المجلة العربية للقياس والتقويم

Arab Journal Of Measurement & Evaluation (AJME)

المجلد الأول (العدد الثاني) يوليو ٢٠٢٠م

دورية علمية محكّمة

تصدر عن

الجمعية العربية للقياس والتقويم

المشهرة برقم (٣٣٣٣) لسنة ٢٠١٥ م

PRINT ISSN (2682 - 2016)

ONLINE ISSN (2805 - 2927)

المجلة العربية للقياس والتقويم

المجلد الأول (العدد الثاني) يوليو ٢٠٢٠م

المجلة العربية للقياس والتقويم

Arab Journal Of Measurement & Evaluation (AJME)

المجلد الأول (العدد الثاني) يوليو ٢٠٢٠م

دورية علمية محكّمة

تصدر عن

الجمعية العربية للقياس والتقويم

المشهرة برقم (٣٣٣٣) لسنة ٢٠١٥ م

PRINT ISSN (2682 - 2016)

ONLINE ISSN (2805 - 2927)

المجلة العربية للقياس والتقويم

Arab Journal of Measurment and Evaluation

(AJME)

تصدر عن
الجمعية العربية للقياس والتقويم
المشهرة برقم (٣٣٣٣) لسنة ٢٠١٥م

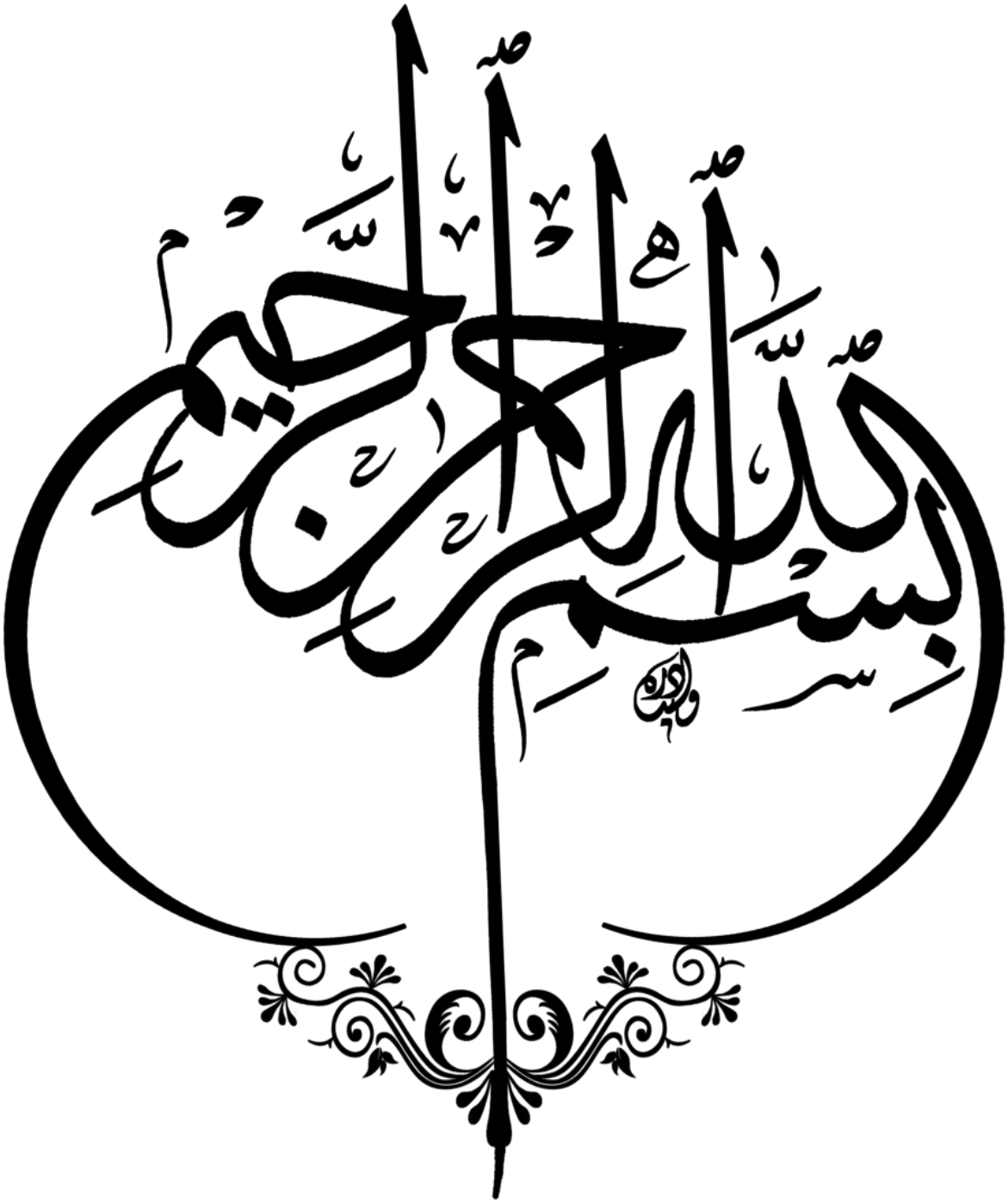
دورية علمية محكمة

العدد الثاني يوليو ٢٠٢٠م

Print ISSN (2682-2016)
Online ISSN (2805-2927)

رئيس التحرير
أ.د/ محمد المري محمد إسماعيل

00201223418938
almory54@gmail.com


بسم الله الرحمن الرحيم

مجلس إدارة الجمعية العربية للقياس والتقويم

ومجلس ادارة المجلة العربية للقياس والتقويم

رئيس مجلس الإدارة
ورئيس التحرير
أ.د/ محمد المري محمد إسماعيل

نائب رئيس مجلس الإدارة
ونائب رئيس التحرير
أ.د/ أميمة مصطفى كامل

أعضاء الجمعية
وأعضاء التحرير

أ.د/ محمود عبد الحليم منسي **أ.د/ رمضان محمد رمضان**
أ.د/ نادية عبد القادر أحمد **د/ أمل عبد الرحمن صالح**
أ/ ندى ألفي ثابت

سكرتيرا التحرير

أمين صندوق الجمعية **أمين عام الجمعية**
د/ هنية السيد محمد الجمل **د/ عبير إبراهيم السيد**

مساعدا رئيس التحرير

د/ عمرو محمد يوسف

أعضاء الهيئة الإستشارية للمجلة العربية للقياس والتقويم

أ.د/ أبو المجد إبراهيم الشوربجى	كلية التربية – جامعة الزقازيق
أ.د/ احمد عبد الرحمن عثمان	كلية التربية – جامعة الزقازيق
أ.د / ايمان هريدي	كلية الدرسات العليا للتربية – جامعة القاهرة
أ.د/ السيد الفضالي عبد المطلب	كلية التربية – جامعة الزقازيق
أ.د/ اسماعيل إبراهيم محمد بدر	كلية التربية – جامعة بنها
أ.د/ إسماعيل محمد الفقي	كلية التربية – جامعة عين شمس
أ.د/ أشرف أحمد عبد القادر	كلية التربية – جامعة بنها
أ.د/ الغالي أحرشا	كلية الاداب والعلوم الانسانية – فاس - المغرب
أ.د/ السيد عبد الدايم عبد السلام	كلية التربية – جامعة الزقازيق
أ.د/ آمال عبد السميع أباظة	كلية التربية – جامعة كفر الشيخ
أ.د/ أماني سعيده	كلية الدراسات العليا للتربية- جامعة القاهرة
أ.د/ أمينة إبراهيم شلبي	كلية التربية النوعية – جامعة المنصورة
أ.د/ أنور رياض عبد الرحيم	كلية التربية – جامعة المنيا
أ.د/ إيمان شعبان	كلية التربية – جامعة أم القرى - السعودية
أ.د/ أحمد حميد القادري	كلية التربية – سلطنة عمان
أ.د/ أحمد محمد احمد سالم	كلية التربية – جامعة الزقازيق
أ.د/ آمال الفقي	كلية التربية – جامعة بنها
أ.د/ إيمان محمد عبد الحق	كلية التربية – جامعة بنها
أ.د/ إيهاب الببلاوي	كلية علوم الإعاقة – جامعة الزقازيق
أ.د/ بشرى اسماعيل احمد	كلية التربية – جامعة الملك خالد - السعودية
أ.د/ حسن مصطفى عبد المعطي	كلية التربية – جامعة الزقازيق
أ.د/ حمدى حسن المحروقى	كلية التربية – جامعة الزقازيق
أ.د/ حمدي ياسين	كلية التربية للبنات – جامعة عين شمس
أ.د/ خالد سعيد النبي صيام	كلية التربية الرياضية- جامعة بنها
أ.د/ خديجة القرشي	كلية التربية – جامعة الطائف - السعودية
أ.د/ خلف أحمد مبارك	كلية التربية – جامعة سوهاج
أ.د/ دلال الهدهود	كلية التربية الاساسية – جامعة الكويت
د/ ديانا حماد	كلية التربية – جامعة أم القرى - السعودية
أ.د/ زينب محمود أبو العنين شقير	كلية التربية – جامعة طنطا
أ.د/ رشدى المحرزى	كلية التربية – جامعة السلطان قابوس

أ.د/ سعيد اسماعيل علي	كلية التربية – جامعة عين شمس
أ.د/ سلوى محمد عبد الباقي	كلية التربية – جامعة حلوان
أ.د/ سهير كامل أحمد	كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة القاهرة
أ.د/ سيف الدين يوسف عبدون	كلية التربية – جامعة الازهر
أ.د/ سليمان محمد سليمان	كلية التربية- جامعة بني سويف
أ.د/ شاكر فتحي	كلية التربية – جامعة عين شمس
أ.د/ صابر حجازي عبد المولى	كلية التربية – جامعة المنيا
أ.د/ صلاح محمد توفيق	كلية التربية – جامعة بنها
أ.د/ صلاح شريف	كلية التربية النوعية – جامعة الزقازيق
أ.د/ ضياء الدين زاهر	كلية التربية – جامعة عين شمس
د/ طارق السلمي	كلية التربية – جامعة أم القرى - السعودية
أ.د/ طلعت منصور	كلية التربية – جامعة عين شمس
أ.د/ عادل ريان	كلية التجارة – جامعة أسيوط
أ.د/ عادل محمد محمود العدل	كلية التربية – جامعة الزقازيق
أ.د/ عبد التواب عبد اللاه عبد التواب	كلية التربية – جامعة أسيوط
أ.د/ عبد العاطي أحمد عبد المجيد	كلية التربية – جامعة قناة السويس
أ.د/ عبد الله الكندري	كلية التربية الاساسية – جامعة الكويت
أ.د/ عبد المنعم الدردير	كلية التربية – قنا – جامعة جنوب الوادى
أ.د/ عبد الوهاب محمد كامل	كلية التربية – جامعة طنطا
أ.د/ علي صالح جوهر	كلية التربية – جامعة دمياط
أ.د/ عمر محمد جبرين	كلية التربية – الجامعة الاردنية
أ.د/ عادل السعيد البنا	كلية التربية – جامعة دمنهور
أ.د/ عبد المنعم الدردير	كلية التربية بقنا- جامعة جنوب الوادي
أ.د/ عبدالله عسكر	كلية الآداب- جامعة الزقازيق
أ.د/ علاء السيد أمين	كلية العلوم – جامعة بنها
أ.د/ فاتن فاروق عبد الفتاح	كلية التربية – جامعة الزقازيق
أ.د/ فيوليت فؤاد ابراهيم	كلية التربية – جامعة عين شمس
أ.د/ فضل ابراهيم عبد الصمد	كلية التربية – جامعة المنيا
أ.د/ كريمان عويضه منشار نجم	كلية التربية – جامعة بنها
أ.د/ لطفي عبد الباسط إبراهيم	كلية التربية – جامعة المنوفية
أ.د/ مبارك بن ربيع	كلية الآداب والعلوم الإنسانية – الرباط - المغرب
أ.د/ محمد أمين المفتي	كلية التربية – جامعة عين شمس
أ.د/ محمد بن عمار	كلية العلوم الإنسانية- الجامعة التونسية
أ.د/ محمد بن فاطمة	كلية العلوم الإنسانية – الجامعة التونسية
أ.د/ محمد عبد القادر أحمد عبد الغفار	كلية التربية – جامعة حلوان

أ.د/ محمد عبد الله	كلية التربية – جامعة الزقازيق
أ.د/ محمد عودة محمد عقل الرماوي	كلية العلوم التربوية – الأردن
أ.د/ محمد وليد موسى	كلية العلوم التربوية – جامعة الاردن
أ.د/ محمود فتحي عكاشة	كلية التربية– جامعة دمنهور
أ.د/ محمود عطا محمد	كلية التربية– جامعة الزقازيق
أ.د/ مختار أحمد الكيال	كلية التربية – جامعة عين شمس
أ.د/ محبوبة صبحي زيتون	كلية التمريض- جامعة بنها
أ.د/ مجدى إبراهيم	كلية التربية– جامعة الزقازيق
أ.د/ مصطفى رجب	كلية التربية – جامعة سوهاج
أ.د/ نادية عزيز بعيبن	كلية التربية – جامعة باتنه- الجزائر
أ.د/ ناصر أحمد الخوالدة	كلية العلوم الاسلامية العالمية – جامعة الأردن
أ.د/ نجيب الفونس خزام	كلية التربية – جامعة عين شمس
أ.د/ ناصر علي الجهوري	كلية التربية – سلطنة عمان
أ.د/ هدى مصطفى محمد	كلية التربية – جامعة سوهاج
أ.د/ يوسف محمود يوسف قطامي	كلية العلوم التربوية – الأردن

السياسة التحريرية للمجلة العربية للقياس والتقويم

أولاً: الرؤية:

مجلة رائدة ومصنفة ضمن أشهر المجلات العربية والعالمية ذات أعلى معامل تأثير في نشر البحوث العلمية والاتجاهات الحديثة المحكمة في مجال العلوم التربوية والنفسية والاجتماعية والإنسانية.

ثانياً: الرسالة:ـ

الالتزام بتحكيم ومراجعة واعتماد ونشر البحوث الأصيلة وأوراق العمل وملخصات الرسائل العلمية ذات الاتجاهات الحديثة وفق معايير ومواصفات مهنية دقيقة في مجال العلوم التربوية والنفسية والاجتماعية والإنسانية بصفة عامة والقياس والتقويم بصفة خاصة.

ثالثاً: الأهداف:ـ

١- نشر ثقافة القياس والتقويم في المجالات العلمية المختلفة.

٢- نشر الإنتاج العلمي للباحثين على المستوى المحلي والعربي في مجال العلوم التربوية النفسية والاجتماعية والإنسانية بصفة عامة والقياس والتقويم بصفة خاصة وفق معايير المجلة.

٣- نشر ملحقات البحوث ورسائل الماجستير والدكتوراه والمراسلات العلمية وتقارير المؤتمرات والندوات والمنتديات والأنشطة العلمية والأكاديمية والترجمات والقرارات ومراجعات الكتب المتصلة بمجال المجلة.

٤- الإعلام بالفاعليات العلمية المرتقبة في مجال المؤتمرات والندوات وعروض الكتب والمقالات العلمية.

٥- نشر الاتجاهات الحديثة في القياس والتقويم تحت باب "رؤى معاصرة".

رابعاً: الفئات المستهدفة:ـ

أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة وطلاب الماجستير والدكتوراه والدراسات العليا والمراكز البحثية ذات الصلة بالجامعات المصرية والعربية والباحثين في المجالات التربوية والنفسية والاجتماعية والإنسانية في الجامعات المصرية والعربية.

قواعد النشر

تلتزم هيئة التحرير بشروط النشر بشكل كامل؛ إذ إن البحوث التي لا تلتزم بشروط النشر لن ينظر فيها، وتعاد إلى أصحابها مباشرة حتى يتم التقيد بشروط النشر، ومن هذه الشروط ما يلي :

أولاً : الشروط الإدارية:

١. تهتم المجلة بنشر البحوث الأكاديمية الأصيلة في المجالات العلمية والتربوية والنفسية والاجتماعية والعلوم الإنسانية المكتوبة باللغة العربية، ويجوز قبول بعض البحوث باللغةالأجنبية، ولا تنشر بحوث سبق نشرها أو مقدمة للنشر في جهات أخرى.

٢. تنشر المجلة الترجمات والقراءات ومراجعات الكتب والتقارير والمتابعات العلمية حول المؤتمرات والندوات والأنشطةالأكاديمية المتصلة بمجالات المجلة.

٣. تخضع الدراسات والبحوث للتحكيم العلمي (بسرية تامة) من قبل المتخصصين وهم نخبة من أساتذة التربية وعلم النفس والعلوم الاجتماعية والإنسانية وأعضاء لجان الترقية من الأساتذة والأساتذة المساعدين في التصنيف.(اللجنة العلمية الدائمة).

٤. لا ترد الأبحاث أو الدراسات إلى أصحابها سواء نشرت أم لم تنشر.

٥. ترتيب البحوث في المجلة لا يخضع لمكانة الباحث، أو لقيمة البحث، بل تخضع لاعتبارات فنية، (وقد تكون منها أولوية وصول البحث لهيئة التحرير).

٦. يقدم الباحث ثلاث نسخ من كل بحث (الأصل + صورتين + اسطوانة إلكترونية) إلى سكرتير تحرير المجلة، ومعها رســـوم نشر التحكيم، كما يمكن إرسال الأبحاث إلكترونيا على البريد الإلكتروني للمجلة: almory54@gmail.com تليفون: 00201223418938

٧. تنشر المجلة مقالات وبحوث الأساتذة مجاناً، بحد أقصى عشرين صفحة.

٨. تنشر المجلة ملخصات رسائل الماجستير والدكتوراه التى تمنحها الكلية فى فترة إصدار المجلة على صفحة واحدة لكل رسالة.

٩. كل ما ينشر فى المجلة لا يجوز نشره بأى طريقة فى أي مكان آخر إلا بموافقة كتابية من هيئة التحرير.

١٠. يقدم الباحث تعهدًا موقعًا منه، ومن جميع الباحثين المشاركين – إن وجدوا – يفيد بأن البحث لم يسبق نشره، وأنه غير مقدم للنشر في جهة أخرى حتى تنتهي إجراءات تحكيمه ، ونشره في المجلة، أو أن البحث ليس جزءًا من كتاب منشور (نموذج التعهد بنشر بحث).

ثانيًا: الشروط الفنية:

- **يراعى أن يكون البحث خاليًا من الأخطاء النحوية واللغوية والإملائية والمطبعية، وأن تكون كتابة البحث والمراجع والكتب والرسائل طبقاً للقواعد العلمية المتفق عليها، وللبحوث باللغة العربية أن يكون البحث مكتوبًا بخط Simplified Arabic بحجم (١٢) Bold، وتكتب العناوين بخط بحجم (١٤) Bold ، أبعاد متن البحث ١٢×١٩ بحيث يترك مسافة بالهامش العلوي ٢.٥ سم، والسفلي ٧سم، والأيسر ٤.٥، والأيمن٤.٥.**
- **وترك مسافة مفردة بين السطور، كما يراعى أيضاً الضبط والدقة فى كتابة الجداول والأشكال وأن تكون واضحة ومختصرة.**
- **يراعى في كتابة البحوث باللغة الأجنبية أن يكون البحث مكتوبًا بخط Time New Roman بحجم (١٢) Bold، وتكتب العناوين بحجم (١٤) Bold وبهوامش حجم الواحد منها (٤.٥سم يمين ويسار الصفحة)، (٢.٥ سم أعلى وأسفل الصفحة) وترك مسافة مفردة بين السطور، كما يراعى أيضاً الضبط والدقة فى كتابة الجداول والأشكال وأن تكون واضحة ومختصرة.**
- **أن يلتزم الباحث بالتوثيق تبعا لـ نظام APA في المراجع العربية تماما كما في المراجع الاجنبية في المتن والقائمة وبخاصة الاعتماد على اسم المؤلف**
- **لا تزيد كلمات ملخص البحث عن (٢٥٠) مائتي كلمة، ويشترط في البحث المقدم باللغة الأجنبية أن يدرج فيه ملخص باللغة العربية.**
- **تدرج الجداول في النص، وترقم ترقيمًا متسلسلاً، وتكتب عناوينها فوقها، أما الملاحظات التوضيحية فتكتب تحت الجدول.**
- **لهيئة التحرير حق الفحص الأولي للبحث، وتقرير أهليته، أو رفضه للنشر.**
- **في حالة نشر البحث؛ يعطي الباحث نسخة من المجلة، وعدد (٥) مستلات من البحث، ويتحمل الباحث تكلفة الإرسال بالبريد .**

جميع الأفكار الواردة في الأبحاث والدراسات والمقالات المنشورة في هذه المجلة تعبر عن رأي كاتبيها وعلى مسئوليتهم الشخصية ولا تعبر بالضرورة عن رأي مجلس إدارة الجمعية العربية للقياس والتقويم

قائمة المحتويات

الموضوعات	أرقام الصفحات
الفروق في اتجاهات طلاب كلية التربية بجامعة بني سويف نحو التعليم عن بعد والتقليدي والهجين في ظل جائحة كورونا مروة مختار بغدادي/ أستاذ علم النفس التربوي المساعد– كلية التربية جامعة بني سويف	١-٢٣
رأى المعلمين والطلاب تجاه تطبيق الاختبارات الالكترونية بالصف الأول الثانوى ومشكلات التطبيق د/ ازهار عبدالبر- مدرب بالاكاديمية المهنية للمعلمين	٢٤-٤١
أداء المعلم والعلاقة التفاعلية بينه وبين المتعلم رانيا عبد الحميد مبروك دسوقى - مدرس ثانوى مواد فلسفية - باحث دكتوراه (تخصص علم النفس التربوى)- كلية التربية- جامعة الاسكندرية	٤٢-٥٠
إستخدام الطلاب والمعلمين والاداريين لمواقع التواصل الأجتماعى د/ مروه عادل محمد رجب المغربى - باحثة دكتوراه إدارة تربوية وسياسات التعليم كلية التربية – جامعة الاسكندرية	٥١-٦٢
تطوير نظم القياس والتقويم بالتعليم قبل الجامعي "رؤى مقترحة" أ.د. حسيب محمد حسيب- أستاذ بالمركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي	٦٣-٨٣
صدق درجات امتحانات الثانوية العامة في التنبؤ بتحصيل طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية جامعة بني سويف محمد حسين سعيد حسين- أستاذ علم النفس التربوي- كلية التربية – جامعة بني سويف	٨٤-١٠٤
معايير قياس التنافسية العالمية بين الجامعات كمدخل لتحقيق رؤية مصر ٢٠٣٠ في تطوير التعليم العالي أ.د.عادل سعد يوسف خضر- أستاذ علم النفس التربوي- ووكيل كلية التربية - جامعة الزقازيق	١٠٥-١١٩
معوقات تقويم مجالات التدريب والتنمية المهنية المستدامة وأثر التدريب والمتابعة أميرة محمد محمود عبدالله- باحثة دكتوراه (تخصص علم النفس التربوي)-كلية التربية- جامعة الإسكندرية	١٢٠-١٢٦
قلق الاختبار باستخدام التابلت لدى طلبة المرحلة الثانوية العامة إيناس محمد صفوت خريبه -أستاذ علم النفس التربوي المساعد -كلية التربية- جامعة الزقازيق	١٢٧-١٦١
تأثير التحول الرقمى وتكنولوجيا المعلومات على مفاهيم الادارة لمشاريع التنمية المستدامة د/ محمد أبو العز - مستشار التنمية المستدامة والتخطيط العمرانى- بالمملكة العربية السعودية عضو هيئة تدريس - بقسم الهندسة المعمارية - بأكاديمية طيبة المتكاملة للعلوم	١٦٢-١٧١

تابع قائمة المحتويات

الموضوعات	أرقام الصفحات
رؤية مستقبلية للأدوار المتجددة للجامعات المصرية في ضوء نموذج مثلث المعرفة أ. د/ جمعه سعيد تهامي- أستاذ أصول التربية كلية التربية -جامعة بني سويف	١٧٢ -٢٠٥
الرشاقة الاستراتيجية للجامعات المصرية فى مواجهة جائحة كورونا (Covid-19)– ضرورة حتمية أ.د. أشرف السعيد أحمد محمد- أستاذ بقسم أصول التربية-كلية التربية – جامعة المنصورة	٢٠٦-٢٠٨
الجامعات الافتراضية: إيجابياتها وسلبياتها د. هاني جرجس عياد - دكتوراه في علم الاجتماع - كلية الآداب – جامعة طنطا	٢٠٩-٢١٣
القيادة المدرسية الفعالة: مدخلا لتحسين نواتج التعلم بمدارس مملكة البحرين أد/ محمد عبد الرازق ويح- أستاذ بكلية التربية جامعة بنها- خبير مراجعة أداء المدارس الحكومية والخاصة- هيئة جودة التعليم والتدريب-مملكة البحرين	٢١٤-٢٣٠
نظرة علي أهداف التنمية المستدامة في جمهورية مصر العربية أ.د/ محمد جابر محمود- أستاذ أصول التربية ووكيل كلية التربية النوعية لشئون- خدمة المجتمع وتنمية البيئة- جامعة جنوب الوادي- مصر	٢٣١-٢٣٨
النهج البنائي لتعليم الأخلاقيات في الطفولة المبكرة وفقا للنظريات الإنشائية (دراسة نظرية مقارنة) د: عمرو محمد إبراهيم يوسف- مدرس علم النفس التربوي- كلية الدراسات العليا للتربية – جامعة القاهرة	٢٣٩-٢٦٠
استخدام تقنيات وفنيات تدريسية لزيادة التحصيل الدراسي للطلاب ذوي الإعاقة الدارسين بنظام التعلم عن بعد د/ طارق عبد المجيد كامل أحمد-وزارة التعليم والتعليم العالي- دولة قطر	٢٦١-٢٧٤
اتجاهات الطلاب وأعضاء هيئة التدريس وأولياء الأمور نحو تطبيق التعليم عن بعد بالتعليم الجامعي في ظل جائحة كورونا أ.د/ محمد المري محمد إسماعيل- أستاذ علم النفس التربوي- كلية التربية – جامعة الزقازيق	٢٧٥-٣٠٠
الآثار التربوية للتعليم عن بعد لدى طلاب الجامعات أثناء جائحة كورونا ا.د/ فاطمة محمد عبد الوهاب الخليفة –أستاذ ورئيس قسم المناهج وطرق التدريس وتكنولوجيا التعليم – ومدير التخطيط الاستراتيجي للجامعة– كلية التربية– جامعة بنها	٣٠١ -٣٤١
دور الجمعية العربية للقياس والتقويم فى تشخيص ذوي الإعاقة (الواقع والمقتضيات) أ.د. محمد المرى محمد إسماعيل- أستاذ علم النفس التربوى – كلية التربية – جامعة الزقازيق- ورئيس مجلس إدارة الجمعية العربية للقياس والتقويم	٣٤٢ -٣٤٤

الفروق في اتجاهات طلاب كلية التربية بجامعة بني سويف نحو التعليم عن بعد والتقليدي والهجين في ظل جائحة كورونا

إعداد

مروة مختار بغدادي

أستاذ علم النفس التربوي المساعد – كلية التربية جامعة بني سويف

مقدمة:

تلعب الاتجاهات دورا هاما في العملية التعليمية بجميع جوانها، حيث تؤثر انفعالات الطلاب واتجاهاتهم في تحقيقهم لأهدافهم الأكاديمية، فالتعلم المبني على دافعية الطلاب سيؤدي إلى تكوين اتجاهات مناسبة لديهم، ويكون أكثر جدوى من التعلم الذي يؤدي إلى اكتساب المعرفة فقط، فالاتجاهات باقية الأثر، ويحتفظ بها لمدة طويلة، كما تؤثر الاتجاهات في قدرات الطلاب على التفاعل الاجتماعي والاندماج الدراسي، وبالتالي تؤثر في قدرتهم على التكيف والاستجابة للتغيرات المستمرة التي يواجهونها في الجامعة (قطامي وعدس، ٢٠٠٢). كما تحتل الاتجاهات مكانا بارزا في دراسات الشخصية وديناميات الجماعة والتواصل والعلاقات الإنسانية، لذا تهتم المؤسسات التربوية بدراسة الاتجاهات وتحليلها والتعرف على مكوناتها، ومراحلها وأساليب تكوينها وتعديلها، وذلك من أجل تطبيق تلك المعرفة وتوظيفها في تكوين الاتجاهات المرغوبة نحو الأفراد والموضوعات المختلفة، وفي دعم الاتجاهات الإيجابية وتعديل الاتجاهات السلبية. فالاتجاهات هي أساس البعد الوجداني للشخصية الذي يتكامل مع البعدين العقلي المعرفي والنفسي الحركي، ويؤثر ما لدى الطالب من اتجاهات في سلوكه بشكل مباشر كما تعمل على توجيهه وتفاعله مع الآخرين (إيناس يونس، وقصي محمد، ٢٠٠٧). كما تعمل الاتجاهات على التنبؤ باستجابات الطلاب لبعض المثيرات الاجتماعية، لذا حرصت المعاهد والكليات على مراعاة اتجاهات طلابها وإكسابهم اتجاهات إيجابية نحو مجالات تعلمهم، وذلك من خلال دعمهم بالخبرات التربوية التي تحتويها برامج الإعداد المهني، وتزويدهم بالمعارف والمعلومات المرتبطة بموضوع الاتجاه لمساعدتهم على إعادة ترتيب خبراتهم كلما اكتسبوا معارف جديدة (سيد خير الله، ١٩٨١).

ويمكن النظر إلى الاتجاهات على أنها نوع من أنواع الدوافع الاجتماعية للسلوك وتعرف بأنها استعداد نفسي أو تهيؤ عقلي عصبي قابل للاستجابة الموجبة أو السالبة نحو أفراد أو موضوعات أو مواقف أو رموز في البيئة التي تستثير هذه الاستجابة (نواف أحمد، وعبدالسلام موسى، ٢٠٠٨). وللاتجاهات ثلاثة مكونات؛ الأول: معرفي ويتضمن المعلومات والأفكار والمعتقدات التي يكتسبها الطالب حول موضوع الاتجاه، والثاني: وجداني يعبر عن تأثره بموضوع الاتجاه والانفعال، بحيث يمتلك

وجهة نظر أو تصور حول موضوع الاتجاه يؤثر في سلوكه مستقبلا، والثالث: سلوكي يتمثل بسلوكه واستجابته لموضوع الاتجاه بناء على ما كونه من أفكار وآراء، والذي يدفعه إلى السلوك بأسلوب معين عند مواجهة موضوع الاتجاه (فيصل حميد، ٢٠٠٧). وتختلف الاتجاهات في درجة قوتها وضعفها، وفي ضوء ذلك يمكن تصنيفها إلى ثلاثة أنماط: اتجاهات موجبة وتتمثل في تقبل الطالب لموقف أو شيء ما، واتجاهات سلبية تتمثل في رفض الطالب الموقف أو شيء ما، واتجاهات محايدة تتمثل في سلوك الطالب بين قبول أو رفض موقف أو شيء ما (طارق كمال، ٢٠٠٩).

ومن جهة أخرى تمثل اتجاهات الطلاب عاملا هاما في بيئات التعلم المعتمدة على الكمبيوتر إلا أن الأبحاث التي تناولت أثر التكنولوجيا على إنجاز الطلاب أغفلت عنصر هام يجب تضمينه في هذه الأبحاث وهو التعرف على اتجاهات الطلاب والتي قد تؤثر على تحصيلهم ودافعيتهم للتعلم(تيسير أندراوس، ٢٠١٨). فالاتجاهات لها دور في اختيار الطالب لنمط تعليم معين، والتي تتعد في الوقت الحالي بين التعليم التقليدي، والتعليم عن بعد والتعليم الهجين.

ففي التعليم التقليدي، تمثل قاعات المحاضرات حتى اليوم ما يقارب من ٨٠ ٪ من النمط السائد لنقل المعرفة بالجامعات، وبالرغم من تفاعل المعلم والمتعلم فيها وجها لوجه، إلا أنها تواجه العديد من التحديات كالاعتماد على التلقين والحفظ، وعدم الاهتمام باكتساب الطالب المهارات اللازمة للتعلم الذاتي، وكذلك ضعف الطاقة الاستيعابية والتجهيزات، وعدم القدرة على تلبية طموح الطلاب، حيث يجب أن تتم عملية التعلم في بيئة تعليمية تفاعلية، تسهم في جذب اهتمام الطلاب، وتساعدهم على تحقيق تعلم فاعل، وتمكنهم من البحث عن المعارف والمعلومات مختلفة تعزز دافعيتهم، وتحقق احتياجاتهم، وترتقي بمخرجات العملية التعليمية (قسطندي شوملي، ٢٠٠٧).

ومع التطورات التكنولوجية الحديثة، أصبح على الجامعات الاستفادة منها وتوظيفها في مجال عملية التعلم، لذا ظهر ما يسمى بالتعليم عن بعد، وهو نوع يتلقى فيه الطالب تعليمه بالوسائط المتعددة للاتصال في مكان وزمان مختلفين عن المعلم، ثم تطور هذا المفهوم إلى التعليم الإلكتروني الذي أضاف إلى خاصية التعليم الذاتي أبعادا أخرى كالاتصال المتزامن وغير المتزامن، والتي من شانها زيادة التواصل مع المعلم وتيسير عملية التعلم، والانتقال من التعليم المتمركز حول المعلم إلى التعليم المتمركز حول المتعلم.

ويؤكد (عوض حسين، ٢٠٠٦) أن التعليم الإلكتروني يعد من ضروريات العملية التعليمية، لمواجهة زيادة أعداد المتعلمين والتي لا تستطيع المؤسسات التعليمية استيعابه، ومع زيادة انتشار تطبيق التعليم الإلكتروني في التعليم، ظهرت العديد من الصعوبات التي تحد من فاعليته، ومنها غياب الاتصال الإنساني المباشر بين عناصر العملية التعليمية، مما أثر سلبا على مهارات الاتصال الاجتماعي لدى الطلاب، كما إن تطبيق التعليم الإلكتروني يحتاج إلى بنية تحتية من أجهزة ومعدات تتطلب تكلفة عالية، قد لا تتوافر في كثير من الأحيان لدى المؤسسات التعليمية المختلفة، ونتيجة لتلك الصعوبات

ظهرت الحاجة لنمط جديد يجمع بين مزايا التعليم الإلكتروني ومزايا التعليم التقليدي، وهو ما سمي بالتعليم المتمازج أو الهجين (حسن علي، ٢٠٠٦). وهذا النوع من التعليم لا يلغي التعليم الإلكتروني ولا التعليم التقليدي، فقد ظهر كحل لعلاج سلبيات التعليم الإلكتروني والتعليم التقليدي، حيث يقدم التعليم الهجين الفرصة للدمج بين التعليم الإلكتروني والتعليم التقليدي. فقد أشار (Oliver & Trigwell, 2005) إلى أن التعليم الهجين يتضمن دمج التعلم التقليدي مع التعلم الإلكتروني، والمزج بين الأهداف التعليمية والأساليب التكنولوجية ونظريات التعلم والفلسفات التربوية. كما بين (Poon,2013) أن التعليم الهجين يعد مزيج من عدة أنماط وطرق التدريس وتقديم المحتوى التي تهدف إلى التكامل والعمل على دعم وتعزيز تعلم الطلاب.

يتضح مما سبق حداثة مفهوم التعليم الهجين وأصالة مفهوم التعليم التقليدي وأهمية موضوع الاتجاهات بالنسبة للطلاب والقائمين على العملية التعليمية التي قد تسهم في نجاح أو فشل تطبيق نمط معين من التعليم كالتقليدي أو عن بعد أو الهجين، ومن هنا نبعت مشكلة البحث الحالي والتي يمكن صياغتها على النحو التالي:

مشكلة البحث:

إن البحث في اتجاهات الطلاب نحو استخدام التعليم الإلكتروني من الأمور الهامة بجانب معرفة تطبيقاته في التعليم العالي، كما تعد تهيئة الطلاب عاملا مؤثرا فيه لما لها من أثر في نجاح أي استراتيجيات تعلم حديثة، ومن بين التطورات الحديثة لأنماط تعلم الطلاب والتي ظهرت بجانب الطريقة التقليدية كلا من التعليم عن بعد والتعليم الهجين. فقد بين (قسيم محمد، وحسن على، ٢٠١٠) ضرورة الاهتمام ببحث اتجاهات الطلاب نحو استخدام التعليم عن بعد، وقد يرجع سبب عزوف بعض الطلاب عن استخدام الإنترنت في التعليم إلى عدم الوعي بأهمية هذه التقنية، وتكوين اتجاهات سلبية نحوها. كما تكشف اتجاهات الطلاب نحو التعلم المدمج، عن رغتهم وميولهم، ويعزز من أساليب تواصلهم وتقدمهم في هذا النمط من التعليم، فتتاح الفرصة للمشاركة والاستماع والتفكير، مما يؤدي إلى نمو جوانبهم المعرفية والمهارية والانفعالية، ليكون بمقدورهم أداء أدوارهم بصورة فاعلة وبدرجة إتقان عالية تواكب متطلبات العصر (محمد محمود، ٢٠١٠).

وفي التعلم المدمج يكون دور الطالب ليس مجرد حافظا للمعلومة وناقلا للمعرفة، وإنما يعد باحثا في اكتشافها وتفسيرها، هذا يعني أن الاتجاه والانتماء واحترام الزمان والمكان من المفاتيح الأساسية لدور الطالب في عصر التعليم الإلكتروني (نداء عبدالرحيم، ٢٠١٠). وقد يرجع وجود قصور في التعليم عن بعد والتقليدي والهجين التي أشارت إليها العديد من البحوث إلى اتجاهات الطلاب السالبة نحوها، فقد أشارت نتائج (Alonso, Manrique, Martinez, & Vines, 2011) إلى وجود جوانب قصور في

التعلم الإلكتروني منها: أنه تعليم يفتقد إلى الحوار والتفاعل بين المعلم والطالب وجها لوجه، كما أنه يضعف الجانب الاجتماعي؛ ما يؤدي إلى عدم تحقيق الأهداف المنشودة (أحمد جابر، ومبارك سعيد، ٢٠٠٨). ومن مشكلات التعليم الإلكتروني أيضا عدم الانضباط، فكثير ما يحدث غش وعدم انضباط في عمليات الحضور والامتحانات، كما أن الطلاب الذين تعلموا تعلما الكترونيا أقل كفاءة ومهارة في الحوار والقدرة على عرض الأفكار كتابة أو شفاهه من زملائهم الذين تعلموا نفس المقررات الدراسية بالطريقة التقليدية، وأن التقارير التي يكتبها الطلاب في التعليم التقليدي أعلى جودة من زملائهم في التعليم الإلكتروني (Hudson, 2005). والتعليم الإلكتروني مهما تعددت أنماطه وأشكاله لن يكون بديلا عن التعليم التقليدي، ومن هنا ظهر مفهوم التعليم المدمج Blended Learning بوصفه تطورا طبيعيا للتعليم الإلكتروني، وكمحاولة للتغلب على سلبياته، حيث يجمع بين التعليم الإلكتروني والتعليم الصفي العادي، فهو لا يلغي التطور التكنولوجي، ولكن يستخدمه بشكل وظيفي في قاعات المحاضرات (حسن علي، ٢٠٠٦؛ فراس ثروت، ٢٠١٤).

أوضح (Cameron, 2005) إيجابية التعليم الخليط في إثارة دافعية الطلاب للتعلم والحاجة للمعرفة والنشاط والتفاعل. وأشار بحث (Futch, 2006) إلى زيادة نشاط الطلاب من في بيئة التعليم الخليط، وتطوير مهارات تعلم جديدة. قد توصلت نتائج بحث (Vaughan, 2007) إلى أن التعليم المتمازج من وجهة نظر الطلاب يزودهم بوقت ومرونة أكبر، ويزيد من مستوى تحصيلهم. ويعد التعليم المدمج نموذجا تعليميا تتحد فيه الفاعلية الاجتماعية في الفصل الدراسي مع الإمكانات التكنولوجية؛ لتعزز وتثري التعلم النشط في بيئة التعليم الإلكتروني، فهو خليط من التفاعل الصفي التقليدي والتدريس الحي المباشر (John Watson, 2009).

وقد أوصت العديد من البحوث (فوزي شفيق، ٢٠٠٥؛ قسطندي شوملي، ٢٠٠٧؛ أحلام مصطفى، ٢٠١٣؛ ولاء ناصر، ٢٠١٤؛ Driscoll, 2002) باستخدام هذا النوع من التعليم والتركيز عليه؛ لما له من فوائد تعود على العملية التعليمية. كما أوصى (محمد عبدالرحمن، ٢٠٠٦) بضرورة إجراء دراسات حول التعليم المزيج في البيئة العربية، وأوصت نتائج (غسان سعد، ٢٠٠٨) بأهمية التوعية وتهيئة الطلاب للتعليم الهجين قبل تطبيقه، وأوصى (خالد أحمد، ٢٠١٧) بضرورة تهيئة البيئة المناسبة للتعليم عن بعد من أجهزة وبرمجيات. ومن هنا نبعت مشكلة البحث الحالي والتي تتحدد في الأسئلة التالية:

السؤال الأول: ما اتجاهات عينة البحث نحو التعليم عن بعد والتقليدي والهجين؟.

السؤال الثاني: هل تختلف اتجاهات عينة البحث نحو التعليم عن بعد والتقليدي والهجين باختلاف: النوع والتخصص والفرق الدراسية؟

السؤال الثالث: هل تفضل عينة البحث أنماط التعليم عن بعد والتقليدي والهجين بنسب متساوية؟

أهداف البحث:

هدف البحث الحالي إلى التعرف على اتجاهات عينة البحث نحو التعليم عن بعد والتقليدي والهجين سواء كانت موجبة، أو سالبة، أو محايدة، والتعرف على الفروق في تلك الاتجاهات والتي ترجع إلى النوع والتخصص والفرقة الدراسية، بالإضافة إلى تحديد نسب تفضيل عينة البحث لأي من التعليم عن بعد، أو التقليدي، أو الهجين.

أهمية البحث:

ترجع أهمية البحث الحالي إلى أن وزارة التعليم العالي والبحث العلمي تبنت في ظل الظروف الحالية والتي تمثلت في تزايد أعداد الطلاب، بالإضافة إلى ما يمر به العالم من جائحة كورونا أساليب تعلم تعتمد على الجمع بين التعليم التقليدي والتعليم عن بعد فيما أطلقت عليه التعليم الهجين، والذي يتطلب معه بحث آراء من سيطبق عليهم هذا النمط من التعليم، وهم الطلاب الذين يسهم معرفة اتجاهاتهم في نجاح مثل هذا التوجه، وتحديد ما يمكن أن يعيق تطبيق هذا النمط من التعليم، ومن ثم التغلب على هذه المعوقات، واقتراح حلول لها واتخاذ قرارات من قبل القائمين على صنع القرار بما يضمن استمراريته وفاعليته.

مصطلحات البحث:

الاتجاهات:

أراء وتصورات ومعتقدات ومشاعر الطلاب نحو طريقة تعليمهم سواء كانت تقليدية أو عن بعد أو باستخدام التعليم الهجين كما يظهر من خلال إجابتهم عن فقرات المقياس الذي أعد لهذا الغرض.

التعليم التقليدي:

طريقة التعليم المتعارف عليها والتي يكون دور المعلم فيها إلقاء المحاضرات على الطلاب باستخدام الوسائل التقليدية بينما يكون دور الطالب الاستماع والتلقي من المعلم.

الاتجاه نحو التعليم التقليدي:

مقدار أو شدة الانفعال التي يبديها أفراد العينة نحو التعليم التقليدي بالرفض أو القبول أو الحيادية، ويقاس إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال استجابته على فقرات المقياس المستخدم في البحث الحالي.

التعليم عن بعد:

إدارة عملية التعلم بكاملها، بما في ذلك تسجيل دخول الطلاب، وتتبع تقدمهم، وتسجيل البيانات، وإعداد التقارير حول أدائهم وتقديم المقررات الدراسية مع ما تتضمنه من شرح وتدريبات وتفاعل ومتابعة عن بعد باستخدام تقنيات المعلومات وشبكات الحاسوب لتدعيم العملية التعليمية وإثرائها ورفع جودتها.

الاتجاه نحو التعليم عن بعد:

مقدار أو شدة الانفعال التي يبديها أفراد العينة نحو التعليم عن بعد بالرفض أو القبول أو الحيادية، ويقاس إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال استجابته على فقرات المقياس المستخدم في البحث الحالي.

التعليم الهجين:

بيئة تعليمية تعلمية تتم من خلال توظيف المستحدثات التكنولوجية في الدمج بين كل من أسلوبي التعليم وجها لوجه والتعليم المباشر لإحداث التفاعل بين عضو هيئة التدريس مع الطلاب وجها لوجه، وذلك مع توافر مصادر التعلم المرتبطة بالمحتوى وأنشطة التعلم والتي يظهر فيها المزج بين التعليم عن بعد والتعليم التقليدي، فصيغة التعليم الهجين تأخذ بمبدأ التعليم المتمركز حول الطالب.

الاتجاه نحو التعليم الهجين:

مقدار أو شدة الانفعال التي يبديها أفراد العينة نحو التعليم الهجين بالرفض أو القبول أو الحيادية، ويقاس إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال استجابته على فقرات المقياس المستخدم في البحث الحالي.

البحوث السابقة:

أجرى (جبرين عطية، وخليل عزمي، وخالد يوسف، ٢٠٠٨) دراسة هدفت للكشف عن اتجاهات طلاب الجامعة نحو توظيف التعليم الإلكتروني في التعلم وتعرف أثر كل من التخصص والجنس والخبرة في الإنترنت على تلك الاتجاهات، وأظهرت النتائج وجود اتجاهات إيجابية لدى الطلاب

نحو توظيف التعلم الإلكتروني في التعلم الجامعي، ولم يكن هناك فروق دالة إحصائيا ترجع للتخصص، بينما كان هناك فروق دالة إحصائيا ترجع للجنس لصالح الإناث، عن وجود فروق دالة إحصائيا ترجع للخبرة في استخدام الكمبيوتر.

وفي بحث (Welcker & Beradino, 2006) للتعرف على اتجاهات الطلاب نحو التعليم التقليدي والتعليم الإلكتروني والتعليم الهجين، بينت النتائج وجود اتجاهات ايجابية لدى الطلاب بصورة أكبر نحو التعليم الهجين والذي يرى الطلاب أنه يحفز التفاعل أثناء التدريس، ويرفع من مستوى جودة الأنشطة، ويزيد من أدائهم الأكاديمي، ويتيح لهم المرونة والاستقلالية في التعلم. وهدف بحث (El-Mansour,

(2007 إلى التعرف على اتجاهات الطلاب في بيئة التعليم الهجين والتعليم الإلكتروني، وأشارت النتائج إلى أن كلا النمطين نالا رضا الطلاب، ولكن زادت التجارب السلبية في بيئة التعليم الإلكتروني والتي تحددت في المشكلات التقنية، بينما أكد الطلاب على أن بيئة التعليم الهجين وافقت رغباتهم واستعداداتهم. كما هدف بحث (Liaw2007) إلى معرفة اتجاهات طلاب الجامعة نحو استخدام التعليم الإلكتروني، وأظهرت النتائج أن اتجاهات عينة الدراسة كانت إيجابية نحو استخدام التعليم الإلكتروني، كما أن هناك عوامل أخرى مؤثرة في اتجاهات الطلاب نحو التعليم الإلكتروني تتعلق بالموقف التعليمي والتعلم الذاتي والوسائط المتعددة. وأجرى (نضال الطنيجي، ٢٠٠٧) دراسة هدفت إلى التعرف على اتجاهات الطالبات المعلمات قبل الخدمة لمدى إسهام مجتمعات التعليم الإلكتروني في تعلمهن ونموهن المهني، وأظهرت النتائج اتجاهات إيجابية نحو هذا النوع من التعليم، وأنها طريقة مفيدة فيما يتعلق بعمليات التفكير واكتساب المعرفة والتواصل بين الطالبات .

هدف بحث (عثمان إبراهيم، ٢٠١٠) إلى معرفة اتجاهات طلاب الجامعة نحو التعليم الإلكتروني، على عينة من طلاب مرحلة البكالوريوس والماجستير في كلية إدارة الأعمال، وقد توصلت النتائج إلى وجود اتجاه إيجابي نحو تطبيق التعليم الإلكتروني. وهدف بحث (Farouk, 2013) إلى معرفة اتجاهات الطلاب في كلية الخدمة الاجتماعية نحو استخدام التعليم الإلكتروني في التدريس، وتوصلت النتائج إلى أن المكونات الانفعالية قد حصلت على الترتيب الأول من حيث الأهمية يليها المكونات المعرفية ثم المكونات المهارية.

هدف بحث (هند عقيل، ٢٠١٣) إلى التعرف على اتجاهات الطالبات نحو استخدام التعليم الإلكتروني في التدريس، وأشارت النتائج إلى أن المكون المعرفي جاء في الترتيب الأول، يليه المكون السلوكي، ثم المكون الوجداني، وفي ضوء تلك النتائج تبين أن اتجاهات الطالبات نحو استخدام التعلم الإلكتروني في التدريس تعتبر ايجابية وبدرجة عالية. بينما هدف بحث (ماهر نظمي، ٢٠١٢) إلى التعرف على اتجاهات طلاب الجامعة نحو استخدام التعليم الإلكتروني، كذلك معرفة أثر الجنس والمعدل التراكمي على تلك الاتجاهات، وقد أظهرت النتائج أن اتجاهات الطلاب نحو التعلم الإلكتروني كانت ضعيفة، كما أنه لم يكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزي لمتغيري الجنس والمعدل التراكمي.

وبحث (خالد محمد، ٢٠١٣) اتجاهات طلبة كلية التربية الأساسية في الكويت نحو استخدام التعليم الالكتروني في ضوء بعض المتغيرات، على عينة قوامها (٦٥١) طالبا وطالبة، وتبين أن اتجاهات الطلبة نحو استخدام التعليم الإلكتروني كان متوسطا، وأن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في هذه الاتجاهات لصالح الطالبات، وكذلك لصالح التخصصات الأدبية. وهدف بحث (طلال كابلي، ٢٠١٣) إلى الكشف عن أراء الطلاب في التعليم الإلكتروني عبر المنتديات التعليمية، وشملت عينة الدراسة (١٥١) طالبا من طلاب الجامعة، وقد أظهرت النتائج أن أفراد عينة الدراسة يوافقون بشدة على التعليم عن بعد.

هدف بحث (محمد حارب، ٢٠١٦) إلى التعرف على اتجاهات طلاب الجامعة نحو التعليم الإلكتروني، وقد تكونت العينة من (٣٦٦) طالب وطالبة، وقد أسفرت النتائج عن وجود اتجاهات إيجابية نحو التعليم الإلكتروني، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير التخصص (علمي، أدبي)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية نحو التعليم الإلكتروني تبعا لمتغير الجنس (ذكر، أنثى) لصالح الإناث. وهدف بحث

(تيسير أندراوس، ٢٠١٨) إلى التعرف على اتجاهات (٥٠٠) طالب وطالبة من طلاب الجامعة نحو التعليم المدمج، وبينت النتائج أن اتجاهات الطلاب نحو التعليم المدمج تراوحت ما بين مرتفعة ومتوسطة، إلا أن المعدل العام لهذه الاتجاهات كانت مرتفعة، بالإضافة لوجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث لصالح الذكور، في حين لم تظهر فروق إحصائية ترجع للتفاعل بين متغيري النوع والفرقة الدراسية.

يتضح مما سبق أن اتجاهات طلاب الجامعة نحو التعليم الإلكتروني والتعليم الهجين هي اتجاهات موجبة، وقد تفاوتت بين ضعيفة كما في بحث (ماهر نظمي، ٢٠١٢) ومتوسطة كما في بحث (خالد محمد، ٢٠١٣) ومرتفعة كما في بحث (طلال كابلي، ٢٠١٣؛ تيسير أندراوس، ٢٠١٨) كما تناقضت نتائج هذه البحوث وفقا لبعض المتغيرات فقد بينت نتائج (جبرين عطية، وخليل عزمي، وخالد يوسف، ٢٠٠٨) عدم وجود فروق ترجع للتخصص، بينما وجدت فروق ترجع للنوع لصالح الإناث، ونتائج (ماهر نظمي، ٢٠١٢) التي بينت عدم وجود فروق ترجع للنوع، ونتائج (خالد محمد، ٢٠١٣) التي كشفت عن وجود فروق لصالح الطالبات، وكذلك لصالح التخصصات الأدبية، ونتائج (محمد حارب، ٢٠١٦) التي توصلت لعدم وجود فروق ترجع للتخصص، والنوع لصالح الإناث، ونتائج (تيسير أندراوس، ٢٠١٨) والتي فيها تم التوصل لوجود فروق بين الذكور والاناث لصالح الذكور. وفي ضوء ما أسفرت عنه نتائج هذه البحوث تم صياغة فروض البحث على النحو التالي:

فروض البحث:

الفرض الأول:

تتميز اتجاهات عينة البحث نحو التعليم عن بعد والتقليدي والهجين بأنها محايدة.

الفرض الثاني:

لا تختلف اتجاهات عينة البحث نحو التعليم عن بعد والتقليدي والهجين باختلاف: النوع والتخصص والفرق الدراسية.

الفرض الثالث:

تفضل عينة البحث أنماط التعليم عن بعد والتقليدي والهجين بنسب متساوية.

إجراءات البحث:

منهج البحث:

تم استخدام المنهج الوصفي؛ لملاءمته لطبيعة وأهداف البحث.

المشاركون البحث:

شارك في البحث (١٧٤٢) طالب وطالبة من التخصصات العلمية والأدبية بالشعبة العامة وشعبة التعليم الأساسي بجميع الفرق الدراسية بكلية التربية جامعة بني سويف، بالفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ٢٠١٩-٢٠٢٠م. ويوضح الجدول التالي توزيع المشاركين في البحث

جدول (١) توزيع المشاركين في البحث

المتغيرات		العدد	النسبة المئوية
النوع	إناث	١٣٥٦	٧٧.٨٤
	ذكور	٣٨٦	٢٢.١٦
الفرقة	الفرقة الأولى	٥٥٧	٣١.٩٧
	الفرقة الثانية	٥٧٨	٣٣.١٨
	الفرقة الثالثة	٣٣٣	١٩.١٢
	الفرقة الرابعة	٢٧٤	١٥.٧٣
التخصص	التخصصات العلمية	٧٥٧	٤٣.٤٦
	التخصصات الأدبية	٩٨٥	٥٦.٥٤

أداة البحث: مقياس الاتجاه نحو التعليم عن بعد والتقليدي والهجين: اعداد الباحثة ملحق (٢)

اشتمل المقياس على (٤٠) عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد هي: التعليم التقليدي واشتمل على (١٣) عبارة، والتعليم عن بعد واشتمل على (١٣) عبارة، والتعليم الهجين واشتمل على (١٤) عبارة، وتم عرض المقياس بصورته السابقة على مجموعة من المحكمين، بلغ عددهم (٨) محكمين (ملحق١)، للتأكد من مناسبة البنود للهدف من المقياس، بجانب التأكد من السلامة اللغوية لها، وتم عمل التعديلات التي أشار بها المحكمون، ليصل عدد عبارات المقياس في هذه المرحلة إلى (٣٦) عبارة موزعة على الأبعاد الثلاثة بالتساوي، ثم تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية والتي بلغت (١٧٦) طالبا وطالبة، للتأكد من الصدق والثبات على النحو التالي:

صدق المقياس:

تم استخدام صدق المحك حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لعينة البحث الاستطلاعية في هذا المقياس ودرجاتهم في مقياس اتجاهات طلبة كلية التربية نحو الاختبارات الإلكترونية لخالد أحمد الكندري (٢٠١٩) (٠.٦٣) للتعليم التقليدي، و(٠.٦٥) للتعليم عن بعد، و(٠.٦٧) للتعليم الهجين، وهي قيم مرتفعة ودالة عند مستوى دلالة (٠.٠١).

ثبات المقياس:

تم استخدام طريقة "ألفا كرونباخ" لتقدير ثبات المقياس، والتي بلغت (٠.٨٤)، (٠.٨٤)، (٠.٨٦)، للأبعاد التعليم التقليدي، والتعليم عن بعد، والتعليم الهجين على الترتيب، وهي قيم مرتفعة ويمكن الاعتماد عليها.

الاتساق الداخلي:

تراوحت قيم معاملات الارتباط بين درجات المقاييس الفرعية والدرجة الكلية للمقياس بين (٠.٦٣) إلى (٠.٧٧). وهي قيم مرتفعة ودالة عند مستوى دلالة (٠.٠١)، وبذلك يمكن الاعتماد على نتائجه في البحث الحالي.

الاساليب الإحصائية المستخدمة:

تم الاعتماد على المتوسطات الحسابية والتكرارات والنسب المئوية، وتحليل التباين المتعدد، واختبار شيفيه، وكا[٢] باستخدام برنامج SPSS(22) معالجة بيانات البحث الحالي والتحقق من الفروض.

حدود البحث:

تتحدد نتائج البحث الحالي بالعينة والأدوات والأساليب المستخدمة في معالجة البيانات.

نتائج البحث:

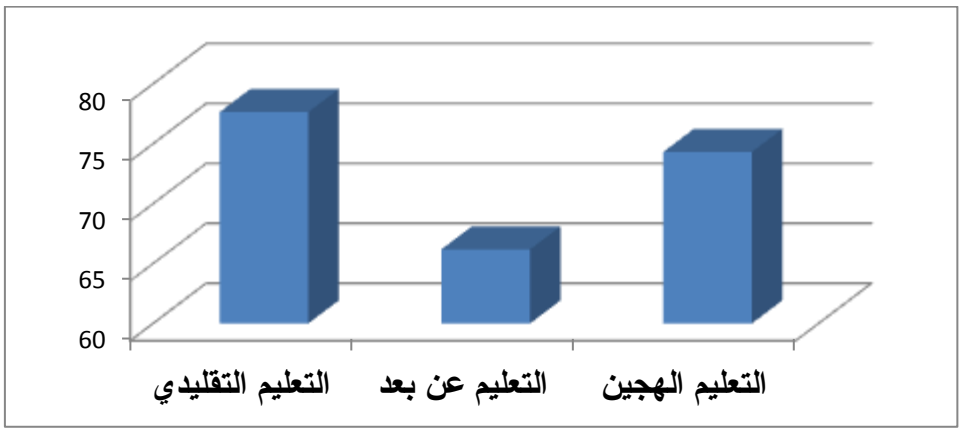
لاختبار صحة الفرض الأول والذي ينص على: تتميز اتجاهات عينة البحث الحالي نحو التعليم عن بعد والتقليدي والهجين بأنها محايدة. تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتي يبينها الجدول التالي:

جدول (٢)

المتوسطات والانحرافات المعيارية للمشاركين في البحث على مقياس البحث

نمط التعليم	المتوسط	الانحراف المعياري	النسبة المئوية للمتوسط	معامل الالتواء	معامل التفرطح
التعليم التقليدي	٤٦.٥٨٠	٦.٨٦٣	٧٧.٦٣٤	٠.٦٧٨	٠.٩١٠
التعليم عن بعد	٣٩.٧٠٧	١٠.٠٨٠	٦٦.١٧٩	٠.٧٩٦	٠.٧٥٥
التعليم الهجين	٤٤.٥٨٣	٨.٩٠٦	٧٤.٣٠٥	٠.٧٩٢	٠.٩٩٨

يتضح من الجدول السابق حيادية اتجاهات المشاركين في البحث، حيث بلغ متوسط اتجاهاتهم نحو التعليم التقليدي (٤٦.٥٨٠) بنسبة مئوية (٧٧.٦٣٤)، ومتوسط اتجاهاتهم نحو التعليم عن بعد (٣٩.٧٠٧) بنسبة مئوية (٦٦.١٧٩)، ومتوسط اتجاهاتهم نحو التعليم الهجين (٤٤.٥٨٣) بنسبة مئوية (٧٤.٣٠٥)، حيث تم حساب النسبة المئوية للمتوسط من خلال قسمة قيمة المتوسط على النهاية العظمى لنمط التعليم، كما كان توزيع بيانات المشاركين في البحث اعتداليا حيث تراوحت قيمة معاملات الالتواء والتفرطح من (٠.٧٩٦) إلى (٠.٩٩٨). ويوضح الشكل التالي ذلك.



شكل (١)

النسب المئوية لمتوسط استجابات المشاركين في البحث لاتجاهاتهم نحو التعليم التقليدي والتعليم عن بعد والتعليم الهجين

لاختبار صحة الفرض الثاني والذي ينص على: لا تختلف اتجاهات عينة البحث الحالي نحو التعليم عن بعد والتعليم التقليدي والتعليم الهجين باختلاف: النوع والتخصص والفرق الدراسية. تم استخدام تحليل التباين المتعدد، ويبين الجدول التالي نتائج ذلك:

جدول (٣)

نتائج تحليل التباين المتعدد لدلالة الفروق في اختلاف اتجاهات عينة البحث نحو التعليم عن بعد والتقليدي والهجين باختلاف النوع والتخصص والفرق الدراسية

المتغيرات	نمط التعليم	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
النوع	التعليم التقليدي	٧.٧٩٨	١	٧.٧٩٨	٠.١٦٩	٠.٦٨١
	التعليم عن بعد	٥.٧١٦	١	٥.٧١٦	٠.٠٥٧	٠.٨١٢
	التعليم الخليط	٤٥.٧٩٧	١	٤٥.٩٧٩	٠.٥٨٣	٠.٤٤٥
الفرقة	التعليم التقليدي	١٧٢١.٠٩٨	٣	٥٧٣.٦٩٩	١٢.٤١٣	٠.٠٠٠
	التعليم عن بعد	١٧٥٠.٣٨٧	٣	٥٨٣.٤٦٢	٥.٧٨٤	٠.٠٠١
	التعليم الخليط	١٠٨٣.٧٠٣	٣	٣٦١.٢٣٤	٤.٥٨١	٠.٠٠٣
التخصص	التعليم التقليدي	٦.٣٦٥	١	٦.٣٦٥	٠.١٣٨	٠.٧١١
	التعليم عن بعد	١.٠٣٠	١	١.٠٣٠	٠.٠١٠	٠.٩٢٠

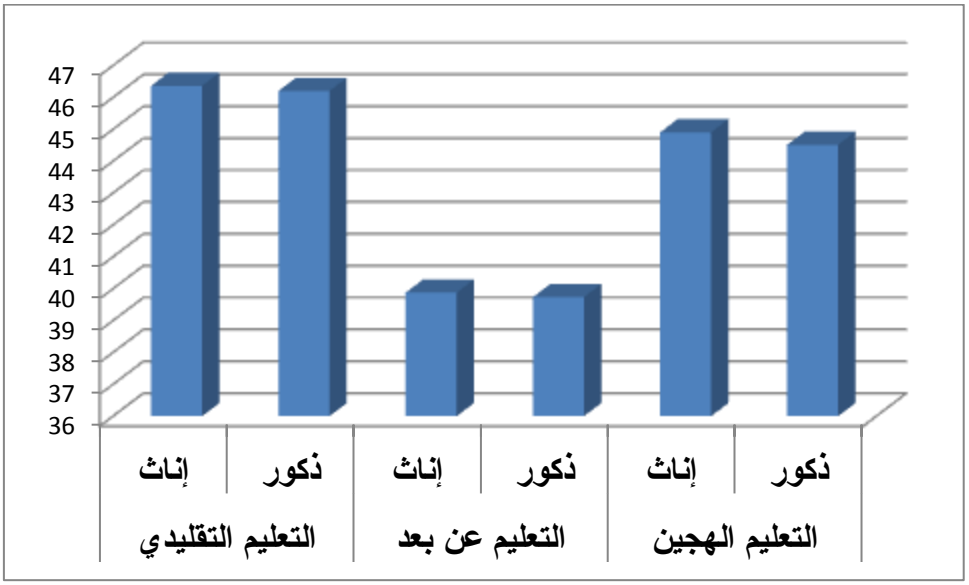
	التعليم الخليط	١٤٥.٩٣٩	١	١٤٥.٩٣٩	١.٨٥١	٠.١٧٤
الخطأ	**التعليم التقليدي**	٨٠٢٣٠.٦٢٨	١٧٣٦	٤٦.٢١٦		
	التعليم عن بعد	١٧٥١١٤.٥٨١	١٧٣٦	١٠٠.٨٧٢		
	التعليم الخليط	١٣٦٨٧٩.١٩٣	١٧٣٦	٧٨.٨٤٦		

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

(١) لا تختلف اتجاهات عينة البحث نحو التعليم عن بعد والتعليم التقليدي والتعليم الهجين باختلاف النوع (ذكر انثى)، ويوضح الجدول والشكل التالي المتوسطات للذكور والإناث في مقياس البحث الحالي:

جدول (٤) متوسطات الذكور والإناث في مقياس البحث

نمط التعليم	النوع	المتوسط
التعليم التقليدي	إناث	٤٦.٣٦٧
	ذكور	٤٦.٢٠٤
التعليم عن بعد	إناث	٣٩.٨٧٨
	ذكور	٣٩.٧٣٩
التعليم الهجين	إناث	٤٤.٩٠٨
	ذكور	٤٤.٥١٣



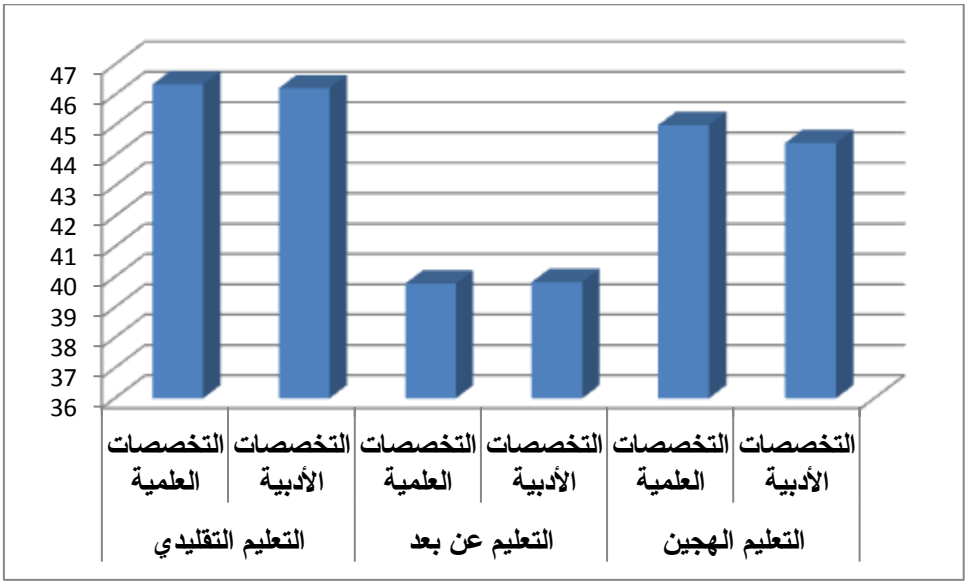
شكل (٢)

متوسطات الذكور والإناث في مقياس البحث

(٢) لا تختلف اتجاهات عينة البحث نحو التعليم عن بعد والتقليدي والهجين باختلاف التخصص (التخصصات العلمية التخصصات الأدبية) ويوضح الجدول والشكل التالي المتوسطات للتخصصات العلمية والأدبية في مقياس البحث الحالي:

جدول (٥) متوسطات التخصصات العلمية والأدبية في مقياس البحث

نمط التعليم	التخصص	المتوسط
التعليم التقليدي	التخصصات العلمية	٤٦.٣٤٧
	التخصصات الأدبية	٤٦.٢٢٤
التعليم عن بعد	التخصصات العلمية	٣٩.٧٨٤
	التخصصات الأدبية	٣٩.٨٣٤
التعليم الهجين	التخصصات العلمية	٤٥.٠٠٦
	التخصصات الأدبية	٤٤.٤١٥



شكل (٣)

متوسطات التخصصات العلمية والأدبية في مقياس البحث

(٣) تختلف اتجاهات عينة البحث الحالي نحو التعليم عن بعد والتعليم التقليدي والتعليم الهجين باختلاف الفرقة الدراسية وللتعرف على دلالة تلك الفروق تم استخدام اختبار شيفيه والذي يبين نتائجه جدول (٦) التالي.

جدول (٦) نتائج اختبار شيفيه لدلالة الفروق بين الفرق الدراسية في مقياس الاتجاهات

نمط التعليم	الفرقة الدراسية	الفرقة الدراسية	المتوسط
التعليم التقليدي	الفرقة الأولى	الفرقة الثانية	١.٤٥٢*
		الفرقة الثالثة	١.٨١٥*
		الفرقة الرابعة	٢.٩٤١*
	الفرقة الثانية	الفرقة الثالثة	٠.٣٦٣
		الفرقة الرابعة	١.١٢٦*
	الفرقة الثالثة	الفرقة الرابعة	١.١٢٦*
التعليم عن بعد	الفرقة الأولى	الفرقة الثانية	١.٧٥٢*
		الفرقة الثالثة	١.٤٠٥*
		الفرقة الرابعة	٠.٩١٠
	الفرقة الثانية	الفرقة الثالثة	٠.٣٤٦
		الفرقة الرابعة	٢.٦٦٢*
	الفرقة الثالثة	الفرقة الرابعة	٢.٣١٥*
التعليم الهجين	الفرقة الأولى	الفرقة الثانية	٠.٧٩٩
		الفرقة الثالثة	٠.٣٥٢
		الفرقة الرابعة	١.٥٢٠*
	الفرقة الثانية	الفرقة الثالثة	٠.٤٤٧
		الفرقة الرابعة	١.٨٧٢*
	الفرقة الثالثة	الفرقة الرابعة	١.٨٧٢*

* دالة عند ٠.٠٥

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

أولا: بالنسبة للتعليم التقليدي: وجود فروق دالة إحصائيا بين الفرقة الأولى وكل من: الفرقة الثانية والفرقة الثالثة والفرقة الرابعة لصالح الفرقة الأولى، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الفرقة الثانية والفرقة الثالثة، ووجود فروق دالة إحصائيا بين الفرقة الثانية والفرقة الرابعة لصالح الفرقة الثانية، ووجود فروق دالة إحصائيا بين الفرقة الثالثة والفرقة الرابعة لصالح الفرقة الثالثة. كما يوضح ذلك الجدول والشكل التالي.

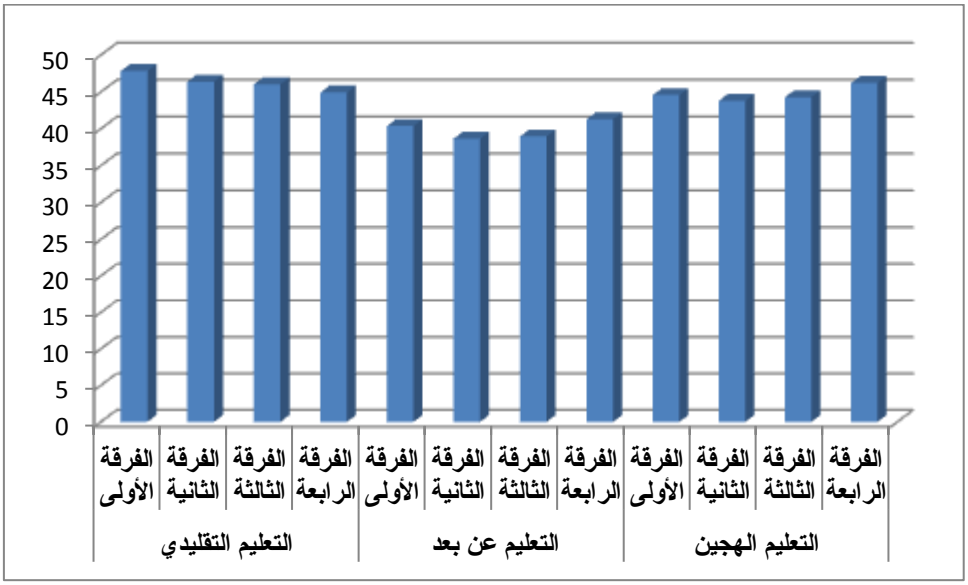
ثانيا: بالنسبة للتعليم عن بعد: وجود فروق دالة إحصائيا بين الفرقة الأولى وكل من الفرقة الثانية والفرقة الثالثة لصالح الفرقة الأولى، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الفرقة الأولى والفرقة الرابعة، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الفرقة الثانية والفرقة الثالثة، ووجود فروق دالة إحصائيا بين الفرقة الرابعة وكل من الفرقة الثانية والفرقة الثالثة لصالح الفرقة الرابعة. كما يوضح ذلك الجدول والشكل التالي.

ثالثا: بالنسبة للتعليم الهجين: عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الفرقة الأولى وكل من الفرقة الثانية والفرقة الثالثة، ووجود فروق دالة إحصائيا بين الفرقة الرابعة وكل من الفرقة الأولى والفرقة الثانية والفرقة الثالثة لصالح الفرقة الرابعة، وعدم وجود فروق بين الفرقة الثانية والفرقة الثالثة. كما يوضح ذلك الجدول والشكل التالي.

جدول (٧)

متوسطات الفرق الدراسية في مقياس البحث

نمط التعليم	الفرق الدراسية	المتوسط
التعليم التقليدي	الفرقة الأولى	٤٧.٨٢٣
	الفرقة الثانية	٤٦.٣٨٦
	الفرقة الثالثة	٤٦.٠٢٢
	الفرقة الرابعة	٤٤.٩١٠
التعليم عن بعد	الفرقة الأولى	٤٠.٣٦٩
	الفرقة الثانية	٣٨.٦٣٤
	الفرقة الثالثة	٣٨.٩٥٧
	الفرقة الرابعة	٤١.٢٧٦
التعليم الهجين	الفرقة الأولى	٤٤.٥٦٢
	الفرقة الثانية	٤٣.٧٩٤
	الفرقة الثالثة	٤٤.٢٨١
	الفرقة الرابعة	٤٦.٢٠٥



شكل (٤)

متوسطات الفرق الدراسية في مقياس البحث

لاختبار صحة الفرض الثالث والذي ينص على: تفضل عينة البحث الحالي أنماط التعليم عن بعد والتعليم التقليدي والتعليم الهجين بنسب متساوية. تم استخدام التكرارات والنسب المئوية وكا[٢]، **ويوضح الجدول التالي نتائج ذلك.**

جدول (٨)

التكرارات والنسب المئوية وكا[٢]

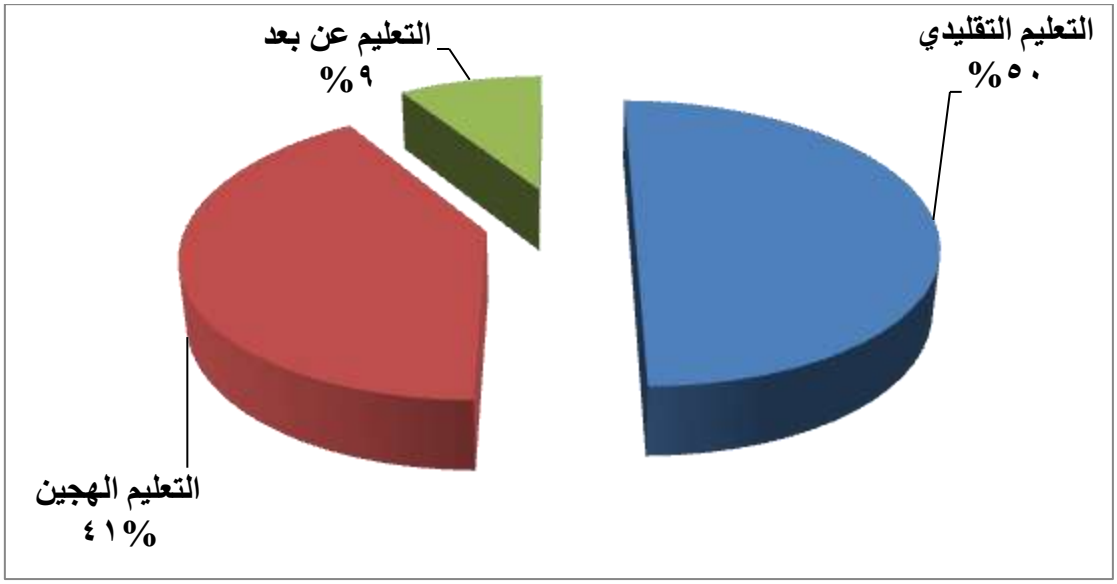
نمط التعليم	التكرار	النسبة المئوية	كا[٢]
التعليم التقليدي	٨٧١	%٥٠	٤٨١.٠٧٦
التعليم عن بعد	١٥٩	%٩.١٢٧	
التعليم الخليط	٧١٢	%٤٠.٨٧٣	

يتضح من الجدول السابق دلالة الفروق بين تكرارات تفضيل الطلاب لنمط التعليم فقد بلغت قيمة كا[٢] ٤٨١.٠٧٦ وهي دالة عند مستوى دلالة ٠.٠١، وكانت التكرارات الأعلى لصالح التعليم التقليدي بنسبة (٥٠%)، ثم التعليم الهجين بنسبة (٤٠.٨٧٣%)، وكانت أقل نسبة للتعليم عن بعد (٩.١٢٧%).

مناقشة وتفسير النتائج:

بينت نتائج البحث الحالي وجود اتجاهات محايدة لدى طلاب الجامعة نحو التعليم التقليدي، والتعليم عن بعد، والتعليم الهجين، ووجود اتجاهات موجبة بصورة أفضل لدى طلاب الفرقة الأولى نحو التعليم التقليدي، بينما كانت اتجاهات طلاب الفرقة الرابعة نحو التعليم الهجين موجبة وبصورة أفضل، وعدم وجود فروق بين طلاب الفرقة الثانية والثالثة في أي من أنماط التعليم. كما كانت التكرارات الأعلى لصالح التعليم التقليدي (٥٠%)، ثم جاء بعدها التعليم الهجين (٤٠.٨٧٣%)، وكانت أقل نسبة للتعليم عن بعد

(٩.١٢٧%) مما يعبر عن عدم تفضيل الطلاب لمثل هذا النمط من التعليم، وتفضيلهم لأنماط التعليم التي تتضمن تفاعل بصورة مباشرة مع أعضاء هيئة التدريس وزملائهم سواء بصورة كلية كما في التعليم التقليدي ذوي أعلى نسب للتكرارات، أو بصورة جزئية كما في التعليم الهجين والذي جاء في المرتبة الثانية لتفضيل الطلاب.



شكل (٥)

نسب تفضيل عينة البحث لأنماط التعليم المختلفة

وتتفق هذه النتائج مع نتائج العديد من البحوث السابقة والتي بينت أن اتجاهات طلاب الجامعة نحو التعليم الإلكتروني والتعليم الهجين هي اتجاهات موجبة ومتوسطة، كما في بحث (خالد محمد، ٢٠١٣) إلا أن نتائج البحث الحالي تختلف إلى حد ما عن نتائج بحث كل من (طلال كابلي، ٢٠١٣؛ تيسير أندراوس، ٢٠١٨) والتي بينت ارتفاع اتجاهات الطلاب، كما تتفق مع نتائج كل من (جبرين عطية، وخليل عزمي، وخالد يوسف، ٢٠٠٨؛ محمد حارب، ٢٠١٦) التي بينت عدم وجود فروق ترجع للتخصص، ونتائج (ماهر نظمي، ٢٠١٢) التي بينت عدم وجود فروق ترجع للنوع، بينما تختلف نتائج البحث الحالي مع نتائج كل من (جبرين عطية، وخليل عزمي، وخالد يوسف، ٢٠٠٨؛ محمد حارب، ٢٠١٦) التي بينت وجود فروق ترجع للنوع لصالح الإناث، ونتائج (خالد محمد، ٢٠١٣) التي كشفت عن وجود فروق في النوع لصالح الطالبات، وكذلك وجود فروق في التخصص لصالح التخصصات الأدبية، ونتائج (تيسير أندراوس، ٢٠١٨) والتي فيها تم التوصل لوجود فروق بين الذكور والإناث لصالح الذكور.

وفضل الطلاب التعليم التقليدي (٥٠% من عينة البحث الحالي) بسبب مميزاته من وجهة نظرهم، والتي تمثلت في سهولة التواصل بين الطلاب وبعضهم وبين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس وزيادة التفاعل

الاجتماعي والاستفادة من أستاذ المادة، لأنه يتطلب الحضور باستمرار في وقت محدد مما يؤدى إلى تعلم الانضباط، وهذا النظام يوجد فيه رقابة من المعلم باستمرار على الطالب وتعاون وجهاً لوجه بعيدً عن الرتابة والملل وعدم شعور الطالب بأنه يحمل ضغط ومسئولية كبيرة بمفرده، وينمي المهارات، بجانب اعتيادهم عليه في مراحلهم الدراسية السابقة، كما أنه لا يستلزم أجهزة أو معدات، كما يرون أنه يساعد على التركيز وحسن الاستماع، مما يؤدي إلى زيادة قدرتهم على الإبداع والمشاركة وحل المشكلات، كما أنهم في التعليم التقليدي يناقش الطالب وجهه نظره مع أستاذ المادة والذي يمكن أن يعيد شرح ومناقشة موضوع معين بطريقة وبأسلوب آخر مما يساعدهم على الفهم والمذاكرة من خلال التنافس بينه وبين زملائه فالتعليم التقليدي من وجهة نظرهم يساعدهم في كتابة وفهم وطرح الأسئلة وزيادة فرص التطبيق داخل المعامل فهو طريقة بسيطة وسهلة للحصول علي المعلومات بالنسبة لمعظم الطلاب، وخصوصا المواد العلمية والعملية وبالأخص الرياضيات التي تتطلب حضور ذهني وجسدي، حيث يعتمد على العديد من الحواس كالسمع والبصر كما أنه متاح للجميع، ومستخدم في كافة البلدان، ويتيح فرص التعلم التعاوني، ويسمح لأستاذ المقرر القيام بعملية التربية بجانب التعليم من خلال إعطاء بعض النصائح والتوجيهات والدروس الأخلاقية للطلاب، كما يتميز بالبساطة، فيستطيع أي طالب دراسته بغض النظر عن حالته المادية، ويكون على الطالب اتباع قوانين النظام التقليدي التي تساعده في عدم إهدار الوقت.

ومن جانب آخر فإن التعليم عن بعد يحتاج إلى إمكانات مادية وتجهيزات إلكترونية وبنية تحتية وتوافر شبكات للإنترنت، والتي قد لا تكون متاحة لمعظم الطلاب، وعلى الرغم من ذلك يرى بعض الطلاب (٩.١٢٧% من عينة البحث الحالي) أن التعليم عن بعد يوفر الوقت والمجهود للطالب وأستاذ المادة، كما أنه يعتبر الأنسب في ظل الأزمة التي تمر بها البلاد من فيروس كورونا خاصة بعد معرفة أن الفيروس قد يكون له موجة ثانية، ويرى بعض الطلاب أن التعليم عن بعد يسهم في تحسين مهارات حل المشكلات والاعتماد على النفس، كما أنه اسهل وأسرع ويتيح التعلم في أي وقت، كما يمتاز بالمرونة ويساعد على تخرج جيل يمتاز بقوة التفكير والعقلانية والأداء الجيد، ويوفر كثيرا من التعب والإرهاق للطلاب والأساتذة والعاملين، كما أنه الطريقة المناسبة للتعلم في ظل الأعداد الكبيرة بالكليات، حيث يسهل توصيل المعلومات بطريقة مريحة وغير مكلفة خاصة للطلاب في الأماكن النائية، ويعد نمط التعليم الأكثر أمانا في ظل هذه الظروف، كما أنه يتيح إمكانية إعادة الشرح أكثر من مرة والتي قد لا تتوافر في التعليم التقليدي، وذلك من خلال إعادة تشغيل الفيديوهات وعرض الصور والتي تجعل التعليم أكثر فهما وعمقا وبهجة وكل ذلك يتم في الوقت الذي يناسب كل طالب.

وبالنسبة للطلاب الذين فضلوا التعليم الهجين (٤٠.٨٧٣% من عينة البحث الحالي) فقد بينوا أنه لا يمكن الاعتماد على طريقة واحدة في التعليم، وأنه من الأفضل الاستفادة من كل الطرق سواء التقليدية أو التعليم عن بعد، حيث يجمع التعليم الهجين بين مميزات التعليم التقليدي والتعليم عن بعد من توفير الوقت والجهد، وبالتالي الحصول علي نتائج أفضل، فهم يرون أنه من الأفضل عدم الاستغناء عن التعليم

التقليدي لما فيه من مميزات لا يمكن إنكارها، كما أنه لابد من إيجاد مكمل له بسبب الظروف الراهنة، كما توجد مواد عملية لا تتم إلا بالطريقة التقليدية، ومقررات أخري من الممكن للطالب البحث والاستقصاء عنها عن طريق التعليم عن بعد والإنترنت، وهو يناسب التنوع في تفضيلات الطلاب لنمط تعليم دون غيره، كما أنه لا توجد الإمكانيات اللازمة للتعليم عن بعد كاملة، بالإضافة إلى تعظيم الاستفادة من مميزات التعليم التقليدي والذي قد يرى بعض الطلاب أن الاقتصار عليه قد يشعرهم بالملل الأكاديمي، بالإضافة إلى أنه بجانب التعلم عن بعد يجب أيضا على أستاذ المادة التوضيح بصورة أكبر من خلال أدوات التعليم التقليدية كالسبورة والقلم.

التوصيات:

- عمل ورش عمل وندوات لتغيير اتجاهات الطلاب في تفضيلهم للتعليم التقليدي.
- نشر ثقافة التعليم عن بعد والتعليم الهجين للطلاب وتوضيح أهمية الانتقال إلى توظيف التكنولوجيا في مساعدتهم على التعلم.
- تدريب الطلاب على استراتيجيات التعليم الهجين .
- تهيئة الجامعات والكليات للبنية التحتية والوسائل التكنولوجية لمواكبة التطور والتغلب على بعد المكان واختلاف الزمان في التواصل مع الطلاب.

البحوث المقترحة:

- بحث معوقات تطبيق التعليم الهجين وطرق التغلب عليها.
- بحث العوامل النفسية المرتبطة بنجاح الطلاب في التعليم الهجين .
- دراسة أثر نوع الطلاب وتخصصهم على الأداء الأكاديمي في نمط التعليم الهجين.
- دراسة أثر التعليم الهجين على دافعية الطلاب.
- دراسة أثر التعليم الهجين على التسويف الأكاديمي لدى الطلاب.

المراجع

أولا: المراجع العربية:

أحلام مصطفى (٢٠١٣). أثر استخدام ايتراتيجية التعلم التوليدي في تدريس التربية الاسلامية على التحصيل المعرفي والتفكير التأملي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي بغزة. رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.

أحمد جابر، ومبارك سعيد (٢٠٠٨). التعليم الخليط وتدريس الدراسات الاجتماعية. مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، ١٤، ١٧٠-١٩٦.

إيناس يونس، قصي محمد (٢٠٠٧). اتجاه طلبة الكلية التربوية المفتوحة/مركوز نينوي نحو الحاسوب وعلاقته بمتغيري التخصص العلمي والجنس. مجلة التربية والعلم، ١٤(٢٠)، ٣٢٤-٣٤١.

تيسير أندراوس (٢٠١٨). اتجاهات طلبة جامعة البلقاء التطبيقية نحو التعلم المدمج- الأردن. دراسات العلوم التربوية الأردن، ٤٥(٤)، ٢٤٢-٢٥٩.

جبرين عطية، وخليل عزمي، وخالد يوسف (٢٠٠٨). اتجاهات طلبة الجامعة الهاشمية نحو توظيف التعلم الإلكتروني في التعليم الجامعي. المجلة التربوية، جامعة الكويت، ٨٨(٢٢)، ٢٢-٦٠.

حسن علي (٢٠٠٦). التعليم الخليط التطور الطبيعي للتعلم الإلكتروني. المجلة التربوية، كلية التربية جامعة سوهاج،٢٢، ٦-٥١.

خالد أحمد (٢٠١٧). اتجاهات طلبة التعلم المفتوح نحو الاختبارات الإلكترونية. مجلة المعهد الدولي للدراسة والبحث-جسر، ٣(٣)، ٢٤-٣١.

خالد محمد (٢٠١٣). اتجاهات طلبة كلية التربية الأساسية في الكويت نحو استخدام أعضاء هيئة التدريس لتقنية العرض الإلكتروني في ضوء بعض المتغيرات. رسالة ماجستير، جامعة الشرق الأوسط.

سيد خير الله (١٩٨١). بحوث نفسية وتربوية. بيروت: دار النهضة العربية.

طارق كمال (٢٠٠٩). أساسيات علم النفس العام. الإسكندرية: مؤسسة شباب للنشر والتوزيع.

طلال كابلي (٢٠١٣). آراء المتعلمين في التعليم الإلكتروني البنائي الاجتماعي عبر المنتديات التعليمية لتدريس المقررات بأسلوب التعلم عن بعد. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ٣٥(١)، ١٠٣-١١٦.

عثمان إبراهيم (٢٠١٠). اتجاهات طلاب كلية إدارة الأعمال بجامعة الملك سعود نحو استخدام نظام جسور. مجلة اعلم، الرياض، ٦، ٢٣٨-٢٦٥.

عوض حسين (٢٠٠٦). المدرسة الإلكترونية وأدوار حديثة للمعلم. الرياض: مكتبة الرشد.

غسان سعد (٢٠٠٨). معوقات استخدام التعليم المدمج من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. رسالة ماجستير، جامعة الخليج العربي، كلية التربية، البحرين.

فراس ثروت (٢٠١٤). أثر التعليم المدمج في تدريس اللغة الإنجليزية على التحصيل المباشر والمؤجل لدى طلاب الصف السادس الأساسي. رسالة ماجستير، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط.

فوزي شفيق (٢٠٠٥). أثر استخدام طريقة التعلم المتمازج في تحصيل طلبة الصف الثامن الأساسي في وحدتي الاقترانات وحل المعادلات وفي اتجاهاتهم نحو الرياضيات. رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.

فيصل حميد (٢٠٠٧). اتجاهات طلبة قسم التربية الرياضية في جامعة البحرين نحو مجال تخصصهم. المجلة التربوية، البحرين، ٢١(٨٤)، ٥٣-٩٧.

قسطندي شوملي (٢٠٠٧). الأنماط الحديثة في التعليم العالي: التعليم الإلكتروني المتعددة الوسائط. بحث مقدم إلى المؤتمر السادس لعمداء كليات الآداب في الجامعات الأعضاء في اتحاد الجامعات العربية (ندوة ضمان جودة التعليم والاعتماد الأكاديمي) جامعة الجنان، لبنان.

قسيم محمد، وحسن على (٢٠١٠). اتجاهات المعلمين والطلبة نحو التعلم الإلكتروني في المدارس الثانوية الأردنية. مجلة جامعة دمشق، ٢٦(١-٢)، ٢٣٥-٢٧٢.

قطامي وعدس، (٢٠٠٢). علم النفس العام. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.
ماهر نظمي (٢٠١٢). اتجاهات طلبة الرياضيات والحاسوب في جامعة القدس المفتوحة-منطقة سلفيت التعليمية- نحو استخدام التعلم الإلكتروني في تعلم الرياضيات. المجلة الفلسطينية للتعليم المفتوح، ٣(٦)، ١٣٩-١٧١.
محمد حارب (٢٠١٦). اتجاهات طلبة جامعة شقراء نحو التعليم الإلكتروني. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ٨٥(١٦٨)، ٨٩١-٩٣٠.
محمد عبدالرحمن (٢٠٠٦). أثر استخدام برمجية تعليمية من نمط التدريس الخصوصي في تحصيل قواعد اللغة العربية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ٢(٢)، ٨٧-١٠٣.
محمد محمود (٢٠١٠). تجربة جامعة الملك عبد العزيز في استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني EMES وإمكانية الاستفادة منها في التعليم الجامعي المصري. مجلة كلية التربية، جامعة بور سعيد، ٨، ١١-٥١.
نداء عبدالرحيم (٢٠١٠). اثر استخدام برامج الدروس المحوسبة في تعليم اللغة العربية على تحصيل طلبة الصف الأول الأساسي في مدارس محافظة نابلس. رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح، فلسطين.
نضال الطنيجي (٢٠٠٧). إدراك الطلبة المعلمين لمجتمع التعلم الإلكتروني في دولة الإمارات العربية المتحدة: توقعات تعلم معلمي المستقبل ونموهم المهني. مؤتمر الإصلاح المدرسي: تحديات وطموحات، الإمارات.
نواف أحمد، وعبدالسلام موسى (٢٠٠٨). مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية. الأردن: دار المسيرة للطباعة والنشر.
هند عقيل الميزر (٢٠١٣). اتجاهات الطالبات نحو استخدام التعلم الإلكتروني في تدريس الخدمة الاجتماعية. مجلة كلية الآداب، جامعة الملك سعود، ٤٥، ١-٣٧.
ولاء ناصر (٢٠١٤). واقع استخدام التعليم المتمازج في تدريس مواد التربية الإسلامية للمرحلة المتوسطة بمدينة جدة. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى.

ثانيا: المراجع الأجنبية

Alonso, F., Manrique, D., Martinez, L. & Vines, J. (2011). How blended learning reduces underachievement in higher education: An experience in teaching computer sciences. *IEEE Transactions on Education, 54*(3), 471-478.

Cameron, I. (2005). Sustaining motivation in a blended learning environment. *Master Thesis*. Royal Roads University (Canada).

Driscoll, M. (2002). blended learning: Let's get beyond the hype. *E-Learning, 3*(3), 1-3.

El-Mansour, B. & Mupinga, D. (2007). Students' positive and negative experiences in hybrid and online classes. *College student journal, 41*(1), 242-248.

Farouk, A. (2013). Tutor's and students' attitudes towards mobile learning in developing country. *3rd international conference for E-Learning & distance education*, Riyadh, Saudi Arabia.

Futch, L. (2006). A study of blended learning at metropolitan research university. *DAI-A, 66*(10), 15-36.

Hudson, B. (2005). Conditions for achieving communication, interaction and collaboration in E-Learning environments. *E-Learning, 15*(1), 33-42.

Liaw, S., Huang, H. & Chen, G. (2007). Surveying instructor and learner attitudes toward E-learning. *Computers & Education, 49*(4), 1066-1080.

Oliver, M. & Trigwell, K. (2005). Can be blended learning be redeemed?. *E-Learning Journal, 2*(1), 17-19.

Poon,J. (2013). An examination of a blended learning approach in the teaching of economics to property and construction students. *Property management, 31*(1), 39-54.

Vaughan, N. (2007). Perspectives on blended learning in higher education. *International Journal on E-Learning, 6*(1), 15-21.

Watson, J. (2009). *Blended learning: the convergence of online and face-to-face education.* USA: North America council for online learning.

Welcker, J. & Beradino, L. (2006). Blended learning: Understanding the middle ground between traditional classroom and fully online instruction. *Journal of Education Technology Systems, 34*(1), 33-55.

رأى المعلمين والطلاب تجاه تطبيق الاختبارات الالكترونية بالصف الأول الثانوى ومشكلات التطبيق

د/ ازهار عبدالبر

مدرب بالاكاديمية المهنية للمعلمين

مقدمة

دائما ما تسعى الدول لتطوير منظومة التعليم لديها بشكل او باخر فتوجد بعض الدول التى تعمل على تطوير المعلم , واخرى تعمل على تطوير الادوات التى تساعد المعلم ودول اخرى تهتم بالبيئة النفسية والبصرية التى يوجد فيها الطالب , فبذلك تهتم بالطالب اكثر مما تهتم بالمعلم وفى الدول العربية يتم تنظيم المنظومات التعليمية عل قدم وساق ومن ضمن تلك الدول مصر, فقدمت مصر تابلت الثانوية العامة الجديد الذى يحتوى على المنهج الدراسى ويمكن للطالب والمعلم ان يحصل عليه دون تفرقة ولكن ما هى مميزات وعيوب ذلك النظام

وهل حقق النظرة التربوية والتعليمية المرجوة ام لا؟ ومارد فعل الطلبة علية بعد تلك النقلة الفجائية من الكتاب للتابلت ؟ وهذا ما سنحاول الاجابة علية ؟,فان تابلت الثانوية العامة الجديد هو جهاز الكترونى محمول من انتاج شركة سامسونج وتم اصدارة فى عام ٢٠١٦ حيث انه ذات فعالية واداء عالى والتشغيل جيد جدا فى الواقع ولكن هذا ليس كل شىء فان هذا التابلت ليس للاستخدام العام بل التعليمى فقط كيف؟ لان التابلت مخصص كى يستخدم من قبل الطالب والمعلم حيث يمكن للمعلم ان يوصلة بالسبورة الذكية والتى عملت ورزارة التربية والتعليم على ادراجها بالمدارس بالتدريج ويمكن للطالب ان يتلقى الواجبات والمعلومات المختلفة من السبورة وتابلت المعلم تزامنيا بجانب ان الطالب متاح له جميع الكتب والمصادر والمقاطع المتحركة عن المنهج الذى يدرسة فى مختلف المواد الدراسية المقررة علية , لذلك يكون السوفت وير الخاص له مخصصا لتلك العملية حيث لايمكن تحميل برامج خارجية علية الا ان هذا الامر تم كسرة فى الايام الاخيرة وتحميل العاب علية مثل لعبة PUBG MOBILE الشهيرة

ومن مميزات التابلت:هو انه ينقل الطالب الى بنك المعرفة المصرى وهو موقع به العديد من البوابات التى بدورها تجعل الطالب نهما للعلم الذى يمكن ان يحصل علية الان من كل حدب وصوب حيث يوجد على

هذا الموقع الاف الابحاث والفيديوهات التعليمية والتى تكون اغلبها باللغة العربية وكذلك الموقع متصل بمحركات البحث العلمية العالمية مما يوفر مصادرا معلوماتية لايمكن التشكك فى مصداقيتها

من حيث العيوب : تابلت الثانوية العامة يضع الطالب بين مطرقة النكنولوجيا وسنداب الكتاب حيث تم توزيع نسخة ورقية من الكتاب مع جهاز التابلت وهذا يضع على الطالب عبء التعامل مع الاثنين والحل هو عمل تدريبات للطلاب على التابلت , تعامل بعض الطلبة مع المعلم كدور هامشى حيث اعتقد الطالب وولى الامر ان التابلت بديلا عن المعلم , ليس كل معلم قادر على التعامل مع التابلت ويعانى المعلمون من صعوبة التعامل مع التابلت وبالتالى صعوبة تسخيرة فى صالح العملية التعليمية , واخيرا ان تابلت الثانوية العامة الجديد هو خطوة ثورية فى منظومة التعليم المصرية بكل تاكيد ولا يمكن ان تصدر حكما قطعيا بالسلب او الايجاب على تلك الخطوة بعد لانها فى بدايتها (احمد سامى, ٢٠١٩)

مشكلة البحث

تتضح مشكلة البحث فى الاجابة على الاسئلة التالية :

١- هل يوافق الطلاب والمعلمون على نظام الاختبارات الالكترونية لطلاب الصف الاول الثانوى؟

٢- هل نظام الاختبارات الالكترونية سيعيد طلاب المرحلة الثانوية الى الانتظام فى المدارس؟

٣- هل نظام الاختبارات الالكترونية سوف يقلل من ظاهرة الدروس الخصوصية؟

٤- هل نظام الاختبارات الالكترونية سيقلل كثيرا من اعتماد الطلاب على المذكرات والكتب الخارجية؟

٥- هل نظام الاختبارات الالكترونية سينمى روح الابتكار والابداع لدى طلاب المرحلة الثانوية؟

٦- هل نظام الاختبارات الالكترونية سيعد طلاب المرحلة الثانوية الاعداد الجيد الامثل للالتحاق بالجامعات؟

٧- هل نظام الاختبارات الالكترونية سيزيد من استخدام المعلمين لاستراتيجيات تدريسية حديثة ويقلل من استخدامهم لطريقة الالقاء والتلقين؟

٨- هل معلمى المرحلة الثانوية قادرين على تطبيق هذ النظام؟

٩- هل مدارسنا الثانوية باماكانتها الحالية قادرة على تفعيل هذا النظام؟

١٠-ماهى مشكلات تطبيق الاختبارات الالكترونية وماهى سبل الحل ؟

اهداف البحث:

١- تحليل اراء المعلمين والطلاب حول نظام التقويم الالكترونى الجديد

٢- التعرف على نظام التقويم الالكترونى الجديد لطلاب الصف الاول الثانوى

٣- وصف وتشخيص مشكلات تطبيق الاختبارات الالكترونية للصف الاول الثانوى

اهمية البحث

١- ترجع اهمية البحث الى اهمية الموضوع الذى يتناولة وحداثتة ومعاصرتة حيث ان موضوع التقويم الالكترونى الجديد للصف الاول الثانوى امر بالغ الاهمية وحاز على اهتمام اولياء الامور والطلاب والمسؤلين وبالتالى استمد البحث اهميتة

٢- يمكن ان يستخدم البحث ونتائجة فى تحسين عملية التقويم والتغلب على مشكلات ظهرت اثناء تطبيق الاختبارات الالكترونية

حدود البحث: حدد هذا البحث بعدد من الحدود

- **حدود بشرية** : تكونت عينة البحث من (٣٥٠) منهم (٣٠٠) طالب وطالبة بالصف الاول الثانوى (٥٠) معلم ثانوى
- **حدود مكانية** : اشتمل هذا البحث على ١٢ مدرسة ثانوى بادارة ابوكبير التعليمية بمحافظة الشرقية
- **حدود زمنية** :تم اجراء هذه الدراسة فى العام الدراسى ٢٠١٩/٢٠١٨ م الفصل الدراسى الثانى

مصطلحات البحث :

الاختبارات الالكترونية :

هى : احد تقنيات الحاسب الالى التى يتم فيها توظيف شبكات المعلومات وتجهيزات الكمبيوتر والبرمجيات التعليمية لتقويم اداء الطلاب الكترونيا بهدف تحسين العملية التعليمية

يقاس اجرائيا: بالدرجة التى يحصل عليها المعلمين والطلاب فى الاستبيان المعد لهذا البحث

الاطار النظرى:

التقويم الالكترونى: هو اجراء عملية التقويم من خلال استخدام الوسائط الالكترونية المتعددة

مستحدثات التقويم الالكترونى :

(الاختبارات الالكترونية-بنوك الاسئلة-ملفات الانجاز)

اولا: الاختبارات الالكترونية : تقدم الاختبارات الالكترونية خدمة مزدوجة للطالب والمدرس على حد سواء:بالنسبة للطالب تكمن اهمية الاختبارات الالكترونية فى سهولة اجراء الاختبارات بحيث يكون امامة سؤال واحد فقط للاجابة علية بكل صفحة وليس عدد كبيرا من الاسئلة فى صفحة واحدة , وجود دليل يوضح الاسئلة التى اجابتها والاسئلة التى تم تاجيلها وسهولة العودة لها وتوفر له امكانية الحصول على نتيجية الاختبار.

اما بالنسبة للمدرس : تكمن اهمية الاختبارات الالكترونية فى تكوين بنك من الاسئلة خاص بالمقرر مما يساعد على تطويرة وسهولة تصميم الاختبار وذلك باختيار الفصول التى يغطيها الاختبار وباختيار مستوى صعوبة الاسئلة وتصحيح الكترونيا وفوريا مما يضمن المصداقية والموضوعية .(احمد سالم,٢٠٠٤: ١٢٤)

-انواع الاختبارات الالكترونية

١- الاختبار الكمبيوترى التقليدى: هو اختبار ثابت المضمون والاسئلة من حيث ترتيب ارقام الاسئلة وتدرج مستوى صعوبتها ويتم فيه عرض الزمن اثناء الاجابة ودرجات الاجابة على كل سؤال او الدرجة الاجمالية وتوظيف عناصر الوسائط المتعددة فى عرض الاسئلة وتطوير الاجابة

٢- الاختبار المعدل المستوى

هو تطور للاختبار الكمبيوترى التقليدى ثنائى الاتجاه من حيث عرض مستوى صعوبته (متدرج فى الصعوبة بما يتفق مع قدرات الطالب) حيث يقدم للطالب سؤال متوسط الصعوبة فى البداية ومن خلال اجابة الطالب بتغيير مستوى صعوبة السؤال التالى عن طريق تطبيق معادلات التمييز (وقد

يكون السؤال التالى اكثر صعوبة اذا كان السؤال الذى اجاب عنه الطالب سهل واقل من مستوى قدراته قد يكون السؤال الذى اجاب عنه الطالب صعب واعلى من مستوى قدراته) الى ان يستقر اداء الطالب على مستوى محدد.(سالى صبحى ',٢٠٠٥: ٢٤)

ب- مميزات الاختبارات الموضوعية :

-سهولة التصميم وسرعة التنفيذ وتطبيقها

-انخفاض تكاليف انتاجها

- موضوعية وعدالة التقييم

-استخدامها فى قياس المستويات المختلفة لطلاب

-التنوع فى استقبال اشكال متعددة من اجابات الطلاب

- الدقة المتناهية فى التقييم ورصد الدرجات

-امكانية الاحتفاظ بسجل لكل طالب والرجوع اليه عند الحاجة الية

-قلة عدد العاملين (مثلا ليس هناك حاجة لادخال البيانات يدويا

- قله الحاجة لعمليات الطباعة والتصوير

اشكال الاختبارات الموضوعية:

١-اختبارات التكملة

٢-اختبارات ملا الفراغ

٣-اختبارات الاجابات القصيرة

٤-اختبارات المقارنة

٥-اختبارات الاختبار من متعدد

٦-اختبارات الاجابات المتعددة

٧-اسئلة دراسة الحالة

٨- اختبارات الصح والخطأ

مراحل تصميم وانتاج الاختبارات الالكترونية

تمر عملية تصميم وانتاج الاختبارات الالكترونية بستة مراحل

١- مرحلة التحليل :

يتم فيها تحديد الهدف علام للاختبار –تحديد خصائص المتقدمين للاختبار –تحليل المادة التعليمية لصياغة محتوى الاختبار–تحليل الواقع التكنولوجى للمؤسسة التعليمية وتحديد متطلبات التصميم من اجهزة وبرامج اتصال

٢- مرحلة التصميم :يتم فيها

كتابة اسئلة اختبار –تحديد تعليمات الاختبار– تحديد زمن الاختبار–اختبار اشكال الاسئلة – اختيار انماط الاستجابة –اختيار انواع الوسائط المتعددة بالاختبار –تحديد اساليب التغذية الراجعة لكل سؤال –تحديد اسلوب تصحيح الاسئلة

٣- مرحلة انتاج الاختبار: يتم فيها

–اختيار برامج تاليف برمجية الاختبار–التجريب الاولى لبرمجية الاختبار–تحكيم برمجي الاختبار بالعرض على المحكمين المتخصصين –تطوير برمجية الاختبار فى ضوء اراء المحكمين –توثيق برمجية الاختبار

٤- مرحلة النشر والتوزي الالكترونى : يتم فيها

نشر الاختبار على الانترنت او الاقراص والاسطوانات الرقمية –توزيع الاختبار ليستخدهالطلاب فى اماكن تواجدهم

٥- مرحلة التطبيق: يتم فيها

–تجريب الاختبار على عينة الطلاب –تجميع بيانات تطبيق الاختبار –اعلان نتائج الطلاب الكترونيا

٦- مرحلة التقويم: يتم فيها

–تقرير صحية البيئة الالكترونية للاختبار وصلاحية نقلة وتوصيلة –تامين سرية الاختبار (حنان خليل ,٢٠١٧: ٥٠-٦٢)

جوانب القصور فى الاختبارات الالكترونية :

- تصميم وتنفيذ الاختبارات الموضوعية الكترونية يتطلب تدريب على مهارات تكنولوجيا المعلومات مما يستهلك وقت طويل ومجهود كبير

- تدخل مهارات اخرى فى دلالة درجة الطالب مثل مهارات استخدام الاجهزة والبرمجيات الالكترونية
- تعطل الاجهزة والبرمجيات اثناء الاختبارات لذا يجب مراقبة اجهزة الاختبار بدقة اثناء الاختبارات
- صعوبة قياس القدرات والمهارات العليا فى الاختبارات الموضوعية والالكترونية
- امن وسرية الاسئلة ويمكن تفادى هذه المشكلة ببعض برامج الحماية عليها او تحميها قبل موعد الاختبار بقليل
- الغش من الاخرين ويمكن استخدام الاسئلة العشوائية عند اختبار الطالب مع تغيير ترتيب الاجابات لكل سؤال
- قيام شخص بالاجابة عن الاختبار منتحلا شخصية اخر , ويمكن تحديد شخصية الطالب الالكترونية من خلال البصمة الالكترونية (حمدى عبد العزيز,٢٠٠٨: ٥٦) .

