المركز الديمقراطي العربي
برلين - المانيا

دور مؤسسات التعليم في بناء رأس مال بشري وفقا لمتطلبات القرن الحادي والعشرين

إشراف وتنسيق:

د.فيولا مخزوم، الجامعة الإسلامية، لبنان

د.حنان طرشان، جامعة باتنة1، الجزائر

وقائع اعمال المؤتمر
الدولي الافتراضي
أيام 09 – 10 /نيسان أبريل / 2022

2022

Democratic Arabic Center
Berlin - Germany

دور مؤسسات التعليم في بناء رأس مال بشري
وفقا لمتطلبات القرن الحادي والعشرين

المركز الديمقراطي العربي ألمانيا – برلين
الجامعة الاسلامية - لبنان
كلية التربية للعلوم الإنسانية
جامعة الموصل – العراق
المركز متعدد التخصصات للبحث
في حسن الأداء والتنافسية
جامعة محمد الخامس-الرباط-المغرب

VR . 3383 – 6621 B

DEMOCRATIC ARABIC CENTER
Germany, Berlin 10315 Gensinger- Str. 112
http://democraticac.de
TEL: 0049-CODE
030-89005468/030-898999419/030-57348845
MOBILTELEFON: 0049174274278717

المركز الديمقراطي العربي
للدراسات الاستراتيجية، الاقتصادية والسياسية
Democratic Arabic Center
for Strategic, Political & Economic Studies

كتاب وقائع المؤتمر العلمي الافتراضي:

دور مؤسسات التعليم في بناء رأس مال بشري وفقا لمتطلبات القرن الحادي والعشري

The role of educational institutions in building human capital according to the requirements of the twenty-first century

الجـــزء الأول: Part One

إشراف وتنسيق:

د.فيولا مخزوم، الجامعة الإسلامية، لبنان

د.حنان طرشان، جامعة باتنة1، الجزائر

الناشر:

المركز الديمقراطي العربي

للدراسات الإستراتيجية والسياسية والاقتصادية

ألمانيا/برلين

Democratic Arabic Center

Berlin / Germany

لا يسمح بإعادة إصدار هذا الكتاب أو أي جزء منه أو تخزينه

في نطاق استعادة المعلومات أو نقله بأي شكل من الأشكال، دون إذن مسبق خطي من الناشر.

جميع حقوق الطبع محفوظة

All rights reserved

No part of this book may be reproduced, stored in a retrieval system, or transmitted in

any form or by any means, without the prior written permission of the publisher

المركز الديمقراطي العربي

للدراسات الإستراتيجية والسياسية والاقتصادية ألمانيا/برلين

Tel: 0049-code Germany

030-54884375

030-91499898

030-86450098

البريد الإلكتروني

book@democraticac.de

المركز الديمقراطي العربي، برلين، ألمانيا

المركز متعدد التخصصات للبحث في حسن الآداء والتنافسية، جامعة محمد الخامس، الرباط، المغرب

كلية التربية للعلوم الإنسانية، جامعة الموصل، العراق

جامعة إب، اليمن

الجامعة الإسلامية، لبنان

ينظمون المؤتمر الدولي الافتراضي السابع الموسوم بـ:

دور مؤسسات التعليم العالي في بناء رأس مال بشري وفقا لمتطلبات القرن الحادي والعشرين

The role of educational institutions in building human capital according to the requirements of the twenty-first century

أيام 09-10 أفريل2022

إقامة المؤتمر بواسطة تقنية التّحاضر المرئي عبر تطبيق Zoom

ملاحظة: المشاركة مجانا بدون رسوم

لا يتحمل المركز ورئيس المؤتمر واللجان العلمية والتنظيمية مسؤولية ما ورد في هذا الكتاب من آراء، وهي لا تعبر بالضرورة عن قناعاتهم ويبقى أصحاب المداخلات هم وحدهم من يتحملون كامل المسؤولية القانونية عنها

الرئاسة الشرفية للمؤتمر:

أ. عمار شرعان، رئيس المركز العربي الديمقراطي، برلين، ألمانيا

د.عمر حنيش، المركز متعدد التخصصات للبحث في حسن الآداء والتنافسية، جامعة محمد الخامس بالرباط، المغرب

أ.د.طارق أحمد قاسم المنصوب، جامعة إب، اليمن

د.حازم ذنون إسماعيل، عميد كلية التربية، جامعة الموصل، العراق

رئيس المؤتمر:

د.فيولا مخزوم، مديرة المركز الديمقراطي العربي، لبنان، بيروت

رئيس اللجنة العلمية:

د. محمد رمال، جامعة القديس يوسف، لبنان، بيروت

المنسق العام:

د.أحمد بوهكو، المركز الديمقراطي العربي، برلين، ألمانيا

رئيس اللجنة التحضيرية للمؤتمر:

د.ناجية سليمان عبد الله، رئيسة تحرير مجلة العلوم السياسية والقانون

رئيس اللجنة التنظيمية:

أ.كريم عايش، المركز الديمقراطي العربي، برلين، ألمانيا

مدير المؤتمر:

أ.د.نبيل العفيري، جامعة إب، اليمن

مدير إدارة النشر:

د.أحمد بوهكو، المركز الديمقراطي العربي، برلين، ألمانيا

أعضاء اللجنة العلمية:

أ. د. رفيق سليمان، مدير المركز الديمقراطي العربي، ألمانيا، برلين	
د. فيولا مخزوم، الجامعة الإسلامية، لبنان	د. يحيى زلزلي، الجامعة الاسلامية في لبنان، لبنان
د.محمد رمال، جامعة القديس يوسف، بيروت	د.أمين بري، جامعة الجنان، لبنان
د. أنطوان صياح، جامعة القديس يوسف، بيروت	د.غادة عزام، جامعة القديس يوسف، بيروت
د. لمى قميحة، الجامعة الاسلامية في لبنان، لبنان	د.عباس حمادة، الجامعة الاسلامية، لبنان
د.سلطان ناصر الدين، الجامعة الاسلامية، لبنان	د. غادة علاو، الجامعة الاسلامية في لبنان، لبنان.
د.بيان كمال الدين، جامعة القديس يوسف، بيروت	د.جمال مسلماني، الجامعة اللبنانية، لبنان
د.مروان كاظم وجر حمود الساعدي، كلية التربية للعلوم الانسانية، جامعة بابل، العراق	د. شكري عبد المجيد صابر، جامعة القاهرة، مصر
د.عزمي زكريا أبو العز علي، جامعة القاهرة، مصر	د. معن قاسم محمد الشياب، جامعة عمان العربية، الأردن
د.ربا السيد محمد أبو كميل، الجامعة الاسلامية، غزة	د. إبراهيم عبد اللطيف عبد المطلب خوجلي، جامعة كسلا، السودان
د. أحمد عبد السلام فاضل مهدي السامرائي، وزارة التربية، العراق	د.نبيل عبدون، الجامعة الحديثة للإدارة والعلوم، لبنان.
د.جنان فقيه، الجامعة اللبنانية، لبنان	د.عايدة الخطيب، الجامعة اللبنانية، لبنان
د. سوزان زمّار، جامعة القديس يوسف في بيروت، لبنان	د. اليسار طحان، جامعة الجنان في لبنان، لبنان
د.نديم منصوري، الجامعة اللبنانية، لبنان	د.ريماز حرز، الجامعة الاسلامية في لبنان، لبنان.
د.حنان الطويل، الجامعة اللبنانية، لبنان.	د. عدنان يعقوب، الجامعة الاسلامية في لبنان، لبنان
د.دال الحتي، الجامعة الأميركية للعلوم والتكنولوجيا، لبنان	د.صفاء احمد مصطفى صمادي، جامعة البلقاء التطبيقية، الأردن
د.حسن عالي، جامعة الدكتور مولاي الطاهر-سعيدة، الجزائر	د.ليندة بن بسعي، المعهد الوطني للبحث في التربية، الجزائر
د.عبد المجيد المرواني، كلية العلوم القانونية والاقتصادية والتصرف بجندوبة، تونس	أ.د. يحيى عبد الوهاب الصايدي، جامعة إب، اليمن
د.سهيلة بوترعة، جامعة الجزائر، الجزائر	د. مروي عبد الجليل شنابة حميد السويدي، جامعة دجلة، العراق
د.أسماء راضي عبد الحميد خنفر، جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل، السعودية	د.عبد الله العجمي، غرنوبل للادارة، فرنسا
أ.د أحمد غالب الهبوب، جامعة إب، اليمن	أ.د.محمد أحمد لطف الجوفي جامعة إب، اليمن
أ.د. يحيى منصور بشر، جامعة إب، اليمن	د. فوزي محمود الالفي الحسومي، المعهد العالي قسم العلوم المالية والادارية، ليبيا
د.محمد خليفة، جامعةالعلوم المالية والمصرفية، الأردن	د.رايد خضراوي، المعهد العالي للفن المسرحي بتونس، تونس
أ.د. علي عبد الله الشاوش، جامعة إب، اليمن	د.سهيلة عيسى، جامعة وهران، الجزائر

د. مجيب السعيدي، جامعة إب، اليمن	د. ندى منصور خشافة، جامعة إب، اليمن
أ.د. عبد الله محمد الفلاحي، جامعة إب، اليمن	د. عبد الكريم أحمد الفقيه، جامعة إب، اليمن
د. مراد يحيى الجحافي، جامعة إب، اليمن	أ.د. فؤاد محمد قايد البعداني، جامعة إب، اليمن
د. ماجد علي الدعيس، جامعة إب، اليمن	أ.د عبد الله حسن عبدالرب، جامعة إب، اليمن
أ. عبد الملك محمد السقاف، جامعة إب، اليمن	أ.د. سلوى يحيى الحداد، جامعة إب، اليمن.
أ.د. أبراهيم سليمان حيدرة، جامعة إب، اليمن	أ.د. عبد الله صالح البخيتي، جامعة إب، اليمن
أ.د علي عبد الكريم بركات، جامعة إب، اليمن	م. حمزة محمد الشعيبي، جامعة إب، اليمن
أ. عبد الفتاح عبد الله درموش، جامعة إب، اليمن	أ. نوال مرشد طاهر العبسي، جامعة إب، اليمن

كلمـــــة رئيـــسة المؤتمـر:

بسم الله الرحمن الرحيم:

حضرة رؤساء الجامعات، وعمداء الكليات، ورؤساء الأقسام العلمية، والاساتذة وطلاب الدراست العليا، وكافة أفراد المركز الديمقراطي العربي، وجميع من يتابعنا اليوم،

السلام عليكم جميعًا ورحمة الله وبركاته.....

أسمحوا لي بدايًة بعد الشكر لله عز وجل، أن أتوجه بالشكر الى كافة الشركاء معنا اليوم في هذا المؤتمر الجامعة الاسلامية في لبنان، وإلى جامعة إب – اليمن، والمركز متعدد التخصصات للبحث في حسن الأداء والتنافسية بجامعة محمد الخامس – الرباط-المغرب، وكلية التربية للعلوم الإنسانية – جامعة الموصل – العراق.

والشكر موصول أيضًا الى اللجنتين العلمية والتنظيمية لما بذلوه في سبيل انجاح فعاليات هذا المؤتمر، نحن نسعى في المركز الديمقراطي العربي على أنّ يبقى التواصل العلمي بين كافة أفراد الوطن العربي قائمًا، من خلال الباحثين وطلاب الدراسات العليا الفرصة للمشاركة في المؤتمرات العلمية وتبادل المعرفة من كافة أنحاء العالم من خلال إعداد للمؤتمرات والمحاضرات وورش التدريب العلمية القيمة.

كما لا يخفى على أحد أهمية إقامة هذه النشاطات العلمية بمختلف مجالاتها. والتي تعتبر واجهة مشرقة ورمزاً لتقدم الدول ووسيلة أكيدة للارتقاء بمختلف العلوم والتواصل المهني على أعلى مستوى. ففي هذه المؤتمرات يلتقي العلماء والممارسون من بلدان مختلفة سواء كان اللقاء افتراضيًا أو حضوريًا بهدف تبادل التجارب وزيادة المعارف والخبرات المهنية والبحثية.

فتبادل المعرفة والخبرات يعطي أفكاراً وتوصيات جديدة لاستكمال أبحاثًا جديدة، وفي ذلك تواصلًا للبحث العلمي ينعكس بالإيجاب على بناء المجتمعات وتطورها وتطوير أيضًا البرامج الدراسية في المدارس والجامعات بما يتناسب مع متطلبات القرن الحادي والعشرين من إكساب الخبرات والمهارات اللازمة.

أخيراً أُقدم شكري وتقديري لكل من يساهم في إبراز العلم وتوثيقه. ويبذل جهداً في إنجاح مثل هذه الملتقيات العلمية التي تعكس حضارة الشعوب، فمن لبنان ومن معظم دول العالم نحن اليوم في هذا اللقاء الافتراضي نسعى إلى أن ننهي مؤتمرنا هذا بتوصيات تُحاكي مواجهة الأزمات التي نعيشها ونرسم سيناريوهات جديدة لمواجهة الأزمات القادمة كي نتصدى لها بكل ما نملك من معرفة وعلم وخبرة.

ودمتم جميعًا سالمين

رئيسة المؤتمر:

د. فيولا مخزوم، مديرة المركز الديمقراطي العربي، لبنان، بيروت

ديباجة المؤتمر:

نتيجة لما يمتاز به القرن الحادي والعشرون بتطوّرات عدّة في جميع جوانب الحياة الإنسانيّة، من الناحية المعرفيّة، والتّكنولوجيّة، والتّعليميّة، فضلًا عن مهارات الحياة جاءت فكرة هذا المؤتمر.

فالعالم يعيش اليوم في عصر المعرفة والمنافسة الاقتصاديّة والتّكنولوجيّة بين الدول، وهذا يؤدّي إلى حاجة المنظّمات إلى موظّفين يمتلكون مهاراتٍ تمكّنهم من العمل والحياة معًا، والاعتماد في التّواصل مع الآخرين على التّقنيات الحديثة. وهو ما يُسمّى بمهارات القرن الحادي والعشرين، إذ تواجه البشريّة في هذا القرن تحدّيات كثيرة، سواءً في المجتمع كالتّغيّرات المناخية، وظهور بعض الأمراض والأوبئة الجديدة، أو في الاقتصاد، حيث نشهد أيضًا تغيّرات كالابتكارات، والاختراعات، والمنتجات الجديدة، فضلًا عن التحدّيات على المستويات الشّخصيّة، وأهمّها إمكانيّة الحصول على الوظيفة الّتي تُحاكي طموح الفرد وتساهم في حصوله على السّعادة والاستقرار معًا.

ولمواكبة هذه البيئة السّريعة التّغيّر والكثيرة التعقيد، هناك عدد من المهارات الّتي تتيح لمالكها التّعامل مع كافّة التّحوّلات الّتي سبق ذكرها، علمًا أن هذه المهارات ليست وليدة هذا القرن فحسب، بل هي امتداد للمهارات الأساس الّتي كان يمتلكها الفرد في الماضي، وذلك بسبب عدم إغفال مهارات القرن الحادي والعشرين للمهارات القديمة، لا بل أُضيف إليها ما يُمكّن الفرد من العيش بصورة أكثر كفاءة في زمنٍ أصبح كثير المطالب من المهارات والكفايات المتجدّدة.

إنّ هذا القرن الّذي يعتمد على المعرفة واقتصادها، يتطلّبُ إعداد أجيالٍ من المتعلّمين الّذين يمتلكون المهارت اللّازمة لاكتشافها، واستعمالها، والمشاركة فيها، والإضافة إليها، وذلك لا يتحقّق إلّا من خلال المؤسّسات التّعليميّة. لذلك، فإنّ التّعليم، وفي ظلّ كلّ هذه المتطلّبات، أمام تحدّياتٍ كبيرة، لا سيما استيعاب العلوم والتّكنولوجيا ورفع المهارات والكفايات المهنيّة وتطوير المجتمع ليصبح مجتمعًا للمعرفة حتّى يتمّكّن من التّنافس في سوق العمل العالميّة، كما أنّ التّعلّم المستمرّ مدى الحياة هو الصّيغة المطلوبة الّتي لا بديل عنها للجميع.

والتي يرتبط بها اقتصاد البلاد لأنّه من أهمّ الوسائل الأساسيّة الّتي تضُخُّ في سوق العمل عددًا من العمالة الّتي من المفترض أنّها أُعِدّت بالطّريقة المطلوبة لمواكبة مهارات القرن الواحد والعشرين، ولأنّ التّعليم مؤسّسة تجتمع فيها الخبرات والمعارف والمهارات، فهو يتحمّل مسؤوليّة إعداد الأجيال لخدمة المجتمع في كافّة فروع العلوم، والمهن، والمهارات، ونشر المعرفة المتخصّصة وتطويرها، إذ تتنوّع مؤسّساته لتشمل الجامعة، والكلّية، والمعهد الجامعي

الإشكالية:

نتيجةً التّحوّلات الضّخمة في مجالات التّقنية والاتّصال، والتّغيّرات المتسارعة للبيئة الخارجيّة، أصبح العالم بحاجة ملحّة إلى تطوير برامج التّعليم بما يتناسب مع مواكبة التطوّرات والتّغيّرات المتسارعة ليتمّكّن الطّالب من دخول سوق العمل والمشاركة في صنع المستقبل؛ وقد استدعى ازدياد التّنافس وتنامي حدّة التحدّيات العالميّة، مثل

الانهيارات الماليّة، وارتفاع حرارة الأرض، والحروب، والتّهديدات الأخرى للأمن، والتضخّم السكّاني، تنمية هذه المهارات لدى الطّلبة لكيلا تكون أمامهم فجوة واسعة ما بين العالم داخل البيئة التعليمية والعالم خارجها، حيث تكلّف هذه الفجوة قطاع الأعمال مبالغ كبيرةً لإيجاد العمالة الماهرة وإعادة تأهيل الموظّفين الجدد، لا سيّما أنّ عصر المعرفة يتطلّب إمدادًا ثابتًا بالعمّال المدرّبين جيّداً الّذين يستخدمون القدرات العقليّة والأدوات الرقميّة ويطبّقونها في حياتهم اليوميّة.

تفرِضُ مُتغيّرات العصر الحاليّة على كافّة أشكال المنظّمات امتلاك رأس مالٍ بشريّ وكفاءات ذات معارف ومهارات وقدرات متميّزة، وعلى مستوى عالٍ من الإبداع والقدرة على الاستجابة السّريعة لمتطلّبات التّغيير، وبالشّكل الّذي يضمن للمؤسّسات التّعليمية البقاء، والاستمرار، والمنافسة من خلال التميّز في الأداء والبرامج التّعليميّة الّتي تُقدمّها وتحاكي متطلّبات القرن الواحد والعشرين. من هنا، وجب على مؤسّسات التّعليم العالي إيجاد الطّرق المثلى لاستثمار العقل البشري وتنميته، واستغلال هذه الطاقات البشريّة نحو الوصول إلى الإبداع والابتكار الخلّاق واعتماد التّكنولوجيا المتطوّرة.

لقد بدأت فكرة الإشكاليّة تتبلور من خلال ملاحظة فجوة مهارات القرن الحادي والعشرين والّتي سوف تُكلّف قطاع الأعمال مبالغ ماليّة كبيرة لإيجاد العمالة الماهرة، وتوظيفها، وإعادة تأهيل الموظّفين الجدد للوصول إلى المستوى المطلوب من خلال برامج تدريبيّة مكلفة، علمًا أنّ تعزيز كفاءات القرن الحادي والعشرين عمليّة تدريجيّة لا تتحقّق إلّا من خلال نظم تعليمٍ متطوّرة.

انطلاقًا ممّا سبق، تتحدّد مسألة البّحث في تحوّلات القرن الحادي والعشرين وما تفرضه من السّيطرة الرقميّة على كل مناحي الحياة، والّتي لا يمكن التّعامل معها الّا باكتساب عددٍ من المهارات والكفايات الضروريّة للأفراد، ليتسنّى لهم المشاركة في مجتمعٍ سريع الحركة والتّغيّر، وهذا ما دفعنا إلى البّحث **عن الدّور الّذي يؤدّيه التّعليم في إكساب الطلاب المهارات والكفايات تبعًا لمتطلّبات القرن الحادي والعشرين**.

أهداف المؤتمر:

- ✓ الإضاءة على آلية إكساب الطلاب مهارات القرن 21 من خلال المناهج التعليميّة.
- ✓ تقديم دراسات وبرامج وأنظمة وحلول للقضايا والإشكاليات التربوية المعاصرة الناتجة عن جائحة كورونا.
- ✓ مناقشة المشكلات المجتمعية والتربوية والنفسية الناجمة عن جائحة كورونا وكيفية مواجهتها.
- ✓ تنمية مهارات المختصين في مجال العمل التربوي والبحثي والمعلوماتي لتمكينهم من المساهمة الفاعلة في بناء أنظمة تربوية وقيادية رصينة.
- ✓ صياغة رؤى استشرافية ومداخل فعالة في عملية الإصلاح والتجديد التربوي في ضوء مستجدات العصر.
- ✓ دراسات آثار مستجدات العصر على ميدان العمل التربوي والتعليمي.

- ✓ رصد أبرز التحديات التي تواجه منظومة العمل التربوي في ضوء مستجدات العصر.
- ✓ الإفادة من الاتجاهات العالمية المعاصرة وتطبيقاتها التربوية في العملية التعليمية.
- ✓ البحث في سُبل تطوير عناصر العملية التربوية الحديثة (أهداف – محتوى – طرائق تدريس -أنشطة وتقنيات) بما يؤدي إلى بناء جيل مسلّح بالتعليم والتفكير الإبداعي.
- ✓ تبادل الخبرات المحلية والإقليمية والدولية في مجال الدراسات التربوية المعاصرة.

محاور المؤتمر:

المحور الأول: مهارات القرن 21 في العملية التعليمية:

- ✓ الإبداع الإداري وتميز الأداء التدريسي والإشرافي.
- ✓ التحديات الفكرية والثقافية التي تواجه المنظومة التربوية المعاصرة.
- ✓ تطوير كفايات المعلم في ضوء عصر المعلوماتية والتقنية.
- ✓ الاعلام الرقمي وأثره على العملية العليمية.
- ✓ تطوير الوسائل التعليمية بما يتناسب مع إكساب الطالب مهارات القرن 21.
- ✓ كيفية إكساب الطالب مهارات القرن 21.
- ✓ تطوير البرامج التربوية بما يتناسب مع متطلبات القرن 21.

المحور الثاني: دور المؤسّسات التعليميّة في إدارة الأزمات:

- ✓ المؤسسات التعليمية ودورها التربوي في ظل الأزمات العالمية المؤدية إلى الفقر والبطالة.
- ✓ برامج التواصل وتقنيات التعليم والتعليم عن بُعد ودورها في تثقيف المجتمع وتحصينه في مواجهة الأزمات.
- ✓ البرامج التدريبية لإعداد المعلمين والموجهين والمشرفين في مجال التربية وإدارة المجتمع خلال الأزمات.
- ✓ ذوي الاحتياجات الخاصة ومهارات تعليمهم ودعمهم باستثمار أحدث الوسائل والنظريات التربوية.
- ✓ السياسات التعليمية ودور التعليم الجامعي في تهيئة الإنسان لمواجهة مستجدات العصر.

المحور الثالث: التربية التكنولوجية:

- ✓ الثورة التكنولوجية وأثرها على العلوم التربوية.
- ✓ توظيف التكنولوجيا في تعليم ذوي الحاجات الخاصة.
- ✓ الاتجاهات والاستراتيجيات الحديثة في التعليم الالكتروني.
- ✓ التحديات التي تواجه التعليم الالكتروني، وضوابط ومعايير الجودة في هذا التعليم.

- ✓ استخدامات الذكاء الاصطناعي في إعداد البرامج التعليمية وإنتاج البرمجيات.
- ✓ اتجاهات حديثة في إعداد وتصميم الوسائل والتقنيات التعليمية.
- ✓ التنمية المهنية الإلكترونية للمعلمين في ضوء معطيات العصر الرقمي.
- ✓ استراتيجيات التعليم الرقمي وتصميم المقررات الكترونيًا.

المحور الرابع: القيادة التربوية المعاصرة:

- ✓ الاتجاهات والخطط الحديثة في الفكر الإداري التربوي المعاصر.
- ✓ أنظمة ومعايير التعليم عن بُعد بين الواقع والمأمول.
- ✓ تجارب وخبرات معاصرة في تحقيق الجودة الشاملة في التعليم.
- ✓ الاتجاهات العالمية المعاصرة في بناء المناهج وتطويرها.
- ✓ آليات تحليل المناهج وتقويمها.
- ✓ ريادة الأعمال والمناهج التعليمية.
- ✓ الإدارات التربوية والمجتمعية في عصر الحكمة وأهمية التقنيات الرقمية في تطوير أعمالها وتوسيع خدماتها.
- ✓ التنمية المستدامة للقيادات التربوية والإدارية في ضوء الثورة الرقمية.

فهرس المحتويات

الصفحة	عنوان المداخلة	الباحث
15	الذكاء العاطفي للقائد وتأثيره في تطبيق القيادة التحويلية	د.محمد رمال ط.د. الأخت انا الديوب
50	توحيد مصطلحات التعلم عن بعد في اللغة العربية لضمان جودة التواصل	د.إيلانا سعادة أ.ريمي عقيقي
62	دور تعلّميّة التّعبير الشّفهي في تنمية مهارات التّواصل والاتّصال. نموذج تجربة ميدانيّة في بعض المدارس الخاصّة في بيروت-عيّنة من تلامذة الصّف الخامس	ط.د.فادية كامل حسين
82	الدور الذي يؤديه المُعلم في إكساب الطالب مهارات القرن 21 من خلال أسلوبه في التعليم عن بُعد	د.فيولا مخزوم ط.د.زينب عجمي
113	أثر التعليم الرقمي على جودة العملية التعليميّة	د.سوزان زهير زمّار
131	التربية المهنية ومسألة الدمج في المغرب	ط.د.بشرى جعوني
142	السياسة التربوية بالمغرب ورهان الإصلاح	أ.أحمد حجازي
154	الروابط المهنية مدخل لدعم مجالس أولياء أمور طلبة المدارس في سلطنة عمان (جمعية المجالس المدرسية بولاية ألبرتا الكندية أنموذجاً)	د. حسام الدين السيد محمد إبراهيم ط.د.تركي بن خالد بن سعيد النافعي
176	أهمية الذكاء الاصطناعي في تطوير المكتسبات التعليمية في العالم العربي لمواجهة جائحة كورونا	د. خلود بوعصيدة
201	دور التعليم العالي في تنمية الموارد البشرية لمجابهة تحديات القرن الحادي والعشرين	د.حنان طرشان د.ربيعة تمار
212	حوكمة الجامعات وفق متطلبات القرن الحادي والعشرين جامعة الملك سعود أنموذجاً	د/ سامي أبو طالب حسن أ/ أيمن السيد المعداوي
227	متطلبات التحول نحو التعليم الرقمي في المؤسسات التعليمية اليمنية	ط.د. فهد إسماعيل قايد علي الضراسي
249	. الاتجاهات العالمية المعاصرة في مناهج رياض الأطفال: التجربة اليابانية والماليزية	د. هند محمود حجازي محمود

279	فاعلية استخدام التدريس المصغر في تنمية مهارات تنفيذ الدرس الأساسية لدى الطلاب المعلمين تخصص حاسوب بكلية العلوم التطبيقية والتربوية بالنادرة – جامعة إب	د.ياسين علي محمد المقلحي
308	اللغة العربية والدكاء الاصطناعي...قصور أم تقصير؟	ط.د. هدى محمود سليمان
319	أهمية إدارة التغيير في تعزيز الإشراف الالكتروني في ظل جائحة كورونا مساهمة التعليم الإلكتروني في مواجهة أزمات المؤسسات التعليمية وتحدياته	د. البشير الهادي القرقوطي د. فتحي محمد مادي
343	مساهمة التعليم الإلكتروني في مواجهة أزمات المؤسسات التعليمية وتحدياته	أ.د.أمال يوب
354	واقع تطوير اداء ادارة الموارد البشرية في مكاتب التربية والتعليم في الجمهورية اليمنية	ط.د.نصار محمد عبده فاضل

الذكاء العاطفي للقائد وتأثيره في تطبيق القيادة التحويلية

The impact of the leader's emotional intelligence on his application of transformative leadership

د.محمد رمال/جامعة القديس يوسف/بيروت

Dr. Mohamad Rammal/ Saint Joseph University/ Beirut

ط.د. الأخت آنا الديوب/جامعة القديس يوسف /بيروت

PhD. Sister Anna Al Dayoub/ Saint Joseph University/ Beirut

ملخص الدراسة:

هدفت هذا الدراسة إلى التعرّف على تأثير الذكاء العاطفي للمديرات في المدارس السالزيانية في مصر في تطبيقهنَّ نمط القيادة التحويلية في هذه المدارس. اعتمدت هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكوّنت عيّنة الدراسة من (٦٩) إداريًا وإداريّة طُبِّقَ عليهم الاستبيان لمعرفة وجهة نظرهم في مدى امتلاك المديرات للذكاء العاطفي وتأثيره على تطبيقهنَّ لنمط القيادة التحويلية. وطُبِّقَ مقياس التقرير الذاتي للذكاء العاطفي على المديرات الخمس. بيّنت النتائج وجود علاقة ارتباطية إيجابية قوية بين الذكاء العاطفي للمديرات وتطبيقهنَّ نمط القيادة التحويلية وبين الأسلوب الوقائي للمديرات ذكائهنَّ العاطفي. وبيّنت الدراسة أيضًا أنه لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية للمتغيرات الديمغرافية لأفراد العينة تُعزى إلى رأيهم في اتباع المديرات نمط القيادة التحويلية.

الكلمات المفتاحية: الإدارة المدرسية-، الذكاء العاطفي، القيادة التحويلية، النظام الوقائي، المدارس السالزيانية.

Abstract:

This study aimed to analyze the effect of the emotional intelligence of female principals in the Salesian Sisters' schools in Egypt on their application of the transformational leadership style. Qualitative analytical method was applied, the sample of the study consisted of all administrators in these schools (69). The questionnaire was the tool addressed to the administrators. It consisted of three parts: emotional intelligence, transformational leadership, preventive system. The other tool used in this study was the self-report scale of emotional intelligence addressed to the five principals. The study concluded there is a strong positive correlation between emotional intelligence and transformational leadership, and it also showed that there is a strong positive correlation between the preventive system and the emotional intelligence of the female principals. Moreover, this study showed that there was no statistically significant effect between of the demographic variables of the sample members on their opinion of female principals applying transformational leadership.

Keywords: school management - emotional intelligence - transformational leadership - preventive system - Salesian Sisters' Schools

1.مقدمة:

يشهد العصر الحديث بما فيه من تطور سريع في المجالات التقنية والاقتصادية والاجتماعية والفكرية تحديات جمة، ويتزامن هذا التطور مع فقدان للاستقرار الاقتصادي، والفردية الاجتماعية، ومعه تغيرت بيئة العمل في المنظمات والمؤسسات وفي سلوكيات العاملين فيها. مما أدى إلى ضرورة تطوير القيادة لتتناسب مع معطيات هذا العصر.

تعتبر القيادة المدرسية واحدة من أنواع القيادات المؤسساتية في المجتمع، وقد تأثرت كسواها من القيادات بالتطور الذي تحدثنا عنه، حيث شمل هذا التطور تغييرات في أهدافها واهتماماتها، ولم تعد تهتم فقط بالعملية التعليمية، وبإنهاء المعاملات الروتينية، بل "أصبحت الإدارة المدرسية فنًا يتطلب مهارات اجتماعية وعلائقية، وقدرة على الاهتمام بشؤون العاملين والطلاب بشمولية أوسع" (الخفاجي، ٢٠١٦).

المدارس السالزيانية هي المدارس التي تتبع الأسلوب التربوي الوقائي للقديس يوحنا بوسكو والذي ظهر في القرن التاسع عشر ردًا على الأسلوب القمعي الذي كان سائدًا في المجتمع آنذاك. و"تأتي عبارة "الأسلوب الوقائي" من الوقاية، وهي لا تعني المنع وإنما هي فن التأثير الإيجابي، واقتراح ما هو خير، وسبْر الأغوار وإيجاد الخير في الآخر (Cavaglia, p. 9 1997,.

يُبنى الأسلوب الوقائي، كما دعا إليه دون بوسكو، على ثلاثة أعمدة أساسية وهي المودة، العقل، الدين والأخلاق (Braido, 1997)، أي أنه بمعناه الشامل يعني خلق أو توفير جوّ ملائم حتى لا يختبر المتعلم خبرات سلبية قد تُشوّه طاقاته الخُلقية والاجتماعية والعلمية وتجبره على القيام بجهود طويلة للتخلّص منها، كما تحتوي كلمة "وقائي" على طرق التربية الإيجابية واختبارات جذّابة والتوجيه نحو الخير. مما يعني أن المهارات العلمية والذكاء العقلي لم تعد كافية لنجاح المدير وبالتالي لتحقيق هذه الأهداف، فلا بد من اعتماد مهارات أخرى إضافية، ومنها استخدام الذكاء العاطفي للمدير لتفعيل ثقافة الأسلوب الوقائي.

ويُعرف الذكاء العاطفي بحسب جولمان بأنه "القدرة على التعرف على مشاعرنا ومشاعر الآخرين الشخصية، وذلك لتحضير أنفسنا ولإدارة عواطفنا بشكل سليم وجيد يؤثر في علاقتنا مع الآخرين" (سكر، 2019، ص603). ويعرّفه موصللي (2013) (نقلًا عن جولمان، ١٩٩٨) بأنه "أساس نجاح القيادة، فكثير من المشاكل، والاستقالات وتسرب العاملين تعود إلى تصلب المدير، وضعف المهارات الاجتماعية، وعدم قدرته على بناء العلاقات. فمستوى الذكاء العاطفي للمدير يؤثر على نمط القيادة الذي يتبعه" (ص3).

ويعطي الذكاء العاطفي للقائد المرونة والقابلية للتغيير والقدرة على التأثير في سلوك الآخرين، النقد البنّاء، والاهتمام بالفرد ومصلحته، بناء العلاقات، المساندة والحوار والإيجابية، التحويل للخير (موصللي، ٢٠١٣، ص٢٨)، والذي يمكن ترجمته في عصرنا الحالي وفي ميادين العمل بشكل عام وفي المجالات التربوية بشكل خاص بالقيادة التحويلية. وهي تعني "العملية التي يعمل بها الفرد مع الآخرين لإحداث اتصال يرفع مستوى التحفيز والمبادئ الأخلاقية

لكل من القائد والعاملين، ويكون القائد متعاطفًا مع دوافع العاملين ويحاول مساعدتهم للوصول بجهدهم إلى أقصى درجة" (السيد، ٢٠١٧، ص١٤).

وتعتبر القيادة التحويلية من الأنماط القيادية المهمة في عصرنا لأنها تهدف إلى رفْع مستوى المنظمة، وتهتم، في الوقت نفسه، بالعاملين واحتياجاتهم، وتسعى إلى تبني أفكار وقيم أخلاقية (الحراصي، 2017، ص19). وتتلخص أبعاد القيادة التحويلية بالتأثير المثالي، الاستثارة الفكرية (التفكير خارج الصندوق)، التحفيز، التمكين، والاعتبارات الفردية (الحراصي، ٢٠١٧، ص٢٣، ٢٤).

وبالحديث عن القيادة التحويلية لا يسعنا إلا أن نشير عرضًا إلى نوع آخر من القيادة وهو القيادة التبادلية، لأن معظم الدراسات التي وقعنا عليها، وتناولت أنواع القيادة، قد ربطت بين هذا النوع ونوع القيادة التحويلية، حيث أن من ميزات القائد التبادلي "أنه لا يهتم باحتياجات الأفراد، ولا يركز على تطويرهم، ويتركز تأثيره في تحقيق المنفعة المتبادلة بين التابع والقائد أو المنظمة. ويتميز بثلاثة أبعاد هي: المكافأة المشروطة، والإدارة الفعالة بالاستثناء، والإدارة الساكنة بالاستثناء" (Hoy & Miskel, 2008).

وبالعودة إلى القيادة التحويلية فقد كان الأسلوب الوقائي السالزياني في عصر (دون بوسكو) ممهدًا لهذه القيادة، وتمَّ البرهان على ذلك في مقارنة مكونات كل أسلوب، وتبيَّن أن كلًا من الأسلوب الوقائي والقيادة التحويلية يهتمان بالفرد ومصلحته ويؤثران في سلوكه، ويعتمدان على العقل والتفكير النقدي البنَّاء، وعلى التحفيز والتشجيع وتنمية الإمكانيات ليكون الآخر بطل عمله، وعلى بناء العلاقات، والمساندة والحوار والإيجابية، والتحويل للخير، والرقي بالشعور، والاهتمام بالقيم والأخلاق، والتعاون وفريق العمل (Raj, n.d, P.11).

لقد اعتمدت المدارس السالزيانية منذ نشأتها على المهارات الاجتماعية والشخصية للمدير ودورها في التأثير على العاملين لبناء مناخ تربوي صحي. وتسعى المدارس التابعة للرهبنة السالزيانية إلى نشْر ثقافة الأسلوب الوقائي للقديس يوحنا بوسكو، وهو أسلوب يعتمد بشكل كبير على الأسلوب القيادي للمدير ومهاراته الشخصية والاجتماعية في التأثير على العاملين في المدرسة لما لذلك من دور كبير في بناء مناخ تربوي صحي لهم وللتلميذات.

فلماذا نعتبر القيادة التحويلية ترجمة للأسلوب الوقائي ونسعى لتطبيقه في مدارسنا السالزيانية؟ وهل يتم تطبيق الأسلوب الوقائي فعلًا فيها؟ أي هل ما زالت هذه المدارس تتبع هذا النمط القيادي؟ وما دور المدير في ذلك؟ وهل تطور هذا الدور مع ما يتوافق مع عصرنا هذا؟

2.إشكالية الدراسة :

تأثرت القيادة المدرسية كسواها من القيادات بالتطورات السريعة التي شملت كافة المجالات التقنية والاقتصادية والاجتماعية والفكرية، حيث شمل هذا التطور تغييرات في أهدافها واهتماماتها، ولم تعد تهتم فقط بالعملية التعليمية، وبإنهاء المعاملات الروتينية، بل "أصبحت الإدارة المدرسية فنًا يتطلب مهارات اجتماعية وعلائقية،

وقدرة على الاهتمام بشؤون العاملين والطلاب بشمولية أوسع" (الخفاجي، ٢٠١٦). وإن كان هذا الوضع في المدارس الحديثة عمومًا بمختلف أنظمتها، فما الحري به أن يكون في المدارس السالزيانية التي تهتم كثيرًا بنمط العلاقات بين الرئيس والمرؤوس؟

أظهرت العديد من الدراسات الحديثة أنه في عصرنا هذا لا تكفي المهارات العقلية والفكرية وحدها للنجاح في القيادة، وهكذا دخل مصطلح الذكاء العاطفي في الإدارة بأبعاده الخمس، وهي: معرفة الذات، وضبط الذات، تحفيز الذات، والتعاطف، والتواصل الاجتماعي. ومن الدراسات التي بينت أهمية الذكاء العاطفي في الإدارة دراسة (اللوزي، 2012) التي أظهرت تأثير الذكاء العاطفي لمديري المدارس الحكومية في عمّان على الولاء التنظيمي للمعلمين. ودراسة (موصللي، 2013) التي بيّنت الدور الذي يلعبه الذكاء العاطفي للقادة في أدائهم وفي نمطهم القيادي، إذ لا بدَّ من أن تتم الاستفادة من الذكاء العاطفي للقادة من أجل تفعيل نمط قيادي يتناسب مع التطور المهني والبشري الذي تشهده المؤسسات في عصرنا الحديث، والقيادة التحويلية هي من القيادات الحديثة التي لفتت أنظار الباحثين في العصر الحديث لما تحمله من فرص لتطوير العمل والأفراد في بيئة العمل. ومن الدراسات التي تناولت أهمية القيادة التحويلية كانت دراسة (كنعان، 2014) التي بيَّنت سمات القيادة التحويلية لمدراء المدارس الثانوية في شمال فلسطين ودورها في تعزيز الانتماء الوظيفي لدى المعلمين في هذه المدارس.

ومن معايشتنا لواقع مدارسنا السالزيانية في مصر، وبعد القيام بدراسة استطلاعية في هذه المدارس لاستطلاع رأي عدد من العاملين بها حول نمط القيادة فيها، رأينا من الضروري تعرُّف مستوى الذكاء العاطفي لدى المديرين وتأثيره على تطبيق القيادة التحويلية. وبناءً عليه فإن إشكالية دراستنا تقوم على محاولة الإجابة على السؤال الآتي:

ما أثر الذكاء العاطفي للمديرات في المدارس السالزيانية في مصر على تطبيق القيادة التحويلية في هذه المدارس؟

ومن هذا السؤال الرئيس تتفرَّع الأسئلة الآتية:

- ✓ ما هو مستوى الذكاء العاطفي لدى المديرات في المدارس السالزيانية في مصر؟
- ✓ ما هو مستوى تطبيق المديرات للقيادة التحويلية في المدارس السالزيانية في مصر؟
- ✓ هل هناك علاقة بين الذكاء العاطفي للمديرات وتطبيق القيادة التحويلية في المدارس السالزيانية في مصر؟ وما نوعها؟
- ✓ هل يختلف الذكاء العاطفي للمديرات بحسب العمر، سنوات الخبرة، المؤهل الدراسي والمناطق؟

3.أهداف الدراسة :

تهدف هذه الدراسة إلى:

- ✓ تعرُّف مدى اكتساب القائد السالزياني للذكاء العاطفي.
- ✓ تعرُّف دور الذكاء العاطفي للقائد السالزياني في تطبيقه للقيادة التحويلية من وجهة نظر الإداريين.

- ✓ تسليط الضوء على مفهوم القيادة التحويلية الذي لم ينل حقَّه كثيرًا في الدراسات الحديثة.
- ✓ التوصل إلى معرفة أهمية تنمية الذكاء العاطفي لدى القائد السالزياني.

4.أهمية الدراسة :

تكمن أهمية الدراسة في أنّها تبحث في موضوع مهم في العصر الحديث وهو الذكاء العاطفي ودوره في تفعيل القيادة التحويلية وهو نمط قيادي فعّال تسعى الكثير من المؤسسات إلى تطبيقه. ومع قلّة المراجع التي تناولت متغيرات الدراسة وندرة الدراسات العربية حول النظام الوقائي، تأتي هذه الدراسة لتقدّم مادّة جديدة للمدارس السالزيانية في مصر حيث أنها تبحث في تأثير النظام الوقائي على الذكاء العاطفي للمديرات في هذه المدارس.

5.مصطلحات الدراسة :

الإدارة المدرسية: يعرّفها (العابد، ٢٠١٦، ص٢٤) بأنّها "مجموع عمليات (تخطيط وتوجيه وتنسيق) وظيفية تتفاعل بإيجابية ضمن مناخ مناسب داخل المدرسة وخارجها وفقًا لسياسة عامّة وفلسفة تربوية لإعداد النشء بما يتفق وأهداف المجتمع والدولة. وتعرّف أيضًا أنّها "كل نشاط تتحقق من ورائه الأهداف التربوية تحقيقًا فعّالًا، ويقوم بتنسيق وتوجيه الخبرات التربوية والمدرسية وفق نماذج مُختارة ومحددة من قبل هيئات عليا أو هيئات من داخل الإدارة المدرسية".

النظام الوقائي: ويُعرف أيضًا بالأسلوب الوقائي، وهو الأسلوب التربوي القيادي الذي أوجده القديس يوحنّا بوسكو ويهدف إلى الاهتمام بالآخر وتطويره والعمل على نموه الشخصي والأخلاقي والمهني لحمايته ومساعدته على تجنُّب السوء. لهذا النظام ثلاثة أعمدة أساسية وهي: العقل، الدين والأخلاق، والمودة (Cavaglià, 1997) .

المدارس السالزيانية: هي المدارس التي تتبع النظام الوقائي للقديس يوحنا بوسكو، وتهدف لمساعدة كل مَن يعمل ويتعلم فيها على اكتشاف مواهبه ونقاط قوته من خلال العلم والتربية والحياة العملية. وهي ليست فقط مؤسسات تعليمية بل إنها مؤسسات تربوية تهتم بالأشخاص من عاملين وتلاميذ بكافة جوانب حياتهم لدعمهم ومساعدتهم على مواجهة صعوبات الحياة وليكونوا أعضاء فاعلين في المجتمع. وكل مَن يعمل في المدارس السالزيانية من قادة عاملين ومعلمين ينظرون إلى مهنتهم التربوية كرسالة إنسانية في سبيل مساعدة الآخر (Vojtas, 2018).

الذكاء العاطفي: وهو قدرة الفرد على إدراك وفهم وإدارة المشاعر الذاتية ومشاعر الآخرين واستخدامه لهذا الإدراك في قيادة أفكاره وسلوكه وتعامله مع الآخرين.(Goleman, 1995)

- **القيادة التحويلية:** يعرفها الغزالي بأنّها "قدرة القائد على إيصال فكرة المنظمة ورؤيتها المستقبلية بوضوح للتابعين وتحفيزهم من خلال ممارسة سلوكيات أخلاقية عالية لبناء ثقة واحترام بين الطرفين لتحقيق أهداف المنظمة" (الغزالي، ٢٠١٢).

6.الخلفية النظرية :

1.6. النظام الوقائي:

من الصعب الكلام عن الأسلوب التربوي للقديس يوحنا بوسكو دون التطرق للكلام عن سماته الشخصية التي كانت أساسًا لأسلوبه التربوي. فلدينا القليل مما كتبه القديس عن هذا الأسلوب، ونعتقد أنه لم تكن لديه النيّة لوضع أي نظريات، ولكنه أراد أن يترك لخلفائه بعض الأفكار التي حصل عليها من خبرته الحياتية مع الشبيبة (Gonsalves, 2011). تميز القديس الكاهن بشخصيّة جذّابة، إذ كان قادرًا على جذب الشبيبة المشرّدة باهتمامه وحماسه وفرحه. ويقول Gonsalves (2011) أن القديس بفضل محبته تمكن من تغيير حياتهم، لأنه كان كأب مُحب ساهر، لم يستخدم القسوة ولكنه استخدم دالّة المحبة التي جعلت هؤلاء الشباب يهابونه ويفعلون ما يريد. ومن أول بيت فتحه القديس بوسكو للشبيبة بدأت تظهر مؤشرات أسلوبه التربوي الذي سيكون في المستقبل نظرية في التربية والقيادة.

ويقول القديس يوحنّا بوسكو أنه في كل عصر يوجد نظامين في المؤسسات التربوية وهما النظام القمعي والنظام الوقائي. في النظام القمعي يتم تعميم القوانين وكيفية عيشها على الأفراد، بحيث تقتضي مخالفتها العقوبة، ويكون مظهر المدير أو القائد متشدّدًا، يحمل حضوره التهديد، ويتجنب أي نوع من الألفة مع التابعين (Braido, 1997). أما النظام الوقائي بحسب القديس بوسكو فيقوم بحسب (Braido) أيضًا على معرفة القوانين، ولكن الاختلاف هنا يكمن في أن المدير أو القائد يعمل كعين ساهرة ودودة تُرشِد وتنصح، تُصحح الأخطاء لخير ونمو الآخر.

2.6. أبعاد النظام الوقائي:

1.2.6. العقل:

وينطلق هذا البعد من فهم القائد للشخص الآخر ومعرفة دوافعه ومحفّزاته ليتمكن من مرافقته وتوجيهه. (Frith-Powell, 2015). يتطلب هذا البعد من القائد شرح وإعطاء تعليل للقواعد والأهداف التي يضَعُها. ويُعتبر أسلوب تعامل القائد أو المربي مع التابع أول مكوّن لهذا البعد، ويقوم أيضًا على دراسة القائد أو المربي لذاته والعمل على تحقيق اتزانه الداخلي، حيث يتطلب هذا البعد منه القدرة على معرفة الذات ومعرفة الآخرين والقدرة على ضبط الذات ومعرفة الدوافع وراء سلوك الآخرين والعمل على التوجيه للخير. ومن هنا يأتي الإيمان بالشخص الآخر وبالطاقة الإيجابية الموجودة في داخله والتي من مهمة القائد السالزياني العمل على اكتشافها وتوجيهها للخير. وهذا ما عناه القديس بوسكو بأن في قلب كل فرد، بغض النظر عن ظروفه وخلفيته، وتر يرنّ للخير.

2.2.6.الدين والأخلاق:

بالنسبة للقديس بوسكو فالمعنى الحقيقي للتربية هو أن يصل الآخر إلى إقامة علاقة مع الله في قلبه وأن يقرأ أحداث حياته بعين الإيمان، وذلك تمهيدًا لمجتمع تسوده الحضارة والأخلاق. لذلك يعتبر القائد السالزياني نفسه مسؤولًا عن نمو التابعين وتكوينهم. فهو يعتبر عمله رسالة يؤديها لخير الآخر، لذلك تقوم على تكوين المواطن الصالح، المؤمن بالله. ولترجمة هذا البعد اجتماعيًا تأتي المبادئ والأخلاق كمحور أساسي يقوم عليه النظام الوقائي الذي يدعو

لعيش المبادئ والأخلاق وزرعها في الآخرين وذلك لتطوير بيئة صحية تسودها الإيجابية والأمانة. فبالنسبة للقديس بوسكو يمكن للإنسان أن يكون صالحًا عند قيامه بواجباته العملية والاجتماعية على أتمّ وجه وعندما يضع طاقاته وقدراته بأمانة في العمل الذي يقوم به (Parankimkalil, 2012).

3.2.6.المودّة:

وليس المقصود بهذا البعد الضعف، أو التساهل، وهو أكثر من مجرّد مشاعر وعواطف، إنّها المحبّة الفاعلة والمؤثّرة، وتُلَخص (Cavaglià, 1997) استراتيجية هذا البعد بأنه يقوم على معرفة القائد التربوي لكل فرد، وشخصيته وطبعه، وهكذا تكون هذه العلاقة الإنسانية قائمة على المودة تجاه هذا الشخص بعينه، فيشعر بأهميته ومكانته كإنسان، مما يساعده على أن يكون حرًا في مشاركة خبراته والتعبير عن أفكاره. ويهتم القائد بالحالة النفسية للأفراد، وبالظروف التي يعيشونها، واحتياجاتهم. وتتابع (Cavaglià) لتصف حضور القائد الودود الذي هو حضور والدي حازم، يصحّح الأخطاء ويوجهها في سبيل النقد البناء الإيجابي للأفراد.

3.6. تعريف الذكاء العاطفي:

لقد ظهرت تعريفات عديدة للذكاء العاطفي حيث بدأ التوسع بدراسة هذا المفهوم أكاديميًا وربطه بمفاهيم أخرى، ولعل أبرز التعريفات ما أورده سكر (2019) في مقالته نقلًا عن Mayer & Salovey (١٩٩٣) اللذين يعرفان الذكاء العاطفي على أنه "القدرة على مراقبة مشاعرنا وانفعالاتنا، ومشاعر الآخرين والتمييز بينها، واستخدام هذه المعرفة لإرشاد وتوجيه تفكير الشخص وأفعاله" (سكر، ٢٠١٩، ص ٦٠٣).

ويعرّف (Goleman) الذكاء العاطفي على أنه "قدرة الفرد على التعّرف على مشاعره وعلى مشاعر الآخرين الشخصية، وذلك لتحضير نفسه ولإدارة عواطفه بشكل سليم وجيد يؤثر في علاقته مع الآخرين" (سكر، ٢٠١٩، ص٦٠٣).

4.6.تطور مفهوم الذكاء العاطفي:

اهتم العلماء منذ العصور القديمة بدراسة مفهومي العقل والعاطفة إذ رأوهما كقوتين تعملان معًا في الأفراد. وأكد الفلاسفة الإغريق أن الانفعال هو "موجِّه حقيقي للاستبصار والحكمة". وعبّر (Goleman) في حديثه عن تاريخ الذكاء العاطفي عن رأي أرسطو في الانفعالات ودورها حيث ذكر الأخير أن "التحكم بالانفعالات هو ذروة الحكمة" (الصوالحي، ٢٠١٦، ص١٦). ويشير الصوالحي في دراسته إلى أن جذور الذكاء العاطفي لعلها تعود إلى (Darwin) في عام ١٨٧١، حيث أكّد الأخير على أهمية العواطف والانفعالات من أجل البقاء والتكيُّف.

في العام 1940 عبَّر العالم (Wechsler) المعروف بأبحاثه عن الذكاء العام، عن أهمية القدرات غير العقلية، والتي تتضمن جوانب عاطفية واجتماعية وإنسانية، في تحديد مستوى ذكاء الفرد ونجاحه (الصوالحي، ٢٠١٦)، إذ

يؤكد (Wechsler) تأثير الذكاء على السمات الشخصية للفرد والتي تتضمن العاطفة والعلاقات الاجتماعية، لذلك فبالنسبة له فإنَّ مستوى الذكاء العاطفي هو مؤشر لتطور شخصية الفرد (Debes, 2021).

وفي الخمسينيات من القرن الماضي ظهر العالم النفسي الإنساني (Abraham Maslow) الذي درس قدرة العواطف وأهميتها لعيش الإنسان في المجتمع. ثمّ طوّر (Howard Gardner) مفهوم الذكاءات المتعددة في سبعينيات القرن الماضي ليشمل الذكاء الشخصي والذكاء الاجتماعي للأفراد (Dhani & Sharma, 2016) .

وظهرت فكرة الذكاء العاطفي كنوع من الذكاء الاجتماعي على يد Throndike عام ١٩٨٣، حيث أكد على أهمية العاطفة والدور الذي تقوم به لجعل الفرد يتصرف بذكاء في المجتمع وفي بناء العلاقات الاجتماعية (Debes, 2021).

في عام ١٩٨٥ ظهرت أبحاث جديدة حول الذكاء العاطفي على يد Bar-On الذي قام ببحث عن سبب نجاح بعض الأفراد وفشل الآخرين، ورأى أن هناك أسبابًا تعود إلى ما يسمى بالذكاء العاطفي أو الوجداني ووضع مقياسًا له (أمزال، ٢٠١٧).

وفي سياق نظرية (Gardner) اعتبر كلٌّ من Mayer & Salovey (1990) بأن الذكاء العاطفي يتألف من الذكاء الداخلي الشخصي والذكاء الخارجي. وهما أوَّل مَن أدخل مفهوم الذكاء العاطفي إلى الميادين الأكاديمية من خلال كتابهما "الخيال والمعرفة الشخصية".

وفي العام ١٩٩٥ ظهر أول كتاب للعالم النفسي (Daniel Goleman) بعنوان "الذكاء الانفعالي" حيث قدّم مجموعة من الأبحاث التي تُظهر تأثير مراكز المخ على انفعالات الإنسان وبالتالي تأثيرُها على سلوكه وعلاقته بالآخرين. وفي عام ١٩٩٨ قدّم (Goleman) كتابه الثاني تحت عنوان "العمل بالذكاء الانفعالي" ليساهم في نشر مفهوم الذكاء العاطفي على مجال أوسع وليبين أهمية الذكاء الانفعالي في مجال العمل (سكر، ٢٠١٩).

5.6. أهمية الذكاء العاطفي:

تظهر أهمية هذا المفهوم ومنافسته لمفهوم الذكاء العقلي في معظم الأدوار والوظائف التي يقوم بها الفرد في المجتمع ولا سيما في دور القيادة. تقول دراسة (سكر، ٢٠١٩) أنّ الذكاء العقلي يساعد الفرد على النجاح الأكاديمي، بينما يساعد الذكاء العاطفي الفرد على النجاح في اتخاذ القرارات لأن الذكاء العاطفي يساعد الفرد على بناء الشخصية، ويساهم في اندفاع الفرد لتحقيق أهدافه والنجاح في الحياة.

يشير (Goleman) إلى أن الذكاء العقلي يساهم في ٢٠٪ من نجاح الفرد في حين أن الذكاء العاطفي يساهم في ٨٠٪ من نجاحه. فالقائد الذكي عاطفيًا قادرٌ على الاستمرار بالعمل وتجاوز الإحباطات والتحكم بعواطفه والتعامل معها ومعرفة مشاعر الآخرين والتعامل معها. كما أنّ "الذكاء العاطفي يمكن أن يؤدي دورًا مهمًا في عمليات القيادة والتطور المهني والحياة العملية بصفة عامة حيث يعمل الذكاء العاطفي على تحسين نواتج العمل" (الحلح، ٢٠١٤، ص٢٨٠).

6.6. نظريات الذكاء العاطفي:

1.6.6. نظرية Bar- On

ظهرت في عام ١٩٨٨ وتقول أنَّ الذكاء العاطفي يتكون من مجموعة من المميزات الشخصية التي تعمل معًا لنجاح الشخص في الحياة وفي العلاقات (دلال، ٢٠١٦، ص ١٦٧). وأبعاد الذكاء العاطفي بالنسبة لهذه النظرية هي: الكفاءات الذاتية والكفاءات الاجتماعية والقدرة على التكييف وإدارة الضغوط والحالة المزاجية العامّة.

2.6.6. نظرية Mayer & Salovey

ظهرت هذه النظرية في العام ١٩٩٠ وتقول إن "الانفعالات والعواطف تعطي الإنسان معلومات ذات أهمية تجعله يفسرها ويستفيد منها ويستجيب لها من أجل أن يتوافق مع الموقف أو المشكلة بشكل أكثر ذكاءً، فالانفعال يجعل تفكيرنا أكثر ذكاءً، يُعتبر الذكاء العاطفي منظومة من القدرات العقلية" (نصرات، ٢٠١٦، ص٤١). أبعاد الذكاء العاطفي بالنسبة لهذه النظرية فهي: إدراك الانفعالات وتوظيف الانفعالات وفهم الانفعالات وإدارة الانفعالات.

3.6.6. نظرية Goleman

طوَّر (Goleman) نظرية (Mayer & Salovey) في عام ١٩٩٥ ليفسّر أن الذكاء العاطفي هو تسخير العواطف فيما يخدم العلاقات من أجل التحفيز. وتقول هذه النظرية أن الذكاء العاطفي هو القدرة على تمييز عواطفنا وعواطف الآخرين من أجل تحفيز أنفسنا والتحكم بعواطفنا وإدارتها في داخلنا وفي العلاقات مع الآخرين (Howell, 2014, p.3) . أمّا أبعاد الذكاء العاطفي بحسب هذه النظرية فهي: معرفة الذات والتحكم بالذات والتحفيز الذاتي والتعاطف والمهارات الاجتماعية.

7.6. النظام الوقائي والذكاء العاطفي:

يعتمد نجاح النظام الوقائي على قدرة القائد هلى برمجة وتفعيل والتحكم في سلوكياته ومُداخلاته. أي أن يعرف بدقة ماذا يفعل وإلى ماذا يهدف. و"يمكننا القول بأن النظام الوقائي هو القائد بشخصه" (Laneve, 2006, p.25). ومن الواضح أن امتلاك القائد لأبعاد النظام الوقائي يحتاج إلى أن يكون هذا القائد ذكي عاطفيًا. فالمودة الذي يمتلكها ويعيشها لا بدّ أن تكون ترجمة لبعد التعاطف الذي يعمل فيه إذ كما يقول (Humphrey and Adamas, 2016) أنه لا يمكن للفرد أن يظهر مودّة حقيقية فاعلة إن لم يكن التعاطف يعمل في داخله. وأن الكثير من السلوكيات الاجتماعية التي تتجه نحو الآخر وخيره، تكون مدفوعة بهذا التعاطف لتصل لدرجة القيام ببعض التضحيات في سبيل الآخر.

وكما رأينا سابقًا فإنّ بُعد العقل في النظام الوقائي يتطلّب من القائد أن تكون لديه القدرة على حل المشاكل، والبحث عن أسبابها، وفهم الحالة النفسية للشخص الآخر والقدرة على تحويل ذلك لخيره ولكن باعتدال دون أن ينخرط انفعاليًا بحيث يفقد البصيرة ويفقد إدراكه للصورة الكاملة للموقف، وهذا يتطلب من القائد نفسه قوّة داخلية، وقدرة على ضبط ردود فعله لذلك لا بد من معرفة القائد لعواطفه الفردية والتحكم بها، ومعرفة انفعالات

الآخر والتحكم بها، وهما بُعدان أساسيان من أبعاد الذكاء العاطفي. تبيّن إحدى الدراسات الحديثة ل (McCleskey, 2015) حول الذكاء العاطفي أنه لا بدّ للقائد، ليكون قادرًا على حل المشكلات والتعامل معها بطريقة فعّالة وعادلة، من أن يمتلك فعليًا القدرة على التحكم بمشاعره وفهم مشاعر الآخرين للوصول لمعرفة أسباب المشاكل.

8.6. القيادة التحويلية:

1.8.6.تعريف القيادة التحويلية:

لخّص (Bass) في عام ٢٠٠١ مفهوم القيادة التحويلية في أنها "تنطلق من أن الأفراد يتبعون الشخص الذي يؤثر فيهم، ويمتلك الرؤية والعاطفة والقيم، كما أنها تستخدم التحفيز، وإشاعة الحماس والحيوية بين العاملين للقيام بالمهام المنوطة بهم، ونشْر المعرفة فيما بينهم. وهي بذلك تركز على الجانب الانفعالي للقائد والتابعين، وعلى أهمية القيم الأخلاقية والتعلم المستمر للأفراد" (قرواني، ٢٠١٧، ص٣٢٣).

ويعرّفها (قرني، ٢٠١٤) بأنّها "قدرة القائد على التأثير في قيم الآخرين واتجاهاتهم ومعتقداتهم وسلوكياتهم من خلال العمل معهم ومن خلالهم، وذلك لتحقيق رسالة وأهداف المؤسسة" (ص ١٧).

ومن التعاريف التي تُظهر ماهية القيادة التحويلية وهدفها أنّها "عملية تحويل المؤسسة من الوضع الحالي إلى الوضع المنشود من خلال تعزيز قيم الولاء للمؤسسة وتطوير مهارات العاملين من خلال التركيز على القيم والأهداف المشتركة" (رؤوف وكعيد، ٢٠٢٠، ص٤١١).

2.8.6. أهمية القيادة التحويلية:

نالت القيادة التحويلية اهتمامًا كبيرًا من قبل الباحثين والمهتمين بأمور الإدارة وذلك لمناسبة هذا النمط القيادي لمعطيات العصر الحديث وما يحمله من تغيرات سريعة. وتقوم هذه القيادة على إحداث التغيير في المؤسسة والأفراد ويتم ذلك على عدة خطوات أولها إدراك القائد لحاجة التغيير في المؤسسة ووضع رؤية مستقبلية مناسبة لها والعمل على تهيئة العاملين لإدراك ما هو جديد والتأقلم معه (السيد، ٢٠١٧).

ما يميز القيادة التحويلية أيضًا تبنيها المبادئ والأخلاق؛ فهي تدعو إلى القيم الأخلاقية مثل العدل والمساواة والإنسانية بين العاملين والاهتمام بتطوير قدراتهم ومراعاة ظروفهم الشخصية (السيد، ٢٠١٧). وتتميز بأنها تناسب جميع أنواع المؤسسات ومن بينها المؤسسات التعليمية، حيث غدت القيادة التحويلية في عصرنا من أهم الأنماط القيادية المتبعة في المؤسسات التعليمية والتربوية وهي تسلّط الضوء بشكل أساسي على شخصية المدير وعلى العلاقات الشخصية بينه وبين الطاقم التعليمي (السيد، ٢٠١٧).

وتُعتبر المدارس السالزيانية من المؤسسات التعليمية التي تهتم باتباع القيادة التحويلية، حيث تتبع هذه المدارس النظام الوقائي الذي يتطلب من قيادتها أن تكون لديها الأجوبة المسبقة لحاجات أفراد الجماعة المدرسية من معلمين وإداريين وعاملين وتلاميذ، هذه الحاجات التي لم تظهر بعد، ولكنها في طور الاستعداد للظهور. كان (Sergiovvani) أول

مَن أدخل مفهوم القيادة التحويلية على المؤسسات التربوية في عام ١٩٩٠. وأكّد أن الإدارة في المؤسسات بشكل عام، وفي المؤسسات التربوية بشكل خاص، ليست مجرّد متابعة للأعمال أو تطبيق للسلطة لكسب طاعة التابعين وخضوعهم، وإنما يجب أن تكون عملية قيادية تعمل على إلهام التابعين وتحفيزهم وبعث روح الحماس والانتماء فيهم، ويميز Sergiovvani الإدارة التربوية بأنها قيادة أخلاقية تقوم على عدد من المبادئ والفضائل (شمس الدين، ٢٠١٢).

3.8.6. أبعاد القيادة التحويلية:

التأثير المثالي:

يُطلق على هذا البعد أيضًا اسم الكاريزما، لأنه يمثل مجموعة الصفات والسلوكيات التي تجعل القائد التحويلي نموذجًا يحتذي به التابعون لما يحملونه نحوه من الإعجاب والثقة والاحترام، فهم يرون فيه مثال القائد الذي يمتلك قدرات عظيمة ويتصف بالمثابرة والإصرار لتحقيق أهدافه (عساف وحسنين، ٢٠١٩). وبحسب Bass (1994) فمن الأمور التي لا بدّ أن يتبعها القائد ليتصف بالمثالية: تفضيل حاجات الآخرين على حاجاته الشخصية، والاستعداد للتضحية بالمكاسب الشخصية لمصلحة الآخرين.

الدافعية الإلهامية:

يتطلب بُعد الدافعية الإلهامية من القائد التحويلي أن يعمل على إيصال فكرته ورؤيته وتوقعاته العالية للتابعين بوضوح وبطريقة تثير فيهم الحماس والدافعية للإنجاز وخلق جو من المنافسة، "فالقائد التحويلي يعمل على إثارة التحدي، وإتاحة الفرصة للمشاركة لتحقيق الأهداف المشتركة، فيشرك التابعين في رسم الرؤية المستقبلية، وهو يستخدم الرموز والشعارات لتوجيه الجهود، ويوضح توقعاته العالية من التابعين" (سميرات ومقابلة، ٢٠١٤، ص٥١٤).

الاستثارة الفكرية:

هي إثارة القائد للتابعين لرؤية المشكلات من منظور جديد، وجعلهم مستعدين للتخلي عن معتقداتهم القديمة فيما يتعلق بأسلوب عملهم ليكونوا منفتحين على التطوير والابتكار. وهكذا يستحث القادة التابعين "على تقديم أفكار جديدة وتجريب مناهج جديدة ولا يعرضون أفكارهم للنقد أبدًا. وفي المقابل يستحث التابعون القائد على إعادة التفكير حول آرائه وافتراضاته ومبادراته" (الجبري، ٢٠١٨، ص٥٩).

الاعتبارية الفردية:

ويُقصد بها اهتمام القائد بكل فرد من أتباعه واحترامه بشكل شخصي، وهذا يتضمن مراعاة القائد للفروق الفردية بين التابعين وتلبية حاجاتهم الشخصية. كما يقوم القائد بتشجيع التابعين وذلك بتقدير إنجازاتهم والاهتمام بها، ويعطي من وقته للإصغاء إليهم وإرشادهم في سبيل تطويرهم ونموهم العملي والشخصي وفتح فرص للتعلم والتدريب (الجبري، ٢٠١٨، ص٥٩).

4.8.6. القيادة التحويلية والذكاء العاطفي:

يُعتَبَر الذكاء العاطفي من المهارات الجوهرية للقيادة الفعّالة بشكل عام، وللقيادة التحويلية على وجه الخصوص، فالقائد الذكي عاطفيًا يمتلك مهارات التواصل التي تمكنه من التأثير على التابعين وتحفيزهم واستثارة روح الفريق من خلال قدرته على إدراك مشاعره وضبطها (العتيبي، ٢٠١٦). والأبحاث حول تأثير الذكاء العاطفي على شخصية مديري المدارس بدأت متأخرة قليلًا، حيث أنه لا يوجد رابط مباشر بين الذكاء العاطفي للمدير وتحصيل التلاميذ الذي يعتبر هدف وغاية المؤسسات التربوي (Patti, 2015) . وأظهرت دراسة (Patti, 2015) تأثير الذكاء العاطفي لمدير المدرسة في قدرته على بناء بيئة تربوية مناسبة لعملية التعليم، وفي قدرته على التأثير على التابعين من معلمين وموظفين وعمال ليكونوا مشاركين في العملية التربوية ومسؤولين فيها، فأظهرت هذه الدراسة تأثير (إدراك الذات وإدارة الذات وإدارة العلاقات والوعي الاجتماعي) على السلوك التحويلي لمدير المدرسة، والذي يظهر في قدرته على تحويل التابعين ليكونوا قادرين على أخذ الأدوار التربوية المطلوبة منهم. وهذا يُظهِر كيف أن السلوك والمهارات التحويلية متشابكة مع الذكاء العاطفي للقائد (Patti, 2015).

7. الدراسات السابقة :

يعتبر النمط القيادي لمدير المدرسة من أهم العوامل التي تؤدي إلى نجاح المؤسسة أو فشلها، فالنمط القيادي هو أسلوب المدير في التعامل والتأثير على موظفيه (شحادة، 2008، ص10). وثمة العديد من الدراسات التي أظهرت أهمية النمط القيادي للمدير وتأثيره على الاتجاهات النفسية والعملية للعاملين بما فيها الرضى الوظيفي والإبداع وغيرهما. ومن هذه الدراسات دراسة (شحادة، 2008) التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين النمط القيادي في الجامعات الفلسطينية وأنماط الاتصال بين العاملين. ودلت النتائج على أنه كلما كانت القيادة ديمقراطية كان التواصل أكثر فاعلية. ودراسة (العدواني، 2013) التي درست العلاقة بين الأنماط القيادية والضغوط التنظيمية على المعلمين في المدارس الثانوية بالكويت، وبينت أنه كلما كان النمط القيادي ديمقراطيًا كانت الضغوط أقل. وبيَّنت دراسة (مختار، 2017) أن هناك علاقة ارتباطية بين النمط القيادي التشاركي والرضى الوظيفي، والنتيجة نفسها توصلت إليها دراسة (الناشري، 2020) عن علاقة القيادة المدرسية بدرجة الدافعية لدى المعلمين.

ومن الدراسات التي بينت أهمية الذكاء العاطفي في الإدارة دراسة (اللوزي، 2012) التي درست تأثير الذكاء العاطفي لمديري المدارس الحكومية في عمّان على الولاء التنظيمي للمعلمين، حيث استخدم الباحث استبيانًا لقياس الذكاء العاطفي وطبَّقه على عينية المديرين واعتمد على المعرفة الوجدانية والعلاقات الإنسانية. وبيَّنت النتائج وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين الذكاء العاطفي للمديرين والولاء التنظيمي للمعلمين.

وهدفت دراسة (موصللي، 2013) إلى دراسة العلاقة بين الذكاء العاطفي لمدراء الفنادق في حلب، وأدائهم ونمط القيادة، واعتمد الباحث في الدراسة على الأبعاد الخمسة للذكاء العاطفي كمتغيرات للفرضيات، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة بين (إدارة العواطف، التعاطف، والتواصل) واتباع القيادة التحويلية.

وهناك دراسات عديدة بحثت في مكونات الذكاء العاطفي، وكان لهذه الدراسات نتائج مهمّة في مجالات عديدة وخصوصًا في مجال القيادة التربوية. تحدث بعض هذه الدراسات عن معرفة الذات كمتغير مستقل وبحث في أهميته، ومن هذه الدراسات: دراسة (Oznor Celik, 2011) التي بينت العلاقة بين الوعي بالذات كمتغير مستقل والقيادة التحويلية كمُتغير تابع. حيث قام الباحث بدراسة العلاقة بين هذين المتغيرين لدى٤٠٠ من مدراء المدارس الابتدائية والثانوية في تركيا. واستخدم الاستبيان كأداة للدراسة حيث تألف الاستبيان من محور الوعي بالذات ومحور القيادة التحويلية الذي تضمن أبعاد القيادة التحويلية (القيادة الكاريزماتية، التشجيع الإبداعي، التأثير المثالي، الاهتمام الفردي). دلّت نتائج الدراسة على وجود ارتباط إيجابي قوي بين الوعي بالذات ونمط القيادة التحويلية.

كما بحثت دراسة (Sullivan, 2017) في العلاقة بين معرفة الذات ونمط القيادة التحويلية. فقامت الباحثة باختيار عينة مؤلفة من ١٧٩ قائد من قطاعات مختلفة ممن لديهم ٥ سنوات خبرة على الأقل، مستخدمةً طريقة كرة الثلج، واستخدمت الاستبيان كأداة للبحث حيث تضمن، بالإضافة للمعلومات الديمغرافية، محوري معرفة الذات والقيادة الفعالة. بالإضافة إلى مقياس التقرير الذاتي لقياس القدرات الذاتية والاجتماعية لدى القادة. بيّنت النتائج وجود علاقة إيجابية قوية بين معرفة الذات لدى القادة وامتلاكهم لمهارات القيادة الفعالة، وأن ثمة أثر للمتغيرات الديمغرافية على مستوى الوعي بالذات لدى القائد.

بحثت دراسة (Forner, 2020) في أهمية تحفيز الذات لدى القادة ودور ذلك في تحقيق الاحتياجات النفسية لدى العاملين. قسّم الباحث الاحتياجات النفسية إلى ثلاث وهي: الاستقلالية، والمقصود بها إحساس العامل بالحرية في التعبير عن آرائه وأفكاره وأن يُدرك أهمية الدور الذي يقوم به. الاحتياج الثاني وهو شعور العامل بأنّه عضو مؤثر في الجماعة عن طريق استخدام مهاراته. والاحتياج الثالث هو شعور الانتماء وكسب ثقة واهتمام الآخرين. تكوّنت عينة الدراسة من ٥١ قائد من المؤسسات الخدمية في استراليا. لجمع المعلومات طلب الباحث من أفراد العينة كتابة قائمة بالإجراءات التي يقومون بها لتعزيز الدعم المعنوي للعاملين. فبيّنت النتائج أن القادة يدعمون التابعين بإعطائهم المجال للتعبير عن رأيهم لتشجيع الابداع وروح المبادرة لديهم، وفي هذا المجال يركّز القائد على احتياجات التابعين والعمل على تزويدهم بها، والإجراء الثاني هو توفير الفرص للتابعين لاستخدام مواهبهم ومهاراتهم لرفع مستوى ثقتهم وتقديرهم لذاتهم. ومن الإجراءات أيضًا بناء علاقات مهنية جيدة ليشعروا بالانتماء للمؤسسة. وتوصلت هذه الدراسة إلى أنّ القادة ذوي التحفيز الذاتي يمتلكون القدرة على معرفة كيف يمكن تحفيز التابعين ودفعهم ليكونوا أعضاء فاعلين.

بحثت دراسة (العامري، ٢٠١٧) في أهمية تحفيز الذات لدى المرشدين التربويين في المدارس الابتدائية والثانوية في محافظة بابل ودوره في امتلاكهم لملكة الجذب الاجتماعي. اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي وتألّفت عينة الدراسة من ٧٥ مرشد و٧٥ مرشدة. ولتحقيق أهداف الدراسة طبّق الباحث مقياس تحفيز الذات. وقد أظهرت النتائج أنّ المرشدين التربويين يتمتعون بتحفيز الذات وأنّ هذا يرتبط بأنّهم أفراد إيجابيون متفائلون يتمتعون بالاستمرارية في العمل لتحقيق أهدافهم.

في دراسة (Adebayo, 2016) قام الباحث بدراسة دور ممارسة المدراء للتعاطف في التواصل مع التابعين وذلك من وجهة نظر التابعين، وقام بتعريفها على أنّها "القدرة على رؤية وإحساس ومشاركة مشاعر وعواطف الآخر في الوقت الذي يكون فيه بحاجة لهذه المشاركة" (p.9). بيّنت هذه الدراسة أهمية التعاطف في بناء العلاقات بين القائد والتابع وأنَّ من مظاهر هذه العلاقة القائمة على التعاطف هي مهارة الإصغاء لدى القائد. تألّفت عينة الدراسة من ١٤٨ فرد من الموظفين في مؤسسات مختلفة. استُخدمت طريقة كرة الثلج لاختيار العينة لضمان تنوعها والاستبيان لجمع المعلومات حول رأي الاتباع في ممارسة القادة للتعاطف في التواصل معهم وتأثير ذلك على العلاقة فيما بينهم وعلى فعاليتهم في بيئة العمل. وقد بيّنت النتائج أنَّ لممارسة القادة للتعاطف في التواصل مع التابعين علاقة ارتباطية موجبة وقوية مع إقامة علاقات مهنية قائمة على الرضى وعلى فعالية الموظفين في بيئة العمل، وأنه ليس ثمة أي أثر ذو دلالة إحصائية لجنس التابعين على رأيهم في ممارسة القائد للتعاطف.

ومن الدراسات التي قاربت موضوع دراستنا في البحث عن العلاقة بين الذكاء العاطفي والقيادة التحويلية دراسة (الذبحاني والعطوي والعبيدي، ٢٠١٣) التي بحثت في العلاقة بين المتغيرين من وجهة نظر الموظفين في مديرية التربية في النجف. اتبع الباحثون المنهج الوصفي التحليلي واعتمدوا عينة عشوائية من موظفي مديرية التربية في النجف وبلغ عدد أفراد العينة ٨٧ موظف. استخدم الباحثون الاستبيان كأداة للتحقق من صحة فرضيات الدراسة. وبينت النتائج وجود تأثير إيجابي للذكاء العاطفي على سلوكيات القيادة التحويلية ما عدا فيما يخص بُعدي الوعي بالذات والتعاطف.

من الدراسات التي تحدّثت عن إدارة وتنظيم الانفعالات كانت دراسة (Munro, 2021) التي شرحت كيف أنَّ الخطوة الأولى التي تُمكن الفرد من التحكم بانفعالاته وعواطفه هي معرفة كيف تتحرك هذه العواطف والانفعالات في داخله، وأن يعرف ما الذي يفعّلها. وأيضًا تنظيم الانفعالات التي تعني أن يعرف الفرد كيف يتصرف في المواقف المختلفة مثل السيطرة على النفس وضبطها إذا ما حصل عارض ما، أو أن يستمر في التركيز بالعمل دون أن يتشتت بأمور أُخرى، وأن يكون قادرًا على التأقلم مع الواقع والعمل بضمير مما يجعل الاتباع واثقين بقائدهم وبقراراته مما يدّعم التزامهم في العمل بالمؤسسة ومع القائد. وبيّنت هذه الدراسة كيف أنّ التحكم الانفعالي للقائد في عواطفه يساعده على تمكين الموظفين وتشجيعهم على الإبداع لأنهم يشعرون بالأمان في المشاركة في صنع القرارات فيما يتعلق بعملهم.

أما الدراسات حول الأسلوب الوقائي، الذي دعا إليه دون بوسكو، فهي للأسف محدودة. وقد وقعنا في هذا الإطار على دراسة قام بها (Rodriguez, 2014) وبحثت في معرفة تأثير نمط القيادة الوقائية المطبّقة في جامعة للسالزيان في المكسيك على الأساتذة والطلاب. واتبع الباحث الأسلوب المختلط، وقام ببناء استبانة لقياس تأثير نمط القيادة على المعرفة الذاتية، العمل، واتخاذ القرارات. وبيّنت النتائج أن القيادة الوقائية مرنة، يمكن تبنّيها، وهي مرتبطة بالقيادة التحويلية.

أما الدراسة الثانية في هذا الإطار فكانت دراسة (Mankeun, 2020) التي بحثت في تأثير تطبيق الأسلوب الوقائي لدون بوسكو ومبادئه على الحد من انحراف الشبيبة في المدارس السالزيانية في كوريا الجنوبية. واعتمد الباحث في

دراسته على أبعاد الأسلوب الوقائي: العقل، الدين والأخلاق، والمودة، ومُثل القائد، كما اعتمد المنهج الوصفي. وتوصلت نتائج المقابلات إلى إظهار دور سلوك وتعامل، ولغة المسؤولين في الحد من الانحراف وتأمين حياة أفضل.

ومن الدراسات التي تناولت القيادة التحويلية ودورها في رفْع مستوى العمل، دراسة (كنعان، 2014) التي قامت بدراسة سمات القيادة التحويلية لدى مدراء المدارس الثانوية في شمال فلسطين وعلاقتها بالانتماء المهني للمعلمين في هذه المدارس. وقد صمم الباحث استبانة مؤلفة من محورين: محور القيادة التحويلية ومحور الإنتماء المهني. ودلت النتائج على وجود ارتباط إيجابي بين القيادة التحويلية والانتماء المهني للمعلمين. ودراسة (العتيبي، ٢٠١٦) التي قامت بدراسة العلاقة بين الذكاء العاطفي والقيادة التحويلية في الشركات الخاصة في الرياض، حيث صمم الباحث استبانة من محورين: محور القيادة التحويلية ومحور الذكاء العاطفي. ودلت النتائج على وجود علاقة ارتباطية متوسطة بين المتغيرين.

1.7.التعقيب على الدراسات السابقة:

إن الدراسات التي تمَّ عرْضها، ودراسات أخرى وقعنا عليها، قد دلَّت على وجود علاقة معنوية إيجابية بين سلوك القيادة التحويلية والأداء التنظيمي، وأنه يمكن التنبؤ بمستوى الأداء التنظيمي في المنظمة من خلال معرفة مستوى القيادة التحويلية. كما كشفت الدراسات عن زيادة ثقة المرؤوسين بالقائد الذي يتميز بسلوك تحويلي عن القائد الذي يتميز بسلوك تبادلي، وأن المرؤوسين أكثر التزامًا بقائدهم التحويلي، وهو الأكثر تمكينًا لمرؤوسيه.

وتبين من الدراسات وجود فروق جوهرية بين نمطي القيادة التحويلية والقيادة التبادلية، حيث كان تأثير القيادة التحويلية قويًا على كل من انتماء العاملين العاطفي والأدبي. وظهر تفوُّق نمط القيادة التحويلية على نمط القيادة التبادلية في تأثيرها الإيجابي في تطوير طرق العمل. وتبيَّن وجود علاقات قوية مباشرة وغير مباشرة بين السلوك القيادي التحويلي وسلوك المواطنة التنظيمية، وأن المرؤوسين يمارسون سلوكيات مواطنة تنظيمية مرتفعة في أي عمل يتسم بتوافر نمط القيادة التحويلية بدرجة عالية. كما تبين أن وجود أي عمل يتسم بتوافر نمط القيادة التحويلية يساهم في نشر قيم ثقافية وأخلاقية متميزة تساهم في زيادة حالات الإبداع والفاعلية التنظيمية والرضا الوظيفي نتيجة زيادة الجهود المبذولة من قبل المرؤوسين لقيادة عمليات التغيير المختلفة.

وتُظهر الدراسات أن سلوكيات القيادة التحويلية ملائمة جدًا على التزام المرؤوسين، في حين أن سلوكيات القيادة التبادلية تؤثر إيجابيًا في المنظمة، وأن تأثيراتها كانت أكثر ملاءمة في الحالات الروتينية والحفاظ على الوضع الحالي. وأن نمط القيادة التحويلية يزيد ويتفوق على نمط القيادة التبادلية، مما يعكس مدى فعالية القائد وسيطرته على ما يحدث حوله، واهتمامه بالجوانب العاطفية والإنسانية لمرؤوسيه مما يساهم في عمليات التغيير.

كما نرى كيف أن الذكاء العاطفي يلعب دور الوقاية من الوقوع في المشاكل، ويعمل على تحسين مستوى العمل من نواحي مختلفة. وهذا ما نسعى إليه في ممارستنا للأسلوب الوقائي لدون بوسكو الذي يهدف إلى إعداد بيئة للوقاية من الوقوع في الأخطاء والمشاكل عن طريق إقامة علاقات إيجابية. لذلك نسعى في مدارس السالزيانية إلى اعتماد نمط

قيادي يؤدي إلى نجاح العملية التعليمية واستخراج ما هو إيجابي ليس فقط من التلاميذ بل وأيضًا من العاملين معنا ومساعدتهم لاكتشاف مواهبهم.

ورأينا مما سبق من دراسات منتشرة في أكثر من مكان كيف أن لنمط القيادة تأثيره على نمط التواصل وكيفية مواجهة الضغوط في الجامعات والمدارس، وكيف أن للذكاء العاطفي دور في رفْع الولاء التنظيمي لدى المعلمين، وكيف أنه مؤثر في إتباع المديرين للقيادة التحويلية في الفنادق في حلب. وفي الدراسات القليلة عن الأسلوب الوقائي رأينا تأثيره في تطبيق القيادة التحويلية في الجامعات السالزيانية في المكسيك ودور هذا الأسلوب في منْع تسرُّب الطلاب في المدارس السالزيانية في كوريا. كما رأينا تأثير القيادة التحويلية على الانتماء المهني للمعلمين في المدارس الثانوية في فلسطين.

وإن كانت بعض الدراسات قد عالجت موضوع الذكاء العاطفي للمديروتأثيره على نمطه القيادي وإدارته لعلاقاته في المؤسسات الصناعية والمالية والتجارية والشركات المختلفة، فإننا نعتقد أن هناك علاقة، ربما، بين الذكاء العاطفي لمدير المدرسة وتطبيقه لنمط القيادة التحويلية. وسنحاول أن نبحث عن مدى صحة اعتقادنا من خلال التحقق من أن لمستوى الذكاء العاطفي لمديرات المدارس السالزيانية في مصر تأثير على تطبيقهنَّ لنمط القيادة التحويلية في هذه المدارس.

8.الطريقة والإجراءات:

1.8.منهج الدراسة وأدواتها:

اعتمدنا في دراستنا المنهج الوصفي التحليلي لمناسبته لموضوع دراستنا وهو "المنهج الأكثر استخدامًا في العلوم التربوية والإنسانية لأنه يقوم بدراسة الحالة كما توجَد في الواقع" (مليح وعسولي، ٢٠٢٠).

لتحقيق غرض الدراسة اعتمدنا على أداتين الأولى وهي الاستبيان لقياس مستوى الذكاء العاطفي والقيادة التحويلية والأسلوب الوقائي لدى مديرات المدارس السالزيانية في مصر من وجهة نظر الإداريين في هذه المدارس، ولمعرفة مدى وجود علاقة ارتباطية ودرجتها بين هذه المتغيرات. وتمّ بناء الاستبيان من خلال العودة للدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة. والأداة الثانية هي مقياس التقرير الذاتي الموجَّه لمديرات المدارس موضوع الدراسة لمعرفة درجة الذكاء العاطفي لديهنَّ، وتمّ اعتماد مقياس التقرير الذاتي ل (Suzanne Farmer et al.) في جامعة تكساس UT South Western حيث قاموا ببنائه وفقًا لمقياس Daniel Goleman للذكاء العاطفي وتم تصديقه عام ٢٠١٣ وقامت أبحاث عديدة باعتماده. وقمنا بتعديل هذا المقياس واعتماده بما يتوافق مع موضوع دراستنا.

1.1.8. صدق الاستبيان:

تم التحقق من صدق الاستبيان بطريقتين أولهما: عرض الاستبيان على مجموعة من الأخصائيين من ذوي الخبرة وحملة شهادة الدكتوراه في التربية، وذلك لإبداء ملاحظاتهم حول سلامة اللغة وصحة المضمون وتطابق الأسئلة مع المحاور الخاصة بها. وقد تأكدنا من الصدق الظاهري للأداة. وللتأكد من الصدق الداخلي، قمنا باحتساب قيمة معامل

الاتساق لعبارات كل محور بالنسبة للبُعد ومن ثمّ احتبسنا الاتساق الداخلي لكل محور بالنسبة للاستبيان وكانت جميع النتائج دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) مما يدلّ على تحقيق الاتساق الداخلي للاستبيان.

2.1.8. ثبات الاستبيان:

تم تطبيق الاستبيان على مجموعة من الإداريين من غير المشمولين بالدراسة وعددهم 16. وأعدنا تطبيقه على المجموعة نفسها بعد مرور 3 أسابيع، وقمنا باعتماد اختبار Alpha Cronbach's للحصول على معامل الثبات والذي تتراوح قيمته بين (٠) و(١). وقد حصلنا على معامل ثبات قدره (٠،٧) وهو معامل مرتفع يدل على ثبات الاستبيان ويسمح لنا بتطبيقه على عينة الدراسة.

2.8.مجتمع وعينة الدراسة:

تكوَّن مجتمع الدراسة من جميع الإداريين العاملين في المدارس السالزيانية في محافظتي القاهرة والاسكندرية. وبسبب صغر حجم مجتمع الدراسة فقد اعتمدنا العينة القصدية والتي تشمل جميع الإداريين في المدارس وعددهم (٦٩)، ومديرات المدارس وعددهنّ خمس مديرات، أي أن حجم العينة بلغ ١٠٠٪ من حجم مجتمع الدراسة. ويعود إختيار عينة الدراسة من الإداريين في هذه المدارس إلى كونهم الأفراد الذين يعملون ويتعاملون بشكل مباشر مع المديرات في هذه المدارس.

9. نتائج الدراسة:

سنقوم هنا بعرض أبرز النتائج التي توصلت إليها هذا الدراسة والتي من خلالها تمت الإجابة على أسئلة الدراسة والتحقق من صحة الفرضيات.

السؤال الأول: ما هو مستوى الذكاء العاطفي لدى مديرات المدارس السالزيانية في مصر؟

للإجابة على هذا السؤال قمنا باحتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لنتائج أبعاد الذكاء العاطفي كما هو موضح في الجدول رقم (01).

الجدول رقم (01): ملخص نتائج محور الذكاء العاطفي

البُعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب حسب المتوسطات الحسابية
الوعي بالذات	٤,١٩	٠,٧٦	٤
تنظيم وإدارة الانفعالات	٤,٢٠	٠,٦٥	٣
الدافعية وتحفيز الذات	٤,٥٠	٠,٦٤	١
التعاطف	٤,٣٢	٠,٩٦	٢
المهارات الاجتماعية	٤,٥٠	٠,٥٩	١
محور الذكاء العاطفي	٤,٣٤	٠,٧٢	

يتبن لدينا من الجدول المذكور أعلاه أن الدافعية أو تحفيز الذات والمهارات الاجتماعية هما البعدان الأكثر شيوعًا بين مديرات المدارس السالزيانية في مصر بمتوسط حسابي (٤,٥) يليهما التعاطف بمتوسط حسابي (٤,٣٢) ثمّ تنظيم وإدارة الذات ومتوسطه الحسابي (٤,٢) وأخيرًا الوعي بالذات وقيمة متوسطه الحسابي (٤,١٩). وتُعتبر هذه القيم للمتوسطات الحسابية عالية.

السؤال الثاني: ما هو مستوى تطبيق المديرات للقيادة التحويلية في المدارس السالزيانية في مصر؟

لمعرفة مستوى تطبيق مديرات المدارس السالزيانية في مصر للقيادة التحويلية، قمنا باحتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لنتائج إجابات الاستبيان لأبعاد القيادة التحويلية كما يوضحه الجدول رقم (02).

الجدول رقم (02): ملخص نتائج محور القيادة التحويلية

البُعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب حسب المتوسطات الحسابية
القيادة الكاريزمية	٤,٣٩	٠,٧٠	٢
التشجيع الإبداعي	٤,٢٩	٠,٧٠	٣
الدفع الإلهامي	٤,٤٣	٠,٦٥	١
الاهتمام بالمشاعر الفردية	٤,٣٩	٠,٦٨	٢
محور القيادة التحويلية	٤,٣٧	٠,٦٨	

بالاطلاع على الجدول رقم (02) يمكننا ملاحظة أنَّ الدفع الإلهامي هو الأعلى لدى المديرات حيث حصل على متوسط حسابي قيمته (٤,٤٣) يليه بُعدا الاهتمام بالمشاعر الفردية والقيادة الكاريزمية بمتوسط حسابي (٤,٣٩) وهي نسبة عالية أيضًا. أما التشجيع الإبداعي فقد حلَّ أخيرًا بمتوسط حسابي (٤,٢٩).

قمنا باحتساب مستوى ممارسة المديرات في المدارس السالزيانية في مصر للنظام التربوي الوقائي وذلك لأننا سنقوم فيما بعد بدراسة العلاقة بينه وبين الذكاء العاطفي للمديرات. كما سنبين دور النظام الوقائي في تطبيق المديرات لنمط القيادة التحويلية. ويُرينا الجدول رقم (02) نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإيجابات أفراد العينة على عبارات محور النظام الوقائي.

الجدول رقم (03): ملخص نتائج محور النظام الوقائي

البُعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب حسب المتوسطات الحسابية
المودة	٤,٥٢	٠,٨٢	٢
الأخلاق	٤,٥٧	٠,٧٢	١
العقل	٤,٢٥	٠,٩٠	٣
الأسلوب الوقائي	٤,٤٤	٠,٨١	

يمكِّننا الجدول رقم (03) من معرفة أن أبعاد الأسلوب الوقائي متواجدة بنسبة عالية لدي المديرات في المدارس السالزيانية في مصر، حيث أظهرت المتوسطات الحسابية أن القيمة الأعلى كانت لبُعد الأخلاق (٤,٥٧) يليه بُعد المودة (٤,٥٢) **السؤال الثالث: هل هناك علاقة بين الأسلوب الوقائي والذكاء العاطفي للمديرة السالزيانية؟ وما نوعها؟**

للإجابة على هذا السؤال استخدمنا اختبار بيرسون للترابط للدلالة على هذه العلاقة. بالنظر إلى الجدول رقم (04) يمكننا ملاحظة العلاقة بين الأسلوب الوقائي والذكاء العاطفي بحسب النتائج التي توصلنا إليها.

الجدول رقم (04): العلاقة بين الأسلوب الوقائي والذكاء العاطفي

معامل الارتباط		الذكاء العاطفي	الأسلوب الوقائي
معامل الارتباط بيرسون	الذكاء العاطفي	١,٠٠	٠,٨٣
	الأسلوب الوقائي	٠,٨٣	١,٠٠
الدلالة الإحصائية	الذكاء العاطفي		٠,٠٠
	الأسلوب الوقائي	٠,٠٠	

العدد	الذكاء العاطفي	٦٩	٦٩
	الأسلوب الوقائي	٦٩	٦٩

ونلاحظ من الجدول رقم (04) أن معامل الارتباط بين الأسلوب الوقائي والذكاء العاطفي قد بلغ (٠,٨٣) بدلالة إحصائية (٠,٠٠) أقل من (٠,٠٥)، مما يدلّ على وجود علاقة إيجابية قويّة دالّة إحصائيًا بين المتغيرين. وبلغ مربّع معامل الارتباط (٠,٦٩) وهذا يعني أن المتغيرين مرتبطان بنسبة ٦٩٪ وهي نسبة ذات دلالة معنوية.

تدلّ هذه النتيجة على أن ثمّة علاقة ترابطية موجبة بين متغيري النظام الوقائي والذكاء العاطفي، أي أن اتباع المديرات لكاريزما النظام الوقائي للقديس يوحنا بوسكو يؤدي إلى ارتفاع مستوى الذكاء العاطفي لديهنّ.

السؤال الرابع: هل هناك علاقة بين الذكاء العاطفي للمديرات وتطبيق القيادة التحويلية في المدارس السالزيانية في مصر؟ وما نوعها؟

للإجابة على هذا السؤال قمنا باحتساب معامل الرتباط بيرسون بين بعد الذكاء العاطفي وبعد القيادة التحويلية وجاءت النتيجة كالتالي:

الجدول رقم (05): العلاقة بين الذكاء العاطفي والقيادة التحويلي

معامل الارتباط		الذكاء العاطفي	القيادة التحويلية
معامل الارتباط بيرسون	القيادة التحويلية	١,٠٠	٠,٨٠
	الذكاء العاطفي	٠,٨٠	١,٠٠
الدلالة الإحصائية	القيادة التحويلية		٠,٠٠
	الذكاء العاطفي	٠,٠٠	
العدد	القيادة التحويلية	٦٩	٦٩
	الذكاء العاطفي	٦٩	٦٩

نلاحظ من الجدول رقم (٥) أن معامل الارتباط بين الأسلوب الوقائي والذكاء العاطفي قد بلغ (٠,٨) بدلالة إحصائية أقل من ٠,٠٥ مما يدلّ على وجود علاقة إيجابية قويّة دالّة إحصائيًا بين المتغيرين. وبلغ مربّع معامل الارتباط (٠,٦٤) وهذا يعني أن المتغير المستقل (الذكاء العاطفي) يساهم بنسبة ٦٤٪ من التباين الذي يطرأ على المتغير التابع (القيادة التحويلية) وهي نسبة ذات دلالة معنوية.

السؤال الخامس: هل هناك تأثير للمتغيرات الديمغرافية لأفراد العينة على وجهة نظرهم في النمط القيادي للمديرات؟

تأثير متغير الجنس: لحساب تأثير متغير جنس أفراد عينة الدراسة على النتيجة التي تُظهر مستوى الذكاء العاطفي لدى المديرات استخدمنا اختبار Mann-Whitney واختبار Wilcoxon W. ويبين الجدول رقم (06) نتائج الاختبارات وقيمة الدلالة الإحصائية.

الجدول رقم (06): أثر متغير الجنس على المتوسط الحسابي للذكاء العاطفي

الذكاء العاطفي	المتوسط الحسابي للذكور	المتوسط الحسابي للإناث	Mann-Whitney		Wilcoxon W	قيمة (F)	درجة الدلالة الإحصائية
	٤,٢٨	٤,٣٥	٢٠٨		٢٤٤	٠,٦٨	٠,٥٠

يتبين لدينا من الجدول أعلاه أن المتوسطات الحسابية للذكور والإناث بلغت (٤,٢٨) و(٤,٣٥) على التوالي علمًا أن عدد الذكور (٨) وعدد الإناث (٦١). ودلت نتيجة Mann- Whitney (٢٠٨) بدلالة إحصائية (٠,٥٠) وهي قيمة أكبر من (٠,٠٥) مما يدل على أنه لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية لجنس أفراد العينة على وجهة نظرهم في مستوى الذكاء العاطفي للمديرات.

تأثير متغير العمر:

الجدول رقم (07): عرض نتائج اختبار ANOVA

الذكاء العاطفي	المتوسط الحسابي للأفراد بين ٢٠-٣٠	المتوسط الحسابي للأفراد بين ٣١-٤٠	المتوسط الحسابي للأفراد بين ٤١ سنة وما فوق	قيمة (F)	درجة الدلالة الإحصائية
	٤,٣٣	٤,٤٢	٤,٢٩	٠,٢٦٢	٠,٧٧

يتبين لدينا من الجدول المذكور أعلاه أن قيمة (F) بلغت (٠,٢٦٢) بدلالة إحصائية (٠,٧٧) مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في استجابات المبحوثين حول مستوى الذكاء العاطفي للمدير تُعزى إلى مُتغير العمر.

باستخدام اختبار ANOVA لمقارنة المتوسطات بحسب سنوات الخبرة. يُظهر الجدول (08) نتائج هذا الاختبار.

الذكاء العاطفي	المتوسط الحسابي للأفراد ذوي الخبرة من ١-١٠ سنوات	المتوسط الحسابي للأفراد ذوي الخبرة من ١١ -٢٠ سنة	المتوسط الحسابي للأفراد ذوي الخبرة بين ٢١ -٣٠	قيمة (F)	درجة الدلالة الإحصائية
	٤,٥٠	٤,٢٥	٤,٣٥	٠,٨٥٣	٠,٤٣١

يتبين لدينا من الجدول المذكور أعلاه أن قيمة (F) بلغت (٠,٨٥٣) بدلالة إحصائية (٠,٤٣١) مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في استجابات المبحوثين مستوى الذكاء العاطفي للمديرات تُعزى إلى مُتغير سنوات الخبرة.

نتائج مقياس التقرير الذاتي للذكاء العاطفي:

الجدول (08): ترتيب أبعاد الذكاء العاطفي للمديرات حسب نتيجة مقياس التقرير الذاتي

المديرة	الوعي بالذات	إدارة الانفعالات	تحفيز الذات	التعاطف	المهارات الاجتماعية
المديرة ١	جيد جدًا	جيد جدًا	جيد جدًا	جيد جدًا	جيد جدًا
المديرة ٢	جيد جدًا	جيد جدًا	جيد جدًا	جيد جدًا	جيد جدًا
المديرة ٣	جيد	جيد	جيد جدًا	جيد جدًا	لا بأس
المديرة ٤	جيد جدًا	لا بأس	جيد	جيد جدًا	جيد
المديرة ٥	جيد	جيد جدًا	جيد	جيد	جيد

من الجدول أعلاه نلاحظ أن أبعاد الذكاء العاطفي تتراوح بين جيد جدًا ولا بأس، وأن ترتيب هذه الأبعاد حسب امتلاك المديرات في المدارس السالزيانية لها هي كالتالي وبالترتيب: يأتي بُعد (التعاطف) في الدرجة الأولى، يليه في الدرجة الثانية بُعدا (الوعي بالذات وتحفيز الذات). وفي الدرجة الثالثة بُعد (إدارة الانفعالات) وأخيرًا بُعد (المهارات الاجتماعية).

نتائج الفرضية الأولى: هناك أثر ذو دلالة إحصائية لمعرفة الذات يُعزى لاعتماد المديرة نمط القيادة التحويلية.

يمكننا بعد الاطلاع على الجدول رقم (١٠) أن نلاحظ أنّه ثمّة علاقة ارتباطية إيجابية قوية دالّة إحصائيًا بين بُعد معرفة الذات والقيادة التحويلية حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بيرسون (٠,٦٩) بدلالة إحصائية (٠,٠٠). وهذا يُثبت لنا صحّة الفرضية القائلة بوجود أثر ذو دلالة إحصائية لبُعد معرفة الذات تُعزى لاعتماد المدير نمط القيادة التحويلية.

الجدول رقم (09): معامل ارتباط بُعد الوعي بالذات مع أبعاد القيادة التحويلية

أبعاد القيادة التحويلية	معامل الارتباط مع بُعد الوعي بالذات
القيادة الكاريزمية	٠,٥٢
التشجيع الإبداعي	٠,٦٠
الدفع الإلهامي	٠,٣١
الاهتمام بالمشاعر الفردية	٠,٦٦
وباحتساب معامل ارتباط بعد الوعي بالذات مع أبعاد القيادة التحويلية ككل نجد أنه قد بلغ ٠,٦٩	

نلاحظ أن قيم معامل ارتباط بيرسون بين بُعد الوعي بالذات وأبعاد القيادة التحويلية تدلُّ على وجود ارتباط إيجابي قوي (٠،٦٩)، حيث أن هذه الارتباطات كلها دالّة إحصائيًا عند مستوى دلالة أقل من ٠,٠٥. بمقارنة هذه النتائج يمكننا أن نلاحظ أنّ أقوى ارتباط كان بين بُعد الوعي بالذات وبُعد الاهتمام بالمشاعر الفردية يليه بُعد التشجيع الإبداعي بمعاملات ارتباط عالية. وتأتي في المرتبة الثالثة نتيجة بُعد القيادة الكاريزمية وهي قيمة متوسطة وقد تعود هذه النتيجة إلى أنه في بعض الأحيان يمكن أن تتخذ المديرة قرارات تجدها مناسبة لمصلحة العمل في حين أنها لا تحظى قبول بعض الإداريين لسببٍ ما قد يكون ظروف شخصية. وأخيرًا الدفع الإلهامي ويمكننا أن نلاحظ قيمة معامل ارتباط متدنية وقد يعود السبب في تدني هذه القيمة إلى أنَّ الإداريين في بعض الأحيان قد يشعرون أن المديرات لا يهتمن بتطورهم الشخصي خاصّةً في فترات ضغط العمل. يمكننا أن نبرّر المرتبة الأولى لبُعد الاهتمام بالمشاعر الفردية بأنّ المديرات يعملن وفق "النظام الوقائي الذي يقوم على الاهتمام بكل فرد ليس فقط بإبداء الاهتمام والمحبّة، بل وأيضًا بجعل الآخر يشعر أنّه محبوب ومهمّ" (Braido, 1998). اتفقت دراستنا مع دراسة (Oznor Celik, 2011) ودراسة (Sullivan, 2017) واختلفت دراستنا مع دراسة (موصلي، ٢٠١٣) والتي توصلت إلى أنه لا أثر لمعرفة الذات في اتباع المدير لنمط القيادة التحويلية.

نتائج الفرضية الثانية: هناك أثر ذو دلالة إحصائية في ممارسة المديرات إدارة الانفعالات يعزى لاعتمادهن نمط القيادة التحويلية.

ولمعرفة العلاقة بين بُعد إدارة الانفعالات والقيادة التحويلية لا بدَّ من العودة إلى الجدول رقم (١١) حيث يتبيّن لنا أنّ معامل ارتباط بيرسون قد بلغت قيمته (٠,٧٣) بدلالة إحصائية (٠,٠٠) وهي أقل من (٠,٠٥)، مما يدلّ على وجود علاقة ارتباطية موجبة قوية دالّة إحصائيًا. ومما يُثبت صحة الفرضية القائلة إن هناك أثرًا ذو دلالة إحصائية في ممارسة إدارة الانفعالات يُعزى لاعتماد المديرة نمط القيادة التحويلية.

الجدول رقم (10): مُعامل الارتباط بين بُعد إدارة الانفعالات وأبعاد القيادة التحويلية.

أبعاد القيادة التحويلية	معامل الارتباط مع إدارة الانفعالات
القيادة الكاريزمية	٠,٦٧
التشجيع الإبداعي	٠,٦٥
الدفع الالهامي	٠,٢٣
الاهتمام بالمشاعر الفردية	٠,٦٥
وباحتساب معامل ارتباط بعد إدارة الانفعالات مع أبعاد القيادة التحويلية ككل نجد أنه قد بلغ ٠,٧٣	

يمكننا من الجدول أعلاه ملاحظة أنّ أعلى نسبة ارتباط هي بين إدارة الانفعالات والقيادة الكاريزمية حيث بلغت (٠,٦٧) وهي نسبة عالية عند دلالة إحصائية (٠,٠٠) أي أقلّ من (٠,٠٥). تليها قيمة ارتباط بُعد إدارة الإنفعالات مع بُعدي التشجيع الإبداعي والاهتمام بالمشاعر الفردية حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (٠,٦٥) وبدلالة إحصائية (٠,٠٠) وهي أقل من (٠,٠٥)، مما يدلّ على وجود علاقة ارتباطية موجبة قوية دالّة إحصائيًا بين بُعد إدارة الانفعالات وبُعدي التشجيع الإبداعي والاهتمام بالمشاعر الفردية. وتأتي أخيرًا قيمة ارتباط بُعد إدارة الانفعالات مع بُعد الدفع الإلهامي حيث بلغت (٠,٢٣) عند دلالة إحصائية (٠,٠٠) أقل من (٠,٠٥) الأمر الذي يؤكد لنا وجود علاقة ارتباطية موجبة ضعيفة ذات دلالة إحصائية بين البعدين وقد يكون السبب في ضعف هذا الارتباط في أن المديرات في بعض الأحيان، ولتجنّب التأخير في الخطط المقررة من الوزارة وبسبب القلق من حضور المتابعين والتفتيش، لا يقمن بوضع أهداف كبيرة إنما يضعن الخطط البسيطة مما يقللّ من مستوى الدافعية الإلهامي لدى العاملين، أو قد تكون هناك أسباب ماديّة مثل المرتبات والحوافز الماديّة التي لم تعد كافية بالنسبة للظروف الاقتصادية الصعبة، فلا يشعر العاملون بالحافز للعمل.

وهكذا نكون قد تأكدنا من وجود علاقة ارتباطية موجبة دالّة إحصائيًا بين بُعد إدارة الانفعالات وأبعاد القيادة التحويلية، إذ جاءت قيمة مربّع معامل الارتباط (٠,٥٢) أي أنَّ إدارة الإنفعالات تؤثر بنسبة ٥٢٪ على التباين في محور القيادة التحويلية وهي نسبة دالّة إحصائيًا. اتفقت دراستنا مع دراسة (موصللي، ٢٠١٣) ودراسة (Munro, 2021).

نتائج الفرضية الثالثة: هناك أثر ذو دلالة إحصائية لممارسة المديرات لتحفيز الذات تُعزى لاعتمادهن نمط القيادة التحويلية.

لمعرفة العلاقة بين بُعد تحفيز الذات ونمط القيادة التحويلية لابدَّ من الاطلاع على معامل ارتباط بيرسون لبُعد تحفيز الذات مع كل بُعد من أبعاد القيادة التحويلية وهذا ما يوضّحه لنا الجدول رقم (١٢). إذ بلغَ مربّع معامل الارتباط (٠,٤١) مما يدل على أنّ المتغير المستقل يؤثر في ٤١٪ من التباين في المتغير التابع وهي نسبة دالّة معنويًا.

