١٧٪
	٢- الحرف الناسخة(إن وأخواتها)	٥٠,٧٢٪
المعرب والمبني	١- تعريف المعرب والمبنى	١٥,١٢٪
	٢- المبنى من الأسماء والأفعال والحروف	٣١,٨٪
	٣- المعرب من الأفعال والأسماء	٢٧,٢٦٪
	٤- رفع ونصب وجزم المضارع الصحيح	٤٣,٤٧٪
التوابع	١- البدل	٢٣,٩١٪
	٢- التوكيد	٤٢,٠٢٪
	٣- الصفة	٢٨,٢٦٪
	٤- العطف	٦٩,٥٦٪
الجر	١- الجر بالحروف	٧٨,٢٦٪
	٢- الجر بالإضافة	٥٠,٠٪

جدول(٣) مستوي تمكن الطلاب المعلمين من المفاهيم الصرفية المتضمنة في مناهج اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة

المفهوم الرئيسى	المفاهيم الفرعية	النسبة المئوية
المصادر	١- مصادر الأفعال الثلاثية	٣٠,٤٣٥
	٢- مصادر الأفعال الرباعية	- - - - - - - - - - - -
	٣- مصادر الأفعال الخماسية والسداسية	٣٩,١٣٪
المشتقات	١- اسم الفاعل	١٣,٠٤٪
	٢- اسم المفعول	١٣,٠٤٪
	٣- اسم التفضيل	٥٠,٠٪
	٤- اسم الآلة	٧٣,٠٤٪
	٥- أسلوب التعجب	٦٩,٥٦٪
	٦- صيغ المبالغة	٣٩,١٣٪

جدول (٤) مستوي تمكن الطلاب المعلمين من المفاهيم البلاغية المتضمنة في مناهج اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة

المفهوم الرئيسى	المفاهيم الفرعية	النسبة المئوية
الإنشاء	١تعريف الإنشاء	٤١,٣٠٪
	٢- الأمر	٥٦,٥٢٪
	٣- الاستفهام	٤٢,٠٢٪
	٤- النداء	٣٤,٧٨٪
	٥- النهى	٥٦,٥٢٪
	٦- التمنى	٧٨,٢٦٪

٣ - بناء البرنامج المقترح القائم علي أدوات الجيل الثاني للويب(Web.2):

للإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة البحث" ما صورة البرنامج المقترح القائم علي أدوات الجيل الثاني للويب(Web.2) لتنمية مفاهيم اللغة العربية (النحو. الصرف . البلاغة) للطلاب معلمي اللغة العربية بكلية التربية؟ تم إتباع الخطوات:

أ-تحديد الهدف من البرنامج:

هدف البرنامج إلي تنمية مفاهيم اللغة العربية (النحو. الصرف . البلاغة) المتضمنة في مناهج اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة والتي يقل مستوي أداء الطلاب المعلمين "تخصص اللغة العربية" فيها عن (٥٠٪)، بالإضافة إلي قياس اتجاهاتهم نحو استخدام أدوات الجيل الثاني للويب (Web.2) في تعلم اللغة العربية.

ب-محتوي البرنامج:

تم اختيار العلمي محتوي البرنامج وفقا للأهداف المحددة له، فقد تضمن البرنامج عشرين مفهوما من مفاهيم اللغة العربية ، وذلك في كل من: النحو والصرف والبلاغة كل مفهوم تم عرضه في درس مستقل في المدونة، وهذه المفاهيم هي:(المعرب والمبني . المعرب من الأسماء والأفعال . المبني من الأسماء والأفعال والحروف . رفع ونصب وجزم الفعل المضارع . نائب الفاعل . المفعول المطلق . أسلوبا المدح والذم . البدل . التوكيد . النعت (الصفة)- مصادر الأفعال الثلاثية . مصادر الأفعال الرباعية . مصادر الأفعال الخماسية والسداسية . اسم الفاعل . اسم المفعول . صيغ المبالغة . المقصور والمنقوص والممدود - الإنشاء - الاستفهام . النداء). كما روعي في تقديم المحتوي العلمي التنظيم والتتابع المنطقي في دروس البرنامج؛ فيبدأ كل درس في المدونة بالأهداف السلوكية

للمفهوم، ثم المحتوي العلمي (نصوص تحريرية، نماذج، أمثلة تطبيقية) ثم أنشطة تطبيقية تليها تعليقات الطلاب والباحث. حيث تتم عملية التغذية الراجعة الفورية عقب الإجابة عن الأنشطة والأسئلة المطروحة٠كما روعي في كتابة المحتوي استخدام حجم الخط المناسب لكتابة العناوين الرئيسة والفرعية ، مع كتابة النصوص بطريقة مجزأة ومختصرة ، بالإضافة إلي تقديم بعض الروابط لمواقع الكترونية ترتبط بالمحتوي التعليمي للدرس للاستفادة منها٠

ج- تصميم أنشطة التعلم:

تضمن كل درس نشاطا تطبيقيا واحدا، أو أكثر يأتي علي هيئة سؤال يطلب من الطالب المعلم الإجابة عنه بعد قراءة موضوع الدرس ، وقد يطلب منه زيارة إلي بعض المواقع للبحث عن الإجابة والاستفادة منه.

د- تحديد أساليب التقويم:

استخدم الباحث عددا من أساليب التقويم المناسبة لكل مرحلة من مراحل التقويم، وذلك كما يلي:

مرحلة التقويم المبدئي : وهدفت تشخيص مستوي أداء الطلاب المعلمين في مفاهيم اللغة العربية (النحو . الصرف . البلاغة)، وذلك لتحديد مواطن القوة لديهم في مفاهيم اللغة العربية، وكذلك مواطن الضعف في تلك المفاهيم والتي تحتاج إلي تنمية وعلاج. وقد استخدم الباحث الأدوات التالية:

- اختبارا تشخيص مفاهيم اللغة العربية وتطبيقه علي عينة من الطلاب المعلمين "تخصص اللغة العربية٠"
- اختبار تحصيل مفاهيم اللغة العربية وتطبيقه علي طلاب المجموعة التجريبية (عينة البحث)٠
- مقياس الاتجاه نحو الجيل الثاني للويب Web2.0 وتطبيقه علي طلاب المجموعة التجريبية (عينة البحث)٠

مرحلة التقويم البنائي: وهو تقويم مستمر في كل درس الهدف منه تقديم التغذية الراجعة للطلاب من أجل تنمية تحصيلهم في مفاهيم اللغة العربية وذلك عن طريق الأسئلة والأنشطة التي تقدم في نهاية كل درس حيث يقوم الطالب بالكتابة الحرة، وذلك بالتعليق والإضافة علي تعليقات وملاحظات الطلاب الآخرين، وكذلك الاستفادة من المصادر الأخري٠أما الكتابة الموجهة فتتمثل في الإجابة عن أسئلة النشاط عقب كل درس.

مرحلة التقويم النهائي: وقد استخدم الباحث الأدوات التالية:

- اختبار تحصيل مفاهيم اللغة العربية وتطبيقه علي طلاب المجموعة التجريبية (عينة البحث)٠
- مقياس الاتجاه نحو الجيل الثاني للويب٢.٠ وتطبيقه علي طلاب المجموعة التجريبية (عينة البحث)٠

هـ- إعداد المدونة الإلكترونية:

تم إعداد مدونة باسم" مدونة تعليم اللغة العربية"، ثم تحميلها ضمن برنامج Blackboard المستخدم في جامعة الملك خالد،والذي تتبناه علي موقعها الإلكتروني http://elearning.kku.edu.sa

على شبكة المعلومات الدولية "الانترنت"، وذلك كما في الشكل التالي:

وقد اشتملت المدونة الإلكترونية علي العناصر التالية:

- العنوان: ويوجد في أعلي الصفحة " مدونة تعليم اللغة العربية".
- التدوينات: وتوجد أسفل العنوان بحيث تضمنت أهداف الدرس، والمحتوي، ثم المناقشة والتوضيح، يلي ذلك الأنشطة المتضمنة التكليفات والواجبات وزيارة بعض المواقع الإلكترونية المرتبطة بموضوع الدرس.
- التعليقات والتي يمكن للطالب- بالنقر عليها – أن يكتب تعليقه علي الدرس، أو يتواصل لغويا مع زميل آخر حول موضوع الدرس، أوحل الأنشطة المرتبطة به .
- أقسام المدونة: حيث تم ترتيب الدروس بطريقة متسلسلة تبدأ بالدرس الأول ثم الثاني، ثم الثالث...
- الفهرس: وتضمن دروس المدونة مرتبة ترتيبا زمنيا تصاعديا، بحيث يمكن الرجوع إليها من خلال الأرشيف، أو فهرس المدونة.

و- ضبط البرنامج:

تم عرض المقرر علي بعض المتخصصين في المناهج وتكنولوجيا التعليم لمعرفة ملاحظتهم حول موضوعات البرنامج وطريقة تقديمها في خلال المدونة التي أعدها الباحث للطلاب علي موقع الجامعة الإلكتروني http://elearning.kku.edu.sa. ، وبعد إجراء التعديلات اللازمة أصبح البرنامج في صورته النهائية (ملحق٣).

٤-إعداد اختبار تحصيل مفاهيم اللغة العربية:

لمعرفة مدي فعالية البرنامج المقترح في تنمية مفاهيم اللغة العربية (النحو- الصرف ـ البلاغة) أعد الباحث اختبارا تحصيليا فى مفاهيم اللغة العربية وتطبيقه علي عينة البحث قبل تقديم البرنامج وبعد الانتهاء منه، وذلك لقياس مدي فعالية البرنامج في تنمية مفاهيم اللغة العربية لدي الطلاب المعلمين " تخصص اللغة العربية" بكلية التربية٠ ولقد تم إعداد الاختبار في ضوء الخطوات التالية:

أ- هدف الاختبار:

هدف الاختبار إلى قياس أثر تدريس البرنامج فى تنمية مفاهيم اللغة العربية(النحو- الصرف ـ البلاغة) التى يسعى إلى علاجها ، وهذا يستلزم استخدامه قبل تطبيق البرنامج وبعده.

ب- الصورة الأولية للاختبار:

تكون الاختبار من أربعين سؤالا من نوع الاختيار من متعدد منها واحد وعشرون سؤالا للمفاهيم النحو التي أظهرت نتائج الاختبار التشخيصي ضعف الطلاب فيها، وثلاثة عشر سؤالا لمفاهيم الصرف التي أظهرت نتائج الاختبار التشخيصي ضعف الطلاب فيها، وستة أسئلة لمفاهيم البلاغة التي أظهرت نتائج الاختبار التشخيصي ضعف الطلاب فيها.

ج- صدق الاختبار:

للتأكد من صدق الاختبار عرضه الباحث بعض المحكمين، وتعديله في ضوء آرائهم المناسبة.(ملحق٤).

هـ- تطبيق الاختبار:

تم تطبيق الاختبار علي مجموعة من الطلاب المعلمين "تخصص اللغة العربية" بكلية التربية جامعة الملك خالد، وعددهم اثنا عشر طالبا معلما في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي(١٤٣٢- ١٤٣٣)، قبل تقديم البرنامج المقترح وبعده، وذلك تمهيدا لرصد النتائج وتقديم المقترحات ٠

٥- إعداد مقياس الاتجاه نحو أدوات الجيل الثاني للويب(Web.2):

أ- هدف المقياس:

هدف هذا القياس تحديد مدي نمو اتجاهات الطلاب المعلمين " تخصص اللغة العربية"، بكلية التربية جامعة الملك خالد نحو استخدام أدوات الجيل الثاني للويب(Web.2)، وقد تحدت أبعاد المقياس في بعدين، هما:(الاتجاه نحو أهمية الجيل الثاني للويب . الاستمتاع بدراسة مفاهيم اللغة العربيةبالجيل الثاني للويب)٠

ب- الصورة الأولية للمقياس:

تم إعداد الصورة الأولية للمقياس وتكونت من ثلاثين عبارة يقابل كل منها اختيار من المتعدد(موافق . أحيانا . لا أوافق)، ويختار الطالب الإجابة التي تنطبق عليه من هذا المقياس٠ وقد روعي عند تصميم هذا المقياس وضع بعض عبارات الاتجاه الايجابي من خلال الثلاث اختيارات المتاحة (موافق . أحيانا . لا أوافق) تأخذ درجات (٣، ٢، ١)؛ بينما وضعت العبارات الأخرى في الاتجاه السلبي، أي أن الاختيارات الثلاث المتاحة (موافق . أحيانا . لا أوافق) تأخذ درجات (١، ٢، ٣).

ج- صدق المقياس:

تم عرض مقياس علي بعض المتخصصين في كل من: علم النفس التعليمي والصحة النفسية، والمناهج وطرق التدريس لإبداء الرأي حول صياغة عبارات المقياس ومضمونها، ومدي تمثيلها للمقياس، وقد قام الباحث بإجراء التعديلات المناسبة التي أشار إليها المحكمون من حذف، وإضافة، وتعديل وإعادة صياغة لبعض عبارات المقياس(املحق٥).

هـ- تطبيق المقياس:

بعد الانتهاء من صدق المقياس وصلاحيته تم تطبيق الاختبار علي مجموعة من الطلاب المعلمين "تخصص اللغة العربية" بكلية التربية جامعة الملك خالد وعددهم اثنا عشر طالبا معلما في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي(١٤٣٢- ١٤٣٣هـ)، وذلك قبل تقديم البرنامج المقترح وبعده ٠ تمهيدا لرصد النتائج وتقديم المقترحات.

- **ثالثا: إجراءات تنفيذ تجربة البحث :**

تم تطبيق البحث علي عينة من طلاب كلية التربية " تخصص اللغة العربية" جامعة الملك خالد بلغ عددها اثنا عشر طالبا معلما في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي(١٤٣٣- ١٤٣٤هـ)، وبعد تطبيق أدوات البحث (اختبار مفاهيم اللغة العربية . ومقياس الاتجاه نحو الجيل الثاني للويب(Web.2) قبل تطبيق البرنامج وبعده تم رصد الدرجات والتوصل إلي نتائج البحث التالية:

- **رابعا: نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها:**
- **إجابة السؤال الأول ونصه:**

ما مفاهيم اللغة العربية (النحو- الصرف- البلاغة) المتضمنة في مناهج اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم تحليل محتويات مناهج اللغة العربية المقررة علي طلاب المرحلة المتوسطة وتحديد مفاهيم اللغة العربية (النحو. الصرف . البلاغة) المتضمنة فيها، وذلك كما سبق في إجراءات الدراسة وضعها في قائمة تضمنت المفاهيم الموضحة بالجدول ٥:

- **إجابة السؤال الثاني ونصه:**

ما مدي تمكن الطلاب معلمي اللغة العربية بكلية التربية من مفاهيم اللغة العربية (النحو، الصرف، البلاغة) المتضمنة في مناهج اللغة العربية المطورة بالمرحلة المتوسطة؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم إعداد اختبار تشخيصي وتطبيقه علي عينة من الطلاب المعلمين ، وفي ضوء نتائج هذا الاختبار تم تحديد مفاهيم اللغة العربية الضعيفة لدي هؤلاء الطلاب المعلمين والتي تحتاج إلي علاج وتنمية لديهم حيث إن مستوي أداء الطلاب فيها أقل من (٥٠٪) ، والجداول التالية (٦، ٧ ٨)توضح نتائج مستوي أداء الطلاب المعلمين" تخصص اللغة العربية" في اختبار تشخيص مفاهيم اللغة العربية (النحو. الصرف . البلاغة):

جدول (٥) يوضح مفاهيم اللغة العربية (النحو، الصرف، البلاغة)

المحور	المفهوم الرئيسى	المفاهيم الفرعية
النحو	١- النكرة والمعرفة	١- تعريف النكرة والمعرفة
		٢- اسم الموصول
		٣- اسم الإشارة
		٤- الضمير
		٥- العلم
	٢- الجملة الاسمية	١- المذكر والمؤنث
		٢- المفرد والمثنى
		٣- جمع السالم (المؤنث، المذكر، التكسير)
		٤- المبتدأ والخبر
		٥- أقسام الخبر
		٦- المقصور والمنقوص، والصحيح والممدود
		٧- ظروف الزمان والمكان
		٨- الأسماء الخمسة
	٣- الجملة الفعلية	١- الأفعال الصحيحة والمعتلة (المثال- الناقص- الأجوف- المهموز – المضعف)
		٢- أسلوبا المدح والذم
		٣- الفاعل
		٤- - نائب الفاعل
		٥- المفعول به
		٦- المفعول المطلق
	٤- النواسخ	١- الأفعال الناسخة (كان وأخواتها)
		٢- الحروف الناسخة (عن وأخواتها)
	٥- المعرب والمبني	١- تعريف المعرب والمبنى
		٢- المبنى من الأسماء والأفعال والحروف
		٣- المعرب من الأفعال والأسماء
		٤- رفع ونصب وجزم الفعل المضارع
	٦- التوابع	١- البدل
		٢- التوكيد
		٣- الصفة
		٤- العطف
	٧- الجر	١- الجر بالحروف
		٢- الجر بالإضافة
الصرف	١- المصادر	١- مصادر الأفعال الثلاثية
		٢- مصادر الأفعال الرباعية
		٣- مصادر الأفعال الخماسية والسداسية
	٢- المشتقات	١- اسم الفاعل
		٢- اسم المفعول
		٣- اسم التفضيل
		٤- اسم الآلة
		٥- أسلوب التعجب
		٦- صيغ المبالغة
البلاغة	١- الإنشاء	١- تعريف الإنشاء
		٢- الأمر
		٣- الاستفهام
		٤- النداء
		٥- النهى
		٦- التمنى

جدول (٦)مستوي تمكن الطلاب المعلمين من المفاهيم النحوية المتضمنة في مناهج اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة

المفهوم الرئيسى	المفاهيم الفرعية	النسبة المئوية
النكرة والمعرفة	١- تعريف النكرة والمعرفة	٥٠,٠٪
	٢- اسم الموصول	٥٠,٠٪
	٣- اسم الإشارة	٥٤,٣٤٪
	٤- الضمير	٤٣,٠٪
	٥- العلم	٤٣,٠٪
الاسم (الجملة الاسمية)	١- المذكر والمؤنث	٦٠,٦٨٪
	٢- المفرد والمثنى	٥٠,٧٢٪
	٣- جمع السالم (المؤنث، المذكر، التكسير)	٥٠,٤٣٪
	٤- المبتدأ والخبر	٦٥,٢١٪
	٥- أقسام الخبر	٥٢,١٧٪
	٦- المقصور والمنقوص	٢٨,٩٨٪
	٧- الفاعل	٥٢,١٧٪
	٨- - نائب الفاعل	١٨,٥٤٪
	٩- المفعول به	٥٠,٧٢٪
	١٠- المفعول المطلق	٤٣,٤٧٪
الفعل (الجملة الفعلية)	١- الأفعال الصحيحة والمعتلة	٥٢,١٧٪
	٢- أسلوبا المدح والذم	٢١,٥٢٪
النواسخ	١- الأفعال الناسخة (كان وأخواتها)	٥٢,١٧٪
	٢- الحروف الناسخة(إن وأخواتها)	٥٠,٧٢٪
المعرب والمبني	١- تعريف المعرب والمبنى	١٥,١٢ ٪
	٢- المبنى من الأسماء والأفعال والحروف	٣١,٨٪
	٣- المعرب من الأفعال والأسماء	٢٧,٢٦٪
التوابع	١- البدل	٢٣,٩١٪
	٢- التوكيد	٤٢,٠٢٪
	٣- الصفة	٢٨,٢٦٪
	٤- العطف	٦٩,٥٦٪
الجر	١- الجر بالحرف	٧٨,٢٦٪
	٢- الجر بالإضافة	٥٠,٠٪

جدول (٧)مستوي تمكن الطلاب المعلمين من المفاهيم الصرفية المتضمنة في مناهج اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة

المفهوم الرئيسى	المفاهيم الفرعية	النسبة المئوية
المصادر	١- مصادر الأفعال الثلاثية	٣٠,٤٣٥
	٢- مصادر الأفعال الرباعية	- - - - - - - -
	٣- مصادر الأفعال الخماسية والسداسية	٣٩,١٣٪
المشتقات	١- اسم الفاعل	١٣,٠٤٪
	٢- اسم المفعول	١٣,٠٤٪
	٣- اسم التفضيل	٥٠,٠٪
	٤- اسم الآلة	٧٣,٠٤٪
	٥- أسلوب التعجب	٦٩,٥٦٪
	٦- صيغ المبالغة	٣٩,١٣٪

جدول (٨) مستوي تمكن الطلاب المعلمين من المفاهيم البلاغية المتضمنة في مناهج اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة

المفهوم الرئيسى	المفاهيم الفرعية	النسبة المئوية
الإنشاء	١- تعريف الإنشاء	٤١,٣٠٪
	٢- الأمر	٥٦,٥٢٪
	٣- الاستفهام	٤٢,٠٢٪
	٤- النداء	٣٤,٧٨٪
	٥- النهى	٥٦,٥٢٪
	٦- التمنى	٧٨,٢٦٪

- **الإجابة عن السؤال الثالث ونصه:**

ما صورة البرنامج المقترح القائم علي أدوات الجيل الثاني للويب لتنمية مفاهيم اللغة العربية (النحو- الصرف . البلاغة) للطلاب معلمي اللغة العربية بكلية التربية؟ .. تمت الإجابة عن هذا السؤال في إجراءات البحث.

- **الإجابة عن السؤال الرابع ونصه:**

ما فعالية البرنامج المقترح القائم علي أدوات الجيل الثاني للويب في تنمية مفاهيم اللغة العربية (النحو، الصرف، البلاغة) المتضمنة في مناهج المرحلة المتوسطة لدي الطلاب معلمي اللغة العربية بكلية التربية؟ ولإجابة السؤال السابق تمت صياغة الفرض التالي:- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلى والبعدى لصالح القياس البعدى فى الأداء لاختبار تحصيل مفاهيم اللغة العربية.

ولاختبار صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب متوسطى رتب المجموعة التجريبية في القياسين القبلىوالبعدى باستخدام اختبار ويلكوكسونWilcoxon والجدول التالى يوضح ذلك.

جدول (٩) يوضح نتائج اتجاه فروق متوسطى رتب المجموعة التجريبية للاختبار التحصيلىفى القياسين القبلي والبعدى

المجموعة	ن	متوسط الرتب	متوسط المجموع	قيمة Z	مستوي الدلالة
التجريبية	١٢	٦,٠٠	٦٦	٢,٩٤٠	٠,٠١ دالة

يتضح من الجدول أن قيمة(Z) تساوي (٢,٩٤٠)، وهي دالة عند(٠,٠١)، وهذا يعني أنه توجدفروق دالة إحصائيا بين درجات التطبيق القبلي ودرجات التطبيق البعدي لدي طلاب المجوعة التجريبية في اختبار تحصيل مفاهيم اللغة العربية وذلك لصالح التطبيق البعدي. وهذا يؤدي إلي قبول الفرض الأول من فروض البحث.

ويمكن تفسير ذلك إلي أن استخدام المدونة في دراسة مفاهيم اللغة العربية كان له أثر في استثارة دافعية الطلاب لتعلم تلك المفاهيم ، والدوافع تعد شرطا مهما في التحصيل الدراسي ، كما أن رجوع الطلاب إلي مصادر متعددة واطلاعهم علي مواقع الكترونية مرتبطة بمفاهيم اللغة العربية وقيامهم بالأنشطة والتكليفات المطلوبة منهم في كل درس أدي إلي تنمية مفاهيم اللغة العربية لديهم.

كما يمكن القول بأن التغذية الراجعة للطلاب عقب كل مفهوم يدرسه الطلاب ، ومشاركتهم بالتعليقات ، وقراءة بعضهم تعليقات البعض الآخر أدي إلي فاعلية البرنامج في تنمية المفاهيم لديهم. وهذا يتفق مع نتائج الدراسات السابقة مثل دراسة كل من:(البكري، ٢٠٠٩، وعبدالله، ٢٠١٠،وعبدالهادي، ٢٠١١ وسالم، وعلي، ٢٠١١).

- **إجابة السؤال الخامس ونصه:**

ما اتجاهات الطلاب معلمي اللغة العربية نحو استخدام الجيل الثاني للويب في تعلم مفاهيم اللغة العربية ؟

ولإجابة السؤال السابق تمت صياغة الفرض التالي:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلى والبعدى لصالح القياس البعدى فى الأداء لمقياس الاتجاه نحو أدوات الجيل الثاني للويب ٢,٠ (Web.2).

ولاختبار صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب متوسطى رتب المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى باستخدام اختبار ويلكوكسونWilcoxon والجدول التالى يوضح ذلك.

جدول (١٠)يوضح نتائج اتجاه فروق متوسطى رتب المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى لمقياس الاتجاه

المجموعة	ن	متوسط الرتب	متوسط المجموع	قيمة Z	مستوي الدلالة
التجريبية	١٢	٥,٥٠	٥٥,٠٠	٢,٨٠٧	٠,٠١ دالة

يتضح من الجدول أن قيمة Z تساوي (٢,٨٠٧)، وهي دالة عند (٠,٠١) ، وهذا يعني أنه توجد فروق دالة إحصائيا بين درجات التطبيق القبلي ودرجات التطبيق البعدي لدي طلاب المجموعة التجريبية، في مقياس الاتجاه نحو استخدام الجيل الثاني للويب ٢,٠، وذلك لصالح التطبيق البعدي، وهذا يؤدى إلى قبول الفرض الثاني من فروض البحث .

ويمكن تفسير ذلك بأن سهولة استخدام المدونة في تدريس مفاهيم اللغة العربية ، فضلا عن إتاحتها للطلاب طوال أيام الأسبوع، وخلال الأربع وعشرين ساعة في اليوم أدي إلي زيادة ثقة الطلاب في أنفسهم وعدم تخوفهم من تدريس اللغة العربية في التربية الميدانية ، كما أن إحساس الطلاب في الاستقلال في عملية التعلم عن أستاذ المقرر، والتعلم وفق قدراته الخاصة أدي إلي تنمية اتجاهاتهم نحو استخدام المدونة في العملية التعليمية . وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كل من:(محمد، والسيد، ٢٠٠٩) و(عبدالله، ٢٠١٠) و(عبدالهادي،٢٠١١).

- **توصيات البحث**:

في ضوء إجراءات البحث ، وما توصل إليه من نتائج يوصي الباحث بما يلي :

- ضرورة تطوير مقررات اللغة العربية التي يدرسها الطلاب المعلمين بكليات اللغة العربية، والآداب، والتربية في ضوء الاتجاه الوظيفي بحيث يتم التركيز فيها علي مفاهيم فروع اللغة العربية وفنونها التي سيقوم الطلاب بتدريسها مستقبلا في مراحل التعليم المختلفة (الابتدائي . المتوسط . الثانوي).
- ضرورة مراعاة الربط بين مناهج اللغة العربية في مراحل التعليم قبل الجامعي، وفي المرحلة الجامعية مع مراعاة التتابع والتكامل لهذه المناهج في تلك المراحل التعليمية.
- الاهتمام بالمدونات التعليمية أحد أدوات الجيل الثاني للويب في تدريس مقررات اللغة العربية في مراحل التعليم المختلفة.
- توفير معامل الحاسب الآلي المتصلة بشبكة المعلومات الدولية " الانترنت"، في الكليات والمدارس وتوظيفها في عمليتي تعليم وتعلم اللغة العربية.

- تحسين طرق وأساليب تدريس مقررات اللغة العربية في الكليات، ودعمها بمستحدثات تقنيات التعليم، مما ينعكس علي مستوي الأداء اللغوي للطلاب، وتحسين الجانب الأكاديمي لديهم.
- تطوير مناهج اللغة العربية في مراحل التعليم قبل الجامعي في ضوء مدخلي المفاهيم، وتقنيات التعليم الحديثة.
- عقد دورات تدريبية لمعلمي اللغة العربية وتشجيعهم علي الاستفادة من تقنيات المدونات التعليمية للتغلب علي الصعوبات التي تواجه الطلاب في تعليم اللغة العربية.

- **مقترحات البحث:**

- أثر استخدام أدوات الجيل الثاني للويب (Web.2) في تنمية الإبداع اللغوي لطلاب المرحلة الثانوية.
- فعالية استخدام المدونات التعليمية في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدي طلاب المرحلة الثانوية.
- تنمية مهارات القراءة والكتابة من خلال برنامج قائم علي المدونات التعليمية.
- فعالية برنامج قائم علي الجيل الثاني للويب (Web.2) في علاج الضعف اللغوي لدي طلابالمرحلة المتوسطة/ الثانوية.

- **مراجع البحث:**

- **أولا: المراجع العربية:**

- ابن جني، أبو الفتح عثمان.*الخصائص*. تحقيق محمد علي النجار ، القاهرة، دار الكتب.١٩٥٢.
- ابن منظور، جمال الدين.*لسان العرب*. القاهرة ، دار المعارف.(د.ت).
- أبوزيد، صفاء. "مدي استيعاب طلاب قسم اللغة العربية بكليات التربية للمفاهيم الصرفية بالتعليم العام"، ماجستير غير منشورة ،*كلية التربية، جامعة المنصورة*، (١٩٩٩)
- أحمد، وائل . "برنامج مقترح لتنمية بعض المفاهيم البلاغية والتذوق الأدبي لديطلاب كلية التربية" ، *دراسات تربوية واجتماعية* ، مج(١٠)، ع (١)، - ٢٣٥(٢٠٠٤)
- باقر، سلام." أثر تدريس البلاغة باستخدام أنموذج هيلدا تابا في التحصيل والاستبقاءلدي طلبة قسم اللغة العربية في كلية التربية"، ماجستير غير منشورة، *كلية التربية جامعةالبصرة. العراق*(٢٠٠٥).
- - - - - - - - - *المفاهيم : تعريفها ، خصائصها ، تصنيفها ، وتدريسها* / الجزء الثاني ، كلية التربية . جامعة ميسان،العراق ، ٢٠٠٨.استرجع بتاريخ ١٧/ ٢/ ١٤٣٣هـ.. http://www.deyaa.org/vb/showthread.php?t=271
- البكري، باسم ."مدخل مقترح لتدريس مادة الأشغال الفنية لطلاب كلية التربية الفنيةلطلاب كلية التربية النوعية من خلال إحدي تطبيقات الويب ٢.٠ "*المؤتمر العلمي التاسع(تحديات التعليم في العالم العربي)* مصر، (٢٠٠٩)، ٦٣- ٨٣ .
- حسن ، عبدالله." أثر استخدام الجيل الثاني للتعلم الإلكتروني E-learning 2.0علي مهارات التعليم التعاوني لدي طلاب كلية المعلمين في أبها". دكتوراه غير منشورة، *كلية التربية جامعة أم القري*(٢٠٠٨).
- حلمي، أماني." أثر استخدام إستراتيجية دورة التعلم في تدريس المفاهيم البلاغيةعلي كل من التحصيل الفوري والمؤجل لطلاب المرحلة الثانوية".*مجلة القراءة والمعرفة*.ع (٤) (٢٠٠٧)، ١٧٠- ٢٠٦ .

- حمدان، سيد . و محمد،عبدالرحمن." أثر المباريات اللغوية في تنمية مهارةالتحدث بالفصحي والاتجاه نحوها لدي طلاب الفرقة الرابعة شعبة اللغة العربية بكلية التربية جامعة السلطان قابوس"، *مجلة القراءة والمعرفة*،ع(٦٨)،(٢٠٠٧). ١٥٤- ٢٠٢ .
- الحملاوي ، أحمد.*شذا العرف في فن الصرف*. شرح وتحقيق: عرفان مطرجي. بيروت مؤسسة الكتب الثقافية، ٢٠٠٣.
- الخطيب، سليمان." تكوين المفاهيم وأساليب تنميتها"،*الرسالة التربوية*، ع (١٥) المغرب، س ٧،(١٩٨٣)، ١١- ٢٢.
- الخليفة، حسن." مستوي المهارات اللغوية وعلاقته بالاتجاه نحو اللغة العربية لديطالبات قسم اللغة العربية بكلية التربية للبنات بالرياض " *مجلة كلية التربية بالمنصورة*، ع ٣٧ (١٩٩٨)، ٦١- ٩٢.
- - - - - - - - - .*فصول في تدريس اللغة العربية(ابتدائي- متوسط- ثانوي)*،الرياض ، مكتبة الرشد.٢٠٠٤..
- الخليفة، هند. "توظيف تقنيات ويب Web 2.0 في خدمة التعليم والتدريبالإلكتروني" *المؤتمر التقني السعودي الرابع للتدريب المهني والفني*، الرياض، (٢٠٠٦)
- - - - - - - - - . "مقارنة بين المدونات ونظام جسور لإدارة التعلم الإلكتروني" *المؤتمر الدولي الأول للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد*، (١٩- ٢١/ ٣/ ١٤٣٠هـ- ١٦- ١٨/ ٣/ ٢٠٠٩م). السعودية.
- الرازي ، محمد. *مختار الصحاح*، ضبطه وصححه: شمس الدين، الطبعة الأولي. بيروت. دار الكتب العلمية،١٩٩٤.
- راشد، زينة."فاعلية حقيبة تعليمية محوسبة في تنمية المفاهيم النحويةوالصرفية والأداء اللغوي والاتجاه لدي طالبات الصف العاشر في سلطنة عمان"، دكتوراه غير منشورة *معهدالبحوث والدراسات العربية*، جامعة الدول العربية. مصر، ٢٠١٠.
- الزمخشري، أبو القاسم محمود. *أساس البلاغة*. الجزء الأول. تحقيق: محمد باسل بيروت، دار الكتب العلمية، ١٩٩٨.
- الزهراني ، مدبس . "المفاهيم العلمية وأهميتها في بناء المناهج المدرسية"، *مجلة الواحة* ع(٦٠)س(١٦).(٢٠١٠).
- الزهيري، طلال ." ظاهرة المدونات الرقمية والدوافع الاجتماعية"،(٢٠٠٩) استرجع بتاريخ: ٢٣/ ٢/ ١٤٣٣هـ. http://libgold.blogspot.com/2009/10/blog-post_2804.html
- زينب، أمين. نبيل ،محمد. "فاعلية المدونات علي تنمية مهارات التفاعل الاجتماعية والاتجاه نحوها لدي طلاب الدراسات العليا ذوي المستويات المختلفة للطلاقة النفسية" ، *المؤتمر العلمي للجمعية العربية لتكنولوجيا التربية – التدريب الإلكتروني وتنمية الموارد البشرية*،(٢٠٠٩)، ٣٢٨- ٣٩١ .
- سالم محمد، الغامدي، فريد ." تأثير إستراتيجية قائمة علي استخدام المدوناتفي تنمية مهارات التفكير الناقد وبقاء أثر التعلم لدي طلاب التخصصات الشرعية في كلية التربية جامعة أم القري"، *المؤتمر الدولي الثاني للتعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد* الرياض،(١٨-٢٠ربيع**الأول ١٤٣٢هـ/ الموافق ٢١-٢٣ فبراير ٢٠١١م**) .
- الساموني، سنا. "المدونات، مميزات، عيوب، خصائص، استخدامات"، (٢٠١٠)استرجع بتاريخ:٢٦/ ٢/ ١٤٣٣هـ. http://sanaaelsamony.wordpress.com.

- سعادة، جودت .فايز، عادل. *استخدام الحاسوب والانترنت في ميادين التربية والتعليم* عمان دار الشروق للنشر والتوزيع، ٢٠٠٧.

- سعد، عبدالحميد ." فعالية استخدام استراتيجية خرائط المفاهيم في تدريس البلاغة علي التحصيل المعرفي لطلاب الصف الأول الثانوي، واتجاهاتهم نحو المادة". المؤتمر العلمي الثالث عشر "مناهج التعليم والثورة المعرفية والتكنولوجية المعاصرة،" *الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس*ج(٢) ٢٤- ٢٦ (٢٠٠١) ١٤٧- ١٧٥ .

- سلامة،محمد. عبدالرازق،رؤوف. أحمد، سليمان." أثر طريقة استخدام الوسائط المتعددةفي فهم المفاهيم الفيزيائية لدي طلاب المرحلة الجامعية"، *مجلة كلية التربيةالإمارات*، ع ٢٥، (٢٠٠٨) ١٥٨- ١٨٠ .

- سليم، حسين . أنواع المدونات الرقمية، (٢٠٠٧)استرجع بتاريخ ١٦/ ٢/ ١٤٣٣هـ.
http://pulpit.alwatanvoice.com/articles/2007/08/15/100096.html

- سمير، محمد. "المدونة لغة واصطلاحا" ،(٢٠٠٧) استرجع بتاريخ: ١٤٣٣/٢/٢٤هـ. http://aggregator.foolab.org/node/45679

- السيد، محمود . *في طرائق تدريس اللغة العربية* ، جامعة دمشق. مديرية الكتب الجامعية.١٩٩٦.

- السيد ،محمود." فعالية برنامج مقترح في تصحيح تحريفات العامية للفصحي عندالطلاب المعلمين بقسم اللغة العربية بكلية التربية جامعة طنطا"، *مجلة كلية التربية. جامعة طنطا*، مج (٢)،ع (٣٩)، (٢٠٠٨) ، ٤٠٨- ٤٧٢.

- طعيمة، رشدي . *الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية : إعدادها- تطويرها – تقويمها*، القاهرة ، دار الفكر العربى،٢٠٠٠.

- - - - - - - - - ، مناع ، محمد .*تعليم العربية والدين* ، القاهرة ، دار الفكر العربي ، ٢٠٠٠.

- عبد الهادي، محمد. تنمية مهارات استخدام المصادر الرقمية لدي أمناء مراكز مصادر التعلم باستخدام أدوات الجيل الثاني للويب واتجاهاتهم نحوها، مجلة كلية التربية . جامعة الأزهر ج(٤)،ع(٣٢) يونيو(٢٠١١) .

- عصر، حسني *فنون اللغة العربية(تعليمها وتقويم تعلمها)* الأسكندرية، مركز الأسكندرية للكتاب، ٢٠٠٠.

- عطا، إبراهيم.*طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية*. الجزء الثاني. القاهرة،مكتبة النهضة المصرية، ١٩٨٦.

- علي، نبيل. *الثقافة العربية وعصر المعلومات ، رؤية لمستقبل الخطاب الثقافي العربي*. الكويت:عالم المعرفة ، ديسمبر،٢٠٠١.

- عماشة ، محمد." التعليم الإلكتروني والويب 2.0"،*مجلة المعلوماتية الإلكترونية* ع(٢٤)(٢٠٠٨) استرجع بتاريخ: ٢٠/ ٢/ ١٤٣٣هـ من موقع:
http://informatics.gov.sa/details.php?id=260

- فراج ، عبدالرحمن . المدونة الإلكترونية Blogs، (٢٠٠٦). استرجع بتاريخ:٢٤/ ٢/ ١٤٣٣هـ. http://al3gla.maktoobblog.com

- - - - - - - - - - - - - " المدونات الإلكترونية مع إشارة خاصة إلي مدونات المكتبات والمكتبيين"، *مجلة المعلوماتية، السعودية*، ع(١٤). (٢٠٠٦)، ٩ – ١٥ .

- فرج ،إيفا، عبدالله، مرفت ."فعالية برنامج تدريبي قائم علي استخدام خرائطالمفاهيم علي التحصيل الأكاديمي في مادتي النحو و الصرف لدي عينة من الطالبات الجامعيات". *المؤتمر الدولي الخامس (مستقبل إصلاح التعليم العربي لمجتمع المعرفة تجارب ومعايير ورؤي)*. (٢٠١٠)، ١٢٠١- ١٢٠٥ .
- فهد شافي. يونس،سمير . الكندري، عبدالله ."تنمية المفاهيم البلاغية البديعية لدي طلابكلية التربية الأساسية بالكويت باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني"، *دراسات تربوية واجتماعية*، مج ١٦، ع(٣) ،(٢٠١٠) ٣٦٥- ٣٩١..
- قاسم ،محمد ، الظنجان محمد . "فعالية برنامج مقترح في تنمية المفاهيم اللغوية لدي طالبات كلية التربية" " تخصص اللغة العربية"، *مجلة كلية التربية بأسيوط*. (٢٠٠٨).
- قلادة، فؤاد .*استراتيجيات وطرائق التدريس ونماذج التدريسية* (الجزء الأول)، القاهرة دار المعرفة الجامعية.، ١٩٩٧.
- كمال،أمينة. محمد، علي. محمد، نجاح. صالح، مباركة .محمد، حصة."رؤى مستقبلية لبرامجإعداد المعلم في عالم متغير"، *الندوة التربوية الأولي- تجارب دول مجلس التعاون في إعداد المعلم*- قطر، (٢٠٠٢) ٨٠٣- ٨٢٥.
- محمد، حسين. أحمد،سعاد. "مدخل مقترح لتدريس النحو والصرف في التعليم الجامعي من خلال المفاهيم النحوية"(الفاعل أنموذجا)، *مجلة الدراسات الاجتماعية* ، اليمن، مج ١٢، ع ٢٣ .(٢٠٠٧)
- محمود، محمد." *أثر استراتيجية دورة التعلم في تنمية المفاهيم البلاغية لدي طلبة قسم التربية تخصص اللغة العربية بجامعة الحصن بدولة الإمارات العربية المتحدة*"، *مجلة القراءة والمعرفة*، ع ٩٥،(٢٠٠٩) ،١٤٠ ٨٤ .
- المدهوني، فوزية ." فاعلية استخدام المدونات التعليمية في تنمية التحصيل الدراسي والاتجاه نحوها لدي طالبات جامعة القصيم". دكتوراه غير منشورة. كلية التربية- جامعة القصيم. (٢٠١٠).
- مناع، محمد، "تدني المهارات اللغوية لدي طلاب اللغة العربية بكليات المعلمين في المملكة العربية السعودية"، *مجلة دراسات تربوية واجتماعية*، مج ١٣، ع (٤)،(١٩٩٦) ، ١١- ٥٥.
- منصور، عصام." المدونات الإلكترونية: مصدر جديد للمعلومات" ، *مجلة دراسات المعلومات* ع(٥)، مايو، (٢٠٠٩)، ٩٣- ١١٦. .

النجار، لطيفة. "تأهيل معلمي اللغة العربية: الواقع والطموح"،(اللغة العربية والتعليم: رؤية مستقبلة للتطوير)، *مركز الإمارات للدراسات والبحوث الإستراتيجية*، مج(٢٤). ع(٢) (٢٠٠٨)، ٢٣٧ . ٢٦٣.

- الهادي، محمد. *التعليم الإلكتروني عبر شبكة الانترنت*، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية،٢٠٠٥.
- الهاشمي ، عبدالرحمن .والعزاوي فائزة .*تدريس البلاغة العربية: رؤية نظريةتطبيقية محوسبة*، الطبعة الأولي عمان، دار المسيرة، ٢٠٠٥..
- ويكيبيديا،*الموسوعة الحرة* . استرجع بتاريخ: ٢٠/ ٢/ ١٤٣٣هـ http://en.wikipedia.org/wiki/Blog.
- يونس،فتحي، الناقة،محمود، مدكور ،علي .*أساسيات تعليم اللغة العربية والتربية الدينية*، القاهرة، دار الثقافة للطباعة والنشر، ١٩٨١.

- **ثانيا: المراجع الأجنبية:**

-Chin JooQuek, Jonathan WP Goh, Ong Kim Lee(2010). An investigation of students perceptions of learning benefits of weblogs in an East Asian Context: A RaschanalysisEducational. Technology& Society. Retrieved on 26-2-1433.AH. fromhttp://www.freepatentsonline.com

-Coutinho, C. (2007). Infusing technology in per service teachereducation programs inPortugal:An experience with weblogs. In R Carlsen et al. (Eds.), Proceedings of Society.for Information Technology & Teacher Education International conference (pp.2527-2534) Chesapeake, VA: - Retrieved on 19-21433.AH. From: http://www.editlib.org/p/24975

-Daniela. Castaneda ,Terence C. Ahern ,Sebastián R. Díaz(2003Teaching & Learning The Spanish Aspect Using Blogs and Wikis: An Exploratory study, retrieved on 18-2-1433.AH from:http://www.iallt.org/iallt

-Godwin-Jones, R. (2003): Emerging Technologies. Blogs andWikis: Environments for Online Collaboration. Language Learning & Technology. May 2003, Volume 7, Number2.Retrieved on 18-2-1433AH.from: **http://ejournal.cite.hku.hk**.

-Namwar, Y. and Rastgoo, A. (2008). Weblog as a learning tool in higher education. Turkish Online Journal of distance Education,9(3), 176-185

-O'Reilly, Tim (2005). What Is Web 2.0 Design Patterns and BusinessModels for the Next Generation of Software. [online] retrieved on 16-2-1433AH from:http://oreilly.com/web2/archive/what-is-web-20.html

-Ritesh.C,Joshi.M.(2009) New paradigms in the teaching and learning of accounting : use educational blogs for reflective thinking.International journal of education and development. Retrieved on 19-2-1433AH.From: http://ijedict.dec.uwi.edu/viewarticle.php?id=664& layout =html

-Wang, J. and Fang, Y.(2005). Benefits of cooperative learning inweblog networks. Online Submission. Retrieved,January 3,2012 .from: http:// www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage01/0000019 b/80 /1b/c4/82.pdf.

-Watson, K., and C. Harper. (2008). Supporting knowledge creation: Using wikis for group collaboration , EDUCAUSE. Retrieved, January 3,2012 .from:http://www.educause.edu/ECAR/SupportingKnowledge /162551http:// net.educause.edu/ir/library/pdf/ERB0803. pdfCreationUsi

obeikandl.com

البحث الرابع :

" أثر استخدام دليل معلم مقترح للتدريس المبني على تقنيات اليدويات (MANIPULATIVES) الإلكترونية على تحصيل طلاب الصف الثالث المتوسط في مادة الرياضيات "

إعداد :

د / ظافر بن أحمد مصلح القرني .

