٤١

دراسات عربية في التربية وعلم النفس

(مجلة عربية إقليمية محكمة)

دورية شهرية تصدرها : رابطة التربويين العرب

العدد الحادي والأربعون (جزء ثالث) .. سبتمبر ٢٠١٣م

الترقيم الدولي للمجلة : ISSN : 2090-7605

الموقع الإلكتروني للمجلة : http://aae999.blogspot.com

((أعضاء الهيئة الاستشارية للمجلة بالترتيب الأبجدي))

- أ . د/ أحمد إسماعيل حجى .. كلية التربية جامعة حلوان مصر
- أ . د / أحمد الضوي سعد .. كلية التربية جامعة الأزهر الشريف مصر.
- أ . د / أحمد حسن سيف الدين .. كلية التربية جامعة المنوفية 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/ 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 الجندي .. جامعة أم القرى مكة المكرمة .
- أ . د / عمر سيد خليل .. كلية التربية جامعة أسيوط .. مصر.
- 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 الباوي .. كلية التربية جامعة بغداد العراق .
- أ . د / ماهر إسماعيل صبرى .. كلية التربية جامعة بنها مصر.
- 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 أبو سعدة .. كلية التربية جامعة بنها مصر.
- أ . د / يحى عطية سليمان .. كلية التربية جامعة عين شمس مصر .

((**هيئة تحرير المجلة**)) :

رئيـــس التحريـــــر :

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

مديـــر التحريـــر :

- **أ.د / ناهد عبد الراضي محمـد..جامعـة المنيا مصـر**

أعضاء هيئة التحرير :

- **أ.د/ نجاح السعدي المرسي عرفات.. جامعة أم القرى بمكـة**
- **أ.د/ماجدة إيراهيم الباوي كلية التربية جامعة بغداد العراق**
- **د/عماد الدين الوسيمي ..كلية التربية جامعـة بني سويف**
- **د / عطيات محمد يس..كلية التربيـة جامعـة بنهـا مصـر**
- **د/صفاء عبد العزيز سلطان..كلية التربية جامعة حلوان مصر**
- **د/خولة عزات عبد الكريم القدومي .. جامعـة إربـد الأردن**
- **أ/فيصل عبد المطلب..مدير النشر بمؤسسة الرشـد بالرياض**

سكرتيرة التحرير:

- **أ / مروة عبد الرازق 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 (٤١) الجزء الثالث :

م	بحوث ودراسات محكمة :	الصفحات
١)	" فاعلية استراتيجيات تنويع التدريس في تنمية بعض المهارات الحياتية والدافعية للإنجاز في مادة العلوم لدى طلاب المرحلة الإعدادية " إعداد .. د/جيهان أحمد محمود الشافعي .	١١ ـ ٤٨
٢)	" حاضنات الإبداع العلمي بالجامعات المصرية في ضوء متطلبات اقتصاد المعرفة رؤية مقترحة "إعداد .. د/ سماح زكريا محمد .	٤٩ ـ ٨٥
٣)	" التصنيفات العالمية للجامعات وموقع الجامعات العربية منها (رؤية نقدية) " إعداد .. د/ محمد عبدالرازق إبراهيم ويح .	٨٧ ـ ١٣٣
٤)	" واقع مراكز صعوبات التعلم من وجهة نظر المشرفات التربويات والمديرات ومعلمات صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بمكة المكرمة " إعداد .. د/ نايف بن عبدالله التويم .	١٣٥ ـ ١٥٧
٥)	" أثر التسنيد على التمثل الذهني لدى الطفل المتمدرس حل المشكلات الحسابية . نموذجا "إعداد .. د/ راضية طاشمة .	١٥٩ ـ ١٧٩
٦)	"التمكين كإستراتيجية لدعم إدارة الجودة الشاملة في الجامعات " إعداد .. ا/ سامية عيضة عبدالله السواط .	١٨١ ـ ٢٠٦
٧)	*The Changing Perspective of Online Technology in the Experiences of Pre-Service EFL Teachers upon the Use of Online Portfolios" Researcher: Dr Tahany Abdulaziz Al-Baiz .*	1 - 36

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 إعداد المجلة وفقا لحاجة السوق.

قواعد النشر بالمجلـــة :

- كل ما ينشر في إعداد المجلة يعبر عن رأي صاحبه ، ولا يعبر بالضرورة عن رأي هيئة تحرير المجلة ، أو هيئتها الاستشارية ، أو رابطة التربويين العرب .
- تقبل المجلة للنشر جميع البحوث والدراسات - باللغة العربية واللغات الأخرى- الجديدة والأصيلة التي تجرى بجميع دول الوطن العربي في شتى مجالات التربية وعلم النفس بفروعها وتخصصاتها المختلفة .
- كما تقبل المجلة نشر البحوث في مجالات العلوم الإنسانية الأخرى ذات الصلة بمجال التعليم الجامعي وغير الجامعي للعاديين ، وذوي الاحتياجات الخاصة وذلك باللغة العربية وغيرها من اللغات الأخرى .
- كما تقبل المجلة إعادة نشر البحوث والدراسات المبتكرة في الموضوعات التربوية النادرة التي سبق نشرها في دوريات ومجلات 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 إعداد المجلة .
- تختار هيئة التحرير أفضل بحث أو دراسة في كل عدد من إعداد 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 ١٠ مستلات ونسخة من المجلة 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 إعداد 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 : ٠٠٢٠١٣/ ٣٢٣٦٦٣٣

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

يمكنكم متابعة أخبار المجلة وقواعد النشر على موقعها الإلكتروني بجوجل على الرابط :
http://aae999.blogspot.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 الحادي والأربعون من مجلتنا الغراء دراسات عربية في التربية وعلم النفس ..

وفي الجزء الثالث من هذا العدد **سبعة بحوث** : أولها بعنوان " فاعلية استراتيجيات تنويع التدريس في تنمية بعض المهارات الحياتية والدافعية للإنجاز في مادة العلوم لدى طلاب المرحلة الإعدادية " إعداد .. د/جيهان أحمد محمود الشافعي .

وثانيها بعنوان : " حاضنات الإبداع العلمي بالجامعات المصرية في ضوء متطلبات اقتصاد المعرفة رؤية مقترحة "إعداد .. د/ سماح زكريا محمد .

وثالثها بعنوان : " التصنيفات العالمية للجامعات وموقع الجامعات العربية منها (رؤية نقدية) " إعداد .. د/ محمد عبدالرازق إبراهيم ويح .

ورابعها بعنوان : " واقع مراكز صعوبات التعلم من وجهة نظر المشرفات التربويات والمديرات ومعلمات صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بمكة المكرمة " إعداد .. د/نايف بن عبدالله التويم .

وخامسها بعنوان : " أثر التسنيد على التمثل الذهني لدى الطفل المتمدرس حل المشكلات الحسابية . نموذجا "إعداد .. أ/ راضية طاشمة .

وسادسها بعنوان : "التمكين كاستراتيجية لدعم إدارة الجودة الشاملة في الجامعات " إعداد .. ا/ سامية عيضة عبدالله السواط .

وسابعها بعنوان : ***" The Changing Perspective of Online Technology in the Experiences of Pre-Service EFL Teachers upon the Use of Online Portfolios" Researcher: Dr . Tahany Abdulaziz Al-Baiz.***

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

البحث الأول:

" فاعلية استراتيجيات تنويع التدريس في تنمية بعض المهارات الحياتية والدافعية للإنجاز في مادة العلوم لدى طلاب المرحلة الإعدادية "

إعـــداد :

د/جيهان أحمد محمود الشافعي

مدرس تعليم العلوم كلية التربية جامعة حلوان

" فاعلية استراتيجيات تنويع التدريس في تنمية بعض المهارات الحياتية والدافعية للإنجاز في مادة العلوم لدى طلاب المرحلة الإعدادية "

د / جيهان أحمد محمود الشافعي

- **مستخلص الدراسة** :

هدفت هذه الدراسة إلى قياس فاعلية استراتيجيتين من استراتيجيات تنويع التدريس(الأنشطة المتدرجة والمجموعات المرنة) في تنمية المهارات الحياتية ودافعية الإنجاز في مادة العلوم لدى طلاب المرحلة الإعدادية ؛ حيث تم استخدام منهجي البحث الوصفي والتجريبي و أعدت الباحثة أداتين من أدوات البحث هما: أ- مقياس الدافعية للإنجاز في مادة العلوم ،والذي تكون من ٤٥ مفردة مقسمة على خمسة مجالات بمثابة مقاييس فرعية ،ب . مقياس المهارات الحياتية الذي تكون من ٤٠ مفردة مقسمة على خمسة مهارات فرعية ، كما تم إعداد مواد المعالجة التجريبية التي تكونت من كتيبين للطالب تناولا وحدة التفاعلات الكيميائية بالفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠١٢/٢٠١١ م لمادة العلوم للصف الأول الإعدادي ،بحيث أعيدت صياغة موضوعات أحد هذين الكتيبين وفقا لاستراتيجية الأنشطة المتدرجة ،والذي درست به أحد المجموعتين التجريبيتين ،بينما صيغت موضوعات الكتيب الثاني وفقا لاستراتيجية المجموعات المرنة الذي درست به المجموعة التجريبية الثانية؛ وقد أعدت أداتي الدراسة والكتيبين للطالب للإجابة عن الأربعة أسئلة التالية: ما فاعلية استراتيجيات تنويع التدريس في تنمية المهارات الحياتية لدى طلاب المرحلة الإعدادية ؟ ما فاعلية استراتيجيات تنويع التدريس في تنمية دافعية الإنجاز في مادة العلوم لدى طلاب المرحلة الإعدادية ؟ ما أثر الاختلاف بين استراتيجيتي تنويع التدريس على نمو كل من المهارات الحياتية ودافعية الإنجاز في مادة العلوم لدى طلاب المرحلة الإعدادية؟ ما العلاقة بين نمو دافعية الانجاز لدى طلاب المرحلة الإعدادية و نمو المهارات الحياتية لديهم ؟ أشارت نتائج هذه الدراسة إلى فاعلية استراتيجيتي تنويع التدريس موضع الدراسة في تنميةٍ المهارات الحياتية ودافعية الإنجاز لدى الطلاب ووجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين نمو دافعية الطلاب للإنجاز في مادة العلوم ونمو المهارات الحياتية لديهم ،كما أظهرت النتائج زيادة فعالية استراتيجية المجموعات المرنة عن فعالية استراتيجية الأنشطة المتدرجة في تنمية المهارات الحياتية لدى الطلاب - عدا مهارة التفاوض- بالإضافة إلى تقارب فعالية الاستراتيجيتين في تنمية الدافعية للإنجاز . ونتيجة لما توصلت إليه الدراسة من نتائج تم تقديم مجموعة من التوصيات والاقتراحات.

" The effectiveness ofdifferentiated teaching strategies in developing some of the life skills and achievement motivation in science among students in the preparatory stage "

Abstract

The effectiveness ofdifferentiated teaching strategies in developing some of the life skills and achievement motivation in science among students in the preparatory stage (two strategies were tested: Tiered activities and flexible group); the searcher used descriptive and experimental search methods , and prepared two research tools were: A – Scale of achievement motivation in science which consisted of 45 items- divided into five areas serve as sub measures - b - a measure of life skills which consisted of 40 items- divided into five sub-skills , was also prepared materials processing pilot consisted of two booklets to students addressed the unit of chemical reactions the second semester of the academic year 2011/2012 for grade science first intermediate , so that was reformulated Topics at these booklets

according to the Tiered activities strategy, which is studied by one of the two experimental groups , while formulated Topics booklet second according to the strategy of flexible groups that studied by the second experimental group; These two tools and the two booklets were prepared for answering the following four questions:What is the effectiveness of differentiated teaching strategies on developing life skills among students in the preparatory stage?What is the effectiveness of differentiated teaching strategies on developing achievement motivation among students in the preparatory stage? What's the impact of difference between the two differentiated teaching strategies on the growth of life skills and achievement motivation in science among students in the preparatory stage? What is the relationship between the growth of achievement motivation among students in the preparatory stage and the growth of the life skills they have?The results of this study indicated to the effectiveness of the differentiated teaching strategies on developing life skills and achievement motivation among students and the presence of a positive correlation statistically significant between the growth of students' motivation for achievement in science and the growth of the life skills they have, as results showed that increasing the effectiveness of the flexible groups strategy more than the effectiveness of the Tiered activities strategy in the development of life skills in students - except for the skill of negotiation - in addition to the convergence of the effectiveness of the two strategies in the development of achievement motivation . As a result of the findings of the study results were presented a set of recommendations and suggestions.

- **الإطار النظري والدراسات المرتبطة** :

تواجه مجتمعاتنا اليوم تحديات عدة في جميع المجالات العلمية والمعلوماتية والتكنولوجية والاجتماعية والثقافية؛ مما يوقع مسئولية كبيرة على عاتق العملية التربوية والعاملين بمجالها نحو إعداد أجيال تستطيع التكيف مع كل هذه التغيرات وتلك التحديات، ويمكنها أن تلبي متطلبات الحاضر والمستقبل بإيجابيته وسلبياته."ولكي تعمل التربية بشكل حقيقي على مسايرة التقدم العلمي والتكنولوجي ، فإن عليها التوجه نحو إكساب المهارات الحياتية ودمجها في المناهج الدراسية لإعداد مواطن قادر على المواجهة في كل الظروف والمستجدات " (عياد & سعد الدين ، ٢٠١٠ : ١٧٥) بل ويعد أحد أهم أهداف النظام التعليمي هوتنمية قدرة الطالب على التكيف مع البيئة المتغيرة من حوله ؛حيث يحتاج الطالب تحقيقاً لهذا الهدف إلى مناهج وعمليات تعليم وتعلم تعمل على تنمية المهارات الحياتية. لدى الطلاب ،التي تمنحهم القدرات المطلوبة للسلوك التكيفي والإيجابية كمهارات التعامل مع الآخرين والاتصال وصنع القرار و التفكير الناقد وغيرها من المهارات التي تمكنهم من التعامل بشكل فعال مع متطلبات و تحديات الحياة اليومية (Adewale,2011, 221).

وتشير دراسة (نصر،٢٠١١: ١) إلى ما يقع على عاتق المؤسسة التربوية الحديثة من مسئولية إعداد كل متعلم ليكون عنصرا إيجابيا فاعلا ومؤهلا لبناء مجتمعه وتطويره ؛لذلك فلم يعد دور المدرسة مقتصرا على تزويد المتعلم

بالمعارف النظرية وإنما تعدى ذلك إلى تدريب المتعلم على مجموعة من المهارات الحياتية التي تؤهله للنجاح والتميز في حياته.

كما أشار (أبو طايع،ب ت: ٣) إلى أن التعلم المبني على المهارات الحياتية life skills-Based Learning هدف مشترك بين المناهج التعليمية المختلفة يتمثل في تحقيق التعلم النوعي المتميز ؛حيث تقوم المهارات الحياتية (والتي منها التواصل اتخاذ القرار، حل المشكلات ، القيادة، العمل الجماعي،.....) ببناء القدرات على تعزيز تبني السلوكيات الشخصية الإيجابية والتكيف الاجتماعي والمواطنة، وأشارت (عبد اللطيف وآخران ،٢٠١٢) إلى أنه لا جدال في أن المهارات الحياتية ضرورة حتمية لجميع الأفراد في أي مجتمع ، فهي من المتطلبات الأساسية التي يحتاج إليها الفرد لكي يتوافق مع نفسه ومع المجتمع الذي يعيش فيه، ويتعايش معه ؛ حيث إنها تمكنه من التعامل الذكي مع المجتمع ، وتساعده على مواجهة المشكلات اليومية، والتفاعل مع مواقف الحياة . كما أكدت دراسة (Rebecca,2000:7) على أنه تساعد تنمية المهارات الحياتية الطلاب في التعامل مع العالم المتغير الممتلئ بالضغوط الاجتماعية، كما أشار كل من (Rebecca Stafford and et.al. ,2003, 2000) إلى أن الطلاب في سن المراهقة أكثر من يحتاجون إلى اكتساب وتنمية المهارات الحياتية وضرورة إعطائهم الفرصة لأن ينموا تلك المهارات حتى يشعروا بالثقة ويصبحوا أفرادا فعالين في مجتمعاتهم، كما أوضح (Erawan ,2010 :169) التغيرات التي يمر بها الفرد خلال فترة المراهقة حيث وصفها بفترة النمو السريع والتي يواجه المراهِق خلالها مواقف متعددة وجديدة عليه والتي لا تؤدي إلى نموه فقط ،بل أيضا إلى تعرضه لكثير من المخاطر الصحية والحياتية المختلفة؛ لذا فمن الضروري اكتساب هؤلاء الفئة من الطلاب المهارات الحياتية المختلفة ، وضرورة تضمينها في مناهجهم الدراسية .كما أكد (قشطة :٢٠٠٨، ٥) على أنه يجب أن نعمل على تنمية المهارات الحياتية خاصة في المراحل الأولى في حياة المتعلمين، ذلك أن المتعلمين في هذه المراحل يتمتعون برغبة كبيرة في التفاعل مع المجتمع واكتساب الخبرات الواقعية، وهذا يدعونا إلى استغلال هذه الخصائص أفضل استغلال،والعمل على تنميتها من خلال التدريب على هذه المهارات في سن مبكرة مما يزيد من قدرة المتعلم على ممارسة هذا النوع من التعلم كلما تقدم في المراحل التعليمية.

ويرى (الأغا ،٢٠١٢ :٣) أن المواقف الحياتية التي تواجه الطلاب في معايشتهم للمشكلات الحقيقية الصعبة، لا بُد من اقتراح حلول لها من قبل الطلاب للتغلب عليها من خلال امتلاكهم للمهارات الحياتية المناسبة لميولهم واهتماماتهم واحتياجاتهم.

ولما كانت عملية اكتساب المهارات الحياتية من النواتج الهامة للمنهج في كافة المراحل الدراسية ، وهذا الأمر لا يقتصر على مادة بعينها دون المواد الأخرى فهي مسؤولية مشتركة لا يمكن أن يعفى منها أي تخصص، ومرجع ذلك أن التربية في جوهرها معنية بإكساب المهارات الحياتية التي تؤهل المتعلمين لمعايشة الناس والتعامل معهم(عياد&سعد الدين،٢٠١٠ :١٧٥) ،فتزداد

هذه الأهمية في مناهج العلوم بشكل خاص ؛ نظراً لارتباطها المباشر بجملة التحديات العلمية والتكنولوجية؛لذا فإن هذا فرض على مناهج العلوم أن تصبح ميداناً خصباً لتنمية المهارات الحياتية التي يحتاجها جميع المتعلمين على اختلاف أنواعهم.(نصر ،٢٠١١ :٣). وهذا ما يشير إليه(قشطة ،٢٠٠٨ :٤) بأنه ينبغي أن تتضمن المناهج الخبرات والمهارات التي يحتاجها الطالب للقيام بأنشطة هادفة في بيئته، وخاصة مناهج العلوم التي تعتمد على ربط المادة بخبرات الطلاب في حياتهم اليومية ومساعدتهم على التفاعل مع المواقف الحياتية المختلفة.أما (نصر، ٢٠١١ :٣- ٤) فتؤكد على أنه بقدر ما يتقن المتعلم المهارات الحياتية يكون تميزه في حياته أعظم ،موضحة ضرورة تسليح المتعلم بحزمة من المهارات التي تتكامل بمنهجية علمية لتساعد المتعلم على التعامل مع مواقف الحياة المختلفة ،وعلى احتمال الضغوط ومواجهة التحديات، وأن من أهم وسائل تدريب المتعلمين على المهارات الحياتية توظيف استراتيجيات التدريس الحديثة .

ويشير (النجدي وآخران ،٢٠٠٢ : ١٦٨) أن تنمية المهارات الحياتية من أهداف تدريس العلوم لدى جميع الطلاب بصفة عامة ولدى طلاب المرحلة الإعدادية بصفة خاصة ، ويتضمن ميدانها العديد من

الموضوعات الهامة بتطبيقاتها في الحياة، ومنها :المحافظة على مصادر الغذاء، وترشيد استهلاك

المياه، والوقاية من الأمراض، لذا فيجمع التربويون العلميون على أن مهمة تعليم العلوم قد تجاوزت مسألة تحصيل المادة العلمية إلى تنمية مهارات الحصول عليها وتوظيفها وتوليد المعارف الجديدة وربطها بما سبقها ؛ بما يحقق أهداف التربية العلمية في عصر المعلومات ؛ وهذا يتناقض مع أسلوب التلقين والتحفيظ المتبع حاليا الذي لم يعد يتماشى والانفجار المعرفي وتضخم المادة التعليمية التي تسود عصر المعلومات.(إسماعيل،٢٠٠٧ :٢) ، هذا وقد أكدت دراسة (عبد الفتاح، ٢٠١٠ :٧٤- ٧٥) ودراسة (أحمد ،٢٠١٢: ٢١٩) على أن مادة العلوم تعد من الركائز الأساسية التي تمكن المتعلمين من اكتساب المفاهيم وحل المشكلات اليومية والاعتماد على أنفسهم ،كما تعد فرص تعلم العلوم أفضل من خلال توظيف مفاهيم علمية والمهارات العلمية المرتبطة بها في التطبيقات الحياتية .

"ويعد مصطلح المهارات الحياتية من المصطلحات الحديثةِ نسبيًّا في التُّراث العربي، رغمَ كثرةِ الحديثِ عنه في الدِّراسات والمؤسَّسات التربوية الأجنبية، وقد مر هذا المصطلحَ بعددٍ من المراحل التَّاريخية المختلفة، فاستُخدِم في مرحلة السبعينيات كدليل على التثقيف الوطني، ويعني أنَّ الشَّخص الذي يتقن الكتابة والقراءة قد امتلك قدرًا كبيرًا من المهارات الحياتية، وفي الثَّمانينيَّات تطوَّر ذلك المفهوم؛ ليشيرَ إلى القدرةِ على الاستجابة للآخرين في المجتمع،وتوثيق وتسجيل الأحداث، وفي بداية عام (١٩٧٥م) أسَّس مكتبُ الولايات المتحدة (úsoe) معياراً قوميًّا لقياس التثقيف، اشتمل على متطلبات القدرةِ

على الأداء بنجاح خلال ممارسةِ مواقفِ الحياةِ اليوميةِ المختلفة، بعد ذلك استُخدِم مصطلح المهارات الحياتية على من يَمْتلك القدرة على الأداء المستقلِّ الناجح". (الغامدي،٢٠١١) . هذا وقد عرفت منظمة الصحة العالمية UNISEF المهارات الحياتية على أنها" تلك القدرات التي تمكن الأفراد من القيام بسلوك تكيفي وإيجابي يجعلهم قادرين على التعامل الفعال مع متطلبات الحياة وتحدياتها"(UNICIF ,2003).وعرفها (عياد& سعد الدين،٢٠١٠ :١٧٩) على أنها"مجموعة المهارات المرتبطة بالبيئة التي يعيش فيها المتعلم ويتعلمها بصورة مقصودة عن طريق مروره بخبرات منهجية تكنولوجية تعينه على مواجهة المواقف والتحديات،أما (Erawan ,2010 :171) فيعرفها على أنها مجموعة القدرات والكفاءات النفسية والاجتماعية والمهارات الشخصية التي تساعد الفرد على اتخاذ القرارات والتواصل بإيجابية وتطور مهارات الذات لديه لكي يعيش حياة إيجابية صحية منتجة.

وتنبع أهمية تنمية المهارات الحياتية من كونها أحد أشكال التغيير المطلوب إحداثه في التعليم بهدف إعداد الفرد تعليمياً للحياة في المجتمع المحلي بصفة خاصة ، والمجتمع العالمي بصفة عامة؛ فهي تساعده على تحمل الضغوط ومواجهة التحديات اليومية، وعلى حل مشكلاته الشخصية والاجتماعية والتعامل معها بوعي ،ولتكسبه ثقة في نفسه كما تمكنه من تطبيق ما يتعلمه عملياً وتزيد دافعيته للتعلم.(نصر ،٢٠١١ :٤- ٢٦) ، وتؤكد (عبد الكريم، ٢٠٠٩ : ١٥) على ان المهارات الحياتية من المهارات التي تساعد على التكيف مع المجتمع ، فهي من المتطلبات التي يحتاجها الأفراد لكي يتوافقوا مع أنفسهم ومجتمعهم الذي يعيشون فيه مما يساعدهم على حل مشكلاتهم اليومية والتفاعل مع مواقف الحياة المختلفة.

هذا وقد حددت دراسة (مرسي &مشهور،٢٠١٢ :٣٥٩) أهمية المهارات الحياتية في النقاط التالية:

- تساعد على إدراك الذات وتنمية الثقة بالنفس والقدرة على الإنجاز والمبادرة.
- تكسب المتعلم القدرة على تحمل المسؤولية وتوفر له قدراً كبيراً من الاستقلال الذاتي.
- تنمي لديه القدرة على التعبير عن المشاعر وتهذيبها،وتكسبه القدرة على التحكم الانفعالي.
- تنمي لديه التفاعل الاجتماعي الإيجابي والاتصال الجيد مع الآخرين.
- تنمي لديه القدرة على مواجهة مشكلات الحياة والتعامل معها بحكمة.
- توفر له النمو الصحي الجيد للشخصية.

كما أشار (الأغا ،٢٠١٢ :٧٩) إلى أهمية تنمية المهارات الحياتية لدى المتعلم؛ حيث إنها تُساعد في التعليم الأساسي له، وتنمية المواطنة لديه، ورعاية الطلاب وحمايتهم، وجودة وكفاءة نظام التعليم، وتعزيز التعلم مدى الحياة ونوعية الحياة، وحل القضايا باتخاذ قرارات مناسبة بشأنها.

وتشير دراسة (عياد & سعد الدين ،٢٠١٠: ١٨٥) إلى أنه يمكن تصنيف المهارات الحياتية إلى ثلاث مهارات رئيسة هي:

- مهارات حياتية أساسية، وتشمل:مهارات الاتصال ،الكتابة،والاتصال الشخصي الاتصال الرسمي، القراءة.
- مهارات حياتية تحليلية ، وتشمل : مهارات حل المشكلات ، العلم والتقنية البحث عن المعلومات.
- مهارات تأثيرية (فعالة)، وتشمل : مهارات إدارة الصراع، المواطنة، مهارات تطوير المهنة.

أما (Rebecca,2000 :17) ،و (Rosen and et.al,2006) و (Erawan,2010: 171) فقد صنف المهارات الحياتية إلى : مهارات الاتصال،ومهارات اتخاذ القرار ، ومهارات التعامل مع الآخرين ، ومهارات التعلم،ومهارات الإدارة ،ومهارات فهم الذات ،ومهارات العمل في مجموعات.

وتتحدد احتياجات بيئة تنمية المهارات الحياتية في التركيز بشكل كبير على التعلم النشط بحيث يكون الطالب هو محور العملية التعليمية- التعلمية، وتبنى المهارات الحياتية في ضوء احتياجات الطلاب ، وتوظيف الطالب للمعرفة والخبرة التي يمتلكها في بنيته المعرفية، ويُعطى الفرصة لاستكشاف المواقف الحياتية في بيئة مهيأة وآمنة.(مركز القطان للبحث والتطويرالتربوي، 2005 : 5) ،وفي السياق ذاته تشير دراسة (Erawan,2010: 171) إلى أن تعلم المهارات الحياتية يعتمد على التعلم المتمركز حول المتعلم ، وعلى الطرق الموجهة بالأنشطة؛بمعنى آخر فتعلم مهارات الحياة يعتمد على أنشطة تشجع المتعلمين على تحمل المسئولية الأكبر في تعلمهم.

كما أكد (أبو طامع،ب ت:٣) على أن التعلم المبني على المهارات الحياتية يتكون من مجموعة من الأدوات وأساليب التدريس التفاعلية التي يتم تضمينها بهدف بناء شخصيات تتصف بالابتكار والتجديد والثقة بالنفس والاعتماد على الذات ،كما تساعد المتعلمين على المشاركة والمبادرة النشطة في عمليات التعلم الحركي والاجتماعي التفاعلي والتشاركي ،وفي السياق ذاته أكدت دراسة (Stafford and et.al.,2003 :10) على ضرورة ألا تترك تنمية المهارات الحياتية لدى المتعلمين للصدفة ،أو لطرق تقليدية أو غير مخططة ؛بل يجب التخطيط من أجل تنميتها واستخدام استراتيجيات التعلم النشط التي تعتمد على المشاركة النشطة للمتعلم من خلال أنشطة ترتبط بالمنهج وتتيح له الفرصة للتأمل والمشاركة والتفاعل مع بيئة التعلم، كما أكدت دراسة (أحمد ،٢٠١٢: ٢١٩) على أنه لم تعدعملية التدريس بصفة عامة وتدريس العلوم بصفة خاصة موجهة نحو تزويد المتعلم بقدر من المعارف ؛وإنما أصبحت عملية تستهدف تهيئة الفرص لمساعدة المتعلمين على التفكير واكتساب مهارات التعلم الذاتي والقدرة على التعلم المستمر،وتوظيف ما اكتسبوه من معارف ومهارات واتجاهات وقيم وطرق تفكير في حل ما يواجههم من مشكلات ؛ولكي يواجه المتعلمون تلك المشكلات ويواصلون تعلمهم المستمر لابد من تنمية الدافعية للإنجاز لديهم؛حيث بينت العديد من الدراسات في مجال التربية ضرورة استثارة دوافع

المتعلمين نحو المواقف التعليمية عن طريق إحتواء الدروس على خبرات تثير دوافع المتعلمين وتشبع حاجاتهم ورغباتهم ؛ فكلما كان لدى المتعلم دافع قوي؛كان نشاطه نحو التعلم قويا؛حيث أكد (الزيات،٢٠٠٤ :٤٤٩) على أنه يكاد يكون هناك اتفاق بين علماء النفس على أهمية دور الدافعية في تحريك وتوجيه السلوك الإنساني بصفة عامة ، وفي التعلم والتحصيل الدراسي بصفة خاصة.

وفي ذات السياق توضح دراسة (الجندي & أحمد،٢٠٠٥ :٣) أهمية دافعية الإنجاز من حيث كونها شرطا أساسيا في عملية التعلم الجيد ؛ حيث توفر الرغبة في البحث وخوض المخاطر والمعرفة والمثابرة في أداء المهام ؛حيث يؤكد العلماء على أن أي سلوك بشري لابد وان يكون وراءه دوافع تستثيره وتوجهه ، وبمعنى آخر توجه الدافعية سلوك المتعلم نحو الهدف ،وتساعد في تحديد أوجه النشاط المطلوب كي يحدث التعلم.(حسين& رمضان،٢٠٠٧ :١٤٠).

ويشير (الزيات،٢٠٠٤ :٤٤٩) إلى أنه على الرغم من أن دور الدافعية في التعلم لايقل عن كل من الذكاء والقدرات العقلية إن لم يكن أكبر ، إلا أن الاهتمام بهذا الدور بدأ حديثا، حيث تم الاهتمام مؤخرا وبشكل متزايد ببحث ودراسة دور الدافعية في التعلم الإنساني ،وخاصة الدافعية للإنجاز.

ويعرف(الزيات،٢٠٠٤ :٤٥٢) الدافع على أنه حالة شعورية أو حاجة أو حافز يقود إلى القيام بسلوك ما، أو هو مثير داخلي شعوري أو لا شعوري بيولوجي أو سيكولوجي يحرك سلوك الكائن الحي ويوجهه مستهدفا خفض حالة التوتر أو الاستثارة أو استعادة التوازن البيولوجي أو النفسي.

أما دافعية الإنجاز فيعرفها (خليفة ،٢٠٠٠ :٩٤- ٩٥) على أنها مصطلح يشير إلى حاجة لدى الفرد للتغلب على العقبات والنضال من أجل السيطرة على التحديات الصعبة ، وميل الفرد إلى وضع مستويات مرتفعة في الأداء والسعي نحو تحقيقها ،والعمل بمواظبة شديدة ومثابرة مستمرة ، أما (الزيات،٢٠٠٤: ٤٥٧) فيعرفها على أنها دافع مركب يتمثل في حرص الفرد على إنجاز المهام التي يراها الآخرون صعبة ، والتغلب على العقبات والتفوق على الذات ومنافسة الآخرين والتفوق عليهم، ويعرفها (رشوان،٢٠٠٦: ١٤٧) بأنها قدرة الفرد على تحديد ميوله ورغباته واهتماماته ، وكذلك قدرته على إشباع هذه الحاجات دون وجود قوى خارجية تؤثر عليه أو تدفعه إلى ذلك،ويعرفها (ملحم ، ٢٠٠٨ : ١٥٧) على أنها "إقدام الفرد على اداء مهمة بنشاط وحماس كبيرين رغبة منه في اكتساب خبرة النجاح الممكن" ،أما دراسة (الغامدي ، ٢٠٠٩ : ٩٨) فأشارت إلى تعريف "موراي " لدافعية الإنجاز على أنها مجموعة من القوى والجهود التي يبذلها الفرد من أجل التغلب على العقوبات وإنجاز المهمات الصعبة بالسرعة الممكنة.

وتعد الدافعية من أهم شروط التعليم ؛فهي حالة داخلية في المتعلم تدفعه إلى الانتباه إلى الموقف التعليمي والقيام بنشاط موجه ، والاستمرار فيه حتى يتحقق التعلم كهدف(عبد الوهاب ،٢٠١١ ،٢٣٨) ، كما أن دافعية الانجاز العالية تقف وراء عمق عمليات التفكير والمعالجة المعرفية ،كما أنها تجعل المتعلمين يبذلون كل طاقاتهم في التفكير والانجاز؛ ويتضح ذلك من العلاقة

الموجبة بين دافعية الإنجاز والمثابرة في العمل والأداء الجيد .(أحمد،٢٠١٢ : ٢٣٨) كما تؤكد العديد من الدراسات أهمية استثارة دافعية المتعلم والنهوض بها وتهيئة بيئة أكثر إيجابية للتعلم؛ فترى دراسة (الجندي& أحمد،٢٠٠٥: ٣) أن دافعية الإنجاز تعد شرط أساسي في عملية التعلم الجيد ؛حيث توفر الرغبة في البحث وخوض المخاطر والمعرفة والمثابرة في المهام ،كما أن كفاءة المعلم تظهر عند استغلاله دوافع طلابه أثناء ممارستهم للأنشطة لزيادة رغبتهم في النجاح أما دراسة (خليل،٢٠٠٨: ٨٢) فتشير إلى إقبال المتعلمين على الدراسة وإشباع حاجات النمو لديهم كنتيجة مترتبة على إثارة المعلم لدافعيتهم في الفصول الدراسية ، كما أكدت على ضرورة استخدام استراتيجيات تدريس تعمل على زيادة الدافعية وتوفر فرص أكبر لنقل الخبرات التعليمية في مواقف جديدة ويرى (الغامدي، ٢٠٠٩: ٤- ٥) أن تنمية دافعية الإنجاز تعد هدف تربوي في حد ذاتها ؛ فاستثارة دافعية الطلاب وتوجيهها، وتوليد اهتمامات لديهم تجعلهم يقبلون على ممارسة نشاطات معرفية وعاطفية وحركية داخل وخارج العمل المدرسي وفي حياتهم المستقبلية، أما دراسة (الشعراوي و العراقي،٢٠١٢: ١٢٠-١٢١) فتشير إلى أهمية دافع الإنجاز من حيث كونه متغير وسيط بين قدرات الفرد وتحصيله ،وهذه العلاقة ليست مباشرة وإنما يعمل الدافع للإنجاز هنا دور المعوض للقدرة العقلية العامة ، وبخاصة فيما يتعلق بالتحصيل الدراسي.

ويتميز الأشخاص ذوو الدافعية المرتفعة بأنهم يصيغون لأنفسهم معايير ومستويات انجازية ويعتمدون على خبراتهم أكثر من اعتمادهم على خبرات الغير، كما أنهم يفضلون المهام الصعبة ويميلون إلى وضع أهداف بعيدة التحقق، وقدرتهم على التحصيل عالية ، كما أنهم يفضلون الأعمال التي فيها نوع من التحدي (حسين،رمضان،٢٠٠٧: ١٤٠- ١٤١) ، كما يتميز أصحاب دافعية الانجاز العالية بقدرتهم على وضع تصورات مستقبلية معقولة ومنطقية في حلولهم للمشكلات التي يواجهونها (عبد الوهاب، ٢٠١١، ٢٣٨) ، كما يفضلون المهام التي يقارن فيها أدائهم بأداء غيرهم،ولديهم قدرة على إحداث توازن جيد بين قدراتهم والمهام التي يختارونها.(الزيات ،٢٠٠٤ ،٤٥٥)

وقد أشار التربويون إلى أن هناك مكونات للدافع للانجاز أهمها: (خليفة،٢٠٠٠، ٩٦) ،(رشوان ،٢٠٠٦، ١٤٧)،(حسين & رمضان،٢٠٠٧، ١٤١) (خليل، ٢٠٠٨،٩١)، (الشلبي ، ٢٠١٠، ١٤١) ،(أحمد، ٢٠١٠، ٩) :الشعور بالمسئولية،السعي نحو التفوق لتحقيق مستوى طموح مرتفع، المثابرة ، التوجه الزمني، الاستمتاع بالتعلم، الانتباه ،التركيز، الحاجة للتقدير، حب الاستطلاع، الخوف من الفشل.

هذا وقد وضع .(الزيات ،٢٠٠٤ ،٤٩٠) مجموعة من الأسس والمبادئ لاستثارة الدافعية داخل الفصل من أهمها :

- إقامة بيئة متمركزة حول التعلم Learning oriented environment.
- إشباع وتوظيف حاجات الطلاب ودوافعهم الداخلية .
- جعل المادة التعليمية شيقة ومثيرة للطلاب.
- مساعدة كل طالب على وضع أهدافه والعمل . وإتاحة الفرصة لهم على تحمل المسئولية على تجاه تحقيقها.

- تزويد الطلاب بتغذية راجعة عن أنشطتهم وإعطائهم الفرصة والقدر المناسب من التوجيه لتعديل سلوكهم.

وقابلية هذه المبادئ تتوقف على المدى العمري للمتعلم وعلى مدى الفروق الفردية بين الطلاب ،وتعد المراهقة مرحلة حرجة في حياة الفرد حيث تصاحبها تغيرات جسمية وعقلية وانفعالية واجتماعية تؤثر على مشاعره وسلوكه ،حيث يبدأ الصراع بين حاجاته ورغباته وبين متطلبات وقيم المجتمع المحيط به ،كما يبحث فيها المراهق عن الاستقلال الوجداني والاجتماعي والاقتصادي (الغامدي،٢٠٠٩، ١٢١- ١٢٢) ؛مما يؤكد حاجة المتعلم للتدريب على كيفية التوفيق بين هذه الصراعات وحلها باكتسابه دافعية الإنجاز بمكوناته المختلفة من الرغبة في النجاح والتفوق والمثابرة والحاجة إلى التقدير والخوف من الفشل وغيرهم.

مما سبق يتضح أهمية تنمية كل من المهارات الحياتية ودافعية الانجاز لما لهم من تأثير على حياة الفرد سواء الدراسية أو المعيشية بصفة عامة ،كذلك أهمية أن تهيأ بيئة التعلم من أجل تنميتها بجعلها بيئة تعليمية ثرية ومتنوعة لها بدائل متعددة للاختيار وتستثير دوافع المتعلمين نحو المواقف التعليمية واستخدام طرق تدريسية متنوعة وموجهة بالأنشطة بحيث يتخذون الدور الأكبر في تعلمهم.

فمثل هذه البيئة يقبل عليها الطلاب بهدف التعلم واكتساب المعارف ويبذلون جهدا قويا ومستمرا في التحصيل من خلالها.

وبالنظر إلى واقع التدريس بمدارسنا بصفة عامة،وبتدريس العلوم بصفة خاصة نجد بيئة تعليمية قد تخلو من العديد مما تم تناوله من شروط ومبادئ للبيئة الثرية المحفزة لنمو المتغيرات الضرورية مثل المهارات الحياتية والدافعية للإنجاز ،حيث يشير (نصر،٢٠٠٤، ٣٩٠) إلى أن الاهتمام في تدريس العلوم يقتصر على حشو أذهان الطلاب ببعض المعلومات المفككة التي غالبا ما تنسى بعد أدائهم للاختبارات ،دون إتاحة أي فرصة للطالب بتعليم نفسه بنفسه أو النظر لما بين الطلاب من فروق فردية وكأنهم قوالب مرصوصة متشابهة ، كما أكد على ذلك (حمد الله ، ٢٠٠٩، ٧١) على أنه بالرغم من الدعوات التي ينادي بها التربويون لاستخدام طرق حديثة في تدريس العلوم لا تزال أساليب التدريس قائمة على الاستماع والتلقي السلبي مركزة على التحصيل ومهملة للجوانب الأخرى من نمو المتعلم من مهارات تفكير واتخاذ قرار ودافعية ومهارات أخرى.

وقد أشار (السعدي ،٢٠١١) إلى أنه من الضروري أن يبني المتعلم معرفته من خلال تفاعله المباشر مع كل من مادة التعلم وبيئته وربطه لهذه المعرفة بالمفاهيم السابقة، بالإضافة إلى التأكيد على حدوث نقلة نوعية في عمليتي التعليم والتعلم من خلال ربط المفاهيم الجديدة بما يعرفونه الطلاب سابقا ثم يحاولون استيعابها في نشاط عقلي مما يحفزهم على القيام بأنشطة ابتكارية واستثمار إمكانياتهم المعرفية، وتنمية قدرتهم على التفكير وتوظيف المعلومات بدلا مما هو سائد لدى المتعلمين من تلقي سلبي للمعلومات الجديدة وتخزينها في ذاكرتهم كأجزاء إضافية منفصلة.

وفي ذات السياق أشارت منظمة اليونسكو إلى أنه أصبح الاهتمام بجميع الطلاب وإدماجهم في عملية تعلمهم وتهيئتهم للاندماج مستقبلا في مجتمعهم أحد التحديات التي تواجه العالم اليوم بصفة عامة والتربويين بصفة خاصة ؛حيث ينظر إلى التعليم على انه مفتاح تنمية قدرات جميع الطلاب ،كما ينظر إلى المعلمين على أنهم المفتاح الأساسي لتحقيق أهداف التربية التي من أهمها التعليم للجميع والتميز للجميع.(UNESCO,2009,5)، أما (Goodnough,2010,240) فيرى أن معلمي اليوم متوقع منهم أن يكون لديهم القدرات والمعارف والميول اللازمة لمقابلة احتياجات جميع المتعلمين في الفصل العادي (النظامي)، كما أوضح (Bender,2002, 1) أن لتلبية تلك الاحتياجات فعلى المعلمين تنويع طرق تعليمهم بما يناسب كل أنماط المتعلمين المختلفة؛ وهو الأمر الذي يؤدي إلى أن يشعر جميع الطلاب بالحماسة والإقبال على المواقف والأنشطة التعليمية المقدمة.

وفي ذات السياق تشير (كوجك وآخرون ، ٢٠٠٨ ،٧٤) إلى أنه مع إيمان وقناعات التربويين بأن المتعلم هو محور العملية التعليمية ،إلا أن الممارسات التنفيذية في المدارس وفي الفصول الدراسية لا تتفق مع هذه القناعات ؛ ولذلك جاءت الحاجة إلى ما يعرف بتنويع التدريس ،الشيء الذي أكد عليه (Clare,2004)في إشارته إلى أن أفضل وسيلة لتلبية احتياجات الطالب التعلمية المختلفة هو تقديم المناهج الدراسية في عدد من الطرق المختلفة؛والتنويع في الطرق التي تستخدم في تدريس المهارات والمعارف والمفاهيم للمتعلمين، فضلا عن تقديم مجموعة من المهام المتنوعة التي تضمن أكبر قدر ممكن من مشاركة المتعلم في عملية تعلمه.

"وبدأت فكرة تنويع التدريس Teaching Differentiation تأخذ مكانتها منذ عام ١٩٨٩م حين أعلنت وثيقة حقوق الطفل ،وعام ١٩٩٠م نتيجة للمؤتمر العالمي للتربية وتلاه مؤتمر داكار عام ٢٠٠٠م الذي أوصى بالتعليم للتميز والتميز للجميع"(كوجك وآخرون، ٢٠٠٨، ١٢) ،وكانت تنطلق من مبدأ أن الطلاب لاينبغي أن يعاملوا على أنهم متساوون كما كان سابقا بل لكل منهم ميوله وقدراته واحتياجاته ؛ولكي يلبي المعلم تلك الاحتياجات فعليه أن يطبق فكرة تنويع التدريس (PNEVMATIKOS& TRIKKALIOTIS,2012, 155).وهذه الفكرة أو النظرية تعتمد أساسا على النظرية البنائية الاجتماعية theory of social constructivism (Osuafor & Okigbo,2013 ,556) والتي تؤكد على أهمية المشاركة الفعالة للمتعلم في عملية تعلمه ،والتي يعتمد فيها بناء معرفة الطالب على تفاعله مع بيئته التعليمية . كما تستند هذه النظرية أيضا إلى أفكار ومبادئ العديد من النظريات التربوية الحديثة أمثال التعلم النشط ، والذكاءات المتعددة والتعلم القائم على المخ البشري وأنماط التعلم التي تشترك جميعها في أهمية الانتقال في العملية التعليمية من التركيز على المادة الدراسية ومحتواها إلى التركيز على المتعلم والتأكيد على أهمية نشاطه وإيجابيته في عملية تعلمه ،بالإضافة إلى التأكيد على أن لكل طالب ميوله واتجاهاته واحتياجاته وقدراته التي تميزه عن غيره من المتعلمين والتي يجب وأن تراعى خلال عمليتي التعليم والتعلم .(مصطفى ،٢٠١٠، ٢٠٧- ٢١٢).

و تنويع التدريس أكبر من كونه تجميع المعلم لمجموعة من الاستراتيجيات المختلفة ؛ ولكنه فلسفة قائمة على الاعتقاد بأن المعلم لابد وأن يكيف التعليم بالطريقة التي تساعده على مقابلة احتياجات جميع الطلاب بلا استثناء؛ وبذلك فهو يحتاج إلى مداخل تدريس وتقييم منظمة يستطيع بها مراعاة الاختلافات بين مستويات استعداد المتعلمين واهتماماتهم، وتفضيلاتهم التعلمية.(Goodnough,2010,247)؛لذا فيعرف (Clare,2004) تنويع التدريس على أنه :تكييف عملية التدريس وفقاً لاحتياجات الطلاب ،فهو يهتم بالفصل ككل وبمجموعات الطلاب داخل الفصل وبأفراد الطلاب كل على حدة،وتعرفه (كوجك وآخرون، ٢٠٠٨ ،٢٤) بأنه "ابتكار طرق متعددة توفر للطلاب على اختلاف قدراتهم وميولهم واهتماماتهم واحتياجاتهم التعلمية فرصاً متكافئة لفهم واستيعاب المفاهيم واستخدامها في مواقف الحياة اليومية،كما تسمح للطلاب بتحمل المسئولية تجاه تعلمهم من خلال اندماجهم في أنشطة تعليم وتعلم متنوعة" أما (Elizabeth &Monique,2010, 4) فيعرفا تنويع التدريس على أنه موجة جديدة من التدريس تقوم على تدريس كل طالب بالطريقة التي تتناسب مع كيف يتعلم أفضل ؛حيث جاءت هذه الموجة لتغيير النظرية السائدة في التعليم بأن كل الطلاب يتعلمون بطريقة واحدة ،أو كما هو معروف "one size fits all" ،كما يعرفه (عبيدات & أبو السميد،٢٠١١، ١٥٢) بأنه"تعليم يهدف إلى رفع مستوى جميع الطلاب وليس الطلاب الذين يواجهون مشكلات في التحصيل فقط ؛حيث إنه سياسة مدرسية تأخذ باعتبارها خصائص الفرد وخبراته السابقة،وهدفها زيادة إمكانات وقدرات الطالب."

هذا وقد وضع (Tomlinson,2000) في نظريته للتنويع خمسة مبادئ للتعلم هي:

- الذكاء قدرات متنوعة وليست سمة مفردة.
- الدماغ متعطش للبحث عن المعنى.
- يتعلم الأفراد بشكل أفضل مع التحديات المعتدلة.
- الإيمان بالاختلافات بين الطلاب.
- ضرورة النضال من أجل المساواة والتميز لكافة الطلاب.

كما أضاف (Logman,2011,2) بعض المبادئ التي يجب على المعلم مراعاتها عند تنويع التدريس ، أهمها:

- لكل طالب القدرة على التعليم مهما كانت قدراته.
- لكل طالب حق في التعليم بأعلى جودة ممكنة.
- يهدف تنويع التدريس إلى تقدم جميع الطلاب ،بل وتميزهم .
- لكل الطلاب احتياجات عامة أو مشتركة فيما بينهم كما لكل منهم احتياجات فردية خاصة به ويجب مراعاة النوعين من الاحتياجات.

وقد أوضح (Clare,2004) خصائص أساسية في تنويع التدريس أهمها:

- أن يحترم كل من المعلم والمتعلم أوجه التشابه والاختلاف في كل منهما الآخر.

- التقييم خاصة التشخيصي هو النشاط الأساسي في توجيه عملية التدريس،حيث تخطط مهام التعلم وتكيف وفقا للمعلومات الناتجة عن عملية التقييم.
- كل طالب يشارك في تحد له احترامه وتقديره ،ويتميز بأنه ذو معنى وهام وجذاب بالنسبة للطالب.
- يعد المعلم منسق أو منظم للوقت والمكان والأنشطة أكثر من إعداده للمعلومات ،فالهدف هو مساعدة المتعلمين على أن يصبح الطلاب متعلمين واثقين في ذواتهم .self-reliant learners
- يتشارك كل من المعلم والطلاب في وضع أهداف الفصل وأهداف الأفراد.
- ينبغي أن يتعلم الطلاب في مجموعات ذات تراكيب متنوعة (كالمجموعات المرنة مثلا)Flexible grouping .
- يستخدم الوقت بمرونة وفقا لاحتياجات الطلاب.
- ينبغي أن يكون لدى الطلاب الاختيار فيما يدرسونه من موضوعات وكيف يدرسونه وبأي طريقة يعبرون عن ما تعلموا.
- على المعلم استخدام طرق تدريس متنوعة حتى يشبع احتياجات الطلاب التعلمية .
- يقيم تعلم الطلاب بأكثر من طريقة،كما يقاس تقدم كل طالب وفقاً لنقطة البداية بالنسبة له.

خطوات لتنويع التدريس: حدد كل من (Anderson ,2007, 51-52) (عبيدات ،أبو السميد ،٢٠١١ ، ١٥٣) ثلاث خطوات رئيسة لتنويع التدريس يمكن تلخيصها فيما يلي:

- جمع البيانات : حيث يجمع المعلم المعلومات الكافية عن الطلاب عن طريق أدوات جمع بيانات متنوعة كالاستبيانات ،والمقابلات ،وبطاقات الملاحظة ؛ وبتحليل هذه البيانات يكون على دراية كاملة بتفضيلات الطلاب،ميولهم،احتياجاتهم،هواياتهم ،قدراتهم ،خلفياتهم المعرفية ،حتى يصل الأمر به إلى استكشاف تركيب بنية أسرة كل طالب منهم . كما يجمع المعلم بياناته حول المنهج ومعاييره وما ينبغي على الطلاب أن يعرفوه والإمكانات المتاحة للتنويع وما هو مطلوب تغييره أو ابتكاره (من طرق التدريس وأنشطته ومهامه وأساليب تقويمه .....وغيرها) لإنجاح التنويع.
- التجريب: حيث يجرب المعلم تنويع التدريس من خلال إعداده لمجموعة قليلة من الدروس التكيفية وفقا لما تم جمعه من معلومات ؛وبذلك يتضح صحة ودقة ما حصل عليه من معلومات حول الطلاب وحول مناخ التنويع.
- تصميم تنويع التدريس: بتوفير فرص وأنشطة ومواقف ومصادر تعليمية متنوعة يتوافر بها جو من الحرية والاختيار للطلاب من حيث طبيعة العمل (فردي،جماعي،مجموعات صغيرة،أو أزواج) ،ومصادر التعلم من كتب وتسجيلات وصور وآلات ناطقة وغيرها،و طريقة عرض الأعمال والمهام (فردي أو جماعي أو كتابة أو رسم أو صور أو تسجيلات .....)

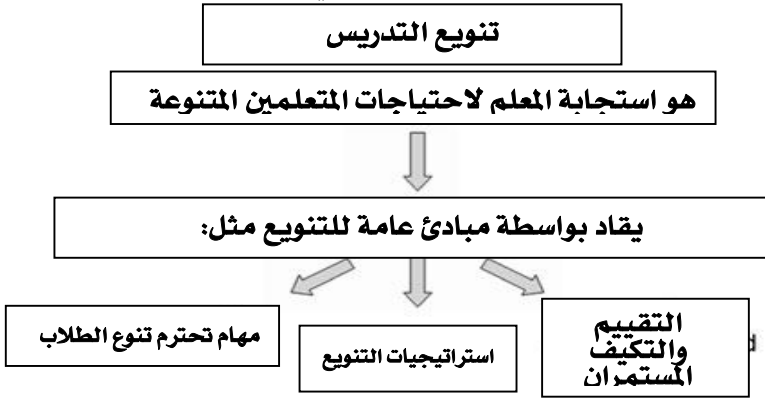
إذن فما هي عناصر عملية التدريس التي يمكن للمعلم أن ينوعها:

- **عناصر التدريس التي يمكن تنويعها** :

يمكن للمعلم أن ينوع التدريس ويكيفه وفقاً لقدرات وميول واحتياجات الطلاب عن طريق تنويع أحد عناصر التدريس التالية : (Bender ,2002, 2) (Tomlinson &Allan ,2000)، (كوجك،وآخرون، ٢٠٠٨، ٨٩- ٩٦) ، (Elizabeth &Magee ,2010,7)، (مصطفى،٢٠١٠ ، ٢١٢) .

- المحتوى content (في تنويع طرق عرضه) .
- عمليات التعليم والتعلم Instruction and Learning processes (من خلال تنويع طرق التدريس وأنشطته) .
- المنتج product (من خلال إتاحة الفرصة لكل طالب بعرض ما تم تعلمه بالكيفية التي يفضلها وتتناسب مع ميوله وقدراته وتفضيلاته من طرق العرض) .
- بيئة التعلم learning environment (سواء بطريقة الجلسات بالفصل أو الأماكن التي تتم فيها الدراسة أو من حيث تنظيمها وتنظيم أركانها ومصادر التعلم فيها ،والتفاعلات والعلاقات التربوية والاجتماعية التي تحدث بين أفرادها) .
- طرق وأدوات التقويم Methods and Tools of assessment (حيث يسمح لكل طالب اختيار الطريقة الأفضل والأنسب بالنسبة له لكي يقيم المعلم تعلمه سواء بصورة فردية أو جماعية بتقديم أوراق عمل أو عرض عروض تقديمية باختبارات تحريرية أو شفهية وغيرها من طرق وأساليب) .
- المصادر و التكنولوجيا Resources and Technology .

هذا وقد لخصت دراسة (TOBIN and et.al., 2013, 3) مخطط لتنويع التدريس في مادة العلوم يوضحه الشكل التالي :



شكل رقم (١) مخطط تنفيذ تنويع التدريس

مما سبق يتضح أن تنويع التدريس هو الوسيلة الأساسية لجعل المتعلم هو محور العملية التعليمية ؛ فهو يساعد كل طالب على أن يحقق أهداف المنهج

ويصل إلى المستويات المعيارية المتفق عليها مهما كان مستواه أو نوع ذكائه ، أو نمط تعلمه ؛حيث تشير دراسة (TOBIN& TIPPE, 2013,1) إلى أنه بتطبيق مبادئ تنويع التدريس تزداد احتمالية مقابلة احتياجات الطلاب الذين يجدون في هذا النوع من التعليم التحديات المتنوعة التي توافق ميولهم واحتياجاتهم،كما أكدت دراسة (مصطفى ،٢٠١٠، ٢٢١) على أهمية النظر إلى احتياجات المتعلم كأساس لتصميم التدريس؛حيث إن لكل متعلم احتياجاته وطرقه ونمط تعلمه وميوله وقدراته التي تميزه عن غيره من المتعلمين ، أما دراسة (PNEVMATIKOS& TRIKKALIOTIS,2012, 155) فقد أكدت على التأثير الإيجابي لتطبيق تنويع التدريس على تحصيل الطلاب في الكثير من المواد الدراسية التي منها العلوم والرياضيات والقراءة ،كما وجدت أن تنويع التدريس يدعم تعليم الطلاب ذوي التحصيل المنخفض والطلاب ذوي التحصيل المرتفع على حد سواء ،كذلك أثبتت دراسة (Osuafor & Okigbo,2013 ,554) زيادة في التحصيل الأكاديمي لمادة البيولوجي لفصول الطلاب التي طبقت تنويع التدريس عن نظيراتها من الفصول العادية ؛الأمر الذي جعل الباحثين يوصون بضرورة تدريب المعلمين على تطبيق تنويع التدريس بفصولهم خلال تدريس البيولوجي، أما دراسة (TOBIN and et.al., 2013) فقد أكدت على أهمية تطبيق تنويع التدريس وأخذ بعين الاعتبار احتياجات وميول الطلاب المتنوعة خاصة في مجال تدريس العلوم.

يتضح مما سبق أهمية تطبيق تنويع التدريس ؛ لما له ضرورة . وكما أثبت تأثيرها الإيجابي . في تعليم وتعلم جميع الطلاب سواء المتأخرين أو الفائقين دراسيا ؛ الأمر الذي دعا الباحثة للقيام بهذه الدراسة لقياس مدى تأثير تطبيق تنويع التدريس على نمو المهارات الحياتية ودافعية الإنجاز لدى طلاب المرحلة الإعدادية.

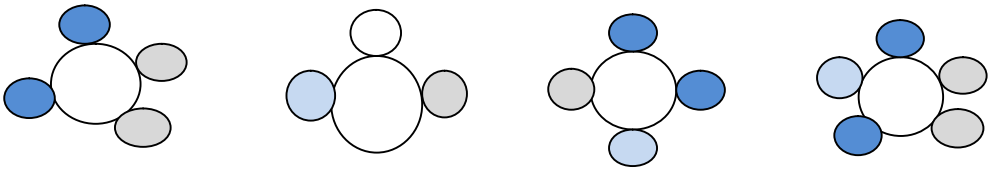
ويوجد لتنويع التدريس عدد من الاستراتيجيات التي يمكن للمعلم أن يستخدمها في الفصل الدراسي العادي ويقدم من خلالها لطلابه بدائل وخيارات تيسر له عملية التنويع ؛ منها استراتيجيات :عقود التعلم ، ضغط المحتوى ، مراكز التعلم ، تعدد الإجابات الصحيحة ،حل المشكلات ،الأنشطة المتدرجة ، والمجموعات المرنة ،وقد اختارت الباحثة استراتيجيتين من بين هذه الاستراتيجيات هما : استراتيجية الأنشطة المتدرجة ، واستراتيجية المجموعات المرنة ؛لعدد من الاعتبارات أهمها سهولة تطبيقها في الفصول المعتادة بمدارس المرحلة الإعدادية العادية، وفئة المرحلة الإعدادية من الطلاب بالإضافة إلى أن عدد من استراتيجيات التدريس سالفة الذكر تم تناولها في دراسات سابقة بالإضافة أيضاً إلى مناسبتها لمادة العلوم ؛وذلك كما سيلي عرضه في تناول كل استراتيجية على حدة:

- **أولا** : **استراتيجية المجموعات المرنة** Flexible Grouping (**كوجك وآخرون**، ٢٠٠٨، ١٢٣) :

تستند هذه الاستراتيجية على أساس مهم هو أن كل طالب في الفصل هو عضو في مجموعات مختلفة متعددة يشكلها المعلم في ضوء أهداف التعليم والتعلم، و أيضا في ضوء خصائص الطلاب.

ويسمح في هذه الاستراتيجية بانتقال الطالب من مجموعة إلى مجموعة أخرى، تبعاً لاحتياجاته التعليمية .وعلى المعلم متابعة الطلاب من خلال الانتقال والتجول بين المجموعات، التي تسير عملية التعلم ومتابعة جميع الطلاب.

ويتم تهيئة وإعداد المكان وتزويده بمصادر تعلم مناسبة لكل مجموعة على حدة تتناسب مع طبيعة المحتوى المطروح وخصائص المتعلمين . والشكل رقم (٢) يوضح هذه المجموعات المرنة:



شكل رقم (٢) توضيح المجموعات المرنة (كوجك وآخرون ،٢٠٠٨، ١٢٣)

- **مميزات استراتيجية المجموعات المرنة** :

- تتيح فرصة كبيرة لمشاركة الطلاب في تنسيق المكان وترتيبه واتخاذ القرار.
- توفر الفرص للتعارف عن قرب بين جميع أعضاء الفصل وتمنع التكتل والشللية بين الطلاب.
- يتعلم الطلاب مهارات العمل في فريق وتقبل الآراء المختلفة ومهارات التفاوض وحل الخلافات بطرق حضارية.
- يستطيع الطلاب دراسة موضوع معين من وجهات نظر متعددة من خلال تلك المجموعات.
- تتيح فرص تعليم وتعلم الأقران مع تبادل الأدوار من موضوع إلى آخر.
- تساعد مرونة تشكيل المجموعات المعلم في ملاحظة سلوك الطلاب في المجموعات المختلفة.

وهكذا يتبين أن استراتيجية المجموعات المرنة من أهم الاستراتيجيات التي يحقق من خلالها المعلم تنويع التدريس، وتمكنه من تفصيل الأنشطة التعليمية/التعلمية لتتواءم مع احتياجات الطلاب وقدراتهم.

- **ثانياً : استراتيجية الأنشطة المتدرجة**:Tiered Activities) **(كوجك،وآخرون** ٢٠٠٨، ١٣١) :

يمكن استخدام هذه الاستراتيجية عندما يكون هناك تلاميذ تختلف مستوياتهم المعرفية أو المهارية ويدرسون نفس المفاهيم ويتعلمون أداء مهارات معينة، فهذا الاختلاف في المستوى لا يؤهل الطلاب لتناول المعرفة أو أداء المهارة من نقطة بداية واحدة أو في نفس الوقت المحدد للجميع، بل إن هذا الاختلاف يدعو المعلم لتصميم أنشطة متدرجة ومختلفة المستويات، بحيث يمكن أن يبدأ كل طالب من النشاط الملائم لمستواه المعرفي أو المهاري، ويتدرج في الأنشطة

وفق سرعته، ليصل في النهاية إلى مستوى متميز .ويمكن للمعلم أن يصمم ثلاثة مستويات من النشاط تتوافق مع المستوى الحقيقي لكل طالب، وتتاح الفرصة للتلاميذ لاختيار وممارسة الأنشطة المتدرجة تحت إشراف المعلم الذي ينبغي أن يعالج المواقف بمرونة في حالة تسكين طالب في نشاط أعلى أو أقل من مستواه الحقيقي.

وهناك أربع طرق لتصميم أنشطة متدرجة المستوى هي:

- تصميم أنشطة تختلف في درجة التحدي التي يواجهها المتعلم.
- تصميم أنشطة متدرجة في مستوى التعقيد.
- تصميم أنشطة متدرجة المستوى وفقا لما يتوافر من مصادر.
- تصميم أنشطة متدرجة في العمليات المطلوب القيام بها .

ومن الواضح مدى ما تتميز به الاستراتيجيتان التي وقع اختيار الباحثة عليهما من شمول عدد من الأنشطة التي تسمح بعدد متنوع من أنشطة التعليم والتعلم ؛ مما يسهل عملية التنويع ،بالإضافة إلى مناسبتها لأعداد الطلاب بفصول مدارسنا المعتادة ومناسبتها أيضا لطبيعة مادة العلوم.

- **مشكلة البحث** :

من خلال ما سبق تتحدد مشكلة البحث فيما يلي:

"ضعف مستوى المهارات الحياتية لدى طلاب المرحلة الإعدادية ، وضعف مستويات الدافع للإنجاز في مادة العلوم لديهم ، واللذان قد يكونان ناتجين عن قصور الطرق التقليدية . في تدريس هذه المادة . وفي القصور في استخدام الاتجاهات الحديثة في تدريسها وتعلمها "

- **تساؤلات البحث** :

بصورة إجرائية تطلبت مشكلة البحث الإجابة عن التساؤل التالي :

ما فاعلية استراتيجيات تنويع التدريس في تنمية المهارات الحياتية ودافعية الإنجاز في مادة العلوم لدى طلاب المرحلة الإعدادية ؟

ويتفرع من هذا التساؤل ،التساؤلات الفرعية التالية :

- ما فاعلية استراتيجيات تنويع التدريس في تنمية المهارات الحياتية لدى طلاب المرحلة الإعدادية ؟.
- ما فاعلية استراتيجيات تنويع التدريس في تنمية دافعية الإنجاز في مادة العلوم لدى طلاب المرحلة الإعدادية ؟.
- ما أثر الاختلاف بين استراتيجيتي تنويع التدريس على نمو كل من المهارات الحياتية ودافعية الإنجاز في مادة العلوم لدى طلاب المرحلة الإعدادية؟
- ما العلاقة بين نمو دافعية الانجاز لدى طلاب المرحلة الإعدادية و نمو المهارات الحياتية لديهم ؟

- **حدود البحث** :

اقتصر البحث الحالي علي الحدود التالية :

- عينة ممثلة من طالبات الصف الأول الإعدادي ،بمدرسةٍ الهرم الإعدادية للبنات التابعة لإدارة العمرانية بمحافظة الجيزة ؛ نظرا لقربها من سكن

الباحثة بالإضافة إلى إشرافها على طلبة التربية العملية أثناء تدريبهم بهذه المدرسة مما سهل عمل الباحثة وسهل إجراءات البحث، وقد اختارت الباحثة هذا الصف لأنه يعد هذا الصف بداية مرحلة تعليمية ونمائية جديدة ينتقل فيها الطالب من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة الإعدادية (المراهقة المبكرة) حيث يتميز الطالب في هذه المرحلة بحدوث تغييرات كبيرة ومهمة جدا ، فهذا العمر يتأرجح فيه المراهق بين رغبته في أن يعامل كراشد وبين رغبته في أن يهتم به الأهل ،كما يحتاج مزيد من الحرية والاهتمام برأيه وميوله واحتياجاته ، ولكي يندمج المراهق في المرحلة الجديدة لابد أن تهيأ الظروف له لكي يتحول من دور الطفل المدلل إلى فرد يتحمل المسئولية ويكون له دور في الحياة .(سالم ،٢٠١٢، ٢٢٤- ٢٢٥) ،وهذا يؤكد احتياج الطلاب في هذا السن إلى تنمية مهارات الحياة ودافعية الانجاز كأساس يبنى عليه في مراحل تالية.

- الاقتصار على المهارات الحياتية (إدارة الوقت،اتخاذ القرار ، التواصل اللفظي وغير اللفظي ، التفاوض،التقمص العاطفي) وذلك لمناسبتها وأهميتها لمادة العلوم.
- استخدام استراتيجيتين من استراتيجيات تنويع التدريس هما :استراتيجية الأنشطة المتدرجة ، و استراتيجية المجموعات المرنة؛ لسهولة تطبيقهما وشمولهما على عدد من استراتيجيات أخرى من استراتيجيات التنويع ؛ مما يسهل عملية التنويع و يدعم إجراءات البحث وإحداث اثر في تعليم الطالبات.

- **فروض البحث** : **حاول هذا البحث اختبار صحة الفروض التالية** :

- يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات الكسب الفعلي في مقياس المهارات الحياتية للطالبات "عينة البحث" في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي.
- يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات الكسب الفعلي في مقياس الدافعية للانجاز في مادة العلوم للطالبات "عينة البحث" في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي.
- لا يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات الكسب الفعلي في مقياس المهارات الحياتية لطالبات المجموعتين التجريبيتين "عينة البحث" في التطبيق البعدي.
- لا يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات الكسب الفعلي في مقياس دافعية الانجاز لطالبات المجموعتين التجريبيتين "عينة البحث" في التطبيق البعدي.
- توجد علاقة دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين نمو دافعية الإنجاز في مادة العلوم ونمو المهارات الحياتية لدى الطالبات "عينة البحث".

- **هدف البحث** :

في ضوء ما تقدم فإن هذا البحث هدف إلي :

قياس فاعلية استراتيجيات تنويع التدريس في تنمية المهارات الحياتية ودافعية الإنجاز في مادة العلوم لدى طلاب المرحلة الإعدادية .

- **أهمية البحث** :

- الطلاب في تنمية المهارات الحياتية ودافعية الإنجاز لديهم لما لها من أهمية وأثر في حياتهم الحالية والمستقبلية .
- معلمي مادة العلوم في الاطلاع واستخدام بعض استراتيجيات تنويع التدريس واكتشاف أهميتها في تحقيق أهداف التدريس والتعلم.
- المسئولين عن التعليم بصفة عامة في تقديم مجموعة من الأدوات البحثية ، وهي مقياس دافعية الإنجاز في مادة العلوم و المهارات الحياتية.

- **تعريف المصطلحات** :

بعد الاطلاع على الأدبيات التربوية المرتبطة بطبيعة هذا البحث ،تم التوصل إلى التعريفات الإجرائية الآتية لمصطلحات البحث:

١- **الفاعلية** effectiveness :

معدل الزيادة في درجات الطالبات في مقياس المهارات الحياتية ، ومقياس دافعية الإنجاز في مادة العلوم والمرتبطة بتطبيق المعالجات التجريبية.

٢- **تنويع التدريس** Differentiated Instruction :

فلسفة تربوية تبنى على أساس استخدام المعلم لطرائق وأنشطة تدريس وأساليب تقويم تتوافق وقدرات وميول واحتياجات طلابه وتراعي الاختلافات بينهم من خلال التدريس لهم في الفصل العادي (النظامي).

٣- **استراتيجيات تنويع التدريس** differentiated Teaching Strategy :

مجموعة من الخطط العامة الشاملة التي تتميز بالمرونة والتنوع في مكوناتها وتسمح بمدى واسع من استيعاب الاختلافات بين الطلاب.

٤- **المهارات الحياتية** Life Skills :

مجموعة من المهارات النفسية والعقلية والاجتماعية التي تساعد المتعلم على التكيف مع البيئة المادية والاجتماعية المحيطة به؛مما يمكنه من اتخاذ القرار بشأن موضوعات مرتبطة بها ، ويؤدي للنجاح والمشاركة الإيجابية فيها.وتقاس بالدرجة التي تحصل عليها طالبة الصف الأول الإعدادي في مقياس المهارات الحياتية المعد من قبل الباحثة.

٥- **دافعية الإنجاز في مادة العلوم** Achievement Motivation In Science Subject :

هي شعور كامن (داخلي) ينعكس على سلوك الفرد مما يجعله أكثر حماساً ومثابرة وأكثر إتقاناً عند أدائه المهام المطلوبة منه في مادة العلوم ،ويقاس بالدرجة التي تحصل عليها الطالبات في مقياس دافعية الإنجاز في مادة العلوم المعد من قبل الباحثة .

- **الطريقة والإجراءات** :

- **أولاً : منهج البحث** :

ينتمي هذا البحث إلي فئة البحوث التجريبية؛ حيث يهدف إلي قياس فاعلية استراتيجيات تنويع التدريس (المجموعات المرنة والأنشطة المتدرجة) متخذاً من

مادة العلوم مجالاً له ؛ ولعل هذا يتطلب مقارنه نتائج مجموعتين تجريبيتين أحداهما تدرس باستراتيجية المجموعات المرنة والثانية تدرس باستراتيجية الأنشطة المتدرجة .

- **ثانياً : التصميم التجريبي :**

١- متغيرات البحث :

- المتغيرات المستقلة: اشتمل هذا البحث علي متغير مستقل واحد هو :
  - ✓ العامل المستقل التجريبي : وهو تنويع التدريس وله مستويان:
  - ✓ استراتيجية الأنشطة المتدرجة.
  - ✓ استراتيجية المجموعات المرنة.
- المتغيرات التابعة : اشتمل هذا البحث علي متغيرين تابعين هما :
  - ✓ دافعية إنجاز طالبات الصف الأول الإعدادي في مادة العلوم .
  - ✓ المهارات الحياتية لديهن.

٢- المجوعات التجريبية :

يتضح من متغيرات البحث أنه اشتمل علي مجموعتين تجريبيتين هما :

- مجموعة (١) وتدرس باستراتيجية الأنشطة المتدرجة .
- مجموعة (٢) وتدرس باستراتيجية المجموعات المرنة.

- **ثالثا : العينة :**

تكونت عينة البحث من (٩٨) طالبة من طالبات الصف الأول الإعدادي بمدرسة الهرم الإعدادية بنات في العام الدراسي ٢١١- ٢٠١٢ ، وقد اختيرت هذه العينة بطريقة عشوائية ثم تم توزيعها علي مجموعتي البحث التجريبيتين .

- **رابعاً : أدوات البحث :**

استخدم في هذا البحث أداتين هما :

١- مقياس المهارات الحياتية : (١)

بعد مراجعة الدراسات السابقة والتي من أهمها : دراسة (حبري&نوي،٢٠٠٠)،ودراسة (Rebeca,2000) ودراسة (خليل &الحكمي،٢٠٠٤)،ودراسة (Rosen,2006)،ودراسة (عياد & سعد الدين ، ٢٠١٠) ، ودراسة (Erawan,2010)،ودراسة (هاني ، ٢٠١٢) في مجال المهارات الحياتية وما تناولته الأدبيات التربوية ،تم التوصل إلى خمسة من مهارات الحياة الأساسية هي:(إدارة الوقت،اتخاذ القرار ،التواصل اللفظي وغير اللفظي ، التفاوض،التقمص العاطفي) رأت الباحثة مناسبتها وأهميتها لجميع المواد الدراسية عامة ولمادة العلوم بصفة خاصة؛ لذا فقد أعدت الباحثة مقياس المهارات الحياتية مكون من (٤٠) مفردة وزعت على الأبعاد الخمسة (المهارات الفرعية) بحيث ترتبط مفردات كل مهارة بأحد المواقف التعليمية التي يمكن للطالبة المرور بها وتتطلب التمكن من المهارات التحت فرعية التي تمثلها تلك المفردات) ،ويقابل كل مفردة ثلاث بدائل . على غرار طريقة ليكرت للمقياس المتدرج الثلاثي - هذه البدائل هي (دائما، أحيانا، أبدا)،

---

[١]- ملحق رقم (١):مقياس المهارات الحياتية.

ويوضح الجدول التالي مواصفات مقياس المهارات الحياتية ودرجات كل مهارة ، بالإضافة إلى درجة المقياس ككل.

جدول رقم (١) : مواصفات مقياس المهارات الحياتية.

م	المهارة	المفردات التى تعبر عنها	عدد المفردات	إجمالى الدرجات
١	إدارة الوقت	من ١-٧	٧	٢١
٢	اتخاذ القرار	من ٨-١٦	٩	٢٧
٣	التواصل اللفظى/وغير اللفظى	من١٧-٢٥	٩	٢٧
٤	التفاوض	من ٢٦-٣٢	٧	٢١
٥	تفهم الآخر	من ٣٣-٤٠	٨	٢٤
	المقياس ككل	إجمالى عدد المفردات	٤٠ مفردة	١٢٠

ولمعرفة مدي صدق المقياس تم عرضه علي مجموعة من المحكمين بعد الانتهاء من إعداده في صورته الأولية ؛ وذلك لأخذ آرائهم فيه من حيث دقة عباراته وارتباطها بالمهارات الفرعية للمهارات الحياتية المقاسة ، وتلا هذه الخطوةٍ إجراء بعض التعديلات التي اقترحها السادة المحكمون واعتبر ذلك مؤشرا لصدق المقياس .

أما ثبات المقياس فقد تم حسابه عن طريق معادلة ألفا كرونباخ ، وقد وجد أن معاملات ثبات المقاييس الفرعية الخمسة هي علي الترتيب : ٠,٦٨ ،٠,٧٣ ، ٠,٨٠ 0.77، 0.74 ، وللمقياس ككل بلغت قيمة معامل الثبات 0.81 وهي تعد قيم مقبولة وكافية لأغراض البحث (صلاح علام ، ٢٠٠٦) .

٢- مقياس دافعية الإنجاز : (٢)

بعد الاطلاع على ما تم ذكره سابقاً من دراسات سابقة وأدبيات تناولت الدافعية للإنجاز، أعدت الباحثة المقياس الذي تم استخدامه في القياسين القبلي والبعدي . وقد تكون المقياس من ٤٥ عبارة (٢٧ عبارة منهم موجبة و ١٨ عبارة سالبة) وأمام كل عبارة ثلاث بدائل على غرار طريقة ليكرت ذات المقياس المتدرج الثلاثي والذي كانت بدائله: (موافق ، موافق إلى حد ما، معارض) ، وقد قسم المقياس إلى خمسة أبعاد تمثل في مجموعها الدافعية للانجاز لدى الطالبات وهذه الأبعاد هي :

- **الرغبة في النجاح و التفوق** :

وهو أحد أبعاد الدافعية والإنجاز الذي يعكس عدم قبول الطالب للفشل بل لا يكتفي بمجرد النجاح العادي ؛بل النجاح المتميز والتفوق بين أقرانه ،ويتميز الطالب الذي لديه هذا البعد بما يلي:

- لا يقبل بالنجاح العادي بل النجاح المتميز.
- يحرص على عدم ترك أي جزء أو عنصر متضمن فيما يوكل إليه من مهام لضمان التفوق فيه.
- الاستمرار في رغبة النجاح والتفوق.
- يشعر بالسعادة إذا ما نجح في مهمة أو عمل ما بالتفوق الذي يرغبه.

---

[٢]- ملحق رقم (٢): مقياس دافعية الانجاز.

- يشعر بالسعادة والارتياح في الأعمال التنافسية التي تبرز نجاحه وتفوقه.

• **المثابرة والإصرار على النجاح** :

وهو أحد أبعاد الدافعية والإنجاز الذي يعكس صفة المثابرة والتحدي وتخطي الصعاب بكل حماس عند الطالب ؛لذا فيتميز الطالب الذي لديه هذا البعد بما يلي:

- يتخطي الصعاب باستمرارية ومثابرة وتحدي.
- يرفض الاستسلام مهما كانت الصعوبات التي تواجهه.
- يصر على إنهاء ما طلبٍ منه من مهام مهما احتاج منه وقت.
- تزيده الصعوبات إصرارا وتحدي.

• **التخطيط للنجاح** :

وهو أحد أبعاد الدافعية والإنجاز الذي يعكس إيمان الطالب بالتخطيط والنظرة المستقبلية لتحقيق أهدافه والنجاح فيما يطلب منه من أعمال،ويتميز الطالب الذي لديه هذا البعد بما يلي:

- يؤمن بأهمية التخطيط للمستقبل.
- يهتم بوضع أهدافه قبل القيام بعمل ما.
- يصمم خطة إجرائية بناء لما تم تحديده من أهداف.

• **الحرص على إنهاء العمل بسرعة ودقة** :

وهو أحد أبعاد الدافعية والإنجاز الذي يعكس حرص الطالب على سرعة إنجاز ما يوكل إليه من مهام مع حرصه على أدائه بدقة ،لذا فيتميز الطالب الذي لديه هذا البعد بما يلي:

- يسرع في إنجاز الأعمال مع تحري الدقة.
- ينهي أعماله أولا بأول دون تأجيل أي منها.
- يشعر بالراحة والسعادة عند إنجازه الأعمال بسرعة ودقة.

• **الشعور بالمسئولية** :

وهو أحد أبعاد الدافعية والإنجاز الذي يعكس تحمل الطالب المسئولية في تعليمه وفيما يطلب منه من مهام ،لذا فيتميز الطالب الذي لديه هذا البعد بما يلي:

- يتحمل مسئوليته في الأعمال الفردية والجماعية.
- يحرص على مساعدة الآخرين في الأعمال الجماعية حتى تنجح المجموعة.
- يبادر بالأداء أو المساعدة دون انتظار ضغط أو مكافأة من الآخرين.

وبعد إعداد المقياس في صورته الأولية تم عرضه على مجموعة من المتخصصين في مجالي المناهج وعلم النفس ؛وتم تعديله بناءً على آراء السادة المحكمين حتى وصل إلى صورته النهائية ؛و أعد ذلك مؤشرا على صدق المقياس (صدق المحكمين) .

أما بالنسبة لثبات المقياس فقد تم حسابه لكل بعد من أبعادِ المقياس على حدة، ثم للمقياس ككل عن طريق معادلة ألفا كرونباخ ؛ نظرا لأنها الأنسب لحساب ثبات الاستبيانات والمقاييس (أبو علام، ٢٠٠٠ ، ٤٦٩) .

هذا وقد بلغت قيم معاملات الثبات لكل بعد من أبعاد المقياس الخمسة (الرغبة في النجاح و التفوق، المثابر والإصرار على النجاح ، التخطيط للنجاح،الحرص على إنهاء العمل بسرعة ودقة، الشعور بالمسئولية) وللمقياس ككل كما يلي : 0.78 ، 0.82 ، 0.74 ، 0.77 ، 0.87، 0.795 على التوالي وهي تعد قيم مقبولة لأغراض البحث .

ويوضح الجدول التالي مواصفات مقياس دافعية الانجاز وكيفية احتساب الدرجات .

جدول رقم (٢) : مواصفات مقياس الدافع للإنجاز وكيفية احتساب الدرجات.