الجدول رقم (11): معامل ارتباط بيرسون لبُعد تحفيز الذات مع أبعاد القيادة التحويلية

أبعاد القيادة التحويلية	معامل الارتباط مع تحفيز الذات	الدلالة الإحصائية
القيادة الكاريزمية	٠,٥٨	٠,٠٠
التشجيع الإبداعي	٠,٥٨	٠,٠٠
الدفع الإلهامي	٠,٢٩	٠,٠٠
الاهتمام بالمشاعر الفردية	٠,٥٠	٠,٠٠
وباحتساب معامل ارتباط بعد الدافعية وتحفيز الذات مع أبعاد القيادة التحويلية ككل نجد أنه قد بلغ ٠,٦٥		

نلاحظ من الجدول رقم (11) أنّ أعلى قيمة معامل ارتباط قد بلغت (٠,٥٨) وهي تعود لبُعدي القيادة الكاريزمية والتشجيع الإبداعي بدلالات إحصائية (٠,٠٠) وهي أقلّ من (٠,٠٥)، مما يؤكد لنا وجود علاقة ارتباطية قوية إيجابية بين بُعد تحفيز الذات وبُعدي القيادة الكاريزمية والتشجيع الإبداعي ومن الممكن أن يكون حصول هذين البعدين على المرتبة الأولى عائد إلى أن "المديرة ذات الدافعية تعطي من وقتها لتشجيع الآخرين وتفسح لهم المجال للفصح عن اقتراحاتهم وأفكارهم مما يعطيهم الثقة بنفسهم" (Frazier, 2014). وتأتي ثاني أعلى قيمة ارتباط لبُعد الدافعية وتحفيز الذات مع بُعد الاهتمام بالمشاعر الفردية بقيمة (٠,٥٠) وبدلالة إحصائية (٠,٠٠) وهي أقل من (٠,٠٥) مما يدلّ على وجود علاقة ارتباطية موجبة دالّة إحصائيًا بين البُعدين. وتأتي أخيرًا قيمة معامل ارتباط بُعد الدافعية وتحفيز الذات مع بُعد الدفع الإلهامي وبلغت (٠,٢٩) بدلالة إحصائية (٠,٠٠) أقل من (٠,٠٥) مما يدلّ على وجود علاقة ارتباطية موجبة ضعيفة بين البعدين، وقد يعود ضعف هذه العلاقة الارتباطية إلى أنه أحيانًا بسبب الاندفاع والحماس فمن الممكن أن تكون المديرة قد اعتقدت أن أفكارها وصلت بوضوح للجميع، أو أنَّ تركيزها على الهدف جعلها تغفل عن ضرورة أن تُشعر العاملين بأهمية دورهم في العمل. وهكذا فإنّ معامل ارتباط بيرسون لبُعد الدافعية وتحفيز الذات والقيادة التحويلية قد بلغ (٠,٦٥) بدلالة إحصائية (٠,٠٠) أقلّ من (٠,٠٥) مما يؤكد لنا وجود علاقة ارتباطية موجبة قوية دالّة إحصائيًا بين بُعد الدافعية وتحفيز الذات والقيادة التحويلية. ويمكننا القول أنّ ممارسة المديرات لتحفيز

الذات يؤثر على تطبيقهنّ نمط القيادة التحويلية في المدارس السالزيانية في مصر. وهكذا تم إثبات صحة الفرضية الثالثة. فتقاربت في هذا مع دراسة (العامري، ٢٠١٧) ودراسة (Forner, 2020).

نتائج الفرضية الرابعة: هناك أثر ذو دلالة إحصائية في ممارسة المديرة للتعاطف يعزى لاعتمادها نمط القيادة التحويلية.

يمكننا بالإطلاع على الجدول رقم (12) التعرُّف على العلاقة الارتباطية بين بُعد التعاطف وأبعاد القيادة التحويلية.

الجدول (12): نتائج معامل الارتباط بيرسون لبُعد التعاطف مع أبعاد القيادة التحويلية

أبعاد القيادة التحويلية	معامل الارتباط مع بُعد التعاطف	الدلالة الإحصائية
القيادة الكاريزمية	٠,٦٧	٠,٠٠
التشجيع الإبداعي	٠,٦٥	٠,٠٠
الدفع الإلهامي	٠,١٩	٠,٠٠
الاهتمام بالمشاعر الفردية	٠,٥٨	٠,٠٠
وباحتساب معامل ارتباط بعد التعاطف مع أبعاد القيادة التحويلية ككل نجد أنه قد بلغ ٠,٦٩		

يُبين لنا الجدول رقم (12) أنَّ أعلى معامل ارتباط لبعد التعاطف وأبعاد القيادة التحويلية هو لصالح القيادة الكاريزمية، حيث بلغ مُعامل الارتباط (٠,٦٧) بدلالة إحصائية (٠,٠٠) أعلى من (٠,٠٥) مما يدلُّ على وجود علاقة ارتباطية موجبة بين البُعدين. ثم تأتي قيمة معامل ارتباط بُعد التعاطف مع بُعد التشجيع الإبداعي والبالغة (٠,٦٥) بدلالة إحصائية (٠,٠٠) أقلّ من (٠,٠٥) وهذا يعني وجود علاقة ارتباطية موجبة قوية دالّة إحصائيًا. وتأتي في المرتبة الثالثة قيمة معامل الارتباط مع بُعد الاهتمام بالمشاعر الفردية والتي بلغت (٠,٥٨) بدلالة إحصائية (٠,٠٠) أقل من (٠,٠٥) وهذا يدلّنا على وجود علاقة ارتباطية إيجابية دالّة إحصائيًا بين بُعد التعاطف والاهتمام بالمشاعر الفردية. وتأتي أخيرًا قيمة ارتباط التعاطف مع الدفع الإلهامي والتي بلغت (٠,١٩) بدلالة إحصائية (٠,٠٠) أقل من (٠,٠٥) مما يدل على وجود علاقة إيجابية ضعيفة دالّة إحصائيًا بين المتغيرين.

ونلاحظ من الجدول رقم (12) أن النتيجة النهائية لمعامل ارتباط بيرسون بين بُعد التعاطف والقيادة التحويلية بلغت (٠,٦٩) عند دلالة إحصائية (٠,٠٠) أقلّ من (٠,٠٥) وهي علاقة ارتباطية إيجابية قوية دالّة إحصائيًا. إذ بلغ

مربّع معامل الارتباط (٠,٤٧) مما يدلّ على أنّ بُعد التعاطف يساهم في ٤٧٪ من التباين في القيادة التحويلية وهي نسبة ذات دلالة معنوية. وفي هذا تشابهت دراستنا مع دراسة (Adebayo, 2016) واختلفت مع دراسة (الذبحاني والعطوي والعبيدي، ٢٠١٣) التي بينت أنه لا وجود لأثر ذو دلالة إحصائية للتعاطف على اتباع نمط القيادة التحويلية.

نتائج الفرضية الخامسة: هناك أثر ذو دلالة إحصائية في تعزيز المديرة للتواصل الاجتماعي يعزى لاعتمادها نمط القيادة التحويلية.

للتحقق من صحّة الفرضية لا بدَّ أن نتأكد من العلاقة بين بُعد المهارات الاجتماعية والقيادة التحويلية، وهذا ما يوضحه لنا الجدول رقم (13) الذي يعرض لنا نتائج معامل الارتباط بين بُعد المهارات الاجتماعية وأبعاد القيادة التحويلية.

الجدول (13): نتائج معامل ارتباط بيرسون لبُعد المهارات الاجتماعية وأبعاد القيادة التحويلية

أبعاد القيادة التحويلية	معامل الارتباط مع بُعد المهارات الاجتماعية	الدلالةالإحصائية
القيادة الكاريزمية	٠,٦٥	٠,٠٠
التشجيع الإبداعي	٠,٦٢	٠,٠٠
الدفع الإلهامي	٠,٢٨	٠,٠٠
الاهتمام بالمشاعر الفردية	٠,٦١	٠,٠٠
وباحتساب معامل ارتباط بعد المهارات الاجتماعية مع أبعاد القيادة التحويلية ككل نجد أنه قد بلغ ٠,٧١		

نلاحظ من الجدول (13) أنَّ بُعد القيادة الكاريزمية قد حصل على أعلى قيمة معامل ارتباط مع بُعد المهارات الاجتماعية حيث بلغت قيمته (٠,٦٥) بدلالة إحصائية (٠,٠٠) أقل من (٠,٠٥) وهي علاقة ارتباطية إيجابية قوية ذات دلالة إحصائية. تأتي بعدها نتيجة معامل الارتباط لبعد التشجيع الإبداعي والذي بلغت قيمته (٠,٦٢) بدلالة إحصائية (٠,٠٠) أقل من (٠,٠٥) وهذا يكشف عن وجود علاقة ارتباطية إيجابية قوية بين المتغيرين. نلاحظ أنَّ قيمة معامل الارتباط مع بُعد الاهتمام بالمشاعر الفردية والتي بلغت (٠,٦١) بدلالة إحصائية (٠,٠٠) هي أقل من (٠,٠٥) مما يدل على وجود علاقة ارتباطية إيجابية قوية دالّة إحصائيًا. يأتي أخيرًا بُعد الدفع الالهامي بمعامل ارتباط (٠,٢٨) عند دلالة إحصائية (٠,٠٠) أقل من (٠,٠٥) وهذا يبين لنا وجود علاقة ارتباطية ضعيفة دالّة إحصائيًا بين البعدين.

أما النتيجة النهائية لمعامل ارتباط بُعد المهارات الاجتماعية مع القيادة التحويلية فبلغت (٠,٧١) بدلالة إحصائية (٠,٠٠) أقل من (٠,٠٥)، وهكذا يمكننا القول أن ثمة علاقة ارتباطية إيجابية قوية بين البعدين. وبلغ مربّع معامل الارتباط بين المهارات الاجتماعية والقيادة التحويلية (٠,٥)، مما يدلّ على أن المهارات الاجتماعية تساهم في ٥٠٪ من التباين في تطبيق نمط القيادة التحويلية، وهي قيمة دالة إحصائيًا. يمكننا من هذه النتيجة إثبات أنَّ امتلاك المديرات في المدارس السالزيانية في مصر لمستوى جيد من المهارات الاجتماعية يساهم في تطبيقهنَّ لنمط القيادة التحويلية. تشابهت دراستنا مع دراسة (أبو الندى، ٢٠١٨) ومع (كابور، ٢٠١٠).

نتائج الفرضية السادسة: هناك أثر ذو دلالة إحصائية في اتباع المديرة الأسلوب الوقائي يعزى لمستوى ذكائها العاطفي.

للتحقق من صحة الفرضية كان علينا معرفة العلاقة بين النظام الوقائي والذكاء العاطفي. ويمكننا لهذا الغرض الاطلاع على الجدول رقم (14) حيث يتبين لنا أن قيمة معامل الارتباط بيرسون بين البعدين هو (٠,٨٣) بدلالة إحصائية (٠,٠٠) أقل من (٠,٠٥)، مما يدلّ على وجود علاقة ارتباطية إيجابية قوية بين البعدين.

بالنظر إلى الجدول رقم (١٥) يمكننا ملاحظة العلاقة بين الأسلوب الوقائي والذكاء العاطفي بحسب النتائج التي توصلنا إليها.

الجدول رقم (14): العلاقة بين الأسلوب الوقائي والذكاء العاطفي

معامل الارتباط		الذكاء العاطفي	الأسلوب الوقائي
معامل الارتباط بيرسون	الذكاء العاطفي	١,٠٠	٠,٨٣
	الأسلوب الوقائي	٠,٨٣	١,٠٠
الدلالة الإحصائية	الذكاء العاطفي		٠,٠٠
	الأسلوب الوقائي	٠,٠٠	
العدد	الذكاء العاطفي	٦٩	٦٩
	الأسلوب الوقائي	٦٩	٦٩

كما نلاحظ من الجدول رقم (14) أن معامل الارتباط بين الأسلوب الوقائي والذكاء العاطفي بلغ (٠,٨٣) بدلالة إحصائية (٠,٠٠) أقل من (٠,٠٥)، مما يدلّ على وجود علاقة إيجابية قويّة دالّة إحصائيًا بين المتغيرين. وبلغ مربّع معامل الارتباط (٠,٦٩) وهذا يعني أن المتغيرين مرتبطان بنسبة ٦٩٪ وهي نسبة ذات دلالة معنوية.

تدلّ هذه النتيجة على أن ثمّة علاقة ترابطية موجبة بين متغيري النظام الوقائي والذكاء العاطفي، أي أن اتباع المديرات لكاريزما النظام الوقائي للقديس يوحنا بوسكو يؤدي إلى ارتفاع مستوى الذكاء العاطفي لديهنّ. تشابهت دراستنا مع دراسة (Rodriguez, 2014) ودراسة (Mankeun, 2020).

10.الخاتمة والتوصيات:

في نهاية هذه الدراسة يمكن القول بأن المديرات في المدارس السالزيانية يحققن في شخصهنَّ القدرة على معرفة الذات مما يساعدهنَّ على أن يظهرن كأفراد واثقة بالنفس، متقبّلة لذاتها وقادرة على التعبير عن هذه الذات، الأمر الذي يجعلهنَّ قادرات على الاهتمام بالأفراد وتطورهم وتشجيعهم على الإبداع. كمت تمتلك المديرات القدرة على إدارة انفعالاتهنَّ وتنظيمها، فيظهرن صبورات، يحملن مسؤولية عملهنَّ، قادرات على إخفاء مشاعرهنَّ السلبية، ولا يُبدين تفرقة بين التابعين، الأمر الذي يجعلهن مصدر قوة وقدوة للتابعين ويساعدهنَّ على الإصغاء للآخرين وإعطائهم حريّة التعبير. ويمتلكن أيضًا القدرة على تحفيز ذواتهنَّ حيثُ أنهنَّ يُبدينَ حماسًا للتطوير، ويتحلين بروح التفاؤل والمغامرة، وهذا يساعدهنَّ في إضفاء جو من الحماسة والتشجيع بين الإداريين.

وتبين لنا أن المديرات يمارسن التعاطف مع التابعين من خلال مساعدتهم في تذليل الصعوبات، ويبدون متفهمات لمشاعر التابعين وظروفهم. وهكذا تُعطي المديرات التابعين إحساسًا بالقوّة والثقة، ويأخذن بعين الاعتبار النتائج الأخلاقية التابعة للقرارت التي يتخذنها. وبالنسبة إلهنَّ فإن كل فرد في بيئة العمل هو شخص مميز قادر على أن يكون مسؤولًا في عمله. كما يمتلكن المهارات الاجتماعية وخصوصًا مهارات التواصل الاجتماعي، مما يجعلهنَّ قادرات على بناء بيئة عمل إيجابية، حيث أنهنَّ يقمن بحل الخلافات بين التابعين ويحظين باحترامهم ومودتهم.

وتتبع المديرات الأسلوب التربوي للقديس يوحنا بوسكو والمعروف بالنظام الوقائي بأبعاده (المودّة، العقل، الأخلاق) الأمر الذي يساعدهنَّ ليكنَّ ذكيات عاطفيًا. وأن لا وجود لتأثير المتغيرات الديمغرافية للإداريين (العمر، الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي) على آرائهم في اتباع المديرات لنمط القيادة التحويلية.

وبناءً على نتائج الدراسة، ونظرًا للبدء بالاهتمام بالذكاء العاطفي والقيادة التحويلية ودراسة العلاقة بينهما في بيئة العمل، وقلّة الدراسات عمومًا، والدراسات العربية خصوصًا حول هذا الموضوع، نقترح ما يلي:

- ✓ إجراء دراسة حول تأثير الذكاء العاطفي لمشرفي المواد في طريقة قيادتهم للمعلمين وتأثير ذلك في فاعلية أداء المعلمين.
- ✓ إجراء دراسة حول الذكاء العاطفي للمعلمين وتأثيره على التحصيل العلمي للتلميذات.
- ✓ إجراء دراسة حول ضرورة تدريب القادة الجدد على النظام الوقائي وتأثيره على ذكائهم العاطفي.
- ✓ إجراء دراسات مشابهة لدراستنا على المدارس السالزيانية في البلدان الأخرى ومقارنة النتائج.
- ✓ إجراء دراسات عن تأثير القيادة التحويلية للمديرات في تحقيق الرضى الوظيفي لدى الإداريين والمعلمين وفي تشجيعهم على الإبداع.

- ✓ إجراء دراسات لمعرفة معوقات امتلاك المديرات للذكاء العاطفي ومعوقات تطبيق النظام الوقائي والقيادة التحويلية.

لذلك توصي الدراسة بـــ:

- ✓ أن تهتم إدارة المدرسة بالذكاء العاطفي للموارد البشرية عن طريق القيام بمحاضرات للتعريف بأهميته، والقيام بدورات تدريبية حول اكتسابه بأبعاده الخمس.
- ✓ تعزيز ممارسة النظام الوقائي في المدارس وبثه بين الكادر التعليمي والقادة والاستفادة من كل المواد الحديثة التي تصل لمدارسنا من مركز الرهبنة ومحاولة تطبيقها عمليًا.
- ✓ التعريف بأهمية القيادة التحويلية ومناسبتها للمدارس السالزيانية. وتعزيز ممارسة المديرات للدفع الإلهامي عن طريق إقامة دورات تدريبية للمديرات تؤهلهم لشرح أهداف المؤسسة للتابعين بشكل أفضل، وفتح آفاق جديدة حول كيفية الاهتمام بالتابعين وجعلهم يشعرون بأهمية دورهم في المؤسسة وكيفية مراعاة الفروق الفردية في وضع الخطط واتخاذ القرارات.
- ✓ نشر ثقافة الاهتمام بالآخر والتعاون من خلال تفعيل العمل كفريق.
- ✓ أن تقوم الإدارة المدرسية بمتابعة نتائج الدورات التدريبية وتقييم نتائجها بشكل دوري.

قائمة المراجع:

المراجع باللغة العربية:

1) الحراصي، حارب بن محمد. (٢٠١٧). القيادة التحويلية لدى مديري التعليم الأساسي في محافظة الداخلية في سلطنة عُمان وعلاقتها بالالتزام التنظيمي لمعلميهم، (رسالة ماجستير غير منشورة). سلطنة عُمان: جامعة نزوى، كلية العلوم والآداب، قسم التربية والدراسات الإنسانية. استُرجِع بتاريخ ٢٠٢١/٩/٥ من: https://www.unizwa.edu.om/content_files/01029-3383.pdf

2) الحلح، لمى محمد علي. (٢٠١٤). مستوى الذكاء العاطفي لدى طلبة الجامعة الهاشمية في ضوء متغيرات التخصص العلمي والنوع الاجتماعي والتحصيل الأكاديمي (رسالة ماجستير غير منشورة). الأردن: الجامعة الهاشمية، كلية العلوم التربوية، قسم علم النفس التربوي. أُستُرجِعَتْ بتاريخ ٢٠٢١/٧/١٢ من: http://search.shamaa.org/PDF/Articles/PSJaqoueprs/JaqoueprsVol2No7Y2014/jaqoueprs_2014v2-n7_273-306.pdf

3) الجبري، يحيى عبد الله محمد. (٢٠١٨، آذار). درجة توفر أبعاد القيادة التحويلية لدى رؤساء الأقسام العلمية في كلية التربية في جامعة الملك سعود. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، ٧ (٣)، ٥٦- ٧٢. استُرجع بتاريخ ٢٠٢١/٨/٢٠ من: http://iijoe.org/v7/IIJOE_06_03_07_2018.pdf

4) دلال، سلامي. (٢٠١٦، مارس). الذكاء العاطفي: مدخل نظري. مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، ١٥، ١٦٤-١٧٩. استرجع بتاريخ ٢٠٢١/٧/٢٥ من: https://www.univ-eloued.dz/rers/images/pdf/n15/O032016164.pdf

5) الذبحاوي، عامر عبد الكريم والمطيوي، مهند والعبيدي، أزهار عزيز. (٢٠١٣). دور الذكاء العاطفي في تعزيز سلوكيات القيادة التحويلية: بحث تحليلي لآراء عينة من الموظفين في المديرية العامة لتربية نجف الأشرف. مجلة

القادسية للعلوم الإدارية والاقتصادية، ١٦(١)، ١٣٦- ١٥٣. استُرجِعَ بتاريخ ٢٠٢١/٧/٣٠من: https://www.researchgate.net/publication/328476233_dwr_aldhka_alatfy_fy_tzyz_slwkyat_alqyadt_althwylyt_The_Role_of_Emotional_Intelligence_in_Promoting_Transformation_Leadership_Behaviors

6) رؤوف، سامي عبد الفتاح وكعيد، عباس ناهي. (٢٠٢٠، تموز). الولاء التنظيمي وفق القيادة التحويلية لدى مديري المدارس الإعدادية في محافظة واسط. مجلة البحوث التربوية والنفسية، ١٧ (٦٦)، ٤٠٩- ٤٢٦. استُرجِع من: https://www.iasj.net/iasj/download/19f3bd220a80e29d

7) سكر، ناجي رجب. (٢٠١٩). مستوى الذكاء العاطفي لدى مديري المدارس الحكومية بمدينة غزة وعلاقته بدرجة النجاح في ممارستهم القيادية من وجهة نظر المعلمين. مجلة دراسات العلوم التربوية، ٤٦(٢)، ٦٠١- ٦٢٣.

8) السيد، حسام الدين. (٢٠١٧). القيادة التحويلية لدى مديري التعليم الأساسي في محافظة الداخلية في سلطنة عُمان وعلاقتها بالالتزام التنظيمي للمعلمين (رسالة ماجستير غير منشورة). سلطنة عُمان: جامعة نزوى، كلية العلوم والآداب، قسم التربية والدراسات الإنسانية. استُرجِعت بتاريخ ٢٠٢١/٨/٢ من: https://www.unizwa.edu.om/content_files/01029-3383.pdf

9) سميرات، سمر أكثم ومقابلة، عاطف يوسف. (٢٠١٤). دراسة ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة للقيادة التحويلية وعلاقتها بدافعية المعلمين نحو عملهم. مجلة العلوم التربوية، ٤١ (١)، ٥١٣- ٥٣٦. استُرجِع بتاريخ ٢٠٢١/٨/٧ من: https://journals.ju.edu.jo/DirasatEdu/article/viewFile/6543/3763

10) شحادة، رائف. (٢٠٠٨). العلاقة بين أنماط السلوك القيادي وأنماط الاتصال بين الإداريين الآكاديميين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية (رسالة ماجستير غير منشورة). فلسطين: جامعة النجاح الوطنية، كلية الدراسات العليا.

11) شمس الدين، عبد العزيز محمد علي. (٢٠١٢). تطور أداء المديرين بوزارة التربية في دولة الكويت: بدائل مقترحة في ضوء فلسفة القيادة التحويلية، (رسالة دكتوراه غير منشورة). مصر: جامعة القاهرة، معهد الدراسات التربوية، قسم أصول التربية. استُرجِع بتاريخ ٢٠٢١/٩/١٥ من: http://sci-hub.es.ht/?q=شمس+الدين+٢%A0%١٢D9+القيادة+التحويلية

12) العابد، ليندا. (٢٠١٦). التعاون بين الإدارة المدرسية والتلميذ وتأثيره على التحصيل الدراسي في المرحلة الثانوية (رسالة ماجستير غير منشورة). الجزائر: جامعة محمد خيضر بسكرة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. استُرجِع بتاريخ ٢٠٢١/٧/١٥من:http://thesis.univ-biskra.dz/2586/1/Mémoire_24_2016.pdf

13) العامري، جعفر صادق. (٢٠١٧). تحفيز الذات لدى المرشدين التربويين لدى المرشدين التربويين في المدارس الثانوية. مجلة العلوم الإنسانية، ٢٥(٢)، ١٠٨٩-١١٠٢. اسُترجِع بتاريخ ٢٠٢١/١٠/٢٥ من: https://www.iasj.net/iasj/download/1328cfb97738fd76

14) عساف، محمود عبد المجيد وحسنين، عبد الله مصطفى. (٢٠١٩). مدى ممارسة القيادة التحويلية في الجامعات الفلسطينية في المحافظات الجنوبية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، ١٢ (٤١)، ٣-٢٩. استُرجِع بتاريخ ٢٠٢١/٩/٨ من: http://search.shamaa.org/FullRecord?ID=259848

15) الغزالي، حافظ عبد الكريم. (٢٠١٢). أثر القيادة التحويلية على فاعلية عملية اتخاذ القرار في شركات التأمين الأردنية، (رسالة ماجستير غير منشورة). الأردن: جامعة الشرق الأوسط، كلية الأعمال، قسم إدارة الأعمال. استُرجِع بتاريخ ٢٠٢١/٩/٣من:

16) قرواني، خالد نظمي. (٢٠١٧، نيسان). دور القيادة التحويلية في تمكين المعلمين والمعلمات في مدارس فلسطين. المجلة العلمية، ٣٣ (٢)، ٣٠٠-٣٥٦. استُرجع بتاريخ ٢٠٢١/٨/٣٠من:
http://search.shamaa.org/PDF/Articles/EGJfeau/JfeauVol33No2Y2017/jfeau_2017-v33-n2_300-356.pdf?opwvc=1

17) كنعان، رؤيا محمود. (٢٠١٤). درجة توفر سمات القيادة التحويلية لدى مدراء المدارس الثانوية وعلاقتها بالانتماء المهني للمعلمين من وجهة نظر المعلمين في محافظات شمال فلسطين (رسالة ماجستير غير منشورة). فلسطين: جامعة النجاح الوطنية، كليّة الدراسات العليا. استُرجِعَ بتاريخ ٢٠٢١/٨/١٥ من:
https://scholar.najah.edu/sites/default/files/Ro%27ia%20Kanan.pdf

18) اللوزي، خديجة محمد. (2012). أثر الذكاء العاطفي في أداء المديرين وأنماط القيادة الإدارية (رسالة ماجستير غير منشورة). سوريا: جامعة حلب، كلية الاقتصاد، قسم إدارة الأعمال. استُرجِعَ بتاريخ ٢٠٢١/٧/٣٠من:
http://thesis.mandumah.com/Record/215733

19) مختار، بوفرة وعبد الوهاب، بن موسى. (2017، سبتمبر). الرضا الوظيفي وعلاقته بالقيادة التحويلية لدى أساتذة التعليم الثانوي. مجلة السراج في التربية وقضايا المجتمع (المعسكر)، (٣)، ٢٨-٤٣. استُرجِعَ بتاريخ ٢٠٢١/٩/١ من:https://www.noor-book.com/tag/القيادة-وعلاقتها-بالرضا-الوظيفي/

20) مليح، يونس والعسولي، عبد الصمد. (٢٠٢٠). المنهج الوصفي التحليلي في مجال البحث العلمي. المنارة للدراسات القانونية والإدارية. استُرجِع بتاريخ ٢٠٢١/١١/٢ من:
https://search.emarefa.net/ar/detail/BIM-963130-المنهج-الوصفي-التحليلي-في-مجال-البحث-العلمي

21) موصلي، محمد أحمد. (٢٠١٣). أثر الذكاء العاطفي في أداء المديرين وأنماط القيادة الإدارية (رسالة ماجستير غير منشورة). سوريا: جامعة حلب، كلية الإقتصاد، قسم إدارة الأعمال. استُرجِعت بتاريخ ٢٠٢١/٩/٢ من:
http://mohe.gov.sy/master/Message/Mc/mhmd%20moselli.pdf

22) الناشري، حسين الحسن. (٢٠٢٠). الأنماط القيادية لمديري مدارس المرحلة الثانوية وعلاقتها بدافعية المعلمين في محافظة القنفذة (رسالة ماجستير غير منشورة). المملكة العربية السعودية: جامعة أم القرى، كلية الإدارة التربوية والتخطيط. استرجعت بتاريخ ٢٠٢١/٨/٣ من:
https://journals.ekb.eg/article_100856_17f568668c17a9771794d1704bf40d81.pdf

23) نصرات، السعيد. (٢٠١٦). الخصائص السيكومترية للصورة المعربة لمقياس الذكاء العاطفي لسكوت لدى طلبة المرحلة الثانوية (رسالة ماجستير غير منشورة). الوادي: جامعة وهران، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية. استُرجِع بتاريخ ٢٠٢١/١١/٢ من موقع: علم النفس وعلوم التربية.
http://www.univ-oran2.dz/images/these_memoires/FSS/Magister/TMSS-10/مذكرة%20نصرات%20سعيد.pdf

المراجع باللغة الأجنبية:

24) Adebayo, C.T. (2016, May). Empathic Communication In Superior- Subordinate Relationships: Individualist and Collective Cultures (Master's Thesis), Western Illinois University, Faculty of Communication, Retrieved on 30/9/2021 from: https://www.academia.edu/35742597/EMPATHIC_COMMUNICATION_IN_SUPERIOR_SUBORDINATE?email_work_card=view-paper

25) Braido, P. (1997). Don Bosco Educatore (2nd. ed). Roma: Libreria Ateneo Salesiano.

26) Cavaglia, P. (1997). Il Sistema Preventivo di St. Giovanni Bosco. Roma: uxilium.

27) Debes, G. (2021). The Predictive power of Emotional Intelligence on Self Efficacy: A Case of School Principals. International Online Journal of Education and Teaching, 8 (1), 148- 176. Retrieved on 25/7/2021 from:
http://eds.a.ebscohost.com/eds/command/detail?vid=5&sid=9f745d0e-9f12-4cb4-9ef8-c032eec8513e%40sessionmgr4006&bdata=JkF1dGhUeXBlPXNzbyZzaXRlPWVkcy1saXZlJnNjb3BlPXNpdGU%3d#jid=HCJ6&db=eue

28) Dhani, Priyam and Sharma, Tanu. (2016, July). Emotional Inelligence, Hisotry, Models and Measures. International Journal of Science Technology and Management (7) 5, 189-201. Retrieved on 30/8/2021from:
https://www.researchgate.net/publication/305815636_EMOTIONAL_INTELLIGENCE_HISTORY_MODELS_AND_MEASURES

29) Forner, V.W., Jones, M., Berry, Y. (2020, Octorber). Motivating Workers; How Leaders Apply Self-determination Theory In Organizations. Emerald Insight, 18(2), 76-94. Retrieved on 25/10/2021 from:
https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/OMJ-03-2020-0891/full/pdf?title=motivating-workers-how-leaders-apply-self-determination-theory-in-organizations

30) Goleman, D. (1995). Emotinal Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ (2nd ed). London: Bloomsbury Publishing Plc.

31) Frith- Powell, L. (2015). The Preventive System: Walking alongside. Hamanum: Issues in Family, Culture, and Science, (1). Retrieved on 20/9/2021from:
https://humanumreview.com/uploads/pdfs/Frith-Powell-2015-Issue-One.pdf

32) Gonsalves, P.(2009). Don Bosco's Expressive System: An Alternative Perspective for a Communication Age. Salesianum, 71, 651- 694. Retrieved on 3/10/2021 from:
https//academia.edu

33) Howell, A. (2020, January). Linking Between Emotional Intelligence and Kindness. Science of working. Retrieved on 12/7/2021 from: http://www.scienceofworking.com/linking-emotional-intelligence-and-kindness/

34) Hoy, W., Miskel, C. (2008). Educational administration: Theory, research, practice (8th ed). Boston: McGraw-Hill.

35) Humphrey, R. and Adams, L.L. (2016). Heroic Empathy: The Heart of Leadership. Retrieved on 20/10/2021from: https://academia.edu

36) Laneve, C. (2007). L'Educatore Oggi: Tratti per un Profilo di San Giovanni Bosco. Italia: Università degli Studi di Bari. Retrieved on 25/9/2021 from: https://oseegenius1.urbe.it/aux/resource?uri=132517

37) Mankeun, Y. (2020, May). The Effectiveness of the Preventive System Approach through the Lens of Character Education (Doctorate Dissertation), University of St. Francisco, Faculty of the School of Education, Department of Leadership Studies. Retrieved on 24/9/2021from: https://repository.usfca.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1520&context=diss

38) McCleskey, J. A. (2015, July). An Examination of The Relationship Between Ability Model Emotional Intelligence and Leadership Practices of Organizational Leaders and Entrepreneurs (Doctorate Dissertation), Capella University, School of Business and Technology. Retrieved on 12/7/2021 from: https://www.proquest.com/docview/1728718753?pq- origsite=gscholar&fromopenview=true

39) Munro, I. (2021, February). What is Self-Management and How Can you Improve it. Better Up. Retrieved on 30/7/2021 from: https://www.betterup.com/blog/what-is-self-management-and-how-can-you-improve-it

40) Oznur Celik, O.T. (2011). Relations Between Self Awareness and Transformational Leadership Skills of School Managers. The New Educational Review, 23(1), 355- 369. Retrieved on 15/10/2021from: https://www.researchgate.net/profile/Sebastian-Novotny/publication/215826077_Academic_Resilience_Academic_Success_as_Possible_Compensatory_Mechanism_of_Experienced_Adversities_and_Various_Life_Disadvantages/links/0fcfd50c0dc6913e18000000/Academic-Resilience-Academic-Success-as-Possible-Compensatory-Mechanism-of-Experienced-Adversities-and-Various-Life-Disadvantages.pdf#page=320

41) Parankimalil, J. (2012, October). The Preventive System of Don Bosco. Retrieved on 25/9/2021from: https://johnparankimalil.wordpress.com/2012/11/25/christ-the-king/

42) Patti, J. (2015). Effectiveness of a Leadership Development Program that Incorporates Social and Emotional Intelligence for Aspiring School Leaders. Journal of Educational Issues, 1 (1), 65- 84. Retrieved on 20/8/2021from: https://www.academia.edu/14777371/Effectiveness_of_a_Leadership_Development_Program_that_Incorporates_Social_and_Emotional_Intelligence_for_Aspiring_School_Leaders?email_work_card=view-paper

43) Raj, J. V., (n.d.). Don Bosco's educative system: Harbinger of today's transformative learning theories. Retrieved on 13/9/2021from:
http://donboscoschoolsindia.in/public/uploads/notification/Dr._Jerome_Vallabaraj.pdf.

44) Rodriguez, A. (2014, December). Preventive Leadership Program at the Salesian University (Doctorate Dissertation), University of St. Francisco, Faculty of the school of Education, Department of Leadership Studies). Retrieved on 13/9/2021 from:
https://repository.usfca.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1109&context=diss

45) Sullivan, P. (2017). The Relationship of Self Awarness to Leadership Effectiveness of the Experienced Leaders. (Doctorate Dissertation), Florida: College of Education, University of South Florida. Retrieved on 18/10/2021from:
https://digitalcommons.usf.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=7961&context= etd

46) Vojtas, M. (2018). Sistema Preventivo: Dispense ad Uso Degli Studenti. Università Pontifica Salesiana, Facultà di sceinze dell'Educazione.

توحيد مصطلحات التعلم عن بعد في اللغة العربية لضمان جودة التواصل

Harmonization of the Arabic terminology in Distance Learning Toward a Better Communication

د. إيلانا سعادة/ جامعة القديس يوسف/ بيروت

Dr.Helena Saade - Saint Joseph University, Beirut, Lebanon

أ.ريمي عقيقي/ بيروت

Remy Akiki/ Beirut/Lebanon

ملخص الدراسة:

شهد العالم في الآونة الأخيرة تطوّرات سريعة ومهمّة، فبذلت الدول جهودًا كثيرة لمواكبة هذه المستجدات المتلاحقة (أزمات صحيّة واقتصاديّة ومشكلات في البنى التحتيّة كالكهرباء والانترنت)، من هذا المنطلق أجبرنا على تغيير نمط حياتنا إلى حياة جديدة لم نعهدها من قبل، وفُرِضَ الحجر الصحيّ، وانتقلنا من التعليم والتعلّم الحضوريّ إلى التعليم والتعلّم عن بعد.

من هذا المنطلق، قمنا باستخراج المصطلحات الواردة في "دليل التربية الجامعيّة"، الدليل الّذي أعدّت جامعة القديس يوسف في بيروت، باللّغة الفرنسيّة لتزويد مجتمعها الجامعيّ بالأدوات المنهجيّة بشكلٍ يتوافق مع التوجّهات الدوليّة ويعزّز ثقافة تعليميّة مشتركة كما وأضفنا إلى هذه المصطلحات تلك الّتي يستخدمونها المعلّمون في الجامعة عن بعد والّتي وردت في دليل مشروع "Connecte Tempus". كما وإنّ انفتاح جامعة القديس يوسف على المستويين الوطني والإقليمي يشجع مجتمعها على أن يصبح متعدّد اللغات، ومن هنا برزت الحاجة إلى تنسيق المصطلحات العربية في التعليم وبشكل خاصّ في التعليم عن بعد من أجل ضمان تواصل أفضل في مجال التعليم العالي الجامعيّ.

يقوم البحث على إجراء تحليلات تأتي بالإجابة على الأسئلة البحثية التالية: كيف يمكن ضمان التواصل الفعّال بين مختلف الجهات الفاعلة في التعليم العالي؟ اتضح أن المصطلحات العربية المتخصصة في مجال التعليم تختلف من مؤسسة إلى أخرى عند التعبير عن المفهوم عينه، ويعود هذا التفاوت إلى غياب مرجعية توفر المقابل المناسب للمفهوم المطلوب وكيف الحال في التعليم عن بعد.

يشكّل هذا المشروع البحثي عملًا تشاركيًّا بين مدرسة الترجمة في بيروت وكليّة العلوم التربويّة، وسيحّول جامعة القديس يوسف إلى مركز مرجعيّ في المصطلحات التربويّة العربية على المستويين الوطني والإقليمي، وخاصة في الدول العربية. بالإضافة إلى ذلك، هذا المشروع مبتكر لأنّ اللّغة العربيّة بالكاد تواكب تطوّر المفاهيم الحديثة في التعليم، يسلط البحث الضوء على الواقع الاصطلاحيّ في التعليم وفي التعليم عن بعد بهدف تقديم مصطلحات تربوية موحّدة لتحقيق خطاب موحّد في هذا الصدد.

بعد دراسة مقارنة أجريت في مجال التعليم وبعد تحليل معمّق لنتائج البحث، توصّلت الدراسة إلى تطوير دليل مصطلحات خاصّ بالتربية الجامعيّة باللّغتين العربيّة والفرنسيّة. لذلك يعتبر البحث عبارة عن دراسة تطويريّة تعتمد على منهجيّة مختلطة تشمل البحث الكميّ والنوعيّ.

التحدي الذي يمثله هذا المشروع عملي ويهدف إلى:

- ✓ مواءمة معاني المفاهيم التربوية.
- ✓ تزويدهم بمقابل في اللغة العربيّة.

في الخطوة الثانية، تمّ فرز البيانات وإجراء استشارة للمترجمين الذين تم اختيارهم عشوائيًا للتحقق من اختيار المقابل في اللّغة العربيّة.

الكلمات المفتاحية: التعليم والتعلّم الحضوريّ، التعليم والتعلّم عن بعد، التعليم العالي، توحيد المصطلحات التربويّة، تأمين التواصل، خطاب موحّد.

Abstract:

The world has recently witnessed rapid and important changes, so countries have made many efforts to keep pace with these successive transformations (health and economic crises).

The recent pandemic has contributed to changing many practices, policies and behaviors at all levels including the educational sector. In order to limit the spread of the virus, the educational institutions went from in-person teaching and learning to distance learning.

In this context, this research aims to develop a booklet that includes the terminology used in in-person teaching and in distance learning to promote a common educational culture.

Given this statement of principle, the research carries out these analyses through answering the following research questions: How to ensure effective communication between the various actors in Higher Education? It turns out that the specialized Arabic terminology in the field of education differs from one institution to another when expressing the same concept, which is mainly due to the absence of reference, that provides the adequate Arabic equivalent of the required concept.

By the same token, some recent educational terms and concepts do not find an equivalent in Arabic language. What are the specific terms in Higher Education?

Following a comparative study carried out in the field of education and following an in-depth and contextualized analysis of current educational terms, the research project will lead to the development of a bilingual educational terminology booklet enriching the scientific community in the field of education.

This project aims to:

- ✓ Harmonize the meaning of educational concepts;
- ✓ Provide them with an Arabic equivalent;
- ✓ Offer students and educators harmonized terminological benchmarks.

Keywords: in-person learning, distance learning, Higher Education, educational terminology booklet, communication, unified speech.

مقدمة:

يشهد المجتمع الجامعيّ، في عصرنا الحالي، تطوّراتٍ في مجالاتٍ شتّى من حيث "الإستراتيجيّة المؤسسيّة" أي السياسات والإجراءات المتّبعة بالإضافة إلى "التخطيط الإستراتيجيّ"، ومن حيث "الإصلاح الأكاديميّ والتربويّ" المعتمد

على "الرؤية التربويّة ومقارباتها" كما على "مراجع الكفايات" الّتي يُعاد النظر فيها لتتناسب مع الواقع المهنيّ، ومن حيث "إدارة التدريب" واعتماد "ثقافة النتائج المتوقّعة" منه، وتوافُق "نماذجه ومراجع الكفايات" وحرصه على استخدام التكنولوجيا الرقميّة والاعتماد على "الإبتكار التربويّ"، ومن حيث "التقييم التربويّ المستدام"[1] الّذي لا يتوقّف عند مرحلةٍ معيّنة (الجمال، 2015). تهدف هذه التطوّرات كلّها إلى تطوير التعليم العالي وضمان جودته وتندرج الإصلاحات كلّها تحت اسم "التربية الجامعيّة" الّتي تشكّل حقلًا من حقول العلوم التربويّة.

في هذا الإطار، يسعى لبنان اليوم إلى تطوير التعليم العالي بما يتناسب مع تحديات القرن الحادي والعشرين، وبما يتطابق مع الإتجاهات الدوليّة، حيث شرّع مجلس النواب في 30 نيسان من العام 2014 قانونًا يُعنى بالتعليم العالي بشكلٍ خاصّ وبكيفيّة تنظيمه وتطويره لضمان جودته (قانون رقم 285 تاريخ 2014/04/30). من هذا المنطلق، أطلقت الجامعات ورشة إصلاحات تناغمًا مع المبادرات والإتفاقات الدوليّة، فقامت الجامعات في لبنان-الّتي التزمت باتفاقيّة بولونيا وهي تُعتبر أهم إنجاز إصلاحيّ في تاريخ التعليم العالي في أوروبا لأنّها تسعى إلى توحيد نظام التعليم فيما يزيد على 4000 مؤسّسة تعليم عالٍ-باعتماد مبادئ "التربية الجامعيّة" لنشر ثقافة موحّدة في مؤسّساتها التربويّة بهدف المساهمة في تطوير التعليم العالي فيها. وبما أنّ "التربية الجامعيّة" تشكّلُ ميدانًا جديدًا وهو حقلٌ من حقول العلوم التربويّة[1] وبما أنّ هذه الوثائق صدرت أساسًا باللّغة الفرنسيّة في مبادرة بولونيا، فقد برزت الحاجة إلى ترجمتها إلى اللّغة العربيّة في لبنان.

وقد صدرت، تلبية لحاجات العاملين في مجال "التربية الجامعية" بعض القواميس والوثائق المترجمة. ولكن بعد الاطلاع على المصادر والمراجع المتوفّرة للمعنيّين في الحقل التربويّ، تبيّن أنّ معظم هذه القواميس غير متخصّص حصرًا بمجال "التربية الجامعيّة". ففي العام 2009 صدر معجم الكفايات باللّغُات الثلاث أي بالفرنسيّة والعربيّة والإنكليزيّة وقد تناول المصطلحات الخاصّة بالمقاربة بالكفاية (المركز التربوي، 2009). وفي العام 2015، وضع (يعقوب ودمعة، 2015) المعجم الموسوعي في علم النفس التربويّ الّذي يتضمّن 400 مصطلح منها مصطلحات تربويّة وأخرى نفسيّة متعلّقة بالاضطرابات النفسيّة والسلوكيّة، ويقوم هذا المعجم على تحديد المفاهيم والأسباب والأعراض والوسائل العلاجيّة. أمّا في العام 2017، فصَدَرَ قاموسٌ خاصٌّ بالمصطلحات المعتمدة في حقل التربية باللّغات الثلاث وخصوصًا في علم النفس التربويّ من تأليف بركة وحمزة (2017). إنّ هذه القواميس الّتي ذكرناها، على سبيل المثال لا الحصر، لا تفي بالغرض المطلوب إذ أنّها لا تشمل المصطلحات المرتبطة مباشرةً بـ"التربية الجامعيّة". وإن اطلعنا بعمقٍ على مضمون هذه المصادر لوجدنا أنّ المسعى إلى توحيد المصطلحات المذكور في مقدّمة هذه القواميس لم يحقّق الغاية المنشودة. فالمصطلحات المقترحة تختلف من مصدر إلى آخر وقد أدّت إلى اختلاف أكبر في الاستخدام، بمعنى آخر، أخذ كلّ مستخدم وفق مجال عمله وثقافته التربويّة يحدّد مقابلًا للمفهوم الواحد، ما أدّى من جهةٍ إلى نشوء حالة من الترادف المفرط بسبب عدم توافق المتخصّصين على تسمية موحّدة، ومن جهةٍ أخرى، أدّى الفراغ المعجمي إلى اقتراح مصطلحات معرّبة من دون حسيبٍ أو رقيبٍ.

مصطلحاتٌ كثيرةٌ خاصّةٌ بمجالات متخصّصة بما فيها "التربية الجامعيّة" تُستخدم في سياقاتٍ تواصليّة متنوّعةٍ ولدلالاتٍ قد تختلف من حيث وجهة نظر مُستخدِميها (الأساتذة الجامعيّون، الهيئة الإداريّة الجامعيّة، المتعلّمون...)

فتزيد الالتباس في العمليّة التواصليّة، على سبيل المثال لا الحصر نُدرج بعض هذه المصطلحات "compétence" "كفاية" أو "كفاءة"؟ "pédagogie universitaire" تربية جامعيّة" أو "بيداغوجيا جامعيّة"؟ "stratégie" "استراتيجيّة" أو "آليّة"؟ "programme" "مسار" أو "برنامج"؟ "méthode" "أسلوب" أو "طريقة" أو "نمط"؟ "didactique" "تعلّميّة" أو تعليميّة"؟... فتشوب الفوضى والعشوائيّة العمليّة التواصليّة في مجال "التربية الجامعيّة" وفي مجال التعليم عن بعد "الصف المقلوب" أو "الصف المعكوس" "classe inversée" ؟ "التعليم المتزامن" "Apprentissage en mode synchrone" ؟ "التعليم غير المتزامن""Apprentissage en mode asynchrone" ؟ لأنّ المتواصلين يعتمدون مترادفاتٍ متعدّدةً للدلالة على المفهوم الواحد. تشملُ هذه العمليّةُ التواصليّةُ كلًّا من الهيئات الإداريّة الّتي تحدّد سياسة المؤسّسة وتعمل على نشر ثقافتها، المتخصّصين في الحقل التربويّ أي الأساتذة الجامعيّين والباحثين في المجال التربويّ. ويأتي دور المتعلّمين كعنصرٍ أساسيٍّ في "التربية الجامعيّة" باعتبارهم يبنون معارفهم من أجل تحسين ممارساتهم التعلّميّة في مؤسّساتهم مساهمين في تطويرها.

وبما أنّ هؤلاء الشركاء في الحقل التربويّ يعانون جميعًا من قلّة المراجع والمصادر الخاصّة بـ"التربية الجامعيّة" وبمجال "التعليم عن بعد"، لأنّه مجال جديد وغير معروف ومحدود الانتشار، فهم يلجأون إلى ما توفّر من القواميس والوثائق المترجمة الّتي لا تستجيب حتّى اليوم إلى طلبهم لأنّها تتضمّن مصطلحاتٍ عائدة إلى ميدان التربيّةً عامّةً وغير متخصّصة في ميدان "التربية الجامعيّة" أو ميدان "التعليم عن بعد".

من هنا برزت الحاجة إلى إعداد قاعدة بيانات متخصّصة قابلة للتطوير، يتفق عليها المعنيّون في هذا المجال. ستنطلق عمليّة البحث عن المقابلات في القواميس المتخصّصة المتوفّرة إن وجدت فيها والتأكّد من مدى استخدامها بالشكل الصحيح، لأنّ توافر القواميس المتخصّصة، على قلّتها، والّتي ذكرناها آنفًا من شأنه أن يسهّل عمليّة الترجمة وتاليًا ضمان التواصل بين مختلف المعنيّين في مجال "التربية الجامعيّة".

بناءً على ما تقدّم، برزت الحاجة إلى إعداد قاعدة بيانات تضمّ مصطلحات "التربية الجامعيّة" و"التعليم عن بعد" باللّغتين العربيّة والفرنسيّة لتكون نموذجًا يأتي بالإفادة للمهتمّين بالحقل التربويّ وللعاملين فيه، وتهدف إلى البتّ في اختيار المصطلح وتجنّب الترادف المفرط في اللّغة العربيّة والبحث عن مقابلات متداولة وصولًا إلى توليد مقابلات للمصطلحات الأجنبيّة. لقد بات لزامًا اعتماد مصطلح يتوافق عليه الشركاء كلّهم لضمان نجاح عمليّة التّواصل ولتحقيق ثبات المصطلح واستمراريّته لأنّه بتعريفه هو "كلمة تحمل مفهومًا معيّنًا ذا دلالةٍ علميّةٍ أو حضاريّةٍ يتواضع عليها المشتغلون بتلك العلوم والفنون والمباحث" (الخطيب، 1999). إنّ توافق المتخصصين على المفهوم والدلالة هو الركن الأساسي الذي يساهم في جعل الكلمة مصطلحًا.

الإشكاليّة وأسئلة البحث:

يرمي هذا البحث إلى تسليط الضوء على الواقع الإصطلاحيّ في مجال "التربية الجامعيّة" ونحاول من خلاله الإجابة عن السؤال الآتي: كيف يمكن تفعيل عمليّة التواصل بين مختلف الأطراف المعنيّة بالـ "التربية الجامعيّة" وبمجال: التعليم عن بعد" في لبنان؟

يتفرّع من هذا السؤال العديد من الأسئلة الّتي تساهم في توضيح السؤال العامّ لهذا البحث: ما هي المصطلحات الخاصّة ب"التربية الجامعيّة"؟ ما هي المصطلحات الخاصّة ب"التعليم عن بعد"؟ هل يمكن توحيد المصطلحات لتأمين تواصل سليم؟ من المعنيّ بهذه العمليّة التوحيديّة؟

تحديد لمفهوم التربية الجامعيّة:

تطوّر مجال "التربية الجامعيّة" على المستوى المفهومي مثلما تطوّر مفهوم "التربية" الّذي كان يهتمّ في الماضي بالسبل والطرق التي تُمكّن الأطفال من اكتساب المعارف والمهارات، فأصبح يُعنى بفئات المتعلّمين جميعها (التلاميذ، الطلاب، الكبار الّذين يتابعون تدريبًا مستمرًّا والمهنيين والمدرّبين) (De ketele, 2011). إذا كان التركيز في الآونة الأولى على الأنشطة التربويّة في الجامعات (أنشطة التعليم وبعدها أنشطة التعلّم)، تبيّن لاحقًا أنّه لا يمكن التوقّف وتحليل كلّ نشاط تربويّ على حدة لأنّ العلاقات القائمة بين كلّ المكوّنات المتعلّقة بالتعليم والتعلّم مهمّة وهي في تفاعل دائم (De ketele, 2011). فبالرغم من حداثة العهد، برزت "التربية الجامعيّة" في البعض من الأبحاث (على شكل مداخلاتٍ في مؤتمرات، مقالات وكتب) وكانت محطّ اهتمام العديد من الباحثين إلّا أنّهم لم يتوصلوا حتّى اليوم إلى تحديدٍ شاملٍ وكاملٍ لمفهوم "التربية الجامعيّة" لأنّه ميدان اختصاص جديد يُعنى بجودة التعليم العالي وكيفيّة تطويره (Houssaye,2016) ويهتمّ بمواضيع تربويّة أهمّها أنشطة التعليم والتعلّم وتدريب المعلّمين وتأمين الدعم التربويّ لهم في ما يخصّ بإعداد البرامج والوحدات التعليميّة أي مرافقتهم في تحضيرها، استخدام أحدث وسائل التكنولوجيا لضمان استعمال الطرائق النشطة في التعليم، بالإضافة إلى تقييم مكتسبات الطالب وتقييم البرامج التعليميّة فضلًا عن البحث العلميّ وهو عنصرٌ مهمّ في تحسين الممارسات التربويّة (مغيزل نصر، 2019). أُضيفت إلى هذه المفاهيم مصطلحات "التعليم عن بعد" الّتي ظهرت مع جائحة كورونا والوسائل الّتي تطوّرت معها.

بعد عرض الإطار العام لحقل "التربية الجامعيّة" نستخلص بتعريف لهذا المجال الجديد إذ أنّه لا يمكن أن نبحث عن مقابلات للمفاهيم (المحتوى) الّتي تحملها "التربية الجامعيّة" (الحاوي) من دون إعطاء تعريف محدّد لميدان الاختصاص: تهتمّ "التربية الجامعيّة" بالممارسات التعليميّة التعلميّة والتقييميّة، وتهدف إلى تطوير النشاطات التربويّة مع مراعاة البيئة الجامعيّة بكلّ مكوّناتها الخارجيّة (السياسيّة والاجتماعيّة والثقافيّة والاقتصاديّة) والدّاخليّة (البيئة الأكاديميّة وفرادة المتعلّم) (De ketele, 2011).

"التربية الجامعيّة": ميدان اختصاص:

تشكّل المصطلحات جزءًا من حياتنا اليوميّة. بفضل المصطلحات نسمّي الحقائق من حولنا، نعبّر عن أفكارنا ومشاعرنا ونتواصل مع الآخرين. إنّ التقدّم في المعرفة البشريّة والتكنولوجيا وتطوّر العلاقات الإقتصاديّة والعلميّة خصوصًا مع العولمة خلق حاجة إلى تأمين تواصل أفضل يتمّ من خلال مصطلحات متخصّصة بمجالات محدّدة. إنّ مسألة ضمان التواصل الفعّال بالنسبة إلى اللّغويّين والمترجمين لا تتمّ إلّا عن طريق اختيار المصطلح المناسب ويشكّل علم المصطلحات أساس نشاطهم (صادر فغالي، 2002).

لكلّ اختصاص جامعيٍّ (اقتصاد، اجتماع، العلوم الإنسانيّة، علوم الحياة) ولكلّ ميدانٍ معرفيٍّ (الطبّ، المدرسة، المسرح، الخ.) مصطلحاته الّتي تعرّف به وتحدّد أطره الجوهريّة وتساعد على التعمّق في مجالاته وتكشف عن مكوّناته.

غير أنّ التربية الجامعيّة ما زالت حتّى عصرنا الحاليّ مجالًا تخصّصيًّا غير واضح المعالم ولم يستقطب اهتمام الباحثين في العالم العربيّ باعتباره مجالًا حديثًا في طور النمو ويعتمد على استعارة المفاهيم من الثقافات الأجنبيّة باللّغتين الفرنسيّة والإنكليزيّة، يستقبل العديد من المصطلحات الأجنبيّة الحديثة دون البحث عن مقابلات لها في اللّغة العربيّة.

لذا أمست الحاجة ضروريّة إلى البحث عن مقابلات للمصطلحات الخاصّة بميدان التربية الجامعيّة بحيث إنّها اختصاصٌ دائم التطوّر وتتشعّب حاجاته مع تقدّم النظام التعليميّ العالي. هذه الترجمة تساعد في تفعيل التواصل الحقيقيّ بين الأساتذة الجامعيّين وطلابهم فلا يقع أحدهم في التباس يضيّع المعنى أو يأخذه في اتجاه آخر. فالمصطلح الأجنبيّ المستورد إلى ثقافتنا الجامعيّة ليس مفهومًا في عمقه حتّى اليوم؛ والدليل على ذلك استخدامه في سياقٍ عربيّ ومحاولة تفسيره من دون العودة إلى مصدره ولكن بحسب تصوّر المستخدم إن كان باحثًا أو أستاذًا أو طالبًا جامعيًّا. إذًا، لا بدّ من دليلٍ يحصي هذه المصطلحات ويعرّف بها باللّغة الأساس ومن ثمّ يبحث عن مقابلٍ مستخدم باللّغة العربيّة يحاكي مفهومها ويراعي حاجة الميدان التخصّصيّ. من هذا المنطلق، لا بدّ من القيام ببحث إصطلاحيّ قبل كلّ عمليّة ترجمة.

انطلاقًا ممّا سبق، يعتبر ميدان "التربية الجامعيّة" ميدانًا متخصِّصًا يعني شريحة محدّدة من المجتمع تضمّ العاملين في التعليم العالي والمعنيّين به، يتناقشون حول مسائل تربويّة تتعلّق بممارساتهم التعليميّة والتعلميّة والتقييميّة فيستخدمون مصطلحات علميّة لا يفهمها إلّا "أهل الاختصاص" أي مستخدمو اللّغة الخاصّة باختصاص معيّن. ونرى كأن هناك لغة خاصّة لهذا الميدان ولغة عامّة محكيّة مستخدمة في التواصل اليوميّ.

أهداف البحث ومنهجيّته:

إنّ هذا العمل البحثيّ الهادف إلى إعداد قاعدة بيانات هو عملٌ مشتركٌ بين مدرسة الترجمة بيروت وكليّة العلوم التربويّة في جامعة القديس يوسف في بيروت، لأنّ مجال الدراسة مرتبطٌ بحقلي التربية والترجمة. وتسعى قاعدة البيانات، الّتي ستعدّ، إلى أن تكون فريدةٌ من نوعها لأنّها تجمع المصطلحات الخاصّة بـ"التربية الجامعيّة" و"التعليم عن بعد" وتتّبع بنيةً محدّدةً وهي قابلة للتطوير. ستعتمد الدراسة طرائق عمل منوّعة في البحث، منهجيّات تحليل كميّة ونوعيّة ممّا يبيّن الرؤية الواقعيّة البراغماتيّة للبحث، كما ستتّبع مسار الحلقة أي أنّها ستنطلق من الميدان التربويّ وتعود إليه للتأكّد من أنّ المقابلات المقترحة في اللّغة العربيّة أو الألفاظ المتداولة، الّتي تم رصدها في المراجع، تتناسب مع حاجات المتخصّصين في الحقل التربويّ من خلال الإستبيان، والمقابلات الفرديّة والجماعيّة، بمعنى آخر، إنّ هذا العمل تعاونيٌّ بين الهيئات الإداريّة التربويّة، والمتخصّصين في الحقل التربويّ، والطلّاب الجامعيّين، والمترجمين المتخصّصين والمُصطلحين. إنّ الهدف من المقابلات والإستبيان هو جمع المعارف والمفاهيم المتعلّقة بميدان "التربية الجامعيّة" ودراسة واقع المصطلحات المستخدمة في اللّغة الفرنسيّة لترتيبها بحسب المحاور الّتي ترتبط بها والطلب من المعنيّين في مرحلةٍ ثانية اقتراح مقابلات لها يستخدمونها باللّغة العربيّة ويعتبرون أنّها تدلّ على المفاهيم الخاصّة بالـ"التربية الجامعيّة".

طبيعة البحث:

النموذج البرغماتيّ:

يندرج البحث، من الناحية المعرفيّة، في نموذج براغماتيّ. والمقصود بمصطلح برغماتي أي عمليّ، يستند على نظريات الترجميّة وينطلق من الميدان بهدف تطوير قاعدة بيانات تلبيّ احتياجات المعلميّن والطلاب والهيئات الإداريّة وكلّ شخص معنيّ بحقل التربية في التعليم العالي لأنّه لا بدّ من دليلٍ يحصي مصطلحات مجال "التربية الجامعيّة" ويعرّف بها باللّغة الأساس ومن ثمّ يبحث عن مقابلٍ مستخدم باللّغة العربيّة يحاكي مفهومها ويراعي حاجة الميدان التخصّصيّ. وتحقيق هذه الغاية يتطلّب وسائل متعدّدة أبرزها الإستبيان والمقابلات الفرديّة والجماعيّة لجمع المعلومات حول "التربية الجامعيّة" ومدى إطلّاع المعنيّين بهذا المجال عن المصطلحات الخاصّة به.

يشكّل موقف الباحث نقطة الانطلاق الأساسيّة لأيّ بحثٍ، وهذا الموقف هو الذي يملي الاستراتيجيات المنهجية المختارة أو أدوات الجمع والتحليل المستخدمة (Arbós Bertran, 2009). من هذا المنطلق، نتبنى موقفًا منفتحًا تحليليًّا يدمج طرق متنوعة لفهم ميدان التخصّص الجديد وتفاعليًّا لأنّه يشرك في عمله وفي تحقيق غايته المعنيّين جميعهم أي المعلّمين والطلاب والهيئات كافّة ويكون العمل معهم على شكلٍ حلقةٍ تبدأ وتنتهي بموافقتهم، مما يلزمنا بإجراء بحث بطبيعة عمليّة (Savoie-Zacj & Karsenti, 2000) وبنائيّة منفتحة على الأطراف جميعها.

"سيكون الباحث الذي يشارك في البحث التطويريّ أمام خيارات مختلفة: الموقف المعرفي المعتمد، ونوع المقاربة المفضّلة "الكميّة أو النوعيّة" وعملية تحليل البيانات "الاستقرائيّة أو الاستنتاجيّة". سيكون لهذه الخيارات تأثيرًا كبيرًا على عمليّة البحث" (لويزيل وهارفي، 2007، ص 47).

المقاربة النوعيّة والكميّة:

يستند البحث إلى المقاربة النوعيّة من خلال جمع المعلومات عبر المقابلات الفرديّة والجماعيّة واستطلاع آراء الأشخاص المعنيين بميدان اختصاص "التربية الجامعيّة" بشكلٍ خاصّ في أوّل مرحلة البحث أي خلال الدراسة الإستكشافيّة وفي آخر مرحلة عند أخذ موافقة هؤلاء حول قاعدة البيانات بشكلها النهائيّ وتحليل النتائج مع مجموعة خبراء في مجالي التربية واللّغة.

كما يستند البحث إلى المقاربة الكميّة من خلال المعالجة الإحصائية للاستبيان الموزّع إلكترونيًّا إلى المعلّمين والطلاب في جامعة القديس يوسف وبشكلٍ خاصّ إلى طلاب كليّة العلوم التربويّة لأنّهم معلّمون في مؤسسات تربويّة فهم شركاء في عمليّة توحيد المصطلحات.

المميّز في البحث:

صحيح أنّ هذا البحث يدمج بين المقاربة الكميّة والمقاربة النوعيّة إلّا أنّه يميل إلى المقاربة النوعيّة الّتي تعتمد على الخصائص الآتية (Pires, 1997):

- ✓ مرونتها في التكيّف في مراحل تحقيقها، بما في ذلك مرونتها في البناء التدريجيّ لمادّة البحث.
- ✓ قدرتها على دمج بيانات متنوّعة ومختلفة.

✓ إنفتاحها على ميدان الإختصاص والمقصود به في البحث ميدان "التربية الجامعيّة" لأنّها تعطي أهميّة كبرى للمراحل الاستكشافيّة للميدان.

إنّ هذا البحث التطويريّ الهادف إلى تقديم منتج -قاعدة بيانات-يشكّل دعمًا تربويًّا للمجتمع الجامعيّ يعرض مراحل التطوير وينطلق من دليل علميّ أعدّته جامعة القديس يوسف (Manuel de pédagogie universitaire)[1] يحصي المصطلحات التربويّة الأكثر استخدامًا على المستوى الجامعيّ ويشرح المفهوم الّذي يحمله كلّ مصطلح كما يبيّن كيفيّة تحليل النتائج بالإضافة إلى التفكير حول كيفيّة تجريب هذا المنتج وتطويره بشكلٍ مستمرّ بمرحلة لاحقة تواكب تطوّر الميدان.

إنّ البحث التطويريّ المرتبط بحقل العلوم التربويّة يحاول الإجابة على ثلاث تحديات (Van der Maren, 2004, pp. 61-79): الأوّل جوهريّ والمقصود به إنتاج المعرفة أي إنتاج "خطاب علميّ" يتّفق عليه المهتمّون بالميدان التخصّصيّ، الثاني عمليّ يهدف إلى معالجة الخلل في عمليّة التواصل، الثالث استراتيجيّ يهدف إلى توحيد المصطلحات المتخصّصة لتحسين الممارسات التربويّة الّتي يقوم بها الأفراد والمؤسسات الّتي تعنى بالتعليم.

مراحل البحث:

كانت نقطة الإنطلاق إعداد استمارة تتوجّه إلى الهيئات الإداريّة التربويّة والمتخصّصين في الحقل التربويّ والطلّاب الجامعيّين في مرحلةٍ أولى لدراسة واقع حال المصطلحات الخاصة بميدان التربيّة، وجمعت هذه الإستمارة المصطلحات والمفاهيم الأساسيّة الخاصّة بـ"التربية الجامعيّة" المستخرجة من دليل التربية الجامعيّة الّذي أعدّته جامعة القديس يوسف والّذي يشكّل مرجعًا للجامعات في لبنان بالإضافة إلى المصطلحات الواردة في المراجع الّتي استند إليها هذا الدليل. فضلًا عن ذلك، تمّ تنظيم مقابلات جماعيّة مع الشركاء كلّهم لإستشارتهم حول هذه المصطلحات والمفاهيم المتعلّقة بها. أُعدَّت بعدها لائحة بالمصطلحات الّتي قمنا بالبحث عن مقابلات لها بعد الدراسة الّتي قمنا بها لتحديد المفاهيم في مرحلةٍ أولى. في المرحلة التالية، تمّ اختيار المقابل الأنسب لحل مشكلة الترادف أو اقتراح كلمة مولدة لسدّ الفراغ الاصطلاحيّ. عند الإنتهاء من البحث الاصطلاحيّ، عدنا إلى الحقل الميدانيّ مع استمارة جديدة لاستشارة التربويّين حول المقابلات والتحديدات المقترحة للبتّ فيها من جديد. تجدر الإشارة إلى أنّ هذا العمل التربويّ الإصطلاحيّ ضمّ أساتذة من الجامعات الفرنكوفونيّة في لبنان والجامعة الإسلاميّة وجامعة الجنان كما أساتذة من إتحاد الجامعات العربيّة ومن جامعات في الأردن وقطر والإمارات العربيّة المتّحدة ومن مصر والعراق. ارتكزت قاعدة البيانات الّتي توصّل إليها العمل على نتائج الاستبيان وعلى المقابلات الفرديّة والجماعيّة واستُكملت بالبحث الاصطلاحيّ عندما تعدّدت الاقتراحات في الاستبيان للتأكّد من مطابقة المصطلح الأنسب الّذي تمّ اختياره مع المُستخدَم في المقالات والأبحاث.

استند البحث في مراحل البحث إلى نموذج (Harvey & Loiselle, 2009) الّذي يقترح خمس مراحل أساسيّة لنجاح تطوير منتج تربويّ:

✓ التزم البحث المرتكز على تطوير منتج -قاعدة بيانات-على المبادئ العلميّة واعتمد على المراحل الأساسيّة الآتية (Harvey & Loiselle, 2009, p.110):

- ✓ عرض الطابع المميّز في هذا البحث أي أنّ إعداد قاعدة البيانات المتخصّصة قابلة للتطوير وقد اتفّق عليها المعنيّون في هذا الميدان بمعنى أنّها عمل مشترك بين الباحث-المترجم وأهل الإختصاص.
- ✓ الوصف التفصيليّ لكيفيّة جمع المعلومات وكيفيّة إشراك المعنيّين في الميدان المتخصّص لتطوير قاعدة البيانات مع شرحٍ لخصائصها التميّزيّة. ارتكز العمل على حلقة متفاعلة يجمع بين النظريات وميدان العمل.
- ✓ عرض آفاق جديدة للبحث من الممكن العمل على توسيعها.

حدود البحث:

واجه البحث صعوبات يمكن تصنيفها وفق ثلاثة مستويات: كيفيّة رصد المعلومات المتعلّقة بميدان جديد وحجم العيّنة ومعالجة البيانات.

جمْع المعلومات:

كان صعبًا جمع المعلومات الخاصّة بميدان "التربية الجامعيّة" بسبب قلّة توفّر المراجع والمصادر الخاصّة به لأنّه مجال جديد وغير معروف ومحدود الانتشار كما كان من الصعب إثارة اهتمام المعلّمين وحثّهم على أهميّة المشاركة في هذا البحث.

حجم العيّنة:

حدّد حجم العيّنة الصغير الدراسة الإحصائيّة، مع العلم أنّ عيّنة أكبر حجمًا قد تساعد بشكل أفضل على فهم الواقع في هذا المجال. لم يلقى الطلب الموجّه إلى المعلّمين للمشاركة في البحث تفاعلًا قويًّا لأنّ قسمًا كبيرًا منهم ليس على اطلّاع عن ميدان "التربية الجامعيّة" والمعلومات الّتي يعرفها قليلة جدًّا لذا قرّرنا الإستفادة من شبكة المندوبين عن "التربية الجامعيّة" المعيّنين في كلّ كليّة أو معهد في جامعة القديس يوسف بالإضافة إلى المعلّمين في كليّة العلوم التربويّة وأساتذة جامعيّين من مؤسسات تربويّة تعتمد على تصنيف دوليّ.

معالجة البيانات:

شكّل تحليل البيانات ومعالجتها صعوبةً كبيرة في البحث لأنّ المراجع في ميدان "التربية الجامعيّة" محدودة وغير متوفّرة باللّغة العربيّة بشكلٍ شبه تامّ.

واجه البحث مشكلة ثانية ومهمّة وهي تحديد الجهة المسؤولة عن تحليل البيانات والبتّ بالمقابل المناسب: هل هي مسؤوليّة اللّغويّين؟ التربويّين؟ المترجمين؟ بعد التفكير المعمّق بهذه المسألة قرّرنا أن تقوم معالجة البيانات على شراكة بين الجهات المعنيّة جميعها أي أن يكون العمل مشتركًا بين المعلّمين المعنيّين بمجال "التربية الجامعيّة" والمترجمين وأنّ البتّ بالمقابل المناسب يقع على عاتق المعلّمين لأنّهم سيستخدمون المصطلحات المقترحة في تواصلهم مع الآخرين وهم من يضمن استمرار استخدام المصطلح.

خاتمة:

إنّ التجرؤ في الغوص في مجالات مجهولة تقودنا إلى اكتشاف ثروات مهمّة، فشكّل البحث مغامرة شيّقة محفوفة بالصعوبات غير أنّها أتت بجديد في مجال التعليم العالي وساهمت في تحسين عمليتي التعليم والتعلّم. إنّ هذا البحث

التشاركيّ التفاعليّ حقّق في تطوير أنموذجًا إصطلاحيًّا فريدًا من نوعه يُراد منه تحسين التعليم الجامعيّ من خلال تبادل الخبرات والمعارف.

سمحت لنا هذه الرحلة التشاركيّة الإصطلاحيّة ببناء علاقات إنسانيّة ومهنيّة لا يمكن تفعيلها في العمل اليوميّ والتعرّف على الثقافة الجامعيّة والممارسات التربويّة كما على تحديات التعليم العالي على الصعيدين الإقليمي والمحليّ.

سعى هذا البحث إلى تسليط الضوء على الواقع الإصطلاحيّ في مجال "التربية الجامعيّة" وحقّق هدفه الأساسيّ وهو تفعيل عمليّة التواصل بين مختلف الأطراف المعنيّة بهذا الميدان في لبنان بشكلٍ خاصّ وعلى الصعيد الإقليميّ بشكلٍ عامّ. خَلُصَ البحث إلى إعداد قاعدة بيانات إصطلاحيّة قابلة للتطوير تشكّل إطارًا مرجعيًّا يساهم في تحسين جودة التعليم العالي.

توصّلنا من خلال هذا البحث إلى الإقتناع بأنّ لكلّ مهنة مصطلحات خاصّة بها ولغة اختصاص تميّزها، من هنا أهميّة اكتساب أهل الإختصاص "المصطلحات" الخاصّة بميدان معيّن مرتبط بمهنة محدّدة ممّا يساهم في تقوية الهويّة المهنيّة. والمقصود بالهويّة المهنيّة الشعور بالانتماء إلى مهنة ناتجة عن التنشئة الاجتماعية ونتائجها تشارك المعايير الجماعية والإتفاق عليها أي المصطلحات واللّغة المتّفق عليها بالإضافة إلى الإيماءات المعروفة ضمن ميدان الاختصاص.

قادنا هذا البحث إلى الإستنتاجات الآتية:

المصطلحات: أساس التواصل

لا يقوم التواصل الفعّال ضمن أي مجال تخصّصيّ ومعرفيّ إلّا من خلال اكتساب المعنيّين في هذا الميدان المصطلحات الخاصّة به. تعتبر المصطلحيّة همزة الوصل بين أهل الإختصاص في عمليّة التواصل بشكلٍ عامّ وعنصر جوهريّ بين أهل الإختصاص في ميدانٍ جديد غير معروف كثيرًا وهو "ميدان التربية الجامعيّة". إنّ استخدام المصطلحات الدقيقة في "ميدان التربية الجامعيّة" تساهم في نشر ثقافة موحّدة وهويّة مهنيّة واحدة كما تساعد في تحقيق أهداف هذا الميدان ومن أبرزها تطوير التعليم العالي وتحسين جودته.

ضمان استمراريّة المصطلح واستخدامه يرتكز على نموذج تطويريّ ينطلق من الميدان:

يندرج البحث، من الناحية المعرفيّة، في نموذج براغماتيّ. والمقصود بمصطلح برغماتي أي عمليّ، يستند على نظريات الترجميّة وينطلق من الميدان بهدف تطوير قاعدة بيانات تلبيّ احتياجات المعلميّن والطلاب والهيئات الإداريّة وكلّ شخص معنيّ بحقل التربية في التعليم العالي لأنّه لا بدّ من دليلٍ يحصي مصطلحات مجال "التربية الجامعيّة" ويعرّف بها باللّغة الأساس ومن ثمّ يبحث عن مقابلٍ مستخدم باللّغة العربيّة يحاكي مفهومها ويراعي حاجة الميدان التخصّصيّ. وتحقيق هذه الغاية يتطلّب الإنطلاق من الميدان التربويّ ويعود إليه أي أنّه يتبع مسار الحلقة للتأكّد من أنّ المقابلات المقترحة في اللّغة العربيّة أو الألفاظ المتداولة، الّتي تم رصدها في المراجع، تتناسب مع حاجات المتخصّصين في الحقل التربويّ من خلال الإستبيان، والمقابلات الفرديّة والجماعيّة، بمعنى آخر، إنّ هذا العمل تعاونيٌّ بين الهيئات الإداريّة التربويّة، والمتخصّصين في الحقل التربويّ، والطلّاب الجامعيّين، والمترجمين المتخصّصين والمُصطلحين بهدف أيضًا إفادة الميدان وضمان استمرار استخدام المصطلحات.

نموذج يأتي بالإفادة إلى التدريب الجامعيّ وإلى الأساتذة الجامعيّين وإلى الطلاب وإلى الجامعات في لبنان:

يهدف النموذج المبتكر إلى نشر ثقافة موّحدة بين الأساتذة الجامعيّين والطلاب والهيئات الإداريّة والتربويّة لتطوير التعليم العالي وتحسين جودته.

على المستوى المهنيّ: تطوير كفايات مشتركة بين المعنيّين في الميدان الجديد لتحسين مستوى التدريب الجامعيّ وتطوير جودته.

على المستوى المؤسّساتي: بناء ثقافة موحّدة تُعنى بالـ"تربية الجامعيّة" وتعطي أهميّة كبيرة لهذه التربية في التعليم الجامعيّ العالي.

على المستوى الوطني: أي على مستوى الجامعات في لبنان: يساهم تطوير التعليم على المستوى الوطنيّ من خلال إستخدام مصطلحات موحّدة بين المعنيّين جميعهم إلى تطوير المجتمع بشكلٍ عامّ وإلى تطوير الإنسان بشكلٍ خاصّ تربويًّ وثقافيّا ومهنيًّا.

قائمة المراجع:

المراجع باللغة العربية:

1) بركة، فرح وحمزة، رنا. (2017). مصطلحات علوم التربية. بيروت: مكتبة لبنان ناشرون.

2) الجمهورية اللبنانية، المركز التربوي للبحوث والإنماء. (2009). معجم الكفايات. بيروت: منشورات المركز التربوي للبحوث والانماء.

3) الخطيب، أحمد شفيق. (1999). منهجيّة وضع المصطلحات وتطبيقاتها. دمشق، بيروت: دائرة المعاجم، مكتبة لبنان.

4) يعقوب، غسان ودمعة، ليلى. (2015). المعجم الموسوعي في علم النفس. بيروت: مكتبة لبنان ناشرون.

المراجع باللغة الأجنبية:

5) Adangnikou, N. (2008). Peut-on parler de recherche en pédagogie universitaire, aujourd'hui, en France ? Revue des sciences de l'éducation, 34(3), 601-621.

6) Arbós Bertran, A. (2009). L'attitude du chercheur est fondamentale (Actes du 2ème colloque international francophone sur les méthodes qualitatives). France : Université de Lille.

7) De Ketele, Jean-Marie. (juillet-septembre, 2010). La pédagogie universitaire: un courant en plein développement, Revue française de pédagogie [En ligne], 172 |, mis en ligne le 18 février 2011, consulté le 29 septembre 2016. URL: http://rfp.revues.org/2168

8) Harvey, S. & Loiselle, J. (2009). Proposition d'un modèle de recherche développement. Vol.28 (2), p.95-117.

9) Houssaye, Jean. (décembre, 2016). La pédagogie universitaire, frantice.net, Partie 4. Mutations, discussions, perspectives, numéro 12-13.

10) Jammal, A. (2015). L'avenir de l'enseignement supérieur au Liban-vers un système de qualité. Repéré le 29 /5/2018 à http://assafir.com/Article/433794.

11) Loselle, J. et Harvey, S. (2007). La recherche développement en éducation: fondements, apports et limites. Recherches qualitatives, 27(1), 40-59.

12) Moghaizel-Nasr, Nada. (Avril, 2019). La longue marche pour la formation pédagogique des enseignants du supérieur au Liban, La pédagogie universitaire, Revue Internationale d'éducation, Sèvres, n. 80.

13) Pires, A. (1997). Echantillonnage et recherche quantitative: essai théorique et méthodologique. Dans J. Poupart, J-P. Deslauriers, L.-H Groulx, A. Laperrière, R. Mayer, & A. Pires, La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques (pp. 51-56). Québec: Gaetan Morin.

14) Sader Feghali, Lina. (2002). Pour une terminologie traductionnelle tridimensionnelle et personnalisée. pp.1-3.

15) Savoie-Zacj, L. et Karsenti, T. (2000). La méthodologie. Dans Karsenti, T. et Savoie-Zacj, L. (dir.), Introduction à la recherche en éducation (p. 127-140). Québec: Éditions du Centre de Ressources Pédagogiques de l'Université de Sherbrooke.

16) Van der Maren, J-M. (2004). La recherche appliquée en pédagogie, des modèles pour l'enseignement. 2e édition. Bruxelles : De Boeck. https://mpu.usj.edu.lb/manuel_pu_preambule2.php#pref, le 02/08/2018.

دور تعلّميّة التّعبير الشّفهي في تنمية مهارات التّواصل والاتّصال.
نموذج تجربة ميدانيّة في بعض المدارس الخاصّة في بيروت-عيّنة من تلامذة الصّف الخامس

The role of oral expression in developing communication and connection skills.
A Model of a field experience in some private schools in Beirut - A sample of grade 5 students.

ط.د.فادية كامل حسين / جامعة القدّيس يوسف/ بيروت
PhD.Fadia Hussein/ Saint Joseph University/ Beirut

ملخص الدراسة:

تعتبر مهارة التّواصل من المهارات الأساسيّة المطلوبة للتعلّم في القرن الواحد والعشرين. وتكمن أهميّتها في أنّها تتيح الفرصة أمام المتعلّمين ليتعلّموا كيفية نقل أفكارهم إلى الآخرين بأسلوب واضح يمكن فهمه مباشرة. لذلك تتوجّه التربيّة الحديثة إلى الاهتمام بتحقيق الكفاية التّواصليّة الّتي باتت تُعتبر من أهمّ الكفايات الّتي يحتاجها المتعلّم اليوم. وفي الوقت الّذي نرى فيه الاتجاهات العالميّة في التّربية تسعى إلى تعزيز مهارات التّواصل الشّفهيّ عبر دمج تدريس اللّغة الشّفهيّة مع مختلف الموادّ، نجد أنّ هذا المجال ما زال مهمّشًا في مدارسنا، لأنّه ليس مادّة امتحان رسميّ، ويتمّ التّعامل معه وفق اهتمام المعلّم الشّخصيّ.

الكلمات المفتاحية: مهارات القرن الواحد والعشرين، مهارات التّواصل والاتّصال، الكفاية التّواصليّة، التّعلّميّة التّعبير الشّفهيّ، التّعليم المتمايز، الدّافعيّة.

Abstract:

Communication skill is one of the basic skills required for learning in the twenty-first century. Its importance is that it provides the opportunity for learners to learn how to communicate their ideas to others in a clear and directly understandable manner. Therefore, modern education tends to pay attention to achieving communicative competence, which has become one of the most important competencies that the learner needs today. At a time when we see global trends in education that seek to enhance oral communication skills by integrating oral language teaching with various subjects, we find that this field is still marginalized in our schools, because it is not an official exam subject, and it is dealt with according to the teacher's personal interest.

KeyWords: Twenty-first century skills, communication and communication skills, communicative competence,didactic verbal expression, differentiated education, motivation.

هدف البحث: التّحقّق من دور تعلّمية التّعبير الشّفهي في تنميّة مهارات التّواصل عند متعلّمي الصّفّ الخامس من التّعليم الأساسيّ.

سؤال البحث: تدور إشكاليّة بحثنا حول السّؤال الآتي: هل تفعيل تعلّميّة التّعبير الشّفهيّ عبر تطبيق استراتيجيّات التّعليم المتمايز يمكن أن يحقّق الكفاية التّواصليّة؟ وهل يساهم في تنمية مهارات التّواصل الفعّال عند التعلّمين؟ ويعزّز دافعيّتهم نحو التّعلّم؟

منهج البحث وأدواته: اعتمدنا في بحثنا هذا على المنهج شبه التّجريبيّ القائم على المجموعتين: المجموعة الضّابطة (42 تلميذًا) والمجموعة التّجريبيّة (41 تلميذًا) في ثلاث مدارس في بيروت. أمّا أدوات البحث فهي:

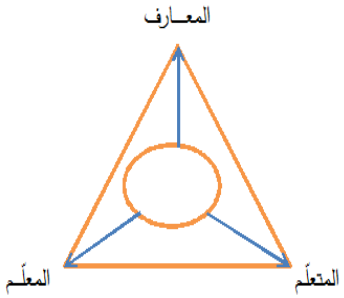
- ✓ مقياس الدّافعيّة، وإعداد اختبارات قبليّة وبعديّة لقياس مستوى الدّافعيّة نحو التّعلّم عند تلاميذ المجموعة التّجريبيّة.
- ✓ إعداد اختبارات قبليّة وبعديّة لقياس مستوى اكتساب التّلاميذ مهارة التّعبير الشّفهيّ في اللّغة العربيّة كأساس لتحقيق الكفاية التّواصليّة.
- ✓ اعتماد استراتيجيّات متنوعة في التّعليم المتمايز.

وفي النّتائج: أظهرت النّتائج صحّة الفرضيّة الّتي وضعناها، كما بيّنت نتائج الاختبار البعديّ تحسّنًا في مستوى دافعيّة التّلاميذ في المجموعة التّجريبيّة، فضلًا عن التّحسّن مستوى تحصيلهم الكفاية التّواصليّة.

مقدمة:

التّعلّميّة "تعني العلم الّذي يهتمّ بدراسة مجمل مظاهر التّعلّم والتّعليم الخاصّة بالمجال المعنيّ، وبشروط نقل الثّقافة الخاصّة بالمؤسسة، وبكيفية اكتساب المتعلّم المعارف، وهي تهتمّ بمحتوى التّدريس أي بالمعارف، وبعلاقات المتعلّمين بهذه المعارف، وبأساليب التّحفيز لاكتسابها وبنائها وتوظيفها في الحياة" (صيّاح (2008، ص. 18). ويوضح (طعمة، وآخرون، 2009. ص. 14) أنّه وبحسب ايف شوفالار (Chevallard)، فإنّ التّعلّمية توضع في قلب مثلّث يتألف من المعارف والمعلّم والمتعلّم على هذا الشّكل (01):

الشّكل رقم (01): التّعلّمية في قلب المثلّث (Chevallard).



وتقوم التّعلّمية على أربعة أركان: المعارف، المعلّم، المتعلّم والوضعيّة التّعليميّة، ولمّا كانت التّعلّميّة "تستنبط الطّرائق الخاصّة الملائمة للمعارف الخاصّة لاكتسابها واستيعابها، إسهامًا منها في البحث عن التّعلّم الأفضل"، (طعمة، وآخرون. 2009. ص. 30) فإنّ تركيزنا في هذا المقام سيتمحور حول تعلّميّة التّعبير الشّفهيّ، كونها الدّعامة الأساسيّة لتحقيق الكفاية التّواصليّة الّتي باتت تُعتبر من أهمّ الكفايات الّتي يحتاجها المتعلّم اليوم. ويمكن تعريف الكفاية التّواصليّة بأنّها "قدرة لغويّة تترجم معرفة الفرد بقواعد استعمال اللّغة في سياق اجتماعيّ، بقصد أداء نوايا تواصليّة

معيّنة بحسب مقام وأدوار محدّدة" (الفاربي، وآخرون، 1994، ص. 5)، أي القدرة على توصيل رسالة ما –شفهيّة أو كتابيّة-بكفاءة تبيّن معرفة القواعد اللّغويّة والاجتماعيّة في عمليّة التّفاعل بين المرسِل والمرسَل إليه وموضوع المُرسَلة.

إنّ تحقيق الكفاية التّواصليّة يساهم في تنمية **مهارات التّواصل** الّتي تُعتبر من المهارات الأساسيّة المطلوبة للتعلّم في القرن الواحد والعشرين. وتكمن أهميّة مهارات التّواصل في أنّها تتيح الفرصة أمام المتعلّمين ليتعلّموا كيفية نقل أفكارهم إلى الآخرين بأسلوب واضح يمكن فهمه مباشرة. ويعرّف كل من (Kelly & Fincham & Beach, 2006. P. 4) مهارات الاتصال Communication Skills بأنها "القابلية على تحقيق الأهداف الاتّصالية، والقدرة على حسن التّصرف اجتماعيًّا. كما تعرفها Spence بأنها مكونات السّلوك الاجتماعيّ الّتى تكفي لضمان تحقيق الأفراد لرغباتهم من خلال الاتّصال أو التّفاعل الاجتماعيّ". وهذا ما يفسّر توجّه التّربويّين إلى الاهتمام بمجموعة المهارات والقدرات اللّازمة لمواجهة الحياة العصريّة. وقد أشارت منظّمة الشّراكة من أجل مهارات القرن الحادي والعشرين إليها »بمجموعة المهارات اللازمة للنّجاح والعمل في القرن الحادي والعشرين مثل مهارات التّعلم والابتكار، والثّقافة المعلوماتيّة والإعلاميّة والتّكنولوجيّة، ومهارات الحياة والعمل". وتعتبر مهارات التّواصل واحدة من المهارات الأربع (التّفكير النّاقد، الإبداع، التّعاون والتّواصل) الّتي حدّدتها الشّراكة الأمريكيّة باعتبارها المهارات الأساسيّة للنّجاح في التّعليم والعمل والحياة بما يناسب العصر.

أولا: الإطار النّظريّ:

1.أهمية التّواصل الشّفهيّ:

تكمن أهميّة التّواصل الشّفهيّ في أنّها اللّغة الّتي نحتاجها في حياتنا اليوميّة. فنحن نستثمر اللّغة الشّفهيّة خارج المدرسة أكثر بكثير ممّا نستثمرها داخل المدرسة، كما أنّنا نحتاج إلى التّواصل الشّفهيّ في حياتنا اليوميّة أكثر بأضعاف من حاجتنا إلى التّواصل الكتابيّ. وفي هذا السّياق، يذكر (صيّاح، 2014، ص. 32) أنّ اهتمام التّربويين بتعلّميّة التّعبير الشّفهيّ يتضاعف لأنّنا "نسبح كمتعلّمين في بحر من اللّغة الشّفهيّة، ونتعلّم منها لغة وأساليب تعبير ومضمونًا أكثر ممّا نتعلّمه من المدرسة، ونستثمر ما نتعلّمه منها في المدرسة وخارجها."

يكتسب التّعبير الشّفهيّ أهميّة بالغة في المجال الأكاديميّ كما في مجال الحياة المعاشة. إذ لا يمكن الحديث عن تعلّميّة التّعبير الكتابيّ بمعزل عن تعلّميّة التّعبير الشّفهيّ، ولا يمكن تحقيق المهارات القرائيّة والفهم القرائيّ خارج إطار التّعبير الشّفهيّ، لذلك فإنّ تعلّمية اللّغة الشّفهيّة تحتلّ مجالًا أوسع وأشمل ممّا ورد في المناهج، كما أنّ تعلّمها لا يقتصر على الزّمن المخصّص لهذه الأنشطة في المدرسة، بل يتعدّى ذلك إلى أي نشاط يقوم به التّلميذ باللّغة العربيّة في المدرسة أو خارجها.

ويعود الاهتمام باللّغة الشّفهيّة كونها تحتلّ حيّزًا أوسع بكثير ممّا تحتّله اللّغة المكتوبة في حياة الإنسان، فهو يحتاجها "ليحاور، ويناقش، ويفاوض، ويدافع عن رأيه، ويُقنع ويقتنع بآراء الآخرين" (صيّاح، 2014، ص. 41) كما "أنّ الانتشار الواسع لوسائل الإعلام والنّقل المباشر والمتابعة السّريعة للأحداث في كلّ أنحاء العالم وجّه الأنظار إلى ضرورة الاهتمام باللّغة الشّفهيّة" (صيّاح، 2014، ص. 34).

2.إشكاليّة البحث:

لم تهتمّ مناهج اللّغة العربيّة في لبنان بالتّعبير الشّفهي قبل صدور المناهج اللّبنانية في العام 1997. وبعد صدورها، أشار المنهج إلى المحادثة المرتبطة بنصوص القراءة، والتّعبير الشّفهيّ كنشاط مستقلّ يدرّب المتعلّم على تقنيّات تعبيريّة ووظيفيّة متنوّعة (المركز التّربويّ للبحوث والإنماء، 1997). ومع ذلك فإن هذا المجال ما يزال مهمّشًا، لأنّه ليس مادّة امتحان رسميّ، ولا يسجّل ثقلًا في احتساب العلامة الصّفّيّة وانعكاسًا على النّجاح والرّسوب، في حين أنّ الاتجاهات العالميّة في التّربية تسعى إلى تعزيز مهارات التّواصل الشّفهيّ عبر دمج تدريس اللّغة الشّفهيّة مع مختلف الموادّ. ومن هذه النّماذج للتّدريس الشّفهيّ التّكامليّ (Les modèles intégrés de l'enseignement de l'oral) ما علّق عليها Tochon (1997) "أنّها تتطور من الموادّ المختلفة التي يتم تدريسها في المدرسة". (Préfontaine, L. et Lafontaine C. 2007).

ويمكن حصر إشكالية بحثنا في هذا الاختلاف في قراءة كفاية التّواصل الشّفهيّ. ففي الوقت الّذي نرى فيه الاتجاهات العالميّة في التّربية تسعى إلى تعزيز مهارات التّواصل الشّفهيّ وتطويرها من خلال تدريس الموادّ المختلفة، لا يزال هذا المجال مهمّشًا في مدارسنا، ويتمّ التّعامل معه بحسب اهتمامات المدرسة الخاصّة وتوجّهاتها، أو بحسب اهتمام المعلّم الشّخصيّ، الّتي لم يرتقِ بعد إلى مستوى التوجّهات العالميّة.

هذا الواقع دفعنا إلى الاهتمام بتعلّميّة التّعبير الشّفهيّ وإمكانيّة تفعيل المهارات التّواصليّة كإحدى المهارات الأساسيّة المطلوبة للتعلّم في القرن الواحد والعشرين.

وينبثق عن هذه الإشكاليّة سؤال البحث الأساسي: هل تفعيل تعلّميّة التّعبير الشّفهيّ عبر تطبيق استراتيجيّات التّعليم المتمايز يمكن أن يحقّق الكفاية التّواصليّة؟ وهل يساهم في تنمية مهارات التّواصل الفعّال عند التعلّمين؟ ويعزّز دافعيّتهم نحو التّعلّم؟

1.هدف البحث: يهدف بحثنا هذا إلى التّحقّق من دور تعلّميّة التّعبير الشّفهي في تنميّة مهارات التّواصل عند متعلّمي الصّفّ الخامس من التّعليم الأساسيّ.

2.مكوّنات تعلّمية التّعبير الشّفهيّ: وعند التّحدّث عن تعلّمية اللّغة الشّفهيّة والتّعبير الشّفهيّ لا بدّ من معرفة مكوّناتها وهي:

المكوّن الصوّتي: الّذي "يقوم على تجسيد الكلام في أصوات لغة معيّنة" (صيّاح، 2014، ص. 36).

وهذه الأصوات يعبّر عنها الطّفل في سنته الأولى، ثمّ لا تلبث هذه الأصوات أن تنتظم في كلمات، وتتجمّع في عبارات وتراكيب لها دلالاتها، وكل ذلك يتعلّمه الطّفل قبل أن يدخل المدرسة، حيث ستعمل هذه الأخيرة على إغناء مخزونه اللّغويّ الموجّه نحو أهداف تعلّميّة محدّدة خلال العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة.

المكوّن اللّسانيّ: «ويقوم على المعطيات الصّرفيّة والنّحويّة والمعجميّة والمعنويّة الّتي يؤمّنها رصف الوحدات اللّغويّة قرب بعضها في سياق معيّن" (صيّاح، 2014، ص.37). مع الإشارة إلى الاختلاف الحاصل في الخطاب الشّفهي ما بين اللّغة المحكيّة والفصحى، والاختلاف من حيث وضعيّة التّواصل ما بين اللّغة الشفهيّة الّتي تستوجب أطرافًا متعدّدة لتبادل

الكلام، لا تحتاجها اللّغة المكتوبة. وهذا المكوّن يفترض بتلاميذ "الحلقة الأولى الثّانية أن يكونوا مكتسبين هذه المعطيات بحدودها الدّنيا، ليؤدّوا تعبيرهم الشّفهي بلغة عربية سليمة" (أبو زيد، 2020، ص. 19).

المكوّن النّصّي – الخطابيّ: اللّغة الشّفهيّة أقرب إلى النّصّ الخطابيّ منها إلى النّصّ المكتوب، فالمتكلّم بها سواء كان معلّمًا أم تلميذًا عليه أن يراعي "وحدة نصية متكاملة (جملة، أو فقرة، أو مقطعًا)" (أبو زيد، 2020، ص.19)، يعنيّ أن يقدم المتكلّم نصًا شفهيًا متكاملًا ذا بنية دلالية متماسكة، من دون أن يفقد "سمات الخطاب الشّفهيّ من العفوية والتّكرار والتّوقّف للفت انتباح السّامع". (صيّاح، 2014، ص.37).

المكوّن الدّلالي: ويقوم على "مجموع الأفكار والمعاني المكتسبة منها والقابلة للاكتساب من قبل المتعلّمين" (أبو زيد، 2020، ص. 20)، وهذه الأفكار بما تحمله من معانٍ ودلالات تشكّل مادّة الخطاب أو الحوار الشّفهيّ، داخل الصف. وكلّما كان التّلميذ مطّلعًا، يحاول أن يحصل الثّقافة كلّما كان له حضور مميّز في تواصله الشّفهيّ.

المكوّن التّداولي: ويتجاوز ما "يقدّمه لنا علم اللّغة والمعاجم والتّراكيب وعلم النصوص ليطال مقاصد المتكلّم في أبعادها المختلفة. (صيّاح، 2014، ص.37). وهذه المقاصد هي التّي تجعل الكلام قابلًا للمتابعة أو مرشّحًا للتوقّف، من خلال استعمال عبارات معيّنة، وعلامات لغوية لافتة "وأخصّها الضّمائر ونسب تواترها في النص، والعلاقات التي ينسجها الخطاب فيما بين شخوصه." (أبو زيد، 2020. ص. 20).

وفي إطار تكامل هذه المكوّنات، يتمّ بناء تعلّميّة اللّغة الشّفهيّة بمستوياتها المختلفة في المرحلة الابتدائيّة.

1.مستلزمات اللّغة الشّفهيّة، عناصرها ووظائفها:

المتعلّمّ بحاجة للتّعبير الميسّر عن أفكاره وحاجاته ومواقفه وآرائه، بلغة سهلة ومفهومة. وهذا يستدعي ضرورة إعادة النّظر في الموقف من اللّغة الشّفهيّة، والعمل على تحقيق مستلزمات تعلّميتها بكلّ أبعادها؛ مع مراعاة ضبط الإطارين المكانيّ والزّمانيّ.

5.أ. مستلزمات تعلّميّة التّعبير الشّفهيّ:

يلخّص (صيّاح، 2014، ص. 38-39) مستلزمات تعلّميّة التّعبير الشّفهيّ "بتهيئة الأجواء الصّفيّة المنفتحة على الحوار وقبول الرأي الآخر، والالتزام بأصول الحوار والنّقاش وتطبيقها بصورة دقيقة وصارمة، عن طريق حرص المعلّم على توزيع الكلام بطريقة عادلة ومتوازنة بين المتحاورين، والعمل على توسيع مروحة المواضيع المعالجة بطريقة حية مبنيّة على الوضعيّات المعاشة في الحياة اليوميّة". ويذهب تشومسكي، (1999) أبعد من ذلك حين يربط "نموّ أجزاء الإدراك في الدّماغ بالحوافز الضّرورية لتطوّر نموّها، وفي مقدّمتها وضعيّات التّواصل القريبة من الحياة،" لكونها تسهم بتقديم بيئة غنيّة محفّزة لنموّ المهارات اللّغويّة والقدرات الذّهنيّة. ما يعني أنّ موضوعات الحوار والنّقاش يجب أن تطال مختلف نواحي حياة المتعلّمين، وأن تكون اللّغة المستعملة فيه سهلة ومفهومة، لأنّ شرط الفهم والمتابعة أساس لقيام أيّ حوار.

ولا يتمّ بناء قدرات المتعلّمين وتحقيق كفاية التّواصل إلا بدفعهم إلى التّعبير في سياق وضعيّات مركّبة وبحدود مستواهم الدّراسيّ، مع الأخذ بعين الاعتبار تأمين عامل الدّافعيّة، فبحسب قاعدة الدّائرة الذّهبيّة الّتي ابتكرها سيمون سينك (**Sinek Simon**)[1]، "أنّ المتعلّمين لا يتعلّمون شيئًا إلّا إذا اقتنعوا بجدوى التّعلّم". ويشير إلى هذا المبدأ (تشومسكي، 1999) إذ يقول "إذا تحقّقت الرّغبة تحقّق التّعلّم مهما بلغ سوء طريقة التّعليم".

وطرائق تعلّميّة التّعبير الشّفهيّ كثيرة، وهي تتوقّف على مدى إبداع المعلّم ومرونته في خلق أجواء صفيّة محفّزة، ومشجّعة لمشاركة الجميع، ومدى قدرته في ابتكار أساليب مناسبة ذات مستويات مختلفة تحفّز التّلاميذ، وتدفعهم نحو التّعلّم مدى الحياة. أمّا تنظيم أنشطة التّعبير الشّفهيّ فيجب أن تكون في ثلاثة مستويات متداخلة ومتكاملة وهي:

- ✓ التّدريب على مهارات فهم المطلوب، وتنظيم الافكار، وعلى الصّيغ الكلامية المناسبة للموقف التّواصليّ.
- ✓ التّدريب على مهارات تستهدف أفعالًا كلاميّة خاصّة بالموقف التّواصليّ، (حوار، نقاش، تأثير وإقناع، مناظرة...)
- ✓ التّدريب على آداب التّواصل وأخلاقيّاته (الإصغاء إلى الآخر، النّظر إلى المتكلّم، احترام المشاعر، واحترام الرأي الآخر...).

5.ب. عناصر اللّغة الشّفهيّة ووظائفها:

على المعلّم أن يكون ملمًّا بعناصر اللّغة وبوظائفها، بارعًا في تنويعها بحسب مقتضيات الموقف التّعليميّ. والمقصود بوظائف اللّغة الشّفهيّة تلك الّتي يستند إليها الخطاب اللّسانيّ، والّتي حدّد عناصرها السّتة رومان جاكبسون (Roman Jackobson)[1] وهي: المرسِل، المرسَل إليه، الرّسالة، السّياق، السُنن والقناة. كما حدّد دور كلّ عنصر في إيصال الرّسالة والوظيفة الّتي يرتبط بها، "فجعل بذلك اللّغة ذات بعد لسانيّ وظيفيّ" (حمداوي، 2020). ويمكن اختصار هذه العناصر وارتباطها بوظائفها بما يلي:

- ➢ **المرسِل** أي المتكلّم أو الّذي يرسل الرّسالة. ووظيفته **تعبيريّة، انفعاليّة** حيث يتركّز الكلام على ذات المرسِل، فيكون في مجمل المواقف الّتي يعبّر فيها عن الأحاسيس والمشاعر والانفعالات العاطفيّة وغيرها. وتكمن أهميّة التّدريب على هذه الوظيفة في الخطاب الكلاميّ في أنّها تساهم في صقل الأهداف والمواقف الوجدانيّة وبناء التّوازن النّفسيّ عند المتكلّم.
- ➢ **المرسَل إليه** وهو المتلقّي، أي الطّرف الّذي يستقبل الرّسالة ويفكّ رموزها ويفهمها. لذلك ترتبط به **الوظيفة التّأثيريّة، الإفهاميّة** وغايتها الإفهام وإثارة الانتباه بالدّرجة الأولى، ثمّ التّأثير والإقناع بالدّرجة الثّانيّة، وفيها يتوجّه نشاط المتكلّم نحو المرسَل إليه، فيوظّف ما أمكنه من أساليب إنشائيّة وأفعال كلاميّة خاصّة بالموقف. وتتطلّب هذه الوظيفة مهارات الخطاب الحجاجيّ والبراهين المنطقيّة والإقناع الكلاميّ وكلّ ما يؤدّي وظيفة الإفهام والتّأثير في المتلقّي. ويساهم التّدريب على هذه الوظيفة في إتقان المتعلّم مهارات حياتيّة مثل مهارات التّفاوض وحلّ المشكلات.
- ➢ **الرّسالة** وهي العنصر الأساس في نظريّة التّواصل عند جاكبسون، وتهدف إلى نقل مضمون الكلام عبر وسيط القناة، والحفاظ على استمرار الكلام وتثبيته أو إيقافه. وترتبط بهذا العنصر وظيفتان؛ **الوظيفة الفنيّة الجماليّة**،

والوظيفة المرجعيّة. فالرّسالة يتبادلها مرسِل ومرسَل إليه ويحقّقان معًا غاية معرفيّة وجماليّة. فالوظيفة الجماليّة، وتُسمّى الفنيّة يتركّز فيها الاهتمام على لغة الرّسالة نفسها، و"يتمّ فيها إسقاط محور الدّلالة والمعجم على محور التّركيب والنّحو انزياحًا أو معيارًا" (حمداوي، 2020). فيتدرّب المتعلّم على تذوّق اللّغة، وعلى استعمال الصّور والمجازات وتنويع الأساليب الفنيّة بشكل مُبسّط يخدم المستوى التّعليميّ ويناسب الأغراض والنّوايا التّواصليّة. أمّا **الوظيفة المرجعيّة** فهي أساسيّة لبناء الخطاب الشّفهيّ. غايتها إبلاغيّة، ويتمّ التّركيز فيها على موضوع ما وأفكاره لإبلاغ المتلقّي بأخبار العالم الخارجيّ، وتستلزم التّحلّي بالموضوعيّة والوقائع والحقائق لنقل الأخبار.

- **السّياق** وهو المحتوى الّذي قيلت فيه الرّسالة، إذ لا يمكن فهم رموزها وتحليل مكوّناتها من دون العودة إليه لفهم الملابسات والظّروف الّتي أدّت إلى إرسال الرّسالة. **ووظيفة المحتوى مرجعيّة**، وتكمن أهميّتها هنا في تحديد العلاقة بين الرّسالة والموضوع الّتي ترجع إليه، أي في إظهار السّياق الّذي قيلت فيه.
- **السُنن أو الشّيفرة** "وهي مجموعة العلامات المركّبة والمرتّبة في قواعد الّتي يستعين بها المرسِل في تكوين الرّسالة ويجب أن يكون المعجم اللّساني نفسه موجودًا عند المرسَل إليه"، (أبو رنّة، 2019). **وتكون وظيفة السُّنن إفهاميّة**، فمن خلال هذه العلامات المشتركة يتحقّق فهم الرّسالة بين المرسِل والمتلقّي.
- **قناة الاتّصال**؛ ولكلّ رسالة قناة حافظة، كالظّرف بالنّسبة للرّسالة الورقيّة، والأسلاك بالنّسبة للهاتف، واللّغة بالنّسبة لمعاني النّصّ الإبداعيّ" (حمداوي، 2020). **ووظيفة القناة انتباهيّة**، لأنّ مهمّتها إنشاءالاتّصال والحفاظ عليه.

وإنّ وعي المعلّم لهذه لوظائف يدفعه إلى حسن استثمارها، وإلى التّخطيط الواعي لحصص نظاميّة محدّدة الأهداف، تتجنّب الارتجال وهدر الوقت، وتأخذ بعين الاعتبار التّعامل مع شخصيّة المتعلّم واحتياجاته، "ولا تقلّل من شأن الجوانب الوجدانيّة والمهاراتيّة لحساب الجانب المعرفيّ بما فيه من مضامين وقواعد لغويّة". (المجدوب، 2016، ص. 149). وبناء أنشطة التّعبير الشّفهيّ يجب أن يراعي التّنويع في وظائف اللّغة، ضمن إطار وحدة النّص المترابط والمتماسك، لأنّ "هذه العناصر ووظائفها تعمل متآزرة ومتعاونة لانتاج النّصّ اللّغويّ". (أبو رنّة، 2019).

6.نماذج من أنشطة تعلّميّة التّعبير الشّفهيّ:

أمّا عن الأنشطة الشّفهيّة المناسبة للحلقة الثّانية فهي كثيرة، ويمكن الاستعانة بما ورد عند (أبو زيد، 2020، ص. 28) وقدّمها على طريقة المشغل، والإضافة عليها وتوسيعها بسحب متطلّبات الموقف التّعليميّ ووفق حاجات المتعلّمين ورغباتهم. ومن هذه الأنشطة:

- ✓ استثمار الرّواية والقصص والمغامرات والحكايات، في نصوص مسموعة، وإعادة سردها شفهيًا.
- ✓ القراءة للآخر، وتشمل قراءة الأنواع النّصيّة المتاحة.
- ✓ عرض مقدمات وخواتيم بديلة مؤثرة لقصة سمعها متحدثًا بصوت مناسب من حيث النّبرة والسّرعة بطريقة منظمة لدعم هدفه من التحدث.

- ✓ إنشاء تسجيلات صوتية وتسجيلات (الفيديو) لقصص أو قصائد درسها.
- ✓ التّعبير عن مواقف حياتيّة مثل سرد حادثة مؤثّرة، سرد رّحلة، تحقيقات ...
- ✓ المناظرة واعتماد الحوار والنّقاش والتأثير والاقناع، واستعمال مؤشّرات التّفسير والمحاجّة (البرهنة).
- ✓ عقد ندوات شعريّة وأدبيّة، وإلقاء أشعار وقراءة مقطوعات نثريّة في الوصف وفي الوجدانيّات بهدف تذوّق اللّغة الأدبيّة.
- ✓ التّمثيل الدّراميّ الّذي يجعل العمليّة التّعلّميّة أكثر تحفيزًا بإدخال عنصر المتلقّي الآخر. من خلال تزويد الطّلاب بمتلقيّين حقيقيّين من التّلاميذ وموظفي المدرسة والجمهور الفعليّ في المنافسة والكاميرا والأصدقاء والمعلّمين من الصّفوف الأخرى. (Lafontaine, L. (2007).
- ✓ تنويع العروض الشّفهيّة من خلال تقديم مشاريع بحثيّة، إلقاء محاضرة، إجراء مقابلات، إلقاء قصائد، خطبة، عظة،...

وقدأشار التّربويون وأصحاب الاختصاص في تعلّمية التّعبير الشّفهي، ومن بينهم الباحثة ليزان لافونتان (Lafontaine, L. (2004) أنّ تدريس التّعبير الشّفهيّ يخضع لآليات وخصائص، وعلى المعلّم أن يدركها ليضمن نجاح العمليّة التّعلّميّة. وفي دراستيْن ميدانيّتيْن نوعيّتيْن أجرتهما الباحثة لافونتان في التّدريس الشّفوي مع مدرّسي اللّغة الفرنسيّة كلغة تدريس ثانوية، كشفت النّتائج أنّ المعلّمين الّذين لم يتلقّوا تدريبًا خلال دراستهم الجامعيّة حول الأساليب التّعليميّة لفنون اللّغة الشّفهيّة، وأليّاتها وكيفيّة إعداد الأنشطة الهادفة، كانت النّتائج الّتي حقّقها تلامذيهم في الأنشطة الشّفهيّة منخفضة عن زملائهم الّذين تلقوا تدريبات وافية في سنوات الجامعة. وبناءً على النّتائج الّتي خلصت إليها الباحثة اقترحت طرقًا لتطوير الأساليب التّعليميّة في فنون اللّغة الشّفوية، مشدّدة على ضرورة التّعامل مع تدريس التّعبير الشّفهي كهدف أساسيّ وليس كوسيلة تعليميّة. وللتّحقّق من هذا المبدأ، قامت الباحثتان ليزان وكليمانس (Préfontaine, L. et Lafontaine C. 2007) بإجراء دراسة مقارنة في كيبيك (Québec) بين نتائج المعلّمين الّذين اعتمدوا نموذج تدريس الأنشطة الشّفهيّة كوسيط تعلّمي، ونموذج تدريس الشّفهيّ كهدف قائم بحدّ ذاته. وطرحت الباحثتان مجموعة من الأسئلة اختصرت إشكاليّة البحث: لماذا يُعتبر التّدريس الشّفهيّ بهذه الصّعوبة؟ هل نسمح للتّلاميذ بالتّحدث بحرية أم نجبرهم على ذلك في وقت محدّد؟ ما هي الصّفات التي يجب أن تكون في اللّغة الشّفهية التي يستعملها التّلاميذ؟ وفي النّتائج تبيّن أنّ المعلّمين الّذين اعتمدوا تعليم الشّفهيّ كهدف أساسيّ، بحسب نموذج Tochon (1997) وعملوا على دمج النّشاطات الشّفهيّة بالموادّ الدّراسيّة الأخرى، صاروا قادرين على التّرويج لمشاريع الاتّصال الّتي تهدف إلى دمج ممارسات القراءة والكتابة والتّحدث، بشكل حدسي، وصار لديهم القدرة على إدارة ورش عمل تدريبية في الإنتاج الشّفوي والنّهائي. كما بيّنت الباحثتان أنّ النّتائج الّتي حقّقها التّلاميذ في مهارات التّواصل الشّفهيّ كانت أفضل بكثير من نتائج التّلاميذ الّذين درسوا بحسب نموذج التّدريس الشّفهيّ كوسيلة فهم.