دكتوراه الفلسفة في المناهج وتقنيات التعليم

جدة المملكة العربية السعودية

obeikandl.com

obeikandl.com

" أثر استخدام دليل معلم مقترح للتدريس المبني على تقنيات اليدويات (MANIPULATIVES) الإلكترونية على تحصيل طلاب الصف الثالث المتوسط في مادة الرياضيات "

د / ظافر بن أحمد مصلح القرني

- **تحديد المشكلة وأهميتها** :
- **المقدمة** :

الحمد لله الذي ﴿ علَّمَ بالقلم ۞ علَّمَ الإنسان مالم يعلم ﴾ والصلاة والسلام على سيد الأولين والآخرين وقائد الغر المحجلين إلى جنَّات النعيم وبعد

فإن مما لا شك فيه أن المعلم يمثل حجر الزاوية في العملية التربوية وأنه دعامة رئيسية من دعائم العمل التربوي ، فهو الشخص المؤتمن على فلذات الأكباد ومهج الأفئدة وهو المنوط إليه حمل رسالة الرسل ومهمة الأنبياء عليهم أفضل الصلوات وأتم التسليم ، ونظرا للدور الفاعل الذي يقوم به المعلم في تربية النشء وتعليمهم وتثقيفهم فقد أثنى المولى عز وجل على العلم وأهله ووصفهم بأهل الخشية في قوله تعالى : ((وَمِنَ النَّاسِ وَالدَّوَابِّ وَالْأَنْعَامِ مُخْتَلِفٌ أَلْوَانُهُ كَذَلِكَ إِنَّمَا يَخْشَى اللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ الْعُلَمَاءُ إِنَّ اللَّهَ عَزِيزٌ غَفُورٌ))سورة فاطر آية ٢٨

ومما لاشك فيه أن الرياضيات هي إحدى المجالات المعرفية المتميزة التي لها طبيعتها الخاصة وأساليبها المنهجية النظرية والتطبيقية المتعددة ، فهي تمتاز بإكساب الفرد الحقائق والمفاهيم والعمليات الاستدلالية في تحليلها للمواقف المختلفة وإثراء القيم الجمالية والفنية لديه .كما أن الرياضيات ترتبط ارتباطا وثيقا بحاجات الإنسان ومشكلاته حيث تسهم في تقديم حلول لما يعترضه من صعوبات وعقبات في تعامله مع الحياة والوقائع المختلفة فيها .

ولا عجب عندما يُقال عن الرياضيات " إن تقدم أي علم من العلوم إنما يقاس بقدرة هذا العلم على تطويع رياضياته وبيان وظائفه " (الخراشي ،٢٠٠٠ م :١٢)

وقد أشار كرامة (١٤٢١هـ : ٣) إلى ما نادى به الاتجاه الحديث في تدريس الرياضيات إلى تفعيل استخدام الوسائل والتقنيات التعليمية لتوفير الأساس المادي المحسوس للتفكير المجرد ، وإثارة اهتمام ونشاط الطلاب وتوفير الخبرات الواقعية ، والقدرة على الاكتشاف بدءا من الأشياء المحسوسة.

كما حددت الجمعية الوطنية لمعلمي الرياضيات NCTM معايير الرياضيات المدرسية وضمنتها مبدأ التقنية والذي ينص على أنه يجب أن تستخدم برامج الرياضيات التعليمية التقنية لمساعدة الطلاب على فهم الرياضيات وإعدادهم لاستخدامها في عالم تزداد فيه التقنية. (أبو زينة،١٩٩٨م : ٢٤ ـ ٣٩)، وتبرر ذلك بأن التقنية توفر الانتقال من الرياضيات التقليدية إلى مشكلات العالم الواقعية وتسهم في تنمية التفكير الرياضي الناقد.

من جهة أخرى فقد جاء اهتمام مخططي المناهج بدليل المعلم بقدر اهتمامهم بتخطيط المنهج وبنائه وتطويره ، ويرجع ذلك إلى إدراك قيمته وأهميته بالنسبة للمعلم حينما يقوم بتنفيذ المنهج ، بل يرى المتخصصون في المناهج أن دليل المعلم يُعد من مكونات المنهج أو عناصره ،ويتفق المعلم ذو الخبرة مع المعلم حديث العهد بها في حاجة كل منهما إلى ما يسترشد به تنفيذ المنهج .(كافية ، ١٤٠٩هـ : ٢٩)

ومع ذلك فإن الملاحظ أن فئة غير قليلة من المعلمين يفصل بين الجانب النظري والجانب التطبيقي عند تدريس الطلاب ، ولا يقوم بربط المفاهيم الرياضية والحقائق العلمية بالتطبيقات والبيئة المحيطة بالطلاب ولا يوظف التقنيات التعليمية الإلكترونية في تبسيط المفاهيم ،مما جعل هذه المادة صعبة وجافة على كثير من الطلاب حيث يميل هؤلاء المعلمون إلى التجريد ، والتعامل مع الرموز ، والنظريات ، والمفاهيم ، والتركيز على المهارات العقلية بمعزل عن المهارات اليدوية بالرغم من أن الرياضيات التطبيقية تمثل جزءًا أساسيا من فروع الرياضيات وذات تأثير فعَّال في المجالات المعرفية الأخرى المختلفة.

ونظراً لعدم وجود أدلة معلمين مخصصة لتوظيف التقنيات التعليمية الإلكترونية في العملية التدريسية ولحاجة المقررات الحديثة الضرورية لتوظيف التقنيات ولحاجة المعلمين الملحة لدليل يرشدهم للتوظيف الأسلم لها ؛ برزت الحاجة لإصدار دليل للمعلم يسترشد به عند توظيف الوسائل والتقنيات اليدوية (MANIPULATIVES) والإلكترونية في التدريس، ودراسة أثره على تحصيل الطلاب، وهو ما يسعى الباحث في هذه الدراسة لتقديمه، لذلك فإنه يمكن صياغة مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي: ما أثر استخدام دليل معلم مقترح للتدريس المبني على تقنيات الـ (MANIPULATIVES) الإلكترونية على تحصيل طلاب الصف الثالث المتوسط في مادة الرياضيات ؟ .

- **أهداف الدراسة** :

تهدف الدراسة في مجملها إلى : إصدار دليل معلم لاستخدام تقنيات الـ (MANIPULATIVES) الإلكترونية في تدريس مادة الرياضيات بالصف الثالث المتوسط في مقرر الفصل الدراسي الأول ، وتجريبه لمعرفة أثره على تحصيل الطلاب.

- **أهمية الدراسة** :

تلخص أهمية الدراسة فيما يلي :

- أهمية مادة الرياضيات باعتبارها مادة علمية تسهم في جوانب الحياة المختلفة ولا يمكن لأي علم من العلوم الاستغناء عنها ولا يمكن للإنسان العيش بمعزل عنها .
- إفادة معلم الرياضيات في تخطيط وتنفيذ وتقويم دروسه بطرائق حديثة وتقنيات متطورة .
- الإسهام في معالجة ضعف وتدني مستويات الطلاب في مادة الرياضيات .
- إفادة مخططي مناهج الرياضيات في وزارة التربية والتعليم بتقديم نموذج لدليل معلم شامل ومتكامل يمكن الحذو حذوه عند إعداد أي دليل في المستقبل .

- الإسهام - بإذن الله - في تطوير تدريس الرياضيات وخاصة في الصف الثالث المتوسط وفتح آفاق لدراسات أخرى تتعرض لمقررات أخرى لم يصدر لها دليل معلم .
- أهمية الوسائل والتقنيات التعليمية التي تُعنى بإيضاح الفكرة والمفهوم الرياضي وتوفر لمستخدمها الوقت والجهد الكبيرين اللذين يحتاجهما لإيصال المعلومة لأذهان تلاميذه .

- **فروض الدراسة** :

تهدف الدراسة للتحقق من صحة الفروض التالية:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات تحصيل المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي عند مستوى التذكر بعد ضبط الاختبار القبلي ، وذلك لصالح طلاب المجموعة التجريبية .
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات تحصيل المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي عند مستوى الفهم بعد ضبط الاختبار القبلي ، وذلك لصالح طلاب المجموعة التجريبية .
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات تحصيل المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي عند مستوى التطبيق بعد ضبط الاختبار القبلي ، وذلك لصالح طلاب المجموعة التجريبية .

- **حدود الدراسة** :

تقتصر حدود الدراسة على المحددات التالية :

- الموضوعي : مقرر الرياضيات للصف الثالث المتوسط في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ١٤٣١/١٤٣٢هـ
- المكاني: مدارس البنين المتوسطة بمدينة جدة.
- الزماني :الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ١٤٣١/١٤٣٢هـ
- تقتصر الدراسة : على قياس أثر توظيف الدليل على التحصيل في مستويين من مستويات الجانب المعرفي وهما : التذكر والفهم .

- **مصطلحات الدراسة** :

- **دليل المعلم** :

يعرف اللقاني والجمل (١٤١٩هـ : ١٣٩) دليل المعلم بأنه " حلقة الوصل بين المخطط والمنفذ؛ إذ يعرض ما يتصوره المخطط سبيلا لتحقيق أهداف المنهج الدراسي ، فهو يقدم النصح والإرشاد والتوجيه للمعلم بشأن تنفيذ المنهج ؛ بهدف تحسين نوعية الموقف التعليمي "

أما مرعي وزميله (١٤٢٣هـ : ٣٠٥) فيعرفان دليل المعلم بأنه " هو مجموعة إجراءات تعرف المعلم بما لم يشتمل علية الكتاب وخاص بالمنهاج ، وبخطوات تنظيم التعلم لكل موضوع من موضوعاته ، وبمصادر التعلم اللازمة لتنظيم تعلم كل موضوع لا سيما الوسائل التعليمية العلمية ، والخرائط ، والأنشطة

غير الصفية ، والتعيينات البيتية ، وبالاختبارات المقالية ، والموضوعية التحصيلية منها والتشخيصية التي تساعد المعلم على تنظيم التعلم وكراسات عمل المتعلمين "

ويعرفه الباحث إجرائياً بأنه :ذلك الكتاب المرشد الذي يستعين به المعلم لتوظيف تقنيات الـ MANIPULATIVES الإلكترونية في خطوات التدريس المختلفة سعياً للوصول لبيئة صفية فاعلة.

- **تقنيات الـ** (MANIPULATIVES) :

يعرفها كلمنتس Clements (١٩٩٠م : ١) " بأنها مواد أو أشياء حقيقية يستخدمها التلميذ ويتعامل معها حسيا لتوضيح المفاهيم الرياضية "

كما عرفها الشهراني (١٤٢٢هـ : ٥٧) بأنها " مواد وأدوات يستخدمها التلميذ ويتعامل معها بشكل حسي مباشر لتعلم مفاهيم ومعلومات رياضية سواءً داخل الفصل الدراسي أو خارجه أو حتى خارج المدرسة "

ويعرفها الباحث إجرائياً :" بأنها مواد تعليمية يتم استخدامها كوسائل إيضاح تساعد على تجسيد المفاهيم والحقائق والمبادئ والأفكار الرياضية أثناء تدريس الرياضيات بحيث تكون في متناول يد الطالب ويمكنه تلمسها واللعب والتجريب والتمثيل بها، وتكون على إحدى صورتين أما يدوية حسية HAND ON يعالجها الطالب بيديه، أو تكون إلكترونية يتفاعل معها الطالب من خلال شاشة الحاسوب ويتحكم فيها كما يشاء بكل يسر وسهولة" .

- **الإطار النظري والدراسات السابقة** :

- **دليل المعلم** :

قد يتصور البعض أن توافر دليل المعلم يؤدي إلى الازدواجية بينه وبين أدوار المشرف التربوي ،إذ أن المشرف يُقدم النصح والإرشاد والتوجيه للمعلم بشأن تنفيذ المنهج ،لكن المعلم لا يحضى إلا بزيارات محدودة وقليلة يقوم بها المشرف التربوي له ، وبالتالي فإن المعلم يحتاج إلى مرجع دائم يكون بين يديه يلجأ إليه وقت الحاجة للاسترشاد كيف يتم التصرف إزاء مشكلة ما أو كيف يتم التعامل مع موقف تعليمي معين ، ولذلك فإنه لا تعارض إطلاقا بين الجانبين ولا ازدواجية بين أدوار كل منهما بل على العكس من ذلك فإن هناك حاجة ماسة إلى الجانبين ، فدليل المعلم يرجع إليه للاستزادة والاستنارة ، والمشرف التربوي يرى في الميدان كيف استطاع المعلم أن يتناول ما جاء في دليل المعلم الأمر الذي يؤدي في معظم الأحيان إلى تحسين نوعية المواقف التعليمية [اللقاني ، ٢٣٦، ١٩٨٩م] . ويمكن اعتبار دليل المعلم مرحلة وسط بين المناهج عند المستويات التخطيطية ، وتناولها بالتنفيذ الميداني ، أي أنه بمثابة حلقة وصل بين المخطط والمنفذ (المعلم) وهو ما يميزه عن المواد التي يتم إعدادها للمعلم .[اللقاني وأبو سنينة ، ١٨٩ ، ١٩٨٩م] .

ولدليل المعلم في عمليتي التعليم والتعلم أهمية كبيرة في كونه يشكل إطاراً عمليا يساعد المعلم في القيام بعملية التدريس بنجاح إذا ما أحسن استخدامه ومن جهة يمكن القول إن دليل المعلم يعد مفيدا ومهما للمعلم وذلك لأن :

- عملية تطبيق المنهج في المدارس باستخدام الدليل تصبح شبه موحدة من ناحية المخرجات التعليمية .
- الدليل يساعد المعلمين على تطوير وتجديد معلوماتهم سنوياً بناءً على تعليماته وأهدافه العامة والخاصة.
- يتحرك فيه المعلمون بمرونة ، فيعدلون من محتواه وطرائقه بما يتوافق والفروق الفردية لطلابهم .
- الدليل مبني على معلومات أساسية تتفق مع نمو وقدرات الطلاب ومتطلبات وحاجات المجتمع .
- الدليل مصدر من المصادر التي يستخدمها المعلم ، وليس مجرد تعليمات محددة لتغطية المنهج بطريقة أو بأخرى . [هوانة ، ١٤٠٨هـ ، ٢٧٦]

ويضيف (الجغيمان ، ١٤١٧: ٥٩) أن دليل المعلم يمكن أن يفيد في :

- توجيه المعلم إلى المصادر والمراجع التي يمكن الاستزادة منها عند الحاجة كما يسهل عملية الوصول إلى المعلومة .
- توجيه نشاطات التعلم ، والمواقف التعليمية ، وفقا لما تقتضيه الأهداف التربوية .
- تقديم أفكار واقتراحات للمعلم ، يستطيع من خلالها تفعيل عملية التعليم واستخدامها في مواقف تعليمية أخرى .

لذا فإن دليل المعلم لا يعتبر جهداً ضائعاً ، بل هو في الواقع جهداً ضروريا لجوهر العمل التربوي فالمعلم يرجع إليه لفهم فلسفة المنهج ونموذجه ، والمصادر التي اشتقت منها أهدافه ، والعلاقات بين تلك الأهداف بمستوياتها المختلفة بعناصر المنهج الأخرى كما يرجع إلية لمعرفة نماذج عديدة من أعداد الدروس وتخطيط الأنشطة وإنماء جوانب التعلم المختلفة ، وكذلك الأمر بالنسبة لأساليب التقويم المختلفة ، كما يعرف الكثير والمتنوع من الاتجاهات والتجارب التي تستهدف كلها تطوير أدائه التربوي . ومن هنا يتضح السبب الذي دفعنا إلى اعتبار دليل المعلم مكونا من مكونات المنهج الدراسي على الرغم من إغفال الكثيرين لهذه الحقيقة عند معالجتهم لقضايا المنهج الدراسي وعملياته. (اللقاني ، ٢٤٥- ٢٤٦ ، ١٩٨١م).

- **نظريات التعلم** :
- **أولاً : نظريات التعلم ونظريات التدريس** :

هناك لبس بين مفهومي نظريات التعلم ونظريات التدريس !! فأيهما تُقدم لنا حلولاً للمشكلات والقضايا التي يواجهها المعلم في حجرة الصف ؟ وأيهما يتم تطبيقه في المجال التربوي ؟ وأيهما يُحدد لنا مبادئ التدريس ؟ وأيهما يقدم لنا أساليب فعّالة في تعليم الطالب ؟ وأيهما أوسع وأشمل من الأخرى ؟ .....؟ ؟؟؟

وإجابةً على هذه التساؤلات ؛ يفرق الأمين (١٤٢١هـ : ٢١) بين نظريات التعلم ونظريات التدريس في السياق التالي :

- " نظريات التعلم تشرح الظروف التي يُحتمل أن يحدث أو لا يحدث التعلم ضمنها ، وهي تعرض مفاهيم عامة ، تنطبق على جميع مهمات التعلم ، وفي

جميع المواقف التي يحدث فيها التعلم ، بغض النظر عن كونها داخل أو خارج المدرسة ، وهي أوسع وأشمل من نظريات التدريس .

- أما نظريات التدريس فإنها تقوم بوصف الطرائق التي يؤثر فيها سلوك المعلمين على تعلم الطلاب والتنبؤ بها وضبطها ، كما أنها تُعتبَر حالة خاصة من نظريات التعلم ؛ وهي ترى أن أسلوب المعلمين هو العامل الأساس في تعلم التلاميذ " .

بمعنى أن نظريات التعلم تهتم بما يفعله المتعلم ، بينما تهتم نظريات التدريس بما يفعله المعلم ولكنهما مرتبطان غاية الارتباط ولا يمكن فصل أحدهما عن الآخر .

ويشير كرامة (١٤٢١هـ : ٤٣) إلى أنه " لا يوجد نظرية يمكنها أن تصف أنواع التعلم وصفا سليما وكافيا وتعتبر صالحة لكل طالب ويتبناها كل معلم لتدريس كل وحدة دراسية . وهذا يعني أنه يجب أن تكون النظرة شمولية لنظريات التعلم باعتبار أن بعضها يُكمّل بعضا "

ومن هنا يأتي دور المعلم في اختيار وتطبيق ما يناسب من نظريات التعلم والتدريس . حسب المواقف التدريسية المختلفة ونوعية طلابه ومستواهم العقلي ومرحلة نموهم والمحتوى التعليمي الذي يقوم المعلم بتدريسه . ، فليس هناك نظرية تعلم أو تدريس صالحة لكل المواقف والظروف .

- **ثانياً : نظرية بياجيه :**

يعتبر العالم السويدي جان بياجيه أحد الطلائع الذين أرسو الأفكار الأساسية في تعلم الرياضيات من خلال دراسته لنمو التفكير وقد اتخذ القائمون على تدريس الرياضيات من أبحاث بياجيه أساسا لتطوير طرائق التدريس وتعديل مناهج الرياضيات .

" وقد أثارت أعمال بياجيه بعض السيكولوجيين المهتمين بتعلم الرياضيات ومنهم برونر ، ودينز ، وسكمب ، وجانييه ، وأوسابل ؛ فوضع كل منهم إطارا لأسلوب في تعلم الرياضيات" . (نظلة ، ١٩٨٤م ، ٥)

" وقد بينت أبحاث بياجيه أهمية مراحل نمو التفكير وخصائصها في كل مرحلة ووضح عمله أن الحوافز أو طرق إكساب المهارات أقل أهمية في استيعاب وفهم ونمو بعض المفاهيم الرياضية من مراحل التعلم والنمو التي تتميز كل منها بنمط معين من التفكير ، كما أن تكوين المفهوم الرياضي يتطلب وقتا أكثر من المتفق عليه عامة . ويتطلب أيضا إلمام ببعض المفاهيم الأولية كأساس له وكل هذه المفاهيم الأولية هي مفاهيم أساسية في الرياضيات الحديثة " (نظلة ، ١٩٨٥م ، ١٢٣)

كما بينت أبحاث بياجيه كذلك أن الأطفال يمرون بأربع مراحل من سن الميلاد حتى سن المراهقة ، وقد بين أن هذه المراحل تأتي متتابعة ، ومن الصعب أن يقفز الطفل من مرحلة إلى أخرى دون المرور بالمرحلة التي تسبقها،وهذه المراحل هي :

١. **مرحلة الإحساس والحركة** :

وتبدأ هذه المرحلة منذ الولادة حتى الشهر الثامن عشر تقريباً وقيل أنها تصل إلى سنتين تقريبا ، وفي بداية هذه المرحلة يعتمد الطفل على أحاسيسه ثم تصدر منه تصرفات غير إرادية كردود فعل لما يحس به، ثم يبدأ بعد ذلك تدريجيا في تطوير ردود الفعل.

وقد ذكر الحسن (١٩٩٠م : ٥٩) أن بياجيه قسم هذه المرحلة إلى ست مراحل فرعية هي :

- مرحلة الانعكاس الإرادي وتقع من الميلاد وحتى الشهر الأول ومن هذه الانعكاسات المص.
- مرحلة الاستجابات الرئيسية غير المباشرة من شهر حتى أربعة أشهر وتتميز بتكرار الأعمال البسيطة كالمص وفتح قبضة اليد .
- مرحلة الاستجابات الثانوية من أربعة أشهر وحتى ستة أشهر ويكرر الرضيع أعمالاً تؤدي لاستجابات ممتعة .
- تناسق الاستجابات الثانوية من سبعة أشهر حتى عشرة شهور ويستطيع حل بعض المشكلات البسيطة .
- مرحلة الاستجابات الثلاثية من الشهر الحادي عشر حتى سنة ونصف حيث تظهر المحاولات الخاطئة عند الطفل .
- مرحلة اكتشاف معاني جديدة من سنة ونصف حتى سنتين وتظهر أول محاولة كل المشكلات عن طريق النشاط المعرفي العقلي

٢. **مرحلة ما قبل العمليات** :

ذكر الأمين (٢٠٠٢ : ٣٨) أن هذه المرحلة " تبدأ من الشهر الثامن عشر تقريبا وحتى السنة السادسة أو السابعة تقريبا ، وفي بداية هذه المرحلة تكون لغة الطفل عبارة عن رموز ثم تتطور بالتدريج وتزداد مفرداته اللغوية مما يساعده على الاتصال بالآخرين والتعلم منهم ، ومن أهم خصائص هذه المرحلة أن الطفل لا يتمكن من التفكير المجرد فهو لا يستطيع إدراك مفهوم عكس العملية " (فلو تعرض للعملية ١ + ٢= ٣ مثلا لا يدرك أن لها علاقة بالعملية ٣ – ١ = ٢)

٣. **مرحلة العمليات الحسية (غير المجردة)** :

وتبدأ هذه المرحلة من السنة السادسة أو السابعة إلى السنة الحادية عشرة أو الثانية عشرة (أي أنها تستغرق حوالي خمس سنوات) .

تشير نظلة (١٩٨٥ م : ١٢٥) أن الطفل يستطيع في هذه المرحلة أن يربط بين المفاهيم المختلفة بعلاقات أما رياضية أو منطقية وأن يفكر تفكيرا منطقيا في أشياء ملموسة أو محسوسة ... ، ومن أمثلة العمليات الملموسة في هذه المرحلة ؛ عمليات التصنيف ، وعمليات الترتيب ، وعمليات منطق الفئات ، والعلاقات والعمليات الخاصة بالفراغ والأعداد "

ويضيف بل (١٩٨٩م : ٦٢) أن هذه المرحلة التطورية يُطلق عليها مرحلة العمليات الملموسة لأن علماء النفس وجدوا أن الأطفال بين السابعة والثانية عشرة تكون لديهم مشكلات في تطبيق العمليات العقلية المجردة على الرموز اللفظية ، والأفكار المجردة ؛ وبرغم هذا فعند سن الثانية عشرة يصبح الأطفال

مهيئين لاستخدام ذكائهم للتعامل اليدوي مع الأشياء العينية . ويحب الأطفال في هذه الفترة بناء الأشياء ، ويتعاملون يدويا معها ، كما يحبون جعل الأشياء الميكانيكية تعمل .

٤. **مرحلة العمليات المجردة** :

تبدأ هذه المرحلة من سن الحادية عشرة أو الثانية عشرة إلى سن الخامسة عشرة تقريبا، حيث تشير نظلة (١٩٨٥ : ١٢٦) " أن الطفل يبلغ في هذه المرحلة أقصى مراحل النمو في التفكير ، على أساس العمليات الموجودة التي تبلغ ذروتها في هذه المرحلة ويكون تفكير الطفل (البالغ) فيها على أساس تركيبي منطقي قائم على وضع الفروض والاستنتاج الاستدلالي " .

ويضيف بل (١٩٨٩م : ٦٢) " أن الراشدين في هذه المرحلة لا يحتاجون للاعتماد على العمليات الملموسة لتمثيل أو بيان التجريدات العقلية ، ويمكن لهم أن يصيغوا النظريات والفروض العامة ويختبروا الفروض المتنوعة ، ويمكن لهم تقدير الخير والشر ورؤية التعريفات والقواعد والقوانين في مضمون فعلي موضوعي " .

هذا باعتبار من وصل إلى هذه المرحلة من الراشدين ، أما في حال كونهم لم يحققوا القدرات العملية لمرحلة العمليات المجردة فهذا يعتبر سابقا لأوانه .

فقد وجد المقوشي (١٤٢٢هـ : ٢٨٦) في ثلاث دراسات ، اثنتين منها على الطلاب الجدد المقبولين في كلية التربية بجامعة الملك سعود والثالثة على الطلاب الذين يقومون بالتدريب الميداني (التربية الميدانية) خلال الفصل الأخير من دراستهم أن معظمهم لم يصلوا بعد إلى مرحلة التفكير التجريدي .

في هذه المرحلة لا يعتبر ترفاً أو مضيعة للوقت ولكنه يعتبر تعزيزاً للتعلم وتأكيدا له ، خاصة في حال أن الطالب لم يتعامل مع هذه المحسوسات أصلا في دراسته للرياضيات السابقة ، ولذا فإن (مالم يدرك كله لا يترك جله) ؛ فعندما لا يكون المعلم قد استخدم هذه الأدوات التعليمية لإيضاح المفهوم الرياضي للطالب من قبل ؛ فإن الطالب . بالتأكيد . لن يكون واعيا للمفهوم بالصورة الصحيحة الآن .

- **ثانيا : نظرية برونر** :

أسهم العالم الأمريكي جيروم برونر إسهاماً واسعاً في نظريات التعلم ، وعملية التدريس ، وفلسفة التربية ، مؤكدا على أهمية بنية الرياضيات عند تخطيط المناهج والأنشطة ، وعند تطوير المناهج . وقد استفاد برونر من أبحاث بياجيه وآراءه ؛ خاصة فيما يتعلق بالتطور العقلي لدى الأطفال ، فقد ذكرت نظلة (١٩٨٤ : ١٣) " أنه من الواضح أن مراحل (استراتيجيات) الفهم لبرونر وتتابعها تنبع من تفسير برونر لنظرية نمو التفكير (الذكاء) لبياجيه ، كما أن برونر استفاد من بياجيه بالجزء الخاص بلعب الأطفال وتعاملهم مع المواد الملموسة وركز عليه في نموذجه لنمو المفهوم ". كما أنه قدم أسلوبا نظريا للتعلم بالاكتشاف ركز فيه على جانبين :

الجانب الأول : الخبرة المباشرة الملموسة للمتعلم ولعبه بالمواد والأدوات التعليمية ، وقد حدد ثلاث مراحل للتعلم بالاكتشاف - أو ما يسميها البعض استراتيجيات الفهم. ؛ يمر بها المتعلم ،كما ذكر المنوفي (١٤١٨ : ٦) ، وهي :

- " مرحلة النشاط enactive level حيث يتعامل فيها المتعلم مع الأشياء المحسوسة مباشرة .
- مرحلة الصور الذهنية iconic level حيث يفكر المتعلم في الأشياء ذهنياً دون التعامل المباشر معها .
- المرحلة الرمزية symbolic level حيث يتعامل المتعلم بالرموز مباشرة بطريق مجردة "

الجانب الثاني : أن الاكتشاف ليس شيئاً خارجاً عن المتعلم ولكنه يتضمن إعادة تنظيم الأفكار المعروفة سابقا في ذهنه وبين التنظيم الموجود في الشيء الجديد الذي يقابله والذي يجب أن يطوع تفكيره له ببنائه تنظيما جديدا يتفق معه من أجل التعرف على العوامل المتضمنة في تعلم وتعليم الرياضيات .

وقد أشار أبو سل (١٩٩٩م : ٧٥) أن التعلم بالاكتشاف في نظر برونر يتم بالفاعلية لأن المعرفة المكتسبة عن طريقه تبقى فترة أطول من المعرفة المكتسبة عن طرائق أخرى وهذه المعرفة قابلة للانتقال إلى مواقف أخرى،ومن هنا يمكن القول إن للتعلم بالاكتشاف فوائد عملية منها :

- تنمية القدرة العقلية للمتعلم فيصبح قادرا على تجاوز المعلومات المتوفرة عن موقف ما إلى رؤية العلاقات والتمييز بين ماله صلة بالموقف من غيره ، والنقد وغير ذلك من العمليات العقلية .
- اكتساب المتعلم مهارات البحث والاكتشاف وحل المسائل .
- تنمية مهارات التفكير الاستقرائي و الاستنتاجي .
- القدرة على استطلاع واكتشاف المواقف ، وحل المشكلات .
- تزويد المتعلم بحافز داخلي نتيجة المتعة التي يحصل عليها عند حدوث الاكتشاف
- زيادة الثقة بالنفس عند المتعلم .

ومما تجدر الإشارة إليه أن برونر حدد أربعة ملامح رئيسية للنظرية التدريسية ، ذكرها سلامة (١٩٩٥ : ٢٢) ، وهي :

- الدافعية motaivation: بمعنى أن أي نظرية للتدريس يجب أن تصف لنا الخبرات التدريسية التي تدفع المتعلمين وتحفزهم في مواقف التدريس
- التنظيم والتسلسل structured & sequences :أي أن النظرية التدريسية يجب أن تصف للمعلمين طرائق تنظيم وتسلسل المحتوى المنهجي للمادة الدراسية ، بحيث يكون ذلك التنظيم مرتبطا بخصائص المتعلمين ، ويجسد كذلك التركيب البنائي للمادة الدراسية
- التتابعية succession : أي أنها تحدد وتخصص أهم طرائق تتابع المفاهيم والحقائق والمهارات ليسهل على المتعلمين تعلمها
- الثواب والعقاب rewards & punishment : أي أن النظرية التدريسية يجب أن تخصص وتحدد للمعلمين أفضل أنواع الثواب والعقاب المناسبة للتلاميذ في مواقف التعلم بشكل متتابع ومنظم .

• **ثالثاً : نظرية جانييه** : Gagen

قدم روبرت جانييه طريقة للتعلم الموجه ، بلور فيها أفكار بياجيه الخاصة بنتائج تجاربه التي بينت أن تكوين المفاهيم يتطلب تكوين مفاهيم أولية .

" وهو يعتبر أول من اهتم بطبيعة الرياضيات كبناء هرمي يتكون من مستويات تبدأ بالبسيط وتنتهي بالمركب ؛ ولذا كانت مادة الرياضيات وسطا استخدمه جانييه وأجرى عليه معظم دراساته للبرهنة على قابلية النظرية للتطبيق ، وتوصل إلى فعاليتها في تدريس الرياضيات " (الأمين ، ١٤٢١ ، ٦٢)

كما أنه قدم - كما أوردت دروزة (٢٠٠٠م : ١٥١) - " نظرية في التعلم الهرمي تعتمد على مبدأ تحليل العمل ليوجه التعلم توجيها كليا ؛ حيث دعا إلى ضرورة تنظيم المحتوى التعليمي بشكل هرمي ؛ بحيث تتدرج فيه المعلومات من السهل إلى الصعب ، ومن أسفل إلى أعلى ، ومن الخاص إلى العام ، ومن الجزء إلى الكل . والمنطق وراء هذا التنظيم كما يقول جانييه أن لدى المتعلم قدرات بشرية هائلة ، وأن هذه القدرات مركبة فوق بعضها بطريقة هرمية ، وبالتالي يجب أن يُنظم محتوى المنهاج بطريقة هرمية ، وأن تسير عملية التعليم والتعلم وفق الطريقة التي نظم بها المنهاج ،فالمهمات البسيطة يجب تعلمها قبل المهمات الأعقد منها ، والأمثلة يجب نقلها قبل الأفكار العامة ."

ولذا فقد لجأ جانييه إلي دراسة نظريات التعلم المختلفة ليكتشف بدقة أنها تصلح لكل نوع من أنواع التعلم وبوب قدرات التعلم لدى الإنسان كما أشار الأمين (١٤٢١: ٦٢ – ٦٣) إلى خمسة أبواب رئيسية ، هي :

- المهارات العقلية
- المعلومات اللفظية
- الاتجاهات
- المهارات الحركية
- الاستراتيجيات المعرفية

ويضيف " أن هذه الأبواب الخمسة تُمثل في الحقيقة دوران هذه المهارات حول كيفية حدوث التعلم وما الذي يتم عمله ، وتقوم المهارات العقلية بدور رئيسي في إكساب ومعالجة المعلومات وأفضل مدخل لفهمها هو نظريات التعلم ، أما الأربعة الأخرى فعلى العكس تدور حول المحتوى ، وتأتي الأهمية التطبيقية لنظرية جانييه من تحليله لشروط التعلم ، أي تلك الظروف التي تسهل تعلم القدرات الخمس "

• **رابعاً : نظرية دينز** :

يعتبر البروفيسور زولتان دينز من أهم العلماء الذين خدموا الرياضيات والذين وضعوا الأسس لتنظيم محتواها وعرضها ؛ فقد استخدم خبراته وميوله في تدريس الرياضيات ، وسيكولوجية التعلم في تطوير نظام تدريسها ، وقد طور نظامه الذي أسس جزئياً على سيكولوجية جان بياجيه في محاولة منه لجعل الرياضيات أكثر تشويقا وأيسر تعلما " (الأمين ، ١٤٢١هـ ، ٨٩) . وقد ذكر المنوفي (١٤١٨هـ : ٦) " أن نظرية دينز في تعلم الرياضيات تقوم على أساس أن

التعلم يسير في دورات متعاقبة كل دورة تتكون من ثلاث مراحل هي : اللعب ، والتكوين ، والتحقيق .

مما أثمر في إنتاج اليدويات التي نحن بصدد دراستها حالياً كوسائل تعليمية يدوية محسوسة يقوم الطالب باللعب بها وتشكيلها والقيام بعمليات البناء والتصميم الهندسي والرياضي .... والتي كان للرياضي زولتان دينز الدور الكبير في انتاجها وتجريبها حتى خلّدت ذكره إلى يومنا هذا فيما يسمى ((بقطع أو مكعبات دينز)) التي تعتبر الآن من أهم وأفضل اليدويات .

وقد ذكر بل (١٩٨٩ م : ٩١) أن دينز " يعتقد أن تعلم الرياضيات يمر بست مراحل متعاقبة تتشابه مع مراحل بياجيه للنمو المعرفي ، وهذه المراحل حسب بل (١٩٨٩م : ٩١) والأمين (١٤٢١هـ : ٩٨) هي :

- مرحلة اللعب الحر Free play : وتشتمل على أنشطة غير مباشرة وغير موجهة تسمح للطلاب بالتجريب والمعالجة اليدوية والمجردة لبعض مكونات المفهوم المراد تعلمه.
- مرحلة الألعاب Games : وهذه المرحلة تتجه باتجاه مرحلة النضج إذا ماانتقينا مواقف يأخذ من خلالها النشاط اللعبي شكل ألعاب ذات قواعد محددة ، وهي الألعاب التي تصمم من أجل أهداف معينة.
- مرحلة البحث عن خواص مشتركة Communalities Searching : وهي مرحلة اكتشاف البنية الرياضية التي تشترك فيها كل مكونات المفهوم من خلال قيام التلاميذ بالألعاب المختلفة مستخدمين العديد من المكونات الحسية للمفهوم .
- مرحلة التمثيل Reprsentation : وتأتي هذه المرحلة بعد أن يلاحظ التلاميذ الخواص المشتركة التي توضح المفهوم ، حيث إنهم يحتاجون إلى مثال واحد تتجسد فيه كل الخواص المشتركة لتعميق إدراكهم لهذا المفهوم.
- مرحلة الترميز Symbolization : وهي مرحلة تكوين الرموز اللفظية والرياضية المناسبة لوصف ما تم فهمه عن المفهوم ،ومن المستحسن أن يضع كل تلميذ في البداية تمثيلا رمزيا للمفهوم ، ثم يتدخل المدرس لتوجيه التلاميذ واختبار النظام الرمزي حتى لا يكون هناك ما يتعارض مع الكتاب المدرسي المقرر ، فمثلا يكون تذكر نظرية فيثاغورس أمرا سهلا ، إذا ما تم تمثيلها على الصورة : أ٢ + ب ٢ = ج٢ ، ولكنه لا يكون سهلا عند شرحها لفظيا (في المثلث قائم الزاوية مربع طول الوتر يساوي مجموع مربعي طولي الضلعين الآخرين).
- مرحلة التجريد أو التشكيل Formalization : وهي المرحلة التي يقوم فيها التلاميذ بفحص وتنظيم المعلومات التي تعلموها عن المفاهيم والتعميمات والمهارات ويستخدمونها في حل المسائل المرتبطة بها .

- **خامساً : نظرية أوسابل :**

إن النسيان في الرياضيات والذي يشكو منه كثير من المعلمين ، ربما يكون سببه هو كيفية حصول الطالب على المعلومات ، فقد وجدت الدراسات الكثيرة أن التدريس عن طريق التلقين يقود إلى النسيان السريع ، بينما التدريس من

أجل المعنى والفهم يقود إلى بقاء المعلومات لدى الطالب لمدة أطول . كما أن التعلم ذا المعنى يساعد الطالب على عملية التعميم وحل المشكلات ، فالطالب يستطيع أن يعمم ما فهمه لا ما حفظه (Reys) (المغيرة ، ١٤٠٩هـ ، ٦٤)

وتعتبر المنظمات المتقدمة من أهم المفاهيم التي بنيت عليها نظرية أوسابل فقد بحث نموذج منظم الخبرة في عملية التعليم والتعلم باعتبار أنه قريب الارتباط بالعرض المباشر ويمكن أن يُستخدَم هذا النموذج كمكمل لنماذج أخرى وقد حدد المقوشي (١٤٢٢هـ : ٢٦٢) " الأسس العامة لنظرية أوسابل كما يلي:

- يجب أن تتقدم الأفكار العامة ومن ثم تُقدَم التفاصيل والنقاط المحددة بعد ذلك .
- يجب محاولة الدمج بين المعلومات الجديدة والقديمة عن طريق المقارنة والربط بينها .

فمثلاً عند دراسة الأشكال الرباعية عامة من حيث الخصائص والعلاقات باستخدام منظم الخبرة المتقدم يتم تقديم المفاهيم المرتبطة بها مثل : المربع والمستطيل، والمعين ، ومتوازي الأضلاع ، وشبه المنحرف " .

والجدير بالذكر أن أوسابل يخالف كثيراً من المربين الذين يرون أن التعلم الاستقبالي هو تعلم استظهاري ، والتعلم الاستكشافي هو تعلم ذو معنى ، حيث يرى أن كلا من النوعين الاستكشافي والاستقبالي يمكن أن يكون تعلما ذا معنى أذا توافر فيه الشرطان التاليان :

الأول : أن يربط المتعلم المعلومات ببنية المعلومات الموجودة لديه مسبقاً ربطاً يدل على المعنى

الثاني : أن تكون المادة الجديدة المتعلمة ممكنة المعنى أي أن تربطه بالبنية المعرفية للمتعلم على أسس حقيقية ، وغير عشوائية . (أبو زينة ، ١٩٩٧م ، ٨٦)

في ظل هذه الظروف يكون التعلم ذو المعنى إيجابياً ومفيداً حتى ولو استهلك وقتا أكبر ، فقد ذكر المغيرة (١٤٠٩هـ : ٦٥) أن التعلم من أجل المعنى والمفهوم يبدو لأول وهلة أنه يحتاج إلى وقت طويل ، وسيكون ذلك على حساب تغطية المنهج ،لكنه سوف يعوض ذلك الوقت لاحقا . فالبناء على أفكار ذات معنى بالنسبة للطالب سيُسرع عملية التعلم فيما بعد أكثر وأكثر ، وسيعوض الوقت المفقود في البداية ، إن لم يزد عليه .

- **مدى الاستفادة من نظريات التعلم في تدريس الرياضيات** :

ساهمت نظريات التعلم في تعليم وتعلم الرياضيات إسهاماً بارزاً استفاد منه واضعو مناهج الرياضيات في التخطيط لمناهجها ، وتصميمها وبالتالي تطبيقها في الميدان ، وبعد استعراض هذه النظريات فإنه يمكن تلخيص ما استفاده الباحث من هذه النظريات في النقاط التالية :

- إن إشراك الطالب في عملية التعليم والتعلم أمر ضروري ، حيث إن التعلم يعنى الخبرات الحسية التي يمارسها المتعلم بنفسه والنشاطات التي يمارسها مع بيئته الحسية والاجتماعية
- إن الرياضيات يجب ألا تُقدَم بصورتها القياسية بل تُقدَم باستقراء الفعاليات والخبرات مع الأشياء المحسوسة .

- أهمية مراعاة البناء المعرفي السليم عند تخطيط المنهج ، إذ إن العامل الأكثر أهمية في حدوث التعلم هو البنية المعرفية وخصائصها التنظيمية في المادة الدراسية الحالية والمعلومات السابقة .
- إن المعرفة المكتسبة عن طريق التعلم بالاكتشاف تبقى فترة أطول في ذهن المتعلم ، وتكون كذلك قابلة للانتقال إلى مواقف أخرى ، حيث إن لاعتماد على التعلم الذاتي للتلميذ يكسبه الثقة بالقوانين الرياضية وبنفسه.
- إن طبيعة الرياضيات تقتضي إن تُقدّم موضوعاتها في تتابع بحيث يتعامل المتعلم مع تمثيلات ملموسة للمفاهيم على شكل ألعاب قبل تقدمهم إلى تمثيلات أكثر تجريدا .(بمعنى أن يتدرج تقديم المفهوم من مرحلة اللعب إلى مرحلة التجريب باستخدام المواد الملموسة إلى مرحلة الأفكار المجردة) .
- أن الطرائق الجيدة لبناء المعرفة يجب أن تنتج تبسيطا ، وأسلوب عرض جديد ،وزيادة في المعالجة اليدوية أو العملية للمعلومات .
- يجب أن تتناسب الوسائل التعليمية وطرائق التدريس مع مرحلة التطور المعرفية للطلاب حسب تقسيم بياجيه.
- إن التطور المعرفي يعتمد على تفاعل منظم ومترابط بين المعلم والمتعلم
- إننا يمكن أن نُدرّس أي موضوع لأي إنسان وفي أي سن ،بشرط أن يتم التدريس بالطرائق والأساليب الآمنة بمعنى أن يتم تقديم الموضوع بلغة وتمثيل يناسب المرحلة المعرفية للمتعلم ، وهذا المبدأ الذي تحمس له وأكده كل من برونر وديينز .
- التعلم الفعّال هو الذي يستطيع أن ينقل المتعلم من التفكير الحسي إلى التفكير المجرد
- إن درجة الحسية تتباين من متعلم لأخر فما يكون حسياً بالنسبة لشخص ما قد يكون مجردا بالنسبة لشخص آخر ، والعكس صحيح.
- إن الاستعمال الفعّال للوسائل التعليمية يساعد كثيرا في عمليتي التجريد والتعميم .
- إن التعلم ذا المعنى بمخاطبة عقلية المتعلم يكون أجدى وأنفع من التعلم الاستظهاري الذي يُركز على ذاكرة المتعلم فقط .
- إن التلاميذ يتعلمون جيداً الأفكار والمفاهيم التي يستكشفونها بأنفسهم .
- إن التلاميذ يتعلمون جيدا من بعضهم البعض
- إن ربط المفاهيم والأفكار الرياضية بواقع حياة المتعلم يضفي معنى أكثر على هذه الأفكار والمفاهيم .
- إن الرغبة والدافع عنصران هامان في عمليتي التعليم والتعلم ، بينما يعتبر العقاب أقل دافعية للتعلم وربما يقضي على التعلم .
- يجب استخدام طرائق التدريس الحديثة المعتمدة على النظريات بدلاً من الطرائق التقليدية لضمان التعلم الفعّال وهذا ما يؤكده برونر وديينز وجانيه .

- **أصناف المعرفة الرياضية** :

كانت المعرفة الرياضية في السابق تُصنف إلى فروع هي الهندسة والجبر والحساب ، ولكن مع تقدم الزمن وتطور النظرة إلى مادة الرياضيات ؛ أصبحت يُنظر لها على أنها كل متكامل ، وأصبح التركيز على جوانب التعلم المختلفة

فالرياضيات كما يذكر أبو زينة (١٩٩٧م ؛ ١٣٣) " أبنية محكمة يتصل بعضها ببعض اتصالاً وثيقاً مُشكلة في النهاية بنياناً متكاملاً متيناً ، واللبنات الأساسية لهذا البناء هي المفاهيم الرياضية ، إذ إن القواعد والتعميمات والمهارات الرياضية تعتمد اعتماداً كبيراً على المفاهيم في تكوينها واستيعابها واكتسابها ".