أبعاد المقياس	المفردات الموجبة	المفردات السالبة	إجمالي عدد المفردات	حساب الدرجة (وفقا لترتيب البدائل موافق ،موافق إلى حد ما ، معارض)	إجمالي الدرجات
الرغبة في النجاح و التفوق	١،٣،١٢،١٥،٣٤،٤١،٤٢،٤٤	١٤،٢٠،٢٢،٢٤، ٣٥	١٣	٣،٢،١ للمفردات الموجبة ١،٢،٣ للمفردات السالبة	٣٩
المثابر والإصرار على النجاح	٢،٦،١٣،٣٢،٣٨، ٤٠	٨،٩،١٧،٢١،٢ ٣،٢٨،٣٦	١٣		٣٩
التخطيط للنجاح	٢٦،٤٥	١٠،١٨،٤	٥		١٥
الحرص على إنهاء العمل بسرعة ودقة	٢٧،٣٣،٣٩	٥،١١،١٩	٦		١٨
الشعور بالمسئولية	٧،١٦،٢٥،٣٠،٣٧	٢٩،٣١،٤٣	٨		٢٤
المقياس ككل	٢٤ مفردة موجبة	٢١ مفردة سالبة	٤٥ مفردة		الدرجة الكلية=١٣٥

- **سادساً :إعداد مواد المعالجة التجريبية** : (٣)

تكونت مواد المعالجة التجريبية في هذا البحث من كتيبين للطالب تناولا وحدة التفاعلات الكيميائية بالفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠١٢/٢٠١١م لمادة العلوم للصف الأول الإعدادي ،بحيث أعيدت صياغة موضوعات أحد هذين الكتيبين وفقا لاستراتيجية الأنشطة المتدرجة ،والذي درست به أحد المجموعتين التجريبيتين ،بينما صيغت موضوعات الكتيب الثاني وفقا لاستراتيجية المجموعات المرنة الذي درست به المجموعة التجريبية الثانية ،هذا وقد روعي عند إعداد المحتوى العلمي لهذا الكتيب، أن يبدأ كل درس بمقدمة عن ما سيتناوله الدرس، يليها مجموعة الأهداف السلوكية التي يراد تحقيقها من خلال الدرس يليها فراغ تحدد فيه الطالبات أهداف التعلم الخاصة بهن ، ثم موضوعات الدرس يتخللها الأنشطة والمهام التي تتناسب مع كل استراتيجية وتساعد الطالبة على تحقيق الأهداف ،بالإضافة إلى أساليب التقويم المتنوعة والتي تناسب مادة التعلم ، ثم ينتهي الدرس بمهمة تتطلب من الطالبة عرض أو التعبير عن ما تم فهمه من محتوى بالطريقة التي تناسبها .

بعد الانتهاء من إعداد هذين الكتيبين في صورتهما الأولية ،تم عرضهما على مجموعة من السادة المحكمين للتأكد من صلاحيتهما للتطبيق ، وقد أبدى السادة المحكمون بعض التعليقات العلمية ، وقد أخذت الباحثة بهذه التعليقات عند إعداد الكتيبين في صورتهما النهائية.

٣- ملحق رقم (٣): كتيبا الطالب.

- **سابعاً** : **تنفيذ تجربة البحث** :

نفذت التجربة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠١٢/٢٠١١، وقد مر تنفيذ تجربة البحث بالخطوات التالية:

- أثناء إشراف الباحثة على الطلاب /المعلمين (تخصص كيمياء) بمدرسة الهرم الإعدادية للبنات تم عرض فكرة البحث عليهم ،ورأت منهم الحماس بأن يقوموا بتطبيق هذه الطرق التدريسية الحديثة أثناء تدريس مادة العلوم لطلابهم ،ومن ثم تم الاتفاق مع أثنين منهما عشوائيا ووفقا لجدول حصصهم بتطبيق البحث بحيث يدرس أحد الفصول باستراتيجية الأنشطة المتدرجة ،ويدرس الآخر باستراتيجية المجموعات المرنة ويتعاون معهما زملائهما للاستفادة من تلك الخبرات (٤).
- تم الاتفاق مع كل من الطالبين /المعلمين بان يطلب كل منهما من طالبات فصله الإجابة عن مجموعة من الأسئلة التي تعكس بالإجابة عنها رغبات الطالبات وميولهم و خلفياتهم المعرفية وسماتهم الشخصية ؛كخطوة أولى لعملية التنويع وهي فهم طبيعة المتعلم وسماته الشخصية وخلفياتهم الثقافية والاجتماعية والمعرفية لكي يتضح من أين نبدأ معهن وكيف يتم التعامل معهن وما هي أفضل وأنسب الأنشطة والمهام التي يمكن أن تصمم من خلال ما سيدرسن به من استراتيجيات .
- إعداد الخامات والمواد والمصادر المطلوبة ،والتأكد من وجود الإمكانيات المطلوبة من أجهزة ، ومعدات ،ومصادر تعلم .
- قامت الباحثة بمقابلة الطالبات بالتعاون مع الطالبين المعلمين لشرح الهدف من البحث والتعرف على مدى أهمية هذا البحث بالنسبة إليهن ،مع وضع مجموعة من القواعد والإجراءات اللازمة لتنفيذ التجربة .
- تطبيق أدوات البحث (مقياس الدافعية للإنجاز ،ومقياس المهارات الحياتية) قبليا على الطالبات "عينة البحث " من أجل التحقق من هدفين هما :
  - ✓ تحديد نقطة البداية واستخدامها للمقارنة بين نتائجها ونتائج التطبيق البعدي لقياس فاعلية استراتيجيات تنويع التدريس .
  - ✓ قياس متغيرات البحث لعينة البحث قبليا للتأكد من تكافؤ المجموعات؛حتى لا تؤثر اختلافات مستوياتهن في هذين المتغيرين . إن وجدت على نتائج البحث،وكان نتائج هذه الخطوة كما في الجدولين التاليين:

يتضح من الجدولين (٣) ،(٤) أن قيم (ت) الحسابية لكل متغيرات البحث أقل بكثير من قيمتها الجدولية مما يدل على تكافؤ مجموعتي البحث.

- توزيع مواد المعالجة التجريبية على مجموعتي البحث ،و تعريف الطالبات بنظام السير أثناء الدراسة وفق الاستراتيجيتين موضع البحث .
- متابعة تنفيذ التجربة بالتعاون مع الطالبين المعلمين ،حتى انتهاء تنفيذ التجربة ،حيث انتهت مجموعتا البحث من الدراسة في نفس اليوم .
- إعادة تطبيق أداتي البحث (مقياسي الدافعية للإنجاز ،والمهارات الحياتية)على مجموعتي البحث في نفس التوقيت، ثم تصحيح إجابات الطالبات في هاتين

---

[٤] - وهذه فرصة تجدها الباحثة أمامها لتشكر هؤلاء الطلاب المعلمين على تعاونهم مع الباحثة في تطبيق البحث خاصة الطالبين المعلمين حسن أحمد ، و إيمان صالح ،شعبة كيمياء ، العام الدراسي ٢٠١١ /٢٠١٢ .

الأداتين ،ورصدت درجاتهن في كشوف خاصة تمهيداً لعرض نتائج البحث وتفسيرها ومناقشتها .

جدول رقم (٣) : قيمة (ت) للفرق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبيتين في التطبيق القبلي لمقياس المهارات الحياتية للتأكد من تكافؤ المجموعتين

المجموعة / أبعاد المقياس	المجموعة التجريبية (١)		المجموعة التجريبية (٢)		درجة الحرية	قيمة (ت) الحسابية	قيمة(ت)الجدولية عند مستوى دلالة 0.01
	المتوسط (م)	الانحراف المعياري (ع)	المتوسط (م)	الانحراف المعياري (ع)			
إدارة الوقت	8.17	1.717	8.27	1.470	٩٦	0.296	2.63
اتخاذ القرار	8.41	1.857	8.75	1.748		0.925	
التواصل اللفظي/وغير اللفظي	8.70	2.128	9.06	2.173		0.831	
التفاوض	7.78	1.548	8.04	1.441		0.847	
تفهم الآخر	8.50	1.487	8.25	1.667		0.779	
المقياس ككل	42.67	3.830	42.13	4.538		0.631	

جدول رقم (٤) : قيمة (ت) للفرق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبيتين في التطبيق القبلي لمقياس دافعية الإنجاز للتأكد من تكافؤ المجموعتين

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة(ت) الحسابية	قيمة(ت)الجدولية عند مستوى دلالة 0.01
التجريبية (١)	٤٦	84.50	10.125	96	0.560	2.63
التجريبية (٢)	٥٢	83.46	8.221			

- **ثامناً :أساليب التحليل الإحصائي** :

- اختبار (ت) لمتوسطين مرتبطين ،لتعرف فاعلية استراتيجيتي تنويع التدريس،عند اعتبار التغير في كل من دافعية الإنجاز والمهارات الحياتية مؤشرا لهذه الفاعلية (صلاح علام،٢٠٠٥، ٢١٥) .
- اختبار (ت) لمتوسطين مستقلين (صلاح علام،٢٠٠٥، ٢٠٠) ؛ لتحديد ما إذا كان هناك فروق دالة في نتائج مجموعتي البحث (تطبيق الاستراتيجيتين موضع البحث) في متغيري البحث(دافعية الانجاز والمهارات الحياتية)
- معامل الارتباط لسبيرمان (إبراهيم & هاشم،٢٠١٢، ٣٣٤) ؛ للتعرف على مدى العلاقة بين التغير في دافعية الانجاز والتغير في المهارات الحياتية لدى الطالبات.

- **تاسعاً** : **نتائج البحث وتفسيرها ومناقشتها** :

فيما يلي عرض لنتائج البحث وتفسيرها ومناقشتها وفقا لتساؤلاته :

١- **النتائج الخاصة بالسؤال الأول ،وهو** :

ما فاعلية استراتيجيات تنويع التدريس في تنمية المهارات الحياتية لدى طلاب المرحلة الإعدادية ؟

وقيست الفاعلية في هذه الحالة عن طريق حساب قيمة (ت) لمتوسطين مرتبطين و يوضح جدول (٥) ملخصا للنتائج الخاصة بتطبيق اختبار T-test للمقارنة بين متوسطي درجات الطالبات في مقياس المهارات الحياتية . بأبعاده المختلفة . في التطبيقين القبلي والبعدي .

جدول رقم (٥) : متوسط الدرجات والفرق بين المتوسطين وقيمة (ت)في مقياس المهارات الحياتية في التطبيقين القبلي والبعدي (عدد أفراد العينة =٩٨)

المهارات الحياتية	متوسط درجات المقياس		الفرق بين المتوسطين	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	قيمة(ت) الجدولية	درجات الحرية
	القبلي	البعدي					
إدارة الوقت	٨,٢٢	١٦,١٦	7.94	3.566	22.037	2.63	97
اتخاذ القرار	٨,٥٩	١٨,٠٠	9.41	4.393	21.203		
التواصل اللفظي/وغير اللفظي	٨,٨٩	٢١,٠٦	12.17	4.561	26.421		
التفاوض	7.92	16.08	8.16	3.768	21.445		
تفهم الآخر	8.37	18.99	10.62	4.165	25.245		
المقياس ككل	42.39	90.30	47.91	16.055	29.539		

يتضح من جدول رقم (٥) أن قيمة (ت) للفرق بين المتوسطين، قد بلغت بالنسبة لمقياس المهارات الحياتية بأبعاده المختلفة وللمقياس ككل هي على التوالي: (22.037، 21.203، 26.421 ، 21.445 ، 25.245 ،29.539) ،وهي دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ ،حيث إنها تزيد على القيمة الجدولية عند درجات حرية ٩٧ وهي ٢,٦٣ وتدل هذه النتيجة على أن استخدام استراتيجيات تنويع التدريس قد حقق فاعلية عالية في مجال المهارات الحياتية موضع البحث،ويتفق هذا مع ما توقعته الباحثة وعبرت عنه في الفرض الثالث ، والذي كان نصه :" يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى(٠,٠١) بين متوسطي درجات الكسب الفعلي في مقياس المهارات الحياتية للطالبات "عينة البحث" في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي ".

وقد ترجع هذه النتيجة إلى ما يتميز به تنويع التدريس من إرساء جو من الحرية والديمقراطية والعمل الجماعي تارة وأعمال فردية تارة أخرى مما أعطى للطالبات فرصا كثيرة للمناقشات وإبداء الرأي خلال الأنشطة الجماعية وتحمل المسئولية سواء كان داخل المجموعة أو في الأعمال الفردية ؛كل هذا كان له أثرا في نمو المهارات الحياتية لديهن.

كما قد تعزى هذه النتيجة إلى الجو التنافسي الذي يوفره تنويع التدريس حيث مارست فيه الطالبات الأنشطة والمهام المتنوعة وما قدمنه من عروض لما تم تعلمه بطرق متنوعة تتناسب وقدراتهن وميولهن المختلفة مما جعلهن وبطرق مباشرة وطرق غير مباشرة ممارسة مهارات الحياة المختلفة من إدارة الوقت واتخاذ القرار والتفاوض و التواصل اللفظي /غير اللفظي و تفهم الأخر ؛مما أدى إلى تنميتها.

وثم سبب آخر يمكن أن ترجع إليه هذه النتيجة وهو طبيعة استراتيجيات تنويع التدريس (خاصة استراتيجيتي المجموعات المرنة والأنشطة المتدرجة) وما

تتميز به من طول مراحلها وتنوعها وإثارتها لكثير من الخصائص التي يجب وأن تتمتع به الطالبة لإنجاز ما وكل إليها من مهام بنجاح لإنجاح عملها من جهة ونجاح عمل مجموعتها من جهة أخرى ؛هذه الخصائص مثل إدارة الوقت ،والقيادة ،والتعامل بإيجابية وسرعة مع الأحداث المفاجئة ،وسرعة الأداء ،والتغلب على ما قد يطرأ من مشكلات خاصة ما يحدث نتيجة لنزاعات بين أفراد المجموعة ؛فكل هذه الخصائص التي نمت لدى الطالبة خلال التجربة هي . أو من شأنها أن تنمي . المهارات الحياتية.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه بعض الدراسات السابقة مثل دراسة(Amélie and et al,2013) ودراسة (Yuena ,et.al, 2010) ،ودراسة (Forneris and et.al.,2010) ، ودراسة (Staffordand et.al,2003)التي أشارت إلى أهمية استخدام استراتيجيات تدريس متنوعة واستراتيجيات التعلم النشط لما أثبتته هذه الاستراتيجيات من فعالية في تنمية متغيرات عدة أهمها المهارات الحياتية.

٢- النتائج الخاصة بالسؤال الثاني ، وهو :

"ما فاعلية استراتيجيات تنويع التدريس في تنمية دافعية الإنجاز في مادة العلوم لدى طلاب المرحلة الإعدادية؟."

قيست الفعالية في هذه الحالة عن طريق حساب قيمة (ت) لمتوسطين مرتبطين و يوضح جدول(٥) ملخصا للنتائج الخاصة بتطبيق اختبار T-test للمقارنة بين متوسطي درجات طالبات العينة التجريبية في مقياس دافعية الإنجاز في التطبيقين القبلي والبعدي .

جدول رقم(٦) : متوسط الدرجات والفرق بين المتوسطين وقيمة (ت)في مقياس دافعية الإنجازفي التطبيقين القبلي والبعدي(عدد أفراد العينة =٩٨)

متوسط درجات المقياس		الفرق بين المتوسطين	الانحراف المعياري	قيمة (ت)المحسوبة	درجات الحرية	قيمة(ت) الجدولية
القبلي	البعدي					
٨٣,٩٥	١٠٢,٥٧	١٨,٦٢	٨,٠٠٦	٢٣,٠٢٧	٩٧	٢,٦٣

يتضح من الجدول رقم(٦) أن قيمة (ت) للفرق بين المتوسطين ،قد بلغت لدافعية الإنجاز:(٢٣,٠٢٧)،وهي دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١،حيث إنها تزيد على القيمة الجدولية عند درجات حرية ٩٧ وهي ٢,٦٣٠ وتدل هذه النتيجة على أن التدريس باستخدام استراتيجيات تنويع التدريس قد حقق فاعلية عالية في مجال دافعية الإنجاز موضع البحث ، ويتفق هذا مع ما توقعته الباحثة وعبرت عنه في الفرض الأول الذي كان نصه:" يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات الكسب الفعلي في مقياس دافعية الإنجاز للطالبات "عينة البحث" في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي."

وقد ترجع هذه النتيجة إلى طبيعة استراتيجيات تنويع التدريس وما تتميز به من مدى كبير من الأنشطة المتنوعة التي تتناسب مع جميع الطالبات وتخاطب كافة أنماطهن التعلمية مما جعل في استطاعة كل طالبة أن تتعلم وفقا لقدراتها ووفقا لأسلوبها المفضل مما قلل من التوتر والقلق الذي قد تسببه

الطرق التقليدية في التدريس التي لا تراعي الفروق الفردية بين الطلاب ؛مما جعل الطالبات أكثر إقبالا على الأنشطة وأكثر رغبة في التعلم وأكثر قدرة على تحمل المسئولية وبالتالي أكثر تحمسا ودافعية للإنجاز.

وقد ترجع هذه النتيجة أيضاً إلى تنوع الأنشطة والوسائل وطرق التناول من أعمال جماعية وأعمال فردية وتنوع طرق عرض الطالبات لما تم تعلمه وفقا لميولهن مما أتاح لهن فرصا عديدة لممارسة دافعية الإنجاز بأبعاده المختلفة من المثابرة والإصرار على النجاح و التميز،و الرغبة في التفوق والشعور بالمسئولية تجاه تعلمهن وتجاه تعلم زملائهن ،والدقة وسرعة الإنجاز مما أدى إلى دعم كل هذه الأبعاد وبالتالي أدى إلى تنميتها.

وقد ترجع هذه النتيجة كذلك إلى فلسفة تنويع التدريس التي تبنى على أساس إعطاء جميع الطلاب فرصا للتميز في الفصل النظامي من خلال بيئة تعليمية ديناميكية دون أي تفرقة بين أي منهم (Tobin and et.al, 2013)؛مما جعل الطالبات أكثر تحمسا وثقة في قدراتهن على النجاح والتميز وتخفيض حالة القلق والخوف من المقارنة بين كل واحدة منهن وباقي الزميلات أو الخوف من الفشل في إتمام ما يخول لهن من مهام ؛هذا كله كان سببا في ارتفاع مستوى دافعية الإنجاز لديهن كما اتضح في نتائج التجربة.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج بعض الدراسات ،مثل دراسة (Adewale, 2011) ،و دراسة (مصطفى ،٢٠١٠) التي أكدت على أهمية استخدام استراتيجيات حديثة والتي منها استراتيجيات تنويع التدريس واستراتيجيات التعلم النشط في تنمية دافعية الإنجاز و دراسة (Tobin and et.al,2013) ودراسة (Goodnough,2010) ودراسة (Pnevmatikos &Trikkaliotis , 2010) التي أثبتت فاعلية تنويع التدريس لزيادة حماس المتعلمين واندماجهم في أنشطة العلوم وزيادة الدافعية لديهم بصفة عامة والمثابرة وإرادتهم للتغلب على ما قد يواجهونه من عقبات بصفة خاصة.

٣- النتائج الخاصة بالسؤال الثالث ،وهو :

ما أثر الاختلاف بين استراتيجيتي تنويع التدريس على نمو كل من المهارات الحياتية ودافعية الإنجاز في مادة العلوم لدى طلاب المرحلة الإعدادية؟

وقيس هذا الاختلاف بين استراتيجيتي تنويع التدريس باستخدام اختبار (ت) للفروق بين متوسطين مستقلين وكانت نتائج هذا الإجراء كما يلي توضيحه في الجدولين التاليين:

- **أولاً : بالنسبة للمهارات الحياتية :**

يتضح من جدول رقم (٧) أن قيمة (ت) للفرق بين المتوسطين المستقلين، قد بلغت بالنسبة لمقياس المهارات الحياتية بأبعاده المختلفة وللمقياس ككل على التوالي: (4.781، 3.079، 4.794، 2.344، 3.139، 4.404) ،وجميعها دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١،حيث إنها تزيد على القيمة الجدولية عند درجات حرية ٩٧ وهي ٢,٦٣ ما عدا قيمتها لمهارة التفاوض التي كانت أقل من القيمة الجدولية،وتدل هذه النتيجة على أن التدريس باستراتيجية المجموعات المرنة

كان أكثر فاعلية من التدريس باستراتيجية الأنشطة المتدرجة فيما عدا في مهارة التفاوض والتي أوضحت النتائج أن الفروق بين متوسطي درجات الطالبات فيها في التطبيق البعدي غير دالة إحصائيا ؛وهذا يخالف ما توقعته الباحثة وعبرت عنه في الفرض الثالث الذي كان نصه " لا يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات الكسب الفعلي في مقياس المهارات الحياتية لطالبات المجموعتين التجريبيتين "عينة البحث" في التطبيق البعدي" ، لذا فعليه يرفض الفرض الصفري.

جدول رقم (٧) : قيمة (ت) للفرق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبيتين في التطبيق البعدي لمقياس المهارات الحياتية

المجموعة / أبعاد المقياس	المجموعة التجريبية (١) ن = ٤٦		المجموعة التجريبية (٢) ن=٥٢		درجة الحرية	قيمة (ت) الحسابية	قيمة(ت)الجدولية عند مستوى دلالة 0.01
	المتوسط (م)	الانحراف المعياري (ع)	المتوسط (م)	الانحراف المعياري (ع)			
إدارة الوقت	17.80	2.419	14.71	3.892	٩٦	4.781	2.66
اتخاذ القرار	19.33	3.899	16.83	4.105		3.079	
التواصل اللفظي/وغير اللفظي	23.04	2.716	19.31	4.625		4.794	
التفاوض	16.98	3.088	15.29	3.932		2.344	
تفهم الآخر	20.26	2.962	17.87	4.361		3.139	
المقياس ككل	97.41	12.411	84.00	17.040		4.404	

وقد ترجع هذه النتيجة إلى ما تتميز به استراتيجية المجموعات المرنة من عمل جماعي يسمح بانتقال الطالبات (بالمجموعة التجريبية الأولى) من مجموعة إلى أخرى لتقابلن خبرات متنوعة وتتبادلن خبراتها مع زميلاتها حتى أنهن يكدن يكن قد تعاملن كل مع بعضهن البعض على مدار التجريب أكثر من طالبات المجموعة الثانية اللاتي درسن باستراتيجية الأنشطة المتدرجة التي بالرغم من فاعليتها وتقديمها لأنشطة متنوعة تناسب قدرات وميول الطالبات إلا أنها لا تسمح بذلك التحرك الديناميكي بين المجموعات حيث تكاد تكون المجموعة التي تشترك بها كل طالبة ثابتة على مدار فترة التطبيق ؛مما أدى إلى نمو المهارات الحياتية لدى طالبات المجموعة التجريبية الأولى بمعدل أكبر من نظيراتهن من طالبات المجموعة التجريبية الثانية.

أما بالنسبة لمهارة التفاوض فواضح من جدول رقم (٧) أنها زادت بمعدل أكبر لدى طالبات المجموعة التجريبية الأولى عن معدل زيادتها لدى طالبات المجموعة التجريبية الثانية إلا أن الفرق بين المتوسطين كان غير دال إحصائيا ؛وقد يكون السبب في هذه النتيجة هو تقارب تأثير الاستراتيجيتين في نمو مهارة التفاوض حيث في كل منهما تقوم الطالبة بمشاركة زميلاتها من أعضاء المجموعة وتأخذ أدوار متعددة قد تكون عضو فيها تارة ،وقائدة تارة أخرى ومتحدثة باسم المجموعة تارة ثالثة مما يمكنها من خلال تلك الأدوار من

ممارسة مهارة التفاوض بصور متعددة مما جعل الزيادة في معدل نمو المهارة لدى طالبات المجموعتين متقاربين.

- **ثانياً : بالنسبة لدافعية الإنجاز :**

جدول رقم (٨) : قيمة (ت) للفرق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبيتين في التطبيق البعدي لمقياس دافعية الإنجاز

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة(ت) الحسابية	قيمة(ت)الجدولية عند مستوى دلالة 0.01
التجريبية(١)	٤٦	104.74	14.246	96	1.577	2.66
التجريبية(٢)	٥٢	100.65	11.374			

يتضح من جدول رقم (٨) أن قيمة (ت) للفرق بين المتوسطين المستقلين، قد بلغت بالنسبة لمقياس دافعية الإنجاز هي (1.577)،وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١،حيث إنها تقل عن القيمة الجدولية عند درجات حرية ٩٧ حيث تبلغ ٢,٦٣ وتدل هذه النتيجة على أن التدريس بكل من استراتيجيتي المجموعات المرنة والأنشطة المتدرجة متقاربان في تأثيرهما، ويتفق هذا مع ما توقعته الباحثة وعبرت عنه في الفرض الرابع ، والذي كان نصه :" لا يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات الكسب الفعلي في مقياس دافعية الإنجاز لطالبات المجموعتين التجريبيتين "عينة البحث" في التطبيق البعدي.

وقد ترجع هذه النتيجة إلى ما تتميز به استراتيجيات تنويع التدريس بصفة عامة والاستراتيجيتين موضع البحث بصفة خاصة من مراعاتها لاحتياجات الطالبات وميولهن وقدراتهن ومن تقديم مهام وأنشطة تتفق وتلك الميول والاحتياجات والقدرات أدت إلى زيادة تحمس الطالبات وثقتهن في أنفسهن وفي قدراتهن على النجاح وثقتهن في النتيجة الإيجابية للجهد والمثابرة حيث التميز والتقدير سواء من بعضهن البعض أو من معلمهن ؛كل هذا جعل فاعلية الاستراتيجيتين في تنمية دافعية الإنجاز تتقاربان مع بعضهما البعض بالنسبة للمجموعتين التجريبيتين؛ لما تشتركان فيه من تلك الصفات.

كما قد ترجع هذه النتيجة إلى طرق التقييم المتنوعة التي يقدمها تنويع التدريس من خلال استراتيجياته ؛ جعل الطالبات تعرضن وتعبرن عن ما تم تعلمه بالطرق التي تفضلنها دون قيد أو توتر أو خوف من الإخفاق أو الفشل أو المقارنة أو التعرض للحرج ؛ مما جعلهن أكثر إقبالا على أنشطة التعليم والتعلم وأكثر تحمساً وثقة في أنفسهن وبالتالي أكثر دافعية للإنجاز لدرجة قاربت بين جميع طالبات المجموعتين التجريبيتين في درجاتهن في مقياس الدافعية للإنجاز في التطبيق البعدي.

٤- النتائج الخاصة بالسؤال الثالث،وهو :

ما العلاقة بين نمو دافعية الانجاز لدى طلاب المرحلة الإعدادية و نمو المهارات الحياتية لديهم ؟

وقيست هذه العلاقة عن طريق حساب قيمة (ر) معامل الارتباط لسبيرمان بين درجات الطالبات عينة البحث في مقياسي دافعية الإنجاز والمهارات الحياتية

في التطبيق البعدي، حيث يوضح جدول رقم (٩) ملخصاً للنتائج الخاصة بهذا الإجراء .

جدول رقم (٩) : معامل الارتباط لسبيرمان بين درجات الطالبات في مقياسي الدافعية للانجاز والمهارات الحياتية في التطبيق البعدي.

(ن)	درجات الحرية (ن –٢)	قيمة (ر) المحسوبة
٩٨	٩٦	٠,٣٨١ **

يوجد ارتباط موجب دال إحصائياً عند مستوى 0.01 بين ترتيب الطالبات في الدافعية للإنجاز وترتيبهن في المهارات الحياتية ،وكانت قيمة هذا الارتباط باستخدام معامل سبيرمان = 0.381 لعينة مكونة من ٩٨ طالبة . (إبراهيم ،هاشم،٢٠١٢، ٣٣٤))،ويتفق هذا مع توقعته الباحثةٍ وعبرت عنه في الفرض الخامس ،والذي كان نصه" توجد علاقة دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين نمو دافعية الإنجاز في مادة العلوم ونمو المهارات الحياتية لدى الطالبات "عينة البحث".

وقد ترجع هذه النتيجة إلى أن تنمية دافعية الإنجاز لدى الطالبات بأبعاده المختلفة من مثابرة والسعي للنجاح والدقة والسرعة في الإنجاز والشعور بالمسئولية تجاه الذات وتجاه الجماعة جعل كل طالبة أكثر قدرة على التوافق والتكيف بينها وبين باقي أفراد مجموعتها من جهة وبينها وبين أفراد المجموعات الأخرى أثناء المناقشات الجماعية من جهة أخرى وهذا انعكس بدوره على نمو المهارات الحياتية لديهن.

كما قد ترجع هذه النتيجة إلى أن تنمية دافعية الإنجاز لدى الطالبات نتيجة لدراستهن باستراتيجيتي تنويع التدريس أدى إلى زيادة استقلاليتهن وتحملهن المسئولية واعتمادهن على أنفسهن سواء في مواقف التعليم والتعلم أو في المواقف الحياتية بصفة عامة وهو ما يزيد من معدل تنمية المهارات الحياتية لديهن كما أكد على ذلك دراسة (عياد ،سعد الدين ،٢٠١٠، ١٧٥) أنه لابد من إعطاء فرصة للطلاب للاعتماد على النفس والشعور بالاستقلالية لتنمية المهارات الحياتية ؛حيث إنه عندما يعتمد الفرد على الآخرين لأداء المهارات الحياتية فإنه يصعب عليه اكتسابها.

وثم سبب آخر قد ترجع إليه هذه النتيجة وهو طبيعةٍ تنويع التدريس واستراتيجياته أثرت –كما اتضح من النتائج المعروضة سابقا- بشكل كبير على متغيري البحث المهارات الحياتية والدافعية للإنجاز رفع من درجات الطالبات في مقياسي المتغيرين على حد سواء مما يعكس الترابط الإيجابي بينهما.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج بعض الدراسات ،مثل دراسة (عياد & سعد الدين ،٢٠١٠) والتي أكدت في توصياتها على أن من أهم عوامل تنمية المهارات الحياتية هي تنمية جوانب مثل الاستقلالية والدقة والسرعة

وتوفير العلاقات المدعمة التي تمنح الطلاب الإصرار والمثابرة على اكتساب المهارات الحياتية لديهم.

- **التوصيات والاقتراحات** :

بناءً على ما توصل إليه هذا البحث من نتائج ؛توصي الباحثة بما يلي :

- الاهتمام بتطبيق تنويع التدريس بكافة صوره ؛لما أثبت فاعلية في تنمية قدرات الطالبات وكفاءتهم في عمليات التعليم والتعلم ولما له الأثر في نمو كل من دافعية الإنجاز والمهارات الحياتية لديهن.
- أشارت نتائج هذه الدراسة إلى فاعلية استراتيجيات تنويع التدريس . خاصة استراتيجيتي المجموعات المرنة والأنشطة المتدرجة . في تنمية دافعية الإنجاز في مادة العلوم لدى الطلاب ، وكذلك المهارات الحياتية لديهم ؛وعليه فإن البحث الحالي يوصي بضرورة تبني استخدام هذه الاستراتيجيات أثناء تعليم العلوم .
- تدريب معلمي العلوم على تطبيق تنويع التدريس وعلى استخدام استراتيجيات تنويع التدريس.
- ضرورة تدريب الطلاب على اكتساب وممارسة المهارات الحياتية ، بالإضافة إلى دافعية الإنجاز لما لهما تأثير كبير على دراستهم بصفة خاصة ،و على حياتهم بصفة عامة.
- في ضوء الهدف من البحث وحدوده والنتائج التي أسفر عنها ، واستكمالا له؛ يمكن اقتراح البحوث المستقبلية التالية:

- ✓ إجراء بحوث تتناول فاعلية استراتيجيات تنويع تدريس أخرى في تنمية كل من المهارات الحياتية ودافعية الإنجاز.
- ✓ إجراء بحوث تتناول فاعلية تنويع أحد مكونات التدريس (المحتوى، المخرج، أساليب التقييم ، العمليات التدريسية)في تنمية المهارات الحياتية ودافعية الإنجاز.
- ✓ إجراء بحوث لبيان أكثر أشكال تنويع التدريس خلال تدريس مادة العلوم فاعلية في تنمية بعض المتغيرات التابعة مثل : مهارات قراءة الصور في مجال العلوم ، ومهارات التفكير الإبداعي ، ومهارات اتخاذ القرار ، وتنمية الخيال العلمي ....وغيرها .
- ✓ إجراء بحوث لبيان أثر التفاعل بين أشكال تنويع التدريس خلال مادة العلوم، وجنس المتعلمين (إناث . ذكور) في تحقيق أهداف تعلم العلوم .

- **قائمة المراجع** :

- إبراهيم ، أحمد عبد الرحمن ،هاشم،السيد محمد .(٢٠١٢) .**الإحصاء الوصفي والاستدلالي باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS** ،الرياض،مكتبة الرشد للنشر والتوزيع.
- أبو طايع، بهجت أحمد .(ب.ت.) **مدى توظيف المهارات الحياتية في مناهج التربية الرياضية في الجامعات الفلسطينية بحسب رأي الطلبة** .كلية التربية والتكنولوجيا،فلسطين.

- أبو علام ، رجاء محمود (٢٠٠٠) . **مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية** ، القاهرة معهد الدراسات والبحوث التربوية ، جامعة القاهرة .
- احمد ، هالة سعيد (٢٠١٢) ،فاعلية نموذج ويتلي في تنمية التحصيل ومهارات توليد المعلومات في الكيمياء والدافع للانجاز لدى طالبات الصف الثالث الثانوي ،**مجلة التربية العلمية**،١(١٥)،يناير ،٢١٩- ٢٦٢.
- إسماعيل ،مجدي رجب.(٢٠٠٧) فاعلية نموذج مقترح لوحدة دراسية في العلوم وفقاً للمنهج الرقمي في تحصيل تلاميذ الصف السادس الابتدائي ودافعيتهم للانجاز .مجلة التربية العلمية ،٣ (١٠) ،سبتمبر ،١- ٤٥.
- الجندي ،أمينة السيد & أحمد،نعيمة حسن (٢٠٠٥) ،أثر نموذج سوشمان للتدريب الاستقصائي في تنمية الاستقصاء العلمي وعمليات العلم التكاملية ودافعية الإنجاز للتلاميذ المتأخرين دراسياً في العلوم بالمرحلة الإعدادية .**مجلة التربية العلمية**،١ (٨)،مارس ،١- ٤٧.
- الزيات،فتحي مصطفى (٢٠٠٤) .**سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي**. القاهرة ،دار ،دار النشر للجامعات ،ط٢.
- الساعدي، عمار طعمه جاسم (٢٠١١). أثر استخدام التعلم النشط في تحصيل طلاب الصف الثالث المتوسط في الرياض يات وميلهم نحو دراستها ،مجلة البحوث التربوية والنفسية ،**كلية التربية ،جامعة بغداد**،العدد الثلاثون، ٢٧٩- ٣١٢.
- الشعراوي ،علاء محمود جاد& عراقي،السعيد محمود (٢٠١٢) ،أثر التعلم بالدعم على دافع الانجاز الأكاديمي في الرياضيات لدى طلاب الصف الأول الثانوي .**مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس** ،رابطة التربويين العرب ،٢٢ (١) ،فبراير ،١٠٧- ١٣٢ .
- الشلبي ،إلهام علي .(٢٠١٠) أثر استخدام استراتيجية الخريطة المفاهيمية في تحصيل طلبة الصف التاسع للمفاهيم العلمية في مادة الأحياء ودوافع الانجاز لديهم وقدرتهم على التفكير الإبداعي .**مجلة العلوم التربوية والنفسية** ،كلية التربية بالبحرين ، ٢ (١) ،يونيو ،١١٧- ١٥٠.
- الغامدي،غرم الله بن عبد الرازق(٢٠٠٩). التفكير العقلاني والتفكير غير العقلاني ومفهوم الذات ودافعية الإنجاز لدى عينة من المراهقين والمتفوقين دراسياً والعاديين بمدينتي مكة المكرمة وجدة .دراسة مقدمة إلى قسم التربية وعلم النفس ،كلية التربية ،جامعة أم القرى،كمتطلب تكميلي للحصول على درجة الدكتوراة في علم النفس .
- حسين،ليلى عبد الله & رمضان ،حياة علي(٢٠٠٧) ،فاعلية المهام الكتابية المصورة بالتقويم الجماعي في تنمية التفكير التوليدي ودافعية الانجاز وتحصيل الفيزياء لدى طلاب الصف الأول الثانوي .**مجلة التربية العلمية**، ١٢ (١٠) ،مارس ،١٢١ - ١٧٠.
- خليفة،عبد اللطيف محمد (٢٠٠٠).**الدافعية للانجاز**. القاهرة ،دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.
- خليل،نوال عبد الفتاح (٢٠٠٨).أثر استخدام خرائط التفكير في تنمية التحصيل والفهم العميق ودافعية الانجاز لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم .**مجلة التربية العلمية** ،٤ (١١) ،ديسمبر ،٦٣- ١١٧.
- خليل ، ميهوب هادي & الحكمي ، جميل منصور .(٢٠٠٤)، مستوي إتخاذ القرارات البيئية لدي طلبة كلية التربية بجامعة تعز ، **مجلة التربية العلمية** ، ٧ (١) ، مارس ، ١- ١٤.
- رشوان، ربيع عبده (٢٠٠٧). **التعلم المنظم ذاتياً وتوجهات أهداف الانجاز ،نماذج ودراسات معاصرة** ،القاهرة ،عالم الكتب.

- سالم،محمود مندوه(٢٠١٢). **النمو الإنساني من بداية التكوين إلى مرحلة المسنين** ،الرياض ،مكتبة الرشد،المملكة العربية السعودية.
- عبد الكريم ،غادة قصي (٢٠٠٩) ،أثر برنامج قائم على التعلم النشط في الدراسات الاجتماعية في تنمية بعض المهارات الحياتية والتحصيل لدى التلاميذ المعاقين القابلين للتعلم ،رسالة ماجستير غير منشورة ،كلية التربية بقنا،جامعة جنوب الوادي.
- صبري ، ماهر إسماعيل & نوي ، ناهد عبد الراضي ، (٢٠٠٠) ، فعالية إستخدام نموذج التدريس الواقعي في تنمية فهم القضايا الناتجة عن التفاعل بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع والقدرة علي إتخاذ القرار حيالها لدي طالبات شعبة الفيزياء والكيمياء ذوات أساليب التفكير المختلفة بكلية التربية للبنات بالرستاق (سلطنه عمان) ، **مجلة التربية العلمية**. ٣ (٤) ، ديسمبر ، ١١٩- ١٧٧.
- عبد الوهاب ،فاطمة محمد (٢٠١١)،برنامج مقترح للنفايات الالكترونية باستخدام الوسائط الفائقة التفاعلية لتنمية المعرفة بها واتخاذ القرار حيالها والدافعية الذاتية للتعلم لدى طلاب الصف الأول الثانوي. **مجلة التربية العلمية** ،٢ (١٤) ،أبريل ٦٣- ١١٠.
- عبيدات ، ذوقان & أبو السميد ،سهيلة (٢٠١١). **استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين ، دليل المعلم و المشرف التربوي ودليل التربية العلمية للطلاب /المعلمين** ، عمان الأردن ، دار الفكر ، ط٢.
- علام، صلاح الدين محمود (٢٠٠٦). **القياس والتقويم التربوي والنفسي ، أساسياته وتطبيقاته ، وتوجيهاته المعاصرة** ، القاهرة ، دار الفكر العربي .
- علام، صلاح الدين محمود (٢٠٠٥). الأساليب **الإحصائية الاستدلالية في تحليل بيانات البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية (البارامترية ،واللابارامترية)** ، القاهرة ، دار الفكر العربي .
- عياد، فؤاد إسماعيل& سعد الدين،هدى سالم.(٢٠١٠):فاعلية تصور مقترح لتضمين بعض المهارات الحياتية في مقرر التكنولوجيا للصف العاشر الأساسي بفلسطين. **مجلة جامعة الأقصى ،سلسلة العلوم الإنسانية** ،١ (١٤) ،يناير،١٤٧- ٢١٨.
- كوجك ،كوثر حسين وآخرون (٢٠٠٨) .**تنويع التدريس في الفصل ،دليل المعلم لتحسين طرق التعليم والتعلم في مدارس الوطن العربي** ،مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية ،بيروت.
- مصطفى،سلوى عثمان (٢٠١٠).استخدام تنويع استراتيجيات التدريس في مجال الأشغال الفنية لتنمية الدافع للإنجاز والاتجاه نحو التعلم والمشروعات الصغيرة لدى تلميذات مدرسة الفصل الواحد متعدد المستويات. **الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، دراسات في المناهج وطرق التدريس**،١(١٥٨) ،مايو، ١٩٧- ٢٥٣.
- ملحم ، سامي محمد (٢٠٠٨). تأثيرات خبرات السكن الداخلي على اضطرابات السلوك والتحصيل الدراسي ودافعية الانجاز لدى طالبات كلية التربية بعبري بسلطنة عمان . عمان ،**مجلة البصائر العلمية** ،٢ (١٢) ،يوليو،١٤٣ - ١٩٢.
- نصر،ريحاب أحمد عبد العزيز.(٢٠١١). أثر تدريس العلوم باستراتيجيات وفقاً للذكاءات المتعددة في تنمية التحصيل وبعض المهارات الحياتية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بطيئي التعلم،**الجمعية المصرية للتربية العلمية ،مجلة التربية العلمية** ،٢ (١٤)، أبريل ،١ - ٦١.

- هاني ، مرفت حامد . (٢٠١٢) برنامج مقترح قائم علي التعلم الذاتي لتنمية مفاهيم المعلوماتية الحيوية وإتخاذ القرار لدي معلمي الاحياء بالمرحلة الثانوية ، **مجلة التربية العلمية** ، ١٥(١) ، يناير ، ١٦٩- ٢١٨ .

- Adewale J. Gbenga (2011). Competency level of Nigerian Primary 4 pupils in life skills achievement test. **International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education**. Vol. 39, (3), June, 221–232.
- Amélie Roy, Frédéric Guay & Pierre Valois (2013) Teaching to address diverse learning needs: development and validation of a Differentiated Instruction Scale, **International Journal of Inclusive Education**, 17:11, 1186-1204, on line: http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2012.743604
- Anderson, K. M. (2007). Tips for teaching: Differentiating instruction to include all students. **Preventing School Failure**, 51 (3), 49-53.
- Bender,William N.(2002**). Differentiating Instruction For Students With Learning Disabilities ,Best Teaching Practices For General And Special Educators**, California Corwin Press,Inc. Asage Publications Company ,U.S.A.
- CLARE, JOHN D. (2004), 'Differentiation', at Greenfield School Website **(http://www.greenfield.durham.sch.uk/differentiation.htm).**
- Elizabeth ,Breaux &Monque ,Boutte Magee.(2010). **How The Best Teachers Differentiate Instruction** . Eye On Education Inc. U.S.A.
- D'Amico ,Joan & Galloway (2010).**Differentiated Instruction For The Middle School Science teacher ,Activities And Strategies For An Instructive Classroom**,San Francisco ,John Wiley& Sons,Inc.,U.S.A.
- Erawan ,Prawit.(2010).Developing Life Skills Scale For High School Student Through Mixed Methods Research .**European Journal Of Scientific Research**.2 (47), 169-186.
- Forneris, Tanya, Camire, Martin and Trudel ,Pierre.(2010). The development of life skills and values in high school sport: Is there a gap between stakeholder's expectations and perceived

experiences? International Journal of Sport and Exercise Psychology,on line (**http://dx.doi.org/10. 1080/1612197X. 2012. 645128)**

- Goodnough ,Karen .(2010). Investigating Pre-service Science Teachers' Developing Professional Knowledge Through the Lens of Differentiated Instruction, **Res Sci Educ 40:239–265.**
- Logan, Brenda.(2011). Examining differentiated instruction: Teachers respond. **Research in Higher Education Journal**;Oct, Vol. 13, p1-14
- Logan ,Brenda .(2009) Examining differentiated instruction: Teachers respond. Research in Higher Education Journal available at **(www.aabri.com/manuscripts/11888.pdf)**
- Osuafor, Abigail M. & Okigbo, Ebele C.(2013). Effect of differentiated instruction on the academic achievement of Nigerian secondary school biology students. **Educational Research** (ISSN: 2141-5161) Vol. 4(7) . 555-560, July.
- PnevmatIkos, Dimitris & TrIkkaliotis, Ioannis (2010). PROCEDURAL JUSTICE IN A CLASSROOM WHERE TEACHER IMPLEMENTS DIFFERENTIATED INSTRUCTION. From Passive Observers to Moral and Democratic Leaders, (ASCD) 155–163.
- Rebecca ,D.Dun.(2000).Can Youth Leadership Life Skills Development Of Participants In The West Virginia 4H Camping Program. A thesis submitted to the college of agriculture forestry and consumer sciences at west Virginia University in partial fulfillment of the requirements for the degree of master science in agricultural and Environmental education.
- Rosen,Alan (2006) . The Life Skills profile , Background,Items and Scoring on line at **(http://www.blackdoginstitute.org.au/rsearch/tools/index.cfm)**
- Stafford ,R. Jill; Boyd L.,Barry and Linder R. James.(2003) .The Effects Of Service Learning On Leadership Life Skills Of 4H Members. **Journal of agricultural Education** 1 (44).10-21.
- Tobin ,Ruthanne & Tipptt, Christine d. (2013). POSSIBILITIES AND POTENTIAL BARRIERS: LEARNING TO PLAN FOR DIFFERENTIATED INSTRUCTION IN ELEMENTARY

SCIENCE International Journal of Science and Mathematics Education ,.On line **at(http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10763-013-9414-z#page-1)**

- Tomlinson, Carol Ann.“ **Mapping a Route Toward Differentiated Instruction.” Educational Leadership**. Association for Supervision and Curriculum Development. Used with permission .(ASCD)
- Tomlinson ,Carol Ann& Allan,Susan Deminsky.(2000) **Leadership For Differentiating School And Classroom** .published by Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Tomlinson ,Carol Ann (2000). Differentiated Instruction .ERIC DIGEST available at (**www.ecap.crc.illinois.edu/eecearchive/digests/.../tomlin00.pd)**
- UNESCO (2009).**Changing Teaching Practices to Students' Diversity** ,published by UNESCO ,France.
- Yuena Mantak , M. C. Chanb Raymond, Norman C. Gysbersc,Patrick S. Y. Laud, Queenie Leed, Peter M. K. Sheae, Ricci W.Fonga and Y. B. Chunga (2010). Enhancing life skills development: Chinese adolescents' perceptions **. International Journal of Personal, Social and Emotional Development**. Vol. 28(4) , December, 295–310.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث الثاني :

" حاضنات الإبداع العلمي بالجامعات المصرية في ضوء متطلبات اقتصاد المعرفة رؤية مقترحة "

إعـــداد :

د/ سمـاح زكـريـا محمـد

مدرس بقسم أصول التربية كلية التربية جامعة بنها

" حاضنات الإبداع العلمي بالجامعات المصرية في ضوء متطلبات اقتصاد المعرفة رؤية مقترحة "

د/ سماح زكريا محمد

- **مستخلص الدراسة** :

يعد توفير رؤية لإنشاء حاضنات الإبداع العلمي بالجامعات المصرية في ضوء متطلبات اقتصاد المعرفة من أهم القضايا التي ينبغي أن توليها الجامعات قدرا من العناية والبحث،وذلك لان الحاضنات من أهم الآليات التي يمكن أن تساعد الجامعات المصرية علي توفير متطلبات عصر اقتصاد المعرفة ، والتي تقوم علي بحث العلم المبدع ودعم ورعاية المبدعين من أصحاب أفكار المشروعات الطموحة داخل وخارج الجامعات ، وبالتالي تساعد علي تنمية رأس المال المعرفي وتحقيق التنمية المستدامة . أستهدف البحث الحالي: تحديد مبررات إنشاء حاضنات الإبداع العلمي بالجامعات . تحديد متطلبات اقتصاد المعرفة . وضع رؤية مقترحة لحاضنات الإبداع العلمي بالجامعات المصرية في ضوء متطلبات اقتصاد المعرفة. ومن أهم ما توصل إليه البحث الحالي : أن البحث العلمي الجيد والذي يبذل صاحبه جهدا كبيرا لإنتاجه لا بد ألا يوضع علي الأرفف وحسب ولكن يجب الاستفادة من نتائجه في خدمة المجتمع المحيط به . يجب أن تساعد الجامعة الأفراد ذوي الأفكار المبدعة من داخل الجامعة وخارجها بحكم أنها بيت الخبرة داخل المجتمع علي تنفيذ هذه الأفكار وتحقيق الاستفادة منها . أن تكتسب فكرة الحاضنات دعم من المجتمع المحلي وأن يتم الارتباط بينها وبين المجتمع المحيط حتى يدعمها ماديا ومعنويا. تقديم رؤية مقترحة لإنشاء حاضنات الإبداع العلمي بالجامعات المصرية في ضوء متطلبات اقتصاد المعرفة .

***الكلمات المفتاحيه* : الحاضنات، الإبداع العلمي، الجامعات، المتطلبات، اقتصاد المعرفة.**

" Scientific Creativity Incubators in the Egyptian Universities in the light of the Requirements of the knowledge Economy Vision Proposal"

Abstract

The current research was : Identify the Justification for the establishment of Incubators,Universities, scientific creativity .Identify the requirements of the knowledge economy. Develop a vision for the proposed incubators at Egyptian universities, scientific creativity in the light of the requirements of the knowledge economy .Among the most important findings of the current research ; Scientific research that good and that the owner is making a great effort to produce it must not be placed on the shelves and on, but you should take advantage of its findings in the service of the community surrounding it.University should help individuals with creative ideas from inside and outside the university by virtue of it house expertise within the community to implement these ideas and make them.To gain an idea of incubators support from the local community and that is the interdependence between them and the surrounding community even supported financially and morally .Provide a vision for the proposed establishment of incubators at Egyptian universities, scientific creativity in the light of the requirements of the knowledge economy.

Key word ***; incubators, scientific creativity, universities, requirements, knowledge-based economy.***

• **مقدمه** :

يعيش المجتمع الإنساني المعاصر حقبه مثيرة من التقدم نتيجة للتطورات العلمية والتكنولوجية والتحولات السياسة والاقتصادية والاجتماعية الهائلة والتي أدت إلي تضاعف المعرفة وتراكمها وإقامة ما يعرف "بمجتمع المعرفة" متطلعا إلي تعزيز الإمكانات المعرفية ، والعمل علي توظيفها والاستفادة منها في تطوير المجتمعات الإنسانية عامه، المتقدمة منها والنامية . فالمعرفة في هذهِ الحقبة هي الرافد الأساسي لكل تنميه مرغوبة ولذلك أصبح التنافس كبيرا بين الدول علي توطين المعرفة وإنتاجها ونشرها ما يحقق لها ما تبغيه من تنمية وتقدم ويعتمد التوجه نحو بناء مجتمع المعرفة ، والاستفادة من معطياته علي تفعيل"دور المعرفة"وفاعلية أدائها وزيادة عطائها.

وتمر" دورة المعرفة" بثلاثة مراحل رئيسه هي : "توليد المعرفة" بالبحث والإبداع والابتكار ونشرها بالتعليم والتدريب و"توظيفها" في تقديم منتجات وخدمات جديدة أو متطورة تسهم في مجالات التنمية ، والاستفادة من ذلك في توليد الثروة وإيجاد الوظائف والمساهمة في تطوير حياة الإنسان .(١) وعندما يضاف إلي هذه الدورة بعض التكنولوجيا ، تتزايد الدورة المعرفية لتصبح أربع مراحل لتشكل "P4"،وهي Production أي إنتاج وتوليد المعرفة بالبحث والتطوير Publication (أي نشر المعرفة) Prototype(أي تسجيل براءات الاختراع)، Products (أي توظيف وتحويل المعرفة للحصول علي منتجات وخدمات جديدة تسهم في التقدم والتنمية).(٢)

وعندما يتحقق للمجتمع القدرة علي إنتاج وتوليد المعرفة الجديدة ونشرها في أوعية النشر العالمية والحصول علي قدر وافر من براءات الاختراع ، ينتقل هذا المجتمع أو ذاك إلي ما يسمي مجتمع المعرفة؛ وحينما يتعدي ذلك إلي تحقيق المرحلتين الثالثة والرابعة (التوظيف) والتطبيق في الحصول علي منتجات جديدة قابله للتداول والإسهام في التنمية والتقدم ينتقل المجتمع إلي ما يسمي " مجتمع اقتصاد المعرفة " .(٣) ويتوقف وضع المجتمع ومكانته بين دول العالم علي موقعه من دوره العلوم والتكنولوجيا ومدي تفعيل مراحلها .

ويعد الإبداع العلمي " توليد المعرفة " المرحلة الأولي من مراحل تفعيل دورة المعرفة ، ومن ثم بناء مجتمع المعرفة ، أملا في تعظيم التطور الاقتصادي والاجتماعي ويقع علي عاتق المؤسسات العلمية الأكاديمية بما تملكه من عقول مهمة توليد المعرفة العلمية بالإبداع والابتكار عبر نشاطاتها "البحثية" ونشرها من خلال ما تقدمه من تعليم ومن ثم تفعيل دور المعرفة بمجتمعنا العربي عامة والمجتمع المصري خاصة .(٤) ولهذا فالتعليم بمراحله ومستوياته أدوار مهمة في عمليه إنتاج وتوليد معرفه جديدة ، وتطوير المعرفة ألقائمه بالبحث والتطوير،وإعداد مبتكرين لمعرفه جديدة أمر بالغ الأهمية في تعضيد مجتمع المعرفة، ودعم الاقتصاد القائم عليها .

ويعتبر التعليم الجامعي البوابة الرئيسة للدخول إلي عصر المعرفة ومن ثم قيام عملية الإنتاج في المجتمع علي المعرفة، حيث يتحقق حينئذ اقتصاد المعرفة الذي يمثل المحرك الأساسي للمنافسة الاقتصادية وزيادة الإنتاج ، وتمثل المعرفة

المحصلة النهائية لجميع وظائف الجامعة من تدريس ، وبحث علمي ، وخدمة مجتمع خاصة البحث العلمي لدوره المهم في تطوير المجتمع وحل مشكلاته وإنتاج المعرفة وتوظيفها وتطويرها .

ومن أهم الآليات التي يمكن أن تساعد الجامعات علي ولوج عصر اقتصاد المعرفة ؛ حاضنات الإبداع العلمي ، والتي تقوم علي البحث العلمي المبدع وهذه الحاضنات بمثابة مؤسسه تنموية اقتصادية يمكن إنشاؤها داخل الجامعات بهدف دعم ورعاية المبدعين من أصحاب أفكار المشروعات الطموحة ، واستيعاب واستحداث وظائف ومواقع عمل من خلال تنميه رأس المال المعرفي لتنمية اقتصاد المعرفة إلي جانب اقتصاد الموارد الطبيعية وزيادة القدرات التنافسية المعرفية للدولة وتحقيق التنمية المستدامة .(٥)

وتستند حاضنات الإبداع العلمي علي فلسفة إمكانية ازدهار أصحاب المشروعات من خلال دعم وتوجيه الخبراء والأساتذة المستشارين داخل الجامعات ، ويمكن أن يساند برنامج الحاضنات أصحاب المشروعات الجديدة والذين لديهم أفكار إبداعية ولا يمتلكون المعرفة والمصادر لإدارة ونجاح تلك المشروعات مستقبلا من خلال إمدادهم بالتعاون المطلوب للنمو.(٦) ولايقتصر عمل العديد من عمليات الاحتضان علي المنظمة الجديدة أو المتوسطة بل وتعمل مع المنظمات الكبيرة التي تمر بمراحل التدهور وترغب بإعادة نشاطها،والصغيرة في بداية عمرها ، أو المتوسطة خلال مراحل نموها .(٧)

وبهذا فان حاضنات الإبداع العلمي بالجامعات هي منظومة متكاملة تعتبر كل مشروع صغير وكأنه وليد يحتاج إلي الرعاية الفائقة والاهتمام الشامل ولذلك يحتاج إلي حضانة تضمه منذ مولده لتحميه من المخاطر التي تحيط به وتمده بطاقة الاستمرار ، وتدفع به تدريجيا بعد ذلك قويا قادرا علي النماء ومؤهلا للمستقبل ومذودا بتفاعليات وآليات النجاح .(٨) كما تساعد هذه الحاضنات في مواجهة التحديات التي ينطوي عليها التغيير الاقتصادي العالمي،والإقليمي، ومساعدة المجتمعات المختلفة علي النهوض بنشاطها الاقتصادي .

هذا وقد أوصت كثير من الدراسات بضرورة إنشاء حاضنات الإبداع العلمي في الجامعات تتبني المشروعات البحثية الجامعية المميزة و المشروعات من خارج الجامعة وتحميها وتدعمها وتسوق لها ، وذلك لتعزيز قدرات البحث العلمي بالتشجيع علي إنشاء هذه الحاضنات .

ومن أهم هذه الدراسات دراسة (Rogrs, 1999)(٩) والتي استهدفت نقل التكنولوجيا من خلال مراكز البحث الجامعية وأكدت أن ذلك يمكن أن يتم من خلال آليات تنظيمية مختلفة مثل حاضنات التكنولوجيا ومنتزهات التكنولوجيا ومكاتب ترخيص التكنولوجيا وتشير الدراسة أنه تم استخدام هذه الوسائل لتسهيل نقل الابتكارات التكنولوجية من أجل المساهمة في عملية التطوير الاقتصادي المحلي وللحصول علي موارد مالية جديدة للبحث وقد أوضحت الدراسة أيضا أن القادة بالجامعات لديهم دورا هاما في حث الكليات

علي تقديم دور حيوي في أنشطة نقل التكنولوجيا ، وأن تقوم بإنشاء مكاتب ترخيص التكنولوجيا وحاضنات ومنتزهات العلوم والتكنولوجيا .

كما استهدفت دراسة هاله صالح (٢٠٠٦م)(١٠) تحليل للشراكة بين الجامعة والمجتمع في ضوء خبرات بعض الدول وتوصلت الدراسة إلي أن الاقتصاد المبني علي المعرفة يتطلب الابتكار ، والقدرة علي إقامة شراكات وتبادل معلومات بين الجامعة والمجتمع ، وبدون التحلي بهذه الصفات فإن القدرة علي الإبداع والابتكار وإقامة الفرص الجديدة والاستجابة لها ستكون محدودة جدا وقد أوصت الدراسة بضرورة أن نحتذي بالجامعات الأجنبية في إنشاء حاضنات ومنتزهات للعلوم كوسيلة لتحويل المبتكرات إلي ثروات اقتصادية وأن تخصص كل جامعة جزء من أراضيها لإنشاء حاضن لمساعدة الشركات والمؤسسات الإنتاجية .

وأبرزت دراسة سمير عبد الحميد (٢٠٠٩م)(١١) أهمية وجود فلسفة التميز في التعليم الجامعي نحو جامعة متميزة وقد أوصت الدراسة أثناء تناول منظومة البحث العلمي في الجامعة المتميزة بوجود حاضنات للإبداع العلمي داخل الجامعات لتطبيق نتائج البحوث المميزة والمبدعة علي ارض الواقع .

ودراسة علي بن صالح الشايع (٢٠١٠م)(١٢)والتي أكدت علي أهمية البحث العلمي في مجتمع المعرفة وأبرزت مشكلات البحث العلمي والتي تعوق أدائه في ظل متطلبات مجتمع المعرفة وقد أوصت الدراسة بأهمية وجود حاضنات لاحتضان إبداعات البحث العلمي في ظل مجتمع المعرفة .

كما أكدت دراسة مركز الدراسات الإستراتيجية بجامعة الملك عبد العزيز (٢٠١٠ م)(١٣) علي دور مجمعات التقنية في التحول نحو الاقتصاد المعرفي ومن أهم هذه المجمعات حاضنات الأعمال وأكد علي أثار وجود هذه الحاضنات والمجمعات في التحول الاقتصادي في بعض الدول .

و أكد تقرير الاتجاهات الاقتصادية الإستراتيجية (٢٠١١م)(١٤) ، علي ضرورة إنشاء هذه الحاضنات ، وخاصة للمشروعات الصغيرة ، وذلك للمساعدة في تجاوز المجتمع لكبوته الاقتصادية بعد ثورة ٢٥ يناير والأحداث التالية لها. والتي كانت نتيجة لعقود الفساد التي عاشتها مصر قبل الثورة.

ولهذا لابد من تقديم رؤية لإنشاء حاضنات للإبداع العلمي بالجامعات المصرية من خلال عملية مقصودة تهدف إلي استخدام طرائق البحث العلمي في تحقيق الأهداف التي سبق تحديدها في ضوء احتياجات المستقبل وإمكانيات الحاضر.

- **مشكله البحث وتساؤلاته** :

رغم التطور الملحوظ في بناء مجتمعات المعرفة عالميا إلا أن مجتمعاتنا العربية مازالت تواجه تحديات كثيرة ، تقلل من فرص إسهامها في بناء مجتمع المعرفة ، وبالتالي ولوج عصر اقتصاد المعرفة ، الأمر الذي يقلل من فاعلية أدائها في تنشيط دورة المعرفة . "السابق توضيحها " . ومن ثم ضعف قدرتها علي انجاز خطط التنمية لمجتمعاتنا العربية والدليل علي ذلك أن الدول العربية ومنها

مصر مازالت بعيدة عن تحقيق الدخول إلي مجتمع المعرفة ، ومن ثم مجتمع اقتصاد المعرفة وذلك للأسباب التالية:

- ضآلة وضعف النشر العلمي .
- ضعف حجم براءات الاختراع .
- فقد مقومات التنمية الاقتصادية القائمة علي المعرفة .
- عدم قدرة المجتمعات العربية علي تواصلها مع النمو الاقتصادي العالمي.(١٥)

وقد أكد أيضا تقرير التنمية الإنسانية ٢٠٠٣ م عن خروج المجتمعات العربية . منها مصر. عن دائرة المجتمعات القائمة علي المعرفة ومن أهمها مجال الترجمة ومجال نشاط البحث العلمي ، حيث يوجد شح في الإنتاج والضعف في مجالات البحث الأساسي ، والتخصصات النادرة ، علاوة علي ما يعانيه البحث العلمي من انخفاض الإنفاق عليه ومن غياب الدعم المؤسسي له ، وعدم توافر البيئة المواتية لتنمية العلم وتشجيعه .(١٦)

هذا بالإضافة إلي كثير من المعوقات التي يعاني منها البحث العلمي بالجامعات العربية عامة والمصرية خاصة. والتي سوف يتناولها البحث في المحور الثالث بالشرح والتفصيل . والتي أدت إلي ضعف فاعلية دور المعرفة ، ونشرها عن طريق البحث والإبداع العلمي ، مما يؤثر بالتالي علي عدم القدرة علي تلبيه متطلبات اقتصاد المعرفة .

من هذا المنطلق تبدو أهمية البحث في تقديم رؤية مقترحه تساعد الجامعات العربية عامة ،والمصرية خاصة، علي احتضان الإبداع العلمي بداخلها وخارجها وإنشاء حاضنات خاصة بذلك ،وذلك لتطوير بيئة إنتاج المعرفةٍ المتجددة،والقادرة علي الانتقال بالمجتمع إلي الدخول في مجتمع المعرفة ، تمهيدا للسمو نحو تأسيس المجتمع القائم علي اقتصاد المعرفة وتلبية متطلباته وحتى يتسنى للجامعات القيام بدورها المنوط بها تجاه البحث العلمي والمجتمع .

ويمكن صياغة مشكلة البحث في التساؤلات التالية :

- ما ماهية و طبيعة حاضنات الإبداع العلمي ؟
- ما مبررات إنشاء حاضنات الإبداع العلمي بالجامعات ؟
- ما متطلبات عصر اقتصاد المعرفة ؟
- ما واقع مشكلات البحث العلمي بالجامعات المصرية في الوقت الحاضر ؟
- ما الرؤية المقترحة لحاضنات الإبداع العلمي بالجامعات المصرية في ضوء متطلبات اقتصاد المعرفة ؟

- **أهداف البحث** :

يتمثل الهدف الرئيس للبحث في وضع رؤية مقترحة لحاضنات الإبداع العلمي بالجامعات المصرية في ضوء متطلبات اقتصاد المعرفة ، وفي سبيل ذلك يسعي البحث إلي تحقيق الأهداف الفرعية التالية :

- التعرف علي ماهية حاضنات الإبداع العلمي ، ونشأتها ، ومفهومها ، ومبررات إنشائها ، وأنواعها.
- التعرف علي مفهوم اقتصاد المعرفة وأهميته وخصائصه ومتطلباته ومشكلاته .

- رصد واقع البحث العلمي ومشكلاته بالجامعات المصرية في الوقت الحاضر.
- تقديم رؤية مقترحة لحاضنات الإبداع العلمي بالجامعات المصرية في ضوء متطلبات اقتصاد المعرفة .

- **أهمية البحث** :

تكمن أهمية البحث فيما يلي:

- يكشف البحث للقائمين علي البحث العلمي والجامعات أن إنشاء حاضنات للإبداع العلمي يعد من أهم أولويات المرحلة الراهنة بالمجتمع المصري لتحسين كثير من الأوضاع المجتمعية ، وأهمها الوضع الاقتصادي .
- التأكيد علي ضرورة التحام الجامعة بالمجتمع وعمل شراكة دائمة بينهما .
- إمكانية استفادة صانعي القرار من الخطة المقترحة لحاضنات الإبداع العلمي بالجامعات المصرية في ضوء متطلبات اقتصاد المعرفة .
- إعلاء قيمة وأهمية الإبداع العلمي الذي يعد حصيلة النشاط المؤسسي في بيئة علمية صحيحة يمكن أن تتوفر داخل الحاضنات بالجامعات المصرية .

- **منهج البحث** :

تقتدي طبيعة البحث استخدام المنهج الوصفي في التعرف علي ماهية و طبيعة حاضنات الإبداع العلمي ومبررات إنشاءها وأنواعها وسبب تسميتها بهذا الاسم وفي تحديد متطلبات اقتصاد المعرفة وفي رصد واقع البحث العلمي ومشكلاته بالجامعات المصرية.وفى رسم رؤية مقترحه لحاضنات الإبداع العلمي بالجامعات المصرية في ضوء متطلبات اقتصاد المعرفة .

- **خطة السير في البحث** :

تتضمن خطة السير في البحث المحاور التالية :

- المحور الأول : حاضنات الإبداع العلمي : المفهوم ، والمبررات .
- المحور الثاني : اقتصاد المعرفة : الخصائص ، والمتطلبات .
- المحور الثالث : رصد واقع البحث العلمي بالجامعات المصرية .
- المحور الرابع : رؤية مقترحه لحاضنات الإبداع العلمي بالجامعات المصرية في ضوء متطلبات اقتصاد المعرفة .

- **المحور الأول** : **حاضنات الإبداع العلمي** (**النشأة- المفهوم - المبررات – الأنواع**):

- **أولاً** : **نشأة الحاضنات** :

تعود أصل فكرة الحاضنات Incubators إلى حاضنات الأطفال الصحية المستعملة في المستشفيات، إذ تنظر الحاضنات إلى كل مشروع صغير وكأنه وليد يحتاج إلى الرعاية الفائقة والاهتمام الشامل، إذا يحتاج إلى حاضنة تضمه منذ مولده من أجل أن تحميه من المخاطر التي تحيط به وتمده بالطاقة الاستمرارية، وتدفع به تدريجيا بعد ذلك قويا قادرا على النمو ومؤهلا للمستقبل ومزودا بفعاليات النجاح، إذ أن أول ظهور للحاضنات تحديدا عام ١٩٥٩ في مركز صناعات (باتافيا) في ولاية نيويورك بالولايات المتحدة الأمريكية،أما عن الممارسات الحقيقية للحاضنات كانت في فترة الثمانينيات من القرن العشرين.(١٧)

ولهذا تعد التجربة الأمريكية من أقدم التجارب العالمية حيث إن مفهوم الحاضنات تم استحداثه وتطويره بشكل أساسي بالولايات المتحدة الأمريكية،وقد أقيمت الحاضنات هناك لتخفيض معدلات الفشل وزيادة معدل النمو للمشروعات الصغيرة، وإيجاد فرص عمل جديدة إذ أنها أداة جديدة للتنمية الاقتصادية، خاصة بعد الحرب العالمية الثانية وازدياد الكساد والبطالة ولكل المصانع وترتبط نسبة كبيرة من هذه الحاضنات بالجامعات وتقدم خدمات متنوعة، حيث يوجد حوالي ٩٠٪ من هذه الحاضنات بدأت عملها عام ١٩٨٣م،وتعود جذور الحاضنات إلى محاولة تطوير نشاط مراكز الأعمال والاهتمام المتزايد بتشجيع الابتكار ونقل التكنولوجيا.(١٨)

وفي سنة ١٩٧٣م نتيجة للكساد الصناعي الذي عطل صناعة الصلب وصناعة النسيج الإنجليزية وبمساعدة أمريكية بدأت أول الحاضنات الانجليزية ومع بداية الثمانينيات انتشرت فكرة الحاضنات في أوروبا الغربية ودول شرق آسيا وتعددت المسميات حسب كل دولة حتى وصل عدد الحاضنات إلى ٤٣٠٠ حاضنة كما ظهرت فكرة الحاضنات لدى الدول العربية مع منتصف التسعينيات بمساعدة الاتحاد الأوروبي والبنك الدولي حيث لعبت منظمة الأمم المتحدة للتنمية الصناعية دورا مهما خاصة في دول العالم الثالث ودول أوروبا الشرقية بعد سقوط الاتحاد السوفيتي.(١٩)

وفي مصر أنشأت الحكومة المصرية سنة ١٩٩١م ما يشبه حاضنة الأعمال تحت مسمى الصندوق الاجتماعي للتنمية بقرار جمهوري رقم ٤٠ عام١٩٩١م، يهدف هذا الصندوق إلى: (٢٠)

- تعبئة الموارد المالية، والفنية العالمية، والمحلية لدعم القدرة المالية، والتنظيمية والفنية والإدارية، للمؤسسات الصغيرة في مجال الإنتاج والخدمات.
- تقديم نفس الخدمات والمساعدات المقدمة من طرف حاضنات الأعمال ما عدا توفير موقع المشروع والتسهيلات المكتبية والاتصالات.

وفي منتصف التسعينيات اعتمد الصندوق الاجتماعي للتنمية حاضنات الأعمال التكنولوجيا كآلية لدعم إقامة المؤسسات الصغيرة وتنمية مهارات العمل الحر لدى المبادرين التقنيين. ففي مارس ١٩٩٥م تم إشهار إنشاء الجمعية المصرية لحاضنات المؤسسات الصغيرة وهي جمعية غير حكومية. ولقد حدد الصندوق خطة لإنشاء ٣٠ حاضنة في مصر، وتم إنشاء ١٥حاضنة قبل سنة ٢٠٠٣م، حيث تستوعب الحاضنة الواحدة حوالي ٤٠مشروعا ليتم التخرج بعد ٣ سنوات مع بقاء علاقة انتساب لمساعدة المؤسسات بعد تخرجها. تقدر تكلفة الحاضنة من ٢ إلى ٣ ملايين جنيه مصري ما بين تأهيل الموقع والتشغيل لمدة ٣ سنوات وتدعم الحاضنة ماديا خلال أول ثلاث سنوات لتغطية مصاريفها، ثم تعتمد ذاتيا على مواردها.(٢١)

ومن أمثلة هذه الحاضنات ما يلي:

- حاضنة المنصورة، وتلا، وأسيوط (حاضنات للصناعات العادية والحرفية المميزة وذات الجودة العالية): تعتمد على تكنولوجيا بسيطة في تقديم الخدمات كما تعتمد المشروعات ذات المعرفة والمعلومات.

- حاضنة التبيين، وجامعة المنصورة (حاضنات تكنولوجية): لها علاقة بالجامعات والمراكز العلمية والتكنولوجية.
- حاضنة الإسكندرية: حاضنات متخصصة بالمعلوماتية والتكنولوجيا الحيوية (٢٢)

- **ثانياً : مفهوم الحاضنات :**

تعرف الحاضنات بأنها "مزيج فريد وشديد المرونة من عمليات تطوير الأعمال والبنيات بقصد رعاية المشروعات والأعمال الجديدة والصغيرة في أحرج وأصعب مراحل البدايات المبكرة".(٢٣)

وتعرف على أنها "حزمه متكاملة من الخدمات والتسهيلات وآليات المساندة والاستشارة توفرها- لمرحلة محددة من الزمن- مؤسسة قائمة لها خبرتها وعلاقتها لمن يرغبون البدء في إقامة مؤسسة صغيرة بهدف تخفيف أعباء مرحلة الانطلاق".(٢٤)

كما عرفت على أنها: "مؤسسة تنموية تعمل على تشجيع ودعم الشباب من أصحاب الأفكار الإبداعية والذين لا يملكون الموارد المالية أو الخبرة العالية لتحقيق مشاريعهم وأفكارهم ويتم خلال فترة الحاضنة تقديم العمل وخدمات استشارية فنية، وإدارية، وإنتاجية وتسويقية، ومالية، وقانونية وصولا إلى تأسيس شركة وربما بدء الإنتاج والعمل الفعلي خلال فترة زمنية محددة".(٢٥)

وأيضاً الحاضنة هي "المكان الذي يقدم الخدمة المتعلقة بتبني أفكار المبدعين لإنتاج منتجات جديدة أو تطوير صناعات قائمة من خلال تكوين مشروعات صغيرة أو متوسطة حيث تقدم لأهم المعلومات الكافية والدراسات اللازمة لخطط العمل وجدوى المشروعات وتسويق منتجاتهم واستمرار نموها كما يقدم خدمات شاملة متمثلة في المكان والخدمات والاتصالات إلى جانب توفير بعض المعدات والمستلزمات والربط مع الجهات المساعدة في إنجاح المشروع مثل مصادر التمويل والمعامل والمختبرات والمصانع وغيرها".(٢٦)

وترى الباحثة من خلال ما تقدم من مفاهيم للحاضنات على أنها مؤسسة تنموية اقتصادية تقوم بدعم المبدعين وتقدم لهم المساعدات والاستشارات والمعلومات اللازمة لإتمام مشروعاتهم لخدمة المجتمع الخارجي، وأن أهم مكان يمكن أن تنشأ به الحاضنات هي الجامعات وذلك لأن الجامعة في الأصل هي بيت الخبرة داخل أي مجتمع بما فيها من مستشارين وخبرات وأبحاث علمية.

وتشير الإحصائيات أن ٢٧٪ من الحاضنات بالولايات المتحدة الأمريكية ترتبط بالجامعات، بينما تصل هذه النسبة في الصين إلى أكثر من ٩٥٪ فالحاضنة تؤدي من خلال الجامعات الدور المحوري كقناة ربط بين المجتمع والبحث العلمي.(٢٧) أي أنه هنا علاقة ثلاثية بين الجامعة والحاضنات والمجتمع.

والشكل التالي يوضح علاقة الحاضنات مع البيئة وتمثل الأهداف المتوخاه من الحاضنات تكوين الثروة من خلال شركات أو منتجات أو خدمات جديدة وكذلك الإبداع أو نقل الثقافة إلي المبادرين والنهوض بالأعمال المتدهورة بإمكانات محلية.

شكل (١) حاضنات الإبداع العلمي وعلاقتها مع بيئتها

Source:.Dietrich.f and other; The Concept of Business Incubator and Innovation Centers ,ICECE-Focus, vol.1,Berlin,1996,P.3.

نقلا عن : إيثار عبد الهادي أل فيحان ، وسعدون محسن سليمان : دور حاضنات الأعمال في تعزيز ريادة المنظمات ، مجلة كلية بغداد للعلوم الاقتصادية الجامعة ، العدد الثلاثون ،٢٠١٢ م ، ص ص ٨١ – ٨٢ .

وبذلك تمثل حاضنات الإبداع العلمي الجهة التي تتبني أفكار المبدعين وتوجيهها لإنتاج وتقديم خدمات من خلال توفير بيئة عمل مناسبة لهذه الأفكار والمشروعات .

- **ثالثاً : مبررات إنشاء الحاضنات :**

تتعدد مبررات إنشاء الحاضنات فهناك مبررات تخص الجامعة، ومبررات تخص شركات الأعمال، ومبررات تخص المجتمع، ومبررات تخص المجتمع الدولي.

- **مبررات تخص الجامعة :**
  - تحقيق تواصل بين الجامعات ومختلف الأنشطة الاقتصادية في المجتمع.
  - تعد الحاضنات داخل الجامعات منطقة للبحث وللتطوير.
  - الاستخدام الأمثل لطلاب الدراسات العليا والباحثين ومساعدتهم على تقديم كفاءتهم وقدراتهم وتشجيع مبادراتهم وإبداعاتهم العلمية.(٢٨)
  - دخل إضافي من خلال تطوير الفكرة إلى منتجات أو خدمات لقطاع الصناعة خاصة والمجتمع عامة.(٢٩)
  - توظيف نتائج البحث العلمي والابتكارات والإبداعات في شكل مشروعات قابلة للتحول إلى منتجات وخدمات.(٣٠)
- **مبررات تخص شركات الأعمال :**
  - توفير فرص لتطوير الأعمال.
  - تقليل لمخاطر المتعلقة بالتنفيذ.
  - توفير الوقت المستنفذ في الدراسات.
  - توفير العناصر التكنولوجية الضرورية داخل الحاضنات.

- الحصول على رأس المال البشري والمعرفي.
- المساعدة في حماية حقوق الملكية الفكرية للمبدعين والباحثين.(٣١)

• **مبررات تخص المجتمع** :
- دعم الاقتصاد الوطني وزيادة الدخل القومي وتطوير البنية التحتية الاقتصادية.
- توفير فرص عمل للشباب.
- تعزيز برامج التنمية المستدامة.
- دعم ثقافة الأعمال وتطويرها باستمرار.
- تشجيع وتفعيل بيئة الريادة والابتكار والإبداع.(٣٢)

• **مبررات تخص المجتمع الدولي** :
- توفير فرصة نقل التقنية بين الشركات والحاضنات.
- تعطي فهم أكثر لثقافة الأعمال وتسهل تبادل الخبرة سواء بالمشاركة أو الاتحاد أو التبادل.(٣٣)

ويمكن تلخيص هذه المبررات في ثلاثة مبررات رئيسة هي :
- التطور الاقتصادي واستحداث الوظائف.
- تسويق البحث العلمي.
- نقل التكنولوجيا.(٣٤)

• **رابعاً** : **أنواع الحاضنات** :

يوجد اختلاف في تصنيف الحاضنات، ويرجع ذلك إلى الهدف الذي وجدت من أجله الحاضنة، وسوف نقتصر بعرض التصنيفين التاليين:

١- **التصنيف الأول**: **ويشمل ما يلي**:
- حاضنات الجيل الأول (الحاضنات التقنية الأساسية): وهذه الحاضنات تدعم المؤسسات التي تبني منتجاتها على المعرفة كرأسمالها الأكبر (الحواسيب....)، وتكون هذه الحاضنات ذات علاقة وطيدة بالجامعات.
- حاضنات الجيل الثاني (ذات القاعدة التقليدية): تضم المؤسسات الزراعية والصناعية، والغذائية، والصناعات اليدوية والميكانيكية... الخ، وهذه تدعم من طرف الجامعات ومن طرف آخر ترتبط بالجمعيات المحلية، والصناعية والغرف التجارية.
- حاضنات الجيل الثالث (مراكز التجديد): تقدم الخدمات المتخصصة كالدورات الفنية الاستشارية إضافة إلى خدمات خاصة.(٣٥)

٢- **التصنيف الثاني**: **ويشمل ما يلي** :
- الحاضنات الإقليمية: تهتم بمنطقة جغرافية معينة لتنميتها واستغلال مواردها المحلية.
- الحاضنات الدولية: تهتم باستقطاب رأس المال الأجنبي ونقل التكنولوجيا بهدف تحقيق الجودة العالية والقدرة على التصدير للخارج.
- الحاضنات الصناعية: تقام داخل منطقة صناعية حيث يتم ربط المؤسسة المحتضنة بالمصانع الكبرى لتبادل المنافع وذلك بعد تحديد احتياجات هذه المنطقة من الصناعات والخدمات المساندة.

- حاضنات القطاع المحدد: تركز على قطاع أو نشاط محدد بهدف خدمته وتدار بواسطة خبراء متخصصين بالنشاط المحدد (المخترعين، البرمجيات الصناعات الهندسية....).
- الحاضنات التكنولوجية: تهتم برفع المستوى التكنولوجي للمؤسسة المحتضنة واستثمار تصميمات حديثة لمنتجات جديدة وتوفير المعدات والأجهزة الحديثة. كما تساعد الباحثين على الانتقال بنتائج أبحاثهم من مرحلة الإبداع المخبري إلى مرحلة الترويج التجاري لنتائج الأبحاث.
- الحاضنات البحثية: تنتمي للجامعة أو لمراكز الأبحاث، وتهدف لتطوير أفكار وأبحاث وتصميمات أعضاء هذه المراكز والاستفادة من ورش ومعامل الجامعة.
- الحاضنات الافتراضية: تقدم كل خدمات الحاضنة ماعدا توفير مكان الحاضنة، مثل مراكز تنمية المؤسسات الصغيرة والمتوسطة بالغرف التجارية الصناعية.
- حاضنات الانترنت: إن تزايد عدد مستخدمي الانترنت يدل على استمرار تزايد حجم التجارة عبر الانترنت بما يؤدي إلى زيادة الحاجة إلى حاضنات الأعمال التي تساعد مؤسسات الانترنت على النمو حتى الوصول لمرحلة النضج.(٣٦)

وفى ضوء استقراء ما سبق يتضح من تصنيفات الحاضنات المختلفة أن هناك شرطا أساسيا لابد أن يتوافر في كل أنواع الحاضنات وهو ضرورة الإبداع والابتكار وذلك لنجاح مشروعات الحاضنة واستقرارها، فالابتكار والإبداع متطلبان ضروريان للانطلاق من أرضية قوية لنجاح المشروعات، وهما متطلبان أيضا تقتضيهما طبيعة عالمنا المعاصر، سريع التغير من جراء تداعيات العولمة وثورة المعلومات والمعرفة، مما يدعو دور الحاضنات إلى الالتزام بوضع قضيتي الإبداع والابتكار على أولوية أجنداتهما.(٣٧)

ولهذا أصبح الإبداع النشاط الأكثر أهمية في مؤسسات الأعمال والحاضنات المعاصرة سواء كانت كبيرة أم صغيرة، والأكثر أهمية في البقاء والنمو، كما أدركت أغلب الحاضنات أهمية ودور الإبداع كنشاط منظم ومنهجي في التوصل إلى منتجات، أسواق، أساليب وتقنيات جديدة تحقق الميزة التنافسية.(٣٨)

ويعرف الإبداع على أنه: "التوصل إلى حل خلاق لمشكلة ما أو فكرة جديدة"(٣٩) ويعبر الإبداع عن إنتاج شيء موجود بالفعل لكن بصياغة جديدة غير مألوفة، فهو بذلك غير الابتكار الذي يعبر عن إيجاد شيء لم يُعرف من قبل.(٤٠)

وتحدث العملية الإبداعية وفقا لأربع مراحل متتابعة ، وهي مرحلة الإعداد والتحضير ، وهي عبارة عن صياغة المشكلة، والقيام بمحاولات مبدئية لحلها،ومرحلة الحضانة أو الاختمار (البزوغ) وهي عبارة عن الاحتفاظ بالمشكلة،مع انشغال الفرد بأشياء أخري لكي تتضح ، ومرحلة التنوير (الاستبصار أو الحدس) وهي عبارة عن الاستبصار بكل جوانب المشكلة ، ومرحلة التحقيق وتعني اختيار الحل الذي تم التوصل إليه أو تنفيذه .(٤١)

والإبداع الذي يُعني به البحث الحالي هو منهج التفكير المتبع أثناء إنشاء الحاضنة أو في البحث العلمي الذي سوف يخضع للتطبيق داخلها – الذي يجب أن يتميز بالإبداع . قبل أن يكون هذا الإبداع نتاجا ظاهرا . لذا يُطلق البحث على الحاضنة المراد التخطيط لها داخل الجامعات المصرية اسم حاضنة للإبداع العلمي.