وخلاصة الكلام أنّ تعلّميّة اللّغة الشّفهيّة تحتلّ مكانًا كبيرًا في التّدريب الأوليّ للمعلّمين، كما أنّ اختيار النّشاطات المثيرة لاهتمام التّلاميذ، وتوفير كلّ ما يؤمّن نجاح عملية التّواصل الشّفهية، وبناء قدرات المتعلّمين اللّغوية، من شأنها

أن تعزّز الدّافعية لديهم نحو اكتساب أفضل لمهارات التّواصل الشّفهيّ يكفل لهم استعمال الكلام من أجل تعزيز التّرابط، في مشروع مشترك، بين فروع اللّغة. وهذا لا يساعدهم في بناء نصوصهم الشّفهيّة فحسب، بل يساعدهم في بناء معارفهم بشكل عامّ وفي اكتساب مهارات اللّغة العربيّة بكلّ فروعها بشكلّ خاصّ، فضلًا عن تمكّنهم من بناء علاقاتهم الاجتماعيّة في الحياة بيسر.

ثانيًا: الإطار الميدانيّ:

وبهدف التّحقّق ممّا طرحناه في الإطار النّظريّ، قمنا بوضع فرضيّتين للدّراسة، وأجرينا وفقهما تجربتنا القائمة على تعزيز تعلميّة التّعبير الشّفهيّ عبر دمج النّشاطات الشّفهيّة بتعلّميّة القراءة والمطالعة والكتابة.

1.فرضيّتا الدّراسة:

1.1 توجد فروق دالّة إحصائيًا بين نتائج الاختبار القبليّ ونتائج الاختبار البعديّ، في مستوى الدّافعيّة نحو التّعلّم عند متعلّمي المجموعة التّجريبيّة من الصّفّ الخامس الأساسيّ.

2.1 توجد فروق دالّة إحصائيًا في مستوى تحصيل المتعلّمين واكتسابهم مهارات التّواصل الشّفهي بين متعلّمي المجموعة الضّابطة من متعلّمي الصّفّ الخامس الذّين يتعلّمون تبعًا للمنهج التّقليديّ، والمجموعة التّجريبيّة من الّذين يتعلّمون وفق برنامج يقوم على تعزيز تعلّمية التّعبير الشّفهيّ.

2. متغيّرات الدّراسة:

1.2 المتغيّر المستقل: والمقصود به المتغيّر الّذي يُبحث أثره في متغيّر آخر، وهو السّبب الّذي يؤدّي إلى حدوث ظاهرة أو تغيّر آخر، وفي بحثنا هذا يُعتبر تطبيق برنامج يقوم على تعزيز تعلّميّة التّعبير الشّفهيّ هو المتغيّر المستقلّ.

2.2 المتغيّر التّابع: والمقصود به "المتغيّر الّذي نرغب في الكشف عن تأثير المتغيّر المستقلّ عليه، تعتبر عيّنة الدّراسة أي تلاميذ الصّفّ الخامس من التّعليم الأساسيّ هي المتغيّر التّابع. والعلاقة بين المتغيّر المستقلّ والمتغيّر التّابع هي علاقة تبادل، وكلاهما يوثّر بالآخر.

3.2 المتغيّر الضّابط: تُعتبر الدّافعيّة إلى التّعلّم هي المتغيّر الضّابط الّذي يضبط مدى أثر المتغيّر المستقل بالمتغيّر التّابع.

3.مجتمع الدّراسة وعيّنته: تألف مجتمع الدراسة من ثلاث مدارس خاصّة في بيروت (المدرسة أ/ A ، المدرسة ب/ B ، المدرسة ج/C) ، أما العيّنة فتكوّنت من تلامذة الصّفّ الخامس الأساسي (83 تلميذًا)، موزّعين على شعبتين (شعبة α 41 تلميذًا)، (وشعبة β 42 تلميذًا).

4.منهج البحث:

اعتمدنا في هذه الدّراسة المنهج شبه التّجريبيّ الذّي يُطبّق عادة على العيّنات المستهدفة لملاءمته مع هذا النّوع من الأبحاث، متّبعين تقنيّة التّجربة الّتي تقوم على مجموعتين من التّلاميذ؛ المجموعة التّجريبيّة (α) والمجموعة الضّابطة (β). وفي الصّفّوف التّجريبيّة قمنا بتطبيق برنامج يقوم على تعزيز تعلّميّة التّعبير الشّفهي ضمن حصص تدريس اللّغة العربيّة، في حين استمرّ التّدريس في الصّفوف الضّابطة بحسب المنهج التّقليديّ.

مدّة التّجربة ثلاثة أشهر، خلال الفصل الثّاني من العامّ الدّراسيّ 2020 – 2021. **وتمّ تطبيقها عن بعد.**

5.أدوات الدّراسة:

- ✓ إعداد اختبار لقياس مستوى الدّافعيّة عند المجموعة التّجريبيّة (قبليّ وبعديّ).
- ✓ إعداد اختبارات تحصيليّة (قبليّة وبعديّة) لقياس مستوى اكتساب مهارات التّواصل الشّفهيّ.
- ✓ شبكة معايير التّعبير الشّفهيّ.

6.الإجراءات التّنفيذيّة:

6.أ . اختبار الدّافعيّة: أعدّ مقياس الاتجاه نحو الدّافعيّة مركز هداية للاستشارات والتّدريب وخدمات البحوث. ويهدف إلى قياس مستوى دافعيّة التّلميذ نحو التّعلّم، ومعرفة مدى إقباله على العمليّة التّعلّميّة التّعليميّة. وتكمن أهميّة هذا المقياس في أنّه قد يشكّل قاعدة انطلاق للباحث لفهم احتياجات التّلاميذ واستعداداتهم، من أجل تحسين استجاباتهم للتعلّم. ويتضمّن هذا المقياس قسمين: القسم الأوّل الخاصّ بالتّلميذ وفيه 14 سؤالًا، يجيب عنها المتعلّم بِـ "نعم" أو "لا". ومدّة تطبيقه لا تتجاوز (10 دقائق). أمّا القسم الثّاني وهو خاصّ بالباحث أو المعلّم ويتضمّن معدّلات القياس، وكيفيّة احتسابها، إذ تُحتسب درجة واحدة لكلّ إجابة بـ "نعم" وصفر للإجابة بـ "لا". وإذا حصل التّلميذ على (7 درجات) وما فوق تكون لديه دافعيّة نحو التّعلّم. **تمّ تطبيقه على المجموعة التّجريبيّة (قبليّ قبل التّجربة)**، وقد قمنا مع معلّمة الصّفّ بمساعدة التّلاميذ على قراءة الأسئلة وشرح ما تعذر عليهم فهمه. ثمّ أعدنا تطبيقه **بعد التّجربة (بعديّ)** ولاحظنا التّغيّر الحاصل في مستوى دافعيّة التّلاميذ نحو التّعلّم.

***صدق مقياس الدّافعيّة:** تمّ تحكيم هذا المقياس من قبل مركز هداية للاستشارات والتّدريب وخدمات البحوث، وأصبح معتمد عالميًّا. كما تمّت مراجعته من قبل الدّكتور المشرف، ووافق عليه المجلس الأخلاقيّ في جامعة القدّيس يوسف، مختبر العلوم التّربويّة.

***ثبات مقياس الدّافعيّة:** التزامًا منّا الموضوعيّة والشّفافيّة، نعترف بأنّنا لم نسعَ إلى التّحقّق من ثبات هذا المقياس أو تطبيقه مسبقًا على عيّنة تجريبيّة، وذلك لأسباب تتعلّق باستحالة تأمين البيئة التّعلّميّة نفسها ضمن سلسلة المتغيّرات الأمنيّة والصّحيّة والاقتصاديّة الّتي شهدها لبنان منذ نهاية العام 2019 وحتّى تاريخه.

6.ب. الاختبارات القبليّة: وهي عبارة عن مجموعة اختبارات شفهيّة، متنوّعة الأهداف، تمّ تطبيقها على مراحل على المجموعتيْن الضّابطة والتّجريبيّة، وذلك قبل البدء بتنفيذ التّجربة. وتتضمّن: (جلسات نقاش حول موضوع، إعادة سرد قصّة، إجابة عن أسئلة فهم وتحليل نصّ قصصيّ...)، وكان على المتعلّمين الاستجابة لأنشطة التّعبير الشّفهي الّتي تمّ اختيارها بالتّنسيق مع معلّمة الصّفّ من محتوى برنامجهم الأكاديميّ في الفصل الأوّل. والهدف من هذه الاختبارات هو قياس مدى استجابة التّلاميذ للموضوعات الّتي تمّت دراستها، ومدى قدرتهم على التّعبير الشّفهيّ عن المعارف والمفاهيم الّتي تمّت دراستها.

6.ج. البرنامج التّعليميّ: وهو عبارة عن مجموعة أنشطة شفهيّة–من خارج المنهج الأكاديميّ-ساهم المتعلّمون في اختيار محتواها وفقًا لميولهم ورغباتهم. واعتمدنا مبدأ التّنويع في المحتوى كنوع من التّمايز. وتمّ التّدريب على تلك الأنشطة

عبر دمجها بتعلّميّة القراءة والمطالعة والكتابة. وجرى تقييم عمل التّلاميذ وفق شبكة معايير خاصّة بالتّعبير الشّفهيّ. وتتضمّن أنشطة التّعبير الشّفهيّ المهارات الآتيّة: (جلسات نقاش حول موضوع، إعادة سرد قصّة، إجابة عن أسئلة فهم وتحليل نصّ قصصيّ، مناظرة، تمثيل، عرض شفهيّ، حلّ المشكلات).

استراتيجيّات التّعليم المتمايز: معتمدين على ما قدّمته توملينسون (2005) في كتابها "الصّفّ المتمايز"، قمنا بتطبيق مجموعة من استراتيجيّات التّعليم المتمايز ومنها:

1. في ممايزة المحتوى: طبّقنا استراتيجيّة **الدّروس المصغّرة (Mini-lessons)**، في مهارة إعادة سرد النّصّ.
واستراتيجيّة **الدّروس المتدرّجة (Tiered Lessons)** في مهارة ا لإجابة عن أسئلة فهم النّصّ وتحليله.

2. في ممايزة العمليّات: طبّقنا استراتيجيّة **عقود التّعلّم (Learning Contracts)**، وتهدف هذه الاستراتيجيّة إلى تنظيم العلاقة القائمة على الحقوق والواجبات المتبادلة بين المعلّم والمتعلّم، وتنظيم فكرة "تقاسم المسؤوليّات". وعقود التّعلّم هي اتفاقيات تقوم على مبدأ التّفاوض فيما يتعلّق بنوع الدّراسة ومقدارها، ونوع النّتائج المحصّلة من هذه الدّراسة. وهناك الكثير من نماذج عقود العمل، فبعضها يمنح الفرصة للتّلاميذ لاختيار ما يجب أن يتعلّموه، وشروط العمل، وكيفيّة التّطبيق، ويساعدهم في التّعلّم. وبعضها يكون لتنظيم العلاقة بين التّلاميذ والمعلّم بهدف إدارة نظام العمل في الصّف. وقد اعتمدنا نموذج عقد العمل القائم على مبدأ تنظيم العمل وحسن إدارته.

استراتيجيّة الأجندات (Agendas): وهي عبارة عن جدول أعمال، أي قائمة شخصيّة، يعدّها المتعلّم بمساعدة المعلّم وتوجيهه، وتساهم في تنظيم العلاقة العملانيّة بينهما. تهدف إلى تنظيم عمل التّلميذ، وتساعده في مسألة الالتزام بواجباته. وهي مخصّصة للمهامّ الّتي يتعيّن على التّلميذ إنجازها في وقت محدّد ومنها الأنشطة الصّفيّة والواجبات المنزليّة. وقد اعتمدناها بهدف تنظيم المهامّ الّتي قمنا بها داخل الصّفّ، وتلك الّتي عليه أن ينجزها في المنزل.

استراتيجيّة مراكز التّعلّم، (Centers Learning): قمنا بتوزيع التّلاميذ في مجموعات عند بعد (Break Out Rooms) وقدّمنا لهم مهامًّا مختلفة في المحتوى وفي مستوى الصّعوبة. وكان من بينها: الإعداد لجلسات النّقاش، التّحضير للمناظرة، العرض الشّفهيّ، والإعداد لتمثيل الأدوار.

التّعلّم المستند إلى حلّ المشكلات (Problem based-Learning): عرضنا مجموعة من الوضعيّات المعقّدة، وكان على التّلاميذ اعتماد خطوات هذه الاستراتيجيّة للوصول إلى حلّ المشكلات بأسلوب مقنع.

استراتيجيّة تيك تاك تو (Tic Tac Toe): طبقناها في الإجابة السّريعة عن أسئلة فهم النّصّ، مثل أسئلة إيجاد المرادفات والأضداد لمفردات يسمعونها شفهيًا.

3. في ممايزة المنتج: تمّت ممايزة المنتج من خلال العروض الشّفهيّة (إنتاج قصص وعرضها، أبحاث حول تلوّث البيئة).

6.د. الاختبارات البعديّة: وهي عبارة عن مجموعة اختبارات شفهيّة تشبه الاختبارات القبليّة ولكنّها تختلف في المضمون، ترتبط بموضوعات الأنشطة الّتي تمّت دراستها خلال تطبيق التّجربة. وأجرينا تقييم التّلاميذ وفق شبكة المعايير الّتي اعتمدناها في قياس الاختبارات القبليّة.

ولقد اعتمدنا في محكّات التّقويم لقياس مستوى التّحصيل على الرّموز الآتية (1-2-3-4-5) باعتبارها درجات القياس، وهي تساوي ما يلي:

1= متميّز: حقّق الأهداف والكفايات تحقيقًا ممتازًا، وباستقلاليّة تامّة، وقدّم إنتاجًا متميّزًا وفيه فرادة.

2= محقّق: حقّق الأهداف والكفايات باستقلاليّة، وقدّم إنتاجًا مناسبًا يتراوح بين الجيّد والجيّد جدًّا.

3 = متطوّر: هو في طور تحقيق الأهداف والكفايات، ويحتاج في بعض الأحيان إلى المساعدة، وقدّم إنتاجًا حسنًا.

4= مقبول جزئيًّا: هو مبتدئ في تحقيق الأهداف والكفايات، ويحتاج إلى المساعدة في معظم الأحيان، وقدّمَ إنتاجًا مقبولًا جزئيًا.

5= غير كافٍ: عمله غير كافٍ وإنتاجه غير مقبول ودون المستوى المطلوب بكثير.

واعتمدنا على شبكة المعايير الخاصّة بالتّعبير الشّفهيّ[1] الّتي قمنا بتطويرها، بهدف قياس مستوى تحصيل التّلاميذ كما في الجدول.

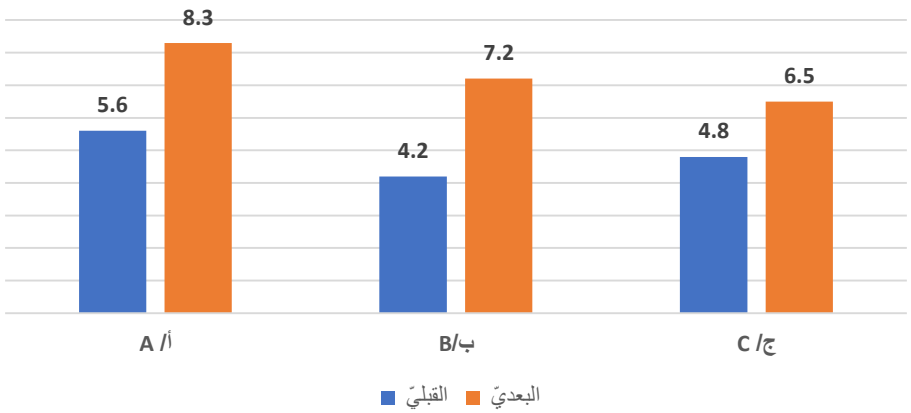
7.في الأساليب الإحصائيّة:

استعملنا البرنامج الإحصائيّ IBM SPSS Statistics version 21، حيث كانت جميع الدّرجات الخاصّة بالاختبارات القبليّة والبعديّة موزّعة بشكل طبيعيّ وتفاوتت قيم الانحراف ما بين -2 و +2.

8.عرض النّتائج:

أظهرت النّتائج صحّة **الفرضيّة الأولى** لجهة التّحسّن في **مستوى الدّافعيّة** عند تلامذة المجموعة التّجريبيّة. ويمكن ملاحظة ذلك في هذه الجداول الّتي يبيّن تصفية النتائج بين الاختبارين القبليّ والبعديّ.

رسم بياني رقم ١ . معدّلات اختبار الدّافعيّة القبليّة والبعديّة عند المجموعة التّجريبيّة



نلاحظ أنّ معدّلات اختبار الدّافعيّة قد ارتفع في الاختبارات البعديّة في المدارس الثّلاث. ففي المدرسة (أ/ A) ارتفع المعدّل من 5.6 في الاختبار القبليّ إلى معدّل 8.3 في الاختبار البعديّ. وفي المدرسة (ب/ B) ارتفع من 4.2 في الاختبار القبليّ إلى 7.3 في الاختبار البعديّ، وفي المدرسة (ج/ C) ارتفع من 4.8 إلى 6.5.

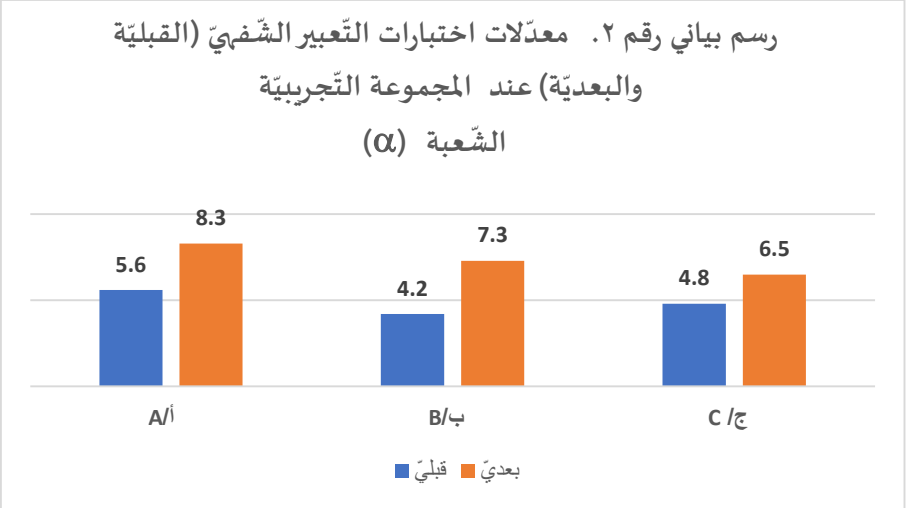
وقد أجرينا اختبار (Paired Samples T Test) من أجل مقارنة نتائج المعدّلات القبليّة (Pretest) والبعديّة (Posttest) لاختبار الدّافعيّة عند تلاميذ المجموعة التّجريبيّة. وتبيّن أن هناك فرق كبير بين النتائج الّتي حقّقوها في الاختبار القبليّ، أي قبل التّدخّل، وبين النّتائج في الاختبار البعديّ، أي بعد أن تلقى تلاميذ هذه المجموعة برنامج التّدخّل عبر تطبيق تعلّميّة التّعبير الشّفهيّ باعتماد استراتيجيّات التّعليم المتمايز. حيث بلغت قيمة **(p<0.001)**. حيث أنّ **المعدّل الوسطيّ** لتلاميذ المجموعة التّجريبيّة في المدارس الثّلاث، انتقل من النّتيجة المنخفضة في مستوى الدّافعيّة قبل التّدخّل حيث بلغ (4.90) بانحراف معياريّ (± 1.26) إلى المستوى المرتفع إذ سجّل (7.80) والانحراف المعياريّ (± 1.12). وهذا يدّل على صحّة الفرضيّة الأولى. **(Table 1)**.

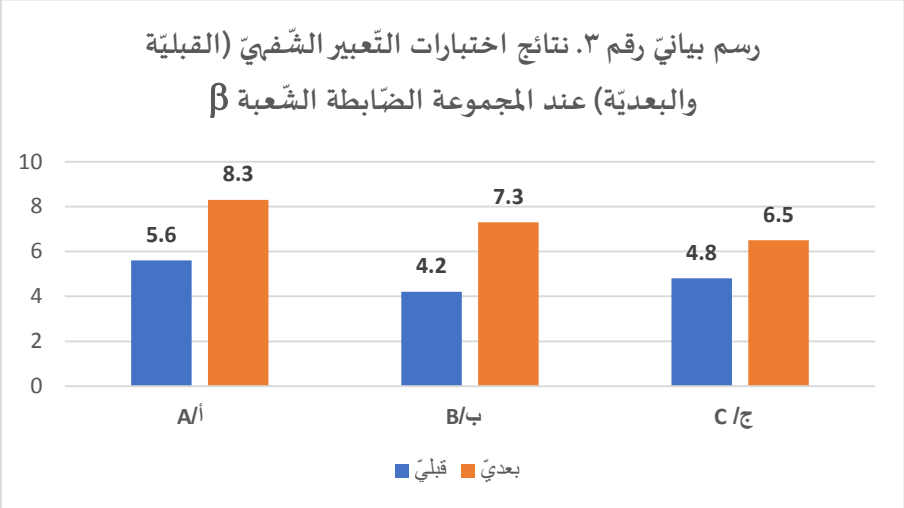
Table 1. مقارنة اختبارات الدّافعيّة قبل التّدخّل وبعده

Variable	Pretest	Posttest	P value	95% Confidence Interval	
	Mean (SD)	Mean (SD)		Lower Bound	Upper Bound
الدافعية	4.90 ± 1.26	7.80 ± 1.12	<0.001	-3.35	-2.45

Numbers in bold indicate significant p-values.

كما أظهرت النّتائج صحّة **الفرضيّة الثّانية**، وبيّنت نتائج **الاختبارات القبليّة والبعديّة في التّعبير الشّفهيّ** بين المجموعتين **الضّابطة والتّجريبيّة**، فروقًا دالّة إحصائيًا لمصلحة المجموعة التّجريبيّة كما تُظهر الجداول أدناه.





قراءة في نتائج اختبارات التّعبير الشّفهيّ -القبليّة والبعديّة-عند المجموعتين التّجريبيّة والضّابطة:

نلاحظ أنّ نتائج الاختبارات **القبليّة** عند **المجموعة التّجريبيّة** – أي **الشّعبة (α)** -تراوحت معدّلاتها بين 3 و 4 قبل برنامج التّدخّل، وسجّلت ما يلي: 3.6 في المدرسة (أ/ A)، و 3.7 في المدرسة (ب/ B) و 3.8 في المدرسة (ج/ C)، أيّ أنّ نتائج هذه المجموعة -وبحسب محكّات التّقويم المذكورة مسبقًا- بيّنت أنّ التلاميذ كانوا في طور التّحقيق وهم بحاجة إلى المساعدة في معظم الأحيان. في حين أنّ هذه المجموعة سجّلت تحسّنًا في الاختبارات البعديّة، أي بعد التّدخّل وإجراء التّجربة. وجاءت النّتائج كالتّالي: 2.1 في المدرسة (أ/ A)، و 2.8 في المدرسة (ب/ B) و 2.5 في المدرسة (ج/ C). ما يعني أنّ تلاميذ المجموعة التّجريبيّة في الشّعبة **(α)** -وبحسب محكّات التقويم – قد حقّقوا الأهداف والكفايات تحقيقًا يتراوح بين الجيّد والجيّدًا جدًّا.

أمّا عند **المجموعة الضّابطة** أي الشّعبة **(β)**، فنلاحظ أنّ معدّلات الاختبارات القبليّة قد تراوحت ما بين 3.8 في المدرسة (أ/ A)، و 3.7 في المدرسة (ب/ B) و 3.7 في المدرسة (ج/ C)، أيّ أنّ إنتاجها مقبول جزئيًّا، ويحتاج التّلاميذ إلى المساعدة في معظم الأحيان. ونلاحظ وجود تشابه في مستوى التّحصيل بين المجموعة الضّابطة والتّجريبيّة قبل التّجربة. لكنّ نتائج الاختبارات البعديّة بيّنت أنّ معدّلات المجموعة الضّابطة لم تظهر تغييرًا ملموسًا في الاختبارات البعديّة، فسجّلت: 3.7 في المدرسة (أ/ A)، و 3.6 في المدرسة (ب/ B) و 3.6 في المدرسة (ج/ C)، وبحسب محكّات التّقويم ما يزال في مستوى التّحصيل مقبولًا جزئيًّا، والتّلاميذ بحاجة إلى المساعدة في معظم الأحيان.

وفي نتائج اختبار ("Student's T Test") يوضح الجدول الآتي المقارنة بين نتائج المعدّلات القبليّة (Pretest) والبعديّة (Posttest) لاختبارات التّعبير الشّفهي عند تلاميذ المجموعة التّجريبيّة وتلاميذ المجموعة الضّابطة. وتُظهر نتائج المجموعة الضّابطة أنّها لم تسجّل فرقًا ذا دلالة إحصائيّة ما بين الاختبار القبليّ والبعديّ، وجاءت الأرقام متقاربة نسبيًّا. بينما نلاحظ أنّ هناك فرقًا كبيرًا في نتائج المجموعة التّجريبيّة ما بين الاختبار القبليّ، أي قبل التّدخّل، وبيّنت

نتائج الاختبار البعديّ أي بعد أن تلقّوا برنامج التّدخّل عبر تطبيق تعلّميّة التّعبير الشّفهيّ باعتماد استراتيجيّات التّعليم المتمايز.

وهذا يعني أنّ المعدّل **الوسطيّ** لتلاميذ المجموعة التّجريبيّة في المدارس الثّلاث، انتقل من النّتيجة المنخفضة في مستوى اكتساب مهارات التّعبير الشّفهيّ قبل التّدخّل إلى المستوى المتقدّم. ويوضح هذا الجدول المعدّلات الوسطيّة لكلّ متغيّر والانحراف المعياريّ التّابع لها. وقد بلغت قيمة (**p<0.001**). ما يؤكّد صحّة الفرضية الثّانية. (Table 2).

Table 2. Comparison of the pretest and posttest between those who received the intervention and those who did not.

	Pretest			Posttest		
Variable	Non-Intervention Group Mean (SD)	Intervention Group Mean (SD)	p	Non-Intervention Group Mean (SD)	Intervention Group Mean (SD)	p
مشاركة	3.51 ± 0.60	3.22 ± 0.73	0.049	3.24 ± 0.49	2.15 ± 0.36	<0.001
نقاش	3.63 ± 0.58	3.49 ± 0.60	0.264	3.42 ± 0.55	2.17 ± 0.38	<0.001
إعادة سرد	3.82 ± 0.70	3.85 ± 0.76	0.881	3.46 ± 0.60	2.15 ± 0.57	<0.001
مناظرة	3.95 ± 0.59	3.93 ± 0.61	0.854	3.81 ± 0.60	2.49 ± 0.51	<0.001
إجابة	4.15 ± 0.53	4.22 ± 0.48	0.511	4.07 ± 0.47	2.39 ± 0.54	<0.001
تمثيل	3.78 ± 0.69	3.81 ± 0.68	0.872	3.71 ± 0.60	2.46 ± 0.50	<0.001
عرض	4.02 ± 0.61	4.05 ± 0.63	0.859	3.95 ± 0.55	2.59 ± 0.67	<0.001
ندوة	3.66 ± 0.66	3.76 ± 0.80	0.548	3.59 ± 0.59	2.56 ± 0.50	<0.001
حلّ مشكلة	3.93 ± 0.52	3.90 ± 0.54	0.835	3.83 ± 0.54	2.22 ± 0.85	<0.001

وتم إجراء إختبار **Repeated Measures ANOVA** للتّحقق من **المتوسّطات الحسابيّة** وعوامل **الارتباط** لجهة التّحسّن أو التّراجع في مستوى درجات الاختبارات البعديّة عند المجموعة التّجريبيّة والضّابطة بحسب المتغيّرات الواردة في الجدول. (Table 3).

فقد ارتبط تلقي التّدخل مقابل عدمه بشكل كبير. وبيّنت النّتائج تحسنًا واضحًا في الاختبار البعديّ عند المجموعة التّجريبيّة في المدارس الثّلاث في جميع المهارات (مشاركة (ب = -1.098) ، نقاش (ب = -1.244) ، إعادة سرد (ب = -1.317) ، مناظرة (ب = -1.317) ، إجابة (B = -1.683) ، تمثيل (B = -1.244) ، عرض (B = -1.244) ، ندوة (B = -1.024) ، حلّ مشكلة (B = -1.610)). وكان للتدخل حجم التأثير الأكبر على متغير الإجابة (η2 = 0.739) وحجم التأثير الأقل على متغير ندوة (η2 = 0.472). من الجدير بالذكر أن الجنس لم يكن له أي ارتباط مع أي من نتائج الاختبار االبعديّ عند المجموعتين.

Table 3. Repeated Measures ANOVA of factors associated with a decrease or increase in the scores posttest.

	B	P value	95% Confidence Interval		Partial Eta Squared
			Lower Bound	Upper Bound	
Model 1: مشاركة post intervention as the dependent variable					
Intervention (Yes vs. No*)	-1.098	<0.001	-1.287	-0.908	0.627
Gender (Males vs. females*)	0.018	0.850	-0.174	0.211	0.001
Model 2: نقاش post intervention as the dependent variable					
Intervention (Yes vs. No*)	-1.244	<0.001	-1.452	-1.036	0.642
Gender (Males vs. females*)	-0.48	0.654	-0.259	0.163	0.003
Model 3: سرد إعادة post intervention as the dependent variable					
Intervention (Yes vs. No*)	-1.317	<0.001	-1.575	-1.059	0.567
Gender (Males vs. females*)	0.082	0.534	-0.180	0.344	0.005
Model 4: مناظرة post intervention as the dependent variable					
Intervention (Yes vs. No*)	-1.317	<0.001	-1.557	-1.078	0.603
Gender (Males vs females*)	-0.250	0.044	-0.493	-0.007	0.050
Model 5: إجابة post intervention as the dependent variable					
Intervention (Yes vs. No*)	-1.683	<0.001	-1.907	-1.459	0.739
Gender (Males vs. females*)	0.056	0.623	-0.171	0.284	0.003
Model 6: تمثيل post intervention as the dependent variable					
Intervention (Yes vs. No*)	-1.244	<0.001	-1.489	-0.999	0.565
Gender (Males vs. females*)	0.105	0.401	-0.143	0.354	0.009
Model 7: عرض post intervention as the dependent variable					
Intervention (Yes vs. No*)	-1.366	<0.001	-1.631	-1.101	0.572
Gender (Males vs. females*)	0.245	0.073	-0.024	0.514	0.040
Model 8: ندوة post intervention as the dependent variable					

Intervention (Yes vs. No*)	-1.024	<0.001	-1.267	-0.782	0.472
Gender (Males vs females*)	0.026	0.836	-0.220	0.272	0.001
Model 9: مشكلة حلّ post intervention as the dependent variable					
Intervention (Yes vs. No*)	-1.610	<0.001	-1.921	-1.299	0.574
Gender (Males vs. females*)	0.260	0.105	-0.056	0.575	0.033

9.تفسير النّتائج:

وفي اعتقادنا، أنّ تفسير هذه الظّاهرة الرّقميّة في تجربتنا هذه يعود بشكلٍ أساسيّ إلى علاقة الانتماء الّتي نشأت بين التّلاميذ والمادّة التّدريسيّة خلال التّجربة، والّتي ساهمت فيها الفرص الّتي تأمّنت للتّلاميذ للتّعبير عن قضايا ترتبط بحياتهم مباشرة في إيجادها، كما لعبت أساليب التّعليم المتمايز دورًا فعّالًا في إثارة الدّافعيّة عند كلّ متعلّم لأنّها سمحت له بأن يكون فعليًا هو محور العمليّة التّعلّميّة، يبحث عن المعرفة، ويشارك في النّقاش، ويتوقّع، ويستنتج، يفاوض، ويحلّ المشكلات، ويتّخذ المبادرة. كلّ هذا أوجد عنده القدرة على اكتساب كلّ المهارات المرتبطة بالمادّة ومن بينها المهارة التّواصليّة.

كما لعبت استراتيجيات التّعليم المتمايز دورًا أساسيًّا في جذب التّلاميذ إلى التّعلّم، إذ تمّ اختيار الاستراتيجيّات الّتي تحاكي قدراتهم وأنماط تعلّمهم واهتماماتهم، ما عزّز دافعيّتهم نحو التّعلّم.

يتضح ممّا سبق عدم وجود تحسّن يُذكر في مستوى التّحصيل عند متعلّمي المجموعة الضّابطة الذّين يتعلّمون تبعًا للمنهج التّقليديّ، مقابل تحسّن لافت عند المجموعة التّجريبيّة من الّذين يتعلّمون بحسب البرنامج القائم على تعزيز تعلّمية التّعبير الشّفهيّ عبر دمج النّشاطات الشّفهيّة بتعلّميّة القراءة والمطالعة والكتابة. ما يعنيّ **صحّة الفرضيّة الثّانية في بحثنا.**

10.الاستنتاجات:

- ✓ إنّ الدّافعيّة تساهم في تعزيز عمليّة التّعلّم وتضمن فعّاليّتها. ولتحقيق الدّافعيّة يجب أن يشعر التّلميذ بكفاءته الذّاتية ويقدّرها. وإنّ دور المتعلّم في إدارة النّقاش وإعداد النّشاطات الشّفهيّة، ينمّي عنده الدّافعيّة نحو التّعلّم، كما إنّ التّحفيز المتأتّي عن الدّافعيّة الدّاخليّة يؤدّي إلى تعلّم قويّ قابل للبقاء والاسترجاع والانتقال، ويساهم في تحقيق الكفاية التّواصليّة.

- ✓ إنّ تهيئة الأجواء الصّفيّة المنفتحة على الحوار وقبول الرأي الآخر، والالتزام بأصول الحوار والنّقاش وتطبيقها بصورة عادلة ومتوازنة يمهّد الطّريق أمام التّلاميذ ليكونوا متواصلين، يعبّرون عن أنفسهم بثقة وإبداع، ويصغون بتركيز إلى وجهات نظر الآخرين أفرادًا وجماعات.
- ✓ إنّ تنويع الأنشطة الشّفهيّة، والعمل على توسيع مروحة المواضيع المعالجة بطريقة حية مبنيّة على الوضعيّات المعاشة في الحياة اليوميّة، وعلى ما يجريّ في العالم، يعمّق تفكير التّلاميذ في تجاربهم، وفي تجارب الاخرين، فيعملون على تطوير نموّهم الشّخصيّ، ليكونوا قادرين على التّعلّم بأنفسهم، ومع الآخرين مدى الحياة.
- ✓ إنّ تنويع الوسائل والطّرائق التّعليميّة المستخدمة من مشاهدات مرئيّة (فيديو، شرائح بصريّة) وتفعيلها في المجالات الشّفهيّة مثل جلسات النّقاش والعصف الذّهني والتّوقّع والحوار والاستنتاج، ينعكس إيجابًا على انخراط المتعلّمين في قلب العمليّة التّعلّمية التعليميّة.
- ✓ إنّ اعتماد استراتيجيّات التّعليم المتمايز يمنح فرص المساواة في التّعلّم لجميع التّلاميذ، على الرّغم من الاختلافات في قدراتهم واهتماماتهم وميولهم. لأنه "يقوم على مراعاة الطبيعة الخاصّة لكل تلميذ على حدة، مع مراعاة عناصر القوّة الّتي يملكها للبناء عليها" (Tomlinson. C. 2005. P. 1). يوهذا ما ساهم في تعزيز ثقة التّلاميذ بأنفسهم ويجعلهم يشعرون بالرّضى.

خاتمة:

شهدت بدايات القرن الواحد والعشرين قفزة نوعيّة في تقنيّة المعلومات والاتّصال، أدّت إلى إلغاء الحدود المكانيّة والزّمانيّة، ونتج عنها نمّوا متسارعًا في كافّة مجالات الحياة. وفي المجال التّربويّ، انعكس هذا النمّو على المناهج الّتي بدأت تشهد تحوّلًا في استراتيجيّات التّعليم آخذة بالاعتبار تأهيل التّلاميذ لمتطلّبات العصر، عبر تمكينهم من الكفاية التّواصليّة.

إنّ تحقيق الكفاية التّواصليّة يبدأ من إتقان مهارات التّعبير الشّفهيّ باعتباره الفنّ الّذي يستطيع من خلاله التّلميذ التّعبير عن أفكاره، وخبراته، ومشاعره. ومن خلال التّعبير الشّفهي يتواصل الإنسان مع محيطه ومجتمعه ومع العالم. إذ إنّ عمليّة التّواصل مع الآخرين سواء كانت عبر رسالة شفهيّة أو رسالة مكتوبة، أو بلغة الجسد، صارت من أساسيّات الحياة اليوميّة، ويرتكز عليها أي نشاط اجتماعيّ. إنّها الوسيلة الفعّالة للتّطوّر الشّخصيّ والمؤسّساتي، وإحدى المتطلّبات الأساسيّة لمواكبة العصر.

وإنّ التّلاميذ يشعرون برغبة كبيرة للتّعبير عن أفكارهم، شرط أن تتوفّر لهم البيئة الصّفّيّة المناسبة، الّتي تسمح لهم بالمشاركة في اختيار الموضوعات الّتي تجذبهم والأنشطة المثيرة لاهتماماتهم، ما يجعلهم يعبّرون عن أفكارهم بفعّالية. كما أنّ للتّعبير الشّفهي دورٌ اساسيٌّ في تكوين كفايات المتعلّم وإعداده إعدادًا أكاديميًّا سليمًا. وهذا ما أشارت

إليه الدّراسات الّتي ركّزت على الدّور المركزيّ لوضعيات التّواصل في توفير القدر الأكبر من التّفاعل بين أطراف العملية التّعليميّة-التّعلّميّة، بغية إكساب المتعلّمين المعارف والمهارات والكفايات اللّغوية والعلميّة كافة.

فهل يجوز الاستمرار في التّغاضي عن دور تعلّميّة التّعبير الشّفهيّ لصالح تعلّمية التعبير الكتابي أو القراءة؟

قائمة المراجع:

المراجع باللغة العربية:

1) أبو رنّة، إسراء (9 يوليو، 2019): وظائف اللّغة عند جاكبسون، سطور. (استُرجع بتاريخ 29/ 12/ 2020). https://sotor.com/%D9%88%D8%B8

2) أبو زيد، أنطوان (2020): تعلّميّة التّعبير الشّفهيّ والكتابيّ على طريقة المشغل. بيروت: دار النّهضة العربيّة للطباعة والنّشر والتّوزيع.

3) تشومسكي، نوام (1999): اللّغة ومشكلات المعرفة، محاضرات مانجوا، ترجمة حمزة بن قبلان المزني. الدّار البيضاء: دار توبقال.

4) تومليسون، كارول آن (2005): الصّفّ المتمايز: الاستجابة لاحتياجات جميع طلبة الصّفّ، (ترجمة مدارس الظّهران الأهليّة)، الظّهران: دار الكتاب التّربويّ للنشر والتّوزيع.

5) حمداوي، جميل، (كانون الأوّل/29/ 2020)، رومان جاكبسون بين قضايا اللّسانيات وأسئلة الشّعريّة، صحيفة المثّقّف، العدد 5229، (استُرجع بتاريخ 29/ 12/ 2020).

6) صيّاح، أنطوان (2014): اللّغة العربيّة في رياض الأطفال: بروزها اكتشافها، تعليمها ونشاطاتها، بيروت: دار النّهضة العربيّة.

7) صيّاح، أنطوان (2008): تعلّمية اللّغة العربيّة، الجزء الثّاني، بيروت: دار النّهضة العربيّة.

8) طعمة، أنطوان (2009): علم جديد لتجديد التّعليم: تعلّميّة الموادّ (نحو تعلّميّة اللّغة والأدب)، تعلّمية اللّغة العربيّة، (ط. 2. ص ص. 13-31)، بيروت: دار النّهضة العربيّة.

9) الفارابي، عبد اللّطيف، وآخرون (1994): معجم علوم التّربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، (ط. 1.)، المغرب: مطبعة النّجاح الجديدة.

10) المجدوب، عبد الرزّاق (2016): ديداكتيك التّواصل، التّعبير الشّفهيّ باللّغة العربيّة: حدود الممارسة وآفاق التّطوير، مراكش (المغرب): جامعة القاضي عيّاض.

11) المركز التربويّ للبحوث والإنماء (1997): مناهج التّعليم العام وأهدافها، بيروت: مطبعة دار صادر.

12) مركز هداية للاستشارات والتّدريب وخدمات البحوث، سلسلة المقاييس والاختبارات النّفسيّة، مقياس الدّافعيّ للتّعليم لدى الطّلّاب، (استُرجع بتاريخ 2/2/ 2020).www. mhceg.com

المراجع باللغة الأجنبية:

13) Lafontaine, L. et, Préfontaine, Clémence: Modèle Didactique Descriptif de la Production Orale en Classe de Français Langue Première au Secondaire, (Août 14, 2007) , Revue des Sciences de L'éducation, (sign in 32/1/2021), Available on, http://www.erudit.org/fr/revues/rse/

14) Lafontaine, Lizanne.: La place de la Didactique de L'oral en Formation Initiale des Enseignants de Francais Langue D'enseignement au Secondaire, (January, 2005, 2004), ResearchGate, Université du Québec Outaouais. (sign in 23/1/2021), Available on, https://www.researchgate.net/publication/269825335_La_place_de_la_didactique_de_l'oral_en_formation_initiale_des_enseignants_de_francais_langue_d'enseignement_au_secondaire

15) Owen Hargie, (2006), The Handbook of Communication Skills. London: Routledge.

16) Tochon, Francois. Victor (1997) : Organiser des Activités de Communication orale, Sherbrooke, CRP.

الدور الذي يؤديه المُعلم في إكساب الطالب مهارات القرن 21 من خلال أسلوبه في التعليم عن بُعد

The role of the teacher in providing students with 21st century skills Through his method of distance education

د. فيولا مخزوم/ دكتوراه في العلوم التربوية / جامعة القديس يوسف / بيروت/رئيسة قسمي الاعداد العام والعلوم التربوية في الجامعة الاسلامية / لبنان

Dr.Viola Makhzoum/Ph.D. in Educational Sciences /siant joseph univrrsity / beirut/head of core courses & educational management in islamic university /lebanon

ط.د.زينب عجمي/ جامعة القديس يوسف / بيروت

PhD. Zeinab Ajami / Saint Joseph University / Beirut

ملخص الدراسة:

تشير مهارات القرن الحادي والعشرين في عالم التّعليم إلى التّحوّل في استراتيجيّات التعليم عن بُعد والمناهج الدّراسية لتأهيل الطلّاب لكي يكونوا مستعدّين لتلبية متطلّبات العصر المتطوّر الّذي نعيشه الآن، وسنعيشه في المستقبل القريب. فكلّ مواطن في القرن الحادي والعشرين مطالب بالمشاركة وبشكلٍ متزايد في التّواصل بين الثّقافات، والتّفكير النّقدي، والتّكامل التّكنولوجي، وأكثر من ذلك بكثير. في وقتٍ يشهد فيه العالم تحوّلًا تربويّا، لم يعد هنالك من مكان لحفظ الحقائق والأرقام عن ظهر قلب، بل أصبح التّعليم ينطوي على البحث عن إجابات من خلال التّحليل، والاستنتاج، والنّظر في البيئات غير المألوفة. إنّ الهدف من هذه الدّراسة هو تعرّف مدى مساهمة برامج التّعليم العالي في لبنان في إكساب الطّلّاب مهارات القرن الحادي والعشرين. وقد أُجريَت هذه الدّراسة على عينّة من الجامعات الخاصة في لبنان. جُمعَت البيانات كذلك الأمر عبر إرسال الاستبيانات عبر البريد الإلكتروني إلى الطلّاب الّذين بلغ عددهم (240) طالبًا من أجل معرفة مدى الدّور الّذي يؤدّيه المُعلّم في نقل هذه المهارات وتنميتها لدى الطلّاب.

الكلمات المفتاحيّة: مهارات القرن الحادي والعشرين، الجامعات الخاصة، أسلوب المعلم في التدريس، التعليم عن بعد.

Abstract :

The 21st century skills in the education field illustrate the shift in the classroom strategies and curricula aimed at training the students to be ready to meet the requirements of the advanced era in which we live now and will live in the near future. Every citizen of the 21st century is required to participate more and more in the intercultural communication, critical thinking, technological integration, and much more. At a time when the world is witnessing an educational transformation, facts and figures are no longer learnt by heart. Rather, education today is about searching for answers through analysis, deduction, and consideration of unfamiliar environments. The aim of this study is to identify how much higher education programs in Lebanon contribute to the acquisition by students of the 21st skills. This study was conducted on a sample of private universities in Lebanon. The data was also collected by sending questionnaires via e-mail to the students, who numbered (240) in order to know the extent of the role played by the teacher in transferring and developing these skills among the students.

keywords : twenty-first century skills, private universities, the teacher's method of teaching, distance education.

مقدمة:

يمتاز القرن الحادي والعشرون بتطوّرات عدّة في جميع جوانب الحياة الإنسانيّة، من الناحية المعرفيّة، والتّكنولوجيّة، والتّعليميّة، فضلًا عن مهارات الحياة. فنحن نعيش اليوم في عصر المعرفة والمنافسة الاقتصاديّة والتّكنولوجيّة بين الدول (Arun, 2018)، وهذا بدوره يؤدّي إلى حاجة المنظّمات إلى موظّفين يمتلكون مهاراتٍ تمكّنهم من العمل والحياة معًا، والاعتماد في التّواصل مع الآخرين على التّقنيات الحديثة. وهذا ما يُسمّى بمهارات القرن الحادي والعشرين، إذ تواجه البشريّة جمعاء في هذا القرن تحدّيات كثيرة، سواءً في المجتمع كالتّغيّرات المناخية، وظهور بعض الأمراض والأوبئة الجديدة (Bednar, 2012)، أم في الاقتصاد حيث نشهد أيضًا تغيّرات كالابتكارات، والاختراعات، والمنتجات الجديدة، فضلًا عن التحدّيات على المستويات الشّخصيّة، وأهمّها إمكانيّة الحصول على الوظيفة الّتي تُحاكي طموح الفرد وتساهم في حصوله على السّعادة والاستقرار معًا. ولمواكبة هذه البيئة السّريعة التّغيّر والكثيرة التعقيد، هناك عدد من المهارات الّتي تتيح لمالكها التّعامل مع كافّة التّحوّلات الّتي سبق ذكرها، علمًا أن هذه المهارات ليست وليدة هذا القرن فحسب، بل هي امتداد للمهارات الأساس الّتي كان يمتلكها الفرد في الماضي (Cleary& Quinn, 2016)، وذلك بسبب عدم إغفال مهارات القرن الحادي والعشرين للمهارات القديمة، لا بل أُضيف إليها ما يُمكّن الفرد من العيش بصورة أكثر كفاءة في زمنٍ أصبح كثير المطالب من المهارات والكفايات المتجدّدة.

إنّ هذا القرن الّذي يعتمد على المعرفة واقتصادها، يتطلّبُ إعداد أجيالٍ من المتعلّمين الّذين يمتلكون المهارت اللّازمة لاكتشافها، واستعمالها، والمشاركة فيها، والإضافة إليها، وذلك لا يتحقّق إلّا من خلال المؤسّسات التّعليميّة، ولا سيّما مؤسّسات التّعليم العالي. لذلك، فإنّ التّعليم العالي، وفي ظلّ كلّ هذه المتطلّبات، أمام تحدّياتٍ كبيرة، حدّدتها اليونسكو، 2019، في "استيعاب العلوم والتّكنولوجيا ورفع المهارات والكفايات المهنيّة وتطوير المجتمع ليصبح مجتمعًا للمعرفة حتّى يتمكّن من التّنافس في سوق العمل العالميّة"، لا سيّما وأنّ التّعلّم المستمرّ مدى الحياة هو الصّيغة المطلوبة الّتي لا بديل عنها للجميع (Cottrell, 2017)

ولأنّ التّعليم لا يقفُ عند زمنٍ محدّد، وإنما يمتدّ بامتداد حياة الإنسان، فيمكّنه دائمًا من اكتساب كلّ ما هو جديد؛ وبما أنّ الجامعة هي من مؤسّسات التّعليم والتّنشئة في المجتمع، وأعلى درجات الهرم في نظام التّربية (Da'as, 2019). ومع التطوّرات والتّغيّرات الّتي شهدتها "الجامعة" كمفهومٍ وتنظيم، اكتسبت هذه الأخيرة مع مرور الزمن مجموعة من السِّمات، فهي مكان الامتياز العقلي وتثقيف الفكر، والمعرفة الموضوعيّة، فضلًا عن كونها مكانًا لإنتاج المعرفة لذاتها ونقلها لمن في إمكانهم استيعابها والاستفادةِ منها.

يُمكننا القول إذن أنّ مؤسّسات التّعليم العالي تساهم في تكوين شخصيّة الطّالب، وبناء المعارف والمهارات المعرفيّة والسّلوكيّة لديه، وتُمكّنه من الاعتماد على نفسه، واتّخاذ القرارات الشّخصيّة المستقلّة بحكمةٍ ومنطق، ونحن هنا لا نعني بالاستقلاليّة الفرديّة المطلقة (Dunne, 2015)، وإنما نعني تعزيز الثقة بالنّفس وعدم الاعتماد على الآخرين، وانتزاع القيم الاتّكالية من الودان لتشجيع الطّالب على المبادرات الفرديّة والإبداعيّة الّتي تُعدّ المعيار الأساس في العمل الجامعي.

إشكاليّة البحث:

تفرِضُ مُتغيّرات العصر الحاليّة على كافّة أشكال المنظّمات امتلاك رأس مالٍ بشريّ وكفاءات ذات معارف ومهارات وقدرات متميّزة، وعلى مستوى عالٍ من الإبداع والقدرة على الاستجابة السّريعة لمتطلّبات التّغيير، وبالشّكل الّذي يضمن لمؤسّسات التّعليم العالي البقاء، والاستمرار، والمنافسة من خلال التميّز في الأداء والبرامج التّعليميّة الّتي تُقدمّها وتحاكي متطلّبات القرن الواحد والعشرين. من هنا، وجب على مؤسّسات التّعليم العالي إيجاد الطّرق المثلى لاستثمار العقل البشري وتنميته، واستغلال هذه الطاقات البشريّة نحو الوصول إلى الإبداع والابتكار الخلّاق واعتماد التّكنولوجيا المتطوّرة.

لقد بدأت فكرة الإشكاليّة تتبلور من خلال ما طرحه ترلينج وفادل (Trilling & Fadel, 2009) على أنّها فجوة مهارات القرن الحادي والعشرين والّتي سوف تُكلّف قطاع الأعمال مبالغ ماليّة كبيرة لإيجاد العمالة الماهرة، وتوظيفها، وإعادة تأهيل الموظّفين الجدد للوصول إلى المستوى المطلوب من خلال برامج تدريبيّة مكلفة، علمًا أنّ تعزيز كفاءات القرن الحادي والعشرين عمليّة تدريجيّة لا تتحقّق إلّا من خلال نظم تعليمٍ متطوّرة؛ انطلاقًا ممّا سبق، تتحدّد مسألة البّحث في تحوّلات القرن الحادي والعشرين وما تفرضه من السّيطرة الرقميّة على كل مناحي الحياة، والّتي لا يمكن التّعامل معها الّا باكتساب عددٍ من المهارات والكفايات الضروريّة للأفراد، ليتسنّى لهم المشاركة في مجتمعٍ سريع الحركة والتّغيّر، علمًا أنّ الدّراسات الّتي تربط بين التّعليم العالي ومهارات القرن الحادي والعشرين كانت قليلة جدًّا على الصعيد المحلّي، ممّا دفعنا إلى البّحث **عن الدّور الّذي يؤدّيه المُعلم في إكساب الطُلاب مهارات القرن الحادي والعشرين من خلال أسلوبه في التعليم عن بُعد.** إذ تتفرع من الإشكالية الاسئلة البحثية الاتية:

- ✓ هل أسلوب التّدريس الذي يعتمده المُعلّم يُساهم في اكتساب الطّالب المهارة التكنولوجيّة؟
- ✓ هل أسلوب التّدريس الذي يعتمده المُعلّم يُساهم اكتساب الطّالب مهارات التّفكير النّاقد وحلّ المشكلات؟
- ✓ هل أسلوب التّدريس الذي يعتمده المُعلّم يُساهم في اكتساب الطّالب مهارة الابتكار والإبداع؟
- ✓ هل أسلوب التّدريس الذي يعتمده المُعلّم يُساهم في اكتساب الطّالب مهارة المبادرة والتّوجيه؟
- ✓ هل أسلوب التّدريس الذي يعتمده المُعلّم يُساهم في اكتساب الطّالب مهارة التّفاعل الاجتماعي والثّقافي؟
- ✓ هل أسلوب التّدريس الذي يعتمده المُعلّم يُساهم في اكتساب الطّالب مهارات التّواصل الفعّال؟
- ✓ هل أسلوب التّدريس الذي يعتمده المُعلّم يُساهم في اكتساب الطّالب المهارات المعلوماتيّة؟

فرضيات البحث:

- ✓ توجد علاقة ذات دلالة إحصائيّة بين أسلوب التّدريس الذي يعتمده المُعلّم وإكساب الطّالب المهارة التكنولوجيّة.
- ✓ توجد علاقة ذات دلالة إحصائيّة بين أسلوب التّدريس الذي يعتمده المُعلّم وإكساب الطّالب مهارة التّفكير النّاقد وحلّ المشكلات.

- ✓ توجد علاقة ذات دلالة إحصائيّة بين أسلوب التّدريس الذي يعتمده المُعلّم وإكساب الطّالب مهارة الابتكار والإبداع.
- ✓ توجد علاقة ذات دلالة إحصائيّة بين أسلوب التّدريس الذي يعتمده المُعلّم وإكساب الطّالب مهارة المبادرة والتّوجيه.
- ✓ توجد علاقة ذات دلالة إحصائيّة بين أسلوب التّدريس الذي يعتمده المُعلّم وإكساب الطّالب مهارة التّفاعل الاجتماعي والثّقافي.
- ✓ توجد علاقة ذات دلالة إحصائيّة بين أسلوب التّدريس الذي يعتمده المُعلّم وإكساب الطّالب مهارات التّواصل الفعّال.
- ✓ توجد علاقة ذات دلالة إحصائيّة بين أسلوب التّدريس الذي يعتمده المُعلّم وإكساب الطّالب المهارات المعلوماتيّة.

مجتمع البحث:

أربعة من الجامعات الخاصة في لبنان.

الحدود الزمانيّة:

لقد طُبّقت الدّراسة الميدانيّة خلال الفصل الخريفي من العام الجامعي 2021-2022.

منهجيّة البحث:

بناءً على طبيعة الدّراسة وأهدافها الّتي نسعى إلى تحقيقها ومن أجل التأكّد من صحّة فرضيّاتها والإجابة عن أسئلتها، تمّ اعتماد منهجين بحثيّين:

الأوّل: هو المنهج الوصفي. يقوم المكوّن الوصفي في المنهج المتّبع على التّركيز على المراجع المتاحة الّتي تعالج موضوعات الدّراسة، وبصفة خاصّة المراجع الّتي تكلّمت عن امتلاك مهارات القرن الواحد والعشرين وبناء رأس المال البشري (الدّراسات النّظرية والتّطبيقيّة الّتي تحتويها المراجع العلميّة، والدّراسات والتّقارير الّتي تصدر عن هيئاتٍ متعدّدة). يقوم هذا المنهج أيضًا بدراسة الظّاهرة كما هي في الواقع، ووصفها وصفًا دقيقًا، ويعبّر عنها تعبيرًا كيفيًّا وكميًّا.

الثّاني: يهدف التّصميم التّجريبي، وفقًا لكريسويل،(Cresswell,2012, P.37) إلى تحديد ما إذا كان للمعاملة الخاصّة تأثير على المجموعة الّتي تجري الدّراسة عليها أم لا. يتدخّل الباحث من خلال توفير علاجٍ محدّد لمجموعة تسمّى المجموعة التّجريبيّة وحجبها عن مجموعة أخرى تسمّى مجموعة التّحكّم. يقارن الباحث بعد ذلك نتائج المجموعتين لتحديد ما إذا كان العلاج سيؤثّر على المجموعة التّجريبيّة أم لا. في هذه الدّراسة، قمنا بتنفيذ تدخّل وقارنّا النّتائج قبل نشر التدخّل على نفس المجموعة.

- طريقة إجراء الدراسة الميدانيّة

لقد قُمنا بدراسة ردّ فعل الطّلاب على أداء المُعلّم خلال فصل دراسي كامل، أي ما يُقارب الثلاثّ أشهر ونصف الشّهر، إذ تمّ توزيع هذا الاستبيان على طُلّاب مقرّر "أخلاقيّات الأعمال والمسؤوليّة الاجتماعيّة"، مرّتين خلال الفصل، حيث قام المُعلّم منذ بداية الفصل وحتّى نهاية الأسبوع السّادس بشرح المحاضرات بطريقة روتينيّة، مؤدّيًا واجباته التعليم عن بُعد بشرح الدّرس المقرّر لكلّ حصّة بهدف وحيد وهو أن يفهم الطّالب ويعي مضمون الدّرس، ويقوم بالواجبات المطلوبة منه ضمن نطاق التّعليم الرّوتيني، كالمشاركة في الإجابة عن بعض الأسئلة الّتي يطرحها المُعلّم أو التّحاور في بعض المواضيع الّتي تتعلّق بالفكرة المطروحة. وبعد انتهاء هذه الأسابيع الستّ، قام المُعلّم بتوزيع استبيانٍ على الطّلّاب لمعرفة رأيهم في أداء المُعلّم، وجودة المقرّر، والاستفادة الّتي اكتسبها الطّالب من خلال هذا المقرّر.

في بداية الأسبوع السّابع، بدأ المُعلّم أسلوبًا جديدًا في شرحه الدّرس وتعامله مع الطّلّاب، وتمّ إدخال بعض الوسائل التّكنولوجيّة لعرض الأفكار الرّئيسة المطروحة لكلّ درس، وعرض بعض الفيديوهات المصوّرة الّتي تختصّ بالموضوع المطروح لكلّ حصة. هذا واستخدم المُعلّم أسلوب العصف الذّهني في كافّة محاضراته ليتشارك الطّلّاب الأفكار فيما بينهم، مع إعطاء كافّة الأمثلة من واقع الحياة الّتي يعيشها الطّالب في مجتمعه وبيئته، واعتماد الإحصاءات الصّادرة عن الجهات الرّسميّة.

تحليل الدّراسة الميدانيّة:

القسم الأول: طرق التّعليم الحديثة

المحور الأوّل: المهارة التكنولوجيّة:

من خلال هذا المحور قّمنا بدراسة العلاقة بين أسلوب التدريس الذي يعتمده المُعلم وإكساب الطُلاب المهارة التكنولوجيّة من خلال طرح السؤال التالي: "هل أسلوب التدريس الذي يعتمده المُعلم يُساهم في إكساب الطالب المهارة التكنولوجيّة؟ وللإجابة عليه تم طرح الفرضية التالية: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين أسلوب التدريس الذي يعتمده المُعلم وإكساب الطالب المهارة التكنولوجيّة". ويوضح لنا الجدول رقم 1 هذه العلاقة على النحو الآتي:

الجدول رقم (01): جة اكتساب المهارة التكنولوجيّة لدى الطّلّاب من خلال طرق التّعليم الحديث

	N	Min		Max	Mean	Std. Deviation
1.يستخدم المعلم الوسائل التكنولوجية لشرح الدرس/طرق التّعليم الحديثة	240	1		5	3.71	1.227
2.يُشجع المعلم الطّلّاب على استعمال الوسائل التكنولوجية في الأبحاث العائدة لهذا المقرر/طرق التّعليم الحديثة	240	1		5	3.71	1.350
3.لقد تعلمت من خلال هذا المقرر استعمال برامج الكمبيوتر المتعلقة بالبحث العلمي/طرق التّعليم الحديثة	240	1		5	2.94	1.417
المهارة التكنولوجيّة / طرق التّعليم الحديثة	240	1.00		5.00	3.4532	1.08740

تبيّن لنا، من خلال الجدول السابق، حيث تمّ تحليل المحور الأوّل المتعلّق بـ"المهارة التكنولوجيّة"، أنّ معدّل الحساب المتوسّط الحسابيلهذا المحور (3.45)، ما يعني أنّ الدرجة (متوسّطة). وهذا يدلّ على أنّ الطّلّاب اكتسبوا

بعضًا من "المهارة التكنولوجيّة" الّتي زوّدهم بها المُعلّم من خلال هذين المقرّرين، إذ تراوح معدّل الحساب المتوسّط ما بين (2.94)، بدرجة ارتباط (متوسّطة) و(3.71)، بدرجة (قويّة).

المحور الثاني: مهارات التّفكير النّاقد وحلّ المشكلات

من خلال هذا المحور قمنا بدراسة العلاقة بين أسلوب التدريس الذي يعتمده المُعلم وإكساب الطُلاب مهارات التّفكير النّاقد وحلّ المشكلات من خلال طرح السؤال التالي: "هل أسلوب التدريس الذي يعتمده المُعلم يُساهم في إكساب الطالب مهارات التّفكير النّاقد وحلّ المشكلات؟ وللإجابة عليه تم طرح الفرضية التالية: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين أسلوب التدريس الذي يعتمده المُعلم وإكساب الطالب مهارات التّفكير النّاقد وحلّ المشكلات ". ويوضح لنا الجدول رقم 2 هذه العلاقة على النحو الآتي:

الجدول رقم (02): درجة اكتساب مهارة التّفكير النّاقد وحلّ المشكلات لدى الطّلّاب من خلال طرق التّعليم الحديث

	N	Min	Max	Mean	Std. Deviation
4. يُعطي المعلم أمثلة عن كافة المواضيع المطروحة في الدرس الواحد/طرق التّعليم الحديثة	240	1	5	3.89	1.220
5. يناقش المعلم الافكار المطروحة مع الطلبة/طرق التّعليم الحديثة	240	1	5	3.67	1.304
6. يعلم المعلم طلابه كيفية تحليل وتقييم المعلومات والبيانات/طرق التّعليم الحديثة	240	1	5	3.84	1.224
مهارة التفكير الناقد وحل المشكلات/ طرق التّعليم الحديثة	240	1.00	5.00	3.8015	0.99076

لقد تمّ في الجدول السابق تحليل المحور الثّاني المتعلّق بـ"مهارات التّفكير النّاقد وحلّ المشكلات"، إذ بلغ معدّل الحساب المتوسّط الحسابيلهذا المحور (3.80)، ما يعني أنّ درجة الارتباط(قويّة). وهذا يدلّ على أنّ الطّلبة قد اكتسبوا من أداء المعلّم وأسلوبه في التعليم عن بُعد ما ينمّي لديهم هذه المهارة،

المحور الثالث: مهارات الإبداع والابتكار

من خلال هذا المحور قمنا بدراسة العلاقة بين أسلوب التدريس الذي يعتمده المُعلم وإكساب الطُلاب مهارات الإبداع والابتكار من خلال طرح السؤال التالي: "هل أسلوب التدريس الذي يعتمده المُعلم يُساهم في إكساب الطُلاب مهارات الإبداع والابتكار؟ وللإجابة عليه تم طرح الفرضية التالية: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين أسلوب التدريس الذي يعتمده المُعلم وإكساب الطُلاب مهارات الإبداع والابتكار". ويوضح لنا الجدول رقم 3 هذه العلاقة على النحو الآتي:

الجدول رقم (03): درجة اكتساب مهارات الإبداع والابتكار لدى الطّلّاب من خلال طرق التّعليم الحديث

Descriptive Statistics					
	N	Min	Max	Mean	Std. Deviation
7. يحاول المعلم خلق أفكار جديدة من خلال اعتماده طريقة العصف الذهني في التعليم عن بُعد/طرق التّعليم الحديثة	240	1	5	3.89	1.229
8. يدرس المعلم المقرر بطريقة مبتكرة وجديدة/طرق التّعليم الحديثة	240	1	5	3.72	1.261

9. .لقد تم تقديم الأبحاث بطريقة الفيديو المصور/طرق التّعليم الحديثة	240	1	5	3.54	1.280
10. لقد تعلمت من خلال هذا المقرر إبتكار أفكار جديدة/طرق التّعليم الحديثة	240	1	5	3.36	1.281
مهارة الإبتكار والإبداع/ طرق التّعليم الحديثة	240	1.00	5.00	3.6264	0.94232

لقد تمّ في الجدول 3 تحليل المحور الثّالث المتعلّق بـ"مهارات الإبداع والابتكار"، إذ بلغ معدّل الحساب المتوسّط الحسابيلهذا المحور (3.62) ما يعني أنّ درجة الارتباط(قويّة). وقد بدا واضحًا من خلال الأفكار الّتي طرحها الطّلبة في الفيديوهات المصوّرة، ومن خلال أدائهم، أنّهم يتمتّعون بأفكارٍ إبداعية ومبتكرة تُحاكي قضايا إجتماعية ملحّة لا بدّ من طرحها لتسليط الضوء عليها،

المحور الرابع: مهارات المبادرة والتّوجيه الذّاتي

من خلال هذا المحور قمنا بدراسة العلاقة بين أسلوب التدريس الذي يعتمده المُعلم وإكساب الطُلاب مهارات المبادرة والتّوجيه الذّاتي من خلال طرح السؤال التالي: "هل أسلوب التدريس الذي يعتمده المُعلم يُساهم في إكساب الطُلاب مهارات المبادرة والتّوجيه الذّاتي؟ وللإجابة عليه تم طرح الفرضية التالية: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين أسلوب التدريس الذي يعتمده المُعلم وإكساب الطُلاب مهارات المبادرة والتّوجيه الذّاتي ". ويوضح لنا الجدول رقم 4 هذه العلاقة على النحو الآتي:

الجدول رقم (04): درجة اكتساب مهارة التّوجيه الذّاتي لدى الطّلاب من خلال طرق التّعليم الحديث

Descriptive Statistics					
Std. Deviation	Mean	Max	Min	N	البيان
1.261	3.72	5	1	240	11.يشجع المعلم طلابه كثيراً على البحث العلمي/طرق التّعليم الحديثة
1.136	3.88	5	1	240	12. يحفزني المعلم كثيرًا ويزيد من ثقتي بنفسي/طرق التّعليم الحديثة
1.306	3.90	5	1	240	13. يتضمن المقرر أنماط مختلفة من أنماط التعلم الذاتي/طرق التّعليم الحديثة
1.192	3.82	5	1	240	14. يشجع المعلم ويحفز الطّلاب على التّعليم الذاتي/طرق التّعليم الحديثة
0.90264	3.8287	5.00	1.00	240	مهارة التوجيه الذاتي/ طرق التّعليم الحديثة

لقد تمّ في الجدول رقم 4 تحليل المحور الرابع المتعلّق بـ"مهارات المبادرة والتّوجيه الذّاتي"، إذ بلغ معدّل الحساب المتوسّط الحسابي لهذا المحور (3.82)، ما يعني أنّ درجة الارتباط(قويّة). فقد قام الطّلاب باختيار الأبحاث الّتي يودّون

تنفيذها من خلال مبادرات خاصّة بهم، وهذا ما جعلهم يتمتّعون بهذه المهارة، الأمر الذي أكسبهم ثقةً في النفس واعتمادًا على الذّات. في هذا السّياق،

المحور الخامس: مهارة التّفاعل الاجتماعي والثّقافي

من خلال هذا المحور قمنا بدراسة العلاقة بين أسلوب التدريس الذي يعتمده المُعلم وإكساب الطُلاب مهارة التّفاعل الاجتماعي والثّقافي من خلال طرح السؤال التالي: "هل أسلوب التدريس الذي يعتمده المُعلم يُساهم في إكساب الطُلاب مهارة التّفاعل الاجتماعي والثّقافي؟ وللإجابة عليه تم طرح الفرضية التالية: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين أسلوب التدريس الذي يعتمده المُعلم وإكساب الطُلاب مهارة التّفاعل الاجتماعي والثّقافي". ويوضح لنا الجدول رقم 5 هذه العلاقة على النحو الآتي:

الجدول رقم (05): درجة اكتساب مهارة التّفاعل الاجتماعي والثّقافي لدى الطّلاب من خلال طرق التّعليم الحديث

Descriptive Statistics					
البيان	N	Min	Max	Mean	Std. Deviation
15. يسلط المعلم الضوء من خلال المقرر على المشاكل الاجتماعية ونعمل سويًا على وضع الحلول لها من خلال الابحاث العلمية/طرق التّعليم الحديثة	240	1	5	3.61	1.267
16. عالجت الأبحاث مواضيع متعددة تهتم بالعلاقات العلامة بالبيئة والصحة والأخلاق وتحمل المسؤولية/طرق التّعليم الحديثة	240	1	5	2.39	1.202
17.لقد وفر لنا الاستاذ الفرصة للمشاركة في الأنشطة المختلفة/طرق التّعليم الحديثة	240	1	5	3.58	1.304
مهار التفاعل الإجتماعي والثقافي/ طرق التّعليم الحديثة	240	1.00	5.00	3.1948	0.99723

لقد تمّ في الجدول رقم 5 تحليل المحور الخامس المتعلّق بـ"مهارة التّفاعل الاجتماعي والثّقافي"، إذ بلغ معدّل الحساب المتوسّط الحسابيلهذا المحور (3.19)، ما يعني أنّ درجة الارتباط(متوسّطة). وبدا ذلك واضحًا من خلال مشاركة الطّلاب في النّشاطات الّتي تعدّها الجامعة، فضلًا عن بعض النّشاطات خارج الجامعة كالمعارض الجامعيّة، والمعارض الّتي تختصّ بالتّكنولوجيا، والمؤتمرات العلميّة.

المحور السادس: مهارات التّواصل الفعّال

من خلال هذا المحور قمنا بدراسة العلاقة بين أسلوب التدريس الذي يعتمده المُعلم وإكساب الطُلاب مهارات التّواصل الفعّال من خلال طرح السؤال التالي: "هل أسلوب التدريس الذي يعتمده المُعلم يُساهم في إكساب الطلاب مهارات التّواصل الفعّال؟ وللإجابة عليه تم طرح الفرضية التالية: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين أسلوب

التدريس الذي يعتمده المُعلم وإكساب الطلاب مهارات التّواصل الفعّال ". ويوضح لنا الجدول رقم 6 هذه العلاقة على النحو الآتي:

الجدول رقم (06): درجة اكتساب مهارات التّواصل الفعّال لدى الطّلاب من خلال طرق التّعليم الحديث

Descriptive Statistics					
Std. Deviation	Mean	Max	M	N	البيان
1.092	4.01	5	1	240	18.ترك هذا المقرر لدي تجربة ممتعة/طرق التّعليم الحديثة
1.226	3.80	5	1	240	19.يحاول المعلم جاهدًا التخفيف من القلق الدراسي والضغوطات الّتي نمر بها خلال الفصل/طرق التّعليم الحديثة
1.270	3.98	5	1	240	20.يفاجئنا المعلم أثناء الامتحانات بأساليب تخفف عنا التوتر الّذي نمر به/طرق التّعليم الحديثة
1.241	3.78	5	1	240	21. يوزعنا المعلم إلى مجموعات ضمن التعليم عن بُعد ليشجعنا على العمل الجماعي/طرق التّعليم الحديثة
1.345	3.09	5	1	240	22.لقد كانت متعة كبيرة مشاركة الاخرين في الأبحاث المشتركة/طرق التّعليم الحديثة
0.84375	3.7303	5.00	1.00	240	مهارات التواصل الفعال/ طرق التّعليم الحديثة

لقد تمّ في الجدول رقم 6 تحليل المحور السّادس المتعلّق بـ"مهارات التّواصل الفعّال"، إذ بلغ معدّل المتوسّط الحسابيلهذا المحور (3.73)، ما يعني أنّ درجة الارتباط(قويّة). فقد حاول المُعلّم جاهدًا من خلال هذا النّشاط أن يُنمّي لدى الطّلبة مهارة التّعاون فيما بينهم، عبر إعداد أبحاثهم والعمل كفريقٍ واحد، مما يحتّم عليهم التّواصل الفعّال لإنجاح الهدف المنشود لديهم. في هذا السّياق،

المحور السابع: المهارات المعلوماتيّة.

من خلال هذا المحور قّمنا بدراسة العلاقة بين أسلوب التدريس الذي يعتمده المُعلم وإكساب الطُلاب مهارات المعلوماتيّة من خلال طرح السؤال التالي: "هل أسلوب التدريس الذي يعتمده المُعلم يُساهم في إكساب الطُلاب المهارات المعلوماتيّة؟ وللإجابة عليه تم طرح الفرضية التالية: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين أسلوب التدريس الذي يعتمده المُعلم وإكساب الطُلاب المهارات المعلوماتيّة ". ويوضح لنا الجدول رقم 7 هذه العلاقة على النحو الآتي:

الجدول رقم (07): درجة اكتساب المهارات المعلوماتيّة لدى الطّلاب من خلال طرق التّعليم الحديث

Descriptive Statistics					
البيان	N	Min	Max	Mean	Std. Deviation
23. تم إختيار عناوين الأبحاث المتعلقة بالمقرر بطريقة عشوائية/طرق التّعليم الحديثة	240	1	5	2.71	1.002
24.تم إعداد الأبحاث المتعلقة بالمقرر وفقًا لتصميم البحث العلمي/طرق التّعليم الحديثة	240	1	5	3.07	0.986
25.لقد تعلمت من خلال هذا المقرر تحليل المعلومات والبيانات/طرق التّعليم الحديثة	240	1	5	2.19	1.468
26.لقد تعلمت من خلال هذا المقرر استثمار المصادر والمراجع بدقة/طرق التّعليم الحديثة	240	1	5	2.09	1.370
المهارات المعلوماتية/ طرق التّعليم الحديثة	240	1.00	5.00	2.5140	1.01994

لقد تمّ في الجدول السابق تحليل المحور الرّابع المتعلّق بـ"المهارات المعلوماتيّة"، حيث بلغ معدّل الحساب المتوسّط الحسابيلهذا المحور (2.51)، ما يعني أنّ درجة الارتباط(ضعيفة) إلى حدٍّ ما. علمًا أنّه من السّهل أن يمتلك الطّالب المهارة المعلوماتيّة في عصر يتيح له العديد من الوسائل للحصول على المعلومات الّتي يريدها وبكمّياتٍ هائلة، لكنّ الصعب يبقى في تحديد أيٍّ من المعلومات صحيح وأيٍّ منها يُمكن للطالب الوثوق فيه.

القسم الثاني: الشّرح التّقليدي.

المحور الأول: المهارة التكنولوجيّة

الجدول رقم (08): درجة اكتساب المهارة التكنولوجيّة لدى الطّلاب من خلال طرق التّعليم التّقليدي

	N	Min	Max	Mean	Std. Deviation
1. يستخدم المعلم الوسائل التكنولوجية لشرح الدرس/الشرح التقليدي	240	1	5	2.54	1.067
2. يُشجع المعلم الطّلاب على اعتماد الوسائل التكنولوجية في الأبحاث العائدة لهذا المقرر/الشرح التقليدي	240	1	5	2.78	1.204
3.لقد تعلمت من خلال هذا المقرر استعمال برامج الكمبيوتر المتعلقة بالبحث العلمي/الشرح التقليدي	240	1	5	2.38	1.092
المهارة التكنولوجيّة/ الشرح التقليدي	240	1.00	5.00	2.5655	0.89528

لقد تمّ في الجدول رقم 8 تحليل المحور الأوّل المتعلّق بـ"المهارة التكنولوجيّة"، إذ بلغ معدّل الحساب المتوسّط الحسابيلهذا المحور (2.56)، ما يعني أنّ درجة الارتباطتراوحت ما بين (ضعيفة ومتوسّطة). ليس من السّهل أن يمتلك الطّالب المهارة التكنولوجيّة إذا لم يُقدّم له المُعلّم يد العون لتطوير هذه المهارة لديه من خلال المقرّرات الّتي يتلقّاها خلال تعليمه الجامعي.

المحور الثاني: مهارات التّفكير النّاقد وحلّ المشكلات

الجدول رقم (09): درجة اكتساب مهارات التّفكير النّاقد وحلّ المشكلات لدى الطّلّاب من خلال طرق التّعليم التّقليدي

Descriptive Statistics					
	N	Min	Max	Mean	Std. Deviation
4.يُعطي المعلم أمثلة عن كافة المواضيع المطروحة في الدرس الواحد/الشرح التقليدي	240	1	5	2.69	1.104
5.يناقش المعلم الافكار المطروحة مع الطلبة/الشرح التقليدي	240	1	5	3.07	1.250
6.يعلم المعلم طلابه كيفية تحليل وتقييم المعلومات والبيانات/الشرح التقليدي	240	1	5	2.80	1.046
مهارة التفكير الناقد وحل المشكلات/ الشرح التقليدي	240	1.00	5.00	2.8502	0.89895

لقد تمّ في الجدول رقم 9 تحليل المحور الثّاني المتعلّق بـ"مهارات التّفكير النّاقد وحلّ المشكلات"، إذ بلغ معدّل الحساب المتوسّط الحسابي لهذا المحور (2.85)، ما يعني أنّ درجة الارتباط(متوسّطة).

المحور الثالث: مهارات الإبداع والابتكار

الجدول رقم (10): درجة اكتساب مهارات الإبداع والابتكار لدى الطّلّاب من خلال طرق التّعليم التقليدي

	N	Min	Max	Mean	Std. Deviation
7. يحاول المعلم خلق أفكار جديدة من خلال اعتماده طريقة العصف الذهني في التعليم عن بُعد/الشرح التقليدي	240	1	5	2.48	1.109
8.يدرس المعلم المقرر بطريقة مبتكرة وجديدة/الشرح التقليدي	240	1	5	2.71	1.079
9.لقد تم تقديم الأبحاث بطريقة الفيديو المصور/الشرح التقليدي	240	1	5	2.44	1.252
10.لقد تعلمت من خلال هذا المقرر إبتكار أفكار جديدة/الشرح التقليدي	240	1	5	2.20	1.046
مهارة الإبتكار والإبداع/ الشرح التقليدي	240	1.00	5.00	2.4579	0.81728

لقد تمّ في الجدول رقم 10 تحليل المحور الثّالث المتعلّق "بمهارات الإبداع والابتكار"، إذ بلغ معدّل الحساب المتوسّط الحسابيلهذا المحور (2.45)، ما يعني أنّ درجة الارتباط(ضعيفة). وهذا يدلّ على أنّ المُعلّم، ومن خلال أدائه في التعليم عن بُعد، لم يُساهم في تعزيز مهارة الابتكار والإبداع لدى الطّلبة أو تطويرها، علمًا أنّ هذه المهارة باتت من الأمور الملحّة الّتي يجب على الطّالب أن يمتلكها ويطوّرها قبل دخوله إلى سوق العمل، وأثناء عمله أيضًا.

المحور الرابع: مهارات المبادرة والتّوجيه الذّاتي

الجدول رقم (11): درجة اكتساب مهارات المبادرة والتوجيه لدى الطّلّاب من خلال طرق التّعليم التقليدي

Descriptive Statistics					
	N	Min	Max	Mean	Std. Deviation
11.يشجع المعلم طلابه كثيراً على البحث العلمي/الشرح التقليدي	240	1	5	2.65	1.099
12.يحفزني المعلم كثيرًا ويزيد من ثقتي بنفسي/الشرح التقليدي	240	1	5	3.02	1.011
13.يتضمن المقرر أنماط مختلفة من أنماط التعلم الذاتي/الشرح التقليدي	240	1	5	2.75	1.199
14.يشجع المعلم ويحفز الطّلّاب على التّعليم الذاتي/الشرح التقليدي	240	1	5	2.73	1.241
مهارة التوجيه الذاتي/ الشرح التقليدي	240	1.00	5.00	2.7893	0.84098

لقد تمّ في الجدول السابق تحليل المحور الرّابع المتعلّق "بمهارات المبادرة والتّوجيه"، إذ بلغ معدّل الحساب المتوسّط الحسابيلهذا المحور (2.78)، ما يعني أنّ درجة الارتباط(متوسّطة).

المحور الخامس: مهارة التّفاعل الاجتماعي والثّقافي

الجدول رقم (12): درجة اكتساب مهارة التّفاعل الاجتماعي والثّقافي لدى الطّلّاب من خلال طرق التّعليم التقليدي

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
15.يسلط المعلم الضوء من خلال المقرر على المشاكل الاجتماعية ونعمل سويًا على وضع الحلول لها من خلال الابحاث العلمية/الشرح التقليدي	240	1	5	2.60	1.203
16.هل عالجت الأبحاث مواضيع متعددة تهتم بالبيئة والصحة والأخلاق وتحمل المسؤولية/الشرح التقليدي	240	1	5	2.10	0.978
17.لقد وفر لنا الاستاذ الفرصة للمشاركة في الأنشطة المختلفة/الشرح التقليدي	240	1	5	2.75	1.170
مهار التفاعل الإجتماعي والثقافي/ الشرح التقليدي	240	1.00	5.00	2.4831	0.88906

لقد تمّ في الجدول رقم 12 تحليل المحور الخامس المتعلّق بـ"مهارة التفاعل الإجتماعي والثقافي"، إذ بلغ معدّل الحساب المتوسّط الحسابيلهذا المحور (2.48)، ما يعني أنّ درجة الارتباط(ضعيفة).

المحور السادس: مهارات التّواصل الفعّال

الجدول رقم (13): درجة اكتساب مهارات التّواصل الفعّال لدى الطّلّاب من خلال طرق التّعليم التّقليدي

Descriptive Statistics					
	N	Min	Max	Mean	Std. Deviation
18.ترك هذا المقرر لدي تجربة ممتعة/الشرح التقليدي	240	1	5	3.46	1.216
19.يحاول المعلم جاهدًا التخفيف من القلق الدراسي والضغوطات الّتي نمر بها خلال الفصل/الشرح التقليدي	240	1	5	3.07	1.232
20.يفاجئنا المعلم أثناء الامتحانات بأساليب تخفف عنا التوتر الّذي نمر به/الشرح التقليدي	240	1	5	2.74	1.220
21.يوزعنا المعلم إلى مجموعات ضمن التعليم عن بُعد ليشجعنا على العمل الجماعي/الشرح التقليدي	240	1	5	2.92	1.180
22.لقد كانت متعة كبيرة مشاركة الاخرين في الأبحاث المشتركة/الشرح التقليدي	240	1	5	2.91	1.362
مهارات التواصل الفعال/ الشرح التقليدي	240	1.00	5.00	3.0202	0.91901

لقد تمّ في الجدول رقم 13 تحليل المحور السّادس المتعلّق "بمهارات التّواصل الفعّال، إذ بلغ معدّل الحساب المتوسّط الحسابيلهذا المحور (3.02)، ما يعني أنّ درجة الارتباط(متوسّطة).

المحور السابع: المهارة المعلوماتيّة

الجدول رقم (14): درجة اكتساب المهارة المعلوماتيّة لدى الطّلّاب من خلال طرق التّعليم التّقليدي

Descriptive Statistics					
	N	Min	Max	Mean	Std. Deviation
23.تم إختيار عناوين الأبحاث المتعلقة بالمقرر بطريقة عشوائية/الشرح التقليدي	240	1	5	2.88	1.009
24.قُمتم الأبحاث المتعلقة بالمقرر وفقًا لتصميم البحث العلمي/الشرح التقليدي	240	1	5	2.38	0.994
25. .لقد تعلمت من خلال هذا المقرر تحليل المعلومات والبيانات/الشرح التقليدي	240	1	5	2.87	1.036
26. .لقد تعلمت من خلال هذا المقرر استثمار المصادر والمراجع بدقة/الشرح التقليدي	240	1	5	2.26	1.103
المهارات المعلوماتية/ الشرح التقليدي	240	1.00	5.00	2.5955	0.82530

لقد تمّ في الجدول السابق تحليل المحور السّابع المتعلّق بـ"المهارة المعلوماتيّة"، إذ بلغ معدّل الحساب المتوسّط الحسابيلهذا المحور (2.85)، ما يعني أنّ درجة الارتباط(متوسّطة).

القسم الثالث: مقارنة بين الطّريقتين الحديثة والتّقليديّ

المحور الأول: المهارة التكنولوجيّة

الجدول رقم (15): درجة اكتساب الطّلّاب المهارة التكنولوجيّة مقارنة بين الطّريقتين الحديثة والتّقليدية في التّعليم من خلال إحصائيات العينات المقترنة

Paired Samples Statistics					
		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	1.يستخدم المعلم الوسائل التكنولوجية لشرح الدرس/طرق التّعليم الحديثة	240	3.71	1.227	0.130
	1.يستخدم المعلم الوسائل التكنولوجية لشرح الدرس/الشرح التقليدي	240	2.54	1.067	0.113
Pair 2	2.يُشجع المعلم الطّلّاب على استعمال الوسائل التكنولوجية في الأبحاث العائدة لهذا المقرر/طرق التّعليم الحديثة	240	3.71	1.350	0.143
	2.يُشجع المعلم الطّلّاب على استعمال الوسائل التكنولوجية في الأبحاث العائدة لهذا المقرر/الشرح التقليدي	240	2.78	1.204	0.128
Pair 3	3.لقد تعلمت من خلال هذا المقرر استعمال برامج الكمبيوتر المتعلقة بالبحث العلمي/طرق التّعليم الحديثة	240	2.94	1.417	0.150
	3.لقد تعلمت من خلال هذا المقرر استعمال برامج الكمبيوتر المتعلقة بالبحث العلمي/الشرح التقليدي	240	2.38	1.092	0.116
Pair 4	المهارة التكنولوجيّة / طرق التّعليم الحديثة	240	3.4532	1.08740	0.11526
	المهارة التكنولوجيّة/ الشرح التقليدي	240	2.5655	0.89528	0.09490

تبيّن، من خلال الجدول السابق، وجود فرق في المعدّل المتوسّط في امتلاك الطّلبة المهارة التكنولوجيّة، إذ بلغ (3.45)، بدرجة (متوسّطة)، من خلال إجابات الطّلبة فيما يتعلّق بطريقة الشرّح الحديثة الّتي اتّبعها المعلّم، مقابل (2.56)، بدرجة (متوسّطة)، من خلال إجابات الطّلبة فيما يتعلّق بطريقة الشرّح التّقليدي الّتي اتّبعها المعلّم في التعليم عن بُعد.

الجدول رقم (16): درجة اكتساب الطّلّاب المهارة التكنولوجيّة مقارنة بين الطّريقتين الحديثة والتّقليدية في التّعليم من خلال إختبار إرتباطات العينات المقترنة المختلفة

Paired Samples Test									
		Paired Differences					t	Df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	1.يستخدم المعلم الوسائل التكنولوجية لشرح الدرس/طرق التّعليم الحديثة - 1. يستخدم المعلم الوسائل التكنولوجية لشرح الدرس/الشرح التقليدي	1.169	1.632	0.173	0.825	1.512	6.754	88	0.000
Pair 2	2. يُشجع المعلم الطّلّاب على استخدام الوسائل التكنولوجية في الأبحاث العائدة لهذا المقرر/طرق	0.933	1.795	0.190	0.554	1.311	4.901	88	0.000

	التّعليم الحديثة -2. يُشجع المعلم الطّلاب على استخدام الوسائل التكنولوجية في الأبحاث العائدة لهذا المقرر/الشرح التقليدي								
Pair 3	3.لقد تعلمت من خلال هذا المقرر استعمال برامج الكمبيوتر المتعلقة بالبحث العلمي/طرق التّعليم الحديثة - 3. لقد تعلمت من خلال هذا المقرر استعمال برامج الكمبيوتر المتعلقة بالبحث العلمي/الشرح التقليدي	0.562	1.712	0.181	0.201	0.922	3.096	88	0.003
Pair 4	المهارة التكنولوجيّة / طرق التّعليم الحديثة -المهارة التكنولوجيّة/ الشرح التقليدي	0.88764	1.35861	0.14401	0.60145	1.17383	6.164	88	0.000

اتّضح لنا، من خلال الجدول رقم 16، وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة لدى الطّلبة في امتلاكهم "المهارة التكنولوجيّة"، إذ تبيّن أن قيمة Sig (0.00) ≤ 0.05، وذلك بالمقارنة ما بين طريقة الشّرح الحديث للمُعلّم وطريقة الشّرح التّقليدي،

المحور الثاني: مهارة التّفكير النّاقد وحلّ المشكلات

الجدول رقم (17): درجة اكتساب الطّلّاب مهارة التّفكير النّاقد وحلّ المشكلات بالمقارنة بين الطّريقتين الحديثة والتّقليديّة في التّعليم

Paired Samples Statistics					
		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	4.يُعطي المعلم أمثلة عن كافة المواضيع المطروحة في الدرس الواحد/طرق التّعليم الحديثة	240	3.89	1.220	0.129
	4.يُعطي المعلم أمثلة عن كافة المواضيع المطروحة في الدرس الواحد/الشرح التقليدي	240	2.69	1.104	0.117
Pair 2	5. يناقش المعلم الافكار المطروحة مع الطلبة/طرق التّعليم الحديثة	240	3.67	1.304	0.138
	5.يناقش المعلم الافكار المطروحة مع الطلبة/الشرح التقليدي	240	3.07	1.250	0.133
Pair 3	6. يعلم المعلم طلابه كيفية تحليل وتقييم المعلومات والبيانات/طرق التّعليم الحديثة	240	3.84	1.224	0.130
	6.يعلم المعلم طلابه كيفية تحليل وتقييم المعلومات والبيانات/الشرح التقليدي	240	2.80	1.046	0.111
Pair 4	مهارة التفكير الناقد وحل المشكلات/ طرق التّعليم الحديثة	240	3.8015	0.99076	0.10502
	مهارة التفكير الناقد وحل المشكلات/ الشرح التقليدي	240	2.8502	0.89895	0.09529

تبيّن، من خلال الجدول رقم 17، أنّه يوجد فرق في المعدّل المتوسّط في امتلاك الطّلبة مهارة التّفكير النّاقد وحلّ المشكلات، إذ بلغ (3.80)، بدرجة (قويّة)، من خلال إجابات الطّلبة فيما يتعلّق بطريقة الشّرح الحديثة الّتي اتّبعها المعلّم، في مقابل (2.85)، بدرجة (متوسّطة)، من خلال إجابات الطّلبة فيما يتعلّق بطريقة الشّرح التّقليدي الّتي اتّبعها المعلّم في التعليم عن بُعد

الجدول رقم (18): اختبار العيّنات المزدوجة لامتلاك الطّلّاب مهارة التّفكير النّاقد وحلّ المشكلات بين التّعلّم التّقليدي والتّعلّم الحديث

Paired Samples Test									
		Paired Differences					T	Df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	4. يُعطي المعلم أمثلة عن كافة المواضيع المطروحة في الدرس الواحد/طرق التّعليم الحديثة – 4. يُعطي المعلم أمثلة عن كافة المواضيع المطروحة في الدرس الواحد/الشرح التقليدي	1.202	1.625	0.172	0.860	1.545	6.980	88	0.000
Pair 2	5.يناقش المعلم الافكار المطروحة مع الطلبة/طرق التّعليم الحديثة – 5. يناقش المعلم الافكار المطروحة مع الطلبة/الشرح التقليدي	0.607	1.794	0.190	0.229	0.985	3.191	88	0.002
Pair 3	6.يعلم المعلم طلابه كيفية تحليل وتقييم المعلومات والبيانات/طرق التّعليم الحديثة - 6. يعلم المعلم طلابه كيفية تحليل وتقييم المعلومات والبيانات/الشرح التقليدي	1.045	1.790	0.190	0.668	1.422	5.509	88	0.000
Pair 4	مهارة التفكير الناقد وحل المشكلات/ طرق التّعليم الحديثة -مهارة التفكير الناقد وحل المشكلات/ الشرح التقليدي	0.95131	1.33952	0.14199	0.66914	1.23348	6.700	88	0.000

اتّضح لنا، من خلال الجدول السابق، وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة لدى الطّلبة في امتلاكهم "مهارة التّفكير النّاقد وحلّ المشكلات"، إذ تبيّن أنّ قيمة Sig =0.00 ≤ 0.05، وذلك بالمقارنة ما بين طريقة الشّرح الحديث للمُعلّم وطريقة الشّرح التّقليدي.

المحور الثالث: مهارة الابتكار والإبداع

الجدول رقم (19): درجة اكتساب الطّلّاب مهارة الابتكار والإبداع بالمقارنة بين الطّريقتين الحديثة والتّقليدية في التّعليم

Paired Samples Statistics					
		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	7. يحاول المعلم خلق أفكار جديدة من خلال اعتماده طريقة العصف الذهني في التعليم عن بُعد/طرق التّعليم الحديثة	240	3.89	1.229	0.130
	7. يحاول المعلم خلق أفكار جديدة من خلال اعتماده طريقة العصف الذهني في التعليم عن بُعد/الشرح التقليدي	240	2.48	1.109	0.118

Pair 2	8. يدرس المعلم المقرر بطريقة مبتكرة وجديدة/طرق التّعليم الحديثة	240	3.72	1.261	0.134
	8.يدرس المعلم المقرر بطريقة مبتكرة وجديدة/الشرح التقليدي	240	2.71	1.079	0.114
Pair 3	9.لقد تم تقديم الأبحاث بطريقة الفيديو المصور/طرق التّعليم الحديثة	240	3.54	1.280	0.136
	9.لقد تم تقديم الأبحاث بطريقة الفيديو المصور/الشرح التقليدي	240	2.44	1.252	0.133
Pair 4	10.لقد تعلمت من خلال هذا المقرر إبتكار أفكار جديدة/طرق التّعليم الحديثة	240	3.36	1.281	0.136
	10.لقد تعلمت من خلال هذا المقرر إبتكار أفكار جديدة/الشرح التقليدي	240	2.20	1.046	0.111
Pair 5	مهارة الإبتكار والإبداع/ طرق التّعليم الحديثة	240	3.6264	0.94232	0.09989
	مهارة الإبتكار والإبداع/ الشرح التقليدي	240	2.4579	0.81728	0.08663

تبيّن، من خلال الجدول السابق، أنّه يوجد فرق في المعدّل المتوسّط في امتلاك الطّلبة "مهارة الابتكاروالإبداع"، إذ بلغ (3.62) بدرجة (قويّة) من خلال إجابات الطّلبة فيما يتعلّق بطريقة الشرّح الحديثة الّتي اتّبعها المعلّم، في مقابل (2.45) بدرجة (ضعيفة) من خلال إجابات الطّلبة فيما يتعلّق بطريقة الشرّح التّقليدي الّتي اتّبعها المعلّم في التعليم عن بُعد.

الجدول رقم (20): اختبار العيّنات المزدوجة لامتلاك الطّلاّب مهارة الابتكاروالإبداع بين التّعليم التّقليدي والتّعليم الحديث

Paired Samples Test									
		Paired Differences					T	Df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	7.يحاول المعلم خلق أفكار جديدة من خلال استخدامه طريقة العصف الذهني في التعليم عن بُعد/طرق التّعليم الحديثة – 7. يحاول المعلم خلق أفكار جديدة من خلال استخدامه طريقة العصف الذهني في التعليم عن بُعد/الشرح التقليدي	1.404	1.601	0.170	1.067	1.742	8.278	88	0.000
Pair 2	8.يدرس المعلم المقرر بطريقة مبتكرة وجديدة/طرق التّعليم الحديثة - 8. يدرس المعلم المقرر بطريقة مبتكرة وجديدة/الشرح التقليدي	1.011	1.837	0.195	0.624	1.398	5.193	88	0.000
Pair 3	9.لقد تم تقديم الأبحاث بطريقة الفيديو المصور/طرق التّعليم الحديثة – 9. لقد تم تقديم الأبحاث بطريقة الفيديو المصور/الشرح التقليدي	1.101	1.828	0.194	0.716	1.486	5.682	88	0.000

Pair 4	10.لقد تعلمت من خلال هذا المقرر إبتكار أفكار جديدة/طرق التّعليم الحديثة – 10. لقد تعلمت من خلال هذا المقرر إبتكار أفكار جديدة/الشرح التقليدي	1.157	1.738	0.184	0.791	1.523	6.282	88	0.000
Pair 5	مهارة الإبتكار والإبداع/ طرق التّعليم الحديثة - مهارة الإبتكار والإبداع/ الشرح التقليدي	1.16854	1.36086	0.14425	0.88187	1.45521	8.101	88	0.000

اتّضح، من خلال الجدول السابق، وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة لدى الطّلبة في امتلاكهم "مهارة الابتكار والإبداع"، إذ تبيّن أن قيمة Sig =0.00 ≤ 0.05، وذلك بالمقارنة ما بين طريقة الشّرح الحديث للمُعلّم وطريقة الشّرح التّقليدي.

المحور الرابع: مهارة المبادرة والتّوجيه الذّاتي

الجدول رقم (21): درجة اكتساب الطّلّاب مهارة المبادرة والتّوجيه بالمقارنة بين الطّريقتين الحديثة والتّقليديّة في التّعليم

Paired Samples Statistics					
		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	11.يشجع المعلم طلابه كثيراً على البحث العلمي/طرق التّعليم الحديثة	240	3.72	1.261	0.134
	11. يشجع المعلم طلابه كثيراً على البحث العلمي/الشرح التقليدي	240	2.65	1.099	0.116
Pair 2	12.يحفزني المعلم كثيرًا ويزيد من ثقتي بنفسي/طرق التّعليم الحديثة	240	3.88	1.136	0.120
	12.يحفزني المعلم كثيرًا ويزيد من ثقتي بنفسي/الشرح التقليدي	240	3.02	1.011	0.107
Pair 3	13.يتضمن المقرر أنماط مختلفة من أنماط التعلم الذاتي/طرق التّعليم الحديثة	240	3.90	1.306	0.138
	13.يتضمن المقرر أنماط مختلفة من أنماط التعلم الذاتي/الشرح التقليدي	240	2.75	1.199	0.127
Pair 4	14.يشجع المعلم ويحفز الطّلّاب على التّعليم الذاتي/طرق التّعليم الحديثة	240	3.82	1.192	0.126
	14.يشجع المعلم ويحفز الطّلّاب على التّعليم الذاتي/الشرح التقليدي	240	2.73	1.241	0.132
Pair 5	مهارة المبادرة والتوجيه الذاتي/ طرق التّعليم الحديثة	240	3.8287	0.90264	0.09568
	مهارة المبادرة والتوجيه الذاتي/ الشرح التقليدي	240	2.7893	0.84098	0.08914

تبيّن، من خلال الجدول السابق، أنّه يوجد فرق في المعدّل المتوسّط الحسابي في امتلاك الطّلبة "مهارة المبادرة والتّوجيه الذّاتي"، إذ بلغ (3.82) بدرجة (قويّة) من خلال إجابات الطّلبة فيما يتعلّق بطريقة الشّرح الحديثة الّتي اتّبعها المعلّم، في مقابل (2.78) بدرجة (متوسطة) من خلال إجابات الطّلبة فيما يتعلّق بطريقة الشّرح التّقليدي الّتي اتّبعها المعلّم في التعليم عن بُعد.

الجدول رقم (22): اختبار العيّنات المزدوجة لامتلاك الطّلّاب مهارة المبادرة والتّوجيه الذّاتي بالمقارنة ما بين الشّرح التّقليدي والشّرح الحديث

Paired Samples Test									
		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	11.يشجع المعلم طلابه كثيراً على البحث العلمي/طرق التّعليم الحديثة – 11. يشجع المعلم طلابه كثيراً على البحث العلمي/الشرح التقليدي	1.067	1.650	0.175	0.720	1.415	6.103	88	0.000
Pair 2	12.يحفزني المعلم كثيرًا ويزيد من ثقتي بنفسي/طرق التّعليم الحديثة – 12. يحفزني المعلم كثيرًا ويزيد من ثقتي بنفسي/الشرح التقليدي	0.854	1.489	0.158	0.540	1.168	5.410	88	0.000
Pair 3	13.يتضمن المقرر أنماط مختلفة من أنماط التعلم الذاتي/طرق التّعليم الحديثة - 13. يتضمن المقرر أنماط مختلفة من أنماط التعلم الذاتي/الشرح التقليدي	1.146	1.736	0.184	0.780	1.512	6.229	88	0.000
Pair 4	14.يشجع المعلم ويحفز الطّلّاب على التّعليم الذاتي/طرق التّعليم الحديثة - 14. يشجع المعلم ويحفز الطّلّاب على التّعليم الذاتي/الشرح التقليدي	1.090	1.736	0.184	0.724	1.456	5.922	88	0.000
Pair 5	مهارة التوجيه الذاتي/ طرق التّعليم الحديثة - مهارة التوجيه الذاتي/ الشرح التقليدي	1.03933	1.19058	0.12620	0.78853	1.29012	8.235	88	0.000

اتّضح، من خلال الجدول السابق، وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة لدى الطّلبة في امتلاكهم "مهارة التّوجيه الذّاتي"، إذ تبيّن أنّ قيمة Sig =0.00 ≤ 0.05، وذلك بالمقارنة ما بين طريقة الشّرح الحديث للمُعلّم وطريقة الشّرح التّقليدي.

المحور الخامس: مهارة التّفاعل الاجتماعي والثّقافي.

الجدول رقم (23): درجة اكتساب الطّلاب مهارة التّفاعل الاجتماعي والثّقافي بالمقارنة بين الطريقتين الحديثة والتّقليديّة في التّعليم

Paired Samples Statistics					
		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	15.يسلط المعلم الضوء من خلال المقرر على المشاكل الاجتماعية ونعمل سويًا على وضع الحلول لها من خلال الابحاث العلمية/طرق التّعليم الحديثة	240	3.61	1.267	0.134
	15.يسلط المعلم الضوء من خلال المقرر على المشاكل الاجتماعية ونعمل سويًا على وضع الحلول لها من خلال الابحاث العلمية/الشرح التقليدي	240	2.60	1.203	0.128
Pair 2	16.عالجت الأبحاث مواضيع متعددة تهتم بالعلاقات العلامة بالبيئة والصحة والأخلاق وتحمل المسؤولية/طرق التّعليم الحديثة	240	2.39	1.202	0.127
	16.هل عالجت الأبحاث مواضيع متعددة تهتم بالبيئة والصحة والأخلاق وتحمل المسؤولية/الشرح التقليدي	240	2.10	0.978	0.104
Pair 3	17.لقد وفرلنا الاستاذ الفرصة للمشاركة في الأنشطة المختلفة/طرق التّعليم الحديثة	240	3.58	1.304	0.138
	17.لقد وفرلنا الاستاذ الفرصة للمشاركة في الأنشطة المختلفة/الشرح التقليدي	240	2.75	1.170	0.124
Pair 4	مهار التفاعل الإجتماعي والثقافي/ طرق التّعليم الحديثة	240	3.1948	0.99723	0.10571
	مهار التفاعل الإجتماعي والثقافي/ الشرح التقليدي	240	2.4831	0.88906	0.09424

تبيّن، من خلال الجدول السابق أنّه يوجد فرق في المعدّل المتوسّط في امتلاك الطّلبة "مهارة التّفاعل الاجتماعي والثّقافي"، إذ بلغ (3.19) بدرجة (متوسطة) من خلال إجابات الطّلبة فيما يتعلّق بطريقة الشّرح الحديث الّتي اتّبعها المعلّم، في مقابل (2.48) بدرجة (ضعيفة) من خلال إجابات الطلبة فيما يتعلّق بطريقة الشّرح التّقليدي الّتي اتّبعها المعلّم في التعليم عن بُعد.

الجدول رقم (24): اختبار العيّنات المزدوجة لامتلاك الطّلاب مهارة التّفاعل الاجتماعي والثّقافي بالمقارنة ما بين الشّرح التّقليدي والشّرح الحديث

Paired Samples Test									
		Paired Differences					T	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	15.يسلط المعلم الضوء من خلال المقرر على المشاكل الاجتماعية ونعمل سويًا على وضع الحلول لها من خلال الابحاث العلمية/طرق التّعليم الحديثة - 15. يسلط المعلم الضوء من خلال المقرر على المشاكل الاجتماعية ونعمل سويًا على وضع الحلول لها من خلال الابحاث العلمية/الشرح التقليدي	1.011	1.556	0.165	0.684	1.339	6.132	88	0.000

Pair 2	16.عالجت الأبحاث مواضيع متعددة تهتم بالعلاقات العلامة بالبيئة والصحة والأخلاق وتحمل المسؤولية/طرق التّعليم الحديثة - 16. هل عالجت الأبحاث مواضيع متعددة تهتم بالبيئة والصحة والأخلاق وتحمل المسؤولية/الشرح التقليدي	0.292	1.502	0.159	-0.024	0.608	1.835	88	0.070
Pair 3	17.لقد وفر لنا الاستاذ الفرصة للمشاركة في الأنشطة المختلفة/طرق التّعليم الحديثة - 17. لقد وفرلنا الاستاذ الفرصة للمشاركة في الأنشطة المختلفة/الشرح التقليدي	0.831	1.720	0.182	0.469	1.194	4.559	88	0.000
Pair 4	مهار التفاعل الإجتماعي والثقافي/ طرق التّعليم الحديثة -مهار التفاعل الإجتماعي والثقافي/ الشرح التقليدي	0.71161	1.31059	0.13892	0.43553	0.98769	5.122	88	0.000

اتّضح، من خلال الجدول السابق، وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة لدى الطّلبة في امتلاكهم "مهارة التّفاعل الاجتماعي والثّقافي"، إذ تبيّن أنّ قيمة Sig =0.00 ≤ 0.05، وذلك بالمقارنة ما بين طريقة الشّرح الحديث للمُعلّم وطريقة الشّرح التّقليدي. بإستثناء العبارة المتعلقة " عالجت الأبحاث مواضيع متعددة تهتم بالعلاقات العلامة بالبيئة والصحة والأخلاق وتحمل المسؤولية/طرق التّعليم الحديثة". وذلك، لأنّ sig = 0.070≥0.05

المحور السادس: مهارات التّواصل الفعّال.

الجدول رقم (25): درجة اكتساب الطّلاب مهارة التّواصل الفعّال بالمقارنة بين الطّريقتين الحديثة والتّقليدية في التّعليم

Paired Samples Statistics					
		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	18.ترك هذا المقرر لدي تجربة ممتعة/طرق التّعليم الحديثة	240	4.01	1.092	0.116
	18.ترك هذا المقرر لدي تجربة ممتعة/الشرح التقليدي	240	3.46	1.216	0.129
Pair 2	19.يحاول المعلم جاهدًا التخفيف من القلق الدراسي والضغوطات الّتي نمر بها خلال الفصل/طرق التّعليم الحديثة	240	3.80	1.226	0.130
	19.يحاول المعلم جاهدًا التخفيف من القلق الدراسي والضغوطات الّتي نمر بها خلال الفصل/الشرح التقليدي	240	3.07	1.232	0.131
Pair 3	20.يفاجئنا المعلم أثناء الامتحانات بأساليب تخفف عنا التوتر الّذي نمر به/طرق التّعليم الحديثة	240	3.98	1.270	0.135
	20.يفاجئنا المعلم أثناء الامتحانات بأساليب تخفف عنا التوتر الّذي نمر به/الشرح التقليدي	240	2.74	1.220	0.129
Pair 4	21.يوزعنا المعلم إلى مجموعات ضمن التعليم عن بُعد ليشجعنا على العمل الجماعي/طرق التّعليم الحديثة	240	3.78	1.241	0.132
	21.يوزعنا المعلم إلى مجموعات ضمن التعليم عن بُعد ليشجعنا على العمل الجماعي/الشرح التقليدي	240	2.92	1.180	0.125
Pair 5	22.لقد كانت متعة كبيرة مشاركة الاخرين في الأبحاث المشتركة/طرق التّعليم الحديثة	240	3.09	1.345	0.143

	22.لقد كانت متعة كبيرة مشاركة الاخرين في الأبحاث المشتركة/الشرح التقليدي	240	2.91	1.362	0.144
Pair 6	مهارات التواصل الفعال/ طرق التّعليم الحديثة	240	3.7303	0.84375	0.08944
	مهارات التواصل الفعال/ الشرح التقليدي	240	3.0202	0.91901	0.09742

تبيّن من خلال الجدول السابق، أنّه يوجد فرق في المعدّل المتوسّط في امتلاك الطّلبة "مهارات التّواصل الفعّال"، إذ بلغ (3.73) بدرجة (قويّة) من خلال إجابات الطّلبة فيما يتعلّق بطريقة الشّرح الحديثة الّتي اتّبعها المعلّم، في مقابل (2.02) بدرجة (متوسّطة) من خلال إجابات الطّلبة فيما يتعلّق بطريقة الشّرح التّقليدي الّتي اتّبعها المعلّم في التعليم عن بُعد.

الجدول رقم (26): اختبار ارتباطات العيّنات المقترنة لاكتساب الطّلّاب مهارة التّواصل الفعّال بالمقارنة ما بين التّعليم التّقليدي والتّعليم الحديث

Paired Samples Correlations				
		N	Correlation	Sig.
Pair 1	18.ترك هذا المقرر لدي تجربة ممتعة/طرق التّعليم الحديثة &18.ترك هذا المقرر لدي تجربة ممتعة/الشرح التقليدي	240	-0.252	0.017
Pair 2	19.يحاول المعلم جاهدًا التخفيف من القلق الدراسي والضغوطات الّتي نمر بها خلال الفصل/طرق التّعليم الحديثة &19. يحاول المعلم جاهدًا التخفيف من القلق الدراسي والضغوطات الّتي نمر بها خلال الفصل/الشرح التقليدي	240	0.077	0.474
Pair 3	20.يفاجئنا المعلم أثناء الامتحانات بأساليب تخفف عنا التوتر الّذي نمر به/طرق التّعليم الحديثة &20. .يفاجئنا المعلم أثناء الامتحانات بأساليب تخفف عنا التوتر الّذي نمر به/الشرح التقليدي	240	-0.018	0.864
Pair 4	21. .يوزعنا المعلم إلى مجموعات ضمن التعليم عن بُعد ليشجعنا على العمل الجماعي/طرق التّعليم الحديثة &21. .يوزعنا المعلم إلى مجموعات ضمن التعليم عن بُعد ليشجعنا على العمل الجماعي/الشرح التقليدي	240	-0.036	0.741
Pair 5	22.لقد كانت متعة كبيرة مشاركة الاخرين في الأبحاث المشتركة/طرق التّعليم الحديثة &22.لقد كانت متعة كبيرة مشاركة الاخرين في الأبحاث المشتركة/الشرح التقليدي	240	0.122	0.254
Pair 6	مهارات التواصل الفعال/ طرق التّعليم الحديثة & مهارات التواصل الفعال/ الشرح التقليدي	240	0.005	0.965

تبيّن، من خلال الجدول السابق، أنّه توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة لدى الطّلبة في امتلاكهم "مهارة التّواصل الفعّال"، إذ تبيّن أنّ قيمة Sig= 0.017 ≤ 0.05، وذلك بالمقارنة ما بين طريقة الشّرح الحديث للمُعلّم وطريقة الشّرح التّقليدي، وتحديدًا لدى إجابتهم عن عبارة" ترك هذا المقرّر لديّ تجربة ممتعة". أما فيما يتعلق بباقي العبارات المتعلقة بمهارات التواصل الفعال فتبين لدينا من خلال الجدول رقم 103 أنّه لا توجد أي فروقات ذات دلالة إحصائية وذلك لأنّ Sig≥0.05.