ومن هنا فقد ظهرت تصنيفات جديدة للبنى الرياضية تختلف عن ذي قبل ومنها ما أورده فريق تطوير تدريس الرياضيات بجامعة اليرموك (١٩٨٥م : ١١) حيث قسمت المعرفة الرياضية إلى الأصناف التالية :

- المفاهيم الرياضية
- المبادئ والتعميمات الرياضية
- الخوارزميات والمهارات
- المسائل الرياضية

وسوف نتناول هذه الأصناف في السياق التالي :

- **المفاهيم الرياضية** :

جرت محاولات عدة للباحثين في المجال التربوي لوضع تعريف محدد للمفهوم ، ومن هذه التعريفات ما يلي :

- عرف اللقاني والجمل (١٤١٩ ، ٢٣٠) المفهوم بأنه " عبارة عن تجريد يُعبّر عنه بكلمة أو رمز يشير إلى مجموعة من الأشياء أو الأنواع ، التي تتميز بسمات وخصائص مشتركة ، أو هي مجموعة من الأشياء أو الأنواع التي تجمعها فئات معينة "
- عرفت دروزة (١٩٩٥ ، ٧- ٦) المفاهيم بأنها "مجموعة من الفئات التي تندرج تحت إطارها مجموعة من العناصر ذات صفات مشتركة بحيث تمكن الفرد المتعلم من تصنيف هذه العناصر تحت اسم الفئة المناسبة التي تنتمي إليها "
- عرف عبدالهادي وآخرون (٢٠٠٢ ، ١٠٤) المفهوم بأنه "الصفة المجردة المشتركة التي تجمع بين شيئين أو أكثر "

أما المفهوم الرياضي فقد عُرِّفَ بتعريفات كثيرة منها :

وللمفهوم الرياضي كيفية يمكن استخدامه بها ؛كما ذكر أبو زينة (١٩٩٧م : ١٣٥) . وهذه الاستخدامات هي :

- الاستخدام الاصطلاحي: ونعني به تحديد الصفات التي يُطلق عليها المصطلح
- الاستخدام الاستدلالي : وفي هذه الحالة نستخدم رمزاً أو تسمية للدلالة على المفهوم كأن نستخدم الرمز (ك) للدلالة على مجموعة الأعداد الكلية ونميزها عن غيرها من المجموعات ، فيكون الاستخدام هنا تصنيفي .
- الاستخدام التضميني للمفهوم : وفي هذه الحالة يُستخدم مصطلح المفهوم أكثر مما هو مُسمى به ، بمعنى أننا نُعطي مصطلحات مرادفة لمصطلح المفهوم .

- **المبادئ والتعميمات الرياضية** :

لإيضاح مفهوم التعميمات والمبادئ سوف نتعرض لبعض تعريفاتها في السياق التالي:

يعرف اللقاني والجمل (١٤١٩ هـ،٩٦)التعميم بأنه " عملية عقلية يقوم بها المتعلم ؛ نتيجة لإدراكه العلاقة بين حقائق ومعلومات ومعارف ومفاهيم وإجراء عملية تجريد ، يصل من خلالها إلى حكم عام أو قاعدة عامة ، تنطبق على مواقف أو أمثلة متعددة ، وتهتم عملية التربية ببناء التعميمات لدى المتعلمين اختزالا للمعرفة ، لمساعدتهم على تفسير مواقف جديدة " .

كما عرف عبد الهادي (٢٠٠٢، ١٠٨) التعميم الرياضي بأنه "عبارة عن تحديد علاقة بين مفهومين أو أكثر من المفاهيم الرياضية ، وهي في معظمها عبارات رياضية يتم برهنتها ، أو استنباطها ، أو عبارات يسُلم بصحتها " .

والتعميمات الرياضية هي أما : عبارات رياضية يتم برهنتها أو استنباطها (مثل النظريات والقوانين) ، أو عبارات يسُلم بصحتها مثل (المسلمات والبديهيات)

وتنقسم المبادئ والتعميمات الرياضية إلى قسمين كما يذكرها عبد الهادي (٢٠٠٢ ، ١٠٩):

- التعميمات الكلية Universal : وهي التعميمات التي تبدأ بكلمة (لكل أو لجميع أو لأي)
- التعميمات الجزئية Existential : هي كل عبارة رياضية تبدأ بلفظ يوجد أو لبعض أي أنها عبارة مسّورة جزئياً فعندما يقال : لكل س ∃ ح ⇦ س٢ ≤ صفر ؛ يكون هذا التعميم كليا ، وعندما نقول (بعض المعادلات من الدرجة الثانية ليس لها جذور حقيقية) ، يكون التعميم جزئيا .

- **المهارات الخوارزميات الرياضية** :

يُعّرف اللقاني والجمل (١٤١٨هـ : ٢٤٩) المهارة بأنها " الأداء السَّهل والدقيق القائم على الفهم لما يتعلمه الإنسان حركيا وعقليا ، مع توفير الوقت والجهد والتكاليف . أما علي (١٩٧٤م : ٤٠) فقد عرف المهارة بأنها " تكوين علاقة ثابتة بين مثير ورجع ما، أو مثير وعدة أرجاع أو بالعكس . أي أنها إتقان عمل ما بسرعة ودقة بحكم التكرار والتمرين كالمهارة في جمع الأعداد مثلا "

وحيث إن هناك تداخل بين مفهومي المهارات والخوارزميات إذ إن البعض يطلق عليهما المسمى نفسه والبعض الآخر يفصلهما عن بعضهما فإن الباحث يعتقد أن الخوارزمية تتعلق بالطريقة التي يتم من خلالها تنفيذ أي عمل سواء كان رياضيا أو فيما يخص الحاسب الآلي في تنفيذ عملياته ،أي (أنها مجموعة من الخطوات المتتابعة المرتبة) ،أما المهارة فهي عبارة عن القدرة أو مستوى التمكن التي يتم من خلالها تنفيذ عمل ما .

وهذا ما يؤكده تعريف فريق تطوير تدريس الرياضيات بجامعة اليرموك (١٩٨٥م : ١٨) من أن " الخوارزمية هي طريقة روتينية أو إجراء

معين للقيام بعمل ما ، مثل (خوارزمية الضرب ، خوارزمية القسمة ، خوارزمية التحليل إلى العوامل ..) أما المهارة فهي القدرة التي يمكن الطالب بواسطتها القيام بعمل ما بسرعة ودقة وإتقان مثل (استخراج الجذر التربيعي أو إجراء عملية الضرب أو القسمة أو تحليل مقدار جبري إلى عوامله .....) "

وقد قسم أبو العباس والعطروني (١٤٠٣ هـ : ٧٠ –٧٣) فقد قسما المهارات الرياضية إلى ثلاثة أقسام هي :

- الفهم : وهو عملية معقدة ولها مستويات مختلفة تتدرج من البسيط كفهم عملية من العمليات الحسابية إلى المعقد كفهم بعض القوانين والمبادئ الرياضية
- الدقة : وهي القيام بعمل ما بمهارة ، وتأتي الدقة بعد الفهم عند اكتساب المهارات وممارسة الأساليب الرياضية
- السرعة : وهي عملية فهم التلميذ لما يقوم به من أعمال وإنجازها بدقة على أن يتم هذا الإنجاز بالسرعة الممكنة التي يستطيع الفرد أن يصل إليها

وقد اشار عبدالهادي وآخرون (٢٠٠٢م :١١١) بعض الأسباب التي جعلت من تدريس المهارات الرياضية أمرا هاما ،وهي :

- " اكتساب المهارة وإتقانها يساعد المتعلم على فهم الأفكار والمفاهيم الرياضية فهما واعيا ، لأن المتعلم إذا كان متقنا للمفاهيم ، وأتقن كذلك تطبيق المفاهيم ، فإن هذا سيؤدي إلى المزيد من التعلم .
- بعض العمليات الحسابية لا تحتاج إلى استخدام آلات حاسبة ، بل تتطلب استخدام العقل لبشري ، وعندما يكون لدى المتعلم مهارة في هذه العمليات فإنه يستعمل ذلك لاستخدامه في مثل هذه العمليات .
- إن اكتساب المهارات يسهل على المتعلم القيام بكثير من الأنشطة اليومية .
- إن إتقان المهارات يتيح للمتعلم مواجهة المسائل بكل يسر وسهولة .
- إن إتقان المهارات واكتسابها يزيد من معرفة المتعلم ، وتعمقه في معرفة الأنظمة الرياضية المختلفة وبنيتها " .

- **المسائل الرياضية** :

تعتبر المسائل الرياضية من أهم الموضوعات التي شغلت العاملين في حقل تدريس الرياضيات من خبراء ومعلمين وحتى الطلاب كذلك ، إذ إنها تمثل في الغالب موقفا جديدا يواجه المتعلم ويحتاج لطريقة مناسبة للتعامل معه ، ثم يتم تقديم الحلول المناسبة لهذه المسألة والتي لا تكون أصلا موجودة لدى المتعلم ، فقد ذكر أبو زينة (١٩٩٧م ، ٢٠١) " أن المسألة موقف جديد ومميز يواجه الفرد ولا يكون له عنده حل جاهز في حينه "

من هنا برزت الصعوبة في المسألة الرياضية بالنسبة للمتعلم حيث إنه ينظر إليها بشيء من التوجس والاستصعاب ، وفي المقابل يحاول المعلم البحث عن أفضل الطرق التي يعرض بها هذه المسألة لطلابه حتى يتم التغلب على إشكالياتها والاستفادة من الحلول المقدمة لها في حل مسائل أخرى وفي التعاملات الحياتية التي يحتاج فيها الطالب لمثل هذه الحلول.

وحيث إن الفرد قد يواجه مشكلات حياتية تحتاج إلى حل ، وحلها يعتبر أكثر أشكال السلوك الإنساني تعقيدا . والمشكلة توجد عندما يواجه الفرد موقفا يضطر للاستجابة له ، ولكنه لا يملك الطرائق المناسبة أو المعلومات أو كليهما للوصول إلى حل دون تفكير، لذا فقد ظهرت بعض المحاولات لوضع خطوات محددة لحل المسألة الرياضية ، من أهمها خطوات جورج بوليا في كتابه المشهور (البحث عن الحل) والتي أوردها عبدالهادي وآخرون (٢٠٠٢م : ١٤٠) :

- قراءة المسألة وفهمها ، ويتم ذلك بـ :
  - ✓ إعادة صياغة المسألة بلغة الطالب الخاصة
  - ✓ معرفة العناصر الرئيسية في المسألة ، وتحديد المعطيات والمطلوب .
  - ✓ رسم توضيحي للمسألة .
- ابتكار خطة الحل ؛ بمعنى أن المعلم هنا يكشف الغموض الذي يعترض الوصول إلى الحل
- تنفيذ الحل
- مراجعة الحل ؛ بحيث يتم التحقق من صحة الحل من خلال السير بخطوات الحل عكسيا ، أو من خلال التحقق من الجواب بالتعويض ، أو باللجوء إلى طريقة أخرى لحل المسألة .

وباعتبار المسألة الرياضية مشكلة فقد اقترح شوق (١٤١٨هـ : ٢٠٤) عدة خطوات لحل المشكلة الرياضية ، هي :

- " تحليل مختلف جوانب المشكلة ، وفهم ما بها من معلومات وعلاقات ورموز وأشكال وغير ذلك
- فرض فروض للحل ، واختبار هذه الفروض لتحديد ما يقود منها لحل المشكلة وجمع مزيد من المعلومات عنه
- استخدام الفرض الذي يقود لحل المشكلة ، في حلّها
- التأكد من صحة الحل ، وتسجيله.

- **تقنيات**MANIPULATIVES **و تدريس الرياضيات** :
- **الخبرات المباشرة الملموسة** (**التعليم بالممارسة**) :

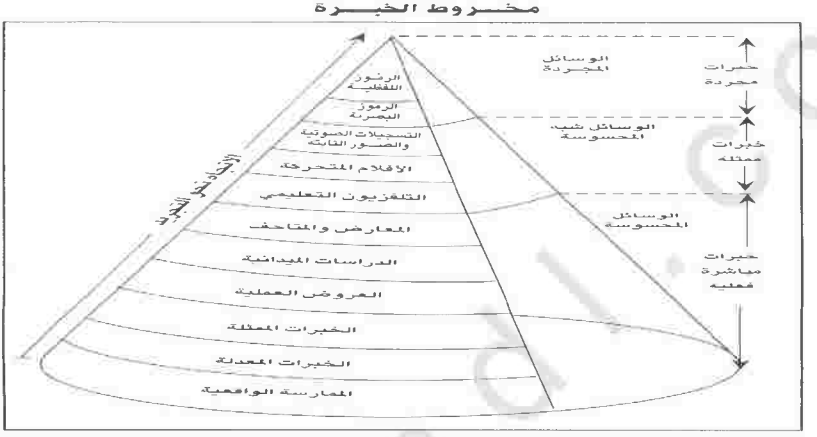
إن استخدام الوسائل والتقنيات التعليمية في عمليتي التعليم والتعلم ليس بالأمر الجديد ، بل تعود جذوره إلى العصور القديمة ؛ فقد قام الإنسان البدائي بالنحت والنقش على الأشجار ورسم الصور والتماثيل ، وقد استخدم الإشارات الصوتية ، وإشعال النار ودق الطبول ، وغيرها من الوسائل التي يفهمها جميع الناس للدلالة على أشياء معينة والتي كانت ولا زالت إلى يومنا هذا تعكس بعض الممارسات التعليمية التي كان يمارسها الإنسان البدائي والتي أسهمت بدورها في نقل علوم وأخبار الأمم ، وما هذه الصور والنقوش والإشارات إلا شاهد على استخدام الوسائل التعليمية منذ القدم .

ومنذ ذلك الوقت أكد الرواد الأوائل من المربين على أهمية التعلم القائم على الخبرات المباشرة أو البديلة ومنهم (كوانتليان ، الحسن بن الهيثم ، الأدريسي ، ابن خلدون ، جون ديوي ...) [الهديب ، ٢٠٠٢م ، ١٤٨]

ولعله من نافلة القول عند التحدث عن اليدويات أن نذكر ذلك المثل الصيني الشهير - الذي يجسد أهمية استخدام المحسوسات في التعليم – حيث يقول (أنا أسمع وأنسى ، وأرى وأتذكر ، وأعمل وأفهم) .

ونظراً لما تقدمه اليدويات MANIPULATIVES من تجسيد ملموس للمفاهيم المجردة ، وتقريب وتبسيط للمفاهيم والمبادئ الرياضية ؛ فقد احتلت النصيب الأكبر من مخروط الخبرة الذي قدمه المربي الأمريكي «أدجار دايل»

أستاذ الوسائل التعليمية بجامعة أوهايوستيت ؛ حيث قام بترتيب الخبرات والأنشطة على شكل مخروط متدرج في التجريد من الرموز اللفظية المجردة والأكثر بعدا عن الملموس إلى الخبرات الهادفة الواقعية والملموسة (بحيث احتلت الخبرات الفعلية الواقعية الحيّز الأكبر بين باقي الخبرات) ، ويعتبر هذا المخروط من أهم ما يستعين به مخططو المناهج في عملية اختيار الأنشطة والخبرات التعليمية للمناهج الدراسية ، ويتضح مخروط الخبرة في الشكل التالي :



وقد توالت نداءات كثيرة من المربين والباحثين في مجال الرياضيات للاهتمام بمبدأ التعلم بالعمل في مادة الرياضيات ، والتعلم بهدف الدوام والتعلم بالممارسة والتعلم بالتفاعل بين المتعلم والوسيلة التعليمية وتلمسها واللعب بها قبل الدخول إلى مرحلة التعبيرات المجردة والرمزية للخبرات الرياضية ؛ ومن هذه النداءات ما أورده موريس (بدون ، ٧٩) حول تصوير الرياضي بوليا البرجمتي لإعداد المعلمين بقوله أن " أفضل طريقة لتتعلم هي أن تعمل ، وأن تسأل وأفضل طريقة لتُعلم هي أن تجعل الطلاب يعملون ويسألون ، لا تجعل من الحقائق مواعظ بل نِشَطٍ وأفعال ..... "

ويضيف الكابلي (١٤١٣هـ : ١٦٣) أن " دراسات المجلس الوطني الأمريكي لمعلمي الرياضيات NCTM ركز على هذا الموضوع حيث أشارت هذه الدراسات إلى ضرورة التركيز على الأنشطة والتقنيات التعليمية التي تساعد على تنمية العملية العقلية المطلوبة أكثر من العملية المرتبطة بالورقة والقلم فقط والتركيز على الانتقال من المحسوس إلى المجرد ، حيث إن فهم المفاهيم يستمر بهذه الطريقة لمدة أطول "

وهوما يتوافق مع ما يوصي به فريق تطوير تدريس الرياضيات بجامعة اليرموك بالأردن (١٩٨٥م : ٩) من الاهتمام بعمليتي التطبيق والتدريب المتكررين لأي موضوع رياضي جديد يتم تعلمه ، حيث إن المهارات الرياضية خاصة تحتاج إلى تدريب منظم ، والعلاقات تحتاج إلى مراجعة وتطبيق في فترات متعددة ، فكل موضوع جديد في الرياضيات يكون قابلا للنسيان مهما بلغت درجة إتقانه ، إلا إذا حُفِظ عن طريق التطبيق والتدريب المتكررين .

وقد نادى كومينوس « Çomenius » بوضع كل شيء أمام الحواس طالما كان ذلك ممكنا ، ولتبدأ المعرفة دائما من الحواس لأن الفهم لا يتضمن شيئا غير مستمَد عن طريق الحواس " [إسكندر ، ١٩٩٣م ، ١٢٥]

كما يشير مكسيموس (١٤٠٥هـ : ٨٨) إلى أنه ينبغي أن تقدم مفاهيم الرياضيات المجردة للتلاميذ من خلال بعض الوسائط التعليمية كالمجسمات والنماذج والصور والرسوم التوضيحية وغيرها ؛ حتى تكون ملموسة ذات قيمة ومغزى عند التلاميذ فيتمكنون من فهمها وإدراك دورها الوظيفي في حل المسائل والمشكلات الرياضية "

ومن المهم هنا أن نشير إلى منهج القرآن الكريم والسنة المطهرة اللذين أوليا هذه الناحية اهتماما كبيرا ؛ فقد أشار القرآن الكريم في مواضع عدة إلى استخدام الحواس التي منحها المولى عز وجل الناس للتفكر والنظر في ملكوت الله تعالى وعظيم صنعه وحسن إبداعه ؛ وهو بذلك يؤكد على استخدام الحواس من جانب ، وما يعكسه ذلك من تصديق واقتناع بما يُشاهد وما يُسمع وما يُلمس ، وعلى أهمية هذه الحواس وفائدتها، وأنها لم تُمنح للإنسان من مولاه جل وعلا عبثا؛ وينبغي استثمارها فيما يحقق للإنسان الفلاح والنجاح في الدارين ؛ وقد ورد ذلك في مواضع كثيرة من القرآن الكريم ، منها :

قوله تعالى ﴿ أفلا ينظرون إلى الإبل كيف خُلقت ۞ وإلى السماء كيف رفعت ۞ وإلى الجبال كيف نُصبت ۞ وإلى الأرض كيف سُطحت ﴾ سورة الغاشية (١٧ – ٢٠)

وقوله تعالى ﴿ ... ولهم آذان يسمعون بها أولئك كالأنعام بل هم أضل أولئك هم الغافلون ﴾ سورة الأعراف ١٧٩

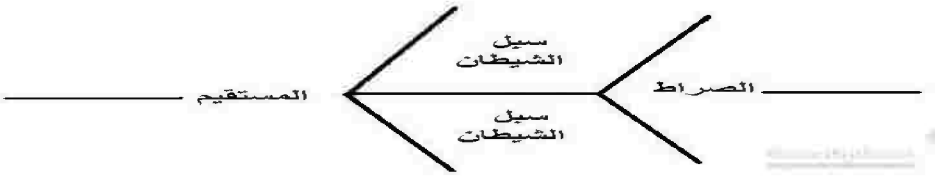
وقوله تعالى ﴿ وجعل لكم السمع والأبصار والأفئدة قليلاً ما تشكرون ﴾ سورة السجدة ٩

ولعل الاقتران بين السمع والبصر له أهمية في عملية التعليم والتعلم إذ إن التعلم الجيد يعتمد على أكثر من حاسة ، فالسمع مع أهميته قد يعجز في بعض المواقف عن الإلمام بالموقف والتفاعل معه بمفرده ، والبصر كذلك قد يعجز عن تأكيد الموقف والإلمام به إذا لم يتعاضد معه السمع ، فمن الأشياء مالا يمكن إدراكه بالأبصار دون الأسماع ، والعكس بالعكس . لذا فإن تظافرهما كحاستين يُعزز التعلم ويؤكده .

وقد أشار مكسيموس (١٤٠٥هـ : ٨٢) إلى ذلك بقوله " أن أكثر من ٩٠٪ من الخبرات تأتي عن طريق حاستي السمع والإبصار " . فماذا لو كان يشترك في عملية التعلم أكثر من حاستين ، كما هو الحال عند استخدام اليدويات التي تشترك فيها حاسة السمع عند تلقي المعرفة والبصر بالمشاهدة وحاسة اللمس في التلمس والتحسس لهذه الوسيلة اليدوية ،،،، بالطبع سوف يكون التعلم أكبر سهولة وأطول بقاء وأكثر ثباتا .

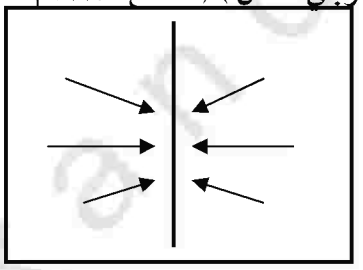
كما نجد أن السنة النبوية في أصالتها الفطرية والذاتية قد استخدمت بعض تلك الوسائل حين استخدم النبي صلى الله عليه وسلم الخطوط والزوايا

والأشكال لتوضيح بعض الأفكار ؛ فقد روى الإمام أحمد في مسنده عن جابر رضي الله عنه قال : كنا جلوس عند النبي صلى الله عليه وسلم فخط بيده على



الأرض خطاً هكذا وقال : هذا سبيل الله وخط خطين عن يمينه وخطين عن شماله وقال: هذا سبيل الشيطان ، ثم وضع يده على الخط الأوسط ثم تلى الآية((وَأَنَّ هَذَا صِرَاطِي مُسْتَقِيمًا فَاتَّبِعُوهُ وَلَا تَتَّبِعُوا السُّبُلَ فَتَفَرَّقَ بِكُمْ عَنْ سَبِيلِهِ ذَلِكُمْ وَصَّاكُمْ بِهِ لَعَلَّكُمْ تَتَّقُونَ)) آل عمران، آية ١٥٣ .

وعن عبدِ الله بن مسعود عن النبي صلى الله عليه وسلم : أنه خط خطاً مربعاً وخط خطا وسط الخط المربع وخطوطا على جنب الخط الذي وسط الخط المربع . وخط خارجا عن الخط المربع . قال : هل تدرون ما هذا ... ؟ قالوا الله ورسوله أعلم قال : هذا الإنسان الخط الأوسط ، وهذا الخطوط التي على جنبه للأغراض تنهشه من كل مكان . إن أخطأ هذا أصابه هذا والخط المربع : الأجل المحيط به ، والخط الخارجي الأمل) (صالح ، ١٩٩٤م ، ٥٦- ٥٧)



- **أهمية التقنيات والوسائل التعليمية في العملية التعليمية والتربوية** :

تلعب التقنيات التعليمية دورا بالغ الأهمية في عملية التعليم والتعلم وتعمل على تسهيلها ، وتثبيتها وهذا يوجب على المعلم استخدام تلك الوسائل في توجيه تفكير الطالب وحواسه للإفادة منها لما تقدمه من خبرات مباشرة وواقعية ملموسة تسهم بصورة فعالة في تحقيق الغرض التعليمي منها .

وفي هذا الصدد يذكر الكلزة وزميله (١٤٠٧ هـ:١٥٤) " إن القدرة الأساسية في الوسائل واستخدامها هي تلك التي ينادي بها علماء النفس من ضرورة جعل الموقف الخبري محسوسا لكي يمكن تيسير وتسهيل التعلم "

ولقد أصبحت الوسائل التعليمية من العناصر الفعالة لإنجاح الدرس وإثارة المتعلم ودفعه وتشويقه للتعلم وإكسابه الرضا بمادة التعلم .

ولأهمية التقنيات التعليمية فقد احتلت مكانة بارزة عند مخططي المناهج لأنها تعمل على تكون المدركات واكتساب المعلومات وفهمها بطريقة أفضل

وأعمق لدى الطالب وتعمل على تشغيل حواسه المختلفة وتكون اتجاهات إيجابية لديه .

وتشير خولة (١٩٨٨م : ٨٢) إلى إسهام البحوث التربوية ونظريات التعلم الحديثة في إبراز أهمية استخدام الوسائل التعليمية حيث عملت على تطوير وتقبل استخدام الوسائل التعليمية وإثارة الاهتمام لاستخدام المؤثرات السمعية والبصرية والمشاهدة العملية في تطوير نماذج وطرائق التدريس المختلفة

و يلخص الباحث أهمية التقنيات التعليمية في عمليتي التعليم والتعلم الكابلي (١٩٩٣م : ١٦٩) في أنها :

- مصدر غني للخبرات الحسية .
- توضح الأفكار والمعاني والحقائق العلمية وتقربها إلى أذهان التلاميذ وتؤدي إلى سهولة الموضوع ورسوخه في أذهان التلاميذ
- تجعل التعليم أبقى وأعمق أثرا.
- تثير اهتمام وانتباه التلاميذ .
- تثير النشاط الذاتي لدى التلاميذ وذلك من خلال إتاحة فرص المشاركة الإيجابية في الدرس وخاصة إذا أحسن المعلم استخدامها .
- تسهل عملية التعليم على المعلم والتلاميذ فاستخدام الوسائل في التعليم يسهل للمعلم توضيح موضوعه ويسهل على التلاميذ فهمه وإدراكه.

وقد حدد شوق (١٤١٨هـ : ٢٧٨) أهدافاً لاختيار النشاط التربوي وتقانة التعليم في تدريس الرياضيات، هي :

- اكتساب التلاميذ دوافع إيجابية نحو دراسة الرياضيات
- مساعدة التلاميذ على اكتشاف المفاهيم الرياضية
- مساعدة التلاميذ على استيعاب العلاقات الرياضية
- تنمية القدرات والاتجاهات والمهارات المرغوب فيها ، كتنمية :
  - ✓ القدرة على الاكتشاف والابتكار والتذوق
  - ✓ القدرة على الاعتماد على النفس
  - ✓ الاتجاه نحو احترام العمل اليدوي
  - ✓ الاتجاه نحو التذوق الفني
  - ✓ المهارات اليدوية
  - ✓ المهارات الاجتماعية .

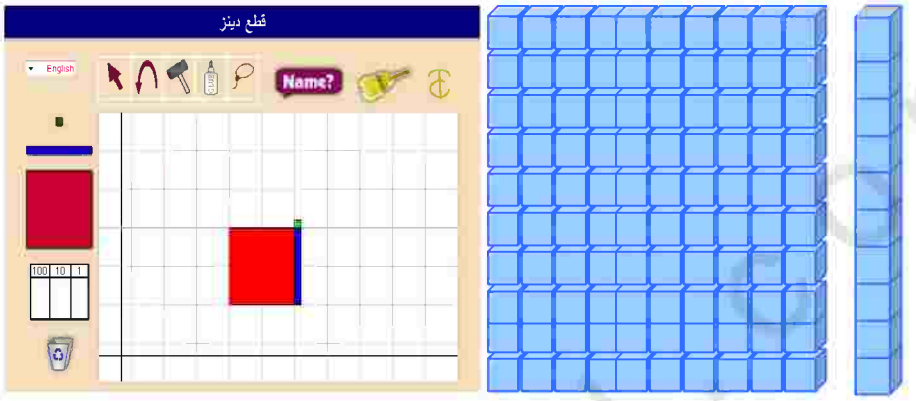
- **أنواع تقنيات الـ**(MANIPULATIVES) :

أورد غندورة (١٤١٨) تقسيم تقنيات الـ(MANIPULATIVES) المستخدمة في تدريس الرياضيات على النحو التالي :

١- مكعبات دينز أو مكعبات الأساس عشرة :

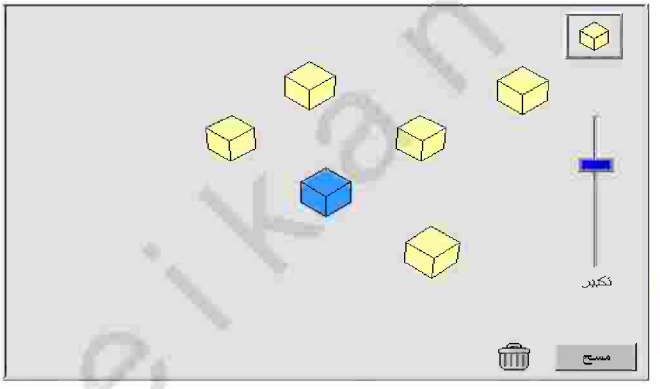
تتكون هذه الوسيلة من وحدات وأصابع ومربعات ومكعبات . فالوحدات عددها ٢٥وحدة وأطوال كل وحدة منها (١سم ×١سم × ١سم) وتمثل الواحد . أما الأصابع فعددها ٥٢ أصبع ، وأطوال كل أصبع منها (١سم × ١سم × ١٠سم) ،وتمثل العشرة ،أما المربعات فعددها ١٠مربعات ، وأطوال كل مربع (١٠سم × ١٠سم ×١سم) و تمثل المائة ، أما المكعبات فعددها ثلاثة ، وأطوال كل مكعب

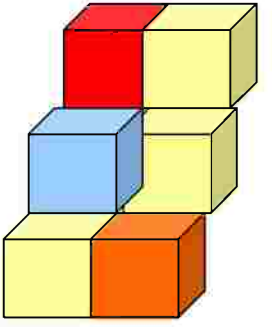
منها (١٠سم ×١٠سم× ١٠سم) وهي تمثل الألف ، وتساعد هذه الوسيلة الطالب على فهم الأعداد وتقرب إلى ذهنه مفهوم المنازل . (والشكل التالي يوضح مكعبات دينز)



٢- المكعبات المتداخلة :

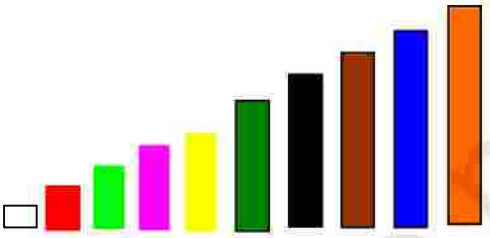
تتكون المكعبات المتداخلة من ١٠٠ مكعب متساوية الحجم في عشرة ألوان مختلفة ويبلغ طول ضلع كل من هذه المكعبات ٢سم .





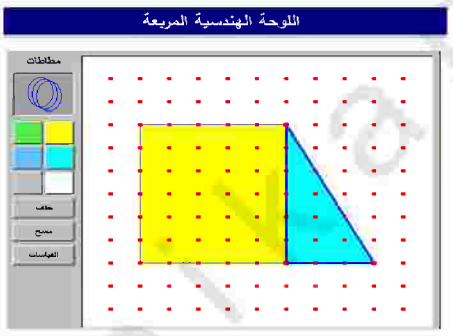
٣- قطع كوزينير :

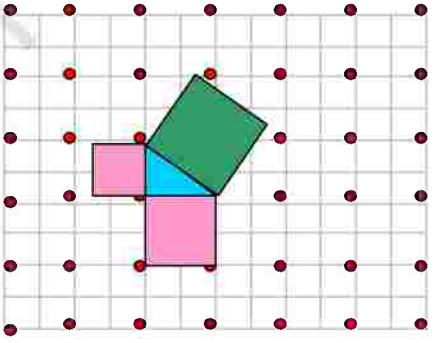
وهي مجموعة من القطع الصغيرة الملونة مساحة قاعدة كل واحدة منها ١سم مربع وطول كل قطعة من هذه المجموعة يساوي أحد الأعداد العشرة الأولى . وتساعد هذه القطع الطالب على تشكيل مجموعات ذات خصائص معينة كالمجموعة الزرقاء أو الخضراء أو القطع التي لها ذات الطول ، وهي بذلك تشكل منطلقا لإدراك مفهوم العدد الكمي والترتيبي . ولهذه القطع فائدة قصوى في عمليات الجمع والطرح والضرب والقسمة ، وفي استنباط بعض خصائص هذه العمليات كخاصتي الإبدال والتجميع في الجمع والضرب . كما تُستخدم هذه القطع في دروس الكسور والمضاعفات والقياسات البسيطة وسواها .



٤- اللوحة الهندسية :

وهي أداة بسيطة تساعد الطلاب على تصور العديد من الأفكار الرياضية المجردة واكتشاف العلاقات الرياضية ، وتُسمى أحيانا شبكة التربيع ، وهي عبارة عن لوح خشبي أو بلاستيكي به مسامير أو نتوءات على مسافات متساوية أفقيا وعموديا . وأكثر الأنواع شيوعا هو الذي يحتوي خمسة صفوف وخمسة أعمدة ، وبالتالي فيه خمسة وعشرون مسمارا . ويمكن شد خيط مطاطي بين مسمارين لتمثيل خط مستقيم أو بين أكثر من مسمارين لتكوين مضلعات مختلفة . وتساعد اللوحة الهندسية بصورة أساسية على استيعاب العديد من المفاهيم المهمة ، ومن أهمها المحيط والمساحة والتوازي والتعامد والتناظر والانسحاب والدوران والضرب والقسمة وغيرها



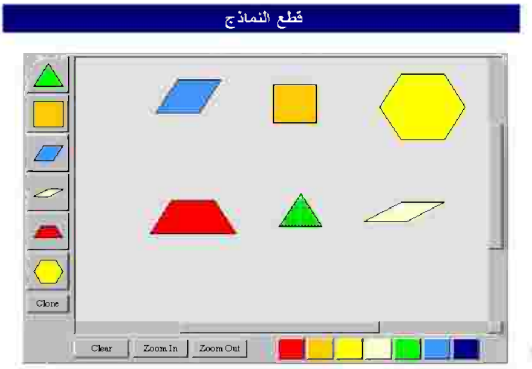


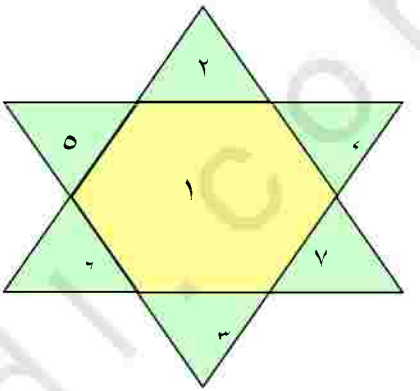
٥- قطع النماذج :

وهي مجموعة من القطع الملونة موزعة على ستة أشكال هندسية موزعة على النحو التالي:

- ✓ مثلث أخضر اللون
- ✓ مربع برتقالي اللون
- ✓ معين أزرق اللون
- ✓ معين أبيض اللون
- ✓ شبه منحرف أحمر اللون
- ✓ سداسيا أصفر اللون

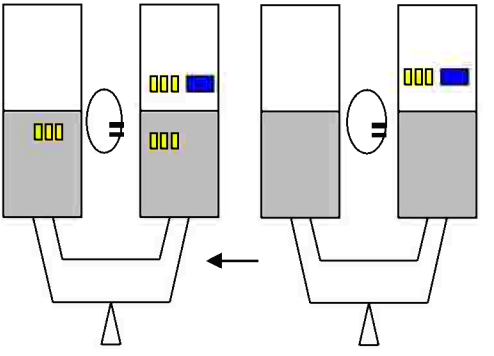
وقد صُممت هذه القطع بحيث تكون متساوية الطول عدا شبه المنحرف الذي لقاعدته الكبرى ضعف هذا الطول، وتتيح هذه القطع للأطفال فرصة فهم معنى التشابه والتطابق والتناظر والدوران كما تساعد على إدراك معنى محسوس لمفاهيم عديدة مثل المساحة والمحيط والكسور ، وتكفي المجموعة الواحدة لأربعة طلاب يُشجعون للعمل جماعيا بروح الفريق الواحد، ويوضح الشكل التالي هذه القطع:





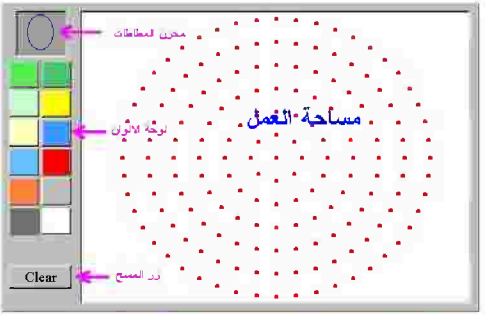
٦- معمل الجبر :

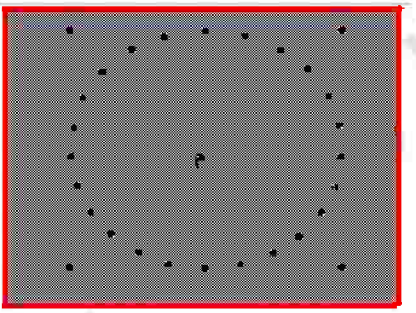
وهي وسائل صُممت لتمثيل المفاهيم الجبرية ، وتتكون من عشرة أنواع مختلفة من القطع ، منها ثلاثة أنواع خضراء اللون تمثل الثوابت ، وهي الواحد ، الخمسة ، الخمسة و عشرون ، إضافة إلى سبع قطع مختلفة الأحجام لتمثيل المتغيرات ، فهناك قطعة زرقاء اللون لتمثيل ص ، وأخرى لتمثيل س ، وثالثة لتمثل ٥س ، ورابعة لتمثيل ٥ص ، وخامسة لتمثيل س٢ ، وسادسة لتمثل ص٢ ، وسابعة لتمثيل س ص . ويصاحب هذه القطع بطاقتان لتمثيل س٢ ، وسادسة ص٢ ، وسابعة لتمثيل س ص . ويصاحب هذه القطع بطاقتان ، أحدهما بطاقة الأعداد والأخرى البطاقة الجبرية إلى وصلة بلاستيكية تساعد الطلاب على تنظيم القطع في مستطيل



• **٧- اللوحة الدائرية** :

اللوحة الدائرية عبارة عن لوح خشبي أو بلاستيكي رُسم عليه دائرة مقسمة إلى عدد من الأجزاء المتساوية ،على كل منها مسمار أو نتوء، وأكثر الأنواع شيوعا تلك التي تنقسم إلى ١٢ جزءًا بواسطة ١٢ مسمارا ، ويوضح الشكل التالي نموذجا للوحة الدائرية :

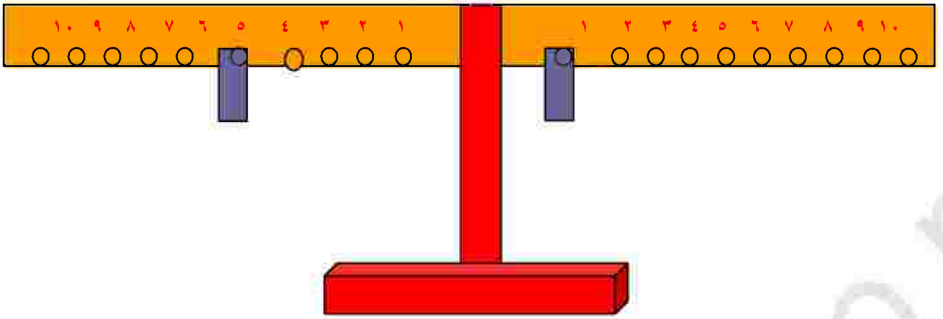




وتستخدم اللوحة الدائرية لشرح العديد من المفاهيم الهندسية مثل : الوتر القطر ، المماس ، نصف القطر ، الزاوية المركزية ، الزاوية المحيطية ، الزاوية المرسومة في نصف الدائرة ، المماسات المنطلقة من نقطة خارج الدائرة ، الأقواس بالإضافة إلى الدوران والتناظر والانسحاب ، كما تستخدم في تجسيد العلاقة بين بعض تلك المفاهيم . ويمكن رسم المربع ، والمثلث ، والمسدس وغيرها من الأشكال الهندسية داخل الدائرة ، ودراسة العلاقة بين أضلاع هذه الأشكال ونصف قطر الدائرة وتتدرج الأنشطة على اللوحة من مجرد عد مسامير اللوحة إلى معرفة العلاقة بين قياس الزاوية المركزية والمحيطية ومعرفة العلاقة بين عدد القواطع التي تقسم الدائرة وعدد الأجزاء الناتجة .

• **٨- الميزان الحسابي** :

لكي يتعلم الطالب الأفكار والمفاهيم الرياضية المجردة ، لا بد وأن يشتقها من الواقع ، فهناك العديد من المفاهيم والعمليات التي قد لا يستوعبها مثل الجمع ، والضرب ، والقسمة ، المعادلات ...وغيرها . ويمكن اكتسابها باستخدام الميزان الذي يلعب دورا فاعلا في ترجمة تلك المفاهيم إلى واقع محسوس . والميزان تجسيد طبيعي لنظرية العزوم (العزم =الثقل ×الذراع) . ويتكون من ذراعين صُمِّما ليكونا في وضع أفقي يمثل حالة التعادل ، ويشبه كلا منها المسطرة المقسمة إلى ١٠ أجزاء (من الواحد إلى العشرة) على كل جزءًا مشجب لتعليق الأثقال عليه . وجميع هذه الأثقال لها الوزن نفسه ، ولكن وفقا لنظرية العزوم ، يختلف العزم باختلاف موقع الثقل من الذراع . فالعزم الناتج عن وضع الثقل على المشجب رقم ١٠ في الذراع الأيمن يختلف عن العزم الناتج عن وضعه على المشجب رقم ٨ في الذراع الأيسر ، مما يتسبب في ارتفاع الذراع الأيسر إلى أعلى على النحو التالي : إن ثِقلا واحدا على المشجب رقم ١٠ في أحد الذراعين له عزم يساوي ١٠ × ١من الوحدات . ويتزن الميزان عند وضع أثقال مكافئة على الذراع الآخر .



- **الدراسات السابقة** :

- **دراسة الجاسر (٢٠١١م)** وهدفت إلى : معرفة أثر استخدام برمجيات قائمة على برنامج الجيوجبرا على التحصيل المباشر والمؤجل لتلاميذ الصف السادس من المرحلة الابتدائية في مادة الرياضيات، استخدم الباحث فيها المنهج التجريبي بتصميمه شبه التجريبي كما اعتمد الباحث على التصميم القائم على المجموعة الضابطة غير المتكافئة وهو يتضمن مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة ذات الاختبار القبلي والبعدي، حيث طبق الباحث على المجموعتين الاختبار القبلي المعد من قبل الباحث، ثم درست المجموعة التجريبية باستخدام برمجيات قائمة على برنامج الجيوجبرا وحدة الأشكال الهندسية، والمجموعة الضابطة درست بالطريقة المعتادة، ثم طبق الباحث الاختبار التحصيلي البعدي المباشر والمؤجل على المجموعتين التجريبية والضابطة، وقد توصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(٠,٠٥) في الاختبارين البعدي المباشر والمؤجل بين متوسط أداء المجموعة التجريبية التي درست باستخدام برمجيات قائمة على برنامج الجيوجبرا وبين متوسط أداء المجموعة الضابطة التي درست وحدة الأشكال الهندسية باستخدام الطريقة المعتادة، بعد ضبط اثر الاختبار القبلي ،لصالح التلاميذ في المجموعة التجريبية.

- **دراسة الغامدي (٢٠١١م)** التي تهدف إلى : معرفة أثر استخدام برمجية إلكترونية إثرائية على تحصيل الطلاب الموهوبين بالصف الثالث من المرحلة المتوسطة واتجاهاتهم نحو الرياضيات، وقد استخدمت الباحثة المنهج التجريبي بتصميمه شبه التجريبي، حيث طبق الباحث على المجموعتين التجريبية والضابطة الاختبار القبلي في التحصيل المعد وفق مستويات بتلر Butler واختبار الاتجاه نحو الرياضيات، ثم درست المجموعة التجريبية باستخدام البرمجية الإلكترونية الإثرائية ، ودرست المجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة، ثم طبق الباحث الاختبار التحصيلي البعدي على المجموعتين التجريبية والضابطة في مجالي التحصيل والاتجاه، وقد توصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل الطلاب الموهوبين عند مستوى الدلالة(٠,٠٥) في الاختبار البعدي بين متوسط طلاب تحصيل المجموعة التجريبية التي درست باستخدام البرمجية إلكترونية الإثرائية وبين متوسط تحصيل

المجموعة الضابطة التي درست باستخدام الطريقة التقليدية. في حين لم يكن هناك فروقا دالة في الاتجاه نحو الرياضيات بين المجموعتين.

- **دراسة أماني فتوح (٢٠٠٨م)** وهدفت إلى : معرفة أثر استخدام برنامج الرسم الهندسي في اكتساب مفاهيم التحويلات الهندسية لدى تلميذات الصف التاسع في مادة الرياضيات، وقد استخدمت الباحثة المنهج التجريبي بتصميمه شبه التجريبي، وقد دلت نتائج الدراسة أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلميذات في اكتساب مفاهيم التحويلات الهندسية باختلاف مستويات التفكير الهندسي الثلاثة لفان هيل (الإدراك، الترتيب، التحليل) لصالح المجموعة التجريبية التي درست وحدة الإحداثيات والتحويلات الهندسية باستخدام برنامج GSP مقارنة بالمجموعة الضابطة التي درست الوحدة باستخدام الطريقة التقليدية، كما وجدت الباحثة من الطالبات تشوقا واندفاعا نحو استيعاب خطوات برمجية الرسم الهندسي مما أدي بدوره إلى إتقان الخطوات بشكل دقيق من قبل التلميذات، مع إظهار تفاعل تعاوني بين التلميذات والبرنامج.

- **دراسة والكر و زيدلر (Walker & Zeidler 2003)**: التي هدفت إلى تحديد مدى الارتباط بين استعمال الإنترنت في التعليم واستيعاب الطلاب للمفاهيم العلمية وتنمية مهارات التفكير الإبداعي في مادة العلوم بالمرحلة الثانوية، وقد تكونت العينة من (٣٨) طالبا من الصف التاسع إلى الصف الثاني عشر،استخدم فيها الباحث منهج البحث النوعي من خلال المقابلات الشخصية والمقننة والنقاش والاستفتاء عبر الإنترنت لعينة الدراسة. وقد دلت نتائج الدراسة إلى أن استخدام الإنترنت في تعلم العلوم يسهم وبشكل فعّال في تحقيق الأهداف التعليمية و التي تؤدي إلى تعميق استيعاب المفاهيم العلمية في مادة العلوم كما أنها تنمي مهارات التفكير الإبداعي، وتُحِد الإنترنت من الصفة التجريدية التي تتسم بها مادة العلوم، وتنشط قدرات التخيل لديهم.