ويعرف الإبداع العلمي بأنه " إضافة بعض الشئ الجديد إلي المعرفة العلمية، هذه الإضافة (المساهمة) كبيرة كانت أو صغيرة ، يجب أن يقع فحصها في سياقها (محيطها الاجتماعي) وإن تراكم الابتكار ينتج تراثا معرفيا،فالإبداع العلمي يُنظر إليه علي أنه أي تقدم علمي بحثي يؤدي إلي إسهام جوهري في إثراء الرصيد المعرفي لأى تخصص من التخصصات، ويمكن لهذا الإسهام العلمي تطبيقه تقنيا ، وتوظيفه في إنتاج خدمات ومنتجات لخدمة التنمية والتقدم.(٤٢)

وهناك نوع معين من الإبداع هو الإبداعات الصغيرة، ويقصد بها الأفكار المبتكرة والمشروعات الصغيرة التي بحاجة إلى رعاية وبيئة مساعدة تمكن من اكتساب مقومات النجاح والنمو والاستمرار قبل الانطلاق إلى البيئة الحرة لإقامة مشروعات اقتصادية واسعة ومطورة وهذا هو المقصود بفكرة الحاضنات (الإبداعات الصغيرة . الأفكار المبتكرة المبدعة).(٤٣)

- **المحور الثاني** : **اقتصاد المعرفة** : **الخصائص والمتطلبات** :

الاقتصاد المبني علي المعرفة ليس اقتصادا جديدا بالكامل ، فقد كان للمعرفة دور قديم ومهم في الاقتصاد . لكن الجديد هو أن حجم المساحة التي تحتلها المعرفة في هذا الاقتصاد أصبح أكبر مما سبق وأكثر عمقا مما كان معروفا . بل أصبح هذا الاقتصاد في قطاع منه ، يقوم علي المعلومات من الألف إلي الياء أي أن المعلومات هي العنصر الوحيد في العملية الإنتاجية والمعلومات هي المنتج الوحيد في هذا الاقتصاد والمعلومات وتكنولوجيتها هي التي تشكل أو تحدد أساليب الإنتاج وفرص التسويق ومجالاته سواء أكانت المعلومات مجرد بيانات أم بحوث علمية وخبرات ومهارات وكلاهما صحيح وهذا ما اصطلح علي تسميته بالاقتصاد بعد الصناعي .(٤٤)

وتعود بدايات اقتصاد المعرفة إلى الخمسينيات على يد الاقتصادي Fritz Machlup، حيث قام بدراسات على إنتاج المعرفة حينما كانت الدراسات تعتمد على أنواع أخرى من المنتجات، وقد كان الاهتمام بمنتجات المعرفة ضعيفا هذا الوقت.(٤٥)

ويعتبر إنتاج المعرفة أهم العناصر الأساسية التي يقوم عليها مجتمع المعرفة وإحدي الركائز الأساسية التي يقوم عليها الاقتصاد الجديد والذي تحل فيه المعرفة محل العمل ورأس المال ، أي أن تكنولوجيا المعلومات والاتصال وغيرها من أساليب ونظم التقنية المتقدمة تلعب الدور الرئيس في تسهيل مهمة العلماء في توليد المعارف وإبداعها ، ومن ثم اقتصاديات المعرفة ؛ فهي التي تساعد علي قيام مجتمع المعرفة وتعطيه خصائصه ومقوماته ؛ كما أنها تحل محل التنظيم والإنتاج الصناعيين كمصدر أساسي للإنتاج بحيث يمكن تقييم السلعة ليس

فقط حسب ما يدخل في تكونها من مواد خام ، أو ما بذل في إنتاجها من مجهود أو ما انفق عليها من رأس المال ، وإنما حسب المعرفة التي أدت إلي ابتكار تلك السلعة وإنتاجها ؛ فالمعرفة تعتبر هنا أهم عامل في الإنتاج ؛ ومن هذه الناحية فإنها تفوق رأس المال والجهد المبذول في العمل ، إن الذي يحدد قيمة السلعة المعرفية هو في المحل الأول الابتكار والفكر الكامن وراء إبداع تلك السلعة .(٤٦)

ويمكن تصنيف مراحل تطور الاقتصاد المعرفي إلى ثلاث مراحل:

- مرحلة التكوين: وفيها كانت المعرفة من أجل المعرفة والتنوير والحكمة، وهذه المرحلة ظهرت في عصر التنوير قبل قيام الثورة الصناعية.
- مرحلة النمو: وفيها كانت المعرفة منظمة ومنهجية وهادفة، وهي ما تسمى بالمعرفة التطبيقية، والتي تميز بها عصر الثورة الصناعية.
- مرحلة النضج: وفيها أصبح تطبيق المعرفة من أجل المعرفة ذاتها، ولمعرفة كيف يمكن تطبيقها في أفضل صورة لتحقيق أهداف محددة، وتميز بها عصر المعرفة، وهذه المرحلة هي مرحلة ذيوع اقتصاد المعرفة، وهيمنته على الاقتصاد العالمي.(٤٧)

- **أولاً : مفهوم اقتصاد المعرفة :**

ظهرت آراء متعددة في تعريف الاقتصاد المعرفي ومن أهم هذه التعريفات: أن اقتصاد المعرفة هو الاقتصاد الذي يدور حول الحصول على المعرفة والمشاركة فيها واستخدامها وتوظيفها وابتكارها وإنتاجها، بهدف تحسين نوعية الحياة بمجالاتها كافة، من خلال الإفادة من خدمات معلوماتية ثرية، وتطبيقات تقنية متطورة، واستخدام العقل البشري كرأس مال معرفي ثمين وتوظيف البحث العلمي، لإحداث مجموعة من التغيرات الإستراتيجية في طبيعة المحيط الاقتصادي وتنظيميه. (٤٨)

والمقصود بالاقتصاد المعرفي أيضاً: هو الاقتصاد المعتمد على المعرفة، حيث تحقق المعرفة فيه الجزء الأعظم من القيمة المضافة. ومفتاح المعرفة هو الإبداع والتكنولوجيا. بمعنى أن الاقتصاد يحتاج إلى المعرفة. وكلما زادت كثافة المعرفة في مكونات العملية الإنتاجية، زاد النمو الاقتصادي.(٤٩)

ويعرفه البنك الدولي "بأنه اقتصاد عالمي للمستقبل، الذي يركز على التعلم لما له من أهمية أساسية كوسيلة للاستثمار الإنساني، والبحث في إنتاج المعرفة".(٥٠)

وتعرف منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية الاقتصاد القائم علي المعرفة بأنه "ذلك النوع من الاقتصاد القائم علي إنتاج وتوزيع المعرفة والمعلومات وتوظيفها في التنمية ". (٥١)

ويعرف أيضا اقتصاد المعرفة على انه " الاقتصاد الذي تحقق فيه المعرفة الجزء الأعظم من القيمة المضافة وهذا يعني أن المعرفة في هذا الاقتصاد تشكل مكونا أساسيا في العملية الإنتاجية كما في التسويق ، وأن النمو يزداد بزيادة هذا المكون القائم علي تكنولوجيا المعلومات والاتصالات" .(٥٢)

ومفهوم اقتصاد المعرفة يسمح بالتمييز بين نوعين من هذا الاقتصاد: النوع الأول هو اقتصاد المعرفة knowledge Economy وهو الاقتصاد الذي يقوم على المعلومات الذي تشكل فيه العنصر الوحيد في العملية الإنتاجية والمعلومات هي في نفس الوقت - المنتج الوحيد في هذا الاقتصاد، وتشكل المعلومات وتكنولوجياتها أساليب الإنتاج وفرص التسويق ومجالاته. والنوع الثاني هو الاقتصاد المبني على المعرفة Knowledge Based Economy وهو الذي تلعب فيه المعرفة دورا في تكوين الثروة. وهذا ليس بجديد، فقد ظل للمعرفة دورا قديما ومهما في الاقتصاد، لكن الجديد هو أن حجم المساحة التي تحتلها المعرفة في هذا الاقتصاد أكبر ما سبق وأكثر عمقا مما كان معروفا. بل وتعدت في دورها كل حدود، وأصبحت هي ذاتها موردا جديدا وأصبحت مقارنة بالمدخلات الأخرى المادية.(٥٣)

أي أنه في ظل التحولات والتغيرات الطارئة لا يوجد فرق بين مصطلحي (اقتصاد المعرفة) و(الاقتصاد المبني على المعرفة) فكلاهما تشغل المعرفة بكل أشكالها وتجلياتها من تكنولوجيا وبحوث وإبداع وأعمال ذهنية مساحة أوسع وأكبر من حيث العمق والحجم.(٥٤)

ولعل السبب في حدوث تداخل بين المصطلحات يعود إلى حداثة حقل اقتصاد المعرفة كفرع حديث من فروع علم الاقتصاد والذي ما زالت كثير من مصطلحاته في مرحلة التبلور والإنضاج، فلقد ارتبط مصطلح اقتصاد المعرفة بمصطلحات أخرى مثل الاقتصاد القائم على المعرفة، واقتصاديات المعرفة،واقتصاد المعلومات، واقتصاديات البحث، واقتصاديات الابتكار، وحضارة التكنولوجيا العالية.(٥٥)

- **ثانياً : أهمية اقتصاد المعرفة :**

يمكن تحديد أهمية اقتصاد المعرفة فيما يلي:

- يساعد على نشر المعرفة وتوظيفها وإنتاجها في جميع المجالات.
- يحدث التغيير في الوظائف القديمة، ويستحدث وظائف جديدة.
- يساعد المؤسسات المختلفة على التطور والإبداع، والاستجابة لاحتياجات المجتمع.
- يحقق الاقتصاد المعرفي النواتج التعليمية المرغوبة بالفعل في سوق العمل.(٥٦)
- إفراز تقنيات متقدمة في مختلف المجالات، والتي يجدي إفرازها وتوليدها بشكل متزايد ومتسارع، مما يساعد ذلك على تحقيق تغيرات وتحسينات أساسية وضرورية للمستقبل.(٥٧)

- **ثالثاً : خصائص اقتصاد المعرفة :**

يتسم اقتصاد المعرفة بأن القدرة على توليد واستخدام المعرفة، أو بمعنى آخر القدرة على الابتكار، لا تمثل فقط المصدر الأساسي للثروة، وإنما تعُد أساس الميزة النسبية المكتسبة في الاقتصاد الجديد، فالمعرفة هي الوسيلة الأساسية لتحقيق كفاءة عمليات الإنتاج والتوزيع وتحسين نوعية وكمية الإنتاج وفرص الاختيار

بين السلع والخدمات المختلفة سواء بالنسبة للمستهلكين أم المنتجين. وبشكل عام يقوم اقتصاد المعرفة على الأسس والمبادئ التالية:

- لا تمثل المسافات أيا كان أبعادها أي عائق أمام عملية التنمية الاقتصادية أو الاتصال أو التعليم أو نجاح المشروعات أو الاندماج الكامل في المجتمع بشكل عام.
- أن المعرفة متاحة بشكل متزايد لكافة الأفراد ويتم توفيرها بصورة تتوافق والاحتياجات الفردية والاجتماعية بما يمكن كل فرد من اتخاذ القرارات بصورة أكثر حكمه في كافة مجالات الحياة.
- أن كل فرد في المجتمع ليس مجرد مستهلك للمعلومات، ولكنه أيضاً صانع أو مبتكر لها.
- إنه اقتصاد منفتح على العالم، لأنه لا يوجد اقتصاد يمكنه خلق أو احتكار المعرفة دون أن يشارك أو يستورد المعارف الجديدة من الآخرين(٥٨)
- اقتصاد يشجع للاستثمار في المعرفة والقدرة على الابتكار وكذلك الاستثمار في الموارد البشرية باعتبارها رأس المال الفكري والمعرفي.
- ارتفاع الدخل لصناع المعرفة كلما ارتفعت وتنوعت مؤهلاتهم وخبراتهم وكفايتهم.
- اعتماد التعلم والتدريب المستمرين، وإعادة التدريب.
- تفعيل عمليات البحث والتطوير كمحرك للتغيير والتنمية.(٥٩)

- **رابعاً : متطلبات اقتصاد المعرفة :**

يشهد الاقتصاد العالمي تحولاً كبيراً نحو اقتصاد المعرفة وهذا الاقتصاد الجديد . اقتصاد المعرفة . يتطلب مجموعة من المتطلبات الواجب توافرها حتى يتثنى لنا دخول عصر اقتصاد المعرفة وحتى تزداد قيمة الأشياء بالمعرفة لا بالجهد ويزيد الاستثمار في المعلومات كأحد عوامل الإنتاج وزيادة الإنتاجية وفرص العمل.

وقد تعددت وجهات النظر المختلفة فيما يخص متطلبات اقتصاد المعرفة،ولكنها جميعها تمحورت حول الجانب البشرى،والجانب المعرفي والفكر الابداعى والابتكارى والجانب التقني وجانب الإنفاق،ولكن كل منهم تناولها من زوايا ومتغيرات مختلفة عن الآخر كما سوف تعرضها الآراء التالية ، فعلى سبيل المثال لا الحصر هناك من الباحثين من ركز على العامل البشرى كأحد المتطلبات المهمة في الاقتصاد المعرفي ولخصها في العوامل التالية :

- التركيز على مهارات وقدرات وخبرات الموارد البشرية.
- توافر المواهب البشرية أو رأس المال الفكري المتنوع معرفياً.
- بناء واعتماد نظم حوافز ومكافآت جديدة تركز على توليد معرفة جديدة.
- اعتماد التغيير الجذري لمواجهة الأزمات الاقتصادية كأولوية حاسمة وتفضيلها على خيارات التحسين أو التعديل والإصلاحات التدريجية الروتينية.
- إقامة بيئة تنظيمية تعتمد على نشر المعرفة والمشاركة بها.

- قدرة المنظمة على توجيه المعرفة المناسبة إلى الأفراد المناسبين والمحتاجين إليها في الوقت المناسب.
- وجود هياكل تنظيمية وشبكية ومرنة ونماذج وأنماط إدارية جديدة، واستبدال الوحدات المركزية واللامركزية بوحدات معرفية مستقلة ومتصلة.
- الاعتراف بالمعرفة ورأس المال الفكري كموجودات جوهريةٍ وأكثر أهمية من الموجودات المالية الملموسة والتهيؤ لإدارة المعرفة استراتيجيا.(٦٠)

- **ومن أهم المتطلبات التي ركزت على الجانب البشرى والتقني معاً ما يلي** :

- العمل على نشر المعارف من خلال التعليم والتدريب والإعلام من أجل بناء الإنسان الذي يتمتع بالمعارف والمهارات والقدرات التي تمكنه من العمل بفاعلية واقتدار وتدخل في هذا الإطار مسألتا محو الأمية المعلوماتية،والتأهيل الرقمي المعلوماتي.
- التركيز على ضرورة استخدام المعارف والمهارات والقدرات على أفضل وجه ممكن بما يدعم عطاء المجتمع ويعزز تطوره.
- توفير بيئة تفاعليه مناسبة تحث الإنسان على المساهمة فيما سبق، وتظهر إمكاناته، وتشجعه على العطاء، وتبرز في هذا المجال التي تشمل نواحي علمية تطويرية، وأخرى مهنية تنفيذية، وثالثة اقتصادية، وإدارية، وغير ذلك.
- تأمين بنيه تقنية مناسبة لا يقتصر اهتمامها على الخدمات الأساسية للمجتمع فقط، بل على الرعاية اللازمة لتحفيز العمل المعرفي، والإنجاز المادي الذي يستند إليه، كما هو الحال فيما يعرف "بحاضنات التقنية".
- التركيز، في إطار البنية التقنية سابقة الذكر، على بنية التقنية الرقمية المعلوماتية، بما في ذلك تقنيات الاتصالات، والحاسوب، والانترنت.(٦١)
- أن يشمل مجال استخدام الانترنت شرائح واسعة من السكان،وسهولة الوصول إلية.(٦٢)
- قوة بشرية مؤيدة، فالمجتمع أكبر قاعدة داعمة لاقتصاد المعرفة، وهو المستهلك لهذه المعرفة، وهو المستفيد من ثمراتها.
- تهيئة رأس المال البشري القادر على صناعة المعرفة، وامتلاكها وتوظيفها وامتلاك القدرة على التساؤل والربط والتحليل، والابتكار والتطوير والتركيب والتصميم.(٦٣)

في حين هناك من تناولها من زاوية الإنفاق والتي تركز فيها متطلبات اقتصاد المعرفة على ما يلي:

- توفر نظام اقتصادي ومؤسساتي يوفر السبل المحفزة من أجل كفاءة استخدام المعرفة الموجودة والجديدة وازدهار العمل الحر.(٦٤)
- إعادة هيكلة الإنفاق وزيادة مخصصات التعليم سواء في مجال التعليم أو البحث العلمي.
- مساهمة الشركات والمستثمرين في تعليم العاملين ورفع مستوى تدريبهم.(٦٥)

وهناك متطلبات ركزت على جانب الإبداع والابتكار وهى كما يلى:

- توافر بيئة تحتية مجتمعية داعمة للتطور والإبداع.
- توفر منظومة الإبداع والابتكار تتمتع بكفاءة عالية وذلك للشركات ومراكز الأبحاث والجامعات والمستشارين والمنظمات الأخرى، من أجل الدخول إلى المخزون العالمي المتنامي للمعرفة، واستيعاب هذه الابتكارات وتكيفيها مع الحاجات المحلية وخلق تكنولوجيا جديدة.(٦٦)
- الاهتمام بالبحث العلمي والإبداع والابتكار بما يساعد على توليد المعارف المفيدة في شتى المجالات.(٦٧)
- توفر السكان المتعلمين والمهرة والمبدعين والمبتكرين والقادرة على التعامل مع تكنولوجيا المعلومات والاتصالات من أجل خلق، واستخدام المعرفة والتشارك فيها بشكل جيد.(٦٨)

يتضح من متطلبات اقتصاد المعرفة، أن العائق الأكبر في توفير هذه المتطلبات يقع على الأنظمة التربوية والمؤسسات التعليمية عامة، والجامعة خاصة، والتي يجب أن تستجيب لهذه المتطلبات بمرونة وأن تكون قادرة على مواجهة تحديات عصر اقتصاد المعرفة، ويتطلب هذا من التعليم الجامعي:

- توفير أنواع جديدة من التعليم والتدريب.
- تخريج عاملين في مجال المعلومات والمعرفة.
- إكساب الطلاب مهارات التعلم الذاتي، وتوجيههم نحو الإبداع والتميز، وإتباع استراتيجيات تعلم جديدة يغرس في الطلبة العمل بروح الفريق، والتوسع في توظيف التكنولوجيا واستخدامها.(٦٩)
- التنسيق بين التعليم والصناعة. (٧٠) وهذا لا يأتي إلا بتطوير البنية الأساسية للبحث العلمي ومعالجة قضايا منظومة البحث العلمي بالجامعات المصرية.
- وهناك مجموعة من المتطلبات اللازمة لولوج عصر اقتصاد المعرفة والتي يقع على عاتق المؤسسات التعليمية توفيرها وهى كما يلي :
- تعزيز قدرة الطالب على الحصول على المعرفة واستخدمها أي تحويل التعليم من أداة لتمرير المعارف إلى أداة لتعليمٍ الطالب كيفية التعلم.
- النظر إلى منظومة التعليم اعتمادا على النهج الاجمالى بدلا من النهج المجزأ.
- تعزيز العمل الجماعي أي العمل بروح الفريق.
- توسيع المشاركة المجتمعية والتوجه نحو اللامركزية لمواجهة التحديات الداخلية والخارجية للمنظومة التعليمية.
- تكوين المؤسسات ذات القدرة على استيعاب فكر ومتطلبات عصر المعرفة.
- إصلاح الخلل في نسبة الملتحقين بفروع العلوم و الرياضيات حيث تنخفض نسبتهم بالدول العربية مقارنة بالدول الأخرى.(٧١)

ومن خلال العرض السابق لمتطلبات الاقتصاد المعرفي من اجل تحقيقه،وخاصة في الدول العربية يتبين أن تلك المتطلبات تعتمد على الموارد

البشرية وتنميتها أكثر من اعتمادها على الموارد المادية ،فتعد الموارد البشرية بشتى صور مساهماتها سواء أفكار وأراء أو قدرات مهارات ومواهب أو صناعة للمعرفة من خلال الابتكارات والإبداعات الركيزة الأساسية ودعامة مجتمع المعرفة الذي يمثل الأرض الخصبة لبناء اقتصاد معرفي لأي دولة ،ومن ثم لابد من الاهتمام بالبحث العلمي الجيد المبدع لهذه الموارد البشرية وتوظيف منظومة فاعلة للبحث العلمي داخل الجامعات المصرية خاصة البحث العلمي الموجه لخدمة المجتمع ،لهذا يهتم المحور التالي من البحث برصد واقع البحث العلمي بالجامعات المصرية لمعرفة المعوقات التي قد تقف حيال ذلك.

- **المحور الثالث** : **رصد واقع البحث العلمي بالجامعات المصرية** :

في ضوء استقراء ما سبق يتضح أن للبحث العلمي دوراً كبيراً في مساعدة الجامعات على ولوج عصر اقتصاد المعرفة، وأنه من أهم الصيغ التي تقوم على البحث العلمي، والتي يمكن أن تكون أداة قوية توفر متطلبات عصر اقتصاد المعرفة وهي حاضنات الإبداع العلمي، فلابد من رصد واقع البحث العلمي بالجامعات والذي يمكن أن يقف عائق أمام وضع رؤية مقترحه لحاضنات الإبداع العلمي بالجامعات المصرية، وبالتالي عدم القدرة على توفير متطلبات اقتصاد المعرفة.

وعند الحديث عن واقع البحث العلمي بالجامعات المصرية، نجد أنه ملئ بكثير من جوانب الضعف والتي تحدثت عنها الكثير من الأدبيات، يمكن إيجازها فيما يلي:

١- **عدم وضوح فلسفة البحث العلمي** :

يمكن توضيح سلبيات فلسفة البحث العلمي فيما يلي:

- غياب الرؤية الشاملة والنظرة المستقبلية لدور البحث العلمي في مستقبل التنمية واستثمار الموارد القومية وغموض الفلسفة العامة، وغياب سياسة علمية بحثية حقيقية بعيدة عن التذبذب.
- ضعف التكامل أو عدم وضوح نظام التخطيط للدراسات العليا والبحوث وقد أدى ذلك إلى تباعد برامج وخطط البحث العلمي عما هو مطلوب فعلا للحصول على مخرجات ذات جودة عالية.
- قلة وجود خطة شاملة ومستقرة للبحث العلمي على مستوى الجامعات المصرية، توجه الباحثين إلى قضايا ذات أولوية في البحث والدراسة.
- ضعف الاهتمام بوجود خطة بحثية متكاملة في كل جامعة، تنبع من حاجة الإقليم الذي توجد فيه الجامعة.
- تشتت الجهود في دراسة مشكلات لا ربط بينهما ولا خطة تجمعها.(٧٢)

٢- **ضعف بيئة التشريع للبحث العلمي** :

لا يمكن أن نتجاهل الأثر الكبير للقوانين والتشريعات والسياسات المنظمة للبحث العلمي على نمو البحث والتطوير والإبداع فيه فبالرغم أن الدستور أتاح حرية البحث العلمي إلا أن هناك ضعفا في التشريعات التي تحكم تنظيم وإدارة وأداء البحث العلمي بالجامعات المصرية، ومن المسائل الهامة التي بها ضعفا في

التشريعات والقوانين الخاصة بها هي مسألة حقوق الملكية الفكرية، حتى لا يوجد إطارات عمل تنظيمية تعمل على حماية الملكية الفكرية Intellectual Property، حيث تُشكل مسألة حماية الملكية الفكرية القوة الرئيسة المحركة للبحث، والتطوير، والإبداع وذلك بواسطة إنشاء إطار عمل تشريعي يحكم معايير تحفيز العاملين في منظومة التعليم والبحث.(٧٣)

٣- تدني الإنتاج العلمي ومستوي الكوادر البشرية البحثية :

تعتبر القوى البشرية المؤهلة بحثيا على درجة عالية من الكفاءة من أهم مدخلات منظومة البحث العلمي ومصر تملك ثروة عددية بشرية كبيرة من العلماء والباحثين والخبراء والأساتذة في جميع المجالات داخل الجامعات ومن المفترض أنه كلما زادت هذه القوة زاد معدل إنتاج البحث العلمي ولكن في مصر حدث العكس، فمع هذه الزيادة يوجد تدنى في الإنتاج العلمي لهذه القوة البشرية الهائلة والدليل على ذلك ما يلي :

- ضعف الاتصال العلمي لأعضاء هيئة التدريس، وضعف إنتاجهم العلمي،خاصة بعد الحصول على الماجستير والدكتوراه، وإذا تم بعد ذلك يكون بغرض الترقي فقط وليس بغرض التجديد والتطوير والإبداع.(٧٤)
- ضعف إعداد وتكوين الباحث العلمي ونقص قدرته البحثية لعدم احتكاكه بمواقع الإنتاج والخدمات، لمعرفة المشكلات الحقيقية المراد بحثها بالفعل،حتى لا يكون إنتاجهم العلمي عديم الجدوى للمجتمع.(٧٥)
- ضعف الاتصال بين العلماء وغياب التجمعات العلمية بينهم والتي تساعد الباحثين على توليد الأفكار الإبداعية الجديدة في مجالات البحث المختلفة.

٤- محدودية الموارد المادية والإمكانات والتجهيزات البحثية :

- محدودية مصادر التمويل الحكومي من ميزانية الدولة.
- البنية التحتية اللازمة لإنجاز البحث العلمي من مختبرات وقاعات وتجهيزات ومواد مناسبة أو كافية لإجراء البحوث العلمية.
- قلة المبالغ المصروفة لأغراض التجهيزات البرمجية والحاسوبية والتجهيزات الإلكترونية وكذلك قلة المبالغ المصروفة لشراء الكتب والدوريات والمراجع العربية والأجنبية.(٧٦)
- عدم انتظام ورود الدوريات والتعقيدات الإدارية التي تقيد تسير نشاطات المكتبة، وقلة توافر الأماكن الكافية لاستيعاب الطلاب وانخفاض المستوى الفني لبعض العاملين بالمكتبات.(٧٧)
- كما أن هناك ضعفا ملحوظا في قدرة الجامعات على الاندماج مع مؤسسات المجتمع لإيجاد صيغ بديلة لتمويل حركة البحث العلمي بها، كما أن العكس يحدث أيضا حيث هناك غياب شبه تام لمؤسسات المجتمع في دعم حركة البحث والتطوير داخل الجامعات المصرية والمساعدة مع الحكومة في تمويلها.(٧٨)

٥- ضعف العلاقة بين البحث العلمي والمجتمع :

- ضعف الاهتمام بتوظيف البحث العلمي في حل مشكلات المجتمع وإحداث التنمية القومية.

- قلة توافر نظام يحرص على الاستفادة من المتميز من نتائج البحوث الهادفة التي قد ينتهي إليها طلاب الدراسات العليا، في رسائلهم العلمية لدرجتي الماجستير والدكتوراه، وأعضاء هيئة التدريس في أبحاثهم، وكذلك غياب نظام يكفل المحافظة عليها.(٧٩)
- عدم وجود تعاون منظم بين الجامعات ومؤسسات المجتمع والإنتاج والخدمات المحيطة بها، مما أدى ذلك إلى إضعاف دور الجامعة في الإسهام بالارتقاء بهذه المؤسسات، وتقديم جهد تعاوني معها.(٨٠)

٦- عدم كفاءة مخرجات المنظومة البحثية :

يمكن الحكم على كفاءة المنظومة البحثية بكفاءة مخرجاتها والتي من أهمها النشر العلمي وبراءات الاختراع :

- جاء في تقرير التنافسية العربية لعام ٢٠٠٣م، بالنسبة لنشر المقالات وأوراق البحث العلمية والتكنولوجية، أن بلغ نصيب مصر سدس ما ينشر في كوريا الجنوبية.(٨١)
- وتشير الإحصائيات أنه خلال الفترة ما بين ٢٠٠٠ – ٢٠٠٥ ثم نشر (٣٠٥) ملايين ورقة بحثية في جميع أنحاء العالم وكان نصيب الدول العربية منها (١٪)، بينما معدل البشر في إسرائيل إلى(١٠٪)، في الولايات المتحدة الأمريكية إلى (٣٤٪).(٨٢)
- تقوم الجامعات العربية سنوياً بتخريج كوادر من المهندسين والعلماء والفنيين في جميع المجالات المختلفة دون مرود ذلك على المجتمع وتطوره، وذلك بعد إنفاق كثير من الدخل القومي على العملية التعليمية في مختلف مراحلها فيشير إحدى التقارير السنوية للمنظمة العالمية للملكية الفكرية (ويبو) إلى أن عدد طلبات براءات الاختراع يصل إلى (١٣٤ ألف) براءة اختراع في عام ٢٠٠٥، وأن الولايات المتحدة تحتل مركز الصدارة، كما أن هناك دولا تقدمت مواقعها مثل الصين، وكوريا الجنوبية، أما مصر فقد جاءت في مرتبه متدنية جدا بحوالي اختراع (٤٨) طلب براءة اختراع فقط، أي لا تصل إلى براءة اختراع واحدة لكل نسمة.(٨٣)
- فضلاً عن أن هذه الابتكارات والاختراعات، تخلو جميع الأسواق منها وذلك لأنها لم ترق بعد إلى مرحلة الإبداع للوصول لاقتصاد المعرفة بجانب ابتكارات الدول المتقدمة والتي تعتمد على التقانة والكفاءة العالية.(٨٤)

يتضح مما سبق أن منظومة البحث العلمي بالجامعات المصرية بكل ما تعانيه من أوجه قصور وأزمات، جعل الجامعات بمثابة مؤسسات طاردة للكفاءات البحثية المتميزة المبدعة وأصبحت سبباً أساسياً في ارتفاع حجم ظاهرة نزيف العقول والمعرفة، أو سببا في تعبئة الأدمغة ومهاجرتها إلى الخارج، والمؤشرات التالية تدل على ذلك:

- يوجد في الولايات المتحدة الأمريكية أكثر من (٣١٨) كفاءة مصرية، وفي كندا (١١٠)، وفي استراليا (٧٠)، أما في بريطانيا فيوجد (٣٥)، وفي فرنسا

(٣٦)، وألمانيا (٢٥)، وسويسرا (١٤)، وهولندا (٤٠)، وفي النمسا (١٤)، ويوجد (٩٠) في إيطاليا، (١٢) في اسبانيا، و(٦٠) في اليونان.

- تستأثر (٣) دول غنية وهي الولايات المتحدة وكندا وبريطانيا بنسبة (٧٥٪) من المهاجرين العرب.
- تشتمل قوائم الكفاءات العربية على كل التخصصات، ومنها التخصصات الحرجة، والإستراتيجية، والتي تمثل الأساس لدخول عصر مجتمع المعرفة مثل: الجراحات الدقيقة، الطب النووي، العلاج بالإشعاع، الهندسة الالكترونية، الهندسة النووية، علوم الليزر، تكنولوجيا الهندسة الوراثية إلى جانب العلوم الإنسانية مثل اقتصاديات السوق والعلاقات الدولية وغيرها.
- ومن أهم الأسباب الكامنة وراء الهجرة هي ارتفاع معدلات البطالة وعدم الاستقرار السياسي، عدم استيعاب الكفاءات العلمية والاستفادة من خبراتهم في دفع عجلة التنمية، وعدم توفر سوق للبحث والعجز عن استيعاب الطاقات الإبداعية الجادة، هذا إلى جانب انخفاض مستوى المعيشة والدخل وتمويل البحث العلمي الجاد وعدم توفر بيئة محفزة للبحث والإبداع تتوفر فيها الإمكانات المادية الجيدة، وبالتالي فالدول الصناعية المتقدمة تكون بمثابة عوامل جذب لكل المهارات والكفاءات الجادة، لعدم توفر هذه الأسباب بها.(٨٥)

- **المحور الرابع : الرؤية المقترحة لحاضنات الإبداع العلمي بالجامعات المصرية في ضوء متطلبات اقتصاد المعرفة :**

في إطار المعطيات الفكرية والأدبيات التربوية الذي قام البحث بعرضها عن حاضنات الإبداع العلمي، ونشأتها، ومفهومها، ومبرراتها، وأنواعها المختلفة واستجابة لمطالب الجامعات لتحديث منظومة البحث العلمي بها وإزالة جميع المعوقات التي تقِف أمام تأسيس بنية بحثية مبدعة داخل الجامعات المصرية واستجابة أيضا لمطالب المجتمع في رغبته ولوج عصر اقتصاد المعرفة والذي تعرض البحث لمفهومه وأهمية وخصائصه ومتطلباته، يعرض البحث ملامح روية مقترحة لحاضنات الإبداع العلمي بالجامعات المصرية في ضوء متطلبات اقتصاد المعرفة.

انطلقت الرؤية من مجموعة من المسلمات من أهمها :

- أن تطوير أداء منظومات البحث العلمي داخل الجامعات لا تأتي بمجرد توافر الإرادة ، ولكن بتوفير وتأسيس بيئة بحثية مبدعة داخل وخارج الجامعات المصرية.
- أن البحث العلمي الجيد والذي يبذل صاحبه جهدا كبيراً لإنتاجه لا بد ألا يوضع علي الأرفف وحسب ولكن يجب الاستفادة من نتائجه في خدمة المجتمع المحيط به .
- يجب أن تساعد الجامعة الأفراد ذوي الأفكار المبدعة من داخل الجامعة وخارجها بحكم أنها بيت الخبرة داخل المجتمع علي تنفيذ هذه الأفكار وتحقيق الاستفادة منها .
- أن تكتسب فكرة الحاضنات دعم من المجتمع المحلي وأن يتم الارتباط بينها وبين المجتمع المحيط حتي يدعمها ماديا ومعنويا.

- أنه من الضروري تحديد متطلبات اقتصاد المعرفة في ظل الأوضاع الحالية التي يمر بها المجتمع المصري وإنشاء آليات جديدة تساعد علي تلبية هذه المتطلبات.
- المرونة والإبداع والابتكار والواقعية من أكثر الخصائص التي لا بد أن تتميز بها الحاضنات كآليات للتنمية الاقتصادية داخل المجتمع .
- إن الهدف الأساسي من إنشاء الحاضنات هو توفير الدعم المتواصل من جانب المجتمع وقادة الأعمال . وتحقيق نجاح بعيد المدى لأصحاب الأعمال المبتكرين في المجتمع المحلي .

وبذلك هدفت الرؤية إلي :

- احتضان الإبداعات العلمية للباحثين والمبدعين من خارج وداخل الجامعة سواء كانت إبداعات كبيرة أو صغيرة .
- تحقيق التكامل بين الجامعة والمجتمع المحلي .
- وضع تصور لحاضنات الإبداع العلمي بالجامعات المصرية لتكون أكثر نفعاً وترابطا مع متطلبات اقتصاد المعرفة ومحاولة تلبية هذه المتطلبات من خلال الحاضنات.
- تحقيق برامج التنمية المحلية.
- تطوير الخدمات البحثية ومنظومة البحث العلمي داخل الجامعات المصرية .

وتأسيساً علي ما سبق فقد اشتملت الرؤية علي خمسة عناصر رئيسة لإنشاء حاضنات الإبداع العلمي داخل الجامعات المصرية وهي كالتالي :

- أولا :صياغة رسالة حاضنات الإبداع العلمي .
- ثانيا: صياغة رؤية حاضنات الإبداع العلمي.
- ثالثا: تحديد أهداف حاضنات الإبداع العلمي وأهم أنشطتها.
- رابعا: تحديد مقومات إنشاء حاضنات الإبداع العلمي (آليات تحقيق أهدافها)
  - ✓ توفر الرغبة المجتمعية والجامعة في إنشاء حاضنات الإبداع العلمي.
  - ✓ إعداد الهيكل التنظيمي المقترح لحاضنات الإبداع العلمي بالجامعات.
  - ✓ تمويل وملكية حاضنات الإبداع العلمي.
- خامساً: معوقات تحقيق الرؤية.
- سادساً: تحديد بعض الأمثلة لحاضنات و مشروعات ممكنة الاحتضان داخل الجامعات المصرية.

وفيما يلي نتناول كل عنصر بالتفصيل المناسب:

- **أولاً : صياغة رسالة حاضنات الإبداع العلمي :**

تنطوي رسالة حاضنات الإبداع العلمي على:

- ربط البحث العلمي بالمشكلات المجتمعية للبيئة أو الإقليم الذي يوجد به.
- تأمين بنية ملائمة لنشأة المشروعات البحثية والاختراعات.. وغيرها،وحمايتها في المراحل الأولى لها.

- تحويل نتائج البحث العلمي إلى مشاريع يمكن تسويقها.
- دعم المبدعين والمبتكرين وتنمية مهاراتهم.
- توفير بيئة دائمة للبحث العلمي تساعد على توفير متطلبات الولوج لعصر اقتصاد المعرفة.
- تعزيز صلة الجامعة بالمجتمع المحلي والعالمي.
- توليد فرص عمل جديدة للشباب وصغار ورجال الأعمال.
- زيادة الإنتاجية ورفع مردود الاستثمار من أجل تحسين التنافسية وضمان مستوى ونوعية حياة أفضل.
- تنمية الإبداع والابتكار ورفع العجلة التنموية للاقتصاد المصري.
- تضييق الفجوة بين إنتاج البحث العلمي وتطبيقه.

- **ثانياً : صياغة رؤية حاضنات الإبداع العلمي :**

تنشد الجامعات المصرية بإنشائها حاضنات للإبداع العلمي مستقبلاً نحو المساهمة في دخول المجتمع المصري عصر اقتصاد المعرفة وأن يكون قادراً بمساعدة الجامعات التي توجد به على توفير متطلبات عصر اقتصاد المعرفة، وذلك بأن توفير الجامعات بيئة خصبة وغنية للبحث العلمي المبدع المطور لخدمة المجتمع،هذا البحث العلمي يأتي من المجتمع ومن مشكلاته، وإليه تعود نتائجه.

وبهذا تسعى الجامعات مستقبلاً في السنوات القليلة القادمة أن تكون حاضناً ومركزا علميا لكل الإبداعات واستشاريا متميزا في جميع المجالات في تقديم الرأي والخبرة والمشورات العلمية لكل أفراد المجتمع ومؤسساته المختلفة وبهذا يمكن أن توضع الجامعات المصرية على الخريطة الدولية للجامعات المقدمة وتكون قادرة على المنافسة بذلك بين الجامعات ذات الهوية البحثية المبدعة،وبلوغ مركز ريادي متميز بين الجامعات المرموقة بتوفير حاضنات للإبداع العلمي لتلبية متطلبات اقتصاد المعرفة.

وتعمل مؤسسات التعليم الجامعي على تحقيق رؤيتها عن طريق الالتزام بالسعي الدءوب الجاد المستمر لتطوير التعليم الجامعي وتوجيهه صوب اقتصاد المعرفة، والوصول إلى المعايير العالمية في الأداء والجودة في التدريس والبحث العلمي و خدمة المجتمع ، بما يمكنها من استيعاب كل إبداع وابتكار يحدث داخل أو خارج الجامعات ،والإسهام بفعالية في تلبية متطلبات اقتصاد المعرفة.

- **ثالثا : تحديد أهداف حاضنات الإبداع العلمي :**

تتضح أهداف حاضنات الإبداع العلمي من رسالتها ورؤيتها، والتي تعكس توجهاتها وطموحاتها، وتحدياتها، وتطلعاتها المستقبلية ومن المقترح أن تسعى حاضنات الإبداع العلمي إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- مواجهة تحديات مجتمع اقتصاد المعرفة والعمل على رفع الاقتصاد الوطني.
- تأسيس شركات تعمل في مجالات مختلفة، تساعد على استحداث وظائف جديدة للشباب.
- احتضان الجامعة لأصحاب الإبداعات الفكرية، والتكنولوجية سواء من داخل الجامعة أم من خارجها، وتقديم التسهيلات البحثية لهم من أجل الوصول

إلى نتائجه قابل للتطبيق وتحويلها إلى مشروعات صغيرة يتم احتضانها داخل حاضنات الإبداع العلمي بالجامعات مع الاحتفاظ بحقوق الملكية الفكرية للباحثين.

- أن تقوم حاضنات الإبداع العلمي بمثابة معمل بحثي واستثماري لأعضاء هيئة التدريس والطلاب أيضا، فالحاضنة يمكن أن تعمل على توظيف الطلاب (خاصة طلاب الدراسات العليا) وفي نفس الوقت يوفر لأعضاء هيئة التدريس والطلاب فرص المشاركة في مشروعات الحاضنة مما يعمل على زيادة الموارد المالية والمعرفية للجامعات.

ولهذا فمن أهم الأنشطة والخدمات المقترحة التي يمكن أن تقدمها وتوفرها حاضنات الإبداع العلمي بالجامعات ما يلي:

- توفير الاستشارات العلمية لأصحاب المشروعات والمؤسسات الصغيرة داخل الحاضنة.
- دراسة مناخ ابتكار الأعمال في المجتمع، فالحاضنات الأكبر نجاحاً هي التي تستطيع الاستجابة لحاجات رجال الأعمال المبتكرين المحليين . ولمعرفة الاحتياجات الخاصة بإنشاء الأعمال في مجتمع ما يلزم القيام بدراسة للتعرف علي العملاء المرتقبين للحاضنات والأعمال التي يباشرونها.(٨٦)
- الاستفادة من الموارد البشرية داخل الجامعات.
- يقوم الحاضن بتوفير فرص تعلم للطلاب والباحثين داخل الجامعات والتي عن طريقها يمكن للجامعة اكتشاف المبدعين والمبتكرين من بين طلابها.
- يقدم الحاضن خدمات التسويق والإعلان داخل المجتمع المحلي.
- يوفر الحاضن الجامعي خدمات أخرى مادية مثل المكتبات، القطاعات الأجهزة.. وغيرها.(٨٧)
- عمل دراسات جدوى للمشروعات داخل الحاضن لانتقاء المشاريع المقدمة بواسطة لجنة مكونة من خبراء في ميادين تقنية وعلمية مختلفة.(٨٨)

- **رابعاً : تحديد مقومات إنشاء حاضنات الإبداع العلمي (آليات تحقيق أهدافها):**

ومن أجل تأسيس حاضنات الإبداع العلمي بالجامعات المصرية، لابد من دراسة مجموعة من المقومات الأساسية اللازمة لإنشاء حاضنات الإبداع العلمي والتي تعد آليات تنفيذ أهداف حاضنات الإبداع العلمي وهذه المقومات هي كالتالي:

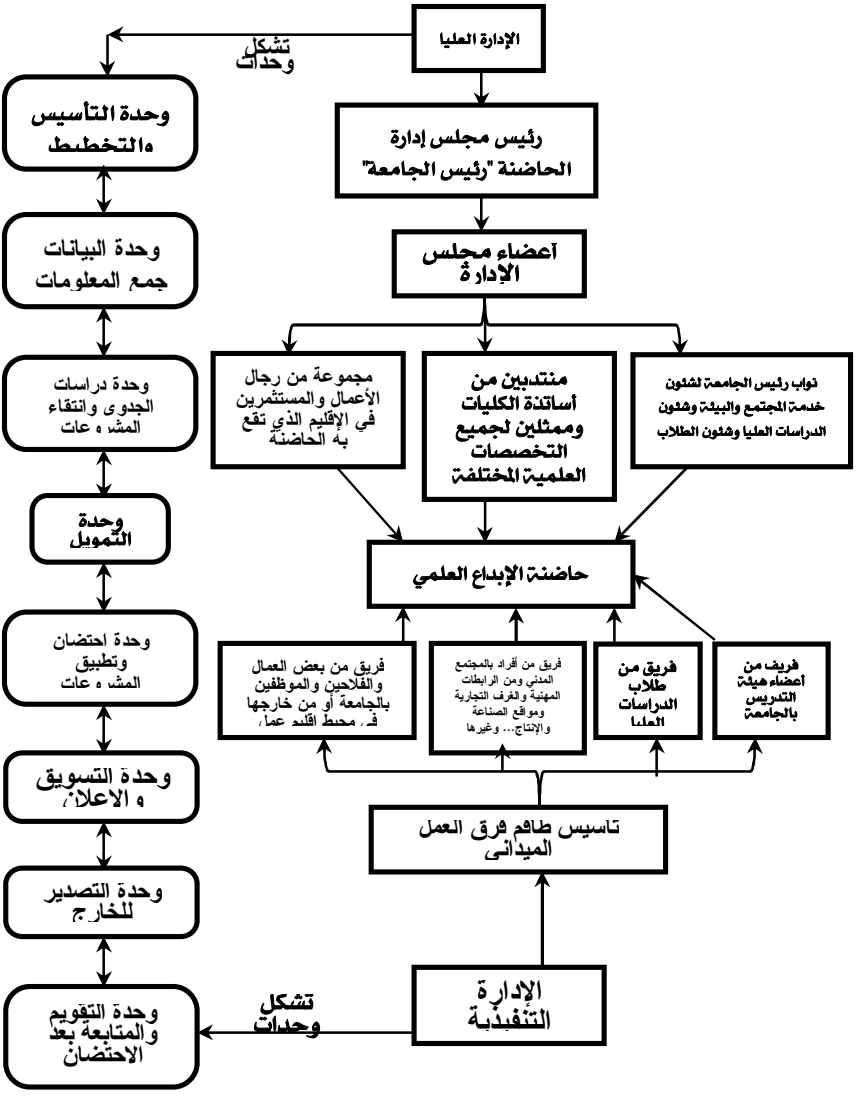
١- توفر الرغبة المجتمعية والجامعية في إنشاء الحاضنات :

تعد الرغبة والقبول المجتمعي والجامعي لفكرة إنشاء الحاضنات هي أحد الأركان الأساسية لنجاح عمل الحاضنات.(٨٩) فلابد من نشر ثقافة الحاضنات والتعريف بأهميتها وأهدافها ومبررات إنشائها للمجتمع والعاملين بالجامعات،فكلما ساهمت الحاضنة في تحقيق أهداف المجتمع والمساهمة في التنمية الاقتصادية، كلما تمكنت من كسب الدعم المعنوي والمادي والعلاقات التجارية مع الرابطات المهنية، وغرف التجارة والصناعة في منطقتها المحلية وكذلك كسب دعم المؤسسات والشركات الكبيرة والجامعات وحتى الدعم الحكومي.

ولهذا تقترح الخُطة إنشاء لجنة داخل الحاضنات، تكون مسئولة عن نشر ثقافة الحاضنات والترويج لها وتعزيز مفهوم الحاضنات كوسيلة لتشجيع وتطوير الخبرات المبدعة والمهارات الجادة.

٢- إعداد الهيكل التنظيمي المقترح لحاضنات الإبداع العلمي بالجامعات :

يتضح الهيكل التنظيمي المقترح من المخطط التالي:



شكل (٢) مخطط للهيكل التنظيمي المقترح لحاضنات الإبداع العلمي بالجامعات
المصدر: الشكل من إعداد الباحثة

ومن الهيكل التنظيمي السابق يمكن تفعيل صيغة حاضنات الإبداع العلمي بالجامعات، مع الأخذ في الاعتبار ما يلي:

أن تسهم الإدارة العليا للحاضنة في توفير مناخ محفز وإيجابي للعمل داخل الحاضنة، وأن تكون منسقة جيدة لعمل الوحدات المختلفة ولإدارتها التنفيذية،ولهذا يجب:

- أن تتوفر مهارات الإدارة والتسويق واكتشاف المشكلات قبل وقوعها في إدارة الحاضنة.
- الاستفادة من خبرات الدول الأجنبية والعربية في مجال إنشاء الحاضنات.
- إنشاء شبكة علاقات بين الحاضنات السابقة الإنشاء داخليا أو خارجيا.
- عمل تدريبات مستمرة لجميع الكوادر سواء بالإدارة العليا أو الإدارة التنفيذية في علوم الإدارة، والتنظيم، والتسويق، ومهارات الاتصال وتبادل الأفكار والتفاوض الناجح.(٩٠)
- رفع شعار العمل الجماعي داخل فرق بحث مختلفة الأغراض لاكتمال العمل من جميع جوانبه، مع الاهتمام بالتخصص داخل هذه الفرق حتى يعمل كل فريق في مجال تخصصه بجودة وفعالية
- توفير قاعدة بيانات ومعلومات منذ بداية التأسيس للحاضنة، تساعد على تسهيل العمل داخلها وتساعد في اتخاذ القرار المناسب والسريع في أي وقتٍ.
- التقييم والتحسين المستمرين لعمليات وأداء الحاضنة للمحافظة دائما على الإبداع واجتذاب المشروعات وقياس أثرها على اقتصاد المنطقة.
- العمل الدائم من قبل إدارة الحاضنة ووحداتها المختلفة على انتقاء مشروعات الحاضنة وتحديد معايير هذا الانتقاء لجذب أفكار جديدة وناجحة.

٣- تمويل وملكية حاضنات الإبداع العلمي :

إن إنشاء حاضنات الإبداع العلمي ، ليست مغامرة باهظة التكاليف ، إلا أنه من الأفضل توفير التمويل المناسب من مرحلة بداية دراسة الجدوى إلي بداية افتتاح الحاضنة حتي يتاح لها فرصة النجاح علي المدى الطويل .

هناك مجموعة من الطرائق لتمويل حاضنات الإبداع العلمي وتحديد ملكيتها وهي(٩١):

- الطريقة الأولى: وفيها تقوم الجامعات، بإنشاء ورعاية الحاضنات وبالتالي تصبح مسئولة عن تطويرها وإدارتها.
- الطريقة الثانية: وفيها تقوم الجامعات بالشراكة مع الحكومة المحلية والمنظمات غير الربحية بإنشاء الحاضنات بهدف تطوير الاقتصاد المعرفي المحلي واستحداث فرص عمل وتوسيع الاستثمار، وتقوم الجامعات مع ممثلي الحكومة بإدارة الحاضنات بدون المساهمة في كل الموارد المالية.
- الطريقة الثالثة: وفيها تقوم الحكومة بالشراكة مع مؤسسات القطاع الخاص، والجامعات بإنشاء وتطوير الحاضنات ويقتصر دور الجامعة هنا على القيام بالخدمات الخاصة بها في الحاضنات بدون مساهمة في التمويل.

- الطريقة الرابعة: وفيها يتم إنشاء وتطوير وإدارة الحاضنات عن طريق القطاع الخاص بالاشتراك مع الجامعات ويكون هدف القطاع الخاص من ملكية الحاضنة هو استثمار أمواله مع الاستفادة من خدمات وأنشطة الجامعات.

يتضح مما سبق أن ملكية الحاضنة وتمويلها يختلف بحسب الأهداف المرسومة بها، فإذا كانت تهدف إلى توليد مردود استثماري للقائمين عليها،فلابد أن تكون ذات ملكية خاصة، أما إذا كانت تهدف إلى تخريج وحدات إنتاجية ناجحة لتحقيق التنويع الاقتصادي في عصر اقتصاد المعرفة، وخلق فرص عمل، فضلاً عن تعزيز التكنولوجيا والبحث في المحافظة أو المنطقة الجغرافية الموجودة فيها فتكون في هذه الحالة ذات ملكية عامة.

والبحث الحالي يخطط لحاضنات الإبداع العلمي ذات الملكية العامة، وغير الهادفة للربح وأن يتم دعمها من الحكومة المحلية، والجامعات، القطاع الخاص، أي تكون ذات مبادرة مختلطة من أجل تحقيق المزاوجة بين إمكانات القطاع الخاص والاستفادة منها وبين إمكانات الدولة والجامعة والبحث العلمي.

ولهذا لابد أن تهتم إدارة الحاضنات بجمع معلومات عن مختلف مصادر التمويل (بنكي، مؤسسي، منح، قروض، صناديق خاصة، كبار مستثمرين ورجال أعمال، منظمات مجتمع مدني.... وغيرها)، وأن تؤسس هذه الحاضنات داخل الجامعات، مع اختيار المكان المناسب لها وتقدير مساحتها وتجهيز بنيتها التحتية والاستعانة بخبراء في بناء الحاضنات.

وأن تتوفر خطة مالية مثلي قائمة علي التيقن من مصادر دعم المشروعات تؤثر في المقدرة علي جذب المستثمرين والداعمين .

ويتم اختيار مكان لإقامة حاضنات المشروعات الصغيرة وفق عدد من المعايير أهمها:

- توافر البنية الأساسية لهذه الأماكن.
- قرب موقعها من الموارد والخامات الطبيعية المتاحة وغير المستغلة استغلالاً اقتصاديا.(٩٢)

- **خامساً** : **معوقات تحقيق الرؤية** :

هناك مجموعة من الأوضاع المجتمعية والتي يمكن أن تكون سلاحاً ذي حدين أمام إقامة الحاضنات، حيث يمكن أن تكون هذه الأوضاع دافعا مهما ومبررا أساسيا لإنشاء حاضنات الإبداع العلمي بالجامعات المصرية، ويمكن أن تكون عائقا أمام إنشاء الحاضنات.

ويمكن تصنيف هذه الأوضاع المجتمعية إلى:

- **أوضاع السياسية** :

- عدم الاستقرار السياسي داخل المجتمع المصري حتى بعد قيام ثورة ٢٥ يناير.
- قيام ثورات أخرى مضادة تعوق الاستقرار.
- التضارب بين الأحزاب المختلفة.

- مازال الفساد منتشراً في كثير من قطاعات الدولة.
- زيادة الاعتماد على المركزية في العمل والإدارة.
- زيادة البيروقراطية وعدم المرونة في أداء الخدمات .

- **الأوضاع الاقتصادية** :
- تراجع في معدلات النمو الاقتصادي في مصر.
- تدنى معدلات الاستثمار.
- ارتفاع مؤشر معدل التضخم في الاقتصاد المصري.
- ارتفاع عجز الموازنة العامة والميزان التجاري.
- خسائر دائمة بالبورصة المصرية بسبب عدم الاستقرار السياسي.
- خسائر في قطاع السياحة.
- زيادة الاحتجاجات والإضرابات وتأثيرها على الاقتصاد.

- **الأوضاع الاجتماعية والثقافية** :
- تزايد حدة الفقر.
- زيادة في معدلات البطالة.
- مزيد من التردي في الخدمات الصحة والصرف والمياه.
- انتشار الأمية وخاصة المعلوماتية.
- تدنى مستوى المؤسسات التعليمية وارتفاع حدة مشكلاتها وعدم رضا المجتمع عنها.
- الأجور والرواتب وسوء توزيع الدخل.

كل هذه الأوضاع المجتمعية للمجتمع المصري بأنواعها المختلفة، كانت هي المحفزة على إنشاء الحاضنات بالمجتمعات المتقدمة- كما سبق وأن ذكرنا، أي أنه يمكن تعدي كل هذه الظروف والأوضاع ونبدأ في البحث عن صيغ جديدة لحلها في ظل متطلبات اقتصاد مجتمع المعرفة، والذي لابد أن يُعد المجتمع المصري نفسه لولوج هذا العصر حتى يضمن استقراره وتقدمه، وتعتبر حاضنات الإبداع العلمي بالجامعات المصرية من أهم أدوات الولوج لهذا المجتمع الجديد.

- **سادساً: تحديد بعض الأمثلة لحاضنات ومشروعات ممكنة الاحتضان داخل الجامعات المصرية** :

إيمانا بأهمية الحاضنات في تصليح أوضاع المجتمع المصري ، وان المجتمع المصري لا يمكن أن ينتعش دون الاهتمام باحتضان المشروعات والإبداعات الصغيرة ، فإن من أهم المشروعات التي يمكن أن تحتضنها الجامعات المصرية . مع الأخذ في الاعتبار احتياجات وطبيعة المجتمع المحلى التي توجد به كل جامعة . ما يلي :

- حاضنات تلتحق بها مشروعات إبداعية لتطوير قطاع الخدمات : مثل مجال توفيرالطاقة، والأجهزة الطبية، والأدوية ، ومواد البناء وحماية البيئة،ومشروعات في الادارة،
- حاضنات تلتحق بها مشروعات تصنيعية من موارد البيئة المحلية قد تكون بسيطة ولا يتوفر فيها الإبداع ولكنها أمثلة لمشروعات صغيرة تقدم الدعم

للخريجين للانخراط في سوق العمل.يمكن أن نطلق عليها مشروعات للانتعاش الاقتصادي للمحافظات المصرية ، ويهتم هذا المشروع بثلاث مجالات:

- ✓ منتجات الألبان .
- ✓ الصناعات الغذائية الزراعية .
- ✓ تكنولوجيا المعلومات و الاتصالات:الانترنت والبرمجيات والوسائط المتعددة.

وقد ذكر تقرير الاتجاهات الاقتصادية الإستراتيجية ٢٠١١م أمثلة لكثير من المشروعات الصغيرة التي يمكن أن تحتضنها الجامعات المصرية في كل محافظات الجمهورية ، كل محافظة حسب طبيعتها وثروتها الطبيعية.(٩٣)

١- حاضنات تقنية (تكنولوجية) :

تقوم هذه الحاضنات على مجموعة من الأنشطة من أهمها :

- استقبال الأفكار الريادية في المجالات التكنولوجية المختلفة داخل كليات الجامعة. كل كلية حسب تخصصها . وتقوم بتطوير هذه الأفكار الإبداعية وتحويلها إلى منتجات تلبى احتياجات المجتمع .
- تعمل كمركز لدعم المخترعين واحتضانهم لتطوير أفكارهم وتحويلها إلى تقنيات تفيد البشرية.
- تعمل كمركز للإبداع التكنولوجي يهتم بالأبحاث العلمية من داخل الجامعات وتحاول تطبيقها ، مثل مجالات التكنولوجيا الحيوية ، والصحة، والصناعات الغذائية ، وتكنولوجيا التعليم والثقافة .

٢- حاضنات المعرفة التربوية :

والتي تهتم بالإبداع في مجالات العلوم الإنسانية و الاجتماعية والتعليم .

في النهاية، ليست هذه كل أنواع الحاضنات و المشروعات الممكنة الاحتضان داخل الجامعات المصرية ولكن يمكن احتضان كثير من المشروعات المبدعة في التخصصات الأخرى المختلفة سواء في العلوم التطبيقية أو في العلوم الاجتماعية الإنسانية، لخدمة المجتمع المحلى.

• المراجع :

- سعد الحاج البكري : دعم الابتكار وتوظيفه في بناء مجتمع المعرفة ، **مجلة الفيصل** ، المجلد ٢ ، العدد ٢، الرياض ، أغسطس أكتوبر ٢٠٠٤ ، ص ٢٦ .
- أليس لام : نماذج التعلم والابتكار المجتمعية البديلة في الاقتصاد المعرفي ، ترجمة : أمين عبد اللاه ، **المجلة الدولية للعلوم الاجتماعية** ،اليونسكو ،العدد ١٧١ ، مارس ٢٠٠٢ م ص ٩٥ .
- المرجع سابق ، ص ٩٥.
- بولد ديفيد ،و دومنيك فواري : مقدمة في اقتصاد مجتمع المعرفة ، ترجمة : مني عبد الظاهر ، المجلة الدولية للعلوم الاجتماعية ، **مرجع سابق**، ص ص ١٧- ١٨ .
- قطاع سياسات تنمية صادرات المشروعات الصغيرة والمتوسطة، **الملتقى الاقتصادي**، نشرة شهرية، العدد ٢٣، يونيو ٢٠٠٧م، ص١٥.

- نبيل محمد شلبي : نموذج مقترح لحاضنة تقنية بالمملكة العربية السعودية .ورقة عمل مقدمة إلي **ندوة عن واقع ومشكلات المنشآت الصغيرة والمتوسطة وسبل دعمها وتنميتها**،الغرفة التجارية الصناعية بالرياض ، ٨ – ٩ أكتوبر ٢٠٠٢ م ، ص ٣ .
- هالة محمد السيد صالح: دراسة تحليلية للشراكة بين الجامعة والمجتمع في ضوء خبرات بعض الدول، **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة بنها، ٢٠٠٦م.
- سميرعبدالحميد القطب: فلسفة التميز في التعليم الجامعي.. نحو جامعة متميزة،**سلسلة اشراقات تربوية**، رقم (٥)، المركز العربي للتعليم والتنمية، القاهرة، ٢٠٠٩م ص٢٤٠.
- علي بن صالح الشايع: البحث العلمي ومجتمع المعرفة في المملكة العربية السعودية،**المؤتمر الدولي الخامس للمركز العربي للتعليم والتنمية**، مستقبل إصلاح التعليم العربي لمجتمع المعرفة.. تجارب ومعايير ورؤى، ١٣ – ١٥ يوليو ٢٠١٠م، ص١٦٠٩.
- مركز الدراسات الإستراتيجية : **سلسة إصدارات نحو مجتمع المعرفة** ، جامعة الملك عبد العزيز ، الإصدار ٢٧ ، دور مجمعات التقنية في التحول نحو الاقتصاد المعرفي ، ١٤٣١ /٥/٢٠١٠م .
- مركز الدراسات السياسية والإستراتيجية: تقرير الاتجاهات الاقتصادية الإستراتيجية ٢٠١١م، مؤسسة الأهرام، القاهرة، ٢٠١١م، ص١٢٣.
- نوفل قاسم الشهوان: فجوة البحث والتنمية في بلدان الشرق الأوسط وشمال أفريقيا وانعكاساتها عربيا .. تركيا مثالا ، **مجلة علوم إنسانية**، السنة الرابعة ، العدد ٣٣ ،
- ربيع ٢٠٠٧ ، ص ٣ .
- **تقرير التنمية الإنسانية العربية** : نحو إقامة مجتمع المعرفة ، برنامج الأمم المتحدة الإنمائي ، الصندوق العربي للإنماء الاقتصادي والاجتماعي ، ٢٠٠٣ م ،
- ص ص ٦٩ – ٧٩ .
- قطاع سياسات تنمية صادرات المشروعات الصغيرة المتوسطة، الملتقي الاقتصادي، **مرجع سابق**، ص١٥.
- **نشرة الجمعية المصرية لحاضنات المشروعات الصغيرة**: نشرة تعريفية، القاهرة، أكتوبر ١٩٩٩م، ص٢.
- المرجع السابق، ص٢
- المرجع السابق، ص٢
- محمد الحناوي، وآخرون: **حاضنات الأعمال**، الدار الجامعية، القاهرة، ٢٠٠١م، ص٢٧.
- مروان الزبيني: حاضنات الأعمال التكنولوجية، محاضرة في جامعة دمشق، ١٠ كانون الأول ٢٠٠٣، ص٤.

Available at: http://www.google.aebuinessincubator.com.

- قطاع سياسات تنمية صادرات المشروعات الصغيرة والمتوسطة، الملتقي الاقتصادي،**نشرة شهرية**، العدد ٢٣، يونيو ٢٠٠٧م، ص ص ١٤- ١٥.
- عاطف الشبراوي: **حاضنات الأعمال ..مفاهيم مبدئية وتجارب عالمية**، المنظمة الإسلامية للتربية والثقافة والعلوم (أيسيكو)، الرباط، المغرب، ٢٠٠٣م، ص١٨.

- قطاع سياسات تنمية صادرات المشروعات الصغيرة والمتوسطة، الملتقى الاقتصادي، **مرجع سابق**، ص ص١٥- ١٦.
- هلال إدريس مجيد، وثابت عارف: دور حاضنات الأعمال في تنمية المؤسسات الصغيرة **الملتقى الدولي حول متطلبات تأهيل المؤسسات الصغيرة والمتوسطة في الدول العربية**،مخبر العولمة واقتصاديات شمال أفريقيا، جامعة حسيبة بن بوعلي الجزائر،١٧-١٨إبريل ٢٠٠٦م، ص١٠١٨.
- قطاع سياسات تنمية صادرات المشروعات الصغيرة والمتوسطة، الملتقى الاقتصادي، **مرجع سابق**، ص١٦.
- حسين رحيم: ترقية شبكة دعم لصناعات والمؤسسات الصغيرة والمتوسطة.. نظام الحاضن **الملتقى الوطني الأول حول المؤسسات الصغيرة والمتوسطة ودورها في التنمية**، كلية علوم التسيير والعلوم الاقتصادية، جامعة عمار ثليجي، الأغواط، ١٨- ١٩ أبريل، ٢٠٠٢م، ص٦٢.
- نبيل محمد شلبي: دور حاضنات المشروعات الصغيرة في دعم الإبداع العربي، **مجلة آفاق اقتصادية**، العدد ٩٧، جامعة دبي، ٢٠٠٤م، ص ص ١٢٠- ١٢١.
- مجدي عبدالكريم حبيب: **مجتمع المعرفة والإبداع في القرن الحادي والعشرين**، دار الفكر العربي، القاهرة، ٢٠٠٩م، ص١٣٧.
- خليل عبدالرازق،وهناء نور الدين: دور حاضنات الأعمال في دعم الإبداع لدى المؤسسات الصغيرة في الدول العربية، الملتقى الدولي.. متطلبات تأهيل المؤسسات الصغيرة والمتوسطة في الدول العربية، **مرجع سابق**، ص٦٠٩.
- نجم عبود نجم: **إدارة الابتكار**، الأردن، دار وائل للنشر والتوزيع، ٢٠٠٣م، ص١٧.
- مصطفى عبدالسميع: التكامل بين التعليم العالي والتعليم قبل العالي لتنمية الإبداع والابتكار، **المؤتمر التاسع للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي**، التعليم العالي والبحث العلمي في مجتمع المعرفة، دمشق، ١٥- ١٨ ديسمبر ٢٠٠٣م، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، ٢٠٠٦م، ص٥٤١.
- عبد الرحمن هيمان: **المدخل الإبداعي لحل المشكلات** ، الرياض ، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية ، الطبعة الأولي ، ١٩٩٩ م ، ص ١٨ .
- دوجان ، وباهر: **الابتكار في العلوم الاجتماعية .. الهامشية الخلاقة** ، ترجمة : محمود الذوادي ، دمشق ، دار الساقي ، ١٩٩١، ص ٢٨ .
- تقرير التنمية الإنسانية العربية: نحو إقامة مجتمع المعرفة، برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، **مرجع سابق**.
- (٤٤) عبد الرحمن الحاج: اقتصاد المعرفة ، مكتب التربية العربي لدول الخليج
- **Avilabile at ;htt;// arabcin .net / modules.php? nam= Newsand file=article and sid =1107 .**
- عبد الوهاب جودة عبد الوهاب : سياق الإبداع العلمي وفرص الإسهام في بناء مجتمع المعرفة بالوطن العربي .. دراسة ميدانية لتصورات الأكاديميين العرب ، **المؤتمر العلمي الدولي الأول لكلية الآداب والعلوم الاجتماعية** ، مجتمع المعرفة : التحديات الاجتماعية والثقافية واللغوية في العالم العربي .. حاضرا ومستقبلا ، جامعة السلطان قابوس مسقط ، سلطنة عمان ، ٢ – ٤ ديسمبر ٢٠٠٧ م ، ص ٢٣٧ .

- محمد بن علي بن أحمد القيس: ملامح الاقتصاد المعرفي المتضمنة في محتوى مقررات العلوم الشرعية في مشروع تطوير التعليم الثانوي بالمملكة العربية السعودية، **رسالة ماجستير**، جامعة مؤته، الكرك، الأردن، ٢٠١١م، ص ص ٢٤- ٢٥.
- محسن أحمد الخضيري: **اقتصاد المعرفة**، مجموعة النيل العربية، القاهرة، ٢٠٠١م، ص٣٥.
- مجدي عبدالكريم حبيب: مجتمع المعرفة والإبداع في القرن الحادي والعشرين، **مرجع سابق**، ص٦٩.
- عبد الرحمن الحاج : اقتصاد المعرفة ، مرجع سابق .
- مجدي عبدالكريم حبيب: **مرجع سابق**، ص ص ٦٨- ٦٩.
- عبدالخالق فاروق: **اقتصاد المعرفة في العالم العربي.. مشكلاته وأفق تطوره**، دار عالم الكتب للنشر والتوزيع، الأمارات العربية المتحدة، أبو ظبي، ٢٠٠٥م.
- عبدالرحمن الهاشمي، وفائزة محمد العزاوي: **المنهج والاقتصاد المعرفي**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ٢٠٠٧، ص٣٤.
- فليح حسن خلف: **اقتصاد المعرفة**، دار عالم الكتب الحديث، عمان، الأردن، ٢٠٠٧، ص١٤.
- يوسف حمد الإبراهيم: **تنمية الموارد البشرية في الاقتصاد المبني على المعرفة**، مركز الإمارات للدراسات والبحوث الإستراتيجية، أبو ظبي، ٢٠٠٤م، ص ص ٩٩- ١٢٧.
- سلمان رشيد سلمان: **البعد الاستراتيجي للمعرفة**، مركز الخليج للأبحاث، دبي، الأمارات العربية المتحدة، ٢٠٠٤م، ص ص ٦٢- ٨٧.
- صلاح الدين الكبيسى:إدارة المعرفة ،المنظمة العربية للتنمية الإدارية ،القاهرة،٢٠٠٥م،ص ص١٣٤- ١٣٥.
- مجدي عبدالكريم حبيب: مجتمع المعرفة والإبداع في القرن الحادي والعشرين، **مرجع سابق**، ص٧٠.
- منى مؤتمن: نحو رؤية جديدة للبحث التربوي في مجتمع الاقتصاد المعرفي ، إدارة البحث و التطوير التربوي ،الأردن ، ٢٠٠٣م ،ص١٢.
- عبدالحكيم محمود الصافي، وآخرون: **تعليم الأطفال في عصر الاقتصاد المعرفي**، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ٢٠١٠م
- ربحي مصطفى عليان: إدارة المعرفة، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان،٢٠٠٨م، ص ٣٧٨.
- مجدي عبدالكريم حبيب: مجتمع المعرفة والإبداع في القرن الحادي والعشرين، **مرجع سابق**، ص٧٠.
- عبدالرحمن الهاشمي، وفائزة محمد العزاوي: المنهج والاقتصاد المعرفي، **مرجع سابق**،ص٥٣.
- محمد سيد ابوالسعود:تطوير التعليم ودوره في اقتصاد المعرفة ،المؤتمر الدولي الأول للتعليم الالكتروني و التعليم عن بعد..صناعة التعليم للمستقبل، الرياض،٢٠٠٩م،ص ص١٥- ١٦.
- أحمد محمود الزنفلي: **التخطيط الاستراتيجي للتعليم الجامعي.. دوره في تلبية متطلبات التنمية المستدامة**، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ٢٠١٢م، ص٤٨٤.

- آصف دياب، ونجيب عبدالواحد: دور الدولة في التعليم العالي والبحث العلمي لتلبية متطلبات الاقتصاد المبني على المعرفة، المؤتمر التاسع للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي، التعليم العالي والبحث العلمي في مجتمع المعرفة **مرجع سابق**، ص ص ٥٠٨- ٥٠٩.
- الهام محمود مرسي: دور الاتصال العلمي في الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة بنها، **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة بنها، ٢٠٠٩م، ص٢٣٠.
- حامد عمار ومحسن يوسف: **إصلاح التعليم في مصر**، منتدى الإصلاح العربي، مكتبة الإسكندرية، ٢٠٠٦م، ص ص ٨٠- ٨١.
- محمد مسعد ياقوت: **أزمة البحث العلمي في مصر والوطن العربي**، دار النشر للجامعات القاهرة، ٢٠٠٧م، ص٧٤.
- المجالس القومية المتخصصة: المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا تعظيم دور المكتبات ومراكز المعلومات في الجامعات والمعاهد العليا، الدورة الثلاثون ٢٠٠٢/٢٠٠٣، **المجالس القومية المتخصصة**، القاهرة، ٢٠٠٣م، ص ص١١٦- ١١٨.
- ضياء الدين زاهر: إشكاليات البحث العلمي الاجتماعي في مصر.. مقارنة تنموية ، في : منى البرادعي، وسامي السيد (تحرير)، **منتدى التعليم العالي**، رؤى تطوير التعليم العالي في مصر، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، جامعة القاهرة، ٢٠٠٧م، ص٤٧.
- أحمد محمد الزنفلي: التخطيط الاستراتيجي للتعليم الجامعي.. دوره في تلبية متطلبات التنمية المستدامة، **مرجع سابق**، ص٤٨٥.
- إبراهيم بدران، ونخبه من علماء مصر (تحرير): **تطوير التعليم العالي في مصر وتحديات المستقبل**، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة، ٢٠٠٥م، ص ص ١٠٣- ١٠٤.
- عادلة رجب: أهمية تطوير البحث العلمي والتعليم العالي، ، فى: منى البرادعي، وسامي السيد (تحرير)، منتدى التعليم العالي، رؤي تطوير التعليم العالي في مصر، **مرجع سابق** ص٢٠.
- صلاح الدين حسيني: إطار تصوري لإنشاء مراكز للتميز البحثي في الجامعات المصرية **مستقبل التربية العربية**، المركز العربي للتعليم والتنمية ،القاهرة ،العدد ٦٠ ، أكتوبر ٢٠٠٩ م ، ص ص ٢٢٤- ٢٢٥.
- عادله رجب: أهمية تطوير البحث العلمي والتعليم العالي، **مرجع سابق**، ص٢٠.
- تقرير التنمية الإنسانية العربية: نحو إقامة مجتمع المعرفة، المكتب الإقليمي للدول العربية، الصندوق العربي للاتحاد الاقتصادي والاجتماعي، **مرجع سابق**، ، ص ص ٧٠. ٧١.
- قاسم عباس: هجرة العقول وعلاقتها بالإبداع في المؤسسات العربية، **المؤتمر السنوي العربي العام السادس في الإدارة**، دور الإدارة العربية في إقامة مجتمع المعرفة، سلطة عمان، ١٠. ١٤ سبتمبر ٢٠٠٥م، ص ص ٤٢٥ . ٤٤٧.
- معهد البحوث والاستشارات : **سلسة دراسات نحو مجتمع المعرفة** ، جامعة الملك عبد العزيز ، الإصدار الثالث ، حاضنات الأعمال ، ١٤٢٦ ه / ٢٠٠٥ م ، ص ٣٢ .
- حفيظ بوطالب جوطي: الجامعة وتطور المعرفة والنمو الاقتصادي، المؤتمر التاسع للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي، **مرجع سابق**، ص٣٤٦.

- كاظم أحمد بطاط، وصفاء عبدالجبارالموسوي: قياس اتجاه الصناعات الصغيرة في كربلاء نحو قبول حاضنات الأعمال، **المجلة العراقية للعلوم الاقتصادية**، كلية الإدارة والاقتصاد، جامعة كربلاء، العراق، السنة (٦)، العدد (١٧)، ٢٠٠٨م، ص ص ٢٧- ٣١.
- صلاح الدين حسيني: إطار تصوري مقترح لإنشاء مراكز للتميز البحثي في الجامعات المصرية، مستقبل التربية العربية، **مرجع سابق**، ص٢٣٤.
- مركز الدراسات السياسية والإستراتيجية: تقرير الاتجاهات الاقتصادية الإستراتيجية ٢٠١١، **مرجع سابق**، ص١٢٤.
- المرجع السابق ، ص١٢٣.
- Chiranjibi ,Nepal; Strategy for Promoting Business Incubation center in Nepal**, Economic Policy Network** .Policy paper 21 .2006. P.1.
- Carl, Franklin ;Incubating Real option ,master In Investment analysis, the university of Starling, 2000 ,P.10 .
- Rogers ,M.E.and etal; Technology Transfer from University-Based Research Centers ,The University of New Mexico Experience , The **Journal of Higher Education**,Vol.70, No .6, November /December, 1999.
- link, N.A. and Scott, T.J; U.S. Science Parks the Diffusion of an Innovation and Its Effects on Academic Mission Universities, **International Journal of Industrial Organization**, Vol.21, No.9, 2003, PP.1325-1326.
- Macdonal d, S.; Science Park in China: A Cautionary Exploration, **International Journal of Technology Intelligence and Planning**, Vol. I, No.9, 2004, PP.4-5.
- British Council; Science Parks: Business Incubators and Clusters Briefing Sheet 18, **British Council**, UK, December 2002, P.3.
- Gibson, V.D. and Conceicao, P; Incubating and Networking Technology Commercialization Centers Among Emerging Developing and Mature Technologies World Wide, **International Hand book on Innovation in Shavinia**, V.L.(eds), Avstion, The University of Texas, 2003, P.748.
- Gibson, V.D. and Conceica, P.; **Op.Cit**., P748.
- Westhead, P., Batstone, S. and Martin, F.; Technology- Based Firms Located on Science Park : The Applicability of Bullock's Soft - Hard Model, **Enterprise and Innovation Management Studies**, Vol.1, No.2, 2000, P.111.

- Phillips, G.R; Technology Business Incubators: How Effective as Technology Transfer Mechanisms, **Technology in Society Journal**, Vol.24, 2002, P.304.
- Swanstrom, Edward; Economics- Based Knowledge Management 2002,**Avilabileat:www.gkec.ogr/knowledoeeconomics/.econkm framework/kmeconomics.1/7.pdf)**
- Peter, Michael; Education Policy Research and the Global Knowledge Economy, **Educational Philosophy and Theory**, Vol.24, Issue1, Feprawary2002, P.91.
- **OECD**;The knowledge Based Economy Organization for Economic Co- Operation and Development, Paris , 1996 .
- Maxarov, Valery; The Knowledge Economy.. Lessons for Russia, SSC-No.1,2004,P.P..19-29
. **Available at: http://dlib.eastview.com/browse/doc/6223077**.
- Ellen, Olafsen; About Knowledge Economy. Frequently Asked Questions,2004.**Availableat:http://www.developmentgateway.org/knowledge.**
- Ellen, Olafsen; About Knowledge Economy, Op. cit.(66)
- Ellen, Olafsen; About Knowledge Economy, Op. cit.(68)
- John Havghton and Peten Sheehan; A Primer on the Knowledge Economy, Australia, the State of Victoria, Melbourne.. Publications of Center for Strategic Economic Studies, 2000.
- Teresa Gillotti and Ryam Ziegelbaver; Let's Talk Business.. Seven Components of Successful Business Incubator, Issve119, July 2006, p.p.1-2, **available at**:**http://www.uwex.edu/ces/cced**.
- Petree, P.; Petkov, R. and Spiro, E.; Technology park.. Concept and Organization, **Institute for East West Studies for Economic Development**, New York, August2001, P.P 6-8.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث الثالث :

" التصنيفات العالمية للجامعات وموقع الجامعات العربية منها
(رؤية نقدية) "

إعـــداد :

د/ محمد عبدالرازق إبراهيم ويح

أستاذ أصول التربية المساعد كلية التربية جامعة بنها

" التصنيفات العالمية للجامعات وموقع الجامعات العربية منها (رؤية نقدية) "

د/ محمد عبد الرازق إبراهيم ويح

- **المقدمة** :

تحتل كل جامعة مكانتها العلمية بين جامعات ومؤسسات التعليم العالي المحلية والعالمية من خلال أطر ومعايير مختلفة، وتُعد الجامعة بمثابة مركز إشعاع للمعرفة والعلم والفكر المستنير، وستظل الجامعة القاعدة الأساسية التي ينطلق منها أداء أي مجتمع ويتطور سواء أكان خدميا أم إنتاجيا، ومن ثم فإن تحديث أداء الجامعة هو الطريق الرئيس لإحداث التنمية الحقيقية في أي مجتمع.

ومع الزيادة المستمرة لحركة التجارة الدولية، وتنامي وتيرة الاستثمار واستقطاب رأس المال في شتى أنحاء العالم، برزت فكرة استحداث أجهزة متخصصة تتركز مهمتها في تصنيف جودة المنتج الاقتصادي وفقا لمواصفات ومقاييس عالمية، وفي هذا السياق ونظرا لما تتميز به صناعة التعليم بوصفها المصدر الرئيس لصناعة رأس المال البشري. ظهرت أجهزة مؤسسية عالمية متخصصة لضبط الجودة والتميز لمدخلات النظام التعليمي وعملياته ومخرجاته، وبالتالي فإن مستوى جودة مخرجات مؤسسات التعليم العالي من الخريجين والخدمات البحثية والاستشارية والتدريبية تعتمد إلى حد كبير على المستوى الذي تحصل عليه الجامعة في التصنيفات العالمية للجودة والتميز على المستوى العالمي(صائغ،٢٠١١، ٢٦).

وفي ظل اهتمام الطلبة بالدراسة خارج أوطانهم خاصة طلبة البلدان النامية ومنها العربية؛ كونهم يسعون إلى البحث عن أفضل الجامعات، لذا فهم يجدون في التصنيفات الدولية للجامعات خير دليل يطمئنون من خلاله إلى صحة اختيارهم، خاصة أنهم يبذلون أموالا لقاء التحاقهم بتلك الجامعات، ومن جهة ثانية أوجدت التصنيفات أدلة حيادية للمقارنة المرجعية لصانعي القرار والمعنيين بالشأن الجامعي في البلدان الساعية لتقوية منظوماتها الجامعية والعلمية،فضلا عن كونها ميدانا للتنافس على الطلبة والمميزين من أعضاء هيئة التدريس(الفيصل،٢٠١١، ٢١).