ثانيا : بنوك الاسئلة الالكترونية:

هى كم ضخم من ملفات الكترونية مبرمجة ومنظمة تضم مجموعات اسئلة ذات مستويات مختلفة فى مجال تعليمي معين ويمكن سحب او اضافة اسئلة ويتم تصنيفها وفقا لمستوى التعليمى والاهداف التعليمية التى يتم قياسها ومن هذا التصنيف يمكننا معرفة كل سؤال والهدف الذى تقيسة ويتم تخزين الاسئلة فى ذاكرة الحاسب وفق برنامج سابق التجهيز ويتم معايرتها عن طريق نماذج معينة وباستخدام برامج خاصة

انواع بنوك الاسئلة

-بنوك الاسئلة المفتوح: الهدف منه استخدام الاسئلة فى عملية التقويم البنائى التكوينى وفى التقويم التشخيصى ويشجع المعلمين على انتقاء مفردات الاسئلة التى تتناسب مع المواقف التعليمية باستخدام الحاسب الالى المرتبط بالبنك مباشرة من خلاب شبكات الاتصال وبالتالى نجد ان البنك يخدم التعلم الفردى وكذلك التعلم من اجل الاتقان ويستخدم هذا النظام فى الولايات المتحدة الامريكية

-بنك الاسئلة المغلق: الهدف منه هو استخدام الاسئلة الموضوعية فى التقويم النهائى فقط سواء كان فى نهاية الفصل الدراسى او فى نهاية العام ولذا يعتبر اسئلتة سرية تمام وستخدم فى انجلترا واستراليا ومصر (حنان خليل ,٢٠١٧:١٤٥)

فوائد التقويم الالكترونى:

ان استخدام التكنولوجيا لقياس اداء المتعلمين يحسن من تعلمهم كما يمكن صانعى السياسات والمعلمين من المراجعة السريعة والاستفادة منها فى تحسين التدريس داخل الفصل الاضافة الى ان تلك التقنية يمكن ان تساعد فى دمج التعليم والتقييم داخل هوية المجتمع كما ان استخدام التقويم الالكترونى يسمح للمربيين بتحقيق التكامل بين التقييم والتدريس لانتاج اداوت تعليم قوية

- تنوع اساليب التقويم مثل الاختبارات الموضوعية والمهام والمشروعات والاستبيانات والمنتديات
- توفير الوقت والجهد على المعلمين فى التصحيح
- يتصف بالمرونة حيث يمكن للطلبة تنفي المهام وارسالها الى المعلم الكترونيا من اى مكان
- امكانية تنفيذ التقويم بصورة منظمة ومتكاملة والسماح للمعلم باعداد مفردات التقويم الالكترونى ووضع ضوابطة وشروطة وتوقيتاتة
- يوفر قاعدة بيانات لمفردات التقويم الالكترونى واستجابات الطلبة والدرجة التى حصل عليها ومن ثم يمكن طباعة تقارير الدرجات واعلانها الكترونيا (سالى صبحى, ٢٠٠٥: ٢١٩)

اجراءات البحث

منهج البحث: تستخدم فى هذا البحث المنهج الوصفى التحليلى

عينة البحث :

–تكونت عينة البحث من (٣٥٠) اشتملت على (٣٠٠) طالب وطالبة بالصف الاول الثانوى (٥٠) معلم ثانوى بادارة ابوكبير التعليمية

ادوات البحث وخصائصها السيكومترية

–اداة البحث هى استبانة اعدتها الباحثة

١– استبيان حول مشكلات نظام التقويم الالكترونى الجديد بالصف الاول الثانوى

قامت الباحثة باعداد استبانة لقياس اراء الطلاب والمعلمين حول نظام التقويم الالكترونى الجديد بالصف الاول الثانوى ماهى مشكلات التقويم وتكونت الاستبانة من عشرة عبارات عبارة عن اسئلة تقريرية توجه للمستجيب وهى اسئلة مغلقة الاجابة عنها بنعم ام لا وسؤال واحد مفتوح

يجيب عنها المفخوص بحرية ويبدى راية الشخصى , حيث يعطى درجة عند الاجابة بنعم ويعطى صفر عند الاجابة بلا , وفى حالة الاسئلة المفتوحة تعتبر هى بعض الحلول التى يقترحها افراد العينة

-**الصدق** : تم حساب الصدق بالطرق الاتية

-**صدق المحكمين** : وتم التحقق من صدق الاستبيان بعرضة على مجموعة من المحكمين والمتخصصين فى القياس والتقويم وعددهم عشرة محكمين وتم الاتفاق على ان الاستبانه صالحة لقياس ماوضعت لقياسة

صدق الاتساق الداخلى : تم حساب الاتساق الداخلى للعبارات وذلك بايجاد معاملات الارتباط بين الدرجات التى حصل عليها المفحوص فى كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة على البعد

جدول (١) يوضح معاملات الارتباط ومستوى الدلالة لكل عبارة من الاستبانة

رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	.٤٣٢**	٠.٠١
٢	.٥٤١**	٠.٠١
٣	.٧٥٣**	٠.٠١
٤	.٣٦٨**.	٠.٠١
٥	.٣٨٤**	٠.٠١
٦	.٨٦٩**	٠.٠١
٧	.٨٦٩**	٠.٠١
٨	.٨٦٩**	٠.٠١
٩	.٨٦٩**	٠.٠١
١٠	.٩٩١	٠.٠١

**دال احصائيا عند مستوى (٠.٠١)

-حساب الاتساق الداخلى من خلال معاملات الارتباط بين العبارة والبعد

جدول (٢) يوضح معاملات الارتباط بين العبارة والبعد ن=١٥٠

رقم العبارة	معامل الارتباط بالبعد	مستوى الدلالة
١	**٥٩١.	٠.٠١
٢	**٥٧١.	٠.٠١
٣	**٧٥٣.	٠.٠١
٤	.**٣٦٨.	٠.٠١
٥	**٣٨٤.	٠.٠١
٦	**٥٦٩.	٠.٠١
٧	**٦٦٩.	٠.٠١
٨	**٨٤٦٩.	٠.٠١
٩	**٤٦٩.	٠.٠١
١٠	**.٧٢٥	٠.٠١

ويتضح من الجدول السابق ان معاملات الارتباط لابعاد الاستبانة دالة عند مستوى (٠١.) وهذا يدل على صدق الاستبان وصلاحيتها للتطبيق

-حساب الثبات

ويتم حساب الثبات للعبارات عن طريق معامل الفالكرونباخ وذلك عند حذف درجة العبارة من البعد الذى تنتمى الية ويتضح ذلك فى الجدول التالى :

جدول (٣) يوضح حساب الثبات باستخدام معامل الفا لكرونباخ ن=١٥٠

البعد	العبارات	معامل الفا لكرونباخ
معامل الفا العام للبعد = .٩٢٧	١	.٩١٣
	٢	.٩١٧
	٣	٩٢١
	٤	.٩١٢
	٥	.٩١٤
	٦	.٨١٢
	٧	٩.١٥
	٨	.٩١٣
	٩	.٩١٤

	١٠	.٩١٠

يتضح من الجدول السابق ان معاملات الثبات كانت مرتفعة وامتدت من ٩١٠. الى ٩٢١. وهى معاملات مرتفعة وهى اقل من معامل الفا العام الذى بلغ قيمتة ٩٢٧. وهذا يدل على ثبات عبارات الاستبانه وصلاحيتها للقياس فى هذا البحث

نتائج البحث وتفسيرها

اسئلة البحث

١- هل يوافق الطلاب والمعلمون واولياء الامور على نظام الاختبارات الالكترونية لطلاب الصف الاول الثانوى؟

٢- هل نظام الاختبارات الالكترونية سيعيد طلاب المرحلة الثانوية الى الانتظام فى المدارس؟

٣- هل نظام الاختبارات الالكترونية سوف يقلل من ظاهرة الدروس الخصوصية؟

٤- هل نظام الاختبارات الالكترونية سيقلل كثيرا من اعتماد الطلاب على المذكرات والكتب الخارجية؟

٥- هل نظام الاختبارات الالكترونية سينمى روح الابتكار والابداع لدى طلاب المرحلة الثانوية؟

٦- هل نظام الاختبارات الالكترونية سيعد طلاب المرحلة الثانوية الاعداد الجيد الامثل للالتحاق بالجامعات؟

٧- هل نظام الاختبارات الالكترونية سيزيد من استخدام المعلمين لاستراتيجيات تدريسية حديثة ويقلل من استخدامهم لطريقة الالقاء والتلقين؟

٨- هل معلمى المرحلة الثانوية قادرين على تطبيق هذ النظام؟

٩- هل مدارسنا الثانوية باماكانتها الحالية قادرة على تفعيل هذا النظام؟

للاجابة عن هذه الاسئلة تم استخدام النسب والتكرارات لجميع افراد العينة وذلك يتضح فى الجدول التالى :

جدول (٤) يوضح النسب والتكرارات لعينة البحث ن=(٣٥٠)

	السؤال	الاستجابة	التكرار	النسبة
١	هل يوافق الطلاب والمعلمون على نظام التقويم الالكترونى الجديد الخاص بطلاب الصف الاول الثانوى؟	نعم	٤٠٧	%٢٧.٣
		لا	١٠٥٧	%٧٠.٧
٢	هل نظام الاختبارات الالكترونية سيعيد طلاب المرحلة الثانوية الى الانتظام فى المدارس؟	نعم	٧٩٢	%٥٢.١
		لا	٦٧٢	%٤٧.٩
٣	هل نظام الاختبارات الالكترونية سوف يقلل من ظاهرة الدروس الخصوصية؟	نعم	٦٨١	%٤٦.٥
		لا	٧٨٣	%٥٣.٥
٤	هل نظام الاختبارات الالكترونية سيقلل كثيرا من اعتماد الطلاب على المذكرات والكتب الخارجية؟	نعم	٧٢٨	%٤٩.٧
		لا	٦٨٢	%٤٦.٥

٥	هل نظام الاختبارات الالكترونية سينمى روح الابتكار والابداع لدى طلاب الصف الاول الثانوي؟	**نعم**	٨٨٢	%٦٠.٤
		لا	٥٨٢	%٣٩.٧
٦	هل نظام الاختبارات الالكترونية سيعد طلاب المرحلة الثانوية الاعداد الجيد الامثل للالتحاق بالجامعات؟	**نعم**	٩٥١	%٦٤.٩
		لا	٥١٣	%٣٥.٠
٧	هل معلمى المرحلة الثانوية قادرين على تطبيق هذ النظام؟	**نعم**	٦١٤	%٤٢.٤
		لا	٨٥٠	%٥٨.٠
٨	هل نظام الاختبارات الالكترونية سيزيد من استخدام المعلمين لاستراتيجيات تدريسية حديثة ويقلل من استخدامهم لطريقة الالقاء والتلقين؟	**نعم**	٦١٤	%٤٢.٤
		لا	٨٥٠	%٥٨.٧
٩	هل مدارسنا الثانوية باماكانتها الحالية قادرة على تفعيل هذا النظام؟	**نعم**	٦١٣	%٤٢.٣
		لا	٨٥١	%٥٨.٨

ويتضح من الجدول السابق مايلى :

ان افراد عينة البحث توافق على نظام الاختبارات الالكترونية بنسبة ٢٧.٣% وترفض هذا النظام بنسبة ٧٠.٧%, وايضا ترى عينة البحث ان نظام الاختبارات الالكترونية سيعيد طلاب المرحلة الثانوية الى الانتظام فى المدارس بنسبة **٥٢.١%, وايضا** ترى ان نظام الاختبارات الالكترونية سوف يقلل من ظاهرة الدروس الخصوصية بنسبة **٤٦.٥%**

وايضا ترى ايضا ان نظام الاختبارات الالكترونية سيقلل كثيرا من اعتماد الطلاب على المذكرات والكتب الخارجية **وذلك بنسبة ٤٩.٧%,** وترى ايضا ان نظام الاختبارات الالكترونية سينمى روح الابتكار والابداع لدى طلاب المرحلة الثانوية **بنسبة ٦٠.٤%, وترى ايضا ان** نظام الاختبارات الالكترونية سيعد طلاب المرحلة الثانوية الاعداد الجيد الامثل للالتحاق بالجامعات وذلك بنسبة **٦٤.٩%,وترى** ايضا ان معلمى المرحلة الثانوية قادرين على تطبيق هذ النظام **بنسبة ٤٢.٤%, وترى ايضا ان** نظام الاختبارات الالكترونية سيزيد من استخدام المعلمين لاستراتيجيات تدريسية حديثة ويقلل من استخدامهم لطريقة الالقاء والتلقين وذلك بنسبة **٤٢.٤%, وترى ايضا ان** مدارسنا الثانوية باماكانتها الحالية قادرة على تفعيل هذا النظام بنسبة **٤٢.٣%**

السؤال العاشر :

ماهى مشكلات تطبيق الاختبارات الالكترونية وماهى الرؤى المستقبلية لحلها ؟

للاجابة عن هذا السؤال تم استخدام النسب والتكرارات لجميع افراد العينة وذلك لمعرفة ماهى مشكلات التطبيق من وجه نظر عينة الدراسة وذلك يتضح فى الجدول التالى

جدول(٥) يوضح اهم المشكلات التى ظهرت اثناء تطبيق الاختبارات الالكترونية

المشكلات	التكرار	النسبة	الترتيب
مشكلات تكنولوجية خاصة بالتقنية التكنولوجية حيث انه يوجد بعض العيوب فى جهاز التابلت من حيث بطئة وعدم دقة الشاشة والطاتش حيث ان القلم الخاص بالتابلت لم يتوافق مع الشاشة وبالتالى لم يتمكن الطلاب من حل بعض المسائل الرياضية التى يلزم بها استخدام القلم –بعض الاجهزة لم تتمكن من الدخول على الامتحان ولم يستطيع بعض الطلاب اداء الامتحان مع زملائهم , وعدم وجود مساحة كافية فى المنطقة الخاصة بالكتابة فى بعض الاسئلة ,لايوجد تقنية لمنع الغش وعدم منع الطلاب من الدخول على موقع جوجل اثناء اداء الامتحان حيث تم دخول عدد كبير من الطلاب على موقع جوجل للترجمة فى اللغة الانجليزية وفى الفرنسية وكذلك فى نقل بعض مواضيع الانشاء والتعبير من مواقع الانترنت , ويوجد مشكلة فى التقنية وهى عدم قدرة مسؤل التكنولوجيا فى المدرسة بمراقبة جميع الاجهزة وعدم معرفة سير الامتحان ,يوجد ثغرات فى جهاز التابلت حيث تم دخول الطلاب على مواقع التواصل الاجتماعى والدخول على اليوتيوب والدخول على الالعاب والافلام, والمواقع الاباحية	١٢٠٠	٨٢.٩ %	الاول
مشكلات خاصة بالانترنت, ووصلات الفايبر فى بعض المدارس حيث يوجد بطىء فى الانترنت, وسوء حالة السرفرات حيث ان بعض السرفرات لم تعمل بكفاءة حيث ان بعض الامتحانات لم تبعت عن طريق السرفر وفوجىء عدد من الطلاب بالرسوب فى بعض المواد لانهم لم يؤدول الامتحان مع انهم ذهبوا وادوا الامتحان لم يبعث او يرفع على السرفر , وكذلك عدم قدرة بعض المدارس على اداء الامتحان الالكترونى ويوجد بعض المدرس تم امتحانها ورقيا	١١٤٠	٧٨.٨ %	الثانى
مشكلات خاصة بالمادة الامتحانية , حيث ان الطلاب لم يتدربوا على هذه النوعية من الاسئلة التى تقيس المستويات العليا فى التفكير , حيث ان المعلمين لم يستخدموا جهاز التابلت فى الشرح وكذلك استخدموا طرق تدريس تقليدية وبالتالى لم يتمكن كثير من التلاميذ من الاجابة على هذه الاسئلة التى تتطلب مهارات عليا فى التفكير	١٠٠٠	٦٩.١ %٥	الثالث
مشكلات خاصة بالمعلم من حيث التدريب حيث لم يتلقى معلمى المرحلة الثانوية التدريب الكافى على نظام التابلت ونظام التدريس الجديد ,ولم يكن لدى معلمى المرحلة الثانوية القدرة على التعامل مع التكنولوجيا المتطورة, ولايوجد رغبة لمعلمى المرحلة الثانوية على التدريب او تحديث انفسهم او تغيير الطرق التقليدية .لايوجد رغبة لدى معلمى المرحلة الثانوية فى تطوير انفسهم او استخدام التكنولوجيا	٩٨٠	٦٧.٧ %	الرابع
مشكلات خاصة بالطالب , حيث ان الطلاب لم يتدربوا التدريب الكافى على جهاز التابلت وكذلك لم يتم تدريب الطلاب على على هذه النوعية من الاسئلة ولم يتم	٨٨٠	٦٠.٨	الخامس

شرح المقررات الدراسية لهم بالطريقة التى تنمى لديهم المهارات العليا فى التفكير, وقد استخدم الطلاب جهاز التابلت فى اغراض اخرى حيث تم التعرف على ثغرة فى جهاز التابلت وفكوا التشفير وبالتالى استخدموا الجهاز فى تحميل فيديوهات واغانى والعاب , وكذلك دخول بعض الطلاب فى المدرسة على مواقع اباحية ,ولم يتفاعلوا مع المعلمين حيث استخدم بعض الطلاب سماعات الاذن فى الفصل اثناء شرح المعلم وكذلك لم يقم المعلم باستخدام ا لتابلت فى الشرح ولكنة اتبع الطريقة التقليدية فى الشرح , قيام بعض الطلاب بالدخول الى الامتحان عن طريق اميل احد زملائة وبالتالى لااحد يستطيع التعرف على صاحب الاميل الاصلى , يمكن اى شخص ينتحل شخصية اى طالب ويدخل عن طريق الاكونت الخاص بالطالب ويقوم بحل الامتحان ولا احد يعرف ولا يمكن التعرف علية .		%	س

يتضح من الجدول السابق ما يلى :

ان اهم المشكلات التى واجهت تطبيق التقويم الالكترونى بالصف الاول الثانوى كانت كالتالى بالترتيب حسب استجابة افراد عينة البحث : **حيث جائت فى المرتبة الاولى فى المشكلات – مشكلات تكنولوجية خاصة بالتقنية التكنولوجية** حيث انه يوجد بعض العيوب فى جهاز التابلت من حيث بطئة وعدم دقة والطاتش حيث ان القلم الخاص بالتابلت لم يتوافق مع الشاشة وبالتالى لم يتمكن الطلاب من حل بعض المسائل الرياضية, فى الرايضيات والفيزياء والكمياء التى يلزم بها استخدام القلم, حيث بلغ نسبة الاستجابة عليها **٨٢.٩%** من افراد عينة البحث , وجائت فى المرتبة الثانية **مشكلات خاصة بالانترنت**, ووصلات الفايبر فى بعض المدارس حيث يوجد بطىء فى الانترنت وسوء حالة السرفرات وكذلك عدم قدرة بعض المدارس على اداء الامتحان الالكترونى ويوجد بعض المدرس تم امتحانها ورقيا حيث تكررت بنسة **٧٨.٨%**, وجائت فى المرتبة الثالثة **مشكلات خاصة بالمادة الامتحانية** , حيث ان الطلاب لم يتدربوا على هذه النوعية من الاسئلة التى تقيس المستويات العليا فى التفكير , حيث ان المعلمين لم يستخدموا جهاز التابلت فى الشرح وكذلك استخدموا طرق تدريس تقليدية وبالتالى لم يتمكن كثير من التلاميذ من الاجابة على هذه حيث بلغت نسبة التكرارات عليها **٦٩.١٥%**, وجائت فى المرتبة الرابعة **مشكلات خاصة بالمعلم** من حيث التدريب حيث لم يتلقى معلمى المرحلة الثانوية التدريب الكافى على نظام التابلت ونظام التدريس الجديد ,ولم يكن لدى معلمى المرحلة الثانوية القدرة على التعامل مع التكنولوجيا المتطورة, ولايوجد رغبة لمعلمى المرحلة الثانوية على التدريب او تحديث انفسهم او تغيير الطرق التقليدية .لايوجد رغبة لدى معلمى المرحلة الثانوية فى تطوير انفسهم او استخدام التكنولوجيا حيث

بلغت نسبة التكرارات ٦٧.٧%, وجائت فى المرتبة الاخيرة **مشكلات خاصة بالطالب** , حيث ان الطلاب لم يتدربوا التدريب الكافى على جهاز التابلت وكذلك لم يتم تدريب الطلاب على حل هذه النوعية من الاسئلة ولم يتم شرح المقررات الدراسية لهم بالطريقة التى تنمى لديهم المهارات العليا فى التفكير, وقد استخدم الطلاب جهاز التابلت فى اغراض اخرى حيث تم التعرف على ثغرة فى جهاز التابلت وفكوا التشفير وبالتالى استخدموا الجهاز فى تحميل فيديوهات واغانى والعاب ولم يتفاعلوا مع المعلمين حيث استخدم بعض الطلاب سماعات الاذن فى الفصل اثناء شرح المعلم وكذلك لم يقم المعلم باستخدام التابلت فى الشرح ولكنة اتبع الطريقة حيث بلغت نسبة التكرارات ٦٠.٨%

لتوصيات :

١-تدريب المعلمين التدريب الكافى على جهاز التابلت وعلى التكنولوجيا المتطورة وعلى السبورة الذكية, اختيار معلمى المرحلة الثانوية اختيار جيد ويشترط ان يكونوا من الحاصلين على الرخصة الدولية ICDL , تدريب المعلمين على طرق تدريس حديثة تساعد الطلاب على تنمية مهارات التفكير العليا لديهم , تدريب المعلمين على بنك المعرفة المصرى , وعلى كيفية البحث فيه.

٢- حل المشكلات التقنية الخاصة بجهاز التابلت والحصول على برمجيات موثوق بها تكون قادرة على منع الطلاب الدخول اثناء الامتحان على مواقع اخرى والغش من خلالها, عمل برمجيات وتقنيات تمنع دخول الطلاب على مواقع غير علمية , عمل تقنيات وبرمجيات تساعد مسؤل التطوير التكنولوجى فى المدرسة بمراقبة جميع الطلاب اثناء الامتحان , عمل تقنية اكثر دقة تمنع دخول اى طالب باميل اى زميل له او سرقة كود زميل اخر .

٣- ان يخصص لهذا الامتحان درجات اقل نسبة ٣٥% فقط و يخصص ٥٠% من الدرجات على البحث العلمى والانشطة طوال العام , ١٥% من الدرجات حضور وسلوك وانشطة

المراجع

احمد محمد سالم (٢٠٠٤) . **تكنولوجيا التعليم والتعليم الالكترونى**, الرياض, مكتبة الرشد ناشرون

احمد سامى (٢٠١٩) . التعلم الذاتى الدراسة عبر الانترنت , مجلة اراجيك الالكترونية .

حمدى احمد عبد العزيز (٢٠٠٨) . **التعليم الالكترونى** , الفلسفة –المبادىء –الادوات–التطبيقات, عمان دار الفكر

سالى وديع صبحى(٢٠٠٥). **الاختبارات الالكترونية عبر الشبكات** , ,القاهرة, عالم الكتب

حنان حسن خليل (٢٠١٧). **التقويم الكترونى** , القاهرة, دار الميسرة للطباعة والنشر.

نصرت جياد خلف (٢٠١٥) . مشكلات استخدام الكنولوجيا فى التعليم التى تواجه مدرسى اللغة العربية فى المرحلة الاعدادية بمدينة الرمادى العراقية من زجهه نظرهم , **رسالة ماجستير غير منشورة** , كلية العلوم التربوية, جامعة الشرق الاوسط , العراق .

تقويم التعليم قبل الجامعي

واقع تطبيق التقويم في التعليم قبل الجامعي

أداء المعلم والعلاقة التفاعلية بينه وبين المتعلم

رانيا عبد الحميد مبروك دسوقى

مدرس ثانوى مواد فلسفية
باحث دكتوراه (تخصص علم النفس التربوى)
كلية التربية- جامعة الاسكندرية

مقدمه:

تعد عملية تقويم أداء المعلم المرجع الرئيسي فى بناء برامج التطوير والتأهيل في التعليم، وكلما كان التقويم في التعليم دقيق وصادق كان مؤشر قوي على مدى فاعلية النظام التربوي ، وتقويم أداء المعلم عملية تربوية يتم من خلالها تقييم جميع الأعمال التي يقوم بها المعلم داخل حجرة الصف وخارجها

ويعتبر المعلم هو حجر الزاوية في العملية التعليمية ومن العناصر الهامة في العملية التربوية، وعليه يقع العبء في تكوين المواطن الذي يتعامل ويتكيف مع عصر التقدم العلمى والتكنولوجي الهائل ، ولم يعد دور المعلم ناقل للمعرفة ففى ذلك التقدم تخطى دوره إلى دور المربى والموجه والقائد والمدير للطلاب فى ظل التقدم الحادث في كل المجتمعات (عزة شديد عبدالله ،٢٥٦،٢٠١٣).

و المؤسسة التعليمية كيانا اجتماعيا ينهض بثلاثة مكونات رئيسية هي: الطالب الذي بدونه لم تكن هناك مؤسسة تعليمية، والمعلم الذي بدونه لم تستكمل العملية التعليمية أصلاً، والإمكانات المادية التي تحقق أهدافها

فالطالب لا يستطيع بمفرده سلوك الاجتياز وسلوك الإنجاز بالقدر الذي يمكنه من المضي قدما في طريق التقدم.. ومن هنا يبرز دور المكون الثاني في نهضة المؤسسة التعليمية وهو المعلم المستنير.. المعلم الذي يتسم بالجودة والإتقان.. المعلم الذي يتوافر لديه فكر أكاديمي ومعرفي (علمياً وثقافياً) قيّم ، ونصل إلى المكون الثالث في نهضة المؤسسة التعليمية المتمثل في الإمكانات المادية اللازمة للعملية التعليمية.

من هنا ..ظهرت الفكرة لدى الباحثة لبيان أهمية دور المعلم فى العملية التعليمية ، فمن الضرورى أن يكون المعلم واعي بدوره في تحسين عملية التعلم وتطويره وتنميته وقادر على المساهمة الفعّالة في

تحقيق أهداف المجتمع من أجل تأهيل وبناء وإعداد كوادرعلمية لديها القدرة على المشاركة الفاعلة، التي لديها الوعي والقدرة، والتي تنطلق بالمجتمع نحو المستقبل الواعد .

مشكلة البحث

للمؤسسات التعليمية مسؤولية كبرى في ترسيخ القيم الإيجابية التي تساهم في بناء شخصية مستقلة للطلبة، وهي مسؤولية تتبناها وزارة التعليم وتسعى إليها. فإن أهمية أي مؤسسة تعليمية لا تكمن فقط في منجزاتها البحثية والتعليمية بل تتخذ بعدا آخر تبني به الأجيال المتعاقبة على هذه المؤسسات، ويكون فيها هذا البعد مكملا لدورها التعليمي ويعزز من تفوقها في أي جانب آخر، وهي التي تخرج أجيالا عديدة من الطلاب والطالبات، نستطيع أن نجعلهم صالحين في المجتمع، نزرع فيهم القيم السامية لبناء المجتمع .

فالأداء هو الترجمة الإجرائية لما يقوم به المعلم سواء : أفعال أو استراتيجيات تدريسية أو في إدارته للصف أو مساهمته في الأنشطة المدرسية أو غيرها من الأعمال التى يمكن أن تسهم في تحقيق تقدم الطلاب في التعلم حيث يتمثل في (كفاءة المعلم ، فاعلية المعلم) . من هنا يتولد مشكلة وعى المعلم بمدى الاهتمام بمسئولياته في تنمية المتعلم عقلياً ، ووجدانياً ، ومهارياً ، واجتماعياً .

فيحاول البحث المساهمة فى بيان أهمية دور المعلم فى العملية التعليمية والعلاقة التفاعلية بينه وبين المتعلم من خلال الأسئلة التالية :

١. ما أهداف تقييم أداء المعلم؟
٢. ما هى طرق التقويم الذاتى للمعلم ؟
٣. ما أهميه تقويم أداء المعلم ؟
٤. ما العلاقة بين المعلم والمتعلم ؟

أهداف البحث

تتمثل أهداف البحث الحالى فى التالى :

١. تنمية التفاعل بين المعلم والمتعلم .
٢. تقويم فَعَّالية أداء المعلم فى فى العملية التعليمية.
٣. تقصى استمرارية المعلم فى الحفاظ على دوره الفعال فى العملية التعليمية .

أهمية البحث :

تتمثل أهمية البحث فيما يلى :

١. تحديد واقع أداء المعلم
٢. تعميق العلاقة بين المعلم والمتعلم
٣. تفعيل المشاركة الفعالة بين المعلم والمتعلم .

أهداف تقويم أداء المعلم

يؤكد (كمال نجيب ،٢٠١٤، ١٢٨) أن جودة التعليم تتوقف على نوعية التدريس الذي يحصل عليه الطلاب ، فمن الضروري توفير أعداد كافية من المعلمين من ذوي المهارات الراقية لتحقيق جودة التعليم ، وكلما تقدمت مؤهلات المعلمين ، زادت فرص النظام التعليمى فى تحقيق أهدافه.

وتتمثل أهداف تقويم أداء المعلم فى الآتي :

١. تحسين نوعية التعليم المقدم للطلاب لأنهم أحد مكونات العملية التعليمية .
٢. تشخيص الاحتياجات الفردية للمعلمين من خلال تحديد جوانب القوة والضعف في الأداء المدرسي ، وتوفير التغذية الراجعة لكيفية توجيه الطلاب نحو التعليم الفاعل .
٣. توفير معلومات يمكن أن تؤدى إلى تعديل أو تطوير مستويات التعلم .
٤. توفير المعلومات أو البيانات التي تساهم في مكافأة الأداء المتميز أو الترقية لوظائف قيادية أو مهام تدريبية أو بعثات خارجية .
٥. تنمية مهارات ومعلومات المعلم المهنية لإمكان مساهمته بفاعلية في عمليات التطوير المستقبلية أو التحديث المستمر لمنظومة المنهج المدرسي.

(السيد اسماعيل وهبي ، ٢٠٠٢ ، ص ص ٧٥٩-٧٦١)

كيف يتم تقويم أداء المعلم ؟

عن طريق عدة طرق منها:

١. اصدار حكم فى نهاية كل عام من مدى فاعلية المعلم في أدائه المدرسي ، وقد يترتب على هذه الأحكام قرارات ادارية مثل تجديد تعيينه ، أو ترقيته ، أو فصله.
٢. تقويم مرحلي يمكن أن يسهم في تحسين فاعلية الأداء أثناء الموقف التعليمى من خلال تحديد مواطن القوة والضعف في أداء المتعلم ، وتوفير التغذية الراجعة لتصحيح المسار.
٣. قد يتم التقويم من خلال ملاحظة المعلم داخل الفصل من جانب الموجه ، أو ناظر المدرسة ، وينتهى بتقدير رقمي لمستوى الأداء أو مسميات وصفية مثل ممتاز – جيد جداً – جيد .....

خلاصة القول ... التقويم يحتاج لمعايير ومحكات ومستويات للحكم على جودة الأداء .

أهميه تقويم أداء المعلم

١. يساعد التقويم المشرفين التربويين على معرفة مدى نجاح المعلمين فى أداء رسالتهم ، ومدى كفائتهم في أداء وظائفهم .
٢. للتقويم دور فعال في توجيه المعلم لطلابه بناء على ما بينهم من فروق فردية تتضح أثناء عمله معهم وبناءاً على صلته بهم .

(السماني محمد ادريس ، ٢٠٠٩ ، ٨)

العلاقة التفاعلية بين المعلم والمتعلم

الإهتمام بالتعليم هو السبيل الوحيد لتقدم الدول و لذلك تسعى العديد من الدول إلى تبني أساليب التعليم الحديثة و الجدير بالذكر أن المعلم هو حجر الأساس في العملية التعليمية ، و لذلك يجب أن تكون العلاقة بينه و بين الطالب علاقة سوية جيدة ،و خلال السطور القليلة القادمة سوف نتعرف على كيفية ذلك فقط تفضل بالمتابعة.

حتى تؤتي العملية التعليمية ثمارها يجب أن تقوم على عدة مقومات رئيسية من بينها العلاقة السوية بين الطالب و المعلم فمن الضروري أن يعرف كل منهما واجباته ،و حقوقه و يلتزم بها فمثلاً يجب على الطالب أن يتعلم كيف يحترم معلمه ،و هذا ما يضمن للمعلم المحافظة على مكانته، و إنَّ الإتجاة الحديث فى العملية التعليمية اليوم .. يدعونا إلى إيجابية الطالب فى الحصول على الخبرة التى يُهيئها له الموقف التعليمى الذى يُنقل محورالإهتمام فى العملية التعليمية من المعلم إلى الطالب ليقف الطالب موقفاً إيجابياً نشطاً فى تحقيق الأهداف التعليمية المطلوبة .
https://www.almrsal.com/post/491141

أساسيات العلاقة بين المعلم و الطالب

يجب أن تقوم العلاقة بين المعلم و الطالب على ما يلي :

١. الإحترام و التقدير ، والتمسك بالأخلاقيات الفاضلة فمن الضروري أن يكون المعلم قدوة صالحة لطلابه ، ويجب أيضاً على الطلاب أن يتعلموا الطرق الصحيحة للتعامل مع المعلمين ، وأن يقدورا دورهم البارز في تعليمهم ، وتثقيفهم.
٢. التعاون و المشاركة المتبادلة بين الطرفين و هذا ما يعود بالنفع على الطالب حيث يؤدي ذلك غلى تعلمه بشكل صحيح ، ويعود بالنفع على المعلم أيضاً كونه يساعده على اداء مهامه ، ورسالته بنجاح.

٣. احتفاظ المعلم بمكانته ، وهيبته مما يسهم في المحافظة على الرسالة السامية التي يحملها.
https://www.almrsal.com/post/491141

كيف تتحسن العلاقة بين المعلم و الطالب ..؟

هناك عدة طرق يمكن الإعتماد عليها من أجل تحسين العلاقة بين المعلم و الطالب ، و من أبرز هذه الطرق ما يلي :

١. يجب على المعلم أن يستمع للطالب و يساعده على حل مشكلاته و المباردة بالسؤال عنه عند غيابه ،و الإطمئنان عليه و هذاما يسهم في تحسين نفسية الطالب ،و زياده حبه و تقديره لمعلمه
٢. من الضروري أن يستخدم المعلم كافة الطرق البسيطة و الفعالة لتوصيل المعلومة للطلاب
٣. العمل على توفير بيئة مدرسية مجهزة فمثلاً يجب الإعتماد على وسائل و أساليب التعليم الحديثة ، و تشجيع الطلاب على مزاولة الأنشطة المحتلفة.
٤. يجب حفظ المكانة العظيمة للمعلِّم، فيجب أن تكون له مكانة الأب بالنسبة للطالب؛ ممَّا يحقق فوائد عظيمة للعملية التعليميَّة برمَّتها. إنَّ للمعلِّم واجبات أخلاقيَّة نحو الطالب، ومن مظاهر هذه الواجبات حرصه على الطالب كحرص الصديق على صديقه؛ ممَّا يعود بالنفع وذلك بالتغلُّب على قسم كبير من صعوبات التعلُّم والتحصيل العلمي، ذات المنشأ المتعلِّق بعدم القدرة على الحفظ والفهم والاستيعاب، وعدم توفُّر قابلية التعلُّم والدافع له عند الطالب.
٥. وجود جوّ مدرسي وبيئة مدرسية، من مرافق وساحات وغرف صفيّة ومكتبة مدرسيَّة وغير ذلك، تُتَرجَمُ من خلالها وتنمَّى هذه العلاقة على ركائز من العلم والمعرفة، والمصلحة التعليميّة.
٦. إنَّ الاهتمام بمشاركة المعلمين في بعض المناسبات الاجتماعيَّة للطلاب، كتقديم واجب العزاء، والاطمئنان على أوضاع الطالب الصحيِّة في حال المرض بالزيارة أو بالسؤال عنه له أثر عظيم في إيجابيَّة هذه العلاقة.
٧. إنَّ تشكيل لجان مدرسيَّة اجتماعيِّة من الطلاب، وظيفتها متابعة أوضاع الطلاب، والاطمئنان عليهم في المناسبات المختلفة، ومتابعة انضباط حسن علاقة الطالب بمدرسيه، من خلال وسائل كالنصح والإرشاد والمشاركة الإيجابية في الأنشطة التعليميَّة، له دور عظيم في ترسيخ وتعميق العلاقة بين الطالب والبيئة المدرسيَّة بشكل عام.

وترى الباحثة أنَّ العلاقة بين المعلم والطالب متى قامت على أسس سليمة واضحة فالنتيجة تنعكس إيجابيَّاً على الرسالة التعليميَّة، وإدراك الطالب لواجباته ودوره فيها، مما يترك آثاراً طيِّبة على تحصيله العلمي من جانب، ومن جانب آخر مقدرة المعلِّم على أداء رسالته التعليميَة بشكل مناسب، وفي المقابل فإنَّ عدم تحققها بالشكل المناسب يترك آثاراً على عمليّة التعليم بشكل عام، وعلى الطالب ومستقبله الدراسي بشكل خاص، حيث توجد فجوة شعورية ونفسيّة بين المعلم والطالب، وبين الطالب ورسالة العلم، ممّا يؤثر سلباً على تحصيله العلمي.https://mawdoo3.com

كيف تكون معلماً ناجحاً؟

١. زيادة وعي الطلاب

يمكن للمعلم أن يكون معلماً ناجحاً من خلال شرح أهداف الدرس، حيث تساعد هذه الطريقة في تحفيز الطلاب، ويجب أن تكون لغة الأهداف غير صعبة على الطلاب، ولهذا يجب إعادة صياغتها بطريقة المحادثات، وكتابتها على السبورة بحيث يتمّ تذكير الطلاب بها.www.singteach.nie.edu.sg

٢. التعرف على أهداف الطلاب

يمكن معرفة أهداف الطلاب وآمالهم عند الحديث غير الرسمي معهم، أو بشكل رسمي من خلال الاستبانات، كما يمكن التعرف على أهداف الطلاب من خلال القيام بأنشطة صفية، تساعد الطلاب في التعرف على أهداف بعضهم البعض، ومعرفة ما إذا كانت الموضوعات الدراسية تطابق توقعاتهم، كما يمكن الاستعانة بتوقعاتهم عند حديث المعلم عن توقعاته وأهدافه الخاصة. www.singteach.nie.edu.sg

٣. إشراك الطلاب في التعليم

تعتبر الصفوف الدراسية مكاناً لتعلم كيفية التعايش السلمي في المجتمع، والتعرف على مسؤولية الفرد تجاه المجتمع الذي يعيش فيه، حيث تعتبر الصفوف الدراسية صورةً مصغرةً عن المجتمع، ولهذا يجب على المعلم بذل جهود كبيرة لنقل المعرفة للطلاب، ولمساعدتهم على النجاح خارج المدرسة، ولهذا يعتبر من الجيد إشراك الطلاب في اتخاذ القرارات الخاصة بالفصل الدراسي، من خلال إظهار قدرة الطالب على الاستثمار في تعلمه.www.soeonline.american.edu

٤. تحديد قواعد صفية

يُعدّ إعداد توقعات سلوكية يجب الالتزام بها جزءاً أساسياً لإدارة الفصل الدراسي، ولهذا يُنصح باختيار العبارات القصيرة التي تحدد التوقعات الواضحة تجاه السلوكيات المعينة من الطلاب،

مثل: الاستماع للزملاء، والتعاطف مع الآخرين، كما يمكن تسجيل هذه التوقعات ووضعها في قائمة قصيرة، ثمّ نشرها بين الطلاب للاطلاع عليها وفهمها-www.education.cu portland.edu

٥. فتح باب التواصل مع الطلاب

يمكن للمعلم الحصول على الاستماع والاحترام من قبل الطلاب، في حالة إظهار الاستماع والاحترام لهم، ويساعد طرح الأسئلة على الطلاب والاهتمام بردود فعلهم في ضبط التعليمات الصفية التي تتناسب مع نقاط القوة والضعف لدى الطلاب، ودعم تطوير المهارات الشخصية لديهم، بالإضافة إلى أنّ التواصل الجيد مع المعلمين يبني الثقة لدى الطلاب. www.education.cu-portland.edu

٦. جعل التعليم ممتعاً

يتمثل أحد واجبات المعلم الرئيسية في توفير تعليم أساسي للمستقبل، وزيادة الرغبة لدى الطلاب في التعليم، ويمكن استخدام العديد من الاستراتيجيات التي تعمل على إنشاء بيئة تعليمية محفزة للطلاب www.education.cu-portland.edu

ومن هذه الاستراتيجيات ما يأتي:

أ- استخدام الخطط الدراسية المبتكرة والإبداعية.

ب- استخدام التعليم التجريبي القائم على المشاريع والفصول الدراسية المعكوسة.

ج- توفير خيارات تعليمية لكلّ أسلوب تعليمي خاص بالطلاب.

د- استخدام الوسائط المختلفة كأداة في التعليم الأكاديمي.

توصيات البحث

فى ضوء النتائج التى توصل إليها البحث الحالي توصى الباحثة بالآتى :

١. إعداد برامج تدريبية لمعلمى المواد حول مراحل وخطوات بناء النظم التعليمية وفق استراتيجيات فعَّالة وذلك فى محاولة للتغلب على مشكلات العملية التعليمية وكيفية مواجهة الحياة للنهوض بالمجتمع .

٢. إعداد دورات تدريبية لتفعيل العلاقة بين المعلم والمتعلم وتنمية مهارت التدريس لدى المعلم.

٣. ضرورة استخدام الوسائل التعليمية المتنوعة التى تجذب الاهتمام ، وتشعر الطالب بالرغبة فى التعلم .
٤. الاهتمام بحاجات الطلاب والفروق الفردية عند التخطيط للمواقف التعليمية وربطها بقضايا ومشكلات المجتمع الحالى .
٥. الاهتمام بالأنشطة التعليمية التى يقوم بها الطالب مما لها الأثر فى تحفيز التعلم والمشاركة لأن الطالب هو محور العملية التعليمية .
٦. ضرورة التنويع فى أساليب ووسائل التقويم بطريقة تدعو إلى إعمال العقل والابتعاد عن الجمود الفكرى وذلك لفعالية دور المؤسسات التعليمية فى خدمة المجتمع .

المراجع

السماني محمد النور ادريس ، وأحمد محمد أحمد أبو سوار(٢٠٠٩) .التقويم الذاتي وعلاقته بأداء المعلم في التخصص بمرحلة الأساس الحلقة الثالثة بمحلية الفاشر: رسالة حالة معلم الرياضيات ، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية ، جامعة أم درمان الاسلامية، السودان.

السيد اسماعيل السيد وهبي (٢٠٠٢) . اتجاهات معاصرة في تقويم أداء المعلم، **المؤتمر العلمي الرابع عشر**: مناهج التعليم في ضوء مفهوم الأداء ،جامعة عين شمس، القاهرة : الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس.

عزة شديد محمد عبدالله (٢٠١٣). تقويم أداء الطلاب معلمي العلوم بكلية التربية في ضوء معايير أداء الطالب المعلم ، **دراسات عربية في التربية وعلم النفس** ، رابطة التربويين العرب ، العدد (٤٢) ، المجلد (٤).

كمال نجيب الجندى (٢٠١٤). تقويم أداء المعلم وتطويره في الدول العربية : الواقع والطموحات، **التربية المعاصرة** ، رابطة التربية الحديثة ، س (٣١) ، ع (٩٦).

https://www.almrsal.com/post/491141
www.education.cu-portland.edu
https://mawdoo3.com
www.singteach.nie.edu.sg
www.soeonline.american.edu

إستخدام الطلاب والمعلمين والاداريين لمواقع التواصل الأجتماعى

إعداد

د/ مروه عادل محمد رجب المغربى

باحثة دكتوراه إدارة تربوية وسياسات التعليم

كلية التربية – جامعة الاسكندرية

مقدمة :

لقد وفر التطور التقني الهائل الذي شهده قطاع تكنولوجيا المعلومات والاتصال في العقدين الأخيرين ، أدوات وتقنيات وخدمات جعلت الناس في أنحاء العالم وكأنهم يعيشون في حي واحد ، وليس قرية صغيرة كما كان يظن وتعدت تأثيرات هذا التواصل على المجتمعات ، ولعل أهم هذه التقنيات مايعرف بالشبكات الاجتماعية التي يشترك عبرها ملايين الناس كل حسب اهتمامه وميوله .

فلم تعد مواقع التواصل الاجتماعى مجرد مواقع على الانترنت، بل باتت جزءا لايتجزء من حياتنا اليومية . فأصبح في الآونة الأخيرة لشبكات التواصل الاجتماعي تأثير كبيرا للتواصل والتفاعل بين الأفراد والمجتمع بشكل لم يكن يتوقعه أحد. حيث أصبحت مواقع مثل فيسبوك"Facebook "، وتويتر" Twitter“ ،جوجل بلس "+Google" ويوتيوب" YouTube“ ، وغيرها تستخدم في شتى أنحاء المعمورة، وتزيد من مهارات التواصل الاجتماعي عبر الشبكة العنكبوتية. وبالتالي فإنه بالإمكان الاستفادة من ميزات هذه الشبكات باستخدامها في التعليم.

وقد ظهرت أهمية مواقع التواصل الاجتماعي، فى تنمية الشخصية و التي من الممكن اذا "وظفت من ان تسهم في إعلاء قيم المعرفة والنقد والمراجعة وحوار الذات، وهي القيم التي ينطلق منها أي مشروع تنموي ثقافي"[١].

وفى ظل عجز النظام التعليم التقليدى عن تلبية إحتياجات المتعلمين ، وفى ضوء النحول السريع إلى مجتمع المعرفة ، والتطور الذى شهدة مجال الأتصالات؛ فقد أصبحت المؤسسات التعليمية مطالبة بمواكبة العصر، والاستفادة من جميع التقنيات والتى من أحداثها تقنية الويب ٢،٠ و مواقع التواصل الاجتماعى .

[١] مجموعة مؤلفين،((التقرير العربي الأول للتنمية الثقافية))، بيروت، مؤسسة الفكر العربي، ٢٠٠٨م، ص٩.

وقد أوضحت العديد من الدراسات أهمية مواقع التواصل الاجتماعى ودورها فى المؤسسات التعليمية كدراسة القاسم ،٢٠٠٧؛ ودراسة سلامة ،٢٠١١؛كما أكدوا على ضرورة تفعيل والاستفادة من مواقع التواصل الاجتماعى فى العملية التربوية والتعليمية.

ومن خلال عمل الباحثة بالمؤسسات التعليمية ومؤسسات التدريب فقد لاحظت مدى أهتمام الوزارة والادارات بإدخال وتفعيل التكنولوجيا عامة ، ووسائل التواصل الاجتماعى خاصة بالمؤسسات التعليمية، والمؤسسات الادارية . جيث أصبح لكل مدرسة صفحة على الفيس بوك على أتصال بصفحات رسمية بالمديريات والادارات التعليمية . بل أصبح لكل قسم صفحة عى الفيس بوك من أجل رفع أعمال ونشرات والتواصل مع العاملين داخل الادارة الواحدة . وهذا ما يؤكد على الدور الحيوى الذى يلعبه وسائل التواصل الاجتماعى بالمؤسسات التعليمية .

أهمية البحث :

الأهمية النظرية

- تكمن أهمية البحث فى ندرة الدراسات و الأبحاث السابقة التى كتبت فى هذا المجال على حد علم الباحثة ، وقوة القضية موضوع الدراسة، وحداثتها ، مما يقتضى تسليط الضوء عليها وتوثيقها .
- ترجع أهمية البحث الحالي إلى زيادة وعي أعضاء هيئة التدريس والطلاّب والطالبات وكل من له دور في العملية التعليمية بشبكات التواصل الاجتماعي في التعليم ، وذلك حتى يكون المخرج من العملية التعليمية فعّال ومؤثر في المجتمع وبالتالي يساهم في عملية تطوير التعليم والتعلم.
- القاء الضوء على التجارب الناجحة لاستخدام مواقع التواصل الاجنتماعى بالمؤسسات التعلمية.

الأهمية التطبيقية

- يفيد هذا البحث القائمين على العملية التعليمية فى إيجاد بيئة تعليمية تفاعلية من خلال مواقع التواصل الأجتماعى بين الطلاب والمعلمين.
- القيادات الادارية بالمؤسسات التعليمية فى المجال الادارى .
- القائمين على عملية المتابعة والاشراف من قبل المشرفين والقياجات الادارية .
- يساهم هذا البحث فى إيجاد قناة للتواصل الفعال و المستمر بين المعلمين والقيادات لتبادل الخبرات فيما بينهم .

مشكلة البحث

أصبحت عملية التواصل الاجتماعي بفعل التكنولوجيا الحديثة عموما وتكنولوجينا المعلومات بصفة خاصة من وسائل الاتصال الرئيسية التي غيرت من مسار الاتصالات فأصبح من السهل الحصول على المعلومات بشكل منظم وسريع من خلال الحواسب والهواتف الشخصية على مدار الساعة . وبرزت مواقع التواصل الاجتماعي (الفيسبوك–التويتر– واتس أب – لينكد أن) لتصبح في مقدمة إنجازات ثورة المعلومات دون منافس ، فأصبحت مواقع التواصل الاجتماعي تغزو كافة مجالات الحياة الاجتماعية كوسيلة للاتصال وتبادل الأفكار والمعلومات فضلا عن المجالات السياسية والاقتصادية, والتعليمية.

و تمثل مواقع التواصل الاجتماعي مواقع اجتماعية إلكترونية على الشبكة العنكبوتية تتيح لمستخدميها إنشاء مدونات الإلكترونية ، وإجراء المحادثات ، وإرسال الرسائل, كما تتيح مشاركة الصور , ومقاطع الفيديو والملفات, وتيسر للمستخدمين نشر ملفات ، والكتابة حول موضوعات محددة من الممكن أن تدخل ضمن دائرة اهتمام مشتركين آخرين ، وتمكنهم من التعليق على تلك المواضيع , وإبداء آرائهم فيها.

ووفّر ظهور شبكات التواصل الاجتماعي آفاق غير مسبوقة، وأعطى مستخدميه فرصاً كبرى للتأثير والانتقال عبر الحدود بلا قيود ولا رقابة إلا بشكل نسبي محدود. إذ أوجد ظهور وسائل التواصل الاجتماعي قنوات للبث المباشر من جمهورها في تطور يغير من جوهر النظريات الاتصالية المعروفة

وقد تنوّعت نتائج الدراسات السابقة التي بحثت حول الدور التربوي لمواقع التواصل الاجتماعي، فمن الدراسات ما كشف عن الدور الإيجابي، والمهِم لمواقع التواصل الاجتماعي كما في دراسة "كالبَيْدَو وكوستن وموريس "Kalpidou, Costin & Morris, 2011] [(١)التي أظهرت أن "الفيسبوك Facebook" شبكة اجتماعيّة تقوي العلاقات الاجتماعيّة، وتساعد الطلبة على التوافق الاجتماعي، والنفسيّ، وكشفت دراسة "لي ولي وجانغ Lee, Lee & Jang, 2011[(٢)"] أن استخدام مواقع التواصل الاجتماعي لها مؤشّرات تنبؤيّة على التوافق النفسيّ، والاجتماعي للطلبة، كما أظهرت النتائج ارتفاع مستويات تقدير الذات لدى الطلاّب مستخدمي "الفيسبوك".

(1) alpidou, M., Costin, D & Morris, J. (2011). The Relationship Between Facebook and the Well-Being of Undergraduate College Students, Cyberpsychology , Behavior and Social Networking, 14(4).pp.183-189.

(2) Lee, E., Lee, L & Jang, J. (2011). Internet for the Internationals: Effects of Internet Use Motivations on International Students College Adjustment, Cyber psychology. Behavior and Social Networking, 14, (7-8): 433- 437.

ومن خلال عمل الباحثة بالمؤسسات التعليمية لاحظت ان لمواقع التواصل الاجتماعى دورا حيويا وفعال بالموسسات التعليمية . كما لاحظت مدى أهتمام الوزارة بتفعيل مواقع التواصل الاجتماعى خاصة فى الجانب الادارى بين القيادات الادارية :

والدليل على ذلك أنشاء العديد من الصفحات على الفيسبوك الخاصة بكل مدرسة وكل ادارة.للتواصل كما انشاء العديد من جروبات الواتس الادارية بين القيادات الادارية ومدراء عموم الادارات ووكيل الوزارة . والصفحات الخاصة ل التعليم أولا و المعلمون اولا ، و Education Discovery . مما سهل عملية التواصل والاشراف والرقابة .

وفى ضوء السابق نجد أن اصبح لمواقع التواصل الاجتماعى دور فى المؤسسات التعليمية .

١- ما دور وسائل التواصل الإجتماعى بين الطلاب والمعلمين ؟

٢- ما دور وسائل التواصل الاجتماعى فى العملية الادارية لدى القيادات التعليمية ؟

٣- ما أهمية مواقع التواصل الاجتماعى بالمؤسسات التعليمية ؟

اهـــداف البحث

يهدف البحث إلى :

١- التعرف على إستخدام الطلاب والمعلمين لمواقع التواصل الأجتماعى.

٢- التعرف على إستخدام القيادات الإدارية لمواقع التواصل الأجتماعى.

٣- التعرف على أهمية مواقع التواصل الاجتماعى بالمؤسسات التعليمية .

٤- عرض لبعض النماذج والتجارب لاستخدام مواقع التواصل الاجتماعى بالمؤسسات التعليمية.

مصطلحات البحث

مواقع التواصل الاجتماعى

" مواقع على الإنترنت يتواصل من خلالها ملايين البشر الذين تجمعهم اهتمامات، أو تخصصات معيّنة، ويُتاح لأعضاء هذه الشبكة مشاركة الملفات، الصور وتبادل مقاطع الفيديو، وإنشاء المدونات، وإرسال الرسائل، وإجراء المحادثات الفورية. وسبب وصف هذه الشبكات بالاجتماعية أنها تتيح التواصل مع الأصدقاء، وزملاء الدراسة، وتُقوي الروابط بين أعضاء هذه الشّبكات في فضاء الإنترنت" [١].

(١) حسنين شفيق، **الإعلام الجديد**، دار الفكر والفنّ للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ط١، ٢٠١١، ص٥٦.

كما إشار اليها بإنها " مجموعة من المواقع على شبكة الانترنت ظهرت مع الويب ٢.٠ تتيح التواصل بين الأفراد فى بيئة مجتمع إفتراضى يجمعهم حسب مجموعات إهتمام أو انتماء"[١].

وتعرف مواقع التواصل الاجتماعي أيضا على أنها منظومة من الشبكات الالكترونية عبر الانترنيت تتيح للمشترك فيها إنشاء موقع خاص فيه ومن ثم ربطه من خلال نظام اجتماعي الكتروني مع أعضاء آخرين لديهم الاهتمامات والهوايات نفسها.

ومن العرض السابق يمكن تعرفها بأنها تجمعات اجتماعية تظهر عبر شبكة الانترنيت أو تلك المجتمعات الافتراضية وتجمعات اجتماعية تظهر عبر شبكة الانترنيت، تشكلت في ضوء ثورة الاتصالات الحديثة، تجمع بين ذوي الاهتمامات المشتركة بحيث يتواصلون فيما بينهم ويشعرون كأنهم في مجتمع حقيقي.

الأطار النظرى :

فقد أشار إلى الأثر الذي أحدثه التقدم العلمي والتكنولوجي, في هذا العصر الرقمي، وفى مجالات الحياة جميعها، إذ أسهم هذا التقدم في تغير شامل في مجالات المجتمع وحاجات أفراده، وقد سعت السياسات التربوية فى دول العالم إلى مسايرة هذا التطور و الاستجابة لمتطلباته الجديدة، وتعتبر التربية عماد هذه القيادة التربوية[٢].

تعرف مواقع التواصل الاجتماعى :

بإنها عبارة عن شبكة اجتماعية على موقع على الانترنت تتيح لمستخدميها إدخال بياناتهم الشخصية وتبادل المعلومات وغيرها مع مستخدمي الموقع ومن هذه المواقع ما يأتي:

أنواع وسائل التواصل الاجتماعى :

١. فيسبوك Facebook : يحظى بما يزيد عن مليار مستخدِم شهريا، ويعد أكبر موقع تواصل اجتماعي على شبكة الإنترنت، أُنشئ في عام ٢٠٠٤م، وتستخدمه العديد من الشّركات.

(١) محمد إبراهيم العمران وأخرون، الويب ٢،٠ **المفاهيم والتطبيقات** ، جمعية المكتبات و المعلومات السعودية، الرياض،٢٠٠٩،ص ٣٦.

(٢) حامد العبادى، مشكلات التربية العملية كما يراها المعلمون في تخصص معلم صف وعلاقتها باتجاهتهم نحو مهنه التدريس، **دراسات تربوية، العلوم التربوية**، المجلد(٣١)، ع(٢)، ٢٠٠٤، ص ص ٢٤٢-٢٥٣.

٢. تويتر: Twitter: يحظى بما يزيد عن ٣٠٠ مليون مستخدم شهريا، ويتمكن مستخدموه من نشر منشورات في حدود ١٤٠ حرفاً كحد أقصى، وتستخدم الشركات تويتر؛ إذ يتيح لها إمكانيّة التّواصل مع العملاء، بالإضافة إلى نشر أخبار منتجاتها

٣. لينكد إن LinkedIn: يمتلك أكثر من ٤٠٠ مليون مشترك، ويتوفر بأربع وعشرين لغة، أُنشِئ عام ٢٠٠٢م، ويستخدمه ذوو الخبرات في الأعمال بكثرة؛ للتواصل مع الشركات الأخرى، أو مع من يبحثون عن وظائف.

٤. جوجل بلس Google Plus: يمتلك ما يزيد عن ٤٠٠ مليون مستخدم فعال شهرياً، وقد فُعل عام ٢٠١١م.

٥. إنستغرام Instagram : هو موقع تابع لشركة فيسبوك، ويحظى بأكثر من ٤٠٠ مليون زائر، يتيح للمستخدمين العديد من الأدوات لتعديل الصور، ومقاطع الفيديو.

٦. سناب شات Snapchat : هو تطبيق يتيح التراسل من خلال الصور، نشر عام ٢٠١١م، وحسب إحصائية اجرِيت في عام ٢٠١٥م، فإنه يحظى بمئة مليون مستخدم فعال يوميا.

٧. يوتيوب YouTube: يعد أكبر موقع تواصل اجتماعي بأكثر من مليار زائر شهريا، وهو متخصِص بمقاطع الفيديو، أُنشئ عام ٢٠٠٥م، بعدها اشترته شركة جوجل بمبلغ ١.٦٥ مليار دولار.

٨- واتساب WhatsApp: هو تطبيق للهواتف الذكية Smartphones، وأجهزة التابلت، والحواسيب، يتيح لمستخدميه إنشاء محادثات مع المستخدمين الآخرين، ويمكنهم من إرسال الصور، والصوتيّات، ومقاطع الفيديو، بالإضافة إلى ملفات الوثائق، وقد أُصدِر عام ٢٠١٠م، وله أكثر من مليار مُستخدِم.

وتهدف تكنولوجيا المعلومات بوزراة التربية والتعليم لتطبيق أحدث وسائل تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لتحقيق انسيابية انتقال المعلومات بين مكونات الوزارة لدعم اتخاذ القرار، وذلك من خلال تطوير البنية التحية لنظم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وتطوير برامج وأنظمة معلومات ملائمة يمكن تطبيقها وإداراتها واستخدامها بفاعلية وكفاءة لدعم عمليتي التعلم والتعليم والبحث العلمي، وتحسين جودة الخدمات المعلوماتية المقدمة لمكونات الوزارة والمجتمع الخارجي، وزيادة الوعي التكنولوجي للمساهمة في تنمية المجتمع. تلتزم شؤون تكنولوجيا المعلومات من خلال تحقيقها لرؤيتها بالثقافة العربية

والإسلامية، ومبادئ حقوق الإنسان التي تشتمل على المسؤولية، والالتزام بحكم القانون، والشفافية، والتسامح، والعدالة والمساواة، والمشاركة مع أصحاب المصلحة[١].

وسوف يعرض البحث دور وسائل التواصل الاجتماعى بالمؤسسات التعليمية من خلال الاتى :

١ –إستخدام الطلاب والمعلمين لمواقع التواصل الأجتماعى.

لقد برزت أهمية إستخدام المعلمين و الطلاب لمواقع التواصل الاجتماعى ، فقد أصبحت وسيلة سريعة وهادفة للتواصل بينهم ، وذلك من خلال مايلى :

- إنشاء صفحات على الفيس بوك ، او مجموعات من أجل التواصل بينهم ،
- ورفع الاعمال المتميزة ، بل أحيانا يصل الامر الى عقد حوارات ومحادثات من قبل الطلاب والمعلمين لمناقشة الامور .
- متابعة أعمال الطلاب. كذلك يقومون بعمل جروبات على الواتس من اجل التواصل .
- على تحديد المُحتوى وصياغة الأهداف المُقررة.
- – إجراء المُناقشات التفاعلية، حول الموضوعات المُهمَّة.
- – تقسيم الطُلاَّب إلى مجموعات في حال التعليم التعاوني مثل مشروعات التخرُّج.
- – إرسال الرسائل إلى فرد أو مجموعة من الطُلاَّب عن طريق الصفحة الشخصية عند الحاجة.
- – تسليم واستلام الواجبات المنزلية والمهام الدراسية الأُخرى.
- من خلال الشبكة الاجتماعية الإلكترونية، يمكن الطالع على المجالات والدوريات والنشرات العلمية والكتب والمقالات والتقارير المتنوعة .
- الحصول على برامج تعليمية متخصصة ومتنوعة .
- تتيح للمعلمين والطالب السفر حول العالم وجمع المعلومات .
- تكوين صداقة حول العالم .
- تقوم العديد من الجامعات في العالم باستخدامها كمصدر مهم من مصادر التعلم.
- أصبحت الجامعات تطرح مناهجها التعليمية وموادها الدراسية من خلال الشبكة الاجتماعية .
- أصبح بالإمكان عقد مؤتمرات عن بعد دون إهدار الوقت والجهد في أألسفار والتنقل
- السماح لهم بانشاء بيئة تعليمية مشوقة ومثيرة

(١) مركز معلومات - وزارة التربية، تاريخ الدخول ٢٠١٩/٤/٤، متاح على الرابط التالى: http://emis.gov.eg/

فى ضوء إصلاح نظام التعليم الحالى، تم إنطلاق بنك المعرفة المصرى فى يناير ٢٠١٦ الذى يعتبر أحد أهم وأكبر المشروعات القومية المعرفية فى مجال التعليم والبحث العلمى فى تاريخ مصر الحديث، حيث يعتمد الطالب والمعلم عليه فى الحصول على المعلومة التى يوفرها البنك باللغتين العربية والانجليزية.ومن مهامه[١]

٢-إستخدام القيادات الإدارية لمواقع التواصل الأجتماعى.

تلعب مواقع التواصل الاجتماعى دورا حيويا فى المؤسسات التعليمية فقد أصبحت جزء هاما من كفايات القيادية التكنولوجية ، فالقيادات الادارية بالمؤسسات التعليمية بحاجة الى تفعيل مواقع التواصل الاجتماعى لقيادة المؤسسات الادارية التعليمية من خلال ما يلى :

- عمل جروبات على الواتس لاخذ التعليمات وإرسال و إستقبال النشرات .
- إنشاء صفحات على الفيس بوك للمدارس والإدارات والمديريات لمتابعة كل ما هو جديد
- الإشراف والمتابعة على عمل القيادات من خلال متابعة الجروبات والصفحات الرسمية
- لها دور فعال فى تفعيل أساليب الادارية الحديثة مثل الادارة الاستراتيجة والتحولية والتكنولوجية و الابتكارية.

٣-أهمية مواقع التواصل الاجتماعى بالمؤسسات التعليمية

- تعزيز قنوات التواصل .
- تنمية ثقة الطالب بنفسه خاصة إذا كان من هؤلاء الذين ينعزلون اجتماعياً بالحياة الواقعية .
- زيادة المهارات التقنية .
- توفير الوقت .
- مصدر جديد وسريع للأخبار العاجلة والهامة في مجال التعليم والتعلم.
- زيادة التوعية بالقيم المجتمعية والثقافية والسياسية .
- زيادة فرص التعلم الذاتي أو مايعرف بإفراد التعلم .
- تعزيز التواصل العائلي والاجتماعي ، فوسائل التواصل الاجتماعي قد تساعد الأسرة على متابعة أخبار ابنهم الطالب في المؤسسة التعليمية .

(١) بنك المعرفة المصرى، بتاريخ ٢٠١٩/٥/٥، متاح على الرابط التالى: https://www.ekb.eg/ar/home

- سرعة التفاعل والحصول على المعلومة من المؤسسات والافراد .
- تحسين من فعالية عملية التعليم والتعلم .

٤-عرض لبعض النماذج والتجارب لاستخدام مواقع التواصل الاجتماعى وتكنولوجيا الاتصالات بالمؤسسات التعليمية.

- **التجربة الصينية:** في جمهورية الصين الشعبية فإن مواقع التواصل الاجتماعي قد أدخلت كثير من المدارس، في العديد من المُقاطعات الصينية، ، وأثبتت الدراسات فاعلية هذه التجربة.

«..فيقول الخبير في التربية الحديثة فيليب تسانغ: إن التدرُج في استخدام شبكات التواصل الاجتماعي، ضمن المخطط التعليمي الصيني، يمكن أن يحقق المزيد من المنفعة للطلاَّب، حيث يوفرِّ مبدأ التحفيز والترغيب، ويضمن الوصول بهم إلى أكبر قدر من الحماسة، خاصة عندما يتعلَّق الأمر بدروس قد يراها البعض معقدة، منها على سبيل المثال دروس تعلُم اللغات الأجنبية، التي تعتمد بشكل أساسي على الانفتاح والحوار، والانسجام داخل المحيط الدراسي».

- **إطلاق برامج teacher first**

لتواصل المعلمين مع بعضهم ، ومع الوزارة من ناحية أخرى.كما انه يسمح لهم برفع أعمالهم وتبادل خبراتهم فى مجتمع الممارسة . به اداه لتقييم اداء كلا منهما .

- يسمح هذا البرنامج باستقبال المعلمين العديد من التدريبات ال on line مع امكانية الحصول على الشهادات بعد عمل خطط نشاط .

- **إطلاق العديد من الصفحات الرسمية على الفيس بوك** الخاصة بالوزارة مثل صفحة مديرية التربية والتعليم بالاسكندرية ، والصفحات الخاصة بكل إدارة تعليمية ، والتوجيهات، والاقسام بالادارات .
- **المدونات**

وقدتمالإستفادة من خدمات الويب ٢،٠ فى مجال التعليم من خلال المدونات فهى " مواقع على شبكة الانترنيت تظهر عليها تدوينات مؤرخة ومرتبة ترتيبا زمنيا وتصاعديا، وتدار المدونه بواسطة مديرا أو ناشر المدونه .

وتكمن أهمية المدونات فى أنها تسمح للمتعلمين بالتواصل والمشاركة، والتفاعل فيما بينهم دون الحاجة إلى التجمع فى مكان وزمان واحد .

- إنطلاق بنك المعرفة المصرى فى يناير ٢٠١٦ الذى يعتبر أحد أهم وأكبر المشروعات القومية المعرفية فى مجال التعليم والبحث العلمى فى تاريخ مصر الحديث، حيث يعتمد الطالب والمعلم عليه فى الحصول على المعلومة التى يوفرها البنك باللغتين العربية والانجليزية.ومن مهامه[١] الاتى:
- التعاون مع شركة CDSM بدعم خطة التحول للتعليم ما قبل الجامعى والجامعى والتى تهدف إلى تحسين استخدام التكنولوجيا فى العملية التعليمية، ودعمًا للخطة البحثية لمصر وتصنيف الجامعات المصرية،

- إدخال "التابلت فى المنظومة التعليمية في يد الطالب والمعلم لتمكنه من الحصول على المعلومة ليكون مطلعًا ومثقفًا ويطور من مهاراته ويصبح لديه مهارات أخرى حياتية تمكنه من دخول سوق العمل"، لافتاً إلى أن الأهم من التابلت هو المضمون والمحتوى المتواجد من خلال بنك المعرفة المصري وهو الاستثمار الحقيقي للدولة، وأن وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني جهة مستفيدة من بنك المعرفة مثلها مثل باقي المؤسسات بالدولة مع الفارق بأن الوزارة قامت بتوظيف المعلومات وإمكانيات بنك المعرفة بما يفيد الطلاب في المرحلة الثانوية، وتعمل الدولة الآن على توظيفه لكل المراحل التعليمية.

الخلاصة والتوصيات :

لاشك أن شبكات التواصل الاجتماعي قد أنشأت لخدمة مستخدمي تلك الشبكات وتوفير سبل الراحة لهم في شتى نواحي الحياة ومن بينها التعليم ، حيث أصبحت التقنية جزء لايتجزء من حياتنا اليومية ، فلهذه الشبكات ميزات وايجابيات عديدة يفوق سلبياتها التي غالبا ماتكون بسبب الاستخدام السيء لها والذي يعود إلى قلة الوعي الثقافي والأخلاقي لمستخدميها .

أ)- من الناحية التعليمية أوصي بالآتي :-

(١) بنك المعرفة المصرى، بتاريخ ٢٠١٩/٥/٥، متاح على الرابط التالى: https://www.ekb.eg/ar/home

- تشجيع الطالبات و الطلاّب والمعلمين والباحثين وكل من له دور فعال في العملية التعليمية بإجراء مزيد من الدراسات والبحوث حول شبكات التواصل الاجتماعي في التعليم ، وذلك لقلة الدراسات في هذا المجال وأهميتها .
- أهمية تظافر جهود المؤسسات التربوية والتعليمية والأهلية والحكومية ووضع آليات لتحديد احتياجات الأبناء من أجل الوصول للاستخدام الأمثل من قبلهم لشبكات التواصل الاجتماعي .

- تشجيع الطالبات والطلاب والمعلمين بتوظيف التقنية في التعليم عن طريق شبكات التواصل الاجتماعي لما له الأثر البارز في فاعلية العملية التعليمية وحتى يواكبوا التطور في التقنية ولايكون هناك فصل بين التقنية والتعليم والتطور.

- تشجيع القيادات الادارية بالمؤسسات التعليمية على تفعيل مواقع التواصل الاجتماعى.

المراجع

١. محمد إبراهيم العمران وأخرون، الويب ٢،٠ **المفاهيم والتطبيقات** ، جمعية المكتبات و المعلومات السعودية، الرياض،٢٠٠٩،ص ٣٦.

٢. حسنين شفيق، **الإعلام الجديد**، دار الفكر والفنّ للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ط١، ٢٠١١، ص٥٦

٣. حامد العبادى، مشكلات التربية العملية كما يراها المعلمون في تخصص معلم صف وعلاقتها باتجاهتهم نحو مهنه التدريس، **دراسات تربوية، العلوم التربوية**، المجلد(٣١)، ع(٢)، ٢٠٠٤، ص ص ٢٤٢-٢٥٣.

٤. د. جميل اطميزي، كيف يمكن أن يستفيد العرب من التعليم الإلكترونيّ لها

٥. مجموعة مؤلفين،((**التقرير العربي الأول للتنمية الثقافية**))، بيروت، مؤسسة الفكر العربي، ٢٠٠٨م، ص٩.

٦. بنك المعرفة المصرى، بتاريخ ٢٠١٩/٥/٥، متاح على الرابط التالى:
https://www.ekb.eg/ar/home

7. Alpidou, M., Costin, D & Morris, J. (2011). The Relationship Between Facebook and the Well-Being of Undergraduate College Students, Cyberpsychology , Behavior and Social Networking, 14(4).pp.183-189.

8. Lee, E., Lee, L & Jang, J. (2011). Internet for the Internationals: Effects of Internet Use Motivations on International Students College Adjustment, Cyber psychology. Behavior and Social Networking, 14, (7-8): 433- 437.

تطوير نظم القياس والتقويم بالتعليم قبل الجامعي "رؤى مقترحة "

اعــداد

أ.د. حسيب محمد حسيب

أستاذ بالمركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي

مقدمة:

في إطار بناء مصر المستقبل؛ تحرص القيادة السياسية والبرلمان والحكومة المصرية على تعظيم الجهود الرامية لتطوير التعليم، إيماناً بأن بداية التقدم الحقيقية والوحيدة إنما ترتبط بضرورة وضع التعليم في عين أولويات البرامج السياسية والتنموية للدولة. لأن التعليم هو المفتاح الحقيقي للقضاء على التطرف والإرهاب، وهو الطريق الميسر لتجديد الخطاب الديني، والمسار الوحيد للتقدم العلمي والتكنولوجي، والجسر الواصل بين الفرد والحضارة والقيم والإنسانية.

ولا شك أن "التعليم" كنظام اجتماعي تتأثر منظومته بما يدور حوله من تغيرات وتحولات في جوانب الحياة المختلفة. وبالتالي فإن نجاح "المدرسة" كمؤسسة اجتماعية تعليمية تربوية يكمن في قدرتها على الأخذ بأساليب التطوير بما يحقق التوازن بين ما تقوم به من أدوار، وما يسود في المجتمع من أفكار ومعتقدات وقيم واتجاهات. ويجب على المؤسسة التعليمية أن تأخذ بيد المجتمع لتنهض به، وتضعه في مكانته اللائقة على الخريطة الدولية. عن طريق رفع القدرة التنافسية، وفتح آفاق المعرفة في كافة المجالات.

ويعد "التقويم التربوي" عملية ذات أهمية بالغة لكل من المعلم والمتعلم وولى الأمر والقيادة التربوية. وقد تأثرت هذه العملية بالمدرسة السلوكية في علم النفس إبان الثورة الصناعية، ومن ثم فقد انتشرت البحوث التجريبية، والبحوث شبه التجريبية، والبحوث السيكومترية، وظهرت مفاهيم أساسية مثل: الدقة، والضبط، والقياس، والتكميم، والصدق، والثبات، والحيادية، والموضوعية، وغيرها. وفي إطار التحولات الفكرية العالمية، وانتشار الآفاق المفتوحة، وسقوط المرجعيات القديمة، واستظلال العالم بالثورة المعلوماتية، ووجود المدرسة المعرفية التكنولوجية، فقد انتشرت مفاهيم جديدة مثل: صناعة المعرفة، ورأس المال الفكري، والوسائط المتعددة، والتعلم النشط، والأعمال غير محددة المهام، والاتصال، وأضحت القيم الكبرى تتمثل في: التفكير الإبداعي، والتفوق للجميع، والعمل الفريقي، والتعلم الذاتي، وتقويم الأقران، وغيرها

ولما كان التقويم مدخلاً لإصلاح التعليم، لأنه يسهم في تطوير كافة عناصر المنظومة التعليمية، بدءً من رؤية المؤسسة التعليمية ورسالتها، مروراً بالمناهج الدراسية من حيث أهدافها ومحتواها واستراتيجيات تعليمها وتعلمها، وانتهاء بتحقيق جودة التعلم وتحقيق فاعليته؛ فإننا بصدد قضية أساسية تكمن في كيفية بناء منظومة جديدة للقياس والتقويم التربوي تواكب الثورة المعلوماتية وتدقق النظر في: تقويم المتعلمين، وتقويم المهنيين، وتقويم التجارب والمشروعات التعليمية، وتقويم النظام التعليمي بأكمله. وفيما يلي عرض هذه المحاور بشيء من التفصيل

المحور الأول: تقويم المتعلمين

يعد تقويم المتعلمين أحد المرتكزات الأساسية في أي برنامج تربوي، ويعتبر عنصراً أساسياً من عناصر العملية التعليمية، ولاشك أن نظام تقويم المتعلمين في مصر يعاني العديد من المشكلات. فقد أضحت عملية التقويم غاية في حد ذاتها ولم تعد وسيلة للتعلم، ومن ثم انتشرت الدروس الخصوصية بكثافة في جميع المراحل التعليمية، وتم تفريغ المحتوى التعليمي من مضامينه التربوية والنفسية والاجتماعية، وتسابق المتعلمون لاجتياز الاختبارات وتحصيل الدرجات فقط، مما أدى إلى ظهور أنماط جديدة للغش، وانصراف المتعلمين عن الهدف الأساسي؛ وهو: تحصيل المعرفة وإتقان المهارات والالتزام بالقيم، ومن ثم يجب تطوير تقويم المتعلمين من خلال: تقويم الأداء الصفي، وتطبيق الاختبارات الالكترونية، وتقويم الجوانب المهارية والوجدانية، والاهمام بالقياس النفسي، تطوير نظم تقويم المتعلمين بالمراحل التعليمية المختلفة، وذلك على النحو التالي:

أولاً: تقويم الأداء الصفي

من الأهمية بمكان أن يتم تقويم الأداء الصفي لجميع المتعل مين في كافة المقررات الدراسية والصفوف والمراحل التعليمية، عن طريق اعتماد ألية التقويم البديل "الحقيقي"

١- مفهوم التقويم البديل: توجد بعض المصطلحات المرادفة لمفهوم التقويم البديل مثل: التقويم الأصيل، والتقويم الأدائي، والتقويم الكيفي، والتقويم الوثائقي، والتقويم المباشر، وغيرها، وجميعها تتخطى حدود الاختبارات التقليدية وتعتمد على: اختبارات الأداء، وحقائب الإنجاز، والمقابلات، والأوراق البحثية، وصحائف المتعلمين، والعروض العملية، والمحادثات الشفوية، والتعبير التحريري، وإجراء التجارب المختبرية، وتصميم البحوث، وإجراء الدراسات الميدانية، وعمل الصحائف المدرسية، والتصوير، وبرمجة الحاسب الآلي، ورسم الخرائط، وتكوين المجسمات، وغير ذلك، من خلال التقويم الذاتي، أو تقويم الأقران، أو المشاركة في المشروعات التعليمية.

وأهم ما يميز مهام تقويم الأداء أنها مباشرة، ووظيفية، وواقعية، وحقيقية، وتماثل مواقف حياتية فعلية خارج نطاق الفصل المدرسي، وتتطلب بالضرورة الورقة والقلم، ويمكن اعتبار أسئلة المقال، والأسئلة التى تتطلب إنشاء استجابات حرة، أو حل مشكلات، أحد أساليب التقويم الحقيقي بشرط أن يكون سياقها واقعياً.

٢-أهداف التقويم البديل "الحقيقي": يهدف تطبيق نظام التقويم البديل "الحقيقي" للمتعلمين إلى:

- متابعة وتوثيق مدى تقدم المتعلمين نحو تحقيق المستويات الأكاديمية المعيارية.
- تقديم بيانات ومعلومات عن أداء المتعلمين يمكن الاستفادة منها في عمليات تصميم وتنفيذ المناهج.
- المحاسبة التربوية للمعلمين والإدارة المدرسية عن أداء المتعلمين.
- منح المتعلمين شهادات التخرج التى توثق مستوياتهم التحصيلية الفعلية.
- توسيع نطاق التقويم، والمساهمة في تحقيق متطلبات الاعتماد الأكاديمي للمؤسسات التربوية.

٣-مرتكزات التقويم البديل "الحقيقي": يعتمد التقويم البديل "الحقيقي" على مجموعة من الركائز أهمها:

- ظهور المعايير التربوية.

- بزوغ النظام المعلوماتي وتطور تقنيات التعليم والاتصال.
- التغيير في مفهوم التحصيل التربوي.
- اتساع مفهوم الذكاء الإنساني، وشموليته إلى الذكاءات المتعددة.

٤-خصائص التقويم البديل"الحقيقي": هناك العديد من خصائص التقويم البديل أهمها:

- الاعتماد على المستويات المعيارية التربوية أو التوقعات المرجوة من تدريس المقررات الدراسية.
- التركيز على المهام الأدائية الواقعية التي تتطلب إنشاء استجابات من المتعلمين.
- الاستناد إلى التقويم المباشر للسلوك أو الأداء المرجو امتلاكه من قبل المتعلمين.
- الاستناد إلى عينات مختلفة من أداء المتعلمين عبر فترات زمنية مختلفة.

٥- مكونات تقويم الأداء.يشتمل تقويم الأداء على مكونين رئيسيين هما: مهام الأداء، وقواعد تقدير الأداء.

٦- أساليب التقويم البديل في التقويم الصفي: هي أساليب بسيطة، بدون أسماء المتعلمين، وبدون درجات، تهدف إلى تحسين مستوى التعلم، منها: "ورقة الدقيقة" و"النقطة المشوشة" و"ملفات الإنجاز المفسرة" و"الأسئلة من إعداد المتعلم" و "التلخيص والتعليق".

٧- التحولات الناجمة عن اعتماد نظام التقويم البديل "الحقيقي":

توجد العديد من التحولات التى تنتج عند اعتماد نظام التقويم البديل أهمها: التحول من ثقافة الامتحانات إلى ثقافة التقويم، ومن الاختبارات التقليدية إلى التقويم المتعدد، ومن التقويم المنفصل إلى التقويم المتكامل، ومن مبادئ النظرية السلوكية إلى النظرية البنائية والعمليات المعرفية، ومن الممارسات الصفية التي تشجع الدور السلبي للمتعلم إلى الممارسات التي تؤكد على الدور التشاركى والإيجابي للمتعلم. والتحول في دور المعلم من ناقل للمعرفة، وسلطة ضاغطة إلى ميسر، وموجه، والتحول من المناهج التقليدية، وعملية التعليم الاستاتيكية لمواد دراسية وحقائق منفصلة إلى التوجه نحو البحث وتكامل المعرفة. فضلاً عن التحول من الاختبارات التقليدية إلى إنجاز مهام أصيلة تقيس التعلم المتعمق والتقويم القائم على الأداء، والتحول التدريجي نحو التقويم الذاتي. والتحول من البحث التربوي الكمي لعوامل منفصلة إلى البحث التربوي الموجه نحو الفهم الكيفي للظواهر.

ثانياً: تطبيق الاختبارات الالكترونية :

يعتمد هذا النوع من التقويم على اختبارات ومقاييس مبرمجة آلياً، يتم تطبيقها من خلال الكمبيوتر، ويمكن تنفيذها قبلياً أو بعدياً أو أثناء المواقف التعليمية من خلال اختبارات لفظية منطوقة، أو تحريرية مكتوبة أو مصورة، حيث يتم تقديم الأسئلة إلى المتعلمين بالتتابع وفقاً لمستوى قدراتهم وسرعتهم في الإجابة، ويعد التقويم المبرمج آليا من أحدث التوجهات في مجال التقويم النفسي والتربوي، ويتم بصورة فردية ويحقق مبدأ تفريد التعليم Evaluation individualization ، ويمتاز بالمتعة والتشويق خاصة مع تقدم نظم البرمجة الالكترونية وانتشار الكثير من برامج التقويم الذاتي المعتمدة على حل المشكلات والذكاءات المتعددة. وقد يكون مكلفاً إلا أنه يتلافى العديد من عيوب الاختبارات التقليدية المتمثلة في: الاستهلاك الكثيف للموارد البشرية والمادية، وصعوبة الدعم اللوجستي في إجراء الاختبارات التي تطبق على المستوى القومي، وزيادة مخاطر تسريب الاختبارات، والغش الجماعي، وعدم مراعاة الظروف الطارئة للمتعلمين. وغيرها.

١-مفهوم الاختبارات الالكترونية: هي الاختبارات التي يستبدل فيها الورقة بشاشة الكمبيوتر، وتستبدل عمليات نقل الاختبار إلى جهاز الكمبيوتر مع إجراء بعض التغييرات مثل استخدامها الوسائط المتعددة كالفيديو ومقاطع الصوت، ومسابقات الرسوم المتحركة. وبالتالي فإن الاختبارات الالكترونية تماثل الاختبارات التقليدية، ولكن يتم تنفيذها باستخدام الكمبيوتر بدلًا من القلم والورق. ويطلق عليها الاختبارات المحوسبة. وهى وسيلة لإدارة الاختبارات والإجابات وتسجيلها إلكترونيًا.

٢- مميزات الاختبارات الالكترونية: تتميز الاختبارات الالكترونية عن الاختبارات التقليدية، بما يلي:

- إتاحة الخدمة الاختبارية على مدار الساعة بما يحقق المرونة في أداء الاختبار لدى المتعلمين.
- توفير الموارد المادية والبشرية.
- توفير الوقت، والظهور الفوري للنتائج، وسرعة الحصول على التغذية الراجعة، ودقة التوثيق.
- إمكانية استخدام جميع تطبيقات الحاسوب فى عملية الاختبارات.
- إمكانية تطبيق جميع القياسات والمعايير المستخدمة لدى خبراء الاختبارات على الإجابات.
- ضمان سرية الاختبارات وخصوصية نتائج المتعلمين.
- تقليل التكلفة المادية على المدى الطويل.

٣-دورة إعداد وتنفيذ الاختبارات الإلكترونية: من خلال الإجراءات التالية:

- تأمين وجود الأجهزة الالكترونية ذات المواصفات اللازمة لإجراء الاختبارات.
- يحدد المؤلف الاختبار من حيث الأسئلة والأجوبة .
- تحويل المادة الاختبارية إلى مادة الكترونية.
- إعداد أماكن الاختبارات، وتأهيل المتعلمين للاختبار الإلكترونية.
- توضيح تعليمات الاختبار من حيث: طبيعة الأسئلة وطريقة الإجابة وتوزيع الدرجات وغيرها.
- تقديم الاختبار الإلكتروني إلى المتعلم للاستجابة عنه.

- التعامل مع استجابات المتعلم حول الاختبار بشكل إلكتروني.
- التوفيق بين اشتراطات الصحة والسلامة، ومتطلبات السلطات التنظيمية والحفاظ على السرية.
- حفظ نتائج الاختبار بطريقة يسهل الاطلاع عليها.
- استخراج النتائج.
- الاستجابة لملاحظات المتعلمين وشكواهم وحفظها والرد عليها.
- منح الشهادات وضمان وصولها لأية جهة يريدها المتعلمين بأيسر الوسائل الالكترونية.

٤- الأدوار والمسؤوليات

- الإدارة العليا: المسئولية عن تطوير ودعم استراتيجيات التقويم الإلكتروني.
- إدارة العمليات والتنسيق: المسئولية عن تنفيذ سياسات واستراتيجيات التقويم.
- الخبراء: المسئولية عن إعداد المعايير والمواصفات وبنوك الأسئلة.
- إدارة الاختبار الالكترونية: المسئولية عن النظم والعمليات التشغيلية.
- الدعم الفني: المسئولية عن الجوانب التكنولوجية.
- الإدارة التنفيذية: المسئولية عن المتعلم والإشراف على تطبيق الاختبار.

ثالثاً: تقويم الجوانب المهارية والوجدانية

تعاني منظومة القياس والتقويم للمتعلمين في مصر من ضعف تقويم الجوانب المهارية والوجدانية، وهناك العديد من المقترحات لدعم تقويم الجوانب المهارية والوجدانية منها:

- تحديد المستويات المعيارية والمؤشرات الدالة عليها للجوانب المهارية والوجدانية، بحيث يكون لكل مرحلة تعليمية ومقرر تعليمي مستوياته المعيارية ومؤشراته المحددة، التى تساعد في صنع القرار المناسب.
- تدريب المعلمين على كيفية تحليل الخصائص المهارية والوجدانية المطلوب تحقيقها إلى مؤشرات أداء يمكن أن تظهر في سلوك المتعلمين وأعمالهم اليومية بحيث يمكن قياسها وتقويمها.
- توفير مجموعة كبيرة من الأدوات المناسبة لقياس الجوانب المهارية والوجدانية ويتم تدريب المعلمين على كيفية بنائها واستخدامها في تحديد مستوى أداء المتعلمين.
- إعادة النظر في اللوائح المدرسية والتشريعات القانونية الحالية بحيث تتناول الجوانب المهارية والوجدانية وألا تقتصر في بنودها على الجوانب المعرفية فقط،
- تطوير البطاقة المدرسية لتعبر عن مختلف نواتج التعلم المدرسى وفي جميع الصفوف الدراسية.
- الاهتمام بتوثيق تقويم المتعلم لتعبر بصدق وشمول عن إنجازاته ومستواه وما حققه طوال عام دراسى كامل بحيث يسهم محتوى هذه الحافظة في اتخاذ القرار المناسب في نقل أو ترقية التلميذ إلى المستوى أو المرحلة الأعلى من التعليم .

رابعاً: الاهتمام بالقياس النفسي

هناك العديد من خصائص الشخصية التى يجب قياسها وتقويمها لجميع المتعلمين في كافة الصفوف والمراحل التعليمية، ويجب أن يكون لكل متعلم بطاقة أو صفحة نفسية، فخصائص الشخصية لا تقل أهمية عن الجوانب التحصيلية بل تمثل الغايات الكبرى من التعليم، لأن التعليم يهدف إلى بناء الشخصية المتكاملة التى تتمتع بالوعى بالذات، والثقة بالنفس، والتوكيدية، والإيجابية، والمرونة، والتفاؤل، والدافع للإنجاز، ومستوى الطموح، مما ينعكس بشكل مباشر على مستوى الصحة النفسية للفرد من خلال التوافق النفسي، وبما له من تأثير غير مباشر على المجتمع من خلال تحقيق معايير التوافق الاجتماعي التى تتمثل في الولاء والانتماء والعمل التعاونى والقيادة وغيرها.ومن ثم يجب العناية بقياس وتقويم المتعلمين في المتغيرات التالية

١- الذكاء والقدرات النوعية

٢- الاستعدادات، والميول المهنية، ومستوى الطموح، والتوجه المستقبلي، والمواجهة, وغيرها.

٣- المتغيرات النفسية: القلق، والعدوان، والثقة بالنفس، والمرونة، والتفاؤل، والمثابرة، والتعاطف، ومواجهة الضغوط، وإدارة الانفعالات، والاتزان الانفعالي، والتأثير الوجدانى، وغيرها.

٤- المتغيرات الاجتماعية: العمل الفريقي، وتقبل الاختلاف، والعمل التطوعى، وبناء العلاقات، والتوكيدية، وبناء فرق العمل، والتفاوض، والتواصل الفعال، والقيادة المجتمعية، وغيرها.

خامساً: تطوير نظم التقويم بمراحل التعليم المختلفة.

إن المتتبع لحال التقويم في المراحل التعليمية المختلفة، يلحظ أنه لم يلحقه التطور المنشود، حيث لا يزال تقويماً تقليداً يعتمد على الامتحان التحريري الواحد والوحيد في نهاية فترة التعليم، وانحصر مفهوم "التقويم" ليكون مرادفاً لمفهوم "الامتحان". ولاشك أن تقويم المتعلمين بالمرحلة الثانوية يشهد أموراً غير عادية، منها:

- القلق البالغ والتوتر الشديد للمتعلمين وأسرهم.
- تزايد الدروس الخصوصية وانتشارها بصورة واسعة، وزيادة كلفتها المادية.
- غياب المتعلمين المستمر وانقطاعهم عن المدرسة.
- قلة انضباط المتعلمين داخل المدرسة وازدياد مستويات العنف.
- اللجوء إلى الغش بمختلف أساليبه.
- اقتصار الامتحانات على المستويات العقلية الدنيا (الحفظ والتذكر).
- الاقتصار على قياس بُعد نواتج التعلم المعرفية دون المهارية والوجدانية.
- ازدياد درجات العنف من جانب المتعلمين ضد معلميهم والقائمين على إدارة الامتحان.
- تعطل المدرسة وتوقفها عن أداء دورها والقيام بمهامها ووظائفها.

لكل ما تقدم، وغيره، يجب إعادة النظر في تطوير نظم التقويم بالمراحل التعليمية المختلفة ومراجعة القرارات المنظمة لهذه العملية، وذلك في ضوء ما يلي:

- تعديل نظم الدراسة بالمراحل التعليمية من حيث: الشعب، وعدد المقررات، والزمن المخصص لدراسة كل مقرر.
- تحديد الأوزان النسبية لدرجات المقررات الدراسية في ضوء الأهمية المجتمعية وعدد ساعات الدراسة.
- تطبيق مبدأ التقويم التراكمي والنظر إلى كل مرحلة تعليمية باعتبارها وحدة واحدة لا تتجزأ.

- العمل بنظام البطاقة المدرسية الالكترونية.
- أن يحصل الطالب في نهاية كل مرحلة تعليمية بطاقة الدرجات تشمل مستواه الحقيقي في المرحلة ككل، والتوصية بالمجال الذي يمكن أن يكمل فيه دراسته.
- عدم الاعتماد على الاختبار التحريري الواحد والوحيد والموحد في نهاية العام الدراسي، أو الفصل الدراسي، بل يجب الاعتماد على أساليب متعددة لقياس المستويات الحقيقية للمتعلمين.
- الأخذ بمفهوم التقويم البديل "الحقيقي" الذي يقوم على أنشطة وإنجازات المتعلمين في مواقف تتصل بحياتهم التعليمية .
- اتخاذ الإجراءات والضمانات الكفيلة بضبط العمل وضمان حسير سير عمليات القياس والتقويم دون تحيز أو غش أو التفاف على القواعد والإجراءات.
- رفع كفاءة السادة المعلمين بما يكفل لهم تطبيق إجراءات وعمليات القياس والتقويم بالصورة المأمولة.
- الاهتمام بنشر ثقافة التقويم الجديد بشكل مجتمعي موسع وإشراك المعلمين وأولياء الأمور والطلاب أنفسهم في مناقشة النظام وتعريفهم بمزاياه.
- تعديل نظام القبول بالجامعات بحيث يضمن المسارات الصحيحة للطلاب.

وكمقترح لتعديل نظم التقويم، على النحو التالي:

١- بالنسبة للمرحلتين الابتدائية والإعدادية

أ- الصفوف الأول والثاني والثالث بالمرحلة الإبتدائية: يتم تحليل المقررات الدراسية إلى مجموعة كبيرة من المهارات، ويتم تمييز هذه المهارات إلى فئتين: المهارات الأساسية، والمهارات الفرعية، ويتم اعتماد آلية التقويم البديل في تقويم الأداء الصفي.

ب- الصفوف الرابع والخامس والسادس: يتم إعداد مشروع جديد لتطبيق نظام التقويم الشامل بحيث يتم إحداث التوازن بين الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية ويكون ذلك في إطار إعداد المستويات المعيارية ومؤشراتها لكل مقرر دراسي.

٢-بالنسبة للمرحلة الإعدادية

يتم إعداد مشروع جديد لتطبيق نظام التقويم الشامل بحيث يتم إحداث التوازن بين الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية ويكون ذلك في إطار إعداد المستويات المعيارية ومؤشراتها لكل مقرر دراسي.

٣-بالنسبة للمرحلة الثانوية

- اختبارين تحريرين على مستوى المدرسة في نهاية كل فصل دراسي وتمثل درجتهما ٢٠%
- اختبارين شفويين على مستوى المدرسة في منتصف كل فصل دراسي وتمثل درجتهما معا ٢٠%
- تقويم الأداء الصفي باعتماد آليات التقويم البديل مرتين كل عام، وتمثل درجتهما معاً ٦٠%

وتحسب درجة المتعلم في شهادة الثانوية العامة بطريقة تراكمية تعبر عن مستواه التعليمي في المرحلة بأكملها، ويتكون مجموع المتعلم في المرحلة الثانوية العامة من مجاميع درجاته في الصفوف: الأول والثاني والثالث الثانوي وفقاً للأوزان النسبية التالية:

- تمثل درجاته في الصف الأول الثانوي ٣٠% من مجموعه التراكمي
- تمثل درجاته في الصف الثاني الثانوي ٣٠% من مجموعه التراكمي
- تمثل درجاته في الصف الثالث الثانوي ٤٠ % من مجموعه التراكمي

المحور الثاني: تقويم أداء المهنيين

هناك العديد من المهنيين الذين يقومون على العلملية التعليمية منهم: القيادات التعليمية، والموجهين والمعلمين، والإداريين، وبالرغم من أن جميع المهنيين يَقومون بالعديد من الأعمال الهامة في العملية التعليمية، إلا أن هناك العديد من المشكلات المصاحبة لتقويمهم، ومنها:

- يتم تقويم القيادات التعليمية (مدراء المدارس) من قبل رؤسائهم المباشرين مرة واحدة كل عام من خلال إعداد تقرير الكفاءة السنوى.
- يتم تقويم المعلمين من قبل مدراء المدارس مرة واحدة كل عام من خلال إعداد تقرير الكفاءة السنوى، ولا يشترك الموجه الفني في تقويم أداء المعلمين.
- يتم تقويم الموجهين من قبل الموجهين الأوائل على مستوى الإدارات التعليمية مرة واحدة كل عام من خلال إعداد تقرير الكفاءة السنوى.
- يتم تقويم الإداريين العاماملين بالمدرسة من قبل مدراء المدارس مرة واحدة كل عام من خلال إعداد تقرير الكفاءة السنوى.
- في جميع الأحوال يتم اعتماد رأى الرئيس المباشر من قبل الرؤساء الأعلى وتعتمد لجان شئون العاملين كافة تقارير الكفاء السنوية لجميع الفئات المهنية المذكورة، دون علمها الدقيق والحقيقى بالمعنين بالأمر، ودون تواصلهم مع القيادات التى قامت بتقويم مرؤسيها.
- القيادات التعليمية والموجهين والمعلمين يخضعون لقانون ١٥٥ ومع ذلك يطبق في تقويمهم أحكام القانون ٨١ بشأن الخدمة المدنية.
- يتم استخدام نموذج موحد لتقييم الأداء والكفاءة بالرغم من تعدد الوظائف واختلاف المهام وبطاقات الوصف الوظيفي لكل فئة وظيفية.

١- تقويم أداء المعلمين/ الإخصائيين: عند تقويم أداء المعلمين/ الاخصائيين يجب مراعاة مايلي:

- بناء معايير أداء المعلمين/ الإخصائيين في جمهورية مصر العربية بحيث تشمل: درجة مشاركته فى تحسين مستوى أداء العمل بالمدرسة ، والشهادات والدرجات العلمية التى يحصل عليها والدورات التدريبية التى يجتازها والمؤتمرات التى يحضرها بما يؤدى إلى رفع مستواه ، وتحسين مستوى أدائه
- إعداد استمارات تقويم الأداء للمعلمين فى ضوء المعايير.
- تقويم المعلمين عن طريق: زملائهم (تقويم الأقران)، وموجهيهم، وتلاميذهم.
- اعتماد نتائج تقويم المتعلمين كوسيلة من وسائل تقويم المعلمين.
- تحديد حوافز المعلمين في ضوء مستويات الأداء المهنى لديهم.
- ربط ترقية المعلمين إلى الوظائف الأعلى في ضوء التقويم المهني لديهم.

٢- تقويم أداء الموجهين

يعتقد كثير من العاملين في المجال التعليمى أن وظيفة الموجه الفنى هى المحطة النهائية للسلم الوظيفي، وأنها بمثابة وظيفة شرفية وليست إشرافية. فتنحصر مهمة الموجه في كتابة زيارة روتينية في دفتر زيارات المدرسة، قد لا يطلع عليها أحد أو يوقع عليها المعلمون بشكل روتينى، وقد تعود هذه الظواهر إلى غياب الرؤية الحقيقية لدى الموجهين لأدوارهم وأعمالهم، فضلاً عن المشكلات الإدارية التى قد يتعرضون لها، فحضورهم للمدرسة أوتغيبهم عنها يقع في سلطة مدير المدرسة التى من المفترض أن يوجههوا، كما أنهم يعانون من كثرة المدارس التى يشرفون عليها. فعدد الموجهين في مصر نحو ٤٠ ألف موجهاً، مطالبون بالاشراف والتوجيه على جميع معلمى مصر. ولما كان الموجه الفنى هو حلقة الوصل بين مستويات الإدارة التربوية المختلفة وبين المعلمين، كما أنه أحد أهم مصادر المعرفة في الجوانب الفنية والأكاديمية للمعلم، ولابد أن يتمتع بمستوى متميز من الخبرة، فيجب تطوير وتقويم أداء الموجه الفنى، من خلال:

- بناء آلية جديدة لعمل الموجه الفنى من حيث: الرؤية، والأهداف، وعدد المدارس، وإجراءات الإشراف التربوي، والأدوات المستخدمة، وإجراءات التنفيذ داخل المديريات والإدارات التعليمية والمدارس.
- ضرورة أن يعمل الموجهون بنظام العينة وليس بنظام المجتمع الكلى.
- بناء معايير أداء الموجه الفنى في جمهورية مصر العربية تشمل: تقديم النماذج المبتكرة والآليات الجديدة للاستفادة من الموجه الفنى بالمدارس المختلفة.
- إعداد استمارات تقويم الأداء للموجه الفنى فى ضوء المعايير.
- تقييم الوضع الراهن لأداء الموجه الفنى وحصر مشكلات عمله.
- بناء آليات جديدة لأداء الموجه الفنى داخل المدرسة بما يحقق أهداف العملية التعليمية وتعظيم القيمة المضافة منعمله.
- تدريب الموجهين على الآليات الجديدة لعملهم.
- متابعة وتقويم الأداء في ضوء الآليات الجديدة.
- التقدم بمجموعة من التوصيات والمقترحات الإجرائية اللازمة للتعميم.

٣-تقويم أداء القيادات التعليمية

يجب تقويم القيادات التربوية من خلال التعرف على العديد من المهارات القيادية لديهم مثل: مدى وضوح الرؤية المستقبلية لديهم، والشراكة مع الآخرين، والقدرة على التحفيز والحدس والإبداع، وجمع المعلومات، وفهم الأهداف المؤسسية، وتعزيز العلاقات داخل المؤسسة وخارجها، والتركيز نحو المستقبل، وتوفير الخبرة المهنية، وقيادة التغيير، والحكم السليم، والإدراك الحدسي للعوامل السياسية والاقتصادية والمجتمعية، وتحقيق التوازن بين التحليل والحدس في إدارة الأولويات وحل المشكلا، والقدرة على بناء الأهداف المشتركة، والتعاون، والكفاءة المهنية.

٤- تقويم أداء الإداريين

يجب البحث عن الأوجه الحقيقية اللازمة لعمل الإداريين العاملين بحقل التربية والتعليم والتحقق أولاً بأول من مستويات الرضا الوظيفي والولاء التنظيمي لديهم.

المحور الثالث: تقويم التجارب والمشروعات التعليمية

هناك العديد من البرامج والتجارب والمشروعات التعليمية المصرية التى تحتاج إلى تقويم، منها: تجربة المدارس الدولية، وتجربة المدارس الخاصة، وتجربة مدارس المتفوقين في العلوم والتكنولوجيا، وتجربة مدارس النيل المصرية، وتجربة المدارس اليابانية (تحت الإنشاء)، وتجربة المدارس التجريبية، وتجربة المدارس المنتسبة إلى اليونسكو، وتجربة دمج ذوي الإعاقات البسيطة في مدارس التعليم العام، وتجربة مشروع مدارس مبارك- كول للتعليم الفني، وتجربة مدارس المياه والصرف الصحي، وتجربة المدارس المهنية، وتجربة المدارس النوعية، وتجربة مدارس التربية الخاصة، وتجربة المدارس التكنولوجية، وغيرها.

ويمثل تقويم البرامج والتجارب والمشروعات التعليمية مجالًا رئيساً من مجالات القياس والتقويم التربوي، ويكتسب أهميته مما تستهدفه هذه البرامج والتجارب والمشروعات التعليمية من تقديم خدمة تربوية وتعليمية للأفراد. ومن ثم يجب أن تعتمد عمليات التقويم على منهجية علمية منطقية يتم من خلالها تطبيق مناهج البحث العلمي ذات العلاقة بأدواتها المتنوعة، مستخدمة أساليب الوصف والتحليل والتفسير والربط بين العلاقات وتحديد المحكات والمعايير، والمقارنة، والتعرف على القوى والعوامل المؤثرة، ثم في النهاية إصدار الأحكام التقويمية.

١-أهداف تقويم التجارب والمشروعات التعليمية:

- اتخاذ مجموعة من القرارات الإدارية والفنية المتعلقة بالإمكانات البشرية والمادية والفكرية والتقنية.
- التعرف على مواطن القوة والضعف من خلال التقويم التشخيصي Diagnostic Evaluation.
- تصحيح المسار من خلال التقويم البنائي Formative Evaluation.
- إصدار أحكام الاستمرار أو التعديل أو الإلغاء من خلال التقويم النهائي Summative Evaluation.

٢-أهمية تقويم التجارب والمشروعات التعليمية

يعتبر تقويم التجارب والمشروعات التعليمية أمراً ضروريًا للتعرف على فلسفة ومبادئ التجربة، وبخاصة فيما يتعلق بكيفية تسيير الإجراءات ومدى كفاءة الإدارة من حيث توجيه الجهود نحو تحقيق النواتج، وقيامها بالمساءلة والمحاسبية، وأساليب صنع القرارات واتخاذها، وكذلك ما يتعلق بالعمليات التنفيذية للتجربة أو المشروع التعليمي وانعكاسات ذلك على كافة عناصر المنظومة التعليمية وبخاصة "المتعلم".

٣- ركائز تقويم التجارب والمشروعات التعليمية:

- الاستفادة من آراء جميع العاملين والمتعاملين مع التجربة أو المشروع التعليمي.
- تصميم أدوات جمع البيانات والمعلومات الضرورية بالإضافة إلى مصادر المعلومات المتاحة.
- تطبيق الأدوات بطريقة علمية، وجمع الاستجابات وتصنيفها وتحليلها.
- تسجيل الملاحظات خلال فترة التطبيق حتى ولو كانت بطرق غير رسمية للاستفادة منها في توجيه ونقد أية إجراءات تقويمية خلال التطبيق.

- تفسير وتحليل النتائج في ضوء الواقع الفعلي.

٤-النماذج العلمية لتقويم التجارب والمشروعات التعليمية

يعتمد "التقويم" كعملية على مجموعة من الإجراءات المتتابعة والمتفاعلة الموجهة نحو تحقيق هدف معين. ولا يمكن الإدعاء بإمكانية استخدام أية استراتيجية أو نموذج في تقويم جميع التجارب والمشروعات التعليمية. فبعض الاستراتيجيات والنماذج التي تناسب تجربة تعليمية معينة ربما لا تناسب تجربة تعليمية أخرى. ويتوقف ذلك على الغرض من التقويم، ونوع القرار المطلوب الوصول إليه نتيجة لعمليات التقويم، وإجراءاتها. لذلك تباينت وتعددت التصورات النظرية والنماذج العلمية لتقويم التجارب والمشروعات التعليمية منها:

- نماذج التقويم في ضوء تحقيق الأهداف مثل: نموذج هاموند Hammond، ونموذج متفسل ومايكل Metfessel & Michael ، نموذج بروفاس Provus وجميعها تسعى لتحديد فاعلية البرنامج أو التجربة أو المشروع التعليمي في تحقيق الأهداف الإجرائية المرجوة منه.
- نماذج التقويم في ضوء المحكات مثل: نموذج سكريفين Scriven ونموذج المسارات المقارنة Pathway Comparison و نموذج ستاك Stak وجميعها تصدر أحكامها في ضوء المحكات الداخلية كالتصميم، والجودة، والإمكانات، أو في ضوء المحكات الخارجية مثل: التأثيرات، والفاعلية في تيسير تعلم المتعلمين، أو تقليل الوقت والجهد.
- نماذج تيسير القرارات المتعددة: ويمثلها نموذج ستوفلبيم Stufflebeam الذي يعتمد على: تقويم السياق، وتقويم المدخلات، وتقويم العمليات، وتقويم النواتج المتمثلة في تقويم الأثر والفاعلية وتقويم الاستمرارية، وإمكانية التعميم.

٥-آليات تقويم التجارب والمشروعات التعليمية:يمكن تقويم بعض التجارب والمشروعات التعليمية من خلال مايلي:

- اختيار التجربة محل الدراسة التقويمية
- اختيار فريق العمل
- اختيار النموذج العلمي لتقويم التجربة التعليمية
- إعداد أدوات التقويم المناسبة
- تدريب فريق العمل على استخدام الأدوات
- التطبيق الميداني للأدوات
- تحليل البيانات
- إعداد التقرير الفني
- عقد ورشة عمل لمناقشة التقرير والتوصيات
- عرض التوصيات في صورتها النهائية على متخذ القرار.

المحور الرابع: تقويم النظام التعليمي

يتم تقويم النظام التعليمي بأكمله من خلال محورين هما: تطوير عمليات المتابعة والتقويم المؤسسي، واعتماد الاختبارات القومية المقننة، والمشاركة في الدراسات التقويمية الدولية وذلك على النحو التالي:

أولاً: تطويرعمليات المتابعة والتقويم المؤسسي:

تعانى إجراءات وعمليات المتابعة والتقويم المؤسسي العديد من المشكلات، منها:

- تكرار المهام والأعمال وإهدار الوقت والجهد والمال، وعدم فاعلية عمليات المتابعة والتقويم المؤسسي، واضمحلال تأثيرها على الواقع التعليمي.
- تدنى مستوى كفاءة ومهنية الأفراد القائمين على أعمال المتابعة والتقويم المؤسسي.
- ندرة النظر إلى معايير ومؤشرات الأداء ومعدلات الإنجاز.
- ضعف أساليب وأدوات تقويم بيئة العمل المؤسسي، وأداء الإدارة، والعاملين.
- اهمال تقويم السياسات العامة للتعليم، والنظم المالية، واختفاء مفهوم القيمة المضافة.

الأمر الذي يعد دافعاً قوياً لتقديم رؤية لتطوير منظومة المتابعة والتقويم المؤسسي للعملية التعليمية في مدارس جمهورية مصر العربية على النحو التالي:

١-الرؤية: بناء نظام فعال للمتابعة والتقويم المؤسسي، يقيس مدى تطبيق السياسات وكيفية استثمار الموارد وفاعلية النظام التعليمي على كافة المستويات، وفقا لمعايير واضحة ومعلنة.

٢-الفلسفة العامة للمتابعة والتقويم المؤسسي

يجب أن تعتمد فلسفة المتابعة والتقويم المؤسسي على مبدأ: الاصلاح المتمركز حول المؤسسة، بمعنى أن تسخير كافة جهود منظومة المتابعة والتقويم المؤسسي نحو تشخيص حالة المؤسسات التعليمية، وحصر مشكلاتها، وتقديم الحلول المناسبة في صورة خطط إجرائية منها ما هو قابل للتنفيذ بشكل عاجل، ومنها ما يدرج في خطط طويلة الأجل نسبياً، وهو ما يعرف بالتقويم من أجل التمكين Evaluation For Empowerment.

٣-المداخل الأساسية للمتابعة والتقويم المؤسسي:

- تقويم السياق العام للنظام التعليمي من حيث: السياسات العامة، والمناخ العام، ودعم اللامركزية، والإصلاح الإداري، والانفاق المالي، والتمكين وتكافؤ الفرص، والرضا عن العمل، والمشاركة المجتمعية.
- التقويم المؤسسي: ويتضمن تقويم أداء المؤسسة التعليمية باعتبارها وحدة واحدة، ومن خلال مفهوم الإصلاح المتمركز على المؤسسة، وأنها وحدة الفعل، والتحقق من توافر وجودة المدخلات.
- تقويم عمليات الأداء المدرسي الشامل، وما تقوم به المدرسة من إجراءات لتنفيذ عمليتي التعليم والتعلم وما تتضمنه من ممارسات للأداء المدرسي الفعال، ويشمل تقويم الأداء المهني للإدارة المدرسية والمعلمين والاخصائيين والعاملين بالوحدات والإدارات والمدارس.
- تقويم مخرجات العملية التعليمية متمثلة في المستويات الحقيقية للطلاب ومعدلات نموهم من خلال: التقويم الوطني واسع النطاق

٤-الأهداف العامة: في ضوء الفلسفة العامة والمداخل الأساسية للمتابعة والتقويم المؤسسي يمكن اشتقاق الأهداف التالية:

- نشر ثقافة المتابعة والتقويم القائم على المعايير داخل الأجهزة والمؤسسات التعليمية.
- بناء منظومة للمتابعة والتقويم المؤسسي تتميز بالدقة العلمية والكفاءة المهنية.
- فتح قنوات التواصل مع الجهات ذات العلاقة.

- إنشاء مركز لاستطلاعات الرأي.

٥-الهيكل التنظيمي المقترح للمتابعة والتقويم المؤسسي: يتضمن هذا الهيكل ما يلي:

- اللجنة العليا للمتابعة والتقويم برئاسة معالي الوزير.
- الإدارة المركزية للمتابعة والتقويم بالديوان العام للوزارة، وتتضمن(الإدارة العامة لبحوث التقويم- الإدارة العامة للمعايير ومؤشرات الأداء- الإدارة العامة للتطبيق الميداني- الإدارة العامة لإعداد التقارير).
- الإدارة العامة للمتابعة والتقويم المؤسسي في كل مديرية تعليمية.
- قسم المتابعة والتقويم المؤسسي في كل إدارة تعليمية.
- وحدة المتابعة والتقويم المؤسسي في كل مدرسة.

ثانياً: اعتماد الاختبارات القومية المقننة

من أهم المشكلات التي يتعرض لها النظام التعليمي المصري أن وزارة التربية والتعليم هى المسئولة عن التعليم برمته، فهى الجهة المسئولة عن التخطيط، وإدارة وتنفيذ التعليم، وتقويم التعليم، وهذا أمر يتنافى مع المنطق والعلم معاً. فوزارة التربية والتعليم قد تشارك مع مجلس النواب والمجتمع المدني وأولياء الأمور والوزارات المعنية فى التخطيط للتعليم، وتكون مسئولة عن إدارته وتنفيذه، أما تقويم التعليم فلابد أن تكون هناك جهات محايدة للقيام بهذه المهمة. وهنا تبرز أهمية "الاختبارات القومية".

١- مفهوم الاختبارات القومية المقننة: الاختبارات التي تجرى على مستوى وطني، وعلى فترات زمنية متباعدة، وتقوم بها جهة محايدة لا تتبع وزارة التربية والتعليم. بحيث تكون هذه الاختبارات معيارية ومقننة وتشمل كافة الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية، وتهدف إلى الحكم على مدى قدرة النظام التعليمي على تحقيق الأهداف الكبرى من الخدمة التعليمية.

٢- أهداف الاختبارات القومية المقننة: تعتبر الاختبارات القومية إحدى الوسائل الهامة للمساهمة في استقراء المستوى التعليمي للمتعلمين على الصعيد القومي من خلال معرفة ما حققه المتعلمون من معارف ومهارات واتجاهات في مواد دراسية محددة، كما أنها تسهم في التعرف على العوامل الخارجية التي قد تؤثر على المستوى التعليمي للمتعلمين سلبًا أو إيجابًا، وتوفر معلومات دقيقة لصناع القرار والجهات المشاركة في التعليم لوضع الخطط الرامية لرفع جودة التعليم بما فيه مصلحة مستقبل أبناء الوطن.

٣- آليات تطبيق الاختبارات القومية المقننة

يجب إعداد وتطبيق الاختبارات القومية في مقررات دراسية محددة وعلى المتعلمين في صفوف تعليمية محددة، ويقترح تنفيذ الاختبارات القومية في جميع المقررات الدراسية الأساسية على المتعلمين بالصفوف: الثاني الابتدائي، والخامس الابتدائي، والثاني الإعدادي، والثاني الثانوي، وذلك من خلال خطوات إعداد وتطبيق الاختبارات القومية التالية:

- بناء الإطار المرجعي للمقررات والصفوف الدراسية
- مراجعة المعايير الوطنية التي ستبنى عليها الاختبارات.
- كتابة مفردات الاختبارات
- التطبيق التجريبي، والتحليل الإحصائي

- استخراج الصور النهائية للمفردات الاختبارية والاختبارات
- تطبيق الاختبارات على جميع أفراد العينة.
- تحليل النتائج
- إعداد التقارير الفنية عن المستويات التحصيلية للمتعلمين.

ثالثاً: المشاركة في الدراسات التقويمية الدولية

هناك العديد من الدراسات التقويمية الدولية التى يمكن من خلالها تقييم النظام التعليمي بأكمله، وأشهرها دراسة التوجهات الدولية في الرياضيات والعلوم TIMSS ودراسة الفهم القرائي PIRLS وغيرهما، ويجب الاهتمام بما يلي:

- المشاركة في الدراسات التقويمية الدولية
- إعداد دراسات تقويمية محلية على غرار الدراسات الدولية.
- تبنى سياسة الدراسات التقويمية العربية

التوصيات والمقترحات

أما بعد، ومن خلال ما سبق تكون التوصية بإنشاء الهيئة الوطنية للقياس والتقويم التربوي في ضوء مايلي

- تتمتع الهيئة بالشخصية الاعتبارية، وتتبع مجلس النواب أو رئاسة مجلس الوزراء، ويعين لها مجلس إدارة مكون من ٧ أعضاء برئاسة إحدى الشخصيات العلمية في مجال القياس والقويم التربوي.
- يتمثل الهدف العام للهيئة في: تقويم المتعلمين بمراحل التعليم قبل الجامعي، وتقويم الأداء للمهنيين، والتقويم المؤسسي للمدارس، وتقويم التجارب والمشروعات التعليمية، وتقويم النظام التعلمي بأكمله.
- للهيئة في سبيل تحقيق أهدافها اتخاذ ما يلزم من إجراءات وقرارات ومباشرة الاختصاصات التالية:
  - رسم السياسات العامة لمنظومة القياس والتقويم التربوي بمؤسسات التعليم قبل الجامعي كمدخل لإصلاح وتحسين منظومة التعليم .
  - تطوير المعايير القومية والأطر المرجعية لمنظومة القياس والتقويم التربوي للمتعلمين بالتعليم قبل الجامعي، والمهنيين، والمؤسسات التعليمية، والتجارب والمشروعات التعليمية، والنظام التعليمي، بما تتضمنه هذه المعايير والأطر من: فلسفة القياس والتقويم، وأهدافه، وأدواته، وأساليبه، والخطط الإجرائية لتحسين مستوى الأداء.
  - تطوير أساليب وأدوات التقويم التربوي لدى المتعلمين بالتعليم قبل الجامعي بما يتلاءم مع أهداف المناهج الدراسية وطرق التدريس والوسائل التعليمية وبما يحقق بناء الشخصية المتكاملة للمتعلمين.
  - بناء الأدوات والأنشطة التقويمية لقياس مستويات نواتج التعلم في المجالات المعرفية والمهارية والوجدانية المرتبطة بالمقررات الدراسية لدى جميع المتعلمين بالتعليم قبل الجامعي.

- بناء وتطبيق أدوات القياس النفسي التى تكشف عن خصائص الشخصية لدى المتعلمين بالتعليم قبل الجامعي، وبما يساعد في رسم الصفحة النفسية لكل متعلم وتحديد الخصائص النفسية والاجتماعية، وبما يحقق التعرف على واكتشاف الموهوبين والفائقين، والاكتشاف المبكر وتشخيص وتمكين المعاقين.
- تقديم البرامج العلاجية والإرشادية والتربوية للمتعلمين في ضوء احتياجاتهم.
- بناء أدوات تقويم الأداء المهني للعاملين بالتعليم قبل الجامعي: القيادات التربوية، والموجهين، والمعلمين، والإداريين.
- بناء أدوات تقويم التجارب والمشروعات التعليمية.
- بناء أدوات المتابعة والتقويم المؤسسي.
- بناء أدوات تقويم النظام التعليمي مثل: الاختبارات القومية، والاختبارات الدولية،... الخ
- توظيف استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال في إجراءات القياس النفسي والتقويم التربوي لأداء المتعلمين بالتعليم قل الجامعي من خلال: ميكنة بنوك الأسئلة، والاختبارات الالكترونية، ...الخ
- قياس مؤشرات الأداء بما يحقق تحسين مخرجات التعليم في تقارير التنافسية الدولية.

- اعتماد الأدوات والأنشطة التقويمية التى تعدها مؤسسات التعليم قبل الجامعي.
- تحديث آليات وأنظمة إدارة عمليات القياس والتقويم التربوي داخل المؤسسات التعليمية، وبناء القدرات المهنية اللازمة لتحقيق الدقة والسرعة والشفافية في عملية التقويم.
- تقديم الخدمات الاستشارية في مجالات القياس النفسي والتقويم التربوي للجهات ذات العلاقة بما يساهم في تنمية الموارد الذاتية للهيئة.

– يتكون الهيكل التنظيمي للهيئة من: مجلس الإدارة، ورئيس مجلس الإدارة، نائب رئيس مجلس الإدارة، ومجلس رؤساء الأقسام، ورؤساء الأقسام العلمية ومجالس الأقسام العلمية، والأمانة العامة.

– تتكون الهيئة من مجموعة أقسام علمية هي: قسم التقويم التربوي للمتعلمين، قسم القياس النفسي والبرامج العلاجية، قسم تقويم الأداء المهني، قسم المتابعة والتقويم المؤسسي، قسم تقويم التجارب والمشروعات التعليمية، وقسم الدراسات الدولية والاختبارات القومية، وقسم تكنولوجيا المعلومات والاتصال.

– تتكون الأقسام العلمية من السادة أعضاء الهيئة البحثية الذين يخضعون لنظام الباحثين العلميين وقانون تنظيم الجامعات.

المراجع

حسن حسين البيلاوي (١٩٩٨): نحو تصور مستقبلي للسياسة العامة، القاهرة: المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي.

حسن حسين زيتون (١٤٢٨هـ): أصول التقويم والقياس التربوي "المفهومات والتطبيقات". الرياض: الدار الصوتية.

حسيب محمد حسيب (٢٠٠٦): دليل تقويم المؤسسات التعليمية. الإسكندرية: دار الكتاب الجامعي.

حسيب محمد حسيب (٢٠١٧): مستقبل الثانوية العامة وتطوير نظم التقويم: "رؤية لتطوير نظام الدراسة والتقويم بالمرحلة الثانوية في مصر" ورقة عمل فائزة بجائزة مؤتمر"التعليم في مصر.. نحو حلول إبداعية" جامعة القاهرة بالتعاون مع مؤسسة أخبار اليوم، القاهرة: فندق الماسة ٣٠ إبريل.

الدمرداش عبد المجيد سرحان (١٩٧٤): بعض الاتجاهات العالمية الحديثة في التقويم، اجتماع خبراء تطوير نظم الامتحانات في البلدان العربية، الكويت، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، جامعة الدول العربية.

صلاح أحمد مراد (٢٠٠٢) الاختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية – خطوات إعدادها وخصائصها، القاهرة: دار الكتاب الحديث.

صلاح الدين علام (٢٠٠٥): التقويم التربوي البديل. القاهرة: دار الفكر التربوي

عبدالرزاق المفلح (٢٠٠٤).الإطار العام للتقويم. إدارة التدريب والتأهيل والإشراف التربوي، الأردن، عمان: وزارة التربية والتعليم.

عبدالله السعدوي (٢٠١١) دليل المعلم للتقويم المعتمد على الأداء: من النظرية للتطبيق، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

محمد أحمد ابراهيم (٢٠٠٣): الاتجاهات الحديثة في بحوث مشكلات تقويم التحصيل الدراسي، بحث مرجعي مقدم للترقية إلى المجلس الأعلى للجامعات.

نادية السيد الحسينى (٢٠٠٣): الاتجاهات الحديثة في نظريات القياس النفسي، بحث مرجعي مقدم للترقية إلى المجلس الأعلى للجامعات.

California State Bord of Education(2010) Vision ,Mission ,and Goals .Retrieved August ,http//:www.cde.ca.gov/be/ag/ag/vmgoals.asp

Colorado Department of Education.(2012) Colorado Academic Standards :Soci al Studlies.Department for Education and Early Childhood Develop ment .Student Reports - Sample Report Cards.Retrieved August http://www.education.gov.qa/CS/ar/8.pdf

Ohio Department of Education Teaching (2009) Academic Content Standards Terminology Definitions.(10) 198-214 ,

Pryor ,J(2017) Assessment in Ghana and England :Putting Reform to the Test of Practice .A Journal ofComparative Education, 28 (1) 267- 288

Russell ,J ,.Jaselskis ,E ,.Lawrence ,S(2007) .(Continuous Assessment of Proje ct Performance .Journal of Construction Engineering and Management (2) 112-119.

Shutes ,R ,.Petersen ,S(2004) .Seven Reasons Why Textbooks Cannot Make a Curriculum .NASSP Bulletin.

Stufflebeam، D. L. & Shinkfield، A. J.(2007) Evaluation Theory، Models and Applications، (ch. 19). San Francisco: Jossey-Bass

Vygotsky ,L.(1999) .Mind in Society .The Development of Higher Psychologic al Processes .Cambridge ,MA: Harvard University .

صدق درجات امتحانات الثانوية العامة في التنبؤ بتحصيل طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية جامعة بني سويف

محمد حسين سعيد حسين

أستاذ علم النفس التربوي – كلية التربية – جامعة بني سويف

مقدمة:

إن أي مؤسسة تعليمية يمكن النظر إليها على أنها منظومة مكونة من مجموعة من العناصر المتفاعلة والتي يؤثر بعضها في بعض، ويمثل التقويم التربوي واحدا من هذه العناصر والذي يؤثر بدوره في تطوير باقي عناصر المنظومة من أهداف ومناهج وطرق تدريس؛ لذا يعد التقويم التربوي بداية أي تطوير لأي من هذه العناصر. كما يمكن أن يكون التقويم وسيلة للتغيير والتطوير في العملية التعليمية إذا نظر إليه في إطار شامل يتصل فيه بجميع الوسائل الأخرى، وتتضح علاقته بالأهداف ووظيفتها، كما يمكن أن يكون وسيلة لمراجعة نتائج العملية التربوية كلها إذا خضعت وسائله للفحص والدراسة وإذا لم تنته بانتهاء مراسمها. وفي مصر تمثل الامتحانات أهم الوسائل المستخدمة في تقويم تحصيل الطلاب، وبصفة خاصة في شهادة الثانوية العامة. وتمثل امتحانات الثانوية العامة حالة من القلق وإثارة الرأي العام لأنها تعتبر الطريقة الوحيدة التي تحدد مستقبل الطلاب؛ لذا اهتم بها العديد من الباحثين في مجال التربية وعلم النفس، ومن أجلها عقدت العديد من المؤتمرات والندوات. وقد أولي المسئولون بوزارة التربية والتعليم اهتماما متزايدا بعملية التقويم التربوي ووسائله باعتباره يعكس جودة التعليم، فتم إنشاء المجلس الأعلى للامتحانات والتقويم التربوي وأجهزته المختلفة عام ١٩٨٧م، ثم إنشاء المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي عام ١٩٩٠ والذي يتولي مسئولية تطوير نظم الامتحانات والتقويم علي المستوى الوطني، من أجل تحسين العملية التعليمية في جوانبها المختلفة.

إن أي قياس للتحصيل الدراسي لابد أن يكون ثابتاً وصادقاً وموضوعياً، حيث يسهم تفنين تلك المقاييس في حسن تفسير الدرجة التي يحصل عليها التلاميذ، (صفوت فرج، ١٩٨٩، ١١٠). كما أن الاختبار الذي يلعب دوراً في عملية اتخاذ قرارات حيوية يجب أن يتم اختياره بدقة، فمع أن الاختبار يجب أن يكون ثابتاً، فإن الاعتبار المهم في الحقيقة هو الصدق، (علي حامد الثبيتى، ١٩٩٦، ٥٩). فقبل استخدام أي اختبار يجب التحقق من صدقه، بمعنى هل هذا الاختبار أداة صالحة لقياس ما وضع لقياسه ولا شيء غيره؟ ولذلك فإن الصدق من المفاهيم الهامة التي بواسطتها يمكن الحكم علي أي اختبار من حيث جودته وصلاحيته للاستخدام والاعتماد على نتائجه. وللصدق أهمية قصوى في الاختيار التعليمي والمهني، أي التنبؤ بمستويات الأفراد في حياتهم التعليمية والمهنية وفي ذلك توفير للجهد والمال والتدريب، حتى يطمئن كل فرد إلى أنه يعمل في الميدان الذي يتفق مع استعداداته ومواهبه. فقد يفيد الاختبار

الصادق في اختيار الطالب ما هو مناسب له في الدراسة أو في العمل، فاختبار صادق في مادة ما (لغة عربية – لغة إنجليزية– رياضيات – علوم–..) قد تفيد درجته في توجيه الطالب في اختيار التخصص أو الكلية المناسبة. ومما لا شك فيه أن امتحانات الثانوية العامة لها دور مهم في اتخاذ قرارات بشأن الطلاب، ومستقبلهم وتوجيههم، ومن ثم يجب أن تكون مثل هذه الامتحانات علي درجة عالية من الصدق بجانب ثباتها.

وللصدق أنواع مختلفة منها صدق المحك والمقصود به إلى أي حد ترتبط درجات الاختبار المراد قياس صدقه بمحك خارجي، ويوجد نوعان من صدق المحك وهما: الصدق التلازمي: ويعتمد على حساب الارتباط بين درجات الطلاب على الاختبار، ودرجاتهم على محك آخر، بحيث لا يكون هناك فاصل زمني بين تطبيق الاختبار وبين الحصول على درجات الطلاب الراهنة كما يقيسها المحك. والصدق التنبؤي: وهذا النوع من الصدق يعتمد على حساب معامل الارتباط بين درجات الطلاب على الاختبار ودرجاتهم عل محك آخر، بحيث يكون هناك فاصل زمني بين التطبيق على الاختبار والتطبيق على الاختبار المحك. والإجراء العملي المتبع هو أن يعطي الاختبار إلى مجموعة من الطلاب ثم متابعتهم في المستقبل، ثم الحصول لكل طالب منهم على قياس في محك معين للنجاح في البرنامج، ثم حساب الارتباط بين الدرجات على الاختبار والدرجات على المحك، وكلما كان الارتباط مرتفعاً كلما كان الاختبار أكثر فاعلية في التنبؤ. وسوف تركز الدراسة الحالية على النوع الأول من صدق المحك وهو الصدق التنبؤي.