- **دراسة (بيكلي Buckley،2000م)** التي هدفت إلى معرفة تأثير برمجية الوسائط المتعددة المعدة من قبل أعضاء هيئة التدريس بجامعة "ستانفورد" (Stanford) عام ١٩٩٢م في مجال العلوم على التحصيل والفهم لدى عينة من تلاميذ المدرسة العليا (٢٨ تلميذا) بمدينة "مدوستن Medosten" وطبق اختبارا قبليا وبعديا على مجموعتي الدراسة، وأظهرت النتائج فعالية البرمجية متعددة الوسائط في التحصيل والفهم لدى التلاميذ.

- **دراسة (ويتكنز Watkins، 1999م)** التي هدفت إلى استقصاء فعالية التدريس باستخدام برمجية الوسائط المتعددة المخزنة على قرص مدمج CD في تحصيل عينة من طلاب جامعة أريزونا (٤٩ طالبا) واتجاهاتهم نحو العلوم، وقد استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي حيث قسمت عينة الدراسة عشوائيا إلى مجموعتين: إحداهما تجريبية درس أفرادها من خلال برمجية تعليمية بينما الأخرى ضابطة درس أفرادها بعض الموضوعات في العلوم بالطريقة التقليدية. وطبق في هذه الدراسة اختبار تحصيلي إضافة إلى مقياس للاتجاهات، وأظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة

الضابطة التي درست بالطريقة المعتادة في التدريس في التحصيل، أيضاً أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين في الاتجاهات.

- **دراسة(كوك Cook،1995)** التي هدفت إلى تعرف أثر التعلم بمساعدة الحاسوب الشخصي على التحصيل الدراسي لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي وأظهرت نتيجة الدراسة تحسنا طفيفا لدى تلاميذ مجموعتين من المجموعات الأربعة التي شملتهم الدراسة في تحصيل الرياضيات بمساعدة الحاسوب.

- **دراسة هات فيلد وآخرون (١٩٩١ م)**، وهدفت الدراسة إلى معرفة أثر استخدام الأدوات الرياضية والصور الرقمية وأقراص الفيديو التفاعلية مجتمعة في الرقي بالطرائق الرياضية ،تناولت الدراسة تعليم مدرسي ما قبل الخدمة بطرائق تدريس الرياضيات باستخدام الأدوات الرياضية وترقية فهم المدرسين المنظوري لاستخدام الأدوات الرياضية لتدريس الرياضيات، وطور قرصي فيديو تفاعليين للاستخدام في برامج تعليم الرياضيات ، واحتوت الأقراص مناظر المدرسين والتلاميذ من ثلاث صفوف باستخدام الأدوات الرياضية لتطوير الفهم المفاهيمي لموضوعات الرياضيات مستخدمة أو بلوكات العد . وتمت مقابلات (١٩) مدرسا قبل الخدمة وتحليلات استجاباتهم على مقياس مكون من سبع نقاط، وكان من أهم نتائج هذه الدراسة أن مدرسي ما قبل الخدمة يرون أهمية تحسين تدريس الرياضيات باستخدام الأدوات الرياضية ويؤكدون على ذلك .

- **دراسة بيري وآخرون (١٩٨٧م)** التي هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استخدام التقنيات التعليمية المحسوسة في تدريس الرياضيات في تكوين المفهوم الرياضي، وكانت هذه الدراسة تبحث للإجابة عن سؤالين عن استخدام الوسائل والأدوات المحسوسة في تدريس الرياضيات في المدارس الابتدائية وهما : الأول: ماذا تشير إليه الأبحاث الحديثة عن هذا الموضوع ؟ وقد وجد في الأبحاث أن استخدام النوع الأنسب من الأدوات المحسوسة له دوره الكبير في تعليم المفهوم وحل المسائل الرياضية ، والثاني: بحث إمكانية استخدام الأدوات المحسوسة في مختلف المراحل التعليمية؟ وقد عرض كامل الموضوع على ٧٥ مدرسا أساسيا في ١١ مدرسة في جنوب كلفورنيا فيما يتعلق بأربعة أنواع من الأدوات المحسوسة ، ووُجد أن أكثر من ٧٠ ٪ من المدارس متوفر فيها المكعبات بينما أقل من٤٦ ٪ عندها أدوات العد "العداد " و١٠ مجموعات قاعدية وأقر المدرسون استخدام أكثر من ٧٥٪ من المكعبات و٤٠ ٪ للميزان و١٩ ٪ لأدوات العد "العداد " و٢٩ ٪ للمجموعات القاعدية ،وكان من أهم النتائج خروج أربع توصيات توصي باستخدام الأدوات المحسوسة في تدريس الرياضيات .

- **التعليق على الدراسات** :

- معظم الدراسات السابقة تناولت التقنيات التعليمية أو اليدوية وأكدت على أهميتها ودورها في التعلم ، وهذا يؤكد على دور التقنيات التعليمية واليدويات في رفع مستوى التحصيل لدى الطلاب ويتفق مع ما هدفت إلى تأكيده هذه الدراسة .
- جميع الدراسات السابقة نجد انها جميعاً تتفق على الأثر الإيجابي لاستخدام الحاسب الآلي وبرمجياته وتطبيقاته المختلفة على تحصيل الطلاب والطالبات واستيعابهم للمفاهيم والنظريات الرياضية في المراحل

الدراسية المختلفة، في حين تتفق إلى حد ما إلى اثر استخدامها في الاتجاه الإيجابي نحو الرياضيات.

- هناك دراسات أكدت على دور الأنشطة المعتمدة على التعليم الفردي واللعب والنشاط الفردي واستخدام الأدوات التعليمية المحسوسة .
- تم الاستفادة من بعض الدراسات السابقة في وضع إجراءات الدراسة وأنشطة العمل
- هناك دراسات أكدت على استخدام طرائق وأساليب تدريسية لتدريس وتنمية المفاهيم والمهارات الهندسية لدى الطلاب والتي أثبتت فاعلية الأسلوب المعملي في تدريس المفاهيم والمهارات الهندسية وتنميتها لدى الطلاب

- **منهجية الدراسة وإجراءاتها**

- **أولا : منهج الدراسة :**

اعتمد الباحث في دراسته الحالية على المنهج التجريبي في تصميمه شبه التجريبي القائم على تصميم المجموعات التجريبية والضابطة المتكافئة ذات القياس القبلي والبعدي ، لاختبار الفروض والتأكد من صحتها أو خطئها وقد قام الباحث باختيار مجموعتين متكافئتين من حيث العمر ومستوى التحصيل السابق والمستوى الاقتصادي والاجتماعي وعدد الطلاب في كل مجموعة ، ثم يم إجراء اختبارًا تحصيليا قبليا للتأكد من تكافؤ المجموعتين ثم تم تدريس مقرر الفصل الدراسي الأول في الصف الثالث المتوسط للمجموعة التجريبية حيث استخدم المعلم تقنيات MANIPULATIVES في التدريس بنوعيها اليدوي والإلكتروني بحيث يشرح المعلم للطلاب ويشاهدون ويعالجون بأيديهم ويطبقون تمشيا مع خطوات الدليل المعد لذلك ، بينما يتم تدريس المجموعة الضابطة بنفس الأدوات لكن بدون استخدام الدليل ،وقد تم اختيار معلمين لتدريس المجموعتين وتم تدريبهما على هذه التقنيات بنفس القدر لضمان ضبط تأثير خبرتهما على التجربة، وقد تم تطبيق التجربة على مدى ثمانية أسابيع ، وبعد إجراء التجربة تم إجراء الاختبار التحصيلي نفسه لمعرفة أثر استخدام الدليل في التدريس على تحصيل الطلاب ، مع ملاحظة أن الأثر الناتج سوف يكون لاستخدام الدليل الخاص بتقنيات MANIPULATIVES في التدريس وليس للتقنيات نفسها ؛ إذ أن العامل المتغير بين المجوعتين هو استخدام الدليل فقط .

- **ثانيا : مجتمع وعينة الدراسة :**

يكون مجتمع هذه الدراسة من طلاب المرحلة المتوسطة للبنين بمدينة جده لعام ١٤٢٤هـ ،وقد تم اختيار العينة بطريقة مقصودة وهي ما تسمى بالعينة الغرضية أو القصدية وتكون عدد أفرادها من ٦٠ طالبا نصفهم في المجموعة التجريبية والآخر في الضابطة ، من طلاب الصف الثالث المتوسط بمدرسة الأندلس النموذجية بجدة

- **ثالثا : أدوات الدراسة :**

تكونت أدوات الدراسة من :

- دليل تم بناؤه وتحكيمه من قبل عدد من الأكاديميين والمتخصصين في المجال التربوي ثم تم استخدامه تطبيقه كأداة رئيسية للدراسة .

- اختبار تحصيلي تم بناؤه وتحكيمه من قبل عدد من الأكاديميين والمتخصصين في المجال التربوي، وتم استخدامه لقياس التحصيلين القبلي والبعدي لمجموعتي الدراسة.

- **رابعا /المعالجة الإحصائية** :

تمت المعالجة من خلال برنامج الحزمة الإحصائية في العلوم الاجتماعية (spss)، بتطبيق المقاييس التالية:

- تم حساب معامل ثبات الاختبار من خلال إعادة تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية، وبحساب معامل الارتباط بين نتائج العينة في التطبيقين، وجد إنه يساوي (٠,٩٨) وهي قيمة مرتفعة ودالة عند مستوى (٠,٠٥)، وتدل على أن الاختبار يتمتع بدرجة ثبات مرتفعة.
- تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) لاختبار صحة فروض الدراسة ولمعرفة دلالة هذه الفروق ، بالإضافة إلى ضبط المتغيرات إحصائيا.

- **نتائج الدراسة**

سعت الدراسة في مجملها إلى معرفة أثر استخدام دليل معلم مقترح للتدريس المبني على تقنيات الـ(MANIPULATIVES) الإلكترونية على تحصيل طلاب الصف الثالث المتوسط في مادة الرياضيات، وتم من خلال المعالجات الإحصائية التحقق من صحة فروض الدراسة، كما يتضح في السياق التالي:

- **الفرض الأول**:

(توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات تحصيل المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي عند مستوى التذكر بعد ضبط الاختبار القبلي ، وذلك لصالح طلاب المجموعة التجريبية) .

لاختبار صحة الفرض السابق تم حساب المتوسط الحسابي البعدي والانحراف المعياري للمجموعتين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مستوى التذكر، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١) يوضح متوسطي الأداء البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة في مستوى التذكر

المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة	
المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
8.41	2.64	5.32	3.08

يتضح من الجدول السابق ان قيمة المتوسط الحسابي البعدي للمجموعة التجريبية بلغ (٨,٤١) وهو أعلى من المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة والذي بلغ (٥,٣٢) .

ولاختبار دلالة الفرق بين المتوسطين البعديين للمجموعتين التجريبية والضابطة تم استخدام مقياس تحليل التباين المصاحب (ANCOVA)، والجدول التالي يوضح النتائج الخاصة بذلك :

جدول (٢): يوضح تحليل التباين المصاحب لقياسات المجموعتين التجريبية والضابطة في مستوى التذكر

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	الدلالة
المتغير المصاحب (الاختبار القبلي)	0.567	1	0.567	1.623	0.210
العامل التجريبي (بين المجموعات)	8.225	1	8.225	*23.544	0000
الخطأ (داخل المجموعات)	13.624	61	0.349		
المجموع المصحح	21.905	60			

(*) ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05

يتضح من الجدول السابق ان قيمة (ف) تساوي (٢٣.٥٤٤) وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥)مما يؤدي إلى قبول الفرض السابق الذي ينص على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطي درجات تحصيل المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي عند مستوى التذكر بعد ضبط الاختبار القبلي ، وذلك لصالح طلاب المجموعة التجريبية ، مما يدلل على أن للتدريس باستخدام الدليل المبني على تقنيات الـ(MANIPULATIVES) الإلكترونية أثر في رفع مستوى التحصيل عند مستوى التذكر لدى طلاب الصف الثالث المتوسط والذين درسوا بهذه الطريقة مقارنة بطلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة المعتادة.

- **الفرض الثاني** :

(توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطي درجات تحصيل المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي عند مستوى الفهم بعد ضبط الاختبار القبلي ، وذلك لصالح طلاب المجموعة التجريبية) .

لاختبار صحة الفرض السابق تم حساب المتوسط الحسابي البعدي والانحراف المعياري للمجموعتين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مستوى الفهم، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٣) يوضح متوسطي الأداء البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة في مستوى الفهم

المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة	
المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
7.23	2.64	5.69	3.08

يتضح من الجدول السابق ان قيمة المتوسط الحسابي البعدي للمجموعة التجريبية بلغ (٧.٢٣) وهو أعلى من المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة والذي بلغ (٥.٦٩) .

ولاختبار دلالة الفرق بين المتوسطين البعديين للمجموعتين التجريبية والضابطة تم استخدام مقياس تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) والجدول التالي يوضح النتائج الخاصة بذلك :

جدول (٤): يوضح تحليل التباين المصاحب لقياسات المجموعتين التجريبية والضابطة في مستوى الفهم

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	الدلالة
المتغير المصاحب (الاختبار القبلي)	1.133	1	1.133	3.538	0.067
العامل التجريبي (بين المجموعات)	16.336	1	16.336	*51.023	0000
الخطأ (داخل المجموعات)	11.02	61	0.320		
المجموع المصحح	30.900	60			

(*) ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05

يتضح من الجدول السابق ان قيمة (ف) تساوي (٥١.٠٢٣) وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥)مما يؤدي إلى قبول الفرض السابق الذي ينص على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطي درجات تحصيل المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي عند مستوى الفهم بعد ضبط الاختبار القبلي ، وذلك لصالح طلاب المجموعة التجريبية ، مما يدلل على أن للتدريس باستخدام الدليل المبني على تقنيات الـ(MANIPULATIVES) الإلكترونية أثر في رفع مستوى التحصيل عند مستوى الفهم لدى طلاب الصف الثالث المتوسط والذين درسوا بهذه الطريقة مقارنة بطلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة المعتادة.

- **الفرض الثالث** :

(توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطي درجات تحصيل المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي عند مستوى التطبيق بعد ضبط الاختبار القبلي ، وذلك لصالح طلاب المجموعة التجريبية) . ولاختبار صحة الفرض تم حساب المتوسط الحسابي البعدي والانحراف المعياري للمجموعتين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مستوى التطبيق، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٥) يوضح متوسطي الأداء البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة في مستوى التطبيق

المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة	
المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
6.12	2.23	5.11	3.01

يتضح من الجدول السابق ان قيمة المتوسط الحسابي البعدي للمجموعة التجريبية بلغ (٦.١٢) وهو أعلى من المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة والذي بلغ (٥.١١) .

ولاختبار دلالة الفرق بين المتوسطين البعديين للمجموعتين التجريبية والضابطة تم استخدام مقياس تحليل التباين المصاحب (ANCOVA)، والجدول التالي يوضح النتائج الخاصة بذلك :

جدول (٦): يوضح تحليل التباين المصاحب لقياسات المجموعتين التجريبية والضابطة في مستوى التطبيق

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	الدلالة
المتغير المصاحب (الاختبار القبلي)	0.523	1	0.523	1.522	0.212
العامل التجريبي (بين المجموعات)	7.01	1	7.01	*20.230	0000
الخطأ (داخل المجموعات)	13.624	61	0.349		
المجموع المصحح	21.905	60			

(*) ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05

يتضح من الجدول السابق ان قيمة (ف) تساوي (٢٠.٢٣٠) وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥)مما يؤدي إلى قبول الفرض السابق الذي ينص على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطي درجات تحصيل المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي عند مستوى الفهم بعد ضبط الاختبار القبلي ، وذلك لصالح طلاب المجموعة التجريبية ، مما يدلل على أن للتدريس باستخدام الدليل المبني على تقنيات الـ(MANIPULATIVES) الإلكترونية أثر في رفع مستوى التحصيل عند مستوى الفهم لدى طلاب الصف الثالث المتوسط والذين درسوا بهذه الطريقة مقارنة بطلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة المعتادة.

- **التوصيات** :

بناء على نتائج الدراسة؛ يوصى بما يلي:

- ضرورة تبني وزارة التربية والتعليم لمشروع دمج التقنية في المناهج الدراسية في جميع مراحل التعليم.
- الاستفادة من محتويات هذه الدراسة في وضع الإطار النظري والتوظيف المناسب للتقنيات الحديثة في سبيل نجاح هذا المشروع.
- ضرورة تدريب معلمي الرياضيات على توظيف التقنيات التعليمية في التدريس وخاصة تقنيات MANIPULATIVES الإلكترونية
- ضرورة إدخال وتدريس مساق ضمن مساقات كلية التربية حول (التربية التكنولوجية) للطلاب المعلمين، لإعدادهم للقيام بدورهم المأمول في التعامل الشخصي الإيجابي مع التقنيات الحديثة، وتدريب طلابهم مستقبلا على ذلك بما يتناسب مع معطيات العصر.

- **المقترحات**:

استكمالاً لمجال الدراسة الحالية يُقتَرح القيام بالدراسات التالية:

- إجراء دراسات مماثلة للدراسة الحالية على طلاب المرحلتين الابتدائية والثانوية.
- دراسة فاعلية برنامج تدريبي تقني على تحصيل الطلاب وتفكيرهم واتجاهاتهم نحو التقنية.
- دراسة اتجاهات المعلمين نحو توظيف التقنية في تدريس الرياضيات.
- دراسة الصعوبات والمعوقات التي تحول دون التوظيف الأمثل للتقنية في رفع مستوى التحصيل الدراسي لطلاب التعليم العام.

- **المـــراجع والـمصادر:**
- **أولاً : المراجع العربية :**

١) أبو العباس، أحمد والعطروني، محمد: تدريس الرياضيات المعاصرة بالمرحلة الابتدائية.

٢) أبـو زينـة ، فريـد كامـل: الرياضـيات مناهجهـا وأصـولها وتدريسـها ، دار الفرقـان للنشـر والتوزيـع ، عمان ، ط٥ ،١٩٩٨م

٣) أبـو زينـة ، فريـد كامـل: الرياضـيات مناهجهـا وأصـولها وتدريسـها ، دار الفرقـان للنشـر والتوزيـع ، عمان ، ط ٤ ، ١٩٩٧م

٤) أبوسل ، محمد عبد الكريم : مناهج الرياضيات وأساليب تدريسها ، دار الفرقان للنشر والتوزيع ، عمان ، ط ١ ، ١٩٩٩م

٥) الأمين ، إسماعيل محمد : طرائق تدريس الرياضيات نظريات وتطبيقات ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، ط ١ ، ١٤٢١هـ .

٦) الجاسر ، صالح مخيلد: أثر استخدام برمجيات قائمة على برنامج الجيوجبرا على التحصيل المباشر والمؤجل لتلاميذ الصف السادس من المرحلة الابتدائية في مادة الرياضيات، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى ، كلية التربية.٢٠١١م

٧) الجغيمان ، عبدالله محمد أحمد : إعداد دليل معلم لمقرر الحديث النبوي الشريف للصف السادس الابتدائي ، رسالة ماجستير غير منشورة ،كلية التربية ، جامعة الملك سعود ، ١٤١٧هـ

٨) الحسن ، هشام وآخرون : تطور التفكير عند الطفل ، دار الفكر للنشر والتوزيع ، عمان ، ١٩٩٠م .

٩) الخرافي ، عبد المحسن عبد الله: دراسة بعنوان (توظيف المفاهيم الرياضية في دعم القيم التربوية والدينية في المرحلة الثانوية بدولة الكويت) المجلة التربوية العدد السادس والخمسون – المجلد الربع عشر ، ٢٠٠٠م .

١٠) دروزة ، أفنان نظير : إجراءات في تصميم المناهج ، مركز التوثيق والمخطوطات والنشر (٢٩) ، جامعة النجاح الوطنية ، نابلس ، فلسطين ، ط ٢ ، ١٩٩٥م

١١) سالم ، مهدي محمود: الأهداف السلوكية ، مكتبة العبيكان ، الرياض ، الطبعة الثانية ، ١٤١٩هـ

١٢) سلامة، حسن علي : . طرائق تدريس الرياضيات بين النظرية والتطبيق. القاهرة، مصر: دار الفجر للنشر والتوزيع ، ١٩٩٥م

١٣) الشهراني ، سعود عايض : أثر استخدام قطع دينز في تدريس الرياضيات في المرحلة الابتدائية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة أم القرى ، مكة المكرمة ، ١٤٢٢هـ

١٤) شوق ، محمود أحمد : الاتجاهات الحديثة في تدريس الرياضيات ، دار المريخ ، الطبعة الثانية ، الرياض ، ١٤١٨هـ

١٥) شوق ، محمود أحمد :بناء منهج للرياضيات للصفوف الأول والثاني والثالث الابتدائية ١٤١٨هـ

١٦) صالح ، محمد أحمد : دراسة تحليلية لوسائل الاتصال في بعض آيات القرآن الكريم والسنة النبوية واستخداماتها التربوية ، مجلة كلية التربية ، جامعة المنصورة ، العدد ٢٥ ، ١٩٩٤م

١٧) عبدالهادي ، نبيل وآخرون : أساسيات العلوم والرياضيات وأساليب تدريسها ، دار صفاء للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ، ط ١ ، ٢٠٠٢ م .

١٨) الغامدي ، إبراهيم محمد(٢٠١١م): أثر استخدام برمجية إلكترونية إثرائية على تحصيل الطلاب الموهوبين بالصف الثالث من المرحلة المتوسطة واتجاهاتهم نحو الرياضيات، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى ، كلية التربية.

١٩) الغامدي ، غرم الله : فاعلية اللوحة الهندسية في تدريس تدريس بعض المفاهيم الهندسية لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي بمكة المكرمة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية جامعة أم القرى ، مكة المكرمة ، ٢٠٠٠م

٢٠) غندورة، عباس حسن : تدريس الرياضيات باليدويات. جدة، السعودية: مكتبة مرز ، ١٤١٨هـ

٢١) فردريك هـ. بل : طرائق تدريس الرياضيات: الجزء الأول. (ترجمة) محمد أمين مفتي و ممدوح محمد سليمان. القاهرة، مصر: الدار العربية للنشر والتوزيع ، ١٩٨٩م

٢٢) فردريك هـ. بل : طرائق تدريس الرياضيات: الجزء الثاني. (ترجمة) محمد أمين مفتي و ممدوح محمد سليمان، القاهرة، مصر: الدار العربية للنشر والتوزيع ،١٩٨٩م

٢٣) كابلي ، طلال حسن : أثر استخدام الشرائح المصورة الشفافة في التغلب على صعوبات تعلم الكسور الاعتيادية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بالمدينة المنورة ، مجلة جامعة الملك عبدالعزيز ، جدة ، المجلد ٦ ، ١٤١٣هـ

٢٤) كرامة، عبد الكريم : أثر استخدام اللوحة الدائرية في تدريس وحدة الدائرة على التحصيل الدراسي لطلاب الصف الثالث المتوسط ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة أم القرى ، كلية التربية ، مكة المكرمة، ١٤٢١هـ

٢٥) الكلزة وزميله (١٤٠٧ هـ:١٥٤)

٢٦) اللقاني ، أحمد و زميله : معجم المصطلحات التربوية في التربية وعلم النفس،عالم الكتب ، القاهرة ، الطبعة الثانية ، ١٤١٩هـ

٢٧) اللقاني، أحمد ، وعودة أبو سنينة : تخطيط المنهج وتطويره ، عمان ، الدار الأهلية ١٩٨٩م

٢٨) مرعي ، توفيق والحيلة : المناهج التربوية الحديثة ؛ مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان ، ط ٣ ، ١٤٢٣هـ .

٢٩) المغيرة، عبد الله عثمان : طرائق تدريس الرياضيات ، عمادة شؤون المكتبات ، جامعة الملك سعود ، الرياض ، ١٤٠٩هـ

٣٠) المقوشي ، عبدالله عبدالرحمن : الأسس النفسية لتعلم وتعليم الرياضيات ، أساليب ونظريات معاصرة ، مكتبة الملك فهد الوطنية ، ط ١ ، ١٤٢٢هـ .

٣١) مكسيموس ، وديع داود: الوسائط التعليمية وتعليم الرياضيات ، مجلة كلية التربية ، جامعة صنعاء ، العدد الأول ، ١٤٠٥هـ

٣٢) المنوفي ، سعيد جابر : التعلم بالعمل في تدريس الرياضيات بالمرحلة الابتدائية ، المكتبة الفيصلية ، مكة المكرمة ، ط ١ ، ١٤١٨هـ .

٣٣) موريس ، روبرت : دراسات في تعليم الرياضيات . تعليم الرياضيات لمعلمي المدارس الابتدائية ، ترجمة إبراهيم حافظ ، المجلد الثالث ، اليونسكو ، بدون تاريخ .

٣٤) نظلة ، حسن خضر :أصول تدريس الرياضيات ، مكتبة الأنجلو المصرية ، الطبعة الثالثة ، ١٩٨٥ م

٣٥) نظلة ، نظلة حسن :دراسات تربوية رائدة في الرياضيات ، عالم الكتب ، الطبعة القاهرة ، ١٩٨٤ م

٣٦) الهديب ، غسان : صعوبات استخدام التقنيات التعليمية من وجهة نظر طلبة كلية التربية ومشرفي التقنيات بجامعة دمشق واتجاهاتهم نحوها ، مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية ، المجلد ١٧ ، العدد ٣ ، ٢٠٠٢م .

٣٧) هوانة ، وليد عبداللطيف : المدخل في إعداد المناهج الدراسية ، الرياض ، دار المريخ للنشر ، الرياض ، ١٤٠٨هـ .

- **المراجع الأجنبية** :

1) Buckley, B., (2000). Interactive multimedia and model-based learning in biology. International Journal of Science Education. 22(9), 895-935.

2) Clements D. H . , other . improving Mathematics Teaching by uising Mainipulativis : An article published py JAMES w . H eddens Kent State University . Iric .

3) Clements, D.H., & Battista, M.T. (1990). Constructive learning and teaching. The Arithmetic Teacher, 38, 34-35.

4) Cook, Carol Eileen (1995). The effect of microcomputer assisted instruction on the achievement scores of third grade math students. DAI. A34/03, p.942.

5) Walker , K. & Zeidler, D (2003):"Students Understanding of the Nature of Science and their Reasoning on Socioscientific Issues: A Web-Based Learning Inquiry", ERIC, Document Reproduction Service No. ED474454 .

6) Watkins, G. (1999). Effects of cd rom instructions on achievement and attitudes. D. A. I. 571(4), October, 1446-A.

****

البحث الخامس :

" صفات الأستاذ الجامعي المفضلة لدى الطلبة في جامعة القدس "

إعداد :

د / عمـــر الريمـــاوي
كلية العلوم التربوية / دائرة علم النفس
جامعة القدس/ فلسطين

د / عبد السلام حمارشة.
كلية الآداب /دائرة التربية الرياضية
جامعة القدس/ فلسطين

obeikandl.com

obeikandl.com

" صفات الأستاذ الجامعي المفضلة لدى الطلبة في جامعة القدس "

د / عمر الريماوي د / عبد السلام حمارشة

- **مستخلص** :

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة صفات الأستاذ الجامعي المفضلة لدى الطلبة في جامعة القدس . استخدم الباحثان استبانة مكونة من (٤٣) فقرة، وبلغ معدل ثباتها حسب معادلة الثبات كرونباخ ألفا، وكانت الدرجة الكلية (٠,٩٥)، أجريت الدراسة على عينة من طلبة بعض كليات جامعة القدس، أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية، تبعا لمتغير الجنس، إلا أنها كشفت عن وجود فروق دالة إحصائية لمتغير السنة الدراسية لصالح السنة الرابعة، ولمتغير الكلية لصالح كلية القرآن والدراسات الإسلامية.

الكلمات المفتاحية: صفات الأستاذ الجامعي، الأستاذ الجامعي.

Faculty members' traits which students prefer among faculty in Alquds University

Abstract

The study investigated trait among faculty members in Alquds University which students prefer. The sample of the study was randomly selected from students' enrolled Alquds university colleges. The researchers' utilized questionnaire which consists of forty three items, Reliability was calculated by Cronbach Alpha which was .90. The results indicated that there was no significant difference at .05 due sex variable, while there was a significant difference due to academic year in favor of fourth year and there was a significant difference due to college in favor of Quran and Islamic studies.

- **مقدمة** :

تأتي هذه الدراسة في إطار أهمية عملية التدريس الجامعي باعتبار التدريس الجامعي ركيزة من ركائز العمل الأكاديمي في الجامعة ، وقاعدة من قواعد بنائها ، وذلك نتيجة الدور البالغ الذي يلعبه في التأثير على شخصيات طلبته . ومن هذا المنطلق تم إجراء دراسة ميدانية ، للتعرف على صفات الأستاذ الجامعي المفضلة لدى الطلبة في جامعة القدس.

فالتعليم عبارة عن صناعة، والجامعات أشبه بالمصانع التي باتت تعمل ليلا نهارا في بساق مع الزمن لتستأثر من خلال البحوث والتجارب والدراسات على أسرار العلم والتقدم والازدهار. وتعمل هذه المصانع جاهدة على إنتاج أفضل المخرجات التي يمكن أن تتباهى بها ممثلة بخريجيها من حملة الشهادات المختلفة. والمؤسسات التربوية تهتم باستقطاب أفضل الكوادر المؤهلة والمدربة ممثلة بأعضاء هيئة التدريس لممارسة دورهم القيادي في إعداد الأفراد وتزويدهم بالعلوم والمعارف والمهارات اللازمة ، وتقوم هذه المؤسسات بالمقابل بتقييم أداء الأستاذ الجامعي بصورة مستمرة. (الاغبري، ١٩٩٦ ، ص٤٥)

ويعد المعلم ركيزة أساسية من ركائز العملية التربوية، بل هو عصب العملية التربوية، وحجر الزاوية فيها، ومحورها الأساسي، والعنصر الفاعل في أية عملية

تربوية، وإن أي إصلاح أو تطوير أو تجديد في العملية التربوية، يجب أن يبدأ بالمعلم. (محافظة،٢٠٠٠).

ونظراً لهذا الدور الذي يؤديه المعلم في المجتمع فلا بد من توافر مجموعة من الخصائص والكفايات التعليمية لديه؛ ليؤدي دوره على أكمل وجه .وهذه الخصائص على فئتين :فئة الخصائص المعرفية، وفئة الخصائص الشخصية ويشير عدس (١٩٩٦، ص٣٦) "أن هناك صفات وخصائص مشتركة تجمع بين المعلمين الفاعلين، ولها أثرها فيما يحمله طلبتهم عنهم من تصورات وأفكار وما تحدثه لدى الطلبة من انطباع عنهم".

وتمثل قضية تقويم الطالب الجامعي لمعلمه إحدى القضايا المحورية المهمة التي تندرج تحت أهم المكونات في المنظومةٍ التعليمية ، وتقويم الطالب الجامعي للمعلم لا يهدف إلى إعطاء المعلم تقديرا سنويا يحفظ في ملفه لحين الحاجة إليه عندما تدعو الضرورة لذلك، أو مقارنة أداء معلم بأداء معلم آخر، ولكنه محاولة للتعرف على نواحي الصفات المفضلة والغير مفضلة للطلبةٍ ، وعليه فإن أهمية الحاجة إلى دراسة صفاته وممارساته التدريسية أصبح مطلبا ملحا لمعرفة مستوى ممارسة الأستاذ الجامعي للعلاقات الإنسانية كما يراها الطلاب . (بن سعود، ٢٠٠٧).

لقد أكدت الكثير من الدراسات بأن سمات التدريس الجامعي كثيرة إلا أن الطلاب يعجبون بالأساتذة ويربطون بهم إذا وجدوا عندهم العدالة في تفاعلاتهم معهم واحتراما لشخصياتهم. وإن أهم الصفات الشخصية التي ينبغي توافرها في الأستاذ القدير هي الصفات الجسمية ، والصفات العقلية والصفات الخلقية والصفات الاجتماعية ، والصفات المهارية إضافة إلى العوامل المسلكية التي ينبغي توافرها عند الأستاذ الناجح ومنها صياغة المهارات السلوكية (قنديل، ١٩٩٨).

- **الدراسات السابقة** :

وفي دراسة أبو عواد (٢٠٠٨) هدفت إلى الكشف عن خصائص المعلم المتميز أو المعلم الذي نريده في المدارس الأساسية في منطقة جنوب عمان من وجهة نظر المعلمين، ومعرفة ما إذا كانت هذه الخصائص تتباين تبعا لعدد من المتغيرات مثل: جنس المعلم، ومؤهله، وتخصصه وعدد سنوات خبرته. وقد تكونت عينة الدراسة من (١٦٤) معلما ومعلمة. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة هو عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في خصائص المعلم المتميز تعزى لكل من الجنس ، والمؤهل العلمي ، وعدد سنوات الخبرة، في حين وجدت فروق ذات دلالة تعزى للتخصص.

دراسة بن سعود (٢٠٠٧) هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على ممارسة الأستاذ الجامعي للعلاقات الإنسانية من وجهة نظر طلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود. ولتحقيق هدف الدراسة ، قام الباحث بتصميم استبانة، وتم التحقق من صدقها وثباتها ، وطبقها على عينة الدراسة من طلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود، وقد بلغ عددهم (٤١٧) طالبا. واستخدم الباحث عددا من الأساليب الإحصائية المناسبة لطبيعة هذه الدراسة.وكان من أهم نتائج هذه الدراسة ما يلي:

- أن درجة ممارسة الأستاذ الجامعي للعلاقات الإنسانية مع طلابه بشكل عام متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (٢.٨٢).
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بالنسبة لمتغيرات الدراسة (القسم، المستوى الدراسي، المعدل التراكمي) .

دراسة مصطفى (٢٠٠٩) هدفت إلى الكشف عن خصائص معلم التربية الإسلامية الفعال من وجهة نظر طلبة الصف الأول ثانوي في مديرية إربد الأولى حسب متغير الجنس) ذكور وإناث (والتخصص الأكاديمي) علمي وأدبي .ولتحقيق غاية البحث استخدمت الباحثة مقياسا للخصائص مكونا من (42)فقرة ضمن خمسة مجالات الأهداف والتقويم والخطوات والمحتوى والخصائص الشخصية مقسمة وفق درجة توافرها إلى عالية ومتوسطة ومتدنية.

أظهرت النتائج أن توافر هذه الخصائص كان بدرجة متوسطة، وأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور .وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للتخصص باستثناء مجالي الأهداف وخطوات التدريس لصالح التخصص الأدبي، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للتفاعل بين الجنس والتخصص.

كما أشارت دراسة (أبو حميدان و سواقد، ٢٠٠٨، ص ١٧٥). والتي هدفت إلى استقصاء الصفات التي يرغب طلبة جامعة مؤتة توافرها في عضو هيئة التدريس لتكون مرجعا لبناء أداة يمكن استخدامها لتقييم الطلبة لعضو هيئة التدريس. وقد أظهرت نتائج التحليل الإحصائي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ، في ترتيب فقرات كل عامل حسب درجة أهميتها بالنسبة للطلبة ولا في درجات رغبات الطلبة في توافر الصفات أو العوامل تعزى إلى كل من الجنس والمستوى الدراسي، والكلية.

دراسة أبو نمر (٢٠٠٨) هدفت الدراسة إلى معرفة درجة تمثيل المعلمين بمواصفات القدوة في ضوء التربية الإسلامية ومدى تمثلها لدى محاضري الجامعات (الإسلامية، الأقصى، الأزهر) في غزة من وجهة نظر طلبتهم. تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي في الدراسة ، وتكونت عينة الدراسة من (٣٤٢) طالبا وطالبة من المستوى الأول والرابع في الجامعات الثلاث.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تمثيل أعضاء هيئة التدريس بمواصفات المعلم القدوة من وجهة نظر الطلبة تعزى إلى متغير الجنس ومتغير المستوى الدراسي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تمثيل أعضاء هيئة التدريس بمواصفات المعلم القدوة من وجهة نظر الطلبة تعزى إلى متغير الجامعة لصالح الجامعة الإسلامية.

وأجرى القادري (2000) دراسة لبيان خصائص المعلم الفعال كما يدركها طلبة المرحلة الثانوية وعلاقتها بدافعيتهم للإنجاز . وقد استخدم

القادري مقياساً لخصائص المعلم الفعال على عينة (554) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية في مدينة جرش .وقد أظهرت النتائج وجود علاقة دالة إحصائيا بين خصائص المعلم وبين دافعية الطلبة للإنجاز .وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إدراك الطلبة للخصائص تعزى للجنس لصالح الإناث، وأظهرت أيضا وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إدراك الطلبة للخصائص تعزى لصالح التخصص الأدبي، ووجود تفاعل بين متغيري الجنس والتخصص.

ودراسة هاسكفيتس (Haskvitz, 2007) في مقال له بعنوان " إحدى عشرة ميزة للمعلم الجيد " توصلت الدراسة إلى وجود ميزات مشتركة تجمع بين المعلمين المميزين ومنها: سعة الاطلاع والمعرفة، واستمرارية التعلم والبحثٍ عن الجديد، ووضع القواعد للتعامل مع الطلبة، ومعرفة ما يحتاجونه حاضرا وفي المستقبل، والتوقعات العالية منهم، التي تدفعهم لتقديم أفضل ما لديهم وبالتالي السعادة بإنجازاتهم ومساعدتهم على الاستقلالية وتقدير الذات والقدرة على التواصل، والمرونة في التعامل معهم، وتبسيط المادة التعليمية واللطف والمرح واستخدام القصص المسلية الجاذبة لانتباههم، والتنويع في الأساليب وتقديم الأنشطة التي تزيل الرتابة والملل، وتزيد دافعيتهم وتجعلهم دائمي الاستعداد للتعلم، وتقديم تقويم سريع ودقيق لأعمالهم.

دراسة يعقوب، (٢٠٠٥) بعنوان "الكفايات المهنية والصفات الشخصية المفضلة في الأستاذ الجامعي من وجهة نظر طلاب كلية المعلمين في بيئة (المملكة العربية السعودية)" استخدم فيها استبانة طورها لغرض الدراسة، ووزعها على عينة الدراسة من طلبة الكلية المذكورة، حيث كان من أهم الكفايات المهنية بحسب نتائج الدراسة: سعة الإطلاع على العلم ، والمعرفة في مجالات متعددة، والتمكن من المادة وأساليب تدريسها، وربط المادة العلمية بواقع الحياة. أما الكفايات في البعد الشخصي فبرز منها: أهمية الصوت العالي المسموع، فالنظافة وحسن المظهر، فالوجه البشوش، فالتوازن في الردود الانفعالية، فالنظام والحزم في القرارات ثم الالتزام بالعادات والتقاليد السائدة في البلد.

در اسة سيمون (Simon, 2003) بعنوان: تقويم الكفاءة والفاعلية التدريسية للأساتذة الجامعيين من وجهة نظر طلاب المؤسسات التربوية العليا وقد استخدمت الدراسة في تحقيق هذا الهدف استبانة مكونة من ثمانية أسئلة بغرض التعرف على آراء عينة من الطلاب الفاعلية التدريسية لعددٍ (٧) من الأساتذة المتفاوتين في حيث الكفاءة ، والفاعلية التدريسية (وفقا للتقارير الرسمية الخاصة بتقويم مستوى أدائهم) الذين يقومون بتدريس بعض المقررات العلمية لهم وهو مقرر (MIS) وهو مختصر لمقرر إدارة نظم المعلومات Management Information Systems على مدار ثلاث فصول دراسية متتالية ، وقد تضمنت الأسئلة بعض الجوانب الخاصة بأداء أستاذ المقرر مثل : القدرة على التواصل ، والاتجاه نحو الدارسين ، وغزارة وكفاءة المادة العلمية والمهارات التدريسية ، والعدل والموضوعية ، والمرونة ، وقد أسفرت الدراسة عن عدم وجود فروق دالة بين آراء الطلاب في جوانب الأداء التي حددتها أسئلة الاستبانة في كل من التطبيقين القبلي والبعدي.

دراسة جعنيني (٢٠٠٠) " الكفايات الأساسية للمعلمين في مرحلة التعليم الثانوي في الأردن من وجهة نظرهم " مستخدما المنهج المسحي الوصفي، من خلال استبانة أعدها، وشملت ستة مجالات من الكفايات، وزعها على عينة الدراسة من المعلمين والمعلمات من العاملين في المدارس الثانوية الأكاديمية في (١٦) مديرية تربية وتعليم مختلفة في الأردن، حيث أظهرت نتائج دراسته أن كفاية الالتزام بأخلاقيات المهنة تعد أهم المطلوب بحسب تدرج الكفايات، تلاها مهارات التدريس وإدارة الصف، ثم مهارة التخطيط للحصة، فالكفايات المعرفية فالتقويم وإصدار الأحكام، وأخيرا مهارات الاتصال.

دراسة الخثيلة (٢٠٠٠) وهدفت الدراسة إلى تحديد بعض المهارات التدريسية الفعلية التي يمارسها الأستاذ الجامعي والمثالية التي ينبغي أن يمارسها ، وذلك من خلال وجهة نظر طالبات جامعة الملك سعود . وجاءت النتائج مؤكدة على أن الأستاذ الجامعي لا يصل في مستوى أدائه إلى درجة الكفاية المتوقعة منه ويرجع ذلك إلى حاجة الأساليب الأكاديمية إلى التطوير في كثير من المهارات التي تؤدي إلى تحسين العطاء الأكاديمي ، وزيادة درجة التحصيل العلمي في سبيل رفع مستوى الأداء.

دراسة روني (Roney ,2000) دراسة بعنوان "خصائص معلمي المرحلة المتوسطة الفاعلين، من وجهة نظر: المديرين، والمعلمين، والطلبة (دراسة حالة) " استخدمت فيها أسلوب المقابلة مع (٣٢) مشاركا، حيث أظهرت النتائج أن أبرز الخصائص تمثلت في: المرونة، والتكيف، واللطف، والحماس، وإدارة الصف ومهارات التواصل، والصبر ، والأمانة، والإبداع.

دراسة الشامي (١٩٩٤) التي هدفت إلى معرفة واقع أداء أستاذ الجامعة لمهامه كما يدركها الطلاب وأعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك فيصل بالأحساء، وبلغت عينة الدراسة (٣٧٠) فردا منهم (١٢٠) عضو هيئة تدريس، و(٢٥٠) طالبا وطالبة بأربع كليات في الجامعة. وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: أن الخصائص المرتبطة بالمظهر الشخصي والصفات الشخصية لم تتوفر في أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بنسبة (٧٥٪) كما يراها الطلاب والطالبات في أعضاء هيئة التدريس بالجامعة ، ومن هذه الخصائص: الالتزام بمواعيد المحاضرات والساعات المكتبية، والعدل بين الطلاب في المعاملة، والأسلوب المرح في التعامل مع الطلاب، والتحلي بالصبر وضبط النفس، ومطابقة القول للفعل والتواضع وعدم التكبر . إن معظم الكفايات المتعلقة بالتعاون مع الطلاب والطالبات وحفزهم على الدراسة وتوجيههم لم تتوفر في أعضاء هيئة التدريس بكليات الجامعة بالأحساء حسب ما يراه كل من الطلاب والطالبات وأعضاء هيئة التدريس، ونذكر بعض هذه الكفايات، وهي: إبداء الاهتمام بالطلاب والطالبات، واحترام آراء الطلاب والطالبات ، وعدم تهديد الطلاب وتخويفهم وتقبل أفكار الطلاب ومناقشتهم فيها.

دراسة برلينر(Berliner,1994) التي أجريت في مجال التركيز على خصائص المعلم على أن المعلم يجب أن يتحلى بالمرونة المعرفية، والميل إلى الفكاهة، وطريقة تدريس ملائمة، وتمكن من مادته التي يقوم بتدريسها وكيفية تناولها أو عرضها.

دراسة القاضي (١٩٨٧) هدفت إلى وصف الأستاذ الجامعي الناجح وتبين من نتائج الدراسة بأنه المعلم الجيد هو الذي يبسط المادة كلها ليسهل استيعابها ولا يعطي الطالب واجبات أكثر من طاقته. إلا أنهم اختلفوا حول المعلم الذي يعطى أو لا يعطي الطالب أكثر مما يستحق من الدرجات. كما أشارت الغالبية العظمى من الطلاب إلى أن المعلم الناجح هو الذي يلاقي طلابه بوجه طلق، أو الذي يعاملهم معاملة حسنة ، ويستطيع المحافظة على النظام داخل الفصل مستخدما كافة الوسائل الممكنة، ويهتم بمشكلات الطالب الشخصية والتي تؤثر على دراسته ويحاول توجيهه فيها.

- **مشكلة الدراسة** :

إن التقدم العلمي لأي دولة يعتمد بالدرجة الأولى على ما تقدمه الجامعات من خبرات ومعارف للأجيال المستقبلية، لذا هناك العديد من العوامل التي تقرر كفاية الجامعات ومدى قدرتها على الوفاء برسالتها، ومن ضمن هذه العوامل أعضاء هيئة التدريس، ومن هنا جاءت هذه الدراسة لتساعد على التعرف على درجة توافر صفات الأستاذ الجامعي المفضلة لدى طلبة في جامعة القدس .

- **أهداف الدراسة** :

تهدف هذه الدراسة إلى ما يلي:

- التعرف على صفات الأستاذ الجامعي المفضلة لدى الطلبة في جامعة القدس لتعزيزها، من أجل تحسين أدائه مهنيا وأكاديميا.
- معرفة الفروق في صفات الأستاذ الجامعي المفضلة لدى الطلبة في جامعة القدس تبعا لمتغيرات الدراسة (الجنس، السنة الدراسية، الكلية).

- **فرضيات الدراسة**:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) في المتوسطات الحسابية لصفات الأستاذ الجامعي المفضلة لدى الطلبة في جامعة القدس يعزى لمتغير الجنس.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) في المتوسطات الحسابية لصفات الأستاذ الجامعي المفضلة لدى الطلبة في جامعة القدس يعزى لمتغير السنة الدراسية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) في المتوسطات الحسابية لصفات الأستاذ الجامعي المفضلة لدى الطلبة في جامعة القدس يعزى لمتغير الكلية.