إن شيوع العولمة وسهولة انتقال الطلبة للدراسة في مختلف دول العالم كان مفتاح التوجه نحو التصنيف العالمي، إذ أوردت نشرة (Educational at OECD's Glance) تقديرات بوجود ٣,٣ مليون طالب يدرسون خارج بلادهم عام ٢٠١٠ وبزيادة ١٠٪ عن عام ٢٠٠٩. وحسب وزارة التعليم الصينية فقد كان عدد الطلبة الأجانب الدارسين في الصين نحو ٢٠ طالبا فقط عام ١٩٥٠، وجلهم من الاتحاد السوفياتي وقتئذ ، في حين ارتفع العدد عام ٢٠٠٩ ل ٢٤٠,٠٠٠ وكانوا من ١٩٠ دولة مختلفة. (OECD ,2011,30)

ولعل من أهم الانعكاسات العلمية لظاهرة العولمة والثورة المعلوماتية والاتصالات بزوغ بيئة تنافسية عالمية جديدة بين الجامعات؛ بغرض الوصول إلى

أفضل أداء يمكن أن تقدمه هذه الجامعات انطلاقا من وظائفها الثلاث " التدريس، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع" وهذا ما أدى إلى ظهور مؤسسات عالمية تهتم بتصنيف الجامعات عالميا أبرزها جامعة شنغهاي الصينية، وجريدة التايمز اللندنية،ومركز ويبمتركس الإسباني وفقا لمعايير محددة تحددها تلك المؤسسات، أبرزها النشاط البحثي وجودة البرامج التعليمية، والمكانة الدولية في الأوساط الأكاديمية ،وحصول أعضاء هيئاتها التدريسية أو خريجيها على جوائز دولية مرموقة.

ويمثل التصنيف للجامعات أهمية بالغة كونه يعطي الجامعة مؤشراً عن موقعها بين الجامعات العالمية وفقا للمعايير التي بنيت عليها هذه التصنيفات ولقد سعت الجامعات العالمية سعيا حثيثا لتأمين المتطلبات اللازمة للتوافق مع هذه المعايير التصنيفية للجامعات العالمية لتحسين بيئتها التعليمية، ولتمكين طلابها من الإجادة في مجالات العمل المختلفة والمسابقات العلمية الدولية،وتحسين أداء أعضاء هيئاتها التدريسية في التعليم والبحوث العلمية وتقديم الاستشارات وخدمة المجتمع، وعكس إنجازاتها العلمية من خلال نشر بحوثها في المجلات والدوريات العلمية الرصينة، وحصد الجوائز العلمية وغيرها،لجذب الكثير من الاستثمارات لدعم أنشطتها العلمية وجذب أفضل الطلبة للالتحاق ببرامجها بوصفها مراكز إشعاع فكري وعلمي متميزة.(الجامعة الأمريكية،٢٠١٢، ٣).

وتتعدد التصنيفات العالمية للجامعات ؛فمنها ما يركز على جودة التعليم،ومنها ما يركز على المخرجات الشاملة، وبعضها يركز على مخرجات البحث العلمي وتوظيف الخريجين، وأيا كان نوع التصنيف والمعايير التي تستخدم فيه؛ فإن النهاية هى مجمل التقييم العام لدور الجامعة في إحداث تغيير يقود الى الرقي والتقدم المجتمعي ومدى تأثير هذه الجامعات في العديد من النواحي البيئية والاقتصادية والاجتماعية والتربوية والصحية.

ويندرج تصنيف الجامعات في إطار التقييم المؤسسي ؛ فتقييم المؤسسة أو تقييم برامجها يكشف عن مكامن قوتها وضعفها ويبين موقعها بالمقارنة مع المؤسسات أو البرامج الأخرى ، لذلك قيل إن تصنيف الجامعات وُجد ليبقى. وأن ما يؤكد الحاجة إلى التصنيف الازدياد المضطرد في عدد السكان ، وازدياد أعداد الكليات والجامعات وتنوع أساليب التعليم عن قرب وعن بعد ،فضلا عن أننا نعيش في عصر القياس والتقييم والتنافس والانفتاح على العالم .

وقد صدرت في الآونة الأخيرة تصنيفات عدة لأفضل الجامعات في العالم ، لم تكن أي جامعة عربية من ضمنها ، وهذا أدى لتساؤلات في الأوساط الأكاديمية والعلمية ،أهمها لماذا لم تشتمل تلك التصنيفات على أي جامعة عربية ؟ وأين مكمن الخلل الذي تسبب في خروجها من تلك التصنيفات ؟ الأمر الذي يترتب عليه ضرورة معرفة معايير ومؤشرات نظم التصنيف العالمية ، ونقدها ، ومعرفة موقع الجامعات العربية من تلك التصنيفات ، والوصول الى مقترحات تسهم في تحسين ترتيب الجامعات العربية في تلك التصنيفات .

- **مشكلة البحث** :

في ظل المنافسة القوية بين الدول الغربية والآسيوية على تبوء الصدارة في مجال "اقتصاد المعرفة"، لم يعد ممكنا تجاهل نظم تصنيف الجامعات على مستوى العالم باعتبارها أداة لتحقيق مكاسب على أكثر من صعيد، إذ صارت تدعم "القوة الناعمة" للبلد الذي يضم جامعات متقدمة في هذا التصنيف، حيث تزيد من هيبة هذا البلد بين سائر البلدان، وتعلي من قدر وسمعة هيئة التدريس به ، كما تسفر عادة عن زيادة في المنح والمساعدات المالية الموجهة للجامعة صاحبة التصنيف المتقدم، فضلا عن زيادة إقبال الطلاب الأجانب على الالتحاق بهذه الجامعة.

وحرصا على الدخول بقوة في هذا السباق التصنيفي، شهدت العديد من الجامعات بالعالم في السنوات القليلة الماضية تغيرات جذرية سواء على مستوى آليات التشغيل وانتقاء الطلاب والتمويل ،فضلا عن المواد التي تدرس بها وطرق الحصول على الشهادة الجامعية، إلا أنه بتتبع موقع الجامعات العربية في التصنيفات العالمية اتضح أنه ضعيف جدا، ويرجع ذلك إلى عدة مشكلات تواجهها أهمها: ضعف استقلالية الجامعات في التعليم والبحث العلمي، تكديس الطلبة وسياسات القبول المفتوح، وانخفاض نسبة الإنفاق وتوفير الموارد ، وضعف البنية التحتية للجامعات العربية من مكتبات ومختبرات وغير ذلك، وضعف منظومة البحث العلمي، وتراجع مستوى المناهج والبرامج الدراسية وتقادمها .(تقرير التنمية الإنسانية العربية ٢٠٠٣ ، 56)

ومع حلول عام 2008 أطل العالم على التصنيف الدولي الصادر عن جامعة شنغهاي والذي وضع جامعة القاهرة وهى من أعرق الجامعات العربية في ذيل التصنيف، ونتيجة لهذا الحدث تحرك الجميع بغية وضع آليه لانتشال الجامعات العربية من ذيل التصنيف(عبدالحميد،٢٠١٢، ٢٠٦).

ويشير (تقرير مناخ الاستثمار في الدول العربية لعام ٢٠٠٨) إلى أن هناك جوانب ضعف في الجامعات العربية تؤدي إلى عدم ظهورها في قوائم التصنيفات العالمية، ويذكر في هذا الصدد النقص في عدد أبحاث أعضاء هيئة التدريس المنشورة عالميا، وانخفاض عدد الدوريات العلمية العربية إذ لم يتجاوز عددها (٥١٤) دورية عام ٢٠٠٨ مقابل (١٣٨٨٣) دورية في اليابان وحدها على سبيل المثال،كما يشير التقرير أيضا إلى أن الإنفاق على البحث العلمي في الدول العربية يصل متوسطه إلى 0.2% ،مقارنة بنحو 1.4% كمتوسط عالمي،يضاف إلى ماسبق قلة عدد مراكز البحوث في الدول العربية، حيث بلغ عددها نحو (٥٥٠) مركزا عام ٢٠٠٨ منها (١٠٤) مركز في مصر، وهو عدد متواضع جدا إذا ما قورن بالمراكز البحثية الموجودة في اليابان والدول الغربية.

وفي تقرير (للبنك الدولي،٢٠١٠) أشار إلى أن أنظمة التعليم العالي في بلدان الشرق الأوسط وشمال أفريقيا بشكل خاص تواجه ضغوطا بسبب وجود فجوة ما بين المهارات التي تسعى إليها أسواق العمل والمهارات التي يكتسبها

خريجو التعليم العالي، فالجامعات العربية في حاجة ماسة إلى الابتكار ؛كي توفر تعليما يمكن خريجيها من أن يصبحوا منافسين ومساهمين في النمو الاقتصادي والاجتماعي لبلدانهم .

وتوصلت (الأحمدي،٢٠١٣) إلى وجود علاقة عكسية بين قيد الطلبة السعوديين وبين ترتيب الجامعات في تصنيفي شانغهاي، وكيو إس (QS) ، في أربع دول هى: امريكا، وكندا، وبريطانيا، واستراليا، وأن هناك صعوبات تحول بين الطلبة السعوديين وحصولهم على تعليم عالي الجودة ومن أهمها: افتقار موقع وزارة التعليم العالي السعودي إلى وجود قاعدة بيانات تفصيلية دقيقة ومحدثة عن الجامعات ذات الترتيب المتقدم في التصنيفات العالمية.

ويظهر في معظم التصنيفات العالمية للجامعات الغياب شبه التام للجامعات العربية عن المراكز المتقدمة أو المتوسطة عدا جامعة او اثنتين فقط، ففي تصنيف كيو إس (QS) نالت جامعة الملك سعود المرتبة ال (٢٤٧)في عام ٢٠٠٩،وتقدمت إلى المرتبة ال (٢٢١) في العام ٢٠١٠، وكذلك تحسن وضع جامعة الملك فهد للبترول والمعادن من المرتبة ال (٢٦٦) في عام ٢٠٠٩، إلى (٢٥٥) في عام ٢٠١٠، في حين جاءت جامعة القاهرة في فئة المرتبة من(٤٥٠- ٥٠٠) وحلت الجامعات العربية في " تصنيف شانغهاي" في مراتب أكثر تأخرا ، فجاءت جامعة الملك سعود في المرتبة ال (٣٩١)، وجامعة الملك فهد للبترول والمعادن في المرتبة ال (٤٨٠)، وجامعة القاهرة في المرتبة (٤٠١- ٥٠٠).(وزارة التعليم العالي،٢٠١١، ١)

وتوصلت(صقر،٢٠١١، ٦٠. ٦١) من خلال استطلاع آراء (٢٠) عشرين أكاديميا عربيا من جامعات عربية مختلفة عن آرائهم في أسباب تراجع ترتيب الجامعات العربية في التصنيفات العالمية للجامعات إلى أن الافتقار للحرية الأكاديمية في الجامعات العربية جاء في مقدمة الأسباب، تلاه ضعف الميزانيات المخصصة للتعليم العالي والبحث العلمي، وقصر عمر الجامعات العربية في بعض الأحيان،ورأى (١٦) ستة عشر أكاديميا أن هناك أسبابا منهجية وثقافية مرتبطة بالتصنيفات العالمية للجامعات نفسها قد أسهمت في عدم حصول الجامعات العربية على نتائج جيدة أهمها: غياب المشترك الثقافي واعتماد التصنيفات على اللغة الإنجليزية بصفة أساسية.

ويؤكد ما سبق ألتباخ (Altbach,2011,11) بقوله: "إن التصنيفات تتحيز للجامعات التي تستخدم اللغة الإنجليزية، فعلى سبيل المثال يستخدم أكبر عدد من الدوريات العلمية في قواعد البيانات باللغة الانجليزية، ومن السهل على الأساتذة الذين تمثل اللغة الإنجليزية لغتهم الأصلية الوصول إلى الناشرين والدوريات العلمية ذات المكانة المرموقة".

من هنا نبعت مشكلة البحث الحالية لمعرفة موقع الجامعات العربية ضمن التصنيفات العالمية، ورصد أهم أسباب غياب معظمها عن تلك التصنيفات،ووضع رؤية نقدية للتصنيفات العالمية للجامعات ، والتوصل لمقترحات تسهم في تحسين تصنيف موقع الجامعات العربية.

- **أسئلة البحث** :

يمكن صياغة مشكلة البحث في التساؤلات التالية:

- ما المنطلقات التي تقوم عليها التصنيفات العالمية للجامعات؟
- ما أهم التصنيفات العالمية للجامعات والمعايير التي تعتمد عليها؟
- ما أوجه النقد لنماذج تصنيف الجامعات عالميا؟
- ما موقع الجامعات العربية من التصنيفات العالمية ؟
- كيف يمكن تحسين مستوى ترتيب الجامعات العربية في التصنيفات العالمية؟

- **أهداف البحث** :

تسعى الدراسة الحالية إلى التعرف على أبرز التصنيفات العلمية للجامعات والمعايير التي اعتمدت عليها، مع تقديم رؤية نقدية لها، ورصد موقع الجامعات العربية من تلك التصنيفات؛ بغية تقديم مجموعة من المقترحات يمكن أن تساعد في تحسين ترتيب الجامعات العربية في هذه التصنيفات.

- **أهمية البحث** :

ينظر إلى أنظمة تصنيف الجامعات على أنها عنصر مساعد للطلاب في عملية اختيار الجامعة المناسبة للالتحاق بها، ولأرباب العمل في عملية انتقاء الخريجين وتوظيفهم في مؤسساتهم، وللحكومة وصانعي السياسات في تقييم جودة مؤسسات التعليم العالي ومستواها العالمي، ولمؤسسات التعليم العالي في المساعدة على تقييم أدائها مقارنة ببقية المؤسسات.

ويعد هذا البحث خطوة نحو إلقاء الضوء على قضية تصنيف وترتيب الجامعات عالميا، والاستفادة من معايير ومؤشرات مؤسسات التصنيف ،إذ أن موقع الجامعة في قوائم التصنيف يدل على مدى تطورها وكفاءتها، ونظرا لما تسجله الجامعات العربية من غياب أو تراجع عن الساحة العالمية من خلال هذه التصنيفات وجب الكشف عن أهم الاختلالات التي أدت إلى هذا الغياب أو التراجع بهدف معالجتها وضمان ترتيب متقدم في قوائم تصنيف الجامعات العالمية في ضوء المقترحات التي سوف يتوصل إليها البحث الحالي.

- **منهج البحث** :

استخدم البحث المنهج الوصفي، لمعالجة مشكلة البحث من وصف وتحليل لقضية التصنيف العالمي للجامعات من حيث المفهوم والأهداف والأهمية، مرورا بالتصنيفات العالمية للجامعات وموقع الجامعات العربية منها ، وانتهاء بوضع مقترحات لتحسين ترتيب الجامعات العربية عالميا. إضافة الى استخدام المنهج النقدي في طرح رؤية نقدية للتتصنيفات العالمية للجامعات باعتباره طريقة لتحليل الظواهر وتفسيرها بقصد تغيير المفاهيم السابقة بمفاهيم جديدة ، من خلال التفاعلية ومراجعة المنطلقات والبيانات التي يسير عليها تحليله وتفسيره؛حيث إن المنهج النقدي يحمل في طياته عملية التغيير و التطوير .

- **حدود البحث** :

اقتصر البحث على (٤) أربعة تصنيفات عالمية للجامعات وهي: تصنيف جامعة شانغهاي Shanghai Jiao Tong Universit ، وتصنيف التايمز كيو

اس Times - QS و تصنيف التايمز Times Higher Education ، وتصنيف الويبمتركس Webometrics ،واختار الباحث هذه التصنيفات دون غيرها لما لها من ذيوع وشهرة في الأوساط الأكاديمية العالمية. وسوف يقتصر البحث على الجامعات العربية التي ورد ذكرها في التصنيفات العالمية السابقة.

- **المحور الأول** : **المنطلقات التي تقوم عليها التصنيفات العالمية للجامعات** :
- **أولا** : **التطور التاريخي لترتيب وتصنيف الجامعات** :

يمكن إرجاع تاريخ ظهور نظم التصنيف إلى عام ١٨٦٥ حيث ظهرت من الدراسات الاوربية التي هدفت إلى معرفة ما إذا كانت البيئة أو الوراثة عاملا حاسما في إنتاج الرجل العبقري، حيث حاولت تقييم جودة المؤسسات وباحثيها في العلوم والطب، وقد أثرت النتائج على تفكير التربويين بشأن تقييم الجودة، وظهر من وقت لآخر خلال القرن العشرين العديد من أنظمة التقييم والتصنيف للمؤسسات التعليمية (Ismail,2008, 2)

وتعد الولايات المتحدة أول دولة خاضت غمار هذه التجربة سنة (١٩٨٣) وذلك حينما نشرت صحيفة (U.S News & World Report) أول تصنيف للجامعات تحت عنوان Rating of Colleges ، واستمرت هذه الصحيفة بإصدار تصنيف سنوي للجامعات والكليات الجامعية منذ ذلك الحين . وفي إصدارها للعام ٢٠١٢،صنفت الصحيفة (١٦٠٠) كلية وجامعة في الولايات المتحدة .(Sanoff,2007,9)

ويوجد تصنيف للجامعات البحثية في الولايات المتحدة The Top American Research Universities التي يزيد إنفاقها في الأبحاث المدعومة من الحكومة الفيدرالية على ٢٠ مليون دولار أمريكي ويتولى إصدار هذا التصنيف برنامج لومباردي Lombardi Program(Lombardi & others, 2005 ,28-36) . ويوجز راوهرجرز (Rauhvargers.2011.19) التسلسل الزمني لأنشطة تصنيف الجامعات في الولايات المتحدة الأمريكية في الجدول التالي:

جدول (١) : التسلسل التاريخي لأنشطة تصنيف الجامعات في الولايات المتحدة الأمريكية

السنة	النشـــــــــــــــــــــاط
١٨٧٠-١٨٩٠	نشر التقرير السنوي للبيانات الإحصائية لتصنيف المؤسسات التعليمية من قبل اللجنة الوطنية للتعليم.
١٩١٠	إنشاء رابطة الجامعات الأمريكية للتصنيف.
١٩١٠-١٩٣٣	(جيمس كاتلي James Catelli) واحد من أوائل علماء النفس الأمريكيين وأستاذ في جامعة ولاية بنسلفانيا ثم كولومبيا نشر في مجلة" رجال العلوم الأمريكيين" تصنيف المؤسسات على أساس عدد العلماء البارزين بالمؤسسة، ونسبة العلماء في المؤسسة إلى العدد الكلي لأعضاء هيئة التدريس.
١٩٥٧	قام (تشيسلي مانلي Chesly Manly) من ولاية شيكاغو بنشر(٦) تصنيفات مختلفة: أفضل ١٠ جامعات، التعليم المختلط، كليات ومعاهد الرجال، كليات ومعاهد النساء، كليات القانون، كليات الهندسة.
١٩٥٩	قام (هيوارد كانيستون Hayward Keniston) من جامعة ولاية بنسلفانيا بنشر تصنيف أفضل ١٥ جامعة في عدد من التخصصات.
١٩٦٦	قام (آلن كارتر Allan Cartter) من المجلس الأمريكي للتعليم بنشر تقييم جودة الدراسات العليا في ١٠٦ مؤسسة جامعية.
١٩٧٣-١٩٧٥	قام (بلاو ومارغوليس Blau and Margulies) بإجراء تصنيف للمدارس المهنية.
١٩٨٢	قيام الأكاديمية الوطنية الأمريكية للعلوم (NCSC) بتقييم بحوث وبرامج الدكتوراه في الولايات المتحدة.
١٩٨٢	بداية تصنيف الجامعات.

أما التجربة البريطانية فقد بدأت سنة ١٩٩٣ عندما نشرت صحيفة Times أول قائمة تصنيفية للجامعات البريطانية ، وتتولى حاليا هذه الصحيفة وملحقها الأسبوعي للتعليم العالي The Times Higher Education Supplement نشر هذه القوائم سنويا (Jobbins ,2002 , 383) . وتصدر صحف بريطانية أخرى مثل , Guardians , Financial Times Daily Telegraph تصنيفات أخرى للجامعات البريطانية ، وتستقي جميع الصحف بياناتها من مصادر موثوقة مثل وكالة الإحصاء للتعليم العالي (HESA) ووكالات التمويل الوطنية ، ووكالة ضمان النوعية (QAA) (Eccles,2002:423).

ويوجد في ألمانيا نحو (٩٠٠٠) برنامج مانح لدرجات علمية ، وكانت مجلة دير شبيجل الألمانية Der Spiegel أول من بادرت بتصنيف الجامعات الألمانية سنة ١٩٨٩ . وفي حقبة التسعينيات ؛ ساهمت صحفا أخرى في تصنيف مؤسسات التعليم العالي ، واقتصر بعض هذه الصحف على التصنيف حسب برنامج معين ،وقد بدأ مركز تطوير التعليم العالي The Center for Higher Education Development في تصنيف مؤسسات التعليم العالي وذلك بعد سنتين من التحضير وبالتعاون مع المؤسسة الوطنية لفحص الخدمات والسلع التي تدعى Stiftung Watest . ومنذ سنة ١٩٩٩ ، فإن تصنيف الجامعات ينشر بالتعاون مع مجلة دير شتيرن Der Stern الإخبارية الأسبوعية حيث يقوم مركز تطوير التعليم العالي والمؤسسة الوطنية لفحص السلع والخدمات بالتصنيف في حين تتولى مجلة Stern Der التسويق والتوزيع (Federkeil, 2002 : 389-390) .

وبلغ عدد الجامعات في اليابان بموجب إحصاء ٢٠٠٢ نحو ٦٨٦ جامعة تمنح درجة البكالوريوس، من بينها ٩٩ جامعة حكومية ، و ٧٥ جامعة عامة محلية ، و ٥١٢ جامعة خاصة ، وبلغ عدد طلبة الجامعات الذين يتلقون علومهم في الجامعات الخاصة ٧٣,٥٪ ، وبدأ تصنيف الجامعات في اليابان سنة ١٩٩٤ . وتقوم بهذه المهمة إحدى أبرز الصحف اليابانية وتدعى أشاهي شيمبون Asahi Shimbun (Kobayashi , 2010,168) .

واستشعرت روسيا الحاجة إلى تصنيف الجامعات و قد بدأ يظهر هذا التصنيف في وسائل الإعلام مثل صحيفة Career Journal . وفي سنة ٢٠٠١ طرحت وزارة التربية الروسية نموذجا تصنيفيا للجامعات يأخذ في الاعتبار الطلبة الذين يتقدمون بطلبات التحاق إلى مؤسسات التعليم العالي ، والمشغلين المتوقعين لخريجي الجامعات ، وأخيرا الدولة (Filinov & Ruchkina, 2002:407)

وفي عام ٢٠٠٣ أقدمت جامعة شانغهاي Shanghai Jiao Tong في الصين على إصدار أول تصنيف عالمي للجامعات يعرف اختصارا باسم " أروو (ARWU) وقوبل هذا التصنيف بمتابعة ونقد من قبل الأكاديميين، ودفع الإقبال الإعلامي الكبير الذي حظى به من وسائل الإعلام مؤسسات أخرى إلى إصدار تصنيفات عامية مشابهة، ففي عام ٢٠٠٤ ظهر في بريطانيا تصنيف التايمز للتعليم العالي (Times Higher Education)، بالتعاون مع مؤسسة " كيو إس" (QS)، ثم انفصلتا في عام ٢٠٠٩؛ لتصدر كل منهما تصنيفا منفصلا لجامعات العالم، ثم

ظهر التصنيف الأسباني" ويبمتركس " (Webometrics) ، والذي يقيس أداء صفحات" الإنترنت" التابعة للجامعات من حيث شهرتها على الشبكة العنكبوتية ومدى تمثيلها للنشاط الأكاديمي للجامعة (حميض، ٢٠١١، ٥٣).

- **ثانيا : مفهوم تصنيف الجامعات :**

لايوجد اتفاق محدد حول تعريف تصنيف الجامعات، بسبب اختلاف نظرة المفكرين والباحثين، إلا أنه توجد تعريفات متعددة للتصنيفات تتمثل في الآتي:

أسلوب لتنظيم مجموعة محددة من المجالات التي تم تقييمها من خلال معايير مختلفة مما يوفر وضعا أكثر شمولية للأشياء ويجعل تنظيمها تنازليا من الأفضل إلى الأسوأ مهمة أكثر سهولة (Siwinski, 2002:399) .

ويعرف التصنيف في إطار التعليم الجامعي بأنه طريقة لجمع المعلومات لتقييم الجامعات والبرامج الأكاديمية، والبحث والنشاطات العلمية لتوفير التوجيه لجماعات مستهدفة محددة، مثل الطلبة الذين أنهوا دراستهم المدرسية ويريدون الالتحاق بالجامعة ، أو الطلبة الذين يريدون تغيير تخصصاتهم أو جامعاتهم ، أو أعضاء من طاقم إدارة القسم أو الجامعة الذين يريدون معرفة نقاط قوّتهم وضعفهم حتى يبقوا في وضع تنافسي (Federkeil, 2002:389)

ويعرف (Ismail,2008, 2) بأنه: قائمة من المؤسسات الأكاديمية المرتبة بناء على مكانتها التي تتحدد على أساس مجموعة من العوامل المحددة(المعايير) ،حيث ينظر إليها بموضوعية كمؤشر لجودة المؤسسات على أساس مجموعة من البيانات الإمبيريقية أو الرأي المنبثق من الدراسات المسحية المختلفة للباحثين والأكاديميين، والخريجين ،والطلاب الحاليين والمتوقع التحاقهم مستقبلا،والعاملين من خريجي المؤسسة، والمنشورات البحثية وأدلتها.

كما يعرف التصنيف أيضا بأنه: نظام ترتيب الجامعات من حيث المستوى الأكاديمي، والعلمي أو الأدبي. وهذا الترتيب يعتمد على مجموعة من الإحصاءات أو الاستبانات التي توزع على الدارسين والأساتذة وغيرهم من الخبراء والمحكمين، أو تقييم الموقع الإلكتروني أو غير ذلك من المعايير. (Kobayashi.2010.169)

ويرى الباحث أن تصنيف الجامعات عبارة عن : قوائم بأسماء الجامعات أو ما يعادلها من مؤسسات التعليم العالي مرتبة ترتيبا تنازليا، ويعتمد هذا الترتيب على مجموعة من المعايير والمؤشرات المختلفة، ومبني على إحصائيات عامة أو تغذية راجعة من أكاديميين عالميين، أو طلبة في تلك المؤسسات، أو خريجين منها، أو من مؤسسات يعمل بها خريجوها.

- **ثالثا : أهداف تصنيف الجامعات :**

لتصنيف الجامعات عالميا أهداف يسعى إلى تحقيقها تتمثل في (Wang, and. Cheng, &Liu,2012,2):

- تزويد المجتمع بمركز المؤسسة الأكاديمية مقارنة بالآخرين.
- تشجيع الجامعات للتطوير المستمر.

- تحسين التنافس الإيجابي بين الجامعات.
- إدراك البعد التمويلي وأهميته في موازنة الجامعات.
- استقطاب الطلبة وأعضاء هيئة التدريس للالتحاق بالجامعات.
- مساعدة الحكومات وسلطات الاعتماد بأمر التقييم..
- التعرف بطبيعة المؤسسة التعليمية والأخذ في الاعتبار رسالتها وأهدافها.
- قياس المخرجات اعتمادا على المدخلات.
- استخدام مقاييس الجودة وأخذ رأي النظراء وخبراء الجودة.
- توضيح كل الطرق المستخدمة في عملية الترتيب للمستفيدين؛ وكيفية عرض النتائج المستخلصة.

- **رابعا : الجودة والتصنيف الدولي للجامعات :**

يرتبط تصنيف الجامعات ارتباطا وثيقا بالنوعية ، فالفئة المستهدفة سواء أكانت الطلبة الراغبون في الالتحاق بالجامعة، أم أولياء الأمور، أم وزارة التربية والتعليم العالي، أم الحكومة عموما ،أو الجهات المشغلة تريد التعرف على الجامعات المميزة والجامعات المتوسطة ،والجامعات الضعيفة ، والهيكلية الترتيبية أو العنقودية تبرز الجامعات المميزة المتفوقة أولا، ومن ثم الأقل تميزا،وهكذا، والمؤشر الذي يتناول نسبة عدد الأساتذة إلى عدد الطلبة يشير إلى الرعاية والخدمة العلمية التي تتوافر عند الطلبة إذا كان للأستاذ الواحد ثمانية طلاب ، أما إذا كانت النسبة ١ : ١٠٠ فإن الطلبة ينالون رعاية وخدمة علمية أقل كثيرا ، والجامعة التي تأخذ المرتبة الأولى أو التي تصنف ضمن المجموعة المتميزة والممتازة فإنها جامعة نوعية في قوتها العلمية والإدارية .

وتتضح ملامح العلاقة الوثيقة بين الجودة والتصنيف الدولي للجامعات في الأمور التالية (الفيصل،٢٠١١، ٢٠):

- أن الجودة خيار لابديل عنه في إمكانية استمرار ونمو الجامعات في ظل التنافسية واستحقاقاتها.
- أن الجودة في ممارساتها وتطبيقاتها تقود إلى تطوير التكوينات التنظيمية الجامعية وممارسات العمل الجامعي وطرح قيم جديدة في العلاقة بين الأطراف.
- أن المستهدف/ المستفيد هو الطالب متلقيا للمعرفة والخدمة، والمؤسسات الاقتصادية والخدمية أو غيرها مستخدمين لمخرجات الجامعة والمجتمع مستفيدا من الخدمة.
- أن الجودة تعد قوة دافعة ومحركة للأداء الاستراتيجي للجامعة.
- أن المقارنة المرجعية تعد منهجا للتطوير والتحسين والجودة ،وبالتالي فإن مناهج تصنيف الجامعات تقع على نفس المحور بالضرورة.
- ومن هنا يمكن القول أن ترتيب الجامعات في مراكز متقدمة في التصنيفات العالمية يتم وفقا لمستوى جودة مدخلاتها وعملياتها ومخرجاتها.

- **المحور الثاني : التصنيفات العالمية للجامعات :**

أصبح التصنيف عملية ذات أهمية عالية للجامعات، وللعديد من المستفيدين من نتائجه، وتتأثر إدارة الجامعة المنشغلة بإعداد الأهداف المؤسسية والعملية بنتائج التصنيف؛ حيث تؤثر على عملية التدويل الأكاديمية التي تشجع على

التنقل بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب، وتؤكد بالتالي على الحاجة إلى المقارنة العالمية لنظم التعليم العالي ،والبرامج الدراسية، والدرجات العلمية، وقد ثبت ان التصنيف يعزز المنافسة الدولية بين الجامعات، من اجل إيجاد بيئة تعليمية جاذبة متعددة الثقافات، والاتجاه نحو التعاون بين الجامعات، والأهم من ذلك فرصة لتحسين ومعالجة مواطن الضعف لدى الجامعات(Ismail,2008, 3) .

وظهر في العالم مؤخرا العديد من القوائم التي تشتمل على ترتيب عالمي للجامعات والتي تصدرها جهات مختلفة وتتباين فيما بينها في المعايير التي يتم بناء عليها إجراء الترتيب، إذ يتم الترتيب في عدد من هذه القوائم المعلنة طبقا لبعض معايير الجودة القابلة للقياس، ويتم في أخرى بناء على بعض الإحصائيات أو استطلاع رأي الأكاديميين أو الطلاب أو غيرهم من الفئات المشاركة وـ أو المستفيدة من العملية التعليمية، وتضع معظم هذه القوائم معايير ومؤشرات عديدة بوجه خاص لقياس جودة وكفاءة الإنتاج العلمي للجامعات من النواحي الكمية والكيفية المتمثل في الأبحاث العلمية المنشورة في مجلات دولية والمساهمات المختلفة في المؤتمرات والندوات العلمية والرسائل والتقارير العلمية.

وتتعدد التصنيفات العالمية للجامعات وتتباين وفقا لأهدافها، أو شمولية معاييرها ، وسمعتها العالمية،وسوف يتم التركيز على أهم التصنيفات العالمية للجامعات ذات العلاقة بجامعات الدول العربية والتي حددها البحث الحالي في (٤) أربعة نماذج تتمثل في الآتي:

- **أولا** : **تصنيف جامعة جايو تونج شانغهاي**: Shanghai Jiao Tong University

يُعد هذا التصنيف أكثر التصنيفات انتشارًا وقبولا في الأوساط الأكاديمية والمعروف اختصارا باسم Academic Ranking of World (ARWU) Universities ،وتقوم بإجرائه(جامعة شنغهاي جياو تونغ)، وقد كان هذا الترتيب مشروعًا صينيًا ضخمًا لإعداد ترتيب مستقبل الجامعات حول العالم وكان يهدف في بدايته إلى قياس الهوة بين الجامعات العالمية والمرموقة في العالم التي تعتني بالبحث العلمي وبين الجامعات الصينية، ولكنه انتشر بعد ذلك واكتسب سمعة عالمية خصوصاً بعد أن قامت بعض المجلات العالمية مثل مجلة الإيكونيميست البريطانية بنشر نتائجه بصفة دورية، وقد وضع الترتيب على الإنترنت منذ يونيو 2003 ، ويقوم بالتركيز على أفضل 500 جامعة في العالم (Marginson,2007,132)

ويستند هذا التصنيف إلى معايير موضوعية جعلته مرجعًا تتنافس الجامعات العالمية لاحتلال موقعًا بارزًا فيه، وتشير إليه كأحد أهم الترتيبات العالمية للجامعات ومؤسسات التعليم العالي، ويقوم هذا التصنيف على فحص (2000) جامعة في العالم من أصل قرابة (١٠٠٠٠) جامعة مسجلة في اليونسكو امتلكت المؤهلات الأولية للمنافسة، ومن ثم يتم ترتيب (١٠٠٠) جامعة منها وتخضع مرة أخرى للمنافسة على مركز في أفضل (٥٠٠) جامعة، وتنشر هذه

الجامعة قائمة بأفضل 500 جامعة في شهر سبتمبر من كل عام. (هادي،٢٠١٠، ٢٣).

ويدعي التصنيف الأكاديمي لجامعات العالم (ARWU) بأنه يستخدم معايير موضوعية قابلة للمقارنة دوليا، ويعطي بيانات متاحة علنا وقابلة للتحقق، وعلى عكس نظم التصنيف الاخرى فإن بيانات التصنيف الأكاديمي لجامعات العلم لايتم طلبها من الجامعات المتنافسه، ولكن يتم جمعها من المواقع الخاصة بهم على الانترنت، ويتم اختيار هذه الجامعات التي يوجد بها أشخاص حاصلين على جائزة نوبل، او ميداليات المجال، او باحثين مشهورين على مستوى عال، او ممن لديهم بحوثا منشورة في مجلة" الطبيعة والعلوم"، او عدد كبير من البحوث المصنفة في دليل الفهرسة من قبل "Thomson" . (Ismail,2008, 7-8)

- **منهجية التصنيف** :

اعتمدت جامعة شنغهاي هذا التصنيف العالمي على أساس أربعة معايير تتضح في الآتي (Liu and Cheng,2005,131-132) :

- المعيار النوعي للتعليم (جودة التعليم) ويتم تقييمه من خلال أعداد خريجي الجامعة ممن فازو بجائزة (نوبل)، أو ميداليات وجوائز مرموقة في مختلف التخصصات، ويخصص له (١٠ ٪).
- المعيار النوعي لأعضاء هيئة التدريس: ويتمثل في عدد الأعضاء الحاليين ممن فازو بجوائز (نوبل)، وميداليات التخصصات العالمية المختلفة، ويخصص له(٢٠٪) وكذلك عدد البحوث الأكثر ورودا في إحدى وعشرين قاعدة أبحاث علمية، ويخصص له(٢٠٪).
- معيار المخرجات البحثية : ويتحدد من مجمل الأبحاث المنشورة في دوريات مجلتي العلوم والطبيعة(٢٠٪)، وذلك خلال آخر خمس سنوات تسبق التصنيف، وكذلك عدد المقالات والبحوث المذكورة لكل جامعة في الأدلة العالمية للبحوث الأساسية.(٢٠٪).وتعتمد البحوث في السنة التي تسبق التصنيف.
- معيار مستوى الأداء الأكاديمي العام للجامعة: ويتم حسابه من خلال الدرجات التي تحصل عليها الجامعة في المعايير الثلاثة الأولى نسبة إلى عدد الكوادر الأكاديمية في الجامعة.والامكانات البشرية المتوافرة للجامعة من أعضاء هيئة تدريس، وإداريين، وقوى بشرية أخرى، إضافة إلى الإمكانات المادية المتمثلة في المباني الدراسية، والمعامل، والملاعب، والمساحات الخضراء، وجميع الامكانات المتاحة للجامعة. ويخصص له نسبة ١٠٪ .

ويتم جمع بيانات ومؤشرات التصنيف الاكاديمي لجامعات العالم (ARWU) من المصادر التالية (Ismail,2008, 9):

- الحاصلون على جائزة نوبل . www.nobelprize.org
- ميداليات المجالات . www.mathinion.org/medals
- الباحثون المشهورون على مستوى عال . www.isihighlycited.com

- البحوث والمقالات المصنفة في دليل الفهرس الموسع للعلوم ودليل فهرس العلوم الاجتماعية .www.isiknowledge.com

- **ثانيا : نموذج تصنيف كيو اس البريطاني (التايمز** Times-QS) :

تُصدر المؤسسة البريطانية(التايمز) Times Higher Education بالتعاون مع شركة Quacquarelli Symonds QS التي تأسست عام ١٩٩٠م، وهى شركة تعليمية مهنية، تقريرا سنويا تصنف فيه أكثر من (٣٠،٠٠٠) جامعة حول العالم مرتبة حسب معايير أكاديمية وعلمية؛ وهذا التصنيف جزء من عملها؛ تهدف منه إلى رفع مستوى المعايير العالمية للتعليم العالي، والحصول على معلومات من برامج الدراسة في مختلف الجامعات وخاصة في تخصصات العلوم والتقنية،وعمل مقارنة لأفضل (٥٠٠) جامعة في العالم ، لإصدار دليل للجامعات يساعد الطلاب وأولياء الأمور وكذلك الشركات المهنية على معرفة أفضل الجامعات الدولية، وقد أصدرت الشركة أول قائمة تصنيفية لها عام (٢٠٠٤)، بالشراكة مع مجلة(التايمز) للتعليم العالي، وقد استمرت الشراكة حتى عام ٢٠٠٩،ليستقل كل منهما بتصنيف جديد عام ٢٠١٠ (Rauhvargers,2011,28)

ويهدف تصنيف التايمز كيو إس (THE - QS) إلى تحديد الجامعات ذات المستويات التي ترقى من خلال أدائها الوطني ورسالتها المحلية في مجتمعاتها إلى بلوغ مستوى عالمي، ومقارنتها وتحديد مرتبتها ضمن أرقى الجامعات العالمية وحقق تصنيف (التايمز كيو إس) العالمي للجامعات شهرة دولية بين مؤسسات التعليم والبحث العلمي، وذلك من خلال اعتماده على معايير تقييميه تتناول الهيكلية البنيوية لكل من هذه الجامعات، وما يميز هذا التصنيف أنه لا يتناول مؤشرات سطحية قدً تُخفي أكثر مما تُبدي من الأوضاع المركبة داخل كل جامعة، بل يتعمق في تناوله تحليل مقومات هذه الجامعات إلى تقييم مستوى التعليم الذي تقدمه الجامعات المصنفة، وجودة بحوثها الأساسية والتطبيقيةٍ وتوصيف قدرات خريجيها في المراحل التعليمية الأساسية والعليا، بالإضافة أيضا إلى موقعها الدولي (Baty,2010,149)

ويعتمد هذا التصنيف في جمع البيانات على ملء الجامعات المهتمة بالتصنيف استبيانا على الإنترنت لتوفير المعلومات . الإحصاءات المطلوبة للمرة الاولى وتحديثها للسنوات اللاحقة، ويطلب التصنيف أيضا قوائم مفصلة للمنتسبين الجدد وأصحاب العمل لخريجي الجامعة لإجراء دراسة مسحية دون إشراك الجامعات، ويجري أيضا استعراض الزملاء Peers' review بشكل مستقل دون الإشارة او ذكر أي معلومات للجامعات التي يجرى تصنيفها، وقد تحول تصنيف التايمز- كيو إس QS.THE منذ العام ٢٠٠٧ من دليل الفهرسة الأكاديمية وخدمات البحث (ISI Web) إلى (Scopus) وهى اكبر قاعدة بيانات عن استعراض الزملاء، وجودة مصادر الانترنت باستخدام ادوات ذكية لتتبع وتحليل وعرض البحوث؛ من اجل الحصول على معلومات حول عدد الأوراق البحثية المنشورة وأدلتها، ومن اجل حساب جميع البحوث المنشورة مع الإصدارات المختلفة مع مراجعها . (Ismail,2008, 6)

وفي سبيل وضع المعايير في شكل متغيرات يمكن قياس مؤشراتها، حدد التصنيف أوزانا لأدواته الرئيسة في تقييم الجامعات، تتضح في الآتي (Huang ,2011,10).:

- تقويم النظير Academic Peer Review :ويخصص لهذا المؤشر وزنا قدره(٤٠٪)، وتُستخلص نتيجته عبر توزيع استبانات تُستطلع من خلالها آراء الخبراء في الجامعات من مختلف أنحاء العالم، يقومون بتقييم البرامج الأكاديمية لكل جامعة في خمس مجالات أساسية: العلوم الطبيعية، والعلوم الهندسية، والعلوم الحيوية، والعلوم الإنسانية، والعلوم الاجتماعية. ولا يسمح للمشاركين بتقييم جامعاتهم التي يعملون فيها، وتطبق الأوزان من الناحية الجغرافية وذلك لضمان الانتشار، والعدالة، والدقة.

ومن أهم المؤشرات التي يستند إليها الخبراء للحكم على هذا المعيار ما يلي:

- ✓ البعثات الخارجية للجامعة.
- ✓ قبول المبتعثين من خارج الدولة.
- ✓ إدارة مشاركات علمية عالمية" مؤتمرات. ورش عمل. ندوات".
- ✓ المشاركة في المؤتمرات العلمية الخارجية.
- ✓ إنتاج المعرفة في مجالات العلوم المختلفة التي تساهم في تقدم البشرية.

- نسبة أعداد هيئة التدريس للطلاب Student Ratio Faculty :ويعطي هذا المؤشر قيمة قدرها (٢٠٪)، لعدد أعضاء هيئة التدريس مقابل طلابهم في الجامعة، وهو مؤشر ينبئ بمدى التزام الجامعات بتطبيق أحد عناصر الجودة، حيث إن نسبة عدد الطلاب إلى عدد الأساتذة في الجامعة يعد مؤشرا على أداء الجامعة الأكاديمي وجودة التعليم.
- البحوث والاستشهادات العلمية Citations Per Faculty :ويعطى وزنا قدره(٢٠٪)، للبحوث التي ينشرها أساتذة الجامعة، ونسبة الإشارة المرجعية لها في البحوث العلمية العالمية الأخرى، ويولي التصنيف أهمية لهذا الجانب مؤشرا للأداء البحثي للجامعة.
- تقويم سوق العمل Employer Review : يأخذ هذا المؤشر(١٠٪) من وزن التصنيف، ويعطي قيمة لخريجي الجامعة من حيث قبولهم في سوق العمل، أي إن التصنيف يقيم وزنا لآراء وتقييم جهات التوظيف وأصحاب العمل لخريجي الجامعات المصنفة من حيث قدرتهم على الإبداع والابتكار والتحليل والسلوك الوظيفي.
- الأساتذة الأجانب International Faculty : ويقصد بذلك نسبة أعضاء هيئة التدريس الأجانب الذين يدرسون في الجامعة، وقد خصص التصنيف نسبة(٥٪) لهذا المؤشر، فالجامعات الناجحة تستقطب أفضل الكفاءات من مختلف أرجاء العالم.
- الطلبة الأجانب International Student : ويقصد بذلك نسبة الطلبة الأجانب إلى المجموع الكلي للطلاب في الجامعة، ويُعنى هذا المؤشر وسابقه بالنظرة العالمية للجامعة من خلال جذب الجامعة للطلبة الأجانب للدراسة فيها دون غيرها من الجامعات.

وتغطي المؤشرات الست السابقة معظم الأدوار الأكاديمية والبحثية والاجتماعية المنوطة بالجامعة، وهى مؤشرات بنيوية تتقصى الأدوار المعقدة للجامعة، وتتعمق في تحليل مقوماتها، وتقييم مستوى جودة العملية التعليمية فيها، ومدى الاستفادة من بحوثها النظرية والتطبيقية، ووصف قدرات خريجيها في المراحل المختلفة ، بالإضافة الى موقعها الدولي، مما حقق للتصنيف شهرة عالمية بين مؤسسات التعليم العالي وميزه عن غيره من التصنيفات.

- **ثالثا : نموذج تصنيف التايمز** : Times Higher Education World University Rankings

يعد تصنيف التايمز من التصنيفات المتميزة في الأوساط الأكاديمية العالمية، وكان أول ظهور له في عام (٢٠٠٤)، وعرف آنذاك بتصنيف تايمز كيو اس (The Times QS) ، نظرا لأنه كان يصدر مشاركة مع شركة كواركرلي سيموندز Quacquarelli Symonds QS، المتخصصة في شئون التعليم والبحث العلمي حتى عام ٢٠٠٩.

ومنذ عام ٢٠١٠ اعتمدت مجلة التايمز معايير جديدة للتصنيف العالمي للجامعات، وذلك بعد مراجعة مستفيضة قامت بها المجلة لنوعية المعلومات التي تجمعها عن الجامعات العالمية وطرق تقييمها، فقد قامت المجلة بتطوير أساليب متعددة لزيادة الدقة والتوازن والشفافية لجداول المعلومات السنوية للجامعات، كما عملت على إضافة مؤشرات أداء أكثر واقعية، وكذلك طرق تحليل أكثر تطورا وعمقا في تحليل المعلومات، ولزيادة المصداقية في تصنيفها للجامعات اعتمدت المجلة بشكل كبير على تعاونها الوثيق مع (مؤسسة تومسون رويترز Tomson Reuters) التي تعتبر الأولى عالميا في مجال معلوماتية الأبحاث وتحليلها.

ويعتمد تصنيف التايمز على خمسة معايير رئيسية تتضح في الآتي (Sancho and Esparrells,2012,361)

١- **تأثير البحث العلمي للجامعة** Citations- Research Effluence (٣٠٪) : ويتضمن ثلاثة مؤشرات هى:

- سمعة الجامعة بين نظيراتها وتميز بحوثها (١٨٪)، ويتم قياسها عن طريق الاستبانات التي يتم توزيعها.
- العائد من البحث، وهو مؤشر جدلي بحسب اختلاف الأوضاع الاقتصادية لكل بلد،وحسب مجال البحث، فالبحوث العملية تكون ذات قيمة مادية أكبر من البحوث الانسانية والاجتماعية والفنون، ولذلك جاءت نسبة هذا المؤشر(٦٪).
- إنتاجية البحث عن طريق مقارنة حجم البحوث المنشورة وعدد موظفي الهيئة التدريسية في الجامعة، وحجم الجامعة بنسبة (٦ ٪).

٢- **التعليم الجامعي والبيئة المحيطة به** Teaching- The Learning Environment (٣٠٪):

ويعتمد هذا المعيار على توافر (٥) خمس مؤشرات تتمثل في:

- التعليم بنسبة (١٥٪) ويتم تقييم أعضاء هيئة التدريس ونظرة اللجنة التقييمة من حيث البحث والتدريس.
- نسبة الطلبة إلى أعضاء هيئة التدريس (٤,٥٪) ويتم دراسة مدى جودة التناسب بين الطرفين، بحيث كلما زاد كان هناك تواصلا أكثر ونقلا للخبرات والمعارف بطريقة أكثر فعالية.
- نسبة شهادات الدكتوراه إلى البكالوريوس (٢,٢٥٪)، فكون امتلاك الجامعة كثافة في طلبة الدكتوراه يعكس نوعية البحوث المقدمة؛ مما يؤدي إلى تكوين مجتمع نشط للدراسات العليا.
- مدى التزام الجامعة في دعم الأجيال الجديدة من الأكاديميين، ومدى قدرتها على جذب طلبة الدراسات العليا (٦٪).
- دخل الجامعة مقارنة بالهيئة التدريسية (٢,٢٥٪).

٣- **إنتاج وسمعة البحث العلمي** Research Volume Income and Reputation (٣٠٪) :

وهو المؤشر الرائد في التصنيف والأكثر تأثرا كونه يظهر دور الجامعة في نشر المعرفة والأفكار الجديدة، ويتم دراسته من خلال إثبات عدد المرات التي يشار فيها إلى عمل منشور من قبل الجامعة على المستوى العالمي بالاستعانة بقاعدة بيانات(ويب تومسون رويترز Tomson Reuters)، التي تشمل جميع العلوم والمجلات المفهرسة والتي تم نشرها بين ٢٠٠٦ و ٢٠١١، ويستثنى من التصنيف الجامعات التي تنشر أقل من ٢٠٠ ورقة بحثية في السنة لضمان أن تكون البيانات كافية لإجراء مقارنات صحيحة إحصائيا.

٤- **الحضور الدولي في الجامعة، للطلبة وأعضاء هيئة التدريس** International Mix-Staff and Student (٧,٥٪) :

ويؤكد هذا المعيار على تحقق ثلاثة مؤشرات هى:

- التنوع في الحرم الجامعي ودرجة التعاون مع الجهات الدولية فيما يخص المشاريع البحثية، وكذا قدرة الجامعة على جذب طلبة من مختلف أنحاء العالم في المستويات الأولى والعليا من التعليم، ويتم قياسها بمقارنة نسبة الطلبة الأجانب إلى المحليين ووزنه (٢,٥٪).
- التنافس بين الجامعات في الحصول على أفضل هيئة تدريس، فالتصنيف يعتمد في القياس على نسبة الأساتذة الأجانب إلى المحليين ووزنه (٢,٥٪).
- حساب إجمالي المنشورات البحثية الجامعية التي تملك على الأقل جائزة، أو مكافآت دولية، ويبلغ وزنه (٢,٥٪).

٥- **الابتكار والمردود المادي من التفاعل مع المؤسسات الصناعية** Industry Income-Innovation (٢,٥٪) :

ويؤكد هذا المعيار على قدرة الجامعة في المساهمة في الصناعة عبر الابتكارات كون الاختراعات والاستشارات أصبحت مهمة أساسية للجامعات المعاصرة،إضافة إلى تحديد مقدار دخل بحوث الجامعة الذي يكسب من الصناعة مقارنة إلى عدد أعضاء هيئة التدريس في هذا المجال.

- **رابعا: نموذج تصنيف ويبومتركس** : Webometrics

هو موقع عالمي لقياس مستوى أداء الجامعات عن طريق جمع وتحليل البيانات، والإبلاغ عنها عبر الإنترنت لأغراض تحسين الأداء الوظيفي في ضوء مؤشرات محددة.وجاء تصنيف الجامعات على شبكة الإنترنيت World University Ranking on the Web بمبادرة من مختبر (Cyber Metrics) وهو وحدة في المركز الوطني للبحوث (National research council , CSIC) ،والذي يعد مركزا بحثيا تابعا لأكبر هيئة عامة للبحث في أسبانيا والتي تدعى كونسيخو للبحوث العلمية. حيث بدأ ٢٠٠٤ بتصنيف (١٦٠٠٠)جامعة، وتنشر منظمة الويبومتركس تصنيفاتها كل ستة أشهر وتعلنها في شهر يناير ويوليو من كل سنة معتمدة في تصنيفها على ثلاثة محركات بحث هي :

- Google .
- Yahoo .
- Tranficran page .

وتختلف طريقة قياس وتقييم (ويبرمتركس) للجامعات عن التقييمات الأخرى ،من حيث الأسلوب في القياس وطريقة القياس ذاتها ،حيث يقوم الموقع (الويبومتركس) بتقييم (١٦ ألف جامعة) حول العالم، ويرى القائمون على هذا التصنيف أن التقييم الأكاديمي يجب أن يصاحبه تقدما تقنيا متمثلا في نشر الجانب الالكتروني الذي سوف يكون انعكاسا لما يدور داخل الجامعة من نشاطات أكاديمية وبحوث ومقالات علمية ،وإيداع ذلك الناتج العلمي في محرك Google وكذلك توفير تلك المقالات أو ملخصاتها على أقل تقدير على شكل ملفات يستطيع الطالب والباحث وغيرهم الاستفادة منها والإشارة اليها عند الحاجة (http://www.webometrics.info/en/world)

ويهدف هذا التصنيف بالدرجة الأولى إلى حث الجهات الأكاديمية في العالم لتقديم ما لديها من أنشطة علمية تعكس مستواها العلمي المتميز على الانترنت ،أي أنه يدعو إلى تحفيز المؤسسات العلمية والجامعات والعلماء على الاهتمام بالتواجد الفعلي والنافع على الانترنت ، وإتاحة الوصول الميسر والسريع إلى المحتويات العلمية والمنشورات الأكاديمية وتعزيز النشر المفتوح للنتائج العلمية.

ويعتمد تصنيف (Webmatrix)على قياس أداء الجامعات من خلال مواقعها الالكترونية ضمن عدة معايير يوضحها الجدول التالي (Jati,2012,1663-1664)

جدول(2) : معايير تصنيف (Webmatrix) للجامعات

المعيار	الوصف	النسبة
حجم موقع الجامعة/ التواجد	حجم الموقع	٢٠٪
مخرجات البحث	الملفات الثرية	١٥٪
	علماء جوجل	١٥٪
الأثر	الرؤية للرابط	٥٠٪

من الجدول السابق يمكن توضيح معايير تصنيف ويبمتركس (Webmatrix) على النحو التالي:

- حجم الموقع على الإنترنت Size (٢٠٪): ويتم حساب حجم موقع الجامعة الإلكتروني بحساب عدد صفحات الموقع بالاستعانة بأربع محركات بحث هي: جوجل Google، ياهو Yahoo، لايف سيرش Live Search، إكساليد Exalead. كما يستدل على مؤشر الحجم بعدد الأوراق المنشورة للباحثين بكل جامعة على الإنترنت. وعدد الملفات والوثائق المتوفرة للجامعة على الإنترنت، والمواقع التقويمية للجامعة على الإنترنت، وعدد أعضاء هيئة التدريس في الجامعة.
- الرؤية / سهولة الاستخدام لموقع الجامعة Visibility (٥٠٪) : يتم الحصول على العدد الكلي للروابط الخارجية الفريدة للموقع بواسطة محركين من محركات البحث هما ياهو Yahoo و إم.إس.إن. MSN فقط.
- الملفات الغنية Rich Files(١٥٪): بعد تقييم وثاقة الصلة (الأكاديمية) وحجم الأشكال المختلفة للملفات المنشورة بكل جامعة على الانترنت، يتم الأخذ في الاعتبار أربعة أنوع من الملفات تتضح في الجدول التالي (Aguillo and Ortega & and FernÃ¡ndez ,2008,237):

جدول(٣) : أنواع الملفات على شبكة الانترنت

الامتداد	الملف
Pdf	Adobe acrobat pdf
Ps	Adobe post script
Doc	Microsoft word
Ppt	Microsoft Power Point

وقد تم اختيار هذه الأنواع الأربعة بالتحديد لأن معظم أنشطة النشر البحثي تتم من خلال هذه الملفات.ويتم حساب عدد هذه الملفات باستخدام محرك جوجل فقط، ويتم دمج النتائج لكل الملفات وتطبيعها لوغاريتميا بنفس الطريقة السابقة.

- **الأبحاث** Scholar (١٥٪) :

يتم حساب عدد الأوراق العلمية والاستشهادات العلمية لموقع الجامعة بواسطة محرك بحث جوجل سكولار Google Scholar ،وتمثل هذه النتائج من محرك البحث الأوراق العلمية، والتقارير والمواضيع الأكاديمية الأخرى. و رغم أن هناك بعض التشويش المتوقع على هذه النتائج (أي نسبة من الخطأ)، لم يتم أي نوع من تنقية النتائج من هذا التشويش. ومن الجدير بالذكر أن جوجل سكولار مازال قيد التجربة beta Version، ولكن إدراج نتائجه يحسن مساهمة التوصيل الرسمي للتصنيف.

وفي النهاية، يتم دمج نتائج التقويم باستخدام العوامل الأربعة السابقة حيث يتم إعطاء كل عامل من هذه العوامل وزنا مختلفا. ويتم الحساب النهائي حسب المعادلة التالية:

رتبة ويبوميتريكس (التصنيف)= ٤❖ رتبة الوضوح + ٢❖ رتبة الحجم +١ ❖ رتبة جوجل سكولار +١❖ رتبة الملفات الغنية.

في ضوء العرض السابق يتضح أن هذا التصنيف يصب اهتمامه على الموقع الالكتروني للجامعات ويجري قياس مستوى الجامعات من هذا الباب، فمثلا قياس الدراسات والأبحاث ١٥٪ ويُقيمها بتواجد تلك الملفات الخاصة بالدراسات على الموقع، وهنا تأتي نقطة الضعف في بعض الجامعات العربية، والاعتماد على المعايير الأربعة الرئيسية المذكورة في الجدول أعلاه ولكنه لم ينسب هذه الأرقام إلى حجم الجامعة وأعضاء الهيئة التدريسية بها ،أو الباحثين وطلاب الدراسات العليا ، لأن كثرتهم تسهم بشكل مباشر في زيادة هذه الأعداد ،وهذا ما يجعل هذا التصنيف مختلفا عن التصنيفات العالمية الأخرى .

- **المحور الثالث : ملامح الرؤية النقدية لتصنيف الجامعات عالميا :**

بعد استعراض أهم نظم التصنيفات العالمية للجامعات ؛ يقدم الجدول التالي مقارنة بين معايير التصنيفات الأربعة التي تم عرضها:

جدول(٤) : المقارنة بين التصنيفات العالمية للجامعات

م	تصنيف شانغهاي الصيني		تصنيف كيو اس الانجليزي		تصنيف التايمز		تصنيف ويبمتركس	
	المعيار	الوزن	المعيار	الوزن	المعيار	الوزن	المعيار	الوزن
١	عدد خريجي الجامعة الحاصلين على جائزة نوبل	١٠٪	تقويم النظير (نتائج استبيان يوزع على عدد ضخم من مختلف الجامعات ويتم تقييم كل جامعة حسب اجابات اعضاء هيئة التدريس المشاركين.	٤٠٪	إنتاج وسمعة البحث العلمي	٣٠٪	حجم موقع الجامعة على الانترنت	٢٠٪
٢	عدد أعضاء هيئة التدريس الحاصلين على نوبل	٢٠٪	نسبة الطلاب الى أعضاء هيئة التدريس	٢٠٪	تأثير البحث العلمي للجامعة	٣٠٪	مخرجات البحث(الملفات الثرية علماء جوجل)	٣٠٪
٣	عدد أعضاء هيئة التدريس الذين تنشر أبحاث لهم في ٢١ دورية عالمية مرموقة	٢٠٪	نسبة الطلاب الأجانب	٥٪	التعليم الجامعي والبيئة المحيطة	٣٠٪	الأثر(رؤية الروابط)	٥٠٪
٤	عدد أبحاث هيئة التدريس المنشورة في مجلتي الطبيعة والعلوم خلال السنوات الخمس الأخيرة.	٢٠٪	نسبة أعضاء هيئة التدريس الاجانب	٥٪	الحضور الدولي في الجامعة لكل من" الطلبة وأعضاء هيئة التدريس"	٧,٥٪		
٥	عدد أبحاث هيئة التدريس المنشورة عالميا	٢٠٪	عدد أبحاث هيئة التدريس المنشورة عالميا	٢٠٪	الابتكار والمردود المادي من التفاعل مع المؤسسات الصناعية	٢,٥٪		
٦	الأداء العام بالنسبة لحجم الجامعة	١٠٪	شغل الخريجين لوظائف في سوق العمل	١٠٪				

يقارن الجدول أعلاه بين أربعة تصنيفات عالمية للجامعات من حيث المعايير المعتمدة وأوزانها النسبية، ويمكن القول إن التصنيفات جميعها تتفق على قياس إنتاجية البحث العلمي في الجامعات.

فالنشر العلمي يمثل إحدى أهم آليات إثراء المعرفة العلمية، وتحقيق متطلبات التبادل المعرفي، ولقد عززت قيم التنافسية الدولية من مكانة النشر في المجلات العلمية المتقدمة في قواعد النشر العالمية، تبعا للأثر العالمي للبحوث المتميزة المنشورة في هذه المجلات، والذي يعكسه كم الاستشهادات بما تتضمنه هذه البحوث من قبل الباحثين في مختلف دول العالم، وتبعا لقيمة النشر في المجلات المتقدمة ودوره في التعبير عن الثراء العلمي والبحثي للجامعات فقد أصبح ذلك أحد أهم المعايير الدولية لتصنيف الجامعات، فعلى سبيل المثال فإن ٦٠ % من المعايير الأساسية لتصنيف شنغهاي للجامعات العالمية تركز على ما ينشره منسوبوا الجامعات في المجلات المتقدمة في قواعد النشر العالمية بواقع ٢٠ % لمدى الاستشهاد بما يعده أعضاء هيئة التدريس في الجامعة في ٢١ تخصصا علميا ، و ٢٠٪ للأبحاث والأوراق المنشورة في مجلتي العلوم(Science) او الطبيعة (Nature) و ٢٠ % لأبحاث منسوبي الجامعة المشار إليها في دليل النشر العلمي (Science Citation Index – Expanded) ، ودليل النشر للعلوم الاجتماعية (Social Science Citation Index) ودليل النشر للفنون والعلوم الإنسانية (Arts & Humanities Citation Index).

وفي الاتجاه نفسه يعطي تصنيف مؤسسة تايمز البريطانية لمؤسسات التعليم العاليQS البحث العلمي ٦٠ % من إجمالي معايير التقويم، فيركز على الأثر العالمي للدراسات والبحوث التي يعدها منسوبوا الجامعة، ويعتمد على إفادات النظراء من الباحثين، إلى جانب مدى الإشارة إلى بحوث منسوبي الجامعة من قبل الباحثين الآخرين في دراساتهم، بالاعتماد على بيانات المؤشرات الأساسية للعلوم التي تنتجها مؤسسة تومسون رويترز.

وتختلف الطرق التي تتبعها التصنيفات لقياس تلك الإنتاجية، فبعضها خاصة تصنيف كيو اس (QS) يؤكد على استخدام الاستبانات وخاصة بقياس سمعة الجامعة من خلال استطلاع رأي الأكاديميين حول العالم في جامعة معينة، أما تصنيف التايمز (The Times) فينظر إلى مجموعة من المتغيرات تشمل إلى جانب رأي الأكاديميين بيانات تحصل عليها من شريكها مؤسسة تومسون رويترز Thomson Reuters التي تمكنها من وضع عدد من المتغيرات تشمل أثر البحوث المنشورة واستشهاداتها،والدعم المادي للأبحاث، والإيراد من الأبحاث، أما تصنيف شانغهاي (Shanghai) فيقيس البحث فقط، ولعله من أكثر التصنيفات دقة في قياس مجموع متغيراته، وهكذا يمثل العاملان(سهولة القياس والمكانة المرموقة للجامعات البحثية) سببا في كون البحث أهم معيار في التصنيفات العالمية للجامعات.

وأصبحت التصنيفات العالمية للجامعات مثيرة للجدل، إذ ترغب المؤسسات التعليمية في الحصول على الجداول الدورية لتصنيف الجامعات، التي تمكنها من الاطلاع على أسماء أفضل المؤسسات وأقلها على مستوى العالم. وفي ظل

وجود قيود مالية كبيرة، يتزايد اهتمام واضعي السياسات في البلدان المختلفة بالمقارنات التي تجرى حول أداء مختلف مؤسسات التعليم العالي (Higher Education Institutions)، وفقا لمؤشرات موضوعية، ومع ذلك فإن نتائج أي تصنيف عالمي وبشكل خاص الجداول الدورية العالمية تعتمد بشكل كبير على اختيار المؤشرات والأوزان المخصصة لها، إضافة إلى ذلك، فإنه من الصعب إن لم يكن مستحيلا تقييم الجودة نفسها، إذ تعتمد التصنيفات على معايير ومتغيرات مختلفة، تبتعد إلى حد ما عن الجودة الفعلية للتدريس أو البحث.

ومع إصدار أي تصنيف يكثر منتقدوه لما له من مزايا وعيوب، وذلك لكونه قد يعتمد على معايير غير موضوعية لتحقيق الجودة ،أو بسبب اعتماده على دراسات مسحيه غير دقيقة من وجهة نظر البعض، إلا أن ذلك لايمكنه إلغاء أهمية هذا التصنيف مؤشرا وأداة هامة لرصد التطورات في الجامعات سواء في تحديد نقاط القوة لتعزيزها، أو نقاط الضعف لتلافيها.

وفيما يلي عرض لملامح الرؤية النقدية لنماذج تصنيف الجامعات عالميا:

- **أولا : نقد تصنيف شنغهاي :**

قام أحد الباحثين من معهد التعليم العالي في جامعة شنغهاي جياو تونغ (Shanghai Jiao Tong) بمناقشة المشكلات التقنية والمنهجية التي تم مواجهتها أثناء تنفيذ التصنيف الأكاديمي لجامعات العالم (ARWU) ، وأقر بحقيقة صعوبة تصنيف جودة التعليم للحصول على مؤشرات وبيانات قابلة للمقارنة دوليا، وذلك بسبب البون الشاسع بين النظم المحلية في الدول، فحيث إن جامعة متخصصة في العلوم الاجتماعية والعلوم الإنسانية وبها أشخاص حاصلون على جائزة نوبل في الاقتصاد، وباحثين على مستوى عال في العلوم الاجتماعية ينبغي أن تحصل على تصنيف متميز، إلا أن هناك العديد من هذه الجامعات المعروفة يكون تصنيفها أقل نسبيا، وحيث إن اللغة الانجليزية هى لغة المجتمع الأكاديمي الدولي فإن أي تصنيف قائم على الأداء الأكاديمي سوف يكون متحيزا للجامعات الموجودة في الدول المتحدثة بالإنجليزية ،وفي سياق الجوائز والخريجين فإن الجامعات الجديدة والتخصصات غير المتعلقة بمجالات الجوائز لا تحصل على فرص عادلة، ومن حيث أداء كل عضو هيئة تدريس فان تقدير مؤشر(الحجم) منخفض نسبيا والجامعات الكبرى لديها مراكز مرتفعة في هذا التصنيف، ومع ذلك فإنه من الصعب الحصول على بيانات قابلة للمقارنة دوليا عن عدد الهيئة الأكاديمية من حيث مجالاتهم أي من حيث هيئة عمل للتدريس فقط، وهيئة عمل للتدريس والبحث، وهيئة عمل للبحث فقط،بالإضافة إلى تصنيفات الهيئة الأكاديمية مثل: أستاذ، أستاذ مساعد،محاضر، عالم أبحاث. (Cai,2008,34)

كما تواجه منهجية التصنيف الأكاديمي للجامعات العديد من الانتقادات،أحدها هو التحيز إلى العلوم الطبيعية أكثر من غيرها من المواد والمجلات العلمية الاخرى، ويقوم الانتقاد على تضمين معيار مثل عدد الحاصلين على جائزة نوبل(والذين غالبا ما يكونون علماء فيزياء)، والحاصلين على ميداليات المجال(علماء رياضيات) أو عدد البحوث المنشورة في مجلة الطبيعة

والعلوم،ويشعر الناقدون أن جوائز نوبل وميداليات المجال مؤشرات غير عادلة لأن البيانات توضح أن تلك المؤشرات لا تميز الأداء الأكاديمي أبعد من تصنيف أفضل (١٠) جامعات عالية المستوى، علاوة على ذلك فإن اعتبار التصنيف الأكاديمي لجامعات العالم (ARWU) تصنيف عالمي تصور غير صحيح، حيث إن المقصود منه قياس الكفاءة العلمية فقط، ويعتقد أن العلاقة بين الأداء الأكاديمي / التدريس والكفاءة في تلبية حاجات الاقتصاد ينبغي أن يتم دراستها، وتتعلق المؤشرات الأكاديمية المضمنة للتصنيف (بالسمعة) وبالتالي وبهذه الطريقة يقوم التصنيف الأكاديمي لجامعات العالم بتعزيز السمعة الأولية بدلا من مساعدة الكشف عن الممارسات الجيدة.(Van Raan,2005,6)

كما يمكن من تحليل هذا التصنيف الوصول إلى أن معظم المؤشرات أرقام مطلقة وبالتالي يفضل التصنيف الأكاديمي الحجم الكبير للجامعات، ولكن يثار تساؤل : هل كل ما هو كبير أفضل من الصغير؟ لاتوجد إجابة حاسمة،ومع ذلك إذا تم أخذ الحجم على أساس كل عضو هيئة تدريس فسيصبح التصنيف الأكاديمي لجامعات العالم أقل تحيزا للحجم.

كما أن لنتائج تصنيف (ARWU) قيود موروثة، لأنها لا تأخذ بعين الاعتبار الوظائف الأخرى في الجامعات مثل: التعليم والخدمات المقدمة للمجتمع المحلي، إلى جانب أن التصنيف لايعكس بشكل جيد تنوع الجامعات ،وسمات التخصصات، والحجم.

إضافة إلى ما سبق فقد أعطى تصنيف شانغهاي أهمية للبحث العلمي باعتباره أحد أهم العناصر التي اعتمدها القائمون على إجراء التصنيف، وهنا لابد من التأكيد على:

- إن الجامعات العربية حديثة العهد، فثلاثة أرباع الجامعات العربية أنشئت في الربع الأخير من القرن العشرين ولا يتعدى عمر ٥٧٪ منها الخمسة عشر عاما، وهذه ملحوظة على قدر كبير من الاهمية؛ فمؤسسات التعليم العالي وخاصة الجامعات تستغرق وقتا لكي ترسخ بنيتها المؤسسية وتجود دورها المعرفي(تقرير التنمية البشرية العربية،٢٠٠٣، ٥٦)
- إن ما تنفقه الدول المتقدمة على البحث العلمي يعادل (١٥- ٢٥) ضعفاً مما تنفقه الدول العربية مجتمعة، إذ لا تزيد نسبة ما تخصصه الدول العربية لهذا الغرض عن ٠,١٥٪ من الناتج المحلي الإجمالي، ولا تزيد حصة الجامعات منه عن نسبة ٣٠٪، بينما تنفق اليابان وحدها حوالي (١٥٠) ضعف ما ينفقه العالم العربي، بل إن جامعة بيركلي الأمريكية بفروعها التسعة تحصل مقابل خدماتها البحثية على ستة أضعاف ما ينفق على التعليم العالي في الوطن العربي، وذلك نظراً لأن الجامعات في العالم المتقدم . كما بينا . هي جامعات بحثية بالمقام الأول تخصص لها المؤسسات الصناعية والانتاجية موازنات كبيرة لغايات البحث والتطوير، بينما تنتشر في الوطن العربي ظاهرة إنشاء المراكز البحثية التي يتجاوز عددها خمسمائة مركز بحثي(تقرير مناخ الاستثمار في الدول العربية،٢٠٠٨)

- لقد خصص تصنيف شانغهاي (٢٠) نقطة للباحثين الحاصلين على جائزة نوبل في الجامعات في حين لم يتمكن أي باحث في أي من الجامعات العربية الحصول على مثل هذه الجائزة، وهنا لابد من الإشارة إلى ما يلي:
- ✓ إن معظم أبحاث علمائنا في جامعاتنا العربية . على قلتها . تنشر باللغة العربية في دورياتنا العلمية المحكمة التي يصل عددها إلى حوالي (٤٥٠) دورية علمية، وهذا ما يشكل عائقا أمام انتشارها في المحافل العلمية، وذلك بسبب ضعف الامكانات المتاحة أمام هؤلاء العلماء ونشر إنتاجهم وحصوله على فرص المنافسة مع غيره من نتاج العلماء الآخرين.(حميض،٢٠١١،٦٠)
- ✓ إن معظم ما يجريه الباحثون في جامعاتنا العربية تعكس الاهتمامات الشخصية والفردية لأعضاء هيئة التدريس كالبحث عن الترقيات، وعدم وجود سياسة واضحة تربط بين البحوث العلمية واحتياجات مؤسساتنا العربية الإنتاجية واعتمادها على الباحثين وأعضاء هيئات التدريس لتزويدهم بدراسات لتطوير منتجاتهم، وتوفير الدعم المالي اللازم لهم.

ويمكن تلخيص أهم الانتقادات التي وجهت إلى نظام التصنيف الأكاديمي لجامعات العالم (ARWU) في الأمور التالية:

- التركيز على البحث العلمي حيث استحوذ على ٦٠٪.
- تطبيق المعايير على جميع الجامعات بغض النظر عن الاختصاص سواء كانت جامعات علوم طبيعية(علمية وتكنولوجية) أو علوم إنسانية، أو جامعات طبية، وبغض النظر عن حجمها سواء أكانت جامعات كبيرة أم صغيرة، وجامعات بحث علمي أو تعلم اكاديمي، وهذا ما يجعل تطبيق هذه المعايير غير ملائم بهذا القدر او ذاك.
- النشر باللغة الانجليزية فقط وإهمال النشر باللغات الأخرى.
- التركيز على الجامعات الكبيرة ذات التخصصات العديدة .
- يتعامل مع الجامعات كنسخة واحدة رغم اختلافها شكلاً ومضمونا فتصنيف شانغهاي بسبب معاييره الموحدة يهمل الثقافات والبيئات التعليمية والاجتماعية في الانظمة المختلفة.

- **ثانيا** : **نقد تصنيف تايمز كيو إس** Times- QS :

تعرض تصنيف التايمز كيو اس لعدة انتقادات تتمثل في الآتي:

- يتعرض معيار تقويم النظراء Peer Review الذي يعتمد عليه تصنيف كيو اس (QS) لانتقاد كبير وذلك باعتراف القائمين على التصنيف أنفسهم،وهو ما دعاهم إلى تخفيض الاعتماد عليه في عام ٢٠١٠ من ٥٠٪ إلى ٤٠٪ ، وإضافة معيار جديد هو" تقويم المستقطبين " .فمنهجية الاعتماد على مراجعة النظراء أو آراء النظراء من خلال الردود على الاستقصاء بوزن نسبي (٤٠٪)، يشكك بشأن موضوعية النتائج.(حميض،٢٠١١، ،٥٤).
- يعتمد تصنيف كيو اس (QS) على معايير عديدة مرتبطة ارتباطا وثيقا بسمعة الجامعة، وفي هذا الاطار يشكك معظم الخبراء في مصداقية هذا النوع من التصنيف المبني على الأخذ بآراء مجموعة منتقاة من الأكاديميين وأخرى ممن لهم علاقة بالمؤسسة المراد تقييمها، ومما يزيد الأمر سوءا إضافة آراء الجهات الموظفة ذاتها لتلك التوليفة من المعايير مما جعلها أمرا معقدا

يصعب الأخذ بمصداقيته أو الاعتماد عليه. ويعتمد (٤٠٪) من هذا التصنيف على سمعة الجامعة، مما أدى وفقا لهذا النظام إلى تفاوت كبير في ترتيب الجامعات في السنوات الماضية.(ألتباخ، ٢٠١١، ١٣).

- التحيز للجامعات البريطانية حيث زادت عدد الجامعات البريطانية في ترتيب Timesعن ترتيب شانغهاي كما حصلت ٥٤ جامعة أمريكية من أعلى ١٠٠ جامعة في العالم في ترتيب شانغهاي بينما تقلص عددها في الترتيب البريطاني إلى ٣١ جامعة. كما تضمن الترتيب البريطاني ١٢ جامعة استرالية من أعلى ١٠٠ جامعة في العالم ولم تتمكن الجامعات الكندية من زيادة عددها بالرغم من مستوى بحثها المرتفع ويعزو ذلك Simon إلى أن المالك لـ Murdoch's News Limited. Times الاسترالي الأصل (Marginson,2006)
- يعتمد تصنيف كيو اس (QS) على الاستبانات التي تقدم للأكاديميين والطلاب وعلى معايير مثل نسبة أعضاء هيئة التدريس للطلاب، وعدد الطلاب الأجانب في الجامعة، ووجود أساتذة عالميين في الجامعة، وعدد الاقتباسات الأكاديمية من أبحاث الجامعة، وفيما عدا المعيار الأخير يرى الباحث أنه لاتوجد قيمة علمية مباشرة للمعايير الأخرى، فهى لاتعكس جودة التعليم، فوجود أستاذ عالمي في الجامعة لايعني بالضرورة أن الجامعة تقدم تعليما عالميا، وتقييم الطلاب لمستوى التعليم في جامعتهم لايمكن أن يؤخذ كمعيار موضوعي للتصنيف؛ لأن ذلك مرتبط بمستوى توقعات الطلاب للتعليم ومستوى خبرتهم السابقة به.

ويمكن تلخيص أهم الانتقادات التي وجهت الى نظام تصنيف تايمز. كيو اس (Times- QS) في الأمور التالية : (Marginson,2007,14)

- الوزن الكبير لآراء الخبراء حيث يتم سؤال(١٦٠٠) أستاذا من (٨٨) دولة لسؤالهم عن أفضل الجامعات وهذه مسألة ذاتية.
- التركيز على السمعة والشهرة.
- لم تعط التعليم والتعلم الوزن اللازم.
- تهدف إلى استقطاب الطلبة حيث تعكس اهتمام بريطانيا في تقديم برامج خارج بريطانيا.
- التركيز على السمعة أكثر يقلل من الأداء الفعلي.
- استبيان السمعة ليس شفافا فلا معروف الأسئلة ولا من سأل .
- لا يمكن تقييم التعلم من مجرد معدل الطلبة إلى الأستاذ.

- **ثالثا** : **نقد تصنيف التايمز** : The Times

وجهت انتقادات عدة إلى تصنيف التايمز من أهمها:

- إن الاستشهاد المرجعي لبحوث لكل عضو من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة والذي يأخذ وزن ٢٠ ٪، مصدره قاعدة بيانات المؤشرات الأساسية للعلوم التي تنتجها مؤسسة طومسون العلمية (ISI) في الولايات المتحدة، هو نفسه الذي استعمل من قبل في تصنيف شنغهاي الأبحاث المشار إليها في دليل النشر العلمي ودليل النشر للعلوم الاجتماعية ودليل النشر للفنون والعلوم الإنسانية. وهذا يعني أن العد المزدوج للاستشهاد بمجلات العلوم الدولية هو

الذي يحدث في إطار حسابات تصنيف نيوزويك، التي من الواضح أنها لا تزال لصالح جامعات البلدان الناطقة بالإنكليزية.

- إن تصنيف التايمز (THE TIMES) الذي وعد بالمزيد من الشفافية والدقة والإحكام بعد انفصاله عن مؤسسة كيو اس عام ٢٠٠٩ ، معرض للوقوع في مشكلات منهجية، فالنظام المتبع فيه يغري المشاركين بالتلاعب بالبيانات وذلك من خلال طرق مختلفة منها: التلاعب في ميزانية الجامعة ليظهر أن كلفة تعليم الفرد في الجامعة عالية او ان الدخل الذي حصلته الجامعة مقابل جهودها البحثية، وهو ما يؤخذ في الاعتبار في تصنيف التايمز.(حميض، ٢٠١١، ٥٤).
- أن التصنيف أعطى أهمية للبحث العلمي وجامعاتنا العربية . حديثة العهد . ومهمتها الرئيسية تأهيل الكوادر البشرية وهي جامعات تعليمية في المقام الأول يشكل طلبة مرحلة البكالوريوس ٩٠٪ من طلبتها و١٠٪هم من طلبة الدراسات العليا بينما توصف جامعات العالم المتقدم بأنها جامعات بحثية يشكل طلبة الدراسات العليا نسبة ٥٠٪ من مجموع طلبتها.

- **رابعا** : **نقد تصنيف ويبمتركس** :

يواجه هذا التصنيف نقدا أساسيا في عدة أمور:

- الأول: تحيزه اللغوي التقليدي، حيث إن أكثر من نصف مستخدمي الإنترنت من المتحدثين باللغة الانجليزية.
- الثاني: اقتصاره على جانب ضيق في تصنيف الجامعات وهو النشر الإلكتروني، إذ لايكفي حصر الإنجازات العلمية للجامعة في المنشورات الإلكترونية فقط.
- الثالث: كثرة المادة العلمية المنشورة لاتعني بالضرورة جودتها، إذ تلجأ بعض الجامعات إلى تكثيف النشر في موقعها دون مراعاة أصالة المادة العلمية المنشورة مما يقلل من مصداقية التصنيف.

بالإضافة إلى ما سبق توجد ملاحظات نقدية عامة تشترك فيها جميع التصنيفات وتتمثل في الآتي:

- إشكالية اللغة وغياب العالمية: وهى إشكالية مشتركة بين جميع التصنيفات التي تصف نفسها ب" العالمية" وأولها تصنيف" شنغهاي" وفي هذا الصدد كتب ثلاثة باحثين فرنسيين في عام ٢٠٠٩ بحثا بعنوان" هل علينا أن نصدق تصنيف شانغهاي"؟ ويشير البحث إلى حقيقة مهمة مفادها: أن الهدف المعلن الذي دعا القائمين على تصنيف" شانغهاي" إلى اصداره هو رغبتهم في ايجاد وسيلة يتمكنون بها من فهم أسباب الفجوة بين الجامعات الصينية وما يسميه التقرير" الجامعات المرموقة عالميا" ويبدو أن ذلك كان مرتبطا بأجندة لديهم لإدخال اللغة الإنجليزية في التعليم العالي في الصين(حميض ٢٠١١، ٥٥- ٥٦).
- تجاهل التنوع الثقافي، وخصوصية الثقافات المحلية للدول، فمن الصعوبة وضع معايير موحدة للحكم على أداء جامعات العالم لغياب المشترك الثقافي الذي يمكن معه إجراء التصنيف على المستوى العالمي.