الجدول رقم (27): اختبار العيّنات المزدوجة لاكتساب الطّلّاب مهارة التّواصل الفعّال بالمقارنة ما بين التّعليم التّقليدي والتّعليم الحديث

Paired Samples Test									
		Paired Differences					T	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	18.ترك هذا المقرر لدي تجربة ممتعة/طرق التّعليم الحديثة – 18. ترك هذا المقرر لدي تجربة ممتعة/الشرح التقليدي	0.551	1.828	0.194	0.166	0.936	2.842	88	0.006
Pair 2	19. يحاول المعلم جاهدًا التخفيف من القلق الدراسي والضغوطات الّتي نمر بها خلال الفصل/طرق التّعليم الحديثة - 19. يحاول المعلم جاهدًا التخفيف من القلق الدراسي والضغوطات الّتي نمر بها خلال الفصل/الشرح التقليدي	0.730	1.670	0.177	0.378	1.082	4.125	88	0.000
Pair 3	20.يفاجئنا المعلم أثناء الامتحانات بأساليب تخفف عنا التوتر الّذي نمر به/طرق التّعليم الحديثة - 20. يفاجئنا المعلم أثناء الامتحانات بأساليب تخفف عنا التوتر الّذي نمر به/الشرح التقليدي	1.236	1.778	0.188	0.862	1.610	6.560	88	0.000
Pair 4	21.يوزعنا المعلم إلى مجموعات ضمن التعليم عن بُعد ليشجعنا على العمل الجماعي/طرق التّعليم الحديثة – 21.. يوزعنا المعلم إلى مجموعات ضمن التعليم عن بُعد ليشجعنا على العمل الجماعي/الشرح التقليدي	0.854	1.742	0.185	0.487	1.221	4.624	88	0.000
Pair 5	22.لقد كانت متعة كبيرة مشاركة الاخرين في الأبحاث المشتركة/طرق التّعليم الحديثة - 22. لقد كانت متعة كبيرة مشاركة الاخرين في الأبحاث المشتركة/الشرح التقليدي	0.180	1.794	0.190	-0.198	0.558	0.946	88	0.347
Pair 6	مهارات التواصل الفعال/ طرق التّعليم الحديثة - مهارات التواصل الفعال/ الشرح التقليدي	0.71011	1.24463	0.13193	0.44793	0.97230	5.382	88	0.000

اتّضح، من خلال الجدول السابق، وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة لدى الطّلبة في امتلاكهم "مهارات التّواصل الفعّال"، إذ تبيّن أنّ قيمة Sig =0.01 ≤ 0.05، وذلك بالمقارنة ما بين طريقة الشّرح الحديث للمُعلّم وطريقة الشّرح التّقليدي، ما عدا في عبارة "لقد كانت متعة كبيرة مشاركة الآخرين في الأبحاث المشتركة/طرق التّعليم الحديثة"،

إذ تبيّن أنّ قيمة Sig =0.01 ≥ 0.05.

المحور السابع: المهارات المعلوماتيّة.

الجدول رقم (28): درجة اكتساب الطّلّاب المهارات المعلوماتيّة بالمقارنة بين الطّريقتين الحديثة والتّقليديّة في التّعليم

Paired Samples Statistics					
		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	23.تم إختيار عناوين الأبحاث المتعلقة بالمقرر بطريقة عشوائية/طرق التّعليم الحديثة	240	2.71	1.002	0.106
	23.تم إختيار عناوين الأبحاث المتعلقة بالمقرر بطريقة عشوائية/الشرح التقليدي	240	2.88	1.009	0.107
Pair 2	24.تم إعداد الأبحاث المتعلقة بالمقرر وفقًا لتصميم البحث العلمي/طرق التّعليم الحديثة	240	3.07	0.986	0.105
	24.قُمتم الأبحاث المتعلقة بالمقرر وفقًا لتصميم البحث العلمي/الشرح التقليدي	240	2.38	0.994	0.105
Pair 3	25.لقد تعلمت من خلال هذا المقرر تحليل المعلومات والبيانات/طرق التّعليم الحديثة	240	2.19	1.468	0.156
	25.لقد تعلمت من خلال هذا المقرر تحليل المعلومات والبيانات/الشرح التقليدي	240	2.87	1.036	0.110
Pair 4	26.لقد تعلمت من خلال هذا المقرر استثمار المصادر والمراجع بدقة/طرق التّعليم الحديثة	240	2.09	1.370	0.145
	26.لقد تعلمت من خلال هذا المقرر استثمار المصادروالمراجع بدقة/الشرح التقليدي	240	2.26	1.103	0.117
Pair 5	المهارات المعلوماتية/ طرق التّعليم الحديثة	240	2.5140	1.01994	0.10811
	المهارات المعلوماتية/ الشرح التقليدي	240	2.5955	0.82530	0.08748

تبيّن، من خلال الجدول السابق، أنّه لا يوجد فرق في المعدّل المتوسّط في امتلاك الطّلبة "المهارات المعلوماتيّة"، إذ بلغ (2.51) بدرجة (متوسّطة) من خلال إجابات الطّلبة فيما يتعلّق بطريقة الشّرح الحديثة الّتي اتّبعها المعلّم، في مقابل (2.59) بدرجة (متوسّطة) من خلال إجابات الطّلبة فيما يتعلّق بطريقة الشّرح التّقليدي الّتي اتّبعها المعلّم في التعليم عن بُعد.

الجدول رقم (29): اختبار ارتباطات العيّنات المقترنة لاكتساب الطّلّاب المهارة المعلوماتيّة بالمقارنة ما بين التّعليم التّقليدي والتّعليم الحديث

Paired Samples Correlations				
		N	Correlation	Sig.
Pair 1	23.تم إختيار عناوين الأبحاث المتعلقة بالمقرر بطريقة عشوائية/طرق التّعليم الحديثة & 23.تم إختيار عناوين الأبحاث المتعلقة بالمقرر بطريقة عشوائية/الشرح التقليدي	240	-0.182	0.088
Pair 2	24.تم إعداد الأبحاث المتعلقة بالمقرر وفقًا لتصميم البحث العلمي/طرق التّعليم الحديثة & 24.قُمتم الأبحاث المتعلقة بالمقرر وفقًا لتصميم البحث العلمي/الشرح التقليدي	240	-0.027	0.805
Pair 3	25.لقد تعلمت من خلال هذا المقرر تحليل المعلومات والبيانات/طرق التّعليم الحديثة & 25.لقد تعلمت من خلال هذا المقرر تحليل المعلومات والبيانات/الشرح التقليدي	240	-0.073	0.499

Pair 4	26.لقد تعلمت من خلال هذا المقرر استثمار المصادر والمراجع بدقة/طرق التّعليم الحديثة &26. .لقد تعلمت من خلال هذا المقرر استثمار المصادر والمراجع بدقة/الشرح التقليدي	240	0.105	0.329
Pair 5	المهارات المعلوماتية/ طرق التّعليم الحديثة & المهارات المعلوماتية/ الشرح التقليدي	240	-0.093	0.387

اتّضح، من خلال الجدول السابق، أنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة لدى الطّلبة في امتلاكهم "مهارة التّواصل الفعّال"، إذ تبيّن أنّ قيمة Sig≥ 0.05، وذلك بالمقارنة ما بين طريقة الشّرح الحديث للمُعلّم وطريقة الشرح التّقليدي، وتحديدًا لدى إجابتهم عن عبارة " ترك هذا المقرّر لديّ تجربة ممتعة".

الجدول رقم (30): اختبار العيّنات المزدوجة لاكتساب الطّلّاب المهارات المعلوماتيّة بالمقارنة ما بين الشّرح التّقليدي والشّرح الحديث

Paired Samples Test									
		Paired Differences					T	Df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	23.تم إختيار عناوين الأبحاث المتعلقة بالمقرر بطريقة عشوائية/طرق التّعليم الحديثة – 23. تم إختيار عناوين الأبحاث المتعلقة بالمقرر بطريقة عشوائية/الشرح التقليدي	-0.169	1.547	0.164	-0.494	0.157	-1.028	88	0.307
Pair 2	24.تم إعداد الأبحاث المتعلقة بالمقرر وفقًا لتصميم البحث العلمي/طرق التّعليم الحديثة – 24. قُمتم الأبحاث المتعلقة بالمقرر وفقًا لتصميم البحث العلمي/الشرح التقليدي	0.685	1.419	0.150	0.386	0.984	4.557	88	0.000
Pair 3	25.لقد تعلمت من خلال هذا المقرر تحليل المعلومات والبيانات/طرق التّعليم الحديثة – 25. لقد تعلمت من خلال هذا المقرر تحليل المعلومات والبيانات/الشرح التقليدي	-0.674	1.857	0.197	-1.065	-0.283	-3.424	88	0.001
Pair 4	26.لقد تعلمت من خلال هذا المقرر استثمار المصادر والمراجع بدقة/طرق التّعليم الحديثة – 26. لقد تعلمت من خلال هذا المقرر استثمار المصادر والمراجع بدقة/الشرح التقليدي	-0.169	1.667	0.177	-0.520	0.183	-0.954	88	0.343
Pair 5	المهارات المعلوماتية/ طرق التّعليم الحديثة - المهارات المعلوماتية/ الشرح التقليدي	-0.08146	1.37023	0.14524	-0.37010	0.20718	-0.561	88	0.576

اتّضح، من خلال الجدول السابق، وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة لدى الطّلبة في امتلاكهم "المهارات المعلوماتيّة"، إذ تبيّن أنّ قيمة Sig =0.01 ≤ 0.05، وذلك بالمقارنة ما بين طريقة الشّرح الحديث للمُعلّم وطريقة الشّرح التّقليدي في العبارات المتعلّقة بالتّالي:

- ✓ تمّ إعداد الأبحاث المتعلّقة بالمقرّر وفقًا لتصميم البحث العلمي/طرق التّعليم الحديثة".

✓ " لقد تعلّمت من خلال هذا المقرّر تحليل المعلومات والبيانات"

الإجابة عى الفرضيات من خلال تحليل محاور الاستبيان:

المِحوَر الأول: العلاقة بين أسلوب المُعلِّم التّدريسي وامتلاك الطّلبة المهارة التكنولوجيّة.

بلَغَ معدّل الحساب المتوسّط الحسابي في طريقة الشرّح الحديثة الّتي اعتمدها المُعلِّم (3.45)، بدرجة (متوسّطة). أمّا في الطّريقة التّقليديّة الّتي اعتُمِدَت في الأسابيع الستّة الأولى من الفصل الدّراسي، فقد بلغَ معدّل المتوسّط الحسابي (2.56)، بدرجة (ضعيفة). اتّضحَ لنا، من خلال التّحليل الإحصائي، وجود فروقٍ ذات دلالة إحصائيّة لدى الطّلبة في امتلاكهم "المهارة التكنولوجيّة"، إذ تبيَّنَ أنّ قيمة Sig=0.05≤α=0.05، وذلك بالمقارنة ما بين طريقة الشّرح الحديث للمُعلِّم وطريقة الشّرح التّقليدي. وفي دراسةٍ أجراها في العام 2015 كلٌّ من سوليه وواريك (Soulé & Warrick)، تبيّن أنّ الطّلّاب الّذين تضمّنت مناهجهم بعض التّطبيقات الرّقميّة، كانت معدّلات نجاحهم أفضل من الّذين بقت مقرّراتهم على حالها الرّوتيني. كذلك فعل كلٌّ من ميلان وودويك (Mullen & Wedwick 2008) في دراستهما الّتي أظهرت نتائج معرفيّة أفضل للطّلّاب الّذين استخدم مُعلِّموهم في التعليم عن بُعد الوسائل الرّقميّة في تدريسهم الحصص خلال الفصل التّعليمي. وبناءً عليه، فإنّ هذه الفرضيّة صحيحة.

المِحوَر الثّاني: العلاقة بين أسلوب المُعلّم التّدريسي وامتلاك الطّلبة مهارة التّفكير النّاقد وحلّ المشكلات

بلَغَ معدّل الحساب المتوسّط الحسابيلأسلوب المعلّم الحديث في التّعليم (3.80)، بدرجة (قويّة)، بينما بلغ (2.85)، بدرجة (متوسّطة) للأسلوب التّقليدي. اتّضح لنا، من خلال التّحليل الإحصائي، وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة لدى الطّلبة في امتلاكهم "مهارة التّفكير النّاقد وحلّ المشكلات"، إذ تبيّن أنّ قيمة Sig= 0.00 ≤ α=0.05، وذلك بالمقارنة ما بين طريقة الشّرح الحديث للمُعلِّم وطريقة الشّرح التّقليدي. وفي تجربةٍ قام بها فاسيك (Vacek, 2009) على طلبة التّمريض، ثَبَتَ أنّ تدريب الطّلبة على مهارة التّفكير النّاقد وحلّ المشكلات يُساهم في تعزيز الأداء لديهم، ويُساعدُهم على تخطّي المشاكل الّتي يقعون فيها. هذا وأظهرت دراسة قام بها لامبرت (Lampert, 2007) أنّ التّفكير النّقدي يجب أنّ يكون من أولويّات التّعليم الجامعي، فضلًا عن إجراء اختباراتٍ علميّة تؤكّدُ مدى اكتساب الطّالب هذا التّفكير. بناءً على ما تقّدم من اختبارات إحصائيّة متعلِّقة بهذا المحوَر، فإنّ هذه الفرضيّة صحيحة.

المِحوَر الثّالث: العلاقة بين أسلوب المُعلّم التّدريسي وامتلاك الطّلبة مهارة الابتكار والإبداع.

بلَغَ معدّل الحساب المتوسّط لطريقة المُعلِّم الحديثة (3.62)، بدرجة (قويّة)، بينما بلغ (2.45) لطريقة المُعلِّم التّقليديّة في الشّرح، بدرجة (ضعيفة). اتّضحَ أيضًا وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة لدى الطّلبة في امتلاكهم "مهارة الإبتكار والإبداع"، إذ تبيّن أنّ قيمة Sig= 0.00 ≤ α=0.05، وذلك بالمقارنة ما بين طريقة الشّرح الحديث للمُعلِّم وطريقة الشّرح التّقليدي. بيَّنَت دراسةِ كلّ من موريسون وجونسون (Morrison & Johnston, 2003) في نتائجها أنّ الطّلّاب، ولا سيّما طلّاب التّعليم العالي الّذين لا يتدربّون من خلال المواد الدّراسية على التّفكير بالطّريقة المبتكرة والإبداعيّة، سيعانون في مستقبلهم القريب عند دخولهم سوق العمل من التّأقلم والتّكيُّف مع التّطوّرات المتسارعة في بيئة العمل. أمّا دراسة بولارد وويلسون (Pollard Pollard &Wilson, 2014) الّتي أجراها على طلّاب كليّة الفنون تحديدًا، فقد أظهرت

نتائجها أنّ الطّلبة الّذين لا يمتلكون مهارة التّفكير والإبداع، يقدِّمون مشاريعَ للتّخرج بأفكارٍ روتينيّة تقليديّة لا تتماشى مع التّطوّرات والأفكار الجديدة المبتكَرة. تبيَّن لنا، نتيجة الاختبارات الإحصائيّة، أنّ العلاقة بين متغيّرات هذه الفرضيّة إيجابيّة، وبالتّالي فإنّ هذه الفرضيّة صحيحة.

المِحوَر الرّابع: العلاقة بين أسلوب المعلّم التّدريسي وامتلاك الطّلبة مهارة المبادرة والتّوجيه الذّاتي.

بلَغَ معدّلُ الحساب المتوسِّط لطريقة المُعلِّم الحديثة (3.82)، بدرجة (قويّة)، بينما بلغَ (2.78)، بدرجة (متوسّطة) لطريقة الشّرح التّقليدي. هذا وتوجد فروق ذات دلالة إحصائيّة لدى الطّلبة في امتلاكهم "مهارة التّوجيه الذّاتي"، إذ تبيّن أنّ قيمة $Sig= 0.00 \leq \alpha= 0.05$، وذلك بالمقارنة ما بين طريقة الشّرح الحديث للمُعلِّم وطريقة الشّرح التّقليدي. أكّدت نتائج دراسة دراغسون وبالاليا (Dragusin & Balalia, 2010) في هذا الإطار أنّ مؤسّسات التّعليم العالي هي الأداة الأساس في تعليم الطّالب مهارة المبادرة، ويعتمِدُ ذلك على المناهج التّعليميّة، وأسلوب المُعلّم داخل التعليم عن بُعد.

أمّا دراسة نابي وآخرون (Nabi & All, 2018)، فقد أظهرَت نتائجها أنّ الطّلبة يجب أن يبدأوا منذ السّنة الأولى من تعليمهم الجامعي بتعلّم مهارة المبادرة والتّوجيه، والّتي ستُساهِمُ بدورها في تعلّمهم العديد من مهارات التّواصل، والإنتاجيّة، وحتى الإبتكار منها، وبالتّالي فإنّ هذه الفرضيّة صحيحة.

المِحوَر الخامس: العلاقة بين أسلوب المُعلِّم التّدريسي وامتلاكه مهارة التّفاعل الاجتماعي والثّقافي

بَلَغَ معدّل الحساب المتوسّط الحسابيلأسلوب المُعلِّم الحديث في التّعليم (3.19)، بدرجة (قويّة)، بينما بلغَ معدّل الحساب المتوسّط الحسابيلهذا المحور (2.48)، بدرجة (ضعيفة)، لأسلوب المُعلِّم التّقليدي، علمًا أنّه اتّضحّ، من خلال التّحليل الإحصائي، وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة لدى الطّلبة في امتلاكهم "مهارة التّفاعل الاجتماعي والثّقافي"، إذ تبيّن أنّ قيمة $Sig= 0.00 \leq \alpha=0.05$، وذلك بالمقارنة ما بين طريقة الشّرح الحديث للمُعلّم وطريقة الشّرح التّقليدي.

أكّدَ كلّ من (Canto, Jauregi, & van den Bergh, 2013) في دراسةٍ قام أجروها أنّ التّعاون والتّفاعل بين الطّالب والمُعلِّم أدّيا إلى إكسابهم مهارة اللّغة الإنكليزيّة بوقتٍ وتكلفة أقلّ مقارنةً بما كان يُدرَّس في السّابق بالطّرق التّقليديّة. وعليه، فإنّ هذه الفرضيّة صحيحة.

المِحوَر السّادس: العلاقة بين أسلوب المُعلِّم التّدريسي وامتلاك الطّلبة مهارات التّواصل الفعّال

بلغَ معدّل المتوسّط الحسابي لأسلوب المُعلِّم الحديث في التّعليم (3.73)، بدرجة (قويّة)، بينما بلغ (2.02) بدرجة ضعيفة، من خلال إجابات الطّلبة فيما يتعلّق بطريقة الشّرح التّقليدي الّتي اتّبعها المعلِّم في التعليم عن بُعد. اتّضحَ، من خلال التّحليل الإحصائي، وجود فروقٍ ذات دلالة إحصائيّة لدى الطّلبة في امتلاكهم "مهارات التّواصل الفعّال"، إذ تبيَّن أنّ قيمة $Sig= 0.01 \leq \alpha= 0.05$، وذلك بالمقارنة ما بين طريقة الشّرح الحديث للمُعلِّم وطريقة الشّرح التّقليدي، ما عدا في العبارة الآتية: "لقد كانت متعةً كبيرة مشاركة الآخرين في الأبحاث المشتركة/طرق التّعليم الحديثة". لقد قدّم أيلاس (Ulas, 2008) دراسةً حول الدّور الّذي يضطلِعُ به المُعلِّم في التعليم عن بُعد لتمكين الطّلبة من هذه

المهارة، وقد توصَّلَ إلى نتيجةٍ مفادها أنّ المُعلِّم يؤدّي الدّور الأساس في العمليّة الّتي بموجبها تنتقلُ الأفكار، والمعلومات، والمشاعر، والخُبُرات بين الطّلّاب. هذا وأظهَرَت نتائج دراسة أودين (Aydın, 2016) أنّ عمليّة التّواصل تدخُلُ في جميع أجزاء حياتنا، في العمل، في المنزل، وأيّ حديثٍ بين الأفراد يُمكِن أن يندرج ضمن إطار التّواصل. يُمكنُنا تعريف عمليّة التّواصل على أنّها تبادلٌ للمعلومات، أو الأفكار، أو القِيَم، أو المواقف، أو المشاعر بين طرفين، والمُعلِّم هو الأساس في هذه العمليّة. وبناءً على الاختبارات الإحصائيّة، تبيَّن أنّ هذه الفرضيّة صحيحة.

المِحوَر السّابع: العلاقة بين أسلوب المُعلّم التّدريسي وامتلاك الطّلبة المهارات المعلوماتيّة.

بلَغَ معدّل الحساب المتوسّط الحسابي لأسلوب المُعلِّم التّدريسي الحديث (2.51)، بدرجة (متوسّطة)، بينما بلَغَ (2.59)، بدرجة (متوسّطة)، من خلال إجابات الطّلبة فيما يتعلّق بطريقة الشّرح التّقليدي الّتي اتّبعها المعلِّم في التعليم عن بُعد، إذ تبيَّن أنّ قيمة Sig= 0.01 ≤ α=0.05. وهذا ما أكّدته دراسة دافيس (Davis, 2003)، وهو أنّ المُعلّم يضطلِعُ بدورٍ مهمّ من خلال تنميته هذه الثّقافة لدى الطّلبة، وتدريبهم على التّعامل مع هذه الكميّة الهائلة من المعلومات للحصول على الموثوق منها. وفي دراسة كلٍّ من ماركس وموس (Marx & Moss, 2011)، أكّدت النّتائج أنّ التّدريب المستمرّ للطّالب على التّعامل مع المعلومات والبيانات سيجعله مؤهّلًا لاختيار الموثوق منها. لكن نتيجة هذه الفرضية غير صحيحة، لأنّ تدخل المعلم لم يؤثر بأداء الطالب.

المِحوَر الثّامن: مِحوَر متعلّق بالمعلومات العامّة عن رأي الطّالب وتفاعله مع التّعليم الحديث.

لقد تمَّ تحليل المِحوَر الثّامن المتعلّق بـ"معلومات عامّة عن رأي الطّالب وتفاعله مع التّعليم الحديث"، وقد بلغَ الحدّ الأعلى لعبارة "الامتحان في هذا المقرّر لم يقتصر على قياس مستوى الحفظ" نسبة (4.15)، بدرجة ارتباط (قويّة)، وهذا يدلُّ على أنّ الامتحان كان متنوّعًا في فقراته، لأنّنا يجب أن ننتقل من طريقة الحفظ والتّلقين في أدائنا التّعليمي إلى مرحلة تعليم الطّالب كيفيّة التّحليل. أمّا النّسبة الأدنى، فقد كانت لعبارة "لقد شعرتُ بالملل أثناء شرح المحاضرات/طرق التّعليم الحديثة" بنسبة (1.97)، بدرجة ارتباط (ضعيفة)، وهذا يدلّ على أنّ التّنوّع الّذي قام به المُعلِّم في التعليم عن بُعد، وأثناء إعطائه المحاضرات، أثار شغف الطّالب وحبّه للمقرّر، وأبعدَ عنه شعور الملل. لذا اتّفقت نتائج هذا المحور مع دراسة كلٍّ من كيمبر وبيلاي وريتشارد (Kimber, Pillay, & Richards, 2002) حول الدّور الّذي يؤدّيه المعلّم في تحفيز الطّالب على التّأقلم مع كلّ ما هو جديد من خلال النّشاطات التعليم عن بُعديّة. وفي دراسة كلّ من ميغان وآخرون(Meegan& All, 2013) تمّ التّأكيد على أنّ النّشاطات التعليم عن بُعديّة، لا سيّما العقليّة منها، تزيدُ من تفاعل الطّلّاب مع طرائق التّعليم الرّقميّة.

نتائج البحث:

- ✓ في ظلّ التّغيّرات المستمرّة الّتي طرأت على المجتمعين المحلّي والعالمي، أصبح تحديد المهارات الواجب اكتسابها من قبل الأفراد المتعلّمين أمرًا أساسيًّا، لكي يتمكّن هؤلاء من التّعامل مع متطلّبات المراحل اللّاحقة الّتي ربما ستكون أكثر تعقيدًا من المرحلة الرّاهنة.

- ✓ من الهام جدًا أنّ تستكمل مؤسّسات التّعليم العالي ما بدأته من مراجعة مناهجها والعمل على تطويرها تبعًا لمهارات القرن الحادي والعشرين، الأمر الّذي سيُساهم في بناء رأسِ مالٍ بشريّ قادرٍ على بناء منظّمات متطوّرة مواكبة للتّغيّرات الّتي تطرأ على البيئتين المحليّة والعالميّة.
- ✓ إنّ العملية التعليميّة ليست إجراء إمتحانات وتلقين وحفظ، بل هي عملية مستمرّة تتطلب تطوير المعرفة، والتنمية اللغوية، والتنمية التحفيزية.
- ✓ إنّ النشاطات الجامعيّة التي يُشارك بها الطُلاب تُساهم في تنمية مهاراتهم وقدراتهم.
- ✓ كما أثبتت هذه الدرّاسة أيضًا أن تعزيز استقلالية الطلاب يرتبط ارتباطًا إيجابيًا بالتحفيز والإنجاز.
- ✓ إنّ الاسلوب الذي يعتمده المُعلم أثناء إعطائه المحاضرة، وإستخدامه للوسائل التعليمية المتقدمة تُساهم في تنمية مهارات الطُلاب وتُعزز من قُدرة الطالب على مُمارستها في حياته العملية والعلمية.
- ✓ كما أثبتت الدرّاسة بأنّ أن بعض المعلمين ما زالوا يعتمدون أساليب التدريس التقليدية. ومع ذلك، لم يصرحوا بذلك في الاستبيانات التي أجابوا عنها، وذكروا أنّهم يعتمدون التعلم التعاوني والنشط معظم الوقت. من ناحية أخرى، ارتفع مستوى التحفيز عند الطُلاب في تنمية مهاراتهم بعد اعتماد استراتيجيات التعلم النشط، وهذا يثبت فرضيتنا.
- ✓ إنّ أعتماد الطرق المختلطة تُساهم بالاستكشاف الغني للعوامل التي تؤثر في إكتساب الطُلاب مهارات القرن الحادي والعشرين، والدور الذي يلعبه المُعلم في تنميتها.

التوصيات:

- ✓ من خلال نتائج هذه الدرّاسة نقترح الآتي:
- ✓ أن تُعاد درّاستها على كل مهارة على حداحتى يستطيع الباحث درّاسة كافة ما يتعلق بها.
- ✓ أن تُعاد كل ثلاثة سنوات لدرّاس العلاقة بين المناهج التعليمية والمهارات التي تطور بحسب التطورات المتغيرة والمتسارعة في العالم

قائمة المصادر والمراجع:

1) Arun, C. (2018). Making Choices: Social Media Platforms and Freedom of Expression Norms. Regardless of Frontiers.

2) Aydın, G. (2016). Impacts of Inquiry-Based Laboratory Experiments on Prospective Teachers' Communication Skills. International Online Journal of Educational Sciences. vol.8, pp.49-61.

3) Bednar, M. K. (2012). Watchdog or lapdog? A behavioral view of the media as a corporate governance mechanism. Academy of Management Journal, 55(1), 131-150.

4) Canto, S., Jauregi, K., & van den Bergh, H. (2013). Integrating cross-cultural interaction through video-communication and virtual worlds in foreign language teaching programs: Is there an added value?. ReCALL, 25(1), 105-121.

5) Cleary, P., & Quinn, M. (2016). Intellectual capital and business performance. Journal of Intellectual Capital. vol. 17, no. 2.

6) Cottrell, S. (2017). Critical thinking skills: Effective analysis, argument and reflection. Macmillan International Higher Education.

7) Da'as, R. A. (2019). Teachers' skill flexibility: Examining the impact of principals' skills and teachers' participation in decision making during educational reform. International Journal of Educational Management, 33(2), 287-299.

8) Davis, H. A. (2003). Conceptualizing the role and influence of student-teacher relationships on children's social and cognitive development. Educational psychologist, 38(4), 207-234.

9) Dragusin, M., & Balalia, A. E. (2010). Cooperation between SMEs and Higher education Institutions-effective tool for entrepreneurial education. Studia Universitatis Babeş Bolyai-Negotia, 55(1), 87-98.

10) Dunne, G. (2015). Beyond critical thinking to critical being: Criticality in higher education and life. International Journal of Educational Research, 71, 86-99.

11) Kimber, K., Pillay, H., & Richards, C. (2002). Reclaiming teacher agency in a student-centred digital world. Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 30(2), 155-167.

12) Lampert, N. (2007). Critical thinking dispositions as an outcome of undergraduate education. The Journal of General Education, 17-33.

13) Marx, H., & Moss, D. M. (2011). Please mind the culture gap: Intercultural development during a teacher education study abroad program. Journal of teacher education, 62(1), 35-47.

14) Morrison, A., & Johnston, B. (2003). Personal creativity for entrepreneurship: Teaching and learning strategies. Active learning in higher education, 4(2), 145-158.

15) Mullen, R., & Wedwick, L. (2008). Avoiding the digital abyss: Getting started in the classroom with YouTube, digital stories, and blogs. The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas, 82(2), 66-69.

16) Nabi, G., Walmsley, A., Liñán, F., Akhtar, I., & Neame, C. (2018). Does entrepreneurship education in the first year of higher education develop entrepreneurial intentions? The role of learning and inspiration. Studies in Higher Education, 43(3), 452-467.

17) Pollard, V., & Wilson, E. (2014). The "Entrepreneurial Mindset" in creative and performing arts higher education in Australia. Artivate, 3(1), 3-22.

18) Trilling, B., &Fadel, C. (2009). 21 st century skills: learning for life in our times. San Francisco, CA: john wiley& sons.

19) Ulas, A. H. (2008). Effects of creative, educational drama activities on developing oral skills in primary school children. American Journal of Applied Sciences, 5(7), 876-880.

20) Vacek, J. E. (2009). Using a conceptual approach with concept mapping to promote critical thinking. Journal of Nursing Education, 48(1), 45-48.

أثر التعليم الرقمي على جودة العملية التعليميّة

The Impact of Digital Education on the Quality of the Educational Process

د.سوزان زهير زمّار/ جامعة القدّيس يوسف، بيروت/لبنان
Dr.Suzanne Zammar/ Université Saint-Joseph, Beirut/ lebanon

ملخص الدراسة:

شهد العالم في السنوات الأخيرة تقدّمًا هائلًا في تكنولوجيا المعلومات والبرامج الرقميّة حيث انعكست أهمية استخدامها على العديد من المجالات ومنها مجال التعليم وبالتالي على العمليّة التعليميّة. ومن هنا يهدف هذا البحث إلى التعرّف إلى أثر التعليم الرقمي على جودة العملية التعليميّة والكشف عن مدى تطبيق أنماط التعليم الرقمي في العملية التعليميّة على مجتمع البحث. ولتحقيق أهداف البحث استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وتمّ الاعتماد على أداة الاستبانه كأداه رئيسيّة لجمع بيانات البحث، وشملت عيّنة البحث 150 من معلّمي ومعلّمات بعض المدارس الخاصة في مدينة طرابلس شمال لبنان حيث تمَّ إختيارهم بطريقة عشوائية.

ومن أبرز النتائج التي توصّل إليها البحث أنّه يوجد أثر للتعليم الرقمي في العملية التعليميّة من خلال تطبيق وتوظيف أنماط التعليم الرقمي في العملية التعليميّة في تلك المدارس. كما أظهرت النتائج وجود فروق ظاهريّة بين متوسّطات إجابات أفراد عيّنة البحث لجميع محاور أثر التعليم الرقمي على جودة العملية التعليمية وتحسين مخرجاتها.

وفي ضوء نتائج البحث توصي الباحثة بضرورة تعزيز إنشاء مجموعات إلكترونيّة للحوار والمناقشات بين المعلّمين عبر البريد الإلكتروني أو الإنترنت لتطوير مهارات العمل الجماعي لديهم، والعمل على تعزيز بيئة التعليم الرقمي لحثّ المتعلّمين على الاستقلاليّة التعلّميّة والتأكيد على أسلوب التعلّم الذاتي، مع العمل على توفير بنية تحتيّة مناسبة للتكنولوجيا واستخدام وسائل التكنولوجيا في التعليم بالاتجاه الصحيح.

الكلمات المفتاحية: التعليم الرقمي، العملية التعليميّة، الجودة.

Abstract:

In recent years, the world has witnessed tremendous progress in information technology and digital software, and the importance of its use reflected in many areas, including education and therefore the educational process. This research aims to identify the impact of digital education on the quality of the educational process and to reveal the extent to which digital education patterns are applied in the educational process to the research community. In order to achieve the research objectives, the researcher used the descriptive analytical curriculum, and the questionnaire tool was relied upon as a key tool for collecting research data, and the research sample included 150 teachers of some private schools in the northern Lebanese city of Tripoli, where they were randomly selected. One of the most notable result of the research is that there is an impact of digital education on the educational process by applying and employing digital education patterns in the educational process in those schools. The results also showed apparent differences between the average answers of the research sample members to all axes of the impact of digital education on the quality of the educational process and the improvement of its outputs. In light of the results of the research, the researcher recommends the need to promote the establishment of electronic groups for dialogue and discussions between students via email or the Internet to develop their teamwork skills, work to promote

the digital education environment to encourage students to learn independently and emphasize self-education, while providing appropriate technology infrastructure and using technology in the right direction.

Keywords: Digital education, Educational process, Quality.

مقدمة:

شهد العالم في السنوات الأخيرة تقدّمًا هائلًا في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الرقميّة، وزيادة انتشار الشبكات والمعلومات المحليّة والدوليّة، حيث تزايد استخدام الحواسيب والبرامج الرقميّة من قبل الفئات العمريّة المختلفة وخاصة فئة الشباب، وانعكست أهمية استخدامها على العديد من المجالات والقطاعات كالقطاع الاقتصادي والمالي وسوق الأعمال والمجال الطبي والعسكري ومجال التعليم وغيرها العديد من المجالات والقطاعات التي عملت على توظيف التكنولوجيا الرقميّة في مراكزها وأعمالها.

أدّت التطورات التقنية والتكنولوجيّة المتتاليّة والمستمرة في العصر الحالي إلى تدفّق كمّ هائل من المعلومات والمعارف، حيث أصبح تطوير التعليم ضرورة لا مفر منها، لكونه الوسيلة الأهم في تحقيق نهضة عصرية شاملة في عالم المعرفة والعلم في ظل عصر العولمة، حيث يساهم التعليم في رفعة الأمم وتقدم الشعوب تفوقّها. لذلك تحرص العديد من الدول على إيصال المعرفة والعلوم إلى الطلاب والمتعلمين من خلال محاولة وضع العديد من المعايير والمواصفات التعليميّة والتربوية والسعي إلى تطوير العملية التعليميّة عبر استخدام وتوظيف الأساليب والتقنيات الالكترونية (ابراهيم، 2016).

وبناءً عليه، لعبت الوسائل الالكترونية دورًا في تطوير العملية التعليمية، حيث أدى استخدام الانترنت في مجال التعليم إلى تطوير العملية التعليمية من خلال تغيير أساليب وطرق التدريس المتبعة، كاستخدام أساليب العرض التفاعليّة وطرق التدريس الحديثة، واستخدام الألوان والأصوات والصور ومقاطع الفيديو التي تعمل على إثارة الفاعلية والحماس، كما ساهم الإنترنت في تزويد الطلاب بكمٍّ هائلٍ من المعلومات التي تُلزِمُه بأقل وقت ممكن وبجهد أقل ومن دون النظر إلى الحدود المكانية والزمانية (العجلوني، 2014).

وقد بدأت المؤسّسات والمراكز التعليميّة تتنافس على توظيف واستخدام تقنيات وأساليب وطرق التدريس الرقميّة الحديثة في مناهجها وصفوفها التعليميّة، وذلك لأنّ المعلومات الحديثة والمتطورة وأساليب عرضها تُحفز الدافعية والتشويق للتعلّم الذاتي لدى المتعلّمين، فهي أداة فاعلة تجاه التعلّم الإبداعي الهادف، حيث توفر فرص التعلّم الذاتي ومواكبة الإنفجار المعرفي المنتشر في الوقت الحالي مع توفير أساليب متنوعة في التدريس، حيث أصبحت التقنيّات والبرامج الرقميّة أداة لا يمكن الاستغناء عنها، حيث أنّ العالم يعتمد حاليًّا على القدرة التنافسيّة كمعيار للتقدّم والازدهار (الغامدي، 2016)

إنّ استخدام التعليم الرقمي في العملية التعليميّة ليس وليد اليوم بل يعود إلى عدّة سنوات ماضية. ولكن في ظل أزمة كورونا التي يعيشها العالم اليوم، تمّ إدخال عدة مفاهيم جديدة مثل مفهوم التعليم عن بعد والجامعة الافتراضية والمدرسة الالكترونية والمكتبة الرقميّة وغيرها من المفاهيم والتطورات الحديثة التي أصبحت تشكل معالم البيئة الرقمية الحديثة وانعكاساتها على العملية التعليميّة.

وبناءً عليه، توجّهت المؤسّسات التعليميّة نحو التعليم الرقمي كبديل لضمان استمرار العملية التعليميّة، حيث فرضت جائحة كورونا تحديّات كبيرة على العالم دفعته إلى إحداث تغيّرات سريعة ومتتابعة في النظم التربويّة، وهذا أدى إلى إعادة النظر في المناهج التربويّة والتعليمية. ولمجابهة هذه التحديّات تضاعفت الحاجة إلى تطوير بنية التعليم بتحديث طرائقه وأساليبه ومناهجه من أجل تحقيق أكبر فائدة للمتعلّم الذي تحيط به وسائل تقنية المعلومات والاتصال من كلِّ جانب.

بات من الواضح أنّه لم تعد التحديّات التي تواجه البشرية هي نقص المعلومات كما كان في الماضي، بل إنّ التحديات أصبحت تشير إلى كيفية التعاطي مع المعلومات وكيفية معالجتها وإدارتها وكيفية تبني الأفراد والمؤسّسات للتربية الرقمية التي تتيح لهم التعايش مع معطيات هذا العصر بشكل يسهم في دفع عجلة التقدّم. فصناعة المعلومات في القرن الحادي والعشرين تُعَدُّ إحدى أهم وأبرز ثروات الشعوب، حالها حال الغذاء والدواء والنفط، وستُصنَّف فيه الدول بحسب إنتاجها واستخدامها للمعلومات، وستُعرَّف الأميّة على مستوى العالم الجديد بالأميّة المعلوماتيّة لا أميّة القراءة والكتابة.

وأكّد العازمي " أن التحديّات والأزمات تستدعي الاعتماد على الوسائل الإلكترونيّة بديلًا ملحًا ومتطلّبًا آنيًّا يتيح للمتعلّمين إمكانية اكتساب المهارات الأساسيّة التي تمكّنهم من التعامل مع العصر الرقمي الذي يجتاح مناحي الحياة كلَّها (العازمي، 2013، ص 322).

من المؤكّد أنّ الأزمة التي واجهت القطاع التعليمي بسبب جائحة كورونا دفعت التعليم الرقمي نحو الواجهة، فأصبح خيارًا لا بديل عنه، ومن المحتمل أن ذلك سيؤدّي إلى مواجهة العملية التعليميّة تحديّات كبيرة لمواكبة هذا التحول المفاجئ، إلّا أنّه بالتخطيط المناسب يمكن التغلب على الكثير من التحديات والعقبات.

أولا: إشكالية البحث

لم تعد وسائل التعليم التقليديّة قادرة على مواكبة التطورات والمستجدّات الحديثة ومنها ما فرضته جائحة كورونا على جميع الأصعدة، حيث أصبحت المعارف والمعلومات تتدفّق بشكل ضخم ممّا جعل المناهج التقليديّة غير قادرة على احتواء واستيعاب كل هذه المعارف، فبات من الضروري استخدام طرق ووسائل تعليميّة حديثة تعتمد على تكنولوجيا المعلومات والإنترنت بحيث تساعد في تضمين أكبر قدر من المعارف وتعمل على تطوير وتسهيل حصول المتعلّمين على المعارف والمعلومات من مصادرها. لقد أصبح من الضروري التعرّف على آلية اختيار وتطبيق طرق التعليم الرقمي وأهميّتها في تطوير العملية التعليميّة والحفاظ على جودتها وتحسين مخرجاتها، لذلك تمّ إعداد هذا البحث للكشف عن أثر التعليم الرقمي على جودة العملية التعليميّة.

ثانيًا: أسئلة البحث

تمثّل الجودة أحد أهم المتطلبات بالنسبة للعملية التعليميّة بشكل عام، حيث تزايد الاهتمام بجودة التعليم في الآونة الأخيرة وتزايدت معه جهود إيجاد معايير لهذه الجودة نظرًا لأهمية ذلك في تحسين مخرجات العملية التعليمية وتأهيل خريجيها للمنافسة في مختلف ميادين العمل ووفق معايير دولية.

وبناءً عمّا سبق، تمّ إعداد البحث الحالي للإجابة عن السؤال الرئيسي الآتي: ما أثر التعليم الرقمي على جودة العملية التعليميّة؟

وينبثق عن هذا السؤال الرئيسي مجموعة من الأسئلة الفرعيّة أهمّها ما يلي:

1. ما المقصود بالتعليم الرقمي وما هي أهم أنماط واستراتيجيات التعليم الرقمي؟
2. ما مدى تطبيق وتوظيف أنماط التعليم الرقمي في خدمة جودة العملية التعليميّة عند عيّنة البحث؟
3. ما هي معوقات تطبيق التعليم الرقمي في العملية التعليميّة في المدارس الخاصة في مدينة طرابلس؟

ثالثًا: أهداف البحث

تتأثر العملية التعليمية ومخرجاتها بطبيعة الأساليب والطرق المتبعة فيها، لذلك تمّ إعداد هذا البحث لتحقيق الأهداف الآتية:

1. التعرّف على ماهية التعليم الرقمي وأنماطه.
2. التعرّف على أثر توظيف التعليم الرقمي على العملية التعليميّة وتحسين مخرجاتها.
3. الكشف عن مدى تطبيق أنماط التعليم الرقمي في العملية التعليميّة عند عيّنة البحث.

رابعًا: أهمية البحث

يُعَدُّ تكوين رأسمال البشري بمثابة الدعامة الأساسية لكلِّ نهضة اقتصاديّة واجتماعيّة وتنمية مجتمعيّة مستدامة، ولا يتأتى ذلك إلا من خلال جودة التكوين والتأهيل للموارد البشرية لتمكينها من التأقلم والاندماج في محيط عالمي يمتاز بالمنافسة في جميع المجالات، وكذلك من خلال مواكبة التطورات والتحوّلات التي يشهدها العصر الحالي خاصةً مع تنامي اقتصاديات المعرفة وتحديّات العولمة.

تكمن أهمية البحث الحالي في كونه يركّز على التعليم الرقمي وأثره على جودة العملية التعليميّة وتحسين مخرجاتها لتأمين رأسمال بشري يُلبّي حاجات سوق العمل المطلوب في القرن الحادي والعشرين. لقد أصبحت التقنيّات الرقميّة المتطورة متاحة للجميع باختلاف فئاتهم العمريّة، وقد يساهم توظيف التعليم الإلكتروني في تحقيق المعايير النوعيّة والجودة في العملية التعليميّة وذلك من خلال توفير التعليم في أيّ وقت وفي أيّ مكان وتلبية احتياجات المتعلّمين وتنمية التفكير وإثراء عملية التعلّم ودعم المتعلّمين في الاعتماد على أنفسهم من خلال توفير فرص التعلّم الذاتي، بالإضافة إلى خفض تكاليف العملية التعليميّة. كما ويتيح للمسؤولين التركيز على الجوانب الإيجابيّة لهذه التقنيّات ومعرفة الجوانب السلبيّة منها ومعالجتها وأيضًا توجيه نظر وزارة التربية والتعليم العالي إلى معرفة مدى الحاجة لرفع مهارات وكفاءة المعلّمين ومواجهة أي تحديّات ومعالجتها من أجل تطبيق ناجح لمنظومة التعليم الرقمي. لذلك جاء هذا البحث للكشف عن أثر التعليم الرقمي على العملية التعليميّة ومخرجاتها.

خامسًا: مصطلحات الدراسة

التعليم الرقمي: يعرفه زيتون (2003) بأنّه هو تقديم محتوى إلكتروني عبر الوسائط المتعدّدة على الكمبيوتر وشبكاته إلى المتعلّم بشكل يتيح له إمكانيّة التفاعل النشط مع هذا المحتوى ومع المعلّم ومع أقرانه سواء أكان ذلك بصورة متزامنة

أم غير متزامنة، وكذلك إتاحة هذا التعلّم في الوقت والمكان وبالسرعة التي تناسب ظروف المتعلّم وقدراته، إضافةً إلى إمكانية إدارة هذا التعلّم أيضًا من خلال تلك الوسائط.

وتعرّفه الباحثة إجرائيًا: بأنّه مجموعة أنماط واستراتيجيّات يمارسها معلّمي ومعلّمات المدارس الخاصة في مدينة طرابلس عبر الوسائل المعتمدة على الأجهزة الالكترونيّة، بهدف الحفاظ على جودة العملية التعليميّة وتحسين مخرجاتها.

العملية التعليميّة: هي الإجراءات والنشاطات التي تحدث داخل الفصل الدراسي والتي تهدف إلى إكساب المتعلّمين معرفة نظريّة أو مهارة عمليّة أو اتجاهات إيجابيّة. فهي نظام معرفي يتكوّن من مدخلات ومعالجة ومخرجات، فالمدخلات هم المتعلّمون والمعالجة هي العملية التنسيقيّة لتنظيم المعلومات وفهمها وتفسيرها وإيجاد العلاقة بينها وربطها بالمعلومات السابقة، أمّا المخرجات فتتمثّل في تخريج طلّاب أكفّاء ومتعلّمين.

الجودة: هي نظام إداري يرتكز على مجموعة من القيم والمعايير ويعتمد على توظيف البيانات والمعلومات الخاصة بالعاملين قصد استثمار مؤهّلاتهم وقدراتهم الفكريّة في مختلف مستويات التنظيم على نحو إبداعي قصد تحقيق التحسّن المستمر للمؤسّسة.

وتعرّفها الباحثة إجرائيًا: بأنّها عملية التوظيف الجيّد والمتكامل والمتّزن بين العمليّات الإداريّة كالتخطيط والتنظيم والرقابة والتقويم حتى تتمكّن في النهاية من تحقيق نتائج مرضية وفعّالة في المجال التربوي.

الإطار النظري:

أولًا: تحديد التعليم الرقمي

يُعَدُّ التعليم الرقمي إحدى أساليب التعليم الحديثة التي تعتمد على التقنيّات الإلكترونيّة لتقديم المحتوى التعليمي والعلمي بحيث يتمكّن المتعلّمون من التفاعل مع المحتوى ومع المعلّم بشكل متزامن أو غير متزامن. فالتعليم الرقمي هو منظومة تعليميّة متكاملة تقوم على استخدام تقنية المعلومات والإتصالات التفاعليّة على أجهزة الحاسب الآلي بطرق مختلفة، لإيصال العلم والمعرفة للمتعلّمين ولمن يرغبون بالحصول عليها (شلايشر، 2016). كما يُعرف التعليم الرقمي بأنّه إحدى أساليب التعليم الحديثة التي تعتمد على وسائل الاتصال الحديثة من الحاسوب وشبكاته ووسائطه المتعدّدة من مكتبات إلكترونيّة ومقاطع فيديو ومقاطع صوت والصور التعليميّة، واستخدامها سواء داخل أو خارج القاعات التعليميّة (الحسناوي، 2016). وبناءً على ما سبق، يمكن تحديد التعليم الرقمي بأنّه التعليم الذي يتمّ باستخدام التقنيات والوسائل الالكترونيّة لتحقيق التواصل بين المعلّمين والمتعلّمين وخلق بيئة تفاعليّة قائمة على تطبيقات الحاسب الآلي وشبكة الإنترنت، تُمكّن المتعلّمين من الحصول على المعلومات من مصادرها في أيّ زمان ومكان. ويجسد التعليم الرقمي موضوعًا هامًا ومحورًا لاهتمام الفكر التربوي والمادة الشاغلة من البحوث والدراسات في مجال تطوير البيئة التعليميّة وتحديد صورةَ جيل القرن الحادي والعشرين كرأس مال بشري قادر على مواكبة ذلك الانفجار المعرفي والرقمي. وتعتبر تكنولوجيا التعليم الرقمي التكنولوجيا الأكثر كفاءة ومرونة لاستخدام أنواع مختلفة من الأنشطة التشاركيّة والتفاعليّة في إطار المواقف التعليميّة الهادفة والأسهل والأسرع في إنجاز العديد من الأعمال، ممّا يعمل على خلق بيئات تعليميّة وتعلّميّة غنية تُثري متطلّبات المتعلّمين وتلبّي حاجاتهم وتزيد من انتاجاتهم بهدف الوصول إلى

مخرجات عالية الجودة تلبّي حاجة سوق العمل الجديد في العالم الرقمي المُقبلين عليه وتحقّق متطلّبات المرحلة الراهنة.

إنّ القيمة التي يضيفها التعليم الرقمي على العمليّة التعليميّة تشمل جانبين:

- ✓ الجانب المعرفي المتمثّل في اتقان مهارات القراءة والكتابة ومهارات البحث.
- ✓ الجانب التربوي المتمثّل في تغيير السلوك واكتساب مهارات الحياة وتنمية الحافز للتعلّم.

إنّ التعليم الرقمي في مجمله ترجمة حقيقية وعمليّة لفلسفة التعليم عن بعد الذي فرض نفسه أثناء جائحة كورونا، فقد قام التعليم عن بعد بتوسيع قاعدة الفرص التعليميّة أمام الأفراد حيث يتابع المتعلّم نشاطه حسب موقعه وطاقته وقدرته وسرعة تعلّمه مع الحفاظ على الجانب الصحّي ووفقًا لما لديه من خبرات ومهارات سابقة.

ثانيًا: أشكال التعليم الرقمي

يمكن تطبيق وتوظيف التقنيّات والتكنولوجيّات الرقميّة في مجال التعليم بعدّة أشكال وطرق قد تكون مباشرة كاستخدام الأساليب والتقنيات التعليميّة التي تعتمد على الإنترنت، أو تكون غير مباشرة وذلك من خلال عقد الدورات والندوات التدريبية والحصص المنظمة. من أهم هذه الطرق والأشكال التي تساهم في تطوير العملية التعليمية (علي واشعلال، 2008):

- **المحاضرات الالكترونيّة: (E-Lecture)**

تُعَدُّ المحاضرات الإلكترونيّة إحدى أهم طرق عرض المعلومات والحقائق وأكثرها انتشاراً، حيث يتمُّ تقديمها من خلال ملفات الصوت وملفات الفيديو وملفات النصوص وغيرها من التقنيّات التي تساعد في إعداد هذه المحاضرات.

- **الألعاب التعليميّة:(Instructional Games)**

لم تعد الألعاب وسيلة للتسلية وإضاعة الوقت فقط، فقد أصبح من الممكن استخدامها وتوظيفها في المجال التعليمي وتطوير العملية التعليميّة من خلال توليد الإثارة والتشويق والتحفيز في مجال التعلّم، وهذا يشجِّع المتعلّمين على تعلم وفهم الموضوعات والمناهج، كما أنّها تُنَمّي لديهم القدرة على حل المشكلات واتخاذ القرار والمرونة والصبر والمثابرة.

- **التعليم المبرمج الالكتروني: (E-Programmed Instruction)**

يعتمد التعليم المبرمج على تقسيم المحتوى التعليمي إلى وحدات تعليميّة صغيرة ومترابطة، وهو أسلوب من أساليب التعليم الرقمي يساعد المتعلّمين على اكتساب الخبرات والمعارف عن طريق التفاعل الإيجابي مع البرامج التعليميّة الإلكترونيّة وتنظيم بيئة تعليمية تتيح للطلاب أن يتعلّموا سويًّا في مجموعات صغيرة (محاسنة، 2015).

- **التعلّم التعاوني الإلكتروني: (E-Cooperative Learning)**

إنّ التعلم التعاوني الإلكتروني يتم من خلال الاتصال المتزامن للطلاب مع بعضهم من خلال شبكة الإنترنت باستخدام أحد البرمجيات والتقنيات الرقمية كمؤتمرات الصوت والصورة والنصوص والمناقشات عن بعد، باستخدام اللوحات الاخبارية والمنتديات والبريد الإلكتروني وصفحات الويب (السبيعي وشريف، 2014).

- **العصف الذهني الالكتروني: (E-Brainstorming)**

ينقسم العصف الذهني الالكتروني إلى نوعين هما:

✓ العصف الذهني بمساعدة الحاسب الآلي (CAB computer assisted brainstorming) :

تتمثّل فكرته من خلال تسجيل الأفكار والمعارف جميعها ثم عرضها على المتعلّمين من خلال جهاز حاسوب واحد، مما يلغي استخدام الورق واللوح، أو من خلال أجهزة حاسوب متعدّدة حيث يمتلك كل فرد جهاز حاسوب منفصل ويتولى كل فرد معالجة الموضوع من وجهته الخاصة.

✓ العصف الذهني من خلال شبكة الإنترنت (IBS) :

يمكن تفعيل العصف الذهني باستخدام الإنترنت من خلال المنتديات والبريد الإلكتروني والمواقع الإلكترونيّة المتخصّصة والمدوّنات والبرامج الإلكترونيّة التي تساعد على التفاعل والرد الآلي والمباشر) أبوعليا، 2015).

- **المحاكاة الالكترونيّة: (E-Simulation)**

توفّر المحاكاة الإلكترونيّة فرصًا تعليميّة كبيرة كما أنّها تساعد في تنمية المهارات التقنيّة والعلميّة للطلاب في شتى المجالات، حيث يمكن استخدام المحاكاة الإلكترونيّة في إجراء الأبحاث والتجارب العلميّة الخطيرة التي يصعب تطبيقها في الواقع أو التجارب التي تتطلّب أجهزة ومعدّات ذات تكلفة مرتفعة.

- **التعلّم المدمج: (Blended Learning)**

وهو التعليم الذي يجمع بين التعليم التقليدي والتعليم الرقمي، حيث يعتمد على ربط أدوار المعلّمين التقليديين في الفصول الدراسية التقليدية والفصول الافتراضية والمعلمين الافتراضين، وتوفير بيئة تعليميّة مناسبة لتبادل الخبرات والمعارف، من خلال مصادر التعلّم والأنشطة واللقاءات الجماعية والإلكترونيّة.

ثالثًا: مكوّنات التعليم الرقمي

على الرغم من أنّ التعليم الرقمي يتخذ أشكالاً وأنماطًا مختلفة، إلّا أنّه يجب أن تتوافر فيه مجموعة من المكوّنات الأساسيّة أهمّها:

1. العناصر التعليميّة كالطلاب والمعلّمين وأعضاء الهيئة التعليميّة والمواد التعليميّة.
2. العناصر التكنولوجيّة كأجهزة الحاسب الآلي والبرامج الإلكترونية والمواقع على شبكة الانترنت.
3. المكوّن الإداري كالخطط والبرامج والموازنات التي تتعلّق بالتعليم الرقمي والجداول الزمنية وفلسفته واستراتيجيّاته وأهدافه.
4. الانتقال من نموذج نقل المعرفة إلى نموذج التعليم الموجّه الذي يتناسب مع استعدادات المتعلّم وسرعته التعلّمية ويراعي الفروق الفرديّة عند المتعلّمين.

رابعًا: أهداف التعليم الرقمي

تتأثّر العملية التعليميّة بالطرق والأساليب المتّبعة في عملية التعلّم والتعليم، كأساليب التدريس التقليديّة والأساليب الحديثة والتفاعليّة والرقميّة. وفيما يلي بعض أهم الأهداف التي حقّقها التعليم الرقمي والتكنولوجي في تطوير العملية التعليمية ورفع كفاءة مخرجاتها (على واشعلال، 2008).

1. تلبية رغبات وحاجات المتعلّمين العلميّة والمعرفيّة.

2. تطوير عملية الاحتفاظ بالمعلومات المكتسبة وسهولة الوصول إليها عند الضرورة.
3. تحفيز التفاعل بين طرفي العملية التعليميّة المعلّم والمتعلّم، وسهولة تواصل المتعلّمين والمعلمين.
4. تجديد المعلومات والمعارف وترتيبها حسب الأهمية والحاجة لها.
5. التغلّب على مشكلة ارتفاع أعداد المتعلّمين مع ضيق ونقص القاعات والامكانيات التعليميّة المتاحة.
6. توفير الوقت والجهد المبذولين في عملية التعلّم والتعليم.
7. تنوّع مصادر التعليم المختلفة.

خامسًا: جودة العملية التعليميّة

الجودة في اللّغة العربية من جاد، يجود، جودة، وجَودة أي صار جيّدًا وأجاد أي أتى بالجيد (ابراهيم، 1982). وبناءً على هذا التعريف فالجودة تتحقّق إذا قُدِّم الشيء أو الخدمة على مستوى جيّد واستجاد المستفدون الشيء أو الخدمة بمعنى وجدوه جيدًا وحاز على رضاهم، وهذا ما يقارب المعنى الإصطلاحي لها خاصة بخصوص تحقيق رضا العاملين. وقد أصبح مصطلح الجودة في التعليم الرقمي كثير التداول في أدبيّات التعليم والتعلّم رغم صعوبة تحديد تعريف دقيق له.

وقد اكتفى بعض الباحثين التربويين بتقديم وصف للجودة على أنّها قدرة النظام في تحقيق الأهداف المرجوة من قبل المؤسّسة التعليمية التي تتبنّاها بشكل جيد، مع العلم أن تحقيق الأهداف متوقّف ومرتبط بالعديد من العوامل أهمها جودة المدخلات الماديّة وحتى البشريّة، وكذلك مجموعة الطرق المعتمدة في استثمار هذه المدخلات. هذا بالإضافة إلى ضرورة تلبية النظام لحاجيّات المجتمع التكنولوجية والاقتصادية. فجودة النظام تعني قدرته على تحقيق وضمان التوازن بين الكم والكيف (الحنيطي، 2004).

والجودة في التعليم عبارة عن نظام شامل متكامل يتناول جوانب النظام التعليمي المختلفة من المدخلات والعمليات والمخرجات بقصد تحسين منتجاتها (الحارثي، 2014، ص30).

كما عرّفها محفوظ أحمد جودة على أنّها "مدى المطابقة مع المتطلّبات، فكلّما كانت مواصفات المنتج مطابقة لمتطلّبات العميل كلّما كان هذا المنتج ذا نوعية جيدة (جودة، 2008، ص19).

وفي أبسط تعريف يعرّفها فيليب ديتري Philipe Détrie على أنّها "التطابق مع المواصفات" .
(Détrie, 2001, p20).

وحدّدتها الجمعية الفرنسية للمعياريّة AFNOR (Agence Francaise de Normalisation) على أنّها تلبية رغبات المستعملين وفقًا لقدرة المنتج على ذلك (Peignier, 2004, p73). بينما يعرّفها المعهد الأمريكي للمعايير American National Standards Institute بأنّها جملة السمات والخصائص للمنتج أو الخدمة التي تجعله قادرًا على الوفاء باحتياجات معينة (طعيمة، 2006، ص21).

وعليه فإنّ الجودة ترتكز على أربعة ثوابت تتمثّل فيما يأتي:

1. الجودة هي التطابق مع احتياجات المستفدين.
2. الجودة هي المنع والوقاية وليس مجرد اكتشاف الأخطاء.
3. معيار الجودة هو اللاخطأ أو الخلو من العيوب.
4. إنّ مقياس الجودة هو التكلفة، وفي هذا المجال فقد تُفَسَّر تكلفة الجودة بأنّها التكلفة الناشئة عن الأخطاء ثم التكلفة المترتبة على إعادة إصلاحها ومنع حدوث الخطأ مرّة أخرى بهدف التوافق مع متطلّبات المستفدين.

ونستنتج أنّ الجودة المتوخاة من التعليم الرقمي هي تركيبة متكوّنة من جودة التصميم وجودة الأداء وجودة المخرجات، بمعنى أن يحدّد التصميم جملة المواصفات التي يجب مراعاتها في التخطيط والعمل وأن يكون الأداء وفق المعايير المعلنة والمحدّدة وأن يكون المنتج التعليمي والخدمات محقِّقة للمعايير والمواصفات المتوقّعة. وعليه يمكن القول أنّ نجاح نظام التعليم الرقمي مرتبط بملاءمة المخرجات للأهداف المحدّدة وفي ضوء تحقيقه لمعايير الجودة المعتمدة.

وعليه تتطلّب الجودة في التعليم الرقمي توافر مجموعة خصائص ومواصفات من أهمّها:

- ✓ استخدام تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات وكل أنواع المعارف بطريقة فعّالة، أي بالطريقة التي تساعد المتعلّم من الحصول على المعارف والمهارات والتقنيّات التي تمكّنه من الإنتاج والإبداع.
- ✓ توفير المواد والوسائل التعليميّة والمعلّمين وكافة البرمجيّات المعتمدة في عملية التعليم والتعلّم.
- ✓ تتطلب البرامج التعليميّة المعتمدة في نظام التعليم الإلكتروني تقييمًا مستمرًّا على ضوء المستجدات الثقافيّة والاجتماعيّة واستخلاص التغذية الراجعة للقيام بإدخال الإصلاحات والتطوير.
- ✓ التطوير في أداء أعضاء هيئة التدريس وفي شروط القبول ممّا يساهم في التأثير على نوعية المخرجات.
- ✓ الاهتمام بالنظام الإداري والفنّي بشكل مستمر والعمل على دعمه وتخليصه من كل المعيقات.

الإطار الميداني:

أوّلًا: منهجية البحث

لتحقيق أهداف البحث المتمثّلة في التعرف على أثر توظيف التعلم الرقمي على جودة العملية التعليمية وتحسين مخرجاتها، تمّ استخدام المنهج الوصفي الذي يعتمد على الاطلاع على المشكلة كما هي موجودة في الواقع من خلال الاطلاع على الأدبيات والدراسات والحقائق العلمية التي تتعلق بموضوع البحث الحالي ثم وصفها وصفاً دقيقاً يصف لنا المشكلة ويوضح خصائصها. كما تمّ استخدام المنهج التحليلي لتحليل نتائج الاستبانة التي تم إعدادها وتوزيعها على عينة المجتمع.

ثانيًا: مجتمع وعيّنة البحث

تكوّن مجتمع البحث من جميع معلّمي ومعلّمات المدارس الخاصة في مدينة طرابلس شمال لبنان. وبلغ حجم العيّنة المختارة من معلّمي ومعلمات المدارس الخاصة في مدينة طرابلس شمال لبنان 150، تمّ اختيارهم بطريقة عشوائية.

وتُبيّن الجداول أدناها توزيع أفراد عيّنة البحث وفقًا لمتغيّرات الجنس (الجدول 1) والمؤهّل العلمي (الجدول 2) وسنوات الخبرة (الجدول 3).

جدول رقم (01): توزيع عينة البحث وفقًا لمتغيّر الجنس

الجنس	العدد	النسبة المئوية
ذكر	47	31.3
أنثى	103	68.7
ظالمجموع	150	100

جدول رقم (02): توزيع عينة البحث وفقًا لمتغيّر المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	العدد	النسبة المئوية
دبلوم	34	22.7
بكالوريوس	87	58.05
ماجستير	13	8.7
دكتوراه	16	10.7
المجموع	150	100

جدول رقم (03): توزيع عينة البحث وفقًا لمتغيّر سنوات الخبرة

المؤهل العلمي	العدد	النسبة المئوية
1-3 سنوات	44	29.3
4-7 سنوات	14	9.3
8 سنوات وأكثر	92	61.3
المجموع	150	100

ثالثًا: أدوات البحث والمعالجة الاحصائية

تمّ تطوير أداة البحث المتمثّلة بالاستبانة من خلال الرجوع إلى الأدبيّات والدراسات السابقة التي لها صلة بالموضوع، وذلك لتغطية أهداف البحث والإجابة عن أسئلته. **فالاستبانة** تمّ بنائها وتوزيعها على معلّمي ومعلّمات المدارس الخاصة في مدينة طرابلس، حيث اشتملت في البداية على رسالة تغطية توضح أهداف البحث وتؤكّد على سرّية المعلومات وعدم استخدامها إلّا لأغراض علميّة، وتكوّنت من قسمين أساسيين هما:

القسم الأول واشتمل على المعلومات العامة

- ✓ القسم الثاني واحتوى فقرات الاستبانة المتمثّلة بالمحاور الآتية:
- ✓ المحور الأول: أثر التعليم الرقمي في العملية التعليميّة في المدارس الخاصة في مدينة طرابلس.
- ✓ المحور الثاني: تطبيق أنماط التعليم الرقمي في العملية التعليميّة في المدارس الخاصة في مدينة طرابلس.
- ✓ المحور الثالث: معوقات تطبيق التعليم الرقمي في العملية التعليميّة في المدراس الخاصة في مدينة طرابلس.
- ✓ تمّ استخدام مقياس ليكرت الخماسي لقياس استجابات المبحوثين على فقرات الاستبانة. وكانت الإجابة على كل فقرة مكونة من 5 إجابات حيث الدرجة 5 تعني موافق تمامًا والدرجة 1 تعني غير موافق تمامًا كما هو موضح في جدول (4).

جدول رقم(04): درجات مقياس ليكارت الخماسي

الإجابة	موافق تمامًا	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق تمامًا
الدرجة	5	4	3	2	1

للإجابة عن أسئلة البحث، تمّ استخدام برنامج الرزم الإحصائية (SPSS) لمعالجة البيانات بعد تبويبها وإدخالها إلى الحاسوب من خلال:

- ✓ التكرارات والنسب المئوية لوصف خصائص عيّنة البحث الشخصيّة.
- ✓ -المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لفقرات أداة البحث.
- ✓ معامل ارتباط بيرسون للتحقّق من ثبات أداة البحث ومعامل الثبات كرونباخ ألفا.
- ✓ اختبار (ت) للعيّنات المنفردة (One-Sample t.Test).

رابعًا: عرض نتائج البحث وتحليلها

1.النتائج المتعلّقة بالإجابة عن السؤال الرئيسي: ما أثر توظيف التعليم الرقمي على جودة العملية التعليميّة وتحسين مخرجاتها؟

جدول رقم (05): المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لجميع فقرات أثر التعليم الرقمي في العملية التعليمية

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	يعتبر التعليم الرقمي نظام تقني ومتقدّم لمواجهة تغيّرات العصر ومقياس للتقدّم العلمي	4.27	.750	موافق تمامًا
2	توفر بيئة التعليم الرقمي إمكانية التعلّم في أي وقت واي مكان	4.03	.819	موافق
3	تعمل بيئة التعليم الرقمي على تنمية عملية التفكير وإثرائها	4.06	.805	موافق
4	تعمل بيئة التعليم الرقمي على خفض التكاليف التعليمية ووسائلها	4.07	.849	موافق
5	تعزّز بيئة التعليم الرقمية استقلالية المتعلّمين وتؤكد على أسلوب التعليم الذاتي	3.84	.942	موافق
6	يعزّز التعليم الرقمي الاتصال بين الطلبة فيما بينهم، وبين الطلبة والمعلّمين	3.73	1.00	موافق

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
7	يوفر التعليم الرقمي المناهج بصورة تفاعلية وممتعة	3.87	.953	موافق
8	يسهل التعليم الرقمي الحصول على المعلومات بسرعة	3.88	.919	موافق
9	يُسّهل إنشاء المحتوى التعليمي والأنشطة التعليمية في ضوء وسائل التعليم الرقمي	3.95	.900	موافق
10	يتيح التعليم الرقمي لأولياء الأمور الاطلاع على المناهج التدريسية وطرق التدريس وتساعدهم على متابعة الأبناء	3.97	.990	موافق
	المتوسط العام	3.97	0507.	

يظهر من الجدول 5 أنّ المتوسطات الحسابية التي تقيس أثر التعليم الرقمي في العملية التعليميّة في المدارس الخاصة في مدينة طرابلس تراوحت بين 3.73 و4.27 ، وكان أبرزها للفقرة رقم (1) "يعتبر التعلم الرقمي نظام تقني ومتقدّم لمواجهة تغيّرات العصر ومقياس للتقدم العلمي"، ثمّ جاءت بعدها الفقرة رقم (4) "تعمل بيئة التعليم الرقمي على خفض التكاليف التعليمية ووسائلها" بمتوسط حسابي 4.07 وبدرجة موافق، ثم جاءت بعدها الفقرة رقم (3) "تعمل بيئة التعلم الرقمي على تنمية عملية التفكير وإثراءها" بمتوسط حسابي بلغ 4.06، وجاءت أقل المتوسطات الحسابية للفقرة رقم (6) "يعزّز التعليم الرقمي الاتصال بين الطلبة فيما بينهم، وبين الطلبة والمعلّمين" بمتوسط حسابي بلغ 3.73 بدرجة موافق. كما بلغ المتوسط العام لأثر التعليم الرقمي في العملية التعليميّة في المدارس الخاصة في مدينة طرابلس 3.97 وانحراف معياري 0.507، وهذا يُظهر أنّ جميع أفراد عينة البحث موافقون على عبارات هذا المحور التي تدلّ على أثر التعليم الرقمي في العملية التعليمية في المدارس الخاصة في مدينة طرابلس.

2.النتائج المتعلّقة بالإجابة عن السؤال الفرعي الثاني: ما مدى تطبيق أنماط التعليم الرقمي في العملية التعليميّة في المدارس الخاصة في مدينة طرابلس؟

جدول رقم(06): المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لفقرات تطبيق أنماط التعليم الرقمي في العملية التعليميّة

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	تقديم المحتوى التعليمي" شروحات وتمارين" بصورة جزئية أو شاملة بواسطة برامج متقدمة مخزنة في الحاسب أو عبر الشبكة العالمية للمعلومات	3.84	.949	موافق
2	استخدام الألعاب الإلكترونية التعليمية في بعض المقررات التعليمية	3.93	.891	موافق
3	إلقاء الدروس عبر شبكة الإنترنت بطريقة متزامنة "مباشرة " أو غير متزامنة "كإرسالها عبر البريد الإلكتروني"	4.14	.956	موافق
4	استخدام برمجيات تعليمية تفاعلية لمحتوى المناهج التعليمية وتفعيلها أثناء الدرس	3.99	1.003	موافق

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
5	تعزيز إنشاء مجموعات إلكترونية للحوار والمناقشات بين المتعلمين عبر البريد الإلكتروني أو الإنترنت لتطوير مهارات العمل الجماعي لديهم	3.76	1.015	موافق
6	تسجيل المحتوى التعليمي والأفكار وعرضها على المتعلمين من خلال جهاز واحد البروجيكتر، أو شبكة الإنترنت	3.96	.975	موافق
7	تقديم الاختبارات وعمليات التقويم ضمن بيئة رقمية تعتمد على استخدام التكنولوجيا	4.07	.997	موافق
8	تفعيل المنصّات والمواقع الإلكترونية التعليمية	4.11	.916	موافق
9	استخدام المعامل والفصول الافتراضية	3.77	1.026	موافق
10	استخدام الأجهزة المحمولة في التعليم مثل اللوحيات والهواتف الذكية	3.99	1.023	موافق
	المتوسط العام	3.96	0589.	

يظهر من الجدول 6 أنّ المتوسطات الحسابية التي تقيس تطبيق أنماط التعليم الرقمي في العملية التعليميّة في المدارس الخاصة في مدينة طرابلس تراوحت بين 3.76 و 4.14 ، وكان أبرزها للفقرة رقم(3) "إلقاء الدروس عبر شبكة الإنترنت بطريقة متزامنة "مباشرة" أو غير متزامنة "كإرسالها عبر البريد الإلكتروني"، ثم جاء تبعدها الفقرة رقم (8) "تفعيل المنصّات والمواقع الإلكترونية التعليمية بمتوسط حسابي 4.11 وبدرجة موافق، ثم جاءت بعدها الفقرة رقم (7) "تقديم الاختبارات وعمليات التقويم ضمن بيئة رقمية تعتمد على استخدام التكنولوجيا" بمتوسط حسابي بلغ 4.07 ، وجاءت أقل المتوسطات الحسابية للفقرة رقم (5) "تعزيز إنشاء مجموعات إلكترونية للحوار والمناقشات بين المتعلّمين عبر البريد الإلكتروني أو الإنترنت لتطوير مهارات العمل الجماعي لديهم" بمتوسط حسابي بلغ 3.76 بدرجة موافق. كما بلغ المتوسط العام لتطبيق أنماط التعليم الرقمي في العملية التعليميّة في المدارس الخاصة في مدينة طرابلس 3.96 وانحراف معياري 0.589، وهذا يُبيّن أنّ جميع أفراد عيّنة البحث موافقون على عبارات محور تطبيق أنماط التعليم الرقمي في العملية التعليميّة في المدارس الخاصة في مدينة طرابلس.

3.النتائج المتعلّقة بالإجابة عن السؤال الفرعي الثالث: ما هي معوقات تطبيق التعليم الرقمي في العملية التعليميّة في المدارس الخاصة في مدينة طرابلس؟

جدول رقم(07): المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لفقرات معوقات تطبيق التعليم الرقمي في العملية التعليميّة

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	عدم توفر بنية تحتية مناسبة	3.95	1.051	موافق
2	سوء فهم الطلبة لاستخدام وسائل التكنولوجيا في التعليم	3.7	1.110	موافق
3	عدم وضوح الأهداف التربويّة الخاصة بتكنولوجيا التعليم	3.83	1.083	موافق

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
4	قلة الكفاءة المهنية للمعلم في مجال تكنولوجيا التعليم	3.67	1.059	موافق
5	عدم توفر دورات تدريبية تزيد من قدرة المعلّمين على استخدام وسائل التكنولوجيا في التعليم	3.85	1.083	موافق
6	التكنولوجيا تمثل عبئاً إضافيًّا فوق عبء العمل الموكل إلي المعلم	3.93	0.991	موافق
7	الاتجاه السلبي نحو استخدام وسائل التكنولوجيا في التعليم	3.95	1.019	موافق
8	عدم توفر متابعة إدارية جيدة في استخدام وسائل التكنولوجيا في التعليم	3.79	1.012	موافق
9	عدد الطلبة لا يسمح بالتحكم في استخدام تكنولوجيا التعليم داخل الفصل	3.73	1.105	موافق
10	صعوبة تطبيق التكنولوجيا في بعض المواد التي تحتاج إلى المهارات العملية	3.85	1.071	موافق
	المتوسط العام	3.83	0.674	

يظهر من الجدول 7 أنّ المتوسّطات الحسابيّة التي تقيس معوقات تطبيق التعليم الرقمي في العملية التعليمية في المدارس الخاصة في مدينة طرابلس تراوحت بين 3.67 و 3.95، وكان أبرزها للفقرتين رقم (1) ورقم (7) أي "عدم توفر بنية تحتية مناسبة للتكنولوجيا" و "الاتجاه السلبي نحو استخدام وسائل التكنولوجيا في التعليم" على التوالي، ثم جاءت بعدها الفقرة رقم (6) أي "التكنولوجيا تمثل عبئًا إضافيًّا فوق عبء العمل الموكل إلي المعلّم" بمتوسط حسابي 3.93 وبدرجة موافق، ثم جاءت بعدها الفقرات رقم (5) ورقم (10) أي "عدم توفر دورات تدريبية تزيد من قدرة المعلّمين على استخدام وسائل التكنولوجيا في التعليم" و "صعوبة تطبيق التكنولوجيا في بعض المواد التي تحتاج إلى المهارات العملية" على التوالي بمتوسط حسابي بلغ 3.85، وجاءت أقل المتوسّطات الحسابية للفقرة رقم (4) أي "قلة الكفاءة المهنية للمعلّم في مجال تكنولوجيا التعليم" بمتوسط حسابي بلغ 3.67 وبدرجة موافق، بمعنى أنّ أفراد العينة موافقون على هذه العبارة. كما بلغ المتوسط العام لمحور معوقات تطبيق التعليم الرقمي في العملية التعليمية في المدارس الخاصة في مدينة طرابلس 3.83 وانحراف معياري 0.674، وهذا يُبيّن أنّ جميع أفراد عيّنة البحث موافقون على عبارات محور المعوقات التي يواجهها تطبيق التعليم الرقمي في العملية التعليميّة في المدارس الخاصة في مدينة طرابلس.

خامسًا: تفسير نتائج البحث

من خلال عرض نتائج التحليل الإحصائي والإجابة عن أسئلة البحث، يمكن تلخيص النتائج على النحو الآتي:

- ✓ وجود أثر للتعليم الرقمي في العملية التعليميّة في المدارس الخاصة في مدينة طرابلس ودالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لمدى تطبيق وتوظيف أنماط التعليم الرقمي في العملية التعليميّة في المدارس الخاصة في مدينة طرابلس.

- ✓ وجود فروق ظاهريّة بين متوسّطات إجابات أفراد عيّنة البحث لمعوقات تطبيق التعليم الرقمي في العملية التعليميّة في المدارس الخاصة في مدينة طرابلس.
- ✓ وجود فروق ظاهريّة بين متوسّطات إجابات أفراد عيّنة البحث لمدى تطبيق أنماط التعليم الرقمي في العملية التعليميّة في المدارس الخاصة في مدينة طرابلس.
- ✓ وجود فروق ظاهريّة بين متوسّطات إجابات أفراد عيّنة البحث لأثر التعليم الرقمي في العملية التعليميّة في المدارس الخاصة في مدينة طرابلس.

تشير هذه النتائج إلى أنّ معظم المعلّمين لديهم المهارة والخبرة على استخدام مهارات وأنماط التعليم الرقمي، وقد يعزى هذا إلى أهمية استخدام التعلّم الرقمي والإنترنت في مراحل الحياة جميعها بشكل عام وبشكل خاص في ظل جائحة كورونا والزامية التعلّم عن بعد في الفترة الحاليّة، إضافةً إلى رغبة المعلّمين في مواكبة التطور العلمي والتكنولوجي. كما قد يعود السبب أيضًا إلى طبيعة الحاسوب وارتباطه الوثيق بحياة الإنسان والى الفوائد المتعدّدة التي تعود إلى مستخدميه في كافة مجالات الحياة ومن ضمنها التعليم. وتأتي هذه النتيجة كمؤشّر إيجابي على امتلاك معلّمي المدارس الخاصة في مدينة طرابلس للمهارات اللازمة لنجاح عملية التعليم الرقمي خلال هذه الفترة. وتؤكّد النتائج على وجود عدّة تحديات ومعوقات تواجه المعلّم في العصر الرقمي الذي نعيشه، من أهمّها تلك التحديات التي تتعلّق بكيفيّة تطوير مهاراته والمحافظة عليها، وحتمية مواكبة المتغيرات من أجل البقاء، وكذلك ضعف البنية الأساسيّة لتكنولوجيا المعلومات، وضعف انتشار تقنيات الاتصال السريع وقلّتها وعدم كفاءتها بالمقارنة بوسائل الاتصال بالدول الغربية المتقدمة.

التوصيات:

في ضوء ما تمّ التوصل إليه من نتائج، توصي الباحثة بما يأتي:

- ✓ العمل على توفر بنية تحتية مناسبة للتكنولوجيا واستخدام وسائل التكنولوجيا في التعليم بالاتجاه الصحيح.
- ✓ ضرورة تعزيز المسؤولية التربوية في التعليم الرقمي لدى المتعلّمين باعتبار أنّهم يتواصلون اليوم مع التكنولوجيا أكثر من تواصلهم مع الأسرة والأهل والمعلّمين.
- ✓ ضرورة تعزيز إنشاء مجموعات إلكترونية للحوار والمناقشات بين المتعلّمين عبر البريد الإلكتروني أو الإنترنت لتطوير مهارات العمل الجماعي لديهم.
- ✓ يجب تقديم المحتوى التعليمي من شروحات وتمارين بصورة جزئية أو شاملة بواسطة برامج متقدّمة مخزّنة في الحاسب أو عبر الشبكة العالمية للمعلومات.
- ✓ العمل على تعزيز بيئة التعليم الرقمية ونشر ثقافة التعليم الرقمي بين المعلّمين والمتعلّمين وجميع فئات المجتمع من أجل ترشيد الاستهلاك وتوفير الوقت والجهد.
- ✓ القيام بالدراسات والأبحاث التي تتناول التربية الرقميّة والتي تسهم في الحد من الأميّة الرقميّة وتدعو للأخذ بالاحتياطات والاجراءات اللازمة للحماية والوقاية من الاستخدام الخاطئ لهذه التقنيّات والوقوف على مستوى تأثيراتها ومحاولة تفاديها.

✓ إجراء مثل هذا البحث على عيّنة مختلفة من معلّمي ومعلّمات المدارس الخاصة في لبنان، ومقارنة نتائج هذا البحث مع نتائج تلك الدراسات للحصول على صورة أوضح لأثر توظيف التعليم الرقمي على العملية التعليميّة ومخرجاتها.

خاتمة:

من خلال العرض السابق يتّضح لنا أنّ التعليم الرقمي هو أحد أنواع التعليم الالكتروني ويُعتبر أساس من الأسس الجوهرية التي يتم من خلالها ترسيخ مجموعة من المفاهيم المتعلّقة بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات. كما اتضح لنا أنّ التعليم الرقمي أصبح من الأمور التي لا غني عنها في العملية التعليميّة أي لا بدّ من الاعتماد عليه في التدريب والتقويم ممّا سيؤدّي إلى خلق نوع من التغذية الراجعة باستخدام هذه الاستراتيجية في التعليم الالكتروني الرقمي .

وفي ظل جائحة كورونا، انتشر التعليم الرقمي ولم يصبح مقتصرًا على مرحلة تعليميّة معيّنة بل نجد أنّه امتد إلى أن يصل إلى مرحلة التعليم الجامعي، ممّا فرض على مؤسّسات التعليم العالي بذل الكثير من الجهود من أجل الاهتمام بإدخال التقنيات التعليميّة الرقميّة ضمن أساليبها التدريسية مع العمل على تنمية قدرات الطلاب وتحقيق الكثير من توجهاتهم نحو المستقبل .

ممّا لاشكّ فية أن التعليم الرقمي قد ساهم في تطوير تكنولوجيا التعليم والتعلّم، ولكنه من الأمور التي نري أنّها تحتاج إلى نوع من إعادة الهيكلة في مجتمعنا العربي على العكس من إيمان الدول المتقدمة بهذا التعليم الرقمي. إذ يواجه التعليم الرقمي في العالم العربي العديد من المعوقات والتحديّات التي تتمثل في ارتفاع التكاليف وعدم وجود رؤية وفلسفة واضحة في أدوار التعليم الرقمي، أي ليس الحال أنّ التعليم الرقمي يمكنه أن يحلّ مكان التعليم الجيّد، وإنّما الحال أنّه بوسعه تعزيز التعليم الجيّد، مع العمل على تطوير البنية التحتية وزيادة التوسع في شبكات الاتصالات والمعلومات، إلى جانب زيادة الاتجاه نحو الاستخدام الإيجابي لشبكة الإنترنت.

لذا فإنّ التقدّم التقني الذي شهده عصر المعلومات لا بدّ وأن يصاحبه نوع من التغيرات الجذرية في العملية القائمة على التعليم، حيث يجب التنويع في الاستراتيجيات التدريسية التي تقوم على استخدام التقنية الحديثة. وهنا يبرز دور المعلم في التدريب على هذه التقنيات الرقمية والممارسة في ضوء مقتضيات العصر الحديث، أي إنّ إعداد المحتوي الرقمي أصبح هو الآخر ضرورة من الضرورات الملحة التي يجب النظر إليها بعين الاعتبار.

وختامًا نرى أنّ الأمر يحتاج إلى بذل المجهود لتحقيق هذا التقدّم التقني الرقمي الذي أصبح بمثابة الأمر الواقع والذي يترتّب عليه مجموعة من الآثار التربوية والتعليمية التي تحتاج إلي تحديث الأساليب التعليميّة والاعتماد على الأساليب الرقمية القائمة على إنتاج مجموعة من المواد التعليمية الرقمية الصالحة كي تستخدم في كافة المواقف التعليمية، وذلك من خلال الاعتماد على الكثير من المصادر مثل الأنترنت ومواقع التواصل الاجتماعي والحواسيب الإلكترونية والهواتف الذكية والأجهزة اللوحية، مع التنبه إلى الإيجابيات وتجنّب السلبيات حتى نصبو بمستوي التعليم إلى الأفضل.

قائمة المراجع:

1) ابراهيم، السيد علي اسماعيل، (2016)، توظيف التعليم الالكتروني بالمدارس الثانوية الصناعية لتحقيق جودة التعليم، أطروحة دكتوراه، جامعة بورسعيد، كلية التربية، مصر.
2) أبوعليا، محمود رشيد، (2015)، العصف الذهني الالكتروني electronic brainstorming، جامعة الازهر، مصر.
3) أنيس ابراهيم، (1982)، المعجم الوسيط، ط 2، الجزء الثاني، دار إحياء التراث العربي، بيروت.
4) جودة، محفوظ أحمد، (2008)، إدارة الجودة الشاملة: مفاهيم وتطبيقات، ط 3، دار وائل للنشر والتوزيع، عمّان.
5) الحارثي، ابراهيم بن أحمد مسلم، (2014)، تجويد التعليم باستخدام المعايير وإدارة الجودة الشاملة، ط 1،مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض.
6) الحسناوي، موفق، (2016)، أهمية التعليم الالكتروني في عملية التدري، مجلة النور للثقافة والإعلام.
7) الحنيطي عبد الرحمن، (2004)، معايير الجودة والنوعية في التعلّم المفتوح والتعلّم عن بعد، سلسلة إصدارات الشبكة العربية للتعليم المفتوح والتعليم عن بعد، الأردن.
8) زيتون، حسن حسين، (2005)، رؤية جديدة في التعلم-التعلّم الالكتروني-المفهوم، القضايا، التطبيق، التقويم، الدار الصوتية للتربية، المملكة العربية السعودية، الرياض.
9) السبيعي، محمد وشريف، حسن، (2014)، استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في برامج التدريب الالكتروني عبر الشبكات وفاعليتها في تنمية مهارات المتدربين، جامعة الطائف، تكنولوجيا التعليم ومصادر التعلم، المملكة العربية السعودية.
10) شلايشر، اندريس، (2016)، التطور في بحوث التعليم الرقمي، مجلة الراصد الدولي للعلوم والتكنولوجيا، كلية التربية، السودان.
11) طعيمة، رشدي أحمد، (2006)، الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميّز ومعايير الاعتماد-الأسس والتطبيقات، الطبعة الأولى، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمّان.
12) العازمي، غنيمة، (2013)، التعلّم الرقمي، المدونة التعليمية، المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، العدد (7)، 25-42.
13) العجلوني، خالد ابراهيم، (2014)، الأثار التعليمية لاستخدامات الانترنت من قبل طلبة الجامعة العربية المفتوحة. مجلة دراسات، المجلد 41 العدد (2).
14) علي، لونيس واشعلال، ياسمينة، (2008)، دور التعليم الرقمي في تحسين الاداء لدى المعلّم والمتعلّم (البيئة المهنية نموذجًا). مجلة العلوم الإنسانية والإجتماعية.
15) الغامدي، علي بن عوض، (2016)، مهارات المعلّم اللازمة في توظيف تقنيات العصر الرقمي والإعلام الجديد في التدريس. جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، إدارة التعليم بالطائف.
16) محاسنة، عمر موسى، (2015)، اثر استخدام التعلّم المبرمج على تحصيل طلبة الصف الخامس الأساسي في منهاج التربية المهني، مجلة دراسات، المجلد 42 العدد (2).

17) Détrie, Philipe. (2001), Conduire une demarche qualité, 4ème édition, Paris : éditions d'organisation.

18) Peignir, Pierre. (2004), Marketing et stratégie des services, Paris : économica

التربية المهنية ومسألة الدمج في المغرب

The Professional Education & a Question of Inclusion in Morocco

ط.د.بشرى جعوني /جامعة مولاي إسماعيل، مكناس /المغرب
PhD.Bouchra Jeouni/ Moulay Ismail University, Meknes / Morocco

ملخص الدراسة:

تعتبر مهننة النسق التربوي في السياسات العمومية لمعظم مجتمعات العالم بمثابة سيناريو أساسي لمواجهة العطالة، وبوصفها ملمحا من ملامح تسهيل عملية الإدماج المهني للأفراد. لكن مع ذلك، يبقى السؤال المطروح في هذا السياق هو: إلى أي حد استطاعت التربية المهنية الراهنة أن تولي للمقاربة الدامجة مكانة بارزة في نمط اشتغالها وفي مناهجها التربوية؟ وبتعبير آخر، أي موقع تتخذه هذه المقاربة داخل النسق التربوي المهني في ظل مجتمع نيوليبيرالي يسعى باستمرار إلى إخضاع شتى مناحي الحياة الإنسانية للاستجابة لحاجيات النزعة الاقتصادية؟ لمحاولة الإجابة عن هذا التساؤل، تتوخى هذه الورقة العلمية تقديم تحليل نقدي لبعض المعيقات الكبرى التي تحيط بعلاقة التربية المهنية بمسألة الدمج في حالة المجتمع المغربي. ولهذا تكمن أهمية هذا العمل في كون أن اهتمامه بالتربية المهنية في علاقتها بمفهوم الدمج يعد بوصفه مدخلا للتفكير الاستشرافي لمستقبل النسق التربوي المهني وفرصة للتساؤل حول مثال الاختلافات الصحية للأفراد داخل هذا النموذج التربوي، وكذلك باعتباره فرصة للتساؤل حول مثال هذه الاختلافات داخل المقاولات المهنية.

الكلمات المفتاحية: التربية المهنية، الدمج، الاختلافات السياقية الصحية، نسق الشغل، المقاولات.

Abstract:

The Public politics of most international societies consider the Professional Educational System as a basic scenario for confronting the Unemployment, and as a strategically operation for facilitating the professional insertion. Butt what the measure the inclusive approach finds a place at this Educational model? For answering to this question, this pepper aims to presenting a critical analysis for some obstacles to investing the inclusive education logic's in Professional Educational System in Morocco. This scientific work is very important, because it provides an opportunity for thinking to future of healthy differences for individuals in this educational model and in the Professional Companies.

Keywords: Professional Education, Inclusion, Healthy Differences, Employment System, Companies.

مقدمة:

تشكل التربية المهنية في وقتنا الحالي إحدى السيناريوهات الكبرى التي تراهن عليها سياسات الشغل في معظم بلدان العالم من أجل التصدي لتحديات العطالة وصعوبات الإدماج المهني. يتعلق الأمر في هذا الصدد بنموذج تربوي ينتج معايير تكوينية تقنية تهدف إلى تكييف المتعلمين مع إيقاعات نسق الشغل؛ وهو توجه يعتبر أن غياب الثقافة المهنية لدى الأفراد هو بمثابة عامل مفسر لظاهرة العطالة ولا سيما العطالة الطويلة الأمد. الشيء الذي جعل "هيمنة النزعة التيكنواقتصادية تختزل اليوم التربية في اكتساب الأفراد لمهارات سوسيومهنية" (Morin: 1999, p.62-63) تستجيب لحاجيات سوق الشغل المفروضة من قبل التحولات الاقتصادية والسياسية والتكنولوجية. وبعبارة أخرى، "لقد أصبح المجتمع الحالي مجتمع خاضع للسوق وللعلاقات الاقتصادية أكثر من أي شيء آخر. [...] فلم تعد المؤسسات الاقتصادية محدودة بالمجال الاقتصادي بل تخطت الحدود نحو باقي المجالات والحقول، وأصبحت بمثابة أساس

الوجود لكل جوانب الحياة بما في ذلك التصور الذي يجب أن يؤطر المؤسسة التعليمية في نظرتها للقضايا المجتمعية" (ورد: 2010، ص.126). ولهذا أصبحت الآن وظيفة النسق التربوي موجهة نحو خدمة رهانات العولمة المهيمنة على نمط عيش الأفراد في كل مجتمعات العالم. الشيء الذي جعل مواجهة مشاكل العطالة وصعوبات الولوج إلى الشغل تبرر بتكييف المؤسسات المدرسية مع الحاجيات التي يفرضها سوق الشغل. صحيح أن مفهوم التكيف يعتبر قديم العهد، يعود أصله[1] إلى داروين (Conry: 1969, p.9-37) حين تأليفه لكتاب "أصل الأنواع"[1]؛ وهو مفهوم خضع للتجاوز البراديكماتي من قبل عدة تصورات نظرية، لكن مع ذلك لم يكن هذا التجاوز نهائيا وقطعيا بل ظل هذا المفهوم ملائما لدراسة عدة مسائل مجتمعية والتي نجد من بينها مسألة الشغل. ولهذا شكل مفهوم التكيف منذ مرحلة ما بعد السبعينيات تضخما على مستوى النقاشات السياسية والاقتصادية والإعلامية فيما يخص الحديث عن الإدماج المهني وتقليص انتشار العطالة الطويلة الأمد؛ وهي المرحلة التي أطرها تساؤل أساسي ألا وهو: كيف ستقوم المجتمعات بتكييف أنساقها التربوية مع المعايير التي يفرضها نسق الشغل؟ لذلك، قاد التفكير في هذا التساؤل إلى نهج سياسة مهننة التخصصات التعليمية وتوجيه المتعلمين نحو الولوج إلى شعب تقنية أداتية. إن تبني هذه السياسة لم تعد تقتصر اليوم على البلدان الصناعية فحسب (مثل ألمانيا، السويد، فرنسا، الولايات المتحدة الأمريكية، الصين،...إلخ)، وإنما تم استيرادها أيضا من هذه البلدان إلى بلدان المنطقة العربية، والتي نجد من ضمنها المغرب. يتعلق الأمر في هذا الصدد بسياسة تربوية يعتبرها اليوم الخطاب السياسي والاقتصادي والإعلامي، في معظم بلدان العالم، بمثابة وصفة علاجية لظاهرة العطالة. ولهذا نجد النسق التربوي في حالة المجتمع المغربي يتبنى بدوره هذه السياسة، وذلك وفق تنظيم مؤسساتي تميز ببناء تراكمي بخصوص هذا الجانب منذ نهاية القرن العشرين. لكن التساؤل الذي يمكن طرحه في هذا الإطار هو: إلى أي حد يجد المتعلمون ذوو اختلافات صحية فردية مكانا لهم داخل النسق التربوي المهني؟ وبتعبير أوسع، أي موقع تتخذه المقاربة الدامجة في هذا النموذج التربوي؟ فلمحاولة تناول موضوع هذه الورقة من زاوية تحليلية نقدية، سيتم التطرق إلى محورين رئيسيين. يناقش أولهما مسألة التربية المهنية بوصفها بناء مؤسساتيا أنتجه المجتمع لجعل التربية تساير الحاجيات المهنية لنسق الشغل. ثم يعالج المحور الثاني مفهوم الدمج ورهانات التربية الدامجة من جهة، ثم يتوقف من جهة أخرى عند بعض معيقات المقاربة الدامجة أمام النسق التربوي المهني. وبعد ذلك، تختتم الورقة العلمية بخلاصة مركزة تثير ملاحظتان هامتان تم تسجيلهما من خلال تحليل موضوع التربية المهنية في علاقتها بمسألة الدمج. تشير الملاحظة الأولى إلى البعدان الصريح والكامن للنسق التربوي المهني. أما بالنسبة للملاحظة الثانية فهي تنطلق من علاقة التأثير والتأثر بين معايير هذا النسق ومعايير التنظيمات المقاولاتية لتسائل دور المقاولات في تفعيل روح المقاربة الدامجة داخل النسق المهني وأهمية هذا الدور في تحقيق نموذج تربوي مهني بمنطق دامج.

أولا: التربية المهنية بوصفها بناء مؤسساتيا: مدخل نظري من أجل مقاربة حالة التجربة المغربية

ليست مهننة النسق التربوي إلا بمثابة سيناريو من بين السيناريوهات التي أصبحت معظم بلدان العالم تعتمدها في سياساتها التربوية والمهنية قصد التخفيض من حدة انتشار مشاكل الإقصاء المهني. يتعلق الأمر في هذا الصدد بسيناريو يعكس تأكيد الفرقاء المتدخلين في بناء سياسات الشغل على أهمية مواجهة هذه المشاكل اعتمادا على العلاقة الجدلية

بين الوظيفة المهنية للمدرسة والمعايير المفروضة من قبل نسق الشغل؛ وهي علاقة تعتبر بالنسبة إليهم بوصفها نموذجا أمثلا لتحقيق الإدماج المهني للأفراد. ولهذا أصبحت مهمة النسق التربوي، وفق هذا المنظور، تقوم على استدخال المتعلمين "لهوية مهنية"، وهو المفهوم الذي ظهر لأول مرة في سنة 1955 مع السوسيولوجي الأمريكي إفريت هيوجز (Everett Hughes) (Dubar: 2006, p.139). إنها مهمة تجعل مهننة التربية، حسب هذا التصور، حجة لمواجهة استفحال أقدمية العطالة في صفوف الخريجين. أي أنه من خلال الهوية المهنية يتمكن حامل الشهادة من الولوج إلى شغل مؤهل، لأنه إذا لم يكن مكتسِبا في تكوينه الأكاديمي لمعايير نسق الشغل الذي يشكل "واقعة اجتماعية شمولية" بتعبير مارسيل موس (Marcel Mauss) (Rogue: 2005, p.85)، فإنه يصبح مقصيا من الاندماج المهني، مما يجعله يتموقع في وضعية عطالة أو عطالة طويلة الأمد. فبناء على هذا المنطق عمل المغرب بدوره، إلى جانب البلدان التي تبنت سياسة مهننة التربية، على مأسسة هذه السياسة بدأ من سنوات التسعينيات، وذلك باعتماده لمجموعة من السيناريوهات التدبيرية يمكن تلخيص أبرزها في ثلاثة سيناريوهات.

يتمثل السيناريو الأول في إحداث مؤسسات تهتم خصيصا بالبحث الميداني وتتبع تحولات ومتطلبات سوق الشغل من جهة، وتساهم من جهة أخرى في إعداد سياسات وبرامج توجه الأفراد نحو اختيار مسار تكوين مهني يستجيب لحاجيات سوق الشغل. ولعل من بين هذه المؤسسات نجد مؤسستان بارزتان وهما: المجلس الوطني للشباب والمستقبل والوكالة الوطنية لإنعاش التشغيل والكفاءات. بالنسبة للمجلس الوطني للشباب والمستقبل، فقد تم تأسيسه حسب المرسوم الذي أنشئ بموجبه بتاريخ 20 فبراير 1991 (CNJA: 1990-2000, p.14). يقوم هذا المجلس بأبحاث ودراسات ميدانية، ويقدم أفكاره وتصوراته واقتراحاته لتنفيذ السياسة الكبرى التي يتم قيادتها من أجل شباب ومستقبل الشباب المغربي. يقوم المجلس على الإسهام في أداء المهام التالية: تكييف أنساق التربية والتكوين مع الحاجيات الاقتصادية للبلاد، ملاءمة مستقبل الشباب والإعداد إلى إدماجهم في النسق الإنتاجي الوطني. ولتحقيق هذه الغاية، يناط بالمجلس القيام بالمهام التالية:

- ✓ تجميع المعطيات الكمية والكيفية ذات الصلة بالشغل؛
- ✓ تجميع المعطيات المتعلقة بالاقتصاد على المستويين الوطني والجهوي؛
- ✓ دراسة تكيف التكوينات المعتمدة في مؤسسات التكوين المهني حسب المؤهلات التي يفرضها سوق الشغل؛
- ✓ اقتراح إصلاحات محضة لتأمين الارتقاء بالشغل.

أما بالنسبة للوكالة الوطنية لإنعاش التشغيل والكفاءات لقد تأسست حسب المرسوم الذي أنشئ بموجبه بتاريخ 5 يونيو 2000. تعتبر هذه الوكالة مؤسسة عمومية تتمتع بالشخصية المعنوية والاستقلال المالي. تخضع هذه المؤسسة لوصاية الدولة طبقا للنصوص الجاري بها العمل، ويكون الغرض من هذه الوصاية ضمان تقيد أجهزتها المختصة بأحكام هذا القانون خصوصا فيما يتعلق بالمهام المسندة إليها. تناط بالوكالة مهمة المساهمة في تنظيم وتنفيذ برامج إنعاش التشغيل المؤهل التي تقررها السلطات العامة. ويعهد إليها لهذه الغاية المهام التالية (الجريدة الرسمية: 2000/06/15):

1. القيام بالبحث عن عروض الشغل لدى المشغلين وجمعها وربط الصلة بين العرض وطلب الشغل؛
2. استقبال طالبي الشغل وإرشادهم وتوجيههم؛
3. إرشاد وتوجيه المقاولين الشباب في تحقيق مشاريعهم الاقتصادية؛
4. مساعدة وإرشاد المشغلين في تشخيص حاجاتهم من الكفاءات
5. إعداد برامج التكييف المهني والتكوين لأجل الإدماج في الحياة النشيطة باتصال مع المشغلين ومؤسسات التكوين، وإبرام اتفاقيات مع الجمعيات المهنية من أجل تنمية التشغيل الذاتي وتشجيع مبادرات الشباب؛
6. القيام بكل مهمة تكون لها علاقة باختصاصاتها تسندها إليها الدولة أو الجماعات المحلية أو المؤسسات العامة في إطار اتفاقيات، وإعداد الدلائل الوصفية للأعمال والحرف وتحيينها؛
7. دراسة عروض التشغيل الصادرة عن البلدان الأجنبية واستكشاف جميع فرص توظيف المواطنين الراغبين في الهجرة إلى الخارج.

هذا فيما يخص بعض تجليات السيناريو التدبيري الأول الذي أُعْتُمِدَ لمأسسة التربية المهنية في المغرب. وفيما يخص السيناريو التدبيري الثاني فهو يرتبط بمستويين بارزين. يعكس أولهما الاستثمار في إحداث مقاولات وتنظيمات مهنية تواكب التحولات الاجتماعية والاقتصادية. بينما يتمظهر ثانيهما في الرفع من عدد مؤسسات الوساطة التي تعمل على توجيه طالبي الشغل إلى تكوينات ومهن متكيفة مع حاجيات المقاولات.

أما فيما يخص السيناريو التدبيري الثالث، فهو يتجلى أساسا في إدخال تخصصات مهنية إلى مؤسسات تعليمية، وذلك من أجل إعداد يد عاملة مؤهلة للاستجابة لحاجيات سوق الشغل. ولقد تم أجرأة هذا السيناريو من خلال اعتماد شكلين تدبيريين. يتجلى الشكل التدبيري الأول في إحداث مراكز للتكوين المهني وإنعاش التشغيل. تعتبر هذه المراكز بوصفها مؤسسات تعليمية تتضمن تخصصات مهنية متنوعة يستند نظامها البيداغوجي إلى معايير تتوافق مع الميادين المهنية المطلوبة في نسق الشغل. يتميز نظام شهادات التخرج من هذه المراكز بتصنيف معياري يلخصه الجدول أسفله.

تصنيف شهادات التخرج من مراكز التكوين المهني وإنعاش التشغيل والكفاءات في المغرب

مستوى التكوين المهني (شهادة التخرج)	مستوى الولوج إليه	طريقة الولوج إليه	مدة التكوين
دبلوم التقني المتخصص	شهادة الباكالوريا	التوجيه المدرسي في المباريات الانتقائية	سنتين من التكوين على الأقل
دبلوم التقني	السنة الختامية من سلك الباكالوريا		سنتين من التكوين على الأقل
دبلوم التأهيل المهني	السنة الثالثة من التعليم الثانوي الإعدادي		مدة التكوين تحدد حسب الشعبة والكفاءات المطلوبة

دبلوم التخصص	السنة السادسة من التعليم الابتدائي		مدة التكوين تحدد حسب الشعبة والكفاءات المطلوبة
شهادة التدرج المهني	معرفة القراءة والكتابة	الانتقاء	سنة إلى سنتين

المصدر: تنظيم مؤسسات التكوين المهني بالمغرب، موقع البوابة للإعلام والتوجيه التربوي.

يعتبر توجيه المتعلمين إلى الولوج إلى مسالك التكوين المهني من بين الرهانات التي تراهن عليها الدولة للتقليص من حدة الهدر المدرسي من جهة، ولتيسير الاندماج المهني للمتعلمين من جهة أخرى. ولهذا تم خلق عدة مراكز لهذا التكوين يصل عددها إلى 390 مؤسسة، ب 320 مهنة (الموقع الإلكتروني للصفحة الرسمية لمكتب التكوين المهني وإنعاش التشغيل). لكن من الملاحظ أن الولوج إلى هذه المراكز يخضع للانتقاء ولا سيما أنه طلب التكوين في هذه المؤسسات التعليمية أصبح في تزايد مستمر. هذا فيما يتعلق بالشكل التدبيري الأول الذي يعكس مظهرا من مظاهر إدخال المهننة إلى مؤسسات تعليمية في المغرب. أما بالنسبة لما يتعلق بالشكل التدبيري الثاني المعتمد بخصوص هذا الجانب فهو يتمثل في إدخال تخصصات مهنية إلى مؤسسات تعليمية عامة؛ بحيث صارت بعض هذه المؤسسات تشمل تخصصات مزدوجة: تخصصات كلاسيكية وتخصصات مهنية تقنية. وتتواجد هذه التخصصات تحديدا في بعض مؤسسات التعليم الثانوي التأهيلي وكذلك في مؤسسات جامعية، ولهذا صارت لدينا باكالوريا مهنية بالنسبة للتعليم الثانوي التأهيلي وإجازة مهنية في التعليم الجامعي.

إن ما سبق ذكره سلفا يجعلنا نستحضر أهمية علاقة التربية بالمجتمع؛ بحيث يعتبر توسيع مجال التربية المهنية اليوم ليس إلا نتاجا للتحولات الاجتماعية والاقتصادية التي تعيشها المجتمعات المعاصرة؛ وهي تحولات ساهمت في تغيير منطق النسق التربوي ووظائفه ونمط اشتغاله. لقد أصبح هذا النسق في عصرنا الحالي يعمل بمنطق أداتي يروم إعداد أفراد يمتلكون كفايات مهنية وتقنية متكيفة مع متطلبات سوق الشغل. كما أن "الإنتاج المتكتل للديبلومات غيَّر طبيعة "الأسواق المدرسية" التي أصبحت جد مفتوحة وأكثر تنافسية" (Dubet: 2010, p.24). ولهذا أصبحت البيداغوجيا، بحسب هذا المنطق، ترتكز على "مفهوم "منفعة المعارف"، حيث تقوم هذه المنفعة على منظورين متكاملين، وهما: تسهيل الولوج إلى الشغل من جهة، وإتاحة إمكانية التحول في سلم التراتبية من جهة أخرى" (Gilardi: 2011, p.108). يتعلق الأمر في هذا الصدد بمفهوم جعل الأنساق التربوية لمعظم مجتمعات العالم تتجه نحو تكييف قدرات وكفايات الأفراد مع المعايير ذات الطابع المهني والتقني. ولعل من بين هذه المجتمعات نجد حالة المجتمع المغربي الذي يحاول نسقه التربوي مسايرة المسار الذي يسير عبره النسق الاقتصادي العالمي. غير أن هذا المفهوم يجب مساءلته سوسيولوجيا، فإذا كانت وظيفة "منفعة المعارف" أو ما يسمى أيضا ب "بيداغوجيا المنفعة" أو "البيداغوجيا المهنية" (Ibid.) تتجلى في اكتساب المتعلمين لمهارات عملية وتقنية تجعلهم مستدخلين لهوية مهنية تؤهلهم للاندماج مهنيا، فإن ذلك يجعلنا أمام إشكالية يمكن تلخيصها في سؤالين أساسيين وهما: إلى أي حد استطاع النسق التربوي المهني أن يكون عادلا لتكوين كل المتعلمين الذين يريدون الولوج إليه ويراعي اختلافاتهم وخصوصياتهم الصحية الفردية؟ وهل تمكن من تحقيق قدرات سياقية خاصة تراعي هذه الاختلافات وتولي لها مكانة في مناهجه ومعاييره التربوية التكوينية؟ لبناء نقاش علمي حول

هذه الإشكالية، ستتوقف هذه الورقة العلمية في محورها الموالي عند مساءلة مفهوم "الدمج التربوي" وبعض عوائقه على مستوى النسق التربوي المهني.

ثانيا: التربية المهنية والمقاربة الدامجة: رهانات ومعيقات

إن إثارة مسألة الدمج على سلم التربية المهنية تعد في غاية الأهمية، لأن ذلك يندرج ضمن مسار راهني أصبحت السوسيولوجيا تسلكه في يومنا هذا ألا وهو: عدم الاكتفاء بالتفكير في ماضي أو حاضر التربية فقط، وإنما يجب أيضا جعل مستقبل التربية في قلب التفكير السوسيولوجي. صحيح أن مسألة الدمج التربوي، التي أصبحت تعتبر اليوم كرؤية جديدة لتحقيق تكافؤ الفرص التعليمية، مازالت لم تطرح بعد للنقاش العلمي القائم حول مهننة التربية، لكن مع ذلك تشكل مساءلة المقاربة الدامجة على سلم التربية المهنية أمرا ضروريا لبناء خطاب علمي يستشرف الأبعاد المستقبلية للتكوين المهني والتشغيل المستدام للفئات المدمجة. بل أكثر من ذلك، ينبغي التوقف عند مفهوم الدمج نفسه وإبراز بعض عوائقه الإبستيمولوجية والمنهجية. ومن هنا جاءت فكرة مناقشة التربية المهنية في علاقتها بمسألة الدمج التربوي؛ بحيث سيتناول هذا المحور في البداية مفهوم الدمج التربوي، مسائلا الاختلاف القائم بين مفهوم الدمج (Inclusion) ومفهومي الإدماج (Insertion) والاندماج (Intégration)، ثم سيثير الانتباه بعد ذلك لبعض العوائق الكبرى التي تحيط بمسألة الدمج في علاقته بالنسق التربوي المهني.