- **أهمية الدراسة** :

تنبع أهمية الدراسة من محاولة الباحثان في التعرف على الصفات التي يجمع الطلبة عليها في عضو هيئة التدريس في الجامعة مما يساعد في إمكانية توافرها مستقبلا، من خلال:

- تعزيز عناصر القوة في أسلوبه الحياتي الشخصي والمهني وفي معالجة أوجه الضعف والقصور .
- المساهمة في تسليط الضوء على الصفات المفضلة لدى طلبة الجامعة .
- قد تفيد نتائج الدراسة المسؤولين في الجامعة لإطلاعهم بشكل واضح على صفات أعضاء الهيئة التدريسية المفضلة لدى الطلبة.

- **محددات الدراسة** :
  - المكان فقد أجريت هذه الدراسة في جامعة القدس.
  - الزمان فقد طبقت في الفصل الثاني من العام الدراسي ٢٠٠٩/٢٠١٠.

- **مصطلحات الدراسة** :
  - صفات الأستاذ الجامعي: مجموعة من الصفات الايجابية التي يرغب الطلبة توفرها في أساتذتهم (الكبيسي، والجنابي،١٩٨٣).
  - كما يعرفها الدردير ،(١٩٨٦) بانها مجموعة من المميزات التي يتميز بها الاساتذة منها: النضج، اتساع الخبرة، الاهتمامات والميول المتعددة، الود نحو الغير تفهم الآخرين، القدرة على استثارة التلاميذ، الرغبة في مهنة التدريس الاتجاهات الإيجابية نحو الطلبة، عدم السيطرة، المثابرة، التنظيم، الخيال التحمس، تشجيع التلاميذ على الاشتراك في أنشطة الفصل، تشجيع التلاميذ على إبداء الرأي وأخذها بعين الاعتبار. وسيلتزم الباحثان بالتعريفات السابقة كتعريفات إجرائية.
  - الأستاذ الجامعي اجرائيا: هو الشخص المتخصص الذي يقوم بعملية التدريس لبعض المقررات الدراسية للطلاب. ويشغل إحدى الرتب العلمية التالية :أستاذ، أستاذ مشارك، أستاذ مساعد، محاضر.

- **منهجية الدراسة وإجراءاتها** :

مجتمع الدراسة : تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة السنة الثانية ، والثالثة والرابعة في الكليات (الآداب، العلوم، المهن الصحية، القرآن والدراسات الإسلامية التجارة الحقوق) في جامعة القدس والبالغ عددهم (٥١٣٦) طالبا وطالبة ويبلغ عدد الطلبة في السنة الثانية (١٦٥٦) طالبا وطالبة، والثالثة (١٤٤٢) طالبا وطالبة والرابعة (٢٠٣٨) طالبا وطالبة. وذلك استنادا إلى إحصائيات دائرة القبول والتسجيل في الجامعة.

عينة الدراسة: اختار الباحثون عينة طبقية عشوائية، بلغ عدد أفرادها (٦٤٧) طالبا وطالبة، وتعادل ما نسبته (١٢,٦٪) من مجتمع الدراسة والجدول رقم (١) يبين خصائص عينة الدراسة وفق متغيراتها.

جدول (١) خصائص عينة الدراسة وفق متغيراتها

المتغير	المستوى	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	٣٤٦	٥٣,٥
	أنثى	٣٠١	٤٦,٥
مستوى الدراسة	الثانية	٣٥٨	٥٥,٣
	الثالثة	٢١٢	٣٢,٨
	الرابعة	٧٧	١١,٩
الكلية	الآداب	٢٩٨	٤٦,١
	العلوم	١٢٣	١٩,٠
	المهن الصحية	٨٠	١٢,٤
	القرآن	٢٢	٣,٤
	التجارة	٥٢	٨,٠
	الحقوق	٧٢	١١,١

- **منهج الدراسة**:

لتحقيق الأهداف المرجوة من هذه الدراسة، اتبع الباحثان المنهج الوصفي وهو المنهج الذي يهدف إلى وصف خصائص الظاهرة وجمع معلومات عنها، فقد تم استخدام هذا المنهج في صورته لأنه يلاءم طبيعة وأهداف الدراسة معتمدا على أسلوب الدراسة الميدانية في جمع المعلومات، وليفي بأغراضها ويحقق أهدافها واختبار صحة فرضياتها وتفسير نتائجها.

- **الطريقة والإجراءات**:

قام الباحثان بتناول عرضاً للخطوات والمراحل وفقا للمنهج العلمي، من خلال تحديد مجتمع الدراسة وعينته، والأدوات المستخدمة ومتغيرات الدراسة المستقلة، وإجراءات التحقق من صدق الأداة وثباتها، والوسائل الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات المتعلقة باستجابة أفراد العينة على أسئلة الدراسة واختبار فرضياتها.

- **صدق الأداة** :

قام الباحثان بتصميم الاستبانة بصورتها الأولية، ومن ثم تُحقق من صدق أداة الدراسة بعرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة والذين أبدوا بعض الملاحظات حولها، وعليها أخرجت الاستبانة بشكلها الحالي بصورتها النهائية، وأصبح عدد فقرات استبانة الدراسة (٤٣) فقرة . ومن ناحية أخرى تُحقق من صدق الأداة أيضا بحساب معامل الارتباط بيرسون لفقرات الاستبانة مع الدرجة الكلية للأداة، واتضح وجود دلالة إحصائية في معظم فقرات الاستبانة ويدل على أن هناك التصاق داخلي بين الفقرات.

- **ثبات الدراسة** :

للتحقق من ثبات الاستبانة قام الباحثان بحساب الدرجة الكلية لمعامل الثبات، لمقياس الدراسة حسب معادلة الثبات كرونباخ ألفا، وكانت الدرجة الكلية (٠,٩٥)، وهذه النتيجة تشير إلى تمتع هذه الأداة بثبات يفي بأغراض الدراسة. والجدول رقم (٢) يبين معاملات الثبات لمجلات الاستبانة.

الجدول (٢) معاملات الثبات لمجلات الاستبانة

الرقم	المجال	معامل الثبات
١	أداء	٠,٨٦
٢	التقويم	٠,٨٤
٣	التمكن	٠,٨٠
٤	الإنسانية	٠,٨٨
الدرجة الكلية		٠,٩٥

- **أداة الدراسة** :

بعد التأكد من صدق وثبات أداة الدراسة، وتحديد عينة الدراسة، قام الباحثان بتطبيق الأداة على أفراد عينة الدراسة، وبعد أن اكتملت عملية تجميع الاستبانات من أفراد العينة بعد إجابتهم عليها بطريقة صحيحة، تبين للباحثان أن عدد الاستبانات المستردة الصالحة والتي خضعت للتحليل الإحصائي: (٦٤٧) استبانة فقط .

- **المعالجة الإحصائية** :

بعد جمع الاستبانات والتأكد من صلاحيتها للتحليل أعطيت أرقاما وذلك تمهيدا لإدخال بياناتها إلى جهاز الحاسوب الآلي لإجراء المعالجات الإحصائية المناسبة، وتحليل البيانات وقد عولجت البيانات إحصائيا باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات الاستبانة واختبار (ت) (t- test)، واختبار التباين الأحادي (One Way ANOVA) ومعادلة الثبات كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha)، وذلك باستخدام الرزم الإحصائية (Statistical Package For Social Sciences) (SPSS).

وعرضا لنتائج الدراسة التي توصل إليها الباحثان عن موضوع الدراسة وهو صفات الأستاذ الجامعي الجيد في جامعة القدس من وجهة نظر الطلبة ، وبيان كل من المتغيرات من خلال استجابة أفراد العينة على أداة الدراسة، وتحليل البيانات الإحصائية التي حُصِل عليها. وحتى يتم تحديد درجة الصفات المفضلة من خلال متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة تم اعتماد الدرجات التالية: جدول رقم (٣).

جدول (٣) الدرجات المعتمدة لتحديد درجة متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة

الدرجة	مدى متوسطها الحسابي
منخفضة	٢.٤٩ فأقل
متوسطة	٢.٥ - ٣.٤٩
عالية	٣.٥ فأعلى

- **نتائج الدراسة ومناقشتها**:
- **أولاً: النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى**:

تنص هذه الفرضية على " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) في المتوسطات الحسابية لصفات الأستاذ الجامعي المفضلة لدى الطلبة في جامعة القدس يعزى لمتغير الجنس". لفحص الفرضية الصفرية الأولى حُسبت المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على فقرات استبانة صفات الأستاذ الجامعي المفضلة لدى الطلبة، ونتائج الجدول رقم (٤) توضح ذلك:

جدول (٤)نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق في استجابة أفراد العينة على مجالات أداة الدراسة حسب متغير الجنس

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة"t"	مستوى الدلالة
الأداء	ذكر	٣٤٦	٣.٥٢	٠.٧١	٠.٥٥	٠.٥٧
	أنثى	٣٠١	٣.٤٩	٠.٦٣		
التقويم	ذكر	٣٤٦	٣.٤١	٠.٧٨	٠.٦٣	٠.٥٢
	أنثى	٣٠١	٣.٣٧	٠.٧١		
التمكن	ذكر	٣٤٦	٣.٤٦	٠.٧٤	٠.٠٦	٠.٩٤
	أنثى	٣٠١	٣.٤٦	٠.٦٩		
الإنسانية	ذكر	٣٤٦	٣.٤٩	٠.٧٧	٠.٠٤	٠.٩٦
	أنثى	٣٠١	٣.٤٨	٠.٦٩		
الدرجة الكلية	ذكر	٣٤٦	٣.٤٨	٠.٧٠	٠.٣٩	٠.٦٩
	أنثى	٣٠١	٣.٤٦	٠.٦١		

يتبين من خلال الجدول رقم (٤) أن قيمة " ت" (٠.٣٩) ومستوى الدلالة (٠.٦٩) للدرجة الكلية، أي أنه لا وجود فروق لصفات الأستاذ الجامعي المفضلة لدى الطلبة تعزى لمتغير الجنس. وكذلك لجميع مجالات الاستبانه ، وبهذا تقبل الفرضية الصفرية الأولى.

اتفقت هذه الدراسة مع دراسة كل من أبو عواد (٢٠٠٨)، مصطفى (٢٠٠٩) ابو نمر (٢٠٠٨)، ولم تتفق مع دراسة القادري (٢٠٠٠). والتي أشارت إلى وجود فروق للجنس لصالح الإناث.

ويعزو الباحثان عدم وجود فروق للجنس إلى حرص الأساتذة بالتعامل مع الطلبة بدون تمييز.

- **ثانيا: النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية**

تنص الفرضية على " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) في المتوسطات الحسابية لصفات الأستاذ الجامعي المفضلة لدى الطلبة في جامعة القدس يعزى لمتغير السنة الدراسية".

لفحص الفرضية الصفرية الثانية تم استخدام تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA) للفروق بين متوسطات تقدير افراد عينة الدراسة لمتغير السنة الدراسية، وذلك كما يظهر في الجدول رقم (٥).

جدول(٥)نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة لمتغير السنة الدراسية.

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
الأداء	بين المجموعات	٩.٢٧٥	٢	٤.٦٣٧	١٠.٣٧١	٠.٠٠٠
	داخل المجموعات	٢٨٧.٩٥٨	٦٤٤	٠.٤٤٧		
	المجموع	٢٩٧.٢٣٣	٦٤٦			
التقويم	بين المجموعات	٥.٢٢٥	٢	٢.٦١٢	٤.٦٩٠	٠.٠١٠
	داخل المجموعات	٣٥٨.٦٨٢	٦٤٤	٠.٥٥٧		
	المجموع	٣٦٣.٩٠٧	٦٤٦			
التمكن	بين المجموعات	٥.٧٣٩	٢	٢.٨٦٩	٥.٥٧٧	٠.٠٠٤
	داخل المجموعات	٣٣١.٣٢٥	٦٤٤	٠.٥١٤		
	المجموع	٣٣٧.٠٦٤	٦٤٦			
الإنسانية	بين المجموعات	٥.٥١٥	٢	٢.٧٥٧	٥.١٢٧	٠.٠٠٦
	داخل المجموعات	٣٤٦.٣١٩	٦٤٤	٠.٥٣٨		
	المجموع	٣٥١.٨٣٤	٦٤٦			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٦.٣٢٢	٢	٣.١٦١	٧.٣٨٦	٠.٠٠١
	داخل المجموعات	٢٧٥.٦٠٨	٦٤٤	٠.٤٢٨		
	المجموع	٢٨١.٩٣٠	٦٤٦			

يلاحظ أن قيمة (ف) للدرجة الكلية (٧.٣٨٦) ومستوى الدلالة (٠.٠٠١) وهي أقل من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) ، أي أنه توجد فروق دالة إحصائيا في صفات الأستاذ الجامعي الجيد في جامعة القدس من وجهة نظر الطلبة تعزى للسنة الدراسية، وكذلك لجميع مجالات الاستبانة، أي أنه تم رفض الفرضية الصفرية الثانية، وكانت الفروق لصالح طلبة السنة الرابعة. لم تتفق نتيجة الدراسة مع دراسة كل من ابو نمر (٢٠٠٨)، ودراسة ابو حميدان وسواقد (٢٠٠٨) والتي بينت نتائجها في عدم وجود فروق للمستوى الدراسي.

واتفقت مع نتيجة دراسة كل من بن سعود (٢٠٠٧)، ابو عواد (٢٠٠٨) على وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغيرات التخصص والمستوى الدراسي. ويعزو الباحثان ذلك إلى أن العلاقة بين الأساتذة والطلبة السنوات الأخيرة تكون اقل رسمية من الطلبة السنوات الأولى.

- **ثالثا: النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة**

تنص الفرضية على " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في المتوسطات الحسابية لصفات الأستاذ الجامعي المفضلة لدى الطلبة في جامعة القدس يعزى لمتغير الكلية".

لفحص الفرضية الصفرية الثالثة تم استخدام تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA) للفروق بين متوسطات تقدير أفراد عينة الدراسة لمتغير السنة الدراسية، وذلك كما يظهر في الجدول رقم (٦).

جدول(٦)نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة لمتغير الكلية

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
الأداء	بين المجموعات	٢٣,٧٤٧	٥	٤,٧٤٩	١١,١٣٢	٠,٠٠٠
	داخل المجموعات	٢٧٣,٤٨٦	٦٤١	٩,٤٢٧		
	المجموع	٢٩٧,٢٣٣	٦٤٦			
التقويم	بين المجموعات	٣١,٦٤٣	٥	٦,٣٢٩	١٢,٢٠٩	٠,٠٠٠
	داخل المجموعات	٣٣٢,٢٦٣	٦٤١	٠,٥١٨		
	المجموع	٣٦٣,٩٠٧	٦٤٦			
التمكن	بين المجموعات	٩,٦١٨	٥	١,٩٢٤	٣,٧٦٦	٠,٠٠٢
	داخل المجموعات	٣٢٧,٤٤٥	٦٤١	٠,٥١١		
	المجموع	٣٣٧,٠٦٤	٦٤٦			
الإنسانية	بين المجموعات	٢١,٠٢٧	٥	٤,٢٠٥	٨,١٤٩	٠,٠٠٠
	داخل المجموعات	٣٣٠,٨٠٧	٦٤١	٠,٥١٦		
	المجموع	٣٥١,٨٣٤	٦٤٦			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٢٠,٨٦٣	٥	٤,١٧٣	١٠,٢٤٥	٠,٠٠٠
	داخل المجموعات	٢٦١,٠٦٧	٦٤١	٠,٤٠٧		
	المجموع	٢٨١,٩٣٠	٦٤٦			

يلاحظ أن قيمة ف للدرجة الكلية (١٠,٢٤٥) ومستوى الدلالة (٠,٠٠٠) وهي أقل من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) ، أي أنه توجد فروق دالة إحصائيا في صفات الأستاذ الجامعي الجيد في جامعة القدس من وجهة نظر الطلبة تعزى لمتغير الكلية ، وكذلك لجميع مجالات الاستبانة ، وبذلك يتم رفض الفرضية الصفرية الثالثة، وكانت الفروق لصالح كلية القرآن في الدرجة الكلية وجميع المجالات في الاستبانة . وتشير نتائج الجدول (٦) إلى وجود فروق دلالة إحصائية. ويعتقد الباحثان ذلك لقلة عدد طلبة في كلية القرآن، وأساتذة الكلية مما قد يكون سبب هذه الفروق.

وبهذا اتفقت الدراسة مع دراسة مصطفى (٢٠٠٨) ، والقادري (٢٠٠٠) على وجود فروق لصالح كلية الآداب.

- **التوصيات**:

على الرغم من النتائج الدالة التي أسفرت عنها الدراسة الحالية وما انطوت عليه من تضمينات، إلا أنها ما زالت قاصرة عن تزويدنا بجميع جوانب المعرفة الضرورية الكافية لإصدار أحكام معممة بصدد ما طرحته أو تستثيره من تساؤلات. وبذلك توصي الدراسة على ما يلي :

- استمرار البحث في مجال العلاقات الانسانية بين الأساتذة والطلبة من مختلف الجوانب.
- يؤكد الباحثان على تدعيم العلاقات البينية مع الطلبة، وتعميق جسور الثقة بين الأساتذة
- والطلبة، وتوظيفها بما يثري عملية التعلم ويطورها.
- مراعاة العوامل النفسية وخاصة الأداء الإنساني والأداء التقويمي من قبل الأساتذة.

- **المراجع**:

١. ابو حميدان يوسف، سواقد ساري (٢٠٠٨)، "الصفات الواجب توافرها في عضو هيئة التدريس كما يراها طلبة جامعة مؤتة"، مجلة جامعة دمشق، ٢٤ (١) ١٧٥- ٢٠٠.

٢. أبو عواد، فريال محمد (٢٠٠٨)، خصائص المعلم المتميز من وجهة نظر معلمي المدارس الأساسية في منطقة جنوب عمان التابعة لوكالة الغوث الدولية. التربية العملية، رؤى مستقبلية، الجزء الأول، ط١، عمان: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

٣. ابو نمر، عاطف سالم (٢٠٠٨)، "مواصفات المعلم القدوة في ضوء التربية الإسلامية ومدى تمثلها لدى اعضاء هيئة التدريس في كليات التربية من وجهة نظر طلبتهم"، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاسلامية، غزة.

٤. الاغبري ، عبد الصامد (١٩٩٦)، "الصفات الواجب توافرها في عضو هيئة التدريس"، مجلة التربية المعاصرة، ٤٤ (٥) ٤٥- ٧٢.

٥. بن سعود البابطين، عبد الرحمن (٢٠٠٧)، "ممارسة الأستاذ الجامعي للعلاقات الإنسانية كما يراها طلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود" الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية. رسالة التربية وعلم النفس ، عدد (٢٩).

٦. جعنيني، نعيم حبيب (٢٠٠٠)، "الكفايات الأساسية للمعلمين في مرحلة التعليم الثانوي في الأردن من وجهة نظرهم". مجلة دراسات العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، الأردن: ٢٧ (١)، ٥٧- ٧٤.

٧. الخثيلة، هند ماجد (٢٠٠٠)، "المهارات التدريسية الفعلية والمثالية كما تراها الطالبة في جامعة الملك سعود". مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، ١٢ (٢) ٢٣٤- ٢٦٣.

٨. الدرير، عبدالمنعم (١٩٨٦)، " سمات الشخصية الموجبة لمعلمات الحلقة الأولى من التعليم الأساسي وعلاقتها بالتفكير الابتكاري لدى تلاميذهن" .رسالة ماجستير .جامعة أسيوط.

٩. الشامي، إبراهيم(١٩٩٤)، "بعض مهام أعضاء هيئة التدريس، وواقع أدائها كما يدركه الطلاب أو الأعضاء بجامعة الملك فيصل بالإحساء". مركز البحوث التربوية بجامعة قطر، ١٣١(٣) ، ١٢٩- ١٤٠.

١٠. عدس، محمد عبد الرحيم (١٩٩٦)، المعلم الفاعل والتدريس الفعال، دار للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

١١. القادري، صالح حسين(٢٠٠٠)، " خصائص المعلم الفعال كمل يدركها طلبة المرحلة الثانوية وعلاقتها بدافعيتهم للإنجاز"، رسالة ماجستير غير منشورة،جامعة اليرموك إربد،الأردن.
١٢. القاضى، صبحى عبد الحفيظ (١٩٨٧)، " العوامل المؤثرة في المعدل التراكمى كما يراها الطلاب الجامعيون". رسالة الخليج العربي، العدد الثاني والعشرون.
١٣. قنديل، يس (١٩٩٨)، التدريس وإعداد المعلم. دار النشر الدولي، الرياض، الطبعة الثانية ص١٨٥.
١٤. الكبيسي، مجيد والجنابي، يونس (١٩٨٦)، " سمات الاستاذ الجامعي من وجهة نظر طلبة كلية الآداب". جامعة بغداد، مجلة التربوي، ٤ (٢) ١٦٧- ١٨٩.
١٥. محافظة، سامح (٢٠٠٠)، أسباب التوتر النفسي لدى عينة من المعلمين الأردنيين العاملين في محافظات الجنوب، دراسة ميدانية تحليلية. المؤتمر التربوي الأول التعليم وتحديات القرن الحادي والعشرين، كلية العلوم التربوية، جامعة مؤتة.
١٦. مصطفى، انتصار غازي (٢٠٠٩)، "خصائص معلم التربية الإسلامية الفعال في المرحلة الثانوية من وجهة نظر الطلبة"، مجلة جامعة دمشق. ٢٥ (٣- ٤) ص٢٢١- ٢٨٧.
١٧. يعقوب، نافذ نايف رشيد (٢٠٠٥)، "الكفايات المهنية والصفات الشخصية المفضلة في الأستاذ الجامعي من وجهة نظر طلاب كلية المعلمين في بيشة (المملكة العربية السعودية)". المجلة العربية للتربية: ٢٥ (١)، ١٠٢- ١٤١.

18. Berliner, D. (1994), Expertise : The wonder of exemplary performances. In J.Mangieri & C. Collines (Eds.), Creating powerful thinking in teachers and students (pp. 161-186). Fort Worth, Tx. Harcourt Brace.
19. Haskvitz, Alan (2007) Top 11 traits of a good teacher, Retrieved April, 17,2007, from: http://www.reacheverychild.com/feature/traits.html
20. Roney, Kathleen (2000) Characteristics of effective middle level teachers: A case study of principal, teacher, and student perspectives. Unpublished Doctoral Dissertation, Temple University, Philadelphia, PA.
21. Simon,C.(2003)."An Alternative Method To Measure MIS Faculty Teaching Performance" ,The International Journal of Educational Management,. 17 (5), 195-199.

****

obeikandl.com

البحث السادس :

" فاعلية برنامج علاجى متنوع للتخفيف من حدة التلعثم لدى بعض الفتيات الراشدات "

إعـــداد :

د / سهير محمد محمد توفيق عبد الهادى.
أستاذ مساعد كلية التربية جامعة الطائف
استشاري سمع وتخاطب بمركزأعاقات الطفولة جامعة الأزهر

obeikandl.com

obeikandl.com

" فاعلية برنامج علاجى متنوع للتخفيف من حدة التلعثم لدى بعض الفتيات الراشدات "

د / سهير محمد محمد توفيق عبد الهادى

- **مقدمة الدراسة:**

إن التلعثم ظاهرة منتشرة فى جميع أنحاء العالم، فهو فى كل الثقافات والجماعات ذات الصفة الاجتماعية وأيضا فى كل اللغات، ويختلف من شخص لأخر وقد يتسبب هذا فى حالة من الارتباك والاحباط ليس فقط للشخص الذى يتلعثم ولكن أيضا للمستمع، إلى جانب أنه يتنوع من فرد لأخر بتنوع مصاحباته المتزامنة من تكرار ووقفات وتطويلات وكذلك ظهور بعض الحركات الملازمة وقد يتعرض لها الأطفال والمراهقين والراشدين.(Courtney, Edward, 2003,p.115)

إن التلعثم يظهر فى أي عمر، بالإضافة إلى حوالى ١ ٪ من البالغين يعانون من هذه المشكلة. (لينا روستين وآخرون، ٢٠٠٤ : ١٢)

وأكدت دراسة كل من لا نجفين وبوبرج وبلود (Langevin, 1990, p.8o, Bob erg, 1993 ,p.40)

أن المتلعثمين يواجهون صعوبة في التعامل مع المحيطين بهم نتيجة شعورهم بألارتباك والاحباط الناتج عن أضطرابات النطق لديهم، وبالتالي اختلف العلماء والمتخصصين فى أسباب وظروف علاج هذه المشكلة كما كثرت وتعددت النظريات التى تشرح أسباب حدوث التلعثم وقد لاحظت الباحثة أثناء علمها إن كثير من المعالجين يختلفون فى طرق العلاج مما أدى إلى حدوث خلط كبير فيما بينهم والمتلعثمين يطلبون العلاج بأي شكل من الأشكال خاصة كلما تعددت صور المضايقة والسخرية لأنه إذا اضطرب الكلام اضطرب التواصل واصبح عديم المعنى، وأكدت النتائج فى العديد من الدراسات أن اختلاف القدرة اللغوية يرتبط ارتباطا وثيقا باضطراب الوظائف النفسية (أحمد سيد يوسف ٢٠٠٠: ١٨٠، محمد محمود النحاس ، ٢٠٠٥: ١٤ هند اسماعيل إمبابى، ٢٠٠٧: ١١).

وبالتالى كان لبرامج التدخل العلاجى أهمية خاصة لكل من يعانى هذه المشكلة لذلك كان من الضرورى القيام بهذه الدراسة لتجريب استخدام بعض البرامج العلاجية المستخدمة ودول العالم المتقدمة لاختبار مدى فاعليتها على فئة من الفتيات الراشدات.

- **مشكلة الدراسة:**

انتشرت ظاهرة التعلثم لدى كل من الراشدين والراشدات فى الآونة الأخيرة ولما كان لهذه الظاهرة من دور خطير على جميع جوانب شخصيتهم ، وبالتالي تتحدد مشكلة الدراسة الحالية فى أنها تتناول ظاهرة التعلثم كأضطراب يمكن علاجه عن طريق الاستفادة من الأساليب العلاجية المتنوعة التى تؤثر فى التلعثم بصفة عامة ومرحلة الرشد على وجه الخصوص على اعتبار انه من الممكن التخلص من التلعثم فى هذه المرحلة من خلال الاستفادة من التدخلات المختصة بالعلاج النفسي والسلوكي والتخاطبي بمعالجة الكلام لديهم ، لأن

الكلام من أهم وسائل الاتصال النفسى، ويعبر الفرد العادى به عن شخصيته فى انطلاق ووضوح أما الفرد المضطرب فيكون تعبيره الكلامى معبر عن اضطراب شخصيته وهذه الاضطرابات تختفي عادة مع النمو أما إذا استمرت وظهرت فى شكل مرضى فهنا يجب التدخل العلاجى (رنا سحيم ، ٢٠٠٨ : ٤)

من هنا فقد حددت الباحثة من خلال عملها كاستشارى سمع وتخاطب مع هذه الفئات من المتلعثمات التساؤل الرئيسي: ما مدى فاعلية البرنامج العلاجى المتنوع فى التخفيف من حدة التلعثم لدى بعض الفتيات الراشدات؟ .. ويتفرع من هذا التساؤل الأسئلة الآتية:

- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات رتب درجات بعض الفتيات الراشدات فى القياسات القبلية والبعدية والتتبعية على أبعاد مقياس التلعثم؟
- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات رتب درجات بعض الفتيات الراشدات في القياسين البعدي والتتبعي علي أبعاد مقياس التلعثم؟

- **أهمية الدراسة**:
- **أولاً: الأهمية النظرية تتمثل فيما يلى**:

- تناول الدراسة لمشكلة التلعثم كأحد اضطرابات النطق شيوعاً بين الراشدين والراشدات.
- من الملاحظ أن الدراسات التى تضمنت التلعثم تتسم بالندرة فى حدود علم الباحثة.
- إثبات فاعلية البرنامج العلاجي المتنوع لعلاج التلعثم خاصة في مرحلة الرشد.

- **ثانياً: الأهمية التطبيقية**:

تصميم برنامج علاجى متنوع يتضمن مجموعة من العلاجات المتنوعة التى تساعد على خفض درجة التلعثم لدى بعض الفتيات فى مرحلة الرشد.

- **أهداف الدراسة**:

- تهدف الدراسة إلى إعداد برنامج علاجى متنوع لعلاج التلعثم لدى بعض الفتيات الراشدات.
- اختبار مدى فاعلية البرنامج العلاجي المتنوع في مرحلة الرشد.
- تقديم اطار نظري عن البرامج العلاجية التى تساعد فى الحد من مشكلة التلعثم لدى الفتيات الراشدات ذات الأهمية للباحثين والعاملين فى المجال.

- **مصطلحات الدراسة**:
- **التعريفات الإجرائية**:

١- **التلعثم** Stuttering

- اضطراب في طلاقة اللسان يعوق انسياب الكلام تبدو مظاهره فى التكرارات اللاإرادية للمقاطع والحروف أو المد الزائد للحروف المتحركة ووقفات زائدة أثناء الكلام ويصاحب ذلك عادة حركات لاإرادية للراس والاطراف إلى جانب ردود أفعال كالخوف والقلق والإرتباك.

- مجموعة من المظاهر اللغوية والمعرفية والفسيولوجية والجسمية والانفعالية والاجتماعية التي تصاحب التلعثم في الكلام عند الفتيات الراشدات في سن (٢١) عاما ويتضمن كل مظهر عشره عبارات ومجموع الدرجات في المقياس هي الدرجة التي حصلت عليها كل فتاه وكلما ذادت الدرجة ذادت شدة التلعثم وكلما قلت الدرجة انخفضت حده التلعثم.

٢- البرنامج العلاجي المتنوع :

- أسلوب من الأساليب العلاجية الحديثة يقوم على أساس من نظريات التعلم ويتمثل فى العلاج النفسي والسلوكي والتخاطبي والبيئي للحد من درجة التعلثم وذلك من خلال التدريبات المنظمة والأنشطة والمهارات التى تقدم وفقا للبرنامج موضوع التدخل وأحداث تغيير في نمط المقاطع والحروف والكلام إلى طريقة عادية لا يصاحبها حركات لا إرادية لدى المتلعثمات قد تظهر في شكل تشنجات عضلية توقفيه او تكرارية او أطاله.
- هو برنامج مخطط منظم، يهدف إلى مساعدة الفتيات المتلعثمات بغرض خفض حدة التلعثم لديهم من خلال الجلسات العلاجية التي تقدم لهم بما تتضمنه من فنيات متنوعة قائمة على العلاج عن طريق الارشاد في المحاضرات والتمرينات الخاصة بالاسترخاء والتحكم في التنفس والعلاج بالتظليل وصرف الانتباه والاطالة فى النطق مع الكلام الإيقاعي.

٣- مرحلة الرشد :

مرحلة تبدأ من سن إحدى وعشرون عاماً وهى تعادل دراسيا مرحلة التعليم الجامعي وتشمل مجموعة من الفتيات المتلعثمات لديهم قصور في المظاهر اللغوية وبعض المظاهر المعرفية والانفعالية الفسيولوجية والاجتماعية والسلوكية.

- **الإطار النظري**:

يلقى هذا الفصل الضوء على متغيرات الدراسة وهى البرامج العلاجية المتنوعة للتلعثم واضطرابات النطق والكلام لدى الفتيات الراشدات ونظريات التلعثم وأسبابه وتشخيصه وعلاجه والتلعثم عيب شائع من عيوب النطق لدى بعض الاطفال والمراهقين والراشدين وهو من الأمراض التى قد تحتاج إلى علاج نفسى وسلوكى وكلامي وينتشر بنسب متقاربة بين الذكور والإناث. (سامى محمود، ١٩٩٣ : ١١٠)

ويعتبر التلعثم مشكلة معروفة منذ القدم وتصيب كل المجتمعات الإنسانية دون تفريق وتسبب مشكلة هائلة للذين يعانون منها بل وتؤثر على التحصيل الدراسى والتكيف الاجتماعى وعلى مستقبل العمل لهذه الفئة التى اصبحت بالضرورة لها الحق فى ان تدرج ضمن مجموعات المعوقين لتنال رعايتها فى التأهيل بكل جوانبه، وأن أكثر ما يعرف يقينا عن طبيعة هذه المشكلة هى أنها ليست مشكلة عضوية وليست بمرض نفسى ولكنها سلوك تخاطب يتعلمه الطفل منذ السنين الأولى ابتداء من تلك الفترة التى يمر بها أغلب الاطفال من بين الثانية والرابعة من عمره وهى فترة التلعثم الفسيولوجى ' خاصة حينما يتعرض الراشدين والشباب لهذه المشكلة فيتعرضون فى أغلب الاحوال الي سوء فهم لاصابتهم وطريقة كلامهم التى تتميز بوجود عثرات من تكرار

وإطالة أو وقفة بقطع تدفق الكلام ويصاحبها أحياناً حركات من الوجه والأطراف تشير أغلبها إلى مستوى عالي من الصراع يمر به المتكلم اثناء الكلام وعلاج هذه المشكلة قد يتطلب فترات طويلة من التدريب وقد يتطلب مشاركة كثير من المخالطين للشخص صاحب المشكلة ولذلك فإن الاعباء الاجتماعية والتربوية والطبية والمادية التى يحتاجها برنامج العلاج والتدريب والتأهيل يحتم علينا إدراج هذه المجموعة ضمن مجموعات المعلمين الذين نأمل فى ختام برنامج تأهيلهم وتدريبهم أن يتم إدماج المصاب بالتلعثم بمنتهى الكفاءة فى مجتمع الأسوياء. (Bernstein , N., et, al ., 2006 , PP . 159 - 2004) (Healey , E.C., et al.,2007,pp.75-77)

- **البرامج العلاجية المتنوعة للتلعثم**:

تأمل الباحثة أن تحقق في دراستها الحالية النتائج المرجوة منها.

- **البرامج العلاجية للتلعثم التي تم الاطلاع عليها**:

علاج التلعثم عن طريق التحكم في التنفس، علاج التلعثم عن طريق إدماج الأصوات، علاج التلعثم عن طريق فنية التظليل، علاج التلعثم عن طريق فنية الاطالة، علاج التلعثم عن طريق فنية الكلام الإيقاعي ،علاج التلعثم عن طريق عدم التفادي، علاج التلعثم عن طريق السيكو دراما، العلاج عن طريق صدى الصوت أو التغذية المرتدة، العلاج النفسي القائم علي التحليل النفسي ،العلاج السلوكي عن طريق المواجهة، العلاج عن طريق العقاقير الطبية الصدمات الكهربائية.(أحمد رشاد ١٩٩٣، عبد العزيز الشخص ١٩٩٧،أيهاب الببلاوى ٢٠٠٦ حمدى علي الفرماوى ٢٠٠٦، هند أسماعيل أمبابي ٢٠٠٧)

وأثبتت بعض الدراسات الأخرى فائدة برامج الفيديو الذاتية في علاج المراهقين والراشدين المتلعثمين(Changarathil ,R.2007,pp.7-8)

وبالتالي استخدمت الباحثة العلاج النفسي مع العلاج السلوكي مع العلاج التخاطبى والبيئي، لان نتائجهم جيدة إذا استخدموا معا.

- **اضطرابات اللغة لدى الراشدين والراشدات**.

مرحلة الرشد من المراحل الهامة إذ ينمو لدى الراشدين القدرة على المشاركة الاجتماعية والتصرف فى المواقف الاجتماعية ويصبح الراشد مستقلا فى علاقاته الاجتماعية بعيدا نسبيا عن الأسرة وله القدرة على توجيه نفسه بنفسه ومما يسعد الراشد أن يكون له شعبيته بين زملائه ليزيد هذا من توافقه الشخصى والاجتماعى فتتبلور اتجاهات نحو الناس والجماعات ويتحقق لدية التوازن الانفعالي .(احمد ابو زيد ٢٠١٢ : ١٣٧ ، هدى براده ، فاروق صادق ، ١٩٩٠ : ٣٠٨)

وبالتالي معاناة الراشدين من الأضطرابات اللغوية تؤدى إلى ظهور سمات معينة للشخصية لدى هؤلاء الأفراد إذ تؤدى اضطرابات الكلام عادة إلى إحجام الفرد من التحدث أمام الأخرين ووقوعه فريسة لبعض الاضطرابات النفسية وسوء التوافق الاجتماعى وبالتالى فتعدد مظاهر اضطرابات اللغة وتشمل الاضطرابات النطقية والكلامية واللغوية والصوتية. (فاروق الروسان ، ٢٠٠٦ : ٢٢٣)

- **أسباب التعلثم**:

تعددت أسباب التلعثم فالبعض منها معقد وعلاجه صعب فى حين أن البعض الآخر ليس كذلك، ويوافق معظم العلماء المهتمين بالتلعثم أنه لا يوجد سبب منفرد له حيث أنه نتاج تفاعل عوامل عديدة .(Smith ,2006,p.1). ومن هذه الأسباب :

- الأسباب العضوية: ينتج التلعثم عن استعداد وراثي.(عبد القادر عبد المنعم ٢٠٠٦: ١١٠)
- الأسباب العضوية النفسية: تؤثر العوامل النفسية فى الآلية العضوية لإنتاج الكلام فالأسباب النفسية قد تؤدى إلى وجود اضطرابات فى توقيت حركة أوعضلة خاصة بعملية الكلام بما فى ذلك الشفاة والفكين إلى جانب أن التوقف عن الكلام قد يؤدى إلى ارتخاء الأوتار الصوتية وافتقار الطفل إلى عطف أحد أبويه أو إلى الحياة يجعلة فى صراع بين الأب والأم وسوء التوافق المدرسى والاخفاق فى التحصيل إلى غير ذلك من العوامل التربوية المنزلية أساسا ثم المدرسة. (علاء الدين فرغلى ، ٢٠٠٤ : ٦٣).
- الأسباب النفسية والبيئية: اثبتت النظريات العلمية أن أكثر الأسباب المؤدية للتلعثم هي الأسباب النفسية فهذه الأسباب تتمثل فى البيئة التى لا تهيئ معاملة سيكولوجية سليمة متوازنة للطفل فالتدليل المسرف والحماية الزائدة والتفرقة فى معاملة الأبناء والقسوة الشديدة والسخرية والتهكم من الآخرين وخوف المتعلثم من رد الفعل السلبى للآخرين عن طريقة كلامه. (Marilyn, et al.,1998, p.51)
- الأسباب اللغوية: اثبتت الأبحاث العلمية أن المتلعثمين أكثر عرضة لمواجهة بعض الصعوبات أثناء انظمة الكلام واللغة لديهم فالزيادة المطردة فى مهارات اللغة قد تفوق قدره نظام الطلاقة اللغوية لدى الأفراد المتلثمين وعادة ما يحدث التعلثم فى بداية جملة أو عبارة. , (Pellowsk, et al.2001,P.1) (welkins, et al, 1991,P. 25,35)
- الأسباب البيئية: كثير من الأطفال يتوقف نموهم فى النطق بعد عامهم الثانى أو الثالث لسنوات عديدة وربما تستمر حتى سن الرشد. (سامى محمد ملحم، ٢٠٠٢: ٣٤٠)

- **تشخيص اللجلجة**:

يعتمد تشخيص اضطراب اللجلجة على الإجراءات الآتية:

- دراسة تاريخ الحالة لمعرفة العوامل الاسرية والاجتماعية والنفسية والتعليمية المحيطة بالحالة وسن بداية اللجلجة ومدى استبصار الفرد والأسرة بحالة اللجلجة والأسباب التى يبدو أنها أساس لحدوث هذه الحالة.
- ملاحظة الفرد للوقوف علي نوع اللجلجة وتسجيل عينات من كلامة لتحديد درجة الطلاقة لدية وتحديد معدل الكلام ونمط اللجلجة (عبدالفتاح مطر ، ٢٠١١: ١٩٨) .
- الفحص الكلينيكي: يتم ذلك من خلال طبيب مختص لمعرفة مدى سلامة أعضاء النطق والكلام وسلامة الجهاز العصبى.
- استخدام الاختبارات اللغوية: من خلاها يمكن الاعتماد فى ذلك علي تسجيل عينات من كلام أكان ذلك بشكل الكترونى (بمسجل) أو بشكل مكتوب.

- استخدام اختبارات ومقاييس نفسية أخرى كاختبارات الشخصية ومقاييس القلق والإحباط وغيرها للوقوف على العوامل النفسية التى أدت بالحالة إلى اللجلجة. (Hyenas ,et al,.,1994)

- **علاج التعلثم لدى الكبار**:

إن اللجلجة لدى المراهقين والراشدين من اكثر صعوبة وتعقيداً فى دينامياتها وأعراضها الظاهرة ومعالمها الباطنة وبالتالى تتعدد طرق العلاج النفسى والسلوكى فى علاج التلعثم ومنها:

- أولا: العلاج الكلامى Group psychotherapy هذا العلاج تتعدد وسائله فمنها الاسترخاء الكلامى وتمرينات لتعلم الكلام من جديد وتمرينات الكلام الإيقاعى فالتلعثم ليس أضطراب في سياق الكلام فقد يصاحبة أضطرابات أخرى كالاضطرابات النفسية والسلوكية. (kumar , A.B. ,et al . , 2007 . PP. 58 – 59
- ثانيا: العلاج الشامل: فينصح اخصائيو العلاج باستخدام طريقة العلاج الشامل بالبدء بالعلاج النفسى ويصاحبه العلاج الكلامى لتحقيق أفضل النتائج العلاجية. (خليل ميخائيل معوض، ٢٠٠٣ ، ٣٠٤: ٣٠٦) وتوصلت بعض الدراسات العلمية الاخرى الي ان استخدام اسلوب العلاج القائم علي تشكيل الطلاقة فقط قد يؤدي الي معاودة التلعثم مرة أخري . (Yaris, J.s .,et al,2002,pp .115-133)
- ثالثا: العلاج النفسى المختصر: ويدخل فى إطاره طرق وأساليب مختلفة منها طريقة العلاج باللعب، والتحويل بالصور، والاختبارات الشخصية والإيحاء والاقناع والاسترخاء. (عبد العزيز السيد الشخصى، ١٩٩٧: ٣٠٤ ، عبد الكريم الخلايله، وعفاف اللبايدى، ١٩٩٥: ١٢١- ١٢٣)

كما أن فى التسعينات بدأ التطور الحديث فى مجال الاستخدام المتكامل لنواحى العلاج عن طريق تخفيف شدة التلعثم فقد استخدم بليكارو Pellicaro (١٩٩٢) طريقة تشكيل اللفظ فى العلاج السلوكى للتلعثم بهدف اعادة برمجة نظام تشكيل الكلام عن طريق التنسيق بين عمليات التنفس والنطق وقد حقق نجاح جيد باستخدامة لهذه الطريقة. (Jones, 2002,p.236)

- **النظريات النفسية لتفسير التعلثم**:

وضع المختصون العديد من النظريات التى توضح اسباب التعلثم: النظرية التشخيصية (النظرية النمائية) ،نظرية التحليل النفسي ،النظرية السلوكية ،النظرية الظاهرية (التمركز حول الذات) ، نظرية السيطرة المخية ، نظرية اضطراب التغذية الراجعة أو المرتدة السمعية ،نظرية الفا المستثارة ، وبرغم النظريات العديدة الموجودة التى تهتم بالظاهرة الخاصة بالتعلثم إلا أنه لم تزودنا أي منها بإطار علمى توضيحى.

- **الدراسات السابقة**:

هناك العديد من الدراسات التى اهتمت بظاهرة التلعثم فى الكلام وذلك من خلال جوانب عدة (سيكولوجية، وفسيولوجية ، ومعرفية.. الخ) ولكن لم تحظ هذه الظاهرة باهتمام المشتغلين بعلم النفس فهناك بعض الدراسات تتناول مراحل عمرية اصغر من المرحلة المعنية فى الدراسة (مرحلة الطفولة المبكرة والوسطي والمتأخرة ومراحل المراهقة).

وسوف نستعرض الدراسات فى ضوء التصنيفات التالية دراسات تطرقت للتلعثم ودراسات تطرقت للبرامج الخاصة بعلاج التلعثم.

- **دراسة سيد أحمد البهاص**(١٩٩٣):

هدفت الدراسة إلى اختبار فاعلية برنامج العلاج الكلامى للقراءة المتزامنة والعلاج الجماعى بالسكيو دراما فى خفض شدة التلعثم وتكونت العينة من (٣٢) طفلا تراوحت اعمارهم ما بين (١٢.٩) سنة مقسمين إلى أربع مجموعات بواقع ١٨ طفل لكل مجموعة الأولى منهم تلقت العلاج بالبرنامج الكلامى للقراءة المتزامنة والثانية تلقت العلاج بالبرنامج بالسيكو دراما والثالثة تلقت العلاج بالاسلوبين السابقين معا، والرابعة فكانت المجموعة الضابطة وتوصلت الدراسة إلى أن الأساليب الثلاثة تأثرت بفاعلية وكان افضلها المجموعة الثالثة المستخدمة الاسلوبين معا.

- **دراسة أحمد رشاد** (١٩٩٣):

هدفت الدراسة إلى التعرف على أكثر طرق العلاج فاعلية فى علاج التلعثم من كل من طريقة رجع الصدى وطريقة العلاج السلوكى لتحديد أيهما أكثر فاعلية، وقد تكونت العينة من (٦٤) حالة من الذكور والإناث تراوحت أعمارهم (١٢- ١٩) سنة قسموا إلى مجموعتين تجريبتين منسقتين الأول تكونت من (٢٤ ذكور و ٨ إناث) حيث طبق عليهم طريقة رجع الصدى والثانية (٢٤ من الذكور و ٨ من الإناث) طبق عليهم طريقة العلاج السلوكى وتوصلت النتائج إلى فاعلية العلاج السلوكى مع الأطفال ذوى الأعمار الصغيرة من حيث الاستجابة للعلاج عنها للأطفال الأكبر عمرا من أفراد العينة.