- وجود بعد تجاري/ ربحي يسيطر على تصنيف الجامعات، وأنها يمكن أن تؤثر سلبا في أداء الجامعات العربية بما تشيعه من شعور عام بالإحباط أو تغيير وجهة الجامعات العربية وخططها لتلبية معايير قد لاتكون ملائمة لها بما يمكن أن يبعدها عن دورها الأساسي وهو " نشر الثقافة وتأصيلها وترسيخها" وليس قياس مخرجات التعليم ومناسبتها لسوق العمل فقط.
- تجاهل التصنيفات العالمية للجامعات. بصفة عامة. واحدة من أهم وظائف الجامعات وهى التعليم، لأن من الصعوبة قياس جودة وأثر التعليم كميا كما أن عقد مقارنات بين الدول والنظم الأكاديمية المختلفة بشأن جودة التعليم وأثره أكثر صعوبة ،إلا أن المعايير الجديدة لمؤسسة" التايمز" تقر بأهمية التعليم، وحددت عددا من المعايير لقياسه، وتشمل هذه المعايير أسئلة متعلقة بمهمة الجامعة فيما يخص(التدريس . معدل عدد الأساتذة إلى الطلاب . معدل عدد درجات الدكتوراه الممنوحة إلى البكالوريوس...)لكن المشكلة أن هذه المعايير لازالت قاصرة عن القياس الكمي لجودة التعليم وأثره.
- تفضيل كل التصنيفات أنواعا معينة من البحث، مما يترتب عليه انحراف توزيع التصنيف، وبمعنى آخر هناك تحيزا نحو العلوم الصلبة مثل: العلوم،والتكنولوجيا، والهندسة، والرياضيات التي تستحوذ على معظم البحوث والاستشهادات والتمويل البحثي.
- تنتقد كثير من التصنيفات في انها تغير معاييرها بصفة مستمرة، وبالتالي فهى تجعل عملية قياس الأداء أو عقد المقارنات عملية صعبة بمرور الوقت.
- يؤخذ على تصنيف الجامعات إن معظم الجهات التي تعمل فيه مؤسسات إعلامية صحفية ربحية ، فيُنعت التصنيف بالتجاري Commercial ranking.
- تتفاوت جهات التصنيف للجامعات في المعايير المستخدمة في التصنيف والوزن النسبي الممنوح لكل معيار، إضافة إلى تفاوتها في المناهج المستخدمة في جمع البيانات وتحليلها. فمثلا يتحيز تصنيف جامعة جايو تونغ شنغهاي بشكل واضح لمعيار جودة البحث العلمي، في حين ينحاز تصنيف كيو إس QS World University Rankings إلى معيار تقييم النظراء، وهو معيار يعتمد بدرجة كبيرة على السمعة (reputational factor).
- لا يمكن التدليل بقوة على وجود ارتباط إيجابي قوي بين ما تحققه مؤسسات التعليم العالي في التصنيفات العالمية وبين الجودة الأكاديمية على أرض الواقع، خاصة تلك المتعلقة بجوانب جودة التدريس، ومخرجات التعلم،وخدمة المجتمع. وهو ما جعل بعض تلك الجهات القائمة على التصنيفات العالمية . QS على سبيل المثال . لإضافة بعض المعايير الجديدة مؤخرا مثل عامل التوظيف بعد التخرج ورضا السوق عن الخريجين (Employability factor).
- مصادر البيانات بعضها يعتمد على استطلاع آراء لا تمثل الحقيقة كما أنها تعتمد على فهارس متحيزة ثقافيا فالمرجعية في الغالب للغة الانجليزية وفي الدول الأنجلو سكسونية. فمثلا في إحدى السنوات بلغ ٧٠٪ من أعلى مائة جامعة من البلدان التي تتحدث اللغة الانجليزية .
- يصعب ترتيب الجامعات لاختلافها شكلاً ومضموناً فرسائل الجامعات وأهدافها مختلفة.

- التحيز للجامعات الكبيرة ذات التخصصات الكثيرة والتخصصات العلمية والمتحدثة باللغة الانجليزية كما هو الحال في نظام شانغهاي ،فمثلا جامعة هارفارد في عام ٢٠٠٦ كان عدد الاقتباسات البحثية ١٦٨ أي أكثر من جميع الجامعات الفرنسية أو الكندية.
- معيار جوائز نوبل مشكوك فيه لاسيما أنه يبنى على التقديم من جهات مختلفة.
- ٦٠٪ من المعايير في نظام شانغهاي يعكس عدد البحوث أكثر من أداء وجودة الجامعات وعليه فإنه يشجع على نشر البحوث وباللغة الانجليزية وليس بالضرورة تطبيقها في تنمية الثروة ورفاهية المجتمعات .
- لا تهتم أنظمة الترتيب بالجامعات المركزة على التعليم الفني والمهني ولا الجامعات الخاصة.
- أصبح الترتيب هدفا وغاية إلى درجة أن بعض الجامعات أضافت الحصول على موقع مرتفع في الترتيب العالمي لبعض الأنظمة وكذلك بعض الحكومات حددت جامعة أو أكثر للحصول على ترتيب عالي.
- التركيز على سمعة الجامعة أكثر من عملية التعلم التي يسعى إليها الطلبة .
- التخصصات والبرامج في الجامعة الواحدة لا تتشابه من حيث الجودة والأداء وهذا يجعل مقارنة الجامعات بشكل إجمالي غير عادل.
- تفضيلات وأولويات المستفيدين تختلف فكلما لبينا حاجات المستفيدين وأغراضهم كلما كان الترتيب أفضل.
- أنظمة الترتيب لا تعكس جميع وظائف الجامعة لاسيما التعليم والتعلم وخدمة المجتمع.

وإجمالا يمكن القول: أن تصنيف الجامعات يعد من القضايا المثيرة للجدل بطبيعتها، وانه لا يوجد تصنيف موضوعي او أكيد تماما، ويستند الخلاف على حقيقة انه لايمكن قياس الجودة الحقيقية للمؤسسة التعليمية من خلال مؤشرات رقمية فقط، وفي كل منهج لتقييم الاداء هناك بعض القضايا الهامة التي تحتاج للمعالجة من اجل تحقيق النجاح والمصداقية.

وبسبب توحيد المعايير في التصنيفات العالمية للجامعات فإنها تهمل الثقافات والبيئات التعليمية والاجتماعية في الأنظمة المختلفة، وإذا كان إعطاء الأهمية بالنسبة للبحث العلمي في تقييم وترتيب الجامعات يحمل مبرراته الجدية من حيث إن الجامعات مؤسسات شاملة ذات أغراض متعددة بشكل البحث العلمي مكونا واحدا من مطالب أصحاب المصلحة، وبشكل إنتاج الخريجين المهنيين المتدربين لغرض خدمة الاقتصاد المتقدم كما في الجامعات الألمانية مثلا . مطلبا رئيسا للمجتمع ولعل التركة الثقيلة التي تعاني منها اقتصاديات ومجتمعات الدول النامية وما يرتبط بها من نقص الموارد المالية وغير المالية،يجعل مقارنة جامعاتها بجامعات العالم المتقدم ضربا من التضليل الإحصائي.

وعلى الرغم من كل الانتقادات التي وجهت إلى نماذج تصنيف الجامعات حول معاييرها ومنهجياتها،فإن أنظمة تصنيف الجامعات باتت حقيقة واقعة وذات تأثير كبير في مختلف الجهات المعنية بالتعليم الجامعي والعالي من

الطلاب، وأرباب العمل، والمنظمات الحكومية والخاصة، ولا بد من تحليلها ودراستها والتأقلم معها، فمن المؤكد أن التصنيف يؤثر على صنع القرار وعمليات التخطيط داخل مؤسسات التعليم الجامعي، وزيادة تركيز الجامعات على تطوير الأداء الأكاديمي ومخرجات البحوث سعيا في محاولة الحصول على مكانة أفضل في قائمة التصنيف مما يؤدي إلى توقيع عقود التوظيف على أساس الأداء، والرواتب الجديدة، وتحقيق الإنجازات العالية، وفي الجامعات عالية المستوى تمنح الكلية الاعتراف الاجتماعي والمهني، وترتفع الروح المعنوية للموظفين، وتأخذ معظم الجامعات المصنفة القرارات التنظيمية والإدارية والأكاديمية والاستراتيجية على أساس نتائج التصنيف، وتستخدم النتائج في وضع أهداف مستقبلية لتوسيع مشاركة البحوث وتطويرها. ومن ناحية أخرى تسهم ثقافة التصنيف في الأداء التخطيطي، وتثير نوعا من المساءلة والشفافية العامة وإعادة هندسة العمليات الإدارية في المؤسسات الجامعية عن طريق المواءمة الوطنية، والأولويات الدولية في التعليم والبحث العلمي.

- **المحور الرابع** : **موقع الجامعات العربية في التصنيفات العالمية للجامعات** :

إضافة إلى ما تم عرضه من انتقادات للتصنيفات العالمية السابقة بسبب عدم ملاءمتها لطبيعة الجامعات العربية فإن نظرة موضوعية لتقييم واقع الجامعات في دولنا العربية تطرح منهجين في المعالجة، الأول: تقييم شامل وتوصيف عام لحالة الجامعات العربية، والثاني: يذهب نحو التجزئة حسب الدول لاختلاف بات ملاحظا في التصنيف العالمي.

وللإحاطة بالمنهج الأول، نجد في تقارير التنمية الإنسانية التي تصدر عن الأمم المتحدة United Nations Development Program (UNDP)خير معين في الرؤيا لاتسامها بالمهنية والحياد المقبول، حيث يشير تقرير التنمية الإنسانية لعام (٢٠٠٣) إلى ظهور أولى الجامعات العربية إلى أبعد من عشرة قرون، في حين غالبيتها استحدث في العقود الأخيرة، ويسلط التقرير الضوء على النقاط الواهنة في الجامعات العربية ناقدا ومبررا من خلال مدخل التحليل الخارجي وأهم ما عرض له .(تقرير التنمية الانسانية العربية ،٢٠٠٣)

- ضعف استقلالية الجامعات في التعليم والبحث العلمي.
- تكدس الطلبة وسياسات القبول المفتوح والتوجه الكمي الغالب.
- انخفاض نسب الانفاق وتوفير الموارد للجامعات.
- ضعف البنية التحتية من مكتبات ومختبرات وغير ذلك.
- ضعف منظومة البحث العلمي والنشر.
- تراجع مستوى المناهج والبرامج الدراسية وتقادمها.
- تواضع الاقتناء التكنولوجي لمتطلبات الاتصالات المعلوماتية.
- تواضع دور هيئات الترخيص والاعتماد الوطنية .

أما المنهج الثاني في المعالجة فيقوم على تناول الدول العربية منفردة في بيان واقع تسلسلها في التصنيفات الدولية للجامعات وبنظرة سريعة، نلاحظ تربع الجامعات الأمريكية على قمم هذه التصنيفات، إلى جانب تشكيلة من الجامعات الإنجليزية والألمانية والصينية واليابانية والأسترالية والكندية، وعدة جامعات من البرازيل وتشيلي وجنوب أفريقيا، وإسرائيل، كما يسهل ملاحظة أن وجود

الجامعات العربية يعتبر نادراً ، وليس الأمر مجرد عرض إحصاءات، بل الأمر يتجاوز ذلك بكثير، ليلقى الضوء على أوضاع غير إيجابية لجامعاتنا الموجودة في ٢٢ دولة عربية.

النتائج المبينة في الجدول (٥) هي نتائج مستخلصة من تصنيف شانغهاي،وبعد الاضطلاع عليها يمكن ان نسميها "الحصاد المر للجامعات العربية حسب التصنيفات العالمية".

- **أولا**: **تصنيف شنغهاي** Institute of Higher Education, Shanghai Jiao Tong University

جدول(٥) : موقع تصنيف الجامعات العربية في تصنيف شنغهاي من العام ٢٠٠٣ وحتى 2013 .(أفضل ٥٠٠ جامعة في العالم)

م	البلد	اسم الجامعة	٢٠٠٣	٢٠٠٤	٢٠٠٥	٢٠٠٦	٢٠٠٧	٢٠٠٨	٢٠٠٩	٢٠١٠	٢٠١١	٢٠١٢	٢٠١٣	المستوى
١	مصر	جامعة	–	–	–	401 – 500	403 – 510	–	–	–	401 – 500	401 – 500	401 – 500	ثبات
٢	السعودية	جامعة الملك سعود	–	–	–	–	–	–	402 – 501	301 – 400	201 – 300	201 – 300	١٥١–٢٠٠	تقدم
٣	– – – –	جامعة الملك فهد للبترول	–	–	–	–	–	–	–	401 – 500	301 – 400	301 – 400	301 – 400	ثبات
٤	– – – –	جامعة الملك	–	–	–	–	–	–	–	–	–	301 – 400	٢٠١–٣٠٠	تقدم
٥		جامعة الملك											401 – 500	–

المصدر: http://www.shanghairanking.com/ARWU2013.html

باستقراء الجدول السابق و تحليل قائمة تصنيف الجامعات للعام (٢٠١٣) يتضح الآتي:

- أنه صدر تقرير عن تصنيف الجامعات عالمياً من معهد التعليم العالي بجامعة (جياو شنغهاي) الصينية في أعوام (٢٠٠٣- ٢٠٠٤- ٢٠٠٥- ٢٠٠٨) ولم يحتو على أي جامعة عربية، ثم صدر في شهر أغسطس عام (٢٠٠٦- و٢٠٠٧)، وشمَل جامعة عربية واحدة وهي جامعة القاهرة، في مستوى متأخر في الترتيب(٤٠١- ٥٠٠)، وكان السبب الرئيس في ظهورها هو حصول عدد من خريجيها على جوائز عالمية مثل جائزة(نوبل). ولم تشمل قائمة(٢٠٠٨) أي جامعة عربية، واحتواء تصنيف(٢٠٠٩) جامعة عربية واحدة.

- و بتفحص قائمة التصنيف الأكاديمي لعام (٢٠١٣) نجد أن التفوق كان . كالعادة . للجامعات الأمريكية ؛ حيث اشتملت قائمة أفضل ٥٠٠ جامعة في العالم على (١٤٩) جامعة أمريكية تتقدمها هارفرد Harvard University (أفضل جامعات العالم للسنة الحادية عشرة على التوالي)، وستانفورد StanfordUniversity ، وجامعة كاليفورنيا- بريكلي University of California,Berkeley ، ومعهد ماساتشوستس للتكنولوجيا Massachusetts Institute of Technology (MIT) ، ولو تحدثنا عن أفضل (٢٠) عشرين جامعة على مستوى العالم لوجدنا (١٧) سبع عشرة منها من الولايات المتحدة ، ولو تحدثنا عن أفضل مائة جامعة لوجدنا (٥٢) منها أيضا في الأخيرة. أما الجامعات الأوروبية فاحتلت المراتب الوسطى أي دون المائة. حيث نجد في قائمة أفضل ٥٠٠ جامعة: (٣٧) جامعة من بريطانيا تتقدمها جامعة كامبردج University of Cambridge في المرتبة الخامسة، و جامعة أكسفورد University of Oxford في المرتبة العاشرة، وكلية لندن الجامعية University College London في المركز(٢١) ، والكلية التطبيقية للعلوم والطب والتكنولوجيا The Imperial College of Science, Technology and Medicine في المركز (٢٤) ، ونجد في القائمة (٢٠) جامعة من فرنسا أفضلها جامعتي (باريس Curie University - Paris 6 وباريس 11 University of Paris Sud (Paris 11) اللتين جاءتا في المركزين (37 و39 على التوالي). و(٣٨) جامعة من ألمانيا تتقدمها جامعة ميونيخ Technical University Munich في المركز (٥٠)، . و١٢ جامعة من هولندا بقيادة جامعتي (أوترخت Utrecht University و (ليدنLeiden University اللتين جاءتا في المركزين 52 و 74 على التوالي. و(٧) جامعات من سويسرا أفضلها معهد زيوريخ الاتحادي للتكنولوجيا Swiss Federal Institute of Technology Zurich الذي احتل المرتبة 20 . و(١٩) جامعة من إيطاليا. و(١١)جامعة من السويد ، و(٤) من الدانمارك .
- أما بالنسبة لجامعات جنوب آسيا والباسفيكي والشرق الأقصى، فإن قائمة الـ ٥٠٠ اشتملت على (٢٠) جامعة من اليابان تتقدمها جامعة طوكيو The University of Tokyo في المركز ٢٠ وجامعة كيوتو Kyoto University في المركز ٢٦ ، و (٤٢) جامعة من الصين، تتقدمها جامعة فودان Fudan University وجامعة بيكنج Peking University وشانغهاي Shanghai Jiao Tong University في المرتبتين(١٥١- ٢٠٠)، و(١١) جامعة من كوريا الجنوبية،و (٧) جامعات من أستراليا، و (٧) جامعات في إسرائيل ، و(٣) جامعات في جنوب أفريقيا .وجامعة واحدة في كل من الهند، وماليزيا، وإيران، وتركيا.
- وفي المنطقة العربية احتوى التصنيف على (٥) خمس جامعات فقط، أربعة منهم في المملكة العربية السعودية تتقدمهم جامعة الملك سعود في الترتيب(١٥١-٢٠٠)،وجامعة الملك عبد العزيز في الترتيب(٢٠١-٣٠٠) ،تليها جامعة الملك فهد للبترول والمعادن في الترتيب (٣٠١-٤٠٠)، ثم جامعتي

الملك عبد الله للعلوم والتكنولوجيا وجامعة القاهرة في ترتيب متأخر (٤٠١- ٥٠٠).

- **ثانيا : تصنيف كيو إس** QS World University Rankings :

جدول(٦) : موقع تصنيف الجامعات العربية في تصنيف QS- THE

م	البلد	الجامعة	٢٠٠٨	٢٠٠٩	2010	٢٠١١	٢٠١٢- ٢٠١٣	٢٠١٣- ٢٠١٤	المستوى
١	مصر	جامعة القاهرة	401-500	401-500	451-500	501-550	401-450	-٥٥١ ٦٠٠	تذبذب
٢	——	جامعة عين شمس				601+	601+	-٦٠١ ٦٥٠	تراجع
٣	——	جامعة الإسكندرية				601+	601+	+٧٠١	تراجع
٤	——	الجامعة الأمريكية بالقاهرة				501-550	392	٣٤٨	تقدم
٥	——	جامعة الأزهر					551-600	-٦٥١ ٧٠٠	تراجع
٦	السعودية	جامعة الملك سعود	–	247	221	200	197	٢٥٣	تذبذب
٧	——	جامعة الملك فهد للبترول والمعادن		266			208	٢١٦	تذبذب
٨	——	جامعة الملك عبدالعزيز		501-600	401-450	370	334	٣٦٠	تذبذب
٩	——	جامعة الملك فيصل				501-550	551-600	+٧٠١	تراجع
١٠	——	جامعة أم القرى				501-550		-٥٥١ ٦٠٠	تذبذب
١١	——	جامعة الإمام محمد بن سعود				551-600	401-450	-٤٩١ ٥٠٠	تذبذب
١٢	——	جامعة الملك خالد					501-550	-٦٠١ ٦٥٠	تراجع
١٣	لبنان	الجامعة الامريكية ببيروت	401-450	351		300	250	٢٥٠	ثبات
١٤	——	جامعة القديس يوسف بلبنان				551-600	501-550	-٦٠١ ٦٥٠	تراجع
١٥	الإمارات	جامعة الإمارات العربية المتحدة	401-450	374	372	339	370	-٤٢١ ٤٣٠	تذبذب
١٦	——	الجامعة الأمريكية بالشارقة				601+		-٤٣١ ٤٤٠	تقدم
١٧	—	جامعة أبوظبي					501-550	-٦٠١ ٦٥٠	تراجع
١٨	سلطنة عمان	جامعة السلطان قابوس				377	401-450	-٥٠١ ٥٥٠	تذبذب
١٩	قطر	جامعة قطر				501-550	551-600	-٥٥١ ٦٠٠	ثبات
٢٠	الكويت	جامعة الكويت				601+		+٧٠١	تراجع
٢١	البحرين	جامعة البحرين				601+	601+	+٧٠١	تراجع
٢٢	سوريه	جامعة دمشق				601+		–	–
٢٣	الأردن	الجامعة الأردنية للعلوم والتكنولوجيا				601+		-٦٥١ ٧٠٠	تراجع
٢٤	——	الجامعة الأردنية					601+	+٧٠١	تراجع
٢٥	العراق	جامعة بغداد				601+	601+	+٧٠١	تراجع

المصدر: http://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2013#sorting=rank+region=71+country=+faculty=+stars=false+search=

بقراءة الجدول السابق وتتبع نتائج التصنيف على مدار ست سنوات من(٢٠٠٨- ٢٠١٤) يمكن استخلاص الآتي:

- لم يدخل في تصنيف(٢٠٠٨) إلا ثلاث جامعات عربية فقط وهي: الجامعة الأمريكية ببيروت، وجامعة الإمارات العربية المتحدة وجاءتا بمستوى(٤٠١.٤٥٠)، بينما جاءت جامعة القاهرة في المستوى (٤٥٠.٥٠٠).
- وشمل تصنيف(٢٠٠٩) ست جامعات عربية، ولوحظ تقدما في الترتيب العالمي، فجاءت جامعة الملك سعود في المرتبة(٢٤٧)، تليها جامعة الملك فهد للبترول والمعادن في المرتبة(٢٦٦)، والجامعة الامريكية ببيروت(٣٥١)، وجامعة الإمارات العربية المتحدة(٣٧٤)، وجامعة القاهرة(٤٠١-٥٠٠)، وأخيرا جامعة الملك عبدالعزيز في المرتبة(٥٠١.٦٠٠).
- وفي تصنيف(٢٠١٠) تضمن (٤) أربع جامعات عربية وهي: جامعة الملك سعود في الترتيب(٢٢١)، وجامعة الامارات(٣٧٢)، وجامعة الملك عبد العزيز (٤٠١.٥٠٠)، وجامعة القاهرة(٤٥١.٥٠٠).
- وتضمن تصنيف(٢٠١١) خمس جامعات عربية ضمن أفضل(٥٠٠) جامعة في العالم وهي جامعات: الملك سعود (٢٠٠)، والجامعة الامريكية ببيروت(٣٠٠)، وجامعة الإمارات العربية المتحدة(٣٣٩)، وجامعة الملك عبدالعزيز(٣٧٠)، وجامعة السلطان قابوس(٣٧٧). وفي نفس التصنيف جاءت (٥) خمس جامعات عربية في المستوى(٥٠١- ٥٥٠) وهي جامعات: القاهرة،الأمريكية بالقاهرة، الملك فيصل، أم القرى، قطر. وجاءت جامعتان في المستوى(٥٥١.٦٠٠) وهما: الإمام محمد بن سعود الإسلامية، والقديس يوسف بلبنان. وجاءت(٨) ثمان جامعات في المستوى(٦٠١+) هي: عين شمس،الإسكندرية، الجامعة الامريكية بالشارقة، الكويت، البحرين، دمشق، بغداد، الأردنية للعلوم والتكنولوجيا.
- وفي تصنيف(٢٠١٢- ٢٠١٣) تضمن(٩) تسع جامعات عربية ضمن أفضل(٥٠٠) جامعة في العالم، وهي بالترتيب: الملك سعود(١٩٧)، والملك فهد للبترول والمعادن(٢٠٨)، والجامعة الامريكية ببيروت(٢٥٠)، والملك عبدالعزيز(٣٣٤)،والامارات العربية المتحدة(٣٧٠)،والجامعة الامريكية بالقاهرة(٣٩٢)، وجامعة القاهرة، والامام محمد بن سعود الاسلامية، والسلطان قابوس جاءت في مستوى واحد(٤٠١- ٤٥٠). وجاءت ثلاث جامعات عربية ضمن المستوى(٥٠١- ٥٥٠) وهي: الملك خالد، والقديس يوسف، وجامعة أبوظبي، وجاءت جامعات الأزهر، والملك فيصل، وقطر في المستوى(٥٥١- ٦٠٠)، وتضمن التصنيف خمس جامعات عربية جاءت في المستوى(٦٠١+) وهي جامعات: عين شمس، والاسكندرية، والبحرين،والأردنية،وبغداد.
- وفي تصنيف (٢٠١٣- ٢٠١٤) تضمن (٨) جامعات عربية فقط ضمن أفضل(٥٠٠) جامعة في العالم، ولوحظ تقدما ملحوظا؛ حيث جاءت جامعة الملك فهد للبترول والمعادن في الترتيب(٢١٦)، تليها الجامعة الأمريكية ببيروت في الترتيب(٢٥٠)، وجامعة الملك سعود في الترتيب(٢٥٣)، والجامعة الأمريكية بالقاهرة في الترتيب(٣٤٨)، وجامعة الملك عبدالعزيز في الترتيب(٣٦٠)، وجامعة الإمارات العربية المتحدة في الرتيب(٤٢١-٤٣٠)،

والجامعة الأمريكية بالشارقة في الترتيب(٤١٣-٤٤٠)،وأخيرا جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في الترتيب(٤٩١-٥٠٠).

- كما لوحظ في أحدث قائمة لتصنيف(كيو إس ٢٠١٣-٢٠١٤) وجود تفاوت في تمثيل جامعات الدول العربية على الوجه التالي: (٧) جامعات في المملكة العربية السعودية، و(٥) جامعات في جمهورية مصر العربية و(٣) جامعات في الإمارات العربية المتحدة،وجامعتين من لبنان، وجامعتين من المملكة الأردنية الهاشمية، وجامعة واحدة في" سلطنة عمان، وقطر، والكويت، والبحرين".
- كما لوحظ أيضا تراجعا في ترتيب بعض الجامعات العربية في قائمة(٢٠١٣-٢٠١٤) عن التصنيف السابق (٢٠١٢-٢٠١٣) كما يوضحه الجدول السابق.

- **ثالثا** : **تصنيف مجلة التايمز للتعليم العالي** : The Times Higher Education World University Ranking

جدول(٧) : موقع تصنيف الجامعات العربية في (تصنيف التايمز)

م	البلد	الجامعة	٢٠١٠-٢٠١١	٢٠١١-٢٠١٢	٢٠١٢-٢٠١٣	٢٠١٣-٢٠١٤
١	مصر	جامعة الإسكندرية	١٤٧	٣٠١-٣٥٠	-	-
٢	السعودية	جامعة الملك عبدالعزيز	-	-	٣٠١-٣٥٠	٣٥١-٤٠٠
٣	السعودية	جامعة الملك سعود	-	-	-	٣٥١-٤٠٠

المصـــــــــــــــدر: http://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings/2013-14/world-ranking/region/asia

بتتبع أربع سنوات لتصنيف (التايمز) بعد انفصاله عن تصنيف (كيواس) للجامعات العربية، اتضح غياب جماعي للجامعات العربية في تصنيف تايمز لأفضل جامعات العالم لعام (٢٠١٠- ٢٠١١/٢٠١١- ٢٠١٢) ، حيث جاءت جامعة عربية واحده وهي جامعة الاسكندرية في مركز متقدم في تصنيف (٢٠١١/١٠)،ومركز متأخر ضمن أفضل ٤٠٠ جامعة في العالم في تصنيف (٢٠١١- ٢٠١٢)، فيما اختفت باقي الجامعات العربية،وكانت جامعة الملك عبدالعزيز الجامعة العربية الوحيدة التي تدخل تصنيف التايمز (٢٠١٢-٢٠١٣). وجاءت جامعتين عربيتين فقط ضمن تصنيف التايمز (لأفضل ١٠٠ جامعة أنشأت منذ أقل من خمسين عاما)، حيث جاءت جامعة الملك فهد للبترول والمعادن في الترتيب(٩٤)، وجامعة المنصورة في الترتيب (٩٦) عالميا.

وفي احدث قائمة تصنيف للتايمز(٢٠١٣-٢٠١٤) لم يتغير الوضع كثيرا،فقد غابت الجامعات العربية عن هذه القائمة عد جامعتين فقط من المملكة العربية السعودية وهما جامعتي الملك عبدالعزيز، وجامعة الملك سعود وجاءتا في ترتيب متأخر نسبيا وفي نفس المستوى (٣٥١- ٤٠٠).

- **رابعا**: **تصنيف ويبمتركس** : Ranking Web of Universities

من الجدول رقم (٨) يتضح أن الجامعات السعودية جاءت في تصنيف(ويبمتركس) على مدار خمس سنوات وتفاوت المستوى التصنيفي على

مستوى أفضل (١٠٠٠) جامعة في العالم، ففي تصنيف (٢٠٠٩) جاءت جامعة الملك سعود في المركز ١٩٧ عالميا، إلا أن المستوى تراجع إلى المرتبة ٤٢٠ في تصنيف ٢٠١٣ .واحتلت الجامعات السعودية المراكز الثلاثة الأولى عربيا.

جدول (٨) : موقع تصنيف الجامعات العربية ضمن التصنيف الاسباني (ويبمتركس) لأفضل (١٠٠٠) جامعة في العالم

م	البلد	الجامعة	٢٠٠٩	٢٠١٠	٢٠١١	٢٠١٢	٢٠١٣ يناير	٢٠١٣ يوليو
١	السعودية	جامعة الملك سعود	١٩٧	١٦٤	-	٢٣٦	٤٢٠	٤٠٢
٢	—	جامعة الملك فهد للبترول والمعادن	٣٠٣	١٧٨	٣٠٢	-	٧٢٦	-
٣	—	جامعة الملك عبدالعزيز	-	٢٩٢	-	-	٦٢٥	٨٠١
٤	لبنان	الجامعة الأمريكية ببيروت					٩٥١	-

بتحليل الجدول السابق يمكن استخلاص وجود تقدم في الترتيب لبعض الجامعات العربية في القائمة الجديدة لتصنيف(ويبمتركس – يوليو ٢٠١٣) وتتمثل في جامعات (الملك سعود. النجاح . المنصورة . عين شمس . الأردنية للعلوم والتكنولوجيا. الكويت . القدس العربية . البحرين . الشارقة . فيلادفيا . الملك عبدالله للعلوم والتكنولوجيا . البتراء).

كما لوحظ تراجعا واضحا في ترتيب معظم الجامعات العربية في أحدث قائمة لتصنيف(ويبمتركس) كما يوضحه الجدول (٩).

وبتحليل القائمة الجديدة لتصنيف ويبمتركس(يوليو ٢٠١٣) لوحظ دخول بعض الجامعات العربية في هذه القائمة وحصولها على مراكز متقدمة نسبيا وهي: كليات الفيصل للدراسات العليا بالرياض (٢٤٦٥)، وجامعة الأزهر بالقاهرة (٢٥٢٣)، وكلية الدراسات التكنولوجية بالكويت (٢٨٠٧)، وجامعة مصراته (٢٨٢٥)، وكلية الفارابي بالسعودية(٢٩٧١)، وجامعة العاشر من رمضان بالقاهرة (٣٠٢٤)، وجامعة طنطا (٣٠٩٣)، والجامعة اللبنانية (٣٢١٣)، وجامعة بلمند بلبنان (٣٣٠٥)، وجامعة حلوان بمصر(٣٣١٣).

في ضوء العرض السابق لموقع الجامعات العربية في التصنيفات العالمية. يمكن استخلاص الآتي:

- إن دخول بعض الجامعات العربية وخاصة جامعات مصر والسعودية لهذه التصنيفات العالمية وتحقيق بعضها مراتب متقدمة نسبيا يعطي مؤشرا لتفاوت مستوى هذه الجامعات، الأمر الذي قد يعزى إلى اهتمام بعض تلك الجامعات بالمنافسة العالمية؛ مما جعلها تتهيأ لهذا السبق العالمي من خلال صياغة رؤى استراتيجية واضحة تضمن لها التقدم في التصنيفات العالمية، في حين ما زالت جامعات كثيرة في الدول العربية خارج تلك المنافسة وتركيزها ينصب على وظائفها الأساسية وهي التدريس والبحث العلمي

وخدمة المجتمع، وتخريج متعلمين لسد احتياجات قطاع الأعمال في تلك الدول.

جدول(٩) : أفضل (٥٠) جامعة عربية في تصنيف ويبمتركس للعام ٢٠١٣

م	الجامعة	يناير ٢٠١٣	يوليو ٢٠١٣	المستوى
١	جامعة الملك سعود	420	٤٠٢	تقدم
٢	جامعة الملك عبدالعزيز	625	٨٠١	تراجع
٣	جامعة الملك فهد للبترول والمعادن	726	١٠٥٧	تراجع
٤	الجامعة الأمريكية ببيروت	951	١١٥٥	تراجع
٥	جامعة الإمارات العربية المتحدة	1167	١٢١٧	تراجع
٦	جامعة القاهرة	1203	١٢٠٦	ثبات
٧	الجامعة الأمريكية بالقاهرة	1306	١٥٧٤	تراجع
٨	جامعة النجاح بفلسطين	1308	١٧٠١	تقدم
٩	الجامعة الأردنية	1507	١٨٧٨	تراجع
١٠	جامعة السلطان قابوس	1678	١٨٦٩	تراجع
١١	جامعة المنصورة	1712	١٦٩٩	تقدم
١٢	جامعة دهوك	1717	٨٨٢٨	تراجع
١٣	جامعة بيرزيت	1775	١٨٣٤	تراجع
١٤	جامعة الملك فيصل	1776	٢٢٢٥	تراجع
١٥	جامعة أسيوط	1810	١٩٢٤	تراجع
١٦	جامعة قطر	1881	٢٢٢٣	تراجع
١٧	جامعة عين شمس	2125	١٨٨٧	تقدم
١٨	جامعة اليرموك	2165	٢٤٣٦	تراجع
١٩	جامعة القسطنطينية	2168	٣٢٢٥	تراجع
٢٠	الجامعة الاسلامية بالمدينة المنورة	2213	٣٧٢٧	تراجع
٢١	جامعة الخرطوم	2275	٢٤٩٦	تراجع
٢٢	جامعة القديس يوسف ببيروت	2332	٢٤٩٣	تراجع
٢٣	الجامعة الاردنية للعلوم والتكنولوجيا	2335	٢٢٨٥	تقدم
٢٤	جامعة طيبة	2385	٣٣٠٥	تراجع
٢٥	الجامعة الهاشمية	2388	٢٧٨١	تراجع
٢٦	الجامعة الاسلامية بغزة	2428	٢٩٨١	تراجع
٢٧	الجامعة الامريكية بالشارقة	2447	٢٨٣٣	تراجع
٢٨	جامعة ابو بكر بلقيد تلمسان	2454	٣٨٥٦	تراجع
٢٩	جامعة الكويت	2499	١٨٧١	تقدم
٣٠	جامعة بنها	2573	٤١١٧	تراجع
٣١	جامعة نجران	2584	٢٨٧٦	تراجع
٣٢	كلية التقنية العليا بالإمارات	2614	٣٢٧٣	تراجع
٣٣	جامعة أم القرى	2621	٢٠١٣	تقدم
٣٤	الجامعة الامريكية بلبنان	2630	٣٠٤٨	تراجع
٣٥	جامعة قاضي عياض بالمغرب	2631	١١٧٤١	تراجع
٣٦	معهد هواري بومدين للتكنولوجيا	2684	٢٩٧١	تراجع
٣٧	جامعة الملك خالد	2855	٢٩٥١	تراجع
٣٨	جامعة الزقازيق	2864	٢٩٤٧	تراجع
٣٩	جامعة الإسكندرية	2867	٢٨٩٦	ثبات
٤٠	جامعة القدس العربية	2919	٢٨٩١	تقدم
٤١	جامعة العلوم والتكنولوجيا محمد بوضياف	3052	٣٤٥٣	تراجع
٤٢	جامعة زايد	3125	٣٣٠١	تراجع
٤٣	جامعة بغداد	3160	٥٥٧٠	تراجع
٤٤	جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية	3208	٢٥٢٤	تراجع
٤٥	جامعة البحرين	3232	٣٠٤١	تقدم
٤٦	جامعة الشارقة	3266	٣٠٤٦	تقدم
٤٧	جامعة فيلادلفيا الاردن	3316	٣٠٩٨	تقدم
٤٨	جامعة الملك عبد الله للعلوم والتكنولوجيا	3356	٤٢٩٩	تقدم
٤٩	جامعة الاخوين بالمغرب	3358	٤٤٨٠	تراجع
٥٠	جامعة البتراء	3377	٣١٦٠	تقدم

المصدر : http://www.webometrics.info/en/Arab_world

◄◄ أن الجامعات العربية ما زالت بعيدة عن أفضل(١٠٠) جامعة على مستوى العالم، بيد أن هناك سعيا حثيثا من الجامعات السعودية للوصول لنادي

المائة لأفضل جامعات العالم، حيث حصلت جامعتا الملك سعود والملك عبدالعزيز على ترتيب متقدم في النسخة الأخيرة للتصنيف الأكاديمي لجامعات العالم (شانغهاي ٢٠١٣.) في الترتيب(١٥١-٢٠٠) و(٢٠١-٣٠٠)،وحصلت جامعة الملك فهد للبترول والمعادن على ترتيب متقدم عالميا في تصنيف(كيو إس) في النسخة الأخيرة ٢٠١٣-٢٠١٤ ، حيث جاءت في الترتيب(٢١٦) عالميا، تلتها الجامعة الأمريكية ببيروت في الترتيب(٢٥٠) ثم جامعة الملك سعود في الترتيب(٢٥٣) والجامعة الأمريكية بالقاهرة في الترتيب(٣٤٨).

- الغياب شبه التام عن تصنيف (التايمز) حيث لم يظهر في التصنيف في نسخته الأخيرة ٢٠١٣- ٢٠١٤ إلا جامعتين فقط من المملكة العربية السعودية وهما جامعتي الملك عبدالعزيز، والملك سعود.
- لم يدخل في نادي الألف جامعة على مستوى العالم في أحدث نسخة لقائمة تصنيف(ويبمتركس- يوليو ٢٠١٣) إلا جامعتين فقط من المملكة العربية السعودية وهما جامعتا الملك سعود والملك عبدالعزيز، مع وجود تراجع كبير في الترتيب لعدد من الجامعات العربية في هذا التصنيف.

- **المحور الخامس : أسباب تراجع الجامعات العربية في التصنيفات العالمية للجامعات :**

في ضوء التحليل السابق لمعايير ومؤشرات نظم التصنيفات العالمية للجامعات ،ووضع الجامعات العربية في تلك التصنيفات يمكن الخروج بنتيجة مفادها: تراجع حاد للجامعات العربية خاصة في تصنيف(شانغهاي) و تصنيف(التايمز) ، ويرجع ذلك إلى عدة أسباب جوهرية تتمثل في الآتي (تقرير مناخ الاستثمار في الدول العربية،٢٠٠٨، ١٧٠).(اليونسكو،٢٠٠٩، ٥٠):

- مؤشر عدد الطلاب الدارسين في مرحلة التعليم العالي لكل أستاذ جامعي: وهو يمثل أحد المعايير التي يستند اليها التصنيف الانجليزي للجامعات،فتشير البيانات المتوفرة أن هذه النسبة بلغت في السودان ٣٨ طالب/أستاذ في الكليات الحكومية خلال العام الدراسي ٢٠٠٣- ٢٠٠٤، أما في مصر بلغت هذه النسبة للعام الدراسي ٢٠٠٧/٢٠٠٨ بالمتوسط للكليات الحكومية للعلوم الأساسية والتطبيقية نحو ١٠ طلاب/ أستاذ(تراوحت ما بين ٦ للزراعة،٧ للطب، ٩ للعلوم الأساسية، ٣٥ للهندسة) بينما بلغت لكليات العلوم الإنسانية والاجتماعية ما نسبته ٨٤ طالب/ أستاذ(تراوحت ما بين ٣٤ لكليات التربية،٦٧ للآداب، و١٦٣ للإدارة والاقتصاد، و٤٥٥ للعلوم القانونية)، وفي تونس بلغت هذه النسبة ١٨ طالب/ أستاذ للعاميين الدراسيين ٢٠٠٦/٠٧-٢٠٠٨/٠٧. وفي الأردن بلغت هذه النسبة ٢٠ طالب/أستاذ للكليات العملية ترتفع الى ٣٠ لكليات العلوم الإنسانية والاجتماعية
- مؤشر عدد أبحاث هيئة التدريس المنشورة عالميا: وهو معيار أساسي في تصنيفات(شانغهاي، وكيو اس، والتايمز، وتايلند) ويرتبط هذا المؤشر بعديد من مؤشرات الأداء المتشابكة على صعيد التعليم العالي في الدول العربية مجتمعة والتي لها تأثير مباشر على هذا المؤشر، وأهمها (تقرير مناخ الاستثمار في الدول العربية،٢٠٠٨، ١٧١) :

- ✓ نقص عدد الدوريات العلمية العربية: حيث لاتتجاوز(٥١٤) دورية. منها(١٥٩) دورية في مصر فقط، مقابل(١٣٨٨٣) دورية في اليابان، وتعاني معظم الدول العربية من ضعف شديد سواء في إصدارات الدوريات العلمية أو الحصول على الأجنبية منها وخاصة الدوريات العلمية المحكمة، وجدير بالذكر أن عدد الأبحاث الصادرة من مصر والمنشورة في الدوريات الدولية بلغ(٩٠٠) بحث خلال عام(٢٠٠٨) مقابل(٤٤١) بحثا خلال عام ٢٠٠٧.
- ✓ تواضع الإنفاق على البحث العلمي في الدول العربية: حيث بلغ في المتوسط من الناتج المحلي الإجمالي ما نسبته 0.2% مقارنة بنحو 1.4% كمتوسط الإنفاق عالميا(بما يمثل ٧ أمثال إنفاق الدول العربية على البحوث والتطوير). وتجدر الإشارة إلى أن هذه النسبة بلغت ٣,٨٪ و ٢,٦٪ و٢,٨٪ و٢,٦٪ في كل من السويد وسويسرا واليابان وكوريا الجنوبية وأمريكا على التوالي، و٢,٤٪ في كل من المانيا واسرائيل بما يعادل ١٢ مرة أكثر من متوسط ما تنفقه الدول العربية مجتمعة.
- ✓ نقص عدد مراكز الأبحاث في الدول العربية: حيث بلغ إجماليها(٥٥٠) مركزا، منها ١٠٤ مركزا في مصر وحدها، ويعد هذا العدد قليلا مقارنة بما يتوافر في واحدة من الدول المتقدمة مثل أمريكا واليابان.
- ✓ انخفاض حجم القوى البشرية العلمية في الدول العربية مقارنة بنظيرتها في الدول المتقدمة وبعض الدول النامية، فعلى سبيل المثال لا الحصر بلغ حجم القوى البشرية العلمية في مصر نحو(٥٦٠) باحثا لكل ١٠٠٠٠٠ نسمة من عدد السكان، ونحو(٤٦٠) باحثا/١٠٠٠٠٠ نسمة في تونس، مقابل (٤٩٠٦) باحث/١٠٠٠٠٠ نسمة في اليابان، و(٢٤٤٨) باحث/١٠٠٠٠٠ نسمة في فرنسا، و(٣٦٧٦) باحث/ ١٠٠٠٠٠ نسمة في أمريكا.

كما يلاحظ أن الأبحاث العربية غالبا ما تتسم بالفردية، وغياب روح الفريق،وضعف ارتباطها بالواقع وخطط التنمية حيث تنصب في المقام الأول على تحسين الوضع العلمي والمالي لعضو هيئة التدريس، وعادة ما يكبل عضو هيئة التدريس في الجامعات العربية بمهام التدريس على حساب مساهماته البحثية،حيث لاتتجاوز نسبتها(٥٪) من جملة أعبائه مقابل(٣٣٪) من جملة أعباء هيئة التدريس في بعض جامعات الدول المتقدمة. (تقرير مناخ الاستثمار في الدول العربية،٢٠٠٨، ١٧٠)

ويؤكد ما سبق (صائغ،٢٠١١، ٣٥). بقوله أن البحث العلمي ضعيفا في الجامعات العربية ويركز على الجانب النظري الفلسفي البعيد عن الجوانب التطبيقية في مختلف المستويات الاجتماعية والعلمية والاقتصادية والتربوية، فهى أبحاث للترقية فقط وقد تكون تكرارا لما توصل إليه الآخرون.

- ضعف الإنتاج العلمي في مجال ترجمة الكتب العلمية ونقل اصدارات التقنية إلى اللغة العربية، حيث تشير البيانات إلى أن ما يترجمه بلد مثل تركيا في فترة عام يفوق في مجمله ما تترجمه الدول العربية مجتمعة في ذات الفترة.

- نقص عدد وثائق براءات الاختراع التي تمثل أحد المصادر المهمة للمعلومات العلمية.
- غياب شبكات المعلومات بين الدول العربية يحول دون تبادل المعلومات العلمية ونتائج الأبحاث مما يؤدي الى تكرار الأبحاث وهدر الطاقات البحثية العربية.
- هجرة العقول العربية، حيث تتميز تلك العقول بكونها نادرة الاختصاص وذات مهارات متميزة، الأمر الذي لا يؤثر فقط على جودة التعليم الجامعي بل يؤثر سلبا على تراكم المعرفة وتحقيق التنمية.

- مؤشر عدد الطلبة الحاصلين على درجة الدكتوراه: لاتزال الجامعات العربية جامعات موجهة نحو التعليم، ولم تتقدم في مجال التحول نحو تطوير الدراسات العليا ذلك أن طلبة الماجستير يشكلون ٥,٤٪ فقط، وطلبة الدكتوراه ١,٣٪ من أصل خمسة ملايين طالب أمكن حصر الدرجات العلمية التي يتابعونها خلال العام ٢٠٠٨، حيث كان هناك ٦٣,٩ ألف طالب مسجلين في شهادة الدكتوراه، و٢٧٣,٢ ألف طالب مسجلين في شهادة الماجستير.
- مؤشر البنية التحتية وقلة فرص البحث العلمي: ويتخذ ذلك عدة أشكال منها: التوسع في البرامج ولا سيما الدراسات العليا التي تقل متطلباتها البحثية من مختبرات وكوادر بشرية، والتي تؤثر سلبا على جودة البحوث في الجامعات العربية.
- مؤشر التفاعل البحثي مع مؤسسات الإنتاج والصناعة: حيث يوجد ضعفا بين المشاريع البحثية في الجامعات العربية وبين المؤسسات الصناعية والانتاجية من جهة، وبين خطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية من جهة أخرى.(اليونسكو،٢٠٠٩، ٥٠).
- مؤشر النشر الإلكتروني :وفقا للتصنيفات العالمية للجامعات لوحظ أن النشر الإلكتروني يعد من العوامل الأكثر أهمية في التقييم، إلا أن الجامعات العربية تعاني جملة تحديات بهذا الشأن ، من أهمها (عبدالعال،٢٠١١):
  - ✓ الفجوة الهائلة بين حجم الشكل التقليدي والشكل الإلكتروني للمعلومات العربية، فما هو متاح في شكل إلكتروني لايمكن مقارنته بما تختزنه المكتبة العربية من مؤلفات ومعارف.
  - ✓ المحتوى الأكاديمي والعلمي، فالدوريات العلمية المحكمة او المتخصصة التي تنشرها الكليات ومراكز البحوث تعاني من مشاكل متعددة في شكلها التقليدي، وعلى الرغم من مبادرة بعض الجامعات العربية بنشر اعداد من هذه المجلات رقميا من خلال شبكة الانترنت؛ إلا أن هذا المجهود لايقارن بحجم العدد الكلي للدوريات العربية المحكمة(في حدود ٣٠٠٠ دورية)، على جانب آخر تمثل إشكالية إتاحة قاعدة معلومات للرسائل والاطروحات الجامعية مشكلة اخرى خاصة فيما يتعلق بالقوانين المنظمة لعملية النشر والملكية الفكرية والحقوق الموزعة بين الباحث والمشرف والجامعة.
  - ✓ محرك البحث العربي، توجد محاولات لتشغيل محرك بحث عربي قوي يجاري ماهو متاح في لغات أخرى كالإنجليزية والفرنسية والصينية ... إلا انها لم يحالفها التوفيق.

- **المحور السادس** : **مقترحات تحسين مستوى تصنيف الجامعات العربية عالميا** :

في ضوء ما تم عرضه في المحاور السابقة ؛ يري الباحث أن الجامعات العربية يجب أن تبادر باتخاذ عدة خطوات إجرائية للتقدم في التصنيفات العالمية للجامعات، تتمثل في الآتي:

- **أولا** : **تصنيف شنغهاي الصيني** :

إن تصنيف جامعة شنغهاي جياو تونج الصينية هو الأهم والأكثر شمولا وفي الحقيقة فإن التصنيفات الأخرى تعتمد بشكل أساسي على تصنيف الجامعة الصينية، ولكي ترتفع رتبة الجامعات العربية وتدخل ضمن أفضل ٥٠٠ جامعة على مستوى العالم ينبغي أن تتبع الإجراءات التالية :

- تشجيع خريجي وأعضاء هيئة التدريس من الجامعات على البحث العلمي في مختلف المجالات والتخصصات العلمية .
- التطلع للتنافس على جوائز عالمية مرموقة مثل جائزة نوبل، ميداليات فيلد العالمية للرياضيات.
- الاهتمام بنتائج الأبحاث العلمية، الأبحاث المنشورة في المجلات العلمية رفيعة المستوى.
- تشجيع النشر العلمي للنتائج الأبحاث العلمية للجامعات العربية. بحيث يكون نشر المقالات والأبحاث في المجلات العلمية العالمية وخاصة التابعة للتصنيف العالمي لمؤسسة طومسون (ISI) في مجالات الطبيعة والعلوم والعلوم الاجتماعية والإنسانية، ويفضل النشر في أكثر من مجال من مجالات تصنيف (ISI)العالمي للمجلات العلمية. ويؤخذ في الاعتبار نوع وثراء المادة العلمية المنشورة.
- زيادة إنفاق الجامعة على البحث العلمي.

- **ثانيا** : **تصنيف تايمز – كيو اس** :

توجد عدة إجراءات التي تؤدي إلى ارتفاع ترتيب الجامعات العربية في تصنيف(تايمز كيو إس)تتمثل في:

- الاهتمام بالبرامج الأكاديمية في المجالات الخمسة الأساسية وهي (العلوم الطبيعية، والعلوم الهندسية، والعلوم الحيوية، والعلوم الإنسانية، والعلوم الاجتماعية).
- تشجيع أساتذة الجامعة على نشر البحوث العلمية في المجلات العالمية والاهتمام بجدة البحث العلمي، وربط ترقيات منسوبيها بجودة المخرجات البحثية وارتباطها بالمؤسسات الإنتاجية.
- التزام الجامعات بجودة العملية التعليمية وجودة التدريس فيها من حيث نسبة عدد الطلاب إلى عدد الأساتذة في الجامعة .
- الاهتمام بتأهيل الخريجين الجامعيين لسوق العمل، وتعزيز وتنمية:
  - ✓ طاقاتهم الإبداعية والابتكارية.
  - ✓ إمكاناتهم التحليلية .
  - ✓ القدرات اللغوية التي يمتلكونها .
  - ✓ سلوكياتهم الوظيفية.

- التعاقد مع أفضل الأساتذة الدوليين من مختلف أرجاء العالم في الجامعات العربية. والاهتمام بمعيار الإنتاجية العلمية لمن يتعاقد معهم من أعضاء هيئة التدريس كمعيار أساس في التعاقد، بحيث يتم التركيز على استقطاب الأعضاء ذوي الإنتاج العلمي المنشور في أوعية عالمية معتبرة (citation Indexed Journal) لدى جهات التصنيف العالمية.
- جذب وتشجيع الطلاب الدوليين للدراسة في الجامعات العربية.
- الاهتمام بتحسين (تخفيض) نسبة أستاذ إلى طالب، حيث إنه من المؤشرات المعطاة وزناً في التصنيفات العالمية، وخاصة تصنيف QS، وذلك من خلال زيادة أعضاء هيئة التدريس مقارنة بأعداد الطلبة، مع أهمية ملاحظة نوعية الزيادة، بحيث لا تؤثر سلباً على معيار جودة البحث العلمي لأعضاء هيئة التدريس.

- **ثالثا : تصنيف التايمز :**

من أهم معايير تصنيف التايمز جودة البحث العلمي ونشر نتائجه في مجلات ذات مستوى علمي متميز، من هذا المنطلق يمكن للجامعات العربية اتخاذ إجراءات لتفعيل معايير تصنيف التايمز من أهمها:

- الاستفادة من طلبة البعثات العلمية الدارسين في الجامعات المتقدمة في العالم، وذلك عن طريق نشر أطروحاتهم مع المشرف العلمي خلال دراستهم،أو بعد الانتهاء منها في مجلات علمية مرموقة، ووضع أسماء جامعاتهم على البحث، وعنوان جامعتهم، وبذلك يسهم هذا الإجراء في رفع السمعة العلمية للجامعة التي ينتمون إليها، وإعطاء الباحثين العرب خبرة في كيفية كتابة ونشر البحوث عالميا، وإعطاء الباحثين الثقة والخبرة لنشر البحوث في المستقبل.
- تقديم حوافز لمن يقومون بنشر بحوثهم العلمية في المجلات العلمية المصنفة عالمياً وفقا لتصنيف هيئة Thomson Reuters (ISI) والذي يصنف المجلات وفقاً للسمعة العالمية والمراجعات الرصينة ولمعامل التأثير Impact Factor (IF) أو في المجلات المميزة والعريقة مثل (Nature) أو(Science) أو ما يعادلهما، أو يقومون بتأليف كتب أو فصول في كتب تنشر من قبل دار نشر عالمية، أو يقومون بتسجيل براءات اختراع عالمية، أو تم الاستشهاد ببحوثهم عالميا.
- عقد شراكات بحثية مع مؤسسات الانتاج والصناعة.
- اجراء بحوث تشاركية مع جامعات عربية وأجنبية .

- **رابعا : تصنيف ويبمتركس** : Webometrics

توجد عدة إجراءات تؤدي إلى ارتفاع رتبة موقع الجامعات العربية عالمياً تتمثل في الاتي:

- محركات البحث العالمية: ينبغي العمل على مواكبة موقع الجامعة لتقنيات البحث في المحركات العالمية، و إدراج خرائط الموقع (sitemaps) في محركات البحث مما يسهل عملية الحصول على المعلومات

- الانتشار في أدلة البحث العالمية :ينبغي إدراج موقع الجامعة في أدلة البحث العالمية بمختلف تصنيفاتها مما يؤدي إلى انتشار الموقع لدى الباحثين والمهتمين.
- تفعيل صفحات أعضاء هيئة التدريس في المواقع الأكاديمية: يجب تفعيل صفحات أعضاء هيئة التدريس في المواقع الأكاديمية، إلى جانب فتح المجال أمام الموظفين الإداريين بإنشاء مواقع إدارية، وعقد ورشات عمل للتعريف بصفحات أعضاء هيئة التدريس وتدريبهم على استخدامها، وتوفير الدعم الفني اللازم لأعضاء هيئة التدريس من أجل تفعيل صفحاتهم، وتنظيم مسابقات لأفضل عشرة مواقع لأعضاء هيئة التدريس من حيث عدد الصفحات وعدد الملفات بكل جامعة.
- الرسائل العلمية: يلزم توفير رسالة الماجستير والدكتوراه على الموقع كملفات كاملة بالإضافة إلى الملخصات العربية والإنجليزية.
- الوصف الوظيفي لموظفي الجامعة: ينبغي وضع فهرس الوصف الوظيفي في بوابة عن الجامعة مصنف حسب الدوائر والأقسام بالجامعات.
- مجلة الجامعة: يجب تفعيل مجلة الجامعة العلمية بتشجيع النشر العلمي للأبحاث العلمية المحكمة.
- الاهتمام بالملفات الثرية والغنية بالوسائط: رغم أن لغة Html هى اللغة الشكلية القياسية لصفحات الانترنت، إلا أن استخدام ملفات من نوعية (pdf) أو مايكروسوفت وورد (word) يكون أفضل نظرا لأنها تسمح بتوزيع جيد للوثائق والمعلومات.
- زيادة عدد الروابط بالجامعات والمؤسسات العلمية الأخرى.
- وضع المزيد من مبادرات تحسين أنظمة تقنية المعلومات في الجامعات العربية .
- تدعم الترابط الشبكي بين الجامعات العربية بما يعزز وجودها على الإنترنت ويساعد على التبادل البحثي بينها وبين بعضها البعض.
- استخراج وتحليل واستخدام البيانات والمعلومات عن طريق الانترنت.
- زيادة كمية المواد البحثية المنشورة عميقة الأثر في مواقع هذه الجامعات على شبكة الإنترنت.
- زيادة عدد المواقع التي تؤدي إلى مواقع تلك الجامعات.
- تطوير موقع الجامعة من خلال عقد مسابقة لأفضل كلية من حيث كمية ونوعية المحتوى المتوفر في موقع الكلية .

- **المحور السابع** : **توصيات البحث** :

في ضوء ما تم عرضه في البحث الحالي؛ يمكن الخروج بمجموعة توصيات تهدف إلى تحسين ترتيب الجامعات العربية ضمن التصنيفات العالمية للجامعات، وتتمثل فيما يلي:

- مراعاة نظم تصنيف الجامعات أنظمة التعليم المختلفة والاختلافات في البيئات والإمكانات والأغراض والمهام المختلفة للجامعات في دول الشمال والجنوب وفي أقاليم العالم المختلفة، بأن يتم تقسيم تصنيف الجامعات العالمي الموحد الحالي إلى تصنيفات متعددة ومقسمة على أساس إقليمي يراعي الخصوصيات ويتيح الفرصة الملائمة والمتكافئة للجامعات المتميزة

لتأخذ المكانة الملائمة في التصنيف الإقليمي للجامعات (Regional University Ranking) وهذا المقترح يمكن أن يحقق ما يأتي:

- ✓ استيعاب الخصوصيات والتنوع في البيئات المختلفة التي تعمل فيها جامعات الأقاليم المختلفة.
- ✓ إعطاء جامعات أقاليم الجنوب (كما هو الحال في الإقليم العربي الذي يضم الدول العربية). فرصة أفضل للظهور والمشاركة المتكافئة بعيدا عن الصيغة الغربية المتحيزة لتصنيف الجامعات العالمي، وبما يجعلها بمثابة معيار إقليمي (Regional Benchmark) لكل جامعات الإقليم بنفس الطريقة التي تكون فيها جامعة هارفرد معيارا أمريكيا أو حتى دوليا.
- ✓ تحقيق الانفتاح على معايير تقييم الجامعات في الأقاليم المختلفة والأدلة والفهارس المستخدمة في هذا التقييم.
- ✓ تحقيق الموازنة بين متطلبات البحث العلمي ومتطلبات التعليم الأكاديمي لإعداد الخريجين المهنيين المدربين لأغراض التنمية في أقاليم الجنوب.
- ضرورة عقد برامج ولقاءات توعوية بأهمية التصنيفات وفوائدها لتطوير أداء الجامعات العربية.
- الانفتاح على التجارب العالمية من خلال الأداء المقارن Benchmarking مع الجامعات التي تتصدر قائمة التصنيفات.
- بناء تصنيف عربي يراعي بيئة الجامعات العربية في معاييره ومؤشراته.
- ولكي ترتقي جامعاتنا العربية إلى افضل (٥٠٠) جامعة في العالم في التصنيف الأكاديمي للجامعات (شانغهاي)، وتصنيف (كيو اس)، وتصنيف (التايمز) ، وتصنيف (الويبمتركس)، يجب التأكيد على ما يلي:

- ✓ تبني أساليب حديثة في التدريس باللجوء إلى الوسائل المعلوماتية الحديثة وتكييف أساليب التدريس مع ذلك.
- ✓ اعتماد أساليب علمية حديثة في بناء المناهج، بحيث تتميز بمرونة في تغييرها لمسايرة التطورات المتسارعة.
- ✓ توفير التمويل الضروري للجامعة باعتبارها خيارا استراتيجيا مهما، وليس باعتبارها مجرّد مؤسسة للخدمات.
- ✓ توفير الوسائل والإمكانيات العلمية والتربوية الحديثة .
- ✓ الاهتمام بالأساتذة والباحثين والعمل على تلبية حاجاتهم المادية.
- ✓ الحفاظ على الكفاءات وتشجيع عودة المهاجرين منهم.
- ✓ حلّ مشاكل الطلبة وتوفير جو مناسب للدراسة.
- ✓ التشجيع على ربط الجامعة بمحيطها، وتوعية القطاع الصناعي والخدمي بأهمية التعاون مع الجامعة.
- ✓ العناية بتعليم اللغات الأجنبية وخاصة اللغة الإنجليزية لكون غالبية ما ينشر هو بهذه اللغة. كما يجب تشجيع الباحثين ومساعدتهم على نشر أبحاثهم في المجلات العالمية باللغة الإنجليزية.
- ✓ زيادة ميزانية البحث العلمي وتوفير الدعم لمستلزمات البحوث التطبيقية، وتقديم حوافز ومكافآت الى الباحثين الذين ينشرون البحوث والكتب في دوريات عالمية.

- ✓ إنشاء قاعدة بيانات شاملة لرسائل الماجستير والدكتوراه التي نوقشت في الجامعة وعرض نتائجها على الهيئات المعنية في المجتمع للاستفادة منها.
- ✓ تعميق التعاون مع الجامعات الأجنبية وزيادة عدد الطلبة الوافدين في الجامعات.
- ✓ اعتبار البحوث المنشورة باللغة العربية في مختلف المجالات العلمية، وأخذها في الحسبان عند تقويم الجامعات وتصنيفها.
- ✓ تدريب الكوادر الأكاديمية الوطنية في أرقى الجامعات الأجنبية مع استعارة أفضل الأساتذة وأكثرهم خبرة من جامعات الدول المتقدمة.
- ✓ قيام المنظمات أو المؤسسات التربوية في العالم العربي من إصدار تصنيف خاص بالجامعات العربية ،ويكون الهدف منه معرفة امكانيات كل جامعة،والرفع من مستوى الأداء والجودة في التعليم الجامعي.
- ✓ تشجيع واستقطاب الطلبة الأجانب للدراسة في الجامعات العربية.

- **المراجع** :

- الأحمدي، عائشة سيف(٢٠١٣)." التصنيف العالمي لجامعات الدارسين السعوديين في الخارج: الواقع والمأمول"، مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين: مجلد ٤، عدد(٢)، يونيو.
- ألتباخ، فيليب(٢٠١١)." التصنيفات الدولية للجامعات- إطلالة موسم التصنيف"، **المجلة السعودية للتعليم العالي**، العدد الخامس، وزارة التعليم العالي، مركز البحوث والدراسات.
- برقعان، أحمد محمد والقرشي، عبدالله علي(٢٠١٢)" حوكمة الجامعات ودورها في مواجهة التحديات" المؤتمر العلمي الدولي (**عولمة الإدارة في عصر المعرفة**). لبنان: جامعة الجنان،١٥- ١٧ ديسمبر.
- برنامج الأمم المتحدة الإنمائي والصندوق العربي للإنماء الاقتصادي والاجتماعي(٢٠٠٣) **تقرير التنمية الانسانية العربية" نحو إقامة مجتمع المعرفة"**، نيويورك: المكتب الاقليمي للدول العربية.
- البنك الدولي(٢٠١٠). **مراجعات لسياسات التعليم الوطنية- التعليم العالي في مصر**،منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي.
- حميض، بشار.(٢٠١١). التصنيفات العالمية للجامعات أمر جدي أم مجرد فقاعة؟ **آفاق المستقبل**، مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية، السنة الثانية، العدد التاسع،يناير- فبراير.
- صائغ، عبدالرحمن بن أحمد(٢٠١١). التصنيفات الدولية للجامعات- تجربة الجامعات السعودية"، **المجلة السعودية للتعليم العالي**، العدد الخامس، وزارة التعليم العالي، مركز البحوث والدراسات.
- صقر، أمل(٢٠١١). " الجامعات العربية في مواجهة التصنيفات العالمية"، **آفاق المستقبل**، مركز الامارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية، السنة الثانية، العدد التاسع، يناير. فبراير.

- عبد الحميد، وائل شحاته(٢٠١٢). الجامعات العربية بين الجودة الشاملة وشهادات الجودة،**المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي**، اتحاد الجامعات العربية، مجلد(٥) عدد (١٠) ٢١٩.
- عبدالعال، عنتر محمد(٢٠١١). معوقات النشر الإلكتروني وعدم الاستفادة منه في الجامعات العربية: جامعة سوهاج نموذجا: دراسة ميدانية، Cybraria Journal ، عدد ٢٦.
- علي، آفاح داؤود (٢٠٠٣) الحلقات المفقودة في منهج إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي، **الملتقى العربي لتطوير أداء آليات الإدارة والتجارة في الجامعات العربية**، حلب. الجمهورية العربية السورية.
- الفيصل، بسمان(٢٠١١)." التصنيفات الدولية للجامعات وموقف الجامعات العربية"،**المجلة السعودية للتعليم العالي**، العدد الخامس، وزارة التعليم العالي، مركز البحوث والدراسات.
- المؤسسة العربية لضمان الاستثمار وائتمان الصادرات(٢٠٠٨). **تقرير مناخ الاستثمار في الدول العربية**، دولة الكويت.
- هادي، رياض عزيز(٢٠١٠)." الجامعات(النشأة والتطور- الحرية الأكاديمية الاستقلالية)، **سلسلة ثقافة جامعية**، جامعة بغداد: مركز التطوير والتعليم المستمر، المجلد الثاني، العدد الثاني.
- وزارة التعليم العالي(٢٠١١). **الجامعات السعودية على الخريطة الدولية**، السعودية: وزارة التعليم العالي، وكالة الوزارة للتخطيط والمعلومات.
- اليونسكو(٢٠٠٩). إنجازات التعليم العالي في البلدان العربية وتحدياته، المؤتمر الإقليمي العربي حول التعليم العالي، القاهرة: ٥/٣١- ٦/٢ .
- الجامعة الأمريكية(٢٠١٢). **كيف تختار الجامعة الأمثل في منطقة الشرق الاوسط وشمال أفريقيا- دليل عملي للطلبة وأولياء الأمور**، منشورات الجامعة الأمريكية بالشارقة.
- Aguillo, I. F. . Ortega, J. L and FernÃ¡ndez M.(2008). "Webometric ranking of world universities: Introduction, methodology, and future developments**,"** ***Higher Education in Europe,*** vol. 33.
- Baty, Phil(2010). The New Methodology of THE's World University Rankings, **Journal of International Higher Education**, Vol. 3, No. 4. October, 2010.
- Eccles, C. (2002): 'The Use of University Rankings in the United Kingdom', **Higher Education in Europe,** Vol. 27, No. 4.
- Federkeil, G (2002) 'Some aspects of ranking methodology – the CHE-Ranking in German universities'**, Higher Education in Europe**, XXVII (4): 389-97

- Feng, D. H. (2005): 'Some Personal Observations of the 2005 World Universities Ranking of Shanghai Jiao Tong University (SJTU)'. http://www.utdallas.edu/research.
- Filinov, N.B. & Ruchkina, S. (2002). The ranking of higher education institutions in Russia: Some methodological problems**. Higher Education in Europe**, 27(4),.
- Huang,Mu-Hsuan(2011). A Comparison of Three Major Academic Rankings for World Universities: From a Research Evaluation Perspective**, Journal of Library and Information Studies** 9:1 (June 2011).
- Ismail, Muhammad.(2008).Ranking of Universities. **2nd International Conference on Assessing Quality in Higher Education**, 1st – 3rd December, 2008, Lahore – Pakistan.
- Jati,Handaru(2012). Comparison of University Webometrics Ranking Using Multicriteria Decision Analysis: TOPSIS and VIKOR Method, **World Academy of Science, Engineering and Technology** 71.
- Jobbins, D (2002) The Times Higher Education Supplement – League tables in Britain: An insider's view', **Higher Education in Europe**, XXVII (4).
- Jun-ping Qiu, Ruixian Yang, Rongying Zhao(2010). Competition and Excellence: Ranking of World-class Universities 2009 and Advance of Chinese Universities**, Journal of Library and Information Studies** 8:2 (December 2010) p.11-27.
- Kobayashi,Testuo.(2010). **"**The University Ranking" of Asahi Shimbun Publications". **Journal of International Higher Education,** Vol. 3, No. 4.
- Liu ,Nian Cai and Cheng, Ying.(2005). The Academic Ranking of World Universities, **Higher Education in Europe**, Vol. 30, No. 2, July 2005.
- Cai , Liu Nian (2008) "Academic Ranking of World Universities : Methodology and Problems", www.arwu.org/rank/2006/ARWU%20200706.ppt (7/15/2008)

- Liu, N. C. & Cheng, Y. (2005): 'Academic Ranking of World Universities: Methodologies and Problems', **Higher Education in Europe**. Vol. 30, No 2.
- Lombardi,John &others .(2005). The Top American Research Universities, **An Annual Report From The Lombardi Program on Measuring University Performance**, The Center at the University of Florida.
- Marginson ,Simon(2007). Global university rankings: where to from here? **Asia-Pacific Association for International Education** ,National University of Singapore, 7-9 March 2007.
- Marginson,Simon.(2007). Global University Rankings: Implications in general and for Australia**, Journal of Higher Education Policy and Management.**Vol.29,No.2, July.
- OECD (2011), **Education at a Glance 2011: Highlights, OECD Publishing**.
- http://dx.doi.org/10.1787/eag_highlights-2011-enWang, Q and. Cheng, Y, &. Liu, N.C (2012) Building World-Class Universities: Different Approaches to a Shared Goal, **Global Perspectives On Higher Education ,** Vol,25**.**
- Rauhvargers,Andrejs (2011).Global University Rankings and their impact, **EUA Report on Rankings**, Belgium.
- Saisana ,Michaela and D'Hombres, Beatrice(2008**). Higher Education Rankings: Robustness issues and Critical Assessment, European** Commission Joint Research Centre , Centre for Research on Lifelong Learning (CRELL), Italy.
- Sancho, José M. Gómez and Esparrells, Carmen Pérez(2012). **International Higher Education Rankings at a Glance: How to Valorise the Research in Social Sciences and Humanities**? The University of Zaragoza & The Autonomous University of Madrid, Spain
- Sanoff, Alvin P.(2007), The *U.S. News* College Rankings: A View from the Inside,in: **College and University Ranking Systems Global Perspective And American Challenges,** Institute For Higher Education Policy , Washington, DC

- Siwinski, W. (2002). ‘‘**Perspectiv** – Ten Years of Rankings’’, **Higher Education in Europe**, 27 (4) .
- van Raan, Anthony F.J.(2005). Challenges in Ranking of Universities**,** Invited paper for **the First International Conference on World Class Universities**, Shanghai Jaio Tong University, Shanghai, June 16-18, 2005.
- http://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings/2013-14/world-ranking/region/asia.
- http://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2013#sorting=rank+region=71+country=+faculty=+stars=false+search=http://www.shanghairanking.com/ARWU2013.html
- http://www.webometrics.info/en/Previous_editions
- http://www.webometrics.info/en/Arab_world.

****

البحث الرابع :

" واقع مراكز صعوبات التعلم من وجهة نظر المشرفات التربويات والمديرات ومعلمات صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بمكة المكرمة "

إعـــداد :

د/ نايف بن عبدالله التويم

قسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية

جامعة أم القرى بمكة المكرمة

" واقع مراكز صعوبات التعلم من وجهة نظر المشرفات التربويات والمديرات ومعلمات صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بمكة المكرمة "

د/ نايف بن عبد الله التويم

- **مستخلص الدراسة** :

واقع مراكز صعوبات التعلم من وجهة نظر المشرفات التربويات والمديرات ومعلمات صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية .واستهدفت الدراسة التعرف على واقع مراكز صعوبات التعلم من وجهة نظر المشرفات التربويات والمديرات ومعلمات المرحلة الابتدائية بمكة المكرمة، واشتملت عينة الدراسة على (٢٠) معلمة ومشرفة تربوية ومديرة بمراكز صعوبات التعلم بمكة المكرمة، وأسفرت نتائج الدراسة عن: قصور في واقع استخدام مراكز صعوبات التعلم في جميع المحاور وعدم وجود فروق جوهرية بين متوسطي درجات أفراد العينة على الاستبيان بجميع محاوره باختلاف سنوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات/ ٥ سنوات فأكثر) و عدم وجود فروق جوهرية بين متوسطي درجات أفراد العينة على الاستبيان بجميع محاوره باختلاف المؤهل الدراسي (دبلوم / بكالوريوس) .

Abstract

The reality of learning difficultiescenters viewpointof educatorssupervisors, managers, and learning difficultiesteachers of primary school in Makkah The study aimed to identify the reality of learning difficulties centers viewpoint of educators supervisors, managers, and learning difficulties teachers of primary school in Makkah.The study sample consisted of (20) educators supervisors, managers, and learningdifficulties teachers of primary school in Makkah.And the results of the study resulted in: Inability in reality the use of learning centers in all dimensions.Nonsignificant differences between the mean scores of the respondents to the questionnaire all dimensionsdifferent years of experience. Nonsignificant differences between the mean scores of the respondents to the questionnaire all dimensions different academic qualification (Diploma / Bachelors).

- **مقدمة** :

إن المعيار الحقيقي للحكم على تقدم المجتمع واثبات مكانته بين دول العالم هو مدى الاهتمام بتعليم أبنائه على مختلف مستوياتهم الفكرية والجسمية،فمهنة التعليم أصبحت مهنه الحكم على تقدم ورقي المجتمع خاصة في الوقت الحاضر الذي يتصف بالثورة الفكرية والمعرفية والتطور العلمي والتكنولوجي وبما يعرف بعصر " العولمة " والانفجار المعرفي المتواصل المستمر الذي يفرض على المؤسسات التعليمية التجديد والتحديث لمواكبة هذا التطور والسير في مجالاته بكل كفاءة وفاعلية والسيطرة على الصعوبات التي تقابله ليتمكن من أعداد الأبناء وتأهيلهم لخدمة وطنهم ومواطنيهم بكل كفاءة،تخصصيا وثقافيا ومهنيا وتربويا .

أن إعداد المعلم وتهيئته لمتطلبات المهنة من جهه ومقتضيات العصر الحديث من جهة أخرى من القضايا التربوية التي تحظى باهتمام متزايد في كثير من

النظم المعاصرة وأصبح تطوير المؤسسات والنظم القائمة على إعداده بهدف رفع كفاءته التعليمية لمواجهة الحاجات الجديدة للمجتمع ولتمكينها من أن تخرج معلمين ذوي كفاءة علمية ومهنية . (علي، حسن - ٢٠٠٩ : ١٧٧)

وتشير البحوث والدراسات النفسية والتربوية إلى أن تطوير التعليم يعتمد اعتمادا كليا على المستوى العلمي والمهني للمعلمين ، وأن ما يتحقق من نمو وتطوير مهني لمعلوماتهم ومهاراتهم ينعكس على تعلم الطلبة ومستواهم العلمي.

فالعلاقة بين المعلم والمتعلم علاقة تفاعلية يؤثر كل منهما بالأخر ويعد المعلم محورا أساسيا ومؤثرا فعالا في المتعلم ، ويمكنه أن يجذب انتباه المتعلمين الذين يعانون من صعوبات تعليمية من خلال عملية التعليم وما تتضمنه من طرق وأساليب فنية كتوزيع النظر واللغة السهلة الواضحة والوقفات بين الجمل والعبارات ليتسنى للمعلومة أن تستقر في ذهنه .

فمجال صعوبات التعلم (Learning Disabilities) احتل في الآونة الأخيرة مكانا بارزا بين المجالات المختلفة لميدان التربية الخاصة(Special Education) وذلك كنتيجة للاهتمام المتزايد به في الربع الأخير من القرن العشرين من قبل: الآباء ، والمعلمين وأخصائي التربية الخاصة ، وعلماء النفس والتربية،والأطباء ، وأخصائي العلاج الطبيعي ، والأخصائيين النفسيين ،وغيرهم من المهتمين بتربية وتعليم الأطفال ، في محاولات دائمة ومستمرة للتعرف على حالات من يعانون من صعوبات في التعلم ، وتقديم برامج التدخل العلاجي الملائمة للتغلب على صعوباتهم أو التخفيف من حدتها قدر الإمكان. (ندا،١٧: ٢٠٠٩)

كما تشير البحوث والدراسات النفسية إلى أن الاهتمام المبكر بالطلبة ذوي صعوبات التعلم يساعد في تقليل الصعوبات والمشكلات التي تنتج عن صعوبات التعلم في مراحل التعليم اللاحقة المتوسطة والثانوية ، ففي دراسة قام بها شيفمان حول الطلبة الذين يعانون من صعوبات التعلم في القراءة وجد في دراسته أن الكشف المبكر والتعرف على هؤلاء الطلبة بصورة مبكرة وتقديم البرامج العلاجية الفاعلة لهم في الصف الأول الابتدائي أدى إلى تحسنهم بصورة ملموسة تصل إلى حوالي ٨٤٪بينما تنخفض نسبة التحسن إلى ٤٦٪ إذا ماتم العلاج في الصف الثالث الابتدائي ، كما أن نسبة التحسن لا تتجاوز ال١٨٪في حال الكشف عن الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصف الخامس الابتدائي وتقديم البرامج التربوية العلاجية في تلك المرحلة ، وإذا تم التشخيص والكشف والعلاج في الصف السادس الابتدائي فان نسبة التحسن قد تصل إلى ٨٪ (الكوافحة وعبد العزيز ،٢٠٠٣: ٥٢) ومن ثم فقد اهتمت دول العالم بتطوير أنظمتها التعليمية بصفة عامة وكل ما يخدم ذوي صعوبات التعلم بصفة خاصة،وبدأت تشهد قضية التطور والإصلاح المتعلقة بالمعلم قدرا كبيرا من الاهتمام وللارتقاء بمستوى المعلم والتدريس اجتمعت(١٦) دولة ومنظمة في الولايات المتحدة الأمريكية في أول مؤتمر دولي يعقد عن مهنة التدريس في التعليم العام بهدف تعزيز بناء، وتطوير، ودعم التوصل إلى قوة تعليمية ذات أداء

عالمي ، ونظمت هذا المؤتمر وزارة التعليم الأمريكية في الفترة(السادس عشر والسابع عشر من شهر مارس ٢٠١١)، في مدينة نيويورك ، وشهد هذا الحدث اجتماع وزراء التعليم، والمعلمين، ورؤساء الاتحادات والنقابات التعليمية من أنحاء متفرقة من العالم لأول مرة في الولايات المتحدة الأمريكية لمناقشة أفضل الممارسات المتبعة في بناء قوة تدريسية ذات أداء عالمي ، واشتركت في هذا المؤتمر وفود أجنبية من أنظمة تعليمية ذات أداء راق وأخرى ذات أداء يتسم بوتيرة تحسن سريعة، من بينها بلجيكا، والبرازيل، وكندا، وجمهورية الصين الشعبية والدانمرك ، واستونيا، وفنلندا، والمنطقة الإدارية الخاصة لهونج كونج واليابان وهولندا، والنرويج، وبولندا، وسنغافورة، وسلوفينيا، والمملكة المتحدة بالإضافة إلى الولايات المتحدة الأمريكية - في عقد جلسات نقا شية ارتكزت على توظيف وإعداد المعلم، وتطوير ودعم المعلمين، والقدرة على استبقائهم والاحتفاظ بهم للعمل في مهنة التدريس، وتقييم ومعاونة المعلمين، وإشراكهم في عملية إصلاح التعليم.(عصفور وبدران ،٢٠١٢: ٤٧)

وتعتبر ظاهرة صعوبات التعلم (Learning Déshabilites)من الموضوعات الحديثة نسبيا في ميدان التربية الخاصة ، حيث ظهر هذا المصطلح لأول مرة في عام (١٩٦٣م) حيث قدمه صاموئيل كيرك(Samuel Kirk1963)أثناء حديثه مع أعضاء احد المجالس الوطنية الذي يضم مجموعة من أولياء الأمور والمختصين المهتمين بالمشاكل الأكاديمية للأطفال بالولايات المتحدة الأمريكية ، وفي هذا السياق أورد كيرك(Kirk) إن هناك أطفالا غير قادرين على إكساب المهارات اللغوية ولكنهم ليسوا صما وبعضهم لا يستطيعون الإدراك عن طريق حاسة البصر ولكنهم ليسوا مكفوفين وبعضهم لا يستطيعون التعلم عن طريق أساليب التدريس العادية ولكنهم ليسوا متخلفين عقليا هذه المجموعة من الأطفال هم الذين لديهم صعوبات في التعلم ومنذ ذلك التاريخ أصبح هؤلاء الأطفال محط اهتمام الباحثين والمختصين في ميدان التربية الخاصة . (البتال ، ٢٠٠٦: ١٥١)

فالتلميذ الذي يعاني من صعوبات التعلم يظهر عليه ضعف في التواصل مع زملائه لغويا وضعف في بعض مهارات القراءة والكتابة والتعبير الشفهي وصعوبة في التعامل مع الأعداد الحسابية ، كما يظهر عليها القلق وكثرة الحركة والنشاط الزائد داخل الفصل الدراسي، وكانت للتطورات التي لحقت بعمليات التعلم وأساليبه أثر مُتعاظم في الاهتمام بهذه الظاهرة التي تشيعُ بنسبة كبيرة في مدارسنا بمختلف مراحل التعليم ، كما أنَّ مجال صُعُوبَات التَّعَلم من المجالات المهمة التي يتضح فيها مدى واسع من الفروق الفردية بين التلاميذ،كما لا تظهر عليهم أعراض جسمية غير عادية وهم يتمتعون بقدرات عقلية عادية ، ولا يعانون من إعاقات حسية " سمعية أو بصرية أو جسمية أو مشكلات نفسية أو ظروف أسرية غير عادية "ولا يعانون من حرمان بيئي ثقافي أو اقتصادي ، ومع ذلك فإنهم غير قادرين على تعلم المهارات الأساسية والموضوعات المدرسية مثل الانتباه أو الاستماع ، أو الكلام ،أو القراءة ،أو الكتابة أو الحساب ويكون مستوى تحصلهم أقل من قدرتهم بالمقارنة مع تحصيل باقي التلاميذ في الصف والعمر والذكاء نفسه . (الزعبي ، ٢٠٠٥: ٨٥)

وتعرف صعوبات التعلم مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تظهر بوضوح على شكل صعوبات في اكتساب واستخدام الاستماع ، التحدث ، القراءة ،الكتابة ، الاستدلال ،أو العمليات الرياضية هذه الصعوبات ذات طبيعة كامنة في الفرد ذاته ،ويفترض أنها ترجع إلى سوء الأداء الوظيفي للجهاز العصبي المركزي ،وربما تظهر خلال حياة الفرد ، وربما توجد مشكلات في الضبط السلوكي والإدراك الاجتماعي والتفاعل الاجتماعي متلازمة مع صعوبات التعلم ، لكن هذه المشكلات لا تكون أو لا تنشئ بذاتها صعوبات التعلم . (ندا، ٢٠٠٩: ٤٤)

فصعوبات التعلم تنقسم إلى قسمين :

- صعوبات تعلم أكاديمية: وهي التي يدني فيها مستوى التحصيل الدراسي في قراءة والكتابة والتهجي والنطق وأجراء العمليات الرياضية وقد تكون في جانب واحد أو أكثر من جانب .
- وصعوبات تعلم نمائية : وهي ترتبط بالفرد ذاته وسابقة للتحصيل الدراسي ويطلق عليها في تعريف مكتب التربية الأمريكي بالعمليات النفسية ، وتتمثل في الإدراك والانتباه والذاكرة و الفهم و أو التفكير ومن الممكن أن يعاني الطفل من صعوبة في أحد هذه الجوانب أو في أكثر من جانب. (ندا،١٣٥: ٢٠٠٩)

وسوف يركز البحث الحالي على صعوبات التعلم الأكاديمية فقط، ومن الجهود العلاجية للحد من ظاهرة صعوبات التعلم إنشاء مراكز التعلم .