ويعد التنبؤ بالتحصيل من الأمور التي يجب أن تركز عليها المؤسسات التربوية لدورها في تطوير تلك المؤسسات وتحسين جودة خريجيها، وتمثل درجات امتحانات الثانوية العامة أحد العوامل التي يمكن الاعتماد عليها في ذلك حيث يعد المعيار الأساسي للالتحاق بالجامعة. إن اعتبار درجة الطالب في الثانوية العامة معيارا للقبول بالجامعة له ما يبرره من حيث سهولة استخدامه وعدم وجود إمكانية للتلاعب فيه وتحقيقه للعدالة وتكافؤ الفرص بين الطلاب بغض النظر عن جنس الطالب أو محل إقامته أو وضعه الاجتماعي، كما أن هناك اعتقاد سائد بأن التحصيل السابق يعد منبئ جيد بالتحصيل اللاحق، إلا أنه في بعض الأحيان قد يجد الطالب نفسه في ضوء درجاته في الثانوية العامة ملتحقاً بكلية وتخصص لا يرغب فيه مما يؤدي إلى فشله في الدراسة بتلك الكلية.

تمثل درجات الثانوية العامة جدلا في أهميتها بالنسبة للتنبؤ بأداء الطلاب في الجامعة ما بين من يعتبرها مؤشرا جيدا لذلك مثل: محمد صالح (٢٠٠٧) (Green, Brown & Word, 2009) وإبراهيم طلعات (٢٠١١) وثريا بنت يحيي (٢٠١٥) وإسماعيل عيد (٢٠١٥) وماجد عبده (٢٠١٦). وآخرون يرون أنها وحدها غير كافية لالتحاق الطالب بالجامعة مثل:. ضرار جرادات (٢٠٠٣) (Hudy, 2006; Scogin, 2007; Morgan, 2005) وخالد النمري (٢٠٠٩) وعبدالكريم محمد (٢٠١٤) وصبري حسن (٢٠١٥). كما تتحدد معدلات القبول بالجامعة بالعرض والطلب حيث تفترض الجامعات وجود

علاقة بين أداء الطلاب في الثانوية العامة وأداؤهم في الجامعة لذا يتم توزيع طلاب الثانوية العامة على الكليات المختلفة بالجامعة في ضوء صعوبة الكلية ودرجة الطالب في الثانوية العامة. كما بين (Abella et al., 2005) أن نتائج الاختبارات التحصيلية للطلاب ليست دائما مقاييس صادقة لمعرفتهم بجوانب المحتوى.كما توصل "عبدالوارث الرازحي" (٢٠٠١) إلى أن الامتحانات في معظم الدول العربية تفتقر إلى الشمول والموضوعية، وتركز في معظمها على التذكر والحفظ مع إهمال المستويات العليا. وهذه الامتحانات بصورتها السابقة وُجّهت إليها كثير من الانتقادات الفنية التي تتعلق بمدى كفاءتها من حيث مدى ثباتها، وموضوعيتها، وصدقها (محمد حسين سعيد، ٢٠٠١؛ ٢٠٠٥؛ ٢٠٠٩).

مما سبق يتضح أن امتحانات الثانوية العامة من الامتحانات التي تمثل نتيجتها أهمية لأولياء الأمور وكذلك المسئولين والتربويين لما لها من دور أساسي ووحيد في توجيه الطالب والتحاقه بالكلية التي تناسب مجموعه؛ لذا يجب أن تكون لهذه الامتحانات درجة مناسبة من الصدق في التنبؤ بدرجات الطلاب في التعليم اللاحق بالجامعة، وعلى الرغم من ذلك إلا أنه ما زالت توجه إليها الانتقادات من حيث جودتها ومدى صدقها، ومن هنا نبعت مشكلة البحث الحالي الذي يمكن تحديدها فيما يلي.

مشكلة البحث:

في ضوء ما سبق تتحدد مشكلة البحث الحالي في الإجابة عن الأسئلة التالية:

السؤال الأول: هل توجد علاقة دالة وموجبة بين درجات الطلاب في الثانوية العامة في المواد العلمية: الكيمياء والأحياء والجيولوجيا والفيزياء ودرجاتهم في مواد التخصص بالفرقة الأولى بشعبة الفيزياء بالتعليم العام بكلية التربية؟.

السؤال الثاني: هل توجد علاقة دالة وموجبة بين درجات الطلاب في الثانوية العامة في المواد العلمية: رياضيات١ ورياضيات٢ والكيمياء والفيزياء ودرجاتهم في مواد التخصص بالفرقة الأولى بشعبة الرياضيات بالتعليم العام؟.

السؤال الثالث: هل توجد علاقة دالة وموجبة بين درجات الطلاب في الثانوية العامة في مادة اللغة الإنجليزية ودرجاتهم في مواد التخصص بالفرقة الأولى بشعبتي اللغة الفرنسية واللغة الإنجليزية بالتعليم العام واللغة الإنجليزية بالتعليم الأساسي؟.

السؤال الرابع: هل توجد علاقة دالة وموجبة بين درجات الطلاب في الثانوية العامة ودرجاتهم بالفرقة الأولى بكلية التربية في اللغة العربية واللغة الإنجليزية والمجموع الكلي؟.

هدف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على صدق درجات امتحانات بعض طلاب الثانوية العامة في عام ٢٠١٧-٢٠١٨م في التنبؤ بدرجاتهم في الفرقة الأولى بكلية التربية بجامعة بني سويف في العام

الجامعي ٢٠١٨/٢٠١٩م بالتعليم العام بشعبة الرياضيات والفيزياء واللغة الفرنسية واللغة الإنجليزية (عام وأساسي) من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجات هؤلاء الطلاب في الثانوية العامة ودرجاتهم في مواد التخصص بالفرقة الأولى بكلية التربية بجامعة بني سويف.

أهمية البحث:

تتحدد أهمية البحث الحالي في أهمية امتحانات المرحلة التي تتناولها وهي الثانوية العامة والتي يسعى الجميع إلى الوصول بها إلى أن تكون مرآة صادقة تعبر عن المستوى الحقيقي للطلاب بجانب أن تقيس هذه الامتحانات ما وضعت لقياسه، ولا يمكن تحقيق ذلك إلا من خلال البحوث والدراسات المتخصصة والتي تعد هذه الدراسة احدها، لذا قد تسهم نتائج هذا البحث في تحسين وتطوير امتحانات الثانوية العامة من خلال التعرف على مستوى صدق تلك الامتحانات من خلال مؤشرات كمية من المتوقع الحصول عليها في هذا البحث قد تفيد أصحاب القرار في اتخاذ قراراتهم بطريقة سليمة، بالإضافة إلى لفت انتباههم إلى أهمية البيانات الأرشيفية وكيفية الاستفادة منها في تطوير امتحانات الثانوية العامة.

مصطلحات البحث:

الصدق التنبؤي: هو قدرة درجات امتحانات الثانوية العامة على التنبؤ بمستوى تحصيل مجموعة من الطلاب في الفرقة الأولى بكلية التربية بجامعة بني سويف كما يتم حسابه من معاملات التحديد وهو مربع معامل ارتباط بيرسون الدال والموجب بين درجات هؤلاء الطلاب في الثانوية العامة ودرجاتهم في الفرقة الأولى بكلية التربية بجامعة بني سويف بالتعليم العام بشعبة الرياضيات والفيزياء واللغة الفرنسية واللغة الإنجليزية (عام وأساسي)، وهو نسبة التباين في درجات الطلاب في الفرقة الأولى بكلية التربية الذي يمكن التنبؤ به من خلال درجاتهم في الثانوية العامة.

البحوث السابقة:

قام الباحث بدراستين للخصائص السيكومترية لامتحانات الثانوية العامة؛ فهدفت الدراسة الأولى (محمد حسين سعيد، ٢٠٠١) إلى التحقق من الخصائص السيكومترية (الصدق–الثبات–التحيز–ثبات درجة القطع) لنتائج امتحانات الثانوية العامة في عامي ١٩٩١، و١٩٩٩، وأظهرت النتائج انخفاض مستوى الصدق والثبات لهذه الامتحانات في هذين العامين، بالإضافة إلى التحيز الواضح لها. وركز البحث الثاني (محمد حسين سعيد، ٢٠٠٩) على الكشف عن صدق الامتحانات المدرسية الرسمية بمرحلة التعليم قبل الجامعي، وذلك من خلال التعرف على العلاقة بين نتائج الطلاب في هذه الامتحانات من ناحية، وبين كل من مستوى ذكائهم، وتقديرات المعلمين لمستوياتهم التحصيلية من ناحية أخرى. واشتملت عينة الدراسة على (٤٥٠) طالباً وطالبةً بمرحلة التعليم قبل الجامعي بمحافظة بني سويف، ونتائجهم (نتائج ١٨٣ طالباً وطالبةً بالمرحلة الابتدائية، ونتائج ١٣٠ طالباً وطالبة بالمرحلة الإعدادية، ونتائج ١٣٧ طالباً وطالبة بالمرحلة الثانوية)، ومعلميهم (١٥معلماً). وأظهرت النتائج: ١– تمتع نتائج امتحانات المرحلة الابتدائية (اللغة العربية، الحساب، العلوم، الدراسات الاجتماعية) والمجموع الكلي بدرجة مناسبة

من الصدق (المحك، والمقارنة الطرفية)، بينما كانت المشكلة في مادة اللغة الإنجليزية حيث لم ترتبط درجات التلاميذ فيها بمستوى ذكائهم، أو بمستوى تقدير معلميهم لهم. ٢- تمتع نتائج امتحانات المرحلة الإعدادية (اللغة العربية، الحساب، العلوم، الدراسات الاجتماعية، اللغة الإنجليزية) والمجموع الكلي بدرجة مناسبة من الصدق (المحك، والمقارنة الطرفية). ٣- تمتع نتائج امتحانات المرحلة الثانوية في مادتي اللغة الإنجليزية والرياضيات فقط بدرجة مناسبة من الصدق (المحك، والمقارنة الطرفية)، بينما لم ترتبط درجات الطلاب في المواد الأخرى؛ اللغة العربية، واللغة الفرنسية، والكيمياء، وعلم النفس، والمجموع الكلي بمستوى ذكائهم أو مستوى تقدير معلميهم لهم.

كما اهتمت العديد من البحوث بالقدرة التنبؤية لامتحانات الثانوية العامة بتحصيل الطلاب في المرحلة الجامعية، وجاءت نتائج هذه البحوث متعارضة ما بين مؤيد لأهمية امتحانات الثانوية العامة في التنبؤ بتحصيل الطلاب في الجامعة ومن هذه البحوث: بحث محمد صالح (٢٠٠٧) الذي بينت نتائج أن معدل الثانوية العامة منبئ جيد بالمعدل التراكمي للطلاب في الجامعة والذي فسر (٠.١٣%) من المعدل التراكمي. كما توصل (Scogin, 2007) إلى أن اختبار القبول الأمريكي فسر ما نسبته (٤٢%) من المعدل التراكمي الجامعي لطلاب السنة الأولى. كما بينت نتائج صالح أمين (٢٠٠٨) صدق نتائج امتحانات الثانوية العامة بالأردن بفرعيها العلمي والتمريض في التنبؤ بتحصيل الطلاب في المرحلة الجامعية. وهدف بحث (Shulruf, Huttie & Tumen, 2008) إلى التعرف على القدرة التنبؤية للشهادة الثانوية النيوزلندية (NCFA) بالمعدل التراكمي الجامعي لطلبة السنة الدراسية الأولى بالجامعة النيوزلاندية الكبرى، بجانب المقارنة ثم ايجاد القوة التنبؤية لاختبارات كامبردج الدولية، على عينة تكونت من ٢٨٧٧ من طلاب الثانوية العامة النيوزلاندية عام ٢٠٠٤، و٦٦٨ من الطلاب المجتازين لاختبارات كامبردج الدولية، وبينت النتائج أن معدل الثانوية العامة أفضل بخمس مرات في التنبؤ بالمعدل الجامعي من اختبارات كامبردج الدولية. وبينت نتائج (Green, Brown & Word, 2009) على عينة تكونت من (٩٩) طالباً في السنة النهائية في المرحلة الثانوية، أن درجة الطالب المسجلة في الامتحان كانت المنبئ الأفضل بأدائه الأكاديمي في جميع مقررات العلوم بالجامعة. وبحث محمد العمايرة، وانتصار عشا (٢٠١٠) القدرة التنبؤية لمعدل الثانوية العامة ومعدل السنة الجامعية الأولى بالمعدل التراكمي للطلاب عند التخرج، على عينة من ٤٧٩ طالبا وطالبة بكلية العلوم التربوية بالأردن، وبينت النتائج ارتباط قوي بين معدل الثانوية العامة ومعدل السنة الجامعية الأولى (٠.٨٨).

وفي بحث يحيى الصمادي، وحيدر ظاظا، وعايش غرايبة، ويونس اليونس (٢٠١٠) الذي هدف إلى معرفة القدرة التنبؤية لدرجات الطلاب في الثانوية العامة والمعدل التراكمي الجامعي بأداء طلاب البكالوريوس في الجامعات الأردنية، وتكونت عينة الدراسة من (٤٨٦٥) طالباً وطالبة في ١٨ تخصص، بينت النتائج أن معدل الثانوية العامة كان الأكثر تنبؤا بالأداء في امتحان الكفاءة الجامعية. وقارن (Esen, 2010) التحصيل الأكاديمي في المرحلة الجامعية لخريجي المدارس الثانوية التركية والأمريكية

باستخدام المعدل العام في المدرسة الثانوية (HSGPA)، واختبار الكفاءة المدرسية (SAT)، واختبار التقييم الأمريكي (ACT)، واختبار اختيار الطلاب (OSS)، وبينت النتائج أن المعدل العام للمدرسة الثانوية هو الأعلى تنبؤاً بمعدل الطالب في الجامعة. وبين بحث إبراهيم طلعات (٢٠١١) أن معدل الطالب في الثانوية العامة منبئ بتحصيل الطلاب في البكالوريوس لعينة مكونة من (٤٠٠) طالب وطالبة في الفترة من ٢٠٠٥-٢٠٠٩. وهدف بحث عبدالله حاسن (٢٠١١) إلى التنبؤ بمعدل الطالب التراكمي في جامعة الطائف من خلال درجاته في اختبار القدرات والاختبار التحصيلي للثانوية العامة ومعدل الثانوية العامة، وبينت النتائج أن الثانوية العامة تحتل المرتبة الأولى في التنبؤ مما دعم من أهمية نسبة الثانوية العامة في تفسير المعدل التراكمي للطلاب في الجامعة، وأوصت بأهمية التركيز على الأداء في الثانوية العامة وإعطاءه النصيب الأكبر في القبول بالجامعة. وبحث (Bai, Chi, & Qian, 2013) القدرة التنبؤية لامتحانات القبول الوطنية (CEE) بالصين بالنجاح الأكاديمي بالجامعة، على عينة من ١٤٣٦ طالباً وطالبة بأحد جامعات الدرجة الأولى (أ)، و١١٠٦ طالباً وطالبة بأحد جامعات الدرجة الثانية (ب)، وبينت النتائج أن اختبار (CEE) يعد منبئ هام بالمعدل التراكمي الجامعي.

وهدف بحث ثريا بنت يحيي (٢٠١٥) إلى التحليل البعدي لـ (٢٨) دراسة اهتمت بالقدرة التنبؤية لمعدل الثانوية العامة بالتحصيل الدراسي الجامعي، واستخلصت من هذه الدراسات (٢٢٦) معامل ارتباط تم تصنيفها حسب بيئة التطبيق وجنس العينة والمستوى الدراسي والتخصص في الثانوية العامة والتخصص في الجامعة، وبينت النتائج أن معدل الثانوية العامة يفسر ما نسبته (١١.٦٥%) من التباين في التحصيل الدراسي في المرحلة الجامعية، كما وجدت فروق دالة إحصائيا في حجم الأثر ترجع إلى خصائص هذه الدراسات. وبحث إسماعيل عيد (٢٠١٥) القدرة التنبؤية لمعدل الثانوية العامة ودرجة المساحة المعيارية ببعض المقررات الجامعية في التفكير التجريدي، على عينة من (٧٩٥) من طالبات جامعات الأقصى، تكونت بينات الدراسة من الدرجات النهائية من ثمانية مقررات كمتطلبات لكلية العلوم وكلية التربية الفصل الثاني ٢٠١٣-٢٠١٤، وبينت النتائج أن معدل الثانوية العامة يفسر ما مقداره ١٩.٦ % من التباين في التفكير التجريدي. وتوصل عبدالله بن أحمد (٢٠١٥) إلى معادلة تنبؤيه للعلاقة بين درجة الطالب في الثانوية العامة في مادة الرياضيات ومعدله في الثانوية لمعدله التراكمي في الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من (١٦٦) طالبا. وبينت نتائج ماجد عبده (٢٠١٦) أن معايير القبول المستخدمة (الثانوية العامة ودرجات اختبار القبول) في جامعتي تعز وصنعاء باليمن تنبئ بالأداء الأكاديمي في الجامعة على عينة بلغت ٧٥٠ طالبا وطالبة بالعام الجامعي ٢٠٠٨-٢٠٠٩، وأوصت بالاستمرار في استخدام معدل الثانوية العامة كمعيار قبول بالجامعة.

ومن جانب آخر بينت نتائج بعض البحوث عدم أهمية امتحانات الثانوية العامة في التنبؤ بتحصيل الطلاب في الجامعة تمثل ذلك في عدم وجود علاقة بين درجات الطلاب في الثانوية العامة ودرجاتهم في الجامعة ومن هذه البحوث بحث ضرار جرادات (٢٠٠٣) الذي اهتم بالتنبؤ بالمعدل

التراكمي لطلاب جامعة اليرموك من درجاتهم بالثانوية العامة على عينة تكونت من (٢٠٠٠) طالب وطالبة بالقسمين الأدبي والعلمي، وبينت النتائج أن معدل الثانوية العامة غير قادر على التنبؤ بالنجاح في الجامعة. كما توصل بحث سعيد الحارثي (٢٠٠٣) إلى تراوح قيم معاملات الارتباط بين (٠.١٨: ٠.٥٣) للعلاقة بين معدل شهادة الثانوية العامة العمانية والمعدل التراكمي الجامعي للخريجين. كما أشارت نتائج (Popham, 2006) إلى أن درجات الطلاب في امتحان (SAT) و (ACT) – من الاختبارات المشهورة في التحاق الطلاب بالجامعة – ليست عامل تنبؤ دقيق لتحصيل الطلاب في المرحلة الجامعية. وتوصل خالد النمري (٢٠٠٩) على عينة من (١١٧١) طالباً وطالبة بجامعة صنعاء باليمن إلى وجود علاقة دالة وموجبة تراوحت بين (٠.٢٥: ٠.٤٧) وخلص إلى عدم الاكتفاء بمعيار معدل الثانوية العامة في التنبؤ بتحصيل الطلاب في الجامعة. كما قام جهاد العجلوني (٢٠١٠) ببحث قدرة اختبار القبول في مدارس الملك عبد الله الثاني للتمييز للعام الدراسي ٢٠٠٧-٢٠٠٨ على عينة مكونة من (١٧٨) طالب وطالبة، وبينت النتائج وجود علاقة ضعيفة بين اختبار القبول والتحصيل والتي تراوحت بين (٠.١: ٠.٢٢) وفسر اختبار القبول ما نسبته (١%:٦%) من التحصيل المستقبلي للطالب وبينت أن اختبارات القبول منبئ غير جيد يمكن الاستغناء عنه أو تطويره. كما بحث عمر صالح (٢٠١٢) القدرة التنبؤية لمعدل الثانوية العامة الأردنية بالمعدل التراكمي لطلاب الجامعات الأردنية الخاصة، على عينة من (٤٠٠) طالب وطالبة، وبينت النتائج أن معدل الثانوية العامة لا ينبئ بصورة جيدة بالتحصيل الدراسي الجامعي حيث وجد ارتباط ضعيف بين معدل الثانوية العامة والمعدل التراكمي للطالب (٠.٣٢:٠.٣٧).

بحث عزالدين النعيمي ومحمد المقصقص (٢٠١٢) القدرة التنبؤية لمعدل الثانوية العامة والمعدل التراكمي الجامعي بأداء طلاب البكالوريوس في الجامعات الأردنية في امتحان الكفاءة الجامعية، تكونت عينة الدراسة من ٥٠٣ طالبا وطالبة، وبينت النتائج ضعف العلاقة بين معدل الثانوية العامة وكل من المعدل التراكمي للخريج، وامتحان الكفاءة الجامعية. وبحث سمير فؤاد (٢٠١٣) القدرة التنبؤية لمعدل امتحان الثانوية العامة بالمعدل التراكمي لخريجي جامعة إربد الأهلية من الدفعة الأخيرة للعام ٢٠١١-٢٠١٢، وبينت النتائج وجود علاقة موجبة ضعيفة ودالة (٠.٢٦٦) بين درجات الطلاب في الثانوية العامة ودرجاتهم في الشهادة الجامعية، وعدم وجود اختلاف في تلك العلاقة باختلاف الكلية أو نوع الطالب.

بحث عبدالكريم محمد (٢٠١٤) القدرة التنبؤية لاختبار الثانوية العامة بالمعدل التراكمي في جامعة النجاح الوطنية، على عينة تكونت من (١٠٦٥) طالباً تخرجوا في الأعوام من ٢٠٠٦-٢٠١١ وبينت النتائج عدم قدرة معدل الثانوية العامة على التنبؤ بالمعدل التراكمي في أي تخصص، وأوصت الدراسة بضرورة البحث عن منبأت أخرى غير ذلك. وبينت نتائج عبدالله باشيوه (٢٠١٤) على (١٤٢) طالبا وطالبة من طلاب جامعة حائل أن معدل الثانوية العامة جاء في المرتبة الثانية في التنبؤ بمعدل

الطلاب الجامعي. وبينت نتائج خالد عوض الدعاسين (٢٠١٤) ضعف معدل الثانوية العامة بالتنبؤ بالتحصيل الأكاديمي في امتحان الشهادة الجامعية في جميع البرامج الأكاديمية، وبلغت العينة (١٩٩١) طالبا وطالبة في العام ٢٠١١-٢٠١٢. بحث صبري حسن (٢٠١٥) الصدق التنبؤي لمعدل الثانوية العامة والمعدل التراكمي في نتائج اختبار الكفاءة الجامعية لطلاب الجامعات الأردنية على عينة من ٣١١٩ طالبا وطالبة في التخصصات التربوية والهندسية والادارية، وأظهرت النتائج أن معدل الثانوية العامة يأتي بعد المعدل التراكمي في التنبؤ بامتحان الكفاءة الجامعية.

يتبين من العرض السابق للبحوث المرتبطة أن امتحانات الثانوية العامة لها أهميتها الخاصة، فقد شغلت وما زالت تشغل بال العديد من الباحثين، اتضح ذلك في تنوع هذه البحوث بالدول العربية والأجنبية على حد سواء، كما يتضح في كم هذه البحوث وعددها وخاصة في الدول العربية اذا ما قورن ذلك بالعدد في الدول الأجنبية وهذا يعكس ما تمثله امتحانات الثانوية العامة في ثقافة الدول العربية. وعلى الرغم من كثرة هذه البحوث إلا أن نتائجها جاءت متعارضة بين مؤيد لدور الثانوية العامة في التنبؤ بتحصيل الطلاب في الجامعة وما بين معارض لم يجد مثل هذه العلاقة بين نتائج الطلاب في الثانوية العامة ومستوى تحصيلهم بالجامعة.

فروض البحث: في ضوء ما سبق يمكن صياغة فروض البحث على النحو التالي:

١. لا توجد علاقة دالة وموجبة بين درجات الطلاب في الثانوية العامة في المواد العلمية: الكيمياء والأحياء والجيولوجيا والفيزياء ودرجاتهم في مواد التخصص بالفرقة الأولى بشعبة الفيزياء بالتعليم العام بكلية التربية.
٢. لا توجد علاقة دالة وموجبة بين درجات الطلاب في الثانوية العامة في المواد العلمية: رياضيات١ ورياضيات٢ والكيمياء والفيزياء ودرجاتهم في مواد التخصص بالفرقة الأولى بشعبة الرياضيات بالتعليم العام.
٣. لا توجد علاقة دالة وموجبة بين درجات الطلاب في الثانوية العامة في مادة اللغة الإنجليزية ودرجاتهم في مواد التخصص بالفرقة الأولى بشعبتي اللغة الفرنسية واللغة الإنجليزية بالتعليم العام واللغة الإنجليزية بالتعليم الأساسي.
٤. لا توجد علاقة دالة وموجبة بين درجات الطلاب في الثانوية العامة ودرجاتهم بالفرقة الأولى بكلية التربية في اللغة العربية واللغة الإنجليزية والمجموع الكلي.

إجراءات البحث:

منهج البحث:

اعتمد البحث الحالي على المنهج الوصفي الإحصائي وذلك لملائمته لطبيعة الدراسة.

عينة البحث:

اشتملت عينة البحث على درجات لبعض الطلاب (٢٨٦ طالبا وطالبة) في امتحانات الثانوية العامة في المواد: اللغة العربية، واللغة الإنجليزية، والكيمياء، والفيزياء، والأحياء، والجيولوجيا،

ورياضيات١، ورياضيات٢، والمجموع الكلي في العام ٢٠١٨/٢٠١٧م بالإضافة إلى درجات هؤلاء الطلاب في اللغة العربية، واللغة الإنجليزية، والمجموع الكلي، ومواد التخصص في الفرقة الأولى بكلية التربية بجامعة بني سويف بالتعليم العام بشعبة الرياضيات والفيزياء واللغة الفرنسية واللغة الإنجليزية (عام وأساسي) وذلك للطلاب المستجدين والحاضرين فقط، حيث تم استبعاد الطلاب الباقين بالإضافة إلى الطلاب المستجدين والذين لم يحضروا الامتحانات بالفصلين الدراسيين، وتم اختيار هذه العينة بهذه الشعب فقط لاعتبارات الوقت والجهد في تجهيز البيانات للبحث، وفيما يلي توزيع عينة البحث وفق الشعبة:

جدول (١) توزيع عينة البحث على الشعب المختلفة بالكلية

الشعبة	عدد الطلاب	العينة	النسبة المئوية
الرياضيات	٢١٨	١٢١	%٥٥.٥٠
الفيزياء	٣٢	٢٨	%٨٧.٥٠
اللغة الفرنسية	٤٧	٤٦	%٩٧.٨٧
اللغة الإنجليزية	٥٤	٤٩	%٩٠.٧٤
اللغة الإنجليزية (أساسي)	١٠٩	٤٢	%٣٨.٥٣
المجموع	٤٦٠	٢٨٦	%٦٢.١٧

أدوات البحث:

اعتمد البحث على درجات طلاب الثانوية العامة في امتحانات المواد التالية: اللغة العربية واللغة الإنجليزية واللغة الفرنسية والرياضيات والفيزياء والكيمياء والأحياء من واقع ملفاتهم المرسلة من مكتب التنسيق للكلية في العام ٢٠١٨/٢٠١٧، بالإضافة إلى درجاتهم في الفرقة الأولى بكلية التربية بجامعة بني سويف في المواد المناظرة لها في العام ٢٠١٩/٢٠١٨م في الشعب التالية: شعبة الفيزياء وشعبة الرياضيات وشعبة اللغة الفرنسية وشعبة اللغة الإنجليزية بالتعليم العام، وشعبة اللغة الإنجليزية بالتعليم الأساسي.

المعالجة الإحصائية للبيانات:

تمت معالجة البيانات إحصائيا باستخدام معاملات الارتباط لبيرسون وذلك من خلال برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS v19.

حدود البحث:

الحدود الزمنية: بيانات مكتب التنسيق للكلية في العام ٢٠١٨/٢٠١٧، بالإضافة إلى درجات طلاب الفرقة الأولى في العام ٢٠١٩/٢٠١٨م.

الحدود المكانية: كلية التربية بجامعة بني سويف.

الحدود المنهجية: تتحدد نتائج البحث بالعينة والأدوات والأساليب الاحصائية التي تم عرضها سابقاً.

نتائج البحث:

للتحقق من صحة الفرض الأول والذي ينص على: لا توجد علاقة دالة وموجبة بين درجات الطلاب في الثانوية العامة في المواد العلمية: الكيمياء والأحياء والجيولوجيا والفيزياء ودرجاتهم في مواد التخصص بالفرقة الأولى بشعبة الفيزياء بالتعليم العام بكلية التربية. تم استخدام معامل ارتباط بيرسون ويوضح الجدول التالي نتائج ذلك.

جدول (٢) معاملات الارتباط بين درجات الطلاب في الثانوية العامة ودرجاتهم في مواد التخصص بالفرقة الأولى بشعبة الفيزياء بالتعليم العام (ن=٢٨)

مقررات الفرقة الأولى	مقررات الثانوية العامة			
	كيمياء	أحياء	جيولوجيا	الفيزياء
جيولوجيا	٠.١٤٧	٠.١٦٩	٠.٠٥٢	٠.٠٠٨
جسم الإنسان ومورفولوجيه وتشريح نبات	٠.٢١١	٠.٠٢٩	-٠.٠٩٥	-٠.٠٧٤
كيمياء عامه ٣ – ٤	٠.٢٠٠	-٠.٠٩٤	٠.٠٦٥	-٠.٠٨٩
حراره – بصريات هندسيه	٠.٠٥٢	-٠.١١٠	-٠.١٥٨	-٠.٠٩٥
كيمياء عامه ١ – ٢	-٠.٠١٣	-٠.١٩٥	-٠.١٢٩	-٠.٢٥٣
بيولوجيا عامه وتنوع بيولوجي	٠.١٩٩	٠.٠١٤	-٠.٠٨٦	-٠.٠٩٢

يتضح من مصفوفة الارتباط في الجدول السابق انخفاض قيم معاملات الارتباط بين درجات الطلاب في الثانوية العامة في المواد العلمية: الكيمياء والأحياء والجيولوجيا والفيزياء ودرجاتهم في مواد التخصص: جسم الانسان ومورفولوجيه وتشريح نبات، و كيمياء عامه ٣ – ٤، حراره – بصريات هندسيه، كيمياء عامه ١ – ٢، وبيولوجيا عامه وتنوع بيولوجي بالفرقة الأولى بشعبة الفيزياء بالتعليم العام بكلية التربية. والتي كانت في كثير منها قيم سالبة.

للتحقق من صحة الفرض الثاني والذي ينص على: لا توجد علاقة دالة وموجبة بين درجات الطلاب في الثانوية العامة في المواد العلمية: رياضيات١ ورياضيات٢ والكيمياء والفيزياء ودرجاتهم في مواد التخصص بالفرقة الأولى بشعبة الرياضيات بالتعليم العام. تم استخدام معامل ارتباط بيرسون ويوضح الجدول التالي نتائج ذلك.

جدول (٣) معاملات الارتباط ومعاملات التحديد بين درجات الطلاب في الثانوية العامة ودرجاتهم في مواد التخصص بالفرقة الأولى بشعبة الرياضيات بالتعليم العام (ن=١٢١)

	رياضيات١	$ر^2$	رياضيات٢	$ر^2$	كيمياء	الفيزياء
ديناميكا (١)	**٠.٢٩٥	٠.٠٨٧	**٠.٢٦٢	٠.٠٦٩	٠.١٦٩	-٠.٠٣٨
هندسه (١)	٠.١٥٥		٠.٠٢٣		٠.٠٨١	٠.٠٤٨
فيزياء (خواص ماده	*٠.٢٢١	٠.٠٤٩	٠.١٥٦		٠.١٤٠	٠.٠٠٧

وكهربيه ومغناطيسيه)						
استاتيكا (١)	**٠.٣٦٩	٠.١٣٦	**٠.٣٣٢	٠.١١٠	٠.٠٢٦	-٠.١٠٧
تحليل رياضى (١)	**٠.٤٣٧	٠.١٩١	**٠.٢٩٥	٠.٠٨٧	٠.٠١٠	-٠.١٦٤
رياضيات متقدمه (اساسيات الرياضيات وجبر)	**٠.٣٧١	٠.١٣٨	٠.١١٧		٠.٠٢١	-٠.١٣٩
فيزياء (٢)	*٠.١٨٩	٠.٠٣٦	*٠.١٨٠	٠.٠٣٢	٠.١١٣	-٠.٠٤١
تحليل رياضى (٢)	**٠.٣٨٩**	**٠.١٥١**	**٠.٣١٣**	**٠.٠٨٠**	**٠.٠٠٣**	**-٠.١٠٨**

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- وجود علاقة دالة وموجبة بين درجات الطلاب في مادة رياضيات١ بالثانوية العامة ومواد الطلاب بالفرقة الاولى بشعبة الرياضيات: ديناميكا (١)، و استاتيكا (١)، تحليل رياضى (١)، وفيزياء (٢)، تحليل رياضى (٢)، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط بين ٠.١٨٩ الى ٠.٤٣٧. وقد تراوحت قيم معاملات التحديد من ٠.٠٣٥ الى ٠.١٩١.
- وجود علاقة دالة وموجبة بين درجات الطلاب في مادة رياضيات٢ بالثانوية العامة ومواد الطلاب بالفرقة الاولى بشعبة الرياضيات: ديناميكا (١)، و فيزياء (خواص ماده وكهربيه ومغناطيسيه)، استاتيكا (١)، تحليل رياضى (١)، رياضيات متقدمه (اساسيات الرياضيات وجبر)، فيزياء (٢)، تحليل رياضى (٢)، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط بين ٠.١٨٠ الى ٠.٣٣٢. وقد تراوحت قيم معاملات التحديد من ٠.٠٣٢ الى ٠.١١٠.
- عدم وجود علاقة دالة بين مادتي الكيمياء والفيزياء بالثانوية العامة من ناحية وبين مواد الطلاب بالفرقة الاولى بشعبة الرياضيات: ديناميكا (١)، وهندسه (١)، واستاتيكا (١)، تحليل رياضى (١)، وفيزياء (٢)، تحليل رياضى (٢).

للتحقق من صحة الفرض الثالث والذي ينص على: لا توجد علاقة دالة وموجبة بين درجات الطلاب في الثانوية العامة في مادة اللغة الإنجليزية ودرجاتهم في مواد التخصص بالفرقة الأولى بشعبتي اللغة الفرنسية واللغة الإنجليزية بالتعليم العام واللغة الإنجليزية بالتعليم الأساسي. تم استخدام معامل ارتباط بيرسون ويوضح الجدول التالي نتائج ذلك.

جدول (٤) معاملات الارتباط بين درجات الطلاب في الثانوية العامة ودرجاتهم في مواد التخصص بالفرقة الأولى بشعبة اللغة الإنجليزية بالتعليم العام واللغة الإنجليزية بالتعليم الأساسي

مقررات إنجليزي أساسي (ن=٤٢)	اللغة الأجنبية الاولى١ بالثانوية العامة	مقررات إنجليزي عام (ن=٤٩)	اللغة الأجنبية الاولى١ بالثانوية العامة	مقررات فرنسي عام (ن=٤٦)	اللغة الأجنبية الثانية٢ بالثانوية العامة
قواعد وكتابه	٠.٢٠٥	كتابه (١)	٠.١٣١	لغه فرنسيه لاغراض خاصه	-٠.١١٧
معمل لغوى (صوتيات) و	٠.٠٠١	فونولوجى وتدريبات لغويه (١)	٠.٠٤٠	نصوص مختاره	-٠.٠٥٧

تدريبات لغويه					
ترجمة الي عربية ١	٠.٢٧١	ترجمة الي عربية	*٠.٣٠٠	ترجمه	-٠.١٠٦
محادثه (١) و قراءه (١)	*٠.٣٣٤	محادثه (١) و قراءه (١)	**٠.٣٦٧	قواعد وثقافه عامه	-٠.٠٧٤
مدخل إلى النقد والشعر	٠.١٠٥	مدخل الى النقد	-٠.٠٢٧	مهارات القراءه والمحادثه وتعبير كتابى	-٠.٠٠٥
		مدخل الى الشعر	٠.٢٠٤	صوتيات	-٠.٠٨٩
مدخل إلى القصة والدراما	-٠.٢٣١	مدخل الى القصه	-٠.١٥٠	مدخل الى الادب الفرنسى	٠.٢٤٩
		مدخل الى الدراما	٠.٠٦٥	نصوص معاصره	٠.١٠٨
		قواعد	٠.٢٥٤	قواعد وترجمه	-٠.٠٩٨
		تاريخ اللغه الانجليزيه	-٠.١٢١	مهارات القراءه والمحادثه وتعبير كتابى	-٠.١٨٨

يتضح من الجدول السابق:

- وجود علاقة دالة وموجبة بين درجات الطلاب في مادة اللغة الأجنبية الاولى١ بالثانوية العامة ومواد الطلاب بالفرقة الاولى بشعبة اللغة الانجليزية بالتعليم الاساسي: محادثه (١) و قراءه (١) وبلغت قيمة معامل الارتباط ٠.٣٣٤. وقيمة معامل التحديد ٠.١١٢.
- عدم وجود علاقة دالة وموجبة بين درجات الطلاب في مادة اللغة الأجنبية الاولى١ بالثانوية العامة ومواد الطلاب بالفرقة الاولى بشعبة اللغة الانجليزية بالتعليم الاساسي: قواعد وكتابه، و معمل لغوى (صوتيات) وتدريبات لغويه، وترجمة إلى العربية ١، ومدخل إلى النقد والشعر، ومدخل إلى القصة والدراما.
- وجود علاقة دالة وموجبة بين درجات الطلاب في مادة اللغة الأجنبية الاولى١ بالثانوية العامة ومواد الطلاب بالفرقة الاولى بشعبة اللغة الانجليزية بالتعليم العام: ترجمة الي عربية، ومحادثه (١) و قراءه (١) وبلغت قيمة معامل الارتباط ٠.٣٠٠، و٠.٣٦٧ وقيمة معامل التحديد ٠.٠٩، ٠.١٣٥ على الترتيب.
- عدم وجود علاقة دالة وموجبة بين درجات الطلاب في مادة اللغة الأجنبية الاولى١ بالثانوية العامة ومواد الطلاب بالفرقة الاولى بشعبة اللغة الانجليزية بالتعليم العام: كتابه (١)، فونولوجى وتدريبات لغويه (١)، مدخل إلى النقد، مدخل إلى الشعر، مدخل الى القصه، مدخل الى الدراما، قواعد، وتاريخ اللغه الانجليزية.
- عدم وجود علاقة دالة وموجبة بين درجات الطلاب في مادة اللغة الأجنبية الثانية٢ بالثانوية العامة ومواد الطلاب بالفرقة الأولى بشعبة اللغة الفرنسية بالتعليم العام: لغه فرنسيه لاغراض

خاصه، نصوص مختاره، ترجمه، قواعد وثقافه عامه، مهارات القراءه والمحادثه وتعبير كتابى، صوتيات، مدخل الى الادب الفرنسى، ونصوص معاصره.

للتحقق من صحة الفرض الرابع والذي ينص على: لا توجد علاقة دالة وموجبة بين درجات الطلاب في الثانوية العامة ودرجاتهم بالفرقة الأولى بكلية التربية في اللغة العربية واللغة الإنجليزية والمجموع الكلي. تم استخدام معامل ارتباط بيرسون ويوضح الجدول التالي نتائج ذلك.

جدول (٥) معاملات الارتباط بين درجات الطلاب في الثانوية العامة ودرجاتهم بالفرقة الأولى بكلية التربية في اللغة العربية واللغة الإنجليزية والمجموع الكلي

الشعبة	اللغة العربية	اللغة الإنجليزية	المجموع الكلي
الفيزياء (ن=٢٨)	٠.٠٨٧	٠.٤٥١*	٠.٠١١
الرياضيات (ن=١٢١)	٠.١٥٣	٠.٠٩٣	٠.١٢٣
اللغة الفرنسية (ن=٤٦)	٠.١١٩	٠.٢٩٧*	٠.٢٨٥
اللغة الإنجليزية عام (ن=٤٩)	-٠.١٩١	٠.١٥٩	٠.١٢٤
اللغة الإنجليزية أساسي (ن=٤٢)	٠.٠١٨	----	٠.١١٦

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- وجود علاقة دالة وموجبة بين درجات الطلاب في مادة اللغة الأجنبية الاولى١ بالثانوية العامة ومادة اللغة الانجليزية بالفرقة الاولى بكلية التربية بشعبتي الفيزياء واللغة الفرنسية: وبلغت قيمة معامل الارتباط ٠.٤٥١، ٠.٢٩٧. وقيمة معامل التحديد ٠.٢٠٣، ٠.٠٨٨ على الترتيب.
- عدم وجود علاقة دالة وموجبة بين درجات الطلاب في مادة اللغة الأجنبية الاولى١ بالثانوية العامة ومادة اللغة الانجليزية بالفرقة الاولى بكلية التربية بشعبتي الرياضيات واللغة الانجليزية بالتعليم العام.
- عدم وجود علاقة دالة وموجبة بين درجات الطلاب في مادة اللغة العربية والمجموع الكلي بالثانوية العامة ومادة اللغة العربية والمجموع الكلي بالفرقة الاولى بكلية التربية لدى عين البحث.

مناقشة وتفسير النتائج:

بينت نتائج البحث الحالي أن أفضل امتحانات في الثانوية العامة بالنسبة لقدرتها على التنبؤ بتحصيل الطلاب في الجامعة هما مادتي: رياضيات١، ورياضيات٢ فقد ارتبطت درجات الطلاب في هاتين المادتين بدرجات الطلاب في شعبة الرياضيات في معظم مواد التخصص، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط بين ٠.١٨٩ إلى ٠.٤٣٧. بين درجات الطلاب في مادة رياضيات١ ودرجاتهم في مواد التخصص بالفرقة الأولى بشعبة الرياضيات بالفرقة الأولى بكلية التربية بجامعة بني سويف، وعلى الرغم من ذلك إلا أن لهذه المادة (رياضيات١) قدرة تنبؤية ضعيفة تبين في قيم معاملات التحديد التي تراوحت من ٠.٠٣٥ إلى ٠.١٩١. كما وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط بين ٠.١٨٠ إلى ٠.٣٣٢.

بين درجات الطلاب في مادة رياضيات٢ ودرجاتهم في مواد التخصص بالفرقة الأولى بشعبة الرياضيات بالفرقة الأولى بكلية التربية بجامعة بني سويف، وعلى الرغم من ذلك إلا أن لهذه المادة (رياضيات٢) قدرة تنبؤية ضعيفة تبين في قيم معاملات التحديد التي تراوحت من ٠.٠٣٢ إلى ٠.١١٠.

وكانت مادة اللغة الأجنبية الاولى١ بالثانوية العامة في المرتبة الثانية بعد مادتي الرياضيات١، والرياضيات٢، فقد وجدت علاقة دالة وموجبة بين درجات الطلاب في الثانوية العامة في امتحان اللغة الأجنبية الأولى١ ومادة محادثة (١) و قراءة (١) لطلاب الفرقة الأولى بشعبة اللغة الإنجليزية بالتعليم الأساسي بلغت قيمته ٠.٣٣٤. بمعامل تحديد ضعيف بلغت قيمته ٠.١١٢، كما وجدت علاقة دالة وموجبة بين درجات الطلاب في الثانوية العامة في امتحان اللغة الأجنبية الاولى١ ومادتي: ترجمة إلى العربية، ومحادثة (١) و قراءة (١) لطلاب الفرقة الأولى بشعبة اللغة الإنجليزية بالتعليم العام بلغت قيمته ٠.٣٠٠، و٠.٣٦٧ بمعامل تحديد ضعيف ٠.٠٩، ٠.١٣٥ على الترتيب. كما وجدت علاقة دالة وموجبة بين درجات الطلاب في مادة اللغة الأجنبية الاولى١ بالثانوية العامة ومادة اللغة الإنجليزية بالفرقة الأولى بكلية التربية بشعبتي الفيزياء واللغة الفرنسية: وبلغت قيمة معامل الارتباط ٠.٤٥١، ٠.٢٩٧. بمعامل تحديد ضعيف ٠.٢٠٣، ٠.٠٨٨ على الترتيب.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج العديد من البحوث التي بينت أهمية امتحانات الثانوية العامة في التنبؤ بتحصيل الطلاب في الجامعة مثل: (محمد حسين سعيد، ٢٠٠٩) التي بينت نتائجه تمتع نتائج امتحانات المرحلة الثانوية في مادتي اللغة الإنجليزية والرياضيات فقط بدرجة مناسبة من الصدق (المحك، والمقارنة الطرفية)، وبحوث كل من: محمد صالح (٢٠٠٧) (Green, Brown & Word, 2009) وإبراهيم طلعات (٢٠١١) وثريا بنت يحيي (٢٠١٥) وإسماعيل عيد (٢٠١٥) وماجد عبده (٢٠١٦).

كما بينت نتائج البحث الحالي انخفاض قيم معاملات الارتباط بين درجات الطلاب في الثانوية العامة في المواد: الكيمياء والأحياء والجيولوجيا والفيزياء واللغة العربية واللغة الأجنبية الثانية٢، ودرجاتهم في مواد التخصص بالفرقة الأولى بكلية التربية والتي كانت في كثير منها قيم سالبة. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج العديد من البحوث مثل: (محمد حسين سعيد، ٢٠٠١) ونتائج بحث (محمد حسين سعيد، ٢٠٠٩) التي بينت أنه لم ترتبط درجات الطلاب في المواد؛ اللغة العربية، واللغة الفرنسية، والكيمياء، والمجموع الكلي في الثانوية العامة بمستوى ذكائهم أو مستوى تقدير معلميهم لهم. وبحوث كل من: ضرار جرادات (٢٠٠٣) وخالد النمري (٢٠٠٩) وعبدالكريم محمد (٢٠١٤) وصبري حسن (٢٠١٥).

إن ضعف العلاقة بين درجات الطلاب في الثانوية العامة ودرجاتهم بالفرقة الأولى بالجامعة قد يرجع إلى ضعف ومشكلات إعداد امتحانات الثانوية العامة من حيث صعوبتها ومستويات تمييزها، بالإضافة إلى المشكلات أثناء تطبيقها مثل حالات الغش وشكوى الطلاب في حالة الأسئلة التي تقيس مستويات عليا من التفكير، بالإضافة إلى ما يصاحب عملية التصحيح من ضغوط للمعلمين وعدم كفاءة بعضهم، كما أن اعتبار الثانوية العامة هي المعيار الوحيد في تحديد مستقبل الطالب قد يؤدي إلى المزيد

من الضغوط على الطالب وأولياء الأمور والمسئولين، وكل ذلك يمكن أن يؤثر على صدق هذه الامتحانات في التنبؤ بمستوى الطلاب بالفرقة الأولى في الجامعة.

فضعف القدرة التنبؤية للثانوية العامة يعني عدم وجود علاقة بين درجات الطلاب في الثانوية وتحصيلهم في الجامعة. كما قد يرجع انخفاض درجة صدق نتائج الثانوية العامة في بعض المواد إلى عوامل متعددة منها ثبات هذه الامتحانات؛ فالعلاقة وثيقة بين ثبات الاختبار ودرجة صدقه، حيث يتأثر الصدق بالقيمة العددية لمعامل ثبات الاختبار تأثراً مباشراً مطرداً، فيزداد الصدق تبعاً لزيادة الثبات، ويقل تبعا لنقصان الثبات (فؤاد البهي السيد، ١٩٧٨). كما قد يرجع إلى طبيعة الأسئلة في هذه الامتحانات فالأسئلة الغامضة وغير الواضحة أو الأسئلة السهلة والصعبة؛ يمكن أن تؤثر على صدق هذه الاختبارات، كما أن طول الامتحان (عدد الأسئلة في الامتحان) أو قصره ممكن أن يؤثر في درجة صدق هذه الاختبارات، حيث يزداد صدق الاختبار تبعاً لزيادة عدد أسئلته لأن ذلك الطول يضعف أثر الشوائب أو أخطاء القياس لكبر حجم عينة الأسئلة، كما قد يرجع أيضاً إلى مستوى تباين درجات الاختبار، فالتباين الضعيف يقلل من الصدق، والتباين القوي يزيد من الصدق، (سعد عبدالرحمن، ١٩٩٨). كما أن لمشتتات الإجابة Distracters (قدرة البديل في الاختبارات من نوع الاختيار من متعدد على أن تبدو مقبولة بالنسبة لمن لا يعرف الإجابة الصحيحة) أثر على الصدق، حيث يزداد معامل الصدق بزيادة قوة تشتيت البدائل، (فتحي مصطفي الزيات، ١٩٨٩). كما يرى (Isac & Edwin, 1981) أن تضخم درجات Grade Inflation الاختبار يمكن أن تؤثر على صدق الاختبارات التحصيلية إذا كانت هذه الزيادة غير منتظمة، أما إذا كان التضخم عبارة عن إضافة ثابتة لدرجات الاختبار فإنه لا يؤثر علي صدقها.

كما أن الحالة النفسية للطالب، وظروف تطبيق الاختبار، لها دور كبير في التأثير في مستوى صدق هذه الاختبارات؛ فالأسرة والأقران كلها من العوامل التي تؤدي إلى اضطرابات نفسية للطالب أثناء الامتحان، قد يدفع البعض منهم إلى التفكير في الانتحار (عبدالرقيب البحيري، محفوظ عبدالستار، ٢٠٠٨)، فقد أصبح الامتحان وسيلة للحكم على أداء الطالب بالنجاح أو الفشل، ولم يكن الهدف منه معرفة الطالب لمقدار تقدمه في عمله، أو معرفة مواطن فشله أو ضعفه ليتغلب عليها، حيث تبنى الامتحانات أو الاختبارات التحصيلية بوضعها الراهن، علي أساس فلسفة تربوية تؤكد بل وتشجع إبراز الفروق الفردية، وتحث على التعلم التنافسي من أجل حصول الطالب علي مركز نسبي متفوق بين أقرانه، دون محاولة لتحديد ما يمتلكه الفرد من مهارات وظيفية وأخلاقيات وسلوكيات إيجابية بناءة، لذلك فقد أدت في كثير من الأحيان إلى العديد من المشكلات الاجتماعية والتربوية التي تعوق تقدم المجتمعات مثل إثارة البغض بين الأفراد، والتحيز ضد الطلاب محدودي القدرة أو بطيئ التعلم، وعدم تكافؤ الفرص التعليمية لهم، والاختيار غير الصائب للطلاب للالتحاق بالجامعة، كما أنها لا تقيس بدقة الأهداف التعليمية الجوهرية التي ينبغي أن يسعى المعلم إلى تحقيقها داخل الصف الدراسي (صلاح علام، ١٩٩٥).

لذا لا تعد امتحانات الثانوية العامة الوسيلة المناسبة للتنبؤ بنجاح الطالب بالدراسة الجامعية، حيث تؤكد التقارير الرسمية أن المدرسة الثانوية العامة لا تنجح في تهيئة طلابها لمواصلة الدراسة في الجامعة، وفي هذا الاتجاه تؤكد تقارير المجالس القومية المتخصصة قبول الجامعات خلال السنوات الأخيرة لطلاب لا يصلح مستواهم للتعليم الجامعي؛ مما أدى إلى فشل أكثرهم في دراسته الجامعية. وفي هذا السياق يرى صلاح علام (٢٠٠٩) أن الامتحانات تختزل عملية التقويم بمعناه المركب والعميق، وتساعد على الاكتفاء بالمعنى البسيط المرادف للامتحانات التقليدية، والعمليات الاختبارية الروتينية، وما ينتج عنها من درجات اعتبارية لا تُعبِّر في كثير من الأحيان عن واقع عملية التعليم، ولا تفيد في مراقبة التقدم الدراسي للمتعلمين، ومتابعة نموهم، ومن ثمَّ تؤدي إلى جمود العملية التعليمية، وتعوق تطوير العمل التربوي.

ولذلك بين محمد حسين سعيد (٢٠٠٥، ٢٠٠٦) أن نظام التقويم المتبع حاليا في مصر والذي يعتمد بصورة أساسية على الامتحانات بما يشوبها من سلبيات لا يعكس بصورة واضحة ما تم تحقيقه من أهداف مختلفة للمؤسسات التعليمية؛ وبالتالي لا يمكن الاعتماد علي نتائج هذا التقويم بوضعه الحالي في اتخاذ قرارات بشأن الطلاب من تصنيف وتوجيه وانتقاء و... إلخ، ومع ظهور اتجاهات حديثة في التعليم كالاعتماد Accreditation وضمان جودة المؤسسات التعليمية تصبح الحاجة ملحة لتبني أساليب حديثة في التقويم تواكب هذه التطورات الحادثة في التعليم، فالاهتمام المستمر بتطوير التعليم يجب أن يقابله تطوير في أساليب القياس والتقويم، وهذا يفرض على المهتمين بالقياس النفسي والتربوي إعادة النظر وبصورة مستمرة في أدوات القياس وتطويرها ومراعاة الشروط والأسس الفنية الواجب توافرها عند بنائها، لكي يعتمد على نتائجها بدرجة أكبر من الثقة، واستخدام نظرية السمات الكامنة Latent Trait Theory في تحليل نتائج الطلاب في الاختبارات، واستخدام الكمبيوتر في إدارة الاختبار، وتدريب المعلمين على كيفية عمل بنوك الأسئلة والاشتراك في البنك الدولي للأسئلة. فغالبا ما تكون اتجاهات أولياء الأمور والإدارة نحو التطوير متوسطة كما في بحث محمد المري وغادة محمد (٢٠١٨) الذي بين اتجاهات متوسطة لعينة بحثه من أولياء أمور ومديري مدارس ومعلمين ووكلاء وموجهين نحو استخدام البوكليت في الثانوية العامة، كما وافقت عينة البحث بدرجة موافقة كبيرة على تطوير امتحانات الثانوية العامة.

التوصيات:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الحالية فإنه يمكن تقديم مجموعة التوصيات التالية:

١. الاهتمام بامتحانات المرحلة الثانوية ومحاولة تطويرها وبنائها في ضوء أسس علمية وموضوعية سليمة.
٢. الاهتمام بالحالة النفسية للطلاب أثناء الامتحانات، وبصفة خاصة طلاب المرحلة الثانوية، فهم في حاجة إلى برامج تربوية وإعلامية للحد من القلق الذي يعتريهم أثناء الامتحانات.
٣. تدريب معلمي المرحلة الثانوية على كيفية إعداد الامتحانات وتحليل نتائجها في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة.
٤. الاهتمام بالبيانات الأرشيفية وتوظيفها بما يفيد في تطوير العملية التعليمية.

البحوث المقترحة:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية فإنه يمكن إجراء العديد من الدراسات والتي منها:

١. دراسة تحليلية لأسئلة امتحانات الثانوية العامة للتعرف على جوانب القصور والقوة فيها.
٢. دراسة المستويات المعرفية التي تقيسها امتحانات الثانوية العامة وعلاقتها بصدق هذه الامتحانات.
٣. دراسة صدق وثبات الامتحانات في الثانوية العامة (الحكومي والخاص) في كليات وتخصصات وجامعات مختلفة.
٤. دراسة العلاقة بين بعض المتغيرات: كنوع الطالب (ذكر–أنثى) ومحل إقامته (ريف–حضر) ونوع المدرسة (حكومي–خاص) وبين الصدق التنبؤي لامتحانات الثانوية العامة.

المراجع

أولا: المراجع العربية

إبراهيم طلعات (٢٠١١). القدرة التنبؤية لمعدلي الثانوية العامة والجامعة بالتحصيل لدى طلبة الدراسات العليا في كليات التربية. *رسالة ماجستير*، جامعة جدارا، الأردن.

اسماعيل عيد (٢٠١٥). القدرة التنبؤية لمعدل الثانوية العامة ودرجة المساحة المعياري ببعض المقررات الجامعية في التفكير التجريدي. *مجلة البحث العلمي في التربية*، ١٦ (٣)، ٦٦٧-٦٩٠.

ثريا بنت يحيي (٢٠١٥). القدرة التنبؤية لمعدل الثانوية العامة بالتحصيل الدراسي الجامعي: تحليل بعدي. *رسالة ماجستير*، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، عمان.

جهاد العجلوني (٢٠١٠). قدرة اختبار القبول في مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز في التنبؤ بأداء الطلبة المستقبلي. *رسالة ماجستير*، جامعة اليرموك، الأردن.

خالد النمري (٢٠٠٩). القدرة التنبؤية لمعدل الثانوية العامة بالمعدل التراكمي لخريجي الجامعات اليمنية. *رسالة ماجستير*، جامعة اليرموك، الأردن.

خالد عوض (٢٠١٤). معدل الثانوية العامة والمعدل التراكمي عند التخرج بصفتهما متنبئين بمستوى التحصيل الأكاديمي في امتحان الشهادة الجامعية المتوسطة. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، ٢٢ (٤)، ٢٣١-٢٤٥.

سعد عبدالرحمن (١٩٩٨). *القياس النفسي "النظرية والتطبيق"، ط٣* . القاهرة: دار الفكر العربي.

سعيد الحارثي (٢٠٠٣). قدرة معدلات الطلبة في امتحان الشهادة الثانوية العامة العمانية على التنبؤ بالمعدل التراكمي الجامعي في جامعة السلطان قابوس. *رسالة ماجستير*، جامعة اليرموك، الأردن.

سمير فؤاد (٢٠١٣). القدرة التنبؤية لمعدل امتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة بالمعدل التراكمي لخريجي جامعة إربد الأهلية. *مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط*، ٢٩ (٤)، ١٩٣-١٦٠.

صالح أمين (٢٠٠٨). مصداقية امتحانات الثانوية العامة معياراً للقبول الجامعي. *رسالة المعلم، وزارة التربية والتعليم، إدارة التخطيط والبحث التربوي*، ٤٦ (٤)، ٤٠-٤٤.

صبري حسن (٢٠١٥). الصدق التنبؤي لمعدل الثانوية العامة والمعدل التراكمي في نتائج اختبار الكفاءة الجامعية بصورته الجديدة لطلبة الجامعات الأردنية. *مجلة دراسات وابحاث جامعة الجلفة*، ٢١ ، ١٨٧-١٩٩.

صفوت فرج (١٩٨٩). *القياس النفسي، ط٢* . القاهرة: الأنجلو المصرية.

صلاح الدين محمود علام (١٩٩٥). التوجهات المستقبلية لتقويم تحصيل الطلاب في ضوء متطلبات القرن الحادي والعشرين، *مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر*، ٤٩ ، إبريل، ١٥ – ٥٣.

صلاح الدين محمود علام (٢٠٠٩). *التقويم التربوي البديل: أسسه النظرية والمنهجية وتطبيقاته الميدانية*. القاهرة: دار الفكر العربي.

ضرار جرادات (٢٠٠٣). تقييم القدرة التنبؤية لمعدل امتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة بالمعدل التراكمي عند التخرج: دراسة حالة. *أبحاث اليرموك: سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ١٩* (٣)، ٣٨٣-٤٠٠.

عبدالرقيب البحيري، محفوظ عبد الستار (٢٠٠٨). بعض الاضطرابات النفسية المرتبطة بالتفكير الانتحاري لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية. *المجلة المصرية للدراسات النفسية، ٦٠* (١٨)، ١-٥٥.

عبدالكريم محمد (٢٠١٤). تقييم القدرة التنبؤية لاختبار الثانوية العامة ومتطلبات التخصص ومتغيرات أخرى وتفاعلاتها بالمعدل التراكمي في كلية التربية بجامعة النجاح الوطنية. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث، ٢٨* (٢)، ١٤٣-٢٦٤.

عبدالله باشيوه (٢٠١٤). المؤشرات التنبؤية الدالة لمعايير القبول المستخدمة في السنة التحضيرية بجامعة حائل. *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، ٧*، ١٤٢-١٧٠.

عبدالله بن أحمد (٢٠١٥). أثر معدل الطالب في الثانوية العامة ودرجته في اختبار القدرات والاختبار التحصيلي علي معدله التراكمي بالجامعة. *مجلة البحث العلمي في التربية* ١٦ (٥)، ٤٨٣-٥٠٠.

عبدالله حاسن (٢٠١١). القيمة التنبؤية لمعايير القبول المستخدمة في جامعة الطائف. *الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ١٢٢*، ٦٧-٨٧.

عبدالوارث عبده الرازحى (٢٠٠١). تطوير نموذج معيارى لتقويم كفاءة نظام إعداد الاختبارات العامة. المؤتمر العربى الأول للامتحانات والتقويم التربوى: رؤية مستقبلية، المركز القومى للامتحانات والتقويم التربوى، القاهرة: ٢٢-٢٤ ديسمبر، ١٠٧-١٢٠.

عزالدين النعيمي؛ محمد المقصقص (٢٠١٢). تقييم القدرة التنبؤية لمعدل امتحان الثانوية العامة والمعدل التراكمي الجامعي بمستوى تحصيل طلبة الجامعات الأردنية في امتحان الكفاءة الجامعية. *مجلة جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية- العلوم الإنسانية والاجتماعية، السعودية، ٢٦*، ٢٤-٣١.

علي حامد الثبيتى (١٩٩٦). الصدق التنبؤي لمعايير القبول في كلية المعلمين بالطائف، *رسالة الخليج العربي، مكتب التربية العربي لدول الخليج، ٥٧*(١٦)، ٥٧ – ٨٣.

عمر صالح (٢٠١٢). القدرة التنبؤية لمعدل الثانوية العامة بالمعدل التراكمي للطالب في الجامعات الخاصة في الأردن. *المجلة العلمية كلية التربية، أسيوط، ٢٨* (٤)، ٨٠-١٠٠.

فتحي مصطفي الزيات (١٩٨٩). أثر قوة تشتيت البدائل في أسئلة الاختيار من متعدد علي صدق الاختبار وثباته، دراسة تحليلية، مجلة *كلية التربية، جامعة المنصورة، ١١*، ٨٧-١٠٨.

فؤاد البهي السيد (١٩٧٨). *علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري*. القاهرة: دار الفكر العربي.

ماجد عبده (٢٠١٦). المعدل التراكمي كمنبئ بصدق نتائج الثانوية العامة واختبارات المفاضلة كمعايير قبول بالكليات العلمية بجامعتي صنعاء وتعز اليمنية. *مجلة العلوم التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، ٢٨* (١)، ١٥٣-١٧٦.

محمد العمايرة، وانتصار عشا (٢٠١٠). القدرة التنبؤية لمعدل الطالب في الثانوية العامة ومعدل السنة الجامعية الأولى بأدائه الأكاديمي في كلية العلوم التربوية الجامعية. *دراسات العلوم التربوية، الأردن، ١٣٧* (١)، ٢٠٥-٢١٨.

محمد المري محمد إسماعيل، غادة محمد احمد (٢٠١٨). الاتجاه نحو التطبيق التجريبي لنظام البوكليت في امتحانات الثانوية العامة لدى عينة من المعلمين والطلاب وأولياء الأمور ومقترحات لتطويرها. *دراسات تربوية ونفسية، ٩٨*، ١-٥٦.

محمد حسين سعيد (٢٠٠١). درجات امتحان الثانوية العامة "دراسة سيكومترية". *رسالة ماجستير* غير منشورة، كلية التربية ببني سويف، جامعة القاهرة.

محمد حسين سعيد (٢٠٠٥). تطوير أساليب التقويم ضرورة حتمية لضمان جودة المؤسسات التعليمية. *ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العلمي السنوي الثالث عشر للجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية بعنوان "الاعتماد وضمان جودة المؤسسات التعليمية"*، في الفترة ٢٩-٣٠ يناير، كلية التربية ببني سويف، جامعة القاهرة.

محمد حسين سعيد (٢٠٠٦). الاتجاه نحو التقييم الحقيقي ومعوقات تطبيقه كمدخل لتطوير التقويم في المنظومة التعليمية. *المجلة المصرية للدراسات النفسية، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، ١٦* (٥٢)، ٢٦٠-٢٩٤.

محمد حسين سعيد (٢٠٠٩). صدق الاختبارات التحصيلية المدرسية في مرحلة التعليم قبل الجامعي "دراسة تقييمية". *المجلة المصرية للدراسات النفسية، ١٩* (٦٣)، ٢٢٧-٢٦٠.

محمد صالح (٢٠٠٧). صدق تنبؤ اختبار القدرات العامة وامتحان شهادة الثانوية العامة بالمعدل التراكمي الجامعي بالمملكة العربية السعودية. *رسالة ماجستير*، جامعة مؤتة، الأردن.

يحيى الصمادي، وحيدر ظاظا، وعايش غرايبة، ويونس اليونس (٢٠١٠). معدل الثانوية العامة والمعدل التراكمي الجامعي بصفتهما منبئين بمستوى تحصيل طلبة الجامعات الأردنية في امتحان الكفاءة الجامعية. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، ٦ (٢)، ١٤٧-١٥٩.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Abella, R. & Urrutia, J. & Shneyderman, A. (2005). An Examination of the Validity of English-Language Achievement Test Scores in an English Language Learner Population. Bilingual Research Journal, 29(1), 127-144.

Bai, C., Chi, W., & Qian, X. (2013). Do college entrance examination scores predict undergraduate GPAs? A tale of two universities. China Economic Review, 30, 1-15.

Esen, E. (2010). Academic achievement of Turkish and American Students. Human Architecture: Journal of the sociology of self-knowledge, 8(1), 125-140.

Green, R., Brown, E. & Word, A. (2009). Secondary school science predictors of academic performance in university bioscience subjects. Anatomical Sciences Education, 2(3), 113-118.

Hudy, G. (2006). An analysis of motivational factors related to academic success and persistence for university of Pennsylvania. Doctoral Dissertation. University of Pennsylvania, United States.

Issac, I. & Edwin, O. (1981). Grade Inflation And The Validity Of The Scholastic Aptitude Test, American Educational Research Journal, v18, n2, p143-156.

Morgan, D. (2005). An investigation of selected academic and nonacademic predictor variables of academic performance of student-athletes at Louisiana State University and Agricultural & Mechanical College. (ID 888842991).

Popham, J. (2006). Branded by a test. Educational Leadership, 63(7), 86-98.

Scogin, J. (2007). Predicting first year academic success of the student-athlete population at the University of Missouri- Columbia. Doctoral Dissertation. University of Missouri- Columbia.

Shulruf, B. Huttie, J., & Tumen, S. (2008). The predictability of enrolment and first year university results from secondary school performance: the New Zealand National Certificate of Educational Achievement. Studies in Higher Education, 33(6), 685-698.

معايير قياس التنافسية العالمية بين الجامعات كمدخل لتحقيق رؤية مصر ٢٠٣٠ في تطوير التعليم العالي

إعداد

أ.د.عادل سعد يوسف خضر

أستاذ علم النفس التربوي- ووكيل كلية التربية - جامعة الزقازيق

مقدمة:

يعد التعليم أساسا لنهضة الأمم ومن ثم فإن الدولة تولي اهتماماً خاصا ومتزايداً بالتطورات المتلاحقة حول العالم للارتقاء بالمنظومة التعليمية سواء التعليم قبل الجامعي أو التعليم الجامعي وفقاً لرؤية تحديث مصر، (رؤية مصر ٢٠٣٠) وفي ضوء مجموعة من مؤشرات التنافسية العالمية والتي ركزت عليها وزارة التعليم العالي للارتقاء بالتعليم والتي تتمثل في تقليص الفجوة بين عدد خريجي الجامعات ونسبة البطالة حسب التخصص، وزيادة عدد الجامعات المصرية المصنفة ضمن أفضل ٥٠٠ جامعة على مستوى العالم، وكذلك زيادة نسبة نمو الأبحاث المنشورة في دوريات عالمية محكمة، وزيادة نسبة مؤسسات التعليم العالي الحاصلة على الاعتماد من هيئة ضمان الجودة، حيث تسعى الهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد إلى اعتماد الجامعات والمعاهد الحكومية والخاصة، وكذلك اعتماد البرامج والأقسام العلمية. كما تضمنت هذه المؤشرات الارتقاء بنسبة الملتحقين بالتعليم الجامعي من سن ١٨-٢٢ سنة، وزيادة نسبة أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة الحاصلين على منح بحثية في جامعات عالمية، وكذلك نسبة الطلبة الوافدين والمسجلين من إجمالي المقيدين في الجامعات المصرية حسب التخصص، هذا فضلاً عن اتساق متوسط عدد الطلبة إلى أعضاء هيئة التدريس وفقاً للتخصص، وعدد مؤسسات التعليم العالي الحكومية والخاصة طبقاً للكثافة السكانية والتخصص والتوزيع الجغرافي (وزارة التعليم العالي: ٢٠١٨).

وقد توصل Dachyar & Dewi (2015) إلى وجود علاقة دالة موجبة بين كل من السمعة الأكاديمية للجامعة ونسبة الاستشهاد بالبحوث التي تنتجها الجامعة والتنافسية بين الجامعات. وقد حدد محمد صبري، وصلاح محمد، وأحمد عابد (٢٠١٦) عوامل زيادة التنافسية بين الجامعات في تدويل التعليم الجامعي، واقتصاد المعرفة، ومجتمع المعرفة، ودور التعليم في دعم تنافسية الدول، واتفاقية تحرير التجارة، وظهور التصنيفات العالمية للجامعات، والمشروعات التنافسية.

وتهدف ورقة العمل الحالية إلى عرض مؤشرات القياس المستخدمة في ترتيب الجامعات وفقاً لأشهر التصنيفات العالمية مع توضيح أوجه الشبه والاختلاف بينها ونواحي القصور التي تعاني منها

وتقترح الورقة مجموعة من المعايير الشاملة للقياس والتي يجب توظيفها في التصنيف العالمي للجامعات والتحديات التي تواجه الجامعات المصرية في هذا الجانب وسبل التغلب عليها كخطوة أساسية لتحقيق رؤية مصر ٢٠٣٠ في مجال التعليم العالي. حيث إن التصنيفات العالمية المختلفة يوجد بينها تباين في المؤشرات المستخدمة في عمليات التصنيف ولا تتفق جميعها على نفس مؤشرات القياس، كما أن بعض هذه التصنيفات تعد متحيزة لجامعات الدول التي تنتمي إليها بهدف استقطاب الطلبة الوافدين. (Billaut, Bouyssou,and Vincke,2010)

وعلى ذلك يمكن صياغة مشكلة الورقة الحالية في الأسئلة الآتية:

١- ما معايير قياس التنافسية العالمية المستخدمة في ترتيب الجامعات؟
٢- ما التحديات التي تواجه الجامعات المصرية في مجال التنافسية العالمية؟
٣- ما المعايير التي يجب أن تعمل وفقاً لها الجامعات المصرية لتحقيق رؤية مصر ٢٠٣٠ في التعليم العالي؟

أهداف ورقة العمل

تهدف ورقة العمل الحالية إلى تحقيق ما يلي:

١- تحديد المعايير والمؤشرات المستخدمه في قياس التنافسية العالمية بين الجامعات
٢- تحديد التحديات التي تواجه الجامعات المصرية في مجال التنافسية العالمية
٣- اقتراح مجموعة من المعايير والمؤشرات الشاملة لقياس التنافسية بين الجامعات كمدخل لتحقيق رؤية مصر ٢٠٣٠.

أهمية ورقة العمل

ترجع أهمية ورقة العمل الحالية إلى المراجعة الشاملة لمعايير ومؤشرات قياس التنافسية العالمية بين الجامعات، كخطوة نحو وضع تصور شامل لمؤشرات قياس التنافسية يساعد الجامعات المصرية والعربية والأفريقية على الارتقاء بترتيبها بين الجامعات العالمية في هذا التصنيف بناءً على تحقيق هذه المؤشرات في ممارساتها التعليمية والمهنية. وتحديد التحديات التي تواجه الجامعات في سبيل تحقيق هذه المؤشرات وطرق التغلب عليها.

المنهج المستخدم

وظف الباحث المنهج الوصفي في الورقة الحالية من حيث مراجعة ووصف وتحليل أدب البحث والدراسات والبحوث والتصورات السابقة حول العالم للإجابة عن الأسئلة التي تركز عليها ورقة العمل الحالية.

المصطلحات الأساسية

المعايير Criteria: مجموعة من المستويات المتفق عليها للأداء المطلوب تحقيقه من الجامعات والتي يمكن من خلالها الحكم على مستويات الأداء الجامعي في مختلف مجالاته بما يحقق رؤية ورسالة الجامعة ويسهم بشكل ملحوظ في تحقيق رؤية ورسالة الوزارة ومن ثم رؤية الدولة ككل. (الهيئة القومية للجودة والاعتماد, ٢٠١٧)

القياسMeasurement : إعطاء تقدير كمي لشئ معين من خلال مقارنته بوحدة معيارية متفق عليها، بهدف جمع بيانات كمية وكيفية عن الظاهرة موضع البحث والدراسة وتساعد في اتخاذ القرارات بدقة وموضوعية.

التنافسية Competitiveness:

مفهوم يشير إلى قدرة الجامعات على استخدام الإمكانيات المعرفية والمهارات والموارد المتاحة وجلب موارد جديدة لتحقيق التقدم ، وتعرف إجرائياً بأنها الاستخدام الأمثل لقدرات وموارد الجامعة البحثية وانتاج المعرفة، التي تسهم في تنمية المجتمع المحلي والإقليمي والعالمي. (وضيئة محمد وفوزية محمد، وحنان أحمد:٢٠١٤، محمد صبري الحوت وصلاح توفيق، ,وأحمد عابد، ٢٠١٦).

معايير قياس التنافسية العالمية

بالرجوع إلى تصنيفات الجامعات حول العالم والمؤشرات التي تستخدم في تصنيف وترتيب هذه الجامعات توصل الباحث إلى أنه لا يوجد اتساق تام في المؤشرات التي تستخدم في قياس التنافسية بين الجامعات المختلفة، ومن ثم ترتيبها وفقاً لهذه المؤشرات، كما أن بعض الجهات وجهت مجموعة من الانتقادات إلى هذه الجهود منها أنها متحيزة للجهات القائمة بها ولجامعات البلاد التي تتم فيها هذه التصنيفات كنوع من الدعاية لجامعاتها وتسويق هذه الجامعات لجذب أكبر عدد ممكن من الطلبة الوافدين على مستوى الليسانس والبكالوريوس ومستوى الدراسات العليا ودراسات ما بعد الدكتوراة. وفيما يلي عرض لبعض المؤشرات المستخدمة في قياس التنافسية ومؤشراتها:

تشترك التصنيفات العالمية للجامعات وترتيبها في مجموعة من المؤشرات تتضمن جودة التعليم، وعدد الخريجين، وجودة أعضاء هيئة التدريس وعدد البحوث والكتب المنشورة، وعدد البحوث المنشورة في الكتب العالمية، وعدد الأبحاث التي تم الاستشهاد بها، والتأثير العلمي، وبراءات الاختراع. فعلي سبيل المثال نجد أن تصنيف شنغاهاي لأفضل ٥٠٠ جامعة حول العالم يركز على جودة التعليم، والإنتاج البحثي، والميزانية السنوية، ويتم التقييم في ضوء عدد الحاصلين على جوائز فيلدز ونوبل ويخصص له ١٠%، وعدد الاستشهادات ببحوث أعضاء هيئة التدريس ويخصص له ٢٠%، والدخل السنوى من البحوث والبحوث المنشورة في Science & Nature ويخصص له ٢٠%، وعدد البحوث المنشورة في دليل النشر الشامل، ودليل النشر للعلوم الاجتماعية ٢٠%، ودليل العلوم الإنسانية والعلوم والفنون ٢٠%, وحجم الجامعة والمؤسسة ويخصص له ٢٠%. (عادل سعد خضر وشيرين محمد دسوقي، ٢٠١٧).

أما التصنيف المعروف بـ News Ranking لأفضل ١٠٠ جامعة ، يتم توظيف المحكات الآتية: السمعة العالمية للبحوث، والسمعة الإقليمية للبحوث، وعدد البحوث والكتب والمجلات المنشورة، والمؤتمرات، وأثر الاستشهاد المعياري، وأثر الاستشهاد بشكل عام، وعدد المنشورات المصنفة ضمن أفضل ١٠% من الاستشهادات، والتعاون والشراكات الدولية وعدد درجات الدكتوراه التي منحتها الجامعة ، وعدد هذه الدرجات بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس .(Rauhvargers, 2011, 2013)

في حين أن التصنيف الأسباني، يركز على الموقع الإلكتروني، وحجم الجامعة، والاستشهاد بالبحوث والأثر العام للموقع، ومعيار التأثير- وجودة محتويات الموقع والخدمات التي تقدمها، ومعيار الحضور أو التواجد، والعدد الكلي لصفحات كل جامعة والتي يمكن التعرف عليها من خلال جوجل Google – معيار الانفتاح – والمستودعات البحثية للجامعة على العالم وعدد الملفات التي يمكن الاستفادة منها. ومعيار التميز، أي تميز البحوث الخاصة بأعضاء هيئة التدريس والمنشورة على الموقع والتي يتم الاستشهاد بها.

(Rauhvargers,2011, 2013).

وكما يتم تصنيف الجامعات بناءً على تصنيف التصنيفات المختلفة للجامعات Ranking of the Rankings مع التركيز على المعايير المتميزة بكل من هذه التصنيفات ويتضمن ذلك التميز في : النواحي الأكاديمية ويخصص له ٢٢,٥% ، ومن تصنيف شنغاهاي: سمعة الجامعة ٢٢,٥%، و من تصنيف U S News : البحوث ٢٢,٥%، ومن الترتيب الأكاديمي العالمي لأفضل الجامعات : تأثير الجامعات ٢٢,٥% ، و من ترتيب Reuters لأفضل ١٠٠ جامعة: يتم التركيز على الإبداع ويخصص له ١٠%

وأخيراً التصنيف العالمي الروسي لأفضل ٤٠٠ جامعةAcademic society of Russia وتتضمن المعايير المستخدمة هنا: مستوى الأداء الأكاديمي، ومستوى البحث العلمي، ومستوى الخبراء الذين ينتمون للجامعة والمصادر المختلفة المتاحة للجامعة، ومستوى دلالة الأنشطة الاجتماعية لخريجي الجامعة ، ومستوى الأنشطة العالمية للجامعة، ورأي الخبراء المتخصصين في التعليم العالي حول الجامعة.

وفي المملكة الأردنية الهاشمية يتم التصنيف الأردني للجامعات من قبل هيئة الجودة والاعتماد بناءً على مجموعة من المعايير والتي تتضمن: معايير التعليم والتعلم ويخصص لها ٣٠٠ نقطة، والبحث العلمي ٣٠٠ نقطة، والبعد الدولي ١٠٠ نقطة ، ومستوى الخريجين ١٥٠ نقطة، ومستوى الاعتمادات الدولية ويخصص له ١٥٠ نقطة.

ويرى Dachyar & Dewi (2015) أن الجامعات في أندونسيا تسعي لزيادة التنافسية من خلال بناء الشبكات مع الجامعات العالمية وأعضاء هيئة التدريس حول العالم في المؤتمرات العالمية، واتاحة بيانات ومعلومات البحوث للعامة، واتاحة المعلومات الخاصة بالمؤتمرات الدولية، وتوفير المعلومات والإنجازات في كل تخصص، وتسهيل عمليات التوظيف للخريجين.

وفي مجال التنافسية العالمية بين الدول بشكل عام في النمو الاقتصادي والتنمية فقد صدر التقرير السنوى للعام ٢٠١٧/ ٢٠١٨ وأحتلت ايسلندا وسنغافورة المركزين الأول والثاني متقدمتان على الولايات المتحدة الأمريكية. والذي يركز في جزء كبير منه على التعليم والتدريب ويتضمن ذلك مجموعة من المعايير والمؤشرات تتمثل في: معدلات القبول بالمؤسسات التعليمية بشكل عام على مستوى الدولة، وجودة النظام التعليمي، وجودة التعليم في مجال العلوم والرياضيات، وجودة الإدارة المدرسية، وتوافر التكنولوجيا ومعدلات توظيف الإنترنت بالمدارس والجامعات، ومدى توافر واتاحة خدمات التدريب المهني المتخصصة لأعضاء هيئات التدريس والموظفين والعاملين بالجامعات والمدارس، ومعدلات القبول برياض الأطفال والتعليم الأساسي، وجودة التعليم قبل الجامعي، واتاحة وتوظيف تكنولوجيا المعلومات، **مع التركيز بشكل كبير على الابتكار** ويتم قياسه من خلال مجموعة من المؤشرات مثل: الأفكار الابتكارية وبراءات الأختراع، وجودة مؤسسات البحث العلمي، ومستوى انفاق الشركات على البحث العلمي والتنمية، والتعاون بين الجامعات وقطاع الصناعة في مجال دعم البحث العلمي ، ومدى توافر العلماء والمهندسين والباحثين.

نحو تصور شامل لمعايير ومؤشرات قياس التنافسية العالمية بين الجامعات

لقد قدم الباحث في الجزء السابق مجموعة من أشهر التصنيفات العالمية التي تقوم بترتيب الجامعات وفقاً لبعض المعايير والمؤشرات ولكن لا يوجد من هذه التصنيفات من يوظف ويستخدم مجموعة شاملة من معايير ومؤشرات التصنيف وترتيب الجامعات التي تغطي جميع الجوانب المتعلقة بهذا الموضوع، وفي ضوء هذه المراجعة والتحليل التأملي الناقد لها تم حصر وتقديم مجموعة من المعايير والمؤشرات التنافسية العالمية بين الجامعات يمكن الاعتماد عليها وتوظيفها والتي يجب أن تلتزم الجامعات المصرية بها وتسعى جاهدة لتحقيقها كي تحقق رؤية مصر ٢٠٣٠ وهذه المعايير والمؤشرات تتضمن كل من:

- جودة التعليم- الانتاج البحثي - الميزانية السنوية، وتوظيف التكنولوجيا في عمليات التعليم والتقويم والامتحانات، وجودة الخريجين، وجودة أعضاء هيئة التدريس، وحجم الجامعة - الكليات والأقسام والبرامج المستحدثة بالجامعة في أخر عامين، والبيئة الفيزيقية للجامعة (المباني والتجهيزات ، والتخطيط والمساحات الخضراء ، .....)، وعدد براءة الاختراع التي قدمها منسوبو الجامعة، والتعاون والشراكات الدولية، وعدد الكتب المترجمة من الثقافات واللغات الأخرى، وعدد الكتب المؤلفه والمنشورة والبحوث التي تم الأستشهاد بها، والموقع الإلكتروني للجامعة، وانفتاح المستودعات البحثية للجامعة على العالم، وجوانب التميز بالجامعة - المؤتمرات العلمية، (الهيئة القومية للجودة والاعتماد،٢٠١٥،)

هذا بالإضافة إلى عدد درجات الدكتوراة والماجستير التي منحت، ومستوى الأنشطة العالمية للجامعة، ونسبة الطلبة الوافدين بالجامعة مقارنة بالجامعات الأخرى حسب التخصص، ونسبة البطاله من خريجي الجامعة إلى عدد الخريجين، وترتيب الجامعة في التصنيفات العالمية، ومتوسط عدد الطلبة بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس، وعدد الكليات والأقسام العلمية والمراكز ذات الطابع الخاص بالجامعة ، وعدد الكليات الحاصلة على الاعتماد من هيئة ضمان الجودة، ونسبة أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم الحاصلين على منح بحثية من جامعات عالمية، ومستوى الاستثمار في المجتمع وتنميته وتخصيص جزء من فائض ميزانية الجامعة لهذا الجانب(Douglass, and King 2018, QS,2017).

كما تتضمن هذه المؤشرات مشاركة الجامعة ومنتسبيها في الأعمال التطوعية والأعمال الخيرية على المستوى المحلي والإقليمي، ومشاركة الجامعة في مواجهة وإدارة الكوارث والأزمات التي يواجهها المجتمع المحلي والإقليمي والدولي، والتأثيرات البيئة للجامعة وأنشطة الحفاظ على البيئة وتنميتها،

والاهتمام بالتراث الثقافي والحفاظ عليه والارتقاء بالثقافة والفنون والآداب، والمشاركة في تحقيق الأمن الفكري والسلام الاجتماعي على المستوى المحلي والإقليمي والدولي، ودعم أنشطة اندماج الطلبة في مؤسسات المجتمع، ودعم اندماج رجال الأعمال في أنشطة الجامعة، وتحليل النمو السكاني وأثره على المجتمع، وتحديد أثر مخرجات الأنشطة الجامعية في المجتمع، ونسبة منسوبي الجامعة ممن شاركوا في بطولات عالمية وحققوا بطولات قومية (فنياً- رياضياً- اجتماعياً- أدبياً، وغيرها ...)، وتأسيس وحدات تفعيل وتحويل نتائج البحوث العلمية وبراءة الاختراع بالجامعة إلى منتجات يستفيد منها المجتمع بالتعاون مع رجال الأعمال والصناعة.[١]

وكي تحقق الجامعات المصرية والعربية هذه المعايير والمؤشرات يجب التغلب على مجموعة من التحديات التي تواجهها في سبيل تحقيق هذه الأهداف وسوف يتم توضيح هذه التحديات في الجزء التالي

التحديات التي تواجه الجامعات المصرية

توجد مجموعة من التحديات التي تواجه الجامعات بشكل عام كما أشارت المنظمة الدولية للتنمية الاقتصادية OECD في مؤتمرها المنعقد في كوريا ٢٠١٢ تتمثل في توظيف التكنولوجيا في عمليات التعليم والتقييم والتغير الديموجرافي في الطلبة وعمليات تدويل الجامعات. هذا فضلاً عن البيئة الفيزيقية للجامعات وتوفير التسهيلات والتجهيزات المختلفة وقلة الدعم من القطاع الخاص للجامعات.

وبالنسبة للجامعات المصرية فإن التحديات التي تواجهها في سبيل تحقيق رؤيتها ورسالتها تتباين حسب المنطقة الجغرافية التي تغطيها كل جامعة وكثافة سكانها والأعداد المختلفة في سن التعليم الجامعي التي يجب أن تخدمها والمشكلات البيئية والاقتصادية والاجتماعية التي تعاني منها كل منطقة جغرافيه تخدمها هذه الجامعة بالإضافة لهذه المشكلات على مستوى المجتمع المصري ككل والمجتمع العربي وعلى المستوى القومي أشارت وزارة التعليم العالي (٢٠١٨) إلى مجموعة من التحديات التي تواجه التعليم العالي في مصر يمكن إجمالها في النقاط الآتية:

١- النمو المتزايد في عدد السكان
٢- الفجوة الموجودة بين خريجي الجامعة واحتياجات سوق العمل
٣- ضعف القدرة الاستيعابية للجامعات في ظل النمو السكاني المتزايد
٤- غياب الرصد الدقيق والممنهج لمؤشرات وإحصاءات سوق العمل في جميع القطاعات الخدمية والإنتاجية للدولة.

١- عادل سعد وشيرين دسوقي ٢٠١٧
-(Morse2016; Douglass, and King, 2018, and QS- Stars 2017)

٥- ضعف خريجي الثانوية العامة والحاجة إلى إعادة النظر في نظم القبول في التخصصات المختلفة بالجامعة

٦- غياب التشريعات والقوانين الملزمة بحصول الجامعات الحكومية والخاصة على الاعتماد الأكاديمي والمؤسسي في وقت محدد.

٧- ضعف التكامل والتعاون والاتساق بين الخطط والمشروعات البحثية بالجامعات ومشكلات واحتياجات المجتمع.

٨- ضعف مستوى الخريجين وانخفاض مستوى بعض أعضاء هيئات التدريس وعدم اتقان اللغات الأجنبية والمهارات التكنولوجية المعاصرة بالنسبة للطلبة والمعلمين وأعضاء هيئات التدريس.

٩- ضبط الممارسات التعليمية والمهنية بالجامعات المصرية

١٠-ضعف دور المجتمع المدني والقطاع الخاص ورجال الأعمال في دعم العملية التعليمية.

١١-غياب السياسة الواضحة والخطوات المنهجيه لتسويق البحث العلمي.

١٢-غياب الدور الرئيس لرجال الصناعة والقطاع الخاص في تبني الابتكارات والاختراعات وتمويل المشروعات والأفكار الابتكارية لتحويلها إلى منتجات يستفيد منها المجتمع المصري.

(وزارة التعليم العالي: ٢٠١٨)

أساليب التغلب على التحديات التي تواجه الجامعات في تحقيق التنافسية العالمية.

توجد العديد من الأساليب التي يمكن توظيفها في التغلب على التحديات التي تواجه تحقيق التنافسية العالمية بين الجامعات فعلى سبيل المثال نجد أن Dachyar& Dewi (2015) سعي في دراسته لبحث اجراءات تحسين ترتيب الجامعات لتحقيق التنافسية بينها من خلال إدارة نظم المعلومات ومن خلال مراجعته للعوامل التي تؤثر في أداء الجامعات وترتيبها في نظام Q S وتوصل الباحثان إلى أن السمعة الأكاديمية ونسبة الاستشهاد بالبحوث كان لهما ارتباط موجب دال مع متغير التنافسية بين الجامعات. وتوصل الباحثان إلى أن الجامعات الأندونيسية تسعى لزيادة تنافسية جامعاتها من خلال: بناء الشبكات المؤتمرات العالمية، واتاحة بيانات ومعلومات البحوث للعامة، واتاحة المعلومات الخاصة بالمؤتمـــــرات الدولية، وتوفير المعلومات، وانجازات الجامعة والاعتماد لكل تخصص، وتسهيل عمليات التوظيف للخريجين.

أما Avralev & Efimova(2015) يرى أن المشاركة في الترتيب العالمي للجامعات يعمل على زيادة منافسة النظام التعليمي الرسمي في إطار العولمة وتصدير تكنولوجيا المعلومات وقدم الباحثان مجموعة من الشروط لتنمية المجتمع من خلال إعادة بناء وتشكيل مقررات التعليم العالي لزيادة تنافسية الجامعات الروسيه في الفضاء العلمي والتربوي والترتيب العالمي للجامعات كمؤشر لتنفيذ تكامل

عمليات وأدوات التنافسية في إطار عولمة التعليم العالي، مع الأخذ في الإعتبار أن السمة المميزة للتطورات الحالية تتمثل في التحول لمرحلة جديدة لصياغة المجتمع المبتكر والمبدع ولبناء اقتصاد قائم على توليد وتحويل وتوزيع واستخدام المعرفة والقدرة على تبني المعطيات المتاحة (القدرات والإمكانات) لاي بيئة متغيرة أوالبيئة الثابتة نسبياً، والمصدر الرئيس للموارد المتاحة للمجتمع المدني، وترتيب الجامعات، كمؤشرات وأدوات للتنافسية بين الجامعات تعلب دوراً كبيراً في تفاعل الجامعات، ورجال الأعمال والصناعة والدولة ككل في الفضاء التعليمي للعولمة.

للتغلب على التحديات المحتلفة التي تواجه الجامعات المصرية والعربية يتطلب ذلك تنفيذ مجموعة من الإجراءات (وزارة التعليم العالي، ٢٠١٨) تتضمن:

١- التوسع في مؤسسات التعليم العالي سواءً الجامعات والمعاهد العليا الحكومية منها والخاصة وذلك بالشراكة بين الحكومة والمؤسسات الخاصة والأهلية مع التركيز على الكليات والمعاهد ذات الصبغة التكنولوجية والصناعية والالكترونية المرتبطة بخصائص وطبيعة البيئات التي يتم تأسيسها بها لاستغلال مواردها. وقد قامت الدولة بإنشاء مجموعة من الكليات والجامعات الجديدة والمتطورة سواء الحكومية أو الخاصة خلال الثلاث سنوات السابقة لتحقيق نقلة نوعية في مواجهة تزايد الطلب على التعليم العالي.
٢- إعداد الكوادر المميزة من أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم، وتطوير وتحسين الممارسات المهنية والأكاديمية لمؤسسات التعليم العالي ومنتسبيها في ضوء معايير الجودة العالمية.
٣- التوسع في إنشاء مراكز البحوث والمراكز ذات الطابع الخاص بالجامعات والمعاهد العليا وتفعيل دورها بشكل متميز.
٤- ربط الخريجين بمؤسسات التوظيف داخل سوق العمل محلياً وأقليمياً ودوليا.
٥- تدويل الجامعات المصرية ودعم الأعتراف بالشهادات التي تمنحها الجامعات على المستوى العالمي.
٦- تحديث نظم القبول بالجامعات المصرية والمعاهد العليا، وتطبيق وتفعيل نظم الجودة والأعتماد بهذه الجامعات.
٧- سن التشريعات والقوانين الملزمة للجامعات بالحصول على الجودة والأعتماد في وقت محدد.
٨- تطوير وتحديث نظم التطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم والموظفين والإداريين والقيادات المختلفة بالجامعة.

٩- إنشاء تصنيف مصري عربي أفريقي للجامعات تابع لمجلس الوزراء، يتم على أساسه تصنيف وترتيب الجامعات في هذه البلدان كخطوة رئيسة نحو الارتقاء بمشاركة وتحسين ترتيب الجامعات المصرية في التصنيفات العالمية.

١٠-عقد الشراكات المختلفة بين الجامعات المصرية والجامعات العريقة على مستوى العالم في جميع المجالات: البرامج- وتطوير البحث العلمي – وأعضاء هيئة التدريس والقيادات الجامعية ومجالات التطوير المهني وخدمة المجتمع.

١١-ربط الجامعات المصرية ببعض المؤسسات العالمية الشهيرة في بعض التخصصات النادرة على مستوى العالم. وتفعيل وتحويل الأفكار الابتكارية وانتاج براءات الاختراع التي تم تسجيلها إلى منتجات فعلية يستفيد منها المجتمع (عادل سعد خضر وشيرين دسوقي، ٢٠١٧، وزارة التعليم العالي: ٢٠١٨).

١٢-إنشاء مراكز خاصة في كل جامعة تحت مسمي **"مراكز البحث العلمي والابتكار والصناعة"** وظيفتها الأساسية التعاون مع رجال الأعمال ورجال الصناعة في تأسيس الشركات الحديثة لانتاج وتحويل الافكار ونتائج البحوث والابتكارات إلى منتجات يستفيد منها المجتمع وتدعم الأقتصاد القومي.

وفي دراسة Douglass and King (2018) عن اسهام جامعة كاليفورنيا في تحقيق التنافسية العالمية في النواحي الاقتصادية توصل الباحثان إلى أن جامعة كاليفورنيا تسهم بشكل رئيس في تحقيق التنافس والنمو الأقتصادي بدرجة متميزة في الولايات المتحدة الأمريكية وذلك من خلال **تواجدها الجغرافي** (١٠ فروع للجامعة) على مستوى الولاية وتسهم بشكل مؤثر في الحياة الثقافية والاجتماعية بالولاية، وتقدم الجامعة مبلغ ٤٦ بليون دولار اسهاماً في النشاط الأقتصادي في كاليفورنيا. كما أن الولاية تحقق ١٤ دولار ربح لكل دولار يستثمر في الولاية،كما تسهم الجامعة في عمليات التوظيف على مستوى الولاية حيث يوجد بها، ١٩٠٠٠٠ عضو، بين عضو هيئة تدريس وهيئة معاونة، وباحثون وأعضاء، وكما تقوم الجامعة بتوظيف الطلبة أثناء الدراسة في ١٠ فروع للجامعة، علاوة على توظيف الخريجين وخريجي الدراسات العليا، حيث يوجد بالجامعة أكثر من ١٥٠ نظام أكاديمي وأكثر من ٦٠٠ برنامج تمنح درجات علمية في مستوى الليسانس والبكالوريوس. فضلاً عن أن ٢٥٠٠٠ من حملة الماجستير والدكتوراة قد التحقوا بسوق العمل في مجالات أخرى غير الهندسة وعلوم الحاسب.

وفي البحث العلمي والابتكار: قدم الباحثون حوالي ١٧٠٠ براءة أختراع جديد في عام ٢٠١٤ وخلال هذا العام تم تأسيس وأنشاء ٧٠ شركة جديدة ، كما أن جامعة كاليفورنيا يوجد بها أكثر من ١٢٥٠٠

براءة أختراع، أكثر من أي جامعة أخرى وبناء على هذه الأختراعات تم تأسيس ٤٣٠ شركة وظفت ٥١٧٨ من الخريجين ودخل هذه الشركات بلغ ٦٥٤ مليون دولار. ومن أشهر القطاعات التي تعمل بها الجامعة قطاع السيليكون المسئول عن مؤسسة العلوم والإبداع والصناعة.

ويتضح من خلال هذه الدراسة أن للجامعات دوراً متميزا وأسهاماً بارزاً في النمو الأقتصادي، والتنافسية العالمية بين بلدان العالم، وهذا يتوقف بشكل رئيس على توظيف البحث العلمي وتحويل براءات الاختراع إلى منتجات يستفيد منه المجتمع من خلال إنشاء شركات مرتبطة بمراكز البحث والابتكار بالجامعات.

الخلاصه والتوصيات

ومن خلال العرض السابق تقترح ورقة العمل الحالية تضافر جميع الجهود الحكومية والأهلية وقطاع الصناعة ورجال الأعمال من أجل دعم وتطوير التعليم قبل الجامعي والتعليم العالي والأرتقاء بمستوى الأداء الجامعي. كما يتطلب ذلك أن تقوم الهيئة القومية للجودة والإعتماد بإعداد التصنيف والترتيب المصري للجامعات المصرية والعربية والأفريقية تحت مسمى الترتيب المصري للجامعات Egyptian Ranking of Universities، بناءً على مجموعة من المعايير تتضمن:

١- الأعتماد الأكاديمي (عدد الكليات والأقسام والبرامج الحاصلة على الأعتماد الأكاديمي بالجامعة بالنسبة للعدد الكلي للكليات).
٢- التعليم والتعلم على مستوى المدخلات والعمليات والمخرجات.
٣- عدد أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم ومستوياتهم العلمية والمهنية والأكاديمية.
٤- الجهاز الإداري
٥- البيئة الفيزيقية للجامعة (المباني والتجهيزات ،والمساحات الخضراء ، الملاعب، والمسارح.....)
٦- البرامج والأقسام والكليات المستحدثة بالجامعة.
٧- جودة الخريجين
٨- ورضا المستفيدين
٩- البحث العلمي والإنتاجي العلمي والب حثي ونسبة الأستشهاد بالبحوث.
١٠- حجم الجامعة والميزانية المخصصة لها.
١١- مستوى التعاون بين الكليات بالجامعة
١٢- الموقع الإلكتروني للجامعة وانفتاح مستودعات الجامعة على العالم.

١٣- البعد الدولي (المشاركات الدولية والتواجد الدولي للجامعة) والشراكة مع الجامعات العالمية المصنفة.

١٤- المسئولية الإجتماعية للجامعة وخدمة المجتمع والبيئة.

١٥- المراكز ذات الطابع الخاص بالجامعة.

١٦- رأي الخبراء المتخصصين حول التعليم العالي في الجامعة.

١٧- عدد حاضنات الابتكار والابداع والحاضنات التكنولوجية بالجامعة

١٨- عدد الاكتشافات وبراءات الاختراعات التي تم تسجيلها لمنتسبي الجامعة وتم تحويلها إلى منتج يستفيد منه المجتمع.

١٩- مراكز البحث العلمي والابتكار والصناعة بالجامعة

٢٠- عدد الشركات التي تم تأسيسها بناءً على براءات الاختراع التي قدمها منتسبو الجامعة من الباحثين والعلماء.

٢١- البطولات *العالمية التي حققها منتسبو الجامعة في المجالات المختلفة (الفنية، والثقافية والرياضية والاجتماعية، وغيرها .....).*

ولتحقيق رؤية مصر ٢٠٣٠ في مجال التعليم العالي يجب أن يتم توظيف المعايير السابقة لتشجيع التنافس بين الجامعات المصرية والعربية والأفريقية للارتقاء بممارساتها المختلفة، ويجب أن يتم تصنيف هذه الجامعات وفقاً لهذه المعايير مع تقديم الجوائز المحفزة لأفضل عشر جامعات تحتل المراكز الأولي في هذا التصنيف كي ننهض بمستوى التعليم الجامعي المصري وتحقيق المنافسة على المستوى العالمي للخريجين وجذب مزيد من الطلبة الاجانب والوافدين للدراسة بجامعاتنا ولزيادة مستويات الأستثمار في التعليم والنهوض بالقوى البشرية والاسستفادة منها على أكمل وجه. وإلى السعي الدؤوب والمستمر نحو التميز دائما من أجل غد مشرق للجميع.

المراجع

الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد (٢٠١٥). دليل اعتماد كليات ومعاهد التعليم العالي، الإصدار الثالث. متاح من خلال http://naqaae.eg/216/he/index.html

المدينة الاخبارية (٢٠١٦). تحديد معير تصنيف الجامعات الأردنية. متاح من خلال http://www.almadenahnews.com/article/520198

عادل سعد يوسف خضر، وشيرين محمد دسوقي (٢٠١٧). أبعاد تقييم المسئولية الاجتماعية للجامعة كأحد أبعاد التصنيف والترتيب العالمي للجامعات. ورقة عمل مقدمة للمؤتمر الرابع لكلية التربية ببورسعيد الفترة من ٢٤- ٢٥أبريل ٢٠١٧.

محمد عوض البربري (٢٠١٥). سيناريوهات مقترحة لتحسين ترتيب الجامعات المصرية في التصنيف العالمية للجامعات بالإفادة من بعض الخبرات الآسيوية. دراسات تربوية ونفسية، مجلة كلية التربية بالزقازيق. العدد ٨٩، الجزء الثاني، أكتوبر. ٥-١٤٧.

وزارة التعليم العالي. (٢٠١٨). رؤية مصر ٢٠٣٠ في تطوير التعليم العالي في جمهورية مصر العربية، متاح من خلال: http://portal.mohesr.gov.eg/ar-eg/Pages/default.aspx

محمـد صبرى الحـوت , وصلاح الدين محمد وأحمد عابد إبراهيم (٢٠١٦). التنافسية بين الجامعات. رسالة دكتوراه. متاح من خلال الرابط
https://www.researchgate.net/publication/308248530_altnafsyt_byn_aljamat

وضيئة محمد، وفوزية محمد علام، حنان أحمد رضوان (٢٠١٤). متطلبات تحقيق القدرة التنافسية بالجامعات المصرية : دراسة حالة على جامعة المنصورة. مجلة كلية التربية (جامعة بنها). ص. ٧٧-١٠٧. مجلد ٢٥ العدد ١٠٠.

Albulescu,I. and Albulescu M. (2014). The University in the community. The universities contribution to local and regional development by providing educational services for adults. Procedia - Social and Behavioral Sciences 142 (2014) 5 – 11. Available online at www.sciencedirect.com.

Avralev,N. and Efimova I., (2015). The Role of Global University Rankings in the Process of Increasing the Competitiveness of Russian Education in the Context of Globalization and the Export of Educational Technologies., Universal Journal of Educational Research 3(1): 55-61, 2015 http://www.hrpub.org DOI: 10.13189/ujer.2015.030108

Billaut, J-C, Bouyssou, D. and Vincke, P. (2010). Should you believe in the Shanghai ranking?. Scientometrics, Springer Verlag, 84 (1), pp.237-263. <hal-00388319v2.

Cybermetrics Research group, (2017). Ranking Web of universities. Available from, http://www.webometrics.info/en

Dachyar, M. and Dewi,F. (2015). Improving University Ranking to Achieve University Competitiveness by Management Information System , IOP Conf. Ser.: Mater. Sci. Eng. 83 012023. Available from http://iopscience.iop.org/article/10.1088/1757-899X/83/1/012023/meta.

Douglass, J. A and King C. J. (2018). The role of Universities in economic competitiveness in California. Available at http://www.acup.cat/ca

Hanzaee, K. H.& Rahpeima, A. (2013). Corporate Social Responsibility (CSR): A Scale Development Study in Iran. *Research Journal of Applied Sciences*, Engineering and Technology 6(9): 1513-1522, 2013 ISSN: 2040-7459; e-ISSN: 2040-7467.

Morse, R. (2015). How U.S. News calculated the Best Global Universities rankings.https://web.archive.org/web/20160505053727/http://www.usnews.com/education/best-global-universities/articles/methodology.

Morse, R.(2016). Revisition of the Best Global Universities Rankings avalablefromhttps://web.archive.org/web/20160505053723/http://www.usnews.com/education/blogs/college-rankings-blog/2015/10/29/revision-to-best-global-universities-rankings.

OECD (2012). Enhancing University Competitiveness through Educational Facilities 18-20 June 2012, Seoul, Korea. Available from www.oecd.org/edu/...education/.../

Pavel, C. and Ţicău A. (2014) Role of university in relationship building between individual and Community. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 142, pp.118 – 122.

QS - Stars (2017). Rating Universities on Social Responsibility: QS Stars https://www.topuniversities.com/qs-stars/qs-stars/rating-universities-engagement-qs-stars.

QS- Stars. (2017). Top universities Ranking. Available form https://www.topuniversities.com/qs-stars/qs-stars/rating-universities-engagement-qs-stars

Rauhvargers, A. (2011), Global University Rankings and their Impact

(European University Association, Brussels). Retrieved on 3 March 2013from:http://www.eua.be/pubs/Global_University_Rankings_and_Their_Impact.pdf

Rauhvargers, A. (2013). Global University Rankings and Their Impact Report II Eua Report on Ranking 2013. Available from http://www.eua.be/Libraries/publications-homepage list/EUA_Global_University_Rankings_and_Their_Impact_-_Report_II.

The World Economic Forum (2017). The Global Competitiveness Report 2017–2018, available at www.weforum.org/gcr.

Toliver, A. D.(2013). Measuring corporate social responsibility through organizational values: A Graduate School of education. The University of Texas at Arlington in partial fulfillment of the requirements for the degree of doctor of Philosophy, the University of Texas at Arlington.

Vázquez,J. L.; Lanero, A.; Licandro,O. (2013). Corporate Social Responsibility and Higher Education: Uruguay University Students' Perceptions, Economics & Sociology, Vol. 6, No 2, 2013, pp. 145-157. DOI: 10.14254/2071-789X.2013/6-2/13

معوقات تقويم مجالات التدريب والتنمية المهنية المستدامة وأثر التدريب والمتابعة

الباحثة /**أميرة محمد محمود عبدالله**

باحثة دكتوراه (تخصص علم النفس التربوي)
كلية التربية- جامعة الإسكندرية

المقدمة:

ان الاعداد لمهنة التعليم في هذا العصر أصبح عملا لاينتهي باعداد الطالب في كليات التربية واعداد المعلمين، فإن فترات التدريب العملي لاتكتفي بوضع المعلم في مكانته المهنية الصحيحة و لكي تكتمل أطراف هذه العملية لابد من التدريب أثناء الخدمة للإرتقاء بمستوى آداء المعلم لتحقيق اهداف عملية الإعداد قبل وأثناء الخدمة.

ولقد بينت معظم الدراسات التي أجريت حول برامج التدريب أثناء الخدمة أن هناك تأثيرا ايجابيا للتدريب عللى سلوك المعلم التعليمي حيث أشارت دراسة (سمور٢٠٠٦م) إلى أهمية تدريب المعلمين من خلال برنامج المدرسة في وحدة التدريب وأوصت الدراسة ببناء برامج تربوية حسب إحتياج المعلمين، والعمل على تحسن مدخلات كليات التربية وانشاء مراكز متخصصة لتطوير اعداد المعلم وكذلك الاستفادة من أساتذة كلات التربية في هذا المجال من أجل لاالحفاظ عللى التنمية المهنية المستدامة.

وقد أصبح الإنماء المهني أكثر ضرورة من أجل توفير الخدمة التربوية اللازمة للمعلم، والتي تتضمن تزويده بمواد التجدد في المجالات العلمية التربوية، وبالمستجدات في اساليب وتقنيات التعليم والتعلم وتدريبه عليها واجراء البحوث الإجرائية، و استيعاب كل ماهو جديد في النمو المهني من تطورات تربوية وعلمية .....

ومن هنا ظهرت الفكرة لدى الباحثة لاكتشاف معوقات تقويم مجالات التدريب والتنمية المهنية المستدامة للمعلمين وأيضا كيفية التغلب على تلك المعوقات من خلال الدراسة.

مشكلة البحث

إن عمليات التقويم والمتابعة في التدريب يجب أن تشمل جميع أبعاد ومجالات عمليات التدريب و التنمية المهنية المستدامة للمعلم وبشكل أساسي؛ ولكن معوقات تقويم مجالات التدريب والتنمية المهنية المستدامة وقفت عائقا للتدريب و المتابعة وبالتالي تأثر رفع آداء المعلمين وانتاجيتهم من خلال تطوير كفاياتهم التعليمية بجانبيها المعرفي والآدائي.

فيحاول البحث المساهمة في التخفيف من المعوقات التي تواجه تقويم مجالات التدريب والتنمية المهنيه المستدامه وذلك من خلال الأسئلة التالية:

- ماذا يعني التدريب والمتابعة؟
- ما هي مجالات تقويم ومتابعة التدريب؟
- ما هي مجالاتى التنمية المهنية المستدامة؟
- ما هي معوقات تقويم مجالات التدريب والتنمية المستدامة؟
- ما سبل التغلب على معوقات تقويم مجالات التدريب والتنمية المهنية المستدامة وأثر التدريب والمتابعة؟

أهداف البحث

تتمثل أهداف البحث الحالي في التالي:

١) توضيح أسس وقواعد تقويم البرامج التدريبية.
٢) الكشف عن أبرز معوقات تقويم مجالات تدريب المعلمين.
٣) التعرف على سبل التغلب عللى معوقات تقويم تدريب المعلمين
٤) توضيح أثر التدريب والمتابعة في آداء المعلمين.

أهمية البحث

تجلت أهمية البحث الحالي واضحة فيما يلي

١) تعميق تقويم مجالات تدريب المعلمين.
٢) التنمية المهنية المستدامة للمعلمين من خلال التدريب والمتابعة.
٣) تفعيل التغلب على معوقات تقويم مجالات تدريب المعلمين.

التدريب:

لقد اختلف الكتاب والباحثون حول تعريف التدريب عموما والتدريب الإداري خاصة، إلا أن تعريفاتهم متفقة على الركائز الأساسية لعملية التدريب، في أنها تؤدي إللى التغيير أو التطوير الذي يحدث للمتدرب خلال قيامه بالمهام والأعمال المطلوبة منه بكفائة وفاعلية أفضل، وبما يسهم في تحقيق أهدافه وأهداف المنظمة والمجتمع؛" وقد عرفه الهيتي على أنه: جهود إدارية وتنظيمية مرتبطة بحالة الإستمرارية تستهدف إجراء تغيير مهاري ومعرفي وسلوكي في خصائص الفرد الحالية والمستقبلية، لكي يتمكن من الإيفاء بمتطلبات عمله ويطور آدائه العملي والسلوكي بشكل أفضل.

(الخطيب،٢٠٠٦م،ص٣٠٠)

وتعرفه وزارة التربية والتعليم بأنه عملية إكساب مجموعة من المعارف والمهارات والإتجاهات الى فرد أو مجموعة أفراد، والتي بها يستطيع هذا الفرد أو هذه المجموعة القيام بعمل مالم يكن في

استطاعتهم القيام به من قبل أو يمكنهم من القيام به بصورة أفضل، أو مختلفة عن ذي قبل، وعلى هذا فإن نتاج التدريب هو حدوث تغيير في الآداء. (وزارة التربية والتعليم،٢٠٠٦م)

وترى الباحثة أن التدريب عبارة عن مجموعة من العمليات المنظمة والمصممة من قبل خبراء تربويين من أجل التنمية المهنية المستدامة للعملية التعليمية بشكل عام والمعلم بشكل خاص.

مجالات تقويم ومتابعة التدريب:

إن عمليات التقويم والمتابعة في التدريب يجب أن تشمل جميع أبعاد ومجالات عمليات التدريب وبشكل أساسي لابد وأن تغطي المجالات التالية:

١) تقويم ومتابعة البرامج التدريبية:

وتتم هذه العملية عبر ثلاث خطوات لقياس كفاءة وفاعلية البرنامج وهي بالترتيب:

- قبل التنفيذ: للتأكد من دقة وسلامة خطة البرنامج التدريبي ومدى قدرتها على تحقيق أهدافها.
- أثناء التنفيذ: للتأكد من أنه يسير وفق الخطة المرسومة له.
- بعد التنفيذ: للتأكد من تحقيقه للأهداف ومدى مساهمته في تلبية الاحتياجات التدريبية.

٢) تقويم ومتابعة المدربين:

فلا جدوى من برنامج تدريبي تم بذل الجهم الكثير في إعداده من ظاجل أن يحقق أهدافه ويلبي الإحتياجات التدريبية إذا ما عهد به إلى مدربين ليست لديهم القدرات والمهارات والكفايات التخصصية والخبرة .

٣) تقويم ومتابعة المتدربين:

المتدربون هم الجمهور المستهدف في أي برنامج تدريبي، فالبيئة التدريبية والأجهزة الإدارية والمدربين والإمكانيات المادية والأجهزه والمواد التدريبة ماهي إلا عوامل مساعدة لتنفيذ البرنامج التدريبي، وذلك من أجل تحقيق الإحتياجات التدريبية .(رواس، فائزة أحمد،٢٠٠١م)

ولذلك ترى الباحثة كانت عمليات التقويم والمتابعة المستمرة لسلوك وآداء المتدربين أثناء فترة التدريب وبعد عودتهم إلى مواقع عملهم هي المعيار الصحيح الذي يبنى عليه مدى نجاح البرنامج التدريبي في تحقيق الهدف الذي صمم من أجله وبالتالي هي القياس للحكم على كفاءة وفاعلية الرنامج التدريبي.

مجالات التنمية المهنية المستدامة:

حيث تعتبر التنمية المهنيه المستدامة عنصرا مستمرا ومتجددا ومواكبا للمستجدات، وأيضا تعود مرجعيته للدوافع الذاتيه من قبل المعلمين وتقاس بناءا عللى مخرجات تعلم الطلبة لذالك تعددت مجالاته وهي كالتالي:

١- مجال التطوير والتجديد والتحديث في المجال الأكاديمي التخصصي.
٢ - مجال العلاقات الإنسانية والإرشاد والتوجيه الطلابي والتفاعل والتواصل في المواقف التعليمية.
٣- مجال البحث العلمي والأكاديمي.
٤- مجال التنمية والتطوير الذاتي والتقييم الذاتي.
٥- مجال توظيف تقنيات التعليم والاتصالات في المجال التعليمي.
٦- مجال الالتزام بأخلاقيات المهنية وتعديل السلوك والاتجاهات.
٧- مجال تصميم المناهج وتطويها وفق المستجدات المعاصرة.

http://www.ibrahimrashidacademy.net

ومما سبق ترى الباحثة أن عمليات تقويم مجالات التدريب والتنمية المهنية المستدامة تتطلب بشكل رئيسي تكاتف جميع جهات المجال التعليمي لضمان نجاح تطور العملية التعليمية، واتحاد المؤسسات مع الأفراد للوصول لمستوى مقبول من تعزيز المعرفة المهنية والوظيفية لدى الأفراد من خلال صقل مهاراتهم وقدراتهم بما يتماشى مع أهداف المنشآت التعليمية وعملها لتنجز بالشكل المطلوب.

ولكن التدريب الحالي للمعلمين أيا كانت الجهة التربوية التي تعقده لايؤدي المطلوب ولا يحقق لنتائج المرجوة من عملية التدريب للمعلم لأن طريقته من وجهة نظرنا مله وروتينية ينبغي اعادة النظر فيها وترتيب عملية التدريب لنتمكن بعد ذلك من تمهين التعليم ونحن مطمئنون على المعلم.

(آل ابراهيم،١٩٩٧،ص١٥)

معوقات تقويم مجالات التدريب والتنمية المهنية المستدامة:

فعملية تقويم التدريب والتنمية المهنية المستدامة تواجه أثناء تطبيقها الكثير من المعوقات التي تؤدي بدورها لجعلها عملية صعبة التفيذ، مما يؤثر سلبا عللى مجالات التدريب والتنمية المهنية المستدامة، فيمنعها من التطور، ومن هذه المعوقات:

١) عدم توفر أدوات وأساليب تقويم مقننة وسهلة التطبيق.
٢) حصر التقويم على الإختبارات.
٣) قلة الإمكانيات المادية التي تساعد على استخدام أكثر من وسيلة للتقويم.
٤) قلة المختصين في مجال التقويم إلى جانب قلة كفاءة الموجودين.
٥) لا يوجد وعي لدى المتدربين والمدربين بأهمية تقويم برامج التدريب.
٦) عدم توفر معلومات وإحصائيات دقيقة تساعد على تقويم البرامج التدريبية

(رواس،٢٠٠١م،ص٣٧).

٧) عدم التخطيط المسبق لعملية تقويم البرامج تؤدي إلى إعاقة العملية التقويمية.
٨) عدم استخدام التقويم التتبعي في تحديد آثار التدريب الطويلة في مواقع العمل.
٩) عدم موضوعية بعض الاختبارات المستخدمة في التقويم.
١٠) لا يستخدم أدوات متنوعة لجمع المعلومات في تقويم البرامج التدريبية.
١١)لا يوجد تعاون بين كافة الأطراف المرتبطة بالبرامج التدريبية أثناء التقويم.

(موسى،١٩٩٧م،ص١٣٧).

ومن هنا ترى الباحثة بيان علاقة التقويم بالتدريب داخل المدرسة وأهميتها لضمان برامج ناجحة، وأيضا بيان عملية تقويم التنمية المهنية داخل المدارس لاتقتصر على قياس مدى تفاعل المشاركين في البرامج فقط، بل تتم على عدة مستويات تنتهي بتحقيق الهدف الرئيسي لأي برنامج وهو زيادة تحصيل الطالب.

كيف يمكننا التغلب على معوقات تقويم مجالات التدريب والتنمية المهنية المستدامة؟

ان نجاح المؤسسات التربوية في تحقيق أهدافها أصبح اليوم يعتمد وبدرجة كبيرة على كفاءة المعلمين والمعلمات فقد اتفق الباحثون والإقتصاديون على أن تنمية الموارد البشرية وتحسينها هي السبيل الأفضل لرفع كفاءة آداء هذه المؤسسات وتحسينها بما يحقق الفاعلية الأكبر لها من ناحية ورضا العاملين من ناحية ورضا العاملين بها من ناحية أخرى.

(معهد الإدارة العامة،٢٠١١م)

لذلك يمكننا التغلب على تلك المعوقات من وجهة نظر الباحثة كما يلي:

١) توفير الإمكانيات المادية لدى المؤسسات التربوية وخاصة القائمة على التنمية المهنية.
٢) اعداد كوادر بشرية متخصصة في مجالات التقويم والقياس داخل المؤسسات.
٣) نشر الوعي بأهمية عملية تقويم البرامج التدريبية للمساعدة في تجميع الاحصائيات .
٤) التخطيط المسبق لعملية تقويم البرامج، واستخدام أساليب تقويمية مختلفة وخاصة التقويم التتبعي لإكتشاف نقاط الضعف أولا بأول.
٥) استخدام أساليب موضوعية ومتاحة للاستخدام في عمليات التقويم حيث تكون مطابقة لأرض الواقع.
٦) ويأتي الدور الأقوى وهو تعاون كافة الأطراف القائمة على التنمية المهنية المستدامة لتحقيق الأهداف الموضوعة في التخطيط المسبق.