- **دراسة لانجفين وبوبرج** (١٩٩٣): Langevin &Boberg

هدفت الدراسة إلى التأكيد على فاعلية برنامج علاجى مكثف لعلاج التلعثم وتكون العينة من عشرة متلعثمين مراهقين وتوصلت الدراسة إلى حدوث تغيرات إيجابية فى طريقة كلام المتلعثمين بعد انتهاء البرنامج العلاجى عن طريق زيادة ثقة المتلعثم فى ذاته وخفض مخاوفه من الكلام امام الآخرين من الأسرة والغرباء.

- **دراسة سهير عبدالله** (١٩٩٥):

هدفت الدراسة إلى استخدام اسلوبين فى العلاج اسلوب التظليل واسلوب اللعب غير الموجه لعلاج حالات التلعثم لدى (٢٤) طفلا من ذكور واناث تكونت العينة من أطفال فى المرحلة الابتدائية تراوحت أعمارهم ما بين (٩- ١٢ سنة) وتوصلت النتائج إلى وجود فاعلية لكل اسلوب على حدة فى علاج حالات التلعثم وان الجمع بين الاسلوبين هو الاسلوب الأمثل للعلاج لانه قد أثبت كفاءة فى العلاج.

- **دراسة بلود** (١٩٩٥) Blood :

هدفت الدراسة إلى اتباع برنامج سلوكي معرفي لعلاج المتلعثمين وتكونت عينة الدراسة من ثمان مراهقين متلعثمين وتوصلت الدراسة إلى فاعلية أساليب العلاج السلوكى المعرفى فى علاج التلعثم واكساب المتلعثمين العديد من المهارات الاجتماعية التى تساعدهم على التصرف فى المواقف اليومية والمواقف الضاغطة التى تثيرهم وتظهر التلعثم لديهم.

- **دراسة لينكولن وآخرون** (١٩٩٦) Lincoln & et al,:

هدفت الدراسة الى التعرف على فاعلية علاج الأطفال المتلعثمين فى مرحلة المدرسة في مواجهة المواقف الاجتماعية وتكونت عينة الدراسة من (١١ متلعثم) تراوحت اعمارهم من (٧- ١٢ سنة) واشارت نتائج الدراسة إلى تمكن الاطفال بعد العلاج من مواجهة المواقف الاجتماعية المختلفة.

- **دراسة محمد سيد عطية** (١٩٩٩):

هدفت الدراسة إلى اقتراح برنامج لعلاج التلعثم لدى المراهقين وتكونت عينة الدراسة من (٦٤) مراهقا تتراوح أعمارهم ما بين (١٢- ١٧) تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة ضمت كل مجموعة ٣٢ مراهقا منهم ٢٤ ذكرا و ٨ أناث واشتملت الأدوات على اختبار الينوى النسخة العربية اعداد عزة عزام ١٩٩٦ ومقياس شدة التلعثم وتوصلت النتائج إلى تحسن المجموعة التجريبية بنسبة ٨١,٢٥٪.

- **دراسة صفوت أحمد عبد ربه** (٢٠٠٠):

هدفت الدراسة إلى التحقق من فاعلية العلاج السلوكي متعدد المحاور من خلال تطبيق برنامج مقترح اعده الباحث وتكونت العينة من ٢٠ طفل من الصف الرابع الابتدائي تم تقسيمهم الي اربع مجموعات واشتملت الأدوات على برنامج العلاج السلوكي متعدد المحاور والقراءة المتزامنة وتوصلت الدراسة إلى فاعلية هذا البرنامج فى تخفيف اللجلجة من خلال علاج المصاحبات النفسية وفاعلية القراءة المتزامنة كعلاج كلا من مصاحب للعلاج السلوكي لعلاج اللجلجة.

- **دراسة جونتر وآخرون** (٢٠٠٠) Jones &et al.,:

هدفت الدراسة إلى العلاقة بين توقيت التدخل العلاجى وجدوى العلاج من اللعثمة وتكونت العينة من (٢٦١) طفلا واشتملت الأدوات على برنامج علاجى مكثف وقد تم البرنامج العلاجى ٢٥٠ طفلا وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية بين شدة التلعثم ومدة العلاج فى الأطفال ذوى اللعثمة الشديدة احتاجوا وقت أطول للعلاج كما توصلت الدراسة إلى ان التأخر فى التدخل العلاجى يؤدى إلى صعوبة العلاج لديهم.

- **دراسة داين بريز** (٢٠٠٠) dion poris:

هدفت الدراسة إلى تشخيص علاج الأطفال والمراهقين والبالغين المصابين باللجلجة عن طريق برنامج الخدمات العلاجية واشتملت العينة على ست مجموعات ثلاثة تجريبية وثلاثة ضابطة المجموعة الأولى تتكون من أطفال فى سن ما قبل المدرسة وبلغ عددها ٤٥ طفلا والمجموعة الثانية اطفال المدرسة وبلغ عددهم ٤٥ طفلا والمجموعة الثالثة تكونت من ٤٥ شخصا بالغ وتوصلت النتائج إلى تحسين اطفال المجموعة التجريبية بالمقارنة بالمجموعة الضابطة كما اشارت الدراسة إلى تفوق البرنامج التى تم الجمع فيها بين الابعاد المعرفية والوجدانية والاجتماعية.

- **دراسة انجهام وآخرون** (2001) Inghom, J., et al.,:

هدفت الدراسة إلى التعرف على العوامل البيئية التى قد تتدخل فى حدوث التلعثم وتمثلت الأدوات في اختبار الشخصية للأطفال ومقياس شدة التلعثم واشتملت عينة الدراسة على مجموعة علاجية مكونة من ثمانية أطفال تتراوح

اعمارهم ما بين (٦- ١٢) عاما وتوصلت النتائج إلى فاعلية المناقشة الجماعية بين أفراد أسرة المتلعثمن والمعالج عند وضع خطة علاجية مناسبة لمشكلة التلعثم ومتابعة وتقييم الخطوات العلاجية بصفة مستمرة.

- **دراسة هاريس وآخرون**: Harris, et al., 2002:

هدفت الدراسة إلى إثبات أن الدور التمهيدى والتجريبي من برنامج ليد كومب للتدخل المبكر لة نتائج مفضلة وتمثلت الأدوات فى المقاييس المكررة ANOVA وبرنامج Lid Compe وتكونت العينة من ٢٣ طفلا لم يتم دخولهم بعد المدرسة تم تقسيمهم إلى مجموعتين مجموعة منهم تلقت البرنامج ومجموعة أخرى لم تتلقى البرنامج وتوصلت النتائج إلى تحسن فى معدل التلعثم لدى المجموعة التجريبية

- **دراسة اونسلو وآخرون** (2002) ,.Onslow, et al:

هدفت إلى معرفة الأثر النفسى لبرنامج ليد كومب للتدخل المبكر فى علاج التلعثم واشتملت الأدوات على برنامج برنامج ليد كومب وتكونت عينة الدراسة من ٨ أطفال من سن (٣- ٦) سنوات وأوضحت نتائج الدراسة فاعلية برنامج ليد كومب فى خفض حدة التلعثم والتحسن سلوك الأطفال بعد العلاج.

- **دراسة ياريس واخرون** (2002) ,.Yaruss,et al:

هدفت الدراسة الي تقييم نتائج علاج الكبار من اضطراب اللجلجة حيث تركز عملية تقييم نتائج علاج الكبار من اللجلجة علي التغيرات الحادثة في طريقة الكلام واصدار الاصوات وهذة الدراسة ما هي الا دعوة لزيادة الجهود المستمرة لتحسين أدوات القياس التي يمكن استخدامها لتقييم نتائج الطرق المختلفة لعلاج اللجلجة وتوصلت الدراسة الي ان استخدام اسلوب العلاج القائم علي تشكيل الطلاقة فقط يؤدي الي معاودة التهتهة وانتقال العلاج أما العلاج بتعديل التهتهة أفضل ويفضل الدمج بين المرحلتين لزيادة فاعلية وكفاءة العلاج .

- **دراسة وود وآخرون** (2002) ,.Wood & e t al :

هدفت الدراسة إلى التعرف على معرفة التأثير النفسى لبرنامج ليد كومب الخاص للتدخل المبكر للتعلثم وتكونت عينة الدراسة من مجموعة من الأطفال ما بين ٨- ١٤ سنة فى سن الطفولة المتأخرة واشتملت الأدوات على برنامج ليد كومب وتوصلت النتائج إلى أن البرنامج أكثر فاعلية مع الأطفال من سن (٨- ١٤ سنة) فى سن الطفولة المتأخرة أكثر من للأطفال عمر ما قبل المدرسة.

- **دراسة انجهام وآخرون** (2002) ,.Ingham, R.z ,et al:

هدفت الدراسة إلى تقييم علاج التعلثم على أساس تخفيض فواصل التصويت القصيرة واشتملت الأدوات على برنامج كمبيوتر خاص بتخفيض بعض فواصل التصويت المختارة من اجل التحكم الوظيفى فى التلعثم وتكونت العينة من خمسة رجال راشدين من الشباب يعانون من التعلثم وتوصلت النتائج إلى مساهمة البرنامج مساهمة فعالة فى ممارسة علاج التلعثم فى مرحلة الشباب.

- **دراسة أوبرين وأخرون** 2003,.O,Brian.,et al:

هدفت الدراسة الي استخدام الكلام المطول للتحكم في الكلام واستخدمت عينة من البالغين ذو التهتهة الحقيقية والحادة واكمل (١٦) فردا حوالي ٢٠

ساعة من البرنامج العلاجي واستخدم الفيديو التدخل العلاجي مما أدي الي نتائج ايجابية .

- **دراسة ويبر وأخرين** Webber,et al. ,2004:

هدفت الدراسة الي خفض معدل التهتهة لدي المراهقين والبالغين واشتملت الادوات المستخدمة علي شرائط فيديو تكشف عن اداء السلوك للعينة والخالي من الخطأ لتحسين التغير السلوكي مما أدي الي انخفاض التهتهة .

- **دراسة فينكاتا تاجيري** (Venkata tagiri, (2005:

هدفت الدراسة الي أخر التطورات في علاج التهتهة حيث كان الكلام المطول وما كان علي شاكلته يستخدم في العلاج السلوكي للتهتهة وقد تم استخدام طريقتين للعلاج احداهما للأطفال والأخري للبالغين والطرق المستخدمة (مراقبة الفرد لذاتة) للكشف عن تغيرات اشكال الكلام المتولدة من المفحوصين وتوصلت النتائج الي تطور سريع.

- **دراسة جونس وآخرون** (Jonesn & et al., (2005:

هدفت الدراسة إلى تقييم تأثير برنامج Lid Combe للتدخل المبكر للتلعثم بالمقارنة بمجموعة تحكم للبرنامج واشتملت اهداف الدراسة على عيادتان من العيادات العامة للكلام فى نيوزيلاند وتكونت العينة من طفل / متلعثم تراوح عمره ما بين (٦.٣) سنوات و (١٢) فتاة وقد تم وضع ٥٤ متسابقا عشوائيا منهم ٢٩ لقياس قوة البرنامج و ٢٥ لقياس قوة التحكم للبرنامج وقد توصلت النتائج إلى أن برنامج Lid combe هو علاج فعال للتلعثم للأطفال فى سن ما قبل المدرسة.

- **دراسة محمد محمود النحاس** (٢٠٠٥) :

هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية برنامج ارشادى لدى عينة من الأطفال فى مرحلة المدرسة الابتدائية واشتملت أدوات الدراسة علي اختبار شدة التلعثم أعداد / نهلة عبد العزيز الرفاعى (٢٠٠١) وبرنامج ارشادى وتكونت عينة الدراسة من ٣٠ طفلا (٢٠)ذكور (١٠) اناث ممن يتراوح اعمارهم ما بين ٩- ١٢ عاما وتوصلت النتائج إلى تحسن في فاعلية البرنامج .

- **دراسة هيوات وأخرين** (Hewat,et al (2006:

هدفت الدراسة الي طريق التوقف المؤقت عند التحدث بغرض الذات علي الذات وتكونت العينةعلي مجموعة من المراهقين الكبارأكملوا (٢٢) مرحلة واشتملت الادوات علي تسجيلات صوتية من داخل وخارج العيادة قبل وبعد مرحلة العلاج من البرنامج وتوصلت الدراسة الي انخفاض اللجلجة بأكثر من ٥٠٪.

- **دراسة هند اسماعيل امبابى عبد النبى** (٢٠٠٧):

هدفت الدراسة إلى اعداد برنامج ارشادى يعمل على تنمية مفهوم ذات ايجابى لدى الاطفال المتلعثمين المضطربين سلوكيا واشتملت أدوات الدراسة على مقياس شدة التلعثم واستمارة تحديد نوع وشدة التلعثم والبرنامج الارشادى إلى جانب أدوات اكلينيكية وتكونت عينة الدراسة من ١٠ اطفال متلعثمين (٨) ذكور (٢) اناث في المجموعة التجريبية (١٠) اطفال متلعثمين (٨) ذكور (٢) اناث في المجموعة الضابطة تتراوح اعمارهم ما بين ٥.٥ - ٦.٥ سنوات وتوصلت نتائج الدراسة إلي وجود فروق دالة احصائيا متوسطات رتب اطفال المجموعة

الضابطة والمجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقاييس مفهوم الذات والإضطرابات السلوكية فى اتجاه القياس البعدى للمجموعة التجريبية.

- **دراسة جهان عباس غالب** (٢٠٠٨):

هدفت الدراسة إلى تطبيق برنامج علاجى خاص بالتلعثم حيث كان محوره الفرد والخلفية الاسرية والبيئية المحيطة به ومستند على صوتيات اللغة العربية من صوامت وصوايت واشتملت الأدوات على البرنامج العلاجى ومقاييس شدة التعلثم وتكونت العينة من٣٠ طفل وتوصلت الدراسة إلى فعالية البرنامج العلاجى حيث اصبحوا الاطفال أسوياء تخاطبيا لا يعانون من أي مرض من أمراض التخاطب.

- **دراسة أمل عبد اللطيف حمدى** (٢٠٠٨):

هدفت الدراسة إلى التخفيف من حدة التلعثم لدى الأطفال ورفع مستوى تقدير الذات لديهم واشتملت الأدوات على مقياس شدة التعلثم أعداد سيد احمد البهاص (٢٠٠٥) والبرنامج الإرشادى وتكونت العينة من ٢٠ من الأباء والأمهات لاطفال متلعثمين من المرحلة الأبتدائية تتراوح اعمارهم ما بين (٦- ٩) سنوات وتوصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات الأطفال المتلعثمين فى القياسي القبلى والبعدى لصالح القياس البعدى ووجود فروق ايضا لصالح القياس التتبعى ووجود فروق لصالح الإناث وأنهم أقل فى درجة التلعثم مقارنة بالذكور.

- **دراسة رنا سحيم مهند الدبوس** (٢٠٠٨):

هدفت الدراسةإلى إلقاء الضوء على مشكلة التلعثم ومدى ارتباط هذه المشكلة بالتحصيل الدراسى ومفهوم الذات لدى عينة من الأطفال واشتملت ادوات الدراسة على مقياس مفهوم الذات ومقياس شدة التلعثم (اعداد سيد احمد التهامى ، ٢٠٠٥) وتكونت العينة من ٤٠ طفل ٢١ ذكر ١٩ انثى مجموعة الاطفال غير المتلعثمين وتوصلت النتائج إلى وجود فروق دالة لأطفال المتلعثمين والعاديين فى مفهوم الذات والتحصيل الدراسى لصالح العاديين كما وجدت علاقة طردية بين نفس الأطفال.

- **دراسة محمود عبد الرسول حسن** (٢٠٠٨):

هدفت الدراسة إلى اقتراح برنامج لعلاج التلعثم لدى أطفال كويتيين بمرحلة الطفولة المتأخرة وتمثلت أدوات الدراسة فى استمارة قياس التلعثم واستبانة تشخيص التلعثم وبرنامج لعلاج التلعثم وتكونت العينة من ٢٤ تلميذا من تلاميذ المرحلة الابتدائية بنين وبنات بمتوسط عمر زمنى ١٢٣ شهرا مقسمين إلى ٦ ذكور و ٦ إناث لكل من المجموعة الضابطة بواقع ١٢ تلميذ ومثلهم للمجموعة التجريبية وتوصلت النتائج إلى فاعلية البرنامج بالنسبة للمجموعة التجريبية ولصالح القياس البعدى.

- **دراسة منى توكل السيد** (٢٠٠٨):

هدفت الدراسة الي خفض درجة التهتهة لدى اطفال المدرسة الابتدائية واشتملت ادوات الدراسة على مقياس تشخيص وتحديد درجة التهتهة وبرنامج ارشادى علاجى متكامل لخفض درجة التهتهة، وتكونت العينة من ١٢ طفلا

وطفلة من أطفال المدارس الابتدائية ٤ إناث - ٨ ذكور تتراوح اعمارهم من ٨-١٢ سنة وتوصلت نتائج الدراسة إلى انخفاض درجة التهتهة وشدتها لصالح القياس البعدى.

- **دراسة ماسين وأخرون** (2008).Maasen.B.H., :

هدفت الدراسة الي دراسة طولية لمعرفة تأثير ثلاث أنماط من العلاجات الخاصة بالتلعثم وتكونت العينة من ٦٥ فردا من البالغين ولديهم عيوب نطق وتلعثم واشتملت الادوات الي إخضاع الافراد عينة الدراسة لقياسات مكثفة قبل وبعد البرنامج العلاجي خلال فترة من سنة الي سنتين الي ثلاث سنوات وتوصلت نتائج الدراسة الي تحسن في التواصل وتم التوجيه بالمتابعة في دراسات أخري لتحديد العلاقة بين دورة هذا العلاج والنواحي المعرفية والانفعالية.

- **دراسة فري جان وأخرين** (2009) Fry,J.P.,et al:

هدفت الدراسة الي التعرف علي فاعلية برنامج علاجي متكامل للبالغين من متوسطي العمر من المتلعثمين وتكونت العينة من مجموعة من الكبار لديهم تلعثم تتراوح اعمارهم من (١٦ : ١٩) عاما واشتملت الادوات علي شريط فيديو مسجل علية عينات من الكلام لدي الشخص واستمر لمدة خمس اسابيع ومدة العلاج تراوحت ما بين (٢- ٥) اسابيع واستبيان عن تقدير الذات وتوصلت النتائج الي تحسن ملحوظ بعد تطبيق البرنامج .

- **دراسة هيلين** (2010),Whelan ,C.J.:

هدفت الدراسة الي تأثير علاج التلعثم علي الأشخاص الذين لديهم اضطراب التوحد وتكونت العينة من شخص واحد فقط ذكر لدية اضطراب شديد في التلعثم منذ عدة سنوات واشتملت الأدوات علي عينات يتم أخذها من خلال المحادثة اليومية مع تجميع الكلمات التي بها تلعثم من خلال المتخصصين والوالدين وكذلك المستمعين للأخرين والأصدقاء وتوصلت النتائج الي تحسن في عدد الكلمات التي بها تلعثم .

- **دراسة ايراني** (2010) ,Irani ,F.:

هدفت الدراسة الي تقديم طرق العلاج المتنوعة للعلاج الشامل بالعيادة لكل من المراهقين والبالغين الذين يعانون من التلعثم وتكونت العينة من (٧) من المشاركين والذين يترددون علي العيادة الشاملة من الفترة ٢٠٠٣ : ٢٠٠٨ واشتملت الادوات علي بيانات ارشيفية عن المقاييس الحالية للدراسة والتي هدفت الي قياس شدة التلعثم والاتجاهات نحو التواصل وكل المقابلات شبة المقننة التي تم تسجيلها سمعيا وكذلك عن طريق أشرطة تسجيل (مرئية) (فيديو) وتم الاستعانة بباحثين مستقلين لمقارنة صدق المعلومات التي سبق أخذها وكان المشاركون يتكلمون لمدة طويلة عن موضوعات متعددة ، كما تم استخدام طريقة الارشاد في العلاج وتوصلت النتائج الي ان أقر المشاركون بنتائج إيجابية اتجاه حياتهم الشخصية ووجود دوافع واستعداد لحضور البرنامج وحقق المشاركون العديد من التحسن علي كل مقاييس التلعثم وتم تغير اتجاهاتهم .

- **تعقيب على الدراسات**:

لقد استفادت الباحثة من اطلاعها على الدراسات السابقة الخاصة بالتلعثم مما سعد الباحثة فى وضع نقطة انطلاق لها للبحث العلمى واختيار النقطة البحثية المناسبة وكذلك من خلال عمل الباحثة واحتكاكها بهذه الفئة

كما استفادت الباحثة من الأدوات والمقاييس التى استخدمت فى الدراسات السابقة وكذلك التعرف على أهم العوامل والمصاحبات والأعراض الخاصة بالتعلثم كما أظهرت بعض الدراسات أن اضطرابات الطلاقة في الكلام لدى البنين أعلى من البنات وأكدت دراسات أخرى أن التدريبات اللغوية تزيد من معدل الطلاقة في الحديث لدى البنات ، واستفادت الباحثة من اطلاعها على نتائج جميع الدراسات السابقة فى وضع فروض الدراسة استنادا على هذه الدراسات السابقة فجاءت هذه الدراسة مكملة للدراسات السابقة وبداية لسلسلة من الدراسات اللاحقة.

- **فروض الدراسة**:

- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات رتب درجات بعض الفتيات الراشدات فى القياسات القبلية والبعدية والتتبعية على أبعاد مقياس التلعثم لصالح القياس البعدى .
- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات رتب درجات بعض الفتيات الراشدات في القياسين البعدي والتتبعي علي أبعاد مقياس التلعثم لصالح القياس التتبعي.

- **الإجراءات المنهجية للدراسة**:
- **أولا: منهج الدراسة**:

المنهج المستخدم هو المنهج التجريبى.

- **ثانيا: عينة الدراسة**:

تم اختيار عينة الدراسة من مركز معوقات الطفولة (جامعة الأزهر) واشتملت العينة على (٥) فتيات متلعثمات في سن الرشد (٢١) عاما.

- **ثالثا : أدوات الدراسة** :

تنقسم أدوات الدراسة إلى:

- أدوات الدراسة السيكو مترية وتشمل:
  - ✓ مقياس ستانفورد بينية (اعداد/ لويس كامل مليكة، ١٩٩٨)
  - ✓ مقياس المستوى الاجتماعى والاقتصادي للأسرة (اعداد / عبد العزيز الشخص، ٢٠٠٦).
  - ✓ مقياس تشخيص شدة التلعثم (اعداد الباحثة).
  - ✓ برنامج علاجي متنوع للتلعثم (اعداد الباحثة).
- ادوات الدراسة الكلينكية وتشمل:
  - ✓ دراسة حالة للفتيات المتلعثمات (اعداد الباحثة).
  - ✓ تاريخ الحالة للفتيات المتلعثمات (اعداد الباحثة).

- **مصادر إعداد البرنامج وأدوات الدراسة** :

اعتمدت الباحثة فى اعداد البرنامج العلاجى على عدة مصادر تتضمن:

- الإطار النظرى للدراسة والذى تناول المفاهيم والنظريات الخاصة بالدراسة.
- الدراسات السابقة العربية والاجنبية منها دراسة كل من نوران نجدي أحمد العال (١٩٩٠)، سهير امين عبدالله (١٩٩٥) ، محمد سعيد سلامة هندية(١٩٩٧) سحر عبد الحميد الكحكي(١٩٩٧) 'هدى محمد سيد عبد الواحد (١٩٩٨)

جهان غالب عباس (١٩٩٩) ،محمد سيد عطية (١٩٩٩) ، ، برنامج كمبرداون (١٩٩٩) ، صفوت احمد عبد ربه (٢٠٠٠) ، علا محمد ذكي الطيباني (٢٠٠٠) السيد عبد اللطيف السيد (٢٠٠٠)، أمانى ابراهيم الدسوقي (٢٠٠٠) ، وبرنامج ليد كومب (٢٠٠١)، سهير محمود امين (٢٠٠٢) ،اسامة احمد محمد (٢٠٠٣) ، رنا سحيم مهند جاسم الدبوس (٢٠٠٤)، منتصر علام محمد (٢٠٠٤) ،أحلام على عبدالستار(٢٠٠٥)، محمد محمود النحاس (٢٠٠٥) ،هند اسماعيل امبابى (٢٠٠٠) ،ولوس كريسيس (٢٠٠٥) ، سيد احمد التهامي (١٩٩٣) سهير محمد توفيق (٢٠٠٥)، سيد احمد البهاص(٢٠٠٥) ، سهير محمد توفيق وأخرين (٢٠١٢).

- وكذلك مجموعة من الكتب والمراجع العربية والاجنبية التى استفادت منها الباحثة فى كتابة جلسات البرنامج منها ، عبد العزيز الشخص (١٩٩٧) ،عزة خليل عبد الفتاح (١٩٩٧) ، سهير محمود أمين (٢٠٠٠،٢٠٠٠) ،حامد عبد السلام زهران (٢٠٠٢)، سعدية بهادر (٢٠٠٣)، حامد عبد السلام زهران (٢٠٠٥) عبد المطلب القريطى (٢٠٠٥)، ،ايهاب الببلاوي (٢٠٠٦). حمدي علي الفرماوي (٢٠٠٦) برينستين واخرون (٢٠٠٦)، كومر وأخرون (٢٠٠٧) ، وهيلي واخرون (٢٠٠٧) ، سهير كامل احمد (٢٠٠٧) ، ايمان فؤاد كاشف (٢٠١٠) ، هيلي واخرون (٢٠١٠).

- **أهمية البرنامج**:
  - يساعد فى خفض شدة التلعثم لدى الفتيات الراشدات.
  - يمكن الاستفادة منه فى مجال التربية وخاصة بالنسبة للمتخصصين فى مجال اضطرابات النطق والكلام.

- **الاسس التى يقوم عليها البرنامج**:
  - أسس عامه: راعت الباحثة فى تطبيقها حق الفتيات فى العلاج النفسى وقابلية السلوك للتعديل والتغير.
  - اسس نفسية وتربوية: راعت الباحثة أن يرتكز البرنامج على خصائص نمو الفتيات في سن الرشد.
  - الأسس الإدارية: تهيئة المناخ الإدارى المناسب من المكان والأدوات والوسائل اللازمة لتطبيق البرنامج.
  - الاهداف العامة للبرنامج: التخفيف من شدة التلعثم لدى الفتيات الراشدات تصحيح المعلومات الخاطئة عن التلعثم .
  - الفنيات العلاجية: "المحاضرات والمناقشات الجماعية لدى المتلعثمين والمحيطين بالمتلعثمين ، النمذجة. التدعيم. الواجبات المنزلية".

- **الحدود الاجرائية للبرنامج**:
  - مكان تنفيذ البرنامج: مركز معوقات الطفولة (جامعة الازهر).
  - العينة: تم تنفيذ البرنامج على عينة من (٥) فتيات متلعثمات مما تتراوح اعمارهم احدى وعشرون عاما.
  - المدة الزمنية: استغرق البرنامج شهرين بواقع (٣)جلسات اسبوعيا وتراوحت مدة الجلسة من ٦٠ :٩٠ دقيقة.
  - محتوى الجلسات: تم انتقاء محتوى الجلسات والإرشادية بناء على الأهداف التى تم تحديدها فى البرنامج وكذلك الإجراءات العلمية بما تتضمنه من العينات والأسلوب العلاجى المتنوع والوسائل المستخدمة.

- **تحكيم البرنامج**:

تم تحكيم البرنامج من قبل (١٠) استاذاً من المتخصصين فى التربية الخاصة ورياض الأطفال والصحة النفسية من جامعة الطائف وجامعة عين شمس ومركز اعاقات الطفولة جامعة الازهر.

- **ثالثا: طريقة التطبيق**:

- بعد الانتهاء من اعداد الإطار النظرى للبحوث والدراسات السابقة وصياغة الفروض.
- تم اعداد البرنامج العلاجى المتنوع ثم القيام بتحكيمه.
- اعداد مقياس تشخيص شدة التلعثم ثم القيام بتحكيمه.
- ثم قامت الباحثة بعمل الثبات والصدق للمقياس على عينة (٢٠) من الذكور والإناث فى سن الرشد.
- القيام بالتطبيق بعد المجانسة بين الطالبات عينة الدراسة.
- استغرق المدى الزمنى للتطبيق حوالى ثلاث شهور شهرين للقياس القبلى والبعدى ثم شهر للقياس التتبعي.
- ثم تم عمل الاحصاء اللازمة لهذه البيانات وتوصلت من خلالها إلى النتائج وتفسيرها ومناقشتها.

- **رابعاً: الأساليب الاحصائية**:

اختبار فريدمان وويلكوكسون وذلك باستخدام حزمة البرامج الاحصائية للعلوم الاجتماعية المعروفة اختصارا باسم (Spss).

- **مقياس تشخيص شدة التعلثم**:

- **الهدف من المقياس**:

صمم هذا المقياس بهدف قياس شدة التلعثم عند الفتيات الراشدات فى عمر (٢١) عاما.

- **وصف المقياس**:

يتكون المقياس من ستون عبارة مقسمة إلى ست أبعاد(لغوية – معرفية – انفعاليه- فسيولوجية- اجتماعية – سلوكية) ويعبر عن كل بعد بعشر عبارات ..

- **تصحيح المقياس**:

تتدرج الإجابات من(٣- ٢- ١) وهذه الدرجات تقابل على التوالى (دائما أحيانا، أبدا) فقد قامت الباحثة بوضع ثلاثة اختيارات أمام كل عبارة من عبارات المقياس وهي كالتالي(دائما) وهي تعني انها تحدث بصورة مستمرة،(أحيانا) تعني أنها تحدث من وقت لأخر،(نادرا) تعني انها تحدث بصورة نادرة. ويكون مجموع الدرجات على أبعاد المقياس هو الدرجة التى حصل عليها المتلعثم وكلما زادت درجات الطفل على المقياس زادت شدة التعلثم لديه.

- **الشروط السيكو مترية للمقياس** :

قامت الباحثة بحساب الثبات والصدق لمقياس شدة التلعثم للفتيات الراشدات على عينة استطلاعية قوامها عشرون فتاة ليسوا من افراد العينة الأصلية تم اختيارهم من معهد السمع والكلام بالقاهرة ومركز معوقات الطفولة (جامعة الأزهر) وذلك للتأكد من سلامة المقياس على النحو التالي :

- **أولا : حساب الثبات :**

تم حساب الثبات بطريقتين طريق اعادة الاختبار وطريقة معامل الفا كرونباخ.

- **طريق اعادة الاختبار :**

قامت الباحثة بتطبيق الاختبار على عينة استطلاعية قوامها عشرون من الذكور والاناث ليسوا من افراد موضوع البحث الاصلي ، ثم اعادت الباحثة تطبيق نفس الاختبار على نفس العينة الاستطلاعية مرة اخرى بعد اسبوعان من المرة الاولى وقد تم حساب معامل الارتباط بين الدرجات في المرة الاولى للتطبيق ودرجاتهم في المرة الثانية علي ابعاد المقياس الستة كما يتضح في الجدول التالي .

جدول رقم (١) قيم معامل الثبات لأبعاد مقياس شدة التلعثم باستخدام طريقة إعادة تطبيق المقياس

الأبعاد	المظاهر اللغوية	المظاهر المعرفية	المظاهر الانفعالية	المظاهر الفسيولوجية	المظاهر الاجتماعية	المظاهر السلوكية	المجموع الكلي
معامل الارتباط	.93	.97	.93	.84	.88	.98	.97
مستوي الدلالة	.001	.001	.001	.001	.001	.001	.001

يوضح الجدول السابق ثبات الاداة عن طريق إعادة التطبيق علي عينة مكونة من (٢٠) متلعثم من الراشدين والراشدات وتراوحت معاملات الثبات بين التطبيقيين الاول والثاني لأبعاد المقاييس الستة بين (84. : 98).

- **طريقة معامل الفا** Alph0 Coefficient

قدم كرو نباخ Cronbach هذه الطريقة التي تتطلب حساب تباينات درجات ابعاد المقياس وكذلك درجات المقياس ككل وهي تعد تعديلا لطريقة تحليل التباين وتري الباحثة ان هذه الطريقة تصلح لحساب معاملات ثبات ابعاد مقياس الدراسة الحالية ويوضح الجدول رقم (٢) قيم معاملات الثبات بطريقة معامل الفا كرو نباخ.

جدول رقم (٢) قيم معاملات الثبات لا بعاد مقياس شدة التلعثم بطريقة الفا كرو نباخ

الأبعاد	المظاهر اللغوية	المظاهر المعرفية	المظاهر الانفعالية	المظاهر الاجتماعية	المظاهر السلوكية	الكلي
معامل الثبات	.65	.67	.62	.70	.67	.67

يتضح من الجدول السابق ان قيم معاملات الثبات دالة احصائيا عند مستوي 01,. وهي قيمة معامل ارتباط عالية وموجبة.

- **صدق الاداة :**

استخدمت الباحثة لتحديد صدق مقياس شدة التلعثم طريقتين :

- صدق المحكمين : تم تحكيم المقياس من قبل (١٠) استاذاً من المتخصصين فى التربية الخاصة ورياض الأطفال والصحة النفسية من جامعة الطائف وعين شمس ومركز اعاقات الطفولة جامعة الازهر.
- صدق الاتساق الداخلي :حيث تم حساب معاملات الارتباط الداخلية بين درجة كل بعد فرعي والدرجة الكلية للمقياس مطروحا منها درجة البعد ووجد ان جميع معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية والابعاد الفرعية داله احصائيا مما يعني اتساق الابعاد الفرعية في علاقتها بالدرجة الكلية للأداء .

جدول رقم (٣) يوضح ارتباط الابعاد بالدرجة الكلية لمقياس شدة التلعثم

م	الأبعاد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	المظاهر اللغوية	.50	.01
٢	المظاهر المعرفية	.62	.01
٣	المظاهر الانفعالية	.43	.05
٤	المظاهر الفسيولوجية	.64	.01
٥	المظاهر الاجتماعية	.43	.05
٦	المظاهر السلوكية	.62	.01

يوضح الجدول السابق ان قيم معاملات ارتباط الابعاد الفرعية بالدرجة الكلية للمقياس موجبة وداله احصائيا وهذا يدل علي اتساق الابعاد الفرعية في علاقتها بالميزان الداخلي (الدرجة الكلية للمقياس)

- **النتائج ومناقشتها** :

يتناول هذا الجزء عرضا لنتائج الدراسة الحالية بعد اجراء التحليل الاحصائي للبيانات والتحقق من مدى صدق وثبات أدوات الدراسة وفيما يلي عرض النتائج.

- **ينص الفرض على انه** :

توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات رتب درجات الفتيات الراشدات في القياسات القبلية والبعدية والتتبعية على أبعاد مقياس شدة التلعثم لصالح القياس البعدي . وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم تطبيق اختبار فريدمان لدلالة الفروق في القياسات القبلية والبعدي والتتبعية ويوضح ذلك جدول (٤)

جدول رقم (٤)اختبار فريدمان لدلالة الفروق في القياسات القبلية والبعدي والتتبعية لأبعاد مقياس شدة التلعثم لدى الفتيات الراشدات

الأداء	المتغير	العدد	المتوسطات	الانحرافات	متوسطات الرتب	كا٢	الفرق بين المتوسطات	الدلالة الاحصائية
القبلي	بعد المظاهر اللغوية	5	26.60	.894	3.00	10.000	2	.01
البعدي			12.40	.548	2.00			
التتبعي			11.55	.000				
القبلي	بعد المظاهر المعرفية	5	23.60	.894	3.00	10.000	2	.01
البعدي			13.20	.447	2.00			
التتبعي			11.60	548	1.00			
القبلي	بعد المظاهر الانفعالية	5	27.80	.837	3.00	10.000	2	.01
البعدي			12.80	1.517	2.00			
التتبعي			10.80	.837	1.00			
القبلي	بعد المظاهر الفسيولوجية	5	26.80	.837	3.00	10.000	2	.01
البعدي			13.40	1.517	2.00			
التتبعي			11.80	.837	1.00			
القبلي	بعد المظاهر الاجتماعية	5	26.00	2.000	3.00	9.579	2	.01
البعدي			13.80	.817	1.90			
التتبعي			12.60	1.517	1.10			
القبلي	بعد المظاهر السلوكية	5	27.00	1.000	3.00	10.000	2	.01
البعدي			13.00	.707	2.00			
التتبعي			11.40	.894	1.00			

يتضح من الجدول السابق من خلال استخدام اختبار فريدمان وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلاله ٠,٠١ بين متوسطات رتب القياسات القبلية والبعدية والتتبعية على أبعاد مقياس شدة التلعثم لدى الفتيات المتلعثمات لصالح القياسات البعدية والتتبعية مما يعني تحقق صحة الفرض، ترى الباحثة أن السبب في وجود فروق دالة احصائيا في مظاهر المقياس هو اهمية البرنامج وصور العلاج المتنوعة التي تقدم للمتلعثمات من خلاله حتى يتسنى لهم عبور تلك المحنة بسلام فقد ساهم البرنامج في انخفاض حدة التلعثم لدى الفتيات وبأنهم ليسوا مختلفين عن العاديين في المظاهر اللغوية و المعرفية والانفعالية والفسيولوجية والاجتماعية والسلوكية فمثل هذا الاعتقاد يعطي دافعا قويا للعمل العلاجي لديهم ويخفف من مشكلاتهم النفسية والتخلص منها الى جانب شعورهم بانهم قادرين على الكلام دون تلعثم ، ويضمن ذلك مثابرة المتلعثمات على الاسلوب الكلامي المرغوب الى جانب اعطائهم الثقة في انفسهم فيبدؤون يتكلمون بطريقة أفضل من ذي قبل وذلك بالتحدث امام الاخرين بحرية دون خوف أو تهديد لان الكلام شرط اساسي وضروري للتفاعل بين الاشخاص وبدون هذه القدرة يبقي الفرد اسيرا للعزلة والنبذ من الاخرين ، الى جانب تهيئة الباحثة للفتيات عينة الدراسة لبيئة تدريبية أقرب الى البيئة الطبيعية وذلك لاستمرار التفاعل والتواصل بينهم وبين أسرهم والاخرين بعد توقف البرنامج العلاجي وهذا ما وفره البرنامج العلاجي المتنوع من أساليب علاجية وفنية متنوعة ومتدرجة الصعوبة بحيث تخفف على المتلعثمات الانفعالات والمظاهر الفسيولوجية والسلوكيات المصاحبة للتلعثم بحركات الوجه اللاإرادية واكتسابهم فنية الاسترخاء وغير ذلك من خلال توفير جو من الود والمحبة والاطمئنان مما ساعد على رفع مستوى استعدادتهم لتقبل الجلسات العلاجية الى جانب الطرق المستخدمة في البرنامج العلاجي من علاج نفسي وسلوكي وبيئي وتخاطبي وما يتضمنه من فنيات مثل المناقشة والحوار والتدعيم والنمذجة والواجبات المنزلية فكل هذه الفنيات تتيح لافراد عينة الدراسة حرية التعبير عن مشاعرهم واحاسيسهم والكشف عن دوافعهم وذلك يمكنهم من التخلص من التلعثم في الكلام فتزداد طلاقتهم اللفظية من خلال اقتلاع جذور الخشية الاتصالية التي لازمتهم طويلا فأصبحت جزءا من شخصيتهم والاستمتاع بالمرحلة العمرية خاصة أن مرحلة الرشد مرحلة مشتعلة بالمشاكل والقدرات المتفجرة فلا بد من دفعهم لاكتساب المهارات العلاجية المناسبة خاصة بعد ان اعطت الباحثة امل كبير للفتيات في العلاج وهذا الامل ادى الى تحقيق النتائج بإيجابيه الى جانب التنوع في البرنامج العلاجي بالجمع ما بين العلاج النفسي والسلوكي والتخاطبي والبيئي حيث يمثل ذلك العلاج المثالي والفعال في التعامل مع التلعثم ومن اهم الاساليب العلاجية التي اتبعتها الباحثة مع الفتيات ايضا الاسترخاء العضلي والتدريبات لتنظيم التنفس والتدريب علي الكلام الايقاعي والنطق بالمضغ والممارسة السلبية والتغذية السمعية المرتدة وبالتالي فتنفيذ هذا البرنامج يحتاج الى باحث مختص ويحتاج الى صبر وحكمة ووقت مما ادى الى مساهمته في ارتفاع مستوى مهارات الاتصال لدى الفتيات الراشدات وارتقائهم على سلم المظاهر اللغوية والانفعالية والمعرفية والفسيولوجية والاجتماعية والسلوكية والثقة

بالذات والتعامل الفاعل في المواقف المختلفة فبمجرد أن أخذت كل فتاة الثقة في نفسها والكلام فيبدؤون بطريقة افضل من ذي قبل وهذا يعنى انه بالرغم من انتهاء البرنامج العلاجي الا ان أثره لا ذال مستمر وهذا تدعيم للاستجابة لديهم وتثبيتها وترى الباحثة أن ما سبق يتفق مع ما توصلت اليه العديد من الدراسات على أهمية طرق العلاج المختلفة والمتعددة للتلعثم ومنها دراسة كل من سيد أحمد البهاص (١٩٩٣) ،أحمد رشاد (١٩٩٣)، Langevin and Boberg(1993) ، سهير عبدالله (١٩٩٥) ، Blood (1995) ، صفوت أحمد عبد ربه (٢٠٠٠) ، Lincoln and et al., (1996) ،محمد سيد عطية (١٩٩٩) Inghom, J., et al., dion poris (2000)' et al&Jones (2000) e t al., (2002)&Wood ، Onslow, et al., (2002) ، ، ((2000) ،Ingham, R.z .et al., (2002) Harris et al., 2002 ، 2001 Jones & et al.,) ، Webber,etal(2004). OBrian,etal (2003) Venka Tagiri (2005) ، محمد محمود النحاس (٢٠٠٥) ، 2005) Changarathil, ، Fluoxetine (2007) ، Hewatm,et al.,(2006) R.,(2007) ، هند اسماعيل امبابى عبد النبى (٢٠٠٧) ، Moossen,B.H (2008) ، جيهان عباس غالب (٢٠٠٨) ، أمل عبد اللطيف حمدى (٢٠٠٨) ، رنا سحيم مهند الدبوس (٢٠٠٨) ، منى توكل السيد (٢٠٠٨) ، محمود عبد الرسول حسن (٢٠٠٨) ، Fry,J.p.,etal(2009) ، Whelan (2010) irani,F., (2010)حيث توصلت نتائجهم الى امكانية خفض مشكلة التلعثم الى حد كبير على ضوء البرامج العلاجية التي تساهم في تنمية القدرات الحسية والمهارات الحركية للفم لتنمية القدرة على التحدث واكتساب الطلاقة اللغوية وتحقيق التوافق بين التعبير عن الافكار والقدرة على التعبير عنها من خلال الكلام وهناك بعض الدراسات أرجعت انتكاسة اللجلجة الى العلاج الذي يتم داخل العيادات من خلال التحكم في المثيرات المحيطة فإذا خرج المتلعثم الى حياتة الطبيعية عادت اليه مشكلة التلعثم في الكلام مرة آخري وهذا ما حاول البرنامج الحالي تجنبه .

- **ينص الفرض الثاني على أنه** :

لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات رتب درجات الفتيات الراشدات في القياسين البعدي والتتبعي على أبعاد مقياس شدة التلعثم . وللتحقق من صحة هذا الفرض تم تطبيق اختبارويلكوكسون لدلالة الفروق في القياسين البعدى والتتبعي، ويوضح ذلك جدول (٥).

من جدول (٥) يتضح أن قيمة (Z) دالة احصائيا عند مستوى ٠٥ر. وأسفرت نتائج الجدول عن عدم صحة الفرض العلمي الصفري حيث وجدت فروق دالة في القياسين البعدي والتتبعي لصالح القياس التتبعي ، وهذا يؤكد استمرارية نجاح البرنامج العلاجي في خفض درجة التلعثم لدى الفتيات الراشدات لما بعد التطبيق بفترة زمنية ويرجع ذلك لمتابعة الباحثة بدقة لا فراد عينة الدراسة بعض التطبيق وتخطيطها الجيد للبرنامج الي جانب تشجيعها المستمر للفتيات علي التحسن في النطق حتي لا يكونوا موضع سخرية من الاخرين الي جانب الاهتمام الفعال من قبل الوالدين حيث ساعدوا فتياتهم علي استغلال

قدراتهم في التدريب الذاتي بالطرق المختلفة مما أدى الي تحسنهم في جميع أبعاد المظاهر المقاسة في الدراسة ويرجع التحسن أيضا لتأثير المثيرات البيئية الغنية بالمنبهات والخبرات والمثيرات مما دفعهم الي التعرف علي كل جديد في طرق العلاج المختلفة للتلعثم والتحدي لة لخفض درجته لديهم وقد أسفرت نتائج بعض الدراسات ان نسبة الشفاه لدى الراشدين المتلعثمين ٨٠٪ (Howell,2007,P.287)

جدول رقم (٥): اختبار ويلكوكسون لدلالة الفروق في القياسين البعدي التتبعي لأبعاد مقياس شدة التلعثم لدى الفتيات الراشدات

المتغير	الفروق	ن	متوسطات الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوي الدلالة
بعد المظاهر اللغوية	**الرتب السالبة**	5	3.00	15.00	2.07	.03
	الرتب الموجبة	0	0	0		
	الرتب الصفرية	0	0	0		
	المجموع الكلي	5	3.00	15.00		
بعد المظاهر المعرفية	الرتب السالبة	5	3.00	15.00	2.07	.03
	الرتب الموجبة	5	0	0		
	الرتب الصفرية	0	0	0		
	المجموع الكلي	5	3.00	15.00		
بعد المظاهر الانفعالية	**الرتب السالبة**	5	3.00	15.00	2.04	.04
	الرتب الموجبة	0	0	0		
	الرتب الصفرية	0	0	0		
	المجموع الكلي	5	3.00	15.00		
بعد المظاهر الفسيولوجية	الرتب السالبة	5	3.00	15.00	2.06	.03
	الرتب الموجبة	0	0	0		
	الرتب الصفرية	0	0	0		
	المجموع الكلي	5	3.00	15.00		
بعد المظاهر الاجتماعية	**الرتب السالبة**	4	2.50	10.00	1.85	.06
	الرتب الموجبة	0	0	0		
	الرتب الصفرية	1	0	0		
	المجموع الكلي	5	3.00	10.00		
بعد المظاهر السلوكية	الرتب السالبة	5	3.00	15.00	2.06	.03
	الرتب الموجبة	0	0	0		
	الرتب الصفرية	0	0	0		
	المجموع الكلي	5	3.00	15.00		
مجموع الابعاد	**الرتب السالبة**	5	3.00		2.03	.04
	الرتب الموجبة	0	0			
	الرتب الصفرية	0	0			
	المجموع الكلي	5	3.00			

- **توصيات الدراسة** :

- الاهتمام برعاية الافراد المتلعثمين من الجنسيين في مراحل العمر المختلفة .
- العمل على توفير برامج إرشادية لوالدي المتلعثمين في جميع الاعمار.
- العمل على توفير برامج علاج نفسي وسلوكي بجانب العلاج التخاطبي والبيئي في مراكز التخاطب وتدريب أخصائيات التخاطب عليها.
- العمل على تأهيل اخصائيات للتخاطب لكيفية التعامل مع المتلعثمات من الناحية النفسية .