بالنسبة لما يتعلق بالإطار المفاهيمي للدمج التربوي، سيتطرق هذا المحور أولا وقبل كل شيء إلى تقديم إضاءات حول تعريف هذا المفهوم مع إبراز التغير المعجمي الذي تميز بالانتقال من مفهوم الاندماج إلى مفهوم الإدماج وصولا إلى مفهوم الدمج. فمن حيث التأصيل التاريخي، نشأ مفهوم الدمج في العالم الأنكلوساكسوني انطلاقا من مفهومي المجتمع الدامج والتربية الدامجة؛ بحيث أصبحت الوضعية "العادية" تتسع لكل العالم وتشمل فئات مختلفة من الأفراد (Le Capitaine: 2013, p.126). ولقد فُضل استعمال هذا المفهوم بدل مفهوم الاندماج منذ تنظيم المحاضرة الدولية حول التربية للجميع في سنة 1990 بمدينة جومتيان (Jomtien) بالتايلاند (Garel: 2010, p.143)، ثم تم التأكيد عليه في سنة 1994 في إعلان سلامونك (Salamanque) الذي تبناه ممثلو 92 حكومة و25 منظمة دولية؛ وهو إعلان دعا كل الحكومات إلى تبني، على المستوى التشريعي أو على المستوى السياسي [...]، مبدأ التربية "الدامجة" والعمل على تأسيس مدرسة تفهم كل العالم" (Unesco: 1994, art. 3). ويعد مفهوم الدمج قريبا من مفهوم الإدماج[1] ومختلفا عن مفهوم الاندماج. فمن حيث قربه من مفهوم الإدماج فهو يتجلى في كون كلا المفهومين يرتكزان على منطق يولي أهمية بالغة للفرد. وفي المقابل، كلاهما يختلفان عن مفهوم الاندماج نظرا لكونه يرتكز على منطق شمولي يخضع الأفراد للمعايير المؤسساتية ويعتبر أن الصعوبات التي يتلقاها كل منهم هي صعوبات فردية ينبغي للمؤسسة التدخل لتحقيق اندماجه عبر تكييفه مع قواعدها ومعاييرها. لذلك، يرتكز الاندماج على "الصعوبات وعلى الطرق التي تمكن من مساعدة التلاميذ في كونهم كأفراد ينتمون إلى مؤسسة مدرسية ذات قواعد ومعايير خاصة بها" (Armstrong: 2001,p.90-93). وبالتالي يشكل الاندماج سيرورة جد واسعة للاصطفاء وللإقصاء لأنه "يؤسس لنموذج فردي للإعاقة الذي يرجع صعوبات تحقيق المساواة إلى الفرد ذاته" (Ibid.). وفي المقابل، يدل الدمج على أن الصعوبات التربوية يجب اعتبارها بوصفها

صعوبات مرتبطة بالسياق؛ وهو مفهوم يؤسس "لنموذج اجتماعي للإعاقة" (Ibid.) الذي يتيح فهم هذه الصعوبات باعتبارها بناء اجتماعي ناتجة عن المجتمع. وفي هذا الإطار، إن ما يميز الدمج عن الاندماج هو أن المفهوم الأول يستمد مرجعيته من النموذج الاجتماعي "للإعاقة"؛ وهو مفهوم تم تسجيله في المنطق الذي سبقه في التصنيف الدولي للإعاقة وللصحة الذي اعتمدته المنظمة الدولية للصحة في عام 2000 (Garel: op. cit., p.148-149). ويعتبر تأسيس هذا المفهوم نتاجا لحركة تعبئ الفاعلين الجمعويين وكذلك الباحثين لتبني "نموذج اجتماعي للإعاقة يرفض إقصاء الأشخاص الذين يعيشون صعوبات مرتبطة بتقبلهم في وضعيتهم المختلفة من قبل المجتمع"(Ebersold: 2009, p.71). كما أن هذه الحركة تعارض منطق التربية الخاصة الذي يعكس تهميش هؤلاء الأشخاص وجعلهم في معزل عن باقي الأشخاص بدعوى أنهم يتطلبون حاجيات تربوية خاصة تستدعي عزلهم عن بقية المجتمع. لذلك، يعتبر التلميذ "المدمج" حسب هذه الحركة بوصفه تلميذا ينمو في بيئة "عادية" يحتل، بشكل تام ونشيط، جزء من الحياة المدرسية من أجل اختبار أشكال الاعتراف التي تؤسس الانتماء للجماعة المدرسية وللمجتمع بشكل عام (Farrell, 2000). ومن هذا المنطلق، يشكل الدمج التربوي حسب هذا المنظور بوصفه "عقلانية ما بعد معيارية" تجعل المؤسسات المدرسية تنقل المواطن المجرد للنصوص إلى مواطن حقيقي (Ebersold: op. cit., p.73)، وهي عقلانية تجعل قبول الاختلاف من أولوياتها. إنها تدعو المديرين إلى خلق مناخ أخلاقي يحث أعضاء المؤسسة إلى الانفتاح على تنوع الحاجات، وإلى ربط الحاجة التربوية بخصوصية كل تلميذ، وكذلك السهر على امتلاك مواقف إيجابية في تصور التلاميذ للحاجات التربوية الخاصة. كما أنها تحتم عليهم تبني استراتيجيات تدبيرية تتيح للمدرسين الولوج إلى معارف ودعائم ضرورية لاختلاف الممارسات البيداغوجية، وعموما تمكنهم من تملك اللاتجانس الشروط والوضعيات التي يعيشها التلاميذ (Doré et al.: 1996). وفيما يخص اللغة المدرسية، تكون عدة معاييرها متاحة وممكنة في النمط التربوي الدمجي لما يقوم المجتمع بتعديل معاييره الخاصة بالمعيارية ويبذل مجهودا لتكون قابلة للولوج إليها من قبل التلاميذ كما هم (Le Capitaine: 2013, p.130). ولهذا تدل المعيارية الحاملة للدمج على "إمكانية العيش في شروط عادية وممكنة للولوج إلى الخيرات والخدمات بدون تمييز، وبالتالي فهي تستند إلى مبدأ المساواة. لكن تجسيد هذا المبدأ يستدعي مده بالوسائل الضرورية، ولا سيما في المجتمعات التي تكون فيها التضامنات الجماعية تعترضها الإيديولوجيا النيوليبيرالية التي ترتكز على المنافسة الحرة واستقلالية الفاعلين" (Garel: op. cit, p.160-161). لذا، فرغم الرهانات التي تحملها المقاربة الدامجة، إلا أنه من الملاحظ أن محدودية هذه المقاربة يمكن تلخيصها في مفارقة. فمن ناحية، تحمل المقاربة الدامجة نظرة ديموقراطية وتحريرية تولي لكل واحد، كيفما كانت خصائصه، مكانة حقيقية للحق وللمساواة. ومن ناحية مقابلة فهي مقاربة برزت في رصيد سياقات لا متساوية ومعيارية للمجتمع؛ وهي سياقات تقوم على المنافسة التي يتم إرضاؤها بعدة إقصاءات أو بتفكك الروابط (Le Capitaine: op., cit, p.131). ولعل من بين مظاهر هذه المفارقة نجد اللامساواة التي ينتجها النسق التربوي المهني، باعتباره نسق يخدم مصلحة المنطق النيوليبيرالي الذي يسعى دائما إلى تكريس ثقافة تربوية أداتية تستجيب لمتطلبات النزعة الاقتصادية. إن مناقشة هذه المسألة مازالت لم تُطرح بشكل بارز في الخطابات العلمية التي تناولت موضوع الدمج و"الإعاقة"؛ وهنا تكمن أهمية هذه الورقة لأنها ستتطرق بتركيز لبعض عوائق مهننة التربية في علاقتها بمسألة الدمج التربوي. فكيف يتجلى ذلك؟

إن اهتمام هذا العمل بالتربية المهنية في علاقتها بمفهوم الدمج يعد بوصفه مدخلا للتفكير الاستشرافي لمستقبل النسق التربوي المهني وفرصة للتساؤل حول مثال الاختلافات الصحية للأفراد داخل هذا النموذج التربوي. كما أن هذا الاهتمام يشكل أيضا فرصة للتساؤل حول مثال هذه الاختلافات داخل المقاولات المهنية. لذلك، ستحاول هذه الورقة أن تسائل ثلاثة عوائق تحيط بعلاقة التربية الدامجة بالنسق التربوي المهني، وهي كالتالي: عائق إبستيمولوجي ومنهجي، عائق تنظيمي مؤسساتي، وعائق تدبيري مهني. بالنسبة للعائق الإبستيمولوجي والمنهجي، فهو يتمثل أساسا في ضيق القياس العلمي لمفهوم الدمج وكذلك لمفهوم "الإعاقة" الذي شكل أرضية لميلاد المقاربة الدامجة. إن هذا الإشكال يجعلنا أمام تساؤلات أساسية من قبيل: من هم الأفراد الذين هم في حاجة للدمج عامة وللدمج التربوي بشكل خاص؟ وإذا كان القياس المعياري الدولي لمفهوم الدمج يركز على فئات محددة التي تتطلب دمجا تربويا واجتماعيا، والتي نجد من ضمنها ما يسمى بفئة "الإعاقة"، فما المقصود بهذه الأخيرة؟ وكيف يتمثل الأفراد الموسومون بوضعية "الإعاقة" أنفسهم؟ وما هي تمثلاتهم "للإعاقة"؟ إن سؤال "من هو "المعاق"؟" هو في الواقع سؤال غامض يصعب الإمساك به ميدانيا. فإذا كانت الوضعيات الصحية للأفراد التي تكون ذات "نقص" سمعي أو بصري أو حركي أو ذهني، تعتبر اجتماعيا ورمزيا بوصفها "إعاقات"، فإنها قد تبدو ليست كذلك بالنسبة للأفراد الذين يعيشونها في حياتهم اليومية. لذا، فهي وضعيات سميت بخاصية "الإعاقة" من أجل إضفاء الطابع التفييئي على الأفراد الذين يعيشون اختلافات صحية من جهة، ومن جهة أخرى نظرا لأن المجتمع مازالت مختلف بنياته تشهد استمرارية لمنطق "اللااختلاف الاختلافات" الفردية بتعبير ستيفان بونيري (Bonnéry: 2011/03, p.15-16)؛ وهو منطق يفتقد للاعتراف بالاختلافات التي يعيشها كل فرد داخل محيطه الاجتماعي في أنساق عدة، والتي نجد من بينها النسق التربوي المهني. فسواء تعلق الأمر بمفهوم الدمج أو تعلق الأمر بمفهوم "الإعاقة"، كلاهما يعتبران بناء اجتماعيا. كما أن معايير قياسهما وطرق التفاعل معهما من قبل الفاعلين تختلف من سياق لآخر. وبالنسبة للعائق التنظيمي المؤسساتي فهو يتجلى في إغفال الإجراءات التنظيمية التي تضمن ولوج المتعلمين إلى تكوينات مهنية في ظروف ملائمة تأخذ بعين الاعتبار اختلافاتهم الصحية الفردية. صحيح أن هناك عدة تصورات نظرية التي اعتبرت التكوين المهني الجيد يساهم في تقليص اللاتكافؤ الفرص التعليمية المبنية على الاستحقاق، لكن مع ذلك يلاحظ أن هذا التكوين تم مقاربته بشكل بارز من حيث أهميته البيداغوجية القادرة على الإدماج المهني، وكذلك من حيث علاقته بالتخصصات المهنية المطلوبة في نسق الشغل وبالاستثمارات الاقتصادية المتاحة. في حين مازالت مسألة تفعيل منطق التربية الدامجة في النسق التربوي المهني لم تطرح بعد للمساءلة العلمية؛ بحيث يلاحظ أن مراكز التكوين المهني لم تقم بعد بإدراج المتعلمين ذوي اختلافات صحية ضمن سياساتها ومناهجها البيداغوجية. غير أن هذا الإشكال ربما قد يكون نتاجا لعلاقة التأثير والتأثر بين متطلبات النسق التربوي المهني وحاجيات المقاولة. الشيء الذي يظهر في هذا الإطار وجود عائق ثالث من عوائق إرساء نسق تربوي مهني دامج ألا وهو: العائق التدبيري المهني. يعكس هذا العائق مشكل إقصاء الأفراد المختلفين صحيا من قبل الثقافة المقاولتية. وهذا ما يدل على مفارقة أخرى وهي: رغم أن التنظيم المؤسساتي للشغل أصبح بدوره يحث في الوثائق الرسمية على اعتماد سياسة الشغل الدامج، إلا أنه مازال هناك تأخر على مستوى تفعيل هذه السياسة عن طريق نهج إجراءات تدبيرية تجعل

المقاولات تنتقل من منطق تكييف الأفراد مع معاييرها المهنية الشمولية إلى منطق سياقي يجعلها قادرة على بناء معايير مهنية تتلاءم مع الخصوصيات الصحية المختلفة للأفراد.

خاتمة:

في الختام، وعلى ضوء ما سبق، يمكن القول بأن هناك ملاحظتان هامتان تم تسجيلهما من خلال التحليل الذي تناولته هذه الورقة العلمية بخصوص موضوع التربية المهنية في علاقتها بمسألة الدمج التربوي في المغرب؛ وهما ملاحظتان يشكلان أرضية لبناء إشكالية تتيح إجراء بحث ميداني حول هذا الموضوع.

أولا، تعتبر التربية المهنية اليوم بوصفها نموذجا تربويا نيوليبيراليا يحكمه منطقان أساسيان: منطق صريح ومنطق كامن. بالنسبة للمنطق الصريح، فهو يتجلى أساسا في كون أن هذا النموذج التربوي يعد من بين الرهانات الكبرى التي تراهن عليها السياسات العمومية لنسق الشغل من أجل جعل الأفراد يكتسبون كفايات مهنية تؤهلهم لولوج هذا النسق وتقلص من حدة انتشار العطالة وتمددها في الزمن. أما بالنسبة للمنطق الكامن، فهو يتمثل في استمرارية اللامساواة المبنية على اللااختلاف الاختلافات الصحية للأفراد داخل مؤسسات التكوين المهني؛ بحيث يلاحظ أن ولوج الأفراد ذوي خصوصية ذهنية أو حركية أو سمعية أو بصرية هو غير بارز في هذه المؤسسات. الشيء الذي يجعل المساءلة العلمية لموقع المقاربة الدامجة في النسق التربوي المهني أمرا ملحا وبالغ الأهمية.

ثانيا، إذا كان مسار مؤسسات التكوين المهني يساير مسار التنظيمات المقاولاتية من حيث أهدافها ومعاييرها وحاجياتها وتحولاتها، فإنه من المفترض أن يكون تغييب روح المقاربة الدامجة في النسق التربوي المهني نتاجا لعدم تمكن هذه التنظيمات بعد من إنتاج معايير مهنية وظروف عمل ملائمة للأفراد النشيطين ذوي اختلافات صحية خاصة؛ بحيث لا يمكن تصور تكوين مهني دامج داخل مجتمع ما بدون أن تكون لهذا المجتمع مقاولات دامجة. وبالتالي، إن العلاقة الوطيدة القائمة بين منطق النسق التربوي المهني ومنطق النسق المهني تقود إلى طرح تساؤل أساسي ألا وهو: إلى أي حد يمكن اعتبار أن تأسيس مقاولة بروح دامج يشكل الأساس والسبيل الأمثل لخلق نسق تربوي مهني دامج؟

قائمة المراجع:

المراجع باللغة العربية:

1) المملكة المغربية (2000/06/15): "ظهير شريف رقم 1.00.220 صادر في 2 ربيع الأول 1421/ 5 يونيو 2000 القاضي بإنشاء الوكالة الوطنية لإنعاش التشغيل والكفاءات"، ع 4804، الجريدة الرسمية، ص.1649.

2) الموقع الإلكتروني للصفحة الرسمية لمكتب التكوين المهني وإنعاش التشغيل، شوهد في يوم: 2022/03/20، على الرابط التالي: https://www.ofppt.ma

3) ورد، عبد الملك (2010): الجامعة وسوق الشغل أي توافق؟، مجلة "مكناسة"، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة مولاي إسماعيل، مكناس، العددان 19 و 20.

المراجع باللغة الأجنبية:

4) Armstrong, Felicity (2001): "Intégration ou inclusion? L'évolution de l'éducation spéciale en Angleterre. Une étude de cas", Revue française de pédagogie, N°134: pp.87-96.

5) Bonnéry, Stéphane (2011,03): "D'hier à aujourd'hui, les enjeux d'une sociologie de la pédagogie", N° 17, Savoir/Agir, pp. 11-20.

6) Conry, Yvette (1969): Darwin. Théorie de l'évolution, 2nd edition, PUF, Paris.

7) Déclaration de Salamanque (7-10 juin 1994): "Conférence mondiale sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux", Organisation des Nations-Unies pour l'éducation, la science et la culture, (sign in 15/02/2022), Available on: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_fre

8) Doré Robert et al., (1996): "Réussir l'intégration scolaire", ed. logiques, Québec.

9) Dubar, Claude (2006): La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles,3rd edition, Armand Colin, Paris.

10) Dubet, François (2010,01): "Déclin de l'institution et/ou néolibéralisme?", N° 25, Éducation et Sociétés.

11) Farrell, Peter (2000): "The Impact of Research on Developments in Inclusive Education", International Journal of Inclusive Education, V4, N°2, pp. 153-162.

12) Garel, Jean-Pierre (2010): "De l'intégration scolaire à l'éducation inclusive: d'une normalisation à l'autre", Journal des anthropologues, [En ligne], (sign in 20/02/2022), Available on: http://journals.openedition.org/jda/5397

13) Gilardi, Jean Claude (2011): "La pédagogie au service de l'insertion professionnelle: typologie des pratiques en sciences de gestion", Volume 28, (sign in 02/03/2022), Available on: https://www.cairn.info/revue-gestion-2000-2011-6-page-107.htm

14) Julie, Maillard (2014): "Au-delà des injonctions, un autre paradigme de l'insertion: Focus sur les pratiques alternatives d'une mesure pour les jeunes". Genève: Haute Ecole de Travail Social, (sign in 20/7/2020), Available on: https://doc.rero.ch/record/233302/files/Memoire_Maillard.pdf

15) Le Capitaine, Jean-yves. (2013): "L'inclusion n'est pas un plus d'intégration: l'exemple des jeunes sourds" CAIRN, Érès | « Empan », N° 89, pp.125-131.

16) L'équipe du Rapport mondial de suivi sur l'Éducation pour tous (2008): "Éducation: l'autre urgence mondiale", in: Éducation: routes barrées, Rapport mondial de suivi sur l'Éducation pour tous (COLLECIF), Courrier de l'Unesco, Hors-série, (sign in 30/03/2022), Available on: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000179481_fre

17) Morin, Edgar (1999): Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur, Seuil, Paris.

18) Royaume du Maroc (1990-2000): "Conseil National de la Jeunesse et de l'Avenir, Bilan des activités 1990-2000", CNJA, Dahir portant création du Conseil.

السياسة التربوية بالمغرب ورهان الإصلاح

Educational policy and the bet of reform in Morocco

أ.حجازي أحمد/ أستاذ، وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة، فاس/ المملكة المغربية

Hijazi Ahmed/ University Abdelmalek Essaadi, Faculty of Legal, Economic and Social Sciences, Fas /Kingdom of Morocco

ملخص الدراسة:

كشفت أزمة كوفيد-19 على أن مجتمع المعرفة هو الرهان المعول عليه لمواجهة مختلف التحديات، والمدخل الأساسي لذلك هو إحداث نهضة حقيقية للمنظومة التربوية، وفي هذا الإطار تناقش هذه الدراسة إشكالية الآليات الكفيلة بانخراط قطبي العملية التربوية (مدرس/ متعلم) في ورش الإصلاح المنشود، مع توصيف لبعض العوائق التي تحول دون ذلك. ولتحقيق هذه الأهداف تم الاعتماد على مقاربة تحليلية من أجل قراءة متأنية للوثائق المؤطرة للمنظومة التربوية، والتي تروم تأهيل الموارد البشرية والانفتاح على الرقميات، مع تسليط الضوء على جوانب القصور التي اعترتها، دون إغفال أهمية الاستعانة بالتقارير الوطنية والدولية التي تعرضت لقضية التعليم. وقد خلصت الدراسة إلى أن تأهيل الموارد البشرية وتحفيزها، مع أجرأة حقيقية لمبدأ تكافؤ الفرص بين الطلاب، يعدان رافعتان أساسيتان للنهوض بالمنظومة التربوية.

الكلمات المفتاحية: مجتمع-المعرفة، تأهيل الموارد البشرية، التعليم، الرقميات

Abstract:

The Covid-19 crisis revealed that the knowledge community is the reliable bet to face various challenges, and the main entrance to bring about a real renaissance of the educational system.

In this context, this study discusses the problematic of the mechanisms that ensure the involvement of the two poles of educational process (teacher /learner) in the desired reform workshops with a description of some obstacles that prevent this.

In order to achieve these goals, an analytical approach was adopted so as to carefully read the documents that frame the educational system, which aim to qualify human resources and open up to digital, while highlighting the shortcomings that it experienced, without ignoring the importance of using national and international reports that dealt with the issue of education. The study concluded that the rehabilitation and motivation of human resources, along with a real implementation of the principle of equal opportunities for students, are two main levers for the advancement of the educational system

Keywords: knowledge community , human resource rehabilitation , education , digital.

مقدمة:

إصلاح منظومة التربية والتكوين تعود جذوره لمرحلة ما بعد الاستقلال، وقد وضعت اللجنة الملكية لإصلاح التعليم برنامجا لتجاوز الأعطاب المسجلة في القطاع تضمن أربعة مبادئ أساسية: التعليم والتوحيد والتعريب والمغربة، لتتوالى بعد ذلك مشاريع الإصلاح، لكن النتائج كانت مخيبة للآمال.

وفي دجنبر 2019 عرف العالم جائحة كوفيد-19، والتي عصفت بالعديد من المفاهيم الناظمة للعلاقات الدولية. انتشار الجائحة جاء في سياق عالمي ينتصر للسياسات الحمائية، ويعيد النظر في مبادئ حرية التجارة، وهي توجهات لجأت إليها الدول خلال الأزمة، كما أن الخوف دفع بالدول إلى نهج سياسات لاأخلاقية لتحقيق الأمن الصحي. في هذا السياق أضحى الانخراط في مجتمع المعرفة ضرورة وجودية، لقد أضحت الثورة لامادية، وأضحى العنصر البشري هو المولد للثروة، والعامل الأساسي في نجاح أي نموذج تنموي.

ولوج مجتمع المعرفة يقتضي النهوض بقطاع التربية، وقد كشفت التقارير الدولية عن المعيقات التي يعاني منها قطاع التعليم، تقرير بنك المغرب كشف بدوره أوجه القصور التي تعاني منها المنظومة التربوية جراء إغلاق المدارس وضعف البنية التحتية، وهو ما جعل من التعليم الإلكتروني حلما مؤجلا إلى حين، بالإضافة إلى البطء الذي سجله بنك المغرب في صياغة تصور إجرائي لميثاق التربية والتكوين(2015)، وللقانون الإطار المتعلق بمنظومة التربية والتكوين(2019)، دون إغفال الاحتجاجات التي خاضتها مختلف الفئات العاملة بقطاع التربية والتكوين، والتي أثرت بشكل كبير على مرفق التعليم (بنك المغرب، 2020، ص15-17).

كل هذه التحديات تجعل مطلب تأهيل الموارد البشرية خيارا لا محيد عنه، خاصة وأن سوق الشغل أصبحت تشترط معرفة نوعية وتقنية منفتحة على العهد الرقمي.

التحديدات السابقة تفضي إلى القول بفشل النموذج اليعقوبي المؤسساتي المغالي في المركزية، وهو ما نبه إليه النموذج التنموي، وكذا القانون الإطار رقم 17-51 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين، وذلك من خلال بلورة نموذج تشاركي ينطلق من المواطن ويشركه في بلورة مضامينه.

وعلى ضوء ما سبق يتبادر إلى الأذهان الإشكال الآتي: ما المداخل الأساسية لإصلاح منظومة التربية والتكوين؟

وعن هذا الإشكال تتفرع التساؤلات الآتية:

- ✓ ما الدعامات الأساسية لتأهيل الموارد البشرية بقطاع التعليم؟
- ✓ ما الآليات الكفيلة بخفض التوترات الاجتماعية في قطاع التربية والتكوين؟
- ✓ ما السبيل لتأهيل العنصر البشري لولوج المدرسة المغربية العهد الرقمي؟

وللإجابة على الأسئلة السابقة فقد اعتمد البحث على التصميم الآتي:

المبحث الأول: تأهيل الموارد البشرية شرط لولوج التعليم الرقمي.

المبحث الثاني: عوائق الإصلاح المنشود.

الجدير بالإشارة أن هذه الورقة لا تدعي الإحاطة بمختلف تدابير السياسات العمومية الهادفة إلى إنجاح ورش الإصلاح، وإنما هي محاولة لتسليط الضوء على بعض القضايا الإشكالية التي يعرفها قطاع التعليم، وبيان بعض مداخل الإصلاح.

المبحث الأول: تأهيل الموارد البشرية شرط لنجاح ورش المدرسة الرقمية

في ظل التنافس الحاد على فرص الشغل المتاحة، أصبح تأهيل الموارد البشرية في قطاع التعليم الضمانة الأساسية لتكوين المتعلمين تكوينا نوعيا يضمن لهم الانخراط في سوق الشغل، ففي مجتمع المعرفة هناك العديد من المهن سيؤول مكانها على متحف التاريخ، وهناك مهن ستظهر وتفرض مكانتها في الحياة الاقتصادية. مسألة تأهيل الموارد البشرية حظيت باهتمام خاص من قبل واضعي السياسات التربوية، وتجلى ذلك في مجموعة من الإجراءات وردت في القانون الإطار رقم 51-17متعلق بمنظومة التربية والتكوين، وكذا في التصورات المتضمنة في النموذج التنموي والمقدمة إلى الملك محمد السادس في 25 ماي 2021

المطلب الأول: تأهيل الموارد البشرية من خلال الوثائق المؤطرة للمنظومة التربوية

نص القانون الإطار رقم 17-51 متعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي على تأهيل الموارد البشرية، وذلك من خلال التنصيص على التكوين المستمر في الباب السادس، فقد ألزمت المادة 39 من القانون الإطار السلطات الحكومية ومؤسسات التكوين المعنية بمراجعة برامج ومضامين التكوين الأساس لفائدة الأطر العاملة بمنظومة التربية والتكوين العلمي، وذلك للرفع من قدراتهم ومؤهلاتهم المهنية، وذلك من خلال خلق انسجام بين نظام التكوين مع المستجدات التربوية والبيداغوجية والعلمية والتقنية، مع الإخذ بعين الاعتبار كل نوع من أنواع التكوين (المادة 39 من القانون الإطار، 2019)

وقد عُهِد إلى السلطات الحكومية المكلفة بالتربية والتكوين بإعداد دلائل مرجعية للوظائف والكفاءات تحدد على ضوئها المسؤوليات التربوية والإدارية، كما تعتمد كإطار مؤسساتي لتقييم الأداء والترقي المهني (المادة 37 من القانون الإطار،2019). نفس المضمون السابق ورد كذلك في الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015-2030 والمعدة من قبل المجلس العلى للتربية والتكوين، هذه الوثيقة سعت لإرساء مدرسة جديدة قائمة على الإنصاف وتكافؤ الفرص، وقد اعتبرت أن المهننة تعد الحجر الأساس للنهوض بأداء الفاعلين التربويين، وذلك من خلال الاعتماد على تكوين مستمر ومؤهل مدى الحياة المهنية، وفي هذا الإطار أكدت أيضا على إلزامية إعداد وتفعيل برامج مكثفة لفائدة الفاعلين التربويين الممارسين، من خلال اعتماد تكوينات تتناغم مع مضامين الرؤية الجديدة لإصلاح المدرسة المغربية، بهدف تهيئتهم مهنيا لينخرطوا في الإصلاح المنشود (المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، 2015، ص24-25).

ويعد القانون الإطار17-51 يتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي إطارا قانونيا لبناء نموذج بيداغوجي يسعى للنهوض بالمدرسة المغربية، وقد تبلور بالاعتماد على عدد من الوثائق الصادرة عن السلطات التربوية والهادفة إلى تأهيل منظومة التربية والتكوين، وفي مقدمة هذه الوثائق هناك التدابير ذات الأولوية الصادرة في مارس 2015، ففي مجال التكوين المستمر اقترحت صيغة المصاحبة من طرف الأطر المتمرسة والمراكمة لخبرة ميدانية، لفائدة الأطر

الجديدة الوافدة على المهنة (مصطفى شكري،2018، ص 44)، وذلك من خلال برمجة حصص أسبوعية مؤطرة من طرف الأستاذ المصاحب، لمواكبة مجموعة من المدرسين، وكذا تشجيع التعاون والتنسيق بين مدرسي نفس المادة، واستثمار تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في ذلك، بالإضافة إلى تنظيم المؤسسات المتقاربة جغرافيا في شبكات، وكذا تنظيم ورشات عمل لتقاسم الممارسات الصفية الجيدة بين المدرسين (وزارة التربية الوطنية، 2015،ص44).

غير أن آلية المصاحبة واجهتها إكراهات متعددة منها ما يتعلق بعدم وضوح الرؤية على مستوى الاعتماد وإجراءات التنزيل، وكذا الغموض الذي يلف الوضع القانوني والإداري للأستاذ المصاحب، من حيث ماهية المهام المكلف بها، وطبيعة العلاقات النظامية مع باقي المتدخلين، بالإضافة إلى المهام الكثيرة الملقاة على عاتقه في ظل غياب الشروط الضرورية لإنجاز مثل هذه المهام، يضاف إلى ذلك النطاق الضيق المتاح للتدخلات الميدانية، كما أنها تجربة يعوزها التعميم للخصاص المسجل في الموارد البشرية، وكذا ضعف التنسيق مع هيآت التأطير التربوي (مصطفى شكري، 2018، ص58).

في إطار البرنامج الاستعجالي 2009-2012 برمجت وزارة التربية الوطنية دورات تكوينية لتعميم بيداغوجيا الإدماج في التعليم الابتدائي، ورغم الجهود التي بذلها المركز الوطني للتجديد التربوي والتجريب من أجل تأطير هذا المشروع البيداغوجي، فإن النتائج كانت مخيبة للآمال، فلم تلق هذه البيداغوجيا الترحيب من قبل المدرسين لاعتبارات ترتبط بطرق التقويم المعتمدة والمتضمنة في المذكرة 204، نفس التوجس عبرت عنه بعض الهيآت النقابية في إبانه، هذا بالإضافة إلى إكراهات ترتبط بالأقسام المشتركة خاصة في الأرياف، بالإضافة إلى خصاص كبير في الموارد البشرية.

لتجاوز الإكراهات المتعلقة بعدم التحكم في تسيير الموارد البشرية عمدت وزارة التربية الوطنية إلى توظيف نحو 55000 ألف مدرس خلال الفترة الممتدة بين 2015-2018، في غياب التكوين الأساس لممارسة مهنة التدريس (المجلس الأعلى للحسابات، 2018، ص58).

وقد كشف التقرير الأخير عن جملة من النقائص التي شابت برامج التكوين في إطار المخطط الاستعجالي، وفي مقدمتها غياب هندسة التكوين، حيث بُرمجت عمليات التكوين في غياب تام لتحديد الحاجات الخاصة بكل فئة من الموظفين، بالإضافة إلى تمركز القرارات المتعلقة بالتكوين، وهذا ما أدى إلى عدم توفر المعلومات عن عدد الساعات وعدد المستفيدين وتكلفة هذه الدورات بالنسبة لكل مشروع، وهذا لم يسعف في تقييم الإنجازات المتعلقة بالتكوين المستمر خلال الفترة الممتدة من 2009 على 2012، ويمكن تقدير تكلفة هذه الدورات التدريبية ب 759 546 000 درهما، وحظيت التكوينات الخاصة ببيداغوجيا الإدماج بحصة الأسد، والتي تخلت عنها وزارة التربية الوطنية لاحقا (المجلس الأعلى للحسابات، 2018، ص85-86).

ولتجاوز هذا الإخفاق لابد من إعادة الاعتبار للكفاءات المغربية في مجال التربية والتكوين، وتمكينها من وسائل الاشتغال المادية و اللوجستيكية، لتسهر على هندسة تكوينات نوعية تستجيب لتطلعات الأطر العاملة في قطاع التربية الوطنية، في إطار تدبير تشاركي يقطع مع التكوينات المفروضة عموديا على العاملين في القطاع، مع القطع مع عملية التدبير الموسمي لعملية التكوين المستمر، مع الاستعاضة عن التكوين "عن بعد" واعتماد التكوين الحضوري ما أمكن، مع رفع مستوى حافزية الأطر التربوية وتذليل الصعوبات المتعلقة بالانخراط الفعال للمكونين والمتدخلين، وذلك

بتخصيص تعويضات مادية محفزة للمشاركة في التكوين المستمر، ونهج مقاربة التعلم التعاونية بين الأطر التربوية، مع إضفاء البعد الإجرائي العملي على هذه التكوينات (المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، 2021، ص 27-29).

النموذج التنموي بدوره أكد على أهمية التكوين المستمر مع توصيفه بالإشهادي، أي يتوج بالحصول على شهادة الاستفادة من التكوين المستمر، وهذا ما من شأنه أن يعزز القدرات المهنية للممارسين، هذا النموذج أوصى بأن تكون عملية الترقية أو ما اصطلح عليه ب "التطور في الأجرة" مشروطة بالنتائج (اللجنة الخاصة بالنموذج التنموي، 2021، ص93-94)، لكن السؤال الذي يفرض نفسه هنا ما المقصود بالنتائج؟ وهل المدرس ملزم ببذل عناية أم عليه أن يحقق نتيجة؟ وهل تحقيق نفس النتائج يتأتى في ظل التفاوتات المجالية؟ وهل مبدأ المساواة في الترقي مكفول في ظل هذه الفوارق المجالية؟ وما المؤشرات التي يمكن قياسها؟ وما هو معيار القياس؟ هذه الأسئلة تستمد راهنيتها من واقع المدرسة الوطنية، ففي الفصل هناك تمايز في المستوى المعرفي والتحصيلي بين المتعلمين، ناهيك عن تأثير المحيط الاجتماعي في العملية التعليمية-التعلمية، هذا التمايز يسجل على مستوى الفصل الواحد، فما بالك باختلاف الخلفيات الاجتماعية لملايين التلاميذ بين الأرياف والمدن، وهوما يجعل من ربط الترقية بالنتائج أمرا تحفه فراغات، ويحتاج لتأويل قد يعصف بمبدأ المساواة في الترقي، مما يزيد من منسوب الاحتقان في المنظومة التربوية.

المطلب الثاني: المدرسة الرقمية شرط لولوج مجتمع المعرفة

في كوكب يحكمه الاعتماد المتبادل أضحت التطبيقات الذكية متجذرة في مفهوم المرفق العام، هذا البعد الرقمي سيتعاظم بعد جائحة كوفيد-19 التي عرفها العالم منذ نهاية ديسمبر 2019، فقد لجأت السلطات التربوية خلال السنة الدراسية 2020-2021 إلى خيار التعليم عن بعد كمكمل للتعليم الحضوري. التعليم عن بعد يعد آلية لتمرير المعرفة والقيم عبر استخدام المعدات التقنية، وهو بذلك يتجاوز فضاءات الفصل الدراسي الكلاسيكي، ليتيح للمتعلم فرصة التحصيل الدراسي عبر المسطحات والتطبيقات وصفحات الويب، لم تعد السبورة هي ذاكرة الحصة كما كان عليه الأمر إلى عهد قريب، فالتخزين السحابي وذاكرة الهاتف الذكي أصبحا يحظيان بالجاذبية لدى المتعلمين.

وفي هذا الإطار وقعت وزارة التربية الوطنية يوم 16 فبراير 2022 على اتفاقيتي شراكة مع شركتين معتمدتين في مجال الاتصالات تستهدف دعم التعليم الرقمي داخل المنظومة التعليمية بالمغرب، وتروم هاتان الاتفاقيتان إلى التأسيس لنموذج بيداغوجي رقمي، يهدف إلى ضمان الاستمرارية البيداغوجية، كما يهدف إلى حل إشكال الاكتظاظ الذي تعرفه الفصول الدراسية بالمدرسة العمومية، هذا المشروع يعد بمثابة خطوة إجرائية تسعى إلى الإقرار التدريجي للتعليم الرقمي داخل المنظومة التعليمية، ومن حسنات هذا المشروع توفير الربط المجاني بالأنترنت، وكذا تقليص الفوارق المجالية ودعم مبدأ تكافؤ الفرص بين المتعلمين، كما سيمكن المشروع من إحداث أقسام افتراضية تتيح للمتعلمات والمتعلمين الولوج للمنصات التعليمية والمحتويات الرقمية.

هاجس رقمنة العملية التعليمية ورد في مضامين القانون الإطار رقم 17-51 يتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، وهو ما يظهر جليا في المادة الثالثة من هذا القانون والتي أرست معالم التعلم مدى الحياة من أجل إنجاح ورش مجتمع المعرفة وتأهيل الرأسمال البشري، وهذا لن يتأتى دون احترام حرية الفكر والإبداع، ومواكبة المستجدات التي تشهدها ميادين التكنولوجيا والعلوم، ولذلك ينبغي حسب منطوق المادة 3 من ذات القانون ترسيخ

التعلم عبر التكنولوجيات التربوية الحديثة، ولتحقيق ذلك أكدت المادة 4 من ذات القانون على مجموعة من المبادئ الموجهة للمنظومة في مقدمتها التدبير الخاضع لقواعد الحكامة الجيدة، من خلال الانفتاح على روح العصر والاستجابة لحاجات البلاد في التنمية،

هذا الانفتاح لن يتحقق دون استحضار البعد الرقمي في العملية التربوية، ولذلك فالتعليم الإلكتروني أصبح واقعا موضوعيا ينبغي البحث عن صيغ إجرائية لتنزيله مع ضمان مبدأ تكافؤ الفرص بين المتعلمات والمتعلمين. ومن بين الآليات المعتمدة في التعليم الإلكتروني هناك بيداغوجيا الفصل المعكوس، وهي وسيلة يمكن اللجوء غليها في التعليم الثانوي، تتيح للطالب إمكانية التعلم وفق سيرورة تنسجم مع إيقاعه الشخصي، لم يعد التعليم في الفصل المعكوس يستهدف جماعة الفصل، بل أصبح متمركزا حول المتعلم يستجيب لميوله وانشغالاته وحاجاته ويراعي تفرده. ويرى بعض الباحثين أن هذه الآلية تسمح بانخراط المتعلمين في عملية التعلم، كما تتجاوز الحدود الجغرافية والإكراهات الزمنية للفصل الكلاسيكي، من خلال الاعتماد على موارد رقمية مقترحة من قبل المدرس تؤهلهم لتوسيع معارفهم حول مفهوم معين، وذلك من أجل توظيفها في أنشطة صفية بالفصل(Patrick Prignot ,2019, p24-26) .

وفي أفق إنجاح ورش رقمنة الخدمة التربوية، عملت وزارة التربية الوطنية منذ أبريل 2013 على إرساء برنامج "مسار"، وهو يستهدف ضبط مختلف العمليات المرتبطة بالحياة المدرسية، وكذا تدبير الموارد البشرية وتنظيم جداول الحصص، وبرمجة مواعيد المراقبة الصفية والامتحانات، مع تمكين المرتفقين وأولياء الأمور من خدمات إدارية، كالاطلاع على بينات النقط، وعدد ساعات الغياب، وهو ما من شأنه أن يعزز الحكامة الرقمية لقطاع التعليم.

فرنسا بدورها اعتمدت على تطبيق "Pronote" كآلية لتدبير الحياة المدرسية، خاصة بعد الإصلاحات التي همت الثانويات الفرنسية، وقد أحدث تطبيق "برونوط" تغييرا جوهريا على مهن التربية، وكذا على العلاقات بين الآباء، الأبناء والمدرسين، هذا التطبيق يتضمن كافة البيانات المرتبطة بالواجبات المدرسية، الروابط للولوج إلى المسطحات المختارة من قبل المدرسين لتقديم دروس عبر تقنية التحاضر المرئي، هذا التطبيق يستخدم من قبل 68% من الثانويات والإعداديات الفرنسية، ويعد أول شريك رقمي للتربية الوطنية في فرنسا، وقد ارتفع رقم معاملاته ل 21.5 مليار أورو برسم سنة 2020، وأصبح هذا التطبيق مكونا أساسيا في الحياة المدرسية للطلاب في فرنسا (Lucie tourette,2022 ,p1-21).

ومن خلال التجربة المغربية والفرنسية يتضح أن التعليم الرقمي أصبح واقعا مؤسساتيا (مرسوم 2.20.474) كما أنه حركة طبيعية تنسجم مع روح العصر، وتجعل العملية التعليمية-التعلمية تحظى بالقبول، لأن جيل الألفية الثالثة ليس هو جيل الاستقلال أو العقود اللاحقة، فلا يمكن للمدرسة الوطنية أن تبقى متخلفة عن محيطها الاقتصادي والاجتماعي، لكن تجويد الخدمة التربوية في قطاع التعليم يحتاج إلى تجاوز العديد من المعيقات.

المبحث الثاني: عوائق الإصلاح المنشود

إصلاح التعليم كان ولا يزال يشكل هاجسا بالنسبة للقائمين على شأن منظومة التربية والتكوين، ورغم توالي مخططات الإصلاح منذ الاستقلال، إلا أن هذا المطلب لازالت تعترضه مجموعة من العقبات، فنجاح ورش الإصلاح

بقتضي سيادة مشروع بيداغوجي يضمن تكافؤ الفرص بين المتعلمين، ويحقق سلما تربويا يسهم فيه أطر القطاع، لكن واقع الحال يكشف أن الأطر التربوية والإدارية انخرطت في سلسلة من الاحتجاجات أصابت المدرسة الوطنية في مقتل.

المطلب الأول: الاحتجاجات الاجتماعية في مرفق التعليم

الاحتجاج في المغرب متجذر في تاريخه، خاصة لحظة القرن التاسع عشر، والتي تعرف عند الباحثين بزمن الاحتجاجات الكبرى، خاصة خلال سنوات 1850، 1857، 1863، 1878، 1881، ففي هذه السنوات عرفت البلاد أزمات ومجاعات دفعت بالمغاربة إلى الاحتجاج على الوضع القائم (عبد الرحيم العطري، 2008، ص94).

وما يهم هذه الدراسة هو الاحتجاجات التي عرفتها المنظومة التربوية خاصة بعد صدور النظام الأساسي لموظفي وزارة التربية الوطنية لعام 2003. ووفق التحديد الأخير يقصد بالاحتجاج الاجتماعي وسيلة لتصريف موقف أو التعبير عن مظالم اجتماعية، وهو فعل مؤطر من قبل نقابة/هيئة تعبر من خلاله شغيلة القطاع عن امتعاضها من السياسات التربوية، ويروم تحقيق مطالب اجتماعية مهنية أو فئوية (الترقي في السلم الوظيفي، الإحساس بالأمن الوظيفي، تجويد خدمات التقاعد...). والسمة الأساسية لهذه الاحتجاجات هو التشظي والتفكيك، خاصة بعد احداث «الربيع العربي"، فلم تعد النقابة باعتبارها القناة المؤسساتية المكلفة بالدفاع عن الحقوق والمصالح الاجتماعية والاقتصادية لأعضائها، وفق منطوق الفصل 8 من دستور 2011، تحظى بثقة فئات عريضة من الشغيلة التربوية، ولعل ضعف الانخراط في العمل النقابي هو أصدق دليل على ذلك، في مقابل ذلك لجأت عدد من الفئات إلى التكتل في إطار تنسيقيات مستقلة عن النقابات، أو تأسيس هياكل (سكرتارية/ عصبة/ هيأة...) داخل النقابة الأم.

وفي توضيح لها عقب ردود الفعل التي أعقبت توقيع محضر 18 يناير 2022 بين وزير التربية الوطنية والنقابات الخمس الأكثر تمثيلية، أكدت الجامعة الوطنية للتعليم "التوجه الديمقراطي" FNE أن عدد الملفات العالقة بقطاع التربية الوطنية بلغ 47، وقد سُويت ستة منها في إطار هذا الاتفاق، مبدية التزامها بطرح كافة الملفات على طاولة الحوار قصد إيجاد حلول منصفة للمتضررات والمتضررين.

والخيط الناظم المحرك للاحتجاجات في المنظومة التربوية هو مطلب الترقية، وتحسين الوضعية المادية وظروف الشغل للعاملين بالقطاع، فالنظام الأساسي لموظفي وزارة التربية الوطنية 2,02.854 لعام 2003 استنفذ نطاقه، فقد خضع لقرابة عشر تعديلات بغية مواكبة المستجدات التي تعرفها المنظومة التربوية، لكن كل هذه التعديلات كانت غير كافية لإيجاد حل يغني عن الاحتجاج، وهو ما يفسر تناسل تنسيقيات حاولت الدفاع عن مطلب لا يهم إلا فئة معينة داخل المنظومة، هذا التشظي يضعف العمل النقابي، كما أنه يسائل النقابات، كمؤسسات دستورية مكلفة بتمثيل المواطنين والترافع عن قضاياهم، حول إعمال الديمقراطية الداخلية، وتخليق العمل النقابي.

والمتضرر الأكبر من هذه الاحتجاجات هو المدرسة الوطنية، فعدم استفادة التلاميذ من حصصهم الدراسية اليومية، يجعل الأسر لا تثق في المدرسة العمومية، وتبحث لهم عن مقاعد في المدارس الحرة، حيث تغيب ممارسة حق الإضراب.

الإضراب إذن يمس باستمرارية المرفق التربوي، وهو ما ينعكس سلبا على سمعة المدرسة العمومية، خاصة وأن أطر الأكاديمية انخرطوا في إضراب عن العمل منذ 28 فبراير 2022 وقد مُدِد إلى غاية 20مارس 2022، قرار تمديد

الإضراب اتخذ بعد أن أصدرت المحكمة الابتدائية بالرباط في 10 مارس 2022 أحكاما سالبة للحرية على بعض الأساتذة المحتجين، تراوحت بين عقوبة الحبس الموقوفة التنفيذ والحبس لثلاثة أشهر نافذة في حق أستاذة قيادية في التنسيقية، على إثر مشاركتهم في احتجاجات دعت لها التنسيقية الوطنية للأساتذة الذين فرض عليهم التعاقد.

جدول رقم(01): الملامح الأساسية لتجربة الاحتجاج الاجتماعي داخل منظومة التربية والتكوين.

الفئة	الهيأة	المطلب
1-الأطر الخاضعة لأنظمة أساسية خاصة بأطر الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين.	التنسيقية الوطنية للأساتذة الذين فرض عليهم التعاقد.	الإدماج في أسلاك الوظيفة العمومية.
2-الأساتذة المرتبين في الدرجة 2 وفق النظام الأساسي لموظفي وزارة التربية الوطنية لعام 2003.	التنسيقية الوطنية لأساتذة الزنزانة 10.	ترقية المعنيين بالأمر إلى الدرجة الأولى بعد قضاء أكثر من 14 سنة من الخدمة الفعلية بقطاع التربية الوطنية.
3-الأطر الإدارية والتربوية العاملة بوزارة التربية الوطنية والخاضعة للنظام الأساسي رقم 2.02.854 والذي لا يسمح لها بالترقية إلا مرة واحدة.	التنسيقية الوطنية لموظفي وزارة التربية الوطنية المقصين من خارج السلم.	- فتح باب الترقي إلى الدرجة الممتازة. - تنفيذ محضر اتفاق جولة أبريل 2011.
4-موظفو وزارة التربية الوطنية الذين ولجوا منظومة التربية والتكوين بالسلم 7 أو 8. (شيوخ التربية)	اللجنة الوطنية لضحايا النظامين 1985-2003	- تصحيح الوضعية الإدارية. - تعديل المرسوم الخاص بالترقية، مرسوم رقم 2.19.504 بتغيير وتتميم المرسوم 2.02.854.
5-المساعدون الإداريون والتقنيون	التنسيقية الوطنية للمساعدين التقنيين والمساعدين الإداريين، قطاع التعليم.	إدماج المساعدين الإداريين والتقنيين في النظام الأساسي لوزارة التربية الوطنية بمهام إدارية ومهن تربوية.
6-المدمجون	التنسيقية الوطنية لمدمجي وزارة التربية الوطنية (منشطو التربية غير النظامية سابقا).	احتساب سنوات الاشتغال ببرنامج التربية غير النظامية ضمن الأقدمية العامة في العمل.
7-العرضيون المدمجون	اللجنة الوطنية للأساتذة المدمجين فوج 2007.	احتساب سنوات الخدمة كمعلمين عرضيين في الأقدمية العامة.
8-الملحقون التربويون وملقو الاقتصاد والإدارة.	التنسيقية الوطنية للملحقين التربويين وملحقي الاقتصاد والإدارة.	تغيير الإطار لكل الملحقين إلى متصرف تربوي أو ممون حسب الدرجة والأقدمية في المهام.

المصدر: بيانات النقابات التعليمية وكذا الاطلاع على الصفحات الخاصة بهذه الهيآت في الإعلام الاجتماعي.

وما ينبغي الإشارة غليه في هذا الصدد هو أن الاحتجاجات في المنظومة التربوية تزايد منسوبها خاصة بعد أن تم الفصل النهائي بين التكوين بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، والتوظيف بقطاع التربية الوطنية بعد مصادقة المجلس الحكومي يوم الخميس 23 يوليوز 2015 على المرسوم 2,15.558 بتغيير المرسوم رقم 2.02.854 بشأن النظام الأساسي الخاص بموظفي وزارة التربية الوطنية، وكانت الحكومة قد أسست للتوظيف بموجب عقود وذلك بمقتضى المرسوم رقم 2.15.770 بتحديد شروط وكيفيات التشغيل بموجب عقود بالإدارات العمومية.

وفي 1 نونبر 2016 أصدرت وزارة التربية الوطنية مذكرة التوظيف بموجب عقود من طرف الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين، وذلك إعمالا للمقرر المشترك رقم 7259 بتاريخ 7 أكتوبر 2016 بين وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني ووزارة الاقتصاد والمالية، وهو ما يمنح للأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين إمكانية توظيف أساتذة بموجب عقود، هذا الوضع القانوني تغيب فيه على حد تعبير أحد الأساتذة(الخاضعين لنظام أساسي خاص بالأكاديمية)ضمانات الأمن الوظيفي، ولا يضمن وفق منظوره المماثلة في الحقوق والواجبات ومسارات الترقية مع نظرائهم الخاضعين للنظام الأساسي لموظفي وزارة التربية الوطنية كما وقع تعديله وتتميمه.

هذا السخط والإحساس بالغبن ترجمه أطر الأكاديميات إلى واقع احتجاجي من خلال المظاهرات المطالبة بالترسيم في أسلاك الوظيفة العمومية، وقد شارك في هذه المظاهرات آلاف الأساتذة (أطر الأكاديمية)، ونفذوا مبيتا ليليا يوم 24 أبريل 2019، وقد فرقت القوات العمومية المحتجين.

ارتفاع منسوب الاحتجاج في المدرسة العمومية يدفع بالأسر إلى تدريس أبنائهم بالمدارس الخاصة، وهو ما يشكل عبئا ماليا يثقل كاهلها، ففي مقابلة مع اب لتلميذين أكد(ن.ح) أنه يؤدي ما مجموعه 2000 درهم لمدرسة خاصة كمصاريف شهرية لتمدرس طفليه، وبذلك فهو يقتسم راتبه مع هذه المؤسسة، لأنه لا يثق ولا يأمن على مستقبل أبنائه في حالة تسجيلهم بالمدرسة العمومية، وهوا لوضع الذي ينسحب على العديد من الأسر المغربية، هذا التحديد يجعل المدرسة المغربية تسير وفق إيقاعين، الأول هو مدرسة عمومية تعرف واقعا بنيويا يعاني إكراهات ترتبط بالرضى الوظيفي للموارد البشرية، وكذا الاكتظاظ، وارتفاع منسوب الاحتجاج، وغيرها من المشاكل التي تعصف بمكانة المدرسة العمومية، والثاني مدرسة خاصة توفر فضاء جذابا للمتعلمات والمتعلمين، ينعم في ظله التلاميذ بالأمن، ويستفيدون من تعليم نوعي يشمل الرقميات والانفتاح على اللغات. هذه اللوحة تفضي إلى تقابلات وتوترات تجعل مبدأ تكافؤ الفرص بين التلاميذ والطلاب حلما مؤجلا إلى حين.

المطلب الثاني: تكافؤ الفرص بين المتعلمات والمتعلمين

عمد المشرع المغربي في الباب الأول من القانون الإطار رقم 17-51 يتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي إلى تحديد مفهوم تكافؤ الفرص من خلال المادة 7/2، وقد ورد مقرونا بمفهوم الإنصاف، حيث يقصد بهما ضمان الحق في الولوج المفتوح أمام الجميع إلى مؤسسات التربية والتعليم والتكوين، من خلال توفير مقعد بيداغوجي للجميع، يراعي نفس شروط الجودة والنجاعة.

وقد ورد مفهوم تكافؤ الفرص في القانون الإطار رقم 17-51 يتعلق بمنظومة التربية والتكوين ست مرات، وهو يرد تارة مقرونا بالمساواة وتارة مقرونا بالإنصاف، وهو ما يعني أن تكافؤ الفرص يعد الخيط الناظم لدمقرطة المدرسة الوطنية، هذا المطلب يبقى صعب المنال في ظل الفوارق الاجتماعية بين الأغنياء والفقراء، فليس جميع المتعلمين والمتعلمات بقادرين على اقتناء الأجهزة الإلكترونية، خاصة بعد أن أضحت التقنية نمط وجود تربوي يحظى بجاذبية قطاع واسع من جمهور التلاميذ.

في تحليل صادر عن البنك الدولي موسوم ب "جاهزية المدارس للتعلم الرقمي في رأي مديري المدارس"، والذي تضمن استطلاعا للرأي أنجز عام 2018 وهَمَّ مديري المؤسسات في مناطق مختلفة من العالم، أكد هذا التقرير أن

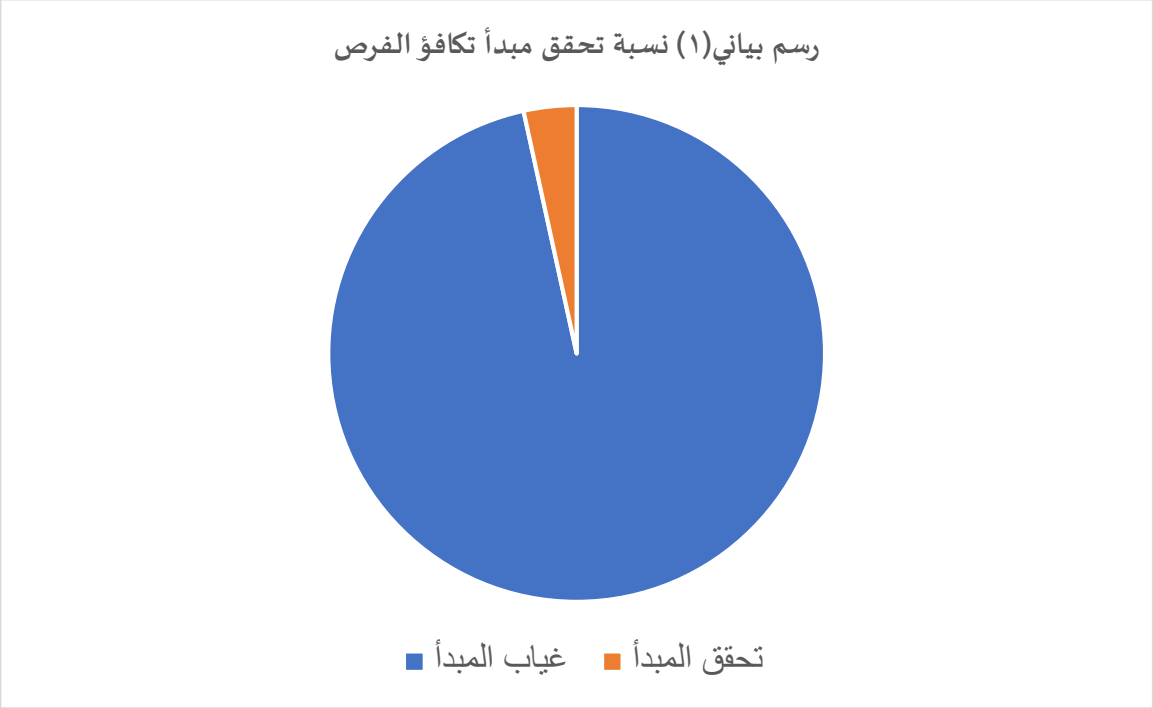
النسبة المئوية لتوفر منصة رقمية لدعم التعلم بالنسبة للطلاب البالغين 15 سنة هي 35% بالنسبة للمملكة المغربية، وبالنسبة للبرتغال 75 %، أما قطر فقد بلغت النسبة 100%(البنك الدولي، 2018).

وبغرض الكشف عن تحقق مبدأ تكافؤ خلال اعتماد وزارة التربية الوطنية للتعلم عن بعد أثناء الموسم الدراسي 2021-2020 كمكمل للتعليم الحضوري، وُزعت استمارة على تلاميذ يتابعون دراستهم بسلك الثانوي التأهيلي، ولم تشمل عينة الدراسة سوى 158 تلميذا، والجدول التالي يوضح أهم النتائج المتوصل إليها:

جدول رقم(02): مؤشرات لقياس تكافؤ الفرص خلال اعتماد التعلم عن بعد 2020-2021.

المؤشرات	ذكور	إناث
عدد المستفيدين من الموارد الرقمية المعروضة على القناة الرابعة التعليمية.	7	11
عدد غير المستفيدين من الموارد الرقمية المعروضة على القناة الرابعة التعليمية	48	83
عدد المتوفرين على هاتف ذكي	54	14
عدد غير المتوفرين على هاتف ذكي	4	5
عدد المتوفرين على اشتراك دائم في خدمة الأنترنت	10	74
عدد غير المتوفرين على اشتراك دائم في خدمة الأنترنت	19	24
عدد القائلين بضمان التعلم عن بعد لتكافؤ الفرص	8	7
عدد القائلين بإهدار التعلم عن بعد لتكافؤ الفرص.	52	86

وقد تبين من خلال دراسة آراء المشاركين في هذه الاستمارة أن هناك إجماعا على أن التعلم عن بعد لا يضمن تكافؤ الفرص بين المتعلمين، وهو ما يوضحه الرسم البياني الآتي:



ومن النتائج المتوصل إليها كذلك أن امتلاك هاتف ذكي أو التوفر على خدمة الربط الشبكي بالأنترنت، لا يعني بالضرورة تحقق مبدأ تكافؤ الفرص، لأن الاستفادة من هكذا جهاز أو تقنية يحتاج إلى تأطير وتوجيه حتى لا يشعر المتعلم(ة) بالاغتراب، كما عبر عشرة تلاميذ عن عدم تمكنهم من الاستفادة من الموارد الرقمية المعروضة على القناة الرابعة التعليمية بسبب زمن البرمجة، أو عدم اطلاعهم على البرمجة اليومية للدروس الرقمية، والتي دأبت وزارة التربية الوطنية على نشرها بشكل يومي على منصاتها الرسمية إبان الجائحة. كما أن 90% من هؤلاء التلاميذ أكدوا على أن التعليم الحضوري هو الكفيل بضمان تكافؤ الفرص، نظرا لكون العملية التعليمية-التعلمية يؤثر على نجاعتها البعد الإنساني-التواصلي، وهو ما لا يحضر بنفس المقدار في التعلم عن بعد.

خاتمة:

المأمول أن يتجاوز النظام الأساسي، المرتقب صدوره في يوليوز 2022، الخاص بموظفي وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة، ثغرات النظام الأساسي لعام 2003، وذلك من خلال توحيد المسار المهني لموظفي القطاع، سواء على مستوى الولوج، سبل الترقية، عدد ساعات العمل، التكوين المستمر، نظام الرخص...مع عدم حصر الترقية في مرة واحدة أو مرتين، لأن غلق باب الترقية أمام الأطر التربوية والإدارية يجعلها تعيش اغترابا وظيفيا ووضعا غير محفز مما ينعكس على أدائها، كما ينبغي أجرأة الأهداف والمبادئ الواردة في القانون الإطار المتعلق بمنظومة التربية والتكوين، والتي تعتبر أن الاستثمار في مجتمع المعرفة هو استثمار مستدام في الرأسمال البشري، مع اعتماد المقاربة التشاركية في عملية الإصلاح، وعلى الجماعات الترابية أن تساهم بدورها في هذا الورش، مع إعادة الاعتبار للمكانة الرمزية للمدرسة

الوطنية، وإعادة النظر في إشكال التوجيه والمناهج وأنماط التقويم، كلها أسئلة حارقة تحتاج إلى خارطة طريق محددة المعالم للنهوض بقطاع التعليم.

قائمة المراجع:

1) بنك المغرب (2020): التقرير السنوي الذي قدمه والي بنك المغرب إلى ملك البلاد برسم السنة المالية 2020.
2) المادة 39 من القانون الإطار رقم 17-51 يتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، الجريدة الرسمية عدد 6805، 17 ذو الحجة1440(19أغسطس 2019)،
3) المادة 37 من القانون الإطار 17-51 يتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي.
4) المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي (2015): من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء، رؤية جديدة للإصلاح 2015-2030.
5) مصطفى شكري (2018): التكوين في الرؤية الاستراتيجية: التقييم، الرهان، الآفاق، النداء التربوي، العدد21-22.
6) وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني (2015): التدابير ذات الأولوية.
7) المجلس الأعلى للحسابات، (2018): تقرير حول تقييم المخطط الاستعجالي لوزارة التربية الوطنية، مايو 2018.
8) المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، الهيأة الوطنية لتقييم منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي (2021): تقرير موضوعاتي، مهنة الأستاذ في المغرب على ضوء المقارنة الدولية.
9) اللجنة الخاصة بالنموذج التنموي، (2021)، النموذج التنموي الجديد، تحرير الطاقات واستعادة الثقة لتسريع وثيرة التقدم وتحقيق الرفاه للجميع، التقرير العام.
10) مرسوم 2.20.474 صادر في 15 محرم 1443(24 أغسطس 2021) يتعلق بالتعلم عن بعد، الجريدة الرسمية عدد 7019، 28 محرم 1443(6سبتمبر 2021).
11) عبد الرحيم العطري (2008): الحركات الاحتجاجية بالمغرب، مؤشرات الاحتقان ومقدمات السخط الشعبي، دفاتر وجهات نظر، الرباط.
12) جاهزية المدارس للتعلم الرقمي في رأي مديري المدارس، تحليل صادر عن البنك الدولي، والتحليل متاح على الرابط التالي: https://blogs.worldbank.org/ar/education/schools-readiness-digital-learning-eyes-principals-analysis-pisa-2018-and-its
13) Patrick Prignot(2019) : Classe inversée et élèves de l'enseignement secondaire : d'une perspective technologique à une approche anthropologique. Education. Université de Strasbourg, Français. NNT: 2019STRAG010.
14) Lucie Tourette (2022): La vie scolaire sous Pronote, Le Monde Diplomatique, N° 814-69 e année, Janvier 2022.

الروابط المهنية مدخل لدعم مجالس أولياء أمور طلبة المدارس في سلطنة عمان (جمعية المجالس المدرسية بولاية ألبرتا الكندية أنموذجاً)

د. حسام الدين السيد محمد ابراهيم/ أستاذ مشارك بكلية العلوم والآداب، جامعة نزوى/ سلطنة عُمان

Dr. Hossam El Din Elsaid Mohammed Ibrahim/Associate Professor College of Arts and Sciences, Nizwa University / Sultanate of Oman

ط.د.تركي بن خالد بن سعيد النافعي/ جامعة صفاقس بتونس / وزارة التربية والتعليم / سلطنة عمان

PhD. Turki bin Khalid bin Saeed Al-Nafi'i/ Sfax University- Tunisia/ Ministry of Education/Sultanate of Oman

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على دور جمعية المجالس المدرسية بولاية ألبرتا الكندية في دعم مجالس أولياء أمور طلبة المدارس وإمكانية الإفادة منها بسلطنة عمان ، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمت تحليل الوثائق في جمع البيانات والمعلومات، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن جمعية المجالس المدرسية بولاية ألبرتا الكندية تقوم بأدوار متعددة في دعم مجالس أولياء أمور طلبة المدارس تتمثل في :عقد ورش عمل للمجالس المدرسية، وتقديم الاستشارات الفنية لها، وإصدار نشرات دورية تتضمن قضايا العملية التعليمية والمجالس المدرسية ، وعقد المؤتمرات العلمية، وإصدار مجموعة من الأدلة الإرشادية والتوجيهية للمجالس المدرسية، وأوصت الدراسة بإنشاء جمعية مجالس أولياء أمور طلبة المدارس في سلطنة عُمان، ويكون فرعها الرئيس في مسقط، وإنشاء فروع لها في مختلف محافظات السلطنة.

الكلمات المفتاحية: جمعية المجالس المدرسية بألبرتا، مجالس أولياء أمور طلبة المدارس، سلطنة عُمان.

Abstract :

The current study aimed to identify the role of the Association of School Councils in the Canadian state of Alberta in supporting the councils of parents of school students and the possibility of benefiting from them in the Sultanate of Oman. The study used the descriptive method, and the analysis of documents was used in collecting data and information. The results of the study concluded that the Association of School Councils in the Canadian state of Alberta plays multiple roles in supporting the councils of parents of school students, which are: holding workshops for school councils, providing technical advice to them, issuing newsletters that include issues of the educational process and school councils, and holding scientific conferences , issuing a set of guidelines for school councils. The study recommended the establishment of the Association of Parents' Councils for School Students in the Sultanate of Oman, with its main branch in Muscat, and the establishment of branches for it in the various governorates of the Sultanate.

KeyWords: Alberta School Councils' Association , parent's councils of school students ,Sultanate of Oman.

مقدمة:

إن من أهم دعائم نجاح المدارس المُعاصرة وجود شراكات فعالة مع أولياء أمور الطلبة والمجتمع المحلي المُحيط بها، وتُعتبر مجالس أولياء أمور الطلبة من التنظيمات المدرسية المسؤولة عن دعم العلاقة بين المدارس من جانب، وأولياء أمور الطلبة والمجتمع المحلي بكافة مؤسساته وهيئاته ومُنظماته من جانب أخر، كما أنها مسؤولة عن التأكد

من جودة الخدمة التعليمية التي تقدمها المدارس للمجتمع وذلك من خلال المُشاركة في عمليات التخطيط، والتنظيم، والتنفيذ ، والرقابة، والتقويم، والتحسين، والتطوير، والتغيير المدرسي، فضلاً عن اهتمامها بعمليات تعليم وتعلم الطلبة وتوفير كافة وسائل الدعم لهم للارتقاء بإنجازهم الأكاديمي والوصول إلى الجودة والتميز في تعلمهم وتعليمهم.

ولكي تقوم مجالس أولياء أمور الطلبة بأدوارها المتنوعة بكفاءة وفعالية فلابد من توفير لها كافة أشكال الدعم المادي والمعنوي في كافة أنشطتها وبرامجها من خلال روابط مهنية، ففي كندا توجد جمعية المجالس المدرسية بألبرتا Alberta School Councils' Association ، وهي جمعية إقليمية غير ربحية تمثل الآباء في المجالس المدرسية على مستوى ولاية ألبرتا ، كما أنها جمعية مُعترف بها كصوت لأولياء أمور الطلبة في التعليم العام، حيث تنقل تصورات أولياء الأمور حول القضايا التعليمية إلى الجهات الحكومية وغير الحكومية المسؤولة عن إدارة التعليم بالولاية، كما تدافع عن حق أولياء الأمور في المُشاركة في صنع القرارات المُتعلقة بتعليم وتعلم أبنائهم. (Alberta School Councils' Association,2021A, 2)

وتقوم جمعية المجالس المدرسية في ألبرتا بتوفير المعارف وتنمية وتطوير المهارات، وتقديم الاستشارات وورش العمل، والدورات التدريبية عبر الانترنت، والفيديوهات التدريبية الافتراضية، والاجتماعات الدورية المنتظمة للمجالس المدرسية لتمكينها من المساهمة والمشاركة الفعالة في العملية التعليمية على مستوى الولاية. (Alberta School Councils' Association, 2020, 2-4)

وتعتمد جمعية المجالس المدرسية في ألبرتا على التخطيط الاستراتيجي من حيث وجود رؤية ورسالة وقيم وأهداف استراتيجية تركز على دعم المجالس المدرسية وتمكينها من الاندماج والمشاركة الفعالة في تعليم وتعلم الطلبة في المدارس، ويتولى مسؤولية إدارة الجمعية مجلس إدارة يتكون من رئيس المجلس ونائبه وعشرة من الأعضاء، كما تعتمد الجمعية في تمويل برامجها وأنشطتها على الدعم الحكومي ودعم القطاع الخاص بالإضافة إلى الرسوم التي تحصلها من العضوية والاستشارات والخدمات الفنية المُختلفة. (Alberta School Councils' Association, 2019)

وفي سلطنة عُمان اهتمت وزارة التربية والتعليم بتشكيل مجالس أولياء أمور الطلبة في المدارس وكانت تُعرف بمجالس الآباء والأمهات، ففي عام 2002م صدرت اللائحة التنظيمية لمجالس الآباء والأمهات وذلك في ضوء القرار الوزاري رقم (99/10) والمعدلة بالقرار رقم(2002/44) وتضمنت اللائحة تشكيل المجلس وأدوار أعضاءه ومهامه ومسؤولياته ولجانه المختلفة. (وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان، 2002)

وبعد ذلك صدرت كثير من القرارات الوزارية واللوائح التي تنظم عمل مجالس الآباء والأمهات حتى عام 2019م حيث صدر القرار الوزاري رقم (2019/120) وتغير المسمى من مجالس الآباء والأمهات إلى مجالس أولياء الأمور، وهو هيئة مُنتخبة من ممثلين عن أولياء الأمور والإدارة المدرسية والمُعلمين والأخصائيين الاجتماعيين، وتتولى مسئولية المُشاركة في الفعاليات والأنشطة المدرسية التي تساهم في تطوير وتحسين العملية التعليمية وتحقيق أهدافها. (وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان، 2019).

مشكلة الدراسة:

بالنظر إلى واقع مجالس أولياء أمور طلبة المدارس في سلطنة عُمان يتضح أنها تواجه كثير من المُشكلات، وهذا ما أشارت إليه نتائج كثير من الدراسات السابقة، حيث خلصت نتائج دراسة المسهلي (2012) إلى عدم وضوح دور مجالس أولياء أمور طلبة المدارس في العملية التربوية عند أعضاءها ، وقلة وجود مقابلات منظمة بين المعلمين وأولياء الأمور قبل تشكيلها، وضعف إيمان بعض إدارات المدارس بأهمية مجالس الآباء والأمهات، وعدم وجود أدلة ونماذج يمكن أن تهتدي بها مجالس الآباء والأمهات في ممارسة عملها، وقلة الوعي لدى أولياء الأمور واعتقادهم أن التعليم مسؤولية الحكومة أساساً، وأن المدرسة هي مؤسسة أعدتها الحكومة لتعليم أبنائهم.

وتوصلت نتائج دراسة السعدي(2013) إلى وجود قصور في وعي أعضاء مجلس أولياء أمور الطلبة للمسؤوليات المنوطة بهم، ووجود شروط محددة وواضحة لعضوية المجلس مثل: الكفاءة والخبرة، وقصور في تدريب أعضاء المجالس، وضعف قدرة أعضاء المجلس في التعامل مع البوابة التعليمية بكل سهولة ويسر، وقصور في تنظيم المجلس لملتقيات وأيام مفتوحة لعرض أعماله.

وكشفت نتائج دراسة المعولي (2014) عن قلة وعي الأعضاء بمهامهم في مجالس أولياء أمور الطلبة، وضعف تعاون الأسرة مع المدرسة، وعزوف أولياء الأمور عن المشاركة بالمجلس، وضعف الإمكانات المادية للمجلس لتفعيل برامجه، والمركزية في اتخاذ القرارات من قبل الإدارة المدرسية، وندرة وجود التشجيع والتحفيز للمجلس، وطريقة تشكيل المجلس المتبعة في المدارس غير ديمقراطية، وقلة التدريب والتأهيل لأعضاء المجلس، وضعف تواصل مؤسسات المجتمع مع المجلس.

وأظهرت نتائج دراسة الريامي (2017) افتقار مجلس أولياء أمور الطلبة إلى وجود رؤية ورسالة محددة له، وندرة مشاركة أعضاء المجلس في عمليات التحسين والتطوير والتقويم الذاتي المدرسي، وضعف اهتمام أعضاء المجلس بتدعيم العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي، وندرة الاهتمام بإعداد جدول أعمال اجتماع المجلس وتوزيعه للأعضاء قبل انعقاده بفترة كافية، وتدني فاعلية أعضاء المجلس في التواصل مع هيئات ومؤسسات المجتمع لتحقيق أهداف المجلس.

وبالإضافة إلى ما سبق يوجد عدم اهتمام بتدريب أعضاء مجالس أولياء أمور الطلبة على القيام بمهامهم ومسؤولياتهم وأدوارهم في العملية التعليمية داخل المدارس من خلال مشروع المدرسة وحدة للإنماء المهني (وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان، 2011)، أو خارج المدارس في مراكز التدريب على مستوى المُديريات العامة للتربية والتعليم (وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان، 2020)، أو على مستوى المعهد التخصصي للتدريب المهني للمعلمين. (المعهد التخصصي للتدريب المهني للمعلمين، 2014)

كما يتضح أيضاً أن القرارات الوزارية واللوائح التي تنظم عمل مجالس أولياء الأمور تركز على تشكيل المجالس ومهامها ومسؤولياتها وأدوارها، ويغيب عنها كثير من الموضوعات والقضايا الحيوية مثل أدوار أعضاء المجالس وشروط

العضوية، واللجان، والانتخابات، والاجتماعات، والاتصالات، والتمويل، والميثاق الأخلاقي، وتقارير المجالس، وتقويم الأداء.

ويتضح من عرض المشكلات السابقة أن مجالس أولياء أمور طلبة المدارس في سلطنة عُمان تفتقد وتفتقر إلى الدعم المادي والفني، ومن ثم أصبحت الحاجة ماسة وضرورية إلى هيئة داعمة تقدم لها الدعم الشامل والمُتكامل لتمكينها من أداء مهامها ومسؤولياتها وأدوارها بدرجة عالية من الكفاءة والفعالية مثل جمعية المجالس المدرسية بألبرتا.

وتأسيساً على ما سبق يمكن أن تتحدد مشكلة الدراسة في التساؤلات الآتية:

1. ما دور جمعية المجالس المدرسية بألبرتا في دعم مجالس أولياء أمور طلبة المدارس؟
2. ما واقع مجالس أولياء أمور طلبة المدارس بسلطنة عُمان؟
3. ما أوجه الإفادة من دور جمعية المجالس المدرسية بألبرتا في دعم مجالس أولياء أمور طلبة المدارس بسلطنة عمان.

أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى:

1. التعرف على دور جمعية المجالس المدرسية بألبرتا في دعم مجالس أولياء أمور طلبة المدارس.
2. استكشاف واقع واقع مجالس أولياء أمور طلبة المدارس بسلطنة عُمان.
3. تحديد أوجه الإفادة من دور جمعية المجالس المدرسية بألبرتا في دعم مجالس أولياء أمور طلبة المدارس بسلطنة عمان.

أهمية الدراسة:

تمثلت أهمية هذه الدراسة في كونها يمكن أن تساعد مجالس أولياء أمور طلبة المدارس بسلطنة عُمان في التعرف على دور جمعية المجالس المدرسية بألبرتا في دعم مجالس أولياء أمور طلبة المدارس، بالإضافة إلى ما يمكن أن تمثله من أهمية للمسؤولين في وزارة التربية والتعليم والمُديريات التعليمية التابعة، ومؤسسات المجتمع المحلي المُهتمة بالتعليم من توفير المتطلبات المادية والبشرية لمجالس أولياء أمور طلبة المدارس بصورة علمية سليمة تواكب التطورات والتغيرات والتحولات العالمية المعاصرة، بالإضافة إلى إمكانية تكوين جمعية مهنية لمجالس أولياء أمور طلبة المدارس بسلطنة عُمان من خلال الإفادة من جمعية المجالس المدرسية بألبرتا.

حدود الدراسة:

تمثلت حدود الدراسة في الآتي:

1. الحدود الموضوعية: اقتصرت على دور جمعية المجالس المدرسية بألبرتا في دعم مجالس أولياء أمور طلبة المدارس.

2. الحدود البشرية: اقتصرت على أولياء الأمور وأعضاء مجالس أولياء أمور طلبة المدارس.
3. الحدود المكانية: اقتصرت على ولاية ألبرتا الكندية، بالإضافة إلى سلطنة عُمان.
4. الحدود الزمنية: حيث أُجريت الدراسة في الفصل الأول من العام الدراسي2022/2021م.

مصطلحات الدراسة:

1. الروابط المهنية:

تعرف الروابط المهنية بأنها مؤسسات أو ومنظمات أو هيئات تجمع المنتسبين أو المشتغلين أو أعضاء مهنة معينة، تُدافع عن حقوقهم وتقدم لهم خدمات متنوعة على المستويات المهنية أو الشخصية أو الاجتماعية، وتأخذ الروابط مصطلحات شتى مثل: الجمعيات أو النقابات أو الاتحادات. (أبو العلا، 2018، 72)

2.جمعية المجالس المدرسية في ولاية ألبرتا الكندية:

هي منظمة غير ربحية تهدف إلى تقديم الدعم للمجالس المدرسية في ولاية ألبرتا الكندية في عمليات تشكيلها ونموها وتطويرها من خلال التعاون الفعال بين مديري المدارس والمعلمين وأولياء الأمور لتحقيق نجاح متميز للطلبة. (Alberta School Councils' Association,2021B, 7)

الإطار النظري للدراسة:

تضمن الإطار النظري للدراسة مبحثين رئيسين، الأول دور جمعية المجالس المدرسية بألبرتا في دعم مجالس أولياء أمور طلبة المدارس، والثاني واقع مجالس أولياء أمور طلبة المدارس بسلطنة عُمان، وفيما يأتي تناول هذين المبحثين بالبيان والتفصيل على النحو الآتي:

المبحث الأول: دور جمعية المجالس المدرسية بولاية ألبرتا الكندية في دعم مجالس أولياء أمور طلبة المدارس:

وسوف يتم تناول جمعية المجالس المدرسية بولاية ألبرتا الكندية من خلال المجالين الآتيين:

- **المجال الأول: المجالس المدرسية:**

ويتضمن هذا المجال المحاور الآتية:

1. مفهوم المجالس المدرسية:

تُعرف المجالس المدرسية في ولاية ألبرتا الكندية بأنها " مجموعة من الأفراد يمثلون المدرسة من إدارة مدرسية ومعلمين وطلبة بالإضافة إلى وأولياء الأمور والمجتمع المحلي المُحيط بالمدرسة بمؤسساته ومنظماته وهيئاته المتعددة والمُتنوعة، والهدف منه تقديم المشورة للإدلرة المدرسية فيما يتعلق بقضايا تعليم وتعلم الطلبة، بالإضافة إلى دعم العلاقات بين المدرسة وأولياء الأمور والمجتمع المحلي لدعم وتعزيز تعلم الطلبة ". (Alberta School Councils' Association,2016,3)

2. تشكيل المجالس المدرسية:

يتشكل المجلس المدرسي من:(Calgary Board of Education, 2018)

- ✓ مدير المدرسة.
- ✓ معلم واحد على الأقل (يمكن تدويره بين جميع العاملين مُعلمين وغير مُعلمين).
- ✓ طالب واحد على الأقل في المدرسة الثانوية العُليا (ينتخب أو يُرشحه زملائه).
- ✓ عدد غير مُحدد من أولياء أمور الطلاب الملتحقين بالمدرسة.
- ✓ عضو واحد على الأقل ويكون والد لطفل مسجل في برنامج رياض الأطفال في المدرسة.
- ✓ ممثل أو أكثر من ممثلي المجتمع، ليسوا من أولياء أمور الطلاب المسجلين في المدرسة، وممن يهتمون بالتعليم وقضايا المدرسة.

3.مهام ومسؤوليات المجالس المدرسية: (Calgary Board of Education, 2014A, 2014B ,2018)

يتولى المجلس القيام بمجموعة من المهام والمسؤوليات تتمثل في الآتي:

- ✓ المساعدة في ضمان إتاحة الفرصة للطلاب للوفاء بمعايير التعليم التي وضعتها ولاية ألبرتا.
- ✓ المساعدة في ضمان تلبية الإدارة المالية لمُتطلبات المدرسة.
- ✓ تقديم المشورة للمدير ومجلس الأمناء في القضايا المدرسية المُتنوعة.
- ✓ القيام بأي واجب أو وظيفة يفوضها مجلس الأمناء.
- ✓ تبادل الأفكار والمعلومات مع المجالس المدرسية الأخرى والمنظمات والمؤسسات الإقليمية الأخرى.
- ✓ توصيل المعلومات إلى المجتمع المدرسي والمجالس المدرسية الأخرى.
- ✓ وضع السياسات أو إنشاء اللوائح المُتعلقة بعمليات مجلس المدرسة بما في ذلك الميزانية، وجمع الأموال، وإجراءات الاجتماعات وغير ذلك.
- ✓ البحث عن آراء المجتمع المدرسي (على سبيل المثال، من خلال الاستبانات والمناقشات غير الرسمية والاجتماعات الخاصة بالموضوعات والقضايا) ومن ثم توصيل تلك الآراء بدقة لمدير المدرسة والمجلس المسؤول عن إدارة المدارس في المنطقة التعليمية.
- ✓ تشجيع مشاركة أولياء الأمور في المدرسة عن طريق إعلام مجتمع المدرسة بالأنشطة المدرسية، وفرص تقديم المُدخلات المُساعدة في صنع واتخاذ القرارات، بما في ذلك على سبيل المثال لا الحصر اجتماعات مجلس المدرسة.
- ✓ التعرف جيدًا على ما يحدث في المدرسة وفي جميع مجالات العمل بها، ومشاركة المعلومات مع المجتمع المدرسي.
- ✓ التركيز على اهتمامات الطلبة والعمل على تلبيتها والوفاء بها.

- ✓ التعرف على سياسات حوكمة المجلس المسؤول عن إدارة المدارس في المنطقة التعليمية، واللوائح الإدارية ذات الصلة لدى المنطقة التعليمية وفهم كيفية تأثيرها على المجتمع المدرسي.
- ✓ الحفاظ على المعايير الأخلاقية العالية ووضع القواعد الأساسية لاحترام الاجتماعات.

4.أدوار أعضاء المجالس المدرسية:

تتعدد وتتنوع أدوار أعضاء المجالس المدرسية، وأهم هذه الأدوار ما يأتي: ’Alberta Home and School Councils Association,2007, 13-15)

- ❖ رئيس المجلس: ويقوم بالأدوار الآتية: School Council Chair
  - ✓ ينظم البرامج للأفراد.
  - ✓ يشجع الآخرين على التعاون يشكل نشط في أداء الأعمال.
  - ✓ الدعوة لاجتماعات مجلس المدرسة المنتظمة.
  - ✓ إعداد جداول أعمال اجتماعات مجلس المدرسة.
  - ✓ رئاسة الاجتماعات.
  - ✓ يوفر سبل تسجيل الاجتماعات وتدوينها.
  - ✓ الاتصال بمدير المدرسة وفق قواعد وإجراءات منتظمة.
  - ✓ توفير سبل الاتصال بالآباء والمجتمع المحلي بعد حدوث الاجتماعات.
  - ✓ اتباع قوانين وتشريعات مجلس المدرسة المحلية.
  - ✓ تحديد الأدوار والمسئوليات التي يقوم بها الأفراد والأعضاء بدقة.
  - ✓ تشجيع المساهمات من جميع الأعضاء.
  - ✓ الإطلاع الدائم على سياسات السلطات التعليمية المحلية التي تؤثر على مجلس المدرسة.
  - ✓ بناء فرق عمل فعالة في كافة ميادين ومجالات العمل المدرسي.
  - ✓ قيادة عمليات وإجراءات التقويم الذاتي.
  - ✓ تقديم التقارير التي توضح مستوى جودة العملية التعليمية إلى الآباء والمجتمع والمستويات الإدارية العليا.
- ❖ نائب رئيس المجلس: ويقوم بالأدوار الآتية:Vice Chair
  - ✓ يتولى قيادة الجلسات في حالة غياب رئيس المجلس.
  - ✓ مساعدة رئيس المجلس في إعداد وتحضير جداول الأعمال.
  - ✓ يساعد ويدعم فرق العمل المدرسية.
  - ✓ الإطلاع الدائم على أحوال المدرسة وسياسات السلطات التعليمية.
  - ✓ يستعد لاستلام مسئوليات رئيس المجلس في المستقبل.

❖ سكرتير المجلس: ويقوم بالأدوار الآتية:Secretary

✓ يسجل الجلسات والاجتماعات.

✓ يحافظ على وقت الاجتماعات.

✓ يسجل النتائج والقرارات التي وافق عليها المجلس.

✓ يدون المراسلات الصادرة والواردة إلى المجلس.

❖ أمين الصندوق: ويقوم بالأدوار الآتية:Minute Treasurer

✓ جمع التبرعات والمنح التي تعطى للمدرسة وتسجيلها وتدوينها.

✓ إعداد التقارير الدورية عن الوضع المالي للمدرسة والدخل والإنفاق على العملية التعليمية بما تتضمنه من أنشطة وخدمات.

✓ إعداد السجلات المالية لتقديمها عند الطلب لأولياء الأمور والمجتمع والسلطات التعليمية العليا.

➢ **المجال الثاني: جمعية المجالس المدرسية بولاية ألبرتا الكندية:**

ويتضمن هذا المجال المحاور الآتية:

1.النشأة والتطور:

تم إنشاء جمعية المجالس المدرسية بألبرتا عام 1928م تحت مسمى اتحاد البيت والمدرسة الكندي Canadian Home and School Federationوذلك بهدف دعم مشاركة وارتباط أولياء أمور الطلبة بالعملية التعليمية بالمدارس، وفي عام 1995م صدر قانون التعليم الجديد في ولاية ألبرتا والذي تم بمقتضاه اعتماد المجالس المدرسية school councilsكهيئات ممثلة لأولياء الأمور والمجتمع المحلي في المدارس وتقدم الدعم المستمر للمدارس لتحسين وتطوير العملية التعليمية ، وبذلك تغير اسمها إلى جمعية مجالس البيت والمدرسة بألبرتا'Alberta Home and School Councils Association، ثم بعد ذلك تحول اسمها إلى جمعية المجالس المدرسية بألبرتاAlberta School Councils' Association (Alberta School Councils' Association,2021C, 1-2).

2.الاتجاه والسياسة الاستراتيجية للجمعية:

يتحدد الاتجاه والسياسة الاستراتيجية لجمعية المجالس المدرسية بألبرتا في الجوانب الآتية:

(Alberta School Councils' Association,2020, 3)

أ.الرسالة:Mission

أن جمعية المجالس المدرسية بألبرتا سوف تقدم الدعم المستمر للمجالس المدرسية، وتعمل على زيادة تمكينها وارتباطها واندماجها في العملية التعليمية، وتدافع عن صوت أولياء الأمور في النظام التعليمي.

ب. الرؤية:Vision

احترام وتمكين المجالس المدرسية في جميع المدارس بولاية ألبرتا

ج. الاعتقاد:Belief

أن أولياء أمور الطلبة أفراد محترمون ومُعترف بهم كمساهمون وداعمون وواسعي الاطلاع والمعرفة، ولهم دور مهم في تعليم أبنائهم، ويقدمون الفرص المتنوعة لتدعيم العملية التعليمية في كافة مستويات النظام التعليمي.

ه.التكليفات:Mandate

تلتزم الجمعية بالآتي:

- ✓ نقل تصورات أولياء الأمور حول القضايا التربوية إلى الحكومة والجهات المسؤولة عن التعليم.
- ✓ تقديم الموارد وكافة أشكال الدعم اللازم للمجالس المدرسية لزيادة فعاليتها.
- ✓ دعم مشاركة أولياء الأمور في العملية التعليمية في جميع المدارس
- ✓ العمل مع كافة المؤسسات التعليمية الحكومية وغير الحكومية لتحقيق الجودة والتميز في العملية التعليمية.
- ✓ القيام بالبحوث وتزويد المجالس المدرسية بالمعلومات اللازمة لتحسن وتطوير أدائها.

و. المبادئ:Principles

ترتكز الجمعية في عملها على مجموعة من المبادئ تتضمن التعاون والدعم والمسؤولية والتجاوب والتكيف. (Alberta School Councils' Association,2021C, 1-2)

د.القيم الأساسية:Core Values

يوجه عمل الجمعية مجموعة من القيم هي: (Alberta School Councils' Association,2021C, 1-2)

- الاحترامRespect: حيث يتم احترام وتقدير وجهات نظر واعتقادات جميع أعضاء الجمعية المتنوعة لتحقيق شراكات متميزة في العملية التعليمية.
- الأمانة والحقيقة الكاملةHonesty and Truthfulness : حيث يتم الالتزام بالأمانة والحقيقة الكاملة في التعامل بين الأعضاء بعضهم البعض، وبينهم وبين الشركاء، والتواصل الفعال والواضح والشفاف والمنفتح بين كافة المعنيين في الجمعية.
- النزاهة والسلامة Integrity: حيث يتم الالتزام بالنزاهة والسلامة في جميع المواقف، وتخطي التركيز على توجيه اللوم للآخرين، والشفافية في تبادل المعلومات، وبناء جدارات الثقة بين كافة المعنيين في الجمعية.
- العمل الفريقيTeamwork : حيث يتم العمل بروح الفريق الواحد بين الأعضاء بعضهم البعض، وبينهم وبين الشركاء لتحقيق الصالح للجمعية.

ز. فلسفة العملPhilosophy : تركز جمعية المجالس المدرسية بألبرتا وقتها وطاقتها في الطرائق التي تجذب وتحتفظ بالموارد المالية والاجتماعية والإنسانية الكافية لضمان استمراريتها على المدى الطويل في تقديم الدعم للمجالس المدرسية. (Alberta School Councils' AssociationB,2021D, 2)

ح. الأهداف الاستراتيجية Strategic Objective: تضع الجمعية مجموعة من الأهداف الاستراتيجية تسعى لتحقيقها أهمها: **(Alberta School Councils' Association,2018, 1)**

- ✓ توفير تعليم شامل متكامل وذات جودة عالية لجميع طلبة المدارس.
- ✓ التعاون الفعال مع أولياء الأمور والمجالس المدرسية والمجتمع في تقديم الدعم للمدارس.
- ✓ إتاحة الفرص المتنوعة للمجالس المدرسية للمشاركة في صنع القرارات التربوية التي تعزز تعليم وتعلط الطلبة في المدارس.
- ✓ توصيل صوت أولياء الأمور في القضايا التعليمية إلى الجهات الحكومية المسؤولة عن إدارة التعليم.
- ✓ المساهمة الفعالة في تطوير أداء المجالس المدرسية وتنمية أعضائها

3.الميثاق الأخلاقي للجمعية:

يتضمن الميثاق الأخلاقي لجمعية المجالس المدرسية بألبرتا الجوانب الآتية: (Alberta School Councils' Association,2021E, 1)

- ✓ يخصص العضو الوقت والفكر والدراسة والبحث للقيام بأدواره ومسؤوليته في الجمعية، حتى يتمكن من تقديم خدمة متميزة وفعالة لها.
- ✓ الالتزام بقواعد ولوائح وسياسات الجمعية.
- ✓ العمل مع زملائه في الجمعية بروح التعاون والتقدير واحترام التنوع في الآراء.
- ✓ تعزيز العلاقات الإيجابية والتعاونية بين الجمعية وأولياء الأمور والمدارس ومؤسسات المجتمع المهتمة بالتعليم.
- ✓ تشجيع مشاركة أولياء الأمور في عضوية الجمعية وأنشطتها وبرامجها المتنوعة.
- ✓ العمل مع زملائه في الجمعية لتحقيق أهداف الجمعية وتحسين جودة العملية التعليمية في المدارس.
- ✓ مساعدة الجمعية على التميز في جميع جهودها وتعهداتها وخدماتها.
- ✓ العمل كمدافع عن التميز في التعليم على مستوى المدرسة والمجتمع.
- ✓ التصريح والكشف عن أي تضارب في المصالح في عمل الجمعية.
- ✓ تأمين وعدم إفشاء أي معلومات سرية قد يتمكن من الوصول إليها من خلال أي مشاركته في أنشطة الجمعية.
- ✓ استخدم قواعد وإجراءات الاتصال المناسبة لمعالجة المخاوف.
- ✓ عدم قبول أي مقابل مادي نظير قيامه بأنشطة الجمعية.

4.عضوية الجمعية:

مدة العضوية بالجمعية عام قابل للتجديد، تبدأ في الأول من يوليو وتنتهي في الثلاثين من يونيو في العام التالي، وهي عضوية خاصة لا يمكن تناقلها أو تحويلها بين الأعضاء، كما أنها عضوية مقابل رسوم محددة، ويمكن تخفيض هذه الرسوم أو تأجيلها أو جدولتها أو الإعفاء منها بقرار من مجلس إدارة الجمعية، ويتم إلغاء العضوية أو تعليقها إذا لم يلتزم العضو بسداد الرسوم المقررة وفق الفترة الزمنية المُحددة، أو تغيب العضو عن اجتماعات الجمعية لمدة ثلاثة شهور، أو لم يلتزم بالقوانين المحلية ، أو قام بسلوكيات أضرت بالجمعية، ويحق لأي عضو الانسحاب من الجمعية بشرط إرسال خطاب كتابي إلى مكتب التسجيل بالجمعية يفيد بذلك، ويوجد أربعة أنواع من عضوية جمعية المجالس المدرسية بألبرتا وهي: (Alberta School Councils' Association,2021F, 4-5)

- العضوية التي لها حق التصويت:Voting Members

وتضم أعضاء المجالس المدرسية في كافة المراحل التعليمية وذلك في مقابل رسوم مالية للعضوية، ويحق لهذه الفئة من العضوية التصويت على جداول الأعمال في الاجتماعات العامة للجمعية، والتصويت على انتخاب مجلس إدارة الجمعية وتضم رئيس الجمعية، ونائب الرئيس، والأعضاء الآخرين، والتحدث وعرض وجهات النظر في الاجتماعات العامة، والمُشاركة في لجان مجلس إدارة الجمعية، والمُشاركة في لجان دعم المجالس المدرسية، وتخفيض رسوم المشاركة في فعاليات وأنشطة وأحداث الجمعية، والمشاركة في أعمال الرقابة على موارد الجمعية من كتب وأدلة وسجلات وتقارير

- العضوية التي ليس لها حق التصويت:Non-Voting Members

وتضم أولياء الأمور الذين ليسوا أعضاءً في المجالس المدرسية وذلك في مقابل رسوم مالية للعضوية، ويحق لهذه الفئة من العضوية المناقشة في جداول الأعمال في الاجتماعات العامة للجمعية، والمشاركة في لجان مجلس إدارة الجمعية إذا تم دعوتهم لذلك، وتخفيض رسوم المشاركة في فعاليات وأنشطة وأحداث الجمعية.

- العضوية الفخرية مدى الحياة:Honorary Life Members

وتمنح هذه العضوية للمُتميزين في الأداء من أولياء الأمور ممن ليس لهم حق التصويت اعترافاً وتقديراً لخدماتهم وجهودهم، وهي بمثابة جائزة لصاحب الإنجازات النوعية المُتعددة التي ساهمت في تطوير أداء الجمعية وتحقيق أهدافها بجودة وتميز، وهي عضوية مجانية بدون دفع أي رسوم، ويحق لهذه الفئة من العضوية المناقشة في جداول الأعمال في الاجتماعات العامة للجمعية، والمشاركة في لجان مجلس إدارة الجمعية إذا تم دعوتهم لذلك، وتخفيض رسوم المشاركة في فعاليات وأنشطة وأحداث الجمعية.

- العضوية المشاركة:Associate Members

وتمنح هذه العضوية لأي أفراد في المنظمات أو المؤسسات التي تقدم خدمات التعليم من رياض الأطفال حتى التعليم الثانوي وليس لهم حق التصويت، وذلك بشرط موافقة مجلس إدارة الجمعية ودفع الرسوم المقررة، ويحق

لهذه الفئة من العضوية المناقشة في جداول الأعمال في الاجتماعات العامة للجمعية، وتخفيض رسوم المشاركة في فعاليات وأنشطة وأحداث الجمعية.

5. تمويل الجمعية:

تتعدد وتتنوع مصادر تمويل جمعية المجالس المدرسية بألبرتا حيث تتضمن المنح الحكومية لولاية ألبرتا Government of Alberta grant، ورسوم العضوية Membership fees، ورسوم مشاركة أولياء الأمور في المؤتمرات Parent Conference fees، ورسوم الخدمات التي تقدمها الجمعية Fees for service لغير أعضائها من استشارات وحضور مؤتمرات وغيرها، والاجتماع السنوي العام Annual General Meeting، والاهتمامات Interest، والتبرعات والرعاة Sponsorships and donations وغيرهم. ويتم توظيف مصادر التمويل على نفقات الجمعية وتتمثل في الرواتب والأجور والمنافع salaries, wages and benefits، والخدمات Services، والمصروفات الإدارية والعامة General and administrative expenses، ولقاءات واجتمعات ومؤتمرات أولياء الأمور Parent conference، وتنظيم الاجتماع السنوي العام Annual General Meeting، ونفقات مجلس إدارة الجمعية Board expenses، والاتصالات والتسويق Communications and marketing، والدفاع والتمثيل Advocacy and representation، وسداد الديون Amortization. (Alberta School Councils' Association,2021G, 4)

6.اتصالات الجمعية:

تعتمد جمعية المجالس المدرسية بألبرتا في اتصالاتها بشكل أساسي على موقعها الالكتروني على شبكة الانترنت وهو (https://www .albertaschoolcouncils.ca)، حيث يُنشر من خلاله كافة أخبار الجمعية، كما يوجد به الأدلة والكتيبات الخاصة بالجمعية، وتسجيل الأعضاء، والبرامج التدريبية الالكترونية، والتقارير السنوية للجمعية. (Alberta School Councils' Association,2021C)

7. النظام الإداري للجمعية:

يتولى مسؤولية إدارة الجمعية مجلس إدارة Board of Directors يتكون من عشرة أعضاء، تتضمن رئيس المجلس ونائبه وثمانية من الأعضاء المعاونون، وذلك عن طريق الانتخاب السري المُباشر في الاجتماع السنوي للجمعية، ويُشترط لمن يتقدم في انتخابات مجلس الإدارة أن يكون عضواً في المجالس المدرسية بألبرتا من رياض الأطفال حتى الصف الثاني عشر، ويكون ولي أمر لأحد الطلبة أو أكثر المسجلين في العام الدراسي الذي تُعقد فيه انتخابات الجمعية، وبالنسبة للرئيس أو نائبه فلابد أن يكون أمضيا عام أو عامين على عملهما بالمجلس، ويتم انتخابها لمدة عام أو عامين كحد أقصى، ومدة عمل المجلس عامين.ويتولى مجلس إدارة الجمعية القيام بالمهام والمسؤوليات الآتية: **(Alberta School Councils' Association,2021F, 4-5)**

- ✓ الالتزام بالقوانين والتشريعات واللوائح التي تنظم العملية التعليمية بالولاية، وكذلك بالميثاق الأخلاقي للجمعية.
- ✓ توظيف المُدير التنفيذي Executive Director للجمعية وغيره من الموظفين الذين يسيرون أعمال الجمعية.

- ✓ وضع أهداف واستراتيجيات الجمعية.
- ✓ وضع السياسات والإجراءات والتعليمات التي تنظم عمل الجمعية.
- ✓ التصديق على العمليات المالية والميزانية السنوية للجمعية واعتمادها.
- ✓ إدارة جميع الأصول والموارد المادية للجمعية من حيث المُحافظة عليها وحمايتها، أو بيعها، أو رهنها، أو التخلص من الفاقد بها.
- ✓ الترويج والتسويق لعضوية الجمعية في كافة المواقف والأحداث.
- ✓ التواصل الفعال مع شبكة المجالس المدرسية School Council networks وتقديم الدعم المستمر لها.
- ✓ التواصل الفعال مع وزير التربية Minister of Education للمناقشة معه في القضايا التعليمة المهمة.
- ✓ التنسيق الفعال مع المعنيين بالعملية التعليمية في الولاية والذين يمثلون مؤسسات ومنظمات مهتمة بالتعليم ودعمه.
- ✓ تشكيل لجان العمل الضرورية للقيام بمسؤوليات ومهام الجمعية.
- ✓ ضمان قيام أعضاء المجلس بمهامهم ومسؤوليات، ومتابعة الحضور والغياب، والحالات المرضية والإجازات طويلة الأمد من الأعضاء.

8.اجتماعات الجمعية:

يوجد ثلاثة أنواع من اجتماعات الجمعية وهي:(Alberta School Councils' Association,2021F, 4-5)

- الاجتماعات العامة:General Meetings

ويحضرها جميع أعضاء الجمعية وكذلك جميع أعضاء مجلس الإدارة، ويتم عقد هذا الاجتماع في أول يوم أحد من شهر مايو من كل عام، ويتم إرسال جدول الأعمال لجميع الأعضاء قبل انعقاد المجتمع ب (60) يوم، ويتم التنويه عن الاجتماع في الموقع الالكتروني للجمعية، وعادة ما يتضمن جدول الأعمال البنود الآتية:

- ✓ المُصادقة على جدول الأعمال.
- ✓ المُصادقة على أي قواعد أو إجراءات يتم إقرارها.
- ✓ مراجعة والتصديق على محضر الاجتماع العام في السنة الماضية.
- ✓ مناقشة تقرير رئيس مجلس الإدارة.
- ✓ مراجعة أخر بيانات مالية مُدققة، وتقرير التدقيق على ميزانية الجمعية.
- ✓ انتخاب مجلس إدارة الجمعية، الرئيس ونائبه والأعضاء.
- ✓ إقرار القرارات التي يتم اتخاذها سواء أكانت قرارات طبيعية أو استثنائية.

- الاجتماعات العامة الخاصة:Special General Meeting

وتكون بدعوة من مجلس إدارة الجمعية، وذلك لمناقشة أمر طارئ، أو قضية أو مُشكلة مُعينة، ويحضرها على الأقل (10%) من الأعضاء الذين يحق لهم التصويت، و(50%) من أعضاء مجلس الإدارة، ويتم إرسال جدول الأعمال إلى الحضور قبل عقد الاجتماع بواحد وعشرين يوماً، ويتم التنويه عن الاجتماع في الموقع الالكتروني للجمعية

- الاجتماعات العامة المنتظمة:Regular General Meeting

ويتم عقدها بصورة دورية ومنتظمة، وذلك بالاتفاق بين أعضاء الجمعية، ويحضرها جميع الأعضاء سواء يحق لهم التصويت أو لا، ويتم إرسال جدول الأعمال إلى الحضور قبل عقد الاجتماع بواحد وعشرين يوماً، ويتم التنويه عن الاجتماع في الموقع الالكتروني للجمعية

9.خدمات الجمعية:

تقدم جمعية المجالس المدرسية بألبرتا مجموعة من الخدمات المتنوعة لأعضائها يمكن عرضها بالبيان والتفصيل على النحو الآتي:

❖ **المؤتمرات العلمية:**

تعقد جمعية المجالس المدرسية بألبرتا مؤتمراً سنوياً في شهر إبريل، وفيما يلي نماذج من هذه المؤتمرات: (Alberta School Councils' Association,2021H)

✓ عام 2014م في الفترة من 25-27 أبريل عقدت الجمعية مؤتمرها في جنوب مدينة ادمونتونSouth Edmonton تحت عنوان" المواطنة العالمية ونجاح الطالب" Global Citizenship and Student success، وتضمن المؤتمر موضوعات وقضايا متنوعة مثل: مساهمات المجالس المدرسية في نجاح الطلبة، والاجتماعات المُنتجة الفعالة، ودمج المجتمع المحلي في العملية التعليمية، والمواطنة الرقمية، وتكنولوجيا التعليم، والمدارس الصحية، وصحة الطلبة، والعنف المدرسي، وإعادة تصميم المناهج الدراسة في ولاية ألبرتا، والتقويم الفعال، والتغيير المدرسي.

✓ عام 2015م في الفترة من 24-26 أبريل عقدت الجمعية مؤتمرها في جنوب مدينة أدمونتون South Edmontonتحت عنوان" ثقافة المجتمع" A culture of community، وتضمن المؤتمر موضوعات وقضايا متنوعة مثل:المجالس المدرسية الفعالة وتمويلها، وإدارة الاجتماعات، وبناء العلاقات، وأفضل الممارسات، والرقابة على التعليم، والشراكات الفعالة، وقاعات الدروس الشاملة، والتعليم عبر الانترنت، والتخطيط المدرسي، والمجتمع المدرسي الصحي، والثقافات المتنوعة للمجتمعات المحلية، ودعم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.

✓ عام 2016م في الفترة من 22-24 أبريل عقدت الجمعية مؤتمرها في جنوب مدينة ادمونتون South Edmontonتحت عنوان" المجالس المدرسية" School Councils، وتضمن المؤتمر موضوعات وقضايا متنوعة مثل: إدارة الاجتماعات، وأفضل الممارسات، وتقويم إنجاز الطلبة، وتمويل التعليم، ودعم اندماج الأسرة في العملية التعليمية، وشراكات المجالس المدرسية، والتعليم الشامل، ودعم الطلبة، وتكنولوجيا التعليم، والبيئة المدرسية الصحية.

✓ عام 2017م في الفترة من 28-30 أبريل عقدت الجمعية مؤتمرها في جنوب مدينة ادمونتون South Edmontonتحت عنوان" تعزيز اندماج أولياء الأمور في التعليم العام" promoting parent engagement in public education، وتضمن المؤتمر موضوعات وقضايا متنوعة مثل: أدوار المجالس المدرسية، والمدارس المحترمة، تقييم التعليم على مستوى الولاية، وتطوير المناهج، وإدارة التنوع، وقيادة المناخ المدرسي، وإدارة الاجتماعات، والخيارات المهنية، والصحة المدرسية الشاملة، ودعم المدارس للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، وتكنولوجيا التعليم، والشراكات في التعليم.

✓ عام 2018م في الفترة من 20-22 أبريل عقدت الجمعية مؤتمرها في جنوب مدينة ادمونتون South Edmontonتحت عنوان" مساهمة المجالس المدرسية في تحقيق رفاهية المجتمع المدرسي" school council contribute to wellbeing in the school community، وتضمن المؤتمر موضوعات وقضايا متنوعة مثل:شراكات المجالس المدرسية، والصحة المدرسية الشاملة، والتعلم العاطفي الاجتماعي، والنمو الرقمي، وأمان الانترنت، وتشريعات التعليم، والقلق عن الأطفال، والتقييم في الولاية، وتطوير المناهج، والتخطيط التربوي، ودعم نجاح تعلم الطلبة من خلال الرقابة الفعالة، ورفاه الطلبة.

✓ عام 2021م في الفترة من 23-25 أبريل عقدت الجمعية مؤتمرها في جنوب مدينة ادمونتون South Edmonton افتراضيا من خلال برنامج زووم Zoom video conferencing تحت عنوان" المجالس المدرسية: القيادة مع الغرض" School Council: Leading with Purpose، وتضمن المؤتمر موضوعات وقضايا متنوعة مثل: أغراض وأهداف المجالس المدرسية، والصحة المدرسية العامة، وتدعيم طلبة المدارس، وتدعيم الشراكات بين المدرسة والأسرة والمجتمع، ونجاح الطلبة وإنجازهم الأكاديمي، والتقويم المدرسي، والمواطنة الرقمية.

❖ **النشرات الدورية: Newsletters**

تصدر الجمعية نشرة أخبارNewsletters شهرية الكترونية تحت مسمى" نشرة أخبار الكترونية للمجلس المدرسي" School Council eNews، وتتضمن كثير من الموضوعات والقضايا والمشكلات التي تواجه المجالس المدرسية، بالإضافة إلى كل ما يُستجد في العملية التعليمية ودور المجالس المدرسية في عمليات التحسين والتطوير والتغيير المدرسي. (Alberta School Councils' Association,2021J, 1-2).

❖ **ورش العمل التدريبية: workshops**

تنظم جمعية المجالس المدرسية بألبرتا ورش عمل لأعضائها بصورة مستمرة وذلك للارتقاء بمعارفهم ومهاراتهم واتجاهاتهم نحو العملية التعليمية بالمدارس، ففي عام 2016م نظمت الجمعية (200) ورشة عمل، بالإضافة إلى برنامج Webinar Wednesdays program والذي تضمن (22) جلسة حوارية صباحية ومسائية لمناقشة القضايا والمشكلات التي تواجه المجالس المدرسية في الولاية. (Alberta School Councils' Association, 2017, 4)

وفي ظل أزمة كورونا، حولت الجمعية ورش العمل من التدريب المباشر إلى التدريب الالكتروني والافتراضي، وأيضاً تم تحويل برنامج Webinar Wednesdays program إلى جلسات حوارية صباحية ومسائية الكترونية لمناقشة القضايا والمشكلات التي تواجه المجالس المدرسية في الولاية.(Alberta School Councils' Association,2020, 4)

وفي العام الدراسي 2021- 2022م وضعت الجمعية خطة لتنفيذ مجموعة كبيرة من ورش العمل الافتراضية عبر برنامج زووم Zoom، وذلك على النحو الآتي:(Alberta School Councils' Association,2021K, 1-5)

✓ المجموعة الأولى بعنوان "مجالس المدارس، مجموعات مجالس المدارس، ورش العمل التأسيسية" School Councils, Groups of School Councils, Foundation Workshops، والورشة مدتها ساعة ونصف، وتتضمن الورش

الموضوعات الآتية": مقدمة عن المجلس المدرسي، وتشكيل المجلس المدرسي، وأغراض المجلس المدرسي، ودور الجمعية في جمع التبرعات من خلال الشراكات، والأدوات من أجل مجالس مدرسية فعالة، والعمل في المجالس المدرسية، والعلاقات بين المجالس المدرسية ومجالس الأمناء في المناطق التعليمية.

