﴿ بسم الله الرحمن الرحيم ﴾

كلية التربية
المجلة التربوية
* * *

فاعلية برنامج في ضوء معايير الجودة الشاملة لتحسين الأداء التدريسي والاتجاه نحو مهنة التدريس للطلاب المعلمين شعبة التربية الفنية (كلية التربية النوعية)

إعداد
د / أمنيه محمد إبراهيم أحمد
مدرس المناهج وطرق تدريس التربية الفنية
كلية التربية – جامعة أسيوط

المجلة التربوية – العدد الأربعون – أبريل ٢٠١٥م

مـقـدمـة :

يُعد المعلم هو الأساس الذي تقوم عليه العملية التعليمية، لذا فإن كليات التربية والتربية النوعية تهتم بالإعداد المهني للمعلم والذي يتمثل في إعداده من الناحية التربوية، ولذلك تم وضع برنامج التربية العملية ليمارس الطالب المعلم بعض المهارات الفنية من خلال الكفايات التدريسية المتمثلة في كفايات التخطيط والتنفيذ والتقويم للدرس بهدف ربط الجانب النظري الأكاديمي بالجانب العملي التربوي من خلال الممارسة الفعلية للتدريس داخل الميدان بتوجيه وإرشاد من المشرف الأكاديمي.

ويتطلب تعليم وتعلم هذه الكفايات وما تتضمنه من أداءات تدريسية للطالب / المعلم أن تتعدد جوانب إعداده أكاديمياً وثقافياً وتربوياً وتتداخل فيما بينها لإعداد الطلاب المعلمين الإعداد اللازم لمهنة التدريس حيث لا يعد إتقان المعلم لتخصصه الأكاديمي هو المعيار الوحيد للحكم على جودة أدائه فالجانب المهني التربوي أيضاً له تأثير كبير في تشكيل الأداءات التدريسية للطلاب المعلمين وفي هذا السياق يرى هنري رويبر (Henary, Weber) أن الإعداد التربوي يهدف إلى توعية الطالب بالفلسفة التربوية المرجوة وبالأهداف التربوية التي ينبغي أن يحققها عندما يصبح معلماً، كما يزوده بالمعلومات والمهارات والاتجاهات التي تمكنه من القيام بمهنة التدريس على خير وجه وفهم تلاميذه وإدراك قدراتهم واستعداداتهم وميولهم واتجاهاتهم (Henary, Weber, 2010, 11).

ويحتل موضوع جودة أداء المعلم أهمية كبيرة في العالم نظراً لما للمعلم من تأثير كبير في بناء الأمم، فالمعلم هو حجر الزاوية في العملية التعليمية والقائم بتنفيذ المنهج لذلك وجب تدريبه وتأهيله بصورة مستمرة في ضوء مفهوم الجودة الشاملة.

يتضح مما سبق أهمية جودة أداء المعلم بصفة عامة وما يهمنا في هذا البحث جودة معلم التربية الفنية بصفة خاصة وتحديد متطلبات ومعايير جودة أدائه.

وترى الباحثة أن إعداد أداة لتقويم الأداء التدريسي لطلاب معلمي كلية التربية النوعية قسم التربية الفنية في ضوء معايير الجودة الشاملة يزداد أهمية مع الزيادة الملموسة في عدد هذه الكليات والزيادة الواضحة في أعداد الطلاب المعلمين المنتظمين فيها والمتقدمين على الالتحاق بها مما يستلزم ضرورة إعادة النظر في برامج وخطط الدراسة في تلك الكليات حتى نطمئن إلى مسايرة هذه الخطط وتلك البرامج لكل ما هو جديد ومستحدث في مجال إعداد المعلم وتقنيته وفق معايير الجودة الشاملة.

تؤدي الاتجاهات دوراً مهماً في حياة الفرد باعتبارها مكوناً من مكونات الشخصية حيث تعد من موجهات سلوك الفرد ولنجاح الفرد في حياته سواء في دراسته أو في عمله لابد من توافر الاتجاه الإيجابي لديه نحو دراسته أو عمله (عبير كمال محمد، ٢٠١٢، ٨١). وفي ضوء ما سبق فإن الاتجاه الإيجابي نحو مهنة التدريس هو أساس العملية التعليمية والدعامة الأولى لنجاح الطالب المعلم بشعبة التربية الفنية في مهنته وهو العنصر الأساسي والفعال لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة.

مشكلة البحث:

إن إعداد المعلم من أهم القضايا الخاصة بالتطوير التربوي في المؤسسات التعليمية في العديد من دول العالم حيث هناك العديد من التوجيهات والدعوات المتتالية لتطوير نوعية وجودة التعليم وضرورة إعداد معلم يمكنه القيام بأدوار مختلفة في عالم يتسم بالتغير المستمر. إن تجويد التعليم أصبح عملية ضرورية من أجل مواجهة تحديات العصر وحيث أن كفايات المعلم هي أعمدة الجودة النوعية وهي المتغير النشط في معادلة الإنجاز الأكاديمي فإنه لابد من أن تتكاتف الجهود وتتضاعف من أجل إعداد المعلمين وفق الأسس العلمية والنظريات التربوية والنفسية (عبدالموجود ، المغربي، ٢٠٠٥، ٢٥٩).

وبالنظر إلي برامج إعداد المعلمين في كليات التربية علي حد علم الباحثة أنها تعاني أوجه قصور حيث ينقصها الكثير من الجوانب والمهارات العملية والتي تتمثل في التدريب علي الأداء التدريسي وربط هذه الأداءات التدريسية بالاتجاه نحو مهنة التدريس والتي لها قيمة عالية في المجتمع ومن هذا المنطلق ومن واقع الخطة الدراسية التي ينقصها الاهتمام بالأداءات التدريسية في ضوء معايير الجودة الشاملة وتحسين الاتجاه نحو مهنة التدريس تحددت مشكلة هذه الدراسة.

وكذلك أحست الباحثة بالمشكلة من خلال نتائج وتوصيات الدراسات السابقة ومن خلال مقابلات الطلاب المعلمين وسؤالهم عن مدى إلمامهم بمعايير الجودة الشاملة الواجب توافرها في أدائهم التدريسي ومدى تطبيقهم لتلك المعايير ولقد أكد معظمهم أنهم يحتاجون إلى التدريب على تلك المعاير وتأكيداً على ما سبق حاولت الباحثة الوصول إلى أهم ما ينقص أداء الطلاب المعلمين. بناء على ما سبق قامت الباحثة بإعداد برنامج تدريبي

لتحسين الأداء التدريسي للطلاب المعلمين شعبة التربية الفنية كلية التربية النوعية في ضوء معايير الجودة الشاملة وأثر ذلك في الاتجاه نحو مهنة التدريس.

أسئلة الدراسة :

١- ما فاعلية برنامج تدريبي في ضوء معايير الجودة الشاملة لتحسين الأداء التدريسي في مرحلة التخطيط؟

٢- ما فاعلية برنامج تدريبي في ضوء معايير الجودة الشاملة لتحسين الأداء التدريسي في مرحلة التنفيذ؟

٣- ما فاعلية برنامج تدريبي في ضوء معايير الجودة الشاملة لتحسين الأداء التدريسي في مرحلة التقويم؟

٤- ما فاعلية برنامج تدريبي في ضوء معايير الجودة الشاملة لتحسين الاتجاه نحو مهنة التدريس للطلاب المعلمين شعبة التربية الفنية كلية التربية النوعية؟

فروض الدراسة :

للإجابة عن أسئلة البحث تمت صياغة الفروض التالية:

١- يوجد فرق دال إحصائياً < (٠.٠٥) بين متوسطي درجات الطلاب المعلمين شعبة التربية الفنية في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الأداء التدريسي في مجال التخطيط للتدريس لصالح التطبيق البعدي للبطاقة.

٢- يوجد فرق دال إحصائيا < (٠.٠٥) بين متوسطي درجات الطلاب المعلمين شعبة التربية الفنية في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الأداء التدريسي في مجال التنفيذ للتدريس لصالح التطبيق البعدي للبطاقة.

٣- يوجد فرق دال إحصائياً < (٠.٠٥) بين متوسطي درجات الطلاب المعلمين شعبة التربية الفنية في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الأداء التدريسي في مجال التقويم للتدريس لصالح التطبيق البعدي للبطاقة.

٤- يوجد فرق دال إحصائياً < (٠.٠٥) بين متوسطي درجات الطلاب المعلمين شعبة التربية الفنية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس اتجاهات الطلاب المعلمين نحو مهنة التدريس لصالح التطبيق البعدي.

عينة الدراسة :

تكونت عينة الدراسة من ٣٠ طالباً وطالبة من الطلاب المعلمين شعبة التربية الفنية بالفرقة الرابعة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية وتم التطبيق خلال الفصل الدراسى الثانى من العام الدراسى ٢٠١٣/٢٠١٤م.

مصطلحات الدراسة :

- الأداء :

في اللغة (أدى)، (تأدية)، (أداء) ويعني قضاء الأمر علي أكمل وجه (ابن منظور، ١٩٨٤، ١٩٨).

وعرفه أحمد اللقاني وعلي الجمل بأنه ما يصدر عن الفرد من سلوك لفظي أو مهاري وهو يستند على خلفية معرفية ووجدانية معينة وهذا الأداء يكون عادة على مستوى معين ويظهر من قدرته أو عدم قدرته على أداء عمل معين (أحمد اللقاني، علي الجمل، ١٩٩٩، ١٢).

وعرفه عادل الأشول بأنه السلوك الملاحظ في موقف معين ويستدل عليه من ملاحظة سلوك الفرد (عادل الأشول، ١٩٨٧، ٧١٦).

* الأداء التدريسي :

عرفت نادية إبراهيم الأداء التدريسي بأنه سلوك المعلم فى أثناء قيامه بمهمة التدريس وهو انعكاس لما لديه من كفاءات تدريسية والتي تتمثل في قدرته على إدارة عملية تدريس المادة بصورة فعالة بناء على تخطيط المواقف الدراسية التي تثير اهتمامات الطلاب وتنمي تفكيرهم ومشاعرهم وسلوكهم وتدفعهم إلى البحث المستمر لمواجهة مشكلات الحياة وتحديات العصر (نادية إبراهيم، ٢٠٠٦، ٨٤).

ويعرفه غازي رواقه وآخرون بأنه سلسلة الإجراءات والتدابير والممارسات التي يقوم بها المعلم قبل الحصة الصفية وفى أثنائها وتشمل: التخطيط، والتنفيذ، والتقويم ، وإدارة الصف وضبطه والسلوك الشخصي للمعلم، والعلاقة المتبادلة بينه وبين تلاميذه داخل الحجرة الصفية (غازي رواقه وآخرون، ٢٠٠٥، ١٣٩).

وفي ضوء ذلك توصلت الباحثة للتعريف الحالي للأداء التدريسي بما يتناسب مع البحث الحالي كما يلي وهو سلسلة الأداءات السلوكية التي يقوم بها الطالب المعلم بشعبة التربية الفنية وذلك بغرض ترجمة وتوظيف معظم المفاهيم والمبادئ والنظريات التربوية التي

درسها نظرياً بحيث تظهر في شكل ممارسات عملية يمكن ملاحظتها وقياسها من خلال أدائه في المواقف التعليمية المختلفة.

* المعايير:

عرفتها وزارة التربية والتعليم بأنها محددات لمستويات الجودة المنشودة في منظومات التعليم والتعلم بكل عناصر التربوية (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٦، ٨٢).

ويرى أحمد حسين أنها سلسلة من المواصفات القياسية المتفق عليها والتي تصدرها الهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد والتي ينبغي توافرها في النظام التعليمي للتأكد من أن المخرجات تحقق الرغبات المطلوبة وتحقق توقعات المجتمع (أحمد حسين عبد المعطي، ٢٠١٠، ٣).

وهناك افتقاد إلى الاتفاق حول مصطلح المعايير فقد أخذت زوايا عديدة في التعريف مثل: المحتوى، والأداء، وفرص التعلم، والمنهج، ومنح رخصة مزاولة المهنة، ويتمثل المعيار التعليمي في أنه تحديد للمستوى الملائم والمرغوب من إتقان المحتوى والمهارات ويمتد أيضاً لمعايير التدريس (كمال زيتون، ٢٠٠٤، ١١٥).

* الجودة :

الجودة في اللغة كلمة أصلها "جود" والجيد نقيض الرديء، وجاد الشيء جوده، وجودا أي صار جيداً، وأجاد أي أتى بالجيد من القول والفعل (ابن منظور، ١٩٨٤، ٧٢).

وتعرف جودة التعليم بأنها تحقيق الدقة والإتقان من خلال التحسين المستمر للعملية التعليمية (السيد عبدالعزيز البهواشي، ٢٠٠٧، ٢٠).

* الجودة الشاملة:

عرفها دكسترا أز هانسن Dexter A. Hansen على أنها عملية لإدارة الجودة والتي لابد أن تكون طريقة مستمرة في الحياة وفلسفة للتطوير الدائم غير المنقطع في كل ما نقوم به من أعمال (Hansen Dexter A., 2009, 2).

ويرى عامر الشهراني أن الجودة الشاملة في التعليم هي أداء العمل بطريقة صحيحة وفق مجموعة من المعايير والمواصفات التربوية اللازمة لرفع مستوى جودة وحدة المنتج التعليمي بأقل جهد وتكلفة (عامر الشهراني ، ٢٠٠٥، ٤٥).

وتعرف الباحثة الجودة الشاملة في تدريس التربية الفنية إجرائياً بأنها الوصول بمعلم التربية الفنية إلى درجة عالية من إتقان الأداءات التدريسية واستخدامها في الموقف التدريسي والعمل على تحسينها وتفعليها في ضوء معايير الجودة الشاملة لتدريس التربية الفنية.

* الاتجاه :

عرفه كل من جيوفري وسيرجوري Cregory, Geoffrey بأنه تقييم عام للموضوع الذي يعتمد على المعلومات المعرفية والوجدانية والسلوكية (Gregory, Geoffrey, 2009, p. 4).

ويرى كل من (محمود عمر وآخرون) أن الاتجاه عبارة عن توجه ذهني وعصبي ونفسي للفرد أو استعداد للاستجابة للمواقف أو الأفراد أو الأشياء أو الأفكار بطريقة معينة (محمود عمر وآخرون، ٢٠٠٦، ٣٤٢).

ويعرفه أحمد اللقاني وعلي الجمل بأنه حالة من الاستعداد تولد تأثيراً ديناميكياً على استجابة الفرد، وتساعده على اتخاذ القرارات المناسبة سواء أكانت بالرفض أم بالإيجاب فيما يتعرض له من مواقف ومشكلات (أحمد اللقاني وعلي الجمل ، ٢٠٠٣، ٧).

* الاتجاه نحو مهنة التدريس:

تعرفه ناهد عبد الفتاح أنه الاستعداد النفسي والعقلي المكتسب إما بالسلب أو الإيجاب بعكس استجابة الطالب / المعلمة لمزاولة المهنة وموقفها منها (ناهد محمد عبد الفتاح، ٢٠١٢، ١٩٨).

وعرفه جحجوح وحمدان بأنه المواقف التي يكونها الطالب المعلم نحو مهنة التدريس وتظهر هذه المواقف في مدى قبوله أو حياده أو رفضه أو حبه أو كراهيته للعمل في مهنة التدريس (يحي جحجوح، محمد عبد الفتاح ، ٢٠٠٦، ١١٤).

وفي ضوء ما سبق توصلت الباحثة للتعريف التالي للاتجاه نحو مهنة التدريس:

هو استعداد عقلي ونفسي مكتسب يعكس استجابات الطالب المعلم بشعبة التربية الفنية الإيجابية أو السلبية لبعض المواقف النفسية والتربوية المرتبطة بمهنة التدريس.

أهداف الدراسة :

استهدفت هذه الدراسة:

١- تحديد معايير الجودة الشاملة الواجب توافرها في الأداء التدريسي للطلاب المعلمين شعبة التربية الفنية بكلية التربية النوعية بجامعة أسيوط.
٢- إعداد بطاقة ملاحظة لتقييم الأداء التدريسي للطلاب المعلمين شعبة التربية الفنية بكلية التربية النوعية بجامعة أسيوط في ضوء معايير الجودة الشاملة.
٣- إعداد برنامج تدريبي لتحسين الأداء التدريسي للطلاب المعلمين شعبة التربية الفنية بكلية التربية النوعية بجامعة أسيوط.
٤- قياس فاعلية البرنامج التدريبي في تحسين الأداء التدريسي للطلاب المعلمين شعبة التربية الفنية بكلية التربية النوعية بجامعة أسيوط.
٥- قياس فاعلية البرنامج التدريبي في تحسين الاتجاه نحو مهنة التدريس للطلاب المعلمين شعبة التربية الفنية بكلية التربية النوعية بجامعة أسيوط.

أهمية الدراسة :

تتمثل أهمية هذه الدراسة في إجابتها عن الأسئلة وتحقيقها للأهداف التي سبق الإشارة إليها كما تستمد أهميتها في ضوء أهمية عدد من الأمور والقضايا المتعلقة به والتي منها:

١- الكشف عن نواحي الضعف والقوة في مستوى أداء الطلاب المعلمين شعبة التربية الفنية فى الأداءات التدريسية اللازمة للتدريس في ضوء معايير الجودة الشاملة.
٢- إعداد بطاقة لملاحظة الأداءات التدريسية.
٣- إعداد مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس.
٤- تقديم برنامج تدريبي لتحسين الأداء التدريسي لطلاب معلمي التربية الفنية في ضوء معايير الجودة وقياس إتجاه الطلاب المعلمين نحو مهنة التدريس.
٥- توجيه أنظار القائمين على تخطيط وتنفيذ برامج إعداد وتدريب الطلاب المعلمين شعبة التربية الفنية لأهمية ربط الأداء التدريسي بمعايير الجودة الشاملة.

أدوات الدراسة :

- استبانة مفتوحة لتحديد أهم معايير الجودة الواجب توافرها في الأداء التدريسي للطلاب المعلمين شعبة التربية الفنية – كلية التربية النوعية – جامعة أسيوط.

- قائمة بمعايير الجودة الشاملة الواجب توافرها في الأداء التدريسي للطلاب المعلمين شعبة التربية الفنية – كلية التربية النوعية – جامعة أسيوط.
- بطاقة ملاحظة لقياس الأداء التدريسي للطلاب المعلمين شعبة التربية الفنية بكلية التربية النوعية – جامعة أسيوط في ضوء معايير الجودة الشاملة.
- بطاقة ملاحظة لقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس للطلاب المعلمين شعبة التربية الفنية بكلية التربية النوعية – جامعة أسيوط.

منهج الدراسة :

- المنهج الوصفي التحليلي في عرض معايير الجودة الشاملة.
- المنهج شبه التجريبي: في تطبيق البرنامج المقترح وفي تطبيق بطاقات الملاحظة.
- وتم استخدام التصميم التجريبي ذى المجموعة الواحدة، لقياس قبلي وبعدي.

الإطار النظري:

يعد العصر الذي نعيش فيه هو عصر التقدم التكنولوجي والعلمي الهائل في جميع المجالات وهذا يفرض على جميع المؤسسات التعليمية أن تواكب هذا التقدم بكل مستحدثاته مهما يتطلب إعداد أجيال واعية تواكب هذا التقدم في جميع المجالات وهنا يظهر دور المعلم العصري المعد إعداداً مهنياً وأكاديمياً جيداً يستطيع أن يتفهم دوره في عصر العولمة وملم أيضاً بأحدث أساليب التدريس الحديثة.

وفي ضوء ما سبق أصبح إعداد معلم المستقبل عملية بالغة الأهمية حيث من المعروف أن نجاح المعلم في العملية التعليمية يتوقف بالدرجة الأولى على نوع الإعداد الذي تلقاه، وفي هذا السياق يؤكد محمد شوقي ومحمد مالك على أن المعلم هو طاقة الإبداع في العملية التربوية تصلح بصلاحه وتهن بوهنه وإذا أردنا أن نقف على مدى نجاح أي نظام تربوي فعلينا أن نبدأ بالمعلم فهو العامل الأول في وصول واقع هذا النظام إلى ما آل إليه (محمد شوقي، محمد مالك، ٢٠٠١، ١٧).

وقد أوضح كل من (Parkey, Hardcastelle) أن بعض المعلمين قد يؤثرون بشكل مدمر بأسلوبهم الضعيف في التدريس مخلفين وراءهم طلاباً قد يكرهون مواداً مختلفة ومهمة في حياتهم وهناك من يفشل منهم في تعليم طلابه الأسس والمهارات في مادته بما قد

يحطم آمالهم وأحلامهم ويقلل من تقديرهم لذواتهم مما قد يقود هؤلاء الطلاب إلي هجر التعليم هجراً كاملاً في يوم ما (Parkey,T, Hardcastelle, B. 1990, 17).

ويتأثر الأداء التدريسي للمعلم بشكل عام بمجموعة من العوامل والتي منها:

التغييرات في المقررات الدراسية.

تطور المعرفة والمستحدثات العلمية والتقدم التكنولوجي.

توقعات المجتمع واحتياجاته الثقافية والاجتماعية.

طبيعة المتعلمين ومستوى نموهم (شرين محمد غلاب، ٢٠١٢، ٥٢).

ولقد حظيت قضية الجودة الشاملة في التعليم خلال السنوات القليلة الماضية بأهمية واسعة على المستويين العالمي والإقليمي والذي اهتمت به العديد من الدول على مستوى الوطن العربي والذي يعد من الأمور التي ينبغي استثمارها بشكل سليم كخطوة نحو وضع معايير لضمان جودة شاملة في مؤسسات التعليم المختلفة وعلى رأسها مؤسسات التعليم العالي الذي يتم فيه إعداد المعلم لعرفة مواطن القوة والضعف في برامج تأهيلهم وإعدادهم وهو الخطوة الأكثر أهمية والتي ينبغي البدء بها لترجمة هذا الاهتمام.

وقد أشار محمد علي نصر إلي أن هناك مبررات لتطوير برامج إعداد المعلم في ضوء معايير الجودة هي:

تغييرات وتحولات العصر حيث إننا نعيش عصراً يموج بالتغيرات والتحولات لدرجة أنه يطلق عليه عصر تعدد مصادر المعرفة ، العولمة ، المعلوماتية، التكنولوجيا فائقة التقدم، الهندسة الوراثية، الفضاء، والسماوات المفتوحة، الفضائيات، الأقمار الصناعية، الاتصالات السريعة واللحظية.

قصور ربط مناهج التعليم بكليات ومعاهد إعداد المعلم بثقافة المجتمع المعاصر حيث تشير الدراسات السابقة والمعاصرة إلى أن مناهج التعليم بكليات التربية ومعاهد إعداد المعلم تنبثق من ثقافة المجتمع المعاصر.

قصور تحقيق منظومة الأداء حيث إن النظرة الحالية تشير إلى أن المتعلم هو الذي يتحمل تبعات قصور التعليم وأن الامتحانات هي الوسيلة التي تستطيع من خلالها الحكم على أداء المتعلم في حين أن النظرة الحديثة تشير إلي أن الأداء يجب أن ينظر إليه بمفهومه

الشامل الذي يتضمن أداء كل من المتعلم والمعلم والقسم العلمي والمؤسسة التعليمية (الكلية) والإدارة التعليمية (الجامعة) في شكل منظومة متكاملة وشاملة.

قصور البحث العلمي بوجه عام بالجامعات العربية والتي تضم في ثناياها كليات ومعاهد إعداد المعلم.

وجود فجوة بين النظرية والتطبيق في برامج إعداد المعلم (محمد علي نصر، ٢٠٠٦، ٨٧، ٨٨).

*** المعايير وتقديم الأداء التدريسي للطالب المعلم:**

أجمعت معظم الدراسات والبحوث التربوية على أهمية وضع معايير يمكن الاستناد إليها عند تقييم أداء الطالب المعلم باعتبار أن هذه المعايير محدد لمستويات الجودة الشاملة المنشودة في منظومة التعليم والتعلم بكل عناصرها.

ويتم تقييم الأداء من خلال أداء الطالب المعلم من خلال مجموعة من مؤشرات الأداء والتي تعبر عن أداءات قابلة للقياس والملاحظة يؤديها الطلاب المعلمين وتوضح هذه المؤشرات تقدم الطالب المعلم صوب تحقيق المعايير المنشودة ويجب أن يتوافر في هذه المؤشرات كل من الصدق والثبات بحيث يدل تحقق هذه المؤشرات على تحقق المعايير (عبير كمال محمد عثمان، ٢٠١٢، ٧٥).

ومما سبق يتبين أن الجودة الشاملة في التعليم تمثل معايير عالمية لقياس مخرجاته ونواتجه وهي انتقال من ثقافة الحد الأدني إلى ثقافة الإتقان والتميز فهي نقلة بخطى سريعة نحو المستقبل وهو ثورة إدارية جديدة وتطوير لكل وسائل العمل وأساليبه.

*** أهداف معايير الجودة الشاملة في التعليم:**

وتحدد Soliropoulos بعض هذه الأهداف:

- **تشجيع الأفراد على دخول مجال التدريس.**
- **تحديد مؤهلات معينة للسماح بمزاولة المهنة.**
- **جودة الأداء المبنية على جودة الإعداد لمن يلتحق بهذه المهنة.**
- **الاتجاه نحو المهنة والتحلي بأخلاقياتها (Soliropoulos, 2007, p. 31).**

ومن ثم فإن تطبيق الجودة في النظام التعليمي يمكن من خلالها تحقيق:

- نقلة نوعية في العملية التعليمية تقوم على أساس الارتقاء بكل عناصرها.
- اتخاذ كافة الإجراءات الوقائية لتلافي الأخطاء قبل وقوعها.
- الاهتمام بمستوى أداء المعلمين من خلال المتابعة الفاعلة وإيجاد الإجراءات التصحيحية اللازمة وتنفيذ برامج التدريب المقننة والمستمرة وتطبيق التأهيل الجيد مع التركيز على جميع أنشطة مكونات النظام التعليمي.
- التواصل التربوي مع الجهات الحكومية والأهلية التي تطبق متطلبات الجودة الشاملة ومعاييرها.
- الوقوف على المشكلات التربوية والنفسية والتعليمية والإدارية في الميدان على أرض الواقع ودراستها وتحليل أبعادها بالطرق العلمية واقتراح أفضل الحلول التي تناسبها (برهامي عبدالحميد، حمدي عبد العزيز، ٢٠٠٧، ١٢١٨-١٢١٩).

ولخص فهد عبد الرحمن المزايا التي تتحقق من تطبيق مفهوم الجودة الشاملة في التدريس في الآتي:

١- الوفاء بمتطلبات التدريس.
٢- تقديم خدمة تعليمية علمية تناسب احتياجات الطلاب.
٣- مشاركة الطلاب في العمل ووضوح أدوارهم ومسئولياتهم.
٤- الإدارة الديمقراطية للصف دون الإخلال بالتعليمات الرسمية.
٥- التزام كل طرف من أطراف العملية التعليمية بالنظام الموجود وقواعده.
٦- تقليل الهدر التعليمي في المواقف التدريسية.
٧- وجود نظام شامل ومدرسي ينعكس إيجابياً على سلوك الطلاب.
٨- تحقيق التنافس الشريف بين الطلاب.
٩- تأكيد أهمية وضرورة العمل الجماعي.
١٠-تفعيل التدريس بما يحقق الأهداف التربوية المأمولة.
١١-اسهام التلاميذ ومشاركتهم في أخذ القرارات.
١٢-التركيز على طبيعة العمليات والنشاطات وتحسينها وتطويرها بصفة مستمرة بدلاً من التركيز على التعليم إلي التعلم وإلي توقعات عالية من جانب المعلمين نحو طلابهم.

١٣- اتخاذ قرارات صحيحة بناء على معلومات وبيانات حقيقية واقعية يمكن تحليلها والاستدلال منها.

١٤- التحول إلى ثقافة الإتقان والجودة الشاملة بدلاً من ثقافة الحد الأدني ومن التركيز علي التعليم إلي التعلم وإلي توقعات عالية من جانب المعلمين نحو طلابهم.

١٥- التحول من اكتشاف الخطأ في نهاية العمل إلى الرقابة منذ بدء العمل ومحاولة تجنب الوقوع فيه (فهد عبد الرحمن الرويشيد ، ٢٠٠٣، ١٩).

تدريس التربية الفنية والجودة الشاملة:

نستطيع النظر إلى عملية تدريس التربية الفنية على أنه مجموعة متشابكة من مهارات التدريس التي تساعد على تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة فى أثناء الموقف التعليمي فالمعلم يستخدم أكثر الطرق مناسبة وملاءمة للموقف التدريسي مراعياً فى أثناء ذلك تحقيق مهارات التفاعل والاتصال بينه وبين الطلاب لخدمة الموقف التعليمي ويوظف المعلم أساليب التقويم المختلفة بصورة مستمرة فى أثناء عملية التعليم والتعلم بما يتناسب مع كل خبرة تعليمية تقدم.

ويمكن لمعلم التربية الفنية أن يحقق الجودة الشاملة في أدائه التدريسي من خلال الحرص على عدة نقاط هي:

- **التنوع في أساليب التدريس والتقويم بما يخدم الموقف التعليمي.**
- **استخدام إستراتيجيات تدريسية حديثة.**
- **تطوير وتنمية القدرات العقلية العليا لدى الطلاب من خلال التفكير الابتكاري والتفكير الناقد والتفكير الحر.**
- **الأخذ في الاعتبار تحقيق درجة عالية من التفاعل والاتصال مع الطلاب.**
- **تطوير مهارات الطلاب بشكل يسمح لهم بالتعامل مع المعلومات من مصادرها المختلفة وتوظيفها لكي يتوصلوا لحلول لما يقابلهم من مشاكل.**
- **تشجيع الطلاب على حب المعرفة والتعلم الذاتي باستخدام مصادر التعلم بما يضمن نجاح العملية التعليمية.**
- **الحرص على توظيف تقنيات التعليم الحديثة في عمليات التعليم والتعلم بما يضمن نجاح العملية التعليمية (صادق الحايط ، غازي الكيلاني ، ٢٠٠٧، ١٤٠٠).**

وتضيف الباحثة بعض النقاط:

- الاستعانة بشبكة الإنترنت في التدريس.
- القدرة على إعداد وتجهيز مواقع في الإنترنت وتصحيحها وتحصيلها.
- القدرة على استخدام الوسائط المتعددة بأنواعها المختلفة.

إن من أهم وظائف التربية بصفة عامة أن تكون لدى الطلاب اتجاهات تساعدهم على التكيف مع مشكلات العصر وأن تعمل على تغيير الاتجاهات غير المرغوبة والتي قد تعوق تطور المجتمع وأكد أحمد المهدي أن اتجاهات الطلاب تؤثر في عملية تعلمهم حيث أكد على أن الاتجاهات تؤدى دوراً رئيساً في التعلم، فالطلاب الذين لديهم اتجاهات إيجابية عالية نحو الموضوع الذي يتعلمونه يحرزون تقدماً في التعلم أفضل مما يحرزه أولئك الذين لديهم اتجاهات إيجابية منخفضة أو اتجاهات سلبية نحو الموضوع نفسه (أحمد المهدي، ٢٠٠٣، ٢٨٨).

ونظراً لتدني نظرة المجتمع للمعلم بشكل عام فإن الاهتمام بالاتجاه الإيجابي نحو مهنة التدريس ضرورة ملحة عند إعداد الطالب / المعلم بشعبة التربية الفنية بكلية التربية النوعية.

وفي ضوء ما سبق ترى الباحثة أنه يمكن تعديل أو تغيير اتجاهات الطلاب المعلمين بشعبة التربية الفنية نحو مهنة التدريس علي النحو التالي:

١- أن يقوم أعضاء هيئة التدريس بقسم التربية الفنية والقائمين بالإشراف على الطلاب المعلمين بتوضيح أهمية تخصص التربية الفنية ودورهم في إعداد كوادر بشرية جيدة والتي تسهم في الإنتاج وسوق العمل.

٢- قيام أعضاء هيئة التدريس المشرفين على قسم التربية الفنية بتزويد الطلاب المعلمين بالمعلومات المتعلقة بمهنة التدريس مع التركيز على إيجابياتها ودورها في المجتمع لأنه لا يمكن الفصل بين المعرفة والاتجاه فالمعلومات وسيلة لتكوين الاتجاه.

٣- القيام بمناقشة الطلاب المعلمين بشعبة التربية الفنية عن وجهة نظرهم حول مهنة التدريس ومن أين أتت الاتجاهات السلبية نحو مهنة التدريس؟ قد تكون الأسباب بسيطة يمكن التغلب عليها بسهولة ويسر.

٤- القيام بتدريس المقررات التربوية المسئولة عن إعداد الطالب المعلم وتهيئتهم لمهنة التدريس بطريقة فعالة وجذابة لتكوين اتجاهات جيدة لدى الطلاب المعلمين وإكسابهم مهارات التدريس الفعال التي تساعدهم على القيام بدورهم على أحسن وجه.

٥- الحرص على ترجمة المعلومات النظرية خاصة المقررات التربوية التي يدرسها الطالب المعلم إلى أداءات تدريسية وتوظيفها في توقيتها الصحيح وإتاحة الفرصة لهم للتدريب عليها وإتقانها.

وفي ضوء ما سبق قامت الباحثة بإعداد برنامج تم اختيار محتواه من المقررات الدراسية التربوية التي درسها - ومازال يدرس بعضها - الطالب المعلم فى أثناء فترة إعداده بالكلية ودعمت البرنامج ببعض طرق تنمية الاتجاهات نحو مهنة التدريس بهدف تحسين وتعديل وتدعيم الاتجاه الإيجابي للطالب المعلم بشعبة التربية الفنية نحو مهنة التدريس.

الدراسات السابقة:

دراسة حسن عمران حسن (٢٠١٣) **هدفت هذه الدراسة إلى استخدام أنشطة القراءة الإلكترونية في تنمية الأداء التدريسي والاتجاه نحو التعلم الإلكتروني لدى معلمي اللغة العربية تعزي فاعلية البرنامج في تنمية الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني لدى معلمي اللغة العربية إلى أن دراسة البرنامج القائم على أنشطة القراءة الإلكترونية والتدريس عليه كان له دور في حث المعلمين مجموعة الدراسة على استخدام مصادر التعليم والتعلم الإلكترونية وقد أسفرت النتائج بعد تطبيق البرنامج أن هناك ارتفاع للأداءات التدريسية علي عينة الدراسة في التطبيق البعدي ويرجع هذا لإحتواء البرنامج علي مادة ثريه يمكن الإفادة منها في التدريس.**

كما هدفت دراسة عبير كمال محمد عثمان (٢٠١٢) **تحسين مستوى الأداءات التدريسية والاتجاه نحو مهنة التدريس للطلاب المعلمين بشعبة الملابس الجاهزة في ضوء المستويات المهارية وتوصلت الباحثة إلى وجود علاقة ارتباط موجبة بين تحسين الأداءات التدريسية والاتجاه نحو المهنة لدى الطلاب المعلمين.**

وأيضاً دراسة شرين محمد غلاب (٢٠١٢) **والتي استهدفت إعداد برنامج تدريس مقترح لتحسين الأداء التدريسى لمعلمات الاقتصاد المنزلي في أثناء الخدمة في ضوء معايير الجودة الشاملة وتفسر نتائج البحث أن هناك انخفاضاً للأداءات التدريسية لمعلمات**

الاقتصاد المنزلي في أثناء الخدمة في التطبيق القبلي وأن هناك ارتفاعاً للأداءات التدريسية لمعلمات الاقتصاد المنزلي في أثناء الخدمة في التطبيق البعدي ويرجع هذا إلى وضوح أهداف التدريب في بداية وتنفيذ البرنامج التدريبي.

كذلك هدفت دراسة برهان نمر ومحمد نمر (٢٠١٢) **إلي تقويم الأداء التدريسي في جامعة الطائف في ضوء إستراتيجيات التدريس المتمركزة حول الطالب ومتطلباتها وتوصلت النتائج إلى أن ممارسة أعضاء هيئة التدريس لمعظم الإستراتيجيات التدريسية المتمركزة حول الطالب كانت متدنية باستثناء إستراتيجية المناقشة والتطبيق العملي وأن اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو ممارسة إستراتيجيات التدريس المتمركزة حول الطالب في الجامعة كانت إيجابية ولديهم رغبة في تعلمها.**

هدفت دراسة أبو الهاشم عبد العزيز (٢٠١٢) **إلى تعرف فاعلية التدريس بالفريق في تنمية الكفايات التدريسية وتنمية الاتجاه نحو مهنة التدريس وخفض قلق التدريس لدى طلاب التربية العملية بالفرقة الثالثة رياضيات وكذلك تعرف كفائة التدريس بالفريق في تنمية الكفايات التدريسية وتنمية الاتجاه نحو مهنة التدريس وخفض قلق التدريس لدى طلاب التربية العملية بالفرقة الثالثة رياضيات وتعرف العلاقة الارتباطية بين النمو في الكفايات التدريسية والتغير في حالة قلق التدريس وكذلك تعرف العلاقة الارتباطية بين النمو في الكفايات التدريسية والتغير في الاتجاه نحو مهنة التدريس لدى طلاب التربية العملية بالفرقة الثالثة رياضيات.**

كذلك دراسة ناهد محمد عبد الفتاح (٢٠١٠) **هدفت هذه الدراسة إلى تقويم أداء طالبات كلية التربية بالأقسام العلمية في مادة التربية العملية وإعداد أداة لتقويم أداء الطالبات في ضوء معايير الجودة الشاملة وأثر ذلك على اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس.**

ودراسة سامح جميل (٢٠٠٧) **والتي قام الباحث فيها بدراسة استهدفت التعرف علي تحديد اشتراطات أساسية لابد أن تتوافر لتحقيق الجودة مع الإشارة إلى الأوضاع القائمة باعتبارها أوضاعاً داعية إلى تحقيق الجودة الشاملة أو عائقة لإمكانية تحقيقها. وتوصلت الدراسة إلي أن الجودة ليست قاصرة أبداً على تحسين المنتج وإنما هي تسعى**

لتحسين مختلف عناصر العملية التعليمية، أو المنظومة التعليمية وبالتالي فالجودة بلا شك تقتضي معلماً جيداً وإدارة جيدة ومدرسة بإمكانات مادية جيدة.

كما استهدفت دراسة الزبيدي وكاظم (٢٠٠٦) **إلى اقتراح نموذج للخصائص الشخصية والمهنية لمعلم المستقبل وركزت على أهمية التدريب الميداني قبل الخدمة وبعدها وكذلك ضرورة تكوين اتجاهات إيجابية نحو مهنة التدريس. وهدفت كذلك إلى تحسين مستوي الأداءات التدريسية والاتجاه نحو مهنة التدريس للطلاب المعلمين بشعبة الملابس الجاهزة في ضوء المستويات المهارية وتوصلت الباحثة إلي وجود علاقة ارتباط موجبة بين تحسين الأداءات التدريسية والاتجاه نحو المهنة لدي الطلاب المعلمين.**

إعداد أدوات الدراسة والمواد التعليمية :

إعداد البرنامج التدريبي المقترح في ضوء معايير الجودة: تم بناء البرنامج التدريبي المقترح وضبطه من خلال الخطوات التالية:

[١] تحديد الأهداف العامة للبرنامج:

يهدف البرنامج إلى:

١- تدريب الطلاب المعلمين شعبة التربية الفنية بكلية التربية النوعية علي تكنولوجيا الاتصال والمعلومات.

٢- تدريب الطلاب المعلمين شعبة التربية الفنية بكلية التربية النوعية على طرق وإستراتيجيات حديثة في مجال تدريس التربية الفنية باستخدام (إستراتيجية القبعات الست ، والتعلم التعاوني).

٣- تعريف الطلاب المعلمين شعبة التربية الفنية بكلية التربية النوعية علي مفهوم التعلم النشط وكيفية تطبيقه في مجال التربية الفنية.

٤- تطوير المهارات الشخصية للطلاب المعلمين شعبة التربية الفنية بكلية التربية النوعية في مواجهة المشكلات الصفية.

٥- إلمام الطلاب المعلمين شعبة التربية الفنية بكلية التربية النوعية بالاتجاهات الحديثة في تقويم أداء الطلاب.

* أسس بناء البرنامج:

تم بناء البرنامج التدريبي وفقاً للأسس التالية:

١- قائمة معايير الجودة الشاملة الواجب توافرها في الأداء التدريسي للطلاب المعلمين شعبة التربية الفنية بكلية التربية النوعية في أثناء التدريب الميداني والتي تمت ترجمتها إلى أهداف إجرائية للبرنامج التدريبي يؤدي إنجازها إلى اكتساب الطلاب المعلمين للمهارات التي تساعدهم على تدريس منهج التربية الفنية في ضوء معايير الجودة الشاملة.

٢- التنوع في طرق وإستراتيجيات التدريس لتحقيق أعلى فائدة.

٣- التعزيز الفوري والتغذية الراجعة بعد كل خطوة من خطوات البرنامج للمساعدة على تثبيت المعلومة ولإشعار الطلاب المعلمين بأهمية التعزيز والتغذية الراجعة.

٤- مراعاة البرنامج في تخطيطه وتنفيذه للإمكانات المادية والبشرية المتاحة بالكلية التي سيتم التدريس فيها.

*** تحديد محتوي البرنامج:**

يخضع أي برنامج تدريبي لما حدد له من أهداف وفي ضوء الأهداف السابقة تم تحديد موضوعات البرنامج وهي:

١- الكمبيوتر واستخدامه في تدريس التربية الفنية.

٢- إستراتيجيات القبعات الست.

٣- التعلم التعاوني.

٤- مفهوم التعلم النشط وكيفية تطبيقه في مجال التربية الفنية.

٥- بعض المشكلات الصعبة وكيفية تعامل طلاب معلمي التربية الفنية معها.

٦- اتجاهات حديثة في تقويم أداء الطلاب.

*** تحديد طرق التدريس المستخدمة:**

استخدمت الباحثة عدة استراتيجيات في البرنامج بحسب طبيعة كل موضوع ومنها:

١) المحاضرة. **٢) المناقشة.**

٣) حل المشكلات. **٤) التعلم التعاوني.**

٥) الكمبيوتر التعليمي. **٦) الاكتشاف الموجه.**

*** تحديد الأنشطة التعليمية:**

تتحدد الأنشطة التعليمية في ضوء أهداف البرنامج وموضوعاته وطرق التدريس المستخدمة فيه وتمثلت الأنشطة في:

- استخدام الكمبيوتر التعليمي (الدخول علي مواقع الإنترنت للبحث عن المعلومات، والتعامل مع البيانات).
- كتابة ملخصات عن أهم المشكلات الصفية التي واجهتها في الماضي واقتراح حلول لتلك المشكلات.
- زيادة مكتبات كلية التربية والتربية النوعية والبحث عن طرق جديدة لتدريس التربية الفنية وتحضير دروس من خلال تطبيق تلك الطرق.
- إعداد أنشطة للطلاب معلمي التربية الفنية من خلال تطبيق الاتجاهات الحديثة في التقويم.

* تحديد الوسائل التعليمية :

تم استخدام بعض الأدوات والمواد والأجهزة التعليمية لتدريس موضوعات البرنامج وذلك لإمكانية تبسيط المعلومات للطلاب المعلمين ومن أهم الوسائل المستخدمة:

- جهاز كمبيوتر وعرض بوربوينت. - داتاشو.
- نماذج خشبية ومجسمات ورقية. - لوحات ورقية ونشرات.
- شفافيات.

* أساليب التقويم المستخدمة في البرنامج:

تم مراعاة التنوع والاستمرارية فى أثناء تقويم البرنامج التدريبي وتحقق ذلك من خلال استخدام الأسئلة الشفهية والأسئلة التحريرية وكتابة الملخصات وإبداء الأداء والتقييم الذاتي وتحققت الاستمرارية من خلال ما يلي:

- التقييم القبلي (المبدئي) للتعرف على مدى تطبيق طلاب معلمي التربية الفنية بكلية التربية النوعية لمعايير الجودة الشاملة في تدريسهم وذلك بتطبيق بطاقة الملاحظة ومقياس الاتجاه نحو المهنة.
- التقويم البنائي (التكويني) ويتم ذلك بشكل متلازم مع البرنامج للحصول على تغذية راجعة مستمرة تؤدى إلي التعديل المستمر والتحسين وتم ذلك من خلال الأسئلة التي توجهها الباحثة للطلاب المعلمين فى أثناء دراسة موضوعات البرنامج وبعد الانتهاء منها كذلك من خلال ممارسة الطلاب المعلمين للأنشطة الإثرائية المختلفة للتأكد من إتقانهم للمهارات المختلفة المتضمنة في البرنامج.

- **التقويم النهائي متمثلاً في تطبيق أدوات البحث تطبيقاً بعدياً بعد الانتهاء من تدريس البرنامج للتأكد من تحسين الأداء التدريسي في ضوء معايير الجودة الشاملة.**

المعالجة الإحصائية:

أولا- صدق بطاقة الملاحظة وثباتها:

أ- صدق البطاقة:

للتحقق من صدق البطاقة اعتمدت الباحثة على نوعين من الصدق وهما صدق المحكمين وصدق الاتساق الداخلي:

١- صدق المحكمين:

للتأكد من صدق بطاقة الملاحظة تم عرضها في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين المختصين، وبناءً على آرائهم تم تعديل بعض فقرات البطاقة.

٢- صدق الاتساق الداخلي:

للتحقق من صدق الاتساق الداخلي لبطاقة الملاحظة قامت الباحثة بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة من فقرات كل بند من بنود البطاقة وبين الدرجة الكلية على البند الذي تنتمي إليه الفقرة والدرجة الكلية على المجال الذي تنتمي اليه الفقرة وكذلك الدرجة الكلية على بطاقة الملاحظة يوضح جدول (١) و (٢) و (٣) ذلك:

جدول (١)

معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة من فقرات المحور الأول (التخطيط للتدريس) وكل من الدرجة الكلية على البند الذي تنتمي اليه الفقرة والدرجة الكلية على المحور الأول (التخطيط للتدريس) وكذلك الدرجة الكلية على بطاقة الملاحظة

بنود المحور الأول (التخطيط للتدريس)	العبارات	معامل الارتباط بالبند	معامل الارتباط بالمحور	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
تحديد أهداف الموضوع بوضوح	١	٠.٧٣**	٠.٧١**	٠.٥٣**
	٢	٠.٦٨**	٠.٥١**	٠.٣٨*
	٣	٠.٧٦**	٠.٧٢*	٠.٣٦*
	٤	٠.٥٦**	٠.٦٧**	٠.٥٥**
	٥	٠.٥٤**	٠.٧٥**	٠.٥٣**
تحليل المحتوى العلمي للموضوع	١	٠.٦٦**	٠.٤٠*	٠.٣٧*
	٢	٠.٦٣**	٠.٧٩**	٠.٣٥*
	٣	٠.٧٨*	٠.٦٩*	٠.٣٧*
	٤	٠.٤٩**	٠.٦٢**	٠.٤٦**
	٥	٠.٥٠**	٠.٦٥**	٠.٥٠**
	٦	٠.٧٣**	٠.٧١**	٠.٥٣**
	٧	٠.٨٨**	٠.٥١**	٠.٣٨*
	٨	٠.٦٦*	٠.٣٩*	٠.٣٦*
	٩	٠.٨٦**	٠.٨٧**	٠.٥٥**
	١٠	٠.٧٧**	٠.٧٥**	٠.٥٣**
	١١	٠.٦٦**	٠.٥٠**	٠.٣٧**
تحديد طرق واستراتيجيات التدريس المستخدمة	١	٠.٧٧**	٠.٨٩**	٠.٣٧*
	٢	٠.٦٣**	٠.٦٩*	٠.٤٩**
	٣	٠.٧٦**	٠.٨٢**	٠.٦٦**
	٤	٠.٧٥**	٠.٨٥**	٠.٦٨**
	٥	٠.٤٨**	٠.٦٢**	٠.٥٦**
	٦	٠.٥٨**	٠.٦٥**	٠.٧٨**
	٧	٠.٧٠**	٠.٦٨**	٠.٦٣**

بنود المحور الأول (التخطيط للتدريس)	العبارات	معامل الارتباط بالبند	معامل الارتباط بالمحور	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
تحديد الوسائل التعليمية والأدوات والخامات اللازمة	١	٠.٨١**	٠.٧٨**	٠.٦١**
	٢	٠.٧٢**	٠.٥٣**	٠.٦٨**
	٣	٠.٧٣*	٠.٦٣**	٠.٧١**
	٤	٠.٧٢**	٠.٦٧**	٠.٥٥**
	٥	٠.٥١**	٠.٥٣**	٠.٥٣**
	٦	٠.٣٧*	٠.٧٣**	٠.٦٤**
	٧	٠.٧٨*	٠.٤٩**	٠.٧٥**
	٨	٠.٣٩*	٠.٤٣*	٠.٦٣**
تحديد الأنشطة التعليمية	١	٠.٤٦**	٠.٦٣**	٠.٤٦**
	٢	٠.٦٥**	٠.٦٨**	٠.٥٠**
	٣	٠.٥٥**	٠.٧٣**	٠.٥١**
	٤	٠.٣٦*	٠.٥٨**	٠.٣٨*
	٥	٠.٣٧*	٠.٦٣**	٠.٧٦**
	٦	٠.٥٦**	٠.٦٨**	٠.٥١**
	٧	٠.٥٣**	٠.٧٢**	٠.٧١**
	٨	٠.٣٨*	٠.٤٨**	٠.٦٧**
	٩	٠.٤٧**	٠.٣٧*	٠.٦١**
	١٠	٠.٣٦*	٠.٧٨*	٠.٣٩*
تحديد أساليب التقويم	١	٠.٦٨**	٠.٦٣**	٠.٦١**
	٢	٠.٥١**	٠.٧٨**	٠.٥٠**
	٣	٠.٥٦**	٠.٦٣**	٠.٧٠**
	٤	٠.٧٦**	٠.٦٨**	٠.٤٦**
	٥	٠.٥٨**	٠.٦٩**	٠.٧٦**
	٦	٠.٧٩**	٠.٧٨**	٠.٧٦**

** دالة عند مستوى دلالة ٠.٠١

جدول (٢)

معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة من فقرات المحور الثاني (تنفيذ التدريس) وكل من الدرجة الكلية على البند الذي تنتمي إليه الفقرة والدرجة الكلية على المحور الثاني (تنفيذ التدريس) وكذلك الدرجة الكلية على بطاقة الملاحظة

بنود المحور الثاني (تنفيذ التدريس)	العبارات	معامل الارتباط بالبند	معامل الارتباط بالمحور	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	بنود المحور الثاني (تنفيذ التدريس)	العبارات	معامل الارتباط بالبند	معامل الارتباط بالمحور	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
التمكن من جوانب التعلم	١	٠.٦٢**	٠.٦٩**	٠.٤٩**	استخدام الأنشطة الصفية	١	٠.٤٨**	٠.٦٢**	٠.٤٧**
	٢	٠.٥٦**	٠.٥٨**	٠.٨٩**		٢	٠.٤٧**	٠.٧٤**	٠.٨٦**
	٣	٠.٧٨**	٠.٨٨**	٠.٥٥**		٣	٠.٦٥**	٠.٦٥**	٠.٧٨**
	٤	٠.٦٣**	٠.٧٨**	٠.٦٨**		٤	٠.٨٢**	٠.٤٣**	٠.٦٤**
	٥	٠.٤٦**	٠.٥٦**	٠.٨٠**		٥	٠.٦٣**	٠.٣٥**	٠.٥٢**
	٦	٠.٧٨**	٠.٨٢**	٠.٧٦**		٦	٠.٤٣**	٠.٣٩**	٠.٧٣**
	٧	٠.٨٨**	٠.٣٦*	٠.٦٣**	التفاعل الإنساني	١	٠.٥٦**	٠.٥٦**	٠.٨٨**
	٨	٠.٥٦**	٠.٤٦**	٠.٥٤**		٢	٠.٦٤**	٠.٨٢**	٠.٦٣**
	٩	٠.٤٦**	٠.٧٨**	٠.٧٦**		٣	٠.٨٥**	٠.٦١**	٠.٥٦**
	١٠	٠.٤٨**	٠.٣٩**	٠.٧٥**		٤	٠.٥٦**	٠.٧٣**	٠.٨٥**
تنويع مهارات التدريس	١	٠.٣٥*	٠.٥٦**	٠.٥٥**		٥	٠.٦٢**	٠.٦٤**	٠.٦٦**
	٢	٠.٤٢*	٠.٤٥**	٠.٤٦**		٦	٠.٨٦**	٠.٨٤**	٠.٤٦**
	٣	٠.٣٦*	٠.٨٥**	٠.٨٩**		٧	٠.٧٤**	٠.٥٦**	٠.٧٥**
	٤	٠.٤٥*	٠.٦٦**	٠.٦٦**		٨	٠.٥٣**	٠.٧٢**	٠.٦٣**
	٥	٠.٦٨**	٠.٦٢**	٠.٥٣**		٩	٠.٥٤**	٠.٨٦**	٠.٤٦**
	٦	٠.٧٧**	٠.٨٦**	٠.٤٨**		١٠	٠.٣٩**	٠.٧٥**	٠.٥٣**
	٧	٠.٧٥**	٠.٧٥**	٠.٥٨**		١١	٠.٤٦**	٠.٧٣**	٠.٤٩**
	٨	٠.٨٢**	٠.٤٣**	٠.٩٦**		١٢	٠.٨٩**	٠.٧٤**	٠.٥٦**
	٩	٠.٦٣**	٠.٣٥**	٠.٦٣**		١٣	٠.٦٣**	٠.٥٩**	٠.٤٣**
	١٠	٠.٤٣*	٠.٣٩**	٠.٣٣**		١٤	٠.٤٣**	٠.٨٤**	٠.٤٦**
	١١	٠.٥٢**	٠.٤٦**	٠.٤٥**	تنفيذ الجانب العملي	١	٠.٤٦**	٠.٨٦**	٠.٧٧**
التطبيق الجيد والمبتكر لطرق التدريس	١	٠.٥٥**	٠.٣٩**	٠.٦٣**		٢	٠.٨٩**	٠.٧٢**	٠.٨٦**
	٢	٠.٤٦**	٠.٣٨**	٠.٨٥**		٣	٠.٦٣**	٠.٤٦**	٠.٤٣**
	٣	٠.٨٠**	٠.٧٨**	٠.٤٦**		٤	٠.٤٢**	٠.٧١**	٠.٨٦**
	٤	٠.٧٥**	٠.٦٣**	٠.٥٦**		٥	٠.٤٦**	٠.٧٢**	٠.٥٣**
استخدام الوسائل التعليمية	١	٠.٦٣**	٠.٧٥**	٠.٦٣**					
	٢	٠.٥٥**	٠.٦٣**	٠.٧٥**					
	٣	٠.٤٦**	٠.٧٥**	٠.٥٦**					
	٤	٠.٨٧**	٠.٤٩**	٠.٦٣**					
	٥	٠.٦٣**	٠.٧٨**	٠.٦٩**					
	٦	٠.٧٨**	٠.٤٣**	٠.٧٩**					

** دالة عند مستوى دلالة ٠.٠١

جدول (٣)

معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة من فقرات المحورالثالث (تقويم التدريس) وكل من الدرجة الكلية على البند الذي تنتمي إليه الفقرة والدرجة الكلية على المحورالثالث (تقويم التدريس) وكذلك الدرجة الكلية على بطاقة الملاحظة

بنود المحور الثالث (تقويم التدريس)	العبارات	معامل الارتباط بالبند	معامل الارتباط بالمحور	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	بنود المحور الثالث (تقويم التدريس)	العبارات	معامل الارتباط بالبند	معامل الارتباط بالمحور	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
تقويم عملية التعلم	١	٠.٨١**	٠.٧٤**	٠.٧٨**	تقويم المهارات الحركية	١	٠.٦٦**	٠.٨٠**	٠.٤٧**
	٢	٠.٤٤*	٠.٥١**	٠.٤٨**		٢	٠.٧٣**	٠.٦٩**	٠.٦٥**
	٣	٠.٣٧*	٠.٦٧**	٠.٥٨**		٣	٠.٧٨**	٠.٧٢**	٠.٧٣**
	٤	٠.٧٨**	٠.٦٦**	٠.٧٩**	الاستفادة من نتائج التقويم	١	٠.٤٩**	٠.٥٢**	٠.٤٦**
	٥	٠.٥٥**	٠.٧١**	٠.٥٧**		٢	٠.٧٠**	٠.٧٥**	٠.٥٠**
	٦	٠.٣٢**	٠.٤٦**	٠.٣٧**		٣	٠.٧٣**	٠.٥١**	٠.٥٣**
	٧	٠.٧٣**	٠.٧٧**	٠.٧٨**		٤	٠.٧٨**	٠.٦٣**	٠.٦٨**
	٨	٠.٣٦*	٠.٥٦*	٠.٣٥*		٥	٠.٦٦*	٠.٤٢*	٠.٧٦**
	٩	٠.٤٩**	٠.٧٥**	٠.٤٧**	تقويم مهارات العمل في فريق	١	٠.٧٦**	٠.٥٧**	٠.٥٧**
	١٠	٠.٧١**	٠.٦٨**	٠.٥٨**		٢	٠.٧٧**	٠.٦٥**	٠.٥٦**
	١١	٠.٥٥**	٠.٦٦**	٠.٥٧**		٣	٠.٦٦**	٠.٤٨**	٠.٣٧*
تقويم البيئة التعليمية	١	٠.٥٣**	٠.٧٤**	٠.٦٦**		٤	٠.٧٧**	٠.٨٤**	٠.٥٥**
	٢	٠.٧٧**	٠.٤٨**	٠.٣٧**		٥	٠.٧٣**	٠.٧٢**	٠.٧٣**
	٣	٠.٦٣**	٠.٧٩**	٠.٦٩**		٦	٠.٧٦**	٠.٨١**	٠.٦٦**
						٧	٠.٦٠**	٠.٦٨**	٠.٥٠**

** دالة عند مستوى دلالة ٠.٠١

يتضح من الجداول رقم (١)، (٢)، (٣) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستويي دلالة ٠.٠١، ٠.٠٥ مما يشير إلى أن بطاقة الملاحظة متسقة داخلياً، وأن جميع البنود منتمية لموضوع البطاقة.

ب- ثبات البطاقة:

تم التأكد من ثبات البطاقة وذلك من خلال حساب معامل الثبات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ وباستخدام طريقة التجزئة النصفية وفيما يلي جدول يوضح معاملات الثبات لبطاقة الملاحظة وأبعادها:

جدول (٤)

معاملات ثبات بطاقة الملاحظة وأبعادها

مجالات بطاقة الملاحظة	معامل الفا كرونباخ	طريقة التجزئة النصفية	
		معادلة سبيرمان- براون	معادلة جتمان
التخطيط للتدريس	٠.٧٨٥	٠.٨٢٢	٠.٧٨٨
تنفيذ التدريس	٠.٨٥٦	٠.٧٢١	٠.٨٤٣
تقويم التدريس	٠.٧٤٤	٠.٨٨٥	٠.٨٥٥
البطاقة ككل	٠.٧٩٢	٠.٨٢٢	٠.٨٣٥

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الثبات كانت كبيرة حيث تراوحت قيم معاملات الثبات بين ٠.٧٢١ و٠.٨٨٥ مما يدل على أن بطاقة الملاحظة تتمتع بثبات مرتفع.

ثانيا- صدق مقياس اتجاهات الطلاب المعلمين نحو مهنة التدريس ، وثباته:

أ- صدق المقياس:

للتحقق من صدق المقياس اعتمدت الباحثة على صدق المحكمين وصدق الاتساق الداخلي:

١- صدق المحكمين:

للتأكد من صدق المقياس تم عرضه في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين المختصين، وبناءً على آرائهم تم تعديل بعض فقرات المقياس.

٢- صدق الاتساق الداخلي:

للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للمقياس قامت الباحثة بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية على المقياس وفيما يلي جدول يوضح ذلك:

جدول (٥)

معاملات ارتباط بيرسون كل فقرة من فقرات المقياس مع المجموع الكلي له

م	الفقرة	معامل الارتباط
١	التدريس مهنة مشوقة جدا.	٠.٦١**
٢	انتظر الفرصة لامتهن مهنة أخرى غير مهنة التدريس.	٠.٨٣**
٣	أتباهى بالانتماء لمهنة التدريس.	٠.٥٦**
٤	فرضت عليّ مهنة التدريس رغما عني.	٠.٧٢**
٥	أحب مهنة التدريس برغم قلة العائد المادي.	٠.٦٧**
٦	مهما ارتفع العائد المادي لمهنة التدريس فلا يعزيني ذلك.	٠.٧٩**
٧	أجد مهنة التدريس مهنة متعبة ومرهقة.	٠.٦٢**
٨	أستمتع بالعمل كمعلم بالرغم من مشقة المهنة.	٠.٧٥**
٩	مهنة التدريس وظيفة قبل أن تكون رسالة.	٠.٧١**
١٠	مهنة التدريس مهنة مهمة لا تقل عن أية مهنة.	٠.٦٩**
١١	فترة التربية العملية لم تحمسني للعمل كمعلم.	٠.٧٠**
١٢	تساعد التربية العملية على إكساب الطالب المعلم المهارات الأساسية للتدريس.	٠.٥٩**
١٣	إذا لم أكن معلما لوددت أن أكون معلما.	٠.٧٦**
١٤	التربية العملية في كليات التربية النوعية ضمان لنجاح المعلم في عمله بعد التخرج.	٠.٨٣**
١٥	التربية العملية في اعتقادي مضيعة للوقت.	٠.٨٢**

** دالة عند مستوى دلالة ٠.٠١

يتضح من الجدول رقم (٥) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠.٠١، مما يشير إلى أن المقياس متسق داخلياً، وأن جميع فقراته منتمية لما يقيسه المقياس.

ب- ثبات المقياس:

تم التأكد من ثبات المقياس وذلك من خلال حساب معامل الثبات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ وباستخدام طريقة التجزئة النصفية حيث بلغت قيمة معامل الثبات باستخدام معادلة الفا كرونباخ (٠.٧٦٦)، فى حين بلغت قيمة معامل الثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفية (معادلة سبيرمان-براون) ٠.٨٢٢ مما يدل على وجدود ثبات مرتفع لمقياس اتجاهات الطلاب المعلمين نحو مهنة التدريس.

نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه " يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الأداء التدريسي في مجال التخطيط للتدريس لصالح التطبيق البعدي "

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار ت للعينات المرتبطة dependent samples t test وفيما يلي جدول يوضح نتائج اختبار ت للعينات المرتبطة:

جدول (٦)

نتائج اختبار ت للكشف عن الفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الأداء التدريسي في مجال التخطيط للتدريس

بنود المحور الأول	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	حجم الأثر (ايتا تربيع)
تحديد اهداف الموضوع بوضوح	التجريبية بعدي	١٦.٨٦٧	١.٨٨٩	٢٩	١٥.٣٤٢**	٠.٨٩٤
	التجريبية قبلي	٨.٥٣٣	٢.٣١٥			
تحليل المحتوي العلمي للموضوع	التجريبية بعدي	٣٦.٢٠٠	٢.٩٤١	٢٩	١٦.٧٧٩**	٠.٩١٠
	التجريبية قبلي	١٨.١٦٧	٤.٦٠٩			
تحديد طرق واستراتيجيات التدريس المستخدمة	التجريبية بعدي	٢٤.٥٠٠	١.٨٣٤	٢٩	١٨.٧٤٢**	٠.٩٢٦
	التجريبية قبلي	١٢.٩٣٣	٢.٩٩٣			
تحديد الوسائل التعليمية والأدوات والخامات اللازمة	التجريبية بعدي	٢٧.٣٦٧	٢.٤٢٨	٢٩	١٤.٤٦٩**	٠.٨٨٢
	التجريبية قبلي	١٤.٦٦٧	٣.٧٩٠			
تحديد الأنشطة التعليمية	التجريبية بعدي	٣٤.٢٠٠	٢.٢٦٥	٢٩	٢١.٩٣٨**	٠.٩٤٥
	التجريبية قبلي	١٧.٠٠٠	٣.٧١٤			
تحديد أساليب التقويم	التجريبية بعدي	١٩.٩٦٧	١.٥٨٦	٢٩	١٩.٤٠٨**	٠.٩٣١
	التجريبية قبلي	١٠.٩٠٠	٢.٣٢٥			
الدرجة الكلية لمحور التخطيط للتدريس	التجريبية بعدي	١٥٩.١٠	٨.٣٠	٢٩	٢٤.٢٢٨**	٠.٩٥٤
	التجريبية قبلي	٨٢.٢٠	١٤.٦٤			

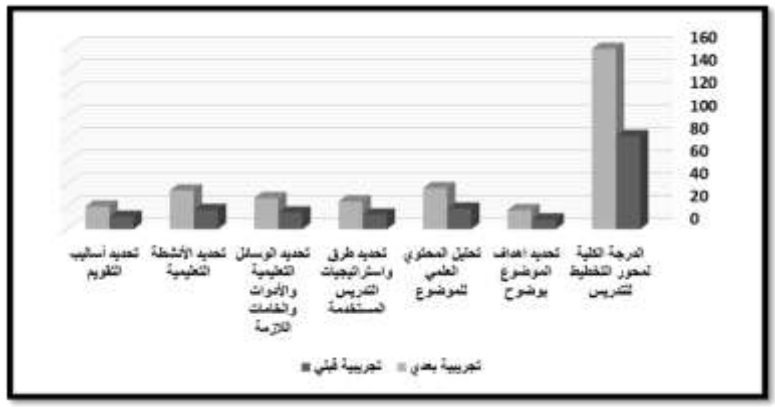
**** دالة عند مستوى دلالة ٠.٠١**

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠.٠١ بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية وذلك بالنسبة لجميع بنود المحور الأول (التخطيط للتدريس) وكذلك بالنسبة للدرجة الكلية على هذا المحور، وذلك لصالح التطبيق البعدي، مما يؤكد فاعلية البرنامج التدريبي في تحسين الأداء التدريس في مجال التخطيط للتدريس لدي الطلاب المعلمين (تربية فنية) بكلية التربية النوعية.

كذلك يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم حجم الأثر (إيتا تربيع) كانت كبيرة، حيث تراوحت قيم إيتا تربيع بين (٠.٨٨٢) و(٠.٩٥٤)، مما يؤكد أن البرنامج التدريبي كان ذا فاعلية كبيرة في تحسين الأداء التدريس في مجال التخطيط للتدريس لدى الطلاب المعلمين (تربية فنية) بكلية التربية النوعية.

ويوضح الشكل التالي متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الأداء التدريسي في مجال التخطيط للتدريس:



شكل (١)

متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الأداء التدريسي في مجال التخطيط للتدريس

وفيما يلي عرض تفصيلى للنتائج الواردة في الجدول رقم (٦):

حيث يتبين أن هناك فرقا بين متوسطي مجموع درجات المجموعة التجريبية في مجال التخطيط للتدريس للتطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق

البعدي، حيث بلغ المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي (٨٢.٢)، فى حين بلغ في التطبيق البعدي (١٥٩.١)، وكان متوسط الفرق بينهما (٧٦.٩٠) لصالح التطبيق البعدي، مما يشير إلى تحسن واضح في مجال التخطيط للتدريس لدى المجموعة التجريبية.

وبحساب قيمة "ت" يتضح وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الأداء التدريسي في مجال التخطيط للتدريس لصالح التطبيق البعدي عند مستوى (٠.٠١)، حيث بلغت قيمة "ت" المحسوبة (٢٤.٢٢٨) وهي دالة عند مستوي دلالة ٠.٠١، وهذا يدل على أن هناك تحسنا في مجال التخطيط للتدريس لدى المجموعة التجريبية بعد استخدام البرنامج التدريبي.

أما عن النتائج الخاصة ببنود التخطيط للتدريس وبيان الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية قبل استخدام البرنامج التدريبي وبعده فيمكن بيانها من خلال الجدول (٦) الذي يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة "ت" ودلالتها لدرجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي في البنود الخاصة بمجال التخطيط للتدريس.

أولاً- بالنسبة للبند الأول لمجال التخطيط للتدريس (تحديد أهداف الموضوع بوضوح) **بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي (٨.٥٣٣)، فى حين بلغ متوسط درجات التطبيق البعدي للمهارة (١٦.٨٦٧)، وكان متوسط الفرق بينهما (٨.٣٣)، ويتبين من الجدول السابق أن قيمة "ت" المحسوبة بلغت (١٥.٣٤٢) وهذه القيمة دالة عند مستوى (٠.٠١) وبحساب قيمة "ت" ودلالتها يتضح وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي للبند الأول لمجال التخطيط للتدريس لصالح التطبيق البعدي، مما يشير إلى تحسن واضح في هذا البند لدى المجموعة التجريبية بعد استخدام البرنامج التدريبي.**

ثانيا- بالنسبة للبند الثانى لمجال التخطيط للتدريس (تحليل المحتوي العلمى للموضوع) **بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي (١٨.١٦٧)، فى حين بلغ متوسط**

درجات التطبيق البعدي (٣٦.٢)، وكان متوسط الفرق بينهما (١٨.٠٣)، ويتبين من الجدول السابق أن قيمة "ت" المحسوبة بلغت (١٦.٧٧٩) وهذه القيمة دالة عند مستوى (٠.٠١) وبحساب قيمة "ت" ودلالتها يتضح وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي للبند الثاني لمجال التخطيط للتدريس لصالح التطبيق البعدي، مما يشير إلى تحسن واضح في هذا البند لدى المجموعة التجريبية بعد استخدام البرنامج التدريبي.

ثالثا- بالنسبة للبند الثالث لمجال التخطيط للتدريس (تحديد طرق واستراتيجيات التدريس المستخدمة) **بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي (١٢.٩٣٣)، فى حين بلغ متوسط درجات التطبيق البعدي (٢٤.٥)، وكان متوسط الفرق بينهما (١١.٥٧)، ويتبين من الجدول السابق أن قيمة "ت" المحسوبة بلغت (١٨.٧٤٢) وهذه القيمة دالة عند مستوى (٠.٠١) وبحساب قيمة "ت" ودلالتها يتضح وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي للبند الثالث لمجال التخطيط للتدريس لصالح التطبيق البعدي، مما يشير إلى تحسن واضح في هذا البند لدى المجموعة التجريبية بعد استخدام البرنامج التدريبي.**

رابعا- بالنسبة للبند الرابع لمجال التخطيط للتدريس (تحديد الوسائل التعليمية والأدوات والخامات اللازمة) **بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي (١٤.٦٦٧)، فى حين بلغ متوسط درجات التطبيق البعدي للمهارة (٢٧.٣٦٧)، وكان متوسط الفرق بينهما (١٢.٧٠)، ويتبين من الجدول السابق أن قيمة "ت" المحسوبة بلغت (١٤.٤٦٩) وهذه القيمة دالة عند مستوى (٠.٠١) وبحساب قيمة "ت" ودلالتها يتضح وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي للبند الرابع لمجال التخطيط للتدريس لصالح التطبيق البعدي، مما يشير إلى تحسن واضح في هذا البند لدى المجموعة التجريبية بعد استخدام البرنامج التدريبي.**

خامسا- بالنسبة للبند الخامس لمجال التخطيط للتدريس (تحديد الأنشطة التعليمية) **بلغ متوسط درجات**

المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي (١٧)، فى حين بلغ متوسط درجات التطبيق البعدي للمهارة (٣٤.٢)، وكان متوسط الفرق بينهما (١٧.٢٠)، ويتبين من الجدول السابق ان قيمة "ت" المحسوبة بلغت (٢١.٩٣٨) وهذه القيمة دالة عند مستوى (٠.٠١) وبحساب قيمة "ت" ودلالتها يتضح وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي للبند الخامس لمجال التخطيط للتدريس لصالح التطبيق البعدي، مما يشير إلى تحسن واضح في هذا البند لدى المجموعة التجريبية بعد استخدام البرنامج التدريبي.

سادسا- بالنسبة للبند السادس لمجال التخطيط للتدريس (تحديد أساليب التقويم) **بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي (١٠.٩)، فى حين بلغ متوسط درجات التطبيق البعدي للمهارة (١٩.٩٦٧)، وكان متوسط الفرق بينهما (٩.٠٧)، ويتبين من الجدول السابق أن قيمة "ت" المحسوبة بلغت (١٩.٤٠٨) وهذه القيمة دالة عند مستوى (٠.٠١) وبحساب قيمة "ت" ودلالتها يتضح وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي للبند السادس لمجال التخطيط للتدريس لصالح التطبيق البعدي، مما يشير إلى تحسن واضح في هذا البند لدى المجموعة التجريبية بعد استخدام البرنامج التدريبي.**

بالنسبة للدرجة الكلية على مجال التخطيط للتدريس **فقد بلغت قيمة حجم الأثر ٠.٩٥٤، وهي قيمة كبيرة مما يدل على أن البرنامج التدريبي كان ذا فاعلية كبيرة في تحسين الأداء التدريسي في مجال (التخطيط للتدريس) لدى المجموعة التجريبية.**

بالنسبة للبند الأول لمجال التخطيط للتدريس (تحديد أهداف الموضوع بوضوح) **فقد بلغت قيمة حجم الأثر ٠.٨٩٤ وهي قيمة كبيرة مما يدل على ان البرنامج التدريبي له فاعلية كبيرة في تحسين الأداء التدريسي في مجال (التخطيط للتدريس) وذلك بالنسبة للبند الأول (تحديد أهداف الموضوع بوضوح) لدى المجموعة التجريبية.**

بالنسبة للبند الثاني لمجال التخطيط للتدريس (تحليل المحتوي العلمي للموضوع) **فقد بلغت قيمة حجم الأثر ٠.٩١٠ وهي قيمة كبيرة مما يدل على أن البرنامج التدريبي له فاعلية كبيرة في**

تحسين الأداء التدريسي في مجال (التخطيط للتدريس) وذلك بالنسبة للبند الثاني(تحليل المحتوي العلمي للموضوع) لدى المجموعة التجريبية.

بالنسبة للبند الثالث لمجال التخطيط للتدريس (تحديد طرق وإستراتيجيات التدريس المستخدمة) **فقد بلغت قيمة حجم الأثر ٠.٩٢٦ وهي قيمة كبيرة مما يدل على أن البرنامج التدريبي له فاعلية كبيرة في تحسين الأداء التدريسي في مجال (التخطيط للتدريس) وذلك بالنسبة للبند الثالث** (تحديد طرق وإستراتيجيات التدريس المستخدمة) **لدى المجموعة التجريبية.**

بالنسبة للبند الرابع لمجال التخطيط للتدريس (تحديد الوسائل التعليمية والأدوات والخامات اللازمة) **فقد بلغت قيمة حجم الأثر ٠.٨٨٢ وهي قيمة كبيرة مما يدل على أن البرنامج التدريبي له فاعلية كبيرة في تحسين الأداء التدريسي في مجال (التخطيط للتدريس) وذلك بالنسبة للبند الرابع (تحديد الوسائل التعليمية والأدوات والخامات اللازمة) لدى المجموعة التجريبية.**

بالنسبة للبند الخامس لمجال التخطيط للتدريس (تحديد الأنشطة التعليمية) **فقد بلغت قيمة حجم الأثر ٠.٩٤٥ وهي قيمة كبيرة مما يدل على أن البرنامج التدريبي له فاعلية كبيرة في تحسين الأداء التدريسي في مجال (التخطيط للتدريس) وذلك بالنسبة للبند الخامس** (تحديد الأنشطة التعليمية) **لدى المجموعة التجريبية.**

بالنسبة للبند السادس لمجال التخطيط للتدريس(تحديد أساليب التقويم) **فقد بلغت قيمة حجم الأثر ٠.٩٣١ وهي قيمة كبيرة مما يدل على أن البرنامج التدريبي له فاعلية كبيرة في تحسين الأداء التدريسي في مجال (التخطيط للتدريس) وذلك بالنسبة للبند السادس** (تحديد أساليب التقويم) **لدى المجموعة التجريبية.**

من خلال النتائج السابقة لمهارات التفكير الابتكاري **يتضح أن هناك فاعلية لاستخدام الألعاب الإلكترونية في تنمية مهارات التفكير الابتكاري (طلاقة – مرونة – تخيل – أصالة) لدي المجموعة التجريبية.**

نتائج الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على أنه " يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الأداء التدريسي في مجال تنفيذ التدريس لصالح التطبيق البعدي "

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار ت للعينات المرتبطة dependent samples t test وفيما يلي جدولا يوضح نتائج اختبار ت للعينات المرتبطة:

جدول (٧)

نتائج اختبار ت للكشف عن الفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الأداء التدريسي في مجال تنفيذ التدريس

بنود المحور الثاني	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	حجم الأثر (ايتا تربيع)
التمكن من جوانب التعلم	التجريبية بعدي	٣٣.٧٠٠	١.٧٤٥	٢٩	**٢٧.٦٩٢	٠.٩٦٥
	التجريبية قبلي	١٧.٣٦٧	٢.٨١٠			
تنويع مهارات التدريس	التجريبية بعدي	٣٦.٨٠٠	٢.٢١٩	٢٩	**١٩.٥٧٧	٠.٩٣٢
	التجريبية قبلي	١٩.٨٠٠	٣.٩٨٦			
التطبيق الجيد والمبتكر لطرق التدريس	التجريبية بعدي	١٤.٣٠٠	١.٠٨٨	٢٩	**١٦.٩٧٩	٠.٩١١
	التجريبية قبلي	٧.٨٠٠	١.٩٥٥			
استخدام الوسائل التعليمية	التجريبية بعدي	٢١.١٣٣	١.٣٨٣	٢٩	**٢١.٨٩٣	٠.٩٤٥
	التجريبية قبلي	١٠.١٠٠	٢.٨٦٩			
استخدام الأنشطة الصفية	التجريبية بعدي	٢٠.٤٦٧	١.٧٥٦	٢٩	**١٨.٩٨٤	٠.٩٢٨
	التجريبية قبلي	٩.٨٠٠	٣.١٠١			
التفاعل الانساني	التجريبية بعدي	٤٥.٧٣٣	٣.٣٢١	٢٩	**٢١.٢٦١	٠.٩٤٢
	التجريبية قبلي	٢٣.٥٠٠	٤.٨٦٢			
تنفيذ الجانب العملي	التجريبية بعدي	١٧.٩٣٣	١.١١٢	٢٩	**٢١.٢٠٨	٠.٩٤١
	التجريبية قبلي	٩.٨٦٧	١.٧٧٦			
الدرجة الكلية لمحور تنفيذ التدريس	التجريبية بعدي	١٩٠.٠٧	٨.١٧	٢٩	**٢٨.٥٠٨	٠.٩٦٧
	التجريبية قبلي	٩٨.٢٣	١٧.١٠			

**** دالة عند مستوى دلالة ٠.٠١**

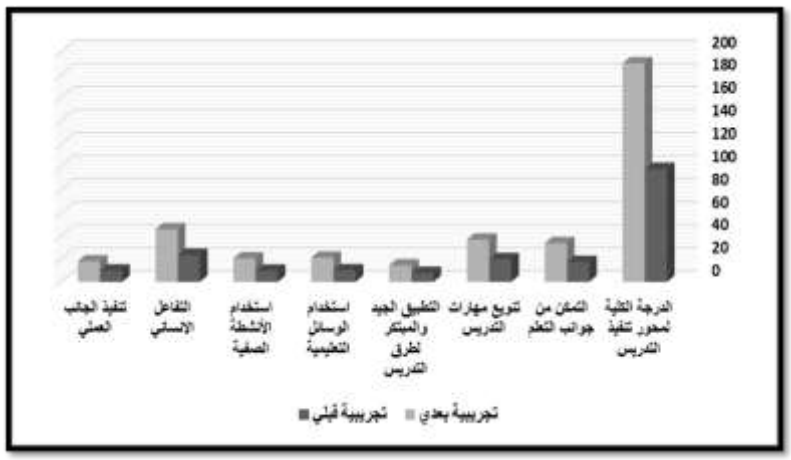
يتضح من الجدول السابق ما يلي:

وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة٠.٠١ بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية وذلك بالنسبة لجميع بنود المحور الثاني (تنفيذ التدريس) وكذلك بالنسبة للدرجة الكلية على هذا المحور، وذلك لصالح التطبيق البعدي، مما يؤكد فاعلية البرنامج التدريبي في تحسين الأداء

التدريس في مجال تنفيذ التدريس لدى الطلاب المعلمين (تربية فنية) بكلية التربية النوعية.

كذلك يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم حجم الأثر (إيتا تربيع) كانت كبيرة، حيث تراوحت قيم إيتا تربيع بين (٠.٩١١) و(٠.٩٦٧)، مما يؤكد أن البرنامج التدريبي كان ذا فاعلية كبيرة في تحسين الأداء التدريس في مجال تنفيذ التدريس لدى الطلاب المعلمين (تربية فنية) بكلية التربية النوعية.

ويوضح الشكل التالي متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الأداء التدريسي في مجال تنفيذ التدريس:



شكل (٢)

متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الأداء التدريسي في مجال تنفيذ التدريس

وفيما يلي عرض تفصيلي للنتائج الواردة في الجدول رقم (٧):

حيث يتبين أن هناك فرقا بين متوسطي مجموع درجات مجموعة الدراسة في مجال تنفيذ التدريس للتطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي، حيث بلغ المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي (٩٨.٢٣)، بينما بلغ في التطبيق البعدي (١٩٠.٠٧)، وكان متوسط الفرق بينهما (٩١.٨٣) لصالح التطبيق البعدي، مما يشير إلى تحسن واضح في مجال تنفيذ التدريس لدى المجموعة التجريبية.

وبحساب قيمة "ت" يتضح وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الأداء التدريسي في مجال تنفيذ التدريس لصالح التطبيق البعدي عند مستوى (٠.٠١)، حيث بلغت قيمة "ت" المحسوبة (٢٨.٥٠٨) وهي دالة عند مستوي دلالة ٠.٠١، وهذا يدل على أن هناك تحسنا في مجال تنفيذ التدريس لدى المجموعة التجريبية بعد استخدام البرنامج التدريبي.

أما عن النتائج الخاصة ببنود تنفيذ التدريس وبيان الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية قبل استخدام البرنامج التدريبي وبعده فيمكن بيانها من خلال الجدول (٧) الذي يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة "ت" ودلالتها لدرجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي في البنود الخاصة بمجال تنفيذ التدريس.

أولاً- بالنسبة للبند الأول لمجال تنفيذ التدريس (التمكن من جوانب التعلم) **بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي (١٧.٣٦٧)، في حين بلغ متوسط درجات التطبيق البعدي (٣٣.٧)، وكان متوسط الفرق بينهما (١٦.٣٣)، ويتبين من الجدول السابق أن قيمة "ت" المحسوبة بلغت (٢٧.٦٩٢) وهذه القيمة دالة عند مستوى (٠.٠١) وبحساب قيمة "ت" ودلالتها يتضح وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي للبند الأول لمجال تنفيذ التدريس لصالح التطبيق البعدي، مما يشير إلى تحسن واضح في هذا البند لدى مجموعة الدراسة بعد استخدام البرنامج التدريبي.**

ثانيا- بالنسبة للبند الثاني لمجال تنفيذ التدريس (تنويع مهارات التدريس) **بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي (١٩.٨)، في حين بلغ متوسط درجات التطبيق البعدي (٣٦.٨)، وكان متوسط الفرق بينهما (١٧)، ويتبين من الجدول السابق أن قيمة "ت" المحسوبة بلغت (١٩.٥٧٧) وهذه القيمة دالة عند مستوى (٠.٠١) وبحساب قيمة "ت" ودلالتها يتضح وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي للبند الأول لمجال تنفيذ التدريس لصالح**

التطبيق البعدي، مما يشير إلى تحسن واضح في هذا البند لدى مجموعة الدراسة بعد استخدام البرنامج التدريبي.

ثالثا- بالنسبة للبند الثالث لمجال تنفيذ التدريس (التطبيق الجيد والمبتكر لطرق التدريس) **بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي (٧.٨)، فى حين بلغ متوسط درجات التطبيق البعدي للمهارة (١٤.٣)، وكان متوسط الفرق بينهما (٦.٥)، ويتبين من الجدول السابق ان قيمة "ت" المحسوبة بلغت (١٦.٩٧٩) وهذه القيمة دالة عند مستوى (٠.٠١) وبحساب قيمة "ت" ودلالتها يتضح وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي للبند الأول لمجال تنفيذ التدريس لصالح التطبيق البعدي، مما يشير إلى تحسن واضح في هذا البند لدى مجموعة الدراسة بعد استخدام البرنامج التدريبي.**

رابعا- بالنسبة للبند الرابع لمجال تنفيذ التدريس (استخدام الوسائل التعليمية) **بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي (١٠.١)، فى حين بلغ متوسط درجات التطبيق البعدي للمهارة (٢١.١٣٣)، وكان متوسط الفرق بينهما (١١.٠٣)، ويتبين من الجدول السابق أن قيمة "ت" المحسوبة بلغت (٢١.٨٩٣) وهذه القيمة دالة عند مستوى (٠.٠١) وبحساب قيمة "ت" ودلالتها يتضح وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي للبند الأول لمجال تنفيذ التدريس لصالح التطبيق البعدي، مما يشير إلى تحسن واضح في هذا البند لدى المجموعة التجريبية بعد استخدام البرنامج التدريبي.**

خامسا- بالنسبة للبند الخامس لمجال تنفيذ التدريس (استخدام الأنشطة الصفية) **بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي (٩.٨)، فى حين بلغ متوسط درجات التطبيق البعدي للمهارة (٢٠.٤٦٧)، وكان متوسط الفرق بينهما (١٠.٦٧)، ويتبين من الجدول السابق ان قيمة "ت" المحسوبة بلغت (١٨.٩٨٤) وهذه القيمة دالة عند مستوى (٠.٠١) وبحساب قيمة "ت" ودلالتها يتضح وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي للبند الأول لمجال تنفيذ التدريس**

لصالح التطبيق البعدي، مما يشير إلى تحسن واضح في هذا البند لدى مجموعة الدراسة بعد استخدام البرنامج التدريبي.

سادسا- بالنسبة للبند السادس لمجال تنفيذ التدريس (التفاعل الإنساني) **بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي (٢٣.٥)، فى حين بلغ متوسط درجات التطبيق البعدي للمهارة (٢٥.٧٣٣)، وكان متوسط الفرق بينهما (٢٢.٢٣)، ويتبين من الجدول السابق أن قيمة "ت" المحسوبة بلغت (٢١.٢٦١) وهذه القيمة دالة عند مستوى (٠.٠١) وبحساب قيمة "ت" ودلالتها يتضح وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي للبند الأول لمجال تنفيذ التدريس لصالح التطبيق البعدي، مما يشير إلى تحسن واضح في هذا البند لدى مجموعة الدراسة بعد استخدام البرنامج التدريبي.**

سابعا- بالنسبة للبند السابع لمجال تنفيذ التدريس (تنفيذ الجانب العملي) **بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي (٩.٨٦٧)، فى حين بلغ متوسط درجات التطبيق البعدي للمهارة (١٧.٩٣٣)، وكان متوسط الفرق بينهما (٨.٠٧)، ويتبين من الجدول السابق أن قيمة "ت" المحسوبة بلغت (٢١.٢٠٨) وهذه القيمة دالة عند مستوى (٠.٠١) وبحساب قيمة "ت" ودلالتها يتضح وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي للبند الأول لمجال تنفيذ التدريس لصالح التطبيق البعدي، مما يشير إلى تحسن واضح في هذا البند لدى مجموعة الدراسة بعد استخدام البرنامج التدريبي.**

بالنسبة للدرجة الكلية على مجال تنفيذ التدريس فقد بلغت قيمة حجم الأثر ٠.٩٦٧، وهي قيمة كبيرة مما يدل على ان البرنامج التدريبي كان ذا فاعلية كبيرة في تحسين الأداء التدريسي في مجال (تنفيذ التدريس) لدى المجموعة التجريبية.

بالنسبة للبند الأول لمجال تنفيذ التدريس (التمكن من جوانب التعلم) **فقد بلغت قيمة حجم الأثر ٠.٩٦٥ وهي قيمة كبيرة مما يدل على أن البرنامج التدريبي له فاعلية كبيرة في تحسين الأداء**

التدريسي في مجال (تنفيذ التدريس) وذلك بالنسبة للبند الأول (التمكن من جوانب التعلم) لدى المجموعة التجريبية.

بالنسبة للبند الثاني لمجال تنفيذ التدريس(تنويع مهارات التدريس) **فقد بلغت قيمة حجم الأثر ٠.٩٣٢وهي قيمة كبيرة مما يدل على أن البرنامج التدريبي له فاعلية كبيرة في تحسين الأداء التدريسي في مجال (تنفيذ التدريس) وذلك بالنسبة للبند الأول (تنويع مهارات التدريس) لدى المجموعة التجريبية.**

بالنسبة للبند الثالث لمجال تنفيذ التدريس(التطبيق الجيد والمبتكر لطرق التدريس) **فقد بلغت قيمة حجم الأثر ٠.٩١١ وهي قيمة كبيرة مما يدل على أن البرنامج التدريبي له فاعلية كبيرة في تحسين الأداء التدريسي في مجال (تنفيذ التدريس) وذلك بالنسبة للبند الأول (التطبيق الجيد والمبتكر لطرق التدريس) لدى المجموعة التجريبية.**

بالنسبة للبند الرابع لمجال تنفيذ التدريس (استخدام الوسائل التعليمية) **فقد بلغت قيمة حجم الأثر ٠.٩٤٥ وهي قيمة كبيرة مما يدل على أن البرنامج التدريبي له فاعلية كبيرة في تحسين الأداء التدريسي في مجال (تنفيذ التدريس) وذلك بالنسبة للبند الأول (استخدام الوسائل التعليمية) لدى المجموعة التجريبية.**

بالنسبة للبند الخامس لمجال تنفيذ التدريس(استخدام الأنشطة الصفية) **فقد بلغت قيمة حجم الأثر ٠.٩٢٨ وهي قيمة كبيرة مما يدل على أن البرنامج التدريبي له فاعلية كبيرة في تحسين الأداء التدريسي في مجال (تنفيذ التدريس) وذلك بالنسبة للبند الأول (استخدام الأنشطة الصفية) لدى المجموعة التجريبية.**

بالنسبة للبند السادس لمجال تنفيذ التدريس (التفاعل الإنساني) **فقد بلغت قيمة حجم الأثر ٠.٩٤٢ وهي قيمة كبيرة مما يدل على أن البرنامج التدريبي له فاعلية كبيرة في تحسين الأداء التدريسي في**

مجال (تنفيذ التدريس) وذلك بالنسبة للبند الأول (التفاعل الإنساني) لدى المجموعة التجريبية.

بالنسبة للبند السابع لمجال تنفيذ التدريس (تنفيذ الجانب العملي) **فقد بلغت قيمة حجم الأثر ٠.٩٤١ وهي قيمة كبيرة مما يدل على أن البرنامج التدريبي له فاعلية كبيرة في تحسين الأداء التدريسي في مجال (تنفيذ التدريس) وذلك بالنسبة للبند الأول (تنفيذ الجانب العملي) لدى المجموعة التجريبية.**

نتائج الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على أنه " يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الأداء التدريسي في مجال تقويم التدريس لصالح التطبيق البعدي "

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار ت للعينات المرتبطة dependent samples t test وفيما يلي جدول يوضح نتائج اختبار ت للعينات المرتبطة:

جدول (٨)

نتائج اختبار ت للكشف عن الفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الأداء التدريسي في مجال تقويم التدريس

بنود المحور الثالث	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	حجم الأثر (ايتا تربيع)
تقويم عملية التعلم	التجريبية بعدي	٣٧.٠٠	٢.٩٢	٢٩	١٦.٣٩٢	٠.٩٠٦
	التجريبية قبلي	١٨.٣٠	٥.١٩			
تقويم البيئة التعليمية	التجريبية بعدي	١٠.٦٠	٠.٧٧	٢٩	١٦.٧٧٥	٠.٩١٠
	التجريبية قبلي	٥.٤٧	١.٥٠			
تقويم المهارات الحركية	التجريبية بعدي	١٠.٦٠	٠.٨٩	٢٩	١٦.٣٧	٠.٩٠٥
	التجريبية قبلي	٥.٨٠	١.٥٨			
الاستفادة من نتائج التقويم	التجريبية بعدي	١٧.٥٣	١.٢٠	٢٩	٢١.٠٧٤	٠.٩٤١
	التجريبية قبلي	٩.٢٧	١.٨٩			
تقويم مهارات العمل في فريق	التجريبية بعدي	٢٣.٨٠	٢.٢٠	٢٩	١٦.٤٥٩	٠.٩٠٦
	التجريبية قبلي	١٢.٧٧	٢.٥٤			
الدرجة الكلية لمحور تقويم التدريس	التجريبية بعدي	٩٩.٥٣	٥.٤٢	٢٩	٢٢.٣٣٨	٠.٩٤٧
	التجريبية قبلي	٥١.٦٠	٩.٩٩			

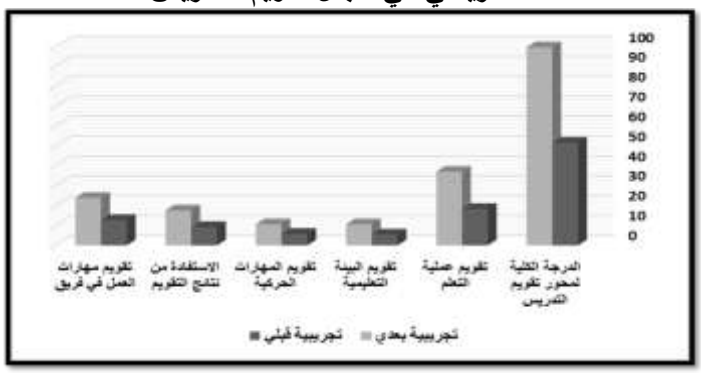
** دالة عند مستوى دلالة ٠.٠١

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة٠.٠١ بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية وذلك بالنسبة لجميع بنود المحور الثاني (تقويم التدريس) وكذلك بالنسبة للدرجة الكلية على هذا المحور، وذلك لصالح التطبيق البعدي، مما يؤكد فاعلية البرنامج التدريبي في تحسين الأداء التدريس في مجال تقويم التدريس لدى الطلاب المعلمين (تربية فنية) بكلية التربية النوعية.

كذلك يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم حجم الأثر (إيتا تربيع) كانت كبيرة، حيث تراوحت قيم إيتا تربيع بين (٠.٩١٠) و(٠.٩٤٧)، مما يؤكد أن البرنامج التدريبي كان ذا فاعلية كبيرة في تحسين الأداء التدريس في مجال تقويم التدريس لدى الطلاب المعلمين (تربية فنية) بكلية التربية النوعية.

ويوضح الشكل التالي متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الأداء التدريسي في مجال تقويم التدريس:



شكل (٣)

متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الأداء التدريسي في مجال تقويم التدريس

وفيما يلي عرضا تفصيليا للنتائج الواردة في الجدول رقم (٨):

حيث يتبين أن هناك فرقا بين متوسطي مجموع درجات مجموعة الدراسة في مجال تقويم التدريس للتطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي، حيث بلغ المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي (٥١.٦)، فى حين بلغ في التطبيق البعدي (٩٩.٥٣)، وكان متوسط الفرق بينهما (٤٧.٩٣) لصالح التطبيق البعدي، مما يشير إلى تحسن واضح في مجال تقويم التدريس لدى المجموعة التجريبية.

وبحساب قيمة "ت" يتضح وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الأداء التدريسي في مجال تقويم التدريس لصالح التطبيق البعدي عند مستوى (٠.٠١)، حيث بلغت قيمة "ت" المحسوبة (٢٢.٣٣٨) وهي دالة عند مستوي دلالة ٠.٠١، وهذا يدل على أن هناك تحسنا في مجال تقويم التدريس لدى المجموعة التجريبية بعد استخدام البرنامج التدريبي.

أما عن النتائج الخاصة ببنود تقويم التدريس وبيان الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية قبل استخدام البرنامج التدريبي وبعده فيمكن بيانها من خلال الجدول (٨) الذي يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة "ت"

ودلالتها لدرجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي في البنود الخاصة بمجال تقويم التدريس.

أولاً- بالنسبة للبند الأول لمجال تقويم التدريس (تقويم عملية التعلم) **بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي (١٨.٣)، فى حين بلغ متوسط درجات التطبيق البعدي (٣٧)، وكان متوسط الفرق بينهما (١٨.٧٠)، ويتبين من الجدول السابق أن قيمة "ت" المحسوبة بلغت (١٦.٣٩٢) وهذه القيمة دالة عند مستوى (٠.٠١) وبحساب قيمة "ت" ودلالتها يتضح وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي للبند الأول لمجال تقويم التدريس لصالح التطبيق البعدي، مما يشير إلى تحسن واضح في هذا البند لدى المجموعة التجريبية بعد استخدام البرنامج التدريبي.**

ثانيا- بالنسبة للبند الثاني لمجال تقويم التدريس (تقويم البيئة التعليمية) **بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي (٥.٤٧)، فى حين بلغ متوسط درجات التطبيق البعدي (١٠.٦)، وكان متوسط الفرق بينهما (٥.١٣)، ويتبين من الجدول السابق أن قيمة "ت" المحسوبة بلغت (١٦.٧٧٥) وهذه القيمة دالة عند مستوى (٠.٠١) وبحساب قيمة "ت" ودلالتها يتضح وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي للبند الثاني لمجال تقويم التدريس لصالح التطبيق البعدي، مما يشير إلى تحسن واضح في هذا البند لدى المجموعة التجريبية بعد استخدام البرنامج التدريبي.**

ثالثا- بالنسبة للبند الثالث لمجال تقويم التدريس (تقويم المهارات الحركية)_ **بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي (٥.٨)، فى حين بلغ متوسط درجات التطبيق البعدي (١٠.٦)، وكان متوسط الفرق بينهما (٤.٨٠)، ويتبين من الجدول السابق أن قيمة "ت" المحسوبة بلغت (١٦.٣٧) وهذه القيمة دالة عند مستوى (٠.٠١) وبحساب قيمة "ت" ودلالتها يتضح وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي للبند الثالث لمجال تقويم التدريس لصالح**

التطبيق البعدي، مما يشير إلى تحسن واضح في هذا البند المجموعة التجريبية الدراسة بعد استخدام البرنامج التدريبي.

رابعا- بالنسبة للبند الرابع لمجال تقويم التدريس (الاستفادة من نتائج التقويم)_ **بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي (٩.٢٧)، فى حين بلغ متوسط درجات التطبيق البعدي (١٧.٥٣)، وكان متوسط الفرق بينهما (٨.٢٧)، ويتبين من الجدول السابق أن قيمة "ت" المحسوبة بلغت (٢١.٠٧٤) وهذه القيمة دالة عند مستوى (٠.٠١) وبحساب قيمة "ت" ودلالتها يتضح وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي للبند الرابع لمجال تقويم التدريس لصالح التطبيق البعدي، مما يشير إلى تحسن واضح في هذا البند لدى المجموعة التجريبية بعد استخدام البرنامج التدريبي.**

خامسا- بالنسبة للبند الخامس لمجال تقويم التدريس (تقويم مهارات العمل في فريق) **بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي (١٢.٧٧)، فى حين بلغ متوسط درجات التطبيق البعدي (٢٣.٨)، وكان متوسط الفرق بينهما (١١.٠٣)، ويتبين من الجدول السابق أن قيمة "ت" المحسوبة بلغت (١٦.٤٥٩) وهذه القيمة دالة عند مستوى (٠.٠١) وبحساب قيمة "ت" ودلالتها يتضح وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي للبند الخامس لمجال تقويم التدريس لصالح التطبيق البعدي، مما يشير إلى تحسن واضح في هذا البند لدى المجموعة التجريبية بعد استخدام البرنامج التدريبي.**

بالنسبة للدرجة الكلية على مجال تقويم التدريس **فقد بلغت قيمة حجم الأثر ٠.٩٤٧، وهي قيمة كبيرة مما يدل على أن البرنامج التدريبي كان ذا فاعلية كبيرة في تحسين الأداء التدريسي في مجال (تقويم التدريس) لدى المجموعة التجريبية.**

بالنسبة للبند الأول لمجال تقويم التدريس (تقويم عملية التعلم **فقد بلغت قيمة حجم الأثر ٠.٩٠٦ وهي قيمة كبيرة مما يدل على أن البرنامج التدريبي له فاعلية كبيرة في تحسين الأداء**

التدريسي في مجال (تقويم التدريس) وذلك بالنسبة للبند الأول (تقويم عملية التعلم) لدى المجموعة التجريبية.

بالنسبة للبند الثاني لمجال تقويم التدريس (تقويم البيئة التعليمية) **فقد بلغت قيمة حجم الأثر ٠.٩١٠ وهي قيمة كبيرة مما يدل على أن البرنامج التدريبي له فاعلية كبيرة في تحسين الأداء التدريسي في مجال (تقويم التدريس) وذلك بالنسبة للبند الثاني(تقويم البيئة التعليمية) لدى المجموعة التجريبية.**

بالنسبة للبند الثالث لمجال تقويم التدريس (تقويم المهارات الحركية) **فقد بلغت قيمة حجم الأثر ٠.٩٠٥ وهي قيمة كبيرة مما يدل على أن البرنامج التدريبي له فاعلية كبيرة في تحسين الأداء التدريسي في مجال (تقويم التدريس) وذلك بالنسبة للبند الثالث (تقويم المهارات الحركية) لدى المجموعة التجريبية.**

بالنسبة للبند الرابع لمجال تقويم التدريس (الاستفادة من نتائج التقويم) **فقد بلغت قيمة حجم الأثر ٠.٩٤١ وهي قيمة كبيرة مما يدل على أن البرنامج التدريبي له فاعلية كبيرة في تحسين الأداء التدريسي في مجال (تقويم التدريس) وذلك بالنسبة للبند الرابع (الاستفادة من نتائج التقويم) لدى المجموعة التجريبية.**

بالنسبة للبند الخامس لمجال تقويم التدريس (تقويم مهارات العمل في فريق) **فقد بلغت قيمة حجم الأثر ٠.٩٠٦ وهي قيمة كبيرة مما يدل على ان البرنامج التدريبي له فاعلية كبيرة في تحسين الأداء التدريسي في مجال (تقويم التدريس) وذلك بالنسبة للبند الخامس(تقويم مهارات العمل في فريق) لدي المجموعة التجريبية.**

نتائج الفرض الرابع:

ينص الفرض الرابع على أنه " يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس اتجاهات الطلاب المعلمين نحو مهنة التدريس لصالح التطبيق البعدى"

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار ت للعينات المرتبطة dependent samples t test وفيما يلي جدول يوضح نتائج اختبار ت للعينات المرتبطة:

جدول (٩)

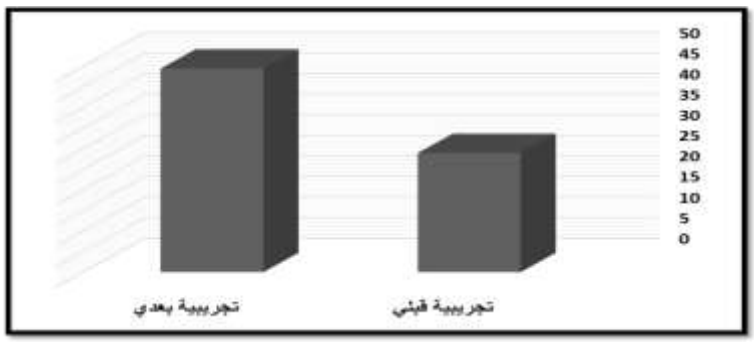
نتائج اختبار ت للكشف عن الفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس اتجاهات الطلاب المعلمين نحو مهنة التدريس

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	حجم الأثر
التجريبية	٤٩.٤٣	٤.٢٢	٢٩	**٢٠.٦٢٥	٠.٩٣٨
التجريبية قبلي	٢٨.٩٣	٣.٦٣			

** دالة عند مستوى دلالة ٠.٠١

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠.٠١ بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي لمقياس اتجاهات الطلاب المعلمين نحو مهنة التدريس لصالح التطبيق البعدي، حيث بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي (٢٨.٩٣) وبانحراف معياري قدره (٣.٦٣) فى حين بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي (٤٩.٤٣) وبانحراف معياري قدره (٤.٢٢) وقد بلغت قيمة ت المحسوبة ٢٠.٦٢٥ وهي قيمة دالة عند مستوى دلالة ٠.٠١، مما يدل علي أن البرنامج التدريبي كان له أثر في تغيير اتجاهات الطلاب المعلمين نحو مهنة التدريس، وفيما يلي شكل يوضح متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس اتجاهات الطلاب المعلمين نحو مهنة التدريس:



شكل (٤)

متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس اتجاهات الطلاب المعلمين نحو مهنة التدريس

وقد تم حساب حجم الأثر باستخدام معادلة ايتا تربيع حيث بلغت قيمة ايتا تربيع ٠.٩٣٨ وهي قيمة كبيرة مما يدل على أن البرنامج التدريبي كان له فاعلية كبيرة في تغيير اتجاهات الطلاب المعلمين نحو مهنة التدريس.

تفسير النتائج:

١) انخفاض الأداء التدريسي لطلاب معلمين التربية الفنية بكلية التربية النوعية فى أثناء التدريب الميداني في التطبيق القبلي يرجع إلى:

- **عدم الاهتمام الكافي بالتخطيط للتدريس حيث أكد عديد من الطلاب المعلمين (عينة البحث) قيامهم بنقل حرفي لتحضير الدروس من تحضيرات سابقة وينطبق ذلك أيضاً على تنفيذ الدرس وكذلك تقويم الطلاب.**
- **عدم اهتمام الطلاب بحصة التربية الفنية في المدارس وتعاملهم معها على أنها ليست ذات أهمية ومنهم عدم تفاعلهم مع الطلاب المعلمين أثناء التدريب الميداني مما يصيب الطلاب المعلمين بنوع من الإحباط وهذا ينعكس على الأداء التدريسي للطلاب المعلمين فلا يحرصون على التنوع في طرق التدريس أو استخدام وسائل تعليمية.**
- **وينعكس كل ذلك أيضاً علي اتجاه الطلاب المعلمين نحو مهنة التدريس حيث إن عدم التفاعل مع الطلاب يجعلهم يتخاذلون في دورهم نحو المهنة ويشعرون ببعض الملل فى أثناء تأدية دورهم في المدارس مما يولد عندهم الاستياء وعدم التشوق والتحمس لمهنة التدريس.**

٢) ارتفاع الأداء التدريسي لطلاب معلمي التربية الفنية بكلية التربية النوعية في التطبيق البعدي يرجع إلى:

- **وضوح أهداف التدريب في بداية تنفيذ البرنامج التدريبي.**
- **تحديد طلاب معلمي التربية الفنية مجموعة البحث احتياجاتهم التدريبية بأنفسهم.**
- **تنوع الموضوعات التي يتضمنها البرنامج التدريبي والتي اشتملت على الجديد في مجال طرائق التدريس والكمبيوتر والتقويم.**
- **اشتراك مجموعة البحث في الأنشطة المختلفة من خلال ورش العمل والمناقشات والنماذج التدريبية والعمل الجماعي.**
- **استخدام الوسائل التعليمية مثل جهاز الكمبيوتر وعروض الباوربوينت.**

- تدعيم الاتجاهات الإيجابية نحو مهنة التدريس لدي الطلاب المعلمين وذلك بتنظيم لقاءات وورش عمل وندوات تخصص لهذا الغرض.

توصيات الدراسة :

في ضوء نتائج البحث توصي الباحثة بما يلي:

١- نشر ثقافة الجودة بين الطلاب المعلمين شعبة التربية الفنية وتوعيتهم بأهمية الدورات التدريبية في صقل مهاراتهم التدريسية.

٢- عقد دورات تدريبية وورش عمل لتطوير كفايات التدريس لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة مع الاستمرار في تقديم تلك الدورات التدريبية ذات الارتباط بمجال طرق التدريس وإستراتيجياته والتقويم الحديثة وتقديمها في أوقات زمنية مناسبة حتي يتمكن من حضورها كتقديمها في الفترة المسائية.

٣- وضع نظام فعال وملزم لتقويم للطلاب المعلمين شعبة التربية الفنية.

٤- تدريب طلاب معلمي التربية الفنية على متطلبات المواقف التعليمية المناسبة لاستخدام وسائل التعليم وتقنياته.

٥- استخدام التوجيه الفني لبطاقات ملاحظة لتقويم الأداء التدريسي للطلاب المعلمين شعبة التربية الفنية في ضوء معايير الجودة الشاملة.

البحوث المقترحة :

١- على ضوء ما تقدم من نتائج فإن الباحثة تقترح القيام بالدراسات التالية:

٢- تحليل مناهج التربية الفنية في المرحلة الإعدادية في ضوء معايير الجودة الشاملة.

٣- تقويم مناهج التربية الفنية في المرحلة الثانوية في ضوء معايير الجودة الشاملة.

٤- تقويم المقررات التربوية لطلاب التربية الفنية بكلية التربية في ضوء معايير الجودة الشاملة.

٥- تصميم برنامج في ضوء متطلبات تنمية اتجاهات الطلاب نحو مهنة التدريس بشعبة التربية الفنية بكلية التربية الفنية.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

١) ابن منظور (١٩٨٤): لسان العرب، الجزء الثاني، القاهرة، دار المعارف.

٢) أبو الهاشم عبد العزيز سليم (٢٠١٢): فاعلية التدريس بالفريق في تنمية الكفايات التدريسية والاتجاه نحو المهنة لدي طلاب التربية العملية شعبة الرياضيات وأثر ذلك علي خفض قلق التدريس، مجلة كلية التربية بالسويس ، المجلد الخامس ، العدد الثاني ، يناير.

٣) أحمد المهدي عبد الحليم (٢٠٠٣): أشتات مجتمعات في التربية والتنمية، القاهرة، دار الفكر العربية.

٤) أحمد حسين اللقاني، علي أحمد الجمل (١٩٩٩): معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس، الطبعة الثانية، القاهرة، عالم الكتب.

٥) أحمد حسين عبد المعطي (٢٠١٠): تصور مقترح لتطبيق المعايير القياسية لإدارة الجودة بإدارة الدراسات العليا بمصر في ضوء المواصفات الدولية للجودة (ISO-9001)، مجلة جامعة أسيوط ، كلية التربية ، العدد الثاني، أكتوبر.

٦) برهامي عبد الحميد ، حمدي عبد العزيز (٢٠٠٧): نموذج مقترح لتكوين معلم العلوم التجارية في مصر في ضوء معايير ضبط الجودة ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المؤتمر العلمي التاسع عشر تطوير مناهج التعليم في ضوء معايير الجودة من ٢٥-٢٦ يوليو، المجلد الثالث، جامعة عين شمس.

٧) برهان نمر ، محمد نمر (٢٠١٢): تقويم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الطائف في ضوء إستراتيجيات التدريس المتمركز حول الطالب ومتطلباتها وفق مرئياتهم ، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، العدد الخامس والعشرون ، الجزء الأول، مايو.

٨) سامح جميل عبد الرحيم (٢٠٠٧): في الطريق إلى الجودة: شروط أولية، المؤتمر العلمي الثامن للتربية وجودة واعتماد مؤسسات التعليم العام في الوطن العربي من الفترة ٢٣-٢٤ مايو، كلية التربية ، جامعة الفيوم.

٩) السيد عبد العزيز البهواشي (٢٠٠٧): معجم المصطلحات للاعتماد وضمان الجودة في التعليم العالي، القاهرة، عالم الكتب.

١٠) صادق الحايك، غازي الكيلاني (٢٠٠٧): مدي تقبل الطلبة معلمي التربية الرياضية لمهامهم التدريسية التي تطرحها مناهج التربية الرياضية في عصر العولمة، المؤتمر العلمي الدولي الثاني: التدريب الميداني بكليات التربية الرياضية في ضوء مشروع ضمان الجودة والاعتماد في التعليم من ٢١-٢٢ مارس، جامعة الزقازيق.

١١) عادل أحمد عز الأشول (١٩٨٧): موسوعة التربية الخاصة، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

١٢) عامر عبد الله الشهراني (٢٠٠٥): الجودة في التعليم، صحيفة الوطن ، العدد ألف وثمانية وأربعة عشر.

١٣) عبد القوي سالم الزبيدي، علي مهدي كاظم (٢٠٠٦): خصائص معلم المستقبل نموذج مقترح للخصائص الشخصية والمهنية قسم علم النفس جامعة السلطان قابوس، مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية ، المجلد الثاني، يناير.

١٤) عبد الموجود، محمد عزت ، المغربي، شيماء عبد الله (٢٠٠٥): ضوابط علمية لإعداد المعلم في ضوء المستويات المعيارية ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، دراسات في المناهج وطرق التدريس، المجلد الرابع.

١٥) عبير كمال محمد عثمان (٢٠١٢): فاعلية تكامل بعض مقرات الإعداد المهني في تحسين الأداء التدريسي للطلاب المعلمين بشعبة الملابس الجاهزة وأثر ذلك في اتجاهاتهم نحو المهنة، رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية ، جامعة حلوان.

١٦) غازي ضيف الله رواقه وآخرون (٢٠٠٥): تقويم الأداء التدريسي للمعلمات حديثي التخرج من كليات التربية للمعلمين والمعلمات في سلطنة عمان، مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية، العدد الثاني، المجلد الواحد والعشرون، أكتوبر.

١٧) فهد عبد الرحمن الرويشيد (٢٠٠٣): الجودة الشاملة في القيادة المدرسية وفق أساليب ويمنج ومعايير بالدريدج، المجلة التربوية، كلية التربية بسوهاج.

١٨) كمال عبد الحميد زيتون (٢٠٠٤): تحليل نقدي لمعايير إعداد المعلم المتضمنة في المعايير القومية للتعليم بمصر، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المؤتمر العلمي السادس عشر تكوين المعلم ، من ٢١-٢٢ يوليو، المجلد واحد، جامعة عين شمس.

١٩) محمد شوقي، محمد مالك (٢٠٠١): معلم القرن الحادي والعشرين: إختياره وإعداده في ضوء التوجهات الإسلامية، القاهرة، دار الفكر العربي.

٢٠) محمد علي نصر (٢٠٠٦): رؤية مستقبلية مقترحة نحو تطوير إعداد المعلم في ضوء معايير الجودة، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المؤتمر العلمي التاسع عشر تطوير مناهج التعليم في ضوء معايير الجودة من ٢٥-٢٦ يوليو، المجلد الأول، جامعة عين شمس.

٢١) نادية حسن إبراهيم (٢٠٠٦): معلمو الفلسفة يقومون أدائهم التدريسي، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، مجلة القراءة والمعرفة، العدد الثاني والخمسون، مارس.

٢٢) وزارة التربية والتعليم بمصر (٢٠٠٦): السياسة المستقبلية، القاهرة، الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية.

ثانياً: المراجع باللغة الانجليزية:

1) Alghamdi, I. (2006): comprehensive school evaluation and its impact on school improvement in Alaqeeq District, Albaha province, Saudi Arabia. Dissertation for the MA in School Effectiveness and School Improvement at the Institute of Education, University of London.
2) Crosby, Philip B. Quality is free (1979): The Art of Making Certain, New York, Mc Craw Hill Book Company.
3) Gregory R. Marion, Geoffrey Haddock (2009): The psychologe of Attiludes and Attitude change, U.S.A. London, SAGE Publication Ltd.
4) Marvin A Henary, Ann (2010): Speervising student teachers the professional way, USA, A division of Rowman, Little field publishers in C.7 th Edition.
5) Parkey T. Hard Castelle, P. (1990): Becoming a teacher, Accepting the challenge of preparation, Toronto, Allyn and Bacon.
6) Sotinopoulos, Carol Strauss (2001): Where words fail: Rational Education Unravels in Maria Edgewor the,s The Good French Governes, Children's Literature in Education.

﴿ بسم الله الرحمن الرحيم ﴾

كلية التربية
المجلة التربوية
***

فاعلية برنامج مقترح في استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني " مودل" (*Moodle*) في التدريس وأثره على الجانب التحصيلي والمهاري والدافع للإنجاز لدى طلاب التعليم التجاري بكلية التربية بسوهاج

إعداد
د / محمد محمود
عبد الوهاب محمود
مدرس المناهج وطرق تدريس العلوم
التجارية بكلية التربية جامعة سوهاج

المجلة التربوية ـ العدد الأربعون ـ
أبريل ٢٠١٥م

ملخص الدراسة

يتسم العصر الحالي بكم هائل من المعرفة والمعلومات، وبتقدم تقنى، وتغيرات سريعة وتحولات جوهرية في التطبيقات العلمية والتقنية، مما أدى إلي تسميته بعصر التقدم التكنولوجي والمعلوماتي، لذا أصبح من الضروري على النظم التربوية مواكبة هذه المتغيرات لمواجهة المشكلات التي قد تنجم عنها كثرة المعلومات، وزيادة عدد المتعلمين، ونقص المعلمين، وبعد المسافات؛ وقد أصبح تدريب طلاب التعلم التجاري وتنمية مهارتهم في استخدام نظم التعلم الإلكتروني ضرورة ملحة لهم لتؤهلهم ليكونوا معلمين يمتلكون مهارات استخدام التقنية في التدريس.

ولهذا هدفت الدراسة الحالية إلى إعداد برنامج مقترح في استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني موودل وقياس أثره على التحصيل والقدرة على الانجاز لدى طلاب التعلم التجاري بكلية التربية بسوهاج ، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي والتجريبي لتحقيق أهداف الدراسة ، وأظهرت نتائج الدراسة في وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ≤ ٠.٠١ بين متوسطي درجات التطبيق القبلي والبعدي لأدوات الدراسة لصالح التطبيق البعدي؛ مما يؤكد فاعلية البرنامج المقترح في استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني موودل في التدريس، وفى ضوء نتائج الدراسة قدم الباحث مجموعة من التوصيات والمقترحات.

The effectiveness of a proposed program for using e-learning management system (Moodle) in teaching and its impact on achievement and skill and on achievement motivation among students of business education at Sohag Faculty of Education

Abstract

The current age is characterized with a tremendous amount of knowledge and information, technological development, and rapid changes and fundamental shifts in scientific and technological applications, necessitating renaming our age as the age of technology and information. Therefore, it has become necessary for the educational systems to cope with these changes so as to address the problems that may be caused by the flux of information, the increasing number of learners, the shortage of teachers, and long distances. Hence, training students of business education and developing their skills of using e-learning systems have become an urgent necessity to qualify them to be teachers who have the skills necessary for using technology in teaching.

The present study aimed to prepare a proposed program for using management system of e-learning (Moodle) and measuring its impact on achievement and achievement ability among students of business education at Sohag Faculty of Education. The researcher used the descriptive and experimental approach to achieve the objectives of the study. The results showed the presence of statistically significant differences at the level ≥ 0.01 between the mean scores of pre- and post-application of the study tools for the post application. This confirms the effectiveness of the proposed program of using e-learning management system (Moodle) in teaching. In the light of the results of the study, the researcher presented a set of recommendations and suggestions.

مـقـدمـة

يتسم العصر الحالي بكم هائل من المعرفة والمعلومات، وبتقدم تقنى، وتغيرات سريعة وتحولات جوهرية في التطبيقات العلمية والتقنية، مما أدى إلي تسميته بعصر التقدم التكنولوجي والمعلوماتي، لذا ؛ أصبح من الضروري على النظم التربوية مواكبة هذه المتغيرات لمواجهة المشكلات التي قد تنجم عنها كثرة المعلومات، وزيادة عدد المتعلمين، ونقص المعلمين، وبعد المسافات.

وقد أدت هذه التغيرات إلي ظهور أنماط وطرائق عديدة للتعليم والتعلم، خاصة مع ظهور الثورة التكنولوجية في تقنية المعلومات، والتي جعلت من العالم قرية صغيرة مما أدى إلي زيادة الحاجة إلي تبادل الخبرات مع الآخرين، وحاجة المتعلم لبيئات غنية متعددة المصادر للبحث والتطوير الذاتي، فظهرت الكثير من الطرائق والأساليب الجديدة في التعليم والتعلم.(الشناق و ابن دومى، ٢٠١٠).

ومن أنماط وطرائق التعليم والتعلم التي ظهرت حديثاً: التعلم الإلكتروني، والذي يعرف بأنه طريقة للتعلم باستخدام آليات الإتصال الحديثة من حاسوب وشبكاته ووسائطه المتعددة من صوت وصورة ورسومات وآليات بحث ومكتبات إلكترونية، وكذلك بوابات الإنترنت سواء كان عن بُعد أو في الفصل الدراسي، أي استخدام التقنية بجميع أنواعها في إيصال المعلومة للمتعلم بأقصر وقت وأقل جهد وأكبر فائدة .(الموسى والمبارك ،٢٠٠٥).

ويعد التعلم الإلكتروني تطوراً مهماً استفاد من تقنيات الحاسب الآلي والبرمجيات والإتصالات والمعلومات، ليتم توظيفها في عملية التعليم والتعلم ، حيث أصبح أحد البدائل المهمة في نشر التعليم سواء المتزامن أو غير المتزامن، فتجاوز عقبات الزمان والمكان ، وأتاح للمعلم خبرات فعالة تثرى التعلم وتطور التدريس.(هشام ، ٢٠١٠).

ويرى التودرى (٢٠٠٣) أن التعلم الإلكتروني يعُد من ضروريات العملية التعليمية، وليس من كمالياتها أو مجرد رفاهية أو تسلية، بل لمواجهة زيادة أعداد المتعلمين بشكل حاد لا تستطيع مؤسسات التعليم إستيعابها جميعاً، ويرى كذلك أن هذا التعلم معزز جيد للتعليم التقليدي ، فيمكن أن يدمج هذا الأسلوب مع التدريس المعتاد فيكون داعما له .

والاتجاه العالمي الحالي في التربية الحديثة – كما تشير البحوث في هذا المجال – يدعو إلى ضرورة توظيف تقنية المعلومات والإتصالات في مؤسسات التعليم العالي ؛ نظراً لما يشهده هذا الحقل من تطورات هائلة ، إلى جانب دوره البارز في إعداد الموارد البشرية المؤهلة لسوق العمل. (الجرف ، ٢٠٠٦ ؛ طلبة ،٢٠٠٨ ؛ Kim & Bonk ,2006) .

وقد توجهت معظم الجامعات بإتخاذ التعلم الإلكتروني كمنهج تربوي داعم وكأمرٍ ملحٍ، فقد ورد في التقرير الذي صدر عن إقبال الجامعات الأمريكية على التعلم الإلكتروني أنه قد تضاعف خلال السنوات الخمس الأخيرة ، وينمو بمعدل يصل إلي ١٩,٧% سنويا، ويرجع هذا النمو إلى ما يوفره التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد من إمكانات توفير إحتياجات المتعلمين من خلال إزالة الصعوبات التي قد تسببها بعض أشكال التعليم التقليدي مثل : بعد المسافة، أو قلة الوقت المتاح، أو تكلفة الانتقال والمواصلات، أو تضارب المواعيد، أو رعاية الأبناء. (الكامون وآخرون، ٢٠٠٩).

ولقد حظي استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني باهتمام العديد من الدول المتقدمة والنامية على حد سواء ، حيث تُعنى الجامعات في الدول المتقدمة بالتوسع في استخدامها ، وذلك بتطوير مقررات كاملة بواسطتها، وهذا ما جعل الدول النامية تسعى جاهدة للحاق بركب الدول المتقدمة في هذا الإتجاه ؛ إدراكا منها لأهمية تلك النظم في رفع مستوى كفاءة العملية التعليمية في مؤسسات التعليم العالي .(العتيبى ،٢٠١٢) .

ولقد إهتمت معظم الدول من نظم إدارة التعلم الإلكتروني في برامج التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد ؛ حيث إهتمت مشروعات التعلم والتدريب الإلكتروني والتعلم عن بعد بتصميم مقررات دراسية إلكترونية وتقديمها بواسطة تلك النظم .

ولهذا أقدم المجلس الأعلى للجامعات المصرية بإنشاء مركز في كل جامعة بالجامعات المصرية الحكومية لإنتاج المقررات الإلكترونية والتي يتم إداراتها من خلال نظام إدارة التعلم الإلكتروني مودل(Moodle) ؛ وهذا يدل إلى تزايد إهتمام القائمين على المجلس الأعلي للجامعات ومحاولتهم مواكبة النظم العالمية ،وتسهيل سبل التعلم .

وتهدف هذه المراكز أيضا بمساعدة أطراف العملية التعليمية (الأستاذ والطالب) على تحمل مسئولياتهم نحو تنميتهم الذاتية والمهنية مما يساعد على تحسين الأداء، وذلك لقدرة هذه المراكز للربط بين المصادر التكنولوجية الحديثة (مثل الانترنت، والمقررات الإلكترونية) وبين أدوات التعلم التقليدية (مثل الكتب، والمقالات، والوسائل السمعية والبصرية) بما يخدم العملية التعليمة والتدريسية.(المركز القومي للتعلم الإلكتروني).

ومع تطور التعلم الإلكتروني أصبحت أنظمة إدارة التعلم (LMS) Learning Management Systems وسيلة يعتمد عليها بكثرة في التدريس والتدريب الجامعي، واستخدمت معظم الجامعات حول العالم أنظمة لإدارة التعلم الإلكتروني سواء مفتوحة المصدر مثل (Moodle ,Dokeos) أو تجارية المصدر مثل (Blackboard , ATutor). وتشير الدراسات إلى أن ٩٠% من الجامعات الأمريكية تقدم برامجها عبر أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني.(Jones,Morales,Knezek, 2005).

ويقصد بأنظمة إدارة التعلم الإلكتروني أنها الأنظمة التي تعمل كمساعد ومعزز للعملية التعليمية بحيث يضع المعلم المواد التعليمية من مقررات، وإمتحانات، ومصادر في موقع النظام، كما أن هناك غرفاً للدردشة والحوار، وملفات إنجاز إلكترونية وغيرها من النشاطات الإلكترونية الداعمة للمواد الدراسية.(الجريوى ،٢٠١٠).

ونظام إدارة التعلم يتيح توصيل المادة العلمية ، وتتبع التعلّم ، وتصميم الإختبارات والأنشطة التعليمية التي تثرى العملية التعليمية، وكذلك التواصل وعمليات التسجيل والجداول الدراسية ؛ لذاً يعتبر نظام إدارة التعلم الإلكتروني نظاماً متكاملاً لإدارة العملية التعليمية كلياً أو جزئياً عبر الإنترنت، ويشمل إدارة المقررات، وأدوات الإتصال المتزامن وغير المتزامن، وإدارة الإختبارات والواجبات، والتسجيل في المقررات، ومتابعة الطالب. (Cavus,2010) .

ويعتبر نظام مودل (Moodle) من الأنظمة المشهورة والمستخدمة بنجاح في التعليم الإلكتروني ، حيث تزود المعلمين ومصممي المقررات الدراسية بمزايا متعددة لإنشاء وإدارة المقررات على الانترنت .(Wen, et al ,2007).

ولقد حقق نظام مودل(Moodle) أفضل النتائج فيما يتعلق بوظائفه العديدة ؛ التى ساعدت بشكل كبير فى إدارة العملية التعليمية مما كان له الآثر الفعال فى إعتماد المؤسسات التعليمية عليه . (Graf & List ,2005).

ونظام إدارة التعلم الإلكتروني مودل (Moodle) هو إختصار لمجموعة كلمات (Modular Object Oriented Dynamic Learning Environment) ويعتبر مودل (Moodle) نظام إدارة تعلم مفتوح المصدر ، صُمم على أسس تعليمية / ليساعد المتعلمين والمدرسين على توفير بيئة تعليمية إلكترونية ، ومن الممكن إستخدامه بشكل شخصي على مستوى الفرد ، كما يمكن أن يخدم عدد هائل من الطلاب منتسبين لجامعة معينة (عياد ، الأشقر ،٢٠١١).

وفى ضوء ما سبق ظهرت أهمية الدراسة فى إعداد برنامج مقترح لتنمية مهارات استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني " مودل " لدى طلاب التعليم التجاري بكلية التربية بسوهاج ليساعدهم على رفع الكفاءة التعليمية لديهم والتواصل بإيجابية مع طلابهم .

مشكلة الدراسة

انطلاقاً من حرص الجامعات المصرية على الإرتقاء بالتعليم بما يحقق وصوله لجميع الطلاب في أي مكان وفى أي وقت ، توجه المجلس الأعلى للجامعات بمراكز التعلم الإلكتروني بالجامعات المصرية إلي نظام إدارة التعلم الإلكتروني مودل (Moodle) في إدارة المقررات الإلكترونية مما كان يستوجب إجراء هذه الدراسة للأسباب التالية:

أولا : عدم وجود دراسة اهتمت باستخدام نظام إدارة التعلم مودل لدى طلاب التعليم التجاري بكلية التربية بسوهاج على الرغم من أن كثير من الدراسات العلمية أثبتت فاعلية استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني في عملية التعليمية ومن هذه الدراسات : دراسة دحلان (٢٠١٢) والتي هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج معزز بنظام مودل (Moodle) لإكساب طلبة التعليم

الأساسي بجامعة الأزهر ، وقد أثبتت هذه الدراسة فاعلية النظام في تنمية مهارات التخطيط اليومي للدروس والإتجاه الإيجابي نحو البرنامج المعزز بنظام مودل ؛ دراسة محمد (٢٠١٠) والتي هدفت إلى التعرف على فاعلية مقرر إلكتروني لتنمية مهارات استخدام نظام مودل لدى طلاب الدراسات العليا وقد أثبت هذه الدراسة فاعلية استخدام النظام في التحصيل المعرفي والدافعية للإنجاز ؛ ودراسة النباهين (٢٠٠٩) والتي هدفت إلى التعرف فاعلية نظام إدارة التعلم الإلكتروني مودل في التدريس ، وقد توصلت الدراسة إلى فاعلية التدريس باستخدام هذا النظام ؛ ودراسة باصقر (٢٠٠٩) وقد توصلت الدراسة إلى أهمية وجود برنامج لتدريب أعضاء هيئة التدريس على نظام إدارة التعلم الإلكتروني ليمكن أعضاء هيئة التدريس على التعامل مع النظام بكفاءة ؛ ودراسة عاشور (٢٠٠٩) والتي هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج مودل (Moodle) لدى طلبة تكنولوجيا التعليم بالجامعة الإسلامية وقد أكدت هذه الدراسة على فاعلية البرنامج في اكتساب مهارات التصميم ثلاثي الأبعاد لدى الطلاب ؛ دراسة اللهيبى (٢٠٠٥) والتي هدفت إلى إستعراض تجربة جامعة أم القرى في نظام استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني "مودل " وقد أكدت هذه الدراسة من سهولة استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني "مودل "وثقة المتعلمين من التعامل معه ، ومدى فاعلية هذا النظام في العملية التعليمية ؛ ودراسة : هولم وآخرين (٢٠٠٣) والتي هدفت إلى التعرف على مدى نجاح تطبيق نموذج التعلم الإلكتروني بإستخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني بجامعة العلوم التطبيقية بسويسرا ، وقد أثبتت الدراسة إلى فاعلية استخدام النظام في التدريس ؛ ودراسة ليم ،وكارول (٢٠٠٢) والتي هدفت إلى التعرف على فاعلية التعلم الإلكتروني باستخدام أكثر من نمط من أنماط نظام إدارة التعلم الإلكتروني ومقارنتها بالتعلم التقليدي وقد أثبتت الدراسة إلى فاعلية أنماط استخدام نظم إدارة التعلم الإلكتروني في التعليم.

ثانيا: أن غالبية طلاب التعليم التجاري بكلية التربية بسوهاج من محافظات مختلفة ؛ مما يستوجب عليهم أن يكون لديهم المهارة فى استخدام نظام إدارة التعلم الالكتروني مودل للتواصل مع أستاذتهم في أي مكان يتواجدوا به .

ثالثا : تبنى مركز التعلم الإلكتروني بالجامعة لنظام إدارة التعلم مودل مما كان يستدعى التعرف على فاعلية استخدام هذا النظام في العملية التعليمية.

رابعا : إجراء دراسة استطلاعية للتعرف على مدى توفر المهارات التي يمتلكها طلاب التعليم التجاري فى استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني مودل في العملية التعليمية ؛ وقد أثبتت هذه الدراسة في تدنى مستوى الطلاب في استخدام النظام وعدم المعرفة به.

وفى ضوء ما سبق كان يلزم القيام بإجراء دراسة تهتم بتنمية مهارات طلاب التعليم التجاري بكلية التربية بسوهاج فى استخدام نظام إداة التعلم الإلكتروني مووودل فى العملية التعليمية.

مصطلحات الدراسة

نظام إدارة التعلم الإلكتروني (LMS : learning Management System)

عرفته العتيبى (٢٠١٢)"بأنه مجموعة من مكونات برمجية مترابطة ومتفاعلة تعتمد على تقنية الويب ، سهلة الاستخدام ، وتوفر بيئة تعلم إلكترونية تفاعلية ، وتتيح لعضو هيئة التدريس فرصة إدارة العملية التعليمية" .

وعرفه أيضا كلارى (Clarey,2007) بأنه " برمجيات إدارة أنشطة التعلم والتعليم ، من حيث عرض المقررات ، والتفاعلات ،والتدريبات ، والتمارين ،.... الخ" .

وعرفها أيضا جاروت وبترسون(Garrote &Pettersson, 2007)"بأنها برامج حاسوبية تدمج وظائف تدريس ، وتقويم ، وإدارة المقررات".

ويعرف البحث الحالي نظام إدارة التعلم الإلكتروني إجرائيا بأنه نظام متكامل يخلق بيئة تعليمية تفاعلية تتيح التحكم في المحتوى الإلكتروني وعرضه على المتعلمين بشكل أكثر جاذبية مما يسهل العملية التعليمية ويجعلها أكثر انتشاراً .

- نظام إدارة التعلم الإلكتروني مودل (Moodle) :

يعرفه عاشور (٢٠١٠) "بأنه احد أدوات التعلم الإلكتروني وهو عبارة عن برنامج يساعد في تطوير البيئة التعليمية ، وقد استخدم في تدريب طلاب تكنولوجيا التعليم على اكتساب مهارات التصميم الثلاثي الأبعاد ، ويتم التواصل من خلاله بين الطالب والمعلم بطرق تفاعلية شيقة في عرض المحتوى التعليمي".

ويعرفه محمد (٢٠١٠) "بأنه نظام حديث لإتمام الأنشطة التعليمية تم بنائه على أسس تربوية وليس هندسية أو تقنية ، ليساعد أستاذ المقرر على توفير بيئة تعليمية إلكترونية ، ويوفر النظام لأستاذ المقرر إمكانية إنشاء وتصميم موقع خاص به بكل يسر وسهولة لإدارة المقرر بصيغة إلكترونية".

يعرفه بسيونى (٢٠٠٧) "بأنه أحد أنظمة إدارة التعلم الرقمي مفتوح المصدر الذي يساعد المعلم في توفير بيئة تعليمية إلكترونية كما يمكن استخدام النظام على المستوى الفردي أو المؤسسي".

يعرفه أطميزى (٢٠٠٦) "بأنه برنامج مفتوح المصدر (open Source Software) ويوزع تحت رخصة GNU العامة(نظام تشغيل حر يتكون من نواة ومترجمات وتطبيقات المستخدم النهائي)، ويعنى ذلك بأنه يحق للكل القيام بتحميله ، وتركيبه ، واستعماله، وتعديله وتوزيعه مجاناً، وتتضمن وحدات نشاط مثل المنتديات، وغرف الحوار، واختبارات، واستطلاعات، وفصول إفتراضية وخيارات أخرى".

ويعرف البحث نظام إدارة التعلم الإلكتروني مودل (Moodle) إجرائيا في هذه الدراسة بأنه " برنامج متكامل مسئول عن إدارة العملية التعليمية الإلكترونية تبنته وزارة التعليم العالي المصرية يضم العديد من الوظائف متمثلة في اختبارات ومنتدى وغرف حوار واختبارات واستبيانات وفصول إفتراضية .... الخ".

أسئلة الدراسة :

تحاول الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة الآتية:

ما مهارات استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني مودل الواجب توافرها لدى طلاب التعليم التجاري بكلية التربية بسوهاج؟.

ما فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني مودل في العملية التعليمية لدى طلاب التعليم التجاري بكلية التربية بسوهاج على تحصيلهم المعرفي ؟

ما فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني مودل في العملية التعليمية لدى طلاب التعليم التجاري بكلية التربية بسوهاج .

ما فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني مودل في العملية التعليمية على دافعية طلاب التعليم التجاري بكلية التربية بسوهاج للإنجاز؟

فروض الدراسة :

حاولت الدراسة الحالية التحقق من صحة الفروض الآتية:

لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات الطلاب عينة البحث في التطبيقين القبلي – والبعدي في الاختبار التحصيلى.

لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات الطلاب عينة البحث في التطبيقين القبلي – والبعدي فى الإختبار الإدائى .

لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات الطلاب عينة البحث في التطبيقين القبلي – والبعدي على مقياس الدافع للإنجاز .

أهداف الدراسة :

هدفت الدراسة الحالية إلي:

١- التوصل إلي قائمة بمهارات استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني مودل في التدريس لدى طلاب التعليم التجاري بكلية التربية بسوهاج .

٢- إعداد البرنامج المقترح فى استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني مومودل وفقاً لمعيار سكورم .

٣- قياس أثر استخدام البرنامج المقترح على التحصيل وتنمية المهارات التدريسية والدافع للإنجاز لدى طلاب التعليم التجاري بكلية التربية بسوهاج.

أهمية الدراسة

تحددت أهمية الدراسة الحالية فيما يلي :

الكشف عن نواحي القوة والضعف فى مستوى أداء طلاب التعليم التجاري بكلية التربية بسوهاج ومدى تمكنهم من بعض مهارات استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني مودل فى العملية التعليمية.

إعداد اختبار تحصيلي و أدائى إلكتروني .

المساعدة فى استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني مودل فى العملية التعليمية بالجامعة.

تقديم بعض التوصيات والمقترحات التي يمكن أن تفيد المهتمين بالتعليم التجاري فى معالجة نواحي القصور بما يساعد على رفع مستوى العملية التعليمية بالتعليم التجاري .

استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني مودل فى تقديم المهارات المقترحة مما يساعد فى تنمية هذه المهارات والإرتقاء بالكفاءة المهنية لدى طلاب التعليم التجاري بكلية التربية بسوهاج .

حدود الدراسة :

اقتصرت الدراسة الحالية على:

- **عينة من طلاب التعليم التجاري الفرقة الرابعة بكلية التربية بسوهاج للعام الدراسي ٢٠١٣م.**
- **اقتصر الباحث على نظام إدارة التعلم الإلكتروني مودل باعتباره النظام المعتمد بمركز التعلم الإلكتروني بالجامعة.**
- **قياس المستويات التحصيلية لدى عينة الدراسة.**
- **قياس الجانب الأدائي لمهارات استخدام نظام إدارة التعلم الإلكترونى "مودل" لدى عينة الدراسة.**
- **قياس الدافع للإنجاز لدى عينة الدراسة.**
- **توظيف نظام إدارة التعلم الإلكتروني مودل فى تدريس البرنامج المقترح.**

منهج الدراسة :

اعتمدت الدراسة الحالية على :

المنهج الوصفي : **وذلك لتحديد المهارات الواجب اكتسابها لطلاب التعليم التجاري بكلية التربية بسوهاج ، وذلك من خلال الإطلاع على الدراسات والأدبيات العربية والأجنبية .**

المنهج شبه التجريبي: **لمعرفة مدى فاعلية البرنامج المقترح فى تنمية مهارات استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني مودل على الجوانب المعرفية والمهارية والدافعية للإنجاز لدى طلاب التعليم التجاري بكلية التربية بسوهاج .**

أدوات الدراسة :

لتحقيق أهداف الدراسة والتحقق من صحة الفروض ، قام الباحث بإعداد أدوات الدراسة الحالية:

اختبار تحصيل الجانب المعرفي الإلكتروني لبعض مهارات استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني مودل .

اختبار الجانب الآدائى الإلكتروني لبعض مهارات استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني مودل.

مقياس الدافع للإنجاز (إعداد فاروق عبد الفتاح) تم إعداده بشكل إلكتروني .

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (٢٠) من طلاب الفرقة الرابعة بشعبة التعليم التجاري بكلية التربية بسوهاج.

الإطار النظري للدراسة

إرتبط الإطار النظري للدراسة الحالية على محاور عدة أولها جاء تحت عنوان نظم إدارة التعلم الإلكتروني، وقد جاء المحور الثاني متعلقاً بنظام إدارة التعلم الإلكتروني (مودل)، بينما ارتبط المحور الثالث بموضوع الدافع للإنجاز ، وفيما يلي عرض لتلك المحاور بشيء من التفصيل.

المحور الأول: نظم إدارة التعلم الإلكتروني

تعد نظم إدارة التعلم الإلكتروني من المكونات الهامة في نجاح برامج التعلم الإلكتروني في مؤسسات التعليم العالي ، حيث تستخدمها المؤسسات التعليمية ؛ لتلبية الإحتياجات التعليمية ، بإعتبارها إحدى الوسائل الفعالة في تحسين ورفع مستوى كفاءة العملية التعليمية.(Sturgess& Nouwens,2004 Sharma et al ,2011;).

وفى هذا المجال أشارت بعض الدراسات منها (Kennedy,2010 ; Cavus & Momani , 2009 ; Tezer & Bicen ,2008Cavus, 2010 ;) إلى أن الإنترنت ليست كافية لتقديم وإدارة المحتويات التعليمية ، وتحقيق معايير الجودة في برامج التعلم الإلكتروني ؛ لذا سعت الجامعات المتقدمة في مجال التعلم الإلكتروني إلى تبنى نظم إدارة التعلم الإلكتروني ؛ لتقديم مقرراتها الإلكترونية ، وإدارة العملية التعليمية بكفاءة.

وعليه فإن هذا المحور يتضمن عرضاً لبعض مفاهيم إدارة نظم التعلم الإلكتروني ، وكذلك بعض وظائف نظم إدارة التعلم الإلكتروني ، وأيضا تصنيفات نظم إدارة التعلم الإلكتروني ، وواقع استخدام نظم إدارة التعلم الإلكتروني في الجامعات المصرية.

تعريف نظم إدارة التعلم الإلكتروني.

تعرفها كافس وموماني(Cavus & Momani,2009) "بأنها تطبيق إحدى البرمجيات التي تستخدم الإنترنت كوسط لدعم العملية التعليمية" .

وعرفها الخليفة (٢٠٠٨) بأنها " مجموعة من الأدوات (مثل : المنتديات ، والأمتحانات وغيرها) ، والمعلومات (المحتوى التعليمي ، ومعلومات الطلبة وغيرها) التي توظَّف لخدمة مقرر دراسي محدد".

وعرفها نايدو(Naidu,2006) بأنها " تطبيق حاسوبي يشمل مجموعة من الأدوات لتسهل عملية التعلم والتعليم عبر الإنترنت".

ويعرفها بيرغ (Berg,2005) بأنها " تطبيق يقوم على استخدام شبكة الانترنت يتفاعل من خلالها المتعلمون والمعلمون ، ويتم بواسطته نشر المادة العلمية من قِبل المعلمين، وأداء المتعلمين للواجبات في شكل مجموعات مع إمكانية اختبارهم إلكترونياً".

ويعرف البحث الحالي نظم إدارة التعلم الإلكتروني بأنها عبارة عن برامج صممت لمساعدة في أدارى ومتابعة وتقويم التدريب والتعليم المستمر وجميع أنشطة التعلم في المنشات التعليمية .

وظائف نظم إدارة التعلم الإلكتروني في التعليم.

قد أوضح (دحلان ، ٢٠١٢ ؛ الكلوب ،٢٠٠٥) أهم وظائف نظام إدارة التعلم الإلكتروني في العملية التعليمية كما يوضحا الشكل التالي:

شكل رقم (١) يوضح وظائف نظم إدارة التعلم الإلكتروني

واليك توضيح مختصر لكل وظيفة من وظائف نظم إدارة التعلم الإلكتروني كما يلي:

التسجيل: تعنى إدخال وتسير المعطيات المتعلقة بالمتعلمين كالأسماء والعناوين البريدية وغيرها ،ويمكن إدخال هذه البيانات بشكل يدوى أو ربطها بأنظمة التسجيل الآلي المتوفر بالمنشاة التعليمية.

الجدولة : تعنى جدولة المقرر ، ووضع خطة للتعليم والتدريس.

التوصيل : **وتعنى إتاحة المحتوى للمتعلمين بأكثر من طريقة إما على هيئة ملف سكورم أو فيديو أو ملفات ورد أو pdf**

التتبع : **وتعنى متابعة أداء المتعلمين وإصدار تقارير عن مستوى أدائهم باستمرار.**

الإتصال : **وتعنى التواصل مع المتعلمين من خلال توافر أدوات مختلفة داخل أنظمة إدارة التعلم ومن هذه الأدوات (غرف الدردشات ، الفصول الإفتراضية ، منتديات النقاش ، البريد الإلكتروني ، رسائل SMS ..)**

الإختبارات : **وتعنى إجراء اختبارات للمتعلمين بشكل دائم سواء اختبارات قبلية وأثناء وبعد الدراسة وكذلك التعامل مع نتائج تقيمهم.**

تصنيف نظم إدارة التعلم الإلكتروني.

لقد ذكر كل من (العتبى ،٢٠١٢؛ دحلان ،٢٠١٢ ؛ Dougiamas,2010 ؛ Hirtz,2008 ؛ Bradford , et ,2007 ؛ Pan & Bonk,2007 ؛ عبدالحميد ،٢٠٠٥) تصنفين لنظم إدارة التعلم الإلكتروني يندرج تحت كل صنف أصناف فرعية من نظم إدارة التعلم الإلكتروني ، سوف نوضح فيما يلي هذه التصنيفات والتصنيفات الفرعية لها على النحو التالي:

الصنف الأول: نظم إدارة التعلم الإلكتروني مغلقة المصدر (تجارية المصدر).

وتتاح هذه النظم للمؤسسات التعليمية مقابل مبلغ مادي مضاف إلية تكلفة الاستخدام وفقا لعدد المقررات الدراسية المقدمة وعدد المتعلمين المسجلين بها ، ونستعرض فيما يلي بعض أنواع هذه النظم وموقعها وخصائصها وفقا للجدول التالي:

جدول (١) يوضح وصف لبعض نظم إدارة التعلم الالكتروني تجارية المصدر

النظام	موقعه	بعض الخصائص
Blackboard	www. Blackboard.com	▪ سهولة الاستخدام. ▪ متوافر بأكثر من لغة. ▪ وجود أكثر من طريقة للتواصل مع المتعلمين المسجلين به ▪ عرض المحتوى التعليمي بأكثر من طريقة. ▪ درجة الأمان والدعم الفنية عالية. ▪ تتوقف تكلفة استخدام النظام على حسب عدد المتعلمين المسجلين بالنظام .
Webct	www.webct.com	▪ نظام قوى يستخدم في المؤسسات التعليمية بأكثر من ٧٠ دولة. ▪ وجود نظام الاجتماعات بالنظام. ▪ توافر أدوات التقييم الذاتي بالنظام. ▪ البحث الآلي داخل المحتوى. ▪ توافر دليل الاستخدام المصور للمعلم والمتعلم. ▪ توافر وظيفة التطوير التي تتيح للمعلمين من تطوير مقرراتهم.
نظام تدارس	www.harf.com	▪ سهولة الاستخدام من قبل الطلاب والأساتذة. ▪ انخفاض التكلفة بسبب انخفاض سعره. ▪ يعمل النظام ضمن متصفح الانترنت كما يعمل من خلال شبكة داخلية ليستخدم في التعليم داخل المؤسسة فقط. ▪ يسمح بوجود نظام توثيق مركزي للمستخدم وتوفير نقطة دخول واحدة. ▪ البرنامج مدعم للغة العربية.

الصنف الثاني : نظم إدارة التعلم الإلكتروني مفتوح المصدر (غير تجارى)

وهى نظم مفتوحة المصدر ولا تهدف للربح وغالبا ما تكون مجانية ، وتتوافر هذه النظم على الانترنت ليس فقط بصيغتها التنفيذية بل أيضا بالكود أو الشفرة التي كتبت بها وكامل الأسرار الفنية المتعلقة ببنيتها وطريقة عمل أجزائها وهذا لتسهيل تغييرها وتطويرها من قبل مبرمجين آخرين ، ومن أمثلة هذه النظم نستعرضه وفقا للجدول التالي:

جدول (٢) يوضح وصف لبعض نظم إدارة التعلم الالكتروني مفتوحة المصدر

النظام	موقعه	بعض الخصائص
moodle	www. Moodle.org	▪ هو نظام مفتوح المصدر لا يهدف للربح متوفر ٤٥ لغة برمجية. ▪ قابل للتطوير من قبل مطورين آخرين. ▪ سهولة الاستخدام للمتعلمين والمعلمين. ▪ وجود ميزة إنشاء الاختبارات الذاتية. ▪ وجود ميزة عرض المقررات الالكترونية بأكثر من صيغة. ▪ توافر جميع وسائل الاتصال بالمتعلمين. ▪ مدعم لمعيار سكورم.
Caroline OR Dokeos	www.Dokeos.com	▪ نظام مفتوح المصدر. ▪ التوافق مع معيار سكورم. ▪ متوفر بـــ ٦٥ دولة. ▪ يتيح النظام توفير روابط لمواقع متعلقة بمقررات الدراسة.
ATutor	www.atutor.com	▪ برنامج مفتوح المصدر. ▪ متوفر بـــ ٣٠ لغة برمجية منها اللغة العربية. ▪ توافر خاصية تحميل الملفات من قبل المتعلمين وكذلك مشاركتها مع المتعلمين الآخرين. ▪ وجود خاصية البحث داخل المقررات. ▪ وجود ميزة المحادثات المباشرة الحية بين المعلم والمتعلمين. ▪ وجود ميزة إنشاء الاختبارات .

واقع استخدام نظم إدارة التعلم الإلكتروني في الجامعات المصرية:

اهتمت وزارة التعليم العالي بالجامعات التابعة لها بالتعلم الإلكتروني ، فأُنشئت بالوزارة المركز القومي للتعلم الإلكتروني كأحد المشروعات لتطوير نظم وتكنولوجيا المعلومات في التعليم العالي، ويهدف هذا المركز إلي رفع جودة التعليم العالي داخل المؤسسات التعليمية بمرحلة التعليم العالي، من خلال نشر ثقافة التعلم الإلكتروني في الأوساط التعليمية ، والإشراف الفني على إنتاج المحتوى الإلكتروني بالجامعات.(تقرير المركز القومي للتعليم الإلكتروني ،٢٠١٠).

ويتبع المركز القومي للتعلم الإلكتروني مركزاً بكل جامعة لإنتاج المقررات الإلكترونية بالجامعات المصرية حيث تم إنتاج (٢٩٢) مقرراً بنهاية ٢٠١٠ م يستفيد منه (٧٣٨٨١) طالباً وطالبة ، ويستخدم المركز نظام إدارة التعلم الإلكتروني مودل كأحد أنظمة إدارة التعلم مفتوحة المصدر وادخل عليها بعض التطوير والتعديلات ليسهل استخدامها ، وقد تم تحميل جميع المقررات الإلكترونية بصيغة سكورم ليستعرضها المتعلمين في أى مكان يتواجدوا فيه.

المحور الثاني: نظام إدارة التعلم الإلكتروني مودل (Moodle) واستخدامه في العملية التعليمية

يعد نظام مودل(Moodle) من نظم إدارة التعلم الإلكتروني المفتوحة المصدر ، وأكثرها شيوعاً واستخداماً ، وقد صمم على أسس تعليمية ليساعد المعلمين على توفير بيئة تعليمية إلكترونية ومن الممكن استخدامه بشكل شخصي على مستوى الفرد كما يمكن أن يخدم هذا النظام عدد كبير من الجامعات في أن واحد .

وعليه فإن هذا المحور يتضمن عرضاً لبعض تعريفات نظام إدارة التعلم الإلكتروني مودل (Moodle) ، وكذلك أدوات النظام المستخدمة في التعليم ، وأيضا مميزات نظام مودل (Moodle) في العملية التعليمية ، وفى النهاية نتعرف على استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني مودل (Moodle) في العملية التعليمية.

تعريف نظام إدارة التعلم الإلكتروني مودل (Moodle) .

يعرف دحلان (٢٠١٢) نظام إدارة التعلم الإلكتروني مودل(Moodle) بأنه " أحد أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني صمم على أسس تعليمية ليساعد أستاذ المقرر على توفير بيئة تعليمية إلكترونية وإمكانية إنشاء وتصميم موقع خاص به بكل يسر وسهولة، ويمكن المتعلمين من الوصول إلى مقرراتهم الدراسية المتاحة وممارسة العديد من الأنشطة داخل النظام.

يعرف بسيونى (٢٠٠٧) نظام إدارة التعلم مودل(Moodle) بأنه " أحد أنظمة إدارة التعلم الرقمي مفتوح المصدر الذي يساعد المعلم في توفير بيئة تعليمية إلكترونية كما يمكن استخدام النظام على المستوى الفردي أو المؤسسي".

ويعرفه الباحث إجرائيا بأنه " نظام إلكتروني مفتوح المصدر يمكن تطويره وتحسيه بصورة تتناسب مع احتياجات المؤسسات التعليمية بحيث يساعد المعلمين على إدارة العملية التعليمية بسهولة وييسر ، وكذلك تلبية متطلبات المتعلمين في الحصول واستعراض جميع مقرراته الدراسية وممارسة الأنشطة المختلفة التي تمكنهم من رفع مستواهم التحصيلى والمهارة في دراستهم.

أدوات نظام إدارة التعلم الإلكتروني مودل (Moodle) في العملية التعليمية.

يمتاز نظام إدارة التعلم الإلكتروني مودل(Moodle) بمجموعة من الأدوات التي يمكن استخدامه بشكل فعال في العملية التعليمية (العتيبى ،٢٠١٢ ؛ Itmazi,2005 ؛ Dougiamas& Taylor,2003)، ويمكن توضيح هذه الأدوات بالشكل التالي:

شكل (٢) يوضح أدوات نظام إدارة الإلكتروني مودل (Moodle) في العملية التعليمية

أولا : أدوات المعلم.

وهى الأدوات التي يتفاعل معها المعلم أثناء تقديمه للمحتوى ومنها ما يلي:

- **نشر محتوى أكثر من مقرر تعليمي على الموقع نفسه.**
- **تحديد المعلمين والمشرفين على المقررات التعليمية.**
- **إرسال المهام والواجبات للمتعلمين.**
- **وضع الملاحظات والمذكرات للمتعلمين.**
- **الفصول الافتراضية.**

- **وضع المراجع المتنوعة للمتعلمين.**
- **توفير منتدى للحوار بين المتعلمين والمعلمين ، أو بين المتعلمين أنفسهم.**
- **الاختبارات والتمارين.**
- **إضافة مقرر تعليمي أو حذفه.**

ثانيا : أدوات المتعلم.

وهى الأدوات التي يتفاعل معها المتعلمين أثناء دراستهم ، ومنها ما يلي:

- **البريد الالكتروني.**
- **الإعلانات.**
- **الرسائل المباشرة عبر رسائل sms.**
- **المنتديات.**
- **تحميل ونقل الملفات.**
- **البحث داخل المقررات.**

ثالثا: أدوات بناء وعرض وإدارة المقرر .

وهى تلك الأدوات التي تساعد في عرض المحتوى ، والمعلومات النصية مصحوبة بالصور ، والرسوم المتحركة ، ولقطات الفيديو ، والمواقع الاثرائية المرتبطة بالمحتوى .

رابعا: أدوات الاتصال

وهى الأدوات التي تستخدم في التواصل مع المتعلمين وتتضمن إرسال واستقبال الرسائل البريدية ، ومنديات النقاش والإعلانات.

خامسا : أدوات الإدارة.

وهى الأدوات التي تستخدم في إعدادات الموقع ، والتحكم في كل جزء من الموقع ، والدعم الفني المرتبط بالموقع.

من أهم استخدامات نظام إدارة التعلم الإلكتروني موودل(Moodle)في العملية التعليمية كما ذكرها كل من (الخليفة ، وعبدالقادر ، وعبدالغنى ، (٢٠٠٨) ؛ وعبدالمجيد (٢٠٠٨) ؛ وبسيونى (٢٠٠٧) ما يلي.

- **النظام هو أداة مناسبة لبناء المقررات الإلكتروني من حيث طريقة عرضها وتجميعها وتبويبها وتصميمها.**
- **يتاح النظام بأكثر من (٤٥) لغة منها اللغة العربية مما يسهل استخدامه في العملية التعليمية.**
- **توافر أدوات المنتدى مما يتيح للمعلم من مناقشة الموضوعات ذات الصلة بالعملية التعليمية.**
- **يتوفر بالنظام أدوات بناء وإنشاء الدروس الإلكترونية مما يسهل استخدامها في العملية التعليمية.**
- **يتيح النظام من متابعة الطلاب بصفة مستمرة مما يساعد المعلم على تقديم التغذية الراجعة للمتعلمين .**
- **يتضمن النظام معجم لعمل قواميس للمصلحات المستخدمة بالمقررات ، كما يمكن تكليف المتعلمين بكتابة المصطلحات لتقيميها من قبل المعلم قبل عرضها.**
- **كما يمكن استخدام النظام في اختبار وتقييم الطلاب بشكل مستمر وكذلك التصحيح وتسجيل نتائج تقييمهم بشكل تلقائي .**
- **يمكن أن يستخدم المعلم النظام في عمل مجموعات نقاش حسب المهام والمستوى التعليمي .**
- **يتوفر بالنظام غرف دردشة ومنتديات للحوار التعليمي.**
- **كما يتوفر بنظام غرف الفصول الافتراضية التي تساعد المعلم بالتواصل الحي مع طلابه أثناء العملية التعليمية.**

المحو الثالث: الدافع للإنجاز.

يعتبر الدافع للإنجاز مثير هام يمكن استغلاله لمحاولة اندماج الطلاب في عملية التعلم ، فالدافع يحدد الاتجاه لتعلم الطلاب ، كما يمكن للدافع أن يعوض التعب وحتى بعض

النقص في القدرة على التعلم لدى المتعلمين ، وفى هذا الصدد سوف نتعرف على مفهوم الدافع للإنجاز ، وأسس استثارة الدافع للإنجاز ، ودور المعلم في الدافع للإنجاز ،وأهمية الدافع للإنجاز في العملية التعليمية.

مفهوم الدافع للإنجاز.

يعرف (قطامي وقطامي، ٢٠٠٠) الدافع للإنجاز بأنه "مثير داخلي يحرك سلوك الفرد ويوجهه للوصول إلى هدف معين".

ويعرّف (Petri & Govern, 2004) الدافع على أنه: "القوة التي تدفع الفرد لأن يقوم بسلوك من أجل إشباع وتحقيق حاجة أو هدف. ويعتبر الدافع شكلا من أشكال الاستثارة الملحة التي تخلق نوعاً من النشاط أو الفعالية".

كما يعرفه أيضا (عبدالحميد ،٢٠٠٣) بأنه منظومة متعددة الأبعاد يعمل على أثارة الجهد المرتبط بالعمل والانجاز ويحدد طبيعته ووجهته وشدته ومدته بهدف الإنجاز المميز للأهداف"

ويعرف الباحث الدافع للإنجاز إجرائيا بأنه " نزعة للوصول إلى هدف معين، وهذا الهدف قد يكون لإرضاء حاجات داخلية، أو رغبات داخلية".

أساليب استثارة الدافع للإنجاز لدى المتعلمين.
(http://www.almualem.net/maga/dafia.html).

- **إعطاء الحوافز المادية والمعنوية ، وتعتمد نوعية الحوافز على عمر المتعلم ومستواه العقلي والبيئة الاجتماعية والاقتصادية له ، وفي كل الحالات يُفضل ألا يعتاد المتعلم على الحافز المادي.**
- **توظيف منجزات العلم التكنولوجية في إثارة فضول وتشويق المتعلم ، كمساعدته على التعلم من خلال اللعب المنظم ، أو التعامل مع أجهزة الكمبيوتر، فهي أساليب تساهم كثيراً في زيادة الدافعية للتعلم ومواصلته لأقصى ما تسمح به قدرات المتعلم، مع تنمية قدرات التعلم الذاتي وتحمل مسئولية عملية التعلم، وتنمية الاستقلالية في التعلم .**
- **التأكيد على أهمية الموضوع بالنسبة للمجال الدراسي وكذلك ارتباط موضوع الدرس بغيره من الموضوعات الدراسية.**
- **التأكيد على أهمية موضوع الدرس في حياة المتعلم**

- ربط التعلم بالعمل
- عرض قصص هادفة: تبين ما سيترتب على إهمال الدراسة والركون إلى الجهل.
- توظيف أساليب العرض العملي المشوقة والمثيرة للانتباه، ومشاركة المتعلمين خلال تنفيذها، وتشجيعهم على حل ما يطرأ من مشكلات داخل الفصل بأنفسهم.
- استخدام أساليب التهيئة الحافزة عند بدء دراسته الموضوع .

دور المعلم في زيادة دافعية الإنجاز عند المتعلمين :

١. التغذية الراجعة:

إن توفير التغذية الراجعة للمتعلمين لأسباب فشلهم ونجاحهم يزيد من توقعات التحصيل لديهم، ففي حالة الطالب الذي يجد صعوبة في إتقان مسائل الضرب الطويلة ؛ يمكن للمعلم أن يستخدم النجاحات السابقة التي حققها الطالب ، وذلك لبناء الثقة في تعلم المهمات الجديدة. وهنا يقول المعلم للطالب: "أعرف أن هذا النوع الجديد من المسائل يبدو صعباً، لكن عليك أن تتعلم كيفية العمل بها؛ لأنك تعرف كافة الأمور التي تحتاجها للمعرفة، لذا ما عليك سوى العمل بجد، وسوف تكون النتيجة جيدة".(zoo,2003)

وعندما ينخرط الطالب في العمل؛ يمكن للمدرس أن يلقي على مسامعه تعليقات شبيهة بما يلي: " أنت تعمل بشكل جيد، لقد انتهيت من الخطوة الأولى، كن واثقاً من أنك تعرف عمليات الضرب.. عليك الاستمرار بالعمل الجاد، لقد جمعت الأرقام بسرعة كبيرة!! لقد عرفت أنك تستطيع القيام بذلك من خلال ما بذلته من جهد جاد.. لقد استطعت القيام بذلك، لقد أصبت الهدف لأنك عملت بجد"(Tomlinson, 1993).

٢. تمكين الطلبة من صياغة أهدافهم وتحقيقها:

يستطيع المعلم زيادة دافعية الطلبة للإنجاز من خلال تمكينهم من صياغة أهدافهم بإتباع العديد من النشاطات ، كتدريب الطلاب على تحديد أهدافهم التعليمية وصوغها بلغتهم الخاصة ، ومناقشتها معهم ، ومساعدتهم على اختيار الأهداف التي يقرون بقدرتهم على إنجازها ؛ بما يتناسب مع استعداداتهم وجهودهم ، وبالتالي يساعدهم على تحديد الاستراتيجيات المناسبة التي يجب إتباعها أثناء محاولة تحقيقها (Govern, &Petri 2004).

٣. استثارة حاجات الطلبة للإنجاز والنجاح:

إن حاجات الفرد للإنجاز متوافرة لدى جميع الأفراد ولكن بمستويات متباينة ، وقد لا يبلغ مستوى هذه الحاجات عند بعض الطلبة لسبب أو لآخر حتى يمكّنهم من صياغة أهدافهم وبذل الجهود اللازمة لتحقيقها. لذلك يترتب على المعلم توجيه انتباه خاص لهؤلاء الطلاب، وخاصة عندما يظهرون سلوكاً يدل على عدم رغبتهم في أداء أعمالهم المدرسية.

لذلك فإن تكليف ذي الحاجة المنخفضة للإنجاز والنجاح بمهام سهلة نسبياً ، يمكن أن يؤدي إلى استثارة حاجة الطالب للإنجاز وزيادة رغبته في بذل الجهد والنجاح ؛ لأن النجاح يمكنه من الثقة بنفسه وقدراته ، ويدفعه لبذل المزيد من الجهد (Tomlinson, 1993).

أهمية الدافع للإنجاز في العملية التعليمية.

أوضح كل من (الكنانى والكندى ،٢٠٠٥) وظائف وأهمية للدافع في العملية التعليمية تتمثل في الآتي:

- **الدافع عامل مدعم ومعزز للعملية التعليمية.**
- **الدافع عامل موجه ومنظم: فالدافعية توجه المتعلم إلى وجهات معينة لتحقيق الأهداف التعليمية المطلوبة تحقيقها.**
- **الدافع عامل منشط : فهي تعمل على تنشيط المتعلم في الموقف التعليمي.**

إجراءات الدارسة:

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن تساؤلاتها، واختبار صحة فروضه اتبع الباحث الإجراءات التالية:

- تحديد الإطار النظري للدراسة وشمل على المحاور التالية:

- **نظم إدارة التعلم الإلكتروني من حيث تعريفها ، ووظائفها ، وتصنيفاتها ، واستخدامها فى مجال التعليم .**
- **نظام إدارة التعلم الالكتروني مودل من حيث المفهوم ، وأدواتها فى العملية التعليمية ، والاستخدام فى التعليم.**

- **الدافع للإنجاز من حيث المفهوم ، وأساليب استثارة دافع الإنجاز لدى المتعلمين ، دور المعلم فى زيادة دافعية الإنجاز لدى المتعلمين، أهمية الدافع للإنجاز فى العملية التعليمية.**

- تحديد مهارات استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني مودل، وذلك من خلال:

- **دراسة تحليلية لنتائج البحوث والدراسات السابقة.**
- **استطلاع أراء أعضاء هيئة التدريس المتخصصين فى المجال التكنولوجي والتعلم الإلكتروني.**
- **استطلاع أراء طلاب التعليم التجاري حول المهارات الضرورية لتنمية كفاءتهم التعليمية.**
- **تحليل محتويات الكتب والمقررات المتعلقة باستخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني مودل فى العملية التعليمية .**
- **إعداد قائمة بمهارات استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني مودل اللازمة لطلاب التعليم التجاري بكلية التربية بسوهاج لتنمية كفاءتهم التعليمية وعرضها على مجموعة من المحكمين لتحديد المهارات التي يجب أن يتمكن منها الطلاب.**

- إعداد البرنامج بإتباع الخطوات التالية:

- **تحديد الأهداف العامة والأهداف الإجرائية للبرنامج المقترح فى استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني مودل فى العملية التعليمية.**
- **تنظيم محتوى البرنامج وطريقه عرضه إلي موضوعات مترابطة كل موضوع يتضمن مجموعة من مهارات استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني مودل وهى:مقدمة عن نظام إدارة التعلم الإلكتروني"مودل" ،والدخول إلى نظام إدارة التعلم الإلكتروني مودل ،والتعامل مع قائمة التصفح بواجهة نظام إدارة التعلم الإلكتروني مودل ،والتعامل مع قائمة إعدادات واجهة نظام إدارة التعلم الإلكتروني مودل ، وإدارة المقرر الدراسي بنظام إدارة التعلم الإلكتروني مودل ، وإضافة أنشطة جديدة للمقرر الدراسي بنظام إدارة التعلم الإلكتروني مودل ،وإضافة مصادر معرفية جديدة للمقرر الدراسي بنظام إدارة التعلم الإلكتروني مودل ، وإضافة كتل جديدة لواجهة نظام إدارة التعلم "مودل".**
- **تحديد الوسائل والأنشطة التعليمية وتسجيل لقطات الفيديو لموضوعات البرنامج.**

- **تحديد أساليب التقويم والتغذية الراجعة المناسبة لموضوعات البرنامج.**
- **تنظيم أهداف البرنامج وموضوعاته وأنشطته وأساليب تقويمه طبقاً لأسلوب التعلم الذاتي.**
- **تصميم مهارات البرنامج وفقا لمعيار سكورم.**
- **عرض البرنامج المقترح على السادة المحكمين، وإجراء التعديلات المطلوبة.**
- **تصميم البرنامج المقترح وفقا لمعيار سكورم على برنامج الكورس لاب .**

- إعداد أدوات البحث وتشمل:

أولا:- اختبار تحصيلي إلكتروني لقياس الجوانب المعرفية.

وقد تم إعداد الاختبار المعرفي الإلكتروني وفقاً لما يلي:

•تحديد الأهداف التعليمية التي يقيسها الاختبار:

الهدف من الاختبار التحصيلي هو قياس الجانب المعرفي لبعض مهارات استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني مودل لدى عينة الدراسة.

•إعداد جدول مواصفات الاختبار:

لوُضع جدول مواصفات الاختبار التحصيلي ،تم تحديد الأهداف التعليمية المطلوب قياسها وفقا لثلاثة مستويات

للأهداف المعرفية هي :التذكر، والفهم ، والتطبيق ،وقد تضمن الاختبار(٥٥) سؤالاً،وتم صياغة مفردات الاختبار في

صورة إلكترونية هي :الصواب والخطأ،والاختيار من متعدد ، والمزاوجة بين عمودين،وقد روعي عند صياغة أسئلة

الاختبار المبادئ التي ينبغي مراعاتها في صياغتها.

•وضع تعليمات الإختبار:

روعي في كتابة تعليمات الإختبار الدقة والوضوح ، وقد تضمنت التعليمات والهدف من الأختبار، وأنواع الأسئلة المستخدمة في الاختبار ، وكذلك كيفية الإجابة عن الأسئلة والانتقال للإسئلة التالية ، وكيفية إنهاء الاختبار.

•التحقق من صدق الأختبار:

للتحقق من صدق الاختبار، تم عرضه بصورته المبدئية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في تكنولوجيا التعليم ، وذلك للتأكد من صدق محتوى الاختبار ، ومناسبته للأهداف التعليمية ،وقد أوصى المحكمون بتعديل صياغة بعض مفردات الاختبار ، واستبدال

بعض العبارات لتكون أكثر وضوحاً بالنسبة للمتعلمين ، وحذف بعض الأسئلة ، وبعد إجراء التعديلات المطلوبة أصبح الاختبار صادقاً ويتكون من (٥٠) سؤالاً ، وصالحاً للتطبيق على العينة الإستطلاعية ؛ لحساب معامل الثبات والصدق .

• تصميم الاختبار التحصيلى بشكل إلكتروني

تم تصميم الاختبار وفقا لمعيار سكورم من خلال برنامج QuizCreator .

•حساب معامل ثبات الاختبار:

تم حساب معامل ثبات الاختبار من خلال طريقة الاختبار وإعادة الاختبار والاتساق الداخلي ، وقد جاءت قيم معامل الثبات بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (٠.٨٥) وبطريقة كرونباخ ألفا (٠.٨١) ويعبر ذلك مؤشراً على أن الاختبار على درجة عالية من الثبات.

ثانيا:- اختبار أداء مهارات استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني مودل .

وقد تم إعداد الاختبار الإدائى الإلكتروني وفقاً لما يلي:

•تحديد الأهداف التعليمية التي يقيسها الاختبار:

الهدف من الاختبار الادائى هو قياس الجانب المهارى لبعض مهارات استخدام نظام موودل لدى عينة الدراسة.

•إعداد جدول مواصفات الاختبار:

لوُضع جدول مواصفات الاختبار الآدائى ، تم تحديد الأهداف التعليمية المطلوب ، وقد تضمن الاختبار(٣٤) سؤالاً، وتم صياغة مفردات الاختبار في صورة هي :رتب المهارات التالية ، و ومهارة اختيار تحديد الأداء الصحيح ، واختر المهارات بخطواتها الصحيحة ،وقد روعي عند صياغة أسئلة الاختبار المبادئ التي ينبغي مراعاتها في صياغتها.

*وضع تعليمات الاختبار:

روعي في كتابة تعليمات الاختبار الدقة والوضوح ، وقد تضمنت التعليمات والهدف من الاختبار ، وأنواع الأسئلة المستخدمة في الاختبار ، وكذلك كيفية الإجابة عن الأسئلة والانتقال للأسئلة التالية ، وكيفية إنهاء الاختبار.

•التحقق من صدق الاختبار:

للتحقق من صدق الاختبار ، تم عرضه بصورته المبدئية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في تكنولوجيا التعليم ، وذلك للتأكد من صدق محتوى الاختبار ، ومناسبته للأهداف التعليمية ، وقد أوصى المحكمون بتعديل صياغة بعض مفردات الاختبار ، واستبدال بعض العبارات لتكون أكثر وضوحاً بالنسبة للمتعلمين ، وحذف بعض الأسئلة ،وبعد إجراء التعديلات المطلوبة أصبح الاختبار صادقاً ويتكون من (٣٠) سؤالاً، وصالحاً للتطبيق على العينة الاستطلاعية ؛ لحساب معامل الثبات والصدق .

- تصميم الاختبار الآدائى بشكل إلكتروني.

تم تصميم الاختبار وفقا لمعيار سكورم من خلال برنامج QuizCreator .

•حساب معامل ثبات الاختبار:

تم حساب معامل ثبات الاختبار من خلال طريقة الاختبار وإعادة الاختبار والاتساق الداخلي ، وقد جاءت قيم معامل الثبات بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (٠.٨٩) وبطريقة كرونباخ ألفا (٠.٨٣) ويعبر ذلك مؤشرا على أن الاختبار على درجة عالية من الثبات.

ثالثا: مقياس الدافع للإنجاز الدراسي

•تحديدالأهداف التعليمية التى يقيسها الاختبار:

الهدف من المقياس هو تقدير الدافعية للإنجاز لدى عينة الدراسة .

- معد المقياس

استخدمت الدراسة الحالية مقياس موسى (٢٠٠٣) واشتمل هذا المقياس على (٢٨) مفردة ، وقد تم إجراء بعض الصياغات البسيطة على بعض الكلمات لتتوافق مع طلاب الجامعة.

• تصميم المقياس بشكل إلكتروني.

تم تصميم عبارات المقياس بشكل إلكتروني على الرابط التالى

https://docs.google.com/forms/d/11FoTZ67flmtJkcVCqzAukLXjdYCJUbNouC8dlut9HiM/viewform

بحيث يطبق المقياس على عينة الدراسة بشكل آلي ويتم رصد الدرجات وإعطاء تقرير شامل ببحث يتم استخدامه لرصد النتائج على برنامج spss.

•حساب معامل ثبات الاختبار:

تم حساب معامل ثبات الاختبار من خلال طريقة الاختبار وإعادة الاختبار والاتساق الداخلي ، وقد جاءت قيم معامل الثبات بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (٠.٨٦) وبطريقة كرونباخ ألفا (٠.٨١) وهى قيم مناسبة وتصلح كأساس للتطبيق.

– تحميل البرنامج المقترح المصمم وفقا لمعيار سكورم ، وكذلك أدوات الدراسة على نظام إدارة التعلم الإلكتروني موودل.

– تنفيذ تجربة الدراسة :

• اختيار عينة الدراسة

تم اختيار عينة الدراسة من طلاب الفرقة الرابعة بشعبة التعليم التجاري بكلية التربية بسوهاج وعددهم (٢٠) طالب وطالبة بالاستعانة بأحد الزملاء بالكلية.

• عقد لقاء مبدئى مع مجموعة الدراسة

تم إرسال أسماء المستخدمين وكذلك كلمات المرور لكل أفراد العينة كل على حدة ، وكذلك مقطع فيديو تعريفي عبر الاميل يوضح لهم كيفية الدخول على نظام إدارة التعلم مودل وكيفية استعراض البرنامج.

• التطبيق القبلى لأدوات الدراسة

تم التطبيق القبلي لأدوات الدراسة في شهر مارس ٢٠١٣م .

* تطبيق البرنامج

تم تطبيق البرنامج على عينة الدراسة في شهر مارس ٢٠١٣ باستخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني مودل وكذلك تم التواصل مع افرد عينة الدراسة عبر اللقاءات الحية باستخدام الفصول الافتراضية ، وكذلك عبر المنتدى وغرف الشات المتوفرة بنظام إدارة التعلم الإلكتروني مودل.

- **التطبيق البعدى لأدوات الدراسة**
- **بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج تم التطبيق البعدى لأدوات الدراسة بشكل إلكترونياً في شهر مايو ٢٠١٣م.**
- **أساليب المعالجة الإحصائية**

للتحقق من صحة الفروض تم استخدام حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية spss 16.

- التحقق من صحة فروض الدراسة وتحليلها وتفسير نتائجها :

١- اختبار صحة الفرض الأول :

ينص الفرض الأول من فروض الدراسة على أنه :

"لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات الطلاب عينة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي في الاختبار التحصيلى" .

ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون (Test Wilcoxon) اللابارامترى للعينات المرتبطة من البيانات (نظرا لصغر حجم العينة) .

ويوضح جدول (٣) نتائج تطبيق اختبار ويلكوكسون ، وقيمة "z" لدلالة الفرق بين متوسطى الرتب بين القياسين القبلى والبعدى للتحصيل المعرفي .

جدول (٣)

نتائج تطبيق اختبار ويلكوكسون ، وقيمة "z" لدلالة الفرق بين متوسطي الرتب بين القياسين القبلى والبعدى للتحصيل المعرفي لبعض مهارات استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني مودل

التطبيق	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	الدلالة	الاستنتاج
القبلي	٢٠	١٠	٢١٠	-٥.٤٢٤	٠٠٠و	توجد فروق دالة إحصائياً لصالح التطبيق البعدى
البعدى	٢٠	٣٠	٦١٠			

يوضح جدول (٣) أن قيمة z دالة احصائيا عند مستوى أقل من (٠.٠١) مما يدل على وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات عينة الدراسة في التطبيق القبلي والبعدى لصالح التطبيق البعدى ، وهذا يجعلنا نرفض الفرض ونقبل الفرض البديل ،ويمكن إرجاع ذلك إلى طبيعة البرنامج من حيث:

١. اشتمل البرنامج على مصادر تعلم متعددة مثل : اللقاءات الحية التي تمت عبر الفصول الافتراضية المتاحة بنظام إدارة التعلم مووودل ، وكذلك الاثراءات المتوفره بالبرنامج مثل لقطات الفيديو لجميع محتويات البرنامج ، وكذلك المحادثات الصوتية والنصية بين الطلاب من ناحية ومعد البرنامج من ناحية أخرى.
٢. سهولة استخدام أدوات البرنامج والمتمثلة في نظام إدارة التعلم الإلكتروني مووودل وما اشتمل علية من أدوات تفاعلية أثرت معرفة الطلاب التحصيلية.
٣. زيادة معدلات التحصيل نتيجة زيادة دافعية الطلاب لاكتسب المهارات واتقانها نتيجة استخدام بيئة مودل المرنة في التعلم والتفاعل مع المحتوى.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات التالية : دراسة أبو خطوة ،(٢٠١٣) ؛ ودراسة محمد (٢٠١٠) ؛ ودراسة الفقى(٢٠٠٩) ؛ ومصطفى (٢٠١٢).

٢- اختبار صحة الفرض الثاني :

ينص الفرض الثاني من فروض الدراسة على أنه :

"لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات الطلاب عينة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي في الاختبار الادائى" .

ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون (Test Wilcoxon) اللابارامترى للعينات المرتبطة من البيانات (نظرا لصغر حجم العينة) .

ويوضح جدول (٤) نتائج تطبيق اختبار ويلكوكسون ، وقيمة "z" لدلالة الفرق بين متوسطي الرتب بين القياسين القبلي والبعدى للجانب الآدائى .

جدول (٤)

نتائج تطبيق اختبار ويلكوكسون ، وقيمة "z" لدلالة الفرق بين متوسطي الرتب بين القياسين القبلي والبعدى لاختبار الآدائى لبعض مهارات استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني مودل

التطبيق	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	الدلالة	الاستنتاج
القبلي	٢٠	١١.٤٠	٢٢٨	-٤.٩٣١	٠.٠٠٠	توجد فروق دالة إحصائياً لصالح التطبيق البعدى
البعدى	٢٠	٢٩.٦٠	٥٩٢			

يوضح جدول (٤) أن قيمة z دالة إحصائيا عند مستوى أقل من (٠.٠١) مما يدل على وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات عينة الدراسة في التطبيق القبلى والبعدى في الاختبار الآدائى لصالح التطبيق البعدى ، وهذا يجعلنا نرفض الفرض ونقبل الفرض البديل، ويمكن إرجاع ذلك إلى طبيعة البرنامج من حيث:

١. اشتمل البرنامج على امثلة عديدة لكل مهارة ، وكذلك لقطات الفيديو المتوفرة بالبرنامج والتي توضح وبشكل سهل خطوات تنفيذ كل مهارة خطوة خطوة.
٢. إمكانية توضيح وعرض المهارات بشكل عملي أمام الطلاب وذلك عن طريق اللقاءات الحية بين المتعلمين ومعد البرنامج من خلال الفصول الافتراضية .
٣. استخدام نظام مووودل في التدريس مما يوضح فاعلية البرنامج في العملية التدريسية وتنمية المهارات لدى عينة الدراسة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات التالية : دراسة أبو خطوة ،(٢٠١٣) ؛ ودراسة محمد (٢٠١٠) ؛ ودراسة رزق (٢٠٠٩).

٣- اختبار صحة الفرض الثالث :

ينص الفرض الثالث من فروض الدراسة على أنه :

" لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات الطلاب عينة البحث في التطبيقين القبلي – والبعدي على مقياس الدافع للإنجاز " .

ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون (Test Wilcoxon) اللابارامترى للعينات المرتبطة من البيانات (نظرا لصغر حجم العينة) .

ويوضح جدول (٥) نتائج تطبيق اختبار ويلكوكسون ، وقيمة "z" لدلالة الفرق بين متوسطي الرتب بين القياسين القبلي والبعدى لمقياس الدافعية للانجاز .

جدول (٥)

نتائج تطبيق اختبار ويلكوكسون ، وقيمة "z" لدلالة الفرق بين متوسطي الرتب بين القياسين القبلي والبعدى لمقياس دافعية الإنجاز

التطبيق	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	الدلالة	الاستناج
القبلي	٢٠	١٠.٥٥	١٩٧	٣.٩٨٧	٠٠٠و	توجد فروق دالة إحصائياً لصالح التطبيق البعدى
البعدى	٢٠	٢٨.٤	٥٧٠			

يوضح جدول (٥) أن قيمة z دالة إحصائيا عند مستوى أقل من (٠.٠١) مما يدل على وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات عينة الدراسة في التطبيق القبلي والبعدى في الاختبار الآدائى لصالح التطبيق البعدى ، وهذا يجعلنا نرفض الفرض ونقبل الفرض البديل، ويمكن إرجاع ذلك إلى طبيعة البرنامج من حيث:

١. تنوع طرق عرض المحتوى ، وما صاحبه من مثيرات بصرية ووسائط تعليمية من خلال بيئة موودل
٢. استخدام نظام موودل في التدريس مما يوضح فاعلية البرنامج في العملية التدريسية وتنمية الدافع للانجاز لدى عينة الدراسة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات التالية : دراسة أبو خطوة ،(٢٠١٣) ؛ ودراسة محمد (٢٠١٠) ؛ ودراسة رزق (٢٠٠٩).

توصيات الدراسة :

بناء على نتائج الدراسة يوصى الباحث بما يلي:

١. **اهتمام كليات التربية بنشر مقررات على نظام إدارة التعلم مودل ، وتشجيع طلاب العلوم التجارية على استخدام نظام مودل في نشر بعض مقرراتهم الدراسية في مجال تخصصاتهم المختلفة.**
٢. **استخدام وسائط متنوعة تجمع بين التفاعل المتزامن وغير المتزامن في التعلم ، لمراعاة خصائص المتعلمين واحتياجاتهم.**
٣. **تحسين أساليب التدريس في الجامعات ودعمها بالمستحدثات التكنولوجية وتفعيل دور المقررات الإلكترونية عبر أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني مما يساعد على نمو الإتجاهات الإيجابية نحو المستحدثات لديهم.**
٤. **توظيف التعليم عن بعد في التعليم الجامعي بشكل جزئي ؛ بحيث يتم تدريس بعض المقررات عبر التعلم عن بعد باستخدام أنظمة التعلم الإلكتروني مما يساهم فتنمية مهارات الطلاب في استخدام وتفعيل التكنولوجيا في التدريس.**
٥. **الاستفادة من البرنامج المقترح في تنمية الجوانب المعرفية والمهارية في استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني مودل في التدريس.**

الدراسات المقترحة .

بناء على ما توصل إليه الباحث من نتائج يمكن اقتراح إجراء الدراسات التالية:

- **دراسة اثر استخدام نظام إدارة التعلم مودل في تنمية المهارات المحاسبية لدى طلاب الشعبة التجارية.**
- **التعرف على أثر استخدام الفصول الأفتراضية في تدريس المقررات التجارية.**
- **إجراء دراسة بين نظام إدارة التعلم الالكتروني مودل ونظام إدارة التعلم الإلكتروني بلاك بورد وإثرهم في تدريس المقررات التجارية.**
- **إجراء دراسة للتوصل إلى مجموعة من الخصائص المعيارية لأنظمة التعلم الإلكتروني.**

المراجع العربية

١- أبوخطوة ، السيد عبدالمولى (٢٠١٣). فاعلية برنامج مقترح قائم على التدريب الإلكتروني عن بعد في تنمية بعض مهارات التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس ، المؤتمر الدولي الثالث للتعلم الإلكتروني والتعلم عن بعد ، الرياض.

٢- التودرى ، عوض حسين (2004)." المدرسة الإلكترونية وأدوار حديثة للمعلم"،مكتب الرشد:الرياض.

٣- الجرف ، ريما سعد .(٢٠٠٦). مدى فاعلية التعليم الإلكتروني في تعليم اللغة الإنجليزية في المرحلة الجامعية في المملكة العربية السعودية . رسالة التربية وعلم النفس.

٤- الجريوى ، عبدالمجيد عبدالعزيز (٢٠١٠) .معوقات استخدام أنظمة التعلم الالكتروني فى التعليم العالي والمنشورة على الموقع http://www.kfs.sch.sa/ar/sim.htm.

٥- الخليفة ،هند سليمان (٢٠٠٨) . من نظم إدارة التعلم الالكتروتى إلى بيئات التعلم الشخصية : عرض وتحليل ز ورقة مقدمة إلى ملتقى التعليم الالكتروني الأول ، الرياض : المملكة العربية السعودية.

٦- الخليفة ، هند سليمان ، وعبدالقادر ، ضحى ، عبدالغنى ، سارة (٢٠٠٨) .ورشة تدريبية لتصميم التعليم باستخدام نظام إدارة النشاطات التعليمية لامس LAMS ، ملتقى التعليم الالكتروني الأول ، الرياض .

٧- الشناق، قسيم محمد و دومى ، حسن على (٢٠١٠) ." اتجاهات المعلمين والطلبة نحو استخدام التعلم الالكتروني فى المدارس الثانوية الأردنية ، مجلة جامعة دمشق ، ع ٢٦ ، كلية التربية ، جامعة دمشق.

٨- أطميزى ، جميل أحمد (٢٠٠٦) . دليل استعمال المدرسين لنظام إدارة التعليم مفتوح المصدر.منشور بالموقع http//www.elearning.ppu.edu/jamil.

٩- الفقى ، ممدوح سالم (٢٠٠٩). الكترونية مقترحة لتدريب أخصائى تكنولوجيا التعليم على مهارات تصميم بيئات التعلم التفاعلية المعتمدة على الانترنت ، رسالة دكتوراه ، معهد الدراسات التربوية ، جامعة القاهرة.

١٠- العتيبى ، خلود بنت عبيد عياف (٢٠١٢) . تصميم نظام إدارة تعلم الكتروني مقترح بجامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن ، رسالة دكتوراه ، جامعة الاميرة نورة بنت عبالرحمن ، المملكة العربية السعودية.

١١- العريمى ، محمد (٢٠٠٥) . إعادة اختراع الجامعة . ورقة مقدمة إلى المؤتمر العربي الأول : استشراف مستقبل التعليم .شرم الشيخ : المنظمة العربية للتنمية الإدارية في الفترة من ١٧- ٢١ ابريل.

١٢- الكلوب ، بشير عبدالرحيم . ط٢.(٢٠٠٥). التكنولوجيا في عملية التعلم والتعليم، عمان : دار الشروق للنشر والتوزيع.