توصيات البحث:

في ضوءالنتائج التي توصل اليها البحث الحالي توصي الباحثة بالآتي:

- توفير الوقت اللازم من خلال الادارات المدرسية والتكاليف اللازمه للمعلمين لممارسة أنشطة التنمية المهنية.
- وجود لجنة مخصصة لتقويم التدريب والتنمية المهنية المستدامة داخل المدارس.
- استغلال أوقات تقابل المعلمين مع بعضهم أو بينهم وبين الإدارات التعليمية في التخطيط للنمو المهني أكثر من استخدامه في الأغراض الإدارية والمعرفية.
- اعداد واختيار مديري المؤسسات التعليمية بحيث يكونوا أفراد تتسم بالمرونة والوعي بأهمية دورها في تذليل الصعاب التي تواجه تقويم التنمية المهنية داخل المدرسة.

المراجع

آل ابراهيم، ابراهيم عبدالرزاق(١٩٩٧م) نحو خطوات جديدة لتمهين التعليم، مجلة التربية، ع(١٢١)،قطر

الخطيب، رداح،الخطيب،أحمد(٢٠٠٦م) التدريب الفعال، عالم المكتب الحديث،إربد– الأردن.

العامة لتعليم البنات في مكة وجدة من وجهة نظر المدربات والتدربين ، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

رواس، فائزة أحمد(٢٠٠١م) ، تقويم برامج مركز التقويم التدريب التربوي بالرئاسة.

سمور،رياض(٢٠٠٦م)، دور برنامج المدرسة ووحدة التدريب في النمو المهني للمعلمين، مجلة الجامعة الإسلامية، المجلد الرابع عشر، العدد الثاني، غزة، فلسطين.

معهد الإدارة العامة (٢٠١١م). تطوير الفاعلية الشخصية والآداء الوظيفي في قوائم مراجعة الأعمال،الرياض، مكتبة جرير.

موسى، عبدالحكيم(١٤١٨هـ) التدريب أثناء الخدمة،الرياض، مكتبة الملك فهد الوطنية.

وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٦) دراسة تقييم تدريب المعلمين أثناء الخدمة بوزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية بالتعاون مع المجلس الثقافي البريطاني وتمويل البنك الدولي.

http://www.ibrahimrashidacademy.net

قلق الاختبار باستخدام التابلت لدى طلبة المرحلة الثانوية العامة

إعداد

إيناس محمد صفوت خريبه

أستاذ علم النفس التربوي المساعد

كلية التربية– جامعة الزقازيق

المقدمة:

يخوض طلبة المرحلة الثانوية العامة تجربة جديدة في نظام تقويم الاختبارات التحصيلية النهائية والقائم على التكنولوجيا متمثلًا في تناول الاختبار باستخدام التابلت، مما ترتب عليه معاناتهم من العديد من التعقيدات والمشكلات المصاحبة لتطبيق هذه التجربة وعدم الوضوح الكافي لدى الكثير منهم عن طبيعتها، وكذلك مواجهة البعض لمواقف يشعرون حيالها بتهديد حياتهم الدراسية مما يتسبب في زيادة قلقهم تجاه نجاحهم الأكاديمي؛ وبالتالي قد ينتج عنه قلق الاختبار باستخدام التابلت Tablet-based test anxiety.

ويعد التقييم الإلكتروني من أحدث نظم التقييم في مصر حيث تم تطبيقه لأول مرة على طلبة الصف الأول الثانوي العام في العام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٩، ومما ساهم في فاعلية التقييم الإلكتروني والاختبارات الإلكترونية التطور الحادث في نظم البيانات وتكنولوجيا المعلومات.

والتقييم الإلكتروني هو عملية تقييم مستمرة تستخدم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لتقديم أنشطة التقييم وتسجيل استجابات الطلبة وتساعد الطلبة على الابتعاد عن البيئة النمطية في الاختبارات الورقية (Hettiarachchi, Huertas & Mor, 2013, p. 5).

وتعد الاختبارات الإلكترونية من أحدث التوجهات في مجال التقويم النفسي والتربوي حيث تقدم من خلال الكمبيوتر – أو التابلت، وذلك من خلال اختبارات قد تكون لفظية أو مصورة أو مزيج من النمطين، وقد تكون موضوعية أو مقالية أو مزيج من النوعين.

وتعد لدرجات الاختبار أهمية كبيرة في التطور الأكاديمي للطلبة مما يضعهم تحت ضغوط هائلة للحصول على درجات مرتفعة في الاختبار؛ وقد استُخدم مؤخرًا التابلت المدرسي في تقويم طلبة الصفين الأول والثاني الثانوي العام تمهيدًا لاستخدامه في تقويم جميع الطلبة الملتحقين بالفرق الثلاث للتعليم الثانوي العام بمصر؛ ومن ثم، فقد يكون قلق تناول الاختبار باستخدام التابلت خبرة عامة في المجتمع التربوي المصري المعاصر.

وهناك العديد من البحوث والدراسات التي أجريت حول العلاقة الارتباطية بين قلق الاختبار وغيره من المتغيرات، فقد فحص Lotz & Sparfeldt (2017) قلق الاختبار كحالة لدى طلبة الجامعة، وتبين أنه يزيد في الاختبارات النهائية مع اقتراب موعد الاختبار.

وتوصل الجمال، وسالم، والغريب (٢٠١٨) إلى وجود مستوى منخفض من ضبط الانتباه ومستوى مرتفع من الإخفاق المعرفي لدى مرتفعي قلق الاختبار من طلبة كلية التربية. كما أظهرت نتائج بحث Ahmad, Hussain, & Khan (2018) وجود علاقة سالبة دالة إحصائيًا بين قلق الاختبار والتحصيل الأكاديمي. كذلك توصل Cipra, & Muller-Hilke (2019) إلى ارتباط أسلوب التعلم السطحي بقلق الاختبار وأن طلبة كلية الطب ذوي أسلوب التعلم الاستراتيجي كانوا الأقل قلقًا والأكثر نجاحًا أكاديميًا.

وقامت بعض البحوث بقياس مستوى قلق الاختبار حيث كشفت نتائج بحث Vaz, Pothiyil, George, Alex, Pothiyil, & Kamath (2018) أن معظم عينة البحث لديها مستوى منخفض من قلق الاختبار، وتبين وجود أربعة عوامل مؤثرة في قلق الاختبار وهي عملية التعلم، والمعتقدات المرتبطة بالاختبار، ونمط التعلم، والتوقعت المرتفعة المرتبطة بالمخرجات التعليمية.

وتوصلت نتائج بحث الرواشدة (٢٠١٦)، والبراهمة (٢٠١٧)، وأبو الشيخ (٢٠١٨)، وربابعة (٢٠١٨)، والمقطف (٢٠١٨)، واليامي (٢٠١٨) إلى وجود مستوى متوسط من قلق الاختبار لدى عينة البحث، أما نصر (٢٠١٥)، والزغبي (٢٠١٨) فقد توصلا إلى وجود مستوى متوسط إلى مرتفع من قلق الاختبار لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا.

وكشف بحث المصاروة (٢٠١٦)، و Ahmad, Hussain, & Khan (2018) وجود مستوى مرتفع من قلق الاختبار. كما توصل Al-Sahman (2019) إلى أن معظم الطلبة كان لديهم مستوى مرتفع من قلق الاختبار، واتضح أن العوامل الرئيسية المسببة لقلق الاختبار هي الأعباء الدراسية الكبيرة والخوف من الفشل أثناء الاختبار والاستذكار طوال ليلة الاختبار.

وفيما يخص علاقة قللق الاختبار ببعض المتغيرات الديموجرافية قام Martin & Naziruddin (2020) بفحص (٣٩٩) من الدراسات والبحوث تناولت العلاقة بين قلق الاختبار والأداء الأكاديمي لدى طلبة التخصصات الصحية وتوصل إلى أنه لا توجد علاقة بين النوع وقلق الاختبار. كما توصل كل من الرفاعي والفضلي (٢٠١٥)، و Crisan & Copaci (2015)، وعريشي (٢٠١٦)، وحسن (٢٠١٧)، والمقطف (٢٠١٨) إلى نفس النتيجة أنه لا توجد فروق في قلق الاختبار ترجع للنوع.

وقد أظهرت نتائج بحث كل من Ringeisen, & Raufelder (2015)، و الندابي (٢٠١٩)، و Al-Sahman (2019) إلى وجود فروق في قلق الاختبار ترجع للنوع. وتوصل الرواشدة (٢٠١٦)، و Stang, Altiere, Ives, & Dubois (2020) إلى وجود فروق في مستوى قلق الاختبار تعزى

لمتغير النوع لصالح الذكور. أما كل من المصاروة (٢٠١٦)، و Sung, Chao, & Tseng (2016)، والزغبي (٢٠١٨)، والعتيبي (٢٠١٨)، واليامي (٢٠١٨)، Dalaman & Medikoglu (2018)، و Mano, Gibler, Mano, & Beckman (2018)، و Sari, Bilek, & Celik (2018)، و فقد توصلوا إلى وجود فروق في مستوى قلق الاختبار تعزى للنوع لصالح الإناث.

وتوصل جابر وعلي (٢٠١٦)، والمقطف (٢٠١٨)، والمجمعي (٢٠١٩) إلى أنه لا توجد فروق في قلق الاختبار ترجع إلى المستويات الدراسية. وعلى النقيض من ذلك تبين في بحث أبو الشيخ (٢٠١٨) وجود فروق في قلق الاختبار وفقًا لمتغيرات المستوى التعليمي والتخصص والخبرات والدورات. وتوصل Dalaman & Medikoglu (2018) إلى وجود ارتباط دال إحصائيًا بين العمر وقلق الاختبار.

أما الضريبي (٢٠١٦) فقد توصل إلى وجود اختلاف في قلق الاختبار لصالح الصف الأقل عمرًا. كما توصل حسن (٢٠١٧) إلى أنه توجد فروق في قلق الاختبار ترجع للمستوى الدراسي؛ حيث وجدت فروق دالة إحصائيًا بين الطلبة القدامى والجدد لصالح الطلبة الجدد. وعلى العكس من ذلك، توصل اليامي (٢٠١٨) إلى وجود فروق دالة إحصائيًا في قلق الاختبار تبعًا لمتغير الصف الدراسي لصالح طلبة الصف الثالثة الثانوي؛ أي لصالح المستوى الدراسي الأعلى.

وكشفت نتائج بحث الندابي (٢٠١٩) اختلاف مستوى قلق الاختبار باختلاف البيئة الجغرافية.

من العرض السابق يتضح تناقض نتائج البحوث والدراسات التي تناولت قلق الاختبار فيما يخص مستوى قلق الاختبار وكذلك علاقته بالمتغيرات الديموجرافية (النوع، والصف الدراسي، ومكان المدرسة)، كذلك لا يوجد أي بحث –في حدود علم الباحثة– تناول قلق الاختبار باستخدام التابلت، حيث تم تناول قلق الاختبار بوجه عام، مما دعا الباحثة إلى تطبيق هذا البحث بهدف الوقوف على مستوى قلق الاختبار باستخدام التابلت لدى طلبة المرحلة الثانوية العامة، وعلاقته بكل من النوع والصف الدراسي ومكان المدرسة.

مشكلة البحث:

يتعرض الطلبة بداية من مراحل تعليمهم الأول بالروضة والمدرسة الابتدائية وحتى المرحلة الجامعية لعدد كبير من الاختبارات، ويواجه بعضهم هذه الاختبارات بدرجة معتدلة من القلق والتوتر، إلا أن البعض الآخر قد يواجهونها بالقلق المرتفع غير المقبول الذى قد يؤثر على أدائهم فيها، وبالتالي قد ينعكس سلبًا على تقدّمهم الدراسي.

ويتجلى قلق الاختبار –في الوقت الراهن– في مرحلة التعليم الثانوي العام لأنها المرحلة الحرجة لتحديد مسار ومستقبل الطلبة التعليمي والمهني، كما أن طلبة المرحلة الثانوية العامة يواجهون تحديات نظام التقييم الجديد باستخدام التابلت مما يجعلهم يتعرّضون لضغوط نفسية ومدرسية وأسرية عديدة.

وبما أن درجات الاختبار لها أهمية كبيرة في النجاح الأكاديمي والمهني، فإن ذلك يجعل الطلبة تحت ضغوط هائلة للحصول على درجات مرتفعة في الاختبار؛ ومن ثم أصبح قلق تناول الاختبار باستخدام التابلت خبرة عامة في المجتمع التربوي المعاصر.

ويميل بعض الطلبة لتناول الاختبارات باستخدام التابلت نظرًا لما يرونه فيها من مميزات وخصوصًا احتمالية الحصول على درجات أعلى في التحصيل الدراسي، بينما يميل البعض الآخر إلى تناول اختبارات الورقة والقلم، ومن هنا جاء البحث الحالي لدراسة قلق تناول الاختبار باستخدام التابلت.

ويُعد الموضوع الذي يتناوله البحث الحالي من الموضوعات المهمة في مجال علم النفس، وخصوصًا في مجال علم النفس المعرفي؛ حيث يعاني بعض الطلبة من قلق الاختبار باستخدام التابلت نظرًا لما يشهده نظام التقييم بالمرحلة الثانوية من تغيّرات كبيرة وجذرية. ومن ثم ينبغي تحديد العوامل التي تؤثر على تناول الطلبة للاختبار باستخدام التابلت ومنها قلق الاختبار حيث قد يؤثر قلق تناول الاختبار باستخدام التابلت سلبًا وقد يعيق قدرة الطلبة على الأداء بشكل جيد بالرغم من توافر المهارة والمعرفة لديهم.

فقد توصل Crisan & Copaci (2015) إلى وجود ارتباط سالب دال إحصائيًا بين قلق الاختبار والأداء الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من عمر (١١). كما توصل Morosanova, Fomina, & Filippova (2020) إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين قلق الاختبار والأداء الأكاديمي لدى الطلبة الروسيين.

وقد توصل حسانين والشهري (٢٠١٦) إلى فعالية التقويم الإلكتروني في خفض قلق الاختبار وزيادة الدافع للإنجاز الأكاديمي لدى الطلبة المعلمين بنجران بالمملكة العربية السعودية.

وتوصل العبري (٢٠١٧) في بحثه الذي هدف إلى تقصي أثر التقويم الإلكتروني في مستوى قلق الاختبار لدى طلاب الصف الثامنة إلى وجود تأثير دال إحصائيًا للتقويم الإلكتروني في خفض قلق الاختبار.

كما هدف بحث الدلالعة، وعبابنة، والزبون (٢٠١٩) إلى معرفة أثر الاختبارات الإلكترونية على قلق الاختبار لدى طلبة الجامعة الأردنية وأظهرت النتائج أن الطلبة ذوي قلق الاختبار المرتفع أداؤهم على الاختبار الإلكتروني أفضل من أدائهم على الاختبار الورقي، وأن الاختبارات الإلكترونية أفضل من الاختبارات الورقية في تخفيضها لنسبة القلق مما يسهم في زيادة التحصيل.

ومن العرض السابق يمكن صياغة مشكلة البحث في الأسئلة التالية:

١– ما مستوى قلق الاختبار باستخدام التابلت لدى طلبة المرحلة الثانوية العامة؟

٢- هل يختلف قلق الاختبار باستخدام التابلت باختلاف النوع (ذكور – إناث) لدى طلبة المرحلة الثانوية العامة ؟

٣- هل يختلف قلق الاختبار باستخدام التابلت باختلاف الصف الدراسي (الأول – الثاني) لدى طلبة المرحلة الثانوية العامة؟

٤- هل يختلف قلق الاختبار باستخدام التابلت باختلاف مكان المدرسة (الحضر – الريف) لدى طلبة المرحلة الثانوية العامة؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

١- التعرف على مستوى قلق الاختبار باستخدام التابلت لدى طلبة المرحلة الثانوية العامة.

٢- التعرف على الفروق في قلق الاختبار التي تعزى للنوع (ذكور – إناث) لدى طلبة المرحلة الثانوية العامة.

٣- التعرف على الفروق في قلق الاختبار التي تعزى للصف الدراسي (الأول – الثاني) لدى طلبة المرحلة الثانوية العامة.

٤- التعرف على الفروق في قلق الاختبار التي تعزى لمكان المدرسة (حضر – ريف) لدى طلبة المرحلة الثانوية العامة.

أهمية البحث:

قد تفيد النتائج التي يتوصل لها البحث الحالي في وقوف القائمين على العملية التعليمية بالمرحلة الثانوية في التعرف على مردود الاختبار باستخدام التابلت على نفسية الطلبة من حيث مستوى القلق لديهم، مما قد يحثهم على تعديل أو تطوير آلية تناول الاختبارات بما لا يسبب قلقًا كبيرًا لدى الطلبة.

بالإضافة لذلك قد تفيد نتائج البحث الحالي في إبراز أهمية تدريب طلبة الصف الأول الثانوي العام على تناول بعض الاختبارات الفصلية عن طريق التابلت لتزداد خبرتهم به مما يعمل على تخفيض قلق الاختبار لديهم في الاختبار النهائي.

كذلك قد تفيد نتائج البحث الحالي في دق ناقوس الخطر لما يعاني منه الريف المصري من ضعف في الخدمات والبنية التحتية التكنولوجية المواتية لنجاح الاختبارات باستخدام التابلت، وبالتالي العمل على تقديم خدمات أفضل.

حدود البحث:

الحدود المنهجية: يتحدد البحث الحالي بإجراءات المنهج الوصفي (الارتباطي) على عينة البحث الحالي.

الحدود الموضوعية: يتحدد البحث الحالي بدراسة متغير قلق الاختبار باستخدام التابلت وبعض المتغيرات الديموجرافية.

الحدود البشرية: يتحدد البحث الحالي بعينة من طلاب وطالبات الصفين الأول والثاني الثانوي العام بمدينة الزقازيق والمراكز والقرى المجاورة لها.

الحدود الزمنية والمكانية: تم تطبيق مقياس قلق الاختبار باستخدام التابلت على طلبة الصفين الأول والثاني الثانوي العام بمدينة الزقازيق والمراكز والقرى المجاورة في العام الدراسي ٢٠١٩/٢٠٢٠م.

مصطلحات البحث:

قلق الاختبار باستخدام التابلت Tablet-based test anxiety:

تعرّف الباحثة قلق الاختبار باستخدام التابلت بأنه: توتر موقفي ينتاب طالب المرحلة الثانوية العامة قبل أو أثناء تناول الاختبارات النهائية باستخدام التابلت، مما يتسبّب في صعوبة تركيزه أثناء أداء الاختبار أو تداخل المعلومات أو صعوبة استرجاعها، وينتج عنه شعوره بالضيق والتوتر، وظهور بعض الأعراض الفسيولوجية المصاحبة عليه.

ولقلق الاختبار باستخدام التابلت ثلاثة أبعاد هي: البعد المعرفي؛ ويتمثّل في شعور الطالب بالانزعاج والتوتر نتيجة لانشغاله بالتفكير في تبعات فشله في الاختبار باستخدام التابلت، والبعد الانفعالي؛ ويتمثّل في شعور الطالب بالضيق والخوف من تناول الاختبار باستخدام التابلت، والبعد الفسيولوجي؛ ويتمثّل في التغيرات الفسيولوجية السلبية لدى الطالب والمصاحبة للاختبار باستخدام التابلت. ويُقاس بمجموع الدرجات التي يحصل عليها الطالب في مقياس قلق الاختبار باستخدام التابلت من إعداد الباحثة.

الإطار النظري:

قلق الاختبار باستخدام التابلت Tablet-based test anxiety:

الاختبار الإلكتروني:

الاختبار الإلكتروني هو عملية تقويم مستمرة مقننة تهدف إلى قياس أداء الطالب إلكترونيًا عن طريق شاشة الكمبيوتر –أو شاشة التابلت– من خلال تشغيل قرص مدمج مخزن عليه الاختبار أو عن طريق الدخول لموقع معين بشبكة الإنترنت، وإجراء هذه الاختبارات قد يكون من خلال عقد لجنة للاختبار في أماكن محددة يتم تحديدها أو من خلال موقع معين على شبكة الإنترنت (علي، ٢٠٠٩، ١٠٥٩).

والاختبار الإلكتروني هو اختبار تحصيلي يضم عددًا من الأسئلة المتعلقة بالمنهج ويتم عرضها للطالب باستخدام أحد برامج الحاسوب وفق آلية تقويمية معينة ويقوم الطالب بحلها بحيث يستطيع أن يقيم نفسه ذاتياً ويعرف مستوى تحصيله ومدى فهمه للمنهج، ويهدف إلى رفع المستوى التحصيلي للطلبة، وتجديد وتطوير أنظمة الاختبارات التحصيلية، وتطبيق الطلبة لاستراتيجية التعلم الذاتي، وإثارة دافعيتهم

لعملية التعلم، وتشويقهم للاختبار، وتهيئة المناخ الملائم لهم أثناء إجراء الاختبار، والاستغلال الأمثل للتكنولوجيا الحديثة (الشعفوري، ٢٠٠٦، ٩).

مميزات الاختبار باستخدام التابلت:

ترجع أهمية الاختبارات الإلكترونية –مثل الاختبار باستخدام التابلت– إلى إمكانياتها المتعددة مثل تنوع الأسئلة وإمكانية عرض ملفات صوت ومقاطع فيديو وصور ثابتة ونصوص، وكذلك تحديد وقت زمني للاختبار في شكل عد تنازلي مرئي، ومراقبة تعلم الطلبة، وإدخال بياناتهم الخاصة قبل الاختبار، واختبار جوانب معينة من المعرفة والمهارات التي يصعب قياسها باستخدام الاختبارات الورقية؛ فالاختبار باستخدام التابلت يقيم مهارات عديدة، ويعد أكثر جذبًا للممتحنين، كما أنه يحتوي على مفردات أكثر ثراءً، بالإضافة لمزايا إعادة استخدام المفردات، وكذلك آلية عمليات التطبيق والتصحيح (van Lent, 2009, 83-84).

وترى الباحثة أن الاختبارات باستخدام التابلت تمتاز بأنها تعد تجديدًا وابتكارًا واستحداثًا في أنظمة التعليم والتعلم، كما أنها تفوق الطريقة التقليدية في إجراء الاختبارات التحصيلية، وتوفر وقت وجهد المعلم في المراقبة وتصحيح أسئلة الاختبار، وتقلل من التكلفة المالية اللازمة لشراء الأدوات المكتبية والأوراق والأحبار لطباعة الاختبار، وتعرض الاختبار بطريقة مشوقة ومحببة للطلبة باستخدام الصوت والصور والأشكال والحركات الفنية أحيانًا، كما أنها تعجل بإرسال نتائج الاختبار للجهات المختصة، ويتم تصحيحها بدقة وخلو من الأخطاء، بالإضافة إلى زيادة دافعية الطلبة واستثارتهم للتعلم، وتعدد وتنوع الأسئلة التي تقدمها، والاحتفاظ بالبيانات وإتاحتها للتحليلات الإحصائية اللاحقة مثل المتوسطات ومعاملات التمييز والسهولة والصعوبة مما يسهم في سهولة استخدام البيانات وتوزيعها وكذلك في إعداد تقارير عنها وتقديم التحليلات التشخيصية لأداء الطلبة، كما أنها تسمح باختبار عدد كبير من الطلبة مع سهولة تصحيح الاستجابات عن طريق التابلت، فضلًا عن أنها تضمن ثبات التقييم وعدالته نظرًا لموضوعية التصحيح.

سلبيات الاختبار باستخدام التابلت:

وعلى الرغم من مميزات الاختبار الإلكتروني إلا أن الأجهزة التي يجرى عليها الاختبار تكون معقدة وقد تتعطّل بشكل مفاجيء غير متوقع، فقد يؤدي حدوث عطل في شبكة الإنترنت إلى إعاقة الطالب عن أداء الاختبار باستخدام التابلت، كما أن الجهل بنظام استخدام التابلت وكذلك ما يخص التطبيق والتنفيذ (مثل بنط الخط، وحجم الشاشة، وسرعة الجهاز في الاستجابة) قد يؤثّر أيضًا على درجات الطلبة وقد يتسبب في قلق الطلبة قبل أو أثناء تناول الاختبار (Kyllonen, 2009, p. 151).

كما أن معظم الاختبارات الإلكترونية تقوم على أنماط من الأسئلة مثل الاختيار من متعدد والصواب والخطأ والإكمال، وهذه الأنماط تقيس المعرفة في مستوياتها المنخفضة من تصنيف بلوم؛ المعرفة، والفهم، والتطبيق، كما أن معظم الاختبارات الإلكترونية تقوم على أنماط من الأسئلة مثل الاختيار من متعدد والصواب والخطأ والإكمال، وهذه الأنماط تقيس المعرفة في مستوياتها المنخفضة من تصنيف بلوم؛ المعرفة، والفهم، والتطبيق (Hettiarachchi, Huertas, & Mor, 2013, 12).

فقد يشعر الطلبة بالقلق عندما يتعطّل جهاز التابلت قبل أو أثناء أداء الاختبار، أو عندما يحدث أي خطأ متعلّق باستخدامه، أو عندما يفكّرون في احتمالية تعطّله قبل أو أثناء تناول الاختبار، كما أنه قد ينتاب الطلبة القلق لاحتمالية فشل الاتصال بالإنترنت والذي يعد متطلبًا أساسيًا لتناول الاختبار باستخدام التابلت، أو حدوث ضغط على شبكة الإنترنت نظرًا لدخول آلاف الطلبة على منصة الاختبار في نفس توقيت الاختبار. فعلى الرغم من بدء استخدام التقييم القائم على التابلت في تقييم طلبة المرحلة الثانوية في التعليم العام، إلا أن الكثير من الطلبة يعارضونه نظرًا لتخوفهم من النظام الجديد في التقييم في هذه المرحلة الدراسية الحرجة؛ وهي المرحلة الثانوية العامة.

ماهية قلق الاختبار باستخدام التابلت:

قامت العديد من البحوث بدراسة مصطلح قلق الاختبار حيث تستخدم الاستخدام الاختبارات بشكل مستمر في كافة المراحل التعليمية؛ حيث تبدأ من مرحلة الروضة وتستمر خلال المرحلة الجامعية، ونظرًا لأهميتها في تحديد مستقبل الطلبة فقد تتسبب المستويات المرتفعة من قلق الاختبار إلى فشل بعض الطلبة أكاديميًا (Javanbakht & Hadian, 2014, p. 776).

فقلق الاختبار قد يؤثر سلبًا على إنجاز الطلبة الأكاديمي وأيضًا على صحتهم النفسية والجسمية، وقد يتسبب ضعف مهارات الطلبة الدراسية الأكاديمية، وعدم استذكارهم، وعدم استعدادهم الكافي للاختبار في معاناتهم من قلق الاختبار، ويعد قلق الاختبار مشكلة كبيرة تؤرق العديد من الطلبة، وقد تعوق أداءهم الفعال في مختلف المواقف التعليمية بوجه عام والمواقف الاختبارية بوجه خاص، ويرتبط قلق الاختبار بالخوف من التقييم السلبي ونقص توظيف مهارات الدراسة الفعالة، ومن ثم فالطلبة مرتفعو قلق الاختبار يواجهون صعوبات أكبر في التعلم ويتعرّضون للتداخل المعرفي وتشتت الانتباه أثناء تناول الاختبارات (Damer & Melendres, 2011, p. 164).

وتعرّف خريبه (٢٠١٥، ص ١٦) قلق الاختبار الإلكتروني بأنه توتر واضطراب موقفي ينتاب الطالب قبل الاختبارات الإلكترونية أو أثنائها مما يتسبب في صعوبة التركيز أثناء أدائها وينتج عنه بعض الأعراض الفسيولوجية التي تنتهي بانتهاء الاختبار.

أما Carr (2016, p. 3) فيرى أن قلق الاختبار يشير إلى تفكير الطلبة في الفشل في الاختبار، وأيضًا إلى تشتتهم وعدم التنظيم الذي يعانون منه قبل وأثناء الاختبارات، مصحوبًا بأعراض فسيولوجية لاإرادية (مثل، التعرق، والإسهال، والارتجاف) وهي أعراض مزعجة تستثيرها الاختبارات، ومن ثم يشعر قلقو الاختبار بالتوتر والقلق والانزعاج قبل وأثناء تناول الاختبارات.

مستويات قلق الاختبار باستخدام التابلت:

ويوجز Fulton (2016, p. 5) مستويات قلق الاختبار وخصائص كل مستوى في وجود ثلاثة مستويات؛ منخفض، ومثالي، ومرتفع؛ ويتّسم أصحاب المستوى المنخفض من قلق الاختبار بقلة التركيز في الإعداد للاختبار، وتخصيص وقت ضيق لمراجعة المحتوى، والنظر لنتائج الاختبار على أنها غير مهمة؛ ومستوى مثالي من قلق الاختبار، ويتميز أصحابه بالاستعداد المناسب للاختبار، ومراجعة محتوى المادة التعليمية بشكل جيد، والنظر لنتائج الاختبار على أنها مهمة؛ ومستوى مرتفع من قلق الاختبار، ويتصف أصحابه بالتركيز المفرط على الإعداد للاختبار والانشغال الدائم بالاختبار القادم، واستمرار التفكير في مدى صحة أو خطأ إجاباتهم عن الاختبارات التي أدوها بالفعل، وقضاء وقت كبير في الاستذكار (بتعجّل)، والنظر لنتائج الاختبار على أنها بالغة الأهمية.

ومن ثم توجد عدة أسباب لقلق الاختبار فقد يرجع قلق الاختبار باستخدام التابلت إلى أسباب معرفية أو دافعية أو انفعالية أو نفسية أو أسرية أو بيئية أو مدرسية أو أسباب تتعلق بصعوبة الاختبار. وهناك ثلاثة مستويات من قلق الاختبار (منخفض، متوسط، مرتفع) وأفضلهم هو المستوى المتوسط من القلق حيث يكون هو المستوى المثالي.

نماذج قلق الاختبار باستخدام التابلت:

ويوجد أكثر من نموذج لقلق الاختبار؛ فهناك نموذج النقص، ونموذج التداخل، والنموذج التفاعلي. وتتمايز تلك النماذج؛ حيث يفترض نموذج النقص أن قلق الاختبار لا يعد سببًا مباشرًا في انخفاض التحصيل الدراسي، وإنما يرجع قلق الاختبار إلى معاناة الطلبة ذوي القدرات العقلية المنخفضة من قلق الاختبار نظرًا لقلة استعدادهم للاختبار، وافتقارهم لاستراتيجيات ناجحة لتناول الاختبار، وممارستهم لعادات استذكار غير فعالة، ونقص وعيهم باحتمالية نجاحهم في الاختبار، أما نموذج التداخل فيرى أن قلق الاختبار ينتج عن تعرض الطلبة لتداخل معرفي يؤدي إلى انخفاض التحصيل الدراسي حيث تنتاب الطالب أثناء تناول الاختبار أفكار غير مرتبطة بالمهام المطلوب أدائها في الاختبار مما يؤدي إلى إخفاقه؛ أي يحدث القلق بسبب نقص التحكم الانتباهي لدى الطالب، وبالنسبة للنموذج التفاعلي فينتج قلق الاختبار عن الضغط الذي يعاني منه الطالب عندما يدرك عدم كفاءة قدراته في مواجهة الموقف الاختباري الضاغط، ويركز هذا النموذج على التفاعل بين البيئة وسمات شخصية الطالب، ويعد هذا قلق

حالة حيث يعتمد على استجابة الطالب للتهديدات المدركة الخاصة بالاختبار مثل إدراك الطالب لصعوبة الاختبار، أو استخدام درجات الاختبار كعامل حاسم هام في اتخاذ القرارات الأكاديمية الخاصة بالطالب، ومن ثم يؤكد النموذج التفاعلي على التعلم وبيئة الاختبار والدعم الاجتماعي (Brom, 2016, p. 45–50).

نظريات قلق الاختبار باستخدام التابلت:

وهناك العديد من النظريات التي حاولت تفسير قلق الاختبار؛ مثل النظرية السلوكية المعرفية ونظرية القلق كحالة / كسمة، ونظرية معالجة المعلومات. والنظرية السلوكية المعرفية هي خليط ناتج عن دمج مبادئ النظرية السلوكية والنظرية المعرفية معًا، وتفترض أن الاختبارات تنشّط المخطّطات المعرفية طويلة الأجل والتي تفترض الفشل المؤكد، فعندما يدرك الطالب مرتفع قلق الاختبار أن موقف الاختبار يمثل تهديدًا له لا يؤدي بشكل جيد مما يسهم في تدعيم الأفكار غير التكيفية التي ينتج عنها إزعاجًا وجدانيًا ومشكلات سلوكية، ونظرية القلق كحالة / كسمة ترى أن مرتفعي القلق كسمة عرضة للمعاناة من أعراض القلق حيث يقيّمون الموقف الاختباري على أنه منشّط للخوف من الفشل لديهم، وتفترض هذه النظرية أن مرتفعي قلق الاختبار كسمة قد يكونوا أعلى في قلق الاختبار كحالة، ويشير قلق الاختبار كحالة إلى القلق في موقف تقييمي محدد، بينما يشير قلق الاختبار كسمة إلى القلق في جميع المواقف التقييمية، وتقارن نظرية معالجة المعلومات التفكير الإنساني بالوظائف المتعددة للحاسوب، ولها ثلاثة مكونات: المسجلات الحسية، والذاكرة قصيرة المدى، والذاكرة طويلة المدى وما يقابلهم من مكونات في الحاسوب هي المسجلات، ووحدة المعالجة المركزية، ووحدة التخزين الصلبة، وتفترض هذه النظرية أن قلقي الاختبار يواجهون صعوبة في معالجة المعلومات أثناء الاختبارات نتيجة فشلهم في الترميز والاسترجاع مما يؤدي إلى عجزهم في أداء الاختبار (Carr, 2016, pp. 3–7).

مكونات قلق الاختبار باستخدام التابلت:

يعد التقييم باستخدام التابلت أحدث أنواع التقييم في المرحلة الثانوية بمصر في الوقت الحالي، وقد ينتج عنه قلق الاختبار والذي يعد توتر موقفي يحدث قبل أو أثناء تناول الاختبار باستخدام التابلت مما يتسبب في إعاقة تركيز الطالب وينتج عنه أعراض فسيولوجية. ولقلق الاختبار باستخدام التابلت عدة مكونات سوف يتم تناولها كما يلي.

ويتفق كل من خريبة (٢٠١٥، ص ١٦) و Brom (2016, p. 48) في أن قلق الاختبار يتكون من مكونين هما: المكوّن المعرفي، والذي يتمثل في الانزعاج وانشغال الطالب بالتفكير في تبعات فشله في الاختبارات الإلكترونية مثل فقدان مكانته أو التقدير الذي يحظى به في المجتمع المحيط، والمكوّن

الانفعالي، والذي يتمثل في شعور الطالب بالضيق والتوتر والخوف من الاختبارات الإلكترونية وما يصاحب ذلك من تغيرات فسيولوجية مزعجة.

ويرى Carr (2016, p. 4) أن قلق الاختبار هو مفهوم متعدد الأبعاد؛ حيث يتكون من مكونات انفعالية، وسلوكية، وفسيولوجية، فقد تتضمن أعراض قلق الاختبار وجود توتر، وتجنب، وأفكار لاعقلانية، ومشتتات معرفية، ونسيان، وأفكار سلبية لاإرادية، وشعور بعدم الكفاية، وتوقع العقاب أو فقدان المكانة، وأعراض فسيولوجية آلية مثل التعرق، وخفقان القلب، والشعور بعدم الراحة.

أسباب قلق الاختبار باستخدام التابلت:

وهناك عدة أسباب لقلق الاختبار؛ فقد ينتج قلق الاختبار عن نقص المعرفة لدى الطالب بالموضوعات الدراسية، أو وجود مشكلات لديه في الاستذكار أو تنظيم المعلومات أو مراجعتها قبل الاختبار أو استدعائها أثنائه، أو ارتباط الاختبار بخبرات فشل في حياة الطالب، أو قصور الطالب في الاستعداد للاختبار، أو وجود قصور عند الطالب في مهارات تناول الاختبار، أو نقص ثقة الطالب بنفسه، أو وجود اتجاهات سالبة لدى الطلبة والمعلمين والوالدين نحو الاختبارات، أو صعوبة الاختبارات، أو الشعور بأن مستقبل الطالب من حيث نجاحه أو فشله يتوقف عليها، أو الضغوط البيئية على الطالب لتحقيق مستوى طموح أعلى من قدراته، أو اقتران الاختبار بمثيرات منفرة مثل التقييم الاجتماعي السلبي والأعراض الفسيولوجية المصاحبة المزعجة، أو الخوف من المستقبل المجهول نتيجة الرسوب أو عدم الحصول على تقدير مرتفع، أو الخوف من صعوبة أسئلة الاختبار ونوعيتها، أو الخوف من نسيان أو تداخل المعلومات أثناء أداء الاختبار (أبو عزب، ٢٠٠٨، ص ص ٦٣-٦٤).

ويحدث قلق الاختبار عندما يشعر الطالب بالخوف والضيق والتوتر وعدم الراحة أثناء أو قبل أو بعد أداء اختبار معين، وهذا الشعور قد يكون له تأثيرات ميسّرة أو معوّقة على عملية التعلم، فالقلق الزائد يؤثر سلبًا على الآداء حيث يتداخل مع قدرة بعض الطلبة على تذكر ما درسوه، وقد وجد بعض الباحثين أن هناك علاقة ارتباطية قوية دالة إحصائيًا بين مستوى قلق الاختبار لدى الطلبة وأدائهم في الاختبار، بينما وجد آخرون أن هناك علاقة ارتباطية ضعيفة غير دالة إحصائيًا بين قلق الاختبار وأداء الطلبة (Mohamadi, Alishahi & Soleimani, 2014, p. 1157).

تبعات قلق الاختبار باستخدام التابلت:

قد يتسبب قلق الاختبار في سلوكيات سلبية متنوعة، مثل البكاء، أو القيء، وانفعالات مزعجة، مثل التوتر، والخوف، والشعور بالضغوط، مما قد يدفع بعض الطلبة للتسرع في إجابة الاختبار، كما قد يرفض بعض الطلبة تكملة جزء من أجزاء الاختبار، والبعض الآخر قد ينسحب بعد إكمال القليل من الأسئلة، كذلك فقد يتبع الكثير من الطلبة السلوك التجنبي مثل الحملقة في الجدران أو السقف، أو اللعب بالقلم،

ويسلك الطلبة هذه السلوكيات للهروب من الخبرة غير السارة المسببة للقلق--خبرة أداء الاختبار باستخدام التابلت مما يتسبب في تشتيت الطلبة عن مهمة الاختبار وإعاقة أدائهم (Fulton, 2016, p. 6).

ويشعر الطلبة الذين يعانون من قلق الاختبار بالتوتر والأرق وفقدان الشهية وتسلط بعض الأفكار الوسواسية وكثرة التفكير في الاختبارات والانشغال قبل وأثناء الاختبار في نتيجته، وتسارع خفقان القلب مع جفاف الحلق والشفتين وسرعة التنفس وتصبب العرق، وألم البطن والغثيان، والشعور بالضيق الشديد قبل وأثناء تأدية الاختبار، واضطراب العمليات العقلية كالانتباه والتركيز والتفكير واستدعاء المعلومات أثناء أداء الاختبار حيث يشعر فيه الطالب بأن عقله فارغ من المعلومات المتعلقة بالاختبار، وأنه نسي ما ذاكره بمجرد الاطلاع على ورقة أسئلة الاختبار، ووجود تداخل معرفي يتمثل في أفكار سلبية عن الاختبارات ونقص إمكانية المعالجة المعرفية للمعلومات، وهذه الأعراض والسلوكيات الفسيولوجية والانفعالية والعقلية تربك الطالب وتعيقه عن الأداء الجيد في الاختبار (أبو عزب، ٢٠٠٨، ٦١-٦٢). نظري

وينشغل مرتفعو قلق الاختبار بأنفسهم وعدم كفايتهم والانطباعات السلبية التي قد يتركونها لدى الآخرين، مما قد يتعارض مع أدائهم للاختبار (Carr, 2016, p. 9).

البحوث والدراسات السابقة:

هدف بحث الرفاعي والفضلي (٢٠١٥) إلى التعرف على الفروق في قلق الاختبار تبعًا لمتغيرات النوع والتخصص والمستوى التحصيلي لدى طلبة كلية التربية الأساسية بدولة الكويت. وتكونت عينة البحث من (١١٢) طالبًا وطالبة تم تطبيق أدوات البحث عليهم. وأسفرت النتائج عن أنه لا توجد فروق في قلق الاختبار ترجع للنوع.

وحاول بحث نصر (٢٠١٥) الكشف عن مستوى قلق اختبار الرياضيات لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا. وتكونت عينة البحث من (٢٠٠) طالبًا وطالبة تم تطبيق أدوات البحث عليهم. وتوصلت النتائج إلى وجود مستوى متوسط إلى مرتفع من قلق الاختبار لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا.

وقام بحث Crisan & Copaci (2015) بتحليل العلاقات المحتملة بين قلق الاختبار والأداء الأكاديمي، وتحديد الفروق التي ترجع للنوع في مستويات قلق الاختبار والأداء الأكاديمي. وتكونت عينة البحث من (٤٠) تلميذًا وتلميذة بالمرحلة الابتدائية من عمر (١١). وتوصل البحث إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا ترجع للنوع في قلق الاختبار.

ودرس بحث Ringeisen, & Raufelder (2015) الفروق في مكونات قلق الاختبار تبعًا للنوع. وتكونت عينة البحث من (٨٤٥) طالبًا وطالبة من الألمان (متوسط أعمارهم= ١٥.٣٢، وانحراف معياري= ٠.٤٩). وتوصلت النتائج إلى وجود فروق في مكونات قلق الاختبار ترجع للنوع.

وهدف بحث الرواشدة (٢٠١٦) إلى التعرف على مستوى قلق الاختبار والفروق في قلق الاختبار تبعًا للنوع والتخصص. وتكونت عينة البحث من (٢٢٠) طالبًا وطالبة بالمرحلة الثانوية العامة بالأردن. وأظهرت النتائج وجود مستوى متوسط من قلق الاختبار لدى عينة البحث، ووجود فروق في مستوى قلق الاختبار تعزى لمتغير النوع لصالح الذكور.

وحاول بحث الضريبي (٢٠١٦) التعرف على طبيعة العلاقة بين دافعية الإنجاز وقلق الاختبار. وتكونت عينة البحث من (١٩٠) تلميذًا وتلميذة بمدارس التعليم الأساسي باليمن. وتم تطبيق أدوات البحث على أفراد العينة، وتم التوصل إلى وجود اختلاف في قلق الاختبار لدى العينة وفقًا لاختلاف المستويات الدراسية لصالح الصف السادسة؛ أي لصالح الصف الأقل عمرًا.

وقام بحث المصاروة (٢٠١٦) بالتعرف على مستوى قلق الاختبار واختلافه تبعًا للنوع لدى طلبة الجامعة. وتكونت عينة البحث من (٦٨١) طالبًا وطالبة جامعيين. وأظهرت النتائج وجود مستوى مرتفع من قلق الاختبار لدى عينة البحث، ووجود فروق في مستوى قلق الاختبار تعزى للنوع لصالح الإناث.

ودرس بحث Sung, Chao, & Tseng (2016) العلاقة بين قلق الاختبار والإنجاز الأكاديمي لدى طلبة المرحة الثانوية. وتكونت عينة البحث من (١٩٣١) من الطلبة بتايوان. وأسفرت النتائج عن ارتفاع مستوى قلق الاختبار لدى الإناث مقارنة بالذكور.

وتناول بحث جابر وعلي (٢٠١٦) التعرف على الفروق في قلق الاختبار تبعًا لمتغير المستوى الدراسي بالجامعة. وتكونت عينة البحث من (٥٤) طالبًا بقسم التربية الخاصة من المستويات الثالث إلى السابع بجامعة الملك فيصل، وتم تطبيق أدوات البحث عليهم. وأظهرت النتائج أنه لا توجد فروق في قلق الاختبار ترجع إلى المستويات الدراسية بالجامعة.

وهدف بحث عريشي (٢٠١٦) إلى التعرف على الفروق في قلق الاختبار تبعًا للنوع. وتكونت عينة البحث من (٢٠٠) من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمنطقة جازان طبقت عليهم أدوات البحث. وتوصلت النتائج إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين الطلاب والطالبات في قلق الاختبار.

وحاول بحث البراهمة (٢٠١٧) الكشف عن مستوى قلق الاختبار ومدى اختلافه باختلاف المستوى الدراسي والنوع. وتكونت عينة البحث من (٥٠٧) طالبًا وطالبة بجامعة اليرموك من الكليات النظرية والتطبيقية. وأسفرت النتائج عن وجود مستوى متوسط من قلق الاختبار، وأنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا في مستوى قلق الاختبار تعزى لمتغيرات المستوى الدراسي والنوع.

وهدف بحث حسن (٢٠١٧) إلى التعرف على علاقة قلق الاختبار ببعض المتغيرات النفسية لدى طلبة جامعة المغتربين بالخرطوم. وتوصل البحث إلى أنه لا توجد فروق في قلق الاختبار ترجع للنوع، وأنه

توجد فروق في قلق الاختبار ترجع للمستوى الدراسي؛ حيث وجدت فروق دالة إحصائيًا بين الطلبة القدامى والجدد لصالح الطلبة الجدد.

وحاول بحث أبو الشيخ (٢٠١٨) الكشف عن أثر قلق الاختبارات الإلكترونية على أداء طالبات كلية الأميرة عالية بجامعة البلقاء التطبيقية، والكشف عن الفروق في قلق الاختبار وفقًا لمتغيرات المستوى التعليمي، والتخصص، والخبرات، والدورات. وتكونت عينة البحث من (١٠٠) طالبة تم تطبيق مقياس البحث عليهن. وأظهرت النتائج وجود مستوى متوسط من قلق الاختبار، ووجود فروق في قلق الاختبار وفقًا لمتغيرات المستوى التعليمي والتخصص والخبرات والدورات.

وهدف بحث ربابعة (٢٠١٨) إلى الكشف عن مستوى قلق الاختبار ومدى اختلافه باختلاف النوع والمستوى الدراسي. وتكونت عينة البحث من (٥٩٤) طالبًا وطالبة بالجامعة الأردنية تم تطبيق أدوات البحث عليهم. وأظهرت النتائج وجود مستوى متوسط من قلق الاختبار، وأنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا في قلق الاختبار تعزى لمتغيرات النوع والمستوى الدراسي.

وتناول بحث الزغبي (٢٠١٨) التعرف على مستوى قلق الاختبار، والفروق في قلق الاختبار التي ترجع للنوع. تكونت العينة من (٤٠٠) طالبًا وطالبة من طلبة الثانوية العامة بالأردن، تم تطبيق أدوات البحث عليهم. وأظهرت النتائج وجود مستوى مرتفع من قلق الاختبار لدى أفراد العينة، ووجود فروق في مستوى قلق الاختبار تعزى لمتغير النوع لصالح الإناث.

ودرس بحث العتيبي (٢٠١٨) الاختلاف في مستوى قلق الاختبار وفقًا لمتغير النوع. وتكونت عينة البحث من (٢١٦) من طلبة كلية التربية؛ (١٥١) طالبًا و(٦٥) طالبة تم تطبيق أدوات البحث عليهم. وأسفرت النتائج عن وجود فروق دالة في مستوى قلق الاختبار تبعًا لمتغير النوع لصالح الإناث.

وحاول بحث المقطف (٢٠١٨) معرفة مستوى قلق الاختبار واختلافه تبعًا للنوع والصف الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في ليبيا. وتكونت عينة البحث من (٢٥٠) من طلبة المرحلة الثانوية (١٠٥) طالبًا و(١٤٥) طالبة بالقسمين العلمي والأدبي بالمدارس الثانوية بليبيا. وأظهرت النتائج وجود مستوى متوسط من قلق الاختبار لدى عينة البحث، وأنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا في مستوى قلق الاختبار تعزى لمتغيرات النوع والصف الدراسي.

وهدف بحث اليامي (٢٠١٨) إلى التعرف على مستوى قلق الاختبار لدى طلبة المدارس الثانوية في نجران بالسعودية. وتكونت عينة البحث من (٦٠٠) طالبًا وطالبة بالمرحلة الثانوية تم تطبيق مقياس قلق الاختبار عليهم. وكشفت النتائج عن وجود مستوى متوسط من قلق الاختبار لدى عينة البحث، ووجود فروق دالة إحصائيًا في قلق الاختبار تبعًا لمتغير الصف الدراسي لصالح طلبة الصف الثالثة الثانوي؛

أي لصالح المستوى الدراسي الأعلى، ووجود فروق دالة إحصائيًا في قلق الاختبار تبعًا لمتغير النوع لصالح الإناث.

وهدف بحث Ahmad, Hussain, & Khan (2018) إلى تحديد مستوى قلق الاختبار لدى طلبة الجامعة، والتعرف على العلاقة بين قلق الاختبار لديهم وتحصيلهم الأكاديمي، وكذلك تحديد العلاقة بين قلق الاختبار والنوع. وتكونت عينة البحث من (١٢٦) من طلبة الجامعة؛ (٨٩) طالبًا و(٣٧) طالبة جامعيين طبق عليهم مقياس قلق الاختبار. وأظهرت النتائج أن٣٩.٧% من الطلبة لديهم مستوى مرتفع من قلق الاختبار، وكان قلق الاختبار مرتفعًا لدى ٤٤.٩% من الطلاب و٢٧% من الطالبات.

وفحص بحث Dalaman & Medikoglu (2018) مستوى قلق الاختبار لدى التلاميذ ممن تمتد أعمارهم من (١٠-١٣) عامًا ومدى تأثر قلق الاختبار ببعض المتغيرات. وتكونت عينة البحث من (١٣٢) من تلاميذ الفرق الرابعة والخامسة والسادسة الابتدائية. توصل البحث إلى وجود ارتباط دال إحصائيًا بين العمر وقلق الاختبار، وأن قلق الاختبار مرتفع لدى الطالبات أكثر من الطلاب.

وهدف بحث Sari, Bilek, & Celik (2018) إلى تحديد مستوى قلق الاختبار لدى طلبة المرحلة الثانوية بتركيا. تكونت عينة البحث من (٧٢٤) طالبًا وطالبة من المتقدمين للالتحاق باختبارات قبول الجامعة، وتم تطبيق أدوات البحث عليهم إلكترونيًا. وتوصلت النتائج إلى أنه يوجد تأثير للنوع على قلق الاختبار؛ حيث أظهرت الطالبات مستوى أعلى من قلق الاختبار مقارنة بالطلاب.

وحاول بحث Vaz, Pothiyil, George, Alex, Pothiyil, & Kamath (2018) قياس قلق الاختبار وتحديد العوامل المؤثرة فيه لدى طلبة كلية التمريض. وبلغ عدد عينة البحث (٣٤١) من الطلبة؛ (٩٠.٣%) من الطلبة كانوا من الإناث تم تطبيق أدوات البحث عليهم. وتوصلت النتائج إلى أن (٦١%) من العينة كان قلق الاختبار لديهم منخفضًا جدًا، و٢٥% كان مستوى قلق الاختبار لديهم منخفضًا، و١٢% كان لديهم مستوى متوسط من قلق الاختبار، وعانى ٢% منهم من مستوى مرتفع من قلق الاختبار. وتبين وجود أربعة عوامل مؤثرة في قلق الاختبار وهي عملية التعلم، والمعتقدات المرتبطة بالاختبار، ونمط التعلم، والتوقعات المرتفعة المرتبطة بالمخرجات التعليمية.

ودرس بحث المجمعي (٢٠١٩) الفروق في قلق الاختبار تبعًا للصف الدراسي لدى طلاب الجامعة بالسعودية. وتكونت عينة البحث من (٣٤٥) طالبًا جامعيين. وتم تطبيق أدوات البحث على العينة، وتم التوصل إلى أنه لا توجد فروق في مستوى قلق الاختبار بين المستوى الدراسي للمبتدئين والمتقدمين.

وهدف بحث الندابي (٢٠١٩) إلى التعرف على استراتيجيات التنظيم الانفعالي وعلاقتها بقلق الاختبار لدى عينة من طلبة جامعتي السلطان قابوس بسلطنة عمان وجامعة محمد الأول في المملكة المغربية. وتكونت عينة البحث من (٤١٩) طالبًا وطالبة؛ (٢٢٣) طالبًا وطالبة بجامعة السلطان قابوس، و(١٩٦)

طالبًا وطالبة بجامعة محمد الأول، امتدت أعمارهم الزمنية بين (٢٠-٢٤) عامًا. وتم تطبيق أدوات البحث على العينة وتوصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى قلق الاختبار بين طلبة الجامعتين، كما تبين أن مستوى قلق الاختبار اختلف باختلاف النوع والبيئة الجغرافية لدى عينة البحث.

وقام بحث Al-Sahman (2019) بقياس قلق الاختبار لدى طلبة كلية طب الأسنان، وتحديد العوامل المسهمة في قلق الاختبار لديهم. وتكونت عينة البحث من (٢٠٠) من طلبة الجامعة؛ طالبًا (١٠٣) و (٩٧) طالبة استجابوا إلكترونيًا لمقياس قلق الاختبار. وأظهرت النتائج أن معظم الطلبة كان لديهم مستوى مرتفع من قلق الاختبار، كما تبين ارتباط قلق الاختبار بالنوع، واتضح أن العوامل الرئيسية المسببة لقلق الاختبار هي الأعباء الدراسية الكبيرة والخوف من الفشل أثناء الاختبار والاستذكار طوال ليلة الاختبار.

وهدف بحث Stang, Altiere, Ives, & Dubois (2020) إلى تحديد الاختلافات في قلق الاختبار والتي ترجع للنوع. وتم تطبيق أدوات البحث على عينة من طلبة الجامعة بأمريكا يدرسون مقرر مقدمة في الفيزياء. وتوصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيًا في قلق الاختبار تبعًا للنوع، حيث كانت الطالبات أعلى في المكون الوجداني لقلق الاختبار.

التعقيب على البحوث والدراسات السابقة:

هدفت بعض البحوث إلى معرفة مستوى قلق الاختبار مثل بحث كل من نصر (٢٠١٥)، والرواشدة (٢٠١٦)، والمصاروة (٢٠١٦)، والبراهمة (٢٠١٧)، وأبو الشيخ (٢٠١٨)، وربابعة (٢٠١٨)، والزغبي (٢٠١٨)، والمقطف (٢٠١٨)، واليامي (٢٠١٨)، و Ahmad, Hussain, & Khan (2018)، و Vaz, Pothiyil, George, Alex, Pothiyil, & Kamath (2018)، و Al-Sahman (2019).

وهدفت بعض البحوث إلى معرفة الفروق في قلق الاختبار تبعًا للنوع (ذكور – إناث) مثل بحث كل من Crisan & Copaci (2015)، و Ringeisen, & Raufelder (2015)، الرواشدة (٢٠١٦)، والمصاروة (٢٠١٦)، وعريشي (٢٠١٦)، و Sung, Chao, & Tseng (2016)، البراهمة (٢٠١٧)، وحسن (٢٠١٧)، وربابعة (٢٠١٨)، والزغبي (٢٠١٨)، والعتيبي (٢٠١٨)، والمقطف (٢٠١٨)، واليامي (٢٠١٨)، و Dalaman & Medikoglu (2018)، و Sari, Bilek, & Celik (2018)، والندابي (٢٠١٩)، و Al-Sahman (2019)، و Stang, Altiere, Ives, & Dubois (2020).

وقامت بعض البحوث بدراسة الاختلاف في قلق الاختبار وفقًا للعمر أو للصف الدراسي مثل بحث الضريبي (٢٠١٦)، وجابر (٢٠١٦)، والبراهمة (٢٠١٧)، وحسن (٢٠١٧)، وأبو الشيخ (٢٠١٨)، وربابعة (٢٠١٨)، والمقطف (٢٠١٨)، واليامي (٢٠١٨)، و Dalaman & Medikoglu (2018)، والمجمعي (٢٠١٩).

بينما هدف بحث واحد مما تم عرضه إلى معرفة الفروق في قلق الاختبار والتي ترجع إلى مكان الدراسة وهو بحث الندابي (٢٠١٩).

وسوف تقوم الباحثة بقياس مستوى قلق الاختبار باستخدام التابلت، والفروق في مستوى قلق الاختبار باستخدام التابلت والتي تعزى لكل من النوع والصف الدراسي ومكان المدرسة.

وبالنسبة لعينات البحوث التي تم تناولها فقد تباينت، حيث تم تطبيق بعض البحوث على تلاميذ المرحلة الابتدائية مثل Crisan & Copaci (2015)، والضريبي (٢٠١٦)، و Dalaman & Medikoglu (2018)، وبحثًا واحدًا على طلبة المرحلة الإعدادية مثل بحث نصر (٢٠١٥).

بينما تم تطبيق العديد من البحوث على طلبة المرحلة الثانوية مثل بحث Ringeisen, & Raufelder (2015)، والرواشدة (٢٠١٦)، و Sung, Chao, & Tseng (2016)، وعريشي (٢٠١٦)، والزغبي (٢٠١٨)، والمقطف (٢٠١٨)، واليامي (٢٠١٨)، و Sari, Bilek, & Celik (2018). وتم تطبيق معظم البحوث على طلبة الجامعة مثل بحث الرفاعي والفضلي (٢٠١٥)، والمصاروة (٢٠١٦)، و جابر وعلي (٢٠١٦)، و البراهمة (٢٠١٧)، وحسن (٢٠١٧)، وأبو الشيخ (٢٠١٨)، وربابعة (٢٠١٨)، والعتيبي (٢٠١٨)، و Ahmad, Hussain, & Khan (2018)، و Vaz, Pothiyil, George, Alex, Pothiyil, & Kamath (2018)، والمجمعي (٢٠١٩)، والندابي (٢٠١٩)، و Al-Sahman (2019)، و Stang, Altiere, Ives, & Dubois (2020).

وسوف تقوم الباحثة بالتطبيق على طلبة الصفين الأول والثاني الثانوي العام ممن يتناولون الاختبار باستخدام التابلت.

وفيما يخص النتائج التي توصلت إليها البحوث فيما يخص مستوى قلق الاختبار فقد تباينت؛ حيث كشفت نتائج بحث Vaz, Pothiyil, George, Alex, Pothiyil, & Kamath (2018) أن معظم عينة البحث لديها مستوى منخفض من قلق الاختبار، وتوصلت نتائج بحث الرواشدة (٢٠١٦)، والبراهمة (٢٠١٧)، وأبو الشيخ (٢٠١٨)، وربابعة (٢٠١٨)، والمقطف (٢٠١٨)، واليامي (٢٠١٨) إلى وجود مستوى متوسط من قلق الاختبار لدى عينة البحث. أما نصر (٢٠١٥)، والزغبي (٢٠١٨) فقد توصلا إلى وجود مستوى متوسط إلى مرتفع من قلق الاختبار لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا. وكشف بحث المصاروة (٢٠١٦)، و Ahmad, Hussain, & Khan (2018) وجود مستوى مرتفع من قلق الاختبار. كما توصل Al-Sahman (2019) إلى أن معظم الطلبة كان لديهم مستوى مرتفع من قلق الاختبار، واتضح أن العوامل الرئيسية المسببة لقلق الاختبار هي الأعباء الدراسية الكبيرة والخوف من الفشل أثناء الاختبار والاستذكار طوال ليلة الاختبار.

وفيما يخص علاقة قلق الاختبار ببعض المتغيرات الديموجرافية توصل كل من الرفاعي والفضلي (٢٠١٥)، و Crisan & Copaci (2015)، وعريشي (٢٠١٦)، وحسن (٢٠١٧)، والمقطف (٢٠١٨) إلى نفس النتيجة أنه لا توجد فروق في قلق الاختبار ترجع للنوع. وقد أظهرت نتائج بحث كل من Ringeisen, & Raufelder (2015)، و الندابي (٢٠١٩)، و Al-Sahman (2019) إلى وجود فروق في قلق الاختبار ترجع للنوع. وتوصل الرواشدة (٢٠١٦)، و Stang, Altiere, Ives, & Dubois (2020) إلى وجود فروق في مستوى قلق الاختبار تعزى لمتغير النوع لصالح الذكور. أما كل من المصاروة (٢٠١٦)، و Sung, Chao, & Tseng (2016)، والزغبي (٢٠١٨)، والعتيبي (٢٠١٨)، واليامي (٢٠١٨)، Dalaman & Medikoglu (2018)، و Sari, Bilek, & Celik (2018) فقد توصلوا إلى وجود فروق في مستوى قلق الاختبار تعزى للنوع لصالح الإناث.

وتوصل جابر وعلي (٢٠١٦)، والمقطف (٢٠١٨)، والمجمعي (٢٠١٩) إلى أنه لا توجد فروق في قلق الاختبار ترجع إلى المستويات الدراسية. وعلى النقيض من ذلك تبين في بحث أبو الشيخ (٢٠١٨) وجود فروق في قلق الاختبار وفقًا لمتغيرات المستوى التعليمي والتخصص والخبرات والدورات. وتوصل Dalaman & Medikoglu (2018) إلى وجود ارتباط دال إحصائيًا بين العمر وقلق الاختبار.

أما الضريبي (٢٠١٦) فقد توصل إلى وجود اختلاف في قلق الاختبار لصالح الصف الأقل عمرًا. كما توصل حسن (٢٠١٧) إلى أنه توجد فروق في قلق الاختبار ترجع للمستوى الدراسي؛ حيث وجدت فروق دالة إحصائيًا بين الطلبة القدامى والجدد لصالح الطلبة الجدد. وعلى العكس من ذلك، توصل اليامي (٢٠١٨) إلى وجود فروق دالة إحصائيًا في قلق الاختبار تبعًا لمتغير الصف الدراسي لصالح طلبة الصف الثالثة الثانوي؛ أي لصالح المستوى الدراسي الأعلى.

وكشفت نتائج بحث الندابي (٢٠١٩) اختلاف مستوى قلق الاختبار باختلاف البيئة الجغرافية.

فروض البحث:

في ضوء نتائج ما تم عرضه من بحوث ودراسات سابقة يمكن صياغة فروض البحث الحالي كما يلي:

١- يوجد مستوى متوسط من قلق الاختبار باستخدام التابلت لدى طلبة المرحلة الثانوية العامة.

٢- لا يختلف مستوى قلق الاختبار باستخدام التابلت باختلاف نوع طلبة المرحلة الثانوية العامة (ذكور – إناث).

٣- لا يختلف مستوى قلق الاختبار باستخدام التابلت باختلاف الصف الدراسي لطلبة المرحلة الثانوية العامة (الأول – الثاني).

٤- لا يختلف مستوى قلق الاختبار باستخدام التابلت باختلاف مكان مدرسة طلبة المرحلة الثانوية العامة (الحضر – الريف).

إجراءات البحث:

– **منهج البحث:** استخدم البحث الحالي المنهج الوصفي باعتباره المنهج الملائم للتعرف على مستوى قلق الاختبار باستخدام التابلت والفروق في قلق الاختبار باستخدام التابلت والتي ترجع إلى النوع والصف الدراسي ومكان المدرسة.

– **مجتمع البحث وعينته:** تكوّن مجتمع البحث من جميع طلبة الصفين الأول والثاني الثانوي العام بمدارس مدينة الزقازيق والمراكز والقرى التابعة لها بمحافظة الشرقية المقيّدين خلال العام الدراسي ٢٠١٩/٢٠٢٠م. أما عينة البحث فتكونت عينة الخصائص السيكومترية من "٨٠" طالبًا وطالبةً، في حين تكونت عينة البحث الأساسية من "٣٩٧" (١٣٤ طالبًا، و٢٦٣ طالبة) بالصفين الأول والثاني الثانوي العام حيث بلغ عدد طلبة الصف الأول (١٤٩) وعدد طلبة الصف الثاني (٢٤٨) طالبًا وطالبة بمدارس مدينة الزقازيق (مدارس الشهيد أحمد وحيد التجريبية للبنين، والشهيد شريف طلعت التجريبية للبنات، والسيدة خديجة، والثانوية العسكرية، وجمال عبد الناصر)، بواقع (١٥٣) طالبًا وطالبة من طلبة مدارس الزقازيق (الحضر)، ومدارس بمراكز الإبراهيمية وبلبيس وديرب نجم وأبو حماد وكفر صقر بمحافظة الشرقية بواقع (٢٤٤) من طلبة مدارس مراكز مدينة الزقازيق والقرى التابعة لها (الريف) بمتوسط أعمار بلغ (١٦.٣٦) وانحراف معياري (٠.٥٢) طُبّقت عليهم أدوات البحث قبل بداية العام الدراسي ٢٠٢٠/٢٠٢١م.

مقياس "قلق الاختبار باستخدام التابلت" tablet–based test anxiety (إعداد الباحثة):

لإعداد هذا المقياس قامت الباحثة بإجراء مسح لعدد من المقاييس العربية والأجنبية المنشورة فيما يخص قلق الاختبار وقلق الحاسوب، مثل بحوث كل من Saade & Kira , (2004) Barbeite & Weiss (2009)، والخزي (٢٠١٠). وتم تحديد ثلاثة أبعاد لقلق الاختبار باستخدام التابلت التي تم استخدامها في البحث الحالي وهي: البعد المعرفي، والبعد الانفعالي، والبعد الفسيولوجي، وصاغت الباحثة "١٥" مفردة في الاتجاه الإيجابي، حيث تم تمثيل كل بعد من الأبعاد الثلاثة بـ(٥) مفردات، ويُجاب عليها باختيار استجابة واحدة من ثلاث استجابات: تنطبق تمامًا، تنطبق أحيانًا، لا تنطبق تمامًا، وتُعطى الدرجات (٣ ، ٢ ، ١) على الترتيب، وللتأكد من صلاحية هذه المفردات قامت الباحثة بالإجراءات الآتية:

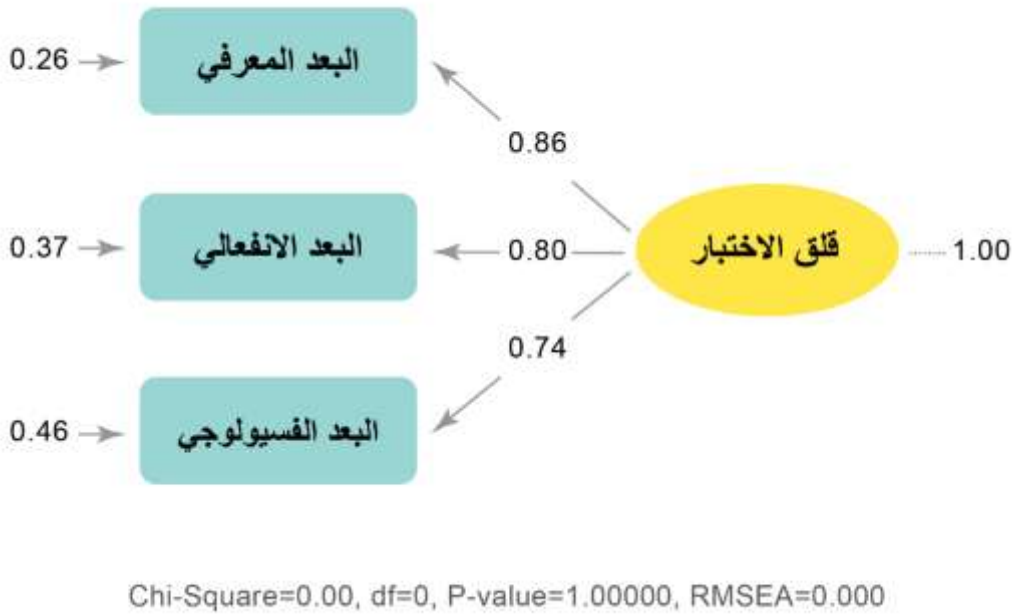
– **العرض على المحكمين:** تم عرض المفردات والتعريفات الإجرائية لكل بعد من أبعاد قلق الاختبار باستخدام التابلت على (٥) من أساتذة علم النفس التربوي، وفى ضوء آرائهم تم تعديل صياغة بعض المفردات ليصبح المقياس بعد التحكيم مكونًا من (١٥) مفردة تقيس ثلاثة أبعاد؛ وهي البعد المعرفي، والبعد الانفعالي، والبعد الفسيولوجي.

كما تم حساب بعض الخصائص السيكومترية لمقياس قلق الاختبار باستخدام التابلت للتحقق من الصدق والثبات والاتساق الداخلي للمقياس كما يلي:

أولًا: صدق مقياس قلق الاختبار باستخدام التابلت:

الصدق الإحصائى:

للتحقق من صدق مقياس **قلق الاختبار باستخدام التابلت** تم إجراء التحليل العاملي التوكيدي لمصفوفة معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس **قلق الاختبار باستخدام التابلت** لدى (٨٠) طالبًا وطالبةً من طلبة الصف الأول بالمرحلة الثانوية العامة عن طريق اختبار نموذج العامل الكامن العام حيث افترض أن جميع العوامل المشاهدة لمقياس **قلق الاختبار باستخدام التابلت** تنتظم حول عامل كامن واحد، وأسفرت النتائج عن تشبع الأبعاد الثلاثة على العامل الكامن الواحد كما بالشكل رقم (٢) والجدول رقم (١٠) التاليين:



شكل (١): المسار التخطيطي لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لأبعاد مقياس قلق الاختبار باستخدام التابلت

ويتضمن الشكل رقم (١) السابق تشبعات المتغيرات المشاهدة الثلاثة بالعامل الكامن وهي تلك المقادير قرينة الأسهم الخارجة من العامل الكامن والمتجهة إلى المتغيرات المشاهدة (البعد المعرفي – البعد الانفعالي – البعد الفسيولوجي) أما المقادير المقابلة للأسهم المتجهة إلى المتغيرات المشاهدة جهة اليسار فإنها توضح تباينات الخطأ في تقدير هذه المتغيرات المشاهدة، والواحد الصحيح بجوار السهم المتّجه إلى العامل الكامن من جهة اليمين يوضح معامل الارتباط للمتغيرات المستقلة في النموذج وهو عامل واحد لذلك معامل الارتباط يساوي واحد (حسن، ٢٠٠٨، ص ١١٩).

جدول (١): نتائج التحليل العاملي التوكيدي لتشبعات الأبعاد الثلاثة لقلق الاختبار باستخدام التابلت بالعامل الكامن العام

أبعاد قلق الاختبار باستخدام التابلت	معامل المسار	الخطأ المعياري لتقدير التشبع	قيمة (ت)	معامل الثبات
البعد المعرفي	٠.٨٥٩	٠.٠٦٣	**١٣.٤٩٢	٠.٧٣٨
البعد الانفعالي	٠.٧٩٥	٠.٠٦٥	**١٢.١١٩	٠.٦٣٢
البعد الفسيولوجي	٠.٧٣٧	٠.٠٦٦	**١١.٩٦٧	٠.٥٤٣

(**) تعني دالة عند مستوى (٠.٠١)

ويتضح من الجدول رقم (١) السابق أن كل التشبعات أو معاملات الصدق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، مما يدل على صدق جميع الأبعاد المكونة للمقياس، ويلاحظ أن البعد المعرفي هو أفضل مؤشر صدق للمتغير الكامن **(قلق الاختبار باستخدام التابلت)** حيث إن معامل تشبعه كان (٠.٨٥٩) وهو أكثر المتغيرات المشاهدة ثباتًا حيث بلغ معامل ثباته (٠.٧٣٨) ويليه البعد الانفعالي.

وكذلك أشارت النتائج إلى صدق هذا النموذج حيث حقق مؤشرات حسن مطابقة جيدة، وكانت قيمة كا^{٢}= صفر ومستوى دلالة (١,٠) وهى غير دالة إحصائيًا ودرجات حرية= صفر، وباقي مؤشرات حسن المطابقة تقع في المدى المثالي لها. وهذا يدل على مطابقة النموذج الجيدة للبيانات موضع الاختبار.

ثانيًا: حساب ثبات مقياس قلق الاختبار باستخدام التابلت: وتم حساب الثبات بطريقتين كالتالي:

أ- **عن طريق معامل ثبات "ألفا- كرونباخ"**: تم حساب ثبات الأبعاد الفرعية والثبات الكلي لمقياس قلق الاختبار باستخدام التابلت، باستخدام معامل ألفا لـ "كرونباخ"، والجدول التالي رقم (٢) يوضح ذلك:

جدول (٢): معاملات ثبات أبعاد مقياس قلق الاختبار باستخدام التابلت بطريقة ألفا كرونباخ ن= ٨٠

البعد المعرفي		البعد الانفعالي		البعد الفسيولوجي	
المفردة	معامل ألفا بعد حذف درجة المفردة	المفردة	معامل ألفا بعد حذف درجة المفردة	المفردة	معامل ألفا بعد حذف درجة المفردة
١	٠.٧٤٨	٢	٠.٧٤٣	٣	٠.٧٦٥
٤	٠.٧٤٢	٥	٠.٦٦٤	٦	٠.٧٢٧
٧	٠.٧٥٥	٨	٠.٧٢٩	٩	٠.٧٣٩
١٠	٠.٧٩٠	١١	٠.٧٥٤	١٢	٠.٦٧٠
١٣	٠.٧١٩	١٤	٠.٧٣٣	١٥	٠.٧١٠
معامل ألفا	٠.٧٩٦	معامل ألفا	٠.٧٦٩	معامل ألفا	٠.٧٦٧

يتضح من الجدول رقم (٢) السابق أن جميع مفردات أبعاد مقياس قلق الاختبار باستخدام التابلت (البعد المعرفي – البعد الانفعالي – البعد الفسيولوجي) تقل قيم معاملات ألفا لها بعد حذف درجة المفردة عن قيمة معامل ثبات ألفا للبعد الذى الذى تنتمي إليه، أي أن وجود هذه العبارات مهم وضروري ويجب الإبقاء عليه ويدل على ثبات الأبعاد.

كما تم حساب معامل ثبات ألفا لـ "كرونباخ" للمقياس ككل فكانت قيمته= ٠.٨٩٧ وهي قيمة مرتفعة تدل على ثبات المقياس ككل خاصة وأن جميع قيم الثبات في حالة حذف درجة المفردة كانت أقل من أو تساوي قيمة ألفا العام.

ب – حساب ثبات قلق الاختبار باستخدام التابلت (الأبعاد والدرجة الكلية) بطريقة "جتمان":

تم حساب ثبات المقياس من خلال حساب ثبات أبعاد قلق الاختبار باستخدام التابلت وكذلك بحساب الثبات للمقياس ككل باستخدام معامل "جتمان" وقد كان قيمة معامل الثبات للبعد الأول (البعد المعرفي) = ٠.٧٨٢، وللبعد الثاني (البعد الانفعالي) = ٠.٦٣٠، أما البعد الثالث (البعد الفسيولوجي) فكانت قيمته = ٠.٧٤٣ وكانت قيمة معامل "جتمان" للمقياس ككل= ٠.٨٥٣ وهي معاملات ثبات مرتفعة تدل على ثبات المقياس ككل وأبعاده الثلاثة.

ثالثًا: الاتساق الداخلي:

تم حساب معاملات الارتباط بين درجات العبارات، والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، كما تم حساب معامل الارتباط بين الدرجات والدرجة الكلية للمقياس. ووُجد أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١) كما يتضح من جدول رقم (٣) التالي:

جدول (٣): معاملات الارتباط بين درجات مفردات كل بعد مع الدرجة الكلية للبعد ومع الدرجة الكلية لمقياس قلق الاختبار باستخدام التابلت ن= ٨٠

البعد المعرفي		البعد الانفعالي		البعد الفسيولوجي	
المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
١	٠.٧٦١**	٢	٠.٦٦٢**	٣	٠.٦٠٢**
٤	٠.٧٧١**	٥	٠.٨٤٠**	٦	٠.٧١٩**
٧	٠.٧٣٧**	٨	٠.٧٠٣**	٩	٠.٦٩٠**
١٠	٠.٦٤٤**	١١	٠.٦٤٧**	١٢	٠.٨٢٢**
١٣	٠.٨٢٢**	١٤	٠.٧٤٧**	١٥	٠.٧٥١**

** دال عند مستوى دلالة (٠.٠١)

وبالإضافة لما سبق كان معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد من الأبعاد مع الدرجة الكلية للمقياس دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١) وكانت قيم معاملات الارتباط كما يلي (٠.٨٤٥ ، ٠.٩١٥، ٠.٨٩١) على التوالي.

من الإجراءات السابقة تأكد للباحثين صلاحية مقياس قلق الاختبار باستخدام التابلت في صورته النهائية (المكون من: ١٥ مفردة) يمثلها ثلاثة أبعاد: البعد المعرفي، والبعد الانفعالي، والبعد الفسيولوجي للتطبيق في البحث الحالي، والجدول رقم (٤) التالي يوضح أرقام وعدد مفردات أبعاد مقياس قلق الاختبار باستخدام التابلت.

جدول (٤): أرقام وعدد مفردات أبعاد مقياس قلق الاختبار باستخدام التابلت

البعد	أرقام المفردات	العدد
المعرفي	**١ – ٤ – ٧ – ١٠ – ١٣**	**٥**
الانفعالي	**٢ – ٥ – ٨ – ١١ – ١٤**	**٥**
الفسيولوجي	**٣ – ٦ – ٩ – ١٢ – ١٥**	**٥**
قلق الاختبار باستخدام التابلت ككل		**١٥**

نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها:

- **التحقق من اعتدالية توزيع البيانات:**

قبل التحقق من الفروض ومناقشتها قامت الباحثة باختبار اعتدالية توزيع البيانات وذلك عن طريق حساب معامل الالتواء والتفلطح لدرجات عينة البحث باستخدام حزمة البرامج الإحصائية SPSS، وأظهرت النتائج اعتدالية توزيع البيانات مما دفع الباحثة إلى استخدام الإحصاء البارامتري في التحقق من فروض البحث.

نتائج الفرض الأول ومناقشتها وتفسيرها:

ينص الفرض الأول على أنه "**يوجد مستوى متوسط من قلق الاختبار باستخدام التابلت لدى طلبة المرحلة الثانوية العامة**".

جدول (٥): المتوسطات والانحرافات المعيارية لأبعاد قلق الاختبار باستخدام التابلت والدرجة الكلية له (ن= ٨٠)

الأبعاد	البعد المعرفي	البعد الانفعالي	البعد الفسيولوجي	قلق الاختبار باستخدام التابلت ككل
المتوسط	٢.٣٤	٢.٤٥	١.٩٥	٢.٢٥
الانحراف المعياري	٠.٤٨	٠.٤٦	٠.٥٨	٠.٤٣

وتم الحكم على مستوى التحقق من خلال ما يلي:

عدد الاستجابات= ٣، والمدى= أعلى قيمة- أقل قيمة= ٣-١= ٢

طول الفئة= المدى/عدد الاستجابات= ٢/٣= ٠.٦٧، وبالتالي يكون الحكم على مستوى التحقق طبقًا للثلاثة مستويات التالية: من ١ إلى أقل من ٠.٦٧= مستوى التحقق منخفض

من ١.٦٧ إلى أقل من ٢.٣٤= مستوى التحقق متوسط

من ٢.٣٤ إلى ٣= مستوى التحقق مرتفع (سكران، ٢٠١٣، ص ١٤٢).

يتضح من نتائج الجدول السابق رقم (٥) تحقق الفرض الأول حيث وجد مستوى متوسط من قلق الاختبار باستخدام التابلت. كما وجد مستوى متوسط من البعد الفسيولوجي لقلق الاختبار باستخدام التابلت، ووجد مستوى مرتفع من البعدين المعرفي والانفعالي له لدى طلبة المرحلة الثانوية العامة.

ويمكن تفسير ذلك من خلال أن طلبة المرحلة الثانوية العامة على دراية كبيرة بالتعامل مع الأجهزة الإلكترونية والهواتف المحمولة، كما أن الانتقال من الصفين الأول والثاني الثانوي العام يتطلب النجاح فقط أي اجتياز الطالب بغض النظر عن حصوله على درجات مرتفعة من عدمه، فضلًا عن أن توافر بدائل لإجراء الاختبار في صورة ورقية ساهم في خفض مستوى قلق الطلبة نحو أداء الاختبار باستخدام التابلت والبعد الفسيولوجي له وجعلهما في مستوى متوسط قد يفسر وجود مستوى متوسط من قلق الاختبار باستخدام التابلت لدى طلبة المرحلة الثانوية.

أما بالنسبة لوجود مستوى مرتفع من البعدين المعرفي والانفعالي من قلق الاختبار باستخدام التابلت فقد يرجع إلى أن أكثر ما يركز عليه الطالب أثناء التعلم هو الجانب المعرفي -وهو الأكثر تأثرًا بقلق الاختبار- حيث يحدث فقدان أو تداخل للمعلومات أثناء الاختبار، كما أن شعور الطالب بالخوف والتوتر قبل الاختبار وأثنائه قد يؤدي إلى فشل استدعاء المعلومات؛ ومن ثم وجد مستوى مرتفع البعدين المعرفي والانفعالي لقلق الاختبار باستخدام التابلت.

وهذا يتفق مع ما توصل إليه كل من الرواشدة (٢٠١٦)، والبراهمة (٢٠١٧)، وأبو الشيخ (٢٠١٨)، وربابعة (٢٠١٨)، والمقطف (٢٠١٨)، واليامي (٢٠١٨) حيث توصلوا إلى وجود مستوى متوسط من قلق الاختبار لدى عينة البحث، ويختلف مع نتائج بحث Vaz, Pothiyil, George, Alex, Pothiyil, & Kamath (2018) حيث وجد أن معظم عينة البحث لديها مستوى منخفض من قلق الاختبار، وكذلك يختلف مع نتائج بحث كل من نصر (٢٠١٥)، والزغبي (٢٠١٨) حيث توصلا إلى وجود مستوى متوسط إلى مرتفع من قلق الاختبار لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا، والمصاروة (٢٠١٦)، و Ahmad, Hussain, & Khan (2018) و Al-Sahman (2019) حيث وجدوا مستوى مرتفع من قلق الاختبار.

نتائج الفرض الثاني ومناقشتها وتفسيرها:

ينص الفرض الثاني على أنه "**لا يختلف مستوى قلق الاختبار باستخدام التابلت باختلاف نوع طلبة المرحلة الثانوية العامة (ذكور – إناث)**".

جدول (٦): نتائج اختبار (ت) للفروق في قلق الاختبار باستخدام التابلت وأبعاده بين الذكور والإناث

البعد /المقياس	النوع	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت) ودلالتها
البعد المعرفي	ذكور	١٣٤	٢.٢٧٣	٠.٤٧٣	*٢.٠٠٩
	إناث	٢٦٣	٢.٢٧٤	٠.٤٧٤	
البعد الانفعالي	ذكور	١٣٤	٢.٤٢١	٠.٤٨٢	٠.٩٥١
	إناث	٢٦٣	٢.٤٦٧	٠.٤٤٣	
البعد الفسيولوجي	ذكور	١٣٤	١.٨١٩	٠.٥٩٦	**٣.٢٣٠
	إناث	٢٦٣	٢.٠١٥	٠.٥٥٢	
قلق الاختبار باستخدام التابلت ككل	ذكور	١٣٤	٢.١٧١	٠.٤٢٧	*٢.٥٤٣
	إناث	٢٦٣	٢.٢٨٦	٠.٤٢٣	

** دال عند مستوى دلالة (٠.٠١) * دال عند مستوى دلالة (٠.٠٥)

يتضح من نتائج الجدول السابق رقم (٥) عدم تحقق الفرض الثاني حيث تبين أنه لا توجد فروق تبعًا للنوع في البعد الانفعالي، بينما وجدت فروق في البعد المعرفي عند مستوى ٠.٠٥ والبعد الفسيولوجي عند مستوى ٠.٠١ وفي الدرجة الكلية عند مستوى ٠.٠٥ لصالح الإناث بالمرحلة الثانوية العامة.

وقد ترجع هذه النتيجة إلى أن الإناث أكثر رقة ومشاعرهن قابلة للتأثر بالضغوط الناتجة عن الاختبارات والمتمثلة في قلق الاختبار باستخدام التابلت وينعكس قلقهن في صورة أعراض فسيولوجية مصاحبة ونسيان المعلومات وتداخلها؛ ومن ثم كانت الفروق لصالح الإناث.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بحث كل من Ringeisen, & Raufelder (2015)، و الندابي (٢٠١٩)، و Al-Sahman (2019) حيث توصلوا إلى وجود فروق في قلق الاختبار ترجع للنوع، ومع كل من المصاروة (٢٠١٦)، و Sung, Chao, & Tseng (2016)، والزغبي (٢٠١٨)، والعتيبي (٢٠١٨)، واليامي (٢٠١٨)، Dalaman & Medikoglu (2018)، و Sari, Bilek, & Celik (2018) حيث توصلوا إلى وجود فروق في مستوى قلق الاختبار تعزى للنوع لصالح الإناث.

وتختلف هذه النتيجة مع ما توصل إليه كل من الرفاعي والفضلي (٢٠١٥)، و Crisan & Copaci (2015)، وعريشي (٢٠١٦)، وحسن (٢٠١٧)، والمقطف (٢٠١٨) حيث توصلوا إلى أنه لا توجد فروق في قلق الاختبار ترجع للنوع، ما توصل إليه كل من الرواشدة (٢٠١٦)، و Stang, Altiere, Ives, & Dubois (2020) حيث توصلوا إلى وجود فروق في مستوى قلق الاختبار تعزى لمتغير النوع لصالح الذكور.

نتائج الفرض الثالث ومناقشتها وتفسيرها:

ينص الفرض الثالث على أنه "**لا يختلف مستوى قلق الاختبار باستخدام التابلت باختلاف الصف الدراسي لطلبة المرحلة الثانوية العامة (الأول – الثاني)**".

جدول (٧): نتائج اختبار (ت) للفروق في قلق الاختبار باستخدام التابلت وأبعاده بين طلبة الصفين الأول والثاني

البعد /المقياس	الفرقة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت) ودلالتها
البعد المعرفي	الأول	١٤٩	٢.٣٢٨	٠.٤٥٩	٠.٤٠٧
	الثاني	٢٤٨	٢.٣٤٨	٠.٤٨٦	
البعد الانفعالي	الأول	١٤٩	٢.٤٧٣	٠.٤٢٤	٠.٧١٤
	الثاني	٢٤٨	٢.٤٣٩	٠.٤٧٥	
البعد الفسيولوجي	الأول	١٤٩	١.٩٢٠	٠.٥٣٠	٠.٧٩٠
	الثاني	٢٤٨	١.٩٧٦	٠.٦٠٥	
قلق الاختبار باستخدام التابلت ككل	الأول	١٤٩	٢.٢٤٠	٠.٣٧٠	٠.٢٥٨
	الثاني	٢٤٨	٢.٢٥١	٠.٤٦٠	

** دال عند مستوى دلالة (٠.٠١) * دال عند مستوى دلالة (٠.٠٥)

لا توجد فروق دالة إحصائيًا في جميع أبعاد قلق الاختبار باستخدام التابلت والدرجة الكلية له تعزى للصف الدراسي (الأول – الثاني) بالمرحلة الثانوية العامة.

وترجع الباحثة هذه النتيجة إلى أنه تم تطبيق أداة البحث بعد تناول طلبة الصف الأول الثانوي الاختبار باستخدام التابلت أكثر من مرة، مما أكسبهم خبرة في التعامل مع هذا النوع من الاختبارات وأصبح مألوفًا لديهم. ومن ثم فقد أصبح كلا طلبة الصفين الأول والثاني الثانوي العام على دراية وألفة بتناول الاختبار باستخدام التابلت، وعلى ذلك لم توجد فروق بين طلبة الصفين الأول والثاني الثانوي العام في قلق الاختبار باستخدام التابلت.

وتتفق هذه النتيجة إلى ما توصل إليه كل من جابر وعلي (٢٠١٦)، والمقطف (٢٠١٨)، والمجمعي (٢٠١٩) حيث توصلوا إلى أنه لا توجد فروق في قلق الاختبار ترجع إلى المستويات الدراسية.

إلا أنها تختلف مع ما توصل إليه بحث أبو الشيخ (٢٠١٨) من وجود فروق في قلق الاختبار وفقًا لمتغيرات المستوى التعليمي، وما توصل إليه Dalaman & Medikoglu (2018) من وجود ارتباط دال إحصائيًا بين العمر وقلق الاختبار، وما توصل إليه الضريبي (٢٠١٦) وحسن (٢٠١٧) من وجود اختلاف في قلق الاختبار لصالح الصف الأقل عمرًا، وما توصل إليه اليامي (٢٠١٨) من وجود فروق دالة إحصائيًا في قلق الاختبار لصالح المستوى الدراسي الأعلى.

نتائج الفرض الرابع ومناقشتها وتفسيرها:

ينص الفرض الرابع على أنه "**لا يختلف مستوى قلق الاختبار باستخدام التابلت باختلاف مكان مدرسة طلبة المرحلة الثانوية العامة (الحضر – الريف)**".

جدول (٨): نتائج اختبار (ت) للفروق في قلق الاختبار باستخدام التابلت وأبعاده بين طلبة مدارس الحضر والريف

البعد /المقياس	مكان	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت) ودلالتها

	المدرسة				
البعد المعرفي	حضر	١٥٣	٢.٣٢٣	٠.٤٨٤	٠.٥٦٩
	ريف	٢٤٤	٢.٣٥١	٠.٤٧١	
البعد الانفعالي	حضر	١٥٣	٢.٤٣٨	٠.٤٦٩	٠.٤٦٦
	ريف	٢٤٤	٢.٤٦٠	٠.٤٤٨	
البعد الفسيولوجي	حضر	١٥٣	١.٩٢٨	٠.٥٨٩	٠.٥٨٠
	ريف	٢٤٤	١.٩٦٢	٠.٥٧١	
قلق الاختبار باستخدام التابلت ككل	حضر	١٥٣	٢.٢٣٠	٠.٤٥٣	٠.٦٣٠
	ريف	٢٤٤	٢.٢٥٨	٠.٤١١	

** دال عند مستوى دلالة (٠.٠١) * دال عند مستوى دلالة (٠.٠٥)

لا توجد فروق دالة إحصائيًا في جميع أبعاد قلق الاختبار باستخدام التابلت والدرجة الكلية له تعزى لمكان المدرسة (حضر – ريف) لدى طلبة المرحلة الثانوية العامة.

وترجع الباحثة هذه النتيجة إلى أن وزارة التربية والتعليم قامت بتوفير تابلت خاص بكل طالب، كما عملت على تقوية شبكات الإنترنت في المدارس، ووفرت بدائل ورقية للاختبار في حال حدوث عطل بشبكة الإنترنت في المدن والقرى على حد سواء؛ وبالتالي لم توجد فروق تعزى إلى مكان المدرسة (حضر – ريف) في قلق الاختبار باستخدام التابلت.

تختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج بحث الندابي (٢٠١٩) من اختلاف مستوى قلق الاختبار باختلاف البيئة الجغرافية.

توصيات:

١– توجيه المسئولين إلى ضرورة الاهتمام بكل ما يتسبب في إثارة القلق لدى طلبة المرحلة الثانوية العامة وأهمها المناهج الدراسية، وضرورة حذف كل ما ليس له علاقة بصلب المقرر الدراسي، والاقتصار على المعلومات الأساسية الضرورية مما يؤدي إلى تقليل صفحات الكتاب المدرسي؛ ومن ثم توفير الجهد المبذول في الاستذكار وخفض قلق الاختبار لديهم.

٢– تقديم برامج نفسية وتربوية لطلبة المرحلة الثانوية العامة للتوعية بالآثار المترتبة على زيادة قلق الاختبار وما قد ينتج عنه من أفكار سلبية تؤثر على أدائهم في الاختبار وطرق خفض هذا القلق.

٣– تفعيل دور المعلم المرشد من خلال تزويده بدورات تدريبية نفسية وتربوية بما يتلاءم مع متطلبات المناهج الدراسية المحدّثة وفقًا للنظم التكنولوجية الحديثة وطرق تدريسها وطرق التقويم لخفض قلق الاختبار باستخدام التابلت.

٤- تدريب طلبة الصفين الأول والثاني الثانوي العام من خلال تناول بعض الاختبارات الفصلية عن طريق التابلت لتزداد خبرتهم به مما يسهم في خفض قلق الاختبار لديهم عند أداء الاختبارات النهائية.

٥- استحداث معايير للمفاضلة بين الطلبة عند الالتحاق بمختلف الكليات الجامعية وعدم الاقتصار على درجات الاختبارات مما يعمل على خفض قلق الاختبار لدى طلبة المرحلة الثانوية العامة.

البحوث المقترحة:

- قلق الاختبار باستخدام التابلت لدى طلبة المرحلة الثانوية العامة (دراسة طولية).
- قلق الاختبار باستخدام التابلت وعلاقته بالأفكار اللاعقلانية لدى طلبة المرحلة الثانوية العامة.
- قلق الاختبار باستخدام التابلت لدى طلبة المرحلة الثانوية العامة (أسبابه وطرق علاجه).

المراجع

أولًا: المراجع العربية

أبو الشيخ، عطية إسماعيل محمد (٢٠١٨). قلق الاختبارات الإلكترونية وعلاقته بالأداء في نظر عينة من طالبات كلية الأميرة عالية بجامعة البلقاء التطبيقية – الأردن. *المجلة التربوية، جامعة سوهاج*، ٥٢، ٧٩٩-٨٢٣.

البراهمة، نسرين خالد (٢٠١٧). التنظيم الانفعالي وعلاقته بقلق الاختبار لدى طلبة جامعة اليرموك. *رسالة ماجستير*، جامعة اليرموك، الأردن.

جابر، شريف عادل، وعلي، سيد إبراهيم (٢٠١٦). المرونة الإيجابية وعلاقتها بقلق الاختبار والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلاب قسم التربية الخاصة بجامعة الملك فيصل. *دراسات في التربية وعلم النفس*، ٦٩، ٤٠١-٤٣٤.

الجمّال، سمية أحمد علي؛ الغريب، بسبوسة أحمد؛ سالم، هانم أحمد (٢٠١٨). ضبط الانتباه والإخفاق المعرفي لدى مرتفعي ومنخفضي قلق الاختبار من طلبة كلية التربية جامعة الزقازيق. *دراسات تربوية ونفسية، مجلة كلية التربية بالزقازيق، ٩٨(٢)*، ٢٨٥-٣٦٣.

حسانين، حسن شوقي علي، والشهري، محمد علي عوض (٢٠١٦). فعالية استخدام التقويم التكويني الإلكتروني في خفض قلق الاختبار والدافع للإنجاز الأكاديمي لدى الطالب المعلم للرياضيات بجامعة نجران. *مجلة تربويات الرياضيات*، ١٩(٧)، ٣٤-٥٤.

حسن، تسابيح محمد إبراهيم (٢٠١٧). رؤية استراتيجية لقلق الاختبار وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية والتربوية لدى طلاب الجامعات بالسودان: بالتطبيق على جامعة المغتربين. *رسالة ماجستير*، جامعة أم درمان الإسلامية، السودان.

حسن، عزت عبد الحميد محمد (٢٠٠٨). *الإحصاء المتقدم للعلوم النفسية والتربوية والاجتماعية*. بنها، دار المصطفى للطباعة والنشر.

خريبه، إيناس محمد صفوت (٢٠١٥). قلق الاختبار الإلكتروني والاتجاه نحوه في ضوء كل من التحصيل الدراسي والتفضيل الاختباري لدى طالبات قسم علم النفس بكلية التربية. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ١٦٢ (٣)، ١١-٥٠.

الدلالعة، أسامة محمد أمن أحمد، وعبابنة، زياد وليد محمد، والزبون، مالك سليم عودة (٢٠١٩). أثر الاختبارات الإلكترونية ونمط التفكير على التحصيل وقلق الاختبار والكفاءة الذاتية لدى طلبة الجامعات الأردنية. *دراسات – العلوم التربوية*، ٤٦(٣)، ٣٩١-٤١١.

ربابعة، هشام عبد الحافظ (٢٠١٨). المرونة النفسية وعلاقتها بقلق الاختبار لدى طلبة الجامعة الأردنية. *رسالة ماجستير*، جامعة اليرموك، الأردن.

الرفاعي، تغريد، والفضلي، فضيلة جابر (٢٠١٥). العلاقة بين عادات العقل وقلق الاختبار عند طلبة كلية التربية الأساسية بدولة الكويت ضمن متغيرات مختارة. *مجلة دراسات الطفولة*، ١٨(٦٩)، ١١-١٨.

الرواشدة، ريم محمود جدعان (٢٠١٦). أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بقلق الاختبار لدى طلبة الثانوية في مدارس محافظة الكرك في الأردن. *مجلة العلوم التربوية*، *جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا*، ١٧(٢)، ١١٦-١٣٢.

الزغبي، نزار محمد (٢٠١٨). قلق الاختبار وعلاقته بكفاءة التمثيل المعرفي لدى طلبة الثانوية العامة التوجيهي بلواء الكورة في الأردن. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، ١٠(٢٧)، ٢٤٨-٢٦٦.

الشعفوري، علي بن شيخان (٢٠٠٦). حقيبة معلم الاختبار الإلكتروني. سلطنة عمان، وزارة *التربية والتعليم، التطوير التربوي*، ٢٩، ٨ – ١١.

الضريبي، عبد الله محمد (٢٠١٦). دافعية الإنجاز وعلاقتها بقلق الاختبار والتحصيل الدراسي، وأثرها على التربية الأخلاقية لدى طلبة المرحلة الأساسية في محافظة البيضاء. *مجلة دار العلوم*، ٩٢، ٥٢٩-٥٦٤.

العبري، عبد الله علي محمد (٢٠١٧). أثر التقويم الإلكتروني في مستوى قلق الاختبار والتحصيل في مادة العلوم لدى طلاب الصف الثامن. *رسالة ماجستير*، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، عمان.

العتيبي، فهد حوال (٢٠١٨). قلق الاختبار والتحصيل الدراسي في علاقتهما ببعض المتغيرات الديموجرافية لدى عينة من طلاب كلية التربية بعفيف بجامعة الشقراء. *المجلة التربوية، جامعة سوهاج*، ٥٣، ٦٥٣-٦٨٨.

عريشي، صديق أحمد (٢٠١٦). الإرجاء الأكاديمي وعلاقته بالكمالية وقلق الاختبار لدى طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة جازان. *مجلة الإرشاد النفسي*، ٤٨، ٨١-١١٩.

علي، أكرم فتحي مصطفى (٢٠٠٩). أثر توظيف التدريب الإلكتروني عبر شبكة الإنترنت في تنمية بعض مهارات تصميم الاختبارات الإلكترونية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة جنوب الوادي. *المؤتمر الدولي السابع: التعليم في مطلع الألفية الثالثة: الجودة – الإتاحة – التعلم مدى الحياة في الفترة من ١٥ – ١٦ يوليو ٢٠٠٩م.*

المجمعي، علي محمد مرعي (٢٠١٩). علاقة دافعية الإنجاز الدراسي وقلق الاختبار لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية. *المجلة التربوية، جامعة سوهاج*، ٦٨، ٣٢٦٥-٣٢٩٦.

المصاروة، محمود مبارك سليم (٢٠١٦). العلاقة بين قلق الاختبار وأساليب التفكير لستيرنبرج لدى طلبة جامعة مؤتة. *رسالة ماجستير*، جامعة مؤتة، الأردن.

المقطف، سميرة موسى إبراهيم (٢٠١٨). اليقظة الذهنية وعلاقتها بقلق الاختبار لدى طلبة المرحلة الثانوية في ليبيا. *رسالة ماجستير*، كلية العلوم التربوية والنفسية، جامعة عمان العربية، الأردن.

الندابي، يوسف سالم سيف (٢٠١٩). استراتيجيات التنظيم الانفعالي المعرفية وعلاقتها بقلق الاختبار لدى طلبة الجامعة: دراسة مقارنة بين طلبة جامعتي السلطان قابوس ومحمد الأول. *مجلة أكاديمية شمال أوروبا المحكمة للدراسات والبحوث*، ١(٤)، ٣٤-٥٧.

اليامي، محمد حسين فهيد (٢٠١٨). مستوى قلق الاختبار لدى طلبة المدارس الثانوية في تعليم مدينة نجران وسبل التغلب عليه. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، ٢٦(٦)، ٤٥٦-٤٩١.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Damer, D. E., & Melendres, L. T. (2011). "Tackling test anxiety": A group for college students. *The Journal for Specialists in Group Work*, 36(3), 163-177.

Brom, M. W. (2016). A correlational analysis of test anxiety and response time on a computerized adaptive math test among seventh grade students

by gender. *A dissertation presentd in partial fulfillment of the requirements for the degree Doctor of Education, Liberty University*.

van Lent, G. (2009). Risks and benefits of CBT versus PBT in high-stakes testing: Introducing key concerns and decision making aspects for educational authorities, 83-91. In: F. Scheuermann & J. Björnsson (Eds.) *The transition to computer-based assessment. New approaches to skills assessment and implications for large-scale testing, European Communities*.

Hettiarachchi, E., Huertas, M. A., & Mor, E. (2013). Skill and knowledge e-assessment: A review of the state of the art [online working paper]. *(Doctoral Working Paper Series; DWP 13-002). IN3 Working Paper Series.IN3 (UOC). http://journals.uoc.edu/ojs/index.php/in3-working-paper-series/article/view/n13-hettiarachchi-huertas-mor/n13-hettiarachchci-huertas-mor-en*

Kyllonen, P. C. (2009). New constructs, methods, & directions for computer-based assessment, 151-156. In: F. Scheuermann & J. Björnsson (Eds.) *The transition to computer-based assessment. New approaches to skills assessment and implications for large-scale testing, European Communities*.

Carr, A. M. (2016). An exploratory study of test anxiety as it relates to the National Clinical Mental Health Counseling examinations. *A dissertation submitted in partial submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy inn Curriculum and Instruction with an emphasis in Counselor Education, College of Education, University of South Florida*.

Javanbakht, N. & Hadian, M. (2014). The effects of test anxiety on learners' reading test performance. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 98, 775-783.

Mohamadi, M., Alishahi, Z., & Soleimani, N. (2014). A study on test anxiety and its relationship to test score and self-actualization of academic EFL students in Iran. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 98, 1156-1164.

Ahmad, N., Hussain, S., & Khan, F. N. (2018). Test anxiety: Geder ad academic achievements of university students. *Journal Postgrad Med Inst*, 32(3), 295-300.

Al-Sahman, L. A., Al-Sahman, R. A., Joseph, B., & Javali, M. A. (2019). Major factors causing examination anxiety in undergraduate dental studets – A questionnaire based cross-sectional study. Annals of Medical and Health Science Research, 9(6), 691-694.

Cipra, C., & Muller-Hilke, B. (2019). Testing anxiety in andergraduate medical students and its correlation with different learning approaches. *PLOS ONE, https://doi.org/10.1371/journal.pone.0210130*, 1-11.

Crisan, C., & Copaci, I. (2015). The relationship between primary school childrens' test anxiety and academic performance. *The 6th International Conference Edu World 2014 "Education facing contemporary world issues", 7th-9th November 2014, Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 180, 1584-1589.

Dalaman, O. & Medikoglu, O. (2018). Examinations of test anxiety level of 10-13 year old students: The case of Kayseri. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 9(31), 792-807.

Lotz, C., & Sparefeldt, J. R. (2017). Does test anxiety increase as the exam draws near? – Students' state test anxiety recorded over the course of one semester. *Personality and Individual Differences*, 104, 397-400.

Mano, K. E. J., Gibler, R. C., Mano, Q. R., & Beckmann, E. (2018). Attentional bias toward school-related academic and social threat among test-anxious undergraduate students. *Learning and Individual differences*, 64, 138-146.

Martin, R. D., & Naziruddin, Z. (2020). Systematic review of student anxiety and performance during objective structured clinical examinations. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning. https://doi.org/10.1016/j.cptl.2020.07.007.*

Morosanova, V., Fomina, T., & Filippova, E. (2020). The relationship between the conscious self-regulation of schoolchildren's learning activity, their test anxiety level, and the final exam result in mathematics. Behavioral Sciences, 10(16), *http://dx.doi.org/10.3390/bs10010016*, 1-10.

Ringeisen, T. & Raufelder, D. (2015). The interplay of parental support, parental pressure and test anxiety – Gender differences in adolescets. *Journal of Adolescece*, 45, 67-79.

Sung, Y.-T. Chao, T.-Y., & Tseng, F.-L. (2016). Reexamining the relationship between test anxiety and learning achievement: An individual-differences perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 46, 241-252.

Sari, S. A., Bilek, G., Celik, E. (2018). Test anxiety and self-esteem in senior high school students: a cross-sectional study. *Nordic Journal of Psychiatry*, 72(2), 84-88.

Stang, J. B., Altiere, E., Ives, J., & Dubois, P. (2020). Exploring the contributions of self-efficacy and test anxiety to gender differences in assessments. http://arxiv.org/abs/2007.07947, Cornall University Library arXiv.org.

Vaz, Pothiyil, George, Alex, Pothiyil, & Kamath (2018). Factors influencing examination anxiety among undergraduate nursing students: An

exploratory factor analysis. *Journal of Clincal and Diagnostic Research*, 12(7), 16-19.

تأثير التحول الرقمى وتكنولوجيا المعلومات على مفاهيم الادارة لمشاريع التنمية المستدامة

د/ محمد أبو العز

مستشار التنمية المستدامة والتخطيط العمرانى - بالمملكة العربية السعودية
عضو هيئة تدريس - بقسم الهندسة المعمارية - بأكاديمية طيبة المتكاملة للعلوم

مقدمة:

مما لا شك فيه أن العالم يمر الآن بمتغيرات واوضاع غير مسبوقه لها تأثير كبير على جميع نواحى الحياة ومشاكلها وقضاياها و بالتالى طرق وكيفية التعامل معها.

فالقضايا تغيرت وكذلك احتياجات الناس و مفردات هذا القرن الـ ٢١ وكذالك تغير المفهوم العام للتنمية الى مرحلة أشمل وأعمق واكثر نضجا وهى التنمية المستدامة بحيث يجب ادارة مشاكل ونواحى الحياة الاقتصادية والسياسية والعمرانية الصحيحة ... الخ لتلك المدن العربية بطريقة جديدة تدخل فيها الظروف الراهنة من متغيرات وتكنولوجيا للمعلومات والاتصالات لتكون هذه الآليات عنصر اساسي فى مراحل (تقيم الوضع القائم)(وضع بدائل التنمية) ثم (تنفيذ بديل التنمية الامثل) ثم (متابعة تنفيذه بجميع مراحله) لجميع مشاكل المجتمع سواء كانت عمرانية أو سياسية أو صحية أو تنمية مستدامة بوجه عام.

و **التحول الرقمى** للحكومات فى هذا العصر المعروف بعصر التكنولوجيا والاتصالات والابحاث العلمية المتقدمة والتى لم يسبق لها مثيل هو الحل الامثل لادارة مشاريع التنمية المستدامة فى تلك الدول لجميع مشاريعها القومية .

و من هنا رأينا أن نقوم فى هذا البحث بدراسة وتحليل عملية ادارة عمليةالتنمية المستدامة من خلال تطبيقات التحول الرقمى للحكومات وأن تكون هى منطلق التعامل مع قضايا هذه المدن العربية بشكل مختلف ولكى يتم تطبيق والتعامل مع هذه التنمية المستدامة فى المدن العربية بفكر جديد وبشكل علمى متقدم لكى نصل بالتنمية المستدامة فى مدننا العربية الى غايات لم نكن لنصلها من قبل فى تنمية تلك المدن .

ودراسة هذا التزاوج بين التحول الرقمى للحكومات و التكنولوجيا الحديثة والبرامج العمرانية للتنمية المستدامة فى الدول العربية ومعرفة النتائج على جميع مراحل العمل من اعداد الخطط ثم التطبيق ثم اظهار النتائج ومتابعتها سيكون فكرنا فى هذا البحث

(التنمية المستدامة المستهدهة فى القرن ٢١ وكيفية الاستفادة منها فى المدن العربية)

- هى التنمية التى تلبى بضروريات الحاضر دون المساومة على قدرة الأجيال المقبلة فى تلبية حاجاتهم. كما ورد فى تقرير "مستقبلنا مشترك" والذى صدر عن لجنة "برتلاند" ورئيسة اللجنة العالمية للبيئة والتنمية.
- وهى التنمية التى تحقق التوازن بين تفاعلات المنظومات الثلاث (المحيط الحيوى– المحيط الاجتماعى– المحيط المصنوع) وتحافظ على سلامة النظم البيئية وحسن أدائها.
- وهناك تعريف ركز على الجوانب المادية: مضمونة أنها التنمية التى تؤكد على استخدام الموارد الطبيعية المتجددة بطريقة لا تؤدى الى فنائها أو تدهورها، أو تناقص جدواها بالنسبة للأجيال

المقبلة مع الحفاظ على رصيد ثابت غير متناقض من الموارد الطبيعية "كالتربة – والمياه الجوفية – والكتلة الحيوية".

- وتعريف ركز على الجوانب التكنولوجية : مضمونة أنها التنمية التى تستخدم تكنولوجيا جديدة أنظف وأكفأ واقدر على إنقاذ الموارد الطبيعية، بهدف الحد من التلوث، والمساعدة على تحقيق استقرار المناخ، واستيعاب النمو فى عدد السكان.
- **الابعاد الاقتصادية :**
- التنمية المستدامة للبلدان الغنية تعنى إجراء تخفيضات مفردة فى مستويات الاستهلاك المبددة للطاقة والموارد الطبيعية بتحسين كفاءة استخدام الطاقة، وكذلك تغيير فى أنماط الاستهلاك بتغيير فى أسلوب الحياة.
- وعلى البلدان الصناعية مسؤولية خاصة فى قيادة التنمية المستدامة، لان استهلاكها المتراكم فى الماضى من الموارد الطبيعية مثل الوقود الاحفورى، أسهم بدرجة كبيرة وغير متناسبة فى مشكلات التلوث العالمى. إضافة الى أن البلدان الغنية لديها القدرة المالية والتقنية لاستخدام تكنولوجيات أنظف وللترشيد فى الاستهلاك الكثيف للطاقة والموارد.
- أما التنمية المستدامة للبلدان العربية فهى تعنى زيادة استخدام الموارد بهدف تحسين مستويات المعيشة وللتخفيف من أعباء الفقر المدقع، لان هناك روابط وثيقة بين الفقر وتدهور البيئة والنمو السريع للسكان.
- والتنمية المستدامة تعنى لجميع البلدان، الحد من التفاوت المتزايد فى الدخل وفى فرص الحصول على الرعاية الصحية والتعليم والخدمات الاجتماعية والموارد الطبيعية والحقوق السياسية بشكل متساو بين أفراد المجتمع. وعلى جميع البلدان تحويل الأموال التى تنفق على الأغراض العسكرية وامن الدولة، إلى إنفاقها على احتياجات التنمية. ويمكن أن تسرع التنمية بشكل ملحوظ، فيما لو استغلت جزء صغير من الموارد المكرسة للأغراض العسكرية.

الأبعاد البشرية :

تعنى التنمية المستدامة تحقيق تقدم كبير فى سبيل تثبيت نمو السكان، لان النمو السريع فى المدن العربية يفرض ضغوطا حادة على الموارد الطبيعية، وعلى قدرة الحكومات على توفير الخدمات. ولتوزيع السكان أهمية كبيرة، والتوسع فى التحضر له عواقب بيئية ضخمة، فمع التوسع بالتكنولوجيا المستخدمة حاليا، تقوم المدن بتركيز النفايات والمواد الملوثة التى تشكل خطورة على السكان وعلى النظم الطبيعية المحيطة. فالتنمية المستدامة تعنى أبطاء حركة الهجرة الى المدن والاهتمام بالتنمية الريفية النشيطة وكذلك استخدام الموارد البشرية استخداما كاملا، وذلك بتحسين التعليم والخدمات الصحية ومحاربة الفقر.

والتنمية المستدامة بالمدن العربية تعنى تأمين الاحتياجات الأساسية إلى السكان الذين يعيشون فى فقر مدقع (وهى التعليم – والرعاية الصحية – والمياه النظيفة)، وكذلك تحسين الرفاهية الاجتماعية، وحماية التنوع الثقافى، والاستثمار فى رأس المال البشرى – من تدريب العاملين فى الرعاية الصحية والفنيين والعلماء وغيرهم، الذين تدعو إليهم الحاجة لاستمرار التنمية.

الأبعاد البيئية :

التنمية المستدامة بالمدن العربية تعنى حماية الموارد الطبيعية من الضغوط البشرية وعدم الافراط فى استخدام الأسمدة ومبيدات الآفات التى تلوث المياه السطحية والجوفية، والاستغلال الجائر للغابات، ومصايد الأسماك بمستويات غير مستدامة.

فالتنمية المستدامة تعنى استخدام الأراضى الزراعية ومصادر المياه بشكل كفء وبإتباع تكنولوجيات زراعية محسنة تزيد الغلة وتتجنب الإسراف فى استخدام الأسمدة الكيماوية المبيدات. والتنمية المستدامة تعنى ترشيد استهلاك المياه، وتحسين كفاءة شبكات المياه ونوعيتها، وعدم سحب المياه السطحية او الجوفية الى درجة كبيرة تحدث اضطرابا فى النظم الايكولوجية، وعلى قدرة تجدد المياه. وتعنى أيضا حماية الأصناف الحيوانية والنباتية من خطر الانقراض، كما تتعرض له الغابات المدارية والنظم البيئية للشعب المرجانية والتنوع الحيوى. وتعنى ايضا عدم المخاطرة بحدوث تغيرات كبيرة فى استقرار المناخ والبيئة العالمية وتدمير طبقة الأوزون الحامية للأرض من جراء أفعال الدول الصناعية.

الأبعاد التكنولوجية :

التنمية المستدامة بالمدن العربية تعنى التحول (وخصوصا الدول الصناعية) الى تكنولوجيات أنظف وأكفأ وتكون قريبة قدر المستطاع من "انبعاثات لصفر" أو "العمليات المغلقة" وتقلل من استهلاك الطاقة وغيرها من الموارد الطبيعية الى ادنى حد.

والتكنولوجيات المستخدمة الآن فى البلدان النامية غالبا اقل كفاءة وأكثر تسببا فى التلوث من التكنولوجيات المتاحة فى البلدان الصناعية، ولكن حجمها اقل بكثير.

والتنمية المستدامة تعنى الاسراع فى تطبيق تكنولوجيات أنظف وأكفا تناسب الاحتياجات المحلية، والتكنولوجيا التى تهتم بالوقود الاحفورى بشكل خاص، لان استخدامه فى العمليات الصناعية غير المغلقة يؤدى الى طرح نفايات حرقه داخل البيئة، والتى تسبب الأمطار الحمضية، وغازات الدفيئة المهددة بتغير المناخ، والمستويات الحالية لانبعاثات غازات التدفئة من أنشطة البشر تتجاوز قدرة الأرض على امتصاصها واهم غاز من غازات الدفيئة الناشئ عن نشاط البشر هو غاز ثانى اكسيد الكربون، يمثل حوالى نصف إمكانيات احترار الغلاف الجوى من الانبعاثات الحالية لغازات التدفئة، وتمثل احتراق الوقود الاحفورى ٤/٣ هذه الانبعاثات من CO_2 ومن هنا كان للطاقة نتائج هامة على التنمية المستدامة، من حيث إيجاد تكنولوجيات ترشد من استهلاك الطاقة، وترفع كفاءتها، أو تحد من استخدام الوقود الاحفورى والاسراع فى استحداث موارد للطاقة المتجددة.

أهداف التنمية المستدامة للمدن العربية :

- **فى المحيط الحيوى :**
- المحافظة على سلامة العمليات البيئية الأساسية فى النظم البيئية التى يعتمد عليها الانسان فى تنمية الموارد، مثل : قدرة التربة على إعادة خصوبتها.
- صيانة الموارد الموروثة الموجودة فى كائنات العالم.
- تأمين الاستخدام المستدام للكائنات الحية والنظم البيئية: مثل الأسماك والغابات.

- **فى المحيط المصنوع (أو التكنولوجى)**
- احتيار وسائل تقنية ذات مخلفات محدودة.
- الاعتماد على إعادة التدوير للمواد.
- ترشيد وحسن اختيار مواقع المراكز الصناعية.
- **فى المحيط الاجتماعى :**
- المحافظة على التوازن بين المواد المتاحة والحاجات الأساسية للبشر على المدى البعيد.
- وضع خطط تنمية للموارد الطبيعية المتجددة والغير متجددة فى أطار زمنى يحقق العدالة بين الأجيال.
- تحقيق المشاركة الشعبية الواسعة.
- ترشيد استغلال كافة الموارد ووضع أولويات متطلبات البيئة ومشاكلها.

التعاون الاقليمىوالدولى لواجهة متطلبات البيئة ومشاكلها

ركائز التنمية المستدامة بالمدن العربية :

- **وحدة المصير والمستقبل المشترك :** التلوث البيئى لا يعترف بالحدود الدولية.
- **الاستدامة أو الاستمرار:** التنمية يجب ان تلبى حاجات الحاضر للجميع وتستمر دون الاخلال بحاجات الأجيال المقبلة، وذلك يتم: بإشباع الحاجات الأساسية لفقراء العالم. والحفاظ على البيئة وعدم استنزافها فى حدود قدرة البيئة على التجدد من خلال ترشيد الموارد.
- **الديمقراطية :** يجب تطبيقها لمصلحة الأغلبية والبشرية جمعاء دون اعتبار لسيطرة شركات كبرى ومنعها من الأضرار بمصلحة الأغلبية، ومصلحة البيئة، فالديمقراطية واقتصاديات السوق فى الدول المتقدمة من أهم معوقات التنمية المستدامة لان حرية السوق قائم على سعر انتاج السلعة أو الخدمات فقد بدون حساب الثمن البيئى– سواء كان تلوث او استنزاف – فالنظام الديمقراطىالحالى يمنع إضافة الثمن البيئى لان ذلك سيرفع ثمن السلعة، وينخفض الطلب عليها، وينخفض الربح، والمنتجين يعارضون ذلك من خلال قوى الضغط على الحكومات. فقانون الهواء النظيف الأمريكى مضى على انتهاء العمل به أكثر من سبع سنوات، ويجد الكونجرس صعوبة بالغة فى تجديده، وتزداد المشكلة عندما يظهر أثارها فى بلاد أخرى. ومن هنا يجب ان يتسع مفهوم الديمقراطية ليشمل مصلحة البشر جميعا اليوم وغدا.
- **المشاركة الشعبية :**فى عمليات صنع القرار على المستوى المحلى والقومى والعالمى، ومشاركة المرأة فى الاهتمام البيئى، وترشيد استخدام الموارد، وتربية الأطفال على السلوك الايجابى داخل الاسرة.

العدالة الاجتماعية : لنجاح التنمية المستدامة يجب اقتسام تكاليف حماية البيئة، مع وجود عدالة ومساواة بين الاجيال، فلا يزيد رصيد الجيل الحالى من موارد البيئة على حساب الأجيال القادمة

ويجب إعادة توزيع الموارد، وعدم تركيزها فى يد آقلية وحرمان الأغلبية، لانة يؤدى الى تدمير واستنزاف البيئة، فالغنى يستهلك أضعاف الفقير ويستنزف ويلوث أكثر والفقير مضطر للاستنزاف وتلويث البيئة. ولتحقيق العدالة بين البلدان العربية الغنية والفقيرة لابد دفع معونات لحماية البيئة، فالملوث هو الذى يجب ان يدفع ثمن ذلك، فى شكل ضريبة تمثل الثمن الحقيقى للتلوث.