- ✓ المجموعة الثانية بعنوان "مجالس المدارس، مجالس المدارس، مجموعات مجالس المدارس، ورش عمل تعزيزية" School Councils, Groups of School Councils, Enhancement Workshops، والورشة مدتها من ساعتين إلى ساعتين ونصف، وتتضمن الورش الموضوعات الآتية": إجراءات عمل المجالس المدرسية، ممارسات وسياسات المجالس المدرسية ، والمشاركة الفعالة للمجتمع المدرسي، وإعداد خطط المجالس المدرسية، وبناء الشراكات الفعالة، وإدارة اجتماعات المجالس المدرسية.
- ✓ المجموعة الثالثة بعنوان "إدارة أقسام المدرسة، مديري المدارس، ورش عمل تأسيسية للمجالس المدرسية" School Division Administration, Principals, School Boards Foundation Workshops، والورشة مدتها ساعة ونصف، وتتضمن الورش الموضوعات الآتية": أغراض المجلس المدرسي، ودور الجمعية في جمع التبرعات من خلال الشراكات، والعلاقات بين المجالس المدرسية ومجالس الأمناء في المناطق التعليمية.
- ✓ المجموعة الرابعة بعنوان " إدارة أقسام المدرسة، مديري المدارس، ورش عمل لتحسين وتعزيز المجالس المدرسية " School Division Administration, Principals, School Boards Enhancement Workshops، والورشة مدتها من ساعتين إلى ساعتين ونصف، وتتضمن الورش الموضوعات الآتية": المشاركة الفعالة للمديرين والتعاون مع مجالس المدارس، بناء وإدارة اجتماعات مجلس المدرسة المنتج.
- ✓ المجموعة الخامسة بعنوان " ورش عمل تأسيسية لجمع التبرعات " Fundraising Associations Foundation Workshops، والورشة مدتها ساعة ونصف، وتتضمن الورش الموضوعات الآتية": مقدمة عن تمويل الجمعية، والمبادئ الأساسية لجمع التبرعات.
- ✓ المجموعة السادسة بعنوان " ورش عمل لتحسين وتعزيز جمع التبرعات " Fundraising Associations Enhancement Workshops، والورشة مدتها من ساعتين إلى ساعتين ونصف، وتتضمن الورشة الموضوعات الآتية": قوانين تمويل الجمعية، إجراءات وسياسات تمويل الجمعية، والممارسات والخبرات المالية لتمويل الجمعية.

❖ **الاستشارات: Consultation**

تقوم الجمعية بتقديم الاستشارات حول كثير من القضايا الخاصة بالمجالس المدرسية، وغيرها من القضايا في العملية التعليمة والت تتعلق بتحسن إنجاز الطلبة، ففي عام 2017م قدمت جمعية المجالس المدرسية بألبرتا استشارات تربوية لعدد (270) من المجالس المدرسية في الولاية، كما استقبلت ما يزيد عن (1000) مكالمة تليفونية ورسالة بريد الكتروني من أعضائها، وفي عام 2018م قدمت الجمعية استشارات تربوية لعدد (450) من المجالس المدرسية في الولاية، كما استقبلت ما يزيد عن (1400) مكالمة تليفونية ورسالة بريد الكتروني من أعضائها، وفي عام 2019م قدمت الجمعية استشارات تربوية لعدد (420) من المجالس المدرسية في الولاية، كما استقبلت ما يزيد عن (1500) مكالمة تليفونية ورسالة بريد الكتروني من أعضائها، وفي عام 2020م قدمت الجمعية استشارات تربوية لعدد (392) من المجالس

المدرسية في الولاية، كما استقبلت ما يزيد عن (1335) مكالمة تليفونية ورسالة بريد الكتروني من أعضائها، وتناولت قضايا متعددة مثل تمويل المجالس المدرسية، وأنشطتها، وبرامجها، وسبل دعمها للعملية التعليمية، وتحسين إنجاز الطلبة.(Alberta School Councils' Association,2021)

❖ **الكُتيبات والأدلة الاسترشادية:**

أصدرت جمعية المجالس المدرسية بألبرتا منذ نشأتها مجموعة من الكتيبات والأدلة الاسترشادية في شتى ميادين ومجالات العمل المدرسي لتساعد أعضاء المجالس المدرسية على فهم العملية التعليمية بصورة شاملة ومتكاملة، وتمكينهم من تقديم الدعم والاندماج في العملية التعليمية بكفاءة وفعالية، ومن هذه الكتيبات والأدلة:

- ✓ دليل موارد مجلس المدرسة School Council Resource Guide .
- ✓ لائحة المجالس المدرسية School Councils Regulation.
- ✓ المجالس المدرسية وكوفيد 19 School Councils and Covid-19.
- ✓ مجموعة المشاركة السياسية لمجلس المدرسة School Council Political Engagement Package.
- ✓ فريق عمل مشاركة مجلس المدرسة School Council Engagement Task Force.
- ✓ مجموعة الدفاع عن مجلس المدرسةSchool Council Advocacy Package .
- ✓ نظرة عامة على قانون التعليم ومجالات اهتمام أولياء الأمور ومجالس المدارس Overview of the Education Act and Areas of Interest to Parents and School Councils.
- ✓ كيف تساهم مجالس المدارس في ضمان التعليم بألبرتا How do School Councils Contribute to Assurance Education in Alberta.
- ✓ بناء موارد العائلات المرنة Building Resilient Families Resource.
- ✓ تعزيز الموارد للمجالس المدارسAdvancing Resource for School Councils .
- ✓ سلسلة دعم أولياء الأمور Parent Support Series.
- ✓ تصورات أولياء الأمور لمناهج الرياضيات Parent Perceptions of Math Curriculum.
- ✓ التعلم في كندا 2019م Canada Learning 2019.

المبحث الثاني: واقع مجالس أولياء أمور الطلبة في المدارس بسلطنة عُمان

تم تناول واقع مجالس أولياء أمور الطلبة في المدارس بسلطنة عُمان من خلال المحاور الآتية:

1. مفهوم مجالس أولياء أمور الطلبة:

مجلس أمور الطلبة هو هيئة مُنتخبة من ممثلين عن أولياء الأمور والإدارة المدرسية والمُعلمين والأخصائيين الاجتماعيين، وتتولى مسئولية المُشاركة في الفعاليات والأنشطة المدرسية التي تساهم في تطوير وتحسين العملية التعليمية وتحقيق أهدافها. (وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان، 2019)

2. تشكيل مجالس أولياء الأمور:

أصدرت وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان في عام (2020) دليل عمل المجالس واللجان المدرسية، وتضمن هذا الدليل تشكيل مجلس أولياء الأمور بالمدرسة على النحو الآتي:

- ✓ مدير المدرسة نائباً للرئيس.
- ✓ سبعة من أولياء الأمور إذا كان عدد طلاب المدرسة يقل عن(400)، وثمانية إذا كان عدد الطلبة يتراوح بين (400-600)، وعشرة إذا كان عدد الطلبة يزيد عن(600) ينتخبهم ممثلوهم في اجتماع الجمعية العمومية.
- ✓ خمسة من أعضاء الهيئة التدريسية والوظائف المرتبطة بها إذا كان عدد طلاب المدرسة يقل عن(400)، وسبعة إذا كان عدد الطلبة يتراوح بين (400-600)، وعشرة إذا كان عدد الطلبة يزيد عن(600) ينتخبهم أعضاء الهيئة التدريسية والوظائف المرتبطة بها في اجتماع الجمعية العمومية على أن يكون من بينهم الأخصائي الاجتماعي والأخصائي النفسي.
- ✓ أخصائي أنشطة مدرسية، وأخصائي توجيه مهني.
- ✓ مساعد مُدير المدرسة، وفي حالة وجود مساعد آخر لمُدير المدرسة يكون أحدهما عضواً والآخر مقرراً.

3.مهام ومسؤوليات مجالس أولياء الأمور:

حدد القرار الوزاري رقم (2019/120) والخاص بإصدار لائحة مجالس أولياء الأمور مجموعة من المهام والمسؤوليات لمجالس أولياء الأمور في المدارس بسلطنة عُمان تتضمن:

- ✓ إعداد برنامج عمل لتنفيذ مهامه خلال دورته.
- ✓ تنفيذ توصيات الجمعية العمومية بالمدرسة وقرارات مجلس الولاية.
- ✓ إعداد آليات لمُتابعة وتقييم العلاقة بين المجلس وأولياء الأمور.
- ✓ توعية أولياء الأمور بأهمية متابعة الأبناء وتوفير المناخ الأسري المُلائم لتلبية احتياجاتهم النفسية والاجتماعية والتربوية والصحية.
- ✓ المُشاركة في الأنشطة والفعاليات المدرسية التي تقام على مستوى المدرسة.
- ✓ المُشاركة في تنظيم اللقاءات التربوية التي تعقدها إدارة المدرسة مع الهيئة التدريسية وأولياء الأمور لمقناقشة المستوى التحصيلي للطلبة والمُستجدات التربوية.
- ✓ تكريم أولياء الأمور الذين شاركوا بجهود مميزة في فعاليات المدرسة أو مجلس المدرسة.
- ✓ المُشاركة في دراسة المشكلات الطلابية، والظواهر السلبية في المدرسة والمجتمع.
- ✓ رفع تقرير في نهاية كل عام دراسي عن أنشطة ومنجزات مجلس المدرسة إلى المُدير العام، وإرسال نسخة منه إلى رئيس مجلس الولاية وفق النموذج المُعد لذلك.

أوجه الإفادة من دور جمعية المجالس المدرسية بولاية ألبرتا الكندية في دعم مجالس أولياء أمور طلبة المدارس بسلطنة عمان:

بعد عرض دور جمعية المجالس المدرسية بألبرتا في دعم مجالس أولياء أمور طلبة المدارس، وواقع مجالس أولياء أمور طلبة المدارس بسلطنة عُمان يمكن الإفادة من دور جمعية المجالس المدرسية بألبرتا في دعم مجالس أولياء أمور طلبة المدارس بسلطنة عمان على النحو الآتي:

- ✓ تعتمد فلسفة عمل الجمعية على العمل التطوعي غير الربحي الذي يهدف إلى تقديم الدعم للمجالس المدرسية في ولاية ألبرتا الكندية لتحقيق شراكة فعالة بين المدارس وأولياء الأمور والمجتمعات المحلية للمساهمة في توفير تعليم مُتميز للطلبة.
- ✓ ارتباط تطور الجمعية بقانون التعليم وعمليات تحسين وتطوير العملية التعليمية.
- ✓ التخطيط العلمي الدقيق والمُنظم لعمل الجمعية حيث تعتمد على عمليات التخطيط الاستراتيجي من حيث بلورة الرؤيا، وتشكيل الرسالة، وتحديد القيم، ووضع المبادئ، وصياغة الأهداف الاستراتيجية.
- ✓ تركيز الجمعية في عملها على الجانب القيمي الأخلاقي، وتنمية السلوك والاتجاهات الإيجابية، حيث يوجد ميثاق أخلاقي للجمعية يكون موجهاً ومرشداً لجميع أعضائها في سلوكياتهم وممارساتهم المهنية.
- ✓ تعدد عضوية الجمعية فهناك العضوية التي لها حق التصويت، والعضوية التي ليس لها حق التصويت، والعضوية الفخرية مدى الحياة، والعضوية المشاركة، وذلك وفق طبيعة عمل الأعضاء، وظروفهم، والفترة الزمنية للعضوية.
- ✓ تنوع تمويل الجمعية حيث تعتمد في تمويلها على المنح الحكومية، ورسوم العضوية، ورسوم مشاركة أولياء الأمور في المؤتمرات، ورسوم الخدمات التي تقدمها الجمعية، والتبرعات والرعاة.
- ✓ تعتمد الجمعية في اتصالاتها بشكل أساسي على موقعها الالكتروني على شبكة الانترنت، حيث يُنشر من خلاله كافة أخبار الجمعية، كما يوجد به الأدلة والكتيبات الخاصة بالجمعية، وتسجيل الأعضاء، والبرامج التدريبية الالكترونية، والتقارير السنوية للجمعية.
- ✓ وجود نظام إداري دقيق للجمعية يتولى مسؤوليته مجلس إدارة يتشكل من رئيس المجلس ونائبه وثمانية من الأعضاء المعاونون، وذلك عن طريق الانتخاب السري المُباشر في الاجتماع السنوي للجمعية.
- ✓ تنوع اجتماعات الجمعية حيث يوجد الاجتماعات العامة، والاجتماعات الخاصة، والاجتماعات العامة المنتظمة.
- ✓ تعدد خدمات الجمعية لأعضائها مثل: المؤتمرات العلمية، والنشرات الدورية، وورش العمل التدريبية، والاستشارات، والكُتيبات والأدلة الاسترشادية.

توصيات الدراسة:

في ضوء ما تم عرضه عن دور جمعية المجالس المدرسية بولاية ألبرتا الكندية في دعم مجالس أولياء أمور طلبة المدارس، وواقع مجالس أولياء أمور طلبة المدارس بسلطنة عُمان، وأوجه الإفادة من دور جمعية المجالس المدرسية بولاية ألبرتا الكندية في دعم مجالس أولياء أمور طلبة المدارس بسلطنة عمان توصي الدراسة بالآتي:

- ✓ إنشاء جمعية مجالس أولياء أمور طلبة المدارس في سلطنة عُمان.
- ✓ اعتماد النظام الإداري للجمعية على وجود فرع رئيس في مسقط باعتبارها عاصمة الدولة، وفروع في جميع المحافظات.
- ✓ تتم إدارة الجمعية من خلال مجالس إدارات على كافة المستويات، ويتم انتخابها من قبل أعضاء الجمعية بطريقة ديمقراطية تتيح حرية الترشيح للأعضاء.
- ✓ اعتماد الجمعية في عملها على التخطيط الاستراتيجي من حيث بلورة رؤية وتشكيل رسالة وصياغة أهداف استراتيجية تركز على الدعم الشامل والمتكامل لمجالس أولياء أمور طلبة المدارس.
- ✓ يتم تمويل الجمعية من خلال مصادر حكومية مثل وزارة التربية والتعليم، ووزارة التنمية المحلية، ومصادر غير حكومية مثل: رجال الأعمال ومؤسسات ومنظمات المجتمع المحلي.
- ✓ بناء ميثاق أخلاقي للجمعية يُركز على قيم الاحترام، والنزاهة، والأمانة، والعدالة، والشفافية، والالتزام.
- ✓ إنشاء موقع الكتروني للجمعية لتيسير الاتصالات بين أعضائها، ونشر كافة أخبارها، وتقديم الخدمات المهنية الالكترونية كالتدريب الالكتروني، والكُتيبات والأدلة، والنشرات الدورية.
- ✓ تقديم الجمعية مجموعة من الخدمات المهنية مثل: الندوات والمؤتمرات العلمية، والنشرات الدورية، وورش العمل التدريبية، والاستشارات، والكُتيبات والأدلة الاسترشادية، والدوريات العلمية.

قائمة المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

1) أبو العلا، رحاب علي محمد. (2018). تصور مقترح لتمهين الإدارة المدرسية بالمدرسة الثانوية العامة في مصر في ضوء الخبرة الكندية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق، مصر.

2) الريامي، محمد بن ناصر بن سالم. (2017). المُشكلات التي تواجه مجالس الآباء والأمهات في المدارس الخاصة بمحافظة الداخلية في سلطنة عُمان، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم والآداب، جامعة نزوى، سلطنة عُمان.

3) السعدي، خالد محمد أحمد (2013). تطوير أداء مجالس الآباء والأمهات في مدارس محافظة شمال الباطنة بسلطنة عمان بسلطنة عمان في ضوء خبرات بعض الدول، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم والآداب، جامعة نزوى، سلطنة عُمان.

4) المركز التخصصي للتدريب المهني للمعلمين. (2014). بيانات عن المركز، مسقط.

5) مسلم بن علي العبد المسهلي. (2012). دور مجالس الآباء والأمهات في تحسين جودة التعليم، ورقة عمل مقدمة إلى ندوة مجتمع ظفار التربوي والمنعقدة في الفترة من 4-6 مارس 2012 بجامعة ظفار.

6) المعولي، عبد الله بن سالم بن علي. (2014). مدى ممارسة المجالس المدرسية لأدوارها ومهامها الوظيفية في مدارس التعليم ما بعد الأساسي بمحافظة الباطنة جنوب، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم والآداب، جامعة نز وى، سلطنة عُمان.

7) وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان. (2002). اللائحة التنظيمية لمجالس الآباء والأمهات الصادرة بالقرار الوزاري رقم 99/10 والمعدلة بالقرار رقم2002/44، مسقط.

8) وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان. (2011). دليل دليل إرشادي نحو المدرسة وحدة للإنماء المهني، مسقط: المُديرية العامة لتنمية الموارد البشرية.

9) وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان. (2019). القرار الوزاري رقم (2019/120) والخاص بإصدار لائحة مجالس أولياء الأمور، مسقط.

10) وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان. (2020). خطة الإنماء المهني لعام 2020، مسقط: المُديرية العامة لتنمية الموارد البشرية.

11) وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان. (2020). دليل المجالس واللجان المدرسية، مسقط: دائرة تطوير الأداء المدرسي.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

12) Alberta Home and School Councils' Association. (2007). Alberta School Council Resource Manual, Edmonton.

13) Alberta School Councils' Association. (2016). School Council Resource Guide, Edmonton.

14) Alberta School Councils' Association. (017). Representing parents on school councils in Alberta: Annual Report 2016- 2017, Edmonton.

15) Alberta School Councils' Association. (2018).Changed its Objectives : the new Objectives were Registered on 6/9/2018, Edmonton.

16) Alberta School Councils' Association. (2019). Representing parents on school councils in Alberta: Annual Report 2018- 2019, Edmonton .

17) Alberta School Councils' Association.(2020). Representing parents on school councils in Alberta: Annual Report 2019- 2020, Edmonton.

18) Alberta School Councils' Association.(2021 E). Code of Conduct for Society/Association Members, Edmonton .

19) Alberta School Councils' Association.(2021A). Representing parents on school councils in Alberta: Annual Report 2020- 2021, Edmonton .

20) Alberta School Councils' Association.(2021B). Advocacy Policy Manual: Current Advocacy Policies of the Association to April 2022 , Edmonton .

21) Alberta School Councils' Association.(2021C). About ASCA, https://www .albertaschoolcouncils.ca/about/about2 .

22) Alberta School Councils' Association. (2021D). Our Vision Path 2021- 2024, Edmonton.

23) Alberta School Councils' Association.(2021F). Bylaws of the Alberta School Councils' Association, Edmonton.

24) Alberta School Councils' Association. (2021G). Financial Statements: For The Year Ended June 30, 2021 , Edmonton

25) Alberta School Councils' Association.(2021H). Annual Conference, https://www.albertaschoolcouncils.ca/about/annual-conference.

26) Alberta School Councils' Association.(2021J). Newsletters, https://www.albertaschoolcouncils.ca/about/newsletters .

27) Alberta School Councils' Association.(2021K). Workshops, https://www.albertaschoolcouncils.ca/school-councils/workshops.

28) Alberta School Councils' Association.(2021L). Resources, https://www .albertaschoolcouncils.ca/resources .

29) Calgary Board of Education, (2014A). School Council Handbook, Calgary, Edmonton.

30) Calgary Board of Education, (2014B). Comprehensive school council handbook 2013-14, Calgary, Edmonton.

31) Calgary Board of Education, (2018). School Council Handbook, Calgary, Edmonton.

أهمية الذكاء الاصطناعي في تطوير المكتسبات التعليمية في العالم العربي لمواجهة جائحة كورونا

The Importance of Artificial Intelligence in Developing Educational Acquisitions in the Arab World to Confront Coronavirus Pandemic

د. خلود بوعصيدة /أستاذة مساعدة ودكتورة في علوم وتكنولوجيات التصميم، المعهد العالي للفنون والحرف بصفاقس/ جامعة صفاقس / تونس

Dr. Khouloud Bouassida / Professor adjunct and doctor in Sciences and Technology of Design – University of Sfax / Tunisia

ملخص الدراسة:

إنّ ظهور الذكاء الاصطناعي في مطلع هذا القرن ساهم في تطوير أنظمة التدريس باستخدام الحواسيب، حيث يمكّن هذا النظام التعليمي إلى الاستجابة لحاجيات الطالب بمرونة وأسلوب أكثر دقّة وابتكار. ويشهد العالم العربي حاليا زيادة ملحوظة في تطبيق هذه التكنولوجيا الحديثة في مجال التعليم. حيث نلاحظ تغيّر منهج النظام التعليمي في منطقة الشرق الأوسط من الجانب التقليدي إلى طريقة التعليم الذكّي. هذه الطريقة الحديثة يتمّ خلالها استخدام الروبوتات والذكاء الاصطناعي المصمّم حسب الحاجة والطلب في نفس الوقت، حيث يتعلم الطلاّب بشكل أفضل بطريقة فردية وفق نظم تعلّم ذكّية يتم تكييفها حسب الوضع التعليمي لكلّ طالب.

تهدف دراستنا إلى تعريف دور الذكاء الاصطناعي في النهوض بمكتسبات الطالب. كما نقف على أهّم التحديات والصعوبات التي يواجهها النظام التعليمي في العالم العربي في تطبيق هذه التقنية الحديثة، خاصّة في ظل رهانات الأزمات الحالية منها جائحة فيروس كورونا. تطّرقنا في هذه الدراسة إلى تحليل الأبحاث ومجالات تطبيق الذكاء الاصطناعي في بعض الدول العربية من خلال استقراء بعض النماذج التي اعتمدت هذه الطريقة في مجال التدريس. كما توّصلنا إلى تبيان عدّة صعوبات في تقييم هذه التجربة التعليمية وإدارتها في ظلّ محدوديّة جاهزيّة المعلمين في اكتساب الخبرات الرقميّة وضعف الاهتمام بتكوينهم في هذا المجال الحيوي. كما يمكن لنا ملاحظة ضعف البنية الاتصاليّة والرقميّة في عالمنا العربي والتي تشكّل عائقا أمام انتشار واستعمال هذه التكنولوجيا في التعليم.

إنّ هذه الدراسة تمكّننا من الاستفادة من نتائجها لمعرفة النقائص والتحديات المطروحة أمام المؤسسات التعليمية في مواجهة الأزمات الطارئة مثل جائحة كوفيد 19. كما تمكّننا من توجيه عديد النظريات لمزيد التعمّق في إيجاد الحلول المستقبلية للاستثمار في تطبيقات الذكاء الاصطناعي، لتطوير مستوى التعليم في العالم العربي بصفة خاصة.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الاصطناعي، تطوير المكتسبات التعليميّة، العالم العربي، الخبرات الرقمية، جائحة كورونا.

Abstruct :

The emergence of artificial intelligence at the beginning of this century contributed to the development of education systems using computers. Such evolution enables the educational system to respond to students' needs with flexibility and more accurate and innovative ways. The Arab world is currently witnessing a noticeable increase in the application of this modern technology in the field of education. We note the change of the educational system approach in the Middle East from the traditional perspective to smart education. It is a modern approach in which robots and artificial intelligence, designed according to the need and the demand, are used. Students learn better individually according to intelligent learning systems adapted to each student's educational situation.

Our study aims to define the role of artificial intelligence in the betterment of student acquisitions. We also focus our attention on the most critical challenges and difficulties faced by the educational system of the Arab world in applying modern technologies, especially in light of the stakes of the current crises, including the coronavirus pandemic. In this study, we analyzed research and areas of artificial intelligence applications in some Arab countries by extrapolating some models that adopted this method in teaching. Besides, we found several difficulties in evaluating and managing this educational experience in light of the limited readiness of teachers to acquire digital skills and the lack of interest in training them in this vital field. Moreover, we can note the weakness of the communication and digital infrastructure in our Arab world, which constitutes an obstacle to the spread and use of this technology in education.

This study enables us to benefit from its results to comprehend the shortcomings and challenges facing educational institutions against emergency crises such as the Covid-19 pandemic. We are able to develop many theories for more in-depth vision in finding future solutions to invest in artificial intelligence applications and improve the level of education in the Arab world in particular.

Keywords: Artificial intelligence, the development of educational gains, the Arab world, digital experiences, the Corona pandemic.

مقدمة:

يمثّل التعليم أداة للتقدّم في عصر يشهد ثورة تكنولوجية ورقمية بامتياز، في ظل تحوّلات اقتصادية واجتماعية وثقافية، يبقى فيها الإنسان المحور الأساسي. فتطوّر الأمم والدول يقاس بمدى قابليتها للتغيير ومواكبة متطلّبات العصر. ففي مطلع القرن الحادي والعشرين، برزت عدّة تحوّلات منها: العولمة وثورة المعلومات والاتصالات وحبّ امتلاك المعرفة... والتي ساهمت في اتّخاذ سياسات جديدة في مجال التعليم.

فالعالم العربي يواجه اليوم عديد الصعوبات والتحدّيات للنهوض بالمستوى التعليمي للجامعات خاصّة في ظل جائحة فيروس كورونا. وقد أثّر هذا الوباء خاصّة على تواصل العملية التعليميّة بشكل بالغ نتيجة العزل الاجتماعي. ممّا اضطرت عديد الدول إلى إتباع طريقة التعلّم عن بعد، عبر تطبيق Google meet ومحادثات الفيديو عبر الانترنت مثل Zoom وغيرها. وحسب موقع "تيك كرنيش"، فقد بلغت عمليات استخدام هذه التطبيقات 62 مليون مرة خلال شهر مارس / آذار 2020 (الخطيب :2020). فقد أجبرت الحكومات في العالم العربي إلى إغلاق المدارس والجامعات، ممّا أدّى إلى ظهور عديد التغييرات النفسية والمهنية والاجتماعية، سواء كانت على الطّلاب أو على المدرّسين أنفسهم.

لقد سلطت جائحة فيروس كورونا الضوء على مختلف النقائص التي تعاني منها الأنظمة التعليمية في عالمنا العربي واستوجبت هذه الظاهرة أن نوجد الحلول الممكنة لتلافي جميع المعوقات، التي تحول دون تطوّر العمليّة التعليمية. في هذا الإطار، تشير إحصائيات منظّمة الأمم المتحدة للعلوم والثقافة "اليونسكو"، إلى حوالي 826 مليون طالب في البلدان النامية لا يملكون حاسوب في منازلهم، وأنّ قرابة 43% من الطّلاب لا يتمكنون من الاتصال بالانترنت (تغلبي: 2022). ونلاحظ عديد الإشكاليات في تطبيق التعليم عن بعد، خاصّة في الدول العربية التي تعاني من الاضطرابات والنزاعات، حيث نجد فشل جمهورية سورية العربية في إدخال التعليم عن بعد في أنظمتها التعليمية

بسبب ظروف الحرب. كما اكتفت بالتعليم عن بعد كطريقة غير ملموسة كتكملة للتعليم التقليدي مع غياب البنية التحتية والتقنية بسبب الأوضاع المتوترة التي تعيشها. في حين أنّ دول كالإمارات وقطر شهدت نقلة نوعية في استخدام هذا النوع من التعليم بصورة كليّة وجذرية، ما يسمّى بأنظمة إدارة التعلّم (Learning Management systems) (الخطيب:2020).

لقد تأثر التعليم عن بعد أو التعليم الالكتروني(E-Learning) بتطوّر التكنولوجيا، خاصّة بوجود الذكاء الاصطناعي. وأصبح دمج واستعمال هذه التقنية الحديثة ضرورة أساسية للارتقاء بمستوى التعليم داخل عالمنا العربي، لتنمية مهارات الطّلاب وفقا لاحتياجات سوق الشغل العالميّة. ويرى (عثمان وجميل: 2012: ص. 29)، أنّ الذكاء الاصطناعي جزء من علوم الحاسوب لتصميم أنظمة ذكيّة تشبه خصائص السلوك البشري، معتمدة العلاقات المنطقية والحسابية. في هذا السياق، يذكر الرتيمي أنّ استعمال الحواسيب في التعليم يعود إلى ثلاثين سنة مضت. ممّا شجّع عديد العلماء والباحثين في ابتكار نظم تعلّم ذكيّة (Intelligent Tutoring Systems)، للاستجابة لحاجيات الطّلاب ومزيد التكيّف مع التجربة التعليمية المعاصرة. إنّ الاستثمار الرقمي والتكنولوجي في مجال التعليم يشكّل استثمارا في رأس المال البشري (الرتيمي: 2022 : ص.11). ويرى الباحثون أنّ الذكاء الاصطناعي سيصبح وجهة مستقبليّة، من طرف الجامعات والمدارس لتطوير أنظمتها التعليمية. فالذكاء الاصطناعي لم يعد حكرا على مجتمعات أو اختصاصات معيّنة، حيث امتّد نطاقه ليحسّن التجربة التعليمية ويجعلها أكثر مردودية وكفاءة مع كثرة استعمال الهواتف الذكيّة والحواسيب. فهل سيحلّ الذكاء الاصطناعي محلّ الأستاذ والمعلّم في مطلع السنوات المقبلة؟

ما يزال فيروس كورونا يعلّق بضلاله الوخيمة على جميع المجالات، ممّا يدفعنا إلى تطوير المعرفة والابتكار وإيجاد الحلول للحفاظ على استمرارية التعليم وضمان تكافؤ الفرص أمام جميع الطّلاب.فالذكاء الاصطناعي يمكن له أن يفتح آفاقا واعدة لتطوير المناهج التعليمية واستراتيجيات التدريس، مع دعم التقنيات الحديثة واستغلال منافعها. لكننا نلاحظ تفاوت الآراء المؤيّدة والمعارضة لهذا المشروع الحديث، ما بين أفكار متفائلة وأفكار سلبية. ممّا يسبب عدم وضوح الرؤية وتشتت الأفكار لدى المستخدمين لهذه الأنظمة (الأتربي: 2019).

حيث تهدف دراستنا إلى إيجاد الحلول والمقترحات لتوظيف هذه التكنولوجيا في المجال التعليمي، بعيدا عن كلّ التجاذبات والصعوبات النظرية والعمليّة. وبالتالي يمكن لنا طرح عديد الأسئلة في دراستنا الحالية لتبسيط الإشكالية: ماهو دور الذكاء الاصطناعي في تطوير التعليم في العالم العربي خاصّة في زمن الجائحة؟ كيف يمكن للذكاء الاصطناعي النهوض بمستوى التعليم بالعالم العربي وتكوين رأس مال بشري قادر على رفع التحدّيات المستقبلية والمعرفية؟ ماهي أبرز الصعوبات التي يواجهها تطبيق الذكاء الاصطناعي في المنظومة التعليمية العربية؟ وكيف يمكن لنا تقييم التجربة العربية في هذا المجال عبر استشراف حلول مستقبلية لهذه التكنولوجيا الواعدة؟

أهداف الدراسة وأهميتها:

إنّ هذه الدراسة تحاول أن تعطينا لمحة شمولية على واقع تطبيق الذكاء الاصطناعي في التعليم في بلداننا العربية، خاصّة مع ظهور فيروس كورونا ونذكر أهمّ الأهداف التّالية:

- ✓ تبيان أهميّة الذكاء الاصطناعي في تطوير العملية التعليمية سواء للطالب أو للأستاذ.
- ✓ دراسة بعض النماذج لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في عالمنا العربي في مجال التعليم والاستفادة من هذه التجارب المهمة ومحاولة تطويرها.
- ✓ مزيد تفعيل استخدامات الذكاء الاصطناعي في مجال التعليم والاستفادة من جميع الخبرات.
- ✓ فهم وإدراك المعوقات الحقيقية لتطبيق الذكاء الاصطناعي في مجال التعليم في بعض الدول العربية، ومحاولة إيجاد الحلول وطرح الإشكاليات المناسبة.
- ✓ توجيه عديد المسائل النظرية لاستشراف رؤية مستقبلية، للاستفادة أكثر من تطبيقات الذكاء الاصطناعي للنهوض بالمستوى التعليمي في العالم العربي، عبر دراسة بعض النماذج الناجحة في العالم المتقدم.
- ✓ تقييم التجربة العربية في منظومة التعليم الذكيّ، لرسم الخطط المستقبلية وتدارك النقائص.

أولا: مفهوم الذكاء الاصطناعي ودوره في تطوير المكتسبات التعليمية زمن الجائحة.

إنّ الذكاء الاصطناعي هو طريقة محاكاة للسلوك البشري عبر برمجة الحاسب وفق أنظمة ذكيّة. فهو أحد علوم الحاسب الفرعيّة التي لديها قدرة على محاكاة بعض قدرات العقل البشري واتّخاذ بعض القرارات البسيطة. فعلم الذكاء الاصطناعي، يمكّننا من إنجاز بعض المهام الصعبة والمعقدة وذلك باستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي المتقدمة. وهذه التقنيات يمكن أن تتكامل مع نظم المعلومات لتوسيع نطاق التطبيقات. (أحمد وآخرون :2020: ص 19). ويعدّ التعليم الآلي محرّكا أساسيا لنمو الشعوب وتطوّرها، وسنلاحظ قرابة ما يزيد عن 47% من أدوات إدارة المنظومة التعليمية بواسطة الذكاء الاصطناعي خلال السنوات الثلاث المقبلة (محمد :2021). كما أنّ لجائحة كورونا دور أساسي في اعتماد التعليم عن بعد والتركيز على الذكاء الاصطناعي، حيث يؤكد قرابة 86% من المعلمين على أهمية استخدام التكنولوجيا في التعليم (محمد: 2021).

1.تعريفات الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته في التعليم:

تعريفات الذكاء الاصطناعي غير محدودة ومتنوعة، لدرجة لا يمكن حصرها.فالعلماء في مجال الذكاء الاصطناعي لا يلتزمون بقواعد معنية في تحديد مفهوم وتطبيقات الذكاء الاصطناعي. فتوجد آلاف التطبيقات التي ترتكز على الذكاء الاصطناعي فهي تشمل مجال الصحة والتعليم والأمن والنقل والخدمات...كما يمكن رؤية الذكاء الاصطناعي على أنّه محاولة لنمذجة جوانب من التفكير البشري على أجهزة الكمبيوتر (فاروق فؤاد :2012). فالذكاء الاصطناعي يعرّف تقنيّا بأنه يمزج مجالين علميين: علم السلوكيات وعلم المعلوماتية، حيث أنّه يرتبط عادة بالأجهزة التكنولوجية المبتكرة، والتي تعنى بأتممة عمليّة أخذ القرارات عوضا عن الذات البشرية.

كما يعرّف الذكاء الاصطناعي بأنه يسعى إلى فهم طبيعة الذكاء البشري عن طريق تكوين برامج على الحواسيب، التي تقلّد الأفعال والأعمال أو التصرّفات الذكيّة (العبيدى :2015). كما نلاحظ تعريف العالم الأمريكي "نيلز جون نيلسون" بجامعة ستانفورد، والذّي يؤكد على "أنّ الذكاء الاصطناعي هو مجموعة الأنشطة المخصّصة لجعل الآلات ذكيّة بدرجة تمكّنها من التصرف بصورة ملائمة وبها حكمة أيضا في البنية المحيطة بها" (غرام: 2022). وبالتالي فإنّ

الذكاء الاصطناعي مرتبط بعلوم الحاسوب وأنظمته، مع تماهي لقدرات الذكاء والسلوك البشري في تطبيقات مختلفة. وكذلك يبرز عديد الخاصّيات المتّفردة، منها القدرة على اتخاذ القرارات والتعلّم الاستنتاج وإعادة البرمجة (مكاوي :2018). فالذكاء الاصطناعي يعمل على تطوير الأبحاث خاصة باستعمال الروبوت والخدمات الذكية للشركات، مع معالجة دقيقة وسريعة للبيانات والمعلومات والخوارزميات الذكيّة.برزت الحاجة إلى الذكاء الاصطناعي مع ظهور الآلات والتكنولوجيا الرقمية، حيث تتولّى هذه الأخيرة اتّخاذ القرارات عوضا عن الذات البشرية. فالذكاء الاصطناعي هو علم يهدف إلى تطوير أنظمة تشبه ذكاء البشر أو حتى تضاهيه، خاصّة في طريقة الاستنتاج والتفكير لإيجاد الحلول الممكنة للمشاكل التي تصادف الإنسان في معاملاته اليومية. من المتّوقع أن يزداد اعتماد العالم على الذكاء الاصطناعي كحلّ جذري في كثير من المجالات، لتجاوز الأزمات الصحية خاصّة في مجال التعليم.

يمكن لتطبيقات الذكاء الاصطناعي أن تفتح سبلا واعدة في اكتشاف آفاق جديدة للتعلّم، خاصّة في زمن جائحة كوفيد 19، حيث أنّها تعمل على مساعدة الطّلاب في الحصول على أكثر فرص لتطوير العملية التعليميّة. فمع وجود الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته الحديثة، يمكن للجامعات والمدارس الوصول إلى الأهداف المرجوة في وقت قصير، عبر تطوير مناهجها بشكل أكثر فعاليّة في بيئة تدريس متطوّرة. حيث تستخدم أنظمة التدريس المحتوى الذكي بواسطة تقنيات التعليم الآلي والذاتي، ويساعد على تجميع البيانات بكميّة هائلة وتحليلها بطريقة سريعة (مكاوي: 2018). حيث نجد عديد المنصات الرقمية التي تساعد على التعلم الذكيّ مثل منصة I talk 2 Learn، التي تعلّم الكسور والمعرفة الرياضية. كما نجد منصة أخرى وهي Thins-kster Math، وهي متخصّصة في الرياضيات، حيث تلاؤم أسلوب التعليم الشخصي للطالب. كما يعيّن هذا التطبيق مدّرسا لكلّ طالب لمتابعة نشاط تعليمي ويحسّن قدراته المنطقية، عن طريق مساعد خاص يقترح الإجابات والحلول أمام الصعوبات التي يجدها الطالب في الأثناء. كما نجد منصة Brainly، وهي عبارة عن شبكة تواصل اجتماعي توظّف الذكاء الاصطناعي ويتمّ فيها استخدام خوارزميات التحكم الآلي، وتتيح للطّلاب طرح الأسئلة حول الواجبات والفروض المنزلية والتحقّق من الإجابات. كما تسمح هذه المنصّة بالتفاعل الإيجابي بين الطّلاب لكي يتمكّنوا من الحصول على الإجابات الصحيحة والاعتماد على أنفسهم.

كما نلاحظ عبر استخدام هذه التقنية، تحوّل الكتب التعليمية التقليدية إلى كتب ذكيّة. وفي هذا السياق، تتخصّص بعض الشركات مثل شركة CTI Content Technology في صناعة وتصميم كتب تعليمية تعتمد على الذكاء الاصطناعي. حيث يحمّل المدرّس أساسيات المناهج على محرّك CTI باستخدام خوارزميات الذكاء الاصطناعي. كما تساهم شركة Cran 101 للمساعدة في نشر محتوى الكتب المدرسية عبر دليل الدراسة الذكيّ وإتاحة جميع ملخصات الدروس والإجابات الصحيحة للتمارين. فبرنامج Netex Learning يوفّر للمعلمين مناهج رقمية عبر وسائط متعدّدة، مثل الفيديو بالإضافة إلى تقييم ذاتي. كما يوفّر البرنامج منصة تعليمية صمّمت لأماكن العمل المتطوّرة، حيث يمكن ابتكار أنظمة تعليمية ودورات افتراضية ومؤتمرات بالفيديو وغيرها. كما يساهم تطبيق Smart Ed في تخصيص محتويات الكتب المدرسية بطريقة مبسّطة وجذّابة حسب احتياجات الطّلاب. كما يوفّر منصّة للتعاون والتّبادل بين المدرّس والطّلاب. كما يقدّم تطبيق Mika معلّم افتراضي يتعامل مع طلبات الطّلاب ويقدّم لهم ملاحظات وإصلاحات فوريّة

لتساعدهم في واجباتهم المنزلية. كما يقدّم تطبيق Front Row دروسا للطّلاب في العلوم وكذلك في الدّراسات الاجتماعية ويعطيهم تقارير حول نسبة تقدّمهم في إطار إنجاز مهامهم التعليمية. كما توفّر الطبيعة الرقمية للتطبيقات المعتمدة على الذكاء الاصطناعي، فرصة لمشاركة الطّلاب في العالم الافتراضي بعيدا عن المنهج التعليمي القديم والفصول الدراسية المغلقة. وبالتالي فإن هذه التّطبيقات تدفع الطّلاب إلى اكتشاف آفاق جديدة للتّعلم عبر تقنيات أكثر حداثة. فمثلا حقّقت أنظمة التّدريس الذكيّة ITS تقدّما واضحا خلال العشرين سنة الماضية في مجال تطبيقات الذكاء الاصطناعي، رغم أنّها مازالت في مرحلة بدائية نسبيا. لكن المجهودات المبذولة من طرف الدّول العربية تساهم في تشكيل بنية تكنولوجية حديثة في مجال التعليم. فقد قامت منصّة Just the Facts 101 بطريقة أكثر بساطة، بإنشاء ملخّصات نصية للدروس ويتم إتاحتها بعد ذلك على موقع أمازون عبر رقمنتها. كما يمكن لنا ذكر بعض التطبيقات الذّكية التي تستخدم مهارات تكنولوجية للذكاء الاصطناعي من خلال برامج تعلّم ذكية منها تطبيق Layer، وهو يسمح بإجراء مسح ضوئي للمواد المطبوعة وإضافة الافتراضات وتحويلها إلى صفحات تفاعليّة. وكذلك تطبيق أورازما Aurasma وهو يحفز الطلاب للمشاركة في الأنشطة العلمية والتربوية. كما أن تطبيقات Augmented 4 تساهم في إتاحة الفرص أمام الطّلاب وتفتح لهم آفاقا جديدة للتعلّم. كما أن برامج سيري (Apple) المتاحة على الهواتف الذكية تمكّن من محاكاة التفاعل اللغوي مع شخص حقيقي، خاصة في مجال تعلّم اللغات الحية والتعرف على الكلام (مختار محمود :2020، ص.206-207).

فتقنيات الواقع الافتراضي (VR) تساهم في فرض تطبيقات الذكاء الاصطناعي عبر إنشاء عالم مشابه للعالم الحقيقي. فنقل المعلومات والمهارات التعليمية إلى الطّلاب بطريقة أكثر إتقانا بواسطة الحاسوب الآلي تعطي بعدا أكثر تقدّما واحترافا (هادي: 2011). أما تقنية الواقع المعزّز (AR) فتنقل الطّلاب إلى عالم ثنائي أو ثلاثي الأبعاد عبر إتاحة مجموعة من الخيارات التعليمية. كما تشمل كذلك تطبيقات الفصول الدراسية والواجبات المنزلية المفصّلة ومعرض الصور الحيّة وعروض كتب وكذلك بطاقات تعليمية للصّم والبكم (أوباري: 2010). ومع تّنوع التطبيقات في مجال التعليم، نجد عديد الأمثلة التي ساهمت في تطوّر النظم التعليمية في بعض الدول العربية، عبر استخدامها للذكاء الاصطناعي شيئا فشيئا. ويّعد استخدام هذه التطبيقات خاصّة بسبب العوامل الاجتماعية والصحية التي فرضتها جائحة كوفيد 19على الطّلاب والمدرّسين. كما اعتبرت هذه التطبيقات ركيزة أساسية تمكّن المؤسسات التعليمية من أداء واجبها في ظروف ملائمة لإنجاز الأهداف المنشودة عبر مناهج معاصرة حتّى ما بعد انزياح الجائحة. إنّ التّعلم النشط المرتكز على تطبيقات الذكاء الاصطناعي يساهم في تطوير المكتسبات التعليمية بصورة أكثر فعالية مقارنة بالوسائل التعليمية التقليدية. فقد أظهرت دراسة أجرتها جامعة "كارنيجي ميلون" ونشرتها محلة "ساينس" Science »، أن طرق التّعلم النشط لا تستخدم فقط الأساليب العمليّة والعقلية، بل تستخدم أساليب تعتمد على مخاطبة المشاعر (دينا درويش 2021). كما أن تقنيات التّعلم النشط تّشجع الطّلاب على الإبداع وإنتاج الأفكار من خلال التفاعل الإيجابي عن بعد. كما أنّ هذا الأسلوب من التّعلم يساهم في تنمية التحصيل الدراسي للطّلاب. كذلك فالواقع المختلط المرتبط بمجموعة من التطبيقات الذكيّة يمكن له ابتكار بيئة افتراضية وواقعية في نفس الوقت، عبر خلق أجسام ومجسّمات إلكترونية يتعامل معها الطالب بشكل مختلف.

ويعتبر تصميم تطبيقات الذكاء الاصطناعي مكسبا مهمّا يسمح للمدرّسين في مساعدة الطلاّب بطريقة آليّة عبر نظم الدروس الذكيّة. فقد شرح (شوردي وآخرون: 2013) : المردوديّة العالية لأنظمة هذه الدروس التي تعطي فعالية أفضل من أداء المدرّسين. كما توفّر المرونة عبر أساليب تعليمية أكثر ملائمة للمستوى العلمي للطلاّب. فالأنظمة التكيّفية التي تعتمد على تطبيقات الذكاء الاصطناعي، تعطي شفافية واضحة للطلاّب وتسهّل عليهم الوصول إلى أهدافهم التّعليمية. حيث يعتبر معهد جامعة جنوب كاليفورنيا (USC) التقنيات الإبداعية ركيزة أساسية في إنشاء تطبيقات بواسطة الذكاء الاصطناعي لتطوير شخصيات افتراضيّة. كما أنّهم يواصلون أبحاثهم في هذا السياق لإيجاد تطبيقات جديدة في قطاع التّعليم تعتمد على هذه التكنولوجيا خلال العقدين المقبلين. نلاحظ أنّ إنتاج المحتوى الذّكي للنظم التعليمية يساهم في إضفاء طابع فريد وشخصي، يساعد على معرفة حاجيات الطالب مع مراعاة النقائص المعرفية، حيث نرى:

- ✓ دروس رقمية: تكون عبر إنشاء واجهات تعّلم رقميّة مع خيارات التخصيص وغيرها بواسطة تقنية الذكاء الاصطناعي.
- ✓ تصوّر المعلومات ومحاكاة ببيئات تدريسية مستندة إلى الويب
- ✓ تحديث محتويات التعلم من خلال إنشاء محتوى الدروس والتمارين وضمان تجديد المعلومات المتواجدة فيها.

2.علاقة ودور الذكاء الاصطناعي في الرقي بالتعليم:

نجح الذكاء الاصطناعي في اقتحام عديد المجالات منها التعليم ويقدّر الخبراء أنّه بحلول سنة 2030، يمكن أن يبلغ حجم مساهمة هذه التكنولوجيا نحو 16 تريليون دولار (د.ن: موقع سكاي نيوز عربية: 2019). ففوائد الذكاء الاصطناعي لا تحصى ولا تعدّ حيث أنّه يسهم في المجالات التالية:

- ✓ يسهّل عملية التدريس وإدارة التعليم.
- ✓ ينمّي القدرات والمكتسبات العلمية لإعداد الحياة العمليّة.
- ✓ يقدّم فرص وآفاق واعدة للتعلّم مدى الحياة.
- ✓ تطوير البحث العلمي وضمان تكافؤ الفرص.

إنّ تزويد المدارس والجامعات بشبكات الانترنت ودخولها عصر الرقمنة، سيجعل قطاع التعليم في عالمنا العربي يمرّ بتحوّلات جذريّة وسننتقل من التعليم التقليدي إلى التعليم الذّكي. وقد حلّت الحواسيب واللوحات الإلكترونية محلّ الكتب، حيث أنّ الذكاء الاصطناعي سيسهّل أيضا للأستاذ إصلاح الامتحانات وإعطاء الدروس بطريقة أكثر فاعليّة. وبالتّالي ستوفّر هذه التقنية الحديثة ظروف مترفة للأساتذة وتجنبهم مثل هذه الأعمال الروتينية وتعطيهم مزيدا من الوقت وتوفّر لهم مزيدا من الطاقة والجهد.

فبالنسبة للطّلاب، فالذكاء الاصطناعي يساهم في تبسيط عمليّة التعلّم والتدريس، كما يحسّن عملية التواصل بينهم وبين الأساتذة. فهذه التقنية تراعي المستوى المعرفي لكلّ طالب وتوّفر سرعة التعلّم لتحقيق الأهداف المقترحة

والاستفادة اللازمة. إنّ الذكاء الاصطناعي يساهم في ربح الوقت، ممّا يوفر العديد من الفرص أمام الطّلاب للتخصّص في مجالات معينة، حيث أنّ الروبوتات يمكن لها أن تحلّ محلّ الإنسان وتساعد على تطوير مكتسباتهم العلمية ومحاولة إدراكهم لنقاط قوتهم وضعفهم. فالذكاء الاصطناعي يمكّن الطالب من خوض تجربة تعليمية فردية دون الاعتماد على المعلّم. وبالتالي نلاحظ السرعة في التعليم، حيث تتيح الأدوات الممكنة في الذكاء الاصطناعي الولوج إلى إمكانية التعلّم في جميع الأوقات. كما تسهّل هذه التكنولوجيا توفير الإجابات بطريقة فورية لجميع استفسارات الطلاّب دون انتظار تدخّل الأستاذ بنفسه. كما أنّ الذكاء الاصطناعي يساهم في تقليل تكلفة التعليم دون تكبّد نفقات إضافية، حيث يصل الطالب إلى مبتغاه عبر تعليم عالي الجودة. فالذكاء الاصطناعي يقرّب للطالب العمليّة التعليمية ويجعله أكثر انجذابا للمحتوى الدراسي. كما سيساعده في تحسين درجاته ومعدّلاته وسيمكّنه من تدارك أخطاءه، عبر معرفة نقاط الضعف والقوّة عند إصلاح التمارين.

كما نلاحظ اعتراف أغلبيّة المعلّمين بأهميّة هذه التكنولوجيا، رغم بعض المواقف المعارضة لها بحجة أهميّة حضور الأستاذ ودوره في إعطاء الدروس. فبواسطة الذكاء الاصطناعي، يمكن إصلاح الامتحانات والواجبات والقيام بالأعمال المكتبية. وكذلك يمكن للمعلّمين التقليص من ساعات العمل واستكمال تقديم الدروس الخصوصية والحصص الإضافية لتنمية مهارات الطلاّب. كما يمكن للذكاء الاصطناعي أن يقلّل من الحاجة إلى المعلّمين في ظلّ توفر المتخصّصين في بعض العلوم الدقيقة. كما أنّه يساعد في تطوير إمكانيات المعلّمين ولا يستبدلهم بصفة كلّية، بل إنّه يساهم في التوليف بين العقل الاصطناعي والعقل البشري لضمان نجاح العمليّة التعليمية في أفضل الظروف. فالذكاء الاصطناعي يساهم في استنتاج المعارف والمهارات المطلوبة في زمن معين. كما يمكن له تحديث الدروس تلقائيا وتكييفها مع حاجيات الطلاب. لقد شكّلت الروبوتات التعليمية الذكيّة تفوقا على الأداء البشري، حيث أنّها قادرة على توظيف المكتسبات العلمية في جميع المجالات عبر تكامل مع مختلف التقنيات الحديثة. كما تتيح فرصة التدريس المستقلّ والتدريس المساعد، وتنتج مزيد من الاهتمام لمختلف التخصّصات القادرة على تدريب الطّلاب بصفة أكثر شموليّة. كما يخلق الذكاء الاصطناعي واقعا افتراضيا متعدّد الحواس للطّلاب، ممّا يساعدهم في تحقيق فهم أكثر تعمّقا وابتكارا وتمكّنهم من بيئة تفاعلية تجعلهم أكثر حرية واستكشافا. فتطبيقات الذكاء الاصطناعي تساهم في إنجاز المهام بطريقة أكثر سرعة وإتقان مقارنة بأنظمة التدريس التقليدية. ويمكن للأستاذ تحسين مردوده ومعرفة مستوى طلاّبه بطريقة أكثر نجاعة باستخدام الذكاء الاصطناعي. كما تسهل هذه التكنولوجيا التركيز على التعليم الذّاتي ورفع جودة التعليم (محمد: 2021).

فبحسب اليونسكو، فإنّ إدخال الذكاء الاصطناعي في التعليم يعطي فاعليّة عالية لمواجهة الرهانات المعاصرة. وتدعم هذه المنظّمة العالمية الدول العربية لتوفير جميع السبل والإمكانيات لتفعيل دور الذكاء الاصطناعي في التعليم مع موفى سنة 2030. كما تؤكّد على تعزيز القدرات البشرية وحماية حقوق المتعلّمين من أجل ضمان حقّ التعلّم في أفضل الظروف، بالتعاون مع شركاء ومنظّمات دوليّة معروفة لوضع السياسات التعليمية المستقبلية. كما تهدف هذه الشراكة العالمية إلى توفير الفرص التعليمية الشاملة، وخاصة في الدول الفقيرة والنامية لرفع جودة التعليم. ونذكر عديد الشركات المتدخلة في هذا الإطار منها: مؤسسة مايكروسفت العالمية ومجموعة وايدونع ومجموعة تال التعليمية.

كما وقع التخطيط لعدّة مؤتمرات عالميّة للتعريف بدور الذكاء الاصطناعي في مجال التعليم، نذكر منها: الحوار الاستراتيجي الرابع لوزراء التعليم (SDEM4) تحت إشراف وزارة التربية بجنوب شرق آسيا، خلال شهر تموز 2019 في ماليزيا، والمؤتمر الدولي للتعليم الرقمي والبرمجة والروبوتات في شهر أغسطس 2019 في الأرجنتين (منظمة اليونسكو:2021). وبات لزاما على الدول العربية أن تواكب هذه التوصيات واستخدام التقنيات الحديثة في العمليّة التعليمية، حيث أصبحت المؤسسات التعليمية العربية في حاجة إلى تطبيق هذه التكنولوجيا للحفاظ على استقرار المنظومة بصفة عامّة في ظلّ الإغلاق المتكرر للجامعات والمدارس للحدّ من انتشار الوباء. لذلك أصبح من الواضح استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم لمواجهة سلبيات هذه الأزمة ولتحقيق الأهداف المنشودة.

ثانيا: تجارب الدول العربية في تطبيق الذكاء الاصطناعي في قطاع التعليم.

شهدت منطقة الشرق الأوسط استخدام الروبوتات والذكاء الاصطناعي حسب طلب وحاجة المعلّمين. ممّا يساعد على تبسيط العملية التعليمية وتحسين التواصل الأكاديمي وربح الوقت. ومن المتوقّع أن يتمّ مزيد توظيف الذكاء الاصطناعي في قطاع التعليم في العالم العربي، خاصّة مع مطلع سنة 2023. وقد تميّزت شركة Cherpa كواحدة من الشركات الفريدة والناشئة في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، التّي تعمل على تطبيق الذكاء الاصطناعي في مجال التعليم. فهي عبارة عن منصّة على الإنترنت تعتمد طريقة التعلّم عبر الروبوتات، حيث يدخل الطالب في عالم افتراضي مع محادث الإلكتروني ذكيّ، يمارس هذا الأخير دور أستاذ ويتفاعل معه في إطار درس معيّن يختاره الطالب بنفسه.

كما يهدف الذكاء الاصطناعي إلى تكوين مجموعة من المعلومات حول مستوى كلّ طالب، ممّا يسهل عمل المعلّم في توجيه الدرس مراعاة لمستوى طلاّبه. كما يوفّر الذكاء الاصطناعي مجموعة من أنماط التعاون التي تفّعل المكتسبات التعليمية للطّلاب. كما يمكّن الذكاء الاصطناعي من إنتاج برمجيات وتطبيقات تطّور القدرات البشرية، ويمكن له أن يؤدي وظائف معقدة بسرعة فائقة ودقّة متناهية لحلّ المشكلات العويصة دون الاعتماد على الأستاذ. وبالتّالي يمكن لنا أن نصنّف هذه التكنولوجيا بثورة صناعية رقمية في مجال التعليم مع ارتفاع عدد الشركات والحكومات الداعمة لها في العالم العربي. لقد سعت دول الشرق الأوسط لامتلاك تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي، وخاصة دول الخليج، لما تتميّز به من دعم مادّي كبير لها من طرف الحكومات. لكنّ الصعوبات تكمن في ندرة المختصين في هذا المجال وضعف تكوينهم، ممّا اضطر بهذه الدول إلى استجلاب متخصّصين أجانب لتطبيق هذه التكنولوجيا. وقد صرّح الأستاذ حاتم بقشان، رئيس مركز الابتكار الكبير في المملكة العربية السعودية "أنّ الشباب يشكّلون نسبة 30% من إجمالي السكان في الشرق الأوسط وهو عدد ضخم، لذلك إذا حاولنا الارتقاء بهذه الأجيال، فبعد 15 إلى 20 عاما، سيكونون قادرين على قيادة بلادهم في أن يكونوا من أوائل المتبنيّن والمنفذّين الناجحين للذكاء الاصطناعي". (الراوي، 2021). فقد أظهر مؤشر Tortoise Intelligence العالمي لترتيب البلدان حسب مستوى الذكاء الاصطناعي فيها، المملكة العربية السعودية في المركز الأول عربيا والإمارات في المركز الثاني عربيا، تليها قطر في المركز الثالث. أما البحرين فقد احتلت المركز 50 عالميا وتونس في المرتبة 53 والمغرب في المركز 57 وتليها مصر في المركز 58 عالميا (د.ن: مصدر Tortoise Media: 2020).

1.تجارب دول الخليج في تطبيق الذكاء الاصطناعي في التعليم

لا شكّ أنّ عالمنا العربي يساهم جاهدا في تطوير المناهج التعليمية ليلتحق بالثورة الرقمية. نلاحظ عدة مبادرات مهمّة في الدول العربية مثل دول مجلس التعاون الخليجي والجزائر ومصر.... من بين هذه المبادرات نجد "مبادرة مليون مبرمج عربي" التي دعا إليها حاكم دبي، الشيخ محمّد بن راشد آل مكتوم. كذلك مبادرة مشروع "نيوم" العملاق، الذي أطلقه ولي العهد الأمير محمد بن سلمان بن عبد العزيز في المملكة العربية السعودية. ويهدف هذا المشروع إلى تركيز هذه التقنية في منطقة الخليج بصفة خاصّة. (مكاوي: 2018).

أطلقت الإمارات في سنة 2017، إستراتيجية الإمارات للذكاء الاصطناعي203 ، وعيّنت أوّل وزير للذكاء الاصطناعي في العالم. كما أسسّت أوّل جامعة تعني ببحوث الذكاء الاصطناعي في العالم "جامعة محمد بن زايد للذكاء الاصطناعي". وقد أكّد الأستاذ عمار بكّار، مستشار في شؤون الإعلام الرقمي لموقع "سكاي نيوز عربية"إنّ تأسيس جامعة محمد بن زايد للذّكاء الاصطناعي بقدر ما يعتبر سبقا عالميّا في الاهتمام بالدراسات العليا بشكل خاصّ في هذا التخصص، هو تطوّر طبيعي للإستراتيجية الوطنية للذكاء الاصطناعي التي أطلقتها الإمارات العربية المتحدة قبل عامين بالضبط في أكتوبر 2017، ويشرف على تنفيذها البرنامج الوطني للذكاء الاصطناعي". وتعتبر هذه الجامعة قطبا للتعليم الحديث وتوفّر أحدث أنظمة الذكاء الاصطناعي في العالم. ويمكن أنّ نصنّف دولة الإمارات كرائد استراتيجي ومركزا أساسيّا في توظيف الذكاء الاصطناعي في العالم العربي. ساهمت البنية التحتية الغنيّة وقنوات التواصل المتقدّمة في توظيف تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي في التعليم الذكّي للجامعات والمدارس بدولة الإمارات. ويعتبر قطاع التعليم أقلّ المجالات التي طبق فيها الذكاء الاصطناعي، رغم ما يوليه الاستثمار في المنظومة التعليمية من رؤية استشرافية من طرف الحكومة الإماراتية. نجد أيضا عديد الجامعات التي انخرطت في بحوث الذكاء الاصطناعي، من خلال تطبيقه في مناهجها التعليمية، مثل: جامعة خليفة للعلوم والتكنولوجيا وجامعة نيويورك وغيرها... كما أنّ هذه التكنولوجيا وفّرت اختصاصات مهرة وملفتة للانتباه في مجالات متنوعة منها: الهندسة، الطب والاتّصالات... كما حاولت دولة الإمارات تحقيق التوازن بين هذه التكنولوجيا والتخصّصات المطلوبة في سوق الشغل والتعريف بها خاصّة لدى الطّلاب. كما فتحت جميع الإمكانيات والسبل لتمكين الطّلاب من استعمال هذه التقنية الحديثة. كما وفّرت العديد من مؤسسات التعليم العالي الإماراتية، برامج دراسيّة للطلبة الراغبين في التخصّص في مجال الذكاء الاصطناعي، مثل: جامعة محمد بن زايد للذكاء الاصطناعي، الجامعة البريطانية في دبي، جامعة الإمارات العربية المتحدّة (UAEU) وجامعة السوربون – أبو ظبي. كما وفّرت عديد المنح الدراسية للطلبة لتشجيعهم على التخصّص في هذا المجال. ووقّعت الإمارات اتّفاقية تعاون مع المنتدى الاقتصادي العالمي، لإنشاء مركز الثّورة الصناعية الرابعة للحصول على تقنيات تكنولوجية مستقبلية. حيث تشير بعض التّقارير، إلى أنّ الاستثمار في الذكاء الاصطناعي في دولة الإمارات يسجّل نموّا متزايدا وصل إلى 70% ابتداء من عام 2015.

كما أقامت دولة الإمارات مخيّما للذكاء الاصطناعي، بالتعاون مع عديد الشركات التكنولوجية ومؤسسات التعليم الخاصّ. ويهدف هذا المخيّم إلى رسم الخطط المستقبلية لدولة الإمارات ونقل المعرفة وإيجاد الحلول المناسبة.

كما أنشأت "جائزة الإمارات للروبوت والذكاء الاصطناعي لخدمة الإنسان"، التّي تهدف إلى تشجيع البحث العلمي ورفع التحدّيات وابتكار أفق واسعة لتطوير جودة التعليم والخدمات بصفة عامّة. لقد أكّد وزير الذكاء الاصطناعي بدولة الإمارات، عمر بن سلطان العلماء، أنّ معدّل النّمو السنوي العالمي للذكاء الاصطناعي في مجال التعليم سيبلغ 31% في عام 2027 لتطوير مهارات الطّلاب، وأضاف أنّ المخيّم يستهدف 10 آلاف طالب من المدارس والجامعات والمعلّمين والموظّفين في الدولة (د.ن: موقع العرب: 2019). كما أكّدت شما بنت سهيل بن فارس المزروعي، وزيرة شؤون الشباب بدولة الإمارات، على أهميّة الذكاء الاصطناعي خاصّة في البرامج الدراسية الموجّهة للشباب. كما أكّدت حرص الدولة على توفير هذه التقنية للتّغلب على جميع الصعوبات (موقع العرب 2019). كما أكّد السيد عبد اللطيف الشامي، مدير مجمع كليات التقنية العليا، أنّ وجود منطقة اقتصادية في هذه الكلّية ساهم في خلق فرص أمام الطلبة للتعامل مع الذكاء الاصطناعي. كما أكّد الوزير الإماراتي للذكاء الاصطناعي، أنّ دولته ماضية في تعزيز دور هذه التكنولوجيا في قطاع التعليم، وخلق جيل جديد من المدارس والجامعات، يضّم مختبرات حديثة مصّممة بروبوتات تطّبق هذه التقنية. كما أكّد الوزير على دور المخيّم في التعريف بهذه التكنولوجيا واستجلاب اهتمام الشباب بها.

أمّا في المملكة العربية السعودية، فقد أصبح اهتمام الحكومة بالذكاء الاصطناعي من أبرز تطّلعاتها، خاصّة في قطاع التعليم. رغم أنّ هذه التكنولوجيا لا تزال مستجدّة في المملكة، لكنّ الجامعات السعودية تسابقت في إدخال تخصّصات علمية تطّبق الذكاء الاصطناعي، نذكر منها: جامعة الأمير مقرن بن عبد العزيز وجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن. حيث خصّصت هذه الجامعات برامج تعليمية مستحدثة في طرح علوم الحاسب والمعلومات تتّوفر على برامج تطبيقية للذكاء الاصطناعي. كما وفّرت للطّلاب بيئة تعليمية فريدة من نوعها من حيث الأسلوب، المراجع الحديثة، البنية التحتية وأساتذة متخصّصين لتكوين الطلاب في هذا الاختصاص. كما تحتّل المملكة العربية المرتبة 22 عالميا في مؤشر الذكاء الاصطناعي العالمي "Tortoise Intelligence"، حيث أنشأت معهد حكومي "سدايا" يقدّم عددا من الخدمات الالكترونية باستخدام هذه التقنية.

يعتبر مشروع نيوم التي أطلقته المملكة العربية السعودية وغيره أساسيّا في عالم الابتكار والرقمنة (الحسين: 2019: ص 101)، حيث سيكون عبارة عن مدينة ذكيّة تشمل جلّ الخدمات مثل المدارس الذكيّة (الخميس: 2017). كما أنشأت المملكة العربية السعودية المركز الوطني لتقنية الروبوت والأنظمة الذكية في مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية، حيث يهدف إلى تطوير المعارف التقنية والمهنيّة من خلال توظيف أوّل روبورت بوزارة التعليم لخدمة العملاء والأنشطة وتقريب الخدمات للزائرين. كما نظّمت المملكة المعرض السعودي للروبوتات في مارس 2019، حيث وقع تدارس مستقبل استخدام الروبوتات في منطقة الشرق الأوسط خاصّة في مجال التعليم. وقد شاركت جامعة الملك عبد الله للعلوم والتقنية في هذا المعرض لمزيد التعريف بأهميّة الذكاء الاصطناعي، خاصّة في البحث العلمي والعلوم (محفوظ: 2019). كما نلاحظ تأسيس شركات تساهم في دعم هذه التكنولوجيات في قطاع التعليم في المملكة العربية السعودية منها: شركة واكب في مدينة الرياض. كما دعّمت المملكة عديد المسابقات التي تعني بالذكاء الاصطناعي منها:

مسابقة "فيرست ليغو". وتمكن هذه المسابقات الطّلاب من استعمال معارفهم لابتكار روبوتات في مختلف المراحل التعليمية (العقيل والشعري: 2010).

نلاحظ في السنوات الأخيرة إقبال متزايد للطّلاب في المملكة العربية السعودية على دراسة هذا التخصص الحديث خاصّة مع الطفرة التكنولوجية الهائلة، وضرورة الاعتماد على الرقمنة لمواجهة الأزمات مثل جائحة كورونا. فصاحب السمو الملكي، الأمير محمد بن سلمان بن عبد العزيز صرح بأننا " نعيش في زمن الابتكارات العلمية والتقنيات غير المسبوقة وآفاق نمو غير محدودة، ويمكن لهذه التقنيات الجديدة مثل الذكاء الاصطناعي وإنترنت الأشياء في حال تمّ استخدامها على النحو الأمثل أن تجنّب العالم الكثير من المضّار و تجلب للعالم الكثير من الفوائد الضخمة".(د.ن :موقع الهيئة السعودية للبيانات والذكاء الاصطناعي :د.ت).و بالتالي نلاحظ اهتمام المملكة العربية السعودية في دعم الذكاء الاصطناعي واستخدامه في جميع المجالات ضمن رؤية وطنية. وفي هذا الإطار قام معهد "سدايا" بتطوير الإستراتيجية الوطنية للبيانات والذكاء الاصطناعي، خلال أعمال القمة العالمية للذكاء الاصطناعي تحت شعار "الذكاء الاصطناعي لخير البشرية في أكتوبر 2020". كما أعلن الدكتور عبد الله بن شريف الغامدي، رئيس الهيئة السعودية للبيانات والذكاء الاصطناعي، أنّ بلاده ستكون قائدا للذكاء الاصطناعي تزامنا مع رئاسة المملكة لمجموعة العشرين خلال القمّة العالمية للذكاء الاصطناعي. كما أكّد على جلب نحو 20 مليار دولار، كاستثمارات مباشرة في مجال الذكاء الاصطناعي، قائلا أنّ "القمّة كشفت مستقبل العالم في هذا المجال وفي عام 2030، ستكون السعودية بين أوّل 15 دولة في مجال الذكاء الاصطناعي وسيكون لدينا 300 شركة ناشئة فيه (اليعلا، الربيعه: 2020).

مع مواكبة عديد البلدان الخليجية لهذه التكنولوجيا بشكل متزايد، فإنّ دولة قطر تميّزت بوضع فريد يسمح لها بتوظيف الذكاء الاصطناعي، خاصّة في ظل توّفر منظومة تعليمية متطوّرة للبحوث وتعدّد التخصصات الجامعيّة. فالدكتور رسانجاي تشاولا، مدير بحوث تحليل البيانات في معهد قطر لبحوث الحوسبة، أكّد في تصريح له "إذا لم تلحق الدول بركب ثورة الذكاء الاصطناعي، سيكون لذلك أثر على الاقتصاد في المستقبل. تملك كل دولة الفرصة في هذا الوقت للقيادة وأداء دور مهم في تطوير الذكاء الاصطناعي. "فقد أكدّت سعادة الشيخة هند بنت حمد آل ثاني، نائب رئيس مجلس إدارة مؤسسة قطر، على دور الذكاء الاصطناعي في التعليم الفردي وذلك في إطار مشاركتها في منتدى باريس للسلام لسنة 2019. كما تناولت أهميّة هذه التقنية في النهوض بالتعليم "من الضّروري أن نتساءل كيف يمكننا إرساء نظام نستخدم فيه الذكاء الاصطناعي لتعزيز التعليم الفردي. هذه هي الطريقة الأفضل التي يمكننا من خلالها تنمية حبّ التعلم لدى الأطفال في سنّ مبكّرة" (د.ن: موقع العرب: 2019). فقد قام طلاّب وباحثون في مؤسسة قطر بتطوير منصة للتعاون الافتراضي عبر تطبيق إلكتروني "Syn Sapiern" يعمل بالذكاء الاصطناعي. فهذا التطبيق يمكّن من ابتكار تقنيات لمعالجة قضايا متعدّدة: مثل التغيير المناخي ومشاكل التباعد الجسدي خلال جائحة كوفيد 19 وغيرها. ومن خلال هذا التطبيق يّسجل المستخدمين اهتماماتهم ومهاراتهم وتقوم خوارزميات التطبيق بملائمتها مع الأفكار الأخرى في نفس دائرة الاهتمام. أطلقت مملكة البحرين في أفريل 2019 أكاديميّة للذكاء الاصطناعي في كليّة البحرين

التّقنية، وتهدف إلى تمكين الطّلاب من تطوير اقتصاد المعرفة وتعزيز قدراتهم الإبداعية من خلال إحداث منصّات للتعلّم عن بعد.

2.تجارب باقي الدول العربية في تطبيق الذكاء الاصطناعي في مناهجها التعليمية:

لقد أوصى المؤتمر السابع عشر لوزراء التعليم العالي والبحث العلمي في العالم العربي المنعقد في القاهرة في ديسمبر 2019، تحت عنوان "الذكاء الاصطناعي والتعليم: التحدّيات والرهانات"، بضرورة تصوّر استراتيجيات تنفيذية لمزيد توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم والاطلاع على مختلف التجارب العالمية. كما أوصى المؤتمر بضرورة إنتاج برامج ذكّية تعتمد على الترجمة الفورية لجميع اللغات إلى جانب اللغة العربية. حيث تولي مصر اهتماما كبيرا بتأهيل الطّلاب في مجال العلوم الحديثة وتطبيقات الذكاء الاصطناعي، وقد اتخذّت سياسة "التعليم عن بعد" لتجنب حضور الطلبة والاختلاط الاجتماعي في المدارس والجامعة، من خلال إحداث بنك المعرفة المصري. وكذلك تمّ تقديم منصة "إدمودو" "Edmodo"، لأكثر من 22 مليون طالب وأكثر من مليون معلم، وهي منصّة اجتماعية ومجانية للتعليم عن بعد، توّفر للأساتذة والطّلاب بنية اتّصالية لتبادل المحتوى التعليمي، إضافة إلى مناقشة التمارين والفروض. (شحاتة: 2021). وفي إطار المؤتمر، أكّد الدكتور خالد عبد الغفار، وزير التعليم العالي والبحث العلمي بجمهورية مصر العربية، أنّ دولته ماضية في الانخراط في منظومة الذكاء الاصطناعي لإحداث نقلة نوعية للمجتمع المعرفي. كما كانت المدارس الدولية في مصر سبّاقة في استخدام برامج التعلّم التكيّفي، التي تسّهل متابعة المعلّمين للتلاميذ.

كما وفّرت مصر عديد التطبيقات الرقمية الأخرى مثل: "SeeSaw"، وهو تطبيق رقمي يساعد على توثيق الدروس وكذلك تطبيق "Mindspark"، وهو يعتمد على نظام تكيّفي عن بعد يساعد على تعلّم الرياضيات. فالدكتور طارق شوقي، وزير التربية والتعليم بجمهورية مصر العربية، أكّد على أنّ العالم يتجّه نحو الثورة الصناعية الرابعة وأكّد على إنشاء أول مدرسة مختصّة في الذكاء الاصطناعي في مصر. كما أنّها تعدّ أول مدرسة في إفريقيا والشرق الأوسط لما توّفره من برامج رقمية مستجدّة (شحاتة: 2021). نلاحظ استخدام منصّة "سبنتشرى تيك" للمرّة الأولى في مصر سنة 2019، وهي تعلّم الآلة وتعمل على بناء مسارات تعلّم متخصّصة للطّلاب، حيث أنّها تستخدم في المدرسة البريطانية الدولية بالقاهرة. إنّ هذه المنصة تساعد في تقييم مستوى الطلاب وتساهم في توجيه المتعلّمين إلى دروس مختلفة (الإنجليزية، العلوم الرياضيات) عبر مقاطع فيديو. كما أنّها تقيّم نقاط القوّة وتزيد من مستوى الثقة وتحسّن مستوى التركيز واسترجاع المعلومات لدى الطّلاب. كما أنّها تستخدم الذكاء الاصطناعي لتحديد علاقات الترابط والبحث عن اتجاهات أخرى للتعلّم. يبدو أنه البرنامج التعليمي المتقدّم الوحيد للذكاء الاصطناعي، المستخدم في مصر يقدر بنسبة 50% في السنة من حيث نسبة الدروس المستكملة لسنة 2021. ومع إنشاء أوّل كلية للذكاء الاصطناعي بجامعة كفر الشيخ في السنة الجامعية 2019-2020، يتواصل التعريف بمجال الذكاء الاصطناعي وتخصّصاته. كما تحدّدت اختصاصات الذكاء الاصطناعي في جامعات مصرية أخرى نذكر منها: كلية الذكاء الاصطناعي في جامعة حلوان وكلية الذكاء الاصطناعي في جامعة بني سويف. ونجحت مصر خلال الأعوام القليلة الماضية في تحقيق تقدم في مجال الذكاء الاصطناعي، حسب المؤشر الصادر عن مؤسسة.oxford Insight لسنة 2020 ومركز أبحاث التنمية الدولية، إلى تقدّم ترتيب مصر لتصبح

في المرتبة 56 عالميّا من جملة 172 دولة مقارنة بسنة 2019، حيث كانت في المرتبة 111 من بين 194 دولة (د.ن: العين الإخبارية: 2021). كما تعمل مصر على تطوير إمكانياتها في مجال استعمال الذكاء الاصطناعي في قطاع التعليم، إذ عمدت إلى تطبيق برامج تكوين للطلبة والخريجين ترتكز على هذه التكنولوجيا. كما تمّ إنشاء أول جامعة معلوماتية متخصّصة في الذكاء الاصطناعي. وفي نفس السياق، افتتحت الأردن جامعة البلقاء التّطبيقية في عام 2018 وتعتبر أول كليّة للذكاء الاصطناعي في ذلك البلد. كذلك أدخلت جامعة اليرموك وجامعة الزّيتونة مناهج تعتمد على الذّكاء الاصطناعي لخلق وظائف مستقبلية في مجال البرمجة الذّكية وتطوير الروبوتات في الأردن.

أمّا وزارة التعليم العالي الجزائرية فتقوم بتخريج مهندسين لهم دراية متّمكنة من تقنيات الذكاء الاصطناعي. ومن المهم أنه سيحدث تغييرات جوهرية على مستقبل التحصيل العلمي بالجزائر.فقد دشنّت الجزائر أول جامعة عربية وإفريقية متخصّصة في هندسة الذكاء الاصطناعي تعرف باسم المدرسة الوطنية العليا للذكاء الاصطناعي. حيث أنّها فتحت آفاقا واعدة لتحقيق حلم بعض الطلبة والتي عرفت تنافس 5 آلاف مرشح بحسب تصريح وزير التعليم الجزائري (حذافة: 2021). كما أنّ هذه الجامعة ترتكز على نظام المدارس النخبوية وقدرة عالية على إيجاد نظم متطوّرة من خلال التعليم المتميّز. وفي هذا الإطار يتعلّم الطالب كيفية إيجاد حلول مباشرة للمسائل المعقّدة وبرمجة حلول ذّكية لها. كما عيّنت وزارة التعليم العالي الجزائرية فريق من المختصين البارزين في هذا المجال الحيوي، رفقة أساتذة من الجالية الجزائرية بالخارج، لإعداد البرامج التعليمية حسب المعايير الدولية ومتطلبات سوق الشغل. كما أنّ عديد الخبراء اعتبروا أن هذه الجامعة ستكون نقطة تحوّل جديدة في مجال التكوين الجامعي لابتكار تطبيقات هندسية عبر الذكاء الاصطناعي لتسهيل الحياة اليومية. كما كشف مسؤول مرموق في قطاع التعليم العالي بالجزائر، أن بلده طوّرت إستراتيجيتها الوطنية في الذكاء الاصطناعي لمرحلة (2020 -2030)، عبر تركيز برنامج طموح يؤسس لجامعة وطنية لتكوين مهندسين في هذا المجال (حذافة: 2021). تعوّل الجزائر على أهمية دور المدرسة الوطنية العليا للذكاء الاصطناعي لإنشاء مدينة تكنولوجية في المستقبل القريب، لتكون دعامة صناعية تعتمد على الذكاء الاصطناعي خاصّة في مجال إنتاج المحروقات. كما أكّد البروفيسور محمد لمين خرفي على أنّ الجزائر يمكن لها تنمية اقتصادها إلى 50 مليار دولار خلال العشر سنوات المقبلة اعتمادا على هذه التقنية (حذافة: 2021). كما أكّد خرفي، وهو أحد مهندسي مشروع هذه الجامعة الفريدة، على أنّ الجزائر رسمت أوليات مستقبلية في استخدام الذكاء الاصطناعي، خاصّة في مجال الصحة والطاقة والأمن الغذائي للتقليل من نفقات التنقيب عن البترول وتحقيق النّمو الاقتصادي (حذافة: 2021). كما أكّد على مجهودات الجزائر في توفير الدراسات الوطنية في هذا المجال بالشراكة مع الشركات العالمية وتوفير المناخ الملائم للمهندسين والخبراء والطلبة لإيجاد الحلول الفعّالة التي تساهم في تنمية الاقتصاد الوطني وتحسين جودة التعليم.

كما أنّ المملكة المغربية عملت على توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم، حيث أسست منصة (Mathscan) لتدريس الرياضيات في المدارس. وتعتبر هذه المنصة الأولى من نوعها في العالم العربي، حيث حصلت الباحثة المغربية هاجر المصنف على جائزة "وينص تيك" في استعمال الذكاء الاصطناعي الشامل. كما لعبت تونس دورا مهما خاصّة في مواجهة الجائحة، إذ دعّمت الحكومة العلماء لاستخدام الذكاء الاصطناعي في التصوير الشعاعي واختراع روبوت لمحاولة

إيجاد لقاح للفيروس. كما حصل التلميذ التونسي ياسين بن سليمان على جائزة عالمية في الذكاء الاصطناعي، إثر اختراع روبوت يقوم باحتساب الأموال في إطار مسابقة دولية تضم 99 دولة من العالم. كما وقّع وزير التعليم العالي التونسي خلال شهر فيفري 2022، مذكّرة تفاهم حول إعداد الإستراتيجية الوطنية للذكاء الاصطناعي ومخطط تنفيذها خلال السنوات المقبلة، للارتقاء بالمستوى التعليمي للجامعات التونسية.

ثالثا: الصعوبات والتحدّيات المستقبلية التي يواجهها الذكاء الاصطناعي في المنظومة التعليمية العربية لصدّ فيروس كورونا

تبدي بعض البلدان العربية وخاصّة الخليجية منها اهتماما متزايدا بالثّورة الصناعية الرابعة أو الثورة الصناعية الرقمية مع تنامي استخدام الذكاء الاصطناعي في جميع المجالات، وخاصّة دولة الإمارات والمملكة العربية السعودية. فالبلدان العربية هي دول مستوردة للتكنولوجيا، رغم محاولاتها العديدة لامتلاك التقنيات الحديثة وبعض المشاكل السياسية والمجتمعية والاقتصادية. لكن التصوّر الجديد لإعادة تشكيل المحتوى التعليمي، أصبح ضرورة لتطوير مهارات التفكير والمشاركة والقيادة وغيرها ويبقى على عاتق المؤسسات التعليمية العربية تطوير بنيتها التحتية لمزيد توظيف الذكاء الاصطناعي في برامجها الدراسية. كما يجب عليها البحث في طرق التّكيّف و الاستجابة لتطلّعات الطّلاب، خاصة في ظلّ التطوّر التّراكمي في مجالي البيانات الضخمة «Big Data» ومجال التعلّم العميق « Deep Learning».

1.الصعوبات والسلبيات التي يواجهها الذكاء الاصطناعي في التعليم:

إنّ المؤسسات التعليمية في العالم العربي تحاول التغلّب على أزمات التعليم خلال الجائحة مع الحدّ من أثارها السلبية والاستفادة من هذه التجربة. وبالتالي فإنّ الدول العربية في تصدّي واضح وتحلّي بالمسؤولية القيادية في هذه المرحلة الصعبة، بإدخال جميع الأطراف المتدخّلة في العمليّة التربوية لتدارك النقائص وإيجاد فرص أوسع لاستخدامات تكنولوجية أكثر ابتكارا في الجامعات. وبالتالي فإنّ المؤسسات التعليمية العربية تتّجه نحو استغلال جميع إمكانياتها المتاحة عبر الذكاء الاصطناعي، مع تحسين مستوى العملية التعليمية المتكونة من: إدارة ومعلمين وطلاب، لتدريبهم على استعمال النظم الذكيّة.

لتبيان الصعوبات التي يواجهها تطبيق الذكاء الاصطناعي في تطوير العملية التعليمية خاصة في زمن الجائحة، وجب علينا دراسة واقع التعليم في العالم العربي. حيث أظهرت جائحة فيروس كورونا واقعا آخر في معظم البلدان العربية (العراق، سوريا، اليمن...)، يبرز محدودية الإمكانيات والبنية التحتية وعدم جاهزية المدارس وافتقارها للتكوين الأكاديمي في هذا المجال. كذلك تذبذب الرؤية الإستراتيجية للسياسات التعليمية في بعض الدول العربية يحدّ من تطوير آليات التعليم عن بعد. فمع عدم وضوح الرؤية الإستشرافية، نلاحظ غياب الاجتهادات وعدم جودة بعض المحتويات العلمية التي ترتكز على الذكاء الاصطناعي. كما أن الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية والسياسية في بعض الدول العربية مثل فلسطين، ساهمت في عدم مواكبة المعلّمين لاستعمال المنظومة الرقمية في التعليم. كما أن المحدودية المادّية لبعض العائلات العربية وخاصّة في المناطق التي تعاني من الحروب والتوتّرات، جعلت هذه التقنية غير متوفرة لدى

أبناءها نتيجة افتقارها للحواسيب والأجهزة التكنولوجية. كذلك نلاحظ نسبة الطّلاب المرتفعة في بعض الفصول الدراسية نتيجة عدم توّفر الإمكانيات اللازمة في بعض الدول العربية، مما يشكل عائقا أمام التواصل العلمي والبيداغوجي بين الطالب والأستاذ. كذلك ضعف خدمات الإنترنت وانعدامها في المناطق النائية والمحرومة في بعض الدول العربية، يقف مشكلا هاما في استخدام التقنيات التكنولوجية الحديثة. كما أنّ بعض السياسات التعليمية العربية، ما زالت تعتمد على الكتب الورقية ومنظومة التعليم التقليدية، نتيجة عدم الاهتمام بتكوين المعلّمين في مجال التكنولوجيا. وبالتالي فإن صعوبة توفير التعليم البديل للطّلاب يشكل عثرة أمام التطور السريع في اكتساب المهارات التعليمية نتيجة عدم تكافؤ الفرص بين الطلاب العرب. كما أنّ بعض الأساتذة يفضّلون الاعتماد على الطرق التعليمية التقليدية، لأنهم يريدون تكريس مفهوم الحضور الواقعي والفعلي للأستاذ داخل الفصل وعدم الاستغناء عن دوره الأساسي.

يمكن لنا ملاحظة عديد العيوب التي ترافق تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم، حيث أنّ هذا الأخير يجرّد البشرية من العاطفة والتفاعل المباشر عكس التفاعلات الحسيّة للمعلّم داخل الفصل. كما أن قدرة الطالب على التفاعل مع المدرب الإلكتروني تكون في بعض الأحيان محدودة، لأنّ الجانب الحسّي يمكن أن يكون مفقودا. كذلك يمكن لنا ملاحظة غياب الضغوط التي يمارسها المعلّم على طلابه لإتمام الواجبات المنزلية، حيث أنّ الروبوتات أو المدرس الإلكتروني لا يلزم الطالب بالمواظبة على أداء واجباته المدرسية. كما أن الصعوبات التي يواجهها تطبيق الذكاء الاصطناعي في بعض البلدان العربية، هو أنّ أنظمتها التعليمية تقوم على أداء العنصر البشري بشكل كبير، بالرغم من الاعتماد على منصّات التعليم عن بعد خاصّة في زمن الجائحة. لكنّ المخاوف من تطبيقات الذكاء الاصطناعي خاصّة في مجال التعليم يعيق في بعض الأحيان خلق مشاريع جديدة تعتمد على القدرات الخلاّقة للذكاء الاصطناعي داخل المدارس والجامعات. كما أنّ هذه التقنية لا تزال في مرحلة النّمو والتطوير، خاصة في بلداننا العربية وتعتبر تكلفتها مرتفعة وباهظة. لذلك فإنّ الدول الخليجية سارعت في استباق غيرها من الدول العربية الأخرى، نتيجة توّفر الجانب المادي وامتلاكها بنية تكنولوجية متطورة. فالعديد من المؤسسات التعليمية في سوريا العراق واليمن وغيرها... ليس بمقدورها تحمّل أعباء التكلفة المادية لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في الوقت الراهن، خاصّة مع انعكاسات وباء كورونا على الاقتصاد المحلّي. وبالتالي فإنّ تبادل الخبرات والدخول في اتفاقيات وشراكات دولية تحدّ من التكلفة العالية لاستخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم.

بالرغم من أنّ الذكاء الاصطناعي حقّق مكاسب تعليمية مذهلة في العالم، إلا أنّ محدودية تكوين المعلمين في بعض الدول العربية لا يسمح لهم بتحسين استخدام الذكاء الاصطناعي والتّوصل إلى استنتاجات بشكل مناسب. وبالتالي فإنّ الثقة العمياء التي تجعل الطلاب والمعلمين منبهرين بهذه التقنية، قد تؤدي بهم إلى تشخيصات غير صحيحة في بعض الأحيان. فالبرمجة الرقمية للآلات والروبوتات التعليمية تجعلها مفتقرة إلى الإبداع، وبالتالي فإنّه وجب علينا العمل على تحديثها من حيث البيانات. ومن المشاكل التي تهدّد دور الأستاذ عبر طفرة الذكاء الاصطناعي، هو فقدان الوظائف بسبب الأتمتة، بالرغم من أنّ العديد من النّقاد والخبراء يحرصون على أهمّية الحضور الفعلي والدور الأساسي

الذّي يقوم به داخل الفصل. كما أنّ الذكاء الاصطناعي خلق بعض التباين وعدم المساواة الاجتماعية والاقتصادية من خلال استخدامه من طرف الطلبة، خاصّة على المنصّات التعليمية المخصّصة لهم أيام الحجر الصحي. فضعف تدفق الإنترنت وضعف البنية التحية في بعض المناطق العربية، ساهم في خلق فجوة بين الطّلاب في الاستفادة من هذه التقنية، رغم الجهود المبذولة من طرف المدارس والجامعات في تعميمها.

ومن المخاوف التي تشوب النمو المتطّرد لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم، هو المكاسب الربحية الناتجة عن الأتمتة عبر المنّصات التعليمية الذكّية. وبالتالي يجب استباق الآثار السلبية في اكتشاف المعلومات وتطويرها. فإن الحكومات العربية تحتاج إلى خبرات متخصّصة في الذكاء الاصطناعي لإيجاد رؤى متعددة ولتبيّن نقاط الضعف في المنظومة التعليمية التقليدية وكذلك ضرورة تحديد الجوانب الإيجابية عبر التفاعل الإلكتروني الذكيّ للروبوتات. كما أن تطوير البرامج التعليمية يتطلب تطوير إجراءات أكثر مرونة وأكثر ذكاء في عملية البرمجة الذكيّة وكذلك تشجيع الطّلاب على التّمكن من تطبيقاتها والغوص فيها لتفكيك رموزها ومعانيها. كما أنّ بعض النّقاد يعتبرون أن الذكاء الاصطناعي من أخطر إفرازات الثورة التكنولوجية والرقمية، لأنّه ساهم في محاكاة العقل البشري واتخاذ القرار السليم، لإظهار ردود الأفعال المناسبة واستغلال هذه التقنية في تحقيق المهمات الصعبة (محمد يونس: 2020). فإنّه في مقابل ذلك، يمكن لنا ملاحظة التداعيات الأخلاقية التي قد تنجم عن استعمال هذه التكنولوجيا، لذلك وجب وضع إطار أخلاقي لتنظيم العمليّة التعليمية وأسس التعامل مع الذكاء الاصطناعي. ولعل هذا الأمر يدعونا إلى ضرورة الاهتمام بالجانب التربوي في معالجة المخاطر الناجمة عن الذكاء الاصطناعي، باعتبار أنّ التعليم هو المسؤول عن تربية الضمير الإنساني وتحفيزه بعيدا عن الإلزام القانوني (محمد يونس: 2020). كما أنّ الذكاء الاصطناعي يمكن له أن يقتل روح الإبداع الموجودة لدى الطّلاب ويسّهل التّعرف على خصوصياتهم باختراق بياناتهم. كما أنّ التعامل مع الروبوتات والأنظمة الذكيّة يؤدي إلى انفصال الطّلاب والمعلّمين عن محيطهم الاجتماعي وكذلك جمود العلاقات البشرية. وبالتالي فإنّنا نلاحظ فتور التواصل بين الطالب وأستاذه. وبالتالي وجب توفّر المكتسبات والمهارات اللازمة لتكوين الخبراء في مجال التعليم الذكي. فتكوين رأس مال بشري في مجال أنظمة التّعلم بواسطة الذكاء الاصطناعي، سيقع استثماره في المستقبل لتطوير المكتسبات التعليمية والبرامج المدرسية.

كما أنّ نقص التّنوع والابتكار في بحوث الذكاء الاصطناعي خاصّة في العالم العربي، يساهم في تكريس الفجوة الرقمية. رغم المحاولات التي تقوم بها جامعات رائدة في دول الخليج، إلا أنّها تعتبر تجارب ناشئة. في الوقت الحالي، لا يمكن لأغلب الدول العربية خاصة في زمن الجائحة من تجهيز الجامعات بالمزيد من الأجهزة الرقمية التّي تعمل بالذكاء الاصطناعي، نتيجة عدم توفر المتطلبات المادية والبنية التحتية اللازمة. حيث نلاحظ التكلفة الباهظة لتطبيقات الذكاء الاصطناعي وعدم توفر الشبكة الإلكترونية الرابطة بين الحواسيب والطاقة الضرورية في بعض الأحيان، وكذلك ضرورة وجود كمية عالية من البيانات وأجهزة استشعار من أجل انترنت الأشياء. وفي هذا الإطار لا يمكن ضمان توسّع وامتداد الذكاء الاصطناعي في كافّة الدول العربية، خاصّة منها الغير المستقرة أمنيا واجتماعيا واقتصاديا وسياسيا. كما أن ضعف البنية التحتية في بعض الدول العربية يشكّل عرضة للهجمات الحاسوبية، خاصّة على أنظمة التعلم الذكيّة

دون اتّخاذ إجراءات دفاعية مثل: برنامج « Wastson for Cyber Security » الذّي توفّره شركة « IBM ». وبالتالي فإننا نلاحظ ضعف أمن تكنولوجيا المعلومات في الدول العربية، حيث أنّ بعض التطبيقات القائمة على الذكاء الاصطناعي تعاني من نقاط ضعف مختلفة في حدّ ذاتها. كما أنّنا نلاحظ عدم مرونة بعض أنظمة التعلّم الذكّية مع مستوى الطّلاب في بعض الجامعات العربية، حيث أن تطبيقات التعلّم الآلي ما تزال محدودة في تلقّي مدخلات مقنّنة. وتحتاج أجهزة الحاسوب إلى مراحل التدريب الخاصّة بها وإنفاق مزيد من الوقت والطاقة. وبالتالي فإنّه ينبغي التعلم بتطبيق المعارف والنظم الذّكية، بشكل أسرع وأكثر دقة اعتمادا على المواقف والمهّام الجديدة.

كما أنّ التفكير البشري مختلف تماما عن الآلات والنظم الذّكية رغم كل المحاولات المحاكية له. ومن المهمّ التفكير في مزيد تحقيق تقارب أوسع بين الطالب ككائن بشري والآلة (الحاسوب). وقد أجمع عديد الأكاديميين في الجامعات الإماراتية، على أنّ توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم لا يزال في مرحلة التأسيس في الوقت الحالي، حيث هناك صعوبة في تحديد التخصصات المرتبطة بالذكاء الاصطناعي ونقص أعضاء هيئة التدريس في هذا المجال وافتقار برامج الدراسات المبنيّة على هذه التقنية (أبو السعود: 2020). وبالتالي فانّ التحديات التي تواجه الجامعات العربية تتمثّل في محدودية المعرفة لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم كبديل للأنظمة التقليدية، حالت دون استكشافه خاصة في الأوقات الصعبة. بالرغم من أن جائحة كوفيد 19 قرّبت التكنولوجيا الرقمية من الطّلاب خاصّة في فترات الحجر الصحي والغلق الكلي للمدارس والجامعات، إلا أن الافتقار إلى الاتّصال بالإنترنت عالي السرعة في بعض البلدان العربية شكّل مانعا للوصول إلى تطبيقات الذكاء الاصطناعي واستخدامها. من المؤكد أن الأزمة الصحية التي واجهت التعليم في العالم العربي بسبب تفشّي فيروس كورونا، دفعت التعليم الإلكتروني نحو الواجهة، فغدا خيارا لا بديل عنه. وسيواجه المعلّمون تحدّيات كبيرة لمواكبة هذا التحوّل المفاجئ (الخطيب: 2020)

2.التحدّيات المستقبلية للذكاء الاصطناعي في التعليم ما بعد الجائحة:

أظهر وباء كورونا أهميّة الذكاء الاصطناعي في حياتنا العمليّة، حيث أنّه أصبح واقعا ملموسا وساعد البشرية في تحديد هوية الفيروس. كما أنّ الذكاء الاصطناعي لعب دورا مهّما في البحث العلمي وتطويره زمن الجائحة، حيث ساعد العلماء في تحليل المعلومات الجينية للفيروس لإيجاد التلقيح الفعال ضدّه. ومن المتوقّع حسب بعض الخبراء، أنّ الذكاء الاصطناعي في بعض الدول العربية سيكون قادرا على تقلّد الوظائف البشرية خلال 120 عام في المستقبل البعيد. وستشهد المنطقة العربية وخاصّة دول الخليج، انتشارا واسعا لتقنيات الذّكاء الاصطناعي في جميع المجالات خلال السّنوات القادمة (حدّاد: 2021). وتعتبر المجهودات المبذولة من طرف دول مجلس التعاون الخليجي في السنوات الفارطة، عاملا مهمّا في قطاع التعليم. كما أنّ دولة الإمارات بإطلاقها البرنامج الوطني للذكاء الاصطناعي بالشراكة مع جامعات حكوميّة، ستوفّر عديد الفرص للطّلاب بإتباع أحدث التّطوّرات العلمية والتّخصّصات التّكنولوجيّة عبر التّمتع بعديد المنح والتّسهيلات الدراسية.

في الواقع، فإنّ التّفاعل بين الذّكاء الاصطناعي والتعليم يتجاوز تطبيقاته داخل الفصول الدراسية، إلى تدريس تقنياته. كما أنّ إدخال الذّكاء الاصطناعي في التعليم يسلّط الضوء على قضايا التدريس والهياكل التّنشيطية (جيانيني:

2021). فعديد الأسئلة التّي يمكن لنا طرحها: كيف يمكننا أن نلاحظ الفوائد الحقيقية التّي يوفّرها الذكاء الاصطناعي في قطاع التعليم؟ ماهي السّياسات المستقبلية التي وضعتها الدول العربية لمزيد تطوير الذّكاء الاصطناعي في مناهجها التعليمية؟ كيف يمكن للدول العربية ضمان الاستغلال المتكافئ للذكاء الاصطناعي في التعليم؟

لقد أصبح الذكاء الاصطناعي نقلة نوعيّة وأداة رئيسية في مجال التعليم خاصّة في زمن جائحة كوفيد 19. وبالتالي خرج من بوتقة المختبرات العلمية والخيال العلمي، لينسجم مع أهداف التعليم عن بعد لمساعدة الطّلاب والمعلّمين خاصّة في فترة الحجر الصّحي. وقد أوضح براد سميث، المدير القانوني في شركة مايكروسوفت العالمية، أنّ العالم يعاني من أزمات إنسانية مستمرّة ناجمة عن كوارث بشريّة وطبيعية. لذلك وجب علينا الاستعانة بالخبرات التّكنولوجية الّتي ستساعد على إنقاذ المزيد من الأرواح بتحديث وسائل التعامل مع الكوارث بصفة عامّة. وكمثال على ذلك، برنامج الذكاء الاصطناعي الذي أطلقته شركة مايكروسوفت لحماية الكرة الأرضية في مجال تقنيات الذكاء الاصطناعي، خاصة على مستوى التغيرات المناخية. كما أنّ الذكاء الاصطناعي سيساهم في تمكين الطّلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة من الحصول على المعلومة بطرق ميسّرة. حيث تمّ تطوير تطبيقات مايكروسوفت للخدمات المعرفية والتعلّم الآلي(Microsoft Cognitive Services APLS) لمساعدة المكفوفين لقراءة النصوص بصوت عالي والتعرّف على الإجابات والأشخاص. كما أنّ الرؤية المستقبلية للبلدان العربية خاصّة الخليجية، تتمثّل في مزيد إتاحة هذه التقنية وتعميمها في الفصول الدراسية. كما نلاحظ أنّ هناك مترجم افتراضي وهو مكوّن احترافي، يقوم بترجمة ما يقوله المعلّم خاصّة للطّلاب الذين يعانون من إعاقات سمعية أو بصرية. وبالتالي فإنّ الذكاء الاصطناعي يساهم في إلغاء الحواجز والعراقيل التي تفصل الطالب عن المعلّم. كذلك تمنح البرامج التعليمية التي تعتمد على الذكاء الاصطناعي، ذوي الاحتياجات الخاصة شعورا بالاستقلالية ورغبة ملّحة في تطوير مهاراتهم.

كما أنّ أولويّات بعض الحكومات العربية تتمثل في تعديل احتياجات التّعليم عبر الذكاء الاصطناعي، خاصّة في زمن الجائحة من خلال تصميم منصّات رقمية ذات جودة عالية. وبالتالي فإنّ الجهات المسؤولة عن التعليم في هذه الدول تكشف عن الفجوات في امتلاك المعرفة التكنولوجية وتحاول إعادة تأهيلها لتكون متاحة عبر أجهزة تعمل بالذكاء الاصطناعي. مع تطّور استعمال الذكاء الاصطناعي في الجامعات العربية، فإنّ المعلّمين سيصبحون أكثر ارتياحا في تعاملهم مع الطّلاب وهناك إمكانيّات وتطلّعات واعدة لإنشاء عمليّات تسجيل أكثر كفاءة وتنافسية خاصّة في مجال البحث العلمي. كما أنّه يوجد العديد من تطبيقات الذّكاء الاصطناعي الّتي يتمّ تطويرها داخل الجامعات العربية لتحديث المحتوى الذكّي والشخصي للمعلّمين، حيث أنّ برامج التدريس ستصبح أكثر تقدّما بفضل الذكاء الاصطناعي. إنّ رقمنة المناهج التربوية في العالم العربي سيكون في مستوى تطلّعات المعلّمون والطّلاب، لضمان مستوى مرموق من المكتسبات التعليمية وتنشئة جيل من الطّلاب قادر على مواكبة التطوّرات العلمية. كما أنّ العديد من الجامعات العربية تحاول إنشاء عديد الأقسام والاختصاصات التي تعنى بتدريس الذكاء الاصطناعي لتكوين خرّيجين جامعيّين ومحاولة إدماجهم في سوق الشغل.

إنّ السياسات المستقبلية للحكومات الخليجية تعمل على وضع قواعد واضحة في مجال التعليم عبر متابعة الدروس بواسطة الذكاء الاصطناعي. كما أنّ هذه الدول تعمل جاهدة على نشر الثقافة الرقمية بالشراكة مع جامعات أروبية وأجنبية للاستفادة من الأهداف الإيجابية للذكاء الاصطناعي. رغم أن النّقاد يلاحظون صعوبة توظيف الذكاء الاصطناعي في حلّ المشاكل المرتبطة به، في ظلّ الظروف الصعبة وتواضع إمكانيات بعض الدول العربية. كما أنّ التعليم التقدّمي سيكون رهانا أساسيا في الدول الخليجية، وهو عبارة عن تجارب تلخّص التعلّم التجريبي اعتماد على مهارات الطلاب ورغباتهم. حيث أنّ التعليم التقدّمي سيوّفر في المستقبل أرقى المستويات من التعليم الافتراضي عبر استعمال الذكاء الاصطناعي. حيث نلاحظ في هذا السياق جهود معهد قطر لبحوث الحوسبة في توظيف الذكاء الاصطناعي وتطوير أساليبه. و طوّر الباحثون بهذا المعهد نظاما يعرف بإسم "Survey 2 persona » وهو ما يعرف بالمسح الخاص الآلي للأشخاص ويمكن من تطوير التعاملات الإدارية للمؤسسات التربوية مع طلابها وأعضاء هيئة التدريس لإيجاد الحلول المناسبة.

كما أنّ الذكاء الاصطناعي سيساهم في تكييف طرق تقديم المحتوى التعليمي خاصّة مع الظروف الصحية الناتجة عن الوباء. كما أنّه سيحاول تقديم أنماط جديدة ومعالجة نقائص التعلّم لدى الطلاب. كما أنّ الدول العربية تحاول جاهدة توظيف الذكاء الاصطناعي بواسطة خبراء متخصصون، للقيام بتحويرات جذرية للمحتوى التعليمي الذكي. كما أنّ أدوات الترجمة التلقائية في المنصّات الذّكية ستساهم في تقديم محتوى متنوّع بلغات مختلفة إلى جمهور أوسع من الطّلاب لتعزيز جودة التعليم. كما أنّ الدكتور خالد عبد الغفار، وزير التعليم العالي والبحث العلمي بدولة مصر، عبّر في مؤتمر وزراء التعليم العالي بالوطن العربي، عن أهمية المرحلة الحالية التي تمرّ بها الدول العربية خاصة في ظلّ مواجهة أزمة كوفيد 19 والأخطار التي تهدّد استقرار المنطقة. لذا وجب علينا امتلاك التكنولوجيا الحديثة كواجهة للرقيّ والتقدّم الحضاري للحدّ من الفجوات الرقمية. كما أكّد عديد الوزراء العرب على ضرورة وضع سياسات عامّة واستشراف خطط تنفيذية لتوظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم، إضافة إلى دعم المبادرات العلمية والبحث في تطبيقات الذكاء الاصطناعي. رغم الصعوبات التي واجهها العالم العربي أمام تداعيات جائحة كورونا، إلا أنّ النظرة الإستشرافية لبعض الحكومات العربية، مكّنتها من تجاوز هذه الأزمة في مجال التعليم عبر استمراريته من خلال التعليم عن بعد بواسطة الذكاء الاصطناعي. وفي هذا الإطار أكّد وزير التعليم العالي المصري الدكتور خالد عبد الغفار على ضرورة إحداث خاصّيات تكنولوجية في مجال انترنت المحتوى العلمي بالجامعات العربية.

ومن أهمّ المميّزات التي تشكّل ثورة صناعية رابعة في مجال التعليم بواسطة الذكاء الاصطناعي هو: التعلّم العميق « Deep Learning »، حيث أنّه يعطي قدرة عالية على الاستنباط والتفكير بشكل فردي ومستقل. فعديد المجالات تعتمد على التعلّم العميق خاصّة عبر الهواتف الذّكية والحواسيب وتعتمد هذه التقنية على مفهوم الخوارزميات لاستيعاب كم هائل من البيانات وتحليلها إلى أفكار متعددة. كما أنّ هذه التقنية سيقع تطوير استعمالها في عديد الجامعات العربية خلال السنوات المقبلة. يقول الدكتور جاسم حاجي، رئيس المجموعة العالمية للذكاء الاصطناعي "هناك حجم كبير من الاستثمارات" في مجال الذكاء الاصطناعي في المنطقة وخصوصا من قبل دول الخليج". وبالتالي

نلاحظ الاهتمام المتزايد للدول العربية لامتلاك هذه التقنية، فالسعودية ستطوّر مشروع مدينة "نيوم" الذكيّة خلال السنوات القادمة لتصبح أوّل وجهة سياحية الكترونية بواسطة الذكاء الاصطناعي بحلول عام 2025. كما أنّ سياسات الدول الخليجية في مجال التعليم أصبحت أكثر توسّعا وانفتاحا على التكنولوجيا، حيث أن التعليم عن بعد سيصبح عمليّة قديمة. وبالتالي سوف تعتمد الجامعات والمدارس العربية على المعلّم الآلي الذي سيسيطر على وظائف المعلّم التقليدي. وبالتالي فإن المستقبل التكنولوجي سيطرح وظائف مبتكرة تعتمد على الذكاء الاصطناعي. كما أن الحروب والأزمات الصحية مثل جائحة كورونا ساهمت في إيجاد طرق بديلة للاستغناء عن الدور الوظيفي البشري والاعتماد على الآلة. فهل يمكن للآلات والروبوتات أن تنقلب على مكانة الأستاذ في المستقبل القريب؟ وهل يتحوّل الذكاء الاصطناعي إلى تكنولوجيا حتمية لا مفر منه في المنظومة التعليمية؟

فنستنتج من خلال دراستنا بعض التوصيات منها:

- ✓ مستقبل الذكاء الاصطناعي في العالم العربي يعتمد على أربعة عناصر: القيادة المتعلّمة والخبرات الأكاديمية، البنية التحتية المتطوّرة، تحفيز الإبداع، والقيم الجديدة المنبثقة من التحوّل الرقمي. وبالتالي يجب الابتعاد عن أنظمة التعليم التقليدية، وإعطاء الأولوية لتعلّم مهارات الذكاء الاصطناعي.
- ✓ تأثّر قطاع التعليم بالجائحة التي شكّلت حافزاً قوّياً لتبنّي تكنولوجيا المعلومات، ولحسن الحظّ جاءت الجائحة خلال فترة التحوّل الرقمي في العالم العربي على صعيد البنية التحتية والمعلوماتية، وهذا شكّل حافزاً مهمّاً، لأنّ الذكاء الاصطناعي لا يحتاج إلى مصادر كبيرة وإمكانيات ضخمة، بل إلى عقولٍ وبرمجيّات، لكن الأهمّ هو التركيز على المستقبل لأنّ الأزمات الصحية لن تنتهي.
- ✓ دفع المؤسّسات التعليمية في العالم العربي إلى تبني استراتيجيّات الثورة الرقمية ودفع الطّلاب والمعلّمين إلى المشاركة في بلورة وتصميم تطبيقات الذكاء الاصطناعي.
- ✓ لا يمكن للذكاء الاصطناعي أن يحلّ مكان الذكاء الفطري. فالهدف ليس استبدال المعلم أو الاستغناء عنه بالكامل، وإنما وجب علينا أنّ نركز على عمل العقل البشري جنباً إلى جنب مع العقل الاصطناعي في توليفة منسجمة.
- ✓ العمل على وضع سياسات وخطط تنفيذية لمزيد توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم والبحث العلمي في العالم العربي، للحدّ من الفجوات الرقمية وضمان فرص متكافئة للاستفادة من أنظمة الذكاء الاصطناعي. وكذلك تأمين مصادر التمويل العامّة والخاصّة للاستخدامات التعليمية للذكاء الاصطناعي في الجامعات والمدارس العربية.
- ✓ تأهيل وتكوين المعلّمين وتمكينهم من المكتسبات الرقمية اللازمة للاستخدامات التعليمية للذكاء الاصطناعي
- ✓ تطوير منظومات وبيانات إدارة التعليم في العالم العربي، وضرورة اهتمام المسئولين عن التعليم بإعادة النظر في دعم البحث والابتكار في الذكاء الاصطناعي.
- ✓ اعتماد مبادرات تحفيزّية تشّجع على الاستثمار في الذكاء الاصطناعي في مجال التعليم، وإنشاء مختبرات تعمل على النهوض بهذه التكنولوجيا.
- ✓ بناء شراكات عميقة في التعليم بين القطاع العام والخاص ودعم البحث العلمي في مجال الذكاء الاصطناعي.