١٣- الكنانى ، ممدوح و الكندى،أحمد (٢٠٠٥). سيكولوجية التعلم وانماط التعليم، الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

١٤- الموسى ، عبدالله عبدالعزيز و المبارك أحمد (٢٠٠٥). التعلم الالكتروني : الأسس والتطبيقات، الرياض :مؤسسة شبكة البيانات.

١٥- بسيونى ، عبدالحميد (٢٠٠٧) . التعليم الالكتروني والتعليم الجوال ، القاهرة :دار الكتب العلمية للنشر والتوزيع.

١٦- رزق ، فاطمة مصطفى (٢٠٠٩) . أثر الفصول الافتراضية على معتقدات الكفاءة الذاتية والاداء التدريسلمعلمى العلوم قبل الخدمة ، مجلة القراءة والمعرفة ، القاهرة، ع(٩٠).

١٧- دحلان ، عثمان مازن (٢٠١٢) .فاعلية برنامج معزز بنظام Moodle لإكساب طلبة التعليم الأساسي بجامعة الأزهر مهارات التخطيط اليومي للدروس واتجاهاتهم نحوه. رسالة ماجستير . كلية التربية . جامعة الأزهر . غزة . فلسطين.

١٨- طلبة ، أحمد السعيد (٢٠٠٨) . التعليم الالكتروني في التعليم العام . عمان. مطبوعات الشبكة العربية للتعليم عن بعد والتعلم الالكتروني.

١٩- عاشور ، محمد إسماعيل (٢٠١٠) .فاعلية برنامج Moodle في اكتساب مهارات التصميم ثلاثي الأبعاد لدى طلبة تكنولوجيا التعليم بالجامعة الإسلامية ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، الجامعة الإسلامية بغزة.

٢٠- عبدالحميد ، إبراهيم شوقى (٢٠٠٣) .الدافعية للانجاز وعلاقتها بكل من توكيد الذات وبعض المتغيرات الديموجرافية لدى عينة من شاغلى الوظائف المكتبية ، المجلة العربية للإدارة ، م(٢٣) ن ع(١).

٢١- عبدالحميد ، محمد (٢٠٠٥) . منظومة التعليم عبر الشبكات . القاهرة : عالم الكتب.

٢٢- عبدالمجيد ، احمد صادق (٢٠٠٨). الجيل الثاني من التعليم الالكتروني نموذج جديد للتعلم عبر الشبكات الاجتماعية ، مجلة التقنية والتدريب ، الرياض ، المؤسسة العامة للتعليم الفني والتدريب المهني ، العدد ١١٢.

٢٣- عياد ،فواد إسماعيل والأشقر ، عبدالكريم محمود (٢٠١١). اثر استخدام أدوات الويب ٢.٠ في نظام إدارة التعلم (Moodle) على تحقيق التعلم التعاوني لدى طلبة تكنولوجيا المعلومات بالجامعة الإسلامية . مجلة دراسات المعلومات ، كلية التربية جامعة الأقصى بغزة . العدد العاشر.

٢٤- قطامي، يوسف وقطامي، نايفة (٢٠٠٠). سيكولوجية التعلم الصفي،عمان : دار الشروق للنشر والتوزي.

٢٥- محمد ، نبيل السيد (٢٠١٠) فاعلية مقرر الكتروني لتمنية مهارات استخدام نظام موودل (Moodle) لدى طلاب الدراسات العليا وأثره على التحصيل المعرفي والانجاز ، مجلة كلية التربية ، جامعة بنها.

٢٦- مصطفى ، محمد يحى (١٠١٢). فاعلية الفصول الافتراضية في تنمية مهارات معالجة الصور الرقمية لدى طلاب علوم الحاسب بالمملكة العربية السعودية ، رسالة ماجستير ، معهد البحوث والدراسات العربية ، القاهرة: المنظمة العربية للتربية والعلوم والثقافة.

٢٧- موسى ، فاروق عبدالفتاح .ط٢ (٢٠٠٣).اختبار الدافع للانجاز للأطفال والمراهقين، القاهرة : مكتبة النهضة .

٢٨- هشام ، بركات حسين (٢٠١٠) .اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية نحو استخدام نظام إدارة التعلم الالكتروني جسور بجامعة الملك سعود نموذجاً ، الندوة الأولى فى تطبيقات تقنية المعلومات والاتصال فى التعليم والتدريب ، فى الفترة من ١٢- ١٤ ابريل ٢٠١٠ ، كلية التربية ، جامعة الملك سعود.

المراجع الأجنبية

29- Berg, K.(2005). Finding Open Options :An Open Source Software Evaluation Model with a case study on Course Management Systems . Unpublished Master Thesis ,Tilburg University ,The Netherlands.

30- Bradford,P., Porciello,M., Balkon,B.,&Backus,D.(2007)The Blackboard learning system . the Journal of Education Technology.

31- Cavus,n(2010). The evaluation of Learning management systems using an artifieial intelligence fuzzy logic algorithm ,advanees in engineering software vohme 41,issue 2,februry 2010, page 248-254.

32- Cavus,N.,&Momani ,A.(2009) Computer Aided Evaluation of Learning Management Systems .Procedia Social and Behavioral Sciences.

33- Clarey,J.(2007) E-Learning 101:An Introducion to E-Leaning , Learning Tools ,and Tools ,and Technologies .Brandon Hall Research Sunnyvale {Available online } Retrieved April 17,2008 from http//www.brandon – hall.com/publication/ publication.html.

34- Dougiamas, M., & Taylor, P,. (2003). Moodle: Using Learming Communities to Create an Open Source Course Management Sysstm . In Lassner, D., &McNaugh,C(Eds).proceeding of World Conference on Eduational Multimedia , Hypermedia and Telecommunications .

35- Dougiames ,M.(2010) Moodle How WE built a community around Open –source software . available online at: Retrivedwww.indico.cern.ch/getfile.py/access?resld

36- Garrote,R,&pettersson, T.(2007). Lecturs attitudes about the use of learning management systems in engineering education :ASwedish case study . Australasian Journal of Educatin Technology .

37- Graf ,S,List , B.(2005)An evaluation of open source e-learning Platforms stressing adaptation issues .In Proceedings of the 5th International Conference on Advanced Learning Technologies ,IEEE press.

38- Hirtz, S,.(Eds). (2008).Education for a Digital World .Vancouver : BCcampus.

39- Itmazi,J.(2005) Sistema flexible de gestion del elearning para soportarelaprendizaje en lasuniversidadestradicionales y abiertas. Unpublished ph .thesis , Granada University ,spain.

40- Kim ,K, &Bonk,C, (2006) the future of online teaching and Learning in higher education : the survery says . Educause Quarterly .

41- Kennedy,E.(2010). Blogs, Wikis, and E-portfolios : The Effectiveness of Technology on Actual Learning in College Composition .Unpublished ph.Thesis , George Mason University ,USA.

42- Naidu,S. (2006). E-learnig a guidebook of principles , procedures and practices . New Delhi: Commonwealth Education Media Center for Asai (CEMCA), and the Commonwealth of Learning .
43- Pan,G,.&Bonk,C,.(2007). The emergence of open – source software in North America . International Review of Research in Open and Distance Learning .
44- Petri, H; and Govern, J (2004). Motivation: Theory, Research and Applications. Thomson – Wadsworth, Australia
45- Sharma,S., Paul,A., Gillies, D., Conway , C., Nesbitt, S., Ripstein ,I.,Simon, I., &Mcconnell,K.(2011).Learning/curriculum management systems (LCMS): emergence of a new Wave in medical education. Paper presented at the Internationai Conference on Conference on Computational Engineering in Systems Applications, Florence, Italy.
46- Sturgess, P., &Nuwens, F.(2004). Evaluation of Online Leearning Management Systems . Turkish Online Jourmal Of Distance Education – TOJDE.
47- Tezer,M., &Bicen, H.(2008). The preparation University Teachers Towards E-Education Systems. Cypriot Journal of Educational Sciences.
48- Tomlinson, T. (1993). Motivating students to learn, Berkley Mrcutrhan Publishing co
49- Zoo, C (2003). Creativity at Work: The Monitor on Psychology. The American Psychological Association
50- Wen,D, et al (2007). Supporting Web –based Learning through Adaptive Assessment .formaMente Journal .

﴿ بسم الله الرحمن الرحيم ﴾

كلية التربية
المجلة التربوية
***

تصور مقترح لإعداد معلم التعليم التكنولوجي في مصر في ضوء التجربة التركية

إعداد

د / عماد عبد اللطيف محمود
مدرس بقسم أصول التربية
كلية التربية– جامعة سوهاج

د/ رانيا كمال أحمد محمد
مدرس بقسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية
كلية التربية– جامعة سوهاج

١٤٣٦هـ - ٢٠١٤م

المجلة التربوية ـ العدد الأربعون ـ أبريل ٢٠١٥م

المحور الأول

البنية الهيكلية للدراسة

مقدمة :

يشهد المجتمع المعاصر تحولات وتحديات سريعة ومتشابكة من أهمها: المستجدات العلمية والتكنولوجية، والمستجدات الاقتصادية والسياسية، والمستجدات الديموجرافية والبيئية، والمستجدات الثقافية، وضرورة التعامل معها ومع التداعيات الناتجة عنها بما يضمن الاستفادة منها في عملية تطوير مؤسسات التعليم العالي التكنولوجي للتكيف مع هذه المستجدات. (أحمد محمد عبد العزيز، ٢٠٠٤: ٣٦٠)

وكان للثورة الهائلة في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، والتي أدت إلى تضاعف المعرفة العلمية والتكنولوجية في فترة زمنية قصيرة انعكست على العملية التربوية وأوجدت أنماطاً جديدة من التعليم مثل: التعلم الالكتروني، والتعلم التكنولوجي، والتعلم عن بعد، والتعلم طول الحياة، وغيرها، وعليه كان لزاماً على كل مجتمع أن يتهيأ لمواجهة تلك التغيرات والتحولات. (عبد الله بن سعد العمري، ٢٠٠٩: ١١٢)

وفي ظل ما يتميز به القرن الحادي والعشرين من التحديات المختلفة والتنافسية في امتلاك المعرفة والتقانة؛ أصبح يستحيل الانغلاق على الذات أو التنمية من خلال نموذج محصن تجاه ما يحدث في بيئات العالم وأسواقه،وأدركت الدول العربية أنها في مفترق طرق، فهناك مظاهر للعولمة تُعيد تشكيل المعرفة وفهم العالم.(عبد الله بوبطانة وآخرون، ٢٠٠٥: ٧)

وتمثل التكنولوجيا عاملاً هاماً في تطوير العصر الذي نعيش فيه ولها آثارها الواضحة في شتى المجالات لاسيما العملية التعليمية فتكنولوجيا المعلومات تستمر في صياغة مستقبل الإنسان في القرن الحادي والعشرين حيث أصبح التعليم عامة والتكنولوجي خاصة قاطرة التنمية والمسئول عن إعداد جيل من القوى البشرية المدربة على أعلى مستوى من المهارات والقدرات التي تمكنها من دخول سوق العمل. (أحمد محمد عبد العزيز، ٢٠٠٤: ٣٦٠)

كما "يُساعد على إنعاش المجال الاقتصادي بتوفير الأيدي العاملة الوطنية المدربة المؤهلة من خلال إعداد القوى البشرية من: الفنيين والمهنيين وتأهيلها في مجالات الصناعة والتجارة والزراعة، وإكسابها المهارات العلمية والفنية لمواكبة التقدم العلمي والتكنولوجي في

المجالات المختلفة من خلال عمالة قادرة على التعامل مع التقنيات الحديثة التي يتطلبها سوق العمل". (جار الله بن أحمد دقوم الغامدي، ١٤٢٩: ٢٤٨)

كما أدى التوسع في تقنية المعلومات إلى تكوين ما يعرف اليوم بمجتمع المعرفة، الذي يعتبر التفاوت الطبقي بين الأفراد من خلال ما يمتلكونه من مهارات معلوماتية وتكنولوجية مقارنة بغيرهم ممن لم يتسن لهم التمكن من تلك المهارات، وهذه الظواهر الجديدة تشكل بدورها تحديات ضخمة أمام النظام التربوي، لكونها تؤثر بشكل مباشر على البنية والمنهج والخطط والبرامج التعليمية. (فهد سلطان السلطان، ١٤٢٥: ١٥)

كما أصبح تحديث الواقع التربوي في إطاره الإقليمي والعالمي، يُعد وعياً حضارياً ناتجاً عن الاهتمامات الراهنة للأمة العربية الذي يستدعي بالضرورة إبراز الخصوصيات المحلية، وربطها بمسارها العالمي لكي تجد لها حيزاً تحتله للمساهمة في صيرورة التفاعل الحضاري العميق الذي تشهده البشرية. (أحمد حساني، ٢٠٠٤: ٢)

ولا يتأتى ذلك إلا من خلال تطوير التعليم لاسيما بعد أن احتل إصلاح التعليم أولوية خاصة باعتباره قضية أساسية ومحورية في إحداث التنمية البشرية المستدامة، والدافع الرئيس في عمليات التنمية وبرامجها ومشروعاتها لدوره الفاعل في إعداد المواطن وتهيئة الناشئة للتعامل مع التحديات المستقبلية بقوة واقتدار، وحتى لا تبدأ التربية العربية من الصفر في التحديث والتطوير للمنظومة التعليمية بهدف توفير الوقت والجهد والاستفادة من تجارب الآخر في التعرف على كيفية تحقيق نهضته التربوية التي أثبت الواقع نجاحها. (أحمد سيد خليل، ٢٠٠٥: ٣)

كان لابد من استلهام تجارب الآخرين ممن ثبت نجاح تجربتهم، لكون التجربة التربوية شهادة صادقة على العصر بشتى أوضاعه المجتمعية وأحواله الإنسانية الهادفة إلى التنمية والتحديث، بهدف الاستفادة منها وتطبيقها لاسيما في ظل ما تفرضه التحديات المعاصرة على المنظومة التربوية العربية.

لذلك يتناول البحث الحالي التجربة التركية في تطوير التعليم وكيف خطت في طريق الحداثة، فالنظام التعليمي التركي عامة وإعداد معلم التعليم التكنولوجي خاصة يُعد من الأنظمة المتميزة؛ لمسايرته للحداثة، ولكون التعليم بها موظف في خدمة التنمية المحلية والقومية، حيث يرتبط التعليم في تركيا بخطط التنمية وبنهضة المجتمع بشكل علمي منهجي

منظم. (نبيل السمالوطي، ٢٠١١)

إضافة لما لتركيا من تقارب ثقافي مع العالم العربي عامة ومصر خاصة مما يعكس تقارباً كبيراً تعكسه وحدة العقيدة والفكر الثقافي والتاريخ المشترك التي تيسر الاستفادة منها.

مشكلة البحث:

يتميز العصر الحالي بوجود تطورات متسارعة لا تتوقف في مجال تطوير التعليم من ناحية وفي مجال إعداد المعلم من ناحية أخرى، لاسيما في ظل الثورة التكنولوجية والمعلوماتية المتسارعة، مما يفرض على الجميع التعامل مع تلك المستجدات بأنواعها المختلفة من أجل تحقيق التقدم المنشود للعملية التعليمية.

ولن يتحقق ذلك إلا من خلال تعليم متميز يتناسب مع متطلبات العصر ومستجداته، فالتجارب الدولية المعاصرة أثبتت بما لا يدع مجالاً للشك أن بداية التقدم الحقيقية؛ بل والوحيدة هي التعليم، وأن كل الدول التي تقدمت، بما فيها النمور الآسيوية تقدمت من بوابة التعليم، بل إن الدول المتقدمة نفسها تضع التعليم في أولوية برامجها وسياستها. (إبراهيم عبد الله الهجري، د.ت: ٦)

كما فرضت تلك التغيرات العالمية على مؤسسات التعليم العربية تبني رؤية تطويرية تستجيب لثورة المعلومات والاتصالات، ونواتجها المعرفية في تحقيق الجودة المطلوبة في الأداء والوصول إلى مخرجات مؤهلة وقادرة على التنافس في الأسواق العالمية أداءً وإنتاجية، حيث تسهم تكنولوجيا التعليم إلى حد كبير في إطلاق الطاقات الإبداعية الكامنة لدى الأفراد في الإنتاج المعرفي وإعادة تشكيل منظومة القيم الإنسانية بما يتوافق مع الرؤية الحديثة للتعليم. (محمد إبراهيم القداح، ٢٠٠٩: ٢٦٥١)

وبالرغم من إيمان الدول العربية ومن بينها مصر بأهمية التعليم التكنولوجي في الوقت الحاضر، إلا أنه لم يظفر بالاهتمام المطلوب، لما يواجهه من مشكلات تعوق ازدهاره، وتفرض عليه تحديات كبيرة في ظل ثورة المعلومات والاتصالات وفي ظل الطفرة التكنولوجية المعاصرة التي تتطلب وجود معلم قادر على التعامل مع تلك المستجدات التكنولوجية وتوظيفها في العملية التعليمية في مجال اختصاصه بما يتلاءم مع المناهج الحديثة ومتطلبات الحداثة في العملية التعليمية أسوة بنظم الإعداد المتبعة في الدول المتقدمة.

ومن هنا يمكن الوقوف على مبررات الدراسة الحالية في:

- ما تُعانيه التربية العربية من تذبذب وعدم وضوح في دعائم نظم التربية العربية، فلم تعد قادرة على تكوين الإنسان الذي يقوم بمهام العمران لا في قابلياته، ولا في دوافعه، ولا في استعداداته رغم إيمانها بضرورة التطوير والمراجعة والتعديل. (كمال حبيب، ٢٠٠٢: ٤٩)
- ما نعايشه في عالمنا العربي من تخبط وعشوائية في التجديد التربوي نظراً لاختلاف الرؤى والتوجهات وتباين الوسائل والطرق وتناقض المنطلقات والمرجعيات فإن محددات هذا الفكر ما تزال تقليدية في محتوياتها ومضامينها، محافظة في أسسها ومبادئها، جامدة في توجهاتها وآفاقها، ورافضة لمنطق التجديد والتحديث". (الغالي أحرشاو، ٢٠٠١: ١٣٥- ١٥٠)
- عدم قدرة النظام التعليمي الحالي على مجاراة متطلبات المستقبل وحاجات الشعوب، فقد أصبحت التقنية وتكنولوجيا المعلومات عنصراً مهماً في تقدم الأمم، وتلبية حاجات مجتمعاتها، وتحسين أوضاعها عن طريق التعليم المتميز الذي يعمل بدوره على استثمار المستقبل، واختصار الزمن لتحقيق التقدم المنشود. (عايش بن عطية عبد المعطي البشري، ١٤٢٨هـ)
- كون تطوير إعداد المعلمين والارتقاء بمستواهم بما يتواكب مع الثورة العلمية والتكنولوجية من المسائل الأساسية التي تتصدى لها البحوث والدراسات التربوية في معظم أنحاء العالم، نظراً للدور الكبير الذي يلعبه المعلم في العملية التربوية، لكونه حجر الزاوية ومحور العملية وقائدها، عن طريقه تفاعله وخبراته ومعارفه ومهاراته واتجاهاته وأن نجاح أي منهج يعتمد في المقام الأول على: مدى إيمان المعلمين به، ومدى استعدادهم لتنفيذه، ومدى مشاركتهم في تخطيطه ووضع أهدافه. (رجاء مراد عبد القادر الشاوي، ٢٠٠٨: ٢٥١)
- الحاجة الملحة للاهتمام بتربية الأجيال تربية مستقبلية تجعلهم قادرين على تطوير قدراتهم ومهاراتهم، وإكسابهم مهارات التعلم الذاتي والمستمر، والقدرة على تلقي المعلومات ومعالجتها وتحقيق تكامل المعرفة، واستخدام العديد من مصادر التعلم وأوعية المعرفة المكتوبة والمقروءة، والمسموعة والمرئية، ونظم التعلم الإلكتروني والقدرة على

استخدام التكنولوجيا من البرمجيات المختلفة وتدريب الطلاب على استخدام الانترنت في البحث والترجمة. (وليم عبيد، ١٩٩٦: ٥)

- ما يتطلبه الوقت الحالي من ضرورة أن يهتم النظام التربوي بتكوين مهارات الطلاب المختلفة في: التفكير والتخطيط والتكيف المعرفي والنفسي للتعامل مع تلك المتغيرات الراهنة التي تفرض ضرورة إتقان الخريجين للغة العصر وللتكنولوجيا للحصول على المعلومات ومعالجتها، وكفاءة استثمار الوقت وإدارة الإمكانات المتاحة. (Slenning, Kah, 2000, 243).
- ما يؤخذ على نظام التعليم الحالي كونه لا يخدم الاحتياجات الراهنة مما يحول دون التقدم الاقتصادي والاجتماعي، فلا يزال إنتاجه موجهاً إلى حد كبير نحو اقتصاديات الماضي، وهذا يفرض حتمية إجراء إصلاح جوهري لنظام التعليم المصري ليتمشى مع الاقتصاديات الحديثة. (باربارا إيشيغر، لاو جور غنسين، ٢٠١٠: ١٠- ١١)
- كل هذه العوامل أثرت على العملية التعليمية عامة وعلى إعداد المعلم وتطويره داخل كليات التربية وبعد تخرجه من خلال التدريب المستمر له حتى يمكنه التعامل مع متطلبات العصر وتزويده بكافة الكفايات الفنية والتربوية التي يحتاجها في قيامه بمهامه داخل الصف.

نتيجة لكل ذلك كان لابد من إعادة النظر في إعداد معلم التعليم التكنولوجي في مصر في ضوء بعض التجارب الناجحة في هذا المجال.

أسئلة البحث:

يحاول البحث الحالي الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

-ما التصور المقترح لإعداد معلم التعليم التكنولوجي في مصر في ضوء التجربة التركية؟

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

- ما التربية التكنولوجية ومتطلباتها، والتحديات التي تواجه المعلم وأدواره المستقبلية فيها في الوقت الحاضر؟
- ما أهم التحديات التي تواجه التعليم التكنولوجي في مصر؟

- **ما القوي والعوامل الثقافية المؤثرة في إعداد معلم التعليم التكنولوجي في تركيا؟**
- **ما أهم ملامح إعداد معلم التعليم التكنولوجي في تركيا؟**
- **ما التصور المقترح لإعداد معلم التعليم التكنولوجي في مصر في ضوء التجربة التركية؟**

أهداف البحث:

- **تقديم دراسة حول التعلم التكنولوجي، وفلسفته، وأهدافه، وخصائصه، وأشكاله وصيغه.**
- **عرض التجربة التركية في مجال التعليم التكنولوجي.**
- **التعرف على أهم التحديات التي تواجه التعليم التكنولوجي بمصر؟**
- **وضع تصور مقترح لتطوير إعداد معلم التعليم التكنولوجي في مصر في ضوء الاستفادة من التجربة التركية.**

أهمية البحث:

يمكن إبراز أهمية البحث الحالي فيما يلي:

- **التعريف بالتحديات التي تواجه التعليم التكنولوجي في مصر في الوقت الحاضر، في ظل ما يمر به المجتمع من ثورة علمية ومعلوماتية وتكنولوجية، وانفجار معرفي، وتلاحم عضوي بين التقنيات الحديثة والعقل البشري.**
- **تقدم الدراسة الحالية دراسة لنموذج عالمي في مجال إعداد معلم التعليم التكنولوجي واستخلاص جوانب الاستفادة منه.**
- **تساعد الدراسة الحالية الوقوف على الكثير من الصعوبات والمشكلات التي يواجهها إعداد معلم التعليم التكنولوجي في مصر.**
- **الاستفادة من التجربة التركية في مجال إعداد معلم التعليم التكنولوجي بهدف تطوير نظم إعداده في مصر ليواكب التطورات الحالية.**
- **تسهم الدراسة الحالية في تطوير وتحديث نظام إعداد المعلم التكنولوجي من خلال التصور المقترح الذي يقدمه والذي يمثل الخلاصة الفكرية للبحث.**

منهج البحث:

لجأ إليه الباحثان إلى المنهج الوصفي لكونه يتلاءم مع طبيعة البحث ولكونه يهتم بوصف ما هو كائن وتحليله، وتحديد الظروف والعلاقات التي توجد بين الوقائع، ولكونه يُساعد في استخراج الحقائق وترتيبها وتنسيقها وتصنيفها وتفسيرها مبيناً أوجه التشابه أو الاختلاف في الحقائق والمفاهيم. (فان دالين، ديوبولد، ١٩٩٠: ٣٢)

من أجل التعرف على التعليم التكنولوجي وكيفية إعداد معلم التعليم التكنولوجي في تركيا، كيفية الاستفادة من تلك التجربة في إعداد معلم التعليم التكنولوجي في مصر في ظل التحديات المعاصرة من خلال وضع تصور مقترح لذلك.

مصطلحات البحث:

إعداد المعلم Teacher Preparation

- **في اللغة حيث جاء في المعجم الوجيز (أعدّ) الشيء: أي هيأه وجهزه. (مجمع اللغة العربية، ١٩٩٩: ٤٠٨)**
- **وفي الاصطلاح: يعرف إعداد المعلم بأنه: تزويد الطالب/ المعلم بالمعارف والمعلومات والمهارات في مختلف المجالات التي تمكنه من القيام بمهام تعليم الشيء وتربيتهم على الوجه الأكمل. (Acadia University, 2005)**

التعليم التكنولوجي:

- **عبارة عن منهاج تعليمي عملي (تطبيقي) يقدم للطلبة في جميع المراحل التعليمية، يتعلمون فيه عن التكنولوجيا وتطورها ونظمها: (التصنيع، الاتصالات، النقل والموصلات، والإنشاءات، وتكنولوجيا الأحياء)، وعن كيفية استخدام هذه النظم، وكيفية تقييمها وتطويرها، كما يتعلمون استخدام المصادر التكنولوجية، التي تزيد من قدرات الإنسان، وتسد حاجاته، وتحقق رغباته، وتحل مشكلاته الحياتية. (عبد العظيم الفرجاني، ١٩٩٧: ٥٠٧)**
- **وقد عرف (كير Kerre) التعليم التكنولوجي بأنه تلك الحاجات الإنسانية (المعرفية والمهارية) التي يعتمد عليها الفرد في حياته، وهي ذاتها تعتمد بدورها على نظم التربية، وأساليب التكنولوجيا. (حسن النجار، محمد اسليم، ٢٠٠٨: ٥٠٧)**

- في حين عرفته الجمعية العالمية (ITEA) بأنه دراسة التكنولوجيا التي توفر الفرص للتلاميذ لتعلم العمليات والمعرفة ذات العلاقة بالتكنولوجيا اللازمة لحل المشكلات، وزيادة القدرات الإنسانية. (Hamilton C., & Middleton C., 2002, 152)

إعداد معلم التعليم التكنولوجي

تُعرف الدراسة الحالية إعداد معلم التعليم التكنولوجي بأنه: الإعداد والتأهيل الشامل للطالب المعلم بهدف إعداده تربوياً وثقافياً وأكاديمياً وتكنولوجياً، لمزاولة المهنة وتأهيله لمسايرة المتطلبات التكنولوجية الحديثة، وتمكينه من توظيفها وإنتاجها والتعامل معها بصورة جيدة في مجال التعليم.

الدراسات السابقة :

أولاً: الدراسات العربية .

١- دراسة علي محيي الدين راشد (١٩٩٦).

هدفت الدراسة إلى التعرف على أساليب تدريب المعلم في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة أوصت الدراسة بما يلي :

- إنشاء مراكز دائمة لتدريب المعلمين ذات برامج تدريب متنوعة تصلح لكافة المراحل و كافة الاختصاصات.
- استخدام أساليب تدريب المعلمين عن بعد بواسطة شبكات المعلومات والبث الإذاعي و شبكة الفيديو.
- محاولة التغلب على معوقات و سلبيات برامج تدريب المعلمين الحالية.
- أن يتجه جانب أكبر من جهود البحوث التربوية إلى دراسة مشكلات تدريب المعلمين في أثناء الخدمة، و ابتكار حلول علمية وعملية لهذه المشكلات.

٢- دراسة محمد بن سلمان البندري، رشدي أحمد طعيمة (٢٠٠٢).

هدفت الدراسة لوضع تصور مقترح لدور كليات التربية في إعداد معلم التعليم الثانوي بين صورة الواقع واتجاهات التطوير، و توصلت إلى أنه ليس ثمة نموذج واحد يصلح لجميع الطلاب في جميع البلاد ، فلكل نظام إيجابياته وسلبياته ومتطلبات تنفيذه ، و يمكن دمج هذه النماذج في نموذجين رئيسيين نظام الخمس سنوات (تتابعي/ تكاملي) نظام الأربع سنوات

(تكاملي)، أما التوجه الذي يميل إليه الباحثان فهو تبني نموذج السنوات الخمس.

٣- دراسة أحمد كنعان (٢٠٠٣).

هدفت للوقوف على بعض الرؤى المستقبلية لإعداد المعلمين و تأهيلهم في كليات التربية في الجامعات السورية. وأوصت الدراسة بضرورة إعداد المعلمين و تأهيلهم في كليات التربية على المستوى الجامعي لمراحل التعليم كافة، والإفادة من التجارب العالمية والعربية في إعدادهم و تدريبهم وتعزيز الرؤية الجديدة في سوريا لإعداد المعلمين وتدريبهم عامة، والإسراع في تطبيق مضمون المذكرة التطويرية لإعداد الأطر التربوية، وإيجاد المناهج الجديدة الملائمة للتغيرات التربوية الجديدة و تطويرها، و إيجاد مراكز تدريبية و مدارس نموذجية مجهزة بتقانات تربوية حديثة، و إيجاد الحوافز المادية والمعنوية المشجعة لاستقطاب الأطر التدريسية الكيفية.

٤- دراسة عبد العزيز بن عبد الله السنبل (٢٠٠٤).

أكدت الدراسة على أن برامج تأهيل وإعداد المعلمين في الوطن العربي بأمس الحاجة إلى بناء منظومات مضبوطة الجودة من حيث المقررات الدراسية، وآليات التوصيل والإشراف الأكاديمي، واختيار المعلمين والهياكل الإدارية، وأساليب التقويم وركزت الدراسة على أهمية التعليم عن بعد في مجال إعداد المعلمين وتدريبهم حتى يتسنى لهذا النوع من التعليم القيام بإصلاحات نوعية تجد طريقها لتكون نموذجاً لإصلاح التعليم التقليدي الذي كثرت الإشارات إلى ضعف نوعيته وجودته.

٥- دراسة حسن النجار، محمد اسليم (٢٠٠٧م).

هدفت الدراسة إلى الوقوف على معوقات تطبيق منهاج (التكنولوجيا) من وجهة نظر المعلمين في ضوء بعض المتغيرات، ولتحقيق ذلك؛ تم استخدم استبانة مكونة من (٦٢) فقرة موزعة على أربعة محاور، تم تطبيقه ا على عينة مكونة من (٢٧٨) معلمًا ومعلمة، يدرسون منهاج التكنولوجيا للصفوف من الخامس وحتى العاشر، في المدارس الحكومية بمحافظات غزة، في العام ٢٠٠٦/٢٠٠٥م.

وقد كشفت النتائج إلى أن أكثر الصعوبات التي يواجهها المعلمون تلك المتعلقة بمحور التجهيزات والمواد وبمتوسط نسبي (٧٨ %)، تلا ذلك محور النواحي الفنية والإدارية

(٧٢%)، ثم محور محتوى المنهاج الدراسي (٦٢%)، ثم محور المعلم وإعداده (٥٩%)، ولم تظهر النتائج فروقًا دالة على أي من المحاور الأربعة تعزى لمتغير المرحلة أو الجنس أو الخبرة، في حين ظهرت فروقًا دالة في محور التجهيزات والمواد، ولصالح اختصاص التكنولوجيا مقابل اختصاص العلوم.

وتوصلت الدراسة إلى بعض المعوقات والشكاوى من قبل معلمي التكنولوجيا، تمحور أبرزها حول موضوعات منهاج التكنولوجيا، وعدم كفاءة بعض المعلمين لتدريس المنهاج، وندرة التجهيزات والمواد اللازمة لتطبيق المنهاج، إضافة إلى بعض المعوقات الإدارية والفنية. كما أن الطبعات الحالية لمناهج التكنولوجيا لا زالت تجريبية؛ من هنا جاءت الحاجة إلى إجراء دراسة مسحية؛ للوقوف على أهم معوقات تطبيق منهاج التكنولوجيا في ضوء بعض المتغيرات. وقد خرجت الدراسة بمجموعة من التوصيات والمقترحات، منها: توفير التجهيزات والمواد في المدارس، وتوفير دليل خاص بالمعلم.

٦- دراسة أحمد على كنعان (٢٠٠٧).

يهدف هذا البحث بداية إلى الوقوف عند مواصفات معلم المستقبل ومتطلبات إعداده ولاسيما في ضوء المتغيرات العالمية وتبدّل أدواره في عصر التكنولوجيا والتطور العلمي والثقافي ، ومن ثم التعرّف على واقع برامج إعداد المعلمين في كلية التربية "بجامعة دمشق أنموذجاً "والوقوف عند الطرق المعتمدة والمناهج المتبعة في تأهيلهم وذلك من أجل تطوير هذه البرامج في ضوء الأدوار التربوية الجديدة للمعلمين، وذلك بهدف إعداد مقياس لتقويم برامج إعداد المعلمين وفق متطلبات أنظمة الجودة العالمية وذلك لتحقيق الإصلاح المدرسي والذي يعتبر المعلم فيه حجر الزاوية ونقطة الانطلاق.

٧- دراسة رجاء مراد عبد القادر الشاوي (٢٠٠٨م).

هدفت الدراسة إلى التوصل إلى الفلسفة التربوية التي ينتجها المعلم في المدرسة لتأدية دوره كمربي وكشف الأساليب التي تؤدي إلى تحديث المعلم العربي، وفهم العلاقة بين تحديث المعلم العربي وتطوير العملية التعليمية في المجتمع.

وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي كطريقة لفهم الظاهرة وبلورة الاستنتاجات الأساسية، وتوصلت الدراسة إلى ضرورة وضع المفهوم الحديث للتقنيات التربوية بالنسبة إلى المراكز المسئولة عن إعداد المعلمين بالإضافة إلى ندرة الأساتذة المتخصصين في مجالات التقنيات التربوية وقلة عدد الساعات المخصصة في كليات التربية ومعاهد إعداد المعلمين لاستخدام التقنيات التربوية وكذلك نقص الأجهزة التعليمية، وعدم تدريب المعلمين على تلك التقنيات الحديثة.

٨- دراسة عبد الله عبد العزيز الهدلق (١٤٢٠هـ).

استعرض مستقبل الحاسوب مشيراً إلى التوقعات بالتحسن النوعي في مهارات الحواسيب وإمكاناتها، ومستقبل برمجيات الحاسوب التي ستصبح أكثر ذكاء وتنوعاً في الاستخدامات، ومستقبل تقنية الاتصالات، ومستقبل التعليم وأساليبه من منظور معلوماتي مستقبلي، مشيراً إلى التوقعات بزيادة طاقة الحاسوب الشخصي وفرص الوصول إلى الشبكات المحلية (LAN) والواسعة (WAN)، وسيصبح لكل طالب حاسوب محمول يستخدمه في المنزل والمدرسة، وستتوافر شبكات لاسلكية محلية وواسعة في كل فصل دراسي.

٩- دراسة حليس بن محمد العريمي (٢٠٠٩م).

أكدت الدراسة إن دخول التكنولوجيا مجال التعليم صار أمراً واقعاً، وهذا يتطلب حتماً تغيرات جوهرية في الأدوار التي يقوم بها المعلم داخل الصف الدراسي، من حيث امتلاكه القدرات والمهارات اللازمة لتوظيف تلك التقنيات الحديثة في خدمة العملية التعليمية، وأكدت انخفاض وتدنى مستوى الخريجين من المعلمين في كافة التخصصات من حيث مستوى الثقافة التكنولوجية، والتركيز على النواحي اللفظية، وإهمال توظيف التكنولوجيا في التدريس، فضلا عن شهادة الواقع الميداني للممارسة العملية لأداء المعلمين في المواقف التعليمية المختلفة.

ثانياً: الدراسات الأجنبية:

١- دراسة N, Aksit,. (2007),

هدفت الدراسة إلى الوقوف على المبادرات الجارية في إصلاح التعليم التركي بما يتمشى مع متطلبات العصر وبما يؤهلها للانضمام إلى الاتحاد الأوربي، وأكدت الدراسة حرص تركيا على رفع مستوى الخدمات التعليمية من خلال التركيز على تطوير المناهج التعليمية وتحديثها، والاهتمام باستخدام التكنولوجيا، وبالتجديد التربوي في إعداد المعلم داخل كليات التربية بالجامعات التركية، وإمدادهم بكل ما هو جديد في مجال العلم من أجل استيعابهم للمتغيرات المعاصرة والاهتمام بتدريبهم على كيفية استخدام المناهج المطورة وتدريبهم على استراتيجيات التعلم التكنولوجي وتنمية قدراتهم على الابتكار وتدريبهم على الأساليب البنائية.

٢- دراسة G, M, Grossman,. (2007),

هدفت الدراسة إلى الوقوف على أهم الإصلاحات في معلم التربية الحديثة في تركيا والوقوف على الجهود المبذولة لتغيير المناهج الدراسية ومعايير الاعتماد في كليات التربية، من أجل تعزيز تقدمها وتحقيق اندماجها مع الاتحاد الأوربي، وتوصلت الدراسة إلى ضرورة إعادة هيكلة كلية التربية وإعادة هيكلة الدورات والبرامج التدريبية التي يتم تقديمها داخل كليات التربية ومراكز التدريب التعليمية بما يتناسب يؤدي إلى تحسين قدرات مدارسها على الاستجابة بشكل أفضل لتوقعات ارتفاع المتطلبات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية وتمشيها مثل متغيرات العصر.

٣- دراسة N, Akosy,. (2008),

هدفت الدراسة إلى الوقوف على مراحل التعليم المختلفة والوقوف على المناهج المستخدمة فيها، وعلى برامج تدريب المعلمين التي يتم تقديمها والمشكلات التي تواجهها تركيا في نظامها التعليمي من أجل التغلب عليها، وأوصت الدراسة بضرورة العناية بمدارس الريف والعمل على حل المشكلات التعليمية المختلفة التي تواجه التجديد التربوي والتحديث في المجال التعليمي.

٤- دراسة M, Semih, et al, (2010)

هدفت الدراسة إلى تقييم استعداد المعلمين بالمدارس الابتدائية التركية لاستخدام التكنولوجيا أيضا، وبيان أثر العوامل الديموغرافية على مستوى الاستعداد لاستخدام التكنولوجيا ، وأكدت الدراسة عدم وجود فروق من حيث الاستعداد وتكنولوجيا العصر بموضوع الاستعداد التكنولوجي لديهم وأوضحت الدراسة أن مواقف المعلمين ومعتقداتهم والتصورات

والسلوكيات الموجودة لديهم تجاه التكنولوجيا تلعب دوراً هاماً في استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات. وأوصت الدراسة بضرورة دمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في جميع جوانب العملية التعليمية في تركيا، وضرورة تخصيص جزء من ميزانية وزارة الاقتصاد الوطني لدعم البنية التحتية التكنولوجية للتكامل تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم.

٥- دراسة Hatice Nilay Kayhan & Didem Kılıça (2011)

هدفت الدراسة إلى تدريب وتأهيل المعلمين في مرحلة ما قبل المدرسة تأهيلاً جيداً البيئات التعليمية للأطفال في السنوات الأولى من حياتهم من خلال تدريب المعلمين على استخدام أفضل تقنيات التكنولوجيا الحديثة في العملية التعليمية بهدف تدريب الأطفال على التعامل معها منذ الصغر، وأوصت الدراسة بضرورة الأخذ بكل ما هو جديد من نظم التعليم والأخذ بالمنجزات التكنولوجية المتبعة في العملية التعليمة في دول الاتحاد الأوربي.

٦- دراسة Aysem G. Çakroglu Basar, & Devrim Ülkebas (2011)

هدفت الدراسة إلى دراسة واقع التعليم في تركيا، ومقارنة برامج التعليم الجامعي التي تساعد على التنبؤ بالاتجاهات المستقبلية والفرص في تعليم الرسوم والنماذج الصناعية، وتوصلت الدراسة إلى نتيجة أن نهج التصميم التقليدي لم يعد كافياً، وأن هناك حاجة لأنواع جديدة من المصممين في مختلف التخصصات والأعمال التجارية، والتكنولوجيا وتصميم في تطور مستمر وتغيير فهناك الحاجة لمزيد من التطوير في مهنة التصميم الصناعي والتعليم الفني باعتباره قاطرة للتقدم الصناعي وتحقيق التنمية الاقتصادية.

المحور الثاني

العلاقة بين التعليم والتكنولوجيا علاقة تكاملية، فهى مجموعة من العمليات المتكاملة التي يتوقف نجاحها على مدى اتساقها وتناغمها معاً، وما نعيشه الآن من عصر التكنولوجيا، والذي انعكس تأثيرها على التعليم الذي يعتبر هو طريق التقدم والرقي لأي مجتمع.

مما دفع القائمين على التعليم بضرورة الاهتمام بالتعليم التكنولوجي والتربية التكنولوجية للأبناء منذ الصغر وعبر المراحل التعليمية المختلفة.

أولاً: التعليم التكنولوجي:

- **التربية التكنولوجية عبارة عن منهاج تعليمي عملي (تطبيقي) يقدم للطلبة في جميع المراحل التعليمية، يتعلمون فيه عن التكنولوجيا وتطورها ونظمها: التصنيع، الاتصالات، النقل والموصلات، والإنشاءات، وتكنولوجيا الأحياء، وعن كيفية استخدام هذه النظم، وكيفية تقييمها وتطويرها، كما يتعلمون استخدام المصادر التكنولوجية، التي تزيد من قدرات الإنسان، وتسد حاجاته، وتحقق رغباته، وتحل مشكلاته الحياتية. (عبد العظيم الفرجاني، ١٩٩٧، ٥٠٧).**
- **وقد عرف (كير Kerre) التربية التكنولوجية بأنها تلك الحاجات الإنسانية (المعرفية والمهارية) التي يعتمد عليها الفرد في حياته، وهي ذاتها تعتمد بدورها على نظم التربية، وأساليب التكنولوجيا. (حسن النجار، محمد اسليم، ٢٠٠٨، ٥٠٧)**
- **في حين عرفتها الجمعية العالمية (ITEA) بأنها دراسة التكنولوجيا التي توفر الفرص للتلاميذ لتعلم العمليات والمعرفة ذات العلاقة بالتكنولوجيا اللازمة لحل المشكلات، وزيادة القدرات الإنسانية. (Hamilton C., & Middleton C., 2002)**
- **التكنولوجيا تعني الدراسة أو العلم، فالتقنية هي التطبيقات العلمية للعلم والمعرفة في جميع المجالات. (إبراهيم عبد الله الهجري، د.ت: ٣)**
- **حددت اللجنة المركزية الأمريكية مفهوم تكنولوجيا التعليم والذي تم تعريبه إلى مصطلح التقنيات التربوية بأنها: طريقة منظمة في تصميم وتنفيذ وتقويم عمليتي التعليم والتعلم في ضوء أهداف منبثقة من الدراسات والبحوث في مجال التعلم الإنساني والاتصال،**

والجمع بين المصادر البشرية وغير البشرية بهدف الوصول إلى تعلم أفضل. (Percivel & Elington, 1988, 20)

- عرفت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم والتقنيات بأنها: العلم الذي يبحث في النظريات والممارسات التطبيقية المتعلقة بمصادر التعلم وعملياته من حيث التصميم والتطوير (إنتاج وتقويم) واستخدامها وإدارتها وتقويمها. (عادل سرايا، ٢٠٠٧: ٢٢-٢٣)
- هي عملية متكاملة تقوم على تطبيق هيكل من العلم والمعرفة عن التعلم الإنساني واستخدام مصادر تعلم بشرية وغير بشرية تؤكد على نشاط المتعلم وفرديته بمنهجية أسلوب المنظومات لتحقيق الأهداف التعليمية والتوصل إلى تعلم أكثر فعالية. (عبداللطيف الصفي الجزار، ١٩٩٩: ٩)
- أدوات ووسائط يستخدمها الفرد، بل ويتفاعل معها في سعيه نحو الوصول إلى المعرفة ومعالجتها وإنتاجها، ويحمل داخله تفاعلات عمليات التعلم واستراتيجيات التفكير والتنظيم في بيئة اتصال فعالة تمكن الإنسان من حل مشكلاته. (حارث عبود، ٢٠٠٧: ٣٢)

كل هذه التعريفات السابقة باختلافها وضحت ربط التعليم بالتكنولوجيا والمنجزات التكنولوجية المختلفة وتنمية قدرات الطلاب على استخدامها وتوظيفها وربط العملية التعليمية بها وتنمية التعلم الذاتي لدى الطلاب من خلالها.

ثانياً: أهمية التعليم التكنولوجي وتوظيفه في كليات التربية:

- أصبحت للتكنولوجيا تطبيقاتها المختلفة في مجالات الحياة المختلفة ومنها مجال التربية والتعليم من حيث توفر نظام تعليمي يعتمد استخدام التطبيقات التكنولوجية للحصول على خبرات تعليمية تلبي الاحتياجات المستقبلية. (حسام محمد مازن، ٢٠٠٩: ٣٤٤)
- أوجبت التطورات المتسارعة في مجال التكنولوجيا الاهتمام بالمعلم وتمكينه من التعامل مع متطلبات العصر، وتمكينه من الكفايات الفنية والتربوية والمعارف اللازمة لكي يتفاعل مع المواقع التعليمية وأدواتها، وأن يتواصل مع الطلبة باستخدام تكنولوجيا العصر. (حسين يحيى، عبد الحميد الخطابي، ٢٠٠٣)

- أصبح استخدام التقنيات الحديثة كوسائل تعليمية والانتقال من التعليم التقليدي إلى التعليم التكنولوجي من أهم الاتجاهات الحديثة في إعداد المعلم حتى يمكنه مواكبة التطورات المختلفة التي يمر بها المجتمع وبما يتوافق مع الثورة التكنولوجية، وبما يخدم المجتمع ويحقق تطويره وتقدمه.
- اعتماد العديد من الدول المتقدمة في برامج إعداد المعلم على وسائط التقنية الحديثة وشبكة الانترنت والحاسوب، مما ينعكس هذا الأمر على أداء المعلم ويجعل عملية إعداده أكثر سهولة، كما يشجع المعلم على التدريس بطرق وأساليب حديثة باستخدام التقنية و ينمي لديه القدرة على التعلم الذاتي. (حسين يحيى، ٢٠٠٣)
- تساعد التربية التكنولوجية التلاميذ على التعلم وفق أساليب تكنولوجية حديثة، وأن يُلموا بطريقة التفكير المنهجي القائم على البدائل والاحتمالات وإطلاق الأفكار اللانهائية التي تشكل الأجيال القادرة ليس فقط على التعامل مع الجديد في عالم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، ولكن أيضا إبداع التقنيات المناسبة لحاجة المجتمع العربي. (حليس بن محمد العريمي، ٢٠٠٩)
- تعمل على ترسيخ المعلومات وتعميقها لدى الطلاب لأنها تقدم لهم خبرات حية وتقرب المسافات الزمنية والمكانية وتجعل المتعلم قادراً على مشاهدة أدق التفاصيل التي يستحيل عليه مشاهدتها من خلال الأفلام التصويرية للبحار والاستكشافات العلمية والنمو لدى الكائنات وتوفير الجهد والمال. (باسم صالح مصطفي العجرمي، ٢٠١١: ٧٩)
- المساعدة على تدريب الحواس وتنشيطها وتيسير عملية التعلم وجعل المتعلم في حالة تيقظ وانتباه مما يعمل على دفع الملل والرتابة عن العمل التعليمي وتحويل المعلومات النظرية إلى أنماط سلوكية تمارس في الواقع من خلال القصص الذي يتم عرضه على الطلاب. (باسم صالح مصطفي العجرمي، ٢٠١١: ٧٩)
- تعمل على التأثير في اتجاهات المتعلمين غير المرغوبة وتعديلها وإكسابهم الاتجاهات التربوية السليمة فقد أثبتت الأبحاث أن الوسائل التعليمية وخاصة الأفلام المتحركة والإذاعتين المسموعة والمرئية والرحلات لها القدرة في التأثير على السلوك وتبديل الاتجاهات.(باسم صالح مصطفي العجرمي، ٢٠١١: ٧٩)

ثالثاً: معوقات توظيف المعلم لمفاهيم ومهارات تكنولوجيا التعليم:

هناك العديد من المعوقات التي تعيق استخدام المعلمين لتكنولوجيا التعليم في قاعات الدرس ومن هذه ما يلي:

- قلة اهتمام برامج إعداد المعلم بتدريب الطلاب على التكنولوجيا الحديثة وكيفية استخدامها في العملية التعليمية بما يخدم المقررات الدراسية الحديثة.
- كثير من المعلمين غير مدربين على استخدام التكنولوجيا ولا توجد لديهم القناعة بدورها وأن بيئة الفصل وبيئة المدرسة غير مهيئة لاستخدام هذه التكنولوجيا. (أحمد كامل الحصري، ٢٠٠٠: ١٤٥)
- عدم توافر المباني المدرسية الصالحة والمصادر والأدوات التعليمية الأساسية كالمكتبات والمعامل والمراسم والبرامج الخاصة بالمستحدثات التكنولوجية وعدم التركيز على تدريب المعلمين على استخدامها. (فتح الباب عبدالحليم سيد، ١٩٩٧: ٣٠٦)
- عدم ثقة المعلم في دوره في ظل تطبيق تكنولوجيا التعلم. (محمد عبدالوهاب الصيرفي، ٢٠١١: ٣١)
- عدم الإعداد المناسب للعنصر البشري من معلمين ومعلمات في مؤسسات الإعداد للعمل في مدارس المراحل المختلفة فما زالت مقررات الإعداد تتسم بالتواضع الشديد في هذا الجانب. (محمد عبدالوهاب الصيرفي، ٢٠١١: ٣١)
- صعوبة التعامل مع معلمين غير متعودين أو مدربين على التعلم الذاتي وطرق البحث في مصادر التكنولوجيا وكيفية توظيفها.
- عدم توفر البرامج التدريبية وقلة البرمجيات وعدم كفاية فرص التدريب المناسبة لإكساب المعلمين والمعلمات في أثناء الخدمة مهارة التعلم الالكتروني. (محمد عبدالوهاب الصيرفي، ٢٠١١: ٣١)
- عدم تحرر المعلمين من الفكر التقليدي في إدارة استخدام التقنيات التعليمية في مؤسسات التعليم المختلفة. (محمد عبدالوهاب الصيرفي، ٢٠١١: ٣١)
- ندرة برامج التدريب للمعلمين أثناء الخدمة في مجالات تكنولوجيا التعليم وقصور البرامج وعجزها وعدم مناسبة البرامج لاحتياجات المعلمين والتركيز على النواحي النظرية فقط،

إضافة إلى عدم قناعة بعض المعلمين باستخدام تكنولوجيا التعليم في تصميم أو تنفيذ الموقف. (محمد عطية خميس، ١٩٩٧: ١٤)

- عدم توافر الحد الأدنى المناسب من كفايات المعلمين في مجال تكنولوجيا التعليم ونقص تدريب المعلمين وعدم تزامنه مع التطور. (عبداللطيف الصفي الجزار، ٢٠٠٢: ٢٤٨)
- وجود فجوة متصاعدة بين الواقع والغايات المطلوبة منه لدعم وتوطين التكنولوجيا وفقدان الموارد والتجهيزات بسبب قلة الموارد المالية اللازمة لذلك ووجود صعوبات إدارية لتوفير ذلك. (محمد بن أحمد بن محمد الفزاري، ٢٠٠٩: ٦٩)

رابعاً: الأسباب التي تفرض ضرورة مراجعة الأدوار الحالية للمعلم:

من أهم هذه الأسباب ما يلي:

- التطور السريع في تقنيات التعليم فرض على المعلم أن يستخدم التكنولوجيا المعتمدة على الصوت والصورة، والحاسوب وشبكاته في التعليم. (محمود الفرماوي، ٢٠٠٩)
- انخفاض وتدنى مستوى الخريجين من المعلمين في كافة التخصصات من حيث مستوى الثقافة التكنولوجية، وإهمال توظيف التكنولوجيا في التدريس، فضلا عن شهادة الواقع الميداني للممارسة العملية لأداء المعلمين في المواقف التعليمية. (حليس بن محمد العريمي، ٢٠٠٩)
- التحول من نظام التعلم التقليدي إلى النظام التكنولوجي، وعادة يتطلب ذلك تحولاً جذرياً في أدوار المعلم المتعارف عليها في ظل التعلم التقليدي، إلى أدوار ووظائف جديدة. (محمد محمود زين الدين، ٢٠٠٥: ٢٩٥-٣٠١)
- التغير في أهداف التربية المدرسية فرض تغير في دور المعلم لكي يكون وسيطاً بين التلاميذ والمعرفة وأن ينمي لديهم روح المبادرة والاستقلالية فكراً وعملاً ويساعدهم على امتلاك المعلومات وتوظيف مختلف الوسائل والأدوات.
- إن النظر إلى وظيفة المعلم ومسئولياته قد تتغير بتغير الحياة المعاصرة ومتطلباتها، فبينما كانت وظيفة المعلم مجرد نقل المعلومات أصبحت الآن تتطلب منه ممارسة القيادة والبحث والتقصي وبناء الشخصية السوية بالإضافة إلى المعارف والمهارات المتعلقة بالإرشاد والتوجيه وفن التدريس. (عمومن رمضان ، معمري حمزة، ٢٠٠٥: ٢٧٢)

- الاتجاه نحو تمكين التلاميذ من التعلم الذاتي من خلال استخدام التقانات التعليمية الحديثة في الوصول إلى المعلومة ومعالجتها وصقل مهاراتهم في التعامل مع التقنيات الحديثة من مكتبات وأجهزة إعلام وأقراص ممغنطة. (عبدالعزيز بن عبدالله السنبل، ٢٠٠٤: ٥٢)

خامساً: أدوار ووظائف المعلم المستقبلية في عصر تكنولوجيا التعليم:

أدت حركة التقدم السريع في مجال تكنولوجيا المعلومات من ناحية، وتكنولوجيا التعليم من ناحية أخرى إلى ظهور أفاق جديدة للتعليم تمثلت في وجود العديد من المستحدثات التكنولوجية ذات العلاقة المباشرة بالعملية التعليمية، وهذا يتطلب بالضرورة وجود معلمين مؤهلين ومدربين على التعامل معها والتوظيف الجيد لها، والقيام بأدوار ووظائف جديدة تتناسب مع متطلبات هذا المستحدث.

كما أصبح إتقان المعلم لمهارات التكنولوجيا والتعامل مع المستحدثات التكنولوجية متطلباً أساسياً من متطلبات برامج إعداد المعلم وتدريبه في الكثير من الدول. (رشا شرف، نهلة حسن، ٢٠٠٣: ١٢)

كما حددت الكثير من الهيئات العالمية المهتمة بالمعلم مثل المجلس القومي لاعتماد برامج إعداد المعلمين (NCATE) National Council of Accreditation for Teacher Education ، والمنظمة الدولية لتقنيات التعليم International Society for Technology in Education (ISTE) عدة معايير مرتبطة بتكنولوجيا التعليم للمعلمين ومؤشرات تحقيقها، ومن هذه المعايير فهم طبيعة التكنولوجيا، وتخطيط وتصميم بيئات التعلم، وطبيعة التقويم مما يجب عليهم معرفتها وتوظيفها جيداً في العملية التعليمية من خلال برامج إعدادهم. (إسماعيل محمد إسماعيل حسن، ٢٠٠٩) ومن أهم الأدوار المستقبلية التي يتطلب من المعلم القيام بها:

إن وظيفة ودور المعلم وأداؤه وانتظار المجتمع منه ينبغي أن ينظر إليها نظرة جديدة في بداية الألفية الثالثة، فقد أصبحت المجتمعات ترغب في نوع جديد من المدارس يتوافق أكثر مع الثورة التكنولوجية والمعلوماتية التي عرفتها المجتمعات الصناعية. (عبدالعزيز بن عبدالله السنبل، ٢٠٠٤: ٤٢)

كما أن التحول من نظام التعليم التقليدي إلى نظام التعليم التكنولوجي القائم على استخدام التكنولوجيا الحديثة وتوظيفها في مجال التعليم، أدى إلى تحول جذري في أدوار المعلم المتعارف عليها بما يتمشى مع طبيعة المرحلة الجديدة في النظام التعليمي، فهناك أدوار ووظائف سوف يتطلب من المعلم أدائها مستقبلاً فالمستقبل سيفرض على المعلم ضرورة الانتقال من التلقين إلى أدوار أكثر فاعلية.

ومن أهم التحديات التي تواجه برامج وخطط إعداد المعلم في العصر الحالي هي كيفية إعداده ليكون قادراً على القيام بأدواره التي تفرضها تحديات العصر والتغيرات الراهنة من وظائف جديدة ينبغي الاهتمام بها وتدريب المعلم عليها مستقبلاً، ويمكن توضيح هذه الأدوار فيما يلي:

- أن يستخدم المستحدثات التكنولوجية الحديثة في مجال التعليم وأن يقوم بتوظيفها التوظيف الجيد الذي يمكنه من خلالها تحقيق الأهداف التعليمية وتوفير بيئة تربوية جذابة وشيقة للطلاب.
- أن يكون ممارس ومتأمل وهذا يجعله بحاجة إلى امتلاك القدرة على التحليل والتأمل في الممارسة والأداء الصفي والتدريس وتقييم النتائج ومراجعة عمليات التعلم وتحسينها ويتطلب ذلك من المعلم أن يكون لديه خطان من التفكير: كيفية العمل لنقل الطلاب إلى مستويات عالية من الفهم والأداء وكيفية مراعاة ما يعرفه الطلاب ويهتمون به. (السيد عبدالعزيز البهواشي، ٢٠٠٤: ٣٢٩)
- أن يعمل على تحويل غرفة الصف الخاصة به من مكان يتم فيه انتقال المعلومات بشكل ثابت وفي اتجاه واحد من المعلم إلى الطالب إلى بيئة تعلم تمتاز بالديناميكية وتتمحور حول الطالب. (إسماعيل محمد، ٢٠٠٩)
- أن يراعي الفروق الفردية بين الطلاب، وأن يتبع مهارات تدريسية تأخذ بعين الاعتبار احتياجات التوظيف الجيد للتكنولوجيا وتلبية التوقعات المتنوعة والمتباينة للطلاب.
- أن يكون مصمم للخبرات والنشاطات التربوية التي يقدمها لطلابه داخل أو خارج القاعات الدراسية، كما أن عليه أن يجيد تصميم بيئات التعلم الإلكترونية النشطة بما يتناسب واهتمامات الطلاب. (محمود الفرماوي، ٢٠٠٩)
- أن يقدم المحتوى التعليمي في صورة تكنولوجية تمتاز بسهولة الوصول إليها واسترجاعها والتعامل معها من خلال الشبكة العنكبوتية كما في التعليم الالكتروني، وأن يتقن الكفايات اللازمة لذلك. (نبيل جاد، ٢٠٠٦)
- أن يقوم بدوره كباحث: من اجل تقديم الحلول لإصلاح التعليم من خلال تشجيع المعلمين على التعاون لتحسين بيئة ومناخ المؤسسة التعليمية وتمهين التدريس. (السيد عبدالعزيز البهواشي، ٢٠٠٤: ٣٣٣)

- أن يرشد الطلاب إلى مصادر المعرفة المتنوعة ويسهل لهم الوصول للمعلومات، وتوجيه وإرشاد المتعلمين أثناء تعاملهم مع المحتوى من خلال الشبكة، أو من خلال تعاملهم مع بعضهم البعض في دراسة المقرر أو مع المعلم. (نبيل جاد عزمي، ٢٠٠٦)
- أن يتعرف على الأساليب المختلفة لتقويم طلابه، وأن تكون لديه القدرة على تحديد نقاط القوة والضعف لدى طلابه، وتحديد البرامج الإثرائية أو العلاجية المطلوبة. (محمد محمود زين، ٢٠٠٥: ٢٩٥-٣٠١)
- أن يكون مديراً للموقف التعليمي، داخل الصف ومن خلال تحديد المحتوى العلمي وأساليب عرضه وأساليب تقويم المتعلمين. (محمد محمود زين، ٢٠٠٥، ٢٩٥-٣٠١)
- أن يكون باحثاً إزاء ما يعرض له وما يواجهه من مشكلات مهنية أو أكاديمية وبما يمكنه من البحث في المادة العلمية والقدرة على إنتاج المعرفة. (فاطمة فوزي عبد العاطي، ٢٠٠٥)
- أن يملك روح المبادرة والنزعة إلى التجريب والتجديد في العملية التعليمية، وأن يتقن التعامل مع الكمبيوتر والإنترنت ووسائل التكنولوجيا الحديثة وصولا لمصادر المعرفة، وحضور الدورات التدريبية التي تعينه في ذلك. (بشرى بنت خلف العنزي، ٢٠٠٧م)
- التشاركية من خلال امتلاك القدرة على العمل الجماعي والتكامل في العمل الإنتاجي ضمن الفريق والتنسيق الفعال مع الآخرين فنياً وإدارياً وتنظيمياً، واستثمار مصادر المعرفة المختلفة مع استخدام التقنيات الحديثة لهذا الغرض. (محمد بن أحمد بن محمد الفزاري، ٢٠٠٩: ٩٤)
- التنمية المهنية الذاتية والمواظبة على التعلم الذاتي والتعلم المستمر وأن يتعلم كيف ينمي نفسه ويطور أدائه وكيف يحل مشكلاته المهنية. (السيد عبدالعزيز البهواشي، ٢٠٠٤: ٣٣٠)
- القيام بدوره كقائد تعليمي واجتماعي: فهو مطالب بامتلاك مهارات تمكنه من بناء علاقات وثيقة مع الطلاب والزملاء والرؤساء والبحث عن الموارد التعليمية وحسن استخدامها وإدارة العمل القيادي وبناء المهارات والثقة في الآخرين والمعلم الذي يتمتع بتلك المهارات القيادية يتسم بالمخاطرة في استخدام استراتيجيات تدريسية غير مألوفة،

بالإضافة إلى الإصرار على استخدام التكنولوجيا داخل الصف. (السيد عبدالعزيز البهواشي، ٢٠٠٤: ٣٣١)

سادساً: الاحتياجات التدريبية لمعلم التعليم التكنولوجي:

يحتاج النظام التعليمي إلى مراجعة بين الحين والآخر من أجل تطويره عن طريق تحسين كفاياته الداخلية باختيار مدخلات أفضل وتنظيم أفضل وخبرات أكثر ملائمة مع الواقع حتى تأتي مخرجات هذا النظام على مستوى الطموحات التي يتوقعها المجتمع مع النظام التربوي.

فليس خفياً أن سياسة إعداد المعلم تعرضت للانتقاد الشديد في السنوات الأخيرة مما دعى إلى عقد مؤتمر أواخر عام ١٩٩٥م كان محاولة لتضميد الجراح الخاصة بإعداد المعلم والإنماء المهني مما يتطلب معه ضرورة إجراء إصلاحات تعليمية واجتماعية واقتصادية وسياسية، فاستقراء الواقع يقول برامج إعداد المعلم لم تتغير بالقدر المقبول خلال العقود الأخيرة ربما بسبب الإخفاق في وضع مفهوم مناسب لإعداد المعلم، والإصلاح في إعداد المعلم ليس عملية سهلة بل عملية معقدة تتضمن إحداث تغييرات في فلسفة الإعداد، كما أن استخدام تكنولوجيا التعليم في مجال التعليم لم يعد فضولاً أو تطفلاً، بل صار أداة مهمة لتحسين عملية التعليم والتعلم وإذا أحسن المعلمون استخدامها فإن التعليم سوف يكون إحدى القوى المشكلة للمجتمع في القرن الحادي والعشرين. (السيد عبدالعزيز البهواشي، ٢٠٠٤: ٣٣٦)

ولتحقيق الاستفادة القصوى من توظيف التقنية والتعليم التكنولوجي في العملية التعليمية يتطلب ذلك:

- أن تضع برامج تدريب المعلمين في عين الاعتبار ضرورة تدريب المعلمين على استخدام التقنيات الحديثة وتدريبهم على كيفية توظيفها في العملية التعليمية.
- استخدام الوسائط التقنية المتعددة، واستخدام شبكة الانترنت بفعالية، وإعداد وتصميم المواقع وتحميلها على الشبكة.
- توفير الحاسبات داخل قاعات الدراسة، وتوفير فرص الوصول إلى الشبكات المحلية واللاسلكية المحلية والواسعة في كل فصل دراسي. (عبدالله عبدالعزيز الهدلق، ١٤٢٠)
- الاستفادة من تطبيقات الأقمار الصناعية وشبكات المعلومات وتوظيف التعليم عن بعد، وتوظيف الحاسوب لمعالجة مشكلة الترجمة. (أحمد حامد منصور، ١٤٢٠)

- الاهتمام بتقنية التعليم في مجال الإعداد والتدريب، واستخدام التقنيات الحديثة وإدخالها في المناهج التعليمية. (أسعد يونس، ١٤٢٠: ٩)

سابعاً: مداخل وكفايات الإعداد التكنولوجي للمعلم:

هناك مداخل كثيرة لإعداد المعلم، منها المدخل التعليمي القائم على الكفايات Competencies والذي يعتبر أحد الاتجاهات في إعداد المعلم وأكثرها شيوعاً وانتشاراً، وهو مدخل يهدف إلى إعداد المعلم وتأهيله على أسس تربوية ونفسية تهدف إلى رفع مستوى أداء المعلم مهنياً، وتوظيف كفاءته، وتوجيه مهاراته لمساعدة الطلاب على تحقيق أهدافهم. (محمد محمود زين الدين، ٢٠١٠)

وتقوم فكرة إعداد المعلم على أساس الكفايات على تحليل الوظائف والمهام التي يقوم بها إلى مجموعة من الأداءات اللازمة له كي يحسن إدارة الموقف التعليمي ويحقق أهدافه، وبالتالي تزويد الطلاب المعلمين وتدريبهم على تلك الكفايات لتأهيلهم للقيام بدورهم في العملية التعليمية.

ولقد اهتم كثير من الباحثين في مجال تكنولوجيا التعليم في تحديد الكفايات التكنولوجية التي ينبغي توافرها في برنامج إعداد المعلم قبل الخدمة وأثناءها بهدف تطوير كفايات المعلمين بكليات التربية حتى يمكنهم القيام بهذه المهارات وتطبيقها بطرق صحيحة طبقاً للمعايير المتفق عليها في الأداء، ومن تلك الكفايات اللازمة لإعداد معلم التعليم التكنولوجي مجموعة من الكفايات يجب أن يتم توفرها لديه ما توصلت له بعض الدراسات وتتمثل في: (إسماعيل محمد إسماعيل حسن، ٢٠٠٩)، (محمود كامل الناقة، ١٩٨٧)، (ياسر شعبان عبد العزيز، ٢٠٠٩)، (سامح العجرمي، ٢٠١٢)، (نبيل جاد عزمي، ٢٠٠٦)، (بشرى بنت خلف العنزي، ٢٠٠٧) وهي:

أ- كفايات تصميم التعليم : Designing Instruction Competencies

أصبح لزاماً على المعلم في التعليم التكنولوجي القيام بدور المصمم Designer للمادة التعليمية التي يقوم بتدريسها سواء من حيث:

- **وصف البرامج التعليمية والاستراتيجيات المناسبة للتعليم وكيفية استخدامها في قاعة الدرس فضلاً عن تحديد الأدوات والمواد التعليمية المناسبة مثل الحاسوب وبرمجياته التعليمة. (دلال ملحس استيتة، عمر موسى سرحان، ٢٠٠٧: ١٣٦)**
- **ويتطلب التعليم في نظام التعليم التقليدي أو التعليم عن بعد كفايات تتعلق بالتصميم منها: (ياسر شعبان عبدالعزيز، ٢٠٠٩)**
- **تحليل الشروط الخارجية والداخلية المتعلقة بها، بهدف وضع أهدافها وتحليل محتواها وتنظيمها واختيار الطرائق التعليمية المناسبة لها واقتراح الأدوات والمواد والأجهزة والوسائل التعليمية اللازمة لتعليمها واقتراح الوسائل الإدراكية المساعدة على تعلمها وتصميم الاختبارات التقويمية لمحتواها.**
- **الإلمام بكل ما هو حديث في مجال التربية من نظريات حديثة في: علم النفس، وطرق التدريس، وأساليب التقويم، وكيفية عرض المادة التعليمية بطريقة ممتعة ومناسبة لمستوى الطالب، مع إخراج المادة العلمية بأسلوب شيق وألوان وأشكال متناسقة. (ياسر شعبان عبدالعزيز، ٢٠٠٩)**
- **الإلمام بكل ما هو جديد في عالم الإنترنت، وبخاصة في مجال تصميم المواقع والصفحات والوسائط المتعددة بكافة أنواعها وكل ما هو جديد في عالم الاتصالات وكيفية استخدامها، وكيفية الحصول على المعلومات والمعارف من مصادر جيدة، وهذا بالطبع سينعكس بشكل مباشر على إنجاز الطالب الأكاديمي لأن المعلمين الذين يمارسون تصميم التعليم سيكون لديهم جودة عالية في طريقة التعليم، مما يؤدي إلى جودة عالية في مستوى الطلاب وتحصيلهم. (ياسر شعبان عبدالعزيز، ٢٠٠٩)**

ب- كفايات توظيف تقنية وتكنولوجيا المعلومات في التعليم:

توظيف التكنولوجيا في التعليم Competencies Using Technology ومن تلك الكفايات ما أشارت إليه بعض الدراسات وهي:

- **التمكن من مهارات التكنولوجيا وكيفية التعامل مع التقنيات الحديثة بكافة أشكالها وأنواعها. (سامح العجرمي، ٢٠١٢)**
- **أن يتقن استخدام تقنيات التعليم المتطورة في المواقف التعليمية المختلفة وكيفية التعامل معها وصيانتها واستخدامها بما يحقق أهداف التدريس والتدريب والتقويم الجيد ويوفر لديه الوقت والجهد الذي يبذله في العملية التعليمية خاصة في المواقف التعليمية التي تتضمن أعداد كبيرة من الطلاب ومن أمثلة هذه الأجهزة والأدوات الحاسب الآلي والدوائر التليفزيونية المغلقة والفيديو كمبيوتر والبريد الالكتروني ووسائل الاتصال المختلفة. (عبدالعزيز بن عبدالله السنبل، ٢٠٠٤)**

ج- كفايات تشجيع تفاعل الطلاب:

يتطلب من المعلم في التعليم التكنولوجي أن يقوم بدور المرشد والمشجع للتفاعل في العملية التعليمية؛ وفيها يقدم للطلاب النصح والمشورة والإرشاد للمتعلمين، وعليه يجب أن يكون المعلم متمتعاً بما يلي:

- **الاطلاع على كل المستحدثات حتى يستطيع أن يلبي احتياجات طلابه واستفساراتهم المختلفة ويقدم لهم المشورة فيما يصعب عليهم ويأخذ بيدهم إلى نور العلم والمعرفة. (سامح العجرمي، ٢٠١٢)**
- **مساعدة الطلاب على استخدام الوسائل التقنية والتفاعل معها عن طريق تشجيعهم على طرح الأسئلة والاستفسار عن نقاط تتعلق بتعلمهم وكيفية استخدامهم الحاسب للحصول على المعرفة المتنوعة. (ياسر شعبان عبدالعزيز، ٢٠٠٩)**
- **التواصل مع الطلاب عبر الإنترنت، وتشجيع الطلاب وتدريبهم على اتخاذ القرار وحل المشكلات. (نبيل جاد عزمي، ٢٠٠٦)**
- **تنمية مهارات الطلاب على استخدام التكنولوجيا والبرمجيات المستخدمة في التعامل مع المادة العلمية المقروءة والمرئية والمسموعة. (رشا شرف، نهلة حسن، ٢٠٠٣)**

د- كفايات تطوير التعليم الذاتي:

لقد أصبح تطوير أي نظام وإصلاحه في أية دولة مرهوناً بكفاءة إدارته وقدرتها على التعامل مع مستحدثات العصر، والمعلم أول من يجب عليه تطوير نفسه ذاتياً بما يمكنه من القيام بمهامه.

ونتيجة لأهمية التطوير الذاتي للمعلمين فقد خصصت بعض الوكالات والمؤسسات خدمات للمعلمين تمكنهم من تطوير أنفسهم ذاتياً من خلال مواقع تقدم خدمات عديدة في مجال البحث والتدريب لدعم النمو المهني للمعلم مثل (خدمة اسأل) التي تقدمها قاعدة البيانات التربوية إريك (Ask Eric) حيث يحصل المستفيد على الإجابة خلال يومي عمل بواسطة البريد الالكتروني. (بدر بن عبد الله الصالح، ٢٠٠١)

- **وتشمل جوانب التطوير الذاتي للمعلم عدة جوانب هي: (السعيد السعيد بدير سليمان، يحي إسماعيل محمود يوسف، ٢٠١٠)**
- **الثقافة الكمبيوترية وتشمل: معرفة المكونات المادية للكمبيوتر وملحقاته، والتعرف على برمجيات التشغيل والوسائط التي يعمل بها الكمبيوتر، وطرق مكافحة الفيروسات وطرق الوقاية منها، ومعرفة المصطلحات المستخدمة في مجال الكمبيوتر.**
- **مهارات استخدام الكمبيوتر مثل: استخدام لوحة المفاتيح والفأرة، وكيفية التعامل مع وحدات الإدخال والإخراج، وكيفية التعامل مع سطح المكتب والملفات والبرامج سواء بالحفظ أو النقل أو الحذف أو التعديل، والتعامل مع وحدات التخزين، واستخدام مجموعة برامج الأوفيس، والتغلب على المشكلات الفنية التي تواجهه أثناء الاستخدام.**
- **الثقافة المعلوماتية: مثل: التعرف على مصادر المعلومات الإلكترونية، استخدام شبكة الإنترنت في العملية التعليمية من بحث وبريد إلكتروني وغيرها من استخدامات الإنترنت التعليمية، والقدرة على تقييم مصادر المعلومات الإلكترونية المتاحة عبر الإنترنت، معرفة المبادئ الأساسية للتصميم التعليمي، وتصميم ونشر الصفحات التعليمية على الإنترنت، استخدام الوسائط المتعددة في عملية التعلم، واستخدام المصطلحات المتعلقة بتكنولوجيا المعلومات، لاسيما في ظل وجود المكتبات الرقمية والالكترونية والتي تتميز بالاستخدام المكثف لتقنيات المعلومات والاتصال والحوسبة واستخدام النظم المتطورة في اختزان المعلومات واسترجاعها وبثها إلى الباحثين والجهات المستفيدة.**

هـ- كفايات تنسيق المعرفة:

ومن تلك الكفايات التي يجب أن يتقنها المعلم ما يلي:

- **أن يواكب التطورات المختلفة لما لها من دور في تنوع عمليات التعليم والتعلم وأصبح لزاماً أيضاً عدم اقتصار استخدام التكنولوجيا الجديدة على الميسورين حتى لا تتسبب في حدوث انقسام رقمي بين الأمم وداخل الأمة الواحدة. (محمد عبد الحميد محمد، أسامة محمود قرني، ٢٠٠٥)**
- **أن يتقن تحديد مصادر المعرفة المختلفة والتعامل مع المتغيرات والمستجدات بما يتوافق مع فلسفة التعليم وأهدافه. (بشرى بنت خلف العنزي، ٢٠٠٧)**
- **أن يتمكن من تدريب طلابه على التعلم الذاتي والتعلم المستمر مدى الحياة، وعلى ربط المعرفة الجديدة بالمعرفة السابقة لاستخلاص نتائج الدرس لتلك الجوانب المعرفية حتى يغرس ذلك في نفوسهم منذ الصغر في هذا العصر المتجدد.**
- **استخدام مصادر التعلم المختلفة وتوظيفها بما يتناسب مع احتياجات التلاميذ، وفهم وتطبيق أسس وخصائص بناء المناهج بما في ذلك اختيار المعايير والتحليل والتصنيف والتتابع في بناء المنهج وتطويره. (خالد مطهر العدواني، د.ت)**
- **أن يتمكن من معرفة العلاقة بين الحقائق والمفاهيم والقوانين والتعميمات والمبادئ والنظريات ذات العلاقة بمادة التخصص، وإتقان مادة التخصص وإدراك بنيتها المنطقية. (بشرى بنت خلف العنزي، ٢٠٠٧)**
- **إتقان استراتيجيات التدريس والكفايات التي تناسب طبيعة المرحلة.**
- **أن يتمكن من التعرف على فلسفة العلم الذي يمثل خلفية تخصصه، وتنفيذ الطريقة المناسبة لكل درس بفاعلية وتعديل أساليب التدريس وفقاً لنتائج التقويم. (خالد مطهر العدواني، د.ت)**

و-الكفايات اللازمة للمعلم لتوفير بيئة صفية معززة للتعلم.

وتتمثل تلك الكفايات كما حصرتها بشرى بنت خلف العنزي (٢٠٠٧)

- **أن يتمكن من التخطيط لإدارة استخدام الوقت بفاعلية وإدارة المناقشات بما يحقق أهداف الدرس.**
- **أن يتمكن من تهيئة بيئة مناسبة لتحفيز الطلاب على تعلم الدروس بنشاط، وتهيئة بيئة تعليمية داخل حجرة الدراسة تحقق تعلماً فعالاً.**
- **أن يتقن استخدام الأساليب التي تتيح التفاعل الصفي بين الطلاب أنفسهم وبينهم وبين المعلم.**
- **أن يتمكن من غرس الاتجاهات الإيجابية في نفوس الطلاب نحو الانضباط الذاتي.**
- **أن يتقن أساليب تصحيح السلوك غير السوي لدى الطلاب.**
- **أن يتقن أستخدم طرق الثواب والعقاب وفق أصولها التربوية والنفسية.**

٥- الكفايات اللازمة لتفريد التعليم:

- **أن يتمكن المعلم من تعزيز تعلم الطلاب الفردي والتعاوني من خلال تقنية المعلومات وتشجيعهم على استخدامها وفق القواعد التربوية.**
- **أن يتمكن من استخدام التكنولوجيا التعليمية وتقنية المعلومات المتجددة في طرق التدريس المختلفة بما يخدم مادته التعليمية.**
- **أن يتمكن من استخدام استراتيجيات التدريس مثل التعلم التعاوني، والتعلم المصغر، والتعلم الفردي، والتعلم النشط وغيره من الاستراتيجيات الحديثة في التدريس.**
- **وهكذا تتضح أهمية التعليم التكنولوجي ومتطلباته وما يفرضه على المعلم من تحديات مستقبلية وأدوار وظيفية وكفايات يتطلب توافرها في المعلم في ظل الثورة التكنولوجية.**

المحور الثالث

التحديات التي تواجه التعليم التكنولوجي في مصر

في ظل ما يشهده العصر الذي نعيشه من تطورات متسارعة في مجال المعرفة والتقدم العلمي والتقني ولهذا أطلق عليه عصر العلم والتكنولوجيا، وقد أدى ذلك إلى تحديات وعوائق واجهت التربية واستدعت إحداث العديد من التغيرات التي في بنية العملية التعليمية لتساير مستحدثات العصر في العلم والتكنولوجيا. (محمد نجيب توفيق حسن الديب، ٢٠٠٥: ٣٥٧٦)

وفي ظل ما يرنو إليه مجتمعنا المصري كغيره من المجتمعات لغد أفضل وتعليم أكثر جودة ومسايرة لمتطلبات العصر والاهتمام بالتنمية الشاملة التي تضمن له مسايرة المجتمعات المتقدمة، لذا أصبح من المحتم أن يتم إعادة النظر في العملية التعليمية برمتها في: أهدافها ووسائلها التربوية؛ بما يؤدي إلى تطور الحياة في المجتمع في ظل الثورة العلمية والتكنولوجية التي تمر بها الأمم، فالخاسر من يقف جامداً لا يبحث عن تطوير نفسه وتنمية أجياله وإكسابهم ثقافة العصر وعلومه.

فما شهده النصف الثاني من القرن الماضي، وبداية القرن الحالي من التطور السريع في جميع الميادين، وفي ظل الثورة العلمية والتكنولوجية حيث يتسابق الكل للالتحاق بركب الحضارة والتقدم، غير أن الهوة تزداد اتساعًا بين مجتمعات تمتلك التكنولوجيا وعناصرها، ومجتمعات قد تستعصي عليها مجرد الاستفادة منها. (حسن النجار، محمد اسليم، ٢٠٠٨: ٥٠٧)

ومن أهم التحديات التي تواجه التعليم التكنولوجي في مصر ما يلي:

أولاً: تحدي إشكالية التعليم ووظيفته التنموية:

تواجه المؤسسات التربوية اليوم مطالب عدة تفرضها التطورات العلمية والتكنولوجية المتلاحقة، فإشكالية التعليم ووظيفته التنموية واحدة من التحديات الكبرى التي ما تزال تواجه المجتمعات العربية ومن أهمها:

أصبح التجديد التربوي يمثل تحدياً أمام النظم التعليمية ويجعلها مطالبة بالتغيير المتسارع لتصبح أكثر ملاءمة للتقدم العلمي واستيعاب التكنولوجيا الجديدة وتأهيل الأفراد للاستفادة من تطبيقاتها في أمورهم الحياتية، أو تغيير مهنتهم بما يتلاءم مع المتغيرات المجتمعية المعاصرة، وسرعة التواصل مع التغير العالمي (محمد عبد الحميد محمد، ٢٠٠٠: ٢٥٧-٢٨٥)

عدم ربط التجديد التربوي بخطط التنمية الأمر الذي يجعله عاجزاً عن تحقيق أهداف التنمية، مما يجعله عبئاً اقتصادياً ومهنياً على المجتمع، بالإضافة لما يسببه من مشكلات أخرى داخل المجتمع. (محمد عبد الحميد محمد، ٢٠٠٠: ٢٥٧-٢٨٥)

أصبح على مصر اليوم وهي في طريقها لبناء مجتمع عصري يأخذ بكل منجزات العلم أن تعي أن المستوى الهائل الذي بلغته الدول المتقدمة، لم يكن نتيجة قرار عشوائي أو موقف اعتباطي، بل هو حصيلة اختيار مدروس، قوامه أن الدخول إلى غمار ممارسة العلم الحقيقي يستلزم أولا وقبل كل شيء توفير عدد من الظروف والشروط المتفاعلة والمتكاملة، وفي مقدمتها الرقي الاجتماعي والرخاء الاقتصادي ثم الاختيار السياسي والازدهار الثقافي.(سلمان رشدي سلمان، ١٩٩٣: ٤)

يجب على العملية التربوية التي تواكب التجديدات، وتأخذ بالمفاهيم الحديثة التي تتفق مع التقدم العلمي، والتربية التكنولوجية في ظل المتغيرات الحادثة على صعيد وسائل التكنولوجيا والاتصالات والاختراع، والمهنية، والتقنية، وما واكب هذا التطور من بزوغ مفاهيم ومصطلحات تكنولوجية في جميع الاختصاصات. (محمد عبد الهادي، عبد الرحمن قصيعة، ٢٠٠٤: ١٥)

مصير مختلف الشعوب والأمم في القرن الجديد وسبيلها إلى التطوير والتقدم يتوقفان إلى حد كبير على مدى نجاعة نظمها التعليمية وفعالية سياستها التربوية في مجال تحديث المجتمع وتأهيل الإنسان لمواكبة تطورات العصر الجديد وتحدياته المهولة وخاصة في مجال الثورة الرقمية وتكنولوجية المعرفة والإعلام. (الغالي أحرشاو، ٢٠٠٣: ١١٠)

تحدي يتمثل في ضرورة التماشي مع متطلبات العصر من أجل الإيفاء بسوق العمل وتفعيل خطط التنمية وذلك من خلال تطوير الكوادر البشرية.

المتغيرات الشاملة والعميقة التي يشهدها العالم جعلت البنى الثابتة للمجتمعات التقليدية تهتز اهتزازا مقلقاً، مما أدى إلى إحداث اضطرابات في الجوانب الاقتصادية والثقافية والتربوية، لكونها مشدودة إلى الماضي وإلى إرثها التاريخي، وشكلها التقليدي، أمام المد الحضاري العالمي الجديد. (أحمد حساني، ٢٠٠٤: ١٩- ٢٠)

وهذا كله يفرض على النظم التعليمية الحالية المراجعة الشاملة لمكوناتها لكي تتمشى مع خطط وبرامج التنمية التي تسعى الدول إلى تحقيقها من خلال إعداد الكوادر البشرية المؤهلة لتحقيقها.

ثانياً: تحدي تغير الأهداف التربوية والوظيفية للتعليم:

مع التغيرات المتسارعة في كافة جوانب الحياة بدأت تتضح أهمية مراجعة أهداف العملية التربوية وتغيرها لتواكب تلك التغيرات، فلم يعد هدف التربية هو تحصيل المعرفة وإنما القدرة على الوصول إلى مصادرها الأصلية، مما يستلزم تأهيله بالمهارات التي تمكنه من الحصول على العمل في ظل التنافسية المتوقعة بما يحقق طموحات الخريجين ويفتح أمامهم الطريق لتحقيق تطلعاتهم وهذا فرض على العملية التعليمية ما يلي:

- تربية إنسان الغد ينبغي أن تؤكد على إكساب الفرد أقصى درجات المرونة وسرعة التفكير، كما أن وظيفة التعليم لم تعد مقصورة على تلبية الحاجات الاجتماعية للفرد وإنما إكسابه القدرة على تحقيق ذاته، وتنمية التفكير الإيجابي، وتعميق مفهوم المشاركة وتنمية النزعة المعرفية لدى الطلاب، وتهيئة الفرد لعالم سيصبح العمل فيه سلعة نادرة. (نبيل علي، ١٩٩٤: ٣٩٣- ٤٠٦)
- مسايرة المدرسة لتطورات الحياة الاجتماعية ودراسة البيئة والتعرف عليها والوقوف على مواردها واحتياجاتها، وتحولها إلى أداة لخدمة المجتمع والمساهمة في تنميته من خلال الخدمات التي تقدمها ومن خلال تدريب الطلاب على مختلف الحرف وإقامة المشروعات المختلفة مثل: ربط البرامج التعليمية بخطط التنمية، ومشروع محو الأمية وحملات التوعية وفتح أبوابها خلال الصيف لتقديم كافة خدماتها للمواطنين. (محمد نجيب توفيق حسن الديب، ٢٠٠٥: ٣٥٧٧)

- أصبح التعليم المدرسي في الوقت الراهن ذا كيان مستقل وأهداف ومسئوليات محددة تهدف إلى إعداد أفراد المجتمع للحياة الاجتماعية والإسهام الفاعل في تقدم مجتمعهم وتطويره. (محمد عودة الذيابي، ٢٠١١: ٢٤٥)
- أن المدرسة مشاركة في إنتاج وتداول المعرفة والاستجابة لمطالب الاقتصاد القائم على المعرفة في عصر المعلومات وإعداد المهارات الجديدة لإكسابها لطلابها، بهدف إيجاد طلاب مبدعين ومبتكرين قادرين على التدريب على تقنيات العصر. (عادل السيد الجندي، ٢٠٠٠: ٢٣٠)
- تحرص المدرسة على تطوير أساليب التعلم والتعليم واستراتيجياتهما بما يحقق تنمية التفكير الناقد لدى الطلاب وتعزيز حب التعلم الذاتي لديهم، وتدريبهم على المنحى التجريبي وأساليب حل المشكلات، وتوظيف المعرفة في الحياة اليومية للطلبة وإرشادهم لكيفية البحث عن المعلومات من مصادرها وتحليلها وتقويمها، وتوظيف التقنيات التربوية المتاحة بفعالية لغايات تجويد العملية التعليمية وتحسين نوعيتها وتعزيز التعلم الذاتي والتربية المستدامة. (منى مؤتمن عماد الدين، ٢٠٠١: ١٩٢)
- تفعيل برامج التعليم والتدريب المهني وزيادة مواءمتها مع متطلبات المجتمع واحتياجات سوق العمل الآنية والمستقبلية، وتوسيع قاعدة التدريب الإنتاجي، وتعزيز العلاقة مع مؤسسات الإنتاج وتبادل الإفادة من الإمكانات والتسهيلات التدريبية بين المدرسة والمؤسسات المجتمعية. (منى مؤتمن عماد الدين، ٢٠٠١: ١٩٢)
- مراعاة المعايير المعاصرة Modern Standards والشروط التي يتطلب توافرها في المقررات التكنولوجية، بحيث يتم الاتفاق عليها ويمكن من خلال تطبيقها يتم التوصل إلى جوانب القوة وجوانب القصور في المقرر المراد تقويمه. (محمود محمد درويش الرنتيسي، ٢٠٠٩: ١٥)

ثالثاً: تحدي العولمة:

التحولات العميقة التي شهدها العالم في بداية الألفية الثالثة أحدثت اختراقات شديدة للأنظمة التربوية تتجلى في: (أحمد حساني، ٢٠٠٤: ١٥)

- السعي لاختراق المنظومة التربوية، وتقويض البناء الداخلي للحصانة التربوية للشعوب لاستئصال ما يمكن استئصاله من قيم وتعاليم واعتقادات خاصة بحجة تحقيق السلام العالمي.
- السعي إلى إيجاد مرجعيات فكرية وفلسفية لنموذج تربوي يتجاوز الخصوصيات الثقافية واللغوية.
- تسعى إلى إحداث هزة عميقة داخل المنظومة التربوية الأصيلة لاحتواء ما يمكن احتوائه من قيم وأخلاق لتنشئة جيل قابل في ذاته لأن يذوب في فضاء المواطنة العالمية.

رابعاً: التحدي التكنولوجي والمعلوماتي:

يتسم العصر الحالي بالتفجر المعرفي والتكنولوجي وانتشار نظم الاتصالات والاستعمال المتزايد للحاسوب والتوسع في استخدام شبكة الانترنت، الأمر الذي جعل العالم قرية كونية الكترونية، كما أحدثت المتغيرات العلمية والمعلوماتية والتكنولوجية وقوة الاتصال نظاماً عالمياً جديداً في الإنتاج والتجارة والتسويق وأوجدت العديد من التحديات أمام الدول ومن ذلك:

- تواجه مدارس اليوم تحد من نوع جديد يفرض ضرورة المراجعة الشاملة للأسس والأهداف التي يقوم عليها النظام التعليمي والتربوي، بحيث يتم دمج التكنولوجيا في عمليات التعليم والتعلم، والعمل على تكثيف استخدام وتوظيف الحاسوب في العملية التعليمية داخل المدارس، انطلاقاً من دور وأهمية الحاسوب في عمليات التعلم والتحصيل المدرسي، حيث أثبتت الدراسات التي قارنت بين أساليب التعليم والتعلم المعزز بالحاسوب وأساليب التعليم التقليدية، أن التعليم المعزز بالحاسوب أكثر فاعلية في زيادة تحصيل الطلاب، وفى تنمية اتجاهاتهم نحو ما يدرس لهم، وما ينشأ عن استخدامه من تعلم مصاحب، يستمر بعد تخرجهم من المدرسة. (إبراهيم عبد الوكيل الفار، ٢٠٠٠: ٢٢٧)
- كون مستقبل الإصلاح المدرسي مرتبط بشكل كبير بتكنولوجيا التعليم، وخاصة بالحاسوب الذي أصبح يستخدم في جميع جوانب العملية التعليمية، حيث يوظف في تيسير العمليات الإدارية، فيستخدم في التخطيط والتنظيم والتقويم، كما يستخدم في عمليات التعلم والبحث، وعمليات التواصل، وغيره من التطبيقات التي جعلت الحاسوب يمثل مقوما أساسياً من مقومات المدرسة المعاصرة. (William Bozeman ,1999, 11-45)

- قصور التعليم الحالي بالوطن العربي عن تحقيق التطوير والتحديث في المجتمعات، حيث يمكن الإقرار بأن العلم كأداة للتقدم الحضاري، ما يزال بعيداً كل البعد عن أداء وظائفه العلمية والعملية في البلاد العربية.

- يعد التحدي التكنولوجي من أكبر التحديات التي تواجه العملية التعليمية لكونه يفرض نفسه على النظام التعليمي، ورغم مرور عدة عقود على تعرف الدول العربية على التكنولوجيا العلمية كأداة إنتاجية متطورة حيث اختارت طريق نقلها من الغرب بدلاً من إنتاجها محلياً، ورغم الإنفاق الهائل في هذا الإطار. (مجدي سعيد، ٢٠١١: ٥٧)

- ضرورة أن تكون التكنولوجيا مستمدة من البيئة الاجتماعية وملائمة لظروفها وقد تعثر استخدام التكنولوجيا التربوية المستوردة من بلدان أجنبية في البيئات العربية لسبب أساسي وهو عنصر عدم الملائمة حيث أن أغلب ما يستورد يتم استخدامه دون أي محاولات للتطويع. (عبد الله بويطانة، ١٩٩٩: ٧)

- أضحت التأثيرات الحتمية لتكنولوجيا الاتصالات والمعلومات لها آثارها في الجانب التعليمي من تطبيق استراتيجيات تعليمية متطورة عند تخطيط وتنفيذ النشاطات التعليمية، إضافة إلى تطوير نظم الاختبارات من حيث بنائها وتطبيقها وتصحيحها وتحليل نتائجها. (محمد إبراهيم القداح، ٢٠٠٩: ١٥)

- أصبح لزاماً على الدول تطويع نظمها المتنوعة -خاصة التعليمية منها- لمواجهتها بصيغ تجديدية تربوية تتلاءم مع إمكاناتها وطبيعة شعوبها. (محمد عبد الحميد محمد، ٢٠٠٠: ٢٥٨)

- فرض على التعليم من خلال مؤسساته التربوية والتعليمية أن يواكب الثورة التكنولوجية العارمة والسائدة بالمجتمعات. (محمد علي نصر، ٢٠٠٨: ١٣)

- بدأت الدول تشعر بالأهمية المتزايدة للتربية المعلوماتية، وضرورة توفير بيئة تعليمية وتدريبية تفاعلية تجذب اهتمام الأفراد، وضرورة توظيف تقنية المعلومات والانترنت في التدريب والتعليم من أهم مؤشرات تحول المجتمع إلى مجتمع معلوماتي لكونه يسهم في زيادة كفاءة وفعالية نظم التعليم وفي نشر الوعي المعلوماتي وبناء الكوادر المعلوماتية التي تنشدها المجتمعات في العصر الحالي. (إبراهيم عبد الله الهجري، د.ت: ٢)

خامساً: تحدي التقدم الصناعي ومتطلباته:

فرض التغير في أسواق العمل تغيراً في مخرجات التعليم الجامعي، بما يستجيب لحاجات السوق المتجددة، ومن ذلك:

- **تخطيط التعليم وفقاً لحاجات السوق الاقتصادية والاجتماعية، وتغيير المناهج الدراسية والاختصاصات تبعاً للحاجات الجديدة. (عبد الله عبدالدايم، ٢٠٠٠: ٢٩٩- ٣٣٢)**
- **وظهرت الحاجة لربط التعليم بسوق العمل وكنتيجة طبيعية لتطور الإنتاج والتقدم الصناعي، والتغير الحادث في أسواق العمل والعمالة، فالتغير في الصفات الكمية والنوعية لأسواق العمل هو من سمات العصر وهناك أعمال تموت وأخرى تولد، وهناك تناقص في الحاجات من العمالة نتيجة لتطور التقنية والتغير في تنويع القوى العاملة بين القطاعات الاقتصادية". (عبد الله بن أحمد الرشيد ،١٩٩٨)**
- **الربط بين الجامعات وبين المؤسسات الاقتصادية المختلفة فيما يتصل بمحتوى الدراسة وتدريب الطلبة، وتحقيق التناوب بين الدراسة والعمل، والاهتمام بالمنتسبين إلى الجامعات من العمال الذين يتابعون عملهم أثناء الدراسة، وتدريب مستمر للفنيين والاختصاصين بعد تخرجهم ودخولهم سوق العمل". (عبد الله عبدالدايم، ٢٠٠٠: ٢٩٩- ٣٣٢)**
- **ربط العملية التعليمية بمواكبة التطور والمشاركة فيه حتى لا تفقد ميزتها التنافسية بالتدريج لصالح الرواد المبدعين فتوطين التكنولوجيا له متطلبات اقتصادية وسياسية واجتماعية وليس فقط نقلاً للعلوم من أجل المعرفة والاطلاع فقط. (وكالة الوزارة للتخطيط والمعلومات، ٢٠٠٩: ٥)**
- **أدت الثورة التكنولوجية إلى حدوث نوع من الاندماج بين العلم والتقنية مما جعل العلم قوة إنتاجية مؤثرة في الحياة الاقتصادية والاجتماعية، وهذا أدى إلى تزايد الارتباط بين المؤسسات التعليمية ومراكز البحث ومواقع العمل. (محمد نوفل، ١٩٩٠: ١١- ٣٧)**
- **يمثل التحدي التكنولوجي ثورة جديدة تعتمد فيها العملية الإنتاجية والتوزيعية على العقل البشري والالكترونيات الدقيقة والهندسة الحيوية والذكاء الصناعي وتوليد المعلومات. (عطية منصور، ١٩٩٧: ٧١)**

- ضرورة تخريج أفراد متميزين قادرين على تلقى المعلومات وحسن استخدامها في التفكير والتعبير والاتصال والإنتاج وبناء العلاقات، واستخدام التقنية في استنباط طاقات وخامات جديدة. (علي مدكور، ٢٠٠٠: ٤٥- ٥٦)

سادساً: تحدي إعداد معلم متطور قادر على التعامل مع منجزات التكنولوجيا:

يمثل المعلم عنصراً أساسياً في العملية التربوية، وهذا يتطلب إعداد المعلم القادر على التعامل مع المنجزات التكنولوجية، واستخدام التقنيات واستيعابها، فهو أحد المدخلات التربوية الهامة التي تؤثر على مخرجات العملية التعليمية، ونظرًا لكون منهاج التكنولوجيا منهاجًا جديداً، وذا طبيعة وخصوصية تختلف عن باقي المناهج الأخرى؛ فإنه يتطلب معلمًا معدًا إعدادًا مختلفاً، ومن تلك التحديات:

- فرض التطور ضرورة التغير في النمط التقليدي للتعليم فأصبح هناك صيغاً جديدة للتعليم فرضتها تلك المستجدات وفرضت على المعلم البحث عن كل ما هو جديد وعلى المعلم أن يدرك أنه في كل يوم لا تزداد فيه خبرته ومعرفته ومعلوماته، فإنه يتأخر سنوات وسنوات وأن يتولى مهام جديدة منها أن يكون: باحث ومصمم للخبرات التعليمية وتكنولوجي ومقدم للمحتوى ومرشد وميسر للعمليات ومقوم ومدير وقائد للعملية التعليمية. (محمد عبد الوهاب الصيرفي، ٢٠١١: ٣٥٧- ٣٥٩)
- فرضت التكنولوجيا على المؤسسات التعليمية أن تعيد النظر في أسس اختيار المناهج وتخطيطها وبنائها، وكذلك المحتوى الدراسي وأساليب التعامل مع المعرفة من حيث طرق تدريسها وأسلوب تعامل التلاميذ والمعلمين معها. (محمد عودة الذيابي، ٢٠١١: ٢٥٣)
- يجب أن يكون على درجة عالية من المهنية، قادراً على التعامل مع التقنية الحديثة. (أحمد محمد الزايدي، ٢٠١٢: ١٨٤)
- المعلم اليوم مطالب من أجل بلوغ الإنسان العربي مرحلة الثورة العلمية التكنولوجية، مما يستلزم توافر شروط تهيئته للعطاء العلمي، وتوافر سياسات تكنولوجية وثقافة إبداعية، ترعى هذا الإنسان باعتباره غاية في ذاته، وتتعهد ملكاته وطاقاته وقدراته في الإبداع باعتباره أعظم رأسمال قادر على تحقيق هذه التطلعات والطموحات. (محمد محمد سكران، ٢٠٠٨: ٤٠)

- إعداد كوادر متخصصة في تكنولوجيا المعلومات، مع التركيز في برامج التدريب على البرمجة اللازمة للتعامل مع بنوك المعلومات، ونظم إدارة المعلومات واستخداماتها، والانترنت، وهندسة شبكات الحاسوب. (محسن خضر، ٢٠٠١: ٣١٢)
- أدى التقدم التقني إلى حدوث تطور في عملية الإنتاج كماً ونوعاً، مما أدى لبروز تحدى تربوي يتمثل في أن "برامج الإعداد بالجامعة لا تتواكب مع هذا التطور الحاصل، وهذا يعنى عدم امتلاك الخريجين للمهارات التي تتطلبها قطاعات العمل المتطورة. (محمد المفتي، ١٩٩٥)
- تغير النظرة إلى المعلم فلم يعد المعلم مجرد ناقل للمعرفة، بل لا بد أن يكون قادراً على ممارسة الأدوار والمهام الملقاة على عاتقه منها دوره في مساعدة طلابه على الإبداع والابتكار لمواكبة تغيرات العصر وذلك يتطلب الدخول بكل ثقة في التجديدات التربوية كي يرتقي المعلم بوظيفته إلى مستوى المهنة التي تستجيب للطموحات الثقافية والتربوية والاجتماعية. (محمد صبري حافظ محمود، محمد عبد الرحمن فهد الدخيل، ١٩٩٩: ٩٤)
- يتطلب منهاج التكنولوجيا منهاجًا جديدًا ومعلمًا معدًا إعدادًا مختلفًا وذا طبيعة وخصوصية تختلف عن باقي المناهج حيث تتكامل فيه الموضوعات النظرية مع الجوانب العملية التطبيقية في مستوى التنفيذ، مما يستوجب وجود مركز تكنولوجي مزود بتجهيزات ومواد ومعدات، لتنفيذ الأنشطة التكنولوجية المتضمنة فيه، الأمر الذي يتطلب قناعة لدى الإدارة المشرفة بأهمية مبحث التكنولوجيا كمادة دراسية ضمن خطة التعليم العام. (حسن النجار، محمد اسليم، ٢٠٠٨: ٥٠٧)

سابعاً: التحدي المالي:

يُعاني التعليم في معظم الدول النامية من فجوة متصاعدة بين الواقع والغايات المطلوبة منه لدعم وتوطين التكنولوجيا، وكذلك افتقاده إلى الموارد والتجهيزات بسبب ضعف الإنفاق المالي الذي تحتاجه المدارس لتغطي الاحتياجات المتزايدة من المعلمين المؤهلين بمختلف التخصصات، وغير ذلك من متطلبات العملية التعليمية من المستحدثات التكنولوجية والذي يتجاوز إمكانات تلك الدول، وتتمثل تلك التحديات في التالي:

- قلة المخصصات المالية المخصصة للإنفاق على برامج التجديد التربوي ومشروعاته، وعدم تنوع مصادرها، إذ ترتكز معظمها في مصدر واحد وهو الحكومة ويخصص معظمها للنفقات الجارية. (محمد سيد أبوالسعود جمعة، ٢٠٠٩: ١٢)
- عملية نقل وتوطين التكنولوجيا من العمليات المكلفة جداً، ولذلك يجب وضع سياسة خاصة جداً تعتمد على مساهمة الدولة والقطاع الخاص في تمويل توطين التكنولوجيا وتوفير اعتمادات البحث والتطوير التكنولوجي والمساعدة في تحمل المخاطر الناتجة عن التطوير والابتكار وتحديد دور البنوك المساهمة مع القطاع الخاص بتقديم القروض ذات الفوائد المنخفضة لمشروعات نقل وتوطين التكنولوجيا مع زيادة الحوافز للقطاع الخاص من حيث الضرائب والجمارك. (محمد بن أحمد بن محمد الفزاري، ٢٠٠٩: ٦٧)
- قلة الإمكانيات البشرية الواعية لمهام التجديد، والقادرة على ممارسة أفضل. (محمد صبري حافظ محمود، محمد عبدالرحمن فهد الدخيل، ١٩٩٩: ١٠٨)
- تعدد متطلبات التكنولوجيا والمهارات والمعرفة المطلوبة من المعلمين مما يستلزم وضع خطة لتطوير التعليم والتدريب بهدف تأهيلهم نظرياً وعملياً مع انتقاء العناصر المتميزة من المبدعين وإنشاء مراكز خاصة يمكن أن تترجم أفكارهم وإبداعاتهم إلى منتج عالي الجودة. (محمد بن أحمد بن محمد الفزاري، ٢٠٠٩: ٦٦)
- انفصال العملية التعليمية وتباعدها عن متطلبات وتطورات سوق العمل واحتياجات منظمات قطاعات الأعمال والخدمات من الموارد البشرية ذات المهارات والقدرات المتناسبة مع الحالة التقنية المتفوقة السائدة في أغلب تلك القطاعات والتي لا تجاريها مناهج الدراسة ومحتويات المقررات في مؤسسات التعليم العالي. (محمد سيد أبوالسعود جمعة، ٢٠٠٩: ١٢)
- لا يزال النظام التعليمي في أغلب الدول العربية يفتقد لعنصر المبادأة واقتصاره على التبعية في محاولة اللحاق بالدول المتقدمة والاحتذاء بنماذجها في التنمية. (محمد سيد أبوالسعود جمعة، ٢٠٠٩: ١٢)

المحور الرابع

القوى والعوامل الثقافية المؤثرة في أعداد معلم التعليم التكنولوجي في تركيا

أولاً: العامل السياسي:

مما لا شك فيه أن التعليم من ركائز نهضة الأمم فالدول التي تقدمت اهتمت بجودة التعليم باعتباره الطريق والمدخل لخريطة العالم الجديد والمحور الأساسي للأمن القومي بمعناه الشامل، فالتعليم يتجه لتنمية القدرات البشرية والارتقاء بها لتصبح قادرة على دخول العالم الجديد بكل تحدياته.

وعليه أدركت تركيا أن المعلم هو العامل الأساسي في تحديد مدى نجاح التعليم ولذلك اهتمت بإعداده قبل الخدمة، كما أدركت أن تدريب المعلمين من أكبر المشكلات التي تواجهها في نظامها التعليمي فكثير منهم يفتقد للعديد من المهارات اللازمة. (N, Akosy,. 2008, p223)

أدركت تركيا أن تطوير التعليم هو أحد السبل التي من خلالها يمكن تحقيق التقدم والالتحاق لعضوية الاتحاد الأوروبي، ومن اجل هذا بذلت جهوداً كبيرة لرفع مستوى النظام التعليمي التركي من خلال إصلاح شامل متعدد المراحل منذ عام ١٩٩٠م، وكان التحول من النهج المتبع في إعداد المعلمين، وقد نفذت تركيا مشروعاً لإعداد المعلم قبل الخدمة بتمويل من البنك الدولي لتطوير التعليم وفق خطة التنمية في الفترة من (١٩٩٤ – ١٩٩٩م) من قبل مجلس التعليم العالي التركي (HEC) وبالتعاون مع المجلس الثقافي البريطاني وجامعة ولاية أريزونا حيث قدموا المساعدة التقنية وكان الهدف في البداية هو تحسين إعداد المعلمين قبل الخدمة، وفي نهاية المشروع وضعت اللجنة العليا للانتخابات إصلاح وإعادة هيكلة كليات التربية ووضع برامج ودورات جديدة، وتغيير تركيبة الدوائر، وتنقيح محتوى الدورات، وفي الفترة (٢٠٠٣– ٢٠٠٤م) في نهاية المشروع، تم تطوير عملية اعتماد شهادة إعداد المعلم في تركيا وتجريبها في تسع كليات للتربية. (Gary M. Grossman, etal, 2007,p.138)

كما حرصت الحكومة التركية وصانعو السياسات التعليمية بها على الاهتمام بتطوير إعداد المعلم وتطوير نظام التعليم التركي من خلال ما يلي:

- تطوير برامج إعداد المعلم وربطها بالتقنيات الحديثة وبكل ما هو جديد في مجال التكنولوجيا، والاهتمام بالتعليم التكنولوجي وربطه بالبحث العلمي بهدف خدمة التنمية الاقتصادية للدولة، وتنمية الموارد البشرية المتخصصة في مجال العلوم والتكنولوجيا مع الاهتمام بإعداد الكوادر المؤهلة للتعامل مع التكنولوجيا الحديثة من خلال إعدادها للقدرات البشرية القادرة على إحداث التنمية الاقتصادية من خلال إعادة النظر في العملية التعليمية.(A, Orhan., 2007, p 2)
- اهتمت بإعداد معلم التعليم التكنولوجي بهدف تطوير منظومة التعليم وتحقيق النهضة المنشودة لأن المعلمين قبل الخدمة تكون لديهم استعدادات كبيرة للتطوير وتقبل الأفكار الجديدة، مستفيدة من التجربة الأوربية في الاهتمام بالتعليم التكنولوجي من أجل مسايرة نمط التعليم الأوربي بغية الانضمام للاتحاد الأوربي. (S. Aslı O¨ zgu¨ n–Kocaa, Ahmet I˙ lhan S 2006, p 966)
- تطوير إعداد المعلمين داخل كليات التربية، حيث اهتم المجلس التركي للتعليم العالي (HEC) بالتعاون مع المجلس الثقافي البريطاني والأمريكي بتحسين التعليم وقامت في نفس الوقت بإعادة هيكلة كلية التربية وإعادة الدورات والبرامج بما يتناسب مع متغيرات العصر.(G, M, Grossman,. 2007, p.139)
- التجديد التربوي في إعداد المعلم داخل كليات التربية وإمدادهم بكل ما هو جديد في مجال العلم من أجل استيعابهم للمتغيرات المعاصرة والاهتمام بتدريبهم على كيفية استخدام المناهج المطورة، وتدريبهم على استراتيجيات التعلم التكنولوجي وتنمية قدراتهم على الابتكار وتدريبهم على الأساليب البنائية. (N, Aksit,. 2007, p.135)
- الاهتمام باللغة الانجليزية باعتبارها أداة العلم في الوقت الحالي وكيفية تعليمها للطلاب داخل كليات التربية باعتبارها أداة للحصول على المعرفة التكنولوجية. (H, Murat,. 2012, p 629)

- تطوير معايير الاعتماد الوطنية الخاصة بإعداد المعلم داخل كليات التربية والمؤسسات التربوية وتأكيد ثقافة الجودة من خلال مجلس التعليم وتدريب المعلمين ووضع نظام للاعتماد داخل كليات التربية (NEDP) وذلك بهدف اعتماد كليات التربية والمعلمين من خلال وضع معايير وطنية للدورات والبرامج. , G, M, Grossman, et al, 2010) p104)

- تحقيق التقدم المنشود من خلال إعداد المعلمين بأرقى أساليب التربية والتعليم حتى يؤدوا المهمة على أتم وجه من خلال تلقين النشء المبادئ التي تدفعهم إلى خدمة الأمة ونفعها في ظل بيئة عصرية لنشر أصول المدنية والثقافة لكي تساهم في المشروعات الاقتصادية والاجتماعية. (هيئة التحرير، ١٩٣٦: ٣٢٩)

- رأت تركيا أن نظام التعليم الحالي لا يدعم بشكل كاف المعلمين ولا يرفع جودة المعلم إلى المستويات اللازمة، فقد أظهرت الأبحاث أن المعلمين بحاجة إلى التدريب المكثف والدعم المستمر لتغيير الممارسات التعليمية في المناهج الدراسية تمشياً مع التوقعات والمتطلبات الجديدة للمعلمين. (C, Hamza,. Et al, 2009, p.164)

- الحرص على تدريب المعلمين أثناء الخدمة وتعريفهم بكل ما هو جديد في مجال التخصص وربطهم بالتكنولوجيا المعاصرة وتمكينهم من توظيف ودمج تكنولوجيا المعلومات في العملية التعليمية؛ بهدف تحسين نوعية التعليم، وعلاج العديد من الصعوبات التي تواجه ذلك من نقص التمويل وثقافة التغيير وعدم وجود رؤية كاملة حول كيفية دمج التكنولوجيا في عملية التعليم من مواقف سلبية ومعتقدات خاطئة وعليه بدأت تركيا في دمج تكنولوجيا التعليم بالعملية التعليمية من خلال استخدامات الحاسب الآلي. (E, Yavuz, et al., 2009, p. 2672)

أولاً: العامل الاقتصادي:

تركيا بلد فقير نسبياً في مواردها المعدنية؛ لذا فهي تسهم بنسبة بسيطة للغاية في الإنتاج القومي ومن أهم المعادن في تركيا الكروم حيث تمثل تركيا ثالث دولة في العالم في إنتاجه، أما المصدر الغني في تركيا فهو الزراعة، فهي بلد زراعي متنوع المناخ، وهذا ينعكس بدوره على تنوع المحاصيل الزراعية مع اهتمامها بتربية الحيوانات، معتمدة في ذلك على

التعليم الفني الزراعي لتنمية القطاع الريفي، أما الصناعات في تركيا فهي لُب الاقتصاد التركي وتحاول الدولة الاعتماد عليها لتحقيق توازن اقتصادي يكفل لها تحقيق نمو في دخل الدولة والفرد وهي صناعات مقلدة للطراز الأوروبي، وذلك لرخص العمالة التركية، وقد عمدت الدولة إلى تبني خطة خمسية جديدة للتنمية حددت فيها أهدافها المستقبلية بدأت منذ عام ٨٥-١٩٨٩م. (مالك غازي بن طالب، ١٤٢٩: ٤)

كما ظلت تركيا لفترة طويلة تُعاني من عجز واضح في ميزانها التجاري حيث تزداد قيمة الواردات بشكل يفوق قيمة الصادرات قبل حدوث النهضة الاقتصادية الحالية، ولقد استطاعت أن تقفز قفزة نوعية وأن تكون دولة مركزية، فلقد استطاعت رغم الأزمة المالية العالمية أن تحقق نمواً كأكبر ثاني دولة في العالم بنمو مقداره (١١,٥%) كما أن متوسط النمو لم ينخفض من ٢٠٠٢م إلى ٢٠١٠م عن (٦%)، وتركيا اليوم الدولة الأولى عالمياً في صناعة النسيج، والثالثة في تصنيع أجهزة التلفاز وتصنيع الباصات، والأولى في تصنيع الأسمنت، والثانية في أوربا في إنتاج الحديد والفولاذ، والثالثة عالمياً في تصدير الرخام. (غزوان مصري، ٢٠١٠: ١٩٢- ١٩٣)

واليوم استطاعت تركيا أن تصبح الاقتصاد رقم (١٦) في العالم والسادس بين الدول الأوربية خلال ثمان سنوات وأن تصل بمتوسط دخل الفرد من (٣٥٠٠) دولار عام ٢٠٠٢م إلى (١٠٥٠٠) دولار عام ٢٠٠٨م وأن تصل بحجم الإنتاج من ١٨٠ مليار في عام ٢٠٠٢م إلى ٧٤٠ مليار دولار في عام ٢٠٠٨م وهذا المبلغ يُعادل حجم إنتاج البلاد العربية مجتمعة. (غزوان مصري، ٢٠١٠: ١٩٢- ١٩٣)

ولتحقيق التقدم الذي تسعى إليه حرصت على ربط التعليم بخطط التنمية ومتطلبات سوق العمل من خلال:

- اعتبرت تركيا التعليم من أفضل الاستثمارات التي يمكن أن تقوم بها الدولة، فالمتعلمون أكثر إنتاجية ويساهمون بنصيب كبير في نمو بلادهم وفي ازدهار حركة التصنيع الحديثة التي يحتاجها المجتمع التركي للنهوض والارتقاء من خلال ما يمتلكونه من مهارات وقدرات يتطلبها سوق العمل والمنافسة العالمية بما ينسجم مع نوعية العمالة المطلوبة في الوقت الحالي، وما يتطلبه تحقيق مبدأ المنافسة الوطنية والدولية في تقديم الخدمات

النوعية للمجتمع وهذا يستلزم وجود قوة بشرية مؤهلة للتعامل مع تكنولوجيا العصر. (I, Barbara., 2007, p1432)

- توظيف التعليم الجامعي في نجاح خطط التنمية الاقتصادية وتوافقه مع التطورات التقنية والمعلوماتية، وجعل العملية التعليمية في خدمة التنمية المحلية والقومية، حيث يرتبط التعليم الجامعي والعالي في تركيا بخطط التنمية وبنهضة المجتمع بشكل علمي منهجي منظم من خلال ربط خطط التعليم بخطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية التي تسعى الدولة لتحقيقها.(Anadolu University., p.10)
- اهتمت تركيا بنوعية التعليم وتطويره لاسيما التعليم الفني، واتخذت منه وسيلة لإعداد العمالة الفنية الماهرة التي يمكنها النهوض بالمجتمع التركي في القطاع الصناعي فالتعليم الفني في تركيا يمثل ٧٠% من إجمالي التعليم؛ لذلك لجأت إلى دمج التعليم الفني والمهني في تنفيذ خطط التنمية والاهتمام بتنفيذ مشروعات تربوية منها: مشروع تمكين نظام التعليم المهني (MEGEP) ومشروع تحديث التعليم المهني والتقني في مرحلة التعليم الثانوي، وتطوير نظام التعليم بطرق حديثة وفعالة، وتشجيع الشراكات الإقليمية بين كليات التعليم المهني والتقني والمدارس المهنية العليا، لتكون متناغمة مع نظام التعليم بدول الاتحاد الأوربي. (Y, Nazcayur,. Et al, 2009)
- تطوير المدارس وتزويدها بكل الوسائل التكنولوجية والعمل على إعادة هيكلة التعليم قبل الجامعي للتعليم المهني، لتتخطى مجرد منح الدبلومات والشهادات ولتتوافق مع متطلبات سوق العمل وربط برامج التعليم بسوق العمل التركي والعالمي، وعملت كذلك على تبني العديد من المبادرات الرامية لإصلاح التعليم التي أطلقها مركز اسطنبول للسياسة بجامعة سابانسي لتحسين سياسة التعليم بعدما أصبح التعليم أولوية هامة من أجل الانضمام للاتحاد الأوربي وتحقيق التنمية الاقتصادية. (باكينام الشرقاوي، ٢٠٠٩، ٣١٨- ٣٢٠)
- الاهتمام بالتعليم المهني والتقني بهدف الاستفادة من الخريجين في المجالات المختلفة لتحقيق التقدم المنشود الذي تسعى الدولة لتحقيقه.

- **الحرص على الاستفادة من التجربة الأوربية في التعليم وربط سياسات التعليم التركي بالأوربي بما يحقق تميزها في المجال التعليمي ورفع كفاءة الخريجين وتمكينهم من العمل بالسوق الوطني والأوربي.**

ثالثاً: العامل الاجتماعي:

إن النظام التعليمي في أي مجتمع من المجتمعات يتخذ أهدافه من فلسفة وطبيعة المجتمع الذي يوجد به، وعلى هذا يعتبر التعليم عمليةً اجتماعية؛ ولم يتحقق لتركيا هذا التقدم المتسارع إلا عندما أدركت أن عوامل النهوض والتقدم الاقتصادي في العالم ترتكز على العنصر البشري لذا ينبغي الاهتمام به، والسعي نحو تحقيق التنمية المستدامة وتحقيق المستوى الأمثل في رعاية وترقية الموارد البشرية بكل أبعادها من خلال الاستفادة من كل الطاقات والأفكار والإبداعات والاختراعات، وتخصيص كل الموارد لدعم المواهب في كل المجالات. (محمد بوديسة، نور الدين عسلي، ٢٠١١) حيث عملت على:

- **زيادة مخصصات الميزانية الموجهة للتعليم من أجل تجويد التعليم، وبالفعل فإن إنفاق الحكومة على التعليم في تزايد حتى أن بعض الأرقام تشير إلى أن حوالي أكثر من ٢٠% من ميزانية الدولة تنفق على قطاع التعليم في عام ٢٠٠٥م ولأول مرة في تاريخ تركيا يتعدى نصيب التعليم من الميزانية العامة ذلك الخاص للقوات المسلحة، وكانت زيادة مرتبات المدرسين من محاور الإصلاح والتي تمول من زيادة الضرائب والاستثمارات من جانب البنك الدولي. (باكينام الشرقاوي، ٢٠٠٩: ٣١٧)**
- **تنمية القدرات البشرية وتطوير أنظمة العمل وإحياء القيم الإنسانية والأخلاقية في التعامل التجاري ولقد رفعت تركيا شعار (أخلاق عالية وتقنية راقية). (غزوان مصري، ٢٠١٠: ١٩٢- ١٩٣)**
- **اعتبار التعليم وسيلة للتنمية والارتفاع بالمستوى الاقتصادي والاجتماعي للأفراد مستفيدة من ذلك بما فعلته تجربة ماليزيا في الاعتماد على المعرفة والتحول لتصبح دولة منتجة للتكنولوجيا المتقدمة وهي تجربة مشهود لها عالمياً بأنها أكثر الإنجازات التنموية طموحاً وجرأة في مواجهة التحديات وكذلك التجربة الكورية والهندية. (ياسر عبد الحافظ علي،٢٠١١: ٩٠)**

- **أدركت أنه لا يمكن تحقيق نهضتها إلا من خلال الاهتمام بالتعليم وجعله يواكب تغيرات المجتمع وديناميته التي تتغير باستمرار، وتلبية احتياجاته وتطلعاته، ولن يكون ذلك إلا من خلال الإعداد الجيد للمعلم وتدريبه ليتواكب مع الفكر الديمقراطي والعالمي الجديد وتنمية ذلك في نفوس الطلاب. (Ays-e Ottekin Demirbolat .,2006 , p 1068)**

د- العامل التكنولوجي:

- **في ظل التطورات المتلاحقة في مجال التعليم وربطه بالتكنولوجيا، فقد أصبح واجباً على المعلمين الاستفادة من التكنولوجيات الجديدة من: الكمبيوتر والأدوات التكنولوجية الأخرى ودمجها في العملية التعليمية، وتكوين اتجاهات إيجابية نحو استخدام التكنولوجيا، ومواكبة الإصلاحات العصرية وتحديث معارفهم. (A.Seda YÜCEL, Canan KOÇAK, 2009, p. 2032- 2037)**

- **أدركت أن المعلمين هم مفتاح استخدام تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات (ICT) في البيئات التعليمية ودمجها في المناهج الدراسية، وهم اللاعبين الأساسيين في أي مبادرة تهدف إلى تحسين عمليات التعليم والتعلم، ولن يكون لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المدارس أي تأثير يذكر إذا لم يشارك المدرسون بنشاط في جميع مراحل اندماجها في المناهج الدراسية، وبالتالي فدور المعلمين في هذه المرحلة أمر حيوي ويلزمهم بمعرفة كيفية الاستفادة من تكنولوجيا المعلومات والاتصالات التعليمية المناسبة في الفصول الدراسية، فمواقفهم تجاه تكنولوجيا المعلومات والاتصالات قد تكون عاملاً هاماً في تنفيذ تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم. (Salih Usun , 2009, p.332)**

- **إدخال التكنولوجيا في المدارس لتلبية الوتيرة السريعة للتغيرات التكنولوجية في جميع قطاعات الحياة المعاصرة والمعروفة باسم التقنيات التعليمية، ورغم كونها تجلب معها العديد من المزايا والعيوب في تطوير النظام التعليمي، والرغبة في إنشاء مراكز التطوير المهني المراد إنشاؤها في جميع الجامعات، بسبب قلة خبرة أعضاء هيئة التدريس في تشغيل هذه المراكز اللازمة. (Sema Altun Yalcina, etal, 2011, p. 428- 435)**

في مجال المعرفة لاسيما في عصر الثورة المعرفية والتي تجعل التعليم في عصر المعلومات والاتصالات يتميز بمجموعة من الخصائص الرئيسية والتي من أهمها: (Farideh Hamidi, etal, 2011, p.370)

- استبدال مصادر المعرفة التقليدية: الكتب والمجلات المطبوعة إلى مصادر النشر الالكتروني في الأقراص المدمجة وعلى الانترنت.
- تزايد الوتيرة التي تتطور بها تكنولوجيا المعلومات والاتصالات أصبح استخدام التكنولوجيا يفرض نفسه على برامج إعداد المعلم (TEPs) كما جاء في وثيقة اليونسكو (معايير كفاءة استخدام المعلمين لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات) والتي تنص على أن: الممارسات التعليمية التقليدية لم تعد توفر للمعلمين جميع المهارات اللازمة لتعليم الطلاب وتمكينهم من الانخراط في سوق العمل والمساهمة في تحقيق التنمية الاقتصادية، لذلك فإن هذه الوثيقة توصي: بمحو الأمية التكنولوجية للمعلمين قبل الخدمة، وكذلك حثهم على اختيار وتنفيذ الحلول التكنولوجية في العملية التعليمية، وتمكينهم من الاستخدام الجيد لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات بمرونة. (Dragana Martinovic, Zuochen Zhang, 2012.p. 462)
- تفرض الأهمية المتزايدة للتكنولوجيا في العالم اليوم على المعلمين والمربين أن يُصبحوا مُلمين بالتكنولوجيا ومُتقنين لها، لذلك عملت تركيا من خلال وزارة التربية الوطنية التركية (وزارة الاقتصاد الوطني) على تعزيز استخدام الحاسوب في المدارس، من خلال السياسات المتبعة لتوفير أجهزة الكمبيوتر والتطوير المهني وقد استجاب مجلس التعليم العالي (HEC) لهذه المبادرات من خلال دمج التكنولوجيا في برامج إعداد المعلم بهدف إعداد الأجيال لعصر المعلومات، وتغيير النظم التعليمية التي عفا عليها الزمن، والاستفادة من التكنولوجيا في الممارسات الصفية. (Gülru Yüksela, Suzan Kavanoz, 2011, p .667- 673)
- طبيعية التطورات في مجال التعليم في تركيا من دمج التكنولوجيا في الفصول الدراسية والاستجابة للمبادرات الرامية لإعادة هيكلة كليات التربية، وتغيير مناهجها الدراسية ودمج التكنولوجيا في برامج إعداد المعلم في العام الدراسي ١٩٩٧-١٩٩٨م وقدمت برامج

التدريب أثناء الخدمة لتطوير مهارات المعلمين في استخدام الكمبيوتر وطرق التدريس بمساعدة الكمبيوتر من أجل إدماج تكنولوجيا المعلومات في المدارس باستخدام أجهزة الكمبيوتر في كل مستوى من مستويات التعليم. (Gülru Yüksela, Suzan Kavanoz, 2011, p. 667- 673)

ونتيجة لكل تلك العوامل والمتغيرات استدعى الأمر ضرورة تطوير إعداد المعلم وتمكينه من استخدام التكنولوجيا وتوظيفها في العملية التعليمية، ومسايرة النظم الأوربية والحديثة في إعداد المعلم.

المحور الخامس

إعداد معلم التعليم التكنولوجي في تركيا

عملت تركيا على تطوير إعداد المعلم من خلال العناية بجوانب الإعداد أثناء الدراسة حتى يمكن مسايرة التطورات الحادثة في المجتمع، من خلال حرصها على إعداد معلم متخصص في مجال تكنولوجيا التعليم وذلك من خلال إنشاء قسم خاص داخل كليات التربية بالجامعات التركية وسوف يقوم الباحثان بعرض اثنين من تلك البرامج في جامعتي الأناضول وأنقرة.

كما اهتمت تركيا بإعداد أعضاء هيئة التدريس بالجامعات التركية لاسيما في كليات التعليم المهني لكون المؤسسات التعليمية مسئولة عن تثقيف القوة البشرية اللازمة لتحقيق المنافسة بين الدول في المجالات: الاقتصادية والاجتماعية والسياسية، مما تطلب إدخال تحسينات جديدة في أدوار أعضاء هيئة التدريس واحتياجاتهم للتطوير المهني، وجعل اجتماع هذه الاحتياجات الضرورية في محاولة لتحقيق القدرة على المنافسة العالمية، وزيادة الجهود لتثقيف القوى البشرية النوعية التي تشكل أساس الحياة العملية من حيث تمكينها من المنافسة، والزيادة في نوعية التعليم المهني والتقني. (Salih Usun , 2009, p. 332)

مما يتطلب تحديد احتياجات التطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس القائمين على عملية إعداد وتثقيف المعلمين في مجال التعليم التكنولوجي في تركيا ولاسيما في مضمون العولمة والتكيف مع الاتحاد الأوروبي في مجالات مثل عملية الجودة والاعتماد في التعليم، وإعداد المشاريع الدولية والتعاون والتواصل الدولي، ومهارات البحث، واللغة الأجنبية، وكتابة المقالات العلمية واستخدام التكنولوجيا. (Yavuz Erisen, etal, 2009, p.1432)

كما تجلت الأهداف العامة لإعداد معلم التعليم التكنولوجي في تركيا في الجوانب التالية:

- تنمية جوانب المعرفة المتعلقة باستخدام التكنولوجيا لدى المعلمين كأداة تربوية في التدريس، وتطوير المحتوى التكنولوجي، كما أصبحت فكرة دمج التكنولوجيا في التدريس/ التعلم جزءاً لا يتجزأ من برامج تدريب المعلمين من أجل إعداد المعلمين قبل الخدمة وتدريبهم على استخدام التكنولوجيا لبناء المعرفة الحالية، لتسهيل عملية التعلم، كما وتنظيم المحتوى المعرفي والتربوي. (Zeynep Koçoglu, 2009, p. 2734)
- تنمية قدرات الطالب المعلم على استخدام التكنولوجيا في الفصول الدراسية واقتراح الاستراتيجيات المبتكرة ودمج التكنولوجيا المعاصرة في برامج إعداد المعلم، وتمكينه من استخدام التكنولوجيا للتعليم والتعلم. (Jo Tondeur., etal, 2012, p.134)
- تنمية وعي الطلاب المعلمين قبل الخدمة بأهمية التكنولوجيا وإحداث تغييرات عميقة في دور المعلمين والطلاب، ووجهات النظر المعرفية والاستراتيجيات والأدوات التعليمية، ومعايير المناهج، وثقافة المدرسة المقاومة لهذه التغييرات، حيث أظهرت التجارب السابقة أن زيادة التعرض للتكنولوجيا والتطبيقات التعليمية، ودورات التكنولوجيا، والأنشطة التكنولوجية لتسهيل حدوث التكيف مع هذه التغييرات. (Mustafa Koc, 2013, p. 68)

لذلك اعتمدت تركيا برامج لإعداد المعلم المتخصص في مجال تكنولوجيا التعليم من خلال فتح أقسام متخصصة لذلك داخل كليات التربية في الجامعات التركية، وفيما عرض لطبيعة إعداد معلم التعليم التكنولوجي بتركيا من خلال استعراض برنامجي الإعداد في جامعتي الأناضول وأنقرة.

أولاً: إعداد معلم التعليم التكنولوجي في جامعة الأناضول: Anadolu University

تأسست جامعة الأناضول عام ١٩٥٨م، وتعتبر من أفضل الجامعات التركية حيث تتمتع بالديناميكية والابتكار وهي جامعة حديثة من حيث أساليب التدريس وامتلاك التقنيات الحديثة، حيث سعت الجامعة أن تكون متقاربة للجامعات الأوروبية والعالمية منذ أن جرى تطويرها عام ١٩٨٥م.

كما تحرص الجامعة على توفير بيئة جامعية متميزة لتخريج الطلاب من خلال توفير

أساتذة مميزين للقيام بالتدريس للطلاب حيث تعتبر أعضاء هيئة التدريس أحد القوى الرئيسة للجامعة باختلاف الدرجات العلمية لهم من أساتذة، وأساتذة مساعدين، ومحاضرين، ومدربين يمتازون بسعة الإطلاع في مجال تخصصهم، والعمل على إنجاز مهمة الجامعة، والقيام بوظائفهم كموجهين للطلاب نحو مستقبل أفضل، وتوفير بيئة تعليمية ديمقراطية لهم، وتمكينهم من المشاركة في مختلف الأنشطة التعليمية. (Anadolu University, p.10)

وتعتبر كلية التربية بها من الكليات الرائدة في تخريج المعلمين في تركيا وتشمل عدة أقسام وشعب هي:

- قسم التعليم الابتدائي
- قسم اللغات الأجنبية ويشمل: برنامج في تدريس اللغة الإنجليزية، واللغة الألمانية، واللغة الفرنسية.
- قسم التربية الفنية.
- قسم العلوم التربوية.
- قسم تعليم الكمبيوتر وتكنولوجيا التعليم.

Department of Computer Education and Instructional Technology

لقد افتتح قسم تعليم الكمبيوتر وتكنولوجيا التعليم لأول مرة في عام ١٩٩٨م من قبل معهد التعليم العالي (YÖK) في إطار إعادة هيكلة كليات التربية، وقد بدأ قسم تعليم الكمبيوتر وتكنولوجيا التعليم في العام الدراسي ١٩٩٨-١٩٩٩م بعدد (١) أستاذ، (٤) أساتذة مساعدين و(٢) مدرس مساعد، و(٢) مدربين و(٢) مساعد باحث في مجال البحوث التي تخدم القسم.

وكان الغرض الرئيس منه في بداية الأمر هو تدريب المعلمين العاملين في المدارس من خلال تقديم دورات لخريجي كليات التربية العاملين بالتعليم أو القائمين بالعمل التقني في العملية التعليمية في المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم، والمدارس الخاصة، أو الأكاديميين في الإدارات ذات الصلة بالجامعة.

أ- أهداف إعداد معلم التعليم التكنولوجي بجامعة الأناضول:

- تمكين الطالب المعلم من المعرفة الأكاديمية والتربوية التي تمكنه من أداء دورهم في عالم متغير باستمرار، وتمكينه من التعامل مع متطلبات الحاضر والمستقبل.
- تدريب الطالب المعلم على تطوير البرامج التعليمية التفاعلية، وتطوير بيئات تعليمية على شبكة الإنترنت.
- تمكين الطالب المعلم من استخدام لُغة البرمجة المناسبة لإنشاء برامج كمبيوترية لتلبية احتياجات المتعلمين في العملية التعليمية.
- تمكين الطالب المعلم من استخدام البرمجيات المختلفة: مايكروسوفت وورد، إكسيل، بوربوينت، ويندوز، لينكس والوصول به لمستوى متقدم من الاحترافية.
- تمكين الطالب المعلم من استخدام برامج تشغيل الرسومات مثل: فوتوشوب، الألعاب النارية على مستوى متقدم.
- تمكين الطالب المعلم من حل المشكلات المتعلقة بجهاز الكمبيوتر وشبكات الإنترنت.
- تمكين الطالب المعلم من تصميم بيئات تعلم آمنة ملائمة لاحتياجات المتعلمين، وجعلها بمثابة بيئة رائدة في هذا المجال وتساعد على انتشار التقنيات التعليمية.
- تمكين الطالب المعلم من دمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الحالية في عملية التدريس والتعلم.
- إكساب الطالب المعلم مهارة تطوير المواد التعليمية المناسبة لتدريس الموضوعات التعليمية.
- تمكين الطالب المعلم من الاستخدام الفعال للتقنيات والمعدات التكنولوجية الحديثة.
- إكساب الطالب المعلم القواعد المهنية والأخلاقية اللازمة للتعامل مع التكنولوجيا الحديثة.
- إكساب الطالب المعلم المشاركة في المهام التعاونية والبحثية مع زملائه.
- إكساب الطالب المعلم قيمة الاعتماد على النفس والتعلم مدى الحياة وتنمية الرغبة لديه في التطوير الذاتي والتنمية المهنية للطلاب وتبادل المعلومات حول مهنتهم والمجتمع.

ب- شروط القبول:

- الحصول على شهادة الثانوية العامة. (S. Aslı Ozgun-Koca, Ahmet Ilhan Sen, 2006, p 946- 960)
- الحصول على المعدل المطلوب للالتحاق بالكلية والتخصص حسب الأماكن المتاحة بالجامعة. (S. Aslı Ozgun-Koca, Ahmet Ilhan Sen, 2006, p 946- 960)
- اجتياز اختبارات القبول التي تجريها الجامعة للمتقدمين.
- اجتياز اختبار اللغة الإنجليزية الذي تعقده الجامعة للراغبين في الدراسة باللغة الإنجليزية.

ج- الأجهزة وطرائق التدريس:

تحرص الكلية على استخدام الوسائل والأجهزة التقنية الحديثة في التدريس حيث يتضح التالي:

- توفر (٦) معامل للحاسب الآلي، تضم (١١٠) حاسب آلي موصلين بالإنترنت.
- تزويد هذه الحاسبات ببرامج خاصة للطلاب المعلمين كلاً حسب نوع تخصصه وهذه البرامج تسهل دراسات الطلاب في مجال تخصصهم وعملهم المستقبلي، وتزيد من معارفهم ومعلوماتهم حول المرحلة التعليمية التي ستعمل بها.
- توفير قاعدة البيانات والتي من خلالها يستطيع الطلاب الحصول على الكتب والمجلات التي يحتاجونها، بالإضافة إلى توفير المختبرات، وورش العمل، والاستوديوهات المجهزة بالأدوات اللازمة لذلك.(Anadolu University, p.10)

ج- برنامج الإعداد:

يتسم برنامج الإعداد في جامعة الأناضول بكونه:

- يجمع بين الجانب التربوي والتكنولوجي بهدف الربط بينهما.
- الاهتمام بالتطبيق العملي للمادة المتعلمة من خلال العناية بالمعامل التكنولوجية المجهزة التي يتم تدريب الطلاب داخلها.

- تنقسم الدراسة إلى ثمانية فصول دراسية يدرس خلالها الطالب كل ما يتعلق بالتخصص التكنولوجي وكيفية توظيف ودمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم.

وفيما يلي توضيح لكل فصل دراسي على حدة.

١-الفصل الدراسي الأول I. SEMESTER

وفيه يدرس الطالب المعلم عدد (٥) مقررات دراسية هي: تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم بمعدل (٢ساعة نظري+ ٣ ساعة عملي)، رياضيات (١) بمعدل (٢ساعة نظري+ ٢ ساعة عملي)، مدخل إلى التربية بمعدل (٣ ساعات نظرية)، مبادئ أتاتورك وتاريخ الثورة التركية (١) بمعدل (٣ ساعات نظرية)، مهارات الكتابة التركية بمعدل (٢ ساعة نظرية).

٢- الفصل الدراسي الثاني II. SEMESTER

وفيه يدرس الطالب المعلم عدد (٥) مقررات دراسية هي: تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم (٢ساعة نظري+ ٣ ساعات عملي)، رياضيات (٢) (٢ساعة نظري+ ٢ ساعة عملي)، علم النفس التربوي (٣ ساعات نظرية)، مبادئ أتاتورك وتاريخ الثورة التركية (٢) (٢ساعة نظري)، مهارات التحدث التركية (٢ساعة نظري).

٣- الفصل الدراسي الثالث III. SEMESTER

يدرس الطالب المعلم عدد (٦) مقررات دراسية هي: لغة البرمجة(١) (٢ساعة نظري+ ٣ ساعات عملي)، المكونات الصلبة للكمبيوتر (٢ساعة نظري+ ٢ ساعة عملي)، فيزياء (١) (٣ ساعات نظرية)، مبادئ وطرق التدريس (٣ ساعات نظرية)، تصميم واستخدام المواد في التعليم (٢ساعة نظري+ ٢ ساعة عملي).

٤- الفصل الدراسي الرابع IV.SEMESTER

يدرس الطالب المعلم عدد (٥) مقررات دراسية هي: تصميم التعليم (٢ساعة نظري+ ٢ ساعة عملي)، لغة البرمجة (٢) (٢ساعة نظري+ ٣ ساعات عملي)، الجرافيك والحركة في التعليم (٢ساعة نظري+ ٣ ساعات عملي)، فيزياء (٢) (٣ ساعات نظرية)، نظام وإدارة التعليم في تركيا (٢ساعة نظري).

٥- الفصل الدراسي الخامس V.SEMESTER

يدرس الطالب المعلم عدد (٧) مقررات دراسية هي : منهج البحث العلمي (٢ساعة نظري)، أنظمة التشغيل والتطبيقات (٢ساعة نظري+ ٢ ساعة عملي)، البرمجة القائمة على الإنترنت (٢ ساعة نظري+ ٣ ساعات عملي)، التعليم عن بُعد (٢ساعة نظري+ ٣ ساعات عملي)، التعليم والتكنولوجيا (٢ساعة نظري)، طرق التدريس في مجال التخصص (٢ ساعة نظري+ ٢ ساعة عملي)، إدارة الفصل الدراسي (٢ساعة نظري).

٦- الفصل الدراسي السادس VI.SEMESTER

يدرس الطالب المعلم عدد (٦) مقررات دراسية هي: تصميم وإنتاج الوسائط التعليمية (٢ساعة نظري+ ٢ ساعة عملي)، شبكات الكمبيوتر والاتصالات (٢ساعة نظري+ ٢ ساعة عملي)، نظام معالجة المعلومات (٢ساعة نظري+ ٢ ساعة عملي)، القياس والتقويم في التربية (٣ ساعات نظرية)، طرق تدريس مادة التخصص (٢ساعة نظري+ ٢ ساعة عملي)، خدمة المجتمع (٢ساعة عملية).

٧- الفصل الدراسي السابع VII.SEMESTER

يدرس الطالب المعلم عدد (٤) مقررات دراسية هي: تصميم المواقع (٢ساعة نظري+ ٢ ساعة عملي)، التحليل الكمي والكيفي للبيانات (٢ساعة نظري)، تنمية وإدارة المشروع (١) (٢ساعة نظري+ ٢ ساعة عملي)، تجربة المدرسة (١ ساعة نظري+ ٤ ساعات عملية).

٨- الفصل الدراسي الثامن VIII.SEMESTER

يدرس الطالب المعلم عدد (٣) مقررات هي: تطبيقات التعلم (٢ساعة نظري+ ٦ ساعات عملية)، تنمية وإدارة المشروع (٢) (٢ساعة نظري+ ٢ ساعة عملي)، التوجيه (٣ ساعات نظري).

المقررات الاختيارية Elective Course

هناك مجموعة من المقررات الاختيارية التي يجب على الطالب الاختيار من بينها في دراسته الجامعية طوال مدة الدراسة ليكمل من خلالهم النصاب المطلوب للتخرج من بينها: الاتصال الفعال (٣ساعات نظري)، الأنشطة الثقافية (٢ساعة نظري)، تقنيات العرض الفعال(٣ ساعات عملية)، الأنشطة الثقافية (٢ساعة نظري)، تصميم وتطوير تطبيقات الويب التفاعلية (٣ ساعات عملية)، التصوير (٣ ساعات عملية)، نظم إدارة التعلم (٣ ساعات نظري)، تصميم الرسوم المتحركة التفاعلية (٣ ساعات عملية)، مراجعة البرمجيات

الحرة/التفاعلية (٣ ساعات نظرية)، أخلاقيات المعلومات (٣ ساعات نظرية)، تصميم شخصية في بيئة الكمبيوتر (٣ ساعات عملية)، تصميم وتطوير الألعاب التعليمية (٣ ساعات عملية)، تصميم وتطوير وتفاعلية الكتب الكترونية للموبايل والأجهزة الأخرى (٣ ساعات عملية)، القراءة والكتابة الأكاديمية والتعليمية في التكنولوجيا (٣ ساعات عملية)، تكنولوجيا المعلومات والاتصالات: كفاءة العمل (٣ ساعات عملية)، تصميم الجرافيك باستخدام الكمبيوتر(٣ ساعات عملية)، أمان الكمبيوتر والإنترنت (٣ ساعات عملية)، التصوير (٣ ساعات عملية)، المتغيرات التربوية (٣ ساعات نظرية)، تطوير تطبيقات الشبكة الاجتماعية على الانترنت (٣ ساعات عملية)، تطبيقات تكنولوجيا التعليم (٣ ساعات عملية).

مقررات ودورات اللغات الأجنبية Foreign Language Courses

كما حرص برنامج الإعداد على تعليم الطلاب اللغة الأجنبية وتمكينهم منها باعتبارها أداة المعرفة المتقدمة في الوقت الحاضر فتم إدراج مجموعة من المقررات مدة كل منها (٣ ساعات عملية) مثل: اللغة الإنجليزية المتقدمة (١)، الإنجليزية (١)، اللغة الإنجليزية المتقدمة (٢)، الإنجليزية (٢).

المتطلب الأكاديمي للتخرج:

لكي يتم تخرج الطالب Graduation Requirements يتطلب منه إكمال البرنامج بنجاح من عدد من الساعات لتلبية الحد الأدنى من متطلبات النظام الأوروبي (٢٤٠ ساعة) الائتمان ويكون الحد الأدنى لمعدل تراكمي 2.00/4.00 ولا FF ، DZ أو YZ الدرجات. والمعدلات اللازمة للتخرج:AA ، AB، BA، BB، BC، CB، CC، CD، DC.

من خلال العرض السابق يتضح مدى اهتمام برنامج الإعداد بتحقيق التوازن بين الجوانب المختلفة التي يشملها البرنامج سواء في:

- الجانب الأكاديمي التخصصي والذي يتمثل في: دراسة الطلاب لمقررات: تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ولغة البرمجة، والمكونات الصلبة للكمبيوتر، وتصميم التعليم، والجرافيك والحركة في التعليم، أنظمة التشغيل والتطبيقات، البرمجة القائمة على الإنترنت، شبكات الكمبيوتر والاتصالات، نظم معالجة المعلومات وتصميم المواقع، التحليل الكمي والكيفي للبيانات، تنمية وإدارة المشروعات، الاتصال الفعال، تقنيات العرض الفعال وتصميم وتطوير تطبيقات الويب التفاعلية، التصوير وتصميم الرسوم المتحركة التفاعلية،

ومراجعة البرمجيات الحرة التفاعلية، تصميم شخصية في بيئة الكمبيوتر، تصميم وتطوير الألعاب التعليمية، تصميم وتطوير وتفاعلية الكتب الإلكترونية للموبايل والأجهزة الأخرى، أمان الكمبيوتر والإنترنت، الرياضيات، الفيزياء، منهج البحث العلمي.

- الجانب التربوي ويتمثل في المقررات التالية: مدخل إلى التربية، علم النفس التربوي، مبادئ طرق التدريس، تصميم واستخدام المواد في التعليم، نظم وإدارة التعليم في تركيا، التعليم عن بُعد، التعليم والتكنولوجيا، طرق التدريس في مجال التخصص، إدارة الفصل الدراسي، القراءة والكتابة الأكاديمية والتعليمة في التكنولوجيا، تصميم وإنتاج الوسائط التعليمية، القياس والتقويم في التربية، تجربة المدرسة، تنمية وإدارة الموارد(المشروع)، تطبيقات التعلم، المتغيرات التربوية.

- الجانب الثقافي ويتمثل في المقررات التالية: مبادئ أتاتورك وتاريخ الثورة التركية، مهارات التحدث التركية، خدمة المجتمع، التوجيه، الأنشطة الثقافية، أخلاقيات المعلومات، اللغة الإنجليزية، اللغة الإنجليزية المتقدمة.

ثانياً: إعداد معلم التعليم التكنولوجي بجامعة أنقرة:

أنشئت كلية التربية في ٣١ مارس ١٩٦٤م بصدور مرسوم عن مجلس الشيوخ من جامعة أنقرة، وبدأ التدريس في العام الدراسي (١٩٦٥- ١٩٦٦م) مع (١٠٩) طالب بالمرحلة الجامعية الذين تخرجوا في عام ١٩٦٩ وتم تحويل اسمها إلى كلية العلوم التربوية في عام ١٩٨٣م، ويوجد بها ستة برامج للدرجة الجامعية: (تعليم الكمبيوتر وتكنولوجيا التعليم، ومرحلة ما قبل المدرسة، والتوجيه والإرشاد النفسي، والتعليم الابتدائي، والعلوم الاجتماعية، والمعاقين ذهنياً.

أ- أهداف إعداد معلم التعليم التكنولوجي بجامعة أنقرة:

- رفع مستوى الأكاديميين والمعلمين بالإنسان والمجتمع والطبيعة.
- تنميته ورفع كفاءته المهنية في التنمية التعليمية المجتمعية.
- رفع الكفاءة المهنية والمسؤولية الأخلاقية للطلاب المعلمين.
- تنمية إدراك الطلاب المعلمين بالتطوير المستمر كنمط حياة.
- تنمية التفكير العلمي لدى الطلاب المعلمين واعتماده كأسلوب للدراسة.

- تنمية المسئولية لدى الطلاب المعلمين بحراسة الصالح العام.
- تنمية قدرات الطلاب المعلمين على التفكير بشكل خلاق ومبدع.
- إعداد معلمين متخصصين في مختلف فروع العلوم التربوية: علم النفس التربوي، الإرشاد والإرشاد النفسي، المناهج وطرق التدريس، الإدارة التربوية، الإشراف والتخطيط والاقتصاد، والتعليم العام، القياس والتقويم، التعليم الخاص وغيرها.
- تمكين الطلاب المعلمين من تطوير بيئات التعلم ومناقشة المشاكل التعليمية، وتوفير الحلول لها والتعبير عن أنفسهم بحرية من خلال جميع الأنشطة الأكاديمية والإدارية التي تجري في نهج منفتح وديمقراطي وتشاركي.
- تشجيع الطلاب المعلمين على الإنتاجية والتفكير الإبداعي من خلال تنظيم المؤتمرات والندوات وحلقات النقاش وورش العمل في مختلف التخصصات الفرعية للعلوم التربوية والوطنية والدولية؛ وإجراء المشاريع النظرية والعملية

أ- شروط القبول:

تتشابه شروط القبول بين الجامعتين حتى تكاد تكون واحدة وتتمثل في:

- الحصول على شهادة الثانوية العامة. (S. Aslı Ozgun-Koca, Ahmet Ilhan Sen, 2006, p. 946- 960)
- الحصول على المعدل المطلوب للالتحاق بالكلية والتخصص حسب الأماكن المتاحة بالجامعة. (S. Aslı Ozgun-Koca, Ahmet Ilhan Sen, 2006, p 946- 960)
- اجتياز اختبارات القبول التي تجريها الجامعة للمتقدمين.
- اجتياز اختبار اللغة الإنجليزية الذي تعقده الجامعة للراغبين في الدراسة باللغة الإنجليزية.

ب- الأجهزة وطرائق التدريس:

تحرص الكلية على استخدام الوسائل والأجهزة التقنية الحديثة في التدريس حيث يتضح

التالي:

- توفر الجامعة معامل للحاسب الآلي المرتبطة بشبكة الإنترنت.
- توفير قاعدة البيانات والتي من خلالها يستطيع الطلاب الحصول على الكتب والمجلات التي يحتاجونها، بالإضافة إلى توفير المختبرات، وورش العمل، والاستوديوهات المجهزة بالأدوات اللازمة لذلك.

ج- برنامج وخطط الدراسة:

١- خطة الفصل الدراسي الأول SEMESTER COURSE PLAN

يدرس الطالب المعلم عدد (٧) مقررات دراسية تتمثل في: تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم (٢ ساعة نظرية + ٣ ساعات عملية)، اللغة الإنجليزية الأساسية (٣ ساعات نظرية)، مبادئ أتاتورك وتاريخه الإصلاحي (١) (٢ ساعة نظرية)، برنامج التوجيه للحياة الجامعية (مستبعد)، مقدمة في علم التربية (٣ ساعات نظرية)، رياضيات (١) (٢ ساعة نظرية + ٣ ساعات عملية)، اللغة التركية: تعبير وكتابة (٢ ساعة نظرية).

٢- خطة الفصل الدراسي الثاني SEMESTER COURSE PLAN

يدرس الطالب المعلم عدد (٦) مقررات دراسية هي: اللغة التركية (٢): تعبير وكتابة (٢ ساعة نظرية)، تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم (٢) (٢ ساعة نظرية + ٣ ساعات عملية)، الإنجليزية الرئيسية (٣ ساعات نظرية)، علم النفس التربوي (٣ ساعات نظرية)، رياضيات (٢) (٢ ساعة نظرية + ٢ ساعات عملية)، مبادئ أتاتورك وتاريخ إصلاحاته (٢) (٢ ساعة نظرية).

١- خطة الفصل الدراسي الثالث SEMESTER COURSE PLAN

يدرس الطالب المعلم عدد (٥) مقررات دراسية هي: لغة البرمجة (٢ ساعة نظرية + ٣ ساعات عملية)، تصميم واستخدام المواد في التعليم (٢ ساعة نظرية + ٢ ساعات عملية)، مبادئ وطرق التدريس (٣ ساعات نظرية)، فيزياء (١) (٣ ساعات نظرية)، المكونات الصلبة للكمبيوتر (٢ ساعة نظرية + ٢ ساعات عملية).

القائمة الاختيارية الفصل الدراسي الثالث Semester Elective Course List

يختار الطالب المعلم أخلاقيات المهنة (٣ ساعات نظرية)، نظم إدارة التعلم (٢ ساعة نظرية).

٢- خطة الفصل الدراسي الرابع SEMESTER COURSE PLAN

يدرس الطالب المعلم عدد (٥) مقررات دراسية هي: الرسومات والصور المتحركة في التعليم (٢ ساعة نظرية + ٣ ساعات عملية)، فيزياء (٢) (٣ ساعات نظرية)، لغة البرمجة (٢) (٢ ساعة نظرية + ٣ ساعات عملية)، القياس والتقويم (٣ ساعات نظرية) التصميم التعليمي (٢ ساعة نظرية + ٢ ساعات عملية).

القائمة الاختيارية الفصل الدراسي الرابع Semester Elective Course List

يدرس الطالب المعلم مقرر التكنولوجيا التفاعلية في التعليم (٣ ساعات نظرية)

٣- خطة الفصل الدراسي الخامس SEMESTER COURSE PLAN

يدرس الطالب المعلم عدد (٧) مقررات دراسية هي: تطبيقات في خدمة المجتمع (١ ساعة نظرية + ٢ ساعات عملية)، طرق تدريس في التخصص(٢ساعة نظرية + ٢ ساعات عملية)، البرمجة المعتمدة على الإنترنت(٣ ساعة نظرية +٢ ساعات عملية)، التعليم عن بُعد(٢ ساعة نظرية +٢ ساعات عملية)، التربية الخاصة (٣ ساعة نظرية)، أنظمة التشغيل والتطبيقات (٢ ساعة نظرية +٢ ساعات عملية)، إدارة الصف(٢ ساعة نظرية).

٤- خطة الفصل الدراسي السادس SEMESTER COURSE PLAN

يدرس الطالب المعلم عدد (٦) مقررات هي: نظام التعليم التركي والإدارة المدرسية(٢ ساعة نظرية)، أنظمة إدارة قواعد البيانات (٢ ساعة نظرية +٢ ساعات عملية)، تصميم الوسائط المتعددة والإنتاج (٢ ساعة نظرية +٢ ساعات عملية)، طرق التربية الخاصة (٢) (٢ ساعة نظرية +٢ ساعات عملية)، شبكات الكمبيوتر والاتصالات (٢ ساعة نظرية +٢

ساعات عملية)، فلسفة (٢ ساعة نظرية).

القائمة الاختيارية الفصل الدراسي السادس Semester Elective Course List

يدرس الطالب المعلم عدد (٢) مقررات هي: الاتصال في التعليم (٤ ساعة نظرية +١ ساعات عملية)، المتغيرات الاجتماعية والنفسية في تعليم الحاسوب (٢ ساعة نظرية +٢ ساعات عملية).

٥- خطة الفصل الدراسي السابع SEMESTER COURSE PLAN

يدرس الطالب المعلم عدد (٤) مقررات هي: خبرة المدرسة (٤ ساعات نظرية +١ ساعة عملية)، تصميم مواقع الإنترنت (٢ ساعة نظرية +٢ ساعات عملية)، تطوير وإدارة المشروع (٢ ساعة نظرية +٢ ساعات عملية)، البحث العلمي (٢ ساعة نظرية).

القائمة الاختيارية الفصل الدراسي السابع Semester Elective Course List

يدرس الطالب المعلم عدد (٣٢) مقررات هي بواقع (٣ ساعات نظرية) لكل مقرر وتتمثل تلك المقررات في: الرياضة الحرة، الفلسفة التربوية، لغة الإشارة، علوم التربية مع الطفل، التعليم الأساسي، التفاهم والشعور الأدبي، التربية الاقتصادية، تاريخ العلوم، التربية الثقافية والديمقراطية، محو الأمية الصحية، تقنيات أدب الأطفال، التربية النفسية والاجتماعية، التاريخ التركي الحديث، المناهج الحديثة في تدريس اللغة، التمييز في مجال التعليم، التربية المتحفية، التربية والتنمية التكنولوجية، الفلسفة وحقوق الإنسان، الأسلوب، التدريس القائم على المشروعات، علم النفس البيئي، تطبيقات الروبوت في التعليم، علم الأخلاق، المنطق والتفكير الناقد، النوع الاجتماعي والتعليم، طبيعة العلم، المشاكل البيئية، الإشراف التربوي، تقنيات الكتابة الإبداعية، أخلاقيات المهنة، تقنيات القراءة السريعة.

٦- خطة الفصل الدراسي الثامن SEMESTER COURSE PLAN

يدرس الطالب المعلم عدد (٣) مقررات هي: تطوير وإدارة المشروع (٢) (٢ ساعة نظرية +٢ ساعات عملية)، التوجيه (٣ ساعات نظرية)، التدريس بالمشروعات(٦ ساعات نظرية +٢ ساعات عملية).

القائمة الاختيارية الفصل الدراسي الثامن Semester Elective Course List

يدرس الطالب المعلم عدد (٢٠) مقررات هي بواقع (٣ ساعات نظرية) لكل مقرر وهي: التعلم النشط في التعليم، الديمقراطية و حقوق الإنسان التعليم في المدارس الابتدائية، تاريخ

الديمقراطية في تركيا، الفلسفة، اللغة والثقافة، لغة الإشارة، التربية البيئية، التحولات في التعليم التركي، التضمين، علم الاجتماعي التربوي، أدب الأطفال والشباب، أساليب التعلم، الإشراف التربوي، التعلم بالشطرنج، فرص التغير الاجتماعي، التعليم بالسيراميك، عدا بعض المقررات ليكون معدل الساعات بها (٢ ساعة نظرية +٢ ساعات عملية) وهي:الأخلاق وحقوق الإنسان، فلسفة التكنولوجيا، لغة برمجة جافا، الروبوت في التعليم.

المتطلب الأكاديمي للتخرج:

لكي يتم تخرج الطالب Graduation Requirements يطلب منه لإكمال البرنامج بنجاح من عدد من الساعات لتلبية الحد الأدنى من متطلبات النظام الأوروبي (٢٤٠ ساعة) الائتمان ويكون الحد الأدنى لمعدل تراكمي 2.00/4.00 ولا FF ، DZ أو YZ الدرجات.

والمعدلات اللازمة للتخرج:AA ، AB، BA، BB، BC، CB، CC، CD، DC.

من خلال العرض السابق يتضح مدى اهتمام برنامج الإعداد بتحقيق التوازن بين الجوانب المختلفة التي يشملها البرنامج سواء في:

١- الجانب الأكاديمي التخصصي: والذي تمثل في دراسة الطلاب لمقررات: تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، تكنولوجيا المعلومات في التعليم، لغة البرمجة، تصميم واستخدام المواد في التعليم، المكونات الصلبة للكمبيوتر، الرسومات والصور المتحركة في التعليم، التصميم التعليمي، التكنولوجيا التفاعلية في التعليم، البرمجة المعتمدة على الإنترنت، أنظمة التشغيل والتطبيقات، التعليم عن بُعد، أنظمة إدارة قواعد البيانات، تصميم الوسائط المتعددة والإنتاج، شبكات الكمبيوتر والاتصالات، الاتصال في التعليم، المتغيرات النفسية والاجتماعية في تعليم الحاسوب، تصميم مواقع الإنترنت، تطوير وإدارة المشروع، لغة الإشارة، تقنيات أدب الأطفال، الأسلوب، تطبيقات الروبوت في التعليم، طبيعة العلم، تقنيات الكتابة الإبداعية، تقنيات القراءة السريعة، لغة برمجة جافا، الرياضيات، الفيزياء، منهج البحث العلمي.

٢- الجانب التربوي ويتمثل في المقررات التالية: مقدمة في علم التربية، علم النفس التربوي، تصميم واستخدام المواد في التعليم، مبادئ وطرق التدريس، نظم إدارة التعلم، القياس والتقويم، التصميم التعليمي، التكنولوجيا التفاعلية في التعليم، طرق التدريس في التخصص، التربية الخاصة، إدارة الصف، نظام التعليم التركي والإدارة المدرسية، طرق

التربية الخاصة، الاتصال في التعليم، المتغيرات الاجتماعية والنفسية في تعليم الحاسوب، خبرة المدرسة، تطوير وإدارة المشروع، الفلسفة التربوية، علم تربية الطفل، التعليم الأساسي، التربية الاقتصادية، التربية الثقافية والديمقراطية، التربية النفسية والاجتماعية، المناهج الحديثة في تدريس اللغة، التميز في مجال التعليم، التربية المتحفية، التربية والتنمية التكنولوجية، التدريس القائم على المشروعات، علم النفس البيئي، تطبيقات الروبوت في التعليم، النوع الاجتماعي والتعليم، طبيعة التعلم، الإشراف التربوي، التوجيه، التدريس بالمشروعات، التعلم النشط في التعليم، التعليم في المرحلة الابتدائية، التربية البيئية، علم الاجتماع التربوي، أساليب التعلم، الإشراف التربوي، التعلم بالشطرنج، التعليم بالسيراميك، الروبوت في التعليم.

٣- الجانب الثقافي ويتمثل في المقررات التالية: مبادئ أتاتورك وتاريخه الإصلاحي، برنامج التوجيه للحياة الجامعية، اللغة التركية تعبير وكتابة، اللغة الإنجليزية، اللغة الإنجليزية المتقدمة، أخلاقيات المهنة، تطبيقات في خدمة المجتمع، الفلسفة، الرياضة الحرة، تاريخ العلوم، التفاهم والشعور الأدبي، محو الأمية الصحية، الفلسفة وحقوق الإنسان، الأسلوب، علم الأخلاق، المنطق والتفكير الناقد، طبيعة التعلم، المشاكل البيئية، اللغة والثقافة، الأخلاق وحقوق الإنسان.

وهكذا يتضح مدى اهتمام تركيا بإعداد معلم التعليم التكنولوجي وتحقيق التوازن بين متطلبات الإعداد، وتقارب برامج الإعداد بين جامعتي الأناضول وأنقرة من حيث المقررات التكنولوجية والتربوية والثقافية مع وجود بعض الاختلافات بين البرنامجين حسب رؤية كل جامعة.

ثالثاً: تدريب المعلمين أثناء الخدمة:

لم يكن المعلمين العاملين في الحقل التعليمي بعيدين عن اهتمام الحكومة التركية بل حظوا باهتمام كبير بهدف تدريبهم على استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بهدف تطوير قدراتهم وتمكينهم من النهوض بالعملية التعليمية، وذلك لإيمانها بأن أي استثمارات تنفق لتطوير التعليم لا قيمة لها طالما لا يوجد معلمين قادرين على استخدامها في مجال التدريس وغير قادرين على توظيفها التوظيف الأمثل. (T, Erdogan,. Teachers' 2009, p1286)

واتجهت برامج التدريب المقدمة للمعلمين أثناء الخدمة نحو الاستفادة من التقنيات التعليمية وضرورة التنمية المهنية لهم في مجال التكنولوجيا من خلال برامج التدريب أثناء الخدمة، واعتبار ذلك شرطاً من شروط المعايير الوطنية لدمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في برامج إعداد وتدريب المعلم من قبل الجمعية الدولية لتكنولوجيا التعليم (ISTE)والذي اعتمده المجلس الوطني لاعتماد تعليم المعلمين (NCATE) باعتبار الحوسبة التعليمية والتكنولوجيا أسس ضرورية لجميع المعلمين. (Salih Usun , 2009, 332)

وعليه حرصت تركيا على تدريب المعلمين على استخدام التكنولوجيا بفعالية وكفاءة في جميع أبعاد العملية التعليمية، ومحاولة التغلب على الصعوبات المختلفة التي تواجه استخدامها في العملية التعليمية ومن بينها:

- التغلب على مشكلات استخدام التكنولوجيا في التعليم ومنها: عدم وجود أعداد كافية من أجهزة الكمبيوتر داخل قاعات الدراسة بالمدارس بسبب ضعف التمويل، ومقاومة رفض ثقافة التغيير من قبل بعض المعلمين والمتمثل في عدم رغبتهم في استخدام التكنولوجيا، وعدم وجود رؤية واضحة حول كيفية دمج التكنولوجيا في عمليات التعلم. (M, Semih, et al, 2010, p2672)
- توفير أسباب الراحة للمعلمين وإعداد المساكن لهم وتحسين مرتباتهم، حيث تدرك الدولة أنه لا يوجد بين موظفي تركيا من هم أكثر وطنية وأشد تضحية من المعلمين فهم يقومون بواجباتهم بكل نشاط وسرور. (زير، ك، ١٩٢٨: ١٠٩)
- إعادة الهيكلة في تدريب المعلمين بداية من عام ١٩٩٧م، وذلك بتدريب المعلمين القدامى الذين أمضوا قرابة (١٥) عاماً منذ تعيينهم في وظيفة معلم بهدف زيادة كفاءتهم في المدارس، وتلافي جوانب القصور في برامج إعدادهم السابقة في كليات التربية في السنوات الخمس عشرة الماضية، ليتماشوا مع نماذج إعداد المعلمين الحالية، ومع المناهج الحديثة، ومع استخدامات التكنولوجيا في العملية التعليمية. (Yuksel, Kavak,.et al, 2009, p.1286)

- اتجهت تركيا للأخذ بالفكرة الأوربية في الاهتمام بتدريب المعلمين قبل الخدمة في داخل كليات التربية أثناء مرحلة الإعداد، وأثناء الخدمة على كيفية استخدام التكنولوجيا في العملية التعليمية، فالعديد من البلدان في أوروبا لديها توصيات رسمية لدمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ذات الصلة بمهارات المعلمين والممارسين التربويين، حيث أصبحت جزءاً إلزامياً من المناهج الدراسية لإعداد وتدريب المعلمين في معظم الدول الأوربية ومنها: بلجيكا والدانمارك وفرنسا وهولندا والنمسا وفنلندا والمملكة المتحدة ولاتفيا وسلوفاكيا وألمانيا وإيطاليا وبلغاريا. (Usun, Salih,. 2009, p. 332)
- اهتمت تركيا بتقييم المعلمين وفقاً للقواعد المقررة، وتمكينهم من الحصول على الدراسات العليا، وعمل امتحانات لاختيار وتعيين المرشحين للوظائف الفنية في المنظمات العامة (KPSS)، مع الحرص على إعادة هيكلة نظام التعليم وفقاً لضرورات المجتمع ومتطلبات الحضارة الحديثة من: زيادة الاحترام لمهنة المعلم، وتعميم فكرة التعليم مدى الحياة؛ وتوطيد التعليم المهني والتقني، وتعزيز الجانب البحثي .. الخ). (K, Songul,. 2009, p. 1979)

كما حرصت تركيا على دمج المدرسة بسوق العمل في ضوء الاحتياجات الاجتماعية والاقتصادية التي يحتاجها المجتمع، لمواكبة الإصلاحات التعليمية المدرجة في جدول الأعمال السياسي لسنوات عديدة، بهدف مواكبة التغيرات المستمرة، وهذا يؤدي بالفعل إلى وجود تنوع مهني للمعلمين، وبالنظر إلى أنواع التدريب المهني المقدم للمعلمين فإنها تنقسم إلى أربعة نماذج لتدريب المعلمين هي: (Farideh Hamidi, etal, 2011)

وتتمثل أنواع التدريب المقدم للمعلمين أثناء الخدمة في:

١- تقديم تدريب عام للمعلمين بهدف رفع كفاءتهم التعليمية والمهنية بغض النظر عن مستوى التعليم والتدريب المهني الذي حصلوا عليه في فترة إعدادهم للمهنة.

٢- تدريب المعلمين على النواحي النظامية في العملية التعليمية لاسيما في الجانب الإداري وتدريبهم على النظم الإدارية المتقدمة.

٣- تدريب المعلمين على تدريس المناهج الجديدة، وكيفية تدريب الطلاب على الجوانب التطبيقية بها.

٤- التنمية المهنية للمعلمين العاملين بالمدارس الفنية الصناعية التي تخضع لمصطلح التلمذة الصناعية، مما يتطلب تدريبهم على رأس العمل والتدريب أثناء العمل، وبشكل عام في القطاع الخاص.

٥- تدريب المعلمين على الممارسة المهنية للتكنولوجيا، من خلال تدريبهم على استخدام التطبيقات مثل: العروض التقدمية Power Point لتنظيم الدرس، أو التفاعل بين الطلاب مع ألواح الكتابة التفاعلية والبرامج التعليمية، ، والإجادة التامة لبرنامج Microsoft Word وأشرطة الفيديو على شبكة الإنترنت. (Maria Mama, Sara Hennessy, 2013, p. 385)

وبهذا يتضح اهتمام تركيا بإعداد معلم التعليم التكنولوجي من أجل إيجاد المعلم القادر على التعامل مع كل معطيات الحداثة واعتباره وسيلة لتحقيق التقدم والتنمية للمجتمع وذلك من خلال الاهتمام بإعداد المعلم القادر والمتخصص في هذا الجانب وتدريب كافة المعلمين على استخدام التكنولوجيا في العملية التعليمية مما ساهم في تحقيق النهضة التركية في كافة مجالات الحياة.

والمحور التالي سوف الباحثان فيه على كيفية الاستفادة من التجربة التركية في مجال إعداد معلم التعليم التكنولوجي في مصر حتى يمكن لبرنامج الإعداد أن يواكب المتغيرات الراهنة والعصرية.

المحور الخامس

التصور المقترح لإعداد معلم التعليم التكنولوجي في مصر في ضوء التجربة التركية

يؤسس التصور المقترح الذي يقترحه الباحثان على فلسفة تنطلق من واقع المتغيرات المعاصرة التي شهدها العالم في العقود الأخيرة من القرن العشرين والتي شملت مختلف المجالات والتي منها: الثورة المعرفية، والتكنولوجية، والانفتاح على العالم مما يؤثر في مجال إعداد المعلم حيث أدت تلك المتغيرات إلى اهتمام العديد من الدول بإعداد معلم التعليم التكنولوجي في ضوء التحديات المعاصرة والتغيرات المتلاحقة والتي من بينها مجال التربية والتي تؤثر سلباً على المؤسسات التربوية وتفرض تحدياتها على النظام التعليمي؛ مما يتطلب ضرورة إعادة النظر في برامج إعداد المعلم في الوقت الحاضر بحيث تراعى فيه تلك التحديات

لذلك اتجهت الدراسة إلى وضع تصور مقترح لتطوير إعداد معلم التعليم التكنولوجي بمصر في ضوء الاستفادة من خبرات وتجارب الدول الأخرى.

وهذا ما أكده العرض السابق من مدى اهتمام تركيا بإعداد معلم التعليم التكنولوجي والوقوف على الرؤية الإستراتيجية التي ترسم معالم إعداد معلم التعليم التكنولوجي فيها باعتبارها نموذجاً جيداً يمكن الاستفادة منه في إعداد معلم التعليم التكنولوجي وتدريبه على التقنيات الحديثة وكيفية توظيفها في العملية التعليمية، وفي كونها تميزت في مجال التعليم وربطه بسوق العمل في ظل توجه مصر نحو الاهتمام بالتعليم التقني والتكنولوجي بهدف إعداد الكوادر البشرية اللازمة لذلك.

أولاً: أسس وفلسفة التصور المقترح:

- إن إعداد المعلم للتعليم المستقبلي جزء من منظومة شاملة، تستهدف تطويع كافة العمليات الأساسية منها والمساندة لها، ولن يتحقق ذلك إلا بالعزيمة الصادقة والجهد المتواصل الذي لا يقف عند حد معين ولعل تفوق كثيراً من الدول والمجتمعات يرجع في الغالب إلى العناية بالتعليم وعناصره ومنها المعلم.
- تغير دور التربية في الوقت الحالي بحيث أصبحت محور الاهتمام لما تقوم به من تدريب تحويلي لكافة الكوادر البشرية وتأهيلها لاحتياجات سوق العمل، ويُعد ذلك من أهم مجالات التعلم التكنولوجي.
- لما كان المعلم أهم عنصر من عناصر المنظومة التعليمية لذلك أصبح إعداد معلم التعليم التكنولوجي ضرورة تفرضها التحديات المعاصرة في ظل ربط التعليم بالتكنولوجيا.
- التعليم عملية استثمارية ورافد من روافد التنمية البشرية المسئولة عن إعداد الطلاب للحياة المستقبلية.

وفي ضوء ما سبق فإن إعداد معلم التعليم التكنولوجي في جمهورية مصر العربية في ظل التحديات المعاصرة أصبح أكثر ضغطاً وإلحاحاً، مما يتطلب معه ضرورة تغير النظرة للمعلم المصري ومواكبة عصر التقدم العلمي وإعداده للتعامل مع هذا العصر والتعايش في ظل التطور المذهل الذي يشهده العصر الحالي، والذي تزداد منجزاته وتحدياته كل يوم في مجال العلوم من انتشار تقنية المعلومات المتطورة كالإنترنت، والكتاب الإلكتروني، والثقافة الرقمية.

وهكذا فإن الدولة تواجه اليوم تحدياً تربوياً مفاده ضرورة إعادة النظر في إعداد المعلم في ضوء قيم المجتمع المصري بهدف إعداد أجيال قادرة على التعامل مع عصر المعلوماتية والتكنولوجيا بدون أن يؤثر ذلك على خصوصيّته المجتمع وهويته.

ثانياً: أهداف التصور المقترح:

يسعى التصور المقترح إلى إعداد معلم التعليم التكنولوجي في جمهورية مصر العربية إلى تحقيق الأهداف الرئيسة التالية:

- معالجة أوجه القصور في المصادر الحالية لإعداد المعلم بما يتناسب ومتطلبات العصر.
- وضع أهداف محددة لإعداد معلم التعليم التكنولوجي تبدأ بسياسة القبول وتنتهي بالتدريب أثناء الخدمة.
- تطوير النظام المعمول به في كليات التربية بمصر في مجال إعداد معلم التعليم التكنولوجي.
- مواكبة التطور التكنولوجي ودمجه في عملية إعداد المعلم في مصر.
- إبراز جوانب الإعداد التي تحتاج إلى التطوير في برامج إعداد المعلم.
- تقديم المساعدة للعاملين بمؤسسات إعداد المعلم في مصر بما يسهم في تطوير نظام الإعداد من خلال إمدادهم بطرق الإعداد الحديثة والتعريف ببعض الاتجاهات العالمية المعاصرة في هذا المجال.

ثالثاً: منطلقات التصور المقترح:

ينطلق التصور المقترح لإعداد معلم التعليم التكنولوجي في جمهورية مصر العربية من خلال تحليل الوضع الراهن لنظام إعداد المعلم في مصر وما يعانى منه هذا النظام من أوجه قصور وضعف، وما يتمتع به من أوجه قوة، بالإضافة إلى الوقوف على الفرص المتاحة التي يمكن أن تستغل للإسراع بخطوات التطوير في مجال الإعداد، وكذلك الوقوف على التهديدات التي من المحتمل أن تعوق عملية الإعداد، وذلك من اجل تفاديها أو إيجاد سبل للتغلب عليها، بما يشمل كافة جوانب النظام ويواكب التغيرات المجتمعية التي يشهدها المجتمع المصري من خلال تحليل الوضع الراهن للتعرف على النقاط التالية:

أ- نقاط القوة

على الرغم من السلبيات العديدة التي يعانى منها إعداد المعلم التعليم التكنولوجي في مصر، ألا أن هناك بعض الايجابيات ونواحي القوة أهمها ما يلي:

- **إدراك الدولة لأهمية تطوير إعداد المعلمين والارتقاء بمستواهم بما يتواكب مع الثورة العلمية والتكنولوجية من المسائل الأساسية التي تتصدى لها البحوث والدراسات التربوية في معظم أنحاء العالم، نظراً للدور الكبير الذي يلعبه المعلم في العملية التربوية.**
- **ما أوجبته التطورات المتسارعة في مجال التكنولوجيا من ضرورة الاهتمام بالمعلم وتمكينه من التعامل مع متطلبات العصر وتمكينه من الكفايات الفنية والتربوية والمعارف اللازمة لكي يتفاعل مع المواقع التعليمية وأدواتها، وأن يتواصل مع الطلبة باستخدام تكنولوجيا العصر.**
- **الاهتمام بتربية الأجيال تربية مستقبلية تجعلهم قادرين على تطوير قدراتهم ومهاراتهم، وإكسابهم مهارات التعلم الذاتي والمستمر، والقدرة على تلقي المعلومات ومعالجتها وتحقيق تكامل المعرفة، واستخدام العديد من مصادر التعلم وأوعية المعرفة المكتوبة والمقروءة، والمسموعة والمرئية، ونظم التعلم الإلكتروني والقدرة على استخدام التكنولوجيا من البرمجيات المختلفة وتدريب الطلاب على استخدام الانترنت في البحث والترجمة.**
- **إدراك القائمين على العمل التربوي لما يتطلبه الوقت الحالي من ضرورة أن يهتم النظام التربوي بتكوين مهارات الطلاب في التعامل مع تلك المتغيرات الراهنة التي تفرض ضرورة إتقان الخريجين للغة العصر وللتكنولوجيا للحصول على المعلومات ومعالجتها.**
- **أصبح دخول التكنولوجيا في مجال التعليم صار أمراً واقعاً، وهذا يتطلب حتماً تغيرات جوهرية في الأدوار التي يقوم بها المعلم داخل الصف الدراسي، من حيث امتلاكه القدرات والمهارات اللازمة لتوظيف تلك التقنيات الحديثة في خدمة العملية التعليمية، وأكدت انخفاض وتدنى مستوى الخريجين من المعلمين في كافة التخصصات من حيث مستوى الثقافة التكنولوجية، والتركيز على النواحي اللفظية، وإهمال توظيف التكنولوجيا في التدريس، فضلا عن شهادة الواقع الميداني للممارسة العملية لأداء المعلمين في المواقف التعليمية المختلفة.**

- استخدام التكنولوجيا أصبح ضرورة ملحة لكل الإدارات التعليمية لما توفره من وقت وجهد وموارد مادية ومعنوية للمنظمات التعليمية ولذلك يجب على كل المنظمات مواكبة التغيرات التكنولوجية وتعريف العاملين في هذه المنظمة بهذه المتغيرات حتى يستطيع التعامل معها.
- أصبحت للتكنولوجيا تطبيقاتها المختلفة في مجالات الحياة المختلفة ومنها مجال التربية والتعليم من حيث توفر نظام تعليمي يعتمد استخدام التطبيقات التكنولوجية للحصول على خبرات تعليمية تلبي الاحتياجات المستقبلية.
- أصبح استخدام التقنيات الحديثة كوسائل تعليمية والانتقال من التعليم التقليدي إلى التعليم التكنولوجي من أهم الاتجاهات الحديثة في إعداد المعلم حتى يمكنه مواكبة التطورات المختلفة التي يمر بها المجتمع وبما يتوافق مع الثورة التكنولوجية، وبما يخدم المجتمع ويحقق تطويره وتقدمه.

ب -نقاط الضعف:

- ما يعانيه العالم العربي من تخبط وعشوائية في مجال التجديد التربوي نظراً لاختلاف الرؤى والتوجهات فإن محددات هذا الفكر ما تزال تقليدية في محتوياتها ومضامينها، جامدة في توجهاتها، ورافضة لمنطق التجديد والتحديث.
- عجز النظام التعليمي الحالي على تلبية متطلبات المستقبل وحاجات الشعوب، فنظام التعليم الحالي لا يخدم الاحتياجات الراهنة مما يحول دون التقدم الاقتصادي والاجتماعي، بما لا يساير الاقتصاديات الحديثة ولا يخدم سوق العمل الحالي ويوفر له ما يحتاجه.
- قلة اهتمام برامج إعداد المعلم بتدريب الطلاب المعلمين على التكنولوجيا الحديثة وكيفية استخدامها في العملية التعليمية بما يخدم المقررات الدراسية الحديثة.
- كثير من المعلمين غير مدربين على استخدام التكنولوجيا، إضافة إلى عدم وجود قناعة لدى كثير من المعلمين في تطبيق تكنولوجيا التعلم؛ مما يجعل هناك صعوبة في التعامل لديهم في إدراك أهمية التعلم الذاتي وطرق البحث في مصادر التكنولوجيا وكيفية توظيفها في العملية التعليمية.
- وجود فجوة متصاعدة بين الواقع والغايات المطلوبة منه لدعم وتوطين التكنولوجيا وفقدان الموارد والتجهيزات بسبب قلة الموارد المالية اللازمة لذلك ووجود صعوبات إدارية لتوفير

ذلك، بالإضافة إلى عدم ربط التجديد التربوي بخطط التنمية؛ الأمر الذي يجعل التعليم عاجزاً عن تحقيق أهداف التنمية، والتماشي مع متطلبات العصر من أجل تلبية احتياجات سوق العمل وتطوير الكوادر البشرية لتلبي احتياجات منظمات قطاعات الأعمال والخدمات لتواكب الحالة التقنية المتسارعة في أغلب تلك القطاعات والتي لا تجاريها مناهج الدراسة ومحتويات المقررات في مؤسسات التعليم.

- قلة المخصصات المالية المخصصة للإنفاق على برامج التجديد التربوي ومشروعاته، وعدم تنوع مصادرها، إذ ترتكز معظمها في مصدر واحد وهو الحكومة ويخصص معظمها للنفقات الجارية، وعدم مساهمة القطاعات الأخرى في توفير المباني المدرسية المهيأة لاستخدام هذه التكنولوجيا كالمكتبات والمعامل والبرامج الخاصة بالمستحدثات التكنولوجية، وعدم التركيز على تدريب المعلمين على استخدامها نظراً لعدم توفر البرامج التدريبية وقلة البرمجيات.

- عدم كفاية فرص التدريب المناسبة لإكساب المعلمين أثناء الخدمة مهارة التعلم التكنولوجي، وعدم توافر الحد الأدنى المناسب من كفايات المعلمين في مجال تكنولوجيا التعليم ونقص تدريب المعلمين وعدم تزامنه مع التطورات الحديثة في المجال التكنولوجي نتيجة لندرة برامج التدريب للمعلمين أثناء الخدمة في مجالات تكنولوجيا التعليم وقصور البرامج وعجزها والتركيز على النواحي النظرية فقط.

- قلة الإمكانيات البشرية الواعية لمهام التجديد في ظل تعدد متطلبات التكنولوجيا والمهارات والمعرفة المطلوبة من المعلمين؛ مما يستلزم وضع خطة لتطوير التعليم والتدريب بهدف تأهيلهم نظرياً وعملياً.

ج – الفرص المتاحة لإعداد معلم التعليم التكنولوجي في مصر:

- إقامة المؤتمرات والندوات وإجراء الأبحاث في مجال إعداد معلم التعليم التكنولوجي والتي تهدف إلى الوقوف على أهم الايجابيات والسلبيات التي يعانى منها نظام الإعداد الحالي.

- الأنشطة التي تنفذها المنظمات والهيئات الدولية والتي تهتم بإصلاح وتطوير التعليم المدرسي في مصر، ومن بين أهم هذه المنظمات والهيئات منظمة اليونسكو، ومنظمة اليونيسيف، ومنظمة التعاون والاقتصاد، وغيرها من المنظمات والجمعيات التي يمكن من خلالها الاستفادة بجهودها في مجال إعداد المعلم.

- البرامج التي تديرها وزارة التربية والتعليم لتدريب المعلمين على استخدام التكنولوجيا في التعليم، حيث يتم إمدادهم بالمعارف والمعلومات التي من شانها رفع كفاءتهم في التعامل مع التكنولوجيا الحديثة وكيفية توظيفها في العملية التعليمية.
- الاستفادة من بعض دول العالم المعاصر والاتجاهات العالمية المعاصرة في إعداد معلم التعليم التكنولوجي وما تتميز به هذه الاتجاهات من مميزات تؤدى إلى تطوير عملية إعداده.

د- التهديدات المتوقعة لإعداد معلم التعليم التكنولوجي في مصر:

هناك بعض التهديدات والمعوقات التي يحتمل أن تكون سبباً في عرقلة وإعاقة تطبيق التصور المقترح، أو التقليل من السرعة المطلوبة لتنفيذه، ومن بينها ما يلي:

١- ثقافة البيروقراطية والروتين الإداري:

تأصلت تلك الثقافة داخل الشعب المصري منذ القدم، حيث تميل الإدارة في المجتمع المصري إلى المركزية في اتخاذ القرارات في مختلف القطاعات، لذلك يعد التطوير داخل مؤسسات إعداد المعلم صعباً لوجود تلك الثقافة، فإذا لم يكن هناك فهماً لأهمية التطوير ورغبة ملحة في إحداثه سوف تصطدم كل الجهود بجدار البيروقراطية الإدارية المتبعة في مصر مهما عقدت المؤتمرات وشكلت اللجان على مختلف الأصعدة القومية والإقليمية والمحلية لذلكُ يعد إيمان القيادة السياسية بأهمية إعداد معلم التعليم التكنولوجي في جمهورية مصر العربية أمراً ملحاً لإحداث التغيير المرغوب وإلا فسوف تضيع كل الجهود الرامية للإصلاح.

٢- تمسك الهيئات المعنية بسلطاتها وعدم تفويضها:

إن المركزية المتبعة في الحكم، وتحجيم اختصاصات كل وزارة وجهة إدارية بموجب سلسلة من القوانين المقيدة لها كل ذلك ينعكس سلباً على إعداد المعلم في مصر لأن كل إدارة وهيئة لها صلة بنظام الإعداد لن تتخلى عن اختصاصاتها التي منحها لها القوانين والقرارات الوزارية، وسوف ترفض التنازل للجهات الأخرى عن هذه الاختصاصات وهذا يشكل عائقاً أمام تطبيق نظام اللامركزية وتنفيذ كل سياسات التطوير التي يراد القيام بها.

٣- الظروف الاقتصادية:

ما يمر به الاقتصاد المصري من أزمات في الآونة الأخيرة والذي انعكس سلباً على فرص الاستثمار والإنفاق وجذب الاستثمارات العالمية، والتي لا زالت تتفاقم يوماً بعد يوم مما أدى إلى تدني مستوى المعيشة لدى غالبية أفراد المجتمع وانتشار الفقر والبطالة بين الخريجين وانخفاض الميزانية المقررة للعديد من الوزارات ومن بينها ميزانية الإنفاق على التعليم.

ولقد انعكس ذلك سلباً على جودة التعليم ، والذي يؤثر بدوره على تطوير نظام إعداد المعلم في جمهورية مصر العربية ومن بينها إعداد معلم التعليم التكنولوجي، حيث يتطلب أي تطوير توفير الإمكانيات المادية والبشرية لتنفيذ خطط التطوير وتحقيق أهدافه المرجوة، وإمداد مؤسسات الإعداد بالتجهيزات التكنولوجية الحديثة وتوفير الدورات التدريبية المستمرة للعاملين بهذه المؤسسات وتوفير الدعم والتمويل اللازم للنهوض بها.

٤- المتغيرات العالمية المعاصرة في مجال المعرفة والتكنولوجيا:

التطورات العلمية والتقنية المذهلة في مجالات تكنولوجيا المعلومات، لا يهدأ ولا يستقر على حال من شانها أن تفرض متطلبات جديدة على عملية تطوير التعليم بصفة عامه وتطوير إعداد المعلم بصفة خاصة لمواكبة المتغيرات العالمية المعاصرة في مجال الثورة العلمية والتكنولوجية والمعرفية الذي تزداد منجزاته وتحدياته كل يوم عبر تقنية المعلومات المتطورة كالإنترنت، والكتاب الإلكتروني، والثقافة الرقمية، فإن مصر تواجه اليوم تحدياً تربوياً مفاده ضرورة العناية بإعداد معلم التعليم التكنولوجي بحيث لا تنفصل عن مواكبة العصر فيما تقدمه من برامج وأنشطة وما تستعين به من أجهزة ومعدات وغيرها من المتطلبات اللازمة لتطوير نظام التعليم.

٥- تحدي إشكالية التعليم ووظيفته التنموية:

إشكالية التعليم ووظيفته التنموية واحدة من التحديات الكبرى التي ما تزال تواجه المجتمعات العربية حيث أصبح التجديد التربوي يمثل تحدياً أمام النظم التعليمية ويجعلها مطالبة بالتغيير المتسارع لتصبح أكثر ملاءمة للتقدم العلمي واستيعاب التكنولوجيا الجديدة وتأهيل الأفراد للاستفادة من تطبيقاتها في أمورهم الحياتية، أو تغيير مهنتهم بما يتلاءم مع

المتغيرات المجتمعية المعاصرة.