ولتحقيق العدالة الاجتماعية المرغوبة لابد من وجود قاعدة من القيم المناسبة توجهنا لتحقيق ذلك.

- **القيم :** لنجاح التنمية المستدامة بالدول العربية يجب إبراز قيم العدالة والمساواة بين الاجيال، وقيم ترشيد الاستهلاك ليتناسب مع قدرة النظم البيئية، والقيم الجمالية والانسانية، وقيم المشاركة والتعاون، والقيم الدينية الأصلية، ولابد من الرجوع للتراث والأديان السماوية لترسيخ هذه القيم المرغوبة.
- **تنظيم وترشيد السكان**
- ترتبط استدامة التنمية بالسكان من ثلاث أوجه :
- عدد السكان – توزيع السكان – خصائص السكان.

معوقات التنمية المستدامة بالمدن العربية

هناك العديد من المعوقات منها :

- **معوقات نفسية واجتماعية :**

أن الانسان فى هذا العصر كان انطباعه الأول عن التنمية إنها منقذة البشرية ووسيلة الرخاء، وهذا الانطباع يستند على معلومات وبيانات عن التقدم الصناعى والاقتصادى فى العديد من الاوجه، والان هناك فكر جديد تحاول التنمية المستدامة أن تعطى انطباعا عكسيا عن التنمية السابقة، اعتمادا على بيانات اخرى مستجدة، وهنا تقع الصعوبة فى تقبل الفكر الجديد وتغيير الانطباع الاول والاقتناع بالمعلومات الجديدة.

وهناك صعوبة فى التخلى عن التمتع بمميزات التنمية الحالية فى سبيل استمرار التنمية المستدامة التى سوف تفرض بعض القيود والتضحيات.

- **معوقات اقتصادية :**

- ارتفاع تكاليف حماية البيئة لأى مشروع جديد بزيادة من ٢٥-٥٠% من تكلفة المشروع، لان التكنولوجيا الجديدة مكلفة. ومن هنا رحبت بعض الدول النامية مثل البرازيل بالتلوث الذى تؤدية التنمية. على أساس أن حماية البيئة تعد ترفا بالنسبة للدول النامية التى تعانى من مشاكل خطيرة.

- حماية البيئة ستؤدى الى اغلاق العديد من المصانع وقلة فرص العمل وهناك وجهتى نظر متفاوتتين:

- السياسة البيئية المتشددة سيكون لها اثر تضخمى يعطل النمو الاقتصادى.
- السياسة البيئية الأكثر فعالية ستنشط التقدم التكنولوجى للوصول الى طرق زهيدة التكلفة للتحكم فى التلوث وفى استخدام الموارد مما يحفز التنمية الاقتصادية. وان اى تكنولوجيا جديدة بمرور الوقت تفتح أبواب عمل جديدة.

- ارتفاع تكاليف الانتاج والاسعار:

تكاليف حماية البيئة ستؤدى الى ارتفاع ثمن السلعة وبالتالى سيحد من المنافسة والتصدير ويؤدى الى عجز ميزان المدفوعات. ومن الضرورى ان يتحمل الملوث ثمن ذلك بفرض ضريبة التلوث بالإضافة الى ضريبة الموارد المستنزفة. مثل السيارة يجب ان تخضع لضريبتين.

مقارنة بين التنمية المستدامة والعادية من حيث (الاهداف – الابعاد – الركائز)

	التنمية العادية	التنمية المستدامة
هدفها	توظيف جميع موارد المجتمع المادية والطبيعية والبشرية من اجل زيادة النشاط الاقتصادى وتحسين الرفاهية الاجتماعية بالاستهلاك	تلبية حاجات الحاضر دون المساومة على قدرة الأجيال القادمة فى تأمين حاجاتهم.
الابعاد الاقتصادية	فى المقام الاول زيادة النشاط الاقتصادى	تغيير انماط الاستهلاك بتخفيض مستوى استهلاك الطاقة وتحسين كفاءتها والحد من التعاون فى الدخل.
الابعاد البيئية	غير موجودة	حماية الموارد الطبيعية من الضغوط البشرية وعدم الافراط فى استخدام الاسمدة والمبيدات وترشيد استهلاك المياه.
الابعاد التكنولوجية	استخدام التكنولوجيا لزيادة الانتاج	استخدام التكنولوجيا أنظف وأكفأ فى استهلاك الطاقة وتقليل الانبعاثات
ركائزها	الموارد الطبيعية المتاحة، المنشات الاقتصادية، وأدوات الانتاج: رؤوس الأموال والأسواق والطاقة والمواد الخام.	وحدة المصير، الاستدامة، الديمقراطية، المشاركة الشعبية، القيم والعدالة والمساواة، ترشيد السكان.

وسائل تطبيق التنمية المستدامة فى جدول أعمال القرن ٢١ :

لقد حدد تقرير الأمم المتحدة للبيئة والتنمية وسائل لتطبيق التنمية المستدامة وذلك فى الأجندة ٢١ ضمن أربع فقرات رئيسية يمكن تلخيصها بإيجاز:

أولا : الأبعاد الاجتماعية والاقتصادية للتنمية :

وتتضمن أنشطة التعاون الدولى للتعجيل بالتنمية المستدامة، ومكافحة الفقر وتغيير نمط الاستهلاك، والتحركات الديمغرافية والاستدامة، وحماية صحة الانسان، وتعزيز التنمية المستدامة للمستوطنات البشرية، وإدماج البيئة مع التنمية فى صنع القرار.

قدرت التكلفة السنوية لتطبيق هذه الانشطة بـ (٥٢٧,٧) مليار دولار منها (٦٣,٤) مليار منحة للبلدان النامية.

ثانياً : حماية وإدارة الموارد من اجل التنمية:

وتتضمن أنشطة حماية الغلاف الجوى، وإتباع منهج متكامل لتخطيط وإدارة موارد الأراضى، ومكافحة إزالة الغابات، وإدارة الأنظمة البيئية الهشة كمكافحة التصحر والجفاف، وبرامج لإدارة التنمية المستدامة فى المناطق الجبلية ودعم الزراعة والتنمية الريفية المستدامة، والحفاظ على التنوع البيولوجى، وإدارة التكنولوجيا الحيوية بشكل سليم بيئيا، ثم حماية المحيطات والبحار والمناطق الساحلية وحماية مواردها الحية وترشيد استغلالها وتنميتها، وحماية موارد المياه العذبة من ناحية الجودة والاستدامة، وإدارة سليمة بيئيا للمواد الكيماوية السامة ومنع الاتجار الدولى بالنفايات الخطرة والمشعة غير الشرعية وإدارة النفايات البلدية الصلبة والسائلة بطريقة سليمة بيئيا.

وقدرت التكلفة السنوية لتطبيق هذه الأنشطة بـ (٢٢٨,٩) مليار دولار منها (٦٧) مليار منحة للبلدان النامية.

ثالثاً : تعزيز دور الفئات الرئيسية المشاركة فى التنمية :

وتتضمن دعم دور المرأة والاطفال والشباب فى المشاركة فى تحقيق التنمية المستدامة، والاعتراف بدور السكان الأصليين ودعمه، مع تعزيز دور المنظمات غير الحكومية كشركاء فى التنمية المستدامة مع مبادرات السلطات المحلية ودعم دور العمال ونقاباتهم، ودعم دور التجارة والصناعة النظيفة، وتحسين الاتصال مع الأوساط العلمية والتكنولوجية وصانعى القرار والجمهور.

وقدرت التكلفة السنوية لهذه الانشطة بـ (٣٦٥) مليون دولار كمنحة تقدم للبلدان النامية.

رابعا : وسائل التنفيذ :

وتتضمن الموارد المالية وآلياتها، ثم نقل التكنولوجيا السليمة بيئيا، وتسخير العلم لخدمة التنمية المستدامة، ودعم التعليم والوعى العام والتدريب، وإيجاد آليات وطنية للتعاون الدولى مع الدول النامية فى مجال التقنيات ونقل التكنولوجيا السليمة بيئيا، من خلال ترتيبات مؤسسات دولية تهتم بالتنمية المستدامة، وإيجاد آليات قانونية دولية تحكم ذلك، مع توفير المعلومات الكافية لصنع القرار. قدرت التكلفة السنوية للأنشطة الخاصة بوسائل تنفيذ التنمية المستدامة بـ (٦١٨) مليار دولار منها (١٣٨) مليار منحة للبلدان النامية.

ومن خلال هذا الاستعراض الموجز عن مراحل تطبيق التنمية المستدامة نجد ان التكاليف السنوية لتطبيق هذه التنمية ستكون باهظة جدا وفق التقديرات الأولية.... وعلى الدول المتقدمة الغنية تخصيص جزءا من ناتجها القومى كدعم ومساعدات لتمويل التنمية المستدامة لدى الدول الفقيرة وفى الدول النامية عموما أما فى الدول العربية يجب ان تتحرك كمنظومة واحدة اقتصادية وبيئية وبشرية متكاملة.

خامسا: مناهج التقييم الاقتصادى للتأثيرات البيئية لمشروعات التنمية.

المحور الثانى : بعض خصائص وتحديات القرن الـ (٢١)فى المدن العربية مم يستدعى التحول الرقمى للحكومات

مما لاشك فيه ان العالم العربى يمر الآن بمتغيرات وأوضاع غير مسبوقه ولها تأثير كبير على جميع نواحى الحياة ومشاكلها وقضاياها وطرق التعامل معها ومن تلك التحديات الجديدة.

- المطلوب من الحاكم أن يتكلم عن الحقائق التى يعرفها الشعب ويتابعها.
- المطلوب من الحكومه حين تضع خطة تكون عندها جميع المعطيات والبيانات المحدثة حتى تاريخ اتخاذ القرار ليتم التركيب عليها فى حدود المستطاع حتى تكتسب الحكومة مصداقية الشعب.
- مطلوب من الوزارات تنفيذ خطط التنمية المستدامة للمشاريع القومية من خلال جدول زمنى وجدول مالى واضح وصريح وتعد له الكوادر القادرة على تنفيذه فى الوقت المطلوب وتكون الحكومة متابعه له يوميا.
- عند تغيير الوزارات سيكون من السهل معرفة وتحديد نقاط الخلل ومن المسئول عنها ليتم محاسبته حتى لا تضيع الحقوق.
- ما نراه فى الصحف من تشكيك دائم بالمسئولين.
- معرفة خريطة صريحة لمواطن الضعف والقوة فى المجتمع والدولة لامكانية الاستفادة من الطاقات الموجودة فعلا فى الوقت المناسب.
- تحديد اتجاه الدولة سواء كانت صناعية أو زراعية أو تكنولوجية ... الخ
- وضع أولويات أمام الحكومة للتحرك السليم فى شتا المجالات.

النتائج والتوصيات :

- التحديات والمشكلات فى القرن الـ ٢١ معقدة يجب تحديدها بصورة دقيقة وصادقة.
- يجب ان تكون امام الحكومات ومتخذى القرار صورة واضحة لإمكانيات ومستجدات التنمية المستدامة لكى يتعامل معها بطريقة متطورة وصحيحة.
- يجب عند وضع خطط التنمية المستدامة ان تكون الدولة والحكومة قادرة على تنفيذها فى زمن محدد ومعروف ويتم متابعتها وتوفير الاعتمادات المالية لها حتى تكون هناك مصداقية مع الشعوب.
- يجب التعامل مع التنمية المستدامة فى مجتمعاتنا بأسلوب وفكر جديد ومتطور حتى تعطينا اعلى النتائج المرضية فى اقل وقت ممكن.

- يجب الاستفادة القصوى من تكنولوجيا القرن الـ ٢١ الغير مسبوقة فى شتى المجالات من خلال التحول الرقمى للحكومات فى صياغة الادارة الحديثة لمشاريع التنمية المستدامة بها.
- يجب عمل تكامل لجميع مراحل خطط الدولة للتنمية المستدامة وامكانية تعديل الخطط فى اى مرحلة للتنفيذ نتيجة التغيرات الدولية الطارئة مع عدم وجود خسائر أو فاقد نتيجة هذا التغير وربط هذه البرامج مع ووضعها على شبكة المعلومات المتصلة بين كل من صاحب القرار وواضع الخطط والمتابع لها والمشغل إلى أن تصل الى المتابعة اليومية لتلك المشاريع وذلك لتسهيل إدارة التنمية العمرانية المستدامة من خلال التحول الرقمى للحكومات تهدف إلى أعطاء خريطة واضحة ومتجددة لأوضاع التنمية المستدامة على كافة المحاور والمستويات تخدم متخذى القرار.
- وذلك لطرح أفكار ورؤى جديدة للتعامل مع المدن العربية فى ظل الظروف والمتغيرات العالمية الراهنة.
- ووضع أسس لمنظومة تنموية متكاملة ومحاولة التوصل الى آليات لتفعيل العمليات التشاركية من خلال التطور التكنولوجى والمعلوماتى للقرن الـ ٢١بصورة أكثر فاعلية.
- وذلك للمساعدة فى وضع واتخاذ القرارات ومعالجة القضايا التنموية بطريقة صحيحة ومواجهة التغيرات على المستوى الدولي والاقليمى والمحلى فى كافة المجالات ووضع الخطوط العريضة لسياسات واستراتيجيات وخطط عمل فى شتى المجالات لنضمن تحقيق تنمية مستدامة (متوازنة) قادرين على تنفيذها ومتابعتها بطريقة سليمة.
- وعلي حكومات الدول العربيةعمل تنمية ادارية تستهدف اكساب القيادات والمشاركين فى عملية التنمية ببلدانهم مهارات قيادية جديدة للادارة بمفهوم التحول الرقمى لتلك الحكومات للاستفادة منها فى ادارة التنمية المستدامة في مجتمعاتهم وبلدانهم وذلك بتطبيق والتعامل الفعال لمفهوم التحول الرقمى فى التنمية الادارية.

المراجع

الطبيعة والموارد – مجلة اليونسكو الخاصة بالبيئة والموارد الطبيعية المجلد ٣١ – رقم٣- ١٩٩٥م.

ايهاب عقبة، البعد البيئى للتنمية العمرانية المتواصلة، دكتوراه، هندسة عين شمس، ١٩٩٨ ص٣١.

ليفارتسيوبرغ، التغير فى البيئة العالمية والفعل البشرى، اليونسكو، المجلة الدولية للعلوم الاجتماعية العدد ٢٢ مارس ١٩٧٦.

احمد رشيد، علم البيئة، مدخل عام، لبنان، معهد الانماء العربى، ١٩٨١، ص٢٦.

التقرير الختامى لدور المجتمع المحلى فى تنفيذ تدابير البيئة المرتبطة بالعمالة، منظمة العمل الدولية، المجلد الأول، اكتوبر، ١٩٨٤، ص٥.

د. حاتم عبد المنعم احمد، البيئة والتنمية والخدم الاجتماعى، دار المعرفة الجماعية، القاهرة، ١٩٩٥ ص٢٧٨.

المؤتمر الدولى للشباب – مصر – العاصمة الادارية الجديدة –يوليو - ٢٠١٩

Edward Doman, fair Principles for Sustainable Development U.N. 1993 (P. 61).

رؤية مستقبلية للأدوار المتجددة للجامعات المصرية في ضوء نموذج مثلث المعرفة

إعداد

أ. د/ جمعه سعيد تهامي

أستاذ أصول التربية كلية التربية –جامعة بني سويف

مقدمة:

أسهمت الطفرة المعرفية التي يشهدها العالم في إحداث تطورات هائلة على مختلف الأصعدة شملت العالم المتقدم والنامي ،وأصبحت المعرفة محرك رئيس للإنتاج والنمو الاقتصادي ، وظهرت نتيجة لهذه الطفرة المعرفية مصطلحات عديدة مثل مجتمع المعلومات وثورة المعلومات ومجتمع المعرفة واقتصاد المعرفة، ذلك النمط الاقتصادي الجديد الذي يعتمد على ثلاثة دعائم هي المعرفة والابتكار والتكنولوجيا ، وهو يهتم بالمعرفة والمعلومات بوصفها أهم سلعة في المجتمع ، ومن ثم أصبحت قوة الدول وثروتها تقاس بما تنتجه من عقول ورأس مال بشري ليس بما تمتلكه من موارد مادية.

وقد ظهر مصطلح اقتصاد المعرفة بشكل واضح في حقبة الستينيات من القرن الماضي على يد منظرين من أمثال بيتر دروكر F. Drucker Peter وآخرون، واستعمل في ذلك الوقت ليدل على أهمية رأسمال المعرفي المتمثل في الكفاءات وأنشطة البحوث والتطوير (نزيه،٢٠١٦،ص٩٨).

وأصبح من أهم أدوار الجامعات أنها تمثل مولدات المعرفة التي تلبي احتياجات مجتمع المعرفة وتعمل كمصدر للتنمية الاقتصادية والاجتماعية، وهذا يفرض توقعات عالية على أداء وقوة الجامعات كمؤسسات وعلى العاملين بها ، خاصة العلماء والباحثين الذين ينتمون إليها فهم الموارد المتجددة التي لا تنضب من خلال ما يقدمونه من أبحاث علمية مبتكرة ومن تعليم متميز يحقق لجامعاتهم الريادة على المستوى المحلي والدولي ويحدث لمجتمعاتهم التنمية الاقتصادية المرجوة. (Meissner & Shmatko ,2017,p.191)

كما تغيرت اتجاهات الشركات ومؤسسات المجتمع المحلي والدولي نحو الجامعات ومعاهد الأبحاث وفقا لهذه التطورات ،فأصبحت تقدر الجامعات التي تجدد من وظائفها المعرفية من خلال وسائل أكثر استهدافاً وتطوراً لتوصيل اختصاصاتها ومعارفها مثل التدريب عبر الإنترنت والاتاحة للابحاث العلمية التطبيقية التي تكون أكثر ارتباطا بالمشكلات الواقعية ،والأبحاث التي تسهم في ابتكار وإنتاج المعرفة.(Carayannis, et al., 2017,p.465) .

ومن ثم تأتي مؤسسات التعليم العالي من أهم المؤسسات الداعمة لاقتصاد المعرفة بما تمتلكه من بنية معرفية تتمثل في العناصر البشرية والتقنية، ويشير تقرير البنك الدولي لعام ٢٠١٠ أن لها دورا بارزا في تشكيل رأس المال البشري(البنك الدولي، ٢٠١٠ ، ص ٢١)

حيث ساهم ظهور الاقتصاد القائم على المعرفة في تعزيز الدور الاقتصادي لمؤسسات التعليم العالي، إذ لم يعد الهدف منها يقتصر على تدريس المحاضرات أو التركيز فقط على الاكتشافات المثيرة والبحث العلمي ، بل أصبحت مطالبة بتحسين مخرجات البحث العلمي بما يضمن دعم الإبداع والابتكار، والجامعات في يومنا هذا ليست فقط قنوات لتوفير وجذب المعرفة العالمية إلى مناطقها المحلية وإنما تعمل أيضًا كلاعب مهم في تسويق المعرفة العالمية رغم أن هذا الدور يختلف من جامعة لأخرى استنادًا إلى قدرة الجامعة وإمكاناتها والمكانة المعرفية لدولة تواجدها.(بن ساهل،٢٠١٨،ص ص ١٤-١٥)

ووفقا لما جاء في مؤشر المعرفة للعام 2015 يمثل التعليم العالي المرتبط بالبحث العلمي بوابة تحضير الشعوب للدخول إلى الاقتصاد الجديدِ المبني على المعرفة التي تسهم في تنمية الإنسان بإعتبار مؤسسات التعليم العالي هي المنتج الرئيس لرأس المال البشري الذي يتطلبه سوق العمل ويعتبر عاملا رئيسا في النموالإقتصادي.(مؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم وبرنامج الأمم المتحدة الإنمائي،٢٠١٦ ،ص ١٣)

وقد أدى ظهور اقتصاد المعرفة إلى التأكيد على أن الجامعات هى المحرك الرئيس للمعرفة ، وطرح نتيجة له مفهوم مثلث المعرفة لأول مرة في أجندة أعمال لشبونة في مطلع هذا القرن من أجل تعزيز القدرة التنافسية في أوروبا ، وهذا المثلث يربط بين البحث والتعليم والابتكار ، من خلال الحركة في اتجاهين بين الزوايا الثلاثة للمثلث ، وقد استخدمت هذه الثلاثية في التسعينيات من القرن الماضي في تعريف مثلث المعرفة.(Sjoer, & Goossens, 2012, p.3)

واكتسب نموذج مثلث المعرفة أهمية كبيرة في السنوات الأخيرة كإطار للعلاقات بين مؤسسات التعليم العالي وقطاع الأعمال والمجتمع ككل وكجزء من استراتيجيات السياسة العامة للمفوضية الأوروبية، والأهداف المصاغة في استراتيجية الاتحاد الأوروبي لعام ٢٠٢٠ لتحقيق النمو المستدام الذي يقوم على الروابط الفعالة والتفاعل المنهجي بين البحث والتعليم والابتكار شرطًا أساسيًا لمواجهة التحديات المجتمعية (European Council,2010) .

وهذا النموذج للمعرفة من النماذج التي اتخذتها العديد من الجامعات للربط بين ثلاثة مكونات متفاعلة هي التعليم والبحث العلمي والإبتكار، مما يفرض عليها متطلبات وأدوار جديدة تساعدها في إنتاج المعرفة واستثمارها ، وتسويقها ونشرها حتى يكون لها ترتيب بين الجامعات العالمية وتكون محل جذب للعديد من الطلاب الدوليين وكذا العلماء والخبراء ،اعتمادا في ذلك على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والابداع والابتكار والرقمنة والموارد البشرية التي تمثل أكثر أصول المعرفة تأثيرا ، ومن ثم جاءت هذه الورقة البحثية لتقديم رؤية مستقبلية للأدوار المتجددة للجامعات المصرية في ضوء نموذج مثلث المعرفة ، من خلال المحاور الآتية :

المحور الأول(إطار نظري) ماهية مثلث المعرفة والأدبيات ذات العلاقة :

١. مفهوم مثلث المعرفة :

يعرف مثلث المعرفة (KNOWLEDGE TRIANGLE (KT وفقًا لمنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD (2015,p.29 بإنه أداة مفاهيمية تقوم على التكامل وتحليل التفاعلات بين البحث والابتكار والتعليم ، فكل عنصر من هذه العناصر يؤثر على العنصرين الآخرين.

كما عرفه (Markkula (2013 ,p.18) بأنه مجموعة من الجهات الفاعلة التي تقوم بأنشطة تعاونية بهدف تحقيق التكامل عبر المجالات الثلاثة لمثلث المعرفة (التعليم والبحث والابتكار).

ويختلف نموذج مثلث المعرفة عن النماذج الأخرى التي تكون أكثر مباشرة لنقل المعرفة وتسويق البحث العلمي ، حيث أنه يتخذ منهجًا أكثر تكاملا للتنسيق بين عمليات إنتاج وابتكار المعرفة من خلال ربط المجالات الثلاثة البحث العلمي والتعليم والإبتكار، عن طريق الربط بين الجهات الفاعلة المختلفة ، وتعد الجامعة الريادية من أمثلة الجامعات التي تطبق مثلث المعرفة (Polt,2017,p.11).

وتقوم فلسفة مثلث المعرفة على ثلاثة دعامات رئيسة هي سرعة الحصول على المعرفة والقدرة على توظيفها ،وربط هذه المعرفة باحتياجات السوق ،وتوظيفها في ابتكار معرفة جديدة. (Brown &Ashton, 2008,p.17)

ومن خلال تحليل مفهوم نموذج مثلث المعرفة فإنه يتسم بالعديد من الخصائص منها : أن المعرفة الناتجة عن مؤسسات التعليم العالي هي نتيجة تفاعل بين ثلاثة عناصر أساسية هي التعليم والبحث والابتكار، وكل من هذه العناصر يؤثر على العنصرين الآخرين ،وتشكل تدفقات المعرفة ذات الاتجاهين أو التي تحدث بشكل دائري بين العناصر الأساسية الثلاثة لعملية بناء المعرفة ما يطلق عليه مثلث المعرفة ، ويؤكد النموذج على الأهمية المتساوية لكل عنصر في بناء المعرفة أي أنه مثلث متساوي الأضلاع،كما أن هناك حاجة ماسة إلى إتباع نهج متكامل وشامل لا يركز فقط على كل رأس من رؤوس المثلث بمفرده ، ولكن يركز أيضا على التفاعلات ثلاثية الاتجاهات بين التعليم والبحث والابتكار، وهذه التفاعلات بالطبع تتأثر بعوامل خارجية،ويقوم المثلث على الابتكار وتوليد الأفكار والمنتجات الجديدة ذات المردودو على الفرد والمجتمع.

ومن المقومات التي يبنى عليها مثلث المعرفة :

- **مجتمع المعرفة :** يمتلك فيه جميع أفراد المعرفة المتمثلة في المعارف والمهارات على اختلاف مجالات عملهم ومستوياتهم، فالعمال في الاقتصاديات المتقدمة هم عمال المعلومات يوظفون كفاءاتهم الفكرية أكثر من مهاراتهم اليدوية ،ويقوم هذا المجتمع على امكانية الوصول للمعلومات وانسيابها بما يفتح المجال للابداع والابتكار والمنافسة. (العسيلي، ٢٠١١،ص٢٤)
- **التعليم :** ضرورة من ضرورات نجاح مثلث المعرفة ،وهناك أمثلة كثيرة للدول التي نهضت عندما وجهت استثماراتها نحو التعليم وأصبحت ذات دخل واقتصاد مرتفع مثل سنغافورة وماليزيا حيث

وظفت المؤسسات التعليمية والبحثية في إعداد أفراد يفكرون بصور إبداعية ويمتلكون مهارات التعلم مدى الحياة. (نزيه،٢٠١٦، ص ١٠١)

- **الاهتمام بالبحث العلمي والتطوير:** وهي من أهم سمات مجتمعات المعرفة التي ترسخ لثقافة تحترم القدرات العقلية ، وتعتبر المؤسسات البحثية ركن رئيس في التطوير حيث أنها تقوم بإنتاج المعرفة كأحدى وظائفها الأساسية لحل مشكلات المجتمع ودفع عجلة التطوير ،فقد أصبحت نتائج الأبحاث والاختراعات تنتشر في جميع أنحاء العالم في وقت قصير (بوخاري،٢٠١٨،ص ٢٢٦)
- **ثورة تكنولوجيا المعلومات والاتصال:** حيث أصبحت التكنولوجيا وسيلة حياة لا يمكن الاستغناء عنها في ظل عالم مفتوح يعتمد على التنافس ، كما أن التكنولوجيا أصبحت مصدر رئيس من مصادر نشر المعرفة وتسويقها من أجل الاستفادة منها في التعليم والاقتصاد (عوض،٣٤٣،٢٠١٥)
- **تغيير هيكل الصادرات :** فبعد أن كانت صادر الدول المتقدمة والنامية –على حد سواء– تتكون من السلع المادية ، أصبحت صادرات الدول المتقدمة تعتمد على إنتاج المعرفة وتسويقها وتوزيعها ،أما الدول النامية فلا زالت تعاني من ضعف شديد في إنتاج المعرفة وتسويقها عالميا مما زاد من التحديات والمشكلات الإقتصادية فيها، فهي لا زالت مصدرا للمواد الخام والسلع المادية المهددة بالفناء.(الهاشمي، ٢٠٠٧،ص ٢٨)
- **الابتكار والإبداع:** يقوم على وجود روابط قوية وعلاقات شراكة بين المؤسسات التعليمية وخاصة الجامعات والمنظمات التجارية والصناعية للاستفادة من الثورة المعرفية، وتوليد أفكار ومنتجات معرفية وفكرية جديدة ذات مردود على الفرد والمجتمع، وهي منظومة نسقية تهدف إلى نقل التقنية وتوطينها عبر تملكها بهدف إعادة إنتاجها في مرحلة أولي وابتكارها عن طريق أنشطة الإبداع في مرحلة لاحقة للمشاركة في إنتاج المعرفة. (Scardamalia &Bereiter,2013,p.270)
- **الشراكات العلمية العالمية:**وهذه الشراكات تفتح المجال للدول لاستقطاب ذوي الكفاءات العالية المدربة ذات الخبرة مما يزيد من قدرتها على إنتاج المعرفة وتسويقها عالميا.(الهاشمي،٢٠٠٧، ص٢٧)

٢. أهمية تطبيق مثلث المعرفة في تطوير الجامعات :

لقد أضحى تقدم الجامعات يقاس بما تمتلكه من رأس مال معرفي يتمثل في المعرفة التي يمتلكها الطلاب وأعضاء هيئة التدريس ،حيث يمثل رأس مالها البشري عماد تقدمها ووضعها في مصاف الجامعات المتقدمة بما تنتجه من معرفة ،وهذا ما اتخذته الجامعات الصينية فقد تمحور فيها التعليم على اقتصاد المعرفة الذي يقوم على مساهمتها المعرفية مما ينعكس بشكل واضح على رأس مالها البشري. (غنايم،٢٠١٥،ص٣١٥).

ويؤكد مثلث المعرفة على الحاجة إلى إتباع نهج متكامل لسياسة البحث والابتكار والتعليم في مؤسسات التعليم العالي كمؤسسات متخصصة في إنتاج المعرفة، وقد صُمم في عام ٢٠٠٠ كجزء من استراتيجية لشبونة التابعة للاتحاد الأوروبي استجابة لنقص الابتكار وثقافة تنظيم المشاريع في مجال البحوث والتعليم العالي ونقص الاستثمار في البحث والتطوير ونتيجة صعوبة ترجمة نتائج البحث والتطوير إلى فرص تجارية وتسويقية .(Cervantes,2017,p.30)

كما أن مثلث المعرفة يسلط الضوء على الفوائد الإيجابية التي يمكن الحصول عليها من الروابط القوية بين مكوناته الثلاثة ، مما أدى إلى الاعتراف بأن السياسات الداعمة للابتكار يجب أن تعزز التفاعل المنهجي بين الروؤس الثلاثة للمثلث ،ومن ثم تم تضمين مثلث المعرفة بقوة في رؤية ٢٠٢٠ منظمة الأبحاث الأوروبية.(Allinson, et al,2012,p.12)

ويبرز تطبيق مثلث المعرفة في مؤسسات التعليم العالي في أوروبا ، حيث ساعد في تعزيز البحث والتعليم والابتكار ،ويستخدم في قياس تأثير بناء المعرفة في التقدم الاقتصادي والاجتماعي،وتمثل الجهات الفاعلة في الجامعة في مثلث المعرفة جوهر الابتكار(Markkula,2013,p.11)

كما أدى تطبيق مثلث المعرفة إلى تزايد التعاون بين الجامعات والجهات الفاعلة الأخرى في استحداث أساليب جديدة في التعلم والبحث والتدريس ، وتغيرت أساليب التعاون القائمة من العلاقات الثنائية في الغالب إلى العلاقات المتعددة أو التعاون المتكامل بين الأطراف المختلفة لمثلث المعرفة ، ويفرض هذا التغير أدوار جديدة على الجامعات.(Dettmann et al., 2014,pp 43-47)

وأصبح لزاما على الجامعات حتى تشارك في مثلث المعرفة أن تقوم بأدوار جديدة ترتبط بإنتاج المعرفة وتخزينها وحفظها ونشرها من خلال وسائل النشر المختلفة (Martiny,2006,pp.21-22).

وتفرض العلاقة والتبعية بين المجالات الثلاثة لمثلث المعرفة تغيرات في سياسات التعليم العالي، ومن أهم هذه التغيرات عولمة البحث العلمي وتدفقات المعرفة ، واللامركزية واستقلالية الجامعات ، وزيادة المنافسة بين الجامعات على جذب المواهب والاستبقاء عليها(Allinson, et al,2012,p.12).

٣. التفاعلات بين أبعاد مثلث المعرفة:

أ- التفاعل بين التعليم والبحث العلمي:

تتجلى التفاعلات البحثية والتعليمية في أوروبا في الحراك الجغرافي والقطاعي للخريجين وبرامج تدريب طلاب الدراسات العليا والبحوث الأساسية والتطبيقية التي تعتبر كأساس للتدريس المرتكز على الأبحاث أو التعليم القائم على حل المشكلات من أجل تنمية مهارات الخريجين ومطابقتها لاحتياجات الشركات(Leydesdorff L., 2012,pp.28-32).

ب-التفاعل بين البحث العلمي والابتكار:

تركز التفاعلات بين البحث والابتكار على دعم وتكثيف نقل المعرفة من خلال : الشراكة بين القطاعين العام والخاص من خلال المجمعات العلمية ،والتسويق التجاري للبحوث الممولة من القطاع العام ، وخدمات البحث والتطوير التعاقدية بين الجامعات والقطاع الصناعي ،والتعاقدات بين الجامعة والشركات الأكاديمية الناشئة ، ومكاتب نقل المعرفة والتكنولوجيا والحاضنات ، ومنصات الابتكار المفتوحة (Erdil et al. 2018,pp9-11) .

وتعتبر جامعات ريادة الأعمال التي تقوم على أنظمة الابتكار في أوروبا نماذج ناجحة للعلاقة بين البحث والابتكار حيث تقوم على دمج الابتكار في الأبحاث من خلال دراسات التعاون البحثي وتفاعلات الجامعات والصناعة.(Pinheiro et al., 2015,p.237)

وقد حدد (Foss, Gibson, 2015) نوعين من أنشطة ريادة الأعمال بالجامعات:

- تعزيز روح المبادرة لدى الطلاب والخريجين كجزء من البرامج الأكاديمية بالجامعة من خلال تقديم دورات محددة ومختبرات ومنصات مشتركة مع الجهات الفاعلة في الصناعة.
- زيادة أنشطة تنظيم المشاريع من خلال إنشاء فروع وشركات أكاديمية وإشراكها في البحوث التعاونية لدعم ريادة الأعمال مثل مكاتب نقل التكنولوجيا.

وقد استند مؤشر البحث والابتكار في مؤشر المعرفة ٢٠١٦ إلى رؤية استراتيجية تعتبر أن البحث العلمي والتطوير والابتكار من السمات الاساسية التي تميز اقتصادات الدول المتقدمة عن نظيراتها من الدول النامية ،فهي تمثل روافد لا غنى عنها لتحقيق التنمية المستدامة ويمكن تحقيق هذه الرؤية من خلال: الارتقاء بمستوى التكنولوجيا، والابتكار من خلال التركيز على القطاعات المتسمة بالقيمة المضافة العالية ،وتعزيز السياسات التي تدعم الأنشطة الإنتاجية، وفرص العمل اللائقة، والقدرة على الإبداع والابتكار،و إضفاء الطابع الرسمي على المشاريع الصغيرة والمتوسطة، ودعم تطوير التكنولوجيا المحلية والبحث والابتكار. (مؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم وبرنامج الأمم المتحدة الإنمائي،٢٠١٦ ،ص ١٥).

ج- التفاعل بين التعليم والابتكار:

يتم التفاعل بين التعليم والابتكار من خلال تطوير ثقافة ريادة الأعمال في إطار برامج التدريب الأكاديمية مثل برامج الدكتوراه التي تركز على الصناعة ، وتعليم دراسة الحالة ، ومسابقات فرق العمل،... إلخ(Erdil et al. 2018,pp9-11) . وقد قام كل من (Holmén, Ljungberg, 2015,p.225) بدراسة العلاقة بين التعليم والابتكار من خلال تحديد أوجه استفادة التعليم العالي من تجارب الابتكار من خلال إدخال أساليب وتقنيات جديدة في التدريس والعكس كيف يكون للتعليم العالي دور في تقديم مبادرات مبتكرة للمجتمع.

ومن ثم فإن التعليم والتدريس في مؤسسات التعليم العالي يرتبط بشكل أساس بالابتكار من خلال: التعليم من أجل البحث الذي يسهم في الابتكار ،الكفايات المهنية والتقنية التي تسهم في الابتكار من

خلال تزويد رأس المال البشري بالمهارات اللازمة ،وهذا يعكس العلاقة بين التعليم والبحث في مثلث المعرفة. (Lassnigg, et al.,2017,p.p.33)

وتتمحور وظيفة المؤسسات الجامعية في هذا التفاعل في إنتاج رأس المال المعرفي بإعداد طلابها من خلال البرامج والأنشطة الهادفة لبناء قدراتهم المعرفية ومهاراتهم بالإضافة إلى تهيئة بيئة محفزة على الإبداع والإبتكار من أجل المساهمة في بناء الاقتصاد القائم على المعرفة وتوظيفها.(اليماني،٢٠١٣)

وتتنوع مبادرات الربط بين التعليم والابتكار التي تقوم بها الجامعات ومنها:

- نموذج مختبر الحياة في جامعة لوريا للعلوم التطبيقية بفنلندا (Hirvikoski,2013,p.45)
- مخيم آلتو للابتكار المجتمعي التابع لجامعة آلتو بفنلندا (Pirttivaara,2013,p.177)
- شبكات النظام الإيكولوجي التي تروج لمثلث المعرفة من منظور قائم على المكان في هولندا مثل (Stam et al,2016)

٤. الجهات الفاعلة في نموذج مثلث المعرفة:

أ- مؤسسات التعليم العالي:

مؤسسات التعليم العالي هي العمود الفقري لنموذج مثلث المعرفة لأنها توفر مدخلات رئيسة لكل بعد من أبعاده ،كما أنها تدمج بين تلك الأبعاد بشكل مؤسسي في رؤيتها ورسالتها الداخلية، وتشمل مؤسسات التعليم العالي في أوروبا: الجامعات التي تقوم بإجراء البحوث الموجهه نحو التعليم ،وجامعات العلوم التطبيقية التي تقدم تعليم يركز على مهنة معينة أو تخصص ضيق وما تقدمه من بحوث تطبيقية، أكاديميات العلوم التي تعطي شهادات الدكتوراه ، ومؤسسات التعليم العالي التي تخدم مهنًا محددة ، مثل مدارس التمريض أو كليات التربية أو كليات إدارة الأعمال والتي قد تركز في الغالب على مستويات تعليمية محددة مثل درجة البكالوريوس أو الماجستير.(Scott, 2014)

ب-المؤسسات البحثية العامة مثل مراكز البحوث:

تعتبر مؤسسات البحث العامة Public Research Institutions في عدد من البلدان جهات فاعلة مهمة في أبحاث القطاع العام، وعلى مدى العقود القليلة الماضية كان نصيبها من الإنفاق المحلي على البحث والتطوير في انخفاض في العديد من بلدان منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية ، لا سيما في ظل وجود مؤسسات التعليم العالي ،مع إنها تظل مؤسسات فاعلة في بعض أنظمة الابتكار ، حيث أنها

تقوم بأبحاث متخصصة وفريدة من نوعها للتطبيق التجاري ،وهي تقوم بدور في نموذج مثلث المعرفة أيضا من خلال تفاعلها مع مؤسسات التعليم العالي والقطاع الخاص.(OECD, 2011b)

ج- الشركات الخاصة:

يعتبر قطاع الأعمال أو القطاع الخاص فاعل رئيس في تنفيذ نموذج مثلث المعرفة ، إلا أنه يختلف بشكل كبير عن المؤسسات العامة وصناع القرار حيث ينصب اهتمامه على الجانب التجاري في مجال الابتكار من خلال تعاونه مع مؤسسات التعليم العالي والمراكز البحثية للإستفادة من الناحية التجارية مما تقدمه تلك المؤسسات عبر الوظائف الثلاث لمثلث المعرفة.(Gulbrandsen, 2011)

د- سلطات الدولة:

ينبغي على سلطات الدولة المتمثلة في الوزارات المختلفة القيام بالأدوار التالية في نموذج مثلث المعرفة: توفير إطار قانوني وتنظيمي لأنشطة البحث والتعليم والابتكار العام على أساس تفويض المهام للجامعات ومراكز البحوث ذات الصلة لصياغة القواعد والمعايير واللوائح الخاصة بها ، وتوفير التمويل اللازم لمؤسسات التعليم العالي للقيام بأنشطة الابتكار وتقديم الحوافز التشجيعية التنافسية لها في المشروعات الريادية، مع استخدام الموارد البشرية ذات المهارات العالية ، وتحديد الأولويات على المستوى متوسط الأجل و طويل الأجل.(Mazzucato, 2013,pp.15-19)

٥. الأدبيات ذات العلاقة بمثلث المعرفة:

لا توجد أية دراسة عربية تطرقت لمثلث المعرفة من قريب أو بعيد- على حد علم الباحث- على الرغم من تعدد الدراسات الأجنبية الحديثة التي تناولته كأحد النماذج الحديثة التي تبنتها العديد من الجامعات الأوربية وأحدثت تطور في مجالاتها المختلفة ،وفيما يلي طرح لتلك الدراسات.

بينت دراسة (Hayter, et al ,2018,p.1042) أن مثلث المعرفة يساعد في نقل المعرفة والتكنولوجيا من خلال تحليل دور البحث العلمي في توليد المعرفة ، وتحديد المهارات المطلوبة لتطبيقات المعرفة والتكنولوجيا، وتوافر الثقافة المؤسسية ،وأظهرت دراسة (Holmén, Ljungberg,) 2016,p.210 أن فكرة مثلث المعرفة تسهم في فهم إنتاج ونشر المعرفة باعتبارها عملية متعددة العوامل تعتمد على الدمج بين التعليم والبحث والابتكار والاتصالات الحلزونية التفاعلية بينهم.

وبين بحث (Markkula,2013) دور في مثلث المعرفة في تنمية المهارات القيادية من خلال تكوين ثقافة جديدة من التعاون والمشاركة في البناء المعرفي على أساس نظام الابتكار باعتبار الجامعة هي المحرك الرئيس للابتكار.

وبينت دراسة (Maassen & Stensaker,2011) أن إصلاحات الجامعة وتجديد أدوارها ينبغي أن تتم في ضوء نموذج مثلث المعرفة لمواجهة الضغوط الخارجية والتحديات المرتبطة بكيفية إنتاج المعرفة مع الحفاظ على هويتها.

وأشارت نتائج بحث (Tarnawska & Mavroeidis, 2015) إلى الكفاءة النسبية لنموذج مثلث المعرفة في ٢٥ دولة في الاتحاد الأوروبي في زيادة الانتاجية بجامعات الاتحاد الأوروبي ، وأكد على الحاجة إلى تعزيز نموذج مثلث المعرفة وزيادة مجالات التفاعل بين أبعاده الثلاثة (التعليم والبحث والابتكار).

وأجريت دراسة (Schmidt, et al , 2017) حول سياسات وممارسات مثلث المعرفة في ألمانيا ، وبينت أن مصطلح مثلث المعرفة لا يستخدم على نطاق واسع في ألمانيا ، ولكن هناك العديد من التطورات ذات الصلة به تحدث في مؤسسات التعليم العالي والمؤسسات البحثية ، فهناك أشكالاً مختلفة من التفاعل بين البحث والابتكار ،و بين البحث والتعليم ، وبين الابتكار والتعليم ، وتتميز الاستراتيجية الألمانية بأنها استراتيجية شاملة للسياسات تحدد الروابط القوية بين البحث والابتكار باعتباره هدفاً رئيساً وترمي إلى إعداد قوة عاملة مؤهلة بشكل جيد كمهمة قومية على أساس قانوني حدده قانون التعليم العالي "نقل المعرفة والتكنولوجيا" كوظيفة ثالثة لمؤسسات التعليم العالي عام ١٩٩٨.(Schmidt, et al , 2017)

وقد قام (Groumpos,2013) بتحليل المداخل الرياضية والهندسية لمفهوم مثلث المعرفة من خلال لوحة ثلاثية: التعليم + البحث + الابتكار ، وقد استخدم المعهد الأوروبي للتكنولوجيا هذا المصطلح بالإضافة إلى أنه أخذ في الاعتبار المكون المهم لريادة الأعمال، في محاولة لاتباع نهج جديد يقوم على استكشاف العلاقة الثلاثية لمثلث المعرفة من خلال التفاعل الديناميكي بين جميع المكونات اللازمة للتنمية المستدامة خاصة بالنسبة للدول النامية، وهذا النموذج الجديد يعالج العديد من القضايا والمشاكل الأساسية في مجتمع المعرفة Knowledge Based–Society (KBS).

حيث ينظر إلى الجامعات على أنها المؤسسات التي تتنبأ بالتحديات الناجمة عن التفاعلات في مثلث المعرفة وتواجهها، وتقوم هذه التفاعلات على توفير مخرجات موجهة نحو الشركات والمؤسسات المستفيدة ، ومن ثم ظهر مفهوم الابتكار المفتوح open innovation concept الذي يضع نظم وسياسات لتعاون الشركات مع الجامعات في الابتكار ، ومن ثم يواجه المجتمع العلمي تحديًا متزايدًا يرتبط بإتاحة نتائج الأبحاث وبرامج التعلم عبر الإنترنت. (Meissner & Shmatko ,2017)

وهدف بحث (Raunio, et al ,2018,p.62) إلى تحديد دور منصات الابتكار المفتوحة في تنسيق مشاريع الابتكار ، وتتجلى مهام المنصات في تطبيق الابتكار في ممارسات الجامعات التي تطبق استراتيجية "مثلث المعرفة"، وقد استرشد الباحثون بأسلوب بحوث الفعل المشتركة، وتوصلوا إلى عدة نتائج لتطوير برامج منصات الابتكار المفتوح من أجل تحسين عملية التفاعل بين الجامعة والصناعة والمجتمع ودمج البحوث والتعليم والابتكار في إطار مثلث المعرفة.

وتتحمل الجامعات في تطبيق نموذج مثلث المعرفة مسؤولية اجتماعية أوسع وتعمل على تنسيق أدوارها، وحاول بحث Vico, ,et al (2017) استكشاف كيفية ظهور مثلث المعرفة في تنظيم واستراتيجية ثلاث جامعات سويدية مختلفة ، وكيف تتشكل هذه المظاهر من خلال المشهد السياسي،

وسلط البحث الضوء على حقيقة أنه على الرغم من أن مثلث المعرفة لا يزال يمثل أولوية ، إلا أن السياسات القومية غير متوفرة ، حيث تقع مسؤولية الاندماج في مثلث المعرفة على الجامعات نفسها من خلال استراتيجيات الإدارة والتخطيط والتعامل مع المهام الثلاثة بشكل تفاعلي.

وقد سلط بحث آخر الضوء على الملامح الرئيسة لمفهوم مثلث المعرفة وعلاقته ببعض المفاهيم الأخرى التي تكون متداخلة ومتكاملة معه ، وتحليل الأدوار والتحديات التي تواجه مختلف الجهات الفاعلة التي تشارك في الأنشطة المتعلقة بكل من المجالات الثلاثة للمثلث ومن هذه الجهات الفاعلة قبل كل شيء مؤسسات التعليم العالي ، والسلطات العامة ، ومعاهد البحوث والتكنولوجيا وشركات القطاع الخاص.(Polt,2017)

وقد عرض التقرير الذي أعده معهد الشمال لدراسات الابتكار والبحث والتعليم Nordic Institute for Studies of Innovation, Research and Education (NIFU) النتائج المستقاة من دراسة لمثلث المعرفة في النرويج قام بها المعهد في الفترة من سبتمبر ٢٠١٥ إلى يناير ٢٠١٦، لرسم خريطة وتحليل سياسات وممارسات المثلث المعرفي في النرويج على المستوى الوطني والمؤسسي، وبين التقرير أن هناك تأثير للسياسات القومية على سلوك المؤسسات والاختلافات بين المؤسسات والتخصصات من حيث ممارسات مثلث المعرفة.(Borlaug, et al,2016)

وناقش بحث (2017)Cervantes أفضل الممارسات التي تهدف إلى تعزيز أداء مؤسسات التعليم العالي وتحسين تأثيرها على المجتمع والاقتصاد من خلال مثلث المعرفة، من خلال دمج وظائف البحث والتعليم والابتكار، كما تناول أداء التعليم العالي من خلال عدسة نموذج مثلث المعرفة، والسياسات الرامية إلى تعزيزه ، وتوصل البحث إلى ضرورة التكامل والتوازن بين الأدوار والمهام الثلاثة.

وقام البحث (Lassnigg,et al ,2017) الذي أجراه بمراجعة نقدية لجدوى نموذج مثلث المعرفة ، وأظهر وجود فجوة بين الخطابات السياسية والأبحاث الأكاديمية ،ومن التحليلات التي طبقت النموذج بشكل واضح المعهد الأوروبي للابتكار والتكنولوجيا، من خلال تحليل العلاقات الثنائية بين أبعاد النموذج الثلاثة ، والتحدي الأساسي هو أن المفهوم يتطلب التحول من عملية التمايز المستمرة في التعليم العالي إلى التكامل.

وناقش بحث (Unger,et al ,2018) دور مؤسسات التعليم العالي في إطار نموذج مثلث المعرفة ، حيث اكتسب هذا النموذج أهمية كبيرة في السنوات الأخيرة كإطار لسياسات الابتكار خاصة في منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية وأوروبا، وهذا يعكس الدور الثالث للجامعة والمرتبط بالابتكار من خلال نماذج الجامعات الريادية و "التخصص الذكي" حتى تتوافق مع مفهوم مثلث المعرفة الذي يفرض على الجامعات وقياداتها متطلبات جديدة وإعادة النظر في علاقتها وتفاعلاتها القطاع العام وقطاع الأعمال وفقاً لمثلث المعرفة.

ومما سبق فإن نموذج مثلث المعرفة قد حظى بإهتمام كبير في السنوات القليلة الماضية خاصة بين الجامعات الأوروبية وتفاوت الاهتمام بينها في أبعاده الثلاثة التعليم والبحث والإبتكار ، حيث بينت الدراسات أن مثلث المعرفة يساعد في توليد المعرفة ونقل المعرفة والتكنولوجيا من خلال البحث العلمي وزيادة الانتاجية، كما أن نجاح الجامعات يكمن في تجديد أدوارها لضمان وزيادة مجالات التفاعل بين أبعاده الثلاثة (التعليم والبحث والابتكار)، وهذا يتطلب من الجامعات مسؤولية اجتماعية أوسع والتنسيق بين أدوارها،ووضع سياسات على المستوى القومي تضمن هذا التفاعل مع التنسيق مع الجهات الفاعلة سواء الشركات أو مؤسسات المجتمع المختلفة ، ووضع أساس قانوني لجعل نظم ابتكار المعرفة والتكنولوجيا وظيفة ثالثة لمؤسسات التعليم العالي، وقد ظهر نتيجة لتطبيق هذا النموذج جامعات ريادة الأعمال والتخصصات الذكية ومنصات الابتكار المفتوحة التي تقوم على الدمج بين البحوث والتعليم والابتكار وتضع نظم وسياسات لتعاون الشركات مع الجامعات في الابتكار مع وضع آليات لإتاحة نتائج الأبحاث وبرامج التعلم عبر الإنترنت.

٦. بعض الخبرات العالمية في تطبيق مثلث المعرفة في التعليم العالي :

قررت **الدنمارك والمملكة المتحدة** على مستوى البحث العلمي الدمج بين العديد من مؤسسات الأبحاث الحكومية في جامعاتها، وازدادت ميزانية تمويل البحوث القائمة على المشاريع في السنوات الأخيرة لتوجيه أولويات البحث في مؤسسات التعليم العالي ، مع الاهتمام بتمويل مراكز التميز المتخصصة من أجل استكشاف مجالات جديدة وزيادة التميز المؤسسي.(Cervantes,2017,p.28)

وعلى الجانب التعليمي في **الاتحاد الأوروبي** تم تحويل الكليات الفنية إلى جامعات للعلوم التطبيقية لتوسيع نطاق التعليم العالي وزيادة مؤسسات التميز بشكل أفضل وازدرادت عروض السوق التعليمية وظهور الابتكارات المفتوحة مما أدى إلى زيادة اقبال الموهوبين والخريجين المهرة على مؤسسات التعليم العالي وتحسين القدرة التنافسية.(Gokhberg et al., 2016,p.5)

أما من ناحية الابتكار في **الاتحاد الأوروبي** فقد أصبحت سياسة الابتكار حكومية لا مركزية وشبكية حيث تضطلع وكالات الابتكار أو الهيئات الإنمائية الإقليمية بدور أكبر، وأصبح التعاون في مجال البحوث العامة في نقل العلوم أو نقل نتائج الأبحاث العامة إلى الصناعة ، وظهرت الشراكات بين القطاعين العام والخاص في مجال الابتكار، وتقوم السياسات المالية على دعم التعاون بين الجامعات والشركات في مجال البحث والتطوير خاصة البحوث التي تأخذ الطابع الإقليمي، وهناك مجموعة من السياسات التي تنتهجها حكومات التعليم في الإتحاد الأوروبي في مجال الابتكار منها : (Meissner et al., 2016,p.347)

- توفير الاعتمادات الضريبية للشركات المتعاونة مع الجامعات
- تشجيع الابتكار في الأعمال الصغيرة
- إنشاء برامج دكتوراه الصناعة والتدريب الداخلي للطلاب في الشركات

- مساعدة الشركات الصغيرة الراغبة في شراء الأبحاث الجامعية أو الخدمات الاستشارية من خلال قسائم مالية للابتكار.

وقد تم إنشاء مؤسسة التكنولوجيا والإبداع الأوروبية لتحفيز الابتكار وزيادة القدرة التنافسية **للجامعات الأوروبية** ، من خلال تنظيم الأنشطة التعليمية التي تهدف إلى تثقيف جيل جديد من رواد الأعمال والمبتكرين من خلال برامج الماجستير والدكتوراه المتميزة التي تركز على الإبداع والابتكار وريادة الأعمال، ويأتي التدريس في المرتبة الثانية بعد إجراء الأبحاث ويتم وفقا للمبادئ التي يقوم عليها إجراء البحوث من حيث الأهداف الواضحة ، والأساليب المناسبة ، ومراجعة النظراء، ويتم التدريس بواسطة أعضاء هيئة تدريس متميزين للوصول إلى مخرجات تعلم تتصف بالإبداع والابتكار والبحث وريادة الأعمال والتعليم.) Adamson& Flodström,2014,pp.1-2)

وفي **السويد** تم إدراج الابتكار وريادة الأعمال رسميًا كوظيفة ثالثة في الجامعات في قانون التعليم العالي منذ عام ١٩٩٧،وظهرت أهمية الاقتصاد القائم على المعرفة كأحد المهام والأدوار المتجددة للجامعات(OECD,2015) .

وتهتم **الجامعات السويدية** بشكل خاص بمثلث المعرفة ،من خلال دمج أبعاده الثلاثة ضمن أدوارها وبرامجها التعليمية ،وقد قامت بالعديد من الاصلاحات والتحسينات من أجل القيام بتلك الأدوار مما جعلها تشترك في مباديء تنفيذ مثلث المعرفة (Vico,2017,p.69) .، كما أن الجامعات السويدية تطبق نموذج مثلث المعرفة لقياس الإنتاجية وتقييم مستوى التواصل في سياسات البحث والتعليم والابتكار (Wise et al, 2016).

وقد غيرت **الجامعات السويدية** رؤيتها وفقا لنموذج مثلث المعرفة ، حيث أصبحت رؤية جامعة Lund University التي نشأت في ١٦٦٦ وهي من أقدم الجامعات في شمال أوروبا تتمثل في "أن تكون جامعة ذات مستوى عالمي تعمل على فهم وتفسير وتحسين عالمنا والحالة البشرية"،وهي تقع ضمن أفضل ١٠٠ جامعة على مستوى العالم، نجدها تركز على الربط بين ثلاثي مثلث المعرفة (البحث والتعليم والابتكار) وتضم مؤسسات متخصصة في البحث والابتكار،ومن أبرز خصائص العاملين فيها أن لديهم الثقافة والمواقف الإيجابية تجاه الأبعاد المختلفة لمثلث المعرفة. (Swedish Higher Education Authority, 2015).

أما **جامعة Malmo University في السويد** والتي تقع في الترتيب التاسع ضمن أكبر مؤسسات تعليم عالي وهي تضم ١٠٠ برنامج للدراسة ،فإن رؤيتها تتمثل في " "تحويل المعرفة والإبداع إلى عمل من أجل التنمية المستدامة" وتركز هذه الرؤية على المعرفة والإبداع وتحويلها إلى نتائج عملية تحقق التنمية المستدامة، وتتسم هذه الجامعة بمرونة مثلث المعرفة واستجابته للتغيرات المجتمعية وتشجيع الابتكار الاجتماعي ،وتعتبر الروابط بين التعليم والبحث والابتكار جزء لا يتجزأ من أنشطة الجامعة.) Vico,et al,2017,pp.75-77)

أما في **النرويج** تنقسم مسؤولية تطبيق مثلث المعرفة بين عدة وزارات حكومية، حيث تتولى وزارة التعليم والبحث مسؤولية السياسات التعليمية وتنسيق السياسات البحثية القومية، بينما تتحمل وزارة التجارة والصناعة والثروة السمكية مسؤولية التنسيق فيما يتعلق بسياسات الابتكار القومية، وتتحمل الوزارات الأخرى مسئولية البحث والابتكار داخل قطاعاتها ، ويتولى مجلس البحوث في النرويج (RCN) آلية التنسيق بين هذه الوزارات وهو المسؤول عن دعم الأبحاث في جميع التخصصات والقطاعات بالإضافة إلى الابتكار القائم على الأبحاث ، وهناك أيضًا تعاون مؤسسي بين الوكالة الرئيسة لسياسة الابتكار Innovation Norway والوكالات الأخرى التي لها دور في سياسات الابتكار والتي تتحمل مسؤولية الحاضنات ، ويعد قطاع التعليم العالي النرويجي ثاني أكبر قطاع للقيام بالأبحاث في النرويج ، بعد الصناعة ،وكجزء من إصلاح هيكلي مستمر في التعليم العالي لتعزيز الجودة تم دمج عدد من الجامعات والكليات الجامعية حتى يكون لها دور فاعل في تطوير التفاعل في مثلث المعرفة من خلال تكليفها القانوني لإجراء البحوث ، وتقديم التعليم القائم على الأبحاث ، والمساهمة في الابتكار ،وتؤكد وزارة التعليم والبحوث الاستقلالية المؤسسية للجامعات في نموذج الحوكمة .(Wendt, et al. ,2015)

وفي **فنلنده** أصبحت منصات الابتكار المفتوحة (OIPs) open innovation platforms أداة لتعزيز التقارب بين الابتكار والتعليم والأنشطة البحثية وحظيت بشعبية كبيرة على مدار السنوات الأخيرة، وتعطى فرصة للجهات الفاعلة في المنصة لتبادل المعرفة واستخدام البيئة "كمختبر حي"، ومثال على ذلك حالة تامبيري التي تقع جنوب غرب فنلندا ، وتضم تامبيري ثلاثة جامعات تقوم على إعداد عمال المعرفة، وتنفق تامبيري على البحث العلمي والتطوير والابتكار ما يقرب من ٩٠٠ مليون يورو سنويا لذا فهي رائدة في بحوث تطوير الصناعة knowledge workers (Raunio, et al ,2018,p.62)

وتيسر منصات الابتكار المفتوحة في **فنلنده** عمليات الابتكار والتعاون بين المجتمع والتعليم والبحث والصناعة مما يزيد من فرص تلقي الدعم الحكومي ،ومن أمثلة تلك المنصات مختبرات الحياة التي اسهمت في توفير فرص وخدمات الإبتكار ، وهي تعمل على الدمج بين أسس المعرفة الصناعية المختلفة من أجل زيادة أنشطة الابتكار بين الجامعات والصناعة وهو ما يظهر في فنلنده أكثر من غيرها من دول الإتحاد الأوروبي، حيث أنشأت مراكز للخبرة المتخصصة ،وبيئات للإبتكار المفتوح،ومدن الإبتكار والخدمات الذكية،ووصل انفاقها على البحث والتطوير في ٢٠١٥ إلى ٣.١% من إجمالي الناتج القومي (Brynjolfsson, McAfee, 2017)

وتعتبر **جامعة Aalto في فنلنده** من الجامعات رائدة الإصلاح الجامعي في الاتحاد الأوروبي والتي طبقت نموذج مثلث المعرفة لتصبح رائدة عالمية في مواجهة التحديات الاجتماعية الكبرى ، حيث وضعت لأنشطة البحث والتطوير والابتكار بعد إقليمي قوي قائم على فهم عميق للنظم الإيكولوجية للابتكار من خلال إجراءات ملموسة لتطبيق المعرفة الجديدة من خلال خيارات استراتيجية للاستثمار في الابتكار ،وتقوم بالأبحاث عالية الجودة من خلال التعاون متعدد التخصصات والتعليم الريادي والتجديد،و

تتمثل رسالة الجامعة في دعم نجاح فنلندا وإضفاء الطابع الدولي عليها وتحيق القدرة التنافسية ، وتعزيز رفاهية شعبها من خلال البحث وإعداد الخبراء ذوي العقلية المتفتحة للعمل من أجل التغيير، وهناك أربعة أدوار رئيسة تقع في بؤرة إهتمامها هي : البحث العلمي رفيع المستوى، والريادة في التدريس والتعليم ، والفن المتطور ، والتعاون من أجل تجديد المجتمع (EU CoR, 2012).

أما في **ألمانيا** فيعد نموذج هومبولت(Humboldtian model) من النماذج التي دعمت العلاقة بين البحث والتعليم من خلال وجود روابط متبادلة بين البحث والتدريس وتكامل المهام بينهما.) Holmén, Ljungberg, 2016,p.223)

وتركز **جامعة Heidelberg في ألمانيا** بقوة على التميز العلمي في البحث والتعليم والابتكار، وهي أقدم جامعة في ألمانيا وتقع في منطقة حضرية مزدهرة عالية الصناعة، وتركز على الطب والعلوم الطبيعية والرياضيات وعلوم الكمبيوتر والعلوم الاجتماعية والإنسانيات، وتعتبر أعلى متلقى للتمويل العام وتوجه معظمه للبحوث الأساسية.، **أما** جامعة Bremen للعلوم التطبيقية التي تأسست عام ١٩٨٢ خلال فترة إنشاء الجامعات التطبيقية الجديدة فهي تقوم على البحوث العلمية المتميزة التي تنطلق من الابتكار في الصناعة، فقد جعلت مدينة بريمن تشهد تغيرات هيكلية كبيرة في قطاعات مهمة مثل بناء السفن وصناعات السيارات والأغذية، أما معهد كارلسروه للتكنولوجيا فيستخدم مصطلح "مثلث المعرفة" صراحة في رؤيته منذ ٢٠٠٩ لدمج مؤسسات التعليم والبحث.(Schmidt, et al , 2017,pp.3-7)

أما في **سنغافوره** فقد اعتمد نجاح تجربتها على المعرفة، وسرعة الاستجابة للتغيرات ، وأن التنمية الاقتصادية لا تأتي إلا من داخل قاعات الدرسة سواء بالمدارس أو الجامعات من أجل المنافسة في سوق العمل ،وأكدت وسائل الإعلام في سنغافوره بصفة مستمرة على فكرة البقاء للأذكى والأكثر معرفة وأعتبرت هذا المبدأ سمة من سمات عصر المعرفة .(Gopinathan,2011,p.7)

وتطلعت **سنغافورة** نحو مواكبة متطلبات اقتصاد المعرفة من خلال استراتيجية تقوم على المعرفة، ومن ثم تحولت سياستها من الاقتصاد القائم على الاستثمار إلى التركيز على بناء رأس المال البشري وتسويقه لدعم النمو الاقتصادي، ومن السياسات التي اتبعتها سنغافوره في تطوير التعليم العالي منها : توسعة التعليم بالدراسات العليا، ومضاعفة الإمكانية الاستيعابية للدراسات العليا، جعل جامعات سنغافورة عالمية المستوى، مراجعة مناهج المراحل الجامعية الأولى لضمان ملاءمتها وحداثتها، مراجعة إجراءات التقويم، واتباع آلية اختبارات الكتاب المفتوح، استحداث استراتيجيات تعليم وتعلم تتسم بالتجديد والإبداع، مثل التعلم في مواقع المشاريع التنفيذية، وابتكار برامج خاصة مثل(برامج تطوير المواهب، وبرامج البحوث الجامعية لما قبل التخرج، وبرامج الكتابة الإبداعية)،واجتذاب أكبر عدد ممكن من الطلاب الموهوبين (Wong ,et al, 2005,p.5) .

ملخص الخبرات العالمية:

م	الدولة	خبرتها في مثلث المعرفة
١.	الدنمارك والمملكة المتحدة	-الدمج بين العديد من مؤسسات الأبحاث الحكومية في جامعاتها -زيادة ميزانية تمويل البحوث القائمة على المشاريع - زيادة عدد مراكز التميز في المجالات الجديدة
٢.	الاتحاد الأوروبي	-إنشاء مؤسسة التكنولوجيا والإبداع الأوروبية لتحفيز الابتكار بهدف إعداد جيل من رواد الأعمال والمبتكرين من خلال برامج الماجستير والدكتوراه -التدريس من أجل مخرجات تتصف بالإبداع والابتكار والبحث والتعليم. -ظهور الابتكارات المفتوحة مما أدى إلى زيادة اقبال الموهوبين -التعاون في نقل نتائج الأبحاث إلى الصناعة مع الاهتمام بالبحوث التي تأخذ الطابع الإقليمي. -إنشاء برامج دكتوراه الصناعة والتدريب الداخلي للطلاب في الشركات - تقديم قسائم مالية الشركات لشراء ابتكارات مؤسسات التعليم العالي.
٣.	فنلنده	-وضعت جامعة Aalto لأنشطة للبحث والتطوير والابتكار بعد إقليمي قائم الاستثمار في الابتكار -التعاون البحثي متعدد التخصصات والتعليم الريادي. -إضفاء الطابع الدولي علي رسالة الجامعة لتحيق القدرة التنافسية -إعداد الخبراء ذوي العقلية المتفتحة للعمل من أجل التغيير -منصات الابتكار المفتوحة لتعزيز التقارب بين الابتكار والتعليم والأنشطة البحثية . -تنفق تامبيري على البحث العلمي والتطوير والابتكار في ثلاث جامعات ما يقرب من ٩٠٠ مليون يورو سنويا لذا فهي رائدة في بحوث تطوير الصناعة -أنشأت مراكز للخبرة المتخصصة ،وبيئات للإبتكار المفتوح،ومدن الإبتكار والخدمات الذكية - وصل انفاق فنلنده على البحث والتطوير عام ٢٠١٥ حوالي ٣.١% من إجمالي الناتج القومي
٤.	**السويد**	-إدراج الابتكار وريادة الأعمال رسميًا كوظيفة ثالثة في الجامعات -تطوير نظام للقياس والحوافز لتقييم مشاركة الجامعات في التنمية الاجتماعية والاقتصادية -يمتلك العاملين بجامعة آلتو الاتجاهات الايجابية نحو أبعاد لمثلث المعرفة -رؤية جامعة Malmo تقوم على تحويل المعرفة والإبداع إلى عمل.
٥.	**النرويج**	-تنقسم مسؤولية تطبيق مثلث المعرفة بين وزارة التعليم والبحث ووزارة التجارة والصناعة والوزارات الأخرى ، ويتولى مجلس البحوث التنسيق بينها -قطاع التعليم العالي النرويجي ثاني أكبر قطاع للقيام بالأبحاث في النرويج

		بعد الصناعة. –تم دمج عدد من الجامعات والكليات الجامعية لتلعب دوراً مركزياً في تطوير التفاعل في مثلث المعرفة –تؤكد وزارة التعليم والبحوث الاستقلالية المؤسسية للجامعات
٦.	ألمانيا	–نموذج هومبولت من النماذج التي دعمت العلاقة بين البحث والتعليم. –تركز جامعة Heidelberg على التميز في البحث والتعليم والابتكار –تقوم جامعة Bremen على البحوث العلمية المتميزة التي تنطلق من الابتكار في الصناعة مثل بناء السفن وصناعات السيارات والأغذية. - وضع معهد كارلسروه للتكنولوجيا مصطلح "مثلث المعرفة" صراحة في رؤيته منذ ٢٠٠٩ لدمج مؤسسات التعليم والبحث.
٧.	**سنغافوره**	–التنمية الاقتصادية لا تأتي إلا من داخل قاعات الدرسة سواء بالمدارس –أكدت على فكرة البقاء للأذكى والأكثر معرفة –تحولت سياستها من الاقتصاد القائم على الاستثمار إلى التركيز على رأس المال البشري وتسويقه. –توسعة التعليم بالدراسات العليا، ومضاعفة الإمكانية الاستيعابية للدراسات العليا –مراجعة مناهج المراحل الجامعية الأولى لضمان ملاءمتها وحداثتها، مراجعة إجراءات التقويم، واتباع آلية اختبارات الكتاب المفتوح. –استحداث استراتيجيات تعليم وتعلم تتسم بالتجديد والإبداع، مثل التعلم في مواقع المشاريع التنفيذية. - ابتكار برامج خاصة مثل(برامج تطوير المواهب، وبرامج البحوث الجامعية لما قبل التخرج، وبرامج الكتابة الإبداعية)

المحور الثاني – اطار تحليلي لواقع دور الجامعات المصرية ومدى استعدادها لتطبيق مثلث المعرفة:

تقوم الجامعات المصرية بالعديد من الاصلاحات وتطوير سياساتها لزيادة قدراتها على المنافسة على المستوى العالمي حتى تكون جاذبة لمزيد من الكوادر البشرية والاستثمارات الأجنبية ،ونجاحها في هذه المساعي يتوقف على جودة كوادرها البشرية ،إلا أن الواقع يشير إلى قصور أدوار الجامعات في إنتاج المعرفة وفيما يلي واقع ترتيب مصر في تقرير التنافسية العالمية، ومؤشر الابتكار العالمي.

١. مؤشر الابتكار العالمي:

يستكشف مؤشر الابتكار العالمي العناصر المكونة لنظام ابتكار ناجح وشامل لكل قطاعات الاقتصاد ،وبات مؤشر الابتكار العالمي، الذي صدرت طبعته الحادية عشرة (٢٠١٨) معترفا به على نطاق واسع من قبل القيادات العالمية وواضعي السياسات على الصعيد الوطني باعتباره أداة مفيدة لتحسين فهم كيفية تعزيز القدرات الابتكارية لبلدانهم ، سواء كأفراد أو داخل شركات وجامعات ومؤسسات

بحثية، ويقدّم مؤشر الابتكار العالمي ٢٠١٨ مقاييس مفصّلة عن الأداء الابتكاري في ١٢٦ بلدا واقتصادا في جميع أنحاء العالم ،وتستكشف مؤشراته، البالغ عددها ٨٠ مؤشرا، رؤية شاملة عن الابتكار بشتى مجالاته، ومنها البيئة السياسية والتعليم والبنى التحتية وتطوير الأعمال. :(Dutta, et al ,2018)

وقد جاءت مصر في مؤشر الابتكار العالمي لعام ٢٠١٨ في الترتيب رقم (٩٥) بدرجة ٢٧.١٦، في حين جاءت سويسرا في الترتيب الأول وهولندا في الترتيب الثاني والسويد في الترتيب الثالث والمملكة المتحدة في الترتيب الرابع وسنغافوره في الترتيب الخامس والولايات المتحدة الأمريكية في الترتيب السادس،ويوضح الجدول التالي مؤشرات الابتكار في مصر:(Dutta, et al ,2018)

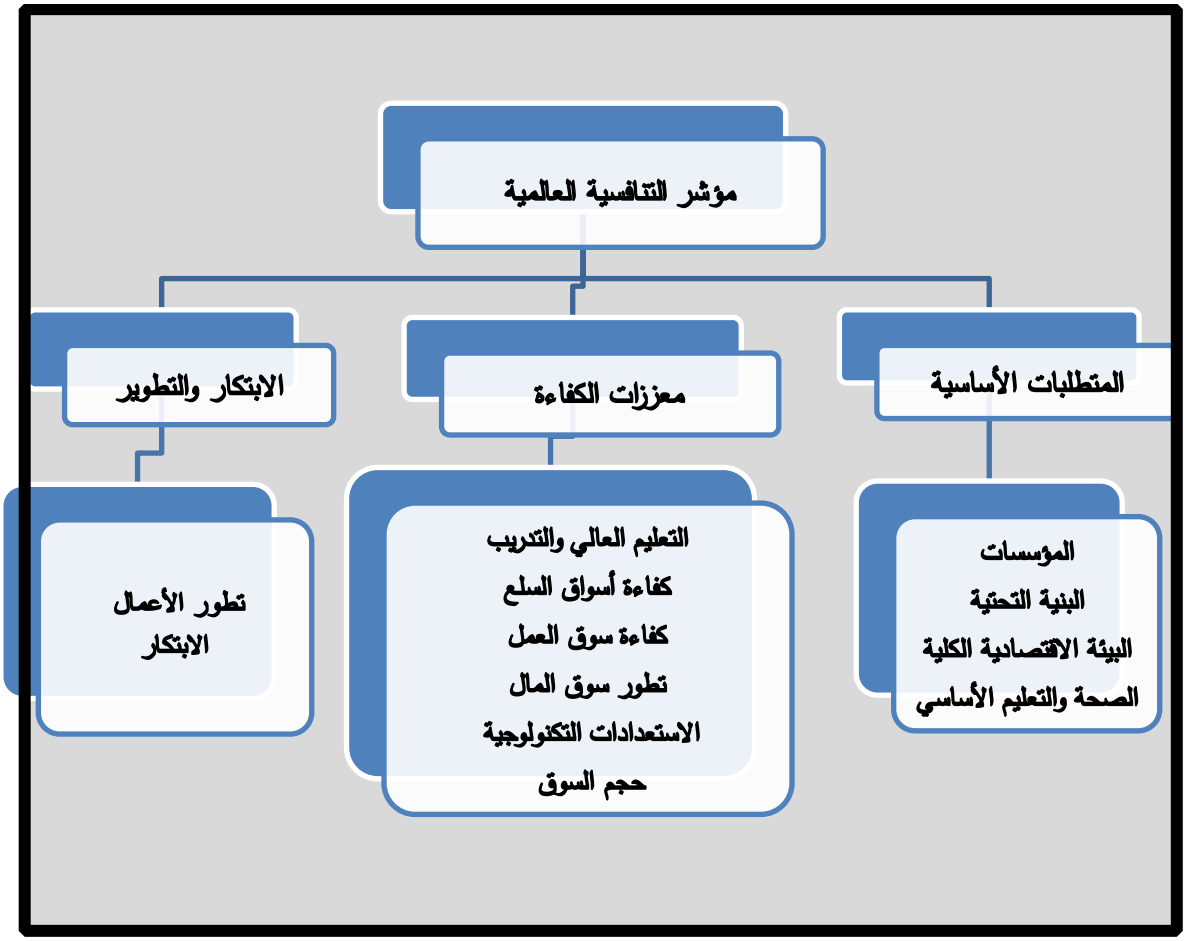
جدول (١) قيم مؤشر الابتكار في مصر وترتيبها عالميا

م	المؤشر	القيمة	الترتيب العالمي
٢.	**مخرجات التكنولوجيا والمعرفة في مصر**	**21.1**	٦٦
٣.	**إنتاج المعرفة**	٤.٧	٩٥
٤.	**المخرجات الابتكارية**	٢١.٨	٩٠
٥.	**البنية التحتية**	٤١.٦	٧٥
٦.	**المؤسسات**	٤٤.٣	١٢٠
٧.	**رأس المال البشري والبحوث الذي يتكون من :**	٢٣.٠	٨٩
٨.	**التعليم قبل الجامعي**	٤٥.٣	٧٤
٩.	**التعليم العالي**	١١.٣	١٠٦
١٠.	**البحث والتطوير**	١٢.٣	٥٣

وقد بين مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار بمجلس الوزراء انخفاض نصيب مصر من إجمالي براءات الاختراع الممنوحة من مكتب براءات الاختراع المصري حيث بلغت ٣٨ براءة اختراع بنسبة ١١.٨% في عام ٢٠١٠ ،في حين ازداد عدد براءات الاختراع الممنوحة للمصريين من مكاتب أجنبية إلى ١٦ براءة إختراع (مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار بمجلس الوزراء ،٢٠١١،ص١٥)

١. تقرير التنافسية العالمية:

يعد تقرير التنافسية العالمية بمثابة عملية تقييم سنوية للعوامل التي تسهم في دفع عجلة الإنتاجية والتنمية في اقتصادات دول العالم، ويقوم بترتيب الدول تنازليا في خريطة التنافسية العالمية، ويقوم المنتدى الاقتصادي العالمي منذ عام ٢٠٠٥ بنشر تقرير عن مؤشر التنافسية العالمية ،ويضم هذا المؤشر ١١٤ مؤشرا فرعيا ترتبط ب(١٢)مؤشر رئيس توزع على ثلاثة محاور لكل منها وزن معين يتم بناء عليها ترتيب الدول يوضحه الشكل التالي:(World Economic Forum ,2018,p.12)

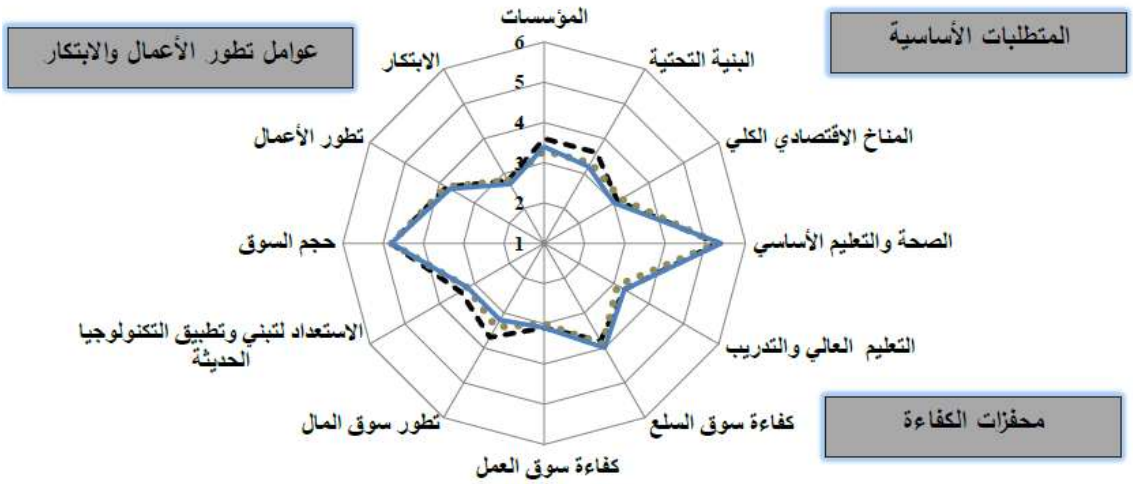


شكل (١) مؤشر التنافسية العالمية

يلاحظ من الشكل السابق أن التعليم والبحث العلمي والابتكار هي المكونات الرئيسة في تقرير التنافسية العالمية ويتمثل ذلك في (التعليم الأساسي ،التعليم العالي والتدريب والاستعدادات التكنولوجية والتطوير والابتكار) ولعل هذا يشير إلى أن اقتصاد المعرفة يقوم بشكل رئيس على المكونات الثلاثة لمثلث المعرفة، وتوضح الصورة التالية ترتيب الدول العربية في مؤشر التنافسية العالمية ٢٠١٧/٢٠١٨ (Schwab,et al ,2018)

حيث جاءت الإمارات في الترتيب الأول عربيا وفي الترتيب السابع عشر عالميا ،وقطر في الترتيب الثاني عربيا وفي الترتيب الخامس والعشرين عالميا ، بينما جاءت مصر في الترتيب المائة عالميا وصنفت ضمن الدول الأقل تنافسية ، وقامت معايير التصنيف على المؤسسات والبنية التحتية والصحة والتعليم والتدريب وكفاءة سوق العمل والاستعداد التكنولوجي وحجم سوق العمل والابتكار وغيرها .

وأكدت نتائج التقرير على وجود علاقة قوية بين القدرة التنافسية والاقتصادية للدول،وشمل ١٣٧ دولة، ويضم التقرير أثنا عشر عنصرا من الركائز للتنافسية ،وتتراوح درجات التقييم بين (١) الأسوأ،(٧) الأفضل. (Schwab,et al ,2018)



شكل (٢) الركائز الأساسية لتقرير التنافسية العالمية

ويلاحظ من الشكل السابق أن التنافسية تعتمد بشكل رئيس على الابتكار والتعليم ، وقد احتلت مصر الترتيب (١٠٠) بمعدل (٣.٩) في عام ٢٠١٨/٢٠١٧ ، وقد تقدمت في الترتيب بعد أن كانت (١١٥) في مؤشر التنافسية عام ٢٠١٧/٢٠١٦ ، كما أن ترتيبها قد تقدم كثيرا عما كانت عليه عام ٢٠١٤/ ٢٠١٥ فقد كانت في الترتيب (١١٩) بمعدل (٣.٦) ، وأشار التقرير الأخير ٢٠١٨ بأنها الدول

الأكثر تحسنا في دول الشرق الأوسط ولعل هذا يعكس إهتمامها بالتعليم ومؤشرات التنافسية العالمية ، وفيما يتعلق بجودة التعليم العالي والتدريب فقد جاءت في المركز (١٣٩) عالميا بمعدل جودة ٢.١ وكذلك نفس الترتيب ونفس المعدل التعليم الأساسي.

وجاءت مصر في تقرير التنافسية لعام ٢٠١٨/٢٠١٧ في الترتيب ١٠٠ من حيث مؤشر التعليم العالي والتدريب بمعدل ٣.٦ ،وفي التعليم الأساسي جاءت ترتيبها ٨٧ بمعدل ٥.٥٤ ، وهذا الترتيب متقدم إذا تم مقارنته بتقرير ٢٠١٦/٢٠١٥، حيث كان ترتيبها في التعليم العالي (١٣٩) بمعدل ٢.١ ، وكذلك في التعليم الأساسي كان لها نفس الترتيب ونفس المعدل ، الأمر الذي يشير إلى اهتمام بمصر بقضية التعليم ،ولكن هناك حاجة إلى مزيد من الاهتمام حتى تأخذ مصر مكانتها المستحقة عالميا، ويوضح الجدول التالي ترتيب مصر ومعدلها في متطلبات مؤشر التنافسية العالمية لعام ٢٠١٨/٢٠١٧:

جدول (٢) ترتيب مصر عالميا في متطلبات التنافسية العالمية ٢٠١٨/٢٠١٧

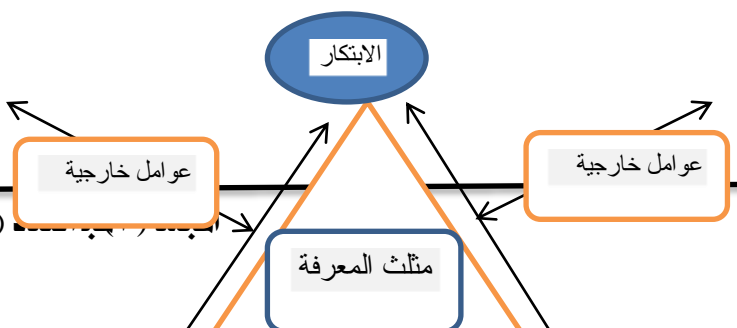
م	المؤشر	ترتيب مصر عالميا	المعدل
١	المؤسسات	٦٤	٣.٩٤
٢	البنية التحتية	٧١	٤.١٣
٣	الصحة والتعليم الأساسي	٨٧	٥.٥٤
٤	البيئة الاقتصادية	١٣٢	٢.٥٩
٥	التعليم العالي والتدريب	١٠٠	٣.٦
٦	كفاءة سوق السلع	٩٠	٤.١٥
٧	كفاءة سوق العمل	١٣٤	٣.٢٢
٨	التطور التمويلي للسوق	٧٧	٣.٨٩
٩	الاستعدادات التكنولوجية	٩٤	٣.٤٥
١٠	حجم السوق	٢٥	٥.٠٨
١١	تطور بيئة الأعمال	٤٥	٤.٣٦
١٢	الابتكار	١٠٩	٢.٩٢

ويتكون الابتكار في تقرير التنافسية العالمية من المؤشرات الآتية: القدرة على الابتكار جودة مؤسسات البحث العلمي انفاق الشركات والمؤسسات الخاصة على البحث العلمي والتطوير التعاون بين الجامعة والصناعة في البحث العلمي توافر العلماء والمهندسين براءات الاختراع والتطبيقات لكل مليون (Klaus Schwab, et al ,2015: 162) .

ومن أبرز المشكلات التي تعوق التعليم الجامعي المصري من الحصول على ترتيب عالمي :
(مينا، ٢٠٠٤)، (جايل، ٢٠١٥،ص٣٣)، (عامر،٢٠١٢،ص٨)، (ياقوت،٢٠٠٧،ص ١٢٤)

- ضعف القدرة على مواجهة احتياجات سوق العمل والتمسك بالمركزية
- ضعف الاتساق والتنسيق بين الوحدات الإدارية والتنظيمية المختلفة داخل الجامعة
- تزايد حدة الصراعات بين القيادات الأكاديمية على حساب التنافسية وتحسين الأداء الجامعة.
- مشكلات التخطيط الجيد الذي لا يوليه كثيرا من القيادات اهتماما وغياب الرؤية والاهداف الاستراتيجية المرتبطة أو الاهتمام الشكلي بذلك الذي قد يقتصر على تشكيل لجنة دون التطبيق الفعلي.
- المناهج الدراسية بالجامعة يغلب عليها الجمود وضعف القابلية للتجديد والتطور المعرفي وقلة ملائتمها لاحتياجات سوق العمل الذي بات قائما على المهارات والمعارف البشرية أكثر من اعتماده على الآلات.
- تزايد أعداد الطلاب بالجامعات المصرية يشكل تحديا وعائقا كبيرا أمام جودة الأداء وتخريج طلاب قادرين على إنتاج المعرفة وتطوير مؤسسات المجتمع أو المنافسة في السوق العالمية، خاصة في ظل نقص امكانات هذه الجامعات من مكتبات ومعامل وتجهيزات ومباني وكذلك نقص في أعضاء هيئة التدريس.
- انفصال البحث العلمي عن واقع المجتمع ومشكلاته وبالتالي يصبح قليل الجدوى للدولة والمجتمع
- فقر الجامعات إلى أدوات وأساليب تقويم أداء عضو هيئة التدريس.
- تدني التمويل المخصص للبحث العلمي .
- قلة فرص التعاون والتبادل العلمي مع جامعات متقدمة سواء في تبادل الزيارات أو حضور المؤتمرات وورش العمل.
- إتباع سياسات تقليدية تعتمد على مجموع الدرجات في قبول واختيار الطلاب بالجامعات لا تراعي ميول الطلاب واحتياجات المجتمع .
- ضعف برامج تسويق مخرجات ومنتجات التعليم العالي .
- تتسم سياسات وظائف الجامعات بالتقليدية والثبات وضعف التجديد على الرغم مما يوجهه العالم من تحديات وتغيرات نتيجة الطفرة المعرفية وتراكم العلم بشكل سريع.
- الانفصال الواضح بين مراكز البحث العلمي وعمليات الانتاج والتطوير والصناعة في العديد من المجالات ،حيث يعمل كل منها بمعزل عن الآخر.

المحور الثالث– رؤية مستقبلية للأدوار المتجددة للجامعات في ضوء مثلث المعرفة:



شكل (٣) نموذج مثلث المعرفة والتفاعلات بين أبعاده

١. صياغة الرؤية المستقبلية:

تسعى هذه الرؤية إلى تجديد أدوار الجامعات المصرية وأهدافها الاستراتيجية في ضوء نموذج مثلث المعرفة الذي يقوم على التفاعل بين ثلاثة وظائف رئيسة وهي التعليم والبحث والابتكار ،وأن يتم إدراج هذه الوظائف في الخطط الاستراتجية للجامعة.

٢. الأهداف الاستراتيجية لتحقيق الرؤية المستقبلية: تتمثل أهداف الرؤية في

الهدف الأول: النهوض بمنظومة التعليم بالجامعات في ضوء نموذج مثلث المعرفة.

الهدف الثاني : تطوير البحث العلمي بالجامعات في ضوء نموذج مثلث المعرفة.

الهدف الثالث : وضع نظام للابتكار بالجامعات في ضوء نموذج مثلث المعرفة

٣. اجراءات تنفيذ الأهداف الاستراتيجية:

الهدف الأول- النهوض بمنظومة التعليم بالجامعات في ضوء نموذج مثلث المعرفة:

ويتم تحقيق هذا الهدف من خلال قيام الجامعات بالإجراءات الآتية:

- إعادة النظر في البرامج التعليمية والمناهج الدراسية بحيث تكون مرنة ومواكبة لإقتصاد المعرفة وللمهارات والمعارف والكفايات التي يحتاجها سوق العمل ،كما تعمل على تنمية مهارات التفكير العليا لدى المتعلمين ويتم من خلالها اكتشاف المبتكرين والمبدعين ورعايتهم فهم عماد إنتاج المعرفة وصناعتها في جميع القطاعات.
- استحداث استحداث استراتيجيات تعليم وتعلم تتسم بالإبداع والابتكار ، مثل التعلم بطريقة المشروعات في مواقع العمل ،والتعلم القائم على حل المشكلات .
- التحول من النموذج التقليدي المتمركز حول المعلم إلى نموذج يركز على المتعلم ، حيث تكون ثقافة التواصل والتعاون الجديدة هي مفتاح النجاح، مما يجعل التعليم والتعلم يؤدي إلى القيمة المضافة المستهدفة.
- تخصيص جزء من الدراسات الجامعية للدراسة المتعمقة للنظريات التي تقوم عليها العلوم .

- التركيز على المعرفة الواقعية والتحديات المطروحة في حل المشكلات المجتمعية المستعصية.
- استهداف المزيد من أنشطة التطوير في المناهج الدراسية ومبادرات البيئة التعليمية ، لا سيما بالنسبة لدراسات السنة الأولى التي تعتبر أساسية للتعلم من أجل التعلم
- تجويد عملية التعليم والتعلم بمساعدة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات من خلال تطوير أشكال وأساليب جديدة للتدريس لأساتذة الجامعات لتزويدهم بالمهارات والكفاءات كميسرين للتعلم ؛
- مشاركة الطلاب أثناء عملية التعلم في مشروعات بحثية مناسبة تحددها الجامعة في ضوء خبراتها وتخصصاتها للمساهمة في حل المشكلات المجتمعية المعقدة والمتداخلة
- تنمية اتجاهات الطلاب نحو ريادة الأعمال والعمل الحر من خلال مجموعة من برامج تعليم ريادة الأعمال.
- توسعة التعليم بالدراسات العليا، ومضاعفة الإمكانية الاستيعابية للدراسات العليا.
- اجتذاب أكبر عدد ممكن من الطلاب الموهوبين محليا ودوليا من خلال تهيئة بيئات تعليمية غنية لتنمية المواهب.
- مراجعة إجراءات تقويم الطلاب فليس من الملائم أن يتم الاعتماد على الاختبار التحريري وحده وإنما لابد من تنويع أساليب التقويم بما يسمح بقياس المعارف والمهارات والاتجاهات وقياس مستويات الابداع والابتكار.

الهدف الثاني– تطوير البحث العلمي بالجامعات في ضوء نموذج مثلث المعرفة:

ويتم تحقيق هذا الهدف من خلال قيام الجامعات بالإجراءات الآتية:

- وضع السياسات التي تعمل على زيادة مساهمات البحث في الابتكار من خلال الإصلاحات التشريعية.
- تشجيع التعاون البحثي متعدد التخصصات والتعليم الريادي
- زيادة ميزانية تمويل البحوث القائمة على المشاريع
- إنشاء برامج دكتوراه الصناعة والتدريب الداخلي للطلاب في الشركات
- التعاون بين الجامعة ومراكز البحوث المتخصصة في مشروعات بحثية مشتركة ذات أولوية.
- وضع خطة بحثية في المجالات الاستراتيجية
- التعاون مع المؤسسات ذات الصلة مثل المصانع والمختبرات في مشروعات بحثية كبيرة تعود بالنفع على المجتمع والجامعة.
- التوجه الاستراتيجي نحو رقمنة البحث العلمي من خلال الاستفادة من خدمات التكنولوجيا .
- إضفاء الصيغة التجارية والتسويقية على نتائج البحوث لاستفادة الشركات منها
- الاتجاه نحو تدويل التعليم وجذب الطلاب الأجانب وتعظيم استفادة الجامعات من نتائج البحوث

- تفعيل أنشطة الاستشارات و المؤتمرات والتعاون الالكتروني بين الجامعات والقطاعات الإنتاجية المحلية والدولية.
- الاستفادة من خبرات أعضاء هيئة التدريس ذوي الشهرة الأكاديمية والبحثية في فتح مجالات تعاون مع المجتمع المحلي والدولي في تسويق المعرفة والمنتجات الجامعية.
- تحويل جهود البحث والتطوير إلى ابتكارات لزيادة نقل المعرفة من الجامعات إلى القطاع الإنتاجي، من خلال تنفيذ بعض المباردات : الإصلاحات التشريعية والقوانين المنظمة للشراكات بين القطاعين العام والخاص
- حث وتشجيع المستثمرين والشركات والقطاع الخاص على المساهمة في دعم التعليم والبحث العلمي من خلال فتح باب الشراكات في مختلف المجالات.

الهدف الثالث : وضع نظام للابتكار بالجامعات في ضوء نموذج مثلث المعرفة :

ويتم تحقيق هذا الهدف من خلال قيام الجامعات بالإجراءات الآتية:

- إنشاء نظام قوي للابتكار مع مراكز وجامعات إقليمية وعالمية قوية
- وضع العديد من الإجراءات لتطوير ثقافة الابتكار في الجامعات
- تحويل المشروعات الطلابية الابتكارية بمشاركة أعضاء هيئة التدريس ذوي الخبرة والكفاءة إلى منتجات يتم تسويقها مع الشركات والمؤسسات المجتمعية.
- إنشاء حدائق ومراكز للابتكار وتعظيم دور الجامعات في تشجيع الابتكارات العلمية والبحثية
- إنشاء منصات الابتكار المفتوحة لتعزيز التقارب بين الابتكار والتعليم والأنشطة البحثية من خلال الشراكة بين الجامعات والصناعة.
- التدريس من أجل مخرجات تتصف بالإبداع والابتكار والبحث والتعليم
- إدراج الابتكار وريادة الأعمال رسميًا كوظيفة ثالثة في الجامعات دمج أبعاد الثلاثة لمثلث المعرفة ضمن أدوارها وبرامجها التعليمية
- تقديم قسائم مالية للشركات لشراء ابتكارات مؤسسات التعليم العالي
- تشجيع الشراكات بين القطاعين العام والخاص في مجال الابتكار
- إشراك الطلاب كمبدعين للمعرفة في نظام الابتكار.
- إطلاق معرض دولي للابتكار والاختراع سنويا تشارك فيه الجامعات على مستوى العالم يقام كل سنة في جامعة مختلفة حسب إمكانيات كل جامعة.

٤. الجهات المسئولة عن تنفيذ نموذج مثلث المعرفة في مصر:

أ- مسؤولية وزارة التعليم العالي والبحث العلمي:

- مراجعة القوانين واللوائح التنظيمية بما يضمن تطبيق مثلث المعرفة ويحقق التفاعلات بين عناصره البحث والتعليم والابتكار.

- وضع سياسات تشجع التنافس بين الجامعات في تطبيق النموذج في التمويل وموارده المحلية أو الدولية والطلاب وعضاء هيئة التدريس وسمعة الجامعة لدى المجتمع المحلي والدولي.
- إعادة النظر في السياسات والقوانين التي تنظم عمل الجامعات مع القطاع الخاص بما يضمن نجاح النموذج.
- رصد الميزانية المناسبة لأنشطة البحث والتطوير والابتكار .
- وضع معايير لقبول واختيار الموارد البشرية ذات المهارات العالية من الطلاب و الباحثين وأعضاء هيئة التدريس و القيادات والعاملين .
- تحديد الأولويات البحثية أو التكنولوجية القومية على المدى المتوسط والبعيد.
- التوسع في إنشاء الجامعات المتخصصة في مجالات محددة .
- التوجه نحو الذاتية والاستقلالية في الجامعات لضمان نجاح نموذج مثلث المعرفة.

ب- مسئولية القطاع الخاص

- إتاحة الفرصة لمجالات التعاون مع الجامعات في مشاريع البحث والابتكار .
- تقديم صور من الدعم المادي والمالي للجامعات بما يضمن جودة البحوث
- تقديم التبرعات أو الوقف بحثي أو العلمي لتمويل المشروعات التعليمية والبحثية الابتكارية في الجامعات .
- التعاون مع مؤسسات التعليم العالي في تطوير البرامج التعليمية التي تلبي الحاجة إلى مهارات معينة.

ج-مسؤوليات مؤسسات التعليم العالي في مثلث المعرفة:

- محاولة كل جامعة البحث عن ميزة تنافسية تميزها عن غيرها من الجامعات والتوجه نحو تدعيم تلك الميزة على المستوى المحلي والعالمي.
- بناء قاعدة معلومات في التخصصات المختلفة تتوافر فيها البيانات والمعلومات التي يحتاجها المستفيدون.
- إنشاء إدارة أو مركز للابتكار وريادة الأعمال بكل جامعة وكل كلية لها لوائحها والقوانين المنظمة للعمل فيها مع رصد الميزانيات اللازمة لها يكون هدفه تبني المشروعات الريادية واكتشاف ورعاية المبتكرين والمبدعين من الطلاب والعاملين وأعضاء هيئة التدريس.
- إضفاء الطابع الدولي علي رسالة الجامعة لتحيق القدرة التنافسية
- اتاحة فرص السفر إلى مؤتمرات دولية لتسويق خبرات الجامعة ومنتجاتها وبرامجها الدولية.

- دمج مثلث المعرفة بشكل مؤسسي في تنظيمها الداخلي ومهامها فيما يتعلق بتوفير التعليم والبحث والأنشطة الأخرى ذات الصلة بالابتكار.
- استحداث برامج جديدة في مختلف التخصصات تتناسب واحتياجات السوق المحلي والعالمي وتدعم الميزة التنافسية للجامعات .
- تقديم الدراسات والاستشارات في المجالات المختلفة بالجامعة لمؤسسات المجتمع المحلي والدولي سواء بصورة مباشرة أو عن بعد عبر موقع الجامعة على الانترنت.
- زيادة عدد البرامج الالكترونية التي تقدمها الجامعة عن بعد وفقا لاحتياجات المجتمع المحلي والعالمي مع بروز تلك البرامج على موقع الجامعة أو تكون لها مواقع خاصة بها ثرية بالمعلومات والفعاليات.

٥. معوقات تطبيق الرؤية المستقبلية:

- الضغوط المالية الحالية على مؤسسات التعليم العالي تزيد من القلق بشأن تطبيق نموذج مثلث المعرفة.
- لا تزال سياسات الابتكار تعاني من نهج أحادي الاتجاه من البحث إلى الابتكار ، وليس من الابتكار للبحث أو التعليم ثم العودة إلى الابتكار.
- صعوبة تغيير السياسات واللوائح لتنفيذ نموذج مثلث المعرفة .
- قد يواجه بالرفض من بعض القيادات إما لأنه متغير جديد أو بسبب الصعوبات المرتبطة بالتغيير.
- محدودية الإمكانات المادية والبشرية في بعض الجامعات مما قد يعوق تطبيق النموذج.
- الانفصال الواضح بين كليات ووحدات وإدارات الجامعة قد يمنع تطبيق النموذج لأنه يقوم على التفاعل ذو الإتجاهين بين عناصر النموذج.
- عدم وجود إدارة للابتكار وريادة الأعمال في الجامعات وكلياتها مما قد يعوق تطبيق نظام الإبتكار وهو المكون الثالث من مكونات النموذج.

٦. عوامل تساعد في نجاح تطبيق الرؤية المستقبلية :

- اهتمام القيادة السياسية بالتعليم ووضعه في قائمة أولويات التحسين والتطوير.
- توفير التمويل طويل الأجل للتعاون بين مؤسسات التعليم العالي والجهات الفاعلة العامة ليساعد بشكل استراتيجي في تقوية التفاعل بين التعليم والابتكار والبحث.
- وضع نظام للحوكمة مسئول عن تنفيذ نموذج مثلث المعرفة تكون إدارة الجامعة مسئولة عنه من خلال الربط بين عملياتها المحتلفة على مستوى الكليات .

- لضمان التنفيذ الناجح والنتائج المستهدفة ، يتطلب مثلث المعرفة دعم الإدارة الجامعية لممارسات القيادة الفعالة.
- تبني الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد لمعيار مستقل يرتبط بالابتكار له مؤشراته والشواهد والأدلة التي تقيسه.
- فتح مجالات التعاون مع العديد من المراكز البحثية المتخصصة والتي تخدم قطاعات مختلفة في الدولة
- أكاديمية البحث العلمي والتكنولوجيا كجهاز مساول عن العلم والتكنلوجيا في مصر يمكن الاستفادة منها في التنسيق بين الجامعات وتحديد مجالات التميز لكل منها وطرح مشروعات ابتكار تنافسية بين الجامعات.
- توافر البوابات والمواقع الالكترونية للجامعات التي تفيد في طرح مشروعات ابتكارية ويكون بها منصات الابتكار المفتوح بين الجامعة والشركات.
- رفع الطاقة الاستيعابية لمنظومة التعليم في مصر عن طريق إنشاء الجامعات الخاصة وإنشاء فروع للجامعات الأجنبية الكبرى وهذا يفتح مجال لتدويل التعليم والحراك الدولي، ويمكن الاستفادة منه في توقيع بروتوكولات تعاون بين الجامعات الحكومية وتلك الجامعة الأجنبية.
- وجود مكاتب للوافدين بالعديد من الجامعات المصرية وبعض المراكز التي تقوم على تشجيع الابتكار وريادة الأعمال.

قائمة المراجع

البربري ، محمد عوض (٢٠١٦). تطوير سياسات التعليم العالي في مصر لمواكبة الاقتصاد المعرفي بالإفادة من خبرتي سنغافورة وماليزيا، ***مجلة كلية التربية جامعة بنها*** – مصر ،مج(٢٧)،ع(٦)،ص ص ١-١٢٦.

بن ساهل ،وسيلة (٢٠١٨) . نموذج مقترح لضمان الإستغلال النظامي للمعرفة : دراسة إستكشافية لقطاع التعليم العالي والبحث العلمي، المصدر :***المجلة العربية*** للإدارة – المنظمة العربية للتنمية الادارية مصر ،مج(٣٨)، ع(١)،ص ص ٣-٢٢.

البنك الدولي (٢٠١٤). ***التعلم مدى الحياة في اقتصاد المعرفة العالمي تحديات للبلدان النامية***،(ت)محمد طالب السيد سليمان،دار الكتاب الجامعي الامارات العربية المتحدة.

البنك الدولي بالتعاون مع منظمة التعاون والاقتصاد والتنمية (٢٠١٠). ***التعليم العالي في مصر***، مراجعات لسياسات التعليم العالي.

بوخاري،أم هاني(٢٠١٨).حماية الملكية الفكرية وأهميتها في تفعيل اقتصاد المعرفة:نظرة على الواع الجزائري في المجال.***مجلة دراسات*** ،الجزائر،ع٦٢،ص ص ٢٢٧-٢٤٠

جايل ،عفاف محمد (٢٠١٥). التخطيط الاستراتيجي لتنمية مهارات خريجي التعليم الجامعي لمواجهة المتطلبات المتجددة لسوق العمل في ضوء اقتصاد المعرفة،***مجلة مستقبل التربية العربية*** – مصر،مج(٢٢)،ع(٩٥)،ص ص ١٣-١٤٩.

جودة، سليم(٢٠٠٤). تطوير التعليم ودوره في بناء اقتصاد المعرفة في مصر، **بحث مقدم *إلى مؤتمر اقتصاد المعرفة***، مركز دراسات وبحوث الدول النامية، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، جامعة القاهرة، ديسمبر.

العسيلي،رجاء زهير(٢٠١١).طاقات الشباب الجامعي الفلسطيني في ضوء العولمة والمعلوماتية واقتصاد المعرفة.جامعة القدس المفتوحة،الخليل،فلسطين.

العلي،عبد الستار وآخرون(٢٠١٢).***المدخل إلى إدارة المعرفة*** ،ط٣،عمان: دار الميسرة للنشر والتوزيع.

عوض ،فاطمة رمضان(٢٠١٥).استراتيجية مقترحة لتنمية كفايات البحث العلمي لدى طلاب الدراسات العليا في ضوء متطلبات اقتصاد المعرفة. ***مجلة البحوث النفسية والتربوية***،السنةالرابعة ،ع(٣٠)،كلية التربية جامعة المنوفية،أكتوبر.

غنايم،منال رفعت(٢٠١٥).تصور مقترح لدعم الميزة التنافسية بالتعليم الجامعي المصري على ضوء متطلبات اقتصاد المعرفة.***مجلة دراسات تربوية واجتماعية*** ،مج(٢١)،ع(٤)،ص ص ٣١٣-٤٠٢.

مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار بمجلس الوزراء (٢٠١١).البحث العلمي في مصر :هل يكفي التقدم المنشود ،***سلسلة تقارير معلوماتية*** ،السنة الخامسة ،العدد٥٩،نوفمبر.

مؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم وبرنامج الأمم المتحدة الإنمائي(٢٠١٦).***مؤشر المعرفة العربي***،شركة دار غريب للطباعة والنشر،دبي ،الإمارات.

مينا، فايز مراد(٢٠٠٤). التعليم الجامعى فى مصر المنطلقات الفلسفية ومعايير الجودة فى الموتمر السنوى الأول للمركز العربى للتعليم والتنمية بالتعاون مع كلية التربية جامعة عين شمس بعنوان ***مستقبل التعليم الجامعى " رؤية تنموية"*** المنعقد فى الفترة من ٣- ٥ مايو

ناصف ،محمد أحمد حسين(٢٠١٨). دراسة مقارنة لدور الجامعة في التحول إلى إقتصاد المعرفة في كل من كندا وسنغافورة وإمكانية الإفادة في مصر، ***مجلة دراسات تربويه ونفسية*** بكلية التربية جامعة الزقازيق ، مصر،ع(٩٨)،يناير، ص ص١٢٧-٢٨٣.

نزيه، عبدالرحمن (٢٠١٦). دور البحث العلمي الجامعي في الولوج إلى اقتصاد المعرفة في الجامعات المغربية – دراسة حالة لجامعة محمد الخامس السويسي، ***المجلة العربية لضمان الجودة فى التعليم الجامعي*** – اليمن، مج ٩، ع ٢٤، ص ص ٩-١١٩.

الهاشمي،عبد الرحمن & العزاوي، فائزة محمد(٢٠٠٧).***المنهج والاقتصاد المعرفي***،عمان،الأردن:دار الميسرة للنشر والتوزيع.

ياقوت، محمد مسعد(٢٠٠٧). ***أزمة البحث العلمي في مصر والوطن العربي***،دار النشر للجامعات،القاهرة.

اليماني ،أحمد(٢٠١٣).أبرز التحديات التي يواجهها التعليم الجامعي .***مجلة التنمية الإدارية***،الجهاز المركز للتنظيم والإدارة،مصر.

Adamson,Lena & Flodström, Anders(2014). ***Teaching For Quality In The Knowledge Triangle – European Institute Of Innovation And Technology's (Eit) Coming Learning Enhancement And Quality Assurance Model***, Royal Institute of Technology (Sweden)

Allinson, et al(2012).***CATALYSING INNOVATION IN THE KNOWLEDGE TRIANGLE***, Publication for the European Institute of Innovation and Technology (EIT) by Technopolis

Bonn,G. &Gopinathan,S.(2006).the development of education in Singapore since 1965,background paper prepared for the Asia education study tour for Africa policy makers, June 18-30. ***World Economic Forum (2018)***. The Global Competitiveness Report 2017–2018, Geneva

Borlaug, et al (2016). ***The knowledge triangle in policy and institutional practices*** - *the case of Norway*, Published by Nordic Institute for Studies of Innovation, Research and Education (NIFU)

Brown, P.; Lauder, H. & Ashton, D.(2008). Education ,globalization and the future of the knowledge economy . ***European educational research journal*** ,Vol.7,No.2

Brynjolfsson E., McAfee A. (2017) ***Machine, Platform, Crowd: Harnessing*** *Our Digital Future*, New York: W.W. Norton and Company.

Carayannis, E.G., Meissner, D., Edelkina, A.(2017). Targeted innovation policy and practice intelligence (TIP2E): concepts and implications for theory, policy and practice. , ***The Journal of Technology Transfer*** **,**June, Volume 42, Issue 3, pp 460–484

Cervantes, Mario(2017). Higher Education Institutions in the Knowledge Triangle, ***Foresight and STI Governance***, vol. 11, no 2, pp. 27–42. DOI: 10.17323/2500-2597.2017.2.27.42

Dettmann, E., Dominguez, Lacasa I., Günther, J., Jindra, B., 2014. Determinants of foreign technological activity in German regions — a count model analysis of transnational patents. ***Foresight-Russia*** ,8 (1), 34–51.

Dutta, et al (2018). ***GLOBAL INNOVATION INDEX(2018)***. Energizing the World with Innovation, Cornell University, INSEAD, and the World Intellectual Property Organization

Ehrenberg & Smith(2011). ***Modern labor economics: Theory and public policy***, New York: Pearson Education,11th Edition, Inc., USA.

Erdil,et al (2018). Innovation ecosystems and universities. In D. Meissner, E. Erdil, & J. Chataway (Eds.), ***Innovation and the entrepreneurial university*** (pp. 3–14). Cham: Springer.

EU Committee of the Regions (2012): ***Opinion of the Committee of the Regions — Horizon 2020***', Opinion CdR 402/2011 final

European Council. (2010). ***Cover note from general secretariat of the council to the delegations.***, Brussels: European Council.

Foss L., Gibson D.V. (eds.) (2015) ***The Entrepreneurial University – Context and Institutional Change***, New York: Routledge.

Gokhberg L., Meissner D., Sokolov A. (2016) Foresight: Turning Challenges into Opportunities // Deploying Foresight for Policy and Strategy Makers: Creating Opportunities through Public Policies and Corporate Strategies in Science, ***Technology and Innovation*** (eds. L. Gokhberg, D. Meissner, A. Sokolov), Heidelberg: Springer International Publishing, pp. 1–8.

Gopinathan S. (2011): ***The Education System in Singapore: The Key to its Success***, An Institute of Nanyang Technological University, Madrid, Spain.

Groumpos, P. P.(2013). An Overview of the Triangle of Knowledge as a Driving Force for Sustainable Growth in Developing Nations, ***15th Workshop on International Stability***, Technology, and Culture The International Federation of Automatic Control ,June 6-8, , Prishtina, Kosovo.

Gulbrandsen M. (2011) *Research institutes as hybrid organizations:* ***Central challenges to their legitimacy***, Heidelberg; New York; Dordrecht; London: Springer.

Hayter, et al (2018). Conceptualizing academic entrepreneurship ecosystems: A review, analysis and extension of the literature. ***The Journal of Technology Transfer***, 43, pp.1039–1082

Hirvikoski T. (2013) The Knowledge Triangle Promoting Innovation and Multidimensional Learning. ***The Knowledge Triangle: Re-Inventing the Future*** (eds. P. Lappalainen, M. Markkula), Aalto: Aalto University, pp. 43–52. Available at: http://www.slideshare.net/DCSF/markku-markkula-parallel-1-the-knowledge-triangle-reinventing-the-future, accessed 23.01.2019.

Holmén M., Ljungberg D. (2015) the teaching and societal services nexus: Academics' experiences in three disciplines. ***Teaching in Higher Education***, vol. 20, no 2, pp. 208–220.

Klaus Schwab, et al (2015). The Global Competitiveness Report. World Economic Forum. ***The Report and an interactive data platform*** are available at www.weforum.org/gcr.

Lassnigg, et al. (2017). Higher Education Institutions and the Knowledge Triangle Improving the interaction between education, research and innovation, ***IHS Sociological Series Working Paper 118,*** March, Institute for Advanced Studies (IHS), Vienna

Leydesdorff L. (2012) The Triple Helix, Quadruple Helix, …, and an N-Tuple of Helices: Explanatory Models for Analyzing the Knowledge-Based Economy? ***Journal of the Knowledge Economy***, vol. 3, no 1, pp. 25–35.

Maassen, Peter & Stensaker, Bjørn (2011).The knowledge triangle, European higher education policy logics and policy implications, ***High Education*** , 61:757–769. DOI 10.1007/s10734-010-9360-4

Markkula M. (2013). The knowledge triangle: Renewing the university culture. ***The Knowledge Triangle: Re-inventing the Future*** (eds. P. Lappalainen, M. Markkula), Aalto: Aalto University, pp. 11–32.

Meissner D., Gokhberg L., Shmatko N. (2016) The Meaning of Doctorate Holders for Human Capital Development of Nations. ***The Science and Technology Labor Force: The Value of Doctorate Holders and Development of Professional Careers*** (eds. L. Auriol, L. Gokhberg, N. Shmatko), Heidelberg: Springer, pp. 343–350.

Meissner, Dirk & Shmatko ,Natalia(2017). "Keep open": the potential of gatekeepers for the aligning universities to the new Knowledge Triangle, ***Technological Forecasting & Social Change*** ,no 123 ,pp 191–198

OECD (2011b) ***Public Research Institutions – Mapping Sector Trends***, Paris: OECD.

OECD (2015) ***Scoping paper for CSTP/TIP project on higher education institutions in the knowledge triangle***.

OECD (2015) *Scoping Paper:* ***Higher Education Institutions in the Knowledge Triangle***, Paris: OECD.

Pinheiro R., Langa P.V., Pausits A. (2015) One and two equals three? The third mission of higher education institutions. *European Journal of Higher Education*, vol. 5, no 3, pp. 233–249.

Pirttivaara M., Laitala P., Miikki L., Kalman A. (2013) Experiences in Implementing Knowledge Triangle: Cases. ***The Knowledge Triangle: Re-Inventing the Future*** (eds. P. Lappalainen, M. Markkula), Aalto: Aalto University, pp. 173–187.

Raunio, et al (2018) Open Innovation Platforms as a Knowledge Triangle Policy Tool – Evidence from Finland, ***Foresight and STI Governance***, vol. 12, no 2, pp. 62–76. DOI: 10.17323/2500-2597.2018.2.62.76

Scardamalia, M.,& Bereiter, C.(2013).Knowledge building environments : extending the limits of the possible in education and knowledge work .***In A, Encycolopedia of distributed learning*** ,thousand Okas,CA: sage publications

Schmidt, et al (2017). ***Knowledge triangle policies and practices in Germany***, puplisher RWI – Leibniz Institute for Economic Research Hohenzollernstr. 1–3 | 45128 Essen, Germany

Schwab,et al (2018). ***The Global Competitiveness Report 2017–2018***. World Economic Forum. Geneva

Scott W.R. (2014) *Institutions and organizations:* ***Ideas, interests, and identities*** (4th ed.), Thousand Oaks, CA: Sage.

Sjoer, E., Nørgaard, B., & Goossens, M. (2012). Opportunities and Challenges in the Implementation of the Knowledge Triangle: SEFI 40th annual conference Sep. 23 - 26 Sep ,Thessaloniki, Greece. ***Paper presented at SEFI 40th annual conference***, Thessaloniki, Greece.

Stam E., Romme A., Roso M., van den Toren J.P., van der Starre B.T. (2016). ***The Knowledge Triangle in the Netherlands: An Ecosystem Approach*** (draft case study for the OECD working party on innovation and technology policy), Paris: OECD (unpublished).

Swedish Research Council (2015) ***Evaluation of the Strategic Research Area Initiative 2010–2014,*** Stockholm: Swedish Research Council. ISBN: 978-91-7307-282-3.

Tarnawska, Katarzyna & Mavroeidis, Vasileios (2015). Efficiency of the knowledge triangle policy in the EU member states: DEA approach, ***Triple Helix,a springer open journal,*** pp. 2-17. DOI 10.1186/s40604-015-0028-z

Unger M., Polt W. (2017) The Knowledge Triangle between Research, Education and Innovation – A Conceptual Discussion. ***Foresight and STI Governance***, vol. 11, no 2, pp. 10–26. DOI: 10.17323/2500-2597.2017.2.10.26

Unger, et al (2018). New challenges for universities in the knowledge triangle, ***The Journal of Technology Transfer,***September , https://doi.org/10.1007/s10961-018-9699-8

Vico Perez E., et al (2017) Knowledge Triangle Configurations at Three Swedish Universities. ***Foresight and STI Governance***, vol. 11, no 2, pp. 68–82. DOI: 10.17323/2500-2597.2017.2.68.82

Wendt, K. K. et al. (2015) A guide to understanding higher education R&D statistics in the Nordic countries. NIFU: ***Working paper 9/20***

Wise E., Berg M., Landgren M., Schwaag S., Benner M., Vico E.P. (2016) ***Evaluating the Role of HEI's Interaction with Surrounding Society — Developmental Pilot in Sweden 2013–2016*** (Vinnova Report VR 2016:09), Stockholm: Vinnova.

Wong, et al (2005): Singapore as an Innovative City in East Asia: An Explorative Study of the Perspectives of Innovative Industries, ***Policy Research Working Paper***, Wo Bank, Washington, DC.

https://en.wikipedia.org/wiki/Knowledge_economy,retrieved on 16 January 2019**.**

الرشاقة الاستراتيجية للجامعات المصرية فى مواجهة جائحة كورونا (Covid-19)– ضرورة حتمية

إعـداد
أ.د. أشرف السعيد أحمد محمد
أستاذ بقسم أصول التربية– كلية التربية – جامعة المنصورة

مقدمة

أحدثت جائحة فيروس كورونا أو (Covid–19) تحولات راديكالية فى مجريات الحياة البشرية فى معظم الدول، فلقد غيرت نمط الحياة والعمل، وفرضت التباعد الاجتماعي، وأوقفت حركة التنقل والسفر بين الدول، وأصابت الاقتصادات العالمية بهزة عنيفة أعادت للأذهان شبح "الكساد العظيم" فى ثلاثينيات القرن العشرين، وتزايدت معدلات البطالة حيث فقد الملايين وظائفهم حول العالم، وزادت معدلات الفقر، وانكشفت الاختلالات الهيكلية فى القدرة على التكيف السريع مع تبعات هذه الجائحة فى الكثير من النظم الصحية والاقتصادية حول العالم.

ولم تكن النظم التعليمية بمنأى عن التأثيرات العاصفة لجائحة كورونا، بل توقفت على الفور كافة مناشط التعليم والتعلم، وأغلقت المدارس والجامعات، وأضطرت بعض الدول إلى ترفيع طلابها إلى السنة التالية دون استكمال متطلبات عملية التعليم والتعلم، وحاولت بعض الدول ايجاد صيغ جديدة لاستكمال العام الدراسي، من خلال أنظمة التعليم عن بعد، والتعليم الالكتروني. لقد فرضت جائحة كورونا ضرورة التغيير السريع والمدروس فى أنماط عمل النظم التعليمية، وأظهرت الحاجة إلى المرونة الاستراتيجية فى التعامل مع الظروف الطارئة وغير المتوقعة من خلال بناء أنظمة رشيقة قادرة على التكيف الذى يواجه التحديات بكفاءة ويستثمر الفرص أو يقتنصها باحترافية ويجعل المؤسسات التعليمية دائما على الطريق الصحيح.