✓ خلق منصّة عربية تعليمية للذكاء الاصطناعي تحت رعاية الألكسو، تساعد في تبادل المعلومات والخبرات والكفاءات بين الدول العربية.

خاتمة:

إن توظيف التعليم الذّكي في الجامعات والمدارس العربية زمن جائحة كوفيد 19، كان ركيزة ودعامة أساسيّة لمواجهة تداعيات الفيروس لإكمال السنة الجامعية ولقيام المؤسسات التعليمية بدورها المعهود. حيث لاحظنا تفاعلا ايجابيا في الوسط الطّلابي وكذلك لدى المعلمين في خلق بيئة تدريسية مبتكرة. فالمؤسسات التعليمية العربية خلال السنوات المقبلة ستكون أمام تحديات كبرى، وهي التغلّب على الأزمات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والصحية التي تعترضها خاصّة في زمن العولمة والصراعات الإقليمية والدولية. أمّا التحدّي الأوّل الذي تعمل عليه المؤسسات التربوية في العالم العربي، هو تجاوز مرحلة كوفيد 19 والتخلّص من آثارها السلبية على التعليم وتطوير منهجية التعليم الذكّي. كانت جائحة كوفيد 19بمثابة الشرارة التي أنارت المعلّمين في مزيد استخدام الذكاء الاصطناعي وتضمينه علميا و نظريا، في جميع مراحل التعليم في العالم العربي. كما يتكهّن عديد الباحثين بأنه سيكون محرّك النّمو والتنمية والتطوّر خلال السنوات القليلة القادمة وسيؤسس لعالم جديد. فتطبيقات الذكاء الاصطناعي تتّطلب مزيد من الاهتمام بالمعارف النظرية والتأطير العلمي سواء للمعلّمين أو للطّلاب مع لغة العصر الحاسوبية.

أما الهدف الأسمى، فيبقى الحفاظ على المهمة الاجتماعية والثقافية لمبدأ التعليم في عالمنا العربي، وبثّ القيم والأخلاق في صفوف الأجيال مع ضمان الحضور الفعلي للأستاذ والطالب بغضّ النظر على السلبيات، التي يمكن أن تنطوي عليها استخدامات الذكاء الاصطناعي. حيث نلاحظ التكلفة الباهظة لهذه التكنولوجيا وبعض السلوكيات الأخلاقية التي قد تلحق الضرر ببعض الإطار التدريسي والطلاب. لقد كشفت جائحة كوفيد 19 النقائص وبعض الصعوبات التي واجهت بعض أنظمة التعليم في العالم العربي، خاصّة التّي تفتقر إلى مثل هذه التكنولوجيا الحديثة. لذلك وجب تقريب ونشر الثقافة التكنولوجية داخل المؤسسات التعليمية العربية وتبسيط المفاهيم والأساليب مع ضرورة إيجاد حلول تشاركيّة مع الدول المتقدّمة في هذا المجال.

كما أنّنا نقف في بعض المفترقات عند أمر تعريب تطبيقات الذكاء الاصطناعي، لتوسيع استعمالها باللغتين العربية والانجليزية في عالمنا العربي. لكنّ هذا الأمر ينطوي على تحدّيات قاسية، لما فيه من رؤى تطويرية وتنشيطا لغويا ودفعا للإبداع والابتكار. فتوطين الذكاء الاصطناعي في التعليم في الدول العربية، هو تحدّي مستقبلي واضح وضروري. ويتّطلب جهدا يعتمد على الذّات البشرية والكفاءات المحلية، لبناء رأس مال بشري قادر على رفع التحديات. ولتحقيق الاستفادة المنشودة من التكنولوجيات الحديثة في مجال التعليم، عملت المؤسسات التربوية العربية في إنشاء برامج واستراتيجيات لنجاح تقنية الذكاء الاصطناعي، عبر فتح واجهات التعليم الرقمية والعمل على تحديث المعارف واستثمارها.

قائمة المراجع:

المراجع باللغة العربية:

1) أحمد، كريمة محمود محمد وعبد الصمد، أسماء السيد محمد (2020): تطبيقات الذكاء الاصطناعي ومستقبل تكنولوجيا التعليم، المجموعة العربية للتدريب والنشر، القاهرة

2) الاتربي، شريف (2019): التعليم بالتخيل، العربي للنشر والتوزيع، القاهرة

3) المهدي، مجدي صلاح طه (2021): التعليم و تحديات المستقبل في ضوء فلسفة الذكاء الاصطناعي، كلية التربية – جامعة المنصورة، مقال متاح على: https://jetdl.journals.ekb.eg/article_210656_d681972f56011288e21e5cd42aff007c.pdf

4) العبيدي، رأفت عاصم (2015): دور الذكاء الاصطناعي في تحقيق الإنتاج الأخضر، مجلة جامعة كركوك للعلوم الادارية والاقتصادية، جامعة كركوك، مج 5، ع 1، ص 37-86

5) درويش، دينا (2021): التعلم النشط المرتكز على تطبيقات الذكاء الاصطناعي يعزز مخرجات العملية التعليمية، دورية للعلم (forscience.com) مقال متاح على : https://www.scientificamerican.com/arabic/articles/news/learning-is-more-effective-when-active/

6) ال قاسم، فهد (2020): مدخل إلى الذكاء الاصطناعي، مقال متاح على: www.myreaders.info/html/articial_intelligence.html

7) جودت، مصطفى (2015): نظم التدريس الذكية، بوابة تكنولوجيا التعليم، مقال متاح على: https://dragawdt.edutech-potal.net/archives/13886

8) حداد، سلمى (2021): الذكاء الاصطناعي .. وجهة دول الخليج للتفوق بعالم التكنولوجيا، موقع الخليج اونلاين، مقال متاح على: https://alkhaleejonline.net/

9) الدهشان، جمال علي خليل (2020): تحديات تواجه التعليم العربي ما بعد أزمة كورونا، جريدة نسر العروبة، مقال متاح على: https://nesral3roba.com/%D8%AA

10) الحميدي، مهند (2022): ما مستقبل الذكاء الاصطناعي في العالم العربي؟، موقع ارم نيوز، مقال متاح على: https://www.eremnews.com/sciences-technology/2360940

11) الخطيب، معن (2022): تحدّيات التعلم الإلكتروني في ظلّ أزمة كورونا وما بعدها، مقال متاح على: https://www.aljazeera.net/opinions/2020/4/15

12) الكاملي، عبد القادر (2017): مستقبل البلدان العربية في عصر الذكاء الاصطناعي، موقع الجزيرة، مقال متاح على: https://www.aljazeera.net/news/scienceandtechnology/2017/3/6

13) الراوي، طه (2021): ما مكانة الدول العربية في سباق الذكاء الصناعي العالمي؟ موقع TRT عربي، مقال متاح على: https://www.trtarabi.com/explainers

14) الرتيمي، محمد أبو القاسم (2020): الذكاء الاصطناعي في التعليم نظم التعلم الذكية، الجمعية الليبية للذكاء الاصطناعي، المجلة الدولية للبحوث النوعية المتخصصة، ع24 ، ص 11-33

15) زروقي، رياض (2020): دور الذكاء الاصطناعي في تحسين جودة التعليم العالي، المجلة العربية للتربية النوعية، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، أكاديمية البحث العلمي، مصر ع 12، ص 1-12

16) سلامة، حسن (2020): أزمة فيروس كورونا وتطبيقات الذكاء الاصطناعي، مقال متاح على: https://www.mobtada.com/details/935147

17) شمس، نسيب (2020): الذكاء الاصطناعي وتداعياته المستقبلية على الإنسان، مقال متاح على: https://www.arabthought.org/ar/researchcenter/ofoqelelectronic-article-details?id=1006

18) عبد الوهاب، إيمان (2020): أثر تفاعل بعض نظم الذكاء الاصطناعي و المستوى الدراسي على الوعي الذاتي وجودة الحياة لدى عينة من طلاب المرحلة العمرية 16-17 سنة، دراسات عربية في التربية و علم النفس، رابطة التربويين العرب، ع 119، ص 259- 298

19) عبد النور، عادل (2004): مدخل إلى الذكاء الاصطناعي، الرياض، دار الفيصل الثقافية

20) عثمان، عثمان حسين، و جميل، أحمد عادل (2012): امكانية استخدام الذكاء الاصطناعي في ضبط جودة التدقيق الداخلي، المؤتمر العلمي السنوي الحادي عشر من 23-26 نيسان- أبريل، جامعة الزيتونة، الأردن، ص 239-251

21) عرنوس، بشير (2007): الذكاء الاصطناعي، دار السحاب للنشر والتوزيع، القاهرة

22) عفيفي، جهاد أحمد (2014): الذكاء الاصطناعي والأنظمة الخبيرة، دار أمجد للنشر والتوزيع، عمان

23) عزام، محمد (2021): العالم اكس والإمبراطوريات الجديدة حول مستقبل العالم في ظل التسارع التكنولوجي، دار نهضة مصر للنشر، الجيزة

24) فاروق فؤاد، نيفين (2022): الآلة بين الذكاء الطبيعي والذكاء الاصطناعي، كلية الآداب، جامعة عين شمس، مج ع 03

25) قمورة، سامية، وآخرون (2018): الذكاء الاصطناعي بين الواقع والمأمول، مقال متاح على: https://www.researchgate.net/

26) لطفي، خديجة (2019): كيف يستطيع الذكاء الاصطناعي التأثير على التعليم؟ موقع تعليم جديد، مقال متاح على: https://www.new edu.com/category/studies a، أرامكو المملكة العربية السعودية، مج 67، ع 6، ص 22- 25

27) ليميكس، ستيفانيا (2018): تأثير الذكاء الاصطناعي على التدريس وعالم العمل، مقال متاح على: https://ecolebranchee.com/limpact-de-lintelligence-artificielle-sur-lenseignement-et-le-monde-du-travail/

28) تغلبي، سمر أحمد (2021): التعليم عن بعد وجائحة كورونا... هل استطاع الوطن العربي مواكبة الركب ؟، مقال متاح على:https://www.arageek.com/edu/online-learning-in-the-corona-era

29) معاذ، محمد (2021): ما ابرز التحديات الحالية التي تواجه الذكاء الاصطناعي ؟، منظمة المجتمع العلمي العربي، مقال متاح على: https://arsco.org/article-detail-1847-8-

30) محمد، مالك (2021): أهمية الذكاء الاصطناعي في التعليم و فوائده للطلاب و المعلمين، موقع ميناتك، مقال متاح على: https://www.mena-tech.com

31) محمد، محمد الهادي (2021): الذكاء الاصطناعي معالمه وتطبيقاته وتأثيراته التنموية والمجتمعية، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة

المراجع باللغة الأجنبية:

32) Abdelnour, Adel (2004): Introduction to Artificial Intelligence, Riyadh, Al-Faisal Cultural House

33) Al Saud Sarah Bint Thanian Bin Muhammad (2017): Educational Applications of Artificial Intelligence in Social Studies, Behavior Volume, Laboratory for Quantitative and Qualitative Data Analysis of Psychological and Social Behaviors, Faculty of Social Sciences, Addul Hamid Bin Badis University, Algeria, vol.3, pp.133-163

34) Al –Saru, Noor Hadi (2018): Virtual Reality Technology in Education, a new education site, (sign in 20/6/10), Available on , https://www.new-edu.com/category/ideas

35) Arora, Varun (2022): Artificial Intelligence in Schools: A Guide for Teachers, Administrators, and Technology Leaders, DECEMBER 31, 2021, Routledge

36) Ch Lok, Johnny (2018): Artificial Intelligent Learning Methods, OCTOBER 18, 2018, Independently Published

37) Kose, Utku (2015): Artificial Intelligence Applications in distance education, IGI Global, USA

38) Le Cun Yann et al (2015): Deep learning, Nature, vol. 521, Available on, https://www.nature.com/articles/nature14539

39) Ghazi, Izz al-Din (2005): Artificial Intelligence : Is It Symbolic Technology, Fikr Journal for Humanities and Social Sciences, College of Education, Umm Al-Qura University, Saudi Arabia, No.6, pp.43-81

40) Yudkowsky, E. (2006): Artificial Intelligence as a positive and negative factor in global risk. Global catastrophic Risks

دور التعليم العالي في تنمية الموارد البشرية لمجابهة تحديات القرن الحادي والعشرين

The role of higher education in human resources development to address the challenges of the twenty-first century

د. حنان طرشان /جامعة باتنة1/الجزائر
Dr.hanane torchane/University of Batna1/Algeria
د.ربيعة تمار/جامعة ورقلة/الجزائر
Dr. Rabiaa Tammar/ University of Ouargla/ Algeria

ملخص الدراسة:

لا شك أن القيادات الإدارية العربية أصبحت تواجه تحديات لم تعهدها من قبل وخاصة مع النصف الثاني للقرن العشرين والعقد الأول للقرن الواحد والعشرين الذي نحن في نهايته الآن.

فما حدث وما لا يزال يحدث من تغيرات ضخمة لم تعهدها البشرية من قبل سواء من حيث حجم تلك التغيرات، أو معدل تسارعها ، أو تنوعها، أو استمرارها ...

ومن أهم الجهات التي تأثرت بهذه المتغيرات بشكل واضح هي المؤسسات العربية عموما والقطاع العام منها على وجه الخصوص، حيث كان وقع تلك التحديات عليه شديد الأثر.

مما ترتب عليه قرارات مصيرية أمام قيادات تلك المؤسسات وخاصة فيما يتعلق بشكل الإدارة أو الملكية وعلاقتها بالإدارة، أو الموارد البشرية بتلك المؤسسات، أو كل ما سبق.

وهو ما يحتاج منا لوقفة سريعة لرصد ملامح هذه التحديات وطبيعة تأثيرها وكيف يمكن الاستجابة لها على الوضع الأفضل.

الكلمات المفتاحية: التعليم العالي، الاتجاهات الحديثة، إدارة الموارد البشرية، القرن الحادي والعشرين

Abstact :

There is no doubt that Arab administrative leaders have been facing challenges that have not been pledged by particularly with the second half of the twentieth century and the first decade of the 21st century we are at its end now.

What happened and still happens from huge changes I have not undertaken by humanity, both in terms of the size of those changes, or its acceleration rate, diversity, or continuing ...

One of the most important parties that have been influenced by these variables are clearly the Arab institutions and the public sector in particular, where these challenges have been severely impact.

Which needs a quick position to monitor features these challenges and nature and how they can be responded to the best situation.

Which deals with fateful decisions before those institutions, particularly with regard to management or property and their relationship with management, or human resources, or all of the above.

Keywords : higher education , Recent Trends, Human Resources Management, Twenty-first century

مقدمة:

ما قيل عن الموارد البشرية لا يمكن حصره في هده الأسطر، وما نعرفه عن الموارد البشرية قليل جدا. وهو امر غريب في حد داته.... لان كل دول العالم، خاصة الدول المتقدمة اهتمت بهذا العلم أشد اهتمام... فهو علم له من النفع ما يفيد المجتمع بشكل عام... خاصة في جزئية استثمار العنصر البشري... وكيفية النهوض بهذا العنصر وتنمية قدراته وتدريبه.

وقيل الكثير والكثير في هدا العلم الواسع النطاق... وهناك وجهات نظر مختلفة في تحديد مفهوم موحد ومتفق عليه لإدارة الموارد البشرية.

هناك وجهة نظر تقول ... أن إدارة الموارد البشرية ما هي إلا مجرد وظيفة قليلة الأهمية في المنشآت وتقتصر على القيام بأعمال بسيطة، مثل أرشيف أو حفظ ملفات العاملين وضبط عملية الحضور والانصراف والغياب والاجازات... وجهة نظر عميقة جدا.

وهناك وجهة نظر اعتبرها صحيحة بنسبة كبيرة تقول:

أن إدارة الموارد البشرية من أهم الإدارات في أي المنشأة ... وتعتبر من أهم الوظائف الإدارية، فهي عامل مؤثر جدا في عملية نجاح المنشاة وإدارة الموارد البشرية.

هل الإدارة الام والإدارة رقم 1 للمنشأة بشكل عام، .... وجهة نظر سليمة.....لأن هناك أنشطة تقوم بها إدارة الموارد البشرية لن تستطيع أي إدارة أخرى داخل المنشاة القيام بها.... وعلى سبيل المثال لا الحصر: تخطيط الموارد البشرية، توصيف الوظائف، تدريب وتنمية الموارد البشرية، البحث والاستقطاب.....

وقيل أيضا عن الموارد البشرية:

إنها فن اجتذاب العاملين واختيارهم وتعيينهم وتنمية قدراتهم وتطوير مهاراتهم، وتهيئة الظروف التنظيمية الملائمة من حيث الكم والكيف لاستخراج أفضل ما فيهم من طاقات وتشجيعهم على بدل أكبر قدر ممكن من الجهد والعطاء.... وقيل أيضا....

إنها الإدارة التي تبحث عن الأفراد وتخطيط الاحتياجات البشرية ثم تقوم بالاستقطاب والاختيار والتعيين والتدريب وتنمية المهارات وتضع هيكل أو نظام للأجور، وبعد استعراض المفاهيم المتعددة لإدارة الموارد البشرية، نرى أنها سلسلة من الإجراءات والأسس تهدف إلى تنظيم الأفراد للحصول على أقصى فائدة ممكنة من الكفاءات البشرية واستخراج أفضل طاقاتهم من خلال وظائف التخطيط والاستقطاب والاختيار والتعيين والتدريب والتقويم والحوافز المالية والمعنوية...

مشكلة البحث:

لم يعرف العالم المعاصر موجة من التغيرات كالتي يعرفها اليوم، ولا تحديات كالتي يواجهها بشكل أدت معها إلى انفجار في المفاهيم والمصطلحات، بل تعدى الأمر إلى مراجعة الكثير من المفاهيم والقضايا السائدة لتحل محلها أخرى أكثر دلالة وإدا كانت التنمية الاقتصادية تشكل لعقود خلت طموح الشعوب، خاصة دول العالم الثالث، فإنها لم تعد

تحظى بدلك القدر من الاهتمام، كون العولمة أفرزت معها جملة من التحولات السريعة والعميقة في المجالات الإنتاجية، المالية، التكنولوجية ، المعلوماتية، تفرض على الدول النامية تسريع عملية التكيف الإيجابي بما يحقق لها اندماجا فعالا في الاقتصاد العالمي، فقد أصبح التنافس في ظل عالمية السوق يعتمد على تنمية الموارد والكفاءات البشرية القادرة على الإبداع والتطوير والتجديد التكنولوجي واستثمار المعلومات وحسن إدارة التغيير من جهة، بما يمكن من صياغة مشكلة البحث على النحو التالي: **ماهي الاتجاهات الحديثة في إدارة الموارد البشرية لمجابهة تحديات القرن الواحد والعشرين؟**

أولا: ماهية إدارة الأفراد/ الموارد البشرية:

يمثل الانتقال في تسمية إدارة قوى العمل أحد المتغيرات الرئيسية في العشرين سنة الأخيرة، مثل التحول في تسمية صناعة المعلومات إلى نظم إدارة المعلومات، فهناك دوران لإدارة قوى العمل، الدور التطبيقي والدور الاستراتيجي، وفيما يلي توضيح لدلك: (أرشيد، 2007، ص. 25)

1.1.النظرة التطبيقية لإدارة قوى العمل: إدارة الأفراد:

تمثل إدارة الأفراد مجموع الأنشطة التكتيكية والإدارية بطبيعتها واللازمة لممارسة الأنشطة اليومية، مثلا إجراءات بحث طلبات التعيين ومقابلة الأفراد، وتعريف الأفراد بأهداف المنظمة، وتدريب المشرفين، زحل مشاكل الأمن، وتنظيم وإدارة المرتبات والأجور، واختصار ممارسة إدارة أنشطة الأفراد اليومية بكفاءة في المنظمة، وقد لوحظ أن ممارسة جميع هده الأنشطة لا تلبي احتياجات المنظمة لمجابهة متغيرات العصر الحالي في التسعينات، لدلك لزم أيضا أعمال وممارسة النظرة الاستراتيجية لقوى العمل.

2.1.النظرة الاستراتيجية لقوى العمل: إدارة الموارد البشرية:

تتمثل النظرة الاستراتيجية لقوى العمل في أعمال التخطيط والتوصل إلى تحقيق الأهداف التنظيمية في إطار منظور زمني طويل، فالنظرة الاستراتيجية تتيح للإدارة العليا أدوارا رائدة في مجال إدارة قوى العمل، فمن خلال التخطيط طويل الأمد يضاف البعد الاستراتيجي لقوى العمل إلى الأعمال التقليدية لأنشطة إدارة الأفراد وهو ما يؤثر على آداء المنظمة، وتحقيقها لأهدافها بشكل رئيسي. ويوضح الجدول التالي إدارة الأفراد في نطاق الأنشطة التنفيذية والإدارية وإدارة الموارد البشرية في إطار طبيعتها الاستراتيجية، وإن كان دلك يعني أهمية كلا من وجهتي النظر وضرورتهما لممارسة أنشطة قوى العمل بالمنظمة.

وقديما كان عمل إدارة الموارد البشرية يتمثل في آداء أنشطة إدارة الأفراد الروتينية كالتعيين والترقية والاجازات وتطبيق القوانين واللوائح، أي أن التركيز كان على الإجراءات التنفيذية وإدارة العمليات أكثر منه على إدارة الأفراد.

أي أن دور الإدارة كان يتمثل في الاستجابة لأفعال وتحركات مديري التنفيذ، أي رد فعل لطلباتهم.

والآن أصبحت منظمات الأعمال المتطورة تتحرك نحو تخطيط أعمال وأنشطة إدارة الموارد لبشرية بالتكامل مع اهداف المنظمة طويلة الأمد، مما يتيح إدارة تنبؤية متقدمة.

وتتمثل وظيفة إدارة الموارد البشرية في أنشطة مختلفة في المستويات التنظيمية...فعلى المستوى الاستراتيجي يمارس نشاط ربط المنظمة ببيئتها والتكامل مع البيئة المحيطة وتحقيق أهداف المنظمة بعيدة المدى.

وعلى المستوى الإداري يتركز الاهتمام في إعداد وتوزيع الموارد البشرية لتحقيق السياسة العامة للمنظمة.

ثالثا: أهمية إدارة الموارد البشرية:

قامت إدارة الموارد البشرية بتبني مدخلين للموارد البشرية والدي يمكن ان تستفيد كل منشاة من خلالهما وهما زيادة الفعالية التنظيمية وإشباع حاجات الأفراد.

فبدلا من النظر إلى أهداف المنشأة وحاجات الأفراد على أنهما نقيض منفصلين وأن تحقيق أي منهما سيكون على حساب الآخر... أعتبر مدخل الموارد البشرية أن كلا من أهداف المنشأة وحاجات الأفراد يكملان بعضهما البعض ولا يكونا على حساب أحدهما... لدلك أظهرت الأبحاث السلوكية الحاجة إلى معاملة الأفراد كموارد بدلا من اعتبارهم عامل إنتاج، والمبادئ التي يقوم عليها هدا المدخل، ومنها: (سالم، 2011، ص. 11)

- ✓ الأفراد هم استثمار إدا أحسن إدارته وتنميته يمكن أن يحقق أهداف المنشاة ويزيد إنتاجيتها.
- ✓ إن سياسات الموارد البشرية لابد أن تخلق حاجات الأفراد النفسية والاقتصادية والاجتماعية
- ✓ بيئة العمل لابد أن تهيئ وتشجع الأفراد على تنمية واستغلال مهاراتهم.
- ✓ برامج وسياسات الموارد البشرية لابد أن تنفد بطريقة تراعي تحقيق التوازن بيم حاجات الأفراد وأهداف المنشأة من خلال عملية تكاملية تساعد على تحقيق هدا التوازن الهام.
- ✓ التغيرات العالمية في أغلب دول العالم بعد ظهور ميثاق حقوق الإنسان والدي ساعد العاملين في كل منشأة على معرفة حقوقهم وواجباتهم، بل وتبني تنظيمات تجميعية، مثل: اتحاد العمال والدي ساعد العمال على الاحتجاج ضد أي تعسف ...لدا، فإن هده الظروف أجبرت كل منشأة بطريقة مباشرة أو ضمنية على التعامل مع الموا رد البشرية كفرد منتج إدا أحسن احترامه وتدريبه.

5.متطلبات القيادة في إدارة الموارد البشرية: (القاضي، د.ت.، ص. 24)

- ✓ القدرة على استخدام المهارات الشخصية لمدير إدارة الموارد البشرية
- ✓ قدرة مدير إدارة الموارد البشرية على تقديم الرشد والنصح إلى:

المديرين التنفيذيين.

رؤساء فرق العمل

- ✓ قدرة مدير إدارة الموارد البشرية على التفكير الاستراتيجي والرؤيا المستقبلية

وضع خطة استراتيجية كاملة للموارد البشرية

تنفيد الخطة في المستويات الإدارية والتنفيذية

- ✓ القدرة على التفاعل والتأثير في مستويات الإدارة العليا.

التأثير في عملية إمداد المنظمة بالكوادر البشرية

التأثير في الخبراء ومستشاري الشركة

تقديم الاستشارات للإدارة العليا

العمل على جدب انتباه الإدارة العليا وإثارة اهتماماتها في الأعمال الرئيسية لإدارة الموارد البشرية

- ✓ القدرة على التأثير والتغيير في حضارة المنظمة.

من خلا نظم الاستقصاء

من خلال ممارسات تطبيع الأفراد الجدد

- ✓ القدرة على تغيير نظم المعلومات

من خلال أعمال وأساليب تقييم الآداء

من خلال وسائل النشر والاعلام في المنظمة

من خلال ممارسات أنشطة التنقلات وتحركات العمالة

من خلال نظم المعلومات الخاصة بإدارة الموارد البشرية

- ✓ القدرة على احتواء الأعمال اليومية

القدرة على الاستخدام الاستراتيجي لأنشطة وإدارات الموارد البشرية

رابعا: تفهم الاتجاهات العالمية في إدارة الأفراد: الموارد البشرية في القرن الحادي والعشرين: (خوالدة، 2008، ص. 85).

بتحليل وتقسيم اتجاهات الضغوط المحيطة الخارجية والداخلية المؤثرة على الموارد البشرية والعلاقات الصناعية واستطلاع ملامح التغير تبدو متغيرات هامة تؤثر على سياسات تخطيط القوى البشرية وعلاقات التوظيف بين المنظمة وأفرادها وبين المنظمة والبيئة وبين الأفراد والبيئة.

هناك رؤيا جديدة حول الفرد والوظيفة والأجر والحوافز والإنتاجية والعلاقات الإنسانية وعلاقات العمل وحقوق الأفراد ومشاكلهم وفرص العلاج وقضايا التدريب

هناك تغيرات مستمرة تتعرض لها قوى العمل في مجالات متعددة يمكن استطلاع ملامحها ومعرفة إطاراتها العامة وما ينتظر ان تتحول إليه في أوائل القرن.

فبالنسبة لقيم العمل داتها، هناك تحول، فمن قيم العمل الجاد في الخمسينات إلى تحقيق الرفاهية وقيمها وتحديد ساعات العمل في السبعينيات إلى تحقيق ذاتية العامل حتى يعطي إنتاجا وفيرا.

وبالنسبة لمصدر القوى في المنظمة، فمن القوى السلطوية إلى قوى المشاركة، وبالنسبة لنطاق المشاكل التي تتعرض لها قوى العمل بالمنظمة فمن نطاق المشاكل الاقتصادية إلى المشاكل السلوكية التي تؤثر في القوى البشرية ومن المشاكل العادية دات الطبيعة المتكررة إلى المشاكل دات الأحداث المتوالية وهو التوقع المنتظر.

1.4.هناك تحول من المجتمع الصناعي إلى مجتمع المعلومات، فالصناعات الجديدة تقوم على أسس مختلفة عن أسس الصناعات التقليدية، صناعة الإلكترونيات، أشباه الموصلات البتروكيماويات الحديثة، صناعة الخدمات، وتجلب هده الصناعات الجديدة معها أنماط حياة اجتماعية متغيرة وأساليب ونظم إدارية جديدة وتتطلب فهما جديدا

للعمل وقيمه وأساليبه ونظمه ونوعية جديدة من العمالة تجيد التحكم الرقمي في الإنجاز واستخدامات الكمبيوتر وبرمجة الربوت والتسيير الداتي وباقي الخدمات التي تتطلب إجادة التعامل مع المعلومات، هدا سوف ينسب الحجم الأكبر من العمالة إلى قطاع الخدمات، فالعامل المطلوب سوف يعتمد على عقله وليس يده ولا يقاس عمله بالساعات ولكن بالقدرة على التصرف والابتكار.

2.4.هناك تحول في أساليب ونظم الإدارة شواهده:

- ✓ تحول من المركزية الى اللامركزية وتزايد الاعتماد على المؤسسات.
- ✓ تحول من النظام الهرمي إلى النظام الشبكي الدي يناسب عصر اللامركزية والمعلومات، حيث ان طبيعة الهرم البيروقراطي ونظام تسلسل السلطة لم يعد يتفق تسارع تدفق المعلومات.
- ✓ تحول في نظم وأساليب القيادة، فمن اصدار الأوامر إلى التسهيل والماركة الجماعية في اتخاد القرار بدلا من إعطاء الأوامر.
- ✓ سقوط مبدأ النمطية والتوحيد وشيوع التنوع واللانمطية ضمن ما جاء به عصر المعلومات وتسارع إيقاع التغيرات مما يجعل بيروقراطيات العمل عاجزة.
- ✓ التحول من التزامن إلى الزمن المرن واهتزاز منطق يوم العمل التقليدي والاتجاه نحو ساعات عمل اختيارية كدلك الاتجاه إلى تأجير العمالة بصفة مؤقتة لأعمال مؤقتة ولفترات محدودة.
- ✓ الإنجاز من خلال وحدات العمل الصغيرة غير النمطية المؤقتة التي تظهر وتختفي وقت الحاجة وتسطيح هرم تسلسل الرياسات بإلغاء بعض المستويات فيه للتعجيل بعملية اتخاد القرار.

3.4.هناك تحول في النظرة إلى العمالة من كونها تكلفة إلى النظرة إليها على أساس انها الأصول البشرية ودلك بسبب اتساع نطاق النزاع بين المصالح الإنسانية، ويعني دلك توقع تطبيقات مركزة وعديدة للعلوم السلوكية في مجال إدارة الموارد البشرية، خاصة في مجال إدارة التغيير، التفكير الابتكاري، التطوير التنظيمي. ووظائف العاملين بالمعرفة.

4.4.هناك مؤشرات تغير في سوق العمالة تشير إلى أنها أصبحت أسواقا عالمية) السوق الأوروبية المشتركة –1992) وهناك تكامل بين أسواق العمل الإقليمية (السوق العربية)، كما أن هناك اتفاقات دولية في مجال إدارة الأفراد لمتعددي الجنسية، ويعني دلك سهولة انتقال العمالة وتقارب الأجور مما يبرز أهمية إعداد الكوادر الإدارية والفنية والارتقاء بالتخصصات وتنمية خبرات الأفراد بالمنظمات لمجابهة المنافسة وسهولة تحرك العمالة المدربة.

5.4.هناك توسع في إدخال الحواسيب الإلكترونية في عمليات إدارة وظائف الأفراد: مثل بناء بنك المعلومات للعاملين في أسواق العمل لأغراض التخطيط واتخاد القرارات وربط دلك بشبكة معلومات فوقية تخدم أسواق العمل الدولية.

6.4.هناك تغيير في نظم وأساليب التعلم حتى أصبح نظام التعلم المرحلي الدي ينتهي بفترة معينة او بشهادة معينة أصبح نظاما فاشلا، فالتعليم والتدريب في عصر المعلومات المتسارعة يجب أن يتحول إلى عملية دائمة في حياة الانسان، كما أنه في ظل هدا العصر المتغير لن يفيدنا أن نتعلم أشياء بداتها الأهم أن نتعلم كيف نتعلم.

- ✓ أصبحت التكنولوجيا تؤثر تأثيرا كبيرا على سلوك الأفراد وعلى نمادج العمل وأساليب الآداء وعلى تفاعل الفرد في الجماعة وعلى موقع ودور العمل وطبيعة الإنابة وعلى تحديد النطاق الزمني للآداء وعلى الشكل العام وملبس الفرد،

وتتطلب كل هده التغيرات والمؤثرات المختلفة صيانة العلاقة بين النظام الفني والاجتماعي وتواجد إدارة فعالة للموارد البشرية لتقلل من مشاكل التغيير الفني.

وعلى صعيدنا العربي فبجانب المتغيرات الخارجية هناك متغيرات داخلية لها تأثيراتها العميقة على علاقات التوظيف والعمل، ولعل أهم هده المتغيرات:(جواد، 2009، ص. 105)

التغير في تكوين هياكل القوى البشرية العاملة على المستوى القومي ديموجرافيا وتعليميا وتدريبيا، نتيجة السياسات السكانية والتعليمية والتدريبية التي تتبناها الدولة وتعبر عنها في خططها الخماسية.

1. انفتاح نظمنا الاقتصادية القومية على العالم الخارجي والتأكيد على سياسة الانفتاح، بالتركيز على المجالات الإنتاجية والخدمية وما يرتبط بدلك من تطبيقات تكنولوجية متقدمة وتأثيراتها على أفراد القوى العاملة، هدا بجانب ما تحدثه من نمو المنافسة بين المنظمات القائمة الوطنية والأجنبية وهو ما يتطلب قوالب تنظيمية ونظم وإجراءات عمل جديدة تتناسب وحجم الاستثمارات الكبيرة الموجهة والطلب المتوقع على قوى العمل الماهرة.
2. التغيرات في سياسات التوظيف والتطوير التشريعي في علاقات العمل الفني والجماعي بالتعديلات وما يصاحبها من تغيرات اقتصادية واجتماعية تمس جماعات العمل وأساليبها ونظمها ومستوياتها.
3. نمو دور أفراد القوى العاملة في اتخاد القرارات على المستوى القومي والمحليات سياسيا واقتصاديا على مستوى المنظمات وزيادة فرص التنظيمات النقابية لآداء دورها في جميع المستويات بمختلف صور المشاركة.

كل هده المتغيرات الخارجية والداخلية وآثارها الكبيرة على القطاعات الاقتصادية والخدمية أدت إلى زيادة الضغوط وعقدت الأمور فتزايدت مشاكل إدارة الموارد البشرية واختلت نظم وسياسات وإجراءات العاملين فزاد الفاقد في عنصر الزمن وفي معدلات الغياب وفي دوران العمل ورتابة ونمطية الأعمال وبدلك أصبحت إدارة الموارد البشرية في كثير من المنظمات غير فعالة في تعاملها مع عامل اليوم بعد أن كانت ناجحة في تعاملها مع عامل الأمس، والشكل التالي يوضح الضغوط الحالية على إدارة الموارد البشرية ونظم العاملين.

ونظرا لضرورة مواكبة التغيرات المحيطة ومجابهة ضغوط المنافسة العالمية وحرية التجارة وفتح الأسواق وإلغاء الحواجز الجمركية، أصبحت كثير من المنظمات في أمس الحاجة إلى:

1. حسينات هامة وأساسية في ممارسات الموارد البشرية بها ومعرفة كيفية التعامل مع التغيرات والضغوط السابقة.
2. تحسين الكفاءة والفاعلية الاقتصادية
3. تحسين في جودة الخدمات والنواتج التي تقدمها المنظمات لإمكان مجابهة المنافسة الحادة
4. تحسين ناتج السياسات وبرامج تنمية الموارد البشرية.
5. دعم وتحسين آداء مؤسسات السوق وآلياته
6. ضرورة التحول إلى مجتمع المنظمات والعمل الجماعي.

كل هده الأمور الهامة يجب أن تؤخد في حسابات مخططي استراتيجيات وسياسات الاستثمار البشري.

كدلك لمواجهة التغيرات العالمية المحيطة تغيرت نوعية العمالة اللازمة لنجاح المنظمات وأصبحت أهم مواصفاتها وخصائصها كما يلي: (عقيل، 2006، ص. 140).

خامسا: نوعية وخصائص العمالة المطلوبة والتي تعمل في ظل ظروف المنافسة العالمية:

أصبحت المتغيرات والضغوط العالمية تتطلب نوعية خاصة من العمالة يمكن إيضاح خصائصها فيما يلي:

- ✓ نوعية جديدة من قوى العمل تتميز بالخبرة والمعرفة ويستخدمون مهاراتهم وقدراتهم بصفة رئيسية Knowledge Workers
- ✓ قوى عاملة تتكون أساسا من خبراء متخصصين وأفراد يمكنهم السيطرة على أعمالهم بأنفسهم دون الخضوع للسلطات والاوامر المباشرة.
- ✓ عمالة لديها السيطرة على العمل وتحاسب في النهاية على الإنجاز
- ✓ عمالة تعمل في فرق عمل دات مهام محددة
- ✓ فرق عمل تتحمل مسئولية كبيرة في الانضباط الذاتي والمحافظة على العلاقات المتبادلة
- ✓ عمالة تحتاج نظما جديدة للتحفيز المعنوي، وخاصة الخبراء والمتخصصين منهم.

جزء كبير من الأعمال سوف يؤدي بطرق مختلفة عن السابق في أشكال تنظيمية هيكلية جديدة من ناحية المستويات التنظيمية وفي الأدوار ومحتويات الوظيفة والمسئوليات والعلاقات ودرجة الرسمية والمشاركة وأساليب الاتصالات وخطوط السلطة، هدا بجانب تخصصات جديدة تقوم أساسا على التعليم والتدريب والمهارة

سادسا: تحليل وتوضيح القوى والمتغيرات الدولية المؤثرة على الموارد البشريةMega Trends

هناك مؤثرات عالمية اقتصادية وتكنولوجية وتنظيمية واجتماعية وحضارية تجابه إدارة تنمية الموارد البشرية وتسبب كثير من المتغيرات في نظم وطرق ومفاهيم العمل ويثير عدم التوافق والمشاكل التي تتصف به منظماتنا وشركاتنا في الأوقات الحالية.

هده القوى تخلق اتجاهات جديدة وتوجه العالم إلى مجالات جديدة ويؤثر على طرق وأساليب الإدارة وانماط القيادة ونظم إجراءات العمل والهيكلة التنظيمية: طفرة إنتاجية هائلة وتغيير كبير في طرق وإجراءات الإنتاج، ثورة وشبكات اتصالات عالمية، ثورة تكنولوجية المعلومات، تغيرات تكنولوجية هائلة، مجتمع عالمي، ثقافة عالمية، تحرر فكري عالمي، حقوق الإنسان تغيير تشكيلة العمالة ونوعياتها وزيادة تعقيداتها، إقامة نظام للسلام العالمي، قيم سامية جديدة يدعى لها لإقامة نظام عالمي جديد، إن العالم يتطور ويتجه إلى عملية طبيعية للنضج.

The World is undergoing a natural process of maturation

ونعرض فيما يلي أهم آثار هده المتغيرات الرئيسية على الموارد البشرية في منظماتنا وشركائنا.

1.6.آثار القوى والمتغيرات الاقتصادية على الموارد البشرية:

ارتفعت الأهمية النسبية للقطاعات الخدمية على حساب القطاعات الإنتاجية، مثل أشباه المواصلات وصناعة الإلكترونيات والتأمين والتمويل والاعلام والسياحة والنقل، حيث يقل الاعتماد على الأصول المادية الثابتة ويتزايد الاعتماد على أصول المعرفة المتمثلة في الخدمات الإنتاجية مثل البحوث والتطوير والتصميم والتسويق والاعلام

والمشتريات والصيانة ورقابة الجودة، وقد ترتب على دلك أن فرص ومجالات ومهارات العمالة أصبحت في مجالات الإلكترونيات والكمبيوتر والخدمات المالية والاتصالات، كما انخفضت خبرات آلاف الأفراد الحاليين وسيضمحل دور العمالة في الإدارة الوسطى في المستقبل وقد تختفي أدوارها نتيجة التوسع في استخدام الكمبيوتر ونظم المعلومات، وستظهر خبرات ومهارات عالية تحتاج إليها الأنشطة الجديدة خاصة قطاع الخدمات الدي سيستمر في التوسع لاستيعاب النمو في العمالة.

تم إحلال الآلة مكان العامل، فأصبحت المنتجات تتشكل من خلال نظم الكمبيوتر إدخال البيانات، مما يؤدي إلى تشكيل سلسلة من الأوامر لعمليات التصنيع وتوريد الخامات والالتزام بمواصفات معينة وعملية البيع وعملية التحصيل وإلغاء بعض الأعمال غير المهمة والاقتصار على الأعمال الرئيسية المحددة في أهداف الشركات والتي تعتبر أكثر اقتصادية.

وتوضح هده المتغيرات الآثار على سياسات ونظم إدارة الموارد البشرية من ناحية طرق وأساليب وإجراءات أن تعدل لتتوافق مع هده المتغيرات.

ومن آثار القوى والمتغيرات الاقتصادية على الموارد البشرية:

إنجازات تكنولوجية غير مسبوقة في كافة مجالات الحياة وقيام صناعات جديدة تقوم على التقنيات الحيوية أي البايو تكنولوجيا، وبالتالي تقوم أساسا على القدرات العقلية وليس على الموارد الطبيعية ورأس المال فقط.

- ✓ إمكانيات هائلة نتيجة تزاوج التكنولوجيا وانطلاقاتها وتلاشي حدودها.
- ✓ ابتكار العديد من المواد الجديدة والمخلقة التي تحل محل المواد الأولية
- ✓ إحلال الإنسان الآلي في كثير من العمليات الإنتاجية محل الإنسان
- ✓ ثورة المعلومات وتحييد آثار التباعد المكاني والزماني وتحقيق التواصل بين أجزاء العالم.
- ✓ ثورة الجودة TQM والاهتمام الزائد بتحسينها وإعادة الهندسة Reengineering ومقارنة المنتج أو الخدمة المؤداة بأفضل مثيل لها Benchmarking
- ✓ الاتجاه إلى تحسين إنتاجية المعرفة، وهي آفاق جديدة واعدة لم تطرق في عالم الإنتاجية.
- ✓
- ✓ النتيجة تحول المنظمات إلى منظمات المعرفة والعقول، وليس منظمات الأعمال الروتينية أو اليدوية واعتمادها أساسا على العمالة دات المعارف
- ✓ ومن ثم، فقد أصبح من أهم وظائف إدارة الموارد البشرية إعداد وتعديل استراتيجيات التنمية البشرية وتوجيه الاستثمارات إلى رفع قدرات الأفراد التكنولوجية والمعرفية وتنمية العقول ومهارات الابتكار، ودلك على أكبر نطاق ممكن لمجابهة هده التحولات.

2.6.آثار القوى والمتغيرات التنظيمية على الموارد البشرية:

- ✓ تصميمات لهياكل تنظيمية جديدة تتوافق مع كل عمل والأعمال المختلفة وأشكال مختلفة لفرق العمل

- ✓ تغيرات تنظيمية هيكلية في عدد المستويات التنظيمية وفي الأدوار ومحتويات الوظيفة والمسئوليات والعلاقات ودرجة الرسمية والمشاركة وأساليب الاتصالات وخطوط السلطة.
- ✓ تغيير تنظيمات العمل وخلق تخصصات ووظائف جديدة تقوم أساسا على العلم والتدريب وتغيير الطلب على المهارات.
- ✓ اتجاهات جديدة في ترتيبات العمل المرنة Flextime، أيام العمل المضغوطة Coompressed Workweeks ، المشاركة في العمل Job Sharing، إعطاء بعض العمليات لشركات متخصصة، آداء الاعمال عن طريق تكنولوجيا الاتصالات Telecommuting
- ✓ تأجير العمالة بصفة مؤقتة ولفترات محدودة، وبالذات في الأعمال الاعمال المكتبية.
- ✓ الاتجاه إلى تكنولوجيا العمليات أكثر من تكنولوجيا المنتجات... فأصبحت العمليات الإنتاجية تجزأ إلى أجزاء وتنفيذ العمليات غير الماهرة في مواقع جغرافية غير المواقع التي تنفذ فيها العمليات التي تتطلب مهارات عالية، فمن خلال تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات أصبح يمكن تصميم المنتجات أينما تتوافر المهارات والمعرفة الضرورية وإنتاج أجزائها في أرخص مكان يمكن صناعتها فيه، ثم شحنها للتجميع في أرخص مكان يمكن تجميعها فيه.
- ✓ الاتجاه من الحضارة الورقية إلى الحضارة الإلكترونية، ثورة تكنولوجية في التحول من الورق إلى أسطوانات الليزر، أي الأقراص المدمجة Compact Disk كآلية جديدة للتسجيل والتخزين والاسترجاع والعالمية، وهو ما يعرف بالإدارة بدون أوراق Paper Free administration أي أنه ستحل أسطوانة الليزر والذاكرة الإلكترونية، محل الملف التقليدي لتسهيل عملية اتخاذ القرار وزيادة سرعته وتقليل تكلفته وتتحول مؤسساتنا بالضرورة إلى استخدام هده التكنولوجيا الجديدة لتدارك الفجوة المعلوماتية بينها وبين الدول المتقدمة، وما يعنينا هنا أنه من المؤكد أن دلك سيؤدي الى الاستغناء عن أعداد هائلة من العمالة لانتشار دلك انتشارا واسعا في مجالات الغدارة المكتبية في شركاتنا ومؤسساتنا وفي الأجهزة الحكومية، مثل الشهر العقاري والضرائب والتأمينات والإسكان والتراخيص.
- ✓ الاستثمار المتعاظم في البشر تعليما وتدريبا والاهتمام الفائق بتنمية الالتزام المؤسسي والانضباط السلوكي والعمل الجماعي على نحو يضمن توجيه طاقاته إلى تحقيق الفاعلية والكفاءة، الأمر الدي يترتب عليه تغيير كبير في ممارسات إدارة الموارد البشرية وأساليب تخطيط قوى العمل وطرق ومناهج التدريب والمسارات الوظيفية ومعايير الآداء وطرق التقييم لارتفاع الجودة.

3.6. آثار القوى والمتغيرات الاجتماعية على الموارد البشرية: (عقيل، 2006، ص. 145).

- ✓ اهتمامات متزايدة بحقوق العمال والمشاركة والرقابة الذاتية والديمقراطية الصناعية ومفاهيم العدالة الاجتماعية وحماية المستهلك وزيادة الاهتمام بالحوافز المعنوية وازدياد مشاكل العلاقات الصناعية.
- ✓ ظاهرة تعدد جنسيات العاملين Today's Highly Divers Workforceوالاتجاه إلى التنوع واختلاف الثقافات بين قوى العمل والتغيير الديموغرافي فيها، وبالتالي التغيير في تركيبة قوى العمل وفي السلوك وفي القيم والمواقف وانعكاسات دلك على الإدارة ومناخ العمل بالمنظمات.

- ✓ ارتفاع مستوى التعليم والمعرفة للفرد العادي وظهور العاملين دوي المعرفة Knoledge Workersوحلولهم محل العمالة العادية (العمالة المستنيرة) دات التفكير المسبق والقدرة على التطوير والابتكار والنظرة المستقبلية التي تسهم بمعرفتها في تنمية حقول المعرفة والتكنولوجيا العمالية.
- ✓ انتشار وسائل الثقافة العامة.
- ✓ عالمية المعرفة، وتداخل الأنماط الثقافية بين المجتمعات

خاتمة:

ختاما يمكن القول أن مستقبل الدول يتوقف إلى حد كبير على المساهمات التي سيقدمها التعليم العالي والبحث العلمي عن طريق تنمية مهارات أفراده، وتوليد فرص العمل في شركات قادرة على التنافس على الصعيد الدولي، وعن طريق اعتماد التكنولوجيا الحديثة لتلبية الاحتياجات الاقتصادية والاجتماعية.

وتتطلب استراتيجية التطوير زيادة كفاءة التعليم العالي في عدة مجالات منها: تلبية الحاجة إلى مهارات مرتفعة المستوى عن طريق زيادة الاستثمار في رأس المال البشري، وتحقيق مستوى عالي من البحث والتنمية لتدعيم الابتكار في قطاعات النمو المستهدفة، وإحلال التوازن في العروض من خريجي الجامعات والتعليم المهني والفني، وتحسين كفاءة مؤسسات التعليم العالي، وتحسين كفاءة تخصيص الموارد وإدارتها.

قائمة المراجع:

1) أرشيد، سهيلة محمد. (2011). إدارة الموارد البشرية: مدخل استراتيجي. الكويت: دار وائل للنشر
2) جواد، عباس حسين. (2009). الوظائف الاستراتيجية في إدارة الموارد البشرية، عمان: للنشر والتوزيع
3) خوالدة، محمد فلاح علي. (2008). درجة أداء وظائف إدارة الموارد البشرية في جامعة الكويت والمعيقات التي تواجهها: الحلول المقترحة للتغلب عليها في ضوء الخطة الاستراتيجية. أطروحة دكتوراة، جامعة اليرموك، عمان
4) سالم، محمود يحي. (2011). تنمية الموارد البشرية في ظل المتغيرات العالمية. القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر
5) عقيل، عمر. (2009). إدارة الموارد البشرية في الجامعات الكويتية. الكويت: دار الفلاح للنشر والتوزيع
6) القاضي، فؤاد. (د.ت.). مجلة المدير الناجح، 23، 29

حوكمة الجامعات وفق متطلبات القرن الحادي والعشرين
جامعة الملك سعود أنموذجاً

Universiy governance according to the requirements of the twenty-first century, King Saud University as a model

د.سامي أبو طالب حسن/ باحث أكاديمي، إدارة التعاون الدولي جامعة الملك سعود، الرياض/ السعودية

Dr.Sami Abu Talib Hassan/Academic Researcher, International Cooperation Department, King Saud University - Riyadh / Saudi Arabia

أ.أيمن السيد المعداوي، استشاري نظم المعلومات الجغرافية، مركز تقنية الاتصالات والمعلومات/ جامعة المنصورة، المنصورة/ مصر

Ayman El-Sayed El-Maadawy, GIS Consultant Information and Communication Technology Center/ Mansoura University, Mansoura / Egypt

ملخص الدراسة:

تفرض تحولات القرن الحادي والعشرين على المؤسسات التعليمية مواكبة التغيرات المتسارعة نحو التميز والتنافس في البيئة التعليمية، وفي هذا السياق تهدف الدراسة الحالية إلى إبراز الملامح الرئيسة لمفهوم الحوكمة، ودورها في الإدارة الرشيدة للمؤسسات التعليمية لتحقيق أقصى المنافع، اعتماداً على المبادئ الرئيسة للحوكمة، وقد بدأت حكومة المملكة العربية السعودية تولي هذا التوجه المزيد من الاهتمام والرعاية، في ظل رؤية 2030 "وطن طموح" "حكومته فاعلة"، وباعتبار جامعة الملك سعود جامعة الوطن؛ فقد رسمت رسالتها الاستراتجية لتحقيق خطة المملكة في تطوير التعليم في ضوء مبادئ الحوكمة التى تنتهجها الدولة، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وتناولت الدراسة تعريفاً لحوكمة مؤسسات التعليم العالي، من خلال إدارة العملية التعليمية لتنفيذ الاستراتيجيات التي وضعتها الجامعة لتحقيق جودة التعليم اعتماداً على الشفافية والعدالة والمساءلة، وتوصلت الدراسة إلى أن الحوكمة في جامعة الملك سعود مرت بأربع مراحل رئيسة شملت (1) إنشاء البنية الأساسية للحوكمة، و(2) إطلاق برنامج لقياس الحوكمة داخل الجامعة، و(3) تنفيذ الحوكمة وتطبيقها، و(4) متابعة الحوكمة وتطويرها، ولعل من أهم مخرجات تطبيق الحوكمة في جامعة الملك سعود هى تجديد الاعتماد الأكاديمي المؤسسي من هيئة تقويم التعليم لمدة (7) سنوات اعتباراً من 1 مايو 2017م إلى 30 إبريل 2024م، وقد بلغ عدد البرامج الحاصلة على الاعتماد الأكاديمي الوطني (33) برنامجاً، كما حصل (113) برنامجاً أكاديمياً من برامج الجامعة على الاعتماد الأكاديمي الدولي. وقدمت الدراسة مجموعة من التوصيات التى تدعم ريادة الأداء المؤسسي للجامعات السعودية في ظل الحوكمة، ومنها تحقيق اللامركزية واستقلالية الجامعات، وابتكار مصادر متجددة لتمويل البحث العلمي، وتحقيق المسئولية المجتمعية، ونشر ثقافة الحوكمة باعتبارها أمل وطن يرنو إلى التقدم والازدهار.

الكلمات المفتاحية:حوكمة الجامعات، نماذج الحوكمة، الاعتماد الأكاديمي، جودة التعليم، جامعة الملك سعود.

Abstract:

The transformations of the twenty-first century impose on educational institutions to cope with the rapid changes towards excellence and competition in the educational environment. In this context, the current study aims to highlight the main features of the concept of governance, and its role in the rational management of educational institutions to

attainatmost benefits based on the main principles of governance.The government of the Kingdom of Saudi Arabia has begun to pay more attention and care to this approach, in light of the vision of 2030, an "ambitious nation", an "effective government", and considering King Saud University as the nation's university; It has drawn its strategic message to achieve the Kingdom's plan to develop education in light of the principles of governance pursued by the state.The study relied on the descriptive analytical approach, and the study dealt with a definition of the governance of higher education institutions through the management of the educational process to implement the strategies developed by the university to achieve quality education based on transparency, justice and accountability.The study concluded that governance at King Saud University passed through four main stages, which included (1) establishing the infrastructure for governance, (2) launching a program to measure governance within the university, (3) implementing and applying governance, (4) monitoring and developing governance, and Perhaps one of the most important outputs ofimplementing governance at King Saud University is the renewal of institutional academic accreditation from the Education Evaluation Commission for a period of (7) years, starting from May 1, 2017 to April 30, 2024, and the number of programs that have obtained national academic accreditation has reached (33), and (113) academic programs of the university have obtained international academic accreditation .The study presented a set of recommendations that support the leadership of the institutional performance of Saudi universities under governance, including achieving decentralization and independence of universities, creating renewable sources of funding for scientific research, achieving social responsibility, and spreading the culture of governance as the hope of a nation that aspires to progress and prosperity.

Keywords: University governance, governance models, academic accreditation, quality of education, King Saud University.

مقدمة:

تسعى المؤسسات التعليمية المعاصرة إلى الاستفادة من كافة مواردها المتاحة لتحقيق مهامها الممثلة في التدريس والبحث العلمي ونشر المعرفة؛ حتى تتمكن من التكيف مع التحولات العالمية، وتحتفظ بمشروعيتها ودورها الريادي في العالم المعاصر بما يتوافق مع متطلبات القرن الحادي والعشرين (السرديه: 2020، ص393)، وقد أدى التطور البحثي في الجامعات إلى وصفها بالمؤسسات البحثية لاعتمادها على الاقتصاد المعرفي، الذي يقوم على مجموعة من المدخلات في مقدمتها: الحوكمة، واستقطاب المتميزين من العلماء، والتمويل الواسع، وفي المقابل تظهر مجموعة من المخرجات مثل: ارتفاع مستويات الخريجين، والاهتمام بنقل التقنية وتوطينها، والتأكيد على جودة مخرجات البحث العلمي.

خطت جامعة الملك سعود في العقد الأخير خطوات حثيثة نحو الاقتصاد المعرفي؛ باعتباره بوابة العبور نحو تحقيق التميز البحثي والريادة المعرفية، وقد انتهجت الجامعة مجموعة من السبل التى حولتها إلى جامعة بحثية تتصف بالعالمية، ومنها الأخذ بمبادئ الحوكمة في ظل معايير الجودة الشاملة التى تحقق الأهداف الموضوعة، بما يتوافق مع المنهاج الوطني والرؤية الاستراتيجية للمملكة 2030، التي تتبنى في محور كيف نحقق رؤيتنا تنفيذ برامج تعزيز حوكمة العمل الحكومي (ربابعة: 2019، ص3)، ومن هذا المنطلق تعرض هذه الورقة البحثية تجربة جامعة الملك سعود للحوكمة وفق متطلبات القرن الحادي والعشرين، والنتائج المترتبة عن هذه السياسات.

مشكلة الدراسة:

انتهجت المملكة العربية السعودية سياسة الحوكمة باعتبارها جزءاً لا يتجزأ من رؤية المملكة 2030 "وطن طموح" "حكومته فاعلة"، وقد قامت الأجهزة الحكومية على كافة مستويات الدولة بالاتجاه نحو تنفيذ مبادئ الحوكمة لتحقيق رؤية المملكة 2030، مما فرض على الجامعات السعودية تحديات جمة، أوجبت عليها التخلي عن الأساليب الإدارية التقليدية، والتوجه نحو الأخذ بالأساليب الإدارية الحديثة (العتيبي: 2018، ص676)، وذلك نحو سيعها لمواكبة تحديات عولمة التعليم العالي، ومواجهة المنافسة العالمية، الأمر الذي يدفع الجامعات إلى التغيير والتكيف مع التوجهات المعاصرة لحوكمة الجامعات (الشمري: 2018، ص377)، وتشير الدلائل إلى أن الجامعات السعودية ما تزال في جاحة ماسة لتطوير نظمها الإدارية حتى تتوافق مع متطلبات حوكمة الجامعات (الكسر: 2018، ص418)، وفي هذا السياق قامت جامعة الملك سعود برسم سياسة تنفيذ الحوكمة بما يتفق مع متطلبات القرن الحادي والعشرين ووفقاً لسياسة الحوكمة التي تنتهجها الدولة، ومن ثم تتمحور مشكلة الدراسة حول الإجابة على التساؤلات التالية: هل تطبق جامعة الملك سعود مبادئ الحوكمة وفق متطلبات القرن الحادي والعشرين؟ وما أبرز الإجراءات والممارسات التي نُفذت في سبيل تحقيق ذلك؟ وما أهم مخرجات تطبيق الحوكمة في جامعة الملك سعود؟

أهداف الدراسة:

- ✓ تحديد المفهوم الإجرائي لحوكمة الجامعات.
- ✓ استكشاف نماذج الحوكمة في الجامعات.
- ✓ الكشف عن مراحل تنفيذ الحوكمة في جامعة الملك سعود.
- ✓ إبراز أهم مخرجات تطبيق الحوكمة في جامعة الملك سعود.
- ✓ تقديم بعض المقترحات التي من شأنها أن تزيد من فعالية الحكومة داخل الجامعات السعودية.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية: تنبثق من تناول أحد الموضوعات المهمة والحيوية في عالم إدارة المؤسسات الجامعية، وهو حوكمة الجامعات الذي ترنو إليه رؤية المملكة العربية السعودية 2030، من خلال تبني مفاهيم الحوكمة وتعزيزها في مختلف قطاعات الدولة.

الأهمية التطبيقية: تنبع من استعراض خطة الحوكمة في جامعة الملك سعود ومخرجاتها، والسعي إلى التوصل إلى مجموعة من النتائج التي تبنى عليها توصيات تأمل في تعزيز تطبيق الحوكمة وفق متطلبات القرن الحادي والعشرين في الجامعة للوصول إلى الأهداف المنشودة للارتقاء بجودة التعليم العالي السعودي.

منهج الدراسة:

انتهجت الدراسة نهجاً نوعياً من خلال الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي، الذي يستخدم في وصف الظواهر والأشياء والأحداث المعينة، ويعتمد على تجميع الحقائق والمعلومات ثم مقارنتها وتحليلها وتفسيرها للوصول إلى تعميمات مقبولة يمكن من خلالها تعميم نتائج الدراسة.

أولاً: مفهوم حوكمة الجامعات

رجع أصل مفهوم الحوكمة إلى الكلمة الإنجليزية Governance في علم إدارة الأعمال، التي استخدمها لأول مرة العالم الاقتصادي الأميركي Ronald Coase سنة 1937م، حيث أشار إلى أن مفهوم الحوكمة يعني السياسات التي تتبعها مختلف المؤسسات والأجهزة المنبثقة عنها بغية الوصول إلى تنسيق فعال يهدف إلى تنمية المؤسسة وتطويرها، عن طريق إعادة تنظيم وتسيير عمل المؤسسة (الحاج وعيسى: 2017، ص47)، وانتشر استخدام هذا المصطلح في نهاية الثمانينيات من القرن العشرين بعدما أشار البنك الدولي في عام 1989م إلى أن الحوكمة تعني أسلوب ممارسة السلطة في تدبير الموارد الاقتصادية والاجتماعية للبلاد من أجل التنمية (ربابعة: 2019، ص6).

تمثل الحوكمة مجموعة القوانين واللوائح التي تعمل على تحقيق الجودة والتميز في الأداء، وقد وضعت مؤسسة التمويل الدولية IFC تعريفاً للحوكمة بأنها النظام الذي يتم من خلاله إدارة المؤسسات والتحكم في أعمالها (Alamgir: 2007, p.3)، وقد ظهر مفهوم الحوكمة بالمؤسسات الجامعية في الولايات المتحدة الأمريكية لتحسين النظم الإدارية بالجامعات، لتحقيق مجموعة من الأهداف الرئيسة منها: ضمان جودة المخرجات التعليمية، والعمل على تفعيل الرقابة على العلميات التعليمية، ودعم استقلالية المؤسسات في اتخاذ القرارات الجامعية القائمة على المشاركة، حيث تعرف حوكمة الجامعات بأنها عملية إقرار القيم والأنظمة، وتشكيل الهياكل التنظيمية والقيادية، وتنظيم العلاقات الأكاديمية داخل الجامعة، وضبط علاقتها بالمؤسسات الحكومية الأخرى وقطاع الأعمال والمجتمع (عسيري: 2020، ص330)، ويقصد بحوكمة الجامعات تطبيق معايير الجودة ونظمها والتميز الذي يحكم أداء مؤسسات التعليم العالي، بما يحقق سلامة التوجهات، وصحة التصرفات، ونزاهة السلوكيات، وبما يضمن تحقيق الشفافية والمساءلة والمشاركة من قِبَل الأطراف جميعهم، وتغليب مصلحة المؤسسة على المصالح الفردية (Lombardi, et.al.: 2002, p.4) ؛ مما يؤدي إلى تطوير الأداء المؤسسي وحماية هؤلاء الأطراف الذين لهم علاقة مباشرة وغير مباشرة بالمؤسسة (السر: 2013، ص37).

في ضوء ما سبق يمكن تحديد التعريف الإجرائي لحوكمة الجامعات أنها إدارة العملية التعليمية لتنفيذ الاستراتيجيات التي وضعتها المؤسسة لتحقيق جودة التعليم، والعمل على زيادة مخرجات البحث العلمي، بحيث تصبح المؤسسات التعليمية تجمع بين التعليم الأكاديمي والبحث العلمي لتصبح أكثر انفتاحاً على المجتمع المحلي.

ثانياً: نماذج حوكمة الجامعات

تتعدد النماذج التي طرحت الحوكمة للتطبيق في الجامعات، والتي حددها تركمان Trakman في أربعة نماذج لحوكمة مؤسسات التعليم العالي، وهي كما يلي (Trakman: 2008, p.63):

1.النموذج الأكاديمي: Academic Model

يعد النموذج الأكثر تمسكًا بالتقاليد، ويُفترض أن تَؤول جميع السلطات في الجامعة إلى الأكاديميين بسبب إمساكهم بزمام الأمور في الإدارة العليا داخل الجامعة، ويكون لهم التمثيل الأوسع والرأي الأقوى في تحديد رسالة الجامعة وأهدافها (حمدان: 2015، ص 68-69).

2 . نموذج الشركات: Corporate Model

ظهر هذا النموذج نتيجة للازمات المالية التي امتد تأثيرها إلى أداء إدارة الجامعات (الحاج وعيسى: 2017، ص50)، ويتم فيه ترك المجال واسعًا للمساءلة المالية، وهو ما يساعد على تحسين النتائج، وعليه، يُفترض أن يكون رئيس الجامعة مدير شركة مهنيًا وليس أكاديميًا.

3 . نموذج الأمناء: The Trustee Model

تسند فيه السلطة إلى مجلس أمناء يتكون من أعضاء غير منتخبين داخل المؤسسة الجامعية.

4. نموذج أصحاب المصالح: The Stakeholder Model

يتم تحقيقه وفق تمثيل مجموعة كبيرة من أصحاب المصالح في إدارة الجامعة، ومن أمثلة ذلك الطلبة والموظفون والأكاديميون والخريجون والحكومة والمجتمع المحلي (برقعان والقرشي: 2012، ص17).

ولا يمكن الجزم بأن استخدام أحد هذه النماذج سوف يضمن الوصول إلى النتيجة المثلى، لأن قرار اعتماد استخدام نموذج معين من النماذج السابقة يعتمد على البيئة التي سيتم تطبيقه فيها، وقد قامت جامعة الملك سعود بانتهاج النموذج الأكاديمي لملاءمة تطبيقه بشقيه الأكاديمي والبحثي مع البيئة التعليمية بالمملكة.

ثالثاً: مقومات الحوكمة وتطبيقاتها في جامعة الملك سعود

تنبع الحوكمة بجامعة الملك سعود من رؤية المملكة 2030 أن يكون "وطن طموح" "حكومته فاعلة"، حيث تعد الحكومة الفاعلة عنصراً أساسياً في نجاح الدول، وصناعة مستقبلها، لما تمتلكه من خبرات وصلاحيات وآليات تنفيذ، علاوة على مسؤولياتها، كما وصفت رؤية المملكة 2030 الوضع الذي ينبغي أن تكون عليه هذه الحكومة الفاعلة، بحيث يكون أدائها متطوراً ومواكباً للتطلعات والآمال، وقادراً على مواجهة التحديات، وفق معايير حوكمة الجامعات التي تتضمن الشفافية، والمساءلة، والمساواة، والاستقرار المالي، والمحاسبية (البلوي: 2020، ص234)، كما أوضحت الرؤية أن الحكومة تنتهج الشفافية، ولن تتهاون مطلقاً مع الفساد، وأنها ستقوم باتخاذ التدابير اللازمة للحفاظ على الموارد الحيوية والمخزون الاستراتيجي فيما يخص الأنظمة الزراعية، والغذائية، والمائية، والثروة السمكية، وغيرها، كما تعمل جاهدةً على تقليل الهدر، كما أنه جاري دعم واستحداث قنوات تواصل بين الأجهزة الحكومية والمواطنين من أجل التفاعل مع المجتمع، وكذلك دعم عمليات المرونة وسهولة وسرعة اتخاذ القرارات بما لا يخل بالأنظمة العامة بالدولة، مع تحقيق التوازن في الإنفاق المالي.

1 . أهداف خطة الحوكمة ومقوماتها:

في سياق دعم مبادئ الحوكمة، فقد تم تحديد ثلاثة أهداف رئيسة وهي:

- ✓ زيادة الإيرادات الحكومية غير النفطية من (163) مليار ريال إلى (1) تريليون ريال سنوياً.
- ✓ الوصول من المركز الـ (80) إلى المركز الـ (20) عالمياً في مؤشر فاعلية الحوكمة.
- ✓ الوصول من المركز الـ (36) إلى المراكز الـ (5) الأولى عالمياً في مؤشر الحوكمة الإلكترونية.

وسوف تلتزم الحكومة من جانبها بتقديم ما يلي:

- ✓ برنامج "الملك سلمان" لتنمية الموارد البشرية لتأهيل موظفي القطاع العام وبناء قدراتهم.
- ✓ توفير الخدمات المشتركة، من خلال العمل على زيادة الانتاجية ورفع كفاءة الأجهزة الحكومية.
- ✓ تنفيذ برنامج "قوام" لرفع كفاءة الإنفاق العام وتحقيق الكفاءة في استخدام الموارد والحد من الهدر.
- ✓ تطوير الحكومة الإلكترونية.

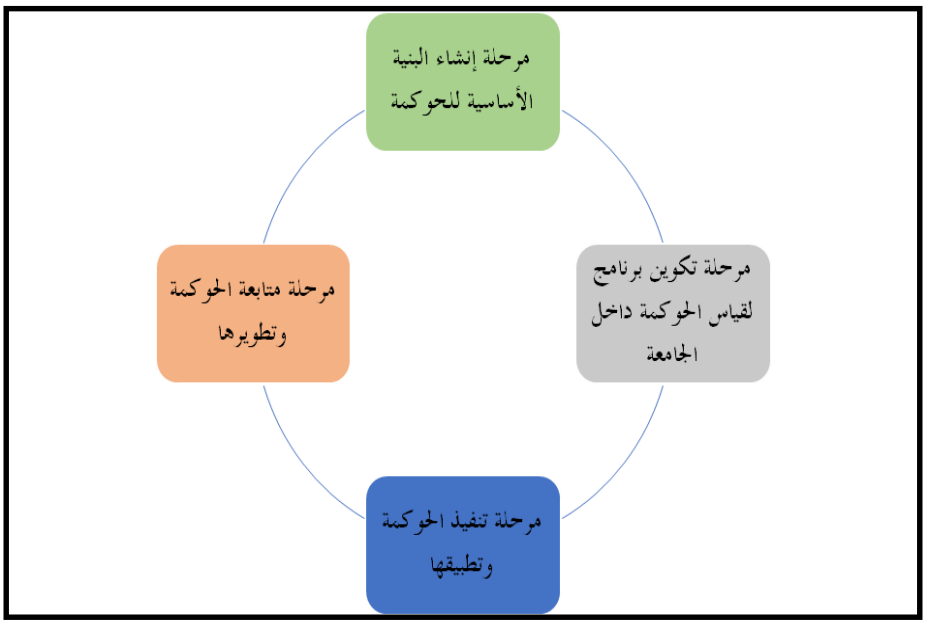
وفي ظل هذا التوجه قامت خطة الحوكمة بجامعة الملك سعود على مجموعة من المبادئ الرئيسة منها:

- ✓ إيجاد بيئة تعاونية تربط بين العمل الأكاديمي والبحث العلمي.
- ✓ المشاركة المجتمعية بين الجامعة ومحيطها الداخلي والخارجي؛ حيث أن هناك علاقة تبادلية بين الجامعة والمجتمع فما تأخذه الجامعة من المجتمع لابد من أن يعاد إلى المجتمع.
- ✓ الاستقلال المالي؛ مما يعنى حق التصرف في مواردها المالية.
- ✓ الالتزام بالمعايير العلمية عند اختيار القيادات داخل هيكل الجامعة من ذوي الكفاءة والفاعلية.
- ✓ الشفافية بتوفير المعلومات وسهولة الوصول إليها عن العمليات الإدارية والمالية داخل الجامعة.

2.مراحل تطبيق الحوكمة في جامعة الملك سعود:

مرت الحوكمة في جامعة الملك سعود بأربعة مراحل أساسية تمثل أحجار الزاوية لإدارة العملية الأكاديمية والبحثية بالجامعة، كما يوضح الشكل رقم (1)

الشكل رقم (01): المراحل الأساسية للحوكمة في جامعة الملك سعود



1/2 المرحلة الأولى: إنشاء البنية الأساسية للحوكمة بجامعة الملك سعود

تضمنت هذه المرحلة وضع خطة استراتجية شاملة تتوافق مع رؤية المملكة 2030 تهدف إلى رفع مخرجات العملية الأكاديمية والبحثية لجعل الجامعة ذات ريادة عالمية وتميز في بناء مجتمع المعرفة، وهذه الخطة تشتمل على (9) أهداف استراتيجية هي:

- ✓ الإجادة في كل المجالات والتميز في مجالات محددة تحقق التميز البحثي والأكاديمي للجامعة.
- ✓ استقطاب أعضاء هيئة تدريس متميزون.
- ✓ التركيز على الكيف وليس الكم.
- ✓ تعزيز قدرات الخريجين.
- ✓ بناء جسور التواصل.
- ✓ توفير بيئة تعليمية داعمة.
- ✓ استهداف مستقبل مستديم.
- ✓ المرونة والمساءلة.
- ✓ بناء هيكل تنظيمي داعم

كما شملت هذه المرحلة تنظيم الهيكل الإداري للجامعة ومسؤوليّات مجالس الحوكمة (باعتبار أن كل مجلس بالهيكل التنظيمي له دور رقابي) كما هو موضح بالشكل رقم (2)، وتوضيح المهام الوظيفية والإدارية لمجالس الحوكمة في الجامعة (مجلس الأمناء، الوكلاء، العمادات، الكليات، الأقسام العلمية)، ولابد من أن يمثل كل مجلس بأصحاب

المصالح ذات الصلة من ذوي الرؤى والمعرفة التامة بقواعد الحوكمة والبرامج المؤهلة للاعتماد والجودة الشاملة، والعمل بفكرة الفريق الواحد والحول دون سيطرة المصالح الفردية على المصلحة العامة.

الشكل رقم (02): الهيكل التنظيمي لجامعة الملك سعود

2/2 المرحلة الثانية: تكوين برنامج لقياس الحوكمة داخل جامعة الملك سعود

تتمثل معالم هذه المرحلة في عدة عناصر تشمل:

- ✓ وضع معايير تقييم الأداء بصورة واضحة لكل من الهيئات الإدارية والأكاديمية.

- ✓ توظيف اللوائح والنظم والتعليمات بما يحقق الكفاءة والفاعلية.
- ✓ تحويل جميع الأنظمة الإدارية والأكاديمية بالجامعة إلى أنظمة إلكترونية، وأهم الأمثلة على ذلك نظام الجودة الإلكترونية "اتقان"، ونظام الحد من المراسلات الورقية "ديوان".
- ✓ وضع نظام للسياسات والإجراءات الجامعية، ينطبق على جميع وحدات الجامعة التي تطبق نظام إدارة الجودة (الأيزو)، وكنتيجة لذلك حصلت (38) وحدة بالجامعة على هذه الشهادة العالمية؛ وبقية الوحدات في مراحلها النهائية للحصول عليها.

2/ 3 المرحلة الثالثة : تنفيذ الحوكمة وتطبيقها بجامعة الملك سعود

تتمثل أهم عناصر هذه المرحلة فيما يلي:

- ✓ الالتزام باللوائح والتنظيمات المدرجة بقانون الجامعات السعودية المعمول به.
- ✓ تطبيق مبدأ المحاسبة على الكل دون تمييز أو تداخل بين الصلاحيات سواء كانوا موظفين أو طلاب أو أعضاء هيئة تدريس؛ وهذا للحفاظ على الحقوق المادية والمعنوية لمنسوبي الجامعة.
- ✓ مواجهة المشكلات بالجامعة بكل شفافية، وكذلك يجب أن تتصف المعلومات التي يتم تقديمها في الجامعة بالشفافيّة.
- ✓ الإفصاح عن الميزانية التمويلية للجامعة سنوياً في ظل انعقاد مجلس الأمناء، ووضوح المخصصات المالية والتمويلية لكل مجلس من مجالس الحوكمة وفقاً للوائح والقوانين المنظمة لذلك.
- ✓ استقطاب الطلبة المتميزين وأصحاب الكفاءة من الباحثين وأعضاء هيئة التدريس.
- ✓ تقوم اللجان المعنية ومجالس الحوكمة بالتحاور فيما بينها للوصول إلى القرارات المهمة على مستوى الجامعة.
- ✓ مراعاة مبادئ الشفافية والوضوح والعدالة والمساواة في تطبيق لوائح وأنظمة وتعليمات الجامعة على جميع المنسوبين.
- ✓ الاعتماد على نظام مالي قوي ومتطور لتعظيم الاستفادة من ميزانية الجامعة وتوظيفها بناءً على خطة التطوير بالجامعة.
- ✓ وضع القواعد المنظمة لعمليات الصرف بما يحقق رؤية الجامعة، والمشاركة الفاعلة من إدارة الجامعة والعمادات المختلفة في وضع القواعد المنظمة لعملية الصرف.
- ✓ تطبيق نظام صارم وعادل للمساءلة على جميع المستويات.
- ✓ أن يوضح الوصف الوظيفي مهمات كل موظف في الجامعة ومسؤولياته وواجباته.
- ✓ تقوم عمادات الجامعة وكلياتها المختلفة بوضع خطة دورية للتدريب والتعليم المستمر لمنسوبيها بهدف رفع كفائتهم الوظيفية، فعلى سبيل المثال لا الحصر خلال العامين السابقين نُفِذ ما يقارب (4.362) ساعة تدريبية لعدد (5.000) دورة تدريبية خدمت (127.000) متدرب.

4/2 المرحلة الرابعة: متابعة الحوكمة وتطويرها بجامعة الملك سعود

يتم تطبيق عدة معايير لمتابعة تنفيذ الحوكمة في جامعة الملك سعود عن طريق ما يلي:

✓ وجود جهاز متكامل يقوم بنشر الشفافية والايجابية عن الجامعة، كما يضطلع بجزء من الدور الرقابي، كما هو الحال في استخدام إدارة المتابعة بالجامعة للبوابة الالكترونية لنشر التعميمات التي تساعد على توضيح الدور الرقابي، كما هو مبين في الشكل رقم (4)

الشكل رقم (04): صورة من الموقع الإلكتروني لإدارة المتابعة بجامعة الملك سعود

✓ رسم الخطط التطويرية الخاصة بالجامعة اعتماداً على المعلومات المتوفرة لديها من التغذية العكسية (Feed back) وذلك عن طريق إشراك مندوبين من المجتمعات المحلية وكذا من الإداريين والطلبة فضلاً عن الأكاديميين.

✓ توفير نظام لاستقبال والتعامل مع مقترحات التطوير والشكاوى من منسوبي الجامعة.

✓ وضع نظام تواصل جيد بين إدارة الجامعة والطلبة لإعلامهم بالتعليمات الخاصة بهم.

✓ توفير نظام لمنسوبي الجامعة لإعلامهم بتحديثات اللوائح والنظم والتعليمات الخاصة بتنظيم العمل.

رابعاً: مخرجات تطبيق الحوكمة في جامعة الملك سعود

نتج عن تطبيق الحوكمة في جامعة الملك سعود مجموعة من المخرجات المهمة على رأسها:

1 . مخرجات الحوكمة الإلكترونية في جامعة الملك سعود:

✓ القبول الإلكتروني لطلبة الجامعة.

✓ تسجيل المقررات.

✓ جميع خدمات الحذف والإضافة والاعتذار عن الفصل.

✓ نظام مدار الإداري للعمليات الإدارية الخاصة بالموظفين وأعضاء هيئة التدريس.

✓ نظام مدار المالي للعمليات المالية.

✓ النظام الإلكتروني للتقديم على الوظائف.

- ✓ النظام الإلكتروني لاختبارات التقديم على الوظائف.
- ✓ نظام ديوان للاتصالات الإدارية.

2. مخرجات الحوكمة الإكاديمية في جامعة الملك سعود:

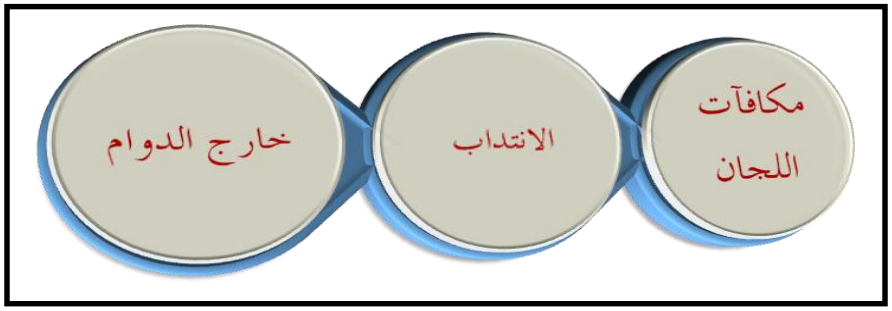
تشمل العمليات الإدارية التي تتطلب المرور بالمجالس المختصة، والأمثلة على ذلك تعيين أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم من معيدين ومحاضرين ومدرسين وفق تسلسل هيكلي محوكم.

الشكل رقم (05): الحوكمة الاكاديمية في جامعة الملك سعود

3. مخرجات الحوكمة المالية في جامعة الملك سعود:

تتضمن العمليات المالية التي تحكمها أنظمة حكومية وتمر بأكثر من مستوى وظيفي لإقرارها بما فيها المراقب المالي

الشكل رقم (06): الحوكمة المالية في جامعة الملك سعود



4. مخرجات الحوكمة التنظيمية في جامعة الملك سعود:

تعمل الجامعة على إيجاد بعض الضوابط والقواعد التي تحكم بعض عملياتها الإدارية والمالية والتي لا يوجد لها سند في النظام.

الشكل رقم (07): الحوكمة التنظيمية في جامعة الملك سعود

5 . مخرجات الحوكمة الهيكيلية في جامعة الملك سعود

تتمثل في إنشاء أو إلغاء أو دمج إدارات أو لجان لضبط العمليات الإدارية والمالية والأكاديمية والبحثية والتطويرية.

الشكل رقم (08): الحوكمة الهيكلية في جامعة الملك سعود

6 . مخرجات الحوكمة الرقابية في جامعة الملك سعود

تتمثل في الاستفادة من الملاحظات الواردة من الجهات الرقابية الحكومية وغير الحكومية مثل جهات الاعتماد المؤسسي والأكاديمي.

الشكل رقم (09): الحوكمة الرقابية في جامعة الملك سعود

النتائج والمناقشة:

خلصت الدراسة إلى أن حوكمة الجامعات في مفهومها العام تمثل نظاماً لإدارة العملية التعليمية لتنفيذ استراتيجية المؤسسة لتحقيق جودة التعليم، وزيادة مخرجات البحث العلمي لتحقق احتياجات المجتمع، وتتعدد نماذج حوكمة الجامعات وأشهرها أربعة نماذج هى النموذج الأكاديمي، ونموذج حوكمة الشركات، ونموذج الأمناء، ونموذج أصحاب المصالح، حيث تتبنى جامعة الملك سعود النموذج الأكاديمي، الذي يقوم على تطبيق الأنظمة التي تؤهل للاعتماد الأكاديمي للرفع من مستوى تأهيل الجامعة علمياً وبحثياً، وكان من أهم نتائج هذه الخطوة تجديد الاعتماد الأكاديمي المؤسسي من هيئة تقويم التعليم لمدة (7) سنوات اعتباراً من 1 مايو 2017م إلى 30 إبريل 2024م، والذي لا يعد هدفاً في حد ذاته، وإنما وسيلة لبلوغ الجامعة لرؤيتها وتحقيق أهدافها الاستراتيجية، كما بلغ عدد البرامج الحاصلة على الاعتماد الأكاديمي الوطني من هيئة تقويم التعليم (33) برنامجاً بالجامعة، وهي (2 دبلوم عالي، 25 بكالوريوس، 6 دبلوم)، بينما حصل (113) برنامجاً أكاديمياً من برامج الجامعة على الاعتماد الأكاديمي الدولي وتضمن (24 ماجستير، 2 دبلوم عالي، 72 بكالوريوس، 15 دبلوم) من عدد من هيئات الاعتماد الدولية في كل من الولايات المتحدة الأمريكية، وأوروبا، ومنها على سبيل المثال المجلس الأمريكي للتعليم المهني (COE)، ومجلس الاعتماد الأمريكي للهندسة والتقنية (ABET)، والهيئة الوطنية الأمريكية للاعتماد المعماري (NAAB)، وهيئة الاعتماد للبرامج الدراسية في الهندسة والمعلوماتية -ألمانيا (ASIIN e.V)، والمجلس الكندي لاعتماد برامج الصيدلة (CCAPP)، وهيئة الاعتماد الألمانية للبرامج الدراسية في العلوم الصحية والاجتماعية (AHPGS)، واتحاد تعليم طب الأسنان في أوروبا (ADEE)، والاعتماد الكندي (AC).

أدي تطبيق الحوكمة في جامعة الملك سعود إلى دخولها عصر الحوكمة الإلكترونيةE- Governance حيث ساعد هذا على تحقيق كفاءة ونقل المعلومات ورفع جودة تنفيذ النشاطات الإدارية، في ضوء رؤية المملكة 2030 وفق مجموعة من المباديء ممثلة في الشفافية والعدالة والمساءلة والمسؤولية، والتي أدت إلى تنظيم العلاقة بين كل من الطلاب ومنسوبي الجامعة والإدارة العليا، مما أسهم في تحقيق الأهداف الاستراتيجية للجامعة في ظل هيكل إداري واضح المعالم محدد المسؤوليات يتوافق مع متطلبات القرن الحادى والعشرين.

وعلى الرغم من الجهود المبذولة لتطبيق الحوكمة في جامعة الملك سعود إلا أنه توجد بعض المعوقات التي تتمثل في انخفاض مستوى الرضا الوظيفي للعاملين في الجامعة، وضعف العلاقة بين أعضاء هيئة التدريس والإدارة الجامعية (القحطاني: 2020، ص375)، بالإضافة إلى صعوبة تحقيق مبدأ اللامركزية واستقلالية الجامعة، وهذا يتطلب وجود مجلس أمناء يمثل كافة فئات أصحاب المصالح بداية من الطلاب، ومنسوبي الجامعة، وانتهاء بالإدارة العليا والممولين الخارجيين (مصادر الدعم سواء الأفراد أو الدولة).

التوصيات:

- ✓ إقرار نظام الانتخاب الحر لمجالس الحوكمة على كافة نطاقات الجامعة.
- ✓ ضرورة إشعار منسوبي الجامعة بالأمان الوظيفي، ومن أهم الأمثلة على ذلك المطالبة بتغيير بعض أنظمة ديوان المراقبة للتتواكب مع المستجدات، وخاصة ما يتعلق بتطبيقها على الجامعات حيث يجبر عضو هيئة التدريس المستقطب على ترك منصبه بعد (١٠) سنوات من تاريخ التحاقه بالعمل، وهي الفترة التي يكون فيها قد وصل إلى ذروة عطاءه، على الرغم من إمكانية الاستفادة منه في الإشراف على طلاب الدراسات العليا، والاستفادة منه في البحث العلمي.
- ✓ التأكيد على تحقيق اللامركزية في التمويل والبحث عن مصادر متجددة لتمويل البحث العلمي تربط المجتمع بالجامعة، وربط الحصول على الدعم المادي بالأداء الجامعي لتحقيق الميزة التنافسية بين الجامعات داخل المملكة.
- ✓ نشر ثقافة الحوكمة باعتبارها أمل وطن يرنو إلى التقدم والازدهار.

قائمة المراجع:

المراجع باللغة العربية:

1) البلوي، محمد أحمد سالم (2020): واقع حوكمة التمويل في الجامعات السعودية الحكومية دراسة تحليلة، مجلة القراءة والمعرفة، ع223، كلية التربية، جامعة عين شمس.

2) الحاج، عرابة، عيسى، ليلى (2017): حوكمة الجامعات بين المتطلبات والمعوقات، مجلة دراسات العدد الاقتصادي، مج8، ع3، جامعة عمار ثليجي، الأغواط، الجزائر.

3) السر، خالد خميس (2013): عوائق تطبيق الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي في فلسطين وسبل التغلب عليها، ورشة عمل حوكمة مؤسسات التعليم العالي، هيئة الاعتماد والجودة لمؤسسات التعليم العالي بوزارة التربية والتعليم، غزة، فلسطين.

4) السرديه، هيا مروح خلف (2020): متطلبات القرن الحادي والعشرين لمعلمي التربية الخاصة في ضوء رؤية المملكة 2030، المجلة الدولية للبحوث في علوم التربية، مج3، ع1، الجمعية العربية لأصول التربية والتعليم المستمر.

5) الشمري، عادل عايد (2018): واقع حوكمة الجامعات السعودية ودورها في تحقيق رؤية المملكة 2030، مجلة العلوم التربوية، مج30، ع3.

6) العتيبي، عبد الله (2018): واقع تطبيق الحوكمة في جامعة الملك سعود من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية، مجلة دراسات العلوم التربوية، مج45، ع4، الجامعة الأردنية.

7) القحطاني، ريم ثابت محمد (2020): إطار حوكمة الجامعات السعودية لتحقيق الميزة التنافسية في اتخاذ القرارات وفق تطلعات رؤية 2030، مجلة كلية التربية، ع110، جامعة المنصورة.

8) الكسر، شريفة عوض (2018): دور تطبيق معايير الجودة الشاملة في تحقيق الحوكمة الإدارية في الجامعات دراسة تطبيقية على الجامعات الخاصة بالرياض، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، ع39، جامعة بابل، العراق.

9) برقعان، احمد محمد احمد، والقرشي، عبد الله على (2012): حوكمة الجامعات ودورها في مواجهة التحديات، المؤتمر العلمي الدولي حول عولمة الإدارة في عصر المعرفة، جامعة الجنان، طرابلس، لبنان.

10) ربابعة، نائل موسى (2019): الحوكمة وتطبيقاتها في الجامعات الحكومية المملكة العربية السعودية نموذج تصوري للحوكمة، المجلة الإلكترونية الشاملة متعددة المعرفة لنشر الأبحاث العلمية والتربوية، ع15.

11) عسيري، خلود محمد مفرح (2020): دور المراجعة الداخلية في تدعيم حوكمة الجامعات السعودية مقالة مرجعية، المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل، العلوم الإنسانية والإدارية، مج21، ع2.

12) حمدان، علام محمد موسى (2015): الطريق نحو الجامعات البحثية عالمية المستوى دراسة شمولية في الجامعات العربية، مجلة عُمران للعلوم الاجتماعية والإنسانية مج4، ع13، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، قطر

المراجع باللغة الأجنبية:

13) Alamgir, M. (2007): Corporate Governance: A Risk Perspective, paper presented to: Corporate Governance and Reform: Paving the Way to Financial Stability and Development. A Conference organized by the Egyptian Banking Institute, May 7 – 8, Cairo.

14) Alexiadou, A. & Ozga, J. (2002): Modernising Education Governance in England and Scotland: Devolution and Control, European Educational Research Journal, Vol. 1, No. 4.

15) Lombardi, J.V. et.al. (2002): University: Organization Governance and Competitiveness, The Top American Research universities, University Performance

16) Trakman, L. (2008): Modelling University Governance, University of New South Wales.

متطلبات التحول نحو التعليم الرقمي في المؤسسات التعليمية اليمنية

Requirements for the transformation towards digital education in Yemeni educational institutions

ط.د. فهد إسماعيل قايد علي الضراسي/ قسم الأصول والإدارة التربوية، كلية التربية/جامعة إب.

PhD .Fahad Ismail Qaid Ali Al Darasi / Department of Educational Assets and Administration, College of Education/Ibb University.

ملخص الدراسة:

تواجه مؤسسات التعليم اليمنية العديد من التحديات التي فرضتها التطورات التكنولوجية والرقمية المتسارعة، ومتطلبات مهارات القرن الحادي والعشرين، ويتطلب مواجهة تلك التحديات العديد من المتطلبات لمواكبة الثورة الرقمية، وللارتقاء بكفاءة منظومة التعليم في الجمهورية اليمنية؛ الأمر الذي دفع الباحث إلى إعداد هذه الدراسة التي تهدف إلى التعرف على أهم متطلبات التحول نحو التعليم الرقمي في المؤسسات التعليمية اليمنية. ولتحقيق ذلك استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، واقتصرت عملية التحليل على الوصف الكيفي للوثائق الرسمية والأدبيات النظرية ذات العلاقة والدراسات السابقة. وقد خلصت الدراسة إلى جملة من الاستنتاجات أهمها: أن هناك العديد من المتطلبات القانونية، والإدارية والتقنية، والتدريبية، التي ينبغي توافرها للحد من التحديات التي تحد من فاعلية التحول نحو التعليم الرقمي في المؤسسات التعليمية اليمنية. وبناءً على نتائج الدراسة تم تقديم التوصيات والمقترحات الملائمة.

الكلمات المفتاحية: التحول الرقمي، التعليم الرقمي، المؤسسات التعليمية اليمنية.

Abstract:

Yemeni educational institutions face many challenges imposed by the rapid technological and digital developments, and the requirements of the skills of the twenty-first century. Facing these challenges requires many requirements to keep pace with the digital revolution, and to improve the efficiency of the education system in the Republic of Yemen; This prompted the researcher to prepare this study, which aims to identify the most important requirements for the transition towards digital education in Yemeni educational institutions. To achieve this, the researcher used the descriptive analytical method, and the analysis process was limited to a qualitative description of official documents and related theoretical literature and previous studies.

The study concluded a number of conclusions, the most important of which are: that there are many legal, administrative, technical, and training requirements that should be met to reduce the challenges that limit the effectiveness of the transition towards digital education in Yemeni educational institutions Based on the results of the study, appropriate recommendations and suggestions were presente .

Keywords: Digital Transformation, Digital learning, Yemeni educational institutions

الإطار العام للدراسة:

مقدمة:

يشهد العصر الحالي تطورات وتغيرات علمية وتكنولوجية متسارعة في شتى المجالات، وأهمها ثورة المعلومات والاتصالات التي أفرزت تحديات أمام دول العالم وأنظمتها المؤسسية؛ الأمر الذي دفع كثير من الدول إلى إدخال تغيرات ملموسة في سياستها بشكل عام والتعليمية بشكل خاص؛ لمواجهة تدفق المعلومات، والتعامل مع تطبيقات التكنولوجيا الحديثة، والاستفادة منها في تطوير العملية التعليمية، بما يضمن للمؤسسات التعليمية البقاء والاستمرار.

وتُعد شبكة الإنترنت من أهم الانجازات التكنولوجية التي يشهدها العصر الحالي، والتي نشأت عنها فكرة التعليم الرقمي، ويشير التعليم الرقمي إلى "التعليم المعتمد على التكنولوجيا الرقمية مثل مواقع الويب، والفيديو، والصوت والنصوص وغيرها، وبالتالي فهو العملية الاجتماعية التي يتم فيها الاتصال عن بعد بين أطراف يتبادلون الأدوار في بث الرسائل الاتصالية المتنوعة واستقبالها من خلال النظم الرقمية ووسائلها لتحقيق أهداف معينة"(عامر،2018،170).

وتكمن أهمية التكنولوجيا الرقمية في تغيير ملامح النظام التعليمي بعناصره المختلفة، فعلى سبيل المثال ساهمت تكنولوجيا المعلومات الرقمية في تغيير دور عضو هيئة التدريس والمعلم من مجرد ناقل للمعلومات إلى القيام بدور الميسر والموضح والمرشد والمدرب، كما ساهمت التكنولوجيا الرقمية في تغيير دور المتعلم من مجرد متلق للمعارف إلى دور المستقصي والباحث والمكتشف(عامر،2015،21). كما أن أهمية التعليم الرقمي تكمن في كونه يوفر لنا محتوى تعليمي(رقمي) عبر الوسائط المعتمدة على الأجهزة الذكية وتطبيقاتها وشبكاتها إلى الطلبة بشكل يتيح لهم إمكانية التفاعل النشط مع هذا المحتوى ومع أساتذتهم ومع أقرانهم سواء كان ذلك بصورة متزامنة أم غير متزامنة، فضلًا على أنه يحرر الطلبة من ضرورة الذهاب إلى مدرستهم، كما سيحررهم من المصادر التقليدية للحصول على المعلومات (الجرايدة، السناني،2020،299). علاوة على أنه يوفر أفضل الطرائق والوسائل والتقنيات لإيجاد بيئة تعليمية تفاعلية تجذب اهتمام المتعلم وتحثه على تبادل الآراء والخبرات(عامر،2015،21).

وتزايد الاهتمام بالتعليم الرقمي في المؤسسات التعليمية كونها "تحتل مكانة متميزة في المجتمع بسبب ما هو مُوكل إليها من مسؤولية في تكوين الأجيال لتكون عماد الحياة العلمية والثقافية والتشريعية والاقتصادية فعليها أن تنظر في كيفية الاستفادة من تكنولوجيا التعليم والاتصال وذلك لمواكبة التطورات الحديثة"(أسيا،2018،56).

كما فرض التعليم الرقمي نفسه في المؤسسات التعليمية في الوقت الحاضر من خلال توصية العديد من المؤتمرات والملتقيات الدولية بضرورة توظيف المستحدثات التقنية الحديثة والمعاصرة في مجال التعليم والتعلم، ومنها: المؤتمر الدولي الحادي عشر "التعلم في عصر التكنولوجيا الرقمية" المقام في طرابلس(أبريل،2016)، والملتقى الدولي الافتراضي "الرقمنة ضمانة لجودة التعليم العالي والبحث العلمي وتحقيق التنمية المستدامة" المقام في الجزائر(أبريل،2021)، وصدرت بنفس الخصوص العديد من التقارير منها: تقرير التنمية الرقمية العربية(2020)،

الذي يعرض وضع التنمية الرقمية في المنطقة العربية، مع تحليل موسع للأوضاع والجهود الرئيسية المبذولة والتحديات والإصلاحات التي نفذت في المنطقة العربية في مجال التكنولوجيات الرقمية بأبعادها المختلفة. فضلًا عن تأكيد وتوصيات العديد من الدراسات العالمية والعربية على أهمية التعليم الرقمي في جودة العملية التعليمية، ولعل أبرز هذه الدراسات: دراسة ايرينا وآخرون (Irina et al, 2016)، ودراسة مالتيز(Maltese,2019)، ودراسة وهيبة، وسليم(2019)، ودراسة أحمد(2020)، ودراسة علي(2021).

وبالتالي كان لزامًا على المؤسسات التعليمية اليمنية مواكبة المستجدات الحديثة والاستفادة من التقنيات الإلكترونية والتطبيقات التكنولوجية وتسخيرها لتطوير العمل التربوي ورفع كفاءته؛ الأمر الذي سعت إليه وزارة التربية والتعليم في الجمهورية اليمنية من خلال العديد من الخطوات الرامية لنشر ثقافة تكنولوجيا المعلومات في المجتمع اليمني منها: إدخال خدمة الإنترنت في 50% من مدارس الجمهورية، وتقوم عدد من الكليات الجامعية بتدريس عدد من تخصصات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، إضافة إلى إقرار العديد من الاستراتيجيات التي تتطلع إلى إدماج التكنولوجيا المعلوماتية في مراحل التعليم المختلفة(الإسكوا،2007،13)، كما تم إضافة مادة الحاسب الآلي لطلبة المرحلة الثانوية، وإنشاء معامل للحاسوب في بعض المدارس، وقامت الجامعات الحكومية بإنشاء مواقع إلكترونية، وتطوير مواد تعليمية على شبكة الإنترنت(قطران، 2010، 5)، وهدفت الرؤية الوطنية لبناء الدولة اليمنية الحديثة(2019)، في محور التعليم إلى "تعليم ذو جودة عالية لكافة أفراد المجتمع، يقوم على إكساب المعارف، والمهارات، وغرس القيم والأخلاقيات، ويلبي حاجات التنمية، ويواكب التقدم العلمي والتكنولوجي".

تأسيسًا على ما سبق، وإدراكاً من الباحث لأهمية المؤسسات التعليمية بوصفها مركز الإشعاع العلمي والحضاري والتكنولوجي ودورها في تحقيق تقدم المجتمع وازدهاره كان لزامًا عليها أن تأخذ زمام المبادرة في توجيه برامجها ومقرراتها عبر شبكة المعلومات؛ حتى تتواكب مع الاتجاهات التكنولوجية الحديثة، ناهيك عن وجود ندرة ملحوظة في الدراسات المكرسة لمفهوم التعليم الرقمي على المستوى المحلي-حد علم الباحث- استهدفت المؤسسات التعليمية؛ الأمر الذي دفع الباحث إلى إعداد هذه الدراسة التي تهدف إلى التعرف على أهم متطلبات التحول إلى التعليم الرقمي في المؤسسات التعليمية اليمنية؛ محاولة منه لسد الفجوة البحثية، وعلى أمل التوصل إلى استنتاجات تُمثل في حد ذاتها قيمة بحثية تحظى باهتمام صانعي السياسات التعليمية، والاستفادة منها للحد من التحديات التي تقف عائقًا لمواكبة الثورة الرقمية.

مشكلة الدراسة:

في ظل النمّو التكنولوجي والرقمي المتسارع، أصبحت المؤسسات التعليمية في أمس الحاجة إلى مواكبة الثورة المعلوماتية والتكنولوجية، تلبيةً لمتطلبات مهارات القرن الحادي والعشرين، ولمعالجة الكثير من الاختلالات التي تعاني منها تلك المؤسسات، وانطلاقًا من حرص صانعي السياسات التعليمية في الجمهورية اليمنية في التحديث والتطوير ومواكبة المستجدات التي فرضتها التطورات التكنولوجية والرقمية المتسارعة، وانسجامًا مع توصيات العديد من الدراسات بضرورة تطوير التشريعات، وتحديث السياسات ومعايير جودة التعليم لمواكبة التعلم الرقمي، منها دراسة

قطران(2010)، ودراسة الخطيب ياسر، والخطيب خليل(2021)، ودراسة المحمدي وآخرون(2021). وفي ظل الظروف الاستثنائية التي تمر بها الحالة الوطنية اليمنية يصبح موضوع التعليم الرقمي من الموضوعات الأكثر أهمية؛ بيد أن التعليم الرقمي في المؤسسات التعليمية اليمنية يواجه عدد من التحديات أهمها: تقادم مواقع بعض الجامعات، وأغلبها عبارة عن دعاية وإعلان، ولا يتم تحديث الأخبار والأنشطة فيها بشكل مستمر، وتعاني البعض منها من مشكلات فنية، ولا يتم تقديم المقررات على تلك المواقع، وضعف توفر المكتبة الإلكترونية في جميع الجامعات الحكومية(قطران،2010،17). فضلًا عن أن خدمة الإنترنت في اليمن تُعد الأدنى مرتبة من حيث نسبة الاشتراك من بين بلدان الشرق الأوسط وشمال أفريقيا، ومن الأغلى عالميًا، كما أن خدمة الإنترنت لا تصل إلى مناطق كثيرة في اليمن وبخاصة القرى والمناطق المجاورة للمدن، وغياب الثقافة حول ماهية التعليم الرقمي وآلية توظيفه في العملية التعليمية (المحمدي وآخرون،2021،86-87). ناهيك عن ضعف البنية التقنية، وتأخر إصدار اللوائح الداخلية وحاجة الموجودة حاليا للتطوير والتحديث لتواكب متطلبات العصر الرقمي، وضعف مهارات استخدام الحاسب الآلي والتقنيات الحديثة (الخطيب ياسر، والخطيب خليل،2021،79). ويعزز ذلك –أيضا-ما لمسه الباحث من خلال خبرته التربوية، وعمله لأكثر من عشرين عامًا كمعلم في مدارس التعليم العام، وطالبًا في الجامعة لبرنامج البكالوريوس والماجستير والدكتوراه، أن هناك قصورًا كبيرًا في استخدام تقنيات التكنولوجيا الرقمية، ولا زالت الوسائل التقليدية تطغي على عملية التعليم والتعلم.

وبناءً على ذلك، وفي ظل إجماع معظم دول العالم لمواجهة تحديات التعليم الرقمي، من خلال توفير متطلباته؛ تبدو الحاجة ملحة لرفع مستوى تطبيق التعليم الرقمي في المؤسسات التعليمية اليمنية من خلال معرفة أهم متطلبات التحول إلى التعليم الرقمي، والمقترحات والسبل للتغلب على معوقات تطبيقه، وعليه فإن الباحث يحدد مشكلة دراسته بالسؤال الرئيس الآتي: **ما متطلبات التحول إلى التعليم الرقمي في المؤسسات التعليمية اليمنية؟**

ويتفرع من السؤال الرئيس السابق الأسئلة الفرعية الآتية:

1. ما الإطار المفاهيمي للتعلم الرقمي؟
2. ما أهم التحديات التي تحد من تنفيذ التحول نحو التعليم الرقمي في المؤسسات التعليمية اليمنية؟
3. ما سبل التغلب على التحديات التي تحول دون تنفيذ التحول نحو التعليم الرقمي في المؤسسات التعليمية اليمنية؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى تحديد أهم **المتطلبات لتنفيذ التحول نحو التعليم الرقمي في المؤسسات التعليمية اليمنية** من خلال التعرف على الآتي:

1. الإطار المفاهيمي للتعلم الرقمي.
2. أهم التحديات التي تحد من تنفيذ التحول نحو التعليم الرقمي في المؤسسات التعليمية اليمنية.

3. سبل التغلب على التحديات التي تحول دون تنفيذ التحول نحو التعليم الرقمي في المؤسسات التعليمية اليمنية.

أهمية الدراسة:

تستمد الدراسة الحالية أهميتها النظرية والعملية من أهمية توظيف التطورات التكنولوجية والرقمية المتسارعة في العملية التعليمية، وأهمها التعليم الرقمي وفاعليته في تطوير الأنظمة التعليمية وتجويدها، بما يضمن للمؤسسات التعليمية البقاء والاستمرار، كما تستمد هذه الدراسة أهميتها من الضرورة الملحة لمواكبة مؤسسات التعليم في الجمهورية اليمنية للثورة الرقمية، بوصفها مؤسسات خدمية رائدة يقع على عاتقها التغيير والتطوير لبقية مؤسسات المجتمع الأخرى.

ويمكن للباحث أن يوضح أهمية دراسته من الناحيتين النظرية والإجرائية بالآتي:

- ✓ تمثل هذه الدراسة استجابة علمية تندرج في سياق مساعي جهود الحكومة الوطنية للبلاد وفقًا للرؤى والاستراتيجيات لمواكبة التقدم العلمي والتكنولوجي؛ الأمر الذي يجعل من هذه الدراسة ذا قيمة علمية ومعرفية، تسهم في خدمة متطلبات التنمية الشاملة على مختلف المجالات.
- ✓ تقدم هذه الدراسة صورة واضحة لمتطلبات تنفيذ التحول نحو التعليم الرقمي في المؤسسات التعليمية اليمنية.
- ✓ تفيد هذه الدراسة بما قد تتوصل إليه من استنتاجات وتوصيات صانعي السياسات التعليمية في الجمهورية اليمنية بمراجعة الأنظمة واللوائح والتشريعات الإدارية في ضوء متطلبات القرن الحادي والعشرين، ومواكبة للتطورات العلمية والتكنولوجية.
- ✓ تُعَدُّ هذه الدراسة بما تتضمنه من محتوى نظري، وبما توصلت إليه من استنتاجات وتوصيات إضافة متواضعة للمكتبات التعليمية في الجمهورية اليمنية.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية على تحديد أهم **متطلبات تنفيذ التحول نحو التعليم الرقمي في المؤسسات التعليمية اليمنية**، خلال العام الدراسي 2022/2021.

مصطلحات الدراسة:

تتضمن الدراسة الحالية المصطلحات العلمية التي شملها عنوان الدراسة، وقام الباحث بتعريفها إجرائيا كالآتي:

- **التحول الرقمي**: عملية تطبيق التقنيات الرقمية الجديدة في مؤسسات التعليم اليمنية.
- **التعليم الرقمي**: تقديم محتوى تعليمي إلكتروني بمختلف أشكاله وأحدث تطبيقاته عبر الأجهزة الإلكترونية المتصلة عبر النت وشبكاته إلى المتعلم بصورة متزامنة أو غير متزامنة.

- **متطلبات التحول الرقمي**: مجمل الوسائل والآليات القانونية، والبشرية، والتقنية، والتدريبية، وما يرتبط بها من جوانب إدارية تتفاعل تكامليًا ضمن مناخ عام يتيح فُرصًا مناسبة لتطبيق التعلم الرقمي في المؤسسات التعليمية اليمنية.

- **المؤسسات التعليمية**: الجامعات والمدارس التعليمية الحكومية اليمنية، وهي عبارة عن مكان يتم فيه التقاء فئات مجتمعية مختلفة الأعمار، ويتم فيها تعليمهم وتزويدهم بالكثير من المعلومات المختلفة حسب نوع المؤسسة التعليمية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

تقتضي طبيعة موضوع الدراسة وأهدافها استخدام المنهج الوصفي التحليلي؛ كونه المنهج العلمي الملائم الذي يتناسب مع طبيعة المشكلة المستهدفة بالدراسة والبحث، كما أَنَّهُ يُمكن الباحث من وصف الظاهرة كما هي على الواقع، فضلًا عن أَنَّهُ المنهج الأكثر استخداما وملاءمة في دراسة الظاهرات الإنسانية والاجتماعية لصعوبة إخضاع هذه الظاهرات للتجريب (دويدري، 2000، 219).

مجتمع الدراسة وعينتها:

في ضوء طبيعة مشكلة الدراسة وأهدافها، حدد الباحث مجتمع دراسته وعينتها في الأدبيات النظرية التي توفرت لديه والمتعلقة بالتعليم الرقمي، والمتمثلة في الرسائل والأطروحات الجامعية، والبحوث والتقارير العلمية، والوثائق والتقارير الرسمية، والمؤلفات والمطبوعات والمقالات المنشورة التي استطاع الباحث الوصول إليها ورقيًا وإلكترونيًا.

أداة الدراسة:

بناءً على أهداف الدراسة ومتغيراتها، اعتمد الباحث أسلوب تحليل المحتوى بوصفه أداة مناسبة لجمع البيانات والمعلومات المتعلقة بدراسته؛ حيث يشير صابر، وخفاجة (2002، 158) إلى أَنَّهُ "ليس من المفترض في كل بحث مسحي أن يحصل الباحث على البيانات المطلوبة من مصادر ميدانية ولكن يمكن أن يحصل على ما يلزم من معلومات بتحليل المحتوى من الكتب العلمية والرسائل، والمجلات، ووسائل الاتصال الجمعي".

إجراءات الدراسة:

قام الباحث بإجراءات دراسته وفقًا للخطوات الآتية:

- ✓ الرجوع إلى المصادر ذات العلاقة بموضوع الدراسة، والمتمثلة بالآتي:
- ✓ الأدبيات والبحوث والدارسات العلمية ذات العلاقة بموضوع الدراسة.
- ✓ القوانين والتشريعات والتقارير والاستراتيجيات والرؤى الوطنية المتعلقة بالتعليم في الجمهورية اليمنية.
- ✓ تحليل الأدبيات وعرض النتائج.

- ✓ استخلاص مجموعة من الاستنتاجات وتقديم عدد من التوصيات والمقترحات.

الدراسات السابقة:

حظي موضوع التعليم الرقمي باهتمام عدد من الباحثين، على المستوى العربي والعالمي، لما لهذا الموضوع من أهمية في جودة العملية التعليمية وتحسين مخرجاتها، وفي هذا المحور يستعرض الباحث موجزًا ملخصًا لبعض الدراسات المحلية والعربية والأجنبية ذات الصلة بموضوع الدراسة، مرتبة زمنيًا من الأقدم إلى الأحدث، وانتهى الباحث إلى التعقيب عليها، وذلك على النحو الآتي:

استعراض الدراسات:

دراسة اوبرا(Opara,2014) التي هدفت للتعرف على معوقات استخدام التعلم الإلكتروني في تعليم العلوم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في نيجيريا ، و استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، والاستبانة أداة لجمع البيانات، وأظهرت نتائج الدراسة عن عدد من التحديات أهمها: عدم تطوير المناهج بما يتوافق مع التعلم الإلكتروني.