لذا يهدف هذا البحث إلى التعرف على واقع مراكز صعوبات التعلم من وجهة نظر المشرفات التربويات والمديرات ومعلمات المرحلة الابتدائية بمكة المكرمة.

- **مشكلة الدراسة** :

تعتبر ظاهرة صعوبات التعلم ظاهرة عالمية لا ترتبط بمجتمع معين أو بدولة معينة أو بثقافة معينة أو بلغة معينة، بل هي مشكلة ذات طابع عام توجد لدى بعض المتعلمين من أجناس مختلفة ذات ثقافات ولغات متباينة ، و أكد مشكلة هذه الظاهرة ودوليتها كثرة وتراكم البحوث والدراسات التي أجريت في كثير من دول العالم على أطفال لديهم بعض الصعوبات في التعلم والتواصل مع المجتمع وعجزهم عن ممارسة بعض المهارات الأكاديمية واللغوية على وجه الخصوص والتي تعتبر أساس التواصل والتكيف مع المجتمع، فأشار"راوس وأجبنوا " (Rouse&Agbenu,١٩٩٨)ان المعلمين ليس لديهم وضوح عن مفهوم صعوبات التعلم (Learning disabilities)وأسبابه المحتملة . (الموسى، ٢٠٠٨: ٧٧)

ومع أن فتح مراكز صعوبات التعلم بدأت بالمملكة العربية السعودية منذ وقت مبكر بالمرحلة الابتدائية مع بداية العام الدراسي ١٤١٦/١٤١٧هـ وملحقة بالمباني المدرسة للتلميذات لما لتعليم الفتاة بالمملكة من خصوصية مبانيها واستقلالها عن مباني التلاميذ فصممت هذه المراكز ملحقة بمبانيها على خلاف التلاميذ في مباني مستقلة عن المبنى المدرسي وأعدت لهذا الغرض ، إلا إن هناك تساؤلات تطرح من المهتمين بالتربية الخاصة وأولياء أمور التلميذات حول

واقع هذه المراكز ومدى تأديتها للغرض المنشود منها وهذا ما ستحاول هذه الدراسة تحقيقه بالإجابة على الأسئلة التالية:

- ما واقع مراكز صعوبات التعلم في مدارس المرحلة الابتدائية للبنات في مكة المكرمة ويتفرع من؟ هذا التساؤل عدة تساؤلات فرعية هي :
  - ✓ ما واقع استخدام مراكز صعوبات التعلم ؟
  - ✓ ما واقع نشاطات مراكز صعوبات التعلم ؟
  - ✓ ما واقع استخدام معلمات صعوبات التعلم لمهارات وأساليب التدريس الحديثة بمراكز صعوبات التعلم؟
  - ✓ ما واقع تجهيز مراكز صعوبات التعلم ؟
  - ✓ ما واقع الموارد البشرية بمراكز صعوبات التعلم ؟
- هل تختلف وجهة نظر أفراد العينة في واقع مراكز صعوبات التعلم باختلاف سنوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات/ ٥ سنوات فأكثر؟
- هل تختلف وجهة نظر أفراد العينة في واقع مراكز صعوبات التعلم باختلاف المؤهل الدراسي (دبلوم/ بكالوريوس) ؟

- **أهداف الدراسة** :

- التعرف على مدى فعالية مراكز صعوبات التعلم من خلال التعرف على واقع هذه المراكز كما يدركها أفراد العينة .
- التعرف على الفروق بين أفراد العينة في وجهة نظرهن تجاه مراكز صعوبات التعلم باختلاف سنوات الخبرة .
- التعرف على الفروق بين أفراد العينة في وجهة نظرهن تجاه مراكز صعوبات التعلم باختلاف المؤهل الدراسي .

- **أهمية الدراسة** :

تتلخص أهمية هذا البحث في جانبين:

- **الأول** : **الأهمية العلمية** : **وتبدو في** :
  - إضافة أداة جديدة لقياس واقع مراكز صعوبات التعلم .
  - التعرف على واقع هذه المراكز .
- **الثاني** : **الأهمية التطبيقية** :

وتبدو في الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في الاهتمام بمراكز صعوبات التعلم وتطويرها من حيث الإمكانات المادية والبشرية وكذلك البرامج التعليمية بها باعتبارها أحد السبل لعلاج مشكلة صعوبات التعلم.

- **حدود الدراسة** :

تقتصر عينة الدراسة على المشرفات التربويات ومعلمات صعوبات التعلم ومديرات المدارس الملحق بها مراكز صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بمدارس البنات بمكة المكرمة .

- **مصطلحات الدراسة** :

تحدد مصطلحات الدراسة في التالي:

- **الطلبة ذو صعوبات التعلم** :

هم الطلبة الملتحقون لبعض الوقت من يومهم المدرسي ببرنامج التربية الخاصة،فيعرف مصادر التعلم في المدارس الملحق بها مراكز صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بمدارس البنات بمكة المكرمة .

- **معلمة التربية الخاصة** : Special Education Teacher

هي المعلمة المؤهلة في التربية الخاصة وتشترك بصورة مباشرة في تدريس التلميذات غير العاديات أو غير الأسوياء ويتميزون بحاجات خاصة تميزهم عن غيرهن من الزميلات داخل القاعة الدراسية .

- **معلمة صعوبات التعلم** : Teacher learningdifficulties

معلمة حاصلة على مؤهل الدبلوم أو البكالوريوس في التربية (تخصص صعوبات تعلم)من إحدى الكليات التربوية المتخصصة في إعداد المعلم لتأهيلها لتدريس الطالبات اللاتي لديهن صعوبات في التعلم .

- **صعوبات التعلم** : Learning Disabilities

يقصد بصعوبات التعلم اضطراب،أو قصور، أو صعوبة ما تؤثر على الطريقة التي يعالج بها الأفراد ذوي مستوى الذكاء العادي أو العالي للمعلومات، من حيث تعلمها،وتجهيزها،ومعالجتها،والاحتفاظ بها،او التعبير عنها, وهذه الصعوبات) : التعبير الشفهي , والفهم السمعي , والمهارات الأساسية للقراءة,و الفهم القرائي,وفهم الحقائق والعمليات الرياضية , والقدرة على حلال مشكلات والتمثيل المعرفي ,وتذكر المعلومات اللفظية,وتجهيز المعلومات المدخلة ومعالجتها, والانتباه الممتد أو بعيد المدى, وإدارة أو معالجة المهارات الاجتماعي.(.الزيات،٢٠٠٠: ١١٥)

وتعد صعوبة القراءة والكتابة من أكثر الصعوبات انتشارا بين الطلاب والطالبات الذين يعانون من صعوبات تعلم .

- **ذوي الاحتياجات الخاصة** Special Needs:

نستطيع التعرف على مفهوم ذوي الاحتياجات الخاصة من خلال مفهوم التربية الخاصة والذي يشير إلى أنها " مجموعة البرامج التربوية المتخصصة والتي تقدم لفئات من الأفراد غير العاديين لمساعدتهم على تنمية قدراتهم إلى أقصى حد ممكن وتحقق ذواتهم ومساعدتهم على التكيف مع المجتمع "(فاطمة النوايسة، ٢٠١٠: ٣٣)

- **قاعة المصادر التعليمية** : Educational Resource Rome

هي فصل دراسي ملحق بالمدرسة العادية، ويديره شخص مؤهل ومتخصص ويحتوي على أشكال متعددة من المصادر التقنية والتعليمية والتعلمية ويتلقى فيها الطلاب الخدمات التربوية الخاصة وبشكل مباشرو الذين تستدعي حالاتهم وظروفهم مساعدة مكثفة بدرجة أعلى مما يمكن تقديمها لهم بين أقرانهم من الطلاب العاديين في الفصل العادي حتى يتمكنوا من الاستفادة من إمكاناتهم من أحقيتهم التعليمية في المكان المناسب .

فالطالب الذي لديه صعوبات تعلم عليه أن يقضي جزءاً من برنامجه اليومي في المدرسة في قاعة المصادر بشرط أن لا يزيد هذا الوقت الذي يقضيه الطالب في هذه القاعة أكثر من نصف يومه الدراسي.(فاطمة النوايسة، ٢٠١٠: ٥٠) أو بما يعادل (٥٠٪)من برنامجه اليومي في المدرسة حيث يقوم معلم قاعة المصادر بإمداد الطالب بالطرق والأساليب والوسائل التي تكفل له مسايرة أقرانه العاديين بالصف الدراسيوالمدرسة.

ومن ثم يتضح لنا أن غرفة أو قاعة مصادر التعلم هي قاعة مجهزة بالمواد والأجهزة التعليمية التي تخدم ذوي صعوبات التعلم ويديرها معلم تم إعداده وتدريبه لهذه المهمةبكل كفاءة ويطلق على مراكز مصادر التعلم أسماء مختلفة منها : مراكز النشاط Activity Centers ، أو مراكز المواد التربوية Educational ResourcesCenters ، أو مراكز الخدمات التربوية Educational Services Centers ، أو مراكز الوسائل السمعية البصرية . المكتبة Library. AV Centers ، أو مراكز المواد التعلمية Learning Materials Centers. (الحيلة، ١٩٩٨: ٦٦)

- **منهج الدراسة** :

استخدم الباحث المنهج الوصفي وذلك لتحقيق هدف الدراسة وهو التعرف على واقع مراكز صعوبات التعلم الخاصة بالتلميذات .

- **الإطار النظري للدراسة** :

إن واقع مراكز صعوبات التعلم تعتبر من أهم قضايا التربية والتعليم التي مازالت تشغل بال المسئولين والمهتمين والباحثين في مجال التربية والتعليم،فمشكلة صعوبات التعلم تمثل تحديا للمسئولين عن التربية والتعليم على المستوى المحلي والعالمي حيث ان هؤلاء الطلبة عاديون ، ويراودهم الشك والقائمين على تربيتهم في مستوى قدراتهم ومستواهم الأكاديمي وبينت كثير من الدراسات السابقة أن نسبة شيوع ظاهرة " ذوي صعوبات التعلم " تبلغ (١٥٪) في كل مجتمع وبعض الدراسات التي اعتمدت على الاختبارات التحصيلية للطلبة تبلغ نسبهم (٣٨٪) (الزيات ـ ١٩٩٨م) وأضاف(الزيات) أن كثير من الباحثين أفادوا إن عدد ذوي صعوبات التعلم (٤٣٪) من جملة الذين يتلقون خدمات التربية الخاصة وربما أن العدد يفوق هذه النسب حيث ان هذه النسبة اعتمدت غالبا على المدن ولم تشمل منا طق الأرياف والمحافظات النائية ، كما ان هذه النسبة اعتمدت على الملتحقين بالمدارس ويذكر بريان وبريان (Bryan&Bryan,1986) إن هناك زيادة في أعداد الأطفال ذوي صعوبات التعلم خلال السنوات الماضية حيث زاد عدد هؤلاء الأطفال إلى أكثر من (٤٨٪) خلال الفترة مابين (١٩٧١- ١٩٨١م) حيث وصل العدد إلى ما يقارب (٤٦٥٠٠٠) طفل في الولايات المتحدة الأمريكية وتوصلت دراسة شيبرد وسميث (Shapard& Smith ,1983 في كولورادو في الولايات المتحدة الأمريكية إن (٧٪)من عينة الدراسة البالغة (١٠٠٠) تلميذ وتلميذة يعانون من صعوبات التعلم وان (١٠٪) من أفراد عينة الدراسة يعانون من إعاقات حسية و(١٢٪) من بطيء تعلم و(٤٥٪) يعانون من مشكلات سلوكية ثانوية ، وبالنسبة للوطن العربي فقد دلت نتائج

بعض الدراسات التي أجريت في هذا المجال كدراسة (الروسان ١٩٨٧م)التي أجريت على تلاميذ المرحلة الابتدائية في الأردن إلى أن (٢١٪) من أطفال المرحلة الابتدائية يعانون من صعوبات في تعلم اللغة العربية ، وفي دراسة أجراها (مصطفى كامل ،١٩٨٨م) في المجتمع السعودي على عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية في الصفوف من (الثالث الابتدائي إلى الصف الأول متوسط قوامها " ٣٤٤ " تلميذا وتلميذة ، فقد توصلت إلى أن نسبة صعوبات الانتباه والفهم والذاكرة كانت (٢٢,٧٪)ونسبة صعوبات القراءة والكتابة والتهجي كانت (٢٠,٦٪)وأما نسبة صعوبات الانجاز والدافعية فكانت .(١٩,٦٪)(إيمان علي وهناء حسن، ٢٠٠٩: ٣٧)

وأشارت كثير من البحوث إن نسبة الذكور الذين يعانون من صعوبات تعلم اعلي من نسبة الإناث . (حيث إن نسبة الذكور أربعة أمثال الإناث " ٤ـ ١ ")

فبسبب انتشار هذه النسب التي لا يمكن إهمالها لذوي صعوبات التعلم بين التلاميذ والتلميذات ومما تنعكس على تعلمهم ومستواهم الأكاديمي والتربوي المستقبلي أصبح الاهتمام بهم يأخذ مساحات واسعة وعناية فائقة من قبل الباحثين والمختصين في المجال التربوي والمجتمع بجميع منظماته المحلية والإقليمية والدولية في الدول المتقدمة والنامية وسارعت لعقد اللقاءات والمؤتمرات المحلية والإقليمية والدولية لمناقشة أوضاعهم والبحث عن الحلول المناسبة لتعلمهم وتشخيصهم وفتح البرامج والمراكز التي تتوافق مع مستواهم للرفع من مستواهم وتحقي ذواتهم والتكيف مع المجتمع .

فمن الواضح إن صعوبات التعلم تنشأ عن اضطرابات في الاختلال الوظيفي للجهاز المركزي ويظهر لديهم اضطرابا تعليميا واضحا بين مستوى آداهم العقلي المتوقع ومستوى تحصيلهم في المادة الدراسية فهؤلاء لديهم صعوبات تعلم ولا ترتبط حالة هؤلاء بالتخلف العقلي والإعاقة في الحواس السمعية أو البصرية أو الجسمية لأن هؤلاء لهم وسائل تعليمية خاصة ولا ينتمون لمن يعانون من صعوبات تعلم .

وتبدأ الصعوبات التعلم تتجلى لأول مرة بالنسبة لكثيرين عندما يدخلون المدرسة الابتدائية ويفشلون في اكتساب المهارات الأكاديمية ويظهر التباين بين القدرة والتحصيل حيث يتم في هذه المرحلة التعرف على العدد الأكبر من الطلبة ذوي الصعوبات التعليمية ، وأكثر ما يلاحظ هذا الفشل في القراءة مع أنه يحدث في الرياضيات أو الكتابة أو غير ذلك من الموضوعات المدرسية . (الوقفي ، ٢٠٠٢: ٦٢)

وأظهرت نتائج بعض الدراسات والبحوث أن هناك علاقة أساسية بين " صعوبات التعلم وانخفاض التحصيل الدراسي بين طلاب المدارس"، "والمستوى الأكاديمي لمعلم صعوبات التعلم " مما يؤدي بالإحساس بالعجز الذي يصيبه بمشاعر الشعور بالفشل وعدم القدرة عندما يقارن نفسه بزملائه الآخرين في الصف، فيشعر أنه غير قادر على مجاراتهم سواء في العمل الصفي أو في المناقشات التي تدور حول موضوع معين أو في التحصيل الدراسي، مما يُعطيه إحساسا بعدم القدرة على العمل الاستقلالي والاعتماد في شؤونه التعليمية على الآخرين.

وكما يُنمي لديه الشعور بالخجل والخوف من الفشل، والشعور بالنقص وعدم الكفاءة بالنسبة لزملائه . (خليفة والزيود ، ٢٠٠٨: ٢٠٣)

ويؤكد كل من Grossman, 2005; Ware, 2005; Wanzek, 2006أن العوامل التربوية والممارسات التربوية غير المهنية وغير المسئولة لبعض المدرسين الذين يصفون التلاميذ من ذوي صُعوبات التعلم بأنهم كسولين، وأنهم لا يستطيعون استخدام استراتيجيات ذات كفاءة في الدراسة، وأن تكيفهم في المواقف التعليمية يتسم بالنقص والضعف وضيق المنهج التعليمي، وضعف في التدريب على المهارات الاجتماعية والبدنية والحركية والتواصل الشفوي وإلسلوك ألتكيفي من العوامل الخارجية المرتبطة بصعوبات التعلم، فنجد أن المعلم يبالغ في استخدام المهارات التي تهتم بالحفظ والتسميع أكثر مما يهتم بالخبرات التربوية القائمة على التدريب على استخدام المهارات التي تعتمد على الجسم والمهارات الحس . حركية وتقديم الحوافز وتنمية مفهوم الذات، الأمر الذي قد يؤدي إلى تفاقم مشكلات التلاميذ التعليمية وظهور هذه المشكلات الحادة بشكل مؤثر مما لا يعود عليهم بالنفع في حياتهم المستقبلية . (خليفة والزيود ، ٢٠٠٨: ٢١١)

فالطالب الذي يعاني من صعوبات تعلم يجب الانتباه إلى أنه طالب عادي في قدراته العقلية ، ولا يعاني من مشاكل في الحواس ، ولا يعاني من اضطرابات انفعالية وغير محروم من المثيرات التعليمية في البيت أو في الصف ،وعلى الرغم من ذلك ، فانه يفشل في واحدة أو أكثر من المهارات الأكاديمية المطلوبة من أبناء جيله . (النوايسة ، ٢٠١٠: ١٠٥)

- **ذوي صعوبات التعلم بين الدمج الشامل وقاعات مصادر التعلم** :

تعتبر قاعات أو غرف مصادر صعوبات التعلم البديل الأكثر شيوعا لتعلم ذوي صعوبات التعلم ، إلا ومنذ منتصف التسعينات من القرن الماضي ، سرعان ما تفوق الصف العادي على غرفة المصادر باعتباره بديلا تربويا للأطفال ذوي صعوبات التعلم ، وذلك بالتوازن مع إغلاق العديد من الصفوف الخاصة الملحقة بالمدرسة العادية تمشيا مع تحول الاتجاهات التربوية نحو عملية الدمج الشامل،ففي عام ٢٠٠٧ م أصبحت نسبة الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الفئة العمرية من(٦- ٢١سنة)الملحقين في الصف العادي حوالي (٥٩٪)بينما كانت هذه النسبة للفئة العمرية في عام ٢٠٠٠م حوالي (٤٠٪)، حيث تزايد عدد المدارس التي تتجه نحو استخدام ترتيبات التدريس المشترك الذي يتضمن قيام معلم التربية الخاصة بالعمل مع معلم الصف العادي داخل الصف للاستجابة للحاجات المتنوعة للطلبة العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة معا ،حيث يعتقد بعض التربويين مناسبة هذا النموذج للطلبة ذوي صعوبات التعلم لأنه يسمح لهم بالبقاء في الصف العادي لكل الوقت الذي يمضونه في التعلم أو معظمه،وعلى الرغم من ذلك فإن الدليل البحثي المتوافر لدعم هذا التوجه ما يزال في بدايته ، ويعد الطلبة ذوو صعوبات التعلم مرشحين للدمج الشامل في الصف العادي أكثر من غيرهم من فئات التربية الخاصة ،كونهم الفئة الأكثر عددا بين تلك الفئات وكون طبيعة مشكلاتهم التعليمية أقل حدة من تلك التي يعاني منها المعاقون عقليا أو المضطربين سلوكيا ،وعلى الرغم من ذلك

فإن جميع المنظمات الأساسية الخاصة بالعاملين والآباء لذوي صعوبات التعلم كتبوا العديد من المقالات التي تعارض فكرة الدمج الشامل لجميع الأطفال ذوي صعوبات التعلم ويجدون دعما لموقفهم المعارض في الأبحاث التي استقصت فاعلية الدمج الشامل للطلبة ذوي صعوبات التعلم التي تشير إلى أن المحتوى التشريعي المتضمن في قانون رعاية الأفراد ينص على توفير متدرج للبدائل التربوية المناسبة للطلبة ذوي صعوبات التعلم وعدم حصرها في بديل واحد (جروان وآخرون ، ٢٠١٣: ٢٢)

وللاهتمام بذوي صعوبات التعلم فقد شرعت المؤسسات التعليمية والتربوية بإنشاء قاعات ملحقة بالمباني المدرسية ومجهزة بوسائل تعليمية متخصصة تكفل بتعلم تلميذ ذوي صعوبات التعلم، تعلم فردي ، يتناسب مع قدراته وحاجاته وخصائصه ، ولا تعزله عن التعلم مع زملائه في القاعة الدراسية المعتادة حيث يقضي جزء من وقته المدرسي فيها بمصاحبة معلمه المتخصص وعرفت هذه القاعات بقاعات مصادر التعلم او صعوبات التعلم ومع تقدم البحث في هذا الموضوع الحيوي، وانتشار مراكز البحث والمؤسسات المتخصصة في دراسة وعلاج حالات صعوبات التعلم بأنواعها المختلفة سواء الأكاديمية منها أو النمائية خفت حدة الخوف والقلق لدى أصحاب هذه الصعوبات وذويهم والقائمين على تربية ورعاية هذه الفئات.

فمشكلة صعوبات التعلم ليست مشكلة محلية ترتبط بمجتمع معين أو بدولة معينة أو بثقافة معينة أو بلغة معينة، بل هي مشكلة ذات طابع عام توجد لدى بعض المتعلمين من أجناس مختلفة ذات ثقافات ولغات متباينة ، وقد أكد دولية المشكلة تراكم البحوث والدراسات التي أجريت في كثير من دول العالم على أطفال لديهم بعض الصعوبات في تعلم بعض المهارات الأكاديمية والمعرفية، وقد أكدت تقارير هذه البحوث التي أجريت على هؤلاء الأطفال أنهم لا يعانون مشكلات في الذكاء، ولكنهم يعانون من صعوبات حادة في تعلم اللغة سواء في القراءة أو في الكتابة أو في النطق ، كما يوجد لدى البعض الآخر منهم صعوبات في تعلم العمليات الحسابية ، ونظرا لأن المشكلة لها طابع عالمي أو شامل في الثقافات المختلفة، فقد ظهرت في كثير من دول العالم مؤسسات ومراكز ودوريات بحثية تهتم بدراسة وبحث هذه الظاهرة " كالأكاديمية الدولية للبحث في صعوبات التعلم" .

(The International Academy for Researching Learning Disabilities (IARIDوهى مؤسسة مهنية يطلق عليها "ثالماس" Thalmasتهتم بوجه خاص بالبحوث والدراسات الدولية في موضوع صعوبات التعلم وتصدر دورية منتظمة لنشر نتائج هذه البحوث والدراسات ،وقد تبين من تقارير عدد لا بأس به من البحوث والدراسات التي نشرتها الدورية التي تصدر عن هذه الأكاديمية أن هناك مظاهر مشتركة واضحة لحالات صعوبات التعلم التي خضعت للدراسة والبحث رغم أن هذه الحالات كانت من ثقافات مختلفة مما يؤكد على أن المشكلة ليست محلية ترتبط بثقافة معينة أو بلغة معينة أو بمجتمع معين، بل أنها تعد مشكلة ذات طابع يتصف بالعالمية أو الشمولية. وقد تبين من نتائج وتقارير البحوث والدراسات الدولية التي نشرتها الأكاديمية الدولية للبحث في

صعوبات التعلم أن المشكلة تتزايد في حالة عدم وجود معلمين مؤهلين ومتخصصين ومراكز وقاعات خاصة لتعلمهم في المؤسسات التعليمية والمدارس التابعة لها . (الشرقاوي، ١٩٨٧: ٩٥)

- **الدراسات السابقة** :

١- دراسة واصف العايد ٢٠١١م :

استهدف الدراسة التعرف على مدى رضاء أولياء أمور الطلبة ذوي صعوبات التعلم عن الخدمات المقدمة لهم في غرف المصادر في مدينة عمَان ، وتكونت عينة الدراسة من جميع أولياء أمور الطلبة ذوي صعوبات التعلم الملتحقين بغرف المصادر في مديرية عمان للعام ٢٠١٠/٢٠١١م ويقدر عددهم بـ(٢٠٠٠) طالبا وطالبة، وكانت نتائج هذه الدراسة هي :

- أكثر الخدمات التي نالت رضاء أولياء الأمور هي الخدمات المقدمة من قبل معلم غرفة المصادر وتليها خدمات البيئة الصفية لغرفة المصادر ، في حين كانت أقل الخدمات نيلا لرضاء أولياء الأمور الخدمات اللامنهجية ، وبشكل عام يلاحظ وجود مستوى من الرضاء بدرجة متوسطة بدلالة سلم الإجابة حيث بلغ متوسط أداء العينة على الأداة ككل (٢,٩٥) .
- أشارت نتائج الدراسة أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى رضاء أولياء الأمور عن الخدمات التي تقدمها غرف المصادر لأبنائهم ذوي صعوبات التعلم ضمن كافة الأبعاد تبعا لمتغيرات صف الطفل ، ونوع المدرسة وعدد الأفراد الذين يعانون من صعوبات تعلم أو إعاقات داخل الأسرة ،والمستوى الأكاديمي لولي الأمر .

٢- دراسة بتول خليفة ونادر الزيود (١٤٢٩هـ - ٢٠٠٨م) :

استهدفت الدراسة تحديد مستوى العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات التعلم بهدف الاستفادة منها في تحديد ملامح هذه الصعوبات ورسم البرامج العلاجية والتعليمية مستقبلا،وتكونت عينة الدراسة من (٧٥٠) معلما ومعلمة بمدارس دولة قطر وأسفرت عن النتائج التالية :

- أعلى مستويات العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم هي العلاقة بين المعلم والتلميذ ثم المنهج وما يرتبط به من عوامل .
- وجود تفاعل بين نوع المدرسة وسنوات الخبرة والمادة العلمية .
- يمكن التنبؤ بمستويات العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم من خصائص التلاميذ ذو صعوبات التعلم ، حيث أظهرت نتائج الدراسة إن بعض خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تسهم في هذا التنبؤ .

٣- دراسة حمد بن إبراهيم العمران ٢٠٠٧م :

استهدفت الدراسة التعرف على واقع مراكز التعلم في المملكة العربية السعودية ، تمهيدا لبناء نموذج معياري لها يتناسب مع المعايير الدولية والبيئة المحلية وكانت اهم نتائج هذه الدراسة عدم تحقق الحد الأدنى لمساحة المراكز المعتمدة من وزارة التربية والتعليم وهو(١٥٠م٢) وعدم وجود ميزانية خاصة بالمركز وجميع التجهيزات متوفرة بالمراكز .

٤- دراسة شوا وفتزجيرلد وكليمنتين و جرانت ٢٠٠٦ :

استهدفت هذه الدراسة التعرف على مدى رضا أولياء أمور الطلبة ذوي صعوبات التعلم عن مستوى الخدمات المقدمة لأبنائهم. حيث قام الباحثون بمقابلة (٧٠) ولي أمر من ذوي صعوبات التعلم. وخلصت نتائج تلك الدراسة إلى أن(٩٠٪) من أولياء الأمور يشعرون برضا عام عن مستوى الخدمات المقدمة لأبنائهم ، إلا أن(١٤٪) منهم عبروا عن مجموعة من المشاكل تمثلت في نقص وجود أخصائي مؤهل للعمل مع أبنائهم كما أن (٥٤٪) منهم أبداء عدم الرضا عن إجراءات التقويم وتأخر في عملية التشخيص و(٤٩ ٪)منهم عبروا عن نقص المعلومات و(٣٧٪) منهم عبروا عن ضعف التواصل و(١٣٪) منهم عبروا عن عدم مقابلة احتياجاتهم و خاصة فيما يرتبط بالضغوط النفسية و(١١٪) من أولياء الأمور عبروا عن نقص تقديم العناية ما بعد المدرسة

٥- دراسة فردوس فلاته (١٤٢٧هـ - ٢٠٠٦م) :

استهدفت الدراسة قياس مدى فعالية برنامج لصعوبات التعلم في مدارس تعليم البنات بالمرحلة الابتدائية في كل من (الرياض . وجدة . والدمام)،وتكونت العينة من (٣٦٣) من مديرات المدارس الابتدائية وأولياء الأمور وطالبات ذوي صعوبات التعلم ومعلمات صعوبات التعلم والمشرفات التربويات ومعلمات الفصل العادي وأسفرت نتائج الدراسة عن:

- تحسن مستوى الطالبات العلمي وتفاعل المشرفات والإدارة المدرسية مع البرنامج .
- تحسن مستوى كفاءة المعلمات وتقبل أولياء الأمور لتطبيق البرنامج على بناتهم في غرف مصادر التعلم .

أوصت الباحثة بالاستمرار في البحوث والدراسات التي تخدم هذه الفئة من المجتمع وتوفير الخدمات الميسرة لطالبات صعوبات التعلم وتذليل الصعوبات التي تعترض نجاح برنامج صعوبات التعلم بحيث تكون ميسرة لكل من المعلمة والطالبة خاصة ما تحتاجه غرف أو قاعات صعوبات التعلم حيث ان توفر الوسائل والإمكانيات تعتبر أكبر دافع لعمل المعلمة .

٦- دراسة مركز ريجان في مدينة تكساس ٢٠٠٤م :

(Reagan Center for education in Texas 2004) قام مركز ريجان بمدينة تكساس بدراسة مسحية لمعرفة رضاء أولياء أمور الطلبة الذين يتلقون خدمات التربية الخاصة (Special education) وكانت أهم نتائج هذ الدراسة الحصول على معدلات منخفضة من الرضا فيما يتعلق بالخدمات التعليمية .

٧- دراسة واصف العايد ٢٠٠٣ م :

استهدفت هذه الدراسة التعرف على المشكلات التي تواجه معلمي غرف المصادر في الأردن ، وأظهرت النتائج أن من بين تلك المشكلات ، المشكلات المرتبطة بأولياء أمور الطلبة والتي تمثلت في توقع أولياء الأمور لتحقيق نتائج سريعة من غرفة المصادر مع أطفالهم بالإضافة إلى مشكلات أخرى مثل إنكار أولياء أمور الطلبة لمشكلة أطفالهم وعدم التعاون الفعال مع المدرسة.

٨- دراسة ستيفنسون Stephenson ١٩٩٢:

الهدف من هذه الدراسة معرفة رضاء الأمهات عن الخدمات المقدمة لأطفالهن في غرف مصادر التعلم وكانت أهم نتائج هذه الدراسة ظهور مستوى عال من الإحباط وعدم الرضا بالخدمات المقدمة لأطفالهن من ذوي الاحتياجات الخاصة .

٩- دراسة فيصل محمد خير الزراد ١٩٩١م :

استهدف الدراسة التعرف على المشكلات المترتبة على صعوبات التعلم لدى تلاميذ وتلميذات المرحلة الابتدائية في دولة الإمارات العربية المتحدة من ذوي صعوبات التعلم، وتكونت عينة الدراسة من (٧٦) تلميذا وتلميذة ممن يعانون من صعوبات في التعلم،وأظهرت نتائج هذه الدراسة أن من المشكلات المترتبة على صُعوبات التعلم مشكلات مدرسية وأسرية وسلوكية ونفسية وتخلف دراسي وتسرب وزيادة في نسبة الأمية.

١٠- دراسة محمود عبد الحليم منسي ١٩٨٩ :

استهدفت الدراسة التعرف على العوامل المرتبطة بصُعوبات تعلم اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية والمسببات الاجتماعية والانفعالية والتربوية التي تعوق الطفل عن القراءة والكتابة ، دراسة استطلاعية في المدينة المنورة ، تكونت العينة من (١٢٠) معلما ، أسفرت نتائج الدراسة عن وجود عوامل مرتبطة بالمدرسة والمعلم، تتمثل بعامل عدم الالتزام من جانب المعلم ومدير المدرسة، وعدم توافر الوسائل التعليمية والأعباء المتزايدة على المعلم وتأتي هذه العوامل في المرتبة الأولى لإعاقة الطفل عن التعلم .

- **التعليق على الدراسات السابقة :**

أتضح للباحث من الدراسات السابقة اختلافها في الهدف الخاص بقاعات وتعلم ذوي صعوبات التعلم وهذا الاختلافات دعمت دراسة الباحث والاستفادة منها في مجريات هذا البحث نظريا وتطبيقيا ، فمن خلال نتائج هذه الدراسات اتضح للباحث ان مراكز صعوبات التعلم في مدارس المرحلة الابتدائية للبنات لم تجد العناية الكافية من قبل المعلمات ومديرات المدارس وعدم توفر الوسائل التعليمية المعينة لتعلم ذوي صعوبات التعلم كما ورد في دراسة فلاته(٢٠٠٦م)والتي أيدتها دراسة العايد (٢٠١٠م) في عدم رضاء أولياء الأمور للخدمات اللامنهجية التي تقدمها المراكز والتي تعتبر من الوسائل الأساسية المعينة لتعلم هؤلاء حيث أشار(الموسى- ٢٠٠٨م) بأنه يجب أن يقضي طالب صعوبات التعلم (٥٠٪)على الأقل من وقته المدرسي في قاعة ذوي صعوبات التعلم، ومما يؤكد تدني مستوى غرف تعلم ذوي صعوبات التعلم دراسة ستيفن سون (Stephenson,1992)التي وضحت إن الأمهات يعانين من عدم الرضا والإحباط للخدمات المقدمة لبنائهن، وبالنسبة للتقويم والتشخيص فإن دراسة (شوا و فتزجيرلد و كليمنتين و جرانت (Shuwa, Fitzgerald, Clement, & Grant, 2006).

بينت نقص المؤهلين في العمل وعدم الرضاء عن التقويم والتأخر في عملية التشخيص ومن المعلوم أن التقويم والتشخيص من الأسس الهامة لذوي

صعوبات التعلم والتي يعتمد عليها المختصين في معرفة مستوى ذوي صعوبات التعلم ونوع الإعاقة كما أشارت لأهمية ذلك كل من (هارجروف،بوتيت،١٩٨٨م) و(ليرنر ،١٩٧٦م) في أن جمع المعلومات والبيانات عن الطلبة المقصودين،وتحليلها من الخطوات المهمة، لكي يتسنى لنا الوصول إلى عملية تخطيط ناجحة نقدم من خلالها الخدمات التربوية والتعليمية الملائمة لذوي صعوبات التعلم ،لتحديدهم ومعرفة مستواهم ألتحصيلي والأسباب التي أدت إلى تخلفهم عن أقرانهم وخلوهم من الإعاقات العقلية والبصرية والسمعية إلى آخر(الخطيب. 2013م)وأكدت دراسة العايد(٢٠٠٣ م) إنكار أولياء الأمور لمشكلة أبنائهم وعدم التعاون الفعال مع المدرسة فتعتبر مشاركة أولياء الأمور مع المدرسة من العلاقات الإيجابية التشاركية بين الآباء أو الأمهات والمعلمين المختصين والتي تساعد هؤلاء المختصين في زيادة تفهمهم لحاجات الأبناء وزيادة تقبلهم ،وأضاف(العايد) أن هناك معوقات تتعلق بمعلم التربية الخاصة من عدم توفر الفرص للتطور المهني ، ونقص الحوافز المالية وضعف التقدير الذي لايتناسب مع الجهد الذي يبذله المعلم ، وضعف الإعداد لمعلمي التربية الخاصة والقصور في ممارسة عملية وتنفيذ الخطة التربوية لذوي الاحتياجات الخاصة .

- **إجراءات الدراسة** :
- **أولا** : **العينة** :

تكونت العينة من (٢٠) معلمة ومشرفة تربوية ومديرة بمراكز صعوبات التعلم بمكة المكرمة .

- **ثانيا** : **أداة الدراسة** :

استبيان التعرف على واقع مراكز صعوبات التعلم من إعداد الباحث بعد استعراض الإطار النظري والاستبيانات السابقة في مجال واقع مراكز صعوبات التعلم قام الباحث بتحديد الأبعاد الرئيسية للاستبيان وهى:

- استخدام مراكز صعوبات التعلم .
- نشاطات مراكز صعوبات التعلم .
- مهارات وأساليب التدريس الحديثة .
- واقع تجهيز مراكز صعوبات التعلم .

وتم وضع عددا من البنود لكل بُعد من الأبعاد بحيث تتناسب بنود كل بعد مع الأهمية النسبية للبعد نفسه، كما تم تحديد خمسة استجابات متدرجة لكل بند وفقا لطريقة ليكرت وهي : (موافق بشدة ، موافق متردد،معترض،معترض بشدة) ، وتكونت بنود الاستبيان من (٣٦) بندا ، والجدول التالي يوضح الأبعاد وعدد بنود كل بعد .

جدول (١) : أبعاد الاستبيان وعدد بنود كل بعد

م	الأبعاد	عدد البنود	أرقام البنود بالاختبار
١	استخدام مراكز صعوبات التعلم	١٠	١-١٠
٢	نشاطات مراكز صعوبات التعلم	٦	١١-١٦
٣	مهارات وأساليب التدريس الحديثة	١٣	١٧-٢٩
٤	واقع تجهيز مراكز صعوبات التعلم	٧	٣٠-٣٦
	جملة	٣٦	

وبعد ذلك تم عرض الاستبيان على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال التربية وعلم النفس حيث تم تقديم المعلومات اللازمة للتحكيم وطلب منهم قراءة المفردات التي تضمنها كل بُعد وإبداء الرأي نحو انتماء كل مفردة للبعد التي تندرج تحته من عدمه وقد قام الباحث بإجراء التعديلات التي تتفق ووجهات نظر المحكمين بالحذف والإضافة وإعادة الصياغة، وبعد ذلك تم تطبيق الاستبيان في صورته المبدئية على عدد (١٠) معلمات من معلمات التربية الخاصة للتأكد من مناسبة الاستبيان للتطبيق من حيث صياغة ووضوح البنود .

- **صدق الاستبيان** :

لدراسة الصدق أهمية كبيرة في أي اختبار نفسي ، ومدى الاعتماد عليه يكمن في مستوى صدقه ولكي يتأكد الباحث من صدق الاستبيان قام بعرضه على خمسة من المحكمين المتخصصين في التربية وعلم النفس، وبعد أن ناقش معهم التحديد الإجرائي لمراكز صعوبات التعلم، وكذلك التحديد الإجرائي لكل بعد من أبعاد الاستبيان، وطلب منهم استبعاد البنود التي لا تتفق وهذا المفهوم أو إضافة ما يرونه مناسباً لهذا المفهوم، ثم قاما بعد ذلك بحساب الاتساق الداخلي للاستبيان والجدول التالي يوضح ذلك :

جدول (٢) : الاتساق الداخلي للاستبيان

الأبعـــاد	استخدام مراكز صعوبات التعلم	نشاطات مراكز صعوبات التعلم	مهارات وأساليب التدريس الحديثة	واقع تجهيز مراكز صعوبات التعلم	مجموع الاستبيان
استخدام مراكز صعوبات التعلم	١				
نشاطات مراكز صعوبات التعلم	٠,٦٧	١			
مهارات وأساليب التدريس الحديثة	٠,٦٥	٠,٧٤	١		
واقع تجهيز مراكز صعوبات التعلم	٠,٧٢	٠,٧٦	٠,٧٣	١	
مجموع الاستبيان	٠,٧٧	٠,٧٩	٠,٧٥	٠,٧٧	١

ومن الجدول السابق يتضح لنا أن جميع قيم معاملات الارتباط داله إحصائياً وهذا يدل على الاتساق الداخلي للاستبيان.

- **ثبات الاختبار** :

استخدم الباحث طريقتين لحساب الثبات الطريقة الأولى باستخدام معادلة كيودر ريتشارد سون والثانية باستخدام إعادة الاختبار، فقد قام الباحث بتطبيق الاختبار على أفراد العينة مرتين يحد فاصل (١٥) يوماً ، وكان معامل الثبات باستخدام معادلة كيودر ريتشارد سون (٠,٧٦)، وبإعادة تطبيق الاختبار (٠,٨٢) وهو معامل ثبات مقبول .

- **تصحيح الاختبار** :

موافق بشده (٥ درجات)، موافق (٤ درجات)، متردد (٣ درجات)، معترض (درجتان)، معترض بشدة (درجة واحدة) .

- **الإجابة على تساؤلات البحث** :
- **الإجابة على التساؤل الأول** :

ماواقع مراكز صعوبات التعلم في مدارس المرحلة الابتدائية للبنات في مكة المكرمة؟

وللإجابة عن هذا التساؤل قام الباحث بحساب قيمة كا٢ لدرجات أفراد العينة على المجموع الكلي للاستبيان المستخدم في الدراسة والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٣) : يوضح قيمة كا٢ لدرجات أفراد العينة على المجموع الكلي للاستبيان

المتغير	كا٢	د.ح	مستوى الدلالة
المجموع الكلي للاستبيان	٣,٤	١٧	غير دالة

بالنظر إلى الجدول السابق (٣) والذي يوضح قيمة كا٢ لدرجات أفراد العينة على المجموع الكلي للاستبيان نجد أن قيمة كا٢ غير دالة إحصائيا وهذا يدلنا على وجود قصور في استخدام مراكز صعوبات التعلم، وللتعرف عما إذا كان هذا القصور في جميع الجوانب قام الباحث بالإجابة على التساؤلات الفرعية من التساؤل الأول وهي:

- ما واقع استخدام مراكز صعوبات التعلم ؟

وللإجابة عن هذا التساؤل قام الباحث بحساب قيمة كا٢ لدرجات أفراد العينة محور استخدام مراكز صعوبات التعلم من الاستبيان المستخدم في الدراسة والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٤) : يوضح قيمة كا٢ لدرجات أفراد العينة على محور استخدام مراكز صعوبات التعلم

المتغير	كا٢	د.ح	مستوى الدلالة
استخدام مراكز صعوبات التعلم	٥,٢	١١	غير دالة

بالنظر إلى الجدول السابق (٤) والذي يوضح قيمة كا٢ لدرجات أفراد العينة على محور استخدام مراكز صعوبات التعلم من الاستبيان المستخدم في الدراسة نجد أن قيمة كا٢ غير دالة إحصائيا وهذا يدلنا على وجود قصور في محور استخدام مراكز صعوبات التعلم .

- ما واقع نشاطات مراكز صعوبات التعلم ؟

وللإجابة عن هذا التساؤل قام الباحث بحساب قيمة كا٢ لدرجات أفراد العينة محور نشاطات مراكز صعوبات التعلم من الاستبيان المستخدم في الدراسة والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٥) : يوضح قيمة كا٢ لدرجات أفراد العينة على محور نشاطات مراكز صعوبات التعلم

المتغير	كا٢	د.ح	مستوى الدلالة
نشاطات مراكز صعوبات التعلم	٥,٣	١٠	غير دالة

بالنظر إلى الجدول السابق (٥) والذي يوضح قيمة كا٢ لدرجات أفراد العينة على محور نشاطات مراكز صعوبات التعلم من الاستبيان المستخدم في الدراسة

نجد أن قيمة كا٢ غير دالة إحصائيا وهذا يدلنا على وجود قصور في محور نشاطات مراكز صعوبات التعلم .

- ما واقع استخدام معلمات صعوبات التعلم لمهارات وأساليب التدريس الحديثة بمراكز صعوبات التعلم؟

وللإجابة عن هذا التساؤل قام الباحث بحساب قيمة كا٢ لدرجات أفراد العينة محور مهارات وأساليب التدريس الحديثة من الاستبيان المستخدم في الدراسة والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٦) : يوضح قيمة كا٢ لدرجات أفراد العينة على محور مهارات وأساليب التدريس الحديثة

المتغير	كا٢	د.ح	مستوى الدلالة
مهارات وأساليب التدريس الحديثة	٢,٤	١٥	غير دالة

بالنظر إلى الجدول السابق (٦) والذي يوضح قيمة كا٢ لدرجات أفراد العينة على محور مهارات وأساليب التدريس الحديثة من الاستبيان المستخدم في الدراسة نجد أن قيمة كا٢ غير دالة إحصائيا وهذا يدلنا على وجود قصور في محور مهارات وأساليب التدريس الحديثة .

- ما واقع تجهيز مراكز صعوبات التعلم ؟

وللإجابة عن هذا التساؤل قام الباحث بحساب قيمة كا٢ لدرجات أفراد العينة محور تجهيز مراكز صعوبات التعلم من الاستبيان المستخدم في الدراسة والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٧) : يوضح قيمة كا٢ لدرجات أفراد العينة على محور تجهيز مراكز صعوبات التعلم

المتغير	كا٢	د.ح	مستوى الدلالة
تجهيز مراكز صعوبات التعلم	٦,٠٠	١٢	غير دالة

بالنظر إلى الجدول السابق (٧) والذي يوضح قيمة كا٢ لدرجات أفراد العينة على محور مهارات وأساليب التدريس الحديثة من الاستبيان المستخدم في الدراسة نجد أن قيمة كا٢ غير دالة إحصائيا وهذا يدلنا على وجود قصور في محور تجهيز مراكز صعوبات التعلم .

- ما واقع الإمكانات البشرية بمراكز صعوبات التعلم ؟

وللإجابة عن هذا التساؤل قام الباحث بحساب التكرارات لأفراد العينة في محور الموارد البشرية من الاستبيان المستخدم في الدراسة والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٨) : يوضح قيمة التكرارات لأفراد العينة في محور الموارد البشرية

البنود	التكرارات	
	متوفر	غير متوفر
مديرة أو أمينة المركز	٤	١٦
فنية صيانة	١	١٩
مساعدة فنية صيانة	١	١٩
عاملة نظافة	١١	١٨

بالنظر إلى الجدول السابق (٨) والذي يوضح قيمة التكرارات لأفراد العينة في محور الموارد البشرية من الاستبيان المستخدم في الدراسة نجد أن النسبة المئوية لاستجابة غير متوفر تتراوح ما بين (٨٠٪ - ٩٥٪) وهذا يدلنا على وجود قصور في محور الموارد البشرية .

- **الإجابة على التساؤل الثاني** :

هل تختلف وجهة نظر أفراد العينة في واقع مراكز صعوبات التعلم باختلاف سنوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات/ ٥ سنوات فأكثر)؟

للإجابة عن هذا التساؤل قام الباحث بحساب قيمة اختبار (ت) بين متوسطي درجات أفراد العينة على الاستبيان بجميع محاوره باختلاف سنوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات/ ٥ سنوات فأكثر)، والجدول التالي يوضح ذلك :

جدول (٩): يوضح قيمة اختبار (ت) بين متوسطي درجات أفراد العينة على الاستبيان بجميع محاوره باختلاف سنوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات/ ٥ سنوات فأكثر

المحاور	أقل من ٥ سنوات		٥ سنوات فأكثر		د.ح	ت	الدلالة
	م	ع	م	ع			
واقع نشاطات مراكز صعوبات التعلم	٣٤,٣٣	٨,٧٩	٣٤,٧٨	٨,٨٣	١٨	٠,١١	غير دالة
واقع استخدام مهارات وأساليب التدريس الحديثة	٢٠,٧٨	٤,٧٦	٢٢,٢٢	٣,٥٦	١٨	٠,٦٥	غير دالة
واقع تجهيز مراكز صعوبات التعلم	٤١,٦٧	١٣,٥٢	٥٢,٧٨	١٦,٠٩	١٨	١,٠٧	غير دالة
واقع الإمكانات البشرية	٢٠,٢٢	٦,٨٥	١٧,٤٤	٨,٥٦	١٨	٠,٦٧	غير دالة
المجموع الكلي للاستبيان	١١٩,٣٣	٣٣,٤٧	١٢٦,٦٧	٢٣,٤٥	١٨	٠,٦٧	غير دالة

بالنظر إلى الجدول السابق (٩) والذي يوضح قيمة اختبار (ت) بين متوسطي درجات أفراد العينة على الاستبيان بجميع محاوره باختلاف سنوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات/ ٥ سنوات فأكثر) نجد أن قيمة (ت) في جميع المحاور غير دالة إحصائيا، وهذا يدلنا على أنه لا يوجد فروق جوهرية بين متوسطي درجات أفراد العينة على الاستبيان بجميع محاوره باختلاف سنوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات/ ٥ سنوات فأكثر) .

- **الإجابة على التساؤل الثالث** :

هل تختلف وجهة نظر أفراد العينة في واقع مراكز صعوبات التعلم باختلاف المؤهل الدراسي (دبلوم/ بكالوريوس) ؟

للإجابة عن هذا التساؤل قام الباحث بحساب قيمة اختبار (ت) بين متوسطي درجات أفراد العينة على الاستبيان بجميع محاوره باختلاف المؤهل الدراسي (دبلوم / بكالوريوس)، والجدول التالي يوضح ذلك :

جدول (١٠) : يوضح قيمة اختبار (ت) بين متوسطي درجات أفراد العينة على الاستبيان بجميع محاوره باختلاف المؤهل الدراسي (دبلوم / بكالوريوس)

المحاور	بكالوريوس		دبلوم		د.ح	ت	الدلالة
	م	ع	م	ع			
واقع نشاطات مراكز صعوبات التعلم	٣٣,٢٧	٧,٦٧	٣٢,٧١	٩,١٦	١٨	٠,١٢	غير دالة
واقع استخدام مهارات وأساليب التدريس الحديثة	٢١,٢٩	٦,٣٧	٢١,٧١	١,٨٩	١٨	٠,٢٠	غير دالة
واقع تجهيز مراكز صعوبات التعلم	٤٦,٣١	٨,٩٤	٤٠,٦٩	١٢,٨٤	١٨	٠,٨٩	غير دالة
واقع الإمكانات البشرية	١٧,٢٨	٧,٥٧	١٩,١٤	٧,٣١	١٨	٠,٤٢	غير دالة
المجموع الكلي للاستبيان	١١٦,١٤	١١,٥٢	١١٢,٠٠	٣٤,٧٦	١٨	٠,٣٠	غير دالة

بالنظر إلى الجدول السابق (١٠) والذي يوضح قيمة اختبار (ت) بين متوسطي درجات أفراد العينة على الاستبيان بجميع محاوره باختلاف المؤهل الدراسي (دبلوم / بكالوريوس) نجد أن قيمة (ت) في جميع المحاور غير دالة إحصائيا، وهذا يدلنا على أنه لا يوجد فروق جوهرية بين متوسطي درجات أفراد العينة على الاستبيان بجميع محاوره باختلاف المؤهل الدراسي (دبلوم / بكالوريوس) .

- **ملخص النتائج ومناقشتها** :

- وجود قصور في واقع استخدام مراكز صعوبات التعلم في جميع المحاور وهي:
  - ✓ استخدام مراكز صعوبات التعلم .
  - ✓ نشاطات مراكز صعوبات التعلم .
  - ✓ مهارات وأساليب التدريس الحديثة .
  - ✓ واقع تجهيز مراكز صعوبات التعلم .

وقد يرجع ذلك القصور إلى عدم نشر ثقافة هذه المراكز في الأوساط التربوية، وخاصة الأوساط التربوية التي تشمل طلاب وطالبات من ذوي الاحتياجات الخاصة، بالإضافة إلى عدم وجود دورات تدريبية فعالة لمعلمات صعوبات التعلم بعامة والمعلمات العاملات بهذه المراكز بخاصة. وقد يرجع هذا القصور أيضا إلى عدم إيمان المسئولين عن هذه المراكز بالدور الفعال الذي يمكن أن تقوم به في علاج صعوبات التعلم، والدليل على ذلك ما أسفرت عنه نتائج المحور الخاص بالإمكانات البشرية وما أظهرته من نقص شديد في الإمكانات البشرية، الأمر الذي ينعكس سلبيا على فعالية هذه المراكز.

- عدم وجود فروق جوهرية بين متوسطي درجات أفراد العينة على الاستبيان بجميع محاوره باختلاف سنوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات/ ٥ سنوات فأكثر) .

- عدم وجود فروق جوهرية بين متوسطي درجات أفراد العينة على الاستبيان بجميع محاوره باختلاف المؤهل الدراسي (دبلوم / بكالوريوس)وقد يرجع ذلك إلى أن إمكانات مراكز صعوبات التعلم وظروف العمل بها وما تعاني منه من قصور يشعر بها العاملين بهذا المجال مهما اختلفت خبراتهم ومؤهلاتهم .

- **المراجع** :

- احمد عواد ندا (٢٠٠٩). **صعوبات التعلم** ، عمّان: الوراق للنشر والتوزيع .
- احمد محمد الزعبي (٢٠٠٥). **التربية الخاصة للموهوبين والمعاقين وسبل رعايتهم وإرشادهم**، الرياض: مكتبة الرشد .
- أنور محمد الشرقاوي (١٩٨٧). **دراسة لبعض العوامل المرتبطة بصُعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالكويت**، في: سيكولوجية التعلم: أبحاث ودراسات،ط، القاهرة: الأنجلو المصرية.

- إيمان عباس علي، هناء رجب حسن (٢٠٠٩). **صعوبات التعلم بين النظرية والتطبيق (برنامج متكامل)**، عمّان: دار المناهج للنشر والتوزيع .
- بتول محي الدين خليفه، نادر فهمي الزيود (٢٠٠٨). **العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية وعلاقتها ببعض المتغيرات**، الرياض: المجلة العربية للتربية الخاصة .
- تيسير مفلح كوافحة، عمر فواز عبدالعزيز (٢٠٠٣). **مقدمة في التربية الخاصة**، عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة .
- حمد بن إبراهيم العمران (٢٠٠٧). **مركز مصادر التعلم في المملكة العربية السعودية (دراسة للواقع مع التخطيط لمركز نموذجي)**، الرياض، كلية العلوم الاجتماعية- جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية .
- راضي الوقفي(٢٠٠٤). **أساسيات التربية الخاصة**، عمّان: دار جهينة للنشر والتوزيع .
- راضي الوقفي (٢٠٠٢). **صعوبات التعلم (النظرية والتطبيق)**،عمّان: كلية الاميرة ثروت
- الرياض: المؤتمر الدولي لصعوبات التعلم.
- فاطمة عبد الرحيم النوايسة (٢٠١٠). **ذووالاحتياجات الخاصة (التعريف بهم وإرشادهم)**،عمّان، دار المناهج للنشر .
- فتحي جروان وآخرون (٢٠١٣). **الطلبة ذوي الحاجات الخاصة (مقدمة في التربية الخاصة)**، عمّان: دار الفكر ناشرون وموزعون .
- فتحي مصطفى الزيات (١٩٩٨).**صعوبات التعلم: الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية** ، القاهرة: دار النشر للجامعات.
- فردوس جبر يل أبو القاسم (٢٠٠٦). **فعالية برنامج صعوبات التعلم المطبق في مدارس تعليم البنات بالمملكة (النمو بين المعوقات والطموحات والرؤي المستقبلية)** الرياض: المؤتمر الدولي لصعوبات التعلم .
- فيصل محمد خير الزراد (١٩٩١). **صُعوبات التعلم لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية في دولة الأمارات العربية المتحدة**، مجلة رسالة الخليج العربي، مكتب التربية العربي لدول الخليج، ع (٣٨)، السنة(١١)، الرياض .
- قيس نعيم عصفور ،احمد إسماعيل بدران (٢٠١٢). **صعوبات التعلم الأكاديمية (الوصف والعلاج)**، عمّان: دار الفكر ناشرون وموزعون .
- محمود عبد الحليم منسي (١٩٨٩). **العوامل المرتبطة بصعوبات تعلم اللغة العربية لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية**، مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، العدد ٧، الجزء الأول، ص: ٥٤—٧٨.
- محمد محمود الحيلة (١٩٩٨). **تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق**، عمان: دار المسيرة .

- ناصر علي الموسى (٢٠٠٨). **مسيرة التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية من العزل إلى الدمج**، دبي: دار القلم للنشر والتوزيع .
- ناصر علي الموسى (١٩٩٩). **مسيرة التربية الخاصة بوزارة المعارف في ظلال الذكرى المئوية لتأسيس المملكة العربية السعودية**، الرياض: مؤسسة الممتاز للطباعة .
- واصف العايد (٢٠٠١). **مدى رضاء أولياء أمور الطلبة ذوي صعوبات التعلم عن الخدمات المقدمة لهم في غرف المصادر في مدينة عمّان**: مجلة كلية العلوم الإدارية والإنسانية .
- هند بنت عبد الله ألكليبي (١٤١٦هـ). **أثر العوامل الاجتماعية في حدوث الإعاقة** ، رسالة ماجستير ، كلية الآداب - جامعة الملك سعود، الرياض .

- Education Service Center region (2004) . State wide survey of Parents of students receiving Spcial Education Services .Austin , TX .

- Stephenson (1992). perspectives of mother Whose Children Are in special day classes for learning disabilities . Journal of learning disabilities ,25 (8) ,539 -543.

****

البحث الخامس :

" أثر التسنيد على التمثل الذهني لدى الطفل المتمدرس حل المشكلات الحسابية ـ نموذجا "

إعـــداد :

أ / راضية طاشمة

شعبة علم النفس بقسم العلوم الاجتماعية

كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية

جامعة أبي بكر بلقايد تلمسان بالجزائر

" أثر التسنيد على التمثل الذهني لدى الطفل المتمدرس حل المشكلات الحسابية ـ نموذجا "

أ / راضية طاشمة

- **مستخلص الدراسة** :

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة مدى تأثير نوع من أنواع التسنيد على عملية التمثل الذهني للمشكلة الحسابية اللفظية، تمثلت عينة الدراسة في ٩٠ تلميذ تم اختيارهم بطريقة عشوائية، العمر المتوسط لهذه العينة هو ١٠,٣. صُمِّمت أداة الدراسة من طرف الباحثة وتمثلت في أربع مسائل حسابية تتضمن كل واحدة معطيات رقمية إضافة إلى سؤال أو سؤالين، كل مسألة عبارة عن مشكلة مطروحة في نص لغوي. طرحت المسائل للحل في شكلها الأول دون أي مساعدة أو تسنيد ثم قدمت في شكلها الثاني (أي بعد التسنيد) من خلال إعادة صياغة نص كل مسألة وفق معايير محددة (موضع السؤال، ترتيب المعطيات، سياق النص) وتم مقارنة نتائج الأداءين. بينت النتائج المتحصل عليها أن أداء التلاميذ في حل المسائل يتحسن بشكل ملحوظ و ذلك بعد التسنيد المقدم لهم وهذا لأن الصياغة الجديدة تساعد التلميذ على وضع تمثل صحيح للموقف المشكل، مع العلم أن النتائج ترتبط بنوعية المساعدة الصياغة المستعملة. (١٤٣كلمة) .

(الكلمات المفتاحية: التسنيد، التمثل الذهني، حل المشكلة الحسابية اللفظية، إعادة الصياغة، حيز النمو الموالي).

" The Effect of Shoring on the Mental Representation of children at Schools (Solving Arithmetic Problems) "

Abstract:

The aim of this study is to investigate the influence of shoring's types on the mental representation process to overcome the verbal arithmetic problems among students. The study sample is consisted of 90 students who were selected randomly. The average age for the selected sample is 10.3. The Study tool is designed by the researcher and it is consisted of four arithmetic operations. Each one includes a data of numbers, in addition to one or two questions. Furthermore, each question is raised as an arithmetic problem in a verbal context. These arithmetic operations were raised to be resolved in their initial given form without any help or shoring. Then, they were presented in a second form (i.e. after shoring) through reformulation of the text of each arithmetic problem according to specific criteria such as: in question, the order of the data and the context of the text). Thereafter, we compared the result of the two performances. The results have shown that the performance of students in solving arithmetic problems is improved significantly after shoring them up and this is because the new formulation of the question that helps the student to develop a true position of the problem, knowing that the results are related to the quality of assistance of the used language.

(Keywords: shoring, mental representation, solving arithmetic problems, reformulation, Zone of Proximal Development)

- **مقدمة** :

نشاط حل المشكلات شد انتباه العديد من الباحثين في علم النفس المعرفي (Vergnaud , Julo , Fayol, Duval) تماما كما اهتم به الرياضيون والمربون

هؤلاء الباحثين حاولوا فهم ما يحدث في هذا النشاط لكن من وجهة نظر معرفية ومن زاوية تخدم التعلم لما له من أهمية كبرى. حيث أصبح حل المشكلات محورا أساسيا في البيداغوجية المطبقة في التعليم الأساسي، ذلك أنه يفترض بالتلميذ في هذه المرحلة أن يكون متحكما في عدة مهارات رياضية كإتقان العمليات الأربع وإستراتيجيات الحساب، القياس، و حل المشكلات. لهذا يعتبر هذا النشاط معيارا جيدا لمراقبة تحكم التلميذ في توظيف معارفه المكتسبة في كل ميادين الرياضيات، كما أنه وسيلة جيدة لإعطاء معنى لدراسة الرياضيات، و قد بينت عدة دراسات أن أكثر النشاطات صعوبة بالنسبة للتلاميذ هو نشاط حل المشكلات الرياضية وبالخصوص تلك المشكلات التي تطرح في نص لغوي. خصوصية نص المشكل الحسابي تفرض على التلميذ استثمار قدراته اللغوية إلى جانب قدراته الرياضية وقبل ذلك القيام بتمثل ذهني صحيح للمشكل، فإذا كان سبب الصعوبة يكمن في عدم قدرة التلميذ على تمثل الموقف والذي يرتبط بخصائص بناء و صياغة نص المشكل فهل يمكن تجاوز هذه الصعوبة من خلال إجراء تعديل في هذه الصياغة؟

المشكلات التي تُعنَى بها دراستنا هي عبارة عن مشكلات حسابية يعبّر عنها بمفردات لغوية في شكل نص موجز يصف أحداث موقف مشكل يحتوي على معطيات رقمية وأخرى غير رقمية، بعضها صريح وبعضها ضمني، حيث تكون مهمة التلميذ هي إعطاء إجابة على السؤال أو الأسئلة المطروحة. ويتحتم على التلميذ للوصول إلى الحل الصحيح أن يكتشف العلاقة التي تربط بين عناصر هذا النص من خلال تمثل دهني صحيح وجيد المشكل وكما يقول Julo (٢٠٠٢) جزء من النشاط العقلي الذي يتدخل في وضعية حل المشكلات يتعلق بنشاط تمثل المشكل المطروح. ذلك طبعا يتطلب منه تجنيد مهاراته اللغوية في الفهم قبل قدراته الرياضية .

يبدأ حل مشكل من هذا النوع انطلاقا من قراءته، ولأن نص المشكل الرياضي يختلف عن باقي النصوص، فانه يتطلب قراءة فعالة، تكون سردية وذلك من أجل تصور وتمثُّل الموقف، معلوماتية وذلك لاستخراج المعلومات من النص، كما تكون حصرية ومحددة من أجل تحديد تسلسل الأحداث وظيفيا والتي تسمح بتنفيذ المهمة.

التلاميذ الذين يواجهون صعوبة في حل المسائل الحسابية من هذا النوع هم لا يجيدون قراءة نص المسألة و لا يفهمون مفرداته، كما أنهم لا يركزون على العلاقة بين الأحداث التي تروى في هذا النص و بالتالي لا يصلون إلى تكوين تمثل عقلي للموقف المشكل والذي يعتبر خطوة مهمة في الحل، كما يمكن أن تعود هذه الصعوبة إلى غياب الألفة مع هذه النصوص(غريبة، غير دقيقة أو لا تشد اهتمامه).

أمام هذه الصعوبات نشير إلى ضرورة تدخل المعلم باعتباره الوسيط بين التلميذ والمادة التعليمية، فقد أشارت نظريات التفاعل الاجتماعي (Bruner،Vygotsky) إلى ضرورة الاعتراف بما لدى للطفل من قدرات تمكنه من

تحقيق انجازات جد معقدة شرط أن تتم مصاحبتهم ودعمهم من طرف شخص أكثر خبرة. وانطلاقا من هذا المنظور فالأطفال الذين يواجهون هذه الصعوبات لديهم قدرات محتجزة ومعارف مكتسبة لا يستطيعون توظيفها أو استثمارها إلا إذا قدمت لهم المساعدة من طرف المعلم(الوصي).

هنا نشير إلى مصطلح التسنيد (l'étayage) Jérôme Bruner (١٩٨٣) حيث أعطى برونر الأهمية القصوى لوساطة الراشد في تعلم الطفل والهدف هو السماح لكل طفل بالقيام بما كان مستحيلا أن يقوم به لوحده. وهذا يقودنا بالضرورة للحديث عن نظرية vygotsky(١٩٧٨) وبالتحديد مصطلح ZDP أي منطقة النمو الموالي أي تصبح مهمة المعلم هي ملائمة المهمة أو النشاط التعليمي حسب إمكانيات المتعلم حتى يسمح له بالحصول على مستوى أداء أحسن مما كان سوف يقدمه بمفرده في الأول، الاختلاف بين هذين المستويين يحدد هذه المنطقة. ويضيف R . Brissiaud (٢٠٠٥) أن أي تعلم يكون غير ممكن يجب ربطه بهذه المنطقة. هذه العملية تشتمل على عدة وظائف و قد تتخذ عدة أشكال نذكر من بينها تدخل المعلم من أجل توضيح نص المسألة الحسابية من خلال إعطاء صياغة جديدة تمكنه من فهم تعليمات النص بشكل جيد.

الحديث عن طريقة عرض نص المسألة الحسابية يقودنا للإشارة إلى تلك الدراسات التي تأخذ بعين الاعتبار المتغيرات المرتبطة ببناء نص المشكل، تشير بعضها إلى أن تعديل صياغة النص تسمح بتغيير صعوبة المشكل(Riley, Greeno, Heller 1983) في NinaPavlin-Bernardic,et al (٢٠٠٨) بالتالي فان صياغة النص تؤدي إلى تسهيل عملية الفهم.

دراسات أخرى اهتمت بدور العوامل اللغوية والرياضية في حل المسائل الحسابية اللفظية(Rosenthal, Resnick 1974) والتي أشارت إلى أن المسائل التي تذكر فيها الأحداث في ترتيب زمني عكسي هي أصعب المسائل في الحل وأن المسائل التي تحتوي على أفعال تشير إلى الربح أكثر سهولة من تلك التي تحتوي على أفعال تشير إلى الخسارة.

فيما يخص دائما ترتيب المعلومات بينت دراسة Dixon(١٩٨٧) أن وضع المعلومة المنظمة في بداية النص تحسن من إستراتيجية القراءة، وأن ترتيب التعليمات بشكل غير متوقع يرفع من نسبة النجاح في الحل(De Corte, Verschaffel 1987 في Coquin-Vinnot.D ٢٠٠١).

دراسات أخرى ركزت على موضع السؤال فمنها من تؤكد على أن ذكر السؤال في أول النص يحسن من الأداء في حل المشكلات و يعدل من إجراءات الحل(Fayol, Abdi, Gombert 1987 في Devidal et al ١٩٩٧) ،

أبحاث أخرى اهتمت بالخصائص المتعلقة بالقارئ وطريقة تحليله وفهمه لنص المسألة، و منها تلك التي ترجع صعوبة حل المسألة، المعروضة في نص لغوي إلى صعوبة في فهم تعليمات النص لأن التلميذ فشل في تكوين تصور أو نموذج ذهني (Johnson, Laird 1983) أو تصور للموقف (Kintsch 1979) كما تشير

دراسة Dean, Mollas 1986 , Cummins 1988 إلى أن عملية تمثيل معلومات المسألة تصدر عمليات الحل.

من خلال ما توصلت إليه هذه الدراسات حاولنا اختيار نوع من أساليب التسنيد وذلك من خلال إعادة صياغة المسائل النصية وذلك بتغيير بعض خصائص نص المشكل (تغيير موضع السؤال: في بداية النص أو في آخره، تغيير ترتيب المعطيات الرقمية في النص، ذكر أحداث النص في شكل قصة و أيضا من خلال إشراك التلميذ في أحداث هذه القصة بهدف خلق دافعية لحل المشكل وتسهيل عملية التمثل).

- **الإشكالية** :

بما أنه تم اختيار إعادة الصياغة كشكل من أشكال التسنيد وكذا اعتبار أداء التلاميذ في الحل مقياسا لعملية التمثل فقد طرحنا مجموعة أسئلة تقودنا في النهاية للإجابة على الإشكال الأساسي وهي كالآتي:

- هل يمكن للمساندة المختارة في الدراسة أن تُنقص من عدد الأخطاء المرتكبة في الحل؟
- هل يمكن للمساندة المختارة في الدراسة أن تقلِّص من الزمن المستغرق في الحل؟
- ما هي الأخطاء الشائعة في أداء التلاميذ في حل هذا النوع من المشكلات والناتجة عن التمثل الذهني الخاطئ؟
- من خلال الإجابة على هذه التساؤلات نصل إلى الإجابة على الإشكالية الرئيسية لهذا البحث والتي تتمثل في:
- ما مدى تأثير التسنيد على عملية التمثل الذهني للمشكل؟
- ما هي الأخطاء المرتكبة بسبب غياب تمثل ذهني صحيح للمشكل؟

- **الفرضيات** :

بناء على ما توفر لدينا من أدبيات ودراسات سابقة فنحن نفترض أنه:

- بعد عملية التسنيد من خلال إعادة صياغة المسألة الحسابية تقل عدد الإجابات الخاطئة من طرف التلاميذ.
- عند تقديم المساندة من خلال الصياغة الجديدة يقوم التلاميذ بحلها في وقت أقصر مقارنة مع تقديمها في شكلها الأول.

وبهذا فان إعادة الصياغة كنوع من التسنيد المقدم من طرف المعلم يلعب دورا مسهلا في نشاط التمثل الذهني وبالتالي حل المسائل الحسابية.

- **أهداف وأهمية الدراسة** :

يهدف هذا البحث إلى معرفة مدى تأثير أسلوب إعادة الصياغة لنص مسألة حسابية(كأسلوب من أساليب التسنيد) على أداء التلاميذ في حلهذا النمط من المشكلات. وبالتالي يمكننا معرفة مدى أهمية الدور الذي يلعب المعلم كوسيط في العملية التعليمية من خلال المساعدة المقدمة إلى التلاميذ، وكذا معرفة ما هي نوعية الأخطاء المرتكبة في هذا النوع من النشاطات الرياضية.

- أما أهمية هذا البحث فتبرز من خلال أهدافه، فإذا توصلنا إلى تحقيق هذه الأهداف نحصل على نتائج تسمح لنا بالتأكيد على أهمية الدور الذي يمكن أن يقوم به المعلم في مهمة الوصاية التعليمية، حيث يمكن أن يقدم لنا هذا البحث إستراتيجية محددة في تدريس المشكلات الرياضية.
- أيضا إعطاء طريقة للتعامل مع مشكلة مرور التلميذ إلى الحل دون القيان بعملية تمثل للموقف والتي تتمثل في نموذج إعادة الصياغة وفق معايير محددة، يمكن للمدرس أن يستخدمه أو يوجه تلاميذه إليه لتحسين مستواهم فيما يخص فهم نص المشكل و تحليله.
- إن تحسين أداء التلاميذ في هذا النوع من النشاطات ينعكس على نتائجه في الرياضيات وأيضا يعطي المعنى الوظيفي لهذه المادة في الحياة اليومية.
- إعطاء معلومات يمكن أن تكون نقطة بداية لدراسات تالية تبحث في تعديل أسلوب تعليم حل المشكلات في الرياضيات.

- **حدود الدراسة** :

لتوضيح مجال البحث تم رسم حدوده في النقاط التالية:

- أقيمت الدراسة الميدانية بالمدارس الابتدائية للمقاطعة الرابعة بمدينة تلمسان . الجزائر.
- فيما يخص العينة تم إجراء هذه الدراسة على عينة من صفوف النهائية للمرحلة الابتدائية، العمر المتوسط لهذه العينة هو ١٠سنة و ٣ أشهر، يبلغ عدد أفراد هذه العينة٩٠ تلميذ وتلميذة.
- فيما يخص المتغيرات المدروسة، تقتصر هذه الدراسة على النقاط التالية:
- المسائل الحسابية التي تقدم في شكل نصوص وتتطلب من التلميذ معرفة العملية اللازمة للحل فقط (الطرح، الجمع، الضرب، القسمة) دون اللجوء إلى قاعدة أو قانون معين.
- المسائل المقدمة للتلاميذ مأخوذ من الكتاب المدرسي.
- الأخذ بعين الاعتبار الطرق التربوية المعتمدة في تدريس الرياضيات وحل المشكلات الموافقة للبرنامج السنوي المطبق لتدريس الرياضيات في هذه المرحلة.

- **مصطلحات الدراسة** :

المصطلحات الواجب تعريفها هي :

- التسنيد: (l'étayage) حسبJ. Bruner (١٩٨٣) هو نمط من المساعدة يوفرها الراشد للطفل سواء بواسطة الخطاب أو الاتصال، من خلالها يقوم بتضييق مجال تعقيد المهمة، وهذا ما يسمح للطفل بحل المشكلات التي لم يكن قادرا على حلها أو انجازها بمفرده(Lavergne.s.s1998). حيث تقوم تدخلات الراشد أو الشخص المتخصص على مساعدة الأقل تخصصا أو الأقل رشدا من خلال التكفل بعناصر المهمة التي تفوق إمكانيات الطفل بالتركيز على العناصر التي تحدد كفاءته. حيث يرى Bruner(2000) أنه يمكن تعليم أي شيء لأي طفل وفي أي سن لكن تحت الإشراف المناسب.

- منطقة النمو الموالي: يرى فيجوتسكي Vygotsky أن تدخل المعلم حتى يكون ايجابيا يجب أن يكون قادرا على احترام الإيقاع الخاص بالمتعلم وكذا رصد اللحظة التي تكون فيها قدرة من قدرات المتعلم قد اكتمل نموها لتقديم أنشطة تمكن من تنمية قدرة جديدة، يطلق فيجوتسكي على هذه المرحلة منطقة أو حيز النمو الموالي La Zone de Développement Proximal (Z P D) وهي اللحظة التي يكون فيها المتعلم قادرا، حين تقدم له المساعدة، على حل مشكل معين لم يكن بمقدوره حله دون مساعدة.
- المسألة الحسابية: هي موقف مشكل يُعبَّر عنه بمفردات لغوية من خلال عرضه في نص يحتوي على عدة عناصر تربط بينها علاقات ضمنية، وحل هذه المسالة لا يكون إلا بتمثل المشكل واكتشاف العلاقة التي تربط بين المعطيات ذهنيا وإيجاد العلاقة بين عناصر المشكل، وذلك بتوظيف المهارات الرياضية و اللغوية.
- إعادة صياغة نص المسألة: هي طرح نص المشكل في شكل جديد بصياغة تختلف عن الصياغة الأولى و يتم ذلك من خلال المعايير التالية:(تغيير موضع السؤال . في أول النص أو في آخره .،تغيير ترتيب المعطيات الرقمية(الكمية) داخل النص- طرح المشكل على شكل قصة).
- التمثل الذهني: نتبنى التعريف المقدم من طرف (Denis(1989 هو البنية الظرفية التي تتشكل في سياق خاص، كما تعني غاية خاصة مهيأة في وضعية معينة وبمواجهة متطلبات مهمة حالية:كقراءة نص، سماع تعليمات، حل مشكلة وتتحدد غاية هذا البناء بواسطة المهمة وطبيعة القرارات التي ينبغي اتخاذها(قراءة المشكل الحسابي وحله وفق المعطيات). يستدل على هذه العملية إجرائيا من خلال الوصول للحل الصحيح في زمن أقل.

- **منهجية الدراسة وإجراءاتها** :

المنهج المتبع في الدراسة هو المنهج التجريبي بمعالجة إحصائية، حيث أن إجراءات الدراسة تستوفي شروط المنهج التجريبي بداية بتحديد مشكلة الدراسة و صياغة الفروض، مرورا بالدراسة الاستطلاعية وتصميم التجربة وتحديد المتغيرات المستقلة والتابعة، ثم تعريض المتغير التابع(عملية التمثل الذهني وأداء التلاميذ) إلى تأثير المتغير المستقل(التسنيد والصياغة)، و ذلك بعد اختيار العينة وضبطها.

هذه الدراسة تعتمد على هذا المنهج أساسا من أجل تحديد الأثر الناجم عن استخدام أسلوب معين من أساليب التسنيد على أداء التلاميذ في حل المسائل الحسابية مرورا بالتمثل الصحيح لها.

من أجل معالجة البيانات المتحصل عليها تمن الاستعانة بالحبكة الإعلامية Modalisa من طرف Philippe Chappot من أجل الاستعمال البيداغوجي، وبالتالي يمكننا من الحصول على النسب المئوية بالنسبة لكل المتغيرات إلى جانب معالجات أخرى، حيث اقتصرنا في هذا الملخص على عرض النسب المئوية فقط.

- **مجتمع وعينة البحث** :

تمت الدراسة بالمدارس الابتدائية (أربع مدارس) لبعض المقاطعات بولاية تلمسان، شملت تلاميذ الصفوف النهائية من المرحلة الابتدائية وقد تم اختيار تلاميذ هذه المرحلة لأنها تخضع لشروط الدراسة، حيث يفترض بتلاميذ هذه المرحلة أن يكونوا قد اكتسبوا المبادئ الأساسية في استخدام العمليات الحسابية الأربع. تتكون عينة الدراسة من ٩٠ متمدرس(٤٠ تلميذ و ٥٠ تلميذة)، العمر المتوسط لأفراد العينة هو١٠,٣ يتوزعون على أربع مدارس وينتمون إلى مناطق شبه حضرية بمدينة تلمسان.تم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة.

- **إجراءات وأداة الدراسة** :

تتمثل أداة البحث في اختبار أعد من طرف الباحث لتقييم وقياس أثر التسنيد (المتمثل في إعادة الصياغة التي يقوم بها المعلم) على أداء التلاميذ في حل المشكلات. استخدمت الصياغة المكتوبة بحيث تكون معروضة على القارئ الذي عليه أن يقوم بحل المشكل، حيث يمكن له أن يعيد قراءتها كليا ولعدة مرات (تكون في متناوله حتى إنهائه للحل)، يتطلب حل هذه المسائل من التلميذ تطبيق العمليات الأربع، بحيث يكون معيار التصحيح للباحث هو معرفة ما هي العملية اللازمة والمناسبة للحل بغض النظر عن نجاحه أو فشله في عملية الحساب، إضافة إلى حساب الوقت الذي يستغرقه التلميذ في الحل ابتداء من عرض المسألة حتى إنهائه للحل.

- **تصميم الأداة** :

تتمثل هذه الأداة في أربع مسائل حسابية مأخوذة من الكتاب المدرسي، حيث أجريت عليها بعض التعديلات، وهي مسائل تتضمن مواقف رياضية تعبر عن مشكل، هذه المواقف تطرح في نص لغوي كتابي و يحتوي على مفردات لغوية،أسئلة، معطيات رقمية. المسائل الأربعة متشابهة من حيث التركيب الرياضي ومختلفة من حيث درجة التعقيد.

نعيد صياغة هذه المسائل حسب المعايير التالية (تغيير موضع السؤال . تغيير ترتيب المعطيات داخل النص . إلباس المشكل بقصة مع إشراك التلميذ ضمن أحداث هذه القصة). بالإضافة إلى هذه المعايير نقوم بتغيير للمعطيات الرقمية بغرض إقصاء عامل الخبرة والتذكر، حيث تصبح لدينا أربع مسائل أخرى وبصياغة مختلفة عن الأولى. فيصبح عدد المسائل المستخدمة في هذه الدراسة ٠٨ مسائل.

وفيما يلي عرض لأهم التعديلات المتبعة في إعادة الصياغة.

الجدول ١: يبين المعايير المتبعة في إعادة الصياغة

الصياغة / المسألة	الصياغة الأولى	الصياغة الثانية
المسألة١	-المعطيات غير منظمة حسب استخدامها في الحل. -موضع السؤال في وسط النص	- ترتيب المعطيات حسب استخدامها في النص. - موضع السؤال في آخر النص.
المسألة٢	-المعطيات معروضة داخل نص المشكل. - هناك سؤالين في آخر نص المشكل.	-إلباس المشكل في قصة مع إشراك التلميذ فيه من خلال الصياغة. - كم← ما هو العدد / - بقي← ما هو المبلغ الذي تعيده
المسألة٣	-المعطيات منظمة حسب استخدامها في الحل، - موضع السؤال في وسط النص.	- المعطيات بنفس الترتيب. - السؤال يطرح في بداية نص المشكل.
المسألة٤	-المعطيات في الجزء الأول من نص المشكل. - موضع السؤال في آخر النص.	- المعطيات بنفس الترتيب. - السؤال يطرح في بداية نص المشكل.

- **صدق الأداة** :

لمعرفة صدق و صلاحية هذه الأداة و ذلك حسب الهدف منها، تم تقديم هذه المسائل في شكلها الأول والثاني إلى ستة محكمين، وهم عبارة عن معلمين للسنة السادسة، و لديهم أقدمية في التعليم تفوق ٢١ سنة. قبل عرض المسائل عليهم قمنا بإجراء مقابلة معهم أوضحنا فيها الهدف من هذه الأداة وما هي المعايير التي يجب احترامها في إعادة الصياغة. الملاحظات التي قدمت من طرفهم تم تسجيلها و أخذها بعين الاعتبار في تعديل الأداة قبل تقديمها للتلاميذ، و فيما يلي النقاط الضرورية التي يجب أخدها بعين الاعتبار، أثناء التصديق على الأداة، وهذا بالنسبة لكل المسائل:

المشكل يناسب قدرات ومستوى تلميذ السنة الخامسة . حلو المشكل من الأخطاء المتعلقة بالمعطيات أو موقعها داخل نص المشكل ـ الصياغة العامة لنص المشكل من حيث صياغة القصة والأحداث، العبارات المستخدمة، ملاءَمَة المفردات ـ الصياغة الإجمالية للسؤال ـ الزمن اللازم لكل مسألة بالنسبة لمستوى التلميذ متوسط الأداء.