إنّ التغييرات المتسارعة فى المشهد العالمي عموما والتحولات الهيكلية التى تصيب الكيانات المؤسسة العاملة فى مجال التعليم والتعلم فى عالم فيروس كورونا وما بعدها يقتضي اعادة بناء النظم

المؤسسية بعناصرها الأساسية ورؤاها المستقبلية وفقا لمفهوم الرشاقة الاستراتيجية التى تعزز من قدرة المؤسسات والموارد البشرية العاملة فيها على المرونة فى مواجهة حالة عدم اليقين والغموض المتزايد، والتكيف المستمر للتغيرات الممكنة والمحتملة فى احتياجات المستفيدين وطموحاتهم، وعلى استدامة التنافسية من خلال الاحتفاظ بالفرص القائمة والتوجه الاستراتيجي لاقتناص الفرص المحتملة.

لقد خلقت الطبيعة المتغيرة للاقتصاد العالمي بيئة من التعقيد المفرط والتغير الديناميكي غير المسبوق، لذلك قواعد اللعبة التنافسية تتغير بشكل أسرع من قدرة المديرين والقادة على التفاعل معها، وتبشر هذه الديناميات بموجه مستمرة من التغيرات فى العمل ومصادر القيمة المضافة مما، يفرض ضرورة تبني نهج الرشاقة الاستراتيجية فى التعامل مع هذه الموجة المستمرة من التغيرات(Roth, 1996) وعندما يضاف للطبيعة المتغيرة للاقتصاد العالمي الأزمات الصحية المتكررة فى العقدين الأخيرين، والتى نجمت عن تفشي الأوبئة مثل: سارس، انفلونزا الخنازير...، وانتهاءً بفيروس كورونا وما أحدثه من صدمات عالمية غير مسبوقة لكافة قطاعات النشاط الانساني، تبدوا الحاجة ماسة لتبني النهج الاستراتيجي المعروف بالرشاقة الاستراتيجية بأدواتها وآلياتها بما يعمق من قدرة مؤسسات التعليم من استشعار التحولات والمرونة فى التكيف معها بما يحافظ على فعاليتها التنظيمية والمجتمعية.

ترى مارياكي Marinaki(2020) أنّ جائحة كورونا فرضت على المؤسسات التركيز على الرشاقة فى مواجهة احتياجات العاملين، وتوقعات العملاء، وحالة عدم اليقين السائدة، إنّ رشاقة العمل المؤسسي يعنى قدرة على اكتشاف حلول سريعة وفعالة لمواجهة هذه الأزمة. وأكد ليو، ولي، ولي Liu; Lee & Lee (2020) على أهمية المرونة والرشاقة الاستراتيجية وريادة الأعمال فى سياق مكافحة كورونا، لأنّنا فى حاجة للمرونة وتطوير استراتيجيات التأقلم الفعالة، والجهد الجماعي فى أوقات الأزمات والصدمات غير المسبوقة.

ويشير ستوتزيل Stoetzel (2020) إلى أنّ الوقت قد حان مع وجود فيروس كورونا التاجي، للتفكير فى قدرة المؤسسات على أن تكون رشيقة استراتيجيا، وبرغم أنّ بناء القدرات والهياكل والثقافة لتكون رشيقا استراتيجيًا ليس بالأمرر الهين فى عالم اليوم، ولكنه أصبح ضرورة وجود للمؤسسات لتكون قادرة على الحفاظ على أو التقاط أكبر قدر من الفرص بقدر الإمكان. وتؤكد دوتي Doty(2020) أنه إذا كانت أحاديث القادة فى الماضي نظرية ومجردة عن الحاجة الكبيرة للرشاقة، وما يتعلق بها من قدرات

نتيجة تزايد التقلبات، وعدم اليقين ، والتعقيد ، والغموض، فإنها الآن وفى سياق الفيروس التاجي الجديد وترددات الاقتصادية والاجتماعية والشخصية والسياسية، لابد وأن تترجم إلى اجراءات عمل على أرض الواقع.

إنّ بيئات عمل الجامعات فى القرن الحادي والعشرين عموما ومع تداعيات فيروس كورونا خصوصا تقتضي توظيف الرشاقة الاستراتيجية كصيغة إدارية وتنظيمية يمكنها زيادة قدرة الجامعات على الاستجابة والتكيف بسرعة وفعالية مع التغيرات غير المتوقعة فى بيئة عملها، بما يجعلها دائما ملبية لاحتياجات المستفيدين ومستشعرة لما قد يترتب على المسارات غير المحددة التى يمكن أن تأخذها جائحة كورونا أو غيرها من الجوائح المحتملة فى عصر تزايدت فيه تأثيرات الأوبئة على مجمل النشاط الإنساني.

وعليه تحدد هدف الورقة البحثية الحالية فى الكشف عن الدور الذى يمكن أن يسهم به تبنى الرشاقة الاستراتيجية كآلية إدارية وتنظيمية فى زيادة قدرة الجامعات المصرية على التكيف مع تداعيات فيروس كورونا واقتناص الفرص المحتملة بما يعزز من استجابتها لمطالب المستفيدين المتغيرة، وبما يحفظ لها استدامة التنافسية.

وتحقيقا لهدف الورقة البحثية، تناولت مفهوم الرشاقة الاستراتيجية، وأهميتها، وأبعادها، وامكاناتها فى تعزيز قدرة الجامعات على مواجهة تداعيات فيروس كورونا وما أحدثته من حالة من الغموض والتعقيد وما فرضته من ضرورة التغيير فى استراتيجيات العمل الجامعي على كافة الأصعدة.

الجامعات الافتراضية: إيجابياتها وسلبياتها

إعداد

د. هاني جرجس عياد

دكتوراه في علم الاجتماع – كلية الآداب – جامعة طنطا

حتى سنوات قليلة؛ لم تكن مصطلحات الجامعة الافتراضية، وجامعة الإنترنت وغيرها؛ شائعة في أوساط التعليم الجامعي والعالي، ولكنها ظاهرة حديثة تزامنت مع التنامي المتسارع في إمكانات تقنية المعلومات والاتصال، خصوصا تقنية الإنترنت وتطبيقاتها في أواسط وأواخر التسعينات في القرن الميلادي الماضي.

وتعرف الجامعة الافتراضية بأنها مؤسسة تقدم خدمة تعليمية غير مباشرة تلبي حاجات متعلمين ذوي رغبة في تعليم يُحاكي ما تقدمه الجامعات التقليدية، أولئك المتعلمون لم تتح لهم فرص الالتحاق بها؛ نتيجة ظروفهم الحياتية. وتستند هذه الخدمة الافتراضية على التعلم الإلكتروني عن بعد خلال بنية تكنولوجية متقدمة تبث عبر الإنترنت متخطية حدود المكان والزمان، يحدث التفاعل والتحاور بين المتعلمين والمعلم وبين المتعلمين أنفسهم وقتما شاءوا وحيثما كانوا.

وبدأت الجامعات الافتراضية في الظهور في جامعة نيويورك بشمال شرق إسبانيا بكلية افتراضية واحدة من كليات الجامعة، وكانت تجربة مشجعة جدا؛ مما حدا بالعديد من مؤسسات التعليم العالي إلى خوض التجربة نفسها. وفي أوائل عام ٢٠٠٠ صدر تقرير يوضح أن هناك أكثر من٣٠٠ مؤسسة متخصصة مكرسة للتدريب عبر الاتصال المباشر في الولايات المتحدة وحدها.

ونمو الجامعات الافتراضية ليس ظاهرة مقتصرة على الولايات المتحدة الأمريكية، ففي عام ١٩٩٨ تأسست جامعة كوريا الافتراضية كصيغة من صيغ إصلاح التعليم العالي، وبعد ثلاث سنوات بلغ عدد البرامج التي تقدمها نحو ٦٦ برنامجا تعليميا لنيل شهادة البكالوريوس، استفاد منها زهاء ١٤,٥٥٠ طالب. كما قدمت جامعة سول الافتراضية حوالي عشرين مقررا إلكترونيا، كما أنشأت كندا الحرم الجامعي الافتراضي المكون من ١١ جامعة يقدم فيها ما يزيد على ٣٥٠ درجة علمية، و٢٥٠٠ مقرر إليكتروني يخدم ما يزيد عن ١٠٠,٠٠٠ طالب.

كما حدث نمو هائل في مبادرات التعليم الجامعي الافتراضي، ففي عام ٢٠٠٢م درس أكثر من ٣٥٠.٠٠٠ طالب في الولايات المتحدة من خلال تعلم جامعي افتراضي بالكامل للحصول على درجات علمية، وقامت الجامعات المرموقة كجامعة هارفارد بتقديم برامج أكاديمية افتراضية، وحققت حوالي ١٥٠ مليون دولار من عائدات برنامج التعليم عن بعد؛ الذي خدم حوالي ٦٠.٠٠٠ طالب وطالبة متفرغين جزئيا. ومن جهة أخرى أسس الاتحاد الأوروبي خطة إلكترونية بعنوان "جامعات القرن الحادي

والعشرين"، وهي عبارة عن ائتلاف جامعات أوروبية لنقل التعليم الجامعي إلى الطلاب في أسيا وأفريقيا وأمريكا اللاتينية رصد لها ١٣.٣ بليون دولار.

وقد ساعد على انتشار الجامعات الافتراضية عالميا وجود العديد من العوامل يتمثل أبرزها في:

- زيادة الطلب على التعليم العالي، حيث أشار البنك الدولي إلى أن حوالي ١٥٠ مليون شخص سيحتاجون تعليما جامعيا في العام ٢٠٢٥.
- التطور الهائل في إمكانات تقنية الإنترنت الذي فتح أبواب التعليم العالي لجمهور جديد ومتنوع، وشجع الجامعات على تأسيس أسواق جديدة في مواقع جغرافية بعيدة، وقدرت مؤسسة الأبحاث التسويقية أعداد مستخدمي الإنترنت عالميا في ٢٠١٩ بحوالي ٤,٥ مليار فرد.
- رغبة العديد من الدول في توسيع فرص التعليم الجامعي وتحسين جودة التعليم وتقليل التكلفة.

بدأ هذا النمط من التعليم بالظهور والانتشار في البلاد العربية منذ فترة ليست بالبعيدة، في محاولة للاستفادة من الإنترنت في نشر ثقافة التعليم عن بعد، لكن ما فات القائمين على هذه الفكرة هو ضرورة الإعداد الجيد وتوفير البيئة المناسبة لتطور هذا نوع من التعليم. وأبرز الجامعات العربية هي: الجامعة السورية الافتراضية، والجامعة الافتراضية التونسية، والجامعة الافتراضية المغربية.

حتى تلاقي الجامعة الافتراضية كل هذا الانتشار والإقبال من قبل الطلاب في مختلف أنحاء العالم لابد وأنها تتمتع بالكثير من الإيجابيات التي سنُضيئ على بعض منها:

- الإتاحة: أي أن المتعلم يستطيع الالتحاق بالجامعة الافتراضية من أي مكان في العالم دون قيود روتين الجامعات التقليدية.
- المرونة: فالمتعلم لا يتقيد بزمان التفاعل والتواجد في بيئة التعلم، فهو من يحدد متى وأين يتفاعل مع بيئة التعلم الافتراضية التي تلبي احتياجاته وتشبع رغباته.
- المعايشة والاستغراق.
- التفاعل: إن استخدام الإنترنت في التعلم والتدريس يوفر البيئة المثلى للتعلم من حيث توفير التفاعل المطلوب للتواصل من خلال برامج الدردشة بالبريد الإلكتروني؛ الذي كان يضمن التفاعل الصوتي والمكتوب، كما أنها تدعم المعلمين في جعل التعلم أسرع وأسهل، فالمتعلم فاعل نشط وليس سلبيا.
- التكلفة أقل في العديد من أوجه الإنفاق على التعليم التقليدي وخفض التكاليف غير المباشرة مثل: انعدام تكاليف المدينة الجامعية لسكن الطلاب، وانعدام نفقات السفر، وانعدام اشغالات فيزيقية لمباني التعليم الجامعي، بالإضافة إلى ندرة نفقات المواد المطبوعة؛ فالمقررات تقدم في صورة إلكترونية تفاعلية وهي أكثر تشويقا.

- الاستيعاب: لا حدود لاستيعاب الجامعة الافتراضية في حين أن التعليم الجامعي تحدد نِسب استيعابه وفقا لإمكاناته.
- التعامل مع الحواس المتعددة: إن المعايشة والاستغراق والتفاعل تعد نتيجة حتمية لكون هذا النوع من التعليم يخاطب حواس المتعلم كافة، وهذا ما يفتقده التعليم التقليدي.

أي شيءٍ في هذه الحياة له إيجابيات لابد أن يكون له سلبيات، وهذا هو حال الجامعة الافتراضية فلها من العيوب والمآخذ التي لا ضير من الإضاءة عليها قدر الإمكان:

- موثوقية شهادات التعليم عن بعد عبر الانترنت والتي تعتبر من أكبر التحديات التي تواجه طلاب الجامعات الافتراضية، ويعود ذلك إلى انتشار الجامعات المزيفة والشهادات الوهمية التي يمكن شراؤها من الإنترنت، هذا قد ينعكس على فرص الطالب بالوصول إلى سوق العمل وتثبيت درجته العليمة التي حصل عليها بالمراسلة.
- صعوبة اختيار البرامج الدراسية الجيدة، حيث يعتمد التعليم التقليدي على الوضوح في طرح برامجه الدراسية وعلى سمعة المؤسسة التعليمية، فيما تميل مؤسسات التعليم عن بعد إلى أسلوب تسويقي قد يكون مخادعا وجذابا لكنه غير ذي جدوى، ما يجعل الطلاب يقعون أحيانا في فخ المؤسسات التعليمية الاحتيالية على الإنترنت، أو حتى اختيار برامج غير ملائمة تحت تأثير الدعاية.
- المتطلبات الخاصة للتعليم عن بعد، مثل توفر اتصال قوي ومستقر بشبكة الإنترنت –وهو ما قد يكون عسيرا في بعض الدول والمناطق– إلى جانب حاجة الطالب لمهارات إضافية باستخدام الكمبيوتر والوسائل التقنية المختلفة، وقد يكون عمل الطالب مهددا أحيانا بهجوم إلكتروني أو حتى بتلف جهازه الخاص، ما يستدعي منه أيضا فهم آليات الحماية الإلكترونية والنسخ الاحتياطي.
- الوقوع بفخ الحرية بالتعليم ومرونة الوقت، فإن كانت إحدى ميزات التعليم عن بعد هي المرونة؛ ستنعكس هذه الميزة إلى واحد من عيوب التعليم الإلكتروني، وهو الإغراء بالتأجيل والمماطلة لعدم وجود ضغط المساءلة الذي نختبره في التعليم التقليدي.
- غياب التفاعل مع الطلاب والأساتذة أيضا من العيوب البارزة للتعليم بالمراسلة عبر الإنترنت، حيث يحرمك التعليم عن بعد من التفاعل المباشر مع الأستاذ ومن النقاشات التي تجري في الصفوف الدراسية أو بعدها، وعلى الرغم من محاولة محاكاة الفصول الدراسية المشتركة في بعض البرامج الدراسية عن بعد؛ إلا أن هذا العيب قد يجعل الكثيرين غير راغبين بالتعلم عبر الانترنت.
- في سياق متصل سيفقدك التعليم عن بعد الحياة الجامعية، خاصة إذا كنت من طلاب المرحلة الجامعية الأولى الذين لم يتسنى لهم خوض تجربة الجامعة التقليدية، والتي تعتبر من أكثر

التجارب تميزا في مسيرتك الدراسية وربما في حياتك بأسرها. هذا يشمل أيضا حرمان الطالب من تطوير مواهبه غير المتعلقة بالدراسة، مثل الرياضة أو الفنون أو غيرها من الأنشطة التي توفرها الجامعات التقليدية.

- التعليم عن بعد أقل تحفيزية للطلاب، حيث يؤدي ما ذكرناه سابقا إلى انخفاض حوافز الطالب وشعوره بالعزلة، كما أن المنافسة التي تعتبر جزءا مهما من التعليم تنخفض إلى أدنى مستوياتها في التعليم عن بعد.

ويمكن القول بالحاجة لتبني مثل تلك الصيغة ونشرها في التعليم الجامعي العربي للتغلب على كثير من المعوقات والمشكلات التي يعاني منها، وذلك بحسبانها واحدة من أبرز نماذج التعليم الجامعي عن بعد، وما تحققه من مزايا وفوائد وتلبية للطلب الاجتماعي المتزايد على التعليم الجامعي، ولكن يجب أن يسبق ذلك كله الإعداد الجيد وتهيئة المتطلبات الأساسية لنجاحها، ونشر الوعي بأهميتها للتغلب على المقاومة وتوفير البيئة التكنولوجية التي تسهم في نجاحها. فمجرد نقل تلك الصيغة لا يضمن نجاحها، ولكن الأهم هو إعداد السياق المناسب لتبنيها والإفادة منها. وفي الوقت نفسه يجب دراسة جدوى إنشاء تلك الجامعات ونماذجها، لتحقيق أقصى فائدة مرجوة منها. وعليه فإن هناك حاجة إلى:

- تشجيع جامعات التعليم المفتوح والتعليم عن بعد التقليدية على التحول إلى جامعات افتراضية تستخدم الشبكة العنكبوتية بشكل كامل أو مدعما بوسائط أخرى.
- تفعيل الشراكة بين الجامعات العربية والقطاع الخاص لتقديم برامج افتراضية لا تقدمها الجامعات التقليدية بهدف تلبية حاجات هذا القطاع ودعم الاقتصاد الوطني.
- دراسة تجارب جامعات افتراضية عالمية معتمدة وناجحة لاستخلاص الدروس والتوصيات المطلوبة لمبادرات التعليم الجامعي الافتراضي.
- دراسة التجربتين السورية والتونسية في التعليم الجامعي الافتراضي كونهما مبادرتين رائدتين.
- دراسة مدى جودة التعليم الجامعي الافتراضي.
- دراسة مدى رضا الطلاب وهيئات التدريس في الجامعات الافتراضية.

وفيما يلي بعض نصائح للدراسة عبر الانترنت والتعليم عن بعد:

- قبل كل شيء يجب أن يقوم الطالب بمفاضلة حكيمة بين التعليم الالكتروني والدراسة عن بعد من جهة، وبين التعليم التقليدي من جهة أحرى، وذلك بناء على مجموعة السلبيات والإيجابيات لكل منهما، وبناء على مدى قدرة الطالب نفسه على الاستفادة من التعليم الإلكتروني وضبط الوقت ومدى حاجته إلى هذا النوع من التعليم.
- يجب أن تبحث عن مؤسسة معتمدة، لا تكن كسولا في تقصي تاريخ المؤسسة التعليمية أو الجامعة الافتراضية قبل التسجيل والبدء بتلقي الدروس، هناك مئات الجامعات الوهمية والمعاهد

الاحتيالية على الإنترنت، وعشرات المؤسسات التي تقدم إعلانات تسويقية غير دقيقة حول ترتيبها وجودة نظامها التعليمي.

- اختر البرنامج الدراسي بعناية، فمن مميزات التعليم عن بعد أنه يوفر دورات تدريبية مصغرة تستهدف تطوير مهارات الطالب في جزء معين من الاختصاص، إلى جانب البرامج الموسعة التي تعطيك شهادات الدرجة العليمة، يجب أن تحدد أولوياتك وتختار البرنامج الدراسي بروية وحكمة.
- ضع في عين الاعتبار أن تنظيم الوقت هو الأولوية في التعليم عن بعد، يجب أن تكون حكيما في تحديد الوقت والتوقيت، وألا تقع تحت تأثير المرونة بحيث تتحول لإهمال وتسويف.
- حاول أن تنضم إلى مجتمع المتعلمين في الجامعة نفسها أو الذين يتلقون الكورس نفسه، ذلك سيساعدك على بناء تواصل افتراضي مفيد مع الطلاب ومع الأساتذة ويخفف من عزلة التعليم الإلكتروني.
- لا تتردد بطلب المساعدة من المتخصصين بالتدريب والتطوير المهني والذاتي، سيساعدك ذلك بتنظيم مرحلة الدراسة عن بعد وتحقيق الفائدة المرجوة من تجربة التعليم الإلكتروني.

القيادة المدرسية الفعالة: مدخلا لتحسين نواتج التعلم بمدارس مملكة البحرين

أد/ محمد عبد الرازق ويح

أستاذ بكلية التربية جامعة بنها – خبير مراجعة أداء المدارس الحكومية والخاصة
هيئة جودة التعليم والتدريب–مملكة البحرين

مقدمة

منذ بدايات القرن الحادي والعشرين بدأت تظهر العديد من التطورات المتسارعة والمتلاحقة نتيجة الأنفجار المعرفي، وثورة المعلومات والاتصالات، والتي أحدثت تحولات وتغيرات عديدة في شتى مناحي الحياة الأنسأنية لاسيّما في مجال الأعمال، والتجارة، وادارة المؤسسات، وقد أحدثت هذه التطورات المتلاحقة، وما زالت تحدث تغييرات كثيرة في إدارة المؤسسات بوجه عام والمؤسسات التعليمية، والتربوية بوجه خاص.

أن التطورات المتسارعة التي تواجهها المؤسسات التربوية في هذا العصر، تشكل بمجموعها تحديات للقيادة التربوية في اختيار الأنماط القيادية المناسبة، للقيام بالمهام التعلمية– التعليمية المطلوبة على أكمل وجه؛ إذ أن النمط المتمركز حول المدير أو اقتصار الإدارة على أفراد محددين لم يعد مناسبا لتسيير العمل الإداري بالمدرسة، بما يتناسب والتطوير السريع في ميادين المعرفة المختلفة، وهذا يتطلب البحث عن أنماط أخرى جديدة متطورة تتناسب وطبيعة هذا العصر، لتحقيق كفاءة عالية من الأداء.

وتعد القيادة الفعالة من الأسس الهامة التي تسهم في تحسين أداء المدارس وقيادة عمليات التغيير والتطوير في الميدأن التربوي، وبالنظر إلى التحولات الحديثة التي نشهدها اليوم في ظل العولمة والتحديات الكثيرة التي تفرضها مجتمعات المعرفة، تبرز الحاجة الى تبني أنماطا مغايرة من التفكير، والمعتقدات والسلوكيات التي تساعد القائمين على العمل التربوي على إحداث تطورات جذرية، خاصة في مجال تحسين مخرجات التعلم، ايمأنا بأن محور العملية التعليمية هو الطالب (مجيد ،٢٠١١).

ويعد القائد التربوي أهم عنصر ذي تأثير في أي مدرسة... فقيادته هي التي تحدد نوعية التربية في المدرسة، وطبيعة مناخ التعلم، ومستوى مهنية المعلمين ونوعية أخلاقهم ودرجة اهتمامهم بالطلاب... فإذا كأنت المدرسة تقليدية، وذات شخصية غير واضحة، وغير مبتكرة، ودرجة تركيزها متدنية واهتمامها منخفض بالطلاب... أو إذا كأن تميزها في التدريس مرتفعا، وجودة أدائها في الأنشطة عالية، وأن الطلاب يقدمون أفضل ما لديهم من إمكأنات، فأن الأصابع تتجه إلى قيادة المدرسة كمفتاح للنجاح أو للفشل (آل سليمأن والحبيب،٢٠١٧).

وعلى المستوى المدرسي تسعى القيادة المدرسية الفعالة إلى تحقيق أهداف المدرسة، من خلال تطوير نظمها وعملياتها، لغرض الاهتمام بجودة التعليم بدلا من الاهتمام بمجرد سير العملية التعليمية، وهذا أدى

إلى أن تبرز موضوعات مثل تطوير الأداء القائم على أصول التفكير العلمي والتحليل الموضوعي المنظم، الذي بدوره يساعد إدارة المدرسة على تحقيق النمو المرجو منها، حيث يتوقف نجاح الإدارة المدرسية في تحقيق أهدافها بكفاءة وفعالية، على نمط القيادة التي تُعدّ من أهم عناصرها، بل تُعدّ الركيزة الأولى في العملية الإدارية.

ومن هنا فقد اتجهت وزارة التربية الى تبني عدة مبادرات تطويرية لتطوير التعليم والتدريب، والارتقاء بمخرجاته، سعيا منها الى تحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠. وتتمثل هذه المبادرات في الآتي (وزارة التربية والتعليم ،٢٠٠٨):

١. مشروع تحسين أداء المدارس

أنبثق برنامج تحسين أداء المدارس؛ بهدف دعم المدارس ومساعدتها على التحسن والتطوير من خلال تقديم استشارات خارجية وفحص موضوعي للمجالات التالية:

- الأنجاز الأكاديمي
- التطور الشخصي للطلبة
- التعليم والتعلم
- المنهج الدراسي
- الدعم والتوجيه والمسأندة
- القيادة والإدارة
- القدرة على التحسن
- الفاعلية العامة للمدرسة

وباشرت وحدة مراجعة أداء المدارس عملية المراجعة الأولى في شهر أكتوبر عام ٢٠٠٨، بعد فترة من العمل التجريبي المكثف الذي شمل حوالي(٥٠) مدرسة حكومية في الفترة ما بين شهر مايو ٢٠٠٧ ومايو ٢٠٠٨، وقد تبين منها أن هناك حاجة ماسة لتحسين أداء المدارس. لذا جاء تدشين برنامج تحسين أداء المدارس على غرار تقييم هيئة جودة التعليم والتدريب في الحادي عشر من نوفمبر عام ٢٠٠٨، والذي يتكون من:

- نموذج المدرسة البحرينية المتميزة
- الشراكة من اجل الأداء
- التدريس من اجل التعلم
- القيادة من اجل النواتج

- السلوك من اجل التعلم
- نظام إدارة الأداء
- استراتيجية الثقافة العددية، واستراتيجية المهارات القرائية

وتشتمل خطة تحسين أداء المدارس على العديد من المبادرات الوطنية وبرامج الإصلاح التي تعمل بالتزامن في سبيل تطوير التعليم والارتقاء بمخرجاته. ويعد محور القيادة ذو ارتباط جذري بجميع هذه المبادرات سواء على مستوى الإدارات المدرسية، أو ألأفراد الذين يمارسون الأنشطة القيادية في وظائفهم.

ولقد تم تطوير نموذج القيادة أنطلاقا من دراسة واقع القيادة المدرسية في مملكة البحرين، والتي أشارت الى ما يواجه القيادات من تحديات قد تعوق أدائهم في المدارس لقيادة التغيير كمدخل لعملية إصلاح النظام التربوي، والأنتقال بمشروعات التطوير من مستوى الرؤى والأفكار الى المستوى الفعلي على أرض الواقع وداخل الصفوف الدراسية. لذا استند نموذج القيادة المدرسية على الأدلة الميدأنية الخاصة بالحقل التربوي، التي بنيت على قاعدة من البيأنات تتمثل في الآتي (وزارة التربية والتعليم ،٢٠٠٩):

١. التغذية الراجعة والتوصيات الخاصة بالمؤتمرات السنوية لوزارة التربية.
٢. توصيات تقارير هيئة جودة التعليم والتدريب
٣. الأدبيات المحلية والعالمية التي تعكس خصائص الممارسات القيادة الفاعلة
٤. استطلاع الرأي الذي قام بها فريق القيادة من أجل النواتج مع الأطراف المعنية في الحقل التربوي.

أن القيادة من أجل النواتج المحور الأساس لجميع العمليات في وزارة التربية والتعليم، ولكي يكون الطالب هو محور عملية التعلم، فأن ذلك بتطلب التفكير في القادة كمتعلمين وباحثين، وذوي أداء قيادي فعال وكفاءة عالية؛ لذا يعد نموذج القيادة الفاعل بمثابة خارطة طريق لتحقيق الأهداف المستقبلية.

نماذج القيادة المدرسية الفاعلة

باستعراض الأدبيات في مجال القيادة المدرسية، تبين أن هناك نماذج عديدة للقيادة المدرسية الفعالة، إلا أن ورقة العمل الحالية تبنت نموذجين فقط منها وهما:

أولا: نموذج هالنجر Hallinger,2011

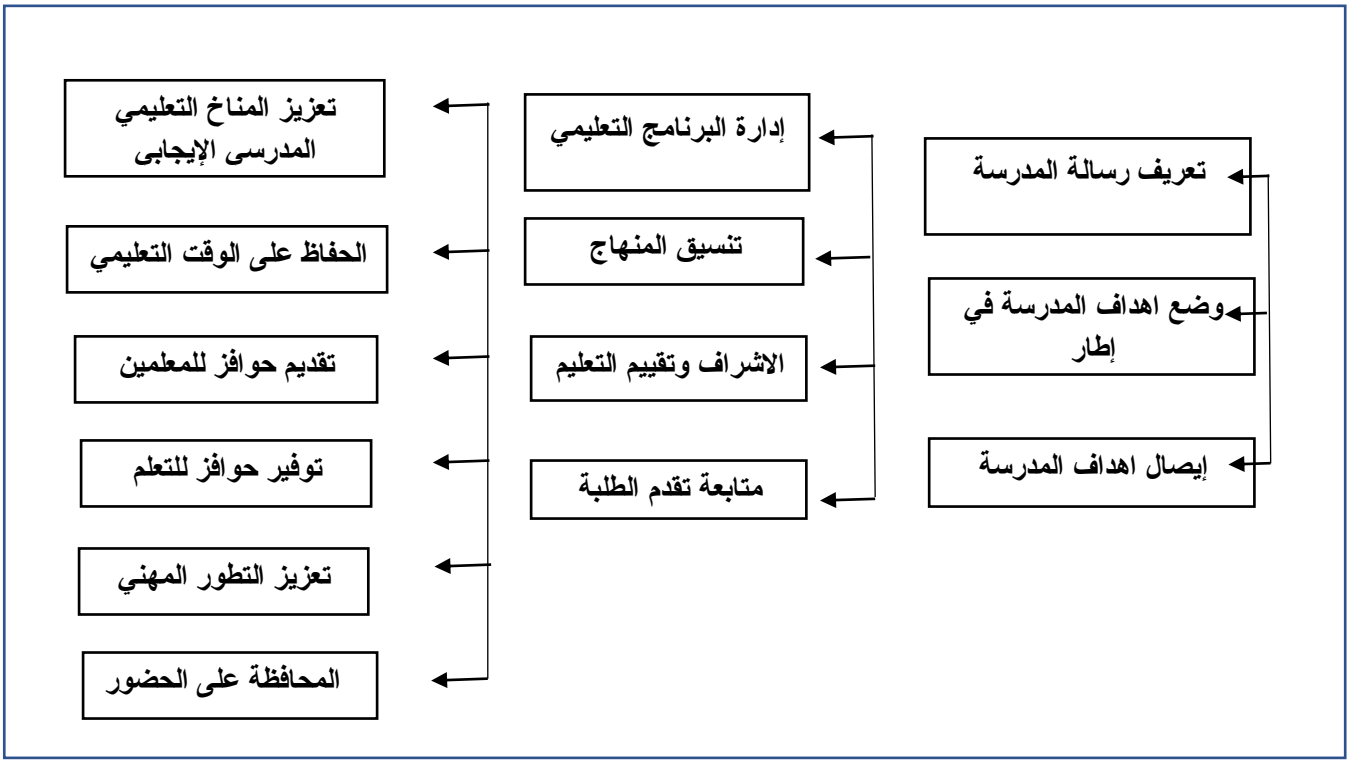
يتضمن نموذج هالنجر ثلاثة أبعاد رئيسة تتمثل في الاتي:

البعد الأول: التعريف برسالة المدرسة.

البعد الثأني: إدارة البرنامج التعليمي

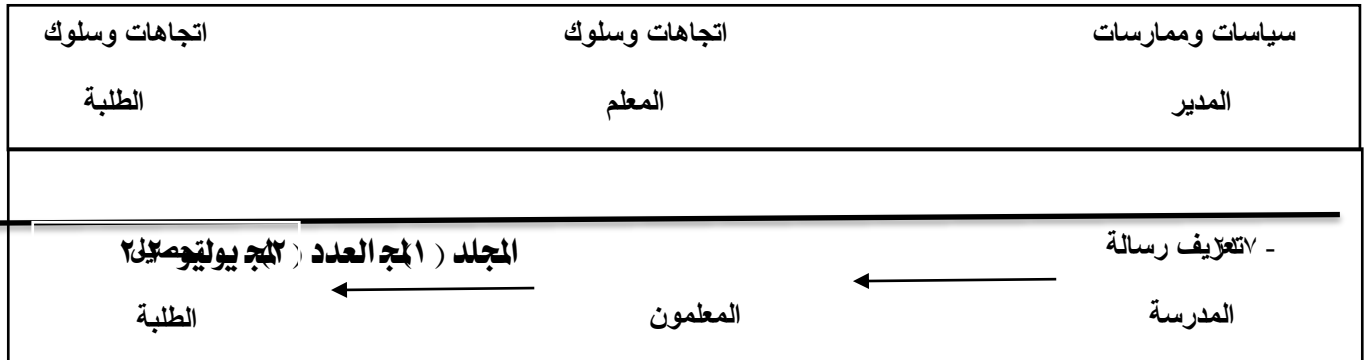
البعد الثالث: تعزيز المناخ التعلمي المدرسي الإيجابي.

ويبين ذلك الشكل رقم (١)



من الشكل السابق لنموذج هالنجر يمكن القول أن الأبعاد الثلاثة للقيادة التعليمية لا تفترض أن مدير المدرسة وحده هو الملزم بها، إلا أنه يفترض أنها مسئوليات أساسية لمدير المدرسة، وأن البعد الثالث المتعلق بتعزيز المناخ التعلمي المدرسي الإيجابي يتداخل مع الابعاد المندرجة في إطار القيادة التحويلية

كما يتضح أيضا أن لمدير المدرسة تأثيرا مباشرا وغير مباشر على سلوك الطلبة وتحصيلهم الدراسي والذي يبينه الشكل رقم(٢) وذلك على أساسا الربط بين سياسات المدير وسلوكياته وممارساته



نموذج القيادة التربوية في مدارس مملكة البحرين

يتكون نموذج القيادة التربوية في مدارس مملكة البحرين الحكومية من خمسة عناصر أساسية، مترابطة فيما بينها، وتم تدريب جميع مديري المدارس وكذا المدراء المساعدين على تطبيق هذا النموذج، والذي اضحى بدوره ثقافة متجذرة في الغالبية العظمى من المدارس الحكومية.

وفيما يلي عرض لعنصر هذا النموذج (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٩):

أولا: بناء مجتمع التعلم

أن بناء مجتمع التعلم من أهم الأدوار التي ينبغي أن يقوم بها القائد في المؤسسة التعليمية، ويمكن تحقيق ذلك من خلال الممارسات التالية:

١. **التركيز في التعلم**، وجعله محورا أساسيا في التخطيط الاستراتيجي للمدرسة، ويتمثل ذلك في أن:

- يربط جميع الخطط التطويرية في المدرسة بنتائج التقويم ومخرجات التعلم، بحيث يكون التعليم والتعلم من أهم أولوياته عند اعداد الخطة الاستراتيجية للمدرسة.
- يبرز أهمية التعليم والتعلم في رؤية المدرسة وأهدافها.
- يضع برامج عمل محددة واضحة تستند الى استراتيجيات تعلم متنوعة للارتقاء بعمليات التعليم والتعلم.

٢. **مشاركة جميع الأطراف في العملية التعليمية التعلمية**، ويتمثل ذلك في أن:

- يعمل على مشاركة جميع العناصر الأساسية في اتخاذ القرارات (الطالب–المعلم–ولي الامر).
- يتواصل مع جميع الطراف ذات العلاقة بالتعليم والتعلم؛ للتأكد من حدوث التعلم (المعلمين الأوائل–الإرشاد الأكاديمي والمهني–اخصائيو صعوبات التعلم والتفوق والموهبة).
- يفعل دور المجالس المدرسية ويوظفها في العملية التعليمية التعلمية (مجلس الإدارة–اللجنة الفنية–مجلس الطلبة–مجلس الآباء)

- يستثمر الإمكأنات المادية والبشرية في المجتمع المحلي لخدمة العملية التعليمية (المركز الصحي–مؤسسات المجتمع المحلي–الجمعيات الاهلية)

٣. **متابعة تحصيل الطلبة**، ويتمثل ذلك في أن:

- يدرس ويتابع باستمرار نتائج تحصيل الطلبة.
- يتأكد من حدوث الارتقاء في التحصيل الدراسي للطلبة مستندا على الأدلة الداعمة (الإحصائيات–تحليل النتائج)
- يوظف إمكأنات المدرسة لرعاية ودعم الطلبة على اختلاف فئاتهم (المتفوقين–الموهوبين–ضعاف التحصيل.
- يوظف نتائج الاختبارات الوطنية في إعداد برامج للارتقاء بمستوى الإتقأن لدى الطلبة.

٤. **تنمية ثقافة البحث والتفكير الناقد**، ويتمثل ذلك في أن:

- ينمي مهارة استسقاء المعلومات لدى منتسبي المدرسة
- يعتمد خطوات الأسلوب العلمي في اتخاذ القرارات وحل المشكلات
- يشجع على تبني أسلوب التفكير الناقد البناء وتعزيز مبدا احترام الرأي الآخر

٥. **تحفيز العاملين لمراجعة المفاهيم المتعلقة بعمليات التعليم والتعلم**، ويتمثل ذلك في أن:

- يحفز منتسبي المدرسة على تبني مفاهيم إيجابية حديثة متطورة حول عمليات التعليم والتعلم.
- يشجع العاملين على البحث والاطلاع بهدف مواكبة المستجدات التربوية
- يوظف ما يتميز به المعلم من قدرات لخدمة العملية التربوية والتعليمية

٦. **توظيف شبكات وأنظمة تواصل فاعلة**، ويتمثل ذلك في أن:

- يعتمد أنظمة تواصل فاعلة مع الأطراف ذات الصلة بعمليات التعليم والتعلم (الطالب/ المعلم/ ولي الأمر/ المجتمع المحلي/ الإدارات التعليمية مجلس الطلبة/ مجلس الآباء.....
- يوظف آليات التواصل المختلفة للارتقاء بعمليات التعليم والتعلم
- يستثمر التقنية الحديثة في التواصل بين جميع الطراف المعنية بعمليات التعليم والتعلم

٧. تنمية العاملين مهنيا، ويتمثل ذلك في أن:

- يوفر كافة الفرص المتاحة للتعلم والتمهن
- يحدد احتياجات أالأفراد من البرامج التدريبية

- ينوع من أساليب التنمية المهنية (زيارات صفية وتبادلية–ورش عمل–جلسات تطوير–زيارات لمدارس.....

ثانيا: قيادة التغيير والتطوير

أن الهدف الأساسي لكل قائد ناجح هو إتقأن المعارف والكفايات والاستراتيجيات الضرورية لإحداث التغيير الإيجابي وتطبيقه بنجاح في مؤسسته التعليمية، لذا فأن اطلاع القادة التربويين على أبرز الأفكار المرتبطة بقيادة التغيير وممارساتها الناجحة تعد أولوية ملحة

ويمكن للقائد أن يحقق ذلك من خلال الممارسات التالية:

١. **تبني التغيير والاقتناع بأهميته**، ويتمثل ذلك في أن:

- يستشعر الحاجة الى التغيير من خلال متابعة آخر المستجدات في الميدأن التربوي وخاصة في مجال القيادة
- يحرص على اقناع منتسبي المدرسة بالتغيير واهميته ويعمل على إشاعة هذه الثقافة من خلال اللقاءات والزيارات ونتائج تقويم الإدارة التعليمية وتقارير هيئة جودة التعليم
- يعمل على تذليل الصعوبات والتغلب عليها

٢. **تهيئة البيئة الملائمة للتغيير**، ويتمثل ذلك في أن:

- يضع استراتيجيات فاعلة لإحداث عملية التغيير وتطبيقها ومتابعة تنفيذها.
- يعمل على توفير ما تحتاجه عملية التغيير من موارد مادية وبشرية وفنية التي من شأنها تحقق الأهداف المرجوة
- يوفر الدعم الإيجابي لكافة أفراد المؤسسة ويتجنب خذلانهم
- يعتمد مبدأ العدالة في التعامل مع جميع أالأفراد
- يتبنى أسلوب الحوار البناء ويشارك كافة أالأفراد المعنيين في اتخاذ القرارات
- يعمل على إشاعة روح العمل التعاوني بين أفراد المؤسسة التربوية

٣. **التحفيز على الابداع والابتكار**، ويتمثل ذلك في أن:

- يحترم المبادرات الإبداعية للعاملين معه، ويعمل على تشجيعها من خلال التحفيز المادي والمعنوي

- يسعى لتطوير قدرات العاملين معه لمواكبة متطلبات العصر والتحديث باعتباره عملية مستمرة
- يحفظ حقوق العاملين المعنوية والمادية

٤. **تشجيع التطوير والمبادرات،** ويتمثل ذلك في أن:

- يتبنى البرامج التطويرية ويدعمها معنويا وماديا
- يبرز المبادرات الإبداعية للعاملين معه بما يخلق بيئة محفزة
- يعزز الدافعية للارتقاء بقدرات وأداء العاملين معه لمواجهة المستجدات المتلاحقة

٥. **مواجهة التحديات واستثمارها في الارتقاء بالمدرسة،** ويتمثل ذلك في أن:

- يعمل على إقناع أعضاء المؤسسة غير الراضين عن عملية التغيير والتطوير وعدم تجاهلهم
- يشخص واقع المدرسة بصورة عملية محايدة
- يبني خطط التغيير المدروسة من خلال مشاركة العاملين معه في بناء نظام تربوي جديد
- يستجيب للتحديات الراهنة ويستبق التفكير في المستقبل للارتقاء بالمؤسسة المدرسية

ثالثا: تمكين الآخرين

وتعني قدرة القائد التربوي على إيجاد بيئة مؤسسية تتسم بتوزيع الأدوار والصلاحيات وإشراك ألافراد في عملية اتخاذ القرارات؛ من أجل تهيئة الفرصة لأفراد المؤسسة التربوية لممارسة أدوار قيادية تنمي لديهم المسئولية والدافعية نحو تحقيق ممارسات تعليمية ناجحة

ويتفق الكثير من الباحثين وعلماء التربية والإدارة بأن قائد المدرسة يعتبر عنصرا جوهريا ومؤثرا في المؤسسة المدرسية، ويلعب دورا هاما في تحقيق او إيجاد بيئة تعليمية تحقق التنمية المستدامة، كما أن هناك شبه اتفاق بأن القيادة الفعالة شرط أساسي لتحقيق النجاح وتحسين مخرجات التعلم

١. **تحفيز الآخرين لبلوغ اعلى مستويات الاداء،** ويتمثل ذلك في أن:

- يظهر سلوكا إيجابيا نحو العمل
- يحفز أفراد المؤسسة ويبرز ممارساتهم الجيدة
- يدعم الابتكارات والإبداعات الفردية
- يضع أهدافا للمرؤوسين تتحدى قدراتهم وتساعد على تطوير أدائهم

٢. **توفير الدعم وتذليل الصعوبات،** ويتمثل ذلك في أن:

- يسعى إلى توفير الموارد اللازمة لدعم عمليات التعليم والتعلم

- يبادر في إيجاد الحلول الملائمة للمشكلات
- يشارك الأفراد في تذليل الصعوبات التي تعترض العمل

٣. **تفويض الصلاحيات وتوزيع الأدوار**، ويتمثل ذلك في أن:

- يوزع المهام والمسئوليات القيادية على الأفراد حسب قدراتهم وميولهم
- يساند الأفراد ويتيح لهم الفرص للتعلم من التجارب الناجحة
- يحترم الفروق الفردية في قدرات المرؤوسين
- يؤمن بقدرة الأفراد على المشاركة في اتخاذ القرارات

٤. **تعزيز الممارسات الجيدة**، ويتمثل ذلك في أن:

- يتابع المستجدات التربوية ويساهم في إنتاج المعرفة
- يحث الأفراد على القراءة والاطلاع والمناقشات المتعلقة بالممارسات الجيدة
- يتواصل مع المؤسسات المعرفية لتعزيز التنمية المستدامة

٥. **توفير المناخ التربوي لتهيئة قيادات جديدة**، ويتمثل ذلك في أن:

- يساند زملاؤه بقوة لدعم المستجدات والمبادرات
- بوفر فرصا نوعية لبناء قدرات الآخرين
- يتيح الفرصة للآخرين للمشاركة والتطوير وإبراز قدراتهم وإمكاناتهم
- يوظف أساليب قيادية ملائمة بحسب متطلبات الموقف
- يبرز القدرات الناجحة للأفراد

٦. **تعزيز روح التعاون والعمل الجماعي**، ويتمثل ذلك في أن:

- ينشر ثقافة العمل التعاوني
- يشجع التعاون البناء بين العاملين بما يحقق اذكاء روح العمل الجماعي بينهم

٧. **تنمية وتطوير قدرات الآخرين**، ويتمثل ذلك في أن:

- يؤمن بقدرات الأفراد على التعلم
- يخطط للتنمية المهنية ويجعلها من الأولويات لجميع أفراد المؤسسة
- يعد قدوة حسنة للآخرين في اغتنام فرص التنمية المهنية
- يبادر في توفير فرص التنمية المستدامة لجميع أفراد المؤسسة

رابعا: بناء ثقافة تنظيمية إيجابية:

لكل مدرسة ثقافتها الخاصة التي تميزها عن غيرها من المدارس، وتتكون هذه الثقافة من القيم والمعتقدات والعادات والتقاليد والمبادئ والتوجهات التي يكونها الأفراد وتؤثر بهم ومن ثم تحدد وتوجه سلوكهم.

إن وجود ثقافة تنظيمية يعد أمرا في غاية الأهمية، إذ تكمن أهمية الثقافة التنظيمية في أنها تعمل على تزويد الفرد بالقدرة على الفهم ومن ثم التكيف والتعامل مع المعطيات والمؤثرات الداخلية والخارجية، ويبرز دور قائد المدرسة في بناء وتنمية ثقافة تنظيمية إيجابية من خلال الأدوار والممارسات التي يقوم بها وتعزيز المناخ الصحي الذي يعمل على تفعيل هذه الثقافة

ويمكن لمدير المدرسة أن يحقق ذلك من خلال الممارسات التالية:

١. **تنمية روح الانتماء والولاء للمدرسة،** ويتمثل ذلك في أن:

- يؤكد ويبرز أهمية كل فرد في المدرسة
- يصنف الوظائف المتاحة في مدرسته ويوفر لكل وظيفة الوصف الوظيفي للمهام المنوط بها كل موظف
- يوضح قواعد المساءلة والتحفيز المتعلقة بهذه المهام
- يراعي حقوق الموظف ويؤكد على واجباته وحقه في التنمية المهنية والشخصية
- يقوم بحصر الاحتياجات التدريبية لكل منتسبي مدرسته
- يبدا بتنفيذ البرامج التدريبية حسب الأولويات وظروف مدرسته
- يحدد آلية لتقويم التدريب وطريقة لقياس أثر هذا التدريب

٢. **العمل على بناء رؤية مشتركة** ويتمثل ذلك في أن:

- يدعم استقرار مدرسته من خلال العمل المشترك بين أفرادها
- يصنف قدرات منتسبي مدرسته حسب قدراتهم ويحتفظ بها في قاعدة بيانات.
- يحدد برامجه التي تحقق أولوياته وأهدافه وفي إطار تعاوني لإظهار قدرات منتسبي مدرسته
- يوضح لكل منتسبي مدرسته أهمية الرؤية المستقبلية لها
- يشرك معظم منتسبي مدرسته في بناء وصيغة رؤيتها
- يشرك العاملين في تقييم وضع مؤسستهم الراهن وتحديد الأولويات للتعاون على تحقيقها
- يوضح الأهداف العامة والخاصة لكل منتسبي مدرسته لتحقيق رؤية المدرسة ورسالتها.

٣. **تقبل واحترام آراء الآخرين** ويتمثل ذلك في أن:

- يتقصى آراء العاملين ويتعرف على توجهاتهم وينصت إليهم

- يغرس مهارة طرح الرأي وتقبل الرأي والرأي الآخر
- يشرك الجميع في عمل المدرسة ويستشيرهم ويتقبل الأفكار والمقترحات البناءة التي يقدمونها

٤. **توفير جو من الالفة والمودة** ويتمثل ذلك في أن:

- يشيع جوا من الألفة والمودة والعلاقات الإنسانية التي تساعد على الالتزام بين العاملين
- يخطط للارتقاء بمهارات العلاقات بين أفراد مؤسسته التعليمية
- يعقد الحلقات النقاشية في العلاقات المختلفة في سياق عمل تعاوني
- يدعم العلاقات التعاونية وروح المشاركة بين أفراد مدرسته
- يشجع الأفكار البناءة في تأصيل روح التعاون ومبادئه

٥. **تعزيز القيم والمعتقدات الإيجابية والبناء عليها** ويتمثل ذلك في أن:

- يوفر الدعم والمساندة للقيم الإيجابية التي تؤمن بها المدرسة
- يحدد قائمة بالقيم التي يسعى لغرسها في سلوكيات مدرسته
- يحدد أولوياته من هذه القيم مع منتسبي مدرسته
- يبني مناخا إيجابيا مساندا وداعما للأفراد
- يقدم الحوافز لمستحقيها ويتبنى الشفافية في تطبيقها ويوضح أسسها وقواعدها.

خامسا: الفاعلية الذاتية

هي مجموعة المعتقدات التي يحملها الفرد عن نفسه فيما يتعلق بقدراته على تعلم او أداء سلوك محدد عند مستوى معين، وتلعب الفاعلية الذاتية دورا هاما في أن يكون الفرد إيجابيا يجدد قدراته باستمرار ويقدم الأهم على المهم ويفكر في المنفعة المشتركة لجميع الأطراف

ويمكن للقائد أن يحقق ذلك من خلال الممارسات التالية:

١. **تحمل المسئولية باقتدار** ويتمثل ذلك في أن:

- يؤدي مسئولياته على أكمل وجه دون تقصير أو تأخير ويحظى بالثقة من مرؤوسيه
- يطور قدراته على اتخاذ القرارات بالاستناد الى الحقائق والبيانات
- يتصرف باتزان وهدوء، وبعيدا عن الانفعالات

٢. **الاخذ بزمام المبادرة** ويتمثل ذلك في أن:

- يطرح الرؤى ويقدم المقترحات والآراء الجديدة ويساهم في التطوير البناء
- يتحرر من قيود العمل الروتيني ولديه الجرأة على تبني المشروعات الجديدة
- يبادر باكتشاف المشاكل والثغرات عن طريق استثمار ما يمتلك من معلومات وتقارير

٣. **تطوير الذات** ويتمثل ذلك في أن:

- يراجع عمله ويسعى لتطويره من خلال التوظيف الفعال لمؤشرات الجودة
- يبحث عن الخبرة من خلال قراءاته في شتى المجالات
- يستفيد من الأفكار المبتكرة ويضيف عليها وينميها
- يطور نفسه بالاطلاع على التجارب الرائدة في إدارة المؤسسات التعليمية

٤. **قدوة ونموذج للآخرين** ويتمثل ذلك في أن:

- يلتزم بالمواعيد ومنضبط
- يقوم بالعمل قبل أن يطلب مثله من زملائه ومن مرؤوسيه
- يتفانى في العمل ويتحمل المسئولية
- يتمتع بروح المبادرة
- يخلص للمبادئ المعلنة ويغلبها على المنافع الشخصية

٥. **إيجابي ينظر بأمل وتفاؤل** ويتمثل ذلك في أن:

- يتمتع بسعة الصدر والقدرة على التصرف ومواجهة المشكلات
- يشجع الأفكار الجيدة ومبادرات مرؤوسيه ويدعمها
- يتميز بالحضور الدائم والاقتراب من الجماعة

٦. **منصت جيد** ويتمثل ذلك في أن:

- يستمع للآخرين بتمعن في أقوالهم ويتفاعل معهم مما يساعد على تدفق المعلومات
- يوفر مناخ الثقة بينه وبين مرؤوسيه
- يأخذ المعلومات من مصدرها المباشر ويفسر الرسائل بموضوعية
- يفتح قنوات وطرق اتصالية مباشرة شفوية وغير لفظيه بينه وبين مرؤوسيه للتعرف على وجهة نظر الطرف الثاني وفهمه

٧. **نشط ومحفز** ويتمثل ذلك في أن:

- يعزز الممارسات الجيدة في المجتمع المدرسي ويشيع الحيوية والنشاط في مرؤوسيه
- يقدم الى مرؤوسيه الدعم الذي يحتاجونه ويشجعهم ويثني عليهم ويمدحهم بشكل يساعد على رفع معنوياتهم

- يناقش أعمال مرؤوسيه بصورة مستمرة وبناءة
- يدفع العاملين لمزيد من العطاء عن طريق تحفيز المجدين ورفع معايير الأداء
- يتجنب كل ما يثير عزوف الآخرين وعداءهم كالانتقاد اللاذع وغير الموضوعي او عدم المساواة في التحفيز

٨. **الثقة بالنفس والقدرات** ويتمثل ذلك في أن:

- يثق بقدرته على النجاح والاستمرار في المسئولية
- يزود رؤسائه ومرؤوسيه بالمعلومات الكافية لتكوين صورة أوضح عن الأهداف المراد تحقيقها

٩. **يقوم خطواته بشكل منتظم ومستمر** ويتمثل ذلك في أن:

- يضع آليات واضحة وخطط تدفقية زمنية للمتابعة
- يُقوم مدى تحقق الأهداف بصورة دورية
- يصدر أحكام على مدى مناسبة الاستراتيجيات المستخدمة لإنجاز المهام والبرامج
- يُقوم نفسه بالاستناد الى مؤشرات نجاح واضحة.

ويتفق توبن Toppin,2002 مع نموذج القيادة المدرسة الفعالة في البحرين، حيث أشار الى أن قائد المدرسة ينبغي أن يمتلك مجموعة من الكفايات التي تمكنه من أداء مهامه بفعالية وتتمثل في:

١. تطوير وتنمية العاملين
٢. تطوير المؤسسة بتشجيع المبادرة والابتكار
٣. إبراز السلوك الأخلاقي
٤. حل المشكلات واتخاذ القرارات
٥. بناء الفرق الداخلية والاستفادة منها
٦. تفعيل التفكير الاستراتيجي
٧. التواصل مع الآخرين
٨. الفهم الجيد للظروف الداخلية والخارجية، والرؤية والرسالة والاهداف والاستراتيجيات

انعكاس أثر تطبيق نموذج القيادة التربوية على تحسين نواتج التعلم بمدارس مملكة البحرين

١. إعداد المدارس خططا استراتيجية بحسب نموذج التخطيط الاستراتيجي.

٢. تركيز مجالات نموذج المدرسة البحرينية المتميزة على التطور الشخصي للطالب وتحصيله الدراسي والتعليم والتعلم والدعم الذي يقدم له، كما أن مشروع القيادة من أجل النواتج وضع الطالب وتحصيله في نموذج التخطيط الاستراتيجي كأولوية في بناء الخطة الاستراتيجية للمدرسة، وفي مشروع الشراكة من أجل الأداء ركزت مؤشرات الأداء المدرسي على التحصيل الدراسي من خلال(معدل التخرج ومتوسط درجات الاختبارات الوطنية والمدرسية، ومتوسط الربع الأخير لدرجات الاختبارات الوطنية المدرسية للطلبة، وتقويم التعليم والتعلم، والتطور الشخصي للطلبة من خلال نسبة الحوادث السلوكية ومعدل حضور الطلبة، في حين ركز مشروع التدريس من أجل التعلم على المهارات التي يحتاجها المعلمون؛ لتحقيق التحسين في أساليب التعلم لدى الطلاب وكيفية مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة وتدريس المهارات العليا من التفكير.

٣. التحسن الواضح في نسب إتقان الكفايات في المواد الدراسية الأساسية (اللغتين العربية والإنجليزية، والعلوم والرياضيات) في المراحل التعليمية المختلفة خاصة الابتدائية.

٤. تحسن أداء المدارس في مراجعات هيئة جودة التعليم والتدريب، حيث إنه في العام الماضي ٢٠١٧-٢٠١٨ تمت مراجعة أداء (٦٤) مدرسة حكومية، كأن من بينها(٣٨) مدرسة ابتدائية، و(١٧) مدرسة إعدادية، و(٩) مدارس ثانوية ، حصلت ١٤ % منها على تقدير(ممتاز)، و(٢٢%) على تقدير (جيد)، و٢٨% على تقدير (مرض) و٣٦% على تقدير (غير ملائم) تركزت بصورة كبيرة في المرحلة الإعدادية، ويعزى ضعف أداء تلك المدارس الى تحديات متباينة ترتبط في عمومها بعدم استقرار الهيئتين الإدارية والتعليمية، والذي تناغم مع ضعف أداء بعض الهيئات التعليمية، إضافة الى تحديات مرتبطة بالطلبة من حيث قدرة المدارس على التعامل معهم كتنوع خلفياتهم الثقافية، ومع الطلبة الذين لغتهم الأم غير العربية وبعض التحديات المرتبطة بسلوك الطلبة ووعيهم ووعي أولياء امورهم(هيئة جودة التعليم والتدريب، ٢٠١٨).

٥. نشر الممارسات المتميزة كالتقييم الذاتي الدقيق المبني على تشخيص واقع المدرسة الفعلي، وبناء خطط استراتيجية في ضوء الأولويات، وفاعلية برامج التطوير المهني للمعلمين

٦. تحسن أداء الطلبة في الامتحانات الوطنية للصف السادس في اللغة العربية واللغة الإنجليزية والعلوم والرياضيات.

٧. تحسن أداء طلبة الصف الثاني عشر في الامتحانات الوطنية في اللغتين العربية والإنجليزية، وحل المشكلات

٨. تحسن أداء جودة التعليم البحريني دوليا في مؤشرات التنافسية العالمية لمنتدى دافوس الاقتصادي، حيث جاء في الترتيب (٣٧) من أصل ١٣٧ دولة في تصنيف ٢٠١٧-٢٠١٨.

المراجع

هيئة جودة التعليم والتدريب(٢٠١٨) **التقرير السنوي ٢٠١٨-عقد من التطوير**، مملكة البحرين.

وزارة التربية والتعليم(٢٠٠٨) **المشاريع التطويرية-تحسين أداء المدارس**، مملكة البحرين

وزارة التربية والتعليم(٢٠٠٩) **الدليل الاسترشادي للقيادة التربوية، مشروع القيادة من اجل النواتج**، مملكة البحرين

آل سليمان، زيد بن ناصر، والحبيب، عبدالرحمن بن محمد(٢٠١٧)متطلبات تطوير أداء القيادات المدرسية في ضوء معايير جودة القيادة المدرسية لهيئة تقويم التعليم بالمملكة العربية السعودية، **مجلة كلية التربية الاساسية للعلوم التربوية والإنسانية**، جامعة بابل، العدد (٣٥) تشرين اول.

عبوي ، زيد منير(٢٠١٠) **دور القيادة التربوية في اتخاذ القرارات الإدارية**، الطبعة الأولى، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان

مجيد، سوسن شاكر(٢٠١١) **تقويم جودة الأداء في المؤسسات التعليمية**، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان.

7.**Toppin, Peter A.**(٢٠٠٢) .**Managerial Leadership**, U.S.A, New York, McGraw-Hill

8.**Hallinger, Ph.** (**2011a**). A review of three decades of doctoral studies using the principal instructional management rating scale: A lens on methodological progress in educational leadership. Educational Administration Quarterly, 47(2), 271-306. Retrieved April 6, 2011 from: http://eaq.sagepub.com/content/47/2/271.

نظرة علي أهداف التنمية المستدامة
في جمهورية مصر العربية

إعداد

أ.د/ محمد جابر محمود

أستاذ أصول التربية ووكيل كلية التربية النوعية لشئون
خدمة المجتمع وتنمية البيئة–جامعة جنوب الوادي– مصر

إن إطلاق الحكومة المصرية استراتيجية التنمية المستدامة : رؤية مصر عام ٢٠٣٠ « جاء متزامنا مع الحراك الدولي للتوصل إلى أجندة طموحة للتنمية الدولية التي تعد خطوة ضرورية على طريق التنمية المستدامة وتأخذ في الاعتبار المسئولية المشتركة في مواجهة التحديات في ظل تأكيد بان كي مون الأمين العام السابق للأمم المتحدة في قمة الأمم المتحدة للتنمية المستدامة في سبتمبر ٢٠١٥ أن الأهداف الإنمائية المستدامة السبعة عشر هي تعبير عن رؤيتنا المشتركة للإنسانية وهى عقد اجتماعي بين زعماء العالم وشعوبه.

وقالت هيلين كلارك مديرة برنامج الأمم المتحدة الإنمائي إن "دعم خطة عام ٢٠٣٠ هو أولوية قصوى بالنسبة لبرنامج الأمم المتحدة الإنمائي،" وأضافت "إن أهداف التنمية المستدامة توفر لنا خطة وجدول أعمال مشتركين لمعالجة بعض التحديات الملحة التي تواجه عالمنا مثل الفقر وتغير المناخ والصراعات. ويتمتع برنامج الأمم المتحدة الإنمائي بالخبرة والقدرات اللازمة لدفع عجلة التقدم والمساعدة في دعم البلدان على طريق التنمية المستدامة[١].

وتمثل استراتيجية التنمية المستدامة رؤية مصر ٢٠٣٠ محطة أساسية في مسيرة التنمية الشاملة في مصر تربط الحاضر بالمستقبل وتستلهم إنجازات الحضارة المصرية العريقة، لتبني مسيرة تنموية واضحة لوطن متقدم ومزدهر تسوده العدالة الاقتصادية والاجتماعية وتُعيد إحياء الدور والتاريخي لمصر في الريادة الإقليمية. كما تمثل خريطة الطريق التي تستهدف تعظيم الاستفادة من المقومات والمزايا التنافسية، وتعمل على تنفيذ أحلام وتطلعات الشعب المصري في توفير حياة لائقة وكريمة.

وتعد أيضاً تجسيداً لروح دستور مصر الحديثة الذي وضع هدفاً أساسياً للنظام الاقتصادي تبلور في تحقيق الرخاء في البلاد من خلال التنمية المستدامة والعدالة الاجتماعية وأكد على ضرورة التزام النظام الاقتصادي بالنمو المتوازن جغرافياً وقطاعياً وبيئياً. وتعتبر أول استراتيجية يتم صياغتها وفقاً لمنهجية التخطيط الاستراتيجي بعيد المدى والتخطيط بالمشاركة، حيث تم إعدادها بمشاركة مجتمعية واسعة راعت مرئيات المجتمع المدني والقطاع الخاص والوزارات والهيئات الحكومية كما لاقت دعماً ومشاركة فعالة من شركاء التنمية الدوليين الأمر الذي جعلها تتضمن أهدافاً شاملةً لكافة مرتكزات وقطاعات الدولة المصرية.

وتأتي أهمية هذه الاستراتيجية خاصةً في ظل الظروف الراهنة التي تعيشها مصر بأبعادها المحلية والإقليمية والعالمية والتي تتطلب إعادة النظر في الرؤية التنموية لمواكبة هذه التطورات ووضع أفضل السبل للتعاطي معها بما يمكن المجتمع المصري من النهوض من عثرته والانتقال إلى مصاف الدول المتقدمة وتحقيق الغايات التنموية المنشودة للبلاد. وقد تبنّت الاستراتيجية مفهوم التنمية المستدامة كإطار عام يُقصد به تحسين جودة الحياة في الوقت الحاضر بما لا يخل بحقوق الأجيال القادمة في حياة أفضل، ومن ثم يرتكز مفهوم التنمية الذي تتبنّاه الاستراتيجية على ثلاثة أبعاد رئيسية تشمل البعد الاقتصادي والبعد الاجتماعي والبعد البيئي.

كما ترتكز الاستراتيجية على مفاهيم «النمو الاحتوائي والمستدام والتنمية الإقليمية المتوازنة » بما يؤكد مشاركة الجميع في عملية البناء والتنمية ويضمن في الوقت ذاته استفادة كافة الأطراف من ثمار هذه التنمية. وتراعي الاستراتيجية مبدأ تكافؤ الفرص وسد الفجوات التنموية والاستخدام الأمثل للموارد ودعم عدالة استخدامها بما يضمن حقوق الأجيال القادمة[٢].

وعليه فقد صدر قرارا للسيد رئيس مجلس الوزراء بتشكيل لجنة وطنية لمتابعة تنفيذ أهداف التنمية المستدامة الإنمائية وأسندت مهامها لوزارة التعاون الدولي التي حرصت على التشاور مع كافة الأطراف الوطنية المعنية لإنتاج تقرير المراجعة الوطنية الطوعية للتنمية المستدامة – سبتمبر ٢٠١٦ لضمان تحقيق تنمية شاملة، وهنا يبرز دور الدولة ممثلا في الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء والوزارات والهيئات الذين يتحملون المسئولية الرئيسية عن متابعة التقدم المحرز واستعراضه مما يتطلب جمع بيانات نوعية ذات جودة عالية وموقوتة بصورة يسهل الوصول إليها حيث تستند المتابعة على الصعيد الإقليمي إلى التحليلات التي تجرى على الصعيد الوطني وبما يساهم في المتابعة على الصعيد العالمي. وشمل قرار رئيس مجلس الوزراء ٢٠١٧ بان تتولى تلك المسئولية وزارة التخطيط والمتابعة والاصلاح الاداري، لتكون مسئولة عن تقديم التقرير الطوعي نهاية العام القادم في المنتدى السياسي الرفيع المستوى.

أهداف التنمية المستدامة في جمهورية مصر العربية ٢٠٣٠:

جاءت تلك الأهداف نتيجة اعتماد الأمم المتحدة في سبتمبر ٢٠١٥ خطة التنمية المستدامة ٢٠٣٠ وذلك في قمة تاريخية أممية توافقه عليها الدول خلال الخمسة عشرة عاماً المقبلة حول تنفيذ هذه الاهداف الجديدة التي تنطيق علي الكل وجاء ذلك تحت شعار " عدم تخلف أحد عن ركب التنمية" "وهذه الأهداف هي:

١- القضاء علي الفقر.

٢- القضاء علي الجوع.

٣- الصحة الجيدة والرفاه.

٤- التعليم الجيد.

٥- المساواة بين الجنسين.

٦- المياه النظيفة والنظافة الصحية.

٧- طاقة نظيفة وبأسعار مقبولة.

٨- العمل اللائق ونمو الاقتصاد.

٩- الصناعة والابتكار والهياكل الأساسية.

١٠- الحد من أوجه عدم المساواة.

١١- مدن ومجتمعات محلية مستدامة.

١٢- الاستهلاك والانتاج المسؤولان.

١٣- العمل المناخي.

١٤- الحياة تحت المياه.

١٥- الحياة في البر.

١٦- السلام والعدل والمؤسسات القوية.

١٧- عقد الشراكات لتحقيق الأهداف.

وبناءً علي ذلك فقد تم انشاء وحدة للتنمية المستدامة بجهاز التعبئة العامة والاحصاء تتحدد مهامه في[٣]:

١- دراسة المؤشرات والبيانات الوصفية من حيث التفهم الكامل لتعريف المؤشر ومكوناته وارتباطه بالغاية والهدف بما في ذلك المعايير والتصنيفات ووحدة القياس وتوحيد المفاهيم ومنهجية احتساب المؤشر والبيانات الوصفية المرتبطة به.

٢- التنسيق مع مصادر البيانات الوطنية والدولية والاقليمية لتوحيد المنهجيات المستخدمة في عملية رصد متابعة اهداف التنمية المستدامة.

٣- تحديد مستوي التصنيف والتفصيل لكل مؤشر (النوع، العمر...).

٤- التعرف علي مدي اتاحة بيانات المؤشر بدورية منتظمة (سنوية/ ربع سنوية....) من حيث الجهة المسئولة عن نشر البيانات وفقاً للتفصيلات المطلوبة ودراسة الاحتياجات اللازمة من الموارد لإنتاج تلك البيانات.

٥- التأكيد علي أهمية تضمين بيانات النوع الاجتماعي وأوضاع المرأة بكافة الاحصائيات المنتجة وتوثيق علاقة الشراكة بين كافة عناصر النظام الاحصائي الوطني وترسيخ مبدأ الحاجة إلي آليات مبتكرة لإنتاج المؤشرات.

٦- اصدار تقارير احصائية وطنية بشكل دوري لرصد ومتابعة أهداف التنمية المستدامة ٢٠٣٠ في مصر.

أنشطة وحدة للتنمية المستدامة بجهاز التعبئة العامة والاحصاء منها [٤]:

- الندوة الوطنية للتنمية المستدامة:

عقد الجهاز المركزي للتعبئة العامة والاحصاء بالتعاون مع صندوق الأمم المتحدة للسكان (unfpa) الندوة الوطنية للتنمية المستدامة في ٢٠١٦/١٢/٤ والتي تعد الأولى لإثراء الوعي بأهداف التنمية المستدامة ٢٠٣٠، وقد أستعرضت الندوة أبعاد التنمية المستدامة الاجتماعية والاقتصادية والبيئية كما أكدت أيضا علي دور الحوكمة والادارة الرشيدة وعلاقتها بالتنمية المستدامة.

- بناء وتصميم قواعد البيانات:

تم الاستعانة بالخبرات الفنية لدي منظمة الأمم المتحدة للطفولة (اليونيسيف) في تصميم قواعد البيانات بشكل عام من خلال عقد برنامج تدريبي لفريق عمل التنمية المستدامة لتصميم وبناء واستخدام قواعد البيانات لمؤشرات أهداف التنمية المستدامة .

- تقرير النظام الايكولوجي للبيانات:

الجهاز انتهى من اعداد تقرير حول النظام الايكولوجي للبيانات (النظام البيئي للبيانات) في مصر بالتعاون مع صندوق الأمم المتحدة للسكان وسيتم دعوة العديد من شركاء العمل الاحصائي في منتدى لاطلاعهم علي التقرير.

- ورشة عمل حول النظام الايكولوجي للبيانات مؤشرات التنمية المستدامة:

نظام الجهاز ورشة عمل النظام الايكولوجي للبيانات بالتعاون مع صندوق الأمم المتحدة للسكان (٢٨-٢٩ ديسمبر ٢٠١٦) وقد تم دعوة العديد من شركاء العمل الاحصائي في الورشة مما كان له كثير من الأثر الايجابي علي تحديد المعوقات التي تواجه انتاج المؤشرات واقتراح أليات لتقليص فجوات البيانات.

- مشروعات مع البرنامج الانمائي للأمم المتحدة والبنك الدولي وبرنامج الغذاء العالمي:

كذلك يتم حاليا التشاور لوضع خطط للتعاون في رصد ومتابعة وقياس أهداف التنمية المستدامة مع كل من البرنامج الانمائي للأمم المتحدة والبنك الدولي وبرنامج الغذاء العالمي وفق الأهداف التي ترعى تنفيذها ورصدها وقياسها المنظمات سالفة الذكر.

احتياجات تنفيذ أهداف التنمية المستدامة في مصر [٥]:

- بناء هيكل مؤسسي للتنمية المستدامة علي المستوى الوطني.
- اعداد استراتيجية وطنية.
- توفير الموارد المالية اللازمة للتنفيذ.
- التكامل ودعم القدرات في مجال المعلومات.
- الدعم المؤسسي وبناء القدرات.
- دعم فني ومادي من المجتمع الدولي.

ومن الوزارات والهيئات ذات الصلة بتحقيق أهداف التنمية المستدامة في مصر:

مجلس الوزراء بالاشتراك مع عدد من الوزارات هم:

- المالية – البيئة – الصحة والسكان – البترول –الكهرباء والطاقة التنمية المحلية – السياحة – الشئون الاجتماعية – الموارد المائية والري – الاستثمار – الصناعة والتجارة الخارجية – النقل –الاسكان – الزراعة – الخارجية – التخطيط

أبعاد ومحاور رؤية مصر ٢٠٣٠ [٦]:

البعد الأول: البعد الاقتصادي:

المحور الأول: التنمية الاقتصادية: بحلول عام ٢٠٣٠ بكون الاقتصاد المصري اقتصاد سوق منضبط يتميز باستقرار أوضاع الاقتصاد الكلي، وقادر على تحقيق نمو احتوائي مستدام، ويتميز بالمنافسة والتنوع ويعتمد على المعرفة، ويكون لاعباً فاعاً في الاقتصاد العالمي.

المحور الثاني: الطاقة: بحلول عام ٢٠٣٠ يصبح قطاع الطاقة قادراً علي تلبية كافة متطلبات التنمية الوطنية المستدامة من موارد الطاقة وتعظيم الاستفادة من مصادرها المتنوعة.

المحور الثالث: المعرفة والابتكار والبحث العلمي: بحلول عام ٢٠٣٠ تصبح مصر مجتمع مبدع ومبتكر ومنتج للعلوم والتكنولوجيا والمعارف، يتميز بوجود نظام متكامل يضمن القيمة التنموية للابتكار والمعرفة، ويربط تطبيقات المعرفة ومخرجات الابتكار بالأهداف والتحديات الوطنية.

المحور الرابع: الشفافية وكفاءة المؤسسات الحكومية: بحلول عام ٢٠٣٠ يصبح الجهاز الإداري جهازاً كفء وفعال، يحسن إدارة موارد الدولة ويتسم بالشفافية والنزاهة والمرونة ويخضع للمساءلة ويعلي من رضاء المواطن ويتفاعل معه ويستجيب له.

البعد الثاني: البعد الاجتماعي:

المحور الخامس: العدالة الاجتماعية: بحلول عام ٢٠٣٠ من المستهدف بناء مجتمع عادل متكاتف يتميز بالمساواة في الحقوق والفرص الاقتصادية والاجتماعية والسياسية وبأعلى درجة من الاندماج المجتمعي، مجتمع قادر علي كفالة حق المواطن في المشاركة والتوزيع العادل في ضوء معايير الكفاءة والانجاز وسيادة القانون، ويحفز فرص الحراك الاجتماعي المبني علي القدرات، ويوفر أليات الحماية من مخاطر الحياة، ويقوم علي التوازي بمساندة شرائح المجتمع المهمشة ويحقق الحماية للفئات الأولى بالرعاية.

المحور السادس: الصحة: بحلول عام ٢٠٣٠ يتمتع كافة المصريين بالحق في حياة صحية سليمة أمنة من خلال تطبيق نظام صحي متكامل يتميز بالإتاحة والجودة وعدم التمييز، وقادر علي تحسن المؤشرات الصحية عن طريق تحقيق التغطية الصحية والوقائية الشاملة والتدخل المبكر لكافة المواطنين بما يكفل الحماية المالية للغير القادرين ويحقق رضا المواطنين في

قطاع الصحة لتحقيق الرخاء والرفاهية والسعادة والتنمية الاجتماعية والاقتصادية ولتكون مصر رائدة في مجال الخدمات والبحوث الصحية والوقائية عربيا وأفريقيا.

المحور السابع: التعليم والتدريب: بحلول عام ٢٠٣٠ من المستهدف إتاحة التعليم والتدريب للجميع بجودة عالية دون تمييز وفي إطار نظام مؤسسي، كفء وعادل ومستدام، ومرن، وأن يكون مرتكزاً علي المتعلم والمتدرب القادر علي التفكير والمتمكن فنياً وتقنياً وتكنولوجيا، وأن يساهم أيضاً في بناء الشخصية المتكاملة وإطلاق إمكانياتها إلي أقصى مدى لمواطن معتز بذاته، ومستنير، ومبدع، ومسئول، وقابل للتعددية، يحترم الاختلاف، وفخور بتاريخ بلاده، وشغوف ببناء مستقبلها وقادر على التعامل تنافسياً مع الكيانات الإقليمية والعالمية.

المحور الثامن: الثقافة: بحلول عام ٢٠٣٠من المستهدف بناء منظومة قيم ثقافية إيجابية في المجتمع تستهدف عدم التميز والتنوع وتمكين المواطن المصري من الوصول إلي وسائل اكتساب المعرفة وفتح الآفاق أمامه للتفاعل مع معطيات العصر.

المحور التاسع: البيئة: بحلول عام ٢٠٣٠ يكون البُعد البيئى محوراً أساسياً في كافة القطاعات التنموية والاقتصادية بشكل يحقق أمن الموارد الطبيعية ويدعم عدالة استخدامها والاستغلال الأمثل لها.

المحور العاشر: التنمية العمرانية: بحلول عام ٢٠٣٠ تكون مصر بمساحة أرضها وحضارتها وموقعها قادرة علي استيعاب سكانها ومواردها في ظل إدارة تنمية مكانية أكثر توازناً وتلبي طموحات المصريين وترتقي بجودة حياتهم.

المراجع

١-أهداف التنمية المستدامة

http://www.eg.undp.org/content/egypt/ar/home/sustainable-development-goals.html.

٢- مجلس الوزراء ،جمهورية مصر العربية، أهداف التنمية المستدامة مصر ٢٠٣٠.

٣-الجهاز المركزي للتعبئة العامة والاحصاء، جمهورية مصر العربية، "التقرير الاحصائي الوطني لمتابعه مؤشرات أهداف التنمية المستدامة ٢٠٣٠".

٤- وزارة البيئة، مجلس الوزراء، جمهورية مصر العربية ، " التنمية المستدامة في مصر الجهود والاحتياجات".

٥- وزارة التخطيط والمتابعة والاصلاح الإداري، جمهورية مصر العربية، دليل جائزة مصر للتميز الحكومي،٢٠١٩.

النهج البنائي لتعليم الأخلاقيات في الطفولة المبكرة وفقا للنظريات الإنشائية (دراسة نظرية مقارنة)

إعداد

د: عمرو محمد إبراهيم يوسف

مدرس علم النفس التربوي- كلية الدراسات العليا للتربية – جامعة القاهرة

مقدمة

تشير كلمات أرسطو إلى أن البشر كانوا مهتمين منذ فترة طويلة بأفضل السبل لإدارة حياتهم العاطفية والاجتماعية، ويدرك المعظم منهم أن ردود فعلهم العاطفية على الأحداث لها تأثير كبير على تفاعلاتهم الاجتماعية وفعاليتهم، ولقد نظر الكثيرون في مسألة كيفية اكتساب الأفراد أو مجموعات الأفراد للطرق الأكثر فاعلية لتنظيم استجاباتهم العاطفية / أو العلاقات الاجتماعية؛ ويفضل آخرون السؤال من حيث كيفية تعلم الأفراد أو الجماعات لتوجيه سلوكهم بطرق صحيحة أو فاضلة؛ وقد نظر العديد منهم إلى البيئات التعليمية التقليدية كأماكن لتحقيق التقدم نحو تحقيق هذه الأهداف، وبالفعل باعتبارها إحدى المؤسسات الثقافية الرئيسية المسئولة عن نقل المعلومات والقيم من جيل إلى جيل، فقد شاركت المدارس عادة في رعاية الرفاه الاجتماعي العاطفي والتوجه الأخلاقي لطلابها، بالإضافة إلى إنجازاتهم الفكرية.

(Astuti, Solomon, Carey, Ingold, & Miller, 2004)

فعندما يطور الطفل للمعتقدات الصحيحة يعمل ذلك بطريقة صالحة لإعداد نشئ صالح، على النقيض عندما يكون هناك علاقة سلبية بين المجتمع المتدهور والطفل الضحية، فإن الاضمحلال الأخلاقي للمجتمع سيعرض زراعه الأخلاق للطفل إلى الخطر، فالمجتمع من عام ٢٠١١ إلى الوقت الراهن يتجسد به مجموعة من التحولات الاجتماعية الأكثر دراماتيكية، فإن جميع السلوكيات البشرية تحركها قوى نفسية مختلفة من جهة ولدت هذه السلوكيات من ديناميات الثقافة الخاصة بطرق متعددة وعميقة، ففي السنوات الأخيرة دعا علماء الانثروبولوجيا إلى إعادة التفاعل مع اتجاهات العلوم النفسية مؤكدين على أن الانثروبولوجيا لديها دروس مهمة تقديمها في فهم السلوك البشري بمعناه الكامل.

(Astuti & Bloch, 2012; Van Aert, Van Dyck, & Arnold, 2006)

فالتنشئة الاجتماعية كما جاءت في ويكيبيديا على "أنها تمثل العملية المستمرة لوراثة وإصدار المعايير والعادات والأيديولوجيات، وتزويد الفرد بالمهارات والعادات اللازمة للمشاركة في مجتمعه"؛ بينما عرفها قاموس أكسفورد " أنها العملية التي تتعلم من خلالها أن نصبح أعضاء في المجتمع سواء من خلال استيعاب معايير وقيم المجتمع وأيضا من خلال تعلم أداء أدوارنا الاجتماعية" وتوضح هذه التعريفات فهم

التنشئة الاجتماعية بوصفها آلية أساسية للتكامل الاجتماعي والثقافي فحتى نشكل جميعا أعضاء في مجتمعات وثقافات مختلفة، ولكن هذا الفهم يواجهه مجموعة متنوعة من التحديات في المجتمعات الحديثة والثقافات والقيم غير المتجانسة وكذلك التغير باستمرار، وعدم التجانس يجعل فكرة التكامل الثقافي أكثر تعقداً، إن التنشئة الاجتماعية تؤثر على نمو الأطفال ومن ثم التطور الاجتماعي والتاريخي، فالتنشئة الاجتماعية لا تسهم فقط في تكاثر المجتمع وإنما أيضا في التغير الاجتماعي.

(Astuti et al., 2004; Moody, 1980)

بناء مؤسسة الأخلاق في مرحلة الطفولة المبكرة

زراعة الأخلاق في مرحلة الطفولة المبكرة هو موضوع بارز لأهميته في التعليم والتعلم، فاليوم يتم التأكيد على بناء أساس أخلاقي جيد من سن مبكرة في الخطاب التعليمي والسياسات والممارسات والتي تعد بعد للتعليم الأخلاقي ذو أهمية في مرحلة الطفولة المبكرة فهو اعتقاد مشترك بين المعلمين لمرحلة رياض الأطفال وأولياء الأمور وسوف تظهر هذه الأهمية في النقاط التالية:

(Batson, 2009)

١. **زارعه الأخلاق في الطفولة المبكرة** التقاليد التاريخية والمعتقدات المعاصرة من التقاليد الراسخة بعمق تؤكد على أن التعليم الأخلاقي في مرحلة الطفولة المبكرة يعتبر أمراً حاسما لزراعة شخصيات أخلاقية راسخة تماما، ويتم ذلك من خلال زراعة الذات مع التشديد على مجموعه من القيم مثل (تقوى الأخلاق – رعاية الأسرة – احترام الأخريين – التعاون – الإيثار – الإقناع – الوطنية – الصدق – الجدارة بالثقة بالنفس– رعاية الممتلكات الجماعية – حماية البيئة – الاجتهاد – الاستقلال – الإبداع..... الخ)؛ وعلاوة على ذلك التركيز على التعليم الأخلاقي في الطفولة المبكرة من خلال الوصول إلى أهداف الأبوة والأمومة وفلسفات التدريس التي تحقق التعليم الأخلاقي المتكامل.

(Batson, 2009; Baumard, André, & Sperber, 2013)

٢. **يستند تعلم الأخلاق والسلوك على الخبرة المباشرة** وهذا يتفق مع الفكرة القائلة بان الأطفال يتوصلون إلى الفهم الأخلاقي من المواد الخام في حياتهم اليومية الاجتماعية، أي أن المواقف الاجتماعية تكون مصدر أساسي لتعلم الأخلاقي لدى الأطفال لأنه بيكون على اتصال وثيق به وبتالي يضع لنفسه تصور عن أهداف الأخلاق التي يجب أن يتعلمها.

ومن خلال ما سبق فقد قام بياجيه بدراسة لفهم الأطفال للقواعد التي تنظم ألعاب الطفولة والأضرار التي لحقت بالممتلكات مثل(الكذب – السرقة – العدل – التوزيع) وقد أختار هذه المواضيع لأنها تحدث بشكل أو بآخر في جميع الثقافات حيث بعد مرحلة لم يكن الطفل على دراية بوجود قواعد، حيث وجد بياجيه تحولا تدريجيا من التباين(الاعتماد على قواعد من قبل السلطة الخارجية) إلى الحكم الذاتي (فهم أن

القواعد يمكن أن تنشأ من خلال المواقف المتبادلة) في هذا التحول التدريجي من التباين إلى الحكم الذاتي، يصبح الأطفال قادرين على نحو متزايد على أخذ وجهات نظر الآخرين في الاعتبار واتخاذ قراراتهم الخاصة حول القضايا الأخلاقية.

(Baumard, Mascaro, & Chevallier, 2012)

ووفقا لبياجيه أن التغيرات في التفكير الأخلاقي والسلوك للأطفال هي نتيجة للتغيرات في هياكلهم المعرفية، فيكون تفكير الأطفال الصغار في الغالب متمركز، حيث يواجهه المفكرون المتمركزين صعوبة في فهم آرائهم مع آراء الآخرين، وفى المواقف الاجتماعية يؤدى التمركز في بعض الأحيان الأطفال الصغار إلى عرض أفكارهم ومشاعرهم على الآخرين وعلى النقيض من ذلك يمكن أن يؤدى إلى رؤية أحادية الجانب للقواعد وعلاقات القوة، وبتالي يؤدى ذلك إلى تقبل قواعد الآخرين دون أدنى شك.

(Barrouillet, 2015)

فالأطفال يبنون فهمهم عن الأخلاق من خلال النضال المستمرة للوصول إلى الحلول العادلة للمشاكل اليومية والتي تكون خاصة في سياق التفاعل مع أقرانهم.

لذلك دعا بياجيه إلى إتباع نهج تدريجي في تعليم الأخلاقيات وينطوي هذا النهج إلى علاقات تعاونية بين الأطفال وبين الأطفال والبالغين وحزر الآباء والمعلمين من الاعتماد على استخدام الإكراه والتلقين كوسيلة للتثقيف الأخلاقي، مشيرا إلى انه يعزز الميل الطبيعي للطفل الصغير نحو اعتماد غير المتكافئ على التنظيم الخارجي، فعندما يقلل الكبار ممارسة السلطة غير الضرورية فإنه يتفتح المزيد من الإمكانيات للأطفال لبناء أسبابهم الخاصة والمشاعر الضرورية حول القواعد والعلاقات الاجتماعية الأخرى.

(Carey, Zaitchik, & Bascandziev, 2015)

وشدد بياجيه على أهمية التفاعل الاجتماعي للأطفال مع أقرانهم لان المساواة الاجتماعية والفكرية غالبا ما تكون أسهل في العلاقات عنها مع البالغين، وعلى وجه الخصوص رأى بياجيه أن الصدمات مع أقرانهم مثمرة لأنها تواجه الأطفال مع وجهات نظر أخرى غير خاصة بهم وبتالي تكون لها المساهمة في التغلب على النزعة المركزية، وخلص بياجيه إلى أنه ينبغي للمدارس أن تؤكد على اتخاذ القرارات التعاونية التي تساعد على حل المشكلات وأن تعزز التطور الأخلاقي من خلال مطالبة الطلاب والتلاميذ والأطفال بوضع قواعد مشتركه تستند إلى الإنصاف

(Wadsworth, 1996)

فلسفة جون ديوى لزراعه الأخلاق

كان هدف جون ديوى التعليم الأخلاقي في مرحلة مبكرة وذلك من خلال تثقيف الأطفال حتى يتمكنوا من أن يكونوا أعضاء منتجين في مجتمع ديمقراطي، وتحقيقا لهذه الغاية يجب أن يكونوا الأطفال "متعلمين للقيادة وكذلك للطاعة" ويجب أن يكون لهم سلطة التوجه الذاتي وقوة توجيه الآخرين وسلطات الإدارة والقوة على تولى المناصب المسئولة، وشدد ديوى على دور التجربة والتجريب والتعلم الهادف والحرية في التعليم، ولقد رأى أن التعليم هو أسلوب علمي يقوم الفرد من خلاله بدارسة العالم، ويعيد بناء المعاني والقيم ويستخدم هذه البيانات للدراسة والعيش الذكي – وأعرب عن اعتقاده بان الأنشطة في مرحلة الطفولة المبكرة ينبغي أن تكون مألوفة ومباشره وملموسة في طابعها – بدلاً من كونها اصطناعية ورمزية، ويجب إدماج التعليم الأخلاقي إدماجا تاما في مجالات أخرى من المناهج الدراسية، وينبغي أن يعالج قضايا الحياة الحقيقية التي تهم الأطفال.

(Fott, 1991)

فالتعليم الأخلاقي ميئوس منه عمليا عندما نعالج في الوقت نفسه اكتساب المعرفة وتنمية الفهم والتي تحتل بالضرورة الجزء الأكبر من الوقت المدرسي، حيث لا يوجد شيء للقيام به مع الحرف.

(Musolf, 2001)

ومثل بياجيه حزر ديوى من الأساليب القسريه في التعليم، وفى مدرسة جون ديوى (تخلل التعليم الأخلاقي كل جانب كم جوانب المناهج الدراسية والحياة المدرسية – حيث كانت المسئولية الأساسية للمدرسة هي تعليم الأطفال العيش في طرق تعاونيه مفيدة للنمو الأخلاقي واستخدام الأنشطة التعليمية والألعاب على أنها الحجارة التأسيسية لطريقته، وأن يكثر تعامل الأطفال مع الأفعال والمهن النموذجية المتمثلة في المجتمع الأكبر حجما، وذلك لأنهم سيصبحون جزءا من هذا المجتمع، ولقد نظمت مدرسه ديوى هذه المحفزات وجعل هذه المدرسة كمجتمع غير رسمي رأى فيه كل طفل أن له حصة في العمل الذي يتعين عليه القيام بها وكانت روح التعاون تسود في العمل المدرسي بين الأطفال وكان دور المدرسين المساعدة في حالة مواجهه الطفل لمشكله ما يقوم هؤلاء المعلمين توجيه الطفل نحو حل مشاكله الخاصة فى المستقبل، وسعت المدرسة إلى تطوير أنواع العادات التي تقود الأطفال إلى تحمل المسئولية والتعاون مع الآخرين والانخراط في العمل الإبداعي والعملي، ويعتقد ديوى أن كل طريقة تعزز قدرات الطفل في البناء والإنتاج والإبداع وتشكيل مركز الثقل الأخلاقي وذلك من خلال امتصاص ما قام به ليكون هو في خدمه مجتمعه

(Fott, 1991)

فلسفة آرث لورانس Lawrence Kohlberg's

ومن بين الباحثين الذين درسوا التطور الأخلاقي في القرن العشرين ربما لا شيء أكثر شهرة من لورانس، وقد أثر بحثه البارز في مراحل التطور الأخلاقي تأثيرا عميقا على جميع الأعمال اللاحقة في مجال التربية الأخلاقية، حيث قام لورانس بتوسيع نظرية بياجيه من خلال اقتراح سلسله من التطور الأخلاقي تكونت من ستة مراحل تتقدم من التفكير المتجانس إلى التفكير والسلوك المستلقين بشكل متزايد، وعلى الرغم من أن أبحاث لورانس ركزت في المقام الأول على تطوير الأطفال الأكبر سناً (من سن ١٠ إلى ما فوق) إلا أنها لا تزال تترتب عليها آثار مهمة بالنسبة للطفولة المبكرة كذلك بالإضافة إلى أبحاثة الأساسية التي تحدد مراحل التفكير الأخلاقي فمنهج لورانس أعتمد فيها على افتراضات أخلاقية لاستخلاص مراحل التفكير الأخلاقي للأفراد، فقد أكد أن الأطفال يتطورون أخلاقيا من خلال عملية المكافحة مع قضايا العدالة والإنصاف التي تنشا من تجارب حياتهم اليومية، واعتبر لورانس أن داخل كل مدرسة(**منهج خفي**) فهو يمثل نظام من القواعد والقيم التي تنظم السلوك والانضباط في المدرسة، وكان الهدف لورانس هو تحويل المناهج الخفية إلى منهج قائم على العدل والإنصاف، ويجب أن يتم التعامل مع الطلاب بشكل عادل يتميز بالإنصاف وحسن التصرف معهم.

(Doucette-Gates, 1991)

واستخدم لورانس وزملائه نموذج (**المدرسة داخل المدرسة**) لخلق شعور بالانتماء بين أعضاء المجموعة، وعقد اجتماعاته بشكل منتظم ونوقشت في هذه الاجتماعات المسائل الأخلاقية المتصلة بالحياة المدرسية وقرر هذه المسائل بشكل ديمقراطي وكانت جميع الأصوات متساوية لكلا من الطلاب والمعلمين، حيث لعب المعلمين دورا حاسما في توجيه مناقشات المجموعات وخلق توازن دقيق يسمح للطلاب باتخاذ قراراتهم الخاصة والدعوة إلى التفكير وتقديم السلوك على مستوى أعلى وكان الهدف هو وضع قواعد جماعية منصفه لجميع أفراد المجتمع

وعلى الرغم أن منهج لورانس كان منحصرا في مجتمع صمم أساسا لطلاب المدارس الثانوية، فإن العديد من المبادئ يمكن استخدامها (**وقد استخدمت**) في مرحلة الطفولة المبكرة.

(Benjamin et al., 2018; Brand, 1989; Kohlberg, 1973)

فلسفة نهج النطاق The Domain Approach

قام توريل وزملائه بتمديد أبحاث بياجيه ولورانس من خلال التمييز بين ثلاثة مجالات وهذه المجالات تمثلت في (**أنظمة تنموية المعرفية والأخلاقية والاجتماعية والتقليدية والشخصية**)

(Nucci, 2001; Turiel, 1998)

١. **فالمسائل الأخلاقية** هي القضايا المتعلقة بالعدالة والرفاهية وحقوق الآخرين ومن القضايا الأخلاقية في الفصول الدراسية ما قبل المدرسة هي الأذى الجسدي (على سبيل المثال الضرب،

الدفع) والضرر النفسي (على سبيل المثال الإغاظة ، واسم دعوي) والعدالة والإنصاف (على سبيل المثال السرقة، وتدمير ممتلكات الآخرين).

(Blair, 2017)

٢. وتتعلق **القواعد الاجتماعية التقليدية** بالتوحيد أو الانتظام الذي يخدم مهام التنسيق الاجتماعي، ففي الفصول الدراسية في مرحلة ما قبل المدرسة ، وقد تكون أمثلة ذلك في الاتفاقات الاجتماعية أشكال التحية ونمط الملبس، وسلوكيات المائدة.

(Stankov & Lee, 2016)

٣. **وقضايا المسائل الشخصية** المرتبطة بالإجراءات التي لا تنطوي على إلحاق الأذى وانتهاك حقوق الإنصاف فهذه أمور لا تنظم بصورة رسمية أو غير رسمية، وقد تكون من أمثله مثل هذه القضايا والتي منها القضايا الشخصية في الفصول ما قبل المدرسة اختيارات الأصدقاء والأنشطة الترفيهية وأنشطه أخرى التي تم تحديدها على أنها اختيار الحر.

(Giammarco, 2016)

وأكد توريل على جانب الشخصية على وجه الخصوص فهو مهم في تشكيل الإحساس بالتكامل الأخلاقي والاستقلال الذاتي واتساقا مع عمل بياجيه، حيث يري منظور النطاق (المجال) أن الحرية الشخصية ليست معارضة للأخلاق بل يسهم في الشعور بالهوية الشخصية وذلك في ظل طبيعة العلاقات الاجتماعية بما في ذلك علاقات المعاملة بالمثل والتعاون

ووفقا لنظرية المجال والمفاهيم الأخلاقية والتقليدية والشخصية يمكن أن تشكل نظم للمعرفة مخالفه تتبع مسارات تنموية مختلفة، حيث تختلف نظرية المجالDomain Theory عن النظريات التنموية الهيكلية الأخرى التي تصف عملة التطور الأخلاقي بأنه تنطوي على التمايز التدريجي لمبادئ العدالة والحقوق، حيث تظهر نتائج الدراسات التي أجريت في الولايات المتحدة أن خلال مرحلة الطفولة المبكرة تركز المفاهيم الأخلاقية في المقام الأول على الأذى الجسدي الملموس والمخاوف المتعلقة بالرعاية الاجتماعية وتتطور مفاهيم الضرر النفسي في مرحلة الطفولة الوسطى إلى جانب مفاهيم الإنصاف بوصفها المساواة في المعاملة، ومع تطور مفاهيم الإنصاف في مرحلة المراهقة المبكرة ليعمل ذلك على زيادة القدرة على تنسيق التفكير والمنطق داخل المجالات الأخلاقية والمواقف الاجتماعية.

(Lourenço, 2014; Molchanov, 2014)

وعلى الرغم من أن تفكير الأطفال الصغار حول القضايا الأخلاقية محدود أكثر من الأطفال الأكبر سنا إلا أن هذا التفكير ليس حكراً على كل شيء أحد حيث أظهرت دراسة (Smetana, 1985) إن فهم الأطفال الصغار للتجاوزات الأخلاقية كخطأ مستقل عن السلطة زاد مع مرور الوقت، فالأطفال الصغار لا يقبلون عموما مشروعية توجيه الكبار إلى الانخراط في الأعمال يحكم عليها بأنها انتهاك للمبادئ

الأخلاقية مثل أوامر السرقة أو التسبب في ضرر الآخرين ووجد (Fast & Van Reet, 2018) أنه مع الأفعال التي تنطوي على السرقة أو الأذى الجسدي للأشخاص فإن الأطفال الصغار الذين يتراوح أعمارهم من (٤- ٧ سنوات) يقبلون الفعل بشكل ضئيل بدلا من مركز السلطة أن تسمح بذلك أو تحريمها- ووجد (Kim, Chen, Smetana, & Greenberger, 2016) أن الأطفال في سن ما قبل المدرسة الذين يتراوح أعمارهم من (٤ إلى ٦ سنوات) حيث أنهم يقبلون توجيهات الكبار استنادا إلى نوع القانون الذي يمارسه، حيث أنهم يقبلون بالأشخاص الذين يفتقرون إلى صفات السلطة باعتبارها شرعية عندما يعطون الأوامر الموجهة نحو منع الضرر (إخبار الطفل بعدم فعل ذلك) – ويرفضون الأشخاص الذين يمتلكون صفات السلطة عندما يعطون الأوامر التي قد تؤدى إلى الأذى (السماح للأطفال بالقتال).

مع ازدياد قدرة الأطفال على إصدار أحكامهم الأخلاقية والاجتماعية فإنهم يبدءون أيضا الحكم على السلطات على أساس مدى جودة إصدار هذه الأحكام؛ على سبيل المثال وجدت دراسة (Hahn & Garrett, 2017) أن الأطفال في سن ما قبل المدرسة يفضلون المعلمين على استخدام التدخلات التي تتسق مع مجال الاعتداء (مثل قولك لطفل ضرب طفلاً آخر ، " لا يجب أن تضرب صديقك لأن الضرب يؤذي صديقك") بدلاً من هذا التصرف الذي لا يتفق مع نهج المجال، ليكون تصرفك وفقا لهذا النهج ("لا ينبغي أن تفعل ذلك ؛ إنه ضد القواعد أن تضرب زميلك" أو ببساطة تقول ، "هذه ليست الطريقة التي يجب أن يتصرف بها الطالب")

ويمكن للنزاعات بين الأفراد أن تحفز الأطفال على اتخاذ وجهات نظر مختلفة من أجل استعادة التوازن في المواقف الاجتماعية، وإنتاج أفكار عن كيفية تنسيق احتياجات الذات والآخرين ولا سيما المطالبات بملكية أو حيازة شئ " فعلى سبيل المثال أظهرت نتائج الأبحاث التي أجراها كل من (Margoni & Surian, 2017) أنه في غياب تدخل البالغين فإن الأطفال الصغار غالبا ما يكونوا قادرين على معالجة النزاعات الاجتماعية مع أقرانهم بطرق تراعي احتياجات الآخرين" ففي أحدى الدراسات تم حل ما يقرب من ٧٠ % من نزاعات الأطفال ما قبل المدرسة وذلك أثناء اللعب الحر من قبل الأطفال أنفسهم إما من خلال المصالحة من قبل المحرض أو من خلال المساومة، وفى دراسة أخرى ل(Harvey, Davoodi, & Blake, 2018) أن الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة يبررون تلبية طلبات أقرانهم مع الإشارة إلى احتياجات الآخرين وعلاقات المرء مع الآخرين، في حين أن أسباب تلبية طلبات البالغين مبررة بمراجعه ذلك بالإشارة إلى السلطة والعقاب، ويشير ذلك إلي أن الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة قادرون بالفعل على المعاملة بالمثل في العديد من الحالات، ويدعم ذلك تصور بياجيه بان الأطفال أفضل تطور وتفاعل للمعاملة بالمثل مع أقرانهم.

وفى ضوء ذلك من الواضح أن الأطفال يبنون تدريجيا للتفاهم الأخلاقي وتكوين القناعات على طول سلسله متصلة من المركزية النظرية وصولا إلى المعاملة بالمثل من التبادل إلى الاستقلالية، ومن

البديهيات المبكرة حول الضرر بمفاهيم الإنصاف على أساس الأخلاقي للمعاملة بالمثل واعتبارات العدالة، وهم يفعلون ذلك في سياق التفاعلات بين الأقران والكبار ومن خلال تجاربهم وملاحظاتهم الخاصة وأيضا من خلال تعليمهم المباشر من أقرانهم والبالغين، ولأن الأطفال يولدون تفاهماتهم الأولية للأخلاق من التجارب المباشرة في التفاعلات الاجتماعية فإن أحدى المساهمات الأساسية للمدارس هي مساعدة الأطفال على وضع هذه التجارب من الناحية الأخلاقية محل الاتصال المباشر مع أقرانهم داخل المدرسة

البنائية مقارنة بالمناهج الأخرى

هناك توتر بين المنهج التقليدي والتقدمية للتعليم الأخلاقي لأكثر من مائة عام ويستمر حتى يومنا هذا ومن بين أكثر المؤيدين للمنهج التقليدي هو وليام بنيت William Bennet وذلك من خلال كتابين (الفضائل للأطفال – والأوهام الخاصة بالأطفال) وهى مجموعه من القصص يتم استخدامها في التربية الأخلاقية للأطفال (Hague, 1995Bennett, Bennett, & Bennett, 1994 ;) ينتقد بنيت المعلمين البنائيين الذين يشجعون الأطفال على الحكم والتفتيش والتقييم النقدي للأمور الأخلاقية بأنفسهم، وهو لا يوافق على مثل هذه البرامج بسبب تركيزها على خيارات الأطفال وقراراتهم ومداولاتهم وأحكامهم؛ وبدلا من ذلك– يدعو إلى استخدام القصص مع دروس أخلاقية واضحة، وعلى الرغم من أن معظم المربين المبتدئين يعتقدون أن قراءة القصص للأطفال يمكن أن تكون مفيدة إلا أنهم يحذرون من أن الأطفال يجب أن يكونوا قادرين على فهم القصة والمبادئ الأخلاقية المعنية، هنا مرة أخرى يدور النقاش حول ما إذا كان اكتساب الأخلاق ينطوي في المقام الأول على الانتقال المباشر للقواعد والقيم المجتمعية أو ما إذا كان مبنياً على فهم الأطفال للعدالة والحقوق ورفاهية الآخرين.

وتشتمل الإصدارات المعاصرة من التعليم الأخلاقي التقليدية برامج مثل "**إعداد الشخصية**" حيث يتم تعديل الأخلاقي من خلال توجيهات مباشرة حول الركائز الستة من الطابع (الثقة – الاحترام – المسئولية – الإنصاف – الرعاية – المواطنة) ويقدم الأطفال أمثلة على الأفعال الجيدة المرتبطة بكل قضية والاستماع إلى قصص عن صنع القرار والانخراط في المسابقات على مستوى المدرسة مع جوائز لتعلم الفضائل وتطبيقها على حياتهم اليومية، وعلى الرغم من أن هناك توازن بين الحفظ عن ظهر قلب وتطبيق الاستدلال وحل المشكلات وهو في الغالب يكون التطبيق هذا الأسلوب في المنهج التقليدي ويكون من أعلى إلى أسفل ويكون المعلم هو محورها وذلك لمنهج التعليم الأخلاقي، وللاطلاع على عدة مناهج تعليمية متاحة تجاريا (Goodman & Lesnick, 2004).

بالإضافة إلى المناهج التقليدية لتعليم الأخلاقي المبكر – كان هناك عدد من المناهج (المختلطة Blended) التي تجمع بين عناصر من النماذج التقليدية Sociocentric والنماذج الاجتماعية والتنشئة الاجتماعية والتنمية الأخلاقية على سبيل المثال (Shilling & Mellor, 1998)، (Ginsburg &

Piaget, 2013Opper, 1988 ;)فكان هناك مشروع لتنمية الأطفال بين النظرية البنائية constructivist theory ونظرية التعلم الاجتماعي social learning theory ونظرية العزو attribution theory ونظرية التعلق attachment theory، وذلك لإنشاء نهج واسع قائم على الأدلة لتطوير الطفل اجتماعي وايجابيا ويحتوى هذا النهج أيضا على الأنشطة الصفية والمدرسية والأنشطة المنزلية وشراكه لتعليم الحرف فهو نهج واسع النطاق ومدمج للتنمية الاجتماعية والأخلاقية فهو يقوم على مبدأ "تطبيع مبدأ التعليم الفعال" الذي يقوم على أساس أحدى عشر من مبادئ التربية الفعالة للشخصيات (Lickona, Schaps, & Lewis, 2003)

مكونات الحالية لهذه الوحدة من المناهج

أما مكونات المنهج الحديث البنائي (Constructivist) التعليم الأخلاقي المبكر حيث تكون السمة الأساسية للمنهج الحديث هي " خلق جو اجتماعي يقوم على الاحترام المتبادل" وهذا الجو يتخلل كل جانب من جوانب تجربة الطفل في المدرسة، وفي هذا المنهج يدرك المعلمون أن قناعات الأطفال عن الأنصاف والعادلة تتطور عندما تتاح لهم فرصه لإعادة النظر في المشاكل الاجتماعية والأخلاقية في حياتهم، حيث يسعى المعلمون البنائيون إلى توفير بيئة آمنة للأطفال يمكنهم فيها ارتكاب الأخطاء وتجربة عواقب أفعالهم مما يساعدهم ذلك إلى تطوير أسبابهم الخاصة للتصرف بطرق معينة، ويعترف المعلمون البنائيون أيضا بقوة "المنهج الخفي" فالمعلمون ينقلون باستمرار الرسائل الأخلاقية ورسائل عن ما هو صحيح وخاطئ، جيد وسئ وهذه الرسائل واعية وغير واعية من جانب المعلم من حيث التطور الأخلاقي للأطفال بطريقة عميقة، لذلك يدرك المعلمون البنائيون أنهم يشاركون فى التعليم الاجتماعي والأخلاقي في جميع أنحاء اليوم المدرسي،(de Ribaupierre, 2015) ولقد دفعا (Devries, 2001) أنه يمكن للمعلمون خلق جو احترام متبادل من خلال التعاون مع الأطفال والتقليل من ممارسة السلطة الخارجية إلى أقصي حد ممكن، والى جانب ذلك يتم تقاسم السلطة معهم حسب الاقتضاء، وتشمل مكونات التعليم البنائي الأكثر وضوحا للتطور الأخلاقي للأطفال وهو تشجيع الأطفال على وضع قواعد وقرارات الفصول الدراسية، وتزويد الأطفال بفرص للعب الألعاب الاجتماعية ومساعدة الأطفال على الحل (وتعلم كيفية حلها) ودعمهم في إعادة النظر للقضايا الاجتماعية والأخلاقية وأيضا في الأدب داخل الفصول الدراسية(Carey et al., 2015)

التقليل من ممارسات السلطة الخارجية

أحد الأهداف الأولية للمعلمين البنائين هو أن يصبح الأطفال أكثر قدرة على تنظيم سلوكهم في غياب سلطة البالغين من أجل تعزيز الاستقلالية والحيلولة دون الإفراط في التوازن بين التلاميذ، ويقوم

المعلمون البنائيون برصد تفاعلهم مع الأطفال بوعي ولا يوجد مكان في الفصول الدراسية للمطالب الاستبدادية أو التخويف العاطفي والعقوبات التعسفية ولا يسمح للأطفال "**بالتصرف السلبي أو السماح للأطفال بالاندفاعات**" والفشل هنا يتمثل في عدم اتخاذ إجراءات عندما ينخرط الأطفال في سلوكيات غير آمنة، أو عدوانية.(Fast & Van Reet, 2018)

ويسعى المعلمون البنائيون إلى دعم الأطفال في بنا مشاعر داخلية ضرورية حول التصرف بطريقة مقبولة اجتماعيا ويتمثل أحد هذه التصرفات هو الامتناع عن معاقبة الأطفال والبحث بدلا من ذلك عن فرص للأطفال للتعلم من العواقب الطبيعية لأفعالهم، فعلى سبيل المثال عندما يقوم الطفل برش المياه خارج حوض المياه المخصص لها، فبدلا من إلقاء اللوم له أو معاقبته، فالمعلم البنائي يساعد الطفل لحل المشكلة حيث يوضح له أن "الأرض الرطبة تمثل مشكله للأطفال الآخرين ويطلب من الطفل أن ينظف المياه".(Fast & Van Reet, 2018)

الأطفال الصغار ليست لديهم بطبيعة الحال مهارة التنظيم الذاتي فإن ممارسه السلطة من الكبار ضرورية في بعض الأحيان خصوصا عندما يتعلق الأمر بسلامة الأطفال، ومع ذلك حتى في هذه المواقف يحاول المعلمون البنائيون إيجاد سبل للترويج لمسايره الأطفال عندما يمارسون سلطتهم عليهم وهم يفعلون ذلك من خلال شرح للأطفال بلغة يمكن أن يفهمها الأطفال، والأسباب التي يجب أن تتخذ من خلالها إجراءات معينه على سبيل المثال إذا كان هناك طفل يتصرف بقوة في الملعب، فقد يصر المعلم أن يلعب الطفل بعيدا عن الأطفال الآخرين للفترة المتبقية من الوقت الخارجي، ولكن في مثل هذا الموقف سيأخذ المعلم البنائي الوقت الكافي ليشرح للطفل أن تصرفاته تضر بالأطفال الآخرين، وأن مهمة المعلم هي البقاء جميع الأطفال آمنين، فالمعلم لم يسمح لأي طفل من الأطفال أن يضر بالأطفال الآخرين فإنه في هذه الحالة لا يمكن السماح له أن يقترب من الأطفال الآخرين، كما سيقوم المعلم بدعم الطفل بشكل فعال في تعلم كيفية أخذ وجهه نظر الآخرين وإيجاد طرق بديله للتفاوض مع الآخرين وتطوير علاقات الأقران الضعيفة (de Ribaupierre, 2015).

تقاسم السلطة (اتخاذ القرار، وصنع القواعد)

يسعى المعلمون البنائيون بوعي إلى توفير فرص للأطفال للممارسة السلطة حقيقية في الفصول الدراسية ونظرا لأعمار الأطفال الذين يدرسون، قد يكون ذلك في بعض الأحيان يمثل تحديا، فالأطفال الصغار يفتقرون إلى المعرفة والنضج لاتخاذ العديد من القرارات المتعلقة بالحياة في الفصول الدراسية، ومع ذلك

فإن بعض القرارات مثل (ما الحيوانات الأليفة التي ترغب في تربيتها وتسميتها، أين تريد أن تذهب في الرحلة الميدانية المقبلة، كيف تريد ترتيب الفصل الدراسي – ما يجب عرضها على الجدران، أو ما المشروع الفني الذي يجب أن نقوم به كصف دراسي) فهذه جميعها ضمن قدرات الأطفال، فعندما يتم دعم الأطفال في اتخاذ القرارات التي تؤثر على حياتهم المشتركة في الفصول الدراسية، يكتسبون ذلك في خبره النضج والثقة ويتعلمون أن أفعالهم يمكن أن يكون لها تأثير ايجابي على بيئتهم ويكتسبون خبرة في الديمقراطية التشاركيه (Giammarco, 2016).

فالأطفال الصغار قادرين تماما على وضع قواعد تملى عليهم كيف يرغبون في أن يعاملون في الفصول الدراسية، ويصف (Frei, 2013) العديد من الحلول التي يقترحها الأطفال الصغار كقواعد لفصولهم الدراسية "مثل قاعدة التي يصنعها الأطفال الذين يبلغون من العمر ٤ سنوات الذين يحظرون تسمية اسم غير اسمهم مثل (الفتاه المشاغبة – الصبي المشاغب)" والقواعد التي أدلى بها رياض الأطفال بشأن المعاملة داخل الفصل الدراسي فلا ترمى له شئ أو تقوم بإسقاط متعلقاته، ويؤكد على ضرورة أن يساعد المدرسون الأطفال على التفكير في أسباب القواعد وأن يشجعوا الأطفال على تضمين السبب في بيان القاعدة على سبيل المثال قام (Rheta DeVries & Zan, 1994) بحثا عن قاعدة قام بها الأطفال في الصف الأول من السنة الأولى ذكرت هذه القاعدة **(لا تضحك عندما تمر بزميل لك صدر منه رائحة فإن ذلك قد يضر مشاعره)** وهذه القاعدة تعبر عن مسألة مهمة بالنسبة لهم لأن الكثيرين منهم لديهم خبره في مثل هذا الوضع المحرج، فعندما يضع الأطفال القواعد المتعلقة بمشاكلهم التي يهتمون بها بعمق فإنهم يميلون إلى تذكر هذه القواعد ويصرون على أن يتبعها الآخرين.

الألعاب الجماعية

العاب المجموعات هي جزء حيوي من المناهج البنائية سواء بسبب فرص التعلم الأكاديمي حيث تساعد هذه الألعاب في (العد، التفكير المنطقي، القراءة والكتابة، الخ..)، وأيضا بسبب آثارها على التنمية الأخلاقية، توفر الألعاب فرصه فريدة للأطفال لتقديم طوعاً لنظام القواعد التي تحكم سلوكهم في سياق معين، من أجل لعبة بنجاح، وكان يجب على الأطفال الموافقة على القواعد الالتزام بها وقبول نتائج هذه القواعد وذلك حتى لو كانت اللعبة تنافسية يجب على الأطفال التعاون من اجل اللعب (Rhodes & Wellman, 2017).

كما توفر الألعاب الفرص للأطفال لاتخاذ منظور شخص آخر وهناك لعبة بسيطة مثل لعبه (الكراسي الموسيقية) يتضمن فرص للعب باستخدام كل من الاستراتيجيات الهجومية والاقاعية، وذلك من اجل القيام بهذا الأخير حيث تساعد الأطفال على التفكير في المكان الذي من المرجح أن يجلس فيه اللاعب الآخر، وأيضا العاب البطاقة توفر للأطفال القدرة على اتخاذ وجهات نظر أخرى، فمن هذه الوجهات المفاهيم الأساسية مثل إبقاء البطاقات مخفية بحيث لا يرى الآخرون بطاقتك فالطفل بهذا يعيد بناء القدرة على

الفهم حيث أنه إذا رأى لاعب آخر بطاقاته، فسيكون للشخص الآخر الذي رأي بطاقتك ميزة (وتعد هذه القدرة شيء ليس واضحًا بالنسبة إلى الطفل المتمركز حول الذات (Rhodes & Wellman, 2017).

كما توفر الألعاب فرصاً فريدة للأطفال لتعلم ما يحدث عندما لا يتبع شخص ما القواعد (لاعبين قاموا بالغش) يصبح اللاعبون الآخرين يصبح لديهم ضيق واحتجاج وغضب، فعندما يغش الأطفال باستمرار في الألعاب يجدون أنه لا أحد يريد أن يلعب معهم، وهنا يظهر دور المعلم يأخذ الوقت لشرح له ردود فعل الأطفال الآخرين(رفض اللعب معه) يرجع إلى الغش المستمر وأنه إذا كانوا يريد الأطفال الآخرين يلعبون معه سيكون لديهم القدرة على وقف الغش، ويعمل أيضا المعلم مع الطفل معرفة الظروف التي تؤدى به إلى الشعور بالحاجة إلى الغش للتغلب عليها (Teng, Nie, Guo, & Liu, 2017).

حل النزاعات

وتشكل النزاعات جزاء من المناهج البنائية وتساهم في تعليم الأطفال الأخلاق، فعندما يعمل الأطفال على حل نزاعاتهم مع الآخرين، يطرون قدرتهم على أخذ وجهه نظر الآخرين وأيضا التفاوض مع الآخرين، ويلعب المعلم البنائي دورا نشطا في دعم الأطفال الصغار في حل نزاعاتهم، حيث تساعد هذه النزاعات الأطفال في مساعدتهم على كيفية التحدث إلى عقولهم والاستماع إلى بعضهم البعض وهم أيضا يعملون أحيانا كمترجمين، من حيث أنهم يوضحون المشكلة حتى يكون لدى جميع المشاركين فهم مشترك لما حدث، وهم يدعمون الأطفال في التفكير حول الحلول الممكنة، وعندما لا يستطيع الأطفال التفكير في حلول فإنهم يقدمون اقتراحات، ولعل الأهم من ذلك أنها تساعد الأطفال على إصلاح العلاقات المكسورة دون إجبار الأطفال على أن يكونوا غير صادقين(على سبيل المثال من خلال طلب الاعتذار بغض النظر عن مدى أن يكون المعنى الاعتذار غير مستقر "أي نابع عن قناعه") (Carey et al., 2015) .

مناقشة أخلاقية

إن مناقشة المعضلات الاجتماعية والأخلاقية سواء كانت دافعية أو افتراضية هي وسائل هامه لمساعده الأطفال على أخذ وجهات نظر الآخرين، فكل نوع يساهم في التنمية الأخلاقية للأطفال، وتعتبر الأحداث الواقعة داخل غرفة الصف مجال للنقاش للأطفال خاصة عندما يكون هناك أطفال يجيدون أن زملائهم أخذوا جميع الأنشطة داخل الفصل وهناك آخرين لا يسمح لهم بممارسة هذه الأنشطة فمن المرجح أن يثير النقاش حول كيفية الشعور وكيفية الوصول إلى إعادة المشاركة الباقي الزملاء، وبتالي يمثل النقاش تأثيرا كبيرا حول حقوق الآخرين، وهنا يكون لديهم الفرصة لأخذ وجهات نظر أصدقائهم وزملائهم في الصف إلى جانب شعورهم بالتعاطف مع تجاربهم، فالمعضلات الافتراضية لها دور تعليمي؛ ففي بعض الأحيان يكون الأحداث الواقعية مشحونة عاطفيا بحيث لا يستطيع الأطفال التحدث عنها دون أن ينهار وفى مثل هذه الحالات يمكن للمعلمين استخدام مواقف خيالية لاكتشاف معضلات الفصول الدراسية، أنه

لأمر مدهش كيف يمكن للأطفال أن يدخلون في تصريف مشكله تم حلها، فعلى سبيل المثال عند استخدام الدمى من قبل المعلم، وتوليد الأفكار المتعلقة بكفيفة شعور الدمى وما يجب عليهم فعله ولماذا؟ (Rheta DeVries, Hildebrandt, & Zan, 2000)

ويوفر أدب الطفل الفرص لتوسيع خبرات الأطفال أكثر، حيث يمتلك الأدب الجيد القدرة على نقل الأطفال إلى حياة الآخرين وتجربة العواطف التي قد لا يتعرضون لها "فعلى سبيل المثال يمكن السماع في الكتب عن تجارب المهاجرين إلى المدينة المنورة يمكن للطفل من خلال الخوض في هذه التجربة يمكن أن يعطى فرصه للطفل لفهم ما قد يبدوا عليهم من مظهرهم والذي قد يبدوا مختلفا تماما عن أي شخص آخر في الثقافة الحالية التي يعيشها الطفل"، وقد طور مركز الدراسات التنموية Development Studies Center, 1995 منهجا متكامل للصفوف الأولى من حياه الطفل حول استخدام الأدب لدعم التطور الأخلاقي للأطفال (Rheta DeVries et al., 2000).