مما يفرض على العملية التربوية ضرورة مواكبة التجديدات، والأخذ بالمفاهيم الحديثة التي تتفق مع التقدم العلمي، والتربية التكنولوجية في ظل المتغيرات الحادثة على صعيد وسائل التكنولوجيا والاتصالات، بهدف تأهيل الإنسان لمواكبة تطورات العصر الجديد وتحدياته في مجال الثورة الرقمية وتكنولوجية من أجل الإيفاء بسوق العمل وتفعيل خطط التنمية وذلك من خلال تطوير الكوادر البشرية لكي تتمشى مع خطط وبرامج التنمية التي تسعى الدول إلى تحقيقها.

٦- تحدي تغير الأهداف التربوية والوظيفية للتعليم:

أوجبت التغيرات المتسارعة مراجعة أهداف العملية التربوية وتغيرها في ظل مبدأ التنافسية وبما يحقق طموحات الخريجين ويفتح أمامهم الطريق لتحقيق تطلعاتهم، وذلك من خلال تفعيل برامج التعليم والتدريب المهني وزيادة مواءمتها مع متطلبات المجتمع واحتياجات سوق العمل الحالية والمستقبلية القائمة على المعرفة وتقنيات العصر.

٧- تحدي إعداد معلم متطور قادر على التعامل مع منجزات التكنولوجيا:

فرض التطور ضرورة التغير في النمط التقليدي للتعليم فأصبح هناك صيغاً جديدة للتعليم فرضتها تلك المستجدات وفرضت على المعلم أن يكون على درجة عالية من المهنية، قادراً على التعامل مع التقنية الحديثة لكل ما هو جديد.

فالمعلم اليوم مطالب بمسايرة الثورة العلمية التكنولوجية، مما يستلزم توافر شروط تهيئته للعطاء العلمي، وتوافر سياسات تكنولوجية وثقافة إبداعية، ترعى هذا الإنسان باعتباره غاية في ذاته، وتتعهد ملكاته وطاقاته وقدراته في الإبداع في مجال تكنولوجيا المعلومات ونظم إدارة المعلومات واستخداماتها.

رابعاً: التصور المقترح لبرنامج إعداد معلم التعليم التكنولوجي بمصر:

يمكن الوقوف على ملامح التصور المقترح لإعداد معلم التعليم التكنولوجي داخل كليات التربية في مصر في المجالات التالية:

أ- فلسفة وسياسة الإعداد:

- اعتماد فلسفة تربوية حديثة تساعد المتعلمين على اكتساب القدرات والمهارات التي تمكنهم من إنتاج المعرفة وتطويرها، وتأهيلهم لمعايشة المستجدات العصرية والتكنولوجية ومحاولة الإسهام في صنعها وليس مجرد استخدامها أو استيرادها.
- توظيف التعليم في إنجاح خطط التنمية الاقتصادية وخدمة التنمية المحلية والقومية، حيث يرتبط التعليم الجامعي والعالي في تركيا بخطط التنمية وبنهضة المجتمع بشكل علمي منهجي منظم، والعمل على ربط التعليم بالإنتاج وتطوير فكرة المدرسة الشاملة على ضوء التجارب العالمية والاحتياجات التنموية للمجتمع المصري.
- الاستفادة من التجربة التركية المتبعة في تنمية القدرات البشرية وتطوير أنظمة العمل وإحياء القيم الإنسانية والأخلاقية وفق الشعار التركي (أخلاق عالية وتقنية راقية).
- زيادة مخصصات الميزانية الموجهة للتعليم من أجل تجويد التعليم، وزيادة الإنفاق الحكومي على التعليم المصري كما فعلت تركيا، باعتبارها التعليم وسيلة للتنمية والارتفاع بالمستوى الاقتصادي والاجتماعي للأفراد والاعتماد على المعرفة التكنولوجيا المتقدمة والتحول لتصبح دولة منتجة للتكنولوجيا.
- تحديث الجامعات بما يواكب تطور العلوم الحديثة والاهتمام بالبحث العلمي والانفتاح على التكنولوجيا المتقدمة وتوفير المتطلبات المادية والبشرية ومصادر المعلومات وتدعيم الاتجاه نحو الدراسات متعددة التخصصات والوصول إلى المعدلات العالمية لاسيما في مجال إعداد المعلم.
- الاهتمام بإعداد معلم التعليم التكنولوجي الذي يمكنه القيام بتلبية متطلبات التعليم التقني والمهني وربطه بخطط التنمية كما فعلت تركيا، وهذا يتطلب تطوير التعليم عامة والتعليم الفني خاصة وربطه بسوق العمل وإدخال أحدث النظم التكنولوجية في العملية التعليمية وتدريب الطلاب بهدف إعداد فنيين وفقاً لاحتياجات سوق العمل في التخصصات المختلفة: الكهرباء- الميكانيكا- الغزل والنسيج – الصناعات البحرية، وغيرها من الصناعات التي يحتاجها المجتمع المحلي وسوق العمل.
- العمل على تحقيق الموازنة بين الإدارة المركزية واللامركزية لضمان ترسيخ الأطر التربوية والفكرية العامة، بما ينمي قيم الديمقراطية في مجال إعداد المعلم.

- تمكين الجامعات في مجال إعداد معلم التعليم التكنولوجي من الاستقلالية لإطلاق الإبداع والابتكار، والبحث عن مصادر غير تقليدية لإيجاد مصادر تمويلية بديلة وحسن استخدام الموارد المتاحة بما يحقق جودة العملية التعليمية وربطها بقطاعات الإنتاج المختلفة وزيادة موارده وزيادة كفاءة تمويل التعليم لمواكبة متطلبات العصر.

ب- سياسة القبول للطلاب المعلمين:

ينبغي وضع معايير لاختيار الطلاب المتقدمين للالتحاق بقسم إعداد معلم التعليم التكنولوجي بالجامعات ومنها:

- توافر الخصائص والمواصفات المطلوبة لمعلم المستقبل في المتقدمين للالتحاق بمؤسسات إعداد المعلم، فممارسة التدريس ليست وظيفة تقليدية بقدر ما هي فن ومهارة والتزام.
- تطبيق اختبارات الميول ومقاييس الاتجاهات نحو مهنة التدريس بهدف التعرف على جوانب شخصية المتقدمين قبل التحاقهم ببرنامج الإعداد من خلال مقابلات مقننة وغير روتينية، وبصورة موضوعية وليست شكلية، وفي ضوء أدوات ومقاييس ذات معايير صادقة وثابتة.
- قياس قدرة الطالب المتقدم للالتحاق بكليات إعداد المعلم على التكيف الايجابي مع المهنة، وتوضح التزام الطالب المتقدم ورغبته في العمل بمهنة التعليم وتوضح قدرته على التطوير والإبداع فيها.
- ضرورة الاختيار والانتقاء للطلاب المتقدمين لمهنة التعليم بحيث لا يقبل في كليات المعلمين سوى من لديه الرغبة والاستعداد وتحمل مشاق المهنة.
- التركيز على الملف الشامل للطالب بالمرحلة الثانوية ضمن متطلبات القبول والتأكد من حسن سيرته وسلوكه ومن إنجازه في المجال التكنولوجي وقدرته على الإبداع والابتكار.

ج- أهداف الإعداد:

يجب إعادة النظر في أهداف الإعداد المتبعة داخل كليات التربية لاسيما في إعداد معلم

التعليم التكنولوجي بحيث تراعي ما يلي:

- إعداد الطالب المعلم بما يتفق مع متطلبات مجتمع المعرفة التكنولوجية ومتطلبات سوق العمل، وبما يستجيب لكل التغيرات والمستحدثات العلمية سريعة التطور ووفقاً لظروف الحياة ومتغيرات المجتمع ومستحدثات العصر.
- إعداد المعلم القائم على تمكينه من الكفايات التكنولوجية المتطورة، وتمكينه من توظيف التكنولوجيا في العملية التعليمية من: استخدام التقنيات التعليمية الحديثة في الفصول الدراسية واقتراح الاستراتيجيات المبتكرة، والوصول إلى المعلومة ومعالجتها بطريقة فعالة، وصقل مهاراتهم بما يمكنهم من الاستخدام الجيد للتقنيات التكنولوجية الحديثة.
- تنمية جوانب المعرفة المتعلقة باستخدام التكنولوجيا لدى الطلاب المعلمين كأداة تربوية في التدريس، واعتبار دمج التكنولوجيا في التدريس/ التعلم جزءاً لا يتجزأ من برامج تدريب المعلمين من أجل إعداد المعلمين قبل الخدمة وتدريبهم على استخدام التكنولوجيا لبناء المعرفة الحالية، لتسهيل عملية التعلم، كما وتنظيم المحتوى المعرفي والتربوي
- تنمية قدرة الطلاب المعلمين بأهمية التكنولوجيا وتدريبهم على ممارسة أسلوب التفكير الناقد، وتنمية قدراتهم على التعلم الذاتي، والكشف عن طاقاتهم، والعمل على تنميتها بما يحقق أهدافهم وطموحاتهم ويخدم تطلعاتهم وتطلعات المجتمع المستقبلية.
- توظيف التقنية الحديثة في برامج الإعداد داخل كلية التربية بهدف إعداد معلم المستقبل القادر على استخدام التكنولوجيا في التدريس والأخذ بما تفرضه متطلبات التعليم المستقبلية، والتخلص من نظم التعلم التقليدية المتبعة داخل مؤسسات الإعداد لما تُعانيه من مشكلات، بهدف تخريج الكوادر البشرية المؤهلة والقادرة على مواكبة العصر وتحقيق التنمية الشاملة والمستدامة.
- تمكين الطالب المعلم من تصميم بيئات تعلم آمنة ملائمة لاحتياجات المتعلمين، وجعلها بمثابة بيئة رائدة في هذا المجال وتساعد على انتشار التقنيات التعليمية.

- تمكين الطلاب المعلمين من أدوات المعرفة من حيث: تقييم المعرفة، وصيانتها وتحليلها وتفسيرها وإنتاجها واستثمارها، وتزويدهم بالمهارات والخبرات التي تمكنهم من القيام بوظائفهم المستقبلية في ظل مجتمع متغير.
- تطوير وتطويع المناهج والمقررات والبرامج الدراسية وطرق التدريس والأنشطة المختلفة بما يتلاءم مع طبيعة العصر وتكنولوجيا المعلومات ومع متطلبات الحياة في المجتمع الإنساني المتطور وربطها باحتياجات سوق العمل.
- رفع قدرة ومستوى المناهج الموجهة للمعلم وإعداده تربوياً، بما يمكنه من تحقيق الوفاء والنهوض بالأدوار الوظيفية التي تتطلبها مدارس المستقبل، ووضع المخططات والبرامج الملائمة لاستخدام التقنيات التكنولوجية الجديدة وتكنولوجيا المعلومات في نقل المعرفة وإنتاجها، والقدرة على استخداماتها في مختلف المراحل التعليمية.
- تدريب الطلاب المعلمين على أساليب التعلم الذاتي والتأكيد على ضرورة مواكبة التغيير سواء في مجال المناهج أو الأنشطة أو الوسائل المستخدمة وتمكين الطلاب المعلمين من التعامل مع جميع التقنيات التكنولوجية الحديثة بأسلوب علمي منتج.
- ترسيخ فكرة إن المعلم لن يكون المصدر الوحيد لاكتساب الخبرات والمهارات في مدرسة المستقبل، بل تنافسه مصادر أخرى وتؤهله لكي يتفاعل مع المهمة الجديدة المحددة له.
- إعداد الطالب المعلم بحيث يكون قادراً على تحقيق التوازن بين متطلبات التقدم والتحديث، وآليات التنافس والسباق العلمي وطبيعة المجتمع وظروفه وأوضاعه.

د- برنامج إعداد معلم التعليم التكنولوجي:

حيث يجب مراجعة برامج إعداد المعلم في كليات التربية بصفة عامة وأقسام التعليم التكنولوجي بصفة خاصة والعمل على تطويرها في الجانب العلمي والمهني التربوي والتكنولوجي الذي يجعل من الطالب المعلم ملماً بأسس العملية التعليمية ومتطلباتها المتجددة ومنها:

- في المجال الأكاديمي لا بد أن تكون البرامج التخصصية متناسبة مع المستجدات المعرفية التي يمر بها المجتمع والتي تتوافق مع المتغيرات المعاصرة ووفق ثوابت سياسة

التعليم التي تسعى الدولة إلى تحقيقها وفق ما جاء في برامج إعداد معلم التعليم التكنولوجي في تركيا ومن ضمن المقررات الأكاديمية دراسة الطلاب لمقررات: تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ولغة البرمجة، والمكونات الصلبة للكمبيوتر، وتصميم التعليم، الجرافيك والحركة في التعليم، أنظمة التشغيل والتطبيقات، البرمجة القائمة على الإنترنت، نظم معالجة المعلومات وتصميم المواقع، التحليل الكمي والكيفي للبيانات، تنمية وإدارة المشروعات، الاتصال الفعال، تقنيات العرض الفعال وتصميم وتطوير تطبيقات الويب التفاعلية، التصوير وتصميم الرسوم المتحركة التفاعلية، تصميم شخصية في بيئة الكمبيوتر، تصميم وتطوير الألعاب التعليمية، تصميم وتطوير وتفاعلية الكتب الإلكترونية للموبايل والأجهزة الأخرى، أمان الكمبيوتر والإنترنت، الرياضيات، الفيزياء، منهج البحث العلمي.

- في المجال التربوي: تعريض الطالب المعلم لخبرات مطولة ومنهجية في الميدان والتركيز على تطوير المهارات التطبيقية والبحثية والتعلم الذاتي وهو ما اتضح في برامج الإعداد في تركيا والذي يتمثل في المقررات التالية: مدخل إلى التربية، علم النفس التربوي، مبادئ طرق التدريس، تصميم، نظم وإدارة التعليم في تركيا، التعليم عن بُعد، التعليم والتكنولوجيا، طرق التدريس في مجال التخصص، إدارة الفصل الدراسي، القراءة والكتابة الأكاديمية والتعليمة في التكنولوجيا، تصميم وإنتاج الوسائط التعليمية، القياس والتقويم في التربية، تجربة المدرسة، تنمية وإدارة الموارد(المشروع)، تطبيقات التعلم، المتغيرات التربوية، المتغيرات الاجتماعية والنفسية في تعليم الحاسوب، خبرة المدرسة، التعليم الأساسي، التربية الاقتصادية، التربية الثقافية والديمقراطية، التربية النفسية والاجتماعية، التميز في مجال التعليم، التربية المتحفية، التربية والتنمية التكنولوجية، التدريس القائم على المشروعات، علم النفس البيئي، تطبيقات الروبوت في التعليم، النوع الاجتماعي والتعليم، طبيعة التعلم، الإشراف التربوي، التوجيه، التدريس بالمشروعات، التعلم النشط في التعليم، التعليم في المرحلة الابتدائية، التربية البيئية، علم الاجتماع التربوي، أساليب التعلم، الإشراف التربوي، التعلم بالشطرنج، التعليم بالسيراميك، الروبوت في التعليم.
- في المجال الثقافي: التركيز على الإعداد الثقافي لمعلم التعليم التكنولوجي للتعامل مع الثقافات المتعددة وما تفرضه التحديات المعاصرة في نظم الإعداد والذي يتمثل في

المقررات التالية: خدمة المجتمع، التوجيه، الأنشطة الثقافية، أخلاقيات المعلومات، اللغة الإنجليزية، اللغة الإنجليزية المتقدمة. تاريخ العلوم، التفاهم والشعور الأدبي، محو الأمية الصحية، الفلسفة وحقوق الإنسان، الأسلوب، علم الأخلاق، المنطق والتفكير الناقد، طبيعة التعلم، المشاكل البيئية، اللغة والثقافة، الأخلاق وحقوق الإنسان.

خامساً: لائحة مقترحة لإعداد معلم التعليم التكنولوجي بكليات التربية بمصر.

من خلال العرض السابق لنظام إعداد معلم التعليم التكنولوجي بكلية التربية بجامعة الأناضول وكلية التربية جامعة أنقرة في تركيا يمكن الاستفادة من برنامج الإعداد لديهما بما يتوافق مع برامج الإعداد في مصر، ولذلك استطاع الباحثان أن يضعا تصوراً مقترحاً للائحة لإعداد معلم التعليم التكنولوجي في مصر كالتالي:

وفيما يلي توضيح لكل فصل دراسي على حدة.

الفرقة الأولى:

١-الفصل الدراسي الأول I. SEMESTER

وفيه يدرس الطالب المعلم عدد (٥) مقررات دراسية هي: تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم بمعدل (٢ساعة نظري+ ٢ ساعة عملي)، المكونات الصلبة للكمبيوتر(٢ساعة نظري+ ٢ ساعة عملي)، رياضيات (١) بمعدل (٢ساعة نظري+ ٢ ساعة عملي)، مبادئ التربية بمعدل (٢ ساعة نظري، اللغة العربية بمعدل (٢ ساعة نظرية).

٢- الفصل الدراسي الثاني II. SEMESTER

وفيه يدرس الطالب المعلم عدد (٥) مقررات دراسية هي: تصميم واستخدام المواد في التعليم (٢ساعة نظري+ ٢ ساعة عملي)، أنظمة التشغيل والتطبيقات (٢ ساعة نظري+ ٢ ساعة عملي)، علم النفس التربوي (٢ ساعة نظري+ ٢ ساعة عملي)، فيزياء (٢ ساعة نظري+ ٢ ساعة عملي)، نظام التعليم في مصر(٢ساعة نظري).

الفرقة الثانية :

١- الفصل الدراسي الأول I. SEMESTER

يدرس الطالب المعلم عدد (٦) مقررات دراسية هي: لغة البرمجة(١) (٢ساعة نظري+ ٢ ساعة عملي)، نظم معالجة المعلومات وتصميم المواقع (٢ ساعة نظري+ ٢ ساعة عملي)، رياضيات (٢) (٢ساعة نظري+ ٢ ساعة عملي)، طرق تدريس تكنولوجيا التعليم (٢ ساعة نظري+ ٢ ساعة عملي)،)، تاريخ التربية والتعليم في مصر بمعدل (٢ ساعات نظرية)، الإدارة التعليمية في مصر والعالم (٢ساعة نظري).

٢- الفصل الدراسي الثاني II. SEMESTER

يدرس الطالب المعلم عدد (٦) مقررات دراسية هي: لغة البرمجة (٢) (٢ساعة نظري+ ٢ ساعات عملي)، تصميم التعليم (٢ساعة نظري+ ٢ ساعة عملي)، الجرافيك والحركة في التعليم (٢ساعة نظري+ ٣ ساعات عملي)، فيزياء (٢) (٢ساعة نظري+ ٢ ساعات عملي)، تطبيقات التعليم التكنولوجي (٢ساعة نظري+ ٢ ساعات عملي)، اللغة الإنجليزية (١) (٢ساعة نظري).

الفرقة الثالثة :

١- الفصل الدراسي الأول I. SEMESTER

يدرس الطالب المعلم عدد (٨) مقررات دراسية هي : منهج البحث العلمي (٢ساعة نظري)، البرمجة القائمة على الإنترنت (٢ ساعة نظري+ ٢ ساعة عملي)، تصميم وتطوير الألعاب التعليمية (٢ساعة نظري+ ٢ ساعات عملي)، التعليم والتكنولوجيا (٢ساعة نظري)، طرق التدريس في مجال التخصص (٢ ساعة نظري+ ٢ ساعة عملي)، إدارة الفصل الدراسي (٢ساعة نظري+٢ ساعة عملي)، حقوق الإنسان (٢ ساعة نظري)، تربية عملية (٤ ساعات أسبوعياً).

٢- الفصل الدراسي الثاني II. SEMESTER

يدرس الطالب المعلم عدد (٨) مقررات دراسية هي: تصميم وتطوير تطبيقات الويب التفاعلية في التعليم (٢ساعة نظري+ ٢ ساعة عملي)، الجرافيك والحركة في التعليم (٢ساعة نظري+ ٢ ساعة عملي)، نظام معالجة المعلومات (٢ساعة نظري+ ٢ ساعة عملي)، القياس والتقويم في التربية (٢ ساعة نظرية)، طرق تدريس مادة التخصص (٢ساعة نظري+ ٢ ساعة عملي)، خدمة المجتمع (٢ساعة عملية)، اللغة الإنجليزية (٢) (٢ ساعة نظرية)، تربية عملية (٤ ساعات أسبوعياً).

الفرقة الرابعة :

١- الفصل الدراسي الأول I. SEMESTER

يدرس الطالب المعلم عدد (٧) مقررات دراسية هي: تصميم المواقع التعليمية (٢ساعة نظري+ ٢ ساعة عملي)، التحليل الكمي والكيفي للبيانات (٢ساعة نظري)، تصميم وتطوير الكتب التعليمية (٢ساعة نظري+ ٢ ساعة عملي)، البرمجة القائمة على الإنترنت (٢ ساعة نظري+ ٢ ساعة عملي)، التدريس المصغر (٢ ساعة نظري+ ٢ ساعة عملي)، فلسفة التربية (٢ ساعة نظري+ ٢ ساعة عملي)، تربية عملية(٤ ساعات أسبوعياً).

٢- الفصل الدراسي الثاني II. SEMESTER

يدرس الطالب المعلم عدد (٧) مقررات هي: تطبيقات التعلم التكنولوجي (٢ساعة نظري+ ٢ ساعة عملي)، طرق التدريس الحديثة (٢ساعة نظري+ ٢ ساعة عملي)، الصحة النفسية ومتغيرات العصر (٢ ساعة نظري)، مشروع التخرج (٢ ساعة نظري+ ٢ ساعة عملي)، التربية ومشكلات المجتمع (٢ ساعة نظري)، أخلاقيات تكنولوجيا المعلومات (٢ ساعة نظري)، تربية عملية (٤ ساعات أسبوعياً).

سادساً: تدريب المعلمين أثناء الخدمة:

يمكن الاستفادة من التجربة التركية في تدريب المعلمين أثناء العمل على كيفية استخدام تكنولوجيا التعليم ودمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ذات الصلة بمهارات المعلمين والممارسين التربويين في العملية التعليمية من خلال:

- **تنمية الرغبة الدائمة لدى المعلمين في السعي للتعاون والابتكار لصالح المهنة مع الحرص على حضور الدورات التدريبية والاستفادة منها في مجال عملهم بهدف تنميتهم مهنيًا وتقدمهم علميًا.**
- **تدريب المعلمين أثناء الخدمة على التعامل مع الأدوات والأجهزة التي تتطلب مهارات متقدمة، لكونه مطالب أن يتعامل مع محتوى تكنولوجي سريع التطور والتغير، وقد مثل المعلم تحديًا كبيرًا أمام جهود إدخال التربية التكنولوجية في التعليم العام؛ لأنه مطالب أن يجمع بين المتطلبات العامة لكل المعلمين، وتلك الخاصة بمعلم التكنولوجيا على وجه الخصوص.**

- الاستفادة من المستحدثات التكنولوجية في التدريب وكيفية توظيفها في التدريس، مع العناية بعمل بعثات للمعلمين للدول المتقدمة في هذا الجانب للتدريب على نظم وطرق التدريس الحديثة وكيفية استخدام التكنولوجيا في التدريس.
- الاستفادة من التجربة التركية في تدريب المعلمين على استخدام التكنولوجيا في التعليم: مثل الروبوت كأداة ووسيلة تعليمية فهو ينظم القصائد الشعرية ويرسم اللوحات الفنية الجميلة ويقوم بحل المسائل الرياضية بالغة التعقيد، والألعاب الالكترونية والميكروكمبيوتر والحقائب التعليمية المرتبطة بالالكترونيات – التي تحاكي المعلم الآلي– وانتشار بنوك المعلومات التي تقلل من قيمة الحفظ وتتجه نحو التحليل والابتكار وتدريب المعلمين على كل ما من شأنه تنمية الإبداع والابتكار لديهم نحو استخدام التكنولوجيا.
- تدريب المعلمين على الإلمام بكل ما هو جديد في عالم الإنترنت وإقامة دورات تثقيفية للمعلمين توضح فيها مزايا التعلم الذاتي، وتدريبهم على اتخاذ القرار وحل المشكلات سواء الخاصة بهم أو بمجتمعهم.
- تدريب المعلمين على استخدام الأساليب والطرق الحديثة التي تشجعهم على البحث والاستقصاء، مع تطوير المناخ الصفي ليحقق مبدأ الفعالية وتنمية مهارات التفكير لدى الطلاب من خلال المحتوى المعرفي والتأمل والمشاركة في حلقات النقاش.
- إنشاء مؤسسة تدريبية تقع على مسئوليتها دراسة احتياجات المعلمين المهنية من البرامج التدريبية، وتدريبهم على الجوانب الفنية والتربوية المتصلة باستخدام التكنولوجيا، وتوفير التدريب المستمر لهم أثناء الخدمة على استخدامات الحاسب الآلي والبرمجيات التعليمية، والارتقاء بمستواهم الأكاديمي في ظل مجتمع المعرفة.
- الأخذ بمبدأ اللامركزية في برامج التدريب أثناء الخدمة، والعمل على توسيع قاعدة استخدام التكنولوجيا الحديثة في جميع مراكز وبرامج التدريب، ووضع برامج تدريبية وتعليمية لإعداد وتقييم إنتاج وتوفير المنتجات التكنولوجية والمعلوماتية.
- توجيه المعلمين تجاه المصادر القيمة للمعرفة وتدريبهم على طرق الحصول عليها، والاستعانة بمختلف الوسائل والتقنيات الضرورية للحصول على المعرفة مع استخدام التقنية بجميع أنواعها في إيصال المعلومة للمتعلم بأقصر وقت وأقل جهد وأكبر فائدة.

- توسيع مفهوم عملية التعليم والتعلم لتتجاوز حدود الفصول التقليدية والانطلاق لبيئة غنية متعددة المصادر، والتركيز على تكامل دور المعلم والمتعلم في العملية التعليمية مع التركيز على التطبيقات الميدانية.

- العناية برفع مستوى التأهيل التربوي والأكاديمي للمعلمين القائمين على رأس العمل وتجديد معلوماتهم التربوية والإسهام مع الجهات المختصة بهدف تطوير وتنفيذ البرامج والدورات التدريبية لجميع فئات العاملين في الميدان التربوي وتشجيعهم على التعاون مع المؤسسات التربوية والأكاديمية والمساهمة في المؤتمرات والحلقات العلمية وتبادل الخبرة والمعرفة.

- الاستفادة من التجربة التركية في الأخذ بالفكرة الأوربية في الاهتمام بتدريب المعلمين قبل الخدمة في داخل كليات التربية أثناء مرحلة الإعداد، وأثناء الخدمة على كيفية استخدام التكنولوجيا في العملية التعليمية، فالعديد من البلدان في أوروبا لديها توصيات رسمية لدمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ذات الصلة بمهارات المعلمين والممارسين التربويين، حيث أصبحت جزءاً إلزامياً من المناهج الدراسية لإعداد وتدريب المعلمين في معظم الدول الأوربية ومنها: بلجيكا والدانمارك وفرنسا وهولندا والنمسا وفنلندا والمملكة المتحدة ولاتفيا وسلوفاكيا وألمانيا وإيطاليا وبلغاريا.

- الاستفادة من التجربة التركية في تقييم المعلمين وفقاً للقواعد المقررة، وتمكينهم من الحصول على الدراسات العليا، وعمل امتحانات لاختيار وتعيين المرشحين للوظائف الفنية، مع الحرص على إعادة هيكلة نظام التعليم وفقاً لضرورات المجتمع ومتطلبات الحضارة الحديثة من: زيادة الاحترام لمهنة المعلم، وتعميم فكرة التعليم مدى الحياة؛ وتوطيد التعليم المهني والتقني، وتعزيز الجانب البحثي.

سادساً: المستفيدون من التصور المقترح:

يستفيد من التصور المقترح المؤسسات والجهات التالية:

- مؤسسات إعداد المعلم في جمهورية مصر العربية، والعاملين بها.

- القائمون على العمل التربوي لاسيما أعضاء هيئة التدريس بالجامعات من أجل تفعيل دورهم في تطوير عملية إعداد المعلم وتطوير التعليم المدرسي في جمهورية مصر

العربية من خلال تدعيم مشاركتهم البحثية المتمثلة في نشر الأبحاث العلمية المتعلقة بالتعليم التكنولوجي في جمهورية مصر العربية.

- **المهتمون بإعداده وتطوير المعلم من خلال تعريفيهم بما وصلت إليه دول العالم المعاصر في مجال الإعداد.**

مراجع البحث

أولاً المراجع العربية:

١- إبراهيم عبد الله الهجري (د.ت)، **التعليم في الوطن العربي أمام التحديات التكنولوجية**، اليمن، جامعة صنعاء.

٢- إبراهيم عبد الوكيل الفار، (٢٠٠٠م)، **تربويات الحاسوب**، العين : دار الكتاب الجامعي.

٣- أحمد حساني (٢٠٠٤)، "معالم المشروع التربوي العربي في مسار العولمة (بحث في فاعلية التأصيل وآليات التفعيل)، **ندوة العولمة وأولويات التربية**، ١٧- ١٨ أبريل، الرياض: جامعة الملك سعود.

٤- أحمد سيد خليل (٢٠١٢)، "خطة تطوير التعليم في الوطن العربي وإعداد المعلم في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة (رؤية مستقبلية)"، **ورقة عمل مقدمة للمعرض والمنتدى الدولي للتعليم تحت شعار (المعلم والتحوّل إلى مجتمع المعرفة)**، الفترة من: ١٣-١٧ فبراير، الرياض، وزارة التربية والتعليم.

٥- أحمد على كنعان (٢٠٠٧)، رؤية لإعداد المعلمين وتأهيلهم وفق متطلبات أنظمة الجودة " كخطوة أساسية للإصلاح المدرسي"، **مؤتمر الإصلاح المدرسي: تحديات وطموحات**، في الفترة من ١٧-١٩ ابريل، دبي .

٦- أحمد علي كنعان (٢٠٠٣)، **آفاق تطوير كليات التربية وفق مؤشرات الجودة وتطبيقاته في ميدان التعليم العالي**، جامعة دمشق، كلية التربية.

٧- أحمد كامل الحصري (٢٠٠٠)، منظومة تكنولوجيا التعليم في المدارس "الواقع والمأمول" **المؤتمر العلمي السابع للجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم**، المجلد العاشر، الكتاب الثاني، الفترة من: ٢٦- ٢٧، أبريل، بالتعاون مع كلية التربية النوعية بكفر الشيخ جامعة طنطا.

٨- أحمد محمد الزايدي (٢٠١٢)، تصور مقترح لمعلم التعليم العام في القرن الواحد والعشرين في ظل تحديات العولمة والتنافسية الاقتصادية والثقافية"، **مجلة القراءة والمعرفة**، يناير، العدد (١٢٣)، القاهرة.

٩- أحمد محمد عبد العزيز (٢٠٠٤)، رؤية مقترحة لتطوير التعليم العالي التكنولوجي في مصر، رسالة ماجستير، مصر: كلية التربية، جامعة عين شمس.

١٠- دلال ملحس استيتة، عمر موسى سرحان (٢٠٠٧)، **تكنولوجيا التعليم والتعلم الالكتروني**، عمان: دار وائل للنشر.

١١- أسعد يونس (١٤٢٠هـ)، **التكنولوجيا والتعليم واتجاهاتها المستقبلية**"، **ندوة تكنولوجيا التعليم والمعلومات**، الرياض: جامعة الملك سعود، كلية التربية.

١٢- إسماعيل محمد إسماعيل حسن (٢٠٠٩)، إعداد المعلم في مجال التعليم الإلكتروني، **مجلة التعليم الالكتروني**، مصر، متاح على الموقع http://emag.mans.edu.eg/index.php?page=news&task=show&id=155&sessionID=12، تم اليه الرجوع إليه بتاريخ (٢٠١٤/٦/٥).

١٣- باربارا إيشيغر، لاو جور غنسين (٢٠١٠)، **مراجعات لسياسات التعليم الوطنية التعليم العالي في مصر**، القاهرة: منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي والبنك الدولي.

١٤- باسم صالح مصطفي العجرمي (٢٠١١)، فعالية برنامج تدريبي مقترح لتطوير الكفايات المهنية لطلبة معلمي التعليم الأساسي بجامعة الأزهر – غزة في ضوء إستراتيجية إعداد المعلمين (٢٠٠٨)، رسالة ماجستير، غزة: كلية التربية جامعة الأزهر.

١٥- باكينام الشرقاوي (٢٠٠٩)، التعليم في تركيا (تجربة إصلاح)، **ورقة عمل قدمت للمؤتمر العلمي السابع عشر للجمعية المصرية للتربية المقارنة، التعليم في العالم الإسلامي المؤتلف والمختلف**، القاهرة: مركز الدراسات المعرفية.

١٦- بدر بن عبد الله الصالح (٢٠٠٣)، "مستقبل تقنية التعليم ودورها في إحداث التغيير النوعي في طرق التعليم والتعلم"، **ورقة عمل مقدمة لمكتب التربية العربي لدول الخليج (لقاء المسئولين عن تقنيات التعليم في الدول الأعضاء في المكتب)**، في الفترة من: ١٥-١٦ فبراير، الإمارات العربية المتحدة.

١٧- بشرى بنت خلف العنزي (٢٠٠٧)، " تطور كفايات المعلم في ضوء معايير الجودة في التعليم العام"، **اللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية**

بعنوان الجودة في التعليم العام، الفترة من: ١٥- ١٦ مايو، القصيم، إدارة التدريب التربوي.

١٨- حارث عبود (٢٠٠٧)، **الحاسوب في التعليم**، عمان: دار وائل للنشر.

١٩- حسام محمد مازن (٢٠٠٩)، تكنولوجيا التربية وضمان جودة التعليم، القاهرة، دار الفجر للنشر والتوزيع.

٢٠- حسن النجار، محمد اسليم (٢٠٠٨)، "معوقات تطبيق منهاج (التكنولوجيا) من وجهة نظر المعلمين في ضوء بعض المتغيرات"، **مجلة الجامعة الإسلامية**، العدد الأول، المجلد السادس عشر، (يناير)، غزة: الجامعة الإسلامية.

٢١- حسين يحي (٢٠٠٣)، إعداد المعلم بين العولمة ومتطلبات الخطة التنموية في دول الخليج العربي، **ورقة عمل مقدمة إلى مؤتمر :إعداد المعلم بين العولمة ومتطلبات الخطة ١٤ أكتوبر (التنموية في دولة الكويت)**، جامعة الكويت-كلية التربية.

٢٢- حسين يحيى، عبد الحميد الخطابي (٢٠٠٣) الاتجاهات الحديثة في إعداد المعلم في مراحل التعليم العام في ضوء التحولات العالمية، **مجلة البحوث النفسية والتربوية**،(السنة ١٨)، العدد (٢)، المنوفية: جامعة المنوفية

٢٣- حليس بن محمد العريمي (٢٠٠٩)، إعداد المعلم العماني في ضوء المستحدثات التكنولوجية، مجلة التعليم الالكتروني، مصر، **الندوة العلمية: كليات التربية: التكنولوجيا وإعداد المعلم وتدريبه**، الرستاق، سلطنة عُمان، كلية التربية.

٢٤- خالد مطهر العدواني (د.ت)، **الكفايات المهنية للمعلم**، كلية التربية، جامعة صنعاء.

٢٥- رجاء مراد عبد القادر الشاوي (٢٠٠٨)، **تحديث دور المعلم وتطوير العملية التعليمية في المجتمع، دور المعلم العربي في عصر التدفق المعرفي**، الأردن: جامعة جرش الخاصة، كلية العلوم التربوية.

٢٦- رشا شرف، نهلة حسن (٢٠٠٣)، تطوير نظم إعداد المعلم في ضوء خبرات أجنبية معاصرة"دراسة مقارنة"، **ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر السنوي الحادي عشر:الجودة الشاملة (في إعداد المعلم في الوطن العربي لألفية جديد)**، ١٣ مارس، جامعة حلون -كلية التربية.

٢٧- زير، ك، تقدم التعليم في تركيا (١٩٢٨)، **مجلة التربية الحديثة**، العدد الثاني، السنة الأولى، القاهرة: الجامعة الأمريكية.

٢٨- سامح العجرمي (٢٠١٢)، "مدى توافر كفايات التعليم الالكتروني لدى معلمي التكنولوجيا بمدارس محافظات غزة في ضوء بعض التغيرات"، **مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)**، المجلد (٢٦)، غزة: جامعة النجاح.

٢٩- سلمان رشدي سلمان (١٩٩٣)، "أزمة البحث العلمي في الوطن العربي"، **مجلة شئون عربية**، العدد (٧٥)، القاهرة: جامعة الدول العربية.

٣٠- السيد السعيد بدير سليمان، يحيى إسماعيل محمود يوسف (٢٠١٠)، تطوير التعليم الجامعي المصري في ضوء خبرات بعض الدول في مجال الجامعات الافتراضية، **المؤتمر الثامن عشر للجمعية المصرية للتربية المقارنة تطوير التعليم في الوطن العربي**، بني سويف: كلية التربية.

٣١- عادل سرايا (٢٠٠٧)، **التصميم التعليمي والتعلم ذو المعنى**، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

٣٢- عايش بن عطية عبد المعطي البشري(١٤٢٨هـ)، دور المدرسة الثانوية في إعداد طالب المستقبل في ظل التحديات المعاصرة، رسالة دكتوراه، مكة المكرمة: كلية التربية بجامعة أم القرى.

٣٣- عبد العزيز السنبل (٢٠٠٤)، **التربية والتعليم في الوطن العربي على مشارف القرن الحادي والعشرين**، دمشق: منشورات وزارة الثقافة.

٣٤- عبد العزيز بن عبد الله السنبل (٢٠٠٤)، "رؤى وتصورات حول برامج إعداد المعلمين في الوطن العربي"، **المؤتمر التربوي الثالث نحو إعداد لمعلم المستقبل**، مسقط: كلية التربية بجامعة السلطان قابوس.

٣٥- عبد العظيم الفرجاني (١٩٩٧)، **التربية التكنولوجية وتكنولوجيا التربية**، القاهرة: دار غريب.

٣٦- عبد الله بن أحمد الرشيد (١٩٩٨)، توطين التقنية السبيل الأمثل للنماء ، **مجلة المعرفة**، العدد (٣٥)، يونيو، المملكة العربية السعودية: وزارة التربية والتعليم.

٣٧- عبد الله بن سعد العمري (٢٠٠٩)، التجربة الماليزية في مجال تطبيقات التعلم عن بعد ومدى إمكانية الاستفادة منها في تطوير التعليم الجامعي بالمملكة العربية السعودية، **مجلة كلية التربية بالزقازيق**، العدد (٦٥)، الزقازيق: كلية التربية.

٣٨- عبد الله بوبطانة وآخرون (٢٠٠٥)، **الإستراتيجية العربية لتطوير التعليم العالي**، تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

٣٩- عبد الله بويطانة (١٩٩٩)، دور التعليم العالي في تجديد وتحديث النظام التربوي، **ندوة ممثلي التعليم العام والجامعي في الدول الأعضاء لتعزيز التعاون والتكامل بين التعليم العام والعالي**، الفترة من: ١-٣ فبراير، البحرين: جامعة البحرين.

٤٠- عبد الله عبد الدايم (١٩٨٥)، التعليم الجامعي في مواجهة التغيير الجذري السريع في البني الاقتصادية والاجتماعية للعالم الحديث اليوم في مواجهة وعود المستقبل، **مجلة اتحاد الجامعات العربية**، العدد٢٠، سوريا.

٤١- عبد الله عبد العزيز الهدلق (١٤٢٠هـ) "استشراف مستقبل تقنية المعلومات في مجال التعليم". **ندوة تكنولوجيا التعليم والمعلومات**، جامعة الملك سعود، كلية التربية.

٤٢- عبداللطيف بن الصفي الجزار (٢٠٠٢)، فعالية استخدام التعليم بمساعدة الكمبيوتر متعدد الوسائط في اكتساب بعض مستويات تعلم المفاهيم العلمية وفق نموذج (فراير) لتقويم المفاهيم"، التربية، **مجلة علمية محكمة للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية**، العدد (١٠٥)، كلية التربية، جامعة الأزهر.

٤٣- عرفات عبد العزيز سليمان (٢٠٠٢)، "من أجل معلم قادر على البحث والتطوير: سمات المعلم في مجتمع الغد"، **مجلة التربية والتعليم**، العدد (٢٦)، القاهرة: وزارة التربية والتعليم.

٤٤- علي محيي الدين راشد (١٩٩٦)، **اختيار المعلم وإعداده -دليل التربية العملية**، القاهرة: دار الفكر العربي.

٤٥- علي مدكور (٢٠٠٠)، **التعليم العالي في الوطن العربي- الطريق للمستقبل**، القاهرة: دار الفكر العربي.

٤٦- عمومن رمضان، معمري حمزة (٢٠٠٥)، **رؤية مستقبلية لإعداد المعلم في ظل التدريس بالكفايات"، ملتقى التكوين بالكفايات في التربية**، الجزائر: جامعة قاصدي مرباح ورقلة.

٤٧- الغالي أحرشاو (٢٠٠١)، الفكر التربوي العربي المعاصر بين إكراهات الواقع ومطامح المستقبل، **مجلة العلوم النفسية والتربوية**، العدد (٣)، المجلد الثاني، الكويت: جامعة الكويت.

٤٨- الغالي أحرشاو (٢٠٠٣)، المنظومة التعليمية ومظاهر التحديث في الوطن العربي، **مجلة شئون عربية**، العدد (١١٣)، القاهرة: جامعة الدول العربية.

٤٩- غزوان مصري (٢٠١٠)، "تجربة النهضة الاقتصادية التركية"، ورقة عمل قدمت للمؤتمر الاقتصادي اليمني، **مجلة شئون العصر**، السنة الرابعة عشرة، العدد (٣٩)، المجلد (١٤)، اليمن: المركز اليمني للدراسات الإستراتيجية.

٥٠- فاطمة فوزي عبد العاطي (٢٠٠٥)، "مؤشرات المعلم الباحث في ضوء الاعتماد والجودة"، **المؤتمر العلمي السنوي الثالث الإعتماد وضمان جودة المؤسسات التعليمية**، الجمعية المصرية للتربية المقارنة، الجزء الثاني، الفترة من: ٢٤- ٢٥ يناير، القاهرة: الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية بالتعاون مع كلية التربية بجامعة بني سويف، دار الفكر العربي.

٥١- فان دالين، ديوبولد (١٩٩٠)، **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، الطبعة الرابعة، ترجمة محمد نبيل توفيق وآخرون، القاهرة: الأنجلو المصرية.

٥٢- فتح الباب عبد الحليم سيد (١٩٩٧)، **توظيف تكنولوجيا التعليم**، الطبعة الثانية، القاهرة: الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم.

٥٣- فهد سلطان السلطان (١٤٢٥هـ)، المدرسة و تحديات العولمة: التجديد المعرفي والتكنولوجي نموذجاً، **ندوة العولمة وأولويات التربية**، الفترة من: ١-٣/٢،الرياض: جامعة الملك سعود، كلية التربية.

٥٤- كمال حبيب (٢٠٠٢)، مناهج التعليم في العالم الإسلامي، **مجلة البيان**، السنة السابعة عشرة، العدد (١٧٣)، لندن.

٥٥- مالك غازي بن طالب، **التقرير الختامي لزيارة الوفد التعليمي لدولة تركيا**، الرياض: مكتب اقرأ للاستشارات التعليمية والتربوية، ١٤٢٩هـ.

٥٦- مجدي سعيد (٢٠١١)، "أزمة الإصلاح الإسلامي"، **مجلة حراء**، العدد (٢٢)، السنة السادسة (يناير- فبراير)، القاهرة: دار النيل.

٥٧- مجمع اللغة العربية، المعجم الوجيز، القاهرة: وزارة التربية والتعليم، ١٩٩٩م.

٥٨- محسن خضر، (٢٠٠١)، تطوير سياسات التعليم والعمل والتدريب العربية في ضوء معطيات الثورة العلمية والتقنية المعاصرة، **مجلة كلية التربية**، العدد (٢٥)، الجزء الثالث.

٥٩- محمد إبراهيم القداح (٢٠٠٩)، دور تكنولوجيا المعلومات والاتصال في تطوير الأداء بمؤسسات التعليم العالي، **ورقة عمل مقدمة لمؤتمر الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات وبرامج التعليم العالي النوعي في مصر والعالم العربي "الواقع والمأمول"**،: الفترة من ٨- ٩ أبريل، المنصورة: كلية التربية النوعية.

٦٠- محمد الذيابي (٢٠١١)، مستقبل التعليم المدرسي في البلدان العربية في ضوء معطيات القرن الواحد والعشرين "تصور مقترح"، **المجلة التربوية**، مارس، العدد (٩٨)، الجزء الأول، المجلد الخامس والعشرون، الكويت:.

٦١- محمد المفتي (١٩٩٥)، "تصور لدور الجامعة في مواجهة بعض التغيرات العالمية"، **ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر القومي السنوي الثاني لمركز تطوير التعليم الجامعي- الأداء الجامعي (الكفاءة والفاعلية والمستقبل)**، الفترة من: ٣١/١٠- ٢/١١ نوفمبر، جامعة عين شمس: مركز تطوير التعليم الجامعي.

٦٢- محمد بن أحمد بن محمد الفزاري (٢٠٠٩)، "أثر الثورة التكنولوجية المعاصرة على تقييم برامج وسياسات إدارة الموارد البشرية "نموذج وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان" الموارد البشرية"، رسالة دكتوراة، سوريا: جامعة تشرين، كلية الاقتصاد.

٦٣- محمد بن سليمان البندري، رشدي أحمد طعيمة (٢٠٠٢)، **تطوير كليات التربية بين معايير الاعتماد ومؤشرات الجودة**، سلطنة عمان: وزارة التعليم العالي.

٦٤- محمد بوديسة، نور الدين عسلي (٢٠١١)، نحو بناء إستراتيجية متكاملة للحد من البطالة وتحقيق التنمية المستدامة دراسة تحليلية لتجربة تركيا، **ورقة مشاركة في: الملتقى الدولي حول إستراتيجية الحكومة للقضاء على البطالة وتحقيق التنمية المستدامة**، الفترة ١٥-١٦ نوفمبر، الجزائر: كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير.

٦٥- محمد زين الدين (٢٠١٠)، أدوار جديدة للمعلم مع التعليم الإلكتروني، **مجلة المعرفة**، http://www.almarefh.net/show_content_sub.php?CUV=&Model=M&SubModel&ShowAll، تم اليه الرجوع إليه بتاريخ (٢٠١٤/٦/٥).

٦٦- محمد سيد أبوالسعود جمعة (٢٠٠٩)، "تطوير التعليم ودوره في بناء اقتصاد المعرفة "، **المؤتمر الدولي الأول للتعلم الالكتروني والتعليم عن بعد: صناعة التعلم للمستقبل**، مارس، الرياض.

٦٧- محمد صبري حافظ محمود، محمد عبد الرحمن فهد الدخيل (١٩٩٩)، نحو تصور مقترح لبعض التجديدات التربوية بكليات المعلمين بالمملكة في ضوء متغيرات العصر، **مجلة العلوم التربوية**، العدد (١٣)، المجلد (٧)، القاهرة.

٦٨- محمد عبد الحميد محمد (٢٠٠٠). اتجاهات التجديدات التربوية، **مجلة التربية**، المجلد الأول، العدد الأول، يونيو، القاهرة: الجمعية المصرية.

٦٩- محمد عبد الحميد محمد، أسامة محمود قرني (٢٠٠٥)، "إستراتيجية مقترحة لتطوير منظومة إعداد المعلم في ضوء معايير الاعتماد لبعض الدول"، **المؤتمر العلمي السنوي الثالث الاعتماد وضمان جودة المؤسسات التعليمية، الجمعية المصرية للتربية المقارنة**، الجزء الثاني، الفترة من: ٢٤- ٢٥ يناير، القاهرة: الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية بالتعاون مع كلية التربية بجامعة بني سويف، دار الفكر العربي

٧٠- محمد عبد الهادي، عبد الرحمن قصيعة، (٢٠٠٤)، "مفاهيم الرسم الهندسي المتضمنة في مقررات التكنولوجيا من المنهاج الفلسطيني في المرحلة الإعدادية، **المؤتمر التربوي الأول: التربية في فلسطين ومتغيرات العصر**، الفترة ٢٤ نوفمبر، غزة: الجامعة الإسلامية،.

٧١- محمد عبد الوهاب الصيرفي (٢٠١١)، تصور مقترح لاستخدام معلم المعلم للتعلم الالكتروني (دراسة حالة)، **مجلة مستقبل التربية العربية**، العدد (٦٨)، المجلد الثامن عشر، يناير، الإسكندرية: المركز العربي للتعليم والتنمية.

٧٢- محمد عطية خميس (١٩٩٧)، المواد التعليمية بمدارس المرحلة الابتدائية بمنظمة الرياض بالسعودية: الواقع والاحتياجات، مجلة تكنولوجيا التعليم، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، المجلد السابع، الكتاب الثاني.

٧٣- محمد علي نصر (٢٠٠٨)، تكنولوجيا التعليم الالكتروني في تطوير وتحديث التعليم في الوطن العربي، المؤتمر العلمي السنوي الحادي عشر "تكنولوجيا التعليم الالكتروني وتحديات التطوير التربوي في الوطن العربي"، سلسلة دراسات وبحوث محكمة، القاهرة: الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، ص ١٣.

٧٤- محمد عودة الذيابي (مارس ٢٠١١)، مستقبل التعليم المدرسي في البلدان العربية في ضوء معطيات القرن الواحد والعشرين "تصور مقترح:، المجلة التربوية، العدد (٩٨)، المجلد الخامس والعشرون، الجزء الأول، الكويت: ص٢٥٣.

٧٥- محمد محمد سكران (مايو ٢٠٠٨)، مفهوم "التحديث" وتطبيقاته في دول العالم الثالث "رؤية تحليلية نقدية"، مجلة رابطة التربية الحديثة، العدد الثاني، السنة الأولى، القاهرة: ص ٤٠.

٧٦- محمد محمود زين الدين (٢٠٠٥) " تطوير كفايات المعلم للتعليم عبر الشبكات" في منظومة التعليم عبر الشبكات، القاهرة: عالم الكتب.

٧٧- محمد نجيب توفيق حسن الديب (٢٠٠٥)، "واقع التعليم في مصر والدول العربية والتحديات التي تواجهه مع نظرة مستقبلية نحو الإصلاح والتحديث من منظور الخدمة الاجتماعية"، المؤتمر العلمي الثامن عشر الخدمة الاجتماعية وقضايا الإصلاح الاجتماعي في المجتمع العربي المعاصر، الفترة من: ١٦- ١٧ مارس، القاهرة: كلية الخدمة الاجتماعية، ص ٣٥٧٦.

٧٨- محمد نوفل (مايو ١٩٩٠)، تأملات في فلسفة التعليم الجامعي"، مجلة التربية الجديدة، العدد (٤٩)، السنة (١٧)، ص ص ١١- ٣٧.

٧٩- محمود الفرماوي (٢٠٠٩)، المعلم وطرق التدريس في ظل تقنيات التعليم الحديثة، مجلة التعليم الالكتروني، مصر، متاح على الموقع http://emag.mans.edu.eg/index.php?page=news&task=show&id=155&sessionID=12، تم اليه الرجوع إليه بتاريخ (٢٠١٤/٦/٥).

٨٠- محمود محمد درويش الرنتيسي (٢٠٠٩)، فعالية تطوير مقرر تكنولوجيا التعليم بالجامعة الإسلامية لاكتساب الطلاب المعلمين الكفايات اللازمة في ضوء المعايير المعاصرة، رسالة دكتوراه، معهد البحوث والدراسات العربية، جامعة حلوان، ص ٥٠٧.

٨١- منى مؤتمن عماد الدين (٢٠٠١)، "من التجديدات التربوية العالمية المدارس ذات الخدمات الكاملة"، **مجلة التربية**، العدد (١٣٤)، السنة (٢٩)، الدوحة.

٨٢- نبيل جاد عزمي(٢٠٠٦)، كفايات المعلم وفقاً لأدواره المستقبلية في نظام التعليم الإلكتروني عن بعد، **المؤتمر الدولي للتعلم من بعد**، مارس ٢٧ -٢٩، مسقط: سلطنة عمان.

٨٣- نبيل السمالوطي (٢٠١١)، الجامعات ونهضة الأمة.. تجربة التعليم الجامعي في تركيا أنموذجاً "ورقة عمل"، **المؤتمر الدولي الجامعات الإسلامية وبناء التقاليد العلمية مع الجامعات الآسيوية**، في الفترة من ٨-١٤ يناير، إندونيسيا، رابطة الجامعات الإسلامية: جامعة دار السلام الإسلامية.

٨٤- نبيل علي (١٩٩٤)، **العرب وعصر المعلومات**، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

٨٥- هيئة التحرير (١٩٣٦)، التعليم في تركيا، **مجلة التربية الحديثة**، العدد الأول، السنة السابعة، القاهرة.

٨٦- وكالة الوزارة للتخطيط والمعلومات (٢٠٠٩)، **ورقة بحث حول دور الجامعات في توطين التقنية**، السعودية: وزارة التعليم العالي.

٨٧- وليم عبيد (١٩٩٦م)، المهارات الأساسية من منظور كوني للتربية، **مؤتمر طيبة للدراسات التربوية**، القاهرة.

٨٨- ياسر شعبان عبدالعزيز (٢٠٠٩)، دور المعلم فى التعليم الإلكتروني وتفريد التعليم ، **مجلة التعليم الالكتروني**، مصر، متاح على الموقع http://emag.mans.edu.eg/index.php?page=news&task=show&id= 155&sessionID=12، تم إليه الرجوع إليه بتاريخ (٢٠١٤/٦/٥).

٨٩- ياسر عبد الحافظ علي (٢٠١١)، أنموذج مقترح لتطوير التعليم في ضوء مدخل إدارة المعرفة، **مجلة كلية التربية**، العدد الخامس، المجلد الحادي والعشرون، الإسكندرية: جامعة الإسكندرية.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

90- A, Orhan., (2007), History Education and Identity: Marmara University, Istanbul, Turkey.

91- A.Seda YÜCEL, Canan KOÇAK (2009)., Determination of attitudes of students teachers towards the utilization of technology: creating a technology tree, International Journal of Educational, Procedia Social and Behavioral Sciences (1), Science Direct, Available online at: www.Sciencedirect. com.

92- Acadia University, School of Education (2005), Admission Requirements (Elementary), Canada, Nova Scotia: Acadia University Press.

93- Anadolu University (2014), faculty of education, Computer Education & Instructional Technologies Departments, Available on line at https://www. anadolu. edu.tr/en/akademik. retrieved on: 5\10.

94- Ankara University (2014), faculty of education Science, Computer Education & Instructional Technologies Departments, Available on line at https://www. http://en.ankara.edu.tr/#. retrieved on: 5\10.

95- Ays-e Ottekin Demirbolat (2006), Education faculty students' tendencies and beliefs about the teacher's role in education: A case study in a Turkish University, International Journal of Educational Development, Teaching and Teacher Education, Science Direct, Vol (22), Available online at www.sciencedirect.com.

96- Aysem G. Çakroglu Basar, & Devrim Ülkebas,. (2011), Diversity of industrial design education in Turkey and future Prospects, International Journal of Educational Development, Procedia Social and Behavioral Sciences, Science Direct, Vol 15, Available online at www. sciencedirect.com.

97- C, Hamza,. Et al, (2009), A case study of technical and vocational education in (1) N, Akosy,. (2008), Multigrade schooling in Turkey: An overview, International Journal of Educational Development, Science Direct, Vol 28, Available online at www.sciencedirect.com.

98- Dragana Martinovic, Zuochen Zhang (2012), Situating ICT in the teacher education program: Overcoming challenges, fulfilling Expectations, International Journal of Educational Development, Teaching and Teacher Education, Science Direct, Available online at www.sciencedirect.com.

99- Dragana Martinovic, Zuochen Zhang (2012), Situating ICT in the teacher education program: Overcoming challenges, fulfilling Expectations, International Journal of Educational Development, Teaching and Teacher Education, Science Direct, Available online at www.sciencedirect.com.

100- E, Yavuz, et al., (2009), The needs for professional development of academic staff at vocational education faculties in turkey: International Journal of Educational Development, Science Direct, Vol 28, Available online at www.sciencedirect.com.

101- Farideh Hamidi, etal (2011)., Information Technology in Education, International Journal of Educational Development, Procedia Computer Science (3), Science Direct, Vol (4), Available online at: www.Sciencedirect. com.

102- G, M, Grossman, et al, (2010), Teacher education accreditation in Turkey: The creation of a culture of quality, International Journal of Educational Development, Science Direct, Vol 30, Available online at www.sciencedirect.com.

103- G, M, Grossman,. (2007), Curriculum reform in Turkish teacher education: Attitudes of teacher educators towards change in an EU candidate nation, International Journal of Educational Development, Science Direct, Vol 27, Available online at www.sciencedirect.com.

104- G, M, Grossman,. (2007), Curriculum reform in Turkish teacher education: Attitudes of teacher educators towards change in an EU candidate nation, International Journal of Educational Development, Science Direct, Vol 27, Available online at www.sciencedirect.com.

105- Gary M. Grossman, etal (2007)., Curriculum reform in Turkish teacher education: Attitudes of teacher educators towards change in an EU candidate nation, International Journal of Educational DevelopmentInternational Journal of Educational Development (27), Science Direct, Available online at: www.Sciencedirect. com.

106- Gülru Yüksela, Suzan Kavanoz (2011), In Search of Pre-Service EFL Certificate Teachers' Attitudes towards Technology, International

Journal of Educational Development, Procedia Computer Science, Science Direct, Available online at: www.sciencedirect.com.

107- H, Murat,. (2012), Teachers' The impact of globalization and information technology on language education policy in Turkey, , International Journal of Educational Development, Science Direct, Vol 31, Available online at www.sciencedirect.com.

108- Hamilton C., & Middleton C.(2002) - Implementing Technology Education in a High School: A Case Study. Proceedings of the 2nd Biennial International Conference on Technology Education Research. Learning in Technology Education Challenges for The 21st Century. Australia, 5 – 7 December, Vo.1.

109- Hatice Nilay Kayhan & Didem Kılıça,. (2011), Preschool teacher training systems in Turkey and European Union countries, International Journal of Educational Development, Science Direct, Vol 15, Available online at www.sciencedirect.com.

110- I, Barbara., (2007), Giving Knowledge for Free the Emergence of Open Educational Resources: Centre for Educational Research and Innovation, OECD.

111- Jo Tondeur., etal (2012)., Preparing pre-service teachers to integrate technology in education: A synthesis of qualitative evidence, International Journal of Educational Development, Computers & Education, Science Direct, Available online at: www.sciencedirect.com.

112- K, Songul,. (2009), Teacher Training in Some EU Countries and Turkey: How similar are they?, World Conference on Educational Sciences, International Journal of Educational Development, Science Direct, procedia social and Behavioral Sciences, Available online at www.sciencedirect.com.

113- M, Semih, et al, (2010), Technology readiness of primary school teachers: A case study in Turkey, International Journal of Educational Development, Science Direct, procedia social and Behavioral Sciences, Vol 2, Available online at www.sciencedirect.com.

114- M, Semih, et al, (2010), Technology readiness of primary school teachers: A case study in Turkey, International Journal of Educational Development, Science Direct, procedia social and Behavioral Sciences, Vol 2, Available online at www.sciencedirect.com.

115- Maria Mama, Sara Hennessy (2013), Developing a typology of teacher beliefs and practices concerning classroom use of ICT, International Journal of Educational Development, Computers &

Education (68), Science Direct, Available online at www.sciencedirect.com.

116- Mustafa Koc (2013)., Student teachers' conceptions of technology: A metaphor analysis, International Journal of Educational Development, Computers & Education, Science Direct, Available online at: www.sciencedirect.com.

117- N, Akosy,. (2008), Multigrade schooling in Turkey: An overview, International Journal of Educational Development, Science Direct, Vol 28, Available online at www.sciencedirect.com.

118- N, Aksit,. (2007), Educational reform in Turkey, International Journal of Educational Development, Science Direct, Vol 27, Available online at www.sciencedirect.com.

119- Percivel, F and, Elington E. (1988). A Handbook of Educational Technology, 6th ed, London.

120- S. Aslı O¨ zgu¨ n-Kocaa, Ahmet I˙lhan S (2006), The beliefs and perceptions of pre-service teachers enrolled in a subject-area dominant teacher education program about''Effective Education'', International Journal of Educational Development., Teaching and Teacher Education, Science Direct, Vol (22), Available online at www.sciencedirect.com.

121- S. Aslı Ozgun-Koca, Ahmet Ilhan Sen (2006)., The beliefs and perceptions of pre-service teachers enrolled in a subject-area dominant teacher education program about''Effective Education'', International Journal of Educational, Teaching and Teacher Education (22), Science Direct, Available online at: www.Sciencedirect. com.

122- Salih Usun , (2009), Information and communications technologies (ICT) in teacher education (ITE) programs in the world and Turkey (a comparative review), World Conference on Educational Sciences 2009, International Journal of Educational Development, Procedia Social and Behavioral Sciences (1), Science Direct, Vol (4), Available online at www.sciencedirect.com.

123- Salih Usun , (2009), Information and communications technologies (ICT) in teacher education (ITE) programs in the world and Turkey (a comparative review), World Conference on Educational Sciences 2009, International Journal of Educational Development, Procedia Social and Behavioral Sciences (1), Science Direct, Vol (4), Available online at www.sciencedirect.com.

124- Sema Altun Yalcina, etal (2011)., The usage of instructional technologies by lecturers (Examples of Erzincan), International Journal of Educational Development, Procedia Social and Behavioral

Sciences (28), Science Direct, Vol (4), Available online at www.sciencedirect.com.

125- Slenning, Kah. The Future School Manager : Information and Communication Technology Aspects. Education Media International; Dec 2000,Vol. 37 Issue 4,

126- T, Erdogan,. Teachers' (2009), effect on ict use in education: the Turkey sample, World Conference on Educational Sciences, International Journal of Educational Development, Science Direct, Vol 28, 2009, Available online at www.sciencedirect.com.

127- Usun, Salih,. (2009), Information and communications technologies (ICT) in teacher education (ITE) programs in the world and Turkey, World Conference on Educational Sciences, International Journal of Educational Development, Science Direct, procedia social and Behavioral Sciences, Available online at www.sciencedirect.com.

128- William, Bozeman (1999). Educational Technology: best practices from America's schools .2 edition .U.S.A. Eye on Education

129- Y, Nazcayur,. Et al, (2009), Vocational and technical education in Eu nations and Turkey, World Conference on Educational Sciences, International Journal of Educational Development, Science Direct, Available online at www.sciencedirect.com.

130- Yavuz Erisen, etal (2009),. The needs for professional development of academic staff at vocational education faculties in turkey, World Conference on Educational Sciences, International Journal of Educational Development, Procedia Social and Behavioral Sciences (1), Science Direct, Available online at www.sciencedirect.com.

131- Yavuz Erisen, etal (2009),. The needs for professional development of academic staff at vocational education faculties in turkey, World Conference on Educational Sciences, International Journal of Educational Development, Procedia Social and Behavioral Sciences (1), Science Direct, Available online at www.sciencedirect.com.

132- Yuksel, Kavak,.et al, (2009), Teachers' Restructuring studies of teacher education in recent years in Turkey, World Conference on Educational Sciences, International Journal of Educational Development, Science Direct, procedia social and Behavioral Sciences, Available online at www.sciencedirect.com.

133- Zeynep Koçoglu (2009), Exploring the technological pedagogical content knowledge of pre-service teachers in language education, International Journal of Educational Development, Procedia Social and Behavioral Sciences, Science Direct, Available online at: www.sciencedirect.com.

كلية التربية
المجلة التربوية
***

﴿ بسم الله الرحمن الرحيم ﴾

الحوافز المادية والمعنوية واثرها على مستوى الاداء من وجهة نظر اعضاء الهيئة الادارية في كلية الآداب جامعة الاميرة نوره بنت عبدالرحمن

إعداد

د / مضاوي محمد الشعلان
استاذ الادارة والتخطيط التربوي المساعد
جامعة الاميرة نوره بنت عبدالرحمن

د/ نوره محمد البليهد
استاذ الادارة والتخطيط التربوي المساعد
جامعة الاميرة نوره بنت عبدالرحمن

المجلة التربوية – العدد الأربعون –
أبريل ٢٠١٥م

ملخص البحث :

هدف البحث التعرف على الحوافز المادية والمعنوية وعلاقتها بمستوى الأداء لدى موظفات الهيئة الادارية في كلية الآداب جامعة الاميرة نوره بنت عبدالرحمن ، تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي وتكونت عينة البحث فيها من (٧٣) موظفة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وكانت اداة البحث استمارة استبيان/ والتي تكونت من جزئيين :الاول وتضمن معلومات شخصية عن افراد البحث وخصائص العينة (الفئة العمرية ، الوظيفة ، المؤهل ، المرتبة الوظيفية ، عدد سنوات الخبرة) ، والثاني تكون من محورين : المحور الاول : انواع الحوافز المادية واشتمل على (٨) عبارات ، وانواع الحوافز المعنوية واشتمل على (١٥) عبارات. المحور الثاني مستوى الاداء الوظيفي لأعضاء الهيئة الإدارية واشتمل على ١٠ عبارة ونتج عن البحث أن من اهم الحوافز المادية، الراتب، و تحسين ظروف العمل المادية بتوفير اجهزة تسهل اداء العمل، ،والترقية التي تزيد من الراتب. اما اهم الحوافز المعنوية فلقد كانت ، كلمات الشكر و المديح الشفوي، ومن نتائج البحث **ارتفاع الثقة الذاتية للموظفات وتأكيدهن على قدراتهن وعلى ارتفاع مستوى الأداء .**

كما نتج عن البحث ان معامل الارتباط بين الحوافز المادية والمعنوية ومستوى الاداء بلغ (٠.٢٦٦) وهو معامل ارتباط ايجابي ودال احصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) حيث بلغ مستوى الدلالة (٠.٠٢٣) ، مما يدل على أنه كلما تم زاد تطبيق الحوافز المادية والمعنوية كلما تحسن مستوى الاداء الوظيفي للموظفات . وتغلب محور الحوافز المادية في أهميته كمحفز لرفع مستوى الأداء للهيئة الإدارية بكلية الآداب جامعة الأميرة نورة على محور الحوافز المعنوية .

ومن اهم التوصيات، أن تهتم الإدارة بالنواحي الإنسانية في العمل، ربط الحوافز المادية والمعنوية بالأداء، ضرورة تصميم نظام للحوافز وللموظفات الاداريات خاص بالجامعة مرتبط بالأداء. عقد دورات تدريبية للقيادات الادارية في مجال الحوافز والعلاقات الإنسانية، وطرق تقييم الموظفات. تأهيل الموظفات وزيادة مهاراتهن وتنميتهن مهنيا مما يساعد على ترقيتهن وتحقيق تطلعاتهن التنموية التي تزيد من مكاسبهن المادية والمعنوية كحافز لزيادة مستوى الأداء وكفاءته .

المقدمة :

تعتمد المنظمات ومنها الجامعات في تنفيذ أنشطتها وأعمالها على الموارد البشرية، التي تقوم بتنفيذ برامجها وتحقيق أهدافها، وتبحث الجامعات دائما عن الكيفية التي تجعل مواردها البشرية تقدم أفضل ما لديها لتحقيق النمو والتطور وزيادة الإنتاجية، و تقديم الخدمات بكفاءة، وتحرص كافة المنظمات على القيام بإعمالها ونشاطاتها المختلفة بمستوى عالٍ من الكفاءة والفعالية، ويمثل الموظف أحد أهم المتغيرات الأساسية المؤثرة على هذه الكفاءة، كما ان رغبة الموظفين في الحصول على المكافآت يشكل حافزا وراء تحسين أدائهم (عباس، حمادي ،٢٠٠٩). والحوافز اكثرا تنوعا في منظمات الاعمال عنها في المنظمات الحكومية (النمر واخرون ،١٩٩٧) .

و يعد موضوع الحوافز من الموضوعات التي حظيت وماتزال تحظى باهتمام علماء الادارة ، ولعل الاهتمام بدراسة حفز الموظفين تفرضه الرغبة في تحسين أدائهم الوظيفي ورفع كفاءتهم الإنتاجية، والمساهمة في تحقيق اهداف المنظمة التي يعملون بها بكفاءة وفعالية، ان رفع كفاءة الاداء الوظيفي اصبحت من اهم العوامل التي تسهم في تحقيق اهداف المنظمات وهذا لا يتحقق الا في اطار توفر نظم من الحوافز، ويبقى البحث دائما عن الحوافز التي تدفع هذا الموظف لتقديم اقصى ما يمكنه من العمل والعطاء والانجاز، مجالا للدراسة والبحث، حيث يؤثر تحسن مستوى الاداء لديهم على مستوى أداء المنظمة ككل.

ان الحوافز و علاقتها وتأثيرها على أداء الموظفين ، أحد مقومات العمل المؤسسي وذلك للتشجيع على التميز في العمل و الأداء، وعلى ادارة المنظمات الاهتمام بتحفيز الموظفين لتقديم أفضل ما لديهم ، والتي بدونها لا يمكن أن تتحقق رؤية ورسالة المنظمة.

مشكلة البحث :

ترتبط فاعلية الكليات كأحد منظومات الجامعة بكفاءة العنصر البشري بها ومنها الهيئة الإدارية وعلى مدى قدرتها على العمل ورغبته فيه ، باعتباره العنصر المؤثر والفعال في استخدام الموارد المادية المتاحة، وفي ظل التغيرات والمنافسة ، لن تستطيع الكليات الوصول إلى النجاح والتميز الا اذا كان الاداء العالي احد اهم سماتها وخصائصها (الطعامنة ، ٢٠٠٩) .

وكون عملية التحفيز من العمليات الأساسية والضرورية لرفع مستوى الأداء ، كما انه يعد المهمة الأساسية للإدارة الناجحة في المساعدة والاحتضان واكتشاف القدرات والمحافظة عليها وتسخيرها لمصلحة الفرد أولاً ثم مصلحة العمل ثانياً، يتناول البحث الحالي أحد أهم المواضيع التي تحظى باهتمام المنظمات حالياً وهو تحفيز الموظفين وهو جانب تهمله المنظمات خاصة المنظمات الحكومية غير الربحية بشكل واضح ، وتتعامل معه بعشوائية ملحوظة.

ورغبة في تحسين الاداء في كلية الآداب ، برز موضوع البحث الحوافز الحالي وهو الحوافز المادية والمعنوية واثرها على مستوى الاداء من وجهة نظر اعضاء الهيئة الادارية في كلية الآداب جامعة الاميرة نوره بنت عبدالرحمن .

تساؤلات البحث:

١. ما اهم الحوافز المادية من وجهة نظر اعضاء الهيئة الادارية في كلية الآداب ؟
٢. ما اهم الحوافز المعنوية من وجهة نظر اعضاء الهيئة الادارية في كلية الآداب ؟
٣. ما هو مستوى اداء اعضاء الهيئة الادارية في كلية الآداب من وجهة نظرهن ؟
٤. هل هناك علاقة بين الحوافز المادية والمعنوية و مستوى الاداء الوظيفي لأعضاء الهيئة الادارية في كلية الآداب ؟

اهمية البحث :

تعود أهمية البحث الى :

- اهمية الحوافز ، ومستوى الاداء لدى الموظفين في المنظمات التعليمية .
- اهمية الحوافز الكبيرة كمؤثر على الاداء الوظيفي لدى الموظفين.
- ندرة في الدراسات والابحاث عن أثر الحوافز في جامعة الاميرة نوره بنت عبدالرحمن ، لذا فإن هذا البحث قد يثري المكتبة بما ستتضمنه من معلومات عن الحوافز والأداء .
- تأتي الأهمية العملية لهذا البحث بما سوف يقدم للقيادات الادارية من معلومات واليات في التحفيز تساهم في تحسين السياسات من أجل تطبيقها داخل الجامعة لزيادة مستوى الاداء الوظيفي .

- اهمية الاداء الوظيفي لدى اعضاء الهيئة الادارية في كلية الآداب جامعة الأميرة نوره بنت عبدالرحمن ، نظرا لأهمية دورها في تحقيق التميز والمنافسة ، واحداث التغيير .
- ما سوف توفره التوصيات والمقترحات لتفعيل نظم الحوافز ، ومن ثم رفع مستويات الاداء الوظيفي لدى الموظفات في كلية الآداب وغيرها من كليات الجامعة ، مما يمكنهن من القيام بمهامهن بكفاءة وفعالية.

مفهوم الحوافز :

هي عملية تنشيط الموظفين بطريقة معينه بهدف زيادة معدلات الانتاج وتحسين الاداء (ابو شيخه، ٢٠٠٠) ، كما يعرفها (الزبادى، ٢٠٠٦) بأنها إثارة القوى الكامنة في الفرد والتي تحدد نمط السلوك أو(التصرف المطلوب عن طريق إشباع كافة احتياجاته الإنسانية).

والحوافز كل مثير خارجي يعمل على خلق او تحريك الدافع (المثير الداخلي) ويوجه الفرد ايجابيا نحو الحصول على الحافز مما يؤدي لإشباع الفرد لسلوك معين يتفق مع الاداء الذي تطلبه الادارة (حسن ،٢٠٠٢).

ويرى (اللوزي ،٢٠٠٣) ان الحوافز هي القوة التي تؤثر على الفرد لأداء عمله بطريقة افضل ، وهو جهد تقوم به الادارة بطريقة منظمة ومستمرة ومتجددة ، لحث الموظفين على زيادة انتاجيتهم وتحسين ادائهم ، وذلك عن طريق اشباع حاجاتهم.

والتحفيز هو دفع الفرد لاتخاذ سلوك معين او ايقافه او تغيير مسارة ، للوصول الى تحقيق اهداف معينه (الفارس ، ٢٠٠١١) ، كما انها العملية التي تؤدي الى اثارة القوة الكامنة في الموظفين ، والتي تساهم في تشكيل نمط السلوك او التصرف المطلوب ، عن طريق اشباع حاجات الموظفين(ابوشرخ ، ٢٠١٠) ، و الحوافز تعرف بأنها عملية تنشيط واقع الأفراد (الموظفين) بطرائق ايجابية او سلبية بهدف زيادة معدلات الإنتاج وتحسين الأداء (الطخيس، ٢٠٠١).

كما عرفت الحوافز بأنها اساليب ووسائل تستخدمها المنظمة لحث الموظفين على أداء متميز بروح معنوية عالية. ويعرف (ابو الكشك، ٢٠٠٦) الحوافز بأنها تلك العوامل والمؤثرات والمغريات الخارجية التي تشجع الفرد علي زيادة ادائه ، وتقدم نتيجة لأدائه المتميز، وتؤدي الى زيادة رضائه وولائه للمنظمة وبالتالي الى زيادة ادائه وانتاجه مرة اخرى

فالحوافز شيء خارجي يقدم للموظف لإثارة دافعيته للعمل مما يؤدي الى تحسين ورفع كفاءة ادائة .

التطور التاريخي للحوافز :

وهناك نظريات متعددة ومتنوعة في مجال التحفيز وهي النظريات التي تشكل الأساس العلمي لعملية التحفيز والتي بناءاً عليها طورت المنظمات أنظمتها التحفيزية، و هذه النظريات مرت بمراحل تطور مختلفة فبدأت بالمرحلة التقليدية وهي تمثل نقطة الانطلاقة وتمّ التركيز فيها فقط على الحوافز المادية، ثم اعقبتها مرحلة مدرسة العلاقات الإنسانية التي اهتمت بالحوافز المعنوية بجانب المادية، ثم جاءت المرحلة الحديثة والتي ربطت بين الحوافز (المادية والمعنوية) ومدى الأداء(العائدي ١٩٩٦) وما بين المدارس الثلاثة تتباين مواقف من يتعاملون مع موضوع الحوافز، نظريا أو تطبيقا . واصبح عملية التحفيز من أهم المهام التي تقوم بها إدارة المنظمة، ومن الضروريات الأساسية لعملها وعلى قدر نجاحها في تحفيز الموظفين على قدر ما ستكسب احترامهم وثقتهم وحبهم وولائهم وإنتاجهم، وبذلك تكون المهمة الأساسية للإدارة الناجحة ،المساعدة والاحتضان واكتشاف القدرات والمحافظة عليها وتسخيرها لمصلحة الفرد و العمل والمنظمة، ولابد من الاحتفاظ بالموظفين في منطقة التحفيز دائما.

اهمية الحوافز :

ان الحوافز توقظ الحماس والدافع والرغبة في العمل لدى الموظف، مهما كانت طبيعة عمله، مما ينعكس ايجابا على الأداء العام وزيادة الإنتاجية ، كما أن الحوافز تساعد على تحقيق التفاعل بين الفرد والمنظمة ، وتدفع الموظفين الى العمل بكامل مقدرتهم ومهارتهم ، لتحقيق اهداف المنظمة ، وتؤدي الى منع شعور الموظف بعدم الرضا والاحباط، وتدفع الموظف للمثابرة في عمله وتزيد من كفاءته (يونس ٢٠٠٠). وتساهم في إشباع حاجة الموظفين ورفع روحهم المعنوية وتنسيق أولوياتها ، وتساعد الحوافز في التحكم في سلوك واتجاهات الموظفين حسب المصلحة المشتركة بينهم وبين المنظمة التي يعملون بها، وللحوافز دور كبير في تنمية عادات وقيم جديدة ترغب المنظمة في وجودها بين الموظفين ، مما يؤدي الى تعزيزهم لأهداف المنظمة أو سياستها وتحسين قدراتهم وميولهم، وعملية التحفيز تنمي الطاقات الإبداعية للموظفين والذي بدوره يساهم في تفوق المنظمة .

انواع الحوافز :

تتنوع الحوافز التي تقدمها الإدارة للموظفين من حيث نوعها و كميتها وتوقيتاتها، وطرق إدارتها، وبقدر ما يوجد من دوافع وحاجات عند الأفراد والجماعات، وبقدر ما توجد حوافز مختلفة لمقابلة هذه الدوافع والحاجات لان حاجات الإنسان متعددة وتختلف وفق الموقف والزمن، وبالتالي تحتاج إلى مصادر إشباع متعددة، فالحافز الذي يناسب الموظف في بداية حياته الوظيفية يختلف مع مر السنين، وتغير منصبه بالمنظمة، واحتياجاته الخاصة كذلك لها تأثير ، ودوافعه للعمل قد تختلف على مر السنين ، وهناك تصنيفات للحوافز متعددة ومتنوعة ومتداخلة مع بعضها البعض ، حيث تعددت تصنيفات الباحثين في مجال الحوافز، و يمكن للإدارة استخدامها للحصول على أقصى كفاءة ممكنة من الأداء الإنساني للموظفين. وأهم هذه التصنيفات:

اولا : على اساس نوعية الحوافز :

- الحوافز المادية :

وتتمثل الحوافز المادية غالبا بالمكافآت المالية وهي من أهم طرق الحوافز ، وذلك لأن النقود تشبع كل حاجات الإنسان و ذات أثر ملموس وسريع، وبالإضافة لذلك فإن الاموال تتناسب مع مفهوم الناس في الظروف الراهنة عن العمل حيث إنه عن طريق المال تشبع ضروريات الحياة من مأكل مسكن كما أنه ضروري للصحة والتعليم بالإضافة إلى توفير كماليات الحياة والمركز الاجتماعي، ويتمثل المال في الأجر الذي يتقاضاه الموظف مقابل ما يقوم به من عمل ويوزع هذا الأجر على الموظف أو الموظف بطرق شتى، وهي تختلف من منظمة لأخرى طبقاً لطبيعة العمل ونظام الأجور المتبع داخل كل منظمة وكل طريقة من هذه الطرق لها أثرها البالغ في حفز ودفع الموظف لزيادة الأداء والاستمرار في العمل ، كما تشمل الحوافز المادية المكافآت العينية الثمينة .

- الحوافز المعنوية:

تعتبر الحوافز المعنوية أحد الركائز ذات الأهمية القصوى في منظومة الحوافز التي تضعها المنظمة والتي بدونها لا يمكن أن تكتمل صورة الحوافز التي تشجع على العمل وتزيد من الأداء داخل المنظمة وذلك لأن الإنسان اجتماعي بفطرته وبطبعه ولا يمكن أن يعيش بعيداً عن احترام وتقدير الآخرين له.كما أن الموظف له العديد من المطالب غير المادية وهذه المطالب تختلف من شخص لآخر ولكن يمكن حصر هذه المطالب أو الحاجات في الحاجة إلى الأمن والانتماء والمكانة الاجتماعية والعلاقات الطيبة برؤسائه، وزملائه أيضاً في حاجتهم إلى الاحترام سواء كان هذا الاحترام لنفسه أو احترام الآخرين له وذلك حتى يتكون لديه الإحساس بالثقة والمقدرة والكفاءة وعلى النقيض فإن نقص هذه الحاجات قد يولد فيه ذلك الإحساس بالضعف والعجز والإحباط.وقد برهنت كثير من الدراسات والتجارب التي أخذها المسؤولون في مواقع العمل والإنتاج المختلفة على أن هناك حوافز غير الحوافز المادية والتي لها تأثير كبير على حفز الموظف أو تزيد من ارتباطه بالعمل وهي تتمثل في الحوافز المعنوية كالمدح والتشجيع ووضع أسماء المجدين في لوحات الشرف والشهادات التقديرية (الدروبي ، ٢٠٠٦)

ثانيا : على اساس نوعية الافراد المقدم لهم الحافز :

- حوافز فردية : **حيث تقدم لموظف واحد بعينه نتيجة قيامه بعمل معين او انجاز هدف بكفاءة وفعالية ، وقد تكون الحوافز مادية او معنوية إجابيه او سلبية . و قد تؤثر الحوافز الفردية سلبيا في تقليلها للعمل التعاوني و العمل بروح الفريق مما ينبه إلى ضرورة استخدام الحوافز الفردية والجماعية معا ، وتهدف لإشباع مجموعة من الحاجات عند الفرد سواء كانت نفسية أو اجتماعية أو مادية (Dessler، ٢٠٠٣).**
- حوافز جماعية : **وتقدم لمجموعة من الموظفين في المنظمة يعملون اما في قسم واحد او كفريق عمل لموضوع معين ، وتساهم الحوافز الجماعية على منح الموظفين فرص تقديم مقترحاتهم من اجل تحسين الاداء، هذه الحوافز تركز على العمل الجماعي، والتعاون بين الموظفين ، وقد تكون الحوافز الجماعية إيجابية أو سلبية مادية أو معنوية .وتحقق الحوافز الجماعية إشباع حاجة الانتماء والولاء، وتشجع روح التعاون**

والعمل بروح الفريق واثارة المنافسة والرغبة في تحقيق المصلحة العامة، و تقريب التنظيم غير الرسمي من الإدارة، إذ يحرص كل موظف على أن لا يتعارض عمله مع عمل زملائه بل يتكامل معهم .

حوافز التميز : **وهي محاولة لضمان التحسين والتطوير المستمر للأداء الوظيفي، حيث يكون حافز التميز دافئا لتشجيع العاملين بناء على التميز في ادائهم (الحلايبة ، ٢٠١٣).**

ثالثا : على اساس مدى فاعلية الحوافز :

- حوافز إيجابية :**وهي تمثل تلك الحوافز التي تحمل مبدأ الثواب للموظفين والتي تلبي حاجاتهم ودوافعهم لزيادة وتحسين أدائهم ، وتهدف الحوافز الإيجابية إلى تحسين الأداء في العمل من خلال التشجيع بسلوك ما يؤدي إلى ذلك . والهدف الرئيسي لهذا النوع من الحوافز هو تشجيع الأفراد وحثهم على إحداث السلوك المرغوب فيه ، والحوافز الإيجابية تنمي روح الإبداع والتجديد لدى الموظفين لأنها تتلاءم ورغبات الموظفين بحيث تترك بعض النتائج الإيجابية على مجريات العمل مثل حافز المكافأة النقدية التي تمنح للعامل مقابل قيامه بعمل يستدعي التقدير، فالحوافز الإيجابية لها أثرها الملموس في تقوية الرابط بين الحافز والأداء فاستخدام الحافز عندما يحقق الموظف انجازا متميزا وجيدا ويؤدي بالضرورة إلى الاستمرار في تحقيق مزيد من الإنجاز في الأداء وهذه الحوافز تكون فعالة ومؤثرة عندما تستخدم فور قيام الموظف بالتصرف المطلوب، فالمكافأة على سبيل المثال لا تكون قادرة على التأثير الإيجابي في السلوك (كشواي، ٢٠٠٣)، (شاويش، ٢٠٠٥) .**
- حوافز سلبية :**هي الحوافز المستخدمة لمنع السلوك السلبي من الحدوث أو التكرار وتقويمه والحد منه ومن أمثلة السلوك السلبي التكاسل والتساهل والإهمال وعدم الشعور بالمسؤولية وعدم الانصياع للتوجيهات والأوامر والتعليمات(الصواف ، ٢٠٠٠)، مما يدفع الإدارة إلى القيام بتطبيق الحوافز السلبية وتستخدم الحوافز السلبية العقاب كمدخل لتغيير سلوك الأفراد نحو تحسين الأداء والوصول به إلى الهدف المنشود والمرغوب به . والحوافز السلبية تحدث توازنا في عملية التحفيز فهي تذكر الموظفين بأنهم مثلما يثابون**

على الأداء الممتاز، فإنهم يعاقبون على الأداء الضعيف فتحفظ الإدارة بذلك رهبتها وتضمن جدية الموظفين (مرعي، ٢٠٠٣) ،(شاويش، ٢٠٠٥).

اهداف نظام الحوافز :

ذكر(Bratton & Gold,١٩٩٩) ان نظام الحوافز في المنظمة يهدف الى :الاستقطاب والاحتفاظ بموظفين مناسبين للمنظمة ، تحسين وتطوير مستويات أداء الموظفين، تحقيق الكفاءة والفعالية ، احداث التغيير ، تحقيق الرضا الوظيفي ،تحقيق اهداف المنظمة ، زيادة الدافعية لدى الموظفين ، تشجيع المنافسة بين الأفراد ،تحسين الإنتاجية ، إبراز أنشطة المنظمة ، رفع الروح المعنوية للموظفين ، مكافأة الأداء المتميز، تشجيع الإبداع و الابتكار والتميز ، حفز الأداء المتوسط إلى التقدم و الارتقاء (بربر ، ٢٠٠٧)

دور نظم الحوافز فى المنظمات: لنظام الحوافز دورا رئيسيا في توفير بيئة عمل مناسبة، ويتحقق هذا الدور في المنظمة من خلال تحفيز الافراد لتقديم خدماتهم وامكانياتهم للمنظمة، وضمان تحفيزهم والتزامهم اتجاه تحقيق اهداف المنظمة. كما ان غياب نظام الحوافز يؤدي الى تدني مستوى العاملين وانخفاض مستوى الإنتاجية، وشعور الموظفين بعدم الرضا (مرعي، ٢٠٠٣) ويؤدي كذلك الى ضعف روح المسؤولية، ويضعف احترام وتقدير الادارة العليا ، وتزيد نسبة غياب الموظفين عن العمل، وجميع هذه الاعراض تسبب ضعف الاداء وقلة الانتاج.

ان القدرة على العمل تتمثل بالمهارات والمعرفة والاستعداد الشخصي للموظف وتنمو القدرات بالتعليم والتدريب ، والرغبة في العمل تتمثل بالتحفيز الذي يدفع سلوك الموظف لتحقيق اهداف المنظمة ، وعملية التحفيز تتمثل بالعوامل والمؤثرات الخارجية التي تشجع الفرد على زيادة أدائه (حمدان ، الساكت ، ٢٠٠١) ويذكر (جروت، ٢٠٠١) أنه يقع على عاتق المدراء والمشرفين والمسئولين مسئولية مهنية تتعلق بالاعتراف بالأداء الجيد، وتدعيمه ومقاومة الأداء الضعيف وتحسينه عن طريق التحفيز .

الاداء :

مفهوم الاداء : هو تنفيذ الموظف لأعمال ومسؤولياته التي كلف بها من قبل المنظمة او الجهة التي يعمل بها (هلال ، ٢٠٠٩)، ويرى (سلطان ، ٢٠٠٤) ان مفهوم

الاداء يعبر عن الاثر الصافي لجهود الفرد التي تبدء بالقدرات وبادراك الدور او المهام الى درجة تحقيق واتمام المهام المكونة لوظيفة الفرد بكفاءة وفعالية .

اما (شاويش ، ٢٠٠٥) فيرى ان مفهوم الاداء منطلق من المهام والمسؤوليات التي يقوم بها الموظف ويعبر عن تنفيذ الموظف لأعماله ومسؤوليات التي كلف بها من قبل جهة عملة، كما يشير مفهوم الأداء الوظيفي إلى درجة تحقيق وإتمام المهام المكونة لوظيفة الفرد، وهو يعكس الكيفية التي يتحقق بها، أو يشبع الفرد بها متطلبات الوظيفة، وغالباً ما يحدث لبس وتداخل بين الأداء والجهد،، فالجهد يشير إلى الطاقة المبذولة، أما الأداء فيقاس على أساس النتائج (محمد، ٢٠٠٥). و يحظى الاداء الوظيفي بأهمية كبيرة في المنظمات لتحقيق اهدافها، من خلال الاستغلال الامثل لمواردها البشرية لتطوير المنظمة والتعامل مع المتغيرات الجديدة (السالم ، صالح ، ٢٠٠٢) ، وهو المقدرة على اداء المهام المطلوبة من الموظف ، بكفاءة وفاعلية.

انـواع الاداء :

<u>اداء إجابي:</u> وهو الاداء الذي يساهم في تحقيق اهداف المنظمة ، ويشمل السلوكيات التي تسهم في انجاز العمليات الحيوية في المنظمة ويكون فيه الموظف ملتزم بأداء ما كلف فيه من عمل.

<u>اداء سلبي:</u> يتميز بسلوك سلبي في العمل، مثل التأخر عن مواعيد العمل، الغياب، وقد يشمل سوء استخدام تجهيزات ووقت العمل، روح الانتقام، والمهاجمة، والانحراف

عنـاصر الاداء :

للأداء عدد من العناصر وهي :

- **المعرفة بمتطلبات الوظيفة .**
- **كمية العمل المنجز ونوعيته .**
- **المثابرة المستمرة .**

مـعيـار الاداء : **هو عبارات مكتوبة تصف مدى الاتقان الذي يجب ان تنجز الاعمال به داخل المنظمة (مرعي ،٢٠٠٣)، وتتعدد معايير تقييم الاداء بين المنظمات ، فهناك معايير كمية ومعايير نوعية، ويختلف معيار التقييم وفقا لمواصفات العمل وشروطه (ابو الشرخ، ٢٠١٠).**

والمعيار :هو مجموعة من الشروط المفترض وجودها لإنجاز عمل ما، أو للوصول إلى تحقيق غايات مطلوبة، وذلك حسب مواصفات معينة بأقل التكاليف والجهد، ويعبر عن المعيار بوحدات مادية أو خدمة، أو ساعة عمل أو سرعة إنجاز، أو تحقيق هدف، أو درجة ممارسة عمل.

تقييم الاداء :

يقصد بتقييم الاداء العملية المنظمة التي تهدف الى تقويم الموظف بالنسبة لأداء مهامه بالنسبة لإمكانات نموه وتقدمه، ويمكن اعتبار هذه العملية جزءاً من عملية الحفز (النمر واخرون، ١٩٩٧)، ويحظى الاداء الوظيفي بأهمية كبيرة في المنظمات لتحقيق اهدافها، من خلال الاستغلال الامثل لمواردها البشرية لتطوير المنظمة والتعامل مع المتغيرات الجديدة (السالم ، صالح ، ٢٠٠٢)، وتعد عملية تقييم الأداء الوظيفي للعاملين هي عملية هامة ومعقدة، وتعد من أهم العمليات الإدارية التي يتعدى تأثيرها نطاق الأفراد موضع التقييم لتشمل جميع أعمال المنظمة (عقيلى، ٢٠٠٠)، ويتم قياس الاداء بجمع المعلومات حول الاداء الفعلي للموظف، ومن مصادر المعلومات: ملاحظة الرؤساء بالعمل التقارير الاحصائية والتقارير الشفوية والتقارير المكتوبة، وعادة تستخدم استمارات ونماذج خاصة لذلك تختلف من منظمة لأخرى، وفق متطلبات الاداء ونوعه فيها. ويمكن قياس الاداء بعدة اساليب (سلطان ، ٢٠٠٤) منها: كمية الجهد المبذول،, نوعية الجهد المبذول، ونمط الأداء، ومعدلات الاداء .

و عملية تقييم الأداء، عملية هامة في حياة كل موظف فلابد من أن تكون العملية، صادقة وموضوعية وهادفة حتى تؤتي ثمارها ويتغير سلوك الموظف نحو الأفضل، حيث إن نتائج هذه العملية تؤثر في مستقبل الموظفين وحياتهم المهنية لما لها من أثر على الترقيات والمنح والحوافز وغيرها من الفوائد التي قد تصل إلى حد بلوغ مراتب عليا في المنظمة.

أهمية تقييم الأداء :

يذكر (شحادة، وآخرون، ٢٠٠٠) ان عملية تقييم الاداء تنبع اهميتها من الآتي:

- **رفع معنويات للموظفين، من خلال توفير بيئة يسودها العلاقات الجيدة بين الموظفين والإدارة ، وذلك عندما يشعر العاملون بأن جهودهم وطاقاتهم هي موضع اهتمام وتقدير من الإدارة.**

- **تعتبر عملية تقييم الاداء، معيارًا هامًا لنظام للحوافز والمكافآت وإجراءات التحفيز الوظيفي .**
- **تعطي مؤشرًا عن مدى فعالية الرؤساء والمديرين في تنمية وتطوير الأفراد الذين يعملون تحت ادارتهم .**
- **توفر أسس موضوعية وعلمية لترقية الموظفين، ومنح المكافآت والحوافز لهم، بهدف زيادة الإنتاج وتحسين نوعيته (ربابعة، ٢٠٠٣).**
- **اكتشاف الموظفين المؤهلين لشغل وظائف قيادية في المنظمة (القريوتي، ١٩٩٠)**
- **المساعدة في تنظيم وتخطيط الموارد البشرية (كامل، ١٩٩٣)**

العوامل المؤثرة على الاداء :

- **معرفة التقريرية: بأنظمة المنظمة والاجراءات والسياسات .**
- **معرفة مهارية: وهي تتعلق بما يجب القيام به وهي خليط بين معرفة كيفية الاداء والقدرة عليه.**
- **الدافعية والتحفيز: وهي تأثير مشترك بين اختيار الاداء ومستوى الجهد المبذول واستمرار الجهد المبذول والاصرار.(ابو شرخ ، ٢٠١٠)**

كلية الآداب جامعة الاميرة نوره بنت عبدالرحمن :

انشأت كلية الآداب عام ١٣٩٩/١٤٠٠هـ في مدينة الرياض، وهي إحدى الكليات الرائدة في تعليم الفتاة السعودية التابعة لجامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن، وقد وضعت استراتيجية خاصة للتطوير في البرامج الدراسية والشؤون الإدارية، كما قامت بتطوير هيكلها الداخلي وتبني معايير الجودة التي تصل بطالباتها إلى التنافس في الأسواق الخارجية .

رؤية الكلية: **التميز والريادة في مجال الآداب والعلوم الإنسانية عالمياً.**

رسالة الكلية: **تأصيل المعرفة ونشرها من خلال إعداد كفاءات علمية عالية الجودة وفق ثوابت المجتمع وهويته وتحقيق التميز العلمي والبحثي لخدمة المجتمع.**

اهداف الكلية :

- **تعزيز المبادئ والقيم الإسلامية و الشعور بالانتماء .**
- **مواكبة الجودة الشاملة في البرامج التعليمية والبحثية.**

- تشجيع البحث العلمي لإثراء المعرفة و تنمية المجتمع.
- إعداد كفاءات مؤهلة تسهم في سد احتياجات سوق العمل.
- السعي إلى تحقيق الشراكة العلمية والمجتمعية لاستحداث مجالات عمل جديدة للخريجات.
- تطوير القدرات المؤسسية و الفردية و العلاقات الأكاديمية.
- استقطاب الكفاءات المتميزة محلياً وإقليمياً وعالمياً.

وتضم الكلية عدد من الاقسام التعليمية ، وهي القراءات القرآنية، الدراسات الإسلامية، اللغة العربية وآدابها، اللغة الإنجليزية وآدابها ، المكتبات والمعلومات، التاريخ والحضارة ، الجغرافيا . كما تضم عد من الوحدات الادارية والتي تساند في عملية ادارة الكلية لتحقيق رؤيتها ورسالتها واهدافها . وتضم الكلية (٤٠٠) عضو هيئة تدريس ، و (١٥٠) عضو هيئة ادارية .

دراسات سابقة :

دراسة (ابو شرخ ، ٢٠١٠): والتي هدفت الى تقييم أثر الحوافز على مستوى الأداء الوظيفي في شركة الاتصالات الفلسطينية ، ونتج عنها وجود علاقة ذات دلالة احصائية بين فاعلية نظام الحوافز ورفع مستوى الأداء التنظيمي ، و وجود علاقه ارتباطية قويه بين الحوافز المادية واداء الموظفين، وأوصت الدراسة بضرورة القضاء على المحسوبية والمحاباة وترسيخ العدالة والانصاف بمنح الحوافز ، مما يكفل العدالة في بيئة العمل مما سيؤدي الى رفع مستوى الاداء ، وان يتم ربط نتائج تقييم الاداء السنوي بمنح الحوافز والمكافآت بناء عليه .

وفي دراسة (عباس ، حمادي ، ٢٠٠٩) والتي هدفت الى التعرف على نظام الحوافز واثره في تحسين الاداء ، نتج عنها ضعف مشاركة العاملين باتخاذ القرارات ، وعدم اهتمام الرؤساء بمقترحات المرؤوسين ، مما اثر على معنويات العاملين ،وضعف مستوى الاداء ، مما اضعف فرص الترقي لارتباطها بالأداء ، كما استنتج الباحثان تدني مستوى الحوافز المالية من اجور ومكافآت ، واوصت الدراسة بضرورة ربط الحوافز المادية بالأداء وتطوير نظام الحوافز .

ولقد توصلت دراسة (العكش ، ٢٠٠٧) الى وجود اثر ضعيف لفاعلية نظام الحوافز والمكافآت في تحسين اداء العاملين ، واوصت الدراسة بان يكون هناك ربط بين نتائج تقييم الاداء ومنح الحوافز للعاملين ، وان تعمل الادارات العليا على زيادة منح المكافآت للموظفين المجدين والمثابرين .

اما دراسة (الجساسي ،٢٠١١) والتي هدفت الى التعرف على اثر الحوافز المادية والمعنوية في تحسين اداء العاملين في وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان ، واستخدم لذلك المنهج الوصفي التحليلي ، واوصت الدراسة بأهمية ربط صرف الحوافز بمستوى الاداء ، وعدم التأخر في صرف الحوافز ، واشراك العاملين في عملية اتخاذ القرارات وفي اللجان التي تناسب تخصصاتهم في العمل .

وتوصلت دراسة(الحلايبة ،٢٠١٣) ، الى وجود علاقة خطية ارتباطية قوية بين استخدام ابعاد الحوافز وتحسين اداء الموظفين ، واوصت الدراسة الى ضرورة دعم وتعزيز علاقات العمل الايجابية بين الموظفين ، وتوجيهها نحو تحقيق الاهداف ، كما اوصت بترسيخ ثقافة العمل بروح الفريق الواحد كحافز معنوي للوصول الى مستويات الاداء المخطط لها .

وهدفت دراسة (شراب، ٢٠٠٧) ، إلى التعرف على العلاقة بين الحوافز وأداء الموظفين لعملهم ببلديات قطاع غزة الكبر ى، وذلك من خلال تحليل العلاقات الترابطية بين مجالات الحوافز ومستوى الأداء واستخدم القدرات والتنافس بين الموظفين والحوافز المفضلة، و أظهرت نتائج هذه الدراسة انه لا يوجد أنظمة للحوافز مرتبطة بأهداف أو مستويات أداء مقررة مسبقًا وان الحوافز المتوفرة لا تشجع الموظفين على التنافس في تحسين الأداء .

وفي دراسة (المطيري، ٢٠٠٥) والتي كان هدفها التعرف على مدى امتلاك القائد الأمني لمهارة تحفيز العاملين، و معرفة مدى استخدام القائد الأمني للحوافز المادية والمعنوية لمكافأة العاملين، ومعرفة مدى استخدام القائد الأمني للحوافز بغرض رفع مستوى الأداء، وماهي أكثر الحوافز التي يستخدمها القائد الأمني لمكافأة العاملين ونتج عنها : امتلاك القائد الأمني المهارة المتوسطة لتحفيز العاملين ، ولاستخدامه للحوافز المادية والمعنوية لمكافأة العاملين ، وانه يوجد تأثير قوي لاستخدام الحوافز في رفع مستوى أداء العاملين ، وان أكثر الحوافز استخدامًا العلاوة دورية، والعلاوة الفنية، والثناء الشفوي، وبدل الانتداب، وشهادات الشكر، والترقيات، وبدل الترحيل.

ويرى (الوابل، ٢٠٠٥) في دراسته ان تصرف الحوافز حسب الجهد والاداء الجيد ، بحيث تكون هناك تفرقة بين المجتهد في العمل وغير المجتهد ، والاسراع في اعطاء الحوافز في وقتها دون تاخير ، وان تتابع الادارة تطبيق الحوافز والتأكد من العدالة فيها .

ونتج عن دراسة (الدالة، ٢٠٠٣) ، أن أكثر الحوافز المادية أهمية هي : الترقيات، والعلاوات الفنية، والحوافز التشجيعية المتعددة، وبدل الانتداب، وبدل الترحيل ، وأكثر الحوافز المعنوية أهمية هي اهتمام الإدارة بتطبيق الجودة الشاملة، والثناء الشفوي، وخطابات الشكر والتقدير.

وفي دراسة (علي ، عمر ،٢٠٠٥) ، والتي هدفت الى معرفة اثر الحوافز على الاداء ، خلصت الى ان الحوافز لها اثر كبير على كفاءة اداء العاملين ، كما يعتبر الحوافز المالية وظروف العمل من عوامل رضا العاملين ، وان الاهتمام بالعاملين يهيئ مناخا يؤدي الى التعاون ونشر روح الجماعة ، واوصت الدراسة بادخال العديد من اشكال التشجيع المعنوي ، والاهتمام بالترقية في وقتها .

ثانياً: الدراسات الاجنبية:

نتج عن دراسة (ALnsour، ٢٠١٢) والتي طبقت على خمس من الجامعات الاردنية ، احتلال الحوافز المادية المركز الأول في أهميتها في زيادة دافعية الموظفين واقبالهم على زيادة الانتاجية ، بينما احتلت الحوافز غير المادية المركز الثاني مقارنة مع الحوافز المادية ، كما أوضحت الدراسة أنه على الرغم من نتائج الدراسة التي اظهرت تغلب الحوافز المادية على الحوافز غير المادية ، إلا أنها أظهرت أهمية التركيز على رضا المستفيدين ، وكذلك أهمية الاستمرار في البحث عن التعلم ، وزيادة النمو الوظيفي بالنسبة للموظفين.

ولقد هدفت دراسة (Saleem، ٢٠٠١١) الى البحث عن أثر الحوافز المالية في زيادة الالتزام التنظيمي من قبل الموظفين، وكان من نتائجها أهمية الحوافز المالية التي تأتي عن طريق الترقيات في العمل أو الحوافز المالية التي يحصل عليها العاملين نتيجة تحقيقهم أهداف محددة على التزامهم التنظيمي الذي يساهم في زيادة الانتاجية.

اما دراسة (Stepen، ٢٠١٤) والتي هدفت الى اختبار أثر حزمة من الحوافز المادية والمعنوية على موقف العاملين تجاه العمل والانتاجية التنظيمية، فلقد أظهرت نتائجها اهمية الحوافز المادية في زيادة الانتاجية والتغلب على مشكلات الغياب والتأخير وقلة الإنتاجية.

وخلص (Martin، ٢٠١٢) في دراسته عن العوامل الأكثر تأثيرا على دافعية الموظفين، والتي ركزت على محاور، الاتصال الدخل، والحوافز طويلة المدى ،المادية وغير المادية، ان تفعيل الاتصال والتواصل بين القادة وموظفيهم لمعرفة مستوى أدائهم وحصولهم على الثناء والتشجيع من أهم العوامل المحفزة في العمل، كما ان زيادة الرواتب أيضا من بين أهم العوامل المحفزة على زيادة الانتاجية التي يدعمها الاستقرار الوظيفي.

ومن خلال هذه الدراسات تم معرفة الخلفية الادبية عن موضوع الحوافز باختلاف البيئات، كما ان البحث الحالي يتفق مع هذه الدراسات في اهدافه .

الدراسة الميدانية ونتائجها

تمهيد :

أن الموظف (أيا كان مجاله) يلزمه أن يكون متحمسا لأداء العمل وراغبا فيه وهذا لا يتأتى إلا باستخدام الحوافز ، حيث أنها يمكن أن توقظ الحماس والدافعية والرغبة في العمل لدى الموظفين، مما ينعكس إيجابا على الأداء العام وزيادة الإنتاجية، كما أن الحوافز تساعد على تحقيق التفاعل بين الموظف والمنظمة وتدفع الموظفين إلى العمل بكل ما يملكون من قوة لتحقيق الأهداف المرسومة ، وكذلك تعمل الحوافز على منع شعور الإنسان بالإحباط إذ أن تهيئة الأجواء سواء كانت مادية أو معنوية فإنها كفيلة بدفع الموظف إلى المثابرة في عمله وبكفاءة عالية، و تعد الحوافز من العوامل المهمة الواجب توافرها لأي جهد منظم يهدف إلى تحقيق مستوى عالي من الأداء وللحوافز أهمية كبيرة في التأثير على مستوى الأداء بالنسبة للمنظمة ، وانطلاقا من ذلك تم اجراء هذه الدراسة الميدانية لمعرفة الحوافز المادية والمعنوية وأثرها على مستوى الأداء لدى اعضاء الهيئة الادارية في كلية الآداب جامعة الاميرة نوره بنت عبدالرحمن .

منهج البحث :

في ضوء طبيعة البحث والأهداف التي تسعى لتحقيقها، ثم استخدام المنهج الوصفي والذي يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما هي في الواقع ويهتم بوصفها وصفا دقيقا، ويعبر عنها تعبيرا كيفيا بوصفها وتوضيح خصائصها، وتعبيرا كميا بوصفها رقميا بما يوضح حجمها ودرجات ارتباطها مع الظواهر الأخرى، وهذا المنهج لا يهدف وصف الظواهر ووصف الواقع كما هو، بل يتعداه الى الوصول الى استنتاجات تسهم في فهم الواقع وتطويره (عساف، ١٩٩٥)

مجتمع وعينة البحث :

تكون مجتمع البحث من موظفات الهيئة الادارية في كلية الآداب جامعة الاميرة نوره بنت عبدالرحمن حيث يبلغ عدد الموظفات فيها (١٥٠) موظفة، ، وتكونت عينة البحث فيها من (٧٣) موظفة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وتشكل هذه العينة ما نسبته (٤٩ %) من مجموع مجتمع الدراسة. وكان قد تم توزيع (١٠٠) استمارة استبيان استعيد منها

(٨٥) استمارة، وبعد الاطلاع عليهم وتفحصهم استبعد (١٢) استبانة لعدم اكتمالهم ، وبالتالي عدم صلاحيتهم للتحليل .

اداة البحث :

بناءً على طبيعة البيانات التي يراد جمعها ، وعلى المنهج المستخدم في البحث، وجد أن الأداة الأكثر ملائمة لتحقيق أهداف هذه الدراسة هي (الاستبانة)، وعليه فقد تم تصميم الاستبانة اعتمادا على نتائج تلك الدراسات السابقة التي تناولت التحفيز والاداء الوظيفي.

وتتكون الاستبانة من :

تكونت الاستبانة من جزئيين :

الجزء الاول : ويتضمن معلومات شخصية عن افراد البحث وخصائص العينة (الفئة العمرية، الوظيفة ، المؤهل ، المرتبة الوظيفية ، عدد سنوات الخبرة)

الجزء الثاني : ويتكون من محورين :

المحور الاول ويشمل :

أ. **انواع الحوافز المادية ويشتمل على (٨) عبارات .**

ب. **انواع الحوافز المعنوية ويشتمل على (١٥) عبارات.**

المحور الثاني : مستوى الاداء الوظيفي لأعضاء الهيئة الإدارية ويشتمل على ١٠ عبارة .

صدق الاداة وثباتها :

تم التحقق من الصدق الظاهري للاستبيان، وذلك من خلال عرض الاستبيان على عدد من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة، للاستنارة بآرائهم ومعرفة مدى ملاءمة عناصر وأفكار الفقرات للمجالات المطلوب بحثها، وقد تمت الاستفادة من ملاحظات المحكمين لإثراء البحث.

دلت نتائج تطبيق الاستبانة على العينة الاستطلاعية التي قوامها (٢٠) الموظفات الإداريات بكلية الآداب جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، على معاملات ثبات عالية ويعول عليها، كما وضحتها نتائج معامل ألفا لكرو نباخ، وذلك للاستبانة مجملة ومحاورها الفرعية

وبلغت معامل الفا لكرو نباخ الاجمالي لعبارات الاستبانة (0.892) ، وقد عده أصحاب الاختصاص مؤشر جيد ومناسب لمثل هذا النوع من البحوث، وان الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الاتساق .

المعالجة الاحصائية :

لتحقيق أهداف البحث وتحليل البيانات التي تمّ تجميعها ، فقد تمّ استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام برنامج (SPSS) . وتم حساب التكرارات والنسب المئوية ، ومعامل ارتباط بيرسون ، ومعامل الفا كرونباخ ، و الانحراف المعياري والمتوسط الحسابي ، والمتوسط الحسابي الموزون .

عرض وتحليل نتائج البحث :

١: النتائج المتعلقة بوصف أفراد البحث

يمكن تحديد خصائص أفراد البحث على النحو التالي :

جدول (١)

توزيع افراد عينة البحث وفق متغير العمر

الفئة العمرية	التكرارات	النسبة المئوية
اقل من ٢٥ سنه	1	1.4
من ٢٥ الى اقل ٣٥	34	46.6
من ٣٥ الى ٤٥	29	39.7
من ٤٥ فاكبر	9	12.3
المجموع	73	100%

يتضح من الجدول (١) ، أن غالبية الموظفات هن من الفئة العمرية التي تقع بين (٢٥ سنة و ٣٥ سنة) وهو العمر الذي يركز على تحقيق الذات ويحتاج الى التحفيز في العمل نظرا لأنه تقريبا في بداية مشواره ومساره الوظيفي ، أن متغير العمر له تأثير كبير على مستوى الاداء وذلك أن الموظفات في هذه الفئة العمرية يكون لديهن نشاط وظيفي عال ، ودائما يسعين للأحسن ، ولديهن اقبال على الوظيفة أكثر من الموظفات اللاتي هن

في سن اكبر، وذلك ربما لإحساسهم بالملل من الوظيفة ، ووقوفهم عند درجات معينة وعلاوات معينة مما يولد لديهم الإحساس بالإحباط كذلك فإن النشاط يقل بتقدم العمر .

جدول (٢)

توزيع أفراد مجتمع البحث وفق متغير الوظيفة

الوظيفة	التكرارات	النسبة المئوية
إشرافيه	18	24.7
غير إشرافيه	55	75.3
المجموع	73	100%

يتضح من الجدول (٢) ، أن ٧٥% من الموظفات يشغلن وظائف غير إشرافيه ، وهذه نسبة طبيعية ، مما يجعل الحوافز مهمه لديهن بسعيهن على الحصول على مناصب ادارية اعلى ، وتحمل مسؤوليات اكبر .

جدول (٣)

توزيع افراد مجتمع البحث وفق متغير المؤهل التعليمي

المؤهل	التكرارات	النسبة المئوية
أقل من الثانوية	3	4.1
ثانوية	14	19.2
بكالوريوس	54	74
دراسات عليا	2	2.7
المجموع	٧٣	100%

يوضح الجدول (٣)، ان ٧٤% يحملن مؤهل البكالوريوس وهي النسبة الغالبة، وهذا يعزا الى استقطاب الجامعة وتوظيف من يحملن درجة البكالوريوس لضمان الاداء الجيد، وتحقيق المهارات المطلوبة في الموظفات حاملات البكالوريوس. ١٩% تقريبا يحملن مؤهل الثانوية العامة، بينما ٤% فقط مؤهلاتهن دون الثانوية العامة.

جدول (٤)

توزيع افراد عينة البحث وفق متغير المرتبة الوظيفية

المرتبة الوظيفية	التكرارات	النسبة المئوية
اقل من المرتبة ٤	2	2.7
من المرتبة ٤ الى المرتبة ٦	44	60.3
من المرتبة ٧ الى المرتبة ٩	26	35.6
المرتبة ١٠ فاكثر	1	1.4
المجموع	73	100%

يتضح من الجدول (٤) ان 60% تقريبا من الموظفات يشغلن المرتبة من الرابعة إلى السادسة وهذا قد يعود إلى ان غالبية الموظفات هن من حملة البكالوريوس، والملتحقات بالعمل حديثا، وهذا مرتبط بنتيجة الجدول رقم (١) الذي اتضح فيه أن ٤٧% تقريبا هن من الفئة العمرية التي تقع بين ٢٥ و٣٥ سنة.

جدول (٥)

توزيع افراد عينة البحث وفق متغير مدة الخدمة في العمل الحالي

عدد سنوات الخبرة	التكرارات	النسبة المئوية
اقل من ٥ سنوات	27	37
من ٥ سنوات الى اقل من ١٠ سنوات	12	16.4
من ١٠ سنوات الى اقل من ١٥ سنة	24	32.9
١٥سنة فاكثر	10	13.7
المجموع	73	100%

يتضح من الجدول (٥) ان ٣٧% من الموظفات خبراتهن العملية أقل من ٥ سنوات، و١٦% تقريبا من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات، و٣٣% تقريبا من ١٠ سنوات إلى **أقل من ١٥ سنة، أما نسبة من تعدت سنوات الخبرة لديه فكانت ١٤% فقط . فالموظفة صاحب خبرة السنوات الكثيرة يكون لديه شعور كبير بالانتماء والولاء والرضا الوظيفي لوظيفته، لأنها تعتبر نفسها قد امضت مدة طويلة في الوظيفة فيتولد لديها إحساس بنوع**

من المفاخرة بالسنوات التي أمضتاها بالعمل وان كان هذا ليس مؤشرا على حسن الأداء، بل ربما يكون قوة مجابهه للتغيير وهنا يأتي دور الحوافز لاستمالتها وبعث النشاط والحيوية بها من جديد.

ان التعرف على خصائص عينة البحث ، يؤثر على قراءة النتائج ، ويوضح اهمية الحوافز لها ، لتحسين ادائها خاصة ان الغالبية العظمى من الموظفات هن متوسطات العمر ولم يقضين فترة طويلة في العمل ، ويملكن المؤهلات اللازمة للأداء .

٢: نتائج تحليل محاور البحث والاجابة على تساؤلاته :

اولا :محور : اهم الحوافز المادية لدى موظفات كلية الآداب جامعة الاميرة نوره من وجهة نظرهن :

جدول (٦)

اهم الحوافز المادية لدى موظفات كلية الآداب جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن

م	الحوافز المالية	عالية	النسبة المئوية	متوسطة	النسبة المئوية	منخفضة	النسبة المئوية	العدد	اصغر قيمة	اعلى قيمة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	الراتب	٥٢.٠٠	٧١.٢٠	١٩.٠٠	٢٦.٠٠	٢.٠٠	٢.٨٠	٧٣	١.٠٠	٣.٠٠	٢.٦٨	٠.٥٢
٢	البدلات المضافة للراتب	٤٧.٠٠	٦٤.٤٠	٥.٠٠	٦.٨٠	٢١.٠٠	٢٨.٨٠	٧٣	١.٠٠	٣.٠٠	٢.٣٦	٠.٩٠
٣	الترقية التي تزيد من الراتب	٥٠.٠٠	٦٨.٥٠	٨.٠٠	١١.٠٠	١٥.٠٠	٢٠.٥٠	٧٣	١.٠٠	٣.٠٠	٢.٤٨	٠.٨٢
٤	تحسين ظروف العمل المادية بتوفير اجهزة تسهل اداء العمل	٤٥.٠٠	٦١.٦٠	١٩.٠٠	٢٦.٠٠	٩.٠٠	١٢.٤٠	٧٣	١.٠٠	٣.٠٠	٢.٤٩	٠.٧١
٥	الجوائز المادية العينية التي تمثل قيمة مادية اضافية	٣٧.٠٠	٥٠.٧٠	١٥.٠٠	٢٠.٥٠	٢١.٠٠	٢٨.٨٠	٧٣	١.٠٠	٣.٠٠	٢.٢٢	٠.٨٧
٦	الهدايا العينية التي تمثل قيمة مادية مناسبة	٣٢.٠٠	٤٣.٨٠	٢٠.٠٠	٢٧.٤٠	٢١.٠٠	٢٨.٨٠	٧٣	١.٠٠	٣.٠٠	٢.١٥	٠.٨٤
٧	المبالغ النقدية التي تصرف خارج الدوام	٤٥.٠٠	٦١.٦٠	١٠.٠٠	١٣.٧٠	١٨.٠٠	٢٤.٧٠	٧٣	١.٠٠	٣.٠٠	٢.٣٧	٠.٨٦
٨	مكافئات العمل الاضافي المالية	٤٦.٠٠	٦٣.٠٠	٩.٠٠	١٢.٣٠	١٨.٠٠	٢٤.٧٠	٧٣	١.٠٠	٣.٠٠	٢.٣٨	٠.٨٦

يتضح من الجدول (٦) ما يلي :

- **أن الراتب هو من أهم الحوافز التي تزيد الدافعية الى العمل وتزيد من انتاجية الموظفة حيث حظيت العبارة (١) (الراتب) بأعلى متوسط حسابي لهذا المحور بلغ (٢.٦٨)**

- جاءت العبارة (٤) (تحسين ظروف العمل المادية بتوفير اجهزة تسهل اداء العمل) بمتوسط حسابي بلغ ٢.٤٩ .
- جاء بعدها العبارة (٣) ،(الترقية التي تزيد من الراتب) بمتوسط حسابي بلغ ٢.٤٨
- جاءت العبارة (مكافئات العمل الاضافي المالية) بمتوسط حسابي بلغ ٢.٣٨ وجاءت بعدها العبارة (المبالغ النقدية التي تصرف خارج الدوام) بمتوسط حسابي بلغ ٢.٣٧ .
- العبارتان (الجوائز المادية العينية التي تمثل قيمة مادية اضافية) و (الهدايا العينية التي تمثل قيمة مادية مناسبة) حظيتا بأقل متوسط حسابي بلغ على التوالي (٢.٢٢) و(٢.١٥) .

اجابة السؤال الاول : ما اهم الحوافز المادية من وجهة نظر اعضاء الهيئة الادارية في كلية الآداب ؟

- أظهرت النتائج أهمية الحوافز المادية كعامل هام من عوامل التحفيز التي يزيد من الانجاز وتحسين الأداء.
- وقد حظي الراتب بأعلى درجة موافقة بمتوسط حسابي بلغ (٢.٦٨) وذلك للأن الدخل الجيد يساعد على الاستقرار والأمان الوظيفي. وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (٢٠١٢، Rose) التي أوضحت أهمية الحوافز المادية لصغار السن تحديدا ، وان غالبية موظفات كلية الآداب هن من الفئة العمرية الصغيرة. كما انها لا تتفق مع بعض الدراسات التي نتج عنها ان الحوافز المعنوية في المركز الاول من حيث التحفيز مثل دراسة (الجساسي ،٢٠١١)).
- تمثلت الحوافز المادية الهامة لموظفات كلية الآداب في (الراتب والترقيات) التي تمنحهم حياة أفضل بالإضافة إلى إعطائهم الأمل في الترقي مستقبلاً، مما يمنحهن الشعور بالأمان الوظيفي الجيد الذي سينعكس إيجابيا على مستوى الأداء.
- لم تحظى عبارة مكافأة خارج الدوام بنفس الموافقة التي حظيت بها عبارتي (الراتب والترقيات) وذلك قد يعود إلى نتاج الدراسة التي كشفت عن صغر سن أغلب الموظفات اللاتي لا يستطعن قبول الأعمال الإضافية خارج الدوام الرسمي لحاجة أطفالهن لهن ، وللأنظمة التي تطبقها الجامعة بهذا الخصوص والإجراءات التي تتم بها وصعوبة الموافقة عليها.

- **لم تحظى الجوائز العينية غير الدائمة بموافقة جيدة كحافز هام وعامل أساسي لزيادة الاداء وتحسينه لدى موظفات كلية الآداب كما حظيت به الحوافز المادية الدائمة، ربما لان معظم الجوائز والمكافآت العينية التي توزع عادة على مستوى الجامعة او الكلية تكون بسيطة ولا تحمل القيمة المادية التي ترضيهن.**

ثانيا :محور: اهم الحوافز المعنوية لدى موظفات كلية الآداب جامعة الاميرة نوره من وجهة نظرهن :

جدول (٧)

أهمية الحوافز المعنوية لموظفات كلية الآداب جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن

م	الحوافز المعنوية	عالية	النسبة المئوية	متوسطة	النسبة المئوية	منخفضة	النسبة المئوية	العدد	اصغر قيمة	اعلى قيمة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	شهادات الشكر والتقدير	٣٤.٠٠	٤٦.٦٠	٢٦.٠٠	٣٥.٦٠	١٣.٠٠	١٧.٨٠	٧٣	١.٠٠	٣.٠٠	٢.٢٩	٠.٧٥
٢	كلمات الشكر والمديح الشفوي	٤٨.٠٠	٦٥.٨٠	١٩.٠٠	٢٦.٠٠	٦.٠٠	٨.٢٠	٧٣	١.٠٠	٣.٠٠	٢.٥٨	٠.٦٤
٣	الدروع والميداليات	٢٨.٠٠	٣٨.٤٠	٢٠.٠٠	٢٧.٤٠	٢٥.٠٠	٣٤.٢٠	٧٣	١.٠٠	٣.٠٠	٢.٠٤	٠.٨٦
٤	وضع الاسم بلوحة الشرف	٣٢.٠٠	٤٣.٨٠	١٥.٠٠	٢٠.٥٠	٢٦.٠٠	٣٥.٧٠	٧٣	١.٠٠	٣.٠٠	٢.٠٨	٠.٨٩
٥	ترشيح المتميزات للدورات التدريبية	٤٨.٠٠	٦٥.٨٠	٧.٠٠	٩.٥٠	١٨.٠٠	٢٤.٧٠	٧٣	١.٠٠	٣.٠٠	٢.٤١	٠.٨٦
٦	ترشيح المتميزات للدراسات العليا	٤٦.٠٠	٦٣.٠٠	٧.٠٠	٩.٦٠	٢٠.٠٠	٢٧.٤٠	٧٣	١.٠٠	٣.٠٠	٢.٣٦	٠.٨٩
٧	التكليف بعمل قيادي	٣٣.٠٠	٤٥.٢٠	٢٢.٠٠	٣٠.١٠	١٨.٠٠	٢٤.٧٠	٧٣	١.٠٠	٣.٠٠	٢.٢١	٠.٨٢
٨	نقل الموظفة لوظيفة افضل دون تأثير على الراتب	٣١.٠٠	٤٢.٥٠	٢٠.٠٠	٢٧.٤٠	٢٢.٠٠	٣٠.١٠	٧٣	١.٠٠	٣.٠٠	٢.١٢	٠.٨٥
٩	اعطاء اجازة من العمل	٤٦.٠٠	٦٣.٠٠	١٤.٠٠	١٩.٢٠	١٣.٠٠	١٧.٨٠	٧٣	١.٠٠	٣.٠٠	٢.٤٥	٠.٧٨
١٠	اقامة احتفال للموظفة المتميزة خارج وقت العمل الرسمي	٢٩.٠٠	٣٩.٧٠	١٧.٠٠	٢٣.٣٠	٢٧.٠٠	٣٧.٠٠	٧٣	١.٠٠	٣.٠٠	٢.٠٣	٠.٨٨
١١	منح الموظفة نصف يوم اجازة من الدوام	٣٧.٠٠	٥٠.٧٠	١٢.٠٠	١٦.٤٠	٢٤.٠٠	٣٢.٩٠	٧٣	١.٠٠	٣.٠٠	٢.١٨	٠.٩٠
١٢	ترشيح الموظفة لإلقاء كلمة عن زميلاتها في اجتماع عام	١٧.٠٠	٢٣.٣٠	٢٢.٠٠	٣٠.١٠	٣٤.٠٠	٤٦.٦٠	٧٣	١.٠٠	٣.٠٠	١.٧٧	٠.٨١
١٣	الاشادة بمجهودات الموظفة على الموقع الالكتروني للكلية	٣٤.٠٠	٤٦.٦٠	١٦.٠٠	٢١.٩٠	٢٣.٠٠	٣١.٥٠	٧٣	١.٠٠	٣.٠٠	٢.١٥	٠.٨٨
١٤	تخصيص جائزة للأداء الوظيفي تبعا لمعايير موضوعية	٤٠.٠٠	٥٤.٨٠	١٥.٠٠	٢٠.٥٠	١٨.٠٠	٢٤.٧٠	٧٣	١.٠٠	٣.٠٠	٢.٣٠	٠.٨٤

يتضح من الجدول (٧) ما يلي:

- حققت العبارة (٢) (كلمات الشكر و المديح الشفوي) أعلى متوسط حسابي لاستجابات العينة حيث بلغ (٢.٥٨)بينما حظيت العبارة (١٢) (ترشيح الموظفة لإلقاء كلمة عن زميلاتها في اجتماع عام) بأقل متوسط حسابي بلغ(١.٧٧)
- حققت العبارة رقم (٩) (اعطاء اجازة من العمل) المركز الثاني، كمحفز قوي لدافعية العمل لدى موظفات كلية الآداب تلتها العبارة (٥) (ترشيح المتميزات للدورات التدريبية) بمتوسط حسابي بلغ (٢.٤١)
- حققت العبارة (٦) (ترشيح المتميزات للدراسات العليا) والعبارة (١٤) (تخصيص جائزة للأداء الوظيفي تبعا لمعايير موضوعية) متوسط حسابي بلغ (٢.٣٦) و (٢.٣٠) على التوالي.

الاجابة على السؤال الثاني: ما اهم الحوافز المعنوية من وجهة نظر اعضاء الهيئة الادارية في كلية الآداب ؟

يلاحظ أهمية الشكر والمديح الشفوي المباشر كحافز قوي لدافعية العمل والإنجاز لموظفات كلية الآداب بجامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن وهذه النتيجة تتفق مع التي توصل اليها (٢٠١٢، Rose)، كمحفز قوي للعمل والاتصال والتواصل بين الموظفات ، وقياداتهم والاستماع الى ملاحظاتهم الفورية التي تحتاجها الموظفات كدعم لهن على اتقانهن لأعمالهن ، وهذه بعض خصائص المرأة وطبيعتها بحب الثناء والاشادة بما تقوم به .كذلك دراسة (الجساسي ،٢٠١١) الذي اظهرت نتائجها ، على أهمية سماع الموظفين للشكر والثناء الفوري على أعمالهم.

- التركيز على حرصهن على نموهن العملي والمهني حيث حظيت عبارات الترشيح للدورات التدريبية وكذلك الترشيح للدراسات العليا بمتوسطات حسابية مرتفعة مقارنة بالحوافز الأخرى المتمثلة في (إقامة احتفالية بالموظفة المتميزة) أو (الإشادة بالموظفة المتميزة في موقع الجامعة).

ثالثا : محور مستوى الاداء الوظيفي لموظفات كلية الآداب جامعة الاميرة نوره بنت عبدالرحمن :

جدول رقم (٨)

مستوى الأداء الوظيفي لأعضاء الهيئة الادارية في كلية الآداب جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن

م	العبارة	عالية	النسبة المئوية	متوسط	النسبة المئوية	منخفضة	النسبة المئوية	العدد	اصغر قيمة	اعلى قيمة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	تنجز الموظفة مهام عملها خارج اوقات الدوام الرسمي	٢٤.٠٠	٣٢.٩٠	٢٩.٠٠	٣٩.٧٠	٢٠.٠٠	٢٧.٤٠	٧٣	١.٠٠	٣.٠٠	٢.٠٥	٠.٧٨
٢	تمتلك الموظفة مهارات حل المشكلات التي تواجهها.	٤٩.٠٠	٦٧.١٠	٢٢.٠٠	٣٠.٢٠	٢.٠٠	٢.٧٠	٧٣	١.٠٠	٣.٠٠	٢.٦٤	٠.٥٤
٣	الموظفة قادرة على حسن التصرف في المواقف الوظيفية	٥٦.٠٠	٧٦.٧٠	١٧.٠٠	٢٣.٣٠	٠.٠٠	٠.٠٠	٧٣	٢.٠٠	٣.٠٠	٢.٧٧	٠.٤٣
٤	تسعى الموظفة لتطوير ادائها باستمرار.	٦٢.٠٠	٨٤.٩٠	٩.٠٠	١٢.٤٠	٢.٠٠	٢.٧٠	٧٣	١.٠٠	٣.٠٠	٢.٨٢	٠.٤٥
٥	تمتلك الموظفة مهارة التواصل مع الاخرين بالبيئة الوظيفية.	٥٥.٠٠	٧٥.٣٠	١٨.٠٠	٢٤.٧٠	٠.٠٠	٠.٠٠	٧٣	٢.٠٠	٣.٠٠	٢.٧٥	٠.٤٣
٦	الموظفة قادرة على تفعيل قواعد و اجراءات العمل بكفاءة	٤٨.٠٠	٦٥.٨٠	٢٤.٠٠	٣٢.٩٠	١.٠٠	١.٣٠	٧٣	١.٠٠	٣.٠٠	٢.٦٤	٠.٥١
٧	الموظفة ماهرة في انجاز مهام عملها بفاعلية	٦٢.٠٠	٨٤.٩٠	١٠.٠٠	١٣.٧٠	١.٠٠	١.٤٠	٧٣	١.٠٠	٣.٠٠	٢.٨٤	٠.٤١
٨	الموظفة قادرة على تحمل مسؤولية عملها	٦٥.٠٠	٨٩.٠٠	٦.٠٠	٨.٣٠	٢.٠٠	٢.٧٠	٧٣	١.٠٠	٣.٠٠	٢.٨٦	٠.٤٢
٩	تمتلك الموظفة قدرات المشاركة في اتخاذ القرارات الادارية	٤٥.٠٠	٦١.٦٠	١٩.٠٠	٢٦.٦٠	٩.٠٠	١٢.٤٠	٧٣	١.٠٠	٣.٠٠	٢.٤٩	٠.٧١
١٠	تمتلك الموظفة قدرة على الابتكار و الابداع في مجالها الاداري	٤٩.٠٠	٦٧.١٠	١٧.٠٠	٢٣.٣٠	٧.٠٠	٩.٦٠	٧٣	١.٠٠	٣.٠٠	٢.٥٨	٠.٦٦

يتضح من الجدول (٨) الآتي:

- **حققت العبارات (٨، ٧، ٤) (الموظفة قادرة على تحمل مسؤولية عملها، الموظفة ماهرة في انجاز مهام عملها بفاعلية، تسعى الموظفة لتطوير ادائها باستمرار) متوسطات حسابية عالية جاءت كالتالي على التوالي (٢.٨٦، ٢.٨٤، ٢.٨٢).**

- العبارات التالية (الموظفة قادرة على حسن التصرف في المواقف الوظيفية، تمتلك الموظفة مهارة التواصل مع الاخرين بالبيئة الوظيفية) متوسطات حسابية بلغت على التوالي (٢.٧٧، ٢.٧٥)
- حققت العبارة (الموظفة قادرة على تفعيل قواعد و اجراءات العمل بكفاءة) متوسط حسابي بلغ (٢.٦٤)
- يرى غالبية الموظفات ان لديهن القدرة على الابتكار والابداع حيث بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات العينة (٢.٥٨).
- حققت العبارة (تمتلك الموظفة قدرات المشاركة في اتخاذ القرارات الادارية)، أقل المتوسطات الحسابية نسبة إلى العبارات اخرى قدره (٢.٤٩).

الاجابة على السؤال الثالث : ما هو مستوى اداء اعضاء الهيئة الادارية في كلية الآداب من وجهة نظرهن ؟

- تميز هذا المحور بارتفاع نسبة التحقق حيث حقق متوسطات حسابية عالية نسبة إلى محوري الحوافز المادية والحوافز المعنوية.
- ارتفاع الثقة الذاتية للموظفات وتأكيدهن على قدراتهن وعلى ارتفاع مستوى الأداء .
- اتفاق هذه النتيجة مع دراسة (Alnsour, M, 2012) التي أوضحت أنه على الرغم من حاجة الموظفين الذين شملتهم الدراسة إلى الحوافز المادية ، إلا أن الدراسة كشفت عن حرصهم على تحقيق رضا المستفيدين وكذلك عن أهمية تطوير مهاراتهم العملية.

وللإجابة على السؤال الرابع : هل هناك علاقة بين الحوافز المادية والمعنوية و مستوى الاداء الوظيفي لأعضاء الهيئة الادارية في كلية الآداب ؟

- تم استخدام معامل ارتباط بيرسون Corrlation Pearson ، لتوضيح و للتعرف إذا ما كانت هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين الحوافز المادية والمعنوية وبين مستوى الاداء الوظيفي.

جدول (٩)

معامل الارتباط بين الحوافز (المادية والمعنوية) ومستوى الاداء

معامل الارتباط		الحوافز الكلية (المادية والمعنوية)	مستوى الاداء
الحوافز الكلي (المادية والمعنوية)	معامل ارتباط بيرسن	1	.266*
	مستوى الدلالة		.023
	N	73	73
مستوى الاداء	معامل ارتباط بيرسن	.266*	1
	مستوى الدلالة	.023	
	N	73	73

علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ فأقل **

من الجدول (٩) يتضح ان معامل الارتباط بين الحوافز المادية والمعنوية ومستوى الاداء بلغ (٠.٢٦٦) وهو معامل ارتباط ايجابي ودال احصائيا عند مستوى الدلالة (0.05≥α) حيث بلغ مستوى الدلالة (٠.٠٢٣) ، مما يدل على أنه كلما تم زاد تطبيق الحوافز المادية والمعنوية كلما تحسن مستوى الاداء الوظيفي للموظفات .

خلاصة النتائج : يمكن استخلاص أهم نتائج البحث في التالي:

- تتصف عضوات الهيئة الادارية في كلية الآداب بصغر سن بالغالب حيث تراوحت أعمارهن بين (٢٥ سنة و ٣٥ سنة) وهو العمر الذي يركز على تحقيق الذات ويحتاج الى التحفيز في العمل لزيادة مستوى الأداء.
- تغلب محور الحوافز المادية في أهميته كمحفز لرفع مستوى الأداء للهيئة الإدارية بكلية الآداب جامعة الأميرة نورة على محور الحوافز المعنوية .
- احتل الراتب الدرجة الأولى كمحفز مادي جيد لرفع مستوى الاداء للهيئة الإدارية بكلية الآداب بجامعة الأميرة نوره بنت عبدالرحمن.
- ليس هناك نظام او لائحة للحوافز خاصة بكلية الآداب جامعة الاميرة نوره، ورغم ذلك نجد ان الموظفات الاداريات ذات مستوى اداء مرتفع وذلك ربما لارتفاع مستوى الوازع الديني ، وارتفاع مستوى الرضا عن العمل.

- أهمية الابتسامة والشكر على الأداء الجيد وأولويته في الحوافز المعنوية المساهمة في رفع مستوى الأداء لأعضاء الهيئة الإدارية بكلية الآداب.
- ارتفاع الثقة الذاتية للموظفات وتأكيدهن على قدراتهن وعلى ارتفاع مستوى الأداء.
- أظهرت النتائج ان هناك علاقة طردية ذات دلالة احصائية عند مستوي ٠.٠٥ فأقل بين تطبيق الحوافز المادية والمعنوية ومستوى الاداء الوظيفي، مما يدل على أنه كلما زاد تطبيق الحوافز المادية والمعنوية كلما زاد مستوى الاداء.

التوصيات :

في ضوء النتائج التي اسفر عنها البحث ، تقدم الباحثتان عددا من التوصيات التي ان شاء الله تفيد المسؤولين في جامعة الاميرة نوره ، وبصفة خاصة كلية الآداب ، كما قد تفيد المهتمين بمجال موضوع البحث عموما وهي :

١- الاتصال والتواصل الجيد المباشر والسريع من قبل القيادات مع موظفاتهن الإداريات وشكرهن على مستوى الأداء الجيد الذي ينتج عن اجتهادهن في تحسين مستوى الأداء.
٢- أن تهتم الإدارة بالنواحي الإنسانية في العمل .
٣- الاهتمام بالحوافز المادية وربطها بمستوى الأداء .
٤- الإهتمام بتفعيل الحوافز المادية الموازنة في التطبيق بين الحوافز المادية والمعنوية وعدم التركيز على جانب دون آخر .
٥- الاهتمام بتفعيل الحوافز المادية والمعنوية عموما وخاصة التي حصلت على رتب متدنية وفقا لنتائج البحث.
٦- تشكيل فريق عمل لوضع نظام متكامل للحوافز المادية والمعنوية لموظفات كلية الآداب بجامعة الأميرة نوره بنت عبدالرحمن لتحسين ورفع مستوى الأداء لهن.
٧- تقليل الرقابة المباشرة على الموظفات ، وتنمية الرقابة الذاتية وتحسين بيئة العمل .
٨- دراسة الاحتياجات المختلفة للموظفات الإداريات لمعرفة الحوافز المادية والمعنوية التي تتناسب مع تطلعاتهن واحتياجاتهن كعامل مؤثر وفعال في تحسين مستو الأداء.
٩- عقد دورات تدريبية للقيادات الادارية في مجال الحوافز والعلاقات الإنسانية ، وطرق تقييم الموظفات.
١٠- المساهمة في تأهيلهن وزيادة مهاراتهن وتنميتهن مهنيا مما يساعد على ترقيتهن وتحقيق تطلعاتهن التنموية التي تزيد من مكاسبهن المادية والمعنوية كحافز للبقاء وزيادة مستوى الأداء .

قـائـمـة الـمـراجـع :

١. ابو الكشك ، محمد نايف (٢٠٠٦) **الادارة المدرسية المعاصرة** ، دار جرير للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن .

٢. أبو بكر، مصطفى (٢٠٠٤) **إدارة الموارد البشرية :مدخل تحقيق الميزة التنافسية**، مصر، الدار الجامعية

٣. أبو شرخ ، نادر حمد (٢٠١٠) ، **تقييم أثر الحوافز على مستوى الأداء الوظيفي في شركة الاتصالات الفلسطينية من وجهة نظر العاملين**، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الأزهر ، غزه.

٤. أبو شيخه، نادر(٢٠٠٠)، **ادارة الموارد البشرية** ، عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع.

٥. جاد الرب، سيد،(٢٠٠٥)،**إدارة الموارد البشرية: موضوعات وبحوث متقدمة**، جامعة قناة السويس.

٦. جروت، ديك،(٢٠٠١)، **الانضباط دون عقاب**، ترجمة مكتبة جرير، الريا ض: مكتبة جرير.

٧. الجساسي ، عبدالله حمد (٢٠١١) ، **أثر الحوافز المادية والمعنوية في تحسين أداء العاملين في وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، الأكاديمية البريطانية للتعليم العالي.

٨. حسن، محمد(٢٠٠٢)، **مهارات ادارة السلوك الانساني**، متطلبات التحديث المستمر للسلوك، مركز تطوير الاداء والتنمية، القاهرة.

٩. الحلايبة ،غازي حسن (٢٠١٣) ، **أثر الحوافز في تحسين الأداء لدى العاملين في مؤسسات النظام العام في الاردن، دراسة تطبيقيه على امانة عمان الكبرى** ، رسالة ماجستير غير منشورة ،كلية الأعمال ،جامعة الشرق الأوسط .

١٠. حمدان، روان ، والساكت ،ياسمين(٢٠١١)،**التحفيز وأثره على الولاء التنظيمي للأفراد العاملين في المؤسسات الحكومية**، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة النجاح، فلسطين.

١١. الدالة، سعود، (٢٠٠٣) **أثر الحوافز على أداء الأطباء السعوديين في مستشفى قوى الأمن بالرياض**، رسالة ماجستير غير منشورة ، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية .

١٢. الدروبي، سليمان، (٢٠٠٦) **التحفيز عن طريق إدراك الذات** ، عمان: دار عالم الثقافة للنشر والتوزيع.

١٣. ربايعة، علي،(٢٠٠٣)، **إدارة الموارد البشرية** ، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

١٤. السالم،مؤيد، صالح،عادل (٢٠٠٢)،**ادارة الموارد البشرية، مدخل استراتيجي**، إربد ،الاردن، عالم الكتاب الحديثة للنشر والتوزيع.
١٥. سلطان، محمد سعيد (٢٠٠٤)، **السلوك التنظيمي** ، الاسكندريه: الدار الجامعيه الجديده للنشر.
١٦. شاويش، مصطفى (٢٠٠٥)، **إدارة الموارد البشرية**، ط٣، عمان ادارة الشروق للنشر والتوزيع.
١٧. شحادة، نظمي، وآخرون،(٢٠٠٠)،**إدارة الموارد البشرية**، عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع.
١٨. شراب، باسم، (٢٠٠٧) ،**تقييم أثر نظام الحوافز على مستوى أداء الموظفين في بلديات قطاع غزة الكبرى**، رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الاسلامية.
١٩. الطخيس ، ابراهيم عبدالله ، (٢٠٠١) **الادارة التربوية** ، دار ابن سينا للنشر – الرياض – المملكة العربية السعودية .
٢٠. الطعامنة،محمد (٢٠٠٩)، **معايير قياس الاداء الحكومي**، www.unpanl.un.org
٢١. عباس، أنس، حمادي، سليمان (٢٠٠٩) **الحوافر وأثرها على الاداء دراسة ميدانية**، مجلة تنمية الوافدين، العدد(٩٣) مجله(٣١)، جامعة الموصل.
٢٢. عباس، سهيلة،(٢٠٠٦)، **إدارة الموارد البشرية: مدخل استراتيجي**، ط ٢، دار وائل للنشر.
٢٣. العساف ، صالح حمد، (١٩٩٥) ، **المدخل الي البحث في العلوم السلوكية** ، الرياض ، مكتبة العبيكان للطباعة والنشر .
٢٤. عقيلي ، عمر وصفي(٢٠٠٦) ، **إدارة الموارد البشرية** ، مؤسسة زهران، عمان .
٢٥. العكش، علاء،(٢٠٠٧)،**نظام الحوافر والمكافآت وأثره في تحسين الاداء الوظيفي في وزارات السلطة الفلسطينية في قطاع غزه**، رسالة ماجستير غير منشوره، الجامعة الإسلامية بغزة.
٢٦. علي ، عمر (٢٠٠٥) ، **نظام الحوافز واثرها على كفاءة الاداء ، دراسة حالة** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة افريقيا العالمية ، الخرطوم ، السودان .
٢٧. عوض الله، ميرفت (٢٠١٢)، **أثر التحفيز في تحقيق الرضا للعاملين**، رساله ماجستير غير منشورة، الأكاديمية العربية بالدنمرك.
٢٨. الفالح ، نايف بن سليمان ،(٢٠٠١) ، **الثقافة التنظيمية وعلاقتها بالرضا الوظيفي في الاجهزة الامنية** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الامير نايف العربية ، الرياض
٢٩. مرعي، توفيق (٢٠٠٣)، **قياس الاداء الاداري للمدراء السعوديين في قطاع الخدمة المدنية**، مجلة جامعة الملك سعود.

٣٠. مرعي، محمد، (٢٠٠٣) **التحفيز المعنوي وكيفية تفعيله في القطاع العام الحكومي العربي،** جامعة دمشق: المعهد العالي للتنمية الإدارية.

٣١. المطيري، جبر،(٢٠٠٥) ، **مهارات القائد الأمني في استخدام الحوافز لرفع مستوى أداء رجل الأمن: دراسة مسحية على شرطة منطقة حائل،** رسالة ماجستير غير منشورة ، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية.

٣٢. النمر ، سعود واخرون ،(١٩٩٧) ، **الادارة العامة الاسس والوظائف** ، ط(٤) ، الرياض .

٣٣. هلال، محمد(٢٠٠٩)،**التفكير والتخطيط الاستراتيجي،** القاهرة، مركز تطوير الأداء للتنمية والنشر.

٣٤. الوابل، عبد الرحمن،(٢٠٠٥). **دور الحوافز المادية والمعنوية في رفع مستوى أداء العاملين من وجهة نظر ضباط الأمن العام المشاركين في موسم الحج،** رسالة ماجستير غير منشورة ، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية.

35. Bartton, J. and Gold, J. (1999) **Human Resource Management - Theory and Practice** (2nd ed).Great Britain :The Bath Press.
36. Falola Hezekiah Olubusayo, Ibidunni Ayodotun Stephen, Olokundun Maxwell (2014) **Incentives Packages and Employees Attitudes to work: Astudy of Selected Government Parastatals In Ogun State, South-West, Nigeria**, International Journal of Research in Business and Social Science, Vol. 3 No 1. 2014, issn: 2147-4478
37. Marwan ALnsour (1012) **Relationship between Incentives and Organizational Performance for Employees in the Jordanian Universities**, International Journal of Business and Management, Vol. 7, No. 1. January
38. Ross. W. Martin, Brandon. V. Smith, Jordan. M. Worley (2012) **Employee Motivation and its Most Influential Factors**, University of Nevada, Reno.
39. Saba Saleem (2011) **The Impact of Financial Incentivs on Employees Commitment**, European Journal of Business and Management, Vol. 3, No. 4.

كلية التربية
المجلة التربوية
***

﴿ بسم الله الرحمن الرحيم ﴾

تصور مقترح لتفعيل دور التعليم عن بُعد بجامعة الطائف في ضوء بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة

إعداد
د / أحمد عبد النبي عبد العال خلاف
أستاذ التربية المقارنة والإدارة التعليمية المشارك
بجامعة الطائف
وكلية التربية بجامعة سوهاج

المجلة التربوية ـ العدد الأربعون ـ
أبريل ٢٠١٥م

مقدمة الدراسة :

يشهد المجتمع العالمي المعاصر تحولات وتحديات سريعة ومتشابكة ومعقدة نتيجة للتطورات العلمية والتكنولوجية المتلاحقة في نهايات القرن الماضي وبدايات الألفية الثالثة، تلك الفترة التي اتسمت بالثورة الهائلة في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وصاحبها ظهور متنامي لتكنولوجيا الأقمار الصناعية في مجالات متعددة ومنها التعليم .

مما أثر على العديد من المجتمعات فأجرت تغيرات جذرية ملموسة في سياستها ونظم تعليمها وأساليب حياتها، وقد ساعد تطور التقنيات المعلوماتية والاتصالات الحديثة في إعادة النظر في مكونات المؤسسات التعليمية وتقديم طرق جديدة للتعليم مما مهد لظهور أنماط للتعليم عن بُعد Distance Education مثل التعلم الإلكتروني E. learning والتعليم الافتراضي Virtual Education والذي يعتمد على تقنيات الحاسب وشبكة الإنترنت والوسائط المتعددة لنقل المادة التعليمية .(١٨: ١٣٧)

ونظراً لهذا التقدم التكنولوجي الهائل الذي فرض تحديات ضخمة، أصبحت المؤسسات التعليمية عاجزة عن مواكبة تلك التحديات، الأمر الذي جعل البحث عن بدائل أخرى جديدة في غاية الأهمية، ولذلك اتجهت أنظار التربويين والأكاديميين في الدول المتقدمة إلى إدخال نُظُم جديدة، موازية للنظم التقليدية، واستحداث أنماط جديدة تتلاءم مع ظروف العصر الرقمي، وتستفيد من إمكاناتها الهائلة في تحسين نوعية التعليم ، وقد أخذت الكثير من المجتمعات ببدائل كثيرة، تركز في أهدافها على فكرة ومفهوم التعليم المستمر مدى الحياة ، وكان من أهم هذه البدائل من حيث انتشارها: التعليم عن بُعد أفضل هذه البدائل المعاصرة، لما يتسم به من خصائص تجعله ديناميكياً لتحسين فلسفة التعليم المستمر وأهدافه،كما يشتمل على مفاهيم أخرى: كالتعلم الذاتي، والتعلم المستقل، والتعلم الشخصي، ومن ثم يُعتبر التعليم عن بُعد من أبرز مظاهر التطوير التربوي (٦: ١٥).

وعلى الرغم من أن التعليم عن بُعد بدأت إرهاصاته الأولى في منتصف القرن التاسع عشر، ولعل أول هذه المحاولات كانت في ألمانيا عام ١٨٥٦م عندما فكر أحد أعضاء جمعية اللغات الحديثة في برلين في تأسيس مدرسة لتعليم اللغات بالمراسلة، ثم أخذت الولايات المتحدة الأمريكية بهذا الاتجاه، وتأسس بها العديد من البرامج بالمراسلة، وبذلك أصبح التعليم عن بُعد منذ أكثر من ثلاثة عقود يعبر عن اهتمام الحكومات والمؤسسات العالمية

والقومية والإقليمية، ففي الثمانينيات من القرن الماضي، تم إنشاء مجموعة من الروابط الإقليمية والدولية عن بُعد، وانتشر استخدام التعليم من بُعد في العقدين الأخيرين في العديد من المجالات التعليمية والتدريبية، وعلى كافة المستويات، في معظم دول العالم يؤكد ذلك تزايد عدد جامعات التدريس عن بُعد، ليصل إلى العديد من البرامج التي تُدرس من خلال التعليم عن بُعد؛ حيث وصل عددها إلى أكثر من ثلاثين ألف برنامج ، يتم تقديمها عن بُعد، في بعض الجامعات التي تستخدم النوعين: التعليم التقليدي ، والتعليم عن بُعد. (٦: ١٥-١٦).

وعلى إثر هذا اتسعت رقعة التعليم عن بُعد في جميع دول العالم لما يتسم به هذا النوع من المرونة والإتاحة والانتشار جعله يحمل بين طياته حلولاً وعلاجاً فعالاً جاذباً لكثير من المشكلات والتحديات سواء في مجال التعليم ؛ حيث ارتبط بحل مشكلات الطلب الاجتماعي المتزايد على التعليم أو في مجال التنمية الشاملة بشكل عام .

ففي باكستان ارتبط التعليم عن بُعد بالتنمية الريفية من خلال جامعة العلامة إقبال Allama Iqbal Open University ، فمنذ عام ١٩٨٦م قد تم الاهتمام بتزويد المرأة الريفية بالمهارات العملية من خلال برامج التعليم عن بُعد و افتتح الرئيس الباكستاني الجامعة الافتراضية في ٢٣مارس عام ٢٠٠٢م وكان عدد الطلاب الملتحقين وقتها حوالي ٥٠٠ طالب من كل أنحاء باكستان (٤٢: ١-٢) (١٣٤: ٢-٣).

كما ارتبط التعليم عن بُعد بالتنمية الصناعية في إنجلترا ففي عام ١٩٩٨م تأسست جامعة الصناعة الافتراضية University for Industry وهي من النماذج الفريدة المتميزة في هذا المجال التي تلبي متطلبات سوق العمل البريطاني.(١٣٥: ١-٢).

وفي الهند تطور التعليم عن بُعد ليصبح أحد الوسائل الفعالة للتثقيف والتدريب وارتفعت نسبة الطلاب الملتحقين بالتعليم العالي عن بُعد من ٢.٦% عام ٧٥-١٩٧٦م إلى نسبة ٢٠.٥٦% في العام ٢٠٠٨-٢٠٠٩م ، وبلغت النسبة ٢٥% من الطلاب الهنود أصبح يشملهم التعليم عن بُعد وفقاً لتقرير عام ٢٠١٢م.(١٣٢: ٦).

وفي الآونة الأخيرة أصبح التعليم عن بُعد ضرورة حتمية في وقتنا الراهن خاصةً للتغلب على مشكلات التكدس في التعليم الجامعي نظراً لما يتميز به التعليم عن بُعد عن التعليم التقليدي؛ حيث يجعل المتعلم قادراً على التعليم بفاعلية كبيرة وفقاً لقدراته واستعداداته،

في أي وقت ومن أي مكان دون اعتبار لقيود الزمان والمكان وهذا يُعد في حد ذاته هدفاً تربوياً يسعى أي نظام تربوي إلى تحقيقه (٢١: ٧٠١).

فضلاً عن تميزه بعدة خصائص جعلته مرغوباً ومفضلاً لدى البعض على مستوى المستهدفين والخبراء والمخططين ؛ حيث يتميز بالمرونة والاقتصاد ، بما يجعله إسهاماً لا بأس في تحقيق ديمقراطية التعليم ، وتلبية حاجات المناطق النائية والفئات المحرومة، بل تلبية حاجات المجتمعات المتقدمة من التخصصات المستحدثة، وتوفير فرص التعليم المستمر للذكور والإناث، وما يرغبه البعض من إثراء لتخصصاتهم ومعارفهم العلمية (١٩: ٧٨).

الأمر الذي ساعد على تبني العديد من الدول الأجنبية والعربية لهذا النمط التعليمي الذي فرضته ثورة الاتصالات والتحديات التي تمخضت عنها من جهة، وعجز التعليم التقليدي عن الوفاء بمتطلبات المجتمعات في ظل الطلب الاجتماعي المتزايد على التعليم بوجه عام والتعليم الجامعي بوجه خاص.

لذا تسعى الدراسة الحالية للاستفادة من تطبيقات التعليم الجامعي عن بُعد من خلال تجارب وممارسات بعض الدول الرائدة في هذا المجال خاصةً الولايات المتحدة الأمريكية وكندا ونيوزيلندا في تطبيق وتفعيل التعليم عن بُعد في جامعة الطائف.

مشكلة الدراسة :

على الرغم ما تبذله المملكة العربية السعودية من جهود متواصلة لزيادة أعداد الجامعات ومراكز التعليم التقليدية، إلا أنه مازال عدد هذه المؤسسات قليلاً نسبياً مقارنة بالزيادة المستمرة في أعداد السكان وخاصة الراغبين في الحصول على التعليم والارتقاء بمستوى ثقافتهم المتخصصة والعامة (٢٩: ٥٣٣-٥٣٤).

فضلاً عن أن الجامعات التقليدية لم تعد قادرة على الوفاء بكل ما يتوقع منها من أدوار نتيجة للتغيرات المتلاحقة في مجال تكنولوجيا المعلومات وما يتطلب ذلك من ضرورة دمج تقنية المعلومات في أنظمتها التعليمية من جهة والضغط المتزايد والمستمر للطلب الاجتماعي على التعليم الجامعي من جهة أخرى، الأمر الذي جعل استخدام الشبكة العنكبوتية في مجال التعليم أمراً لازماً .

وعلى الرغم من الجهود التي تُبذل للنهوض بالتعليم العالي الجامعي في المملكة العربية السعودية ومن بينها جامعة الطائف، وما يُخصص له من ميزانيات ضخمة إلا أنه ما

زال يواجه تحديات آنية ومستقبلية تستوجب التوجه نحو التعليم عن بُعد لمواجهة العديد من العقبات والصعوبات التي تعوق انتشار التعليم العالي الجامعي بين أبناء الوطن السعودي وتحقيق فرص التعليم العالي للداني والقاصي في جميع ربوع المملكة وتقليل تكلفته، ومن ثم تحسين وتطوير التعليم العالي بما يتفق مع التطورات التقنية المعاصرة ، ومن بين هذه التحديات التي تواجه التعليم العالي الجامعي السعودي ومن بينها جامعة الطائف التي أكدت عليها نتائج بعض الدراسات ما يلي : (٢٥: ١٥٤)،(١٤: ٨٧-٩٠)،(٧: ١)،(٢٦: ١٣٩-١٦٩)،(٣٣: ١٣٩-١٤٤).

- زيادة الطلب الاجتماعي على التعليم العالي الجامعي نظراً لزيادة أعداد الطلاب فيتخرج من الثانوية في المملكة حوالي ٤٠٠ ألف طالب وطالبة سنوياً لا تستوعب منهم الجامعات النظامية سوى ٥٠ ألف طالب وطالبة فقط ويتجه بضعة آلاف سنوياً إلى فرص التعليم خارج المملكة عن طريق الابتعاث الرسمي أو على نفقاتهم الخاصة بينما تبقى النسبة الأكبر من خريجي الثانوية خارج أسوار الجامعات دون التمكن من مواصلة دراستهم الجامعية الأمر الذي يُنذر بالخطر على البعد الحضاري المستقبلي للمملكة .
- الحواجز الجغرافية المتمثلة في البُعد المكاني لبعض الجامعات وعدم مقدرة القاطنين من الطلاب في الأماكن النائية من اللحاق بركب التعليم العالي الجامعي .
- اتساع المساحة الجغرافية للمملكة العربية السعودية واختلال التوازن والمساواة في توفير خدمة التعليم العالي الجامعي لتشمل كل هذه المساحات.
- ضعف آليات التنسيق والتكامل بين الجامعات من جهة وبينها وبين متطلبات سوق العمل من جهة أخرى .
- غياب التوازن في الوظائف التي تقوم بها مؤسسات التعليم العالي حيث تركز على وظيفة التدريس، بينما وظيفتي البحث العلمي وخدمة المجتمع وتنمية البيئة تحظيان بدرجة أقل من الاهتمام .
- الارتباط الضعيف بين مخرجات التعليم العالي واحتياجات خطط التنمية .
- النقص الحاد في أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية في جميع التخصصات والكليات وخاصةً جامعة الطائف.
- ما زال كثيراً من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الطائف يعتمد على التعليم التقليدي

والمحاضرات التقليدية ، نظراً لقصور استخدام تكنولوجيا التعليم والاتصال .

- ضعف التواصل بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب بجامعة الطائف وكذلك الجامعات السعودية .
- عدم توفر محتوى المقررات الدراسية بيد الطلاب في كل وقت وبشكل يشجع على الدراسة، فما زالت المقررات الدراسية بجامعة الطائف في شكلها التقليدي المطبوع.
- انخفاض الكفاية الداخلية والخارجية للتعليم الجامعي السعودي .
- مازال هناك قصور في تحقيق الجودة الشاملة في مخرجات التعليم الجامعي حيث الاهتمام بالكم دون الكيف .

فضلاً عن عوامل القصور الأخرى التي تعرقل مسيرة التعليم العالي الجامعي الأمر الذي يستلزم توفير صيغة ومدخلاً جديداً للتعليم العالي الجامعي بجامعة الطائف (التعليم عن بُعد) الذي سيُسهم في حل العديد من هذه العقبات والتحديات من خلال ما يوفره هذا النمط من التعليم من إيجابيات وميزات غير تقليدية تتواكب وتتفاعل مع التغيرات المتلاحقة في مجال التعلم الإلكتروني والتعليم عن بُعد في وقت تتزايد فيه التطورات التقنية والمعرفية.

وهذا ما دفع الباحث لإجراء هذه الدراسة بغية إلقاء الضوء على نماذج التعليم عن بُعد في الاتجاهات العالمية المعاصرة كمدخل تطويري تقني لمنظومة التعليم الجامعي التقليدي بجامعة الطائف وذلك من خلال استعراض بعض الخبرات والتجارب الدولية الأجنبية التي لها السبق في هذا المجال ، والتي أثبتت نجاحاً رائداً في حل مشكلات التعليم العالي بدول المقارنة، ومن ثم تتمثل مشكلة الدراسة الحالية في محاولة الاستفادة من هذه الخبرات الدولية في مجال التعليم عن بُعد والقيام بتحليلها ومقارنتها بهدف تفعيل دور التعليم عن بُعد بجامعة الطائف ليفي بمتطلبات وحاجات سوق العمل العربي السعودي.

أسئلة الدراسة :

تتبلور مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الرئيس التالي :

- كيف يمكن الاستفادة من بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة في مجال التعليم الجامعي عن بُعد في تفعيل التعليم عن بُعد بجامعة الطائف؟

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية :

- ما المقصود بالتعليم عن بُعد، نشأته، مفاهيمه،خصائصه ،مبرراته، مبادئه ،أهدافه ؟

- ما الاتجاهات العالمية المعاصرة في مجال التعليم الجامعي عن بُعد ؟
- ما أوجه الشبه والاختلاف في نظام التعليم الجامعي عن بُعد بكل من جامعة كندا الافتراضية وجامعة إنتركونتيننتال الأمريكية وجامعة ميشيجان وجامعة ماسي النيوزيلندية في مجال التعليم الجامعي عن بُعد ؟
- ما ملامح التصور المقترح لتفعيل التعليم عن بُعد بجامعة الطائف في ضوء الاستفادة من الاتجاهات العالمية المعاصرة ؟

الدراسات السابقة :

الدراسات العربية :

١- دراسة محمد سعيد حمدان(٢٠٠٧م) بعنوان :"التجارب الدولية والعربية في مجال التعليم الإلكتروني" ، هدفت الدراسة إلى توظيف شبكة الإنترنت في العملية التعليمية ، ورفع مستوى التعليم الجامعي بوساطة هذه الشبكة والتي تمكن البنية الإلكترونية الجديدة من تطوير التعليم الإلكتروني وتعميمه في الجامعات والمؤسسات الأكاديمية باعتباره نمطاً جديداً من أنماط التعليم عن بُعد، واستخدم الباحث المنهج المقارن وتوصلت الدراسة أن التعليم عن بعد صيغة مكملة للتعليم النظامي التقليدي لا غنى عنه في المستقبل القريب (٣٤)

٢- دراسة بيومي ضحاوي (٢٠٠٨م) بعنوان " نظام للتعليم العالي من بُعد : تصور مقترح " هدفت الدراسة إلى : تعريف التعليم العالي من بُعد ، توضيح الفلسفة التربوية والأهداف المتعلقة بنظام التعليم العالي عن بُعد ، بيان خصائص هذا النمط التعليمي ، تقديم تصور مقترح لنظام التعليم العالي من بُعد ، واستخدم الباحث المنهج الوصفي الملائم لطبيعة الدراسة وأفرزت الدراسة عن تصور مقترح لنظام التعليم عن بُعد (٨).

٣- دراسة جورجيت دميان جورج (٢٠٠٨) بعنوان : " الجامعة الافتراضية مدخل لمواجهة الطلب الاجتماعي على التعليم الجامعي رؤية تربوية معاصرة " وهدفت الدراسة إلى : إبراز دور الجامعة الافتراضية في مواجهة الطلب الاجتماعي على التعليم الجامعي ، والتوصل إلى تصور مقترح يساعد على تطبيق نظام الجامعة الافتراضية في مصر في ضوء كل من واقع مجتمعنا وبعض النماذج الدولية في مجال الجامعة الافتراضية ، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي لملاءمته لطبيعة ولجمع بيانات يمكن تصنيفها وتحليلها للاستفادة منها في وضع التصور المقترح توصلت الدراسة إلى وضع تصور مقترح لجامعة افتراضية

مصرية (١٢).

٤- دراسة عفاف صلاح البارو ،(٢٠٠٩م) بعنوان : " معوقات التعليم الجامعي المفتوح في فرع الجامعة العربية المفتوحة بجدة من منظور الطلاب والطالبات "، هدفت الدراسة إلى تحديد أهم معوقات التعليم الجامعي المفتوح بالجامعة العربية المفتوحة بجدة واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي وطبقت استبانه للوقوف على أهم المعوقات وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود ثلاثة معوقات رئيسة هي : معوقات إدارية وتتمثل في قصور في البرامج التعريفية الخاصة بالطلاب المستجدين وكذلك برامج الارشاد الأكاديمي وضعف الاهتمام بالطلاب والرد على استفساراتهم وحل مشكلاتهم ، ومعوقات أكاديمية تتمثل في المقررات الدراسية عن ميول وقدرات الطلاب وصعوبة أسئلة الاختبارات ، ومعوقات بيئية فنية تتمثل في سوء المبنى وعدم ملاءمته من معامل الحاسب والانقطاع المستمر للمودل Moodle وعدم وجود أنشطة طلابية (٢٨).

٥- دراسة جمال الهنيدي (٢٠١٠م) بعنوان : "تصور مقترح لإنشاء جامعة افتراضية عربية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الجوف : المملكة العربية السعودية دراسة ميدانية تربوية "، هدفت الدراسة الكشف عن ماهية الجامعة الافتراضية ومبرراتها وأهم المعيقات التي تعوق إنشائها ، التعرف على وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الجوف في إنشاء جامعة افتراضية عربية واستخدم الباحث المنهج الوصفي وطبق استبانه للتعرف على آراء أعضاء هيئة التدريس بجامعة الجوف في تصورهم لإنشاء جامعة افتراضية ، وأسفرت نتائج الدراسة فيما يتعلق بأهم الوسائط التعليمية فقد حظيت ثلاثة وسائط على موافقة ٩٠% من أفراد العينة وهي تفعيل الفصول الافتراضية تزامنية ولا تزامنية ، الاستعانة بكل من المكتبة الإلكترونية والورقية مع الاستعانة بالأكاديميين عن طريق الإنترنت واستخدام القنوات الفضائية التلفزيونية واستخدام الاسطوانات والأشرطة السمعية والبصرية (١١).

٦- دراسة سها عوض الفقي (٢٠١٠م) : بعنوان :" تصور مقترح لتطوير التعليم الجامعي المفتوح في ضوء الخبرات العالمية "، هدفت الدراسة إلى : الوقوف على واقع التعليم الجامعي المفتوح في مصر ، إلقاء الضوء على خبرات بعض الدول الأجنبية في مجال

التعليم الجامعي المفتوح للاستفادة منها في تطوير التعليم الجامعي المفتوح للاستفادة منها في تطوير التعليم الجامعي المفتوح في مصر من خلال تصور مقترح ، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي من أجل التوصل إلى مجموعة من المقترحات والآليات لتطوير التعليم الجامعي ليقوم بأدواره المنوطة به. (٢٠).

٧- دراسة ديما الأيوبي (٢٠١٠م) بعنوان :" تجربة التعليم المفتوح في سورية دراسة تقويمية في جامعة حلب من وجهة نظر الدارسين " ، هدفت الدراسة إلى إلقاء الضوء على تجربة التعليم المفتوح في جامعة حلب والكشف عن ثغراته والعمل على اقتراح الحلول لها لتفاديها ، اقتراح اتجاهات وآفاق جديدة لتطوير التعليم المفتوح بجامعة حلب ، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي وطبقت استبانه على ٧٧٥ طالباً وأسفرت عن بعض النتائج أهمها أنه لا يُسهم النظام الداخلي للتعليم المفتوح بالجامعة كما أن تقييم الطلاب لاختصاصهم المدروس هو تقييم سلبي (١٥).

٨- دراسة محمد محمود زين العابدين (٢٠١٠م) بعنوان: " تجربة جامعة الملك عبد العزيز في استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني EMES وإمكانية الاستفادة منها في التعليم الجامعي المصري " ، هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى تحقيق تجربة الملك عبد العزيز في استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني في التدريس للأهداف ومعرفة مدى تطبيق أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك عبد العزيز بجده لنظام غدارة التعلم الإلكتروني في التدريس ومدى الاستفادة من تجربة جامعة الملك عبد العزيز في التعليم الجامعي المصري ، واستخدم الباحث المنهج الوصفي لتقويم تجربة جامعة الملك عبد العزيز في استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني في التدريس (٣٧).

٩- دراسة السعيد سليمان ويحيى يوسف(٢٠١٠م) بعنوان : " تطوير التعليم الجامعي المصري في ضوء خبرات بعض الدول في مجالات الجامعات الافتراضية "، هدفت الدراسة إلى : التعرف على الجامعة الافتراضية وأنواعها وخصائصها ،، الوقوف على بعض الخبرات الدولية في مجال الجامعات الافتراضية ، وضع تصور مقترح لإنشاء نظام للتعليم الجامعي الافتراضي في مصر ، واستخدم الباحثان المنهج المقارن الملائم لطبيعة الدراسة وأفرزت الدراسة عن تصور مقترح للجامعة الافتراضية في مصر (١٨).

١٠-دراسة رجاء زهير العسيلي(٢٠١٢م) بعنوان : " واقع التعليم الإلكتروني وتحدياته في

تجربة جامعة القدس المفتوحة في منطقة الخليل التعليمية "، هدفت الدراسة إلى :تقصي واقع التعليم الإلكتروني وتحدياته في تجربة جامعة القدس المفتوحة بمنطقة الخليل التعليمية من وجهة نظر المشرفين الأكاديميين فيها واستخدمت المنهج الوصفي وتكونت العينة من ٨٠ مشرفاً ومشرفة ممن تدربوا على نظام التعليم الإلكتروني بجامعة القدس المفتوحة في فلسطين وقد أظهرت الدراسة أن استجابات المشرفين حول واقع التعليم الإلكتروني كانت عالية (١٦).

١١-دراسة عبير شاكر(٢٠١٢م) بعنوان : " التعليم عن بُعد والتفاعل الاجتماعي " وهدفت الدراسة إلى : الوقوف على ايجابيات وسلبيات التعليم عن بُعد والتعليم عن بُعد والتفاعل الاجتماعي، ٥واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي وأسفرت عن النتائج التي من بينها أن ايجابيات التفاعل في مجال التفاعل الاجتماعي الإلكتروني تُسهم تكنولوجيا الاتصالات في ترويج الحوار الاجتماعي وتعزز التماسك الاجتماعي مما يسهم في حل المشكلات الاجتماعية كما تحقق الاتصالات بين الأشخاص والجماعات بسهولة ويُسر وتجاوز حدود المكان والزمان (٢٧).

الدراسات الأجنبية :

١- دراسة بوتاشنك و كابير Potashink &Capper (١٩٩٨م) بعنوان :" التعليم عن بُعد : النمو والتنوع " وهدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة ومزايا وأهداف وأنماط التعليم عن بُعد ، الاستفادة من خبرة جامعة المملكة المتحدة المفتوحة والجامعة الافتراضية بمعهد مونتيري للتكنولوجيا بالمكسيك ، وأسفرت الدراسة عن أن التعليم عن بُعد نما نمواً هائلاً وتميز عن التعليم التقليدي وأن التكنولوجيا هي المساهم الرئيس للتحول الكبير في التعليم عن بُعد واستخدام الإذاعة والتلفزيون على نحو فعال لأكثر من أربعين عاماً فضلاً عن استخدام الأقمار الصناعية وشبكة الإنترنت التي ساعدت جميعها في جعل العالم ساحة تعليمية بال حدود (١٢٥).

٢- دراسة أروم جلايدز Arome Gladys (٢٠٠١م) ، بعنوان : " توافر مصادر التعلم الذاتية المتاحة للطلاب في جامعة زمبابوي المفتوحة وكفايتها "

وهدفت الدراسة إلى التعرف على مدى توافر مصادر التعلم المتاحة للطلاب بجامعة زمبابوي المفتوحة وكفايتها والمعوقات التي يواجهها الطلاب والحلول التي تُسهم في

التغلب عليها وقد استخدم الباحث دراسة الحالة وكانت أدوات الدراسة المقابلة الشخصية والملاحظة وتوصلت الدراسة إلى توافر المواد المطبوعة وحصول جميع الطلاب عليها وكذلك الطلاب الذين يسكنون في أماكن بعيدة ، وتوافر أجهزة الحاسب الآلي في المبنى الرئيس للجامعة وبالمقابل عدم توافرها في الفروع إضافةً إلى محدودية استخدام الحاسب الآلي من قبل الطلاب في المبنى الرئيس كونها تستخدم في الأعمال الإدارية ، كما أظهرت عن وجود معوقات إدارية وأكاديمية وبيئية تُحد من عملية التعلم ، وتكمن الحلول في استخدام التعلم التعاوني من خلال الشبكة الطلابية والتعلم بالتجربة (٥٦).

٣- دراسة سروسلي جون Jhon, Crossley(٢٠٠٩م) ، بعنوان : "التعليم عن بُعد يأتي أقرب إلى البيت " ، هدفت الدراسة إلى الكشف عن أسباب تزايد الاهتمام بتكنولوجيا التعليم عن بُعد في التعليم العالي وتعليم الكبار ، الوقوف على دور التعليم عن بُعد في توفير فرص التدريب المهني للموظفين عن بُعد واستخدم في الدراسة المنهج الوصفي الملائم لطبيعة الدراسة وأسفرت نتائج الدراسة عن أن التعليم عن بُعد يسهم في حل مشكلات أحجام الفصول الصغيرة وزيادة الكثافة الطلابية بالجامعات كما يُسهم في تقليل التكاليف والوقت ويقضي على عنصر البُعد الجغرافي ، ويسهم بفاعلية في تنمية مهارات العاملين من خلال التدريب المهني للموظفين عن بُعد (٨٧).

٤- دراسة هيسمانجلو مورات Hismanoglu, Murat(٢٠١١م) ، بعنوان " أساليب التعلم الإلكتروني في جامعات شمال قبرص : الفوائد ، العيوب والتوصيات من أجل التنفيذ الفعال " ، هدفت الدراسة إلى الوقوف على أساليب التعلم الإلكتروني في جامعات شمال قبرص ، الكشف عن فوائد ومعوقات التعلم الإلكتروني في جامعات شمال قبرص ، تقديم التوصيات لإنجاح عملية التطبيق الفعال للتعلم الإلكتروني ، استخدم في الدراسة المنهج الوصفي وأسفرت الدراسة عن أن التعلم الإلكتروني يوفر بيئة تعليمية تعزز العملية التعليمية في التعليم العالي وأن إدارة المعرفة أفضل مفتاح للتنفيذ الفعال للتعلم الإلكتروني (٨٩).

٥- دراسة ألابي أفوسات و آخرون Alabi Afusat(٢٠١٢م) ، بعنوان :" الوسائط المتعددة وإدارة التعليم المفتوح والتعليم عن بُعد لإعداد المعلم في الجامعات النيجيرية "، هدفت الدراسة إلى : الكشف عن مبادئ نموذج التعليم المفتوح والعليم عن بُعد لتأهيل

المعلمين في الجامعات النيجرية ، من خلال إدارة وتمويل التعليم المفتوح والتعليم عن بُعد، الكشف عن صعوبات التعليم عن بُعد في الجامعات النيجيرية خاصةً فيما يتعلق ببرامج إعداد المعلمين عن بُعد ، الكشف عن إستراتيجيات الاستخدام الفعال لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات ، واستخدم في الدراسة المنهج الوصفي ؛ حيث أسفرت نتائج الدراسة عن أن التعلم الإلكتروني اكتسب شعبية هائلة في الآونة الأخيرة لما له من ميزات عدة منها يوفر الوقت والجهد والمال ويتغلب على عنصر المكان ، وتتيح أنماط التعليم المتنوعة وله تأثير كبير على كفاءة وفاعلية العملية التعليمية (٤١).

٦- دراسة ميسهارا روبيش Mishra, Rupesh(٢٠١٣م) ، بعنوان " مستقبل التعليم عن بُعد في الهند " ، هدفت الدراسة إلى : إلقاء الضوء على نشأة التعليم عن بُعد في الهند ،الكشف عن واقع ومستقبل التعليم عن بُعد في الهند ، التعرف على دور مجلس التعليم عن بُعد بالهند ، التعرف على معوقات التعليم عن بُعد في التعليم العالي بالهند واستخدم في الدراسة المنهج الوصفي وأوضحت نتائج الدراسة أن هناك أربعة ملايين طالب وطالبة ملتحقين ببرامج التعليم عنبُعد والجامعات المفتوحة وهم يمثلون ٢٢% من إجمالي عدد الطلاب المقيدين بالتعليم العالي (١٢٤).

تعقيب على الدراسات السابقة :

استفادت الدراسة الحالية من نتائج الدراسات السابقة التي يمكن تصنيفها إلى أربعة محاور هي:

دراسات تناولت التعلم الإلكتروني ومنها دراسة محمد سعيد حمدان، ودراسة بيومي ضحاوي، دراسة محمد زين العابدين ، دراسة رجاء زهير العسيلي ودراسة هيسما نجلو وجميعها أفادت الدراسة الحالية في التعرف على بعض التجارب الدولية في مجال التعلم الإلكتروني ومعرفة واقع التعلم الإلكتروني في الجامعات والوقوف على تحدياته ومعوقاته وأساليب التعلم الإلكتروني

دراسات تناولت الجامعات الافتراضية ومن بينها دراسة جورجيت جورج ، دراسة جمال الهنيدي، دراسة السعيد سليمان واستفادت الدراسة الحالية منها في التعرف على مدخل جديد لتطوير التعليم الجامعي من خلال الجامعة الافتراضية وكيفية بناء تصور مقترح لها في جامعتنا العربية .

دراسات تناولت الجامعات المفتوحة **ومنها : دراسة عفاف البارو ، دراسة سهام الفقي ، دراسة ديما الأيوبي ، دراسة أروم جلايدز و دراسة ألابي أفوسات وتم الاستفادة من نتائجها جميعاً في التعرف على واقع التعليم المفتوح في الجامعات العربية والأجنبية واكتشاف معوقاتها .**

دراسات تناولت التعليم عن بُعد **ومنها : دراسة عبير شاكر ، دراسة ميشيل وكابير ، دراسة جامعة ولاية كنساس ، دراسة سروسلي جون ، دراسة ألابي أفوسات ودراسة ميسهارا وتم الاستفادة من هذه الدراسات في الوقوف على واقع التعليم عن بُعد في الجامعات ومميزات التعليم عن بُعد ومعوقاته ودوره في خدمة المجتمع .**

حيث تشابهت الدراسة الحالية في تناولها لبعض محاور الدراسات السابقة حيث تناولها : التعليم عن بُعد ،والتعليم الإلكتروني ، والجامعات الافتراضية ، والجامعات المفتوحة كصيغ من صور التعليم عن بُعد حيث تمت الاستفادة منها في بلورة الإطار النظري للدراسة ، في حين تختلف الدراسة الحالية عن تلك الدراسات في معالجتها لأهداف الدراسة بموجب استخدام مدخل بيريداي في دراسة التربية المقارنة بُغية الاستفادة من خبرات دول المقارنة ونماذج بعض الجامعات الرائدة في نظم التعليم عن بُعد لم يتم تناولها كتجارب رائدة في الدراسات التي تناولت مجال التعليم عن بُعد مثل : جامعة كندا الافتراضية ، وجامعة إنتركونتيننتال الأمريكية، وجامعة ميشيجان الأمريكية، وجامعة ماسي النيوزيلندية في تحديد وصياغة ملامح التصور المقترح لتطبيقات التعليم عن بُعد بجامعة الطائف.

مصطلحات الدراسة :

التعليم عن بُعد :

هو نظام تعليمي يقوم على إيصال المادة التعليمية إلى الجهات المستهدفة والمستخدمين عبر وسائل اتصالات مختلفة ويكون المتعلم فيها بعيداً عن المعلم ، ومن ثم فهو شكل من أشكال التعليم الذي يتمتع بوجود مؤسسة تعليمية فاعلة من حيث التخطيط والتحضير للمواد التعليمية والاهتمام بشؤون الطلاب ، ويركز على استخدام كافة الوسائل التعليمية منها المواد المطبوعة، المسموعة والبصرية والشبكة العالمية والحاسوب وذلك لإيجاد حلقة وصل بين المعلمين والمتعلمين (٨: ٦٨١).

وعرفه مانك ديفيد Mank David بأنه ذلك النوع من التعليم الذي يرتكز على

الوسائط التقنية المتعددة وشبكات الإنترنت التي تُعد وسيطاً فاعلاً وتتيح فرص الاتصال و التواصل بين المعلم والمتعلم عن طريق وسائل التعليم الافتراضي كالفصول الافتراضية والكتب الإلكترونية والمكتبة الرقمية والأقراص المدمجة وأقراص الفيديو الرقمية DVD دون التقيد بالمكان أو الزمان (٩٣).

وتعرف الدراسة الحالية التعليم الجامعي عن بُعد بأنه شكل من أشكال التعليم يختلف عن نظم التعليم الجامعي التقليدية يقوم على التحرر من قيود المكان والزمان باستخدام الوسائط التقنية المتعددة عبر شبكة الإنترنت ويهدف إلى توصيل البرامج والمقررات الدراسية من المعلم للمتعلم عبر تلك الوسائط بقدر كبير من المرونة سواء في وقت التعليم والمكان الذي يتم فيه التعليم دون ارتباط المتعلم بالمؤسسة التعليمية وقت الدراسة .

أهمية الدراسة :

تبرز أهمية الدراسة في ضوء النقاط التالية :

- طبيعة المجال الذي تتناوله الدراسة باعتبار التعليم عن بُعد مطلب حيوي ومدخل عصري تنموي فيه الحلول والبدائل الكافية للمشكلات التي يعاني منها التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية عامةً وجامعة الطائف خاصةً .
- التعليم عن بُعد ضرورة ماسة ملحة تقتضيها ظروف العصر وما نعيشه من تغيرات علمية متلاحقة محلية وعالمية في ظل الثورة المعرفية التي تحيط بنا في شتى مجالات الحياة
- تعدد فئات المستفيدين من هذا النوع من التعليم خاصة ممن أعاقتهم ظروفهم الاقتصادية أو الجغرافية أو السن أو سياسة القبول بالجامعات التقليدية خاصةً جامعة الطائف .
- تعد هذه الدراسة مدخل تنموي لتفعيل نظام التعليم عن بُعد بجامعة الطائف لتحقيق متطلبات سوق العمل بالمجتمع السعودي بشكل مباشر.
- تفيد الدراسة الحالية صناع القرار والقائمين على التعليم الجامعي بجامعة الطائف والباحثين المهتمين بهذا المجال التعليمي .

أهداف الدراسة :

- الوقوف على ماهية التعليم عن بُعد، نشأته، مفاهيمه،خصائصه ،مبرراته، مبادئه ،أهدافه.
- الكشف عن خبرات كل من كندا والولايات المتحدة الأمريكية ونيوزيلندا في مجال

التعليم الجامعي عن بُعد .

- **تحليل أوجه الشبه والاختلاف بين خبرات وممارسات كل من :جامعة كندا الافتراضية وجامعة إنتركونتيننتال الأمريكية وجامعة ميشيجان وجامعة ماسي النيوزيلندية في مجال التعليم الجامعي عن بُعد .**
- **تحديد ملامح التصور المقترح لتفعيل التعليم عن بُعد بجامعة الطائف في ضوء الاستفادة من خبرات دول المقارنة محل الدراسة .**

حدود الدراسة :

تتبلور حدود الدراسة فيما يلي :

الحدود الموضوعية :تصور مقترح لتفعيل التعليم عن بُعد بجامعة الطائف في ضوء بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة.

الحدود الجغرافية : تنحصر الحدود الجغرافية للدراسة على المجتمع السعودي ممثلاً في جامعة الطائف ، والولايات المتحدة الأمريكية حيث جامعتي الإنتركونتيننتال الأمريكية وميشيجان ، وكندا حيث الجامعة الافتراضية الكندية ، ونيوزيلاند حيث جامعة ماسي ،نظراً لتقدم وريادة هذه الجامعات في مجال التعليم عن بُعد.

الحدود الزمنية : تتمثل الحدود الزمنية للدراسة في العقد الثاني من الألفية الثالثة التي تتميز بالثورة المعرفية والتي يطلق عليها العصر الرقمي.

منهج الدراسة وخطواتها :

نظراً لأن طبيعة الدراسة ضمن نطاق الدراسات المقارنة التي تتناول نظم التعليم في عدد من الدول، فسوف يتم الاستعانة بمدخل جورج بيريداي George Bereday والذي تتمثل خطواته فيما يلي: (٣٩: ١٩٥-١٩٨).

١- الوصف Description :

وتتضمن تجميع البيانات والمعلومات التربوية الوصفية الإحصائية من الكتب والنشرات والتشريعات واللوائح والكتب الإحصائية، وغيرها من المطبوعات والتي يمكن من خلالها الحصول على بيان كامل عن التعليم الجامعي عن بُعد في الأدبيات التربوية المعاصرة وفي الجامعة الافتراضية الكندية وجامعة الإنتركونتيننتال الأمريكية وجامعة ميشيجان وجامعة ماسي النيوزيلندية .

٢- التفسير Interpretation :

ويقصد بهذه الخطوة تحليل وتقييم المعلومات التربوية للتعليم عن بُعد بالجامعات الأربعة محل الدراسة .

٣- المقابلة أو المناظرة Juxtaposition :

وتتضمن هذه الخطوة مقابلة عناصر النظام أو المشكلة عن طريق وضع بعضها بجوار بعض، وذلك بقصد تحديد نقاط التشابه والاختلاف في الاتجاهات المقدمة .

٤- المقارنة Comparison :

في ضوء الحقائق التي توصلت إليها الدراسة وتفسيراتها ، يقوم الباحث بإجراء عملية المقارنة، ثم التنبؤ بنتائج هذه السياسات والبرامج ويتجلى ذلك في الاستفادة من التجارب الأجنبية في تحديد وصياغة ملامح التصور المقترح للتعليم عن بُعد بجامعة الطائف .

خطوات السير في الدراسة :

تتمثل خطوات الدراسة الحالية فيما يلي:

- دراسة تحليلية للتعليم عن بُعد، نشأته، مفاهيمه،خصائصه ،مبرراته، مبادئه ،أهدافه.
- دراسة تحليلية لتجارب التعليم عن بُعد بكل من جامعة كندا الافتراضية وجامعة إنتركونتيننتال الأمريكية وجامعة ميشيجان وجامعة ماسي النيوزيلندية .
- دراسة تحليلية مقارنة للتعليم عن بُعد في كل من جامعة كندا الافتراضية وجامعة إنتركونتيننتال الأمريكية وجامعة ميشيجان وجامعة ماسي النيوزيلندية بغية الوقوف على أوجه الشبه والاختلاف بين التجارب الأربعة لجامعات التعليم عن بُعد .
- صياغة ملامح التصور المقترح لتفعيل التعليم عن بُعد بجامعة الطائف في ضوء الاستفادة من الخبرات المتقدمة في هذا المجال .

أولاً : التعليم عن بُعد، نشأته، مفاهيمه،خصائصه ،مبرراته، مبادئه ، أهدافه:

نشأة التعليم عن بُعد:

شهد العالم خلال العقود الثلاثة الماضية انبثاق سلسلة من الابتكارات الإلكترونية الجديدة استخدمت بفاعلية كبيرة كوسائل تعليمية في حقل التعليم العالي لا سيما في التعليم والتعلم عن بُعد،وقد ساعدت هذه التكنولوجيات في التغلب على المسافات الواسعة، والمواقع الجغرافية المتباعدة، والحدود السياسية؛ حيث أصبح من الممكن التعليم وجهاً لوجه بغض النظر عن الأماكن التي يوجد فيها الطلبة كما هو الحال مع المؤتمرات المسموعة والمرئية وبرامج الأقمار الصناعية، والمحادثات المباشرة عن بُعد، وشبكات الاتصالات بوساطة الكمبيوتر .

وقد مهدت هذه الوسائط الطريق للاتصالات الثنائية في التعليم عن بُعد التزامنية منها أو غير التزامنية، ولقد كانت شبكات الإنترنت الأكثر تطوراً ونمواً بين التطبيقات المعتمدة على تكنولوجيا المعلومات؛ حيث وفرت طرقاً كثيرة لتطوير التعليم عن بُعد من خلال خدمات مثل المكتبات الإلكترونية، والبريد الإلكتروني والدردشة الإلكترونية، وخدمات البحث في الإنترنت، وصفحات الويب، ومؤتمرات الفيديو، وخدمات قواعد البيانات، وبروتكولات نقل الملفات، والتجارة الإلكترونية وغير ذلك كثير (٩: ٤١).