أجمع المحكمون على أن المسائل الأربعة مناسبة لمستوى وسن تلاميذ الفئة المدروسة، لأنها تتطلب من التلميذ توظيف مكتسباته السابقة ومعرفة ما هي العملية المناسبة في الحل.

لم نجري تعديلات كبيرة على المسائل المصاغة في شكلها الثاني لأنه لدينا معايير تحكم هذه الصياغة، سواء من حيث القصة أو ترتيب المعطيات أو موضع السؤال، فقط فيما يخص المسألة الأولى تم تغيير الوحدات المقابلة للمعطيات الخاصة بالأوزان(غ←كغ) حتى تكون مناسبة لإجراء التحويلات.

أيضا تم حذف العبارة " بقية المبلغ" و الكلمة " بقي" من السؤال الثاني في المسألة الثانية، كما تم اختيار أحداث المشكلة حسب المعطيات المتوفرة في كل مسألة.

- **تطبيق الأداة** :

قدِّمت المشكلات الأربع في شكلها الأول، وذلك بمعدل مسألتين في الحصة الواحدة، حيث قمنا بكتابة كل مسألة بخط واضح عل السبورة، دون إتباعها بأي قراءة أو شرح، هذه المسائل طرحت على أساس أنها اختبار تقييمي أثناء فترة المراجعة التي تسبق امتحان.

نقوم بحساب الوقت المستغرق في الحل ابتداء من اللحظة التي يشرع فيها التلاميذ في قراءة المشكل، لكن دون إعلام التلاميذ بأهمية الوقت وأننا نقوم بحسابه. عندما ينتهي كل تلميذ من الحل نسجل على كل ورقة إجابة الوقت الذي استغرقه.

بعد مرور أسبوع من تقديم المسائل في شكلها الأول نقدم، و بنفس الطريقة الأولى، المشكلات ذاتها ولكن بعد إعادة صياغتها، لكن نكون قد نبهنا المعلم إلى ضرورة عدم تصحيح المشكلات الأولى.

- **تصحيح الأداة** :

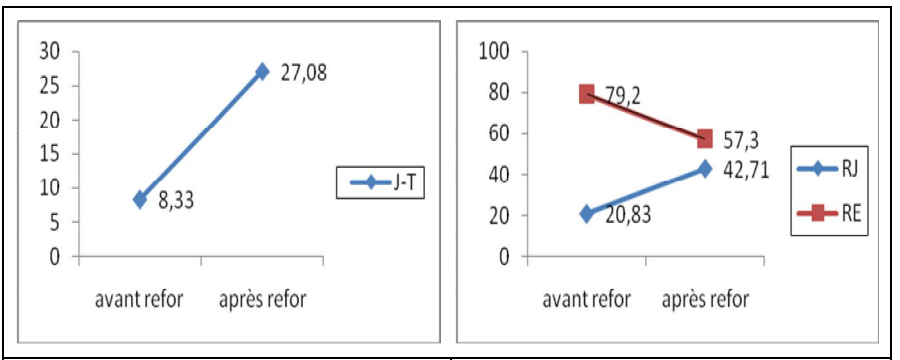
اعتمدنا في تصحيحنا لهذه المشكلات على نموذج ورقة الإجابة المعدة من طرف المعلمين، لكن في تصحيحنا لإجابات التلاميذ وحسب الغرض من هذه الأداة،اعتمدنا فقط على معيارين أساسين، الأول يتمثل في معرفة العملية الحسابية المناسبة، والثاني أن تُقدَّم الإجابة في الوقت المحدد لكل مسألة.

تعتبر إجابة التلميذ إجابة صحيحة عندما يدرك العلاقة بين معطيات المشكل، وهذا يظهر من خلال استخراجه للسؤال الضمني و توظيفه للأرقام (المعطيات الكمية) بطريقة صحيحة في العملية الحسابية وهذا هو المؤشر الرئيسي لعملية التمثل الذهني وعلى هذا الأساس تجاهلنا الخطأ في الحساب أثناء التصحيح. أيضا الأخطاء الناتجة عن التحويل والإجابات عديمة المعنى (غ،كغ،دج...)، مثلا: عدد الأكياس هو ٢٤٠٠٠ دج، تقديم و صياغة الإجابة بشكل خاطئ أو إجابات غير منطقية، مثلا: عدد الخرائط ٧,٦٢ خريطة. ويكون الحكم على الأداء من خلال مقارنة الزمن المستغرق في حل المسائل بصياغتها الأولى و بعد إعادة صياغتها ثم مقارنة العدد الكلي للإجابات الصحيحة (وفق المعايير السابقة) في حل المسائل بصياغتها الأولى و بعد إعادة صياغتها.

- **عرض النتائج** :

النتائج المتحصل عليها بعد تقييم إجابات التلاميذ موضحة فيما يلي*:(يظهر أثر إعادة الصياغة من خلال (J-T) أي الإجابات الصحيحة التي لا تتعدى الوقت اللازم).

١- المسألة الأولى :



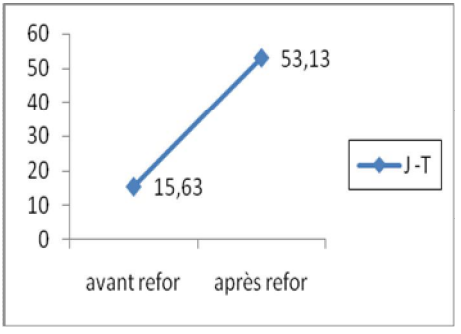
الشكل(ب)	الشكل (أ)

* الإجابات الصحيحة (RJ)- الإجابات الخاطئة(RE) - الإجابات الصحيحة في أقل وقت(J-T) - الإجابات الخاطئة في أقل وقت(E-T) - الإجابات الصحيحة المقدمة في وقت زائد(J+T) - الإجابات الخاطئة المقدمة في وقت زائد (E+T)

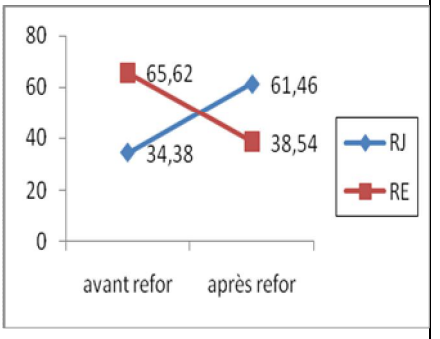
يمكن تقييم الأداء الجيد من خلال الإجابات الصحيحة التي لم تتعدى الوقت المحدد لحل المسألة (J-T) والتي لم تتمثل في ٨,٣٥٪ من مجموع الإجابات أي أن ٨ من أصل ٩٠ تلميذ تفوقوا في الوصول إلى حل المشكل و في الوقت المحدد،أيضا هناك إجابات صحيحة و لكن استغرقت وقتا أكثر من اللازم وعددها ١٢ أي ١٢,٥٠٪، إذا أردنا المقارنة بين أداء التلاميذ في حل المسألة قبل و بعد إعادة صياغتها فمن خلال مقارنة عدد الإجابات الجيّدة (J-T) وهذا ما نلاحظه في الشكل(١أ)حيث يوضح ارتفاع عدد هذه الإجابات من ٨,٣٣٪ قبل إعادة الصياغة إلى ٢٧,٠٨٪ بعد إعادة الصياغة، وهذا يظهر أيضا في العدد الجمالي للإجابات الصحيحة والخاطئة في الصياغة الأولى مقارنة بالصياغة الثانية نلاحظ في الشكل(١ب).

نستنتج مما سبق أن التعديلات في إعادة صياغة المشكل الأول أعطت نتيجة إيجابية وفق المعيار المستخدم الذي يتمثل في تغيير ترتيب المعطيات داخل النص وذلك حسب الاستخدام الوظيفي لها في العمليات الحسابية. هذا العامل أعطى نتيجة إيجابية لكن رغم ذلك ما زال أكثر من ½ العينة بنفس المستوى الأول أي ٥٧,٣٪ أعطوا إجابات خاطئة حتى في الصياغة الثانية، إذا مازال مشكل عدم الفهم وصعوبة تمثل المشكل قائما في هذه الحالة إن لم يكن المشكل في حدّ ذاته يشكل صعوبة بغض النظر عن صياغته، فيمكن اعتبار المعيار المستخدم كان فعالا فقط مع الحالات التي تعتمد على الترتيب للحل.

٢- **المسألة الثانية** :



الشكل (٢ أ)



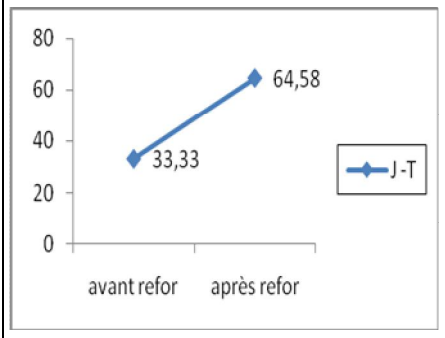
الشكل (٢ ب)

نلاحظ زيادة عدد التلاميذ الذين قدموا إجابات صحيحة (Rj =٦١,٤٦) بغض النظر عن الوقت المستغرق وأيضا انخفاض في نسبة الإجابات الخاطئة في الصياغة الثانية هذا ما يظهر في الشكل (٢ب). إذا أخذنا الوقت المحدد لهذه المسألة بعين الاعتبار فإن الإجابات الجيدة (J-T) ارتفعت بنسبة ملحوظة ، حيث كانت تقدر بـ١٥,٦٣٪ عند تقديم المشكل في صياغته الأولى لتصبح بعد إعادة

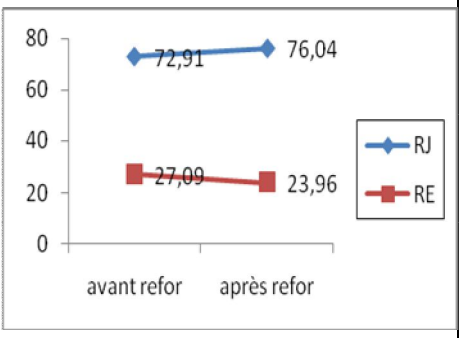
صياغته ٥٣,١٣٪ أي أكثر من ½العينة نجحوا في حل المشكل وهذا ما يوضحه الشكل(ب٢). لقد تم الاعتماد في صياغة المشكل الثاني على طرح المعطيات في شكل قصة قصيرة مع تغيير صيغة السؤال، ما يمكن استنتاجه مما سبق أن طرح المشكل في شكل قصة سمح للتلاميذ بوضع تصور ذهني أو تمثل للموقف المعروض في القصة وهذا ما يظهر من خلال وصول التلاميذ إلى معرفة الإجراء المناسب بعد أن قدِّم لهم المشكل في صيغة جديدة وكذلك بالنسبة للوقت، وهذا يعني أن لسياق النص أثر على نشاط وأداء التلاميذ في حل المشكل الرياضي الذي يكون مقدما بصياغة لفظية، وكذالك بالنسبة لأثر صياغة السؤال، ويمكن تقديره بالأثر الإيجابي.

هذه النتائج تبين أثر استخدام القصة أثناء عرض المشكل وإشراك التلميذ في أحداث هذه القصة يعطي فرصة للطفل بأن يكوِّن تصورا للمشكل، نموذجا أو تمثلا للموقف المشكل يعني فهمه (Richard 1990) وهذا يقوده للحل المناسب. خصوصا إذا تم إلباس المشكل بقصة من حياة الطفل لأن هذا يسمح بخلق دافعية للحل وأيضا الانتقال إلى التفكير المجرد .

٣- المسألة الثالثة :



الشكل (٣ أ)



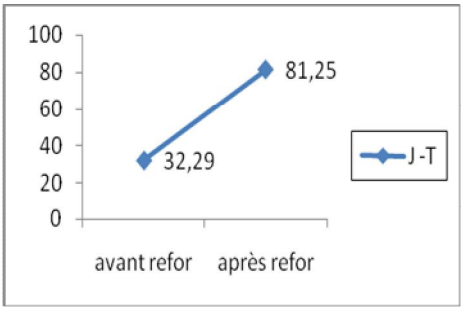
الشكل(٣ب)

هناك فرق بين أداء التلاميذ في حل المسألة الثالثة عند تقديمها بالصياغة الأولى مقارنة بالصياغة الثانية، حيث هناك تحسن واضح في الأداء، ذلك أن نسبة (J-T) وهي التي تمثل الأداء الجيد قد وصلت إلى الضعف عند تقديم المسألة في شكل آخر، حيث ارتفعت من ٣٣,٣٣٪ إلى ٦٤,٥٨٪. نفس النتيجة نلمسها من خلال مقارنة الإجابات الصحيحة مع الخاطئة في الشكل(٣ب).

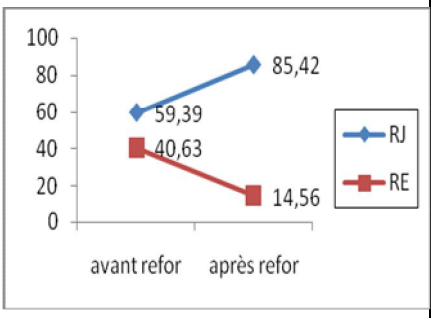
نستنتج في هذه الحالة أن هناك أثر جد ايجابي للصياغة الجديدة والتي اعتمدنا فيها على تغيير موضع السؤال فقط، ومن هنا نستنتج أن أثر هذا العامل أي تغيير موضع السؤال من آخر إلى أول النص يظهر في الوقت المستغرق في الحل، حيث أن الإجابات الصحيحة المقدمة في أقل وقت وصلت إلى

٦٤,٥٨٪.النتائج المتحصل عليها تبين أن هناك اثر لوضع السؤال في بداية نص المشكل وهذا ينطبق مع ما جاءت به بعض الدراسات Fayol,Abdi, Gonbert 1987 .

٤- المسألة الرابعة :



الشكل(٤أ)

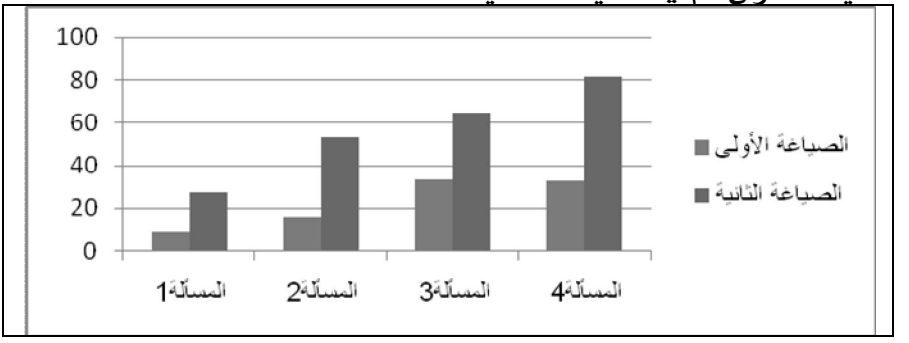


الشكل (٤ ب)

نلاحظ تحسن في أداء التلاميذ في حلهم للمشكل بعد إعادة صياغته، وهذا التحسن يظهر بشكل أكثر وضوحا عندما نقارن الأداء الجيد (J-T) قبل وبعد إعادة الصياغة، حيث نلاحظ ارتفاعا في نسبة هذه الإجابات من ٣٢,٢٩٪ إلى ٨١,٢٥٪. وهذه النتيجة تؤكد ما حصلنا عليه في المسألة الثالثة.

نستنتج أن المعيار الذي أُتخِذ في إعادة صياغتها أعطى نتيجة إيجابية، وهو يتمثل في تغيير موضع السؤال إلى أول نص المشكل بعدما كان في آخره في الشكل الأول.

النتائج السابقة يمكن اختصارها في الشكل (٥) بالنسبة لكل المشكلات أو المسائل الأربعة المستخدمة في التجربة، حيث يوضح أداء التلاميذ في حلها في الصياغة الأولى ثم في الصياغة الثانية.



الشكل(٥) يبين الشكل أعلاه أن هناك أثر إيجابي لعملية التسنيد المتمثلة في إعادة صياغة نص المشكل، هذا الأثر يظهر في كل المسائل المطروحة، لكن هناك اختلاف في الفعالية حسب نوع الصياغة والمعيار المستخدم فيها، فمثلا أداء التلاميذ في المسألة الأولى تحسن بعد إعادة صياغتها لكن ليس بنفس المستوى حيث يمكن أن نستخلص من كل هذا أن تغيير موضع السؤال إلى بداية النص يؤدي بالتلاميذ إلى الأداء الأسرع في الحل بينما طرح نص المشكل في قصة يحسن من أدائهم حيث ساعدت الصياغة الجديدة في استخراج السؤال الضمني وهذا يعني أنهم وصلوا إلى فهم المشكل من خلال التمثل الصحيح له.

- **الأخطاء المرتكبة من طرف التلاميذ بسبب غياب تمثل المشكل** :

قمنا بإجراء تحليل للإجابة وذلك بهدف معرفة ما هي الأخطاء المرتكبة، مع العلم أننا فيما يخص الإجابات الصحيحة فقد تم الحكم عليها انطلاقا من معرفة التلميذ للعملية الحسابية المستخدمة في الحل وإدراك العلاقة بين عناصر المشكل والتي تظهر من خلال التوظيف الصحيح للأرقام عند إجراء العملية. بالنسبة للأخطاء المرتكبة من طرف التلاميذ عند تحليل هذه الأخطاء اتضح أن أغلبها يكون بسبب قيام الطفل بالحل دون تمثل المشكل أو أنه لا يفهم معناه بمعنى أنه يقوم بالحل بطريقة آلية، يمكن اختصار هذه الأخطاء فيما يلي:

- عدم استغلال كل المعطيات في الحل، مثلا المسألة التي تحتوي على ثلاث معطيات عددية وسؤال واحد ظاهر، يقوم باختيار عملية حسابية تشتمل على عددين فقط ويتجاهل الباقي هذا يشير إلى أنه قام بالحل بدون تمثل عقلي للمشكل ولا تحليله.
- توظيف المعطيات في العملية الحسابية حيث تمثل ٧٠% من الأخطاء المرتكبة من طرف التلاميذ، وقد لاحظنا أن التلاميذ يوظفونها حسب ترتيبها في نص المشكل، وكأنه يقرأ النص للبحث عن المعطيات الرقمية لاستخدامها دون فهم النص أو المطلوب وهذا يشير إلى نفس النتيجة السابقة.
- عدم اكتشاف وجود سؤال مخفي أو ضمني وهذا ما يؤدي بهم للوقوع في الخطأ، وهذا يميز المسائل المركبة التي يتطلب حلها أكثر من عملية بالرغم من أن مطالبها تكتفي بسؤال واحد وهذا ما أشار إليه أيضا علي أوحيدة(١٩٩٩).
- أخطاء مرتبطة بالجانب المنطقي للسؤال ومعنى المطلوب، مثلا كأن يجيب بأن عدد الصناديق هو ٧١,٢١ صندوق أو عدد الخرائط هو ٨,٦ خريطة وهي إجابات بلا معنى.
- الاختيار العشوائي للعملية الحسابية أو الاعتماد على كلمات كدلائل موجودة في نص المشكل (يبقى زاد، ضعف، الكلفة، يوزع....) هذه الكلمات تؤدي في بعض الأحيان إلى الإجابة الصحيحة ولكن ليس دائما، فمثلا هناك بعض الأطفال يخلطون بين $\times$ و $\div$ بسبب معنى كلمة يوزع أو بين $\div$ و- وهذا لأنهم ينتقلون إلى الحل قبل فهم وتمثيل المسالة ذهنيا.

- عدم الانتباه إلى المعطيات التي تكون مكتوبة بالحروف مثلا: نصف،ثلث...الخ.
- إهمال الوحدات أثناء الحل أو عند صياغة الإجابة .
- أخطاء مرتبطة بمعنى الكلمات مثلا : ساعة واحدة تؤدي إلى استعمال العدد ٦٠ ، المنتوج السنوي تؤدي به هذه العبارة إلى استخدام العدد ١٢ في العملية الحسابية.

وهناك أخطاء أخرى إلى جانب تلك الناتج عن تمثل خاطئ أو غياب هذه العملية نذكر من بينها:

- أخطاء في إجراء العمليات الحسابية بالخصوص في عملية الضرب والقسمة بوجود أعداد كبيرة.
- أخطاء في عملية التحويل أو إجراء الحساب دون تحويل (يجمع الغرام مع الكيلوغرام).
- أخطاء مرتبطة بالقراءة : بعض الحالات التي تم العمل معها بشكل فردي وطلب منها القيام بالحل والقراءة بصوت مسموع لاحظنا أن بعضهم يخطئ في قراءة الأعداد الكبيرة حيث أنهم لا يفرقون بين الوحدات والعشرات والمئات،أيضا أخطاء في قراءة الكلمات مثلا قراءة كلمة "توقفت" تُقرأ "تفوقت" وهنا الفعل "توقف" يؤدي معنى النقصان، أما الفعل "تفوق" يؤدي معنى الزيادة، وهذا يؤدي إلى التمثل الخطأ وبالتالي لا يوفق في حل المشكل.
- بعض التلاميذ لا يفرقون بين المعطيات والمطلوب حيث أنهم يستخرجون المعطيات عندما يطلب منهم البحث عن المطلوب والعكس.
- اغلب التلاميذ لا يقومون بقراءة نص المشكل والحل من اجل تقييم أدائهم ولكن يقومون بذلك من خلال مقارنة نتائجهم بنتائج زملائهم.

ما لا يمكن إنكاره أن بعض هذه الأخطاء تختفي بعد القيام بإعادة صياغة نص المشكل ومن بينها الأخطاء الناتجة عن عدم اكتشاف السؤال المخفي، تلك المرتبطة بمعاني الكلمات وأيضا المتعلقة بتوظيف العملية الحسابية، كما لاحظنا أن الأخطاء المرتكبة من طرف التلاميذ في توظيف واستثمار الأرقام في العملية الحسابية تقل بشكل ملحوظ وهذه نتيجة تقودنا إلى أن هذه الطرقة تساعد الطفل في القيام بتمثل ذهني للمشكل قبل حله.

- **مناقشة النتائج** :

يمكن القول أن لصياغة المشكل دور في تحسين أداء التلاميذ ولكن هذا يتوقف على نوع الصياغة، مثلا في تغيير ترتيب المعطيات داخل نص المشكل نلاحظ أن أداء التلاميذ قد تحسن ولكن ليست بالقدر المفترض، حيث بقي أكثر من $\frac{1}{2}$ العينة بنفس الأداء الأول. يمكن تفسير هذه النتيجة بان هناك بعض التلاميذ يبدءون في الحل قبل إنهاء قراءة نص المشكل كله، وبالتالي فهم يأخذون أول معطى رقمي يسجلونه في بداية العملية على ورقة الإجابة ثم يبحثون عن العدد الثاني يضيفونه داخل العملية ثم يطرحون أو يجمعون أو يجرون عملية القسمة وذلك حسب ما فهموه من الجزء المقروء من النص،وبذلك فإن إعادة ترتيب المعطيات كما توظف في العملية تساعد هذا النوع من التلاميذ فقط. هؤلاء التلاميذ هم من النوع المندفع وهي احد مميزات التلاميذ الذين لديهم صعوبة في حل المشكلات(السرطاوي وسيسالم١٩٨٧)، عند تغيير ترتيب المعطيات في نص

المشكل تقل عدد الأخطاء المرتبطة بتوظيف الأرقام داخل العملية الحسابية،وهذا يعني أن التلاميذ يحلون المشكل دائما بنفس الطريقة، ومن بين الدراسات التي ترى أن لترتيب المعطيات دور في الحل، نذكر دراسة لـ De Corte , Verschaffel (١٩٨٧) في Coquin-Vinnot.D (٢٠٠١) حيث وجدا أن عرض عناصر المشكل في ترتيب غير متوقع يرفع نسبة النجاح عند الأطفال. ومن جهة أخرى وجد كل من Rosenthal و Resnik (١٩٧٤) أن المسائل التي تذكر فيها الأحداث في ترتيب زمني عكسي هي أصعب المسائل في الحل.أيضا دراسة Kintschو Greeno (١٩٨٥) فإن المسائل التي تكون فيها الوضعية الأولى مجهولة هي أصعب في الحل من المشكلات الأخرى. ذلك أنه لا يوجد إجراء مباشر يسمح بالحل. من جهة أخرى فإن اعتمدنا على إلباس المشكل في قصة بإشراك التلميذ فيها كان بغرض خلق دافعية للحل و إعطاء معنى للمشكل يسمح للتلميذ بوضع تصور يدرك من خلاله العلاقة بين جميع عناصر الموقف المشكل وهذا لأن التلاميذ الذين لا يتمكنون من إنشاء تمثل عقلي للموقف المشكل هم يفصلون بين مشكلات الواقع ومشكلات المدرسة فهم لا يرون المعنى الحقيقي للرياضيات بهذه الطرقة نحن نحاول أن نستدعي تلك المعارف المرتبطة بمحيط الطفل والمخزنة في ذاكرته من أجل توزيع معنى للعناصر التي تنتج من التحليل الإدراكي للمشكل هذا ما بينه كل من Giordan et De Vecchi(1994) عندما يصبح للمشكل معنى وبالخصوص إذا كان المعنى مرتبط بالحياة اليومية للطفل هذا يجعله ينغمس في أحداث الموقف، وبالتالي يسمح له بوضع تصور للموقف المشكل يمكن من خلاله إدراك العلاقة بين عناصر المشكل و من تم يتوصل إلى معرفة العملية المناسبة واكتشاف المعطيات الضمنية أو الأسئلة المخفية. المعلومات أو الوضعيات التي يعلمها التلميذ مسبقا تستدعي اهتمام التلميذ وتدفعه للانتباه أكثر.الأمر هنا يتعلق بمكتسبات التلميذ وخبراته السابقة والتي تسمح له ببناء تصور للوضعية المثلة في المشكل، وأيضا من اجل المصادقة على الإجراء المتبع في الحل، يمكن ملاحظة هذه النقطة من خلال تحليل بعض أخطاء التلاميذ حيث يتضح أن إجاباتهم تفتقر إلى العلاقة أو الصلة بالواقع وبالتالي تصبح بلا معنى. وهناك العديد من الباحثين من قدموا أمثلة على ذلك P.Barrouillet,في (١٩٨٣) Carpenter, Lindquisk, Matthews, Silver V.Camos (2002). وتؤكد العديد من الأعمال على دور انتشاء تصور ذهني أو تمثل معرفي الذي يعني الفهم (Richard ١٩٩٠). بالنسبة لتغيير صيغة السؤال من خلال حذف الفعل < بقي > و تعويضه بالعبارة " ما هو المبلغ الذي تعيده؟"، نريد بها إبعاد التلميذ عن القيام باختيار العملية بطريقة نمطية أي بالاعتماد على الكلمات الدالة لأن هذه تدفع الطفل إلى التفكير في إستراتيجية الحل من خلال الفهم وليس العمل بطريقة التي تعودها باختياره للطرح عند مصادفة الكلمة "خسر" أو الجمع أمام الكلمة " ربح" وهكذا، والواضح أن هذه الإستراتيجية لا تكون مجدية دائما من الممكن أن تقود إلى اضطراب الفهم والوقوع في الخطأ (Alain Descaves 1996).

بالنسبة للمسألتين التي قمنا بتغيير موضع السؤال إلى بداية النص لاحظنا أن أداء التلاميذ تحسن بشكل ملفت للانتباه، يظهر خاصة في الوقت المستغرق في الحل، أيضا من حيث نوع الأخطاء، حيث لاحظنا أن الأخطاء المرتبطة

باكتشاف السؤال المخفي وتلك المتعلقة بتوظيف العملية الحسابية المناسبة،كل هذه الأخطاء تنقص وبشكل ملفت للنظر، وهذه الأخطاء ناتجة عن عدم قدرة التلميذ على فهم المشكل والذي يتمثل في القدرة على إدراك العلاقة بين عناصر الموقف المشكل، أي إدراك العلاقة بين المعطيات ووظيفتها ضمن أحداث المشكل وبين المعطيات والمطلوب من جهة أخرى، أيضا التلميذ ينتقل من قراءة المشكل مباشر إلى الإجراء دون المرور بوضع تصور أو تمثيل للمشكل.

أما فيما يخص تغيير موضع السؤال، فقد لاحظنا و بالخصوص في المسألتين الأخيرتين تحسن في أداء التلاميذ من خلال وضع السؤال في بداية نص المشكل،حيث نلاحظ مثلا في المشكل الرابع وصلت الإجابات الصحيحة إلى ٨١,٢٥٪ من مجموعة الإجابات، وهذا دليل على التأثير الذي أحدثه تغيير موضع السؤال إلى أول النص مقارنة مع وضعه في آخره، هذا الأثر يظهر خصوصا في الوقت المستغرق، تبين أن التسنيد المقدم من خلال الصياغة الجديدة أدى بالتلاميذ إلى انجاز الحل في زمن اقل، هذه النتائج تتفق مع ما توصل إليه كل من Fayol,Abdi, Gombert (١٩٨٧) حيث يرون أن وضع السؤال على رأس النص يحسن بطريقة نظامية الأداء في حل المشكلات ويعدل في إجراءات الحل، وباعتبار السؤال كمعلومة منظمة فإن وضعها في بداية النص يحسن الفهم وبالتالي فإن التلميذ يقوم بتنظيم المعطيات اللاحقة على أساس هذه المعلومة. حيث أن التلميذ عندما يقرأ السؤال في بداية النص يقوم بأخذ المعطيات الضرورية لمعالجة أحسن على ضوء هذا السؤال، كما أنها تغير من استراتيجيات القراءة Fayol(١٩٨٧) حيث أن السؤال عندما يكون موضوعا في بداية النص تتم قراءته ببطء ويتم التركيز عليه. ولكن هذه النتيجة تتعارض مع ما وصل إليه كل من Resnick و Rosenthal (١٩٧٤) حيث يؤكدان على أن المسائل التي يذكر فيها السؤال في البداية تأخذ زمنا أطول في الحل.

- **الاستنتاج** :

لأن المعلمون يواجهون باستمرار في حصص الرياضيات تلاميذ لا يتقدمون في حل المشكلات الحسابية، فهم ملزمون في كل مرة بإعطاء شروحات وتوضيحات،لكن يفترض بهذه التدخلات أن تستهدف إكساب التلاميذ كفاءة في حل المسالة الرياضية تجعلهم يخلصون التلميذ من العائق المرتبط بالجانب المعرفي والذهني الذي تسبب في فشله في حل المشكلة أي نشاط التمثل الذهني. فقد يستخدم المعلم رسومات توضيحية، أو جداول لتشخيص الموقف أو بإعادة صياغة المشكل أو بتقديم المشكل بقراءة خاصة، فعندما ترتبط الصعوبة بقراءة النص والمقاطع فان المعلم إما يغير من نبرة صوته عند القراءة حسب تسلسل الأحداث إما يبطئ في الإلقاء أو يستخدم كلمات متداولة ومألوفة لدى التلاميذ ومرتبطة بواقعه، يكرر ويبسط الخطاب... في هذه الدراسة قمنا باختيار نوع واحد من أشكال التسنيد ألا وهو إعادة الصياغة، ما يمكن قوله من نتائج بحثنا أن نوع الصياغة أو الطرح له دور كبير لبناء تمثل عقلي مناسب وبالتالي

تسهيل نشاط حل المشكل باعتبار أن تمثيل المشكلة ساعد على تحديد العمليات المطلوبة للحل وتوقع الإجابات وتساعد على تحليل المشكلة بدقة، وهذا ما توصل إليه Julo(1995) وكل من Mayer, Lewis,Hegarty (١٩٩٢)،stern (١٩٩٣) و Pauwels, De Corte, Verschaffel (١٩٩٢) حيث ينظرون إلى أن صعوبة المشكل في جزء كبير منها تعود إلى تعقيد صياغة نصه، حيث توجد بعض النصوص تؤدي إلى تحميل الذاكرة العاملة أكثر من طاقتها وغالبا ما لا يستطيع الأطفال تأويلها. أيضا تتوافق مع دراسة Mayer و Lwise (١٩٨٧) التي ترى أن صياغة نصوص مناسبة تسمح بتسهيل الفهم، ودراسة Heller و Greeno و Reley (١٩٨٣) والتي تؤكد على أن تعديل صياغة نص المشكل تسمح بتغيير صعوبة المشكل. النتيجة التي أتبتت صحة فرضيتنا توافقت أيضا مع الدراسة التي قام بها T. Hudson(١٩٨٣) في Rémi Brissiaud (2005) بالولايات المتحدة الأمريكية حيث وجد أن إعادة صياغة السؤال بطريقة أخرى تساعد على النجاح في الحل بنسبة ٨٠% بعدما كانت ٢٠%.

- **توصيات و اقتراحات** :

استنادا للنتائج التي أسفرت عنها هذه الدراسة، يمكننا تقديم بعض التوصيات والاقتراحات للمهتمين والباحثين و القائمين على تدريس الرياضيات. ويمكن إجمالها فيما يلي:

- تدريب المعلمين على ضرورة الاهتمام باللغة في تعليمهم للرياضيات، وتوجيه التلاميذ على ضرورة تحليل المشكل انطلاقا من مفرداته اللغوية.
- العمل على تنمية شعور الطفل بأهمية فهم المسألة و ضرورة المرور بوضع تصور ذهني للمشكل من خلال تشخيصه و تمثيله.
- تدريب التلاميذ على التنويع في أساليب قراءتهم لنص المشكل الحسابي المقدم في نص لغوي، وتحسيسه بضرورة ربط محتوى المسألة بمعلوماته السابقة.
- التأكيد على التلميذ بضرورة تكرار قراءة نص المشكل قبل الشروع في الحل.
- تعليم و تعويد التلميذ على القيام بتقييم ذاتي لأدائه بعد إنهائه للحل،وذلك من خلال إعادة قراءة أخيرة وبالاعتماد على التوجيهات والتوضيحات التي يقدمها له المعلم.
- ضرورة توعية المعلمين أثناء الدورات التدريبية بالصعوبات المعرفية للتلاميذ والتعامل معهم حسب الفروق الفردية.
- إعادة النظر في طرق التدريس و جعلها أكثر حداثة تتناسب مع خصائص التلاميذ المعرفية والنفسية، وضرورة توفر هيئة خاصة داخل كل مؤسسة تربوية تهتم بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
- و أخيرا نشير إلى أن هذا الموضوع يحتاج إلى بحث معمق من خلال ضبط المتغيرات الاجتماعية والنفسية و البيداغوجية، وتلك الخاصة بالفروق الفردية ومن تم عزلها، إذ يمكن أن تكون نتائج هذه الدراسة نقطة بداية لدراسات أخرى.

• **المراجع** :

- السرطاوي، زيدان وسيسالم كمال(١٩٨٧).- المعاقون أكاديميا وسلوكيا- خصائصهم وأساليب تربيتهم ، الرياض، دار عالم الكتب للنشر والتوزيع.
- جامع وار زامن (٢٠٠٥).- الاستراتيجيات البيداغوجية الجديدة، النشأة التاريخية، الأسس النظرية والمبادئ التطبيقية، الجديدة، المغرب.
- علي أوحيدة (١٩٩٩).- الموجه التربوي للمعلمين في الرياضيات، دار التلميذ،باتنة.
- **Barrouillet.P & Valérie Camos (2002).-** Savoirs, savoir-faire arithmétiques, et leurs déficiences. Ministère de la Recherche. Programme Cognitique Ecole et Sciences Cognitives. Février.
- **Brissiaud. R(2005).-** Comment les enfants apprennent à calculer. RETZ. Paris.
- **Bruner. J (1983).-** Savoir faire, savoir dire, Paris, PUF.
- **Bruner. J (2000).-** Culture et Modes de Pensée ; l'esprit humain dans ses œuvres. Paris.
- **Coquin-Viennot.D(2001).-** Problèmes arithmétiques verbaux à l'école : pourquoi les élèves ne répondent-ils pas à la question posée ? Revue Enfance. N°2.
- **Descaves Alain (1996)**. comprendre des énonces. résoudre des problèmes. Hachette. Page web : http://www.enseignants.hachetteeducation.com (2008).
- **Denis. M (1989).-** image et cognition, Paris, P.U.F.
- **Devidal, M., Fayol, M., et Barrouillet, P (1997).-** Stratégies de lecture et résolution de problèmes arithmétiques. L'année psychologique. P 97.9-31.
- **Greeno.J.G & Riley.M.S. (1987).-** Processes, Development of Understanding. Weinert F.E.Kluwe R.H. (Eds.) Metacognition, motivation and understanding, Chap. 10, 289-313.
- **Julo J., (1995). -** Représentation des problèmes et réussite en mathématiques, un apport de la
- psychologie cognitive à l'enseignement, Ed. P.U.R

- **Julo.J (2002). –** Des apprentissages spécifiques à la resolution de problémes, Revue Grand N, N °69, IREM de Grenobele.
- **Kintsch. W (1979).** - On modeling comprehension. Educational Psychologist, 14, 3-14.
- **Lavergne.S.S(1998).-** Etayage et explication dans le préceptorat distant. Thèse de Doctorat en Didactique des Mathématique. Université Joseph Fourier :
- **Pavlin-Bernardic.N., et al (2008).-** Children's solving of mathematical word problems: The contribution of working memory، Review of Psychology, Vol. 15, No. 1-2, 35-43.
- **Rosenthal, J & Resnik, L (1974).-** children's solution precesses in arithmetic word problems, J. of educ. psychology, 66, 6, 817-825.
- **Richard, J.F. (1990).-** Les activités mentales: Comprendre, raisonner, trouver des solutions. Paris, Armand Colin.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث السادس :

" التمكين كإستراتيجية لدعم إدارة الجودة الشاملة في الجامعات "

إعـــداد :

أ / سامية عيضة عبد الله السواط

قسم إدارة تربوية وتخطيط بكلية التربية

جامعة أم القري بمكة المكرمة

"التمكين كاستراتيجية لدعم إدارة الجودة الشاملة في الجامعات "

أ/ سامية عيضة عبد الله السواط

- **المقدمة** :

بسم الله والحمد لله والصلاة والسلام على رسول الله المعصوم المنصور على مر الأيام والعصور...وبعد

إن إدارة الجودة الشاملة أصبحت مطلباً لكثير من الجامعات للتخلص من المشكلات التي تعوق تقدمها و قدرتها على المنافسة العالمية بشكل عام والحصول على الاعتماد الأكاديمي بشكل خاص.

وتبني فلسفة الجودة الشاملة يتطلب إدخال أساليب و استراتيجيات حديثة تستثمر الإمكانات البشرية استثمارا أمثل بهدف رفع الإنتاجية و تحسين جودة الخدمة وهذا ما أكده الغامدي (١٤٢٩هـ) نقلا عن Berry حيث يرى أن أي مؤسسة ترغب بالأخذ بأسلوب الجودة الشاملة لا بد لها من التخطيط لتغيير نمط الإدارة بها من أسلوب يرتكز على الفردية إلى أسلوب المشاركة وفرق العمل، ومن اتجاه يعامل الإنسان كجزء من آلة إلى اعتباره جزءا فاعلا يستطيع أن يساهم بفكره وجهده وإبداعه في تطوير المؤسسة متى ما أتيحت له الفرصة،ومن أسلوب يعتمد على الشك وعدم الثقة إلى أسلوب يرتكز على أخذ زمام المبادرة وتفجير طاقات العاملين والثقة في قدراتهم ونواياهم (ص٣).

إن مشاركة العاملين والثقة في قدراتهم وتشجيع مبادراتهم والعمل بروح الفريق تعتبر مدخلا من مداخل تمكين العاملين حيث يرى Zemke and Schaaf(١٩٨٩م)أن التمكين تحرير الإنسان من القيود، وتشجيع الفرد، وتحفيزه، ومكافأته على ممارسة روح المبادرة، والإبداع(ص٦٥). فاستراتيجية التمكين تعتمد على فلسفة الانتقال من بيئة الضبط إلى بيئة الدعم المستمر وتوفير الفرص لكافة العاملين ليأتوا بأفضل ما لديهم.

ولقد لقي موضوع التمكين اهتماما من الباحثين الغربيين ، الا أن الدراسات العربية التي تناولت التمكين قليلة – على حد علم الباحثة – وكانت في مجال إدارة الأعمال ما عدا دراسة عبد الأمير و عبدالرسول(١٤٢٣هـ)فكانت مطبقة على كليات جامعة القادسية، ودراسة المغربي (٢٠٠١م) طبقت على القطاع الحكومي والخاص والتي كانت من نتائجها انخفاض عوامل التمكين في قطاع التعليم كأحد القطاعات الحكومية، وكانت هذه من الأسباب التي دعت الباحثة للقيام بهذه الدراسة والتي هدفت إلى التعرف على الدعم الذي تقدمه الإدارة الجامعية لتطبيق استراتيجية التمكين،راجية من العلي القدير أن تضفي هذه الدراسة عملا جديدا مجال الإدارة التربوية على وجه العموم و سلوك العاملين في إدارة التعليم العالي على وجه الخصوص.

- **مشكلة الدراسة** :

تواجه الجامعة متغيرات عدة في بنيتها الداخلية و الخارجية في زمن العولمة وثورة المعلومات و الثورة الرقمية و الثورة المعرفية وغيرها من المستجدات

المتسارعة وفي إطار هذه الحقائق يصبح لزاما على الجامعة مواجهة هذه المتغيرات بتغيرات جوهرية في أساليب العمل الإداري لرفع كفاءتها.

ومن الأساليب التي تساهم في عدم الكفاءة كما يقولIvancevich (١٩٩٤م) هو افتقار العاملين لسلطة حقيقية تمكنهم من القيام بأعباء لمسؤوليات المطلوبة منهم لمواجهة ما يدور من حولهم الأمر الذي يشكل مردودا سلبيا عليهم سواء أكان ذلك على دافعيتهم أم من حيث استعدادهم للإبداع و التطوير(ص٢٤٦).

إن سبب افتقار المرؤوسين للسلطة قد يعود إلى الأساليب التقليدية في العمل الإداري التي تبتعد عن أسلوب المشاركة في صناعة القرار وتفويض السلطة الحقيقية للمرؤوسين وهذا يتعارض مع فلسفة إدارة الجودة الشاملة التي تسعى الجامعات إلى تبنيها و التي تدعوا إلى إدخال أساليب حديثة تقود نحو استخدام الإمكانيات البشرية الهائلة لدى المرؤوسين و منحهم الثقة و الإيمان بقدراتهم على انجاز الأعمال وهذا يعتبر مدخلا من مداخل تمكين المرؤوسين.

إن تمكين المرؤوسين يعتبر أداة مهمة من أدوات إدارة الجودة الشاملة حيث يرى المدهون(١٤٢٠هـ)أن"تمكين المرؤوسين أداة مهمة من أدوات إحداث التغيير على مستوى المنشأة بغية التخلص من الأسلوب التقليدي في العمل الإداري و العمل بفلسفة الجودة الشاملة و التمتع بثقافتها"(ص٧٥).

وبالرغم من أهمية التمكين إلا أن من المديرين من يرى أن التمكين و منح المرؤوسين نوعا من الاستقلالية و حرية التصرف لا يتناسب مع واقعنا و بيئتنا حيث ذكر ملحم(٢٠٠٦م)أن من المديرين من يقول جازما بأنه: جرب كل الوسائل ولم تنجح، فلا يمكن أن ينجح شيء كما تنجح سياسة التشدد والرقابة والمتابعة والبيروقراطية،وفي الواقع أن هؤلاء المديرين لم يبذلوا جهدا في بناء الظروف والمقدمات المناسبة للتغيير المناسب. فبناء جو من الثقة والتمكين يحتاج إلى مقدمات أساسية مثل التدريب والتهيئة والحوافز ولاتصال وتدفق المعلومات وغيرها من البرامج التي تحتاج إلى وقت قبل قطف ثمارها)(ص٢١٥).أي أن استراتيجية التمكين لا تتم بين عشية وضحها و إنما تحتاج إلى دعم و وقت حتى تثبت نجاحها ،وهذا مما شجع الباحثة للقيام بهذه الدراسة لمحاولة الكشف عن ماهية التمكين وأثره كاستراتيجية لدعم إدارة الجودة الشاملة في الجامعات،إضافة لقلة الدراسات في هذا المجال، لذا تسعى هذه الدراسة لتحقيق الأهداف التالية:

- **أهداف الدراسة** :
  - التعرف على التمكين من حيث المفهوم والأهمية والأسباب التي تدعو إلى التمكين والنظريات التي تعززه.
  - تحديد خطوات تمكين العاملين وأدوا ته وتقنياته.
  - الكشف عن أبعاد التمكين وأساليبه.
  - التوصل إلى الأسباب التي قد تعيق من تطبيق التمكين بنجاح.
  - عرض الدراسات التي تناولت التمكين و الاستفادة منها.

- **أهمية الدراسة** :

- تنبع أهمية الدراسة من أهمية موضوع التمكين و الذي يمثل أحد الأدوات المهمة لإدارة الجودة الشاملة ، حيث أن التمكين يتيح للمؤسسة الحصول على أقصى ما لدي الأفراد من فكر وجهد لخدمتها والعمل على رفعتها وتحقيق ريادتها بموجب الخطأ الصفري الذي تدور حوله فلسفة إدارة الجودة الشاملة.لذا تسعى هذه الدراسة إلى التعرف على الممارسات القيادية لأسلوب التمكين لتعزيز نواحي القوة و معالجة نواحي الضعف و القصور.
- يعد موضوع التمكين من الموضوعات التي تعانى المكتبة العربية من ندرتها،فالبحوث قليلة . على حد علم الباحثة . و تكاد تكون نادرة في المجال التعليمي وخاصة الجامعي، كذلك الحال في الممارسة والتطبيق، فلم يلق موضوع التمكين حتى الآن ما يستحق من اهتمام من جانب الباحثين والممارسين، ومن هنا تنبع أهمية الدراسة حيث تحاول دراسة وتحليل موضوع التمكين من خلال تقديم الإطار الفكري للتمكين، بمنهجية علمية.
- لفت انتباه المسئولين وأصحاب القرار إلى أهمية التمكين كاستراتيجية يمكن أن تساهم في دعم الجودة الشاملة في القطاع التعليمي بشكل عام والجامعات بشكل خاص.

- **المبحث الأول** : **الإطار النظري** :

- **تمهيد** :

إن التغيرات السريعة والمتلاحقة في زمن العولمة وثورة المعلومات صاحبها تحولات في المفاهيم الإدارية وهذه التحولات تؤثر في منظمات القرن الواحد والعشرين في سباقها نحو التميز ،والجامعات كما ذكر ملحم (٢٠٠٦م :ص ص٧٩- ٨٠)هي الأخرى تتأثر بهذه التحولات و بهذا السباق و يعتبر تمكين العاملين أحد هذه المفاهيم التي لم تعد مجرد مصطلحات أكاديمية ،بل أصبحت ممارسات إدارية في المنظمات التي تسعى للتنمية و التجديد و التميز.و للتعرف على التمكين كاستراتيجية سيتم عرض ما يلي: مفهوم التمكين . الفرق بين التمكين و التفويض . خصائص التمكين . أسباب التمكين . أهمية التمكين . النظريات التي تعزز التمكين . خطوات تنفيذ التمكين . أدوات وتقنيات التمكين . أبعاد التمكين . أساليب التمكين . معوقات التمكين.

- **أولا** :**مفهوم التمكين** :

مفهوم التمكين كغيره من المفاهيم الإدارية التي يختلف الباحثون على تعريفها فكل منهم ينظر إليها من زاوية مختلفة وفيما يلي عرض لعدد من التعريفات للخروج بمفهوم عام لمصطلح التمكين :

نظرZemke and Schaaf (١٩٨٩م) إلى التمكين على انه تحرير الإنسان من القيود، وتشجيع الفرد، وتحفيزه، ومكافأته على ممارسة روح المبادرة،والإبداع(ص٦٥).

وأشار Eccles (١٩٩٣م) إلى أن التمكين يعني "منح العاملين ما يكفي من السلطة و القوة و الموارد و حرية العمل لتجعل منهم أفرادا قادرين على خدمة المنظمة بفاعلية"(ص١٧).

التمكين عند Shack letor (١٩٩٥م) هو "فلسفة أعطاء مزيد من المسؤوليات و سلطة اتخاذ القرار بدرجة اكبر للأفراد في المستويات الدنيا"(ص١٣٠).

أما Blanchard (١٩٩٦م) عرف التمكين بتوضيح الغرض منه على انه"فلسفة إدارية حديثة تركز على الاهتمام بالعاملين في الخطوط الإشرافية للمنظمة بسبب علاقتهم المباشرة بالمتغيرات البيئية الأمر الذي يقتضي تمكينهم ليتاح لهم التصرف المباشر في المواقف الحرجة "(ص١٣).

كما وضح المدهون (١٤٢٠هـ) أن المقصود بالتمكين هو "أعطاء صوت حقيقي للعاملين بحيث يتم ذلك من خلال بناء و تصميم العمل بطريقة تمكن و تسمح للموظف باتخاذ قرارا ت نهائية لها علاقة بتحسين العمليات الوظيفية التي تخصه ضمن مقاييس و اطر إرشادية محددة"(ص٧٧).

كما أضاف المدهون (١٤٢٠ هـ)بأن التمكين "عملية منح العاملين وتزويدهم بالمهارات و الأدوات المعلومات والسلطة والمسؤولية المتعلقة بعملهم ليتمكنوا من تصميم عملهم واستخدام المعلومات التفاعل مع الآخرين واتخاذ القرارات المناسبة دون الحاجة إلى موافقة مسبقة من الرئيس بهدف إعطاء العاملين الفرصة لإتقان عملهم أو إدارته بطريقة يمكنهم من خلالها تقديم خدمة أفضل للعملاء"(ص ص٧٧- ٧٨).

وعبر Daft (٢٠٠١م) بأنه منح الأفراد العاملين القوة و الحرية و المعلومات لصنع القرارات و المشاركة في اتخاذها"(ص٥٠٢).

و أشار العتيبي (٢٠٠٤ م) إلى التمكين بأنه"نقل المسؤولية والسلطة ودعوة العاملين للمشاركة في المعلومات و المعرفة التي توفرها المنظمة عبر قاعدة بياناتها ،وفي تحليل المشكلات ،وصنع القرارات و بالتالي في سلطة اتخاذ القرار ليصبح المرؤوس مسؤولا عن جودة ما يقرر أو ما يؤديه من أعمال "(ص٦).

عبر مصطفى(٢٠٠٥)عن التمكين بأنه"نقل المسؤولية و السلطة بشكل متكافئ من المديرين إلى المرؤوسين كما أنه دعم المرؤوسين بالسلطة ودعوة صادقة للعاملين بالمنظمة للمشاركة في سلطة القرار ،وفي التمكين يكون المرؤوس مسئولا عن جودة ما يقرر و يؤديه"(ص١٢٦).

من التعريفات السابقة يتضح أنه رغم اختلاف الآراء حول تعريف التمكين إلا أن أغلبها يتفق على أن التمكين يتمحور حول إعطاء العاملين صلاحية، وحرية أكبر سواءاً في مجال الوظيفة أو المشاركة وإبداء الرأي في أمور خارج إطار الوظيفة ،وبناءا على العرض السابق للتعريفات يمكن القول بأن التمكين يشمل ما يلي:

- منح العاملين السلطة و القوة التي تمكنهم من أداء عملهم بفعالية.
- مشاركة العاملين في المعلومات وصنع القرارات الخاصة بالمنظمة.
- مساءلة العاملين عن نتائج تصرفاتهم و قراراتهم.
- شعور العاملين باستقلالية اكبر أثناء القيام بأعمالهم.
- حث العاملين وتحفيزهم على إتقان العمل و تجويده،و ممارسة روح المبادرة و الإبداع.

عند الحديث عن مفهوم التمكين لابد من الإشارة إلى الفرق بين التمكين والتفويض فهناك هناك من يخلط بين مفهومين ويعتبرهما شيئا واحد ، رغم أن هناك فرقا بينهما.

- **ثانيا : التفويض و التمكين :**

قبل التحدث عن الفرق بين مفهومي التمكين و التفويض لابد من الإشارة إلى بعض التعريفات التي وردت لتوضيح مفهوم التفويض وهي كالتالي:

عرف الهواري(٢٠٠٢م) التفويض بأنه"إسناد بعض مهام الأشخاص ومحاسبتهم عليها من جانب الإدارة فالتفويض هو صلاحيات تمنح و قد تسلب مرة أخرى"(ص٢٢٣).

وذكر هاشم (١٩٨٤م) بان "التفويض يتعلق بالسلطة دون المسؤولية فالمسؤولية لا تفوض إطلاقا و يعني ذلك أن تظل مسؤولية الرئيس قائمة أمام رسالته عن الاختصاصات و المهام الموكلة إليه و إن كان قد فوض إلى أحد معاونيه سلطة انجازها(ص١٢٣).

كما يرى ضرار (٢٠٠٣م) بأن "التفويض يقوم على ثلاثة أركان رئيسية هي: السلطة وتعني الحق في اتخاذ القرار،ثم المسؤولية وتعني التزام المرؤوس بأداء المهمة ثم المساءلة حيث لا يعني التفويض إعفاء صاحب الصلاحية الأصلي من المسؤولية النهائية"(ص٣٤٩) .

مما سبق يتضح أن التمكين أكثر ثراء من التفويض وهذا ما أكده ملحم (٢٠٠٦م) حيث يرى أن تفويض السلطات مفهوما محدودا وقاصرا عن مفهوم التمكين ومقتضياته، فتفويض السلطة يقتصر على منح المرؤوس سلطات محددة من قبل الرئيس، الذي يمكنه استردادها في أي وقت شاء، ضمن أسس وقواعد رسمية محددة. كما تفتقد عملية التفويض لمتطلبات أساسية لا تتوافر إلا في التمكين؛ مثل الشعور الذاتي بالمسؤولية والثقة بالنفس، وقيمة الواجب المناط بالموظف، ومستوى تأثير الموظف، وتأثير العمل في تحقيق نتائج للمؤسسة، وللآخرين، إضافة إلى الشعور بالاستقلالية، وحرية التصرف، وهذا ينطلق من أعلى إلى أسفل من خلال التسلسل الرئاسي ونطاق الإشراف التقليدي(ص ص٣١- ٣٢).

كما أشارت وضحت الرشيد(٢٠١٠م) إلى أن من أهم الفروق فيما بين التمكين و التفويض أن في التمكين يتم تحديد ما يحتاج إليه الموظف لكي يبدأ العمل بينما في التفويض يتم تحديد ما يحتاجه الرئيس من الموظف، وفي التمكين يعطي الرئيس الأهداف والقواعد العامة للعمل بينما في التفويض نجد أن الرئيس يفرض رأيه على الموظفين، وفي التمكين نجد أن المعلومات تتم مشاركتها بين الموظفين بكل يسر بينما في التفويض لا يتاح للموظف إلا قدرا قليلا من المعلومات والتي تساعده فقط على انجاز المهمة، ونجد في التفويض النتائج تكون من نصيب الرئيس بينما التمكين تكون النتائج من نصيب الموظف فإن كانت جيدة فالحوافز له وإن كانت سيئة فالعقاب عليه، ونجد أن التمكين

يعتبر استراتيجية مستمرة وفلسفة إدارية لدى المديرين، بينما التفويض يعتبر مهمة مؤقتة يتم إلغاؤها الرئيس في أي وقت أو تعديلها أو زيادة حجمها أو تقليله، ومن ضمن الفروق أيضا نجد أن التمكين توطين للثقة بين الرئيس والموظف بينما التفويض قد لا يقوم على الثقة، و التمكين دائما ما يصب في مصلحة الموظف بينما التفويض يصب في مصلحة المفوض(الرئيس) من حيث تخلصه من بعض المهام بينما التمكين يعمل على تأهيل الموظف وتمكينه من أداء العمل بكفاءة والحصول على الحوافز .

بناءا على ما سبق يمكن إيجاز أهم الفروق بين التمكين و التفويض في الجدول التالي:

التمكين	التفويض
منح المرؤوس سلطات واسعة.	منح المرؤوس سلطات محددة.
تحديد ما يحتاج إليه الموظف لكي يبدأ العمل.	تحديد ما يحتاجه الرئيس من الموظف.
يعطي الرئيس الأهداف والقواعد العامة للعمل	يفرض رأيه على الموظف.
المعلومات يتم مشاركتها بين الموظفين بكل يسر.	لا يتاح للموظف إلا قدر قليل من المعلومات والتي تساعده على انجاز مهمته.
النتائج تكون من نصيب الموظف.	النتائج تكون من نصيب الرئيس.
تعتبر استراتيجية مستمرة.	يعتبر مهمة مؤقتة يمكن إلغاؤها في أي وقت.
تعتبر الثقة بين الرئيس و الموظف مطلب رئيسي.	لاتقوم على الثقة بين الرئيس و الموظف.
المسؤولية النهائية تكون على المرؤوس.	تظل المسؤولية مسؤولية الرئيس.

- **ثالثا :خصائص التمكين** :

يضيف عدد من الباحثين بأن التمكين حالة تتميز بخصائص يمكن أن يطلق عليها خصائص الحالة الذهنية للممكنين و التي ذكرها ملحم(٢٠٠٦م:ص٧)كالتالي:

- الشعور بالسيطرة والتحكم في أدائه للعمل بشكل كبير.
- الوعي والإحساس بإطار العمل الكامل (أي الأعمال والأشياء التي تدور في ذلك العمل الخاص الذي يقوم به الموظف).
- المساءلة والمسؤولية عن نتائج أعمال الموظف.
- المشاركة في تحمل المسؤولية فيما يتعلق بأداء الوحدة، أو الدائرة، وحتى المؤسسة التي يعمل بها.

ويرى الكبيسي(٢٠٠٦م:ص١٤١) أن التمكين لا يتحقق في المنظمة إلا من خلال تمكين أفرادها على اختلاف مستوياتهم ،و أن من خصائص تمكين الموظفين ما يلي:

- التقرير الذاتي:و يعني حرية العاملين في خياراتهم و انتماء أساليب عملهم و المفاضلة بين بدائلهم لصناعة قراراتهم.
- الأهمية الذاتية:و يقصد بها إحساس العاملين بمكانتهم ودورهم و استشارتهم وأهمية الواجب الذي يؤدونه بالاهتمام الذي يحظون به.
- ثقتهم بأنسهم: فالعاملون يدركون إمكانياتهم و ما لديهم من طاقات و يثقون بقدرتهم على أداء ما يكلفون به من مهام و يعتمدون على أنفسهم في مواجه المشكلات.

- قدرتهم على التأثير:وهذا يعني إيمانهم بقدرتهم على أن يكون لهم دور فاعل في منظماتهم و إحساس الآخرين بهم و الاستئناس بمقترحاتهم و الأخذ بآرائهم و الاستفادة من ذلك كله.

- **رابعا** : **أسباب التمكين** :

يعد التمكين من الموضوعات التي حضيت باهتمام الباحثين لعدة أسباب ،وقد ذكر أفندي(٢٠٠٣م:ص٢٥) أسباب اللجوء إلى التمكين و هي كالتالي:

- حاجة المؤسسة إلى الاستجابة للظروف و المتغيرات الطارئة.
- تقليل عدد المستويات الإدارية في الهياكل التنظيمية .
- عدم اشتغال الإدارة العليا بالأمور التقليدية وتركيزها على القضايا الاستراتيجية طويلة المدى.
- ضرورة الاستغلال الأمثل لجميع الموارد المتاحة خاصة الموارد البشرية للحفاظ على تطوير المؤسسة و تميزها.
- أهمية الحد من التكاليف وسرعة اتخاذ القرارات.
- إطلاق قدرات الأفراد الإبداعية و الخلاقة.
- تقوية جوانب الرضا و الانتماء و التحفيز الوظيفي .
- إعطاء الفرد مسؤولية أكبر و إحساسا أكثر بالانجاز في عملهم.

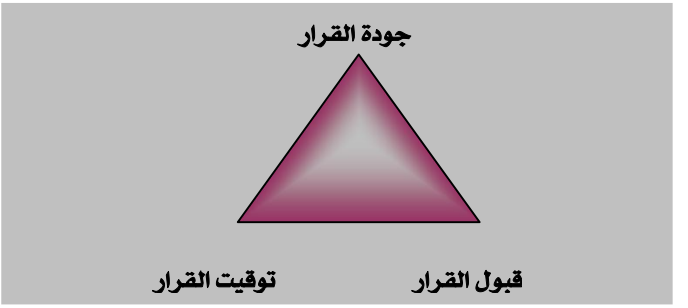
- **خامسا** : **أهمية التمكين** :

تتضح أهمية التمكين من خلال تزايد الاهتمام بالجودة الشاملة والتي تتنافس مؤسسات التعليم العالي على تبنيها حيث ذكر المدهون (١٤٢٠هـ) أن إعطاء الموظف مسؤوليات واضحة وسلطة فعلية يعد أداة من أدوات التمكين و التي تشعر الموظف بأنه قوي يستطيع أن يتعامل مع الأفراد و الأحداث بطريقة فعالة من خلال السلطة الممنوحة له فعليا في مجال خدمة العميل و أنه المسئول النهائي عن القرارات التي يتخذها ، فالتمكين يوفر ثلاثة مطالب أساسية للعميل وهي:

- الجودة(Quality) : أي جودة القرار و فق مطالب العميل بحيث يكفل تحقيق حاجته،و يتم ذلك وفق المعايير المتفق عليها في المؤسسة.
- القبول(Acceptance): أي قبول العميل للقرار بسبب أنه يلبي احتياجاته.
- توقيت القرار(Timeliness): أي يتم اتخاذ القرار بسرعة دون الحاجة إلى استشارة الإدارة وهذا هو ما يطمح إليه العميل،أي ليس هناك استرخاء في عملية اتخاذ القرار(ص ص ٧٨- ٨٠).

كما أن التمكين مهم للعميل أيضا تتضح أهميته للموظف و المؤسسة معا من خلال النتائج التي يجنيها عليهما فقد أشار ملحم (٢٠٠٤م،ص ص٧٢-٩٣) بشكل أولي وتمهيدي إلى نتائج وآثار تمكين الموظفين في المستويات المختلفة من المؤسسة ومن خلال بعض الدراسات التي حاولت استكشاف تلك العلاقة بين تمكين الموظفين وبعض الآثار الناجمة عن ذلك التمكين و التي كانت كالتالي:

شكل رقم١:أهمية عملية التمكين و انعكاسها على القرار من حيث الجودة و القبول و التوقيت



المصدر: (المدهون(١٤٢٠هـ:ص٨٠)

١- نتائج وفوائد التمكين بالنسبة للموظف :

- **تحقيق الانتماء** :

يساهم التمكين في زيادة الانتماء الداخلي بالنسبة للموظف،كما يساهم في زيادة انتمائه للمهام التي يقوم بها وزيادة انتمائه للمؤسسة ولفريق العمل الذي ينتمي له، وينتج عن الانتماء تحسن في مستوى الإنتاجية وتدني في التغيب عن العمل وتناقص في معدل دوران العمل.

- **المشاركة الفاعلة** :

تمكين الموظفين يساهم في رفع مستوى مشاركتهم. والمشاركة الناجمة عن التمكين هي المشاركة الفاعلة والهادفه وليست أي نوع آخر من أنواع المشاركة مثل المشاركة السلبية أو المشاركة دون هدف.

- **تطوير مستوى أداء العاملين** :

فتحسين مستوى أداء الموظف ورفع مستوى الرضا لدى الموظف من الأمور الأساسية التي تتمخض عن تطبيق مفهوم التمكين في الإدارة. فالموظف هو المستفيد الأول من برامج التمكين لأن المؤسسة التي تحاول تمكين موظفيها تحاول أيضا أن تمنحهم ثقتها وسلطتها وصلاحياتها ومكافآتها وتحاول أن تمنحهم استقلالية وحرية في التصرف.

- **اكتساب المعرفة والمهارة** :

إن نجاح برامج التمكين تتوقف على توافر المعرفة والمهارة والقدرة لدى العامل أو الموظف. والمعرفة والمهارة لا يمكن أن تتحقق دون تنمية وتدريب. وهذا يتطلب في الكثير من الحالات انخراط الموظف بدورات تدريبية وندوات وورش عمل ومؤتمرات يكتسب من خلالها معرفة ثمينة تصبح ثروة يمتلكها أينما حل وأينما ارتحل وحتى بعد مغادرته للمنظمة التي كان يعمل بها سابقاً.

- **المحافظة على الموظف من قبل المنظمة** :

بناء على ما ذكر في النقطة السابقة فإن المنظمات الناجحة هي تلك التي لا تفرّط بموظفيها الممكنين بسهولة فزيادة معرفة ومهارة الموظف وتطوير

كفاءته وقدراته يحتم عليها زيادة التمسك به والمحافظة علية لأطول فترة ممكنة.

- **شعور الموظف "بمعنى الوظيفة"** :

الموظف الممكن يدرك قيمة العمل بشكل أكبر من غيره، وخاصة عندما يستشعر سيطرته على مهام العمل ويدرك قيمة نفسه ودوره في التأثير على النتائج ويشعر بأنه عنصر هام له دوره وله مساهمته التي تصب في مصلحة المؤسسة ،فيتغير بالنسبة له معنى العمل من معنى محدود في إطار ضيق إلى معنى أوسع وأشمل مما يساهم في تحقيق الذات وتحقيق التميز في العمل وإشباع الحاجات العليا المعنوية بدلا من العمل فقط لإشباع الحاجات المادية البحتة.

- **تحقيق الرضا الوظيفي** :

هو أحد أهم المزايا المحققة من نتائج التمكين. فالشعور بحرية التصرف والمشاركة والاستقلالية في العمل من العوامل التي تؤدي إلى زيادة رضا العاملين وشعورهم بالسعادة.

٢- **نتائج التمكين بالنسبة للمؤسسة** :

- زيادة ولاء العاملين للمنظمة: فالعامل الذي يشعر بالتمكين وحرية التصرف في العمل يعلم بأن هذه الحرية جزء من علاقة إيجابية وصحية بين الإدارة والعاملين، وهذا بدوره يساهم في تحسين مستوى ولاء العاملين للعمل وانخراطهم فيه.
- تحسين في مستوى إنتاجية العامل كمّاً ونوعا.
- زيادة فرص الإبداع والابتكار نتيجة لحرية التصرف وتشجيع العاملين على روح المبادرة والتفكير الخلاق وتقديم أفكار خلاقة.
- مساعدة المنظمة في برامج التطوير والتجديد فالموظف الممكن أكثر رغبة في التغيير وتجده أقل مقاومة للتغيير.
- تحقيق نتائج أداء جيدة من حيث جودة الأداء.
- تحسين العلاقة بين العاملين.

- **سادسا : النظريات التي تعزز التمكين** :

ورد مصطلح التمكين في القرآن الكريم فقد ذكر في أكثر من موقع بمعنى السلطان و القوة و القدرة ، فقد قال تعالى ﴿وَكَذَلِكَ مَكَّنَّا لِيُوسُفَ فِي الْأَرْضِ يَتَبَوَّأُ مِنْهَا حَيْثُ يَشَاءُ نُصِيبُ بِرَحْمَتِنَا مَنْ نَشَاءُ وَلَا نُضِيعُ أَجْرَ الْمُحْسِنِينَ،وَلَأَجْرُ الْآخِرَةِ خَيْرٌ لِلَّذِينَ آمَنُوا وَكَانُوا يَتَّقُونَ﴾ [يوسف:الآية:٥٦- ٥٧] و قال عز من قائل(الَّذِينَ إِنْ مَكَّنَّاهُمْ فِي الْأَرْضِ أَقَامُوا الصَّلَاةَ وَآتَوُا الزَّكَاةَ وَأَمَرُوا بِالْمَعْرُوفِ وَنَهَوْا عَنِ الْمُنْكَرِ وَلِلَّهِ عَاقِبَةُ الْأُمُورِ﴾ [الحج:الآية:٤١].

و بالرغم من أن الإسلام كان له السبق في الإشارة إلى مفهوم التمكين إلا أن البيئة الغربية كتبت في موضوع التمكين وأجرت الدرسان حول هذا الموضوع ذي الجذور القرآنية منذ أكثر من (١٤٠٠) عام خلت.

ولم يظهر التمكين بشكل مفاجئ و إنما كان نتيجة أفكار تراكمية تطورت من خلال بعض المفكرين الغربيين الذين ساهموا في تطوير نظريات مهدت

الطريق لظهور مصطلح التمكين حتى أصبح استراتيجية ينادى بتطبيقها، فمن أهم النظريات التي أسهمت في بلورة مفهوم التمكين مايلي:

١- **نظرية** X and Y :

ذكر ملحم(٢٠٠٦م) أن صاحب هذه النظرية Douglas McGregor قدم افتراضاته على أساس أن نظرية X تمثل المديرون الذين يتصرفون بطرق فيها مستويات عالية من السيطرة والإشراف المباشر، بشكل لا يدع لمرءوسيهم مجالا من حرية التصرف، أو الاستقلالية في العمل. وهذا النوع من القادة يخلق موظفين سلبيين واعتماديين ولا يعملون إلا بحسب ما يطلب منهم. أما نظرية Y فتمثل المديرون الذين فيتصرفون بطريقة أكثر ديموقراطية، ويمنحون مجالا أوسع للمشاركة وحرية التصرف مما يفتح المجال واسعاً أمام مرؤوسيهم نحو الإبداع والتفوق وتحقيق الذات، والشعور بالقيمة الحقيقية لقدراتهم ومواهبهم في العمل. ويتصرف الموظفون مع الزمن بروح المبادرة والمشاركة الفاعلة وحرية التصرف والتمكين. وهذا يشجع المديرين الذين يترددون في ممارسة أساليب مثل التمكين، أن لا يشككوا بانتماء مرؤوسيهم لأن ثقتهم بهم هي التي ستصنع ذلك الانتماء وعدم الثقة سيصنع غير ذلك(ص٢٣).

٢- **الشخصية البالغة لدى كرس آرقريس** :

وجه كرس آرقريس كما ذكر ملحم (٢٠٠٦م) نقدا شديدا للنظريات الكلاسيكية في كتابه "المؤسسة والشخصية" ، مؤكدا أنّ النظريات الكلاسيكية والممارسات الإدارية التقليدية تتعامل مع الإنسان وكأنه طفل يحتاج دائما إلى التوجيه والإشراف والمساعدة. والحل من وجهة نظر كرس آرقريس هو في التعامل مع الناس على أنهم بالغون وناضجون دون وصاية عليهم، وهذا يتحقق من خلال توسيع نطاق صلاحياتهم ومنحهم حق المشاركة وتحمل المسؤولية في العمل، وتحسين شكل العلاقات بينهم وبين الإدارة. ويقر بأن أسباب التغيب ودوران العمل والكسل والنفور من العمل، يعود في مجمله لممارسات الإدارة التي أصبحت غير صالحة للاستخدام في الوقت الحاضر(ص ص ٢٤- ٢٥).

٣- **أنماط الإدارة لليكرت(نظم الإدارة)** :

حدد ليكرت أربعة نظم مختلفة للإدارة وذكر عبدالوهاب و البرادعي (٢٠٠٦م)و في النظام الرابع منها يثق الرؤساء ثقة كبيرة بمرؤوسيهم ،حيث يقوم الرئيس بإشراك المرؤوسين في القرارات ، و إحاطتهم بمعلومات عن الموقف الحالي سواء كان جيدا أو سيئا و في جميع الظروف ،ويكون على وعي بأخلاقيات المؤسسة و يبذل قصار جهده للمحافظة عليها و للرقي بها كلما أمكن ذلك و يعمل على تطوير و تدريب مرؤوسيه و الاتصال بهم ،مع وجود الاستعداد الكامل لديه و الرغبة في التغيير و دعم مرؤوسيه بغض النظر عن أخطائهم كذلك فإن القائد يعبر عن شكره و تقديره عندما يقوم مرؤوسه بإنجاز طيب أو أداء متميز(ص٢٠٨).

٤- **نظرية هيرزبرج** :

يعد الإثراء الوظيفي جوهر نظرية هيرزبرج كما ذكر عبدالوهاب و البرادعي(٢٠٠٦م) فهو يقوم على أساس إعطاء العاملين مزيدا من المسؤولية و

تكليفهم بالأعمال الصعبة و إشراكهم في جلسات حل المشاكل و منحهم فرص البروز و الترقية والإشراف على الآخرين عندما يكون ممكنا(ص٢٠٨).

٥- **إدارة الجودة الشاملة** :

وهي تعزى إلى جهود ادوارد ديمنج كما أشار المعيوف (٢٠٠٨م) بأن ديمنج يطالب العاملين بالمساهمة الفعالة في تحقيق النتائج المرجوة و التغلب على الصعوبات و العقبات الناتجة عن السياسات الإدارية التي تحول دون تحسين المنتج أو الخدمة(ص١٧).وتعد جودة أداء العاملين من أهم مدخلات العاملين حيث ذكر ملحم (٢٠٠٦م:ص٣٤)بأن مفهوم إدارة الجودة الشاملة يقوم على مبدأ أساسي وهو: عملية التحسين المتواصل والتدريجي في كل أبعاد المنظمة ومجالاتها، من خلال انخراط الجميع و مشاركتهم الفاعلة في عملية التطوير وتحسين الجودة. وهذا يحتاج إلى منح الموظفين أو العاملين نوعا من الحرية في التصرف ونوعا من الاستقلالية والمساهمة في اتخاذ القرار وفي تحمل أعباء المسؤولية وتحقيق التقدم للمنظمة؛ لأن الإدارة العليا لا يمكنها إحداث هذا التحسين الشامل لكل مجالات المنظمة بمفردها فلا بد من انخراط الجميع في هذه المسؤولية. و لابد من أن يتلقى الموظفون في برنامج إدارة الجودة الشاملة درجة كبيرة من التشجيع والدعم، من أجل فعل كل ما يستطيعون فعله بهدف التحسين والتطوير .

- **سابعا** :**خطوات تنفيذ تمكين العاملين** :

تتعدد و تتدرج مستويات التمكين وذلك اعتمادا على عاملين أساسيين هما: درجة اقتناع الإدارة العليا بفلسفة التمكين و مقدار ما يتوافر لدى العاملين من قدرات تؤهلهم لتمل المسؤولية و حسن استخدام السلطة و هذا ما يؤكده العتيبي(٢٠٠٥م) حينما أشار إلى الأسلوب التدريجي الذي ينفذ على مراحل من أنسب الطرق لتمكين العاملين وذلك بإتباع الخطوات التالية:

- **الخطوة الأولى** : **تحديد أسباب الحاجة للتمكين** :

أول خطوة يجب أن تقرر الإدارة لماذا تريد أن تتبنى استراتيجية التمكين و أن توضح السبب من وراء التمكين ، فقد يكون التمكين للأسباب التالية:

- تحسين خدمة العملاء.
- رفع مستوى الجودة .
- زيادة الإنتاجية.
- تنمية قدرات ومهارات المرؤوسين.
- تخفيف عبء العمل عن المدير.

وأيا كان السبب فإن شرح وتوضيح ذلك للمرؤوسين يساعد على الحد من درجة الغموض وعدم التأكد.

- **الخطوة الثانية** : **التغيير في سلوك المديرين** :

أحد التحديات الهائلة التي يجب أن يتغلب عليها المديرين لإيجاد بيئة ممكنة تتصل بتعلم كيفية التخلي عن السلطة .هناك حاجة ماسة للحصول على التزام ودعم المديرين. فالكثير من المديرين قد أمضى العديد من السنوات للحصول على القوة والسلطة وفى الغالب يكون غير راغب في التخلي أو التنازل

عنها. وبالتالي يشكل تغيير سلوكيات المديرين للتخلي عن بعض السلطات للمرؤوسين خطوة جوهرية نحو تنفيذ التمكين.

- **الخطوة الثالثة** : **تحديد القرارات التي يشارك فيها المرؤوسين** :

أن تحديد نوع القرارات التي سيتخلى عنها المديرين للمرؤوسين تشكل أحد أفضل الوسائل بالنسبة للمديرين والعاملين للتعرف على متطلبات التغيير في سلوكهم. فالمدراء عادة لا يحبذون التخلي عن السلطة والقوة التي اكتسبوها خلال فترة بقائهم في السلطة. لذا يفضل أن تحدد الإدارة طبيعة القرارات التي يمكن أن يشارك فيها المرؤوسين بشكل تدريجي.

- **الخطوة الرابعة** : **تكوين فرق العمل** :

بكل تأكيد لابد أن تتضمن جهود التمكين استخدام أسلوب الفريق. وحتى يكون للمرؤوسين القدرة على إبداء الرأي فيما يتعلق بوظائفهم يجب أن يكونوا على وعى وتفهم بكيفية تأثير وظائفهم على غيرهم من العاملين والمنظمة ككل. وأفضل الوسائل لتكوين ذلك الإدراك أن يعمل المرؤوسين بشكل مباشر مع أفراد آخرين. فالموظفين الذين يعملون بشكل جماعي تكون أفكارهم وقراراتهم أفضل من الفرد الذي يعمل منفردا.

- **الخطوة الخامسة** : **المشاركة في المعلومات** :

لكي يمكن للمرؤوسين من اتخاذ قرارات أفضل للمنظمة فأنهم يحتاجون لمعلومات عن وظائفهم والمنظمة ككل. يجب أن يتوفر للموظفين الممكنين فرصة الوصول للمعلومات التي تساعدهم على تفهم كيفية أن وظائفهم وفرق العمل التي يشتركوا فيها تقدم مساهمة لنجاح المنظمة. فكلما توفرت معلوما ت للمرؤوسين عن طريقة أداء عملهم كلما زادت مساهمتهم.

يجب على المديرين اختيار الأفراد الذين يمتلكون القدرات والمهارات للعمل مع الآخرين بشكل جماعي. وبالتالي يفضل أن تتوافر للمنظمة معايير واضحة ومحددة لكيفية اختيار الأفراد المتقدمين للعمل.

- **الخطوة السابعة** : **توفير التدريب** :

التدريب أحد المكونات الأساسية لجهود تمكين العاملين. حيث يجب أن تتضمن جهود المنظمة توفير برامج مواد تدريبية وهذا ماأكده الهواري(٢٠٠٢م) بأنه من الضروري لمنظمات القرن الحادي و العشرين أن تدرب أعضائها و تعيد تدريبهم لأنهم يريدون منظمة أعضاؤها على مستوى عالي من المهارة كالمهارة في التشخيص و التحليل و اتخاذ القرارات في ضوء مستجدات الواقع ،و المهارة في التكيف مع الظروف المتغيرة ،و المهارة الاجتماعية في التعامل مع باقي أعضاء الفرق التي ينتمون إليها(ص١٠).

- **الخطوة الثامنة** : **الاتصال لتوصيل التوقعات** :

يجب أن يتم شرح وتوضيح ما المقصود بالتمكين، وماذا يمكن أن يعنى التمكين للعاملين فيما يتعلق بواجبات ومتطلبات وظائفهم. ويمكن أن تستخدم خطة عمل الإدارة وأداء العاملين كوسائل لتوصيل توقعات الإدارة للموظفين. حيث

يحدد المديرين للمرؤوسين أهداف يجب تحقيقها كل سنة، وتلك الأهداف يمكن أن تتعلق بأداء العمل أو التعلم والتطوير.

- **الخطوة التاسعة** : **وضع برنامج للمكافآت والتقدير** :

لكي يكتب لجهود التمكين النجاح يجب أن يتم ربط المكافآت والتقدير التي يحصل عليها الموظفين بأهداف المنظمة. حيث يجب أن تقوم المنظمة بتصميم نظام للمكافآت.

- **الخطوة العاشرة** : **عدم استعجال النتائج** :

لا يكمن تغيير بيئة العمل في يوم وليلة. يجب الحذر من مقاومة التغيير حيث سيقاوم الموظفين أي محاولة لإيجاد برنامج يمكن أن يضيف على عاتقهم مسؤوليات جديدة (ص ص ٣٤- ٣٩).

إن الإدارة التي تتبنى استراتيجية التمكين عليها أن تتأنى و لاتستعجل في الحصول على نتائج سريعة فالتمكين ليس حلا سحريا سريع الأثر و إنما هو برنامج يحتاج إلى التهيئة و التدريج لتطبيقه حتى تجنى ثماره.

- **ثامنا** :**أدوات وتقنيات التمكين** :

يرى الكبيسي(٢٠٠٤م:ص١٤٦) أن من أهم أدوات و تقنيات التمكين التي تناولتها الأدبيات العلمية مايلي:

١- **إتاحة المعلومات** :

ويقصد به عدم وجود حجم و احتكار للمعلومة التي يعتمد عليها اتخاذ القرارات ،فمن يملك المعلومة يملك القدرة على اتخاذ القرار.

٢- **المعرفة** :

إن تأصيل المعرفة و تأمينها للعاملين يمكن تحقيقه بوسائل وأدوات متعددة و المتطلبات التي تحرص على تقليص نفقاتها من خلال حجب الاتصال بمصادر المعرفة المختلفة لا يمكن أن تكون مؤهلة لفلسفة التمكين .

٣- **الصلاحيات** :

ويتحقق ذلك من خلال التفويض بنقل صلاحيات الرؤساء و المديرين للمستويات الأدنى ليكونوا أقدر على التصرف ،والتفويض هذا لايكفي لتحقيق التمكين لأن التفويض ينصب على الإجراءات و الأنشطة الهرمية المحددة بذاتها ،ولذلك يفضل عند تمكين العاملين أن تعطى لهم الصلاحيات و أن ترافقها المساءلة و المحاسبة ويترك للعاملين حرية التصرف دون تحديد بالكيفية أو الشكل الذي تمارس به الصلاحيات أو تؤدى به الواجبات.

٤- **المكافأة** :

إن المكافأة هنا لا تقتصر على الجانب المادي الذي يقدم كحوافز تشجيعية لتعزيز السلوكيات الإيجابية التي يحققها التمكين لدى العاملين بل يتعداه ليشمل كل الفرص و المزايا التي يتطلع لها المتمكنون أنفسهم على أن تكون هذه المكافآت هي الهدف و الغاية من سلوكيات التمكين و إنما نتيجة لها.

٥- تدعيم الذات :

يقصد بذلك دعم شعور العاملين بقوة تأثيرهم من خلال أدوار المكلفين بها فبدلا من الشكوى بأنهم آخر من يعلم و أنهم مستضعفون فإن التمكين يجعلهم يحسون فعلا بوجودهم و تأثيرهم في الأحداث و القرارات.