- تقبل الوالدين والغرباء من الاصدقاء والمعلمين للمتلعثمين في أى مرحلة عمرية .
- التعرف على مشكلة التلعثم والعمل على حل كل المشكلات التي يتعرض لها المتلعثمين لتقليل الضغوط النفسية لديهم.
- توصي الباحثة بالاهتمام بعمليات المتابعة لحالات التلعثم للتأكد من بقاء أثر البرامج العلاجية .

- **_ البحوث المقترحة** :

- دراسة لفعالية برنامج ارشادي للتخفيف من الاضطرابات السلوكية الشائعة لدى المتلعثمين في مرحلة الرشد .
- دراسة إكلينيكية لوالدي المتلعثمين في مرحلة الرشد .
- استخدام البرامج المصممة وفق قواعد متعددة لعلاج حالات شديدي التلعثم
- تعميم تطبيق البرنامج المقترح علي المتلعثمين من الذكور في نفس المرحلة العمرية.

- **المراجع العربية** :

- **احمد ابو زيد (٢٠١٢)** : الصحة النفسية للعاديين وذوي الاحتياجات الخاصة ، ط١ خوارزم العلمية ، الطبعة الأولي .
- **احمد رشاد (١٩٩٣)** : استخدام برامج متنوعة لعلاج تلعثم المراهقين ، دراسة تجريبية مقارنة ، رسالة ماجستير ، غير منشورة ، معهد الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين شمس .
- **السيد عبد اللطيف السيد (٢٠٠٠)** : مدى فاعلية برنامج تدريبي في تنمية الحصيلة اللغوية ومفهوم الذات لدى عينة من الأطفال المتأخرين لغويا في مرحلة ما قبل المدرسة رسالة ماجستير ، غير منشورة ، معهد الدراسات العليا – للطفولة .
- **أمل عبد اللطيف حمدي (٢٠٠٨)** : مدى فاعلية برنامج للرشادي للوادين للتخفيف من مدة التلعثم لدى أطفال المرحلة الابتدائية ، رسالة ماجستير ، غير منشورة ، كلية التربية جامعة عين شمس .
- **_ ايمان فؤاد كاشف (٢٠١٠)** : مشكلات الكلام واللجلجة (دليل الوالدين والمعلمين) القاهرة دار الكتاب الحديث .
- **ايهاب الببلاوي (٢٠٠٦)** : اضطرابات التواصل ، ط ١، مكتبة النهضة المصرية
- **جيهان غالب عباس (١٩٩٩)** : دراسة لبعض المتغيرات البيئية والنفسية المرتبطة بظاهرة التلعثم في الكلام عند الاطفال ، رسالة ماجستير ، غير منشورة ، معهد الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين شمس .
- **جهان عباس غالب (٢٠٠٨)** : فاعلية برنامج تخاطب للأطفال المتلعثمين بمشاركة الوالدين ، رسالة دكتوراة غير منشورة ، معهد الدراسات والبحوث البيئية ، جامعة عين شمس .
- **حامد عبد السلام زهران (٢٠٠٢)** : التوجيه والارشاد النفسي ، القاهرة ، عالم االكتب .
- **حامد عبد السلام زهران (٢٠٠٥)** : علم نفس النمو (الطفولة والمراهقة)، القاهرة ، عالم الكتب .

- **حمدي علي الفرماوي (٢٠٠٦)**: نيوروسيكولوجيا معالجة اللغة واضطرابات التخاطب (موجهات تشخيصية وعلاجية وأسرية) ، مكتبة الانجلو المصرية .
- **خليل ميخائيل معوض (٢٠٠٣)** : ارشاد أسر ذوي الاحتياجات الخاصة ، عمان ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع .
- **رنا سحيم مهند جاسم الدبوس (٢٠٠٤)** : التلعثم وعلاقته بالتحصيل الدراسي ومفهوم الذات دراسة مقارنة للفروق بين الجنسين في مرحلة الطفولة المتأخرة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الأداب ، جامعة عين شمس .
- **رنا سحيم مهند جاسم الدبوس (٢٠٠٨)** : فاعلية برنامج علاجي سلوكي للتخفيف من شدة التلعثم لدى الاطفال في مرحلة الطفولة المتأخرة من سن (٩- ١٢) سنة رسالة دكتوراة ، غير منشورة ، معهد الدراسات العليا للطفولة جامعة عين شمس .
- **سامي محمود (١٩٩٣)** : طفلك له ٢٠٠ مشكلة الحلول المثلي ، ط١ ، الدار المصرية للنشر والتوزيع .
- **سامي محمد ملحم (٢٠٠٢)** : مشكلات طفل الروضة ، التشخيص والعلاج ، عمان ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع .
- **سحر عبد الحميد الكحكي (١٩٩٧)** : تقييم برنامج علاجي متكامل لعلاج اللجلجة لدى عينة من الأطفال المعاقين ، رسالة دكتوراة ، غير منشورة ، كلية الأدا ب ، جامعة عين شمس
- **سعدية محمد علي بهادر (٢٠٠٣)** : برامج تربية أطفال ما قبل المدرسة ، عمان ، دار المسيرة ، للنشر والتوذيع والطباعة .
- **سهير امين عبدالله (١٩٩٥)** : دراسة لمدي فاعلية أ سلوبي التظليل واللعب غير الموجه في حالات اللجلجة لدي اطفال المرحلة الابتدائية ، رسالة دكتوراة غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس
- **سهير كامل احمد (٢٠٠٧)**: التوجيه والارشاد النفسي للصغار ، الاسكندرية ، مركز الاسكندرية للكتاب .
- **سهير محمود أمين (٢٠٠٠)** : اللجلجة ، التشخيص والعلاج ، دار الفكر العربي
- **سهير محمود أمين (٢٠٠٠)** : اللجلجة المفهوم – الاسباب – العلاج ، ط ١ ، دار الفكر العربي
- **سهير محمد محمد توفيق واخرون (٢٠١٢)** : فاعلية برنامج للتدخل المبكر في تنمية بعض المهارات اللغوية والمعرفية لدي اطفال ذوي صعوبات التعلم في مرحلة الروضة في مدينة الطائف ، جامعة الطائف .
- **سيد أحمد البهاصي (١٩٩٣)** : فاعلية أسلوب السيكودراما والقراءة المتزامنة في علاج حالات التلعثم ، رسالة دكتوراة ، غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة طنطا
- **سيدأحمدالبهاص(٢٠٠٥)**: أداة قياس شدة التلعثم (Stuttering Severity Ss I instrument) للأطفال والمراهقين ، القاهرة .: مكتبة النهضة المصرية .
- **صفوت أحمد عبد ربه (٢٠٠٠)** : فاعلية العلاج السلوكي متعدد المحاور والقراءة المتزامنة في علاج اللجلجة وبعض الاضطرابات النفسية المصاحبة ، رسالة دكتوراة غير منشورة معهد الدراسات العليا للطفولة .
- **عبدالفتاح مطر (٢٠١١)** : اضطرابات النطق والكلام ، ط١ الطبعة الأولي ، جامعة الطائف

- **عزة خليل عبدالفتاح (١٩٩٧)** :الانشطة في رياض الاطفال ، القاهرة ، دار الفكر العربي .
- **عبدالعزيز السيد الشخص (١٩٩٧)**: اضطرابات النطق والكلام ، خلفيتها ، تشخيصها ، انواعها ، علاجها ، القاهرة ، مركز الفتح للمطبوعات الذهبية.
- **عبد المطلب القريطى (٢٠٠٥)**: سيكولوجية الفئات الخاصة وتربيتهم ط٤، القاهرة ، دار الفكر العربي.
- **عبدالكريم الخلايلة ، عفاف اللبابيدي (١٩٩٥)** : تطور اللغة عند الطفل ، عمان ، دار الفكر للنشر والتوزيع .
- **علا محمد ذكي الطيباني (٢٠٠٠)** : دراسة العلاقة بين ضغوط الوالدية واللجلجة في الكلام عند أطفال ما قبل المدرسة ، رسالة ماجستير ، غير منشورة ، معهد الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين شمس .
- **علاء الدين فرغلي (٢٠٠٤)** : الطفل وصحتة النفسية ، القاهر ، دار الفكر العربي.
- **فاروق الروسان (٢٠٠٦)** : سيكولوجية الاطفال غير العاديين مقدمة في التربية الخاصة عمان ، دار الفكر العربي ، للنشر والتوزيع .
- **لينا روستر واخرون (٢٠٠٤)** :كيف يمكن التغلب علي التلعثم لدي الاطفال وطلبة المدارس ؟ترجمة خالد العامري ، القاهرة، دار الفاروق للنشر والتوزيع .
- **محمد سعيد سلامة هندية (١٩٩٧)** : دراسة مفهوم الذات لدى الأطفال المتلعثمين والعاديين من الجنسيين دراسة مقارنة رسالة ماجستير ، غير منشورة ، معهد الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين شمس .
- **محمد سيد عطية (١٩٩٩)**: برنامج مقترح لعلاج التلعثم لدى المراهقين رسالة ماجستير غير منشورة ، معهد الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين شمس
- **محمد محمود النحاس (٢٠٠٥)** : مدي فاعلية برنامج ارشادي في علاج صور التلعثم لدى الأطفال في المرحلة الابتدائية ، رسالة دكتوراة ، غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الزقازيق ، فرع بنها .
- **محمود عبد الرسول حسن الجمعة (٢٠٠٧)**: برنامج مقترح لعلاج التلعثم لدى الاطفال الكويتيين بمرحلة الطفولة المتأخرة ، رسالة دكتوراة ، غير منشورة ، معهد الدراسات التربوية .
- **منتصر علام محمد (٢٠٠٤)** : مقارنة فعالية برنامجيه للإرشاد التوكيدي والارشادي العقلاني الانفعالي في تعديل مفهوم الذات ، دكتوراه ، معهد الدراسات العليا للطفولة جامعة عين شمس .
- **مني توكل السيد (٢٠٠٨)** : التهتهة لدي الاطفال (مفهومها – أسبابها – أعراضها – تشخيصها – علاجها) دار الجامعة الجديدة .
- **نوران نجدي أحمد العال (١٩٩٠)** : التلعثم ، رسالة ماجستير ، غير منشورة كلية الطب جامعة عين شمس .
- **هدي برادة ، فاروق صادق (١٩٩٠)** : علم نفس النمو ، وزارة التربية والتعليم بالاشتراك مع الجامعات المصرية .
- **هدى محمد سيد عبد الواحد (١٩٩٨)** : التلعثم وعلاقته بمستوى الطموح لدى تلميذات المرحلة الاعدادية ، رسالة ماجستير ، غير منشورة ، معهد الدراسات العليا للطفولة جامعة عين شمس .

- هند اسماعيل امبابي عبد النبي (٢٠٠٧) : برنامج ارشادي لتنمية مفهوم الذات وعلاقته بالاضطرابات السلوكية لدى الأطفال المتلعثمين ، رسالة دكتوراة ، غير منشورة كلية الأطفال جامعة القاهرة .

• المراجع الاجنبية :

-Bernstein , N., et al ., (2006) ; The treatment of Stuttering ; From The hub to the Spoke ; Description and evaluation Of an integrated Therapy Program . Montgomery , Catherine , Lawrence Erlbaum Associational publishers (Chapter) Abstract A few Years ago at the international .

- Blood , G.W., (1995) ; ABehavioral Cognitive therapy Program For adults Who Stutter ; Computer and Councelling Common diord .

-Changarathil , R. (2007) ;The effectiveness of video self – modeling (VSM) as a fluency maintenance strategy for adults and adolescents Who Stutter . University of Alberta (Canada) . Proquest Dissertations and These , Retrieved From.http:/ Search. Proquest . com / docview / 304794500? Accounted =37562.

-Dion Poris (2000) ; appropriate therapy For Fluency disorders . Baston University M s ccc I sl p. CD Syllabus .

-Fluoxetine (2007) ; For persisten Developmental Stuttering Kumar , Amar deep Balan Sabish, Clinical Neuro pharmacology , Journal Artiicial Abstract is a disturbance in the normal Fluency , Vol 30 (1) , Jan – Feb .

-Fry J. P., et al ., (2009) ; The effect of an intensive group Therapy Program For Young adults Who Stutter Asingle Subject Study , international Journal Of Speech – Language Pathotogy , Vol11 (1), Feb .

- Harris , V.,et al., (2002); an experimental investigation of The impact of The Lidcombe Program of early Stuttering , Journal Fluency Disorders , Fall.,27(3).

- Healey , E, C., (2007) ; Review of Speech Therapy of The Sever Older Ad descent and adult Stutterer A program For Change , Abstract , Review s The book Speech vol (1) 32 .

- Healey , E. C., et al ., (2010) ; What The Literature Tells Us about Listeners, Reactions to Stuttering implications For The Clinical Management of Stuttering , Seminars in Speech&, Language , Nov , vol . 31 Issue(4).

- Hewat.S., et al (2006) ; A phase II Clinical trial of Self – imposed time – Out treat ment For Stuttering in adults and Adolescents . Disability Rehabilitation, , 28 (1).

- Howell,p.(2007):signs of Developmental Stuttering up to age eight and at 12 plus.Clinical psychology Review,27. -http://www3.fhs.usyd.edu.au/asrcwww/treatment /camperdown,htm (1999)

-Ingham , R.J., (2001); The Modification of Speech Naturalnees During Rthythmic stimulation Treatment of Stuttering.J.of Speech. Language & Hearing Res .,Val.44,No. 4.

-Ingnom, J., et al ., (2001) ; Evaluation of Stuttering treatment based on reduction of Short Phon am intervals Journal of Speech,Language and hearing research,Vol, 44).

-Irani , F., (2010) ; Amixed methods approach to evaluating treatment Outcomes For an eclectic approach to intensive Stuttering Therapy, Bowling Green State , University Proquest Dissertations and Theses , Retrieved From .

-Jones , M. et al.,(2000) ; Treating Stuttering in Young Children ; Predicting Treatment Time The Lidcombe Program . J. Of Speech . Language & Hearing Res . ; V. 43, N. 6 .

-Jones , M., et al ., (2002); Statistical Powerin Stuttering Research ; Atutorial Journal of Speech , Language , and Hearing Research , Vol,45

-Jones , M ., et al., (2005); Randomized Controlled trial of the Lidcombe Program me of early Stuttering Intervention , BMJ; British – Medical – Journal ., vol. 31 (7518) ; No pagination Specified .

-Langevin , M., et al .,(2004); Development of a scale to Measure Peer Attitudes Toward Children Who Stutter , Evidence – based treatment of Stuttering ; Empirical bases and Clinical applications .

-Las cruces (2005); public Schools Speech – Language program Stuttering Interview available at;WWW. Las Cruces public Schools District Slpft Uttering Interview . doc .

-Lincoln, M., et al (1990) ; Clinical Opel treatment For School – og e Children Who Stutter Journal Speech Language Pathology , Vol .2.

-Maassen , B. H., et al ., (2008); Evaluatievan StotterTherapieen = Efficacy research in Stuttering Therapy , Journal Article , Abstract; Stuttering is a Complex Speech , Gedrags Therapie , Vol . 41 (11).

-Marilyn, et al ., (1998) ; Teasing Bullying Experienced by children Who Stutter ; to word Developmental of a questionnaire- Contemporary Issues in Communication Science and Disorders , Volume , (25).

-OBrains ,s., et al . (2003); the Camper down Program ; Outcomes of a new prolonged Speech Treatment model Journal of Speech , Language and hearing Research(46).

-Onslow , M.,et al., (2002): Psychologicall Impact Of The Lidcombe Program Of earStuttering Intervention . International Journal of Language and Communication Disorders Vol , 37 , no . 1.

-Pellowsk,m., et al , 2001 ;Characteristics of Speech Disfluency and Stuttering Behaviors in 3 – and 4 Year- old Children Jour nal of Speech , Language , and Hearing Research , vol , 45.

-Smith , A., (2006) ; The Australian Foundation , Research Studies International Of Language and Motor Processing in Stuttering .

-Spencer , c., et al ., (1994) ; Evaluating Environ mental education In nursery and primary School ,en Viron mental education and information Vol , (3).

-The__lid combe program http: www3. fhs.usyd.edo.ac/asrcwww lidcombe.htm.The camper down program

-Venkatagiri, H.S. (2005) ; Recent advances in the treatment of Stuttering ; Atheoretical perspeetive Journal of Communication Disoders . 38 (5),

- Whelan , C. J., (2010); Effective Stuttering treatment For persons With Autism Spectrum disorders ; A single – Subject design Study , The George Washing ton , University , Pro quest Disser ations and Theses , Retrieved From . http://search.proquest.com/docview/305201757 ?accountid=37562

-Webber, M. J., et al (2004); the of Language and Communication Disorders , 39 (4) ,Woods , S., (2002; Psychological Impact of The Lidcombe Program of Early Stuttering Intervention J.of Language and Communication Disorders Vol . 37 . No. 1

-Yaruss , J., et al ., (2004) ; Stuttering and the International of functioning Disability , and Health , Journal of Communication Disorders , vol 37 (1) .

****

البحث السابع :

" فاعلية استراتيجية التعلم القائم على المشكلة في تنمية بعض مفاهيم المواطنة لدي طفل الروضة "

إعداد :

د / سعيد عبد المعز علي .

مدرس المناهج وطرق تدريس رياض الأطفال

كلية التربية جامعة حلوان

obeikandl.com

obeikandl.com

" فاعلية استراتيجية التعلم القائم على المشكلة في تنمية بعض مفاهيم المواطنة لدي طفل الروضة "

د / سعيد عبد المعز علي

• **المستخلص** :

هدفت الدراسة الحالية إلى قياس فاعلية استراتيجية التعلم القائم علي المشكلة في تنمية بعض مفاهيم المواطنة لدي طفل الروضة وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ✓ ما مفاهيم المواطنة التي تناسب طفل الروضة ؟
- ✓ ما التصور المقترح لوحدات قائمة علي استراتيجية التعلم القائم علي المشكلة لطفل الروضة ؟
- ✓ ما فاعلية استراتيجية التعلم القائم علي المشكلة في تنمية بعض مفاهيم المواطنة لدي طفل الروضة ؟

تكونت عينة الدراسة من (٦٠) طفلاً وطفلة في روضة مدرسة القاهرة التجريبية للغات من منطقة القاهرة الجديدة التعليمية في مدينة القاهرة ، تم تعيين مجموعة تجريبية عُرضت للبرنامج المقترح ، ومجموعة ضابطة دُرست بالطريقة التقليدية.استغرق تطبيق الدراسة (٥) أسابيع بواقع يومين في الأسبوع ، وبعد الانتهاء من تطبيق البرنامج تم تطبيق الأختبار المصور على المجموعتين التجريبية والضابطة، واستخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وقد استخدم الباحث اختبار(ت) للكشف عن وجود فروق تعزى للبرنامج المقترح المستخدم . أظهرت النتائج وجود فروق داله إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠١) في مستوى مفاهيم المواطنة لطفل الروضة ، مما يشير إلى فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مفاهيم المواطنة لدى طفل الروضة .

(الكلمات المفتاحية: استراتيجية التعلم القائم علي المشكلة ، مفاهيم المواطنة ، طفل الروضة)

The Effectiveness of Problem Based Learning Strategy in Developing Some Citizenship Concepts in Kindergarten Child

Abstract

The present study was conducted to determine the effectiveness of problem based learning strategy in developing some citizenship concepts through answering the following questions:1. What are the citizenship concepts appropriate for a kindergarten child?2. What is the proposed perspective of units based on the strategy of problem-based learning strategy for kindergarten child?3. What is the effectiveness of the problem based learning strategy in developing some citizenship concepts for kindergarten child?.A total of 60 children, in a kindergarten located at The Experimental Cairo School of Languages, comprised the sample study. An experimental group was determined and exposed to the suggested program, and another group was used as a control treatment taught in a traditional way.It took 5 weeks to apply the study, 2 days a week. After applying the program, a portraited program was applied to the both groups: experimental and control, finding out the averages and standard deviations. The researcher used T test to demonstrate significant differences which were attributed to the suggested program used.The results showed that the differences were significant ($P < 0.01$) in the average of citizenship concepts of kindergarten children. This reveals that the suggested program is effective in developing some citizenship concepts in kindergarten children.

Keywords:(problem based learning strategy,citizenship concepts,Kindergarten chila)

• **مقدمة** :

إن طلاب اليوم من رياض الأطفال إلي الصف الثالث الثانوي يحتاجون إلي بناء مهاراتهم في حل المشاكل والتفكير أثناء تعلم المضمون الضروري لتطبيق تلك المهارات . إن المنهج الذي يُعد للأطفال جيدا ليكونوا عاملين ومواطنين منتجين في القرن القادم سوف لا يقوم على حشو أدمغتهم بحقائق ونظريات اليوم _ والتي سرعان ماتصبح قديمة أو مهملة _ بل إنه سيبين لهم كيف يتعلمون بأنفسهم وكيف يستخدمون المعلومات التي يتعلمونها (روبرت ديليسل ٢٠٠١ ص٩) .

ولقد شهدت العقود الأخيرة من القرن الماضي أحداثاً متلاحقة وتطورات سريعة جعلت عملية التغيير أمرا حتميا في معظم دول العالم ، وقد انتاب القلق بعض المجتمعات من هذا التغير السريع ، ولذلك زاد اهتمام المجتمعات الحديثة بالتربية للمواطنة ، وأخذ يستحوذ على عناية المفكرين والعاملين في الحقل التربوي ، وخاصة في العقد الأول من القرن الحادي والعشرين الذي اتسم باختلاف القيم وقواعد السلوك وتنامي العنف وتفكك العلاقات وتشابك المصالح .

وهناك العديد من المؤسسات التي تشكل المواطنة وتنميها عند الفرد ، ومنها الأسرة ، والمؤسسات الدينية ، والرفاق ، ومجموعة العمل ، والروضة والمدرسة التي تنفرد عن غيرها بالمسؤولية الكبيرة في تنمية المواطنة ، وتشكيل شخصية المواطن والتزاماته ، وفي تزويده بالمعرفة والمهارات اللازمة من أجل المواطنة الصالحة .

وتنجز المدارس تلك المسؤولية من خلال المناهج الدراسية التي تبدأ في مراحل العمر الصغرى ، وتستمر حتى بقية المراحل العمرية (Center For Civic Education, 1994) .

والأقطار العربية اليوم في أمس الحاجة إلي تربية المواطنة في ظل الأحداث الخطيرة التي تتعرض لها، والتي أكدت بدورها علي ضرورة تعزيز روح العطاء والانتماء والولاء الصادق لدي المواطن ، بحيث يدرك أنه جزء من مجتمعه وأمته غير منفصل عنها ، يشاركها في ذكريات الماضي وفي أحداث الحاضر وأماني المستقبل .

وتوضح العديد من الدراسات أن مفهوم المواطنة من أهم المفاهيم التي لابد وأن نحرص عليها مع جميع الأفراد منذ صغرهم ، ومنها دراسة (Tourney, Punta , 2004) (عبد الله بن سعيد ، ٢٠١٠) (بوزيان راضية ، ٢٠٠٩)(محمود خليل ، ٢٠٠٤)(فرج عمر وآخرون ، ٢٠٠٥)(عطية بن حامد ،١٤٣٠ ه)(زكي رمزي ، محمود محمد ، ٢٠١١)(جنات عبد الغني ، إبراهيم زكي ، ٢٠٠٥) (Wang, Pi-Lang, 1996) .

ويمكن تقديم مفاهيم المواطنة المجردة إلي طفل الروضة ؛ ولكن تقدم له في شكل بسيط يحقق مستوي عال من الوعي والاستكشاف وعمق في فهمها وتمنحه قدرة علي التعميم يساعده علي استخدام المعارف المتصلة بها وتوظيفها في الإجابة عن الأسئلة أو حل المشكلات ، وتنمية قدرة الطفل علي ممارسة عمليات : الوصف ، جمع البيانات ، التقصي ، الاستدلال ، التنبؤ ، والتعميم .

واستراتيجية التعلم القائم علي المشكلة من الاستراتيجيات التي تمنح طفل الروضة مواقف تعلم عديدة تتيح له فرص أن يفكر ويكتشف ويكتسب ويتعلم مفاهيم جديدة من خلال مصادر تعلم متنوعة .

من هنا أدرك الباحث أهمية الموضوع المطروح ، وحاولا تلمس المشكلة من مصادر عدة أهمها الآتي:

- أولا: الإطلاع على نتائج البحوث والدراسات السابقة : حيث لاحظ الباحث مايأتي:
  - ✓ ندرة الأبحاث التي تناولت مفاهيم المواطنة في رياض الأطفال .
  - ✓ أكدت العديد من الدراسات فاعلية استراتيجية التعلم القائم علي المشكلة ومنها دراسة (إيمان رفعت ، ٢٠١١)(مرتضي صالح ، ٢٠٠٨)(محمود فؤاد ٢٠٠٨)(مريم موسي ، ٢٠٠٥)(Suzy Edwards , and Marie Hammer 2005)(خالد عبد الله ٢٠٠٤) في تنمية بعض المفاهيم العلمية والمهارات الاجتماعية والتكنولوجية والتفكير ومهارات حل المشكلات والمشاركة في العمل الجماعي .
- ثانيا: الخبرة الشخصية : من خلال إشراف الباحث علي الطالبات / المعلمات بمحافظة القاهرة ، ومن خلال ملاحظة الأداء التدريسي والتعليمي لهن ولمعلمات الروضة بشكل عام ، تبين له أن أهداف استراتيجية التعلم القائم علي المشكلة غير واضحة في عقول المعلمات ، حيث إن هناك خلط بين استراتيجية حل المشكلات واستراتيجية التعلم القائم علي المشكلة . كما تبين ندرة استخدام المعلمات للأنشطة التعليمية المرتبطة بمفاهيم المواطنة .
- ثالثا:أراء الخبراء: قام الباحث بمقابلة (١٠) خبراء في مجال تربية الطفل ومناهج الدراسات الاجتماعية وأساليب تدريسها، وذلك للتعرف إلى أهمية فكرة الدراسة ، وقد أجمع الخبراء على أهمية فكرة الدراسة ، وأن هناك ندرة في البحوث التي تناولت مفاهيم المواطنة في مرحلة رياض الأطفال .

- **مشكلة البحث**:

في ضوء ما سبق تتضح مشكلة البحث على النحو الآتي:

هناك قصور في اكتساب مفاهيم المواطنة لدي طفل الروضة وذلك نتيجة لما تمارسه المعلمات من أنشطة تقليدية لاتتناسب وطبيعة المرحلة ، وذلك مما دفع الباحث إلي تخطيط بعض الوحدات التعليمية القائمة علي استراتيجية التعلم القائم علي المشكلة لاكتساب مفاهيم المواطنة .

- **تساؤلات البحث**:
  - ما مفاهيم المواطنة التي تناسب طفل الروضة ؟
  - ما التصور المقترح لوحدات قائمة علي استراتيجية التعلم القائم علي المشكلة لطفل الروضة ؟
  - ما فاعلية استراتيجية التعلم القائم علي المشكلة في تنمية بعض مفاهيم المواطنة لدي طفل الروضة ؟

- **أهداف البحث** :
  - تحديد مفاهيم المواطنة التي تناسب طفل الروضة .

- تخطيط وحدات تعليمية في ضوء استراتيجية التعلم القائم علي المشكلة .
- قياس فاعلية استراتيجية التعلم القائم علي المشكلة في تنمية بعض مفاهيم المواطنة لدي طفل الروضة .

- **أهمية البحث**:

- إفادة مخططوا المناهج عند تخطيط وتطوير برامج ومناهج رياض الأطفال .
- قد يفيد البحث في تقديم نموذج لبرامج في مجال مفاهيم المواطنة تساهم وتدعم الأنشطة الاجتماعية لمرحلة رياض الأطفال .
- قد يدفع المهتمين برياض الأطفال إلي الاهتمام بتنمية مفاهيم المواطنة في برامج الروضة باستخدام استراتيجية التعلم القائم علي المشكلة .
- تقديم بعض الأدوات المناسبة لتقييم مفاهيم المواطنة لدي طفل الروضة .
- تطوير برامج ومناهج رياض الأطفال في مجالات المفاهيم الاجتماعية .

- **حدود البحث**:

- يقتصر البحث الحالي علي تنمية بعض مفاهيم المواطنة (مشاعر الانتماء للوطن / مشاعر طيبة تجاه رموز الوطن / القوانين والقواعد المنظمة للنظام والمرور والنظافة) .
- يقتصر البرنامج المقترح علي إستراتيجية التعلم القائم علي المشكلة .
- تطبيق البرنامج المقترح في إحدي رياض الأطفال التابعة لوزارة التربية والتعليم في مدينة القاهرة ؛ وهي" روضة مدارس القاهرة التجريبية للغات " من منطقة القاهرة الجديدة التعليمية .
- عينة البحث (٦٠) طفلا وطفلة تتراوح أعمارهم بين ٥ – ٦ سنوات .

- **فروض البحث** :

- لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات القياس القبلي للمجموعتين الضابطة والتجريبية .
- يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في الاختبار المصور لصالح القياس البعدي عند مستوي ١ . و .
- يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات أطفال المجموعة الضابطة ومتوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية في تنمية بعض مفاهيم المواطنة لصالح أطفال المجموعة التجريبية عند مستوي ١ . و .

- **منهج البحث وإجراءاته**:

اتبع البحث المنهجين: الوصفي ، و شبه التجريبي ، وسار وفق الإجراءات التالية :

- مراجعة الأدبيات التربوية الخاصة بمجال البحث ؛ بهدف إعداد الإطار النظري للدراسة الحالية.
- جمع الدراسات والبحوث السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة الحالية ودراستها دراسة تحليلية مما يسهم في التعرف علي أبعاد مشكلة الدراسة الحالية.
- تحديد قائمة مفاهيم المواطنة التي ستتضمن في البرنامج المقترح .
- عرض القائمة على مجموعة من المحكمين ، وتعديلها وفقا لآرائهم .

- وضع تصور للبرنامج المقترح لتنمية بعض مفاهيم المواطنة لدي طفل الروضة ، يتضمن ثلاث وحدات تعليمية ، وكل وحدة تحتوى على عدد من الأنشطة ، وتتكون الوحدة من العناصر التالية :
  - ✓ مقدمة الوحدة .
  - ✓ أهداف الوحدة .
  - ✓ الخامات والأدوات والوسائل التعليمية .
  - ✓ خطوات سير الوحدة وتتضمن أنشطة الوحدة .
- عرض البرنامج المقترح على مجموعة من المحكمين، وتعديله وفقاً لآرائهم .

- **أدوات البحث**:
  - قائمة مفاهيم المواطنة لطفل الروضة (إعداد الباحث) .
  - اختبار مصور لقياس بعض مفاهيم المواطنة لدي طفل الروضة (إعداد الباحث) .

- **التصميم التجريبي للبحث**:

سوف يستخدم الباحث التصميم شبه التجريبي ذي المجموعتين التجريبية والضابطة .

تجريب البرنامج ، وذلك من خلال الخطوات الآتية:

- اختيار عينة عشوائية من أطفال الروضة (المستوي الثاني) وتقسيمها إلي مجموعتين: أحدهما ضابطة ، والأخري تجريبية (كل مجموعة ٣٠ طفل وطفلة) .
- تطبيق الاختبار المصور قبلياً على الأطفال " عينة البحث " .
- تطبيق البرنامج المقترح علي أطفال المجموعة التجريبية ، أما أطفال المجموعة الضابطة فنستخدم معها البرنامج اليومي المعتاد.
- تطبيق الاختبار المصور بعديا على الأطفال " عينة البحث " .
- تحليل البيانات واستخلاص النتائج وتفسيرها ومناقشتها .
- توصيات البحث والبحوث المقترحة .

- **مصطلحات البحث** :

- **استراتيجية التعلم القائم علي المشكلة** :

مجموعة متجانسة متتابعة من القرارات تعتمد علي التعلم التجريبي والعمل علي مشكلات من العالم الحقيقي لتحقيق التكامل بين مجالات المعرفة المختلفة حتي يصبح الأطفال ذاتيين في بناء معارفهم وأكثر حماسا للتعلم وعلي المعلمات تهيئة البيئة الغنية بمصادر التعلم المتعددة (تورب وساج ، Torp & Sage ، ٢٠٠٢ ص١٥) .

ويعرفها (بسام عبد الله ، ٢٠٠٩ ص ٨٧) بأنها: " استراتيجية تعليمية تعلمية تطبق أفكار البنائيين ، من خلال ربط مشكلات العالم الحقيقية بتعلم الأطفال"

ويعرفها الباحث بأنها : " استراتيجية تعليم وتعلم تعتمد علي التعلم التجريبي ومواجهة الأطفال بمشكلات من عالمهم الحقيقي تستثير لديهم حب الاستطلاع وإثارة المعرفة السابقة لديهم وتحديد مايعرفونه و مايحتاجون إلي معرفته وتشجعهم علي العمل في مجموعات بهدف تنمية مفاهيم المواطنة " .

- **مفهوم المواطنة** :

هي الانتماء ومايفترضه من حب الوطن والغيرة عليه والدفاع عنه في كل الظروف في إطار واع تام ، ويقوم علي احترام الحقوق وأداء الواجبات (بوزيان راضية ، ٢٠٠٩ ص٣) . وفي قاموس علم الاجتماع تم تعريفها علي أنها :" مكانة أوعلاقة اجتماعية تقوم بين فرد طبيعي ومجتمع سياسي (دولة) ومن خلال هذه العلاقة يقدم الطرف الأول الولاء ، ويتولي الطرف الثاني الحماية ، وتتحدد هذه العلاقة بين الفرد والدولة عن طريق القانون ". و يعرفها الباحث بأنها:"السلوك الذي يمارسه طفل الروضة في مجتمعه وبيئته ، ويظهر مشاعره الطيبة تجاه الوطن ورموزه من أشخاص وأماكن ونظم"

- **الإطار النظري والدراسات السابقة**:

- **أولا : استراتيجية التعلم القائم علي المشكلة** :

يقدم التعلم المستند إلي مشكلة للمعلمات من رياض الأطفال طريقة منظمة لمساعدة أطفالهن علي بناء مهارات التفكير وحل المشاكل . كما أن هذه الطريقة تتيح للأطفال مزيدا من الحرية بينما توفر خطوات عملية يمكن للمعلمات أن تستخدمها لتوجيه الأطفال . والأهم من ذلك كله أن التعلم المستند إلي مشكلة ينقل الدور النشط في غرفة الصف إلي الأطفال من خلال المشاكل التي ترتبط بحياتهم والإجراءات التي تتطلب منهم أن يجدوا المعلوماتٍ اللازمة ، وأن يفكروا في موقف ما ، وأن يحلوا المشكلة ، وأن يعدوا عرضا نهائيا (روبرت ديليسل ، ٢٠٠١ ص٧ ، ٨) .

وتعتبر استراتيجية التعلم القائم علي المشكلة إحدي استراتيجيات التدريس القائمة علي النظرية البنائية حيث إنها تتيح للأطفال أن يبنوا معارفهم بأنفسهم ، ومن ثم إيجاد عدة حلول متنوعة لمشكلاتهم . فالمشكلة تقدم للأطفال في صورة موقف أو تساؤل غامض يتطلب منهم العمل سواء في مجموعات أو فرادى لإيجاد عدة حلول متنوعة بإختلاف مصادر التعلم التي يتم البحث خلالها وتوفر فرصة جيدة لتحقيق التوازن ومراعاة الفروق الفردية بين الأطفال وتتيح الفرصة أيضا لمراعاة استعداد الطفل وميله ونمط تعلمه (جابر عبد الحميد ، ٢٠٠٦ ص١٧٢).

- **تعريف استراتيجية التعلم القائم علي المشكلة** :

يعرفها (محمود فؤاد ، ٢٠٠٨ ص ٦) بأنها : " إحدي استراتيجيات النظرية البنائية والتي تعتمد علي العمل الجماعي ، فهي تتيح للمتعلم صنع فهم ذي معني من خلال ربط المعرفة السابقة ودمجها مع ماتم تعلمه " .

ويعرفها (أون سينجتان - Oon-Sengtan , 2004 , p101) بأنها: " استراتيجية تدريس تعتمد علي البحث في عدة مجالات من خلال عدة مصادر للتعلم مما يجعل دور الطفل أكثر نشاطا لمواجهة مشكلات حقيقية من العالم الواقعي .

ويعرف الباحث استراتيجية التعلم القائم علي المشكلة علي أنها : " استراتيجية تعليم وتعلم تعتمد علي التعلم التجريبي ومواجهة الأطفال بمشكلات من عالمهم الحقيقي تستثير لديهم حب الاستطلاع وإثارة المعرفة

السابقة لديهم وتحديد مايعرفونه و مايحتاجون إلي معرفته وتشجعهم علي العمل في مجموعات بهدف تنمية مفاهيم المواطنة " .

- **أهداف استراتيجية التعلم القائم علي المشكلة** :

أكد العديد من الباحثين علي أهمية استراتيجية التعلم القائم علي المشكلة ودورها في تحقيق أهداف متنوعة للطفل ، يمكن إجمالها في النقاط التالية :

- مساعدة الأطفال علي تنمية التفكير وحل المشكلات .
- تشجيع الأطفال علي التعاون ، والمناقشة مع الآخرين ، والإستقلال .
- تعليم الأطفال كيفية العمل في مجموعات وإدارة مشاريع المجموعة .
- تحسين وتطوير مهارات الاتصال لدي الأطفال .
- دمج المعارف والمهارات من عدة تخصصات .
- اكتساب المعرفة من خلال التعلم الذاتي .
- جعل التعلم أكثر متعة .
- زيادة مشاركة الأطفال النشطة في التعلم .
- تعزيز منحي التعلم المشتمل على موضوعات متعددة متداخلة .
- تعزيز التعلم التعاوني .
- معالجة المشاكل القريبة من المواقف الحياتية الحقيقية .
- رفع مستوي جودة التعليم .(أحمد النجدي وآخران ، ٢٠٠٢ ص٤٢٢) (إيمان رفعت ، ٢٠١١ ص٣٧) (روبرت ديليسل ، ٢٠٠١ ص١٠ : ١٦) .

- **مكونات استراتيجية التعلم القائم علي المشكلة** :

تتكون هذه الاستراتيجية من ثلاثة عناصر هي : المهام (Tasks) والمجموعات المتعاونة (Cooperative groups) ، والمشاركة (Sharing) .

فالتدريس بإستراتيجية التعلم القائم علي المشكلة يبدأ بمهمة تتضمن موقفا مشكلا يجعل الأطفال يستشعرون وجود مشكلة ما ، ثم يلي ذلك بحث الأطفال عن حلول لهذه المشكلة من خلال مجموعات صغيرة كل علي حده ويختتم التعلم بمشاركة المجموعات بعضها البعض في مناقشة ما تم التوصل إليه (حسن زيتون ، كمال زيتون ، ٢٠٠٣ ص١٩٦) .

وسواء أتم اختيار المشاكل من المواد الجاهزة للتعلم المستند إلي مشكلة أم تم تصميمها من لاشيء ، فإنها يجب أن تكون متوافقة مع مرحلة النمو الخاصة بالأطفال ، وذات صلة بخبراتهم ، وتستند إلي المنهج .

و يجب أن تتوافق المشاكل مع مجموعة متنوعة من الأساليب والاستراتيجيات التعليمية والتعلمية ، كما يجب أن تزيد من اكتساب المعرفة وكذلك من تنمية المهارات . إضافة إلي ذلك ، يجب أن تكون المشكلة غير مكتملة التركيب لكي يكتشف الأطفال أثناء قيامهم ببحث إضافي صعوبة المشكلة ويعرفوا أنها قد تشتمل علي عدة حلول .

وبغض النظر عن الهدف الذي من أجله تم اختيار المشكلة أو تصميمها ، فإن المعلمة عموما تتبع عملية اختيار المضمون والمهارات ، حيث تحدد مدي توافر المصادر ، وتكتب صياغة للمشكلة ، وتختار نشاطا حافزا وتضع سؤالا توجيهيا وتحدد استراتيجية للتقييم (روبرت ديليسل ، ٢٠٠١ ص٢٣ ، ٢٤) .

- **خطوات تطبيق استخدام إستراتيجية التعلم القائم علي المشكلة** :

- يواجه الطفل المشكلة أولا في السياق التعلمي قبل حدوث أي إعداد أو دراسة .
- تقدم المشكلة للطفل بنفس الطريقة التي تحدث فيها في الواقع .
- يعمل الطفل علي المشكلة بطريقة تسمح بتحدي وتقييم قدرته علي التفكير وتطبيق المعرفة علي نحو يتناسب مع مستوي تعلمه .
- تحدد نواحي التعلم اللازمة لعملية حل المشكلة و تستخدم كدليل أو موجه للدراسة الفردية .
- يعاد تطبيق المهارت والمعرفة المكتسبة عن طريق هذه الدراسة علي المشكلة بغية تقييم فاعلية التعلم وتعزيزه .
- يتم تلخيص ودمج التعلم الذي نتج عن العمل علي المشكلة ومن الدراسة الفردية مع مهارات ومعرفةالطفل الحالية (روبرت ديليسل ، ٢٠٠١ ص٤) .

ويحدد " أحمد النجدي " تلك الخطوات في النقاط التالية :

- تحديد المعرفة المسبقة لدي الطفل عن طريق إثارة بعض الأسئلة المرتبطة بموضوع النشاط و تسجيل آراء الأطفال علي السبورة .
- توزيع المهام علي الأطفال بعد تقسيمهم مجموعات صغيرة ، وهذه المهام عبارة عن مشكلة أو استفسار أو سؤال يتطلب جلسة حوار بين أطفال المجموعة ، أو تنفيذ نشاطات معينة .
- تقوم المعلمة خلال عمل المجموعات بالمراقبة والتجوال بينهم ومحاورة الأطفال دون أن تعطيهم الإجابات الصحيحة ، وتشجعهم علي التفكير والحوار ، وتقوم بإعطاء بعض التلميحات إذا وجد أن هناك بعض المجموعات لا يستطيعون تكملة المهمة .
- تقوم كل مجموعة بعرض ماتوصلت إليه من حلول أو نتائج أو تفسيرات ، ثم يدور النقاش لبناء التفسيرات وتعميق الفهم وبلورة المفاهيم والمباديء وتتولي المعلمة إدارة النقاش بين الأطفال ثم تقوم في النهاية بعرض المفهوم كما يجب وتصوغ المبدأ بالشكل المتعارف عليه علميا (أحمد النجدي وآخران ٢٠٠٢ ص٤٢٤ ، ٤٢٥) .

- **أدوار معلمة الروضة عند تطبيق استراتيجية التعلم القائم علي المشكلة** :

يلعب المعلمون دورا مختلفا في كل مرحلة من مراحل التعلم المستند إلي مشكلة . ففي المرحلة الأولي يعد المعلم المشكلة ويوائمها مع المنهج . وفي المرحلة الثانية يوجه الأطفال أثناء العمل علي المشكلة . وفي المرحلة الأخيرة ، وبعد حل الأطفال للمشكلة يقيم المعلم أداءهم . ويجب علي المعلم أن يحدد مدي نجاح المشكلة في تنمية مهارات الأطفال ومعرفتهم . فالمشكلة السهلة جدا أو الصعبة جدا لا تزيد من نمو الأطفال . وإذا حدث مثل هذا الأمر ، فإن المعلم قد يكون قادرا علي تعديل المشكلة إما بتقديم مزيد من المعلومات للأطفال أو بتغيير متطلبات العرض أو المشكلة (روبرت ديليسل ، ٢٠٠١ ص١٨ : ٢١) .

وعلي معلمة الروضة أن تمد الأطفال بالخبرات المثيرة والمحفزة لتفكيرهم عن طريق إعادة صياغة المحتوي في صورة مهام تعليمية تمثل لهم موقفا مشكلا كما تجهز حجرة النشاط للعمل ، وتعد الأدوات والأجهزة والوسائل اللازمة للأطفال (Joseph. Murphy, 1995,pp64:83) .

وعليها أيضاً أن تسهل الاتصال بين أعضاء الجماعات المختلفة ، كما تساعد الأطفال علي تطوير تفكيرهم وتمدهم بمصادر وأدوات التعلم المختلفة ، وتشجع حدوث عملية التعلم وتيسرها ، كما ترشد الأطفال وتوجههم ، أيضا تنظم بيئة التعلم وتساعد الأطفال علي الاعتماد علي النفس للوصول إلي حلول للمشكلات المطروحة . (Ronal Redam , 2007 p13)

وعليها أن تساعد الأطفال في توصيل أفكارهم للزملاء ، وتدير المناقشة وتنظمها في جو ديمقراطي ، كما تحاول علاج المفاهيم الخاطئة إن وجدت وتعرض المفاهيم والمعلومات الغامضة والجديدة علي الأطفال ، كما تشترك مع الأطفال في تقديم الحلول المقترحة للمشكلة ، وتقدر الآراء والمقترحات الصادرة من الأطفال مهما كان مستواها (Oon-Sengtan, 2004, p103: 112) .