فالشبكة العنكبوتية (شبكة الاتصالات العالمية) قد أحدثت ثورة في المؤسسات التعليمية عن طريق استخدامها كأداة تكنولوجية تعليمية ساعدت بصورة أساسية على ظهور الجامعة الإلكترونية، كما أصبحت الجامعات على اختلاف أنواعها تتنافس لإنشاء خدمات ويب خاصة بها تحتوي على صفحات ويب مخزن بداخلها معلومات حول الجامعة، إضافةً إلى المساقات الدراسية والمقالات والأبحاث العلمية وغيرها ، وتشتمل هذه الوسائط من خدمات الإنترنت توصيل النصوص والصوت والحركة والرسومات، والصور المتحركة والفيديو والأفلام إلى المتعلمين والمستفيدين ، وقد أدت هذه الإنجازات التكنولوجية إلى تعزيز التعليم عن بُعد وانتشاره، وكذلك تحسين الاتصالات، الأمر الذي ساعد على ربط الطلبة مع مدرسيهم أو مع قواعد البيانات أو مع بعضهم البعض وإحداث نوع من التفاعل المباشر فيما بينهم ، كما أصبح من السهل والميسور نقل المعلومات أو المحاضرات الجامعية أو الندوات الثقافية إلى أماكن مختلفة داخل أو خارج البلد الواحد، توصيل الخدمات التعليمية والتدريبية إلى منازل الطلبة أو أماكن عملهم مباشرةً وبسرعة فائقة مع المحافظة على جودتها النوعية

وما شهده العالم في الآونة الأخيرة من تطورات تقنية ملحوظة وفي عدة مجالات لعل من أهمها صناعة الفضاء وتقنيات المعلومات والاتصالات والتقنيات الحيوية وغيرها، الأمر الذي ساعد على سقوط الحواجز المكانية بين الدول وأصبح العالم قرية صغيرة إلكترونية و زيادة الثورة المعرفية وأضحت المعرفة والمعلومات مورداً أساسياً للتنمية البشرية .

الأمر الذي جعل التعليم يواجه في مختلف دول العالم تحديات ضخمة للتطورات العلمية والتكنولوجية والسياسية والاجتماعية الهائلة، خاصة تلك التي حدثت في الربع الأخير من القرن العشرين في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والتي أصبحت ضرورة من ضروريات المؤسسات التعليمية الحديثة، إذ أصبح الاهتمام بها مظهراً من مظاهر العناية بالعملية التعليمية بكافة أشكالها، وقد فرضت الحاجة إلى توفير فرص التعليم المستمر مدى الحياة واستخدام وسائط غير تقليدية تتمثل في نظام التعليم عن بُعد لمواجهة هذه التحديات وتحقيق أهداف تعليمية متعددة .

فالتعليم عن بُعد يختلف عن التعليم التقليدي؛ حيث يجعل المتعلم قادراً على التعلم بفعالية كبيرة لقدراته واستعداداته، وهذا يُعد في حد ذاته هدفاً تربوياً يسعى أي نظام تربوي إلى تحقيقه.

ويرجع البعض التعليم عن بُعد إلى جذور تاريخية تضرب في أعماق التاريخ البعيد عندما كان بولس الرسول يرسل تعاليمه الدينية عبر الخطابات التي كان يرسلها (٢: ٢٨).

كما عرف المسلمون أنماطاً من التعلم تشابه في خصائصها التعلم عن بُعد إلى حد كبير ،حيث كان نظام التعليم في المساجد وفي الزوايا والكتاتيب يتيح للمتعلمين حرية اختيار المواد التي يدرسونها ، والمعلم الذي يتولى تدريسهم ، ولا يرتبط الدارس بزملائه في تقدمه الدراسي، وينجز ما يكلفه به المعلم فردياً ، فإذا أنجزه تلقى ما يلي من مقررات، كما كان للطالب حق اختيار الحلقة الدراسية، والوقت المناسب للدراسة ، وعدد مرات الحضور، كما كانت عملية التعلم لا تمنع الدارس من أداء عمل معين يتكسب منه (٣٦: ١٨).

وفي العصر الحديث، ظهرت أول بوادر التعلم عن بُعد في صورة التعلم بالمراسلة، والذي يرجع تاريخه إلى بداية إنشاء المكاتب البريدية المنظمة في بريطانيا عام ١٨٤٠م ، حيث بدأت أول محاولة فردية من المعلم بينمان Penman والذي كان يرسل تعليمات وتوجيهات دراسية إلى طلابه مكتوبة بطريقة الاختزال وبواسطة البريد، كما ابتكر تشارلز

توسانت Charles Toussaint وجوستاف لانجنشيدت Gustave Langensheidt أساليب تعليمية تعتمد على استخدام البريد لتعليم الطلاب الذين لا تمكنهم ظروفهم من الانتظام في الدراسة ، بإرسال المادة العلمية والتوجيهات والتدريبات إليهم ، وتلقي استفساراتهم وإجاباتهم ، وفي عام ١٨٥٨م كانت جامعة لندن تمنح درجات علمية للدارسين من الخارج External Students ، وقد كان ذلك عوامل جذب من دول الكومنولث الراغبين في تلقي تعليم عال دون أن يكون ثمة إلزام لهم بالإقامة في بريطانيا (٢: ٢٨)، (١٣٦: ١-٣)، (٣٥: ١-٤).

وبين عامي ١٨٨٢-١٨٩٠م أُنشئت الكلية الجامعية للتعليم بالمراسلة في لندن وكلية ولسي هول Welsey Hall وعن طريقهما استمر تقديم التعليم بالمراسلة مع التعليم التقليدي من أجل توفير نوع من التعليم للجميع وخاصة برامج التربية الحرة ، وبرامج المرحلة الثانوية، ولقد ابتكر هذا النوع من التعلم لضمان استمرار الدارسين في أداء واجباتهم الوظيفية والدراسية في نفس الوقت (٣٦: ١٨).

وفي عام ١٩٠٦م تم إنشاء قسم الدراسات الخارجية بجامعة وسكونسن لتقديم برامج التعليم عن بُعد ، حيث بلغ عدد الطلاب المتخرجين في برامج التعليم عن بُعد في أوائل القرن الحالي في الولايات المتحدة أكثر من مليون طالب، وفي عام ١٩١٥م أسست الرابطة القومية للتعليم الجامعي الممتد The National University Extension Association في ماديسون بولاية وسكونسن . (٢: ٢٩)

ومع حلول عام ١٩٣٠م كان في معظم الجامعات الأمريكية مراكز للتعليم للدارسين بالمراسلة ، وتتويجاً لهذه الجهود أسس في عام ١٩٣٨م المجلس الدولي للتعليم بالمراسلة The International Council on Correspondence Education في فكتوريا بكندا ، وفي عام ١٩٦٢م أسس المجلس الأوروبي للتعليم بالمراسلة The European Council on Correspondence Education وكان يضم أربع عشرة دولة ، ومع ما حدث من تطور تقني ظهرت أساليب متعددة وزاد عددها في السبعينيات، بحيث صارت الدراسة بالمراسلة واحدة من وسائل عديدة للتعليم عن بُعد، والدراسة بالمراسلة ليست قاصرة على ميدان بعينه، حيث إنه يمكن القول بأنها تغطي العديد من الميادين سواء للمبتدئين أو على مستوى الدراسات العليا ، أو لمن يريدون تعميق تخصصاتهم العلمية والتقنية ، وتقدم

دول متعددة برامج بالمراسلة كدول غرب أوروبا ، والولايات المتحدة واليابان واستراليا وغيرها (٢: ٣٠-٣١).

وعلى إثر ذلك ظهرت مؤسسات التعليم عن بُعد في جميع دول العالم وفي عام ١٩٦٩م أنشئت الجامعة البريطانية المفتوحة وبدأت الدراسة بها ١٩٧١م وأصبحت أول جامعة تركز على برامج التعليم عن بُعد أو التعليم المفتوح، وتم إنشاء المركز الدولي للتعليم عن بُعد ICDL عام ١٩٨٣م بتمويل من جامعة الأمم المتحدة ومقره الرئيس في مباني الجامعة البريطانية المفتوحة، وفي العالم العربي ظهرت بوادر إنشاء مؤسسات التعليم عن بُعد في مصر عام ١٩٨٩م وطبق هذه المشروع في البداية جامعات هي : القاهرة، والإسكندرية وأسيوط وعين شمس وتطور هذا النوع حتى أنشئت الجامعة الأمريكية المفتوحة بالقاهرة، وفي عام ١٩٩١م تم تأسيس جامعة القدس المفتوحة لتكون أول جامعة متخصصة في التعليم عن بُعد في الوطن العربي، وتم افتتاح مركز التعلم عن بُعد بمقر جامعة جوبا بالإقليم الجنوبي عام ١٩٩٨م والذي أعيد تسميته بجامعة السودان المفتوحة في ٢٠٠٢م ، وكذلك أنشئت الجامعة العربية المفتوحة في الكويت عام ١٩٩٩م لتكون ثاني جامعة متخصصة في التعليم عن بُعد في الوطن العربي وامتدت فروعها إلى البحرين ومصر ولبنان والسعودية ، وفي عام ٢٠٠١م تم تأسيس مركز التعليم المفتوح في سوريا وبعدها تم إنشاء الجامعة الافتراضية السورية في عام ٢٠٠٣م، وتأسست بعد ذلك مراكز التعليم عن بُعد في تونس وليبيا والجزائر وغيرها من الدول العربية (٣٦ : ٢١-٢٢).

وتوالت بعدها افتتاح جامعات ومراكز التعليم عن بُعد في جميع أنحاء العالم لكسر حدود الزمان والمكان التي كانت سبباً في إعاقة ممن رغبوا في وقت من الأوقات في مواصلة تعليمهم الجامعي ، وظهرت صيغ وصور عديدة ومتنوعة لأشكال التعليم عن بُعد خاصة على المستوى الجامعي فظهرت جامعات التعليم المفتوح وجامعات التعلم الإلكتروني ، والجامعات الافتراضية وغيرها من الصور والصيغ الداعمة للتعليم الجامعي عن بُعد.

وفي ضوء ما سبق يتضح أن التعليم عن بُعد لم يُعد فكرة جديدة، وإنما تطور تاريخياً؛ حيث إنه مر بأربع مراحل هي : (٢١: ٧٢).

- أنظمة التعليم بالمراسلة Correspondence System والتي ظهرت منذ نهاية القرن التاسع عشر ولا زالت موجودة في الكثير من البلاد النامية ، ويعتمد على نقل المواد

المطبوعة إلى المتعلمين، والبريد العادي وسيلة الاتصال بين طرفي العملية التعليمية من معلم ومتعلم .

- أنظمة التلفزيون والراديو التعليمي Tv & Radio System مثل الأقمار الصناعية والمحطات الفضائية والتلفزيونية والراديو كوسيلة للتواصل وتقديم المحاضرات الحية المباشرة أو المسجلة .
- أنظمة الوسائط المتعددة Multimedia System، وتتضمن أشرطة الفيديو والمواد المرتبطة بالحاسوب .
- الأنظمة المبنية على الإنترنت Internet – Based System القائمة على التفاعل بين المعلم والمتعلم بطريقة متزامنة من خلال برامج المحادثة أو مؤتمر الفيديو أو غير متزامنة باستخدام البريد الإلكتروني ومنتديات الحوار .

فالتطور التكنولوجي الهائل ساعد في تحويل التعليم عن بُعد من خلال المراسلة إلى ظهور مؤسسات ومراكز التعليم عن بُعد التي تستند على الوسائط التقنية المتعددة والأقمار الصناعية والأنظمة المبنية على الإنترنت الأمر الذي جعل التعليم العالي أمراً متاحاً مرناً لجميع الأفراد الراغبين في مواصلة دراساتهم الجامعية والعليا دون النظر لقيود الزمان والمكان والقيود الاجتماعية المعقدة في صور وأشكال وصيغ جديدة للتعليم الجامعي عن بُعد .

مفاهيم التعليم عن بُعد : Distance Education

وفي تحديد لمعنى مصطلح(التعليم عن بُعد) فإن تقريراً صادراً عن اللجنة السويدية للتعليم بالراديو والتلفزيون عام ١٩٧٦م يشير إلى أن كلمة (بُعد) أو (مسافة) لا تحدد فقط بالكيلومترات أو الأميال، ولكنها تعتبر نتاجاً للأحوال الاجتماعية والأمور المتصلة بالعمل والتعليم (٢: ٢٧).

وأن مصطلح التعليم عن بُعد يحمل بين ثناياه قدراً من الغموض ونقصاً في توحيد الرؤية حول مفهوم واضح ومحدد، فهناك مصطلحات متداخلة وتعبر عن مفهوم التعليم عن بُعد ومنها ما يلي :

التعليم الافتراضي Virtual Learning، الدراسة بالمراسلة Correspondence Education ، والتعليم المفتوح Open Learning، والدراسة المستقلة Independent Study، والتعليم الموزع Distributed Learning، والتعليم المرن Flexible

Learning، الفصول التخيلية المتزامنة وغير المتزامنة Virtual Synchronous & Asynchronous Classrooms، والتربية الفورية Online Education، والتربية المبنية على استخدام صفحات الإنترنت (الويب) Web Based Education

والتعليم عن بُعد يحدث عندما تكون هناك مسافة بين المعلم والمتعلم، ويتم عادة بمساعدة مواد تعليمية يتم إعدادها مسبقاً، ويكون المتعلمين منفصلين عن معلميهم في الزمان أو المكان أو كليهما، ولكنهم يتبعون توجيهاتهم .

فالتعليم عن بُعد هو الذي يتم بوساطة الإنترنت وتطبيقاتها على الشبكة العنكبوتية سواء كان تعلماً تزامنياً (وقت حقيقي وأماكن مختلفة) أو تعلماً غير تزامني (أوقات مختلفة وأماكن مختلفة) ويوظف طرق و أساليب و تقنيات التعليم التي تتصف بالمرونة و تستجيب لحاجاتهم و تناسب قدراتهم و الفروق الفردية بينهم و من وسائل التعليم عن بُعد : المادة المطبوعة، و الشفافيات وأشرطة الفيديو والأقمار الصناعية، و الحقيبة التعليمية والأقراص المدمجة و الإذاعة والأشرطة السمعية والحاسب الآلي والإنترنت والمؤتمرات الشبكية والهاتف والشاشة الإلكترونية، لكن هذه الطريقة تحتاج إلى اتصالاً خاصاً ذا طبيعة خاصة ولهدف تربوي تعليمي (١٣: ٤٩)

تعرف منظمة اليونسكو التعليم عن بُعد بأنه: "الاستخدام الأمثل المنظم للوسائط المطبوعة وغيرها، وهذه الوسائط يجب أن تكون معدة إعداداً جيداً من أجل جسر الانفصال بين المتعلمين والمعلمين، وتوفير الدعم للمتعلمين في دراستهم " (١٣٩: ٢).

ويؤكد هذا التعريف على أهمية ودور استخدام الوسائط التعليمية في التعليم عن بُعد ؛ إذ أنها الوسيلة الرئيسة لتحقيق التواصل بين المعلمين والمتعلمين، ويعزز تعلمهم .

تعريف الجمعية الأمريكية للتعليم عن بُعد (The United States Distance Learning Association (USDLA : " التعليم عن بُعد هو : " توصيل للمواد التعليمية أو التدريبية عبر وسيط تعليمي إلكتروني يشمل الأقمار الصناعية وأشرطة الفيديو والأشرطة الصوتية والحاسبات وتكنولوجيا الوسائط المتعددة أو غيرها من الوسائط المتاحة لنقل المعلومات".

وتعرف الجمعية الأمريكية التعليم عن بُعد أيضاً بأنه عملية اكتساب المعارف والمهارات بمساعدة وسيط لنقل التعليم والمعلومات متضمناً في ذلك جميع أنواع التكنولوجيا وأشكال التعليم المختلفة للتعليم عن بُعد (٢١: ٧٠٤- ٧٠٥).

ويعرف بأنه" تعلم مخطط يتم عادة في مكان يختلف عن مكان التدريس المعتاد، ويتطلب تصميماً للمناهج وطرق تعليم خاصة والاتصال عبر الوسائل التكنولوجيا العديدة بالإضافة إلى إجراءات إدارية وتنظيمية خاصة"(٣٢: ١٢).

<u>ويرتبط هذا التعريف بأربعة خصائص رئيسة هي :</u>

التعلم والتدريس، التعلم المخطط وليس التعلم العشوائي، التعلم الذي يختلف في مكان إجرائه عن التدريس المألوف، الاتصال عبر وسائل تكنولوجية متعددة.

فالتعليم عن بُعد هو مجموعة من الأساليب والتقنيات التي تتم بها العملية التعليمية وتتضمن مواقف تعليمية لا تتطلب بالضرورة التقاء المعلم بالمتعلم التقاءً مباشراً.

والتعليم عن بُعد هو نقل العلم عن طريق الإنترنت أو الفيديو نقلاً تكنولوجياً من مراكز إنتاجه إلى المناطق والمدن البعيدة التي لا تتوافر فيها وسائط المعرفة الضخمة والمتخصصة ، ويكون الاتصال بين الطالب المتلقي المعلم والبيانات والحقائق من خلال تبادل الرأي والحوار والمناقشة.(٥: ١١-١٢)

التعليم عن بُعد هو ذلك النوع من التعليم الذي يغطي مختلف صور الدراسة في كافة المستويات التعليمية التي لا تخضع فيها العملية التعليمية لإشراف مستمر ومباشر من المعلمين أو الموجهين في قاعات الدراسة المختلفة ، ولكنها تخضع لتنظيم من المؤسسة التعليمية التي تقوم بتنفيذ برامج التعليم عن بُعد . (٥: ١٢-١٣)

وتعرفه الجمعية الأمريكية بأنه : " تقديم التعليم أو التدريب من خلال الوسائل التعليمية الإلكترونية، ويشمل ذلك : الأقمار الصناعية، والفيديو، والأشرطة الصوتية المسجلة، وبرامج الحاسبات الآلية، والنظم والوسائط التكنولوجية التعليمية المتعددة، بالإضافة إلى الوسائل الأخرى للتعليم عن بُعد (٥: ١٣-١٤).

ويعرف رمب جرفل Rumbe Greville التعليم عن بُعد بأنه طريقة للتربية يكون المتعلم فيها بعيداً أو منفصلاً عن المعلم، ويمكن أن يتم التعليم على عاتق المتعلم أو النماذج مع أنماط أخرى من التربية بما فيها التعليم وجهاً لوجه " (١٣٠: ٢).

ويرى أحمد حجي أن التعليم عن بُعد : "هو نمط تعليمي نشأ ليُسهم في تحقيق ديمقراطية التعليم باعتبارها حقاً من حقوق الإنسان، متجاوزاً حدود التعليم التقليدي المحدد بإمكانات المكان والزمان وذلك بما يتجه من فرص استكمال التعليم لمن لم تتح له هذه الفرص أو لمن يود الاستزادة من التعليم ولمن تحول ظروفه الراهنة مكانياً وزمانياً دون الانخراط في التعليم التقليدي"(٢: ٣٣)

وأبسط تعريف هو " التعلم والتعليم دون تواجد المعلم والطالب في مكان وزمان واحد، و يتم الاتصال بينهما من خلال وسائل اتصال متعددة في مقدمتها الإنترنت والفيديو كونفرنس .(٣١: ١)

فالتعليم عن بُعد هو: أحد أساليب أو تطبيقات التعليم المستمر التي تتضمن مسميات متعددة منها : التعليم بالمراسلة، التعليم مدى الحياة، التعليم الممتد، والهدف منه هو إتاحة الفرص التعليمية المستمرة طيلة حياة الفرد من اجل تنميته تعليمياً عبر التعليم غير الرسمي أو غير النظامي.

من خلال ما سبق يتضح أن التعليم عن بُعد يستخدم الكلمة المطبوعة كما يستخدم غيرها من وسائل الاتصال الحديثة مثل محطات التلفاز أو محطات الأقمار الصناعية لتقديم المادة العلمية عبر مسافات بعيدة ولا يحتاج إلى توفر الفصول الدراسية، وإنما يكتفي بوجود مساعد مدرس (مرشد) ومؤسسة تعليمية تتولى الإشراف على تنفيذ العملية التعليمية بين المعلم والمتعلم.ومن ثم فالتعليم عن بعد هو تقنية تشترك فيها كل من التكنولوجيا الحديثة، والكتب الدراسية، والاتصالات الشخصية، لتحل محل المعلم والمدرسة التقليدية.لذلك نجد بعض الآراء التربوية تنظر إلى التعليم عن بُعد على أنه تجديد للتربية، وإن احتمالات نموه مستمرة مستقبلاً بسبب مرونته ، واستجابته السريعة لعدد من احتياجات الأفراد وطبيعة العصر ومتطلبات المجتمع.

ويعتبر التعليم الإلكتروني هو أساس التعليم عن بُعد وهو أحد نماذج التعليم عن بُعد، حيث يكون للمتعلم الدور الأساسي في البحث والمبادرة وفي تبادل المعلومات، فالتعليم الإلكتروني ليس هو التعليم عن بُعد، فليس كل تعليم إلكتروني لابد وأن يتم عن بُعد؛ ولكن التعليم الإلكتروني هو أحد أشكال ونماذج التعليم عن بُعد، وأنه يمكن أن يتم داخل جدران الفصل الدراسي بوجود المعلم.

وتتحدد ملامح تعريفات التعليم عن بُعد فيما يلي:

- **انفصال هيئة التدريس عن الطلاب الدارسين خلال العمليات التعليمية التي يتم تنفيذها بواسطة وسائل التعليم عن بُعد .**
- **استخدام وسائط تعليمية تمكن الطالب من الالتقاء بالمعلم، تلك الوسائط التي تتضمن المناهج الدراسية أو المقررات التي يتم بثها من خلال الإنترنت أو الفيديو التفاعلي.**
- **يؤدي التعليم عن بُعد إلى توفير النفقات المالية للدولة .**
- **تعمل برامج التعليم عن بُعد على تهيئة المناخ المناسب للذين لم تتوفر لهم فرص التعليم ،كالذي يتم تطبيقه في برامج تعليم الكبار ومحو الأمية.**

خصائص التعليم عن بُعد :

للتعليم عن بُعد خصائص تميزه عن أنواع التعلم الأخرى، وهي ترتبط بالتعريفات التي ذكرت ومن هذه الخصائص: (٢: ٢٧)،(٥: ١٤-١٧)،(١٣: ٤٩-٥٠)(،(٢٤: ١٢٤-١٢٥) (٣٦: ٣٠- ٣٣)،(٥٥: ١)،(٥٩: ١-٢)،(٩٠: ١-٣)،(٨٨: ٤-٥)،(٨٩: ٥).

- الفصل بين المعلم والمتعلم من حيث المكان :

يقوم التعليم عن بُعد على أساس الفصل بين المعلم والمتعلم في مكان وزمان التعلم، ومن ثم، فإن دور المعلم وطبيعة وإجراءات التفاعل بينه وبين المتعلم تختلف اختلافاً جوهرياً عن صور التعليم التقليدي، ويطلق على هذه الخاصية بين سلوكيات التعليم وسلوكيات التعلم، بمعنى الفصل بين أداء المتعلم مكانياً.

- دور التنظيم المؤسسي:

يعتمد التعلم عن بعد بصورة رئيسة على دور المؤسسة التعليمية التي تحدد أغراض وأهداف التعلم، وتعمل على تصميم وإنتاج برامجه،وهنا يختلف التعلم عن بُعد عن التعلم الذاتي الذي يتم بواسطة المتعلم حسب خطواته وقدراته، دون تدخل أي مؤسسة تعليمية.

- استخدام الوسائط التقنية :

يستخدم التعليم عن بُعد مواد تعليمية ووسائط نقل تقنية لتصميم التعلم، وذلك الاستخدام يعتبر واجهة أساسية تميز التعلم عن بُعد، وبتوظيف تلك الوسائل والوسائط التي تحمل محتوى التعلم إلى أعداد كبيرة من طالبي العلم والمعرفة ، تقل التكلفة الفعلية للتعليم عن بُعد بالمقارنة مع التعليم التقليدي، مما يجعل الإقبال عليه كبيراً و يساعد في توفير مصادر تعليمية متنوعة ومتعددة مما يُسهم في تقليل الفروق الفردية بين المتعلمين.

- الاتصال المزدوج:

وهذه الخاصية من السمات المهمة للتعليم عن بُعد ، فالاتصال التقني غالباً هو الذي يعبر عن مفهوم التعليم عن بُعد ويتم ذلك الاتصال عن طريق الوسائط التقنية في اتجاهين، من المعلم إلى المتعلم وبالعكس ، وبين المتعلمين أنفسهم أيضاً .

- التعلم في مجموعة :

يتم تطبيق إجراءات التعليم عن بُعد بنظام المجموعات المحدودة ، ومن هنا نشأت فكرة الصف الافتراضي ويتدخل التنظيم المؤسسي هنا ؛ حيث يقوم بترتيب اللقاءات وإحداث التفاعل المطلوب بين جميع الأطراف تقنياً.

- الشكل التصنيعي للتعلم عن بُعد :

يعتمد تنفيذ برامج التعليم عن بُعد على المواد التعليمية، سواء المطبوعة منها أو المسموعة أو المسموعة المرئية معاً، كما يعتمد على الأساليب التفاعلية، ولكبر عدد المتعلمين المستفيدين من هذه البرامج، يتم إنتاجها بكميات كبيرة لمواجهة حاجاتهم المتزايدة، ومن هنا اتخذ الإنتاج صورة الشكل التصنيعي لتلك المواد.

- الخصوصية :

يعامل نظام التعليم عن بُعد طلابه حسب قدراتهم الذاتية، وسرعة خطاهم في التعلم آخذاً في الاعتبار فروقهم الفردية وميولهم واتجاهاتهم ، ومن هنا جاءت فكرة الخصوصية في التعلم ، أي أن المؤسسة التعليمية قد احترمت خصوصية المتعلم فيما يتعلق باختيار البرامج المناسبة لقدراته وسرعة تعلمه،كما راعت إمكاناته وظروفه الخاصة .

- التحرر من قيود الزمان و المكان :

فالطالب يتعلم و هو في بيته أو في مكتبه أو في سيارته في الوقت الذي يريد حسب الظروف المتاحة له في أيام العمل أو في أيام الإجازات والأعياد لأن الاتصال سيكون من خلال الإنترنت لمواد دراسية أو تعليمية سبق تحميلها من المعلم ؛ لذا لا يشترط أن يتواجد المعلم وقت اتصال الطالب، و بالتالي قد يكون الطالب في القاهرة و يتصل خلال ساعات النهار بينما أستاذه في أمريكا يغط في نوم عميق، وفى نفس الوقت لم يُعد مطلوباً تهيئة قاعات درس و مدرجات تسع المئات أو الآلاف، فهذا أصلا غير وارد، و بالتالي نكون قد تحررنا من قيد المكان و قيد المال و الإمكانات .

- توثيق الاتصال بين المعلم و الطالب:

لأن الطالب يتصل بمعلمه من خلال الإنترنت ، و يتلقى المعلم الرسالة في الوقت الذي يناسبه هو و يرد عليها و يتلقى الطالب الرد في الوقت الذي يناسبه و يناقشه و يتفاعل الاثنان بدرجة غير متاحة في النظام التعليمي التقليدي .

- عمل مناقشات و مناظرات فيما بين الطلاب :

وهم متواجدون في أماكن و في بقع جغرافية متعددة حول موضوع معين يدرسونه، و هو أمر غير ممكن في نظام التعليم التقليدي .

- يتيح التعلم عن بُعد أيضا تعدد الثقافات:

فالتعليم عن بُعد يتيح للطلاب الاحتكاك بذويهم من ذوي الثقافات الأخرى والمتنوعة ومن ثم يمكن لهم الاستفادة المتبادلة من تلك الثقافات.

- يوفر إمكانية الجمع بين بدء حياة العمل و الدراسة :

وبالتالي لا حاجة للتقسيم الجامد لحياة الإنسان إلي فترة نحو ١٥ – ١٦ عاما للدراسة ليبدأ بعدها العمل ؛ حيث يُتيح التعلم عن بعُد استمرار التعلم في أي وقت و في أي موضوع و في أي مستوى دون عناء أو مشقة .

- القضاء نهائيا على الغش :

حيث يتيح التعلم عن بُعد ضبط الامتحانات والقضاء على الغش و التركيز في الامتحان على التفكير والتحليل والاستنباط وليس فقط الحفظ والتلقين .

- انخفاض تكلفته بالمقارنة مع النمط التقليدي من التعليم :

حيث يتطلب التعليم التقليدي الأبنية المتعددة والمعامل والتجهيزات والهيئات التدريسية والإدارية وهي بنية مكلفة بينما التعليم عن بُعد يتطلب عدداً محدوداً من الإداريين والفنيين ويعتمد على الوسائط التكنولوجية في نقل المعارف ،كما أنه لا يتطلب دوام التحاق الطالب في مؤسسة تعليمية وما يترتب على ذلك من نفقات .

- يقضى على مشكلات الإدارة :

فالتعليم عن بُعد يقضي على قضايا الانضباط و النظام و ما يرتبط بكل ذلك من تكاليف

- يُسهم في تخفيف عبء الطاقة الاستيعابية للجامعة.
- توسيع فرص القبول في التعليم العالي دون النظر لاعتبارات السن أو النوع.

- المرونة في القبول والتعليم؛ حيث أصبح بإمكان المتعلم استقبال تعليمه في أي وقت وفي أي مكان.
- وهناك تأكيدات تبرزها الأدبيات التربوية عن الخصائص التي ينفرد بها التعليم العالي عن بُعد دون نظم التعليم الجامعي التقليدية ربما من أهما:
- أنه يتيح للكبار فرصاً جديدة للحصول على دراسات جامعية لم يكن بإمكانهم الاستفادة منها في وقت مبكر من حياتهم
- يتيح للطلاب في أمكنة وأزمنة وبطرق يختارونها ، في الوقت الذي يتميز فيه بانخفاض الكلفة التعليمية بالمقارنة مع النمط التقليدي.

اعتماده بصفة أساسية على الوسائط التكنولوجية الحديثة ووسائل الاتصال المعاصرة.

مبررات التعليم عن بُعد :

تتعدد مبررات التعليم عن بُعد لتشمل ما يلي : (٢٤: ١٢٤-١٢٥)، (٢٢: ٢٦)، (٨: ٦٧٨).،(٣٢: ١٢)، (٢١: ، ٧٠٣)، (١: ٣٥٣)(١٣٧: ٢). (٩١: ١)

- الزيادة السكانية وازدياد أعداد المتعلمين والضغط الهائل الذي تشكله هذه الأعداد على المؤسسات التعليمية .
- حق التعليم لكل مواطن واستمراريته بغض النظر عن جنسه ولونه وظروفه الاقتصادية أو الاجتماعية .
- استجابة هذا النمط من التعليم لعدد من المبادئ مثل الدافعية للتعلم والمرونة في بيئة التعليم ومراعاة أساليب التعليم وطرائقه في ظل التطور المعرفي وثورة المعلومات التي يشهدها العالم في الآونة الأخيرة .
- تجاوز هذا النمط من التعليم للكثير من العوائق التي تحد من إمكانيات الالتحاق بالتعليم النظامي مثل ضرورة الانتظام في الدراسة وتوقيتات الأداء ومكان الدراسة ومتطلبات القبول والعمر وأنظمة التقييم والشهادات الممنوحة.
- القصور الواضح في قدرة المؤسسات التعليمية التقليدية على استيعاب جميع الطلاب لمواصلة تعليمهم ، وقدرة هذا النوع من التعليم على تلبية الحاجات الاجتماعية والمهنية ، لتمتعه بقدر من المرونة وحداثة توفير البدائل من جهة وارتباطه باحتياجات سوق العمل والعمالة من جهة أخرى نظراً لتوفيره لفرص التطوير وتجديد المهارات والمعارف

والخبرات المهنية .

- عدم التوازن في التوزيع الجغرافي للمؤسسات التعليمية في الوقت الذي تزايد فيه الانفتاح المتنامي على فرص التعليم والتدريب.
- تحسين فعالية الموارد التعليمية ودعم جودة البُنى التعليمية الحالية .
- تعزيز قدرة النظام التعليمي الحالي بإدخال تكنولوجيا المعلومات والتقنيات الحديثة .
- موازنة التعاون بين المجموعات العمرية الواحدة .
- نقل الحملات التربوية لمجموعة معينة ومستهدفة من جمهور المشاهدين .
- توفير تدريبات طارئة لمجموعة رئيسة مستهدفة في جميع القطاعات العامة والخاصة
- توسيع القدرة للتعليم في مجالات دراسية جديدة، تتناسب مع طبيعة عصر المعرفة.
- إضافة بُعد عالمي ودولي للخبرات التعليمية، ليصبح تعليماً غير مقيد بالمكان أو الزمان.

وفي ضوء ما سبق تتضح مبررات تفعيل التعليم عن بُعد بجامعة الطائف رغبةً في التوظيف الأمثل لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات ونظم إدارة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بُعد في العملية التعليمة وتطبيق إستراتيجيات التعلم المدمج (الخليط)، وإتاحة فرص القبول للتعليم الجامعي بجامعة الطائف عن طريق برامج التعليم عن بعد خاصة للطلاب الراغبين في مواصلة دراستهم الجامعية بجامعة الطائف دون اعتبارات البُعد الجغرافي أو ظروفهم المعيشية والأسرية ، فضلاً عن رغبة جامعة الطائف في مواكبة التغيرات التكنولوجية المتلاحقة في عصر اتسم بأنه عصر المعرفة والعصر الرقمي .

- في حين تصنف بعض الدراسات مبررات التعليم عن بُعد إلى ما يلي:

(٤٠: ١٢٣-١٣٣)، (١٠: ٣٢)، (٤: ١-٣)،(١٧: ١-٧)،(٢٣: ١-٥).

- مبررات جغرافية :

فالتعليم عن بُعد وجد لإلغاء الحدود المكانية والجغرافية المعيقة أحياناً أمام الراغبين في مواصلة تعليمهم ، ففي استراليا يبعد الشمال عن الجنوب بمسافة ٤٠٠٠ كم ، ونفس المسافة تقريباً تفصل الشرق عن الغرب وهذا يعني بالضرورة وجود تجمعات سكانية معزولة جغرافياً والأمر الذي دفع الدولة إلى الاعتماد على التعليم عن بُعد من السنة الأولى في المدرسة ودعا أيضاً إلى إنشاء جامعة كوينزلاند الافتراضية. (٤٠: ١٢٣)، (٢٣: ١-٥).

- مبررات سياسية :

تشهد العديد من الدول النامية على وجه الخصوص عدم استقرار سياسي ويتمثل في الاضطرابات والصراعات والحروب المحلية والقبلية وغير ذلك من الظروف السياسية التي تجعل المجتمع وأفراده غير مستقرين، وفي كثير من الحالات التي نشهدها اليوم تحدث هجرة الجماعات إما داخل البلد الواحد أو من بلد لآخر ويقيم اللاجئون في مخيمات قد تصبح دائمة بحسب الظروف السياسية على سبيل المثال ما يحدث في فلسطين مما دعا إلى إنشاء جامعة القدس المفتوحة (٤٠: ١٢٤)

- مبررات اجتماعية وثقافية:

لقد ازدادت الحياة الاجتماعية تعقيداً وبات الفرد متمركزاً حول نفسه، وأصبح التعليم عن بُعد في بعض الدول رافداً لمحو الأمية الأبجدية والأمية الحضارية للذين تحول ظروف عملهم الالتحاق بالفصول الثابتة للدراسة المنتظمة وبالطرق التقليدية . (٤٠: ١٢٧)،(١:١٧-٧).

- مبررات اقتصادية:

التعليم عن بُعد يفرض نفسه بالضرورة كبديل حتمي للتعليم التقليدي المكلف؛ حيث إن التعليم عن بُعد يقلل من النفقات، يحقق أمرين هامين من وجهة نظر اقتصادية: توفير التعليم الذي يؤدي إلى تطوير الكفايات المهنية ، ودفع عجلة التنمية الاقتصادية والمحافظة على إنتاجية المتعلمين، فضلاً عن أنه يوجد مكان للقادر وغير القادر شريطة أن تكون لديها الدافعية للتعلم، فهو بمرونته على التكيف يمكن أن يصل إلى كافة شرائح المجتمع وفعالياته الاقتصادية، في المزارع والمصانع والورش وغيرها،فالتعليم عن بُعد الأكثر ملائمةً من الوجهة الاقتصادية للدول الفقيرة التي تعجز عن توفير تعليم تقليدي من نوعية عالية . (٤٠: ١٣١)، (١٠: ٣٢).(١٧: ١-٢)

- مبررات نفسية :

التعليم عن بُعد يسهم بفاعلية في حل المشكلات النفسية التي تنتاب بطيئ التعلم الذين يشعرون بالحرج الشديد لعدم قدرتهم على مجاراة زملائهم المتفوقين، فينتابهم الخوف من المشاركة أو طرح الأسئلة أو حتى الإجابة عنها، فإن المشكلات النفسية لهم تتعاظم، فتتولد لديهم الكراهية للمادة الدراسية ولزملائهم ولمعلمهم نفسه، ويتنامى شعورهم بالإحباط وعدم الثقة بالنفس ومن ثم الفشل. (٤٠: ١٣٢)

مبادئ التعليم عن بُعد :

إن إستراتيجيات التعليم الجامعي التقليدي (أو النظامي) لم تُعد تتلاءم مع المفاهيم

المعاصرة (الانفتاح الثقافي، والعولمة، والاقتصاد الحر، والسوق المفتوحة، والقرية العالمية، والهوائيات ، والبث المباشر) ولذا فإن التعليم عن بُعد جاء مواكباً لتلك المفاهيم الحديثة والرؤى الجديدة التي أثرت بشكل ملحوظ في نمط التعليم ومحتواه ومضمونه وآليات تقديمه خصوصاً وأن التعليم عن بُعد يستند إلى التطور في تقنيات الاتصال(١٣١: ١-٩).

ومن ثم فهو يستند على مجموعة من المبادئ أهمها ما يلي : (٣٦: ٣٧-٣٨)

- مبدأ الإتاحة :Accessibility

وهي تعني أن الفرص التعليمية في مستوى التعليم العالي متاحة للجميع بغض النظر عن كافة أشكال المعوقات الزمانية والمكانية .

- مبدأ المرونة :Flexibility

وهي تخطي جميع الحواجز التي تنشأ بفعل النظام أو بفعل القائمين عليه ، لكن هذه الزاوية أخذت بكثير من الحذر في بعض برامج التعليم عن بُعد ؛حيث وضعت شروط معينة للقبول في بعض البرامج ذات الطبيعة العملية أو التطبيقية

- تحكم المتعلم : Learner Control

وتعني أن المتعلمين يمكنهم ترتيب موضوعات المنهج المختلفة بحسب ظروفهم وقدراتهم ، وكذلك اختيار أساليب تقويمهم في غالب الأحيان.

- اختيار أنظمة التوصيل: Choice of Delivery Systems

ولأن المتعلمين لا يتعلمون بطريقة واحدة ، فإن اختيارهم الفردي لأنظمة التوصيل العلمي يعد سمة أساسية لهذا النمط من التعليم .

- الاعتمادية : Accreditation

وتعني مدى مناسبة البرامج الدراسية ودرجاتها العلمية للأغراض التي وضعت من أجلها ، وملائمة تلك البرامج لحاجات المجتمع ، والذي يؤدي بالتالي إلى الاعتراف بهذه البرامج وآلياتها ، وقبلية محتواها للاعتماد في المؤسسات المختلفة

أهداف التعليم عن بُعد :

يرمي التعليم عن بُعد إلى تحقيق الأهداف التالية : (٣٦: ٢٩)، (٤٠: ١٣٤-١٣٥) ،(٣٤:٢-٣٥)، (٣٠: ٦٢-٦٣)(١٤٠: ١)،) (٦٧: ١-١٢)(٨٩: ١)،(١٢٦: ١)،(١٢٧: ٢-٣)،(١٢٨: ١).

- **تقديم الخدمات التعليمية لمن فاتتهم فرص التعليم في كافة المراحل التعليم ،لأسباب تتعلق بظروفهم الشخصية أو العائلية أو الاقتصادية أو الاجتماعية أو المكانية أو الزمانية ، والذين مازال لديهم طموح في تنمية أنفسهم وتثقيفها وتحسين المستوى التعليمي والاجتماعي والمهني، ولذلك فإن غاية التعليم عن بُعد الأساسية هي مساعدة هؤلاء في بلوغ أهدافهم ؛حيث يعجز التعليم التقليدي عن ذلك .**
- **إيجاد الظروف التعليمية الملائمة والتي تناسب حاجات الدارسين للاستمرار في التعلم (التربية المستمرة). فالتعليم عن بُعد يتصف بالمرونة والقدرة على التكيف مع كافة الظروف التعليمية للدارسين، فهو يلاءم ربات البيوت والمزارعين والصناعيين والموظفين أي أنه يستطيع أن يُلبي حاجات الدارسين مهما كانت الظروف التي يعيشونها.**
- **تقديم البرامج الثقافية لكافة المواطنين وتوعيتهم وتزويدهم بالمعرفة ،فباستخدام وسائل الاتصال الحديثة كالتلفاز والأقمار الصناعية وبث البرامج التعليمية من خلالها فإن الفائدة لا تقتصر على الدارسين فحسب ولكنها تتناول كافة المواطنين وهو أمر لا يقدر عليه التعليم التقليدي.**
- **توسيع فرص التعليم الجامعي للمزيد من الدارسين الراغبين في الالتحاق بمؤسسات التعليم العالي، وبالتالي الاستجابة للطلب الاجتماعي المتزايد على هذا النوع من التعليم .**
- **إسهام التعليم عن بُعد في التنمية إسهاماً حقيقياً غير تقليدياً، من خلال فتح مجالات وتخصصات جديدة لم يستطع التعليم التقليدي إتاحتها للدارسين، وذلك للاستجابة لمتطلبات خطط التنمية الوطنية من الكوادر البشرية المؤهلة والمدربة .**
- **تحقيق مبادئ ديمقراطية التعليم والتي ترمي إلى تكافؤ الفرص التعليمية وبالتالي المساواة بين البشر دون تميز فيما بينهم لأسباب تتعلق بمكانتهم الاجتماعية أو الاقتصادية أو بسبب العرق أو الدين أو الجنس .**
- **تحقيق التربية المستدامة (التعلم مدى الحياة)، وقد أصبح ضرورة ملحة في هذا العصر،**

حيث يتوق معظم الأفراد العاملين إلى الرغبة في تحسين وصقل خبراتهم، وزيادة تأهيلهم، وهم على رأس أعمالهم لمساعدتهم على أداء واجباتهم ومسؤولياتهم وأدوارهم الوظيفة

- إتاحة الفرصة للشباب وللكبار من الجنسين وكذلك ربات البيوت وتعليم المرأة وتشجيعها على ذلك لاستثمار أوقات فراغهم في تثقيف أنفسهم واكتساب العادات و المهارات النافعة.
- ربط التعليم بالبيئة بشكل يُعالج العديد من القضايا البيئية، وذلك بتقديم برامج دراسية خاصة بالبيئة وتنميتها والمحافظة عليها .
- بناء شخصية إيجابية فاعلة قادرة على العطاء وحل المشكلات والتنمية الذاتية وبالتالي التنمية المجتمعية .
- مسايرة التطورات المعرفية والتكنولوجية المستمرة، إن عالم اليوم وما يحمله القرن القادم من يتميز بتطور هائل في الجوانب المعرفية والتكنولوجية يفرض على كافة أنماط التعليم تحدياً كبيراً يتمثل بضرورة التكيف والمواءمة بين المجتمع وهذه التطورات، والتعليم عن بُعد هو الأقدر على ملاحقة كافة التطورات الحالية والمتوقعة نظراً لما يتمتع به من مرونة في تعديل محتوى التعليم وأهدافه من حين لآخر .
- تقديم الخدمة التعليمية للأميين والكبار دون الحاجة إلى الانتظام في صفوف دراسية .
- تغيير البنية الاجتماعية، والأطر والأنساق الثقافية للمجتمع بإتاحة الفرص أمام بعض أعضاء المجتمع للتعليم، وبخاصة النساء اللاتي تحول ظروف مختلفة دون دخولهن التعليم التقليدي، ويكون منها عوامل متصلة بالعادات والتقاليد والأعراف.
- إتاحة الفرص للمعاقين ممن تحول ظروفهم دون مواصلة التعليم التقليدي الذي يلزم الطالب بالحضور والانتظام في الدراسة .
- إتاحة الفرص للمتفوقين لإظهار تفوقهم، والانتهاء من الدراسة في وقت أقل من زملائهم العاديين، واختيار التخصصات التي تشبع تفوقهم .
- رفع المستوى الثقافي لأبناء المجتمع، بما يمكن تقديمه من برامج متنوعة للحصول على شهادات وغيرها من برامج، تثبت بوسائل شتى، وتغطي رقعة كبيرة، تبث وتصل للدارس أينما كان.
- تقديم برامج للتنمية المهنية، وما يندرج تحتها من برامج تدريب في مجالات متنوعة يحتاجها المجتمع وأبناؤه.

- يسهم التعليم عن بُعد في توفير فرص التعليم والتدريب في ذات الوقت وعلى مدار الساعة
- إتاحة فرص المرونة Flexibility فالطالب يتعلم بالطريقة التي يختارها وبالأسلوب الذي يناسبه وبما يتوافق مع سرعته الذاتية في التعلم .
- تيسير اشتراك عدد كبير من الطلاب وذلك بسبب أنه يناسب جميع الأعمار وبتكاليف بسيطة.

ثانياً:بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة في مجال التعليم الجامعي عن بُعد

يتناول الباحث في هذه الخطوة من الدراسة الحالية بعض التجارب العالمية في مجال التعليم الجامعي عن بُعد في بعض الدول (كندا الولايات المتحدة الأمريكية ونيوزيلندا) التي تتسم بالريادة في مجال التعلم الإلكتروني والتعليم عن بُعد كما حققت نتائج مُرضية انعكست على جودة العملية التعليمية بالتعليم الجامعي ، وفيما يلي عرض لبعض التجارب بغية الاستفادة منها في تحديد وصياغة ملامح التصور المقترح لتطبيق التعليم عن بُعد بجامعة الطائف ، ومن بين هذه التجارب : تجربة الجامعة الافتراضية الكندية ، تجربة جامعة الإنتركونتيننتال الأمريكية ، وجامعة ميشيجان ، وجامعة ماسي بنيوزيلندا .

١- الجامعة الافتراضية الكندية
Canadian Virtual University

تُعد كندا أكبر ثاني دول العالم التي لم تستطع المساحة الكبيرة فيها أن تقف مانعاً أمام التواصل بين الولايات والمقاطعات الكندية بمختلف مستوياتها، واستطاعت تكنولوجيا الحاسوب والاتصالات التي تميزت بها كندا أن تحقق الأهداف التربوية التي ينشدها المسئولون التربويون الكنديون بحصول أكبر عدد ممكن من السكان على حقهم في التعليم ومتابعته لأعلى المراحل الدراسية ؛ إذ تعتبر كندا واحده من أهم ثلاث دول في مجال التعليم الجامعي.

ونظراً لطبيعة كندا الجغرافية والمساحة الشاسعة التي تميز ت بها جعل التعليم عن بُعد فيها أمراً حتمياً ضرورياً ، الأمر الذي ساعد الجامعات الكندية أن يكون لها تجارب متميزة في برامج التعليم عن بُعد ؛ إذ تُعد الجامعة الكندية الافتراضية اتحاداً فريداً للجامعات الكندية، والذي يقدم الشهادات والدرجات والدبلومات عبر الإنترنت أو من خلال التعليم عن بُعد (٨٣: ١).

فالجامعة الكندية الافتراضية CVU هي اتحاد من الجامعات الرائدة والمتخصصة في

التعليم على الإنترنت والتعليم عن بُعد في كندا وتقدم التعليم بسرعة وبجودة مضمونة لجميع الطلاب على الإنترنت سواء كان ذلك لبرنامج واحد أو درجة كاملة أو شهادات جامعية في مجالات متعددة (٨٤: ١).

إذ تقدم الجامعة قائمة من البرامج والمقررات والدرجات والشهادات والدبلومات التي تتاح لاختيار الطلاب للبرنامج الدراسي الذي يرغبون في الالتحاق به .(٧٩: ١-٧).

وبدأت الجامعة الافتراضية الكندية بموجب الشراكة بين الجامعات الكندية المتعاونة في مجال التطوير والتسويق عن بُعد والتعليم عبر الإنترنت والتي بدأت العمل بست جامعات كندية كاتحاد أطلق عليه الجامعة الكندية الافتراضية Canadian Virtual University كأول اتحاد للجامعات الوطنية في كندا من مقدمي التعليم عن بُعد مع بداية عام ٢٠٠٠م؛ حيث تم تأسيسها بموجب قانون كندا للأعمال، وتعمل على أساس غير ربحي ، فهي جامعة تقوم بدور الوسيط لمساعدة الطلاب الراغبين في الالتحاق بأحد البرامج الدراسية المقدمة عبر الإنترنت من خلال الجامعات الأعضاء التي تُعد هي المسئولة عن تطوير وتصميم المقررات الدراسية المكونة لتلك البرامج ولهذا تُدار الجامعة الافتراضية الآن من خلال مجلس إدارة الجامعة الافتراضية ويتألف من رؤساء ومديري التعليم عن بُعد في الجامعات الكندية التي يبلغ عددها ثلاثة عشر جامعة كندية ومن بين هذه الجامعات: (٧٨: ١-٣).

جامعة أثاباسكا Athabasca University ، جامعة لورانس Lurentian University، جامعة ميمورىال نيوفاوندلاند Memorial University of New Foundland ،جامعة نيبسنج Nipissing University ،جامعة تومسون ريفرز Thomson Rivers University ،جامعة مانيتوبا University of Manitoba ،جامعة نيوبرونزويك University of New Brunswick ،الجامعة الملكية للطرق Royal Roads University ،جامعة مونت رويال Mount Royal University، جامعة فريدريكتون،جامعة بوركفيل، جامعة تومسون ريفرز Thomposon Rivers University ،جامعة كارلتون

Carleton University

تقدم الجامعة الافتراضية الكندية حوالي ٢٥٠٠ مقرر عن بُعد وأكثر من ٣٥٠ درجة وشهادة تتضمن البكالوريوس والدبلومات والماجستير في تخصصات مختلفة، وتُعد الجامعة الافتراضية الكندية من الجامعات ثنائية اللغة نظراً لتقديمها البرامج الدراسية باللغتين الفرنسية والإنجليزية؛ حيث تقدم ربع البرامج الدراسية باللغة الفرنسية .

وتُعد الجامعة الافتراضية الكندية بلا حرم جامعي أ و مباني جامعية أو قاعات تدريسية في الواقع وإنما هي عبارة عن كيان افتراضي موجود على الإنترنت فقط وتمثل اتحاد مشترك من الجامعات ل١٣ جامعة كندية لتقديم البرامج الدراسية في المجالات الدراسية المتنوعة عبر الإنترنت .

نشأة الجامعة الافتراضية الكندية :

يرجع تاريخ نشأة الجامعة الافتراضية الكندية إلى ربيع عام ٢٠٠٠م عندما تأسست الشراكة بين ست جامعات كندية UVC كأول اتحاد/ ائتلاف للجامعات الوطنية الكندية لتقديم برامج التعليم عن بُعد وإتاحة التعليم عبر الإنترنت حيث تم تأسيسها بموجب قانون كندا للأعمال the Canada Business Act وتعمل على أساس غير ربحي ، ومع انتشار منافع هذا الاتحاد للجامعات الشريكة ازداد عدد الأعضاء من الجامعات الكندية ليصل إلى ثلاثة عشر جامعة كندية لتتكون منهم الجامعة الافتراضية الكندية توفر برامجها من خلال اللغة الإنجليزية والفرنسية نظراً للتنوع الثقافي للمجتمع الكندي بين اللغتين والأصول العرقية للكنديين. (٦٥: ١-٣).

وتأسست الجامعة الافتراضية الكندية للمبررات التالية : (٦٦: ١-٢) لخدمة الجامعات الكندية التي تلتزم بالمبادئ الأساسية للجامعة الافتراضية الكندية والتي من بينها: تسويق وتطوير التعليم عن بُعد عبر الإنترنت، تقديم برامج تعليمية ذات جودة عالية عبر الإنترنت وفتح آفاق التعليم عن بُعد، توفير العديد من الخيارات أمام المتعلمين للحصول على برامج أو درجات علمية دون التقيد بالمكان والزمان،دعم الوجود الكندي في الأسواق الدولية والعالمية والوفاء بمتطلبات سوق العمل من البرامج المتنوعة، تيسير عملية انتقال وتحويل الطلاب من جامعة إلى أخرى من خلال اتفاقية اعتماد البرامج والمقررات الدراسية بالجامعات الكندية دون إرهاق الطلاب بأية رسوم إضافية .

رسالة ورؤية وقيم الجامعة الافتراضية الكندية : (٦٧: ١-٣).

الرسالة : MISSION

الجامعة الافتراضية الكندية UVC هي اتحاد الجامعات الكندية للتعاون المبتكر في التعليم على الإنترنت والتعليم عن بُعد لتسهيل وصول الطلاب للتعليم للجامعي وزيادة المرونة للمتعلمين و لتشجيع تطوير البرامج المشتركة؛ ونشر أفضل الممارسات في جميع أنحاء كندا وحول العالم.

الرؤية : Vision

الاعتراف باتحاد الجامعات الكندية محلياً ودولياً من خلال الجامعة الافتراضية الكندية لتحقيق الجودة والوصول للتعليم الجامعي عبر الإنترنت والتعليم عن بُعد، لنجاح وارتياح الطالب، والشراكات المستدامة و التعاون بين المؤسسات الشريكة.

سياسة وإجراءات القبول بالجامعة الافتراضية الكندية :

لا تضع الجامعة الافتراضية الكندية أية شروط مقيدة للقبول أمام الراغبين في الالتحاق بالدراسة من خلال البرامج المتنوعة التي تقدمها الجامعات المشاركة والممثلة لاتحاد الجامعة الافتراضية ، والشرط الوحيد للقبول هو أن يكون الدارس قد بلغ سن السادسة عشر من عمرة فأكثر وهذا يعني أن الطالب يمكن أن يبدأ دراسته الجامعية بالجامعة لو لم يكن قد أكمل المدرسة الثانوية وهذا انعكاس لمرونة القبول بالجامعة الكندية الافتراضية ، ولذلك ففي العام الماضي عام ٢٠١٢/٢٠١٣م سجلت الجامعة أكثر من ١٠٠.٠٠٠ طالب في البرامج عن بُعد، ويرجع ذلك على المرونة التي تتسم بها عملية قبول الطلاب بأحد برامج الجامعة الدراسية .(٨١: ١-٢).

متطلبات القبول : **Requirements** : (٨٥: ١).

- **إذن من مدير المدرسة .permission of school principal**
- **لا يقل عمر الطالب عن ١٦ سنه.at least 16 years of age**
- **أن تكون لدية خلفية أكاديمية ممتازة .excellent academic background**

وتتم عملية التسجيل من خلال دخول الطلاب الراغبين الالتحاق ببرامج الجامعة على موقع الجامعة الافتراضية الكندية من خلال ضغط الطالب على زر التطبيق by

clicking on Applying ثم يقوم الطالب بعدها بملء استمارة القبول على الإنترنت في الجامعة (العضو في اتحاد الجامعة الافتراضية الكندية) التي تقدم البرنامج الدراسي الذي يرغب الطالب أن يتخصص فيه، أي تساعد الجامعة الافتراضية الكندية الطلاب في الالتحاق بالبرنامج الدراسي الذي يتناسب مع احتياجاتهم عبر الإنترنت من خلال ملء استمارات القبول وتعبئة البيانات المتاحة على موقع الجامعة وتحديد اسم الجامعة (من الجامعات الأعضاء) التي يرغب الالتحاق بها للدراسة (٧٢: ١-٢).

أما إذا كان الطالب مسجلاً فعلاً في جامعة شريكة في اتحاد الجامعة الافتراضية الكندية CVU ويرغب في دراسة مقررات في جامعة شريكة أخرى فعليه فقط ملء نموذج خطاب إذن / من خلال تطبيق الطلاب الزائرين دون الحاجة إلى تضيع الوقت أو دفع رسوم أخرى فما عليه إلا ملء استمارة واحدة فقط كطالب زائر (٧٥: ١-٢).

- أما عن مواعيد التسجيل ففي بعض الجامعات، يمكن للطالب التسجيل على مدار السنة و في بعض الأحيان تحدد مواعيد بعينها لبعض البرامج وتوفر الجامعة بيانات وتفاصيل هذه البرامج على موقع الجامعة و الجدول الزمني لمواعيد التسجيل (٨٢:١).

أهداف الجامعة الافتراضية الكندية :

- تم إنشاء الجامعة الكندية الافتراضية CVU من أجل : (٦٣: ١-٣).
- خدمة الجامعات الكندية التي تلتزم بالمبادئ الأساسية Serve Canadian Universities That are Committed to the Core Principles
- تقديم برامج التعليم عن بُعد عبر الإنترنت ذات الجودة Offering Quality Online and Distance Programs
- تسهيل النقل والتحويل بين الجامعات الكندية المشاركة في اتحاد الجامعة الكندية الافتراضية دون دفع رسوم أخرى إضافية .
- تزويد المتعلمين بالعديد من الخيارات بالأمور التالية (ماذا وأين ومتى وكيف يأخذ برنامج كامل ؟).
- التعاون مع الأعضاء الآخرين لتطوير البرامج الجديدة على الإنترنت وعن بُعد Collaborating with other Members to Develop New Online and Distance Programs .

- تأسيس وجود السوق الكندية الدولية المتنامية للتعليم عن بُعد على مستوى الجامعة
- مسايرة التوسع المتلاحق للتكنولوجيا الحديثة والثورة المعرفية والمعلوماتية المتنامية.
- العمل على إيجاد الحلول للصعوبات التي تواجه نظام التعليم بالجامعات التقليدية والتي من بينها ما يلي :
- الكثافة الطلابية المتزايدة وما يلزمها من التوسع في إنشاء الجامعات التي تفي بالمتطلبات الكمية من الكثافة الطلابية وما يتطلب ذلك عبء التمويل .
- قيود المكان والزمان والظروف الاجتماعية والاقتصادية لكثير من الراغبين في مواصلة تعليمهم الجامعي .
- إلغاء القيود المكانية والزمانية لأن الجامعة الافتراضية تُعد صيغة ومدخل جديد لتقديم برامج تعليمية متنوعة عن بُعد عبر الإنترنت.
- تقديم برامج تعليمية متنوعة وفقاً لمستوى الدرجة العلمية (برامج البكالوريوس لمدة ثلاث ولأربع سنوات سنوات، الدبلومات العليا في بعض التخصصات،الدبلومات المتقدمة ، درجة الماجستير والدكتوراه).
- الوفاء بالمتطلبات الاجتماعية من التعليم الجامعي .
- تحقيق العالمية من خلال إتاحة الالتحاق ببعض برامج الجامعة للمتعلمين الكبار من جميع أنحاء العالم بمجرد الدخول على موقع الجامعة .
- العمل على تفادي الازدواجية في البرامج التعليمية عن بُعد .
- زيادة فرص الوصول إلى التعليم العالي للأفراد عن بُعد.
- عند الانتهاء من الدراسة بنجاح، سيحصل الخريج على شهادة من الجامعة صاحبة البرنامج (إحدى الجامعات ثلاث عشر جامعة كندية المكونة للجامعة الافتراضية الكندية)، وليس من الجامعة الافتراضية الكندية ذاتها، وجميع هذه الجامعات وشهاداتها معترف بها في كندا وحول العالم.
- تحقق الجامعة الكندية الافتراضية منافع و مزايا عديدة للطلاب منها :
- توفير فرص أكبر لاختيار المقررات أمام الطلاب لاستكمال برامجهم الدراسية .
- خفض تكاليف الدراسة للطلاب في الجامعات الشريكة بالجامعة الكندية الافتراضية .
- إتاحة الفرص لتشكيل مستقبل الجامعة الكندية الافتراضية من خلال المشاركة في اللجنة

الاستشارية .

- تحقيق فرص التعاون مع جامعات أخرى لإنشاء برامج جديدة للتعليم عن بُعد لتصل إلى أسواق جديدة .
- تبادل الخبرات ضمن المجتمع الوطني والوصول بالتعليم عن بُعد بالجودة العالية
- إنشاء وتقديم برامج عن بُعد باستخدام المقررات عن بُعد .

البرامج الدراسية بالجامعة الافتراضية الكندية :

الجامعة الكندية الافتراضية هي جمعية من الجامعات الكندية التي تقدم درجة كاملة أو دبلومات وشهادات عبر الإنترنت أو من خلال التعليم عن بُعد وتقديم تعليم عالي الجودة معتمد ومعترف به من قبل أرباب العمل والجامعات الأخرى في جميع أنحاء كندا وحول العالم ومن بين البرامج المميزة للجامعة الافتراضية ما يلي : (٨٦: ١-٥).

- بكالوريوس في الإدارة الصحية Bachelor of Health Administration
- بكالوريوس في الحاسبات ونظم المعلومات Bachelor of Computing and Information Systems
- شهادة في الممارسة البيئية Certificate in Environmental Practice
- شهادة في التجارة الإلكترونية Certificate in e-Commerce
- ماجستير التربية في دراسات المناهج Master of Education in Curriculum Studies
- شهادة في تعليم الكبار Certificate in Adult Education
- برامج للتنمية المهنية للمعلمين Teacher Professional Development لمنح شهادات متقدمة والدبلومات ودرجات المعلمين ومديري المدارس والمستشارين
- تمنح الجامعة درجات على الإنترنت في الموارد البشرية On line Degrees in Human Resources مثل :
- بكالوريوس تجارة (إدارة الموارد البشرية) Bachelor of Commerce (Human Resource Management)
- بكالوريوس في الموارد البشرية وعلاقات العمل Bachelor of Human Resources and Labour Relations

- شهادة متقدمة في الإدارة Advanced Certificate in Management
- شهادة ما بعد البكالوريا في إدارة الأعمال Post Baccalaureate Certificate in Business Administration
- ماجستير في إدارة الأعمال Master of Business Administration

وفيما يلي يود الباحث عرض أهم البرامج التي تقدمها الجامعة الافتراضية الكندية على النحو التالي: (٧٣: ١-٤).

ولهذا تسعى الجامعة الافتراضية من خلال اتحادها إلى مساعدة الطلاب في كندا وحول العالم على إيجاد فرص تعليم عالي الجودة عبر الإنترنت في المجالات الدراسية المتنوعة لجميع الدرجات أو الشهادات أو الدبلومات العليا المتخصصة ؛ حيث يوجد على قائمة البحث بالجامعة الافتراضية الكندية أكثر من ٢.٠٠٠ مقرر على الإنترنت يختار من بينها ما يناسب احتياجات الطلاب .

وتتيح الدراسة في الجامعة الافتراضية الدراسة على الإنترنت ويكون الطالب في منزله أو الدراسة لبعض المقررات في الحرم الجامعي للجامعات الأعضاء لاتحاد الجامعة الافتراضية الكندية .

ومعظم البرامج والمقررات مفتوحة للطلاب في أي مكان في العالم ، فضلاً عن بعض البرامج المناسبة للطلاب الدوليين في السنة الأولى: وتُتيح الجامعة الافتراضية إمكانية تحويل الطالب من جامعة إلى أخرى داخل اتحاد الجامعة الافتراضية الكندية أو من أي جامعة كندية أخرى خارج اتحاد الجامعة الافتراضية الكندية مع الاحتفاظ بالساعات المعتمدة التي قد درسها في جامعة شريكة أو جامعة كندية أخرى ما دامت توفي بمتطلبات البرنامج الدراسي Most CVU courses are university credit and can be transferred to any university in Canada, as long as the course meets your program requirements

وذلك بمعاونة المرشد الأكاديمي/ مستشار الجامعة ، وهذه ميزة ومرونة تتمتع بها أنظمة الدراسة عن بُعد في الجامعة الافتراضية الكندية ، وفيما يلي البرامج الدراسية وفقاً للدرجة العلمية:

- برامج درجة البكالوريوس : Bachelors Programs

تمنح الجامعة الافتراضية لطلابها فرصة الحصول على درجة البكالوريوس عبر الإنترنت وفقاً لنظام التعليم عن بُعد سواء لمدة ثلاث سنوات أو أربع سنوات في العديد من التخصصات التي من بينها: (٦٠: ١-٢).

بكالوريوس: التجارة، المحاسبة، الإدارة، الفنون العسكرية، إدارة الموارد البشرية، إدارة نظم المعلومات، تجارة الخدمات المالية، التمريض، إدارة الفنون، علوم الحاسب، الاقتصاد ، التكنولوجيا.

- ليسانس الآداب لمدة ثلاث أو أربع سنوات في :

اللغة الإنجليزية، اللغة الفرنسية، علم النفس، الفلسفة، الخدمة الاجتماعية،الجغرافيا،الدراسات الدينية،العلوم الإنسانية، نظم المعلومات،دراسات المرأة، الدراسات الكندية، الاقتصاد السياسي، الإنثروبولوجيا، التاريخ، الجغرافيا، علم الجريمة.

- برامج الشهادات : Certificate Programs

تمنح الجامعة شهادات في برامج متنوعة يتطلبها سوق العمل من بينها: (٦٤: ١).

رعاية الحيوان، العناية القلبية، مساعد إداري،إدارة الخدمات،إدارة الأعمال،إدارة نظم المعلومات،علوم الحاسب،أجهزة الكمبيوتر،التجارة الإلكترونية،اللغة الإنجليزية،تكنولوجيا المعلومات،الاقتصاد،اللغة الفرنسية،الدراسات الإدارية،حقوق الإنسان،الأطفال والصحة النفسية، الخدمات الاجتماعية،العلوم الصحية، التوحد.

- برامج دبلوم : Diploma Programs

تقدم الجامعة الافتراضية الكندية العديد من الدبلومات المتخصصة في المجالات التالية :

الدراسات العامة،إدارة الأعمال،الفنون، تكنولوجيا المعلومات، الدراسات الإدارية ،الصحة.تعليم الكبار، إدارة الموارد البشرية، تقنية المعلومات، التصميم التعليمي، التعليم عن بُعد، أنظمة القيادة، السياحة المستدامة، الهندسة المعمارية، الصحة والسلامة المهنية، الجودة، التجارة (٦٨: ١-٢).

- برامج شهادة الدراسات العليا/ الدبلوم : Diploma / Graduate Certificate

تساعد الجامعة الافتراضية الطلاب في الحصول على شهادة الدراسات العليا / الدبلوم في المجالات التالية من خلال الجامعات الأعضاء على النحو التالي: (٧١: ١-٣).

شهادة متقدمة في الآداب، شهادة متقدمة في الإدارة، شهادة في خدمات الإدارة

العامة، شهادة الدراسات العليا المتخصصة في تكنولوجيا المعلومات، شهادة الدراسات العليا في إدارة الموارد البشرية الإستراتيجية، شهادة الدراسات العليا والسياحة المستدامة.

فضلاً عن الدبلوم في الدراسات العليا في الصياغة التشريعية،دبلوم الدراسات العليا والتعليم البيئي،دبلوم الدراسات العليا في إدارة الكوارث، دبلوم الدراسات العليا المتخصصة في تكنولوجيا المعلومات، الدبلوم المتقدم في الإدارة .

- البرامج القصيرة : **Short Program**

كما تساعد الجامعة الافتراضية طلابها في الحصول على بعض البرامج القصيرة والمتنوعة في المجالات التالية : (٨٠: ١).

برنامج قصير لإجادة اللغة الإنجليزية، برنامج قصير في التعليم عن بُعد، برنامج الشخصية وعلم النفس، برنامج علم النفس الاجتماعي، البرنامج التمهيدي في علم النفس، برنامج في الأدب الشعبي، برنامج في الصحة والسلامة، برنامج في التنمية، برنامج العلاقات العامة والاتصالات التطبيقية، برنامج المحاسبة والتمويل، برنامج التنمية الاقتصادية، برنامج تدريس اللغة الإنجليزية ، برنامج إدارة الحياة، برنامج إدارة السياحة.

- برامج الماجستير : **Masters Programs**

تقدم الجامعة الافتراضية الكندية العديد من برامج الماجستير في المجالات التالية : التربية،القيادة التربوية ، التعليم عن بُعد، تكنولوجيا التعليم،التربية الرياضية،إدارة التكنولوجيا،الدراسات الثقافية، الممارسات البيئية، إدارة السياحة،العلوم، الآداب، التجارة،الدراسات الصحية، دراسات المجتمع،السياسة العسكرية، التمريض. (٧٦: ١)

- برامج الدكتوراه : ***doctorate* Programs**

كما تقدم الجامعة الافتراضية الكندية برامج للحصول على درجة الدكتوراه في التربية، التعليم عن بُعد، دكتوراه في العلوم الاجتماعية، إدارة الأعمال، الإدارة العامة، الدراسات العسكرية . (٦٩: ١).

وتُسهم الجامعات الكندية المشاركة بفاعلية في تطوير البرامج الدراسية عن بُعد، وتتبادل الخبرات فيما بينها في التصميم التعليمي عبر الإنترنت وكذلك طرق التدريس، وتطوير مقترحات التمويل، وخلق خدمات جديدة للطلاب عن بُعد.

هذا فضلاً عما تتيحه الجامعة من إعطاء فرص الاختيار أمام الطلاب من خلال الدخول على قائمة البرامج والمقررات الدراسية على موقع الجامعة؛ إذ تصنف قائمة

البـرامج والمقـررات وفقـاً لمسـتوى الدرجـة سـواء (البكـالوريوس الشـهادة والـدبلومات والماجسـتير والـدكتوراه) ، وتقـوم كـل جامعـة مـن الجامعـات الأعضـاء بتطـوير البـرامج والمقـررات الدراسـية الخاصـة بهـا عـن طريـق مجموعـة مـن الخبـراء والمتخصصـين فـي تصميم المقررات الإلكترونيـة وفقاً لمعايير الجودة العالميـة لمقررات والبرامج الإلكترونيـة عن بُعد.

وتقدم هذه الجامعات مقررات وبرامج إلكترونيـة متاحـة عبر الإنترنـت وتمنـح درجـات وشهادات علمية سواء على مستوى درجـة البكـالوريوس أو علـى مستوى الدراسـات العليـا الـدبلومات المتقدمـة ودرجتـي الماجستير والدكتوراه فـي المجـالات الدراسـية الفريـدة وتقدم الجامعة الافتراضية الكندية حوالي ٢٥٠٠ مقرر عن بُعد وأكثر من ٣٥٠ درجـة وشـهادة تتضـمن البكـالوريوس والـدبلومات والماجسـتير فـي تخصصـات مختلفـة، وتُعـد الجامعـة الافتراضـية الكنديـة مـن الجامعـات ثنائيـة اللغـة نظـراً لتقديمها البـرامج الدراسـية بـاللغتين الفرنسية والإنجليزيـة؛ حيث تقدم ربـع البـرامج الدراسـية باللغـة الفرنسـية ومن بين هذه الجامعات ما يلي: (٦١: ١-١٢).

إذ تقدم جامعة كيب بريتيون Cape Breton University أكثر من ١٠٠ مقرر و١١ برنامج كامل في مستويات البكالوريوس أو الدراسات العليا offers over 100 distance courses and 11 complete programs at graduate and undergraduate levels.

فـي حين تقدم جامعـة يوكامـا للتعليم عن بُعد TÉLUQ, l'université à distance de l'UQÀM أكثر من ٦٥ برنـامج و٣٦٠ مقرر عن بُعد تغطي جميعها المجـالات الرئيسـة للمعرفـة وتتميـز بالمرونـة فـي التعلـيم والقبـول وترحـب بـأكثر مـن ١٦.٠٠٠ طالـب وطالبـة ، تشـكل معـاً الآن أكبـر جامعـة ذات النمـوذجين إذ تجمـع بـين النمطين في التعليم في الحرم الجامعي مع نظام التعليم عن بُعد. (١٣٣: ١-٣).

أمـا جامعـة أثاباسكا Athabasca University فتقدم ٦٠٠ مقرر و٦٥ برنـامج كامـل علـى مسـتوى البكـالوريوس والماجسـتير عـن بُعـد وكـذلك الشـهادات الجامعيـة والـدبلومات التـي تتـوفر جميعها علـى الإنترنـت. offers 600 distance courses and 65 complete programs at the bachelors and masters level,

as well as university certificates and diplomas, many of which are available completely online.

كما تقدم برامج فريدة من نوعها مثل ماجستير في الآداب، ودبلوم في التعليم الجامعي، وشهادات في دراسات المرأة. (٥٨: ١-٢).

في حين تقدم جامعة مانيتوبا University of Manitoba خمس برامج كاملة في بكالوريوس الفنون ، والآداب في الجغرافيا والعمل الاجتماعي وبرنامج البكالوريا للمرضين والممرضات، ودبلوم البكالوريا في التعليم ، وتوفر ١٢٥ مقرر إلكتروني عبر ١٢ كلية على الإنترنت تشارك بهم في الجامعة الافتراضية الكندية (١٤١: ١-٤).

وتقدم جامعة تومسون ريفرز Thompson Rivers University مئات المقررات عن بُعد وأكثر من ٢٠ برنامج ودرجة مع التركيز على مجالات الفنون والأعمال التجارية والصحة والعلوم والتكنولوجيا ، التصميم والموسيقى(١٣٨: ٢).

أما جامعة لورانس Laurentian University فتقدم أكثر من ٣٠٠ مقرر عن بُعد و١٨ برنامج بكالوريوس و٦ شهادات باللغة الإنجليزية والفرنسية في المجالات المختلفة في العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية والعلوم والتمريض باللغتين الفرنسية والإنجليزية و برامج فريدة من نوعها في العمل الاجتماعي والخدمات الإنسانية من خلال نظام التعليم عن بُعد. (٩٢: ١-٢).

وجامعة نيوبرونزويك University of New Brunswick فتقدم أكثر من ٦٥ مقرر معتمد في الفنون وإدارة الأعمال ، علوم الحاسب الآلي، علم النفس، التكنولوجيا، إدارة وتنظيم المشاريع، القيادة والإحصاءات، شهادة في الصحة والسلامة والبيئة، دبلوم إدارة التكنولوجيا وريادة الأعمال (١٤١: ١-٢).

أم الكلية الملكية العسكرية Royal Military College فتقدم برامج فريدة من نوعها عبر التعليم عن بُعد ومناسبة لكل من لطلاب العسكريين والمدنيين باللغتين الإنجليزية والفرنسية وليسانس الآداب والعلوم العسكرية ودرجة البكالوريوس في إدارة الدفاع والدراسات الحربية والدفاع وحماية البيئة (١٢٩: ١-٣).

وتقدم جامعة ميموريال Memorial University ٣٠٠ مقرر معتمد على المستوى الجامعي والدراسات العليا من ١٠ كليات وتقبل حوالي ١٣.٠٠٠ طالب كل عام عن بُعد

للحصول على درجة البكالوريوس في الدراسات البحرية التجارية والتمريض والتكنولوجيا والدراسات العليا في التمريض وأربعة مسارات في الماجستير : تكنولوجيا المعلومات ، القيادة ، علم النفس، التعليم بعد المرحلة الثانوية. (١١١: ١-٣).

الوسائط التعليمية المستخدمة بالجامعة الافتراضية الكندية :

نظراً لتعدد الجامعات الكندية المشاركة والممثلة لاتحاد الجامعة الكندية الافتراضية تتنوع الوسائط التعليمية المستخدمة في التدريس بتلك الجامعات الكندية، ليس هذا فحسب بل تتعدد وتتنوع الوسائط التعليمية نظراً لاختلاف طبيعة البرامج الدراسية والمقررات الإلكترونية الدراسية لتشمل ما يلي :

- المواد المطبوعة Printed Material
- الأشرطة الصوتية السمعية Audiotapes
- أشرطة الفيديو المرئية Videotapes
- البث التليفزيوني عبر التليفزيون Television
- البرامج الإذاعية عبر الراديو Radio Programs
- البريد الإلكتروني والبريد العادي .E-mail, or Regular Mail
- مؤتمرات الفيديو ذات الاتجاهين Tow – Way Video Conference
- استخدام الهاتف الذكي Use the Smart Phone
- أنظمة إدارة التعلم (LMS) Learning Management System ومن بينها : (٧٤: ١-٥).
- نظام إدارة التعلم البلاك بورد Black Board وما يتضمنه من وسائط إلكترونية فائقة مساعدة على التعلم بفاعلية وهو نظام إلكتروني كوسيط تقني يُتيح بيئة التعلم الإلكترونية عبر الإنترنت بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب؛ إذ يحمل عليه أعضاء هيئة التدريس محتويات وأنشطة المقررات الدراسية بحيث يمكن للطلاب التفاعل معها في أي وقت ومن أي مكان باستخدام أدوات إلكترونية وأيقونات محددة الوظائف داخل تلك المنظومة الإلكترونية الثابتة على موقع الجامعة ، ويسمح نظام البلاك بورد للطلاب من الدخول عليه والتعامل مع صفحته من خلال اسم المستخدم وكلمة المرور الخاصة بالطالب ، وهو نظام يحافظ على سرية الطالب ، ويمكن النظام الطلاب من التواصل مع

معلميهم وزملائهم من خلال البريد الإلكتروني الخاص بكل طالب ، والمنتديات ، وغرف الحوار، كما يسمح نظام إدارة التعلم البلاك بورد من توفير الفصول والمعامل الافتراضية؛ إذ يعتبر نظام إدارة التعلم Blackboard واحداً من أقوى أنظمة التعلم الإلكتروني ؛ والذي يُتيح التعلم من خلال الجوال ، ويمكن أعضاء هيئة التدريس من تسجيل المحاضرات عبر نظام تسجيل المحاضرات Echo 360 ،حيث تستخدمه أكثر من ٣٦٠٠ مؤسسة تعليمية على مستوى العالم في تقديم خدمات تعليمية راقية للمعلم والطالب والمؤسسة التعليمية وتضمن الكفاءة والجودة والفاعلية في العملية التعليمية .

أساليب التقييم الطلاب بالجامعة الافتراضية الكندية :

نظراً لطبيعة تشكيل الجامعة الافتراضية الكندية كاتحاد مجموع ١٣ جامعة كندية بجميع أنحاء كندا فإن عملية تقويم الطلاب في مختلف البرامج والدراسية والمقررات تسند في المقام الأول للجامعات الشريكة ذاتها؛ إذ تُعد كل جامعة مسئولة عن تقييم طلابها وتطبق الأساليب التي تراها مناسبة ، وبوجه عام تقويم الطلاب في الجامعة الافتراضية الكندية تتسم بالاستمرارية والمرونة طوال الفصل الدراسي وذلك عبر أنظمة التعلم الإلكتروني بكل جامعة من جامعات الاتحاد المكونة للجامعة الكندية الافتراضية والتي تضمن الدقة والشمول في عملية التقويم لجميع الوحدات الدراسية للمقرر الدراسي الواحد ؛ إذ يخضع الطلاب لأساليب التقويم بمجرد اختياره للمقرر الدراسي ونزول المقرر على صفحة الطالب ؛ حيث يقوم عضو هيئة التدريس بتقييم الطلاب في المقر من خلال مجموعة من التكليفات والواجبات والأنشطة البحثية المختلفة عبر البريد الإلكتروني لكل طالب على منظومة إدارة التعلم الإلكتروني بكل جامعة من الجامعات الشريكة في الاتحاد ويسجل لكل طالب ملف الدرجات الخاصة به بتقييمه في الأنشطة المختلفة لكل مقرر يدرسها ويستدل بهذا الملف عندما يريد الطالب التحويل لدراسة بعض المقررات في جامعة أخرى من جامعات الاتحاد الكندي للجامعة الافتراضية فضلاً عن الاختبارات النهائية التي تعقد نهاية دراسة الساعات المعتمدة لكل مقرر وتجمع الجامعة بين نمطي الاختبارات الإلكترونية عبر شبكة الإنترنت عن بُعد والاختبارات المباشرة أحياناً في مراكز الدراسة والتقويم ببعض الجامعات ، وهكذا تتسم أساليب التقويم بالجامعة الكندية الافتراضية بالمرونة حيث يستطيع الطالب التحرر من قيود الزمان والمكان

لأن الطالب عندما ينتهي من استكمال دراسة المقرر يمكنه التقدم للتقويم ولاختبارات النهائية كما تتسم أساليب التقويم بالتنوع والشمول والتكامل نظراً لتقييم جميع أنشطة الطالب والواجبات التي يكلف بها والأنشطة البحثية والأكاديمية المصاحبة لدراسة المقرر طوال فترة دراسة المقرر .(٧٧: ١-٣).

إدارة الجامعة الافتراضية الكندية :

تُدار الجامعة الافتراضية الكندية بموجب مجلس إدارة الجامعة الذي يتكون من رؤساء وعمداء الجامعات الكندية الشريكة في اتحاد الجامعة الكندية الافتراضية والذي يتشكل من الأعضاء التاليين : (٦٢: ١-٢).

١- مدير التعليم عن بُعد ودعم التدريس - جامعة ميموريال بولاية نيوفوندلاند : Director, Distance Education Learning and Teaching Support Memorial University of New Foundland

٢- المدير التنفيذي لكلية التعليم المستمر - جامعة نيوبرونزويك : Executive Director , College of Extended Learning University of New Brunswick

٣- رئيس جامعة أثاباسكا عضواً : President, Athabasca University

٤- معاون نائب الرئيس لشؤون الطلاب - جامعة لورانس : Associate Vice – President, Student Affairs, Lawrentian University

٥- عميد الدراسات المستمرة، الكلية العسكرية الملكية في كندا : Dean of Continuing Studies , Royal Military College of Canada

٦- نائب رئيس مجلس التعليم المفتوح – جامعة تومبسون ريفرز : Vice- Provost, Open Learning , Thompson Rivers University

٧- رئيس مجلس الإدارة عميد التربية المستمرة – جامعة مانيتوبا : Chair of the Board (Dean ,Extended Education , University of Manitoba)

تمويل الجامعة الافتراضية الكندية :

يرتكز تمويل الجامعة الافتراضية الكندية على العديد من المصادر المالية التي يمكن عرضها على النحو التالي: (٧٠: ١-٨).

- **المصروفات : Fess**

إذا يخصص لكل مقرر دراسي لمدة ثلاث ساعات معتمدة على مستوى درجة البكالوريوس ما بين ٤٠٠ – ١٠٠٠ دولار كندي للطلاب الكنديين وتحدد هذه المصروفات الجامعة الشريكة التي تقدم المقرر الدراسي ، وتزداد هذه المصروفات للطلاب الدوليين، و تختلف التكاليف بطبيعة الحال باختلاف البرنامج الدراسي والجامعة التي تقدمه، ولكن متوسط الرسوم الدراسية للطلبة الأجانب وللكنديين المقيمين خارج كندا هي بحدود ١٢٠٠ دولاراً كندياً للمقرر الواحد (3 credits) فمثلاً، تكلف شهادة الدبلوم التي تضم ١٠ مواد حوالي ١٢٠٠٠ دولاراً تقريباً، وكذلك المقررات في مرحلة الدراسات العليا ؛إذ تبلغ جملة المصروفات لبرنامج الدكتوراه عبر الإنترنت على سبيل المثال في إدارة الأعمال ٥٠.٠٠٠ دولار كندي .

- **قروض حكومات الولايات : Provincial Loans**

حيث تمول الجامعة برامج التعليم عن بُعد من خلال القروض المقدمة من حكومات المحافظات/ الولايات الكندية ؛ فلكل ولاية مكاتب وحصص خاصة للتمويل .

- المنح الدراسية وجوائز الجامعة الافتراضية الكندية : CVU University Awards and Scholarships
- تمويل القطاع الخاص للسكان الأصليين : Private Sector Funding for Aboriginal Students
- المساعدات المالية للطلاب من ذوي الإعاقات: Financial Aid for Students with Disabilities
- صندوق خطة التعليم مدى الحياة : Lifelong Learning Plan
- منح كندا الدراسية : Canada Study Grants
- **المساعدات المالية الأخرى: Other Financial Assistance**

وبهذا تتعدد وتتنوع مصادر تمويل الجامعة الكندية الافتراضية .

في ضوء ما سبق يتضح أن الجامعة الافتراضية الكندية عبارة عن اتحاد شراكة بين الجامعات الكندية التي تقوم بدور الوسيط لمساعدة الطلاب الراغبين في الالتحاق بأحد البرامج الدراسية المقدمة عبر الإنترنت من خلال الجامعات الأعضاء التي تُعد هي المسئولة عن تطوير وتصميم المقررات الدراسية المكونة لتلك البرامج في الجامعات الكندية التي يبلغ

عددها ثلاثة عشر جامعة كندية. (٧٨: ١-٣)

وفي ضوء ما سبق يتضح مدى ما حققته تجربة الجامعة الافتراضية الكندية في إنجاح تطبيق التعليم الجامعي عن بُعد في جميع أنحاء ربوع كندا والعالم عبر الشراكة الجامعية لمعظم جامعات كندا الداعمة لبرامج التعليم عن بُعد وما اتسمت به تلك البرامج من الإتاحة والاستمرارية والجودة والمرونة والانتشار والاعتمادية لدرجاتها العلمية من خلال سياسة قبول مرنة وأهداف واضحة وبرامج نافعة ووافية لمتطلبات سوق العمل الكندي والعالمي فضلاً عن كفاءة ومهارات الهيئات التدريسية بها واستخدامها لأحدث النظم الإلكترونية في العملية التدريسية مثل أنظمة التعلم ومن بينها نظام إدارة التعلم البلاك بورد Black Board الداعمة للتعليم عن بُعد عبر الفصول والمعامل الافتراضية وتسجيل المحاضرات عبر قنوات بث إذاعية وتليفزيونية وعبر وسائط الاتصال الاجتماعية، فضلاً عن استمرارية عمليتها التقويمية للطلاب وأعضاء هيئة التدريس وجماعية وديمقراطية صنع القرارات التعليمية من خلال هياكل إدارية وتنظيمية ناجحة ويقف وراء هذا التقدم سعة في التمويل الحكومي والخاص .

٢-جامعة الإنتر كونتيننتال الأمريكية
American Inter Continental University

تأسست الجامعة الأمريكية إنتركونتيننتال في أوروبا في عام ١٩٧٠م على أساس أن الجامعات تتجاوز الحدود والنهج التقليدي النظري لتزويد الطلاب بالمناهج والبرامج التي يمكن أن تساعدهم في إعدادهم لمتابعة مصالحهم المهنية في كثير من معظم الوقت لأكثر من ٤٠ عام قدمت الجامعة بالشراكة مع الجامعات الأخرى في أتلانتا وهيوستن وفي عام ٢٠٠٩م تم الاعتراف بالجامعة الأمريكية الافتراضية بأنها (أفضل من أفضل) Best of the Best في مجال التعليم والأوساط الأكاديمية من الحواسيب والبرامج ، وللجامعة مواقع مختلفة من بينها أتلانتا وجنوب فلوريدا وهيوستن ولندن وإنجلترا(٥٣: ١-٢).

- فلسفة ونشأة جامعة إنتر كونتيننتال الأمريكية :
Philosophy and Purpose of the University

جامعة إنتر كونتيننتال الأمريكية هي جامعة دولية مع الجامعات في أتلانتا وجنوب فلوريدا، وهيوستن، لندن، إنجلترا، والحرم الجامعي على شبكة الإنترنت يقع في شمال غرب شيكاغو، ويرجع تأسيس الجامعة الأمريكية الإنتركونتيننتال AIU إلى عام ١٩٧٠م في

أوروبا ، وأسست الجامعة فرعاً لها في أتلانتا Atlanta في عام ١٩٧٦م وفرعاً أخر في لندن عام ١٩٧٨م وفي عام ١٩٩٨م أنشئت الجامعة حرماً في أتلانتا Atlanta وأخر في دنودي Dunwoody وفي عام ٢٠٠١م تأسس حرم جامعي للجامعة في جنوب فلوريدا وحرماً في هيوستن وتكساس وبوكخيد Houston, Texa Buckhead عام ٢٠٠٩م ، وتلتزم الجامعة الأمريكية الإنتركونتيننتال بضرورة تطوير المناهج التعليمية التي تقدم للطلاب وإعدادهم للمهنة في مجال الأعمال التجارية أو العدالة الجنائية أو تصميم وسائل الإعلام والفنون أو التعليم أو تكنولوجيا المعلومات وتوظيف الخريجين في جميع أنحاء مجتمع الأعمال الدولي ، وقد تم اعتماد الجامعة الأمريكية الإنتركونتيننتال من قبل لجنة التعليم العالي The Higher Learning Commission والتي تُعد عضواً في الجمعيات المركزية الشمالية (٤٧: ١-٣).

- رسالة جامعة الإنتركونتيننتال الأمريكية : AIU Mission Statement

رسالة جامعة إنتركونتيننتال الأمريكية هي توفير الاحتياجات التعليمية والوظيفية والثقافية المتفاوتة والمتنوعة وإعداد الطلبة أكاديمياً وشخصياً ومهنياً مع مراعاة توزيعهم الجغرافي .

سياسة ومعايير القبول بجامعة إنتركونتيننتال الأمريكية : AIU Admissions Criteria

تتم عملية القبول بالجامعة عن طريق الدخول على موقع الجامعة وإجراء محادثة في الوقت الحقيقي مع مستشار القبول An Admissions Advisor ، ونظراً لأن الجامعة توفر برامج على مستوى الدرجة الجامعية الأولي للحصول على درجة البكالوريوس وأيضاً برامج الدراسات العليا للحصول على درجة الماجستير الأمر الذي جعلها تحدد اعتبارات للقبول حسب نوع البرامج على النحو التالي:

سياسة القبول الجامعية : Undergraduate Admissions Policy

حيث يؤخذ في الاعتبار عند عملية القبول ما يلي : (٤٦: ١-٢).

- **شهادة إتمام الدراسة أو ما يعادلها.**
- **رغبة ودوافع الطالب لمواصلة التعليم الجامعي.**
- **دخول وتسجيل الطالب بالحرم الجامعي للجامعة على الإنترنت والمرور بنجاح على البرنامج الدراسي المطلوب.**
- **وعلى المتقدمين للجامعة من الطلاب استيفاء متطلبات عملية القبول وهي :**
- **استكمال جميع المستندات المطلوبة بطلب القبول.**
- **تقديم دليل رسمي من التخرج من المدارس الثانوية أو ما يعادلها .**
- **إجراء المقابلات إذا تطلب ذلك ببعض البرامج.**
- **تقديم دليل إتقان اللغة الإنجليزية مثل شهادة التيفول TOEFL لغير الناطقين باللغة الإنجليزية .**
- **كما تسمح سياسة القبول بالجامعة بتحويل ونقل بعض الطلاب من جامعة أخرى إلى الجامعة الأمريكية الإنتركونتيننتال لاستكمال برامجهم الدراسية من جامعات أخرى معتمدة.**

ومن بين معايير القبول ما يلي: (٤٩: ١-٣) .

- **تقديم المستندات اللازمة للقبول كالشهادات الحاصل عليها الطلاب قبل الالتحاق بالبرامج المقصودة خاصة برامج الدراسات العليا .**
- **توافر الرغبة والاستعداد لدى الراغبين في الالتحاق ببرامج الدراسة عن بُعد .**
- **تقييم الطلاب بشكل فردي بحيث تكون عملية اتخاذ قرارات القبول على أساس فردي بعد المرحلة الجامعية بالنسبة لبرامج الدراسات العليا .**
- **وتقديم البيانات اللازمة على موقع الجامعة والروابط الخاصة بها .**

سياسة القبول للدراسات العليا: Graduate Admissions Policy

عملية القبول للدراسات العليا تتطلب استيفاء ما يلي : (٥٢: ١).

- **استكمال جميع المستندات المطلوبة بطلب القبول .**
- **تقديم شهادة رسمية تثبت حصول الطالب على درجة البكالوريوس من مؤسسة معتمدة ومعترف بها مع الحد الأدنى من المعدل التراكمي ٢.٠ .**
- **قد تكون هناك حاجة ماسة لتقديم وثائق إضافية مثل السيرة الذاتية ، شهادات أو إجراء**

مقابلات .

- **يلزم على غير الناطقين اللغة الإنجليزية تقديم شهادة اجتياز التيفول في اللغة الإنجليزية.**

وهي في مجملها عملية مرنة في عملية القبول لا تعرقل بقيود جامدة ، وقد ساعدت هذه السياسة المرنة في فتح باب القبول أمام جميع الراغبين للالتحاق بالجامعة ، للوفاء بمتطلبات سوق العمل .

أهداف جامعة الإنتر كونتيننتال الأمريكية : (٥٠: ١-٢)،(٥٤: ٦).

- **تقدم الجامعة برامج دراسية متخصصة عالية لمن تمنعهم ظروفهم المعيشية أو الاقتصادية أو المكانية أو الجسدية من مواصلة تعليمهم العالي .**
- **تمكين الطلاب من مختلف الثقافات والخلفيات لتحقيق الأهداف الشخصية والمهنية .**
- **توفير البرامج الأكاديمية والخدمات والمرافق، والتكنولوجيات التي تدعم تعلم الطلبة والمساهمة في طلاب التنمية الفكرية والنمو الشخصي.**
- **تعزيز تنمية التفكير الناقد ومهارات التعليم مدى الحياة.**
- **غرس أهمية السلوك الأخلاقي والمسؤولية والمعايير المهنية.**
- **مساعدة الراغبين في ترقية أنفسهم مهنياً من خلال البرامج التدريبية في التخصصات المختلفة .**
- **القضاء على قيود الزمان والمكان أو الإعاقة الجسدية التي تعوق الراغبين في مواصلة تعليمهم العالي .**
- **تلبية الاحتياجات المتنوعة لأصحاب المصلحة فيها والخبرة المهنية والشهادات المهنية المتخصصة .**
- **تقديم تعليم فعال بطرق تدريسية مختلفة متنوعة وتقديم تعليم مرت لجميع الراغبين كل وفقاً لحاجاته وميوله واتجاهاته .**
- **تقديم برامج دراسية متنوعة وشهادات عالية لدرجة البكالوريوس والماجستير**
- **تقديم المعرفة والمهارات والخبرات في مختلف المجالات لجميع الأفراد.**
- **توفير أعضاء هيئة التدريس من ذوي الخبرة المؤهلين والمربين من ذوي الخبرة الصناعية.**

- توجيه الطلاب وإعدادهم لتحقيق الإنجاز النجاح في المستقبل .

البرامج التي تقدمها جامعة الإنتر كونتيننتال الأمريكية:

تقدم الجامعة مقررات لمختلف الكليات من بينها : كلية إدارة الأعمال، كلية العدالة الجنائية، مدرسة التصميم ، كلية التربية، مدرسة تقنية المعلومات.

ولهذا تقدم الجامعة برامج متخصصة في إدارة الأعمال الدولية، إدارة العمليات وإدارة المشاريع، وإدارة الرعاية الصحية وإدارة الموارد البشرية والتسويق، وعلوم الطب الشرعي، إدارة الأمن الداخلي والأزمات وإدارة الشبكات وأمن المعلومات.

كما تمنح الجامعة درجة الماجستير في المحاسبة والعلوم المالية وإدارة الرعاية الصحية وإدارة الموارد البشرية، إدارة الأعمال الدولية وإدارة المشاريع والتسويق وفي مجال التربية تمنح درجات الماجستير في المناهج وطرق التدريس، والتكنولوجيا والتقويم التربوي، تصميم تكنولوجيا التعليم، تعليم وتدريب الكبار والقيادة في المنظمات الدولية، وفي مجال تقنية المعلومات تمنح الجامعة درجة الماجستير في تكنولوجيا المعلومات وأمن المعلومات، تكنولوجيا المعلومات لإدارة المشاريع (٥٤: ٦-١٢).

الوسائط التعليمية بجامعة إنتركونتيننتال الأمريكية:

قد نهجت جامعة الإنتركونتيننتال الأمريكية أسلوب العمل الجماعي في إنتاج وتطوير المقررات الدراسية وفقاً لمعايير الجودة للمقررات الإلكترونية وتعتمد في توزيع ونقل المحتوى التعليمي للمقررات الدراسية للطلاب من خلال أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني Learning Management System (LME) ومن بين الوسائط التعليمية التي تعتمد عليها الجامعة ما يلي:(٥١: ١-٤).

إدارة التعلم البلاك بورد Black Board لإدارة العملية التعليمية من خلال المقررات الإلكترونية المتاحة على النظام والتي يختار الطلاب من بينها مع ما يتناسب مع برامجهم الدراسية وتخصصاتهم المختلفة ؛ إذ يتيح هذا النظام ضمان التفاعل المثمر بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب في العملية التعليمية عن بُعد من خلال الفصول الافتراضية المتاحة على ذلك النظام الإلكتروني الفاعل فضلاً عن المحاضرات المسجلة مسبقاً من قبل أعضاء هيئة التدريس والمحملة صوت وصورة على نظام إدارة التعلم البلاك بورد والتي تتسم بالمرونة والتي تجعل الطلاب يدخلون على النظام عبر موقع الجامعة على الإنترنت ويشاهدون

المحاضرات المسجلة في الوقت المناسب لهم ،كما تسمح لهم مرونة هذا النظام الإلكتروني من مشاهدة أجزاء بعينها في المحاضرة المسجلة أكثر من مرة ، فضلاً عما يُتيحه نظام البلاك بورد بجامعة إنتركونتيننتال الأمريكية من تحقيق التواصل بين الطلاب وبعضهم البعض وبينهم وبين أعضاء هيئة التدريس من خلال غرف الحوار أو الفصول الافتراضية الوسائط والهواتف المحمولة الإلكترونية ومن بينها اللتعليم عبر الجوال التي يمكن إرسال التكليفات والواجبات عليها أو عبر البريد الإلكتروني لكل منهم بسهولة ومرونة وفاعلية الأمر الذي يعكس مدى فاعلية ونجاح إدارة نظام التعليم عن بُعد بالجامعة .

ومن بين الوسائط التعليمية المستخدمة في برامج التعليم عن بُعد بالجامعة أيضاً : المواد المطبوعة ، الاسطوانات المدمجة، أشرطة التسجيل وأشرطة الفيديو، الحقائب التعليمية، المقررات الإلكترونية المحملة على موقع الجامعة، المكتبة الإلكترونية،المؤتمرات الصوتية، مؤتمرات الفيديو، الفيديو التفاعلي،منتديات الويب التعليمية، والفصول الافتراضية.

أساليب تقويم المتعلمين بجامعة انتركونتيننتال الأمريكية : learning Assessment

تعتمد تقييم المقررات الدراسية في جامعة انتركونتيننتال على الطريقة القائمة على أداء الطلاب وإتقان الطالب للنتائج خلال تقييم حقيقي يرتكز على أسلوب التقويم التكويني The Formative Evaluation Method ويُسهم هذا النوع من التقييم في حل مشكلات الطلاب .

وكذلك تقييم الكفاءة الأكاديمية : Assessment of Academic Proficiency

حيث تجري الجامعة تقييم الكفاءة الأكاديمية لجميع طلاب البكالوريوس في اللغة الإنجليزية والرياضيات لضمان النجاح في برنامجهم ، وتشمل تدابير الكفاءة الأكاديمية نتائج التقييم الأكاديمي وتقييم الطالب دورياً ونهاية كل فصل دراسي ، فضلاً عن عملية التقييم للأنشطة الطلابية .

وتؤكد الجامعة على التقييم المستمر وذلك لتقييم الفعالية المؤسسية وتلتزم الجامعة بالتحسين المستمر للبرامج الأكاديمية والخدمات الطلابية (٤٨: ٦).

فالتقييم عملية مستمرة وفعالة في جامعة الإنتركونتيننتال الأمريكية ؛ حيث يتم جمع البيانات وتحليلها بانتظام من أجل التحسين المستمر باستخدام أسلوب الدراسات الاستقصائية

في عمليات التقييم ويدخل في عملية التقييم حضور ومشاركة الطلاب في المقررات الدراسية والأنشطة الطلابية عبر الإنترنت أسبوعياً حيث توضع درجات الطلاب في سجلات إلكترونية أكاديمية خاصة بكل طالب .

إدارة وتنظيم جامعة إنتركونتيننتال الأمريكية :

تُدار الجامعة من خلال مجلس إدارة الجامعة الذي يشكل من: (٤٣: ٣).

- الرئيس والمستشار President and Chancellor
- العميد والرئيس الأكاديمي Provost and Chief Academic Officer
- نائب رئيس الأكاديمية Vice President of Academics
- نائب الرئيس للشؤون المالية والإستراتيجية وتشغيل الجامعة Vice President of Finance, Strategy and University Operations
- نائب رئيس الخدمات الأكاديمية المساندة والتسجيل للجامعة Vice President of Academic Support Services & University Registrar
- رئيس الحرم الجامعي بأتلانتا وجنوب فلوريدا President Atlanta and South Florida Campuses
- رئيس الحرم الجامعي بهيوستن President Houston Campus
- مدير فعالية المؤسسة Director of Institutional Effectiveness
- نائب الرئيس للمساعدات المالية Vice President of Financial Aid
- نائب الرئيس للشؤون الطلابية Vice President of Student Affairs
- أمين المظالم Ombudsman

ويساعد الجامعة في عملية الإدارة وصنع واتخاذ القرارات الإدارية مجلس متخصص يطلق عليه مجلس أمناء جامعة الإنتركونتيننتال الأمريكية AIU Board of Trustees يتكون من : (٤٤: ١-٤).

- رئيس مجلس الإدارة : Board Chair
- نائب رئيس مجلس الإدارة Board Vice Chair
- نائب رئيس أول للشؤون الخارجية في رعاية الأطفال في اتلانتا the Senior Vice President of External Affairs at Children's Healthcare of Atlanta

- نائب الرئيس للشؤون الخارجية والتنظيمية في مؤسسة التعليم المهني the Vice President for External and Regulatory Affairs at Career Education Corporation
- رئيس قسم الإدارة ومدير الشؤون الدولية chair of the Rucks Department of Management, and Director of the International

تمويل جامعة إنتركونتيننتال الأمريكية :

تتعدد وتتنوع مصادر التمويل بجامعة إنتركونتيننتال الأمريكية : (٤٥: ١-٣).

تمويل الحكومة الفيدرالية ، حكومة الولاية، الرسوم الدراسية والمساعدات المالية ومنح المساعدات والقروض المالية الخاصة على النحو التالي:

- مساعدات الحكومة الفيدرالية : Federal Financial Aid

تقدم الجامعة مجموعة متنوعة من خيارات المساعدات الفيدرالية بما في ذلك منح بل Pell Grants

- الرسوم الدراسية والمساعدات المالية : Tuition and Financial Aid

حيث تعتمد عملية التمويل على الرسوم الدراسية التي تحصل من الطلاب، وتختلف الرسوم الدراسية التي يدفعها الطلاب باختلاف البرامج الدراسية التي يلتحقون بها واختلاف عدد الساعات المعتمدة لكل برنامج إذ يدفع الطالب مقدار ٣٧.٥ دولار مقابل ساعة دراسية معتمدة، فإذا كان إجمالي ساعات برنامج البكالوريوس ١٢٠ ساعة معتمدة فيدفع الطالب ٤٥٠٠ دولار وذلك بضرب ١٢٠ ساعة في ٣٧.٥ دولار، وعليه إذا انسحب الطالب من الدراسة بالجامعة فيحسب عدد الساعات التي حضرها الطالب ويسترد المبلغ الباقي .

- المنح الدراسية : Scholarship and Grants

تقدم الجامعة منحاً دراسية للطلاب من جميع الجامعات من خلال صندوق المنح الدراسة Career Education Scholarship Fund (CESF) الذي يقدم مساعدات مالية للطلاب لتحفيزهم على الحصول على درجة علمية وتتراوح معدل المنحة الدراسية ما بين ٥٠٠- ٢٠٠٠ دولار للطالب.

- والمنح والقروض : Low- Interest Loans
- برامج المساعدات الخارجية : State Aid Programs

التي تعتمد على مكان ودولة إقامة الطالب .وفي ضوء ما سبق تتعدد وتتنوع مصادر تمويل التعليم بجامعة إنتركونتيننتال الأمريكية.

وفي ضوء ما سبق يتضح أن تجربة جامعة الإنتركونتيننتال الأمريكية من الجامعات الرائدة في مجال التعليم عن بُعد التي تتيح برامجها الدراسية سواء على مستوى درجة البكالوريوس أو على مستوى الدراسات العليا (الدبلومات المتقدمة ، الماجستير والدكتوراه).

٣- جامعة ميشيجان الافتراضية Michigan Virtual University

نشأة وتطور جامعة ميشيجان الافتراضية :

تأسست جامعة ميشيجان الافتراضية في عام ١٩٩٨م من قبل حكومة ولاية ميشيجان الافتراضية لتكون جامعة غير ربحية لدعم جهود التنمية الاقتصادية في الولاية من خلال توفير التعليم والتدريب الفعال والمرن والمناسب من حيث التكلفة ويديرها مجلس إدارة مستقل an Independent Board of Directors ويتكون من مجموعة من الأفراد يمثلون قطاعات الأعمال والصناعة والتعليم العالي وحكومة الولاية .

تم إطلاق مدرسة ميشيجان الافتراضية (MVS) Michigan Virtual School خلال العام الدراسي ١٩٩٩-٢٠٠٠م لتقدم ١٠٠ مقرر دراسي على الإنترنت online ل ١٨ مدرسة ، حيث تقدم المدرسة الافتراضية هذه أكثر من ١٥٠ مقرر اً فريداً من نوعه الآن ، دورات متقدمة لبرامج اللغات الأجنبية المختلفة ودورات متخصصة في المجالات الأكاديمية الأساسية في الرياضيات واللغة الإنجليزية والعلوم والدراسات الاجتماعية وتلبي جميعها متطلبات المناهج الدراسية بولاية ميشيجان ، ودربت مدرسة ميشيجان الافتراضية ٥٠٠ معلماً على الإنترنت ليصبحوا مدربين معتمدين على الإنترنت مؤهلين تأهيلاً عالياً. (١١٩: ١-٣).

وبدأت جامعة ميشيجان الافتراضية في خدمة المجتمع من خلال تقديم الخدمات التعليمية عبر الإنترنت بموجب صدور القانون رقم ٢٣٠ عام ٢٠٠٣ م حيث تمت بموجبه الشراكة بين وزارة التربية والتعليم بولاية ميشيجان وجامعة ميشيجان الافتراضية والتي أسست لها بوابة ميشيجان الافتراضية للتعليم Michigan Learn Port على شبكة الإنترنت التي توفر تكلفة منخفضة وفرصاً للتنمية المهنية عبر الإنترنت وتضم هذه البوابة الإلكترونية الافتراضية أكثر من ٤٥.٠٠٠ مستخدم وأكثر من ٣٠٠ مقرر مجاناً بدون أدنى تكلفة ، كما منحت هذه

البوابة أكثر من ٣٧.٠٠٠ وحدة مجانية للتعليم المستمر في العقد الماضي .

وفي عام ٢٠٠٤م تمت إعادة صياغة رؤية ورسالة جامعة ميشيجان الافتراضية لتخدم مجتمع الولاية تعليمياً بدءاً من رياض الأطفال وحتى الصف الثاني عشر K-12 من خلال مدرسة ميشيجان الافتراضية(MVS) وجامعة ميشيجان الافتراضية (MVU) والتحق بالجامعة أكثر من ١٠٠.٠٠٠ طالب على الإنترنت Through Online Course (١١٩: ٢).

وفي عام ٢٠٠٦م أصبحت ولاية ميشيجان أول ولاية تستجيب لمتطلبات التعليم عبر الإنترنت في المرحلة الثانوية، وتعاونت الجامعة مع وزارة التربية والتعليم بولاية ميشيجان وبتمويل من شركة مايكروسوفت Microsoft لتطوير المقررات والدورات المجانية عبر الإنترنت والتي تساعد المدارس في تلبية متطلبات الولاية للتعليم عبر الإنترنت (١١٩: ٣)

وفي عام ٢٠٠٥م منحت اللجنة المركزية الشمالية The North Central Commission on Accreditation الاعتماد لمدرسة ميشيجان الافتراضية The Michigan Virtual School وتم تجديد الاعتماد عام ٢٠١٠م من قبل لجنة الاعتماد الدولي والإقليمي The Commission on International and Trans-Regional Accreditation (١١٥: ١-٥).

وفي عام احتلت جامعة ميشيجان الافتراضية المركز الثاني في الولايات المتحدة الأمريكية من قبل مركز التعليم الرقمي The Center For Digital Education

كما حصلت الجامعة على جائزة الخدمة الرئيسة من رابطة مدير المدارس الثانوية بولاية ميشيجان في يوليو عام ٢٠١٢م.

وبموجب القانون العام رقم ٢٠١ لسنة ٢٠١٢م تم تأسيس مركز البحوث والابتكار على الإنترنت والذي تم تعديل اسمه ليكون معهد ميشيجان الافتراضي للبحث والتعليم Michigan Virtual Learning Research Institute وبعدها فازت الجامعة بجائزة براندون الفضية للتميز Silver Brandon Hall Group Excellence لأفضل معلم للعام وأفضل فريق عمل ببوابة ميشيجان الافتراضية للتعليم

وفي عام ٢٠١٤م أنشأت مدرسة ميشيجان الافتراضية MVS أول بيت افتراضي مفتوح لها في ٢٠ مارس ٢٠١٤م (١١٩: ٤).

رؤية ورسالة جامعة ميشيجان الافتراضية : Vision & Mission

الرؤية :

أن تكون الجامعة الرائدة في مجال التعلم الرقمي في ميشيجان لتقدم التعلم لجميع الدارسين . Michigan's digital learning leader advancing personalized education for all learners

الرسالة :

تقديم التعليم بدءاً من الروضة وحتى الثانوية (الصف الثاني عشر) من خلال التعلم الرقمي ، وتقديم البحث والابتكار والسياسات والمشاركات. Advancing K-12 education through digital learning, research, innovation, policy and partnerships(١٢٣: ١).

سياسة القبول بجامعة ميشيجان:

سياسة القبول بجامعة ميشيجان الافتراضية تتسم بالمرونة والتيسير ، فلا تضع الجامعة شروطاً مقيدة تعرقل قبول الطلاب وإنما هي إجراءات تتم من خلال دخول الطالب على موقع الجامعة على شبكة الإنترنت لملء استمارة القبول وتحديد البرنامج الدراسي الذي يرغب فيه الطالب وفقاً لميوله واتجاهاته وتقديم البيانات اللازمة .

ومن بين متطلبات القبول اللازمة : (١١٦: ١).

- تقديم شهادة الثانوية تثبت التخرج من المدارس الثانوية أو ما يعادلها .
- تقديم شهادة البكالوريوس إذا كان الطالب يرغب في مواصلة الدراسات العليا
- استكمال جميع المستندات المطلوبة بطلب القبول.
- أن يكون لدى الطالب دوافع حقيقية لمواصلة الدراسة بالجامعة .
- تقديم دليل إتقان اللغة الإنجليزية مثل شهادة التيفول TOEFL لغير الناطقين باللغة الإنجليزية .

وفي مجمل الأمر فعملية القبول عملية مرنة تسعى إلى فتح آفاق التعليم الجامعي والعالي أمام جميع الراغبين من الطلاب في مواصلة دراستهم الجامعية والدراسات العليا .

أهداف جامعة ميشيجان الافتراضية : (١٢١: ١-٢).

تسعى جامعة ميشيجان الافتراضية كمؤسسة غير ربحية إلى تحقيق وإنجاز الأهداف التالية :

- **توفير المصادر التعليمية والمقررات الدراسية عبر الإنترنت لطلاب المدارس المتوسطة والثانوية دون تكلفة .**
- **تلبية متطلبات التخرج عبر الإنترنت بمعايير عالية الجودة .**
- **الوفاء بمتطلبات التنمية المهنية وتوفير التعليم المستمر مدى الحياة .**
- **مساعدة الطلاب لإنجاز أهدافهم وأحلامهم التعليمية والأكاديمية عبر الإنترنت Online**
- **كسر القيود المكانية حيث البُعد الجغرافي، والزماني حيث الوقت والسن ، والنوعية حيث الطلاب والطالبات، والوظيفية حيث التقيد بالعمل.**
- **فتح أبواب التعليم والنجاح أمام الطلاب والانتقال بهم من التعليم التقليدي إلى التعليم العصري الرقمي.**
- **تقديم فرص متنوعة وعديدة للتعليم عبر الإنترنت (على الخط) Online فهي المؤسسة الأم لثلاث هيئات افتراضية .**
- **تقديم مقررات دراسية لطلاب المدارس المتوسطة والثانوية عبر الإنترنت من خلال مدرسة ميشيجان الافتراضية Michigan Virtual School (MVS)**
- **دعم التنمية المهنية والتعليم الافتراضي عبر بوابة ميشيجان الافتراضية للتعليم Michigan Virtual Learn Port**
- **تعزيز ودعم البحث العلمي من خلال معهد ميشيجان الافتراضي للبحث والتعليم Michigan Virtual Learning Research (MVLR)**
- **تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية و ديمقراطية التعليم من خلال منافذ التعليم الافتراضي التي تشرف عليها جامعة ميشيجان الافتراضية .**
- **تخفيض التكاليف المالية وحفظ الوقت وإثراء الخبرات التعليمية والثقافية.**
- **تحقيق الريادة في التعليم عبر الإنترنت في الولايات المتحدة الأمريكية والعالم المحيط.**

البرامج الدراسية بجامعة ميشيجان الافتراضية :

تتعدد برامج الجامعة الافتراضية بولاية ميشيجان بتعدد الكليات التي تضمها الجامعة على النحو التالي: (١٢٢: ١-٦).

فتقدم الجامعة برامج تعليمية متنوعة ومتعددة بتعدد المستويات التعليمية سواء على مستوى المدارس المتوسطة والثانوية أو سواء على مستوى الدراسات الجامعية لدرجة البكالوريوس أو على مستوى الدراسات العليا كالدبلومات ودرجتي الماجستير والدكتوراه في التخصصات الأكاديمية المتنوعة التي تتنوع بتنوع التخصصات الأكاديمية الدقيقة والكليات فضلاً عن الشهادات المتخصصة وبرامج التنمية المهنية في المجالات المختلفة .

- **برامج دراسية جامعية تقدمها كلية الإدارة والأعمال School of Business Management**
- **برامج دراسية متخصصة تقدمها كلية التربية School of Education**
- **برامج دراسية في كلية علوم الحاسب School of Computer Science**
- **برامج دراسية تقدمها كلية الفنون التطبيقية School of Applied Arts**
- **برامج دراسية متخصصة تقدمها كلية الخدمات الاجتماعية School of Social Services**
- **برامج دراسية متخصصة تقدمها العلوم الطبيعية School of Natural Science**
- **برامج دراسية متخصصة تقدمها كلية التمريض School of Nursing**
- **برامج دراسية متخصصة تقدمها كلية القانون والدراسات التشريعية School of Law and Legal Studies**
- **برامج دراسية متخصصة تقدمها كلية الهندسة School of Engineering**
- **برامج دراسية متخصصة تقدمها كلية العدالة الجنائية School of Criminal Justice**
- **برامج دراسية متخصصة تقدمها كلية علم النفس School of Psychology**
- **برامج دراسية متخصصة تقدمها كلية الأداء الفني School of Performing Arts**
- **برامج دراسية متخصصة تقدمها كلية العلوم السياسية School of Political Science**

الوسائط التعليمية بجامعة ميشيجان الافتراضية :

تضم الجامعة فريق متخصص من أفضل مصممي المواقع الإلكترونية على شبكة الإنترنت ومطوري تطبيقات المواقع والمسوقين لها ، وذلك لدعم وإنجاح التعليم عبر الإنترنت فمن بين أهداف الجامعة جعل التعليم عبر الإنترنت مقابل التعلم في المدرسة ، ولهذا تستعين الجامعة بمجموعة من أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني Learning Management System المزودة بالاستوديوهات والأجهزة اللاسلكية والألياف البصرية والبرمجيات ولوحات التحكم التي تعمل باللمس التي تسهم جميعها بفاعلية في نقل المقررات التعليمية والبرامج الدراسية إلى الطلاب بمرونة وسهولة وفاعلية كبيرة حيثما كانوا وفي أي وقت أرادوا ، فستخدم الجامعة جميع الوسائط التعليمية الإلكترونية الحديثة في العملية التعليمية ودمج التعلم الإلكتروني في التدريس مع التعلم المباشر وجهاً لوجه بين المعلم والمتعلمين وكذلك التعلم عبر الإنترنت Online وعبر الفصول والمعامل الافتراضية وذلك بتطبيق أفضل إستراتيجيات التعلم المدمج Blended Learning ولهذا تتعدد الوسائط التعليمية بجامعة ميشيجان لتشمل : الحواسيب النقالة والثابتة، المنتديات، الفصول والمعامل الافتراضية، البريد الإلكتروني، الهواتف الذكية ، والوسائط النقالة ، الاسطوانات المدمجة، الوسائط السمعية والبصرية، أشرطة الفيديو، الإذاعة والتليفزيون، الوسائط الإلكترونية الاجتماعية مثل الفيس بوك، التويتر ، الييو تيوب، المنتديات ، لوحات النقاش، مؤتمرات الفيديو عن بُعد ، ووسائط تقنية أخرى حديثة ومتنوعة تستخدم جميعها وفقاً لطبيعة وأهداف ومكونات محتوى المقررات والبرامج الدراسية وتسهم جميعها في زيادة فاعلية العملية التعليمية من خلال الدمج بين أساليب التعلم التزامنية وغير التزامنية مما يُسهم في زيادة تحصيل الطلاب بمتعة وسهولة. (١١٤: ١-٣).

ولهذا تعد جامعة ميشيجان الافتراضية من الجامعات الرائدة في مجال التعليم عبر الإنترنت في العصر الرقمي والتي لها السبق في مواكبة الاتجاهات الرئيسة الحديثة في تطبيق إستراتيجيات التعلم المدمج Blended Learning لما لها من أهمية وفعالية على تحصيل الطلاب .(١١٧: ١).

أساليب التقييم بجامعة ميشيجان الافتراضية : (١١٣: ١-٤)

تحرص جامعة ميشيجان الافتراضية على تحقيق ضمان الجودة في التعليم عبر الإنترنت من خلال عمليات وآليات التقييم المستمر لأنشطة الجامعة ، إذ تعتمد على أساليب التقييم الشامل والتي تتسم بالاستمرارية والشمول فمنذ قبول الطالب بالبرنامج الدراسي الذي اختاره تطبق عليه عمليات التقييم المستمر حيث تضع الجامعة أساليب متعددة من أساليب التقييم من خلال نظام إدارة التعلم البلاك بورد Black Board الذي تحمل عليه المقررات الدراسية بما يتضمنه من الأنشطة المصاحبة لمحتوى المقرر الدراسي، حيث تحسب عدد مرات دخول الطالب على المقرر وتفاعله مع المعلم ومدى تجاوبه مع التكليفات والأنشطة الإلكترونية التي تتطلب منه وتقيس مدى مشاركاته مع زملائه حول المقرر الدراسي فضلاً عن تقييم أدائه التحصيلي في الاختبارات الإلكترونية النصفية والنهائية ، ويسمح نظام إدارة التعلم البلاك بورد اطلاع الطالب على درجاته سواء في الأنشطة أو الاختبارات من خلال صفحته الخاصة التي تحدد بها درجاته حتى يتسنى له تحسين وتجويد أدائه الأكاديمي باستمرار، ويحتفظ هذا النظام الإلكتروني التي تتبناه الجامعة بسرية وخصوصية درجات الطلاب فلا يطلع عليها إلا الطالب نفسه من خلال دخوله باسم المستخدم الخاص به وكلمة المرور الخاصة .

ولا تقتصر عمليات التقييم على أداء الطلاب فقط وإنما يشمل التقييم أداء أعضاء هيئة التدريس ومدى التزامهم بالمحاضرات أون لاين وتحميلهم لمقرراتهم والأنشطة المصاحبة في أوقاتها المعلنة والمحددة ومدى تفاعله وتعاونه مع زملائه وطلابه وإدارة الجامعة، كما تخضع المقررات لأساليب تقييم خاصة بمدى مطابقتها لمعايير الجودة الواجب توافرها في المقررات الإلكترونية .

وتخضع الاختبارات الإلكترونية ذاتها للمتابعة والمراجعة ومدى توافقها مع محتوى المقرر ومدى توافقها مع قدرات الطلاب ومراعاتها للفروق الفردية بينهم .

إذن فعملية التقييم بالجامعة عملية شاملة ومتنوعة ومستمرة تشمل جميع عناصر العملية التعليمية بالجامعة (الطالب والمعلم والمقرر الدراسي وأساليب التقييم ذاتها) بغية الوقوف على مواطن القوة والضعف وفحص أسباب القصور والضعف وإيجاد الحلول والبدائل المناسبة للعلاج بهدف تجويد منظومة التعليم عبر الإنترنت بالجامعة والمحافظة على

مكانتها الرائدة في التعلم الرقمي في العالم .

إدارة جامعة ميشيجان الافتراضية :

تُدار جامعة ميشيجان الافتراضية من خلال مجلس إدارة على أعلى مستوى من الاحترافية الإدارية باعتبارها مؤسسة غير ربحية هدفها تحقيق التنمية الشاملة للمجتمع من خلال توفير فرص التعليم والتدريب على الإنترنت لمواطني ولاية ميشيجان ، وهي المنظمة الأم لمدرسة ميشيجان الافتراضية ومعهد ميشيجان الافتراضي للبحث والتعليم وبوابة ميشيجان الافتراضية للتعليم ؛ إذ يتبعوا جميعاً إدارياً لمجلس إدارة جامعة ميشيجان (١١٨: ١-٤)

- **الرئيس التنفيذي لجامعة ميشيجان الافتراضية رئيساً**

وعضوية كل من :

- **نائب الرئيس الأول للموارد البشرية والخدمات المشتركة Senior Vice President for Human Recourses & Shared Services**
- **نائب الرئيس التنفيذي ومدير الهيئة التعليمية بميشيجان Vice Chair & Executive Director ,Michigan Education Association**
- **المدير التنفيذي لرابطة المدارس غير العامة بولاية ميشيجان Executive Director , Michigan Association of Non Public Schools**
- **الشريك الرسمي Former Partner**
- **المحامي (المستشار القانوني للجامعة) Attorney**
- **المدير التنفيذي لرابطة بناة الوطن بميشيجان Executive Director , Michigan Association of Home Builders**
- **مفتش التعليم العام بوزارة التربية والتعليم بولاية ميشيجان Superintendent of Public Instruction Michigan Department of Education**
- **مدراء بعض الشركات مثل : شركة انفيلوا INFILAW ، وشركة إيجيلهوف كونتولز Egelhof Controls**
- **أستاذ من أعضاء هيئة التدريس من كلية الإعلام بجامعة ميشيجان .**
- **عميد كلية المجتمع Dean of Community College**
- **مساعد عميد كلية التربية بولاية ميشيجان Assistant Dean of College of**

Education

- المشرف على المدارس المتوسطة والثانوية بمقاطعة جاكسون Jackson County Intermediate District
- المدير التنفيذي لرابطة مديري المدارس والثانوية Executive Director Michigan Association of Secondary School Principals

ويجتمع المجلس بصفة دورية بدعوة من رئيسه للأعضاء وفقاً لنظام محدد متفق عليه لمناقشة ووضع الخطط الإستراتيجية وتحديد رؤية ورسالة وأهداف الجامعة واعتماد الخطط التشغيلية والزمنية التي ترسمها الخطة الإستراتيجية والمتابعة والإشراف المباشر على العملية التعليمية بالجامعة وروافدها الافتراضية الأخرى التي سبق الحديث عنها ، ومناقشة الميزانية والاطلاع على التقارير الدورية والسنوية على سير العملية التعليمية والأكاديمية والبحثية

تمويل جامعة ميشيجان الافتراضية :

تعتمد جامعة ميشيجان الافتراضية في تمويلها على عدة مصادر : (١٢٠: ١-٦)،(١١٢: ١-٣).

تمويل حكومة الولاية :

التمويل الحكومي الذي تخصصه حكومة ولاية ميشيجان للتوسع في منظومة التعليم عبر الإنترنت التي أصبحت محوراً رئيساً من سياسة الولاية التعليمة ، فتتحمل حكومة الولاية الجزء الأكبر من تمويل جامعة ميشيجان الافتراضية وروافدها الافتراضية الثلاثة : (مدرسة ميشيجان الافتراضيةMVS ، وبوابة ميشيجان الافتراضية للتعليم Michigan Learn Port ، ومعهد ميشيجان الافتراضي للتعليم والبحث Michigan Virtual Learning Research Institute)

فيقدم مكتب الولاية للمساعدات المالية تمويلاً ضخماً للإنفاق على التعلم عبر الإنترنت إذ خصص أكثر من ١١ مليار دولار من أموال الولاية للإنفاق على المدارس ومن بينها مدرسة ميشيجان الافتراضية التابعة للجامعة الافتراضية بولاية ميشيجان ، كما تلقت جامعة ميشيجان الافتراضية دعماً مالياً أخر بزيادة ٥ مليون دولار من اعتمادات الولاية لتوسيع دورها في أربعة مجالات رئيسة هي :

- تقديم برنامج مكثف للتنمية المهنية إلى ٥٠٠ من العاملين في مجال التعليم .

- تحقيق التكامل الفعال للتعلم الرقمي في المناهج وطرق التدريس.
- إنشاء شبكة للمستخدمين من المعلمين .
- دعم البحوث ووظائف الجودة المرتبطة بوظائف وأدوار معهد ميشيجان الافتراضي للبحث والتعليم .

تمويل الحكومة الفيدرالية :

كما تساعد الحكومة الفيدرالية بنسبة كبيرة من تمويل جامعة ميشيجان الافتراضية في صورة مساعدات مالية ومساعدات مادية أخرى ممثلة في إمداد الجامعة بما تحتاجه من تجهيزات عينية ووسائط تعليمية وخدمات ومصادر تعليمية وتوفير الدعم اللازم لإنتاج البرمجيات اللازمة للتشغيل التي تتطلبها البنية التحتية للجامعة تأكيداً على دورها الكبير باعتبارها من الجامعات الرائدة في التعليم عبر الإنترنت في العالم .

تمويل القطاع الخاص :

يُسهم القطاع الخاص في تمويل جامعة ميشيجان الافتراضية وعلى رأس هذه الشركات شركة مايكروسوفت بما توفره للجامعة من متطلبات وأجهزة وبرمجيات داعمة لأنظمة إدارة التعلم الإلكتروني بالمنظومة الجامعية الداعمة للتعليم عبر الإنترنت، فضلاً عن ما توفره شركات القطاع الخاص بالولاية التي تستفيد من نتائج البحوث العلمية تحت إشراف معهد ميشيجان الافتراضي للبحث والتعليم الذي يتبع إدارياً لجامعة ميشيجان الافتراضية.

فضلاً عن المعونات والهبات التي تقدم للجامعة التي تشجع التعليم المستمر مدى الحياة التي توفره الجامعة عبر الإنترنت .

المصروفات :

المصروفات التي تحصلها الجامعة مقابل التحاق الطلاب ببرامجها الدراسية خاصة في مرحلة الدراسات العليا (الدبلومات ودرجتي الماجستير والدكتوراه) في المجالات الأكاديمية المتخصصة، وهي مصروفات بسيطة في متناول الدارسين نظراً لأن الجامعة غير ربحية ، إلا أنها تُعد مصدراً من مصادر تمويل الجامعة .

وفي ضوء ما سبق عرضه من تجربتي الولايات المتحدة الأمريكية في تطبيق التعليم الجامعي والعالي للتعليم عن بُعد والمتمثلتين في جامعة الإنتركونتيننتال الأمريكية وجامعة ميشيجان لوحظ أنهما تتصف بعدة خصائص مشتركة أهمها ما يلي :

- وضوح رؤية ورسالة وأهداف التعليم الجامعي عن بُعد وانتشار ثقافته بين أبناء المجتمع

الأمريكي مما ساعد على زيادة الاقبال عليه من قبل الراغبين في مواصلة تعليمهم الجامعي والحالي في شتى المجالات والتخصصات .

- الشمولية والتكامل حيث تقدم كل منهما درجات وشهادات تعليمية كاملة.
- الاعتماد كلياً على تقنيات المعلومات والاتصالات لتقديم المحتوى التعليمي في صورة مقررات إلكترونية تتسم بالمرونة والجودة وملائمتها لمتطلبات سوق العمل الأمريكي والعالمي.
- البرامج الدراسية المتاحة توظف التطبيقات التربوية الناجحة للمداخل التربوية والتقنية الحديثة في التعليم عن بُعد
- الدعم والمساندة الحكومية المتمثلة في تمويل ودعم برامج التعليم عن بُعد وإيمانها بأهمية دور هذا النمط من التعليم في تحقيق التنمية الاجتماعية والاقتصادية للمجتمع الأمريكي .
- استخدام أفضل الوسائط التقنية الحديثة المتمثلة في أنظمة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بُعد المساعدة على نقل البرامج والمقررات الدراسية للمتعلمين أينما وجدوا ومتى رغبوا دون اعتبار لقيود الزمان والمكان .
- إدارة برامج التعليم عن بُعد فيهما (جامعتي الانتركونتيننتال وميشيجان) من خلال مجالس إدارية على أعلى مستوى من الاحترافية الإدارية في ظل التعاون والمشاركة الاجتماعية في صنع القرارات الإدارية والأكاديمية للتعليم الجامعي عن بُعد.

٤- التعليم عن بُعد بجامعة ماسي
MASSEY University

مقدمة :

تقدم جامعة ماسي التعليم عن بُعد منذ أكثر من نصف قرن ولها تميز أكاديمي وبحثي في هذا المجال ، فتعد من الجامعات الرائدة عالمياً والتي توفر التعليم عن بُعد عبر الإنترنت وتحتل جامعة ماسي مكانة مرموقة عالمياً في مجال التعليم عن بُعد والتعليم أون لاين عبر الإنترنت تتيح فرص التعليم العالي الجامعي والدراسات العليا لمن تعوقهم ظروفهم عن مواصلة تعليمهم العالي وتؤهل للحصول على مؤهلات جامعية ودرجات علمية معتمدة دولياً ومعترف بها من قبل الهيئات المهنية ذات الصلة . (١٠٢: ١-٢).

ولهذا تُعد جامعة ماسي الجامعة المميزة لنيوزيلندا، حيث تتميز بطبيعة البرامج البحثية والتعليمية الممتازة بها والتي يقدمها خبراء في مجالات العلوم، والتكنولوجيا الغذائية، والفنون الإبداعية، والعلوم الاجتماعية، والتربية والتعليم، وإدارة الأعمال.

فأعضاء هيئة التدريس في العديد من المجالات معروفون دوليًا، ويتم إجراء البحوث الحديثة في كلياتها المختلفة، وغالبًا ما يتم ذلك بالتعاون مع الجامعات الأخرى والمؤسسات البحثية ومؤسسات قطاع الصناعة. وجامعة ماسي لديها سجل حافل من توظيف هذه الخبرات في التعاون مع البلدان النامية، وتركيز الجامعة على التكنولوجيا وإدارة الأعمال يضمن استيفاء طلابها دومًا احتياجات سوق العمل الدولية.

فجامعة ماسي هي واحدة من أكبر جامعات نيوزيلندا، وتضم أكثر من ٣٤٠٠٠ طالب يدرسون في فروعها التي تتميز بالديناميكية والنشاط. وهي تستضيف ما يقرب من ٤٠٠٠ طالب أجنبي من أكثر من ١٠٠ بلد كل عام. كما أن لديها عددًا متزايدًا من الطلاب الأجانب الذين يدرسون بنظام الدراسة عن بُعد من خلال برامجها الرائدة للتعليم عن بُعد.

وتحظى ماسي بما يزيد عن ١٠٠ من العلاقات الدولية القائمة بالفعل والاتفاقات الأكاديمية مع الجامعات الأجنبية لتعزيز فرص الدراسة في الخارج وتبادل الطلاب لتشجيع الطلاب على التنقل والتنوع.

وتفخر الجامعة بجودة وملاءمة برامجها وبانفتاحها أمام طلاب من خلفيات متنوعة ومن مختلف الأعمار، وموقعها الجغرافي، والخبرات التعليمية، والعرق والثقافة، وبالدعم الذي

تقدمه للطلاب من خلال التزامها كأحد المؤسسات الموقعة على قانون الممارسة الخاص برعاية الطلاب الأجانب، وبالعلاقات التي أقامتها مع خريجيها في جميع أنحاء العالم.

تُعد جامعة ماسي Massey من الجامعات الرائدة في العالم في مجال التعليم عن بُعد والتي لها تاريخ طويل يرجع إلى أكثر من نصف قرن من الزمان وهي تقدم خدمات التعليم عن بُعد لجميع الطلاب بأنحاء العالم، وهي من الجامعات التي يُشهد لها بالتفرد والتميز في توفير خدمات التعليم عن بُعد (١١٨: ١-٢)

حيث تم تطبيق نظام التعليم عن بُعد بجامعة ماسي Massey عام ١٩٦٠م عندما قامت بإعداد وتفعيل خدمة المراسلة للطلاب عن بُعد،وبدأت رسمياً في تسجيل الطلاب وفقاً لنظام التعليم عن بُعد من خارج أسوار الجامعة من جميع أنحاء نيوزيلندا وازداد القبول بهذا النظام إلى أن وصل عدد الطلاب المسجلين بنظام التعليم عن بُعد إلى ٢١ ألف طالب وهو ما يزيد على نصف عدد الطلاب المسجلين بالجامعات العادية التقليدية .(١٠٢: ١-٣).وللجامعة ثلاثة فروع بمواقع مختلفة هي :

أوكلاند Auckland، بالمرستون نورث Palmerstone North ، ويلينجتون Wellington

مبررات اختيار الطلاب للدراسة بجامعة ماسي : (١٠٨: ٣-٥).

وفيما يلي بعض الأسباب التي تدعو الطلاب لاختيار الدراسة في ماسي:

- جامعة ماسي هي أكبر جامعة في نيوزيلندا وتقدم برامج تتلاءم مع الاحتياجات الأكاديمية لكافة الطلاب؛ إذ تحتل جامعة ماسي باستمرار مراكز رائدة بين أفضل ثلاث جامعات في نيوزيلندا.
- وتتيح برامج العلوم في ماسي فرصًا وظيفية مثيرة، وماسي هي أيضًا مؤسسة بحثية شريكة رئيسة مع المؤسسات الرائدة في مجالات إدارة الأعمال والزراعة والحكومة ورواد مجال التكنولوجيا الغذائية.
- وتضم ماسي واحدة من أكبر كليات إدارة الأعمال في نيوزيلندا.
- وقد فاز طلاب من كلية ماسي للتصميم في ويلينجتون وألباني بعدد أكبر من الجوائز والمنح مقارنةً بأية كلية تصميم أخرى على المستوى الوطني، وهي أقدم وأعرق كلية تصميم في نيوزيلندا.

- تقدم ماسي ويلينجتون مجموعة من أفضل برامج الصحة والرعاية في نيوزيلندا، وعلى المستوى الدولي.
- وتضم ماسي الكلية والمستشفى التعليمي البيطري الوحيد في نيوزيلندا.
- ودراسة الهندسة في ماسي تتم على أعلى مستوى، من خلال المختبرات الممتازة المجهزة بأحدث المعدات والأجهزة بتكلفة بلغت عدة ملايين من الدولارات، إلى جانب المرافق والخدمات التعليمية غير المسبوقة وأعضاء هيئة التدريس الممتازين.
- وهناك العديد من الخيارات الترفيهية الخارجية والفعاليات التي تقيمها ماسي في جميع فروع الجامعة الثلاثة طوال العام، وهناك العديد من المرافق والخدمات الرياضية، ومن بينها مركز الجامعة للفروسية الفريد من نوعه داخل الحرم الجامعي، ويجد الطلاب العديد من الأندية والجمعيات الطلابية والأنشطة الرياضية والثقافية التي يمكنهم الانضمام إليها في جميع فروعها.
- كما تقدم ماسي مجموعة متنوعة من خدمات الدعم لمساعدة الطلاب على تحقيق أهدافهم الأكاديمية والشخصية، طوال فترة دراستهم في الجامعة .ويمكن للطلاب الأجانب التواصل مع مكتب شئون الطلاب الأجانب في حالة وجود أية استفسارات أو للحصول على مساعدة.
- تقدم ماسي للطلاب أسبوع البرنامج التوجيهي لمساعدتهم على التأقلم على المكان والتعرف على الحرم الجامعي وحضور بعض الفعاليات والأمسيات الرائعة.
- تقدم ماسي جميع أنواع السكن، فهناك قرى الطلاب ومبانِ السكن الجامعي والشقق المفروشة بالكامل.
- تضم ماسي كلية الطيران الوحيدة في نيوزيلندا الموجودة داخل جامعة.
- كلية إدارة الأعمال في ماسي حاصلة على اعتماد جمعية تطوير كليات ومدارس إدارة الأعمال (AACSB) الدولية، كما أن البرامج معتمدة من هيئات وطنية ودولية ومنظمات مهنية مثل معهد المحاسبين الإداريين المعتمدين (CIMA) وجمعية المحاسبين القانونيين المعتمدين (ACCA)، والمحللين الماليين المعتمدين(CFA) .
- ودراسات العلوم البيطرية في ماسي معتمدة ومسجلة في أستراليا والمملكة المتحدة وكندا والولايات المتحدة الأمريكية وعدد من الدول الأخرى.

- دراسات بكالوريوس الهندسة في ماسي معتمدة من ائتلاف واشنطن ومعهد المهندسين المهنيين في نيوزيلندا (IPENZ).
- دراسة الطيران الطيار الجوي في ماسي هي أول دراسة غير هندسية يتم اعتمادها من الجمعية الملكية للطيران وحاصلة على اعتماد-ISO9001 الأيزو 2000 وكافة متطلبات الترخيص الخاصة بمنظمات الطيران المدني الدولية (ICAO) تتضمنها أوراق الدراسة.
- تحظى دراسة التكنولوجيا الغذائية في ماسي بتاريخ حافل وغير مسبوق يصل إلى ٤٠ عامًا وتخصص تكنولوجيا المنتجات الغذائية معتمد من معهد التكنولوجيا الغذائية في الولايات المتحدة(IFT) .
- أصبحت كلية الفنون الإبداعية في ماسي أول كلية فنون وتصميم خارج أمريكا الشمالية يتم منحها وسام الجودة الرفيع من الرابطة الوطنية لكليات الفنون والتصميم في الولايات المتحدة.

أهم كليات جامعة ماسي الداعمة لبرامج التعليم عن بُعد: (١٠٨: ٥-٨).

ينقسم التدريس والبحوث في جامعة ماسي إلى خمسة كليات،وتقدم كليات ماسي أوراقًا بحثية في أكثر من ٤٠ مجالاً أكاديمياً خارجياً وداخل فروع الجامعة الثلاثة في الجزيرة الشمالية من نيوزيلندا.

كلية إدارة الأعمال:

هي أكبر كلية إدارة أعمال على المستوى الجامعي في نيوزيلندا، وتضم ١٣٠٠٠ طالب. وقد جاء تصنيف برنامج العلوم المالية الخاص بها في المركز الأول في نيوزيلندا والثاني عشر في منطقة آسيا والمحيط الهادئ من حيث جودة المنشورات البحثية.

كلية الفنون الإبداعية

كلية الفنون الإبداعية في جامعة ماسي هي كلية فنون وتصميم ممتازة مقرها في ويلينجتون، في نيوزيلندا، وتضم الكلية مركز بحوث الفنون التشكيلية المعاصرة وكلية الثقافة المرئية والمادية، فضلاً عن أفضل كليات التصميم في نيوزيلندا.

كلية علوم الصحة

خرجت كلية علوم الصحة إلى حيز الوجود في عام ٢٠١٣م بثلاثة أهداف رئيسية، وهي: تعزيز الصحة والرعاية والوقاية من الأمراض والإصابات وحماية الأفراد والمجتمعات من

المخاطر البيئية على الصحة.

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية.

تستكشف كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية كل ما يتعلق بالإنسانية، بدءًا من اللغة والأخلاق والتاريخ والثقافة وحتى دراسة المجتمع والمجتمعات والسلوك (٩٤: ١-٢).

كلية العلوم

تتناول كلية العلوم مجموعة كبيرة من العلوم الحديثة، والتي تشمل الرياضيات والهندسة وتكنولوجيا المعلومات والتعمير والعلوم البيطرية.

يمكنك زيارة الأقسام الأكاديمية لمزيد من المعلومات عن البرامج والبحوث المتاحة.

برنامج تبادل الطلاب :

لدى جامعة ماسي اتفاقيات تبادل مع جامعات عالمية واتفاقيات مع العديد من المؤسسات في جميع أنحاء العالم. ويمكن اكتساب الخبرة الدولية وتوسيع آفاق معرفة الطلاب وإنشاء شبكات قيمة للمستقبل أثناء الدراسة في ماسي.

ويمكن للطلاب الاستفادة من وقتهم في الجامعة من خلال الدراسة في إحدى الجامعات الشريكة مع جامعة ماسي، والموجودة في آسيا وأستراليا وأوروبا وأفريقيا وأمريكا الشمالية وأمريكا الجنوبية.

شروط القبول بجامعة ماسي: (١٠٨: ٢-٣).

سياسة وشروط الالتحاق ببرامج البكالوريوس

بالنسبة لمعظم برامج البكالوريوس، يكون الحد الأدنى للشروط الأكاديمي للالتحاق هو الانتهاء بنجاح من أي مؤهل يعادل الالتحاق بالسنة ١٣ الالتحاق الجامعي بالمستوى ٣ في NCEA ويحتاج الطلاب الأجانب إلى التحقق من معادلة مؤهل المدارس الثانوية من خلال استعراض قائمة شروط القبول الأكاديمية حسب البلد.

يتعين على الطلاب الأجانب الذين درسوا سابقًا في إحدى المدارس الثانوية في نيوزيلندا مراجعة قسم شروط المدارس الثانوية.

الطلاب الأجانب الذين اجتازوا ٣ B × المستوى الخامس أو السادس في دبلومه إدارة الأعمال في نيوزيلندا يمكنهم التقدم للالتحاق ببرنامج البكالوريوس.

شروط إجادة اللغة الإنجليزية

يمكن استيفاء شروط إجادة اللغة الإنجليزية عن طريق :

الحصول على ٥.٥ درجة بحد أدنى في اختبار IELTS أو ما يعادلها) المستخدمة

للالتحاق بدبلومة إدارة الأعمال في نيوزيلندا أو، اجتياز اختبار IELTS مؤخرًا مع الحصول على ٦.٠ درجات، على ألا يقل مجموع كل وحدة عن ٥.٥ درجة.

شروط الالتحاق ببرامج الدراسات العليا

الحصول على درجة بكالوريوس مناسبة من إحدى مؤسسات التعليم العالي المعترف بها.

دراسات الدكتوراه :

درجة بكالوريوس ودرجة ماجستير أو بكالوريوس مع مرتبة الشرف التي تعادل أربع سنوات من الدراسة والحصول على درجة أولى أو مستوى ٢:١، من إحدى مؤسسات التعليم العالي المعترف بها، وبالإضافة إلى ذلك، يجوز لمجلس ماسي الأكاديمي أن يشترط حصول المتقدمين على خبرة كافية في البحوث الفردية للاستفادة من البرنامج الدراسي.

شروط إجادة اللغة الإنجليزية :

يجب أن يكون الطلاب حاصلين على:

- **٦.٥ درجة في اختبار IELT ، على ألا يقل مجموع درجات كل وحدة عن ٦.٠ درجات.**
- **٥٧ درجة (TWE 4.5) في اختبار TOEFL التحريري و٩٠ درجة كمجموع كلي في اختبار TOEFL على الإنترنت.**
- **مجموع كلي ٦٦ درجة في اختبار PTE الأكاديمي**
- **٥٨ درجة في اختبار كامبريدج للإنجليزية.**

الفروع : (١٠٨: ٦-٨).

جامعة ماسي هي جامعة فريدة من نوعها بين جامعات نيوزيلندا، فهي الجامعة الوحيدة التي لها فروع متعددة والتي تقدم برامج بمواصفات أكاديمية صارمة في ثلاثة مراكز منفصلة في مدن الجزيرة الشمالية.

وكل حرم جامعي يضم مكتبة وكافيتيريات ومرافق وخدمات ترفيهية ومركز طبي ومركز دعم تعليمي وسكن جامعي وخدمات تجديد التأشيرات على الإنترنت ومرافق وخدمات خاصة بالعبادات وفريق من موظفي الدعم للطلاب الأجانب.

ماسي هي جامعة ضخمة ومتكاملة، لها فروع منفصلة تتميز بروح المجتمع القوية وبيئة دراسية تحفز على النجاح وجو عام تسوده روح الألفة والود والترحيب. والبرامج الأكاديمية المقدمة في كل حرم جامعي تتناسب مع المدينة والبيئة الإقليمية.

يضم حرم أوكلاند)ألباني) الجامعي، والموجود على الشاطئ الشمالي من أوكلاند، ما

يقرب من ٧٠٠٠ طالب، ويتميز بكونه الحرم الجامعي الأكثر ابتكارًا وإبداعًا في ماسي. وحرم ألباني هو الحرم الجامعي الأحدث في نيوزيلندا، وقد تم بناؤه على الطراز المعماري الرائع الخاص بالبعثات الأسبانية الكاثوليكية.

تأسس حرم بالمرستون نورث)ماناواتو) الجامعي في عام ١٩٢٧. ويضم الحرم الجامعي ما يقرب من ٩٠٠٠ طالب ويقع وسط حديقة جميلة، بها ٤٠ فدانًا من الأراضي الزراعية العاملة ويقع حرم ويلينجتون الجامعي في قلب عاصمة نيوزيلندا، ويشتهر بكونه من الفروع الأكثر إبداعًا لجامعة ماسي، وهو يضم حوالي ٤٠٠٠ طالب، ويضم كذلك أقدم وأعرق كلية للتصميم في نيوزيلندا.

أهداف جامعة ماسي للتعليم عن بُعد:

تتعدد أهداف جامعة ماسي في مجال التعليم عن بُعد لتشمل ما يلي : (١٠٩: ١-٢).

- تقديم برامج تعليمية قصيرة وطويلة المدى لتتناسب مع ظروف وأحوال الطلاب الاجتماعية والأسرية .
- توفير درجات وشهادات علمية معتمدة معترف بها دولياً .
- إتاحة فرص التعليم الجامعي والدراسات العليا للراغبين من الطلاب والذين لم تمكنهم ظروفهم من مواصلة تعليمهم الجامعي .
- توفير دورات تدريبية للتنمية المهنية للعاملين بالقطاع العام والخاص .
- تلبية الاحتياجات الخاصة للأفراد والجماعات .
- تلبية الطلب المتزايد من الطلاب الذين يعيشون في الخارج .
- إتاحة فرص الدراسة في العديد من المجالات الدراسية والتي تتميز بالمرونة والتي تسمح للطلاب من مواصلة دراستهم العالية جنباً إلى جنب مع ممارسة عملهم .
- تقديم الإرشاد المهني وخدمات الرعاية الصحية الأولية من خلال نظام التعليم عن بُعد .
- إنشاء ومشاركة المعرفة التي تُسهم في التنمية الاقتصادية والاجتماعية والإدارة البيئية للأمة.
- تعزيز التعليم عن بُعد والاستخدام المبتكر لوسائل الإعلام الرقمية والتركيز على التعليم مدى الحياة والدولي.
- تلبية احتياجات قطاعات الأعمال والصناعة .

البرامج الدراسية بجامعة ماسي عن بُعد :

تقدم جامعة ماسي العديد من البرامج عن بُعد على مستوى الجامعة ومستوى الدراسات العليا وذلك على النحو التالي: (١٠١: ١-٦)،(١٠٣: ١-٣)،(٩٤: ١-٣)،(١٠٠: ١-٣).

برامج درجة البكالوريوس ومن بينها :

بكالوريوس في المحاسبة، التجارة الزراعية، العلوم الزراعية ،الاقتصاد التطبيقي، في الفنون ، في الطيران،في إدارة الطيران،في الدراسات التجارية،في الاتصال،في البناء،في الاتصال،في الإبداع والإنتاج الإعلامي،في التربية، في التربية والتعليم(تعليم الكبار)،في التدريس في الطفولة المبكرة ، في التعليم الابتدائي،في العلوم الصحية ،في علوم المعلومات، في العلوم الطبيعية،في الفنون البصرية،في التمريض،في التخطيط البيئي للموارد، في المختبرات الطبيعية،في العلوم،في إدارة الأعمال،في الاجتماع، في الكلام واللغة والعلاج،في التربية الرياضية، في العلوم البيطرية ،في تكنولوجيا الطب البيطري، فضلاً عن بكالوريوس مرتبة الشرف في الهندسة ، في الآداب في التصميم ، في تكنولوجيا الغذاء.

برامج الشهادات المتخصصة في التالية :

في الفنون ، في دراسات الطيران (٦٠ ساعة معتمدة)، في الدراسات التجارية(٦٠ ساعة معتمدة)، الطفولة المبكرة، في العلوم الصحية، الصحة العامة، العلوم والتكنولوجيا، الفنون البصرية ، التدريس في اللغة الإنجليزية، الفنون البصرية، الإعداد للجامعة.

برامج الدبلومات في التخصصات التالية:

في تعليم الكبار، في الزراعة، في الفنون، في الدراسات التجارية، في الاتصالات، في تكنولوجيا الألبان، في العلوم الصحية، في التنمية البشرية، تكنولوجيا اللحوم، في التصوير الفوتوغرافي، دراسات التأهيل .

برامج دبلومات الدراسات العليا في التخصصات التالية :

في الفنون، في إدارة الطوارئ، في العلوم والتكنولوجيا، في تدريس اللغة الإنجليزية كلغة ثانية، في المحاسبة، في التجارة الزراعية، في العلوم المصرفية، في الطيران، العلوم الزراعية، في الفنون، إدارة الأعمال، في العلاج السلوكي المعرفي،في الاتصالات، في البناء، في التصميم، في إدارة الطوارئ، في التربية، في علم النفس التربوي، في الهندسة، في الإدارة البيئية، الفنون الجميلة، تكنولوجيا الغذاء، إدارة الخدمات الصحية ،الهندسة، تكنولوجيا الغذاء، في العلوم الصحية ،علم النفس التنظيمي، التنمية الدولية، في نظم الجودة، الصحة

العامة البيطرية، دبلوم الدراسات العليا في إدارة الطوارئ شهادة الدراسات العليا في إدارة الطوارئ، شهادة الدراسات العليا في التخطيط ،دبلوم الدراسات العليا في دراسات التنمية، دبلوم الدراسات العليا في التربية (الاستشارة و التوجيه)، دبلوم الدراسات العليا في التربية (التعليم الإلكتروني) ،دبلوم الدراسات العليا في التربية (التعليم الخاص)، دبلوم الدراسات العليا في الفنون السياسية، دبلوم الدراسات العليا في الآداب علم الإنسان الاجتماعي، دبلوم الدراسات العليا في التخطيط .

برامج درجة الماجستير في التخصصات التالية :

توفر الجامعة درجة الماجستير في تخصصات متنوعة مثل: ممارسة القيادة،الزراعة التجارية،العلوم الزراعية، في التحليلات،الخدمة الاجتماعية التطبيقية،الإحصاء التحليلي،في الآداب،في إدارة الأعمال،في الطيران،إدارة الأعمال، في الدراسات التجارية، في علم النفس العيادي، في الاتصالات، في البناء، في الاستشارة، في الكتابة الإبداعية، في علوم وتكنولوجيا الألبان،في التصميم، في التربية، في الإدارة التربوية والقيادة، في علم النفس التربوي، في إدارة الطوارئ، في الهندسة، في الدراسات الهندسية، في الإدارة البيئية،في العلوم البيئية، في الفنون الجميلة، في تكنولوجيا الغذاء، في العلوم الصحية،في العلوم الصحية، في التنمية الدولية، في الصحافة، في الأمن الدولي، في التربية، في العلوم الطبيعية، في المحاسبة المهنية و المالية، في الفلسفة ، في التمريض، في إدارة الأعمال، في الصحة العامة، في نظم الجودة، في علاج التخاطب واللغة، في التكنولوجيا، في العلوم البيطرية، في الدراسات البيطرية. ماجستير التعليم (تعليم الكبار)، ماجستير في التربية (التعليم الإلكتروني)، ماجستير في الإدارة التربوية والقيادة ،ماجستير في إدارة الطوارئ ، ماجستير في الأمن الدولي .

برامج درجة الدكتوراه في التخصصات التالية :

في الفلسفة، في علم النفس العيادي، إدارة الأعمال، فلسفة الفنون الإبداعية، فلسفة التربية، العلوم الصحية، فلسفة العلوم الإنسانية والاجتماعية.

الوسائط التعليمية المتعددة بجامعة ماسي :

تتعدد وتتنوع الوسائط التعليمية بجامعة ماسي نظراً لطبيعة منظومة التعليم عن بُعد التي تقدم من خلاله البرامج الدراسية المتعددة والمتنوعة ونظراً لتطبيقها نمط التعلم المدمج Blended Learningالذي يجمع بين نمطي التعليم المباشر وجهاً لوجه والتعليم عن بُعد

من خلال أنظمة التعلم الإلكتروني Learning Management System والتي تتيح التعليم الافتراضي أو الإلكتروني عبر شبكة الإنترنت دون الحاجة إلى حضور الطالب للحرم الجامعي للجامعة في بعض البرامج الدراسية وما يتطلب ذلك من تعدد الوسائط التعليمية الناقلة للمحتوى التعليمي للطلاب سواء أكانوا عن بُعد أو التعلم المباشر في بعض المقررات الدراسية ؛ لذا تتعدد الوسائط التعليمية بجامعة ماسي لتشمل:(٩٧: ٣٥) ،(٩٥: ١-٥).

- مؤتمرات الفيديو المرئية والسمعية المعروفة بالفيديو كونفرانس.
- المحادثات الصوتية (الشات) عبر الإنترنت وغرف الحوار .
- شرائط الفيديو والشرائط السمعية .
- البريد الإلكتروني.
- الفصول الافتراضية .
- الاسطوانات المدمجة .
- المقررات الإلكترونية (الرقمية).
- الكتب المطبوعة والإلكترونية.
- الوسائط النقالة والهواتف الذكية التعليمية.
- الإذاعة والتليفزيون والاستديوهات الخاصة بتسجيل المحاضرات .
- مواقع التواصل الاجتماعي اليوتيوب you- tube والتويتر TWITTER والفيس بوك FACEBOOK
- أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني ومنها نظام إدارة التعلم البلاك بورد وما يشمله هذا النظام من أدوات إلكترونية مثل : الفصول الافتراضية ، غرف الحوار ولوحات المناقشة ، والمنتديات ،والمكتبة الرقمية ومستودع المصادر الرقمية.
- الهواتف المحمولة الذكية كوسيط تعليمي فاعل.

التي تتناسب جميعها مع طبيعة وأهداف التعليم عن بُعد الذي تتبناه جامعة ماسي النيوزيلندية والتي أتاحت فرص التعليم عن بعد لحوالي ٣٤.٠٠٠طالب سنوياً من جميع أنحاء العالم.

أساليب التقييم بجامعة ماسي:

تقوم جامعة ماسي بوضع خطط إستراتيجية محدد لآليات التقييم للاختبارات

والامتحانات بهدف تجويد عملية التقييم وتعزيز ودعم منظومة التقييم بالجامعة ليشمل التقييم الطلابي والأفراد وأعضاء هيئة التدريس ، كما تسعى لتطوير المهارات اللازمة لإجراء التقييم من خلال أساليب جمع البيانات وطرق تجميعها وإعداد التقارير اللازمة بل وقامت الجامعة بعمل ورشة عمل خاصة بآليات وأساليب التقييم الفعالة لمدة يومين تحت عنوان Easy Evaluation Workshop

وتخضع عملية وضع الاختبارات والامتحانات لمراقبة علمية مقننة تضمن فعاليتها ومناسبتها لمستوى الطلاب وتتسق مع طبيعة المحتوى العلمي للمقررات الدراسية ؛ إذ يوجد بالجامعة قسم خاص للاختبارات الذي يشرف على سير الامتحانات بدءاً من عملية التحضير لها ومراجعتها وتدقيقها وتسجيل الملاحظات عليها والاستفادة منها في الاختبارات التالية وتلاشي تلك الملاحظات ، فضلاً عن ما يقدمه هذا القسم من الإرشادات والتوجيهات والنصائح التي ينبغي وضعها في الاعتبار في تصميم الاختبارات وما يجب القيام به في قاعات الامتحانات

تعتمد الجامعة في تقييم أداء الطلاب من خلال نظام إدارة التعلم LMS حيث توجد الاختبارات النصفية والنهائية Midterm and Final Examinations for every Semester وذلك من خلال قسم الاختبارات بالجامعة وتوفر الجامعة جواً مناسباً يساعد في ضمان الجودة في تقييم أداء الطلاب . وتتسم عملية تقييم أداء الطلاب بالجامعة بالاستمرارية فيخضع الطلاب لعملية التقييم والمتابعة منذ اللحظة الأولى لاختياره للمقررات الدراسية فيستطيع عضو هيئة التدريس متابعة أداء الطلاب بمساعدة آلية نظام إدارة التعلم LMS الذي يستطيع إحصاء عدد مرات وزمان دخول الطلاب على المقررات الدراسية والواجبات والتكليفات الدراسية التي يكلف بها أعضاء هيئة التدريس الطلاب، فضلاً عن تقييم الطلاب من خلال الاختبارات لدورية والنصفية والنهائية التي تُعقد للطلاب في المقررات الدراسية خلال الفصل الدراسي (٩٨: ١-٢).

إدارة جامعة ماسي :

تدار جامعة ماسي من خلال مجلس الجامعة الذي يتشكل من أعضاء المجلس أعضاء الأكاديمية والطلاب والعلماء ويُعد مسئول عن مراقبة وإدارة شؤون الجامعة واهتمامات وممتلكات الجامعة ويرأس المجلس رئيس شرفي يتم اختياره لمدة عام وعضوية كل من :

(٩٦: ١-٢).

- رئيس المجلس المستشارChancellor السيد كريس كيلي Mr Chris Kelly MVSc
- نائب الرئيس / نائب المستشار السيد هون ستيف ماهاريVice-Chancellor
- أعضاء يعينهم وزير التربية والتعليم Members Appointed by the Minister of Education
- عضو دائم من أعضاء هيئة التدريس يتم انتخابه Elected Permanent Member of Academic Staff
- انتخاب أعضاء هيئة التدريس من المجلس الأكاديمي Elected Academic Staff of the Academic Board
- عضو دائم في هيئة الأركان العامة Permanent Member of General Staff
- عضو من طلاب الجامعة ممثلاً للطلاب Massey University Distance Student member
- أعضاء منتخبين من محكمة الدعوة Elected members from the Court of Convocation

ويجتمع المجلس مرة كل شهر يوم الجمعة من كل شهر والاجتماع المقبل يوم الجمعة الموافق ٥/ سبتمبر ٢٠١٤م.(١٠٦: ١-٢)،(١٠٧: ١)، (١٠٤: ١).

تمويل جامعة ماسي:

نظراً لما تقدمه جامعة ماسي من أدوار حيوية في دفع عجلة التنمية الاقتصادية والاجتماعية في نيوزيلندا ، وإيمان واستشعار حكومة نيوزيلندا لأدوارها في مجال البحث العلمي وانعكاسه على النمو الاقتصادي ، تتحمل الحكومة أعباء كبيرة في تمويل الجامعة ، فضلاً عن تمويل هيئات القطاع الخاص التي تستفيد مباشرة من نتائج الأبحاث العلمية وتطبيقاتها في مجال الصناعة وسوق العمل النيوزيلندي، وتستفيد الجامعة من تمويل اثنين من مراكز التميز البحثي هما:

- مركز ألان ويلسون للعلوم البيئية والبيولوجية وثورة المعرفة المتقدمة لنيوزيلندا The Allan Wilson Centre for Molecular Ecology and Evolution

advances knowledge of the evolution and ecology of New Zealand and Pacific plant and animal life

- معهد ريدت متخصص في الأطعمة المتقدمة وعلوم التغذية البشرية The Riddet Institute specializes in advanced foods and human nutrition sciences

وتعد جامعة ماسي هي الوحيدة في نيوزيلندا التي دفعت النمو الاقتصادي في نيوزيلندا من خلال مساهمتها في الأبحاث ذات المستوى العالمي وتخريج الكوادر البشرية المعتمدة والمعترف بمؤهلاتهم دولياً، ولهذا فتعتمد جامعة ماسي على التمويل الذاتي أيضاً من خلال إنتاجها في مجال البحث العلمي المتقدم في المجالات الصحية والزراعية والتجارية والصحة الحيوانية والبشرية .

كما تعتمد أيضاً في تمويلها على الرسوم الدراسية التي يدفعها الطلاب مقابل التحاقهم ببرامجها الدراسية المتعددة، إذ يبلغ عدد طلابها سنوياً حوالي ٣٤.٠٠٠ طالب من أكثر من ١٠٠ دولة.(٩٩: ٦٢-٦٣).

وقد بلغت مجموع الإيرادات من دخول البحوث الخارجية بالمليون دولار External Research Income ($m) ٧٣مليون دولار عام ٢٠١١م، وازداد إلى ٧٥مليون دولار عام ٢٠١٣م. (١٠٥: ٥٢).

وفي ضوء ما سبق يُلاحظ أن جامعة ماسي من الجامعات الرائدة في العالم في مجال التعليم عن بُعد والتي لها تاريخ طويل يرجع إلى أكثر من خمسين عاماً مضت ،وهي تقدم خدمات التعليم عن بُعد لجميع الطلاب بأنحاء العالم، وهي من الجامعات التي يُشهد لها بالتفرد والتميز في توفير خدمات التعليم عن بُعد ، فهي أكبر جامعة في نيوزيلندا وتقدم برامج تتلاءم مع الاحتياجات الأكاديمية لكافة الطلاب؛ إذ تحتل باستمرار مراكز رائدة بين أفضل ثلاث جامعات في نيوزيلندا ، وتحتل مكانة مرموقة عالمياً في مجال التعليم عن بُعد والتعليم أون لاين عبر الإنترنت؛ حيث تتيح فرص التعليم العالي الجامعي والدراسات العليا لمن تعوقهم ظروفهم عن مواصلة تعليمهم العالي وتؤهل للحصول على مؤهلات جامعية ودرجات علمية معتمدة دولياً ومعترف بها من قبل الهيئات المهنية ذات الصلة؛ ولهذا تضم أكثر من ٣٤٠٠٠ طالب يدرسون في فروعها التي تتميز بالديناميكية والنشاط، فضلاً عن أنها

تستضيف ما يقرب من ٤٠٠٠ طالب أجنبي من أكثر من ١٠٠ بلد كل عام، وتفخر الجامعة بجودة وملائمة برامجها وبانفتاحها أمام طلاب من خلفيات متنوعة ومن مختلف الأعمار، نظراً لاستخدامها أفضل وأحدث أنظمة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بُعد في العالم ، وإدارتها من قبل مجلس إدارة محترف مهنياً وأكاديمياً ، الأمر الذي جعلها تجربة رائدة يُحتذى بها في تطوير الجامعات .

ثالثاً: التحليل المقارن لتجارب التعليم عن بُعد بكل من الجامعة الافتراضية الكندية وجامعة الإنتركونتيننتال الأمريكية وجامعة ميشيجان وجامعة ماسي النيوزيلندية

يُعد التحليل المقارن للتعليم عن بُعد بكل من الجامعة الافتراضية الكندية وجامعة الإنتركونتيننتال الأمريكية وجامعة ميشيجان وجامعة ماسي النيوزيلندية الخطوة الثالثة من الدراسة، بُغية الوقوف على أوجه الشبه والاختلاف بين النماذج الأربعة لتجارب التعليم عن بُعد بالجامعات محل الدراسة الحالية للوصول للثمرة الحقيقية للمنهج المقارن واستخراج مواطن وجوانب الإفادة من تلك الخبرات في صياغة ملامح التصور المقترح للتعليم عن بُعد بجامعة الطائف؛ حيث تسير الدراسة التحليلية المقارنة وفقاً لمحاور الدراسة الحالية على النحو التالي:

نشأة وتطور جامعات التعليم عن بُعد:

هناك تشابه واضح من حيث تطبيقات التعليم عن بُعد بالجامعات في كل من الجامعة الافتراضية الكندية و جامعة ميشيجان؛ حيث ظهرت تطبيقات التعليم عن بُعد مع نهايات الألفية الثانية وبدايات الألفية الثالثة نتيجة نضوج ثورة الاتصالات والتقدم التكنولوجي ، ففي كندا يرجع تاريخ نشأة الجامعة الافتراضية الكندية إلى ربيع عام ٢٠٠٠م عندما تأسست الشراكة بين ست جامعات كندية UVC كأول اتحاد/ ائتلاف للجامعات الوطنية الكندية لتقديم برامج التعليم عن بُعد وإتاحة التعليم عبر الإنترنت حيث تم تأسيسها بموجب قانون كندا للأعمال the Canada Business Act وتعمل على أساس غير ربحي، وتشابهت جامعة ميشيجان الافتراضية في هذا الشأن ففي عام ١٩٩٨م تأسست من قبل حكومة ولاية ميشيجان الافتراضية لتكون جامعة غير ربحية لدعم جهود التنمية الاقتصادية في الولاية من خلال توفير التعليم والتدريب الفعال والمرن والمناسب من حيث التكلفة ويديرها مجلس إدارة مستقل an Independent Board of Directors ويتكون من مجموعة من الأفراد يمثلون قطاعات الأعمال والصناعة والتعليم العالي وحكومة الولاية .

تم إطلاق مدرسة ميشيجان الافتراضية Michigan Virtual School (MVS) خلال العام الدراسي ١٩٩٩-٢٠٠٠م لتقدم ١٠٠ مقرر دراسي على الإنترنت online ل ١٨ مدرسة ، حيث تقدم المدرسة الافتراضية هذه أكثر من ١٥٠ مقرر اً فريداً من نوعه الآن ، دورات متقدمة لبرامج اللغات الأجنبية المختلفة ودورات متخصصة في المجالات الأكاديمية الأساسية في الرياضيات واللغة الإنجليزية والعلوم والدراسات الاجتماعية وتلبي جميعها متطلبات المناهج الدراسية بولاية ميشيجان، ودربت مدرسة ميشيجان الافتراضية ٥٠٠ معلماً على الإنترنت ليصبحوا مدربين معتمدين على الإنترنت مؤهلين تأهيلاً عالياً،وبدأت جامعة ميشيجان الافتراضية في خدمة المجتمع من خلال تقديم الخدمات التعليمية عبر الإنترنت بموجب صدور القانون رقم ٢٣٠ عام ٢٠٠٣ م حيث تمت بموجبه الشراكة بين وزارة التربية والتعليم بولاية ميشيجان وجامعة ميشيجان الافتراضية والتي أسست لها بوابة ميشيجان الافتراضية للتعليم Michigan Learn Port على شبكة الإنترنت.

في حين اختلفت تطبيقات التعليم عن بُعد في كل من جامعة انتركونتيننتال الأمريكية وجامعة ماسي بنيوزيلندا عن كل من جامعة كندا الافتراضية وجامعة ميشيجان الافتراضية

الأمريكية ؛ حيث تأسست الجامعة الأمريكية انتركونتنتال في أوروبا في عام ١٩٧٠م على أساس أن الجامعات تتجاوز الحدود والنهج التقليدي النظري وتزويد الطلاب بالمناهج والبرامج التي يمكن أن تساعدهم في إعدادهم لمتابعة مصالحهم المهنية في كثير من معظم الوقت لأكثر من ٤٠ عام قدمت الجامعة بالشراكة مع الجامعات الأخرى في أتلانتا وهيوستن وفي عام ٢٠٠٩م تم الاعتراف بالجامعة الأمريكية الافتراضية بأنها (أفضل من أفضل) Best of the Best في مجال التعليم والأوساط الأكاديمية من الحواسيب والبرامج ، وللجامعة مواقع مختلفة من بينها أتلانتا وجنوب فلوريدا وهيوستن ولندن وإنجلترا ، فجامعة إنتركونتيننتال الأمريكية هي جامعة دولية مع الجامعات في أتلانتا وجنوب فلوريدا، وهيوستن، لندن، إنجلترا، والحرم الجامعي على شبكة الإنترنت يقع في شمال غرب شيكاغو، فأسست الجامعة فرعاً لها في أتلانتا Atlanta في عام ١٩٧٦م وفرعاً أخر في لندن عام ١٩٧٨م وفي عام ١٩٩٨م أنشئت الجامعة حرماً في أتلانتا Atlanta وأخر في دنودي Dunwoody وفي عام ٢٠٠١م تأسس حرم جامعي للجامعة في جنوب فلوريدا وحرماً في هيوستن وتكساس وبوكخيد Houston, Texa Buckhead عام ٢٠٠٩م .

سياسة وإجراءات القبول بجامعات التعليم عن بُعد:

تتشابه سياسة القبول بالجامعات بدول المقارنة محل الدراسة الحالية في أن عملية القبول تتسم بالمرونة والتيسير وتتم من خلال دخول الطالب على موقع الجامعة الإلكتروني وملء استمارة القبول واستيفاء متطلبات القبول اللازمة ، وتتشابه جميعها أيضاً في عدم وجود شروط مقيدة لإجراءات القبول، ففي الجامعة الافتراضية الكندية نجدها لا تضع أي شروط مقيدة للقبول أمام الراغبين في الالتحاق بالدراسة من خلال البرامج المتنوعة التي تقدمها الجامعات المشاركة والممثلة لاتحاد الجامعة الافتراضية .

وعلى الرغم من التشابه في السياسة العامة للقبول إلا أن هناك تباين واختلاف نسبي بين هذه الجامعات في متطلبات القبول، فمن بين متطلبات القبول بالجامعة الافتراضية الكندية :إذن من مدير المدرسة ، ألا يقل عمر الطالب عن ١٦ سنه،أن تكون لدية خلفية أكاديمية ممتازة ، والشرط الوحيد للقبول هو أن يكون الدارس قد بلغ سن السادسة عشر من عمرة فأكثر ،أما إذا كان الطالب مسجلاً فعلاً في جامعة عضوه في اتحاد الجامعة الافتراضية الكندية CVU ويرغب في دراسة مقررات في جامعة شريكة أخرى في الجامعة الافتراضية

الكندية فعليه فقط ملء نموذج خطاب إذن / من خلال تطبيق الطلاب الزائرين دون الحاجة إلى تضيع الوقت أو دفع رسوم أخرى فما عليه إلا ملء استمارة واحدة فقط كطالب زائر ، أما عن مواعيد التسجيل ففي بعض الجامعات، يمكن للطالب التسجيل على مدار السنة و في بعض الأحيان تحدد مواعيد بعينها لبعض البرامج وتوفر الجامعة بيانات وتفاصيل هذه البرامج على موقع الجامعة والجدول الزمني لمواعيد التسجيل.

في حين تتشابه متطلبات القبول بكل من جامعتي إنتر كونتيننيتال وجامعة ميشيجان

فتتم عملية القبول بكل منهما عن طريق الدخول على موقع الجامعة وإجراء محادثة في الوقت الحقيقي مع مستشار القبول، ومن بين متطلبات القبول بكل منهما :

- شهادة إتمام الدراسة أو ما يعادلها.
- تقديم المستندات اللازمة للقبول كالشهادات الحاصل عليها الطلاب قبل الالتحاق بالبرامج المقصودة خاصة برامج الدراسات العليا .
- تقييم الطلاب بشكل فردي بحيث تكون عملية اتخاذ قرارات القبول على أساس فردي بعد المرحلة الجامعية بالنسبة لبرامج الدراسات العليا .
- قد تكون هناك حاجة ماسة لتقديم وثائق إضافية مثل السيرة الذاتية ، شهادات أو إجراء مقابلات .
- تقديم شهادة رسمية تثبت حصول الطالب على درجة البكالوريوس من مؤسسة معتمدة ومعترف بها مع الحد الأدنى من المعدل التراكمي ٢.٠ .
- توافر الرغبة والاستعداد لدى الراغبين في الالتحاق ببرامج الدراسة عن بُعد لمواصلة التعليم الجامعي.
- دخول وتسجيل الطالب بالحرم الجامعي للجامعة على الإنترنت والمرور بنجاح على البرنامج الدراسي المطلوب.
- تقديم دليل إتقان اللغة الإنجليزية مثل شهادة التيفول TOEFL لغير الناطقين باللغة الإنجليزية

حيث يلزم على غير الناطقين اللغة الإنجليزية تقديم شهادة اجتياز التيفول في اللغة الإنجليزية.

وهي في مجملها عملية مرنة في عملية القبول لا تعرقل بقيود جامدة ، وقد ساعدت هذه السياسة المرنة في فتح باب القبول أمام جميع الراغبين للالتحاق بالجامعتين ، للوفاء بمتطلبات سوق العمل ، وعلى الرغم من التشابه الملحوظ بين الجامعات الثلاث (جامعة كندا الافتراضية وجامعة إنتركونتيننتال الأمريكية وجامعة ميشيجان الافتراضية) في القواعد العامة للقبول إلا أن جامعة ماسي بنيوزيلندا تحرص كل الحرص على وضع شروط خاصة باللغة الإنجليزية ؛ إذ تشترط في قبول الطالب إجادته للغة الإنجليزية وتحدد لذلك مستوى لُغوي محدد على النحو التالي :

- الحصول على ٥.٥ درجة بحد أدنى في اختبار IELTS أو ما يعادلها) المستخدمة للالتحاق بدبلوم إدارة الأعمال في نيوزيلندا أو، اجتياز اختبار IELTS مؤخرًا مع الحصول على ٦.٠ درجات، على ألا يقل مجموع كل وحدة عن ٥.٥ درجة. يجب أن يكون الطلاب حاصلين على:
- ٦.٥ درجة في اختبار IELT ، على ألا يقل مجموع درجات كل وحدة عن ٦.٠ درجات.
- ٥٧ درجة (TWE 4.5) في اختبار TOEFL التحريري و ٩٠ درجة كمجموع كلي في اختبار TOEFL على الإنترنت.
- مجموع كلي ٦٦ درجة في اختبار PTE الأكاديمي
- ٥٨ درجة في اختبار كامبريدج للإنجليزيةظ.

كما تضع جامعة ماسي بعض الشروط لبرامج البكالوريوس بحيث يكون الحد الأدنى للشروط الأكاديمي للالتحاق هو الانتهاء بنجاح من أي مؤهل يعادل الالتحاق بالسنة ١٣ – الالتحاق الجامعي بالمستوى ٣ في NCEA ويحتاج الطلاب الأجانب إلى التحقق من معادلة مؤهل المدارس الثانوية، وتشرط الالتحاق ببرامج الدراسات العليا الحصول على درجة بكالوريوس مناسبة من إحدى مؤسسات التعليم العالي المعترف بها.

وتشترط للقبول ببرنامج الدكتوراه الحصول على درجتي البكالوريوس والماجستير من إحدى مؤسسات التعليم العالي المعترف بها ، وبالإضافة إلى ذلك، يجوز لمجلس ماسي الأكاديمي أن يشترط حصول المتقدمين على خبرة كافية في البحوث الفردية للاستفادة من البرنامج الدراسي.

ويرجع الباحث هذا التشابه والاختلاف إلى طبيعة الدراسة بهذه الجامعات التي تتطلب

إجادة تامة في اللغة الإنجليزية لأنها اللغة الرسمية للتعليم بهذه الجامعات .

أهداف جامعات التعليم عن بُعد :

نظراً لطبيعة وفلسفة التعليم عن بُعد ومدى تصديه لمعوقات التعليم التقليدي والتغلب على عنصري المكان والزمان ومقابلة الزيادة السكانية وزيادة الطلب الاجتماعي على التعليم العالي وفتح آفاق التعليم أمام من حرموا منه نظراً لظروفهم الحياتية والاجتماعية والجغرافية ونتيجة طبيعية لمسايرة التوسع المتلاحق للتكنولوجيا الحديثة والثورة المعرفية والمعلوماتية المتنامية تتشابه أهداف جامعات التعليم عن بُعد محل الدراسة الحالية على النحو التالي فتهدف كل من الجامعة الافتراضية الكندية وجامعة إنتركونتيننتال الأمريكية وجامعة ميشيجان الافتراضية وجامعة ماسي إلى تحقيق ما يلي :

- التصدي للصعوبات التي تواجه نظام التعليم بالجامعات التقليدية والتي من بينها ما يلي :
- الكثافة الطلابية المتزايدة وما يلزمها من التوسع في إنشاء الجامعات التي تفي بالمتطلبات الكمية من الكثافة الطلابية.
- قيود المكان والزمان والظروف الاجتماعية والاقتصادية لكثير من الراغبين في مواصلة تعليمهم الجامعي .
- القضاء على قيود الزمان والمكان أو الإعاقة الجسدية التي تعوق الراغبين في مواصلة تعليمهم العالي.
- تقديم برامج دراسية متخصصة عالية لمن تمنعهم ظروفهم المعيشية أو الاقتصادية أو المكانية أو الجسدية من مواصلة تعليمهم العالي وفقاً لمستوى الدرجة العلمية (برامج البكالوريوس ، برامج الدبلومات العليا في بعض التخصصات، الدبلومات المتقدمة، برامج الماجستير والدكتوراه).
- تمكين الطلاب من مختلف الثقافات والخلفيات لتحقيق الأهداف الشخصية والمهنية .
- الوفاء بالمتطلبات الاجتماعية من التعليم الجامعي وزيادة فرص الوصول إلى التعليم العالي للأفراد عن بُعد فضلاً عن الوفاء بمتطلبات التنمية المهنية وتوفير التعليم المستمر مدى الحياة .
- تحقيق العالمية من خلال إتاحة الالتحاق ببعض برامج الجامعة للمتعلمين الكبار من

جميع أنحاء العالم بمجرد الدخول على مواقع هذه الجامعات .

- مساعدة الطلاب لإنجاز أهدافهم وأحلامهم التعليمية والأكاديمية عبر الإنترنت Online وتلبية متطلبات التخرج عبر الإنترنت بمعايير عالية الجودة .
- تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية وديمقراطية التعليم من خلال فتح أبواب التعليم والنجاح أمام الطلاب والانتقال بهم من التعليم التقليدي إلى التعليم العصري الرقمي.
- تلبية الاحتياجات الخاصة للأفراد والجماعات و تلبية الطلب المتزايد من الطلاب الذين يعيشون في الخارج .
- إتاحة فرص الدراسة في العديد من المجالات الدراسية والتي تتميز بالمرونة والتي تسمح للطلاب من مواصلة دراستهم العالية جنباً إلى جنب مع ممارسة عملهم .
- تقديم الإرشاد المهني وخدمات الرعاية الصحية الأولية من خلال نظام التعليم عن بُعد .
- إنشاء ومشاركة المعرفة التي تُسهم في التنمية الاقتصادية والاجتماعية والإدارة البيئية للأمة.
- توفير درجات وشهادات علمية معتمدة معترف بها دولياً و دورات تدريبية للتنمية المهنية للعاملين بالقطاع العام والخاص .
- مساعدة الراغبين في ترقية أنفسهم مهنياً من خلال البرامج التدريبية في التخصصات المختلفة
- تلبية الاحتياجات المتنوعة لأصحاب المصلحة فيها والخبرة المهنية والشهادات المهنية المتخصصة
- تقديم تعليم فعال بطرق تدريسية مختلفة متنوعة وتقديم تعليم مرن لجميع الراغبين كل وفقاً لحاجاته وميوله واتجاهاته .
- تخفيض التكاليف المالية وحفظ الوقت وإثراء الخبرات التعليمية والثقافية و تلبية احتياجات قطاعات الأعمال والصناعة.
- تعزيز التعليم عن بُعد والاستخدام المبتكر لوسائل الإعلام الرقمية والتركيز على التعليم مدى الحياة والدولي.

في حين تنفرد جامعة ميشيجان الافتراضية كمؤسسة غير ربحية إلى تحقيق وإنجاز بعض الأهداف الخاصة في توفير التعليم عن بُعد لطلاب المدارس المتوسطة والثانوية من

خلال مدرسة ميشيجان الافتراضية (Michigan Virtual School (MVS فضلاً عن التعليم الجامعي و تعزيز ودعم البحث العلمي من خلال معهد ميشيجان الافتراضي للبحث والتعليم (Michigan Virtual Learning Research (MVLR وتحقيق الريادة في التعليم عبر الإنترنت في الولايات المتحدة الأمريكية والعالم المحيط.

كما تنفرد الجامعة الافتراضية الكنية كاتحاد الجامعات الكندية إلى تحقيق ما يلي :خدمة الجامعات الكندية التي تلتزم بالمبادئ الأساسية ،تقديم برامج التعليم عن بُعد عبر الإنترنت ذات الجودة ،تسهيل النقل والتحويل بين الجامعات الكندية المشاركة في اتحاد الجامعة الكندية الافتراضية دون دفع رسوم أخرى إضافية ،تزويد المتعلمين بالعديد من الخيارات بالأمور التالية (ماذا وأين ومتى وكيف يأخذ برنامج كامل ،التعاون مع الأعضاء الآخرين لتطوير البرامج الجديدة على الإنترنت وعن بُعد، تأسيس وجود السوق الكندية الدولية المتنامية للتعليم عن بُعد على مستوى الجامعة ، ويرجع الباحث هذا التباين في بعض أهداف الجامعة الافتراضية الكندية إلى طبيعة وفلسفة ومبررات إنشاءها كاتحاد بين الجامعات الكندية وطبيعة وأيديولوجية المجتمع الكندي.

البرامج الدراسية بجامعات التعليم عن بُعد:

تتشابه البرامج الدراسية بالجامعات الأربعة مقصد الدراسة الحالية للتعليم عن بُعد في تعددها وتنوعها ومرونتها ومستوياتها الدراسية سواء أكانت برامج تقدم على مستوى الدرجة الجامعية الأولى البكالوريوس والليسانس أو على مستوى الدراسات العليا كالدبلومات أو على مستوى درجتي الماجستير والدكتوراه أو شهادات جامعية مستقلة أو برامج أخرى قصيرة للتنمية المهنية تتناسب جميعها مع متطلبات سوق العمل وطبيعة وفلسفة التعليم عن بُعد واحتياجات المتعلمين وتنمية قدراتهم إذا كانوا متفرغين أو عاملين بالمجالات المختلفة بسوق العمل المحلي أو العالمي وعلى الرغم من التشابه في الخطوط العريضة لتلك البرامج إلا أن هناك ملامح اختلاف في نوعية ومحتوى تلك البرامج والمقررات الدراسية التي تختلف بطبيعة الحال باختلاف المجتمع الذي تعكس فلسفته وتلبي احتياجاته وسوق العمل به، فنجدها جميعاً تقدم برامج عالية الجودة معتمدة ومعترف بها من قبل أرباب العمل والجامعات الأخرى في جميع دول العالم ومن بين البرامج المميزة التي هذه الجامعات تقدمها :

برامج درجة البكالوريوس :

فتمنح الجامعة الافتراضية الكندية لطلابها فرصة الحصول على درجة البكالوريوس عبر الإنترنت وفقاً لنظام التعليم عن بُعد سواء لمدة ثلاث سنوات أو أربع سنوات في العديد من التخصصات التي من بينها: بكالوريوس: التجارة، المحاسبة، الإدارة، الفنون العسكرية، إدارة الموارد البشرية، إدارة نظم المعلومات، تجارة الخدمات المالية، التمريض، إدارة الفنون، علوم الحاسب، الاقتصاد، التكنولوجيا، وكذلك تقدم جامعة ميشيجان : برامج دراسية جامعية تقدمها كلية الإدارة والأعمال، برامج دراسية متخصصة تقدمها كلية التربية ، برامج دراسية في كلية علوم الحاسب، برامج دراسية تقدمها كلية الفنون التطبيقية ، برامج دراسية متخصصة تقدمها كلية الخدمات الاجتماعية، برامج دراسية متخصصة تقدمها العلوم الطبيعية، برامج دراسية متخصصة تقدمها كلية التمريض، برامج دراسية متخصصة تقدمها كلية القانون والدراسات التشريعية، برامج دراسية متخصصة تقدمها كلية الهندسة، برامج دراسية متخصصة تقدمها كلية العدالة الجنائية، برامج دراسية متخصصة تقدمها كلية علم النفس، برامج دراسية متخصصة تقدمها كلية الأداء الفني، برامج دراسية متخصصة تقدمها كلية العلوم السياسية .

تقدم جامعة إنتركونتيننتال برامج متخصصة في إدارة الأعمال الدولية، إدارة العمليات وإدارة المشاريع، وإدارة الرعاية الصحية وإدارة الموارد البشرية والتسويق، وعلوم الطب الشرعي، إدارة الأمن الداخلي والأزمات وإدارة الشبكات وأمن المعلومات وتتشابه جامعة ماسي أيضاً في تقديمها لبرامج البكالوريوس مع الجامعات الثلاث الأخرى ومن بين هذه البرامج ما يلي: بكالوريوس في المحاسبة، التجارة الزراعية، العلوم الزراعية،الاقتصاد التطبيقي، في الفنون، في الطيران،في إدارة الطيران،في الدراسات التجارية، في الاتصال،في البناء،في الاتصال،في الإبداع والإنتاج الإعلامي،في التربية، في التربية والتعليم(تعليم الكبار)، في التدريس في الطفولة المبكرة، في التعليم الابتدائي، في العلوم الصحية ،في علوم المعلومات،في العلوم الطبيعية،في الفنون البصرية،في التمريض، في التخطيط البيئي للموارد، في المختبرات الطبيعية،في العلوم،في إدارة الأعمال، في الاجتماع، في الكلام واللغة والعلاج، في التربية الرياضية،في العلوم البيطرية، في تكنولوجيا الطب البيطري، فضلاً عن بكالوريوس مرتبة الشرف في الهندسة، في الآداب في التصميم، في تكنولوجيا الغذاء.

في حين تنفرد الجامعة الافتراضية الكندية في تقديم درجة الليسانس الآداب لمدة ثلاث أو أربع سنوات في :اللغة الإنجليزية، اللغة الفرنسية، علم النفس، الفلسفة، الخدمة الاجتماعية،الجغرافيا،الدراسات الدينية، ،العلوم الإنسانية، نظم المعلومات،دراسات المرأة، الدراسات الكندية، الاقتصاد السياسي، الإنثروبولوجيا، التاريخ ، الجغرافيا، علم الجريمة.

برامج دبلوم :

تتشابه كل من الجامعة الافتراضية الكندية وجامعة ماسي في تقديمهما لبرامج الدبلومات المتخصصة في التخصصات التالية : الدراسات العامة،إدارة الأعمال،الفنون، تكنولوجيا المعلومات، الدراسات الإدارية ،الصحة.تعليم الكبار، إدارة الموارد البشرية، تقنية المعلومات، التصميم التعليمي، التعليم عن بُعد، أنظمة القيادة، السياحة المستدامة، الهندسة المعمارية، الصحة والسلامة المهنية، الجودة، التجارة، في تعليم الكبار، في الزراعة، في الفنون ، في الدراسات التجارية، في الاتصالات، في تكنولوجيا الألبان، في العلوم الصحية، في التنمية البشرية، تكنولوجيا اللحوم، في التصوير الفوتوغرافي، دراسات التأهيل، في إدارة الطوارئ، في العلوم والتكنولوجيا، في تدريس اللغة الإنجليزية كلغة ثانية، في المحاسبة، في التجارة الزراعية، في العلوم المصرفية، في الطيران، العلوم الزراعية، في الفنون، إدارة الأعمال، في العلاج السلوكي المعرفي،في الاتصالات، في البناء، في التصميم، في التربية، في علم النفس التربوي، في الهندسة، في الإدارة البيئية، الفنون الجميلة، تكنولوجيا الغذاء، إدارة الخدمات الصحية ،الهندسة، تكنولوجيا الغذاء، في العلوم الصحية ،علم النفس التنظيمي، التنمية الدولية، في نظم الجودة، الصحة العامة البيطرية، دبلوم الدراسات العليا في إدارة الطوارئ شهادة الدراسات العليا في إدارة الطوارئ، شهادة الدراسات العليا في التخطيط ،دبلوم الدراسات العليا في دراسات التنمية، دبلوم الدراسات العليا في التربية (الاستشارة و التوجيه)، دبلوم الدراسات العليا في التربية (التعليم الإلكتروني) ،دبلوم الدراسات العليا في التربية (التعليم الخاص)، دبلوم الدراسات العليا في الفنون السياسية، دبلوم الدراسات العليا في الآداب علم الإنسان الاجتماعي، دبلوم الدراسات العليا في التخطيط .

برامج الماجستير :

فتقدم الجامعة الافتراضية الكندية العديد من برامج الماجستير في المجالات التالية : التربية،القيادة التربوية، التعليم عن بُعد، تكنولوجيا التعليم،التربية الرياضية،إدارة التكنولوجيا،الدراسات الثقافية، الممارسات البيئية، إدارة السياحة،العلوم، الآداب، التجارة،الدراسات الصحية، دراسات المجتمع،السياسة العسكرية، التمريض.