٦- تعميق الالتزام :

تعميق الالتزام من أفضل المداخل لتوليد الطاقة الإنسانية و تنشيط العقل الإنساني وإرساء المنظمة الممكنة و دعم التمكين لدى العاملين فيها مع التفريق بين الالتزام الداخلي ذو التمكين العالي الذي بموجبه يسهم العاملون في تحديد الأهداف و رسم السياسات و تحديد الوسائل و الأساليب و بين الالتزام الخارجي ذو التمكين المتدني شبه الملزم و الذي لايكون الأفراد بموجبه متحكمون بما يجري و لايسألون عنه فهم ينفذون مالتزموا به لمنظماتهم.

- **تاسعا** : **أبعاد التمكين** :

حدد عبد الأمير وعبدالرسول(٢٠٠٨م:ص ص٥٣- ٥٤) ثلاثة أبعاد للتمكين يمكن أن توفر وسيلة لوصف أو تحديد هيئة التمكين في أي منظمة و هذه الأبعاد هي:

- **البعد الأول** : **المشاركة في المعلومات** :

إن المشاركة في المعلومات تلعب الدور المركزي في تمكين الأفراد ،إنها العنصر الرئيسي في التمكين حيث أن هذه المعلومات تعزز من الالتزام الذاتي للأفراد العاملين عن طريق منحهم الثقة و يتطلب هذا البعد أبعاد فرعية هي كما حددها الساعدي(٢٠٠٦م:ص٨٣) كالتالي:

- **بناء الثقة** :

سواء كانت ثقة الإدارة بالعاملين أم ثقة العاملين بالإدارة ،فالثقة كما عرفها ملحم(٢٠٠٦م:ص٨٥)"استعداد وإرادة طرف ما للاطمئنان في التعامل مع الطرف آخر و التسليم له على أساس من الاعتقاد بتوافر الكفاءة و الأمانة و الاهتمام لدى الطرف الأخر بما يتعلق بمصالح الطرف الأول"،و تأتي الثقة من خلال جسر المعلومات المشترك بين الإدارة و العاملين و حرص الإدارة على تزويد العاملين بأحدث المعلومات و الذي يشكل الأسباب الابتدائية للثقة التنظيمية. يتضح انه لا تمكين بدون ثقة و هذا ما أكده ملحم (٢٠٠٦م:ص٨٥)بأن التمكين و الثقة صنوان يعتمد كل واحد على الآخر .

- **تعزيز المسئولية** :

إن المشاركة بالمعلومات تضع الأشخاص أمام مسؤوليات حقيقية عليهم تحملها. فإنه ينبغي أن يتدرب العاملون على أن الإدارة مسئولية ضخمة ، وأمانة ينبغي المحافظة عليها قال تعالى : (يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لا تَخُونُوا اللَّهَ وَالرَّسُولَ وَتَخُونُوا أَمَانَاتِكُمْ وَأَنْتُمْ تَعْلَمُونَ) (لأنفال:٢٧)

فكل إنسان تحمل أمانة أو التزم بإدارة عمل من الأعمال فهو مسئول عن هذا العمل ، مصداقا لقوله : " ألا كلكم راع وكلكم مسئول عن رعيته ، فالأمير الذي على الناس راع وهو مسئول عن رعيته ، والرجل راع على أهل بيته وهو

مسئول عنهم ، والمرأة راعية على بيت بعلها وولده ، وهي مسئولة عنهم ، والعبد راع على مال سيده ، وهو مسئول عنه ، ألا كلكم مسئول عن رعيته "(رواه مسلم).

إن غرس مفهوم الإحساس بالمسئولية والتدريب عليه يجعل الإنسان المسلم يصل بقلبه إلى قوله تعالى : (وَنَضَعُ الْمَوَازِينَ الْقِسْطَ لِيَوْمِ الْقِيَامَةِ فَلا تُظْلَمُ نَفْسٌ شَيْئًا وَإِنْ كَانَ مِثْقَالَ حَبَّةٍ مِنْ خَرْدَلٍ أَتَيْنَا بِهَا وَكَفَى بِنَا حَاسِبِينَ) (الأنبياء :٤٧) ، فيحاسب نفسه ويدرك حقيقةً المسئولية ، ومن هنا ينطلق إلى المراقبة لأعماله ، ومتابعتها متابعة دقيقة.

- **قنوات الاتصال** :

لابد من واسطة لنقل المعلومات تسهل من الوصول إليها في الزمان و المكان المناسبين،إذ لاجدوى من توافر المعلومات التي لايمكن استخدامها عند الحاجة إليها وهذا ما أكده ملحم(٢٠٠٦م :ص٥٨) بأن تدفق المعلومات ومشاركة الجميع في المعلومات في غاية الأهمية باعتبار المعلومات سلاح يحتاج إليه كل صاحب قرار،وحجب المعلومات مناخ مناسب للشك و عدم الثقة و بيئة مناسبة للإشاعة و تداول معلومات غير صحيحة مما يؤدي إلى نوع من العداء بين الإدارة والعاملين وبالتالي يساهم في تقويض التمكين التي تعتمد بشكل أساسي على التواصل الدائم وتداول المعلومات.

- **البعد الثاني** : **الحرية والاستقلالية** :

إن حرية التصرف تعد العامل الأكثر أهمية في تمكين العاملين لأنها تتضمن منح الأفراد العاملين سعة التصرف في النشاطات الخاصة بالمهمات التي يمارسونها،أما الاستقلالية فتشير إلى إلغاء دور المشرفين في خطوط العمليات و منح العاملين صلاحيات واسعة باتخاذ إجراءات ذات مساحات أوسع و يتطلب هذا البعد الأبعاد الفرعية التالية:

- وضوح الرؤية:معرفة العاملين برسالة المنظمة وأهدافها و استراتيجياتها.
- تحديد الأطر الإرشادية :لضمان التصرف على وفق ما خطط له في إطار رؤية المنظمة و استراتيجياتها و أهدافها.
- نظم الرقابة:تشخيص نظام رقابي ملائم لإشاعة عامل الرقابة الذاتية لدى العاملين و ما يستلزم من نظم رقابية أخرى كالرقابة المتفاعلة و رقابة المتغيرات.

- **البعد الثالث** : **بناء فرق العمل الذاتية** :

لاشك أن المشاركة المعلوماتية وحرية استقلال العاملين ووضع الحدود وتأثير الخطوط الإرشادية يحتاج إليه تيسير التفاعلات البشرية في المنظمة و التي نقصد بها فرق العمل الذاتية و ماتقدمه هذه الفرق من مساعدة الآخرين و تحقيق رغباتهم الشخصية،كما ذكر Little and Ferries (٢٠٠٢م) أهم الفوائد التي تجنيها المؤسسات عندما تتبنى فرق عمل ذاتية أي فرق عمل ممكنة ،المرونة و تحسين الإنتاجية و خفض التكلفة و حل الكثير من المشكلات و الصعوبات (ص١٠٨) ، كما يؤكد العصيمي(٢٠٠٣م)أن الموظفين الذين يعملون بشكل

جماعي تكون أفكارهم و قراراتهم أفضل من العاملين بشكل فردي و هو ما يجعل أسلوب العمل جزءا أساسيا في عملية تمكين العاملين(ص٢٣). و يتطلب هذا البعد أبعاد فرعية هي كما حددها الدوري و الساعدي(٢٠٠٢م:ص٢٠٠) كالتالي:

- ثقافة المؤسسة(فردية . جماعية):ثقافة المؤسسة تعود إلى قيمها و معاييرها ومدى دعمها للتخلص من الهرمية السائدة باتجاه فريق العمل.
- نزوع الأشخاص باتجاه العمل الفرقي: تشخيص ثقافة العاملين فردية أو جماعية و بيان المقدرة الاجتماعية أو القابلة الاجتماعية و التي تعني رغبة وقابلية الأشخاص على إخضاع الأهداف الشخصية و مايصاحبها من أفعال إلى أهداف و أفعال جماعية ،وهذا البعد الفرعي ليس موضوع الدراسة فسيتم تجاهله لأنه يقيس اتجاه الفرد نحو التمكين وليس اتجاه المؤسسة أو الجامعة .

بالرغم من أهمية الأبعاد التي حددها عبد الامير وعبد الرسول إلا أنهما أهملا بعدا مهما وهو بعد الحوافز و الدعم ولعل ذلك يعود إلى تعدد وجهات النظر في تحديد اتجاهات التمكين و التي لا تؤدي إلى تناقضات حادة في الرؤى الفلسفية لموضوع التمكين. و ترى الباحثة أهمية إدراج بعد الدعم و الحوافز في هذه الدراسة ضمن أبعاد التمكين لكونه مقوم مهم من مقومات التمكين وقد تحدث عنه رواد التمكين و عن علاقته بدعم التمكين .

- **البعد الرابع** : **الدعم والحوافز** :

إن الأبعاد التي تم شرحها من المشاركة في المعلومات و الحرية و الاستقلالية وبناء فرق العمل من المتطلبات الأساسية للتمكين ، والبعد الرابع و المتمثل في الدعم و الحوافز ربما يكون مكملا للأبعاد السابقة وهذا ما أكده ملحم(٢٠٠٦م :ص٨٦) حيث يرى أن التمكين يحتاج إلى من يساعد ويتحمل مزيدا من الأعباء وخاصة تحمل المسؤولية والمشاركة والتفكير الخلاق والعصف الذهني.

وعلى الرغم من أن هذه الأمور قد تكون بحد ذاتها حوافز تساهم في رفع معنويات العاملين وشعورهم بمعنى أرقى وأرفع لحياتهم المهنية إلا أن التمكين كما يؤكد الكثير من العلماء كما ذكرRandolph (٢٠٠٠م)ليس بمنحة مجانية فكما أن فيه مشاركة، في المنافع ففيه أيضا مشاركة في المخاطر ومحاسبة على النتائج وتحمل للمسؤولية بشكل يساوي التفويض المعطى للموظف. وبما أن الأمر كذلك فلا بد من نظام للحوافز يشجع العاملين على تحمل المسؤولية بشكل صحيح، وهذه الحوافز مرتبطة بشكل مباشر بأداء الممكن من العاملين. وبمعنى آخر فإن من يستثمر التمكين في تحقيق نتائج أداء متفوقة يحصل على حوافز أكبر، وهذا يؤدي إلى المنافسة بين الممكنين نحو تحمل أفضل للمسؤولية والكفاءة والإبداع والتفكير الخلاق.

- **عاشرا** : **أساليب التمكين** :

تختلف أساليب التمكين وفق الرؤى و المنهجيات المتبعة حيث أن الكتابات المعاصرة تطرقت إلى عدة اتجاهات و أساليب في التمكين ذكر الملحم (٢٠٠٦م:ص ص ٣٢- ٣٤)منها ما يلي:

١- أسلوب القيادة :

يعد تمكين المرؤوسين من الأساليب القيادية الحديثة التي تساهم في زيادة فاعلية المؤسسة ،وأسلوب القيادة هذا، يقوم على دور القائد أو المدير في تمكين الموظفين. وهذا الأسلوب يشير إلى أن المؤسسة الممكنة هي تلك المؤسسة التي تتضمن نطاق إشراف واسع، بمعنى أن نسبة الموظفين إلى المديرين نسبة عالية بالقياس إلى هذه النسبة في المؤسسات التقليدية، وتتضمن أيضاً منح صلاحيات أكبر للمستويات الإدارية الدنيا في المؤسسة ،وهذا الأسلوب يركز بشكل خاص على تفويض الصلاحيات أو السلطات من أعلى إلى أسفل.

٢- أسلوب تمكين الأفراد :

يتمحور هذا الأسلوب حول الفرد بما يسمى "تمكين الذات". ويبرز التمكين هنا عندما تبدأ العوامل الإدراكية للفرد بالتوجه نحو قبول المسؤولية والاستقلالية في اتخاذ القرار. هذا وقد توصلت Spretizer (١٩٩٦م) إلى أن الموظفين المتمكنين يمتلكون مستويات أكبر من السيطرة والتحكم في متطلبات الوظيفة، وقدرة أكبر على استثمار المعلومات، والموارد على المستويات الفردية. وعلى الرغم من أن التمكين هنا ينظر له على أنه تجربة فردية في التحكم والسيطرة وتحمل المسؤولية، إلا أن هنالك أساليب أخرى تقوم على التمكين الجماعي وتمكين الفريق.

٣- أسلوب تمكين الفريق :

إن التركيز على التمكين الفردي قد يؤدي إلى تجاهل عمل الفريق، لذلك رأى بعض الباحثين أهمية كبرى لتمكين المجموعة أو الفريق لما للعمل الجماعي من فوائد تتجاوز العمل الفردي. وقد بدأت فكرة التمكين الجماعي مع مبادرات دوائر الجودة (Quality circles) في السبعينات والثمانينات من القرن الماضي. والتمكين على هذا الأساس يقوم على بناء القوة وتطويرها وزيادتها من خلال التعاون الجماعي والشراكة والعمل معا ،فعمل الفريق يعد أسلوبا يستخدم لتمكين العاملين ومسوغا لتطوير قدراتهم وتعزيز الأداء المؤسسي، وأن تمكين الفريق ينسجم مع التغييرات الهيكلية في المنظمات، من حيث توسيع نطاق الإشراف والتحول إلى المنظمة الأفقية والتنظيم المنبسط بدلا من التنظيمات الهرمية. كما أن منح التمكين للفريق يعطي للفريق دورا أكبر في تحسين مستويات الأداء؛ لأن الاعتمادية المتبادلة بين أعضاء الفريق تؤدي إلى قيمة كبرى من استقلالية الفرد .

- **الحادي عشر** : **معوقات تمكين العاملين** :

قد تواجه المنظمات بعض المعوقات التي قد تحد من قدرتها على تطبيق تمكين العاملين، ومن تلك المعوقات كما ذكرها العتيبي(٢٠٠٥م:ص٤٠) ما يلي:

- البناء التنظيمي الهرمي .
- المركزية الشديدة في سلطة اتخاذ القرارات.
- خوف الإدارة العليا من فقدان السلطة.
- عدم الرغبة في التغيير.
- خوف العاملين من تحمل السلطة والمسألة.
- الأنظمة والاجراءات الصارمة التي لا تشجع على المبادأة والابتكار.

- السرية في تبادل المعلومات.
- ضعف نظام التحفيز.
- تفضيل بأسلوب القيادة الإدارية التقليدية.
- ضعف التدريب والتطوير الذاتي .
- عدم الثقة الإدارية .

- **المبحث الثاني : الدراسات السابقة :**

تمكنت الباحثة من التعرف على بعض الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية، وقد تنوعت هذه الدراسات مابين محلية وعربية وأجنبية ، و تم عرضها وفقا لترتيبها الزمني التصاعدي ابتداء من عام ١٩٩٣م وانتهاء بعام ٢٠٠٩م بغية الاستفادة منها و التي ترى أنها مرتبطة بموضوع التمكين و فيما يلي عرض لهذه الدراسات:

- **الدراسات السابقة :**

١- **دراسة** Marie (1993) **بعنوان** " The Effect of vision Congruence on Employee Empowerment, commitment, satisfaction, and performance." :

هدفت تلك لدراسة إلى بحث العلاقة بين وضوح الرؤية ودقتها، وتمكين العاملين، ونمط الرقابة، والرضا الوظيفي والانتماء التنظيمي و الأداء الوظيفي للعاملين. وقد جمعت البيانات من(٢١٣) موظف يعملون في شركات شهيرة لاستيراد الزهور، من مستويات تنظيمية مختلفة ولهم خلفيات متباينة.

وقد أسفرت تلك الدراسة عن نتائج من أهمها:

- أن هناك علاقة معنوية بين وضوح الرؤية ودقتها وكل من الرضا الوظيفي والانتماء التنظيمي.
- وأن إدراك العاملين لتمكينهم كعامل وسيط يؤثر على نتائج أعمالهم وأنشطتهم.
- إلى أن ثقة الأفراد في نظام عملهم الداخلي وإحساسهم بثقة الإدارة فيهم يزيد من درجة تمكينهم.

٢- **دراسة** Parker & Price (1999) **بعنوان** "Empowered Workers : The Effects of Managerial Perceived Control on Worker's Sense of control over Decision Making". :

هدفت تلك الدراسة التعرف على مدى إدراك العاملين للسلوك الداعم من جانب المديرين لمرؤوسيهم في العمل والمشاركة واتخاذ القرارات.وشملت الدراسة منظمات مختلفة النشاط ، وطبقت على ٨٠٠ من العاملين والمديرين بها.

وخلصت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها :

- أن هناك علاقة بين مستوى إدراك العاملين للسلوك التدعيمي للمديرين وشعور العاملين بالتمكين.
- أن المديرين الذين يمارسون القوة بشكل مؤيد وداعم يمثلون عامل إيجابي للدعم المستمر لمرؤوسيهم.

- أنه كلما زاد تمكين المديرين لمرؤوسيهم زادت قدرتهم على المشاركة في اتخاذ القرارات بفاعلية.

٣- دراسة المغربي (٢٠٠١) بعنوان" تمكين العاملين في المصالح لحكومية ومنظمات القطاع الخاص" :

هدفت تلك الدراسة إلى الوقوف على عوامل تمكين العاملين في المصالح الحكومية ومنظمات القطاع الخاص، ومدى تطبيقها، والتعرف على إدراك العاملين لمزاياه والعقبات التي تحول دون تطبيقها.

اعتمد الباحث على المنهج الوصفي التحليلي، و استخدم الاستبان كأداة لجمع البيانات تم توزيعها على ٤٠٠ مفردة من القطاع الحكومي و الأهلي بمحافظة دمياط وقد حصل الباحث على ١٨٩ استمارة صحيحة من القطاع الحكومي، و١٩٤ استمارة صحيحة من القطاع الخاص، هي التي خضعت للدراسة والتحليل . تم استخدام عدد من الأساليب الإحصائية في هذا البحث وهي:معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات الاختبار، والوسط الحسابي، والانحراف المعياري، واختبار (ت) أسلوب تحليل التباين و لقد تم استخدام الإصدار العاشر من البرنامج الاحصائى (SPSS) في إجراء التحليل الإحصائي لبيانات الدراسة الميدانية.

وحصلت تلك الدراسة على نتائج من أهمها:

- تنخفض أهمية عوامل التمكين في قطاع التعليم .
- أن أهم عوامل التمكين في الممارسات العملية من وجهة نظر العاملين في المصالح الحكومية بمحافظة دمياط بمختلف مجالاتها يتمثل في: الاتصالات الفعالة، والمشاركة، ووضوح الغرض .
- أن أقل عوامل التمكين أهمية في التطبيق يتمثل في : العمل الجماعي،والاعتراف والتقدير، وعدم تفشى أخلاقيات تمكين العاملين .

٤- دراسة باعثمان(١٤٢٣هـ) بعنوان" تمكين العاملين كأسلوب لمواجه بعض المشكلات التنظيمية في المؤسسات العامة" :

هدفت تلك الدراسة إلى التعريف بأسلوب تمكين العاملين ، والتأثير المتبادل بين كل من العوامل التنظيمية (كمتغير مستقل) وتمكين العاملين (كمتغير تابع).

اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبيان كأداة للدراسة تم توزيعها على عينة مكونة من ٥٠٠ من العاملين بالمؤسسة العامة للخطوط الجوية في مدينة جدة بمكاتب المبيعات وبالإدارات المركزية،وقد استرجع منه (٣٧٨) استمارة صحيحة ،كما استخدمت مجموعة من الأساليب الإحصائية المناسبة.

وكان من أهم نتائج تلك الدراسة:

- أن التمكين يحقق الاستغلال الكامل للكفاءة التي تكمن داخل الأفراد ويشجعهم على التفكير الإبتكاري لحل المشكلات واتخاذ القرارات .

- أن هناك بيئة مناسبة لتطبيق أسلوب تمكين العاملين في " السعودية " سواء فيما يتعلق بالإنسان العامل أو الإدارة ، وإن كانت هناك عوامل معوقة تختلف في درجة وجودها وتعويقها.
- أن تطبيق أسلوب تمكين العاملين يمكن أن يؤثر إلى حد كبير على مواجهة والتخفيف من حدة مشكلات عدم مرونة التنظيم وسوء توزيع الصلاحيات والسلطات .

٥- دراسة عبدالأمير وعبدالرسول (٢٠٠٨م) بعنوان " استراتيجية التمكين و أثرها في فاعلية فريق العمل :دراسة تحليلية في كليات جامعة القادسية " :

هدفت تلك الدراسة إلى اختبار العلاقة بين استراتيجية التمكين و فاعلية فريق العمل في كليات جامعة القادسية.اعتمد الباحثان على المنهج الوصفي التحليلي،واستخدما الاستبيان كأداة للدراسة تم توزيعها على ٥٢ مفردة.

و أسفرت تلك الدراسة عن نتائج من أهمها:

- تعتمد المنظمة المبحوثة على قنوات اتصال كفوه و تسهل تبادل المعلومات العادية بين مختلف المستويات الإدارية.
- ضعف الثقة المتبادلة بين الإدارة و أعضاء فريق العمل بخصوص المعلومات غير العادية (السرية) التي تتعلق بالموازنات و الموارد .
- وجود اثر ذو دلالة إحصائية بين استراتيجية التمكين و فاعلية فريق العمل.

٦- دراسة الجميلي (٢٠٠٨م) بعنوان" الأنماط القيادية وعلاقتها بمستويات التمكين من وجهة نظر موظفي مجلس الشورى في المملكة العربية السعودية" :

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين النط القيادي و مستوى التمكين في مجلس الشورى،و أهم العقبات التي تواجه التمكين في مجلس الشورى.

و استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي،معتمدا على الاستبيان في جمعه للمعلومات حيث تم توزيعه على مجتمع الدراسة و البالغ عددهم ٢١٧ موظف من مجلس الشورى(من المرتبة الثامنة حتى الرابعة عشر)،وتم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية بواسطة برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

و توصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها:

تتمثل أهم العقبات التي تواجه التمكين في عدم فاعلية نظم الحوافز،ثم محدودية تفويض المدراء لسلطاتهم،ثم عدم منح المدراء موظفيهم فرصة المشاركة في اتخاذ القرارات.

٧- دراسة عريقات (٢٠٠٩م) بعنوان " دور التمكين في إدارة الأزمات في منظمات الأعمال" :

هدفت تلك الدراسة إلى التعرف على مفهوم التمكين و متطلباته و دور التمكين في إدارة الأزمات التي تتعرض لها المنظمات ، اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي،ثم جمعت البيانات عن طريق استبيان اعد خصيصا لهذه الغاية،و قد تم توزيعها على مديري بنك الإسكان للتجارة و التمويل و البنك

التجاري الأردني و شركة سنابل الدولية، بواقع ستة استمارة لكل مؤسسة ،أي تم توزيع (١٨) مفردة.

ومن أهم نتائج تلك الدراسة :

- أن تبني المنظمة لعملية تمكين العاملين لديها من خلال زرع الثقة في نفوسهم بأهمية ما يقومون به من أعمال و مشاورتهم و اخذ رأيهم و الاستماع لوجهات نظرهم بالإضافة إلى إلحاقهم ببرامج تدريبية تهدف إلى رفع مستوى تفكيرهم.
- أن الموظفين الممكنين الذين يتمتعون بالاستقلالية في أخذ القرارات يستطيعون تحمل نتائج قراراتهم و بالتالي فهم مؤهلون للتصدي للمشكلات والأزمات .

٨- **دراسة الضلاعين(٢٠١٠م)بعنوان"أثر التمكين الإداري في التميز التنظيمي:دراسة ميدانية في شركة الاتصالات الأردنية"** :

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر التمكين في تميز منظمات الأعمال في شركة الاتصالات الأردنية ،وتم تصميم استبانه وزعت على عينة مكونة من (٥٥٣)مفردة .

وتوصلت الدراسة إلى نتائج منها:

- أن مستوى التعرف على أثر التمكين في تميز منظماتِ الأعمال في شركة الاتصالات الأردنية لأبعاد التمكين الإداري كان مرتفعا.
- وجود أثر هام ذي دلالة إحصائية للتمكين الإداري في تميز منظمة الأعمال في شركة الاتصال الأردنية.

٩- **دراسة الماضي ونصيرات (٢٠١١م) بعنوان "أثر التمكين الإداري على تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مستشفى الجامعة الأردنية "** :

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر التمكين الإداري على تطبيقِ إدارة الجودة الشاملة في مستشفى الجامعة الأردنية ،وشملت العينة (٣١٩)موظفا من العاملين في مستشفى الجامعة الأردنية .

وأسفرت الدراسة عن عدد من النتائج منها:

- أن المبحوثين يشعرون بمستوى متوسط من التمكين الإداري.
- وجود أثر ذي دلالة إحصائية للتمكين الإداري على تطبيق الجودة الشاملة.

١٠- **دراسة عبدالحسين (٢٠١٢م) بعنوان"أثر التمكين الإداري على الرضا الوظيفي لدى العاملين في هيئة التعليم التقني"**

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر التمكين الإداري على الرضا الوظيفي للعاملين في هيئة التعليم التقني ،ولتحقيق الهدف تم تصميم استبانه وزعت على(١٠٠)مفردة على من هم بمستوى مدير أو رئيس قسم في معاهد هيئة التعليم التقني ببغداد.

وقد توصلت الدراسة إلى نتائج منها :

- وجود علاقة بين التمكين الإداري و الرضا الوظيفي.

- وجود أثر للتمكين الإداري على الرضا الوظيفي لدى العاملين في هيئة التعليم التقني.

- **التعليق على الدراسات السابقة** :

- أن تمكين العاملين من الموضوعات التي تم دراستها كمتغير مستقل أحيانا،كما تم دراستها كمتغير تابع أحيانا أخرى، ورغم تشابه بعض الدراسات السابقة، إلا أنه من الواضح وجود تباين فيما يتعلق بالمحددات والعوامل والمتغيرات الخاصة بالتمكين ، هذا إلى جانب ما يخص الفوائد والمشكلات التي تحد من عملية تطبيق التمكين .
- تناولت الدراسات السابقة التمكين في قطاع الأعمال والقطاع الحكومي ماعدا دراسة عبد الأمير و عبدالرسول طبقت على جامعة القادسية،ودراسة المغربي تناولت التعليم بشكل عام في حين أن الدراسة الحالية تناولت التمكين في الجامعات.
- استفادة هذه الدراسة من الدراسات السابقة في إثراء الإطار النظري و الاستفادة من نتائجها.

- **قائمة المراجع و المصادر** :

- القرآن الكريم .
- أفندي، عطية (٢٠٠٣)، **تمكين العاملين: مدخل للتحسين والتطوير المستمر**، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، القاهرة.
- باعثمان،ريما(١٤٢٣هـ) تمكين العاملين كأسلوب لمواجهة بعض المشكلات التنظيمية في المؤسسات العامة:دراسة ميدانية على المؤسسات العامة للخطوط الجوية،رسالة ماجستير غير منشورة في العلوم الإدارية،**جامعة الملك عبدالعزيز**،جدة.
- الجميلي،مطر عبدالمحسن (٢٠٠٨م) "الأنماط القيادية وعلاقتها بمستويات التمكين من وجهة نظر موظفي مجلس الشورى في المملكة العربية السعودية"،رسالة ماجستير غير منشورة،كلية العلوم الإدارية،**جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية** ،الرياض.
- الدوري،زكريا و الساعدي،مؤيد(٢٠١٠م)رأس المال التنظيمي مدخل في اقتصاديات الثقة،**مجلة العلوم الإدارية والاقتصادية**،المجلد ٩، العدد ٣،كلية الإدارة و الاقتصاد،جامعة بغداد.
- الرشيد،نورة(٢٠١٠م) مستقبل التمكين و مفاهيم مغلوطة حوله،**جريدة الرياض النسخة الالكترونية**،العدد١٥١٨٥،الرياض.
- الساعدي،مؤيد(٢٠٠٦م)قياس استعداد منشآت الأعمال،استراتيجية التمكين مهاد نظري وبناء مقياس،**المجلة العراقية للعلوم الإدارية**،كلية الإدارة و الاقتصاد،جامعة كربلاء.
- عبد الأمير،أثير و عبدالرسول،حسين علي(٢٠٠٨م) استراتيجية التمكين وأثرها في فاعلية فريق العمل:دراسة تحليلية في كليات جامعة القادسية،**مجلة القادسية للعلوم الإدارية و الاقتصادية**،المجلد ١٠ ،العدد٣ ،كلية الإدارة و الاقتصاد، جامعة القادسية .
- عبدالحسين ،صفاء جواد (٢٠١٢م) أثر التمكين الإداري على الرضا الوظيفي لدى العاملين في هيئة التعليم التقني،**مجلة كلية بغداد للعلوم الإقتصادية**،العدد(٣٢)،بغداد،ص ص (٧٩- ٩٨).
- عبدالوهاب، سمير و البرادعي،ليلى مصطفى(٢٠٠٦م) **إدارة الموارد البشرية:المفاهيم و المجالات و الاتجاهات الحديثة**،مركز دراسات الإدارة المالية،جامعة القاهرة،القاهرة.

- العتيبي،سعد مرزوق(٢٠٠٤م)أفكار لتعزيز تمكين العاملين في المنظمات العربية،ورقة عمل للملتقى الإداري الخامس،**المنظمة العربية للتنمية الإدارية**،القاهرة.
- العتيبي،سعد مرزوق(٢٠٠٥م)جوهر تمكين العاملين:إطار مفاهيمي،**مقدم للملتقى السنوي العاشر لإدارة الجودة الشاملة**،جامعة الملك سعود،الرياض.
- عريقات،احمد يوسف(٢٠٠٩م)" دور التمكين في إدارة الأزمات في منظمات الأعمال"،**بحث مقدم إلى المؤتمر العلمي السابع بعنوان:تداعيات الأزمة الاقتصادية العالمية على منظمات الأعمال(التحديات- الفرص- الآفاق)**،كلية الاقتصاد و العلوم الإدارية بجامعة الزرقاء الخاصة، الأردن.
- العصيمي،عايد محمد(٢٠٠٣م)اتجاهات المديرين حول مدى تطبيق مفهوم فرق العمل الفعالة في الأجهزة الحكومية،رسالة ماجستير غير منشورة،كلية العلوم الإدارية،**جامعة الملك سعود**،الرياض.
- الغامدي،علي محمد زهيد(١٤٢٩هـ)"تصور مقترح لتطبيق نظام الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية و التعليمية السعودية في ضوء المواصفة الدولية للجودة"،**بحث مقدم للجمعية السعودية للعلوم التربوية و النفسية (جستن)**،فرع القصيم،٢٢- ٢٩ ربيع الآخر.
- ضرار،قاسم محمود(٢٠٠٣م) **تنمية المهارات الإدارية و القيادية** ،مطابع سمحة،الرياض.
- الضلاعين،علي (٢٠١٠م) أثر التمكين الإداري في التميز التنظيمي :دراسة ميدانية في شركة الاتصالات الأردنية، **مجلة دراسات العلوم الإدارية**،مجلد(٣٦)،العدد(١)، الجامعة الأردنية،ص ص(٧٨- ٩٤).
- الكبيسي،عامر خضر(٢٠٠٤م)**إدارة المعرفة و تطوير المنظمات**،المكتب الجامعي الحديث،الإسكندرية.
- الكبيسي،عامر خضر(٢٠٠٦م) **التطوير التنظيمي و قضايا معاصرة** ،دار الرضا للنشر،دمشق.
- المدهون،موسى توفيق(١٤٢٠هـ) نموذج مقترح لتمكين العاملين في المنشآت الخاصة كأداة لإدارة الجودة الشاملة،**مجلة الاقتصاد و الإدارة**،المجلد ١٣،العدد٢جامعة الملك عبدالعزيز،ص ص٧٣- ٩٤.
- الماضي،ثائرة وَ نصيرات، فريد (٢٠١١م) أثر التمكين الإداري على تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مستشفى الجامعة الأردنية ،**المجلة الأردنية في إدارة الأعمال**،المجلد(٧) العدد(٤)،جامعة اليرموك،الأردن.
- المعيوف،صلاح(٢٠٠٨م)**ادارة الجودة الشاملة:برنامج إدارة الجودة الشاملة التدريبي**، معهد الإدارة العامة،الرياض.
- المغربي،عبدالحميد(٢٠٠١م)" تمكين العاملين في المصالح الحكومية ومنظمات القطاع الخاص : دراسة تطبيقية علي المنظمات العاملة بمحافظة دمياط " ، بحث منشور ، **المجلة العلمية التجارة والتمويل**،الملحق الثاني،العدد الأول، كلية التجارة،جامعة طنطا .
- مصطفى،احمد سيد(٢٠٠٥م)**المدير و مهاراته السلوكية**،الجمعية العربية للإدارة ،القاهرة.
- هاشم،زكي محمود(١٩٨٤م) **تنظيم طرق العمل**،الكويت،جامعة الكويت.
- الهواري،سيد(٢٠٠٢م)**الإدارة:الأصول والأسس العلمية للقرن٢١** ،مكتبة عين شمس،القاهرة.
- ملحم،يحي سالم (٢٠٠٦م) "التمكين من وجهة نظر رؤساء الجامعات الحكومية في الأردن:دراسة كيفية تحليلية معمقة"،**بحث مقدم لمؤتمر الإبداع و التحول الإداري و**

الاقتصادي،الجزء الأول،كلية الاقتصاد و العلوم الإدارية،جامعة اليرموك،الأردن،٢٥- ٢٧ نيسان.

_ ملحم، يحي سالم(٢٠٠٦م)**التمكين :مفهوم إداري معاصر**،المنظمة العربية للتنمية الإدارية.

- **المراجع الأجنبية** :

_ Blanchard , KM JohnM, Garlos,Alan , r (1996)**Empowerment : takes more than minute**,Berelt-koehier publishers ,Inc.,Sanfrangisco

_ Deft,R. ,(2001) **Organizathion Theory and Design,** South Western,College publishing, U.S.A.

_ Eccles, T (1993), The Deceptive Allure of Empowerment, **Long Range Planning**, 26 (6), 13- 21.

_ Invancevich John M. et al(1994)**Management Quality and Competitiveness**, USA, Irwin.

_ Shackleton,V.(1995)**BusinessLeadership**.Londan,RoutledgeSpreit zer, G.M. (1996), Social Structural Characteristics of Psychological Empowerment, **Academy of Management Journal,** 39 (2), 483-504.

_ Little ,J. and Ferries ,s (2002) **Self-Funding Improrement Teams**. Industrial Management ,44(6).

_ Marie, Fiedler Anne, (1993) "The Effect of vision Congruence on Employee Empowerment, commitment, satisfaction, and performance', Dissertation Abstracts International, vol. 54 No.4,pp.221-231.

_ Melhem,Yahya (2004),The Antecedents of customer-contact employees, empowerment,**Employee Relations**, Vol. 26 No. 1, 72-93.

_ Randolph, W. A (2000), Re-thinking Empowerment: Why is it Hard to Achieve?, 29 (2), 94-108.

_ Parker ,L.E , & Price , R.H. (1994) "Empowered Workers:The Effects of Managerial Perceived Control on Worker's Sense of control over Decision Making" ,uman Relation , Vol. 47. No.8, pp.523-531.

_ Zemeke, R. and Schaaf, D (1989), **The Service Edge**: **101 Companies That Profit from Customer Care** (New York: New American Library, pp. 65-66.

❋❋❋❋❋❋❋

Research:7

" The Changing Perspective of Online Technology in the Experiences of Pre-Service EFL Teachers upon the Use of Online Portfolios"

Dr . Tahany Abdulaziz Al-Baiz

Associate Professor of TEFL
Curriculum & Instruction Dept, Faculty of Education, King AbdulAziz University

" The Changing Perspective of Online Technology in the Experiences of Pre-Service EFL Teachers upon the Use of Online Portfolios"

Dr . Tahany Abdulaziz Al-Baiz

Abstract

This paper describes the way in which a course on "teaching English as a foreign language" (TEFL) methodologies, which was presented to King ABDULAZIZ students of Diploma of English Language Teaching in Elementary School. The course has been transformed into a blended learning experience by the use of an online portfolio that was hosted by Mahara.org. This e-portfolio allowed the course teacher to introduce new educational aspects of information and communications technology (ICT) to the participants and, at the same time, provided the opportunity to evaluate their experience during their usage of the Web site according to Salmon's model of blended learning. Based on the experiences from the course, this paper will discuss the students teachers' opinions that relate to their experiences upon the use of Mahara's e-portfolio and the development of their language and communication skills by the end of the course. The paper will try to attest that online tools, such as wikis, have actually been an inexpensive means of success. Since these portfolios are never limited by either time or any other factor, comments from teachers to students are highly enhanced. This paper concludes with the overall merits of electronic collections that are presented in the regular portfolios.

Keywords: e-portfolio, EFL, pre-service, Mahara, evaluation, e-activities, accessible, socialize, reflective thinking.

Introduction

TEFL and online technologies have been consolidated in many research and educational projects for many years (i.e., since the evolution of Web 2.0 tools). With the increased use of online learning channels, teachers and students can learn and teach from the leisure and ease of their homes and engage in discussion at any time. As a matter of fact, online learning tools, such as blogs, wikis, and other e-portfolio and social network platforms, are inexpensive and require basic IT knowledge. With all of these introductory features, online learning tools are as effective as traditional education and typical classroom activities.

Although people might think that having more "high-tech" equipment and tools would help to facilitate more effective distance learning, research suggests that it is not

the technology itself but, rather, its proper use that would make or break a distance-learning program. Sometimes, very simple technologies, combined with well-designed instruction, are as - and sometimes more - effective than more complex and expensive technologies (Batson, 2002). The teacher's responsibilities, such as choosing the proper online tool, designing the online content with clear objectives and assessment rubrics, motivating students, and monitoring all activities, critically impact the effectiveness and success of the online experience. Since the teacher employs his/her best knowledge of technology and clarifies and organizes the expected goals, the teaching/learning processes will go smoothly and effectively.

With the advent of technology, electronic portfolios are introduced. Electronic portfolios (e-portfolios) refer to the online virtual spaces in which students upload artifacts to document and showcase their learning processes (Huang & Hung, 2010).

In his book,Barrett asserts that an e-portfolio incorporates the use of online technologies which permit the portfolio initiators to amass and systemize artifacts in different formats (Barrett, 2000). Heath (2002) proposes that, electronically speaking, it is easier to maintain, edit, and update such Web-based documents than their paper counterparts. Electronic portfolios allow students' work to be collected, stored, and managed electronically and require very little or no physical space.

Furthermore,since internet - based electronic portfolios are not constrained by time, they also enhance- peer and teacher feedback, the two major components of portfolio assessment.So electronic portfolios offer all of the advantages of regular portfolios, such as the opportunity to self assess the writing process, as well as other advantages that regular portfolios lack (Pullman, 2002).

Research Questions

The research questions that guided the investigation in this study are as follows:

- What is the students' opinion of using the online portfolio as an easily accessible and motivating learning environment?
- What is the students' opinion of using the online portfolio as a socializing learning environment?
- What is the students' opinion of using the online portfolio as a source of information and knowledge exchange?
- What is the students' opinion of using the online portfolio as a knowledge development tool?
- What is the students' opinion of using the online portfolio as a tool that fosters students' reflective thinking and assessment?

Aim and Significance of the Research

This research paper supplements and perpetuates the pool of current literature by presenting a theoretical model that can be adopted to examine the student teachers' (pre-service teachers) opinions about the use of Mahara e-portfolios. The results from this study will be used to compare the traditional teaching and learning experiences and outcomes to those of blended learning efforts that incorporate online tools (e.g., e-portfolios), present the changing perspectives of students and teachers' regarding the use of online learning tools as a means to enhance their educational awareness of teaching methodologies, and activate the need for more online learning consolidation for both teachers and students.

The research also provides insights for the course developers and serves as background material for all educators in the growing e-portfolio community and beyond. Therefore, the research:

- Describes the opinions and experiences of the pre-service teachers which identify their needs for specific online

learning support. The outcome is an overview of success factors for implementing this new instrument in daily educational practice, whether as pre- or full-time teachers.

- Introduces the concept, purposes, and functions of an e-portfolio in general and online versions in specific, while describing its potential to improve learners' educational engagement and vocational planning as EFL teachers.
- Provides an overview of some open source initiatives and projects around the world, especially for those whom are new to the e-portfolio concept.
- Proposes the recommendations and qualifications that are needed by students and teachers for using online portfolios.

Literature Review

According to an invention that emerged in 1990, electronic portfolios come about at the junction of three observations. The first observation is that the work of the scholar is presently in electronic form. The second is that the Web sites are offered in all parts of the globe, which allows scholars to control their substantial work. The third is that the lively Web, which is driven by databases, has turned out to be a rule for online developers: "We have reached a critical mass along with electronic saturation on campus; leading to the emergence of new norms. Arising out of this critical mass is a vision of how higher education can benefit, which is with the e-Portfolio" (Heath, 2002).

Today's college students have grown up in the age of the Information Superhighway. Incoming college freshmen are now expected to have at least a basic understanding of computer technology, including word processing and data entry, the use of e-mail, and PowerPoint presentation skills. The pace of technological change is ever increasing and new technologies are constantly appearing in the academic environment - online discussion forums, distance education,

video-conferencing, WebCT, and, now, e-portfolios (Campbell & Schmidt, 2005).

E-Portfolios around the World

Around the world and throughout the history of e-portfolios, many leading projects and initiatives have played a fundamental role in the way that education is organized and in the operation of teaching and learning. Many of these academic e-portfolios are driving forces of educational, personal, and social change. Heath (2002) presents a number of leading consortiums, such as ePortconsortium. The Electronic Portfolio Consortium (ePort Consortium) is a collaboration of higher education and information technology institutions that seek to define, design, and develop software for electronic portfolio environments and systems (Heath, 2002).

From the social shaping of technology perspective, the ePortConsortium represents collaboration at the highest level. As new interoperability and transportability standards are established, the implementation of e-portfolios by universities will be much easier. One of the goals of the ePortConsortium is to develop standards that will allow e-portfolio systems that are created by commercial software companies and those built by educational institutions to be compatible.

The Open Source Portfolio Initiative (OSPI) illustrated by Dickinson is a society of individuals and corporations that are working together to enhance the chief non-proprietary, OSPI program obtainable (Dickinson, 1987). It was formed in January 2003 by the University of Minnesota, University of Delaware, and the r-smart group in order to open the University of Minnesota's e-portfolio program to diverse input, rapid development, and widespread use (2004).

The National Learning Infrastructure Initiative (NLII) was formed in 1994 under the umbrella of EDUCAUSE, a

non-profit organization whose mission is "to advance higher education by promoting the intelligent use of information technology" (Weigel, 2002). Recognizing the growing trend of electronic portfolio development, e-portfolios were featured as a key theme of the NLII's annual meeting in 2003.

As a part of the e-Learning Collaboration Development Fund, Massey University, the Auckland University of Technology, the Open Polytechnic of New Zealand, and Victoria University of Wellington, the Mahara e-portfolio application for the New Zealand tertiary sector has been developed. The aim was to develop a new open source e-portfolio application and to provide guidelines for its effective use, based on the experience of a number of implementation case studies (Sherry & Bartlett, 2005). Mahara can be described as an example of a well known e-portfolio. It can also be said that, as a weblog, it aims to facilitate social interaction among scholars.

Mahara, therefore, helps in the development of an online students' community. Mahara was meant for the provision of tools that will enable its clients to create an individualized and specialized learning development. Ellsworth (2002) stated, "The name Mahara reflects the intention to create a user centered lifelong learning and development application, as well as the belief that ICT must be used to promote more collaborative, interactive, media rich and personalized learning" (p. 56). What makes Mahara different from other e-portfolios is that learners control which items and what information other users are able to see.

For the purpose of facilitating the access control, the artifacts that one wishes to depict to other clients ought to be packaged and consigned in a specific place. 'View' is the term that is used to refer to the assemblage of preferred

artifacts in Mahara. In Mahara, an individual is allowed to have his/her desired number of views. The clients who are allowed to access one's views may be added as either an individual or a community (McIsaac & Gunawardena, 1996).

Since the e-portfolio is very much an evolution of the traditional portfolio, many of the benefits, such as students' motivation, socialization, knowledge exchange and construction, and students'self assessment, can be attributed to the electronic version.

E-Portfolios as an Easily Accessible and Motivating Learning Environment

It is argued that we all have different styles of learning and approach such a process in different ways. Notwithstanding the problems of the theoretical debate on learning styles, it would appear likely that learners will have preferences for different pedagogical approaches and strategies in particular learning contexts. E-portfolios can allow learners to configure and develop the learning environment to suit and enable their own approach to learning. This ability can have a relevant effect on student motivation (Chen, 2005).

"Students who have the freedom to choose different strategies and approaches may become more engaged in the learning process, and these students will be more likely to approach other problems with an open mind. In addition, students who are involved in creating the project assignment or the project checklist gain valuable experience in setting their own goals and standards of excellence. This gives students a sense of owner ship and control over their own learning" (Sherry & Bartlett, 2005).

It is very important for learners to recognize the good instances of e-portfolios, acknowledge their gains, and recognize the methods they will use to enable other students

to grow as learners and eventually gain employment. The learners are urged to focus on portfolios the moment they recognize what they will gain from the experience. It is significant to acknowledge the ways through which the e-portfolio will be appraised, in spite of the fact that most people see this as a normal task. It is also important for scholars to concentrate on convening the appraisal criteria, as well as the demerit of thinking decisively regarding their educational journey. As O'Malley and Valdes argue, "clear rubrics and scaffolding for students on how to reflect so that they internalize the benefits of reflective practice are clearly needed if this approach to learning is going to be embraced by most learners" (O'Malley & Valdes, 1996, p. 13).

In terms of adaptability and accessibility, it is relatively easy for material to be added, deleted, adapted, or rearranged within an e-portfolio in comparison to a traditional portfolio. Therefore, it is much more likely that such Web-based compendiums will be kept more up to date than their paper counterparts. The material does not have to be arranged or read in a linear or hierarchical structure (Chamot & O'Malley, 1994). If the e-portfolio is hosted on a Web site, prospective viewers can be granted access by being given the site address and any necessary access permissions. If necessary, an e-portfolio can also be copied relatively easily onto a CD or DVD for distribution. This feature also opens the way for more immediate feedback from a wider range of sources (Avraamidou & Zembal-Saul, 2004). The e-portfolio tool may also allow different arrangements of the material to be seen, depending on the 'access' that is given to the audience (Dickinson, 1987).

The E-portfolio as a Socializing Learning Environment

As discussed by Barrett, e-portfolios offer an opportunity that allows learners to use computers as they do in their social lives to create, share, and network. They potentially

represent a move to overcome the somewhat alarming gap between educational software and the applications that are used every day both by young people and in the workplace. Why only 'potentially?' The ability to create, share, and network depends on the design of e-portfolio applications and the approaches to the pedagogic use of the e-portfolio, as well as the integration of the e-portfolio in the wider context of curriculum provision.

There is an issue as to how much learning occurs through participation and engagement in social networking sites. However, the failure of education providers to engage with this activity risks schools and other educational institutions becoming irrelevant to the way in which young people interact and exchange ideas (2000). A study of the use of ICT for learning in small and medium enterprises found that, whilst there was little evidence of formal e-learning, computers were being widely used for informal learning through, amongst other things, participation in networks and the distribution of practice communities.

Furthermore, there was some evidence that older workers were more likely to participate in such activities, probably because they enjoy greater autonomy in how they undertook their work. It was also noteworthy that, in addition to being motivated by the need to solve work-based problems, much of the participation was driven by personal interest. E-portfolios offer an opportunity for allowing learners to use computers as they do in their social lives (i.e., to create, share, and network). They potentially represent a move to overcome the somewhat alarming gap between educational software and the applications that are used every day both by young people and in the workplace.

The E-Portfolio as a Source of Information and Knowledge Exchange

An e-portfolio allows a relatively large amount of material to be stored and shared in a cost-effective way,

either physically on a CD or DVD, or online (Harnell-Young & Morriss, 2007). Since they are electronic, e-portfolios can contain text data as well as material such as audio and video files and slide presentations. Much of this data is in an electronic format to start with, which makes it more convenient to keep it this way rather than to convert it into paper format (Heath, 2002).

The E-Portfolio as a Knowledge Development Tool

There is some evidence that more focused pedagogic development is possible through an e-portfolio that is related to particular curriculum areas, such as the innovative use of blogs within English language and creative writing courses. E-portfolios have been used as tools for motivation with socially disadvantaged learners whom undertake vocational project work (O'Malley & Valdes, 1996). When discussing knowledge development, there is a strong relation between the constructing knowledge and content of the e-portfolio. Further, there is the issue – which has already been discussed in this paper – of whether or not e-portfolio content should be restricted to that which relates to formal course objectives and outcomes. Further, should learners be encouraged to include wider content that is drawn from both formal and informal learning - or indeed the fuzzy interface between the two – and from wider contexts for learning, including personal, professional, and social activities?

Of course, if an e-portfolio provision is extended to those whom are not enrolled in formal education programs or is used for continuing professional development curriculum, it is likely that work and personal learning will comprise the bulk of an e-portfolio. The issue of selecting what to show in an e-portfolio can be largely overcome if the system provides tools to select material for specific presentation.

The E-Portfolio as a Tool for Self-Assessment

It has been argued that self assessment serves as an effective language learning strategy to promote autonom-

ous language education because it encourages language students to assess their learning progress and, in turn, helps them to stay focused on their own learning (Chamot & O'Malley, 1994; Chen, 2005). The proponents of self assessment strategies maintain that participation in self assessment can help learners to become skilled judges of their own strengths and weaknesses and establish realistic and attainable goals for themselves, thus developing their selfdirected language learning ability(Chamot & O'Malley, 1994; Dickinson, 1987).

A widely used instrument for self assessment is the portfolio. Portfolios provide an opportunity for English as a Foreign /Second language (EFL/ESL) learners to monitor their own writing progress and take responsibility for meeting their goals. By documenting growth over time through a systematic collection of their work, portfolios enable learners to see possibilities for reflection, redirection, and confirmation of their own learning efforts (O'Malley & Pierce, 1996).

Simply put, when a student reviews a written piece and decides to revise and improve it, the student engages in self assessment. A widely used instrument for practicing self assessment strategies is the portfolio. Portfolios provide an opportunity for learners to monitor their own progress and take responsibility for meeting goals. Weigel (2002) points out that, through the portfolio approach, "second language learners are acknowledged as contributors and the multicultural resources that the students bring to assessment situations serve as rich data sources." She further delineates the perspective that portfolios designed by second-language learners can help to capture the full rangeof the students' competencies in one or more languages.

Developmental portfolios also enable learners to demonstrate their growth in language proficiency, including oral

language and literacy development; academic achievement; attitudinal variation, in terms of acculturation and learning; and the acquisition of learning strategies (Weigel, 2002). Hence, at the heart of portfolio pedagogy is a place for self assessment guided by learners (Wade & Yarbrough, 1996). E-portfolio assessment may offer other benefits, such as increasing student reflection (Ellsworth, 2002), thereby revealing information that is not elucidated by other assessment methods (Pullman, 2002) and encouraging students to become more active and taking a greater role in assessment and their learning as a whole (Campbell & Schmidt, 2005). Such an approach also gives students more ways to demonstrate their knowledge and makes longitudinal studies possible (Heath, 2002).

In projects and at conferences about e-portfolios, at some point the discussion seems to consistently turn to the issue of how to facilitate meaningful reflection. In this regard, a study conducted by Chen (2005) identifies a structure of students' reflection that includes skills such as forming, expressing, articulating, justifying, and defending an opinion, as well as supporting, challenging, questioning, seeking clarification upon, representing, and building upon others' opinions and sorting fact from opinion. Each of these processes can be structured and supported within the e-portfolio development process. However, they also require skills on the part of the teacher or facilitator. These might include skills that pertain to facilitation, active listening, feedback, intervention, and evaluation.

Methodology

A qualitative case study approach was used for this research effort. According to Wade and Sclater (2005), a case study is a particularly suitable design if the researcher is interested in process.

Participants

The researcher wants to discover, understand, and gain insight; therefore, he or she must select participants from

whom the most can be learned. Hence, data for the current study were collected through the researcher's connection with 18 college - level EFL pre - service teachers, who required students use a portfolio designed especially for the course they were enrolled in. the course title was "Special methods of teaching English as a foreign language". Students' collaboration through the electronic portfolio was set as an assignment for the class. Activities promoted through the course e-portfolio includes group discussions on a specific topic, raising questions and providing answers, uploading useful educational materials of multiple formats, uploading their course assignments and projects, and most importantly reflecting on their learning as college students and reflecting on their teaching performance as pre-service teachers. Then, the researcher who is the designer of the e-portfolio and the instructor of the course constructed a 5-Likert scale questionnaire that was later uploaded in the e-portfolio for the participants to respond to. The questionnaire included 23 questions thematically organized into five categories displayed below in the summary table. Completed surveys were returned to the instructor via email to guarantee the confidentiality of responses. All participants were college EFL learners who were enrolled in a TEFL course as a requirement toward the completion of the Diploma of TEFL in Elementary Schools offered by the.

Implementation

The portfolio project was implemented in an EFL classroom for a semester of 18 weeks. At the beginning of the semester, students learned how to create their own electronic portfolios at a free electronic portfolio web site, a ready-made Web page that calls for only minimal computer skills.

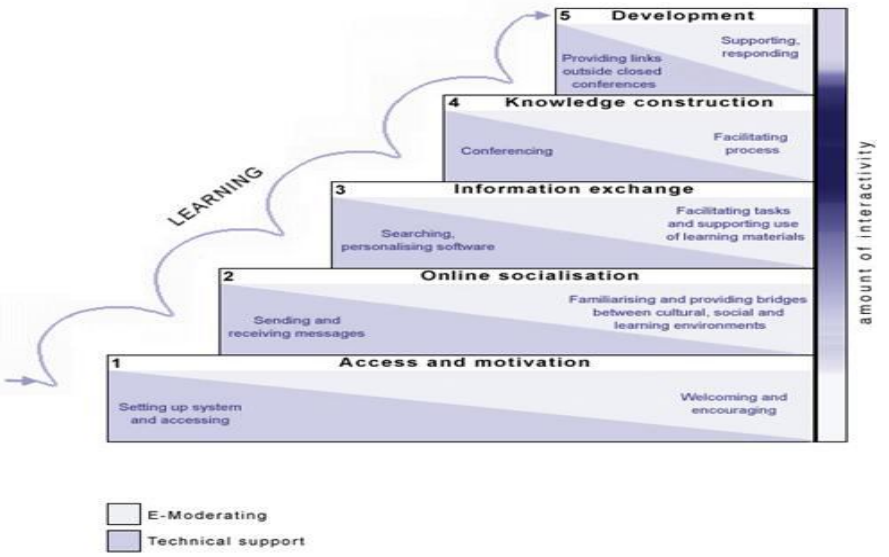
During the semester, the students worked on and uploaded two required 300-word essays with drafts, gave peer feedback, and revised their essays according to teachers' and peers' comments. In addition, they were encouraged

to upload self selected entries, such as diary musings and anecdotes. At the end of the semester, students' portfolios were evaluated and accounted for twenty percent of students' final grade.

Data Collection

The data for the current study were collected through the following tools:

- Questionnaire : Based on Salmon's five-step model (2000), a questionnaire was administered in which participants express their opinions-depending on a 5-scale rating-relating to the effectiveness of their experience in the Mahara e-portfolio throughout the course. Based on three major research questions, the researcher crafted the questionnaire and then forwarded it to a qualified colleague for peer debriefing. Then, the researcher revised the questionnaire in accordance with the com ments that the colleague provided. Models of on-line learning are still being developed and one model presented by Gilly Salmon (2000) and describing an individual learners experience is presented here:



(Salmon, 2000) The following table explains the diagram above:

	STUDENT ACTIVITIES	TUTOR ACTIVITIES
Stage 1 Access and motivation	- Setting up system and accessing	- Welcome and encouragement - Guidance on where to find technical support
Stage 2 On-line socialization	- Sending and receiving messages	- Introductions - Ice-breakers - Ground rules - Netiquette
Stage 3 Information exchange	- Carrying out activities - Reporting and discussing findings	- Facilitate structured activities - Assign roles and responsibilities - Support use of learning materials - Encourage discussions - Summarize findings and/or outcomes
Stage 4 Knowledge construction	- Conferencing - Course-related discussions - Critical thinking applied to subject material - Making connections between models and work-based learning experiences	- Facilitate open activities - Facilitate the process - Asking questions - Encourage reflection. - Tutor is very active at this stage.
Stage 5 Development.	-Use of conferencing in a strategic way - Integration of CMC into other forms of learning - Reflection on learning processes - Students become critical of the medium	- Support - Respond only when required - Encourage reflection - Tutor is less active and hands over to the students

- Students' participation in the course forum in Mahara.

As students share personal stories and ideas and exchange information, students are successfully processing information and become more proactive in their learning, transmission of knowledge, and then create and generalize innovative ideas. The collected data were analyzed qualitatively and coded into the five categories (i.e., the five stages in the survey).

Findings and Discussio Estimating the Reliability and Validity of Data:

To insure the reliability (or internal consistency) and the validity of our data, Cronbach's alpha was applied to the entire survey instrument (i.e., all subscales combined) and, on each individual subscale, as follows:

Reliability statistics for the overall survey instrument

Reliability Statistics

No. of Items	Cronbach's Alpha
23	.843

Reliability statistics for the items of access and motivation

Reliability Statistics

No. of Items	Cronbach's Alpha
6	.238

Reliability statistics for the items of online socialization

Reliability Statistics

No. of Items	Cronbach's Alpha
4	.536

Reliability statistics for the items of information exchange

Reliability Statistics

No. of Items	Cronbach's Alpha
3	.302

Reliability statistics for the items of knowledge construction

Reliability Statistics

No. of Items	Cronbach's Alpha
5	.444

Reliability statistics for the items of development

Reliability Statistics

No. of Items	Cronbach's Alpha
5	.819

Summary of Reliability and Validity Statistics

No.	Statements	No. of items	Reliability	Validity*
1	Students' opinion of using the online portfolio as an easily accessible and motivating learning environment	6	0.238	0.487
2	Students' opinion of using the online portfolio as a socializing learning environment	4	0.536	0.732
3	Students' opinion of using the online portfolio as a source of information and knowledge exchange	3	0.302	0.549
4	Students' opinion of using the online portfolio as a knowledge development tool	5	0.444	0.666
5	Students' opinion of using the online portfolio as a tool that fosters students' reflective thinking and assessment	5	0.819	0.918
OVERALL		23	0.843	0.918

*Validity is calculated by taking the square root of reliability.

From the summary in the table above, we find the following:

- The reliability of the first group of items (questions) - relating to the students' opinion of using the online portfolio as an easily accessible and motivating learning environment - is 0.238 or (23.8%)
- The reliability of the first group of items (questions) - relating to the students' opinion of using the online portfolio as a socializing learning environment - is 0.536 or (53.6%)
- The reliability of the first group of items (questions) - relating to the students' opinion of using the online portfolio as a source of information and knowledge exchange - is 0.302 or (30.2%)
- The reliability of the first group of items (questions) - relating to the students' opinion of using the online portfolio as a knowledge development tool - is 0.444 or (44.4%)
- The reliability of the first group of items (questions) - relating to the students' opinion of using the online portfolio as a tool that fosters students' reflective thinking and assessment - is 0.819 or (81.9%)
- The overall reliability of the survey instrument is 0.843 or (84.3%)

Except for the first group, the results show a relatively high estimated reliability as it ranges from 0.30 to 0.81 for the other groups. Despite the low reliability of the first group (0.238), the overall estimated reliability of the survey (0.843) seems to be sufficient to conclude that the consistency of the measures is generally reliable, and we can conduct further analysis. This is also confirmed by the high validity that is estimated, which ranges from 0.41 to 0.91 for the subgroups and 0.91 as an overall validity of the study survey.

After collecting the data, the findings attest that the EFL students' online teaching portfolio is the best method with which to impart knowledge. In comparison to the conventional methods of EFL teaching in various institutions, the contemporary online portfolio method strives to show that online portfolio learning is equally, if not more, productive in comparison to the traditional methods (Avraamidou & Zembal-Saul, 2004). From the findings in the first table, it is evident that the online teaching portfolio presents a highly motivating environment for learning.

The motivational aspect that the online portfolio of teaching brings forth is very important since the learners it is something that the students are able to embrace/. They may find it easier to grasp the concepts, due to the fact that they are familiar with the use of computers and their various applications.

The social learning environment that is created through the use of an online portfolio enhances the relation between the individuals in the learning institution. The contemporary method of learning allows the learners to maximally exchange the information and knowledge they have in an emancipated environment. In such a case, the learners are most likely to grasp the concepts that they are being tutored. There is also total emancipation between the EFL teachers and their learners. Consequently, individuals have an opportunity to inquire about any concept that they have not yet understood.

The online portfolio for EFL education is also acknowledged as a tool for knowledge sharing. The tutor's work is, at times, reduced due to the fact that the learners indeed depend upon their colleagues in order to master various concepts. The effective knowledge sharing in the online portfolio allows the learners to fully benefit from the various sessions (Foote & Vermette, 2001). The online method

of learning is preferred by most students since it enhances reflective thinking and assessment.

According to the findings of this research, the online teaching portfolio is highly reliable. Most of the respondents have found the online teaching portfolio to have a positive impact on their learning experience in their respective educational institutions. The following data provides calculations of the frequencies of respondents' scores:

- The use of Mahara has provided me with a gentle introduction to new online learning technologies.

acc1

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Rarely	1	5.6	5.6	5.6
	Sometimes	2	11.1	11.1	16.7
	Often	4	22.2	22.2	38.9
	Most of the	11	61.1	61.1	100.0
	Total	18	100.0	100.0	

- My participation in Mahara gives me a professional online presence as an EFL learner.

acc2

		Frequenc	Percent	Valid Perce	Cumulativ Percent
Valic	Sometime	9	50.0	50.0	50.0
	Often	6	33.3	33.3	83.3
	Most of th	3	16.7	16.7	100.0
	Total	18	100.0	100.0	

- My participation in the Mahara forum allows me to focus my attention on the type of EFL skill that I mos want to pursue and teach in the future.

acc3

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Rarely	1	5.6	5.6	5.6
	Sometimes	5	27.8	27.8	33.3
	Often	7	38.9	38.9	72.2
	Most of the tim	5	27.8	27.8	100.0
	Total	18	100.0	100.0	

- The Web site included a course syllabus, a sample projects plan, sample course evaluation questions, and a listing of teaching resources.

acc4

		Frequency	Percent	Valid Percen	Cumulative Percent
Valid	Often	3	16.7	16.7	16.7
	Most of the ti	15	83.3	83.3	100.0
	Total	18	100.0	100.0	

- The course site in Mahara resolved many assessment problems, such as class participation.

acc5

		Frequency	Percent	Valid Percen	Cumulative Percent
Valid	Sometimes	2	11.1	11.1	11.1
	Often	4	22.2	22.2	33.3
	Most of the ti	12	66.7	66.7	100.0
	Total	18	100.0	100.0	

- The course site in Mahara was easy to navigate and has a consistent look and feel.

acc6

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Rarely	1	5.6	5.6	5.6
	Sometimes	4	22.2	22.2	27.8
	Often	3	16.7	16.7	44.4
	Most of the tir	10	55.6	55.6	100.0
	Total	18	100.0	100.0	

- Participating in the course forum through Mahara socially motivates me to please my colleagues and my instructor.

on7

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sometimes	2	11.1	11.1	11.1
	Often	4	22.2	22.2	33.3
	Most of the tim	12	66.7	66.7	100.0
	Total	18	100.0	100.0	

- The social participation in the course forum through Mahara motivates me to use my English language skills proficiently.

on8

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Almost never	1	5.6	5.6	5.6
	Rarely	2	11.1	11.1	16.7
	Sometimes	2	11.1	11.1	27.8
	Often	6	33.3	33.3	61.1
	Most of the tim	7	38.9	38.9	100.0
	Total	18	100.0	100.0	

- I will continue to use my EFL teaching portfolio long after our course has been completed!

on9

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Rarely	2	11.1	11.1	11.1
	Sometimes	5	27.8	27.8	38.9
	Often	3	16.7	16.7	55.6
	Most of the time	8	44.4	44.4	100.0
	Total	18	100.0	100.0	

- My active contribution and involvement allows other students on the network to acknowledge my resources, contributions, and ideas - creating reciprocal relationships and shared understandings.

on10

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Rarely	3	16.7	16.7	16.7
	Sometimes	6	33.3	33.3	50.0
	Often	6	33.3	33.3	83.3
	Most of the tim	3	16.7	16.7	100.0
	Total	18	100.0	100.0	

- Using the course portfolio provides a durable, portable, navigable alternative to hard-copy samples

in11

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sometimes	4	22.2	22.2	22.2
	Often	4	22.2	22.2	44.4
	Most of the ti	10	55.6	55.6	100.0
	Total	18	100.0	100.0	

- The course Web site is ideal for showing help systems, interactive content, and multimedia that enhance my English language skills

in12

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Rarely	1	5.6	5.6	5.6
	Sometimes	3	16.7	16.7	22.2
	Often	8	44.4	44.4	66.7
	Most of the tim	6	33.3	33.3	100.0
	Total	18	100.0	100.0	

- The additional feedback that peers provide is a valuable means for enriching and informing the assessment process of my English language skills.

in13

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Almost never	1	5.6	5.6	5.6
	Rarely	3	16.7	16.7	22.2
	Sometimes	5	27.8	27.8	50.0
	Often	6	33.3	33.3	83.3
	Most of the tim	3	16.7	16.7	100.0
	Total	18	100.0	100.0	

- The course Web site enables any number of people to simultaneously review one's work that is pertinent to TEFL.

kn14

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sometimes	4	22.2	22.2	22.2
	Often	3	16.7	16.7	38.9
	Most of the time	11	61.1	61.1	100.0
	Total	18	100.0	100.0	

- The course Web site is a helpful way to see other work that can help to generate ideas for one's own work and construct knowledge of TEFL.

kn15

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sometimes	3	16.7	16.7	16.7
	Often	5	27.8	27.8	44.4
	Most of the tim	10	55.6	55.6	100.0
	Total	18	100.0	100.0	

- Participating in the Mahara forum fosters a shift from traditional EFL teaching to online language pedagogy and course design.

kn16

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Almost never	1	5.6	5.6	5.6
	Sometimes	2	11.1	11.1	16.7
	Often	3	16.7	16.7	33.3
	Most of the time	12	66.7	66.7	100.0
	Total	18	100.0	100.0	

- Combining data from different sources through the course Web site leads to the creation of new EFL teaching methodologies and techniques.

kn17

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sometimes	2	11.1	11.1	11.1
	Often	8	44.4	44.4	55.6
	Most of the tin	8	44.4	44.4	100.0
	Total	18	100.0	100.0	

- The use of the course Web site increased the number of active participations in an architectural way.

kn18

		Frequency	Percent	Valid Percen	Cumulative Percent
Valid	Sometimes	3	16.7	16.7	16.7
	Often	9	50.0	50.0	66.7
	Most of the t	6	33.3	33.3	100.0
	Total	18	100.0	100.0	

- The course portfolio provides a "richer picture" of students, their learning, and EFL their competencies.

de19

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sometimes	7	38.9	38.9	38.9
	Often	4	22.2	22.2	61.1
	Most of the ti	7	38.9	38.9	100.0
	Total	18	100.0	100.0	

- I was actively involved in my processes of learning the language.

de20

		Frequency	Percent	Valid Percen	Cumulative Percent
Valid	Rarely	1	5.6	5.6	5.6
	Sometimes	6	33.3	33.3	38.9
	Often	6	33.3	33.3	72.2
	Most of the t	5	27.8	27.8	100.0
	Total	18	100.0	100.0	

- The course portfolio provides a means for me to learn to manage my English language development.

de21

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Almost never	2	11.1	11.1	11.1
	Rarely	1	5.6	5.6	16.7
	Sometimes	6	33.3	33.3	50.0
	Often	3	16.7	16.7	66.7
	Most of the tim	6	33.3	33.3	100.0
	Total	18	100.0	100.0	

- The course portfolio provides a means for me to learn to manage my professional development as an EFL instructor.

de22

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Rarely	2	11.1	11.1	11.1
	Sometimes	4	22.2	22.2	33.3
	Often	6	33.3	33.3	66.7
	Most of the tim	6	33.3	33.3	100.0
	Total	18	100.0	100.0	

- The online portfolio assessment system of the course helped us to demonstrate our English language skills more completely, thus achieving more successful outcomes.

de23

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sometimes	6	33.3	33.3	33.3
	Often	5	27.8	27.8	61.1
	Most of the time	7	38.9	38.9	100.0
	Total	18	100.0	100.0	

A calculation of the weighted averages of scores to show the opinion of respondents on each concept indicates:

The students' opinion of using the online portfolio as an easily accessible and motivating learning environment

Statements	Almost never	Rarely	sometimes	Often	Most of the time	Weighted average	Standard Deviation	Opinion
	No	No	No	No	No			
	%	%	%	%	%			
1- The use of Mahara has given me a gentle introduction to new online learning technologies.		1	2	4	11	4.39	.916	Most of the time
		5.6	11.1	22.2	61.1			
2- My participation in Mahara gives me a professional online presence as an EFL learner.			9	6	3	3.67	.767	Often
			50	33.3	16.7			
3- My participation in the Mahara forum allows me to focus my attention on the type of EFL skill that I most want to pursue and teach in the future.		1	5	7	5	3.89	.900	Often
		5.6	27.8	38.9	27.8			
4-The Web site included a course syllabus, a sample of projects plan, sample course evaluation questions, and a listing of teaching resources.				3	15	4.83	.383	Most of the time
				16.7	83.3			
5- The course site in Mahara resolved many assessment problems, such as class participation.			2	4	12	4.56	.705	Most of the time
			11.1	22.2	66.7			
6- The course site in Mahara was easy to navigate and has a consistent look and feel.		1	4	3	10	4.22	1.003	Often
		5.6	22.2	16.7	55.6			
Overall opinion on statements		3	40	27	56	4.2593	.36703	Most of the time
		2.38	31.74	21.42	44.44			

The students' opinions of using the online portfolio as a socializing learning environment

Statements	Almost never	Rarely	sometimes	Often	Most of the time	Weighted average	Standard. Deviation	pinion
	No	No	No	No	No			
	٪	٪	٪	٪	٪			
7- Participating in the course forum through Mahara socially motivates me to please my colleagues and my instructor.			2	4	12	4.56	.705	Most of the time
			11.1	22.2	66.7			
8- The social participation in the course forum through Mahara motivates me to use my English language skills proficiently.	1	2	2	6	7	3.89	1.231	Often
	5.6	11.1	11.1	33.3	38.9			
9-I will continue to use my EFL teaching portfolio long after our course has been completed!		2	5	3	8	3.94	1.110	Often
		11.1	27.8	16.7	44.4			
10-My active contribution and involvement allows other students on the network to acknowledge my resources, contributions, and ideas — creating reciprocal relationships and shared understandings.		3	6	6	3	3.50	.985	Often
		16.7	33.3	33.3	16.7			
Overall opinion on statements	1	7	15	19	30	3.9722	.66360	Often
	1.38	9.7	20.8	26.3	41.6			

The students' opinion of the use of the online portfolio as a source of information and knowledge exchange

Statements	Almost never	Rarely	sometimes	Often	Most of the time	Weighted average	Standard. Deviation	Opinion
	No	No	No	No	No			
	٪	٪	٪	٪	٪			
11-Uisng the course portfolio provides a durable, portable, navigable alternative to hard-copy samples.			4	4	10	4.33	.840	Most of the time
			22.2	22.2	55.6			
12-The course Web site is ideal for showing help systems, interactive content, and multimedia that enhance my English language skills.		1	3	8	6	4.06	.873	Often
		5.6	16.7	44.4	33.3			
13-The additional feedback that peers provide is a valuable means for enriching and informing the assessment process of my English language skills.	1	3	5	6	3	3.39	1.145	Often
	5.6	16.7	27.8	33.3	16.7			
Overall opinion on statements	1	4	12	18	19	3.9259	.62157	Often
	1.8	7.4	22.2	33.3	35.1			

Students' opinion of the use of the online portfolio as a knowledge developing tool.

Statements	Almost never	Rarely	sometimes	Often	Most of the time	Weighted average	Standard. Deviation	Opinion
	No	No	No	No	No			
	٪	٪	٪	٪	٪			
14-The course Web site enables any number of people to simultaneously review one's work pertinent to TEFL.			4	3	11	4.39	.850	Most of the time
			22.2	16.7	61.1			
15-The course Web site is a helpful way to see other works that can help to generate ideas for one's own work and construct knowledge of TEFL.			3	5	10	4.39	.778	Most of the time
			16.7	27.8	55.6			
16-Participating in the Mahara forum enables us to shift from traditional EFL teaching to online language pedagogy and course design.	1		2	3	12	4.39	1.092	Most of the time
	5.6		11.1	16.7	66.7			
17-Combining data from different sources through the course Web site leads to the creation of new EFL teaching methodologies and techniques.			2	8	8	4.33	.686	Most of the time
			11.1	44.4	44.4			
18- Use of the course Web site increased the number of active participations in an architectural way.			3	9	6	4.17	.707	Often
			16.7	50	33.3			
Overall opinion on statements	1		14	28	47	4.3333	.46526	Most of the time
	1.1		15.5	31.1	52.2			

Students' opinion on the use of the online portfolio as a tool that fosters students' reflective thinking and assessment

Statements	Almost never	Rarely	sometimes	Often	Most of the time	Weighted average	Standard. Deviation	Opinion
	No	No	No	No	No			
	٪	٪	٪	٪	٪			
19- The course portfolio provides a "richer picture" of students, their learning, and their competencies of EFL.			7	4	7	4.00	.907	Often
			38.9	22.2	38.9			
20-I was actively involved in my processes of learning the language.		1	6	6	5	3.83	.924	Often
		5.6	33.3	33.3	27.8			
21-The course portfolio provides a means for me to learn to manage my English language development.	2	1	6	3	6	3.56	1.338	Often
	11.1	5.6	33.3	16.7	33.3			
22-The course portfolio provides a means for me to learn to manage my professional development as an EFL teacher.		2	4	6	6	3.89	1.023	Often
		11.1	22.2	33.3	33.3			
23-The online portfolio assessment system of the course helped us to demonstrate our English language skills more completely, thus achieving a more successful outcome.			6	5	7	4.06	.873	Often
			33.3	27.8	38.9			
Overall opinion on statements	2	4	29	24	31	3.8667	.78215	Often
	2.2	4.4	32.2	26.6	34.4			

Estimating the relationships between the five statements:Correlations

		Access and Motivation	Online Socialization	Information Exchange	Knowledge Construction
Access and Motivation	Pearson Correlation				
	Sig. (2-tailed)				
	N				
Online Socialization	Pearson Correlation	.384			
	Sig. (2-tailed)	.116			
	N	18			
Information Exchange	Pearson Correlation	.175	.565(*)		
	Sig. (2-tailed)	.487	.015		
	N	18	18		
Knowledge Construction	Pearson Correlation	.429	.803(**)	.701(**)	
	Sig. (2-tailed)	.076	.000	.001	
	N	18	18	18	
Development	Pearson Correlation	.189	.593(**)	.398	.666(**)
	Sig. (2-tailed)	.453	.009	.102	.003
	N	18	18	18	18

** Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).*

*** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).*

From the correlation matrix above, it is evident that:-

- Online socialization is correlated with information exchange (56.5%), knowledge construction (80.3%), and development (59.3%)
- Information exchange is correlated with knowledge construction (70.1%)
- Knowledge construction is correlated with development (66.6%)

Emancipated online socialization among EFL learners through e-portfolio learning usually boosts the opportunities of information exchange. The moment individuals share the concepts that they have been utilizing in class, their knowledge of certain concepts of which they were unaware highly improves. Whenever students engage in an online academic interaction, the ability of the learner to develop new ideas highly improves. The construction of new ideas also highly improves the development of the learners' knowledge.

Recommendations

The electronic portfolio of learning in educational institutions should be highly encouraged in diverse countries because the use of online technologies allows for the easy collection and organization of data in diverse formats. This method also allows for effortless maintenance and revision of the learning materials. The Internet-based portfolios are also not restricted by either time or space.

There is a need to implement the e-portfolio method of learning in various countries around the globe in order to create an easily accessible and motivating learning environment that facilitates an effective learning activity for all students. This method should also be encouraged for the purpose of creating an emancipated socializing learning environment to facilitate an effortless mastery of the tutored concepts(Ellsworth, 2002). Due to the fact that the electronic method of learning is a source of both knowledge and

information exchange, implementing this method will aid in enhancing an effective learning activity.

The implementation of this method will help to boost the level of knowledge among the EFL learners since the e-portfolio is attested as a basic tool for developing knowledge among those whom are interested in the topic at hand. The electronic method of learning ought to be encouraged to facilitate the assessment of the learners. The EFL learners will be able to gauge themselves whether or not they have understood the tutored concepts.

Due to its positive outcomes, the e-portfolio program merits implementation in various learning institutions. The program usually aims to raise an independent attitude among the students toward learning a language. This program is also relevant since it helps in the incorporation of multimedia technology as an underpinning of the activities conducted within the classroom.

It is of great importance to note that, in many EFL situations, most institutions cannot afford multimedia technology resources. In addition, these institutions lack adequate space for the installation and maintenance of multimedia centers; for instance, ELC. This poses a challenge to most of the language tutors. They should devise ways to improve the state of their classrooms so that their students can maximally benefit from the e-portfolio learning program.

The government should subsidize the initiation of the required multimedia centers since most governmental policies emphasize equal learning opportunities among EFL learners. The provision of funds to develop ELCs will give all learners an opportunity to benefit from the learning e-portfolio.

Conclusion

In colleges of education, e-portfolios are being used as tools for assessment. Others choose to create a personal e-

portfolio as a collection of their college work and reflection of their experiences. An e-portfolio can also be used in support of career planning and resume building, advising and academic planning, academic evaluation and assessment, and as a tool for self-reflection. Indeed, there are many valid reasons and practical applications for the creation of an e-portfolio - and as multimedia technology continue to evolve and more students gain access to e-portfolio software, the adoption of e-portfolios in higher education will continue to increase.

The idea behind the e-portfolio is that students should be able to use their own tools for learning. According to Weigel (2002), "The e-portfolio tools that students will use will be those that are easy for them to use and that will let them use the media and communications methods that they are using in their everyday lives. The tool must motivate the student. The tool must have an interface and features that motivates the students; it must have something that makes them want to use the tool for their own enjoyment" (p. 88).

The suggestion is simple: Implement a program that seeks to foster within the student an autonomous attitude toward learning a language and the integration of multimedia technology as a reinforcement of in-classroom activities.

It is important to recognize the fact that, in many EFL situations, not all schools have the resources and space to install and maintain a multimedia center such as the ELC. Nevertheless, it is a challenge for language teachers to seek ways to improve our classes.

It is also important for governments to provide subsidies in order to enhance effectual EFL learning methods. Since this is a global issue, government in all countries should help by providing funds for the creation of space and initiation of multimedia centers. Through this approach, all

EFL learners will be able to achieve the utmost benefit from the electronic-based method of learning.

References

- Abrami, P. & Barrett, H. (2005). Directions for research and development on electronic portfolios. *Canadian Journal of Learning and Technology*, *31*(3), 25-27.
- Avraamidou, L., & Zembal-Saul, C. (2004). Exploring the influence of web-based portfolio development on learning to teach elementary science. *Journal of Technology and Teacher Education, 11*(3), 41-42.
- Barrett, H. (2000). Create your own electronic portfolio. *Learning and Leading With Technology, 27*(7), 14-21.
- Batson, T. (2002). The electronic portfolio boom: *What's it all about? 16*(5), 14-17.
- Campbell, M. I., & Schmidt, K. J. (2005). Polaris: An undergraduate online portfolio system that encourages personal reflection and career planning. *International Journal of Engineering Education*, *21*(5), 93-94.
- Chamot, U. A., & O'Malley, M. J. (1994). *The CALLA handbook: Implementing the cognitive language learning approach.* Reading, MA: Addison Wesley.
- Chen, M. Y. (2005). *Peer and self-assessment in EFL classrooms: Selected papers of the fourteenth international symposium on English teaching.* Taipei: Crane Publishing.
- Dickinson, L. (1987). *Self instruction in language learning.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellsworth, J. (2002). Using student portfolios to increase reflective practice among elementary teachers. *Journal of Teacher Education*, *53*(4), 52-70.
- Foote, C.J., & Vermette, P.J. (2001). Teaching portfolio 101: Implementing the teaching portfolio in introductory courses. *Journal of Instructional Psychology*, *28*(1), 31-37.
- Hartnell-Young, E. & Morriss, M. (2007). *Digital portfolios: Powerful tools for promoting professional growth and reflection,* Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Heath, M. (2002). Electronic portfolios for reflective self assessment.*Teacher Librarian* , *30*(1), 19-23.
- Huang, H., & Hung, S. (2010). Effects of electronic portfolios on EFL oral performance .*The Asian EFL Journal Quarterly*, 192-212.

- McIsaac, S. M., & Gunawardena, C. N. (1996). *Distance Education.* New York: Simon and Schuster Macmillan.
- O'Malley, J. M., & Valdes, L. (1996). *Authentic assessment for English language learners: Practical approaches for teachers.* New York: Addison Wesley Publishing Co.
- Pullman, G. (2002). Electronic portifolios revisted. *the efolios project, computers and composition*, *19*(1),151-169.
- Salmon, G. (2000). E-tivities: The key to active online learning. London: Kogan Page.
- Sherry, A., & Bartlett, A. (2005). Worth of electronic portfolios to education majors: A two by four perspective. *Journal of Educational Technology Systems*, *33(*4), 39-49.
- Wade, A., & Sclater, J. (2005). An electronic portfolio to support learning. *Canadian Journal of Learning and Technology*, *31*(3), 35-38.
- Wade, R. C., & Yarbrough, D. B. (1996). Portfolios: A tool for reflective thinking in teacher education. *An International Journal of Research and Studies*, *12*(1), 63.
- Weigel, V. (2002). *Deep learning for a digital age: Technology's untapped potential to enrich higher education*. San Francisco: Jossey-Bass

Dedication

This work is dedicated to my father and mother who wanted me to be a brain artist. I exceeded their expectations and became a scholar. It is also for the memory of my niece Nisreen who passed away though my soul mate, in the past, now, and in the future.

❋❋❋❋❋❋❋

((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 .....

الوظيفـــــــة .....

جهـــة العمـــل .....

الجنسيـــــــة .....

عنوان المراسلـــة .....

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.
- 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 mahersabry2121@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 .