- **أدوار طفل الروضة عند تطبيق استراتيجية التعلم القائم علي المشكلة :**

يقدم الحلول ، ويعرضها في صورة واضحة ، كما يوضح الطريقة التي اتبعها للوصول إلي العمل مع أعضاء المجموعة ، ويستمع جيدا لتفسيرات الآخرين واحترام آرائهم ، ويفاوض الآخرين للوصول إلي المعني المشترك ، كما يشارك المعلمة والزملاء في عملية تقويم الحلول ، ويساعد الجماعات الأخري في تفسير الحلول ووجهات النظر الأخري (محمد الديب ، ٢٠٠٦ ص٢٩٩) .

- **تقييم التعلم القائم علي المشكلة :**

عملية التقييم في الصف الذي يستخدم التعلم المستند إلي مشكلة هي أكثر شمولا في طرقها وإجراءاتها وأهدافها . فمع استخدام التعلم المستند إلي مشكلة فإن التقييم يجري طوال العملية حيث تلاحظ المعلمة قدرات الأطفال أثناء كل خطوة من خطوات حل المشكلة . ويشمل التقييم العناصر التالية :

- تقييم الطفل : يبدأ تقييم أداء الطفل منذ أول يوم تقدم فيه المشكلة ويستمر إلي أن يتم الانتهاء من مراجعة الناتج النهائي . وهنا تتابع المعلمة أداء الطفل وفهمه ، كما تنتبه المعلمة جيدا إلي قدرات الأطفال علي أداء كل خطوة من خطوات حل المشكلة ، ومستوي توجيههم الذاتي ، وقدرتهم علي العمل معا . إضافة إلي ذلك ، تتفقد المعلمة تعلم المضمون وكذلك اكتساب الأطفال للمهارات المختارة .
- تقييم المعلم : أثناء تأملها أداء الطفل ، يتعين علي المعلمة أيضاً أن تحلل مهارتها الخاصة في توجيه الأطفال بدلا من تعليمهم بشكل مباشر . كذلك يجب علي المعلمة أن تطرح أسئلة كالأسئلة التالية : هل أوجدت بيئة تعليمية مناسبة ؟ هل قدمت نفسي نموذجا لأطفالي ؟ هل جعلت المشكلة مثيرة لاهتمام الأطفال ؟ هل تأكدت بأن الأطفال فهموا المشكلة ؟ هل شجعت الاستقلالية ؟ ..... إلخ .
- تقييم المشكلة : أثناء تقييم المعلمة لأداء الأطفال وأدائهم الخاص ، يتعين عليها أيضاً أن تطرح علي نفسها أسئلة لإعادة فحص فاعلية المشكلة نفسها : هل حققت المشكلة أهداف المنهج الرئيسة ؟ هل تنبسق المشكلة من اهتمامات الأطفال وتثير اهتمامهم ؟ هل تتناسب المشكلة مع مستوي الأطفال ؟ ..... الخ . (روبرت ديليسل ، ٢٠٠١ ص٤٧ : ٥٥)

- **مبررات اختيار استراتيجية التعلم القائم علي المشكلة في البحث الحالي** :

إن طلاب اليوم من رياض الأطفال إلي الثالث الثانوي يحتاجون إلي بناء مهاراتهم في حل المشاكل والتفكير أثناء تعلم المضمون الضروري لتطبيق تلك المهارات . إن المنهج الذي يعد الأطفال جيدا ليكونوا عاملين ومواطنين منتجين في القرن القادم سوف لا يحشو أدمغتهم بحقائق ونظريات اليوم _ والتي سرعان ماتصبح قديمة أو مهملة _ بل إنه سيبين لهم كيف يتعلمون بأنفسهم وكيف يستخدمون المعلومات التي يتعلمونها . ويمكن أن نوضح بأن الأطفال يحتاجون إلي :

- تعلم مجموعة من المعلومات الأساسية (معلومات محورية) .
- القدرة علي استخدام المعرفة بفاعلية في مواقف تنطوي علي مشاكل داخل الروضة وخارجها (فهم) .
- القدرة علي التوسع في تلك المعرفة أو تحسينها وتطوير استراتيجيات لمعالجة المشاكل المستقبلية (استخدام نشط للمعرفة) (روبرت ديليسل ، ٢٠٠١ ص٩) .
- استراتيجية التعلم القائم علي المشكلة تلائم منهج الخبرة المتكاملة المقدم لطفل الروضة الذي يقوم علي أساس أن الطفل يكتسب خبراته عن طريق الممارسة العملية والتعلم الذاتي والتفكير في المشكلات الحية المرتبطة بالواقع (مني جاد ، ٢٠٠٧ ص١١٥) .
- أن استراتيجية التعلم القائم علي المشكلة تعمل علي جميع جوانب نمو طفل الروضة .
- أن أنسب الاستراتجيات هي التي تتيح للأطفال التفاعل فيما بينهم والمشاركة في الحياة الاجتماعية من حولهم ، وتوفر جوا من التعاون والمشاركة في الأنشطة الجماعية مثل الرحلات ومشروعات البيئة والألعاب بأنواعها (هدي الناشف ، ٢٠٠١ ص١٠٢) ويعد التعاون والمشاركة مكونان من مكونات استراتيجية التعلم القائم علي المشكلة .

كما أكدت العديد من الدراسات أهمية استراتيجية التعلم القائم علي المشكلة ومنها دراسة (إيمان رفعت ، ٢٠١١)(نهي محمود وآخران ، ٢٠٠٨) (عبدالله خميس ، ٢٠٠٨)(مريم موسي ، ٢٠٠٥) (خالد عبد الله ٢٠٠٤) (Senocak,2009) في تنمية المفاهيم العلمية والمهارات الاجتماعية والتكنولوجية والتفكير ومهارات حل المشكلات والمشاركة في العمل الجماعي كما أنها تعمل علي التكامل علي المستويين الأكاديمي والاجتماعي .

- **ثانياً : المواطنة** :

إن أول ماتسعي إليه الدول الناهضة ، هو توجيه عنايتها الكاملة لتربية مواطنيها ونشر الوعي بينهم ، فالمواطن الصالح هو رأس المال الحقيقي في العملية التنموية بكل أبعادها الاجتماعية والثقافية والاقتصادية . فالأقطار العربية اليوم في أمس الحاجة إلي تربية المواطنة في ظل الأحداث الخطيرة التي تتعرض لها والتي أكدت بدورها علي ضرورة تعزيز روح العطاء والانتماء والولاء الصادق لدي المواطن ، بحيث يدرك أنه جزء من مجتمعه وأمته غير منفصل عنها ، يشاركها في ذكريات الماضي وفي أحداث الحاضر وأماني المستقبل .

- **تعريف المواطنة** :

هي تمتع الشخص بحقوق وواجبات ، وممارستها في بقعة جغرافية معينة ، لها حدود محددة ، تعرف في الوقت الراهن بالدولة الحديثة التي تستند إلي حكم

القانون . في دولة المواطنة جميع المواطنين متساوون في الحقوق والواجبات لاتمييز بينهم بسبب الاختلاف في الدين أو النوع أو اللون أو العرق أو الموقع الأجتماعي ..... الخ (سامح فوزي ، ٢٠٠٧ ص٧) .

ويري (عبد الله بن سعيد ، ٢٠١٠ ص١٥) أنها " المشاركة والارتباط الكامل بين الإنسان ووطنه المبني علي أسس من العقيدة والقيم والمباديء والأخلاق والتمتع بالحقوق وأداء الواجبات بعدل ومساواة ، ينجم عنه شعور بالفخر وشرف الانتماء لذلك الوطن ، في ظل علاقة تبادلية مثمرة تحقق الأمن والسلامة والرقي والازدهار للوطن والمواطن في جميع المجالات .

ويعرف " الباحث " المواطنة وفقاً لطبيعة وهدف الدراسة الحالية علي أنها : " السلوك الذي يمارسه طفل الروضة في مجتمعه و بيئته ، ويظهر مشاعره الطيبة تجاه الوطن ورموزه من أشخاص وأماكن ونظم " .

- **خصائص المواطنة** :

تتميز المواطنة - بمفهومها الحديث - بخصائص معينة ، وإدراك المواطن لها أمر في غاية الأهمية لأنه يدفعه إلى التمسك بها، ويساهم في دعوة غيره إليها كما يسهم في وقاية المجتمع من الأخطار الداخلية والخارجية . ومن خصائص المواطنة نذكر النقاط التالية :

- المواطنة حاجة إنسانية ملحة (فردية واجتماعية) .
- المواطنة عالمية إنسانية ، لكل البشر .
- المواطنة شاملة لجميع مكونات المجتمع المدني .
- المواطنة متوازنة بين الفردية والجماعية(الرشيدي ، ٢٠٠٢ ص٥١ : ٧٠) (غليون ، ٢٠٠٤ ص١٤٤)
- المواطنة تؤدي لزيادة الإحساس بالكرامة الإنسانية والاعتزاز بالنفس في ظل الوطن .
- في ظل المواطنة تنمو لدي الطفل قيم المساواة والحرية والمشاركة والمسئولية .
- في ظل المواطنة يكبر الطفل وينمو محبا لوطنه .
- المواطنة تقلل الصراعات بين أفراد المجتمع .
- ارتباط المواطنة بالقيم والمباديء الأخلاقية والسياسية السائدة في المجتمع (Joaquin , 1996 p3)(عبد الرؤوف خميس ، ١٩٩٥ ص٢٦) .

- **أبعاد المواطنة**:

مفهوم المواطنة له أبعاد متعددة، تختلف تبعا للزاوية التي يتم تناوله منها ومن هذه الأبعاد ما يلي:

- البعد المعرفي/ الثقافي: حيث تمثل المعرفة عنصرا جوهريا في تشكيل الوعي السياسي للطفل ، ولا يعني ذلك بأن الأمي ليس مواطنا يتحمل مسؤولياته ويدين بالولاء للوطن، وإنما المعرفة وسيلة تتوفر للمواطن لبناء مهاراته وكفاءاته التي يحتاجها. كما أن التربية الوطنية تنطلق من ثقافة الناس مع الأخذ في الاعتبار الخصوصيات الثقافية للمجتمع (فريحه، ٢٠٠٤).
- البعد المهاري : ويرتبط هذا البعد بدور المواطنة في غرس وتنمية مهارات عديدة لدي الأطفال ، مثل التفكير الناقد، والتحليل، وحل المشكلات... وغيرها، حيث إن المواطن الذي يتمتع بهذه المهارات يستطيع تمييز الأمور ويكون أكثر عقلانية ومنطقية فيما يقول ويفعل .

- البعد الاجتماعي : ويقصد بها الكفاءة الاجتماعية في التعايش مع الآخرين والعمل معهم (المعمري، ٢٠٠٢).
- البعد الانتمائي : أو البعد الوطني ويقصد به غرس انتماء الأطفال لثقافاتهم ولمجتمعهم ولوطنهم.
- البعد الديني أو القيمي : مثل العدالة والمساواة والتسامح والحرية والشورى والديمقراطية.
- البعد المكاني : وهو الإطار المادي والإنساني الذي يعيش فيه الطفل ، أي البيئة المحلية التي يتعلم فيها ويتعامل مع أفرادها، ولا يتحقق ذلك إلا من خلال المعارف والمواعظ في غرفة النشاط ، بل لابد من المشاركة التي تحصل في البيئة المحلية والتطوع في العمل البيئي .

هذا ولابد من اشتراك الطفل منذ بداية التحاقه بالروضة في بعض قرارات إدارة الروضة ، ولكن في إطار من الاحترام والتعاون ، وإكسابه كيفية احترام حقوق الآخرين ، وذلك من أجل إرساء مباديء المواطنة منذ صغره ولكي يشعر بالثقة في نفسه ، وبأهمية آرائه .

- **دور الروضة في تربية المواطنة** :

يتحدد دور الروضة في تنمية قيم المواطنة من خلال وجود إدارة تربوية تعي مفهوم التربية الحديثة ، وتمارس أسلوب ديمقراطي في قيادة الروضة وتعمل على خلق بيئةتعليمية فاعلة من خلال نسج علاقات تواصل إنسانية وتربية مع المعلمات والأطفال علي حد سواء وبخصوص دور المعلمة في تنمية قيم المواطنة فإنه يتجسد عن طريق القدوة الحسنة أمام الأطفال وقيامها بدور المربية الفاضلة التي تتجسد في شخصها تلك القيم فهي أبعد ما تكون عن الديكتاتورية بل تكون علاقتها ودية مع أطفالها وتحترم ذواتهم وتعطف عليهم وتتلمس مشكلاتهم وتحترم آراءهم وتتقبلها حتى تستطيع أن تسهم في تنمية الانتماء في نفوس الأطفال نحو الروضة والذي بدوره يشكل أساس الانتماء الوطني ؛ كما يقتضي ذلك تطوير قدراتها ومعارفها خاصة في مجال طرق التدريس الحديثة.

ويمكن أن تحقق الروضة تربية الأطفال على الوطنية والمواطنة من خلال مايلي :

- تعريف الأطفال فئتين من السلوك (الحقوق والواجبات)
- تعويد الأطفال على التعايش والتعاون مع جيرانهم المحليين والدوليين
- تربية الأطفال على الشورى .
- تربية الأطفال على السلام والتسامح (مجلة ١٤ أكتوبر ، العدد ١٥١٠٢ السبت ٥ مارس ٢٠١١) .

ولابد من وجود علاقة قوية بين الروضة والنظام السياسي من خلال الأناشيد والحكايات الوطنية التي تصور بطولة الأشخاص المتفانين في خدمة الوطن مثل القادة السياسيين ، والأبطال القوميين . أيضا لابد للروضة من الاحتفال بالمناسبات القومية المهمة ، والتي تترك في نفوس الأطفال آثارا وذكريات قومية إيجابية (عبد الباري محمد ، ٢٠٠٥ ص٨٤) . وللروضة أيضا علاقة بالنظام

الديني والأخلاقي ؛ حيث إن الأطفال في الروضة يعرفون مباديء الدين ويستمعون للقصص الدينية التي تجعلهم يكونون فكرة عن الحلال والحرام والخير والشر ، كما يكتسب الأطفال معني الانضباط ، والنظام ، والاندماج وسط الجماعة ، والاعتدال في السلوك (ثناء الضبع ، ٢٠٠٨ ص٢٠٥ : ٢١٥) .

- **أهداف تربية المواطنة في رياض الأطفال** :

لقد تعددت أهداف التربية إلي المواطنة ، واختلفت حولها الآراء ، ففي حين يري بعض المربين أنها تعمل علي توجيه طاقات الأطفال نحو المشاركة البناءة في العمل داخل المجتمع المحلي ، وتقوية الشعور لدي الأطفال نحو المشكلات والقضايا الإنسانية وتدعيم الثقة في النظم السياسية النظامية ، يتطرق آخرون للعديد من الأهداف التي تبرز بوضوح العلاقة الوطيدة القائمة بين المؤسسة التعليمية والمواطنة ، وفي ذات الوقت مايجب علي النظام التعليمي الالتزام به ويمكن تحديد ذلك في نقاط هي :

- فهم الأطفال لحقوق الأفراد وواجباتهم .
- التعرف علي القضايا العامة الراهنة التي يعاني منها المجتمع الذي يعيش فيه الأطفال .
- اشتراك الأطفال في النشاطات الوطنية والقومية علي المستوي المحلي والإقليمي .
- فهم الحاجة الماسة للخدمات الحكومية والاجتماعية والعمل علي الحفاظ عليها واستخدامها والمساهمه فيها (بوزيان راضية ، ٢٠٠٩ ص ٥) .

ويحدد (محمود خليل ، ٢٠٠٤ ص١٦) أهداف تعليم المواطنة في النقاط التالية :

- تبصير الطفل بالمفهوم الإيجابي للمواطنة ، بعيداً عن المفاهيم الجاهلية القائمة على العصبية .
- إكساب الطفل سمات المواطنة الفاعلة حتى يتمكن من المشاركة والإسهام الجاد في خدمة مجتمعه .
- توعية الطفل بطبيعة علاقته مع الآخرين من حوله وتدريبه على الوفاء بمتطلباتها .
- تبصير الطفل بحقوقه وواجباته تجاه وطنه الصغير بصورة خاصة ووطنه العالمي الكبير بصورة عامة.
- تعزيز مفهوم الانتماء الصادق للوطن لدى الطفل .

ويمكن القول بأن هدف تعليم المواطنة كما يراه (فريحة ٢٠٠٤) هو تقديم برنامج يساعد الأطفال على :

- أن يكونوا مدركين لحقوقهم وواجباتهم .
- تطوير مهارات الاستقصاء والاتصال .
- تطوير مهارات المشاركة والقيام بأنشطة ايجابية ومسؤولية .
- تعزيز نموهم الروحي ، والأخلاقي ، والثقافي ، وان يكونوا اكثر ثقة بأنفسهم
- تشجعهم على لعب دور ايجابي في روضتهم وفي مجتمعهم .

وتوضح العديد من الدراسات أن مفهوم المواطنة من أهم المفاهيم التي لابد وأن نحرص عليها مع جميع الأفراد منذ صغرهم ، ومنها دراسة (Tourney,)

Punta , 2004)(عبد الله بن سعيد ، ٢٠١٠) (بوزيان راضية ، ٢٠٠٩)(محمود خليل ، ٢٠٠٤)(عطية بن حامد ،١٤٣٠ ه)(زكي رمزي ، محمود محمد ، ٢٠١١) (جنات عبد الغني ، إبراهيم زكي ، ٢٠٠٥) (Wang, Pi-Lang, 1996) .

- **إجراءات التجربة الميدانية للبحث** :

تم اتخاذ مجموعة من الإجراءات لإعداد البرنامج وتطبيقه ؛ وهي بناء قائمة المفاهيم ، والإختبار المصور لطفل الروضة ، وضبطه ، واختيار العينة ، وتجربة البحث ، والتصميم التجريبي للبحث ، ومتغيراته ، والأساليب الإحصائية المستخدمة .

- **أولاً : بناء قائمة مفاهيم المواطنة** :

في ضوء الدراسات السابقة ذات الصلة ، والإطار النظري المقدم ، وبالعودة إلى أهداف الروضة ، والمعايير القومية لرياض الأطفال ؛ تم إعداد قائمة تتضمن مفاهيم المواطنة في صورتها الأولية ، وعرضها على مجموعة من المحكمين (**أ. د ثناء الضبع (أستاذ تربية الطفل /جامعة حلوان) ؛ أ. د منى الأزهري (أستاذ مناهج رياض الأطفال/جامعة حلوان) ؛ أ . د / فرماوي محمد (أستاذ مناهج رياض الأطفال/جامعة حلوان)** . لإبداء الرأي فيها ، حيث أبدى المحكمون موافقتهم على المفاهيم المتضمنة بالقائمة مع التوصية بإدراج بعض المفاهيم (التسامح – الإخاء) ، وارتباطها بالمفاهيم الأخرى بالقائمة مع التأكيد على تصنيف المفاهيم إلى أساسية وأخرى فرعية . وبعد إجراء التعديلات المطلوبة وعرض القائمة مرة أخرى على المحكمين ؛ تم إقرارها في صورتها النهائية (ملحق ١) ؛ وبهذا تم الإجابة على السؤال الأول من أسئلة البحث الذي نص على " مامفاهيم المواطنة التي تناسب طفل الروضة ؟ " .

- **ثانياً : خطوات إعداد البرنامج** :

في ضوء أهداف البرنامج ، وقائمة المفاهيم تم إعداد البرنامج ، والذي يتضمن ثلاث وحدات تعليمية ، وكل وحدة تحتوي على عدد من الأنشطة ، وتتكون الوحدة من العناصر التالية :

- مقدمة الوحدة .
- أهداف الوحدة .
- الخامات والأدوات والوسائل المستخدمة .
- خطوات سير الوحدة وتتضمن :
  - ✓ التمهيد .
  - ✓ أنشطة الوحدة .
  - ✓ التقويم .

عرض البرنامج المقترح على مجموعة من المحكمين (**أ. د ثناء الضبع (أستاذ تربية الطفل /جامعة حلوان) ؛ أ. د منى الأزهري (أستاذ مناهج رياض الأطفال/جامعة حلوان) ؛ أ . د / فرماوي محمد (أستاذ مناهج رياض الأطفال/جامعة حلوان)** المختصين في مناهج رياض الأطفال وأساليب تدريسها، وذلك بهدف ضبطه . وبعد أخذ أراء المحكمين وإجراء التعديلات اللازمة أصبح البرنامج في صورته النهائية (ملحق ٢)(ملحق ٣) ؛ وبهذا تم الإجابة على السؤال الثاني من أسئلة البحث والذي نص على " ماالتصور المقترح لوحدات قائمة علي استراتيجية التعلم القائم علي المشكلة لطفل الروضة ؟ " .

- **ثالثاً : اختبار مفاهيم المواطنة المصور للأطفال :**

- **هدف الأختبار :**

يستهدف الأختبار قياس الجانب المعرفي عند أطفال الروضة (عينة البحث) والتعرف علي مدي نمو المفاهيم التي تضمنها البرنامج – موضوع البحث – لدي العينة التجريبية قبل دراسة البرنامج وبعده وفقا لمستويات التذكر والفهم والتطبيق ، وقد روعي عند وضع الاختبار مايلي :

- أن ترتبط موضوعات الصور بأهداف البرنامج .
- أن تعبر الصور بدقة عن كل مفهوم يراد قياسه .
- أن تكون الصور واضحة .
- أن تكون تعليمات كل صورة واضحة ، لقياس استجابة واحدة ، بحيث تركز على المفهوم المراد قياسه .

- **بناء الاختبار:**

لوضع مفردات الاختبار ، راجع الباحث الدراسات السابقة ، وخاصة تلك التي اهتمت ببناء أدوات تقويم طفل الروضة ، كما تم الإطلاع على بعض المقاييس المصورة للأطفال . وقد روعي عند بناء الاختبار أن ترتبط مفرداته بمفاهيم المواطنة التي ركزت عليها الأنشطة التعليمية للبرنامج ويراد قياسها ، وأن تعتمد على الصور لعدم استطاعة الطفل القراءة والكتابة ، وأن تكون الصور بسيطة واضحة بحيث لا تضلل الأطفال ، ووضع تعليمات تقرأ من قبل المعلمات للأطفال بلغة سهلة ميسرة .

- **وصف الاختبار :**

تكون الاختبار من (١٦) سؤالاً ، تم توزيعها على المحاور الثلاثة التالية : مشاعر الانتماء للوطن ، رموز الوطن ، القوانين والقواعد ؛ كل محور يدور حول مجموعة مفاهيم من مفاهيم البرنامج .

- **ضبط الاختبار :**

للتأكد من صلاحية الاختبار للتطبيق ، ومدى مناسبته لأطفال الروضة قام الباحث بإجراء صدق وثبات الاختبار تبعا للإجراءات التالية :

- **صدق الاختبار المصور :**

للتأكد من صدق الاختبار استخدم الباحث طريقة الصدق الظاهري وهي : عرض الاختبار مع قائمة الأهداف على مجموعة من المحكمين(**أ. د ثناء الضبع أستاذ تربية الطفل /جامعة حلوان) ؛أ. د منى الأزهري (أستاذ مناهج رياض الأطفال/جامعة حلوان) ؛أ . د / فرماوي محمد (أستاذ مناهج رياض الأطفال/جامعة حلوان) ؛أ . د مصطفي الحاروني (أستاذ علم النفس / جامعة حلوان)** في المناهج وعلم النفس وتربية الطفل ؛ لإبداء الرأي في مدى ملاءمة هذا الاختبار لأطفال الروضة ، ومدى وضوح تعليماته ، وقد أقر السادة المحكمون وضوح التعليمات وملاءمتها لأطفال الروضة ، وكانت لهم بعض الآراء التي أخذ بها الباحث، وهى :

- تقليل مفردات الصور في بعض الأسئلة .
- حذف بعض الأسئلة ، وذلك للتكرار .

- تحديد عدد البدائل داخل الإختبار لتصبح لكل مفردة ثلاث بدائل يختار الطفل من بينها .

وبعد إجراء التعديلات السابقة أصبح الاختبار المصور في صورته النهائية صالحا للتطبيق (ملحق ٤).

- **ثبات الاختبار** :

للتأكد من ثبات الاختبار قام الباحث بتطبيق الاختبار على عينة من الأطفال قوامها ثلاثون طفلا من أطفال الروضة بالمستوى الثاني . غير عينة البحث . مرتين بفاصل زمني قدره ثلاثة أيام ، وتم حساب معامل الثبات ، عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجات الأطفال في التطبيقين باستخدام المعادلة التالية : (فؤاد البهي السيد ، ١٩٧٩ ، ص٣٣٢)

$$ر = \frac{ن \text{ مجـ س ص} - \text{مجـ س} \times \text{مجـ ص}}{\sqrt{[ن \text{ مجـ س}^2 - (\text{مجـ س})^2][ن \text{ مجـ ص}^2 - (\text{مجـ ص})^2]}}$$

وبعد إجراء المعالجة الإحصائية لهذه المعادلة تبين أن معامل الارتباط يساوي (٠,٩٤) ، وهي نسبة دالة على ثبات الاختبار ؛ مما يؤكد صلاحية الاختبار للتطبيق .

- **تصحيح الاختبار**:

تم تصحيح إجابات الأطفال على اختبار مفاهيم المواطنة المصور وفق نموذج الإجابة المعد، حيث كانت النهاية العظمى لاختبار مفاهيم المواطنة المصور (١٦) درجة .

- **رابعاً : تطبيق البرنامج على عينة البحث** :

١- اختيار عينة البحث :

تم اختيار فصلين من فصول الروضة – المستوي الثاني – الملحقة بمدرسة " القاهرة التجريبية للغات " التابعة لإدارة القاهرة الجديدة ، بمحافظة القاهرة بطريقة عشوائية ، أحدهما تمثل المجموعة الضابطة والأخري تمثل المجموعة التجريبية ، وكان قوام كل مجموعة ثلاثون طفلا ، وتم تدريس البرنامج المقترح للمجموعة التجريبية ، بينما تم تدريس البرنامج اليومي الذي تعده المعلمة لأطفال المجموعة الضابطة .

٢- التطبيق القبلي لأدوات البحث :

قام الباحث بتطبيق الإختبار المصور على أطفال كل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة .

٣- تطبيق البرنامج المقترح :

قام الباحث بتنفيذ أنشطة البرنامج . بالتعاون مع معلمات الروضة . على أطفال المجموعة التجريبية وفقا للجدول الزمنى الموضوع مسبقا (بواقع يومين فى الإسبوع . نشاط فى اليوم الواحد) وقد إستغرق تطبيق البرنامج كاملا خمسة أسابيع .

٤- التطبيق البعدي لأدوات البحث :

بعد الانتهاء من تطبيق وحدات البرنامج المقترح ، قام الباحث بتطبيق الاختبار المصور على أطفال المجموعتين (التجريبية والضابطة) ، وتم تفريغ درجات الأطفال تمهيدا لإجراء المعالجة الإحصائية لها .

- **خامساً نتائج البحث :**

يتناول هذا الجزء عرض نتائج البحث وتفسيرها ومناقشتها في ضوء فروض البحث ، وعرض التوصيات والمقترحات .

- **أولاً : تحديد دلالة الفروق بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبة والضابطة قبل تطبيق البرنامج :**

لإختبار صحة الفرض الإحصائي المتعلق بالفرض الأول والذى ينص على " عدم وجود فروق دالة بين أطفال المجموعة التجريبة والضابطة قبل تطبيق البرنامج بالنسبة للإختبار المصور " . تم إستخدام إختبار " t " للفروق بين متوسطي العينتين، وقد أوضحت النتائج الواردة بالجدول رقم (١) عدم وجود فروق معنوية بين أطفال المجموعة التجريبة والضابطة قبل تطبيق البرنامج ، فى الإختبار المصور ، عند مستوى دلالة (٠,٠٥) .

جدول رقم (١) الفروق بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبة والضابطة قبل تطبيق البرنامج وذلك بالنسبة للإختبار المصور

البند	حجم العينة	المتوسط الحسابى	الإنحراف المعيارى	الخطأ المعيارى	قيمة " t "
درجات المجموعة التجريبية القبلية	٣٠	٨٢ و٨	٢٦ و٢	٣٦و	٩٢و
درجات المجموعة الضابطة القبلية	٣٠	٣٢ و٨	٩٨ و١	٣٠و	

وبناءاً على هذه النتائج يمكن قبول الفرض الأول .

- **ثانياً : تحديد دلالة الفروق بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبة فى الإختبار المصور لصالح القياس البعدى :**

لإختبار صحة الفرض الثانى والذى ينص على " وجود فروق دالة بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبة فى الإختبار المصور لصالح القياس البعدى" . تم إستخدام إختبار " t " للفروق بين متوسطي عينة البحث التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج ، وقد أوضحت النتائج الواردة بالجدول رقم (٢) وجود فروق دالة بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبة فى الإختبار المصور لصالح القياس البعدى ، عند مستوى دلالة (٠,٠١) حيث بلغت قيمة t (٢٠ و٢٦) وهى أكبر من نظيرتها الجدولية .

جدول رقم (٢) الفروق بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبة فى الإختبار المصور لصالح القياس البعدى

البند	حجم العينة	المتوسط الحسابى	الإنحراف المعيارى	الخطأ المعيارى	قيمة " t "
درجات المجموعة التجريبية القبلية	٣٠	٤٥ و١٦	٢١ و٢	٣٥ و	٢٠ و٢٦
درجات المجموعة التجريبة البعدية		٦٠ و٢٠	٧٦ و١	٢٦ و	

وبناءاً على هذه النتائج يمكن قبول الفرض الثانى .

- **ثالثاً : تحديد دلالة الفروق بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية وأطفال المجموعة الضابطة فى الإختبار المصور البعدى لصالح المجموعة التجريبية :**

لإختبار صحة الفرض الثالث والذى ينص على " وجود فروق دالة بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية وأطفال المجموعة الضابطة فى القياس البعدى على الإختبار المصور لصالح المجموعة التجريبية " . تم إستخدام إختبار " t " للفروق بين متوسطي العينتين ، وقد أوضحت النتائج الواردة بالجدول رقم (٣) وجود فروق دالة بين بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية وأطفال المجموعة الضابطة فى الإختبار المصور البعدى لصالح المجموعة التجريبية ، عند مستوى دلالة (٠,٠١) ، حيث بلغت قيمة t (٣٤ و٢١) وهى أكبر من نظيرتها الجدولية .

جدول رقم (٣) الفروق بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية وأطفال المجموعة الضابطة فى الإختبار المصور البعدى لصالح المجموعة التجريبية

البند	حجم العينة	المتوسط الحسابى	الإنحراف المعيارى	الخطأ المعيارى	قيمة " t "
درجات المجموعة التجريبية البعدية	٣٠	٥٥ و٢٥	٤٥ و١	٢٦ و	٣٤ و٢١
درجات المجموعة الضابطة البعدية	٣٠	٧٠ و١٩	١٩ و١	٢١ و	

وبناءا على هذه النتائج يمكن قبول الفرض الثالث . وبهذا تم الإجابة على السؤال الثالث من أسئلة البحث والذي نص على " ما فاعلية استراتيجية التعلم القائم علي المشكلة في تنمية بعض مفاهيم المواطنة لدي طفل الروضة ؟ " .

- **سادساً : مناقشة النتائج :**

- يتضح من جدول (١) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية قبل بداية تطبيق البرنامج ويرجع الباحثون ذلك إلى التجانس الملحوظ بين أفراد العينة المختارة .
- يتضح من جدول (٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلى والبعدى (في الأختبار المصور) لأطفال المجموعة التجريبية ، وربما مرجع ذلك هو تأثير أنشطة البرنامج المقترح وطبيعتها وتنوعها ، حيث يؤكد ذلك على مدى إندماج الأطفال فى الأنشطة التى تضمنها البرنامج ودور التعلم القائم علي المشكلة كإستراتيجية هامة ومؤثرة فى مرحلة رياض الأطفال وأن إختيار الباحث لها كان موفق إلى حد بعيد . وهذه النتيجة تتفق إلى حد بعيد مع نتائج دراسات كل من : (إيمان رفعت ، ٢٠١١) (مرتضي صالح ، ٢٠٠٨)(محمود فؤاد ، ٢٠٠٨)(مريم موسي ، ٢٠٠٥) (Suzy Edwards , and Marie Hammer 2005)(خالد عبد الله ٢٠٠٤) والتى أكدت على كفاءة إستراتيجية التعلم القائم علي المشكلة فى توصيل المفاهيم والمهارات فى تخصصات تربوية متنوعة وخلال مراحل تعليمية متفاوتة .
- يتضح من جدول (٣) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة عند تطبيق الإختبار المصور بعديا لصالح المجموعة التجريبية مما يؤكد على كفاءة البرنامج والاستراتيجية التى إعتمد عليها ، حيث تطور أداء المجموعة التجريبية والتى تعرضت للبرنامج وماتضمنه من أنشطة تعليمية لاتخلو من الإبتكارية مقارنة بالمجموعة الضابطة التى تعلمت فى إطار برنامج تقليدى .

- **توصيات البحث** :

مما سبق وفى ضوء نتائج البحث يوصى الباحث بالآتى :

- الإهتمام بالبرامج والأنشطة القائمة على إستراتيجية التعلم القائم علي المشكلة في تنمية مفاهيم المواطنة لطفل الروضة .
- استخدام استراتيجيات تعليمية أخرى لتنمية مفاهيم المواطنة لطفل الروضة
- تزويد المكتبة العربية بالبحوث والدراسات والكتب التى تهتم بمفاهيم المواطنة في مرحلة رياض الأطفال .
- تضمين برامج رياض الأطفال مفاهيم المواطنة .
- تضمين برامج رياض الأطفال طرق التدريس والوسائل التعليمية التى تدعم نمو مفاهيم المواطنة .
- الإهتمام بقياس مفاهيم المواطنة لطفل الروضة ، وإعداد أدوات التقويم المناسبة لذلك ، مع ضرورة تدريب معلمات الروضة على استخدام تلك الأدوات .
- الإهتمام بإعداد برامج لتوعية الوالدين بالأساليب والطرق المثلى فى تنمية مفاهيم المواطنة فى مرحلة رياض الأطفال .

- **البحوث المقترحة** :

- برنامج إرشادى لدعم قدرات وكفاءة أولياء الأمور فى تنمية مفاهيم المواطنة لدي طفل الروضة .
- تصميم برنامج تعليمى متعدد الوسائط لتنمية مفاهيم المواطنة لطفل الروضة وقياس فعاليته .
- فعالية برنامج قائم على استراتيجيات تدريس مختلفة لتنمية مفاهيم المواطنة لطفل الروضة .
- فعالية برنامج قائم على إستراتيجية التعلم القائم علي المشكلة في تنمية مفاهيم المواطنة للأطفال ذوى الإعاقات العقلية (القابلين للتعلم) .

- **المراجع** :

١. أحمد النجدي وآخران (٢٠٠٢) : تدريس العلوم في العالم المعاصر المدخل في تدريس العلوم دار الفكر العربي ، القاهرة .

٢ . أحمد الحبيشي (٢٠١١) : مجلة ١٤ أكتوبر ، العدد ١٥١٠٢ ، السبت ٥ مارس ٢٠١١ .

٣ . إيمان رفعت (٢٠١١) : فاعلية استراتيجية التعلم القائم علي المشكلة في اكتساب أطفال الروضة بعض المفاهيم العلمية وتنمية المهارات الاجتماعية لديهم ، ماجستير ، كلية التربية ، جامعة حلوان .

٤ . برهان غليون (٢٠٠٤) : نقد السياسة ، الدولة والدين ، ط٣ ، مطبعة المركز الثقافي العربي الدار البيضاء ، المغرب .

٥ . بسام عبدالله (٢٠٠٩) : التعلم المبني علي المشكلات الحياتية وتنمية التفكير ، دار المسيرة عمان .

٦ . بوزيان راضية (٢٠٠٩) : التعليم والمواطنة ، تشخيص الواقع واستراتيجيات الإصلاح في ظل العولمة دراسة سوسيولوجية تحليلية لعلاقة التربية بالمواطنة ببعض المؤسسات التعليمية بعنابة / الجزائر ، مجلة علوم إنسانية ، السنة السابعة ، العدد ٤٣ ، خريف ٢٠٠٩ .

٧ . ثناء الضبع (٢٠٠٨) : تعلم المفاهيم اللغوية والدينية لدي الأطفال ، دار الفكر العربي القاهرة .

٨ . جابر عبد الحميد (٢٠٠٦) : حجرة الدراسة الفارقة والبنائية ، ط١ ، عالم الكتب ، القاهرة

٩ . جنات عبد الغني ، إبراهيم زكي (٢٠٠٥) : فاعلية برنامج قائم علي اللعب لإكساب طفل الروضة مفهوم المواطنة ، مجلة التربية المعاصرة ، العدد ٦٩ ، السنة ٢٢ ، فبراير ٢٠٠٥ .

١٠ . حسن زيتون ، كمال زيتون (٢٠٠٣) : التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية عالم الكتب ، القاهرة .

١١ . خالد الحذيفي (٢٠٠٤) : فاعلية استراتيجية التعلم المرتكز علي المشكلة في تنمية التحصيل الدراسي والاتجاه نحو مادة العلوم لدي تلميذات المرحلة المتوسطة ، ماجستير جامعة الملك سعود .

١٢ . روبرت ديليسل ، ترجمة مدارس الظهران الأهلية (٢٠٠١) : كيف تستخدم التعلم المستند إلي مشكلة في غرفة الصف ، ط١ ، دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع ، السعودية .

١٣ . زكي رمزي ، محمود محمد (٢٠١١) : تقييم محتوي مناهج التربية المدنية للصفوف السابع والثامن والتاسع الأساسي في ضوء قيم المواطنة ، مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية) ، المجلد ١٩ ، العدد ٢ ، يونيو ٢٠١١ .

١٤ . سامح فوزي (٢٠٠٧) : المواطنة ، مركز القاهرة لدراسات حقوق الإنسان ، القاهرة .

١٥ . سيف بن ناصر المعمري (٢٠٠٢) : تقويم مقررات التربية الوطنية بالمرحلة الإعدادية بسلطنة عمان في ضوء خصائص المواطنة ، ماجستير ، كلية التربية ، جامعة السلطان قابوس .

١٦ . عبد الباري محمد (٢٠٠٥) : التنشئة السياسية للطفل ، سلسلة الدراسات والبحوث الفكرية والفلسفية ، الملتقي المصري للإبداع والتنمية ، البيطاش سنتر للنشر والتوزيع الأسكندرية .

١٧ . عبدالله القحطاني (٢٠١٠) : قيم المواطنة لدي الشباب وإسهامها في تعزيز الأمن الوقائي دكتوراه ، كلية الدراسات العليا ، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية .

١٨ . عبدالله خميس ، خديجة البلوشي (٢٠٠٨) : أثر إستراتيجية التعلم المبني علي المشكلة في تنمية عمليات العلم لدي طالبات الصف العاشر (الأول الثانوي) في مادة الأحياء ، العدد ١٠٩ ، السنة ٢٩ مسقط ، سلطنة عمان .

١٩ . عطية المالكي (١٤٣٠ ه) : دور تدريس مادة التربية الوطنية في تنمية قيم المواطنة لدي تلاميذ المرحلة الأبتدائية بمحافظة الليث من وجهة نظر المعلمين ، ماجستير ، كلية التربية ، جامعة أم القري .

٢٠ . فؤاد البهى السيد (١٩٧٩) : علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري، دار الفكر العربي ، القاهرة.

٢١ . محمد الرشيدي (٢٠٠٢) : الديمقراطية والتنمية ، مطبعة دار المعرفة ، بيروت .

٢٢ . محمد عبد الرؤوف (١٩٩٥) : فاعلية منهج مطور في التربية الوطنية في تنمية بعض جوانب التعلم اللازمة لخصائص المواطنة لدي طلاب المرحلة الثانوية ، دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة الأسكندرية .

٢٣ . محمد مصطفي الديب(٢٠٠٦):استراتيجيات معاصرة في التعلم التعاوني ، عالم الكتب القاهرة .

٢٤ . محمود خليل (٢٠٠٤) : تربية المواطنة من منظور إسلامي ، كلية التربية ، الجامعة الإسلامية ، غزة .

٢٥ . محمود فؤاد ، عطا برغوث (٢٠٠٨) : أثر استخدام إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة علي تنمية بعض المهارات في التكنولوجيا لطلاب الصف السادس الأساسي ، كلية التربية ، غزة .

٢٦ . مرتضي صالح (٢٠٠٨) : أثر استخدام إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلات علي التحصيل وأنماط التعلم والتفكير والاتجاه نحو مادة العلوم لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية ، ماجستير ، كلية التربية ، جامعة أسيوط .

٢٧ . مريم موسي (٢٠٠٥) : فعالية التعليم المتمركز حول مشكلة في تحصيل الرياضيات وتنمية بعض مهارات حل المشكلات لدي تلاميذ المرحلة الأبتدائية ، ماجستير ، كلية التربية ، الوادي الجديد .

٢٨ . مني جاد (٢٠٠٧) : مناهج رياض الأطفال ، دار المسيرة ، عمان .

٢٩ . نمر فريحه (٢٠٠٤) : التجربة اللبنانية في تدريس مفهوم المواطنة ، ورقة عمل مقدمة إلى ورشة عمل المواطنة في المنهج المدرسي ، وزارة التربية والتعليم ، مسقط ، سلطنة عمان .

٣٠ . نهي محمود وآخران (٢٠٠٨) : أثر إستراتيجية التعلم القائم علي المشكلة باستخدام الوسائط المتفاعلة في التحصيل وتنمية مهارات التفكير الإبتكاري والاتجاهات نحو العلم لدي طالبات المرحلة الأساسية العليا، في الأردن البصائر، مجلة علمية محكمة ، المجلد ١٢

٣١ . هدي الناشف (٢٠٠١) : استراتيجيات التعلم والتعليم في الطفولة المبكرة ، دار الفكر العربي ، القاهرة .

32. Center For Civic Education (1994) : National Standers for Civic and Government , from the world wide web: http://www. Civiced.org/stds- him.

33. Joaquin, Edmund (1996): Education For Democracy and Development, Paper Presented at Civilians Pan Americano Conference Buenos Aries, Argentina, September 30, 1996.

34. Joseph Murphy, (1995): Implementing Problem Based Learning In Leadership Development, Edwin, USA.

35. L. Tarp , S. Sage (2002): Problems as Possibilities: Problem-Based Learning for K–16 Education, 2nd Edition , Alexandria .

36. Oon-Seng Tan (2004): Enhancing Thinking Through Problem-Based Learning Approaches :International Perspectives , ™ is a trademark used herein under license , United Kingdom .

37. Ronal Red am (2007): Little book of big ideas: How to succeed with problem – based learning. Australia. Curriculum Corporation.

38. Senocak, Erdal ,(2009): Development of an Instrument for Assessing Undergraduate Science Students' Perceptions: The Problem-Based Learning Environment Inventory , Journal of Science Education and Technology, New York , v18 n6 , PP 560 _569 .

39. Suzy Edwards and Marie Hammer (2005): " Laura's story: Using Problem Based Learning in early childhood and primary teacher education ", Elsevier Ltd All rights reserved, Faculty of Education, Monish University, P.O. Box 527, Frankston Vic 3199, Australia .

40. Tourney - Purta, Tudith, (2004) : Developing Citizenship Competencies from Kindergarten through Grade 12 – Background Paper for Policy-makers and Educators, Education Commission of the States.

41. Wang, Pilling,(1996): Civics and Morality Among Thirteen and Fifteen Year Olds – a Study in the Republic of China on Taiwan Teenagers, Junior High school, University of Maryland College park.

****

((نموذج اشتراك في مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس))

سعادة / الأستاذ الدكتور : رئيس تحرير مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد ،،

أرغب الاشتراك في المجلة لمدة : (سنة واحدة ☐)

على أن تصلني نسخ أعداد المجلة على عنواني البريدي الموضح بهذا النموذج.

الاســـــــــم .....

الوظيفـــــــــة .....

جهـــة العمـــل .....

الجنسيـــــــــة .....

عنوان المراســـلة .....

البريد الإلكتروني .....

الهاتف/ الفاكس .....

اسم المشترك : .....

التوقيـــــع : .....

- قيمة الاشتراك السنوي للأفراد بالدول العربية : (٥٠٠ ريالا).
- قيمة الاشتراك للأفراد بباقي دول العالم: (٢٠٠ دولار).
- قيمة الاشتراك للمؤسسات بالدول العربية: (٧٥٠ ريالا).
- قيمة الاشتراك للمؤسسات بباقي دول العالم: (٣٥٠ دولار).
- قيمة الاشتراكات هذه شاملة تكاليف البريد العادي ، ومن يرغب في البريد الممتاز يتحمل الفرق.
- تسدد قيمة الاشتراكات مباشرة أو بحوالة بنكية بالريال السعودي باسم رئيس تحرير المجلة (أ. د / ماهر إسماعيل صبري) على بنك الرياض فرع حي أحد بالمدينة المنورة ، رقم آي بان : SA1620000001070160599940
- يمكن سداد قيمة الاشتراكات بالجنيه المصري مباشرة لمكتب المجلة بجمهورية مصر العربية، أو بحوالة بنكية باسم رئيس التحرير (أ. د / ماهر إسماعيل صبري)على بنك فيصل الإسلامي المصري فرع بنها رقم الحساب ١٨٥٠٦
- ترسل صورة من قسيمة تحويل الاشتراكات على البريد الإلكتروني لرئيس التحرير mahersabry21@yahoo.com
- يرسل هذا النموذج بعد تعبأة بياناته عبر البريد الإلكتروني لرئيس تحرير المجلة، أو عبر البريد العادي على عنوان رئيس التحرير الحالي : المدينة المنورة ، جامعة طيبة ، كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس. أو على عنوان مكتبنا بمصر : ١ش أحمد ماهر متفرع من ش الشعراوي، أتريب ، بنها .

obeikandl.com