وتتشابه معها في هذا الشأن جامعة انتركونتيننتال الأمريكية التي تقدم درجة الماجستير في المحاسبة والعلوم المالية وإدارة الرعاية الصحية وإدارة الموارد البشرية، إدارة الأعمال الدولية وإدارة المشاريع والتسويق وفي مجال التربية تمنح درجات الماجستير في المناهج وطرق التدريس، والتكنولوجيا والتقويم التربوي، تصميم تكنولوجيا التعليم، تعليم وتدريب الكبار والقيادة في المنظمات الدولية، وفي مجال تقنية المعلومات تمنح الجامعة درجة الماجستير في تكنولوجيا المعلومات وأمن المعلومات، تكنولوجيا المعلومات لإدارة المشاريع، وتتشابه في هذا الشأن جامعة ماسي التي تقدم درجة الماجستير في تخصصات متنوعة مثل: ممارسة القيادة،الزراعة التجارية،العلوم الزراعية، في التحليلات،الخدمة الاجتماعية التطبيقية،الإحصاء التحليلي،في الآداب،في إدارة الأعمال،في الطيران،إدارة الأعمال، في الدراسات التجارية، في علم النفس العيادي، في الاتصالات، في البناء، في الاستشارة، في الكتابة الإبداعية، في علوم وتكنولوجيا الألبان،في التصميم، في التربية، في الإدارة التربوية والقيادة، في علم النفس التربوي، في إدارة الطوارئ، في الهندسة، في الدراسات الهندسية، في الإدارة البيئية،في العلوم البيئية ، في الفنون الجميلة، في تكنولوجيا الغذاء، في العلوم الصحية،في العلوم الصحية، في التنمية الدولية، في الصحافة، في الأمن الدولي، في التربية، في العلوم الطبيعية، في المحاسبة المهنية و المالية، في الفلسفة ، في التمريض، في إدارة الأعمال، في الصحة العامة، في نظم الجودة، في علاج التخاطب واللغة، في التكنولوجيا، في العلوم البيطرية، في الدراسات البيطرية. ماجستير التعليم (تعليم الكبار)، ماجستير في التربية (التعليم الإلكتروني)، ماجستير في الإدارة التربوية والقيادة ،ماجستير في إدارة الطوارئ ، ماجستير في الأمن الدولي .

برامج الدكتوراه :

حيث تقدم الجامعة الافتراضية الكندية برامج للحصول على درجة الدكتوراه في التربية، التعليم عن بُعد، دكتوراه في العلوم الاجتماعية، إدارة الأعمال، الإدارة العامة، الدراسات العسكرية، وتتشابه معها جامعة ماسي التي توفر درجة الدكتوراه عن بُعد في الفلسفة، وفي علم النفس العيادي، إدارة الأعمال، فلسفة الفنون الإبداعية، فلسفة التربية، العلوم الصحية، فلسفة العلوم الإنسانية والاجتماعية.

برامج الشهادات :

تتشابه كل من الجامعة الافتراضية الكندية وجامعة ماسى وميشيجان في تقديمهم لبرامج الشهادات المتخصصة في المجالات التالية : رعاية الحيوان، العناية القلبية، مساعد إداري،إدارة الخدمات،إدارة الأعمال،إدارة نظم المعلومات،علوم الحاسب،أجهزة الكمبيوتر،التجارة الإلكترونية،اللغة الإنجليزية،تكنولوجيا المعلومات،الاقتصاد،اللغة الفرنسية،الدراسات الإدارية،حقوق الإنسان،الأطفال والصحة النفسية، الخدمات الاجتماعية،العلوم الصحية، التوحد، في الفنون، في دراسات الطيران، في الدراسات التجارية، الطفولة المبكرة، في العلوم الصحية، الصحة العامة، العلوم والتكنولوجيا، الفنون البصرية، التدريس في اللغة الإنجليزية، الفنون البصرية، الإعداد للجامعة.

البرامج القصيرة :

في حين تختلف الجامعة الافتراضية الكندية في انفرادها وتميزها في توفير البرامج القصيرة عن بُعد في المجالات التالية : برنامج قصير لإجادة اللغة الإنجليزية، برنامج قصير في التعليم عن بُعد، برنامج الشخصية وعلم النفس، برنامج علم النفس الاجتماعي، البرنامج التمهيدي في علم النفس، برنامج في الأدب الشعبي، برنامج في الصحة والسلامة، برنامج في التنمية، برنامج العلاقات العامة والاتصالات التطبيقية، برنامج المحاسبة والتمويل، برنامج التنمية الاقتصادية، برنامج تدريس اللغة الإنجليزية ، برنامج إدارة الحياة، برنامج إدارة السياحة، وعلى الرغم من التشابه الواضح في الخطوط العريضة للبرامج الدراسية عن بُعد التي توفرها الجامعات الأربعة على المستويات التعليمية المختلفة إلا أن الجامعة الافتراضية الكندية تتفوق على الجامعات الثلاثة الأخرى من حيث عدد المقررات التي تقدمها عبر الإنترنت وفقاً لنظام التعليم عن بُعد ؛ حيث يوجد على قائمة البحث بالجامعة الافتراضية الكندية أكثر من ٢.٠٠٠ مقرر على الإنترنت يختار من بينها ما يناسب احتياجات الطلاب

ومعظم البرامج والمقررات مفتوحة للطلاب في أي مكان في العالم، هذا فضلاً عما تتيحه الجامعة من إعطاء فرص الاختيار أمام الطلاب من خلال الدخول على قائمة البرامج والمقررات الدراسية على موقع الجامعة إذ تصنف قائمة البرامج والمقررات وفقاً لمستوى الدرجة سواء (البكالوريوس الشهادة والدبلومات والماجستير والدكتوراه) .

ويرجع الباحث تفرد الجامعة الافتراضية الكندية إلى طبيعة وبنية تكوينها التي تمثل اتحاد كبير للجامعات الكندية والتي تحرص جميعها في توفير أكبر قدر من المقررات الدراسية عن بُعد عبر الإنترنت و المعتمدة والمعترف بها بتلك الجامعات والتي تلبي احتياجات سوق العمل.

الوسائط التعليمية المستخدمة بجامعات التعليم عن بُعد :

تتشابه الجامعات الأربعة في اعتمادها بشكل أساسي وجوهري على الوسائط التقنية المتعددة المتقدمة وسائل التكنولوجيا والاتصالات التي تتلاءم مع طبيعة التعليم عن بُعد بصوره المختلفة (التعلم الإلكتروني والجامعات الافتراضية وطبيعة أنماط التعليم التزامني وغير التزامني التي تعتمد عليها أنظمة التعلم الإلكتروني) التي ترتكز عليها العملية التعليمية ونقل المواد التعليمية من أعضاء هيئة التدريس للمتعلمين من الطلاب، ومن بين الوسائط التقنية الداعمة لنظم التعليم عن بُعد بهذه الجامعات في كل من كندا والولايات المتحدة الأمريكية ونيوزيلندا ما يلي: المواد المطبوعة Printed Material ،الأشرطة الصوتية السمعية Audiotapes،أشرطة الفيديو المرئية Videotapes ،البث التليفزيوني عبر التليفزيون Television،البرامج الإذاعية عبر الراديو Radio Programs،البريد الإلكتروني والبريد العادي .E-mail, or Regular Mail ،مؤتمرات الفيديو ذات الاتجاهين Tow – Way Video Conference، استخدام الهاتف الذكي Use the Smart Phone والوسائط النقالة ،المحادثات الصوتية (الشات) عبر الإنترنت وغرف الحوار،شرائط الفيديو والشرائط السمعية ،المكتبة الإلكترونية، المؤتمرات الصوتية، الفيديو التفاعلي، منتديات الويب التعليمية،الاسطوانات المدمجة ،الحقائب التعليمية،والأجهزة اللاسلكية والألياف البصرية والبرمجيات،المقررات الإلكترونية (الرقمية)،الاستوديوهات الخاصة بتسجيل المحاضرات ، مواقع التواصل الاجتماعي اليوتيوب you- tube والتويترTWITTER والفيس بوك FACEBOOK،الحواسيب النقالة والثابتة،المنتديات، الفصول والمعامل الافتراضية، ولوحات

التحكم التي تعمل باللمس التي تسهم جميعها بفاعلية في نقل المقررات التعليمية والبرامج الدراسية إلى الطلاب بمرونة وسهولة وفاعلية كبيرة حيثما كانوا وفي أي وقت أرادوا.

كما تتشابه الجامعات الأربعة في أنها تضم فرق متخصصة من أفضل مصممي المواقع الإلكترونية على شبكة الإنترنت ومطوري تطبيقات المواقع والمسوقين لها، وذلك لدعم وإنجاح التعليم عن بُعد عبر شبكة الإنترنت من خلال استعانتها بتطبيقات أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني Learning Management System التي تدعم التعلم عن بُعد عبر الإنترنت Online وذلك بتطبيق أفضل إستراتيجيات التعلم المدمج Blended Learning التي تتناسب جميعها مع طبيعة وأهداف التعليم عن بُعد الذي تتبناه هذه الجامعات التي تتيح فرص التعليم عن بُعد .

أساليب التقييم بجامعات التعليم عن بُعد:

تتشابه الجامعات الأربعة في أساليب تقييم الطلاب المتبعة والتي تتسم جميعها بالاستمرارية والدقة والشمول نظراً لاعتماد هذه الجامعات على أساليب إلكترونية متشابهة والتي تدار من خلال ما يُعرف بأنظمة إدارة التعلم الإلكتروني Learning Management System (LMS) والتي تجعل عملية التقييم مستمرة طول الفصل الدراسي بدءاً من تسجيل الطلاب في البرامج الدراسية واختياره للمقررات الدراسية ؛ حيث يسمح نظام إدارة التعلم الإلكتروني لما يتوافر به من إمكانات تطبيقية وآليات وأدوات إلكترونية تقوم بذاتها بتقييم عدد مرات دخول الطالب على المقرر الدراسي ومدى تفاعله وتجاوبه مع معلم المادة الدراسية وما يكلفه به من أنشطة وتكليفات وواجبات فضلاً عن الاختبارات الإلكترونية النصفية والنهائية التي تجرى لتقييم الطلاب عبر نظام إدارة التعلم البلاك بورد Black Board .

وعلى الرغم من التشابه في الخطوط العريضة في تقييم الطلاب بالجامعات الأربعة إلا أن هناك اختلافات بسيطة تتعلق بإجراءات التقييم ذاتها يمكن توضيحها على النحو التالي :

ففي الجامعة الافتراضية الكندية نظراً لطبيعة تشكيلها كاتحاد مكون من ١٣ جامعة كندية بجميع أنحاء كندا فإن عملية تقويم الطلاب في مختلف البرامج والدراسية والمقررات تسند في المقام الأول للجامعات الشريكة ذاتها ؛ إذ تعد كل جامعة مسئولة عن تقييم طلابها وتطبق الأساليب التي تراها مناسبة ، وبوجه عام تقويم الطلاب في الجامعة الافتراضية الكندية تتسم بالاستمرارية والمرونة طوال الفصل الدراسي وذلك عبر أنظمة التعلم الإلكتروني بكل جامعة

من جامعات الاتحاد المكونة للجامعة الكندية الافتراضية والتي تضمن الدقة والشمول في عملية التقويم لجميع الوحدات الدراسية للمقرر الدراسي الواحد إذ يخضع الطلاب لأساليب التقويم بمجرد اختياره للمقرر الدراسي ونزول المقرر على صفحة الطالب ؛ حيث يقوم عضو هيئة التدريس بتقييم الطلاب في المقر من خلال مجموعة من التكليفات والواجبات والأنشطة البحثية المختلفة عبر البريد الإلكتروني لكل طالب على منظومة إدارة التعلم الإلكتروني بكل جامعة من الجامعات الشريكة في الاتحاد ويسجل لكل طالب ملف الدرجات الخاصة به بتقييمه في الأنشطة المختلفة لكل مقرر يدرسها ويستدل بهذا الملف عندما يريد الطالب التحويل لدراسة بعض المقررات في جامعة أخرى من جامعات الاتحاد الكندي للجامعة الافتراضية فضلاً عن الاختبارات النهائية التي تعقد نهاية دراسة الساعات المعتمدة لكل مقرر وتجمع الجامعة بين نمطي الاختبارات الإلكترونية عبر شبكة الإنترنت عن بُعد والاختبارات المباشرة أحياناً في مراكز الدراسة والتقويم ببعض الجامعات، وهكذا تتسم أساليب التقويم بالجامعة الكندية الافتراضية بالمرونة حيث يستطيع الطالب التحرر من قيود الزمان والمكان لأن الطالب عندما ينتهي من استكمال دراسة المقرر يمكنه التقدم للتقويم ولاختبارات النهائية كما تتسم أساليب التقويم بالتنوع والشمول والتكامل نظراً لتقييم جميع أنشطة الطالب والواجبات التي يكلف بها والأنشطة البحثية والأكاديمية المصاحبة لدراسة المقرر طوال فترة دراسة المقرر .

أما في جامعة انتركونتيننتال الأمريكية فتقييم المقررات الدراسية تعتمد على الطريقة القائمة على أداء الطلاب وإتقان الطالب للنتائج خلال تقييم حقيقي يرتكز على أسلوب التقويم التكويني The Formative Evaluation Method ويسهم هذا النوع من التقييم في حل مشكلات الطلاب ، وتقييم الكفاءة الأكاديمية: Assessment of Academic Proficiency

تجري الجامعة تقييم الكفاءة الأكاديمية لجميع طلاب البكالوريوس في اللغة الإنجليزية والرياضيات لضمان النجاح في برنامجهم ، وتشمل تدابير الكفاءة الأكاديمية نتائج التقييم الأكاديمي وتقييم الطالب دورياً ونهاية كل فصل دراسي ، فضلاً عن عملية التقييم للأنشطة الطلابية . فالتقييم بها عملية مستمرة وفعالة أيضاً؛ حيث يتم جمع البيانات وتحليلها بانتظام من أجل التحسين المستمر باستخدام أسلوب الدراسات الاستقصائية في عمليات

التقييم ويدخل في عملية التقييم حضور ومشاركة الطلاب في المقررات الدراسية والأنشطة الطلابية عبر الإنترنت أسبوعياً حيث توضع درجات الطلاب في سجلات إلكترونية أكاديمية خاصة بكل طالب .

كما تحرص جامعة ميشيجان الافتراضية على تحقيق ضمان الجودة في التعليم عبر الإنترنت من خلال عمليات وآليات التقييم المستمر لأنشطة الجامعة ، إذ تعتمد على أساليب التقييم الشامل والتي تتسم بالاستمرارية والشمول فمنذ قبول الطالب بالبرنامج الدراسي الذي اختاره تطبق عليه عمليات التقييم المستمر حيث تضع الجامعة أساليب متعددة من أساليب التقييم من خلال نظام إدارة التعلم البلاك بورد Black Board الذي تحمل عليه المقررات الدراسية بما يتضمنه من الأنشطة المصاحبة لمحتوى المقرر الدراسي، ولا تقتصر عمليات التقييم على أداء الطلاب فقط وإنما يشمل التقييم أداء أعضاء هيئة التدريس ومدى التزامهم بالمحاضرات أون لاين وتحميلهم لمقرراتهم والأنشطة المصاحبة في أوقاتها المعلنة والمحددة ومدى تفاعله وتعاونه مع زملائه وطلابه وإدارة الجامعة، كما تخضع المقررات لأساليب تقييم خاصة بمدى مطابقتها لمعايير الجودة للمقررات الإلكترونية .

وتخضع الاختبارات الإلكترونية ذاتها للمتابعة والمراجعة ومدى توافقها مع محتوى المقرر ومدى توافقها مع قدرات الطلاب ومراعاتها للفروق الفردية بينهم .

أما جامعة ماسي فتنفرد وتتميز بوضع خطط إستراتيجية محدد لآليات التقييم للاختبارات والامتحانات بهدف تجويد عملية التقييم وتعزيز ودعم منظومة التقييم بالجامعة ليشمل التقييم الطلابي والأفراد وأعضاء هيئة التدريس، كما تسعى لتطوير المهارات اللازمة لإجراء التقييم من خلال أساليب جمع البيانات وطرق تجميعها وإعداد التقارير اللازمة ، وتخضع عملية وضع الاختبارات والامتحانات لمراقبة علمية مقننة تضمن فعاليتها ومناسبتها لمستوى الطلاب وتتسق مع طبيعة المحتوى العلمي للمقررات الدراسية ؛ إذ يوجد بالجامعة قسم خاص للاختبارات الذي يشرف على سير الامتحانات بدءاً من عملية التحضير لها ومراجعتها وتدقيقها وتسجيل الملاحظات عليها .

إذن فعملية التقييم بالجامعات الأربعة تتسم بأنها عملية شاملة ومتنوعة ومستمرة تشمل جميع عناصر العملية التعليمية بالجامعة (الطالب والمعلم والمقرر الدراسي وأساليب التقييم ذاتها) بغية الوقوف على مواطن القوة والضعف وفحص أسباب القصور والضعف

وإيجاد الحلول والبدائل المناسبة للعلاج بهدف تجويد منظومة التعليم عبر الإنترنت بالجامعة.

إدارة جامعات التعليم عن بُعد:

تتشابه الجامعات الأربعة في نمط الإدارة المتبع حيث تدار هذه الجامعات بموجب مجالس إدارية مستقلة أو مجلس أمناء للجامعة ذاتها تتشابه إلى حد بعيد في تكوينها من خلال هيكل إداري يتسم بالديمقراطية والبساطة والمشاركة في عملية صناعة واتخاذ القرارات الإدارية والتعليمية ، ويجتمع المجالس بصفة دورية بدعوة من رئيسها للأعضاء وفقاً لنظام محدد متفق عليه لمناقشة ووضع الخطط الإستراتيجية وتحديد رؤية ورسالة وأهداف الجامعة واعتماد الخطط التشغيلية والزمنية التي ترسمها الخطة الإستراتيجية والمتابعة والإشراف المباشر على العملية التعليمية بالجامعة ، ومناقشة الميزانية والاطلاع على التقارير الدورية والسنوية على سير العملية التعليمية والأكاديمية والبحثية .

وعلى الرغم من التشابه من حيث أسلوب الإدارة والهياكل التنظيمية إلا أن هناك اختلافات واضحة من حيث تشكيل الهياكل ولتنظيمية للجامعات الافتراضية ففي الجامعة الافتراضية الكندية نجد أنها تُدار من مجلس إدارة الجامعة الذي يتكون من رؤساء وعمداء الجامعات الكندية الشريكة والممثلة لاتحاد الجامعة الكندية الافتراضية والذي يتشكل من : مدير التعليم عن بُعد ودعم التدريس – جامعة ميمورىال بولاية نيوفوندلاند، المدير التنفيذي لكلية التعليم المستمر – جامعة نيوبرونزويك ، رئيس جامعة أثاباسكا عضواً : معاون نائب الرئيس لشؤون الطلاب ، جامعة لورانس، عميد الدراسات المستمرة، الكلية العسكرية الملكية في كندا ، نائب رئيس مجلس التعليم المفتوح ، جامعة تومبسون ريفرز رئيس مجلس الإدارة عميد التربية المستمرة ، جامعة مانيتوبا .

كما تُدار جامعة إنتركونتيننتال الأمريكية من خلال مجلس إدارة الجامعة ويتشكل من: الرئيس والمستشار،العميد والرئيس الأكاديمي، نائب رئيس الأكاديمية، نائب الرئيس للشؤون المالية والإستراتيجية وتشغيل الجامعة ،نائب رئيس الخدمات الأكاديمية المساندة والتسجيل للجامعة، رئيس الحرم الجامعي بأتلانتا وجنوب فلوريدا ، رئيس الحرم الجامعي بهيوستن، مدير فعالية المؤسسة، نائب الرئيس للمساعدات المالية، نائب الرئيس للشؤون الطلابية، أمين المظالم، ويساعد الجامعة في عملية الإدارة وصنع واتخاذ القرارات الإدارية

مجلس متخصص يطلق عليه مجلس أمناء جامعة انتركونتيننتال الأمريكية يتكون من : رئيس مجلس الإدارة، نائب رئيس مجلس الإدارة ، نائب رئيس أول للشؤون الخارجية في رعاية الأطفال في اتلانتا، نائب الرئيس للشؤون الخارجية والتنظيمية في مؤسسة التعليم المهني، رئيس قسم الإدارة ومدير الشؤون الدولية .

و تُدار جامعة ميشيجان الافتراضية من خلال مجلس إدارة على أعلى مستوى من الاحترافية الإدارية باعتبارها مؤسسة غير ربحية والذي يتشكل من :

الرئيس التنفيذي لجامعة ميشيجان الافتراضية رئيساً ، وعضوية كل من : نائب الرئيس الأول للموارد البشرية والخدمات المشتركة، نائب الرئيس التنفيذي ومدير الهيئة التعليمية بميشيجان ، المدير التنفيذي لرابطة المدارس غير العامة بولاية ميشيجان ، الشريك الرسمي ،المحامي (المستشار القانوني للجامعة) ،المدير التنفيذي لرابطة بناة الوطن بميشيجا، مفتش التعليم العام بوزارة التربية والتعليم بولاية ميشيجان، مدراء بعض الشركات مثل : شركة انفيلوا، وشركة إيجيلهوف كونتولز، أستاذ من أعضاء هيئة التدريس من كلية الإعلام بجامعة ميشيجان ،عميد كلية المجتمع، مساعد عميد كلية التربية بولاية ميشيجان، المشرف على المدارس المتوسطة والثانوية بمقاطعة جاكسون، المدير التنفيذي لرابطة مديري المدارس والثانوية .

وتسير جامعي ماسي على نفس النهج في الإدارة ؛ حيث تدار من خلال مجلس الجامعة الذي يتشكل من أعضاء المجلس وأعضاء الأكاديمية والطلاب والعلماء ويُعد مسئولاً عن مراقبة وإدارة شؤون الجامعة واهتمامات وممتلكات الجامعة ويرأس المجلس رئيس شرفي يتم اختياره لمدة عام وعضوية كل من : رئيس المجلس المستشار السيد كريس كيلي، نائب الرئيس / نائب المستشار السيد هون ستيف ماهاري، أعضاء يعينهم وزير التربية والتعليم، عضو دائم من أعضاء هيئة التدريس يتم انتخابه ،انتخاب أعضاء هيئة التدريس من المجلس الأكاديمي ،عضو دائم في هيئة الأركان العامة،عضو من طلاب الجامعة ممثلاً للطلاب ،أعضاء منتخبين من محكمة الدعوة ، ويجتمع المجلس مرة كل شهر يوم الجمعة من كل شهر .

تمويل جامعات التعليم عن بُعد

تتشابه كل من الجامعة الكندية الافتراضية وجامعة ميشيجان وجامعة انتركونتيننتال الأمريكية وجامعة ماسي في بعض مصادر تمويلها بوجه عام إلا أن هناك اختلافات بارزة في نسب التمويل وجهات التمويل نظراً لاختلاف القوى والعوامل الاقتصادية لكل من كندا والولايات المتحدة الأمريكية ونيوزيلاندا ونظراً لكون هذه الجامعات ربحية أم غير ربحية ، فنجد الجامعة الافتراضية الكندية ترتكز في تمويلها على العديد من المصادر المالية التي من بينها: المصروفات، قروض حكومات الولايات ، المنح الدراسية وجوائز الجامعة الافتراضية الكندية ، تمويل القطاع الخاص للسكان الأصليين ، المساعدات المالية للطلاب من ذوي الإعاقات، صندوق خطة التعليم مدى الحياة ، منح كندا الدراسية، المساعدات المالية الأخرى:

وتتشابه في هذا الشأن جامعة إنتركونتيننتال الأمريكية حيث تتعدد وتتنوع مصادر تمويلها على النحو التالي: تمويل الحكومة الفيدرالية ،حكومة الولاية، الرسوم الدراسية والمساعدات المالية ومنح المساعدات والقروض المالية الخاصة ، و في الوقت الذي تعتمد فيه جامعة ميشيجان الافتراضية في تمويلها على عدة مصادر حيث : تمويل حكومة الولاية؛ إذ خُصص أكثر من ١١ مليار دولار من أموال الولاية للإنفاق على المدارس ومن بينها مدرسة ميشيجان الافتراضية التابعة للجامعة الافتراضية بولاية ميشيجان،كما تلقت جامعة ميشيجان الافتراضية دعماً مالياً أخر بزيادة ٥ مليون دولار من اعتمادات الولاية ، فضلاً عن تمويل الحكومة الفيدرالية ،تمويل القطاع الخاص، المعونات والهبات التي تقدم للجامعة التي تشجع التعليم المستمر مدى الحياة التي توفره الجامعة عبر الإنترنت، والمصروفات التي تحصلها الجامعة مقابل التحاق الطلاب ببرامجها الدراسية خاصة في مرحلة الدراسات العليا (الدبلومات ودرجتي الماجستير والدكتوراه) في المجالات الأكاديمية المتخصصة، وهي مصروفات بسيطة في متناول الدارسين نظراً لأن الجامعة غير ربحية ، إلا أنها تُعد مصدراً من مصادر تمويل الجامعة .

وتتشابه في هذا التعدد في مصادر التمويل جامعة ماسي والتي تتضمن التمويل الحكومي والقطاع الخاص والتمويل الذاتي للجامعة التي تحصله من نتائج الأبحاث العلمية التي تستفيد منها شركات القطاع الخاص في المجالات الصحية والزراعية والتجارية والحيوانية؛ حيث بلغت مجموع الإيرادات من دخول البحوث الخارجية بالمليون دولار٧٣

مليون دولار عام ٢٠١١م، وازداد إلى ٧٥مليون دولار عام ٢٠١٣م، هذا فضلاً عن الرسوم الدراسية التي تحصلها من الطلاب مقابل الخدمات التعليمية المقدمة لهم .

رابعاً : التصور المقترح لتفعيل التعليم عن بُعد بجامعة الطائف

نظرا للتقدم العلمي الهائل الذي تشهده الاتجاهات العالمية المعاصرة في جميع مناحي الحياة، ولما للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بُعد من أهمية وجدوى تعليمية في مواجهة الكثافة والزيادة الطلابية المطردة من الراغبين في الحصول على التعليم الجامعي بما يفوق طاقة الجامعة الاستيعابية ، ومساعدة أعضاء هيئة التدريس والطلاب في تجويد العملية التعليمية من خلال استثمار أساليب التعلم الإلكتروني والتعليم عن بُعد والتي تعتمد على تقنية المعلومات والاتصالات الحديثة ومواصلة التقدم العلمي في مجال التعلم الإلكتروني ، وفي ضوء الاستفادة من خبرات الدول المتقدمة في مجال التعليم عن بُعد والتي عكفت عليها الدراسة الحالية من حيث تحليل أنظمتها التعليمية عن بُعد في مجال التعليم العالي بُغية الاستفادة منها في تحديد ملامح التصور المقترح لتفعيل التعليم عن بُعد بجامعة الطائف في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة ، ويمكن تفسير محاور التصور المقترح على النحو التالي:

١- المنطلقات والأسس الفلسفية التي يستند عليها التصور المقترح للتعليم عن بُعد:

ينطلق التصور المقترح الحالي من خلال إبراز أهمية وجدوى التعليم عن بُعد في حل مشكلات التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية عامة وجامعة الطائف بوجه خاص ، من خلال ما يلي :

- التعليم عن بُعد يُعداً رافداً تعليمياً يحمل بين ثناياه حلولاً جادة للتغلب على قيود الزمان والمكان والعادات والظروف الاجتماعية المعرقلة لمواصلة التعليم أمام الراغبين في مواصلة تعليمهم الجامعي والعالي والتي تعوقهم مثل هذه المعوقات أو لأي سبب من الأسباب النظامية.
- حاجة المجتمع السعودي إلى منافذ التعليم عن بُعد الداعم لفرص التعليم المستمر مدى الحياة لمن فاتتهم فرص التعليم الجامعي والعالي من جهة تعليم المرأة العربية السعودية من جهة أخرى .

- الإيمان بدور التعليم عن بُعد في حل مشكلات التعليم بالجامعات التقليدية والتي تعمل وفقاً للأنظمة التقليدية والروتين العقيم والتقيد بقيود الزمان والمكان .
- مواجهة زيادة الطلب الاجتماعي على التعليم الجامعي والعالي في الوقت الذي ما زالت فيه فلسفة التعليم الجامعي النظامي التقليدي هي الصيغة الوحيدة للتعليم الجامعي وهي البوابة الرئيسة للتعليم العالي في الوقت الذي تتسارع فيه دول العالم على إيجاد صيغ تعليمية جديدة تلبي متطلبات زيادة الطلب الاجتماعي على التعليم العالي .
- دعم القدرة التنافسية للجامعة في حقبة انفتاح الحدود التربوية للتعليم الجامعي إلى ما وراء النطاق المحلي وتسارع ما يعرف بالجامعات الافتراضية .
- تسارع التقدم التكنولوجي مع الثورة المعرفية وثورة الاتصالات التي انعكس مردودها على إثراء التعليم بوجه عام والتعليم الجامعي بوجه خاص وما صاحبها من تقليل الوقت والجهد والمال ، وخفض تكلفة التعليم الجامعي وإتاحة مبدأ ديمقراطية التعليم .
- تبني قيم التميز والجودة في التعليم عن بُعد بجامعة الطائف حيث تلتزم عمادة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بُعد بالجودة والتميز من خلال تطبيق مقاييس ومعايير الجودة للهيئة الوطنية السعودية وتعزيز القيادة والعمل بروح الفريق وتقدير واحترام الأدوار الفردية والمؤسسية التي تسعى إلى تحقيق الإنجاز والإبداع والمشاركة الاجتماعية في دعم مجالات وبرامج التعليم عن بُعد
- الالتزام بمبادئ العدالة الاجتماعية والنزاهة وتكافؤ الفرص التعليمية والتنوع الثقافي أمام الراغبين لمواصلة التعليم الجامعي والعالي لمن فاتتهم فرص الالتحاق بالتعليم الجامعي لأي سبب من الأسباب .
- ربط أهداف التعليم عن بُعد بجامعة الطائف بالتعليم المستمر والتعليم مدى الحياة ، وفتح آفاق التعليم أمام الجميع دون التقيد بسن أو فئة دون غيرها.
- الانتماء الوطني والحفاظ على الهوية العربية المميزة للمجتمع العربي السعودي، وجعلها الإطار العام للبرامج والخطط.
- تنمية وحماية البيئة ودعم خطط التنمية الوطنية والالتزام بالتنمية المستدامة، وجعلها المحور الأساس.
- ربط التعليم عن بُعد بمتطلبات وحاجات سوق العمل العربي والسعودي والتنمية الشاملة

خاصة في الوقت الذي أصبح سوق العمل يعتمد على التكنولوجيا الحديثة والمتقدمة.

-التعليم عن بُعد مطلب عصري تنموي تطويري تتطلبها الجامعات العربية كافة وجامعة الطائف خاصة للوفاء بمتطلبات تحديات القرن الحادي والعشرين ، ذلك القرن الرقمي التكنولوجي المعرفي .

٢- ملامح التصور المقترح لنظام التعليم عن بُعد بجامعة الطائف

لكي يمكن الاستفادة من إمكانات عمادة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بُعد بجامعة الطائف وكذلك الاستفادة من خبرات كل من جامعة كندا الافتراضي وجامعة إنتركونتيننتال الأمريكية وجامعة ميشيجان الافتراضية وجامعة ماسي النيوزيلاندية الرائدة في مجال التعليم عن بُعد.، يمكن عرض محاور التصور على النحو التالي :

- رؤية ورسالة جامعة الطائف المقترحة لنظام التعليم عن بُعد :
- رؤية جامعة الطائف المقترحة لنظام التعليم عن بُعد :

كون جامعة الطائف من الجامعات الرائدة في مجال التعلم الإلكتروني والتعليم عن بُعد لكافة الراغبين في مواصلة تعليمهم الجامعي والعالي وصولاً لكينونة الجامعة الافتراضية بما يحقق فعالية الأطر التنافسية للجامعة وطنياً ودولياً.

- رسالة جامعة الطائف المقترحة لنظام التعليم عن بُعد :

أن تكون الجامعة رائدة في مجال التعليم عن بُعد لتوفير فرص التعليم الجامعي والعالي أمام كافة الراغبين في مواصلة تعليمهم الجامعي والعالي من خلال بيئة تعليمية تقنية إلكترونية وأنظمة إدارة التعلم LMS تُحاكي معايير ضمان الجودة والاعتماد للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بُعد.

- الأهداف الإستراتيجية المقترحة للتعليم عن بُعد بجامعة الطائف

في إطار رؤية ورسالة الجامعة يمكن تحديد الأهداف الإستراتيجية للجامعة للتعليم عن بُعد على النحو التالي :

١- نشر ثقافة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بُعد وذلك من خلال الأهداف الإجرائية التالية :

أ- التعريف بمفاهيم ومصطلحات التعلم الإلكتروني والتعليم عن بُعد بالوسائل الإعلامية.

ب- إقامة مؤتمرات وندوات وورش عمل في مجال التعلم الإلكتروني والتعليم عن بُعد.

ج- دعم البحث العلمي في مجال التعلم الإلكتروني والتعليم عن بُعد .

١- ضمان جودة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بُعد من خلال وحدات التعلم **الإلكتروني بكل كلية، وذلك من خلال الأهداف الإجرائية التالية:**

أ- إنشاء وحدات التعلم الإلكتروني والتعليم عن بُعد بكليات الجامعة لتكون همزة الوصل بين كليات الجامعة وعمادة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بُعد بجامعة الطائف من شأنها الإشراف على تطبيق الأقسام الأكاديمية بالكليات لعمليات تحويل المقررات التقليدية إلى مقررات إلكترونية وفقاً لمعايير الجودة.

ب- تبني قائمة معايير جودة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بُعد .

ج- تطوير المقررات الإلكترونية الجامعية وفق معايير الجودة للمقررات الإلكترونية من خلال وضع مصفوفة معايير الجودة للمقررات الإلكترونية .

د- تقديم خدمات الإسناد والدعم لمنسوبي الجامعة.

هـ- تبني أنظمة مراقبة الجودة للمقررات الإلكترونية .

و- تقييم تنفيذ الخطة الإستراتيجية.

٢- تنمية قدرات منسوبي الجامعة في مجال التعلم الإلكتروني والتعليم عن بُعد، وذلك من خلال الأهداف الإجرائية التالية :

أ- تدريب المستفيدين على تطبيقات التعلم الإلكتروني والتعليم عن بُعد وأنظمة إدارة التعلم LMS خاصة نظام إدارة التعلم البلاك بورد Black Board.

ب- تحفيز منسوبي الجامعة على تفعيل تطبيقات التعلم الإلكتروني والتعليم عن بُعد.

ج- حث أعضاء هيئة التدريس على تحويل مقرراتهم الدراسية التقليدية إلى مقررات إلكترونية

د- تدريب أعضاء هيئة التدريس على أنظمة تسجيل المحاضرات من خلال دورات تدريبية متخصصة على نظام تسجيل المحاضرات Echoo360 وهو من الأنظمة الناجحة الفعالة في تسجيل المحاضرات وتحميلها على نظام إدارة التعلم البلاك بورد

هـ- تدريب أعضاء هيئة التدريس على تصميم الاختبارات الإلكترونية وتدريب الطلاب عليها لاعتمادها وتفعيلها كأحد أساليب تقييم الطلاب إلكترونياً .

٣- توفير بيئة إلكترونية تقنية محفزة للتعلم ، وذلك من خلال الأهداف الإجرائية التالية :

أ- توفير نظام إدارة تعلم فعال بتطبيق وتفعيل نظام إدارة التعلم البلاك بورد وما يوفره هذا النظام من الفصول والمعامل الافتراضية والتعليم على الخط On Line ومؤتمرات الفيديو المرئية والصوتية والمنتديات والبريد الإلكتروني وتجميل المقررات الإلكترونية على هذا النظام وتفاعل الطلاب مع أعضاء هيئة التدريس ومحتوى وأنشطة المقرر الدراسي .

ب- توفير التقنيات التعليمة الحديثة كالوسائط التعليمية والتقنية النقالة والتعلم عبر الجوال .

ج- توفير مصادر رقمية عالية الجودة، وربطها بالمكتبة الرقمية الإلكترونية السعودية .

د- بناء مستودع رقمي تعليمي للجامعة، يحتوي على قاعدة بيانات أكاديمية شاملة

هـ- تعزيز التواصل بين عمادة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بُعد بالجامعة والمستفيدين من خلال المواقع الاجتماعية على الإنترنت.

٤- المشاركة مع كليات الجامعة في تقديم برامج دراسية عن بُعد، وذلك من خلال الأهداف الإجرائية التالية :

أ- دعم الكليات في تحديد البرامج الدراسية عن بُعد والملائمة لحاجات سوق العمل السعودي .

ب- تقديم خدمات الدعم الفني لبرامج التعليم عن بُعد.

ج-تقديم خدمات البث المرئي لبرامج التعليم عن بُعد.

٥- توفير قوى عاملة مؤهلة للمساهمة في تقديم خدمات التعلم الإلكتروني والتعليم عن بُعد، وذلك من خلال الأهداف الإجرائية التالية :

أ- الاحتفاظ بكوادر بشرية مؤهلة وخبيرة في مجال التعلم الإلكتروني والتعليم عن بُعد.

ب- تطوير مهارات الكوادر التدريبية من منسوبي العمادة على إستراتيجيات التدريب الفعال في مجال التعلم الإلكتروني والتعليم عن بُعد

ج- التدريب والتطوير المستمر لمنسوبي العمادة لتحسين خدمات التعلم الإلكتروني والتعليم

عن بُعد.

٦- تعزيز الشراكة الداخلية والخارجية في مجال التعلم الإلكتروني والتعليم عن بُعد، وذلك من خلال الأهداف الإجرائية التالية :

أ- عقد اتفاقات للتعاون مع الجهات العاملة في مجال التعلم الإلكتروني والتعليم عن بُعد.

ب- المساهمة التقنية الفعالة في نقل ندوات ومحاضرات تهم المجتمع، تقدمها كليات الجامعة وفروعها المختلفة.

٧- المساهمة في بناء اقتصاد المعرفة من خلال منتجات عمادة وإسهاماتها العلمية، وذلك من خلال الأهداف الإجرائية التالية:

أ- عقد اتفاقات تبادلية علمية واقتصادية مع مؤسسات محلية وعالمية متخصصة في مجال التعلم الإلكتروني والتعليم عن بُعد.

ب- دعم التسويق العلمي لمنتجات العمادة وإسهاماتها البحثية والتطبيقية في مجال التعلم الإلكتروني والتعليم عن بُعد.

وفي ضوء الأهداف الإستراتيجية للتعليم عن بُعد يمكن الوقوف على أهداف جامعة الطائف الداعمة للتعليم عن بُعد على النحو التالي :

- **تأسيس وجود السوق العربية السعودية و الدولية المتنامية للتعليم عن بُعد على مستوى الجامعة**
- **مسايرة التوسع المتلاحق للتكنولوجيا الحديثة والثورة المعرفية والمعلوماتية المتنامية.**
- **العمل على إيجاد الحلول للصعوبات التي تواجه نظام التعليم بالجامعات التقليدية والتي من بينها ما يلي :الكثافة الطلابية المتزايدة وما يلزمها من التوسع في إنشاء الجامعات التي تفي بالمتطلبات الكمية من الكثافة الطلابية وما يتطلب ذلك عبء التمويل .**
- **توفير المصادر التعليمية والمقررات الدراسية الإلكترونية عبر الإنترنت لطلاب المدارس المتوسطة والثانوية دون تكلفة .**
- **الوفاء بمتطلبات التنمية المهنية وتوفير التعليم المستمر مدى الحياة وتلبية متطلبات التخرج عبر الإنترنت بمعايير عالية الجودة .**
- **مساعدة الطلاب لإنجاز أهدافهم وأحلامهم التعليمية والأكاديمية عبر الإنترنت .**
- **كسر القيود المكانية حيث البُعد الجغرافي، والزماني حيث الوقت والسن ، والنوعية حيث**

الطلاب والطالبات، والوظيفية حيث التقيد بالعمل.

- فتح أبواب التعليم والنجاح أمام الطلاب والانتقال بهم من التعليم التقليدي إلى التعليم العصري الرقمي.
- تقديم فرص متنوعة وعديدة للتعليم عبر الإنترنت . .
- دعم التنمية المهنية والتعليم الافتراضي عبر بوابة جامعة الطائف للتعليم عن بُعد .
- تعزيز ودعم البحث العلمي من خلال بوابة جامعة الطائف للبحث العلمي .
- تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية و ديمقراطية التعليم من خلال برامج التعليم عن بُعد
- تخفيض التكاليف المالية وحفظ الوقت وإثراء الخبرات التعليمية والثقافية.
- تحقيق الريادة في التعليم عبر الإنترنت في المملكة العربية السعودية والعالم المحيط.
- تقديم برامج تعليمية متنوعة عن بُعد وفقاً لمستوى الدرجة العلمية (برامج البكالوريوس ، الدبلومات العليا في بعض التخصصات ، درجة الماجستير والدكتوراه).
- الوفاء بالمتطلبات الاجتماعية من التعليم الجامعي .
- تحقيق العالمية من خلال إتاحة الالتحاق ببعض برامج الجامعة للمتعلمين الكبار من جميع أنحاء العالم بمجرد الدخول على موقع الجامعة .
- العمل على تفادي الازدواجية في البرامج التعليمية عن بُعد و زيادة فرص الوصول إلى التعليم العالي للأفراد عن بُعد.

- سياسة وشروط القبول المقترحة بجامعة الطائف :

نظراً لفلسفة و أهداف التعليم عن بُعد بوجه عام وما تسعى إليه جامعة الطائف في هذا المجال تتبلور سياسة وإجراءات القبول التي ينبغي أن تتسم بالمرونة والتيسير وعدم عرقلة عملية القبول بشروط مقيدة لقبول الطلاب، وإنما المقصد الأساسي جعل الجامعة رافداً تعليمياً أمام جميع الراغبين في مواصلة تعليمهم الجامعي والعالي خاصةً ممن فاتتهم فرص الالتحاق بالجامعة بسبب القيود المكانية أو الزمانية أو النظامية أو الاجتماعية أو الاقتصادية أو العمل ،أما عن مواعيد التسجيل فتحدد الجامعة وقتاً تستقبل فيه طلبات الطلاب عبر دخولهم على موقع الجامعة الإلكتروني ، ويمكن للطالب التسجيل على مدار السنة و في بعض الأحيان تحدد مواعيد بعينها لبعض البرامج وتوفر الجامعة بيانات وتفاصيل هذه

البرامج على موقع الجامعة و الجدول الزمني لمواعيد التسجيل.

فتتم عملية القبول عن طريق الدخول على موقع الجامعة وإجراء محادثة في الوقت الحقيقي مع مستشار القبول وملء استمارة القبول التي يعبئها الطالب وفقاً لبياناته الشخصية وميوله واتجاهاته الدراسية ، ومن بين متطلبات القبول بكل منهما : شهادة إتمام الدراسة الثانوية أو ما يعادلها،تقديم المستندات اللازمة للقبول كالشهادات الحاصل عليها الطلاب قبل الالتحاق بالبرامج المقصودة خاصة برامج الدراسات العليا كالدبلومات وغيرها ، قد تكون هناك حاجة ماسة لتقديم وثائق إضافية مثل السيرة الذاتية ، شهادات أو إجراء مقابلات ، تقديم شهادة رسمية تثبت حصول الطالب على درجة البكالوريوس من مؤسسة معتمدة ومعترف بها ،توافر الرغبة والاستعداد لدى الراغبين في الالتحاق ببرامج الدراسة عن بُعد لمواصلة التعليم الجامعي، دخول وتسجيل الطالب بالحرم الجامعي للجامعة على الإنترنت والمرور بنجاح على البرنامج الدراسي المطلوب.

وهي في مجملها عملية مرنة في عملية القبول لا تعرقل بقيود جامدة ، حيث تساعد هذه السياسة المرنة في فتح باب القبول أمام جميع الراغبين للالتحاق بالجامعة ، للوفاء بمتطلبات سوق العمل ، وتشترط للقبول ببرنامج الدكتوراه الحصول على درجتي البكالوريوس والماجستير من إحدى مؤسسات التعليم العالي المعترف بها .

- البرامج الدراسية المقترحة عن بُعد بجامعة الطائف :

في ضوء التوجهات العالمية في مجال توفير برامج التعليم عن بُعد وفي ضوء خبرات دول المقارنة بالدراسة الحالية يقترح الباحث أن تقدم جامعة الطائف البرامج التعليم عن بُعد و التي تتسم بالتنوع والتميز للوفاء باحتياجات سوق العمل السعودي والعربي على النحو التالي:برامج دراسية خاصة ومتنوعة لدرجة البكالوريوس ، برامج دراسية متخصصة على مستوى الدبلوم ،برامج متخصصة على مستوى درجة الماجستير ، برامج متخصصة على مستوى درجة الدكتوراه ، برامج التنمية المهنية والتأهيل والتدريب ، وتشمل البرامج التخصصات العلمية والأكاديمية المتعددة ويقترح الباحث المجالات والتخصصات التالية: برامج متخصصة في علوم الحاسب الآلي وتقنية المعلومات ،برامج متخصصة في هندسة الحاسوب ،برامج متخصصة في شبكات نظم المعلومات ،برامج متخصصة في الدراسات الإنسانية و المجالات المختلفة مثل : الشريعة الإسلامية ،علوم الحديث، التربية، الآداب، الإرشاد

النفسي، التربية الخاصة، رياض الأطفال، الإدارة التربوية، التخطيط التربوي، علم النفس، تكنولوجيا التعليم، أصول التربية، التربية الإسلامية ،برامج متخصصة في القانون والعلوم السياسية ،برامج متخصصة في اللغات والترجمة حيث اللغة الإنجليزية، اللغة الفرنسية، اللغة الألمانية، اللغة الأُردية، اللغة الفارسية ،برامج متخصصة في الإدارة مثل : نظم المعلومات الإدارية، إدارة الموارد البشرية، المحاسبة ، إدارة التسويق، الإدارة العامة، إدارة الأعمال،برامج متخصصة في التمريض والعلوم الصحية والطبية ،برامج متخصصة في التجارة والاقتصاد وتتضمن التخصصات التالية : التجارة الإلكترونية التجارة الدولية، العلوم الاقتصادية، العلوم المالية والمصرفية ،برامج متخصصة في الدراسات الدينية الشرعية ، الشريعة الإسلامية، القراءات ، التفسير ، الأحاديث النبوية، الدعوة وأصول الدين .

وتقوم الجامعة بإنتاج المقررات الإلكترونية بالتعاون مع شركات متخصصة في تقنية إنتاج المقررات الإلكترونية وفقاً لمعايير الجودة العالمية في تصميم وإنتاج المقررات من خلال فريق عمل متكامل التخصصات والخبرات في مجالات تصميم محتوى المقررات ومصمم الجرافيك ومصمم الرسوم الثابتة والمتحركة والرسوم التوضيحية، مبرمج، محلل نظم ، وموظفو الدعم الفني .

ولهذا تسعى التصور المقترح إلى تحقيق التنوع والتعدد في البرامج الدراسية عن بُعد بجامعة الطائف ، فضلاً عن تنوع مستوياتها الدراسية سواء أكانت برامج تقدم على مستوى الدرجة الجامعية الأولى البكالوريوس أو على مستوى الدراسات العليا كالدبلومات أو على مستوى درجتي الماجستير والدكتوراه أو شهادات جامعية مستقلة أو برامج أخرى قصيرة للتنمية المهنية تتناسب جميعها مع متطلبات سوق العمل العربي السعودي وطبيعة وفلسفة التعليم عن بُعد واحتياجات المتعلمين وتنمية قدراتهم إذا كانوا متفرغين أو عاملين بالمجالات المختلفة بسوق العمل المحلي أو العالمي ، فيقدم التصور المقترح الحالي برامج عالية الجودة معتمدة ومعترف بها من قبل أرباب العمل والجامعات الأخرى في جميع دول العالم ومن بين البرامج المميزة التي هذه الجامعات تقدمها :

برامج درجة البكالوريوس :

حيث تمنح جامعة الطائف لطلابها فرصة الحصول على درجة البكالوريوس عبر الإنترنت وفقاً لنظام التعليم عن بُعد سواء في العديد من التخصصات التي من بينها: بكالوريوس:، المحاسبة، الإدارة، إدارة الموارد البشرية، إدارة نظم المعلومات، تجارة الخدمات المالية، التمريض، إدارة الفنون، علوم الحاسب، الاقتصاد، التكنولوجيا، برامج دراسية جامعية تقدمها كلية العلوم الإدارية والمالية ، برامج دراسية متخصصة تقدمها كلية التربية ، برامج دراسية في كلية الحاسبات، برامج دراسية تقدمها كلية العلوم الصحية ، برامج دراسية متخصصة تقدمها كلية خدمة المجتمع ، برامج دراسية متخصصة تقدمها العلوم الطبية، برامج دراسية متخصصة تقدمها كلية طب الأسنان، برامج دراسية متخصصة تقدمها كلية التشريعية والنظم ، برامج دراسية متخصصة تقدمها كلية الهندسة، برامج دراسية متخصصة تقدمها كلية العلوم الطبية والتطبيقية ، برامج دراسية متخصصة تقدمها كلية الآداب ، برامج دراسية متخصصة تقدمها كلية العلوم.

برامج دبلوم :

يقترح التصور الحالي تقديم درجة الدبلوم عن بُعد بجامعة الطائف في التخصصات التالية : الدراسات العامة،إدارة الأعمال، الاقتصاد ، الاستثمار ، تكنولوجيا المعلومات، الدراسات الإدارية، إدارة الموارد البشرية، تقنية المعلومات، التصميم التعليمي، في التربية ، التربية الخاصة، التعلم الإلكتروني و التعليم عن بُعد، الإدارة التربوية ، التخطيط التربوي،الإحصاء التربوي، التخطيط الإستراتيجي ، أنظمة القيادة، الهندسة المعمارية، الصحة والسلامة المهنية، الجودة، في تعليم الكبار، في الدراسات التجارية، في الاتصالات، في العلوم الصحية، في التنمية البشرية، دراسات التأهيل، في إدارة الطوارئ، في العلوم والتكنولوجيا، في تدريس اللغة الإنجليزية كلغة ثانية، في المحاسبة، في العلوم المصرفية ، إدارة الأعمال، في العلاج السلوكي المعرفي،في الاتصالات، في البناء، في التصميم، في التربية، في علم النفس التربوي، في الهندسة، في الإدارة البيئية، الفنون الجميلة، الاقتصاد المنزلي، النسيج والملابس، علوم التغذية و تكنولوجيا الغذاء، إدارة الخدمات الصحية الهندسة، علم النفس التنظيمي، التنمية الدولية،.

برامج الماجستير :

يقترح التصور الحالي توفير برامج متنوعة للحصول على درجة الماجستير وفقاً لنظام التعليم عن بُعد في المجالات والتخصصات التالية : التربية،القيادة التربوية، التعلم الإلكتروني والتعليم عن بُعد، تكنولوجيا التعليم ، المناهج وطرق التدريس، التقويم التربوي، تعليم وتدريب الكبار والقيادة في المنظمات الدولية ،التربية الرياضية،إدارة التكنولوجيا،الدراسات الثقافية، الممارسات البيئية،العلوم البيئية، الآداب، التجارة،الدراسات الصحية، دراسات المجتمع ، التمريض، العلوم الصحية، في المحاسبة والعلوم المالية وإدارة الرعاية الصحية وإدارة الموارد البشرية، إدارة الأعمال الدولية وإدارة المشاريع والتسويق ، وفي مجال تقنية المعلومات تمنح الجامعة درجة الماجستير في تكنولوجيا المعلومات وأمن المعلومات، تكنولوجيا المعلومات لإدارة المشاريع، الإحصاء التحليلي، في الآداب اللغة العربية، الدراسات الإسلامية ، علم النفس العيادي، في الاتصالات، في البناء، في الاستشارة، في الكتابة الإبداعية، في علوم وتكنولوجيا التغذية ،في التصميم ، في الدراسات الهندسية، في الإدارة البيئية، في العلوم البيئية ، في الفنون الجميلة، في تكنولوجيا الغذاء، في العلوم الصحية ، في التنمية الدولية، في الأمن الدولي، في التربية، في العلوم الطبيعية، ، العلوم الطبية والتطبيقية ، في التمريض، في الصحة العامة، في نظم الجودة، في التربية الخاصة ، ماجستير في التربية (التعليم الإلكتروني)،ماجستير في إدارة الطوارئ ، ماجستير في الأمن الدولي .

برامج الدكتوراه :

يقترح التصور الحالي توفير جامعة الطائف برامج عن بُعد للحصول على درجة الدكتوراه في التربية، التعليم عن بُعد، دكتوراه في العلوم الاجتماعية، إدارة الأعمال، الإدارة العامة،علم النفس، إدارة الأعمال، فلسفة الفنون الإبداعية، فلسفة التربية، العلوم الصحية، فلسفة العلوم الإنسانية والاجتماعية، فلسفة العلوم الشرعية، فلسفة العلوم الطبية، فلسفة الدراسات الإسلامية، فلسفة التربية ، والإدارة التربوية ، المناهج .

البرامج القصيرة :

كما يقترح التصور الحالي توفير جامعة الطائف لبعض البرامج القصيرة الخاصة بالتنمية المهنية في المجالات التالية : برنامج قصير لإجادة اللغة الإنجليزية، برنامج قصير في التعليم عن بُعد، برنامج الشخصية وعلم النفس، برنامج علم النفس الاجتماعي، البرنامج

التمهيدي في علم النفس، برنامج في الأدب الشعبي، برنامج في الصحة والسلامة، برنامج في التنمية، برنامج العلاقات العامة والاتصالات التطبيقية، برنامج المحاسبة والتمويل، برنامج التنمية الاقتصادية، برنامج تدريس اللغة الإنجليزية ، برنامج إدارة الحياة ، برنامج قصير في فنون التمريض ، برامج قصيرة في التنمية والوعي الصحي ، برامج قصيرة في التنمية المهنية للمعلمين، برامج قصيرة في إدارة الوقت .

- الوسائط التعليمية المقترحة للتعليم عن بُعد بجامعة الطائف :

لتحقيق أهداف الجامعة ورؤيتها ورسالتها كان لابد من الاستعانة بأحدث الوسائط التقنية والتعليمية لتطبيق نظم وأساليب فعالة في التدريس التفاعلي بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس وتوسيع وتعظيم فرص التعليم للطلاب الذين تعوقهم المساحات الجغرافية والأبعاد الزمانية والعادات والتقاليد الاجتماعية والظروف الاقتصادية والوظيفية ؛ لهذا يقترح التصور الحالي ضرورة أن تستعين جامعة الطائف عند تفعيلها لنظم وبرامج التعليم عن بُعد بأحدث الوسائل التكنولوجية في التدريس ، الأمر الذي يستدعي عقد شراكات مع شركات متخصصة في برامج التعلم الإلكتروني والتعليم عن بُعد وتصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية تمهيداً لتحول جامعة الطائف من نظامها التقليدي إلى النظام الرقمي الإلكتروني الداعم للتعليم عن بُعد والاستعانة بالخبراء والمتخصصين في تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية مثل : خبراء في تصميم المحتوى وتطويره ، خبراء الجرافيك والرسوم الثابتة والمتحركة والرسوم التوضيحية ، خبراء في تحليل النظم ، خبراء في إدارة الشبكات، خبراء في تصميم الفصول والمعامل الافتراضية، وخبراء في نظم إدارة التعلم Learning Management System (LMS) وخبراء في البرمجة .

ومن الوسائط والأنظمة المقترحة التي يمكن استخدامها وتفعيلها في نظام التعليم عن بُعد بجامعة الطائف ما يلي :

يعتمد التصور المقترح الحالي على وجود بيئة تقنية عصرية مزودة بخوادم خاصة متصلة بشبكة الإنترنت وأنظمة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بُعد ومن بين الوسائط المقترحة ما يلي:

١- نظام إدارة التعلم البلاك بورد Blackboard

هو نظام لإدارة عملية التعليم ومتابعة الطلبة ومراقبة كفاءة العملية التعليمية في المؤسسة التعليمية، يتيح النظام فرص كبيرة للطلبة في أن يتواصلوا مع مقرراتهم الدراسية خارج قاعة المحاضرات في أي مكان وفي أي وقت وذلك من خلال أدوات متنوعة للإطلاع على محتوى المادة العلمية للمقرر الإلكتروني والتفاعل معها بطرق ميسرة بالإضافة إلى التواصل مع أستاذ المقرر و بقية الطلبة المسجلين في نفس المقرر بوسائل إلكترونية مختلفة ، ويتكون هذا النظام من أدوات ووسائل تتيح لأعضاء الهيئة التدريسية القدرة على بناء مقررات ديناميكية و تفاعلية بسهولة كبيرة مع إدارة محتوى هذه المقررات بطريقة مرنة و بسيطة و حتى يتمكن من القيام بالمهام اليومية للعملية التعليمية بشكل فعال. ويعتبر نظام إدارة التعلم **Blackboard** واحداً من أقوى أنظمة التعلم الإلكتروني ؛ حيث تستخدمه أكثر من ٣٦٠٠ مؤسسة تعليمية على مستوى العالم في تقديم خدمات تعليمية راقية للمعلم والطالب والمؤسسة.

٢- التعليم بالجوال : **Mobile Learning**

التعليم عبر الجوال هو استخدام الأجهزة المحمولة الذكية في عمليات التعليم والتدريب ، يسمح التعليم عبر الجوال للمشرفين والمحاضرين والمدرسين بتقديم موادهم التعليمية والتدريبية والمهنية على أجهزة الجوال المختلفة ، كما يسمح التعليم عبر الجوال للطلاب متابعة التمارين التدريبية والتعليم الذاتي من خلال الأجهزة الذكية فضلاً عن أن نظام التعليم عبر الجوال يتميز بسهولة تطبيقه واستخدامه على أي نوع من أجهزة الجوالات الذكية. ويُمكن هذا النظام عضو هيئة التدريس بكل ببساطة وسهولة من نشر مواد تعليمية تفاعلية تشمل الوظائف الدراسية والتمارين المختلفة ولوحات النقاش وكذلك يُمكن الطلاب من مشاهدة الإعلانات والمهام وكذلك الدرجات.

٣- نظام الفصول الافتراضية : Black Board Collaboration

تقدم هذه الخدمة بيئة اتصال متكاملة تستخدم لتقديم المحاضرات والدروس بصورة تفاعلية وتزامنيه في الأساس، حيث يمكن للمعلم من أداء محاضرته في مكانه ليراها ويستمع إليها طلابه عبر الإنترنت ويتفاعلوا معها عن بُعد، كما يتيح نظام الفصول الافتراضية إمكانية حفظ المحاضرات المسجلة للرجوع إليها لاحقاً على صفحة المقرر داخل نظام إدارة التعلم بلاك بورد، أو ليشاهدها الطالب الذي لم يتمكن من حضورها تزامنياً، على هذا فإن النظام يتغلب

على العوائق الزمنية والمكانية التي تواجه بعض الطلاب أثناء تلقي محاضراتهم.

٤-نظام تسجيل المحاضرات : Echo 360

ويقترح التصور الحالي استخدام نظام تسجيل المحاضرات**Echo 360** الذي يُعد من أحدث الأنظمة التعليمية المستخدمة في تسجيل المحاضرات المرئية من قبل أعضاء هيئة التدريس وتقديمها للطلاب عبر التقنيات الحديثة من خلال نشرها إما عن طريق أنظمة إدارة التعلم المختلفة وتطبيقاتها أو تطبيقات الجوال الحديثة أو غيرها من الوسائل.

إذ يُعد هذا النظام ضمن سلسلة من الأنظمة التعليمية الحديثة والتي تُمكن طلابها من الوصول إلى المعلومات في أي وقت وأي مكان. حيث يتم ربط نظام تسجيل المحاضرات**Echo 360** بنظام إدارة التعلم **Blackboard** والذي يُسهل من سرعة الوصول إلى المعلومات عبر دخول الطالب على موقع نظام إدارة التعلم **Blackboard** دون الحاجة إلى الدخول عبر أنظمة أخرى ؛ إذ يُعتبر نظام تسجيل المحاضرات **Echo 360** فصل كامل ثابت ومتنقل يمكن عضو هيئة التدريس أو أي شخص مهتم بالعملية التعليمية من تسجيل محاضراته بشكل حِرفيْ ومتميز

نظام إدارة المحتوى التعليمي Exact Learn

وهو النظام الذي يساعدنا في عملية تطوير المقررات التعليمية ، حيث يتم ربط جميع أعضاء فريق العمل المشاركين في تطوير المقررات بشكل يسمح لكل فرد من أداء المهمة الخاصة به وبالتنسيق مع باقي أعضاء الفريق ، ويتميز هذا النظام بتوفير الوقت والجهد في تطوير المقررات ؛ حيث يتوفر من ضمن خصائصه عدداً من النماذج الجاهزة التي تفي بالاستخدام والتي يلتزم بها كل من المصمم التعليمي ومطورا المقررات، ويتميز أيضاً بالسرعة في الأداء والدقة في العمل.

فضلاً اقتراح التصور الحالي للعديد من الوسائط المساعدة في نقل المحتوى العلمي للمقررات الدراسية إلى الطلاب ومن بينها ما يلي :

المواد المطبوعة **Printed Material** ،الأشرطة الصوتية السمعية **Audiotapes**،أشرطة الفيديو المرئية **Videotapes** ،البث التليفزيوني عبر التليفزيون **Television**،البرامج الإذاعية عبر الراديو **Radio Programs**،البريد الإلكتروني والبريد العادي .**E-mail, or Regular Mail** ،مؤتمرات الفيديو ذات الاتجاهين **Tow – Way**

Use the Smart Phone استخدام الهاتف الذكي ،Video Conference والوسائط النقالة ،المحادثات الصوتية (الشات) عبر الإنترنت وغرف الحوار ،المكتبة الإلكترونية ،المؤتمرات الصوتية ، الفيديو التفاعلي،منتديات الويب التعليمية،الاسطوانات المدمجة ،الحقائب التعليمية،والأجهزة اللاسلكية والألياف البصرية والبرمجيات،المقررات الإلكترونية (الرقمية)،الاستوديوهات الخاصة بتسجيل المحاضرات بمواقع التواصل الاجتماعي اليوتيوب you– tube والتويتر TWITTER والفيس بوك Face book،الحواسيب النقالة والثابتة،المنتديات، الفصول والمعامل الافتراضية، ولوحات التحكم التي تعمل باللمس التي تسهم جميعها بفاعلية في نقل المقررات التعليمية والبرامج الدراسية إلى الطلاب بمرونة وسهولة وفاعلية كبيرة حيثما كانوا وفي أي وقت أرادوا، والتي تضمن جميعها في تحقيق الفاعلية من برامج التعليم عن بُعد وإنجاز الأهداف التي وضعت من أجلها بجودة عالية .

- أساليب التقييم ببرامج التعليم عن بُعد المقترحة بجامعة الطائف:

نظراً لطبيعة التعليم عن بُعد وما تمت الاستفادة من خبرات الدول المتقدمة في هذا المجال يقترح التصور الحالي أساليب التقييم التالية :

بحيث يتم تقييم الطلاب من خلال أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني Learning Management System (LMS) والتي تجعل عملية التقييم مستمرة طول الفصل الدراسي بدءاً من تسجيل الطلاب في البرامج الدراسية واختياره للمقررات الدراسية ؛ حيث يسمح نظام إدارة التعلم الإلكتروني لما يتوافر به من إمكانات تطبيقية وآليات وأدوات إلكترونية تقوم بذاتها بتقييم عدد مرات دخول الطالب على المقرر الدراسي ومدى تفاعله وتجاوبه مع معلم المادة الدراسية وما يكلفه به من أنشطة وتكليفات وواجبات فضلاً عن الاختبارات الإلكترونية النصفية والنهائية التي تجرى لتقييم الطلاب عبر نظام إدارة التعلم البلاك بورد Black Board .

ليصبح بهذا التقييم عملية مستمرة وفعالة ؛ حيث يتم جمع البيانات وتحليلها بانتظام من أجل التحسين المستمر باستخدام أسلوب الدراسات الاستقصائية في عمليات التقييم ويدخل في عملية التقييم حضور ومشاركة الطلاب في المقررات الدراسية والأنشطة الطلابية عبر الإنترنت أسبوعياً حيث توضع درجات الطلاب في سجلات إلكترونية أكاديمية خاصة بكل طالب .

ولا تقتصر عمليات التقييم على أداء الطلاب فقط وإنما يشمل التقييم أداء أعضاء هيئة التدريس ومدى التزامهم بالمحاضرات أون لاين وتحميلهم لمقرراتهم والأنشطة المصاحبة في أوقاتها المعلنة والمحددة ومدى تفاعله وتعاونه مع زملائه وطلابه وإدارة الجامعة، كما تخضع المقررات لأساليب تقييم خاصة بمدى مطابقتها لمعايير الجودة الواجب توافرها في المقررات الإلكترونية .

وينبغي أن تخضع الاختبارات الإلكترونية ذاتها للمتابعة والمراجعة ومدى توافقها مع محتوى المقرر ومدى توافقها مع قدرات الطلاب ومراعاتها للفروق الفردية بينهم .

ويقترح التصور الحالي إنشاء قسم خاص للاختبارات بالجامعة يشرف على سير الاختبارات وضمان مراقبتها وجودتها ومناسبتها لمحتوى المقررات الدراسية ومستوى الطلاب والفروق الفردية بينهم وضمان فعاليتها ، و حرصاً على تطبيق كافة معايير الجودة والتأكد من التواصل مع كافة المستفيدين فإنه يتم تحديث آليات التقييم كل عام .

ويقترح التصور الحالي أن يكون تقييم الطلاب على النحو التالي:

يُقيّم الطالب / الطالبة من (١٠٠) درجة كما يوضّح الجدول المقترح التالي وتُوزّع كالتالي :

الأعمال الفصلية: وتشمل التفاعل مع أستاذ المادة من خلال الأنشطة التي يقدمها في نظام إدارة التعلم الإلكتروني ويمثل ذلك (٣٠) درجة من المجموع الكلي.

الاختبار النهائي: ويمثل (٧٠) درجة من المجموع الكلي.

جدول مقترح يوضح آلية تقييم الطالب/ الطالبة بنظام التعليم عن بُعد

التفاعل من خلال نظام إدارة التعلم الإلكتروني	العدد المطلوب	الدرجة
الواجبات	٤	١٢
الأنشطة	٢	١٢
المنتديات (لوحة المناقشات) أحد تلك المنتديات للمناقشة في مشروع العمل	٣	٦
المجموع		٣٠
الاختبار النهائي		٧٠
درجة التقييم الكلية		١٠٠

وفي ضوء ما سبق يتضح حرص التصور المقترح على أن تتسم عمليات التقييم

بالاستمرارية بحيث تبدأ منذ اختيار الطالب للمقررات الدراسية والدخول عليها وتسجيله بها وحتى الاختبار النهائي لها فضلاً عن اتسامها بالشمول والتنوع ومناسبتها لمستوى الطلاب ومراعاتها للفروق الفردية بينهم .

- إدارة التعليم عن بُعد بجامعة الطائف :

نظراً لصدور قرار بإنشاء عمادة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بُعد بجامعة الطائف الموكل إليها إدارة برامج التعليم عن بُعد، ونظراً لطبيعتها كعمادة مساندة لكليات الجامعة في مجال التعلم الإلكتروني والتعليم عن بُعد يقترح التصور الحالي آلية إدارة التعليم عن بُعد على غرار الاتجاهات المعاصرة في هذا المجال من خلال تشكيل مجلس العمادة ؛إذ يختص مجلس لعمادة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بُعد بإدارة برامج التعليم عن بُعد بجامعة الطائف وتحديد سياسات وخطط التعليم عن بُعد ومتابعة تنفيذها على الوجه الأمثل ويتشكل مجلس العمادة من :

- عميد التعلم الإلكتروني والتعليم عن بُعد رئيساً
- عميد كلية خدمة المجتمع عضواً
- وكيلي العمادة للشؤون التقنية والتعليمية أعضاء
- ممثل عن كل كلية من كليات الجامعة أعضاء
- وكيل عمادة تقنية المعلومات عضواً
- مستشار العمادة للتطوير والجودة عضواً
- مستشار العمادة للشؤون التقنية والتعليمية عضواً

ويعاون المجلس الأقسام المساعدة التالية :

١- قسم الدعم الفني:

ويشرف على كل ما يتعلق بتقنية المعلومات، ودعم أعضاء هيئة التدريس والطلاب، ودعم إدارة الأنظمة، وإصلاح أعطال النظام ، وتوفير البيئة المعلوماتية، وقواعد المعلومات الخاصة بالتعلم الإلكتروني وبرامج التعليم عن بُعد، وتوفير الحلول الفنية للمشاكل التي تواجه مستخدمي أنظمة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بُعد، ويتبع هذا القسم الوحدات التالية :

- وحدة الدعم المباشر:

وتختص هذه الوحدة بحل بمشكلات الطلاب الفنية مع أنظمة التعليم عن بُعد

- وحدة الدعم غير المباشر:

وتختص بوضع الحقائب التدريبية ، تنظيم دورات تدريبية لمنسوبي الجامعة لتنمية مهاراتهم

٢- قسم التقنية :

ويهتم بالجانب التقني المرتبط بالمقررات الإلكترونية، ويتبع هذا القسم الوحدات التالية :

- وحدة البرامج:

وتختص هذه الوحدة بتوفير البرامج التشغيلية للعمادة ، الإشراف على البرامج وقواعد البيانات، حفظ وأرشفة التعليم عن بُعد بالعمادة ، تطوير مواقع العمادة على الإنترنت.

- وحدة الأجهزة :

وتختص باستلام الأجهزة والبرمجيات والتأكد من مطابقتها للمواصفات الفنية.

- وحدة البنية التحتية :

وتختص بمتابعة الإشراف على مبنى العمادة والبنية التحتية لها و مراقبة وتطوير أنظمة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بُعد.

- وحدة الواجهة الرئيسة للمستخدم :

وتختص بتصميم واجهة تتسم بسهولة الاستخدام والتجوال Navigation بين عناصر بيئة التعلم الإلكتروني، تصميم شريط عنوان Banner يعكس رؤية ورسالة العمادة ويتوافق مع أهداف الجامعة، بحث المشكلات التي تواجه مستخدمي أنظمة التعلم الإلكتروني وتوفير حلول مناسبة لها.

٣- قسم المناهج وطرق التعليم :

ويهتم بالمواصفات والشروط التربوية للمقررات الإلكترونية، و يتبع هذا القسم الوحدات التالية: وحدة تحليل المحتوى، وحدة تصميم المحتوى، وحدة إستراتيجية المناهج وطرق التعليم، وحدة تصميم البرامج.

٤- قسم الشئون الإدارية :

يعنى هذا القسم بتخطيط وتنفيذ ومتابعة أعمال العمادة المالية والإدارية والخدمية والتسويقية، ويتبعها الوحدات التالية : وحدة شئون الموظفين، وحدة الشئون المالية، وحدة الاتصالات.

٥- قسم شئون أعضاء هيئة التدريس:

وتختص الوحدة بمساندة أعضاء هيئة التدريس فيما يختص بتطوير وإنتاج المقررات الإلكترونية وبرامج التعليم عن بُعد .

٦- قسم شئون الطلاب:

وتختص الوحدة تحويل اتصالات الطلاب إلى الجهات المختصة، التواصل مع القطاعات الداخلية في العمادة لمساندة الطلاب فنياً،التنسيق مع الكليات والجهات المختصة لحل المشاكل التي تعترض طلاب برامج التعليم عن بُعد، وضع المعلومات التي تهم الطالب على موقع العمادة الالكتروني، عمل تقارير عن المشاكل التي تعترض طلاب الجامعة .

٧- قسم التطوير والجودة:

ويختص القسم بالجوانب التطويرية بالعمادة، ويشرف على أربع وحدات هي : وحدة تطوير مقررات وبرامج التعلم الإلكتروني والتعلم عن بُعد ، وحدة تقييم بيئة التعلم الإلكتروني، وحدة تقييم المستويات التعليمية والإدارية ، وحدة ضمان الجودة والاعتماد.

٦-قسم التخطيط الإستراتيجي

٧-قسم الشئون الإعلامية والعلاقات العامة

إذ تسهم هذه الأقسام في إدارة التعليم عن بُعد وإدارة برامجه وتجتمع مجالس هذه الأقسام بشكل دوري لاتخاذ وصناعة القرارات المتعلقة ببرامج التعليم عن بُعد ومناقشة ووضع الخطط الإستراتيجية وتحديد رؤية ورسالة وأهداف الجامعة واعتماد الخطط التشغيلية والزمنية التي ترسمها الخطة الإستراتيجية والمتابعة والإشراف المباشر برامج التعليم عن بُعد بالجامعة.

- **التمويل المقترح للتعليم عن بُعد بجامعة الطائف :**

تتمتع المملكة العربية لسعودية باقتصادها القوي الذي جعلها تحتل مكانة اقتصادية عظيمة بين مصاف الدول وانعكس ذلك إيجابياً على جملة ما ينفق على التعليم العام والعالي بالمملكة؛ إذ تخصص ميزانيات ضخمة للإنفاق على التعليم الجامعي والتعليم عن بُعد حيث بلغ جملة ما تم تخصيصه لقطاع التعليم العام والعالي وتدريب القوى العاملة ما يُقارب ٢١٠ مليار ريا ل ويمثل حوالي ٢٥% من النفقات المعتمدة بالميزانية التي بلغت جملتها ١.١٣١ ألف ومائة وواحد وثلاثين مليار ريال للعام المالي ١٤٣٥- ١٤٣٦هـ ويزيادة قدرها ٣% عن ما تم تخصيصه لقطاع التعليم بميزانية العام المالي للعام ١٤٣٤- ١٤٣٥هـ ؛ حيث بلغ جملة الناتج المحلي للعام ١٤٣٤- ١٤٣٥هـ (٢٠١٣م) وفقاً لتقديرات مصلحة الإحصاءات العامة والمعلومات ٢.٧٩٤.٧٧٢.٠٠٠.٠٠٠ ألفين وسبع مئة وأربعة وتسعين ملياراً وسبع

مئة واثنين وسبعين مليون ريال (٣٨: ١-١٧) .

وفي ضوء المؤشرات الاقتصادية القوية للمملكة والتي ترتكز عليها منظومة التعليم الجامعي السعودي بما يشمله التعليم عن بُعد والميزانيات الضخمة التي تخصص للجامعات السعودية ومن بينها جامعة الطائف وما يُخصص للمركز الوطني للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بُعد من ميزانيات ضخمة لمساعدة الجامعات السعودية في الدعم المباشر لبرامج التعليم عن بُعد، وما يمكن تخصيص جزءاً من تلك الميزانية لدعم أنظمة التعليم عن بُعد بجامعة الطائف في تأسيس البنية التحتية اللازمة للتعليم عن بُعد ممثلاً في الموارد المادية والبشرية بالجامعة، والشراكة الجادة بين الجامعة والمركز الوطني للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بُعد والجامعات الإقليمية السعودية وتبادل الخبرات والكفاءات العلمية والفنية، وما ستقدمه الجامعة من برامج ربحية تضمن في حد ذاتها تمويلاً ذاتياً كمصدراً من مصادر تمويل التعليم عن بُعد بالجامعة يمكن الاعتماد عليه من خلال المشاركة في تقديم البرامج التدريبية والمهنية للراغبين في تنمية معارفهم و مهاراتهم المهنية، وتقديم برامج التعليم مدى الحياة والتي تدعمها الشركات والهيئات الإنتاجية والخدمية التي تتحمل الأعباء المالية مقابل الخدمة التعليمية التي ستقدمها برامج التعليم عن بُعد نظير تعليم وتأهيل منسوبي هذه القطاعات الإنتاجية وذلك لإنتاج البرمجيات الإلكترونية التعليمية لجميع برامج التعليم عن بُعد والعمل على تسويقها وضخ عائداتها في الصندوق المالي للتعليم عن بُعد بالجامعة .

وفي ضوء ما سبق يتضح أن مصادر تمويل التعليم عن بُعد بجامعة الطائف يمكن تحديدها في المصادر التالية :

- التمويل الحكومي؛ إذ تنفق حكومة المملكة العربية السعودية بسخاء على التعليم الجامعي وبرامج التعليم عن بُعد وفقاً لتوجهات خادم الحرمين الشريفين ، وتتحمل الحكومة العبء الأكبر في عملية التمويل .
- عائدات البرامج الربحية لبرامج التعليم والتدريب عن بُعد .
- الرسوم الدراسية التي تحصل من الطلاب مقابل التحاقهم ببرامج التعليم عن بُعد والتي يمكن اقتراحها بمبلغ ٥٠٠٠ ريال سعودي للفصل الدراسي كما الحال ببرامج الانتساب .
- الدعم المباشر من المركز الوطني للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بُعد في صور برامج ووسائط تقنية متعددة .

- **القطاع الخاص : يمكن أن يسهم القطاع الخاص بجزء كبير من تمويل وتدعيم برامج التعليم عن بُعد من خلال توفره تلك البرامج من تأهيل وتدريب وتنمية مهارات منسوبي هذه القطاعات المختلفة .**

٢-متطلبات تنفيذ التصور المقترح بجامعة الطائف :

لضمان تنفيذ التصور المقترح الحالي أصبح لزاماً على جامعة الطائف أن تخطو خُطى وثابة لتواكب هذا التقدم والتطور المعرفي المتلاحق ، فضلاً عن ضرورة توافر بعض المتطلبات الضرورية والملحة والتي من بينها :

- **توفير التمويل اللازم لفتح برامج التعليم عن بُعد بتخصيص ميزانية خاصة للتعليم عن بُعد من ميزانية جامعة الطائف وتكاتف ودعم القطاع الخاص .**
- **توفير بنية تحتية تكنولوجية، متميزة ،تتمثل في اقتناء الجامعة لأحدث الأنظمة التقنية ومنها نظام البلاك بورد Black Board والذي يدعم نظام إدارة التعليم (LMS). بجانب اهتمام الجامعة باستكمال كافة التجهيزات الإدارية من أبنية ومعامل مزودة بأحدث الأجهزة التقنية وكوادر بشرية وإدارية مدربة على أعلى مستوى ذات تأهيل مهني متميز وفقاً لمعايير ضمان الجودة والاعتماد.**
- **تصميم موقع إلكتروني للتعليم عن بُعد بجامعة الطائف على شبكة الإنترنت بمثابة بوابة إلكترونية ، ويخصص لكل من أعضاء هيئة التدريس والطلاب اسم مستخدم وكلمة مرور تتسم بالأمان والخصوصية .**
- **عقد شراكة بين جامعة الطائف وشركات تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات تدشن أفضل وأحدث الأنظمة الإلكترونية بالجامعة لتكون جسر التواصل لدعم برامج التعليم عن بُعد بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس وخلق بيئات إلكترونية افتراضية مناسبة تستوعب الراغبين في مواصلة تعليمهم الجامعي والعالي .**
- **التعاقد مع شركات إنتاج وتصميم المقررات الدراسية والوسائط التكنولوجية الحديثة**
- **تدريب أعضاء هيئة التدريس على استخدام أحدث الأنظمة الإلكترونية الداعمة للتعليم عن بُعد مثل نظام إدارة التعلم البلاك بورد Black Board وما يوفره هذا النظام من فصول ومعامل افتراضية وتحويل المقررات التقليدية إلى مقررات إلكترونية وفقاً لمعايير جودة المقررات الإلكترونية .**

- نشر ثقافة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بُعد ورؤية ورسالة والأهداف الإستراتيجية للتعليم عن بُعد بجامعة الطائف بين منسوبي ومنسوبات الجامعة والجامعات السعودية والعربية والراغبين في مواصلة تعليمهم الجامعي من المواطنين من أبناء المجتمع السعودي والوطن العربي في وسائل الإعلام كالصحف والتليفزيون وشبكات التواصل الاجتماعي المتعددة والأكثر استخداماً وشيوعاً عبر الإنترنت .
- عقد شراكة تعاونية بين جامعة الطائف وبعض القنوات المحلية والفضائية والهيئات الإقليمية والعربية العاملة في مجال الإذاعة والتليفزيون لبث البرامج التعليمية والاستفادة من القمر الصناعي السعودي والخدمات الهاتفية وشبكة المعلومات الدولية لدعم عمليات التعليم عن بُعد بجامعة الطائف و إنشاء قنوات تعليمية.
- عقد ورش عمل تدريبية لتدريب وتنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس والطلاب على أنظمة الحاسب الآلي وأنظمة التعلم الإلكتروني كنظام إدارة التعلم البلاك بورد Black Boardوتسجيل المحاضرات من خلال نظام Echo 360
- ضرورة توفير استوديوهات خاصة مزودة بأحدث الأجهزة التقنية لبث مؤتمرات الفيديو ذات الاتجاهين Tow – Way Video Conference تستخدم لتفعيل برامج التعليم عن بُعد بجامعة الطائف .
- ضرورة توفير الأجهزة اللاسلكية والألياف البصرية والبرمجيات والمقررات الإلكترونية والاستوديوهات الخاصة بتسجيل المحاضرات بمواقع التواصل الاجتماعي والتويتر TWITTERوالفيس بوك Face book .
- تدريب أعضاء هيئة التدريس والطلاب على استخدام الهواتف الذكية والوسائط النقالة المستخدمة في التعلم عن بُعد ، والمحادثات الصوتية عبر الإنترنت وغرف الحوار ، ومنتديات الويب التعليمية، والفصول والمعامل الافتراضية عبر نظام إدارة التعلم البلاك بورد .
- ضرورة توفير منافذ للدعم الفني المباشر للطلاب سواء عبر الهاتف بتخصيص أرقام تليفونات ثابتة يتواصل من خلالها الطلاب مع موظفي الدعم الفني لنظم التعلم الإلكتروني والتعليم عن بُعد بالجامعة أو من خلال البريد الإلكتروني ، وذلك للإجابة على استفسارات الطلاب أو تقديم الحلول للمشكلات التي تقابلهم أثناء تفاعلهم مع برامج التعليم عن بُعد .

- ضرورة عقد شراكات وتبادل خبراء بين الجامعة ونظيراتها وطنياً وإقليمياً ودولياً للاستفادة من تجاربها الرائدة في مجال التعليم عن بُعد .
- ضرورة عقد شراكات مع الهيئات والمنظمات الدولية في مجال ضمان الجودة والاعتماد للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بُعد.
- تعزيز الشراكة الداخلية والخارجية في مجال التعلم الإلكتروني والتعليم عن بُعد خاصةً مع المركز الوطني للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بُعد بالسعودية .
- ضرورة دعوة الخبراء من خارج المملكة لإلقاء محاضرات شهريه عن أحدث الإستراتيجيات في التعلم الإلكتروني والتعليم عن بُعد.
- ضرورة إنشاء مركز مصادر التعلم لتصميم لإنتاج المقررات الدراسية لبرامج التعليم عن بُعد .
- التدعيم المادي والفني والاستشاري لكليات الجامعة في مجال التعلم الإلكتروني والتعلم عن بُعد.

وفي ضوء الاستفادة من الخبرات الأجنبية في مجال التعليم عن بُعد نود عرض مجموعة من المقترحات والتوصيات لتفعيل نظام التعليم عن بُعد بجامعة الطائف من أجل تحقيق متطلبات التنمية الشاملة بالمجتمع السعودي والعربي وفتح باب القبول أمام من لم تتح لهم فرصة مواصلة التعليم العالي بسبب الظروف المعيشية أو الاقتصادية أو الاجتماعية أو الأسرية أو أي أسباب معيقة ومن بين هذه المقترحات و التوصيات ما يلي :

- الإسراع بإنشاء جامعة مفتوحة مستقلة على غرار الجامعات المفتوحة عربياً ودولياً ذات النمط المستقل بمسمى الجامعة السعودية المفتوحة، حتى يكون لهذه الجامعة شخصية اعتبارية مستقلة تميزها عن الجامعات التقليدية، ويكون لها استقلالية إدارية ومالية .
- دعم ديمقراطية التعليم وتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية أمام جميع الأفراد دون النظر إلى مستوياتهم الاجتماعية أو الاقتصادية أو العرقية أو العمر أو الجنس من خلال الجامعة المفتوحة الداعمة لنظام التعليم عن بُعد.
- العمل على زيادة فرص تعليم الكبار الراشدين في قطاع العمل والإنتاج والراغبين في الاستزادة من المعرفة والعلم وترقية مستوياتهم ودرجاتهم الوظيفية.
- توسيع فرص التعليم الجامعي والاستجابة لزيادة الطلب الاجتماعي عليه والتخفيف من

قيود النظم الإدارية والأكاديمية والمالية .

- الإسراع في تقديم الخدمات التعليمية لمن فاتتهم فرص التعليم العالي الجامعي بسبب الظروف الجغرافية والاقتصادية والاجتماعية التي أعاقت تعلم الكثيرين الذين تتوافر لديهم الرغبة والطموح في الارتقاء بأنفسهم تعليماً وتثقيفياً ومهنياً .
- فتح برامج التعليم عن بُعد في كافة المجالات بالتوازي مع البرامج الدراسية الجامعية المباشرة لخدمة جميع قطاعات الخدمات بالمجتمع السعودي ، و تقديم جميع المقررات من خلال الإنترنت والخدمات البريدية.
- تقديم برامج دراسية جديدة تلبي متطلبات سوق العمل السعودي والعربي من خلال تكوين مواطن متكامل الثقافة قادراً على استيعاب مجتمعه ، وإنجاز عصره .
- الإسراع في تحويل برامج الانتساب بالجامعة إلى برامج للتعليم عن بُعد لتوسيع قاعدة المستفيدين من هذه البرامج وتخريج الكوادر البشرية اللازمة للوفاء بحاجات المجتمع السعودي، ومتطلبات واحتياجات التنمية وسوق العمل .
- وضع سياسة قبول مرنة تسمح للراغبين في مواصلة دراستهم الجامعية على المستوى الجامعي دون قيود معرقلة أو شروط مقيدة فيما يختص بالسن أو الجنس أو المؤهل السابق.
- تجديد وتطوير التعليم الجامعي في جوانب الكم والكيف وفتح تخصصات جديدة واستيعاب ومسايرة التطور التكنولوجي وتطبيقاته بداخل التعليم العالي .
- التأكيد على مبدأ التعليم المستمر مدى الحياة وقبول الراغبين في أي سن فالتعليم عن بُعد يتصف بالمرونة والقدرة على التكيف مع كافة الظروف التعليمية للدارسين .
- تلبية حاجات المرأة العربية والسعودية لتنال حظها من فرص التعليم الجامعي دون أن تترك بيتها ومهامها الأسرية والاجتماعية المنوطة بها دون التعارض مع التقاليد السائدة التي قد تمنعها من مواصلة تعليمها.
- ضرورة مسايرة التطورات المعرفية والتكنولوجية المستمرة، فالتعليم عن بُعد يسمح بملاحقة كافة التطورات الحالية والمتوقعة نظراً لما يتميز به من مرونة في تعديل محتوى التعليم وأهدافه من وقت لآخر .
- التأكيد على ضمان جودة التعليم عن بُعد وفقاً للمعايير الإقليمية والدولية في هذا المجال

والتحسين المستمر للعملية التعليمية .

- العمل على فتح مركز التدريب عن بُعد بجامعة الطائف يسمح بعقد دورات تدريبية متخصصة للعاملين في القطاع العام والخاص في كافة المجالات الإدارية والمالية والتعليمية والاقتصادية والمهن المختلفة التي تخدم وتلبي متطلبات سوق العمل السعودي والعربي.
- إتاحة فرص التعليم عن بُعد ليمنح الموظف والعامل وربة البيت فرصة لا بأس بها لإكمال التعليم الجامعي دون ضرورة للحضور والانتظام اليومي في قاعات المحاضرات، أي أنه يتخطى كل العقبات السياسية والاجتماعية والاقتصادية ويوفر فرصاً هائلة لكل فئات المجتمع لتحقيق أحلامها وأمانيها في الحصول على شهادات جامعية، ومن ثم يفتح لها الطريق لمواصلة الدراسات العليا بعد أن فقدت فئات كثيرة من النساء والرجال لسنوات طويلة وجود مثل هذه الفرصة .
- تقديم دورات تدريبية مهنية متخصصة عن بُعد من خلال مجموعة متنوعة من الطرق المختلفة لإفادة أكبر قدر من المتدربين في جميع قطاعات الإنتاج بالسوق العربي والسعودي.
- تخصيص برامج التدريب عن بُعد أثناء الخدمة للمعلمين لترقية مستوياتهم الأكاديمية والمهنية التربوية والتقنية لضمان جودة العملية التعليمية .
- أن تتضمن أهداف التعليم عن بُعد بجامعة الطائف خدمة ذوي الحاجات الخاصة الذين تعوقهم إعاقاتهم من مواصلة تعلمهم الجامعي نظراً لطبيعة إعاقاتهم .
- أن تؤكد أهداف التعليم عن بُعد على محو أمية الكبار سواء الأمية بالقراءة والكتابة أو الأمية الإلكترونية في الوقت الذي تتحول في المجتمعات من حولنا إلى ما يعرف بالحكومة الإلكترونية ويما يتسم به العصر الرقمي .
- العمل على توفير برامج الدراسات العليا عن بُعد سواء على مستوى الدبلوم العالي المتخصص أو على مستوى درجتي الماجستير والدكتوراه عملاً بالاتجاهات العالمية المعاصرة في هذا المجال للراغبين من متابعة دراساتهم الأكاديمية المتخصصة ، دون الالتزام بالحضور المباشر للجامعة.
- العمل على ربط الجامعة من خلال عمادة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بُعد من

بالجامعات المفتوحة والافتراضية الإلكترونية عربياً ودولياً والتي تعمل بنظام التعليم عن بُعد وذلك بعقد شراكات موثقة وتبادل الخبرات والبرامج والمقررات والدورات التدريبية المتقدمة فيما بينها للارتقاء بالمستوى الأكاديمي للجامعة بما يتماشى مع فلسفة وطبيعة وأيديولوجية المجتمع العربي السعودي الإسلامي وتفعيل أنظمة التعليم عن بُعد بتلك المؤسسات.

- توفير أحدث التقنيات لتزويد الطلاب الدوليين بخيارات التعليم عن بُعد .
- الربط بين استخدام الوسائط التعليمية التقليدية والوسائط التكنولوجية الحديثة (الوسائط المطبوعة، السمعية والبصرية، البث الإذاعي والتلفزيوني، البريد الإلكتروني المؤتمرات الإلكترونية، المقرر الإلكتروني، تفعيل نظام البلاك بورد للتعليم عن بُعد الذي تتبناه جامعة الطائف بالإشراف المباشر من عمادة التعلم الإلكتروني.

قائمة المراجع

١- إبراهيم محمد إبراهيم، " التعليم العالي من بُعد: مبرراته – نماذجة " مؤتمر التعليم العالي في الوطن العربي: مجلة آفاق مستقبلية "، المجلد الأول، القاهرة، في الفترة من٨-١٠يوليو ١٩٩٠م.

٢- أحمد إسماعيل حجي ، التعليم الجامعي المفتوح عن بُعد من التعليم بالمراسلة إلى الجامعة الافتراضية : مدخل إلى تعليم الراشدين المقارن، القاهرة: عالم الكتب ، ٢٠٠٣م.

٣- أحمد إسماعيل حجي،" كلمة افتتاحية"، المؤتمر العلمي السنوي السادس عشر للجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية والمؤتمر السنوي الأول لكلية التربية ببورسعيد ، بعنوان : التعليم من بُعد في الوطن العربي (الواقع والمأمول) في الفترة من ٢٦-٢٧ يناير ٢٠٠٨م ، جامعة قناة السويس: كلية التربية ببور سعيد. ،٢٠٠٨م.

٤- أحمد الخطيب ، الجامعات الافتراضية نماذج حديثة، عمان:الأردن،عالم الكتب الحديث ، ٢٠٠٦م.

٥- أحمد عبد الله عبد العلي ، التعليم عن بُعد ، دار الكتاب الحديث: القاهرة ، ٢٠٠٥م

٦- آمال العرباوي ، "مقدمة عن التعليم من بُعد : كلمة افتتاحية " المؤتمر العلمي السنوي السادس عشر للجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية والمؤتمر السنوي الأول لكلية التربية ببورسعيد ، بعنوان : التعليم من بُعد في الوطن العربي (الواقع والمأمول) في الفترة من ٢٦-٢٧ يناير ٢٠٠٨م ، جامعة قناة السويس : كلية التربية ببور سعيد ،٢٠٠٨م .

٧- بدر بن عبد الله الصالح، التعليم الجامعي الافتراضي: دراسة مقارنة لجامعات عربية وأجنبية افتراضية مختارة، مجلة كليات المعلمين: العلوم التربوية ، المجلد السابع، العدد الأول، مارس٢٠٠٧م.

٨- بيومي محمد ضحاوي، نظام للتعليم العالي من بُعد: تصور مقترح، المؤتمر العلمي السنوي السادس عشر للجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية والمؤتمر السنوي الأول لكلية التربية ببورسعيد، بعنوان: التعليم من بُعد في الوطن العربي (الواقع والمأمول) في الفترة من ٢٦-٢٧ يناير ٢٠٠٨م، جامعة قناة السويس: كلية التربية ببور سعيد، ٢٠٠٨م.

٩- تيسير الكيلاني، التعليم الإلكتروني عن بُعد المباشر والافتراضي ، لبنان : مكتبة لبنان، ٢٠٠٤م.

١٠- جريفل رمبل ، " النظام الاقتصادي للتعليم الجماهيري عن بُعد " مجلة مستقبليات ، المجلد الثامن عشر ، العدد ١، مطبوعات اليونسكو ، القاهرة ، ١٩٩٨م .

١١- جمال محمد الهنيدي ، "تصور مقترح لإنشاء جامعة افتراضية عربية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الجوف : المملكة العربية السعودية دراسة ميدانية تربوية " مجلة الثقافة

والتنمية ، العدد الرابع والثلاثون ، المجلد الثاني ، جمعية الثقافة من أجل التنمية عضو أكاديمية البحث العلمي والتكنولوجيا بالقاهرة، ٢٠١٠م.

١٢- جورجيت دميان جورج ،" الجامعة الافتراضية مدخل لمواجهة الطلب الاجتماعي على التعليم الجامعي رؤية تربوية معاصرة "، المؤتمر العلمي السنوي السادس عشر للجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية والمؤتمر السنوي الأول لكلية التربية ببورسعيد ، بعنوان : التعليم من بُعد في الوطن العربي (الواقع والمأمول) في الفترة من ٢٦-٢٧ يناير ٢٠٠٨م ، جامعة قناة السويس : كلية التربية ببور سعيد، ٢٠٠٨م.

١٣- حذيفة مازن عبد المجيد، "تطوير وتقييم نظام التعليم الالكتروني التفاعلي للمواد الدراسية الهندسية و الحاسوبية، رسالة مقدمة إلى الأكاديمية العربية في الدنيمارك" كجزء من متطلبات درجه الماجستير في نظم المعلومات الإدارية ،٢٠٠٩م.

١٤- حمدان بن أحمد الغامدي ونور الدين محمد عبد الجواد، تطور نظام التعليم في المملكة العربية السعودية، ط٣ ، الرياض: مكتبة الرشد ، ٢٠١٠م.

١٥- ديما الأيوبي، " تجربة التعليم المفتوح في سورية دراسة تقويمية في جامعة حلب من وجهة نظر الدارسين"، المجلة الفلسطينية للتربية المفتوحة عن بُعد ، المجلد الثاني، العدد الرابع، ٢٠١٠م.

١٦- رجاء زهير العسيلي، "واقع التعليم الإلكتروني وتحدياته في تجربة جامعة القدس المفتوحة في منطقة الخليل التعليمية " ، مجلة العلوم التربوية والنفسية ، المجلد ١٣ العدد الأول ، ٢٠١٢م.

١٧- سعاد عبد العزيز الفريح،" التعليم عن بُعد ودوره في تنمية المرأة العربية"، ورقة عمل بحثية مقدمة لمنتدى المرأة العربية والعلوم والتكنولوجيا،القاهرة : في الفترة من ٨-١٠ يناير، ٢٠٠٥م.

١٨- السعيد السعيد سليمان ، يحيى إسماعيل يوسف، " تطوير التعليم الجامعي المصري في ضوء خبرات بعض الدول في مجالات الجامعات الافتراضية " المؤتمر الثامن عشر عام ٢٠١٠م للجمعية المصرية للتربية المقارنة ، كلية التربية : جامعة بني سويف ، ٢٠١٠م.

١٩- سعيد طعيمة، " التعليم من بُعد : ما له وما عليه "، المؤتمر العلمي السنوي السادس عشر للجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية والمؤتمر السنوي الأول لكلية التربية ببورسعيد ، بعنوان : التعليم من بُعد في الوطن العربي (الواقع والمأمول) في الفترة من ٢٦-٢٧ يناير ٢٠٠٨م ، جامعة قناة السويس : كلية التربية ببور سعيد، ٢٠٠٨م.

٢٠- سها عوض الفقي ، " تصور مقترح لتطوير التعليم الجامعي المفتوح في ضوء الخبرات العالمية "، مجلة كلية التربية ،كلية التربية : بور سعيد ، العدد السابع، ٢٠١٠م.

٢١- سوزان محمد المهدي ،" التعليم عن بُعد ودوره المأمول في المؤسسات التعليمية " ، المؤتمر العلمي السنوي السادس عشر للجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية والمؤتمر السنوي الأول لكلية التربية ببورسعيد ، بعنوان : التعليم من بُعد في الوطن العربي (الواقع والمأمول) في الفترة من ٢٦-٢٧ يناير ٢٠٠٨م ، جامعة قناة السويس : كلية التربية ببور سعيد ، ٢٠٠٨م.

٢٢- شاكر محمد فتحي وهمام بدراوي وبيومي ضحاوي ، " الإعلام المعلوماتي وبعض صيغ التعليم من بُعد في عالمنا المعاصر : دراسة تحليلية مقارنة " ، مجلة دراسات تربوية ، المجلد العاشر ، الجزء ٧٢، رابطة التربية الحديثة ، القاهرة ،١٩٩٤م.

٢٣- طارق عبد الرؤوف عامر ، التعليم عن بُعد والتعليم المفتوح ، عمان ، الأردن : دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع ، ٢٠٠٧م .

٢٤- عبد الجواد السيد بكر، قراءات في التعليم عن بُعد ، الإسكندرية : دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر ،٢٠٠٠م.

٢٥- عبد الله محمد الصقر ، رؤية مقترحة لتطبيق التعليم الإلكتروني في جامعة الخرج، المجلة التربوية، المجلد الثامن والعشرون، العدد الأول ، كلية التربية ، جامعة أسيوط، يناير ٢٠١٢م.

٢٦- عبد المحسن بن عبد الرزاق الغديان، حاجة الجامعات السعودية للأخذ بنظام التعليم الإلكتروني مشروع مقترح، دراسات تربوية واجتماعية ، المجلد الثالث عشر ، العدد الرابع ،أكتوبر ٢٠٠٧م، كلية التربية ، جامعة حلوان، ٢٠٠٧م .

٢٧- عبير مختار شاكر، " التعليم عن بُعد والتفاعل الاجتماعي " ، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس ، العدد الرابع والعشرون ، الجزء الثاني، ٢٠١٢م.

٢٨- عفاف صلاح البارو، " معوقات التعليم الجامعي المفتوح في فرع الجامعة العربية المفتوحة بجدة من منظور الطلاب والطالبات " ، مجلة رسالة الخليج العربي ، العدد ١١٢، السنة ٣٠ ، ٢٠٠٩م.

٢٩- عواطف أمين يوسف،"التعليم الجامعي عن بُعد لمواجهة احتياجات المستقبل"، المؤتمر العربي الأول استشراف مستقبل التعليم،القاهرة: جامعة الدول العربية، في الفترة١٧-٢١ابريل ٢٠٠٥م.

٣٠- الغريب زاهر إسماعيل ، التعليم الإلكتروني من التطبيق إلى الاحتراف والجودة ، القاهرة : عالم الكتب ط١، ٢٠٠٩م .

٣١- فرانس هنري ، " التعليم عن بُعد والاتصال بمعاونة الكمبيوتر " مجلة مستقبليات ، المجلد الثامن عشر ، العدد ١ ، مركز مطبوعات اليونسكو ، القاهرة ، ١٩٩٨م.

٣٢- مايكل مور و جريج كيرسلي ، التعليم عن بُعد ، ترجمة أحمد المغربي، القاهرة : الدار الأكاديمية للعلوم ، ٢٠٠٩م .

٣٣- محمد بن معجب الحامد وآخرون، التعليم في المملكة العربية السعودية : رؤية الحاضر واستشراف المستقبل ، ط٣، الرياض: مكتبة الرشد، ٢٠٠٥م.

٣٤- محمد سعيد حمدان، " التجارب الدولية والعربية في مجال التعليم الإلكتروني " ، المجلة الفلسطينية المفتوحة عن بُعد ، المجلد الأول ، العدد الأول ، ٢٠٠٧م.

٣٥- محمد عبد الرحمن أبو عمة ، التعليم العالي في بريطانيا ، مكتب التربية العربي لدول الخليج : الرياض ، ٢٠٠٠م .

٣٦- محمد عطا مدني ، التعلم من بُعد : أهدافه وأسسه وتطبيقاته العملية ، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، ٢٠٠٧م .

٣٧- محمد محمود زين العابدين، " تجربة جامعة الملك عبد العزيز في استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني EMES وإمكانية الاستفادة منها في التعليم الجامعي المصري" ، مجلة كلية التربية ، العدد الثامن ، يونيو ٢٠١٠م ، جامعة بور سعيد، ٢٠١٠م.

٣٨- المملكة العربية السعودية ، وزارة المالية ، بيان وزارة المالية بمناسبة صدور الميزانية العام للدولة ١٤٣٥- ١٤٣٦هـ ، وزارة المالية : المملكة العربية السعودية ، ١٤٣٥هـ .

٣٩- نبيل سعد خليل، التربية المقارنة: الأصول المنهجية ونظم التعليم الإلزامي، القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع،٢٠٠٩م.

٤٠- يعقوب حسين نشوان ، إدارة التعليم عن بُعد والتعليم الجامعي المفتوح، عمان: دار الفرقان للنشر والتوزيع ، ٢٠٠٤م .

41- Alabi Afusat Titilayo, and Others,(2012), "Multimedia and the Management of Open and Distance Learning for Teacher Education in Nigerian Universities " , Academic Research International , Vol.3, No. 1.

42- Alan, Mohsin,(2009), " Contribution of Virtual University in the Field of Higher Education in Pakistan and Recommendations to Gain Maximum Advantages of This Medium of Education", Virtual University of Pakistan .

43- American Inter Continental University , AIU Administration, American Inter Continental University, 2014.

44- American Inter Continental University , AIU Board of Trustees, American Inter Continental University, 2014.

45- American Inter Continental University , Tuition and Financial Aid , American Inter Continental University,2014.

46- American Inter Continental University , Undergraduate

Admissions Policy, American Inter Continental University,2014.

47- *American Inter Continental University ,History of The University, American Inter Continental University,2014.*

48- *American Inter Continental University ,Learning Assessment : Assessment of Academic Proficiency , American Inter Continental University, 2014.*

49- *American Inter Continental University, AIU Admissions Criteria, American Inter Continental University, 2013.*

50- *American Inter Continental University, American Inter Continental University's Aims , American Inter Continental University, 2013.*

51- *American Inter Continental University, Educational media ,American InterContinental University,2014.*

52- *American Inter Continental University, Graduate Admissions Policy, American Inter Continental University, 2014.*

53- *American Inter Continental University, Programs& Degrees and Admissions, American Inter Continental University,2013.*

54- *American Inter Continental University,2014 Catalog, American Inter Continental University, 2014.*

55- *Arab Open University, Bahrin Branch, Academic Programs, Arab Open University , Bahrain Branch, 2013.*

56- *Arome , Glayds Ali,(2001), Distance Education : A Case Study of Availability of Learning Resources to Students at the Zimbabwe Open University , PHD Dissertation , Florida Barry University School of Education*

57- *Ashok KumarGaba, The Role of Distance Education in The Human Resource Development of India, Indira Gandhi National Open University, India, 2011.*

58- *Athabasca University , Online University Courses in a Wide of Subjects , Athabasca University, 2014.*

59- *Australian Christina College, Benefits of Distance Education, Australian Christina College, 2014.*

60- *Canadian Virtual University , Bachelors Programs, Canadian Virtual University, 2014.*

61- *Canadian Virtual University , Backgrounder: Canadian Virtual University members, Canadian Virtual University,2014.*

62- *Canadian Virtual University , Board of Directors, CVU, Canadian Virtual University, 2014.*

63- *Canadian Virtual University , Canadian Virtual University's Objectives , Canadian Virtual University, 2014.*

64- *Canadian Virtual University , Certificate Programs, Canadian Virtual University, 2014.*

65- *Canadian Virtual University , CVU offers benefits to member universities and to their students, Canadian Virtual University, 2014.*
66- *Canadian Virtual University , CVU was created to Serve Canadian universities that are committed to the core principles, Canadian Virtual University, 2014.*
67- *Canadian Virtual University , CVU: Mission& Vision and Values, Canadian Virtual University, 2014.*
68- *Canadian Virtual University , Diploma Programs, Canadian Virtual University, 2014.*
69- *Canadian Virtual University , doctorate Programs, Canadian Virtual University, 2014.*
70- *Canadian Virtual University , Financial Aid for distance education, Canadian Virtual University, 2014.*
71- *Canadian Virtual University , Graduate Certificate - Diploma, Canadian Virtual University, 2014.*
72- *Canadian Virtual University , How Do I Enrol in a Program? , Canadian Virtual University, 2014.*
73- *Canadian Virtual University , Hundreds of online and distance degrees from accredited Canadian universities , Canadian Virtual University, 2014.*
74- *Canadian Virtual University , Learning Management System (LMS) , Canadian Virtual University ,2014.*
75- *Canadian Virtual University , Letter of Permission/Visiting Student Application Form , Canadian Virtual University, 2014.*
76- *Canadian Virtual University , Masters Programs, Canadian Virtual University, 2014.*
77- *Canadian Virtual University , Modes of Evaluation, Canadian Virtual University ,2014.*
78- *Canadian Virtual University , Participating University , Canadian Virtual University: Canada 2014.*
79- *Canadian Virtual University , Programs - Listed by Level and Provider, Canadian Virtual University, 2014.*
80- *Canadian Virtual University , Short Program , Canadian Virtual University, 2014.*
81- *Canadian Virtual University , Start University Without High school Completion , Canadian Virtual University, 2014.*
82- *Canadian Virtual University , What are the registration deadlines? , Canadian Virtual University, 2014.*
83- *Canadian Virtual University , What is Canadian Virtual University? , Canadian Virtual University, 2014.*
84- *Canadian Virtual University ,Education Online from Canada's Leading*

Universities , Canadian Virtual University, 2014.

85- *Canadian Virtual University, Requirements , Canadian Virtual University, 2014.*

86- *Canadian Virtual University, Education Online from Accredited Canadian University , Canadian Virtual University: Canada, 2014.*

87- *Crossley ,Jhon,(2009), "Distance Learning Comes Closer to Home" , National Post , Canada: Ontario .*

88- *Hanover Research,Academy Administration Practice, Distance Education Models and Best Practices, Hanover Research, Washington,2011.*

89- *Hismanoglu, Murat,(2011), " E .Learning Practices in North Cyprus Universities : Benefits , Drawbacks AND Recommendations for Effective Implementation ", International Education Studies , VOL. 4.4, Nov.*

90- *India's Largest University, Benefits of Distance Education, India's Largest University, 2014.*

91- *Kansas State University ,(2005), Distance Education Provides Learning for Many Communications LTD, Kansas State University.*

92- *Laurentian University, Undergraduate& Graduate Programs, Laurentian University, 2014.*

93- *Mank , David ,(2005), Using Data Mining for E. Learning Decision Making , Electronic Journal of E. Learning , Vol. 3.*

94- *Massey University , College of Humanities and Social Sciences Course/qualification, Massey University,2014.*

95- *Massey University , Student Support Service s and Facilities , Massey University ,2014.*

96- *Massey University , Massey University Council members, Massey University,2014.*

97- *Massey University , Studying by blended and distance learning, Massey University ,2014.*

98- *Massey University , Test and Exams, Massey University,2014.*

99- *Massey University , Annual Plan2013 Consolidated University Annual Plan, Massey University, 2013, pp 1-63*

100- *Massey University , Graduation Schedule 2014, Massey University,2014.*

101- *Massey University , List of programs for 2015, Massey University,2015.*

102- *Massey University , Study by distance learning from overseas, Massey University, .*

103- *Massey University , Undergraduate courses Available by Distance Learning to Students living Overseas, Massey University, 2014.*

104- *Massey University ,Friday 5 September 2014 Commencing at 11.30 am to be held in The Executive Seminar Suttee, Room 5B14, Level B, Block 5 Wellington Campus, Massey University, 2014.*

105- *Massey University ,The Engine of The New New Zealanda, Massey*

University ,2013.

106- Massey University, Council and Committee meetings, Massey University, 2014.

107- Massey University, Meeting of Massey University Council , Massey University,2014.

108- Massy University , About Massey University, Massey University, 2013.

109- Massy University ,Services and Facilities for Distance Students , Massey University, 2013.

110- Massy University, Study by Distance Learning from Overseas , Massey University, 2013.

111- Memoral University of New foundland, Distance Education, Learning and Teaching Support, Memoral University of New foundland,2014.

112- Michigan Department of Education, About State Aid, Michigan Department of Education, Michigan State , 2014.

113- Michigan Virtual University , MVU report examines online learning policies and practices, Michigan Virtual University, 2014.

114- Michigan Virtual University, Our technical systems: Media, Michigan Virtual University,2014.

115- Michigan Virtual University, About Michigan Virtual University, Michigan Virtual University,2014.

116- Michigan Virtual University, Admissions Policy , Michigan Virtual University,2014.

117- Michigan Virtual University, Exploring key trends in online and blended learning, Michigan Virtual University,2014.

118- Michigan Virtual University, Michigan Virtual University : Board of Director, Michigan Virtual University,20014.

119- Michigan Virtual University, Michigan Virtual University at a Glance , Michigan Virtual University,2014.

120- Michigan Virtual University, Michigan Virtual University Facts, Michigan Virtual University, 2014,p1-6

121- Michigan Virtual University, Michigan Virtual University's Goals, Michigan Virtual University,2014.

122- Michigan Virtual University, Michigan Virtual University's Programs, Michigan Virtual University,2014.

123- Michigan Virtual University, Vision & Mission , Michigan Virtual University ,2014.

124- Mishra, Rupesh ,(2013), " The Future of Distance Education in India" , Financial Express,2013.

125- Potashink, Michael, ,Capper,Joanne, (1998) " Distance Education : Growth and Diversity ", Finance& Development ,Vol.35.1, Mar,1998.

126- Queensland University , About Queensland University, , Queensland

University : Australia : 2013.

127-Queensland University , Distance Education , Queensland University : Australia : 2013.

128-Razak Grady & Hohn Pratt,(2000), The UK technology transfer System : Calls for Stronger Links Between Higher Education an Industry " , Journal of Technology Transfer , Vol. 25, Kluwer Academic Puplishers, Netherlands.

129-Royal Military College, Academics: Degree Programs, RMCC: Government of Canada, 2014.

130-Rumbe , Greville , " On Definition Distance Education " , the American Journal of Distance Education " , Vol . 3 , NO.2 ,1989.

131-Schreiber,D.A& Derge,Z.L, Distance Training: How Innovative Organization are Using Technology to Maximize Learning and Meet Business Objective , Washington , DC., 2009.

132-Suneja, Kirtika,(2012), "25% of Indian Students Covered by Distance Education : Study " , Financial Express, New Delhi .

133-TÉLUQ, l'université à Distance de l'UQÀM, GUIDE DES ÉTUDES À Distance, TÉLUQ, l'université à distance de l'UQÀM,2014.

134-*The Financial Daily ,(2013), Distance Education and Rural Development in Pakistan, Aisa Net Pakistan : Karachi .*

135-The Open University , History of the OU, , UK: the Open University, Copyright ,2012.

136-The Open University , The Open University Facts and Figures, UK: the Open University, Copyright ,2013

137-The Open University , The Open University's Mission is to be Open to People, Places, Methods and Ideas, UK: the Open University, Copyright ,2014.

138-Thompson Rivers University, Open Learning Programs: Area of Study, Thompson Rivers University,2014.

139-UNESCO Regional Office for Education in Asia and the Pacific, Distance Learning Systems and Structures : Manual Training , Bankok, 1987.

140-Unity University College, Objectives of Distance Education, Unity University College, 2014.

141- University of Manitoba, Distance and Online Education : Degrees and Programs, University of Manitoba, 2014.

142- University of New Brunswick, Study Online: Courses& Programs, University of New Brunswick, 2014

كلية التربية
المجلة التربوية
***

﴿ بسم الله الرحمن الرحيم ﴾

مهارات ما وراء المعرفة وأساليب التفكير لدى عينة من طلاب جامعة أم القرى وجامعة الملك عبد العزيز بالمملكة العربية السعودية

إعداد
د / عدنان بن شريف بن حسين الباكستاتنى

المجلة التربوية ـ العدد الأربعون ـ أبريل ٢٠١٥م

ملخص الدراسة :

تهدف الدراسة إلي التعرف علي مهارات ما وراء المعرفة وأساليب التفكير لدي عينة من طلاب جامعتي أم القرى والملك عبد العزيز بالمملكة العربية السعودية، وتكونت عينة الدراسة من (٤٠٠) طالب من طلاب الجامعتين موزعون بالتساوي (٢٠٠) طالب من كل جامعة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وطبق عليهم مقياس مهارات ما وراء المعرفة من إعداد الباحث، ومقياس أساليب التفكير "ستيرنبرج وواجنر" (١٩٩١) ترجمة عجوة وأبو سريع (١٩٩٩). وتوصلت الدراسة إلي النتائج التالية:

١. توجد مظاهر لمهارات ما وراء المعرفة وأبعادها ولأساليب التفكير وأنواعها لدي عينة طلاب جامعتي أم القرى والملك عبد العزيز بالمملكة العربية السعودية.

٢. توجد علاقة أرتباطية ذات دلالة إحصائية بين مهارات ما وراء المعرفة وأبعادها وأساليب التفكير وأنواعها لدي عينة طلاب جامعتي أم القرى والملك عبد العزيز بالمملكة العربية السعودية.

٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الكليات النظرية والعلمية في مهارات ما وراء المعرفة وأبعادها وأساليب التفكير وأنواعها لدي عينة طلاب جامعتي أم القرى والملك عبد العزيز بالمملكة العربية السعودية.

٤. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مهارات ما وراء المعرفة وأبعادها وأساليب التفكير وأنواعها بأختلاف العمر وسنوات الدراسة لدي عينة طلاب جامعتي أم القرى والملك عبد العزيز بالمملكة العربية السعودية.

٥. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب جامعتي أم القرى والملك عبد العزيز في مهارات ما وراء المعرفة وأبعادها: (الوعي، الاستراتيجية المعرفية، التخطيط) لدي عينة طلاب جامعتي أم القرى والملك عبد العزيز بالمملكة العربية السعودية.

Abstract

Metacognition Skills and Thinking Styles of a Sample from Umm Al-Qura and King Abdul-Aziz university in the Kingdom of Saudi Arabia

this study aims at identifying Metacognition skills and thinking styles of a sample from Umm Al-Qura and King Abdul-Aziz university in Saudi Arabia. The sample of the study is composed of (400) students, (200) from each university. This sample was randomly selected. A Metacognition skills scale (designed by the researcher) and a thinking styles scale developed by Sternberg Wagner (1991) translated by Ajwah & Abu Saree (1999) were both used to collect data for this study. The following results were attained.

1. Signs of Metacognition skills and their diminutions together with thinking styles of different types are found in the study sample.
2. There is a correlation between Metacognition skills and their diminutions and the thinking styles and their types among the study sample at Umm Al-Qura and King-Abdul Aziz University in the Kingdom of Saudi Arabia.
3. There is no significant difference between the students in theoretical and scientific colleges with regard to their Metacognition skills and the thinking styles and their types among the study sample at the two universities.
4. There are no statistically significant differences in Metacognition skills and thinking styles and their types that can be attributed to age, years of study among the sample of the study.
5. There are statistically significant differences between the students in Metacognition skills and their thinking styles that can be attributed to (awareness, strategic knowledge and planning) among the study sample from Umm Al-Qura university in The Kingdom of Saudi Arabia.

مـقـدمـة :

الإنسان هو الثروة الحقيقة لأي مجتمع والمعرفة هي مصدر قوته، فالإنسان يعيش في عالم يعج بالتباين والتنوع والتغيير أي عالم تتزايد فيه المعرفة يوما بعد يوم (ميرفت مختار، ٢٠٠٠: ٢). فالمعرفة وثورة المعلومات أصبحت سمة العصر الحالي، حيث يشير علم المستقبل إلى أن المعرفة البشرية تتضاعف كل ثلاث إلى خمس سنوات (خليل، ٢٠٠٦: ٧).

وبما أن الإنسان مخلوق متعلم، فأنه لابد من الخروج به من ثقافة تلقي المعلومات إلى ثقافة بناء المعلومات ومعالجتها وتحويلها إلى معرفة تتمثل في اكتشاف علاقات وظواهر بما يمكنه من الانتقال من مرحلة المعرفة إلى مرحلة ما وراء المعرفة (الحارون، ٢٠٠٣: ٦٠).

حيث تلعب ما وراء المعرفة دورا مهما في العملية التعليمية فهي تهتم بقدرة المتعلم على أن يخطط ويراقب ويسيطر ويقوّم تعليمه الخاص، وبالتالي فهي تعمل على تحسين اكتساب المتعلمين لعمليات التعلم المختلفة وتسمح لهم بتحمل المسئولية والتحكم في العمليات المعرفية المرتبطة بالتعليم وتسهل البناء النشط للمعرفة، كما تساعد في تنمية التفكير المستقل (علي، ٢٠٠٤) وهذا ما تؤكد عليه دراسة Thomas (2008) حيث أن ما وراء المعرفة معيار أساسي فى الدراسات العليا للممرضات.

إن الأفراد الذين يمتلكون مهارات مرتفعة لما وراء المعرفة هم الأكثر فعالية في تنظيم تعلمهم، ولديهم المقدرة على ضبط عمليات التعلم وتحديد ما تحتاجه مشكلات التعلم منهم والقدرة على التوافق والانسجام مع مواقف التعلم المختلفة (هنية على، ٢٠٠٧: ٧).

فقد أكدت نتائج بعض الدراسات على أن مهارات ما وراء المعرفة يمكن تنميتها واكتسابها وأن اكتساب تلك المهارات يمكن أن يؤثر في النتائج التعليمية، ويساعد على تضييق الفجوات بين المتعلم الذي يعاني صعوبة التعلم، والمتعلم العادي، والمتعلم المتفوق (بهلول، ٢٠٠٤: ١٨١). ومن بين هذه الدراسات دراسة كالديرى Calderhead (1987) والتي هدفت إلى التعرف على أثر استراتيجيات التفكير فوق المعرفي على مهارات الطلاب المعلمين التدريبية المختلفة إلي أن الطلاب الذين درسوا استراتيجيات التفكير فوق المعرفي من خلال برنامج تدريبي تفوقوا على نظرائهم ممن لم يدرسوا باستخدام استراتيجيات التفكير فوق المعرفي. ودراسة ونجنباش Wingenbach (1982) إلى أن عملية فهم القراءة للموهوبين ترتبط باستراتيجيات تفكير واستراتيجيات قراءة ذات فعالية، وزيادة مستوى الوعي

لما وراء المعرفة لدى الموهوبين باستراتيجيات القراءة وكانت قدرتهم مرتفعة على الاختبار بالإضافة إلى أن الفروق في استخدام استراتيجية ما وراء المعرفة كانت قليلة في ضوء الصف الدراسي. وأكد على ذلك دراسة Alexander etal (1995) حول فعالية التدريب على مهارات ما وراء المعرفة فأثبتت تأثيرها في تحسين أداء الطلاب الموهوبين. وتوصلت دراسة كاتل Cattell (1999) إلى أن هناك تأثيراً للتدريس الاستراتيجي لمهارات ما وراء المعرفة في قدرة الأطفال على فهم النصوص، كما أظهرت النتائج تحسن الفهم القرائي للطلاب الذين استخدموا واحدة أو أكثر من مهارات ما وراء المعرفة، وأن هناك تأثيراً كبيراً لمهارات ما وراء المعرفة في التدريس الفعال القرائي.

وكذلك دراسة وتمان Wittman (1985) والتي أثبتت فاعلية استراتيجيات معرفية وما وراء معرفية في تحسين فهم القراءة حيث تمت المقارنة بين برنامج التدريب المعرفي وبرنامج تعليم الفهم التقليدي. وحاولت دراسة الصاوي (٢٠٠٣) بحث أثر تدريب التلاميذ على مكونات فهم القراءة المعرفية وما وراء المعرفية في تحسين أدائهم وذلك من خلال برنامج لتدريب التلاميذ على المكونات المعرفية لفهم القراءة وهي (تمييز معاني الكلمات، وإدراك معني الجملة، وإدراك معني الفقرة، وتنظيم المادة المقروءة، وإدراك العلاقات) ومكونات ما وراء المعرفة لفهم القراءة وهي (مراقبة الذات، والتخطيط لبارومترات المهمة، وتقييم الإستراتيجية) وقد كشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في الأداء على اختبارات فهم القراءة المعرفية وما وراء المعرفة لصالح المجموعة التجريبية (نقلا عن أماني البري ، ٢٠٠٥: ١٠٦، ١١٣).

وتوصلت دراسة إبراهيم (٢٠٠٤) إلى وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين ما وراء المعرفة والكفاءة الذاتية الأكاديمية، وأن البنية العاملية لما وراء المعرفة ذات بعدين رئيسيين هما المعرفة حول المعرفة وتنظيم المعرفة، وأن البنية العاملية للكفاءة الذاتية الأكاديمية تشتمل على بعدى الجهد والموهبة كما توصلت نتائج الدراسة إلى أن البنية العاملية لما وراء المعرفة والكفاءة الذاتية الأكاديمية لا تختلف باختلاف التخصص أو الجنس.

إما فيما يخص التحصيل فقد أوضحت دراسة "Hacker" إمكانية تحسن أداء الطلاب ذوى التحصيل الأكاديمي المنخفض من خلال استخدمهم مهارات ما وراء المعرفة، ودراسة Symons& Reynolds أثبتت أن لمهارات ما وراء المعرفة ارتباطا قويا بالأداءت

والكفاءات الدراسية التنفيذية (الحارون، ٢٠٠٣: ٨). وهذا ما أكدت عليه دراسة زوهار Zohar(1999) عن معرفة فاعلية برنامج في تنمية مهارات التفكير العليا لدى مجموعة من الطلاب المعلمين الذين تم تدريبهم على استراتيجيات التفكير فوق المعرفي ومعرفة أثر ذلك على مهارات التفكير العليا لديهم ولدى طلابهم، حيث تبين من الدراسة تحسين أداء المعلمين ونمو مهارات التفكير العليا لديهم.

ودراسة "Fiero" تؤكد أن لمهارات ما وراء المعرفة دور في تحسين حل المشكلات العلمية بالإضافة إلى التحسين في التحصيل الدراسي. وأشارت دراسة Cardelle1995 إلى أن التلاميذ منخفضي التحصيل والذين تلقوا تدريبا على مهارات ما وراء المعرفة أظهروا تحسن بمقدار (٢٤٩%) مقارنة بالمجموعة الضابطة، وأظهروا اتجاهات إيجابية نحو التحصيل الدراسي. وتوصلت دراسة سشراو Schraw (1994) إلي تأثير جوانب مهارات ما وراء المعرفة على الأداء والتحصيل لدى عينة بلغت (١١٥) طالب من طلبة جامعة Midwestern وحققت النتائج أعلى درجات في الأداء والتحصيل بسبب القدرة على تقييم الذات مما يكسب الفرد ثقة ودقة في الأداء كما أن تحسين درجات المتابعة تزيد مع الإدراك المعرفي وبالتالي يساعد الفرد على تنظيم أدائه. وتتفق تلك النتائج مع ما توصلت إليه دراسة أونيل وابيدي Oneil & Abedi (1996) عن وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين ما وراء المعرفة بأبعادها المختلفة ومستويات التحصيل الدراسي، لدى عينة قوامها (٧٤٥) طالبا وطالبة بالمرحلة الثانوية والجامعية.

وأثبتت دراسة تشينج Chiang (1998) تحسن مستوى التحصيل الأكاديمي وأكتساب مهارات ما وراء المعرفة وذلك في دراسته عن أثر استخدام استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي على التحصيل الأكاديمي وتنمية مهارات ما وراء المعرفة (التخطيط، والمراقبة، والتقييم) على عينة من طلاب الجامعة. وتتفق تلك النتائج مع ما توصلت إليه دراسة كينكانون وآخرون Kincannon et al (1999) والتى أثبتت الأثر الايجابي للتفكير فوق المعرفي على التحصيل وممارسة مهارات التخطيط والمراقبة والتقييم.

وأكدت دراسة تشانج Chang (1990) فاعلية تدريب المتعلمين على بعض استراتيجيات التفكير فوق المعرفي في تدريس الرياضيات واللغة الانجليزية، في اكتساب المعلمين لتلك الاستراتيجيات، وأن مستويات طلابهم قد ارتفعت ارتفاعاً ملحوظاً. كما أثبتت

دراسة مقصود (Maqsud (1998 أثر استخدام استراتيجية ما وراء المعرفة في التدريس على التحصيل في الرياضيات والاتجاه نحو الرياضيات لدى الطلاب منخفضي التحصيل.

وأثبتت دراسة الشبل، وأخرون (٢٠٠٦) الأثر الإيجابي لاستخدام استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي من خلال الشبكة العالمية للمعلومات على التحصيل الدراسي وتنمية مهارات التفكير العليا لدى عينة من طالبات مقرر البرمجة الرياضية بجامعة الملك سعود بلغت (٤٥٦) من خلال التدريب على الطريقة الجديدة التي وفرت خبرات تعليمية غنية ومؤثرة بشكل فعال ظهر ذلك من خلال التحسن الملحوظ في مستوى الأداء. ويذكر الخمايسة، إياد محمد (٢٠١٢): في دراسته التى تهدف إلى معرفة درجة ممارسة طلبة كلية التربية في جامعة حائل لمهارات التفكير ما وراء المعرفي من وجهة نظرهم، واتجاهاتهم نحوها. على عينة من كلية التربية في جامعة حائل، وأظهرت النتائج تدنى درجة ممارسة طلبة كلية التربية في جامعة حائل لمهارات التفكير ما وراء المعرفي، وبلغ المتوسط الحسابي (١.٣٢) وجاءت اتجاهاتهم سلبية، كما بينت الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا تعزى للمعدل التراكمي، ولدورة المهارات الحياتية، وأوصت الدراسة بضرورة عقد دورات تعليمية للطلاب تبين أهمية مهارات ما وراء المعرفة واستراتيجيات تنفيذها.

وتناولت دراسة نادية لطف الله (٢٠٠٢) تنمية مهارات ما وراء المعرفة وأثرها في التحصيل، وانتقال أثر التعلم لدى الطالب المعلم خلال مادة طرق تدريس العلوم وقد تكونت عينة الدارسة من طلاب كلية التربية، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي لصالح المجموعة التجريبية وهذا يشير إلى أن حجم تأثير استراتيجيات ما وراء المعرفة على تحصيل الطلاب كبير، مما يوضح فعالية هذه الاستراتيجيات، أيضا أوضحت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي المؤجل لصالح المجموعة التجريبية، مما يبين أن استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في التدريس كان لها نتائج إيجابية في بقاء أثر التعلم، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس التقييم الذاتي لمهارات ما وراء المعرفة البعدي لصالح المجموعة التجريبية، وهذا يشير إلى أن حجم تأثير استراتيجيات ما وراء المعرفة على تنمية مهاراتها لدى الطلاب

كبيرة، مما يبين تأثير المتغير المستقل، وهو استراتيجيات ما وراء المعرفة على المتغير التابع، وهو نمو مهارات ما وراء المعرفة، ذلك لأن استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في التدريس وممارسة الطلاب لمهاراتها المختلفة مثل التخطيط وإدارة المعلومات والضبط الذاتي، والمراقبة، وتصحيح أخطاء التعلم والتقويم. (نقلا عن الشبل، وأخرون، ٢٠٠٦).

وتشير دراسة انتصار السيد (٢٠٠٦) والتى تهدف إلي معرفة فعالية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس الفيزياء لطلاب الصف الأول الثانوي في تنمية مهارات ما وراء المعرفة والتغيير المفاهيمى لديهم وقد استخدم مقياس مهارات ما وراء المعرفة من إعداد الباحثة واختبار التشخيص المفاهيمى لتصورات طلاب الصف الأول الثانوي عن المفاهيم الحرارية المتضمنة بوحدة الطاقة الحرارية، تشير إلي تفوق أفراد المجموعة التجريبية على أفراد المجموعة الضابطة من حيث تنمية مهارات ما وراء المعرفة ككل، كما توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي لكل من مهارات ما وراء المعرفة والتغير المفاهيمى.

وتوصلت دراسة سعدية عبد الفتاح (٢٠٠٦) إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في مقياس مهارات ما وراء المعرفة، واختبار مهارات ما وراء المعرفة، ومقياس الاتجاه نحو مادة علم النفس، واختبار التحصيل (لوحدتي دوافع وانفعالات السلوك الإنساني، والعمليات المعرفية) قبل وبعد دراسة الوحدتين لصالح التطبيق البعدي. كما أن استخدام استراتيجية التساؤل الذاتي الموجه في تدريس الوحدتين لطالبات الصف الثاني الثانوي حقق مستوًى مناسبًا من الفعالية في كل من مهارات ما وراء المعرفة (باستثناء مهارة المعرفة الشرطية).

ويذكر الجراح، الناصر ذياب، عبيدات، علاء الدين (٢٠١١): في دراسته عن مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات (الجنس، وسنة الدراسة، التخصص، ومستوى التحصيل الدراسي)، حصول أفراد العينة على مستوى مرتفع من التفكير ما وراء المعرفي على المقياس ككل، وعلى جميع أبعاده: معالجة المعرفة، وتنظيم المعرفة، ثم معرفة المعرفة. أما فيما يتعلق بمتغيرات الدراسة، فقد كشفت النتائج وجود أثر ذي دلالة إحصائية في مستوى التفكير ما وراء المعرفي، و بعدي معالجة المعلومات وتنظيم المعرفة يعزى للجنس و لصالح الإناث. كما كشفت وجود فروق ذات دلالة

إحصائية في مستوى التفكير ما وراء المعرفي، و في الأبعاد الثلاثة يعزى لمستوى التحصيل الدراسي، ولصالح ذوي التحصيل المرتفع. أظهرت النتائج أيضا عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية في مستوى التفكير ما وراء المعرفي يعزى لسنة الدراسة وللتخصص، ووجود اثر ذي دلالة إحصائية في بعد تنظيم المعرفة يعزى للتخصص الدراسي، ولصالح التخصصات الإنسانية.

وتوصلت دراسة المواجدة، بكر سميح محمد، حمزة، محمد عبد الوهاب هاشم، عودة الله، إزدهار جمال حسينز (٢٠١٣). عن أثر استخدام مهارات ما وراء المعرفة في التحصيل وتنمية التفكير التأملي لدى طلبة معلم الصف في جامعة الإسراء، على عينة من (٨٠) طالبا وطالبة، من شعبتين لمساق مناهج وأساليب تدريس العلوم، من طلبة قسم معلم الصف، موزعة إلى مجموعتين مجموعة تجريبية: درست باستخدام مهارات ما وراء المعرفة، إلي وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل وكذلك التفكير التأملي لدى طلبة قسم معلم الصف في جامعة الإسراء في مساق مناهج وأساليب تدريس العلوم، يعزى لاستخدام استراتيجية ما وراء المعرفة في التدريس. وأوصت الدراسة بضرورة تفعيل استخدام مهارات ما وراء المعرفة في التدريس وتدريب الطلبة عليها.

فنجد أن التدريس بغرض تنمية مهارات ما وراء المعرفة يهتم بمساعدة الطلاب في تدبر أذهانهم والغوص فيها وضبطه، ومراقبته، وتوجيهه، وبذلك يعيدون إنتاج تفكيرهم بأساليبهم الخاصة (عصر،٢٠٠١: ٣٠٠).

ويشير Carlo Magno(2010) إلي أن التفكير الناقد ما هو إلا محصلة لما وراء المعرفة. ويلاحظ أن استخدام مهارات ما وراء المعرفة في التدريس تساعد الطلاب على الإمساك بزمام تفكيرهم بالرؤية والتأمل ورفع مستوى الوعي لديهم للحد الذي يستطيعون التحكم فيه وتوجيهه على النحو الصحيح وتعديل مساره في الاتجاه الذي يؤدى لبلوغ الهدف (هنية، ٢٠٠٧: ٧). وقد يرجع الفرق بين المتفوقين ذوي الرؤية التأملية والناقدة وغير المتفوقين معرفيا إلى اختلاف خصائص ما وراء المعرفة لدى كل منهم.

ولقد أعطت "بيكر Baker" مهارات ما وراء المعرفة أهمية كبيرة عندما أشارت إلى أن تلك المهارات ملائمة ليس فقط للقراءة ولكن أيضا للكتابة والتحدث والاستماع وحل المشكلات ولمعظم الأنشطة الأخرى التي تتطلب عمليات معرفية عقلية (محمد،٢٠٠٤،٥٢).

وربط "Kluwe" بين مفهوم ما وراء المعرفة عند "Flavell" ومفهوم العمليات التنفيذية فأشار إلى أنه يمكن الاستدلال على ما وراء المعرفة من خلال تفكير الفرد فيما يعرفه عن عمليات التفكير الخاصة به أو بغيره من الأفراد وعن طريق مراقبة الفرد وتنظيمه لمسار تفكيره الخاص أي تفكيره في العوامل المسببة لتفكيره. (أماني البري، ٢٠٠٥: ٥٠). ولقد توصلت دراسة Kuhn & Dean (2004)،Blac (2005)، Schroyens (2005) ، Carlo Magno (2010) لوجود علاقة ارتباطية موجبة بين ما وراء المعرفة والتفكير، حيث يشير Kuhn & Dean (2004) إلي أن ما وراء المعرفة يساعد على التفكير الناقد والذى يتطلب عمليات عليا. ولذلك أكد "Kluwe" على أهمية البحث في مجال ما وراء المعرفة على اعتبار أنها طريقة لفهم أكثر للإنسان ليس فقط كمفكر ولكن أيضا من ناحية التنظيم الذاتي الذي يجعله قادرا على قياس قدراته بنفسه وتوجيه سلوكه نحو أهداف محددة على اعتبار أن التفكير لا يحدث كرد فعل ولكن يحدث بفعل الفرد ويمكن مراقبته وتنظيمه عن قصد (محمد، ٢٠٠٤: ٦٦).

ونظرا لوجود عدد من الأفراد لا يجيدون التفكير رغم توفر المعرفة لديهم والسبب في ذلك عدم قدرتهم على استخدام مخزونهم المعرفي استخداما مناسبا ـ برزت الحاجة إلى تعليم الفرد كيف يتعامل مع المعلومات المخزونة في دماغه وكيف يتعلم من خبراته السابقة (الحارثي،٢٠٠١: ٢). لذا فالواجب إعادة النظر في أساليب التعليم وأساليب التفكير وهذا ما أكدت عليه دراسة الشبل، وأخرون (٢٠٠٦) ويمكن ذلك من خلال التدريب على أساليب التفكير وتناول قضايا المعرفة التي تساعد على تطوير آليات التفكير وترتفع بالأداء وتبلور الخبرة والمعرفة حتى تصبح أكثر أصالة ورسوخا وإقناعا (خليل،٢٠٠٦:٧).

ولقد أشار "Swartz" إلى أنه كلما كان التفكير الذي تحاول أن تكسبه المتعلمين ذا خطوات أكثر وضوحا كلما كان أكثر احتمالا أن يتعلموا ويغيروا من عادتهم في التفكير وهذا يتطلب من المعلمين تحفيز طلابهم كي يكونوا واعين بما يفكرون فيه ومن ثم يتأملون في تفكيرهم ويرقبونه ويقوّمونه وهذا ما يسمي باستراتيجيات التفكير فوق المعرفي (ما وراء المعرفي) (الشبل، وأخرون، ٢٠٠٦).

وقد أشار جمل والهويدي (٢٠٠٣) إلى أن De Bono & Howardcitron. أكدا على أهمية تعليم أساليب التفكير على أن تكون هدفا لمؤسسات التربية والتعليم. وهذا يؤكد

أن المدرسة لا يكفي أن تزود تلاميذها بالمعارف والمعلومات، بل يجب أن تعني عناية خاصة بتعليم التلاميذ طريقة التفكير، فأساس نجاح جيل اليوم لا يتمثل فيما يحفظ ويستوعب من المواد الدراسية بل في تعلمه عادة فكرية صحيحة تجعله يفكر في أي مشكلة تفكيرا علميا وموضوعيا ويضيف حلولا جديدة لتلك المشكلات (الكناني، ١٩٨٩). ومما يساعد في تحسين مستوى وفعالية التفكير ورفع مستوى الاتجاهات الايجابية عند الطلبة والمعلمين نحو عملية التعلم والتعليم وتطوير استراتيجيات التعليم عند المعلمين في تدريس المنهج المدرسي، وإلى إدخال التفكير ضمن المناهج لاتخاذه سبيلا للتحصيل المعرفي وإنتاج الأفكار (عبوي،٢٠٠٧).

فضلاً عن أن موضوع التفكير أصبح بالغ الأهمية في التربية المعاصرة التي تؤكد على ضرورة تنمية قدرة الأفراد على التفكير وبخاصة طلاب (الجامعة) الذين يجب إعدادهم إعدادا يؤهلهم لمواجهة تحديات الغد ليكونوا قادرين على النجاح في المستقبل والمساهمة في تنمية المجتمع (على، ٢٠٠٤). وتظهر أهمية دراسة التفكير في مجموعة البحوث التى تناولت هذا الموضوع تحليليا أو التفكير وعلاقته ببعض المتغيرات ومن بينها:- فحص ستيرنبرج (1994) Sternberg للبناء العاملي لأساليب التفكير لدى طلاب الجامعة بالمملكة المتحدة وقد بينت نتائج الدراسة أن بعض أساليب التفكير ترتبط فيما بينها ارتباط موجبا دالا (المحافظ مع التنفيذي، التشريعي مع المتحرر) وسماها الأساليب المتوائمة، بينما البعض الآخر من أساليب التفكير ترتبط فيما بينها ارتباط سالبا دالا (التشريعي مقابل التنفيذي، المتحرر مقابل المحافظ، الداخلي مقابل الخارجي، العالمي مقابل المحلى) وسماها الأساليب المتضادة. واتفقت تلك النتائج مع ما توصل إليه حبيب (١٩٩٦ (ب)) في دراسة هدفت عن معرفة الخصائص البنائية لتفكير المعلمين والمعلمات " دراسة نفسية تحليلية " وذلك على عينة بلغت (٦٥٠) من معلمي ومعلمات مراحل التعليم المختلفة وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

١. تختلف أساليب تفكير المعلم باختلاف المؤهل (خريجي كليات التربية كانوا الأدنى في التفكير المثالي)، وفي التخصص الدراسي (تفوق معلمي الرياضيات والعلوم في التفكير التركيبي، ومعلمي الدراسات الاجتماعية في التفكير الواقعي)، وفي مستوى الخبرة (تفوق المعلمين ذوى الخبرة ١١. ١٥ عام في التفكير المثالي، والمعلمين ذي خبرة ١٦ عام

فأكثر في التفكير التحليلي)، وفي المرحلة الدراسية (تفوق معلمي الثانوي العام في التفكير التركيبي، ومعلمي الإعدادية في التفكير التحليلي ومعلمي الثانوية الفني في التفكير الواقعي)، أما بالنسبة لنوع التعلم (ارتفاع مستوى التفكير التحليلي لدى معلمي الأزهر، وإعتداله لدى التعليم الحكومي، وانخفاضة لدى معلمي التعليم الخاص).

٢. لا توجد فروق بين المعلمين والمعلمات في كل من التفكير ثنائي البعد، والتفكير ثلاثي البعد، وكانت النسبة لصالح المعلمات في التفكير أحادي البعد والمعلمين في التفكير المسطح، كما تفوقت المعلمات في التفكير المثالي، أما المعلمين فتفوقوا في كل من التفكير التركيبي والتفكير العملي، وقد تعددت صور التداخلات الثنائية بين أساليب التفكير لدى عينة المعلمين.

٣. أن بروفيل التفكير السائد لدى المعلمين والمعلمات هو التفكير أحادى البعد، أما أسلوب التفكير السائد فكان التفكير المثالي يليه التفكير التحليلي لدى المعلمين والمعلمات.

ثم أستتبعها حبيب (١٩٩٦(أ)) بدراسة لمعرفة إستراتيجيات التفكير المفضلة لدى بعض عينات من أساتذة الجامعات (دراسة تشخيصية تقويمية) وذلك على عينة من أعضاء هيئة التدريس بلغت (٢١٠) موزعين على أحد عشرة كلية، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

١. وجود فروق دالة في أساليب التفكير بين أعضاء هيئة التدريس بالكليات المختلفة فكان أساتذة كلية التجارة والهندسة والعلوم الأعلى في التفكير التركيبي، وأساتذة كلية الصيدلة، وطب الأسنان،والمعهد العالي للتمريض أعلى المجموعات في التفكير المثالي، بينما كان أساتذة كلية التربية أعلى المجموعات في التفكير العملي، أما أساتذة كلية الطب والآداب فكانت أعلى المجموعات في التفكير التحليلي، أما في التفكير الواقعي فكانت أعلى المجموعات أساتذة المعهد العالي للتمريض والطب والزراعة.

٢. لا توجد فروق بين الأساتذة الذكور والإناث في بروفيل التفكير (أحادى البعد، ثنائي البعد، ثلاثي البعد) بينما كانت نسبته أعلى في مجموعة الإناث، كما كانت نسبة الإناث أعلى في تفضيل التفكير العملي والتفكير الواقعي، بينما نسبة الذكور أعلى في التفكير التحليلي، وقد تعددت صور التداخلات الثنائية بين أساليب التفكير لدى عينة الذكور عنها لدى عينة

الإناث، وقد أظهرت عينة الإناث معارضة قوية للتفكير التركيبي وتأييدا معتدلا للتفكير العملي، بينما أبدت عينة الذكور اعتدال في التفكير التحليلي.

٣. أن بروفيل التفكير السائد لدى أساتذة الجامعة كان التفكير أحادى البعد، أما أسلوب التفكير السائد فكان التفكير التحليلي لدى عينة الذكور، والتفكير المثالي لدى عينة الإناث.

وتناولت دراسات التفكير والقدرات العقلية والذاكرة والتعلم والتحصيل كما في دراسة ستيرنبرج وجريجورنكو (1995) Sternberg & Grigoerenko طبيعة العلاقة بين أساليب التفكير وبعض القدرات العقلية مثل (التفكير العلمي والتفكير التحليلي والتفكير الابتكاري) بالإضافة إلى متغير التحصيل الدراسي، لدى تلاميذ المرحلة الثانوية وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج: منها أنه يمكن التنبؤ بالأداء الأكاديمي للتلاميذ من خلال أساليب القدرة، وأن العلاقة بين أساليب التفكير والقدرة العقلية كانت كالتالي: وجود معامل ارتباط دال إحصائيا بين أساليب التفكير (التشريعي، والتنفيذي، والتحليلي) والتفكير الابتكاري، ووجود معامل ارتباط دال إحصائيا بين أسلوبي التفكير (الحكمي، والتحليلي) وكل من التفكير الابتكاري، والتفكير العلمي، ووجود معامل ارتباط دال إحصائيا بين الأسلوب الهرمي في التفكير والتفكير الابتكاري وعدم وجود علاقة بين بقية الأساليب (تسعة أساليب) والقدرات العقلية. ووجود معامل ارتباط دال إحصائيا بين أسلوب التفكير (التشريعي، والحكمي) والتحصيل الدراسي، وعدم وجود علاقة بين بقية أساليب التفكير (أحد عشر أسلوبا) والتحصيل الدراسي.

ومن بين الدراسة التى تناولت التفكير وعلاقته بالتعلم دراسة كانو وهويت Cano & Hewitt 2000 التى تهدف إلي التعرف على مدى وجود علاقة بين أساليب التفكير وأساليب التعلم، وهل يمكن لأساليب التفكير التنبؤ بالانجاز الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من (٢١٠) من طلاب وطالبات الجامعة، واستخدم في هذه الدراسة قائمة أساليب التفكير إعداد "ستيرنبرج وواجنر" (١٩٩١) وقائمة أساليب التعلم إعداد "مارشال وميجيت" (١٩٨٦) وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطيه متوسطة بين أساليب التفكير وأساليب التعلم، وأن تحصيل الطلاب الأكاديمي يرتبط بأساليب التفكير أي أنه يمكن التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي من خلال أساليب التفكير، وأنه توجد علاقة ارتباطيه بين أساليب التفكير وطرق التدريس لهم، وتوصلت كذلك إلى أن الطلاب الذين يفضلون العمل

بمفردهم (الأسلوب الداخلي في التفكير) لا يستطيعون القيام بالتخطيط لحل المشكلات ويحصلون على درجات منخفضة في الانجاز الأكاديمي، أما الطلاب الذين يتبعون الإجراءات والقواعد الموجودة مسبقا (الأسلوب التنفيذي في التفكير) فأنهم يحصلون على درجات مرتفعة من الانجاز الأكاديمي.

وتناولت دراسة تشين (2001) أساليب التعلم المفضلة وأساليب التفكير السائدة لدى الطلاب في كلية التجارة، ومدى تأثر هذه الأساليب بمتغيرات الجنس والعمر، وتكونت عينة الدراسة من (١٨٥) طالب وطالبة وتم استخدام قائمة أساليب التفكير إعداد "ستيرنبرج وواجنر" (١٩٩٢)، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج هي: أن أسلوب التعلم المفضل لدى الطلاب بصورة عامة هو أسلوب التعلم البصري، وان أساليب التفكير السائدة لدى الطلاب بصورة عامة هي أساليب التفكير (الداخلي، والتشريعي) على الترتيب، وأن الطلاب الذكور في المرحلة العمرية من (٢٠.١٨) سنة كان لديهم تفضيل أقوى لأسلوب التفكير التشريعي من الطالبات، بينما الطالبات في المرحلة العمرية (٢٣.٢١) كان لديهم تفضيل أقوى لأسلوب التفكير الحكمي من الطلاب في المرحلة العمرية (٢٣.٢١) سنة، ومن خلال النتائج السابقة يتضح أن العمر والجنس لهما تأثير على أساليب التعلم وأساليب التفكير. (نقلا عن الطيب، ٢٠٠٦: ١٠١). ويذكر اليوسفي، علي عباس (٢٠١٠) أنه توجد علاقة متباينة النوع (موجبة- سالبة) والدلالة (دالة- غير دالة) بين أساليب التفكير (الملكي- الهرمي- الفوضوي- الأقلي- التشريعي- التنفيذي- الحكمي- العالمي- المتحرر- المحافظ- الخارجي- الداخلي) وأساليب التعلم (التكيفي- التقاربي- الاستيعابي- التباعدي) لدى طلبة كلية الفقه. بينما لا يوجد فروق بين أساليب التفكير وأساليب التعلم لدى طلبة كلية الفقه.

وتناولت دراسة ستيرنبرج (1990) Sternberg طبيعة العلاقة بين أساليب تفكير المعلمين وأساليب تفكير تلاميذهم، وأثر تلك العلاقة على التحصيل الأكاديمي للتلاميذ،وقد بينت نتائج الدراسة أن هناك ارتباطاً دالاً إحصائياً بين أساليب تفكير المعلمين والمعلمات من جهة وأساليب تفكير التلاميذ والتلميذات من جهة أخري، وأن هذا الارتباط يؤثر تأثيرا ايجابيا في التحصيل الأكاديمي للتلاميذ، كما أوضحت النتائج أنه يجب على التربويين أن يأخذوا في اعتبارهم أساليبهم في التفكير عند محاولة فهم كيف أن هذه الأساليب تؤثر في إدراكاتهم

وتفاعلاتهم مع الآخرين. وهدفت دراسة أمينة شلبي (٢٠٠٢) إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين أساليب التفكير والتحصيل الدراسي وعدد من المتغيرات مثل التخصص الأكاديمي والنوع، لدى طلاب وطالبات المرحلة الجامعية، وقد تكونت عينة الدراسة من (٤١٧) طالب وطالبة بالمرحلة الجامعية واستخدم في هذه الدراسة قائمة أساليب التفكير إعداد "ستيرنبرج وواجنر" (١٩٩١) ولقياس التحصيل الدراسي استخدم المجموع التراكمي لطلاب التخصصات المختلفة، وتوصلت النتائج إلى وجود تأثير دال إحصائيا لمتغير التخصصات الأكاديمية على تشكيل وتنمية بعض أساليب التفكير مثل أسلوب التفكير (التشريعي، والتنفيذي، والحكمي، والهرمي، والعالمي)، بينما لم يوجد تأثير للتخصصات الأكاديمية المختلفة على باقي أساليب التفكير الـ (٨) الأخيرة، ووجود فروق دالة بين الذكور والإناث في كل من الأسلوب التشريعي والحكمي والهرمي في التفكير لصالح الذكور، وفي الأسلوب التنفيذي لصالح الذكور، وفي الأسلوب التنفيذي لصالح الإناث،وكذلك وجود ارتباط دال سالب بين كل من الأسلوب التشريعي والأسلوب العالمي في التفكير مع التحصيل الدراسي، وعدم وجود ارتباط بين الأسلوب الهرمي والتحصيل الدراسي، وعدم وجود ارتباط بين كل من أساليب التفكير الباقية (١٠ أساليب) والتحصيل الدراسي.

وتناولت عديد من الدراسات التفكير وعلاقته بمتغيرات كالجنس والتخصص والتحصيل الدراسي ومن بينها دراسة عجوة (١٩٩٨) والتى تهدف إلي معرفة العلاقة بين أساليب التفكير وبعض المتغيرات كالجنس (ذكور/ إناث)، والتخصص الدراسي (علمي، أدبي) والتحصيل الدراسي، وقد تكونت عينة الدراسة من (١٣٢) طالب وطالبة بكلية التربية، ولقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: عدم وجود علاقة دالة إحصائيا بين بعض أساليب التفكير والقدرات العقلية (اللفظية، المكانية، الاستدلالية، العددية) في حين وجود ارتباط دال إحصائيا بين أسلوب التفكير الحكمي والقدرة اللفظية والقدرة الاستدلالية وبوجه عام: لا توجد علاقة دالة إحصائيا بين التفكير والذكاء، وكذلك لا توجد علاقة بين أساليب التفكير وأنماط معالجة المعلومات للنصفين الكرويين للمخ (النمط الأيسر، والنمط الأيمن، والنمط المتكامل)، ووجد ارتباط دال إحصائيا بين أسلوب التفكير الحكمي والنمط الأيسر، والتفكير المتحرر والنمط الأيسر، وأسلوب التفكير التنفيذي والهرمي والنمط الأيمن، وأساليب التفكير (التشريعي والتنفيذي والحكمي والمتحرر والهرمي والملكي والنمط المتكامل)، بالإضافة إلى أنه لا توجد

فروق بين الذكور والإناث في أساليب التفكير (١١ أسلوب من ١٣ أسلوب) بينما وجدت فروق في أسلوب التفكير المحلى، وفي أسلوب التفكير المحافظ لصالح الإناث، وعدم وجود فروق بين ذوى التخصصات العلمية وذوي التخصصات الأدبية في أساليب التفكير (١١ أسلوب من ١٣) بينما وجدت فروق دالة إحصائيا في أسلوبي التفكير الحكمي والأسلوب العالمي لصالح التخصصات الأدبية، وأنه لا توجد علاقة بين أساليب التفكير والتحصيل الدراسي (١٢ أسلوب من ١٣)، بينما وجدت علاقة دالة إحصائيا بين أسلوب التفكير الهرمي والتحصيل الدراسي. ودراسة ونج (1999) Weng والتى حاولت معرفة طبيعة العلاقة بين أساليب التفكير، وشرح طبيعة العلاقة بين أساليب التفكير والمعتقدات ودافعية الانجاز، لدى مدرسين وطلاب بالمرحلة الثانوية وتكونت عينة الدراسة من (٤٠٤) مدرسا بتايوان و(١٢١٧) طالب بالمدارس الثانوية بمنطقة كوشينج بالصين، واستخدم في هذه الدراسة مقياس أساليب التفكير للمدرسين إعداد "ستيرنبرج وجريجورنيكو" (١٩٩٣) واستبيان أساليب التفكير للطلاب إعداد "ستيرنبرج وجريجورنيكو" (١٩٩٣) وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها: وجود اختلاف بين المدرسين والمدرسات في أساليب التفكير (التشريعي، والعالمي، والمتحرر، والمحلى، والمحافظ) لصالح المدرسين، ووجود فروق بين الطلبة والطالبات في أساليب التفكير (التشريعي، والتنفيذي، والحكمي، والعالمي) لصالح الطلبة، ووجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين معتقدات المدرسين وأساليب تفكيرهم التالية (التشريعي، والمحلي، والمتحرر) وكذلك وجود ارتباط دال إحصائيا بين معتقدات المدرسين وأساليب تفكيرهم التالية: (التشريعي، والمحلى، والمتحرر) وكذلك وجود ارتباط دال إحصائيا بين أسلوب التفكير التنفيذي لدى المدرسين ودافعية الانجاز، بينما لا يوجد ارتباط دال إحصائيا بين أساليب تفكير الطلاب وأساليب تفكير المدرسين. (نقلا عن الطيب،٢٠٠٦:٩٧) في حين أجرى اللهيبي (٢٠٠٠) دراسة هدفت إلى التعرف على أساليب التفكير المفضلة لدى معلمي ومعلمات التعليم العام بمدارس التعليم العام بمكة المكرمة، والفروق بينهم في أساليب التفكير تبعا لمتغيرات (الجنس، والمرحلة الدراسية، والتخصص الدراسي، ومستوى الخبرة، والمؤهل الدراسي) وقد تكونت عينة الدراسة من (٦١٩) معلم ومعلمة واستخدم مقياس أساليب التفكير إعداد "هاريسون وآخرون" (١٩٩٦) ولقد توصلت الدراسة إلى أن أساليب التفكير المفضلة لدى عينة الدراسة تأخذ الترتيب (المثالي، والتحليلي). كما توجد فروق ذات

دلالة إحصائية في أساليب التفكير المفضلة لدى المعلمين والمعلمات في أسلوب التفكير المثالي لصالح المعلمات. كما لا توجد فروق في أساليب التفكير لدى المعلمين والمعلمات تبعا لمتغيرات (المرحلة الدراسية، والتخصص الدراسي، ومستوى الخبرة، والمؤهل الدراسي).

بينما توصلت دراسة

سيليرز وستيرنبرج (2001) Cilliers & Sternberg والت تهدف إلى التعرف على أساليب التفكير السائدة لدى الطلاب بالمرحلة الجامعية ومدى وجود فروق في أساليب التفكير باختلاف (الكليات، والجنس، واللغة)، وتكونت عينة الدارسة من (٢٢٣) طالب وطالبة طبق عليهم قائمة أساليب التفكير إعداد ستيرنبرج وواجنر (١٩٩٢)، توصلت إلى أن أساليب التفكير السائدة بالفرقة الأولى بالمرحلة الجامعية هي بالترتيب (التنفيذي، والتشريعي، والهرمي، والداخلي، والمحافظ) كما كشفت نتائج الدراسة عن عدم وجود تأثير لمتغيري النوع (ذكور / إناث) والتخصص على أساليب التفكير لدى طلاب الجامعة. (نقلا عن الطيب،٢٠٠٦:١٠٣). في حين رمضان (٢٠٠١) دراسة هدفت إلى التعرف على أساليب التفكير الشائعة لدى عينة من الطلاب بالمراحل التعليمية المختلفة، واثر متغيرات (الجنس، والتخصص الدراسي، والمستوى الدراسي) على أساليب التفكير، لدى طلاب المرحلة الثانوية والجامعية، واستخدم في هذه الدارسة قائمة أساليب التفكير إعداد ستيرنبرج وواجنر، وبينت نتائج الدراسة أن أكثر الأساليب سيطرة لدى الطلاب بالمرحلتين الثانوية والجامعية أسلوب التفكير (التنفيذي، والحكمي، والهرمي، والمحلى، والمتحرر) ووجود فروق بين الجنسين في أساليب التفكير (التشريعي، والمحلى، والمحافظ، والملكي، والداخلي)، وأن هناك اختلافا بين الطلاب في بعض أساليب التفكير باختلاف التخصص (الدراسي، علمي)، والعمر الزمني (ثانوي،جامعي) (نقلا عن الطيب، ٢٠٠٦: ١٠٠). وأثبتت دراسة السبيعي (٢٠٠٢) والتى تهدف إلى التعرف على أساليب التفكير المفضلة لدى مديري الإدارات الحكومية بمحافظة جدة، والتعرف على بروفيلات التفكير لديهم، والعلاقة بين أساليب اتخاذ القرار، والفروق بينهم في أساليب التفكير واتخاذ القرار، على عينة مقدارها (١٠٩) واستخدم الباحث اختبار التفكير إعداد "برامسون وأخرون" (١٩٨٠)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن أساليب التفكير المفضلة لدى عينة الدراسة هي (التحليلي، والمثالي على التوالي) وأن بروفيل التفكير المفضل هو البروفيل أحادي البعد: (المثالي، التحليلي) يليه البروفيل ثنائي البعد: (التحليلي المثالي ثم

التحليلي الواقعي)، كما توجدعلاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائيا بين التفكير الواقعي واتخاذ القرار، وعلاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين التفكير التركيبي واتخاذ القرار، وعلاقة ارتباطية موجبة غير دالة إحصائيا بين التفكير المثالي واتخاذ القرار. كما توجد علاقة ارتباطيه سالبة غير دالة إحصائيا بين اتخاذ القرار والتفكير العملي، ولا توجد فروق بين عينة الدراسة في أساليب التفكير واتخاذ القرار تبعا لمتغيرات (العمر، والتخصص، والمستوى التعليمي، والخبرة). ولا توجد فروق بين عينة الدراسة في اتخاذ القرار تبعا لاختلاف أساليب التفكير.

في حين تناولت دراسة أيوب، مريم بولس (٢٠١١) أساليب تفكير الطلاب ومعلميهم فى علاقتها بالدافعية للتعلم على ضوء نظرية ستيرنبرج، وتهدف الدراسة إلي التعرف على تأثير المزاوجة بين الطلاب ومعلميهم فى أساليب التفكير على دافعية التعلم لدى طلاب الصف الثانى الثانوي، وتكونت العينة من (٢٥٠) طالباً وطالبة و(٥٠) معلم ومعلمه من معلمى اللغة العربية القائمين بالتدريس لعينة الطلاب، وتوصلت الدراسة إلي ما يلى:

أ) وجود علاقة إرتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين أسلوب التفكير(التشريعي- الحكمي- الكلى) ودافعية التعلم للطلاب، بينما توجد علاقة إرتباطية سالبة ودالة إحصائيا بين أسلوب التفكيرالتنفيذى ودافعية التعلم للطلاب.

ب) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين (ذكور- إناث) في أسلوب التفكير (التشريعي- التنفيذى- الحكمي- الكلى- المحلى) كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التخصص (علمى- أدبى) في أسلوب التفكير (التشريعي- التنفيذى- الكلى- المحلى) ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التخصص (علمى- أدبى) في أسلوب التفكير الحكمى وذلك بين الطلاب، كما لا يوجد تأثير للتفاعل بين الجنس والتخصص فى تأثيرهما المشترك على أساليب التفكير الخمس.

ج) تؤثر أساليب تفكير المعلمين (التشريعية- التنفيذية- الحكمية- الكلية- المحلية) تأثيرا موجباً ودالاً إحصائيا على أساليب تفكير طلابهم.

د) تؤثر المزاوجة بين المعلمين وطلابهم فى كل من أسلوب النفكير (التشريعي- الحكمى- الكلى- المحلى) تأثيراً موجباً ودالاً إحصائياً على دافعية التعلم للطلاب، بينما لا تؤثر المزاوجة بين المعلمين وطلابهم فى أسلوب النفكير التنفيذى على دافعية التعلم للطلاب.

وتناولت دراسة زيان، رانيا عثمان (٢٠١٢) أثر اختلاف أسلوب التفكير واستراتيجية الذاكرة على أداء بعض المهام اللفظية لدى عينة من طلاب الجامعة، والتى تهدف إلي: التعرف على الاستراتيجيات التى تتبعها الطالبات في الاداء على مهمتي التذكراللفظي (تشفير- استرجاع). والتعرف على مدي اختلاف دقة اداء الطالبات على مهمتي التذكر اللفظي (تشفير- استرجاع) باختلاف اساليب التفكير. كذلك التعرف على مدي اختلاف دقة اداء الطالبات على مهمتي التذكر اللفظي باختلاف استراتيجيات الذاكرة. والتعرف على مدى تأثير التفاعل بين أساليب التفكير واستراتيجيات الذاكرة على دقة اداء الطالبات على مهمتي التذكر اللفظي (تشفير- استرجاع). وتكونت عينة الدراسة من (٩٤) طالبة من طالبات الفرقة الثانية شعبة اللغة الفرنسية- بكلية التربية جامعة المنوفية وتتراوح أعمار عينة الدراسة بين (١٨:٢٠) سنة وتوصلت نتائج الدراسة إلى: تنوع الاستراتيجيات التى تتبعها الطالبات في الأداء على مهمتي التذكر اللفظي (تشفير- استرجاع). كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دقة الاداء على مهمتي التذكر اللفظي (تشفير- استرجاع). تعزي الي اختلاف أساليب التفكير. وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في دقة الأداء مهمتي التذكر اللفظي (تشفير- إسترجاع). تعزي الي اختلاف استراتيجيات الذاكرة. في حين لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أداء مهمة التذكر اللفظي (تشفير- استرجاع) تعزي الي التفاعل بين أساليب التفكير واستراتيجيات الذاكرة.

في حين تناولت دراسة محمد (٢٠٠٤) وضع نموذج للعلاقات بين عمليات ما وراء المعرفة ومهارات التفكير لدى عينة من (٢٧٢) طالبة من كليات التربية بجامعة المنوفية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة موجبة متوسطة دالة بين متوسطات الدرجات الكلية لأفراد العينة على مقياس ما وراء المعرفة ومتوسطات درجاتهم الكلية على اختبار مهارات التفكير العليا وأن هناك علاقة موجبة متوسطة دالة بين متوسطات الدرجات لأفراد العينة على مقياس ما وراء المعرفة الحالة ومتوسطات درجاتهم الكلية على اختبار مهارات التفكير العليا، وتوجد علاقة موجبة دالة بين متوسطات درجات أفراد العينة على الأبعاد الفرعية لمقياس ما وراء المعرفة السمة ومتوسطات درجاتهم على الأبعاد الفرعية لاختبار مهارات التفكير العليا، كما توجد علاقات موجبة دالة بين متوسطات درجات أفراد العينة على الأبعاد الفرعية لمقياس ما وراء المعرفة الحالة ومتوسطات درجاتهم على الأبعاد الفرعية لاختبار مهارات التفكير

العليا، كما تم صياغة معادلات رياضية تنبؤية من خلال درجات أفراد العينة على مقياسي عمليات ما وراء المعرفة (السمة ـ الحالة) يمكن من خلالها التنبؤ بمهارات التفكير العليا لديهم. كما كانت أقصي درجة ارتباط بين عمليات ما وراء المعرفة السمة والحالة مع مهارات التفكير العليا مجتمعة كانت (٠.٤٩) وهي دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠١)، وتسهم أبعاد عمليات ما وراء المعرفة السمة والحالة بنسب متفاوتة في التنبؤ بمهارات التفكير العليا بحيث أن أبعاد عمليات ما وراء المعرفة الحالة كانت الأكثر إسهاما. وتوجد معاملات مسار متوسطة القيمة بين مجموعة المنبئات (عمليات ما وراء المعرفة السمة والحالة) ومجموعة المحكات (مهارات التفكير العليا).

وعن أساليب التفكير المفضله لدى طلاب الجامعة يذكر الدردير (٢٠٠٣) أن الأساليب المفضلة لدى طلاب كلية التربية بقنا هي على الترتيب: أسلوب التفكير الهرمي، الخارجي، الأقلي، التشريعي، والتفكير المتحرر، التنفيذي، الحكمي، الملكي، المحلي، والتفكير الفوضوي، العالمي، المحافظ، الداخلي. بينما قامت دراسة عبد الحليم، رضا ربيع (٢٠١١) عن أساليب التفكير ومهارات ما وراء المعرفة وعلاقتهم بالتحصيل الأكاديمى لدى عينة من طلاب كلية التربية بالمنيا، بالتوصل إلي:

أن أساليب التفكير الأكثر تفضيلا هي(المحلى، الداخلى، المتحررر، الهرمى، القضائى) على الترتيب، بينما جاءت أساليب التفكير (الملكى، الفوضوى، الأقلية، الخارجى، العالمى) على الترتيب هى الأقل تفضيلا. وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية فى التحصيل بين متوسطى درجات عينة البحث (مرتفعى- منخفضى) أساليب التفكير (التشريعى- الملكى)، وفى أسلوبى التفكير (المتحرر- الخارجى)، وكانت الفروق لصالح مرتفعى أساليب التفكير (التشريعى- الملكى- الخارجى)، بينما كانت لصالح منخفضى أسلوب التفكير المتحرر. كذلك توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى التحصيل بين متوسطى درجات عينة البحث (مرتفعى- منخفضى) مهارات ما وراء المعرفة (التخطيط- المراقبة والتحكم) عند مستوى (٠.٠١)، وعند مستوى (٠.٠٥) فى الدرجة الكلية للمهارات لصالح مرتفعى المهارات.

في ضوء ما سبق نستخلص ما يلي:

١. أن التدريب على مهارات ما وراء المعرفة له أثر واضح وملموس في سلوكيات الطلاب وبهذا يمكن القول بأهمية القيمة التدريبية المعرفية التربوية لمهارات ما وراء المعرفة. كما تنوعت المراحل التعليمية التي تم فيها إجراء بحوث ودراسات (تجريبية ووصفية) حول مهارات ما وراء المعرفة في عمليتي التعليم والتعلم.

٢. أكدت بعض الدراسات السابقة على الارتباط بين ما وراء المعرفة وتجهيز المعلومات المقروءة كما في دراسة بركويتز Berkowitz 2004، والـ شاي Al Shaye 2002 ودراسة كابلن Kaplan 1998. كما أشارات دراسات اخري مثل دراسة دونلى Dounnelly 1996 ودراسة تشينج Chiang 1998 ودراسة كينكانون وآخرون et Kincannon al 1999 ودراسة نادية لطف الله (٢٠٠٢) إلى فعالية استخدام التفكير ما وراء المعرفي في التحصيل الأكاديمي.

٣. اتفقت نتائج دراسة اللهيبي (٢٠٠٠) التي أجريت على معلمي ومعلمات التعليم العام ودراسة السبيعي (٢٠٠١) التي أجريت على مديري الإدارات الحكومية على أن أسلوب التفكير المثالي وأسلوب التفكير التحليلي هي من الأساليب المفضلة لديهم. كما أشارت دراسة حبيب (١٩٩٦) ودراسة اللهيبي (٢٠٠٠) إلى تفوق المعلمات والطالبات على المعلمين والطلاب في كل من التفكير المثالي بينما أشارت دراسة حبيب (١٩٩٦(أ)) بوجود فروق بين أساتذة الجامعات وطلاب الكليات المختلفة في أسلوب التفكير بينما أشارت دراسة ونج (١٩٩٩) إلى عدم وجود ارتباط بين أساليب تفكير الطلاب وأساليب تفكير المعلمين.

٤. أظهرت الدراسات السابقة الحاجة الملحة لاعداد مقياس أقليمي عربي لمهارات ما وراء المعرفة للمراحل التعليمية المختلفة بما يتماشي مع مراحلهم ويحقق الشروط العلمية من صدق وثبات.

٥. استفاد الباحث من الدراسات السابقة في اختيار الاداة المناسبة والملائمة لقياس مهارات ما وراء المعرفة لطلاب المرحلة الجامعية، فضلا عن إستفادته منها في صياغة التساؤلات وعرض الاطار النظري في ضوء المتغير ات ذات العلاقة.

لذلك سوف تسعي الدراسة الحالية إلى الكشف عن طبيعة مهارات ما وراء المعرفة وأساليب التفكير لدى عينة من الطلاب الجامعيين في جامعة أم القرى وجامعة الملك عبد العزيز بالمملكة العربية السعودية.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها :

تتمثل مشكلة الدراسة في معرفة طبيعة مهارات ما وراء المعرفة وأساليب التفكير لدى الطلاب الجامعين بالمملكة العربية السعودية. ويمكن تحديدها في الأسئلة الآتية:

١. ما مظاهر مهارات ما وراء المعرفة وأساليب التفكير السائدة لدى الطلاب الجامعيين في جامعتي أم القرى والملك عبد العزيز بالمملكة العربية السعودية ؟

٢. هل توجد علاقة ارتباطيه بين مهارات ما وراء المعرفة وأساليب التفكير لدى الطلاب الجامعيين في جامعتي أم القرى والملك عبد العزيز بالمملكة العربية السعودية ؟

٣. هل توجد فروق بين طلاب الكليات النظرية والكليات العلمية في مهارات ما وراء المعرفة وأساليب التفكير في جامعتي أم القرى والملك عبد العزيز بالمملكة العربية السعودية ؟

٤. هل توجد فروق بين الطلاب الجامعيين في مهارات ما وراء المعرفة وأساليب التفكير تبعا لاختلاف (العمر وسنوات الدراسة بالجامعة) في جامعتي أم القرى والملك عبد العزيز بالمملكة العربية السعودية ؟

٥. هل توجد فروق بين الطلاب الجامعيين في مهارات ما وراء المعرفة وأساليب التفكير بين طلاب جامعتي أم القرى والملك عبد العزيز بالمملكة العربية السعودية؟

فروض الدراسة :

١- توجد مظاهر لمهارات ما وراء المعرفة وأبعادها ولأساليب التفكير وأنواعها لدي عينة طلاب جامعتي أم القرى والملك عبد العزيز بالمملكة العربية السعودية.

٢- توجد علاقة أرتباطية ذات دلالة إحصائية بين مهارات ما وراء المعرفة وأبعادها وأساليب التفكير وأنواعها لدي عينة طلاب جامعتي أم القرى والملك عبد العزيز بالمملكة العربية السعودية.

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الكليات النظرية والعلمية في مهارات ما وراء المعرفة وأبعادها وأساليب التفكير وأنواعها لدي عينة طلاب جامعتي أم القرى والملك عبد العزيز بالمملكة العربية السعودية.

٤- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مهارات ما وراء المعرفة وأبعادها وأساليب التفكير وأنواعها بأختلاف العمر وسنوات الدراسة لدي عينة طلاب جامعتي أم القرى والملك عبد العزيز بالمملكة العربية السعودية.

٥- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب جامعتي أم القرى والملك عبد العزيز في مهارات ما وراء المعرفة وأبعادها: (الوعي، الاستراتيجية المعرفية، التخطيط) لدي عينة طلاب جامعتي أم القرى والملك عبد العزيز بالمملكة العربية السعودية.

أهمية الدراسة:

تتضح أهمية الدراسة الحالية في جانبين هما:

أولا: الأهمية النظرية:

١. تقديم رؤية واقعية عن مهارات ما وراء المعرفة وأساليب التفكير لدى الطلاب الجامعيين في جامعة أم القرى وجامعة الملك عبد العزيز بالمملكة العربية السعودية لأن التراكم المعرفي المتزايد وأساليب التفكير قد جعل الفرد في حاجة ملحة إلى امتلاك تلك المهارات والأساليب حتى يتمكن من التعامل بفاعلية مع إي نوع من المعلومات والمتغيرات العقلية والفكرية أي كان مستواها وتراثنا العربي بحاجة لهذه النوعية من الدراسات.

٢. أهمية البحث في مجال ما وراء المعرفة على اعتبار أنها طريقة لفهم أكثر للإنسان ليس فقط كمفكر ولكن أيضا من ناحية التنظيم الذاتي الذي يجعله قادرا على قياس قدراته بنفسه وتوجيه سلوكه نحو أهداف محددة على اعتبار أن التفكير لا يحدث كرد فعل ولكن يحدث بفعل الفرد ويمكن مراقبته وتنظيمه عن قصد وهذا ما أكد عليه Kluwe (محمد، ٢٠٠٤: ٦٦).

٣. إبراز التوجه المعاصر لتناول أساليب التفكير في ظل منظور ما وراء المعرفة حيث أن التعليم الواضح المباشر لعمليات وأساليب التفكير المتنوعة يساعد على رفع مستوى الكفاءة التفكيرية للطالب حيث يقول برونر " إننا لا نتعلم من أجل إنتاج مكتبات صغيرة فحسب بل نهدف إلي إنتاج عقول مفكرة (رند العظمة، ٢٠٠٦: ١٦).

٤. أهمية تعليم أساليب التفكير في مؤسسات التربية والتعليم لكي تجعل من الطالب مفكراً منتجاً يبتكر طرقا جديدة لمواجهة احتياجاته المتصورة في عصر دائم التغيير. وهذا ما أكد عليه De Bono & Howardcitron (جمل، والهويدي: ٢٠٠٣: ١٦٩).

ثانيا: الأهمية التطبيقية:

١. أن توضيح مهارات ما وراء المعرفة وأساليب التفكير قد يسهم في توجيه الطلاب وإرشادهم إلى التخصصات الأكاديمية المناسبة لهم طبقا لأساليب تفكيرهم والذي قد يسهم في تحقيق التوافق النفسي لهم وهذا أكده "Sternberg"حيث يرى أن أسلوب التفكير يجب أن يوضع في الحسبان عند التوجيه بوضع الفرد في المكان أو التخصص أو الوظيفة المناسبة " (الطيب، ٢٠٠٦: ٦٧).

٢. قد تفيد نتائج الدراسة الحالية القائمون على التربية والتعليم وذلك من خلال توظيف التوجهات المستقبلية لتطوير أساليب التفكير لدى الطلاب الجامعين. حيث أشار Zhang "Sternberg" إلى أن الإلمام بأساليب التفكير تساعد المدرسين على تحسين عمليتي التعليم والتعلم. (الطيب، ٢٠٠٦: ٨١).

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على:

١. مظاهر مهارات ما وراء المعرفة وأساليب التفكير لدى الطلاب الجامعيين في جامعة أم القرى وجامعة الملك عبد العزيز بالمملكة العربية السعودية.

٢. العلاقة الارتباطية بين مهارات ما وراء المعرفة وأساليب التفكير لدى الطلاب الجامعين في جامعة أم القرى وجامعة الملك عبد العزيز بالمملكة العربية السعودية.

٣. الفروق بين طلاب الكليات النظرية والكليات العلمية في مهارات ما وراء المعرفة وأساليب التفكير في جامعة أم القرى وجامعة الملك عبد العزيز بالمملكة العربية السعودية.

٤. الفروق بين الطلاب الجامعيين في مهارات ما وراء المعرفة وأساليب التفكير تبعا لاختلاف (العمر، وسنوات الدراسة بالجامعة) في جامعة أم القرى وجامعة الملك عبد العزيز بالمملكة العربية السعودية.

٥. الفروق بين الطلاب الجامعيين في مهارات ما وراء المعرفة وأساليب التفكير في جامعة أم القرى وجامعة الملك عبد العزيز بالمملكة العربية السعودية.

مفاهيم الدراسة:

أ. مهارات ما وراء المعرفة:

عرفها "Gunston " بأنها مجموعة من القدرات التي يحتاجها الفرد لتتيح له الفهم والسيطرة على معرفته الخاصة. (على، ٢٠٠٤).

كما عرفها "Nolan" بأنها مجموعة من القدرات يستخدمها التلاميذ ليساعدوا أنفسهم على التعلم وتذكرالمعلومات وتتضمن خمس مهارات هي وضع الأهداف،والتخطيط،والمراقبة، والتنظيم، والتقويم. (على، ٢٠٠٤).

التعريف الإجرائي: هي التعلم الفعال من خلال توظيف الفرد لوعيه لأداء المهام المنوط إليه وفقا لمعايير ومحكات خاصة به، وذلك من خلال التخطيط السليم ومراقبة مجالات التقدم وتقييم وجودة استراتيجيات الأداء. والتي تتمثل في مجموع الدرجات التي يحصل عليها في مقياس مهارات ما وراء المعرفة المستخدم في هذه الدراسة.

ب. أساليب التفكير:

يعرفها "Sternberg" بأنها طريقة الفرد المفضلة في التفكير عند أداء الأعمال. وهي ليست قدرة، إنما هي تفضيل لاستخدام القدرات ويقع بين الشخصية والقدرات (الشخصية وأساليب التفكير والقدرات) فأسلوب التفكير يشير إلى الطريقة المفضلة التي يستخدم أو يوظف بها الفرد قدراته أو ذكائه، كما أن أساليب التفكير هي الطرق أو المفاتيح لفهم الأداء. (الدردير، ٢٠٠٤: ٤٩).

أما التعريف الإجرائي: فهي الطريقة المفضلة التي يستخدم أو يوظف بها الفرد قدراته أو ذكاءه والتي تتمثل في مجموع الدرجات التي يحصل عليها في مقياس أساليب التفكير المستخدم في هذه الدراسة.

ج. الطلاب الجامعيين:

يقصد بهم الطلاب الملتحقين بالتعليم الجامعي بمراحله وتخصصاته المختلفة في جامعات المملكة العربية السعودية المتمثل (جامعة أم القرى بمكة المكرمة وجامعة الملك عبد العزيز بمحافظة جدة).

إجراءات الدراسة:

أ ـ عينة الدراسة:

تم إجراء هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني لعام١٤٣١. ١٤٣٢هـ على عينة من طلاب المرحلة الجامعية قوامها (٤٠٠)، تم اختيارهم بطريقة عشوائية من جامعتي أم القرى بمكة المكرمة وجامعة الملك عبد العزيز بمحافظة جدة) من المملكة العربية السعودية. والجدول (١) يوضح توصيف عينة الدراسة.

جدول (١) توصيف عينة الدراسة

الجامعة	الكليات	الفئة العمرية	العدد	سنوات الدراسة	العدد
جامعة أم القرى	نظرية	٢١سنة فأقل	٧	سنة فأقل	١٥
		٢٢سنة	٩	سنتان	١٥
		٢٣سنة	٢٢	٣ سنوات	١٤
		٢٤سنة	٣٠	٤ سنوات	٢٣

		٢٥سنة فأكثر	٣٥	٥ سنوات فأكثر	٣٦
	الأجمالي	١٠٣		١٠٣	
	علمية	٢١سنة فأقل	٧	سنة فأقل	١٥
		٢٢سنة	٩	سنتان	١٧
		٢٣سنة	٢٠	٣ سنوات	١٣
		٢٤سنة	٣٠	٤ سنوات	٢٢
		٢٥سنة فأكثر	٣١	٥ سنوات فأكثر	٣٠
	الأجمالي	٩٧		٩٧	
إجمالي الجامعة		٢٠٠			
جامعة الملك عبد العزيز	نظرية	٢١سنة فأقل	٣٤	سنة فأقل	٢٠
		٢٢سنة	٢٠	سنتان	٢٠
		٢٣سنة	١٦	٣ سنوات	٢٩
		٢٤سنة	٢٠	٤ سنوات	١٦
		٢٥سنة فأكثر	١٣	٥ سنوات فأكثر	١٨
	الأجمالي	١٠٣		١٠٣	
	علمية	٢١سنة فأقل	٣٤	سنة فأقل	٩
		٢٢سنة	٢٠	سنتان	٣٠
		٢٣سنة	١٤	٣ سنوات	٢٠
		٢٤سنة	١٧	٤ سنوات	٢٠
		٢٥سنة فأكثر	١٢	٥ سنوات فأكثر	١٨
	الأجمالي	٩٧		٩٧	
إجمالي الجامعة		٢٠٠			
الأجمالي العام		٢٠٦ طالب كليات نظرية		١٩٤ طالب كليات علمية	٤٠٠

ب ـ أدوات الدراسة:

. مقياس مهارات ما وراء المعرفة للمرحلة الجامعية. إعداد الباحث.

ـ مراحل بناء المقياس:

من أجل تصميم المقياس قام الباحث بالاطلاع على التراث النظري الخاص بمهارات ما وراء المعرفة للتعرف على الطرق المختلفة لقياس تلك المهارات، وكذلك على عدد من المقاييس والاستبيانات التي وضعت لقياسها للتعرف على شكل بنودها وطريقة تطبيقها وتقويمها وتقنينها ومنها على سبيل المثال:

١. استبيان مهارات ما وراء المعرفة من إعداد أسماء توفيق مبروك مصطفي (٢٠٠٥).

٢. مقياس الفهم القرائي الميتامعرفي لتلاميذ المدرسة الابتدائية من إعداد سانسون لي وتراهن ترجمة إبراهيم والصاوي (٢٠٠٣).

٣. مقياس مهارات ما وراء المعرفة من إعداد شيماء حمودة الحارون (٢٠٠٣)

ـ الهدف من المقياس:

يهدف المقياس إلي قياس مهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب المرحلة الجامعية حيث يسعي للتعرف على أربع مهارات من مهارات ما وراء المعرفة وهي الوعي والإستراتيجية المعرفية والتخطيط والمراجعة والتقويم.

ـ وصف المقياس:

يتكون المقياس من (٢٣١) عبارة موزعة على أربعة أقسام كل قسم يقيس احد المهارات التالية:

١. القسم الأول من المقياس يتكون من (٣٩) عبارة تقيس مهارة الوعي.

٢. القسم الثاني من المقياس يتكون من (٦٧) عبارة تقيس مهارة الاستراتيجية المعرفية.

٣. القسم الثالث من المقياس يتكون من (٥٧) عبارة تقيس مهارة التخطيط.

٤. القسم الرابع من المقياس يتكون من (٦٨) عبارة تقيس مهارة المراجعة والتقويم.

وقد تم صياغة العبارات بصورة تقريرية ويتم الاجابة على العبارات بأحد مقاييس التقدير التالية: (تنطبق تماما، تنطبق غالبا، تنطبق بعض الشئ، لا تنطبق تماما)

ـ تصحيح المقياس:

يتم تقدير الدرجة بجمع الدرجات التي حصل عليها المفحوص في البنود الخاصة بكل مهارة من المهارات الأربعة التي يتضمنها المقياس وفق قيم مقاييس التقدير ٤، ٣، ٢، ١ ويتم في النهاية جمع الدرجات الخاصة بكل مهارة على حدة ثم يتم جمع الدرجة النهائية للمقياس ككل.

صدق المقياس:

اعتمد الباحث في تقدير صدق المقياس على عينة استطلاعية قوامها (١٠٠) طالب غير عينة الدراسة وتم حساب الصدق عن طريق:

أ ـ صدق المحكمين:

قام الباحث بعرض المقياس على (٤) اعضاء من هيئة التدريس بقسم علم النفس* بجامعة أم القرى وقد أبدا المحكمون ملاحظاتهم ومرئياتهم حول عبارات المقياس، وتم استبقاء العبارات التي أظهرت نسبة إتفاق (٧٥ %) فاكثر من المحكمين[١].

ب . الصدق البنائى أو التكوينى:

[١] أ.د/ محمد حمزة السليماني ٢ـ أ.د/ محمد المرى إسماعيل ٣ـ أ.د/ ربيع سعيد طة ٤ـ د/ هشام محمد مخمير

قام الباحث بحساب الصدق البنائى أو التكوينى للمقياس عن طريق حساب معاملات الارتباط بين كل بند من بنود المقياس والدرجة الكلية للبعد، ثم معامل الارتباط بين كل بند والمجموع الكلي للمقياس. وقد كانت على النحو التالي:

أ ـ معامل الارتباط بين البند ومجموع كل بند، كانت معاملات الارتباط على النحو التالي:

١. مهارات الوعي (٣٩ فقط) أمتدت قيم معاملات الارتباط بين ٣٢ , ـ ٦٠ ,.

٢. مهارات الاستراتيجية المعرفية (٦٧ فقط) أمتدت قيم معاملات الارتباط بين ٣٢ , ـ ٦٨ ,.

٣. مهارات التخطيط (٥٧ فقط) أمتدت قيم معاملات الارتباط بين ٤١,.ـ ٧١,.

٤. مهارات المراجعة والتقويم (٦٨ فقط) أمتدت قيم معاملات الارتباط بين ٣٥, ـ ٧٣,.

ج ـ معامل الارتباط بين البند والمجموع الكلي للمقياس، كانت معاملات الارتباط على النحو التالي:

١. مهارات الوعي (٣٩ فقط) أمتدت قيم معاملات الارتباط بين ٠,٠٨ ـ ٦٧,.

٢. مهارات الاستراتيجية المعرفية (٦٧ فقط) أمتدت قيم معاملات الارتباط بين ٢٢ , ـ ٦٢ ,.

٣. مهارات التخطيط (٥٧ فقط) أمتدت قيم معاملات الارتباط بين ٤١ , ـ ٦٧,.

٤. مهارات المراجعة والتقويم (٦٨ فقط) أمتدت قيم معاملات الارتباط بين ٣٤, ـ ٦٨ ,.

د ـ معامل الارتباط بين كل بعد من الابعاد مع المجموع الكلي للمقياس.

١. مهارات الوعي (٣٩ فقط) قيمة الارتباط = ٨٠ ,

٢. مهارات الاستراتيجية المعرفية (٦٧ فقط) قيمة الارتباط = ٩٢ ,.

٣. مهارات التخطيط (٥٧ فقط) قيمة الارتباط = ٩٥ ,

٤. مهارات المراجعة والتقويم (٦٨ فقط) قيمة الارتباط =٩٠,.

ثبات المقياس:

تم استخدام طريقة إعادة الاختبار في حساب معامل الثبات لابعاد مقياس مهارات ما وراء المعرفة، والمجموع الكلي على العينة الاستطلاعية وعددها (٥٠) طالباً بعد مضى أسبوعين من التطبيق الأول. وجدول (٢) يوضح معاملات الثبات لمقياس ما وراء المعرفة: ـ

وجدول (٢) معاملات الثبات لمقياس ما وراء المعرفة

الأبعاد	عدد الفقرات	قيمة الثبات
الوعي	٣٩	٨٣ ,

الإستراتيجية المعرفية	٦٧	,٩١
التخطيط	٥٧	,٨٨
المراجعة والتقويم	٦٨	,٩٢
المقياس ككل	٢٣١	,٩٣

في ضوء النتائج السابقة يمكن القول أن المقياس يتمتع بدرجة مقبولة من الصدق، ودرجات جيدة من الثبات وصالح للتطبيق بصورته الحالية.

. اختبار قائمة أساليب التفكير، "ستيرنبرج وواجنر (1990) Sternberg & Wagner، " ترجمة: عجوة وأبو سريع (١٩٩٩):

- صدق القائمة:

قام معدا القائمة في صورتها الأجنبية بالتحقق من صدقها من خلال الاتساق الداخلي للمقاييس الفرعية بحساب معامل الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمقياس الفرعي. وقد كشفت النتائج عن وجود اتساق داخلي للمقاييس الفرعية.

أما القائمة في صورتها العربية فقد تم التحقق من صدقها أيضا من خلال الاتساق الداخلي واتضحت أن معاملات الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية الفرعية لاساليب التفكير موجبة ودالة إحصائيا (عجوة وابو سريع، ١٩٩٩).

وقد قامت مرفت دهلوي (٢٠٠٦) بحساب الصدق علي البيئة السعودية من خلال الاتساق الداخلي عن طريق معامل الارتباط بين كل عبارة والأسلوب الذي تنتمي إليه وقد كانت موجبة ودالة إحصائيا. وتم أيضا حساب معاملات الارتباط بين درجات اساليب التفكير والدرجة الكلية للقائمة وكلها كانت موجبة ودالة إحصائيا.

- ثبات القائمة:

. قام معدا القائمة في صورتها الأجنبية بحساب معامل الثبات للاختبارات الفرعية وذلك بحساب معامل الفا كرونباخ أما بالنسبة للقائمة في صورتها العربية فقد تم حساب معاملات الثبات للاحتبارات الفرعية للقائمة بطريقتين معامل الفا كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية، أما بالنسبة لثبات القائمة في البيئة السعودية فقد كانت قيمة معامل الفاكرونباخ= ,٧١ وعن طريق التجزئية النصفية بعد تصحيحة بمعادلة جتمان كان = ,٨٤.