البحث عن البناء البنائي المبكر للأخلاق

إن البحوث المتعلقة ببحث آثار التعليم الأخلاقي البنائي على التنمية الاجتماعية والإدراكية للأطفال ضئيلة نسبياً، فالدراسات الأكثر صله بتقييم التعليم البنائي هي دراسات التي تقارن الفصول البنائية بغير البنائية، وتلك التي تقارن بأساليب التدريس الديمقراطي والاستبدادي، وقدمت دراسات (R DeVries, Haney, & Zan, 1991) درسوا تأثير أجواء الفصول الدراسية على ثلاثة فصول في رياض الأطفال– فصل تم إتباع طريقة التدريس المباشر، والفصل الثاني بطريقة بنائيه، وفصل الثالث دراسية بطريقه انتقائية، لمعرفة أثر ذلك على التنمية الاجتماعية للأطفال، حيث قدم المعلم فى فصل التدريس المباشر برنامجا لتعليمات المجموعات الصغيرة والكبيرة التي تستخدم في المقام الأول التلقين والتدريبات السريعة، ولم يستخدم أبدا مراكز التعلم، وكانت تفاعلات المعلم مع الأطفال شديدة الاستبدادية، واستخدم المعلم العقوبات والتهديد بالعقوبات وقدم أيضا المكافئات للسيطرة على سلوك الأطفال؛ بينما نفذ معلم البنائية برنامجها شبيها بالمنهج البنائي الموصوف أعلاه فكان المنهج محوره الطفل ومدفوعة بالفائدة، حيث كانت مشاركات الأطفال في الأنشطة المختارة بحرية، وكان التدريس جزءا لا يتجزأ من مراكز التعلم والأحداث التي تحدث بشكل طبيعي، ولقد أسس المعلمة جو الفصل الدراسي على أساس الاحترام المتبادل وخففت من ممارسه السلطة الخاصة بها وتعاونت مع الأطفال قدر الإمكان وشاركت الأطفال فى حلها، ولم تستخدم العقوبات أو التهديد بالعقوبات أو المكافئات بل عملت على مساعده الأطفال على تعلم كيفية تنظيم سلوكهم؛ بينما قدمت معلمة الانتقائية برنامجا يحتوى على عناصر البرنامجين السابقين، بما في ذلك بعض التوجيهات المباشرة وبعض الأنشطة الاجتماعية التي تتمحور حول الطفل في الفصل الدراسي، فالتدريس في الفصول الانتقائية أقل استبدادية من الفصول الدراسية المباشرة للتعليم ولكن ليس

تعاوني مثل البنائي، استخدمت المعلمة بعض العقوبات والمكافآت لكن سيطرتها على الأطفال لم تكن مطلقه كتلك التي كانت عليها في التعليم المباشر.

وقدر ركزت البرامج الثلاثة على تحليل الأجواء الاجتماعية للفصول الثلاثة وذلك على مستوى التفاهم بين الأشخاص التي انعكست في التفاعلات المعلمين مع الأطفال، ولقد أظهرت نتائج التحليل إلى وجود اختلافات كبيرة في فهم المعلمين الشخصي، فتفاعلات معلم التدريس المباشر مع الأطفال كانت في المقام الأول منخفضة المستوى وكانت تفاعلات أحادية الجانب مع عدد قليل من التفاعلات المتبادلة ذات المستوى الأعلى، وكانت تفاعلات المدرس الانتقائي شبيه إلى حد كبير بمدرسي التدريس المباشر وفى الغالب على المستوى الأحادي مع بعض التفاعلات المتبادلة، بينما كان للمعلمة في البنائية عدد أقل من التفاعلات أحاديه الجانب والعديد من التفاعلات المتبادلة وكان الاستنتاج أن الأجواء الاجتماعية كانت مختلفة جداً في الفصول الثلاثة، ولقد كان جو الفصل الدراسي البنائي أكثر تعاونا وكانت الغرف الصفية الأخرى أكثر استبدادية، وقارنت الدراسة التطور الاجتماعي للأطفال في الفصول الثلاثة حيث عكست النتائج الأجواء الاجتماعية لهذه الفصول، وأظهرت النتائج انه على الرغم من أن غالبية التفاعلات الأحادية الجانب وصفت جميع المجموعات الثلاثة حيث كان السلوك الانفعالي كان متشابها في جميع المجموعات الثلاثة فإن الأطفال من التعليم المباشر والفصول الدراسية الانتقائية ينخرطون في السلوك أقل تبادليا مقارنة بالأطفال من الفصل الدراسي البنائي، بالإضافة إلى ذلك أن الأطفال من الفصول الدراسية البنائية حلوا المشكلات الفصول الفصل الدراسيه بشكل كبير من الأطفال فى من الفصلين الآخرين، حيث احتلوا الأطفال البنائيون نسبة عالية من التفاعلات المتبادلة وحلوا نسبة كبيرة جدا من صراعاتهم مقارنه بالأطفال من فصول مونتيسورى (R DeVries et al., 1991).

قدم (Margoni & Surian, 2017) دراسة طولية للاستقلالية الأخلاقية لدى ٥٦ طفلا في سن السادسة في ثلاثة روضات كانت مقسمه كالتالي **الأول** مراكز التي تخدم أطفال العائلات ذات الدخل المنخفض وكانت قائمة على **المنهج البنائي** وكانت تتميز بمناخ تعاوني وديمقراطي في الفصل الدراسي وكان المركزين الآخرين أحداهما يخدم الأطفال من الأسر ذات الدخل المنخفض وواحدة تخدم أطفال من الأسر ذات الدخل المتوسط أو الأعلى وكان التدريس في كلا المركزين قائم على **المنهج التقليدي**، وكان فصولها أكثر استبدادية في الفصول الدراسية، ولقد ذهب جميع الأطفال إلى المدارس السلطوية التقليدية في السنوات اللاحقة، استجاب الأطفال لثمانية معضلات أخلاقية تم تكليفها من بياجيه (١٩٣٢-١٩٦٥) في عام ٢٠١٠ (سنه روضه) وعام (٢٠١٣- ٢٠١٥) تم تصنيف استجابات الأطفال على أنها مستقلة أو انتقائية وأظهرت النتائج أن الأطفال من المركز البنائي أبدو استقلالهم العالي للشخصية في عام ٢٠١٠-٢٠١٣ من الأطفال للمراكز السلطوية، بينما كان الأطفال بالمراكز السلطوية في عام ٢٠١٧ كانت درجات الاستقلال الذاتي لهم أعلى من المراكز البنائية، ويرجع ذلك إلى أن استنتاج "تعليم القيم" في

المدارس التقليدية خلال السنتين الأخيرتين من فتره الدراسة كانوا المعلمون يصلون إلى سقف من المعضلات مع الأطفال بالمثل لأطفال البنائية.

المفاهيم العامة الخاطئة للتعليم الأخلاقي المبكر

ضمن المجال الأخلاقي واجهنا مفهومين مخطئين شائعين حول التعليم البنائي هاذين المفهومين هما (Fast & Van Reet, 2018) .

١. التعليم البنائي مباح

٢. التعليم البنائي هو عفوي وغير منظم

المصدر الأول يعتقد بعض المعلمين عن طريق الخطأ أن التعليم البنائي متسامح وأن المعلمين يتبعون منهج "**عدم التدخل**" بالكامل في الانضباط داخل الفصول الدراسية وان الأطفال يفعلون ما يريدون فعله، هذا الاعتقاد الخاطئ، وذلك لأن المراحل التي طورها بياجيه هي مراحل نضوجيه وتتكشف وفقا لخطه محدده سلفا من الناحية البيولوجية وفقا لوجهه النظر هذه، فإن دور المعلم هو تهيئة البيئة الأقل تقييدا لتعزيز النمو الطبيعي المسبق للأطفال (Fast & Van Reet, 2018).

المصدر الثاني لهذا الاعتقاد ينبع من إشراك الأطفال في وضع قواعد الفصول الدراسية، فالبعض يفسر هذا المعنى أن القواعد التي يقرها الأطفال هي وحدها التي تحكم الفصول الدراسية، ومع ذلك يجب على المدرسين البنائيين مثلهم مثل جميع المعملين الجيدين في مرحلة الطفولة المبكرة، التأكد من سلامة الأطفال استنادا إلى المقابلات مع مدرسين البنائين قام (Frei, 2013) تحديد العديد من القواعد غير القابلة للتفاوض التي يصفونها كمقياس للسلامة الصحية (مثل ارتداء نظرات عند العمل في النجارة، غسل اليدين قبل الطهي، وما إلى ذلك...) والمعايير الأخلاقية (أي أخذ المنعطفات العادلة وليس إيذاء الآخرين) والمعايير التقديرية (أي إتباع الجدول اليومي)

وأخيرا يفسر البعض التركيز البنائي على مبادرة الأطفال واختيارهم كدليل على الدافعية للأطفال الجاذبية خلال وقت النشاط ويكون الأطفال في الفصول الدراسية البنائية لهم حرية اختيار الأنشطة التي تجذب اهتماماتهم وأغراضهم، فالمراقب غير الواعي لهذه الفصول ولا بطريقة المنهج المتبع فيها، فتظهر له الفصول بشكل فوضوي، بينما المراقب على علم بهذه الفصول فتظهر له الفصول بأنها إنتاج مفكرين وتكوين شخصيات، فعلى سبيل المثال عندما تحدث نزاعات يتم تشجيع الأطفال من قبل المعلمين على حلها بمساعده المعلم أو بدونه وإذا كان تفاعل الأطفال مع المواد يبدوا ضحلا وغير منتج فأن المعلم يعيد توجيه انتباه الطفل نحو أنشطة أكثر تحديا (Kim et al., 2016).

هناك اعتقاد خاطئ آخر وشائع هو أن التعليم البنائي تلقائي وغير نظامي في المجال الأخلاقي، حيث لا توجد قوائم لسمات الشخصية للحفاظ عليها ولا قيم أسبوعية يتعلمها الأطفال ولا توجد مكافآت ملموسة

للسلوك الحسن وهذا **بالنسبة للمراقب الخارجي،** وقد يبدوا المنهج الأخلاقي مرتجلا استنادا إلي المشكلات التي تحدث بشكل طبيعي في الفصل الدراسي على الرغم من أنه قد تكون هناك إجراءات قياسية لحل النزاع (مثل قواعد المنظمة للسلام والتصالح بين الأطفال)، حيث ولا يتوقع من الأطفال حفظها ومتابعها بدقة وقد يكون الحل القياسي لأي مشكلة بين الأطفال هو أن يكون هناك فاعلهم الفطري في الوصول للحل والسلام والتصالح (Kim et al., 2016) **فعلى سبيل المثال** هناك نموذج للتصالح بين طفلين في عمر الأربعة أعوام كان كالتالي:

- **محمد** : لم تعجبني عندما ضربتني
- **على:** حسنا؛ لم تعجبني عندما أخذت السيارة لعبتي

ويعد هذا التبادل يؤدى إلى دفع كلا الطفلين القفز من الخصومة إلى السلام واستئناف اللعب دون أي خطه للعمل في المستقبل، وذلك في حالة استئناف الأطفال للتبادل واللعب، وقد لا يتدخل المعلم، وذلك بافتراض أن هذا هو مستوى الخطاب المناسب لهم في هذا الوقت، ومع نمو الأطفال يصبحون أكثر قدرة على المشاركة في قرارات الصراع التي تنطوي على مستويات أعلى من التفاهم بين الأشخاص ووضع خطط الأعمال المستقبلية التي قد تفيد أنفسهم وكذلك الشخص الآخر(خليفة & ماجدة, ٢٠٠٨)

وحيث أنه صحيح أن بعض مناهج المعلمين البنائيين للتعليم الأخلاقي هم أكثر تلقائية، فإن هذا لا يعنى أنهم لا يخططون للدروس الأخلاقية، حيث تتضمن خطط دروس المعلمين البنائين في الغالب على دروسا أخلاقيه، لكنهم يحاولون إبقاء هذه الخطط قابلة للتضمين في حاله وجود "**لحظات قابله للتعلم**" حيث يمكن للأطفال بناء معارف جديدة ضمن المجال الأخلاقي.(خليفة & ماجدة, ٢٠٠٨)

انتقادات للتعليم البنائي المبكر

لقد برزت عدد من الانتقادات للتعليم البنائي الأخلاقي المبكر المبنى على حد سواء من داخل صفوف الباحثين والمعلمين البنائيين، فالتوترات الحالية تدور حول المقدار المناسب من التعليم المباشر للأطفال من مختلف الأعمار والقدر المناسب لتطبيق "تعليم الاكتشاف" فى هذه المرحلة المبكرة وما هي الإجراءات التي ينبغي اعتبارها قابلة للتفاوض وغير قابلة للتفاوض ومقدار الإكراه القادم من المعلم (Goodman, 2000)

حيث قدم جودمان عدة انتقادات ضد التعليم الأخلاقي البنائي، ووفقًا لجودمان، ، فإن العديد من الأمثلة على التعليم المبكر البنائي غير مناسب بشكل نسبي لمعظم الأطفال في هذا السن لأنهم غير متمرسين وغير قادرين على إعادة التأهيل الأخلاقي، ويدافع جودمان عن ضرورة أن "يستغل المعلمون طبيعة الطفل وذلك عن طريق تقديم قواعد واضحة" ويقدم الدليل على ذلك أن الأطفال الصغار ليسوا مستعدين

لوضع قواعدهم الخاصة. ويبرر ذلك أن "تشجيع التفكير المستقل السابق لأوانه أمر شبيه بإعطاء تعليم سابق لأوانه – قد تحصل على فك التشفير ولكن لا تفهم" (Goodman, 2000)

فانتقادات جودمان للتعليم البنائي للأخلاق في سن مبكر ليست نابعة من معتقداته ولكنها نابعة من فهمه لقدرات الأطفال الصغار جدًا؛ في الواقع، تشبه بعض الممارسات التي ينادي بها جودمان بشكل وثيق مبادئ ديفريز و Zan للتعليم؛ فعلى سبيل المثال ، يقول جودمان و ليسنيك ، في كتابهما "التربية الأخلاقية: نهج يركز على المعلم" (٢٠٠٤) ، على أن برامج التعليم الأخلاقي "يجب أن توفر فرصًا لمشاركة الطلاب واتخاذ قرارات الطلاب، ويجب أن تتم هذه المشاركة بشكل تنموي: أقل بكثير بالنسبة للطفل الأصغر، الذي يجب أن تحتل فيه زراعة العادات والتعاطف مركز الصدارة؛ أكثر للطفل الأكبر؛ يبدو أن انتقادات غودمان لمقاربة ديفريز وزان التي تؤكد على التقليل من مقدار الاستدلال الأخلاقي والمداولة الأخلاقية التي يستطيع الأطفال الصغار المشاركة فيها (Goodman & Lesnick, 2004)

DeVries & Zan (١٩٩٤ ، ٢٠١٢) يصفان العديد من الأمثلة على الأطفال في سن ما قبل المدرسة الذين يبحثون حول العدل والتعاطف في كلماتهم؛ فإذا تم اختيار القضايا الأخلاقية التي يجلبها المعلمون للأطفال الصغار بعناية من أجل سهولة فهمهم ، فإن الأطفال الصغار قادرين بشكل ملحوظ على التفاعل معهم.

في المجال الاجتماعي، تظهر الأبحاث أن الأطفال الصغار لا يتغلبون فجأة على الأنانية المركزية، حيث يتم التغلب عليها شيئا فشيئا إلى أن يؤدى في النهاية إلى المعاملة بالمثل (Carey et al., 2015).

وقد أظهرت مجموعة كبيرة من الأبحاث التي أجراها توريل وزملاؤه أن الأطفال الصغار يفهمون النتائج السلبية الجوهرية لإيذاء الآخرين، خاصة عندما يكون الضرر ملموسًا وجسديًا (Turiel, Nucci, 2001 ; 1998) في حين أن المسائل المتعلقة بالعدالة تُفهم فيما بعد في مرحلة متطورة من الرفاه، يمكن أيضاً معالجة بعض القضايا المتعلقة بالعدالة من سن مبكرة (مثل أخذ الأدوار)؛ وهكذا، من وجهة نظر بنائية، فإن فكرة التواصل من المركزية النظرية إلى المعاملة بالمثل ترشد تفكير المعلمين حول تنمية الطفل. على النقيض من نهج الانتظار (laissez faire)، أو نهج "tell-them-what-to-do" (الاستبدادية)، يسعى المدرسون البنائيون إلى خلق أنواع من المواقف التي يشعر فيها الأطفال تدريجياً بالحاجة إلى طرق معاملة الآخرين في الأخلاق

ويقدم التعليم البنائي الاستراتيجيات التي يمكن للمعلمين استخدامها لمساعدة الأطفال على البدء في التغلب على النظرية الأنانية وأن يصبحوا مفكرين أكثر تأديباً ومفكرين ومستقلين. تم توضيح هذه الاستراتيجيات بالتفصيل في (Rheta DeVries et al., 2000; Rheta R DeVries et al., 1991 ; DeVries & Zan, 1994)

وأوضح بياجيه بأن الأوامر السلطات للطفل (مثل عدم الكذب) فإن هذه الأوامر تغطي وتخفي سوء فهم الطفل الأناني ولا تساعد على تغيير سلوكه، إن مجرد تطبيق القواعد عندما لا يفهمها الأطفال ليس من

المرجح أن يغير تفكيرهم، يحتاج المعلمون إلى بذل جهد لمساعدة الأطفال على البدء في فهم سبب كون سلوكيات معينة خاطئة مدى تأثير هذه السلوكيات على الآخرين وعلى العلاقات، لا يحتاج الأطفال إلى أن يكونوا عمليين بشكل ملموس للبدء في فهم المعاملة بالمثل للتشارك، واتخاذ الأدوار، حيث يقدم بياجيه من خلال البنائية إستراتيجية تتمثل في إيجاد مواقف يواجه فيها الأطفال أفكارًا ورغبات الآخرين المختلفة، وتشجيعهم على تحديد وجهة نظر الآخرين، ومن خلال هذه العمليات يتم التغلب على المفهوم الأناني تدريجيا (Piaget, 2013; Turiel, 1998; Teng et al., 2017).

احتياجات البحث المستقبلي

- يشكل إيجاد توازن أمثل بين التعليم المباشر والتعلم الاستكشافي والأنشطة التلقائية المخططة والإجراءات القابلة للتفاوض وغير القابلة للتفاوض تحديًا مستمرًا للمعلمين البنائين، حيث تتمثل هذا التحدي أن التدريس هو فن وعلم على حد سواء، فإننا نتوقع أن يتم تطوير المزيد من أساليب البناء البنائية لسنوات عديدة قادمة.
- من الأفضل معالجة العديد من المشكلات الأخلاقية من خلال البحث المنهجي ففي هذا البحث قمنا بعقد مقارنات بين فصول البنائية مع أنواع أخرى من الفصول الدراسية. هناك أيضًا مجموعة متنامية من الأبحاث التي تتم حصريًا في صفوف الدراسات البنائية، فهذا يدعى إلى الحاجة إلى مزيد من الأبحاث من أجل اختبار وتحسين التعليم الأخلاقي المبكر البنائي لجميع الأطفال ، بغض النظر عن الثقافة والحالة الاجتماعية والاقتصادية.

المراجع

خليفة, خليفة محمد, & ماجدة. (٢٠٠٨). التغيرات البنائية في الأسرة وأثرها في أساليب الأمهات في التنشئة الاجتماعية بالولاية الشمالية: دراسة تطبيقية على محليتي دنقلا. مكتبة جامعه النيلين .

REFERENCES

Astuti, Rita, & Bloch, Maurice. (2012). Anthropologists as cognitive scientists. *Topics in Cognitive Science, 4*(3), 453-461.

Astuti, Rita, Solomon, Gregg EA, Carey, Susan, Ingold, Tim, & Miller, Patricia H. (2004). Constraints on conceptual development: A case study of the acquisition of folkbiological and folksociological knowledge in Madagascar. *Monographs of the society for Research in Child Development*, i-161.

Barrouillet, Pierre. (2015). Theories of cognitive development: From Piaget to today: Elsevier.

Batson, C Daniel. (2009). These things called empathy: eight related but distinct phenomena.

Baumard, Nicolas, André, Jean-Baptiste, & Sperber, Dan. (2013). A mutualistic approach to morality: The evolution of fairness by partner choice. *Behavioral and Brain Sciences, 36*(1), 59-78.

Baumard, Nicolas, Mascaro, Olivier, & Chevallier, Coralie. (2012). Preschoolers are able to take merit into account when distributing goods. *Developmental psychology, 48*(2), 492.

Benjamin, Daniel J, Berger, James O, Johannesson, Magnus, Nosek, Brian A, Wagenmakers, E-J, Berk, Richard, . . . Camerer, Colin. (2018). Redefine statistical significance. *Nature Human Behaviour, 2*(1), 6.

Bennett, William J, Bennett, William J, & Bennett, Elayne. (1994). *The book of virtues*: Simon & Schuster Audio.

Blair, RJR. (2017). Emotion-based learning systems and the development of morality. *Cognition, 167*, 38-45.

Brand, Christopher. (1989). Personality development in adulthood: Lawrence S. Wrightsman: Sage, Newbury Park, Calif.(1988). 310 pp.£ 15.50. Paperback: Pergamon.

Carey, Susan, Zaitchik, Deborah, & Bascandziev, Igor. (2015). Theories of development: In dialog with Jean Piaget. *Developmental Review, 38*, 36-54.

de Ribaupierre, Anik. (2015). Piaget's Theory of Cognitive Development A2 - Wright, James D *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences (Second Edition)* (pp. 120-124). Oxford: Elsevier.

DeVries, R, Haney, J, & Zan, B. (1991). Sociomoral atmosphere in direct-instruction, eclectic, and constructivist kindergarten programs: A study of teachers' enacted interpersonal understanding. *Early Childhood Research Quarterly, 6*, 449-471.

DeVries, Rheta, Hildebrandt, Carolyn, & Zan, Betty. (2000). Constructivist early education for moral development. *Early Education and Development, 11*(1), 9-35.

DeVries, Rheta, & Zan, Betty. (1994). *Moral classrooms, moral children: Creating a constructivist atmosphere in early education* (Vol. 47): Teachers College Press.

Doucette-Gates, Ann. (1991). Moral maps: Kohlberg's contribution: Review of Lawrence Kohlberg: Consensus and Controversy edited by Sohan Modgil and Celia Modgil. London, UK: Falmer Press/and Philadelphia, PA: Taylor & Francis, 1986: Pergamon.

Fast, Anne A, & Van Reet, Jennifer. (2018). Preschool children transfer real-world moral reasoning into pretense. *Cognitive Development, 45*, 40-47.

Fott, David. (1991). John Dewey and the philosophical foundations of democracy. *The Social Science Journal, 28*(1), 29-44.

Frei, Amy. (2013). Moral Classrooms, Moral Children: Creating a Constructivist Atmosphere in Early Education. *Childhood Education, 89*(6), 397-398.

Giammarco, Erica A. (2016). The measurement of individual differences in morality. *Personality and Individual Differences, 88*, 26-34.

Ginsburg, Herbert P, & Opper, Sylvia. (1988). *Piaget's theory of intellectual development*: Prentice-Hall, Inc.

Goodman, Joan F. (2000). Moral education in early childhood: The limits of constructivism. *Early Education and Development, 11*(1), 37-54.

Goodman, Joan F, & Lesnick, Howard. (2004). *Moral education: A teacher-centered approach*: Allyn & Bacon.

Hague, Michael. (1995). The Children's Book of Virtues.

Hahn, Erin R, & Garrett, Marybeth K. (2017). Preschoolers' moral judgments of environmental harm and the influence of perspective taking. *Journal of Environmental Psychology, 53*, 11-19.

Harvey, Teresa, Davoodi, Telli, & Blake, Peter R. (2018). Young children will lie to prevent a moral transgression. *Journal of experimental child psychology, 165*, 51-65.

Kim, Elizabeth B, Chen, Chuansheng, Smetana, Judith G, & Greenberger, Ellen. (2016). Does children's moral compass waver under social pressure? Using the conformity paradigm to test preschoolers' moral and social-conventional judgments. *Journal of experimental child psychology, 150*, 241-251.

Kohlberg, Lawrence. (1973). Continuities in childhood and adult moral development revisited *Life-span developmental psychology* (pp. 179-204): Elsevier.

Lickona, Thomas, Schaps, Eric, & Lewis, Catherine C. (2003). *Eleven principles of effective character education*: Character Education Partnership.

Lourenço, Orlando. (2014). Domain theory: A critical review. *New ideas in Psychology, 32*, 1-17.

Margoni, Francesco, & Surian, Luca. (2017). Children's intention-based moral judgments of helping agents. *Cognitive Development, 41*, 46-64.

Molchanov, Sergey V. (2014). Empathy as the Factor of Moral Dilemma Solving in Adolescence. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 146*, 89-93.

Moody, MP. (1980). Resolution of coherent sources incident on a circular antenna array. *Proceedings of the IEEE, 68*(2), 276-277.

Musolf, Gil Richard. (2001). John Dewey's social psychology and neopragmatism: Theoretical foundations of human agency and social reconstruction. *The Social Science Journal, 38*(2), 277-295.

Nucci, Larry P. (2001). *Education in the moral domain*: Cambridge University Press.

Piaget, Jean. (2013). *The moral judgment of the child*: Routledge.

Rhodes, Marjorie, & Wellman, Henry. (2017). Moral learning as intuitive theory revision. *Cognition, 167*, 191-200.

Shilling, Chris, & Mellor, Philip A. (1998). Durkheim, morality and modernity: collective effervescence, homo duplex and the sources of moral action. *British Journal of Sociology*, 193-209.

Smetana, Judith G. (1985). Preschool children's conceptions of transgressions: Effects of varying moral and conventional domain-related attributes. *Developmental Psychology, 21*(1), 18.

Stankov, Lazar, & Lee, Jihyun. (2016). Nastiness, morality and religiosity in 33 nations. *Personality and Individual Differences, 99*, 56-66.

Teng, Zhaojun, Nie, Qian, Guo, Cheng, & Liu, Yanling. (2017). Violent video game exposure and moral disengagement in early adolescence: The moderating effect of moral identity. *Computers in Human Behavior, 77*, 54-62.

Turiel, Elliot. (1998). The development of morality. *Handbook of child psychology*.

Van Aert, Sandra, Van Dyck, Dirk, & Arnold, J. (2006). Resolution of coherent and incoherent imaging systems reconsidered-Classical criteria and a statistical alternative. *Optics express, 14*(9), 3830-3839.

Wadsworth, Barry J. (1996). *Piaget's theory of cognitive and affective development: Foundations of constructivism*: Longman Publishing.

استخدام تقنيات وفنيات تدريسية لزيادة التحصيل الدراسي للطلاب ذوي الإعاقة الدارسين بنظام التعلم عن بعد

إعداد

الدكتور. طارق عبد المجيد كامل أحمد

وزارة التعليم والتعليم العالي- دولة قطر ٢٠٢١م

مقدمة:

عانت الأنظمة التعليمية في العالم أجمع من آثار جائحة كورونا Covid 19 تلك الجائحة التي تسببت في تعليق الدراسة لأكثر من مليار ونصف المليار طالب على مستوى العالم، إضافة إلى اعتماد معظم دول العالم لنظام التعلم عن بعد؛ نظرًا لضرورة التباعد الاجتماعي الذي فرضته ظروف جائحة كورونا، وقد تأثر طلابنا من ذوي الإعاقة بنظام التعلم عن بعد؛ نظرًا لضعف مناعتهم التي حالت بين حضورهم للمدرسة بنظام التعليم المدمج، وقد تأثر هؤلاء الطلاب نظرًا لضعف قدراتهم النمائية التي حالت دون استفادتهم القصوى من نظام التعلم عن بعد.

وتمثل الإعاقة الذهنية واحدة من أهم الإعاقات الموجودة بمدارس الدمج[١] حيث يدمج طلاب الإعاقة الذهنية البسيطة (القابلين للتعلم) ضمن فصول العاديين مع توفير فصول ملحقة وغرف مصادر لتلبية احتياجات الطلبة، وقد تسببت جائحة كورونا في تفضيل الطلاب وأولياء أمورهم لنظام التعلم عن بعد؛ نظرًا لضعف مناعة معظم الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة ووجود أمراض مزمنة لديهم – في معظم الحالات– وهو ما أثر على عملية التعلم والتحصيل الدراسي لديهم.

ويتناول البحث الاجرائي الحالي إجراءات قام بها الباحث لعلاج مشكلة ضعف التحصيل الدراسي لطلاب الإعاقة الذهنية الذين يدرسون بنظام التعلم عن بعد (جراء جائحة كورونا) ؛ وكوسيلة سهلة وبسيطة تجذب الطلاب وتزيد من انتباههم وإدراكهم وتيسير توصيل المعلومة بتدريبات تفاعلية إلكترونية سهلة خاصة أن طلاب الإعاقة الذهنية يعانون من ضعف الانتباه والتذكر (محمد محروس:١٩٩٧، ص ٤١) وهو ما يتطلب من معلم التربية الخاصة استخدام استراتيجيات تدريسية ووسائل تعليمية مبتكرة تجذب انتباه الطلاب وتزيد من تحصيلهم الدراسي.

أهمية البحث:

١- مدرسة جاسم بن حمد الثانوية من المدارس المختارة من قبل وزارة التعليم والتعليم العالي لتكون مركز دمج للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة الذين يقدم لهم منهج بديل.

تتضح أهمية البحث الإجرائي الحالي كونه يساهم في حل مشكلة من أهم المشكلات التي تواجه معلمو التربية الخاصة الذين يعملون في مجال التربية الخاصة عامة وطلاب الإعاقة الذهنية البسيطة(القابلين للتعلم) خاصة، وهي مشكلة ضعف الانتباه والادراك وقلة التركيز (أثناء تعلم الطلاب عن بعد) وهو ما يؤثر بالسلب على التحصيل الدراسي للطلاب، حيث يستخدم البحث الحالي إجراءات واستراتيجيات ومواقع إلكترونية تساهم في حل مشكلات التعلم عن بعد وتساعد في زيادة التحصيل الدراسي لدى الطلاب.، ويمكننا تحديد أهمية هذا البحث في النقاط التالية:

أهمية تعليمة وأكاديمية:

١- التغلب على مشكلات التعلم عن بعد لدى الطلاب ذوي الإعاقة.
٢- زيادة مستويات التحصيل الدراسي للطلاب ذوي الإعاقة الذهنية (القابلين للتعلم).
٣- التغلب على مشكلة تشتت الانتباه والادراك لدى طلاب الإعاقة الذهنية ومللهم من الفيديوهات التقليدية في نظام التعلم عن بعد الذي فرضته جائحة كورونا.
٤- جذب وتشويق طلاب الإعاقة الذهنية للمادة العلمية خاصة أنهم بارعون في استخدام الحاسب الآلي.

أهمية تطبيقية وعملية:

١- يساهم البحث الحالي في وضع إطار لتحسين عملية تعلم الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة عن بعد.
٢- يقدم البحث الحالي إطارًا عمليًا تطبيقيًا لتنمية الانتباه والادراك لدى الطلاب ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة الذين يتعلمون بنظام التعلم عن بعد.

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي لتحقيق الأهداف التالية:

أولاً- الأهداف الأكاديمية:

١- زيادة الانتباه والادراك لدى طلاب الإعاقة الذهنية البسيطة الذين يتعلمون عن بعد جراء جائحة كورونا.
٢- زيادة التحصيل الدراسي لدى طلاب الإعاقة الذهنية البسيطة (القابلين للتعلم) من خلال استخدام التدريبات والأنشطة التفاعلية التي ترسل لهم عبر الانترنت.
٣- تشويق الطلاب وجذب انتباههم للمادة العلمية التي يدرسونها وزيادة استيعابهم لها من خلال أنشطة وتدريبات إلكترونية تفاعلية.

ثانيًا- الأهداف التربوية:

١- تنمية الانتباه والادراك لدى طلاب الإعاقة الذهنية البسيطة الذين يتعلمون بنظام التعلم عن بعد.

مشكلة البحث:

تعد مشكلة ضعف وانخفاض التحصيل الدراسي من أهم سمات طلاب الإعاقة الذهنية القابلين للتعليم والمدمجين بمدارس مراكز الدمج ويعاني المعلمون من تشتت انتباه طلاب الإعاقة الذهنية وقلة التركيز، وقد تسببت جائحة كورونا في تفاقم تلك المشكلة؛ حيث أن نظام التعلم عن بعد لا يوفر للمعلم الاستثارة الكاملة لطلابه والتغلب على مشاكل ضعف القدرات النمائية وتشتت الانتباه لدى الطلاب ومن ثم فإن مشكلة البحث تتضح في الإجابة عن السؤال التالي:

١- ما أثر استخدام تقنيات وفنيات تدريسية مبتكرة في زيادة التحصيل الدراسي للطلاب ذوي الإعاقة الذهنية المدمجين بمدارس مراكز الدمج والذين يدرسون بنظام التعلم عن بعد؟

الإطار النظري للبحث:

تعريف التعلم عن بعد Distance learning :

طريقة للدراسة حيث لا يجتمع المعلمون والطلاب في الفصل الدراسي ولكنهم يستخدمون الإنترنت والبريد الإلكتروني والبريد وما إلى ذلك ، للحصول على فصول دراسية[1].

ويعرف الباحث التعلم عن بعد إجرائيًا بأنه النظام الذي لا يتواجد فيه الطالب مع المعلم بالمدرسة ويتم التواصل بينهم من خلال نظام Microsoft Teams من خلال إرسال الفيديوهات التعليمية والتدريبات إلكترونيًا.

تعريف الحصص المباشرة علىMicrosoft Teams :

يعرفها الباحث إجرائيًا بأنها نظام تدريسي يتفاعل فيه الطالب مع المعلم مباشرة بالصوت ويمكن للزملاء التواصل في نفس الوقت ومناقشة المعلم مباشرة في نقاط الدرس وكذلك استثارة المعلم لطلابه عبر الانترنت.

تعريف الإعاقة الذهنية:

مفهوم الإعاقة العقليةIntellectual disability :

هي اضطراب يتميز بأداء الوظائف الذهنية أو العقلية على نحو أقل من المتوسط بدرجة دالة جوهريًا ، ويحدد اجرائيًا بنسبة الذكاء(٧٠أو أقل)مع قصور في السلوك التكيفي بما فى ذلك التفكير والتعلم وأساليب التوافق المهني والاجتماعي (وليد السيد خليفة ٢٠٠٦،ص ١٦٥).

1 Merriam Webster dictionary, Available at :

https://www.merriam-webster.com/dictionary/distance%20learning , Date 30-11-2020.

وتعرفة منظمة الصحة العالمية ١٩٩٣بأنة حالة من توقف أو عدم اكتمال النمو العقلي الذى يتسم بشكل خاص بقصور في المهارات التي تظهر أثناء مراحل النمو، والتي تسهم في المستوى العام للذكاء .

وقد ظهر تعديل جديد لتعريف الاعاقة الذهنية عام ١٩٩٢ وأشار إلية كل من هنت ومارشيل Hunts,Marschall ١٩٩٤ ،والجمعية الامريكية للطب النفسي ١٩٩٤ فى الاصدار الرابع للدليل التشخيصي الإحصائي للأمراض الذهنية وينص هذا التعريف الجديد للجمعية الامريكية للتخلف العقلي على ما يلى (تمثل الاعاقة الذهنية عددًا كبيرًا من جوانب القصور في أداء الفرد والتى تظهر دون سن ١٨ وتتمثل في التدني الواضح فى القدرة الذهنية عن متوسط الذكاء يصاحبها قصور واضح في اثنين أو أكثر من مظاهر السلوك التكيفي مثل مهارات :

**الاتصال اللغوى ** العناية بالذات ** الحياة اليومية

** الحياة الاجتماعية ** التوجية الذاتى

ويعرف جروسمان ١٩٨٣ Grossman الاعاقة الذهنية بأنها مستوى من الاداء الوظيفى العقلى والذى يقل عن متوسط الذكاء بانحرافين معياريين، ويصاحب ذلك خلل واضح فى السلوك التكيفى ، ويظهر فى مراحل العمر النمائية منذ الميلاد وحتى سن ١٨ سنة .

ويمكن تعريف التخلف العقلى سيكومتريآ بأنة الافراد الذين تقل نسبة ذكائهم عن ٧٥درجة معوقون عقليا (آمال عبدالسميع باظة ١٩٩٩) . ويمكن تصنيفهم طبقا لدرجات ذكائهم كالتالي

المأفون من ٥١ – ٧٠ درجة

الأبلة من ٢٦ – ٥٠ درجة

المعتوه من ٢٥ فأقل

التعريف التربوي للتخلف العقلي :

ترى الجمعية الوطنية للأطفال المتخلفين عقليا The National Association For Mental Retardationأن المتخلف عقليا شخص يعانى منذ الطفولة من صعوبة غير عادية في التعلم، وهو غير فعال نسبيا في استخدام ما تعلمة فى مواجهة مشكلات الحياة العادية، وهو يحتاج الى تدريب وتوجيه خاصين ليستفيد من طاقاته مهما كانت (وليد السيد خليفة ٢٠٠٦،ص١٦٦) وقد اتجه رجال التربية

الى محاولة وضع تصنيف تربوي للتخلف العقلي متخذين من مدى التخلف العقلي أساسا لتقسيم حالات التخلف العقلي وقد كانت تقسيماتهم على النحو التالي :

بطيء التعلم (٩٠- ٧٥) :ويتصف هذا الطفل بعدم قدرته على موائمة نفسة مع ما يعطى له من مناهج في المدرسة ؛ ويعود ذلك بسبب ما لدية من قصور في نسبة الذكاء .

القابلون للتعلم (٧٥- ٥٠): وقد اطلق على هذه الفئة القابلين للتعلم من قبل المختصين فى التربية الخاصة، لما لهم من القدرة على امكانية الاستفادة من البرامج التعليمية العادية .

القابلون للتدريب (٥٠-٣٠) :تتميز هذه الفئة بإمكانية اكسابهم بعضا من أساليب الرعاية الذاتية وتحتاج هذه الفئة الى الاشراف والمساعدة طوال حياتهم ويمكن تدريب هؤلاء الاشخاص على القيام ببعض الاعمال المنزلية وكذلك تدريبهم على العمل فى الاعمال البسيطة وهذه الفئة تحتاج الى نوع من الرعاية الخاصة بوضعهم فى مراكز للرعاية الداخلية .

الطفل غير القابل للتدريب (الاعتمادى) ٣٠ فأقل وهؤلاء نسبتهم ضئيلة جداً جداً ولايعيشون لأكثر من ثلاثة أعوام غالباً .

** والفئة التى يتناولها هذا البحث يطلق عليها فئة البلهاء Inbecilوهى الفئة التى تلى المورون فى درجة الذكاء ونسبة ذكائهم تقع بين (٢٠،٢٥- ٥٠) ويتراوح عمرهم العقلى بين ٣-٧سنوات (محمد سلامة ٢٠٠٣ ص٢٥٦) .

الدراسات السابقة :

يتناول الباحث في هذا الجزء من البحث الدراسات والبحوث التي تناولت موضوع البحث من حيث ما ابتكرته الدراسات العلمية من إجراءات للتغلب على صعوبات التعلم عن بعد، وكذلك مشكلات التعلم عن بعد للعمل على وضع الحلول لها.

١-دراسة REBECCA BRANSTETTER[1] (٢٠٢٠) **How Teachers Can Help Students With Special Needs Navigate Distance Learning بعنوان كيف يساعد المعلمون الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة من خلال نظام التعلم عن بعد.**

حيث تناولت الدراسة وضع أسس واستراتيجيات يستخدمها المعلمون من خلال التجارب العلمية لتحقيق أقصى استفادة للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة من خلال نظام التعلم عن بعد وتضمن ثلاث توصيات هي:

١- العمل على تدعيم العلاقات الاجتماعية والمشاعر الطيبة بين المعلمين والطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة قبل العمل الاكاديمي؛ لأن ذلك يزيد من دافعية وتقبل الطلاب للتعلم.

٢- استخدام استراتيجيات تدريسية ومبدعة تجذب الطلاب للتعلم عن بعد.

٣- عمل اجتماعات مباشرة مع الطلاب وبعضهم البعض بما يثري العمل الجماعي بالتعلم عن بعد.

وقد أوصت الدراسة بتطبيق الثلاث فنيات السابقة للوصول إلى أفضل تحصيل دراسي للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة الذين يتعلمون عن بعد.

٢-دراسة Corey Mitchell[2] (٢٠٢٠) بعنوان **Bridging Distance for Learners With Special Needs تجسير المسافة للمتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة.**

هدفت الدراسة إلى وضع أسس وفنيات تساعد المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة على تقليل الفجوة التعليمية التي سببها التعلم عن بعد، وأوصت الدراسة باستخدام فنيات تتمثل في الآتي:

١- الاستعانة بأولياء الأمور والمهتمين بذوي الاحتياجات الخاصة الموجودين معهم بالمنزل لمتابعة تعلم الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة عن بعد والمساعدة في تركيز انتباههم والتغلب على ضعف قدراتهم النمائية.

٢- توفير التدريب اللازم للطلاب وأولياء أمورهم على استخدام نظام التعلم عن بعد ووفق اللغة التي يفهمونها بما يسهل عليهم استخدام المنصات التعليمية.

1 REBECCA BRANSTETTER(2020): How Teachers Can Help Students With Special Needs Navigate Distance Learning,**Greater Good** Science Center, available at https://greatergood.berkeley.edu/article/item/how_teachers_can_help_students_with_special_needs_navigate_distance_learning , date 3-12-2020.

2 Corey Mitchell(2020): *Bridging Distance for Learners With Special Needs,* Education week, available at: https://www.edweek.org/ew/articles/2020/09/17/bridging-distance-for-learners-with-special-needs.html date 4-12-2020.

٣- جعل التدريس عن بعد جماعي للطلاب حيث أثبتت الدراسات التجريبية فاعلية التعليم الجماعي لجذب انتباه الطلاب وتشوقيهم للمادة المقدمة.

وقد أوصت الدراسة باتباع الآليات السابقة لزيادة التحصيل الدراسي للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة الذين يتعلمون عن بعد.

3-دراسة مركز[1] Teachers pay teachers (2020) : Distance Learning: Ideas for K-12 Special Education Teachers أفكار في التعليم عن بعد للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.

هدفت الدراسة إلى وضع أفكار تفيد المعلمين في التدريس للطلاب ذوي الإعاقة وذلك من خلال التجربة العملية، حيث توصلت الدراسة إلى مجموعة من الأفكار وهي تشجيع الوالدين على مساعدة أبنائهم أثناء التعلم عن بعد – والاستفادة من الإمكانات الموجودة بالمنزل كوسائل تعليمية تفيد في تقريب المعلومة للطالب– واستخدام الموارد الرقمية والتكنولوجيا المناسبة – ومراعاة احتياجات الطلاب الاجتماعية وخلق جو من الود معهم.

** التعليق على الدراسات السابقة:

يستفيد الباحث من الدراسات السابقة أهمية استخدام تقنيات تحفز التعلم الإلكتروني لدى الطلاب تبدأ من الاستعانة بولي الأمر وجعل التعلم عن بعد مباشر مع الطالب وليس فيديو يرسل له وأيضًا استخدام تدريبات وأنشطة تفاعلية محببة لدى الطلاب ذوي الإعاقة وذلك للمساهمة في رفع مستويات التحصيل الدراسي لديهم.

فروض البحث:

١- توجد علاقة بين استخدام فنيات الحصص المباشرة في التعلم عن بعد وزيادة التحصيل الدراسي لطلاب الإعاقة الذهنية للمجموعة التجريبية.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة في التحصيل الدراسي لصالح المجموعة التجريبية.

1- Teachers pay teachers(2020): Distance Learning: Ideas for K-12 Special Education Teachers,Available at https://blog.teacherspayteachers.com/distance-learning-ideas-for-k12-special-education-teachers/ date 8-12-2020.

وصف أدوات القياس والتقييم وكيفية استخدامها:

أولًا- الأدوات التشخيصية:

١- اختبار وكسلر لقياس درجة الذكاء الإصدار الرابع[١]؛ للتحقق من تطابق طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في درجة الذكاء ونسبة الإعاقة الذهنية.

٢- اختبار كونر للعوامل الاجتماعية[٢].

ثانيًا الأدوات الأساسية:

البرنامج التدريسي الذي يستخدم الفنيات والتقنيات التي تدعم التعلم عن بعد ويشمل:

١- استخدام فنيات الحصص المباشرة من خلال برنامج Ms Teams لطلاب الإعاقة الذهنية.

٢- استخدام فنيات التواصل مع أولياء الأمور ومتابعتهم للطلاب أثناء تنفيذ الحصص المباشرة.

٣- استخدام فنيات وتقنيات المواقع التعليمية الجاذبة للطلاب والتي يمكن من خلالها يتمكن الطلاب من حل أنشطة وتدريبات إلكترونية كتطبيق مباشر على الدرس.

الخطة الإجرائية للبحث:

أولًا- تصميم الخطة الإجرائية لتنفيذ البحث:

قام الباحث بالاطلاع على ملفات الطلاب عينة البحث والتحقق من ضبط العينة من حيث المتغيرات التالية:

أ- التحقق من متغير السن وكان سن جميع الطلاب يتراوح بين ١٦-١٧ سنة.

ب-الصف الدراسي لجميع الطلاب كان الصف العاشر (منهج بديل واحد).

ت-جميع الطلاب نفس المستوى الاجتماعي والاقتصادي والجنسية.

الإجراءات التنفيذية للبحث:

١- قام الباحث بتحديد الاحتياجات التعليمية للطلاب من خلال مراجعة ملفاتهم والخطط التدريسية التي وضعت لهم.

٢- قام الباحث بتلقي التدريب اللازم لتفعيل فنيات وتقنيات الحصص المباشرة والمواقع الالكترونية المساعدة.

٣- قام الباحث بالتواصل مع أولياء الأمور لوضع آلية متابعة الطلاب أثناء تنفيذ الحصص المباشرة.

---

١ - جميع الطلاب عينة البحث لديهم تقارير طبية معتمدة صادرة من مستشفى حمد- بها درجة الذكاء وفق مقياس وكسلر الإصدار الرابع.

٢ - جميع الطلاب عينة البحث توج بملفاتهم نتائج تطبيق اختبار كونر الذي أجرته لهم مستشفى حمد- قسم الصحة المدرسية.

٤- قام الباحث بتصميم التدريبات والأنشطة التفاعلية المناسبة لقدرات ومنهج طلاب الاعاقة الذهنية المدمجين بالمدرسة.

٥- سجل الباحث بالمواقع الالكترونية التي توفر التدريبات والأنشطة التفاعلية مثل(Wizer- Alfa bet)

٦- تم عمل تقييم تكنولوجي للطلاب عينة البحث لبيان قدرتهم على التعامل مع التدريبات والأنشطة التفاعلية المقترحة لنظام التعلم عن بعد.

٧- تم وضع خطة فردية لكل طالب من أفراد البحث يكون البرنامج التدريسي موفرًا استخدام التدريبات والأنشطة التفاعلية لتسهيل عملية التعلم(مرفق نموذج منها).

٨- تم استخدام الأجهزة التكنولوجية المساعدة في شرح الدروس وفق الخطة التدريسية اليومية(مرفق نموذج منها).

٩- قام الباحث بتنفيذ البرنامج التدريسي المفعل للحصص المباشرة وللتكنولوجيا والأنشطة الإلكترونية التفاعلية للمجموعة التجريبية بينما تعرضت المجموعة الضابطة لطرق التدريس العادية من خلال الفيديوهات وقناة التعلم عن بعد.

١٠- قام الباحث بعمل اختبارين قبلي وبعدي لكلتا المجموعتين (الضابطة والتجريبية).

١١- قام الباحث بعمل مقارنة لنتائج الاختبارين القبلي والبعدي لكلتا المجموعتين ومقارنة نتائج الاختبار البعدي لكلتا المجموعتين واستخلاص النتائج.

***إجراءات تطبيق البحث :**

قام الباحث بوضع وتنفيذ الخطة العلاجية وفق ما هو موضح بالإجراءات المنهجية للبحث والتي تتمثل في:

١- تحديد حالات الطلاب واحتياجاتهم وقدراتهم النمائية وبما يتفق مع الفنيات التي تغطي جوانب الضعف في التعلم الالكتروني.

٢- التواصل مع أولياء الأمور لمراعاة المساعدة في تغطية جوانب الضعف لدى الطلاب.

٣- التسجيل على المواقع التعليمية الإلكترونية التي توفر أسئلة تعرض بطريقة جاذبة للطلاب وتعطي مؤثرات سمعية وبصرية.

٤- اختيار عينة البحث ومطابقتها للتحقق من تجانس طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية.

تطبيق البحث في الفترة المحددة لكلتا المجموعتين والتحقق من القياسين القبلي والبعدي.

التطبيق العملي للبحث:

١- قام الباحث بتحديد عينة البحث وفقًا للتالي:

عينة البحث

مجموعة ضابطة	مجموعة تجريبية
طرق تدريس عادية بدون استخدام فنيات وتقنيات البرنامج المقترح	طرق تدريس باستخدام فنيات الحصص المباشرة والمواقع المساعدة
قياس بعدي	قياس بعدي

٢- اختار الباحث عينة البحث (المقصودة وفقًا للبيانات التالية)[١]:

نوع المجموعة	عدد أفراد العينة	متوسط درجة الذكاء وفق مقياس وكسلر الإصدار الرابع(تقارير الطلاب الموجودة بملفاتهم)	متوسط العمر الزمني	الجنسية
الضابطة	٣	٦٤.٣	16.3	قطري
التجريبية	٣	٦٣.٨	16.6	قطري

٣- قام الباحث بتصميم ووضع الخطة البرنامج التدريسي الذي يشتمل على الفنيات والتقنيات التالية:

أ. الحصص المباشرة في التعلم عن بعد مع الطالب.

ب. متابعة ولي الأمر للطالب والمساعدة في تفعيل الأنشطة الالكترونية.

ت. الاستعانة بالتدريبات المرحة التي توفرها المواقع الالكترونية مثلWord Wall,Nearpod,wizer

٤- قام الباحث بإدراج التدريبات والأنشطة التفاعلية ضمن الوسائل التعليمية التي يستخدمها بكل حصة.

٥- قام الباحث بتطبيق الاختبار التحصيلي(قبلي وبعدي) ومعرفة الفروق لكلتا المجموعتين وسيتم عرض تلك النتائج في الجزء الخاص بها.

نتائج الدراسة وتفسيرها:

بعد انتهاء فترة البحث وتحليل نتائج الاختبارات التحصيلية توصل الباحث للنتائج التالية وفقًا لفروض البحث كالتالي:

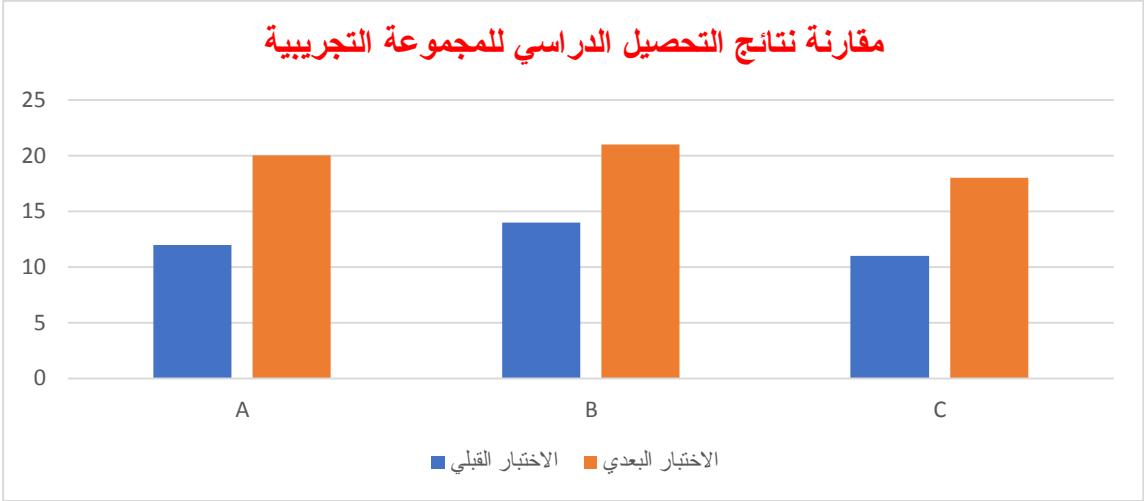
١- استعان الباحث بالتقارير الطبية المعتمدة الصادرة من مستشفى حمد الطبية والموضح بها درجات ذكاء الطلاب وفقًا لاختبار وكسلر للذكاء الإصدار الرابع.

**فيما يتعلق بالفرض الأول الذي ينص على أنه " توجد علاقة بين استخدام فنيات الحصص المباشرة في التعلم عن بعد وزيادة التحصيل الدراسي لطلاب الإعاقة الذهنية للمجموعة التجريبية".

يبين الرسم البياني التالي نتائج التحصيل الدراسي:

شكل يوضح نتائج طلاب المجموعة التجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي للتحصيل الدراسي

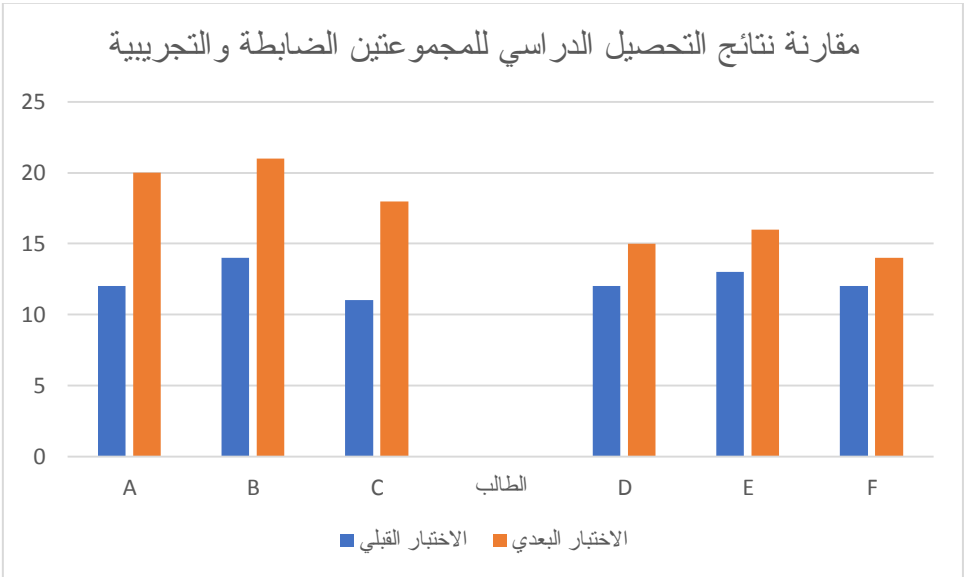
**يتضح من الجدول السابق تحسن نتائج الطلاب بعد استخدام الفنيات والتقنيات التي يشملها البرنامج



التدريسي المقترح وهو ما يحقق صحة الفرض الأول.

**فيما يتعلق بالفرض الثاني والذي ينص على (توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة في التحصيل الدراسي لصالح المجموعة التجريبية).

يبين الرسم البياني التالي نتائج التحصيل الدراسي في الاختبار البعدي لكلتا المجموعتين



**يتضح من الجول السابق ارتفاع نتائج التحصيل الدراسي للمجموعة التجريبية التي استخدمت معها التدريبات والأنشطة المقترحة(الحصص المباشرة– المتابعة من ولي الأمر– المواقع الالكترونية الجاذبة) مقارنة بالمجموعة الضابطة التي استخدمت معها الطرق العادية.

تقييم النتائج (التأمل البعدي):

**من خلال التحليل الإحصائي لنتائج البحث يتضح أن المجموعة التجريبية التي استخدم معها الباحث استراتيجيات تدريسية تفعل الحصص المباشرة وتوفر متابعة ولي الأمر وكذلك توفر التدريبات والأنشطة التفاعلية كانت أفضل في درجات التحصيل الدراسي مقارنة بالمجموعة الضابطة التي استخدمت معها طرق التدريس العادية التي لا تفعل الحصص المباشرة ووضع دور لولي الأمر و التدريبات والأنشطة التفاعلية.

**ونلاحظ أن المجموعة الضابطة تحسنت نتائجها أيضًا إلا أنها ليست بنفس مستوى المجموعة التجريبية ويرجع الباحث ذلك للخبرة التدريسية التي اكتسبها الطلاب وهو تطور طبيعي.

نتائج البحث:

توصل البحث الاجرائي الحالي إلى النتائج التالية:

١– فاعلية الحصص المباشرة على برنامج Microsoft teams في جذب انتباه الطلاب ذوي الإعاقة الذهنية واستثارة قدراتهم النمائية.
٢– فاعلية الاستعانة بولي الأمر في استفادة الطالب ذو الإعاقة الذهنية من نظام التعلم عن بعد.
٣– فاعلية التدريبات والأنشطة التفاعلية التي توفرها المواقع التعليمية الإلكترونية في جذب انتباه الطلاب ذوو الإعاقة الذهنية واستثارة قدراتهم النمائية من انتباه وإدراك وتذكر وقدرة على تكوين المفهوم.

التوصيات والمقترحات:

من خلال التحليل الإحصائي لنتائج البحث توصل الباحث للتوصيات التالية:

١– يوصي البحث بتفعيل استخدام فنيات وتقنيات التدريس من خلال الحصص المباشرة على برنامج Micro soft teams لاستثارة انتباه الطلاب وتحقيق التغذية الراجعة الوقتية.

يوصي البحث السادة المعلمين بالاستفادة من التدريبات والأنشطة التفاعلية والتكنولوجيا المساعدة لجذب انتباه الطلاب وزيادة تركيزهم وذلك من خلال الاستعانة بالمواقع التعليمية المتاحة بسهولة.

المراجع

أولًا : المراجع العربية:

١- وليد السيد أحمد خليفة(٢٠٠١) : أثر برنامج لتنمية المهارات اللغوية على بعض المتغيرات المعرفية لدى الأطفال ذوى الاحتياجات العقلية (القابلين للتعلم) , رسالة ماجستير , كلية التربية بكفر الشيخ.

٢- محمد محروس(١٩٩٧): الإعاقة الذهنية- أسس ومفاهيم، دار النور، القاهرة.

ثانيا : المراجع الأجنبية :

Provost-Mary-c(2003):*Apreliminary investigation of a computer-assisted training program for direct serve providers working with individuals with mental retardation*.Floreda-Atlantic-university.

ثالثًا- المواقع الإلكترونية:

REBECCA BRANSTETTER(2020): How Teachers Can Help Students With Special Needs Navigate Distance Learning, **Greater Good** Science Center, available at https://greatergood.berkeley.edu/article/item/how_teachers_can_hel

p_students_with_special_needs_navigate_distance_learning , date 3-12-2020.

Corey Mitchell(2020): *Bridging Distance for Learners With Special Needs,* Education week, available at https://www.edweek.org/ew/articles/2020/09/17/bridging-distance-for-learners-with-special-needs.html date 4-12-2020.

Teachers pay teachers(2020): Distance Learning: Ideas for K-12 Special Education Teachers,Available at https://blog.teacherspayteachers.com/distance-learning-ideas-for-k12-special-education-teachers/ date 8-12-2020.

اتجاهات الطلاب وأعضاء هيئة التدريس وأولياء الأمور نحو تطبيق التعليم عن بعد بالتعليم الجامعي في ظل جائحة كورونا

إعداد

أ.د/ محمد المري محمد اسماعيل

استاذ علم النفس التربوي

كلية التربية – جامعة الزقازيق

مقدمة:

في ظل التطورات التي يشهدها العالم اليوم لابد للطالب العربي أن يسأل نفسه أين موقعه في خضم هذه الثورات العلمية والصناعية، فما زال العالم العربي يعتمد أساليب التدريس التقليدية التي لا تتوافق مع الحياة العصرية وتفكير الطالب والمعلم في عصر التكنولوجيا والتطور. هذا و مع التطورات العلمية والتقنية الهائلة ،واستخدام تقنية المعلومات، والاتصالات في التعليم، والبحوث العلمية، والإدارة ،وبزوغ الثورة المعلوماتية، بالإضافة الى انتشار لمرض كرونا ، ظهرت الحاجة الماسة لوضع استراتيجيات لتطوير التعليم وإصلاحه ، حيث فرضت هذه التقنية نفسها كمؤشر لتقدم المجتمع وتطوره وأحد أسس التنمية، وبرز التعليم عن بعد المعتمد على الوسائط المتعددة، وعبر شبكة الإنترنت كخيار استراتيجي لتطوير التعليم والنهوض به، وإعادة هندسة مؤسساته والتخطيط لتغيير منظومته لتتوافق مع التطورات العلمية، والتقنية، وثورة المعلومات الحديثة .

إن التعليم عن بعد هو أحد الوسائل التي تساعد على تبني أساليب واستراتيجيات وأنماط تعليمية حديثة لدعم العملية الأكاديمية، وهو يستخدم في تحسين البيئة التعليمية ويؤدي كذلك إلى تحسين إدارة التعليم وزيادة كفاءتها، وهو يستخدم في التعليم عن بعد وزيادة قدرة الجامعة على تجاوز حدودها الجغرافية للوصول إلى طلاب ومتدربين في مناطق نائية وبلاد بعيدة ، والتعليم عن بعد يساعد على حل المشاكل التعليمية التي تتعلق بنقص الكفاءات الأكاديمية وندرة الأساتذة وزيادة عدد الطلاب، كما يساهم في حل مشاكل الطلاب الذين يسعون إلى تحسين مستواهم الأكاديمي بينما هم يزاولون عملهم في مكاتبهم وشركاتهم ومؤسساتهم، والتعليم عن بعد يوفر إمكانية التطوير الوظيفي والمهني لزيادة كفاءة موظفي

القطاعات الخاصة والقطاع الحكومي ومواكبتهم للتطورات السريعة في مجال تخصصاتهم (Bukhkalo, Aheicheva, & Rozhenko, 2018).

لقد وفرت التكنولوجيا الرقمية وسائط جديدة مرنة في التعليم واستراتيجيات تدريس لم تكن معروفة من قبل. وفي نفس الوقت فقد أدت هذه التكنولوجيا إلى ظهور تحديات للجامعات والتعليم العالي(Shakhovska, Vysotska, & Chyrun, 2017). ويفترض من أن الجامعات لا تستجيب فقط للتقدم التكنولوجي الرقمي في مجال التعليم بل أن تقود هذا التغيير. ويبدو أن أعضاء الهيئات التدريسية في التعليم العالي يستجيبون ببطء للتحديات التكنولوجية الرقمية، أو أن بعضهم يقاوم الأنماط التدريسية الجديدة ومن ضمنها التعليم عن بعد (Makoe & Shandu, 2018)

إن التعليم عن بعد هو تعلّيم يقوم أساسا على استخدام الحاسوب والإنترنت ويكون بين الطالب والبرنامج ويمكن أن يكون تفاعل بين الطالب وعضو هيئة التدريس. وقد تطورت أدوات التعليم عن بعد لتشمل النص والصورة والفيديو والصوت والألعاب، ويمكن أن تثري برامج PowerPoint تجربة التعليم عن بعد ومؤتمرات الفيديو والعالم الافتراضي.

وقد أوجد التقدم التكنولوجي واستخدام الإنترنت تحديات لنمط التعليم التقليدي المتمركز على المحاضرة. وقد استعرض(Leontyeva, 2018) بعض أهم مُعيقات تطبيق التعليم عن بعد ومنها: عدم توافر القيادة الفعالة، وعدم توفير التدريب المناسب لها، وعدم توافر المعدات والأدوات اللازمة. وترى (Bell et al., 2017)أن أكبر عائق أمام فاعلية التعليم عن بعد يكمن في ضعف البنية التحتية لشبكة الإنترنت في بعض الدول. وتبرز اللغة الإنجليزية كتحدّ أمام أعضاء هيئة التدريس في البلاد العربية ومنها مصر، فما زالت اللغة الإنجليزية هي الأكثر استخداما عبر الإنترنت حيث تبيّن أنها تحتل ٣٥.٦% واليابانية ٩.٥%، والصينية ١٢.٢%، والإسبانية ٨%، والفرنسية ٣.٧%، والروسية ٢.٥% (McClure & Kriegeskorte, 2016).

وقد أشارت نتائج البحوث أن أعضاء الهيئات التدريسية يميلون بالبدء بالأنشطة الأقل تعقيدا. ويرى (Mills, et. al. 2009) أن التعليم التقليدي وجها لوجه والتفاعل الصفي من خلاله يساعد كثيرا في تكوين وحفظ شعور المعلم بهويته كخبير في التدريس. إن هذا الإطار التقليدي يلبي حاجات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات أكثر من كونه يلبي حاجات الطلبة. وقد أورد (Leontyeva, 2018) أن التعليم العالي معرض لمقاومة التعليم عن بعد طالما أن ٩٥% من أعضاء هيئة التدريس يعتقدون أو يرون أن نمط التعليم

التقليدي القائم على المحاضرة ما زال الأكثر فاعلية وأثرا في نتائج التعليم **وأن** القاعة الصفية التقليدية ما زالت مقدسة برأي أعضاء الهيئة التدريسية والإداريين.

ومع ذلك، فقد أخذ التعليم عن بعد ينتشر سريعا في مؤسسات التعليم العالي في كافة أنحاء العالم، بل أخذ يشكل جزءا كبيرا من دخل بعض الجامعات. فمثلا جامعة Phoneix في الولايات المتحدة الأمريكية بلغ دخلها من التعليم عن بعد ٩٥.٥% من مجموع دخلها والبالغ ١.٦٨ بليون دولار عام ٢٠٠٤م. حيث تمتلك هذه الجامعة ٥٥ حرما جامعيا، وتمنح درجات البكالوريوس والماجستير والدكتوراه، وبلغ عدد طلبتها ٢٢٧٠٠٠ طالب عام ٢٠٠٤م. وقد بلغ عدد الطلبة الملتحقين بمساقات التعليم عن بعد في رابطة الجامعات التي تطبق نظام التعليم عن بعد بواسطة شبكة الإنترنت ١.٩ مليون طالب عام ٢٠٠٣م. وهذا يدل على الأهمية المتزايدة للتعلّم عن بعد في التعليم العالي وعلى الأهمية الاقتصادية للدخل الذي يحققه هذا التعليم للجامعات التي تطبقه.

ومع أن التعليم عن بعد ينمو بصورة متسارعة، إلا أن كثيرا من أعضاء الهيئة التدريسية في التعليم العالي يعيرون اهتماما قليلا لهذا النوع من التعليم وبخاصة أعضاء الهيئة التدريسية من رتبة أستاذ بسبب قلقهم على وضعهم المهني، وتوقع زيادة العبء التدريسي وعدم حصولهم على حوافز مادية لقاء تطبيق هذا النوع من التعليم(Kireev, Zhundibayeva, & Aktanova, 2019).

مشكلة البحث:

تمر المؤسسات التعليمية في الوقت الحاضر في مرحلة تحول جذري يعود إلى الضغوط الاقتصادية وانتشار وباء كرونا بالإضافة الى التكاليف الضخمة من جهة وإلى عالم الأعمال من جهة أخرى، والذى أدى ذلك الى أخذ قرار التعليم عن بعد للطلاب وذلك لمواجهه الاختلاط بين الطلاب واعضاء هيئة التدريس، ولكن تتمثل المشكله هنا هو استعدادات البنية التحتيه للجامعه، وهذا وتسعى جمهورية مصر العربية بخطى حثيثة لتطوير التعليم عن بعد على كافة الأصعدة في القطاعين العام و الخاص. و تزداد الحاجة وسط المجتمع المصرى للتعليم عن بعد إذا علمنا أن ٦٠% من إجمالي عدد السكان هم من الفئة العمرية الأقل من ١٥ عام . ومن المعلوم أن قطاع تكنولوجيا المعلومات في مصر يشهد نمواً سريعاً، حيث تسعى مصر إلى زيادة معدل تبني حلول تكنولوجيا المعلومات ليشمل أكبر قطاع من سكانها الذين يبلغ تعدادهم حوالي ١١٠ مليون نسمة لقد اتجهت مؤسسات التعليم وبخاصة العالي مع الازدياد المتكرر للطلاب لاستعمال الإنترنت في تسليم المقررات للطلاب في بشكل الكترونى، حيث رأت بعض المؤسسات التعليمية أن هذه الطريقة وسيلة لجذب الطلاب الذين ليس بإمكانهم الحضور إلى مباني الجامعة، بينما ترى معاهد أخرى بأنها وسيلة لتلبية احتياجات نوعية جديدة للطلاب .

ومع ازدياد استعمال التقنيات الحديثة ، تقبل كل من الكليات والطلاب على حد سواء التغيرات التي حدثت في بيئة التعليم . فالمقررات والدرجات العلمية أصبحت متوفرة على الإنترنت ، وتم إنشاء الجامعات والمكتبات الإفتراضية ، فباستطاعة الطالب التقديم والتسجيل والالتحاق بالجامعة

وترجع أهمية التعليم عن بعد Distance Education أيضا إلى أنه يلعب أدوارة التي لا يمكن إغفالها في شتى صور التنمية وخاصة التنمية الثقافية ، فمن خلاله يمكن تقديم برامج ثقافية لمعظم شرائح المجتمع ، كما يعمل على توفير الفرص التعليمية لكل راغب فيه ، بصرف النظر عن العمر أو الجنس أو الظروف المعيشية، فهو يحقق رغبة الدارسين وحصولهم على درجات علمية متعددة ، كما يمكن للتعليم عن بعد أن يسهم في تثقيف المجتمع وخاصة في تناوله للموضوعات التي تخدم شرائح المجتمع المختلفة ، فهو بذلك يتفوق على التعليم التقليدي لأنه الأقدر على الإسهام في البرامج التنموية الثقافية ، كما له دوراً لا يمكن إغفاله في التنمية الاجتماعية وذلك من خلال حدوث التغيرات الاجتماعية المرغوبة ، فالتعليم هو الوسيلة الفاعلة لتطوير المفاهيم الاجتماعية ، وتخليصها من الشوائب التي علقت بها

أما عن دور التعليم عن بعد في التنمية الاقتصادية فيتمثل في إعداد وتدريب الأيدي العاملة الماهرة و المدربة والمتخصصة في كافة المجالات وذلك من خلال تنفيذ البرامج التعليمية ذات الصلة بالحاجات التنموية المجتمع وتحديد التخصصات اللازمة التي تؤدي دورها بفاعلية في العملية التنموية (Herodotou et al., 2020)

فلتعليم عن بعد يحقق درجة عالية من التوازن والمداومة بين مطالب المجتمع المتغيرة، و الحاجات التعليمية المتنوعة ، ولهذا يعتبر من أنسب البدائل التعليم المستمر وتعليم الكبار والذي يقدم لمن يسعى إلى تنمية المعارف في مجال تخصصه ، أو دراسة تخصص جديد ، أو حتى توفير فرص التعليم للمحرومين منه ، ولمن يعوقهم عالق اجتماعي أو مادي او بدني (Almarashdeh & Alsmadi, 2016)

كما يؤكد (Holmes, Nguyen, Zhang, Mavrikis, & Rienties, 2019)على أن نجاح النظام التعليمي في إحداث النمو المتكامل لجوانب الشخصية للمتعلم يتوقف على التفاعل الإيجابي له مع متغيرات هذا النظام، كما يشير (Mittelmeier, Rienties, Rogaten, Gunter, & Raghuram, 2019) إلى أن كثيرا من الطلاب يمكثون وقتا كبيرة داخل مؤسساتهم التعليمية ، ثم يصف بعضهم هذه المؤسسات التعليمية بأنها مكان آمن يشعر الطالب فيه بالرضا والإرتياح بينما يصف البعض الآخر من الطلاب بأنها مكان لانجاز للمهام والنشاط ،

وعند انتشار فيرس كرونا فقد تبنت الدولة استراتيجية للتعلّيم عن بعد تنطوي على استغلال التقنيات الحديثة كوسيلة أساسية في نظام التعليم المصري على جميع المستويات إلا أن مثل هذا الخيار الاستراتيجي يتطلب تغييرا جذريا في بيئة وأساليب التعليم ويحتاج إلى جهود جبارة ومصادر هائلة مما يشكل

تحديا كبيرا لبلد ناماً محدود المصادر والثروات". وقد تم إنشاء نواة لشبكة المعرفة بكلفة قدرت بخمسمائة مليون دولار، وقد خطط لهذه الشبكة لربط المدارس والجامعات والكليات ومراكز التدريب المهني، بحيث تتوفر المعرفة للجميع. وتتضمن الخطة الوطنية للدولة المصرية عناصر البنية التحتية ومواصفاتها، ومنها شبكة عالية القدرة Broadband Network والتي توفر اتصالا بين ما يزيد على ٣٢٠٠ مدرسة والجامعات الرسمية وغي الرسمية، ويضيف (Gregori, Martínez, & Moyano-Fernández, 2018)قائلا"إن الاستثمار المبدئي لإنشاء شبكة المعرفة وتجهيز المدارس والجامعات بالإضافة إلى كلفة التشغيل والصيانة والتجديد وكلفة إنتاج البرمجيات اللازمة يشكل تحديا حقيقيا

ويحاول البحث الحالي الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما ترتيب الاتجاهات نحو التعليم عن بعد من وجهه نظر (الطلاب – أعضاء هيئة التدريس – أولياء الامر)؟

٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (٠.٠٥) بين متوسطي درجات (الطلاب – أعضاء هيئة التدريس – أولياء الامر) في تعلم المهارات الحياتية باستخدام التعليم عن بعد؟

٣. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (٠.٠٥)بين متوسطي درجات (الطلاب – أعضاء هيئة التدريس – أولياء الامر) في التكلفة المادية للتعليم عن بعد؟

٤. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (٠.٠٥) بين متوسطي درجات (الطلاب – أعضاء هيئة التدريس – أولياء الامر) في معوقات التعليم عن بعد؟

٥. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية (٠.٠٥) بين متوسطي درجات (الطلاب – ولى الامر – عضو هيئة التدريس) في الاتجاهات نحو التعليم عن بعد يعزى للجنس؟

أهداف البحث

- يهدف البحث إلى التعرف على ترتيب الاتجاهات نحو التعليم عن بعد من وجهة نظر كل من الطلاب واعضاء هيئة التدري وأولياء الأمور.
- كما يهدف البحث إلى التعرف على الفروق بين الفئات الثلاثة في كل من أبعاد المقياس الثلاثة والدرجة الكلية ولصالح من.

- ويهدف أيضاً إلى التعرف على الفروق بين كل من الذكور والإناث في كل من ابعاد المقياس الثلاثة والدرجة الكلية

أهمية البحث:

تتمثل أهمية البحث في أنها ستقدم تغذية راجعة لصناع القرار في الجامعات المصرية للكشف عن تحديات التعليم عن بعد التي تواجه الطلاب وأعضاء الهيئة التدريسية وأولياء الأمور في الجامعات المصرية ، إذ أن تشخيص تحديات التعليم عن بعد من شأنه أن يساعدهم أصحاب القرار الإداري في الجامعات على مواجهة هذه التحديات ومعالجتها من أجل تطبيق ناجح لمنظومة التعليم عن بعد .

التعريفات الإجرائية:

استخدم الباحث عددا من المصطلحات والتي تقتضي ضرورة تعريفها إجرائيا.

التعليم عن بعد : هو التعليم القائم على استخدام الحاسوب والإنترنت لتوصيل المحتوى التعليمي للمتعلمين من خلال التواصل بين المتعلم والمعلم، وبين المتعلم والمحتوى التعليمي بطريقة تفاعلية تمكنه من التعليم.

الدراسات السابقة:

تناول الباحث بعض الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث، وفيما يلي عرض لهذه الدراسات:

أجرى (Liu, Tian, Yang, Pang, & Huang, 2016) دراسة تناولت حوافز ومعيقات التعليم عن بعد التي تؤثر على أعضاء الهيئة التدريسية والإدارية في جامعة نبراسكا بالولايات المتحدة الأمريكية، وكان من أبرز نتائج هذه الدراسة أن أهم معيقات التعليم عن بعد تتعلق بالوقت الإضافي الزائد الذي يحتاجه عضو هيئة التدريس من أجل التحضير للتعلم عن بعد ، وعدم توفر الوقت الكافي من أجل إجراء البحوث، والمهارات الحاسوبية التي يحتاجها أعضاء هيئة التدريس من أجل تطبيق هذا النمط من التعليم.

وأجرى (Ilmiyah & Setiawan, 2020)دراسة هدفت إلى معرفة العوامل التي تعزز وتحبط أعضاء الهيئة التدريسية في المشاركة في برامج التعليم عن بعد. وقد شملت الدراسة مائة وثمانين عضو هيئة تدريس وأحد عشر إداريا. وقد كشفت نتائج الدراسة عن أهم المعيقات التي تواجه أعضاء هيئة

التدريس في التعليم عن بعد حيث كانت قلة الدعم المادي والإداري والتكنولوجي، وضعف التدريب على التقنيات اللازمة للتعلّم عن بعد .

وقد أوردت (Traxler, 2018) بعض نتائج بحث Forrester حيث كشفت عن ثلاثة معيقات وهي: الحاجة إلى التفاعل وبلغت ٦٥%، والمقاومة الثقافية وبلغت ٤١%، وضعف شبكة الاتصال وبلغت ٣٦%.

وأجرى (Almarashdeh, 2016)دراسة هدفت التعرف إلى معيقات التعليم عن بعد من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية. وقد شملت عينة الدراسة ١٠٥ عضو هيئة تدريس في جامعة الينوي بالولايات المتحدة الأمريكية. وقد أكدت نتائج الدراسة أن أهم المعيقات التي كانت عدم توفر الوقت الكافي لدى أعضاء هيئة التدريس للتحضير واستخدام التقنيات الحديثة، وعدم توفر الحوافز المادية التي تشجع عضو هيئة التدريس على تطوير نفسه.

وقد أكد (Bukhkalo, Ageicheva, & Komarova, 2018) أن التعليم عن بعد يتطلب مهارات جديدة يجب أن يكتسبها أعضاء هيئة التدريس والطلبة على السواء. وتتضمن هذه المهارات نقل التعليم القائم على المعلم إلى التعليم القائم على المتعلم، حيث يصبح المدرسّ ميسّرا للعملية التعليمية، وهذا التغير المطلوب يشكل تحديا لأعضاء هيئة التدريس ويسبب ضيقا وقلقا لهم.

كما أجرى (Weidlich & Bastiaens, 2018) دراسة هدفت إلى التعرف على المعيقات التي تقلل من مشاركة أعضاء الهيئة التدريسية في التعليم عن بعد في إحدى كليات المجتمع في شمال ولاية فرجينيا في الولايات المتحدة الأمريكية. وقد شملت الدراسة، ١١ عضو هيئة تدريس درسوا بالطريقة التقليدية و ٥١ درسوا باستخدام نمط التعليم عن بعد. وقد كشفت نتائج الدراسة عن أن أهم معيقات التعليم عن بعد قلة الدعم الفني، والعبء التدريسي، وتدني الرواتب، وضعف الخلفية التكنولوجية، وقلة الدعم المادي لشراء المواد، وقلة التدريب الذي يتطلبه التعليم عن بعد والوقت الإضافي الذي يحتاجه المدرسون الذي يحتاجه هذا النوع من التعليم والذي يشكل بدوره معيقا للترقية.

وقد أكدت نتائج الدراسة التي أجراه (Weidlich & Bastiaens, 2018) أن أهم معيقات التعليم عن بعد تتمثل في عدم توافر القيادة الفاعلة، وعدم توافر التدريب المناسب، وقلة المعدات والأدوات اللازمة وضعف الدعم الفني لهذا النوع من التعليم.

كما أجرت(Lee, Choi, & Cho, 2019) دراسة عن توجهات أعضاء هيئة التدريس نحو استخدام التعليم عن بعد في جامعةManchester Metropolitan University وقد تضمنت نتائج

الدراسة أن هناك درجة من الوعي لدى أعضاء هيئة التدريس ولكن لديهم بعض التردد في تبني نظام التعليم عن بعد بسبب نقص الدعم المؤسسي وقلة الوقت والمصادر لتطبيق هذا النظام بالإضافة إلى قلة الخبرة وضعف المهارات في تكنولوجيا التعليم عن بعد .

وأجرى (Lytridis, Tsinakos, & Kazanidis, 2018)دراسة هدفت إلى استطلاع آراء الطلبة والهيئة التدريسية نحو الدعم للمواد عن بعد ، حيث كشفت نتائجها عن تأييد الطلبة لاستخدام المنهاج عن بعد ، في حين أن غالبية أعضاء الهيئة التدريسية لم تؤيد ذلك بسبب نقص الثقة بها، وعدم القدرة على استخدامها والحاجة للتدريب المستمر على استخدام برامج التعليم عن بعد .

ويرى كل من (Chawinga & Zozie, 2016) أن أهم معيقين يواجهان أعضاء هيئة التدريس في الجامعات هي التغيير والوقت. فالمطلوب من أعضاء هيئة التدريس تغيير الطريقة التي يعلمون بها وأن يكرسوا وقتا أطول وجهدا أكبر لهذا النمط من التعليم، حيث اعتاد أعضاء هيئة التدريس على النمط التقليدي وأصبح مألوفا ومريحا لهم.

وأورد الريفي (٢٠٠٦) عددا من معيقات تطبيق التعليم عن بعد في الجامعة الإسلامية بغزة تتمثل في قلة توافر مختبرات الحاسوب الخاصة بالتعليم عن بعد سواء أكانت لاستخدام الطلاب أو أعضاء الهيئة التدريسية، وقلة الخبرة في تصميم المساقات عن بعد ة وعدم اعتراف وزارة التعليم العالي بالبرامج التي تقوم على نظام التعليم عن بعد ، وعدم توفير مكافآت مادية مجزية لأعضاء الهيئة التدريسية الذين يستخدمون التكنولوجيا في تعزيز مساقاتهم التدريسية، وعدم إيمان بعض الأساتذة بجدوى التعليم عن بعد .

كما أجرت غلام (٢٠٠٧) دراسة هدفت إلى التعرف على واقع استخدام التعليم عن بعد في جامعة الملك عبدالعزيز في مدينة جدة بالمملكة العربية السعودية. وقد تكونت عينة الدراسة من (١١٢) عضو هيئة تدريس و(١٣٨٧) طالبا وطالبة، ومجموعة من أعضاء هيئة التدريس والإدارة والفنيين المختصين بالتعليم عن بعد . وكان من أهم نتائجها: عدم توافر كادر إداري مؤهل للتعامل مع نظام التعليم عن بعد ، وعدم وجود حواسيب في القاعات الصفية مرتبطة بالإنترنت، عدم وجود تشريعات تمنح درجات علمية لطلبة نظام التعليم عن بعد ، وصعوبة الحصول على البرامج باللغة العربية.

وأجرى (Bozkurt, 2019) دراسة للتعرف إلى الحوافز والمعيقات التي تجعل أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات يشاركون أو لا يشاركون في التعليم عن بعد . وكان من أهم المعيقات: العبء التدريسي، نوعية المساقات، قلة الدعم التقني والفني من قبل المؤسسة، وقلة الدعم المادي لمن يشارك في التعليم عن بعد ، وبينت النتائج أن أهم الحوافز التي تدفع أعضاء الهيئة التدريسية لتبني هذا النمط من التعليم هي: زيادة الرواتب، المكافآت المادية، وتحسين ظروف العمل.

وكشفت دراسة قام بها (Zaborova, Glazkova, & Markova, 2017)وشملت عينة من (٦١) عضو هيئة تدريس في الكليات الخاصة الصغيرة أن أهم الحوافز التي تعمل على تبني التعليم عن بعد هي: التدريب على التعليم عن بعد ، توفير الحوافز المادية، وتخفيض العبء التدريسي.

وأجرى (Chawinga & Zozie, 2016) دراسة هدفت إلى التعرف على الحوافز والمعيقات التي تشجع أو تعيق أعضاء الهيئة التدريسية من تبني نظام التعليم عن بعد . وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٧) عضو هيئة تدريس يعملون في كلية التربية في جامعة سانت ثوماس في الولايات المتحدة الأمريكية. وقد أسفرت نتائج الدراسة عن أن أهم الحوافز هي: التواصل بين الطلبة، وسهولة الوصول إلى المواد المتعلقة بالمساق عن بعد ، المكافآت المادية، والتشجيع من قبل الزملاء والإداريين، أما أهم المعيقات فكانت: الوقت الطويل الذي يتطلبه التعليم عن بعد وعدم احتسابه للترقية، عدم توفير المكافآت المادية لمن يقوم بهذا التعليم، والعبء التدريسي الثقيل المطلوب من عضو هيئة التدريس.

كما أجرى (Isaias, Reis, Coutinho, & Lencastre, 2017)دراسة لآراء أعضاء الهيئة التدريسية في التعليم عن بعد والتعليم عن بعد في إحدى كليات التربية في إحدى جامعات جنوب تكساس في الولايات المتحدة الأمريكية. وقد كشفت نتائج الدراسة أن أعضاء الهيئة التدريسية أبدوا قلقا من الاحتمال الكبير في زيادة الوقت المطلوب لتطبيق نظام التعليم عن بعد ، وزيادة محتملة في الساعات المكتبية، ووقتا إضافيا لتطوير وتصميم المساقات عن بعد ، والمهارات التي يحتاج أعضاء هيئة التدريس التدّرب عليها لتطبيق هذا النمط من التعليم، وعدم الثقة بالدعم الإداري لبرامج التعليم عن بعد ، وقلة الدعم الفني كما عبر بعضهم عن عدم ثقته بنزاهة الاختبارات في التعليم عن بعد . ومن الذي يضمن أن الطالب الذي سجل المساق الدراسي عن بعد هو نفسه الذي سيؤدي الاختبار، وضعف الكفايات التكنولوجية لدى معظم أعضاء الهيئة التدريسية.

التعليق على الدراسات السابقة.

من خلال استعراض الدراسات السابقة لاحظ الباحث أن من أهم النواحي التي تواجه أعضاء الهيئة التدريسية في التعليم عن بعد في الجامعات الوقت الإضافي الذي يتطلبه نظام التعليم عن بعد من أعضاء هيئة التدريس للتحضير والتدريس، مما يؤثر سلبيا في عدم توفير الوقت الكافي لعضو هيئة التدريس لإجراء البحوث اللازمة لأجل الترقية. وقد كشفت عن هذه الناحية دراسات (Almarashdeh, 2016; Bukhkalo, Ageicheva, et al., 2018; Chawinga & Zozie, 2016; Ilmiyah & Setiawan, 2020)

ومن أبرز موضوعات التعليم عن بعد التي تواجه أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات التي كشفت عنها الدراسات السابقة العبء التدريسي الثقيل الذي يسند إلى عضو هيئة التدريس كما في الدراسات (Chawinga & Zozie, 2016; Isaias et al., 2017; Lee et al., 2019; Lytridis et

al., 2018) ومن الموضوعات التي كشفت عنها نتائج الدراسات السابقة أيضا عدم تقديم مكافآت مادية لأعضاء هيئة التدريس الذين يطبقون نظام التعليم عن بعد في الجامعات كما في دراسات:

(Traxler, 2018; Weidlich & Bastiaens, 2018; Zaborova et al., 2017)والريفي (٢٠٠٦). ومن موضوعات التعليم عن بعد التي كشفت عنها الدراسات السابقة قلة الدعم الفني والإداري من قبل مؤسسات التعليم العالي اللازمة لتطبيق منظومة التعليم عن بعد كما في دراسات: (Bukhkalo, Ageicheva, et al., 2018; Chawinga & Zozie, 2016; Isaias et al., 2017; Liu et al., 2016)ومن الموضوعات التي أكدت عليها بعض الدراسات السابقة ضرورة تغيير عضو هيئة التدريس سواء لطرق التدريس التقليدية التي تتطلبها منظومة التعليم عن بعد وضرورة تغيير اتجاهاته السلبية نحو هذا النمط من التعليم كما في دراسات:(Lytridis et al., 2018; Traxler, 2018) والريفي (٢٠٠٧). ومن الموضوعات التي أكدت عليها بعض الدراسات السابقة عدم توفر الحواسيب والتجهيزات والمعدات اللازمة وقلة التمويل لمنظومة التعليم عن بعد كما في دراسات: (Lytridis et al., 2018; Traxler, 2018) والريفي (٢٠٠٧)، وغلام (٢٠٠٧).

ومن الموضوعات التي تضمنتها نتائج الدراسات السابقة الحاجة لتدريب أعضاء هيئة التدريس في الجامعات على التقنيات اللازمة لمنظومة التعليم عن بعد كما في دراسات:

(Almarashdeh, 2016; Bozkurt, 2019; Bukhkalo, Ageicheva, et al., 2018; Chawinga & Zozie, 2016; Ilmiyah & Setiawan, 2020).

وقد تميز البحث الحالي عن الدراسات السابقة كونه تناول مدى اشباع التعليم عن بعد للاحتياجات المطلوبة للتعليم عن بعد التي تواجه أعضاء الهيئة التدريسية والطلاب واولياء الأمور في أكاديمية طيبة، كما أن هذا البحث اشتمل موضوعات لم تشملها الدراسات السابقة . كما تميز هذا البحث عن الدراسات السابقة حيث تناولت أثر المتغير المستقل الجنس في التفاعل على التعليم عن بعد .

إجراءات البحث:

مجتمع البحث:

ويشمل الطلاب أعضاء الهيئة التدريسي والطلاب وأولياء الأمور في أكاديمية طيبة بالمعادي

عينة البحث:

تكونت عينة البحث من (٥٤٢) عضو هيئة تدريس وولى أمر وطالب للفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ٢٠١٩/ ٢٠٢٠، ويظهر في الجدول (١) توزيع أفراد العينة حسب الجنس

جدول (١): التكرارات والنسب المئوية لعينة الدراسة حسب المتغيرات المستقلة

المتغير	المستويات	التكرار	النسبة المئوية
طالب	ذكر	١١٣	٢٠.٨

	أنثى	٢١٩	٤٠.٤
عضو هيئة التدريس	ذكر	٦٤	%١١.٨
	أنثى	٣٠	%٥.٥
ولى أمر	ذكر	٤٦	٨.٥
	أنثى	٧٠	١٢.٩

أداة البحث:

لتحقيق أهداف البحث طور الباحث مقياس والذي يتكون من جزأين. وقد طلب الجزء الأول من المستجيبين تعبئة بيانات شخصية مثل: الجنس، الخبرة، الجامعة، الرتبة الأكاديمية، نوع الكلية، أما الجزء الثاني فقد اشتمل على تسعه عشر فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد وهي (بعد المهارات الحياتية – وبعد التكلفة – وبعد المعوقات) وذلك على مقياس ليكرت ثلاثي وفق التدرج الاتي:

(تتحقق بدرجة كبيرة ، يتحقق بدرجة متوسطة ، يتحقق بدرجة قليلة)، حيث تم إعطاء: ٣ درجات للفئة بدرجة كبيرة، و ٢ درجة للمتوسطة، ودرجة واحدة للدرجة القليلة، وكان لكل بعد العبارات التالية

أولا بعد المهارات الحياتية : ويتكون من (٦) عبارات كما يلي:

جدول(٢) توزيع العبارات على بعد المهارات الحياتية

م	العبارة
١	يعكس التعليم عن بعد التحصيل الحقيقي للطالب.
٢	يجب استخدام التعليم عن بعد في مختلف المقررات الدراسية.
٣	يسهم التعليم عن بعد في تنمية مهارات التفكير العلمي وإثراء عملية التعليم لدى الطلاب .
٤	يزيد التعليم عن بعد من المهارات الحياتية التعليمية للطلاب
٥	يستطيع الطلاب إنجاز تكليفاتهم عن طريق التعليم عن بعد أكثر من الطريقة التقليدية .
٦	ينمي التعليم عن بعد طرق البحث العلمي المختلفة.

أولا بعد التكلفة : ويتكون من (٦) عبارات كما يلي:

جدول(٣) توزيع العبارات على بعد التكلف

م	العبارة
١	يقلل استخدام التعليم عن بعد من التكلفة الاقتصادية للتعليم .
٢	يساعد التعليم عن بعد فى الحصول علي شهادة الجودة والاعتماد من الهيئة .
٣	يلعب التعليم عن بعد دورًا ناجحاً في تطوير المناهج التعليمية وفقًا لاحتياجات المستقبل .
٤	يوفر التعليم عن بعد الفرصة الكافية اللادرة في اختصار الوقت والجهد
٥	ينمي التعليم عن بعد قدرات المهتمين بالتعليم الجامعى علي حل المشكلات .

٦	يوفر التعليم عن بعد عملية التدريس في أي وقت وأي مكان .

أولا بعد المعوقات : ويتكون من (٧) عبارات كما يلي

جدول(٤) توزيع العبارات على بعد المعوقات

م	العبارة
١	يفتقر التعليم عن بعد فرص التربية الأخلاقية للطلاب.
٢	يركز التعليم عن بعد علي الجانب المعرفي أكثر من الجانب الوجداني والمهارى (العملي).
٣	يفتقر التعليم عن بعد إلي تنمية العلاقات الإنسانية .
٤	يواجه التعليم عن بعد صعوبة عند تكليف الطلاب بالمحاضرات التطبيقية والعملية
٥	يجب توفر جهاز حاسب لكل طالب في التعليم عن بعد .
٦	تحدث أعطال بشكل متكرر علي أجهزة الكمبيوتر (كهرباء – نت) أثناء التعليم عن بعد .
٧	يفتقر التعليم عن بعد فرص التربية الأخلاقية للطلاب.

صدق الأداة وثباتها:

للتأكد من صدق الأداة تم عرضها بصورتها الأولية على مجموعة من المحكمين من أعضاء الهيئة التدريسية الجامعية من ذوي الخبرة والاختصاص ، وطلب منهم إبداء آرائهم بمدى انتماء كل فقرة للمجال الذي تنتمي إليه، وسلامة الصياغة اللغوية، ووضوح المعنى. وفي ضوء اقتراحات المحكمين قام الباحث بإجراء تعديلات على بعض الفقرات حتى ظهرت الأداة بشكلها النهائي لتكون عدد النهائي للمقياس (١٩) عبارة مدرجة على تدريج ليكرت ثلاثى .

الصدق العاملي:

تم إجراء التحليل العاملى الاستكشافي بطريقة المكونات الأساسية Principal Component التى وضعها هوتيلينج Hotelling باستخدام حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) والاعتماد على محك كايزر Kaiser Normalization الذى وضعه جوتمان Guttman وفى ضوء هذا المحك يقبل العامل الذى يساوى أو يزيد جذره عن الواحد الصحيح، كذلك يتم قبول العوامل التى تشبع بها ثلاثة بنود على الأقل بحيث لا يقل تشبع البند بالعامل عن (٠.٣) . وقد تم اختيار طريقة المكونات الأساسية باعتبارها من أكثر طرق التحليل العاملى دقة ومميزات، ومن أهمها إمكان استخلاص أقصى تباين لكل عامل، وبذلك

تتلخص المصفوفة الارتباطيه للمتغيرات فى أقل عدد من العوامل. وقد تم إجراء التحليل العاملى لعدد (١٩) عبارة يمثلون عبارات المقياس. وأسفرت نتائج التحليل العاملى لعبارات المقياس عن وجود (٣) عوامل جذرها الكامن أكبر من الواحد الصحيح فسرت (٥٨.٧٩٧%) من التباين الكلى، والجدول التالى يوضح مصفوفة العوامل الدالة إحصائيا وتشبعاتها بعد تدوير المحاور تدويرا متعامدا، وكذلك الجذر الكامن ونسبة التباين لكل عامل والنسبة التراكمية للتباين.

جدول (٥) مصفوفة العوامل الدالة إحصائيا وتشبعاتها بعد تدوير المحاور

العبارات	الأول	الثانى	الثالث
٤	٠.٧٩١		
٩	٠.٧٦٢		
١٠	٠.٧٤٦		
٢	٠.٧٤٣		
١٣	٠.٧٣٧		
١٨	٠.٧٣٥		
١		٠.٧١٩	
١٩		٠.٧٠٦	
٦		٠.٧٠٢	
٥		٠.٦٩٢	
١٤		٠.٦٨٣	
٧		٠.٦٨٢	
١٥			٠.٦٤٣
٣			٠.٦٣٩
١٧			٠.٦٣١
٨			٠.٦١٧
١٢			٠.٦٠٣
١٦			٠.٥٨٩
١١			٠.٥٨٩
الجذر الكامن	٨.٥٣٤	٥.٩٣٦	٤.٣٣٨
نسبة التباين	%٢٤.٣٨٣	%١٦.٩٦٠	%١٢.٣٩٤
نسبة التباين التراكمية	%٥٨.٧٩٧		

حذفت جميع التشبعات التى تقل عن ٠.٠٣، يتضح من الجدول السابق أن هناك ثلاثة عوامل تشبعت عليها مفرداتها على هذه العوامل مفسرتنا بذلك ٥٨.٧٩٧ % من التباين الكلى

الثبات، والاتساق الداخلي.

وللتأكد من ثبات أداة البحث، تم احتساب معامل الثبات باستخدام معادلة كرونباخ ألفا ٠.٩٤١، ثم تم حساب معاملات الثبات للأبعاد الثلاثة المكونة للمقياس بالإضافة الى حساب الاتساق الداخلي بين الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس

عرض نتائج البحث ومناقشته:

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول والذي نصه:

" **ما ترتيب الاتجاهات نحو التعليم عن بعد من وجهة نظر (الطلاب – أعضاء هيئة التدريس – أولياء الأمور).**

وللإجابة على هذا السؤال يتم احتساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لمجموعه التحديات وفقا أداة البحث، وتم ترتيب هذه العبارات من الأكثر تأثيرا الى الأقل وفقا لقيم المتوسط الحسابي

من وجهه نظر الطلاب

جدول (٧) ترتيب العبارات للطلاب وفقا للمتوسط الحسابي

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١	يعكس التعليم عن بعد التحصيل الحقيقي للطالب.	2.4569	.60995	15
٢	يوفر التعليم عن بعد عملية التدريس في أي وقت وأي مكان .	2.2069	.93732	18
٣	يفتقر التعليم عن بعد فرص التربية الأخلاقية للطلاب.	2.6897	.61026	2
٤	يجب استخدام التعليم عن بعد في مختلف المقررات الدراسية.	2.4914	.51912	13
٥	يسهم التعليم عن بعد في تنمية مهارات التفكير العلمي وإثراء عملية التعليم لدى الطلاب .	2.1207	.85623	19
٦	يزيد التعليم عن بعد من المهارات الحياتية التعليمية للطلاب	2.2414	.84050	17
٧	يستطيع الطلاب إنجاز تكليفاتهم عن طريق التعليم عن بعد أكثر من الطريقة التقليدية .	2.5086	.71622	12
٨	يقلل استخدام التعليم عن بعد من التكلفة الاقتصادية للتعليم .	2.7500	.54174	1
٩	يركز التعليم عن بعد علي الجانب المعرفي أكثر من الجانب الوجداني والمهارى (العملي) .	2.5690	.71291	6
١٠	يساعد التعليم عن بعد فى الحصول علي شهادة الجودة والاعتماد من الهيئة .	2.5086	.59703	11
١١	ينمي التعليم عن بعد طرق البحث العلمي المختلفة.	2.6293	.59753	5
١٢	يلعب التعليم عن بعد دورًا ناجحاً في تطوير المناهج التعليمية وفقًا لاحتياجات المستقبل .	2.5172	.72810	9
١٣	يفتقر التعليم عن بعد إلي تنمية العلاقات الإنسانية .	2.5086	.58228	10
١٤	يتيح التعليم عن بعد الفرصة الكافية للتفكير والاستنتاج لدي الطلاب .	2.4741	.59653	14
١٥	يواجه التعليم عن بعد صعوبة عند تكليف الطلاب بالمحاضرات التطبيقية والعملية	2.6810	.53729	3
١٦	ينمي التعليم عن بعد قدرات المهتمين بالتعليم الجامعى علي حل المشكلات .	2.5517	.56484	7
١٧	ينجز الطالب التكليفات في التعليم عن بعد أسرع من التعليم التقليدي.	2.5259	.63877	8

١٨	يجب توفر جهاز حاسب لكل طالب في التعليم عن بعد .	2.3793	.91038	16
١٩	تحدث أعطال بشكل متكرر علي أجهزة الكمبيوتر (كهرباء – نت) أثناء التعليم عن بعد .	2.6293	.50269	4

من خلال الجدول السابق لترتيب العناصر للتعليم عن بعد للطلاب كان النتائج كالتالي:

١. كان عنصر" يقلل استخدام التعليم عن بعد من التكلفة الاقتصادية للتعلم." في المرتبة الأولى حيث يعبر ذلك عن الأمور التي واجهها الطلاب في التعليم التقليدي لأنه يحتاج الى الالتزام بالمحاضرات داخل القاعات وكان هذا الأمر يتمثل عبئا اقتصاديا على الطلاب ولكن في ظل التعليم عن بعد تم الوصول الى حل للطلاب.

٢. بينما " يفتقر التعليم عن بعد فرص التربية الأخلاقية للطلاب " في المرتبة الثانية حيث أكد من أكثر النواحي التي يمكن أن تصدر من الطلاب هو عدم التزام بالتصرفات الأخلاقية داخل منظومه التعليم عن بعد لذلك يري معظم الطلاب ان هذه من الأمور التي يجب الوصول الى حل لها

٣. وكان عنصر " يواجه التعليم عن بعد صعوبة عند تكليف الطلاب بالمحاضرات التطبيقية والعملية)" كانت في المرتبة الثالثة، بما أن التعليم يعتمد على هرم بلوم بان التعليم عن بعد يعتمد على الجانب المعرفي واهماله للجوانب الأخرى (الوجدانية – والمهارية)، لذلك يقدم البحث الى تقديم مقترح الى استخدام نماذج المحاكاه الافتراضية والتي يمكن أن تساهم في احداث تفعيل للجوانب التطبيقية العملية والمعملية

٤. وجاءت " تحدث أعطال بشكل متكرر علي أجهزة الكمبيوتر (كهرباء – نت) أثناء التعليم عن بعد " في المرتبة الرابعة والذى أكد على أن هناك مشكلات تقنية تصيب التعليم عن بعد وكانت اكثرها هي انقطاع الانترنت او الكهرباء، وتعطل الأجهزة.

٥. وجاءت" ينمي التعليم عن بعد طرق البحث العلمي المختلفة " في المرتبة الخامسة حيث أكد من خلاله أنه ينمي مهارات البحث للطلاب واستغلال أمثل للانترنت

جدول (٨) ترتيب العبارات لأعضاء هيئة التدريس وفقا للمتوسط الحسابي

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١	يعكس التعليم عن بعد التحصيل الحقيقي للطالب.	2.4397	.62260	16
٢	يوفر التعليم عن بعد عملية التدريس في أي وقت وأي مكان .	2.8621	.37058	2
٣	يفتقر التعليم عن بعد فرص التربية الأخلاقية للطلاب.	2.3190	.52085	19
٤	يجب استخدام التعليم عن بعد في مختلف المقررات الدراسية.	2.4138	.69868	17
٥	يسهم التعليم عن بعد في تنمية مهارات التفكير العلمي وإثراء عملية التعليم لدى الطلاب .	2.4741	.65224	15
٦	يزيد التعليم عن بعد من المهارات الحياتية التعليمية للطلاب	2.4914	.65270	13
٧	يستطيع الطلاب إنجاز تكليفاتهم عن طريق التعليم عن بعد أكثر من الطريقة التقليدية .	2.5603	.66318	9
٨	يقلل استخدام التعليم عن بعد من التكلفة الاقتصادية للتعليم .	2.7500	.54174	4
٩	يركز التعليم عن بعد علي الجانب المعرفي أكثر من الجانب الوجداني والمهارى (العملي) .	2.7672	.46359	3

١٠	يساعد التعليم عن بعد فى الحصول علي شهادة الجودة والاعتماد من الهيئة .	2.3707	.61191	18
١١	ينمي التعليم عن بعد طرق البحث العلمي المختلفة.	2.6293	.59753	6
١٢	يلعب التعليم عن بعد دورًا ناجحاً في تطوير المناهج التعليمية وفقًا لاحتياجات المستقبل .	2.6293	.61191	5
١٣	يفتقر التعليم عن بعد إلي تنمية العلاقات الإنسانية .	2.5086	.58228	12
١٤	يتيح التعليم عن بعد الفرصة الكافية للتفكير والاستنتاج لدي الطلاب .	2.4741	.59653	14
١٥	يواجه التعليم عن بعد صعوبة عند تكليف الطلاب بالمحاضرات التطبيقية والعملية	2.6121	.57137	7
١٦	ينمي التعليم عن بعد قدرات المهتمين بالتعليم الجامعى علي حل المشكلات .	2.5517	.56484	10
١٧	ينجز الطالب التكليفات في التعليم عن بعد أسرع من التعليم التقليدي.	2.5259	.63877	11
١٨	يجب توفر جهاز حاسب لكل طالب في التعليم عن بعد .	2.8621	.43532	1
١٩	تحدث أعطال بشكل متكرر علي أجهزة الكمبيوتر (كهرباء – نت) أثناء التعليم عن بعد .	2.5862	.51193	8

من خلال الجدول السابق لترتيب العناصر للتعليم عن بعد لأعضاء هيئة التدريس كان النتائج كالتالي

١. كان عنصر" يجب توفر جهاز حاسب لكل طالب في التعليم عن بعد ." في المرتبة الأولى حيث يعبر ذلك عن الأمور التي واجهها أعضاء هيئة التدريس مع طلابهم من عدم توافر جهاز له إمكانيات معينه مع كل طالب لذا جاءت هذه العبارة الترتيب الأول
٢. بينما " يوفر التعليم عن بعد عملية التدريس في أي وقت وأي مكان" في المرتبة الثانية حيث أكد على فاعلية التعليم عن بعد وأنه فعال في اى وقت اى زمان
٣. وكان عنصر " يركز التعليم عن بعد علي الجانب المعرفي أكثر من الجانب الوجداني والمهارى (العملي)" كانت في المرتبة الثالثة، بما أن التعليم يعتمد على هرم بلوم بان التعليم عن بعد يعتمد على الجانب المعرفى واهماله للجوانب الأخرى (الوجدانية – والمهارية)
٤. وجاءت "يقلل استخدام التعليم عن بعد من التكلفة الاقتصادية للتعلم" في المرتبه الرابعه والذى أكد على أن هناك توفره اقتصادية ومادية لجانب التعليم عن بعد.
٥. وجاءت " يلعب التعليم عن بعد دورًا ناجحاً في تطوير المناهج التعليمية وفقًا لاحتياجات المستقبل" في المرتبة الخامسة حيث تشير هذه العبارة الى الدور المهم للتعليم عن بعد في المستقبل
٦. وجاءت " ينمي التعليم عن بعد طرق البحث العلمي المختلفة" في المرتبة السادسة حيث أكد أن من خلال التعليم عن بعد بنمى مهارات البحث العلمي للطلاب واستغلال الأمثل للانترنت

جدول (٩) ترتيب العبارات لأولياء الامور وفقا للمتوسط الحسابي

م	السؤال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١	يعكس التعليم عن بعد التحصيل الحقيقي للطالب.	2.4569	.60995	15
٢	يوفر التعليم عن بعد عملية التدريس في أي وقت وأي مكان .	2.4224	.85619	16

٣	يفتقر التعليم عن بعد فرص التربية الأخلاقية للطلاب.	2.3793	.53820	18
٤	يجب استخدام التعليم عن بعد في مختلف المقررات الدراسية.	2.5345	.67799	8
٥	يسهم التعليم عن بعد في تنمية مهارات التفكير العلمي وإثراء عملية التعليم لدى الطلاب .	2.3966	.72086	17
٦	يزيد التعليم عن بعد من المهارات الحياتية التعليمية للطلاب	2.4914	.65270	13
٧	يستطيع الطلاب إنجاز تكليفاتهم عن طريق التعليم عن بعد أكثر من الطريقة التقليدية .	2.5086	.71622	12
٨	يقلل استخدام التعليم عن بعد من التكلفة الاقتصادية للتعليم .	2.7500	.54174	2
٩	يركز التعليم عن بعد علي الجانب المعرفي أكثر من الجانب الوجداني والمهارى (العملي) .	2.5690	.71291	6
١٠	يساعد التعليم عن بعد فى الحصول علي شهادة الجودة والاعتماد من الهيئة .	2.3707	.61191	19
١١	ينمي التعليم عن بعد طرق البحث العلمي المختلفة.	2.6293	.59753	4
١٢	يلعب التعليم عن بعد دورًا ناجحاً في تطوير المناهج التعليمية وفقًا لاحتياجات المستقبل .	2.5172	.72810	10
١٣	يفتقر التعليم عن بعد إلي تنمية العلاقات الإنسانية .	2.5086	.58228	11
١٤	يتيح التعليم عن بعد الفرصة الكافية للتفكير والاستنتاج لدي الطلاب .	2.4741	.59653	14
١٥	يواجه التعليم عن بعد صعوبة عند تكليف الطلاب بالمحاضرات التطبيقية والعملية	2.6121	.57137	5
١٦	ينمي التعليم عن بعد قدرات المهتمين بالتعليم الجامعى علي حل المشكلات .	2.5517	.56484	7
١٧	ينجز الطالب التكليفات في التعليم عن بعد أسرع من التعليم التقليدي.	2.5259	.63877	9
١٨	يجب توفر جهاز حاسب لكل طالب في التعليم عن بعد .	2.9397	.27311	1
١٩	تحدث أعطال بشكل متكرر علي أجهزة الكمبيوتر (كهرباء – نت) أثناء التعليم عن بعد .	2.6293	.50269	3

من خلال الجدول السابق لترتيب العناصر للتعليم عن بعد لأولياء الأمور كان النتائج كالتالي

١. كان عنصر" يجب توفر جهاز حاسب لكل طالب في التعليم عن بعد." في المرتبة الأولى حيث يعبر ذلك عن الامور التي واجهها لأولياء الأمور من عدم توافر جهاز له إمكانيات معينه مع كل طالب لذا جاءت هذه العبارة الترتيب الأول
٢. بينما " يقلل استخدام التعليم عن بعد من التكلفة الاقتصادية للت" في المرتبة الثانية حيث أكد على فاعلية التعليم عن بعد والذى أكد على أن هناك توفره اقتصادية ومادية لجانب التعليم عن بعد
٣. وكان عنصر " تحدث أعطال بشكل متكرر علي أجهزة الكمبيوتر (كهرباء – نت) أثناء التعليم عن بعد " كانت في المرتبة الثالثة، حيث تكرر هذا التحدي لدى الطلاب ومن هنا من الممكن كتابة توصية عن الحلول المقترحة حول هذه المعوق.
٤. وجاءت " ينمي التعليم عن بعد طرق البحث العلمي المختلفة" في المرتبة الرابعة.
٥. وجاءت " يواجه التعليم عن بعد صعوبة عند تكليف الطلاب بالمحاضرات التطبيقية والعملية.

وللإجابة على السؤال الثاني

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (٠.٠٥) بين متوسطي درجات (الطلاب – أعضاء هيئة التدريس – أولياء الامر) في تعلم المهارات الحياتية باستخدام التعليم عن بعد؟

للإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحث أسلوب تحليل التباين أحادي الاتجاه وكانت نتيجة كالتالي:

جدول (١٠) الإحصاء الوصفي لمتوسطي درجات (الطلاب – أعضاء هيئة التدريس – أولياء الامر) في تعلم المهارات الحياتية باستخدام التعليم عن بعد

الرتبة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
طلاب	٣٣٢	١٦.٩٩	٤.٢٣
أعضاء هيئة تدريس	٩٤	١٧.٣٣	٥.٣١
أولياء أمور	١١٦	١٦.٢٥	٤.٨٧

جدول (١١) تحليل التباين بين متوسطي درجات (الطلاب – أعضاء هيئة التدريس – أولياء الامر) في تعلم المهارات الحياتية باستخدام التعليم عن بعد

تعلم المهارات الحياتية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
	بين للمجموعات	1006.953	2	503.476	7.869	.000
	داخل المجموعة	31286.468	540	63.981		
	المجموع	32293.421	542			

ومن أجل معرفة اتجاه الفروق استخدم الباحث اختبار شيفين لاتجاه الفروق وكانت النتيجة كالتالي

جدول (١٢) اختبار شيفين للمقارنات البعدية في تعلم المهارات الحياتية لدى (الطلاب – أعضاء هيئة التدريس – أولياء الامر)

مجموعه محل المقارنه	المجموعات الأخرى	فرق المتوسطات	خطأ الانحراف المعياري	الدلالة
طالب	عضو هيئة تدريس	**-3.313-***	**.871**	**.001**
	ولى الامر	**-2.226-**	**1.247**	**.204**
عضو هيئة تدريس	طالب	**3.313***	**.871**	**.001**
	ولى الامر	**1.087**	**1.388**	**.736**
ولى أمر	طالب	**2.226**	**1.247**	**.204**
	عضو هيئة تدريس	**-1.087-**	**1.388**	**.736**

من خلال الجدول السابق يتضح بانه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات كل من الطلاب – أعضاء هيئة التدريس – أولياء الامر) في تعلم المهارات الحياتية باستخدام التعليم عن بعد، وهى دالة احصائيا عند ٠.٠٠١ وكانت قيمة ف 7.869 ، وللتأكد من اتجاه الفروق ومصدرها تم حساب اختبار شيفين لتحديد اتجاه هذه الفروق وكانت النتيجة ان هذه الفروق لصالح عضو هيئة التدريس، ويرجع السبب في ذلك أن عضو هيئة التدريس مطالب البحث على شبكة الإنترنت نظرا لما يتطلبه البحث عبر شبكة الإنترنت من عضو هيئة التدريس من استخدام محركات البحث المختلفة مثل Yahoo وGoogle وغيرها للوصول إلى المعلومات المطلوبة، ومن إجادة للغة الإنجليزية للتمكن من استخدام شبكة الإنترنت بشكل فاعل، ومن قدرة على التعامل مع المجالات العلمية الإلكترونية المحكمة من أجل البحث والنشر ومن قدرة على الدخول للمكتبات العالمية وقواعد البيانات ومراكز البحوث. ويشكل هذا المجال أكبر مكسب لعضو هيئة التدريس لانه ساعده في اكتشاف عالم الرقمنه لان هذا العالم يحتاج من مهارات حاسوبية وقدرات يجب أن يمتلكها. ونظرا لما يحتاجه البحث العلمي عبر شبكة الإنترنت من وقت كاف من عضو هيئة التدريس.

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (٠.٠٥) بين متوسطي درجات (الطلاب – أعضاء هيئة التدريس – أولياء الامر) في التكلفة المادية للتعليم عن بعد؟

جدول(١٣) الإحصاء الوصفي لمتوسطي درجات (الطلاب – أعضاء هيئة التدريس – أولياء الامر) في التكلفة المادية باستخدام التعليم عن بعد

الرتبة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
طلاب	٣٣٢	١٧.٠٨	٥.٧٤
أعضاء هيئة تدريس	٩٤	١٧.٢١	٥.٢١
أولياء أمور	١١٦	١٧.١٧	٥.٠٨

جدول (١٤) تحليل التباين بين متوسطي درجات (الطلاب – أعضاء هيئة التدريس – أولياء الامر) في التكلفة المادية باستخدام التعليم عن بعد

بعد التكلفة المادية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
	بين للمجموعات	24.771	2	12.386	.223	.800
	داخل المجموعة	27121.820	540	55.464		
	المجموع	27146.591	542			

يتضح من الجدول السابق انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (٠.٠٥) بين المجموعات الثلاثة في التكلفة المادية وهذا يؤكد على الدور المهم الذي حققه التعليم عن بعد في احداث توفير اقتصادي ومادى للفئات الثلاثة

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (٠.٠٥) بين متوسطي درجات (الطلاب – أعضاء هيئة التدريس – أولياء الامر) في معوقات التعليم عن بعد؟

جدول(١٥) الإحصاء الوصفي لمتوسطي درجات (الطلاب – أعضاء هيئة التدريس – أولياء الامر) في معوقات التعليم عن بعد

الرتبة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
طلاب	٣٣٢	٢٠.٣٠	٦.٢٠
أعضاء هيئة تدريس	٩٤	١٩.٦٦	٤.٢٣
أولياء أمور	١١٦	٢٠.١٨	٧.٢٥

جدول (١٦) تحليل التباين بين متوسطي درجات (الطلاب – أعضاء هيئة التدريس – أولياء الامر) في معوقات التعليم عن بعد

معوقات	مصدر التباين	مجموع	درجات	متوسط	قيمة	الدلالة

		المربعات	الحرية	المربعات	ف	
التعليم عن بعد	بين للمجموعات	264.310	2	132.155	1.462	.233
	داخل المجموعة	44194.348	540	90.377		
	المجموع	44458.659	542			

يتضح من الجدول السابق انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاثة في معوقات التعليم عن بعد وهذا يؤكد على أنه هناك معوقات للتعليم عن بعد تمثل أكثر هذه المعوقات للطلاب في انقطاع التيار الكهربي وعدم توفير البنية التحتيه المناسبه، بالإضافة الى عضو هيئة التدريس وكان اكثر الأمور تأثيرا على تقديم المحاضرات هي ضعف الانترنت وقلة التدريب الذى تلقاه ، بينما أولياء الأمور فيتمثل أكثر المعوقات تأثيرا عليهم هو عدم توفير جهاز حاسوبي لكل طالب من طلاب الأكاديمية ، بالإضافة الى مشكلات المرتبطه بانقطاع الانترنت وتعطل الكهرباء.