نتائج الدراسة:

التساؤل الأول:

ما مظاهر مهارات ما وراء المعرفة وأساليب التفكير الأكثر شيوعا لدى الطلاب الجامعيين في جامعة أم القرى وجامعة الملك عبد العزيز بالمملكة العربية السعودية.

للإجابة على هذا السؤال قام الباحث بحساب التكرارات والنسب المئوية لعبارات الدرجة الكلية لمقياس مهارات ما وراء المعرفة ، والجدولان (٣)، (٤) يوضحان النتيجة.

أ ـ مهارات ما وراء المعرفة: ـ

جدول (٣) التكرارات والنسب المئوية لأبعاد مقياس مهارات ما وراء المعرفة:.

م	التكرارات / المهارات	تنطبق تماما	تنطبق غالبا	تنطبق بعض الشيء	لا تنطبق تماما	مجموع التكرارات	متوسط تكرارات البعد
١	االوعـي (عدد العبارات ٣٩)	٢٤٤٠٦	١٨٣٣٩	٥٥٤٢	٦٠٦	٤٨٨٩٣	١٢٥٣,٦٧
٢	الاستراتيجية المعرفية (عدد العبارات ٦٧)	٣٩٥٤٤	٢٩٧٠٠	١٠٣٨٤	١٧٠٦	٨١٣٣٤	١٢١٣,٩٤
٣	التخطيط (عدد العبارات ٥٧)	٣١٠٣٥	٢٦٩٢٢	٩١١٨	١٤٤٨	٦٨٥١٩	١٢٠٢,٠٩
٤	المراجعة والتقويم (عدد العبارات٦٨)	٣٨٠٣٦	٣٢٣٤٨	١٠٤٩٨	١٦٨٩	٨٢٥٧١	١٢١٤,٢٨

يتضح من الجدول (٣): ارتفاع درجة استجابة الطلاب على مقياس مهارات ما وراء المعرفة، وأن أعلى الاستجابات لأفراد العينة على أبعاد مهارات ما وراء المعرفة كانت في مهارة الوعي، ثم مهارة المراجعة والتقويم، وتليها مهارة الاستراتيجية المعرفية، وفي المرتبة الأخيرة مهارة التخطيط.

وتؤكد تلك النتائج على وعي الفرد وقدرته على الرقابة وتعديل تنظيم أعماله المعرفية ـ بالنسبة إلى التعلم. ـ وتشير إلى وجود عمليات تحكم عليا لدى الطلاب؛ وظيفتها المراجعة والتقويم لأداء الفرد في حل المشكلات وتوضح قدرة الطلاب على التفكير في مجريات التفكير وهي أعلي مستويات النشاط العقلي الذي يبقي الفرد على وعي لذاته ومعرفته بتحقق الهدف وكيفية التغلب على العقبات والحكم على مدى تحقق الأهداف ودقة النتائج ومدى ملاءمة النشاطات المستخدمة في عملية التعلم. وبذلك يتحقق الجزء الأول من التساؤل الأول والذي ينص علي: وجود مظاهر مهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب جامعتي: أم القرى والملك عبد العزيز بالمملكة العربية السعودية.

وتتفق تلك النتائج مع ما أشارت إليه دراسة الجراح، عبد الناصر ذياب، عبيدات، علاء الدين (٢٠١١)، عبد الحليم، رضا ربيع (٢٠١١)، الخمايسة، إياد محمد (٢٠١٢) والتى أظهرت تدنى درجة ممارسة طلبة كلية التربية جامعة حائل لمهارات التفكير ما وراء

المعرفي، دراسة زيان، رانيا عثمان (٢٠١٢)، المواجدة، بكر سميح محمد، وآخرون (٢٠١٣).

ب ـ أساليب التفكير:

جدول (٤) التكرارات والنسب المئوية لعبارات الدرجة الكلية لمقياس أساليب التفكير

الرقم	التكرارات / أساليب التفكير	تنطبق تماما	تنطبق	لا استطيع التحديد	لا تنطبق	لا تنطبق تماما	محموع التكرارات	متوسط تكرارات البعد
١	التفكير التشريعي	٥٦٦٠	٤٦٧٦	١٧٤٣	٤٢٦	١٠٥	١٢٦١٠	١٥١٢,٨٨
٢	التفكير التنفيذي	٥٧٠٠	٤٤٦٠	١٨٥١	٣٨٢	١١٢	١٢٥١٠	١٥٦٣,٧٥
٣	التفكير الحكمي	٦٠٢٠	٤٢٨٨	١٧٨٢	٤٢٦	١٢١	١٢٦٣٧	١٥٧٩,٦٣
٤	التفكيرالكلي	٥٠٤٠	٤٦٠٨	١٩٩٢	٤٩٤	١٢٩	١٢٢٦٣	١٥٣٢,٨٧
٥	التفكير المحلي	٤٧٢٥	٤٩٥٢	٢١٥١	٥٥٢	١٣٤	١٢١٥٤	١٥١٩,٢٥
٦	التفكير التقدمي	٥٩٣٠	٤٨٠٤	١٧٠٤	٣٤٦	٧٢	١٢٨٥٦	١٦٠٧
٧	التفكير المحافظ	٥٣١٠	٤٥٠٠	٢٠٥٢	٤٣٦	١١١	١٢٤٠٩	١٥٥١,١٣
٨	التفكير الهرمي	٥٤٢٥	٤٧٢٤	١٧٧٢	٤٠٠	١٣٠	١٢٤٥١	١٥٥٦,٣٨
٩	التفكير الملكي	٥٦٠٠	٤٣٣٦	١٩٦٢	٥١٦	٩٦	١٢٤٧٤	١٥٥٩,٢٥
١٠	التفكيرالأقلي	٥٧٧٠	٤٢٥٦	١٩٠٥	٤١٦	١٣٩	١٢٤٨٦	١٥٦٠,٧٥
١١	التفكير الفوضوي	٥٠٣٠	٤٥٧٦	١٩٣٨	٥٤٤	١٣٢	١٢٢٢٠	١٥٢٧,٥
١٢	التفكير الداخلي	٥١١٥	٤٣٥٦	١٩٤٤	٥٧٦	١٥٢	١٢١٤٣	١٥١٧,٨٧
١٣	التفكير الخارجي	٥١٦٥	٤٤٣٦	١٩٥٩	٤٢٦	١١٧	١٢١٠٣	١٥١٢,٨٨

يتضح من الجدول (٤) ارتفاع درجة استجابة الطلاب على مقياس أساليب التفكير حيث أظهرت النتائج: أن الطلاب لديهم تنوع في أساليب التفكير، كما يتضح تباين في درجة تفضيل أساليب التفكير فنجد أن: الطلاب يختلفون في درجة تفضيلهم لأساليب التفكير فتبين ارتفاع نسبة طلاب التفكير التقدمي، وهؤلاء يميلون إلى التعامل مع العموميات ويفضلون التغيير والتجديد والابتكار، يليها أسلوب التفكير الحكمي الذي يعتمد علي تحليل وتقييم الأشياء؛ بتقديم الآراء والمقترحات ولديهم القدرة على التخيل والابتكار، ثم أسلوب التفكير التنفيذي وأصحابه يتميزون بالواقعية والموضوعية في معالجتهم للمشكلات ويميلون للتفكير في المحسوسات ويفضلون الأنواع التنفيذية من المهن؛ في حين احتل أسلوب التفكير التشريعي والخارجي المرتبة الأخيرة، وقد يرجع الباحث ظهور تلك الأساليب إلى الثورة المعلوماتية التي يعيشها عصرنا الحالي ـ وما يعرف بالاقتصاد المعرفي ـ الذي يتطلب أساليب

تفكير محددة من بينها الأسلوب التقدمي المتميز بالبحث عن كل جديد ومبتكر في ظل الأسلوب التنفيذي في صورة منتج معرفي يسوق في مجتمع الاقتصاد المعرفي ومن ثم على الجامعة أن تعمل علي التوسع في نشر تلك الأساليب المرتبطة بالثورة المعلوماتية وتوظيفها بما يخدم بيئة الطلاب ومجتمعهم وهذا يؤكد على فعالية التفكير لدى الطلاب ومستوى الفهم للذات وتحسن مستوى التحصيل لديهم. وأنهم يمتلكون مهارات معرفية وأساليب تفكير مختلفة تطور من مهاراتهم المعرفية والتي قد تم اكتسابها من خلال التدريب والتواصل مع الآخرين، وبذلك يتحقق الجزء الثاني من التساؤل الأول والذي ينص على: وجود مظاهر لأساليب التفكير لدى طلاب جامعتي: أم القرى والملك عبد العزيز بالمملكة العربية السعودية.

وتتفق تلك النتائج مع ما توصلت إليه ودراسة أيوب، مريم بولس دانيال (٢٠١١)، دراسة عبد الحليم، رضا ربيع (٢٠١١).

التساؤل الثاني:

هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مهارات ما وراء المعرفة وأساليب التفكير لدى الطلاب الجامعيين في جامعة أم القرى وجامعة الملك عبد العزيز بالمملكة العربية السعودية. للاجابة على هذا التسأول تم استخدام معامل ارتباط بيرسون والجدول (٥) يوضح النتيجة.

جدول (٥) العلاقة الارتباطية بين مهارات ما وراء المعرفة
وأساليب التفكير لدى الطلاب الجامعين (ن = ٤٠٠)

أساليب التفكير / أبعاد ما وراء المعرفة	التفكير التشريعي	التفكير التنفيذي	التفكير الحكمي	التفكير الكلي	التفكير المحلي	التفكير النقدي	التفكير المحافظ	التفكير الهرمي	التفكير الملكي	التفكير الأقلي	التفكير الفوضوي	التفكير الداخلي	التفكير الخارجي	الدرجة الكلية لأساليب التفكير
الوعي	٠,٤٤	٠,٤٥	٠,٥٠	٠,٤٤	٠,٤٨	٠,٤٣	٠,٤٧	٠,٤٨	٠,٤٨	٠,٤٧	٠,٤٨	٠,٤٢	٠,٤٦	,٥٣
الاستراتيجية المعرفية	٠,٥٣	٠,٥٥	٠,٥٩	٠,٥٧	٠,٦٢	٠,٥٩	٠,٥٣	٠,٦٠	٠,٥٨	٠,٥٩	٠,٥٧	٠,٥٥	٠,٥٥	,٦٦
التخطيط	٠,٥٢	٠,٥٩	٠,٦١	٠,٥٨	٠,٦٢	٠,٦٠	٠,٥٣	٠,٦٢	٠,٦٠	٠,٥٩	٠,٥٧	٠,٥٥	٠,٥٨	,٦٧
المراجعة والتقويم	٠,٥٦	٠,٦٤	٠,٦٦	٠,٦٠	٠,٦٧	٠,٦٧	٠,٥٨	٠,٦٥	٠,٦٥	٠,٦٧	٠,٦٢	٠,٥٨	٠,٦٤	,٧٣
الدرجة الكلية	٠,٥٧	٠,٦٣	٠,٦٦	٠,٦٢	٠,٦٨	٠,٦٦	٠,٥٨	٠,٦٧	٠,٦٦	٠,٦٥	٠,٦٣	٠,٥٩	٠,٦٣	,٧٣

: دال عند مستوى دلالة (٠,٠١)

يتضح من الجدول (٥) مايلي:

* وجود علاقة ارتباطية بين الدرجة الكلية لاختبار مهارات ما وراء المعرفة وأبعادها (الوعي، الاستراتيجية المعرفية، التخطيط، المراجعة والتقويم) والدرجة الكلية لاختبار أساليب التفكير وأنواعه (التفكير التشريعي، التنفيذي، الحكمي، الكلي، المحلي، النقدي، المحافظ، الهرمي، الملكي، الأقلي، الفوضوي، الداخلي، الخارجي)، حيث أن أعلي درجات الارتباط بين الدرجة الكلية لاختبار ما وراء المعرفة والدرجة الكلية لاختبار أساليب التفكير، ثم العلاقة بين مهارة المراجعة والتقويم والدرجة الكلية لاختبار أساليب التفكير، وتلتها العلاقة بين الدرجة الكلية لاختبار ما وراء المعرفة وأسلوب التفكير المحلي، في حين أن أدني درجات الأرتباط بين أسلوب التفكير الداخلي ومهارة الوعي.

وتدل تلك النتيجة على أن مهارات ما وراء المعرفة وأساليب التفكير وأبعادهما مفهومان يرتبطان ببعضهما وضروريان لاغني عنهما لأحدهما عن الآخر، لارتباطهما بالجوانب والعوامل والعمليات العقلية لدي الفرد، حيث تعد مهارات ما وراء المعرفة ذات مستوى رفيع بوعي الفرد بعملية التفكير التي يقوم بها، وهذه المهارات لها أهمية كبيرة في نجاح عملية التعلم فهي تفيد كلا من المعلم والمتعلم على حدا سواء وتعرف بأنها تقوم بمهمة السيطرة

على جميع نشاطات التفكير العاملة والموجهة لكل مشكلة، واستخدام القدرات أو الموارد المعرفية للفرد بفاعلية في مواجهة متطلبات مهمة التفكير. وهذا يوضح علاقة التأثير والتأثر فيما بينهما على اعتبار انهما يقعان ضمن منظمومة واحدة هي التفكير.

* وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة بين الوعي، وأساليب التفكير (التفكير التشريعي، التنفيذي، الحكمي، الكلي، المحلي، النقدي، المحافظ، الهرمي، الملكي، الأقلي، الفوضوي، الداخلي، الخارجي) وهذا يوضح أن الطالب الجامعي يكون أكثر وعيا بنفسه كمفكر لديه معرفة بمهارات وأساليب التفكير مما قد يمكنه من معرفة ما يقوم به من مهام وواجبات تجاه نفسه والآخرين. وأن الفرد لديه شعور مستمر بحالته العقلية أثناء الانشغال في مهمة ما من مهام التفكير.

* وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة بين الاستراتيجية المعرفية، وأساليب التفكير (التفكير التشريعي، التنفيذي، الحكمي، الكلي، المحلي، النقدي، المحافظ، الهرمي، الملكي، الأقلي، الفوضوي، الداخلي، الخارجي)، وهذه العلاقة تؤكد ما أشار إليه " منصور وآخرون "من أن التفكير هو العملية العقلية التي ينظم فيها العقل خبراته من خلال الأنشطة العقلية الديناميكية والمعالجات الذهنية للصيغ والمضامين وذلك عند حل مشكلة معينة. (حبيب،١٩٩٦: ٥) وان لدى الفرد استراتيجية معرفية معينة لمراقبة نشاطه العقلي أثناء العمل على مهمة ما.

* وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة بين التخطيط، وأساليب التفكير (التفكير التشريعي، التنفيذي، الحكمي، الكلي، المحلي، النقدي، المحافظ، الهرمي، الملكي، الأقلي، الفوضوي، الداخلي، الخارجي) وهذه العلاقة تؤكد ما ذهب إليه "المانع" في أن التفكير هو التقصي المدروس للخبرة من أجل غرض ما وقد يكون هدا الغرض هو الفهم أو اتخاذ القرار أو التخطيط أو حل مشكلة أو الحكم على الأشياء أو القيام بها. (اللهيبي، ٢٠٠٠: ١٣)

* وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة بين المراجعة والتقويم، وأساليب التفكير (التفكير التشريعي، التنفيذي، الحكمي، الكلي، المحلي، النقدي، المحافظ، الهرمي، الملكي، الأقلي، الفوضوي، الداخلي، الخارجي) وهذه العلاقة تشير إلى أن ما وراء المعرفة المتمثلة في المراجعة والتقويم منتج هام للتفكير ويجعل الفكر واعيا بمهارات واستراتيجيات التفكير مما يمكنه من النجاح في عملية المراجعة والمراقبة الذاتية. كما تشير إلى منطقية النتائج أو

الأفكار التي يتم التوصل إليها وهذا يشير إلى أن أفراد العينة يتميزون بوجود عملية منظمة لديهم لجمع وتحليل المعلومات بغرض تحديد درجة إمكانية تحقيق الأهداف واتخاذ القرارات بهدف معالجة جوانب القصور أن وجدت. وأن لدى الفرد طريقة معينة في مراجعة نفسه لمراقبة تحقق الهدف الخاص به أثناء العمل على مهمة ما مما يمكنه من النجاح في المراقبة الذاتية.

كما يؤكد مدى إسهام مهارات ما وراء المعرفة في زيادة وعي المتعلم لمستويات التفكير لديه وقدرته العقلية للتعامل مع المواقف التعليمية المختلفة مما يساعد على تعديل أنماط تفكيره أي أنه يصبح أكثر مرونة، وهذا يدفعه إلى الارتقاء بتفكيره والاستخدام الأفضل له أثناء عملية التعلم، حيث أن أساليب التفكير تعتمد على الوعي بالأفكار والمعلومات التي يتلقاها الفرد لتنظيم هذه المعلومات ووضع إستراتيجية معينة لها والتي يمكن له التخطيط المتكامل لما يعرض له من معلومات وتأمل ومراجعة وتقويم تلك المعلومات وتشعب التفكير لديه. وهذه النتائج تتفق في ملامحها العامة مع ما أشارت إليه دراسة ونجنياش (1982) Wingenbach وستيرنبرج Sternberg (1990)، وستيرنبرج (1994) Sternberg وستيرنبرج وجريجورنكو(1995) Sternberg & Grigoerenko وعجوة (١٩٩٨) وكابلن (1998) Kaplan وكينكانون وآخرون Kincannon (1999) et al وزوهار (١٩٩٩) وكاتل (1999) Cattell وهل وآخرونHall et al (1999)، وتشين (2001) Chen ونادية لطف الله (٢٠٠٢) والـ شاي Al shaye 2002 والصاوي (٢٠٠٣) والدردير (٢٠٠٣)، ومحمد (٢٠٠٤)،وما توصلت إليه دراسة Kuhn & Dean (2004)،(2005) Blac، (2005) Schroyens، الشبل، وأخرون (٢٠٠٦)، Carlo (2010) Magno، عبد الحليم، رضا ربيع (٢٠١١).

التساؤل الثالث:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الكليات النظرية والكليات العلمية في مهارات ما وراء المعرفة وأساليب التفكير في جامعتي أم القرى والملك عبد العزيز بالمملكة العربية السعودية.

للإجابة على هذا التسأول تم استخدام المتوسطات والانحرافات المعيارية واختبار (ت) والجدول (٦) يوضح النتيجة.

جدول (٦) الفروق بين طلاب الكليات النظرية والكليات العلمية في مهارات ما وراء المعرفة وأساليب التفكير

المتغيرات	الأبعاد	الكليات النظرية		الكليات العلمية		درجة الحرية	قيمة (ت)
		المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
مهارات ما وراء المعرفة	الوعي	١٢٣,١٨	١٥,٩١٣	١٢١,٧٨٩	١٨,٩٠٨	٣٩٨	,٧٩٥
	الاستراتيجية المعرفية	٢٠٣,٣	٣٢,٤٩٥	٢٠٤,٩٧٤	٣١,٣٣٢		,٥٢٥
	التخطيط	١٧١,٥٣	٣٠,٦٣٨	١٧٢,٤٥٩	٢٨,٠٦٧		,٣١٨
	المراجعة والتقويم	٢٠٥,٤٢	٣٦,٢٧٧	٢٠٧,٦٢٤	٣٤,٦٦٧		,٦٢٥
	الدرجة الكلية	٧٠٣,٤	١٠٥,١٤	٧٠٦,٩٦	١٠١,٥٧		,٣٣١
أساليب التفكير	التفكير التشريعي	٣١,٥٤	٤,٩٠٥	٣١,٥١٠	٥,١٦٣		,٠٥٧
	التفكير التنفيذي	٣١,٥٤٤	٥,١٧٤	٣١,٤٧٩	٤,٩٣٦		,١٢٧
	التفكير الحكمي	٣١,٣٤٠	٥,٣٢٨	٣١,٧٧٨	٥,٢١٣		,٨٣١
	التفكير الكلي	٣٠,٥٧٧	٥,٥٦٤	٣٠,٧٦٣	٥,٢٠٥		,٣٤٣
	التفكير المحلي	٢٩,٩٧٦	٥,٤٩٥	٣٠,٤٠٧	٥,٣٢٤		,٧٩٧
	التفكير التقدمي	٣١,٩٢٢	٥,٠٩٧	٣٢,٣٧١	٤,٣٩٧		,٩٤٠
	التفكير المحافظ	٣١,٠٥٣	٥,٣٣١	٣١,٠٠٥	٥,٢١٠		,٠٩١
	التفكير الهرمي	٣٠,٩٦٦	٥,٤٠٩	٣١,٢٤٢	٥,٢٥٩		,٥١٧
	التفكير الملكي	٣١,٣١٦	٤,٧٠٩	٣١,٠٦٧	٥,٠١٣		,٥١١
	التفكير الأقلي	٣١,١٦٥	٥,٣٣١	٣١,٢٨٩	٥,٣٩٣		,٢٣٠
	التفكير الفوضوي	٣٠,٥٦٣	٥,٣٢٣	٣٠,٥٩٨	٥,١٧٤		,٠٦٦
	التفكير الداخلي	٣٠,٣٥٠	٥,٣٩٩	٣٠,٤٤٩	٥,٢٥٩		,١٨٥
	التفكير الخارجي	٣٠,٨٤٠	٥,٠٥٥	٣١,٢٠٦	٤,٥٨١		,٧٥٨
	الدرجة الكلية	٤٠٣,٠٨	٧٩,٦٤٤	٤٠٥,٠٧	٥٧,٤١٦		,٣٣٩

يتضح من الجدول (٦) عدم وجود فروق بين طلاب الكليات النظرية والكليات العلمية في مهارات ما وراء المعرفة، ويرجع الباحث ذلك إلي أن البنية العاملية لمهارات ما وراء المعرفة لا تختلف باختلاف التخصص، وهذا ما اشارت إليه بعض الدراسات السابقة مثل دراسة إبراهيم (٢٠٠٤)، أما بالنسبة لاختبار أساليب التفكير فقد أشارت النتائج أيضا إلى عدم وجود فروق دالة بين التخصصات العلمية والنظرية وقد يرجع السبب في ذلك إلى أن المرجعية الثقافية للطلاب في المرحلة الجامعية تكاد تكون واحدة حيث أنهم ينتمون لمجتمع واحد وعادات وتقاليد وثقافة واحدة. كما أنهم يخضعون لنظام تعليمي واحد في كل ابعاده الادارية والفنية

والتنظمية، وإلي مناهج مقررة تخضع لنمطية معينة تحدد معظم اساليب التفكير. وتتفق تلك النتائج مع ما أشارت إليه دراسة ستيرنبرج وسيليرز (٢٠٠١) من أنه لا يوجد تأثير لمتغير التخصص علي أساليب التفكير لدى طلاب الجامعة، وكذلك مع ما أشارت إليه دراسة اللهيبي (٢٠٠٠) من أنه لاتوجد فروق في أساليب التفكير لدى المعلمين باختلاف التخصص، وهذا ما أكد عليه عجوة (١٩٩٨) من أنه لا توجد فروق بين التخصص الأدبي والعلمي في أساليب التفكير، الا أن دراسة أمينة شلبي (٢٠٠٢) وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في خمس أساليب فقط هي التشريعي، والتنفيذي، والحكمي، والهرمي والعالمي بين التخصصات الأكاديمية في حين لا توجد فروق بين التخصصات الأكاديمية في باقي الأساليب، كذلك نتائج دراسة رمضان (٢٠٠١) التي أشارت إلي وجود فروق بين الطلاب في أساليب التفكير باختلاف التخصص، ودراسة حبيب ١٩٩٦(أ)،(ب) والتي أشارت إلى وجود فروق بين أساتذة الجامعات في أساليب التفكير، وقد يرجع السبب في ذلك إلى طبيعة عينة الدراسة حيث أنها في الدراسة الحالية هم من طلاب المرحلة الجامعية بينما في تلك الدراسات هم من طلاب الثانوية وأساتذة الجامعات.

التساؤل الرابع:

هل توجد فروق بين الطلاب الجامعيين في مهارات ما وراء المعرفة وأساليب التفكير تبعا لاختلاف (العمر، وسنوات الدراسة بالجامعة) في جامعتي أم القرى والملك عبد العزيز بالمملكة العربية السعودية. وللاجابة على هذا التسأول تم استخدام تحليل التباين احادي الاتجاه والجداول (٧) و(٨) توضحان النتيجة.

أ ـ الفروق تبعا للعمر: ـ

جدول (٧) الفروق بين الطلاب الجامعيين في مهارات ما وراء المعرفة وأساليب التفكير تبعا لاختلاف (العمر)

المتغيرات	الإبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجة الحرية	قيمة (ف)	الدلالة
مهارات ما وراء المعرفة	الوعي	بين المجموعات	٢٠٨١,٦٦٦	٥٢٠,٤١٦	٤	١,٧٢٧	,١٤٣
		داخل المجموعات	١١٩٠٢٢,٣٣٢	٣٠١,٣٢٢	٣٩٥		
		المجموع	١٢١١٠٣,٩٩٨	–	٣٩٩		
	الإستراتيجية المعرفية	بين المجموعات	٣٦٨١,٠٢٦	٩٢٠,٢٥٦	٤	,٩٠٣	,٤٦٢
		داخل المجموعات	٤٠٢٥٣٢,١٣٤	١٠١٩,٠٦٩	٣٩٥		
		المجموع	٤٠٦٢١٣,١٦٠	–	٣٩٩		
	التخطيط	بين المجموعات	٣٤٥٦,٥٦٧	٨٦٤,١٤٢	٤	١,٠٠١	,٤٠٧
		داخل المجموعات	٣٤١٠٩٢,٣٧١	٨٦٣,٥٢٥	٣٩٥		
		المجموع	٣٤٤٥٤٨,٩٣٨	–	٣٩٩		
	المراجعة والتقويم	بين المجموعات	٣٨٩٠,٤٥٩	٩٧٢,٦١٥	٤	,٧٨٣	,٥٣٦
		داخل المجموعات	٤٩٠٣٥٥,٥٠١	١٢٤١,٤٠٦	٣٩٥		
		المجموع	٤٩٤٢٤٥,٩٦٠	–	٣٩٩		
الدرجة الكلية لمقياس مهارات ما وراء المعرفة		بين المجموعات	٤٧٤٠٢,١٦٥	١١٨٥٠,٥٤١	٤	١,١١٢	,٣٥١
		داخل المجموعات	٤٢١٠٨٨٨,٦	١٠٦٦٠,٤٧٧	٣٩٥		

المتغيرات	الإبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجة الحرية	قيمة (ف)	الدلالة
		المجموع	٤٢٥٨٢٩٠,٨	–	٣٩٩		
أساليب التفكير	التفكير التشريعي	بين المجموعات	٢٠٥,٣٠٧	٥١,٣٢٧	٤	٢,٠٥٤	,٠٨٦
		داخل المجموعات	٩٨٧٠,٤٤٣	٢٤,٩٨٨	٣٩٥		
		المجموع	١٠٠٧٥,٧٥٠	–	٣٩٩		
	التفكير التنفيذي	بين المجموعات	١٢٤,٤٣٥	٣١,١٠٩	٤	١,٢٢١	,٣٠١
		داخل المجموعات	١٠٠٦٥,٥٠٢	٢٥,٤٨٢	٣٩٥		
		المجموع	١٠١٨٩,٩٣٨	–	٣٩٩		
	التفكير الحكمي	بين المجموعات	٥٢,٦٦٦	١٣,١٦٧	٤	,٤٧١	,٧٥٧
		داخل المجموعات	١١٠٣٢,٢٣١	٢٧,٩٣٠	٣٩٥		
		المجموع	١١٠٨٤,٨٩٨	–	٣٩٩		
	التفكير الكلي	بين المجموعات	٥٦,٥٣٧	١٤,١٣٤	٤	,٤٨٥	,٧٤٧
		داخل المجموعات	١١٥٢٢,٢٤١	٢٩,١٧٠	٣٩٥		
		المجموع	١١٥٧٨,٧٧٧	–	٣٩٩		

تابع جدول (٧) الفروق بين الطلاب الجامعيين في مهارات ما وراء المعرفة وأساليب التفكير تبعا لاختلاف (العمر)

	التفكير المحلي	[illegible]					
		داخل المجموعات	١١٦٣٥,٨٦٩	٢٩,٤٥٨	٣٩٥	,٣٦٠	,٨٣٧
		المجموع	١١٦٧٨,٣١٠	–	٣٩٩		

المتغيرات	الإبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجة الحرية	قيمة (ف)	الدلالة
	التفكير التقدمي	بين المجموعات	٦٢,٩٢٠	١٥,٧٣٠	٤	٦٨٩ ,	,٦٠٠
		داخل المجموعات	٩٠١٥,٢٤٠	٢٢,٨٢٣	٣٩٥		
		المجموع	٩٠٧٨,١٦٠	–	٣٩٩		
	التفكير المحافظ	بين المجموعات	٧٦,٤٧٤	١٩,١١٨	٤	,٦٨٧	,٦٠١
		داخل المجموعات	١٠٩٨٩,١٦٦	٢٧,٨٢١	٣٩٥		
		المجموع	١١٠٦٥,٦٤٠	–	٣٩٩		
	التفكير الهرمي	بين المجموعات	٨٠,٠٣٥	٢٠,٠٠٩	٤	,٧٠٢	,٥٩١
		داخل المجموعات	١١٢٦٣,٩٦٥	٢٨,٥١٦	٣٩٥		
		المجموع	١١٣٤٤,٠٠٠	–	٣٩٩		
	التفكير الملكي	بين المجموعات	٣٠,٠٤٥	٧,٥١١	٤	,٣١٧	,٨٦٧
		داخل المجموعات	٩٣٧٢,٧٤٥	٢٣,٧٢٨	٣٩٥		
		المجموع	٩٤٠٢,٧٩٠	–	٣٩٩		
	التفكير الأقلي	بين المجموعات	٩١,٦٠٦	٢٢,٩٠١	٤	,٧٩٧	,٥٢٨
		داخل المجموعات	١١٣٥٠,١٤٤	٢٨,٧٣٥	٣٩٥		
		المجموع	١١٤٤١,٧٥٠	–	٣٩٩		
	التفكير الفوضوي	بين المجموعات	٥١,٣٩١	١٢,٨٤٨	٤	,٤٦٥	,٧٦٢

المتغيرات	الإبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجة الحرية	قيمة (ف)	الدلالة
		داخل المجموعات	١٠٩٢٤,٠٤٩	٢٧,٦٥٦	٣٩٥		
		المجموع	١٠٩٧٥,٤٤٠	–	٣٩٩		
	التفكير الداخلي	بين المجموعات	٩٢,٣٣٠	٢٣,٠٨٣	٤	,٨١٢	,٥١٨
		داخل المجموعات	١١٢٢٣,٤٦٧	٢٨,٤١٤	٣٩٥		
		المجموع	١١٣١٥,٧٩٧	–	٣٩٩		
	التفكير الخارجي	بين المجموعات	٨٨,٩٩٠	٢٢,٢٤٧	٤	,٩٥٤	,٤٣٣
		داخل المجموعات	٩٢١١,٨٨٨	٢٣,٣٢١	٣٩٥		
		المجموع	٩٣٠٠,٨٧٨	–	٣٩٩		
الدرجة الكلية لأساليب التفكير		بين المجموعات	٨٠٧٩,٨٥٤	٢٠١٩,٩٦٤	٤	,٥٨٨	,٦٧٢
		داخل المجموعات	١٣٥٧٨٣٦,٤	٣٤٣٧,٥٦١	٣٩٥		
		المجموع	١٣٦٥٩١٦,٣	–	٣٩٩		

يتضح من جدول (٧) أنه: لا توجد فروق بين مجموعات الفئات العمرية المختلفة في مهارات ما وراء المعرفة، ويرجع الباحث ذلك إلي أن عينة الدراسة من فئة عمرية متقاربه، وقد اشار محمد (٢٠٠٤) إلى أن المرحلة العمرية لها تأثيرها علي مهارات ما وراء المعرفة لإرتباط مهارة الوعي والاستراتيجية المعرفية والتخطيط والمراجعة والتقويم بالنمو العقلي، فكلما كان الفرد علي درجة وعي جيد بالاستراتيجية المعرفية التي تسبق التخطيط كلما كان علي درجة عالية من المراجعة والتقويم الذاتي لتنفيذ تلك الاستراتيجية،وتتفق تلك النتائج مع دراسة ونجنياش (1982) Wingenbach والتي أشارت إلى أنه لا يوجد فروق في استراتيجيات ما وراء المعرفة بين صفوف طلاب الصف الرابع والخامس والسادس والسابع.

أما بالنسبة لأساليب التفكير فانه: لا توجد فروق بين مجموعات الفئات العمرية المختلفة، ريرجع الباحث ذلك إلي النمو الاجتماعي المتقارب بين أفراد العينة فالبيئة الاجتماعية لها تأثيرها علي اختيار أسلوب التفكير المفضل لدي الأفراد، وهذا ما أشارت إليه نتائج دراسة الدردير (٢٠٠٣)، وتتفق تلك النتائج مع نتائج دراسة اللهيبي (٢٠٠٠) والتي أشارت إلى أنه لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التفكير لدى المعلمين والمعلمات تبعا لمتغير المرحلة الدراسية.

في حين اختلفت تلك النتائج عما توصلت إليه نتائج دراسة رمضان (٢٠٠١) والتي أشارت الى وجود فروق بين الطلاب في بعض أساليب التفكير باختلاف العمر الزمني (الثانوي والجامعي)، ودراسة تشين (2001) Chen التي توصلت إلى وجود أساليب تفكير مفضلة لدى الذكور والإناث في فئات عمرية مختلفة. ويرجع الباحث ذلك الاختلاف إلى عدد من الاعتبارات منها المرحلة العمرية لتلك الفئات حيث أجريت على المرحلة الثانوية كما في دراسة رمضان وطبيعة توزيع العينة حيت كانت من الذكور والإناث كما في دراسة تشين Chen (2001).

ب: الفروق تبعا للصف الجامعي:-

جدول (٨) الفروق بين الطلاب في مهارات ما وراء المعرفة وأساليب التفكير تبعا لاختلاف (سنوات الدراسة بالجامعة)

المتغيرات	الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجة الحرية	قيمة (ف)	الدلالة
مهارات ما	الوعي	بين المجموعات	٧٣٦,٨٣٤	١٤٧,٣٦٧	٤	,٤٨٢	,٧٨٩
		داخل المجموعات	١٢٠٣٦٧,١٦٤	٣٠٥,٥٠٠	٣٩٥		
		المجموع	١٢١١٠٣,٩٩٨	–	٣٩٩		
	الإستراتيجية المعرفية	بين المجموعات	١٨٤٩,٠١٨	٣٦٩,٨٠٤	٤	,٣٦٠	,٨٧٦
		داخل المجموعات	٤٠٤٣٦٤,١٤٢	١٠٢٦,٣٠٥	٣٩٥		

جدول (٨) الفروق بين الطلاب في مهارات ما وراء المعرفة وأساليب التفكير تبعا لاختلاف (سنوات الدراسة بالجامعة)

	التخطيط	داخل المجموعات	٣٤١٣٣٥,٩٧٤	٨٦٦,٣٣٥	٣٩٥	,٧٤٢	,٥٩٣
		المجموع	٣٤٤٥٤٨,٩٣٨	–	٣٩٩		
	المراجعة والتقويم	بين المجموعات	٥٨٧٤,٦٩٨	١١٧٤,٩٤٠	٤	,٩٤٨	,٤٥٠
		داخل المجموعات	٤٨٨٣٧١,٢٦٢	١٢٣٩,٥٢١	٣٩٥		

المتغيرات	الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجة الحرية	قيمة (ف)	الدلالة
		المجموع	٤٩٤٢٤٥,٩٦٠	–	٣٩٩		
	الدرجة الكلية لمقياس مهارات ما وراء المعرفة	بين المجموعات	٣٤٢٣٩,١٢٦	٦٨٤٧,٨٢٥	٤	,٦٣٩	,٦٧٠
		داخل المجموعات	٤٢٢٤٠٥١,٦	١٠٧٢٠,٩٤٣	٣٩٥		
		المجموع	٤٢٥٨٢٩٠,٨	–	٣٩٩		
	التفكير التشريعي	بين المجموعات	١٩٧,٧٢١	٣٩,٥٤٤	٤	١,٥٧٧	,١٦٥
		داخل المجموعات	٩٨٧٨,٠٢٩	٢٥,٠٧١	٣٩٥		
		المجموع	١٠٠٧٥,٧٥٠	–	٣٩٩		
	التفكير التنفدي	بين المجموعات	١٢,٨٧٤	٢,٥٧٥	٤	,١٠٠	,٩٩٢
		داخل المجموعات	١٠١٧٧,٠٦٤	٢٥,٨٣٠	٣٩٥		
		المجموع	١٠١٨٩,٩٣٨	–	٣٩٩		
	التفكير الحكمي	بين المجموعات	١٨١,٧٧٩	٢٦,٣٥٦	٤	١,٣١٤	,٢٥٧
		داخل المجموعات	١٠٩٠٣,١١٩	٢٧,٦٧٣	٣٩٥		
		المجموع	١١٠٨٤,٨٩٨	–	٣٩٩		
	التفكير الكلي	بين المجموعات	٤٥,٧١٩	٩ ,١٤٤	٤	,٣١٢	,٩٠٥
		داخل المجموعات	١١٥٣٣,٠٥٨	٢٩,٢٧٢	٣٩٥		
		المجموع	١١٥٧٨,٧٧٧	–	٣٩٩		
	التفكير المحلي	بين المجموعات	١١٢,٧١٦	٢٤,٥٤٣	٤	,٨٣٧	,٥٢٤
		داخل المجموعات	١١٥٥٥,٥٩٤	٢٩,٣٢٩	٣٩٥		
		المجموع	١١٦٧٨,٣١٠	–	٣٩٩		
	التفكير التقدمي	بين المجموعات	٣٩,٩٧٧	٧ ,٩٩٣	٤	,٣٤٩	,٨٨٣
		داخل المجموعات	٩٠٣٨,١٨٣	٢٢ ,٩٤٠	٣٩٥		
		المجموع	٩٠٧٨,١٦٠	–	٣٩٩		
	التفكير المحافظ	بين المجموعات	٦٧,٣٣٤	١٣ ,٤٦٧	٤	,٤٨٢	,٧٨٩
		داخل المجموعات	١٠٩٩٨,٣٠٦	٢٧ ,٩١٤	٣٩٥		
		[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]		

جدول (٨) الفروق بين الطلاب في مهارات ما وراء المعرفة وأساليب التفكير تبعا لاختلاف (سنوات الدراسة بالجامعة)

أساليب التفكير	الهرمي	داخل المجموعات	١١٢٨١,٥٧٠	٢٨ ,٦٣٣	٣٩٥	,٤٣٦	,٨٢٣
		المجموع	١١٣٤٤,٠٠٠	–	٣٩٩		
	التفكير الملكي	بين المجموعات	٥٧,١١٠	١١ ,٤٢٢	٤	,٤٨٢	,٧٩٠
		داخل المجموعات	٩٣٤٥,٦٨٠	٢٣ ,٧٢٠	٣٩٥		

المتغيرات	الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجة الحرية	قيمة (ف)	الدلالة
		المجموع	٩٤٠٢,٧٩٠	–	٣٩٩		
	التفكير الأقلي	بين المجموعات	٥٥,٢٥٥	١١ ,٠٥١	٤	,٣٨٢	,٨٦١
		داخل المجموعات	١١٣٨٦,٤٩٥	٢٨ ,٩٠٠	٣٩٥		
		المجموع	١١٤٤١,٧٥٠	–	٣٩٩		
	التفكير الفوضوي	بين المجموعات	١٠٦,٦٨٣	٢١ ,٣٣٧	٤	,٧٧٣	,٥٦٩
		داخل المجموعات	١٠٦٦٨,٧٥٧	٢٧ ,٥٨٦	٣٩٥		
		المجموع	١٠٩٧٥,٤٤٠	–	٣٩٩		
	التفكير الداخلي	بين المجموعات	٧١,٠٠٩	١٤ ,٢٠٢	٤	,٤٩٨	,٧٧٨
		داخل المجموعات	١١٢٤٤,٧٨٨	٢٨ ,٥٤٠	٣٩٥		
		المجموع	١١٣١٥,٧٩٧	–	٣٩٩		
	التفكير الخارجي	بين المجموعات	٧٩,٥٤٧	١٥ ,٩٠٩	٤	,٦٨٠	,٦٣٩
		داخل المجموعات	٩٢٢١,٣٣٠	٢٣ ,٤٠٤	٣٩٥		
		المجموع	٩٣٠٠,٨٧٧	–	٣٩٩		
	الدرجة الكلية لأساليب التفكير	بين المجموعات	٤٧٤١,٢١٢	٩٤٨,٢٤٢	٤	,٢٧٤	,٩٢٧
		داخل المجموعات	١٣٦١١٧٥,١	٣٤٥٤,٧٥٩	٣٩٥		
		المجموع	١٣٦٥٩١٦,٣	–	٣٩٩		

يتضح من الجدول (٨) عدم وجود فروق في مهارات ما وراء المعرفة وأساليب التفكير بين طلاب الجامعة تبعا لاختلاف سنوات الدراسة، ويرجع الباحث ذلك إلي أن مرحلة الجامعة قد يكون الطالب فيها علي درجة من النضج المعرفي الذي يجعله واعياً ومخططاً ومراجعاً وقادراً علي تقويم استراتيجيته المعرفية، فطلاب الجامعة يظهرون استخدام ذاتي التحكم في استراتيجيات ما وراء المعرفة، وهذا ما أشارت إليه دراسة بهلول (٢٠٠٣)، وهذه النتائج تتفق مع ما أشارت إليه دراسة ونجناش (1982) Wingenbach من أنه لاتوجد فروق بين سنوات الدراسة بالصف الرابع والخامس والسادس والسابع في استراتيجيات ما وراء المعرفة، وبالنسبة لأساليب التفكير، فيرجع الباحث عدم وجود فروق بين طلاب الجامعة إلي البيئة الثقافية الجامعية التي يعيشها معظم الطلاب وأساليب التعلم المتقاربة، حيث ان البيئة الثقافية وأسلوب التعلم من العوامل ذات التأثير علي اختيار أسلوب التفكير المفضل، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة اللهيبي (٢٠٠٠).

التساؤل الخامس:

هل توجد فروق بين الطلاب الجامعيين في مهارات ما وراء المعرفة وأساليب التفكير بين طلاب جامعتي أم القرى والملك عبد العزيز بالمملكة العربية السعودية؟. للاجابة على هذا التسأول تم استخدام المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) والجدول (٩) يوضح النتيجة.

جدول (٩) الفروق بين طلاب جامعة أم القرى وجامعة الملك عبد العزيز في مهارات ما وراء المعرفة وأساليب التفكير

	الأبعاد	جامعة أم القرى		جامعة الملك عبد العزيز		درجة الحرية	قيمة (ت)
		المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
مهارات ما وراء المعرفة	الوعي	١٢١,٩١٠	١٧,٠٥٤	١٢٣,٠٩٥	١٧,٨١٤	٣٩٨	,٦٨٠
	الإستراتيجية المعرفية	٢٠٠,٨٥٥	٣١,٦٢٣	٢٠٧,٣٦٥	٣١,٩٣٦		*٢,٠٤٨
	التخطيط	١٦٨,٦٩٥	٢٩,٧٢٥	١٧٥,٢٨٥	٢٨,٧٤٦		٢,٢٥٢
	المراجعة والتقويم	٢٠٣,١٦٥	٣٧,٠٣٣	٢٠٩,٨١٥	٣٣,٠١٥		*١,٩٠
	الدرجة الكلية لمقياس مهارات ما وراء المعرفة	٦٩٤,٦٢٥	١٠٤,٧٧٤	٧١٥,٥٥٥	١٠٠,٩٩٨		*٢,٠٣٤
أساليب التفكير	التفكير التشريعي	٣١,٩١٥	٤,٨٦٥	٣١,١٣٥	٥,١٦٢		١,٥٥٥
	التفكير التنفيذي	٣١,٦٤٠	٥,٠٦٩	٣١,٣٨٠	٥,٠٤٧		,٥٠٤
	التفكير الحكمي	٣١,١٠٥	٥,٦٢١	٣٢,٠٠٠	٤,٨٦٨		١,٧٠٢
	التفكير الكلي	٣٠,٧٠٥	٥,٣٨٠	٣٠,٦٣٠	٥,٤٠٦		,١٣٩
	التفكير ا لمحلي	٢٩,٩٩٠	٥,٤٤٣	٣٠,٣٨٠	٥,٣٨٣		,٧٢٠
	التفكير التقدمي	٣٢,٠٣٠	٥,٠٩٩	٣٢,٢٥٠	٤,٤٢٥		,٤٦١
	التفكير المحافظ	٣١,٢٦٥	٥,٢٦١	٣٠,٧٩٥	٥,٢٧٣		,٨٩٢
	التفكير الهرمي	٣١,٠٣٥	٥,٤٥٤	٣١,١٦٥	٥,٢١٩		,٢٤٤
	التفكير الملكي	٣١,٢١٥	٤,٩٤١	٣١,١٧٥	٤,٧٧٩		,٠٨٢
	التفكير الأقلي	٣١,١٨٥	٥,٥٧٩	٣١,٢٦٥	٥,١٣٥		,١٤٩
	التفكير الفوضوي	٣٠,٤٥٠	٥,٢٦١	٣٠,٧٣٥	٥,٢٣٦		,٥٩١
	التفكير الداخلي	٣٠,٢٩٥	٥,٤٩١	٣٠,٥٠٠	٥,١٦٧		,٣٨٥
	التفكير الخارجي	٣٠,٨٤٠	٤,٩٢٥	٣١,١٩٥	٤,٧٣٥		,٧٣٥
	الدرجة الكلية لأساليب التفكير	٤٠٣,٣٧٠	٥٩,٣٠٨	٤٠٤,٧١٥	٥٧,٨٤١		,٢٣٠

***: دال عند مستوى (٠٥,) علما بأن (ن = ٤٠٠).**

يتضح من الجدول (٩) أنه توجد فروق دالة إحصائيا في مهارات ما وراء المعرفة (الاستراتيجية المعرفية،التخطيط، والمجموع الكلي لمقياس مهارات ما وراء المعرفة) حيث كانت لصالح طلاب جامعة الملك عبد العزيز وقد يكون السبب في ذلك استخدام أساليب

تدريس مختلفة متقدمة تركز على مشاركة الطلاب في مواقف التعليم تعتمد النشاطات واليات التعلم التعاوني أسلوبًا لتحقيق هذه الغايات وقد يعود كذلك لقدرة طلاب جامعة الملك عبد العزيز على استيعاب المهام والمهارات الأكاديمية والقدرة علي معالجة المعلومات مما يسهم في رفع الاستراتيجية المعرفية لديهم والقدرة على التخطيط كما قد يكون لديهم وعي كامل بالاستراتيجيات العقلية المستخدمة لمواجهة المهام التعليمية والقدرة على المفاضلة بين الاستراتيجيات لاختيار الأفضل منها لاتمام المهمة التعليمية.

وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة بين الطلاب الجامعيين في أساليب التفكير وقد يرجع السبب في ذلك إلي تقارب المستوي الثقافي والاجتماعي للجامعتين فكلاهما يقع في المنطقة الغربية للمملكة العربية السعودية، وهذا ما أكدنا عليه من قبل حيث أن البيئة الثقافية والاجتماعية لهما تأثير علي أسلوب التفكير المفضل.

التوصيات: ـ

في ضوء النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة يستخلص الباحث التوصيات التالية:

١. توصيه لوزارة التعليم العالي ووزارة التربية والتعليم لقياس مهارات ما وراء المعرفة وأساليب التفكير لدى الطلاب لتوجيههم إلى التخصصات والكليات التي تتناسب مع مهارات ما وراء المعرفة وأساليب تفكيرهم لديهم.
٢. توجيه نظر القائمين على العملية التعليمية في مراحل التعليم بأهمية توفير مناخ ملائم من أجل تنمية استخدام مهارات ما وراء المعرفة وأساليب التفكير وتدريب الطلاب عليها من أجل الخروج بالطلاب من ثقافة تلقي المعلومات إلى ثقافة بناء المعلومات بما يمكن الطلاب من الانتقال من مرحلة المعرفة إلى مرحلة ما وراء المعرفة.
٣. تطوير المناهج للاهتمام باكساب الطلاب المعرفة العلمية بالاعتماد علي مهارات ما وراء المعرفة وليس الاعتماد على تلقين المعرفة.

المراجع

١. إبراهيم، أحمد رمضان محمد. (٢٠٠٤). **ما وراء المعرفة وعلاقتها بالكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية**. رسالة ماجستير، كلية التربية بأسيوط، جامعة أسيوط.

٢. أيوب، مريم بولس دانيال، (٢٠١١). **أساليب تفكير الطلاب ومعلميهم فى علاقتها بالدافعية للتعلم على ضوء نظرية ستيرنبرج**، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة سوهاج.

٣. انتصار السيد، محمد محمد. (٢٠٠٦). **فعالية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس الفيزياء لطلاب الصف الأول الثانوي في تنمية مهارات ما وراء المعرفة والتغيير المفاهيمى لديهم**، كلية التربية، المنيا، جامعة المنيا.

٤. البري، أماني محمد رياض عثمان. (٢٠٠٥). **استراتيجيات تجهيز المعلومات المقروءة وعلاقتها بالذاكرة العاملة ومهارات ما وراء المعرفة**، رسالة ماجستير، كلية التربية، القاهرة، جامعة عين شمس.

٥. بهلول، إبراهيم أحمد. (٢٠٠٤). اتجاهات حديثة في استراتيجيات ما وراء المعرفة في تعليم القراءة، **مجلة القراءة والمعرفة**، العدد ٣٠، القاهرة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة.

٦. الجراح، عبد الناصر ذياب، عبيدات، علاء الدين (٢٠١١). **مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات**، المجلة الأردنية في العلوم التربوية. مج. ٧، ع. ٢، ص ص. ١٤٥-١٦٢.

٧. جمل، الهويدي، محمد جهاد، زيد. (٢٠٠٣). **أساليب الكشف عن المبدعين والمتفوقين وتنمية التفكير والإبداع**، العين، دار الكتاب الجامعي.

٨. الحارثي، إبراهيم بن أحمد مسلم. (٢٠٠١). **تعليم التفكير**، ط ٢، الرياض، مكتبة الشقري.

٩. الحارون، شيماء حمود درويش. (٢٠٠٣). فعالية نموذج أبعاد التعلم في تنمية مهارات ما وراء المعرفة والتحصيل لدى طالبات الصف الأول الثانوي في مادة الأحياء، رسالة ماجستير، كلية البنات قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة عين شمس، القاهرة.

١٠. حبيب، مجدي عبد الكريم. (١٩٩٦). **اختبار أساليب التفكير**، هاريسون وآخرون، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.

١١. الخمايسة، إياد محمد (٢٠١٢). **درجة ممارسة طلبة كلية التربية في جامعة حائل لمهارات التفكير ما وراء المعرفي من وجهة نظرهم، واتجاهاتهم نحوها**، مجلة اتحاد الجامعات العربية

: مجلة علمية محكمة تعنى بقضايا التعليم العالي والجامعي في الوطن العربي. ع. ٦٢، ص ص. ١٤٧-١٧٨.

١٢. خليل، كمال محمد. (٢٠٠٦). **سيكولوجية التفكير (برامج تدريبية واستراتيجيات)**، عمان، دار المناهج للنشر والتوزيع.

١٣. الدردير، عبد المنعم أحمد (٢٠٠٣). أساليب التفكير لدى المعلمين وتلاميذهم وأثرها على التحصيل الدراسى لدى هؤلاء التلاميذ، **مجلة دراسات عربية فى علم النفس**، العدد (٤) ، المجلد (٢) ، ص ص ٢٥ – ١٢٠.

١٤. الدردير، عبد المنعم أحمد. (٢٠٠٤). **دراسات معاصره في علم النفس المعرفي**، الجزء الأول،القاهرة، عالم الكتب للنشر.

١٥. دهلوي، مرفت فيصل زكريا. (٢٠٠٦). **أساليب التفكير والذكاء العاطفي لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية في مدينة مكة المكرمة**، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

١٦. عبد الحليم، رضا ربيع. (٢٠١١). **أساليب التفكير ومهارات ما وراء المعرفة وعلاقتهم بالتحصيل الأكاديمى لدى عينة من طلاب كلية التربية بالمنيا**، رسالة دكتوراة، كلية التربية، جامعة المنيا.

١٧. رند العظمة، تيسير. (٢٠٠٦). **تنمية التفكير الناقد من خلال برنامج الكورت**، عمان، ديبونو للطباعة والنشر.

١٨. الزيات، فتحي مصطفي. (١٩٩٦). **سيكلوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي**، سلسلة علم النفس المعرفي ٢ ، القاهرة، دار النشر للجامعات.

١٩. زيان، رانيا عثمان عبد العزيز. (٢٠١٢). **أثر اختلاف أسلوب التفكير واستراتيجية الذاكرة على أداء بعض المهام اللفظية لدى عينة من طلاب الجامعة**، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة المنوفية.

٢٠. السبيعي، علي بن محسن بن علي (٢٠٠٢). **أساليب التفكير وعلاقتها باتخاذ القرار لدى عينة من مديري الإدارات الحكومية بمحافظة جدة**، رسالة ماجستير، كلية التربية، مكة المكرمة، جامعة أم القرى.

٢١. ستيرنبرج وواجنر، (١٩٩١). **اختبار قائمة أساليب التفكير**، ترجمة: عجوة وأبو سريع (١٩٩٩).

٢٢. الشبل، منال، مصطفي، شعبان، يوسف، عبد الرحمن. (٢٠٠٦). أثر استخدام استراتيجيات التفكير فوق المعرفي من خلال الشبكة العالمية للمعلومات على التحصيل الدراسي وتنمية مهارات

التفكير العليا لدى طالبات مقرر البرمجة الرياضية بجامعة الملك سعود، **الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس**، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة. ص ص ١٥٦- ١٨٥.

٢٣. شلبي، أمينة (٢٠٠٢) . بروفيلات أساليب التفكير لطلاب التخصصات الأكاديمية المختلفة من المرحلة الجامعية " دراسة تحليلية مقارنة "، **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، المجلد (١٢) ، العدد (٣٤) فبراير ، ص ص ٨٧-١٤٢.

٢٤. صبحي، ميرفت مختار. (٢٠٠٠). **أثر استخدام طريقتي الاكتشاف الموجه والعروض العملية في تدريس العلوم على تنمية حب الاستطلاع عند تلاميذ الصف الأول الإعدادي**، رسالة ماجستير، كلية البنات، جامعة عين شمس، القاهرة.

٢٥. على، هنية عبد الصمد. (٢٠٠٧). **فاعلية استراتيجية مقترحة لما وراء المعرفة في تنمية التحصيل المعرفي والتفكير الناقد والاتجاه نحو مادة التاريخ لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة دكتوراه**، كلية البنات، جامعة عين شمس، القاهرة.

٢٦. عبد الفتاح، سعدية شكري على. (٢٠٠٦). **فاعلية استراتيجية التساؤل الذاتي الموجه في تنمية بعض مهارات ما وراء المعرفة والاتجاه نحو مادة علم النفس لدى طلاب المرحلة الثانوية**، رسالة ماجستير، كلية البنات للآداب والعلوم التربوية، جامعة عين شمس، القاهرة.

٢٧. عبوي، زيد منير. (٢٠٠٧). **التفكير الفعال**، عمان، دار البداية ناشرون وموزعون.

٢٨. عجوة، عبد العال. (١٩٩٨). **أساليب التفكير وعلاقتها ببعض المتغيرات، مجلة كلية التربية**، جامعة بنها، المجلد (٩)، العدد(٣٣)، ص ص ٣٦٣-٤٢٥.

٢٩. عجوة، عبد العال وأبو سريع، رضا (١٩٩٩). **قائمة أساليب التفكير** "كراسة التعليمات"، القاهرة، مكتبة الإنجلو المصرية.

٣٠. عصر، حسني عبد الباري. (٢٠٠١). **التفكير (مهاراته، استراتيجيات تدريسه)**، مركز الأسكندرية للكتاب، الأسكندرية.

٣١. على، وائل عبد الله محمد. (٢٠٠٤). أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل الرياضيات وحل المشكلات لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس**: العدد ٩٦، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، القاهرة. ص ص١٩٣-٢١٠.

٣٢. الطيب، عصام على. (٢٠٠٦). **أساليب التفكير نظريات ودراسات وبحوث معاصرة**، القاهرة، عالم الكتب.

٣٣. الكناني، ممدوح عبد المنعم. (١٩٨٩). العلاقات التفاعلية بين التفكير الابتكاري والتفكير الناقد والذكاء في مستوياتهم المختلفة، **مجلة كلية التربية بالمنصورة**، العدد ١٠، ج ٣، جامعة المنصورة، المنصورة. ص١٤٣.

٣٤. اللهيبي، ناصر بن حامد بن ناصر. (٢٠٠٠). **أساليب التفكير المفضلة لدى معلمي ومعلمات التعليم العام بمكة المكرمة دراسة نفسية**، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

٣٥. المواجدة، بكر سميح محمد، حمزة، محمد عبد الوهاب هاشم، عودة الله، إزدهار جمال حسينز (٢٠١٣). **أثر استخدام مهارات ما وراء المعرفة في التحصيل وتنمية التفكير التأملي لدى طلبة معلم الصف في جامعة الإسراء**، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات : علمية محكمة. ع. ٣٠، ج. ١، ص ص. ١٣٩-١٧٥.

٣٦.محمد، محمد عبد الرءوف عبد ربه. (٢٠٠٤). **نمذجة العلاقات بين عمليات ما وراء المعرفة ومهارات التفكير العليا، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة المنوفية، المنوفية.**

٣٧. اليوسفي، علي عباس. (٢٠١٠). **أساليب التفكير والتعلم عند طلبة كلية الفقه**، مجلة كلية التربية للبنات للعلوم الإنسانية، ١١ (٦). بغداد.

38. Alexander ,Joyce. M; Others (1995) Development of Metacognition in Gifted Children: Directions For Future Research.: ERIC NO EJ501855.

39. Black, S. (2005). Teaching students to think critically. The Education Digest, 70(6), 42–47.

40. Calderhead ,James (1987) Cognition and Metacognition in Teachers Professional Development: ERIC NO ED282844.

41. Chang, Agnes (1990) Shook Cheong School-Based Intervention and Preservice Training in Effective L Effective Learning Strategies; ERIC NO ED324279 .

42. Chiang ,Linda H, (1998) Enhancing Metacognitive Skills through Learning Contracts; ERIC NO ED425154 .

43. Cardelle-Elawar ,Maria (1995) Effects Of Metacognitive Instruction on Low Achievers in Mathematics Problems. ERIC NO EJ500479.

44. Carlo Magno(2010) The role of metacognitive skills in developing critical thinking Metacognition Learning. 5:137–156

45. Carns, ann. w. ;Carns ,Michael R. (1991) Teaching Study Skills Cognitive Strategies, and Diagnosed Learning Styles. ERIC NO EJ430973.

46. Cattell, Micki ;(1999) A study Of The Effects Of Metacognition on Reading Comprehension. ERIC NO ED 431177 .
47. Cano-Garcia, Francisco; Hughes ,Elaine Hewitt (2000) Learning and Thinking Styles; An Analysis of Their Interrelationship and Influence on Academic Achievement. ERIC NO Ej 646303.
48. Kincannon, Joyce; Gleber, (1999) The Effects of Metacognitive Training on Performance and Use of Met cognitive Skills in Self-Directed Learning Situations. ERIC NO ED436146.
49. Kuhn, D., & Dean, D. (2004). Metacognition: a bridge between cognitive psychology and educational practice. Theory into Practice, 43(4), 268–274.
50. Maqsud, Muhammad (1998)The Effect Of Metacognitive Instruction on Mathematics Achievement and Attitude Towards Mathematics of Low Mathematics Achievers ERIC NO Ej567102.
51. O, Neil, Harold F.; Abedi Jamal (1996)Reliability and Validity of a State Metacognitive Inventory: Potential For Alternative Assessment, ERIC NO Ej 528635.
52. Schraw, Gregory(1994)The Effect Of Metacognitive Knowledge on Local and Global Monitoring. ERIC NO EJ485747.
53. Schroyens, W. (2005). Knowledge and thought: an introduction to critical thinking. Experimental Psychology, 52(2), 163–164.
54. Sternberg ,Robert j (1990)Thinking Styles: Keys to Understanding Student Performance. Ej400585.
55. Sternberg ,Robert j (1994) Allowing for Thinking Styles. Ej492910..
56. Sternberg ,Robert:Grigorenko ;Elena(1995) Styles of Thinking in the School. European Journal of High Abi;ity Until ,6,201-219.
57. Thomas T, Walsh R; (2008). Multifaceted Orientation to Foster Reflective Thinking, Metacognition and Critical Thinking in New Graduate Nurses. Critical Care Nurse Vol. 28 Issue 2, pe13
58. Wingenbach, Nancy Grad (1982) Gifted Readers: Comprehension Strategies and Metacognition. : ERIC NO ED244237.
59. Zohar, Anat (1999) Teachers Mata cognitive Knowledge and the Instruction of Higher Order Thinking. ERIC NO EJ590527.

بسم الله الرحمن الرحيم

كلية التربية

المجلة التربوية

***

رؤية إستراتيجية لتفعيل مدرسة المستقبل فى مصر فى ضوء خبرات بعض الدول

إعداد

د / عمر محمد محمد مرسى

أستاذ أصول التربية المساعد

بكلية التربية بأسيوط - جامعة أسيوط

د/ نعمات عبد الناصر أحمد

مدرس التربية المقارنة والإدارة التعليمية

بكلية التربية بأسيوط – جامعة أسيوط

المجلة التربوية ـ العدد الأربعون ـ أبريل ٢٠١٥م

مقدمة :

تعيش الإنسانية اليوم عصراً سريع التغيير، شديد التعقيد، يتميز بالتدفق المستمر للمعرفة وتنوعها، وتعدد مصادرها، وأصبحت المعرفة تشكل اقتصاداً جديداً بل وأصبحت المحرك الأساسي لنهضة الأمم، ووسيلة المجتمعات للتواجد على خريطة الدول المتقدمة، وأصبح التنافس الحقيقي فى عالم اليوم يدور حول امتلاك المعرفة وتوليد معرفة جديدة، ومن ثم أصبح المجتمع المتقدم هو المجتمع الأكثر امتلاكاً للمعرفة، والأغني بمفكرية ومبدعية الذين يضيفون جديداً للمعرفة؛ وتحول العالم من مجتمع صناعي إلى مجتمع معلوماتي.

وواجهت المؤسسات التربوية العديد من التحديات فرضها عصر الانفجار المعرفي والثورة المعرفية والمعلوماتية التى واكبت التقدم التكنولوجي فى القرن الحادي والعشرين مما شكل واقعاً جديداً للمدرسة ككيان تربوي مؤسسي، وتعاظمت رسالتها وأدوارها ومهامها لمواجهة هذه التحديات باعتبارها تمثل مركز إشعاع للمعرفة فى المجتمع.

كما برزت نتيجة لهذه التحديات الحاجة إلى أن تصبح المدرسة منظمة معرفة تقوم بأنشطة توليد المعرفة واستثمارها، وتطبيقها، وكذلك الحاجة إلى قيادة المدرسة من خلال مفاهيم إدارية حديثة تعمل على زيادة الكفاءة والفعالية الإنتاجية وزيادة القدرة التنافسية للمدرسة، وأصبحت هناك ضرورة ملحة لإعداد الإنسان الفاعل القادر على التجاوب مع مجريات الأحداث، ومواجهة أزمات عصر العولمة وثوراته الرئيسية، المعرفية والمعلوماتية، والتكنولوجية، وذلك عن طريق الانطلاق من فلسفة اجتماعية وتربوية واضحة، وأهداف محددة، ومداخل ومنهجيات شاملة، ومتكاملة تعمل حساب للتواجد إلى جانب الكفاءة والفاعلية والجدوي [١].

فظهرت فى الآونة الأخيرة العديد من التوجهات المتتالية التى تنادي بضرورة إصلاح وتطوير التعليم للانتقال به إلى مستوي التنافسية العالمية، وقد تبلورت هذه التوجهات فى استراتيجيات ومداخل للإصلاح التعليمي من أهمها: مدخل للإصلاح المتمركز حول المدرسة (School – Based Management)، وإعادة هيكلة المدرسة (School Reengineering)، ومدخل الجودة الشاملة (Total Quality Management)، والتنمية المهنية المستدامة (Professional Development)، والمدرسة الفعالة

(Offective School) والمدرسة الذكية الالكترونية (Smart School)، ومدخل إدارة المعرفة (Knowledge Management)، وفى إطار هذه التوجهات ظهر مفهوم مدرسة المستقبل (Future School) كمشروع تربوي يهدف إلى "بناء نموذج مبتكر لمدرسة حديثة متعددة المستويات يتم فيها إعداد المتعلم لحياة عملية ناجحة مع تزويده بالمهارات الأساسية العصرية بما يخدم الجانب التربوي والقيمي لدي المتعلمين" (٢).

وتُعدّ مدرسة المستقبل من أهم المداخل التى حظيت بقبول واسع فى الدول المتقدمة كاستجابة للاهتمام المتزايد بإعداد جيل جديد قادر على التكيف مع المتغيرات العصرية المتسارعة، ومزوداً بالمهارات العصرية، والاستشراقية اللازمة لمواجهة تحديات المستقبل المتلاحقة، وأصبحت مدرسة المستقبل من المقومات الأساسية للدول المتقدمة لبناء مستقبلها التعليمي، وتحقيق المجتمع المدرسي المتجانس لإعداد أجيال تفي بمتطلبات سوق العمل المتغيرة (٣).

لذلك سعت كثير من النظم التعليمية إلى تبني هذا المفهوم الجديد إيماناً منها بأن تقدم التعليم يتوقف على مدي نجاح وفعالية المدرسة فى مواجهة التحديات المتلاحقة لعصر المعرفة.

وتمشياً مع توجهات الإصلاح والتطوير التعليمي، بادرت وزارة التربية والتعليم فى مصر بتبني حركة تغيير وإصلاح المدرسة حيث تضمنت الخطة الإستراتيجية للتعليم قبل الجامعي (٢٠٠٧ – ٢٠١٢م) تأكيداً على أن تلتزم وزارة التربية والتعليم بتطوير نظام التعليم قبل الجامعي من خلال توفير تعليم عالي الجودة للجميع كحق أساسي من حقوق الإنسان، وتأسيس نظام تعليمي لا مركزي يدعم المشاركة المجتمعية والعولمة الرشيدة، ويكفل إدارة إصلاح التعليم بطريقة فاعلة على مستوي المدرسة وكل المستويات الإدارية (٤).

وأصبح تطبيق مفهوم المدرسة الفعالة من متطلبات تحقيق تعليم عالي الجودة لكل متعلم فى بيئة تعليمية غير تقليدية أي أن مقومات المدرسة الفعالة تمثل الإطار العام لمدرسة المستقبل.

وبناء على ما تقدم تبرز أهمية تبني رؤية لتفعيل مدرسة المستقبل فى مصر فى ضوء خبرات بعض الدول المتقدمة حتى يمكن زيادة القيمة المضافة لمدرسة المستقبل فى تجويد العملية التعليمية داخل المدرسة، وإصلاح وتطوير التعليم قبل الجامعي بصفة عامة.

مشكلة البحث:

لقد بات الإصلاح المدرسي ضرورة تعليمية وتربوية، ومطلباً ملحاً فرضته متغيرات العصر، وتحديات البيئة المجتمعية المحيطة، ومتطلبات الدخول فى ساحة المنافسة إقليمياً، وعالمياً، هذا بالإضافة إلى المشكلات التى أصابت واقع المدرسة نتيجة هذه المتغيرات والتحديات وبصفة خاصة فى المدرسة المصرية.

فالإصلاح المدرسي أصبح عنصراً أساسياً فى السياسة التعليمية للنظم التعليمية على مستوي العالم، وأصبح فكراً ومناخاً عاماً لتحسين الأداء، والارتقاء بكفاءة وفعالية، وإنتاجية المدرسة، وصيغة مدرسة المستقبل تجعل من المدرسة بيئة تعليمية جديدة فى محتواها، ومناهجها، وإدارتها وثقافتها، وأنشطتها، وممارسات الأعضاء فيها والأساليب التكنولوجية المتاحة لأبنائها والمهارات الحياتية، والعملية، والاستشرافية اللازمة للتحديات والمتغيرات المعاصرة والمستقبلية، مما يؤدي فى النهاية إلى أن تصبح المدرسة فعالة ومؤثرة وتؤكد على ضمان جودة التعليم فى جميع عناصر العملية التعليمية، وتمتلك القدرة على التواجد على خريطة المنافسة العالمية، وتكون أكثر استجابة للمتغيرات العصرية المتسارعة.

ولقد أشارت العديد من الدراسات السابقة والمستشرفة للمستقبل مثل دراسات: السيد محمد أبو هاشم (٢٠٠٢م) (٥)، ودراسة اليونسكو (٢٠٠٥م) (٦)، ودراسة سهام محمد صالح كعكي (٢٠٠٢م) (٧)، ودراسة Walsh (2003) (٨)، ودراسة Frederick (2002) (٩)، وغيرها من الدراسات التى أجريت سواء على الصعيد القومي أو العالمي إلى أن هناك بعض القضايا التربوية النوعية والمنهجية التى تتصل بطبيعة البيئة التعليمية فى مدرسة المستقبل وبآليات العمل فيها، وبالاتجاهات الحديثة لإدارة مدرسة المستقبل فى ضوء بعض الخبرات الناجحة للنظم التربوية على المستوي العالمي.

هذا بالإضافة إلى أن التحليل الدقيق لواقع المدرسة المصرية يعكس العديد من المشكلات التى أصابت جسد التعليم المصري مثل: ارتفاع كثافة الفصول، وضعف البنية

التحتية للمدرسة، وافتقار المناخ والمقررات الدراسية للتطوير والتحديد وملاحقة متغيرات العصر، وضعف المشاركة المجتمعية فى الارتقاء والنهوض بالعملية التعليمية وافتقار البيئة المدرسية إلى التجديد والتطوير وبناء المهارات اللازمة لاستشراف المستقبل، وضعف كفاءة القيادة المدرسية المأمولة لمدرسة المستقبل.

كل هذه المشكلات وغيرها يجعل من تفعيل مدرسة المستقبل فى ضوء الإفادة من الخبرات الناجحة لبعض أنظمة التعليم على المستوي العالمي مطلباً ضرورياً للمدرسة والبحث لزيادة القيمة المضافة لهذا المفهوم الإصلاحي الجديد للمدرسة، من منطلق أن المدرسة هى المستوي الإجرائي الأول لتنفيذ الإصلاح والتطوير التعليمي.

ولما كانت بيئة وفلسفة مدرسة المستقبل وآليات العمل فيها يتطلب دراسة الاتجاهات الحديثة والنماذج الناجحة لتطبيقها فى نظم التعلم المتقدمة على المستوي العالمي، لهذا كان لابد من الانفتاح على بعض أنظمة التعليم العالمية للاستفادة منها فى تفعيل مقومات مدرسة المستقبل فى نظامنا التعليمي المصري بغية للارتقاء بكفاءة وفعالية المدرسة المصرية، بما يحقق لمخرجاتها المنافسة والتجاوب مع متغيرات العصر وتحدياته.

من هنا انبثقت فكرة الدراسة، وعليه يمكن تحديد مشكلة الدراسة فى التساؤل الرئيسي التالي:

كيف يمكن تفعيل مدرسة المستقبل فى نظام التعليم المصري فى ضوء خبرات بعض الدول.

ويتفرع من هذا التساؤل الأسئلة الفرعية التالية:

١- ما فلسفة وأهداف مدرسة المستقبل ودواعي تطبيقها؟.

٢- ما خبرات بعض الدول فى تطبيق مدرسة المستقبل وإمكانية الإفادة منها فى مصر؟.

٣- ما الرؤية المقترحة لتفعيل مدرسة المستقبل فى التعليم قبل الجامعي فى مصر؟.

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى:

١- تعرف طبيعة وفلسفة وأهداف مدرسة المستقبل.

٢- تعرف المبررات والدواعي لتطبيق مدرسة المستقبل.

٣- تعرف بعض الخبرات الناجحة لمدرسة المستقبل فى بعض الدول المتقدمة.

٤- وضع رؤية إستراتيجية مقترحة لتفعيل مدرسة المستقبل فى مصر فى خطوات إجرائية قابلة للتنفيذ.

أهمية البحث:

تكمن أهمية هذا البحث فيما يلي:

- **يقدم البحث تحليلاً نظرياً حول صيغة وفلسفة وأهداف مدرسة المستقبل، وآليات العمل فيها، ومقوماتها من حيث البيئة التعليمية، والمناهج الدراسية، وسمات القيادة المدرسية، وأنشطتها التربوية، من هنا تكمن أهميته فيما يقدمه من تحليلات واستنتاجات ورؤية واضحة يمكن أن يستعين بها المعنيون بالعملية التعليمية، وواضعوا السياسة التعليمية على المستوي القومي.**
- **يتصدي البحث لقضية تربوية باتت ضرورية ملحة وتوجهاً عاماً تتبناه معظم الدول على المستوي العالمي وهى قضية الإصلاح التعليمي للمدرسة وضرورة تطوير المدرسة والارتقاء بكفاءتها وفعاليتها لتتناغم مع متغيرات العصر وتحدياته، ويتفق هذا مع تأكيد المجتمع الدولي على حتمية الأخذ بهذا النموذج الإصلاحي وهو مدرسة المستقبل.**
- **عرض بعض خبرات الدول فى تطبيقها لمدرسة المستقبل وتعرف ملامح وصيغة وفلسفة مدرسة المستقبل فى خبرات هذه الدول، قد يفيد فى تحديد مقومات مدرسة المستقبل المناسبة لنظام التعليم المصري.**
- **قد تفيد الرؤية الاستراتيجية المعنيين وواضعي السياسة التعليمية ومتخذي القرار والمسئولين فى تحديد المداخل الإصلاحية الفعالة للمدرسة، والتى ترتقي بالأداء المدرسي والتحسين المستمر فى إطار صيغة مدرسة المستقبل.**

منهج البحث:

تتطلب طبيعة البحث الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي بفنياته وآلياته فى جمع المادة العلمية المتعلقة بطبيعة وفلسفة وأهداف مدارس المستقبل ودواعي استخدامها، وعرض خبرات بعض الدول فى استخدامها لمدرسة المستقبل، والدراسة لا تقف عند حد الوصف فقط، بل تولي أهمية كبري للتحليل الكيفي للمادة العلمية التى تم جمعها من أدبيات التطوير والإصلاح التعليمي فى محاولة التوصل إلى صيغة جديدة لمدرسة المستقبل يمكن تفعيلها فى التعليم قبل الجامعي فى ضوء خبرات بعض الدول واستشراف ملامح ومواصفات لطبيعة مدرسة المستقبل فى ضوء الاتجاهات الحديثة لمداخل الإصلاح التعليمي.

حدود الدراسة:

يتم تناول البحث فى الحدود التالية:

- **حدود الموضوع: حيث اقتصر البحث على دراسة وتحليل احد المداخل الإصلاحية للتعليم المدرسي، وهو مدخل مدرسة المستقبل من حيث طبيعته، وفلسفته، وأهدافه ومقوماته ودواعي تطبيقه فى نظام التعليم المصري.**
- **حدود الخبرات: اقتصر البحث على تناول خبرات خمس دول على مستوي العالم تطبق مدرسة المستقبل وهى: سنغافورة، ونيوزيلندا، وجنوب أفريقا، وماليزيا، واستراليا.**

وقد تم اختيار هذه الدول لما تتمتع به من نجاح خبراتها بين دول العالم، والخطوات الملموسة التى اتخذتها على طريق تحقيق كفاءة وفعالية المدرسة.

الدراسات السابقة:

وفيما يلي عرض لبعض الدراسات التى تناولت مدرسة المستقبل ومنها ما يلي:

أولا: الدراسات العربية:

١- دراسة سهام كعكي (١٤٢٣هـ) (١٠):

هدفت الدراسة إلى التعرف على كيفية إدارة مدرسة المستقبل، وتوصلت إلى أهمية بناء المهارات اللازمة فى قائد مدرسة المستقبل عن طريق اللوائح والبرامج التدريبية، وأساليب الإشراف والتقويم المتنوعة، وأن يكون قائد مدرسة المستقبل لديه الاستعداد الذاتي للتغيير والتطور المستمر بما يتفق مع الاتجاهات العصرية المتسارعة التغير، وأن يكون قادرا على تطويع التكنولوجيا الحديثة فى أعماله القيادية، ويتطلب ذلك قدرته على إدارة مجموعة من القوي البشرية مختلفة الاتجاهات والاحتياجات.

٢- دراسة ممدوح عبد الهادي (١٤٢٣هـ) (١١).

هدفت الدراسة إلى التوصل إلى تصور مقترح لمدرسة المستقبل فى ضوء تكنولوجيا المعلومات والاتصالات. وقدمت بعض التوصيات منها: ضرورة إعادة النظر فى المناهج الدراسية بالمدارس لكي تواكب المتغيرات العصرية إعادة النظر فى البيئة التعليمية بكل جوانبها بما يتناسب والتقدم التقني الهائل، ضرورة عقد دورات تدريبية تهدف لتنمية المعلمين **تنمية مهنية على استخدام أساليب المعالجة الالكترونية للمعلومات، وإكسابهم الرؤية الصحيحة نحو توظيف الثورة المعلوماتية وضرورة تحقيق مبدأ التعلم الذاتي، والعمل التعاوني لدي المتعلمين، وربط التعليم بمواقع العمل والإنتاج، بما يتطلب مصادر وتجهيزات إضافية،**

وتعديل سياسة التعليم والتعلم، وجعل التكنولوجيا أداة أساسية فى العملية التعليمية فى جميع المراحل التعليمية، وتصميم المناهج القائمة على التكنولوجيا متعددة الوسائط.

٣- دراسة غازي احمد الشكر وآخرون (٢٠٠٥م) (١٢).

هدفت الدراسة إلى إبراز ماهية توطين التدريب ومبرراته وإبراز متطلباته بمدارس المستقبل، وتوضيح مبادئه، والأدوار المطلوبة من معلمي مدرسة المستقبل وكيفية إعدادهم للتعامل مع التقنيات الحديثة، والوقوف على آليات تقويم اثر التدريب بمدرسة المستقبل. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها ضرورة بناء برامج للتنمية المهنية بمدرسة المستقبل وفق متطلبات التقنيات الحديثة.

٤- دراسة محمد داود المجالي (٢٠٠٥م) (١٣).

هدفت الدراسة إلى رصد مبررات التحول نحو التعلم الالكتروني وتحديد المتطلبات اللازمة لتطبيقه. وتوصلت الدراسة إلى تحديد المهارات اللازمة للمعلم للاتصال فى ظل التعلم الالكتروني والأدوار الجديدة للمعلم والتى تحقق فلسفة مدرسة المستقبل ومن هذه الأدوار:

- **المعلم كمطور للعملية التعليمية.**
- **المعلم كميسر للحصول على المعلومات.**
- **المعلم عضو متعاون مع فريق العمل.**
- **المعلم كمصمم للامتحانات الالكترونية.**
- **المعلم مستشار وخبير لمعالجة المعلومات.**

٥- دراسة نوره احمد عبد الله الغتم (٢٠٠٥م) (١٤).

هدفت الدراسة إلى تحديد الأدوار المتغيرة للمعلم والمتعلم ومدير المدرسة لرسم معالم مدرسة المستقبل، وتوصلت الدراسة لبعض النتائج منها: تحديد بعض ادوار معلم المستقبل مثل (المعلم المتعاون – الميسر – المتدرب – المصمم التعليمي – منسق الفريق – متخصص التقويم والتوجيه).

وظهور مفاهيم تربوية جديدة مثل: التعلم الذاتي – التعليم المستمر – والتعليم مدي الحياة وكذلك أساليب التدريس مثال (التعليم التعاوني – وطريقة حل المشكلات وغيرها).

٦- دراسة محمد على (٢٠٠٨م) (١٥).

هدفت الدراسة إلى تحديد مزايا وفوائد مدرسة المستقبل وأساليب التفكير فى إنشائها واستعرضت بعض صيغ مدرسة المستقبل وتوصلت الدراسة لوضع تصور مقترح يوضح كيفية تنفيذ مدرسة المستقبل بتبنى خطوتين رئيستين وهما:

- الخطوة الأولي تهدف إلى تهيئة البيئة التعليمية الملائمة.
- والخطوة الثانية تصميم البنية التحتية المزودة بمنظومة الكترونية متكاملة للمدرسة.

ثانياً: دراسات أجنبية:

١- دراسة Slenning, Kah (2000) (١٦).

هدفت الدراسة إلى تحديد اختصاصات ومهام مدير مدرسة المستقبل فى ظل نمط الإدارة اللامركزي ، توصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها: أن كفاءة مدير مدرسة المستقبل لا ترتبط فقط بقدرته على استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ولكن، ترتبط أيضا بقدرته على معالجة المعلومات، والربط الشبكي والاتصال الثقافي والاجتماعي وتعزيز قيم المشاركة المجتمعية مع المدرسة والمساهمة فى التنمية المهنية المستمرة لنظام القيادة والإدارة المدرسية.

٢- دراسة Litto, Fredric M. (2000) (١٦).

هدفت الدراسة رصد مدي مساهمة تكنولوجيا الاتصال الجديدة فى تحسين التعليم بجميع المستويات التعليمية فى مدرسة المستقبل بجامعة ساو باولو ما بين عامي ١٩٨٩م، ١٩٩٩م وخلصت إلى مجموعة من النتائج منها:

- للطالب دور ايجابي فى اكتشاف المعرفة عن طريق حل المشكلات وممارسة الدور النشط باستخدام الوسائل التقنية بدلا من الكتب.
- أن تنظيم التعليم وفق مدرسة المستقبل يهدف إلى زيادة مهارات التفكير بدلا من التركيز على مجموعة من المعارف واقتصار هدف التعليم عليها.
- الأخذ بمفهوم الاختبارات "المتعددة" لمراعاة الفروق الفردية وتمييز قدرات الأفراد بدلا من تقييم الطالب على الفهم فقط ويتم ذلك باستخدام أدوات القياس مثل اختيارات ومسابقات وحقائب العمل.

٣- دراسة Gillion, M. Eadi (2001) (١٨).

هدفت الدراسة إلى تعرف أهمية تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في و تصميم قاعات الدروس والمناهج في مدرسة المستقبل في كل من استراليا، والولايات المتحدة الأمريكية وانجلترا وهونج كونج كما هدفت الدراسة أيضاً إلى:

- تحديد الاتجاهات الحالية والمستقبلية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات فى مدارس المستقبل.
- استكشاف السبل التى تتبعها المدارس لاستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.
- التعرف على الممارسات المبتكرة على نطاق الصفوف التى تستخدم الكمبيوتر.

وتوصلت الدراسة لعدد من النتائج منها:

- أصبحت مصادر المعلومات متاحة للطالب فى أي وقت وبأي مكان فيها عرف بظاهرة الحوسبة.
- تنوع أساليب التعلم، بمساعدة التكنولوجيا والوصول إلى مسارات فردية للمنهج واختيارات تشخيصية تلائم احتياجات الطلاب.
- تغيير دور المعلم تغييرا جذريا، ليشمل أدواره كمرشد ومخطط للمناهج ومستشار وخبير تقييم.

٤- دراسة Walsh, Ken (2002) (١٩).

هدفت الدراسة لتحديد ماهية مدرسة المستقبل وما هى متطلباتها. ودراسة الطرق اللازمة لمواجهة احتياجات مجتمع المعرفة في مدرسة المستقبل، وكيفية استخدام القادة التربويين لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات وكيفية تلبية الحاجات المستمرة للمعلمين وموظفي التطوير من اجل التنمية المهنية بما يلبي متطلبات العصر، وتوصلت لعدد من النتائج منها:

إن المهارات التى يحتاجها القادة لإدارة مدارس المستقبل تتلخص فى أن يمتلكوا القدرة على قيادة التغيير وتوفير الدعم للتطوير والتدريب المهني المستمر، وأن يكون لديهم القدرة على تدريب موظفيهم وطلابهم على كيفية حل المشكلات وأن يمتلكوا القدرة على قيادتهم بأسلوب ديمقراطي.

٥- دراسة Vickis, Jan (2003) (٢٠).

هدفت الدراسة إلى بيان مدي تأثير التقنيات الحديثة والتغيرات العصرية المتلاحقة على ضرورة إتباع طرق ومداخل جديدة ومختلفة لتعليم طلاب المستقبل، وحددت متطلبات

مدرسة القرن الحادي والعشرين وخصائص طلابها واستخدام تقنيات التعلم الحديثة فى مداخل التدريس المختلفة، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج منها: ان توفير بيئة تعليمية متميزة للطلاب تتطلب توفير تقنيات تكنولوجية تحقق التوازن بين متغيرات العصر وقدرات الطلاب، وأكدت الدراسة على أن توفير الدعم الفردي لتعلم الطلاب يتطلب توفير مساعد تربوي يساعد فى تحقيق هذا الدعم.

٦- دراسة Brian, J. (2005) (٢١).

هدفت الدراسة إلى تحديد قضية قيادة مدرسة المستقبل من خلال ثلاث محاور:

- تحديد رؤية مشتركة لمستقبل المدارس.
- رصد التحديات التى ستواجهها المدارس فى المستقبل.
- اقتراح إطار لقيادة مدارس المستقبل.

وتوصلت الدراسة لمجموعة من النتائج من أهمها:

- إن الرؤية المشتركة للمدارس فى القرن الواحد والعشرين تتطلب جرأة فى التصميم وجوده فى التنفيذ، مما يستلزم قيادة من الطراز الأول على جميع المستويات.
- وجود تحديات رئيسية تواجه المدارس فى المستقبل منها (التمركز حول الطالب وسياسة التعلم الذاتي وتفريد التعليم – التعاون والشراكة على المستوي المدرسي وبين أولياء الأمور وأعضاء المجتمع المحلي والقطاع الخاص وأصحاب المشاريع والأعمال الخيرية – قدرة القيادة المدرسية على اتخاذ القرارات الصائبة والمدروسة).

٧- دراسة Chambers, Peter (2006) (٢٢).

هدفت الدراسة إلى إعداد رؤية مستقبلية لمدرسة المستقبل وفق آراء الخبرات والمتخصصين من مديري بعض المدارس والأكاديميات بالمملكة المتحدة. وتوصلت الدراسة لعدد من النتائج منها: رصد بعض الاتجاهات المستقبلية المتوقعة فى مجال التكنولوجيا التى تؤثر فى التعليم حيث تتوقع الدراسة انه بحلول عام ٢٠١٥م سيكون التعلم بالحاسوب الشخصي شكلا من أشكال التعلم للجميع.

وأوصت الدراسة باستخدام مصطلحات مختلفة لمساعدة الناس على قبول التغيير ليصير "المعلم المربي" "صانع قائد"، وتصير "المدرسة" "مركز التعلم بالمجتمع".

٨- دراسة Varner,Lynn(2007) (٢٣).

هدفت الدراسة إلى استعراض برامج القيادة التى قُدِمت لتنمية مهارات القيادات التربوية بمدارس المستقبل وتحديد نقاط القوة والضعف فيها وإبراز الملامح المميزة لأحدث برامج القيادة التربوية والمعروف باسم (برنامج القيادة التربوي بجامعة ولاية دلتا DSU) والذي ركز على تحديد العناصر الأساسية الجيدة لقياس مدرسة المستقبل، وتوضيح الخصائص الفعالة لبرامج التنمية المهنية للقيادة قبل وأثناء الخدمة.

وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها: أن هذا البرنامج التدريبي يعتبر من أفضل البرامج المقدمة لتنمية مهارات قادة مدارس المستقبل حيث انه يستند على فهم واسع للمهارات المركبة للقيادة التربوية واللازمة للتعامل مع متغيرات القرن الحادي والعشرين.

٩- دراسة Chinook Institute (2008) (٢٤).

هدفت الدراسة لرصد العناصر والاتجاهات والآليات اللازمة لتخطيط إستراتيجية مستقبلية لتطوير التعليم العام فى باوفالي، بنية على خمسة عناصر متكاملة وهى (المعلم – المتعلم، العملية التعليمية، المجتمع المحلي، المجتمع الدولي)، وتوصلت الدراسة لنتائج هامة نذكر منها ما يتعلق بأدوار المعلم المستقبلية وهى:

- دور المعلم المهني لتحسين وتطوير أداءه بالتعلم الذاتي أو من خلال التعاون مع الآخرين.
- دور المعلم التفاعلي القادر على إشباع الحاجات الفردية لطلابه.
- دور المعلم المبدع المخطط الذي يساهم فى تطوير السياسة والبرامج التعليمية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال عرض الدراسات السابقة العربية منها والأجنبية والتى تتشابه معها الدراسة الحالية سواء بطريق مباشر أو غير مباشر يمكن استخلاص بعض النقاط التالية:

تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة فى النقاط التالية:

- أن مدرسة المستقبل أصبحت اتجاها عالميا تسعي كافة الدول إلى تطبيقه بالمؤسسات التعليمية لتحسين جودة التعليم والارتقاء به بما يحقق التميز والقدرة التنافسية على المستويين المحلي والعالمي.
- إن التقنيات الحديثة فائقة السرعة والتطور متمثلة فى تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وشبكات الانترنت وغيرها تعد من أهم الوسائل التى يجب أن تزود بها البنية التحتية لمدرسة المستقبل لتسهم فى رفع كفاءتها وتطوير قدرتها الإبداعية.

- **حاجة مدرسة المستقبل لقيادة واعية على درجة عالية من الكفاءة قادرة على استخدام تكنولوجيا المعلومات والربط الشبكي وكيفية معالجة المعلومات – تساهم فى التطوير والتركيز على التنمية المهنية المستمرة للعاملين بالمدرسة – تعزز قيم المشاركة المجتمعية.**
- **إن تطبيق مدرسة المستقبل يسهم فى تحسين كفاءة المعلم وينمي مهاراته من خلال التنمية المهنية المستمرة فدور المعلم فى ظل مدرسة المستقبل تعتبر تغيرا جذريا حيث أصبح مرشد ومستشار وخبير ومخطط مناهج ومدرب لطلابه على استخدام التقنيات الحديثة، مبدع وتفاعلي قادر على إشباع الحاجات الفردية لطلابه.**
- **إن المناهج فى ظل مدرسة المستقبل أصبحت مناهج مرنه قائمة على التكنولوجيا متعددة الوسائط.**
- **إن تنظيم التعليم فى مدرسة المستقبل يهدف إلى زيادة مهارات التفكير واكتساب المعرفة وتوظيفها فى حل المشكلات وممارسة الدور النشط باستخدام الوسائل التقنية الحديثة والأخذ بمفهوم الاختبارات المتعددة لمراعاة الفروق الفردية.**

وتختلف الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة ، فى أنها تتناول كيفية تفعيل مدرسة المستقبل فى مصر فى ضوء خبرات بعض الدول التى طبقت مدرسة المستقبل منذ فترة طويلة وأثبتت جدواها فى تطوير التعليم والارتقاء به ، وكيف يمكن الاستفادة من خبرات هذه الدول من خلال الوقوف على ايجابيات تطبيقها.

وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة فى التعرف على مفهوم مدرسة المستقبل وأهدافها وملامحها ومقومات تطبيقها في مصر مع الإعتبار للقوى والعوامل الثقافية ، والإجتماعية ، والاقتصادية ، والسياسية التي إرتبطت بها .

المصطلحات الإجرائية للدراسة :

- مدرسة المستقبل: Future School

هى نموذج متكامل لمدرسة مثالية تهدف إلى إعداد متعلم متكامل البناء التربوي، يمتلك معرفة متعمقة، ومهارات عصرية، واستشرافية للمستقبل، ومهارات لتوليد المعرفة وتوظيفها، ومهارات لاستخدام التكنولوجيا وتقنيات العصر، وقيم ثابتة، وقدرة على التفاعل بكفاءة مع متغيرات العصر وتحدياته، وقدرة على التواصل الاجتماعي، والتأثير المباشر وغير

المباشر فى المجتمع والبيئة المحيطة بما يحقق مخرجات ذات مستوي عال من الكفاءة، والفاعلية، والجودة، والمنافسة المحلية، والإقليمية، والعالمية.

ولقد ظهرت فى الآونة الأخيرة مصطلحات لأنماط ونماذج مدرسية تتضمن مقومات تحاول أن تقترب بها لمقومات مدرسة المستقبل إلا أن كل نموذج من هذه النماذج يتميز بايجابية معينة، تعد واحدة من ايجابيات مدرسة المستقبل ومن أمثلة هذه الأنماط والنماذج : المدرسة الذكية (Smart School)، المدرسة النوعية (School – Driven Quality) مدرسة الميثاق (Charter School)، مدرسة المشروع (Project School)، المدرسة التعاونية (The Collaborative School)، المدرسة المستقلة ذاتياً (School – Based Management) وغيرها من المسميات والصيغ الجديدة.

- تفعيل مدرسة المستقبل:

إمكانية تطبيق مقومات مدرسة المستقبل فى التعليم قبل الجامعي فى مصر تمشياً مع التوجهات العالمية لتطبيق مداخل الإصلاح التعليمي.

- الإصلاح المدرسي: School Reform

هو الدعوة إلى التجديد والتغيير الشامل لبنية النظام المدرسي فى عناصره المختلفة (القيادة، والمعلم، والمتعلم، والمنهج، والأنشطة، وعلاقته بالمجتمع المحلي)، بهدف تحقيق الكفاءة الداخلية والخارجية للمدرسة.

خطوات البحث:

بناء على ما سبق يمكن تحديد خطوات البحث فى المحاور التالية:

المحور الأول: فلسفة وأهداف مدرسة المستقبل ودواعي تطبيقها فى مصر.

المحور الثاني: خبرات بعض الدول فى تطبيق مدرسة المستقبل ممثلة فى: سنغافورة، ونيوزيلندا، وجنوب أفريقيا، وماليزيا، واستراليا.

المحور الثالث: الرؤية الإستراتيجية المقترحة لتفعيل مدرسة المستقبل فى نظام التعليم المصري.

المحور الأول: فلسفة وأهداف مدرسة المستقبل ودواعي تطبيقها فى مصر

إن التحديات التى يشهدها عالمنا المعاصر نتيجة التقدم العلمي والتكنولوجي تركت بصماتها وانعكاساتها على العملية التعليمية فى المدرسة، حيث أصبحت النظرة الجديدة للتعليم تقوم على أساس القدرة على تعلم كيفية التعلم، وكيفية توليد المعرفة، وتوظيفها من اجل الحصول على معلومات جديدة وأصبحت فلسفة التعليم تقوم على أساس التحول: "من التعليم الموجه إلى التعلم الذاتي، ومن التخصص المحدود إلى المعارف البينية، ومن الحفظ والتلقين إلى الإبداع والابتكار، ومن التعليم المجتمعي إلى التعليم الكوني، ومن التعليم الصفى إلى التعليم البيئي، ومن التقييم التحصيلي إلى التقييم الشامل. (٢٥)

هذه الانعكاسات أدت إلى تبلور فكرة مدرسة المستقبل، وأصبحت توجهاً عالمياً، وذهبت معظم الدول إلى مراجعة سياساتها التعليمية كما طرحت قضية مدرسة المستقبل للبحث والدراسة فى المؤتمرات والندوات العلمية على المستوي القومي والإقليمي والعالمي وبالتحديد اعتباراً من عام ٢٠٠٠م، وكان السبق للدول المتقدمة فى تطبيق فكرة مدرسة المستقبل مثل: الولايات المتحدة الأمريكية، واليابان، وبريطانيا، والاتحاد الاوربي، واستراليا، ونيوزيلندا، جنوب أفريقيا، وماليزيا.

وتبنت مصر هذا التوجه منذ عام ٢٠٠٢م حيث أكدت السياسة التعليمية على الرؤية المستقبلية للتعليم، وأوضحت أن المستقبل صناعة تربوية مما يتطلب تزويد التعلم بالمهارات والقدرات التى تعينه على مواجهة المستقبل وتشير فى هذا الجزء إلى مفهوم مدرسة المستقبل وفلسفتها وأهدافها ودواعي تطبيقها فى مصر.

مفهوم مدرسة المستقبل:

تعددت واختلفت مفاهيم المؤسسة المدرسية مع بداية القرن الحادي والعشرين ومع هذا التعدد والاختلاف إلا أن هناك ثوابت عامة تحكم أداء مدرسة المستقبل فى إطار متطلبات مجتمع الغد.

فقد عرفت بأنها مشروع تربوي يطمح لبناء نموذج مبتكر لمدرسة حديثة متعددة المستويات تستمد رسالتها من الإيمان بأن قدرة المجتمعات على النهوض وتحقيق التنمية الشاملة معتمدة على جودة إعداد بنائها التربوي والتعليمي، لذا فان المدرسة تعد المتعلمين فيها لحياة عملية ناجحة مع تركيزها على المهارات الأساسية والعصرية والعقلية بما يخدم الجانب التربوي والقيمي لدي المتعلمين"(٢٦).

وعرفت أيضا بأنها "نوعاً من المدارس يقوم على الإمكانات الهائلة لتكنولوجيا الحاسبات والاتصالات والمعلومات بكافة أنواعها تعمل على تشجيع الطلاب على التعلم الذاتي وإتاحة الفرصة لهم للاتصال بمصادر التعلم المختلفة المحلية والعالمية، والحصول على المعلومات بأشكالها المختلفة(٢٧).

وعرفت بأنها مدرسة بلا أسوار متصلة عضوياً بالمجتمع وبمن حولها من مؤسسات ترتبط بحياة الأفراد، ومتصلة بقواعد الإنتاج وبنبض الرأي العام، وبمؤسسات الثقافة والإعلام والحكم المحلي منها مدرسة متطورة فى أهدافها ومحتواها وأساليبها" (٢٨).

وعرفها **Williston** بأنها "مدرسة متطورة تهتم بإدخال التكنولوجيا الحديثة للحصول على المعلومات بوسائلها المختلفة، وتحرص على تطوير الإدارة المدرسية، والمناهج لمسايرة متغيرات العصر ومتطلبات المستقبل (٢٩).

وقدمت دراسة أخري تعريفاً لمدرسة المستقبل بأنها "المؤسسة التعليمية التى تتميز بالتجويد المستمر لكافة مدخلات الكم والكيف للعملية التربوية، بها معلم جيد، وحجرات دراسية كافية، وقاعات لممارسة الأنشطة المختلفة، وتجهيزات ومعامل وغيرها، وتنتهج فلسفة تربوية تقدمية (٣٠).

مما سبق يتبين أن تعدد مفهوم مدرسة المستقبل ينطلق من رؤي مختلفة، منها ما يؤكد على شمولية التطوير فى جميع عناصر العملية التعليمية لتواجه مستجدات العصر ومتطلبات المستقبل، ومنها ما يؤكد على توافر التقنية الحديثة وتوظيفها فى الجانب

المعلوماتي، ومنها ما يؤكد أهمية تجويد المخرجات فى ضوء المنافسة العالمية. وعلية يمكن تعريف مدرسة المستقبل إجرائياً فيما يلي:

هى نموذج متكامل لمدرسة مثالية تهدف إلى إعداد متعلم متكامل البناء التربوي، يمتلك معرفة متعمقة، ومهارات عصرية، واستشرافية للمستقبل، ومهارات لتوليد المعرفة وتوظيفها، ومهارات لاستخدام التكنولوجيا وتقنيات العصر، وقيم ثابتة، وقدرة على التفاعل بكفاءة مع متغيرات العصر وتحدياته، وقدرة على التواصل الاجتماعي، والتأثير المباشر وغير المباشر فى المجتمع والبيئة المحيطة، بما يحقق مخرجات ذات مستوي عال من الكفاءة والفاعلية، والجودة، والتنافسية المحلية، والإقليمية، والعالمية.

فلسفة مدرسة المستقبل:

إن فلسفة مدرسة المستقبل تقوم على أساس التجويد والكفاية والتميز والملائمة والتجاوب مع المتغيرات العصرية والمستحدثات الجديدة، ويتم ذلك على مستوي المدخلات، والعمليات والمخرجات للمؤسسة التعليمية وهى المدرسة. ويشير (Delors) إلى أن فلسفة مدرسة المستقبل تقوم على عدة مبادئ أهمها: (٣١)

- التعلم للكيونونة: بمعني أن تساعد المدرسة المتعلم على الانفتاح على العالم الجديدة.
- التعلم للمعرفة: بمعني البحث عن مصادر المعرفة وتوليدها وتوظيفها.
- التعلم للعمل: بمعني إكساب المتعلم المهارات الحياتية والعملية لزيادة إنتاجية.
- التعلم للتعايش: بمعني إكساب المتعلم مهارات فهم الآخرين وإدراك الصراعات والنزاعات، وقيم الحوار فى إطار التفاهم والتعايش السلمي.

ومن منطلق أن مدرسة المستقبل تنطلق من عالم سريع التغير، يتسم بعدم الثبات، وأصبح النجاح فيه، والتواجد على خريطته يتطلب الإبداع، والتغيير الفعال، والتطور الشامل، لذا فان مدرسة المستقبل تؤكد على عدة مبادئ وأسس من شانها أن تحقق (٣٢):

- بيئة تعليمية واجتماعية تدعم العدالة.
- بيئة تعليمية تحقق الديموقراطية.
- بيئة تعليمية تحقق التنوع الثقافي من خلال قنوات الاتصال.
- بيئة تعليمية تحقق التعايش مع متغيرات عصر سريع التغير.
- بيئة تعليمية تحقق الانسجام بين مبادئها وممارساتها.

وأشار (Walsh) إلى أن فلسفة مدرسة المستقبل ترتكز على اتجاهات تفرضها تحديات العصر ومتطلبات المستقبل ومن هذه الاتجاهات [٣٣]:

- الإدارة المستقلة للمدرسة فى إطار المحاسبية.
- تحقيق جودة التعليم فى إطار المعايير القومية والعالمية.
- الملائمة بين محتوي التعليم ومتطلبات التطور.
- الإبداع والقدرة على التعلم المستمر.

<u>وبناء على ما سبق تقوم فلسفة مدرسة المستقبل على الأسس والمبادئ التالية:</u>

- التعليم هو القوة الدافعية للتقدم وأعظم استثمار لتنمية المجتمع [٣٤].
- التربية الشاملة المتكاملة للمتعلم للعيش فى كوكب سريع التغير.
- المهارات العملية، ومهارات استشراف المستقبل هى المحور الاستراتيجي لعملية التعليم.
- ثقافة الإنتاج تعلو ثقافة الاستهلاك فى إطار المعرفة المتعمقة.
- التمكن من مهارات استخدام التكنولوجيا والتقنيات المتطورة. التمسك بالقيم الثابتة والهوية الوطنية.
- القدرة على التواصل الاجتماعي والتأثير فى البيئة المحيطة.
- جودة التعليم والقدرة على المنافسة محلياً وعالمياً.

ملامح مدرسة المستقبل:

وفى ضوء المبادئ والأسس التى تنطلق منها فلسفة مدرسة المستقبل يمكن تحديد ملامح مدرسة المستقبل فى الأتي:

- تعد مدرسة المستقبل احدي شبكات التواصل عبر الانترنت، فمن خلالها يتم التعلم الالكتروني، والتعليم الافتراضي، والتدريب المهني للمعلم، ويصبح المنزل امتداداً طبيعياً لعملية التعليم فى المدرسة، تتميز بالتفاعل الايجابي المباشر وغير المباشر بين المعلم والمتعلم من خلال التطبيقات التكنولوجية الحديثة حيث يتم التعلم فى أي وقت، وفى أي مكان، وبأي أسلوب (٣٥).
- تتميز بالتوسع فى تعلم المهارات الحياتية، والعملية، والاستشرافية للمستقبل والتى من خلالها يستطيع الخريج أن يواجه مشكلات العصر، ويستجيب لمتطلبات سوق العمل، ويتسلح بأدوات المواجهة لمخاطر المستقبل.

- توفر فرص تعليمية عالية المستوي والجودة، حيث تعمل المدرسة على تدعيم التعلم الذاتي، وزيادة دافعية المتعلم للتعلم، وتأصيل الإبداع والابتكار والاحتراف فى العملية التعليمية.
- تتميز بالانتقال من التعليم الموجه إلى التعلم الذاتي وإتقان مهارات التعلم التى تواكب التغيرات والتحولات والتحديات الجديدة لعصر المعرفة والتغيرات المتلاحقة.
- تهتم بتنمية المهارات العقلية والإجرائية التى تواكب اتجاهات التطور فى عصر سريع التغير، والتى من أهمها مهارات التفكير، والبحث، والتحليل، والنقد، والاستقصاء التى تسهم فى تحقيق التميز وامتلاك المنافسة.
- تهتم ببعد التربية المستقبلية، حيث يصبح استشراف المستقبل محوراً أساسياً فى إعداد المتعلم كيف يتعامل مع التغيرات السريعة وما يصاحبها من تحديات وما يمكن توقعه فى المستقبل بناء على افتراضات احتمالية تتحدد فى ضوء إبداعات المتعلم وثقافته المتطورة.
- تمتلك بيئة الكترونية و افتراضية تحقق للمتعلم امتلاك مصادر المعرفة وتنوعها، مما يؤدي إلى زيادة الواقعية للتعلم، واستثمار طاقات المتعلم فى توليد معرفة جديدة، والتفاعل مع متطلبات المستقبل.
- توفر فرص التطوير المهني والأكاديمي للمعلم مما ينعكس على أداء المتعلم وزيادة فعاليته للتعامل مع مشكلات الواقع وتحقيق طموحات المستقبل.
- تتميز بالتوسع فى مجالات الأنشطة التربوية الصفية واللاصفية، وتعاظم دور المشاركة المجتمعية فى تحقيق فعالية القدرة المؤسسية، والتعليمية للمدرسة فى إطار إداري مركزي لا مركزي.
- تتنوع فيها أساليب التقويم الذاتي للمعلم والمتعلم بما يحقق زيادة القدرة على التعلم، وتنمية الميول والاهتمامات المتجددة فى عالم الغد.
- تتميز بالتواصل الفعال مع العالم الخارجي من خلال البيئة الالكترونية التى تتيح سهولة وسرعة الاستفادة من المعلومات والأبحاث المتجددة لتنمية التفكير العلمي والتمكن من مهارات البحث العلمي فى مواجهة الصعاب والمشكلات البيئية [٣٦].

- توفر بيئة تعلمية تتميز بالمرونة والتكامل بين محتوي المنهج الدراسي ومتطلبات المستقبل، مما يزيد من درجة التواصل على العالم الخارجي واكتساب مهارات ومعارف جديدة عن طريق التعلم الذاتي والتدريب.
- تقدم خدمات وبرامج الإرشاد والتوجيه التربوي للطلاب لمساعدتهم على بلوغ مستويات عالية من الانجاز والتحصيل وزيادة قدرتهم على تحمل المسئولية، وتنمية اتجاهاتهم الايجابية نحو البيئة، والمساهمة فى استثمار مواردها.
- تمتلك قيادة فعالة قادرة على وضع رؤية استشرافية، للمدرسة وتحديد أهداف إستراتيجية لتحقيق رؤية المدرسة، مع امتلاك القدرة على الابتكار والتجديد والمبادأة، والعمل بروح الفريق، والتعاون مع أعضاء المجتمع المحلي، وعلى درجة كبيرة من الكفاءة الأكاديمية، والمهنية وتتميز بالتفكير الاستراتيجي، وامتلاك مهارات اتخاذ القرار التربوي المناسب لتحسين أداء المدرسة(٣٧).
- ترعي ذوي الاحتياجات الخاصة، وتنمي معارفهم ومهاراتهم وإبداعاتهم فى ضوء احتياجاتهم ومستوياتهم التعليمية المختلفة.
- المعلم ليس المصدر الوحيد للمعرفة، فهو موجه، ومرشد، وميسر لعملية التعلم، وتتغير أدواره فى ضوء مستجدات العصر وتحدياته.

يتبين من هذه الملامح أن مدرسة المستقبل تجديد تربوي لنموذج مثالي لمدرسة مثالية تحقق مخرجات على مستوي عال من الكفاءة والفعالية والتنافسية التى تستجيب لمتطلبات المستقبل ومتغيراته المتجددة.

أهداف مدرسة المستقبل:

من الطبيعي أن ترتبط أهداف المدرسة بفلسفتها، وبالمبادئ التى تقوم عليها، كما أن متغيرات العصر وتحدياته تتطلب تغييراً فى رسالة وأهداف المدرسة لإعداد مخرجات تتفاعل بكفاءة مع خصائص عالم جديد، وبيئة أصبح الثابت الوحيد فيها هو عدم الثبات، وأصبح امتلاك المعرفة، ومهارات استشراف المستقبل يتطلب سرعة الاستجابة للتغير من خلال تحديد أهداف إستراتيجية لتحقيق رؤية ورسالة المدرسة المستقبلية.

فعلى سبيل المثال تهدف مدرسة المستقبل فى اليابان إلى التنمية الفردية للمتعلم، وتوفير بيئة تعليمية تشجع على الابتكار والإبداع [٣٩]. وفى انجلترا تهدف إلى إكساب المتعلم مهارات الاتصال والتفكير الناقد وتشجيعه على التفاعل الاجتماعي وتطوير المناهج الدراسية

لتقابل التغيرات والمستجدات التربوية [٤٠]. وفى سنغافوره تهدف إلى تحويل بيئة التعلم إلى بيئة تعليمية متكاملة تكون أكثر فاعلية باستخدام تكنولوجيا المعلومات والتقنيات الحديثة لإعداد مخرجات على مستوي عال من المهارات العملية التى تفي باحتياجات سوق العمل [٤١]، وفى نيوزيلندا، تهدف إلى تبني عملية التعليم وفقاً للاحتياجات الفردية للمتعلم، وإكساب المتعلم مهارات الإبداع والابتكار والقيادة وحل المشكلات ومواجهة الصعاب وترسيخ الانتماء الوطني والتفاعل مع المجتمع المحلي[٤٢].

وعلى الرغم من تعدد أهداف مدرسة المستقبل واختلاف توجهاتها فى خبرات بعض الدول إلا أنها تؤكد على ثوابت مهمة لابد وأن تتوفر فى المدرسة لمواجهة المتغيرات العصرية، والمستجدات على الساحة التربوية، من اجل إعداد إنسان مزود بمهارات ومعارف تعينه على مواجهة المستقبل وفى ضوء خبرات ونتائج بعض الدراسات يمكن تحديد أهداف مدرسة المستقبل فى الأتي:

- الإعداد المتكامل للمتعلم لمواجهة متطلبات المستقبل.
- تنمية مهارات المتعلم فى التخطيط الاستراتيجي، والمهارات الحياتية العملية، وكفاءة استثمار وتوظيف الإمكانات المتاحة، وإتقان لغات العصر، للتعامل مع متغيرات العصر ومستجداته.
- العمل على ترسيخ منظومة القيم والاختلاق لمواجهة التحديات الناجمة عن الثورة العلمية والتكنولوجية.
- إكساب المتعلمين المهارات التى تؤهلهم لمستقبل منتج، والتعايش مع محيط متغير بشكل مستمر، وإعدادهم لحياة مليئة بالانجاز والبناء فى إطار الاستغلال الأمثل لطاقات المتعلم الكامنة [٤٣].
- إكساب المتعلمين مهارات البحث عن الحقيقة من مصادرها الرئيسية، وتنمية قدراتهم على النقد البناء، وتشجيعهم على الانفتاح الثقافي الدولي، وإكسابهم مهارات اشتراف المستقبل [٤٤].
- إكساب المتعلمين قيم العمل والإنتاج والإتقان ومهارات التعامل مع متغيرات سوق العمل، وربط التعليم باحتياجات المجتمع.
- إكساب المتعلمين مهارات التعامل مع التكنولوجيا ومقومات التعامل مع تقنيات العصر.

- توفير بيئة تعليمية تشجع المتعلمين على الانفتاح على العالم الخارجي والتفاعل مع الثقافات المختلفة فى إطار الهوية الثقافية القومية، وتنمية روح المواطنة فكراً ووجداناً وسلوكاً.
- تفعيل الشراكة المجتمعية التى تسهم فى تحقيق الكفاءة الإدارية والمالية للمدرسة.
- توفير بيئة تعليمية تحقق تعليماً متميزاً، وجودة فى الأداء فى إطار المعايير القومية والعالمية لجودة التعليم.

يتبين مما سبق أن أهداف مدرسة المستقبل فى أي مرحلة من مراحل التعليم تركز على بعض الأهداف العامة والتى تعد ثوابت لكل مدرسة وفى أي مرحلة تعليمية، لإعداد مخرجات قادرة على التفاعل مع التكنولوجيا الحديثة بكافة مستوياتها، وتمتلك تعليم متميز، وقدرة تنافسية، ومعرفة متعمقة، ومهارات حياتية واستشرافية للتعامل بكفاءة وفعالية مع متغيرات المستقبل.

دواعي تفعيل مدرسة المستقبل فى مصر:

تمشياً مع التوجهات العالمية لإصلاح التعليم والتى تمثلت فى بعض المبادرات والتجديدات التربوية فى بيئة المؤسسة التعليمية المدرسية، لمواكبة متطلبات العصر واستشراف آفاقه المستقبلية، كان لابد من إحداث تغييرات فى منظومة التعليم تساعد على الانطلاق نحو السبق فى عالم سريع التغير، شديد التعقيد.

وانطلاقاً من رؤية مستقبلية جديدة للتعليم فى مصر أكدت السياسة التعليمية أن المستقبل صناعة تربوية، ولذا فان الاستعداد له ينبغي أن يبدأ من خلال تزويد المتعلم بالمهارات والقدرات التى تعينه على مواجهة المستقبل بمعني أن محتوي العملية التعليمية ينبغي أن يتغير ويسير نحو إعداد متعلمين قادرين على مواجهة متغيرات المستقبل.

وفى سبيل ذلك اتخذت بعض الخطوات الملموسة للإعداد لتطبيق مدرسة المستقبل فى مصر، فكانت أولى خطوات الإعداد لمدرسة المستقبل ، وضع خطة قومية لإدخال التكنولوجيا المتقدمة فى التعليم العام فى عام (١٩٩٣م)، تنطلق فلسفتها من أهمية دور البحث العلمي فى خدمة المجتمع، كما صدر قرار وزاري فى عام (١٩٩٧م) بإدخال التكنولوجيا فى التعليم من خلال إمداد المدارس بمعامل الوسائط المتعددة وتدريب المعلمين عليها، وتم تنفيذ العديد من المشروعات مثل: مشروع المدرسة الفنية المتقدمة لتكنولوجيا الصيانة عام (١٩٩٩م)، والمدرسة الفنية التجريبية المتقدمة لتكنولوجيا المعلومات

(١٩٩٩م)، ومشروع شبكة المدارس الذكية (٢٠٠٤م) (٤٥)، وإنشاء مدارس المستقبل التجريبية المتكاملة المتميزة فى ست محافظات، ولا تزال الوزارة تعظم من خطاها لتطبيق فلسفة مدرسة المستقبل باعتبارها تجديد تربوي إصلاحي، وأملاً جديداً لبناء إنسان قادر على التعايش بكفاءة وفعالية مع واقع جديد بالغ التعقيد. من هنا كان لابد من تفعيل بنية مدرسة المستقبل فى جسد التعليم المصري، ويرجع ذلك لدواعي متعددة نذكر منها:

- التوجهات الإقليمية والعالمية التى دعت إلى ضرورة إصلاح أنظمتها التربوية لمواجهة التحديات التى أفرزتها ثورتي المعلومات والاتصالات والتى حولت العالم من مجتمع صناعي إلى مجتمع معلوماتي، فكان لابد من إعادة صياغة رسالة وأهداف المدرسة فى نموذج تربوي جديد يهتم بالتربية المستقبلية واستشراف المستقبل، ويركز على مبادئ: التعلم الذاتي، والاحترافية، والتنوع، وديناميةالمحتوي، والشراكة المجتمعية، والتنافسية العالمية.
- اهتمام المنظمات والهيئات والمؤسسات التعليمية على المستوي الإقليمي والدولي بعقد المؤتمرات والندوات العلمية التى تناولت المعالم الأساسية للمؤسسة المدرسية فى الألفية الثالثة، ووضع تصور مقترح لتطبيق مدرسة المستقبل فى النظم التربوية، هذا بالإضافة إلى تضاعف الدراسات والأبحاث العلمية التى استهدفت استشراف ملامح بيئة مدرسة المستقبل مثل دراسة الحاج (٢٠٠٤م)، ودراسة مكتب التربية العربي لدول الخليج (٢٠٠١م)، ودراسة المالكي (٢٠٠٨م)، وغيرها من الدراسات المصرية التى وجهت الأنظار إلى الأخذ بفكرة مدرسة المستقبل فى النظام التعليمي المصري.
- ظهور بعض الصيغ الجديدة للبنية المدرسية التى استهدفت الإصلاح التعليمية للمدرسة فى إطار التوجهات العالمية مثل: المدرسة الذكية (Smart School)، والمدرسة المستقلة (Independent School)، مدرسة الميثاق (Charter School) المدرسة المنتجة (Productive School)، مدرسة النحو (Grammar School)، المدرسة الدولية (International School) وغيرها من الصيغ الأخري مما يؤكد على أهمية تطبيق هذه النماذج الجديدة لما تحمله من ثوابت لدعم البيئة المدرسية لإعداد مخرجات تستجيب لمواجهة متغيرات المستقبل.
- تؤكد الرؤي النظرية والتجارب التطبيقية فى الفكر التربوي العالمي أن فلسفة مدرسة المستقبل ومبادئها تقوم على تفريد التعليم وتأكيد ذاتية المتعلم وخصوصيته، مما يدعو

إلى ضرورة توطين مدرسة المستقبل فى النظام التعليمي المصري مثلما طبقتها أنظمة تربوية أخري على مستوي العالم.

- مع التطور المذهل فى مجال التعلم الالكتروني، والافتراضي، وتوفير بنية تحتية الكترونية فى معظم المدارس على مستوي مراحل التعليم المختلفة، أصبح من الضرورة على المؤسسة المدرسية فى مصر أن تواكب التطور العلمي والتكنولوجي الذي حققه الإنسان وذلك من خلال تطبيق مدرسة المستقبل بخصائصها ومقوماتها الالكترونية، من اجل إعداد مخرجات مزودة بمهارات تقنية عالية.
- تقوم ثقافة التنظيم الإداري فى مدرسة المستقبل على الاستقلال الذاتي للمدرسة وترسيخ الإبداع الإداري، وهذا ما تؤكده السياسة التعليمية فى مصر من خلال التوسع فى تطبيق لا مركزية التعليم على المستوي المدرسي.
- إن التحديات التى أفرزتها المتغيرات العصرية اقتضت التحول فى العملية التعليمية من التعلم الموجه إلى التعلم الذاتي المستمر، ومن التخصص الضيق إلى تنوع المعرفة وتعمقها، ومن استهلاك المعرفة إلى إنتاجها، ومن مهارات التعلم إلى مهارات بقاء الفرد متعلماً، والانفتاح على العالم دون تبعية أو هيمنة، هذه المبادئ تمثل مقومات أساسية لمدرسة المستقبل مما يجعلها من الدواعي الأساسية لتطبيقها فى نظام التعليم المصري.

مقومات الفاعلية التعليمية لمدرسة المستقبل:

تعد المعايير القومية لضمان جودة التعليم موجهاً لعملية الإصلاح المدرسي الشامل لكافة عناصر المنظومة التعليمية، والإصلاح يبدأ من حاجات المتعلم، ويتمحور حول المشكلات التعليمية بالمدرسة، وتُعدّ مدرسة المستقبل من أنجح المداخل الإصلاحية، التى نالت قبولاً واسعاً فى معظم دول العالم وذلك لان بيئة مدرسة المستقبل هى بيئة فعالة من اجل الإصلاح حيث ترتبط الفعالية فيها بالعناصر الأساسية للعملية التعليمية، ورسالة المدرسة بصفة عامة.

ومن أهم العناصر التى ترتبط بفعالية المدرسة، القيادة المدرسية الفعالة، وتطوير المناهج والمقررات الدراسية، وتطوير أساليب التدريس والتقويم، وإكساب المتعلم الخبرات العلمية، والمهارات العملية التى تمكنهم من الطلاقة والمنافسة ومواجهة متغيرات العصر، وتوفير البيئة المناسبة لممارسة الأنشطة التربوية التى تساعد فى بناء شخصية المتعلم.

هذا يعني أن مدرسة المستقبل مؤسسة تربوية ذات نشاط فعال يقوم على أساس التطوير الجذري لعناصر البرنامج التعليمي فى المدرسة بما يحقق مخرجات على مستوي عال من الكفاءة تواكب متغيرات العصر ومتطلباته المستقبلية، وأشار إلى ذلك (Patrick) فى تقديمه لمفهوم مدرسة المستقبل، حيث يذكر أن محاور الفعالية لمدرسة المستقبل تتمثل فى: التطوير المستمر، والديناميكية، والطلاقة، ومعايير الأداء عالي الجودة (Rubrics of High Quality) [٤٦] ، وهذا يعظم من مهنية التعليم (Professionalization) بالمدرسة وضمان جودتها واعتمادها مما يؤدي إلى زيادة ثقة المجتمع بالمدرسة وفى نفس الوقت زيادة تأثير المدرسة فى المجتمع المحيط.

والفاعلية التعليمية لمدرسة المستقبل تتميز بمقومات خاصة تجتمع معاً لتوفير بيئة تعليمية تمكن المتعلم من أن يكون متعلماً وباحثاً يستكشف ويبني المعرفة، ويوظفها فى حياته العملية، ويمتلك مهارات العمل والإنتاج، ويعد لحياة المستقبل، وفى نفس الوقت يتم بناء القدرة الذاتية للمدرسة بصفتها الوحدة التعليمية الأولي، وتمكينها من تطوير أدائها والتخطيط لتطويره وفقاً للمعايير القومية والعالمية لضمان جودة التعليم [٤٧]. وفى هذا الجزء سوف نركز على مقومات فعالية مدرسة المستقبل التى ترتبط بالقيادة المدرسة، والمنهج الدراسي، والأنشطة التربوية، وعلاقة مدرسة المستقبل بالمجتمع المحلي.

فعالية القيادة المدرسية :

إن من أولي مقومات فعالية مدرسة المستقبل أن يكون لها رؤية ورسالة تقود عمليات التطوير والتحديث للمدرسة، وتوفر للعاملين بها أهدافاً وتحديات مشتركة تجعلهم يبذلون قصاري جهدهم، وتحفزهم على الالتزام بالتغيير، وتجعل المجتمع المدرسي يساير المتغيرات المحلية، والعالمية، والقيادة المدرسية الفعالة هى ضمان التنفيذ والتطبيق الحقيقي لرؤية ورسالة المدرسة فالقيادة المدرسية المأمولة لمدرسة المستقبل تتطلب مجموعة من المهارات والسمات التى تمكن مدير المدرسة من تحقيق الأداء الفعال الذي يقود المدرسة إلى التغيير والتطوير وتحقيق المستوي العالي من الأداء ومن أهم هذه المهارات والسمات ما يلي:

- القدرة على توفير بيئة مدرسية آمنة ومنظمة [٤٨].
- القدرة على تعزيز الإحساس بالمسئولية لدي جميع عناصر العملية التعليمية.
- الثقة بالنفس والمثابرة لتحقيق الأهداف رغم الصعوبات والإخفاقات.
- التوقعات العالية لتحصيل الطلاب وتشجيع المعلمين على توقع ذلك.

- استخدام الأجهزة المتطورة التى تمكن من الإشراف الإداري المتميز [٤٩].
- القدرة على التخطيط الاستراتيجي وإعداد خطط التحسين للمدرسة.
- القدرة على إحداث التغيير بما يتناسب مع الواقع التربوي.
- القدرة على توفير المناخ المدرسي الايجابي والداعم لتحسين الأداء.
- التواصل والتفاعل الجيد بين عناصر العملية التعليمية والمجتمع المحلي.
- القدوة والتواصل فى المجالات البينشخصية للمعلمين والطلاب.
- تمكن جميع عناصر العملية التعليمية من المشاركة فى اتخاذ القرار التربوي.
- القدرة على اتخاذ القرار فى ضوء توقعات أثرها فى المستقبل.
- التعاون والتآزر من اجل تحسين الأداء المدرسي[٥٠].
- القدرة على التخطيط المستقبلى للتحسين المستمر لأداء المدرسة.
- القدرة على استخدام وتوظيف الحاسب الآلي، والتقنيات الحديثة فى مجالات العمل الإداري.
- القدرة على الاستيعاب والتحليل والتركيب لما هو متاح من معلومات وبيانات .
- امتلاك الرغبة فى التغيير والتطوير والإشراف مع تحمل المسئولية.
- القدرة على الإبداع والابتكار الإداري واستيعاب آفاق المستقبل.
- القدرة على التكيف والتجاوب مع المتغيرات العصرية وتحديات المستقبل.
- امتلاك مهارات إدارة الوقت وتوظيفها لصالح العمل المدرسي.
- امتلاك مهارات الاتصال الفعال بوسائله المختلفة مع تقديم التغذية الراجعة المستمرة.
- امتلاك مهارات صنع القرار التربوي فى إطار الإدارة الإستراتيجية والجو المدرسي الداعم.
- الحرص على دعم التنمية المهنية لأعضاء المجتمع المدرسي وتامين مصادر فرص التطوير.
- القدرة على استثارة الاهتمامات الذاتية للمعلمين لتحسين أداء المدرسة.
- القدرة على التأثير على الآخرين من خلال الفعالية والايجابية للوسط التعليمي.

مما سبق يتبين أن القيادة المدرسية الفعالة لمدرسة المستقبل هى القيادة التى تحقق نقلة نوعية فى العملية التعليمية والتربوية داخل المدرسة فى علاقتها بالمجتمع المحلي، أي الانتقال بالمدرسة من ثقافة الاستهلاك إلى ثقافة الإبداع والإنتاج، وتمكين المدرسة من تطوير أدائها وفقا للمعايير القومية والعالمية لجودة التعليم، وتتجسد في القيادة القيم التربوية

والاتجاهات الحديثة لمواجهة المستقبل بكل تحدياته، وتسعى إلى توفير بيئة تعلم تقوم على الإتقان (Mastery Learning) والتفوق وتحقيق متطلبات مجتمع الغد وتحقيق مبدأ : التعليم للتميز والتميز للجميع.

فعالية المنهج الدراسي:

تعد المناهج والمقررات الدراسية المحور الاستراتيجي لمدرسة المستقبل حيث تمثل وعاء المعرفة العلمية والخبرات التربوية اللازمة لإعداد مخرجات على مستوي عال من الكفاءة والجودة وتتعامل بكفاءة مع متغيرات المستقبل وتطلعاته، ولهذا فان مدرسة المستقبل تتمتع بديناميكية ومرونة فى برامجها الدراسية لكي تلاحق التطورات المتسارعة التى انبثقت عن التقدم العلمي والتكنولوجي، والمتغيرات المجتمعية المادية والمتمثلة فى تغيير القيم والمعايير التى فرضت نفسها فى عالمنا المعاصر.

وتدور فعالية المناهج والمقررات الدراسية حول إكساب المتعلم المهارات والمعارف الأساسية والعملية والاستشرافية للمستقبل، وتحقق لهم الفرص التعليمية المتميزة والمتكافئة، وتنطلق من أن كل متعلم يمكنه أن يتعلم كل ما يقدم له ، والوصول به إلى درجات الإتقان والتميز من خلال بيئة مدرسية آمنة، ومناخ اجتماعي جيد توفره قيادة مدرسية فاعلة فى ضوء رؤيتها ، ورسالتها الواضحة (٥١).

فالمناهج الدراسية فى مدرسة المستقبل تواجه تحديات ضخمة نتيجة التراكم المعرفي المتلاحق، والمتغيرات السريعة فى جميع مجالات الحياة، فالمراجعة الشاملة لمحتوي المناهج الدراسية وبصفة مستمرة هو المدخل للإصلاح المأمول للمدرسة، ولكي تحقق المناهج والمقررات الدراسية فعاليتها فى مدرسة المستقبل، ينبغي الالتزام بعدة مبادئ واعتبارات من أهمها:

- أن تحقق المناهج الدراسية معايير الجودة وفقاً للمستويات العالمية، وأن تقاس جودة المناهج من خلال القيمة المضافة لمخرجات التعلم .
- أن تهتم بغرس القيم والأنماط السلوكية اللازمة لمواجهة تحديات المستقبل.
- أن تتضمن المناهج البعد المستقبلي لإعداد الطالب للمستقبل بطريقة منظمة وخطوات محددة وتوعية مستمرة بمخاطر وتحديات المستقبل.
- أن تتميز بالمرونة ومواكبتها للتغيرات المتسارعة مع الحفاظ على الثوابت والهوية القومية، وحرية اختيار بعض المقررات الدراسية التى تلائم خصوصية المجتمع المحلي.

- أن ترتبط المناهج الدراسية بالبيئة المحلية والإقليمية، والعالمية، وأن يتيح مجالاً للأنشطة الفاعلة التى ترتبط باهتمامات المتعلم، وبالاحداث والتغيرات المحلية والعالمية أي إعداد المناهج فى إطار قومي وعالمي وبمعايير عالمية، وتوجهات مستقبلية.
- أن تتضمن المناهج الدراسية البعد التنموي والإنتاجي الذي يحقق الكفاءات اللازمة لرفع معدلات الاقتصاد القومي من خلال تسليح المتعلم بمهارات العمل والإنتاج ومواجهة مشكلات البيئة .
- أن تتضمن المناهج الخبرات والأنشطة التى تعمق العلاقة بين الفرد وبيئته المحلية، من خلال التعامل المتوازن مع البيئة وغرس القيم الأخلاقية التى تجعل المتعلم صديقاً للبيئة مؤثراً فيها واعياً بمخاطرها، محافظاً وموظفاً لمواردها.

يتبين مما سبق أن مناهج ومقررات مدرسة المستقبل تجسد جوانب بنائية متعددة فى شخصية المتعلم تأخذ فى اعتبارها مبادئ: التعلم الذاتي، والعالمية، والإعداد للمستقبل، والتمكين من توليد المعرفة وتوظيفها، والقدرة على التحليل والتركيب والاستنباط، وإدراك العلاقات البيئية بين مجالات المعرفة، والقدرة على التغيير والتطوير وإعادة البناء، وصياغة جديدة لشخصية المستقبل، وكل ذلك لن يتحقق إلا من خلال طرق واستراتيجيات تدريس وأساليب تقويم متطورة.

فعالية المناخ المدرسى والأنشطة التربوية :

العملية التعليمية فى مدرسة المستقبل منظومة متكاملة من مجموعة عناصر مادية ومعنوية تتيح خيارات أوسع لكل من المعلم والمتعلم للتجديد التربوي وتوفير المناخ الداعم للإبداع والابتكار وإثارة الدافعية والتواصل الفعال مع البيئة المحلية، ونعني بالمناخ المدرسي(School Climate) البيئة التعليمية المناسبة لتحسين نوعية التعليم وتحقيق الأهداف المرجوة منه، فعندما يكون المناخ المدرسي آمنا، وداعماً للقيم، ويوفر البيئة المناسبة للتعلم فمن المتوقع أن تسهم الأنشطة التربوية (Educational Activities) في تحقيق البناء الوجداني والمعرفي للمتعلم، وهذا ما تؤكد عليه فلسفة مدرسة المستقبل، فالعلاقة الارتباطية الايجابية بين المناخ المدرسي وممارسة الأنشطة التربوية، تمثل محور اهتمام كبير فى مدرسة المستقبل.

وهنا تؤكد مدرسة المستقبل على أهمية توفير مناخ مدرسي داعم للأنشطة التربوية من اجل البناء الوجداني ، والمهاري للمتعلم . ولتحقيق فعالية المناخ المدرسي ، والأنشطة التربوية فى مدرسة المستقبل ينبغي أن يؤخذ فى الاعتبار المبادئ التالية:

- أن يوفر المناخ المدرسي، البنية التحتية والإمكانيات المادية، والحرية الأكاديمية، والتجديد التربوي، والثقافة التنظيمية التى تسهم فى بناء إنسان المستقبل.
- أن يوفر المناخ المدرسي فرص التعلم واكتساب القدرات والمهارات اللازمة لمتطلبات المستقبل.
- أن يوفر المناخ المدرسي عوامل الانجاز والإنتاج والتشجيع المستمر من خلال حوافز معلنة.
- أن تتضمن الأنشطة التربوية جميع أنماط الأنشطة الاجتماعية، والفنية، والرياضية، والعملية، وأن ترتبط هذه الأنشطة بالمفردات الدراسية وربطها بميول وحاجات واهتمامات المتعلم (٥٢).
- أن تكون الأنشطة التربوية أداة جذب للمتعلم، ومجالاً لمواجهة المشكلات المدرسية مما يؤدي إلى تحقيق المدرسة لمبدأ الإتاحة والجودة المنشودة (٥٣).
- أن ينظر إلى الأنشطة التربوية على أنها مجموعة من الخبرات التعليمية، وليست وسيلة هوايات أو تسليات، وأن هدفها النهائي تنمية المواهب والتمكين من التفوق والإبداع.

يتبين مما سبق أن فعالية المناخ المدرسي والأنشطة التربوية فى مدرسة المستقبل يؤكد على عدة مبادئ وهى : أن تنبع الأنشطة من اهتمامات واحتياجات المتعلم، ومن خلالها يكتسب المتعلم الاتجاهات الايجابية، والمهارات العملية، والاستشرافية للمستقبل، وأن تنمي مهارات الاتصال الفعال، ولكي تصبح متوافقة مع فلسفة وأهداف مدرسة المستقبل لابد وأن تتسم بالعلمية، والوظيفية، والقيمية، والاستمرارية، والتنوع (٥٤).

فعالية العلاقة بين المدرسة وخدمة المجتمع:

تُعد مدرسة المستقبل مصدر إشعاع ثقافي واجتماعي فى البيئة المحيطة، كما أن نجاحها وفشلها يتوقف على مدي تأثيرها فى البيئة، هذا بالإضافة إلى أن للمدرسة أدوارا أخري مثل: الدور السياسي، والدور الاقتصادي، والدور الخلقي والذي يجعل من المدرسة

مركز إشعاع حضاري فى بيئتها المحلية، وفى المقابل يعدَ المجتمع شريكاً فاعلاً لمساعدة المدرسة على تحقيق رسالتها التربوية فى المجتمع.

وتتحقق فعالية العلاقة التكاملية بين مدرسة المستقبل والمجتمع المحلي من خلال الشراكة المجتمعية (Community Participation) الفعالة فى إطار قوانين ولوائح معلنة ووجود نظام فعال للتواصل والاستثمار الأمثل لموارد المجتمع المحلي، ولكي تتحقق هذه الفعالية ينبغي أن تراعي المبادئ والاعتبارات التالية:

- أن تفتح المدرسة أبوابها لخدمة المجتمع المحلي مع توافر نظام إعلامي تربوي يربط المدرسة بالمجتمع المحلي.
- استخدام مباني وموارد المدرسة لتقديم خدمات وأنشطة اجتماعية للبيئة المحلية.
- تعبئة موارد المجتمع المحلي والاستفادة منها فى تنفيذ مشروعات المدرسة المنتجة، وممارسة الأنشطة المختلفة.
- أن يقدم المجتمع المحلي الدعم المادي لتمويل الأنشطة المدرسية والمشروعات الصغيرة من اجل تحقيق رسالة المدرسة التنموية.
- ترسيخ مفهوم العمل التطوعي فى تنمية المجتمع المحلي.
- أن ينظر إلى المشاركة المجتمعية على أنها آلية لتعزيز رأس المال البشري وبناء المجتمع المدني وتحقيق الكفاءة المالية للمدرسة.
- تعظيم مشاركة المجتمع المحلي فى إدارة شئون العملية التعليمية فى إطار الاستقلال الذاتي للمدرسة.
- فتح قنوات التواصل بين المدرسة والمجتمع المحلي بما يحقق الشعور والإحساس بملكية المدرسة لأبناء المجتمع.
- أن تبني المدرسة إستراتيجية لشراكة مجتمعية فاعلة لزيادة كفاءة المدرسة فى تحقيق رسالتها التربوية والتنموية والبيئية.

مما سبق يتضح أن فعالية مدرسة المستقبل تتوقف على النظرة الشمولية لتطوير جميع عناصر العملية التعليمية لترقي بالمدرسة إلى مستوي الكفاءة والفعالية، والتميز، والتنافسية، وتغيير نوعية المدخلات والمخرجات وما بينهما من عمليات للتوافق والانسجام والتعايش مع مستجدات العصر ومتطلبات المستقبل. ولهذا فان مدرسة المستقبل توفر فرصاً

عظيمة للتعلم، وتعزز لنا مخرجات قادرة على التعامل بكفاءة مع تكنولوجيا العصر وتقنياته، قادرة على المنافسة العالمية بمهارات التعلم الواعي المستمر، والإبداع والابتكار.

المحور الثانى: خبرات بعض الدول فى تطبيقها لمدرسة المستقبل

تتسابق دول العالم فى تبنيها مداخل وصيغ جديدة للإصلاح التعليمى وبصفة خاصة فى المؤسسة التعليمية المدرسية على اعتبار أن المدرسة هى وحدة الفعل والتطوير، والتى يمكن من خلالها التأكد من جهود الإصلاح وقياس فعاليته لكى تحرز الدول لنفسها مكاناً متقدماً، وقدرة تنافسية عالية بين دول العالم . وفى الآونة الأخيرة ، ظهرت صيغة مدرسة المستقبل كإتجاه عالمى للإصلاح والتطوير التعليمى، وخطت العديد من الدول المتقدمة والنامية على السواء خطوات ملموسة لتطبيقها فى نظمها التعليمية ، كما اختلفت مسمياتها من دولة إلى أخرى، وأكدت الكثير من المؤسسات والمنظمات الدولية على أهمية تطبيقها على طريق الإصلاحات التعليمية .

كما تبين من خلال عرض بعض البحوث والدراسات السابقة فى مجال تطبيق مدرسة المستقبل أن الدول تتفاوت فيما بينها فى منهجية وإجراءات تطبيق فلسفة مدرسة المستقبل كمدخل إصلاحى للمدرسة على الرغم من نجاح هذه الخبرات فى هذه الدول .

واستناداً إلى منهجية التربية المقارنة فى دراسة الخبرات الأجنبية لمداخل الإصلاح والتطوير والتى تؤكد أن نجاح خبرة التطبيق أو فشلها في بلد ما يرتبط بالسياق الثقافى والاجتماعى والاقتصادى والسياسى لهذا البلد ، وعليه يتناول هذا الجزء خبرات بعض الدول التى حققت نجاحاً فى تطبيق فلسفة مدرسة المستقبل فى نظمها التعليمية بمسمياتها المختلفة، وسوف يتم عرض وتحليل خبرات خمس دول هى: سنغافوره ، ونيوزيلندا ، وجنوب أفريقيا ، وماليزيا ، واستراليا لما لها من أثر عميق فى تطوير نظم التعليم في هذه الدول .

مدرسة المستقبل فى سنغافوره :

نظام التعليم فى سنغافوره نظام تكاملي وشامل، يهدف إلى تمكين الطلاب من الاتصال الفعال مع الآخرين، ومساعدتهم على اكتشاف ما لديهم من مواهب، وتلبية رغبتهم فى التعلم المستمر مدي الحياة، وأن يصبح الطلاب مستقلين يتمتعوا بالمرونة والقدرة على الابتكار والعمل بروح الفريق مواكبين بذلك للعولمة المتوازنة، وجعل التعلم ممتعا ومفيدا بما يتناسب مع متطلبات المستقبل يوفر مجموعة من الخبرات التربوية المربية لمساعدة الطلاب على النمو والتطور مع المحافظة على الأسس القومية والوطنية (٥٥):

فهو نظام يهتم بالثقافة والهوية والقومية وله أهداف اجتماعية من حيث تعظيم دور أولياء الأمور وتفعيل المشاركة المجتمعية فى العملية التعليمية وتعزيز الترابط بين العرقيات المختلفة والتى يتكون منها المجتمع فى سنغافوره وله أيضا أهداف اقتصادية يساعد بطريق غير مباشر فى التحول من الاقتصاد الفردي إلى اقتصاد قائم على تصنيع وموجه نحو التصدير والتنافسية العالمية وأهداف تربوية فهو يعمل على التنشئة الاجتماعية السليمة وتسعي الدولة إلى توفير جميع الإمكانات التى تساعد على التعلم المستمر مدي الحياة من خلال تعليم يتميز بالجودة ويواكب التغيرات العالمية المتسارعة.

وشهد نظام التعليم فى سنغافوره تطورات كبيرة شملت جميع عناصر العملية التعليمية وكل ما يتعلق بالتعليم من إدارة ومنهم وعمليا التقييم والمؤهلات واستراتيجيات التعليم والتعلم وغيرها وتم ذلك نتيجة لمجموعة من الأفكار والمبادرات الحديثة التى تبنتها الحكومة بنجاح معتمدة فى ذلك على الأدلة والبحث العلمي وتجلي ذلك بوضوح فى دمج تكنولوجيا المعلومات فى جميع المدارس ومن هذه المبادرات مبادرة (مدراس مفكره وأمة متعلمة) ومبادرة (تعليم اقل وتعلم أكثر).

والخطة الرئيسية لتكنولوجيا المعلومات، وبرنامج التربية الوطنية وكان آخرها برنامج مدارس المستقبل وتركز هذه المبادرات جميعها على جعل الطالب متعلم نشط من خلال التفكير النافذ والحد من محتوي المنهج وتطوير طرق التقييم، وزيادة التركيز على العمليات بدلا من النتائج (٥٦).

هذا وتشرف على التعليم فى سنغافوره عدد من الجهات والتى يكون لكل منها دور هام فى العملية التعليمية تتكامل فيما بينها دون تعارض فى الاختصاصات. ومن منطق حرص الحكومة فى سنغافوره على تطوير نظام التعليم لأجل النهوض بالطالب وإعداده الإعداد

الأمثل للمستقبل فقد سلكت الحكومة مسالك متوازية حتى تتمكن من تطوير عناصر العملية التعليمية بالتوازي فاهتمت بالطالب والمعلم والإدارة والمناهج والتقييم والبنية التحتية وأولياء الأمور والمشاركة المجتمعية.

برنامج مدرسة المستقبل فى سنغافوره :

قامت الحكومة فى سنغافوره متمثلة فى وزارة التربية والجهات المعنية بالعملية التعليمية بتنفيذ برنامج مدارس المستقبل (Future Schools) وهو مشروع تعاوني بين وزارة التعليم وهيئة تطوير المعلومات والاتصالات ويهدف إلى إنشاء مجموعة من المدارس لتوفير نماذج تتمكن من استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (ICT) فى المناهج الدراسية والتعليم وأن يكون هذا النموذج من التعليم قائم على الكفاءة والابتكار والإبداع من خلال بيئات تعلم تربوية مرنة ومبتكرة توفر التعليم المتكامل والمهارات المطلوبة للمستقبل القريب والبعيد فى إطار الحفاظ على الهوية والقيم الوطنية [٥٧].

بدأ تنفيذ برنامج مدرسة المستقبل فى سنغافوره فى يونيو ٢٠٠٦م، عندما قامت هيئة تطوير المعلومات والاتصالات بوضع خطة لمدة عشر سنوات أطلق عليها مجتمع سنغافوره الرقمي (Singapore infocomm) بهدف تحقيق فكرة الأمة الذكية (٢٠١٥م)، وتم تطبيق هذه الخطة فى التعليم من خلال برنامج مدرسة المستقبل والتى تلبي مناهجها حاجات المتعلمين وتمكنهم من الوصول إلى أحدث المعارف ومصادر التعليم الحديثة فى بيئة تعلم مستقلة تسهم فى تنويع الخبرات التربوية التى تشجع على الإبداع والتفوق والاستفادة من تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لتفعيل التعلم التعاوني للطلاب وتمكين الممارسات الإدارية الفعالة، وتعزيز المناهج والبرامج الدراسية وأساليب التدريس والتقييم باستخدام التكنولوجيا الحديثة، وتعمل مدارس المستقبل مع مجموعة من الشركات الصناعية الكبري مثل (مايكروسوفت) للاستفادة مما توصلت إليه التكنولوجيا ولتوفير التمويل اللازم للعملية التعليمية [٥٨].

أهداف برنامج مدرسة المستقبل:

يهدف برنامج مدرسة المستقبل إلى تحويل بيئة التعلم فى المدرسة التقليدية إلى بيئة تعليمية متكاملة وذلك باستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ولكي يكون التعلم أكثر فاعلية يجب تكامل التقنيات والتصاميم المبتكرة وهذه الطريقة المبتكرة للتعليم تعتمد فيها مدارس المستقبل على ألواح الكتابة التفاعلية (الشاشات) والتى تعمل باللمس وبدلا من

الأوراق تستعمل أجهزة الكمبيوتر اللوحية وبذلك تعتبر هذه المدارس غير ملوثة للبيئة أو صديقة للبيئة، وتتعدد مصادر التمويل لهذه المدارس فجزء كبير من التمويل يأتي من الحكومة، وجزء آخر من التمويل يعتمد على أفكار واتجاهات المدرسة فى تنفيذ هذا المشروع. وبذلك يتم تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية التى ترمي إليها مدرسة المستقبل والتي تهدف إلى الحصول على مخرجات على قدر عالي من المهارة والتدريب متميزة تفي باحتياجات سوق العمل فى التغيرات العالمية السريعة والتقنيات الحديثة شديدة الدقة والتعقيد.

المناهج الدراسية فى مدرسة المستقبل:

يعمل برنامج مدارس المستقبل فى سنغافوره فى إطار المناهج الوطنية والتى تتمتع بدرجة كبيرة من المرونة فى تصميمها وتنفيذها، ويكون التركيز الرئيسي على مدي الاستفادة من إمكانيات التكنولوجيا لتعزيز عمليتي التعليم والتعلم القائم على رؤية ورعاية طلاب المستقبل من خلال توفير بنية تحتية مناسبة وتجريب أدوات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات واستخدامها فى تقييم خبرات الطلاب (٦٠). وبذلك تقوم مناهج مدرسة المستقبل على التكامل والاستخدام الكثيف لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات داخل المدرسة وخارجها والتواصل أيضا عن بعد مع مدارس أخري داخل وخارج سنغافوره وبذلك يتم تصميم المناهج بالتوجه نحو المستقبل فى كافة عملياتها.

الأنشطة التعليمية وطرق التدريس و التقييم فى مدرسة المستقبل.

يتميز برنامج مدرسة المستقبل فى سنغافوره بمجموعة واسعة من الأنشطة التربوية حيث لا يكتفي المعلمون بتصميم برامج التعليم ليقوم بها الطلاب منفردين ولكن يقوم الطلاب بممارسة أنشطة التعلم مع أقرانهم من طلاب الدولة وقد يتعدي ذلك خارج حدود الدولة حيث توجد برامج وأنشطة يتم تصميمها بشكل أوسع بحيث تسمح بمشاركة طلاب من دول أخري.

ويمكن للطلاب فى مدرسة المستقبل التواصل والتفاعل مع أقرانهم فى دولة أخري كإحدي المدارس فى الصين الشعبية على سبيل المثال دون الحاجة إلى السفر ويتم ذلك عبر الانترنت عن طريق مدونة للتبادل الثقافي والحوار ويمكن استخدامها للمناقشة والتفكير فى المفاهيم التى تعلموها فى العلوم المختلفة ويمكنهم التعلم من بعضهم البعض لبناء معرفتهم الخاصة، ويكون دور المعلم هنا الموجه والمشجع على المشاركة، لتمديد فترة التعلم خارج الفصل الدراسي (٦١).

وفى استراتيجيات التعليم والتعلم وطرائق التدريس يستخدم المعلمون طريقة المسابقة فى إدارة نظام التعلم المفتوح لكي تتم عملية التعلم فى سهولة ويسر ويمنح الطلاب التغذية الراجعة لتحسين أدائهم ولمزيد من التيسير يستخدم الطلاب المدونات الالكترونية لنشر المعلومات العامة والوصول لمصادر التعلم للطلاب وأولياء الأمور وهذه المدونات متصلة بالمواد التعليمية على الانترنت ويتم تحديثها باستمرار ويسمح للطلاب بالوصول إلى مدونات أخري مرتبطة بالانترنت التعليمي وجميع هذه المواقع متاحة بالمجان لجميع الطلاب ويمكن الوصول إليها بسهولة ويسر مما يجعل الدروس أكثر إثارة للاهتمام وأكثر جاذبية (٦٢).

أما وسائل التقييم التى يتم تطبيقها فتتميز بالمرونة والشمولية مستفيدين فى ذلك من الوسائل التكنولوجية الحديثة والتى تتمتع بها البنية التحتية لمدرسة المستقبل حيث تعتمد وسائل التقييم على التعلم التطبيقي والقدرة على الابتكار والتمكن من حل المشكلات وصقل الطلاب ببعض المهارات والكفاءات التى تجعلهم متميزين فى كثير من المجالات.

التنمية المهنية للمعلمين فى مدارس المستقبل .

تتنوع التنمية المهنية للمعلمين فى مدارس المستقبل فى سنغافوره ويأخذ التدريب أشكال مختلفة ويتنوع التدريب ما بين التدريب على رأس العمل أو التدريب فى الموقع وكذلك التدريب خارج الموقع كما يقوم بعض المعلمين بإجراء بحوث مستقلة وحضور دورات تدريبية يقدمها قسم البحوث فى المدرسة ويتم تصميم تلك الدورات بالتشاور ما بين المستشارين فى المدرسة وأساتذة فى المعهد الوطني للتعليم وأعضاء من قسم تكنولوجيا التعليم فى الوزارة كما توجد جهود نموذجية للتطوير المهني تأخذ شكل دورات وورش عمل وندوات وتتبني مدرسة المستقبل إجراء البحوث التربوية باعتباره احد أشكال التطوير المهني، فالتنمية المهنية فى مدرسة المستقبل تتنوع بشأنها الجهود ما بين الرسمية وغير الرسمية، فقد تتم التنمية المهنية من قبل الزملاء خلال الاجتماعات أو أثناء فترات الراحة أو من خلال العمل بدوام جزئ فى الدراسات العليا والتى ترعاها وزارة التربية لضمان استمرار التعلم مدي الحياة فذلك يشجع المعلمين على الحصول على درجة الماجستير (٦٣).

وذلك يوضح مدي اهتمام مدرسة المستقبل بالتنمية المهنية للمعلمين وأن برنامجها يسعي إلى تعزيز التطوير المهني ورفع مستوي المعلم وتوفير كافة الفرص اللازمة لذلك بالطرق المختلفة لنشر المعرفة المهنية وتدريب المعلمين وتحسين أدائهم وبناء قدراتهم لمواكبة عملية التعليم والتعلم فى مدرسة المستقبل.

دور المشاركة المجتمعية فى مدارس المستقبل.

من السمات المميزة لبرنامج مدارس المستقبل التفاعل والتعاون الوثيق وبين المجتمع المدني وأولياء الأمور فالمجتمع المحيط هو المستفيد الأكبر من مخرجات هذه المدارس وذلك ما دعي الشركات والمصانع أن يكون لها دور فاعل فى الأنشطة والبرامج التعليمية فى مدارس المستقبل فى سنغافوره حيث تسهم فى اختيار وسائل الإعلام الرقمية التفاعلية لدعم التعليم والتعلم مثال (نظام إدارة وبوابات التعلم، بيئات التعلم الافتراضية) وتأتي فلسفة التعاون لضمان استدامة التعلم والقابلية للتطوير والقابلية للقياس [٦٤]. وهذا يوضح أن برنامج مدارس المستقبل قائم على الشراكة بين المدرسة وبين المجتمع الخارجي وأنها ليست بمعزل عن المجتمع المحيط.

بعض أنماط مدرسة المستقبل فى سنغافوره:

أخذت مدرسة المستقبل فى سنغافوره أنماط مختلفة لكي تحقق الأهداف التربوية وتلبي الاحتياجات المستقبلية ومن هذه الأنماط (المدرسة المستقلة، ومدرسة العلوم والتكنولوجيا، والمدرسة المتكاملة/الشاملة) ولكل واحدة من هذه المدارس سمات خاصة بها تميزها عن المدرسة الأخري ولكنها فى مجملها تهدف إلى إعداد الطلاب للمستقبل مستخدمة فى ذلك التقنيات الحديثة عالية الكفاءة من وسائل تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

أ – مدرسة العلوم والتكنولوجيا . (SST) School of Science Technology

هى احدي صيغ مدرسة المستقبل فى سنغافوره ومتخصصة فى إعداد الطلاب للجامعة من خلال التركيز على مناهج دراسية فى مجال العلوم والتكنولوجيا وتنمية مهاراتهم الحياتية ذات بنية تحتية مزودة بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات. لقد تم إنشاء مدرسة العلوم والتكنولوجيا من قبل وزارة التربية فى عام ٢٠٠٨م ، وكان الهدف منها تقديم المناهج الخاصة بالعلوم والتكنولوجيا وإنشاء فصول تناسب الدروس اليومية مزودة بالمختبرات والمعدات الحديثة بحيث تم تصميم معامل وأبنية لمناهج العلوم وحجرات للمكتبة مزودة جميعها بالأجهزة المطلوبة والشبكات الالكترونية لجعلها رائدة فى دعم العلوم التطبيقية المؤدية إلى شهادة المستوي الشامل (GCEO) وجعل التعلم نشط وفعال يتيح للطلاب فرصة تطبيق ما تعلموه(٦٥).

وبذلك تهدف مدرسة العلوم والتكنولوجيا – كمدرسة للمستقبل – إلى أن تكون رائدة فى التعليم واعتماد مناهج متعددة التخصصات باستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ،

تقدم التعلم مدي الحياة ، وتنمي مهارات التفكير والإبداع وتدريب الطلاب على حل المشكلات وتسعي لتوفير التعليم الشامل المتكامل ، مع التركيز على التعليم التطبيقي والتدريب العملي على ارض الواقع ، فى المصانع ومختبرات الأبحاث ، من خلال التواصل مع أصحاب المشاريع الناجحة ، و يتم اختيار معلميها بعناية وتوفر لها بنية تحتية متطورة يحصل كل طالب فيها على اكبر قدر من الاهتمام وفرص التعلم .

وتمتاز المناهج فى مدرسة العلوم والتكنولوجيا بالاتي:

- صقل الخريجين ببعض السمات الوجدانية والفكرية والاجتماعية ليكونوا قادرين على الازدهار وريادة الأعمال فى عالم بلا حدود من خلال التخصصات الدراسية والتى تحض على الالتزام والشجاعة، والتعاون والمواطنة والتواصل بين الثقافات والتفكير الإبداعي الناقد.
- تبني المعرفة المتكاملة: حيث يتم استخدام الحاسب الآلي (١ : ١) بمعني كومبيوتر لكل طالب، لدعم عمليات بناء المعرفة لدي الطلاب من خلال عملية توليد الأفكار واستخدام تطبيقات الويب فى تصميم وتنفيذ أنشطة التعلم النقال(٦٦).
- تطبيق التعلم التعاوني والعصف الذهني فى اللغات، وتفعيل المشاركة والمحاكاه فى الرياضيات بعرض الأفكار الرياضية المختلفة والوصول إلى الحلول المطلوبة وتقييم تلك الحلول.
- تحقق التعاون فى دراسة العلوم وتزويد الطالب بالمهارات والأدوات اللازمة لإجراء البحوث وإعداد المشاريع البحثية ، كما تنمي روح الابتكار وحب الأعمال الحره والانخراط فى إدارة الأعمال.

ب – المدرسة المتكاملة/ الشاملة Integration School

وهى احدي أنماط مدرسة المستقبل والتى تضم الطلاب ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة مع الطلاب الأسوياء فى نفس الفصول الدراسية مع تحقيق التكيف فى طريقة التعلم والأنشطة المصاحبة لأجل تلبية احتياجات جميع الطلاب مع الاستخدام الأمثل لتكنولوجيا المعلومات لإعدادهم للمستقبل بما يحقق العدالة الاجتماعية والتى تنادي بالحصول على فرص تعليمية متكافئة لجميع الطلاب بغض النظر عن وجود الإعاقة (٦٧). ومن منطلق الفكرة الشاملة ، حرصت الدولة منذ مطلع القرن الحادي والعشرين على فكرة التكامل ونشر المدارس الشاملة على نطاق واسع من مبدأ تكافؤ الفرص والتعليم للجميع حتى أن عدد هذه المدارس وصل إلى عشرين مدرسة فى عام ٢٠٠٩م وتضم ٤.٦١٩ طالبا، ٧٣٧ معلما وتديرها المنظمات التطوعية وتتلقي تمويل من الحكومة وتقدم مناهج خاصة بجانب مناهج التعليم العام وبذلك تؤهل طلابها للحصول على المستوي التعليمي (GCENO) والذي يؤهل للجامعة(٦٨).

وبذلك تسعي المدرسة المتكاملة/ الشاملة إلى تحقيق الأهداف التربوية لمدرسة المستقبل والتى تحقق الشمول والتكامل فى التعامل مع المتعلم ، فتهتم بالجانب النفسي والسلوكي والمهني والبدني وكذلك الجانب الأكاديمي فهي تمثل بيئة تعلم شاملة تسعي لتوفير الجودة التعليمية لجميع طلابها فى جو من الاحترام يراعي الاختلاف بين طلابها. وتساعد التكنولوجيا المعلم فى التدريس داخل الصف أو خارجه سواء مع الطلاب الأسوياء أو أقرانهم من ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة من حيث فردية التعلم وفقا لاحتياجات المتعلم فعمليات التعليم والتعلم وطرق التقييم والأنشطة التربوية التى تقدم فى المدرسة الشاملة لها سمات خاصة، فهى تقدم برامج متنوعة تلبي احتياجات جميع الطلاب ويتم تنفيذ التقييم أثناء التعلم (٦٩).

جـ – المدارس المستقلة: Independent Schools

وهى نمط آخر من أنماط مدرسة المستقبل وسميت المدرسة المستقلة بهذا الاسم لأنها تتمتع بالإدارة الذاتية والبعد عن المركزية لها الحرية فى اختيار طلابها وتزويدهم بالقيم والفضائل التى يرغبها المجتمع وجعلهم نخبة المستقبل تعد طلابها للحياة بتوفير فرص التعلم باستخدام التكنولوجيا الرقمية فى التعليم والتعلم.

تقوم عمليات التعليم والتعلم فى المدرسة المستقلة على بناء القدرات الأساسية التى يتطلبها القرن الواحد والعشرين وهذه القدرات تم تحديدها من قبل لجنة مدارس المستقبل وتتمثل هذه القدرات فى التفكير التحليلي والإبداعي وحل المشكلات، والقدرة على القيادة والعمل الجماعي، ومحو الأمية الرقمية، والقدرة على الاتصالات الشفوية والكتابية والنزاهة الأخلاقية والقدرة على التكيف والاهتمام بالمنظور العالمي والقدرة على صنع القرار (٧٠).

تتمتع المدارس المستقلة بالاستقلال الذاتي فى توزيع الموظفين والرواتب والإدارة المالية، والمناهج الدراسية، والشئون التنظيمية، ومدير المدرسة المستقلة يتعاون مع وزارة التربية حيث ينظر إلى المبادئ التوجيهية ويقدم وجهات نظر بديلة ويتخذ القرارات بالتعاون مع الوزارة، وتتحمل الحكومة ٨٠% من الإنشاءات ويتحمل مجلس الآباء الباقي من خلال الرسوم المدرسية وغيرها (٧١).

وتتعاون إدارة المدرسة المستقلة مع الوزارة أيضا فى التنمية المهنية والتدريب للمعلمين كما تقدم المدارس أيضا برامج خاصة بها للتنمية المهنية للمعلمين وتعتمد على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات فى تقديم البرامج والأنشطة التعليمية وفقا لاحتياجات الطلاب.

خلاصة خبرة سنغافوره فى رعاية مدارس المستقبل والارتقاء بها:

من خلال عرض خبرة سنغافوره والجهود التى بذلتها لتطوير نظام التعليم بوجه عام، وتبني فلسفة مدرسة المستقبل والارتقاء بها وجعلها مدارس رائدة على وجه الخصوص نستخلص الأتي:

أن نظام التعليم فى سنغافوره نظام شامل ومتكامل يهدف إلى تمكين الطلاب من الاتصال الفعال مع الآخرين وتنمية مهاراتهم ومساعدتهم على اكتشاف ما لديهم من مواهب ، وتحقيق التعلم مدي الحياة ، والمرونة ، والقدرة على الابتكار والعمل بروح الفريق ، من أجل الحفاظ على الهوية والانتماء الوطني.

أن نظام التعليم يعمل وفق سياسة راسخة ورؤية واضحة يتكامل من خلالها عمل الجهات المشرفة على التعليم رغم تعددها دون تعارض فى الاختصاصات تعمل جميعها فى تناغم يهدف إلى تحقيق الأهداف المرجوه والتى جعلت من نظام التعليم فى سنغافوره نظام متميز يسعي لتحقيق ما تصبوا إليه الدولة من تحقيق مبادرة (مدارس مفكرة وأمة متعلمة).

- **الرعاية الكاملة لبرنامج مدرسة المستقبل والتى بدا تنفيذها فى سنغافوره فى عام ٢٠٠٦م تحقيقا لفكرة الأمة الذكية ٢٠١٥م من خلال الوصول لأحدث المعارف ومصادر التعلم الحديثة باستخدام الأوساط المتعددة ، وخلق بيئة تعلم مستقلة تشجع على الإبداع والابتكار.**
- **يهدف برنامج مدرسة المستقبل إلى تنويع الخبرات التربوية التى تلبي حاجات المتعلمين وتزودهم بالمهارات اللازمة لجعلهم يشاركون بفاعلية فى بناء المستقبل.**
- **تزويد مدارس المستقبل ببنية تحتية شاملة ومتكاملة تعتمد على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات أي تحويل بيئة التعلم فى المدرسة التقليدية إلى بيئة تعليمية متكاملة مبتكرة ومرنة.**
- **يتميز برنامج مدرسة المستقبل فى سنغافوره بالمناهج الثرية الوطنية والتى تمتع بدرجة كبيرة من المرونة فى تصميمها تعتمد على مدي الاستفادة من إمكانيات التقنيات التكنولوجية الحديثة فى عملية التعليم والتعلم.**
- **يتميز برنامج مدرسة المستقبل بمجموعة واسعة من الأنشطة التعليمية والتى يتم تصميمها لكي يشارك فيها الطلاب مع أقرانهم من سنغافوره أو يشارك فيها طلاب من دول أخري فى ظل مشروع التعاون الخارجي.**
- **يسمح برنامج مدرسة المستقبل للمعلمين بالمرونة فى طرق التدريس واستراتيجيات التعليم والتعلم من خلال نظام التعلم المفتوح أو التعلم النشط أو التعلم التعاوني أو غير ذلك من طرق التدريس بهدف تسهيل عملية التعليم والتعلم ويمنح الطلاب تغذية راجعة لتقييم أدائهم.**
- **يسمح برنامج مدرسة المستقبل للمعلمين باستخدام مدونات الكترونية لنشر المعلومات العامة، ومصادر التعلم للطلاب وأولياء أمورهم و يتم تحديثها بصفة مستمرة من قبل المعلمين ، وهى عبارة عن مواقع متاحة بالمجان على شبكة الانترنت يمكن الوصول إليها بسهولة ويسر مما يجعل المواد الدراسية أكثر جاذبية واشد إثارة للاهتمام.**
- **يتميز برنامج مدرسة المستقبل فى سنغافوره بتعدد أشكال التنمية المهنية وبرامج التدريب والتطوير المهني للمعلمين من خلال ورش عمل وندوات ودورات تدريبية** يقوم بتصميمها

أساتذة من المعهد الوطني للتعليم ، وأعضاء من قسم تكنولوجيا التعليم فى الوزارة بالتشاور مع مستشارين فى مدرسة المستقبل.

- من السمات المميزة لبرنامج مدرسة المستقبل فى سنغافوره التعاون والتفاعل مع أولياء الأمور والمجتمع المحلي المحيط بالمدرسة والشراكة التامة مع المصانع والشركات والتى تسهم بدور واضح فى اختيار الأنشطة والبرامج التعليمية لاستخدام ما توصلت إليه من تكنولوجيا حديثة لتطوير التعليم، بجانب توفير التمويل والموارد المادية اللازمة لعملية التعليم والتعلم.
- تتنوع وتعدد أنماط وصيغ مدرسة المستقبل فى سنغافوره ما بين مدرسة العلوم والتكنولوجيا والتى تعتبر رائدة فى دعم العلوم التطبيقية وتنمية مهارات التفكير والإبداع ورعاية الطلاب ليصبحوا أصحاب مشاريع فى مجتمع الأعمال بعد التخرج، وكذلك المدارس المستقلة والتى تتمتع بالإدارة الذاتية ، ورسالتها إعداد الطلاب للحياة والاستعداد للمستقبل باستخدام التكنولوجيا الرقمية فى عملية التعليم والتعلم وجعل المتعلم قادر على الوصول إلى المعلومات وتحليلها، وأخيرا المدرسة الشاملة/ المتكاملة والقائمة على فكرة العدالة الاجتماعية بتوفير فرص تعليم متكافئة لجميع الطلاب بغض النظر عن وجود إعاقة أو موهبة وتفوق ، توفر برامج، متخصصة لتلبية احتياجات جميع الطلاب.
- تتميز دولة سنغافوره بدعمها الغير محدود لجميع أشكال التعليم بصفة عامة ومدرسة المستقبل بصفة خاصة حيث تقوم بتقديم الدعم الفني من خلال برامج التنمية المهنية أو الدعم المادي بتوفير البنية التحتية ودعم المدارس بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات والتى نفذتها الشركات الحكومية وتوفير المعامل والمختبرات وتذويدها بأحدث الأجهزة وتوفير الحاسب الآلي من خلال فكرة حاسب لكل طالب والمساهمة بالدعم المالي أيضا.

مدرسة المستقبل في جنوب أفريقيا :

بعد أن نالت جنوب أفريقيا استقلالها بعد كفاح طويل وتخلصت من التفرقة العنصرية كان التركيز على اللحاق بركب التقدم وتفويض ما فات حيث بذلت الحكومة جهوداً مضنية لتطوير التعليم فعملت على أن ينال الشعب فى جنوب أفريقيا حقوقه التعليمية بالجودة ومواكبة التطورات العالمية طبقا لما نص عليه الدستور القومي للبلاد.

ويهدف نظام التعليم فى جنوب أفريقيا إلى توفير التعليم الأساسي الجيد للجميع وتقديم مناهج مشتركة وخدمات دعم متكاملة لتوفير فرصة التعليم لجميع الدارسين في إطار نظام تعليمي ديمقراطي يشجع جميع الأطراف المعنية من متعلمين، ومعلمين وأولياء أمور على أن يكون لهم دور فعال فى إدارة المدرسة وضمان تحقيق الجودة والمحاسبية ، ولقد بذلت الحكومة فى جنوب أفريقيا جهوداً كبيرة واتخذت العديد من الإجراءات المبتكرة والغير تقليدية ، حيث اتخذت من التخطيط الاستراتيجي بعيد المدي طريقاً لتحقيق الأهداف المنشودة ، والتركيز على جعل تكنولوجيا المعلومات والاتصالات أساس عملية التعليم والتعلم.

وبعد أن أدركت الحكومة فى جنوب أفريقا أن أفضل أنواع الاستثمار هو الإستثمار في رأس المال البشري ، وأن التعليم هو السبيل لذلك ، عملت على زيادة نسبة الاستثمار فى التعليم من خلال زيادة حجم الإنفاق على التعليم حيث وصل حجم الإنفاق على التعليم حوالي ٧% من النتائج المحلي، وحوالي ٢٠% من الإنفاق الرسمي الكلي وهو أكثر ما تنفقه على أي قطاع آخر، ويعد ذلك من أعلى نسب الإنفاق على التعليم في العالم . (٧٢).

ومن مظاهر تطوير التعليم فى جنوب أفريقيا إطلاق برنامج (INTEL) "التعليم للمستقبل" ويشمل تطوير جميع جوانب العملية التعليمية حيث يقدم تدريب للمعلمين من خلال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وتطوير المحتوي الدراسي وجعله متاحا عبر القنوات الفضائية والانترنت والوسائط المتعددة ، كما أطلقت وزارة التربية والتعليم البوابة التعليمية الالكترونية لتوفير المحتوي الرقمي للمواد الدراسية ، كما أطلقت الحكومة برنامج الشراكة الوطنية مع المؤسسات الكبري بهدف توفير عدد كبير غير محدود من أجهزة الكومبيوتر وتطبيقات البرمجيات والاتصال بالانترنت والمساعدة فى تنمية قدرات المعلمين والتدريب فى مجالات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (٧٣).

بعض أنماط مدرسة المستقبل فى جنوب أفريقيا :

تتعدد أنماط مدارس المستقبل فى جنوب أفريقيا وتنوع صيغها ما بين المدرسة المستقلة، المدرسة الشاملة/ المتكاملة، ومدرسة Dinaledi للعلوم والرياضيات، والمدارس الدولية ويتميز كل نمط من هذه المدارس بعد من المميزات الخاصة به ولكنها تعمل جميعا لتحقيق أهداف تربوية محددة، وتلبي الاحتياجات المجتمعية والمستقبلية وفيما يلي عرض لبعض هذه المدارس:

أولا: المدرسة المستقلة :

وهى احدي أنماط مدرسة المستقبل، تقوم على التعاون مع المجتمع المحلي، وتعتمد على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وهى مدرسة جذابة تقدم تعليما متميز عالي الجودة، تنمي التفكير الناقد وتركز على الإبداع والقدرة على الأداء المتميز، وهى مستقلة عن وزارة التربية والتعليم ولكنها تعمل على تحقيق الأهداف التربوية المرجوة ولذلك هى مزودة بالمستشارين وأصحاب الرأي والمختصين(٧٤).

وتعمل المدارس المستقلة وفق فلسفة محددة قائمة على رؤية ورسالة وأهداف ومبادئ واضحة، فتتمثل رؤيتها فى تقديم تعليم عالي الجودة لجميع الدارسين معترفا به عالميا، أما رسالتها فهى التعبير عن قيمة التعليم المستقل وتعزيز المصالح المشتركة للجميع وتوفير الخدمات المهنية والتى تعلي من قيمة التعليم.

الإدارة والتخطيط فى المدارس المستقلة:

نظراً لأن المدرسة المستقلة لا مركزية الإدارة ومسئولة عن إنفاقها وإدارة شئونها وأهدافها التربوية فى إطار الأهداف العامة للتعليم ، وحيث أنها قائمة على الإدارة الجيدة والتخطيط الاستراتيجي ، فهى تقدم مستوي أداء عال لجميع عناصر العملية التعليمية ، كما تحقق العدالة وتخضع للتقييم المستمر وذلك يؤدي إلى الالتزام بمعايير الجودة.

المناهج الدراسية فى المدرسة المستقلة:

للمدرسة المستقلة الحرية فى اختيار برامجها التعليمية ومناهجها الدراسية الخاصة بها وكيفية تنظيم عملية التعليم والتعلم مع مراعاة أن يكون المتعلم قادر على تحقيق الحد الأدني من النتائج والمعايير التى وضعتها الوزارة، ولديها الحرية أيضا فى اختيار المناهج الأجنبية التى تريدها، ولديها الحرية أيضا فى وضع الامتحانات وكيفية إتمامها ، ويتقدم الطلاب فى معظم المدارس المستقلة إما للامتحان الوطني أو لامتحانات المجالس المستقلة (IEB) أو التسجيل فى الامتحانات الدولية . مثال البكالوريا الدولية أو كامبريدج ببرطانيا ، أو اختبارات الكفاءة الدراسية من أمريكا، وهذه الامتحانات لا تخضع لسيطرة المجلس الوطني لضمان الجودة والاعتماد، ولكن يتم اعتمادها من قبل العديد من مؤسسات التعليم العالي للقبول بالجامعات الجنوب افريقية (٧٥).

البنية التحتية فى المدارس المستقلة:

تمتلك المدرسة المستقلة بنية تحتية معدة ومجهزة بأحدث وسائل التكنولوجيا حيث تعتمد عليها العملية التعليمية فهى من المحاور الأساسية والتى تساعد فى تنمية مهارات

التعلم الذاتي، وكذلك التنمية المهنية للمعلمين والتعاون مع المدارس الأخري وخدمة المجتمع المحلي وأن المعامل العلمية وحجرات الدراسة بالمدرسة المستقلة مزودة بعدد كبير من الحاسب الآلي يصل فى بعض الحجرات إلى ثلاثين أو أربعين حاسب الآلي تستخدم فى عملية التعليم والتعلم، كما أن المدارس المستقلة تمتلك أحدث الأدوات والأجهزة الرقمية مثال أجهزة العرض، والكتابة التفاعلية، وأجهزة الفيديو كاسيت والراديو التعليمي وغيرها وجميعها مفيدة فى التواصل بين الإدارة الالكترونية والمعلمين والخبراء وأولياء الأمور والمجتمع المدني والمتعلمين فى الأنشطة وتبادل الأفكار وغيرها من العمليات التعليمية (٧٦).

ثانيا: مدارس النجوم للعلوم والرياضيات(Dinaledi):

وهى احدي صيغ مدرسة المستقبل وكلمة **Dinaledi** تعني كلمة نجوم باللغة المحلية وهى تقدم تعليماً متخصصاً عالي الجودة فى العلوم والرياضيات باستخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة ولتنفيذ برنامج هذه المدارس، فقد تم تحديد الاحتياجات وفقا للتخطيط الاستراتيجي السليم حيث تم التأكيد على أهمية مادتي العلوم والرياضيات والقدرة على التميز فى كل منها ، وتلعب المنظمات الوطنية والدولية والمجتمع المحلي دورا هاماً وواضحاً فى العملية التعليمية فى هذه المدارس، وبجانب التخصص فى العلوم والرياضيات تقدم مدارس النجوم للمتعلمين مادة اللغة الانجليزية.

طرق التعليم والتعلم فى مدارس النجوم :

تقدم مدارس النجوم عدة استراتيجيات لتدريس مادتي العلوم والرياضيات، وتعتبر أجهزة الكومبيوتر، والكتب المدرسية والتعليمية والانترنت واللوحات التفاعلية مصادر أساسية للتعلم فى مدراس النجوم، أما عن المعلمين الذين يعملون فى هذه المدارس فيفضل الحاصلين على الماجستير فى العلوم والرياضيات كما يتم تدريبهم فى ورش التطوير المهني على استخدام الأدوات البصرية وتحسين معرفتهم للمحتوي التعليمي فى العلوم والرياضيات والارتقاء بطرق التدريس وتحسين أداء المعلم وكل ذلك يتم من قبل جهات مختصة (٧٧). وبالنظر لما تقدمه حكومة جنوب أفريقيا من دعم لمدارس النجوم نجد أنها تقدم دعماً غير محدوداً مادياً و معنوياً سواء للمتعلمين أو المعلمين أو الإدارة أو البنية التحتية للمدرسة ، أو الوسائل التعليمية ، من اجل تحقيق الأهداف التربوية المرجوة . أما المدارس التى تتفوق وتحقق تميز فى الأداء فتقوم الحكومة بتقديم حوافز مضاعفة لها ، ولكل من المتعلمين والمعلمين والعاملين بها.

المشاركة المجتمعية في مدارس النجوم :

يقوم القطاع الخاص بدور فعال فى دعم وتوجيه مدارس النجوم ويتم ذلك بصور مختلفة ، منها ما هو فني ومنها ما هو مادي ، حيث يتم تزويد المدارس بأجهزة الكومبيوتر و أجهزة التلفزيون و شبكات الانترنت أو غير ذلك من وسائل العلوم والتكنولوجيا الحديثة والتي تسهم فى تدعيم العملية التعليمية. ويشارك القطاع الخاص فى الارتقاء بهذه المدارس من منطلق أهمية العلوم والرياضيات فى التقدم العلمي ، وتشارك مؤسسات التعليم العالي الشركات الخاصة فى دعم هذه المدارس من خلال المبادرات المحلية والإقليمية والوطنية ومن هذه الشركات شركة Absa، ومجمع Jasco، وشركة Anglo American وشركة WBH، وشركتي Siemens, Nokia، وغيرها من الجامعات(٧٨) .

تسعي مدارس النجوم للعلوم والرياضيات إلى تحقيق أهداف تربوية محددة متمثلة فى التميز والرقي ويتم ذلك وفق إستراتيجية شاملة ، لذلك فمن الضروري والمنطقي أن تخضع مدارس النجوم لتقييم أدائها فى جميع جوانب العملية التعليمية ومن ثم اتخاذ إجراءات المحاسبية ، فيتم دعم المدرسة التى تحقق الأهداف المرجوة واستبعاد المدرسة التى تظهر إخفاقاً فى تحقيق الأهداف التربوية .

ثالثا: مدرسة الدمج الشاملة Inclusive School :

هى احدي صيغ مدرسة المستقبل فى جنوب أفريقيا وهى مؤسسات تعليمية تسعي لتوفير التعليم الجيد والعدالة الاجتماعية لجميع المتعلمين باستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات فهى مجهزة ومدعومة بالتقنيات الحديثة والتى توفر الاحتياجات التعليمية لجميع المتعلمين بناءاً على قدراتهم وفق مبادئ شاملة فى التعلم بغض النظر عن العجز أو الاختلافات فى أساليب التعلم أو الصعوبات الاجتماعية (٧٩).

وتسعي وزارة التربية والتعليم والتدريب فى جنوب أفريقيا لتعميم التعليم الشامل على جميع مستويات التعليم بحلول عام ٢٠٢٠م مما يسهل إدماج المتعلمين ذوي صعوبات التعلم ويحد من الموانع التى تحول دون تعلمهم وذلك من خلال الدعم المنظم والآليات الفاعلة والهياكل المتكاملة والتى من شأنها تحسين مستويات المشاركة وانخراط المتعلمين فى عملية التعليم .(٨٠).

والمناهج فى مدرسة الدمج مناهج متنوعة تلبي احتياجات جميع المتعلمين وبصفة خاصة لذوي إحتياجات التعلم ، وتعترف بأن الجميع سواء قادرون على التعلم وأن جميع المعلمين لديهم المهارات والمعارف التى تحقق لهم نجاح عملية التعلم .

إدارة مدرسة الدمج الشاملة :

تعتمد الإدارة فى مدرسة الدمج الشاملة على فكرة الإدارة الجماعية أو فريق العمل، حيث تدار المدرسة من خلال نظام إداري ينظم العمل ويدير عملية التعليم والتعلم بالمدرسة بالطريقة المثلي لتحقيق الأهداف المرجوة، فالقيادة جيدة تسعي لتطوير المعلمين والمتعلمين بشكل مستمر، و تتمتع بالإبداع والابتكار والقدرة على حل المشكلات ، و تسعي لتوفير الموارد المطلوبة والاستفادة من كل العاملين بالمدرسة ، ودمج المتعلمين ضمن بيئات التعلم، والتعاون مع أولياء الأمور ومنظمات المجتمع المدني ، والاتصال بالمدارس الأخري لتبادل الخبرات بما يعود بالنفع على الجميع .

التنمية المهنية في مدرسة الدمج الشاملة :

نظرا لطبيعة العمل الشاق داخل مدرسة الدمج الشاملة وما يعترض العاملين بها من مشكلات أو صعوبات فى عملية التعليم والتعلم تقوم المدرسة بتقديم برامج تدريبية شاملة أثناء الخدمة لجميع العاملين بالمدرسة من إداريين ومعلمين وموظفين وتعمل على توفير التنمية المهنية المستمرة لهم ، ومن الخدمات التدريبية التى تقدمها المدرسة الشاملة ما يلي [٨١]:

- **التدريب من خلال الشبكات التى تدعم المدرسة.**
- **التدريب من خلال التفاعل العملي مع المتعلمين الذين يعانون من صعوبات التعلم.**
- **تقديم برامج تدريبية أثناء الخدمة على استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (ICT).**
- التدريب على تغيير المواقف التعليمية عند التعامل مع المتعلمين ذوي صعوبات **التعلم.**
- **توفير برامج التنمية المهنية المتخصصة فى المناهج وطرق التدريس وعملية التقييم .**
- **التدريب على تطوير برامج المهارات الحياتية وكيفية التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة**

- **كل ذلك يسهم فى رفع الكفاءة المهنية على جميع المستويات لدعم وتنفيذ التعلم الشامل.**

البنية التحتية فى مدرسة الدمج الشاملة:

توفر تكنولوجيا المعلومات والاتصالات فرص وأساليب بديلة تخدم التعليم الشامل للذين يعانون من صعوبات التعلم ، فهى تحتوي على أنماط مختلفة للتعلم تتميز بمرونة التقييم للمتعلمين والنهوض بالمستوي التحصيلي لهم . وتقدم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ، وبرامج الحاسب الآلي التى صممت لتساعد المتعلمين ذوي احتياجات التعلم، وتقدم موسوعات إعلامية متعددة، ورزم تعليمية للتغلب على صعوبات التهجي والكتابة، وتتمكن من متابعة الاختبارات والمهام الأخري ، وهذه البرامج جميعها لازمة لذوي الإحتياجات الخاصة .(٨٢)

المشاركة المجتمعية فى مدرسة الدمج الشاملة:

تعتبر مشاركة المجتمع المدني وأولياء الأمور من عوامل النجاح فى تعليم ذوي الإحتياجات الخاصة ، فهى تشارك بصورة أو بأخري فى جميع جوانب العملية التعليمية ، فمدرسة الدمج الشاملة تقدم المعلومات لأولياء الأمور باللغة الانجليزية المكتوبة أو المنطوقة وذلك للتيسير عليهم، أو تقدم التقارير باللغة الأصلية (الأم) مطبوعة بالطريقة العادية أو طريقة برايل أو بالنصوص الرقمية والأقراص المدمجة وأشرطة الفيديو أو بلغة الإشارة (٨٣).

كما تتعاون مدرسة الدمج الشاملة مع منظمات المجتمع المدني والمنظمات الخدمية التى يمكن تسهم في تدعيم العملية التعليمية فى المدرسة ، كما يمكن لها الاستعانة بجميع الموارد البشرية الفعالة كمعلمي التربية الخاصة ، وعلماء النفس ، والعاملين فى مجال الصحة ، وغيرها وكذلك المنظمات الأسرية، والنقابات التعليمية، ومنظمات المعوقين والتأهيل المجتمعي كما توفر المدرسة الشاملة التوجيه الفني المناسب وتتبادل الخبرات مع المدارس الأخري.

خلاصة خبرة جنوب أفريقيا فى مدرسة المستقبل:

- **إن نظام التعليم فى جنوب أفريقيا يهدف إلى توفير تعليم متميز عالي الجودة يشجع جميع الأطراف المعنية من (معلمين، ومتعلمين، وأولياء أمور ومجتمع مدني وغيره) أن يكون لهم دور فعال فى إدارة المدرسة لضمان تحقيق الجودة والمحاسبية وتقييم الأداء.**

- تعتمد الحكومة فى جنوب أفريقيا على التخطيط الاستراتيجي والحلول المبتكرة والغير تقليدية للارتقاء بالعملية التعليمية.
- إطلاق برنامج (INTEL) للتعليم للمستقبل ، الذي يهدف إلى تطوير جميع جوانب العملية التعليمية وجعل تكنولوجيا المعلومات والاتصالات أساس لعملية التعليم والتعلم وتوفير المحتوي الرقمي للمواد الدراسية عير البوابة التعليمية الالكترونية وإطلاق برنامج الشراكة الوطنية مع المؤسسات الكبري ، وارتفاع حجم الإنفاق على التعليم .
- الارتقاء بمدرسة المستقبل والحرص على التوسع فى انتشارها فى جميع نواحي البلاد ، وتعدد أنماطها وتنوع صيغها .
- الإهتمام بإستقلالية الإدارة المدرسية في صيغ مدرسة المستقبل ، من جميع النواحي الإدارية ، والمالية ، والمناهج الدراسية من حيث إرتباطها بالمجتمع المحلي .
- الإهتمام بصيغة مدرسة النجوم للعلوم والرياضيات كصيغة أخري لمدرسة المستقبل تقدم تعليماً متخصصاً عالي الجودة فى العلوم والرياضيات بجانب اللغة الانجليزية .
- الدعم اللامحدود لهذه الصيغ ، والمتعلق بالبنية الأساسية والوسائل التعليمية والتنمية المهنية للمعلمين بهدف تحقيق فلسفة وأهداف مدرسة المستقبل .
- تعدً مدرسة الدمج الشاملة من الصيغ التي تحقق تكافؤ الفرص التعليمية وبصفة خاصة لذوي الإحتياجات الخاصة .

في ضوء خبرة جنوب أفريقيا يمكن القول بأن مدرسة المستقبل تنال إهتماماً كبيراً ويرجع ذلك إلى حرص الدولة على الإرتقاء بالتعليم ، ومواكبة المستجدات التربوية ، وتمشياً مع توجهات الإصلاحات التعليمية على المستوى العالمي .

مدرسة المستقبل في نيوزيلندا :

تسعي حكومة نيوزيلندا إلى جعل نظام التعليم نظاماً رائداً متميزاً عالي الجودة ، نظام يقود إلى العالمية ولذلك مر نظام التعليم فى نيوزيلندا فى مراحل تطويره بتحولات كبيرة شملت جميع جوانب العملية التعليمية من إدارة وعملية تعليم وتعلم ومناهج ونظام الامتحانات وعملية التقييم. ولكي يرتقي نظام التعليم فى نيوزيلندا ويصل إلى ما تتمناه الدولة ، فقد بذلت الحكومة جهودا كبيرة من اجل تحقيق الأهداف المرجوة ، حيث تبنت أفكاراً وطرقاً جديدة

معتمدة على البحث العلمي ، وأدي ذلك إلى أن أقرت الحكومة مبادئ رئيسية للتعليم تتضمن ست مهارات ضرورية وهامة للمتعلم وتتكامل هذه المهارات مع المنهج وهى: التفكير الإبداعي الإبتكاري، التعلم التأملي، تطوير معرفة الذات، واكتساب المعاني من المعلومات، التواصل مع الآخرين وعدم الانفصال عن الواقع، المساهمة والتعاون فى الارتقاء بالمجتمع وهذه المبادئ تركز على بناء المتعلم بناءاً شاملاً متكاملاً (٨٤).

حيث قامت الحكومة فى عام ١٩٨٩م بعمل نموذج إصلاحي عرف باسم مدارس الغد(Tomorrow's Schools). وهذا النموذج جعل نظام التعليم فى نيوزيلندا يمثل نموذجا فريداً لنظام مركزي التمويل لا مركزي الإدارة أي أصبحت المدرسة ذاتية الإدارة حيث أصبحت تدار من قبل مجلس أمناء منتخب ومسئول عن تعيين مدير المدرسة وأيضا عن الإدارة المالية للمدرسة وأن المدير مسئول عن اليوم الدراسي بما يشمل من جوانب إدارية وتحديد الموارد على مستوي المدرسة أما النفقات المدرسية بما فيها من رواتب الموظفين فتكون مسئولية الوزارة (٨٥).

وبذلك قامت الحكومة فى نيوزيلندا بعرض رؤية جديدة للتعلم تهدف لاستشراف المستقبل أو لتأمل المستقبل وجعل التعليم مستقل وتوفير الإمكانيات التى تسهل نشر المعلومات وتمكن الطالب من الحصول عليها وتحقيق الجودة الشاملة للتعليم ويتم ذلك بمشاركة المجتمع النيوزيلندي بأكمله.

ثم أطلقت الحكومة النيوزيلندية الإستراتيجية الرقمية فى (٢٠٠٥م) التي تهدف إلى إعداد نيوزيلندا لكي تكون قائدا عالميا فى استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (ICT) على المستوي الاقتصادي والثقافي والبيئي والاجتماعي ، ولتمويل تلك الإستراتيجية قامت الحكومة بإنشاء صندوق شراكة مجتمعية لتتمكن الدولة من تطوير المحتوي الرقمي مما يضمن مستقبلا رقميا لكل مواطن، وبذلك أصبحت تكنولوجيا المعلومات والاتصالات أساس عملية التعليم والتعلم فى مدارس (الغد) والتي يطلق عليها مدارس المستقبل فى نيوزيلندا (٨٦).