السؤال الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (٠.٠٥) بين متوسطي درجات (الطلاب – ولى الامر – عضو هيئة التدريس) في الاتجاهات نحو التعليم عن بعد يعزى للجنس؟

الجدول (١٧): اختبار (ت) للفروق بين متوسطي درجات (الطلاب – اعضاء هيئة التدريب– أولياء الأمور) الاتجاهات نحو التعليم عن بعد تعزى للجنس

الرتبة	المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
١	أعضاء هيئة التدريس	ذكر	٦٤	٤٤.٥٦	٥.٣٦١	٠.٤٣٣	٠.٦٦٦
		أنثى	٣٠	٤٣.٨٧	٥.٩٥٨		
٢	أولياء الامور	ذكر	٤٦	٤٣.٦٥	٦.٥٢١	٠.٩٤٢	٠.٣٨٤
		أنثى	٧٠	٤٢.٣٦	٧.٣٢٥		
٣	الطلاب	ذكر	١١٣	٣٨.٥٢	١٠.٣٢١	٢١.٠٩١	٠.٠٠١
		أنثى	٢١٩	٤٦.٢١	٥.٥١٢		

وبالنظر لدراسة أثر متغير الجنس. وجد الباحث لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى (α = ٠.٠٥) من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية واولياء الأمور بينما كان توجد فروق دلالة إحصائية (٠.٠١)في الطلاب لصالح الإناث حيث كان المتوسط الحسابي لهم ٤٦.٢١ وانحراف معيارى ٥.٥١٢ ، بينما كان الذكور من الطلاب متوسطهم الحسابي عند ٣٨.٥٢ وانحراف معيارى ١٠.٣٢ وهى دالة احصائيا عند مستوى دلالة ٠.٠٠١ وكانت قيمة ت ٢١.٠٩١

ويعزي الباحث السبب في ذلك أن أعضاء الهيئة التدريسية من الذكور والإناث يدرسون في نفس الاكاديمية التي أجريت عليها الدراسة، ويستخدم أعضاء الهيئة التدريسية في كل الأكاديمية نفس التسهيلات والمختبرات التعليمية سواء كان من الذكور أو الإناث . المتوسط الحسابي يميل لصالح الذكور في كل المجالات، إلا أن رغم أن هناك فروق في المتوسطات الحسابية في كل المجالات لصالح الذكور،

وبالرغم أن هذه الفروق لا ترقى إلى مستوى الدلالة الإحصائية (α = ٠.٠٠٥)، بينما نجد عكس ذلك على مستوى الطلاب ويمكن تفسير الفروق الظاهرية في المتوسطات الحسابية بأن الطلاب من الإناث أفضل في تطبيق مهارات الكمبيوتر من الذكور حسب رأي أن استخدام كلا الجنسين لمهارات الحاسوب والإنترنت، بالاضافة الى المرحلة العمرية التي يمر بها الطلاب وهى مرحلة المراهقة والتي تتميز بالاضطرابات النفسية والحاجه الى تحقيق الذات وذلك على حساب الدراسة الاكاديمية وتتفق هذه النتيجة مع نتائج كل من (Almarashdeh & Alsmadi, 2016; Bozkurt, 2019; Bukhkalo, Ageicheva, et al., 2018; Chawinga & Zozie, 2016; Holmes et al., 2019; Lee et al., 2019; Leontyeva, 2018; Lytridis et al., 2018; McClure & Kriegeskorte, 2016; Shakhovska et al., 2017; Traxler, 2018)

التوصيات:

في ضوء نتائج هذا البحث نوصي الباحث بما يلي:

- ضرورة أن تعقد الجامعات المصرية الخاصة دورات تدريبية مجانية لأعضاء الهيئة التدريسية فيها على استخدام محركات البحث والدخول إلى المكتبات العالمية وقواعد البيانات ومراكز البحوث والتعامل مع المجلات العلمية الإلكترونية المحكمة من أجل تشجيعهم على البحث العلمي والنشر.
- ضرورة أن تعقد الجامعات المصرية الخاصة دورات تدريبية مجانية لأعضاء الهيئة التدريسية فيها لاكسابهم مهارات الاتصال عبر الوسائل الإلكترونية وإنزال الملفات من الشبكة وحفظها وتحميل الملفات إلى الشبكة واستخدام الوسائط المتعددة وجهاز عرض البيانات Show Projector ` وإنتاج العروض التقديمية واستخدام الجداول الإلكترونية وكيفية التعامل مع سطح المكتب Desktop، حتى يتمكنوا من استخدام تقنيات التعليم الإلكتروني.
- ضرورة عقد دورات تدريبية لأعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات المصرية الخاصة في مجال استخدام الحاسوب مثل دورة WORLDLINK ودورة INTEL ودورات أخرى مماثلة لاكسابهم مهارات في استخدام الحاسوب وتقنيات التعليم الإلكتروني.
- ضرورة عقد دورات تدريبية بشكل خاص لأعضاء الهيئة التدريسية في الكليات الإنسانية في الجامعات المصرية الخاصة في مجال التعليم الإلكتروني.
- التركيز على عقد دورات تدريبية لأعضاء الهيئة التدريسية الجدد وخاصة المدرسين والمحاضرين المتفرغين في مجال التعليم الإلكتروني.

المراجع

هند خليفة (٢٠٠٢). الاتجاهات والتطورات الحديثة في خدمة التعليم الإلكتروني، ورقة عمل مقدمة إلى ندوة مدرسة المستقبل، جامعة الملك سعود، ١٦- ١٧ آب، ١٤٢٣ هـ.

محمد الريفي (٢٠٠٦). التعليم الإلكتروني في الجامعة: تطبيقات ومعوقات، دار الجامعة، القاهرة

كمليا غلام (٢٠٠٧)، معوقات التعليم الإلكتروني في الجامعات السعودية: بالتطبيق على جامعة الملك عبد العزيز بجدة.

نبيل الفيومي (٢٠٠٣). التعلم الإلكتروني في الأردن: خيار استراتيجي لتحقيق الرؤية الوطنية – التحديات، الإنجازات، وآفاق المستقبل، الندوة الإقليمية حول استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم الإلكتروني، الاتحاد الدولي للاتصالات ITU، دمشق.

Almarashdeh, I. (2016). Sharing instructors experience of learning management system: A technology perspective of user satisfaction in distance learning course. *Computers in Human Behavior, 63*, 249-255 .

Almarashdeh, I., & Alsmadi, M. (2016). *Investigating the acceptance of technology in distance learning program.* Paper presented at the 2016 International Conference on Information Science and Communications Technologies (ICISCT).

Bell, S., Douce, C., Caeiro, S., Teixeira, A., Martín-Aranda, R., & Otto, D .(٢٠١٧) . Sustainability and distance learning: a diverse European experience? *Open Learning: The Journal of Open, Distance and E-Learning, 32*(2), 95-102 .

Bozkurt, A. (2019). From distance education to open and distance learning: A holistic evaluation of history, definitions, and theories *Handbook of Research on Learning in the Age of Transhumanism* (pp. 252-273): IGI Global.

Bukhkalo, S., Ageicheva, A., & Komarova, O. (2018). *Distance learning main trends.* НТУ" ХПІ ."

Bukhkalo, S., Aheicheva, A., & Rozhenko, I. (2018). *Distance learning investigation some aspects.* НТУ" ХПІ ."

Chawinga, W. D., & Zozie, P. A. (2016). Increasing access to higher education through open and distance learning: Empirical findings from Mzuzu University, Malawi. *International Review of Research in Open and Distributed Learning, 17*(4), 1-20 .

Gregori, P., Martínez, V., & Moyano-Fernández, J. J. (2018). Basic actions to reduce dropout rates in distance learning. *Evaluation and program planning, 66*, 48-52 .

Herodotou, C., Rienties, B., Hlosta, M., Boroowa, A., Mangafa, C., & Zdrahal, Z. (2020). The scalable implementation of predictive learning analytics at a distance learning university: Insights from a longitudinal case study. *The Internet and Higher Education, 45*, 100725 .

Holmes, W., Nguyen, Q., Zhang, J., Mavrikis, M., & Rienties, B. (2019). Learning analytics for learning design in online distance learning. *Distance Education, 40*(3), 309-329 .

Ilmiyah, S., & Setiawan, A. R. (2020). Students' Worksheet for Distance Learning Based on Scientific Literacy in the Topic Coronavirus Disease 2019 (COVID-19) .

Isaias, P., Reis, F., Coutinho, C., & Lencastre, J. A. (2017). Empathic technologies for distance/mobile learning. *Interactive Technology and Smart Education* .

Kireev, B., Zhundibayeva, A., & Aktanova, A. (2019). Distance Learning in Higher Education Institutions: Results of an Experiment. *Journal of Social Studies Education Research, 10*(3), 387-403 .

Lee, K., Choi, H., & Cho, Y. H. (2019). Becoming a competent self: A developmental process of adult distance learning. *The Internet and Higher Education, 41*, 25-33 .

Leontyeva, I. A. (2018). Modern distance learning technologies in higher education: Introduction problems. *Eurasia journal of mathematics, science and technology education, 14*(10), em1578 .

Liu, H., Tian, Y., Yang, Y., Pang, L., & Huang, T. (2016). *Deep relative distance learning: Tell the difference between similar vehicles.* Paper presented at the Proceedings of the IEEE Conference on Computer Vision and Pattern Recognition.

Lytridis, C., Tsinakos, A., & Kazanidis, I. (2018). ARTutor—an augmented reality platform for interactive distance learning. *Education Sciences, 8*(1), 6 .

Makoe, M., & Shandu, T. (2018). Developing a mobile app for learning english vocabulary in an open distance learning context. *International Review of Research in Open and Distributed Learning, 19* .(٤)

McClure, P., & Kriegeskorte, N. (2016). Representational distance learning for deep neural networks. *Frontiers in computational neuroscience, 10* .١٣١ ,

Mittelmeier, J., Rienties, B., Rogaten, J., Gunter, A., & Raghuram, P. (2019). Internationalisation at a Distance and at Home: Academic and social adjustment in a South African distance learning context. *International Journal of Intercultural Relations, 72*, 1-12 .

Shakhovska, N., Vysotska, V., & Chyrun, L. (2017). Intelligent systems design of distance learning realization for modern youth promotion and involvement in independent scientific researches *Advances in Intelligent Systems and Computing* (pp. 175-198): Springer.

Traxler, J. (2018). Distance learning—Predictions and possibilities. *Education Sciences, 8*(1), 35 .

Weidlich, J., & Bastiaens, T. J. (2018). Technology Matters–The impact of transactional distance on satisfaction in Online Distance Learning. *International Review of Research in Open and Distributed Learning, 19* .(٣)

Zaborova, E., Glazkova, I., & Markova, T. (2017). Distance learning: Students' perspective. *Sociological Studies, 2*(2), 131-139 .

الآثار التربوية للتعليم عن بعد لدى طلاب الجامعات أثناء جائحة كورونا

إعداد

ا.د/ فاطمة محمد عبد الوهاب الخليفة

أستاذ ورئيس قسم المناهج وطرق التدريس وتكنولوجيا التعليم
ومدير التخطيط الاستراتيجي للجامعة - كلية التربية- جامعة بنها

مقدمة:

شهد التعليم العالي تحولاً كبيراً في السنوات الأخيرة، بما في ذلك زيادة الطابع الدولي والاضطراد في تنقل الطلاب بين مختلف دول العالم؛ الإمداد المتزايد بالتعلم عبر الإنترنت والتعلم المختلط بين الإنترنت والتقليدي؛ وزيادة في خدمات الإنترنت في جميع البلدان. كل هذه القضايا تفترض الحاجة إلى تحسين وضمان الجودة والاعتراف بالكفاءات والدعوة إلى اتخاذ تدابير مبتكرة من قبل الحكومات والمؤسسات التي تعالج أيضا قضايا الإنصاف وحق الوصول إلى التعليم العالي.

وقد طورت ثروة الموارد التعليمية الرقمية مناهج ابتكارية وبرامج دراسية ومسارات تعليمية بديلة وطرق للتعليم والتعلم بمؤسسات التعليم العالي، وكل ذلك يمكن تيسيره عبر الإنترنت والتعليم عن بعد والتعليم المفتوح ونماذج تقديم التعليم المختلط والدورات القصيرة القائمة على المهارات، مثل الدورات المفتوحة على الإنترنت وموارد التعليم المفتوح. إن إمكانات التعلم عبر الإنترنت بشكل عام، هائلة وتبني مسارات جديدة للتعليم العالي وكذلك توسيع فرص التعلم مدى الحياة؛ كما أنها تساعد على تقليل التكاليف التعليمية الفردية والمؤسسية من خلال تقديم بدائل سهلة ومرنة.

ويمثل هذا فرصة رئيسة لمبتكري المحتوى لتحسين الجودة والإدماج في توفير التعليم العالي. وتوفر البيئات الرقمية للمؤسسات فرصة استراتيجية للمساهمة في تلبية الاحتياجات المحلية وتطوير القدرات المتعلقة بها. خاصة وضع سياسات وبرامج لتوفير التعليم العالي النوعي والممول تمويلاً جيداً والقائم على التكنولوجيا، ولا سيما من خلال الدورات التدريبية المفتوحة على الإنترنت، والتي تلبي معايير الجودة لتحسين العملية التعليمية.

وإيمانا بان البحث العلمي هو الأداة الفعالة المنوط بها تطوير المجتمع وتأمينه والمساهمة في الخروج من أزماته الصحية – خاصة كورونا- وتداعياتها التعليمية والاقتصادية والاجتماعية مما يتطلب عملا علميا منهجيا، وإيمانا بدور الجامعات في التعاطي مع هذه المشكلات وتفسيرها ومحاولة إيجاد حلول

علمية تكنولوجية لها، واعترافا بدور البحث العلمي في خدمة المجتمع وحل مشكلاته والتعرف على تداعيات أزمة كورونا فقد واجهت الجامعات العملية التعليمية خلال هذه الجائحة من خلال نظام التعلم عن بعد كأحد الحلول الممكنة والمتاحة والرخيصة والآمنة للتعامل مع العملية التعليم والطلاب.

ومثلما اجتاح وباء كورونا المستجد "كوفيد ١٩" حواجز الزمان والمكان، جاءت دعوات "التعلم عن بعد" –التي صاحبت انتشار الفيروس- لتجتاح هي الأخرى حواجز المكان والزمان؛ حيث تم الاجتياح المكاني من غياب الحواجز المكانية الثابتة مثارًا للارتقاء إلى عوالم مختلفة عن طريق شبكات الإنترنت الفسيحة، كما تم الاجتياح الزماني من امتلاك أدوات التخلص من روتين الذهاب والإياب ومزاحمة الآخرين بحثًا عن سرعة الوصول إلى حيز مكاني ربما كان أضيق مما تحتمله رحابة العقول.

وقد ذكر تقرير لـ"اليونسكو" أن "انتشار الفيروس سجل رقمًا قياسيًّا للأطفال والشباب الذي انقطعوا عن الذهاب إلى المدرسة أو الجامعة. وحتى تاريخ ١٢ مارس، أعلن ٦١ بلدًا في أفريقيا وآسيا وأوروبا والشرق الأوسط وأمريكا الشمالية وأمريكا الجنوبية عن إغلاق المدارس والجامعات، إذ أغلق أكثر من ٩٠ بلدًا المدارس في جميع أنحائه، مما أثر على ملايين الطلاب في المراحل الجامعية. ومع انتشار المرض شهد العالم اغلاقا تاما للمدارس والجامعات في معظم أنحاء العالم، وبكل ما يمتلكه التعلم عن بعد من موارد سمعية وبصرية ورسوم توضيحية وصور متحركة، تحول التعليم عن بعد من أسلوب "التلقين" إلى أسلوب "تفاعلي" مصحوب بمؤثرات بصرية وسمعية، تجعل من العملية التعليمية "الجامدة" عملية أكثر جذبًا، وتساعد الطلاب على الدخول إلى المحتوى دون التوقف عند عتبات رائحة الأوراق.

وتشير احصائيات اليونسكو الصادرة في نهاية ابريل ٢٠٢٠ انقطاع ١.٥ مليار طالب، ٦٣ مليون معلما عن مؤسسات التعليم، كما أكدت المنظمة أن ما يعادل نصف عدد هؤلاء الطلاب لا يملكون الاحتياجات اللازمة للتعليم عن بعد.

ومن هنا ظهرت مجموعة من أنظمة إدارة التعلم والبرامج التي تساعد على التعلم عن بعد، ومنها تطبيق "بلاك بورد" (Black Board)، وهو تطبيق يعتمد على تصميم المقررات والمهمات والواجبات والاختبارات وتصحيحها الكترونيا، والتواصل مع الطلاب من خلال بيئة افتراضية وتطبيقات يتم تحميلها عن طريق الهواتف الذكية.

وكذلك منصة "إدمودو" (Edmodo)، وهي منصة اجتماعية مجانية توفر للمعلمين والطلاب بيئةً آمنةً للاتصال والتعاون، وتبادل المحتوى التعليمي وتطبيقاته الرقمية، إضافة إلى الواجبات المنزلية والدرجات والمناقشات. وتطبيق "إدراك"، المعني بتعليم اللغة العربية عبر الإنترنت، وتطبيق "جوجل كلاسروم" (Google Classroom)، الذي يسهِّل التواصل بين المعلمين والطلاب سواء داخل المدرسة أو خارجها، وقد لجأت بعض الكليات المصرية –ومنها كلية الصيدلة بجامعة القاهرة- إلى توفير الاشتراك

به (مجانًا) لكل طلابها كوسيلة للتعلم عن بعد، وتطبيق "سي سو" (seesaw)، وهو تطبيق رقمي يساعد الطلاب على توثيق ما يتعلمونه في المدرسة وتقاسمه مع المعلمين وأولياء الأمور وزملاء الدراسة، وحتى في العالم، وتطبيق Mindspark، الذي يعتمد على نظام تعليمي تكيُّفي عبر الإنترنت، يساعد الطلاب على ممارسة الرياضيات وتعلمها.

وتوفر هذه التطبيقات بكل ما تمتلكه من موارد سمعية وبصرية ورسوم توضيحية وصور متحركة، تحول التعليم عن بعد من أسلوب "التلقين" إلى أسلوب "تفاعلي" مصحوب بمؤثرات بصرية وسمعية، تجعل من العملية التعليمية "الجامدة" عملية أكثر جذبًا، وتساعد الطلاب على الدخول إلى المحتوى دون التوقف عند عتبات رائحة الأوراق، وهو ما سارعت وزارة التربية والتعليم الفني في مصر بالتوجه إليه من خلال بنك المعرفة المصري كوسيلة للتغلب على تعليق الدراسة بها.

وقد شهد مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار التابع لمجلس الوزراء المصري منذ نشأته عام ١٩٨٥ تحولات عدة ليواكب التغييرات التي مر بها المجتمع المصري ؛ فقد اختص في مرحلته الأولى ١٩٨٥-١٩٩٩ بتطوير البنية التحتية المعلوماتية في مصر، ثم كان إنشاء وزارة الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات نقطة تحول رئيسة في مسيرته، ومنذ ذلك الحين أصبح المركز يتبني رؤية مفادها أن يكون المركز متميز في مجال دعم اتخاذ القرار في قضايا التنمية الشاملة وإقامة حوار مجتمعي بناء وتعزيز قنوات التواصل مع المواطن المصري الذي يعد غاية التنمية وهدفها الأسمى الأمر الذي يؤهله للاطلاع بدور أكبر في صنع السياسة العامة وتعزيز كفاءة وفاعلية جهود التنمية وترسيخ مجتمع المعرفة؛ مما كان له الأثر الإيجابي للتعاطي مع جائحة كورونا من الناحية التعليمية.

كما أشار توماس ج. هوشتيلر، عضو هيئة الاعتماد الأكاديمي (CAA) بوزارة التربية والتعليم بالإمارات، إلى أن "مؤسسات التعليم العالي، أولاً وبشكل عام، استوعبت على الفور تحديات التحول إلى التعلم الإلكتروني، في منتصف الفصل الدراسي وكرّس أعضاء هيئة التدريس والإداريين على حد سواء أنفسهم بالكامل لأداء هذه المهمة الشاقة. كما أصبحت العديد من مؤسسات التعليم العالي في طور التكوين كمؤسسات تعليم إلكترونية".

١. ويُعرَف التعلُم الإلكتروني بوجه عام بالأسلوب التعليمي الذى يُقدم من خلاله المحتوى الأكاديمي، وخبرات التدريس والتعلُم، باعتماد التقنيات الإلكترونية، واستخدام التكنولوجيات الحديثة للوسائط المتعددة، وشبكة الربط الدولي (الإنترنت) لتعظيم فرص التعلُم، كما أنه يعتمد على بيئة إلكترونية رقمية متكاملة، تعرض المقررات الدراسية عبر الشبكات الإلكترونية، وتوفر سُبل الإرشاد والتوجيه وتنظيم الاختبارات، وكذلك إدارة المصادر والعمليات التعليمية وتقويمها، من خلال نظام آلي لإدارة التعلُم (Learning Management System -LMS). ويُمكن

تصنيف منهجية التعلُم الإلكتروني من حيث أسلوب تطبيقه إلى نوعين رئيسيين هما التَعلُم الإلكتروني «المُتزامن وغير المُتزامن» ويتطلب التعليم الإلكتروني «المُتزامن» وجود الطلاب فى نفس الوقت أمام أجهزة الحاسوب، لإجراء النقاش والمحادثة بين الطلاب أنفسهم، وبينهم وبين المُعلم، وهو ما يُثرى البُعد التفاعلي للتعلم (Interactive Learning). في حين أن التعليم الإلكتروني «غير المُتزامن» لا يحتاج إلى وجود الطلاب في نفس الوقت، حيث يتمكن المُتَعلم من الحصول على الدراسة حسب الأوقات المناسبة له وبالجهد الذى يرغبه، من خلال استعمال أدوات تقنية متقدمة. وبالتالي فإن هذه النوعية تُناسب الطالب غير القادر على التواجد بشكل منتظم مع زملائه في قاعات التدريس. ويدعم تحقق أهداف التوجه نحو التعلُم المدمَج المعتمد على أسلوب التعليم الإلكتروني، وجود إطار متكامل للتعلُم عن بُعد (Distance Learning)، ويسمح بمرونة التفاعل مع بعد المسافات وتباين زمن التعلم. ويُمثل التعلم عن بُعد أحد طرق التعليم الحديثة نسبيًا، التي تَعتمد على وجود المتعلم في مكان يختلف عن مكان المصدر الذى قد يكون المعلم، أو مجموعة الدارسين. أي أنه يسمح بنقل برنامج تعليمي من موضعه في حرم مؤسسة تعليمية ما، إلى أماكن متفرقة جغرافيًا (عليمات- ٢٠٠٢).

ومن ثَم فإنه يهدف إلى جذب طلاب لا يستطيعون تحت الظروف العادية الاستمرار في برنامج تعليمي بانتظام، وبذلك فإنه يُعد إحدى أدوات تحقيق عدالة التعليم العالي وتكافؤ فرص إتاحته. نخلص مما سبق، إلى أن التحول من التعليم التقليدي وجها لوجه إلى منظومة التعلم عن بعد هو الاختيار الأمثل مع ضرورة استكماله بنظم متقدمة لضمان الجودة والاعتماد، وإطار مؤسسي متكامل لتطوير المنهجيات والبرامج وإدارة العملية التعليمية، وسياسات تنظيمية للتفاعل مع الحجم المتزايد للطلاب بالجامعات العامة. كما يكون من المطلوب أيضا أن يُواكب النقلة النوعية في تكنولوجيا التعليم، تطور مماثل في أساليب التدريس والتعلم التفاعلي (Interactive Teaching and Learning Methods)، من أجل بناء شخصية الخريج، وإكسابه الجدارات الذهنية والمهارات المعرفية التي تتطلبها أسواق العمل بالألفية الثالثة.

وقد أجريت العديد من الدراسات السابقة حول التعلم عن بعد والتعلم التكنولوجي ومنها، دراسة العجب(٢٠٠٦) والتي استهدفت الكشف عن أثر التعلم المدمج بنظام التعليم عن بعد والتعلم وجها لوجه في تدريس مهارات الحاسوب لطلاب المرحلة قبل الطبية، وقد اشتملت عينة الدراسة على ١٥٧ طالبا وطالبة سجلوا في مقرر مهارات الحاسوب للمرحلة قبل الطبية بجامعة الخليج العربي، وقد توصلت الدراسة الى فعالية الدمج بين التعلم الالكتروني والتعلم وجها لوجه في تنمية التحصيل والمهارات العملية.

ودراسة غيث وفتحي والعجب (٢٠٠٨) والتي استهدفت تحديد أثر الدمج بين التعلم عن بعد باستخدام بيئة التعلم الافتراضية WebCT والتعلم وجها لوجه على التحصيل الدراسي ورضا الطلاب عن مقرر استراتيجيات التدريس لطلاب كلية التربية، وقد تم تكونت عينة الدراسة من ٩٧ طالبا وطالبة من طلاب كلية التربية، وقد أظهرت الدراسة الأثر الإيجابي لنظام التعلم المدمج على التحصيل الدراسي وإظهار رضا الطلاب عن مقرر استراتيجيات التدريس.

ودراسة Alhussain, (٢٠١٢) والتي توصلت الى فعالية التعلم عن بعد باستخدام نظام البلاك بورد لإدارة عملية التعلم على التحصيل وبقاء أثر التعلم.

ودراسة أبو عقل (٢٠١٢) والتي استهدفت تحديد أثر التعلم الالكتروني في تدريس العلوم على التحصيل الدراسي لدى طلاب جامعة القدس المفتوحة المسجلين في الفصل الدراسي الثاني، وقد أسفرت الدراسة عن فروق دالة احصائيا بين أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة في كل الأنشطة وفي الاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية، ولم توجد فروق دالة احصائيا بين أفراد المجموعة التجريبية والضابطة تعزي الى متغير الجنس.

دراسة عوض وأبو بكر (٢٠١٢) والتي توصلت الى الأثر الإيجابي لنمط التعليم المدمج على تحصيل الدراسين لمقرر التدخل في حالات الأزمات والطوارئ، في جامعة القدس المفتوحة.

أما دراسة الجبر (٢٠١٥) فقد أوصت بتدريب طلاب كليات التربية على استخدام أدوات التعلم الالكتروني، والتعلم عن بعد وذلك لتحقيق أهداف تربوية محددة وذلك وفقا لدراسة استهدفت تحديد أدوات التعلم الالكتروني التي يستخدمها طلاب التربية الأساسية في جامعة الكويت.

أما دراسة الحسن (٢٠١٦) فقد توصلت الى فعالية تقنية الحوسبة السحابية في تعزيز التعلم القائم على المشاريع لدى طلاب كلية التربية جامعة الخرطوم وذلك بعد تطبيق الاختبار التحصيلي وبطاقة ملاحظة مهارات التعلم القائم على المشروع وقد أوصى الباحث بضرورة تدريب أعضاء هيئة التدريس على كيفية توظيف تقنية الحوسبة السحابية في تدريس المقررات الجامعية.

كما تناولت دراسة بباوي وتوفيق (٢٠١٦) أعدت هذه الدراسة تصور مقترح للتقويم التكنولوجي حتى يمكن تحقيق التعلم الالكتروني النشط من خلال اعداد بنوك الأسئلة متعدد المستويات في ضوء المعايير التربوية ، وقد اوصت هذه الدراسة بضرورة تدريب المعلمين على أساليب التقويم الالكتروني ووضع الأسئلة وتحديد مستوياتها.

وقد تناولت دراسة محمد(٢٠١٦) تحديد دور التقنية المعلوماتية في تطوير التعليم عن بعد بالجامعات السودانية، ولتحقيق هذا الهدف استخدمت المنهج الوصفي التحليلي من خلال استخدام الاستبيان كأداة

رئيسة وتم التطبيق على عينة قوامها (٥٠) أستاذ / أستاذة تم اختيارهم عشوائيا من أساتذة الجامعات السودانية، وقد توصلت الدراسة الى ضرورة استخدام تقنيات التعلم والمعلومات في تطوير التعلم عن بعد وفقا لأسس ومبادئ التصميم التعليمي، عدم توافر الوسائل التعليمية والمعامل بالجامعات، وكذلك ضعف مهارات الطلاب في استخدام الانترنت والحاسوب مع عدم توافر الدورات التدريبية للمعلمين والتي تساعد في انتاج وتطوير المواد التعليمية مما أدى الى تجاهل ثقافة استخدام الحاسوب في العملية التعليمية، وقد أوصت الدراسة بضرورة إعداد خطة جيدة لبرنامج التعليم عن بعد لتحقيق أهداف المؤسسات التعليمية الحديثة في تسجيل وتقديم المحاضرات والاهتمام بتدريب الأساتذة على تصميم المحاضرات بصورة تلائم الطلاب، وضرورة استخدام وتطبيق تقنيات المعلومات غير المستخدمة مثل المؤتمرات عبر الفيديو كونفرانس، ومواقع التواصل الاجتماعي وتوفير متطلبات تقنية المعلومات في تطوير التعليم عن بعد؛ في حين توصلت دراسة Alhussain, 2017 إلى فاعلية التعلم عن بعد باستخدام نظام البلاك بورد على بقاء أثر التعلم.

أما دراسة ضيف الله (٢٠١٧) فقد توصلت الى الأثر الإيجابي لاستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال على تحسين جودة العملية التعليمية من وجهة نظر الطلبة بالجامعات الجزائرية، في المحاور المختلفة خاصة فيما يتعلق بزيادة فهم الطلاب، وسهولة تقويم الطلاب عن بعد، وقد اوصت الباحثة بأهمية توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصال في تحسين جودة العملية التعليمية لدى الطلاب في الجامعات. في حين أكدت دراسة أبو العنيين (٢٠١٨) على فعالية استراتيجية التعلم المدمج عبر البلاك بورد في تنمية مهارات انتاج البرامج الالكترونية وأنماط التعلم والتفكير والاتجاه نحوها لدى طالبات كلية التربية، وقد أوصى الباحث بضرورة تدريس المقررات الالكترونية التعليمية الجامعية بنظام التعليم عن بعد والتعليم المدمج، وتدريب أعضاء هيئة التدريس على ذلك.

ومن ناحية أخرى حددت دراسة السيد (٢٠١٨) المعايير التربوية والفنية لتقويم مواقع الانترنت لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ، وإعداد تصور مقترح لتقويم مواقع الانترنت في ضوء هذه المعايير، ومن المعايير التربوية لمواقع التعليم عن بعد ومنها توافر المعلومات المرجعية عن المواقع التعليمية، وتحديد الأهداف التعليمية والتربوية للموقع الالكتروني، وتحديد وظائف الموقع الالكتروني وتحديد المحتوى التعليمي بدقة، ومراعاة خصائص الطلاب المتعلمين والمستهدفين من التعلم عن بعد وتوظيف الصور والرسوم الثابتة والمتحركة وثيقة الصلة بالمواقع التعليمية وتوظيف الألوان بدقة واحتواء المواقع التعليمية على الروابط الفائقة وأساليب التصفح والتحديث المستمر والمتابعة للمواقع وتحقيق الأمان للمواقع الالكترونية.

أما دراسة المراغي(٢٠١٨) والتي استهدفت تحديد فعالية بيئة تعلم الكترونية في تنمية السعة العقلية لدى طلاب التعليم الثانوي الصناعي، ولتحقيق هذا الهدف تم بناء نموذج لتصميم بيئة تعلم الكترونية واستخدام اختبار الأشكال المتقاطعة السعة العقلية وتكونت عينة البحث ٢٤٠ طالب/ طالبة في الصف الثالث الثانوي وتوصلت الدراسة الى فعالية بيئة التعلم الالكترونية في تنمية السعة العقلية لدى الطلاب.

في حين تناولت دراسة إسكندر والوكيل وسعيد (٢٠١٩) تحديد أثر استخدام نمطين للتعلم المدمج (المرن- الفصل المقلوب) في تنمية بعض مهارات برنامج الجداول الحسابية لدى طالبات المرحلة الثانوية والتجارية وذلك من خلال تطبيق اختبار تحصيلي وبطاقة ملاحظة، وقد توصلت الى فعالية التعلم المدمج في تنمية مهارات برنامج الجداول الحسابية لدى طالبات المرحلة الثانوية.

أما دراسة عبد المنعم وعبد الحفيظ وعبد العليم (٢٠١٩) والتي تناولت تحديد أثر استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب في الدراسات الاجتماعية لتنمية مهارات البحث والاتجاه نحو التعلم الالكتروني لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية والتي توصلت الى فعالية استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية مهارات البحث والاتجاه نحو التعلم الالكتروني.

كما أكدت دراسة Diab (٢٠١٩) على فعالية التعلم عبر الانترنت لتنمية مهارات الكتابة الإبداعية والكفاءة الذاتية لدى طلاب المرحلة الجامعية شعبة اللغة الإنجليزية.

كما أكدت دراسة العطار(٢٠١٩) والتي أكدت على الدور الإيجابي للرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية مهارات الآداء اللغوي لدى الطلاب المعلمين شعبة اللغة العربية.

كما أكدت دراسة الدسوقي وعبد الوهاب وأبو سقاية والمليجي(٢٠١٩) والتي أكدت على فعالية الشق الالكتروني القائم على التعلم الذاتي في الفصل المعكوس في تنمية مهارات انتاج برمجيات الوسائط المتعددة لدى طلاب تكنولوجيا التعليم في كلية التربية النوعية.

أما دراسة عطية وجاد الحق وشعبان (٢٠١٩) فقد أكدت على فاعلية برنامج الكتروني قائم على الحوسبة السحابية في تنمية مهارات البرمجة لدى طلاب تكنولوجيا التعليم في كلية التربية النوعية.

في حين أوصت دراسة الزيادي (٢٠٢٠) الي دراسة وتحديد دور التعليم عن بعد واستخدام المنصات التعليمية في تنمية مهارات التفكير عامة ومهارات التفكير الإبداعي لدى طلاب كلية التربية الأساسي.

دراسة الشمراني والعرياني (٢٠٢٠) هدف البحث إلى الكشف عن فاعلية استخدام منصات التعليم عن بعد (بوابة المستقبل- منظومة التعليم الموحدة) في تنمية التحصيل المعرفي وخفض مستوى قلق الاختبار لدى طلاب وطالبات المرحلة المتوسطة بجدة في مادتي العلوم والدراسات الاجتماعية والمواطنة، استخدم البحث المنهج شبه التجريبي القائم على التصميم التجريبي ذو المجموعة التجريبية الواحدة- قبلي/

بعدي- وتكونت عينة البحث من (230) طالب وطالبة بالصف الثالث المتوسط بجدة، وقد توصلت الدراسة فاعلية استخدام منصات التعليم عن بعد في تنمية التحصيل الدراسي وخفض قلق الاختبار لدى طلاب المرحلة المتوسطة، وقد أوصى البحث بضرورة استخدام منصات التعليم عن بعد (بوابة المستقبل- منظومة التعليم الموحدة) في التدريس والتعلم لدى الطالبات والطلاب.

ودراسة الفيصل (٢٠٢٠) والتي هدفت إلى إبراز أهمية ومعالم التعليم عن بعد والذي طبق ابتداءً من 22 مارس ٢٠٢٠ في كل مدارس وجامعات دولة الإمارات العربية المتحدة وتركز على تجربة كلية الخوارزمي الدولية، كأحد أبرز مؤسسات التعليم العالي الخاص في دولة الإمارات عن طريق إلقاء الضوء على المهارات والتقنيات الأساسية لتلبية متطلبات التعليم عن بعد. ووصف واقع التعليم عن بعد في الإمارات في فترة انتشار فيروس كورونا، وتفعيله بالاستناد على منصة رقمية تسير العملية التعليمية بسلاسة من خلال التعليم الجامعي العالي في كلية الخوارزمي الدولية، وكيفية التزامها بمعايير الجودة الأكاديمية سواء من حيث إعادة تصميم المنظومة الأكاديمية المتكاملة، والضوابط ومعايير الجودة في إعادة جدولة الخطط الدرسية تماشيا مع التعليم المفتوح بالإضافة إلى ضوابط دعم وتطوير الطلاب وفي إعادة تصميم طرح المادة الدرسية في كل البرامج الأكاديمية المطروحة في كلية الخوارزمي.

أما دراسة رضوان (٢٠٢٠) فقد تناولت واقع البنية التحتية الالكترونية والتعليم عن بعد في المؤسسات التعليمية وواقع عملية التواصل والاتصال لدى المعلمين والمتعلمين في المراحل الدراسية، وقد توصلت النتائج الى أن ٩٠ % من التلاميذ ليس لديهم الرغبة أو القدرة على الاتصال أو التواصل مع الوسائط الالكترونية بأنواعها، و١٠ % يحاول وسرعان ما يفشل، وأن ٩٢% من المعلمين لديهم معلومات بسيطة مرتبطة بأحد الوسائط من أجل الترفيه، و٥% لديهم معرفة الكترونية تؤهلهم لاستخدام الجيل الثالث في عملية التقويم و ٣% لديهم القدرة على التعامل مع الجيل الرابع وأن القياس الذكي وتقديم الارشاد، وقد اوصت الدراسة بضرورة وأهمية إعداد خطة جيدة لبرنامج التعليم عن بعد لتحقيق أهداف المؤسسات التعليمية الحديثة في تسجيل وتقديم المحاضرات والاهتمام بتدريب الأساتذة على تصميم المحاضرات بصورة تلائم الطلاب، وضرورة استخدام وتطبيق تقنيات المعلومات غير المستخدمة مثل المؤتمرات عبر الفيديو كونفرانس، ومواقع التواصل الاجتماعي وتوفير متطلبات تقنية المعلومات في تطوير التعليم عن بعد والتغلب على الصعوبات التي تواجه التطبيق والاهتمام بشبكة الاتصال وتقويتها على مستوى السودان مع توفير الوسائط والمعدات الحديثة للتعليم عن بعد.

مما سبق يتضح أن بعض الدراسات السابقة استهدفت تحديد أدوات التعلم الالكتروني التي يستخدمها الطلاب وواقع استخدام طلاب الجامعات لها، كما استهدفت بعض الدراسات الأخرى تحديد فعالية التعلم الالكتروني والتعليم عن بعد في تحقيق بعض المخرجات التعليمية مثل التحصيل ومهارات التفكير،

ومهارات انتاج برمجيات الوسائط المتعددة، ومهارات البحث والاتجاه نحو التعلم الالكتروني تنمية مهارات برنامج الجداول الحسابية، وخفض قلق الاختبار، كما استهدفت بعض هذه الدراسات تحديد متطلبات التعليم عن بعد، والتعلم الالكتروني وواقع البنية التحتية في تفعيل التعليم عن بعد، وقد تم تطبيق بعض هذه الدراسات على تلاميذ المرحلة الابتدائية والإعدادية والمتوسطة، وطلاب المرحلة الثانوية، وطلاب المرحلة الجامعية، وقد أوصت هذه الدراسات بضرورة اتاحة البنية التحتية اللازمة لتفعيل التعليم عن بعد، وتتبع ودراسة الآثار التعليمية والتربوية للتعلم عن بعد، والتعلم المدمج على الطلاب بمراحل التعليم المختلفة.

مشكلة الدراسة:

شهدت الجامعات المصرية تطورا ملحوظا في استخدام نظام التعليم عن بعد لتدريس وتعلم المقررات الجامعية للطلاب خاصة منذ بداية ظهور وانتشار جائحة كورونا لما لهذا النظام من خصائص ومميزات من أهمها أنه لا يتطلب الخروج من المنازل وسهولة توظيف الإمكانات الهائلة له، والتفاعل الفردي، وحسن استثمار الوقت والجهد وتحقيق مبدأ الفروق الفردية، وسرعة وسهولة الاتصال الفعال بين الأستاذ والطالب، وتحقيق الإدارة الفعالة لعملية التعليم؛ حيث يتولى المعلم مسئولية الإشراف على الجانب التعليمي والعلمي وضمان حسن سير العملية التعليمية، كما يتولى مسئولية اعداد المقررات الدراسية وتنظيمها وتسجيلها ونشرها للطلاب ويتابع مدى تقدمهم ومتابعة تعلمهم ومناقشة استفساراتهم والاجابة عنها وتوجيه الطلاب للبحث والاستقصاء حول هذه الأسئلة واعداد تقارير مناسبة لها ورفعها للمعلم لتقييمها؛ في حين يتولى الطالب دراسة المقررات الالكترونية، والتفاعل معها، والتعليق عليها وتسجيل الاستفسارات والتساؤلات بشأنها والبحث حولها وتلخيص ما يتعلق بالإجابة عن هذه الأسئلة والتفاعل المثمر مع المعلم بشأنها، والتواصل الالكتروني الفعال مع الزملاء.

وقد صدرت قرارات وتوجيهات المجلس الأعلى للجامعات خلال شهر مارس وأبريل ٢٠٢٠، إضافة الى قرارات المجلس الطارئة بتاريخ ٣١/ ١٢/ ٢٠٢٠ لمناقشة الخطط المستقبلة لنظام الدراسة والامتحانات بالفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ٢٠٢٠/ ٢٠٢١ وتوصيات لجنة متابعة تنفيذ قرارات المجلس الأعلى للجامعات والتي اقترحتها في جلستها بتاريخ ٤/ ١/ ٢٠٢١ وما بعد ذلك من قرارات وتوجيهات بضرورة استكمال تدريس / تعلم جميع المناهج والمقررات الدراسية الجامعية بنظام التعليم عن بعد والتعليم المدمج، مع إمكانية عقد الاختبارات الجامعية الكترونية اذا ما توافرت الإمكانات المهمة واللازمة لذلك.

وبناء على ذلك فقد تم التوجيه للجامعات والكليات بضرورة تحويل المناهج الدراسية والمقررات المختلفة بنظام التعليم عن بعد ورفعه على مواقع الكليات والجامعات، وقد تم رفع ٩٠% تقريبا من المقررات

الدراسية بنظام التعليم عن بعد على البوابات الالكترونية للجامعات وعلى معظم وسائل التواصل الاجتماعي التي يتواجد بها الطلاب وذلك لدراستها والتفاعل الإيجابي معها واستخدام المهارات المختلفة في ذلك، وبالتالي بات من الضروري تقويم الآثار التربوية والاجتماعية لنظام التعليم عن بعد على الطالب الجامعي.

وقد رفعت جامعة بنها جميع مقررات المرحلة الجامعية الأولى والدراسات العليا تقريبا وبنسبة ٩٥% وكان عدد المقررات المرفوعة تزيد عن ألفين مقرر من جميع كليات الجامعة وبرامجها ومقرراتها، وبأشكال مختلفة منها ملفات الورد، والبوربوينت، والفيديو، والرسوم، التسجيلات الصوتية وغيرها وذلك على الصفحات الرسمية لأعضاء هيئة التدريس وعلى مواقع الكليات والجامعة وكذلك على مواقع اليوتيوب للجامعة وللكليات وذلك أثناء جائحة كورونا في العام الدراسي ٢٠١٩/ ٢٠٢٠ الفصل الدراسي الثاني والذي انتهي في ١٥ سبتمبر ٢٠٢٠ طبقا لقرار مجلس الوزراء، وأيضا الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ٢٠٢٠/ ٢٠٢١.

وقد أجريت العديد من الدراسات والبحوث حول مزايا وفوائد التعليم عن بعد والتعليم المدمج وضرورة الأخذ به مع الطلاب في المراحل التعليمية المختلفة خاصة المرحلة الجامعية، ومن هذه الدراسات دراسة العجب ٢٠٠٦– أبو عقل ٢٠١٢ – بو كرديم ٢٠١٥ - محمد ٢٠١٦- أبو العينين ٢٠١٨- دراسة Diab (٢٠١٩)، إسكندر والوكيل وسعيد ٢٠١٩- الدسوقي وعبد الوهاب وأبو سقاية والمليجي٢٠١٩ - الشمراني والعرياني ٢٠٢٠- الفيصل ٢٠٢٠ – الجمل ٢٠٢٠- النصر ٢٠٢٠- وقد أوصت هذه الدراسات باستخدام نظام التعليم/التعلم عن بعد وتوظيف استراتيجياته في تدريس المقررات الدراسية في المرحلة الجامعية وما قبلها وأيضا بضرورة تحديد الآثار المختلفة لها وتقييم المخرجات التعليمية التي تنتج عن استخدامها لدى الطلاب.

كما أصدر معهد التخطيط القومي دراسة بحثية بعنوان البنية التحية التكنولوجية والتحول الرقمي وأدواره المستقبلية في التعليم في ظل جائحة كورونا" وتضمنت الدراسة ١١ توصية ومقترحا لمتخذي القرار يمكن أن تساعد على تطوير التعليم في مصر في ظل الأزمة الحالية.

ومن أهم التوصيات المتعلقة بالتعليم عن بعد في الجامعات منها:

١. العمل على ربط الجامعات المصرية بشبكة اتصال موحد وربط الكليات المناظرة في كل الجامعات بشبكات انترنت فيما بينها وذلك لتبادل الخبرات والمعلومات.
٢. إنشاء وتحديث البنية التحتية في الجامعات المصرية تمهيدا للتحول نحو التعليم عن بعد.
٣. التوسع في استخدام تكنولوجيا المعلومات في التعليم عن بعد في الجامعات والمعاهد.

ومن مظاهر الاهتمام أيضا بالتعليم عن بعد والتعليم المدمج خاصة أثناء جائحة كورونا فقد أجريت بعض المؤتمرات التي تناولت التعليم أثناء جائحة كورونا ومن هذه المؤتمرات المؤتمر الدولي "الافتراضي " الأول تداعيات أزمة كورونا على مجالي التربية الخاصة والصحة النفسية، في الفترة من ١٠-١١ يوليو ، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب بالتعاون مع مجموعة قادرون للتدريب والتربية الخاصة، والذي تناول محاور عديدة منها التعليم عن بعد أثناء جائحة كورونا، وقد أوصي المؤتمر بضرورة التوسع في استخدام التعليم عن بعد خاصة في الفترة القادمة، مع التقييم المستمر لهذا على المخرجات التعليمية المتنوعة لدى الطلاب.

كما أقيم المؤتمر الافتراضي الدولي فيروس كورونا المستجد – تحديات وممارسات متعددة التخصصات والذي أقامه مجمع الإبداع والبحث العلمي في ٥ يونيو ٢٠٢٠ وكان من أهم توصياته تطوير أنظمة إدارة التعلم والتعليم التفاعلي إلى جانب أدوات التعليم الأخرى والتي شكلت وتشكل الدور الحاسم في نظام التعليم الجامعي في الفترة القادمة تواكبا مع مقتضيات الأوضاع الصحية والاجتماعية والتعليمية.

كما عقد اتحاد الأكاديميين والعلماء العرب في شهر أكتوبر ٢٠٢٠ مؤتمر عبر الإنترنت بعنوان جائحة كورونا بين التحديات والتداعيات ٢٠٢٠ يتناول ضمن محاوره وسائل التواصل الاجتماعي، ما لها وما عليها. وجائحة كورونا والتعليم الإلكتروني، في كل أزمة نهضة، وهل ساهمت جائحة كورونا في تطوير مناهج التربية، وهل للمؤسسات التربوية دورا في التثقيف حول الوباء، كإضافته كمحور في علوم الحياة.

كما عقدت أكاديمية رواد التميز للتعليم والتدريب والاستشارات والتنمية البشرية المؤتمر الخامس والمعنون " التعلم الرقمي في الوطن العربي (واقعه، تحديات، أفاقه المستقبلية) فيما بعد كورونا والمنعقد في الفترة من ٧-٩ نوفمبر ٢٠٢٠ والذي أوصى بتوظيف التعليم الرقمي والتعليم عن بعد والاختبارات الالكترونية واجراء دراسات حول تأثير التعليم عن بعد على الطلاب وتحديد الآثار المختلفة للتعلم عن بعد على الطلاب. ومن هذا المنطلق ظهرت مشكلة الدراسة في **ضرورة تقصي وتقييم الآثار التربوية للتعلم عن بعد أثناء جائحة كورونا لدى طلاب الجامعات، وللتصدي لهذه المشكلة حاولت الدراسة الحالية الإجابة عن التساؤلات الآتية:**

١- ما أشكال التعليم عن بعد التي تم استخدامها في تدريس المقررات الدراسية في الجامعات أثناء جائحة كورونا؟

٢- ما الآثار التربوية لاستخدام التعليم عن بعد أثناء جائحة كورونا على طلاب الجامعات من وجهة نظرهم؟

٣- ما دلالة الفروق الإحصائية بين متوسط درجات طلاب الجامعات عن الآثار التربوية للتعلم عن بعد والتي ترجع لمتغير الجنس؟

٤- ما دلالة الفروق الإحصائية بين متوسط درجات طلاب الكليات عن الآثار التربوية للتعلم عن بعد والتي ترجع الى التخصص (التربوية – الطبية- الهندسية – العلوم الأساسية)؟

٥- ما دلالة الفروق الإحصائية بين متوسط درجات طلاب الجامعات عن الآثار التربوية والتي ترجع الى الفرقة الدراسية (الأولى- الثانية – الثالثة – الرابعة – الخامسة -الدراسات العليا)؟

أهداف الدراسة وأهميتها:

١. تحديد أشكال التعليم عن بعد التي تم استخدامها في تدريس المقررات الدراسية في الجامعات أثناء جائحة كورونا، مما يساهم في ترسيخ ثقافة ومفهوم التعليم عن بعد كمتغير مؤثر وعامل فعال في استكمال الدراسة الجامعية، وكذلك تطوير العملية التعليمية وتوصيفات البرامج والمقررات وإلقاء الضوء على التطورات السريعة والمتلاحقة للتكنولوجيا المتطورة واستخدامها في التعليم الجامعي.

٢. توضيح الآثار التربوية لاستخدام التعليم عن بعد أثناء جائحة كورونا على طلاب الجامعات، مما ينعكس على تنمية وعي أعضاء هيئة التدريس والطلاب بنظام التعليم عن بعد وإمكانية استخدامه في تحقيق أهداف محددة، وبالتالي مراعاة مخرجات التعليم المختلفة التي يمكن أن يحققها عند استخدامه في التعليم الجامعي.

٣. تحديد دلالة الفروق بين متوسطات درجات الطلاب في الآثار التربوية لاستخدام التعليم عن بعد والتي قد ترجع الى الجنس، مما يساهم في تحديد الفروق بين هذه الآثار على الطلاب والطالبات، وتحديد أشكال وأنماط التعليم عن بعد والتي يفضلها كل جنس ويمكن استخدامها في تدريس وتعلم المقررات الأكاديمية في المرحلة الجامعية، وبالتالي تدريب أعضاء هيئة التدريس على ذلك.

٤. تحديد دلالة الفروق بين متوسطات درجات الطلاب في الآثار التربوية لاستخدام التعليم عن بعد والتي قد ترجع الى التخصص (المجموعة التربوية – المجموعة الطبية- المجموعة الهندسية – مجموعة العلوم الأساسية)، وتحديد الخصائص المميزة لأنماط التعليم عن بعد والمفضلة من قبل بعض القطاعات والتخصصات في كليات الجامعة، وبالتالي مراعاة هذه الخصائص في التعليم عن بعد عند استخدامها مع الطلاب.

٥. تحديد دلالة الفروق بين متوسطات درجات الطلاب في الآثار التربوية لاستخدام التعليم عن بعد قد ترجع للفرقة الدراسية، مما يساهم في تنوع أساليب وأنماط التعليم عن بعد والتي يتم توظيفها مع الطلاب في الفرق الدراسية المختلفة.

حدود الدراسة: التزمت الدراسة الحالية بالحدود الآتية:

١. تطبيق الاستبيان على عينة من طلاب وطالبات المرحلة الجامعية الأولى والدراسات العليا في كليات جامعة بنها وعددها ١٥ كلية كعينة لطلاب الجامعات الحكومية.

٢. تحديد الآثار التربوية للتعلم عن بعد على طلاب الجامعات في خمسة أبعاد وهي: (مهارات التفكير لدى الطلاب، التحصيل الأكاديمي لدى الطلاب، مهارات التعلم الذاتي لدى الطلاب، الدافعية الذاتية للتعلم لدى الطلاب، المهارات الاجتماعية لدى الطلاب) كون هذه الأبعاد تعكس أهم نواتج تعلم البرامج المختلفة وتعكس أيضا الثلاث جوانب المهمة للتعلم (الجوانب المعرفية – الجوانب المهارية – الجوانب الوجدانية).

فروض الدراسة:

١- درجة الموافقة على الآثار التربوية للتعلم عن بعد على طلاب الجامعات كانت مرتفعة من وجهة نظرهم وذلك في الأبعاد الخمس للاستبيان وفي درجة الاستبيان ككل

٢- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات عينة الدراسة عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.05$ في الاستبانة ككل وكذلك في كل محور من محاورها الخمسة تبعاً لمتغير الجنس.

٣- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات عينة الدراسة عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.05$ في الاستبانة ككل وكذلك في كل بعد من أبعادها الخمسة وفقاً لمتغير القطاع التخصصي (القطاع التربوي – قطاع العلوم الأساسية – القطاع الطبي- قطاع العلوم الهندسية).

٤- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات عينة الدراسة عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.05$ في الاستبانة ككل وكذلك في كل محور من محاورها الخمسة وفقاً لمتغير الفرقة الدراسية (الأولى – الثانية – الثالثة – الرابعة – الخامسة – الدراسات العليا).

إجراءات الدراسة:

أولا: تحديد أشكال التعليم عن بعد المستخدمة أثناء جائحة كورونا لتدريس المقررات الجامعية.

١- تم تحديد أشكال التعليم عن بعد المستخدمة أثناء جائحة كورونا من خلال المقابلات المباشرة مع عينة من أعضاء هيئة التدريس وعددهم (٣٠) عضو من الجامعة لعدد ٥ كليات هي (التربية – الهندسة ببنها – الفنون التطبيقية–العلوم– التمريض). وأيضا الاطلاع على القرارات الصادرة عن المجلس الأعلى للجامعات المنظمة للتعليم والتعلم عن بعد والتعلم المدمج أثناء جائحة كورونا والتي نفذتها والتزمت بها الجامعات المصرية.

٢- تم التوصل الى الصورة المبدئية لأشكال التعليم عن بعد والتي تم استخدامها أثناء جائحة كورونا، ثم تم عرضها على مجموعة من المحكمين من أساتذة الجامعات، وبعد اجراء التعديلات المختلفة تم التوصل الى قائمة أشكال التعليم عن بعد والتي تم توظيفها أثناء جائحة كورونا.

ثانيا: تحديد الآثار التربوية للتعلم عن بعد على طلاب الجامعات وقد تم ذلك من خلال اعداد استبيان (مغلق – مفتوح) وذلك من خلال:

١- الاطلاع على البحوث والدراسات السابقة ذات الصلة.

٢- دراسة الأدبيات ذات الصلة بموضوع الدراسة.

٣- استبيان مفتوح لبعض أعضاء هيئة التدريس وبعض الطلاب عن الآثار التربوية للتعلم عن بعد على الطلاب من وجهة نظرهم.

٤- في ضوء هذه المصادر تم التوصل إلى الأبعاد الخمسة للآثار التربوية للتعلم عن بعد على طلاب الجامعات وهي: :(مهارات التفكير لدى الطلاب، التحصيل الأكاديمي لدى الطلاب، مهارات التعلم الذاتي لدى الطلاب، الدافعية الذاتية للتعلم لدى الطلاب، المهارات الاجتماعية لدى الطلاب).

٥- إعداد استبيان قياس الآثار التربوية للتعليم عن بعد لدى الطلاب؛ حيث تم تحديد عدد من العبارات التي تغطي كل بعد من هذه الأبعاد، كما تم وضع سؤال مفتوح بعد كل بعد من الأبعاد لإتاحة الفرصة للطلاب لكتابة ما يرونه مناسبا من آثار التعليم عن بعد عليهم.

٦- تم وضع الأبعاد والعبارات التي تندرج تحتها على طريقة ليكرت أمام مقياس متدرج خماسي (أوافق دائما – أوافق – محايد – لا أوافق – لا أوافق دائما).

٧- تحديد صدق الاستبيان: تم عرض الاستبيان في صورته الأولية على عينة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية وكلية الآداب جامعة بنها لتحديد مدى دقة الأبعاد، ودقة صياغة العبارات وشمول العبارات لكل الأبعاد مع الإضافة أو الحذف أو التعديل إذا تطلب الأمر ذلك، وقد تم اجراء التعديلات المطلوبة والتي تضمنت إضافة بعض العبارات، وحذف بعض العبارات لتكرارها، وتعديل صياغة بعض العبارات الأخرى.

٨- تحديد الصورة النهائية للاستبيان: تم تحديد الصورة النهائية للاستبيان والتي اشتملت على أولا: البيانات الأساسية وهي الاسم(اختياري) والجنس والكلية والفرقة؛ ثانيا: خمسة أبعاد والعبارات التي تندرج تحت كل بعد مع وضع سؤال مفتوح للطلاب بعد كل بعد من الأبعاد، ويوضح جدول (١) مواصفات استبيان قياس الآثار التربوية للتعلم عن بعد أثناء جائحة كورونا:

جدول (١) مواصفات استبيان الآثار التربوية للتعلم عن بعد على طلاب الجامعات

أبعاد الآثار التربوية	أرقام البنود	عدد بنود كل بعد	النسبة %
مهارات التفكير لدى الطلاب	من ١-١٢	١٢	٢٨.٥٧
التحصيل الأكاديمي لدى الطلاب	من ١٣- ٢٠	٨	١٩.٠٥
مهارات التعلم الذاتي لدى الطلاب	من ٢١- ٢٩	٩	٢١.٤٣
الدافعية الذاتية للتعلم لدى الطلاب	من ٣٠ – ٣٦	٧	١٦.٦٧
المهارات الاجتماعية لدى الطلاب	من ٣٧ – ٤٢	٦	١٤.٢٨
٥ أبعاد	٤٢ بند	٤٢	%١٠٠

٩- تم برمجة الاستبيان على https://www.google.com/forms وإعطاء الطلاب - عينة الدراسة- اللينك للإجابة عن الاستبيان، وذلك في جميع كليات جامعة بنها.

ثالثا: اختيار عينة الدراسة: تم اختيار عينة من جميع كليات جامعة بنها (١٥ كلية) ويوضح جدول (٢) مواصفات العينة من الكليات والقطاعات الأربع (التربوية- الطبية – الهندسية- العلوم الأساسية) التي تم تطبيق الاستبيان عليها:

جدول(٢)

مواصفات العينة من الكليات والقطاعات الأربع (التربوية- الطبية – الهندسية- العلوم الأساسية)

م	الكلية	القطاعات	العدد	النسبة %
١	التربية	المجموعة التربوية	٢٩٢	%٣٨.٩٣
٢	التربية النوعية			
٣	التربية الرياضية			
٤	الطب البشري	المجموعة الطبية	١٤٩	%١٩.٨٦
٥	التمريض			
٦	الطب البيطري			

٧	الهندسة ببنها	المجموعة الهندسية	١٤٢	١٨.٩٣%
٨	الهندسة بشبرا			
٩	الحاسبات والذكاء			
١٠	الفنون التطبيقية			
١١	الحقوق	العلوم الأساسية	١٩٧	٢٦.٢٦%
١٢	الآداب			
١٣	العلوم			
١٤	الزراعة			
١٥	التجارة			
	١٥ كلية	٤ قطاعات	٧٥٠	١٠٠%

ويوضح جدول (٣) عينة الدراسة من الذكور والإناث:

جدول (٣) مواصفات عينة الدراسة من الذكور والإناث

م	العدد	النسبة
الذكور	٣٥٠	٤٦.٦٧
الإناث	٤٠٠	٥٣.٣٣
المجموع	٧٥٠	١٠٠%

كما يوضح جدول (٤) مواصفات عينة الدراسة من الفرق الدراسية المختلفة في المرحلة الجامعية الأولى والدراسات العليا

الفرقة	الأولى	الثانية	الثالثة	الرابعة	الخامسة	الدراسات	المجموع
العدد	١٥٢	١٣٦	١٦١	٢٣٠	٣١	٤٠	٧٥٠
النسبة	٢٠.٢٧	١٨.١٣	٢١.٤٧	٣٠.٦٧	٤.١٣	٥.٣٣	١٠٠%

رابعا: تم تطبيق الاستبيان بعد الانتهاء من الدراسة وفقا لقرار المجلس الأعلى للجامعات وذلك في الفترة من ٣/ ٧/ ٢٠٢٠ إلى ١٥/ ٧/ ٢٠٢٠.

خامسا: تم معالجة الدرجات الخام للتطبيق احصائيا باستخدام المتوسطات والانحرافات المعيارية ، واختبار "ت"، واختبار (ANOVA)، اختبار شافيه Scheffe من خلال البرنامج الاحصائي SPSS.

نتائج الدراسة:

١- للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة "ما أشكال التعليم عن بعد التي تم استخدامها في تدريس المقررات الدراسية في الجامعات أثناء جائحة كورونا"؟ تم تحديد أشكال التعليم عن بعد وهي التعليم المتزامن والذي يتطلب تواجد كل من المعلم والطلاب والتفاعل عبر شبكة المعلومات وعبر المنصات التعليمية، وعبر أدوات الويب ١ والويب ٢ والويب ٣ مثل وسائط التفاعل التعليمية والاجتماعية والبريد الالكتروني والويكي وتطبيقات جوجل وتطبيقات الهاتف النقال (المحمول) ، والتعليم غير المتزامن والذي يتطلب تواجد المادة العلمية والمحتوى التعليمي بأي سيلة من الوسائل مثل الورد والبوربوينت والفيديو والملفات الصوتية والصور والمتاحف الافتراضية والمعامل الافتراضية والمتوفرة للطالب ليتمكن من دراستها ومراجعتها وفقا لظروفه وقدراته، وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة كل من الجبر ، ٢٠١٥- الرباعي،٢٠١٥ - السيد ٢٠١٨- الفيصل، ٢٠٢٠.

٢- للإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة وهو" ما الآثار التربوية لاستخدام التعليم عن بعد أثناء جائحة كورونا على طلاب الجامعات من وجهة نظرهم؟ وللتحقق من صحة الفرض الأول من فروض الدراسة وهو" درجة الموافقة على الآثار التربوية للتعلم عن بعد على طلاب الجامعات كانت مرتفعة من وجهة نظرهم وذلك في الأبعاد الخمس للاستبيان وفي درجة الاستبيان ككل".

تم تحديد درجة موافقة عينة البحث على الاستبانة ككل وعلى كل بعد من أبعادها وفقا للخطوات الآتية:

- المدى الكلى = أعلى وزن نسبى – أقل وزن نسبى.
- فرق المدى = $\frac{\text{المدى الكلي}}{5}$
- تم تصحيح الاستجابات وفقاً لمقياس ليكرت الثلاثي على النحو التالي:

أوافق دائما	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق دائما

٥ ٤ ٣ ٢ ١

- لذا تم الحكم علي درجة موافقة أراء العينة وفق مقياس ليكرت المفسر لاستجابات عينة البحث والموضح في الجدول الآتي:

جدول (٥) مقياس دلالة المتوسط الحسابي

المتوسط الحسابي		درجة الموافقة
من	الي	
١	١.٨٠	لا أوافق دائما
١.٨١	٢.٦٠	لا أوافق
٢.٦١	٣.٤٠	محايد
٣.٤١	٤.٢٠	أوافق
٤.٢٠	٥	أوافق دائما

وفي ضوء ذلك تم حساب درجة الموافقة على الأبعاد اجمالا والاستبانة ككل ويوضح جدول (٦) هذه النتائج:

جدول (٦)

درجة الموافقة علي الأبعاد اجمالا والاستبانة ككل (من وجهة نظر عينة الدراسة) (ن = ٧٥٠)

المحاور	عدد المؤشرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الموافقة
الأثار التربوية للتعلم عن بعد على مهارات التفكير لدى الطلاب	١٣	٣.١٦	٠.٩٥	%٦٣.٢٠	محايد
الآثار التربوية للتعليم عن بعد على التحصيل الأكاديمي لدى الطلاب	٨	٣.٢٤	١.٠٠	%٦٤.٨٠	محايد
الآثار التربوية للتعليم عن بعد على مهارات التعلم الذاتي لدى الطلاب	٩	٣.٣٩	٠.٩٣	%٦٧.٨٠	محايد
الآثار التربوية للتعليم عن بعد على الدافعية الذاتية للتعلم لدى الطلاب	٧	٣.١٤	٠.٩٥	%٦٢.٨٠	محايد

الآثار التربوية للتعليم عن بعد على المهارات الاجتماعية لدى الطلاب	٦	٣.١٠	٠.٩٧	%٦٢	محايد
الاستبانة ككل	٤٣	٣.٢١	٠.٩١	%٦٤.٢	محايد

وبالتالي يرفض الفرض الأول من فروض الدراسة وهو" درجة الموافقة على الآثار التربوية للتعلم عن بعد على طلاب الجامعات كانت مرتفعة من وجهة نظرهم وذلك في الأبعاد الخمس للاستبيان وفي درجة الاستبيان ككل" ويقبل الفرض البديل وهو" درجة الموافقة على الآثار التربوية للتعلم عن بعد على طلاب الجامعات كانت محايدة (متوسطة) من وجهة نظرهم وذلك في الأبعاد الخمس للاستبيان وفي درجة الاستبيان ككل". وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة كل من رضوان، ٢٠٢٠- في حين تختلف مع نتائج دراسة كلا من الشمراني والعرياني (٢٠٢٠) والتي أثبتت فاعلية استخدام منصات التعليم عن بعد في تنمية التحصيل الدراسي وخفض قلق الاختبار لدى طلاب المرحلة المتوسطة، ودراسة ضيف الله (٢٠١٧) والتي أثبتت الأثر الإيجابي لاستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال على تحسين جودة العملية التعليمية من وجهة نظر الطلبة بالجامعات الجزائرية، في المحاور المختلفة خاصة فيما يتعلق بزيادة فهم الطلاب، وسهولة تقويم الطلاب عن بعد، ودراسة عبد المنعم وعبد الحفيظ وعبد العليم. (٢٠١٩) والتي الأثر الإيجابي لاستخدام الرحلات المعرفية عبر الويب في الدراسات الاجتماعية لتنمية مهارات البحث والاتجاه نحو التعلم الالكتروني لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية،

٣- للإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة الدراسة" ما دلالة الفروق الإحصائية بين متوسط درجات طلاب الجامعات عن الآثار التربوية للتعلم عن بعد والتي ترجع لمتغير الجنس؟" وللتحقق من صحة الفرض الثاني: لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات عينة الدراسة عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.05$ في الاستبانة ككل وكذلك في كل محور من محاورها الخمسة تبعاً لمتغير الجنس.

لاختبار صحة الفرض الثاني تم حساب اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لحساب الفرق بين متوسطي درجات أفراد العينة وفقاً لمتغير الجنس في الاستبانة ككل وفي كل محور من محاورها الخمسة، وظهرت النتائج كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول (٧)

"قيمة " ت " لدلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد العينة وفقاً لمتغير الجنس في الاستبانة ككل وفي أبعادها الخمسة

المحاور	النوع	العدد	المتوسط	الإنحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الأثار التربوية للتعلم عن بعد على مهارات التفكير	ذكر	٣٠٠	٣٩.٢٥	١٣.٣٩	٣.٣٨٩	٧٤٨	٠.٠١
	أنثى	٤٥٠	٤٢.٣٥	١١.٤٨			
الآثار التربوية للتعليم عن بعد على التحصيل الأكاديمي	ذكر	٣٠٠	٢٤.١٥	٨.٦٦	٥.٠٢٩	٧٤٨	٠.٠١
	أنثى	٤٥٠	٢٧.١٢	٧.٣٨			
الآثار التربوية للتعليم عن بعد على مهارات التعلم	ذكر	٣٠٠	٢٨.٩٣	٩.٠٦	٤.١٢٩	٧٤٨	٠.٠١
	أنثى	٤٥٠	٣١.٤٨	٧.٦٨			
الآثار التربوية للتعليم عن بعد على الدافعية الذاتية	ذكر	٣٠٠	٢١.٠٢	٧.٣٨	٣.٢٧٣	٧٤٨	٠.٠١
	أنثى	٤٥٠	٢٢.٦٤	٦.٠٧			
الآثار التربوية للتعليم عن بعد على المهارات	ذكر	٣٠٠	١٧.٧٢	٦.٥١	٣.٣٠٢	٧٤٨	٠.٠١
	أنثى	٤٥٠	١٩.١٤	٥.١٩			
الاستبانة ككل	ذكر	٣٠٠	١٣١٠٧	٤٢.٥٢	٤.٠٤٠	٧٤٨	٠.٠١
	أنثى	٤٥٠	١٤٢.٧١	٣٥.٨٧			

يتضح من جدول (٧) ما يلي:

- وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$) بين متوسطي درجات أفراد العينة وفقاً لمتغير الجنس في الاستبانة ككل وفي كل محور من محاورها الخمسة لصالح أفراد العينة من الإناث. وبالتالي يرفض الفرض الثاني من فروض الدراسة ويقبل الفرض البديل "توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات عينة الدراسة عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.05$ في الاستبانة ككل وفي كل محور من محاورها الخمسة تبعاً لمتغير الجنس وذلك لصالح أفراد العينة من الإناث.

٤- للإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة الدراسة وهو " ما دلالة الفروق الإحصائية بين متوسط درجات طلاب الكليات عن الآثار التربوية للتعلم عن بعد والتي ترجع الى التخصص (التربوية – الطبية- الهندسية – العلوم الأساسية)؟ وللتحقق من صحة الفرض الثالث: لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات عينة الدراسة عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.05$ في الاستبانة ككل وكذلك في كل بعد من أبعادها الخمسة وفقاً لمتغير القطاع التخصصي (القطاع التربوي – قطاع العلوم الأساسية – القطاع الطبي- قطاع العلوم الهندسية).

لاختبار صحة الفرض الثالث تم حساب اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه لحساب الفرق بين متوسطي درجات أفراد العينة وفقاً لقطاع التعليم في الاستبانة ككل وفي كل محور من محاورها الخمسة، وظهرت النتائج كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول (٨)

البيانات الوصفية لاستجابات أفراد عينة الدراسة في الاستبانة وفقاً لمتغير القطاع التخصصي

المحاور	القطاعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الآثار التربوية للتعلم عن بعد على مهارات التفكير لدى الطلاب	التربوية	٢٦٢	٤٣.٣١	١٠.٩٧
	العلوم الأساسية	١٩٧	٣٨.٨٢	١٣.٦١
	الطبية	١٤٩	٣٩.٧٠	١٣.١٥
	الهندسية	١٤٢	٤١.٧٠	١١.٤٨
	الإجمالي	٧٥٠	٤١.١١	١٢.٣٧
الآثار التربوية للتعليم عن بعد على التحصيل الأكاديمي لدى الطلاب	التربوية	٢٦٢	٢٧.١٩	٧.٢٩
	العلوم الأساسية	١٩٧	٢٤.٤٦	٨.٧٢
	الطبية	١٤٩	٢٥.٨٣	٨.٤١
	الهندسية	١٤٢	٢٥.٧٥	٧.٧١
	الإجمالي	٧٥٠	٢٥.٩٣	٨.٠٤
الآثار التربوية للتعليم عن بعد على مهارات التعلم الذاتي لدى الطلاب	التربوية	٢٦٢	٣١.٦٩	٧.٣٧
	العلوم الأساسية	١٩٧	٢٩.٢٧	٩.٠٤
	الطبية	١٤٩	٢٩.٦٦	٩.٥٢
	الهندسية	١٤٢	٣٠.٦٧	٧.٤٥
	الإجمالي	٧٥٠	٣٠.٤٦	٨.٣٥
الآثار التربوية للتعليم عن بعد على الدافعية الذاتية للتعلم لدى الطلاب	التربوية	٢٦٢	٢٣.٠٠	٦.١٣
	العلوم الأساسية	١٩٧	٢٠.٩٠	٧.١٣
	الطبية	١٤٩	٢١.٢٤	٦.٨٢
	الهندسية	١٤٢	٢٢.٤٢	٦.٥٣
	الإجمالي	٧٥٠	٢١.٩٩	٦.٦٦
الآثار التربوية للتعليم عن بعد على المهارات الاجتماعية لدى الطلاب	التربوية	٢٦٢	١٩.٥٢	٥.٤٨
	العلوم الأساسية	١٩٧	١٧.٩٥	٦.٢٤
	الطبية	١٤٩	١٧.٩٤	٥.٦٢
	الهندسية	١٤٢	١٨.٣٢	٥.٧١

المحاور	القطاعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	الإجمالي	٧٥٠	١٨.٥٧	٥.٧٩
الاستبانة ككل	التربوية	٢٦٢	١٤٤.٧١	٣٥.٦٠
	العلوم الأساسية	١٩٧	١٣١.٤١	٤٢.٣٣
	الطبية	١٤٩	١٣٤.٣٨	٤١.٨٦
	الهندسية	١٤٢	١٣٨.٨٦	٣٦.٥٩
	الإجمالي	٧٥٠	١٣٨.٠٦	٣٩.٠٦

من خلال جدول (٨) يتضح المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة وفقاً لمتغير القطاع التخصصي في الاستبانة ككل وفي كل محور من محاورها الخمسة. ولتحديد دلالة الفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة وفقا لمتغير القطاع في الاستبانة ككل وفي كل محور من محاورها تم حساب تحليل التباين أحادي الاتجاه، ويوضح جدول (٩) نتائج اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه.

جدول (٩)

نتائج اختبار (ANOVA) لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة وفقاً لمتغير القطاع في الاستبانة ككل وفي كل محور من محاورها

المحاور	البيان	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
الأثار التربوية للتعلم عن بعد على مهارات التفكير لدى الطلاب	بين المجموعات	٢٦٤٥.٩	٣	٨٨٢	٥.٨٨١	٠.٠١
	داخل المجموعات	١١١٨٧٤.٤	٧٤٦	١٥٠		
	المجموع	١١٤٥٢٠.٥	٧٤٩			
الآثار التربوية للتعليم عن	بين المجموعات	٨٤٧.٣	٣	٢٨٢.٤	٤.٤٢٤	٠.٠١

المحاور	البيان	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
بعد على التحصيل الأكاديمي لدى الطلاب	داخل المجموعات	٤٧٦٢٣.١	٧٤٦	٦٣.٨		
	المجموع	٤٨٤٧٠.٤	٧٤٩			
الآثار التربوية للتعليم عن بعد على مهارات التعلم الذاتي لدى الطلاب	بين المجموعات	٧٧٢	٣	٢٥٧.٣	٣.٧٣٣	٠.٠١
	داخل المجموعات	٥١٤٢٤.٢	٧٤٦	٦٨.٩		
	المجموع	٥٢١٩٦.٢	٧٤٩			
الآثار التربوية للتعليم عن بعد على الدافعية الذاتية للتعلم لدى الطلاب	بين المجموعات	٦١٢	٣	٢٠٤	٤.٦٦١	٠.٠١
	داخل المجموعات	٣٢٦٥١.٩	٧٤٦	٤٣.٨		
	المجموع	٣٣٢٦٣.٩	٧٤٩			
الآثار التربوية للتعليم عن بعد على المهارات الاجتماعية لدى الطلاب	بين المجموعات	٣٨٠.٤	٣	١٢٦.٨	٣.٨٢٥	٠.٠١
	داخل المجموعات	٤٢٧٢٩.٥	٧٤٦	٣٣.١		
	المجموع	٢٥١٠٩.٩	٧٤٩			
الاستبانة ككل	بين المجموعات	٢٢٤١٣.٨	٣	٧٤٧١.٣	٤.٩٧٦	٠.٠١
	داخل المجموعات	١١٢٠٠٥٥.٨	٧٤٦	١٥٠١.٤		
	المجموع	١١٤٢٤٦٩.٦	٧٤٩			

من خلال جدول (٩) يتضح:

- قيمة (ف) دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) بالنسبة للاستبانة ككل وفي كل محور من المحاور الخمسة للاستبانة. مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة في الاستبانة ككل وفي كل محور من محاورها الخمسة وفقاً لمتغير القطاع.

وللتحقق من اتجاهات الفروق واجراء مقارنات بعدية متعددة من أجل تحديد الفروق بين المتوسطات في الاستبانة ككل وكل محور من محاورها الخمسة، تم استخدام اختبار شافيه، ونتائج الجدول الآتي يوضح ذلك.

جدول (١٠)

نتائج اختبار شافيه Scheffe، بين متوسطات درجات أفراد العينة في الاستبانة ومحاورها وفقاً لمتغير القطاع التخصصي

المحاور	القطاعات	المتوسط	العلوم الأساسية	الطبية	الهندسية
الأثار التربوية للتعلم عن بعد على مهارات التفكير لدى الطلاب	التربوية	٤٣.٣١	*٤.٤٩	*٣.٦٠	١.٦١
	العلوم الأساسية	٣٨.٨٢		٠.٨٨٧	٢.٨٨
	الطبية	٣٩.٧٠			١.٩٩
	الهندسية	٤١.٧٠			
الآثار التربوية للتعليم عن بعد	التربوية	٢٧.١٩	*٢.٧٣	١.٣٦	١.٤٤

على التحصيل الأكاديمي لدى الطلاب	العلوم الأساسية	٢٤.٤٦		١.٣٧	١.٢٩
	الطبية	٢٥.٨٣			٠.٠٩
	الهندسية	٢٥.٧٥			
الآثار التربوية للتعليم عن بعد على مهارات التعلم الذاتي لدى الطلاب	التربوية	٣١.٦٩	*٢.٤١	٢.٠٢	١.٠٢
	العلوم الأساسية	٢٩.٢٧		٠.٣٩	١.٤٠
	الطبية	٢٩.٦٦			١.٠١
	الهندسية	٣٠.٦٧			
الآثار التربوية للتعليم عن بعد على الدافعية الذاتية للتعلم لدى الطلاب	التربوية	٢٣.٠٠	*٢.١٠	١.٧٦	٠.٥٨
	العلوم الأساسية	٢٠.٩٠		٠.٣٤	١.٥٢
	الطبية	٢١.٢٤			١.١٨
	الهندسية	٢٢.٤٢			
الآثار التربوية للتعليم عن بعد على المهارات الاجتماعية لدى الطلاب	التربوية	١٩.٥٢	*١.٥٨	١.٥٧	١.٢٠
	العلوم الأساسية	١٧.٩٥		٠.٠٢	٠.٣٧
	الطبية	١٧.٩٤			٠.٣٨
	الهندسية	١٨.٣٢			
الإستبانة ككل	التربوية	١٤٤.٧١	*١٣.٣٠	١٠.٣٣	٥.٨٥
	العلوم	١٣١.٤		٢.٩٨	٧.٤٥

	الأساسية	١			
	الطبية	١٣٤.٣٨			٤.٤٨
	الهندسية	١٣٨.٨٦			

* تدل على وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥))

يتضح من جدول (١٠) الآتي:

- وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطي درجات أفراد العينة في القطاعين التربوي والعلوم الأساسية في الاستبانة ككل وفي كل محور من محاورها الخمسة لصالح متوسط درجات أفراد العينة في القطاع التربوي.
- وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطي درجات أفراد العينة في القطاعين التربوي والطبي في محور الأثار التربوية للتعليم عن بعد على مهارات التفكير لدى الطلاب فقط لصالح متوسط درجات أفراد العينة في القطاع التربوي.
- عدم وجود فروق دالة احصائيا بين متوسط درجات أفراد العينة في قطاع العلوم الأساسية والعلوم الطبية والعلوم الهندسية في الاستبيان كلل وفي كل محور من محاوره الخمسة.
- عدم وجود فروق بين باقي القطاعات في الاستبانة ككل وفي جميع محاورها.

وبذلك يتحقق الفرض الثالث من فروض الدراسة وهو" لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات عينة الدراسة عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.05$ في الاستبانة ككل وكذلك في كل بعد من أبعادها الخمسة وفقاً لمتغير القطاع التخصصي (القطاع التربوي – قطاع العلوم الأساسية – القطاع الطبي- قطاع العلوم الهندسية). واستثناءً من ذلك وجود فروق دالة احصائيا بين متوسط درجات الطلاب في القطاع التربوي وكلا من القطاع الطبي والعلوم الأساسية وذلك لصالح القطاع التربوي. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة كلا من الزيادي ٢٠٢٠ والتي توصلت الى فعالية التعليم عن بعد واستخدام المنصات التعليمية في تنمية مهارات التفكير لدى طلاب كلية التربية الأساسي –ودراسة العطار(٢٠١٩) والتي أكدت على أثر الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية مهارات الآداء اللغوي لدى الطلاب

المعلمين، ودراسة الدسوقي وعبد الوهاب وأبو سقاية والمليجي(٢٠١٩) والتي أكدت على فعالية الشق الالكتروني القائم على التعلم الذاتي في تنمية مهارات انتاج برمجيات الوسائط المتعددة لدى طلاب تكنولوجيا التعليم في كلية التربية النوعية، ودراسة أبو العينين، ٢٠١٨ والتي أثبتت فاعلية التعلم المدمج عبر البلاك بورد في تنمية مهارات انتاج البرامج الالكترونية وأنماط التعلم والتفكير والاتجاه نحوها لدى طالبات كلية التربية- ودراسة غيث وفتحي والعجب (٢٠٠٨) والتي توصلت الى الأثر الإيجابي للدمج بين التعلم عن بعد والتعلم وجها لوجه على التحصيل الدراسي لطلاب كلية التربية، وقد تم تكونت عينة الدراسة من ٩٧ طالبا وطالبة من طلاب كلية التربية، وقد أظهرت الدراسة الأثر الإيجابي لنظام التعلم المدمج على التحصيل الدراسي وإظهار رضا الطلاب عن مقرر استراتيجيات التدريس.

ونتائج دراسة العجب (٢٠٠٦) والتي أثبتت فعالية الدمج بين التعلم عن بعد والتعلم وجها لوجه في تنمية التحصيل والمهارات العملية لدى طلاب المرحلة قبل الطبية.

٥- للإجابة عن السؤال الخامس من أسئلة الدراسة والذي ينص على "ما دلالة الفروق الإحصائية بين متوسط درجات طلاب الجامعات عن الآثار التربوية والتي ترجع الى الفرقة الدراسية (الأولى- الثانية – الثالثة – الرابعة – الخامسة -الدراسات العليا)؟ ولاختبار صحة الفرض الرابع من فروض الدراسة والذي ينص على "لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات عينة الدراسة عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.05$ في الاستبانة ككل وكذلك في كل محور من محاورها الخمسة وفقاً لمتغير الفرقة الدراسية (الأولى – الثانية – الثالثة – الرابعة – الخامسة – الدراسات العليا)".

لاختبار صحة الفرض الرابع تم حساب اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه لحساب الفرق بين متوسطي درجات أفراد العينة وفقاً للفرقة الدراسية في الاستبانة ككل وفي كل محور من محاورها الخمسة، وظهرت النتائج كما هو موضح في جدول (١١):

جدول (١١) البيانات الوصفية لاستجابات أفراد عينة الدراسة في الاستبانة وفقاً لمتغير الوظيفة الحالية

المحاور	الفرقة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الأثار التربوية للتعلم عن بعد على مهارات التفكير لدى الطلاب	الأولى	١٥٢	٤٢.٥٣	١٠.١٤
	الثانية	١٣٦	٤٣.٧٢	١١.٦٥
	الثالثة	١٦١	٤٣.٨٩	١٢.٤٤

	الرابعة	٢٣٠	٣٥.٩٣	١٣.١٨
	الخامسة	٣١	٣٦.٣٢	٨.٦١
	الدراسات العليا	٤٠	٤٩.١٠	٧.٢١
	الإجمالي	٧٥٠	٤١.١١	١٢.٣٧
الآثار التربوية للتعليم عن بعد على التحصيل الأكاديمي لدى الطلاب	الأولى	١٥٢	٢٥.٨٥	٦.٩٧
	الثانية	١٣٦	٢٧.٨٣	٧.١٩
	الثالثة	١٦١	٢٧.٧٠	٧.٤٩
	الرابعة	٢٣٠	٢٢.٨٨	٨.٩٢
	الخامسة	٣١	٢٣.١٠	٦.٠٢
	الدراسات العليا	٤٠	٣٢.٤٢	٤.٦١
	الإجمالي	٧٥٠	٢٥.٩٣	٨.٠٤
الآثار التربوية للتعليم عن بعد على مهارات التعلم الذاتي لدى الطلاب	الأولى	١٥٢	٣١.٨٠	٦.٨٢
	الثانية	١٣٦	٣٢.٤٠	٧.٠٤
	الثالثة	١٦١	٣١.٩٢	٧.٢٣
	الرابعة	٢٣٠	٢٦.٧٢	٩.٨٤
	الخامسة	٣١	٢٨.١٩	٦.٢٧
	الدراسات العليا	٤٠	٣٦.١٥	٤.٩٨
	الإجمالي	٧٥٠	٣٠.٤٦	٨.٣٥
الآثار التربوية للتعليم	الأولى	١٥٢	٢٢.٩٠	٥.٥٦

عن بعد على الدافعية الذاتية للتعلم لدى الطلاب	الثانية	١٣٦	٢٣.٢٥	٥.٧١
	الثالثة	١٦١	٢٣.٠٧	٦.٧٩
	الرابعة	٢٣٠	١٩.١٨	٧.٢٣
	الخامسة	٣١	٢٠.٠٣	٤.٧٦
	الدراسات العليا	٤٠	٢٧.٥٨	٣.٣٩
	الإجمالي	٧٥٠	٢١.٩٩	٦.٦٦
الآثار التربوية للتعليم عن بعد على المهارات الاجتماعية لدى الطلاب	الأولى	١٥٢	١٩.٦٦	٤.٦٦
	الثانية	١٣٦	١٩.٥١	٥.١٠
	الثالثة	١٦١	١٩.٥٤	٥.٧٧
	الرابعة	٢٣٠	١٦.١٧	٦.١٣
	الخامسة	٣١	١٦.١٣	٥.٣٩
	الدراسات العليا	٤٠	٢٣.٠٠	٤.٤٢
	الإجمالي	٧٥٠	١٨.٥٧	٥.٧٩
الاستبانة ككل	الأولى	١٥٢	١٤٢.٧٤	٣١.٢٤
	الثانية	١٣٦	١٤٦.٧١	٣٣.٧٣
	الثالثة	١٦١	١٤٦.١٢	٣٧.٠٥
	الرابعة	٢٣٠	١٢٠.٨٧	٤٤.٠٠
	الخامسة	٣١	١٢٣.٧٧	٢٩.٢٢
	الدراسات العليا	٤٠	١٦٨.٢٥	٢١.٦١

	الإجمالي	٧٥٠	١٣٨.٠٦	٣٩.٠٦

يوضح جدول (١١) المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة وفقاً لمتغير الفرقة الدراسية في الاستبانة ككل وفي كل محور من محاورها الخمسة. ولتحديد دلالة الفروق **بين متوسطات استجابات عينة الدراسة وفقاً لمتغير الفرقة الدراسية في الاستبانة ككل وفي كل محور من محاورها الخمسة تم حساب اختبار** تحليل التباين أحادي الاتجاه **(ANOVA) ويوضح جدول (١٢) هذه النتائج:**

جدول (١٢)

نتائج اختبار (ANOVA) لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة وفقاً لمتغير الفرقة الدراسية في الاستبانة ككل وفي كل محور من محاورها الخمسة

المحاور	البيان	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
الأثار التربوية للتعلم عن بعد على مهارات التفكير لدى الطلاب	بين المجموعات	١١٩٢٧.٧	٥	٢٣٨٥.٥	١٧.٣٠	٠.٠١
	داخل المجموعات	١٠٢٥٩٢.٥	٧٤٤	١٣٧.٩		
	المجموع	١١٤٥٢٠.٣	٧٤٩			
الآثار التربوية للتعليم عن بعد على	بين المجموعات	٢٠٧٢.٦	٥	١٠١٤.٥	١٧.٣٩	٠.٠١

المحاور	البيان	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
التحصيل الأكاديمي لدى الطلاب	داخل المجموعات	٤٣٣٩٧.٨	٧٤٤	٥٨.٣		
	المجموع	٤٨٤٧٠.٤	٧٤٩			
الآثار التربوية للتعليم عن بعد على مهارات التعلم الذاتي لدى الطلاب	بين المجموعات	٥٨٠٤.٣	٥	١١٦٠.٩	١٨.٦٢	٠.٠١
	داخل المجموعات	٤٦٣٩٢	٧٤٤	٦٢.٤		
	المجموع	٥٢١٩٦.٢	٧٤٩			
الآثار التربوية للتعليم عن بعد على الدافعية الذاتية للتعلم لدى الطلاب	بين المجموعات	٣٧٤١.٢	٥	٧٤٢.٨	١٨.٧٠	٠.٠١
	داخل المجموعات	٢٩٥٤٩.٧	٧٤٤	٣٩.٧		
	المجموع	٣٣٢٦٣.٩	٧٤٩			
الآثار التربوية للتعليم عن بعد على المهارات الاجتماعية لدى الطلاب	بين المجموعات	٢٧٤٨.٢	٥	٥٤٩.٦	١٨.٢٩	٠.٠١
	داخل المجموعات	٢٢٣٦١.٧	٧٤٤	٣٠.١		
	المجموع	٢٥١٠٩.٩	٧٤٩			
الاستبانة ككل	بين المجموعات	١٣٤٧٢٣.١	٥	٢٦٩٤٤.٦	١٩.٨٩	٠.٠١
	داخل المجموعات	١٠٠٧٧٤٦.٦	٧٤٤	١٣٥٤.٥		

المحاور	البيان	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
	المجموع	١١٤٢٤٦٩.٧	٧٤٩			

يتضح من جدول (١٢) ما يأتي:

- قيمة (ف) دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) بالنسبة للاستبانة ككل وفي كل محور من المحاور الخمسة للاستبانة. مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة في الاستبانة ككل وفي كل محور من محاورها الخمسة وفقاً لمتغير الفرقة الدراسية.

وللتحقق من اتجاهات الفروق واجراء مقارنات بعدية متعددة من أجل تحديد الفروق بين المتوسطات في الاستبانة ككل وكل محور من محاورها الخمسة، تم استخدام اختبار شافيه، ويوضح جدول (١٣) هذه النتائج:

جدول (١٣)

نتائج اختبار شافيه Scheffe، بين متوسطات درجات أفراد العينة في الاستبانة ومحاورها وفقاً لمتغير الفرقة الدراسية

المحاور	الفرقة	المتوسط	الثانية	الثالثة	الرابعة	الخامسة	دراسات عليا
الأثار التربوية للتعلم عن بعد على مهارات التفكير لدى الطلاب	الأولى	٤٢.٥٣	١.١٩	١.٣٦	*٦.٦١	٦.٢١	.٦
	الثانية	٤٣.٧٢		٠.١٧	*٧.٨٠	٧.٤٠	٥.٣٨
	الثالثة	٤٣.٨٩			*٧.٩٧	٧.٥٧	٥.٢١
	الرابعة	٣٥.٩٣				٠.٤٠	*١٣.١٧
	الخامسة	٣٦.٣٢					*١٢.٧٨
	دراسات عليا	٤٩.١٠					
الآثار التربوية للتعليم عن بعد على التحصيل	الأولى	٢٥.٨٥	١.٩٨	١.٨٤	*٢.٩٧	٢.٧٥	*٦.٥٨
	الثانية	٢٧.٨٣		٠.١٤	*٤.٩٥	٤.٧٣	*٤.٥٩
	الثالثة	٢٧.٧٠			*٤.٨٢	٤.٦٠	*٤.٧٢

الأكاديمي لدى الطلاب	الرابعة	٢٢.٨٨				٠.٢٢	*٩.٥٥
	الخامسة	٢٣.١٠					*٩.٣٣
	دراسات عليا	٣٢.٤٢					
الآثار التربوية للتعليم عن بعد على مهارات التعلم الذاتي لدى الطلاب	الأولى	٣١.٨٠	٠.٦١	٠.١٢	*٥.٠٨	٣.٦٠	٤.٣٥
	الثانية	٣٢.٤٠		٠.٤٩	*٥.٦٩	٤.٢١	٣.٧٥
	الثالثة	٣١.٩٢			*٥.٢٠	٣.٧٣	٤.٢٣
	الرابعة	٢٦.٧٢				١.٤٨	*٩.٤٣
	الخامسة	٢٨.١٩					*٧.٧٦
	دراسات عليا	٣٦.١٥					
الآثار التربوية للتعليم عن بعد على الدافعية الذاتية للتعلم لدى الطلاب	الأولى	٢٢.٩٠	٠.٣٥	٠.١٧	*٣.٧٢	٢.٨٧	*٤.٦٧
	الثانية	٢٣.٢٥		٠.١٨	*٤.٠٧	٣.٢٢	*٤.٣٣
	الثالثة	٢٣.٠٧			*٣.٨٩	٣.٠٤	*٤.٥١
	الرابعة	١٩.١٨				٠.٨٥	*٨.٤٠
	الخامسة	٢٠.٠٣					*٧.٥٤
	دراسات عليا	٢٧.٥٨					
الآثار التربوية للتعليم عن بعد على المهارات الاجتماعية لدى الطلاب	الأولى	١٩.٦٦	٠.١٦	٠.١٢	*٣.٥٠	٣.٥٣	*٣.٣٣
	الثانية	١٩.٥١		٠.٠٣	*٣.٣٤	٣.٣٨	*٣.٤٩
	الثالثة	١٩.٥٤			*٣.٣٧	٣.٤١	*٣.٤٦
	الرابعة	١٦.١٧				٠.٠٤	*٦.٨٣
	الخامسة	١٦.١٣					*٦.٨٧
	دراسات عليا	٢٣.٠٠					
الإستبانة ككل	الأولى	١٤٢.٧٤	٣.٩٧	٣.٣٨	٢١.٨٧*	١٩.٩٧	*٢٥.٥١
	الثانية	١٤٦.٧١		٠.٦٠	٢٥.٨٤*	٢٢.٩٤	٢١.٥٤
	الثالثة	١٤٦.١٢			٢٥.٢٥*	٢٢.٣٤	*٢٢.١٣
	الرابعة	١٢٠.٨٧				٢.٩١	*٤٧.٣٨

	الخامسة	١٢٣.٧٧					٤٤.٤٨*
	دراسات عليا	١٦٨.٢٥					

* تدل على وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥))

يتضح من الجدول السابق:

- بالنسبة لمحور الأثار التربوية للتعلم عن بعد على مهارات التفكير لدى الطلاب: تبين وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطى درجات أفراد العينة بين الفرقة (الأولى – الرابعة) لصالح الأولى، بين (الثانية – الرابعة) لصالح الثانية ، (الثالثة – الرابعة) لصالح الثالثة،(الرابعة - الدراسات العليا) لصالح الدراسات العليا ، (الخامسة – الدراسات العليا) لصالح الدراسات العليا، وعدم وجود فروق بين باقى الفرق وبعضهم البعض.

- بالنسبة لمحور الأثار التربوية للتعلم عن بعد على التحصيل الأكاديمي لدى الطلاب: تبين وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطى درجات أفراد العينة بين الفرقة (الأولى – الرابعة) لصالح الأولى، بين (الثانية – الرابعة) لصالح الثانية ، (الثالثة – الرابعة) لصالح الثالثة،(الرابعة - الدراسات العليا) لصالح الدراسات العليا ، (الرابعة – الدراسات العليا) لصالح الدراسات العليا، وبين (الأولى – الدراسات العليا) لصالح الدراسات العليا، وبين (الثانية- الدراسات العليا) لصالح الدراسات العليا، وبين (الخامسة – الدراسات العليا) لصالح الدراسات العليا وعدم وجود فروق بين باقي الفرق وبعضهم البعض.

- بالنسبة لمحور الأثار التربوية للتعلم عن بعد على مهارات التعلم الذاتي لدى الطلاب: تبين وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطى درجات أفراد العينة بين الفرقة (الأولى – الرابعة) لصالح الأولى، بين (الثانية – الرابعة) لصالح الثانية ، (الثالثة – الرابعة) لصالح الثالثة،(الرابعة - الدراسات العليا) لصالح الدراسات العليا ، (الخامسة – الدراسات العليا) لصالح الدراسات العليا، وعدم وجود فروق بين باقى الفرق وبعضهم البعض.

- بالنسبة لمحور الأثار التربوية للتعلم عن بعد على الدافعية الذاتية لدى الطلاب: تبين وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطى درجات أفراد العينة بين الفرقة (الأولى – الرابعة) لصالح الأولى، بين (الثانية – الرابعة) لصالح

الثانية ، (الثالثة – الرابعة) لصالح الثالثة،(الرابعة - الدراسات العليا) لصالح الدراسات العليا ، (الرابعة – الدراسات العليا) لصالح الدراسات العليا، وبين (الأولى – الدراسات العليا) لصالح الدراسات العليا، وبين (الثانية- الدراسات العليا) لصالح الدراسات العليا، وبين (الخامسة – الدراسات العليا) لصالح الدراسات العليا وعدم وجود فروق بين باقي الفرق وبعضهم البعض.

- بالنسبة لمحور الأثار التربوية للتعلم عن بعد على المهارات الاجتماعية لدى الطلاب: تبين وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطى درجات أفراد العينة بين الفرقة (الأولى – الرابعة) لصالح الأولى، بين (الثانية – الرابعة) لصالح الثانية ، (الثالثة – الرابعة) لصالح الثالثة،(الرابعة - الدراسات العليا) لصالح الدراسات العليا ، (الرابعة – الدراسات العليا) لصالح الدراسات العليا، وبين (الأولى – الدراسات العليا) لصالح الدراسات العليا، وبين (الثانية- الدراسات العليا) لصالح الدراسات العليا، وبين (الخامسة – الدراسات العليا) لصالح الدراسات العليا وعدم وجود فروق بين باقي الفرق وبعضهم البعض.
- بالنسبة لنتائج الاستبيان ككل والتي توضح الآثار التربوية للتعلم عن بعد على الطلاب في محاوره الخمس: تبين وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطي درجات أفراد العينة بين الفرقة (الأولى – الرابعة) لصالح الأولى، بين (الثانية – الرابعة) لصالح الثانية ، (الثالثة – الرابعة) لصالح الثالثة،(الرابعة - الدراسات العليا) لصالح الدراسات العليا ، (الرابعة – الدراسات العليا) لصالح الدراسات العليا، وبين (الأولى – الدراسات العليا) لصالح الدراسات العليا، وبين (الثانية- الدراسات العليا) لصالح الدراسات العليا، وبين (الخامسة – الدراسات العليا) لصالح الدراسات العليا وعدم وجود فروق بين باقي الفرق وبعضهم البعض.

ويمكن تفسير هذه النتائج في ضوء خصائص طلاب مرحلة الدراسات العليا خاصة تمكنهم من مهارات البحث العلمي، والتعلم الذاتي، وتمتعهم بالمهارات اللازمة للتعامل والاستفادة وتوظيف مصادر التعلم الالكترونية والتعلم عن بعد، وقدرتهم على الاستفادة من المصادر المتاحة لديهم، وأيضا دراستهم لمقررات في مرحلة الدراسات العليا مكنتهم من مهارات البحث والاكتساب الفردي للمعرفة والاطلاع الدائم على مصادرها، علاوة على قدرتهم على تحصيل المعلومات وجدولتها والاستفادة منها مستفيدين في ذلك من الدافعية الذاتية التي يتمتعون بها.

التوصيات: في ضوء إجراءات الدراسة ونتائجها توصي بالآتي:

١- اجراء مزيد من الدراسات لتحديد الآثار التربوية للتعلم عن بعد على مجالات ومحاور أخرى غير التي تم دراستها.

٢- دراسة اتجاهات الطلاب نحو التعلم عن بعد خاصة ما تم استخدامه أثناء جائحة كورونا.

٣- تضمين مقررات للتعلم عن بعد والتعلم المدمج في التعليم الجامعي تركز وتوضح دور الطالب الجامعي في نجاح منظومة التعلم المدمج والتعلم عن بعد وتوظيف منصات التعلم الالكترونية في العملية التعليمية واجراء الاختبارات الالكترونية.

المقترحات:

- دراسة مقارنة للآثار التربوية لكل من التعلم عن بعد والتعلم المدمج على الطلاب في المرحلة الجامعية.
- دراسة الآثار الاجتماعية للتعلم عن بعد على طلاب المرحلة الجامعية.
- فعالية استخدام منصات التعلم الالكترونية في تنمية اتجاهات الطلاب ودافعيتهم نحو التعلم عن بعد.

المراجع

أبو العينين، عطية محمد. (٢٠١٨). فاعلية تطبيق استراتيجية التعلم المدمج عبر البلاك بورد في تنمية مهارات انتاج البرامج الالكترونية وأنماط التعلم والتفكير والاتجاه نحوها لدى طالبات كلية التربية. المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج، العدد ٥٦، ديسمبر، ٢٥٧- ٣١٨.

أبو عقل، وفاء. (٢٠١٢). أثر التعلم الالكتروني في تدريس العلوم على التحصيل الدراسي لدى دارسي جامعة القدس المفتوحة. المجلة الفلسطينية للتعليم المفتوح، المجلد الثالث، العدد السادس، ١١٥- ١٣٨.

اتحاد الأكاديميين والعلماء العرب. (٢٠٢٠). مؤتمر عبر الانترنت، جائحة كورونا بين التحديات والتداعيات. اتحاد الأكاديميين والعلماء العرب. المقرر المنعقد في ١٥- ١٧ أكتوبر ٢٠٢٠.

إسكندر، عايدة سيدهم والوكيل، سيد احمد وسعيد، ماربيل ميلاد. (٢٠١٩). أثر استخدام نمطين للتعليم المدمج (المرن -الفصول المقولبة) في تنمية بعض مهارات برنامج الجداول الحسابية لدى طالبات الثانوي التجاري. مجلة كلية التربية ببنها، ٣٠ ، (١٢٠) جزء ثاني، أكتوبر ، ٢٠٣- ٢٢٩.

أكاديمية رواد التميز للتعليم والتدريب ولاستشارات والتنمية البشرية (PEATCHD)(٢٠٢٠). التعلم الرقمي في الوطن العربي (واقعه، تحدياته، آفاقه المستقبلية) فيما بعد كورونا. المؤتمر

الدولي الخامس لتطوير التعليم العربي، القاعات الصوتية للمنظمة وبرنامج الزووم، من السبت الى الاثنين في الفترة من ٢١ – ٢٣ ربيع أول ١٤٤٢ هـ الموافق ٧- ٩ نوفمبر ٢٠٢٠م.

بباوي، مراد حكيم وتوفيق، رؤوف عزمي.(٢٠١٦). تصور مقترح للتقويم التكنولوجي لتحقيق التعلم الالكتروني النشط، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، العدد ٤.

بو كرديم، فدوى. (٢٠١٥). استراتيجيات التعلم عن بعد. مجلة العلوم الإنسانية، العدد ٤٤، ديسمبر، ٢٤٣- ٢٥٦.

الجبر، حامد سعيد. (٢٠١٥). واقع استخدام طلاب كلية التربية الأساسية في الكويت لأدوات التعلم الالكتروني. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد ١٦٦، جزء ١ ، ٥٨٤- ٥٢٦.

الجمل، سمير سليمان. (٢٠٢٠). التعليم عن بعد، والتعليم الالكتروني المعيقات ومقترحات التطوير" حالة التعليم الالكتروني في فلسطين. المؤتمر الدولي الخامس لتطوير التعليم العربي" التعلم الرقمي في الوطن العربي (واقعه، تحدياته، آفاقه المستقبلية) فيما بعد كورونا. أكاديمية رواد التميز للتعليم والتدريب والاستشارات والتنمية البشرية (PEATCHD) القاعات الصوتية للمنظمة وبرنامج الزووم، من السبت الى الاثنين في الفترة من ٢١ – ٢٣ ربيع أول ١٤٤٢ هـ الموافق ٧- ٩ نوفمبر ٢٠٢٠م.

الحسن، عصام درويش. (٢٠١٦). فاعلية تقنية الحوسبة السحابية في تعزيز التعلم القائم على المشاريع لدى طلاب كلية التربية جامعة الخرطوم، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، المجلد ٣٥، (١٦٩) يوليو، جزء أول، ١٣٦- ١٧٧.

الدسوقي، محمد إبراهيم وعبد الوهاب، فاطمة محمد، أبو سقاية، رشا يحيى السيد، المليجي، أسماء عبد الفتاح. (٢٠١٩). فاعلية الشق الإلكتروني القائم على التعلم الذاتي في الفصل المعكوس في تنمية مهارات إنتاج برمجيات الوسائط المتعددة لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. مجلة كلية التربية جامعة بنها، المجلد ٣٠، العدد ١١٧، ٣١٢- ٣٦٥.

الرباعي، سليمان بن إبراهيم. (٢٠١٥). واقع استخدام المصادر الالكترونية لدى طالبات جامعة الجوف، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ١٦٦، جزء ١، ٧٩٥ – ٨٣٨.

رضوان، فوقية حسن. (٢٠٢٠). واقع استخدام المعلم لوسائط الاتصال والتواصل الالكترونية وفيروس كورونا المستجد. المؤتمر الدولي "الافتراضي " الأول تداعيات أزمة كورونا على مجالي

التربية الخاصة والصحة النفسية، في الفترة من ١٠-١١ يوليو، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب بالتعاون مع مجموعة قادرون للتدريب والتربية الخاصة.

الزيادي، حسين عليوي. (٢٠٢٠) إعداد وتصميم المحاضرة الالكترونية الناجحة مدخل للجودة الشاملة. المؤتمر الدولي الخامس لتطوير التعليم العربي" التعلم الرقمي في الوطن العربي (واقعه، تحدياته، آفاقه المستقبلية) فيما بعد كورونا. أكاديمية رواد التميز للتعليم والتدريب والاستشارات والتنمية البشرية(PEATCHD) القاعات الصوتية للمنظمة وبرنامج الزووم، من السبت الى الاثنين في الفترة من ٢١ – ٢٣ ربيع أول ١٤٤٢ هـ الموافق ٧- ٩ نوفمبر ٢٠٢٠م.

السيد، عبد العال عبد الله. (٢٠١٨). تقويم مواقع الانترنت لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء المعايير التربوية والفنية للتعليم الالكتروني عن بعد. المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج، العدد ٥٦، ديسمبر، ٣٧٥- ٤٢٥.

الشمراني، عليه احمد يحي والعرياني موسى مجدوع موسى. (٢٠٢٠). وفاعلية استخدام منصات التعليم عن بعد) بوابة المستقبل، منظومة التعليم الموحدة (في تنمية التحصيل المعرفي وخفض مستوى القلق لدى المؤتمر الدولي "الافتراضي " الأول تداعيات أزمة كورونا على مجالي التربية الخاصة والصحة النفسية، في الفترة من ١٠-١١ يوليو، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب بالتعاون مع مجموعة قادرون للتدريب والتربية الخاصة.

ضيف الله، نسيمة. (٢٠١٧). استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال وأثره على تحسين جودة العملية التعليمية: دراسة عينة من الجامعات الجزائرية. دكتوراه غير منشورة، جامعة الحاج لخضر –باتنة - ١ كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، الجمهورية الجزائرية الديموقراطية الشعبية.

عبد المنعم، منصور وعبد الحفيظ، لبنى نبيل وعبد العليم، نرمين عادل. (٢٠١٩). أثر استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب فى الدراسات الاجتماعية لتنمية بعض مهارات البحث والاتجاه نحو التعلم الإلكتروني لدى تلاميذ المرحلة الإعدادي. مجلة كلية التربية جامعة بنها، المجلد ٣٠ العدد ١٢٠ جزء ٢ ص ص ٣٥٧- ٣٩٥.

العجب، محمد. (٢٠٠٦). أثر استخدام أسلوب الدمج بين التعلم الالكتروني والتعلم وجها لوجه في تدريس مهارات الحاسوب لمرحلة ما قبل الطبية لجامعة الخليج العربي. المؤتمر الدولي

الأول للتعليم الالكتروني، المنامة، مركز التعليم الالكتروني، جامعة البحرين، ١٧- ١٩ أبريل.

العطار، سمر جابر (٢٠١٩). دور الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية مهارات الأداء اللغوي لدى الطلاب المعلمين تخصص اللغة العربية. مجلة كلية التربية جامعة بنها، الجلد ٣٠ العدد ١١٩ جزء ٢ ص ص ١٩٠- ٢١٣.

عطية، إبراهيم أحمد وجاد الحق، نهلة عبدالمعطي و شعبان، منى عبد المنعم.(٢٠١٩). فاعلية برنامج إلكتروني قائم على الحوسبة السحابية في تنمية مهارات البرمجة لدى طلاب تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية، مجلة كلية التربية جامعة بنها، المجلد ٣٠ العدد ١١٨، ٣٣١- ٣٨٦.

عليمات، صالح ناصر. (٢٠٠٢). التعليم الجامعي عن بعد، المعيقات، والتطلعات المستقبلية. المؤتمر القومي السنوي التاسع، التعليم الجامعي عن بعد رؤية مستقبلية. مج ١، مركز التطوير الجامعي، جامعة عين شمس، ٤٩- ٥٨.

عوض، حسني محمد وأبو بكر، إياد فايز. (٢٠١٢) أثر نمط التعليم المدمج على تحصيل الدراسين في جامعة القدس المفتوحة، فلسطين. مجلة العلوم التربوية والنفسية. ١٣، (٢)، يونيو، ٣٩٥- ٤٢٣.

غيث، عمر أحمد وصالح ، فتحي عبد القادر والعجب، العجب محمد. (٢٠٠٨). أثر الدمج بين التعلم عن بعد والتعلم وجها لوجه على التحصيل الدراسي ورضا الطلاب دراسة تجريبية على مقرر استراتيجيات التدريس في كلية التربية بجامعة البحرين. بحث مستل من رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، جامعة البحرين.

الفيصل، رفيف سمر. (٢٠٢٠). التعليم عن بعد ... الحل لمواجهة كورونا دراسة وصفية لتجربة كلية الخوارزمي الدولية". المؤتمر الدولي "الافتراضي " الأول تداعيات أزمة كورونا على مجالي التربية الخاصة والصحة النفسية، في الفترة من ١٠-١١ يوليو، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب بالتعاون مع مجموعة قادرون للتدريب والتربية الخاصة.

مجمع الإبداع والبحث العلمي (٢٠٢٠) . المؤتمر الافتراضي الدولي فيروس كورونا المستجد – تحديات وممارسات متعددة التخصصات. جامعة حلوان في الفترة من ٥٥ يونيو ٢٠٢٠. http://www.helwan.edu.eg/?p=30629

المراغي، حمد احمد. (٢٠١٨). فاعلية استخدام بيئة تعلم الكتروني في تنمية السعة العقلية لدى طلاب التعليم الثانوي الصناعي. المركز القومي للبحوث التربوية والتعليمية، ٣٣، (١) يناير، ٣٠٥- ٣٤٩.

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (٢٠٢٠). مبادرة الألكسو لتعزيز التعلّم المفتوح والتعليم الإلكتروني بسبب أزمة كورونا.

المؤتمر الدولي "الافتراضي " الأول تداعيات أزمة كورونا على مجالي التربية الخاصة والصحة النفسية، في الفترة من ١٠-١١ يوليو، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب بالتعاون مع مجموعة قادرون للتدريب والتربية الخاصة.

النصر، مدحت أبو النصر (٢٠٢٠). الآثار الاجتماعية السلبية والإيجابية المترتبة على جائحة فيروس كورونا. المؤتمر الدولي الخامس لتطوير التعليم العربي" التعلم الرقمي في الوطن العربي (واقعه، تحدياته، آفاقه المستقبلية) فيما بعد كورونا. أكاديمية رواد التميز للتعليم والتدريب والاستشارات والتنمية البشرية(PEATCHD) القاعات الصوتية للمنظمة وبرنامج الزووم، من السبت الى الاثنين في الفترة من ٢١ – ٢٣ ربيع أول ١٤٤٢ هـ الموافق ٧- ٩ نوفمبر ٢٠٢٠م.

Alhussain, T., (2012). Measuring the impact of the Blackboard system on blended learning students, learning. 8, (3).

Diab, Abeer Ali Mahmud (2019) .Using Some Online-Collaborative Learning Tools (Google Docs & Padlet) to-Develop Student Teachers' EFL Creative Writing Skills and Writing Self Efficacy .

دور الجمعية العربية للقياس والتقويم فى تشخيص ذوي الإعاقة (الواقع والمقتضيات)

اعـــــداد

أ.د. محمد المرى محمد إسماعيل

أستاذ علم النفس التربوى – كلية التربية – جامعة الزقازيق

ورئيس مجلس إدارة الجمعية العربية للقياس والتقويم

نبذة عن الجمعية:

تأسست الجمعية بقرار قيد رقم ٣٣٣٣ لسنة٢٠١٥م في مديرية التضامن الاجتماعي بالشرقية. ادارة بندر الزقازيق بتاريخ ٢٠١٥/١١/٥م.

مجالات الأنشطة : الخدمات الثقافية والعلمية والدينية

- **لجان الجمعية:** وعددها (٧) لجان منها لجنة المؤتمرات والندوات العلمية ولجنة قياس وتقويم الاداء ولجنة ذوي الاحتياجات الخاصة وهذه اللجان تقدم كل ما يتعلق بالخدمات لهذه الفئه.

وتعمل الجمعية وفق ميثاق أخلاقي:

وهو الوثيقة التي تحدد المعايير والقيم الاخلاقية والسلوكية والمهنية التي تسعى الجمعيةالعربية للقياس والتقويم للالتزام بها لتحقيق رسالتها من خلال ضبط وتوحيد سلوك الاعضاء المنتمين اليها، والتي تحدد ما هو مقبولا أو مرفوضا أو مسموحا بهأ او ممنوعا في اطار الاهداف العامة والخاصة للجمعية.

ومحتوياته:

- القواعد والقيم الاخلاقية السليمة والمعايير المحددة لسلوكيات اعضاء الجمعية.
- التأكيد على ضرورةالابتعاد عن التوجهات السياسية والدينية والطائفية.
- استخدام وسائل الاتصال بالجمعية بطريقة صحيحة لخدمة اهداف الجمعية
- الاجراءات العلمية لتنفيذ رسالةالجمعية وتحقيق اهدافها.

آليات تنفيذه:

- نشر الميثاق الاخلاقي على الصفحة الرسمية للجمعية.
- تشكيل اللجان وتحديد نشاطها وتفعيل الاجراءات الميدانية.
- عمل ندوات وورش عمل لشرح وتوضيح القيم والقواعد.
- التأكيد على ضرورة تفعيل ما تضمنه الميثاق الاخلاقي من توجهات الاعمال والاجراءات.

- التنظيم والمشاركة الفعلية في المؤتمرات العلمية المحلية والدولية.
- الرحلات والممارسةالفعلية للانشطة المتنوعة.

مجلة الجمعية :

وتم انشاء **"المجلة العربية للقياس والتقويم"** و تم الحصول على (ISSN-2682-2016).

الرؤية والرسالة :

- **تم عمل ورشة عمل:** لصياغة الرؤية والرسالة والاهداف والانشطة ولائحة الجمعية في مقر جمعية قرية الامل للتنمية والتأهيل الاجتماعي للمعاقين يوم ٢٠١٥/١/٣٠ بالإسكندرية كما يلى:
- **الرؤية:** الريادة والتميز العالمي في القياس والتقويم
- **الرسالة:** تقديم الخدمات والدراسات والاستشارات باعتبارنا بيت خبرة في مجال القياس والتقويم وتطوير ادوات واساليب القياس والتقويم في التخصصات المختلفة بشكل عام في مجال ذوي الاعاقة بشكل خاص لتسهم في تحقيق العدالة ورفع كفاءة المؤسسات العربية والعالمية في هذا المجال.

المؤتمرات والفعاليات التي شاركت فيها الجمعية فيما يتعلق بذوي الاحتياجات الخاصة.

(١)ورشة "جمعية الأمل للتنمية والتأهيل الأجتماعى للمعاقين" في الاسكندرية لعدد ثلاثين مختصا في القياس والتقويم بتاريخ ٢٠١٥/٢/٥ لاعداد الرؤية والرسالة والاهداف والاستراتيجية.

(٢)ورشة العمل حول اختبارات Timss وتشخيص ذوى الإعاقة بالتعاون مع المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي بوزارة التربية والتعليم عام ٢٠١٥.

(٣) المؤتمر الدولى الرابع للجمعية بعنوان (تقويم تعلم وتعليم ذوى الاعاقة) بمدارس طيبة بالمعادي عام ٢٠١٧.

(٤) المشاركة في ندوة الجمعية المصرية لتقديم ذوى الإعاقة والتوحد (ادفانس) عن (التوحد) بفندق الواحة بالقاهرة الثلاثاء ٢٠١٧/٥/٢٣م

(٥) المؤتمر الدولى الخامس للجمعية بعنوان (التقويم كمدخل لجودة التعليم ومنها تعليم ذوى الإعاقة) السبت عام ٢٠١٨م بأكاديمية طيبة بالمعادى.

(٦)ندوة تقويم التمثيل الغذائي بين الصحة والاعاقة يوم السبت ٢٠١٩/٤/١٣ بالتعاون مع جمعية قرية الامل للتنمية والتأهيل الاجتماعى للمعاقين بالاسكندرية.

(٧) المؤتمر العلمي السادس الدولي الثالث للجمعية العربية للقياس والتقويم بالتعاون مع مدارس طيبة المتكاملة الدولية بعنوان" تقويم التعليم قبل الجامعي متضمناً الدمج وتعليم ذوى الإعاقة الواقع– التحديات- الرؤى المستقبلية" وذلك يوم السبت ٥ أكتوبر ٢٠١٩م بمدارس طيبة المتكاملة بالعبور.

ورش العمل:

١- ورش عمل عن التشخيص التكاملي في اكاديمية اشراقه بالزقازيق.

٢- ورش عمل عن استخدام الصورة الخامسة لاختبار ستانفورد- بنية في أكاديمية الشراقة بالزقازيق.

٣- ورش عمل وزيارة لمركز الدكتور جمال ابو العزايم للاعاقة الذهنية و السمعية وتعدد الاعاقات بالعاشر من رمضان.

التكـــريم :-

٤- تكريم الامهات المثاليات ومنهن الاستاذة/ ندى ثابت رئيس جمعية قرية الأمل لذوي الاعاقة بالاسكندرية، والدكتوره/ أمل صالح رئيس المؤسسة العربية الافريقية لذوى الأعاقة بالقاهرة.

ورؤية الجمعية في تنفيذ التشخيص التكاملى وتقويم ذوى الإعاقة بالشكل العلمي السليم كما يلى:-

١- نشر ثقافة الوعي بالتشخيص السليم لذوي الاعاقة لدى الاخصائيين، المعلمين، وأولياء الأمور من خلال عقد ندوات توعيه، وورش عمل، مؤتمر سنوي.

٢- وضع خطة تدريبية شاملة لتدريب العاملين في مجال ذوي الاعاقة في التشخيص التكاملي على مستوى الجمهورية

٣- مراجعة المقاييس والاختبارات المستخدمة في التشخيص التكاملي من خلال اساتذه متخصصه في هذا المجال واعادة تقنين هذه المقاييس في ضوء الوضع الراهن.

٤- ترجمة بعض المقاييس والادوات التي يمكن ان تفيد في عملية التشخيص التكاملي بما يثري هدف العلمية.

٥- مراجعة كل الرسائل العلمية والبحوث في هذا المجال واعداد مقرر شامل لخدمة ذوي الإعاقة.

تتولى الجمعية اعداد البيانات الاحصائية الدقيقة لانواع الاعاقات ونسب ومعدلات انتشارها ومستوياتها في محافظات مصر وفق المستويات العمرية

٦- دراسة الدمج في جميع مراحل التعليمية وبيان مدى جدواه والمشكلات التي تقابله من خلال اجراء ا ستطلاعات الرأي في هذا الشأن.

٧- عمل بيان بالجهات والمؤسسات الحكومية والأهلية التي تعمل في هذا المجال وتحديد ترتيبها وبيان الخدمات التي تواجهه للوصول الى دليل موثق لك هذه الجهود

٨- دراسة دور مراكز التدريب الوهمية وبيان تأثيرها على المجتمع المصري في هذا المجال

٩- اجراء دورات تدريبية TOT في مجال التشخيص التكاملي في ضوء الخطة التدريبية المعدة على مستوى المحافظات

١٠-مراجعة التصنيفات الموجودة في مصر لمستويات الاعاقة في ضوء التوجهات العالمية المعاصرة

١١- التعرف على الأدوات والوسائل التكنولوجية الجديدة المساهمة في عمليات التشخيص والعلاج

١٢- عقد مقارنات بين البرامج الدولية الحديثة لمعرفة مدى مناسبة تطبيق ما يتناسب من هذه البرامج مع البيئة المصرية.