وتتمتع مدارس الغد فى نيوزيلندا بالحرية فى إدارة المدرسة ، فالإدارة ذاتية ولها الحرية فى تنفيذ المناهج ، ولكنها ليست مطلقة ، حيث تخضع هذه المدارس إلى التقييم والمراجعة والمراقبة والمسائلة من قبل مجموعة متنوعة من الهيئات الحكومية والمستقلة،

وهيئات تابعة للتاج الملكي وكل جهة مختصة بمتابعة عملية من عمليات التعلم داخل المدرسة وذلك لضمان استمرار هذه المدارس فى أداء مهامها وانجاز أهدافها ضمانا للجودة والتمييز (٨٧).

وتدار مدارس الغد فى نيوزيلندا بأسلوب يسمي أسلوب (مقيد، حر، مقيد) فالمدارس عليها أن تضع أهدافا محددة جدا فهى بذلك (مقيدة) ولكن لها درجة كبيرة من الحرية والمرونة فى التنفيذ فهى بذلك (حره) وتتحمل المسئولية أمام نظام تفتيش صارم أي (مقيده) وتخضع مدارس المستقبل لأنماط من المحاسبية وربط التمويل بمستويات الأداء، وتدار المدرسة من مجلس الأمناء (شراكة بين المدير والموظفين والطلاب وأولياء الأمور) أما تنسيق المناخ والتنمية المهنية وموارد التنفيذ فتتم من قبل وزارة التربية. وتهدف مدارس المستقبل إلى تعليم الطلاب بطرق متعددة وفقا لاحتياجاتهم الفردية، وتدريبهم على استخدام المعارف، وتقوية الانتماء الوطني، والاهتمام بنتائج التعلم (الإبداع والابتكار، القيادة، حل المشكلات) ، من أجل الحصول على تعليم متميز عالى الجودة .

بعض أنماط مدارس الغد فى نيوزيلندا:

١- مدارس العلوم:

تعمل مدرسة العلوم على إعداد الطالب إعدادا شاملا فى جميع النواحي مع التركيز على العلوم الطبيعية والتى تؤهله لامتلاك المهارات التى تخلق منه عالما متخصصا فى العلم، وهى مدرسة متعددة المراحل تعتمد على التخطيط الإستراتيجي فى إدارتها ، تصبوا إلى الجودة والتميز ، رسالتها نشر تعليم العلوم الطبيعية الشاملة فى ربوع البلاد.

المناهج الدراسية فى مدرسة العلوم :

المحور الأول فى المناهج هو المتعلم، وتلعب تكنولوجيا المعلومات والاتصالات فى مدرسة العلوم دوراً هاماً فى عملية التعلم والتعليم لاسيما تكنولوجيا (الويب ٢.٠) مع التركيز على التفكير الناقد والتعلم التعاوني للطلاب، والمناهج جميعها مرتبطة بالمنهج العلمي القائم على مهارات الاستقصاء والبحث العلمي ، ويقوم المعلم بتخطيط البرامج التى تكفل للطالب أن يتعلم المفاهيم المرتبطة بالمنهج العلمي كما يقوم المعلون أيضا بتصميم برامج تربط بين تعليم العلوم والرياضيات وهذه تتيح للطلاب فرصا للبحث وتطبيق ما تعلموه مما يساعدهم على التميز والإبداع (٨٨).

ويستخدم الطلاب فى مدرسة العلوم العديد من وسائل التكنولوجيا كالإنترنت والكاميرات الرقمية، والسبورات التفاعلية، ويستخدم المعلمون المواد البصرية للتحضير لأنشطة العلوم ، وهى عبارة عن مقاطع فيديو، كما يستخدمها الطلاب مع الصور الرقمية لتوثيق وتسجيل ما يقوموا به من أعمال وأنشطة، ويتيح المعلمون الوقت المناسب للطلاب لممارسة أنشطتهم باستخدام أدوات التكنولوجيا بشكل مستقل حتى يتمكن الطلاب من اكتساب خبرات التعلم الخاصة بهم (٨٩).

التنمية المهنية فى مدرسة العلوم :

تعدَ التنمية المهنية ضرورة حتمية لتطوير وسائل وطرق تدريس العلوم لدي المعلم فعليه أن يكون مبتكراً ومجدداً ومتعاوناً مع طلابه ، من هنا تحرص مدرسة العلوم على تنمية المعلم بكل الوسائل الممكنة وتوفر له عملية التدريب سواءا داخل المدرسة أو خارجها، لذلك قامت وزارة التربية فى عام (٢٠١١م) بعمل تغيرات جذرية فى نمط التنمية المهنية للمعلمين فى مدارس العلوم ، فقد تم تدريب المعلم على كيفية التعمق فى المناهج واستخدام العلوم كأداة لتطوير الكفاءات ، وغير ذلك من سبل التنمية المهنية والتدريب (٩٠).

يتبين لنا مما سبق أن مدرسة العلوم تتميز بأنها مدرسة متطورة مرنة تتميز بالتعاون مع المجتمع المحيط ، فالعمل بها قائم على التعاون مع المهنيون والمتخصصون فى العلوم والذين يعيشون بالقرب من المدرسة كنوع من المشاركة المجتمعية.

٢- المدارس المستقلة : Independent Schools

وهى مدرسة مستقلة ذاتيا لا تخضع لوزارة التربية تتيح فرصة التعليم المستمر مدي الحياة، تقدم التنمية الشاملة لجميع عناصر العملية التعليمية، مناهجها مرنة تلبي احتياجات المتعلم وتعده للعالمية.

إدارة المدرسة المستقلة :

تتمتع المدرسة المستقلة فى نيوزيلندا بالإدارة الذاتية فالمدير له الحق فى السيطرة على كثير من جوانب العملية التعليمية وبرامجها، يمتلك سلطة التخطيط والتنفيذ والمتابعة وغيرها من العمليات الإدارية. ويشترط فى المدير أن يكون لديه مؤهلات أكاديمية قوية وسجل مهني مناسب صاحب رؤية تربوية قادر على قيادة المدرسة بالتعاون مع فريق الإدارة والذي يساعده مجلس الأمناء.

وأن يكون ملماً بكل ما يتعلق بعناصر العملية التعليمية ، وتلك السياسات والإجراءات التي تؤكد الثقة فى المدرسة حيث أن الإدارة تخضع للتقييم المستمر ، وهذا يؤدي إلى الالتزام بمعايير الجودة والتمييز (٩١).

التنمية المهنية في المدرسة المستقلة :

تتميز المدارس المستقلة فى نيوزيلندا بحرصها على تقديم التنمية المهنية والتدريب المستمر لمعلميها من خلال البرامج الخاصة أو الأنشطة المختلفة التى تساعد المعلمين على التنمية المهنية الذاتية و بالتعاون مع نقابات المعلمين والتى تساهم بتقديم برامج التنمية المهنية للمعلمين،حيث تساهم وزارة التربية بقيمة ٢٠% للتنمية المهنية للمعلمين الجدد، ١٠% بالنسبة للمعلمين الذين اكملوا عامهم الوظيفي الثاني ، وذلك يتطلب من المدرسة أن تقوم بابتكار برامج محلية لتطوير مهارات معلميها الجدد ، وتتم التنمية المهنية أيضا من خلال ممارسة المعلمين لأنشطة التطوير المهني ، و الاجتماع بالموجهين التربويين أو غير ذلك من برامج التدريب (٩٢).

تكنولوجيا المعلومات والاتصالات فى المدرسة المستقلة.

تعتمد جميع عمليات التعليم والتعلم داخل المدرسة المستقلة على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في جميع العمليات الإدارية وتقديم المناهج وتقييمها ، أو التواصل مع المدارس الأخرى والمجتمع المحلي أو أولياء الأمور. ولذلك تمتلك المدرسة المستقلة تجهيزات واسعة من تكنولوجيا المعلومات والاتصالات فى جميع أنحاء المدرسة مثال: السبورة الذكية التفاعلية ، و جهاز كومبيوتر خاص بكل متعلم ، كما تتوفر بها خدمة البريد الالكتروني ،

والاتصال بشبكة الانترنت، كما يتم عرض المعلومات والبيانات عبر أجهزة عرض وشاشات بلازما كبيرة الحجم، كما يتم رصد حضور وغياب الطلاب ، وعرض الجداول المدرسية ، ونتائج الامتحانات من خلال الأجهزة الالكترونية، ويمكن الاستفادة من تكنولوجيا المعلومات فى الحصول على ما يريده الطلاب و أولياء الأمور أو المعلمين من معلومات أو متابعة مناهج أو واجبات مدرسية أو حضور منتديات تربوية أو غيرها (٩٣).

وتلعب المدرسة المستقلة دوراً هاماً فى التعاون مع المدارس الأخري والمجتمع المدني ويساعدها فى ذلك مجلس الأمناء الذي يعتبر همزة الوصل بين المدرسة والمجتمع المحيط بها ويساهم أيضا المجتمع المدني وأولياء الأمور فى دعم مجتمع المدرسة فى كثير من الأمور التى تفيد عملية التعليم والتعلم.

٣- مدرسة الدمج الشاملة Inclusive Schools

وهى صيغة أخري من مدرسة المستقبل فى نيوزيلندا ، وهي تشبه مدرسة الدمج الشاملة في جنوب أفريقيا ، وتقدم هذه المدرسة مناهج شاملة متكاملة تحقق العدالة الاجتماعية وتكافؤ الفرص التعليمية لجميع المتعلمين بغض النظر عن قدراتهم التحصيلية أو الفعلية أو الجسدية، و تستخدم تكنولوجيا المعلومات فى جميع جوانب العملية التعليمية، وتتمتع بإدارة قوية متعاونة مع المجتمع المحيط وأولياء الأمور خارج المدرسة. وتساهم المناهج الدراسية في إكساب الطلاب مهارات أساسية تركز على النواحي الوظيفية والإعداد المهني، للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة .

وتقوم الحكومة بدعم المدارس الشاملة بتمويل مادي مناسب ويتلقي الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة (المتفوقين) تمويلا إضافيا لكل منهم ، كما تدعم الحكومة هذه المدارس بالمتخصصين من ذوي الخبرة مثل ، علماء النفس ، وأخصائي العلاج الطبيعي ، ومستشاري التربية الخاصة ، ومعالجي النطق واللغة ، ويتم ذلك من خلال مكاتب للخدمة الوطنية والتى تقدم برنامج (LAPB) لتعلم السلوك الايجابي لكل من المتعلمين والمعلمين وأولياء الأمور والأسر، ويتم ذلك مقابل تطبيق برامج فعالة تستند إلى الأدلة لضمان تحقيق الأهداف المرجوة (٩٤).

وتتمتع البنية التحتية فى مدرسة الدمج الشاملة بتقنيات عالية من تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والتى تقدم فوائد عديدة لجميع عناصر العملية التعليمية ، حيث تساعد فى تبادل الخبرات من خلال شبكات الانترنت وشبكات الاتصال الداخلية.

وتمثل التنمية المهنية مطلبا ضروريا فى مدرسة الدمج الشاملة فمنها ما يقدم فى أثناء الخدمة ومنها ما يقدم فى أوقات الفراغ حيث تقدم دورات تدريبية مدعمة من الوزارة أو مؤسسات تدريب المعلمين والسلطات التعليمية ويتم بصفة مستمرة مراجعة برامج تطوير المعلم وتدريبه ، وكذلك لمديري المدارس ومجالس الأمناء ، وذلك بهدف تعزيز قدراتهم للإسهام بايجابية فى العملية التعليمية.

مدرسة المستقبل في ماليزيا :

قامت الحكومة الماليزية منذ فترة بعيدة بوضع سياسة تعليمية ثابتة تعمل على إعداد المواطن الماليزي بصورة أكثر ديناميكية وأعلى إنتاجية لمواجهة التحديات المعاصرة والمستقبلية للارتقاء بالتنمية الوطنية فى ظل تحول الاقتصاد الماليزي من اقتصاد ريعي ضعيف إلى اقتصاد قوي قائم على التصنيع، وأن يتم إعداد الأفراد إعدادا شاملا متكاملا فى جميع النواحي العقلية والجسمية والعاطفية وغيرها قائما على الإيمان بالله والحفاظ على الهوية الوطنية وأن يزود الفرد الماليزي بالمهارات والمعارف والقدرات ليتحمل المسئولية والقدرة على المساهمة فى الارتقاء بالأسرة والمجتمع، ولا يتحقق ذلك إلا فى ظل نظام تعليمي قوي على مستوي عالمي يحقق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية لجميع الماليزيين. ويهدف نظام التعليم الماليزي إلى تربية الأجيال الجديدة من الأطفال والشباب تربية شاملة وأن يوجه التعليم توجها قوميا وأن يكون التخطيط الشامل للتعليم بعيد المدي يستشرف المستقبل ليكون أداة للتنمية الشاملة مع التوسع الكمي والنوعي فى مختلف مراحل التعليم لتحسين نوعيته وتطوير جميع جوانب العملية التعليمية ، وتتمثل مدرسة المستقبل في ماليزيا في المدرسة الذكية .

المدرسة الذكية : (Smart School)

خطت الحكومة الماليزية خطوة هامة نحو تبني ما يعرف (بالتعليم الذكي) أو مدرسة المستقبل من اجل مواكبة التطورات والتغيرات المتسارعة فى المجالات التكنولوجية الحديثة خاصة مجال المعلومات والاتصالات . والتى يقوم العمل فيها على تطبيقات عملية وأساليب تدريس حديثة ونظم إدارية جديدة ، تساعد الطلاب على الالتحاق ومواكبة عصر المعومات والاتصالات من خلال شبكات الاتصال، وأنظمة التصنيع الذكية ونظم استخدام الطاقة وغيرها.

ولا تتوقف فكرة المدرسة الذكية (مدرسة المستقبل) فى ماليزيا على استخدام التكنولوجيا فقط ولكنها تعني إحداث ثورة شاملة فى التعليم وبناء شخصية الفرد ، بحيث يمكن الاستفادة من الذكاءات المتعددة التى يمتلكها التلاميذ وتنمية قدراتهم الإبداعية

وإكسابهم المهارات الحياتية التى توفر لهم فرص أفضل للحياة ، فالطالب شريك أساسي فى العملية التعليمية ، قادر على اقتناء المعرفة وإنتاجها عبر برامج خاصة معدة لهذا الغرض (٩٥).

وقد بدا تطبيق مفهوم التعليم الذكي فى ماليزيا فى عام ١٩٩٦م باستثمار الحاسب الآلي فى مجال التعليم وكان ذلك ضمن خطة إستراتيجية وطنية تهدف إلى إدخال التقنيات الحديثة للمدارس والاستفادة منها ، ثم قامت الحكومة الماليزية بتوقيع عقد تعاون مع شركة مدارس تيلكون الذكية – شركة مشتركة بين الحكومة والقطاع الخاص لتنفيذ فكرة المدرسة الذكية (مدرسة المستقبل) فى تسع عشرة مدرسة نموذجية لمدة ثلاث سنوات بدأت فى عام ١٩٩٩م وانتهت فى عام ٢٠٠٢م، على أن يكتمل العمل فى المشروع بحلول عام ٢٠٢٠م، لتجعل البلاد فى مصاف الدول المتقدمة بل تتعدي ذلك بان تجعل ماليزيا عاصمة للمعلومات عبر تحويل المجتمع الماليزي إلى مجتمع مفكر مبتكر، فكرة مبني على قاعدة المعرفة والمعلومات (٩٦).

هذا المشروع الوطني والذي تم تطبيقه وتحرص الحكومة الماليزية على نشره فى ربوع البلاد للإرتقاء بالتعليم والمتمثل في المدرسة الذكية، سوف يخلق من المجتمع الماليزي شعباً قادراً على مواكبة التغيرات العصرية المتسارعة ويستطيع التكيف معها.

ويعتمد مشروع المدرسة الذكية فى ماليزيا على تطوير أربع محاور رئيسية فى العملية التعليمية: المناهج وطرق التدريس –التنمية المهنية والتدريب للمعلمين – البنية التحتية للمدارس – تكنولوجيا المعلومات ومصادر التعلم الرقمية.

إدارة المدرسة الذكية :

تتجه الإدارة فى مدرسة المستقبل الماليزية إلى اللامركزية فى الجوانب الإدارية الخاصة بالمدرسة حيث تعتمد فى جميع عملياتها الإدارية على تكنولوجيا المعلومات (Information Technology) ويقتصر دور الوزارة على التنفيذ فقط، فعمليات حضور وغياب الطلاب ودرجاتهم الشهرية والنهائية ومستواهم التحصيلي وغير ذلك يتم رصدها بإستخدام التكنولوجيا من خلال أجهزة الكومبيوتر، ويمكن لأولياء الأمور متابعة مستوي أبناؤهم دون الحاجة إلى الذهاب إلى المدرسة من خلال الموقع الالكتروني الخاص بالمدرسة عن طريق اسم المستخدم وكلمة مرور الخاصة بكل طالب (Pass Word) يتسلمها ولي الأمر من المدرسة لمتابعة أبنائه (٩٧).

المناهج والمقررات الدراسية فى المدرسة الذكية :

تهدف المناهج فى مدرسة المستقبل الماليزية إلى تنمية المهارات العامة واكتساب المعارف والاتجاهات الحديثة مع الحفاظ على القيم والثوابت الوطنية بهدف الوصول إلى التكيف مع عصر المعلوماتية، والمقررات الرئيسية التى يدرسها الطلبة فى المدرسة الذكية هى العلوم والرياضيات واللغة الانجليزية واللغة الأم (الماليزية) ويمكن للطالب أن يحصل على المعلومات الخاصة بهذه المقررات الكترونيا من خلال الانترنت بجانب الكتاب المدرسي والذي يعطيه الحرية فى الاستمرار فى البحث والتعلم الذاتي، بجانب ذلك يوجد منهج إضافي يحتوي على مادة إثرائية للطالب لكي يكمل مهامه بنجاح. وعدد الحصص الأسبوعية للمواد الدراسية الأربعة الأساسية بواقع (٢٨ حصة) أربعة منها نظري، (٢٤) حصة عملي يتلقاها الطلبة داخل المعامل، كما يحتوي الجدول المدرسي للطلبة على (٩) حصص يوميا (٩٨).

طرق وأساليب التدريس في المدرسة الذكية (٩٩) :

تعتمد المدارس الذكية على أساليب وطرق تدريس متعددة من أهمها التعليم الالكتروني والتعلم التفاعلي، والتفكير الناقد والتعلم التعاوني، والتعليم المفرد والذي يسمح للطالب المتفوق الانطلاق نحو التعلم المستمر مدي الحياة دون التوقف عند حد معين. أما فيما يخص أساليب تقييم الطلاب نجد أن الطلاب الذين يلتحقون بالمدارس الذكية هم الذين يحققون درجات تحصيل عالية ويتم تقييمهم من خلال ثلاث أساليب وهى:

- **اختبارات مدرسية من داخل المدرسة، وبواسطة معلميها.**
- **اختبار موحد لجميع المدارس الذكية المتجاوره ويضعه جميع معلمي المواد فى هذه المدارس.**
- **اختبارات من الوزارة فى نهاية الفصلين الدراسيين ويكون قسما منها خاص بالمواد الرئيسية (العلوم والرياضيات واللغتين الماليزية والانجليزية) على شكل مشاريع ولها (٤٠%) من الدرجة والباقي (٦٠%) للمواد الأخرى ، ولأولياء الأمور الحق فى الدخول على صفحة أبنائهم على الانترنت لمعرفة مستواهم اليومي ، وما هى الدروس والواجبات وكيف يمكن مساعدتهم .**

التنمية المهنية للمعلمين فى المدرسة الذكية :

قبل التحاق المعلمين للعمل بالمدرسة الذكية فى ماليزيا يتم اختيارهم بتأني ومن خلال مقابلات شخصية واختبارات مهاريه وبعد الاختيار يتلقي المعلمون تدريبا فنيا وتقنيا

لمدة (١٤) اسبوعاً ، ولهم أيضا تدريب مستمر خلال العام الدراسي حيث تصدر لهم نشرات دورية تقدم لهم من خلالها حلولا هامة لمساعدة الطلاب على التعليم والتعلم، وبذلك يصبح دور المعلم فى مدرسة المستقبل الماليزية موجهاً ومرشداً ومتابعاً لطلابه يجيب على استفساراتهم أثناء العمل الجماعي أو الفردي ويتواصل معهم ويتابع مشاريعهم وتحصيلهم العلمي ، كما يبدي لهم الآراء والملاحظات ويتواصل مع أولياء الأمور الكترونيا (١٠٠).

خلاصة خبرة ماليزيا فى المدرسة الذكية (Smart School) :

من خلال عرضنا لخبرة ماليزيا لتطبيقها لمدرسة المستقبل ممثلة في المدرسة الذكية نستخلص ما يلي :

- اهتمام الحكومة الماليزية بنظام التعليم فى ماليزيا والحرص على مواكبة التغيرات السريعة فى عالم التكنولوجيا والمعلومات وتبني ما يعرف بالتعليم الذكي والتطلع إلى جعل ماليزيا عاصمة معلوماتية.
- إن تطوير التعليم ينبغي أن يهتم بتنمية القدرات والمهارات التي تنتج قوى بشرية مفكرة ومبدعة ومنتجة ، تستجيب لمتغيرات العصر ، وتواكب التطورات التكنولوجية المتسارعة .
- تهدف مدرسة المستقبل (المدرسة الذكية) إلى إحداث تغيرات شاملة فى شخصية الفرد وجعله شريكاً أساسياً فى العملية التعليمية قادراً على توليد المعرفة وتوظيفها للإرتقاء بتقدم المجتمع .

مدرسة المستقبل في أستراليا :

ظل التعليم فى استراليا لفترة طويلة يدار بأسلوب بيروقرطي يتسم بالمركزية الشديدة وعدم المرونة وانفراد حكومة الدولة بإدارته مما تسبب فى ضعف مخرجاته وعدم رضا أولياء الأمور والأطراف المعنية عن التعليم وعن أداء المدارس. وفى عام ١٩٩٢م انتخبت حكومة جديدة وضعت التعليم على قمة أولوياتها وسعت جاهدة للتغلب على المشكلات الكبيرة التى تواجه التعليم ، وحدث التغيير بصورة سريعة وتم ذلك من خلال تعاون الحكومة مع المجتمع المدني، وانصب مشروع تطوير التعليم على جعل الطالب محوراً للعملية التعليمية ، وأن يكون مستقلا مرنا فى تعلمه، وأن يتم التغيير فى طرائق

التدريس وأن يكون المعلم مساعدا وموجها للطالب وليس مانحاً للمعلومة وأن يتم التركيز على مجموعة من المحاور أهمها(١٠١):

- التغيير الجذري فى المناهج لتتناسب مع حاجات المتعلم ومتطلبات سوق العمل والحياة العصرية فى ظل التقنيات الحديثة شديدة التعقيد.
- التركيز على تنمية المهارات الفكرية والحياتية جنبا إلى جنب مع المهارات التعليمية وتشجيع التعليم المستمر مدي الحياة.
- التنمية المهنية المستدامة والتدريب المستمر لتطوير أداء المعلمين والإدارة المدرسية.
- التركيز على البنية التحتية للمدرسة والمزودة بأحدث تقنيات الحاسبات والمعلومات لكي تكون الأساس فى عملية التعليم والتعلم ومصدرا للتعليم يحقق للطالب ما يصبوا إليه.
- تطوير أساليب التقويم وتقدير نتائج الطلاب من خلال استخدام التقنيات الحديثة.
- وضع أساليب جديدة للمسائلة والمحاسبية لتقويم ومراجعة عمل المدرسة.
- تطوير ادوار مديري المدارس، والعمل على رفع مهاراتهم وقدراتهم الإدارية.
- العمل على تحويل اكبر عدد من المدارس إلى مدارس رائدة لمدارس أخرى .

فلسفة مدرسة المستقبل فى استراليا:

تهدف مدارس المستقبل فى استراليا الوصول إلى أقصي درجات المرونة لتحقيق أهداف العملية التعليمية، لإكساب طلابها سرعة التفكير والقدرة على التكيف الاجتماعي والفكري، حيث لم تعد وظيفة التعليم فى مدارس استراليا مقصورة على تلبية الاحتياجات الاجتماعية فقط بل تسعي لتلبية احتياجات الطالب من جميع النواحي وجدانية وأخلاقية وغيرها والعمل على تحقيق الذات لجميع جوانب العملية التعليمية.

وتقوم فلسفة مدرسة المستقبل فى استراليا على تنمية الفكر الايجابي والتصدي لروح السلبية، وتسعي لتعميق مفهوم المشاركة ،وتنمية النزعة الفكرية لدي إنسان الغد بحيث يدرك كيف تعمل آليات تفكيره ، وذلك يجعله واعيا بأنماط التفكير المختلفة، ولديه قدرة على التعامل مع البدائل الرمزية من خلال وسائل التقنية الحديثة وإتقان التعامل مع الحاسب الآلي(١٠٢). وتتضح ملامح مدرسة المستقبل فى استراليا فى الأتي:

١- التعلم الذاتي: حيث تتيح مدرسة المستقبل فى استراليا الفرصة لطلابها أن يتمكنوا من التعلم الذاتي، واختيار ما يلبي حاجاتهم ويتناسب مع ظروفهم من برامج تعليمية أو موضوعات دراسية بصرف النظر عن كون هذا التعلم يتم فى المدرسة أو المنزل.

٢- التمكن والإتقان: ويهدف التعلم فى مدرسة المستقبل إلى الإتقان المتناهي للمعلومات، وضمان بقاءها لأطول مدة ممكنة، للاستفادة منها فى مواقف أخري.

٣- التفاعل التعليمي بين جوانب العملية التعليمية[١٠٣]، حيث تسعي مدارس المستقبل فى استراليا خلق تفاعل بين المتعلم ومصادر التعلم، وذلك عن طريق استخدام برمجيات الوسائط المتعددة، ودوائر المعارف التفاعلية والاتصال بشبكات المعلومات المحلية والعالمية.

٤- التعلم التعاوني: حيث يتعلم الطلاب على أجهزة حاسبات فى مجموعات التعلم من خلال الأقراص المدمجة متعددة الوسائط ومن خلال التواصل فيما بينهم عن طريق أجهزة الحاسب الشخصية الخاصة بهم.

٥- القدرة على البحث: حيث يقوم الطلاب بالبحث عن المعلومات التى يريدون الحصول عليها عن طريق التواصل من خلال الشبكات المحلية أو العالمية.

٦- تنوع الطلاب والأدوات: حيث الفروق الفردية بين الطلاب فى القدرات والاتجاهات، واستعداد كل منهم للتعلم بطريقة معينة وذلك يتطلب طرق مختلفة وأدوات عديدة، لكي يحصل كل منهم على تعليم متميز عالي الجودة يتناسب وقدراته ويلبي رغباته.

مناهج مدرسة المستقبل فى استراليا :

يتميز منهج مدرسة المستقبل فى استراليا بأنه شديد التميز ليواكب التقدم العلمي والانفجار المعرفي وإعداد الفرد للمستقبل، منهج يلبي حاجات الفرد والمجتمع، يحقق مهارات التفكير العليا باستخدام أساليب التعلم الفردي، والوسائط المتعددة، وأساليب التقويم الذاتي منهج فعال وتعاوني حيث يتم تدريس المقررات الدراسية عن طريق المجموعات، والتجربة والمحاكاه باستخدام تكنولوجيا التعليم منهج ديمقراطي يتيح لكل طالب أن يتعلم طبقا لاستعداداته وميوله وقدراته وأن يتعلم بحرية من خلال وسائل الاتصال المتعددة الاتجاهات وهو أيضا منهج اقتصادي بحيث يمكن تبادله بين الدول المختلفة(١٠٤).

وبذلك يتميز المنهج فى مدرسة المستقبل بالمرونة الكافية والتى تتيح الفرصة لتنوع مخرجات هذه المدرسة وفقا لقدراتهم ، ويسهم فى تنمية مهاراتهم ويجعلهم يمتلكون القدرة على التفكير الناقد وإنتاج المعرفة بما يلبي احتياجات سوق العمل المحلي والعالمي.

دور المعلم فى مدرسة المستقبل :

يتميز معلم مدرسة المستقبل بمجموعة من المهارات التى يجب أن يمتلكها لكي تحقق مدرسة المستقبل أهدافها، وتتمثل هذه المهارات فى الأتي:

- **يتمكن من فهم علوم العصر وتقنياته المتطورة، وتطبيقها فى العمل والإنتاج.**
- **يمتلك القدرة على التفكير الناقد ويتفن مهارات التواصل والتعلم الذاتي.**
- **مدرب جيد، يقوم بتدريب طلابه على استخدام التقنيات الحديثة بمهارة عالية.**

***لديه القدرة على عرض المادة العلمية بشكل متميز، وتهيئة بيئة صفية داعمة(١٠٥) .**

يتضح من خلال عرض خبرة استراليا فى مجال مدرسة المستقبل أنها لا تختلف كثيرا عن باقي الدول التى تسعي إلى التوسع في تطبيق مدارس المستقبل فى ربوع البلاد وجعلها متميزة عالية الجودة بتوفير مقومات تدعم هذا الاتجاه من بنية تحتية، وإدارة مستقلة تمتلك مهارات عالية وتنمية مهنية مستمرة للمعلم، ومناهج تنمي التفكير الناقد.

خلاصة خبرات كل من :
(نيوزيلندا ، سنغافوره ، جنوب أفريقا ، ماليزيا ، استراليا)
فى تطبيق مدرسة المستقبل

بعد عرض خبرات هذه الدول فى مدرسة المستقبل للوقوف على الجوانب الايجابية فى هذه الخبرات وكيف يمكن الاستفادة منها فى وضع رؤية إستراتيجية واضحة للارتقاء بمدرسة المستقبل فى مصر مع مراعاة اختلاف القوي والعوامل الثقافية فى كل من هذه المجتمعات، يمكن أن نستخلص الأتي:

- **أن مدرسة المستقبل هى مدرسة متطورة مزودة بإمكانيات هائلة من التقنيات الحديثة، تشجع الطلاب على التعلم الذاتي ، من خلال : تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والتى تغطي جميع جوانب العملية التعليمية ، و مناهج شاملة متكاملة ، وإدارة تعمل بروح الفريق متعاونة قائمة على التخطيط الاستراتيجي مع الحفاظ على القيم الأخلاقية والهوية الثقافية والمبادئ القومية ، ومواكبة لروح العصر والتقدم ، حريصة على التنمية المهنية المستمرة للمعلم ، مع إتاحة الفرصة للاتصال بمصادر التعليم والتعلم والحصول على المعلومات من مصادرها الرئيسية، فى ظل المحاسبية والتقييم المستمر ومشاركة المجتمع وأصحاب المصلحة، وتعد المتعلمين فيها لحياة عملية ناجحة مع التركيز على المهارات الأساسية لتحقيق التنمية الشاملة مما يعود بالنفع على الفرد والمجتمع.**
- **تنطلق فلسفتها من الفلسفة التربوية الشاملة المتكاملة المتطلعة دائما إلى المستقبل ، تقدم طرقا جديدة للمعرفة ، تسعي نحو التمييز والابتكار مع التركيز والتعمق فى المواد العلمية ، تعمل على تحقيق التوازن بين الواقع والمأمول. وتنطلق رؤيتها فى سعيها إلى إعداد المتعلم إعداد شاملا متكاملا فى جميع الجوانب الشخصية (العقلية، والمعرفية، والانفعالية ،والوجدانية ، والمستقبلية) ليتمكن من امتلاك المهارات والمعارف التى تمكنه من مواجهة التحديات الناتجة عن المتغيرات العصرية ، مع الحفاظ على القيم والهوية الوطنية.**
- **تقوم رسالة مدرسة المستقبل على: التزامها بتقديم برامج ومقررات دراسية متنوعة تعمل على إعداد المتعلم للتعلم المستمر مدي الحياة قائم على استخدام المهارات العصرية من تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والتى تنمي المهارات العقلية ، وإنتاج المعرفة وتوظيفها**

لحل المشكلات ويتم ذلك فى بيئة تعليمية منفتحة على المجتمع المحلي وتفعيل الشراكة بين الأسرة والمدرسة.

- لمدرسة المستقبل مبادىء تتسم بالعالمية، والاحترافية والجودة والإتقان، والشراكة المجتمعية والاستفادة من تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (ICT) بما يحقق فاعلية العملية التعليمية.

وتعمل الدول التى ترعي مدرسة المستقبل وتسعي لانتشارها فى ربوع البلاد على أن تواكب هذه المدارس التغيرات العصرية المتلاحقة وأن تقدم تعليماً متميزاً تكون مدخلاته جيدة وعملياته على مستوي عال من التقنية والشمول والتكامل وبالتالي مخرجات ذات جودة عالية مزودة بالمهارات قادرة على إنتاج المعرفة ، مبدعة و مبتكرة ، لديها القدرة على مواجهة تحديات المستقبل و تلبي متطلبات سوق العمل المحلي والعالمي .

- كما تهدف مدرس المستقبل بصيغها المختلفة إلى تهيئة الفرصة للموهوبين لكي تنمو مواهبهم وقدراتهم وتشجعهم على التمييز والإبداع، وتعمل على إتاحة الفرصة لذوي صعوبات التعلم للحصول على قدر مناسب من التعليم والتقدم فى التحصيل. وتقوم مدرسة المستقبل بأدوار جديدة فى خدمة المجتمع من خلال التعاون والتواصل مع أولياء الأمور والقطاع الخاص ومنظمات المجتمع المدني واعتبارهم شركاء فى عملية التعليم والتعلم.
- الإدارة فى مدرسة المستقبل قائمة على التخطيط الاستراتيجي والعمل التعاوني مع المجتمع داخل وخارج المدرسة ، وهي إدارة تعاونية لا مركزية تعتمد فى جميع عملياتها على تكنولوجيا المعلومات تتواصل وتتعاون مع أولياء الأمور والمجتمع المحلي والقطاع الخاص خارج المدرسة.

كما أن البنية التحتية لمدرسة المستقبل مزودة بأحدث وسائل تكنولوجيا المعلومات والاتصالات فهى تخدم التعليم الشامل وتتميز بالمرونة وتيسر التواصل مع أولياء الأمور والوقوف على مستوي تحصيل أبناءهم.

- كما تحرص على التنمية المهنية والتدريب المستمر للمعلمين وغيرهم من المجتمع المدرسي بهدف رفع كفاءتهم وتطوير قدراتهم المهنية.

- أن المناهج والمقررات الدراسية فى مدرسة المستقبل مرنة يمكن الحصول على المعلومات الكترونيا بجانب الكتب المدرسية تركز على المواد الأساسية وتطبيقاتها العملية وهى العلوم والرياضيات واللغات الأجنبية .
- إن طرق التدريس تتبني استراتيجيات وأساليب حديثة قائمة على التكنولوجيا وهي طرق متعددة ومتنوعة تشجع عل التعلم الذاتي وتسمح لجميع الطلاب بالتفوق والانطلاق نحو التعلم المستمر مدي الحياة دون التوقف عند حد معين.
- وأن نظم الامتحانات وأساليب التقويم مرنة ومتنوعة تعلي من الجانب العملي التطبيقي والتى تنمي قدراتهم الإبداعية وتكسبهم المهارات الحياتية وأن تكنولوجيا المعلومات والاتصالات تمكن أولياء الأمور من متابعة أبناءهم والوقوف على قدرتهم على التحصيل بسهولة ويسر دون الحاجة إلى الذهاب إلى المدرسة.

المحور الثالث: الرؤية الإستراتيجية المقترحة لتفعيل مدرسة المستقبل فى مصر.

لقد شهدت المدرسة المصرية خطوات ملموسة على طريق الإصلاح منذ عام ٢٠٠٠م نتيجة تبني الوزارة مبادرات الإصلاح التعليمي، والتركيز على جودة التعليم فى ضوء معايير قومية وعالمية، إلا أن واقع المدرسة المصرية لا يزال يعاني من بعض جوانب القصور التى تحول دون تحقيق مقومات مدرسة المستقبل على الرغم من توافر بعض مقوماتها بمسميات وصيغ مختلفة، فلا تزال الإدارة الذاتية للمدرسة محدودة، وكثافة الفصول عالية، وضعف فعالية المشاركة المجتمعية، ومناهج وأنشطة تربوية لا تؤهل للتميز والمنافسة فى مجتمع المعرفة، وضعف فى جودة التعليم، وعليه فإن مدرسة المستقبل هى المأمول لتحويل المدرسة المصرية إلى مدرسة فعالة لإعداد الإنسان القادر على التفاعل مع متغيرات العصر وتحدياته.

وفى ضوء التحليل الذي تم عرضه تحليل لفلسفة مدرسة المستقبل وأهدافها ودواعي تطبيقها، وفى ضوء خبرات بعض الدول الأجنبية فى تطبيقها لمدرسة المستقبل ممثلة فى: سنغافوره، ونيوزيلندا، وجنوب أفريقيا، وماليزيا، واستراليا، يتناول هذا المحور رؤية إستراتيجية مقترحة لتفعيل مدرسة المستقبل فى نظام التعليم المصري فى ضوء الخبرات الناجحة لهذه الدول.

ومن المعروف أن تحقيق فعالية أي صيغة تجديد تربوي، أو مبادرة إصلاح تعليمي لابد لها وأن تستند إلى إستراتيجية توجه القيادات التربوية للعمل على توفير مقومات النجاح لها، وإتاحة كافة الإجراءات اللازمة لتفعيل تطبيقها على المستوي المدرسي.

وسوف نحاول فى هذا الجزء تقديم رؤية إستراتيجية لتفعيل مدرسة المستقبل من خلال بعض الخطوات الإجرائية التنفيذية التى تسهم فى توفير البيئة التعليمية الملائمة لتحقيق فلسفة وأهداف مدرسة المستقبل.

أولاً: أهداف الرؤية الإستراتيجية المقترحة:

إن تفعيل مدرسة المستقل فى مصر يتطلب وضع إستراتيجية محددة بخطة زمنية للوصول إلى بيئة تعليمية مدرسية تتضمن مقومات مدرسة المستقبل التى ترتبط بجميع عناصر العملية التعليمية (المعلم، والمتعلم، والمنهج، والبيئة المدرسية).

هنا سوف يكون تركيزنا على رؤية لما ينبغي أن تكون عليه مدرسة المستقبل، ومتطلبات تفعيلها باستثناء الخطة الزمنية اللازمة لتنفيذ الإستراتيجية المقترحة.

ومن المعروف فى أدبيات التخطيط الاستراتيجي، أن تبدأ الإستراتيجية برؤية ورسالة واضحة المعالم، ورؤية ورسالة مدرسة المستقبل تختلف عن رؤية ورسالة المدرسة بصورتها التقليدية.

ورؤية مدرسة المستقبل فى مصر تعبر عن حلم وطموحات المدرسة المصرية نحو تطلعها لتجويد التعليم وفقا للمعايير القومية والعالمية، واحتلالها القدرة لإعداد مخرجات سريعة التغير، شديد المنافسة، لا يعرف حدوداً إقليمية، وتصبح مدرسة بلا أسوار تمثل مركزاً للإشعاع الثقافي والاجتماعي فى المجتمع.

وعليه تتحدد رؤية مدرسة المستقبل فى مصر فى:

بناء إنسان قادر على التفاعل بكفاءة مع معطيات عصر سريع التغير، شديد المنافسة من خلال توفير بيئة تعليمية تمتلك مقومات إدارة مدرسية فعالة، وتقنية تكنولوجية حديثة، وموارد مادية وبشرية، محفزة للتعلم ومحتوي علمي متعمق، ومهارات عصرية واستشرافية، وقيم ثابتة، وشراكة مجتمعية فعالة، أي أن رؤية مدرسة المستقبل تسعي إلى بناء نموذج تربوي لمدرسة حديثة لإعداد إنسان قادر على التكيف مع المتغيرات الحالية والمستقبلية.

وترسم هذه الرؤية ملامح العناصر المختلفة التى تقوم بالعمل التربوية داخل المدرسة، والتى تتمثل فى:

- ضرورة توفير قيادة مدرسية مبدعة لبناء المحتوي المعرفي والقيمي والمهاري للمتعلم.
- ضرورة التحول فى ادوار المعلم لتناسب متطلبات المستقبل، فلم يعد المصدر الوحيد للمعرفة، بل أصبح دوره ميسراً ومنسقاً ومهيئاً لبيئة التعلم المناسبة للمتعلم.
- ضرورة تطور استراتيجيات التدريس، وجعل المتعلم محور العملية التعليمية وتمكينه من توليد المعرفة بدلاً من استهلاكها.
- ضرورة إعداد المتعلم للمستقبل، بمعني التأكيد على إكساب المتعلم المهارات العصرية، والاستشرافية اللازمة لمتطلبات المستقبل وتحدياته.
- ضرورة تعظيم الاستفادة المتبادلة من عناصر القوة فى البيئة الداخلية، وفرص البيئة الخارجية.
- ضرورة التأكيد على جودة التعليم، وامتلاك القدرة التنافسية العالية.
- ضرورة التخلي عن الممارسات القديمة، وتبني ممارسات تربوية مبتكرة ومتجددة لتحقيق مخرجات على مستوي عال من الجودة والتنافسية.

ثانياً: منطلقات الرؤية الإستراتيجية:

تنطلق الرؤية الإستراتيجية من عدة مبادئ من أهمها:

- تلعب المدرسة دوراً أساسياً فى تقدم المجتمع، ويقع على عاتقها مسئولية إثراء وتنمية وتطوير البناء المعرفي للمجتمع.
- الوفاء بمتطلبات المستقبل يتطلب الإعداد بمهارات واليات جديدة للتعامل بنجاح على مقومات مجتمع معلوماتي سريع التغير.
- التربية هى وسيلة التغيير وإعداد الإنسان الباحث والمفكر والمبدع والتى تمثل أدوات امتلاك المعرفة وتوليدها وتوظيفها.
- صياغة نماذج ومداخل تجديد تربوي لمسايرة الاتجاهات العصرية لإصلاح وتطوير التعليم.
- الإعداد لمجتمع معرفي سريع التغير، شديد المنافسة لا يعرف حدوداً إقليمية يتطلب مدرسة تحمل مقومات الاستجابة لتحديات المستقبل.

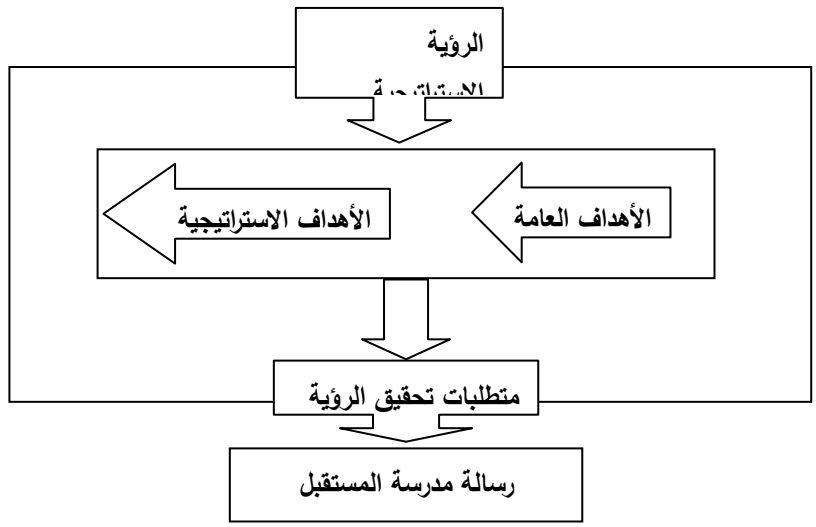
- **المدرسة الفعالة التى تصبح بلا أسوار وتمثل مركزاً للاشعاع الثقافي والحضاري، وذات تأثير مباشر وغير مباشر فى المجتمع المحلي والعالمي.**

ثالثاً: متطلبات تحقيق الرؤية الإستراتيجية:

لتحقيق الرؤية الإستراتيجية لمدرسة المستقبل يتطلب الأمر تحديد الأهداف العامة والإستراتيجية التى تمثل رسالة المدرسة، وتعد الأهداف الإستراتيجية هى الخصوصية التى تتميز بها مدرسة المستقبل من حيث الممارسات التربوية الجديدة والتى تحقق فى النهاية مقومات الإعداد للمستقبل فى بيئة تعليمية جديدة.

وتحديد الأهداف العامة والإستراتيجية لمدرسة المستقبل يتم بعد إجراء التحليل البيئي للمدرسة (Environmental Scanning) باستخدام تحليل سوات (swot)، ثم تحليل الفرق بين الوضع الحالي والمستقبلي الذي يسمي بتحليل الفجوة (Gap Analysis) للوصول إلى الخطة الزمنية اللازمة لتحقيق الأهداف العامة والإستراتيجية (Action Plan)، والأهداف الإستراتيجية تنبثق من الأهداف العامة وتمثل أهدافاً إجرائية قصيرة المدي للأهداف العامة.

وهى تمثل خصوصية الإعداد فى مدرسة المستقبل، والشكل التالي يوضح مكونات الرؤية الإستراتيجية ومتطلبات تحقيقها.



ولتحقيق الأهداف العامة والإستراتيجية لمدرسة المستقبل ينبغي أن تتوافر بعض المتطلبات من أهمها:

- قيادة مبدعة واعية بأهمية وضرورة بناء رؤية ورسالة واضحة لمدرسة المستقبل.
- الدعم الكامل من القيادة السياسية من خلال التشريعات اللازمة لتفعيل مداخل الإصلاح والتجديد التربوي التى تتمشي مع الاتجاهات العصرية الحديثة.
- التوسع فى تطبيق التوجه نحو لا مركزية التعليم وتطبيق الإدارة الذاتية للمدرسة.
- إنشاء وحدة للتطوير التكنولوجي داخل المدرسة.
- تحديد معايير للكفاءات والقدرات والمهارات اللازمة للقيادة المدرسية.
- تفعيل وحدات الجودة والتدريب داخل المدارس وتزويدها بالمستلزمات التى تحتاجها.
- عقد بروتوكول شراكة بين المدرسة ومراكز التدريب والتطوير التكنولوجي لتمكين المعلم من استخدام استراتيجيات تدريس حديثة، وتطبيق تكنولوجيا المعلومات داخل الفصل.
- التأكيد على الحصول على رخصة الترخيص لمزاولة مهنة التعليم وفقاً للمعايير القومية والعالمية مع ضرورة التقييم الدوري للمعلم من خلال إنشاء "بورتفوليو- المعلم" للتعرف على انجازات المعلم.
- الاهتمام بإنشاء وحدات ومراكز مدرسية للابتكار والإبداع واكتشاف الموهوبين ورعاية ذوي الاحتياجات الخاصة.
- صياغة البعد المستقبلي فى المناهج الدراسية بما يمكن المتعلم من مواجهة تحديات المستقبل.
- توفير الموارد المالية والبشرية اللازمة لتلبية احتياجات الرؤية المستقبلية للمدرسة وتعظيم الاستفادة من المبادرات التربوية التى ترتبط بتوجهات الإصلاح التعليمي على المستوي القومي والعالمي.
- توسيع قاعدة الشراكة المجتمعية من المدرسة ومؤسسات المجتمع المدني والكيانات الخارجية، وتفعيل مجالس الأمناء والآباء، وزيادة انفتاح المدرسة على المجتمع المحلي والدولي.

رابعاً: إجراءات تحقيق الرؤية الإستراتيجية:

ولتحقيق الرؤية الإستراتيجية المقترحة هناك مجموعة من الإجراءات والآليات التى تسهم فى تحقيق أهداف الرؤية المقترحة مما يساعد على الارتقاء بقدرات المدرسة الحالية للوصول إلى مقومات البيئة التعليمية لمدرسة المستقبل، وفيما يلي أهم الإجراءات التى يمكن من خلالها تحقيق الرؤية الإستراتيجية المقترحة.

١- تطوير الثقافة التنظيمية للمدرسة:

فمن أبرز المعوقات التى تقف أمام التطوير والإصلاح هو مقاومة التغيير، كما أن الثقافة التنظيمية للمدرسة تلعب دوراً مهما فى إنجاح أو فشل صيغ التجديد، ومبادرات الإصلاح التعليمي، وتطبيق الاستراتيجيات الجديدة يتطلب تغيير ثقافة المدرسة من حيث القيم والأفكار والاتجاهات التى تؤثر على الممارسات المهنية المتميزة للمدرسة.

ومدرسة المستقبل تتميز برؤية إستراتيجية جديدة ترسم صورة مستقبلية للمدرسة فى ضوء طموحاتها، ولهذا ينبغي أن تتأصل فى ثقافة المدرسة فيتم التعامل مع المستقبل، والمهارات الاستشرافية والعصرية، والمرونة، والانفتاح على العالم ونشر ثقافة التغيير والتطوير والإصلاح من خلال تفعيل إنتاجية المدرسة، وزيادة الوعي بأولويات التعامل مع المستقبل ويتطلب تطوير الثقافة التنظيمية من قيادة المدرسة ما يلي:

- **ترسيخ مجموعة القيم والمعايير والسلوكيات وأساليب التعامل مع المستقبل لدي جميع عناصر العملية التعليمية والمجتمع المحيط.**
- **تحديد القيم الجوهرية اللازمة لتحقيق فلسفة وأهداف مدرسة المستقبل والتى تتمثل فى قيم العمل والإنتاج، وتحمل المسئولية، والتعاون، والانفتاح على العالم مع الحفاظ على الهوية القومية.**
- **إعادة بناء الهيكل الإداري المدرسي، وتحديد الاختصاصات والمسئوليات والأدوار لجميع العاملين بالمدرسة بما يحقق البناء التربوي المستقبلي للمتعلم.**
- **الاستفادة من خبرات سنغافوره ونيوزيلندا، وماليزيا، واستراليا فى تحديد رؤية ورسالة المدرسة التى تحقق مخرجات تعليمية تتعامل بكفاءة مع تحديات المستقبل.**
- **تصميم وتنفيذ برامج تدريبية وندوات علمية لإرساء ثقافة داعمة للتغيير والإصلاح وتحقيق أهداف مدرسة المستقبل.**

٢- وضع خطة إستراتيجية لتفعيل فلسفة وأهداف مدرسة المستقبل:

وفى هذا الإجراء يتم وضع خطة إستراتيجية (Action Plan) فى ضوء رؤية ورسالة مدرسة المستقبل، واضحة المعالم، وواقعية يمكن تحقيقها فى ضوء الوضع الراهن وتحليل الفجوة بين الوضع الراهن وطموحات المستقبل وتتضمن الخطة الإستراتيجية المجالات التالية:

- كيفية الارتقاء بجوانب العملية التعليمية (المدخلات، العمليات، المخرجات).
- كيفية تطوير مهارات وقدرات المتعلمين بما يتناسب مع متطلبات المستقبل.
- كيفية توفير بيئة تعليمية فعالة لتحقيق أهداف مدرسة المستقبل.
- كيفية تطوير آليات التنمية المهنية لكافة العاملين بالمدرسة.
- كيفية توفير قاعدة معلومات تساعد القيادة المدرسية على اتخاذ القرار المناسب.
- كيفية تحقيق الاستقلال الذاتي للمدرسة كمدخل إصلاحي لدعم الاتجاه نحو مدرسة المستقبل.

وفيما يلي تشير إلى مكونات الخطة الإستراتيجية المقترحة:

ـ بالنسبة للبيئة المدرسية:

- ينبغي تهيئة البيئة المدرسية وبصفة خاصة المناخ التنظيمي العام لإطلاق القدرات الابتكارية والإبداعية للعاملين بالمدرسة، وغرس وتنمية المهارات العصرية واستشراف المستقبل، وامتلاك القدرة التنافسية وتحقيق جودة الأداء التعليمي.
- ويتحقق ذلك من خلال:
- الحد من التشريعات التى تعوق إطلاق الإبداع التنظيمي والإداري داخل المدرسية.
- تبني استراتيجيات حديثة للإصلاح والتطوير، ونشر ثقافة التغيير بين العاملين بالمدرسة.
- وضع برامج تحفيز للعاملين تسهم فى زيادة القدرة التنافسية للمدرسة.
- توفير بنية تحتية الكترونية تحقق ميكنة النظام المعلوماتي داخل المدرسة.
- عقد دورات وندوات للمعلمين وأولياء الأمور والمعنيين يكون لها مردود ايجابي فى تكوين مجتمع معرفي داخل المدرسة يتلائم مع متغيرات العصر وتحدياته.
- توفير الموارد المالية اللازمة للارتقاء بكفاءة المدرسة المالية.
- مشاركة جميع أطراف العملية التعليمية فى اتخاذ القرار التربوية فى إطار مركزي لا مركزي.
- تفعيل وحدة التدريب والجودة داخل المدرسة وتزويدها بالمستلزمات الأساسية.

- توفير بنية تفاعلية من خلال التعلم الالكتروني والافتراضي حتى تحقق تعزيز عملية التعلم وتتيح التعلم الذاتي للمتعلم.

بالنسبة للقيادة المدرسية:

- القيادة المدرسية لها دورها الفعال فى تحقيق فلسفة وأهداف مدرسة المستقبل من خلال التخطيط، والتنظيم، والتوجيه، والنصح والإرشاد، والتحفيز للعاملين بالمدرسة وزيادة دافعيتهم، كما أن اهتمامات مدير المدرسة ودرجة انفتاحه على العالم الخارجي تؤثر فى ثقافة المدرسة.
- وهذا يتطلب قيادة مدرسية ذو كفاءة وفعالية مما يتطلب بدوره امتلاك مدير المدرسة عدة مهارات منها: المهارات الحياتية العصرية، ومهارات استشراف المستقبل، ومهارات التعامل مع مخاطر المستقبل ومهارات البحث العلمي وحل المشكلات، بالإضافة إلى امتلاك القدرات الإبداعية والابتكارية وخطوات التفكير الاستراتيجي ومهارات اتخاذ القرارات ومهارات التفاوض والاتصال، ويتحقق ذلك من خلال:
- اختيار المدير وترقيته فى ضوء معايير الكفاءة والفعالية والتنافسية.
- أن تتوافر فى المدير مجموعة من السمات والصفات الإبداعية وامتلاك المهارات العصرية اللازمة للتعامل مع المستقبل.
- التمكن من استخدام تكنولوجيا التعليم والتقنيات الحديثة فى الحصول على مصادر المعلومات وتوظيفها للعمل الإداري.
- التمكن من إدارة الجوانب المالية والإدارية والتعليمية للمدرسة بكفاءة وفى إطار اللوائح والقرارات الوزارية المنظمة لذلك.
- أن تتوافر لدي المدير الرغبة فى التطوير والتجديد المستمر، والانفتاح على المحيط الخارجي ففاقد الشئ لا يعطيه.
- أن تمتلك مهارات العمل الجماعي، وإدارة الاجتماعات والأزمات ومواجهة مخاطر المستقبل.

بالنسبة للمعلم:

والمعلم هو المنفذ الأول لإستراتيجيات الإصلاح والتطوير المدرسي وعليه تتوقف درجة النجاح فى تفعيل مدرسة المستقبل، وهنا لابد من التأكيد على دور مرحلة الإعداد للمعلم فى بناء معلم المستقبل، وللإرتقاء بمستوي المعلم يتحقق من خلال الأتي:

- **تطوير مناهج مرحلة إعداد المعلم فى (كليات التربية) لتتلائم مع متغيرات العصر وتحدياته، ومتطلبات المستقبل.**
- **أن يتحول دور المعلم من كونه مصدراً للمعرفة إلى دوره كموجه وميسر للعملية التعليمية.**
- **التطبيق الدقيق لمنظومة الترخيص لمزاولة المهنة.**
- **أن تتحول ادوار المعلم لتتضمن بعد بنية المعرفة، والتفاعل مع متغيرات المستقبل.**
- **الاهتمام بالتنمية المهنية من خلال برامج التدريب ودروس العمل والندوات والتى تركز على التعامل مع المستقبل.**
- **أن يمتلك المعلم آليات ومهارات التعامل بنجاح مع متغيرات العصر.**
- **التدريب المستمر على استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة، وأساليب التعلم الالكتروني، والاقتراضي.**
- **التجديد المعرفي المستمر للمعلوماتية والتكنولوجيا بصفة عامة.**
- **تقييم المعلم فى ضوء ملف الانجاز (البورتوفليو) كشرط لتجديد الترخيص لمزاولة مهنة التدريس.**
- **رفع المستوي الأكاديمي المهني للمعلم من خلال المنح الخارجية للدول الأجنبية التى تمتلك خبرات ناجحة فى تطبيقها لمدرسة المستقبل.**

بالنسبة للمناهج الدراسية:

المناهج الدراسية هى الوعاء الفكري والتطبيقي الذي تتحقق من خلاله إصلاح تعليمي، ولكي تقوم المناهج الدراسية بدورها الفعال فى تحقيق فلسفة وأهداف مدرسة المستقبل، يتطلب ذلك:

- **تحديث محتوي المناهج لتتضمن بعد المستقبل وكيفية التعامل بنجاح مع معطياته باستخدام المداخل العلمية البيئية التى تؤكد وحدة المعرفة.**
- **أن تتسم بالمرونة ومواكبتها للمتغيرات مع الاحتفاظ بالثوابت المعرفية والقيمية التى تتلائم مع الهوية القومية، للمجتمع المصري.**

- أن يقترن تطوير المناهج الاستخدام الفعال للوسائط التفاعلية (Interactive Multimedia) المتعددة، والبرمجيات، وكافة الوسائط السمعية والبصرية التى تساعد على تواصل المتعلم مع العالم الخارجي.
- ضرورة ربط المناهج بالبيئة المحلية ومتطلبات المستقبل.
- أن تتضمن المناهج تنمية المهارات المتعددة (العملية – والمستقبلية)، والقدرات الإبداعية والابتكارية، ومهارات التعامل مع العالم الخارجي.
- أن تتضمن المناهج البعد التنموي والتأكيد على مفاهيم العامل المنتج الذي يؤهل المتعلم لتلبية متطلبات سوق العمل وزيادة كفاءته الإنتاجية.
- أن يتضمن المنهج المهارات التكنولوجية واللغوية اللازمة للتعامل مع مجتمع المعرفة وتحدياته باعتبارها قنوات ووسائل الاتصال بالعالم الخارجي.
- صياغة المادة العلمية فى المناهج بأساليب تربوية تؤكد على تنمية المهارات العقلية اللازمة لتوليد المعرفة واستثمارها فى حل المشكلات.
- توفير المناهج الدراسية التى تتناسب مع تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة فى إطار المعايير القومية والعالمية والتأكيد على توظيف تقنيات المعلومات الخاصة بهم.
- بناء المناهج الدراسية وتنظيمها بما يمكن المتعلم من التعلم الذاتي، والتعلم المستمر، وأساليب التعلم الأخري التعاوني، الإبتكاري، والاستكشافي لمواجهة التطورات العلمية والتكنولوجية.
- أن يتم تقويم الطالب فى ضوء جوانب العملية التعليمية الأساسية: المعرفية، والمهارية، والقيمية، والثقافية، والتى تعكس مدي كفاءة المتعلم وفعاليته فى التحصيل المعرفي، وارتباطه بالعالم الخارجي، وتفاعله بنجاح مع متغيرات العصر وتحدياته وفقاً لمستوي كل مرحلة تعليمية.
- التوسع فى ممارسة الأنشطة التربوية الصفية واللاصفية، لكونها مجالات خصبة فى اكتشاف قدرات الطلاب، وتنميتها وصقلها، فى إطار التفاعل مع العالم الخارجي ومواجهة تحدياته.

بالنسبة للمشاركة المجتمعية:

تعد المشاركة المجتمعية دعامة رئيسية لزيادة فعالية المدرسة وتمكينها من تحقيق رسالتها التربوية، وهى صيغة جديدة تؤكد المسئولية المشتركة بين الوزارة والمجتمع المحلي

لإصلاح وتطوير التعليم، وتبني الصيغ الجديدة للإصلاح، ورؤي التحديث ولكي تسهم المشاركة المجتمعية فى تحقيق فلسفة وأهداف مدرسة المستقبل، يتحقق ذلك من خلال:

- دراسة احتياجات البيئة المحيطة، ووضع خطة للمشاركة المجتمعية بين المدرسة والمجتمع.
- استخدام المدرسة لمواردها المتاحة فى خدمة المجتمع.
- تنفيذ برامج العمل التطوعي بين المدرسة والمجتمع المحلي والعالمي، من اجل زيادة انفتاح المدرسة على العالم الخارجي.
- تفعيل مجالس الأمناء والآباء على ضوء العلاقة التبادلية النفعية بين المدرسة والمعنيين وإعطاؤهم السلطة الرقابية الحقيقية (الإدارية والمالية) لتحسين العملية التعليمية.
- سن التشريعات التى تمنح إدارة المدرسة الحق فى إقامة بروتوكول مع المنظمات والهيئات المحلية والدولية فى إطار الرقابة الحكومية.
- نشر الوعي بأهمية الشراكة المجتمعية فى تحسين النظم التعليمية من خلال وسائل الإعلام والمجتمع المحلي.

توصيات الدراسة :

بناء على ما سبق يمكن القول بان تفعيل مدرسة المستقبل فى النظام التعليمي المصري يتطلب الارتقاء بمستوي المدرسة المصرية بوصفها الراهن لتوفير بيئة تعليمية تحقق مقومات مدرسة المستقبل ولذا توصي الدراسة بما يلي:

- الاستفادة من تجارب بعض الدول الأجنبية فى تطوير بعض المدارس التجريبية فى مصر لتحويلها إلى مدرسة المستقبل وفق خطة علمية مدروسة.
- إنشاء إدارة خاصة على المستوي القومي والإقليمي تحت مسمي مدارس المستقبل لمتابعة تنفيذها فى الإدارات التعليمية، والإشراف عليها مالياً وإدارياً وتربوياً.
- ضرورة الحفاظ على هوية المجتمع المصري وثوابته القيمية فى إطار انفتاح المدرسة المصرية على العالم الخارجي ومواكبته لمتطلبات المستقبل.

- زيادة الدعم المادي لمدارس المستقبل وبصفة خاصة فى مجال البنية الالكترونية، وتبني صيغ ومبادرات الإصلاح التعليمي فى المدارس.
- إعادة صياغة الهيكل الإداري والمناخ التنظيمي لمدراس المستقبل لتصبح قادرة على دعم عملية إنتاج المعرفة وتوليد الأفكار الجديدة، وتدعيم ثقافة الإبداع والابتكار لدي المتعلم.
- وضع خطة إستراتيجية واضحة المعالم لتحويل عدد من المدارس الثانوية إلى مدرسة المستقبل الثانوية، مع توفير متطلبات تطبيقها من حيث القيادة الفعالة، والمناخ التعليمي، والمشاركة المجتمعية.
- الاهتمام بالبعد التقني داخل المدرسة من خلال توفير الكوادر البشرية التى تمتلك القدرة على التصميم، والتعامل مع نظم المعلومات، وتوفير أجهزة الكمبيوتر والبرامج اللازمة لتصميم نظم المعلومات.
- الاستفادة من دعم المؤسسات التعليمية، والهيئات الدولية فى تبني صيغ جديدة للإصلاح التعليمي والتجديد التربوي على مستوي مراحل التعليم المختلفة وجعل هذه الصيغ والمبادرات منطلقاً لمدرسة المستقبل.
- عقد المؤتمر والندوات العلمية والبرامج التدريبية التى تهدف إلى نشر وتدعيم ثقافة مدرسة المستقبل فى مراحل التعليم المختلفة.

****

المراجـــع

١- علـى أحمـد مـدكور (٢٠٠٠م)، التعلـيم العـالي فـى الـوطن العربـي: الطريـق إلـى المسـتقبل، القاهرة، دار الفكر العربي، ص ٩٣.

٢- سوزان محمد المهدي (٢٠٠٩م)، "إدارة جديدة لعالم جديد: مدرسة المستقبل رؤي وتوجهات" ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العلمي السنوي الثاني "مدرسة المستقبل" الواقع والمأمول، كلية التربيـة ببـور سـعيد – جامعـة قنـاة السـويس فـى الفتـرة (٢٨-٢٩)، مـارس الجـزء الأول، ص (١٥٤-١٨٦).

٣- سـهير الجيار (٢٠٠٩م)، "البعد الاخلاقي لمدرسة المستقبل: رؤية تربويـة" ورقـة عمـل مقدمـة إلـى المـؤتمر العلمـي السـنوي الثـاني، مدرسـة المسـتقبل: الواقـع والمـأمول "المنعقد فـى الفتـرة (٢٨-٢٩) مـارس، كليـة التربيـة ببـور سـعيد – جامعـة قنـاة السـويس المجلـد الأول، ص (١٥١-١٥٢).

٤- وزارة التربيـة والتعلـيم، الخطـة الإسـتراتيجية القوميـة لإصـلاح التعلـيم قبـل الجـامعي (٢٠٠٧/ ٢٠٠٨ – ٢٠١١/ ٢٠١٢)، ص ١١، متاح على موقع الوزارة http://www.emoe.org.

٥- السـيد محمـد أبـو هاشـم حسـن (٢٠٠٢م) "ادوار المعلـم بـين الواقـع والمـأمول فـى مدرسـة المستقبل: رؤية تربوية" بحث مقدم إلى ندوة: مدرسة المستقبل، فى الفترة (٢٢-٢٣) أكتوبر، كلية التربية – جامعة الملك سعود، الرياض ص٩٠.

٦- اليونسكو (٢٠٠٥م) ترجمـة: بهـاء شـاهين "معلمـون لمـدارس المسـتقبل: تحليـل المؤشـرات العالميـة للتعلـيم" المشـروع القـومي للترجمـة العـدد (٨٧٣) المجلـس الأعلـي للثقافـة، ص (١٢٥-١٢٦).

٧- سـهام محمـد صـالح كعكـي (٢٠٠٢م) "إدارة مدرسـة المسـتقبل" بحـث مقـدم إلـى نـدوة مدرسـة المستقبل، فى الفترة (٢٢-٢٣) أكتوبر، كلية التربية – جامعة الملك سعود ص٣.

8- Walsh, ken (2003), Leading and managing the future school developing organizational and management structure in secondary schools, national college for school leadership available at: http://webco,che.gogleusercontent.com/search?h1=ar 89=cache:121m8arv2esj.

9- Calder, Frederick C., (2002), mentoring: future school heads, independent school, vol. (62), no, (1), p.56.

١٠- سهام محمد صالح كعكى (٢٠٠٢) ، إدارة مدرسة المستقبل ، مرجع سابق .

١١- ممدوح عبد الهادى (١٤٢٣) ، " التكنولوجيا ومدرسة المستقبل " : الواقع والمأمول " ، ندوة مدرسة المستقبل كلية التربية ، جامعة الملك سعود خلال الفترة من ١٦-١٤٢٣/٨/١٧ هـ .

١٢- غازي أحمد الشكر، وآخرون: (٢٠٠٥م)، توطين التدريب ومدارس المستقبل، المؤتمر التربوي السنوي التاسع عشر للمرحلة الثانوية بعنوان مدارس المستقبل: استجابة الحاضر لتحولات المستقبل، المنعقد فى البحرين فى الفترة من ١٩ – ٢٠ ابريل ، وزارة التربية والتعليم، مملكة البحرين.

١٣- محمد داود المجالي (٢٠٠٥م)، "التعلم الالكتروني فى ظل مدارس المستقبل"، بحث مقدم للمؤتمر التربوي السنوي التاسع عشر، مدارس المستقبل: استجابة الحاضر لتحولات المستقبل، وزارة التربية والتعليم، مملكة البحرين، ص ص (٣٩ – ٥٩).

١٤- نوره احمد عبد الله الفتم (٢٠٠٥)، "دور المتعلم والمعلم والمدير فى رسم آفاق ومعالم مدرسة المستقبل، بحث مقدم للمؤتمر التربوي السنوي التاسع عشر، مدارس المستقبل: استجابة الحاضر لتحولات المستقبل، وزارة التربية والتعليم، مملكة البحرين، ص ص (٦٢ – ١٠٤).

١٥- محمد على القضاه (٢٠٠٨)، "مدرسة المستقبل: الواقع والتحديات" مجلة علوم إنسانية، السنة الخامسة العدد ٣٦ ، ص ص (١ – ٣٤) .

16- Slenning, Kah (2000), The future school manager: information and communication techonology as pects, "educational media international, Vol,37, No4, Rutledge taylor & francis, USA, December 2000.

17- Litto, Fredric M. (2000): "the school of the future of the university of sea Paulo: 1989 – 1999 what was Learned and what wasn't, "Turkish online journal of distance education – TOJDE January 2000, Issu 132 – 6488, Vol,(1), No.(10), article No,(1).

18- Eadie, Gillion M. (2001), schools for the future the impact of ICT on schools: classroom design and curriculum delivery a study of schools in Australia, USA, England and Hong Kong, Winston Churchill millennium fellow, Wellington, new Zealand, p-p, (1 – 46).

19- Walsh, ken (2002) Op Cit. P 65.

20- Jones, Vicki , et al., (2003), "future schools and how technology can beused to support millennial and generation – Z students", school of information and communication technology Griffith university gold coast campus OLD Australia, 2003.

21- Coldwell, Grian J. (2005), Leading the school of the future" this paper was addressed in presentations and work shops in the leadership festival of international networking for educational transformation – chile antofagasta, Santiago and vina del mar 2-6. p.p, (1 – 13).

22- Chambers, Peter (2006), essential guestions for the future school, specialist schools and academies trust, London, p.p(1- 54).

23- Varner, Lynn Walton (2007), "preparation of future school leaders', journal of college teaching and learning, Vol,(4), No,(11), November.

24- Chinook Institute for community stewardship, (2008), "crps futures planning strategy for the future of public education in the bow valley, "inspiring hearts and minds, final report 12 june, , p.p,(1-210).

٢٥- نورة أحمد عبد الله (٢٠٠٥م) "دور المتعلم والمعلم والمدير فى رسم آفاق ومعالم مدرسة المستقبل "مرجع سابق، ص(٩٢-١٠٤).

٢٦- عبد العزيز الحر (٢٠٠١م) مدرسة المستقبل، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الدوحة، قطر، ص ٩.

٢٧- ممدوح عبد الهادي عثمان (٢٠٠٢م)، التكنولوجيا ومدرسة المستقبل: الواقع والمأمول" بحث مقدم إلى ندوة مدرسة المستقبل فى الفترة (٢٢-٢٣) أكتوبر كلية التربية – جامعة الملك سعود، الرياض متاح على الموقع: http://www.ksu.edu.sa/seninars/futureschool/paper

٢٨- أحمد إبراهيم أحمد (٢٠٠١م)، الإدارة المدرسية فى الألفية الثالثة، ط١، الإسكندرية: مكتبة المعارف الحديثة، ص٥٨.

29- Williston, Jucly, (2004), Teacher preparation and key to development future school, "Journal of Education and School", vol. (26), no, (1), jun,p.19.

٣٠- أمال محمد حسن عتيبة (٢٠٠٩م)، "تفعيل دور الإشراف التربوي لمعلمي مدرسة المستقبل فى ضوء اتجاهاته الحديثة: تصور مقترح" بحث مقدم إلى المؤتمر العلمي السنوي الثاني، مدرسة المستقبل: الواقع والمأمول، فى الفترة (٢٨-٢٩) مارس، كلية التربية جامعة قناة السويس،

ص ص (٦٣٦-٧٥٩).

31- Delors, Jaques (1997), Learning: the treasure within "a Report to UNESCO by international commission on educational for the 21 century, paris, UNESCO, PP (22- 23).

٣٢- عبد الحميد سلامة أبو السندس (٢٠٠٢م)، "الأسس الفلسفية والاجتماعية لمدرسة المستقبل" ورقة عمل مقدمة إلى ندوة مدرسة المستقبل (٢٢-٢٣) أكتوبر، كلية التربية – جامعة الملك سعود، متاح على الموقع:

33- Walsh, ken (2002), op.cit.p. 54.

٣٤- يحيي عبد الوهاب الصايدي وآخرون (٢٠٠١م)، المعالم الأساسية لمدرسة المستقبل: تصورات عربية، بحث مقدم إلى ندوة: المعالم الأساسية للمؤسسة المدرسية فى القرن الحادي والعشرين، (٣-٦) مايو، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، الدوحة، قطر، ص٧.

٣٥- يسري الحداد (٢٠٠٤م)، "مدارس المستقبل المفهوم والأهداف، والمميزات" مجلة التربية التى تصدر عن كلية التربية جامعة البحرين، العدد الثالث عشر، ص (٩٨-١٠١).

٣٦- فهيم مصطفي (٢٠٠٥م)، مدرسة المستقبل ومجالات التعليم عن بعد، استخدام الانترنت فى المدارس والجامعات وتعليم الكبار، القاهرة، دار الفكر العربي، ص ٢١٠.

٣٧- أمال محمد حسن عتيبة، مرجع سابق، ص ٦٦٠.

38- Silly, R. E. , (2012), Building the School of the future aguide for st century learning environment.

39- John, Robert (1994), "Japan system of education" In Hussein t. & postle, n. (Editor), The International Encyclopedia of Education, (2nd ed), vol. (1), Oxford, Bergamon press, p. 3085.

40- Eisler, Riance (2000), Tomorrow's children Blueprint for Partenrchip Education in 21st century, Colorado, west view pess, p.11.

41- UNESCO (2011), Singapre "Future School" Project, p2, http//www.unecobkk.org/education/ict/onliner,sours/databases fictineducation/database/itern/articke sinerpore future-school projectin accessed in 3/3/2014.

42- OECD (2010), Newzeland Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes, p28.

٤٣- أحمد الخطيب، ورداح الخطيب (٢٠٠٦م)،المدرسة المجتمعية وتعليم المستقبل، دار الكتاب العالمي ،عمان ، الأردن ، ص ١٨.

44- Plato,R . (2000), "Schools" in the future: what has to change and why, the 21st cencury inintiative, U.S.A pp. 5-7.

٤٥- وزارة التربية والتعليم، متاح على موقع الوزارة http//www.enoe.org مرجع سابق.

46- Patrick, Bassett, (2005), Reengineering Schools for the 21 Century ", phidelta kappan, vol, (87), no. (1), pp. (53-74).

٤٧- محمد توفيق سلام وآخرون (٢٠٠٧م)، "دراسة تحليلية لجوانب إصلاح المدرسة المصرية لتحقيق الجودة والاعتماد" القاهرة: المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، شعبة بحوث المعلومات التربوية، ص ٣٢.

48- Sergiovanni, Thamas j.(2001) , Leadership-what's in it for Schools?, London: routledge falmer, p.38.

٤٩- سهام محمد صالح كعكي، مرجع سابق، ص ١٥.

٥٠- محمد محمود محمد الدمنهوري(٢٠٠٩) ، المهارات الأساسية لمدير مدرسة المستقبل: رؤية مقترحة، دراسة مقدمة إلى المؤتمر العلمي السنوي الثاني، مدرسة المستقبل: الواقع والمأمول (٢٨-٢٩) مارس ٢٠٠٩م، كلية التربية ببور سعيد، جامعة قناة السويس ص ص (١٢٥-١٢٩).

٥١- محمد توفيق سلام وآخرون (٢٠٠٧م)، مرجع سابق، ص ٨١.

٥٢- احمد حجي (٢٠٠٠م) إدارة بنية التعليم والتعلم ط١، القاهرة: دار الفكر العربي ص ٤٨.

53- Baker, Janice & Sanson,Janet (1995), "Inter Venation with students of risk for dropping out of school a high school responds "the Journal of educational research. Vol. (83), no. (4), pp. (181-182).

٥٤- غادة حمزة الشربيني، وعبد العزيز السيد عبد العزيز (٢٠٠٧م)، تقويم الأنشطة الطلابية بكلية التربية للبنات بأبها من وجهة نظر الطالبات"، سلسلة دراسات عربية فى التربية وعلم النفس، كلية التربية جامعة الملك خالد، المجلد الأول، العدد الثالث ص ص (١٦٢ – ١٨٧).

55- Ministry of education Singapore (2011) , Primary Education way forward p3. Available at : http//www.moe.gove.sg1 acceded in/2/9/201

56- Jasontan, S. P. , (2004): Education Reform in Singapore: Towards greater creativity and innovation, p63. Available at: http/www.apecknowledgebank.org/resources/ 11/8/2014

57- Ministry of Education (2011): future schools in Singapore , p 11.

http/www.ida-gov.sg/collaboration-and initiatives/ lnitiatives/ store/ ed vantage – future schools-singapore)accessed /7/2/2014.

58- Duncan Lauder (2009), International study visit programme Singapore study visit final report p5. http/www.moe.gov.sg/education/education/statistics, at 16/2/2014

59- UNSCO (2011): Singapore future school " project p2, available at: http://www.unescobkk.org/education/ict/onlinersources/elatabases /ictineducation/database/item/articke/singapore-future-school-projectin 3/3/2014.

60- Leeyong tay, Cherping (2013): Creating Holistic Technology-Enhanced Learning Experiences p133.Available at:http//www.sense-publishers.com

61- Lim Boon C. & Lee yong T. ,(2013): refelection of our journey into the future – sustaining and transferring owr practies in (lee yong tayand cher ping lim): creating holistic technology – enbomced learning experiences pp 177 : 187.

62- Mckinsey and company: (2007): how the world's best performing school systems come out on top. p19. http://www.mckinsey.com/lientservice/social/sector/resources at 32/9/2013

63- Lim boon cheng and lee yong tay (2013): Ib id 197.

64- Lee yong, cherping lin (2013): Creating Holistic Technology – Enhanced learning Experiences p133.Op.Cit.

65- Ministry of education Singapore (2012): school of science and technology parents engagement session p6.Op.Cit .

66- schools- Singapore, Available at: http://www.sst.edu..sg/curriculum/future

67- Umesh sharma , et al (2006), Pre-service Teachers Attitudes Concerns and sentiments avout inclusive education in international comparison of the novice teachers. International Journal of Special Education vol (21). no.(2)- 2006 . pp(80 – 93).

68- Singapore infopedie (w.d): education in singapore special needs p 10.

69- Yeo lay see. et at (2010): inclusive education in Singapore primary school classrooms. P2.

70- National association of independent schools (2010): a guide to becoming a school of the future p12.

71- Pang hwa ang. Puisee tang (2006): the diffusion of information technologe in Singapore schools: SAGE pudlications vo1 4. p 462.

72- Department of basic education's (w.d): education in south Africa. Available at: (http://www.southafrica/about/education. htm#. ufexx n1q - ha# ixzz2u4bo vo pn) accessedin 12/5/2014.

73- Department of Education (2003), graft white paper one – education transforming learning and teaching therough ict p12.

74- Brett, j, Mansfield, and rolline, h, (2005) examining wither Vancouver, based, independent schools brochures convey their intended massages journal of sociology in education,3 (1) pp 20 – 27.

75- The independent schools assonciation of south Africa (2011) coiteria for effective independent school accreditation practices revised august p5.

76- Jean redpath (2005): independent schooling in south Africa (paper presented at the conference "liberal education international perspectives" organized by the liberal institute of the friedrich naumann – stiftung. Potsdam 2-4 september p11.

77- Jay lukmi noidoo (2012): teacher meflection: the use of visual, tools in mathematice, classrooms, Pythagoras p3.

78- Department of basic education (2009) the dinaledi schools project repot from astrategic engagement between the national department of education and business on increasing support for mothematics and science education in schools p 16.

79- Department of basic education (2010): guidelines for inclusive schools (EFA) country report: south Africa p7.

80- **Depertment of Education: (2013): Annaial Report 3/20/2012, Vol, 15, P14.**

81- **Department of basic education SA (2005): conceptual and operational guidelines for the implementation of inclusive education: full-service schools p20.**

82- **Elizabeth Walton (2006): the extent and practice of inclusive in independent schools (ISASA members) in south Africa. P69.**

83- **Sindiswa Yvonne stofile (2008) factors affecting the implementation of inclusive education policy: a case study in one province in south Africa philpsophy doctorate faculty of education university of the western cape p 112.**

84- **Roberta bondar (2007): shaping our schools shaping our future, available at: (www.tki.oorg.mz/rfenvironed).**

85- **Robert j alexander and mohammadd jaforullah (2004) explaining efficiency differences of new Zealand secondary schools p6.**

86- **Eltahir f. kabbar and Barbara j. crump (2006): the factors that influence adoption of ICTs by recent refugee immigrants to new zealond inferming science journal, volume 9. p 111 – 121.**

87- **OECD (2010): new Zealand review on evaluation and assessment fromeworks for imporoving school outcomes p 28.**

88- **Kathryn mackinven, (2011): bringing the outsides in: using technology to support teaching of the msture of science strand p 227.**

89- **Rachel bolstad and cathy bunting (2012) digital technologies and future – oriented science education p 22.**

90- **Ally bull (2013): rethinking professional learning and development in primary science p2.**

91- **OECD (2008): improving school leadership country background reports for new Zealand ministry of education p 29.**

92- **http://www.abegsorg/aportal/article/showdetails?id=872. متـــاح علـــى موقع:**

93- **Ministry of education, new Zealand (2005): high band width solution networking, new Zealand technology school chooses D-Link, case study. P2.**

94- **Ministry of education NZ (2012): support and services for learners with special education needs/disavilities p4.**

٩٥- على جبران: ٢٠١١م متاح على

http://www.alijubran.net/index.ph pooption=com content & view=article &id=157:2011.

٩٦- محمد شريف بشير (٢٠٠٣) : استثمار البشر فى ماليزيا ، دراسة منشورة على الانترنت ضمن موقع (إسلام أون لاين) .

٩٧- مرضى الزهرانى القنصلية الماليزية (٢٠٠٣) : النظام التربوى الوطنى ، لدليل الإرشادى للدراسات الماليزية باللغة الانجليزية جدة .

متاح على موقع: http//ugu.edu.sa/page/ar/112902.

٩٨- وزارة المعارف، (١٤٢٣هـ): تطوير مناهج التعليم فى ماليزيا، تجارب عالمية، مجلة مناهج الإدارة العامة للمناهج، الرياض.

٩٩- على جبران (٢٠١١م) مرجع سابق

١٠٠- موقع برنامج تنمية القدرات الذهنية فى ماليزيا: متاح على:

http://www.hyperlnkhmintroduction/ma/com.ucmasusa.

101- Neilc. Cranston "school-based management leaders and leadership:change and challenges for principals", international studies in educational administration, nol.30, no.1, 2002, p.2.

102- Bruab, c,leading the school of the future, paper precented at the leading for lival of international net working for educational trans formation, seyepublication, 2005,p 28.

103- Besten, den, honton, ozga, adey, building, the school of the future, falser press, Australia, feb 2011, vol.12. no 1, pp. 9-12.

104- Besten, ben, honton, ozga, adey, op. cite, pp. 17-18.

105- Slenning, kah, the future school in Australia, educational media press, decembr, 2002, vol. 37, no.4, pp 43-44.

﴿ بسم الله الرحمن الرحيم ﴾

كلية التربية
المجلة التربوية
***

فاعلية تدريس وحدة تعليمية مقترحة في الدراسات الاجتماعية لتحقيق بعض أهداف الثقافة الانتخابية لدي تلاميذ الصف الثالث الإعدادي

إعداد

دكتور
خالد عبد اللطيف محمد عمران
أستاذ المناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية المساعد – كلية التربية – جامعة سوهاج

دكتورة
نجاة عبده عارف إسماعيل
أستاذ مساعد – عمادة السنة التحضيرية – جامعة طيبة – دكتوراه الفلسفة في التربية تخصص مناهج وطرق تدريس دراسات اجتماعية

١٤٣٦هـ – ٢٠١٥م

المجلة التربوية – العدد الأربعون – أبريل ٢٠١٥م

مـقـدمـة :

تعد الانتخابات من الموضوعات ذات الأهمية في العصر الحديث حيث إنها تجري في كل مكان وهي لاتقتصر علي السياسية فقط ، ولكنها توجد في كل مجالات الحياة تقريبًا ؛ لأنها أداة الاختيار، فإذا أراد الشعب تقرير مصيره لابديل عن الانتخابات ، والإجماع علي حق الانتخاب للجميع يُعد ضروري لنجاح التفاعل الديمقراطي في تحقيق أهدافه.

كما تُعد الانتخابات حقًا شخصيًا يتمتع به جميع المواطنين وفقا لما ورد بالدساتير المصرية المؤكدة لهذا الحق بدء من دستور ١٩٧١م حتى دستور ٢٠١٤م، لأنها من أهم الوسائل التي يستطيع المواطنون من خلالها المشاركة في اختيار ممثليهم ومحاسبتهم فيما يتعلق بما حققوه من انجازات .

و تُعد الثقافة الانتخابية بما تقدمه من معارف ومعلومات إحدى القضايا المعاصرة التي تؤثر وتتأثر بالتطورات السائدة في المجتمع والتي تتطلب من المواطنين المشاركة النشطة في الانتخابات؛ حتى يمكن تجاوز العديد من الأزمات السياسية والاقتصادية والاجتماعية، فهي تساعد علي فهم النظام الانتخابي ، وتتضمن الأشكال والصور المنظمة لسير العملية الانتخابية والتي تؤهل الفرد لممارسة حق التصويت والترشيح للهيئات المنتخبة بما يحقق مصلحة المواطنين ، وتساعد علي الاختيار الأمثل للقيادات المؤهلة التي تنهض بالمجتمعات . وهذا يتفق مع ما يراه السيد شحاتة (١٩٩٣، ١٣٧) من أن المشاركة الانتخابية تُعد وسيلة ديمقراطية فاعلة للتعبير عن طموحات وآمال الشعب فمن خلالها تصنع الجماهير مستقبلها بنفسها ، وذلك بالمشاركة في انتخاب ممثليها عن طريق اشتراك الأفراد في الإدلاء بأصواتهم في الانتخابات المختلفة وإبداء آرائهم في بعض المسائل الحياتية كالاستفتاءات العامة.

وحرية الرأي تُعد الأداة التي تقيس بكل دقة درجة النضج السياسي في المجتمع، وهي مفتاح كل تقدم، وبوابة العبور للقرن الحادي والعشرين، وفي غيابها تزدهر كل صور الفساد والتخلف (بسيوني حماده، ٢٠٠٨) . كما تشير نادية حليم (٢٠٠٦، ١٧) إلي أنه من أهم معايير الحكم علي رشادة النظام السياسي هو اتساع دائرة المشاركة الانتخابية، حيث يتحقق من خلال ذلك أن يكون لكل مواطن صوت في عملية صنع القرار علي كافة المستويات.

كما يشير أيمن عبد الله (٢٠٠٤، ٢٤١) إلي أن كثير من الناخبين لا يتوافر لديهم الوعي الانتخابي كمعرفة عدد المرشحين، أو تحديد الصفة الانتخابية للمرشح، أو الانتماءات الحزبية والسياسية لبعض المرشحين .

وتؤكد داليا عبدالجليل (٢٠١١، ٥١) علي ضرورة الاهتمام بتنمية الوعي الانتخابي لدي المواطنين؛ حيث أن حق التصويت الانتخابي مسئولية وطنية لا يجوز التفريط فيه أو إساءة استخدامه؛ لأن ذلك يؤدي لبروز قيادات غير مؤهلة لقيادة البلاد فينعكس ذلك سلبًا علي المواطنين؛ وبذلك يتحمل الناخب المسئولية الكاملة عن سوء استخدامه لصوته الانتخابي.

ويشير عبدالسلام عبدالله (٢٠٠١، ١٣٧) إلي أن الدول النامية ومنها مصر تغفل الحقوق الفردية والجماعية ومنها حق التمثيل النيابي، وحق المشاركة السياسية، ومسئوليات المشاركة، وعمليات التصويت، والتعبئة السياسية، والوعي السياسي، والانتماءات الحزبية، وتشتد الحاجة إلي إرساء مفاهيم جديدة وسن تشريعات تمهد الطريق لإجراء ممارسات ومشاركات سياسية تشجع علي تحقيق ديمقراطية نظم الحكم فعلاً وقولاً .

ويتفق كل من جاسم كرم وغانم النجار (١٩٩٣، ٣٩٠) ومحيي شحاتة (١٩٩٦، ٤٠٢) علي أن هناك علاقة قوية بين التعليم والمشاركة السياسية في الانتخابات وانخفاض نسبة التصويت، فكلما ارتفع المستوي التعليمي زادت المشاركة السياسية وما تتضمنه من سلوك انتخابي ، كما أن الثقافة السائدة في المجتمع تؤثر علي حجم المشاركة للناخب .

فمتغير التعليم يترك آثارًا ملموسةً وواضحةً علي تقارب المستويات المعرفية السياسية، وأن تدني مستوي هذه المعرفة قد يكون طريقًا لسلبية الفرد ولامبالاته، فالفرد ينبغي أن يكون له دور ايجابي في الحياة السياسة من خلال المزاولة الإرادية لحق التصويت والترشيح للهيئات المختلفة أو مناقشة القضايا السياسية مع الآخرين (حنان يوسف ، ٢٠٠٦، ٦١) ،

والمدرسة وأداتها الرئيسة المتمثلة في المنهج المدرسي يقع علي عاتقها التركيز علي المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات اللازمة للحياة في مجتمع يتسم بالديمقراطية ، وتوثيق الصلة بين ما يتعلمه التلاميذ في غرفة الصف الدراسي وما يدور حولهم في الحياة اليومية، وتحويل ما يتعلمه التلميذ إلي سلوكيات يمارسها داخل وخارج المدرسة ، والمنهج الجيد يعمل

علي اكتساب التلاميذ الاتجاهات السياسية والاجتماعية المختلفة مثل إبداء آرائهم بحرية ، والمشاركة في الانتخابات العامة (أحمد اللقاني وفارعة حسن وبرنس رضوان ٢٠٠٦، ٣٢).

ويري مصطفي عارف (٢٠٠٣، ٤٢: ٤٣) ضرورة تشجيع التلاميذ علي الاشتراك في الاتحادات الطلابية بالمدرسة ؛ لأن اتحاد الطلاب صورة مصغرة للممارسة الديمقراطية الصحيحة التي يجب تنميتها لديهم ، ويجب علي المدرسة أن تعمل علي مشاركة التلاميذ في الإدارة وفي العملية التربوية ؛ مما يعمل علي زيادة الترابط بين التلاميذ ويغرس فيهم قيم الاختيار ويسمح لهم بأداء دورًا ايجابيًا في المدرسة ، وأيضًا اختيار ممثليهم من التلاميذ مما يخلق منهم أفرادًا مشاركين بالفكر والرأي في المجتمع وزيادة وعيهم الانتخابي من خلال المناهج الدراسية التي من بينها كتب الدراسات الاجتماعية كالتاريخ والجغرافيا والتربية القومية .

ويؤكد قسم التربية بجامعة أركنساس بالولايات المتحدة الأمريكية (Department of Education. 2006, 13 – 15) علي أن: مفاهيم الديمقراطية، وحقوق الإنسان، والعدالة، والصالح العام، وتكافؤ الفرص، وتحديد أسس الديمقراطية وتطبيق مبادئها من أهم المؤشرات التي يجب علي التلاميذ اكتسابها ، ويعد الامتثال للقوانين، والتصويت في الانتخابات، وتحديد إجراءات التصويت والمشاركة في انتخابات الفصول، وشرح أدوار الناخب ، ووصف عملية الانتخابات، وتحليل مكونات العملية الانتخابية من أهم معايير منهج الدراسات الاجتماعية .

كما أن مناهج الدراسات الاجتماعية منوط بها مساعدة التلاميذ علي المشاركة في المشروعات الوطنية كتسجيل الناخبين ، والتعرف علي السلطة الشرعية ، وكيفية انتخابها، واكتساب العديد من القيم التي من بينها حق الاقتراع ، ودور المواطن في العملية الانتخابية(Raymond & Ruth & Debora, 2006.7)

وتري داليا عبدالجليل (٢٠١١ ، ٨) أن مناهج الدراسات الاجتماعية تساعد في ممارسة حق التصويت والمشاركة السياسية الواعية ، وتشكيل المواطن، وغرس القيم الاجتماعية والسياسية المرغوبة في المجتمع، وجعل الديمقراطية أسلوب حياة وفن ، كما أنها تمكن من تحقيق مبادرات سياسية للتلاميذ تعتمد علي الوعي بالقضايا السياسية السائدة.

يتضح مما سبق أهمية تنمية أبعاد الثقافة الانتخابية ومنها المفاهيم الانتخابية والوعي الانتخابي لدي المتعلمين في مختلف المراحل الدراسية ، وخاصة مراحل التعليم قبل الجامعي من خلال المناهج الدراسية المتنوعة والتي من بينها مناهج الدراسات الاجتماعية؛ لأنها من أكثر المناهج حساسيةً لما يدور داخل المجتمع من تطورات وتغيرات ، ولذلك يحاول الباحثان من خلال هذه الدراسة تنمية بعض أبعاد الثقافة الانتخابية لدي تلاميذ الصف الثالث الإعدادي.

الإحساس بمشكلة الدراسة :

أكدت الدساتير المصرية جميعها وآخرها دستور ٢٠١٤م علي أن لكل مواطن حق الانتخاب والترشح وإبداء الرأي في الاستفتاء ، وينظم القانون مباشرة الحقوق ، وتلتزم الدولة بإدراج اسم كل مواطن بقاعدة بيانات الناخبين دون طلب منه ، متى توافرت فيه شروط الناخب، كما تلتزم بتنقيح وتعديل هذه القاعدة بصورة دورية وفقًا للقانون ، وتضمن الدولة سلامة إجراءات الاستفتاءات والانتخابات وحيدتها ونزاهتها .

ومكونات الثقافة الفرعية تؤثر بصورة مباشرة في المشاركة الانتخابية، فمازالت الانتخابات في قري الفلاحين تتأثر إلي حد كبير بالعزوة العائلية ، أي بمكانة العائلة وبطبيعة العلاقات السائدة بينها، كما تتأثر قري أخري بآراء السلطة الرسمية كالعمدة وشيخ البلد وغيرها (عبدالسلام عبدالله ، ٢٠٠١ ، ١٤٢).

وفي هذا السياق دعا كثير من الخبراء لإصلاح الأوضاع في مصر بالرجوع إلي التربية لتشكيل الوعي الانتخابي والحس السياسي والمشاركة في الانتخابات بدلاً من العزوف والسلبية، ويكون ذلك الإعداد من بداية التعليم النظامي في التعليم الأساسي؛ إذ يمكن فيها الغرس المبكر والمتعلم غض قابل للتشكيل (عبدالخالق سعد ،٢٠٠٤، ١٥).

كما أشارت العديد من البحوث والدراسات إلي عزوف البعض عن المشاركة الانتخابية، ومنها: دراسة حمدي عبد الحميد (١٩٩٦، ٢٦٧) التي أشار فيها إلي انخفاض نسب المشاركة في الانتخابات العامة من بين الشباب، وانخفاض نسب تمثيلهم في الأحزاب السياسية التي تفتقر برامجها إلي ما يعكس احتياجات الشباب ولا تستفيد بصورة كبيرة من طاقات هؤلاء الشباب الفكرية والجسمية في دعم الأنشطة الحزبية .

وأوضح محمود كمال (٢٠٠٠ ، ١٠١) في دراسته أن هناك تناقصًا في تقدم الشباب إلي عمليات الترشيح، وانخفاض معدلات تصويتهم وانتماءاتهم للأحزاب السياسية، وتوصلت إيناس أبو يوسف (٢٠٠١) إلي أن هناك إحجامًا بين الطلاب عن المشاركة في العملية الانتخابية وذلك لشعورهم بالإحباط ، وعدم جدوى الانتخابات ، كما أنهم لا يمتلكون بطاقات انتخابية لمعرفتهم بنتيجة الانتخابات فلا يوجد مبرر للاشتراك في الانتخابات.

ودراسة مصطفي عارف (٢٠٠٣، ٤) التي أكدت علي ضعف إقبال التلاميذ علي المشاركة في الإدلاء بأصواتهم في الانتخابات المدرسية ، أو آرائهم في بعض الأمور السياسية داخل المدرسة، كما أن هناك قصور في سلوكيات الطلاب السياسية متمثلة في عزوفهم عن المشاركة السياسية وعدم إبداء الرأي في الأمور التي تهم المجتمع.

وتوصل علي الصاوي (٢٠٠٥، ٨٥) إلي ارتفاع نسبة الناخبين الذين يعزفون عن المشاركة في الحياة السياسية وخاصة الانتخابات البرلمانية ، وغياب الوعي السياسي الناتج عن انتشار الأمية السياسية والذي يعكس تدني مستوي الوعي الانتخابي لدي الناخبين مما يجعلهم عرضة للتغرير بهم من قبل المرشحين .

وأشارت ناهد صالح (٢٠٠٨ ،٩٢) إلي إحجام نسبة مرتفعة من المواطنين عن إبداء رأيهم ايجابيًا كان أو سلبيًا ، وقد فسرت ذلك بأنه نتيجة نقص في المعرفة الانتخابية التي تساعد المواطن علي تكوين آرائه ، أو عدم توفر المناخ الديمقراطي الذي يجعل المواطن قادرًا علي إبداء رأيه بصدق ودون خوف .

ويوضح نشأت أديب (٢٠٠٩، ١٠٢) أن هناك قصورًا لدي المؤسسات التعليمية في تقديم المعرفة الكافية والخطوات التي تجذب الطلاب للمشاركة في الانتخابات ، كما يري إسماعيل سعد (٢٠٠٩ ،٢٨٣) أن عدد كبير من الناس يتجنبون المشاركة في الانتخابات نتيجة اللامبالاة والاغتراب السياسي ، أو عدم الثقة في القيادات السياسية ، وعدم وفائهم بالحاجات الضرورية للعامة ، أو تعرضهم لضغوط متعددة منها: رؤيتهم لهذه المشاركة علي أنها تمثل تهديد لبعض جوانب حياتهم ، كما تؤثر علي علاقتهم بجيرانهم وأصدقائهم أو علي مكانتهم الاجتماعية.

وأكدت دراسة خالد عمران ونجاة عارف (٢٠١٤، ١٩) علي ظاهرة البعد والعزوف عن المشاركة الانتخابية حيث أشارت إلي انخفاض نسبة التصويت في انتخابات الرئاسة يونيو ٢٠١٢م ، حيث وصلت نسبة المشاركة في الجولة الأولي من انتخابات الرئاسة إلي ٤٦.٤٢ %، ووصلت في الجولة الثانية إلي ٥١.٨٥%، وضعف إقبال طلاب الجامعة علي المشاركة في الإدلاء بأصواتهم في انتخابات الاتحادات الطلابية للعام الدراسي ٢٠١٢/ ٢٠١٣م، والاستفتاء علي دستور ٢٠١٢م، حيث وصلت نسبة المشاركة إلي ٣٢.٩ % ، ودستور ٢٠١٤م، ووصلت نسبة المشاركة إلي ٣٨.٦ % .

هذا وقد أشارت العديد من الدراسات الي ضرورة تنمية الثقافة الانتخابية لدي النشء، حيث هدفت دراسة "هارود" (Harwood, 1992) إلي التعرف علي أثر مناخ الفصل أثناء دروس الدراسات الاجتماعية علي اتجاهات الطلاب السياسية من خلال ممارستهم حق التصويت في العملية الانتخابية ، ووصلت الدراسة إلي أهمية مناخ الفصل في تشكيل الاتجاهات والسلوك السياسي للطلاب بالمدارس العليا الأمريكية ، وأن الفصول التي يتمتع طلابها بالحرية والديمقراطية أعطت تأثيرًا ايجابيًا علي اتجاهاتهم السياسية وسلوكهم الاجتماعي أكثر من أقرانهم داخل الفصول المغلقة ذات النشاط المحدود ، كما أكدت الدراسة أهمية دور وسائل الإعلام والوالدين وخبراتهم السياسية الخاصة في تحديد اتجاهات الطلاب السياسية .

وهدفت دراسة "كلارك" (Clark, 1997) إلي معرفة دور وسائل الإعلام في تغيير الاتجاهات نحو السلوك الانتخابي، وتوصلت الدراسة إلي أن الحملات السياسية التي يقوم بها المرشحون أكثر تأثيرًا من وسائل الإعلام ؛ لأنها تجمع بين وسائل الإعلام من حيث الأدوات النظرية وبين المناقشة المباشرة للمرشحين مما يساعد علي تغيير الاتجاهات والمشاركة الايجابية الفعالة في الانتخابات، وأوصت بضرورة اهتمام مناهج التعليم بالثقافة الانتخابية لدي التلاميذ .

أما دراسة حنفي حسانين (١٩٩٩، ٢١٩: ٢٢٠) فهدفت إلي التعرف علي مستوي وعمق الثقافة السياسية لدي طلاب الجامعة والتعرف علي الحدود الثقافية في الناحية السياسية وتدعيمها لدي الشباب ، وأوصت بالعمل علي رفع مستوي الثقافة السياسية بين الشباب بأبعادها المختلفة ، وضرورة قيام الجامعات بحصر الطلاب الذين لا يملكون بطاقة

انتخابية واستخراجها لهم ، وأن تتضمن المقررات الدراسية بعض الموضوعات التي تهتم بزيادة الوعي السياسي لدي طلاب الجامعة.

وأوضح أحمد صالح (٢٠٠١، ٢٢) في دراسته أن هناك أزمة حقيقة في معدلات وأشكال المشاركة الانتخابية ، ويُرجع ذلك إلي أنها لا تمنح ولا تورث ولكنها تمارس ، وأظهرت نتائجها فاعلية برنامج التدخل المهني باستخدام نموذج جماعة المهام وما حواه من ممارسات مهنيه ساعدت في الحد من المعوقات التي كانت تحد من مشاركة الأعضاء في العملية الانتخابية ، فضلاً عن تحسين الأداء المعرفي لدي الأعضاء وزيادة شعورهم بأهمية المشاركة الانتخابية .

وأوضحت دراسة رضا توفيق (٢٠٠٤، ١٨٤: ١٨٥) أن هناك قصور لدي المتعلم المصري في كثير من المفاهيم والمهارات والاتجاهات في مختلف مراحل التعليم والمتصلة بالديمقراطية وقيمها ومنها الانتخابات، مما يعكس ذلك ضعف الوعي السياسي لدي المتعلمين ؛ لأن التنشئة السياسية المقدمة من خلال مناهج الدراسات الاجتماعية تقتصر علي إرساء الولاء للنظام السياسي والعمل علي بقاء واستمرارية شرعيته، كما أوصي بضرورة وجود سياسة تربوية تقدم التنشئة السياسية السليمة المتصلة بحقيقة السياسة المتبناه وليس بحقيقة الحفاظ والبقاء علي النظام السياسي عبر تطوير مناهج الدراسات الاجتماعية في المراحل الدراسية المختلفة.

وهدفت دراسة "اوكاس" (O'Cass, 2005, 205-221) إلي دراسة سلوك الناخبين فيما أسمته سوق الانتخابات ، وقد اهتمت الدراسة بالعوامل التي تؤثر علي ادراك الناخبين بخطورة الإدلاء بأصواتهم للمرشح الخطأ وركزت علي الوسائل التي يستخدمها الناخبين للحصول علي المعلومات، وأوصت بضرورة اهتمام المناهج الدراسة وخاصة الدراسات الاجتماعية بقضايا الانتخابات.

وتوصل عبدالعزيز السيد (٢٠٠٦، ٣٥٥) إلي أنه كلما زادت درجة ادراك الجمهور للاتجاهات السائدة نحو قضية الانتخابات الرئاسية ، ازدادت درجة مشاركتهم في التعبير الجماعي عن أرائهم بحرية .

وفي دراسة أجراها نشأت أديب (٢٠٠٩، ١٣٣: ١٣٦) علي عينة من الشباب الجامعي أشارت نتائجها إلي أن نسبة ٤٧.٧% من استجابات العينة أنهم لا يستخرجون البطاقة الانتخابية لأنهم لا يعرفون كيف يتم استخراجها، ونسبة ١٧.١% من نتائج الاستجابات توضح أنهم لا يستخرجون البطاقة لعدم جدوى الانتخابات ، ونسبة ١٥.٤% من الاستجابات توضح أنهم لا يستخرجون البطاقة الانتخابية لأنهم غير مهتمين بالاشتراك في الانتخابات ، ونسبة ١٠.٩%من الاستجابات لا يستخرجون البطاقات الانتخابية لأنهم لا يفضلون المشاركة في الحياة السياسية ، و١٠.٤% غير مهتمين بالاشتراك في الانتخابات، ولمعرفة عوامل عدم المشاركة في عملية التصويت في الانتخابات جاءت نتائج الاستجابات توضح أن نسبة ٢٧.٨% لا يشاركون في التصويت لأن المرشح لن يفعل لهم شيئًا، ونسبة ٢٣.٣% أوضحت بأن الشباب لا يشارك في الانتخابات لعدم الثقة في نزاهة الانتخابات، ونسبة ١٩.٩% لا يشارك لأن الحكومة تختار ما تريد ، ونسبة ١٦.٣% لا يشاركون بسبب شعورهم بعدم قيمة صوتهم ، ونسبة ١٢.٧ لا يشاركون لأنهم لا يشجعون أي حزب سياسي.

وهدفت دراسة عبدالفتاح ياغي (٢٠١١) إلي بناء نموذج للسلوك الانتخابي الخاص بدولة الإمارات العربية المتحدة ، أظهرت نتائجها أن نموذج السلوك الانتخابي يعتمد بقوة علي أربعة عوامل رئيسة هي: الوعي السياسي، والثقافة الانتخابية للمواطن ، وطموح الناخب، والعلاقة بين الناخب والمرشح ، وأوصت بضرورة إجراء المزيد من الدراسات من أجل الوصول إلي فهم أعمق للسلوك الانتخابي وضرورة التواصل الانتخابي الالكتروني .

وسعت دراسة بارة سمير وليمام سلمي (٢٠١١، ٢٠٦) إلي تفسير بعض النماذج الانتخابية للأنماط الانتخابية لمجموعة من الطلبة الجزائريين قبل الانتخابات التشريعية ٢٠٠٧م، وتوصلت إلي أن الناخب يتحكم به عدة عوامل منها: عوامل متعلقة بالوعي السياسي، عوامل تنظيمية قانونية متعلقة بالبنية الانتخابية ، الظروف الاجتماعية والاقتصادية .

وهدفت دراسة خالد عبدالله (٢٠١١، ٦٨١، ٧٠٤) إلي التعرف علي ملامح الثقافة السياسية لفقراء الحضر، وتحديد اتجاهاتهم نحو المشاركة السياسية والانتخابية، وقياس درجة مشاركتهم السياسية ونوعيتها ، وتوصلت النتائج إلي تدني مستوي المشاركة في العملية الانتخابية بشكل لافت للنظر ، فأفضل معدل للمشاركة جاء في حضور المؤتمرات

الشعبية للمرشحين بنسبة ٤.١% فقط ، ويعد ذلك المشهد الوحيد للمشاركة في العملية الانتخابية تقريبًا ، حيث لا تصل معدلات المشاركة في المظاهر الأخرى للعملية الانتخابية كمساندة مرشح أو المشاركة في الجولات الانتخابية بأي حال إلي ١% .

وتشير الدراسات العلمية المهتمة بهذا الموضوع إلي تنوع العوامل والأسباب التي تؤدي إلي انخفاض مستوي الوعي الديمقراطي لدي الشباب ، حيث يرجع البعض هذه الظاهرة إلي طبيعة المرحلة العمرية التي تتسم بالرفض والتمرد الفكري أحيانًا ، بينما يري البعض الآخر أن النظام التعليمي الذي يخضع الشباب لتأثيره خاصة في مراحل التعليم قبل الجامعي يعاني من معوقات كثيرة تحد من قدرته علي القيام بدور واضح في تشكيل الوعي الديمقراطي لدي الطلاب ، ومن أمثلة المعوقات: ضعف الأنشطة الطلابية في المدارس والتي تهدف إلي تنمية القيم الروحية والخلقية والوعي الوطني وتعويد الطلاب المشاركة وتدريبهم علي القيادة وإتاحة الفرص لهم للتعبير عن آرائهم بحرية ، واتجاه الإدارة المدرسية للأخذ بنظام مركزية الإدارة دونما إشراك الطالب أو ولي الأمر في إدارة شئون التعليم، ولا شك أن الطالب إذا نشأ ولاحظ أن مدرسته تدار بأساليب ديمقراطية حقيقية دون ديكتاتورية أو تسلط من مدير المدرسة أو المعلمين فانه يتطبع علي هذا الأسلوب في حياته الخاصة والعامة (وزارة التربية والتعليم ،١٩٨٧، ٤٢).

ومما يؤكد مشكلة الدراسة الحالية أيضا توصيات الدراسات السابقة، فقد أوصت دراسة عبدالسلام عبدالله (٢٠٠١، ٢٢٩) بأهمية زيادة الوعي الانتخابي والمشاركة لضمان التصويت في الانتخابات ، والعمل علي ضرورة الاشتراك في الحملات الانتخابية، والاهتمام بالتعليم كمؤشر هام للدلالة فيما يتعلق بالسلوك السياسي، والإشارة إلي الدور الذي يؤديه التعليم ومؤسساته في تعميق الروح الديمقراطية، وإكساب القدرات الضرورية لممارستها .

وأوصي "نيكلسون" (Nicholson, 2003, 4.3 – 410)) بضرورة التركيز على إكساب الطلاب مهارات التفكير السياسي كحرية الرأي والمشاركة في الانتخابات تصويتاً ثم ترشيحاً ؛ حتى يتمكن الطلاب من خدمة وطنهم ، وأوصي أيمن عبدالله (٢٠٠٤، ١٤٣) بضرورة تشجيع المواطنين علي الممارسة الحقيقية لحقهم الدستوري ، الأمر الذي يترتب عليه زيادة المشاركة الانتخابية .

وأوصي ناصر عبدالفتاح (٢٠٠٤، ٧٩٤) بتزويد الطلاب ببعض المفاهيم السياسية كالحاكم، الحكومة ، الديمقراطية، الحرية، المساواة، العدالة، الانتخابات، الأحزاب السياسية؛ حتى يمكنهم اختيار أحد الأحزاب للانضمام إليها مستقبلا .

وأوصي باسم صبري (٢٠١١، ٣١٢) بضرورة الاهتمام بتضمين أهداف ومحتوى مناهج الدراسات الاجتماعية وفروعها بوحدات دراسية مستقلة عن الحقوق والواجبات السياسية والأحزاب السياسية، والمجالس النيابية والسلطات التنفيذية والقضائية، وعقد المؤتمرات والندوات داخل المدرسة حول الموضوعات السياسية لتنمية الوعي السياسي والانتخابي لدى الطلاب .

وأوصت نشوي الشلقاني (٢٠١١، ٩١١) بتوعية المواطنين وتحفيزهم علي المشاركة في الانتخابات سواء بالترشح أو بانتخاب المرشحين ، فضلا عن توعيتهم بأهمية مشاركتهم في العملية الانتخابية ومعايير اختيار أفضل المرشحين ترسيخًا لمبادئ الديمقراطية والحرية والمواطنة .

وأوصت دراسة عفاف جايل (٢٠١٣، ٤٧١) بضرورة إعطاء الاتحادات الطلابية الحرية في ممارسة حقوقها . وأوصي خالد عمران ونجاة عارف (٢٠١٤، ٦٥) بتطوير مقررات كليات التربية بصفة عامة، ومقررات طلاب الدراسات الاجتماعية بخاصة، بحيث تشمل موضوعات سياسية حديثة ومعاصرة، واعتبارها مكملاً تعليمياً وليس إثرائيًا ، وإجراء برامج لتنمية الوعي الانتخابي . كما أوصت دراسة شيماء مكي (٢٠١٤، ١٧٨) بضرورة تضمين مناهج الدراسات الاجتماعية في المرحلة الإعدادية لوحدات تعليمية تهتم بالموضوعات السياسية التي تمر بها بلادنا مما يشجع التلاميذ علي المشاركة السياسية بوجه عام والمشاركة في الانتخابات بوجه خاص، وينمي الانتماء الوطني لديهم.

ومن خلال مراجعة وتحليل مقررات الدراسات الاجتماعية المرحلة الابتدائية والإعدادية توصل الباحثان إلي عدم وجود موضوعات مرتبطة بالثقافة الانتخابية متضمنة داخل أي مقرر يدرسه الطلاب .

وللتعرف على مدى توافر المفاهيم الانتخابية لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية أجري الباحثان دراسة استطلاعية عبارة عن تطبيق اختبار مبدئي يقيس بعض المفاهيم الانتخابية

مثل : الانتخابات ، الاستفتاء ، الناخب ، المرشح ، بطاقة انتخابات ، بطاقة ناخب، صندوق الاقتراع ، صوت صحيح ، صوت باطل ، الفرز ، مراقبة الانتخابات ... علي فصل من فصول تلاميذ الصف الثالث الإعدادي بمدرسة صلاح سالم الإعدادية وبلغ عددهم (٥٠) طالبًا ، وتبين من نتائجه وجود ضعف ملحوظ لدي هؤلاء التلاميذ في اكتساب بعض المفاهيم الانتخابية ، حيث لم تتجاوز النسبة المئوية لدرجات أي من التلاميذ في اختبار التحصيل ١٥ % .

كما أجري الباحثان دراسة استطلاعية عبارة عن تطبيق اختبار مبدئي يقيس بعض المواقف الانتخابية للتعرف علي سلوكيات تلاميذ الصف الثالث الإعدادي تجاه تلك المواقف، وهم نفس المجموعة التي طُبق عليها اختبار المفاهيم الانتخابية الاستطلاعي ، وتبين من نتائجه وجود ضعف ملحوظ لدي هؤلاء التلاميذ في الوعي ببعض المواقف الانتخابية والتصرف حيالها ، حيث لم تتجاوز النسبة المئوية لدرجات أي من التلاميذ في اختبار المواقف ١٠ % .

هذا يعكس غياب الثقافة الانتخابية بأبعادها المختلفة لدي الناخبين والتي من بينها : الإطار الدستور والقانوني المنظم للانتخابات ، ضوابط ممارسة الحق في مباشرة الحقوق السياسية ، النظام الانتخابي ، تنظيم العملية الانتخابية ، الجرائم الانتخابية، مراقبة منظمات المجتمع المدني للانتخابات ، هذه الأبعاد وغيرها من أبعاد الثقافة الانتخابية تعد أفضل وسيلة لتدعيم وتنمية ثقافة المواطن المصري نحو الانتخابات ، وزيادة فهمه للعملية الانتخابية ، الأمر الذي يترتب عليه تنمية المستويات المعرفية لديه ومن ثم المشاركة الفاعلة التي تحقق الشخصية الديمقراطية ، فهذا النوع من الثقافة يعد شرط أساسي لإحداث التغيرات وتصحيح مسار العملية الانتخابية ؛ لأنها تساعد في التخلص من بعض الموروثات الخاطئة كالعصبية القبلية ، وشعور الفرد بأنه مسير وليس مخير ، وأن يكون اختياره نابع من إحساس وطني وليس قبلي ، وبالتالي ضرورة نشر الثقافة الانتخابية التي تؤكد حق الفرد في الترشح والانتخاب ، وبيان أهمية مشاركته في الإدلاء بصوته واختيار من يمثلونه في المجالس النيابية.

ومن منطلق مجابهة المدرسة للتحديات التي تواجه العملية الانتخابية من سلبية ولامبالاة واغتراب وفراغ سياسي لتحقيق المشاركة الفاعلة في الانتخابات ومعالجة غياب الحد

الأدنى من الثوابت وضعف أو انعدام القدرة علي الاختيار الذي يهدد النظام الديمقراطي والأمن القومي المصري ؛ كان الاهتمام بتربية التلاميذ وتثقيفهم انتخابيًا واعتبار هذا النوع من الثقافة من أهم ادوار المدرسة كمؤسسة اجتماعية أنشأها المجتمع لتربية أبنائه ليكونوا مواطنين صالحين يسهمون في بناء مجتمعهم وتنميته، ويمكن للمدرسة تحقيق هذا الهدف من خلال تبني برامج ثقافة انتخابية تتعهد الناشئة منذ نعومة أظافرهم علي المشاركة في الانتخابات وحرية الاختيار والتعبير عن الرأي في جو تسوده الديمقراطية .

تحديد مشكلة الدراسة :

تحددت مشكلة الدراسة الحالية في وجود قصور لدي تلاميذ الصف الثالث الإعدادي في تحصيلهم للمفاهيم الانتخابية والوعي الانتخابي ، وقد عزي هذا الانخفاض إلى عدم اهتمام مناهج الدراسات الاجتماعية بتحقيق بعض أهداف الثقافة الانتخابية لدي التلاميذ، وإلى الأسلوب المتبع في تدريس الدراسات الاجتماعية في المدارس الإعدادية ، ومن ثَم تحاول الدراسة الحالية معالجة هذا القصور من خلال اقتراح وحدة تعليمية في الدراسات الاجتماعية لتحقيق بعض أهداف الثقافة الانتخابية (المفاهيم الانتخابية والوعي الانتخابي) لدي هؤلاء التلاميذ.

أسئلة الدراسة :

تُجيب الدراسة الحالية عن الأسئلة التالية:

١- ما أبعاد الثقافة الانتخابية اللازمة لتلاميذ الصف الثالث الإعدادي من خلال منهج الدراسات الاجتماعية؟

٢- ما المفاهيم الانتخابية اللازمة لتلاميذ الصف الثالث الإعدادي؟

٣- ما التصور لوحدة مقترحة في الدراسات الاجتماعية لتحقيق بعض أهداف الثقافة الانتخابية لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي؟

٤- ما فاعلية وحدة مقترحة في تدريس الدراسات الاجتماعية علي تنمية بعض المفاهيم الانتخابية لدي تلاميذ الصف الثالث الإعدادي؟

٥- ما فاعلية وحدة مقترحة في تدريس الدراسات الاجتماعية علي تنمية الوعي الانتخابي لدي تلاميذ الصف الثالث الإعدادي؟

أهداف الدراسة :

هدفت الدراسة الحالية إلي التعرف علي فاعلية تدريس وحدة مقترحة في الدراسات الاجتماعية علي تحقيق بعض أهداف الثقافة الانتخابية (المفاهيم الانتخابية والوعي الانتخابي) لدي تلاميذ الصف الثالث الإعدادي .

أهمية الدراسة :

ترجع أهمية هذه الدراسة إلى أنها:

١- تُعد استجابة لتوصيات المؤتمرات والندوات والدراسات التي أجريت في مجال التربية السياسية على المستوى العالمي أو الإقليمي أو المحلى، والتي تؤكد على أهمية تنمية أبعاد الثقافة الانتخابية ونشر الوعي الانتخابي بين المتعلمين، وذلك بتفعيل دور التربية والمناهج الدراسية في مواجهة قضايا ومشكلات الانتخابات .

٢- تقدم وحدة تعليمية مقترحة في الدراسات الاجتماعية تتعلق بالثقافة الانتخابية ، يمكن أن تفيد واضعي الكتب والمقررات الدراسية للدراسات الاجتماعية في المرحلة الإعدادية.

٣- تقدم قائمة بأبعاد الثقافة الانتخابية، يمكن الاستفادة منها في إعادة صياغة مناهج الدراسات الاجتماعية بمراحل التعليم قبل الجامعي.

٤- تقدم قائمة بمفاهيم الثقافة الانتخابية، يمكن أن تفيد في توجيه القائمين علي وضع مناهج الدراسات الاجتماعية نحو تضمين هذه المفاهيم في محتوي المادة الدراسية.

٥- من الممكن أن تسهم في تنشيط وزيادة قدرة التلاميذ علي المشاركة الفعالة في الانتخابات المستقبلية.

حدود الدراسة :

التزمت الدراسة الحالية بالحدود التالية:

١) الحدود الزمنية : **تم تدريس الوحدة المقترحة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠١٤ /٢٠١٥ م .**

٢) الحدود المكانية : **تم تطبيق تجربة الدراسة في مدرسة صلاح سالم الإعدادية بنين بإدارة سوهاج التعليمية .**

٣) الحدود البشرية : **تم تطبيق الوحدة المقترحة علي عينة من تلاميذ الصف الثالث الإعدادي .**

٤) الحدود الموضوعية : **تمثلت في:**

- **إعداد وحدة مقترحة في الدراسات الاجتماعية في ضوء أبعاد الثقافة الانتخابية .**
- **أبعاد الثقافة الانتخابية التالية: (الإطار الدستوري والقانوني المنظم للانتخابات– ضوابط ممارسة الحق في مباشرة الحقوق السياسية – النظام الانتخابي – تنظيم العملية الانتخابية – الجرائم الانتخابية – مراقبة منظمات المجتمع المدني للانتخابات).**
- **أهداف الثقافة الانتخابية التالية: المفاهيم الانتخابية، والوعي الانتخابي .**
- **تحصيل تلاميذ الصف الثالث الإعدادي لبعض مفاهيم الثقافة الانتخابية في مستويات التذكر والفهم والتطبيق .**

مواد وأدوات الدراسة :

أعد الباحثان المواد التعليمية وأدوات القياس التالية:

١) قائمة بأبعاد الثقافة الانتخابية اللازمة لتلاميذ الصف الثالث الإعدادي .

٢) قائمة بالمفاهيم الانتخابية اللازمة لتلاميذ الصف الثالث الإعدادي .

٣) وحدة مقترحة في الدراسات الاجتماعية في ضوء أبعاد الثقافة الانتخابية، وقد تضمنت:

– كتيب التلميذ .

- مرجع للوحدة (دليل المعلم) يوضح له كيفية تنفيذ دروس الوحدة المقترحة .

٤) اختبار تحصيل لقياس بعض المفاهيم الانتخابية في مستويات التذكر والفهم والتطبيق .

٥) اختبار مواقف لقياس الوعي الانتخابي.

منهج الدراسة :

اقتضت طبيعة الدراسة الحالية استخدام المنهج الوصفي ، وكذلك المنهج شبه التجريبي ذي المجموعة الواحدة، والقياس القبلي البعدي، وذلك للتعرف فاعلية تدريس وحدة مقترحة في الدراسات الاجتماعية علي تحقيق بعض أهداف الثقافة الانتخابية لدي تلاميذ الصف الثالث الإعدادي .

تحديد مصطلحات الدراسة :

١- وحدة مقترحة : Proposed Unit

يُقصد بالوحدة المقترحة في الدراسة الحالية أنها: مخطط عام منظم لمجموعة من الموضوعات التي تدور حول أبعاد الثقافة الانتخابية ، كما تتضمن مجموعة من الخبرات والأنشطة والوسائل التعليمية وأساليب التدريس وأساليب التقويم المتنوعة، التي تهدف إلي تنمية المفاهيم الانتخابية والوعي الانتخابي، والتي أغفلها محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية المقرر على تلاميذ الصف الثالث الإعدادي.

٢- الثقافة الانتخابية : Electoral Culture

يُقصد بالثقافة الانتخابية في الدراسة الحالية أنها: مجموعة من المعارف والمعلومات التي ينبغي أن يكتسبها تلاميذ الصف الثالث الإعدادي ، والتي تشكل اتجاههم وتهيؤهم للتعامل السليم مع النظام الانتخابي في الدولة ، والتي تحميهم من الكثير من المؤثرات السلبية التي تهدد مشاركتهم في العملية الانتخابية، وتتضمن الأشكال والصور المنظمة لسير العملية الانتخابية ، بهدف تكوين المؤسسات اللازمة لتعزيز الاستقرار السياسي والاقتصادي والثقافي والاجتماعي للدولة.

٣- المفاهيم الانتخابية : Electoral Concepts

يُقصد بالمفهوم الانتخابي في الدراسة الحالية أنه: تصور عقلي مجرد يُصاغ في صورة لفظية بكلمة وأكثر ، ويشير إلي مجموعة من الأحداث أو القضايا أو المشكلات الانتخابية التي تصف الواقع الانتخابي، وتجمع بينها خصائص مشتركة ، والتي ينبغي أن يكتسبها تلميذ الصف الثالث الإعدادي، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في الاختبار المعد لذلك .

٤- الوعي الانتخابي: Electoral Awareness

يُقصد بالوعي الانتخابي في الدراسة الحالية: مستوي إدراك تلميذ الصف الثالث الإعدادي للمعارف والاتجاهات والقيم والقضايا الانتخابية ، والتي تحدد سلوكه تجاه تلك القضايا، والتي يكتسبها من خلال دراسته للوحدة المقترحة ، ويُقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في اختبار المواقف المعد لهذا الغرض .

الإطار النظري للدراسة
الثقافة الانتخابية وعلاقتها بتدريس الدراسات الاجتماعية في المرحلة الإعدادية

لما كانت الدراسة الحالية تهدف إلي تنمية بعض أهداف الثقافة الانتخابية لدي تلاميذ الصف الثالث الإعدادي من خلال تدريس وحدة تعليمية مقترحة في الدراسات الاجتماعية، كان لابد من إلقاء الضوء علي(*):

أولاً: ماهية الثقافة الانتخابية:

إن الانتخابات في العصر الحديث من أهم الوسائل القانونية التي يستخدمها الأفراد والأحزاب السياسية للوصول للسلطة، وهي تمر بمراحل عديدة مثل الترشيح ، والموافقة علي الترشيح، والدعاية الانتخابية، ويوم الانتخابات، وإعلان النتائج، وهذه العمليات وغيرها تستلزم من الأفراد الإلمام ببعض المفاهيم والمعلومات والحقائق المتصلة بالانتخابات حتى يؤدي الفرد دوره علي أكمل وجه، وذلك يتطلب نشر الثقافة الانتخابية بين المواطنين.

ولتعريف الثقافة الانتخابية لابد من التعرض للمفاهيم التالية:

(*) يتم هنا عرض هذه النقاط باختصار، والشرح بالتفصيل موجود في أصل الدراسة.

١- الوعي الانتخابي :

تري داليا عبدالجليل (٢٠١١، ٥٥) أن الوعي الانتخابي هو نتاج ما لدي الفرد من وعي سياسي يؤهله للمشاركة الايجابية في الحياة السياسية داخل مجتمعه، من خلال ممارسته لحق التصويت الانتخابي، وذلك في ضوء ما اكتسبه من معارف وقيم واتجاهات سياسية شكلتها الثقافة السياسية للمجتمع.

٢- الانتخاب Election

يشير طارق عبدالوهاب (١٩٩٥، ٣٩) إلي أن الانتخاب هو الأسلوب الذي نتخذ بموجبه مجموعة من القرارات علي أساس الاختيارات التي يقوم بها الأفراد في أي جماعة، وهو يُعد بذلك أحد الأدوات الممكنة التي يستطيع المجتمع عن طريقها تنظيم نفسه حين يكون التصويت حرًا .

كما يري "عليو" (Aliyu, 2009.20) أن الانتخاب هي مشتقة من لفظة (Legere) وهي كلمة لاتينية تعني الاختيار، وهي العملية التي يتم من خلالها اختيار المواطنون لمن يمثلهم في الحكومة أو ما سيتم القيام به حول قضية معينة.

٣- العملية الانتخابية :

يري رائد عثمان (٢٠١٠، ١٠٠) أن عملية الانتخاب شكل من أشكال الديمقراطية التي هي جزء من حالة التعبير الجماهيري في الحرية والاستقلال، والاستجابة لمطلب المواطنين بالمشاركة العامة، والتعبير عن الرأي والتأثير في صنع القرار، واختيار قياداته المحلية، وشرعية الأشخاص والمؤسسات المنتخبة للهيئات المحلية؛ مما يمنحها قوة النفوذ وصلاحيات إدارة الهيئات المحلية والإشراف علي أمورها.

ومما سبق يُعرّف الباحثان الثقافة الانتخابية بأنها: **مجموعة من المعارف والمعلومات التي ينبغي أن يكتسبها تلاميذ الصف الثالث الإعدادي ، والتي تشكل اتجاههم وتهيؤهم للتعامل السليم مع النظام الانتخابي في الدولة ، والتي تحميهم من الكثير من المؤثرات السلبية التي تهدد مشاركتهم في العملية الانتخابية، وتتضمن الأشكال والصور المنظمة لسير العملية الانتخابية ، بهدف تكوين المؤسسات اللازمة لتعزيز الاستقرار السياسي والاقتصادي والثقافي والاجتماعي للدولة. والتي يمكن قياسها من خلال الدرجات**

التي يحصل عليها التلميذ في اختبار المفاهيم الانتخابية واختبار مواقف الوعي الانتخابي والذي تم إعدادهما لهذا الغرض.

ثانيًا: خصائص الثقافة الانتخابية: تتصف الثقافة الانتخابية بأنها عملية:

- **إرادية تتم دون ضغوط .**
- **استقلالية تعبر عن رأيك .**
- **لا تورث ولكن تمارس .**
- **تكتسب مقوماتها من خلال الثقافة السائدة في المجتمع.**
- **جزء أو رافد من الثقافة السياسية.**
- **تتم من خلال قنوات شرعية.**
- **مرجعية سياسية لكل فئات الشعب.**
- **متعددة الجوانب (ترشيح – حملات انتخابية – مراقبة ....الخ) .**
- **احدي أشكال مباشرة الحقوق السياسية .**
- **احدي آليات التغيير في المجتمع .**

ثالثًا: مبررات الاهتمام بالثقافة الانتخابية:

علي الرغم من عدم استقرار النظام السياسي المصري في الآونة الأخيرة إلا أن المرتكزات الأساسية لعدم استقرار هذا النظام انبثقت من ثورتي ٢٥ يناير ٢٠١١م ، و٣٠ يونيو ٢٠١٣م وما تلاها من مشاركات ضعيفة في الانتخابات والاستفتاءات علي عكس ما هو متوقع، أدي هذا الأمر إلي ضرورة الاهتمام بنشر الثقافة الانتخابية؛ فنجاحات أي ثورة ومكتسباتها لن تتحقق بدون تلك الثقافة .

وأصبحت الانتخابات هي العنصر الأبرز للتعبير عن الممارسة الديمقراطية في مجتمعاتنا العربية، وأصبح ممارسة حق الانتخاب سواء بالترشيح أو بالإدلاء بالصوت في مقدمة اهتمامات المواطن في عالمنا العربي؛ إذ يعتقد أن هذا الحق هو قمة ممارسة العمل الديمقراطي (علي خضير ، ٢٠١٤) .

ويري صالح العبدالله (٢٠١٢) أن الانتخاب بوصفه حقًا دستوريًا يرتبط ارتباطًا وثيقًا بالنظام الديمقراطي الذي يستمد مشروعيته من الإرادة الشعبية التي يتم التعبير عنها من

خلال حق الانتخاب، وتعد مشاركة أفراد المجتمع في الشئون العامة للدولة من الحقوق الأساسية التي حرصت علي تأكيدها المواثيق الدولية كافة وفي مقدمتها الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، الذي أكد علي حق كل فرد الاشتراك في إدارة الشؤون العامة لبلاده مباشرة أو بواسطة ممثلين يختارون اختيار حرا ، فقد عنيت دساتير دول كثيرة بالنص علي هذه الوسيلة المهمة من وسائل المشاركة وهي حق الانتخاب الذي يعد حقا للمواطنين؛ فالمشاركة السياسية هي حجر الزاوية في بناء المجتمع الديمقراطي . وهذا يتفق مع ما يراه "عليو" (Aliyu, 2009, 16) . حيث يري أن الانتخابات والديمقراطية يكمل بعضها بعضًا، والانتخابات الحرة والنزيهة وحقوق الإنسان تعد مبادئ أساسية للديمقراطية .

والانتخابات الديمقراطية الحرة النزيهة تحقق أهدافًا كثيرة أهمها: تسهيل حكم الدولة، وتوفر للحكومات التأييد اللازم في ممارساتها لعمليات حكم البلاد، وتحقق للمواطن السيادة؛ لأنه فوض الحكومة عنه في مجال الحكم، ومن خلالها تقوم الصفوة المنتخبة بتشكيل الحكومة، وهي ترتبط ارتباطًا وثيقًا بالتقدم الاقتصادي والاجتماعي وبزيادة انتشار الوعي والتعليم، ودول العالم الثالث تنقصها كل هذه الأمور والظروف (محمد الديب ، ٢٠٠٨، ٧٤٢ – ٧٤٣) . وبالتالي تزداد أهمية تنمية الثقافة الانتخابية لتحقيق ما تصبو إليه تلك الثقافة من مشاركة وتقدم في جميع المجالات، وما يترتب عليها أيضا من تحقيق وتفعيل للديمقراطية.

رابعًا: أهمية امتلاك الأفراد للثقافة الانتخابية:

ترجع أهمية الثقافة الانتخابية إلي:

تري أماني قنديل (١٩٩٩، ٣٥) أن الأفراد قد فقدوا الإحساس بقيمة المشاركة في الانتخابات وعدم جدوى العملية الانتخابية، وعليه أصبح من الضروري الاهتمام بالقنوات المنوط إليها نشر تلك الثقافة بين الأفراد؛ لدعمهم وتحفيزهم علي المشاركة في العملية الانتخابية وتخليصهم من الشعور الذي يسيطر عليهم بعدم جدوى المشاركة الانتخابية.

ويشير أيمن عبدالله (٢٠٠٤، ٢٥) إلي أن ما يحدث أثناء عملية التصويت في الانتخابات العامة واستجابة كثير من الناخبين للإدلاء بأصواتهم دون إدراكهم لبرامج الأحزاب أو السمات الشخصية والخدمية للمرشحين الذين يدلون بأصواتهم لصالحهم وتدخل عوامل

كالانتماءات العائلية والقبلية والمصالح الشخصية، يعكس أهمية التصويت الواعي الذي يتأتي من خلال برامج تثقيفية تساعدهم علي الاختيار الصحيح والتصويت بعيدًا عن الأهواء والميول الشخصية من خلال انتخاب قيادات قادرة علي النهوض بالوطن .

كما تعمل الانتخابات علي ترسيخ الأسس الديمقراطية والمدنية التي تشجع التنشئة السياسية وإقامة علاقات تشاركيه بين المواطنين والنظام السياسي القائم وإلي إبراز القيادات المحلية، كما تساعد في تحقيق التنمية البشرية؛ إذ لا يمكن تحقيق أهداف التنمية بدون مشاركة فعلية وحقيقية من قبل شرائح المجتمع ، كما أنها تساعد علي الاستقرار السياسي للبلاد، وهي احدي آليات تقييم الأداء السياسي للمسئولين من قبل المواطنين، وعليه فان صندوق الاقتراع إما أن يحمل التجديد والمكافأة للمرشح أو يعاقبه علي سوء أدائه (رائد عثمان ، ٢٠١٠ ، ١٨).

وتشكل الانتخابات نقطة عبور أساسية للمجتمع المصري باتجاه تحقيق آماله في انجاز التحول إلي المجتمع الديمقراطي الحر، وبناء دولته العصرية التي تعتمد علي أساس المواطنة والمساواة ونبذ التمييز وضمان تكافؤ الفرص، وهي اختبار مصيري لتطلعات المصريين خاصة بعد الفترات العصيبة التي عاشتها مصر منذ ثورة ٢٥ يناير ٢٠١١م (محمود قنديل ، علاء قاعود ، ٢٠١١، ٩) .

والمشاركة السياسية تتوقف علي عوامل عديدة من أهمها: درجة الوعي الانتخابي لدي أفراد المجتمع، فكلما زاد الوعي الانتخابي لديهم كلما زادت مشاركتهم في الحياة السياسية، وكلما كانوا أكثر قدرة علي التعامل مع مشكلات مجتمعهم وأكثر قدرة علي حلها، ومن ثم أصبحت قضية تنمية الوعي الانتخابي هي القضية الشاغلة لكل المثقفين والمفكرين الذين يقع علي عاتقهم مسئولية توجيه الجماهير (داليا عبدالجليل ، ٢٠١١، ٥٦).

وللانتخابات أهمية في إرساء وترسيخ الديمقراطية كما أنها تمكن أغلب المواطنين من ممارسة حقوقهم السياسية وهي احدي آليات التغيير التي ينبغي استغلالها واستثمارها بما يحقق النفع للمجتمع (بارة سمير وليمام سلمي ، ٢٠١١، ١٩٠) . وهذا يتفق مع ما تراه لعجال لمين (٢٠٠٧، ٢٤٤) حيث تري أن المشاركة السياسية التي تعد الانتخابات احدي صورها إضفاء المصداقية وشرعية النظام والهيئات الحكومية وسياجًا أمنيًا للديمقراطية، وذلك

من خلال تكريس حق المواطنين في التعبير عن آرائهم حول المسائل الوطنية في حدود ما يسمح به القانون، وعدم احتكار العمل الوطني لصالح فئة معينة تُعطي لنفسها حق الحراك السياسي.

كما أن ارتفاع مستوي وعي الشباب بأبعاد الظروف السياسية والاقتصادية والاجتماعية التي تمر بها البلاد تعد من المتطلبات الأساسية للمشاركة السياسية الفعالة، وتختلف صور وأشكال المشاركة السياسية حيث تبدأ من مجرد الاهتمام بمتابعة الأمور السياسية إلي التصويت أو المشاركة في العملية الانتخابية، فالمشاركة الايجابية من جانب المواطنين بالذهاب إلي صناديق الانتخاب يساعد علي فرز نخبة سياسية تعبر عن الشعب وتتحدث باسمه وتسهم في إدارة شئونه في كافة المجالات (شادية علوان ، ٢٠١٣).

وكلما توافرت الثقافة السياسية بأنماطها المختلفة التي من بينها الثقافة الانتخابية؛ أدي ذلك إلي تنمية الوعي السياسي والانتخابي لدي الفرد (Joseph, 2004, 237). وتؤكد كريمه عبدالغني (٢٠٠٨، ١٧٠) علي أن التصويت في الانتخابات وممارسة العمل السياسي والانضمام لحزب من الأحزاب السياسية من أهم مؤشرات المشاركة السياسية الفاعلة.

وتنمية الثقافة الانتخابية تعد أفضل وسيلة لتدعيم وتنمية المواطن المصري للمشاركة في الحياة الانتخابية، كما أنها تساعد في زيادة المستويات المعرفية لديه، كما تسمح لهم بالمشاركة الفاعلة التي تحقق لهم هذه الشخصية الديمقراطية التي تسهم في بناء المجتمعات الديمقراطية، ويعد هذا النوع من الثقافة الانتخابية شرط أساسي لإحداث التغيرات وتصحيح مسار العملية الانتخابية الناتجة عن بعض الموروثات أو المترتبة علي سوء الأحوال السياسية الناتجة عن احتكار فئة من الشعب وتحكمهم في مقدرات الدولة .

كما أنها تؤدي دورًا رئيسًا في توجيه السلوك الانتخابي للأفراد وتحدد درجة وحجم مشاركتهم الانتخابية بدءًا من تقليد المناصب السياسية، وعضوية احدي الهيئات والمؤسسات وانتهاءً بالمشاركة فيها، وعن طريقها يتم تحديد نوعية واتجاه الممارسات والأنشطة السياسية التي يمارسها الأفراد داخل المجتمع ؛ فعن طريقها يمكن للأفراد ممارسة ما اكتسبوه من معارف ومعلومات واتجاهات، ويمكن للثقافة الانتخابية أن تكون مؤشرًا لارتفاع درجة الوعي السياسي بما يترتب عليها من مشاركة في الانتخابات (تصويت – ترشيح).

وحتى يكون المواطن مشاركًا يجب عليه الاهتمام بالثقافة الانتخابية وأن تكون مشاركته علي أساس من المعرفة ونابعة من القناعة أو عدم القناعة بمرشح ما ومن ثم يتحدد موقفه المؤيد والمعارض، وهذا يتفق مع ما يراه "نيكلسون" (Nicholson, 2003, 403 – 410) حيث يري ضرورة إكساب الطلاب مهارة المشاركة في الانتخابات تصويتًا ثم ترشيحًا؛ حتى يتمكنوا من خدمة أوطانهم . وناصر عبدالفتاح (٢٠٠٤، ٧٩٤) الذي يري ضرورة إكساب الطلاب بعض المفاهيم السياسية كالديمقراطية والحرية والمساواة والانتخابات والأحزاب السياسية حتى يكونوا مشاركين سياسيًا .

وكلما اتسعت الثقافة الانتخابية كلما كانت هذه الثقافة مفتوحة علي ثقافات أخري؛ وبالتالي كانت تنمية المجتمع أكثر سهولة فالمواطن المثقف انتخابيًا يمتلك الوعي الذي يترتب عليه المشاركة بفاعلية في قضايا المجتمع، وكلما زادت درجة هذا الوعي وإلمامه بأبعاد الثقافة الانتخابية كلما كان ذلك حافزًا أكبر للمشاركة في الحياة المجتمعية.

ويمكن لبرامج الثقافة الانتخابية أن تساعد المتعلم في :

- تحديد مدي نمو الوعي الانتخابي لدي أفراد المجتمع، فهي تعد شرطًا ضروريًا لايجابية الفرد في الحياة السياسية.
- التخفيف من حدة الارتباط بالانتماءات العشائرية والقبلية والتحرر من الولاءات العائلية.
- تحكيم العقل وإعطاء المفاضلة كمرجعية للوصول إلي أحسن الخيارات.
- تساعد علي التخلص من بعض السلوكيات الخاطئة المتعلقة بفقدان ثقافة الصندوق.
- الاختيار الأمثل للقيادات المؤهلة التي تساعد علي النهوض بالبلاد.
- تخلص الفرد من شعوره بأن صوته الانتخابي غير مؤثر وبالتالي تكوين النظرة المتفائلة لإحداث التغيير.
- تعميق المناخ الديمقراطي علي مستوي المجتمع بمؤسساته المختلفة.
- تربية الأبناء علي ثقافة الاختلاف واحترام الرأي الآخر.
- اكتساب الآراء والأفكار التي تساعد الطالب علي تشكيل شخصيته السياسية.
- تنمية شعور الطالب بالمسئولية تجاه مجتمعه من خلال اختياره ممثليه وصانعي السياسة في بلده.

خامسًا: مؤشرات امتلاك الفرد للثقافة الانتخابية:

تختلف ردود أفعال أصحاب الثقافة الانتخابية من فرد إلي آخر أثناء عملية الانتخابات طبقا لدرجة ثقافة كل فرد، وتنقسم أنماط المثقفون انتخابيًا إلي ثلاث فئات:

١- أصحاب الثقافة الانتخابية المغلقة: هذا النمط يتراجع فيه الوعي الانتخابي، وتنخفض التوقعات الايجابية نحو الحكومة، وتنخفض معدلات المشاركة الانتخابية .

٢- أصحاب الثقافة الانتخابية المنفتحة: هذا النمط ترتفع فيه معدلات الوعي والتوقعات الإيجابية، وتنخفض فيه معدلات المشاركة الانتخابية .

٣- أصحاب ثقافة المشاركة: هذا النمط ترتفع فيه معدلات الوعي والتوقعات بالمشاركة الانتخابية، وهو من دعائم وأساسيات نجاح النظام في الدول الديمقراطية .

ويتصف أصحاب الثقافة الانتخابية (ثقافة المشاركة) بالخصائص التالية :

- **المشاركة في نشاط أو أكثر من أنشطة العملية الانتخابية (المشاركة في الترشيح – المشاركة في الحملات الانتخابية – المشاركة بالانتخاب – المشاركة في مراقبتها).**
- **امتلاك الخبرات والتجارب والمهارات الانتخابية .**
- **تحسن في الأداء وزيادة في القدرات والتفاعل الاجتماعي .**
- **تعديل الأفكار الخاطئة المرتبطة بجدوى العملية الانتخابية (النتيجة محسومة – لا جدوي من المشاركة – فقدان المصداقية ... الخ).**
- **امتلاك مقومات السلوك السياسي القويم .**
- **مشاركة المواطنين في صنع القرارات الديمقراطية من خلال الانتخابات المختلفة.**
- **نمو قدرات المواطنين في المفاضلة بين المرشحين.**
- **تحقيق الوحدة والتكامل من خلال الإجماع علي شرعية الصندوق الذي يمثل رأي الأغلبية.**

سادسًا: القنوات الشرعية لنشر الثقافة الانتخابية:

هناك العديد من القنوات والمؤسسات التربوية والاجتماعية الرسمية وغير الرسمية التي تسهم بدور مهم وخطير في نشر الثقافة الانتخابية، وتحقيق الغاية المنشودة من نشرها ومن بين تلك القنوات والمؤسسات(*):

١- الأسرة . **٢- المؤسسات التعليمية .**

(*) تم شرح هذه القنوات بالتفصيل في أصل الدراسة.

٣- وسائل الإعلام . ٤- الأحزاب السياسية .

٥- مراكز الشباب .

سابعًا: دور مناهج الدراسات الاجتماعية في تنمية الثقافة الانتخابية:

السمة الرئيسة للشهور الماضية منذ ثورة ٢٥ يناير ٢٠١١م هي تدهور الأوضاع في العديد من المجالات، وساهم ذلك في فتح الباب أمام العديد من الأطراف والقوي المعادية للثورة للعمل علي دفع المجتمع إلي حافة الهاوية في العديد من اللحظات، مما يؤكد علي ضرورة تركيز الجهود للخروج من هذا المأزق، وتشكل الانتخابات أهمية خاصة في هذه المرحلة من تاريخ مصر؛ إذ تأتي بعد ثورة قدم فيها الشعب المصري الكثير من الشهداء وآلاف الجرحى والمصابين (محمود قنديل وعلاء قاعود ، ٢٠١١، ١٠) ، بالإضافة إلي فترات انتقالية عصيبة، وثورة أخري راح ضحيتها العديد من أبناء الوطن هي ثورة٣٠ يونيو ٢٠١٣م .

والمؤسسات التعليمية يمكنها مواجهة هذه الأحداث والمساهمة في استقرار المجتمع علي المدى القريب والبعيد بما تقدمه من مناهج تربوية قادرة علي إعداد مواطن لديه القدرة علي مواجهة ما يحيك بالوطن وإفساد أي محاولة تستهدف تناحر أبناء المحروسة واستمرارهم في مواجهة بعضهم البعض ورفضهم المشاركة في النشاطات المجتمعية، وذلك من خلال نشر الوعي والثقافات المتعددة التي تساعد علي الاستقرار وبناء الأوطان ودفع عجلة الإنتاج، ومن بين تلك الثقافات الثقافة الانتخابية .

والمنهج المدرسي يعد الدعامة الأساسية لتحقيق الأيديولوجية السياسية عبر التنشئة السياسية وتنميتها لدي الفرد (حنفي حسانين، ١٩٩٩، ١٨٣) . ومناهج الدراسات الاجتماعية من بين أهدافها تنمية وعي التلاميذ السياسي بأجهزة الحكم، ووظائفها، وكيفية اختيارها، وتنمية ثقافة المشاركة في الأحزاب السياسية والجماعات والأفراد الذين يؤثرون في اتخاذ القرارات (فكري ريان ، ١٩٩٩ ، ٤٦) .

كما يري رضا توفيق (٢٠٠٤ ، ١٩٣) أن هناك علاقة واضحة بين التنشئة السياسية والتربية الوطنية، ويرجع ذلك إلي كون الأخيرة ترمي إلي تكيف الإنسان مع متطلبات عصره ومحيطه الاجتماعي، في سبيل التهيؤ والاستجابة في الدخول إلي المحيط الاجتماعي

وممارسة دوره فيه، وتقدم التربية الوطنية الركائز الأساسية لذلك في تأصيل قيم المواطنة الصالحة لدي الفرد، ومن هذه القيم التسامح والتعايش السلمي، واحترام حقوق الإنسان، فضلا عن مجموعة الوثائق كالدستور ولائحة الحقوق المدنية وتقاليده وخصوصيته التاريخية والفلسفة العامة والأيديولوجية السياسية في المجتمع . فالتربية الوطنية وفق طبيعتها تحقق التنشئة السياسية، في أن يكون الفرد مواطنًا صالحًا واعيًا وممارسًا في المجتمع الذي ينتمي إليه، في إطار مبادئه وقيمه واتجاهاته ومهاراته وفق الأيديولوجية المتبناه .

ومناهج الدراسات الاجتماعية تساعد متعلميها علي معرفة الحقوق والواجبات، وممارسة الديمقراطية، بما في ذلك القدرة علي ممارسة حق التصويت والمشاركة السياسية الواعية المتنورة، وتسهم في تعميق الولاء والانتماء للوطن، وبهذا فهي تضمن تحقيق مبادرات سياسية من الأفراد تعتمد علي الوعي الكامل بالقضايا السياسية السائدة (داليا عبدالجليل ،٢٠١١، ٨).

وتمكن الدراسات الاجتماعية من تشكيل التلميذ وغرس القيم الاجتماعية والسياسية المرغوبة في المجتمع، ومن ثم تقوية الشعور تجاه النظام السياسي والانتماء الوطني وجعل الديمقراطية أسلوب حياة وفن ومناقشة، وبالتالي إدارة الحياة اليومية بالحجة والرأي والرأي الآخر (نجدة إبراهيم ، ١٩٩٢ ،٣١).

وتسليح التلميذ بالقيم والمهارات الاجتماعية والتفكير الحر المستنير يدعم الإحساس بالانتماء والولاء للوطن والتعددية الفكرية (شادية علوان ، ٢٠١٣) ، وهذه من أهم الأدوار المنوطة إلي مناهج الدراسات الاجتماعية القيام بها .

وتوصي دراسة "كالاهان ومولر وشيلر" (Callahan & Muller& Schiller, 2010, 525-556) بضرورة إعادة الهدف الأساسي للدراسات الاجتماعية بالمدارس الأمريكية، وتوظيف نماذج متعددة المستويات لقياس الآثار المترتبة علي برامج تلك العلوم، والاهتمام بشكل مباشر بالبرامج التي تساعد الشباب علي المشاركة الانتخابية، حيث أن هذه العلوم تؤثر بشكل مباشر في تحسين مستوي المهارات الاجتماعية، التي تمكن الناخبين من التواصل مع بعضهم البعض ومع المرشحين ، وأن أداء الناخبين في مرحلة الشباب دائمًا ما

يكون نشط؛ لذا ينبغي استثمار هذا النشاط لديهم وتفعيل برامج الثقافة الانتخابية المتضمنة بالدراسات الاجتماعية حتى تؤتي ثمارها .

ومناهج الدراسات الاجتماعية مطالبة بتنمية القدرات الإبداعية وإعطاء الفرصة للتعبير عن الرأي عبر القضايا المطروحة للنقاش (صلاح عبدالرازق ، ٢٠٠٩، ٩٤) . ويشير يحيي عطية وسعيد نافع (١٩٩٨، ٣١) إلي أن الدراسات الاجتماعية إذا ما أحسن توجيهها الوجهة الصحيحة تربط النشء بوطنهم فيعيشون في أحداثه وينفعلون بها.

ويري خالد عمران ونجاة عارف (٢٠١٤، ٤٠) أن الدراسات الاجتماعية تساعد في تحويل الفرد من السلبية واللامبالاة إلي الاندماج في المجتمع والمشاركة الفعلية في الحياة السياسية، وتساعد في تكوين الشخصية الديمقراطية التي تسعي لخدمة الصالح العام من خلال التمييز السليم والحكم علي المواقف السياسية حكما صادقًا وموضوعيًا .

ومن الأهداف العامة لتدريس الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية كما حددها منصور عبدالمنعم وحسين عبدالباسط (٢٠٠٦، ٣٠): التعرف علي النظم والمؤسسات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية ؛ ليدرك المتعلم حقوقه وواجباته ، تنمية القدرة علي التعبير والمناقشة العلمية والمشاركة في الحوار وتقبل الرأي الآخر والنقد البناء ، تنمية الوعي السياسي وأهمية الأخذ بمبدأ الديمقراطية والمشاركة في تحمل المسئولية السياسية وممارسة الحقوق والواجبات والانتخاب الحر .

والدراسة الحالية ترى أن هذه الأهداف تتفق وأهداف الثقافة الانتخابية في إعداد المواطن الفعال القادر علي ممارسة حقوقه السياسية التي من بينها حق الانتخاب والترشيح والمشاركة النشطة في عملية الانتخابات، ومناهج الدراسات الاجتماعية هي أقرب المناهج لتحقيق تلك الأهداف؛ نظرًا لما تتضمنه من موضوعات ذات طابع سياسي، كما أن المفاهيم والحقائق المرتبطة بالثقافة الانتخابية هي عناصر أساسية في فهم الدستور والسلطة وأنظمة الحكم، كما أن مصادر تلك الثقافة وقواعدها وقيمها كالعدل والحرية والمساواة والنظام والديمقراطية هي عناصر ضرورية في مناهج الدراسات الاجتماعية .

وهذا يتفق مع ما يراه رضا توفيق (٢٠٠٤، ١٨٥) من ضرورة توفر سياسة تربوية تقدم التنشئة السياسية السليمة المتصلة بحقيقة السياسة المتبناه، والبقاء علي النظام

السياسي عبر تطوير مناهج الدراسات الاجتماعية ؛ وذلك لكونها أكثر المواد الدراسية التي تستطيع أن تقدم مدخلات، وتتفق طبيعتها في إعداد المواطن – التلميذ – وفق فلسفة المجتمع التي يقوم عليها.

ويري علاء زايد (١٩٩٧، ٢٠٧) أن مادة التاريخ – أحد فروع الدراسات الاجتماعية – تساعد في تنمية شعور المتعلمين بالمسئولية تجاه المحافظة علي المكاسب التي حققها المجتمع في تطوره والمضي بها للأمام ، وتبصر التلاميذ بحقوقهم وواجباتهم نحو مجتمعهم ومواطنيهم والمساهمة في مشكلات المجتمع سواء بالتعاطف الوجداني أو بالمشاركة العملية .

أما فكري ريان (١٩٩٩ ، ٤٦) فيري أن مناهج الدراسات الاجتماعية مطالبه بتربية المتعلمين بما تقدمه من معلومات ومفاهيم عن السلطة ومدي شرعيتها والدعائم التي ترتكز عليها وتنمية وعيهم بأجهزة الحكم ووظائفها والأحزاب السياسية والجماعات والأفراد الذين يؤثرون في اتخاذ القرارات .

ويشير والي أحمد (٢٠٠٠ ، ١٠) إلي أن الدراسات الاجتماعية كمادة دراسية يجب أن تسهم في تعلم التلاميذ المبادئ القانونية الأساسية، وأن يكون تعلم هذه المبادئ من خلال ما يقوم به التلاميذ من أنشطة وممارسات تتيح للتلميذ دوراً بارزاً في عملية التعلم حتى تصبح المبادئ القانونية سلوكاً مميزاً لدي التلاميذ ، ويصبح ما تعلمه التلاميذ منسجماً ومتطابقاً مع الواقع الذي يعيشونه سواء داخل المدرسة أو خارجها . وهو بذلك يتفق مع أحمد اللقاني (١٩٩٠، ١٩) في أن مناهج الدراسات الاجتماعية بحكم طبيعتها ترتبط ارتباطًا وثيقاً بالمجتمع فهي تعالج المجتمع وواقعه وآماله وتطلعاته وماضيه وحاضره ومستقبله، كما أنها تهتم بدراسة العلاقات الإنسانية من ناحية، وعلاقة الإنسان ببيئته والمشكلات التي تبدو كرد فعل لتلك العلاقات من ناحية أخري .

وتؤكد نجاة عارف (٢٠١٢، ٣٧) علي أن مناهج الدراسات الاجتماعية بالمراحل التعليمية المختلفة يمكنها مساعدة مواطن الغد علي أن يكون قادرًا علي: المبادرة والجرأة في التعبير عن رأيه بشجاعة ويتعود علي الديمقراطية واحترام آراء الآخرين، الاعتماد علي نفسه واتخاذ القرار الصائب وتحمل مسئولية قراراته، التفكير في الأحداث الجارية وربط الأسباب

بالمسببات وإيجاد المعرفة لنفسه بنفسه، فهم قضايا المجتمع وتوقع النتائج المترتبة عليها مستقبلاً .

والدراسات الاجتماعية تهتم بدراسة كيف يتخذ المواطنون القرارات في الأمور الشخصية والاجتماعية العامة التي تؤثر علي حياتهم ، بجانب ايجابية الفرد بالتفاعل والمشاركة في حلول المشكلات، كما تهتم بتربية المواطن الصالح في المجتمع الفاضل وتفاعلات الناس علي كافة المستويات، وتوضح اثر الأحداث والضغوط علي علاقات الناس في أي زمان وأي مكان، وبالتالي يتحقق الوعي بأموره الاجتماعية وحياته العامة، وتساعد علي تشكيل هويته الثقافية في إطار من المواءمة مع المعارف والمهارات والقيم التي تمكنه من عالمًا مميزًا أملاً في غد أفضل عبر المكان والزمان (إمام حميده وآخرون ،٢٠٠٠، ٨).

ويؤكد كل من أحمد اللقاني وفارعة حسن وبرنس رضوان (٢٠٠٣ ،١٣٩ :١٤٠) علي أن الدراسات الاجتماعية مواد ذات وظيفة حيوية تستهدف بناء الإنسان من زوايا محددة، وهي تتميز عن المواد الأخرى بمفاهيم واتجاهات وقيم ومهارات خاصة لا يمكن تعلمها إلا من خلال فروعها، فهي دراسة للمجتمع بكل تفاعلاته علي كافة المحاور المكانية والزمانية .

ويشير صلاح الدين عرفه (٢٠٠٥ ،٩٥) إلي أن معلم الجغرافيا كأحد فروع الدراسات الاجتماعية عليه استخدام الأساليب الديمقراطية في الإرشاد والتوجيه؛ لإدراك التلاميذ الموقف بالصورة التي تجعلهم يشعرون بالحاجة إلي قيم ايجابية معينة تؤكد علي تمسك التلميذ مستقبلا بقيمه السليمة وتجديد قيمه كلما دعت الحاجة إلي ذلك .

ويؤكد علي الجمل (٢٠٠٥، ٣٦) علي أن دراسة التاريخ تسهم في تنمية الوعي السياسي للمتعلم من خلال دراسته للأنظمة السياسية والمسائل المرتبطة بها واحترام حقوق الغير واحترام الرأي والرأي الآخر وعدم الاعتداء علي الآخرين والمساواة أمام القانون، وهذه المفاهيم والقيم السياسية تسهم في الوصول بالمتعلم إلي المشاركة السياسية المتمثلة في مشاركته في الانتخابات والتنظيمات السياسية ومناقشة المسائل السياسية، ويمكن لتلك المناهج تحقيق ذلك من خلال التأكيد علي جوانب احترام الرأي والرأي الآخر والتأكيد علي رأي الجماعة في اتخاذ القرارات، والتأكيد علي حرية الرأي والفكر بما يتفق وقيمنا وتقاليدنا الإسلامية، وعدم الاعتداء علي حرية الآخرين، والمساواة أمام القانون . وتسعي برامج الثقافة

الانتخابية إلي تحقيق هذه الجوانب بما يسهم في إعداد المواطن الصالح القادر علي التفاعل مع مجريات الأمور السياسية .

ويتمثل الهدف النهائي للدراسات الاجتماعية في تنمية وتطوير السلوك السوي للتلاميذ مما يسهم في إيجاد المواطن الصالح والفعال في المجتمع، وينبغي تدعيم هذا السلوك بالمعرفة الجيدة التي يستخدمها الأفراد كي يكتسبوا القدرات والمهارات المناسبة لتطوير حياتهم (شكري نزال ، ٢٠٠٣ ، ٢٩) . والثقافة الانتخابية تقدم لهم المعرفة الجيدة والمهارات التي تمكنهم من المشاركة الفعالة في العملية الانتخابية مستقبلا، وتساعدهم علي أن يكونوا أفرادًا قادرين علي حياة ديمقراطية ناجحة ونشطة في مجتمعهم .

والدراسات الاجتماعية وفق طبيعتها تحقق الثقافة الانتخابية في أن يكون الفرد مواطنًا صالحًا واعيًا وممارسًا في المجتمع الذي ينتمي إليه، وتساعد التلاميذ علي فهم نظامهم السياسي وتنمية معرفتهم بالمبادئ والقيم المرتبطة به، والوعي بالخصائص والسمات المنظمة للعملية الانتخابية فالدراسات الاجتماعية تتكون من أفكار جوهرية تدور حول مبادئ الديمقراطية وانتقال السلطة وحرية الاختيار، وهذه المبادئ تعد ركيزة أساسية في تنمية الوعي الانتخابي بما تتضمنه من مفاهيم وحقائق ومعلومات تساعد في حرية الاختيار للقيادات الناجحة والفعالة؛ فبناء المؤسسات لا يأتي إلا بعد اختيار القيادات التي تقود هذا العمل وتنهض بالمجتمع، والدراسات الاجتماعية من المناهج التي لها باع طويل في تربية الأبناء علي الديمقراطيات والمواطنة الفاعلة، وهي من أكثر المواد ارتباطًا بقدرتها علي نشر الثقافة الانتخابية؛ وذلك لما تتمتع به من طبيعة اجتماعية تؤهلها إلي تربية الطلاب وحثهم علي الممارسة الإرادية لحق التصويت والترشح للهيئات المنتخبة بما يحقق مصلحة الوطن، ويأتي ذلك من خلال ما تقدمه من محتوي وأنشطة وطرق تدريس وأساليب تقويم تساعد التلاميذ علي اكتساب العديد من الخبرات التي تؤهلهم للمشاركة الفاعلة في جميع جوانب الحياة المستقبلية والتي من بينها الانتخابات .

والمتعلم من خلال هذه المناهج يستطيع أن يحدد المفاهيم الانتخابية التي يحتاجها لفهم منظومة الانتخابات، ومن ثم كيفية تنظيم وعرض المعلومات المتعلقة بالانتخابات، وتقدم العديد من القيم والاتجاهات والأفكار التي تمكنه من التصرف في العديد من المواقف التي قد يواجهها أثناء عملية الانتخاب، وإكسابه السلوكيات التي تعزز قدرته علي التفاعل مع

تلك المواقف وتنمي لديه السلوك الانتخابي الفعال، وتحفزه علي ممارسة أدوار القيادة المنتخبة، ويأتي هذا من خلال معالجة محتوي هذه المادة للقضايا التي يزخر بها المجتمع، ومحاولة دمج المتعلم للتعايش والتفاعل مع هذه القضايا حتى يتمكن من مواجهتها في حياته العملية.

وخلاصة القول:

إن مناهج الدراسات الاجتماعية ذات علاقة وثيقة بالثقافة الانتخابية كما أن برامج الثقافة الانتخابية المتضمنة بمناهج الدراسات الاجتماعية يمكنها:

- **إعداد جيل قادر علي اكتساب حقه والمشاركة في العملية الانتخابية كمرشح أو ناخب .**
- **إعداد أفراد فاعلين يستطيعون القيام بدورهم في المجتمع من خلال ما تقدمه المدرسة من خبرات تؤهلهم للمشاركة وتساعد علي تفهمهم للتغيرات التي تطرأ علي المجتمع نتيجة اختيار قيادات منتخبة وتفهم برامجهم الانتخابية والقدرة علي تقييمها واختيار المرشح القادر علي خدمة الوطن والمواطنين .**
- **تكوين الشخصية الديمقراطية التي تعي الصالح العام وتعمل علي خدمته، عن طريق تكوين اتجاهات لدي التلاميذ تمكنهم من القدرة علي اختيار المرشح المناسب، والتمييز السليم والحكم علي المرشح حكما صادقا موضوعيا .**
- **إعطاء فرص متعددة للمتعلم ليعبر عن نفسه من خلال الأنشطة المدرسية التي تحقق لهم النضج الانتخابي.**

ثامنًا: استراتيجيات تدريس الثقافة الانتخابية:

إن الموضوعات التي يتم من خلالها تنمية الثقافة الانتخابية تركز علي ممارسات حقيقة، ومحاكاة هذه الموضوعات تُكسب التلاميذ العديد من المهارات التي تؤهلهم للمشاركة المستقبلية في الانتخابات وممارسة حقوقهم السياسية واختيار قياداتهم من خلال التعبير عن آراءهم بكل حرية، وهناك العديد من الاستراتيجيات التي يمكن من خلالها تنمية تلك الخبرات لديهم، إلا أن الدراسة الحالية تبنت هذه الاستراتيجيات(*) في تدريس الوحدة المقترحة:

(*) تم شرح هذه الاستراتجيات بالتفصيل في أصل الدراسة، كما تم بناء الوحدة ودليل المعلم في ضوئها.

١- استراتيجية المناقشة والحوار .
٢- استراتيجية التعلم التعاوني .
٣- استراتيجية عجلة المستقبلات .
٤- استراتيجية لعب الدور .

تاسعًا: خصائص تلاميذ المرحلة الإعدادية وعلاقتها بالثقافة الانتخابية:

تمثل مرحلة التعليم الأساسي بما فيها التعليم الإعدادي أساسًا للبناء التعليمي، فهي تعد الفرد لمواصلة الحياة العامة وتكافح فيه أميته وتعده لنمط اجتماعي، فهي يهدف إلي تنمية قدرات واستعدادات التلاميذ والعمل علي إشباع ميولهم وتزويدهم بالقدر الضروري من القيم والسلوكيات والمعارف والمهارات العلمية والمهنية التي تتفق وظروف البيئات المختلفة، وهي تعمل علي ربط التعليم بحياة الناشئين وواقع بيئاتهم التي ينتمون إليها لتأكيد العلاقة بين الدراسة والنواحي التطبيقية، باعتبار البيئة مصدر من مصادر المعرفة والتعلم (إمام حميده وآخرون، ٢٠٠٠، ١٣ :١٤) .

والمرحلة الإعدادية من المراحل التعليمية المهمة؛ ويرجع ذلك إلي أنها مرحلة وسط بين مرحلتين تعليميتين هما الابتدائية والثانوية، كما تُعد مرحلة أساسية إما لاستكمال الدراسة أو مواجهة الحياة والتعامل مع ما تفرضه من تحديات (نجاة عارف، ٢٠١٢ ، ٥٦).

وتعد هذه المرحلة نقطة حرجة في حياة التلاميذ، فمن خلالها يتعلمون اتخاذ القراراتَ ويكتسبون المهاراتَ التي سَيَستعملونَها مستقبلا، وحتى يستطيع تلميذ تلك المرحلة التكيف مع أفراد مجتمعه فهو بحاجة إلي توجيه من المعلم، فكثير من هؤلاء التلاميذ يجدون في معلميهم المثل الأعلى؛ لذا ينبغي علي المعلم تنمية العديد من القيم والمهارات لدي تلاميذه، وأن يهيئ لهم العديد من المواقف والتجاربَ التي تعينهم علي تجاوز العديد من المحن التي قد تواجههم مستقبلاً (Chan, 2007, 26-27) .

ويري فهيم محمد (٢٠٠٢ ، ١٨) أن تلميذ المدرسة الإعدادية من حقه أن يحصل علي تعليم يتميز بالربط بين العلم والعمل، والربط بين المدرسة والبيئة، فمن أهم أهداف تلك المدرسة: تنمية القدرة علي حل المشكلات، والرغبة في المعرفة والبحث عن المعلومات، وتنمية الإحساس بالرضا عن الذات والثقة فيما يمتلكونه من قدرات، ومساعدتهم علي الانتقال من دور الطفولة إلي دور النضج والبلوغ .

وحتى يمكن وضع هيكل ثقافي لهؤلاء التلاميذ يمكنهم من التفاعل المثمر في حياتهم المستقبلية ينبغي الأخذ بأهداف هذه الفئة من التلاميذ واحتياجاتهم وتدعيم مشاركتهم في الحياة العامة والعمل بكافة السبل علي دعم مهاراتهم وتنمية ثقافتهم الانتخابية علي نحو يمكن معه الإفادة من طاقاتهم المستقبلية في التجديد والتغيير واختيار القيادات الناجحة ودعم انتمائهم من خلال محاكاتهم لبعض الخبرات والسلوكيات التي سوف يمارسونها في حياتهم .

لذا يجب أن تتضافر الجهود لمعاونة تلميذ تلك المرحلة علي أن تمتد خبراته إلى اكتساب المعارف والمهارات والاتجاهات التي تمكنه من المشاركة الفاعلة في الحياة الانتخابية، وبالتالي ينبغي أن يوضع في الاعتبار خصائص هؤلاء التلاميذ خلال مراحل نموهم عند بناء برامج الثقافة الانتخابية حتى يصبحوا مشاركين إيجابيين في عالم الغد ومن أهم خصائصهم في تلك المرحلة ما يلي :

١- النمو الوجداني
Emotional Development

تتميز انفعالات تلميذ المرحلة الإعدادية بالتذبذب والتناقض وعدم الاستقرار والتقلب ونقص القدرة علي التحكم في التعبير عنها، وتشبه هذه الانفعالات إلي حد كبير انفعالات الطفل، إلا أن الاختلاف بينها يكون في نوع المثيرات حيث يثور المراهق لانتقاده أو حرمانه من بعض الامتيازات، أو التدخل في أموره الشخصية، كما أن انفعالات المراهق عادة تكون حادة والتعبير عنها لا يخضع للتحكم أو السيطرة، وعلي الرغم من ظهور بعض أعراض سوء التوافق نتيجة لذلك إلا أن السلوك الانفعالي يتحسن عاما بعد عام إلي أن يصل إلي مرحلة الاستقرار، ويعاني تلميذ تلك المرحلة من ضغوط وتوقعات الجماعة التي لم يعد لها بعد وخاصة في المجتمعات المتحضرة التي تثقل كاهله بالمسئوليات التي ينبغي أن يحققها، بينما يعاني هذا التلميذ من احباطات المجتمع لبعض ميوله مما يدفعه إلي العناد والانفعالات العنيفة وأحيانًا العدوان (مجدي الدسوقي ، ٢٠٠٣ ، ١٦٤-١٦٥) .

وتساعد برامج الثقافة الانتخابية هؤلاء التلاميذ علي الانغماس في الحياة التي يتم من خلالها اكتشاف استعداداتهم واستثمار ميولهم واهتماماتهم وحرصهم علي أداء أدوارهم الحقيقية كمسئولين، وتمكنهم من اكتساب وتعديل اتجاهاتهم نحو المشاركة في الانتخابات والتخلص من العصبية القبلية والطائفية، وتشجعهم علي أن يكون لهم آراء حول العديد من

الموضوعات الانتخابية، وتقييم برامج المرشحين، والانتخاب علي أساس الكفاءة وليس التعصب القبلي أو الطائفي .

٢- النمو الاجتماعي
Social Development

يتأثر النمو الاجتماعي لتلمذ تلك المرحلة بالبيئة الاجتماعية والأسرية التي يعيش فيها، ويتوقف النضج الاجتماعي علي الخبرات التي يمر بها وبالمعاملة التي يتلقاها في كل من المنزل والمدرسة والمجتمع، حيث تتسع الدائرة الاجتماعية نتيجة الانتقال للمدرسة الإعدادية، فيزداد عدد الأصدقاء والزملاء، كما يدين تلميذ تلك المرحلة بالولاء والانتماء الشديد لجماعة الأقران؛ لأنها البديل لجماعة الأسرة التي يرغب الاستقلال عنها، ويعجب بأشخاص يتجسد فيهم المثل الأعلى الذي يرتضيه في نفسه، ومن ثم تكون هذه المرحلة من أفضل الفترات لتكوين المثل العليا، ويكون لديه الرغبة لخدمة الآخرين وتقديم العون لهم، وينمو لديه الذكاء الاجتماعي فيحسن التصرف في المواقف الاجتماعية المختلفة، ويقدر الظروف الاجتماعية للزملاء والأصدقاء، كما يحتاج إلي التقدير الاجتماعي والاعتراف به كشخص له قيمة، ويمتاز بحب المغامرة والمخاطرة مما يدفعه إلي الإقبال علي أنشطة المعسكرات والكشافة والرحلات (بثينة عمارة ، ٢٠٠١ ، ٤٤-٥٠) .

ويمكن لبرامج الثقافة الانتخابية مساعدة هؤلاء التلاميذ من خلال الاهتمام بتعليم القيم السياسية والمعايير السلوكية السليمة حتى يتمكنوا من الثقافات الموروثة التي يتعرضون لها نتيجة التفاعل مع أفراد مجتمعهم، كما يمكنها تدريبهم علي تحمل المسئولية السياسية وتحمل نتيجة اختياراتهم من القيادات، ومساعدتهم علي تنظيم حياتهم، والمفاضلة بين المرشحين علي أساس النهوض بالمجتمع وليس الانتماء القبلي أو الطائفي .

٣- النمو العقلي
Mental Development

في هذه المرحلة تزيد القدرة علي تركيز الانتباه من حيث مدة الانتباه ومدي الانتباه ويتأثر ذلك بدرجة كبيرة بمدي عامل التشويق وإثارة موضوع الانتباه، كما تنمو القدرة علي التخيل وتزيد القدرة علي اكتساب المهارات والمعلومات وعلي التفكير والاستنتاج، وينمو

التفكير الابتكاري بصورة واضحة من خلال الإتيان بأفكار جديدة غير معروفة (أسامه راتب وإبراهيم خليفة ،١٩٩٩، ١٢٤) .

وتلميذ المرحلة الإعدادية يرنو إلي المستقبل، ويتطلع إلي الشهرة والحب والثورة كما ينتقل تدريجيًا بخياله من بيئته الضيقة إلي الدنيا الواسعة، ولذلك يحتاج إلي إشباع خياله وفي نهاية هذه المرحلة يصبح السلوك الخيالي واقعاً عملياً منتجاً (عصام الطيب، ٢٠٠٦، ٢١٦) .

كما تشير بثينة عمارة (٢٠٠١ ، ٤١) إلي أن تلميذ تلك المرحلة لديه القدرة علي القيام بأنواع معينة من العمليات العقلية تختلف عن تلك التي يقوم بها الطفل في المراحل السابقة، والتي من أهمها القدرة عل التفكير المجرد من خلال التمييز بين الواقع والممكن، والقدرة علي استخدام الرموز للتعبير عن رموز أخري، والقدرة علي الربط بين المتغيرات. وهذا يتفق مع ما يراه مجدي الدسوقي (٢٠٠٣ ، ١٧٥ -١٧٦) من أن هذا التلميذ يستطيع أن يتنقل بحرية بين أفكاره، فهو يعمل علي تنظيم خبراته ومعارفه المتاحة للإحاطة بجوانب الموقف قبل أن يصدر أي قرار أو استنتاج لرأي، كما يمكنه إدراك العلاقات بين الظواهر المختلفة ويستطيع الوصول إلي حكم أو قاعدة يستمد منها تنبؤاته.

وبرامج الثقافة الانتخابية يمكنها توجيه هؤلاء التلاميذ توجيهًا سليمًا نحو المشاركة الانتخابية، كما أنها تستثير قدراتهم العقلية والابتكارية وتعمل علي تنميتها، وتتيح لهم حرية التفكير والاختيار، وتدربهم علي تقييم البرامج الانتخابية، كما تكسبهم مهارة التخيل ومهارة التنبؤ والتصور والتوقع عند نجاح أحد المرشحين، وتساعدهم علي المضي في تحقيق طموحاتهم وآمالهم الديمقراطية مما يقلل من مواقف الإحباط التي قد يتعرضوا لها في سنوات عمرهم القادمة نتيجة تزوير الانتخابات وفرض مرشح بعينه.

كما تساعد في التواصل لدي المتعلمين عن طريق تخيل ما يحدث بين المرشحين بعضهم البعض وبينهم وبين الناخبين، والعمل بتعاون لاتخاذ القرارات والكيفية التي يتم بها المفاضلة بين المرشحين، وتحليل الآراء والبرامج الانتخابية، وتطوير قدرتهم علي فهم الخلافات والنزاعات التي تنشأ داخل اللجان الانتخابية، والمساهمة في وضع حلول لها .

٤- النمو الأخلاقي:
Ethics Development

تزداد قدرة تلميذ هذه المرحلة علي ضبط ذاته وتحديد مسارها تبعًا لتزايد نمو قدراته علي السلوك الأخلاقي، ويستطيع أن يحكم علي سلوك ما ويقيمه من حيث كونه صوابًا أو خطأ في ضوء المقاصد الكامنة وراء هذا السلوك والموقف الذي يحدث فيه، وذلك بسبب ما لديه من مرونة في التفكير، كما أن قدرته علي ضبط تفكيره وتنظيمه تمكنه من أن يحيط بمختلف الجوانب المتضمنة في الموقف (مجدي الدسوقي، ٢٠٠٣ ، ١٧٨) .

والثقافة الانتخابية يمكنها توجيه تلاميذ تلك المرحلة نحو التفكير الخلقي في القضايا المتعلقة بالانتخابات كقضية الجرائم الانتخابية، والانتهاكات التي تحدث أثناء عملية الانتخابات، والدور الذي ينبغي أن يقوم به لمواجهة مثل هذه الجرائم، ودور المؤسسات الحقوقية في مواجهة هذه الجرائم، وتساعدهم علي الالتزام بالمبادئ الأخلاقية كالأمانة والصدق والإخلاص للوطن في ممارساتهم الانتخابية، كما تساعدهم علي تحمل مسئولية الإسهام في تغيير المستقبل نحو الأفضل .

فروض الدراسة :

في ظل الإطار النظري والدراسات السابقة، تختبر الدراسة الحالية مدى صحة الفروض التالية:

١- يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوي (٠.٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ الصف الثالث الإعدادي قبل دراسة الوحدة المقترحة وبعد دراستها في تحصيل المفاهيم الانتخابية" لصالح التطبيق البعدي .

٢- توجد فاعلية للوحدة المقترحة في تنمية المفاهيم الانتخابية لدي تلاميذ الصف الثالث الإعدادي (مجموعة الدراسة) .

٣- يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوي (٠.٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ الصف الثالث الإعدادي قبل دراسة الوحدة المقترحة وبعد دراستها في الوعي الانتخابي لصالح التطبيق البعدي .

٤- توجد فاعلية للوحدة المقترحة في تنمية الوعي الانتخابي لدي تلاميذ الصف الثالث الإعدادي (مجموعة الدراسة) .

إجراءات الدراسة:

للإجابة عن أسئلة الدراسة واختبار صحة فروضها، أُتبعت الإجراءات التالية:

أولاً: إعداد قائمة أبعاد الثقافة الانتخابية اللازمة لتلاميذ الصف الثالث الإعدادي:

تطلبت الدراسة الحالية إعداد قائمة بأبعاد الثقافة الانتخابية اللازمة لتلاميذ الصف الثالث الإعدادي، وقد تم اشتقاق القائمة من خلال: الرجوع للبحوث والدراسات السابقة ذات الصلة بالثقافة الانتخابية والمشاركة السياسية والوعي الانتخابي وحقوق الإنسان، ومنها: دراسة "هوبارد" (Hubbard, 1997)، و دراسة أحمد صالح (٢٠٠١)، ودراسة أميرة طه (٢٠٠٥)، ودراسة أحمد البنيني (٢٠٠٦)، ودراسة أحمد حسين (٢٠١٠)، ودراسة صالح العبدالله (٢٠١٢)، ودراسة "هانز" (Hanns, 2012)، ودراسة شيماء مكي (٢٠١٤) . والرجوع إلي الكتابات النظرية حول الثقافة السياسية بصفة عامة والانتخابية بصفة خاصة، المشاركة السياسية، الانتماء الوطني، حقوق وواجبات الإنسان تجاه وطنه . واستطلاع آراء مجموعة من خبراء مناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية، وكذلك عدد من السياسيين والإعلاميين، ومجموعة من الأكاديميين في مجال التاريخ والجغرافيا والتربية السياسية والتربية الوطنية.

وبناءً علي ذلك تم إعداد قائمة بأبعاد الثقافة الانتخابية تتضمن (٧٠) بعدًا فرعيًا موزعة علي الأبعاد الرئيسة التالية: البعد الأول: الإطار الدستوري والقانوني المنظم لانتخابات وتضمن (١٠) أبعاد فرعية، البعد الثاني: ضوابط ممارسة الحق في مباشرة الحقوق السياسية وتضمن (١٣) بعدًا فرعيًا، البعد الثالث: النظام الانتخابي وتضمن (١١) بعدًا فرعيًا، البعد الرابع: تنظيم العملية الانتخابية وتضمن (١٥) بعدًا فرعيًا، البعد الخامس: الجرائم الانتخابية وتضمن (١٦) بعدًا فرعيًا، البعد السادس: مراقبة منظمات المجتمع المدني للانتخابات وتضمن (٥) أبعاد فرعية.

وقد تم عرض هذه القائمة علي مجموعة من السادة المحكمين (ملحق١، السادة محكمي مواد وأدوات الدراسة)؛ لاستطلاع أرائهم حولها، وفي ضوء آراء السادة المحكمين تم التوصل إلي القائمة النهائية لأبعاد الثقافة الانتخابية (ملحق٢، قائمة أبعاد الثقافة الانتخابية اللازمة لتلاميذ الصف الثالث الإعدادي). وبذلك تمت الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة

الدراسة والذي ينص علي: ما أبعاد الثقافة الانتخابية اللازمة لتلاميذ الصف الثالث الإعدادي من خلال منهج الدراسات الاجتماعية ؟

ثانيًا- إعداد قائمة المفاهيم الانتخابية وضبطها:

تطلبت الدراسة الحالية إعداد قائمة بأبعاد الثقافة الانتخابية اللازمة لتلاميذ الصف الثالث الإعدادي، وقد تم اشتقاق القائمة من خلال: الرجوع إلي البحوث والدراسات السابقة ذات الصلة بمجال الدراسة ومنها: دراسة أيمن عبد الله (٢٠٠٤)، ودراسة نشوي الشلقاني (٢٠١١)، ودراسة خالد عبد الله (٢٠١١)، ودراسة شيماء مكي (٢٠١٤) ودراسة علي خضير (٢٠١٤). ودراسة الكتابات النظرية حول الثقافة السياسية بصفة عامة والانتخابية بصفة خاصة، المشاركة السياسية، الانتماء الوطني، والمفاهيم الانتخابية، وحقوق وواجبات الإنسان تجاه وطنه . واستطلاع آراء مجموعة من خبراء مناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية، وكذلك عدد من السياسيين والإعلاميين، ومجموعة من الأكاديميين في مجال التاريخ والجغرافيا والتربية السياسية والتربية الوطنية. ودراسة علاقة مناهج الدراسات الاجتماعية بالتربية السياسية وأبعاد الثقافة الانتخابية. وبناءً علي ذلك تم إعداد قائمة بالمفاهيم الانتخابية اللازمة لتلاميذ الصف الثالث الإعدادي تضمنت (٦٠) مفهومًا انتخابيًا.

وقد تم عرض هذه القائمة علي مجموعة من السادة المحكمين (ملحق١، السادة محكمي مواد وأدوات الدراسة)؛ لاستطلاع أرائهم حولها، وفي ضوء آراء السادة المحكمين تم التوصل إلي القائمة النهائية للمفاهيم الانتخابية (ملحق٢، قائمة المفاهيم الانتخابية اللازمة لتلاميذ الصف الثالث الإعدادي). وبذلك تمت الإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة والذي ينص علي: ما المفاهيم الانتخابية اللازمة لتلاميذ الصف الثالث الإعدادي؟

ثالثًا: إعداد الوحدة المقترحة:

قد مر إعداد الوحدة المقترحة بثلاثة مراحل هي:

المرحلة الأولى: إعداد الخلفية النظرية للوحدة المقترحة:

تتضمن الخلفية النظرية للوحدة المقترحة العناصر الآتية:

١- تحديد عنوان للوحدة المقترحة: يجب أن يصاغ عنوان الوحدة صياغة دقيقة بحيث يكون معبرًا عنها تعبيرًا صادقًا، وقد اختار الباحثان عنوان للوحدة المقترحة يعمل علي جذب انتباه التلاميذ نحو موضوع الوحدة وهو "انزل .. شارك .. صوتك أمانة" .

٢ – مقدمة الوحدة: تم وضع مقدمة للوحدة المقترحة تضمنت الغرض من دراسة الوحدة، وأهميتها بالنسبة للتلاميذ، وكذلك بيان بالموضوعات التي تتكون منها الوحدة والأهداف العامة التي يمكن أن تتحقق نتيجة لدراسة الوحدة .

٣- تحديد الأهداف العامة للوحدة المقترحة: تمثل الهدف العام للوحدة في: تكوين شخصية سوية تتميز بقدرتها على المشاركة الانتخابية بكل صورها، بطريقة إيجابية وصحيحة وقادرة علي الإصلاح والتغيير والمشاركة من أجل مجتمع أفضل. ويتفرع من الهدف العام الأهداف الفرعية الأساسية للوحدة والتي تم ذكرها في بداية الوحدة، كما تم اشتقاق أهداف سلوكية تدريسية من الأهداف العامة لكل درس من دروس الوحدة المقترحة.

٤- تحديد محتوى الوحدة المقترحة: تضمنت الوحدة المقترحة الموضوعات التالية:

الدرس الأول: الانتخابات والدستور المصري .

الدرس الثاني: الانتخابات في حياتنا .

الدرس الثالث: أنا مصري .. صوتي هو الانتخابات .

الدرس الرابع: الفائز في الانتخابات .

٥- طرق التدريس المقترحة لتدريس الوحدة: وضعت الدراسة الحالية بعض طرائق وإستراتيجيات التدريس للوحدة المقترحة والتي تتناسب مع طبيعة المادة الدراسية، وتمكن التلاميذ من الممارسة الفعلية لبعض العمليات الانتخابية، واكتساب السلوكيات الصحيحة

نحو القضايا والموضوعات المتعلقة بالانتخابات، وهي: المناقشة والحوار، والتعلم التعاوني، وعجلة المستقبلات، ولعب الأدوار.

٦- الوسائل التعليمية للوحدة المقترحة: لقد حرص الباحثان علي انتقاء أنواع متعددة من الوسائل التعليمية، وإرفاقها بالوحدة داخل كل درس مثل: الخرائط، النماذج، الرسوم البيانية، الجداول، الرسوم التوضيحية، والصور الفوتوغرافية. وكذلك توجيه المعلم في دليل المعلم إلى الوسائل التعليمية التي يمكنه استخدامها في التدريس وعدم الاقتصار على وسائل الوحدة، مثل: الأفلام الفيديو والأقراص المدمجة، وشرائح العروض التقديمية(PPT).

٧- الأنشطة التعليمية المستخدمة في الوحدة المقترحة: قد تم توجيه المعلم إلى بعض الأنشطة الصفية التي يمكن تنفيذها داخل المدرسة مثل المناقشات والمناظرات وعمل لافتات وتصميم نماذج وإعداد بحوث وكتابة مقالات عن الانتخابات وقضاياها.

٩- تقويم تدريس الوحدة المقترحة: قد تم التقويم في الوحدة على مستويين هما:

* تقويم على مستوى الوحدة ويشمل الأنواع الآتية:

(أ) تقويم مبدئي: في التطبيق القبلي لاختبار المفاهيم الانتخابية واختبار مواقف الوعي الانتخابي.

(ب) تقويم بنائي: بعد كل درس علي مستوي الوحدة.

(ج) تقويم نهائي: في نهاية الوحدة باستخدام التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم الانتخابية واختبار مواقف الوعي الانتخابي.

* تقويم على مستوى كل درس ويشمل الأنواع الآتية:

(أ) تقويم مبدئي: في بداية الدرس للتعرف على معلومات التلاميذ عن الموضوع الذي يتم تدريسه في الحصة.

(ب) تقويم بنائي: بعد كل فقرة في محتوى الدرس وذلك للتعرف على مدى إلمام التلاميذ بالحقائق والمفاهيم التي تعلموها بعد شرح كل عنصر من عناصر الدرس.

(ج) تقويم نهائي: وتم استخدامه في نهاية كل درس وهو يمثل قياس لمدى تحقيق الأهداف الموضوعة لكل درس.

المرحلة الثانية: إعداد كتيب التلميذ:

تم إعداد كتيب التلميذ الذي يمكن وصفه من جانبين هما:

(أ) الجانب الأول: **تسلسل الدروس على مستوى الوحدة:**

تتضمن الوحدة المقترحة العناصر الآتية:

- **عنوان الوحدة: وهو "انزل .. شارك .. صوتك أمانة" وتم كتابته بشكل واضح في بداية الوحدة.**
- **مقدمة: لتعريف التلاميذ بموضوع الوحدة وأهميتها بالنسبة لهم.**
- **الأهداف العامة للوحدة المقترحة:وهى الأهداف التي ينبغي على التلاميذ أن يتمكنوا منها في نهاية الوحدة.**
- **دروس الوحدة: وتم عرضها في بداية الوحدة حتى يتعرف التلميذ على ما سيدرسه بها.**

(ب) الجانب الثاني: **تسلسل كل درس: وروعي أن يتضمن كل درس العناصر الآتية:**

- **عنوان الدرس: وتم وضعه في بداية كل درس بخط واضح.**
- **أهداف الدرس: وقد روعي في صياغتها: أن تكون في صورة سلوكية محددة يمكن قياس مدى تحققها، وأن تكون متنوعة لتشمل المستويات المختلفة لكل مجال من مجالات الأهداف.**
- **عناصر الدرس: وهى الأفكار الأساسية التي يدور الدرس حولها وتمثل ملخصاً له.**
- **المفاهيم المتضمنة في كل درس: فقد تم تحديد المفاهيم الانتخابية المتضمنة بكل درس، والتي ينبغي أن يكتسبها التلاميذ بعد دراستهم لهذا الدرس.**
- **محتوى الدرس: يبدأ كل درس بمقدمة تُعد تمهيداً له قبل الدخول في عناصره والمفاهيم المتضمنة به، ثم يتم عرض عناصر الدرس مصحوبة بشرح وافٍ لما تتضمنه من**

مفاهيم انتخابية، وروعي في المحتوى أن يتوصل التلميذ إلى المفاهيم والعلاقات بينها بنفسه تدريجياً من العام إلى الخاص ومن الخاص إلى العام وفقاً للطريقتين الاستقرائية والاستنتاجية، بالإضافة إلى مراعاة أهم الإجراءات في تكوين المفهوم وهى المقارنة والتمييز والتصنيف والتجميع، عن طريق المناقشات والصور والرسوم التوضيحية، وتدوين الملاحظات والاستنتاجات والمقارنات في مساحات خالية مخصصة لذلك بالكتيب، كما تم ربط المحتوى العلمي لكل درس بالوسائل التعليمية المتضمنة في كتيب التلميذ، وكذلك عرض الأنشطة التعليمية متخللة داخل المحتوي التعليمي مما ييسر علي التلميذ استيعاب المحتوي العلمي للدروس .

- التقويم: روعي أن تكون أسئلته متنوعة بين الصواب والخطأ، والاختيار من متعدد، وإكمال العبارات، والمقارنة، والتعليل، والتفسير، والأسئلة المقالية القصيرة، وأن تشمل جميع أهداف الدرس، وتنوع الأسئلة لقياس المستويات المعرفية المختلفة، وتضمين كل الدروس بأسئلة التقويم البنائي بعد كل فقرة، والدقة والسلامة اللغوية والعلمية للأسئلة.
- الأنشطة التعليمية: تم توزيعها في كل درس مع مراعاة الأسس الآتية: استخدام أنشطة صفية متنوعة لتناسب ميول وقدرات التلاميذ، ارتباط هذه الأنشطة بالمحتوى، واقعية هذه الأنشطة وإمكانية القيام بها، ومراعاة إمكانات المدرسة والبيئة المحيطة، والارتباط مع محتوى وأهداف الدرس.

المرحلة الثالثة: إعداد دليل المعلم الخاص بالوحدة المقترحة:

هذا الدليل يوضح للمعلم كيفية تنفيذ موضوعات الوحدة المقترحة، ويحتوى على صورة متكاملة لأدوار المعلم ومسئولياته أثناء عملية التدريس ويتضمن هذا الدليل ما يلي:

١- مقدمة: توضح أهداف الدليل، ومفهوم الثقافة الانتخابية، وأبعاد الثقافة الانتخابية (الإطار الدستور والقانوني المنظم لانتخابات ، ضوابط ممارسة الحق في مباشرة الحقوق السياسية،، النظام الانتخابي، تنظيم العملية الانتخابية، الجرائم الانتخابية، ومراقبة منظمات المجتمع المدني للانتخابات، وتوضيح بعض المفاهيم الانتخابية والوعي الانتخابي، والاستراتيجيات التعليمية المستخدمة في تدريس الوحدة .

٢- إرشادات وتوجيهات عامة للمعلم، يجب أن يراعيها عند تدريس الوحدة المقترحة.

٣- الأهداف العامة للوحدة المقترحة.

٤- المحتوى العلمي للوحدة المقترحة.

٥- الخطة الزمنية لتنفيذ دروس للوحدة المقترحة.

٦- الوسائل التعليمية المقترحة لتنفيذ دروس للوحدة المقترحة.

٧- الأنشطة التعليمية المقترحة لتنفيذ دروس للوحدة المقترحة.

٨- الأنشطة الاثرائية المقترحة في كل درس من دروس للوحدة المقترحة.

٩- أساليب التقويم، وقد اشتملت أساليب للتقويم المبدئي، والمرحلي، والنهائي.

١٠- تخطيط مقترح لتنفيذ دروس للوحدة المقترحة.

١١- المراجع التي تثري وتفيد موضوعات للوحدة المقترحة.

ومما تجدر الإشارة إليه، أن دليل المعلم لا يقيد حرية المعلم في تنفيذ خطة دروسه، وإنما هو موجه ومرشد له، ويساعده في تنفيذ الدروس المتضمنة في الوحدة ، ومن ثَمَّ يستطيع المعلم أن يضيف ما يراه مناسباً لمستوى طلابه من أنشطة، أو وسائل تعليمية، أو أساليب للتقويم.

وقد تم عرض الوحدة المقترحة علي مجموعة من السادة المحكمين، وبعد الانتهاء من تحكيم الوحدة والتعديل فيه في ضوء آراء السادة المحكمين، تم عمل دراسة استطلاعية للوحدة المقترحة، وذلك من خلال تدريسهما لعينة من تلاميذ الصف الثالث الإعدادي بلغ عددها (٥٠) تلميذاً، في مدرسة صلاح سالم الإعدادية بنين، بإدارة سوهاج التعليمية، التابعة لمديرية التربية والتعليم بسوهاج، خلاف العينة الأساسية للدراسة، وقد تم إجراء التجربة الاستطلاعية في الفترة من يوم الاثنين الموافق ٢٠١٤/٩/٢٢م وحتى الأربعاء الموافق ٢٠١٤/١٠/١م ، في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠١٤/٢٠١٥ م، بواقع ثمانية حصص خصصتها إدارة المدرسة من الحصص الاحتياطية في الجدول اليومي للحصص المقررة على فصل ١/٣خلال هذه الفترة ، وذلك بهدف معرفة مدي ملائمة الوحدة

المقترحة للتلاميذ، وتحديد الزمن المناسب لتدريس موضوعات الوحدة، وقد تم التعديل في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الاستطلاعية، وبذلك أصبحت الوحدة المقترحة في صورتها النهائية صالحةً للتطبيق على مجموعة الدراسة الأساسية (ملحق (٤) الصورة النهائية للوحدة المقترحة) .

وفى ضوء الخطوات السابقة يكون قد تم الإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة الدراسة وهو: ما التصور لوحدة مقترحة في الدراسات الاجتماعية لتحقيق بعض أهداف الثقافة الانتخابية لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي؟

رابعًا: إعداد اختبار تحصيل المفاهيم الانتخابية:

لإعداد اختبار تحصيل المفاهيم الانتخابية تم اتباع الخطوات التالية:

١- تحديد الهدف من الاختبار:

هَدَفَ هذا الاختبار إلي قياس مستوى تحصيل تلاميذ الصف الثالث الإعدادي للمفاهيم الانتخابية المتضمنة في الوحدة المقترحة، وذلك عند مستويات: التذكر، والفهم، والتطبيق.

٢- وصف الاختبار ونوعه:

تكون الاختبار من (٣٦) سؤالاً، من نوع الاختيار من متعدد، تقيس مستويات التذكر، والفهم، والتطبيق، موزعة كما هو مبين بجدول (١) التالي:

جدول (١) جدول مواصفات اختبار تحصيل المفاهيم الانتخابية

الدروس	المستوي المعرفي والوزن النسبي						مجموع الأسئلة	الوزن النسبي
	التذكر		الفهم		التطبيق			
	الأسئلة	الوزن	الأسئلة	الوزن	الأسئلة	الوزن		
الانتخابات والدستور المصري	١ – ٢ – ٣	٨.٣٣	١٣ – ١٤ – ١٥	٨.٣٣	٢٥ – ٢٦ – ٢٧	٨.٣٣	٩	%٢٥
الانتخابات في حياتنا	٤ – ٥ – ٦	٨.٣٣	١٦ – ١٧ – ١٨	٨.٣٣	٢٨ – ٢٩ – ٣٠	٨.٣٣	٩	%٢٥
أنا مصري.. صوتي هو الانتخابات	٧ – ٨ – ٩	٨.٣٣	١٩ – ٢٠ – ٢١	٨.٣٣	٣١ – ٣٢ – ٣٣	٨.٣٣	٩	%٢٥
الفائز في الانتخابات	١٠ – ١١ – ١٢	٨.٣٣	٢٢ – ٢٣ – ٢٤	٨.٣٣	٣٤ – ٣٥ – ٣٦	٨.٣٣	٩	%٢٥
المجموع	١٢	٣٣.٣٣	١٢	٣٣.٣٣	١٢	٣٣.٣٣	٣٦	%١٠٠

وتم عرض الاختبار على مجموعة من السادة المحكمين (ملحق ١) بهدف التعرف على آرائهم وملاحظاتهم حوله، وأُجريت التعديلات اللازمة التي أشار إليها السادة المحكمون، كما طُبق الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (٥٠) تلميذًا، وهي العينة نفسها التي طُبقت عليها الوحدة المقترحة، وقد تم تصحيح إجابات التلاميذ ورصد الدرجات، وأجريت العمليات الحسابية والإحصائية باستخدام برنامجي (Microsoft Excel 2013) و (SPSS, "19" For Windows) للمعالجات الإحصائية، وذلك بهدف:

حساب معاملات ثبات الاختبار:

حُسب معامل ثبات الاختبار باستخدام معادلة "سبيرمان – براون" للتجزئة النصفية لكل جزء من أجزاء الاختبار علي حده، وللاختبار ككل، وقد أشارت النتائج إلى أن معامل ثبات الاختبار ككل يساوى "٠.٩٠"، وهذا يشير إلى أن الاختبار له درجة ثبات عالية.

حساب معاملات صدق الاختبار:

أُستخدمت طريقة صدق المضمون لمعرفة صدق الاختبار بعد موافقة السادة المحكمين علي صلاحية الاختبار للتطبيق علي مجموعة الدراسة، كما تم حساب الصدق الإحصائي ووجد أنه يساوى " ٠.٩٤"، وهذا يدل على أن الاختبار يتميز بدرجة صدق مناسبة.

حساب معاملات السهولة والصعوبة لمفردات الاختبار:

تم حساب معاملات السهولة والصعوبة لأسئلة الاختبار، وقد تراوحت هذه المعاملات ما بين (٠.٦٦- ٠.٣٤) (ملحق٨، معاملات السهولة والصعوبة**)، وهي قيم مناسبة لمعاملات السهولة والصعوبة.**

حساب معاملات التمييز لمفردات الاختبار:

تم حساب معاملات التمييز لمفردات الاختبار، وذلك باستخدام معادلة التمييز، ووجد أن معاملات تمييز مفردات الاختبار تراوحت بين (٠.٧٨- ٠.٤٢) (ملحق٩، معاملات التمييز**)، وهذا يدل على أن مفردات الاختبار كلها مميزة.**

حساب زمن تطبيق الاختبار:

تم حساب الزمن اللازم لتطبيق الاختبار وذلك عن طريق استخدام معادلة حساب متوسط زمن الاختبار (ملحق١٥، المعادلات الإحصائية)، وقد بلغ (٤٠) دقيقة، بالإضافة إلى (٥) دقائق لشرح تعليمات الاختبار.

٣- طريقة تصحيح الاختبار:

تم تحديد درجة واحدة لكل سؤال من أسئلة الاختبار، وبذلك تكون الدرجة النهائية للاختبار (٣٦) درجة. (ملحق ٥، الصورة النهائية لاختبار تحصيل المفاهيم الانتخابية).

خامسًا : إعداد اختبار مواقف الوعي الانتخابي:

لإعداد اختبار مواقف الوعي الانتخابي قام الباحثان بما يلي:

١- تحديد الهدف من الاختبار:

يهدف هذا الاختبار إلى قياس مدي وعي تلاميذ الصف الثالث الإعدادي بالانتخابات وما يرتبط بها من قضايا ومشكلات، من خلال مواقف عملية تكشف عن ما اكتسبه التلميذ من سلوكيات انتخابية من دراسته لموضوعات الوحدة المقترحة .

٢- صياغة مواقف الاختبار:

تم إعداد هذا الاختبار في صورة مواقف تتطلب من التلميذ الاستجابة لها، ومن نوع أسئلة الاختيار من متعدد، وروعي عند صياغة مواقف الاختبار أن يتكون كل موقف من مقدمة عبارة عن موقف عملي، تليها ثلاثة استجابات تُعد استجابات محتملة للموقف، وهذه الاستجابات مرقمة بـ (أ – ب – ج) على الترتيب، بحيث تكون هناك استجابة واحدة صحيحة وتعبر عن وعي التلميذ التام بالموقف، والاستجابات الأخرى خاطئة، وعلى التلميذ اختيار الاستجابة الصحيحة. وقد تكّون الاختبار في صورته الأولية من (٢٠) موقفًا .

٣- تعليمات الاختبار ونموذج ورقة الإجابة:

تضمن الاختبار مجموعة من التعليمات، روعي فيها أن تكون واضحة ودقيقة، وتوضح للتلميذ طريقة تسجيل الإجابة من خلال تقديم مثال كنموذج للإجابة، كما تم تصميم ورقة إجابة منفصلة عن كراسة الأسئلة لكل تلميذ .

٤- طريقة تصحيح الاختبار:

تم تصحيح الاختبار بإعطاء درجة واحدة للإجابة الصحيحة وصفر للإجابة الخاطئة، ثم تجمع الدرجات لتعطى الدرجة الكلية للاختبار، وبذلك تكون الدرجة العظمى للاختبار (٢٠) درجة، كما تم إعداد مفتاح تصحيح لتسهيل عملية التصحيح (ملحق ١٢ مفتاح تصحيح اختبار مواقف الوعي الانتخابي).

٥- ضبط الاختبار:

لضبط الاختبار تم عرض الاختبار على مجموعة من السادة المحكمين (ملحق ١) بهدف التعرف على آرائهم وملاحظاتهم حوله، وأُجريت التعديلات اللازمة التي أشار إليها السادة المحكمون، كما طُبق الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (٥٠) تلميذًا، وهي العينة نفسها التي طُبق عليها اختبار تحصيل المفاهيم الانتخابية، وقد تم تصحيح إجابات التلاميذ ورصد الدرجات، وأجريت العمليات الحسابية والإحصائية باستخدام برنامجي Microsoft) Excel 2013) و(SPSS, "19" For Windows) للمعالجات الإحصائية، وذلك بهدف:

حساب معاملات ثبات الاختبار:

حُسب معامل ثبات الاختبار باستخدام معادلة "سبيرمان – براون" للتجزئة النصفية لكل جزء من أجزاء الاختبار علي حده، وللاختبار ككل، وقد أشارت النتائج إلى أن معامل ثبات الاختبار ككل يساوى "٠.٦٢"، كما تم حساب معامل ثبات الاختبار باستخدام معامل ألفا كرونباخ ، ووجد أنه (٠.٧٦) وهذا يشير إلى أن الاختبار له درجة ثبات عالية.

حساب معاملات صدق الاختبار:

أُستخدمت طريقة صدق المضمون لمعرفة صدق الاختبار بعد موافقة السادة المحكمين علي صلاحية الاختبار للتطبيق علي مجموعة الدراسة، كما تم حساب الصدق الإحصائي ووجد أنه يساوى " ٠.٨٧"، وهذا يدل على أن الاختبار يتميز بدرجة صدق مناسبة.

حساب معاملات السهولة والصعوبة لمفردات الاختبار:

تم حساب معاملات السهولة والصعوبة لأسئلة الاختبار، وقد تراوحت هذه المعاملات ما بين (٠.٦٨- ٠.٣٢) (ملحق١٣، معاملات السهولة والصعوبة**)، وهي قيم مناسبة لمعاملات السهولة والصعوبة.**

حساب معاملات التمييز لمفردات الاختبار:

تم حساب معاملات التمييز لمفردات الاختبار، وذلك باستخدام معادلة التمييز، ووجد أن معاملات تمييز مفردات الاختبار تراوحت بين (٠.٨٥- ٠.٥٠) (ملحق١٤، معاملات التمييز**)، وهذا يدل على أن مفردات الاختبار كلها مميزة.**

حساب زمن تطبيق الاختبار:

تم حساب الزمن اللازم لتطبيق الاختبار، وقد بلغ (٣٠) دقيقة، بالإضافة إلى (٥) دقائق لشرح تعليمات الاختبار. (ملحق ١٠، الصورة النهائية لاختبار مواقف الوعي الانتخابي)

وبذلك، أصبحت مواد وأدوات الدراسة {الوحدة المقترحة، واختبار تحصيل المفاهيم الانتخابية، واختبار مواقف الوعي الانتخابي}، صالحين للتطبيق على عينة الدراسة الأساسية.

تجربة الدراسة ونتائجها:

أولاً: الهدف من تجربة الدراسة:

هدفت تجربة الدراسة الحالية إلى التعرف علي مدي فاعلية وحدة مقترحة في الدراسات الاجتماعية علي تنمية بعض أبعاد الثقافة الانتخابية (المفاهيم الانتخابية والوعي الانتخابي) لدي تلاميذ الصف الثالث الإعدادي، وذلك من خلال تطبيق الوحدة المقترحة على مجموعة الدراسة، ثم المقارنة بين نتائج تلاميذ مجموعة الدراسة قبل دارستهم للوحدة المقترحة وبعد دراستهم لها، ثم بيان مدى فاعلية هذه الوحدة.

ثانيًا : اختيار مجموعة الدراسة:

تم اختيار مجموعة الدراسة بطريقة عشوائية من بين تلاميذ الصف الثالث الإعدادي بمدرسة "صلاح سالم الإعدادية بنين" بإدارة سوهاج التعليمية، التابعة لمديرية التربية والتعليم بسوهاج ، حيث وقع الاختيار علي فصل (٣/٣)، لتنفيذ تجربة البحث، وقد بلغ عدد أفراد مجموعة البحث (٥٠) تلميذًا. وقد تم اختيار هذه المدرسة لتكون مجالاً لتطبيق تجربة الدراسة للأسباب التالية:

- **تفهم إدارة المدرسة للبحث العلمي الجاد وتقديمها كافة التسهيلات اللازمة لتطبيق تجربة الدراسة.**
- **توزيع التلاميذ داخل الفصول يتم في بداية العام الدراسي بطريقة تكفل وجود جميع المستويات التحصيلية في الفصل الواحد، مما ييسر إمكانية الحصول علي مجموعة من التلاميذ تضم كل المستويات التحصيلية.**

ثالثًا: الإجراءات العملية لتنفيذ تجربة الدراسة:

أ- توفير الإمكانات التجريبية اللازمة:

قام الباحثان بتوفير الإمكانات التجريبية التالية مع إدارة المدرسة:

- **خصصت إدارة المدرسة للتجربة حصتين كل أسبوع، بواقع حصة واحدة يوم السبت وكانت الحصة الثانية، وحصة واحدة يوم الأربعاء وكانت الحصة الثالثة من كل أسبوع، لتدريس الوحدة المقترحة للتلاميذ مجموعة الدراسة.**
- **ترتيب حجرة الدراسة بالشكل الذي يسمح للتلاميذ بالتحاور والمناقشة وتبادل الأفكار، أي علي شكل دائرة أو شبه دائرة.**
- **توفير المواد والوسائل التعليمية اللازمة لتنفيذ دروس الوحدة المقترحة.**
- **نظراً لنقص بعض الأدوات والوسائل التعليمية بالمدرسة؛ فقد أعد الباحثان مجموعة من الوسائل التعليمية وذلك باستخدام الحاسب الآلي (فيلم فيديو، صور، شرائحPP، أشكال توضيحية).**

ب- التطبيق القبلي لأدوات القياس:

تم التطبيق القبلي لاختبار تحصيل المفاهيم الانتخابية يوم السبت الموافق ٢٠١٤/١٠/١١م، وتطبيق اختبار مواقف الوعي الانتخابي يوم الأربعاء الموافق ٢٠١٤/١٠/١٥م، وذلك للتعرف على المستويات المبدئية لمجموعة الدراسة، وقد روعي ما يلي عند التطبيق القبلي لأدوات الدراسة:

- اشتراك المعلم الذي سوف يقوم بتدريس الوحدة المقترحة في التطبيق.
- شرح تعليمات اختبار تحصيل المفاهيم الانتخابية واختبار مواقف الوعي الانتخابي ، وتوضيح الهدف منهما وكيفية الإجابة عنهما.
- الإجابة عن استفسارات التلاميذ مجموعة الدراسة، والتي كان معظمها يدور حول أنهم لم يدرسوا هذه الموضوعات، وهل نتائجهم في الاختبارين ذات علاقة بدرجات أعمال السنة؟ وقد تم الرد علي التلاميذ بالقدر الذي يحقق لهم فهم الهدف من الاختبارين، ويشجعهم علي الاستجابة لهما بجدية.
- تنبيه التلاميذ إلى الوقت المحدد لاختبار تحصيل المفاهيم الانتخابية وهو (٤٠) دقيقة فقط، والوقت المحدد لاختبار مواقف الوعي الانتخابي (٣٠) دقيقة فقط.
- التأكيد علي أفراد مجموعة الدراسة بعدم ترك سؤال أو عبارة دون الإجابة عنها.
- وتم التصحيح ورصد الدرجات في كشوف خاصة تمهيداً لمعالجتها إحصائياً.

ج- تطبيق الوحدة المقترحة:

بعد الانتهاء من التطبيق القبلي لاختبار تحصيل المفاهيم الانتخابية واختبار مواقف الوعي الانتخابي، بدأ تدريس الوحدة المقترحة لتلاميذ مجموعة الدراسة كما يلي:

- بالاتفاق مع إدارة المدرسة قام أحد معلمي الدراسات الاجتماعية بالتدريس لتلاميذ مجموعة الدراسة (فصل ٣/٣)، وقد عقد الباحثان عدة لقاءات مع المعلم القائم بالتدريس، وكان الهدف منها ما يلي:

  - ✓ توضيح موضوع تجربة الدراسة، وإلقاء الضوء علي أهدافها والأساليب التي سوف تتبع لتنفيذها.
  - ✓ تزويد المعلم بالمعلومات الأساسية عن أبعاد الثقافة الانتخابية.

- ✓ تدريب المعلم علي كيفية استخدام طرق واستراتيجيات التدريس التي وردت في دليل المعلم أثناء تنفيذ دروس الوحدة المقترحة .
- ✓ التأكد من إتقان المعلم لاستخدام الحاسب الآلي لعرض أقراص (CD) الخاصة بتجربة الدراسة ، وكذلك عروض البوربوينت (PPT)، وتعريفه بالوقت المناسب لاستخدام هذه الوسائل.
- ✓ تعريفه بكيفية استخدام دليل المعلم الإرشادي والسير طبقاً لخطواته.

- التقى الباحثان بالتلاميذ في وجود معلم الدراسات الاجتماعية الذي سوف يقوم بتدريس الوحدة المقترحة ، لتعريفهم بالباحثان وطبيعة عملهما، والمهمة التي يقوما بها في المدرسة، ولتسليمهم كتيب التلميذ الذي يتضمن موضوعات الوحدة المقترحة، وطُلب منهم إحضار هذا الكتيب في الحصص المخصصة للتدريس يومي السبت والأربعاء من كل أسبوع، كما عرض الباحثان لهم مقدمة عامة حول الوحدة المقترحة وأهدافها وأهميتها وسبب قيام الباحثان بإعدادها، وتعريفهم بالخطة العامة التي سيتم إتباعها معهم في تدريس هذه الوحدة. وكيفية استخدام كتيب التلميذ، والخطوات المتبعة في كل درس من دروس الوحدة، والتأكيد علي أهمية إحضار هذا الكتيب في كل حصة من حصص الدراسات الاجتماعية.

- ثم اجتمع الباحثان مع المعلم ليوضحا له كيفية استخدام الحاسب الآلي في عرض أفلام تعليمية عن الأحداث السياسية وعن الانتخابات، أو شرائح العروض التقدمية، وكذلك كيفية الإفادة من حجرة مناهل المعرفة في تدريس الوحدة المقترحة، وأعطاوه نسخة من الوحدة المقترحة (دليل المعلم وكتيب التلميذ) وقد وجد الباحثان تعاوناً صادقاً من المعلم ومن إدارة المدرسة والمشرفين علي معمل مناهل المعرفة بها.

- تم تدريس الحصص المخصصة للوحدة المقترحة – وعددها (٨) حصة – وفقاً لما هو موضح بدليل المعلم .

- الفترة الزمنية التجريبية: استغرق تدريس الوحدة المقترحة للتلاميذ مجموعة الدراسة ثماني حصة بواقع حصتين أسبوعياً، وقد بدأ التدريس الفعلي في يوم السبت الموافق

٢٠١٤/١٠/١٨م وحتى يوم الأربعاء الموافق ٢٠١٤/١١/١٢م ، هذا خلاف الوقت المخصص للتطبيق القبلي والبعدي لأدوات القياس .

د- التطبيق البعدي لأدوات القياس:

بعد الانتهاء من دراسة الوحدة المقترحة، تم تطبيق اختبار تحصيل المفاهيم الانتخابية يوم السبت الموافق ٢٠١٤/١١/١٥م، وتطبيق اختبار مواقف الوعي الانتخابي يوم الأربعاء الموافق ٢٠١٤/١١/١٩م، وذلك للتعرف على المستويات البعدية أي بعد دراسة الوحدة لمجموعة الدراسة، وقد روعي أن يتم التطبيق تحت نفس الشروط والظروف التي خضع لها التطبيق القبلي.

رابعًا: اختبار صحة فروض الدراسة وتحليل وتفسير النتائج:

١- اختبار صحة الفرض الأول:

ينص الفرض الأول من فروض الدراسة علي أنه:

"يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوي (٠.٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ الصف الثالث الإعدادي قبل دراسة الوحدة المقترحة وبعد دراستها في تحصيل المفاهيم الانتخابية" لصالح التطبيق البعدي .

ولاختبار صحة هذا الفرض تم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات التلاميذ مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي في كل مستوي من مستويات اختبار تحصيل المفاهيم الانتخابية علي حده (التذكر، والفهم، والتطبيق) وفى الاختبار ككل، ثم استخدام اختبار "ت" لمعرفة اتجاه الفرق ودلالته الإحصائية، ويوضح جدول (٢) ذلك تفصيليًا.

جدول (٢) دلالة الفروق بين متوسطي درجات تلاميذ مجموعة الدراسة
في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار تحصيل المفاهيم الانتخابية

المستوى المعرفي	التطبيق القبلي			التطبيق البعدي			فرق المتوسط	مج ح²ف	درجة الحرية	قيمة "ت" الجدولية	قيمة "ت" المحسوبة	مستوى الدلالة
	ن	م	ح	ن	م	ح						
التذكر	٥٠	٢.٤٤	١.٣٧	٥٠	١١.٥٤	٠.٦٤	٩.١٠	١.٥٠	٤٩	٢.٠٠	٤٢.٨٤	دال عند مستوى (٠.٠٥)
الفهم		١.٨٦	٠.٩٠		١١.٠٦	٠.٨٤	٩.٢٠	٠.٩٦			٦٧.١٤	
التطبيق		١.٦٠	١.١٦		١١.٠٤	٠.٨٣	٩.٤٤	١.٣٤			٤٩.٧١	
الاختبار ككل		٥.٩٠	١.٩٢		٣٣.٦٤	١.١٥	٢٧.٧٤	١.٧٨			١١٠.٠٦	

يتضح من جدول (٢) أن هناك فرقًا دالاً إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي في اختبار تحصيل المفاهيم الانتخابية ككل وفي كل جزء من أجزائه علي حده ، وهذا الفرق لصالح التطبيق البعدي، حيث بلغت قيمة "ت" المحسوبة (١١٠.٠٦) ، بينما وجدت قيمة "ت" الجدولية لدلالة الطرفين ودرجة حرية (٤٩) تساوى (٢.٠٠) لمستوى دلالة (٠.٠٥). الأمر الذي يقود إلى قبول الفرض الأول من فروض الدراسة .

ب- اختبار صحة الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني من فروض الدراسة علي أنه:

"توجد فاعلية للوحدة المقترحة في تنمية المفاهيم الانتخابية لدي تلاميذ الصف الثالث الإعدادي (مجموعة الدراسة) .

لاختبار مدي صحة هذا الفرض تم قياس فاعلية الوحدة المقترحة في تنمية المفاهيم الانتخابية لدي تلاميذ الصف الثالث الإعدادي مجموعة الدراسة باستخدام معادلة الكسب المعدل لـ "بليك (Black) (ملحق (١٥)، المعادلات الإحصائية المستخدمة في الدراسة). **والجدول التالي يوضح فاعلية الوحدة المقترحة في تنمية المفاهيم الانتخابية ككل وفي كل مستوي علي حده .**

جدول(٣) دلالة الكسب المعدل لمجموعة الدراسة في
اختبار تحصيل المفاهيم الانتخابية ككل وفي كل مستوي علي حده

المستوي	التطبيق	عدد الطلاب	المتوسط الحسابي	النهاية العظمي	نسبة الكسب المعدل	دلالة الكسب المعدل
التذكر	القبلي	٥٠	٢.٤٤	١٢	١.٧٠	كبير
	البعدي		١١.٥٤			
الفهم	القبلي	٥٠	١.٨٦	١٢	١.٦٦	كبير
	البعدي		١١.٠٦			
التطبيق	القبلي	٥٠	١.٦٠	١٢	١.٦٨	كبير
	البعدي		١١.٠٤			
الاختبار ككل	القبلي	٥٠	٥.٩٠	٣٦	١.٦٩	كبير
	البعدي		٣٣.٦٤			

يتضح من الجدول (٣)، أن نسبة الكسب المعدل لمستويات اختبار المفاهيم الانتخابية تراوحت ما بين (١.٦٦ – ١.٧٠) وفي الاختبار ككل وصلت (١.٦٩) ، وهذه النسب تقع في المدى الذي حدده بلاك، كما أنها أكبر من (١.٢)، وهذا يدل علي أن الوحدة المقترحة لها درجة كبيرة من الفاعلية في اختبار تحصيل المفاهيم الانتخابية ككل وفي كل مستوي من مستوياته الفرعية علي حده لدي التلاميذ مجموعة الدراسة. الأمر الذي يقود إلى قبول الفرض الثاني من فروض الدراسة.

كما أمكن الإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة الدراسة الحالية، والذي ينص علي: "ما فاعلية تدريس وحدة مقترحة في الدراسات الاجتماعية علي تنمية المفاهيم الانتخابية لدي تلاميذ الصف الثالث الإعدادي؟

ويمكن إرجاع ذلك إلى:

١- أن أهداف الوحدة المقترحة في كل درس من دروسها تتسم بالوضوح، حيث تمت صياغتها في صورة سلوكية إجرائية، وتزويد التلاميذ بها مقدمًا يساعدهم في السعي إلى تحقيقها، هذا بالإضافة إلى العلاقة الوثيقة بين أهداف الوحدة ومحتواها، حيث تم اختيار المفاهيم والخبرات التعليمية التي يمكن أن تساعد في تحقيق أهداف تلك الوحدة، الأمر الذي أدي إلي تنمية المفاهيم الانتخابية لدي تلاميذ مجموعة الدراسة.

٢- ما تضمنته دروس الوحدة المقترحة من مفاهيم انتخابية لها تطبيقات واسعة في مجال الممارسات الانتخابية، والتي تساعد في تفسير وفهم الكثير من القضايا الانتخابية، وانعكس ذلك علي زيادة مستوى تحصيل التلاميذ لتلك المفاهيم الانتخابية .

٣- ما تضمنته الوحدة المقترحة من وسائل تعليمية ووسائط متعددة وغيرها من وسائل جذب الانتباه وإثارة الدافعية لدى التلاميذ، مما ساهم ايجابيًا في تشجيع التلاميذ على التعلم الفعّال لدروس الوحدة، ومن ثم تنمية المفاهيم الانتخابية لديهم.

٤- أتاحت الوحدة المقترحة الفرصة للتلاميذ لممارسة العديد من الأنشطة التعليمية المتعلقة بالعملية الانتخابية التي تناسب قدراتهم وميولهم، الأمر الذي أدي إلي تحسن مستوي التلاميذ في تطبيق المفاهيم الانتخابية، ومن ثم تحسن تحصيلهم للمفاهيم الانتخابية الواردة في الوحدة المقترحة .

٥- أُستخدم في تدريس الوحدة المقترحة طرق وأساليب تدريسية متنوعة؛ أثبتت الدراسات التربوية فاعليتها في تنمية المفاهيم المختلفة مثل: المناقشة والحوار، التعلم التعاوني، لعب الأدوار، الطريقة الاستنتاجية والاستقرائية، مما ساعد في تنمية المفاهيم الانتخابية لدي التلاميذ مجموعة الدراسة.

٦- ما تضمنته الوحدة المقترحة من أساليب التقويم الشامل (القبلي والبنائي والنهائي) وما صاحبه من تغذية راجعة فورية ساعد التلاميذ في التوصل لكافة جوانب التعلم لكل درس، ومن خلاله تأكد المعلم من تحقق الأهداف السلوكية لكل درس من دروس الوحدة. كما أن تنوع أسئلة التقويم ما بين الأسئلة المقالية (المقال القصير) والموضوعية ساعدت التلاميذ في إتقان الإجابة عن الأنواع المختلفة من هذه الأسئلة، مما ساعد في زيادة تحصيلهم للمفاهيم الانتخابية .

٧- مستوى دروس الوحدة المقترحة تتسم بسلاسة العرض العلمي واللغوي، حيث تم استبدال الكلمات والمفاهيم الصعبة بكلمات سهلة يفهمها التلاميذ، مما أدي إلي زيادة تحصيل التلاميذ للمفاهيم الانتخابية .

٨- يلبى محتوى الوحدة المقترحة اهتمامات التلاميذ من حيث: حداثة المحتوى وربطه بحاجة التلاميذ إلى المعرفة والتنور بالقضايا السياسية والانتخابية، والربط بين ما تم تعلمه في

الوحدة وبين الواقع الاجتماعي والسياسي للتلاميذ، كذلك إعطاء أمثلة لمشكلات وقضايا الانتخابات قريبة من حياة التلاميذ وذات معنى بالنسبة لهم، أدي إلي تنمية المفاهيم الانتخابية لديهم .

يتضح مما سبق، أن الوحدة المقترحة في الدراسات الاجتماعية، قد أدت إلى تنمية المفاهيم الانتخابية لدي تلاميذ مجموعة الدراسة . وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج بعض البحوث والدراسات السابقة التي أكدت علي فاعلية استخدام الوحدات التدريسية والبرامج التعليمية في تحقيق أهداف الثقافة السياسية بوجه عام والثقافة الانتخابية بوجه خاص، ومنها تنمية تحصيل المفاهيم الانتخابية لدى التلاميذ في المراحل التعليمية المختلفة، ومن هذه الدراسات: دراسة إبراهيم سعيد (١٩٩٩)، ودراسة "شافر" (Chaver, 2001)، ودراسة ناصر عبدالفتاح (٢٠٠٤)، ودراسة "جوزيف" (Joseph ,2004)، ودراسة هشام مصطفي (٢٠٠٥)، ودراسة سليم سليمان (٢٠٠٩)، ودراسة عبد الرؤوف الفقى ونادية امبابى (٢٠٠٩)، ودراسة "عليو" (Aliyu, 2009)، ودراسة رائد عثمان (٢٠١٠)، ودراسة شيماء مكي (٢٠١٤) .

ج- اختبار صحة الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث من فروض الدراسة علي أنه:

"يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوي (٠.٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ الصف الثالث الإعدادي قبل دراسة الوحدة المقترحة وبعد دراستها في الوعي الانتخابي لصالح التطبيق البعدي".

ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات تلاميذ مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مواقف الوعي الانتخابي، ثم استخدام "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات تلاميذ مجموعة الدراسة لمعرفة اتجاه الفرق ودلالته الإحصائية، ويوضح جدول (٤) هذه النتائج.

جدول (٤) دلالة الفروق بين متوسطي درجات تلاميذ مجموعة الدراسة
في التطبيقين القبلي لاختبار مواقف الوعي الانتخابي

اختبار مواقف الوعي الانتخابي	التطبيق القبلي			التطبيق البعدي			فرق المتوسط	مج ح^{2}ف	درجة الحرية	قيمة "ت" الجدولية	قيمة "ت" المحسوبة	مستوى الدلالة
	ن	م	ح	ن	م	ح						
	٥٠	٣.٦٨	١.٦٢	٥٠	١٨.٧٦	١.٠٧	١٥.٠٨	٢.١٣	٤٩	٢.٠٠	٤٩.٩٠	دالة

يتضح من جدول (٤) أن هناك فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طلاب مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مواقف الوعي الانتخابي لصالح التطبيق البعدي، حيث بلغت قيمة "ت" المحسوبة (٤٩.٩٠)، بينما وجدت قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (٤٩) تساوى (٢.٠٠) لمستوى دلالة (٠.٠٥) ، الأمر الذي يقود إلى قبول الفرض الثالث من فروض الدراسة.

د- اختبار صحة الفرض الرابع:

ينص الفرض الرابع من فروض الدراسة علي أنه:

"توجد فاعلية للوحدة المقترحة في تنمية الوعي الانتخابي لدي تلاميذ الصف الثالث الإعدادي (مجموعة الدراسة)" .

لاختبار مدي صحة هذا الفرض تم قياس فاعلية الوحدة المقترحة في تنمية الوعي الانتخابي لدي تلاميذ الصف الثالث الإعدادي (مجموعة الدراسة)، من خلال تطبيق معادلة الكسب المعدل لـ "بليك (Black). وتم التوصل إلى النتائج التي يوضحها جدول (٥) التالي:

جدول (٥) دلالة الكسب المعدل لمجموعة الدراسة في اختبار الوعي الانتخابي

اختبار مواقف الوعي الانتخابي	التطبيق	عدد الطلاب	المتوسط الحسابي	النهاية العظمي	نسبة الكسب المعدل	دلالة الكسب المعدل
	القبلي	٥٠	٣.٦٨	٢٠	١.٦٧	كبير
	البعدي	٥٠	١٨.٧٦			

يتضح من الجدول (٥)، أن نسبة الكسب المعدل لاختبار مواقف الوعي الانتخابي قد وصلت إلي (١.٦٧) ، وهذه النسبة تقع في المدى الذي حدده "بليك"، كما أنها أكبر من (١.٢)، وهذا يدل علي أن الوحدة المقترحة لها درجة كبيرة من الفاعلية في تنمية الوعي الانتخابي لدي تلاميذ مجموعة الدراسة.

كما أمكن الإجابة عن السؤال الخامس من أسئلة الدراسة الحالية، والذي ينص علي: "ما فاعلية تدريس وحدة مقترحة في الدراسات الاجتماعية علي تنمية الوعي الانتخابي لدي تلاميذ الصف الثالث الإعدادي؟

ويمكن إرجاع ذلك إلى:

١- ما قدمته الوحدة المقترحة من موضوعات مرتبطة بالعملية الانتخابية حيث تضمنت أربعة دروس هي: الانتخابات والدستور المصري، والانتخابات في حياتنا، وأنا مصري .. صوتي أمانة، والفائز بالانتخابات؛ وهذه الدروس أعطت التلاميذ معلومات ومهارات وقيم وسلوكيات مرتبطة بالعملية الانتخابية، مما أدي بدوره إلي تنمية الوعي الانتخابي لديهم .

٢- ما تضمنته الوحدة المقترحة من مواقف حياتية تتطلب من التلاميذ ممارسة العملية الانتخابية بصورها المختلفة سواء كمرشح أو كناخب، أدي إلي تنمية الوعي الانتخابي لدي تلاميذ مجموعة الدراسة .

٣- ما تضمنته الوحدة من أساليب التقويم الشامل (القبلي والبنائي والنهائي) ومنها اختبارات مواقف تضع التلاميذ في مواقف تتطلب منهم الإجابة عنها، بما يكشف عن مدي وعيهم بالعملية الانتخابية، وذلك فتح المجال أمامهم لمعرفة أبعاد الثقافة الانتخابية، وكيف يمكن للتلاميذ الوعي بهذه الأبعاد، مما أدي إلي تنمية الوعي الانتخابي لدي تلاميذ مجموعة الدراسة .

٤- مواكبة موضوعات الوحدة المقترحة للتغيرات التي طرأت علي المجتمع المصري بعد قيام ثورة ٢٥ يناير ٢٠١١، وإحساس المصريين الزائد بأهمية الانتخابات، أدي ذلك إلي اهتمام التلاميذ بدراسة محتوي الوحدة، والذي أدي بدوره إلي تنمية الوعي الانتخابي لدي تلاميذ مجموعة الدراسة .

يتضح مما سبق، أن الوحدة المقترحة في الدراسات الاجتماعية، قد أدت إلى تنمية الوعي الانتخابي لدي تلاميذ مجموعة الدراسة . وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج بعض البحوث والدراسات السابقة التي أكدت علي فاعلية استخدام الوحدات التدريسية والبرامج التعليمية في تحقيق أهداف الثقافة السياسية بوجه عام والثقافة الانتخابية بوجه خاص، ومنها تنمية الوعي

الانتخابي لدى التلاميذ في المراحل التعليمية المختلفة، ومن هذه الدراسات: دراسة "هاروود" (Harwood, 1992)، ودراسة حمدي عبد الحميد (١٩٩٦)، ودراسة والي أحمد (٢٠٠٠)، ودراسة إيناس أبو يوسف (٢٠٠١)، ودراسة مصطفي عارف (٢٠٠٣)، ودراسة "نيكلوسن" (Nicholson, 2003) ، ودراسة "شين" (Chan, 2007)، ودراسة كريمة عبدالغني (٢٠٠٨)، ودراسة " كالاهان وميلر وشيلر "(Callahan & Muller & Schiller, (2010) ، ودراسة داليا عبدالجليل (٢٠١١).

خامسًا: توصيات الدراسة :

في ضوء النتائج التي أسفرت عنها الدراسة الحالية، يمكن تقديم التوصيات الآتية:

أ - في مجال تطوير مناهج الدراسات الاجتماعية:

١- مراجعة مناهج الدراسات الاجتماعية في المرحلة الإعدادية بحيث تتضمن مواقف تعليمية تعود التلاميذ على عمليات الوصف والتمييز والتعميم والتحليل بما يسهم في تنمية قدراتهم العقلية والمعرفية وزيادة تحصيلهم للمفاهيم الانتخابية، وتنمية وعيهم بالعملية الانتخابية وما يرتبط بها من قضايا ومشكلات .

٢- تضمين قائمة المفاهيم الانتخابية التي توصلت إليها هذه الدراسة في مناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية، بشكل متتابع ومتكامل ومستمر، حسب مستويات ومتطلبات كل صف دراسي.

٣- تضمين أبعاد الثقافة الانتخابية التي توصلت إليها هذه الدراسة في مناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية، بشكل متتابع ومتكامل ومستمر، حسب مستويات ومتطلبات كل صف دراسي.

٤- تضمين الوحدة المقترحة "انزل .. شارك .. صوتك أمانة" ضمن منهج الدراسات الاجتماعية للمرحلة الإعدادية وبخاصة في الصف الثالث الإعدادي عند تطويره.

٥- ضرورة ارتباط أهداف الدراسات الاجتماعية في المراحل التعليمية المختلفة بأبعاد الثقافة السياسية بصفة عامة والثقافة الانتخابية بصفة خاصة.

٦- الاهتمام بالأنشطة التربوية في محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الثالث الإعدادي مثل المناظرات والندوات الفكرية والمجلات التاريخية المدرسية لتنمية بعض أبعاد الثقافة الانتخابية متمثلة في المفاهيم الانتخابية والوعي الانتخابي.

ب - في مجال طرق التدريس:

١- تقديم المحتوي الدراسي من أفكار وآراء وقيم ومهارات للتلاميذ عن طريق اشتراك التلاميذ بأنفسهم مع المعلم لتنمية بعض أبعاد الثقافة الانتخابية لديهم .

٢- استخدام طرق واستراتيجيات تدريس المفاهيم، مثل: الطريقة الاستقرائية، والطريقة الاستنتاجية، ونموذج "هيلدا تابا"، ونموذج جانييه الاستقرائي، نموذج "توفاك" لخرائط المفاهيم، ونموذج "كلوزومایر"، ونموذج "ميرل وتنسون"، الأمر الذي يساعد في تنمية المفاهيم الانتخابية لدى التلاميذ.

٣- استخدام الاستراتيجيات والمداخل التدريسية التي تساعد في تنمية الوعي الانتخابي لدى التلاميذ، ومن أمثلة هذه الطرق التدريسية: استراتيجية حل المشكلات، واستراتيجية التعلم التعاوني ، استراتيجية عجلة المستقبلات، مدخل الأحداث الجارية، والمدخل الوقائي.

٤- تزويد معلمي الدراسات الاجتماعية بكل ما هو جديد وحديث في طرق تدريس الدراسات الاجتماعية، التي يمكن أن تنمي أبعاد الثقافة الانتخابية لدي التلاميذ، وذلك عن طريق عقد دورات تدريبية غير شكلية لهم في كليات التربية وبصفة دورية.

٥- الاهتمام بالأنشطة المدرسية المتنوعة مثل: المسابقات والندوات والإذاعة المدرسية ومجلات الحائط والزيارات الميدانية لزيادة وعي التلاميذ بالعملية الانتخابية وحثهم علي ضرورة المشاركة الايجابية في الانتخابات.

ج - في مجال إعداد المعلمين وتدريبهم :

١- إقامة دورات تدريبية وتثقيفية لطلاب كليات التربية، حول التربية السياسية والتربية الانتخابية، والأدوار الجديدة التي ينبغي للمعلمين القيام بها وفق التطورات السياسية الحديثة التي تمر بها مصر والبلاد العربية.

٢- تضمين القضايا والمشكلات الانتخابية الحالية والمستقبلية في المقررات الدراسية الأكاديمية التي يدرسها هؤلاء الطلاب المعلمين خلال سنوات دراستهم الجامعية، وتوزيع هذه القضايا والمشكلات على تلك المقررات طبقا لنوعية ومتطلبات كل مقرر.

٣- إعادة تأهيل الموجهين والمشرفين وتدريبهم على استراتيجيات ومداخل تدريسية تُزيد من وعى التلاميذ بما حولهم من مشكلات وقضايا سياسية وانتخابية تمس حياتهم اليومية الحالية والمستقبلية، ومن هذه الاستراتيجيات استراتيجية حل المشكلات، والتعلم التعاوني، ومدخل الأحداث الجارية، وعجلة المستقبلات .

٤- وضع مقرر خاص بالتربية الانتخابية في كليات التربية لكافة الطلاب، لمساعدتهم على اكتساب أبعاد الثقافة الانتخابية، خصوصاً بعد ما طرأ علي المجتمع المصري من تغييرات جذرية في الحياة السياسية بعد ثورة ٢٥ يناير ٢٠١١م ..

٥- إعداد أدلة لمعلمي الدراسات الاجتماعية تتناول أساليب وطرق التدريس التي تسهم في تنمية أبعاد الثقافة الانتخابية لدى تلاميذهم.

د - في مجال التقويم:

١- مراجعة أساليب تقويم تلاميذ المرحلة الإعدادية، بحيث تمثل أبعاد الثقافة الانتخابية وبخاصة المفاهيم الانتخابية والوعي الانتخابي جانباً أساسياً في تقويمهم.

٢- استخدام أساليب تقويم متنوعة ما بين اختبارات مفاهيم ، واختبارات مواقف، وذلك لقياس جوانب التعلم المرتبطة بالدراسات الاجتماعية من خلال وضع التلاميذ في مواقف واقعية أو تحاكي الواقع، يمكن من خلالها تقييم سلوكهم وملاحظته.

٣- الاستعانة بأدوات التقويم التي تم إعدادها واستخدامها في الدراسة الحالية وهى (اختبار تحصيل المفاهيم الانتخابية – اختبار مواقف الوعي الانتخابي) لتقويم مستوى تلاميذ المرحلة الإعدادية في جوانب التعلم المختلفة.

سادسًا: بحوث مقترحة:

يقترح الباحثان في ضوء نتائج الدراسة الحالية إجراء البحوث التالية:

١- تقويم محتوى مناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية في ضوء أبعاد الثقافة الانتخابية اللازمة للمجتمع المصري .

٢- فاعلية برنامج مقترح قائم علي التعلم الإلكتروني في تنمية مهارات المشاركة السياسية والانتخابية لدى طلاب المرحلة الثانوية .

٣- فاعلية برنامج مقترح لتنمية الوعي الانتخابي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية .

٤- فاعلية وحدة تعليمية مقترحة في الثقافة الانتخابية لتنمية مفاهيم حقوق الإنسان لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

٥- فاعلية تدريس وحدة مقترحة في مقرر الدراسات الاجتماعية في ضوء ثورات الربيع العربي لتنمية السلوك الانتخابي لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي .

مراجع الدراسة

١- إبراهيم عبدالعزيز شيحا (٢٠٠٧) . النظم السياسية والقانون الدستوري. الإسكندرية . منشاة معارف.

٢- إبراهيم محمد سعيد (١٩٩٩) . جدوى تدريس التربية القومية بالاستقصاء الجماعي في تنمية الوعي السياسي والمفاهيم المرتبطة بالتربية السياسية لدي طالبات الثانوية العامة. مجلة كلية التربية . ع (٣٣) . كلية التربية، جامعة الزقازيق . ص ص ١٥٣– ١٩٥.

٣- أحمد بنيني (٢٠٠٦) . الإجراءات لممهدة للعملية الانتخابية في الجزائر . رسالة دكتوراه . كلية الحقوق . جامعة الحاج لخضر باتنة . الجزائر .

٤- أحمد حسين اللقاني (١٩٩٠) . تدريس المواد الاجتماعية . القاهرة . عالم الكتب .

٥- أحمد حسين اللقاني ، فارعة حسن محمد، برنس أحمد رضوان (٢٠٠٣) . تدريس المواد الاجتماعية . ط٥. ج ٢ . القاهرة. عالم الكتب.

٦- أحمد فاروق محمد صالح (٢٠٠١). استخدام جماعة المهام في تنشيط اتجاهات أعضاء مراكز الشباب نحو المشاركة الانتخابية – دراسة مطبقة علي مراكز شباب مدينة الفيوم . مجلة علم النفس المعاصر والعلوم الإنسانية . مركز البحوث النفسية . كلية الآداب . جامعة المنيا . المجلد ١٢ . ج (٣) . ص ص ١ – ٣٠ .

٧- أحمد فاضل حسين (٢٠١٠). التنظيم القانوني للدعاية الانتخابية . كلية الحقوق . جامعة دالي . ع (٩-١٠) ص ص ٥٥: ٧٢.

٨- أسامه كامل راتب وإبراهيم عبدربه خليفة (١٩٩٩) . النمو والدافعية في توجيه النشاط الحركي للطفل والأنشطة الرياضية . القاهرة . دار الفكر العربي .

٩- إسماعيل علي سعد (٢٠٠٩) . عولمة الديمقراطية بين المجتمع والسياسة . الإسكندرية . دار المعرفة الجامعية .

١٠- السيد شحاتة السيد (١٩٩٣). دور الثقافة السياسية في موقف الشباب نحو العمل السياسي. رسالة دكتوراه . كلية الآداب . جامعة الإسكندرية .

١١- إمام مختار حميده وصلاح الدين عرفه وحسن حسن القرش ومحمد رمضان و أمير إبراهيم القرش (٢٠٠٠) . تدريس الدراسات الاجتماعية في التعليم العام . القاهرة . مكتبة زهراء الشرق.

١٢- أماني قنديل (١٩٩٩). استطلاع رأي المواطن في الأحزاب السياسية والممارسة الحزبية. المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية . القاهرة .

١٣- أميرة سمير طه (٢٠٠٥). دور القنوات التليفزيونية المصرية الحكومية والخاصة في إدراك إفراد المجتمع المصري لمناخ حرية الرأي وتأثير ذلك علي مشاركتهم السياسية ، رسالة دكتوراه ، كلية الإعلام . جامعة القاهرة .

١٤- أيمن فتحي عبدالله (٢٠٠٤) . العصبيات القبلية وأثرها علي السلوك الانتخابي دراسة ميدانية بمحافظة قنا. رسالة ماجستير . كلية الآداب . جامعة المنيا .

١٥- إيناس أبو يوسف (٢٠٠١) . الوعي السياسي والانتخابي لدي طلاب الجامعات . المجلة المصرية لبحوث الرأي العام . كلية الإعلام . القاهرة .المجلد الثاني . ع (١) .

١٦- بارة سمير وليمام سلمي (٢٠١١) . النماذج الانتخابية نحو مقاربة ميدانية لتحليل الأنماط الانتخابية بالجزائر . دفاتر السياسة والقانون . جامعة قصدي مرباح ورقلة. الجزائر .

١٧- باسم صبري محمد (٢٠١١). فاعلية تطوير منهج التربية الوطنية لتنمية الوعي السياسي لدى طلاب المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير. كلية التربية بقنا. جامعة جنوب الوادي .

١٨- بثينة حسنين عمارة (٢٠٠١) . الأسس العلمية لتنشئة الأبناء للفئة العمرية من ٦ سنوات إلي ٨ سنوات. ط٢ . القاهرة . دار الأمين للطباعة والنشر .

١٩- بسيوني إبراهيم حمادة (٢٠٠٨). أراء في الصحافة والسياسة والمجتمع . عالم الكتب . القاهرة .

٢٠- جاسم محمد كرم وغانم النجار (١٩٩٣). السلوك الانتخابي في الكويت ، أكاديمية البحث العلمي والتكنولوجيا ، جامعة المنيا . الجزء الثالث المجال السياسي .

٢١- حمدي حسن عبد الحميد (١٩٩٦). وعي طلاب التعليم العالي ببعض القضايا السياسية والاجتماعية "دراسة استكشافية" مجلة كلية التربية. جامعة الزقازيق. ع (٢٥) . ص ص٢٥١ :٢٨٥.

٢٢- حنان يوسف (٢٠٠٦). الإعلام والسياسة "مقاربة ارتباطيه. القاهرة: أطلس للنشر والتوزيع.

٢٣- حنفي حيدر أمين محمد (٢٠١١) . أطر التغطية الإخبارية لانتخابات مجلس الشعب ٢٠١٠م ومدي انعكاسها علي اتجاهات الناخبين . مجلة بحوث التربية النوعية . جامعة المنصورة . ع(٢٠) . ص ص٢٩٢ - ٣٢٩ .

٢٤- حنفي محروس حسانين (١٩٩٩) . الثقافة السياسية لدي طلاب جامعة أسيوط . "دراسة ميدانية علي عينة من الطلاب " . المجلة العلمية لكلية الآداب بسوهاج . جامعة جنوب الوادي . ع(٢٢) .ج (٢) .ص ص ١٤٧ - ٢٣٤ .

٢٥- خالد عبدالفتاح عبدالله (٢٠١١) . الثقافة السياسية لفقراء الحظر في مصر – دراسة ميدانية . مجلة كلية الآداب . جامعة حلوان . ع (٣٠) .ص ص ٦٧٩ - ٧١٨ .

٢٦- خالد عبد اللطيف محمد عمران (٢٠١٢) . تقنيات تعليم الدراسات الاجتماعية وتعلمها في عصر المعلومات وثورة الاتصالات رؤى تربوية معاصرة، الأردن- عمان: الوراق للنشر والتوزيع.

٢٧- خالد عبد اللطيف محمد عمران وحسين طه عطا (٢٠٠٩) . أساليب التعليم (الذاتي – الإلكتروني – التعاوني) رؤية تربوية معاصرة . دسوق . مصر . دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.

٢٨- خالد عبد اللطيف محمد عمران ونجاة عبده عارف إسماعيل (٢٠١٤). فاعلية برنامج مقترح في الدراسات الاجتماعية في تنمية بعض مهارات التفكير السياسي والانتماء الوطني

لدي طلاب كلية التربية . مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية. ع(٥٩). كلية التربية . جامعة عين شمس . ص ص ١٥- ٧٥ .

٢٩- داليا عبدالجليل (٢٠١١) . تصور مقترح لمناهج محو الأمية في ضوء المشاركة المجتمعية وأثره في تنمية الوعي الانتخابي لدي الدارسين. رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة عين شمس.

٣٠- رائد فريد عثمان (٢٠١٠) . أثر انتخابات الهيئات المحلية الفلسطينية في تفعيل المشاركة السياسية (٢٠٠٤ – ٢٠٠٩) . رسالة ماجستير . كلية الدراسات العليا . جامعة النجاح الوطنية في نابلس – فلسطين .

٣١- رضا محمد توفيق (٢٠٠٤). التنشئة السياسية كمدخل لتطوير منهج التربية الوطنية في المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية. جامعة بنها. ع (٥٦). ص ص١٨١ - ٢٢٥.

٣٢- سلوي عبدالحميد الخطيب (٢٠٠٢). نظرة في علم الاجتماع المعاصر. مطبعة النيل . القاهرة .

٣٣- سليم عبد الرحمن سليمان (٢٠٠٩) : فاعلية استخدام استراتيجية التساؤل الذاتي في تدريس علم الاجتماع لتنمية الوعي السياسي والمشاركة السياسية لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة . مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية . كلية التربية .جامعة عين شمس . ص ص ١٦٣ – ٢٠٦.

٣٤- سهام حنفي محمد (٢٠٠٥). تقويم الكتب المقررة لمادة الفلسفة بالمرحلة الثانوية من منظور قيمي . مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية . كلية التربية . جامعة عين شمس . ع (١١) .

٣٥- شادية فوزي مصطفي علوان (٢٠١٣) . العوامل المؤثرة علي الوعي السياسي للشباب الجامعي نحو المشاركة في الانتخابات العامة ودور الخدمة الاجتماعية في التعامل معها . رسالة ماجستير . كلية الخدمة الاجتماعية . جامعة الفيوم .

٣٦- شكري حامد نزال (٢٠٠٣) . مناهج الدراسات الاجتماعية وأصول تدريسها . دار الكتاب الجامعي . العين .

٣٧- شيماء مكي محمد أحمد (٢٠١٤). فاعلية وحدة مقترحة في مقرر التاريخ في ضوء أبعاد ثورة ٢٥ يناير لتنمية أسس المشاركة السياسية والانتماء الوطني لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. رسالة ماجستير . كلية التربية بالوادي الجديد . جامعة أسيوط .

٣٨- صالح حسين علي العبدالله (٢٠١٢) . الحق في الانتخاب. دراسة مقارنة . رسالة دكتوراه. جامعة الدول العربية . معهد البحوث والدراسات العربية .

٣٩- صلاح الدين عرفه محمود (٢٠٠٥) . تعليم الجغرافيا وتعلمها في عصر المعلومات أهدافه – محتواه – أساليبه – تقويمه) . القاهرة . عالم الكتب .

٤٠- صلاح عبدالسميع عبدالرازق (٢٠٠٩). فاعلية برنامج مقترح قائم علي استخدام رسوم الكاريكاتير السياسي في تنمية الوعي بالقضايا المعاصرة وبعض مهارات التفكير الناقد لدي طلاب شعبة التاريخ بكلية التربية جامعة حلوان. مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية. ع(١٩). كلية التربية . جامعة عين شمس. ص ص ٧١ – ١١٢ .

٤١- طارق محمد عبدالوهاب (١٩٩٥) .سيكولوجية المشاركة السياسية . دار غريب . القاهرة .

٤٢- عبد الخالق يوسف سعد (٢٠٠٤). المواطنة وتنميتها لدى طلاب التعليم قبل الجامعي – رؤية مقارنة . المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية. القاهرة .

٤٣- عبد الرؤوف محمد الفقى ونادية فهمي امبابى (٢٠٠٩) . فاعلية برنامج مقترح لتنمية الوعي بثقافة المواطنة وحقوق الإنسان لدى الطلاب المعلمين بقسم التاريخ بكلية التربية بجامعة طنطا . المؤتمر العلمي الثاني . حقوق الإنسان ومناهج الدراسات الاجتماعية. في الفترة من ٢٦- ٢٧ يوليو. جامعة عين شمس. ص ص ٨٣- ١٢١ .

٤٤- عبدالسلام السيد عبدالله (٢٠٠١) . التعبئة السياسية والوعي الانتخابي في القرية المصرية . مجلة كلية الاداب . جامعة المنصورة . ع (٢٩) . ص ص ١٣٣ – ٢٤٥ .

٤٥- عبدالعزيز السيد عبدالعزيز (٢٠٠٦). دور الصحف المصرية في تشكيل اتجاهات الجمهور نحو المشاركة في الانتخابات الرئاسية . المؤتمر العلمي السنوي الثاني عشر . الجزء الأول . كلية الإعلام . جامعة القاهرة ص ص ٢٠٥ – ٣٦٤ .

٤٦- عبدالفتاح ياغي (٢٠١١) . المشاركة السياسية في انتخابات المجلس الوطني الاتحادي نحو بناء نموذج للسلوك الانتخابي في الإمارات العربية المتحدة . مجلة عجمان للدراسات والبحوث . قسم العلوم السياسية . جامعة الإمارات . ج(١٣) . العدد الأول.

٤٧- عزت زايد (٢٠٠٦) . الموسوعة الثقافية في محو الأمية القانونية . الهيئة المصرية للكتاب . القاهرة .

٤٨- عصام علي الطيب (٢٠٠٦). أساليب التفكير نظريات ودراسات وبحوث معاصرة . عالم الكتب . القاهرة .

٤٩- عفاف محمد توفيق (٢٠٠١) . الوعي السياسي للمرأة المصرية " دراسة حالة " من أعمال تنمية المرأة العربية "الإشكاليات وآفاق المستقبل " ٥- ٧ فبراير . مركز جنوب الوادي. المركز العربي. القاهرة .

٥٠- عفاف محمد جايل (٢٠١٣). "دور النظم السياسية في صياغة السياسية التعليمية في مصر "دراسة تحليلية". المجلة التربوية. ع (٣٤). كلية التربية. جامعة سوهاج. ص ص ٠٣ -٤٧٩.

٥١- علاء إبراهيم زايد (١٩٩٧) . خصائص المواطنة في محتوي منهج التاريخ وانعكاساتها علي المعلمين والطلاب في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية . المؤتمر العلمي الخامس . التعليم من أجل مستقبل عربي أفضل . في الفترة من ٢٩-٣٠ أبريل . ج(٢) . كلية التربية . جامعة حلوان . ص ص ١٩٩-٢٣١.

٥٢- علي أحمد الجمل (٢٠٠٥) . تدريس التاريخ في القرن الحادي والعشرين. عالم الكتب. القاهرة .

٥٣- علي الصاوي (٢٠٠٥). كيف تزور الانتخابات . دار الكتاب . القاهرة .

٥٤- علي حسين مختار خضير (٢٠١٤) . الحماية الجنائية لنظام الانتخابي . دراسة مقارنة . رسالة دكتوراه . جامعة طنطا . كلية الحقوق .

٥٥- عماد حسين حافظ (٢٠٠٩) . أثر التفاعل بين أساليب عرض المحتوي ونمط الذكاء في تدريس الدراسات الاجتماعية علي تنمية مهارات التفكير المستقبلي لدي تلاميذ المرحلة الثانية من التعليم الأساسي . رسالة دكتوراه .كلية التربية . جامعة حلوان .

٥٦- غارو حسيبة (٢٠١٢) . دور الأحزاب السياسية في رسم السياسة العامة . رسالة ماجستير . كلية الحقوق والعلوم السياسية . جامعة مولود معمري – تيزي وزو . الجزائر.

٥٧- فكري حسن ريان (١٩٩٩). التدريس – أسسه أساليبه تقويم نتائجه تطبيقاته . دار الكتب . القاهرة .

٥٨- فهيم مصطفي محمد (٢٠٠٢) .مهارات التفكير في مراحل التعليم العام .رياض الأطفال – الابتدائي – الإعدادي (المتوسطة) – الثانوي. رؤية مستقبلية للتعليم في الوطن العربي . دار الفكر العربي . القاهرة .

٥٩- كريمة طه نور عبدالغني (٢٠٠٨). فاعلية برنامج مقترح في التربية السياسية لطلاب كلية التربية لتنمية المشاركة السياسية لديهم. مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية . العدد ١٨ . كلية التربية . جامعة عين شمس . ص ص ١٦٣ – ٢٠٣ .

٦٠- لعجال أعجال محمد لمين (٢٠٠٧،). إشكالية المشاركة السياسية وثقافة السلم . مجلة العلوم الإنسانية. ع(١٢) . كلية الحقوق والعلوم السياسية . جامعة محمد خيفر بسكرة . ص ص ٢٣٧ – ٢٤٨ .

٦١- مجدي محمد الدسوقي (٢٠٠٣). سيكولوجية النمو من الميلاد إلي المراهقة . القاهرة . مكتبة الأنجلو المصرية .

٦٢- محمد خميس حرب (٢٠٠١). الوعي السياسي لدي طلاب الجامعة في مصر "واقعه ومستقبله" رسالة ماجستير . كلية التربية . جامعة الإسكندرية .

٦٣- محمد محمود إبراهيم الديب (٢٠٠٨) . جغرافية الانتخابات. مكتبة الأنجلو المصرية. القاهرة.

٦٤- محمود قنديل وعلاء قاعود (٢٠١١). اعرف حقوقك الانتخابية (انتخابات ما بعد ثورة ٢٥ يناير ٢٠١١م). المنظمة العربية لحقوق الإنسان . القاهرة .

٦٥- محمود مصطفي كمال (٢٠٠٠). ديناميات العملية الانتخابية " دراسة ميدانية مقارنة لانتخابات مجلس الشعب التطبيق علي الدائرة الأولي بمحافظة المنيا . مجلة بحوث كلية التربية . جامعة المنوفية . ع (١١) .

٦٦- محيي شحاتة (١٩٩٦). المشاركة السياسية طبيعتها ومحدداتها . دار المعرفة الجامعية . الإسكندرية .

٦٧- مصطفي سيد عارف (٢٠٠٣). أثر منهج التاريخ علي الوعي السياسي لدي تلاميذ الصف الثالث الإعدادي. رسالة ماجستير. كلية التربية بسوهاج. جامعة جنوب الوادي.

٦٨- منصور أحمد عبدالمنعم وحسين محمد أحمد عبدالباسط (٢٠٠٦) . تدريس الدراسات الاجتماعية واستخدام التكنولوجيا المتطورة . مكتبة الأنجلو المصرية . القاهرة .

٦٩- نادية حليم (٢٠٠٦). فاعلية الأداء البرلماني للمرأة المصرية ١٩٥٧ – ٢٠٠٠ . القاهرة: المركز القومي للبحوث الاجتماعية الجنائية. برنامج بحوث المرأة .

٧٠- ناصر محمود عبدالفتاح (٢٠٠٤). اعتماد طلاب المرحلة الثانوية علي الصحافة المدرسية في اكتسابهم للمفاهيم السياسية. مجلة الآداب والعلوم الإنسانية. جامعة المنيا. ج (٢). ع (٥٣) . ص ص ٦٧٣ – ٨٠٥.

٧١- ناهد صالح (٢٠٠٨). هموم واهتمامات المواطن المصري . استطلاع رأي. المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية .القاهرة .

٧٢- نجاة عبده عارف (٢٠١٢). فعالية برنامج قائم علي أبعاد التربية المستقبلية في تدريس الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية علي تنمية بعض مهارات التفكير والاتجاهات المستقبلية. رسالة دكتوراه. كلية التربية بقنا . جامعة جنوب الوادي.

٧٣- نجدة ابراهيم علي سليمان (١٩٩٢) . التنشئة السياسية في المدارس المختلفة بالتعليم الاساسي في محافظة القاهرة بين النظرية والتطبيق . رسالة ماجستير . معهد الدراسات التربوية . جامعة القاهرة .

٧٤- نشأت ادوارد أديب (٢٠٠٩). الثقافة السياسية للشباب الجامعي في المجتمع المصري. الهيئة المصرية العامة للكتاب . القاهرة .

٧٥- نشوي الشلقاني (٢٠١١) . الاتصال السياسي خلال الانتخابات وتأثيره علي سلوك الناخبين نحو الترشح (دراسة حالة علي انتخابات ٢٠١٠) . مجلة بحوث التربية النوعية . جامعة المنصورة . ع (٢٢) . ج (٢). ص ص ٨٨٧ – ٩١٣ .

٧٦- والي عبد الرحمن أحمد (٢٠٠٠) . فاعلية برنامج مقترح في الأنشطة المصاحبة لمناهج الدراسات الاجتماعية بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي في تنمية بعض المبادئ القانونية. رسالة دكتوراه . كلية التربية . جامعة عين شمس .

٧٧- وزارة التربية والتعليم (١٩٨٧) . دراسات في تطوير التعليم. مطابع الجهاز المركزي للكتب الجامعية والمدرسية . القاهرة .

٧٨- هشام محمود مصطفي (٢٠٠٥). الثقافة السياسية لطلاب كلية التربية وعلاقتها بمشاركتهم السياسية "دراسة تحليلية " رسالة ماجستير . كلية التربية . جامعة المنصورة .

٧٩- يحيي عطية سليمان وسعيد عبده نافع (١٩٩٨). تعليم الدراسات الاجتماعية للمبتدئين. دار القلم .دبي .

80- Aliyu, A .(2009) .Concept of Democratic Elections Under International law. PHD . Department of Public International Law School of Law. Research Journal of International Studies .Wuhan .University . Wuhan. Hubei .430072.Chia .16-31.

81- Callahan, M.; Muller, C ; Schiller, S .(2010). Preparing the Next Generation for Electoral Engagement: Social Studies and the School Context . American Journal of Education, 116 (4). 525-556 .

82- Chan, J .(2007). Partners in Success for Young Adolescents: The Cal Ripken, Sr. Foundation and National Middle School Association, National Middle School Association, Middle Ground .11 .(1) . 26-27.

83- Chaver , H .(2001) . the effect of mass media on political participation for adolescence . , dissertation abstract international . 16 . (11). 356- 346 .

84- Department of Education.(2006). Grades K-8 Social Studies Curriculum Framework . Arkansas .

85- Edwards, K .(2007). From Deficit to Disenfranchisement: Reframing Youth Electoral Participation. Journal of Youth Studies .10 .(5). 539-555 .

86- Hanns Seidel Foundation. (2012) .Problematic of Elections Africa :How to master the electoral Process ? New Strategies and Strengthening electoral Capacities . African training and Research Centre in Administration for Development . Tangier .Morocco .

87- Harwood, A . (1992). Social Studies Class room climate and students . Political Attitudes : views from three high school civies classes (D .A . L .) . 52 .(9) . 3240.

88- Clark, R . (1997) . Mass Media Signal , Political Awareness and Attitude change electoral Behavior. State University of New York at stony Brook .

89- Joseph , K . (2004) : "What Kind of Citizen ? The Politics Education" , Journal American Educational Research . 136 (2) . 327 – 338 .

90- Nicholson, S. (2003). The Political Environment and Ballot Proposition Awareness. American Journal Political Science. 47. (3). 403 – 410.

91- O'cass , A. (2005) . Political campaign Advertising: Believe it or not . Journal of Nonprofit & Public Sector Marketing . 1 &2 . 205-221.

92- Paul . P. (1995) . the effect of mass communication on vote for adolescent, dissertation abstract international .(21) . 983 .

93- Raymond, S. Peter, J. Ruth, L. Raymond, J . Debora, P . (2006) . K-12 Social Studies New Hampshire Curriculum Framework . The New Hampshire Department of Education . bcochrane@ed.state.nh.us mailto:bcochrane@ed.state.nh.us.

كلية التربية
المجلة التربوية
***

بسم الله الرحمن الرحيم

المتطلبات المهنية المأمولة للإصلاح المدرسي المنشود

إعداد
أ.د / محمد الأصمعي محروس
أستاذ أصول التربية
كلية التربية– جامعة سوهاج

المجلة التربوية ـ العدد الأربعون ـ
أبريل ٢٠١٥م

تتعرض المجتمعات الإنسانية عبر الزمن لتغيرات متلاحقة في استجابتها لمستجدات تحدث نتيجة لحركات التطور الثقافي ، والاجتماعي ، والسياسي ، والاقتصادي التي تحدث في هذه المجتمعات . كما تعيش المجتمعات الإنسانية الآن عصر تفجر المعرفة ، وتستشرف المستقبل عن طريق تضمين سياساتها التعليمية نظم الاعتماد وضمان الجودة والرقابة على التعليم، إلي جانب توظيف التكنولوجيا في الأنشطة التعليمية وصولاً لتأسيس مجتمعات تعلم معاصرة تؤدي إلي الإصلاح المدرسي المنشود.

وتتعالي الأصوات لإصلاح نواتج التعليم في تأثيره علي الأنشطة المجتمعية ، والمدرسة بصفتها نظام مفتوح على المجتمع فهي ذات طابع دينامي يتأثر ويؤثر في هذا المجتمع ، ومن ثم أصبح ضرورياً أن تكون المدرسة منطلقاً لأي مبادرة لإصلاح التعليم . فالإصلاح المدرسي نواة لإصلاح كافة أنشطة الحياة ، وتحقيق تطلعات المجتمعات في التقدم والرقي ، وفي هذا المجال يؤكد (عويس ، ٢٠٠٥) أن التعاطي مع تحديات المستقبل يعتمد على القدرة في إحداث الإصلاح المدرسي المنشود من خلال تحول هذه المدارس إلي مجتمعات تعلم معاصرة .

وفي أدبيات اللغة فإن مفهوم الإصلاح مصدر للفعل يصلح : مثلاً يُصلح العلاقات الإنسانية داخل المدرسة، ونعيد للفصل الدراسي وضعيته كبيئة تربوية صالحة ، وقد يأخذ مفهوم الإصلاح معني مرادفاً لفعل التجديد لما هو قائم أو ممارس وما يجدد شكله أو فعله في تكنولوجيا التعليم أو في مناهج الدراسة وأساليب تعليمها وتعلمها ومداخل وطرق تقويمها ، أو في أنماط وممارسات الإدارة المدرسية وفي نظم إعداد المعلمين ومداخل تنمية مهاراتهم أثناء الخدمة . وقد يرتقي هذا التجديد إلي مستوي الإبداع وصولاً إلي تفعيل العملية التعليمية وتحسين عوائدها . أيضاً يأخذ مفهوم الإصلاح منحي التطوير وفعله يُطور، وفي مسار الإصلاح وممارساته يحدث تطوير بدرجة أو بأخرى(قمبر، ٢٠٠٤).

وعليه فقد بات الإصلاح المدرسي مطلباً عاماً ترغب فيه جميع الدول كنتيجة لما تعانيه غالبية المدارس في معظم دول العالم من هيمنة نموذج إداري بها يُنعت بالنموذج المصنعي (Factory Model) والذي يكرس الفردية و الإنعزالية في العمل التربوي والتعليمي بالمدرسة نتيجة لتقسيم العمل والمواد الدراسية على أساس التخصص . ومن ثم فقد أضحى دور المعلمين مشابهاً لدور العمال داخل المصنع من حيث التقارب في القيام بمهام وواجبات

محددة . كما أضحي دور مدير المدرسة مماثلاً لدور مدير المصنع الذي يشرف على العمال في مصنعه ، كما أصبح الطلاب يمثلون المادة الخام . فالمدرسة المأمولة في القرن الحادي والعشرين يلزم أن تعمل كمجتمع مهني للتعلم تسود فيها شراكة بين مجموعة بشر تُوسم بالمهنيين فى العملية التعليمية من أجل إحداث تعلم فعال وداعم لتنشئة مجتمعية راقية . كما أن أدوار مدير المدرسة يكون أكثر عمقاً وفائدة فى إيجاد بيئة تعليمية تفاعلية يشارك فيها أطراف العملية التعليمية ، ويختبرون أفكارهم ويَتحدون استنتاجاتهم وتفسيراتهم ويطورون معلوماتهم معاً . ومن ثم يحدث تطوير للأفكار المدرسية بالتعاون مع الآخرين، وتمتد مصادر متعددة للمعرفة والخبرة وتتسع ويتم اختبار المفاهيم الجديدة كجزء من خبرة التعلم. إن المدرسة – كمجتمع مهني للتعلم – يوفر بيئة أكثر ثراءً وتحفيزاً .إن المجتمعات المهنية للتعلم يمكن أن تصبح مدخلاً قوياً إلى الإصلاح المدرسي المنشود ، وإستراتيجية فعالة في التغيير وتطوير المدارس .

هذا وقد تباينت نماذج الإصلاح المدرسي في المجتمعات الإنسانية ما بين الإصلاح الجزئي إلى الإصلاح الشامل في مجال التعليم،أي الإصلاح المستند إلى المدرسة مثل تنمية مهارات القيادة التربوية وتنمية الثقافة المدرسية وتنمية الممارسات المهنية ، وطرائق تعلم الطلاب تعتبر أكثر ملامسة لتطوير العملية التربوية ، وأكثر فائدة للإصلاح المدرسي المنشود. وعند استحضار مثل هذه الرؤي في الإصلاح المدرسي المنشود تأتي مفاهيم وخصائص مجتمعات التعلم المهنيةProfessional Learning Communities كأحد الأطروحات الفكرية التي لاقت ترحيباً كبيراً في مجال التجديد التربوي والتعليمي في كافة المؤسسات التربوية . وتري بعض هذه الرؤي التربوية الحديثة مثل (Bowgern & Sever,٢٠١٠)، (Blankstein & Cole، ٢٠١٠)؛(Dufour & Eaker،٢٠٠٩) أن أكثر الأسس التربوية الواعدة في الإصلاح المدرسي هو تنمية قدرة العاملين بالمدرسة على العمل كمجتمعات تعلم مهنية ، حيث تتوزع القيادة بين جميع العاملين بالمدرسة من خلال ثقافة تعاونية يكون مدير المدرسة فيها هو قائد التعلم ، وكما أشارت دراسة (٢٠٠٣ ، Huffman & Jacobson)أن عصر الإصلاح وحركة التميز التعليمي دعت القادة التربويين لبحث فكرة المدارس كمجتمعات تعلم مهنية ، مع ضرورة توافر المتطلبات المهنية لتحقيق هذا الأمر في شتي المراحل التعليمية . وفي هذا المجال تؤكد دراسات مثل (Hord.(1997)، (2004

, Hord)علي ضرورة توفير ثقافة داعمة للعاملين بالمدرسة لتصبح مدارسهم بمثابة مجتمعات تعلم مهنية قادرة علي توفير مقومات الإصلاح المدرسي المنشود، كما بينت هذه الدراسات أن المدارس التي توفر الأسس التربوية لمجتمعات التعلم المهنية تحقق نتائج هامة للطلاب.كما أكد كل من (Toole & Louis 2002); (Schmoker, 2004) أن نتائج الأبحاث عبر الثقافات الإنسانية المختلفة تشير إلى أن مجتمعات التعلم المهنية تؤدي إلي تحسين الأدوار المهنية والتربوية بالمدارس. في ذات السياق يؤكد (٢٠٠٤ , Hord) أن مجتمعات التعلم المهنية تعد منهجاً فعالاً للتنمية المهنية المستدامة بين المعلمين ، إضافة إلي أنها إستراتيجية فاعلة للإصلاح المدرسي المنشود .

وفي الوقت الحالي أصبحت المؤسسات التعليمية تحت مجهر المساءلة المجتمعية وبدا البحث في تقدير مخرجاتها التعليمية ، والمرجو والعائد منها مجتمعياً ، إضافة إلي أن تزايد التنافس بين الشعوب مع انخفاض ثقة المجتمعات في ممارسات بعض المؤسسات التعليمية المعاصرة أنتجت طلباً ملحاً تنادي بتوفير متطلبات مهنية من أجل أن تصبح هذه المؤسسات التعليمية – المدارس – مجتمعات تعلم . ويناقش المقال الحالي – في سطوره التالية – المتطلبات المهنية المأمولة للإصلاح المدرسي المنشود من خلال تبني مفاهيم وخصائص مجتمعات التعلم المهنية .

-مفهوم مجتمعات التعلم الفعالة :

Concept of effective learning communities

تعود نشأة وتطور مفهوم مجتمعات التعلم إلى مفهوم المنظمة المتعلمة Learning Organization التي تعكس قدرة المنظمة على التعلم ، وقد ظهر هذا المفهوم إبتداءً في قطاع الأعمال ، ثم انتقلت تطبيقات هذا المفهوم إلي الميدان التربوي حيث تم تعديله لملاءمة الممارسات التربوية من خلال ما يعرف بمجتمعات التعلم Learning Communities التي تقوم على ثقافة العمل التعاوني بين المعلمين (Thompson&Niska ,2004).وفي هذا السياق يشير كل من(٢٠٠٦ ,Willams,& Sullivan) إلي أن مجتمعات التعلم تتمحور بشكل عام حول افتراضين رئيسين : أولهما أن المعرفة تُكتسب من الخبرة اليومية والفهم الجيد والتأمل الناقد للمعلمين الذين يتشاركون في الخبرة نفسها ، وثانيهما أن

الإندماج التفاعلي بين المعلمين في مجتمعات التعلم يزيد من المعرفة المهنية لديهم من جهة ويعزز تعلم الطلاب من جهة أخرى .

وتشير المقالة الحالية إلي مدي ارتباط مجتمعات التعلم بمجتمع المعرفة، والذي يتميز بأن المعرفة هي المصدر الرئيسي المؤثر والفاعل في الحياة اليومية للأفراد ، وتتضمن جوانب هذه المعرفة على أنشطة في العلوم والإنسانيات والتكنولوجيا والبحث العلمي والتنمية البشرية والإبداع والتربية واللغات والأداب والفنون والثقافة . كما تتميز هذه الأنشطة المعرفية في أنها تتزايد وتنمو بالشراكة وتعدد المستخدمين لها . كما يعمل مجتمع المعرفة على تحديد المعلومات والمعرفة وإنتاجها ومعالجتها وتحويلها ونشرها من أجل التنمية البشرية المستدامة . كما يهيئ مجتمع المعرفة الطرق الضرورية لجعل العولمة في خدمة البشرية ورخائها . كما يتميز مجتمع المعرفة بأنه دائم التطور والتغير نحو الأفضل ، ولديه رؤية مستنيرة طويلة الأمد . وأخيراً فالبشر هم المصدر الرئيسي للإنتاجية المعرفية (Willams,& ٢٠٠٦ Sullivan,) .

هذا ومجتمعات التعلم تأتي في الأدبيات التربوية المعاصرة بمفاهيم متعددة منها "مجتمعات الممارسة" و"مجتمعات المتعلمين المهنية" ، و" مجتمعات الاستقصاء والتحسين المستمر (Feger & Arruda , 2008),(Dufour, & Eker, 2006) , (Hill,2005) .

وتأسيسا على ما تم عرضه من معاني و دلالات لمفهوم مجتمعات التعلم يمكن تحديد هذا المفهوم إجرائياً وكما تتبناه المقالة الحالية بانه المجتمع الذي يجمع بين المعلمين والإداريين والطلاب وأولياء أمور الطلاب في المدرسة نحو قيم تربوية ورؤية مشتركة تتركز حول إيجاد فرص التعلم المستمر ، والمعرفة والممارسة المهنية التأملية بشكل تشاركي يقوم على العمل التعاوني ؛ وسعياً نحو إصلاح المدرسة لضمان تعلم جميع الطلاب وتحقيق التنمية المهنية المستدامة لجميع أفراد مجتمع المدرسة في سعيها لتحقيق الجودة وتحسين مخرجاتها التعليمية .

خصائص مجتمعات التعلم الفعالة :

Properties for effective learning communities

تتمحور خصائص مجتمعات التعلم المهنية حول ثلاثة أبعاد رئيسية ذات تأثير متبادل فيما بينها: أولها خاصية الثقافة المدرسية المعززة للثقافة المهنية والمرتكزة على المعرفة والمعززة لفرص التعلم، والتي تعطي قيمة عالية للإستقصاءات بين المعلمين لتدعيم

تأملاتهم التدريسية ، وثانيها دعم مجتمعات التعلم بالمدرسة لجوانب التواصل المجتمعي مع المجتمع المحلي ، وثالثها تعزيز العلاقات الاجتماعية بين العاملين في مجتمعات التعلم المهنية *والتي تضم مجموعة من الأفراد تربطهم مصالح مشتركة* DuFour , & Eaker, (1998). كما تبرز أهم المقومات التربوية لمجتمعات التعلم في ضرورة أن تتميز المدرسة بإنحسار إنعزالية المعلمين والإلتزام برسالة وأهداف المدرسة،والميل للمشاركة المجتمعية في مسؤولية تعلم الطلاب،مع التزام المعلمين بالتنمية المهنية المستمدامة.وفي ذات السياق يذكر(٢٠٠٣, Huffman, & Jacobson) أن الخصائص الهامة التي تعكس مجتمعات التعلم المهنية تكمن في وجود القيادة التشاركية الداعمة، والرؤية والقيم المشتركة ، والتعاون مع توفير الظروف الداعمة لترقية الممارسات الشخصية بين المعلمين.ويلخص (٢٠٠٦ .Stoll et al) خصائص مجتمعات التعلم المهنية في الرؤية والقيم المشتركة،والمسؤوولية الجماعية ، والاستقصاء الذي يعكس المهنية، والتعاون، وتعزيز تعلم الأفراد والمجموعة. كما يرى كل من (٢٠٠٥, Hord) ، (Louis ,M. 2002) أن مجتمعات التعلم الفعالة تشترك في خمسة خصائص رئيسة تبدو هذه الخصائص متداخلة و تتفاعل معاً وهي على النحو التالي:

١- الرؤية والقيم المشتركة : Shared Vision and Values

تمثل الرؤية والقيم المشتركة أهمية كبيرة في مجتمعات التعلم المهنية وتحديدا في التركيز على مداخل تعلم الطلاب ، إذ ينظر في مجتمعات التعلم المهنية إلي إستقلالية كل من المعلمين والمتعلمين . كما أن القيم المشتركة في مجتمعات التعلم تشكل إطاراً قيمياً للمسؤولية الجماعية والأخلاقية، وفي صناعة وإتخاذ القرارات التربوية ، وفي هذا المجال يشير (DuFour & Eaker , 1998) إلي أهم مايميز مجتمع التعلم وهو الالتزام الجماعي بمبادئ إرشادية تحدد بوضوح ما يعتقده أعضاء المدرسة وما يسعون إلى تحقيقه. وتكون هذه المبادئ مجسدة في عقول وقلوب جميع العاملين في المدرسة .

وفي هذا المجال تمثل الرؤية و القيم المشتركة البوصلة التي تدور حولها مجتمعات التعلم ، إذ إنها توجه كل قرار تتخذه وكل عمل تقوم به. ولذلك فإن تدوين الرؤية و القيم المشتركة لابد وأن تكون من أولي الخطوات التي ينبغي اتخاذها عندما نؤسس لمجتمعات التعلم . ومن المرجّح بدرجة أكبر أن تنجح مجتمعات التعلم عندما يتفق قادتها على قِيَمها

الأساسية، ويتشاطرون رؤية قوية حولها ، إلي جانب أن تكون لهم رسالة محددة بوضوح. وعلى العكس من ذلك، فإن مجتمعات التعلم التي لا تكون لديها قيم، ولا رؤية واضحة فإنها ستفتقر إلى البوصلة الأخلاقية التي توجه قراراتها. فبدون رؤية واضحة، ستعاني مجتمعات التعلم من عدم اقتناع الآخرين بالانضمام إليها ، وبدون رسالة واضحة ، ستفتقر هذه المجتمعات إلى التركيز والتوجيه ، ومن ثم لا تحقق أهدافها التعليمية والتعلمية المنشودة.

٢- المسؤولية الجماعية Collective Responsibility

المسؤولية في قواميس اللغة هي الأعمال التي يكون الإنسان مطالباً بها،أما المسئولية في الاصطلاح فهي المقدرة على أن يلزم الإنسان نفسه أولاً، مع القدرة على أن يفي بعد ذلك بالتزامه من خلال جهوده الخاصة .وقيل: المسؤولية حالة يكون فيها الإنسان *صالحاً للمؤاخذة على أعماله وملزماً بتبعاتها المختلفة*.كما يُنظر إلي المسؤولية علي أنها القيمة ، وهذا ما تحدث عنه السياق القرآني في سورة الإسراء، فالانسان مسؤول عن نفسه ومسؤول عن مجتمعه ، ومن هذه المعاني نستخلص أن المسؤولية نوعين : الجماعية ، والفردية . وفي هذه السورة القرآنية الكريمة يذكرنا الله سبحانه وتعالي عن هذه الأنماط من المسؤولية ، حيث يتحمل كل فرد مسؤوليته عن المجتمع وعن حضارته وتقدمه، كما يتحمل المجتمع ككل المسؤولية عن نفسه ، فيقول ربنا سبحانه وتعالى ضمن آيات اخرى:{ وَقَضَيْنَآ إِلَى بَنِي إِسْرَآئِيلَ فِي الْكِتَابِ لَتُفْسِدُنَّ فِي الاَرْضِ مَرَّتَيْنِ وَلَتَعْلُنَّ عُلُوّاً كَبِيراً * فَإِذَا جَآءَ وَعْدُ أُولاَهُمَا بَعَثْنَا عَلَيْكُمْ عِبَاداً لَنَآ أُوْلِي بَأْسٍ شَدِيدٍ فَجَاسُوا خِلاَلَ الدِّيَارِ وَكَانَ وَعْداً مَّفْعُولاً * ثُمَّ رَدَدْنَا لَكُمُ الْكَرَّةَ عَلَيْهِمْ وَأَمْدَدْنَاكُم بِاَمْوالٍ وَبَنِينَ وَجَعَلْنَاكُمْ أَكْثَرَ نَفِيراً} ثم يؤكد القرآن الكريم المسؤولية الجماعية بقوله سبحانه:{إِنْ أَحْسَنتُمْ أَحْسَنتُمْ لاَنفُسِكُمْ وَإِنْ أَسَأْتُمْ فَلَهَا}.

ومن ناحية الأدبيات التربوية حول خصائص مجتمعات التعلم المهنية فهناك اتفاق عريض في أن أعضائها يُظهرون – وبشكل مستمر – مسؤولية جماعية نحو تعلم الطلاب، إذ أنها تساعد في المحافظة على الإلتزام المهني بين المعلمين ، كما تشكل ضغط من الأقران و محاسبية على المعلمين الذين لا يقدمون مشاركة مقبولة و يميلون للإنعزالية أثناء العمل .

٣- الاستقصاء المهني التأملي : Reflective Professional Inquiry

تعد هذه الخاصية القلب النابض لمجتمعات التعلم المهنية والمنبع الحقيقي للمعرفة، إذ يتضمن هذا الأمر الحوارات التأملية بين المعلمين بعد الممارسات التدريسية اليومية، كذلك التأملات حول الموضوعات التربوية المهمة المعاصرة، و المشاركة في نقل المعرفة المتولدة من التأمل للممارسات المهنية والتطبيق العملي في الفصول الدراسية، إضافة إلي توظيف الملاحظة كأداة هامة في التفحص المنتظم للمارسات المهنية اليومية مابين هؤلاء المعلمين. ويعزز الاستقصاء المهني التأملي دراسة حالات مهنية محددة من خلال جمع البيانات حولها وتحليها واتخاذ القرارات وتقديم التغذية الراجعة في ضوء النتائج، كذلك التخطيط المشترك ، والبحث عن المعرفة الجديدة .وفي هذا المجال يؤكد (٢٠٠5 ، Fullan) على أهمية تفاعل المعلمين في تحويل المعرفة الضمنية إلى معرفة معلنة ومشتركة بين المعلمين . كما يضيف (١٩٩٧، Hord) أهمية تطبيق الأفكار والمعلومات الجديدة في حل المشكلات وتحديد الحلول التي تلبي احتياجات الطلاب.

٤- التعاون : Collaboration

تعكس خاصية التعاون أهمية خاصة في مجتمعات التعلم ، إذ تُدعم مشاركة المعلمين في الأنشطة التطويرية التي تتجاوز مجرد المساعدة المعتادة ، أيضاً تدعم هذه الخاصية نزعة التأمل المتعمق للممارسات المهنية والذي يعكس مدي أهمية الأنشطة التعاونية في تحقيق الأهداف التربوية المشتركة . إن الشعور بالاعتماد المتبادل يُعتبر محور هذا التعاون ، فتجويد الأنشطة التدريسية بين المعلمين يعتبر هدف لايمكن تحقيقه بدون خاصية التعاون ، وفي هذا الأمر وصف (٢٠٠٦، Stoll et al) مجتمعات التعلم المهنية بأنها المدارس التي يتعاون فيها المعلمون لإعادة اكتشاف أساليبهم التدريسية من أجل تدعيم المشاركة في النمو المهني .هذا وطبيعة المهام التربوية والتعليمية التي يمارسها المعلم داخل المدرسة تمثل إشكاليات رئيسة في دورة العمل علي أساس أن نجاح العمل بهذه المدرسة أو تلك تعتمد في الأساس علي مستوي التجديد. ويشير كل من Mehta & , Hess, 2010)

(إلي أن التحسين من أجل إحداث الإصلاح المدرسي المنشود بالمدرسة يستلزم رسم مجموعة متنوعة من الافتراضات حول التعاون داخل المدرسة،والتي تتجاوز حدود التفكير

الجزئي في أنماط هذا التعاون. ومن أجل تبني نموذجاً للإصلاح المدرسي المنشود لابد أن تبدأ المدرسة بتحويل هيكلها التنظيمي في جهود التنمية المهنية من أجل دمج تعاون المعلمين في مجتمعات تعلم، وبهدف تلبية الحاجات التربوية لطلابها من خلال تفحص الممارسات اليومية للمعلمين . وفي هذا الإطار يري (Dufour & Dufour ، ٢٠٠٥) ضرورة توافر متطلبات مهنية تُلبي الإجابة على هذه الأسئلة: ماذا نريد من تعليم الطلاب؟ ، وكيف سنعرف أنهم تعلموا ما نريد تعليمه لهم؟، وماذا سنفعل عندما لايتعلم هؤلاء الطلاب ما يود المجتمع ويأمله من عمليته التعليمية ؟.وهذه الأسئلة وغيرها تدعونا إلي البحث في المتطلبات المهنية المأمولة للإصلاح المدرسي المنشود ، هذه المتطلبات المهنية تعمل علي تحويل مدارسنا إلي مجتمعات تعلم مهنية ، وقد نادت آراء تربوية بضرورة توافر ثقافة التعاون وانفتاح العقول والتواصل الفعال بين المعلمين من أجل الوصول إلي الإصلاح الحقيقي في المؤسسات التعليمية المعاصرة (*International Journal of Education Policy & Leadership* , 2012) .وفي هذا الصدد يؤكد (Willams,&Sullivan ٢٠٠٦) أن تطبيق الإستدامة في الإصلاح المدرسي يعتمد على تحول العديد من الخصائص التنظيمة والإجرائية التعليمية والمعتمدة علي خصائص مجتمعات التعلم المهنية بالمدارس ، حيث يُنظر إلي المعلمين في مجتمعات التعلم المهنية كمتعلمين مع زملائهم ، كما تعد فرص التعلم المستمر للمعلمين مهمة في تحقيق التجدد المهني بينهم من خلال الجهود الجماعية للمعلمين و التي لاتتحقق عادة بصورة فردية ، إنما تحقق هذه الفرص من خلال انخراط المعلمين في النقاشات الجادة المولدة للمعرفة بشكل متبادل ، ثم نقل هذه المعرفة إلي مجال الممارسة و التطبيق ، ومن خلال هذا كله يتحقق التعلم الفردي و الجماعي بالمدرسة .

وباستقراء خصائص مجتمعات التعلم المهنية يتضح جلياً أن الإصلاح المدرسي المنشود يعتمد علي العديد من المتطلبات المهنية، بداية من تحول في الهيكل المدرسي،اذ يشير (Willams,&Sullivan ٢٠٠٦) إلي أن منطلقات هذا الاصلاح والتحول تكمن في الخصائص الداخلية للمدرسة المتمثلة في الثقافة التنظيمية بالمدرسة ومهارات القيادة المدرسية ، إلي جانب بناء القدرة المؤسسية داخل

المدرسة ، وأخيراً في الخصائص الإجرائية المتمثلة في التنمية المهنية للعاملين بالمدرسة . ويشير (قمبر، ٢٠٠٤) إلي أن الإصلاح المدرسي أصبح ضرورة ضاغطة في كافة المجتمعات الإنسانية ، وهو إصلاح يمارس داخل حركة عامة تهدف إلي الإصلاح المجتمعي ، والإصلاح بحاجة إلي ثقافة تغيير تنتشر في أوساط المجتمع ، كما تنتشر في أوساط التعليم .

ونلخص – في السطور التالية – المتطلبات المهنية المأمولة للإصلاح المدرسي المنشود :

- المتطلبات المهنية المأمولة للإصلاح المدرسي المنشود :

إن إشكالية تحول المدارس إلي مجتمعات تعلم مهنية تحتاج إلي جهود تربوية متعددة منها ضرورة تغيير البنية التحتية لهذه المدارس ، مع مسئوليات متعددة وإضافية للمربين والعاملين في هذه المدارس ، وهذا ما أشارت إليه دراسات (Leslie, et.al 2013) حول تحديات تبني مجتمعات التعلم المهنية في إصلاح المدارس ، ومنها فكرة مشاركة العديد من المربين وتحملهم مسؤوليات تربوية تلبي احتياجات الطلاب ، إضافة إلي تحسين الثقافات المهنية بينهم . ومن الأهمية بمكان إقناع هؤلاء المربين بالممارسات والمعتقدات والافتراضات و التوقعات والعوائد المرجوة من مجتمعات التعلم المهنية من أجل أن يكونون علي استعداد لتحول أدائهم المهني من أجل تلبية ومواجهة التغييرات الهيكلية في برامج مؤسساتهم التعليمية. أيضاً يلزم الإشارة إلي أن تنمية كفاءات مهنية جديدة بين المعلمين هي مفاتيح لتحقيق أهداف مدارسهم كمجتمعات تعلم مهنية .

وفي تقرير (Ray, et.al,2013) حول فكرة مجتمع التعلم المهني باعتباره وسيلة لتعزيز المتطلبات المهنية المأمولة للإصلاح المدرسي المنشود وبناء القدرات على نطاق منظومة التنمية المهنية المستدامة ، ومن أجل تحسين فرص التعلم بين الطلاب أشار هذا التقرير إلي ثمة خصائص وقيم مشتركة ورؤية حول تحمل المسؤولية الجماعية في طرائق تعلم الطلاب من خلال التركيز على التعليم التعاوني ، والثقة

والاحترام المتبادل والدعم من أجل تعزيز النظام التربوي بالمدرسة وبناء القدرات اللازمة للتنمية المهنية المستدامة وتحسين فرص التعلم الذاتي بالمؤسسات التعليمية .

ومن ثم فإن قرار تبني مفهوم مجتمعات التعلم المهنية يُعد الخطوة الأولى والأيسر في الإصلاح المدرسي ، ورغم ذلك فإن (Eaker & Dufour ، ٢٠٠٥) يُشيران إلي أن جهود ثلاثة عقود أثبتت أن التطبيق الناجح لمفهوم مجتمعات التعلم المهنية يعد الأكثر صعوبة ، فتحول المدرسة نحو تبني وتطبيق مجتمعات التعلم المهنية يقتضي تحولاً نوعياً في الفكر، وفي الممارسة ، ويلزم أن ينطلق ذلك من خلال مرتكزات المفهوم ذاته وخصائصه وما ينطوي عليه من تغيير في الهيكل التظيمي للمدرسة ، إلي جانب تجويد الإجراءات و الممارسات التدريسية اليومية ، والتي تتخلص في المحاور الرئيسة التالية :

١- القيادة المدرسية الفعالة : The Effective Schooling Leadership

تعد القيادة عنصر مهماً وفاعلاً في تحول المدرسة لمجتمعات تعلم مهنية ، لاسيما وأن النقد الموجه للنموذج الإداري القائم بالمدارس المعاصرة موجه نحو هرمية القرار والمركزية ، والبيروقراطية . من هنا يأتي عنصر القيادة كمحور ارتكاز في مبادرة الإصلاح المدرسي المنشود من خلال القيادة التشاركية . و في هذا السياق يرى (Fullan ، ٢٠٠٥) أن العلامة الفارقة للقيادة بالمدرسة ليس بحجم التأثير على المخرج النهائي للإنجاز التحصيلي بين الطلاب ، بل بتأثير القيادة في سلوكيات العاملين بالمدرسة لتذهب بها إلى أبعد مدى في العلاقات الإنسانية .

كما أن القيادة المدرسية تعتبر عنصراً مهماً من عناصر القيادة التربوية ، والتي تعمل على تحفز جهود كافة عناصر العملية التربوية وتنشيطها ، فالقيادة المدرسية هي وسيلة لتحقيق أهداف العملية التربوية من خلال تنظيم المدرسة وتوجيه وتخطيط حركة العمل بها على أسس علمية وعملية من أجل تمكينها من تحقيق أهدافها المنشودة .وفي

هذا المجال يؤكد (Chrisman، ٢٠٠٥) على ضرورة أن تكون القيادة في مجتمعات التعلم المهنية تشاركية مع المعلمين مما يجعل الإصلاح المدرسي أكثر فاعلية ؛ إذ أن مشاركة المعلمين في القيادة – وكما يرى كل من (Lewis، ٢٠٠٢) تزيد من شعور المعلمين بالانتماء والإلتزام بالقرارات ، وما يترتب عليها من أفعال بالمدرسة ،فالمشاركة الفاعلة للمعلمين في فرق العمل التعاونية يوسع من فرص المعلمين ومشاركتهم في القيادة المدرسية .

وفي ضوء ما سبق فإن الإصلاح المدرسي المنشود يتطلب نمطاً مهنياً مختلفاً من القيادة ، حيث يلزم العمل علي زيادة فرص المشاركة من جانب المعلمين في عملية صنع القرار التربوي بمدارسهم، لاسيما تلك الإشكاليات المرتبطة بتحسين الممارسات المهنية في أعمالهم اليومية، إلي جانب تشجيع الاستقلالية بينهم مع نشر مبادئ المحاسبية والشفافية، وبما يُمكن المعلمين من ممارسة أدواراً قيادية بمدارسهم .

٢- الثقافة التعاونية : Collaborative Culture

إن الإصلاح المدرسي المنشود يتبني مفهوم مجتمعات التعلم المهنية الذي يقاوم النمط المدرسي التقليدي القائم على تقسيم المدرسة إلي عدد من الفصول الدراسية ومجموعة من المعلمين المنفصلين في تأدية أعمالهم ومسئولياتهم المحددة فقط حول ما يحدث في فصولهم ، وخلال هذه الثقافة القائمة على الإنفردية والإنعزلية يصبح تركيز المعلمين في إنجازاتهم الشخصية. ويؤكد (Fullan، ٢٠٠٦) أن تبنى المتطلبات المهنية المنبثقة من خصائص مجتمعات التعلم المهنية لإحداث الإصلاح المدرسي المنشود يُحقق بناء الثقافة التعاونية ، ويضع إطاراً عملياً لها من خلال بناء القدرة والتحسين المستمر سعياً لأن تضع طريقة جديدة في العمل والتعلم المدرسي ويصف (Dufour & Eker, 2006) الثقافة التعاونية في مجتمعات التعلم المهنية بأنها تمثل عملية تنظيمة مستمرة يعمل من خلالها المعلمون معا ويتبادلون الأدوار المهنية بهدف

تحسين ممارساتهم الصفية، ويؤدي هذا كله إلى تحقيق نتائج تعلم أفضل للطلاب ويحقق الإصلاح المدرسي المنشود .

إن السعي نحو إيجاد ثقافة مدرسية تقوم على التعاون بات متطلباً مهنياً هاماً من أجل تعزيز الممارسات المهنية الداعمة للتعليم والتعلم المستمر ، والذي بدوره يؤدي إلي الإصلاح المدرسي المنشود القائم على نبذ العمل الفردي وتبني قيم العمل التعاوني والإنفتاح على ما هو جديد والميل نحو التجريب كأحد وأهم القيم المعززة لمجتمعات التعلم المهنية،والتي تهييء فرص التعلم المستمر في المناخ المدرسي .

كما يمكن أن تكتسب المعارف المهنية بالمدرسة ، ويتم تنميتها من خلال التفاعل مع الزملا ، ومن خلال العلاقات المتبادلة والتعاون مع الإدارة المدرسية . فقد أوضحت دراسة (Cone,1993) أن المعلمين بمدارس مدينة نيويورك استطاعوا تنمية مهاراتهم التدريسية من خلال تبادل المعلومات مع زملائهم ، ومن خلال إتاحة الفرص لهم للمساهمة فى حل المشكلات الخاصة بالمدرسة، ومن خلال تنمية العلاقات (بين الشخصية) مع المديرين والموجهين المقيمين بالمدرسة. كما أوضحت هذه الدراسة أن درجة الحرية المتاحة للمعلمين بالمدرسة، والمرونة التى يتيحها النظام المدرسى فى مجال إدارة الوقت والأماكن تؤثر في الإصلاح المدرسي المنشود في العملية التعليمية .

٣- التنمية المهنية : Professional Development

إن التنمية المهنية بمفهومها الدقيق تعنى عملية تعلم مستمرة ومتراكمة، يشترك فيها المعلمون طوعا، لكى يتعلموا كيف يقومون بتوجيه تدريسهم على أفضل وجه لإحتياجات تعلم متعلميهم. والتنمية المهنية هى عملية مستمرة لكشف الذات، والتأمل، والنمو المهني، الذى يقدم أفضل نتائجه عندما يستدام لفترة فى مجتمعات التعلم . وقد تزايدت أهمية التنمية المهنية باعتبارها طريقة للتأكد من نجاح المعلمين فى ربط أهداف التدريس، الذى يقدمونه مع احتياجات متعلميهم. وتختلف التنمية المهنية

فـــى أهـــدافها، وإجراءاتهـــا عـــن المســـاعى المهنيـــة الأخـــرى، مثـــل: الإشـــراف علـــى المعلـــم وتقييمـــه، حيـــث يهـــتم التقيـــيم بـــالحكم علـــى كفـــاءة المعلمـــين، أو جـــودة التـــدريس ولا يركـــز بالضـــرورة علـــى نمـــوهم فـــى عملهـــم، وتركـــز التنميـــة المهنيـــة بشـــكل خـــاص علـــى كيفيـــة بنـــاء المعلمـــين لكفايـــاتهم المهنيـــة فـــى تفاعـــل متزايـــد مـــع المتعلمـــين وانعكاســـها علـــى أدائهـــم فـــى الفصـــول. والغـــرض الأساســـي للتنميـــة المهنيـــة هـــو الرقـــى بجـــودة التـــدريس الـــذى ينـــتج عنـــه جـــودة فـــى تعلـــم جميع المتعلمين.

وهكـــذا تعتبـــر التنميـــة المهنيـــة للمعلمـــين ضـــرورة يتطلبهـــا إصـــلاح شـــئون التربيـــة والتعلـــيم ولعـــل مـــن أهـــم الأســـباب التـــى جعلـــت مـــن التنميـــة المهنيـــة للمعلمـــين أمـــراً ملحـــاً وضـــرورة مـــن ضـــرورات تجويـــد التعلـــيم هـــى التغيـــرات والتطـــورات التـــى حـــدثت فـــى البنيـــة المعرفيـــة وتقنيـــات التعلـــيم وطرائقـــه المختلفـــة، إلـــى جانـــب تعـــدد أســـاليب ونظـــم العلاقـــات والأدوار فـــى شـــتى منـــاحى العمليـــة التعليميـــة. وقـــد أقتضـــى هـــذا الأمـــر ضـــرورة أن يتعـــرف المعلـــم أولاً بـــأول علـــى نتـــائج الدراســـات والبحـــوث العلميـــة فـــى ميـــدان التربيـــة والتعلـــيم وكيفيـــة تجريـــب بعضـــها فـــى ميـــدان ممارســـاته التربويـــة. كمـــا تمثـــل التنميـــة المهنيـــة للمعلمـــين محـــوراً مهمـــاً ورئيســـاً فـــي التحـــول نحـــو مجتمعـــات الـــتعلم المهنيـــة ؛ إذ إن مفتـــاح الإصـــلاح المدرســـي المنشـــود ينطلـــق مـــن تعـــاون وتعلـــم المعلمـــين مـــن خـــلال التحـــول فـــي الفكـــر والممارســـة فالتـــأثير الإيجـــابي لمجتمعـــات الـــتعلم المهنيـــة يتجـــاوز تعلـــم الطـــلاب إلـــي التنميـــة المهنيـــة الحقيقيـــة للمعلمـــين. ويتحقـــق تعلـــم المعلمـــين ومـــن ثـــم النمـــو المهنـــي المســـتمر عنـــدما يـــدرس المعلمـــون ، ويحللـــون ، ويلاحظـــون، ويتـــأملون ، ويتعـــاونون معـــاً لترقيـــة أدائهـــم المهنـــي وتحســـين الأداء التحصـــيلي بـــين طلابهـــم (Johnson&Altland,٢٠٠٤). ويـــرى(Schmoker,٢٠٠٤)أن التنميـــة المهنيـــة المتحققـــة مـــن مجتمعـــات الـــتعلم المهنيـــة تعـــزز الكفـــاءة أكثـــر مـــن أي متطلـــب مهنـــي آخـــر للإصـــلاح المدرســـي المنشـــود لأن المعلمـــين

يتعلمون بفاعلية أكبر من بعضهم البعض ، كما أن الإنعزالية التقليدية للمعلمين بالمدرسة لا تحقق التحسين و الإصلاح المدرسي المنشود.

وتشير الأدبيات التربوية المعاصرة إلى وجود العديد من المفاهيم التى توضح مفهوم التنمية المهنية للمعلمين، وتتداخل هذه المفاهيم أو تستخدم كمرادفات لهذه العملية. ومن هذه المفاهيم التدريب أثناء الخدمة للمعلمين أو التربية المستمرة للمعلمين أو التربية أثناء الخدمة ، أو النمو المهنى للمعلمين ، أو التنمية المهنية للمعلمين ، وفي هذا الصدد يؤكد (Dufour & Eaker ,٢٠٠6) أنه ولتحقيق التنمية المهنية المستدامة للمعلمين بمجتمعات التعلم المهنية يجب أن يحدث تحول من الإشراف والتقويم للمعلمين نحو تطوير قدرة فرق المعلمين وإصلاح المدرسة بكاملها من خلال التحول النوعي في ممارسات المعلمين نحو ممارسة قيم العمل والتخطيط المشترك ، مع تهيئة فرص التعليم المستمر للمعلمين مما يسهم في تجدد المعلمين مهنياً ومواكبة الاتجاهات المعاصرة ، مع تشجيع التجريب والابتكار.

وهكذا فإن نجاح عملية التعليم وتحقيق الإصلاح المدرسي المنشود يتوقف علي العديد من المتطلبات المهنية المختلفة والمتنوعة ، إلا أن وجود معلم كفء يعتبر حجر الزاوية لهذا النجاح. فأفضل الكتب والمقررات الدراسية والوسائل التعليمية والأنشطة والمباني المدرسية لا تحقق الأهداف التربوية المنشودة ما لم يكن هناك معلم يمتلك كفايات تعليمية وسمات شخصية متميزة، يستطيع من خلالها إكساب الطلاب الخبرات المتنوعة ويعمل على تهذيبهم وتوسيع مفاهيمهم ومداركهم وتنمية أساليب تفكيرهم وقدراتهم العقلية. ولقد أكدت بعض الدراسات التربوية على أهمية التنمية المهنية للمعلم أثناء الخدمة بحيث تصبح برامج إعداد المعلمين وتدريبهم من ضمن المتطلبات المهنية المأمولة للإصلاح المدرسي المنشود.

ومن المتعارف عليه أن الحاجة إلى الإنماء المهني يعتبر مطلباً مهنياً للإصلاح المدرسي المنشود نظرًا لأن المعلم لا يمكن أن يعيش مدى حياته المهنية بمجموعة محددة من المعارف والمهارات ، ونظرا للتقدم المعرفي الهائل الذي يتميز به العصر الحاليز . ومن ثم فقد أصبح من الضروري أن يحافظ المعلم، على مستوى متجدد من المعلومات والمهارات والاتجاهات الحديثة في طرائق التعليم وتقنياته ، وبذا يكون التعليم بالنسبة للمعلم عملية نمو مستمرة ومتواصلة. ونظرًا لصعوبة إعداد المعلم مهنياً وتربوياً لكل زمان ومكان- في ظل ثورة التكنولوجيا والمعلومات- فقد أصبح متطلب الإنماء المهني للمعلمين ولسائر العاملين بالحقل المدرسي أكثر ضرورة من أجل تحقيق الإصلاح المدرسي المنشود، والتي تتضمن عملية تزويد المعلم بأنشطة التجدد في مجالات العملية التربوية، وبالمستجدات في أساليب وتقنيات التعليم والتعلم، وتدريبه عليها وإجراء البحوث الإجرائية، واستيعاب كل ما هو جديد في النمو المهني من تطورات تربوية وعلمية، وبالتالي رفع أداء المعلمين وإنتاجيتهم من خلال تطوير كفايتهم التعليمية .وتتطلب عملية النمو المهني للمعلمين جهدًا كبيرًا ووقتًا كافيًا، ومساعدة مستمرة في تعلم أي سلوك تعليمي جديد، يعدل أو يضيف أو يحل محل السلوك التعليمي شبه الثابت، الموجود عند المعلم، وهذا بدوره يتطلب إدارة مدرسية واعية وموجهين فنيين يعملون لتغيير سلوك المعلم وإنمائه مهنيًا، ويختارون الأسلوب الملائم الذي يتطلبه الموقف ، ولكي يكون مؤهلا لأداء الأدوار المستقبلية الملائمة لإعداده وتكوينه، والتي تناط به من قبل المجتمع كما أ ن ارتفاع كفاءة المعلم الثقافية والمهنية، ترفع من مكانته الاجتماعية، ويرتفع شأنه بارتفاع مؤهلاته، ويزداد احترامه لنفسه وتقديره لها، وبالتالي احترام الناس له، فيطلبون مشورته ويستعينون به على حل مشاكلهم، كما أنه يشعر بالأمن في الوظيفة، هذا وإن رفع مستوى المعلمين يؤدي إلى تخفيض نفقات التعليم، ويعمل على زيادة إنتاج التربية، ويرفع من مستواها، وهكذا نرى أن مهنة

التعليم مهنة دائمة التطور والنمو، لأن المعلم عنصر فعال في عمله. ولذلك قد أصبح من الضروري إعادة النظر في فهم العملية التربوية وأهدافها المتجددة نظرًا للتطورات الهائلة، والتغيرات السريعة التي طرأت على طرائق وأساليب التعليم والتعلم، ومن هنا تظهر أهمية المتطلبات المهنية المأمولة للإصلاح المدرسي المنشود والمرتبطة بالنمو المهني للمعلمين من أجل تطوير كفايات المعلمين الأدائية في المجال التعليمي والإداري، وفي تطوير المناهج الدراسية والمواد والأنشطة التعليمية وأساليب وطرق التدريس والاختبارات التحصيلية.

٤. التركيز على التعلم Focus on Learning

إن تبني المتطلبات المهنية المنبثقة من خصائص مجتمعات التعلم المهنية كمدخل للإصلاح المدرسي المنشود يهدف إلي إقناع القائمين على العملية التعليمية بأن أكثر الاستراتيجيات الواعدة لمساعدة الطلاب على التعلم بكفاءة وفاعلية هو من خلال تطوير قدرة العاملين بالمدرسة للعمل كمجتمع تعلم ، كما يعد التركيز على تعلم جميع الطلاب الخاصية الأكثر أهمية في مجتمعات التعلم المهنية. وهذا يؤكد على ضرورة تحول المهمة الرئيسة للمدرسة من التعليم إلي أبعد من ذلك من خلال التأكيد علي تعلم الطلاب ما نود تعليمه لهم، وهذا يقتضي تغيير في الثقافة التعليمية إلي الفكر التعلمي .ولتحقيق ذلك يتعين على جميع العاملين بالمدرسة البحث نحو رؤية مشتركة لما يجب أن تكون عليه المدرسة لمساعدة جميع الطلاب على التعلم . إن مثل هذه الرؤية ستدفع المعلمين للتعاون لتوضيح مخرجات التعلم المطلوبة في كل مادة دراسية، وفي كل تخصص ، إضافة لمراقبة تعلم كل طاب بشكل دائم ومنتظم، وهذا بدوره سيؤدي إلي وجود إطاراً عملياً للدعم والمساعدة لكل طالب. والتأكد من أن كل طالب يتلقى مزيداً من الوقت والدعم . ولجعل هذا المتطلب المهني "التركيز على التعلم " يُؤدي الدور المأمول في الإصلاح المدرسي المنشود يقدم (Dufour&Eker,2006) إطاراً إجرائيا لجعل التركيز على التعلم في بؤرة الممارسات المهنية للمعلمين من خلال ما يقوم به

المعلمون من مناقشات في جهود تعاونية متكاملة يقود إلي الإجابة على هذه التساؤلات المهمة : ماذا نتوقع تحديداً من تعلم الطلاب؟ وكيف سنتحقق من تعلمهم ما نود تعليمهم إياه ؟، وكيف نقيم ونساعد الطلاب في تعلمهم؟، وكيف نُحسن من تعلم الطلاب في ضوء تحليل نتائج تعلمهم ؟ وكيف نتحقق من تعلم الطلاب؟. إن هذه التساؤلات تحول الفكر والممارسة المهنية بين المعلمين بما يؤدي إلي إيجاد ثقافة جديدة بالمدرسة تجعل من التعلم أولوية قصوى لتحقيق التعلم لجميع الطلاب .

هذا ويعتبر التعلم الذاتي من المتطلبات المهنية المأمولة للإصلاح المدرسي المنشود ، حيث يتيح هذا النمط من أنماط التعلم توظيف مهارات التعلم بفاعلية ، إضافة إلي تمكن الطالب من التعلم في كل الأوقات ، كما هذا المتطلب المهني في تنمية استعدادات الطالب وقدراته بما يتلاءم مع حاجاته واهتماماته وميوله . ومن المعروف أن مشاعر وتصورات الطالب وأفكاره المرتبطة بجوانبه المعرفية والنفسية وغيرها تشكل في مجموعها وترابطها محددات ومؤشرات في فعالية التعلم الذاتي لديه.

الخلاصة :

في النهاية نتوصل إلي تحديد أهم المتطلبات المهنية المأمول تواجدها لتحقيق الفعالية في مجتمعات التعلم المعاصرة ، ومن ثم في تحقيق الإصلاح المدرسي المنشود ، وهي :

١- الرؤية والقيم الحاكمة في المجتمع المدرسي ، حيث تتضمن هذه الرؤية وجود مبادئ إرشادية معروفة بالمدرسة مع وجود رؤية واضحة حول متطلبات التغيير بالمدرسة ، إلي جانب التركيز علي تنمية الموارد البشرية والمادية بالمدرسة ، والسعي نحو إرساء أخلاقيات تُدعم توثيق العلاقات الإنسانية بين أفراد المجتمع المدرسي .

٢- المسؤولية والقيادة الجماعية في القيادة المدرسية من خلال توافر نظريات ونماذج عصرية في القيادة ، مع التأكيد علي ممارسة مهارات التواصل الفعال بالمدرسة. وفي تفعيل إدارة وقت التعلم بما يحقق أهداف المدرسة ، إضافة إلي شيوع التفويض المسئول لتحقيق أهداف

المدرسة والتواصل بفاعلية مع أعضاء المجتمع المدرسى ، إلي جانب العمل علي تقاسم القيادة مع المعلمين مما يتيح تيسير عملهم ومشاركتهم في المسؤولية التعليمية .

٣- الممارسات التعليمية التأملية في المناخ التعليمي من خلال توافر الممارسات التعليمية الداعمة للتحسين المدرسى ، مع توافر أسس التخطيط للتدريس الفعال وتحديد متطلبات نمو المتعلمين وحاجاتهم التعليمية وأساليب إشباعها، إضافة إلي تحديد أهداف وأساليب تقويم أداء التلاميذ ، مع جودة التخطيط للتعليم المدرسى والصفى الفعال من خلال دمج التكنولوجيا المتاحة فى العمليات المدرسية .

٤- ثقافة العمل التعاوني بين أطراف العملية التعليمية من خلال تنوع الثقافات الفرعية فى البيئة المدرسية مع استخدام فرق العمل فى توقع المشكلات المدرسية، وتطبيق الأسلوب العلمى فى مواجهة هذه المشكلات المدرسية والعمل علي حل الأزمات المدرسية من خلال فرق العمل ، مع السعي إلي حل الصراعات بين العاملين بالمدرسة من خلال لجان حكماء .

٥- التنمية المهنية المستدامة بين العاملين في الحقل المدرسي من خلال توافر نظريات وأساليب الإشراف التربوى التنموى المعاصرة ، والعمل علي تكامل أدوار مدير المدرسة مع أدوار المشرف التربوى ، وترسيخ ثقافة التنمية المهنية المستدامة داخل المجتمع المدرسى من خلال تعميق مفهوم مجتمع التعلم كآلية فعالة فى تحقيق التنمية المهنية المستدامة داخل المدرسة.

٦- التعلم النشط في العملية التعليمية من خلال تحديد أسس ومبادىء وأهداف محددة من أنشطة التعلم النشط في المجتمع المدرسي ، إضافة إلي وضع خطط تنفيذية مستدامة للتعلم النشط بالمدرسة من خلال توافر مصادر وتقنيات التعلم النشط في المجتمع المدرسي ، إضافة إلي تصميم أنشطة تعليمية مناسبة لبيئة التعلم النشط بالمدرسة

مـــع تـــوافر الاســـتعدادات والمنـــاخ المدرســـي الملائـــم لاســـتراتيجيات الـــتعلم النشط .

المـراجع :

١- عويس، سالم (٢٠٠٥) . اتجاهات الإصلاح في الفكر التربوي المعاصر. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*. المجلد الثالث- العدد الثاني ، (ص ص : ٤٩- ٧٨).

٢- قمبر، محمود (٢٠٠٤) . الإصلاح التربوي في مصر: ضروراته – فعالياته – معوقاته. بحث منشور في مؤتمر (آفاق الإصلاح التربوي في مصر) - مؤتمر علمي سنوي لكلية التربية بالمنصورة بالتعاون مع مركز الدراسات المعرفية بالقاهرة . جمهورية مصر العربية.

3- Blankstein, A. M & Cole, R. W. (2010). Sustaining professional learning communities. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

4- Bowgern, L., & Sever, K. (2010). Differential professional development in a professional learning community. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

5- Chrisman, V. (2005). How schools sustain success. *Educational Leadership, 62*(5), 16- 20.

6- Cone, G. P. (1993).Teachers as Learners in the Classroom : Factors that Affect Professional Development. New York: Harvard Uni.

7- DuFour, R., & Eaker, R. (1998). *Professional learning communities at work: Best practices for enhancing student learning.* New York: National Educational Services.

8- DuFour , R., & Eaker, R.(1998). Professional Learning Communities at Work: Best Practices for Enhancing Student Achievement, Solution Tree.

9- Dufour, R . & Eaker, R ,(2006). *Leading by Doing : A handbook for building professional learning communities*. Blooming: Solution Tree.

10- DuFour , R &Eaker, R , (2005). Closing the knowing-doing gap. In R. DuFour , R. Eaker, & R. DuFour (Eds.), *On common ground: The power of professional learning communities* (pp. 225 – 254). Bloomington ,National Educational Service.

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

12- Eaker, R., & DuFour, R. (2005). Recurring themes of professional learning communities and the assumptions they challenge. In R. DuFour, R. Eaker

& R. DuFour (Eds.), ***On common ground: The power of professional learning communities*** **(pp. 7-30). Bloomington, National Educational Services.**

13- Feger, S., & Arruda, E.(2008). ***Professional learning communities: Key themes from the literature.*** **Providence: Brown University.**

14- Fullan, M. (2005). ***Leadership and sustainability: System thinkers in action*****.Thousand Oaks, CA: Corwin Press & Toronto, ONT: Ontario Principals' Council.**

15- Fullan, M. (2006). Leading professional learning. ***The School Administrator*****, 10-15.**

16- Hill, L.(2005). Community (of Practice) , In L. English (Ed.). ***International Encyclopedia of Adult Education*****, PP. 122-128. New York: Palgrave Macmillan.**

17- Hord, M.(1997). ***professional learning communities: Communities of Continuous Inquiry and Improvement*****. Austin, Texas, Southwest Educational Development Laboratory.**

18- Hord, S. (2004). Professional learning communities: What are they and why are they important. ***Southwest Educational Development Laboratory Issues about change, 6*****(1), 1-9.**

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

20- Huffman, B., & Jacobson, L.,(2003). Perception of professional learning communities. International Journal of Leadership in Education, 6(3), 239-250

21- International Journal of Education Policy & Leadership**2012. FACTORS THAT PROMOTE PROGRESSION IN SCHOOLS FUNCTIONING AS PROFESSIONAL LEARNING COMMUNITY. December 10, Volume 7, Number 7. 1**

22- Johnson, D & Altland , v. (2004). No teacher left behind: The development of a professional collaboration. ***Literacy Teaching and Learning*****. 8(2), 63 -82.**

23-Leslie J, et.al (2013). The Importance of Professional Learning Communities for School Improvement , College of Education, Nicholls State University, Thibodaux, USA.

24- Lewis, M. (2002). The experience of a professional community: teachers developing a new image of themselves and their workplace. ***Educational Research*****.** ***44*****(3) 237-254**

25- Mehta , J . & Hess, F. (2010).The Futures of School Reform . the Harvard Graduate School of Education.

26- Ray, B , et.al ,(2013). Creating and Sustaining Effective Professional Learning Communities Universities of Bristol, Bath and London, Institute of Education , Research Report RR637.

27- Schmoker, M. (2004) . Strategic planning, learning communities at the crossroad, towards the best schools we have ever had. *Phi Delta Kappan*, 86(1), 84.

28- Stoll , L et.al. (2006) . Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, *7*, 221 – 258.

29- Thompson, S & Niska, M. (2004) .Professional learning communities, Leadership and student learning . *Research in Middel Level Education On line*, 28(1), 35, 20.

30- Toole, J., & Louis, K.S. (2002). The role of professional learning communities in international education. In K. Leithwood & P. Hallinger (Eds.), *The second international handbook of educational leadership* (pp. 245-279). Dordrecht, Neth.: Kluwer.

31- Willams, R & Sullivan G. (2006). Professional Learning Communities: Developing School-Level Readiness Instrument. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy.* Issue 74 (6) ,

كلية التربية
المجلة التربوية
***

Using "Rhyming Centered Instruction" for Developing EFL Phonological Awareness Skills Among First Year Primary Stage Pupils

إعداد

Hasnaa Sabry Abdel-Hamid Ahmed Helwa

Lecturer at Department of Curriculum and TEFL Instruction
Faculty of Education- Benha University- Egypt

E-Mail: hasnaa2010_11@yahoo.com

المجلة التربوية – العدد الأربعون – أبريل ٢٠١٥م

Abstract

The aim of this research is to investigate the effectiveness of a rhyming centered instruction in developing EFL phonological awareness skills among first year primary stage pupils. The design of the research is pre-post, control group. The sample of the research consisted of thirty-eight pupils enrolled in first year at El-Nahas Primary school, Qalubia Governorate. The sample was divided into a control group that consisted of twenty pupils (N=20) and an experimental group that consisted of eighteen pupils (N=18). The experimental group pupils were taught using a rhyming centered instruction program, while the control group did not receive any training. The instrument of the research included an EFL phonological awareness test prepared by the researcher. The test was applied to the sample of the research before and after implementing the program. Results of the research revealed that there is a statistically significant difference between the mean scores of the control group pupils and those of the experimental group pupils in the post assessment of EFL phonological awareness skills in favor of the experimental group. Therefore, the EFL phonological awareness skills of the sample were developed as a result of teaching through rhyming centered instruction. This confirms that rhyming centered instruction is effective in developing the EFL phonological awareness skills among first year primary stage pupils. It was recommended that rhyming centered instruction can be used in developing other language skills such as writing and listening among students at the different educational stages.

Keywords: rhyming centered instruction- Phonological Awareness Skills

Introduction

Early childhood is a critical period for literacy development. Emergent literacy skills are an important part of children's early language development and are influenced long before children start formal instruction .According to the National Reading Panel (2006) reading proficiency involves five main skills or abilities: phonological awareness, an explicit awareness of the sound structure of language; phonics awareness, understanding the link between sounds in a language with a given symbol or letter in that language; fluency, or recognizing common words automatically (sight words) and phrasing words meaningfully;

vocabulary, knowing the meaning of the words one reads; and comprehension, knowing the meaning of the words in context, to tie together ideas, information and prior knowledge.

The terms phonological awareness and phonemic awareness are used interchangeably .Phonological awareness represents a range of manipulation and detection skills across different sizes of sound pieces. Phonemic awareness, however, specifically refers to the ability to manipulate and detect the smallest sound pieces in words (the phonemes). It refers to the ability to manipulate the phonemic structure of an utterance independently from its meaning. It is the awareness that words are composed of smaller units, that alliteration is when words begin with the same sound segment, and that rhyming is caused by words ending with the same sound segment. Therefore, it refers to the auditory task of identifying, distinguishing between, and working with an utterance at the level of larger units such as words, and syllables, or at the level of smaller units, such as phonemes. Phonemic awareness is an advanced stage of phonological awareness, defined as the ability to recognize that a spoken word consists of a sequence of phonemes. It is the capacity to isolate word segments, such as syllables, onset, rhymes and phonemes (Baciu, 2010, Phillips and Lonigan, 2008).

Consequently, Richards (2007) indicated that it is necessary to distinguish between phonemic awareness and phonological awareness. Phonemic awareness is an understanding of spoken language. Phonological awareness entails understanding of spoken language and involves tasks such as rhyming words; comparing initial sounds; determining the number of phonemes in a word; identifying two sections in a compound word and separating syllables. Phonemic awareness includes tasks of individual phonemes or within words such as blending, deleting, substituting and moving.

Therefore, it can be concluded that phonemic awareness is the understanding or insight that a word is made up of a series of discrete sounds (phonemes). This awareness includes the ability to pick out and manipulate sounds in spoken words. PA is an umbrella term that includes phonemic awareness, or awareness of words at the phoneme (sound) level. It also includes an awareness of word units larger than the phoneme. Therefore, PA includes: words within sentences; rhyming units within words; beginning and ending sounds within words and phonemes, or sounds, within words (phonemic awareness).Phonological awareness (PA)

refers to the ability to manipulate the phonemic structure of an utterance independently from its meaning. It is the awareness that words are composed of smaller units, that alliteration is when words begin with the same sound segment and that rhyming is caused by words ending with the same sound segment (Buckstein, 2010, Richards, 2004, Tibi, 2005).

Young children are demonstrating PA when they begin to develop an awareness of the various sound units of speech as separate from their meaning .PA is often described as encompassing a continuum of skills, ranging from such basic skills as rhyming and alliteration to more complex skills such as identifying and manipulating phonemes, which are the individual sound units of a word. PA is measured at the beginning of kindergarten as one of the two best predictors of how well children will learn to read during their first two years of school, along with letter knowledge (Bolduc and Lefebvre ,2012,Stephen and Schmitz, 2011).

PA is the skill that is most directly linked with literacy development in the preschool years and early elementary school years. According to Roth and Baden (2001), rhyming and alliteration are two early developing PA skills in typically developing children. They represent the child's sensitivity to the understanding that speech is comprised of a sequence of individual units. Children who begin school with the ability to recognize and produce rhymes are more likely to become successful readers than children who do not have this level of awareness. Children demonstrate PA through knowledge of the syllabic structure of words (the ability to segment words into syllables), onset/rime (the ability to perform alliteration and rhyming activities), and the phonemic structure of words, often referred to as phonemic awareness (the ability to segment words into phonemes). Children enter kindergarten with the ability to manipulate phonemes and identify letters, they progress at a faster pace in learning to read (Hismanoglu,2012, Reynolds, Callihan and Browning, 2003, Yang, 2009).

Degé1and Schwarzer (2011) and Walker (2003) indicated that PA is an awareness of phonemes or sounds that are represented by letters of the alphabet. It is the components of sounds and words. Students learn by identifying letters, then putting sounds to them and then blending into words. They know sounds blended to form words. It describes the ability to analyze and manipulate language on two levels. On the word level, PA refers to the ability to manipulate and analyze larger phonological units (e.g., rhyming and blending words). On the phonemic level, phonological

ability refers to the ability to analyze and manipulate the individual sound units (phonemes) within a word.

Therefore, with explicit phonological instruction from a kindergarten teacher, children are provided with a reading skill that can help them to become effective readers. It is the broader construct for knowing speech sounds, rhyming and alliteration and includes phonemic awareness .PA activities can be incorporated in the classroom in a variety of ways. They should be fun, play-based, and age/child appropriate, such as songs, chants and word-sound games are geared toward developing and heightening children's sensitivity to the sound structure of language. Word play, nursery rhymes and storybooks are an ideal way to increase PA .There are several sub skills, associated with PA: phoneme deletion; phoneme segmentation; phoneme categorization; syllabic awareness; rhyme awareness; sound blending; rhyme ; word awareness ; syllable awareness and phonemic awareness (Dahmer,2010;Lathroum,2011; Phelps,2003; Robinson,2010, Solari, 2006).

Explicit instruction calls for the teacher to gain student's attention, present new material, reinforce correct response, provide feedback to students on their progress and increase the amount of time that students spend actively engaged in learning course content. Its objective is to develop skills and help students to master a body of knowledge .Some children following explicit rhyming instruction are able to generate and identify rhyming words. By age 4, children demonstrate awareness of rhyme and alliteration without too much difficulty. At age 5, even before learning to read, children can adequately perform rhyming oddity tasks-wherein they must choose the non-rhyming word out from a group of four spoken words .Rhyming skills are measured by the ability to perform tasks such as: rhyme oddity tasks, where the child must select the word that does not rhyme with the other three words spoken; rhyme matching tasks, where the child must decide which picture rhymes with the stimulus picture presented; and rhyme production tasks, where the child must state a word that rhymes with the stimulus word spoken by the examiner (Burden and Byrd , 2013,Reynolds et al., 2003).

There are many reasons for PA instruction beginning in preschool. First, phonological sensitivity originates in the preschool period and predicts it in kindergarten and first grade. Second, research into the phonological sensitivity of this age group shows they are developmentally ready to be taught PA skills. Thus, there is a substantial increase in

phonological sensitivity ages of four to six (Burden and Byrd,2013,Callaghan and Madelaine,2012, Lathroum ,2011).

Accordingly , explicit instruction is defined as instruction that does not leave anything to chance and does not make assumptions about skills and knowledge that children will acquire on their own. Rhyming centered instruction has been emphasized in early childhood education. The most useful spelling patterns for beginning readers are rhymes, also known as word families or common phonograms. Readers who can perceive a rhyme in one word they decode can then apply that knowledge to other words with the identical spelling pattern. Rhyming is a form of PA based on the onset and rhyme units of sound (Pannell,2012,SaygÕ,2010).

Consequently, rhyming centered instruction is an excellent entry to PA because it directs children's attention to similarities and differences in the sounds of words. Rhymes are words and phrases that have a memorable rhythm and end in the same sound to add a musical effect. Rhyming centered instruction contains activities where the children are invited to attend and play with rhymes in many different ways. They are asked to listen to rhyming stories to recite rhyming songs, to use meaning to help anticipate specific rhyming words as they listen and generate rhymes on their own. Thus, sensitivity to rhyme is essential form of PA (Abdellah, 2002)

Thus, Gromko (2005) clarified that teachers who used music in their classrooms, along with rhymes, chants and song lyrics, helped kindergarten children develop better PA skills. Kindergarten children exposed to music made greater gains in the development of phonemic segmentation fluency than kindergarten children not exposed to music. Using music to teach letter names and sounds to children is a practice that has been around for many years. Simple tunes, chants and rhymes can help a child retain information.

Children may master rhyming before alliteration tasks because during rhyming tasks only the sound at the beginning of the word changes, whereas during alliteration tasks both the vowel and ending sounds change. Once children have an awareness of syllables and their subunits, they develop the ability to segment the syllables. This skill seemingly develops relatively close to those of rhyming and alliteration, and children should be able to break down the syllable by 4 years of age (Callihan,2003).

Early childhood classroom teachers believe in the power of music to engage children. Singing songs and learning to rhyme help build PA, especially being able to recognize, generate rhyming words and move sounds around to create new words. Music can empower students with a real world communicative advantage. The relation between music and language is clarified through Suggestopedia .The technique uses music with the goal to relax the student, which is believed to be an essential element for the learning process to take place. Moreover, music produces a state of mind that makes the brain relaxed. In fact music provides an entire brain stimulation and activates subconscious resources all necessary for acquisition and greater retention of vocabulary and language structures. The idea behind using music is apparently to relax students' defenses and open up their minds to the language (Engh, 2013, Horn, 2007,Salcedo,2010,Tares, 2010).

Therefore, developing a child's PA is an important part of developing a reader. Young children's ability to identify rhyme units is a component of PA. Thus, children benefit from direct instruction on rhyme recognition paired with fun activities that target this skill. Recognition of rhyme is one of the first ways that a child demonstrates PA. It helps the children begin to understand the rhyming instruction. Rhyming is a basic step in recognizing the smaller components of words and facilitates reading.

Context of the Problem

The present research intends to investigate how pupils can benefit from learning a foreign language when rhyming centered instruction is added to the curriculum. Shifting the focus of teaching method from spoken or read texts to a musically based material would provide students with the opportunity to practice foreign language production through entertaining songs. Introducing songs in the classroom may aid in the retention of texts, while producing an internal mental repetition that may stimulate language acquisition (Salcedo,2010).

In primary stage, the classroom teacher should have good understanding of students' phonological awareness knowledge to help in planning to address the needs of all learners. Many pupils come to primary stage with good awareness of how words can be divided into syllables, how to recognize and make words rhyme, and how to pick out individual sounds in words. For them, the general classroom instruction

focuses on PA and oral language development. Sometimes they are unaware that words consist of sounds. PA activities help pupils learn to distinguish individual sounds, or phonemes, within words. Many primary stage pupils experienced difficulty-segmenting words into syllables. They face problems in blending sounds versus isolating sounds, the degree of consciousness (e.g., recognition versus explicit identification of sound units).A student may have problems with PA such as ; he\she does not correctly complete blending activities; for example, put together sounds /d/ /o/ /g/ to make the word dog. He \ she does not correctly complete phoneme substitution activities; for example, change the /m/ in mat to /h/ in order to make hat. He\ she has difficulty with rhyming.

Thus, pupils need PA training in phonics instruction to be effective. For example, phonics instruction that begins by asking a child what sound the words sit, sand, and sock have in common will not make sense to a child who has difficulty discriminating sounds in words, cannot segment sounds within words, or does not understand what is meant by the term sound. Pupils must be able to discriminate /s/ in the words (sit, sand, and sock before it makes sense to them that the letter s stands for this sound in these words. They have problems recognizing the sound of the letters and difficulty connecting the sound to a letter. They also have problems recognizing words that rhyme or words that begin with the same sound.

Primary stage pupils can show their PA in several ways such as recognizing which words begin with the same letter, for example, "mop and "mom"; isolating parts of the word, particularly the beginning and ending sounds; blending individual sounds to create and say words; breaking words into individual sounds; rhyming words, for example, "cat" and "hat"; being able to omit a letter and still say a word or sound, for example, "if you remove the "b" from "ball" you would have "all" or changing a letter in a word to create a new word, for example, changing the "c" in "cat" to an "h" to create "hat".

To document the problem, the researcher conducted a pilot study on a sample of first year primary school pupils (thirty children). The pilot study consisted of an EFL phonological awareness test (PAT).The test included five questions in order to assess the EFL PA skills among pupils (sound word discrimination ; blending ;segmentation ; rhyming skills and phoneme awareness).The results of the test revealed that pupils are accustomed to paying attention to meanings in speech, not to phonemes. Separate phonemes are difficult to distinguish because speech is

continuous with phonemes folded together. Thus, there is a lack of EFL PA skills among the children .They cannot group words with similar and dissimilar sounds (mat, mug, sun) ; blend and split syllables (f_oot); blend sounds into words (m_a_n); segment a word as a sequence of sounds (e.g., fish is made up of three phonemes,/f/, /i/,/sh/) and detect and manipulate sounds within words (change r in run to s).They are also unable to segment words and syllables into constituent sound units .Also, they have difficulties recognizing words that rhyme or producing words that rhyme. They cannot hear the beginning sound in a word.

Statement of the problem

In spite the importance of EFL PA skills, there is a lack in them among first year primary school pupils. Thus, the present research aims at examining the effectiveness of using rhyming centered instruction in developing EFL phonological awareness skills among first year primary school pupils.

Questions of the Research

1. **What are the features of rhyming centered instruction that can be used to improve EFL first year primary stage pupils' phonological awareness skills?**
2. **How far is rhyming centered instruction effective in developing EFL first year primary stage pupils' phonological awareness skills?**

Review of Related Studies

PA has been identified as one of the most important predictors of reading success that should be addressed in preschool and kindergarten. Children who had difficulty with PA tasks such as blending, segmenting, and manipulating sounds remained in the bottom quarter of their class in reading four years later. Accordingly, PA skills predict early reading abilities. It is extremely important to educators because of its strong and positive correlation with reading development. It begins to develop during the preschool and early elementary years and, therefore, is a crucial component of formal and intentional instruction that needs to be addressed in order to prevent reading difficulties among children as they progress through their educational years .Thus, a number of studies have investigated the variables of this study as follows:-

Reynolds, Callihan and Browning (2003) confirmed that PA is a strong predictor of success in learning to read. Rhyming ability is an early developing component of PA. Therefore, it is believed that strengthened early rhyming ability might facilitate the acquisition of reading. Thus, they conducted a study that examined the effect of the explicit teaching of rhymes on improving the children's ability to identify and produce rhyming words between a pretest and a posttest. Results showed that the rhyming abilities of children who received explicit instruction improved significantly more than did the rhyming abilities of children who did not receive this instruction.

Moritz(2007) clarified that PA is related to rhythm, if all aspects of rhythm could be demonstrated to be related to PA, then many different kinds of age-appropriate musical rhythm activities might be beneficial, for example, clapping out the sequence of sounds in a simple song (i.e., matching a rhythm pattern).Beat production was significantly correlated to a composite measure of PA representing four tasks: sound oddity (identifying the odd word in a set of three words wherein two share a phoneme); blending phonemes (blending two or more phonemes into a word); blending onset and rime (blending the first phoneme and the balance of the word into a word), and phoneme elision (deleting a phoneme from various parts of a word to make a new word).

Chen (2008) conducted a study to evaluate the effects of explicit phonics instruction on PA to arouse students' awareness of letter sound knowledge and PA skills such as blending and segmenting. The results of the study confirmed the effectiveness of explicit phonics instruction in developing students' phonological awareness skills.

In addition, Yeh and Connell(2008) clarified the effectiveness of rhyming instruction in developing PA among kindergarten children. The sample of the study consisted of 128 children. They were randomly assigned to three approaches for augmenting early literacy instruction: (a) instruction in phoneme segmentation, blending, and letter–sound relationships, (b) rhyming instruction and (c) vocabulary instruction. The phoneme segmentation approach was more effective in promoting phoneme segmentation skill. Existing research suggests that phoneme segmentation skill is a better predictor of early progress in learning to read than rhyming skill or vocabulary knowledge. Thus, the results suggest that instruction emphasizing phoneme segmentation is not only more likely to promote phoneme segmentation skill, but also more likely to

promote future reading ability than rhyming or vocabulary activities, even for highly disadvantaged children as young as 4 years old.Children learn to discriminate between words that differ by a single phoneme. Children in this study were exposed to instruction in rhyming activities for teaching PA. Children in this group were also asked to provide words with the same initial consonant.

Buckstein (2010) explored the relationship between rhyming ability and PA skills/reading ability, by examining the effect of explicit rhyming instruction on those skill sets. It is hypothesized that explicit rhyming instruction, provided concurrently with the standard classroom curriculum PA instruction, will cause a significant improvement in rhyming skills and possibly reading skills, but will not significantly improve the other PA skills assessed. A total of 18 typically developing, kindergarten-age children participated in this study. They were randomly assigned to either an Experimental Group (EG)(N=9) or a Control Group (CG) (N=9). They were each pretested using 7 subtests from the Phonological Awareness Test. Following pretesting, EG children were provided with 7 sessions of explicit rhyming instruction. Following instruction; all children were post-tested, again using the PAT. The results of this study indicate that explicit rhyming instruction can improve early reading abilities and therefore support this study's hypothesis that rhyming instruction will have little effect on PA skills but may have a unique relationship with reading. These results add further support to the growing body of evidence that maintains that rhyming ability plays a foundational role in reading success.

Harper (2011) clarified that PA is an important precursor in learning to read. This awareness of phonemes fosters a child's ability to hear and blend sounds and spell phonetically. Thus, he conducted a quantitative study that assessed pre -K children's nursery rhyme knowledge and PA literacy, provided PA training with an experimental group of children and investigated the effects of explicit nursery rhyme instruction on participants' phonemic skill. These data reveal that children exposed to the intervention consisting of explicit nursery rhyme instruction significantly outperformed children in the control group on rhyme awareness. Results of this research suggest that knowledge of nursery rhymes enhances children's PA and sensitivity to individual phonemes and rhyme and stimulates phonemic skill development.

Schmitz (2011) investigated the effectiveness of the Road to the Code phonological awareness program in the development of at-risk, kindergarten students' phonological awareness and early reading skills. Six kindergarten students were identified as experiencing difficulty in the area of phonological awareness and were divided into three groups. This study included three phases: a baseline phase, during which no instruction in the Road to the Code program was provided; an intervention phase, during which the Road to the Code program was implemented; and a maintenance phase. Student's reading progress was monitored using standardized measures from the Dynamic Indicators of Basic Literacy Skills (DIBELS) and experimenter-developed measures. Program effectiveness was evaluated through a multiple baseline across participants design. Results indicated that participation in the Road to the Code program resulted in an increase in the students' phonological awareness skills and that these gains maintained following the completion of the program. Additionally, students demonstrated the ability to generalize learned skills to progress monitoring measures containing novel content.

Moritz, et al. (2013) clarified the links between early rhythm skills, musical training and PA. They also investigated the links between kindergartners' music rhythm skills and their PA in kindergarten and second grade; and an investigation of whether kindergartners who receive intensive musical training demonstrate more phonological skills than kindergartners who receive less. They compared phonological awareness sub skills of kindergartners in two schools: one with daily music lessons and the other with weekly lessons. The phonological awareness sub skills of the groups were equal at the beginning of the year, but, at the end of the year, the children who received intensive musical training showed disproportionate improvement in rhyming skills and greater ability to perform phoneme segmentation tasks, in comparison to those who had received less musical training. The children in the musical training intensive group also showed disproportionate improvement in their rhythm pattern production sub skills .Results indicated that rhythm skill was related to phonological segmentation skill at the beginning of kindergarten and that children who received more music training during kindergarten showed improvement in a wider range of PA skills at the end of kindergarten than children with less training. Further, kindergartners' rhythm ability was strongly related to their PA.

Therefore, young children need to understand that words are made up of discrete sounds. Music and song nurture PA such as alliteration, rhyme, and rhythm which help build auditory awareness skills, a necessary component of reading. This can be developed through experiences with listening to, memorizing and playing with sounds in songs and rhymes. Nurturing the elementary classroom environment with meaningful music activities may help aid young children in developing skills necessary for success. The use of music in the foreign language classroom offers an approach to enhance students' awareness of another culture, and also can aid in the practice of communication skills (Seeman, 2008; Lee, 2009; Tares, 2010; Yang, 2011; Yuliana, 2003).

Music plays a predominant role in the part of learning. Singing songs rhythmically with actions could help children pronounce words. Therefore, with phonological processing skills, musical processing skills involve mental operations that help identify, compare, distinguish and reproduce pitch, duration, intensity and timbre of a variety of sound stimuli .Songs provide a way for beginning students to repeatedly hear the native pronunciation in a natural occurrence until they are comfortable enough to produce speech. In the case of songs, students would hear the correct sounds rather than their own strong non-native pronunciation that is heard when they read. Cognitively, songs have been linked to the development of automaticity in students, which is the ability to know what to say and be able to say it without pausing. Teachers can take advantage of music to facilitate language acquisition. Accordingly, music and language processing centers are directly connected and situated near each other in the human brain which processes music and language grammar similarly (Jonathan and Lefebvre ,2012,Kumar,2009,Salcedo,2010).

According to foreign language students, learning English through songs is both interesting and educational. Songs can help students to learn language in a natural and pleasant way. Some students complain that it is easy for students to learn new songs and remember rhyme, rhythm and chants. Using songs as tools for teaching a foreign language has many benefits. They are able to change the mood in the class and with the smoothing effect of music to provide a comfortable class environment. Besides, utilizing songs in class environment amuses students, helps them feel relaxed and get rid of their negative attitudes towards a foreign language. Songs help motivate the learners as they provide a pleasant

atmosphere. The students are encouraged to be actively involved in the learning process by making use of their musical knowledge. In this way songs help students to develop confidence for language learning. Thus, songs are the effective tool to practice pronunciation for EFL learners (Yang, 2011).

Keskin (2011) conducted a study to clarify using songs as audio materials in teaching Turkish as a foreign language. Songs are one of the instruments, which provide students with the information related to target culture. In foreign language teaching, activities which are created by using songs contribute to the development of language skills from grammar to pronunciation. Therefore, these activities can be carried out in all classes ranging from very basic levels to advanced ones. The use of activities has positive effects on students within their language learning process and helps them to be encouraged toward foreign language.

Kramer (2001) and Sevik (2012:11) clarified the advantages of using songs as they are regarded as the most effective way of teaching listening comprehension to young learners; they are regarded as one of the mostly-enjoyed activities and one the most effective language learning strategies and a good means for age-related language learning and accelerate memorization; provide a variety of comprehensible input, safe and natural classroom and a source of culturally-related elements.

Pullen and Justice (2003) provided examples of explicit instruction relating to rhyme and syllable awareness added to nursery rhymes. Accordingly, adding an explicit element to an engaging, meaningful and enjoyable activity such as reciting nursery rhymes would better aid the phonological development of preschoolers who are more at risk of developing reading and writing in elementary school. English-speaking children's knowledge of nursery rhymes at the age of three can predict rhyme awareness at the age of four. In turn, this could predict phonemic awareness, as well as reading and spelling performance at the age of five.

Nursery rhymes are a socially engaging, playful, and developmentally appropriate way for young children to hear, identify, manipulate and experiment with the sounds of language. Integrating nursery rhymes and chants into the early childhood curriculum contributes to a linguistically rich environment in which young children are exposed to the rich vocabulary, syntactic complexity, and decontextualized language contained within the English language. Combining activities in which

language is intentionally explored, manipulated and experimented within the context of nursery rhymes enhances children's PA, sensitivity to rhyme and phonemes and may stimulate phonemic skill development. Furthermore, as children develop sensitivity to individual phonemes, build their awareness of sound patterns of language and combine phonemes leading them to recognize new words in written texts, their reading ability improves. Rhyming is one of the first PA skills to develop. It may be the entry point for PA development. Young children become sensitive to rhyme at an early age and they are able to detect rhyme (Haper, 2011, Paulson, 2004).

Hypotheses of the Study

Based on the related studies and research questions, the following hypotheses were formulated:

1. **There is a statistically significant difference between the mean score of the control group pupils and those of the experimental group pupils in the post administration of overall EFL phonological awareness skills in favor of experimental group.**
2. **There is a statistically significant difference between the mean score of the control group pupils and those of the experimental group pupils in the post administration of EFL phonological awareness sub-skills in favor of experimental group.**
3. **There is a statistically significant difference between the mean score of the experimental group pupils in overall EFL phonological awareness skills on the pre-and post- administration of the EFL phonological awareness skills test in favor of the post- administration.**
4. **There is a statistically significant difference between the mean score of the experimental group pupils in EFL phonological awareness sub-skills on the pre-and post- administration of the EFL phonological awareness skills test in favor of the post- administration.**

Methodology

A.Participants

The participants of the study were Thirty-eight first year primary stage pupils from at El-Nahas Primary School, Qalubia Governorate, Egypt. They were taken from Al-Nahas primary school from Qalubia Governorate, Egypt. Among the 40 pupils, 18 were assigned as an experimental group and 20 were assigned as a control group.

B.Design

The design of the present research is the pre- post control group design. The researcher used two groups: an experimental group and a control group. Both groups were tested before and after conducting the experiment. This design is used when the researchers want to study cause and effect relationships between two or more variables through the active manipulation of the independent variable and through assigning randomly subjects into two equivalent groups: the control group and the experimental group.

C. Instrument of the Research

In order to fulfill the purposes of the study, the following instrument was designed.

The EFL Phonological Awareness Skills Test

The EFL PA skills test was prepared by the researcher to develop the EFL PA skills (See Appendix B). The test measures the participants' EFL PA skills (See Appendix A).The test consisted of five sections (14) questions. It was applied to the participants of the study (the experimental group and the control group) to assess their EFL PA skills before and after applying the program, as follows:-

- **Section One (sound word discrimination):** In this part of the **test, the researcher aims at measuring the students' sound /word discrimination skills .This section is divided into three parts, in the first part the kindergarten children are given some pictures and words and are asked to identify whether the words or the sounds are the same or different. In part two, children are given some questions.**

Each question includes four words (one of these words is different). They are asked to identify which word is different (odd one out). In part three, children are given some single phonemes and are asked to identify the different phoneme.

- **Section Two (Blending Skills):** In this part of the test, the **researcher aims at measuring the students' blending skills .This section is divided into three parts, in the first part the kindergarten children are given some words and are asked to orally blend onset – rimes and their responses are recorded then analyzed by the researcher. In part two, children are given words that consist of two syllables and are asked to orally blend these syllables to form the word and their responses are recorded. In part three, children are asked to orally blend 2 or 3 phonemes into one word.**
- **Section Three (Segmentation Skills):** In this part of the test, **the researcher aims at measuring the students' segmentation skills .This section is divided into two parts, in the first part the kindergarten children are given some words and are required to identify the first sound in a word. In part two, children are asked to identify the final phoneme of the words that are given to them. All responses are recorded and then analyzed by the researcher.**
- **Section Four (Rhyming Skills):** In this part of the test, the **researcher aims at measuring the students' rhyming skills .This section is divided into two parts, the first part involves first, a rhyme-identification task, requiring the child to discriminate between pairs of words that rhyme and pairs of words that do not. In part, two, a rhyme production task, requiring the child to generate a word that rhyme with the word provided by the researcher.**
- **Section Five (Phoneme Skills):** In this part of the test, the **researcher aims at measuring the students' phoneme skills .In this section , children are asked to learn to recognize individual sounds in a word ; recognize the same sounds in different words; recognize a word, in a set of three ،that has an odd sound; listen to a sequence of separately spoken sounds and then combine the sounds to form a word; break a word into separate sounds and count how many sounds they hear ; recognize the word that remains when a phoneme is removed ; make a new word by adding a phoneme to an existing word and substitute one phoneme for another to make a new word.**

Determining the Validity of the Research Instrument

The EFL phonological awareness skills test was submitted to a jury of EFL experts (see appendix C) , they were asked to determine the validity of the instrument in terms of clear instructions , items and the questions' suitability for the pupils' level. . They indicated that the tests instructions were clear and the passages were suitable for pupils' levels and background knowledge. Therefore, the test was a valid measure of phonological awareness skills (Face Validity).To ensure the content validity of the test, it was developed in the light of a systematic and accurate of literature and previous studies. This accurate and systematic review determined the general form of the test, its form of questions and how they should be corrected. Therefore, the content of the test was representative of the skills that were intended to be measured. Thus, the test was valid and had a content validity.

Determining the Reliability of the Research Instrument

The reliability of the instrument was measured by using the test-retest method. The instrument was administered to a group of first year primary stage pupils participated in the study from Al-Nahas primary school from Qalubia Governorate, Egypt. Then, it was administered to the same group again after two weeks. The Pearson correlation between the two administrations was (0.88) at the 0.01 level. Therefore, the instrument was reliable.

The Program Based on Rhyming Centered Instruction

The purpose of the program is to develop EFL PA skills for kindergarten children and provide them with some theoretical knowledge about the EFL PA skills. (For the program, see Appendix D). It aimed at achieving the following objectives:-

Developing children's ability to identify the sounds\ words that are the same and different.

Helping children to identify the difference between single phonemes.

Helping children to blend onset-rimes orally.

Developing children's ability to blend two phonemes into one word orally.

Developing children's ability to identify the initial and the final sound in any word.

Improving children's ability to identify and produce rhyming words.

The program based on rhyming centered instruction consisted of sixteen sessions, the first two sessions of which were devoted to the introduction of the program to the sample of the study. The remaining sessions were instructional sessions through which the EFL PA skills were presented to the study sample. The program lasted seven weeks. The researcher used PowerPoint presentation, printed handouts, the video clips, and pictures in implementing the program. It was conducted by the researcher with the experimental group for seven weeks with 60 minute sessions every a week. A variety of fun, play-based phonological activities were used with the class that incorporated the spectrum of PA skills (e.g., rhyming, sound matching, sound isolation, sound blending, sound addition or substitution, and sound/syllable segmentation). The goal of each activity was to heighten the children's awareness of sounds in spoken language. The children participated by singing, listening, answering questions, and following directions.

The following is a list of the PA activities addressed during training:

1. **Sound Matching/Sound Identification**
2. **Rhyming Activities**
3. **Sound Addition or Substitution Activities**
4. **Sound Blending Activities**
5. **Sound Segmentation Activities**

Guidelines of the program

- **Building a rapport between the researcher and children.**
- **Providing non-threatening atmosphere.**
- **Encouraging interaction between the children and the researcher and between the children themselves.**
- **Encouraging children's participation in the activities and tasks.**
- **The rhyming tasks chosen are appropriate for the overall age and linguistic level of the children involved.**

- **Using pictures and videos to help children develop their phonological awareness.**

Procedures of the Study

Pretesting

The EFL PA skills of each pupil were assessed using an EFL Phonological awareness test (PAT). The PAT is a standardized test, designed to assess a variety of PA skills among primary stage pupils .In order to make sure that both groups are almost equivalent in the EFL PA skills, the EFL PAT was administered to both groups before implementing the program. The pre-test was used to determine the student's mastery level of the EFL PA skills.“T” test was used to compare the results of the two groups which proved to be equal. The means, standard deviation and "t" value of both groups were computed.

Table (1): "t" test between the control group and the experimental group in the pre-test of the Overall EFL phonological awareness skills

Skills	Group	N	Mean	S. D.	"T" value	Df	Sig.
Overall EFL Phonological Awareness Skills	Exerimental	18	2.3899	.8498	.523	36	N. S.
	Control	20	2.2500	.7864			

Table (1) indicates that there is no significant difference between the mean scores of both groups on the overall EFL PA skills pre-test, where "t" value is (.523), which is not significant at (0.01) level of significance. This means that both groups are equivalent in EFL PA skills.

Table (2) :"t" test between the control group and the experimental group in the pre-test of the EFL Phonological Awareness Sub-Skills

Skills	Group	N	Mean	S. D.	"T" value	Df	Sig.
Sound Word Discrimination Skills	Experimental	18	2.5556	0.6863	0.372	36	N. S.
	Control	20	2.4500	1.0416			
Blending Skills	Experimental	18	2.3889	0.8498	1.595	36	N. S.
	Control	20	2.000	0.6489			
Segmentation Skills	Experimental	18	2.444	0.7838	0.498	36	N. S.
	Control	20	2.300	0.9787			
Rhyming Skills	Experimental	18	1.333	0.4851	1.353	36	N. S.
	Control	20	1.0500	0.7592			
Phoneme Skills	Experimental	18	12.778	2.9814	2.095	36	N. S.
	Control	20	11.000	2.1275			

Table (2) indicates that there is no significant differences between the mean scores of both groups on the EFL PA sub- skills pre-test, where "t" value for sound word discrimination skills is (0.372); blending skills is (1.595); segmentation skills is (0.498) , rhyming skills is (1.353) and phoneme skills is (2.095) which is not significant at (0.01) level of significance. This means that the two groups are equivalent in their EFL PA sub-skills.

Consequently, both groups were proved to be equaivalent in their EEL PA skills and sub-skills. The suggested program was applied on the experimental group. It lasted for ten weeks in which each session lasted one hour. After finishing the treatment an immediate post-test was applied on the study sample to investigate the effectiveness of the suggested program.

Findings of the Study

The findings of the present study are presented in the light of the hypotheses of the study using the Statistical Package for Social Sciences (SPSS). The findings are stated as follows:-

Findings of Hypothesis (1)

The first hypothesis states "there is a statistically significant difference between the means scores of the control group pupils and experimental group pupils in the post administration of overall EFL phonological awareness skills in favor of experimental group".

Table (3) presents the students' mean scores, standard deviations, t - value and level of significance of the experimental and control group in the post administration of the EFL phonological awareness skills.

Table (3): t" test between the control group and the experimental group in the post-test of the EFL Phonological Awareness skills

Skills	Group	N	Mean	S. D.	"T" value	Df	Sig.
Overall EFL Phonological Awareness Skills	Experimental	18	51.779	1.7675	38.792	36	0.01
	Control	20	22.850	2.6808			

Table (3) shows that the experimental group outperformed the control group in the overall EFL PA skills, where "t-value" is (38.792) which is significant at the (0.01) level of significance .Thus, the first hypothesis was supported.

Findings of Hypothesis (2)

The first hypothesis states "there is a statistically significant difference between the means scores of the control group pupils and experimental group pupils in the post administration of overall EFL phonological awareness sub-skills in favor of experimental group".

The second hypothesis has the following sub-hypotheses

- **There is a statistically significant difference between the means scores of the control group and experimental group in the post administration of sound word discrimination skills in favor of experimental group.**
- **There is a statistically significant difference between the means scores of the control group and experimental group in the post administration of blending skills in favor of experimental group.**
- **There is a statistically significant difference between the means scores of the control group and experimental group in the post administration of segmentation skills in favor of experimental group.**

- **There is a statistically significant difference between the means scores of the control group and experimental group in the post administration of rhyming skills in favor of experimental group.**
- **There is a statistically significant difference between the means scores of the control group and experimental group in the post administration of phoneme skills in favor of experimental group.**

Table (4) presents the students' mean scores, standard deviations, t - value and level of significance of the experimental and control group in the post assessment of the EFL PA sub- skills.

Table (4): t" test between the control group and the experimental group in the post-test of the EFL Phonological Awareness Sub-Skills

Skills	Group	N	Mean	S. D.	"T" value	Df	Sig.
Sound Word Discrimination Skills	Experimental	18	11.555	1.822	14.600	36	0.01
	Control	20	3.850	1.424			
Blending Skills	Experimental	18	6.278	0.733	15.054	36	0.01
	Control	20	2.300	0.895			
Segmentation Skills	Experimental	18	6.6111	0.9164	13.196	36	0.01
	Control	20	3.3500	0.587			
Rhyming Skills	Experimental	18	3.833	0.383	15.735	36	0.01
	Control	20	1.500	0.513			
Phoneme Skills	Experimental	18	22.278	1.6379	18.310	36	0.01
	Control	20	12.300	1.7198			

Thus, table (4) indicated that the experimental group was much better than their counterparts in EFL PA sub-skills (sound word discrimination skills, blending skills, segmentation skills and rhyming skills) where "t" value is (14.600) for sound word discrimination, (15.054) for blending skills, (13.196) segmentation skills, (15.735) for rhyming skills, (18.310) for phoneme skills which is significant at the (0.01) level of significance. Therefore, the second hypothesis was confirmed.

Findings of Hypothesis (3)

The third hypothesis states "there is a statistically significant difference between the means scores of the pre and post administration of the experimental group pupils in overall EFL phonological awareness skill in favor of post administration ".Table (5) presents the students' mean scores, standard deviations, t -value and level of significance of the pre and post administration of the overall EFL PA skills.

Table (5): "t" test between in the pre and post administration of the experimental group in the EFL phonological awareness skills

Skills	Measurement	N	Mean	S. D.	"T" value	Df	Sig.
Overall EFL Phonological Awareness Skills	pre	18	25.333	1.9704	51.576	17	0.01
	post	18	51.779	1.7675			

Table (5) indicated that the experimental group surpassed the control group in the overall phonological awareness skills where "t-value" is (51.576) which is significant at the (0.01) level of significance .Thus, the third hypothesis was supported.

Findings of Hypothesis (4)

The fourth hypothesis states that "there is a statistically significant difference between the means scores of the pre and post assessment of the experimental group in EFL phonological awareness sub- skills in favor of post administration ".

The fourth hypothesis has the following sub-hypotheses

- **"There is a statistically significant difference between the means scores of the pre and post administration of the experimental group in sound word discrimination skills in favor of post administration ".**
- **"There is a statistically significant difference between the means scores of the pre and post administration of the experimental group in blending skills in favor of post administration ".**
- **"There is a statistically significant difference between the means scores of the pre and post administration of the experimental group in segmentation skills in favor of post administration ".**
- **"There is a statistically significant difference between the means scores of the pre and post administration of the experimental group in rhyming skills in favor of post administration ".**

- **"There is a statistically significant difference between the means scores of the pre and post administration of the experimental group in phoneme skills in favor of post administration ".**

Table (6) presents the students' mean scores, standard deviations, t - value and level of significance of the pre and post administration of the test for experimental group children in EFL phonological awareness sub-skill .

Table (6): "t" test between the pre and post administration of the experimental group in EFL phonological awareness sub- skills

Skills	Measurement	N	Mean	S. D.	"T" value	Df	Sig.
Sound Word Discrimination Skills	Pre	18	3.1667	0.618	32.069	17	0.01
	Post	18	12.444	1.097			
Blending Skills	Pre	18	2.9444	0.639	13.383	17	0.01
	Post	18	6.5556	1.0416			
Segmentation Skills	Pre	18	3.2222	0.943	10.125	17	0.01
	Post	18	6.6111	0.916			
Rhyming Skills	Pre	18	1.3333	0.4850	17.610	17	0.01
	Post	18	3.8889	0.3234			
Phoneme Skills	Pre	18	15.722	15.722	16.833	17	0.01
	Post	18	22.3889	22.389			

Thus, table (6) indicated that the experimental group improved their phonological awareness sub-skills considerably (sound word discrimination skills, blending skills, segmentation skills and rhyming skills) where "t" value is (32.069) for sound word discrimination,(13.383)for blending skills , (10.125)segmentation skills , (17.610) for rhyming skills,(16.833) for phoneme skills , which is significant at the level of significance. Therefore, the fourth hypothesis was confirmed.

Discussion of the Results

The main purpose of this study is to develop EFL PA skills among primary stage pupils through using a program based on rhyming centered instruction. The suggested program included a variety of tasks and activities for helping pupils to develop their EFL PA skills. The results of the study showed that the program proved to be statistically and educationally significant in developing children's EFL PA skills. This

result is consistent with the results of previous studies such as; Callihan (2003) ;Richards(2007) ;Chen(2008) ;YEH & CONNELL2008) ;Buckstein (2010) ; Bolduc and Lefebvre (2012) ; Jonathan and Lefebvre (2012).

Consequently, after implementing the program, the first year primary stage pupils' EFL PA skills were improved. They become able to: identify the sounds\ words that are the same and different; identify the difference between single phonemes; blend onset-rimes orally; identify the initial and final sound in any word; identify and produce the rhyming words. These improvements can be related to the use of the program, as it contained various activities and tasks that help children to develop their EFL PA skills effectively. They become able to discriminate between sound and word through engaging in activities. Also, the researcher uses interesting and motivating flash cards and pictures to help them achieving their aims. Also, children become able to blend the onset-rime and phonemes orally. They identify the initial and final sound in the words through providing them with pictures and videos. Then, the researcher uses the nursery rhymes and pictures to help the children to recognize and producing rhyming words. Therefore, they become successful in rhyming detection tasks.

In addition, the experimental group pupils showed more improvements in their EFL PA sub-skills. .This proved and supported the second hypothesis statistically. This result may be due to the activities used in the suggested program such as; pair work, group work, team work, nursery rhymes and songs. These activities helped children to improve their EFL PA sub-skills .The researcher first models these activities in front of the children by using PowerPoint presentation, video tapes and CDs that helped them to practice it later (direct explanation and modeling). Then, she divided the students into pairs and groups and began to practice the previous activities with the guidance of the researcher (guided practice).

In addition, PA activities are oral. They are playful in nature and provide an engaging way for children to discriminate the sounds that make up words. For example, oral blending activities help children to hear how sounds are put together to make words. These activities will lead to decoding, in which children begin sounding out or blending words independently. Children who have difficulty orally blending words will have difficulty sounding out words while reading. The oral blending exercises begin with blending larger word parts, such as syllables, and progress to blending onsets and rimes and finally whole words sound by

sound. The earliest oral blending exercises use words that begin with continuous consonants such as s, m, l, f, r, and z. This makes it easier for children to hear the distinct sounds and more efficient to model the principle of oral blending, because all the sounds in the words can be "sung" together in a more natural manner. For example, the word sat can be stretched out and sung like this: sssaaat.Movements can also be added to help children note when the speaker goes from one sound to the next.

The oral segmentation exercises help pupils to separate words into sounds. These exercises begin with a focus on syllables, which are easier to distinguish than individual sounds. Segmentation exercises will lead to spelling, in which pupils begin segmenting words into their component sounds in order to write them. Pupils who have difficulty orally segmenting words will have difficulty breaking apart words to spell them. You can tell if pupils are developing the necessary segmentation skills when they begin asking questions such as "What stands for the /a/ sound in cat?" or "What stands for the /d/ sound in dog?"

After implementing the program, the EFL PA skills test was applied to the pupils again. The experimental group pupils scores in the test were improved greatly and this is obvious in performance. They become aware of sound word discrimination skills. Also, their blending, segmentation and rhyming skills are developed as a result of participating in the program. Moreover, their scores of the EFL PA skills improved significantly from pre-to post test. These developments can be due to the effect of the program based on rhyming centered instruction, which contained various activities and tasks that were designed to develop children's EFL PA skills. These results are consistent with the studies of Chen (2008) and Buckstein (2010).

Also, the EFL PA skills test was applied to the pupils again. The experimental group pupils scores in the test were improved greatly and this is obvious in performance. They began to identify whether the words or sounds are the same or different, such as cat\ cat= same , cat\ car= different. The researcher gave them some words and asked them to identify which word is different, they become able to perform this such as sun- fun- sun = fun is different. Also, they become able to show the difference between single phonemes such as which one is different? \s\ \s\ \k\= \k\. In addition , they become able to blend the onset-rimes orally such as : which word is this?m-ilk.They can orally blend syllables and phonemes, such as involved blending of different letters with the same

word family (e.g. b+an=ban) .The researcher introduced several activities to students to help them identify the initial and final sound isolation. Through using nursery rhymes and songs, kindergarten children become able recognize and produce rhyming words. In terms of PA instruction in the classroom, the children were given rhyming-centered games to play as a group, where the children had to generate a word that rhymed with a stimulus word or picture. They were also provided with word-family board games to play every session, in which they were given a word family rime and told to generate rhyming words that belonged to that word family.Moreover, their scores of the EFL PA skills improved significantly from pre to post test. These developments can be due to the effect of the suggested program based on rhyming centered instruction which contained various activities and tasks that were designed to develop children's EFL PA skills. These results are consistent with the studies of Richards (2007) and Buckstein (2010).

Conclusions

The purpose of this study is to investigate the effectiveness of a program based on rhyming centered instruction in developing EFL PA skills among first year primary stage pupils. It is an attempt to introduce some ideas about PA skills in an interesting and motivating way. Consequently, the results of the study indicated that the experimental group pupils performed better in the post assessment of the EFL PA skills test. Before implementing the program, there was a lack in the EFL PA skills among pupils. Therefore, there was a need for developing these skills among them. Thus, the researcher designed a program based on rhyming centered instruction that included various activities and tasks that aimed at developing the pupils' EFL PA skills and sub-skills.

During the implementation, the researcher used interesting and motivating tasks and activities that helped the children to be engaged and participate in an active way. The researcher encouraged children to participate in the classroom activities. The overall conclusion is that the rhyming centered instruction program is effective in developing EFL PA skills. Therefore, instruction in rhyming produced more rapid growth in EFL PA skills.One of the early signs of emerging sensitivity to the phonological structure of words is the ability to play rhyming games. In order to tell whether two words rhyme, the child must attend to the sounds in the words rather than to the meaning of the words. In addition, the

child must focus attention on only one part of a word rather than on the way it sounds as a whole. As children grow in awareness of the phonemes in words, they become able to judge whether words have the same first or last sounds with further development, they become able to isolate and pronounce the first, last, or middle sounds in words. At its highest levels of development, awareness of individual phonemes in words is evidenced by the ability to pronounce the sounds in multi-syllable words or to tell exactly how two words like task and tacks are different.

Therefore, primary stage pupils who have good PA skills are more than likely to become good readers in the following grades. PA program would help pupils progress from larger units of sound to smaller units of sound and children should be placed in a PA program according to their development level. The successful PA program would include making the link between letters and their sounds explicit and an emphasis on blending (analysis) and segmenting (synthesis) tasks.

In conclusion, the results of this study indicated that it is important for pupils to understand the relationship of rhyming instruction to PA as well as early reading skills. Pupils are motivated and confident in their PA skills through nursery rhymes. The teachers can move from rhyming songs to blending and segmenting a word in an onset and a rime and finally to fully blending and segmenting a word into phonemes. An increase in phonological sensitivity was observed by the children performing activities such as rhyming with the songs, identifying words that have same sounds and blending sounds together.

Recommendations of the Research

In the light of previous results, the following recommendations could be presented:

- **Using pupils' literature to enhances the development of PA and narrative skills.**
- **Training teachers of English language on using rhyming centered instruction based program while teaching English to their students in the early educational stages.**
- **English language teacher should emphasize the development of the students' PA skills in the early educational stages to develop in the following stages.**

- **Curriculum designers should make use of the rhyming centered instruction when designing English language courses.**

Suggestions for Further Research

Based on the findings of the present study, the following implications for further research were suggested:-

- **Investigating the effect of the rhyming centered instruction on English language learning among kindergarten children.**
- **Clarifying the influence of rhyming centered instruction on other language skills such as listening and reading acquisition .**
- **Investigating the effectiveness of rhyming centered instruction on developing students' attitudes towards studying English and reading awareness.**
- **Clarifying the effect of using other strategies on developing primary stage pupils' EFL phonological awareness skills.**

References

Abdella , A.S. (2002). Songs , chants and rhymes in English language teaching. In ; Z, El-Naggar; R,Fadel ; R, Hanaa; M,L.MuCloskey and B, Thornton (eds). ***SPEER "Spotlight on Primary English Education Resources:A resource text for Egyptian primary English educators, supervisor and teacher*** **(pp. 51-74). Cairo: Academy for Educational Development.**

Anthony, J. L., Lonigan, C. J., Driscoll, K., Phillips, B. M., & Burgess, S. R.(2003).Preschool phonological sensitivity: A quasi-parallel progression of word structure units and cognitive operations. ***Reading Research Quarterly, 38,*** **470–487.**

Baciu,I.E.(2010).*Vocabulary and phonological awareness in 3-year-old children : effects of a training program.* Unpublished doctoral dissertation , Wilfred Laurier University.

Bellon, M. I., & Ogletree, B. T. (2000). Repeated storybook reading as an instructional method. ***Intervention in School and Clinic, 36*** **, 75-81.**

Bjarnadóttir ,C.(2003). ***The effects of phonological awareness instruction on phonological awareness and reading skills.*** **Unpublished doctoral dissertation , The Pennsylvania State University, U.S.A.**

Bolduc,J. and Lefebvre ,P. (2012). Using Nursery Rhymes to Foster Phonological and Musical Processing Skills in Kindergarteners. ***Creative Education, 3*****(4), 495-502**

Buckstein,E. (2010).*The effect of explicit rhyming instruction on the phonological awareness skills and early reading abilities of kindergarten-age children.* Unpublished master thesis, William Paterson University of New Jersey Wayne, NJ, U.S.A.

Burden , P.R. and Byrad, D.M.(2013). *Methods for effective teaching : meeting the needs of all students.* New York: PEARSON.

Callaghan , G. and Madelaine , A. (2012).Levelling the playing field for kindergarten entry: research implications for preschool early literacy instruction.*Australasian Journal of early childhood, 37*(1). Available on line at. www.early childhoodaustralia.org.au) Retrieved on 9-7-2013.

Callihan, K.D. (2003). *Emergent literacy activities in preschool years: the effects of explicit instruction on rhyming and narrative development.* Unpublished Master thesis,Marshall University.

Cassady,J.C. , Smith,L.L & Huber , L.K.(2005). Enhancing Validity in Phonological Awareness Assessment through Computer-Supported Testing. A peer-reviewed electronic journal, 18(10).

Chen ,C.U.D. (2008). *The effects of explicit phonics instruction on the development of phonological awareness*. Unpublished master thesis, National Taiwan Normal University, Taiwan.

Dahmer, M. (2010). *Phonological awareness in the kindergarten classroom: how do teachers perceive this essential link from oral communication to reading skill development.* Unpublished doctoral dissertation, Liberty University.

Degé1,F. and Schwarzer,G. (2011).The Effect of a Music Program on Phonological Awareness in Preschoolers. *Frontiers in Psychology,2.*

EHRI, L.C.(2011). Teaching Phonemic Awareness and Phonics in the Language Arts Classroom:A Developmental Approach.In,D.Lapp and D.Fisher (eds). *Handbook of research on teaching English language arts (*p.p.231-237). New York: Routledge

Engh, D.(2013). Why Use Music in English Language Learning? *A Survey of the Literature English Language Teaching, 6*(2),113-127.

ERDOĞAN, Ö.(2011). Relationship between the Phonological Awareness Skills and Writing Skills of the First Year Students at Primary School. *Theory & Practice , 11*(3), 1506-1510.

Erdogan, O. and Erdogan, T.(2010). The determination of primary school first year students' phonological awareness skills. *Procedia Social and Behavioral Sciences 2* , 532–536.

Gromko, J. (2005). The effect of music instruction on phonemic awareness in beginning readers. ***Journal of Research in Music Education, 53,*** **199-209.**

Harper, L. J. (2011). Nursery rhyme knowledge and phonological awareness in preschool children. ***The Journal of Language and Literacy Education [Online],*** **7(1), 65-78**

Henniger,M.L.(2013).*Teaching young children : an introduction* . New York: Pearson Education , Inc.

Hismanoglu, M.(2012).An investigation of phonological awareness of prospective EFL teachers. ***Procedia - Social and Behavioral Sciences 31*** **,639 – 645.**

Horn, C.A.(2007).*English second language learners: using music to enhance the listening abilities of grade ones.* **Unpublished master thesis, University of South Africa.**

Jonathan,J. and Lefebvre, P.(2012). Using Nursery Rhymes to Foster Phonological and Musical Processing Skills in Kindergarteners . ***Creative Education,3*****(4),495-502**

Keskin,F.(2011). Using songs as audio materials in teaching Turkish as a foreign language.TOJET: ***The Turkish Online Journal of Educational Technology , 10*** **(4),378-383**

Kirby, J. R., Parrila, R. K., & Pfeiffer, S. L. (2003). Name speed and phonological awareness as predictors of reading development. ***Journal of Educational Psychology, 95*****(3),**

Kramer, D. J. (2001). A blueprint for teaching foreign languages and cultures through music in the classroom and on the web. Available online at (www.adfl.org/bulletin/V33N1/331029.htm -) .(Retrieved on 9-5-2013)

Kumar, B. A. (2009) Rhymes: An effective teaching strategy. In: Reinelt, R. (Ed.) ; ***Into the Next Decade with (2nd) FL Teaching*** **(pp.11-15) . Rudolf Reinelt Research Laboratory EU Matsuyama, Japan,**

Lathroum,L.M. (2011). ***The role of music perception in predicting phonological awareness in five and six year old children.*** **Unpublished doctoral dissertation , University of Miami , U.S.A.**

Lee,L.Y.(2009). An empirical study on teaching urban young children music and English by contrastive elements of music and songs. ***US-China Education Review,*****6(3),28-39**

Lems, K. (2001). Using music in the adult ESL classroom. Available online at (www.adfl.org/bulletin/V33N1/331029.htm) .(Retrieved on 9-5-2013)

Lonigan, C. J., Burgess, S. R., & Anthony, J. L. (2000). Development of Emergent Literacy and Early Reading Skills in Preschool Children: Evidence From a Latent-Variable Longitudinal Study. *Developmental Psychology, 36,* 596-613.

National Reading Panel. (2006). Teaching children to read:An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction. Washington, DC: National Institutes of Health.(Retrieved on 4-6-2013). (http://www.nichd.nih.gov/publications/nrp/findings.cfm

Meulles, B.D.(2006).*Exploring effective intervention for increased phonological awareness and rapid naming speed in senior kindergarten children.* Unpublished master thesis, Laurentain University, Sudbury, Ontario.

Moritz,C.E. (2007). *Relationships between Phonological Awareness and Musical Rhythm Subskills in Kindergarten Children and Comparison of Subskills in Two Schools with Different Amounts of Music Instruction.* Unpublished Master thesis, TUFTS UNIVERSITY, U.S.A.

Moritz ,C.;Yampolsky ,S;Papadelis,G. ; Thomson, J. and Wolf,M.(2013). Links between early rhythm skills, musical training and phonological awareness. *Read Write 26*:739–769.

Muter,V.(2004). *Phonological Skills, Learning to Read, and Dyslexia*. New York: Kluwer Academic Publishers.

Pannell ,M.(2012). *Relationships Between Reading Ability in Third Grade and Phonological Awareness in Kindergarten.* Unpublished doctoral dissertation , East Tennessee State University.

Paulson,L.H.(2004).*The development of phonological awareness skills in preschool children: From syllables to phonemes.* Unpublished doctoral dissertation ,The University of Montana,Illionis.

Phelps,S.(2003). *Phonological Awareness Training in a Preschool Classroom of Typically Developing Children*.Unpublished master thesis, East Tennessee State University.

Phillips, B.M. , Clancy-Menchetti, J. and Lonigan, C.J.(2008). Successful Phonological Awareness Instruction With Preschool Children : Lessons From the Classroom. *Topics in Early Childhood Special Education, 28*(1), 03-17

Pullen, P. C., & Justice, L. M. (2003). Enhancing phonological awareness, print awareness, and oral language skills in preschool children.

Intervention in School and Clinic, 39,87-98. doi:10.1177/10534512030390020401

Register, D. (2001). The effects of an early intervention music curriculum on prereading/ writing. *Journal of Music Therapy, 38* , 239-248.

Reynolds,M.E. , Callihan ,K. and Browning, E.(2003). Effect of Instruction on the Development of Rhyming Skills in Young Children. *CONTEMPORARYISSUES IN COMMUNICATION SCIENCE AND DISORDERS, 30* , 41–46.

Richards , C.C. (2004). *Response to Instruction : A study of phonological awareness instruction for kindergarten English Learners.* Unpublished doctoral dissertation, University of California, U.S.A.

Richards, S.C. (2007). *The effectiveness of separate pitch and rhythm training interventions on the phonological awareness of kindergarten learners.* Unpublished doctoral dissertation, Prescott Valley , Arizona.

Robinson,S. (2010).*The effect of embedded phonological awareness training on the reading and spelling skills of kindergarten students.Unpublished* doctoral dissertation , University of North Dakota.

Roth, F.P., and Baden, B. (2001). Investing in emergent literacy intervention: A key role for speech-language pathologists. *Seminars in Speech and Language, 22*, 163-173.

Salcedo,C,S.(2010). The Effects Of Songs In The Foreign Language Classroom On Text Recall, Delayed Text Recall And Involuntary Mental Rehearsal . *Journal of College Teaching & Learning,7*(6),19-30

Saricoban, A., & Metin, E. (2000). Songs, verse and games for teaching grammar. The Internet TESL Journal. Retrieved from http://iteslj.org/Techniques/Saricoban-Songs.html

SaygÕ, C. (2010).Attitude scale development study in relation to music teaching course. *Procedia Social and Behavioral Sciences 2* ,5451–5457.

Seeman,E. (2008). *IMPLEMENTATION OF MUSIC ACTIVITIES TO INCREASE LANGUAGE SKILLS IN THE AT-RISK EARLY CHILDHOOD POPULATION.* Unpublished master thesis, Saint Xavier University.

Sevik ,M.(2012). First Step to Effective Listening: "Listen and Show" Songs. *International Journal of English and Education,1*(1),9-18

Solari,E.J. (2006). ***Effects of Listening Comprehension Versus Phonological Awareness Interventions for Kindergarten English Learners.*** **Unpublished doctoral dissertation, University of California, U.S.A.**

Stephanie L. Schmitz, S.L.(2011). ***The development of phonological awareness in young children : examining the effectiveness of a phonological awareness program*** **.Unpublished doctoral dissertation ,University of Nebraska , Lincoln, Nebraska**

Tares, S.K.(2010). ***Using Music to Teach Reading in the Elementary Classroom.*** **Unpublished master thesis, University of Wisconsin-Stout.**

Tibi,S. (2005). Teachers' knowledge and skills in phonological awareness in united Arab Emirates.***The International Journal of Special Education , 20*****(1),60-66.**

Townend,J. (2000). ***Phonological Awareness and Other Foundation Skills of Literacy.*** **New York :Kluwer Academic/Plenum Publishers.**

Vance,T.L. (2003). ***An exploration of the relationship between preschool experience and the acquisition of phonological awareness in Kindergarten*** **.Unpublished doctoral dissertation, George Mason University, Fairfax, Virginia, U.S.A.**

Vessels , J.J.(2008). ***The effects of a phonological awareness intervention on the decoding skills of kindergarten children*****. Unpublished doctoral dissertation, University of Louisville , Louisville, KY.**

Walker, L. A.(2003). ***Teachers' understandings of phonological awareness*** **.Unpublished doctoral dissertation, The university of Tennessee, Knoxville.**

Yang, H.C.(2009). ***Improving phonological awareness and reader through rhyme picture books for EFL elementary school students.*** **Unpublished doctoral dissertation, Alliant International university.**

Yang,L.(2011). ***USING MUSIC IN ENGLISH AS A SECOND*** **LANGUAGE CLASSROOM. Unpublished master's thesis, University of Wisconsin-Platteville.**

YEH ,S.S. and CONNELL,D.B.(2008). Effects of rhyming, vocabulary and phonemic awareness instruction on phoneme awareness. ***Journal of Research in Reading,31*****(2),243-256.**

Yuliana (2003). Teaching English to Young Learners through Songs. ***Jurusan Sastra Inggris5*****(1), 62– 66.**

المحتويات

م	الاسم	الموضوع	الصفحة
١	د / أمنيه محمد إبراهيم أحمد	فاعلية برنامج في ضوء معايير الجودة الشاملة لتحسين الأداء التدريسي والاتجاه نحو مهنة التدريس للطلاب المعلمين شعبة التربية الفنية (كلية التربية النوعية)	٣-٥٠
٢.	د / محمد محمود عبد الوهاب	فاعلية برنامج مقترح في استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني " مودل" (Moodle) في التدريس وأثره على الجانب ألتحصيلي والمهاري والدافع للإنجاز لدى طلاب التعليم التجاري بكلية التربية بسوهاج	٥١-٩٠
٣	د / عماد عبد اللطيف محمود د/ رانيا كمال أحمد محمد	تصور مقترح لإعداد معلم التعليم التكنولوجي في مصر في ضوء التجربة التركية	٩١-١٨٨
٤	د / مضاوي محمد الشعلان د/ نوره محمد البليهد	الحوافز المادية والمعنوية وأثرها على مستوى الأداء من وجهة نظر أعضاء الهيئة الإدارية في كلية الآداب جامعة الأميرة نوره بنت عبدا لرحمن	١٨٩-٢٢١
٥	د / أحمد عبد النبي عبد العال	تصور مقترح لتفعيل دور التعليم عن بُعد بجامعة الطائف في ضوء بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة	٢٢٣-٣٥٧
٦	د / عدنان بن شريف	مهارات ما وراء المعرفة وأساليب التفكير لدى عينة من طلاب جامعة أم القرى وجامعة الملك عبد العزيز بالمملكة العربية السعودية	٤٥٩-٤١٠
٧	د / عمر محمد محمد مرسى د/ نعمات عبد الناصر أحمد	رؤية إستراتيجية لتفعيل مدرسة المستقبل في مصر في ضوء خبرات بعض الدول	٤١١-٤٩٣
٨	د/ خالد عبد اللطيف محمد د/ نجاة عبده عارف إسماعيل	فاعلية تدريس وحدة تعليمية مقترحة في الدراسات الاجتماعية لتحقيق بعض أهداف الثقافة الانتخابية لدي تلاميذ الصف الثالث الإعدادي	٤٩٥-٥٦٥
٩	أ.د / محمد الأصمعي محروس	المتطلبات المهنية المأمولة للإصلاح المدرسي المنشود	٥٦٧-٥٨٨
١٠	Hasnaa Sabry Abdel-Hamid	Using "Rhyming Centered Instruction" for Developing EFL Phonological Awareness Skills Among First Year Primary Stage Pupils	1-35