وسعت دراسة **ايرينا وآخرون** (Irina et al,2016) للتعرف على مدى فاعلية استخدام الموارد والتقنيات الإلكترونية كوسيلة للتعليم في جامعة كازان الاتحادية، باستخدام المنهج التحليلي، والاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتوصلت الدراسة إلى أن معظم الطلاب يؤيدون عملية تطبيق الموارد والتقنيات الإلكترونية في العملية التعليمية.

وهدفت دراسة **الشمراني**(2019) لمعرفة أثر توظيف التعليم الرقمي على جودة العملية التعليمية ومخرجاتها في وزارة التعليم السعودية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة كأداة لجمع البيانات، ومن أبرز النتائج التي توصلت إليها: وجود أثر للتعليم الرقمي على العملية التعليمية في المملكة العربية السعودية.

كما هدفت دراسة مالتيز (Maltese,2019) إلى معرفة تحديات التحول الرقمي- جامعة ترينتو في إيطاليا نموذجًا، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: أن الجامعات تكافح لتقديم معلومات كاملة وحديثة حول أصولها الرئيسة لمستخدميها عبر مختلف الخدمات الرقمية، وتكمن الصعوبة الرئيسية في تجزئة البيانات وتنوعها وغالبًا ما تتكرر ويصعب ربطها.

في حين هدفت دراسة **وهيبة، وسليم**(2019)، إبراز الدور المحوري الذي تلعبه الرقمنة في المنظومة التربوية بصفة عامة، والتعليم الجامعي بصفة خاصة. وأيضًا لبسط لتحديات التي تواجهها المنظومة الرقمية في قطاع التعليم. واستخدمت المنهج الوصفي، ومن أبرز نتائجها: إن التقدم العلمي والتكنولوجي يفرض نفسه على كافة ميادين الحياة ومنها التعليم العالي الذي هو أساس هذا التقدم، كما تتواجد سلبيات وصعوبات في التعليم الإلكتروني منها: ضعف التفاعل الإنساني بين الأستاذ والطالب، وافتقار نسبة كبيرة من المدرسين والطلبة لخبرة التعامل مع وسائل تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وعدم توفر مستلزمات التعليم الإلكتروني بشكل كاف.

أما دراسة **دباب، وبرويس**(2019) فقد هدفت إلى التعرف على معوقات التعليم الرقمي في المدارس الجزائرية، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت الدراسة إلى أن التعليم الرقمي في المدارس الجزائرية يواجه العديد من التحديات سواء أكانت تقنية، أو فنية، أو تربوية.

واستنبطت دراسة **أحمد**(2020) أهم تحديات التعليم الرقمي في الوطن العربي من خلال رؤية تأصيلية، واستخدمت المنهج الاستقرائي والاستنباطي، وتمثلت أهم نتائجها في صياغة تحديات في المحور الفكري، والمحور الأخلاقي، وفي المحور المادي.

وقدمت دراسة **علي**(2021) رؤية مستقبلية للنهوض بالمؤسسات التعليمية في ضوء متطلبات التعليم الرقمي، والتعرف على آراء المتخصصين والطلاب تجاه التعليم الرقمي ومدى تقبل الطلاب للتعليم الرقمي، من خلال دراسة عملية وميدانية لمقارنة التعليم الرقمي بين المدارس الحكومية والمدارس التجريبية والمدارس الخاصة في مدينة بنها بجمهورية مصر العربية. باستخدام المنهج الوصفي والتجريبي، والاستبيان والملاحظة لجمع المعلومات والبيانات وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دالة احصائية بين المدارس الحكومية والمدارس التجريبية والمدارس الخاصة من حيث سرعة الاداء -اتقان الدراسة -سهولة الفهم توصيل المعلومات –التواصل الإلكتروني -ادارة الوقت -التعلم الذاتي – الرغبة – الاقبال – المواظبة.

وحددت دراسة **البلاسي**(2021) أهم التحديات التي تواجه تطبيق التعليم الرقمي في ضوء متغيرات العصر، واستخدمت المنهج الوصفي الوثائقي، وتوصلت نتائجها إلى أن عدم توفر أجهزة الحاسب الآلي وملاحقاتها بالكم والكيف الكافيين، وضعف تمكين المعلم، والتنمر الإلكتروني من أهم التحديات التي تواجه تطبيق التعليم الرقمي في ضوء متغيرات العصر.

في حين اقتصرت دراسة **الخطيب ياسر، والخطيب خليل**(2021) على معرفة تحديات التحول الرقمي التي تواجه التعليم الجامعي في الجمهورية اليمنية، وسبل التغلب على تلك التحديات، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي كأداة رئيسة لجمع البيانات، وتوصلت نتائجها إلى أن التحول الرقمي في الجامعات اليمنية يواجه عدد من التحديات أهمها: ضعف البنية التقنية، وضعف شبكة الإنترنت وارتفاع تكاليفها، وغياب نظام التعليم الإلكتروني في كثير من الجامعات اليمنية.

وتناولت دراسة **جمال أ** (2021) تأثير الرقمنة على تطبيق آليات ومعايير ضمان جودة التعليم العالي: الفرص والتحديات، وتوصلت الدراسة إلى أن التعليم عن بعد أفقد المؤسسات الجامعية جزءًا من مكانتها وهيمنتها المعنوية على المتعلم، وهو ما يصعب من عمليات قبول معايير التقييم، كما أن جودة الشهادات التي تتوج الدراسة عن بعد تبقى محل نقاش خاصة من طرف أرباب العمل وأصحاب المؤسسات، ولا يمكن الاعتماد على التعليم عن بعد بصفة مطلقة خاصة في الدول النامية التي لا تتوفر على الامكانيات التقنية والتكنولوجية للانتقال الى التعليم عن بعد.

وقدمت دراسة **الظفيري**(2021) نموذج علمي جديد من شأنه أن يساعد النظام التعليمي على تطبيق عملية التحول الرقمي التعليمي وتحقيق اندماج للتكنولوجيا الرقمية مع عمليات التعليم والتعلم التي تتم ممارستها في الوقت الحاضر ، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك أربع مقومات رئيسة لضمان التحول الرقمي الناجح للتعليم، وتتمحور تلك المقومات حول التوعية والتقبل والجاهزية والمواءمة، وتمثل تلك المقومات مكونات للنموذج.

التعقيب على الدراسات السابقة:

خلص الباحث من خلال استعراض الدراسات السابقة إلى الآتي:

- ✓ اختلفت الدراسة الحالية عن معظم الدراسات السابقة من حيث مجتمع وعينة الدراسة وأداتها والتوصيات والمقترحات التي خرجت بها.
- ✓ اتفقت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة في استخدامها للمنهج الوصفي، وتركيزها على التكنولوجيا الرقمية.
- ✓ استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في صياغة مشكلة الدراسة الحالية وأسئلتها، وبناء الإطار النظري والمنهجي للدراسة، والاهتداء إلى مصادر ومراجع وبحوث ودراسات تتعلق بموضوع الدراسة، كما أن نتائج تلك الدراسات كانت بمثابة المنطلق التي انطلقت منها هذه الدراسة.

الإطار النظري للدراسة:

يتضمن هذا الجزء عرضًا لأهداف الدراسة، والإجابة عن أسئلته الفرعية؛ من خلال نتائج التحليل لمحتوى أدبيات الدراسة، واقتصرت عملية التحليل على الوصف الكيفي، وتم عرضه وفقًا لتراتبية أسئلة الدراسة، وذلك على النحو الآتي:

المحور الأول: الإطار المفاهيمي للتعليم الرقمي:

لقد تطورت وسائل الاتصال و التعليم في السنوات الأخيرة مع تطور التكنولوجيا المعلوماتية والرقمية، وظهر فيما يسمى بالتعليم الرقمي، حيث يمثل مظهرًا جديدًا من حيث الوسائل والمضمون، وسيتناول هذا المحور عرضًا موجزًا لموضوع التعليم الرقمي من حيث: المفهوم، والأهداف، وأنماط التعليم الرقمي، ومكوناته، و خصائصه، ومبادئه، ومقوماته، وأهميته، وذلك وفقًا للآتي:

مفهوم التعليم الرقمي:

ساهمت سلسلة التطورات المتلاحقة على مستوى شبكة الإنترنت في ظهور التعليم الرقمي، لذلك حظي باهتمام الكثير من الكُتاب والباحثين، ونتيجة لذلك تعددت تعريفاته، ويمكن استعراض بعض تعريفاته على النحو الآتي:

عرفه الشمراني(149،2019) بأنه: "التعليم الذي يتم باستخدام التقنيات والوسائل الإلكترونية لتحقيق التواصل بين المعلمين والطلاب، ولإنشاء بيئة تفاعلية مليئة بتطبيقات الحاسب الآلي وشبكة الإنترنت، وتمكن الطلاب من الحصول على المعلومات من مصادرها في أي زمان ومكان".

في حين عرفه خضرواي(46،2019) بأنه "التعليم الذي يتم به ومن خلاله إيصال المعلومة للمتعلم عن طريق الشبكات الإلكترونية، حيث لا يعود المكان والزمان والغرفة الصفية من العناصر المهمة لإنجاح هذه العملية".

وينظر البلاسي(130،2021) للتعليم الرقمي بأنه" تقديم محتوي تعليمي إلكتروني عبر الوسائط المعتمدة على الكمبيوتر، وشبكاته، إلى المتعلم بشكل يتيح له إمكانية التفاعل النشط مع هذا المحتوى، ومع المعلم، ومع أقرانه، سواء كان ذلك بصورة متزامنة أم غير متزامنة، وكذلك إمكانية إتمام هذا التعلم في الوقت والمكان وبالسرعة التي تناسب ظروفه وقدراته".

مما سبق يمكن القول إنَّ التعليم الرقمي: تقديم محتوى تعليمي إلكتروني بمختلف أشكاله وأحدث تطبيقاته عبر الأجهزة الإلكترونية المتصلة عبر النت وشبكاته إلى المتعلم بصورة متزامنة أو غير متزامنة.

أهداف التعلم الرقمي:

لعل من بين الأهداف المراد الوصول إليها والمتعلقة بالتعليم الرقمي ما ذكره، وهيبة، وسليم(115،2019) بالآتي:

- ✓ القدرة على تلبية حاجات ورغبات المتعلمين المعرفية والعلمية.
- ✓ تحسين عملية الاحتفاظ بالمعلومات المكتسبة والوصول إليها في الوقت المناسب.
- ✓ سرعة تجديد المعلومات والمعارف وترتيبها حسب أهميتها والموقف المعاش.
- ✓ تحسين التفاعل والتعامل بين طرفي العملية التعليمية (المعلم والمتعلم).

أنماط التعلم الرقمي:

قسم البلاسي(130،2021-131) التعليم الرقمي إلى ثلاثة أنماط، ويمكن توضيحها بالآتي:

1. **التعليم الرقمي المباشر**: يتمثل في الأساليب والتقنيات التعليمية المعتمدة على الشبكة العالمية للمعلومات بقصد إيصال مضامين تعليمية للمتعلم في الوقت الفعلي والممارس للتعليم، أو التدريب.
2. **التعليم الرقمي غير المباشر**: يتمثل في عملية التعلم من خلال مجموعة الدورات التدريبية والحصص المنظمة، ويعتمد هذا النوع من التعلم بالنسبة لحالة ظروف متعددة لا تسمح بالحضور الفعلي للمتعلم.
3. **التعليم الرقمي المختلط**: يجمع هذا النوع ما بين النوعين السابقين؛ حيث يمكن للجميع التواجد في الوقت نفسه أمام الشبكة وجهاز الحاسوب والمشاركة فعليا فيها، وفي حالة التغيب عن ذلك يمكن الرجوع للمادة العلمية أو المقرر في أي وقت.

مكونات التعلم الرقمي:

على الرغم من أن التعليم الرقمي يتخذ أشـكالًا، وانماطاً مختلفة، إلا أنه يجب أن تتوفر فيه مجموعة من المكونات الأساسية أهمها ما ذكره الشمراني(150،2019) بالآتي:

- ✓ العناصر التعليمية كالطلاب والمعلمين وأعضاء الهيئة التعليمية والمواد التعليمية.
- ✓ العناصر التكنولوجية كأجهزة الحاسب الآلي والبرامج الإلكترونية والمواقع على شبكة الانترنت.
- ✓ المكون الإداري كالخطط والبرامج والموازنات التي تتعلق بالتعليم الرقمي وفلسفته واستراتيجياته وأهدافه.

خصائص التعليم الرقمي:

يتميز التعليم الرقمي بعدة خصائص أشار إليها وهيبة، وسليم(115،2019) بالآتي:

- ✓ تدعيم عملية تكوين الفرد وتوفير الاتصال والتفاعل المتبادل.
- ✓ الانتقال من نموذج نقل المعرفة إلى النموذج التعليم الموجه.
- ✓ تشجيع المشاركة الديناميكية والحيوية للمتعلم.
- ✓ الاعتماد على المهارات وبالخصوص في شقها التفكير العليا.
- ✓ توفير مستويات متعددة من التفاعل وتشجيع التعليم النشط.
- ✓ التركيز في عملية التعليم على مناقشة ودراسة مشكلات من الواقع المعاش للمتعلمين.

ويضيف جمال ب (81،2021) الخصائص الآتية:

- ✓ القابلية للقياس.
- ✓ التعاونية.
- ✓ المرونة.
- ✓ المؤامة التعليمية.
- ✓ التفاعلية والمتعة.
- ✓ سهولة التحديث.
- ✓ المتابعة التعليمية.

مبادئ التعليم الرقمي:

يرتكز التعليم الرقمي على مجموعة من المحددات، ذكرها القصراوي(352،2014) بالآتي:

- **الفردية:** وذلك بتفريد المواقف التعليمية لتناسب التغيرات في شخصيات المتعلمين وقدراتهم واستعداداتهم وخبراتهم السابقة.

- **التفاعلية:** قيام المتعلم بنوع من الاستجابة أثناء عملية التعلم، كما توفر المستحدثات التكنولوجية بيئة اتصال تسمح للمتعلم بنوعٍ من الحرية يستطيع من خلالها أن يتحكم في معدل عرض محتوى المادة التعليمية ليختار منها ما يتناسب معه.

- **التنوع:** تُوفر الممارسات التعليمية في العصر الرقمي بيئة تعلم متنوعة يجد فيها كل متعلم ما يناسبه، وذلك من خلال توفير مجموعة من الخيارات التعليمية والبدائل أمام المتعلم.

- **الكونية:** تتيح المستحدثات التكنولوجية في العصر الرقمي فرص الانفتاح على مصادر المعلومات المتعددة في جميع أنحاء العالم، حيث يتصل المتعلم بالشبكة العالمية للإنترنت للحصول على ما يحتاجه من معلومات.

- **التكاملية:** يظهر التكامل بين مكونات المستحدثات التكنولوجية، بحيث تشكل مكونات كل مستحدث نظام متكامل، ففي برامج الوسائط المتعددة التي يضعها الكمبيوتر لا تعرض الوسائل الواحدة تلو الأخرى ولكنها تتكامل فيما بينها في إطار واحد لتحقيق الهدف المنشود.

مقومات التحول إلى التعليم الرقمي:

تستند عملية التحول إلى التعليم الرقمي في المؤسسات التعليمية على عدد من المقومات أهمها ما ذكره محمود(2018،22-24) والمتمثلة بالآتي:

- ✓ توفير عدد كافٍ من أجهزة الحاسوب في مختلف قطاعات التعليم، وتوفير خطوط الاتصال بالشبكة العالمية للإنترنت وتوصيلها بحجرات أعضاء هيئة التدريس.
- ✓ إنشاء موقع ويب للمؤسسات التعليمية على الإنترنت أو الشبكة المحلية حتى يتمكن المستفيدين من الخدمات التواصل معها.
- ✓ تصميم مقررات إلكترونية لكل مادة من المواد التي يتم تدريسها سواء لمرحلة التعليم العام والجامعي ونشرها على الموقع الخاص بالمؤسسة التعليمية.
- ✓ عقد دورات تدريبية لتأهيل أعضاء هيئة التدريس على كيفية تصميم البرامج والمقررات الإلكترونية.
- ✓ تجهيز قاعات الدراسة بالوسائل التكنولوجية والتقنية؛ لغرض استخدامها في عرض المادة التعليمية.
- ✓ بناء ثقافة التعليم الرقمي بين الطلاب حتى يستطيعوا استيعاب الصورة الجديدة للتعليم.
- ✓ تسجيل الطلاب للالتحاق بالتعليم من خلال نظام إلكتروني.
- ✓ متابعة الطلاب للمحاضرات عبر وسائل الاتصال الإلكترونية.
- ✓ استخدام تقنيات التكنولوجيا الحديثة في التواصل الأكاديمي مع الطلاب، بحيث يخصص الأستاذ الجامعي أوقاتاً للتواصل العلمي مع الطلاب والرد على أسئلتهم.
- ✓ استخدام التقويم الإلكتروني عبر شبكات الإنترنت بحيث يحصل الطالب على الاختبار بشكل إلكتروني ويحصل على درجته فور انتهائه من أداء الاختبار.

- ✓ قيام شراكة حقيقية بين المؤسسات التعليمية والمؤسسات التي تعمل في مجال التكنولوجيا الحديثة لتأهيل وتدريب منتسبيها لتنمية مهاراتهم في مجال استخدام التقنية الرقمية في التعليم.
- ✓ تطوير شامل ومستمر للمقررات الإلكترونية في ضوء ما يستجد من تعديلات في المناهج التعليمية.
- ✓ مراجعة مستمرة للأهداف المستقبلية التي تسعى المؤسسة التعليمية لتحقيقها في ضوء ما يستجد من تطورات تكنولوجية.
- ✓ تأهيل مستمر لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات وتدريبهم على التقنيات الحديثة في مجال عملهم بصفة مستمرة.
- ✓ الانفتاح على التجارب الجديدة في مجال التأهيل والتدريب الرقمي لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات، والمؤسسات التعليمية في نقل الخبرات التكنولوجية الحديثة.

أهمية التعلم الرقمي:

تشير الدراسات والبحوث إلى أن استخدام التعليم الرقمي يزيد من كفاءة الموقف التعليمي؛ لأنه يوفر ظروفا بيئية أكثر ملائمة للمتعلمين على اختلاف مستوياتهم العقلية والعمرية ومراحل تعلمهم، فضلًا على إن استخدام التعلم الرقمي له أهمية كبيرة في زيادة مستوى تحصيل المتعلمين، وتعزيز جوانب التفاعل الصفي، وجعل الخبرة التعليمية أكثر واقعية وقبولا للتطبيق(البلاسي،2021،131). وتتجلى كذلك أهمية التعليم الرقمي بما أشار اليه هني، وروقاب(2019،18) بالآتي:

- ✓ توفير فرصًا للتعليم في كل زمان ومكان.
- ✓ يكسر الحواجز النفسية بين المتعلم والمعلم.
- ✓ يشبع حاجات المتعلم الخاصة.
- ✓ يستخدم وسائط متعددة في شرح النصوص العلمية.
- ✓ يحقق التقييم التلقائي والمباشر للمتعلم.
- ✓ يساعد المتعلم على استقاء المعلومات من المصادر مباشرة.
- ✓ يتعلم مستخدميه أسلوب البحث العلمي واتخاذ القرار المناسب.

المحور الثاني: التحديات التي تواجه التحول إلى التعليم الرقمي في المؤسسات التعليمية اليمنية:

تناول الباحث في هذا المحور نوعين من التحديات: الأول التحديات العامة التي تواجه المؤسسات التعليمية في الجمهورية اليمنية، والآخر يتعلق بتحديات التحول إلى التعليم الرقمي، ويمكن عرضهما بإيجاز كالآتي:

أولًا: التحديات العامة للمؤسسات التعليمية اليمنية:

تسعى الدول إلى تطوير جامعاتها ومؤسساتها التعليمية إيمانًا منها بأهمية المراجعة المستمرة والتطوير الدائم الذي يراعي تغيرات العصر ومتطلباته، وتأسيسًا لذلك فإن الجمهورية اليمنية سعت جاهدة تجاه تطور مؤسساتها

التعليمية، أنعكس ذلك من خلال التوجهات الاستراتيجية والرؤى الوطنية الهادفة إلى تحسين الأداء وتطويره في كافة المؤسسات؛ إلا أن المؤسسات التعليمية اليمنية، لا تزال تعاني من العديد من الاختلالات في معظم أنشطتها؛ الأمر الذي يجعلها غير قادرة على تحقيق أهدافها بكفاءة وفاعلية عالية؛ إذ تؤكد الاستراتيجية الوطنية لتطوير التعليم الأساسي في اليمن(2003-2015)، والاستراتيجية الوطنية للتعليم الثانوي(2006-2015)، والاستراتيجية الوطنية للتعليم العالي، والتقارير الرسمية الصادرة عن المجلس الأعلى لتخطيط التعليم للأعوام (2014، 2015) أن الأنظمة التعليمية الحالية تعاني العديد من التحديات، التي أفرزت كثيرًا من السلبيات في الأداء الكلي لتلك المؤسسات وأعاقت نموها وتطورها، ويأتي في مقدمة أوجه تلك التحديات: التقيد بأنظمة إدارية تقليدية، وإجراءات معقدة، وتشريعات بالية تحتاج إلى مراجعة وتحديث، فضلًا عن تغليب الجوانب النظرية في المناهج التعليمية على الجوانب التطبيقية، وضعف محتوى المناهج التعليمية وعدم ترابطها، وضعف كفايات المعلمين، وضعف القدرة المؤسسية لبنية النظام التعليمي، وقصور في عملية التدريب، وعدم توفر مقايس دقيقة تتصف بالصدق والثبات، وتراجع القدرة المالية للأسر اليمنية للإنفاق على التعليم، ناهيك عن غياب الشراكة بين المؤسسات التعليمية والمجتمع، وغياب تفعيل اللوائح والأنظمة التي تضمن الشفافية في التعيين، والترقية، والتأهيل والتدريب، والتقييم، والمساءلة، والتدوير الوظيفي، وعدالة الأجور وتوازنها ...الخ.

وفي السياق ذاته تؤكد العديد من الدراسات، أن الأنظمة التعليمية في الجمهورية اليمنية تواجه العديد من التحديات وزادت تعقيداتها في العقد الثاني من القرن الحادي والعشرين منذ عام 2011، وحتى الوقت الراهن ومن أبرز تلك التحديات: ضعف تمكن الأنظمة التعليمية من تجذير الثقافة العلمية والتنويرية في الوسط التعليمي، ولا تقدم لطلابها ما يكفي لحسن إعدادهم و تأهيلهم ثقافيًا(الهبوب،2012،16)، علاوة على هجرة العقول اليمنية للعمل بالجامعات الإقليمية والعربية والعالمية، وضعف تطبيق أنظمة ضبط الجودة والاعتماد الأكاديمي في معظم مؤسسات التعليم العالي؛ الأمر الذي يعيق تطوير الكادر التعليمي والإداري وبناء قدراته، إضافة إلى اتساع الفجوة بين واقع مؤسسات التعليم ومعايير الاعتماد الدولية(الحدابي،2014،42)، فضلًا عن ظاهرة عدم الاستقرار السياسي والاجتماعي والأمني، والنزاعات المسلحة والحروب، وحدوث الفراغات السياسية(الخطيب ياسر، والخطيب خليل،2021،70). ويضيف الباحث إلى تلك التحديات: انقطاع الراتب، وعدم صرفه بشكل مستمر ، وانقطاع الكهرباء، وغلاء المشتقات النفطية والمواد الغذائية،...إلخ، كل ذلك أثر سلبًا على أداء العاملين في المؤسسات التعليمية بمختلف أشكالها.

ثانيًا: التحديات المرتبطة بالتحول إلى التعليم الرقمي في المؤسسات التعليمية اليمنية:

على الرغم من تنامي الجهود والمبادرات الرسمية التي تسعى إليها الحكومة اليمنية، وما نتج عنها من توجهات استراتيجية ورؤى وطنية لمواكبة المستجدات التي فرضتها التطورات التكنولوجية والرقمية المتسارعة؛ إلا أنها لازالت محدودة وغير مبنية على أسس علمية سليمة؛ الأمر الذي جعل التحول إلى التعليم الرقمي في المؤسسات التعليمية اليمنية يواجه عدد من التحديات أبرزها:

- ✓ عدم توفر أدوات التعليم الرقمي في بعض الجامعات الحكومية، وإذا توفرت في بعض الجامعات فهي غير فعالة، ولا تراعي الأسس التربوية والعلمية في التصميم والاستخدام.
- ✓ تركيز الأهداف المصاغة لنظم التعليم الرقمي في أغلب المؤسسات التعليمية على الجانب المادي أو الشكلي للتعليم الإلكتروني، وتجاهل التحصيل المعرفي والعلمي للطالب وتنمية مهاراته.
- ✓ عدم توفر أليات تنفيذية لتقويم التعليم الرقمي للتأكد من فعاليته وقدرته على تحقيق الأهداف.
- ✓ عدم توفر منهجية علمية في التخطيط لتوظيف التقنية في التعليم(قطران،2010،50-51).
- ✓ هيمنة المناهج التعليمية والأساليب التدريسية التقليدية في الجامعات اليمنية.
- ✓ جمود التشريعات الموجهة للمؤسسات التعليمية بمختلف تنوعها.
- ✓ ضعف التزام وقناعة القيادات الإدارية بضرورة الحاجة لتبني التغيير، وتحقيق التعايش الفاعل لمؤسساتنا التربوية في القرن الحادي والعشرين، والاستجابة بشكل أفضل لمتطلباته وتحدياته وتقنياته(الهبوب،2012،12-13).
- ✓ ضعف البرامج التدريبية للعاملين لاسيما في جانب تقنية المعلومات والانترنت.
- ✓ عدم الرجوع إلى المعايير الفنية والتربوية في تصميم وإعداد برامج ونظم التعليم الرقمي.
- ✓ ضعف الاستثمارات في مجالات تقنية المعلومات والاتصالات(الحدابي،2014،42).
- ✓ غياب عنصر التحفيز للتنافس في التوجه نحو التعليم الرقمي (المحمدي وآخرون،2021،112).
- ✓ ضعف البنية التقنية وضعف شبكات الإنترنت وارتفاع تكاليفها.
- ✓ تأخر إصدار اللوائح الداخلية وحاجة الموجودة حاليا للتطوير والتحديث لتواكب متطلبات العصر الرقمي.
- ✓ قلة خبرة بعض أعضاء هيئة التدريس في التعلم الرقمي، وضعف مهارتهم في استخدام الحاسب الآلي والتقنيات الحديثة.
- ✓ ضعف تفعيل الربط الشبكي ونظم المعلومات والأتمتة.
- ✓ عدم توفر شبكات الإنترنت في معظم الجامعات والمؤسسات التعليمية، وشحة الامكانيات(الخطيب ياسر، والخطيب خليل،2021،79).
- ✓ بناءً على ما سبق، فإن أهم التحديات التي تقف حائلا دون تحقيق التحول إلى التعليم الرقمي في المؤسسات التعليمية اليمنية، يمكن أن يحددها الباحث بالآتي:
- ✓ نقص الإرادة لدى الأطراف المعنية بشؤون التعليم في الجمهورية اليمنية للتحول إلى التعليم الرقمي.
- ✓ ضعف الرغبة لدى الكثير من العاملين والطلبة في المؤسسات التعليمية في استخدام التعليم الرقمي.

- ✓ ضعف البنية التحتية، والإمكانيات في المؤسسات التعليمية من حيث الاتصالات، والطاقة الكهربائية، وضيق الفصل الدراسي، وازدحام الطلبة...إلخ.
- ✓ كثافة البرامج الدراسية، وعدم ربطها بالوسائل التقنية الحديثة، ناهيك عن الوقت المخصص للحصة المدرسية لا يكفي للتعامل مع أدوات منظومة التعليم الرقمي.
- ✓ معظم المدارس الحكومية لا توجد بها غرفة خاصة للحاسوب.
- ✓ ضعف تدريب العاملين في المؤسسات التعليمية على استخدام الوسائل الرقمية والتكنولوجية في عملية التعليم.
- ✓ ضعف الميزانيات المالية للقيام بمشروع التعليم الرقمي.
- ✓ ضعف المستوى الاقتصادي للكثير من الأسر اليمنية، مما يعقها من مواكبة التكنولوجيا الرقمية.
- ✓ انقطاع التيار الكهربائي الحكومي، وغلاء التيار الكهربائي التجاري.
- ✓ ضعف شبكة الإنترنت وغلائها مقارنة بالدول الأخرى.
- ✓ غياب تشجيع المجتمع لمثل هكذا تعليم.

المحور الثالث: متطلبات التحول نحو التعليم الرقمي في المؤسسات التعليمية اليمنية:

تأسيسًا لما سبق، وفي ضوء الدراسات المحلية، والتقارير الرسمية، والاستراتيجيات والرؤى الوطنية، ثبت أن هناك تحديات كثيرة وجوانب قصور متعددة تحول دون تنفيذ التعليم الرقمي في المؤسسات التعليمية اليمنية بفاعلية وكفاءة؛ الأمر الذي يستوجب عدد من المتطلبات التي ينبغي توافرها للتغلب على تلك التحديات، وهذا ما سيتم مناقشته في هذا المحور، والذي يمثل إجابة السؤال الرئيس للدراسة، ويحقق الهدف الثالث منها، وتبين من خلال استقراء أدبيات الدراسة أن هناك العديد من الاحتياجات والآليات لتطبيق التعليم الرقمي في المؤسسات التعليمية اليمنية على مختلف مجالاتها وأهمها ما ذكره الخطيب ياسر، والخطيب خليل(2021، 77-79)، والمتمثلة بالآتي:

أولًا: متطلبات قانونية:

- ✓ إعادة النظر في التشريعات والقوانين واللوائح الحاكمة لعمل الأنظمة التعليمية وتطويرها، بما يتفق مع متطلبات التعليم الرقمي.
- ✓ رسم سياسات واستراتيجيات واضحة المعالم تشير إلى كيفية الاستفادة من توظيف تقنيات التعليم في الجامعات والمؤسسات التعليمية الأخرى.
- ✓ رفع مستوى الوعي بالتشريعات القانونية، وعدم التجاهل في تطبيق نصوصها.
- ✓ ضرورة وجود خطاب سياسي واضح لتحقيق التعليم الرقمي في المؤسسات التعليمية.

ثانيًا: متطلبات إدارية:

- ✓ تعزيز ثقافة التعليم الرقمي لدى القيادات الإدارية للمؤسسات التعليمية وأعضاء هيئة التدريس والعاملين.
- ✓ تنمية الثقافة التنظيمية والتقنية للعاملين في المؤسسات التعليمية حول أهمية التعليم الرقمي باعتباره أحد أهم الأنظمة التعليمية المعتمدة عالميًا.
- ✓ الانتقال التدريجي من الأساليب التقليدية إلى أنماط الإدارة الإلكترونية.
- ✓ التخلص من الهياكل التنظيمية الجامدة والاتجاه نحو التنظيمات المرنة والشبكية والافتراضية.
- ✓ توظيف التكنولوجيا الحديثة والتقنيات الرقمية في العمليات الإدارية والتعليمية والبحثية.
- ✓ توفير بيئة عمل مناسبة لأعضاء هيئة التدريس لرقمنة المحتوى المعرفي للمقررات الدراسية.

ثالثًا: متطلبات مادية وتقنية:

- ✓ تسهيل الاتصال السريع بالشبكة العالمية للمعلومات.
- ✓ التوجه نحو إدخال وتفعيل أنظمة التعلم الإلكتروني.
- ✓ نشر تكنولوجيا المعلومات، وربطها بالشبكات الوطنية والدولية مع العمل على توفير البرمجيات التعليمية المناسبة في مختلف المجالات.
- ✓ امتلاك كل طالب لجهاز حاسوب.
- ✓ توفير المخصصات المالية للإنفاق على تطوير المؤسسات التعليمية في ظل التعليم الرقمي.

رابعًا: متطلبات بشرية وتدريبية:

- ✓ عمل دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس والإداريين في مجال التنمية المهنية وخصوصًا في التخطيط الاستراتيجي، والحوكمة، والتعليم الإلكتروني الرقمي.
- ✓ توظيف التدريب الرقمي من خلال الاستفادة من الخبرات العربية والعالمية.
- ✓ استقطاب أفضل الأفراد المؤهلين في مجال نظم المعلومات والبرمجة.
- ✓ تزويد الطلاب بمهارات التعامل مع المكتبات الرقمية، والمؤسسات العلمية في قواعد البيانات في جميع التخصصات.

خامسًا: تأمين واستدامة التمويل:

- ✓ إعادة صرف مرتبات جميع موظفي قطاع التعليم العام والجامعي، ورفع الأجور والمرتبات بما يتناسب مع غلاء المعيشة في الوقت الراهن، والبحث عن مصادر تمويل لتغطية ذلك.
- ✓ تمكين الجامعات من الاستقلال المالي والإداري والأكاديمي.

سادسًا: متطلبات الشراكة المجتمعية والتعاون الدولي:

- ✓ تنمية الوعي المجتمعي بنشر الثقافة الرقمية، وتوعية المجتمع اليمني بأساليب التعليم المعتمد على التكنولوجيا والإنترنت.
- ✓ تعزيز الشراكة المجتمعية بين المؤسسات التعليمية وشركات الاتصال وتكنولوجيا المعلومات في مجال التعليم الرقمي.
- ✓ استقطاب الكفاءات العلمية اليمنية التي في الخارج للعودة للوطن وتأمين حياة كريمة لهم ولأسرهم.

الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات:

الاستنتاجات:

بعد استقراء الأطر النظرية ذات العلاقة بموضوع الدراسة وتحليلها، وبناءً على ما تم عرضه، واستناداً إلى الوصف الكيفي لنتائج التحليل، يمكن استخلاص أهم الاستنتاجات فيما يأتي:

- ✓ الحاجة الماسة لمؤسساتنا التعليمية للتحول إلى التعليم الرقمي، خاصة في ظل الظروف والتحديات الراهنة التي تواجهها.
- ✓ وجود عدد من المعوقات أو التحديات التي تحد من تحول المؤسسات التعليمية اليمنية إلى التعليم الرقمي، ولعل أبرزها: نقص الإرادة لدى الأطراف المعنية بشؤون التعليم، وضعف تفعيل وتحديث اللوائح لتواكب متطلبات التحول الرقمي، فضلًا عن ضعف الرغبة لدى الكثير من العاملين والطلبة في المؤسسات التعليمية لمواكبة التكنولوجيا الرقمية وقلة تدريبهم على استخدام الوسائل الرقمية والتكنولوجية في عملية التعليم، إضافة إلى ضعف البنية التحتية والتقنية، وكثافة البرامج الدراسية وعدم ربطها بالوسائل التقنية الحديثة، ناهيك عن تدني المستوى الاقتصادي للكثير من الأسر اليمنية، وانقطاع التيار الكهربائي الحكومي، وارتفاع أسعار التيار الكهربائي التجاري، علاوة على ضعف شبكة الإنترنت وارتفاع تكاليفها وعدم توفرها في أغلب المؤسسات التعليمية.
- ✓ هناك العديد من المتطلبات التي ينبغي توافرها للحد من التحديات التي تحول دون التحول إلى التعليم الرقمي في المؤسسات التعليمية اليمنية ولعل أهمها: إعادة النظر في التشريعات والقوانين واللوائح الحاكمة لعمل الأنظمة التعليمية وتطويرها بما يتفق مع متطلبات التعليم الرقمي، و تعزيز ثقافة التعليم الرقمي لدى القيادات الإدارية وأعضاء هيئة التدريس والعاملين في المؤسسات التعليمية اليمنية، وتوفير امكانيات التعليم الرقمي للنهوض بالعملية التعليمية في المؤسسات التعليمية، وتوظيف التكنولوجيا الحديثة والتقنيات الرقمية في العمليات الإدارية والتعليمية والبحثية، وتزويد العاملين في المؤسسات التعليمية والطلبة الملتحقين بها بمهارات التعامل مع التكنولوجيا الرقمية، والبحث عن مصادر تمويل لصرف مرتبات جميع موظفي قطاع التعليم العام والجامعي، ورفع الأجور والمرتبات بما يتناسب مع غلاء المعيشة في الوقت الراهن.

التوصيات:

بناءً على ما سبق، وفي ضوء الاستنتاجات التي توصلت إليها الدراسة الحالية؛ يوصي الباحث الجهات المعنية بالعديد من الآليات العلمية الإجرائية التي يمكن أن تسهم في تحويل المؤسسات التعليمية إلى التعليم الرقمي، وتحد من المعوقات والتحديات التي تواجهها، وأبرز تلك التوصيات تتمثل في الآتي:

- ✓ تطوير وتعديل التشريعات والقوانين والمعايير والهياكل لتستوعب مستجدات التعليم الرقمي.
- ✓ العمل على تشكيل مجلس تنسيق من الوزارات ذات العلاقة بالاتصال والتكنولوجيا، والمؤسسات التعليمية.
- ✓ تحسين خدمات الكهرباء والهاتف والإنترنت لتسهيل الولوج الواسع لشبكات الانترنت، والبحث عن مصادر تمويل لذلك.
- ✓ إدماج التكنولوجيا في المقررات الدراسية تدريجيًا، وتقديمها على الشبكة العالمية أو المحلية.
- ✓ توفير البنية التحتية المتكاملة قانونيًا، وماديًا، وتقنيًا، وبشريًا، وتدريبًا...إلخ، والتي تحتاجها المؤسسات التعليمية للتحول إلى التعليم الرقمي.
- ✓ التنسيق مع المنظمات الداعمة للتعليم في الاستثمارات المتعلقة بالتعليم الرقمي.
- ✓ نشر ثقافات التعليم الرقمي في المؤسسات التعليمية.

المقترحات:

- ✓ إجراء المزيد من الدراسات في مجال التعليم الرقمي من وجهة نظر القائمين على إدارة النظام التعليمي في الجمهورية اليمنية.
- ✓ دراسة مقارنة بين تحصيل الطلبة باستخدام التعليم التقليدي والتعليم باستخدام التقنيات التكنولوجية.

خاتمة:

إن الطفرة العلمية والتكنولوجية المتسارعة أثرت كثيراً على أسلوب الحياة في جميع المجالات، ويُعد التعليم أحد تلك المجالات الذي تأثر بالثورة التكنولوجية الرقمية، فطرأت عليه تغييرات واسعة فرضتها متطلبات القرن الحادي والعشرين؛ الأمر الذي استوجب إعادة النظر في منظومة التعليم لتواكب المتطلبات الحديثة والتقنيات المتاحة، فظهرت أنماط جديدة في التعليم مثل التعليم الرقمي الذي يشهد تطوراً مستمراً بفضل ظهور العديد من المستحدثات التقنية في مجالي الاتصال والمعلومات؛ الأمر الذي أدى إلى انتشاره بشكل واسع في جميع بلدان العالم؛ فكان لزامًا على جميع تلك الدول التعاطي مع هذا النمط من التعليم؛ لما يمكن أن يسهم به في التغلب على الكثير من المشاكل الذي يعاني منها النظام التقليدي.

واليمن مثلها مثل باقي دول العالم سعت لتقليص الفجوة في مجال استخدام التكنولوجيا الحديثة في مجال التعليم، فسطرت بذلك استراتيجيات وتوجهات ورؤى وطنية تدعم التحول إلى التعليم الرقمي؛ إلا أن تلك الجهود ما زالت محدودة، وغير مبنية على أسس علمية سليمة، ولم تخضع لدراسة وتحليل دقيق يراعي الواقع والمتطلبات

اللازمة لهذا النمط من التعليم، فالتعليم الرقمي وطنيًا يواجه الكثير من الصعوبات والتحديات خاصة في ظل هيمنة المناهج التعليمية والأساليب التدريسية التقليدية، ناهيك عن الظروف الاستثنائية التي تعيشها الحالة الوطنية اليمنية من بنية تحتية وتقنية متهالكة، وجمود للتشريعات واللوائح، وضعف البرامج التدريبية للعاملين لاسيما في جانب تقنية المعلومات والإنترنت، وانقطاع للتيار الكهربائي الحكومي، وارتفاع في سعر التيار الكهربائي التجاري، و ارتفاع في أسعار المعيشة، وضعف شبكات الإنترنت وارتفاع تكاليفها، وغيرها من المعيقات التي لا تزال تحول دون تنفيذ التحول إلى التعليم الرقمي، وركزت هذه الدراسة على ضرورة مواجهة الصعوبات والتحديات ذات الطابع القانوني، والتقني، والبشري والتدريبي، والمادي، والتمويلي...إلخ، والتي قد تحول دون تنفيذ التحول إلى التعليم الرقمي في المؤسسات التعليمية اليمنية.

قائمة المراجع:

1) أحمد، اسماعيل عثمان حسن (2020): تحديات التعليم الرقمي في الوطن العربي(رؤية تأصيلية)، المجلة العربية للتربية النوعية، ع12 ،91-108.

2) الإسكوا (2007): الملامح الوطنية لمجتمع المعلومات في الجمهورية اليمنية، الأمم المتحدة.

3) الإسكوا (2020): تقرير التنمية الرقمية العربية نحو التمكين وضمان شمول الجميع، الأمم المتحدة.

4) أسيا، بوطهرة (2018): دور التعليم الإلكتروني في تحسين جودة التعليم العالي والبحث العلمي بالجامعة الجزائرية، مجلة الدراسات التعليمية ع1 ،53-74، المركز الديمقراطي العربي.

5) البلاسي، محمد (2021): التحديات التي تواجه تطبيق التعليم الرقمي في ضوء متغيرات العصر، المجلة الدولية لبحوث ودراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، ع4 ،141-126.

6) الجرايدة، محمد، السناني، ناصر (2020): معوقات استخدام التعليم الرقمي في ظل جائحة كورونا في المؤسسات التعليمية، عمان.

7) جمال أ، درويش (2021): تأثير الرقمنة على تطبيق آليات ومعايير ضمان جودة التعليم العالي الفرص والتحديات[ورقة عمل]، الملتقى الدولي الافتراضي" الرقمنة ضمانة لجودة التعليم العالي والبحث العلمي وتحقيق التنمية المستدامة"، الجزائر: كنوز الحكمة.

8) جمال ب، محمد (2021): افاق الدراسات المستقبلية في التعليم: ملامح مدرسة المستقبل، وكالة الصحافة العربية.

9) الحدابي، دواد عبد الملك (2014): تشخيص الوضع الراهن للتعليم العالي والبحث العلمي، مشروع الرؤية المتكاملة للتعليم في اليمن.

10) خضراوي ، أيناس (2019): الأنثروبولوجيا والتعليم، عمان، الأردن، الآن ناشرون وموزعون.

11) الخطيب، ياسر حزام، الخطيب، خليل محمد مطهر (2021): تحديات التحول الرقمي في التعليم الجامعي بالجمهورية اليمنية وسبل التغلب عليها، مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية، ع19، 55-83.

12) دباب، زهية، برويس، ورده (2019): معوقات التعليم الرقمي في المدرسة الجزائرية، المجلة العربية للآداب والدراسات الإنسانية، ع7 ،153-168.

13) دويدري، رجاء وحيد (2000): البحث العلمي أساسياته النظرية وممارسته العملية، بيروت، لبنان، دار الفكر المعاصر.

14) الشمراني، عليه احمد (2019): أثر توظيف التعليم الرقمي على العملية التعليمية وتحسين مخرجاتها، المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، ع8 ،145-170.

15) صابر، فاطمة عوض، خفاجة، ميرفت علي (2002): أسس ومبادئ البحث العلمي، الاسكندرية، مصر، مكتبة ومطبعة الاشعاع الفنية.

16) الظفيري، فايز منشر، (2021): التحول الرقمي التعليمي: نموذج تربوي جديد، المجلة الدولية للتعليم الإلكتروني، ع3 ،11-30.

17) عامر، عبد الرؤوف (2015): التعليم الإلكتروني والتعليم الافتراضي: اتجاهات عالمية معاصرة، القاهرة، مصر، المجموعة العربية للتدريب والنشر.

18) عامر، فتحي حسين (2018): الصحافة الإلكترونية: الحاضر والمستقبل. القاهرة، مصر، العربي للنشر والتوزيع.

19) علي، سحر عبد المجيد محمد (2021): رؤية مستقبلية للنهوض بالمؤسسات التعليمية في ضوء متطلبات التعليم الرقمي، مجلة أفاق جديدة في تعليم الكبار، ع29 ،195-230.

20) القصراوى، عماد شوقي ملقى سيفين (2014): التدريس فى عصر الكوكبية (بحوث معاصرة فى تعليم الرياضيات)،عالم الكتب، القاهرة.

21) قطران، يحيى عبد الرزاق محمد (12-14، أبريل،2010): مواقع التعليم الإلكتروني في الجامعات اليمنية وأدواتها الواقع والمأمول[ورقة عمل]،الندوة الاولى في تطبيقات تقنية المعلومات والاتصال في التعليم والتدريب، جامعة الملك سعود.

22) المجلس الأعلى لتخطيط التعليم (2014): مؤشرات التعليم في الجمهورية اليمنية، مراحله وانواعه المختلفة، للعام الجامعي2012-2013، صنعاء، اليمن.

23) المجلس الأعلى لتخطيط التعليم (2015): مؤشرات التعليم في الجمهورية اليمنية، مراحله وانواعه المختلفة، للعام الجامعي2013-2014، صنعاء، اليمن.

24) المجلس السياسي الأعلى (2019): الرؤية الوطنية لبناء الدولة اليمنية الحديثة- يدُ تبني ويدُ تحمي، صنعاء، اليمن.

25) المحمدي، وردة أحمد، باريان، عادل سالم، بازرعة، عمر سعيد (2021): تصور مقترح لنشر ثقافة التعليم الإلكتروني في الجامعات اليمنية، مجلة الأندلس للعلوم الإنسانية والإجتماعية، ع44، 86-117.

26) محمود، ولاء محمود عبد الله (2018): مقومات تنمية الموارد البشرية الأكاديمية بجامعة بنها فى العصر الرقمى "الواقع وسيناريوهات المستقبل"، مجلة كلية التربية، ع90، جامعة كفر الشيخ.

27) الملتقى الدولي الافتراضي (21-22، أبريل،2021): الرقمنة ضمانة لجودة التعليم العالي والبحث العلمي وتحقيق التنمية المستدامة، الجزائر ،كنوز الحكمة.

28) المؤتمر الدولي الحادي عشر (22-24، أبريل، 2016): التعلم في عصر التكنولوجيا الرقمية، طرابلس، مركز جيل البحث العلمي.

29) الهبوب، أحمد غالب (6-8، تشرين الثاني، 2012): الجامعة وثقافة التغيير دراسة تحليلية نقدية لواقع ثقافة التغيير في الجامعات اليمنية، المؤتمر الدولي السابع عشر لجامعة فيلادلفيا، عمان، الأردن.

30) هني، محمد حاج، روقاب، جميلة (2019): التعليم الافتراضي في ضوء الوسائط التكنولوجية بين التنظير والتطبيق، مجلة اللغة والاتصال، ع20، 213-230.

31) وزارة التربية والتعليم (2003): الاستراتيجية الوطنية لتطوير التعليم الأساسي في اليمن: 2003-2015، صنعاء، اليمن.

32) وزارة التربية والتعليم (2006): الاستراتيجية الوطنية للتعليم الثانوي العام: 2006-2015، صنعاء، اليمن.

33) وزارة التعليم العالي والبحث العلمي (2006): الاستراتيجية الوطنية للتعليم العالي في الجمهورية اليمنية وخطة العمل المستقبلية:2006-2010، صنعاء، اليمن.

34) وهيبة، الجوزي خليفاتي، سليم، مغراني (2019): التعليم الرقمي في ظل التحديات المعاصرة، المجلة العربية للإعلام وثقافة الطفل، ع5، 109-122.

35) Irina, R., Irina, K.& Elvina, K (2016): The effectiveness of-learing: Based on students evaluation. Russia

36) Maltese Vincenzo (2019): Digital Transformation Challenges for Universities: Ensuring Information Consistency Across Digital Services. Cataloging & Classification Quarterly, 56(7), https://doi.org/10.1080/01639374.2018.1504847

37) Opara, J (2014): Science teacher's usage of e-learning in southern Nigeria, Educatl0nal Quest, 5(3), 141-145.

الاتجاهات العالمية المعاصرة في مناهج رياض الأطفال: التجربة اليابانية والماليزية

Contemporary global trends in kindergarten curricula: The Japanese and Malaysian experience

د. هند محمود حجازي محمود/ مناهج وطرق تدريس – شعبة طفولة/ كلية التربية-جامعة دمنهور/ مصر

Dr. Hend Mahmoud Hegazy Mahmoud/Curricula and Teaching Methods - Childhood /Faculty of Education - Damanhour University / Egypt

ملخص الدراسة:

تهدف الدراسة إلى الاستفادة من بعض التجارب والخبرات التربوية المعاصرة في مناهج رياض الأطفال لبعض الدول العالمية، مثل: اليابان، وماليزيا؛ باعتبارهم من الدول ذات التجارب الرائدة في بناء مناهجها، وتطويرها، وإداراتها، وذات المؤشرات المرتفعة في تقرير التنافسية العالمية في مجال التعليم قبل الجامعي من حيث: (أهداف المنهج- محتوى المنهج- طرق التعليم والتعلم- الأنشطة التعليمية- الوسائل التعليمية- أساليب التقويم- دور معلمة الروضة في تنفيذ المنهج- علاقة الأسرة بمنهج رياض الأطفال)؛ لتطوير منهج رياض الأطفال المصري الجديد 2,0، وتوصي الباحثة بأهمية الاستفادة من تلك التجارب العالمية لتطبيق منهج رياض الأطفال المصري على أكمل وجه، ولتطوير عناصر العملية التربوية الحديثة.

الكلمات المفتاحية: تطوير، الاتجاهات العالمية المعاصرة، رياض الأطفال- اليابان، ماليزيا، منهج رياض الأطفال المصري الجديد 2,0.

Abstract:

The study aims to benefit from some of the contemporary educational experiences and expertise in the kindergarten curricula of some international countries, such as: Japan and Malaysia; As one of the countries with pioneering experiences in building, developing, and managing their curricula, and with high indicators in the Global Competitiveness Report in the Pre-University Education Field in terms of: (curriculum objectives - curriculum content - teaching and learning methods - educational activities - teaching aids - assessment methods - the role of Kindergarten teacher in curriculum implementation - the family's relationship with the kindergarten curriculum). To develop the new Egyptian Kindergarten Curriculum 2.0 and the researcher recommends the importance of benefiting from these global experiences to implement the Egyptian Kindergarten curriculum to the fullest, and to develop the elements of the modern educational process.

Keywords: development, contemporary global trends , kindergarten , Japan , Malaysia , the new Egyptian kindergarten curriculum 2.0.

مقدمة:

يقاس تطور الأمم بمدى اهتمامها، وتطويرها لنظامها التربوي بما يتلاءم مع مستجدات العصر، لذا يجب السعي لتحديث مناهج رياض الأطفال؛ بما يتناسب مع حاجات المتعلمين، والمستجدات التربوية، والتطور المعرفي الهائل المتلاحق (مها إبراهيم، 2009: 258).

وأكدت الاتجاهات الحديثة في مجال تعليم الطفولة المبكرة بالدول المتقدمة على ضرورة الاهتمام بمؤسسات رياض الأطفال، فزيادة الطلب الاجتماعي على مدارس الرياض، ومسئولية المجتمع في تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص

التعليمية أسهم في فتح أبواب المدارس أمام جميع الأطفال في مختلف البيئات، كما اتسع منهج الأطفال ليشمل القراءة، والكتابة، والرياضيات، ومجالات أخرى تدرس في الصفوف الأولى في المدرسة الابتدائية (سعاد بسيوني، وآخرون، 2004: 122).

كما هدفت الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعى فى مصر (2014-2030) "معًا نستطيع تقديم تعليم جيد لكل طفل" إلى التوسع في مرحلة رياض الأطفال كمًا، وكيفًا لضمان؛ تقديم تعليم عالي الجودة، والارتقاء بمستوى الخدمة التعليمية المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة برياض الأطفال، وتحقيق المرونة، والاستقلال برياض الأطفال في إطار الإصلاح المتمركز حول الروضة؛ لتنمية الطاقات الإبداعية، والمعرفية، والبدنية للأطفال في الشريحة العمرية (4- 5) سنوات، وخاصة في المناطق المحرومة (وزارة التربية والتعليم، 2014: 86).

وإذا كانت الدول المتقدمة تولي اهتمامًا كبيرًا بتربية أطفالها فإن الدول النامية بصفة عامة، وجمهورية مصر العربية بصفة خاصة تهتم بتربية، وإعداد أطفالها، وتنشئتهم التنشئة الاجتماعية، والخلقية السليمة حتى يمكن تحقيق أهدافها، واللحاق أو تضييق الفجوة بينهما، وبين الدول المتقدمة (محمد محمد، 1998: 5).

لذلك يجب على الجهات المسئولة الإهتمام بالطفل، ومناهجه؛ لأن الإهتمام بهذه المرحلة اهتمام بمستقبل الدولة، وحتى يمكن ملاحقة التغيرات السريعة، والتقدم العلمي الذي أتسم به هذا العصر.

كما أن تطوير مؤسسات رياض الأطفال يهدف في الأساس إلى تحسين نوعية الرعاية النهارية للطفولة المبكرة والتأكد من أن هذه المؤسسات توجد فيها جودة عالية من الرعاية والتربية والتعليم، وذلك لاختيار أفضل سبل الرعاية النهارية للأطفال وتحسين جودة عملها على النحو المطلوب (رباب طه، 2020: 200).

كما قام الرئيس عبد الفتاح السيسي بزيارة اليابان في 28 فبراير 2016م وبعدها بدأت وزارة التربية والتعليم في مصر تطبيق الجربة اليابانية فعليًا في 10 مدارس تجريبية وعادية ضمن مدارس مديرية التربية والتعليم بمحافظة القاهرة ثم تم التوسع لتصل إلى 20 مدرسة اخرى بالإضافة إلى تفعيلها في 100 مدرسة مع نهاية العام، وتم توقيع بروتوكول تعاون بين الوزارة والسفير الياباني في مصر، وانه في حال تحقيق الهدف من التجربة سيتم تعميمها بشكل أكبر على عدد من المدارس للارتقاء بالأنشطة الطلابية في المدارس والوصول بها إلى معدلات العالمية (وفاء زكي، 2021: 4784).

لذلك تسعى الباحثة إلى الاستفادة من بعض التجارب العالمية في مناهج رياض الأطفال لبعض الدول، مثل: اليابان، وماليزيا، باعتبارهم من الدول ذات التجارب الرائدة في بناء مناهجها، وتطويرها، وإداراتها، وذات المؤشرات المرتفعة في تقرير التنافسية العالمية في مجال التعليم قبل الجامعي من حيث: (أهداف المنهج-محتوى المنهج-طرق التعليم والتعلم-الأنشطة التعليمية-الوسائل التعليمية-أساليب التقويم-دور معلمة الروضة في تنفيذ المنهج-علاقة الأسرة بمنهج رياض الأطفال)؛ لتطوير منهج رياض الأطفال المصري الجديد 2,0.

مشكلة الدراسة:

توصلت بعض الدراسات والبحوث السابقة إلى وجود مشكلات وقصور في منهج رياض الأطفال الجديد 2,0، مثل دراسة رنا عاطف، وشيماء منير (2021)، ودراسة شيماء حسن، وأيمن محمود وآخرون (2020)، ودراسة أماني عبد المنعم ومديحة مصطفى وطارق سلام وهبه حسن (2019).

وانطلاقًا من عمليتي التطوير، والتقويم كسمة أساسية من سمات العصر، وضرورة لا غني عنها في كافة مناص الحياة، وتحقيقًا للجودة الشاملة لمواكبة المتغيرات العالمية، والمحلية المعاصرة، والمستقبلية، كان لزامًا على مختلف النظم المجتمعية، وفي مقدمتها التعليم تطوير مناهجها؛ لحل مشاكلنا التعليمية بالطرق الصحيحة، وتحقيق التعليم المتميز.

لذلك يجب التحديث المستمر لمناهج رياض الأطفال بالوطن العربي بما يتلاءم مع مستجدات العصر التربوية والتطور التكنولوجي والرقمي الهائل، وكذلك حاجات الأطفال.

وفي ضوء الرؤية المستقبلية لوزارة التربية والتعليم للتغلب على هذه التحديات من خلال توفير بيئة تكنولوجية دائمة لتطوير مرحلة رياض الأطفال ورفع الوعي لدعم عملية التطوير والتغيير (وزراة التربية والتعليم، 2020).

وفي ضوء ما سبق فإننا بحاجة ملحة إلى إعادة النظر في هذا الواقع الذي يعانيه منهج رياض الأطفال المصري في الوطن العربي بصفة عامة في ضوء بعض التجارب العالمية، وهذا ما دفع الباحثة إلى القيام بهذه الدراسة رغبة منها في التعرف على خبرات وتوجهات بعض الدول الآخرى في هذا المجال، فما زالت الساحة العلمية تفتقر هذه النوعية من الدراسات.

ومن هذا المنطلق يمكن التعامل مع مشكلة الدراسة الحالية من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

1.ما واقع منهج رياض الأطفال المصري الجديد 2,0؟

2. ما واقع منهج رياض الأطفال في اليابان؟

3. ما واقع منهج رياض الأطفال في ماليزيا؟

4. ما أوجه الاستفادة من التجارب العالمية المعاصرة في تطوير منهج رياض الأطفال المصري الجديد 2,0؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى:

- ✓ التعرف على مفهوم وفلسفة منهج رياض الأطفال المصري المطور 2,0.
- ✓ التعرف على الوضع الراهن لمنهج رياض الأطفال المصري المطور 2,0.

- ✓ التعرف على بعض الخبرات العالمية المعاصرة في مناهج رياض الأطفال.
- ✓ الاستفادة من بعض التجارب المعاصرة في مناهج رياض الأطفال لبعض الدول العالمية، مثل: اليابان وماليزيا، باعتبارهم من الدول ذات التجارب الرائدة في بناء مناهجها، وتطويرها، وإداراتها، وذات المؤشرات المرتفعة في تقرير التنافسية العالمية في مجال التعليم قبل الجامعي.

أهمية الدراسة:

1. الأهمية النظرية:

- التعرف على أهم التوجهات العالمية المعاصرة في مناهج رياض الأطفال.

2. الأهمية التطبيقية:

- يضع المختصين بوزارة التربية والتعليم المصرية على واقع دور المنهج الجديد في ضوء التوجهات العالمية المعاصرة؛ بهدف معرفة مواطن القوة، والضعف، وسبل النهوض بها.
- يقدم للمسئولين (المتخصصين، وغير المتخصصين في الميدان)؛ حلولًا لبعض المشكلات التي تعاني منها منهج رياض الأطفال المصري الجديد، لتطبيقه على أكمل وجه؛ وذلك من خلال الاستفادة من التوجهات العالمية المعاصرة.
- تحديث وتطوير برامج الروضة باستمرار وفقًا للتحديات المستقبلية والتغيرات التكنولوجية، وإعداد الطفل لمواجهتها.

مصطلحات الدراسة:

1. تطوير المنهج:

هو التغيير الكيفي في مكونات المنهج أو بعضها الذي يؤدي إلى رفع كفاءته في تحقيق غايات النظام من أجل التنمية البشرية (هاشم السامرائي، 2000: 75).

2.منهج رياض الأطفال المصري الجديد 2,0:

أشارت وزارة التربية والتعليم (2019) إلى كونه محتوىً فكريًا تربويًا قائمًا على المهارات الحياتية، والتعلم من أجل المواطنة، يعتمد على أربعة محاور أساسية (من أكون؟ / العالم من حولي / كيف يعمل العالم؟ / التواصل)، ويتضمن عددًا من المجالات المختلفة للمستويين: الأول، والثاني؛ منها (اللغة العربية – اللغة الإنجليزية – متعدد التخصصات–التربية البدنية والصحية)، وأدلة خاصة لمعلمات رياض الأطفال (دليل معلم اللغة العربية–دليل معلم اللغة الإنجليزية – دليل معلم الرياضيات– دليل معلم التربية البدنية والصحية– دليل معلم متعدد التخصصات)، قائمة القيم والأخلاق (دليل المعلم اللغة العربية – تواصل، 2019).

3. التوجهات العالمية المعاصرة:

عرفتها الباحثة إجرائيًا: "بأنها هي الاهتمامات البحثية الحالية في مناهج رياض الأطفال، والتي تم التوصل إليها من خلال تحليل وثائق المناهج، والأدبيات التربوية العربية، والأجنبية بالدول ذات التجارب الرائدة في بناء مناهجها،

وتطويرها، وإداراتها، وذات المؤشرات المرتفعة في تقرير التنافسية العالمية في مجال التعليم قبل الجامعي، وهي: (اليابان - ماليزيا) من حيث: (أهداف المنهج- محتوى المنهج- طرق التعليم والتعلم- الأنشطة التعليمية- الوسائل التعليمية- أساليب التقويم- دور معلمة الروضة في تنفيذ المنهج- علاقة الأسرة بمنهج رياض الأطفال).

الدراسات السابقة:

أثارت الباحثة اهتمام العديد من البحوث، والدراسات السابقة العربية والأجنبية الخاصة بمناهج رياض الأطفال في الدول ذات التجارب الرائدة في (اليابان-ماليزيا)، ومن هذه الدراسات:

دراسة ميشيو تاكيوشي Michio Takeuch(1992)

وهي دراسة مقارنة بين رياض الأطفال بكل من كندا، واليابان من حيث النواحي المعرفية للروضات بكل منهما، لمعرفة أوجه الشبة، والاختلاف بينهما، واستخدمت الدراسة: المنهج المقارن الذي يتلاءم مع طبيعة هذه الدراسة، وتوصلت الدراسة إلى: إن هناك تشابهًا واضحًا بين مؤسسات رياض الأطفال بكل من كندا، واليابان في الأهداف المعرفية لتلك المؤسسات، كما أرجعت الدراسة الأداء العالي للطفل الياباني، وتطوير المهارات المعرفية لديه إلى العوامل المنزلية، وتجارب ما قبل المدرسة، وكذلك التعاون بين المنزل، والروضة.

دراسة إيميكو إشيغاكي وجياسوي لين Jiasui Lin & Emiko Ishigaki (1999)

وهي دراسة مقارنة لمعلمي مرحلة ما قبل المدرسة في الصين، وكوريا، واليابان حول تنفيذ المنهج من خلال اللعب، واستخدمت الدراسة: المنهج المقارن، وتوصلت الدراسة إلى: أن اللعب حق من حقوق الطفل في مجال التعليم، كما أعلنته المادة (7) لحقوق الطفل أن للطفل الحق في أن تعطى له الفرصة كاملة للعب.

راسة جاكي كوك Jackie Cooke (2005)

وهي دراسة مقارنة لنظم رياض الأطفال في كل من اليابان، والولايات المتحدة الأمريكية والوقوف على أوجه الشبة والاختلاف بينهما من حيث معلمة الروضة، والتقويم، والكتب المدرسية، والتمويل، والإصلاح التربوي، واستخدمت الدراسة: المنهج المقارن، وتوصلت الدراسة إلى: وجود أوجه اختلاف بين الدولتين بدءًا من رياض الأطفال، وحتى التعليم قبل الجامعي.

دراسة محمد محمود (2007)

التي هدفت إلي: التعرف على التطور التاريخي لنظام تعليم الأطفال المعاقين الموهوبين في سن ما قبل المدرسة في مصر، واليابان، وانجلترا، وألمانيا من أهداف، وإدارة، وتمويل، وبرامج، وأنشطة، ومعلمون، واستخدمت الدراسة: المنهج المقارن، وتوصلت الدراسة إلى: تحليل مقارن لهذه الخبرات الأجنبية في تعليم الأطفال المعاقين الموهوبين في سن ما قبل المدرسة في ضوء القوى والعوامل الثقافية.

دراسة سيد شهاوي (2008)

التي هدفت إلي: التعرف على واقع التعليم قبل الجامعي في مصر، وكيفية تطويره في ضوء خبرة ماليزيا، بما يتماشي مع طبيعة المجتمع المصري، واستخدمت الدراسة: المنهج المقارن، واقتصرت على: كل من مصر، وماليزيا من حيث أساليب تقويم التعليم، وإدارته، وتمويله، ونظام القبول، وتوصلت الدراسة إلي: أن الجهود المبذولة لتطوير التعليم الماليزي أكثر فاعلية عما كانت عليه مصر.

دراسة أكيكو كاموجاوا Akiko Kamogawa (2010)

وهي دراسة مقارنة بين التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة في اليابان، وماليزيا، واستخدمت الدراسة: المنهج المقارن، وتوصلت الدراسة إلى: تحليل مقارن يوضح أوجه الشبه، والاختلاف بين اليابان، وماليزيا في ضوء محكات معينة، هي: الرسوم الدراسية، وتأهيل المعلمين، وبرامج إعدادهم، وأنواع مؤسسات رياض الأطفال في تلك الدولتين، والمناهج الدراسية.

دراسة بيتر كاف Peter Cave (2011)، ودراسة توبين جوزيف Tobin Joseph (2009)

هدفت الدراستان إلى: المقارنة بين مناهج رياض الأطفال في الصين، واليابان، والولايات المتحدة الأمريكية من حيث أفكار، وممارسات التعليم، وطرق التدريس، وثقافات، وقيم المجتمع، وإعداد المعلمين، والتعلم من خلال اللعب، والقصة، وبرامج الروضة المطبقة في هذه الروضات، والقضايا، والاتجاهات المشتركة في كل الروضات، واستخدمت الدراستان: المنهج المقارن، وتوصلت الدراستان إلى: اهتمام دول المقارنة بالإصلاحات في المناهج الدراسية، وأخذت كل روضة اتجاه لتحقيق هذا الهدف ليكون الأبناء قادرين على المنافسة في سوق العمل العالمية.

دراسة رانيا عبد المعز (2013)

تناولت الدراسة موضوعًا هامًا تناول بالدراسة المقارنة التربية الخلقية برياض الأطفال في كل من مصر واليابان وكوريا الجنوبية، وقد هدفت الدراسة إلى تحقيق مجموعة من الأهداف من بينها: التعرف على دواعي الإهتمام بالتربية الخلقية، وأهداف التربية الخلقية، ودور البرامج التربوي بالروضة في تحقيقها، ودور المعلمة في التربية الخلقية، والوقوف على خبرتي كل من اليابان وكوريا الجنوبية في مجال التربية الخلقية برياض الأطفال، والتعرف على واقع التربية الخلقية في رياض الأطفال بمصر، وتقديم تصور مقترح لتفعيل أليات التربية الخلقية بمصر في ضوء خبرتى كل من اليابان وكوريا الجنوبية، وبما يتناسب مع الظروف والأوضاع الثقافية للمجتمع المصري، ولتحقيق تلك الأهداف إستخدمت الدراسة المنهج لمقارن لمناسبته لموضوع الدراسة، وخلصت الدراسة إلى وضع تصور مقترح لتفعيل أليات التربية الخلقية بمصر في ضوء خبرات بعض الدول المتقدمة، وبما يتناسب وظروف المجتمع المصري فيما يتعلق بالمحاور التالية: (الأهداف- دور البرامج التربوي- دور المعلمة).

دراسة مني محمد (2015)

يكمن الهدف الرئيسي من هذه الدراسة في توضيح كيفية الإفادة من إدارة مؤسسات رياض الأطفال في اليابان في تطوير إدارة الرياض بدولة الكويت، كما تحاول الدراسة تحقيق مجموعة من الأهداف وتتمثل فيما يلي:(التعرف على فلسفة وأهداف مرحلة رياض الأطفال باليابان- الكشف عن ملامح إدارة مؤسسات رياض الأطفال باليابان -الوقوف على أهم المشكلات التي تواجه إدارة مؤسسات رياض الأطفال بدولة اليابان- تحديد أهم متطلبات تطوير إدارة مؤسسات رياض الأطفال بدولة الكويت في ضوء الاستفادة من الخبرة اليابانية)، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، ومن أهم المشكلات التي تواجه إدارة مؤسسات رياض الأطفال بدولة اليابان: الحاجة إلى تنظيم دورات تدريبية للمعلمات، وزيادة المخصصات المالية والوسائل التعليمية، ووضع برامج موحدة لرياض الأطفال، ومناهج مناسبة لأعمار الأطفال وتحديد عدد مناسب من الأطفال لكل معلمة، وضعف الإعداد المهني والإداري لمديرات الرياض، بالإضافة إلى النقص في وجود المعلمات المؤهلات للعمل بهذه المرحلة، والمعدات إعدادًا قويًا يمكنهن من العمل.

- تعليق الباحثة على الدراسات السابقة:

- ✓ اهتمام تلك البحوث، والدراسات السابقة بخبرات، وتجارب بعض الدول الرائدة مثل: ماليزيا واليابان، والاستفادة من اتجاهاتها المعاصرة؛ لتطوير مناهج رياض الأطفال، وهذا يتفق مع البحث الحالي في الاستفادة من تجارب بعض الدول الرائدة في مناهج رياض الأطفال (اليابان وماليزيا)؛ لتطوير منهج رياض الأطفال المصري، ووضع رؤية مستقبلية له.
- ✓ تنوعت المناهج المستخدمة في تلك الدراسات، فهناك دراسات استخدمت المنهج الوصفي، مثل: دراسة مني محمد (2015)، وهذا يتفق مع المنهج البحثي المستخدم في الدراسة الحالية، ودراسات استخدمت المنهج المقارن، مثل: دراسة ميشيو تاكيوشي (1992)، ودراسة إيميكو إشيغاكي وجياسوي لين (1999)، ودراسة جاكي كوك (2005)، ودراسة محمد محمود (2007)، ودراسة سيد شهاوي (2008).
- ✓ ألقت بعض الدراسات، والبحوث السابقة الضوء على طبيعة تلك التجارب العالمية في مناهج رياض الأطفال من حيث: (أهداف المناهج، ومحتواها، وأساليب تقويمها، وإعداد المعلمين.....)، وهذا يتفق مع البحث الحالي في التوسع في الإطار النظري الخاص بالتجارب العالمية في مناهج رياض الأطفال، من حيث: (أهداف المنهج-محتوى المنهج-طرق التعليم والتعلم-الأنشطة التعليمية-الوسائل التعليمية-أساليب التقويم-دور معلمة الروضة في تنفيذ المنهج-علاقة الأسرة بمنهج رياض الأطفال).

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية على:

- المنهج الوصفي التحليلي في التوصل إلى الإطار النظري عن مناهج رياض الأطفال العالمية في (اليابان-ماليزيا)؛ من حيث: (أهداف المنهج-محتوى المنهج-طرق التعليم والتعلم-الأنشطة التعليمية-الوسائل التعليمية-أساليب التقويم-دور معلمة الروضة في تنفيذ المنهج-علاقة الأسرة بمنهج رياض الأطفال).

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على:

- ✓ مرحلة رياض الأطفال في نظام التعليم المصري الجديد (2,0).
- ✓ تجارب بعض الدول الرائدة، مثل: (اليابان-ماليزيا)؛ لأنها ذات تجارب رائدة في بناء مناهجها، وتطويرها، وإداراتها، وذات مؤشرات مرتفعة في تقرير التنافسية العالمية، من حيث: (أهداف المنهج-محتوى المنهج-طرق التعليم والتعلم-الأنشطة التعليمية-الوسائل التعليمية-أساليب التقويم-دور معلمة الروضة في تنفيذ المنهج-علاقة الأسرة بمنهج رياض الأطفال).

محاور الدراسة:

المحور الأول: منهج رياض الأطفال المصري الجديد (2,0)

شهدت وزارة التربية والتعليم الفني (2019: 1) مرحلةً فارقةً من تاريخ التعليم في مصر؛ حيث في عام 2019 إشارة بدء التغيير الجذري لنظامنا التعليمي؛ بدءًا من مرحلة رياض الأطفال، وحتى نهاية المرحلة الثانوية (تعليم 2)؛ ليبدأ – في سبتمبر 2019- بتغيير مناهج مرحلة رياض الأطفال، والصف الأول الإبتدائي؛ بإطلاق نظام التعليم والتعلم المصري الجديد، والذي صُمِّمَ لبناء إنسان منتم لوطنه ولأمته؛ عربيًا، وقاريًا، ولقد آثرت الدولة المصرية أن تستثمر في أبنائها عن طريق بناء نظام تعليم عصري بمقاييس جودة عالمية؛ كي ينعم أبناؤنا وأحفادنا بمستقبلٍ أفضل، وكي ينقلوا وطنهم مصر إلى مصاف الدول الكبرى في المستقبل القريب.

إن تحقيق الحلم المصري ببناء الإنسان، وصوغ الشخصية المسؤولة هو مسؤولية مشتركة بين مؤسسات الدولة جميعها، وتناشد الوزارة جميع الأطراف أن تتعاون سويًا في بناء مصري قادر إنسان مصري قادر على استعادة الأمجاد المصرية، وبناء الحضارة المصرية الجديدة.

ويهدف منهج رياض الأطفال 0.2 إلى «بناء إنسان مصري منتم لوطنه، ولأمته العربية وقارته الأفريقية، مبتكر، مبدع، ومتقبل الاختلاف، متمكن من المعرفة والمهارات الحياتية، وقادر على التعلم مدى الحياة، وقادر-كذلك - على المنافسة العالمية (وزارة التربية والتعليم، 2018).

كما هو تعلم يركز على المتعلم، فهو تعلم مدى الحياة قائم على الكفاءة واكتساب الطالب مهارات القرن الحادي والعشرين لخلق مجتمع يتعلم ويفكر ويبتكر، وتعلم للحياة وليس للامتحان من خلال الفهم وليس الحفظ (وزارة التربية والتعليم، 2018).

وقد قُسمت مكونات/محتويات منهج رياض الأطفال 0.2-في ضوء ما أوضحته وزارة التربية والتعليم (2019: أ-هـ)- إلى أربعة محاور، ينقسم كل محور منها إلى موضوعين، يتناول كل موضوع النصوص الأدبية ، والحروف المستهدفة والكلمات الشائعة من خلال عدة أنشطة، ويوضح الجدول رقم (1) الآتي تقسيم المنهج خلال السنة الدراسية:

جدول رقم (01): يوضح محاور منهج رياض الأطفال الجديد خلال العام الدراسي

المحاور	الموضوعات	أبعاد التعلم	المهارات الحياتية
من أكون	أنا مميز	تعلم لتكون	مهارات ذاتية
	أسرتي		
العالم من حولي	عالمي الصغير	تعلم لتعرف	مهارات علمية
	عالمي الكبير		
كيف يعمل العالم	الطبيعة	تعلم لتعمل	مهارات مهنية
	الإنسان		
التواصل	أُعَبِر	تعلّم لتعيش	مهارات التعايش
	أتفاعل		

المحور الثاني: واقع منهج رياض الأطفال المصري الجديد (2,0)

توصلت بعض الدراسات إلى وجود قصور ومشكلات بمنهج رياض الأطفال المصري الجديد (2,0)، ومن هذه الدراسات:

1. دراسة هبه حسن (2019):

التي توصلت إلى قصور في تدريب المعلمات على كيفية توظيف أبعاد التفكير المنظومي في تحقيق المهارات الحياتية في ضوء المنهج الجديد (2,0).

2.دراسة طارق سلام (2019):

التي قامت بتحديد بعض المعوقات التي تواجه تنفيذ أنشطة التربية الحركية في رياض الأطفال في ظل المنهج الجديد "2.0" بمحافظة المنيا "، وتوصلت الدراسة إلى:

1. نقص التدريب على المنهج الجديد وعدم كفاية فترة هذا التدريب.
2. نقص الإمكانيات المكانية من حيث الساحات المخصصة للنشاط الحركي والأجهزة المعينة عليه.
3. ضعف الدعم المقدم من إدارة الروضة ومن الإشراف الفني لتشجيع المعلمات على مواجهة صعوبات تنفيذ الانشطة الحركية.

3. دراسة مديحة مصطفي (2019):

التي قامت بتحليل منهج رياض الأطفال الجديد، ووضحت تلك المشكلات:

- ✓ جدول الفترات الأسبوعي غير مرن في تطبيق أنشطة ومجالات المنهج، ولا يراعي ظروف الروضات وطبيعة الأطفال واحتياجاتهم.
- ✓ عدم الاهتمام بالكم والكيف في نوافذ ومواد المنهج المختلفة، ومنها الفنية والحركية والموسيقية، بما يتناسب وطبيعة طفل الروضة.

- ✓ عجز في معلمات رياض الأطفال ومعلمات اللغة الإنجليزية.
- ✓ بيئة الروضة غير مناسبة وكذلك قلة الإمكانات المادية والبشرية والتكنولوجيا اللازمة لتنفيذ المشروعات من قبل الأطفال بمساعدة المعلمات.

4.دراسة أماني عبد المنعم (2019):

والتي توصلت عند تقويمها لمنهج رياض الأطفال الجديد إلى: عدم استيفاء بين المهارات العلمية ومهارات علم النفس الإيجابي ويرجع ذلك إلى قلة عدد نواتج التعلم اللازم وجودها لاستيفاء هذه المهارات السالفة الذكروالتي بدورها سوف تؤدى إلى وجود خلل في المحتوى وأساليب التقويم.

5. دراسة شيماء حسن (2020):

والتي توصلت لعدم توافر دليل للوالدين للمشاركة فى تعليم أطفالهم منهج رياض الأطفال المصرى؛ على نقيض الدول التي أعدت مناهجها في ضوء معايير المشاركة المجتمعية – وصممت مناهجها-في ضوء هذه المعايير – أدلة المعلمين، والآباء على حد سواء؛ كونهما شركاء في تعليم أبنائهم في تلك المرحلة.

6.دراسة أيمن محمود وآخرون (2020):

بهدف الوقوف على مدى مطابقة دليل معلم التربية الرياضية لمرحلة رياض الأطفال للمواصفات والمعايير المصرية التي وضعتها هيئة الاعتماد والجودة، وتوصلت الدراسة إلى: (عدم وضوح الرؤية والرسالة والهدف من الدليل-أساليب التقويم لم تحدد آلية وطرق التقويم للأطفال-لم يلبي الدليل حاجات وميول الأطفال-عدم مناسبة الدليل للإمكانات المتاحة بالروضات).

7.دراسة رنا عاطف (2021):

التي قامت بتقويم الأنشطة الموسيقية بمنهج رياض الأطفال الجديد، وتوصلت لقلة تلك الأنشطة بالمنهج الجديد.

8.دراسات كل من عزة محمد، وفاتن محمد (2019)، وآمنة عبد الخالق (2020)، وشيماء منير (2021):

التي اجمعت على وجود قصور في تدريب المعلمات على استخدام الوسائل التكنولوجية، وندرة البرامج التدريبية المرتبطة بتنمية مهاراتهم في استخدام تكنولوجيا الوسائط الرقمية، وكذلك ضعف البنية التحتية التكنولوجية بالروضات المصرية، وكذلك عدم قدرة أولياء الأمور على متابعة أبنائهم في تطبيق المنهج الجديد، وأن معلمة الروضة تحتاج للعديد من المتطلبات الرقمية لتطويرهم باعتبارهن الركن الأساسي لإنجاح العملية التعليمية ولهن دور فعال في تحقيق الأهداف التربوية المنشودة للمنهج، وتوفير هذه المتطلبات من أجل تطبيق نظام التعليم المطور ٢,٠ على النحو المطلوب والتغلب على تحديات تطبيقه، والتي تم تصنيفها إلى متطلبات خاصة بتدريب وتأهيل معلمات رياض الأطفال، ومتطلبات خاصة بالبنية التحتية الرقمية بالمدارس، ومتطلبات خاصة بدور المعلمات داخل الفصل الدراسي، ومتطلبات خاصة بالمناهج الدراسية، ومتطلبات خاصة بالتعاون بين أولياء الأمور والمعلمات.

المحور الثالث: منهج رياض الأطفال في اليابان

1. أهداف منهج رياض الأطفال في اليابان:

لقد تفوق اليابانيون لأنهم امتلكوا الثروة الحقيقية " اعنى البشر " وهولاء هم القادرون على صناعة رقي دولتهم وتقدمها ولذلك نجحوا في إعداد نظام تعليمي متميز يجمع بين مزايا النظم التربوية في بلدان العالم المتقدم صناعيًا مثل الولايات المتحدة الأمريكية وإنجلترا وفرنسا وألمانيا ووضعوه في قالب وطني يبدأ من رياض الأطفال وحتى الجامعة ويقوم على أساس التنوع ليتناسب مع قدرات الطلاب ومواهبهم (محمد محمود، 2021: 9).

وأطلق على مرحلة رياض الأطفال في اليابان youchien، وتقبل الأطفال من سن (3: 5) سنوات. (winterbottom, C., 2011: 103) ، وهي حاليًا تحت إشراف وزارة التربية والتعليم، والثقافة، والرياضة، والعلوم، والتكنولوجيا (Shirakawa, Y., 2010)، وتهدف إلى تحقيق الأهداف الآتية: (التركيز على قراءة، وكتابة للغات اليابانية الثلاث: الكاتاكا، واليراغانا، والكانجي- مساعدة الأطفال على التعايش مع الآخرين فضلاً عن تنمية روح التعاون، والاستقلال، والثقة- مساعدة الأطفال على تنمية قدراتهم العقلية، والجسمية، والانفعالية، وتهيئة البيئة التعليمية المناسبة لهذا النمو- توجيه الطفل نحو الاستخدام الصحيح للغة في الحياة اليومية- تشجيع الطفل على حب الكتب المصورة، والقصص الهادفة- تنمية فهم الطفل للمحيط الاجتماعي الذي حوله- تنمية الابداع من خلال التجارب المختلفة- مساعدة الأطفال للتعايش مع الجميع) (O'Donnell, S., 2001: 46- 47؛ منير بن مطي، 2007: 43 ؛ أحمد فاروق، 2018: 47).

كما يهدف إلى تنمية قدرات الأطفال على التفكير السوي، والسلوك الإيجابي، والمقدرة على التعبير، وتركز على تعليمهم القيادة، والانضباط (شيخة الجنيد، 2012: 54).

ويهدف المنهج إلى تربية الطفل، وإعداده اجتماعيًا، وجسميًا، وعقليًا ليكون عضوًا فعالًا في المجتمع، وليأخذ دوره بجدارة في التحديات التكنولوجية المعاصرة (فرماوي محمد، وحياة المجادي، 2004: 208).

2. محتوى منهج رياض الأطفال في اليابان:

وضع القانون التربوي لمرحلة رياض الأطفال أكثر من (137) فعالية ليمارسها الأطفال ضمن البرامج اليومية، وفي إطار (6) مجالات رئيسية تمثل الخطوط العريضة لوضعها بين يدي معلمة الروضة، وتتلخص المجالات الرئيسية الستة في:

- ✓ المجال الصحي، والحركي: ويشمل الأهداف، والفعاليات الآتية: (اكتساب عادات مرغوبة- اكتساب اتجاهات ضرورية في الصحة الجيدة- العناية بالجسم).
- ✓ المجال الاجتماعي: وشمل الأهداف، والفعاليات الآتية: (اكتساب عادات، واتجاهات مرغوبة في الحياة الاجتماعية، والخاصة- تكوين الميل في الاندماج مع البيئة الاجتماعية).

- ✓ المجال الطبيعي: وشمل الأهداف، والفعاليات الآتية: (حماية الحيوانات، والمزروعات في البيئة، والطبيعة- ملاحظة الكائنات الحية، والتعامل معها- تكوين الميل إلى الأشكال، والكميات).
- ✓ المجال اللغوي: وشمل الأهداف، والفعاليات الآتية: (يصبح قادرًا على تعلم ما يقوله للآخرين- يصبح قادرًا على قول ما يريد أن يعبر عنه- تكوين الميل للكتب المصورة- تطوير تصورات الطفل، وتخيلاته- إكساب الطفل القدرة على التعامل مع اللغة، والتفكير من خلالها).
- ✓ مجال الفنون التعبيرية: وشمل الأهداف، والفعاليات الآتية: (يستمتع عند الغناء أو اللعب بالآلات الموسيقية- محاولة التعبير عن مشاعره، وأفكاره- يصبح متآلفًا، ومستمتعًا مع الموسيقى).
- ✓ مجال الرسم، والأعمال اليدوية: وشمل الأهداف، والفعاليات الآتية: (التعبير عن مشاعره، وأفكاره بالرسم، والأعمال اليدوية-القدرة على استعمال مختلف الأدوات، والمواد في برامج الرسم- يأخذه السرور عند الرسم- تكوين الميل لتذوق الجمال). (فرماوي محمد وحياة المجادي، 2004: 208- 210؛ علي حمود، 2007: 104- 105؛ عزة جلال، 2010: 135- 136؛ شبل بدران، 2016: 41).

كما اهتمت اليابان بتدريس اللغة اليابانية للأطفال، وعلم الأخلاق، وكذلك اللغات الأجنبية.

(Bibby, D., Cerqua, A., Thomson, D., & Urwin, P., 2015: 70).

كما توجد البرامج التي طبقت بمدينة تاكاماتسو باليابان، مثل: برنامج إرسال الفنانين Geijutsushi Dispatch program، الذي دعم من الحكومة المحلية (البلدية المحلية اليابانية)، حيث كانت اليابان ترسل الفنانين ذوي الخبرة التعبيرية، والمعرفة مرة واحدة في الأسبوع، للعمل مع الأطفال جنبًا إلى جنب في مراكز الرعاية النهارية، ورياض الأطفال؛ لخلق جو دافئ يعبر الأطفال فيه عن أنفسهم بحرية، كما تعقد لقاءات العمل المتخصصة، وتهتم بإنتاج المعارض على مدار السنة (Ota, A., 2014).

3. طرق التعليم والتعلم في منهج رياض الأطفال في اليابان:

تعتمد رياض الأطفال في اليابان على التعلم الفردي لذاتي للطفل، وكيفية تطبيقه، وتركه يكتشف الهدف التعليمي، والتربوي عن طريق اللعب، وهذا يحتاج إلى تعاون في البيئة الصفية، والمجتمعية، واستثمار كل ما هو متاح من أنشطة، ورحلات ترفيهية، ومشاهدات البيئة؛ لتنشيط الخيال بشكل مدروس، ومخطط له بحيث يخدم الطفل (شيخة الجنيد، 2012: 56-57).

كما تعتمد الروضة على أسلوب التعلم الجمعي، حيث يقسم الأطفال إلى مجموعات من (9- 10) أطفال اعتمادًا على قبولهم لبعضهم البعض، وليس اعتمادًا على معايير علمية كالذكاء، وكل مجموعة من المجموعات لديها طاولتها الخاصة المشتركة، وتنظم المعلمة المشاريع التي يقومون بها، ولكل مجموعة اسم، وتعطى المكافآت، والتشجيعات للمجموعة، وليس للأفراد؛ حيث إن التعامل يعتمد على الجماعة (عزة جلال، 2010: 134؛ شيخة الجنيد، 2012: 55)، وكذلك الكتب المصورة، والقصص الهادفة. (منير بن مطي، 2007: 43).

فنلاحظ مدى الاهتمام بتربية الطفل الياباني، وإكسابه القيم، والأخلاقيات، والاتجاهات في الناشئة الصغار منذ نعومة أظافرهم، وجعل منهم رواد يحملون مشعل الحضارة، مثل: روح التحدي، ومواجهة الأخطار في كل المواقف، والجد في العمل، والاعتماد على النفس (محمد محمد، 2016: 18- 20).

4. الأنشطة التعليمية في منهج رياض الأطفال في اليابان:

نلاحظ مدى عمق، واهتمام اليابان بالفنون الجميلة، والحرف اليدوية، والموسيقى، والدراما، والأدب في مرحلة الطفولة المبكرة (Buel, P., & Clark, N., 2010).

فاللعب الدرامي الاجتماعي Socio dramatic يشجع الأطفال على التفاعل الاجتماعي: (فهم الذات، وفهم الآخرين، وتكوين صداقات، والتواصل بين الأطفال) من خلال توفير بيئات غنية تركز على الأنشطة النامية، وتنوع الخبرات المقدمة للأطفال، مثل: قبعات الأدوار، وألعاب الورق المقوى، وهذا ما أكدته دراسة Sato, T., (2014).

كما يتعلم الأطفال من خلال اللعب؛ فاللعب وسيلة تساعد الطفل على خلق أشياء جديدة، وهو الأساس مدى الحياة (Akita, K., 2013)، وكذلك المشاريع التي تؤكد على أهمية الأنشطة الفعالة، وتطويرها من خلال اللعب؛ الذي ينمي مهارات القرن الحادي والعشرين في اليابان (Kawabe, T., 2016)، حيث يعتقد القائمين علي رياض الأطفال أن التعليم بالترفية عنصر أساسي لتعليم الأطفال، والمواد التي يدرسها هي الموسيقى، والرياضة، والصحة، والبيئة، والعلاقة مع المجتمع، والحرف، والفن، والسياحة، والتراث الياباني، كما تقوم هذه الرياض بتطوير اهتمامات الأطفال بالأشياء التي حولهم، مثل: الطبيعة، ومعرفة كيف تتطور، وتتحول في المواسم، والفصول، وكثيرًا ما نشاهد مجموعة من أطفال الروضة يسيرون مع مدرساتهم بمجموعات في الطرق، والحدائق، وحول الأنهار، والجبال، وتدرس الدروس العملية خارج الروضة، حيث يقوم الأطفال بزيارة المعامل، والمخابز، وغيرها من هذه المؤسسات، ويتم اصطحاب الأطفال إلى النجار، والخباز، واللحام، وبهذا يتعلم الأطفال من خلال المحيط الذي يعيشون فيه (شيخة الجنيد، 2012: 55- 57).

كما أن تعليم الأطفال الصغار في اليابان يعتمد على استخدام الحاسوب داخل الروضات، وهذا ما أكدته دراسة Joshi, A., Pan, A., Murakami, M., & Narayanan, S. (2010).

كما تسمح الروضة للأطفال بالمشاركة في الفصول الدراسية، وخاصة في المعارك، والسماح للأطفال بالقتال، والعراك للاستفادة من تلك التجارب، وإيجاد حلول لتلك النزاعات، فالنهج الياباني يشجع الأطفال للمشاركة في كل ما يدور في الفصول الدراسية، وهذا ما أكدته دراسة Hayashi, A., & Tobin, J. (2011).

وللأنشطة التربوية أهمية خاصة في التنمية الخلقية للطفل بالروضة، فعن طريق ممارسة الأنشطة الفردية والجماعية يكتسب الطفل القدرة على التكيف مع الآخرين عن طريق المواقف المختلفة، ويكتسب قيم وأخلاقيات التعاون واحترام الآخرين والمشاركة الاجتماعية وتحمل المسئولية، والتناغم بين العقل والجسم، وتعميق الوعي الذاتي المرتبط بالحياة ولكونه كائن حي، وتتنوع الأنشطة الخاصة فيما بينها Special Activities وهي تتركز في رياض الأطفال في

أربعة أنشطة رئيسية هي: (أنشطة الفصول -مجلس التلميذ - نادي الأنشطة- أحداث المدرسة من احتفالات، زيارات ورحلات، أنشطة خدمة المجتمع، ألعاب مرتبطة بأحداث) ويتم تخطيط هذه الأنشطة الخاصة على أساس تنمية الروح القومية والذاتية اليابانية، وتنظم بطريقة مشوقة تمد الأطفال بالسلوك الاجتماعي والولاء والطاعة، الأمر الذي يساعد على نشر الوعي الوطني، مثل:

- ✓ أنشطة الكائنات الحية: شائعة جدًا ويمارسها الأطفال تقريبًا بشكل يومي، في العناية بالمزروعات والحديقة، حيث يصبحون من خلالها على ألفة بالطبيعة من حولهم، وتنمى لديهم عاطفة تجاه الكائنات الحية وبالتالي يتعلمون احترام الحياة.
- ✓ أنشطة تنظيف الروضة: تنظيف قاعات النشاط، والأماكن العامة والطرقات والفناء، خارج المبنى وغيرها، وهو ما يجعل الأطفال يقدرون قيمة العمل الجماعي، وتصبح الروضات اليابانية منظمة ونظيفة في كل الأوقات.
- ✓ نادي الأنشطة بعد المدرسة: مثل: (الموسيقى، والرسم، والتمثيل .....) يهدف إلى اكتساب الأطفال مهارات شخصية مثل التعاون، وتحمل المسئولية، واحترام قواعد العمل والجماعة، حيث توضع بالنادي أهداف عامة تطبق على الجماعة وعلى الطفل والتلاميذ المشاركون في النادي طاعتها واحترامها.

(ICAC, 2004:1 -2; Taku, I. , 2006: 12; 65).

كما توجد أنشطة التوكاتسو tokkatsu وهي نوع من الأنشطة التربوية التعليمية الخاصة تطبقها اليابان في مدارسها في جميع مراحل التعليم قبل الجامعي، حيث تقوم على تنمية الشعور بالجماعة والمسئولية لدى الطلاب تجاه المجتمع بدية من البيئة المدرسية المحيطة بهم والمحافظة على المباني المدرسية والادوات التعليمية، وغير ذلك، كما تتيح ممارسة العمل الجماعي وتحديد الأدوار، وتنفيذ الدور المكلف به كل عضو في الفريق، واتعاون مع زملائه؛ للوصول للأهداف المراد تحقيقها، وتهدف إلى بناء الشخصية، والانتماء، والأعتزاز بالذات، والتفكير (هبه هاشم، 2017: 6).

5. الوسائل التعليمية في منهج رياض الأطفال في اليابان:

يهتم التعليم ما قبل الابتدائي الياباني بتوفير المستلزمات، والأدوات، والخامات الخاصة باللعب، والممارسات العملية في رياض الأطفال، وهي:

- ✓ الألعاب الصغيرة، والكبيرة في ساحة الروضة، وخارجها.
- ✓ تتنوع أدوات اللعب في رياض الأطفال، وهي: (أدوات موسيقية، كالبيانو، والأرج- أدوات الرسم، والأعمال، والأشغال اليدوية- أدوات الزراعة، والحديقة، والبساتين- أدوات لتربية صغار الحيوانات في ركن الحيوانات، والطيور). (فرماوي محمد، وحياة المجادي، 2004: 210)، كما أضافت داليا عبد الحكيم (2004: 141- 142) أن الروضة باليابان توفر (أدوات مخصصة للعب بالماء- أدوات خاصة لخدمة التغذية- أحواض الغسيل المناسبة في العدد، والحجم، والارتفاع- كتب مصورة على شكل قصص، وتمارين).

وبذلك رصدت اليابان لتربية الطفل كل الوسائل الكفيلة بتنشئته التنشئة السليمة، وتوفير الإمكانات البشرية، والمادية لمؤسسات التعليم ما قبل الابتدائي؛ لتمكن الطفل من التعبير عن ذاته، وتنمية ملكاته، ومهاراته، واكتساب القيم، والأخلاقيات الدافعة للعمل، والإنتاج، والتكيف مع المجتمع الصناعي، ومع ما يحمله هذه المجتمع من تاريخ، وتراث، وقيم، وأخلاقيات (منير بن مطني، 2007: 44).

كما تعتمد الروضات في اليابان على الحاسوب أكثر مما تعتمد عليه الروضات في الولايات المتحدة الأمريكية (شيخة الجنيد، 2012: 57).

كما تميزت الأدوات بالحجم الهائل، بحيث لا يمكن لطفل واحد أن يحركها بنفسه، مما يستلزم أن يتعاون أكثر من طفل لعمل شكل معين، كما تتوزع أدوات الرسم على المجموعة ليكون عدد الأقلام، والفرشات أقل من عدد المجموعة، حتى يقوم الأطفال بطلب المعاونة من الآخرين (عزة جلال، 2010: 136؛ أحمد محمد، 2018: 280).

6. أساليب التقويم في منهج رياض الأطفال في اليابان:

المعلمون يعملون في بيئة عمل رائعة بسبب ساعات العمل الطويلة، فالمعلم يحتفظ بسجل يومي دقيق للأطفال؛ لملاحظة التغيرات التي تطرأ على الأطفال يومًا بعد يوم في المواقف المختلفة، كما أنه بمثابة أداة للآباء، والأمهات.

(Tabu, M., Kim, M., Mastsuura, M., Mizuno, K., & Kawabe, T., 2015).

كما اهتمت اليابان بالتقويم باستخدام ملفات الإنجاز الخاصة بكل طفل، وكذلك الملاحظة، وتبادل المعلومات، والسجلات، والتقارير، والدراما، وقوائم السلوك، كما تعقد المعلمات الاجتماعات مع الآباء؛ لتحسين التفاهم المتبادل بينهم (O'Donnell, S., 2001: 46- 47 ؛ داليا عبد الحكيم، 2004: 162).

7. دور معلمة الروضة في تنفيذ منهج الروضة في اليابان:

يشغل المعلم مكانة محترمة في نظام التعليم في اليابان فلا بد من اجتياز اختبارات تنافسية عديدة لكي يصبحوا معلمون بالفصول، ورخصة التدريس لا تعطى إلا لمن اجتاز اختبارات صارمة وحصل على شهادة البكالوريوس من إحدى الجامعات التربوية أو من أحد الأقسام التربوية في الجامعات الأخرى (رانيا عبد المعز، 2013).

كما يكلف المعلمون بأعمال كثيرة مثل: تحضير الدروس، ووضع الاختبارات، وإعداد الأنشطة الصفية واللاصفية، والإشراف على نوادي الأنشطة، والإشراف على المقصف المدرسي، والإشراف على لجان الفصل، والاتصال بالآباء، والقيام بزيارات غير رسمية إلى المنازل، وتنظيم ندوات للآباء (Hays, j. , 2010 : 32).

من نقاط القوة في تعليم رياض الأطفال في اليابان، ما يلي:

- ✓ اهتمام المعلمات بالممارسات، والطقوس التقليدية، مثل: مهرجان العرائس، ومهرجان ستار (تاناباتا).
- ✓ سعي المعلمات إلى إسعاد الأطفال، واحترامهم.

- ✓ إعطاء الأطفال الحرية في اللعب (Tabu, M., Kim, M., Mastsuura, M., Mizuno, K., & Kawabe, T., 2015).
- ✓ ويهيئ المعلم مناخ داخل الروضة يساعد الأطفال على الانتقال من التمركز حول الذات إلى التعاون مع الآخرين، وذلك من خلال النماذج والقصص والمواقف الدرامية والألعاب الجماعية بطريقة تربوية موجهة جيدا نحو اكتساب الأطفال القيم الأخلاقية.
- ✓ كما يستخدم المعلم طريقة المناقشة والألغاز الأخلاقية، من خلال جذب اهتمام الأطفال إليها، وإشراكهم بإتاحة الفرصة لهم لمعاونة بعضهم بعضًا، والتعلم من بعضهم قواعد التربية الخلقية.
- ✓ كما يخطط المعلم لمواقف تعليمية تمثل المواقف التي يواجهها الطفل في حياته اليومية، وتتطلب هذه المواقف أن يسلك الطفل سلوكًا معينا يدل على قيمة معينة، ويتم تخطيط هذه المواقف من خلال أنشطة البرنامج اليومي للروضة، فبعضها يكون في قراءة القصص، حيث يقوم الأطفال بتمثيل الأدوار المختلفة في فترة الألعاب الحرة خارج قاعة الروضة، وبعض هذه المواقف ينفذ من خلال مشاركة الأطفال في الألعاب الجماعية، وتنوع المواقف لتعبر عن القيم الخلقية (رانيا عبد المعز، 2013).

ومن الأدوار التي تقوم بها المعلمة الروضة اليابانية؛ تنمية بعض الإستراتيجيات للسيطرة على سلوك الأطفال، ومنها:

- ✓ التقليل من الإحساس بسلطة أو وجود المعلمة: حيث أن المعلمة تترك الأطفال يتصرفون بكل حرية من ضحك، ولعب، دون أن تضع قيودًا عليهم، فالأطفال في الثقافة اليابانية لا يميلون داخليًا لارتكاب الأخطاء أو الإيذاء، فمثًلا: ففي إحدى المرات كانت المعلمة تقف أمام حوض السمك، وكان بعض الأطفال يقومون برمي قطع الصلصال في الحوض، وذكرت المعلمة أن الصلصال يمكن أن يؤذي السمك، ولكنها لم تطلب من الأطفال التوقف كما أنهم لم يتوقفوا، وفي حديث المعلمة للفصل كله في آخر اليوم قالت المعلمة: إن بعض الأطفال ظنوا أنهم يساعدون السمك بإلقاء الصلصال عليه كطعام، ولكن هذا في الحقيقة يضر بالسمك، أي أن المعلمة لم توجه النقد مباشرة إلى الأطفال الذين قاموا بذلك، ولكن الكلام بصفة عامة حتى يشعر الأطفال الذين قاموا بذلك بالخطأ الذي ارتكبوه، أي أن المعلمة في توجيهاتها للأطفال تزرع فيهم الضمير الذي سوف يحكم تصرفاتهم فيما بعد.
- ✓ تفويض السلطة من المعلمة إلى الأطفال: فالأطفال في الغالب مسئولون عن تنظيم المجموعات، والإشراف على تنفيذ المشاريع، وحتى حل الإشكالات، وعدم الموافقات داخل المجموعات، حيث تدرب المعلمات الأطفال على الأشراف على عملهم، مثًلا: طفل كان يقوم بإلقاء الأحجار البلاستيكية من ركن المنزل، توجه أحد الأطفال ليخبره أن هذا قد يسقط على أحد الأطفال، لكن الطفل العنيد لم يرتدع، واستمر في إلقاء الأحجار، ثم أرسلت المعلمة طفلتين لإقناعه، وطلبت منهما العودة، وإخبارها بالنتيجة، وهكذا في كافة المواقف حيث تعمل المعلمة موجهة من بعيد، حتى تغرس في نفوس الأطفال القدرة على حل مشكلات البيئة الخارجية، والاعتماد على أنفسهم، وعدم تجاهل أي مشكلة يمكن أن يعود عليهم بالضرر.

✓ إتاحة الفرصة لتنمية الشعور بالذات: يوجد بالروضة اليابانية ما يسمى Monitories (ملاحظين أو مرشدين) من الأطفال أنفسهم، وهو المسئولون عن بعض الأدوار الظاهرة، مثل: توزيع الشاي على الأطفال في فترة الغذاء، اتخاذ القرارات داخل المجموعات فيما يتعلق ببعض الموضوعات، مثل: من انتهى من عمله، البحث عن الأطفال المختفين، وهكذا تساعد المعلمة الأطفال على إنشاء علاقات داخل الروضة معتمدة على الأطفال الآخرين، وليس عليها (عزة جلال، 2010: 136- 137 ؛ أحمد محمد، 2018: 282 - 284).

كما يوجد مشرف تربوي باليابان يقوم بأبحاث في مجال الطفولة وتعليم أطفال ما قبل المدرسة بالتعاون مع كل من لهم علاقة بالطفل من جميع المجالات (رحمة الزهراني، 2018: 129).

8. علاقة الأسرة بمنهج رياض الأطفال في اليابان:

تشارك الأم الروضة بصورة مباشرة في متابعة تحصيل الطفل من خلال مذكرة يحملها الطفل من المدرسة إلى الأم، وبالعكس، وعادة ما يعقد لقاءان لأولياء الأمور شهريًا أو لنادي الأمهات، وكذلك لجان الأمهات اللائي يشاركن في مشروعات حدائق المدرسة أو وجبات الغذاء الساخنة بها، كما أن الدارس للتربية في اليابان لا يمكن له أن ينسى منظر الأمهات اليابانيات وهن جلوس في مقاعد أبنائهن، وبناتهن في الصفوف الدراسية إذا أقعدهم المرض عن مواصلة الدروس، حتى لا تفوتهم المعلومات التي تقدم يومًا بيوم (محمد أحمد، وسيد سالم، 2000: 140).

كما يعتمد المنهج التربوي الياباني على المنهج المنزلي الذي يعني قيام الأمهات بتدريب أطفالهن على ركائز التعليم قبل الالتحاق بالمدرسة الإبتدائية لما له من أهمية من نجاحهم دراسيًا، وهو ما يتم في سن الثالثة، حيث تقوم الأم بتعلم طفلها الحروف الهجائية، والعد حتى رقم مائة، وأداء بعض العمليات الحسابية البسيطة التي لا يتجاوز ناتج أي منها رقم عشرة، وترديد بعض الأغنيات (زينب العريمية، 2009: 34؛ عايدة عباس، 2007: 46).

كما يتواصل الأهل، والمربيات، والأطفال معًا من خلال اليوم المفتوح، والابتسامة الدائمة مع الطفل، والتحدث معه، ومعرفة رغباته، وتحقيقها من خلال الإصغاء إليه، وللأهل على حد سواء (شيخة الجنيد، 2012: 57).

ويشترك الوالدان في وضع البرامج التربوية للأطفال، والمساعدة في المشاكل السلوكية بين الأطفال، وتقويم سلوكهم، وتكوين علاقات اجتماعية بينهم، وتهيئة المناخ التربوي لهم (انتصار محمد، 2007: 203).

والوجود المستمر للأم داخل الروضة حيث تعيش الأم مع طفلها خبرة أول أيامه الدراسية بالروضة، وتعلم ما يحدث لطفلها خلال اليوم، وتتابعه بعد انتهاء اليوم الدراسي (داليا عبد الحكيم، 2004: 143).

وتعلم اليابان الطفل الحس الخلقي بتقديس النظام العائلي، ويكمن النجاح الذي أحرزته اليابان في التأكيد على أن الأسرة هي أساس النظام الاجتماعي باليابان، حيث تربط بين أعضائها من مختلف الأعمار بتوجيهات معينة وفي ذات الوقت بعاطفه طبيعته. فالتربية الخلقية في رياض الأطفال اليابانية تعتبر امتدادًا للأسرة، ولهذا فبدون التربية

الأخلاقية في المنزل، فإن البرامج التربوي للتعلم الأخلاقي في الروضة يصبح غير وظيفيا بالقدر الكافي) ميرى هوايت، 1991: 237).

المحور الرابع: منهج رياض الأطفال في ماليزيا

1.أهداف منهج رياض الأطفال في ماليزيا:

يهدف منهج الروضة في ماليزيا إلى:

- ✓ إعداد الأطفال الصغار قبل الالتحاق في المدارس الرسمية، وإعدادهم للتعليم الابتدائي.
- ✓ توفير الرعاية الصحية للأطفال.
- ✓ إكساب الأطفال بعض المهارات المتعلقة بالقراءة، والكتابة، والمهارات اللغوية، والمهارات الأساسية.
- ✓ تعزيز المواقف الإيجابية (عزة جلال، 2010: 140 - 141).

كما يهدف منهج الروضة الوطني الماليزي إلى تطوير إمكانات الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين (4-6) سنوات في كلية متكاملة في بيئة التعلم الجسدي، والعاطفي، والروحي، والفكري، والاجتماعي، والاهتمام بالأنشطة الترفيهية، والإبداعية، والوسائل، وتحسين المهارات، وغرس الثقة، ومفهوم الذات الإيجابي لدى الأطفال.

(Early childhood education, 2015).

وأكدت إستراتيجية التعليم ما قبل المدرسي بماليزيا (رؤية 2020) على الاهتمام بتشجيع التعليم القائم على المهارات الحياتية، وتطوير القراءة، والكتابة، المهارات الحسابية لدى طفل الروضة، وتعزيز المهارات الروحية، والوجدانية في الحياة، والاهتمام ببعض المهارات، مثل: حقوق الإنسان، واتخاذ القرار، وحل المشكلات (UNICEF, 2008: 1-4).

2.محتوى منهج رياض الأطفال في ماليزيا:

يتسم هذا المنهج بأنه يتناسب مع المرحلة السنية لهؤلاء الأطفال، ويتوافق مع مرحلة نموهم، واهتماماتهم، واحتياجاتهم، ويتميز أيضًا هذا المنهج بأنه ديناميكي، ويركز على الطفل، ويتناسب مع الفئات المختلفة من الأجناس التي قد توجد في الصف الواحد، وتتمثل أهداف منهج التعليم ما قبل المدرسة في فهم سمات، وخصائص الأطفال، وربطهم ببيئتهم المحلية، مع تعزيز الصلة بين البيئة المدرسية، والبيئة المنزلية (أحمد عبد الفتاح، 2011).

لتحقيق الأهداف السابقة تقدم رياض الأطفال مجموعة من المجالات التعليمية للتلاميذ، وهي: (تعليم المواطنة، والدراسات الإسلامية، والتربية الخلقية، واستخدام اللغة الوطنية، وتعليم الإنجليزية، وتنمية اللغة، والتنمية البدنية، والتنمية الاجتماعية الانفعالية، والتنمية المعرفية، والتنمية الإبداعية، والجمالية).

ويتضمن منهج رياض الأطفال خطوطًا عريضة، وموجهات عامة تتعلق بإلزامية تعليم اللغة الرسمية للبلاد (البهاسا ملايو) بجانب السماح باستعمال اللغة الإنجليزية، ولغات المجموعات العرقية في ماليزيا (الصينية، والهندية-تاميل)، ومنهجية التعليم، وطرائق الإشراف التربوي، والتوجيه الاجتماعي، والديني، حيث يسمح بتقديم تعليم ديني للأطفال المسلمين (عزة جلال، 2010: 140).

كما تسعى رياض الأطفال في ماليزيا إلى تنمية بعض المهارات للأطفال، مثل:

- ✓ المهارات الاجتماعية: والتركيز على عناصر التفاعل مع الطفل، والبيئة، والسكان في المناطق المحيطة بها، وتطوير مفهوم إيجابي عن النفس والانضباط، والمسئوليات الاجتماعية.
- ✓ المهارات الفكرية: وتأكيد عناصر البيئة الطبيعة، ومفاهيم الفضاء، وأرقام، والحروف الهجائية، والشروط الأساسية للكتابة، والقراءة واللغة، والكفاءات.
- ✓ المهارات الجسمانية: والتي يتم تنميتها بالتركيز على الأنشطة البدنية التي تشمل التنسيق بين مختلف أجزاء الجسم، مثل: الرأس، واليد، والساق، والأصابع، والعين.
- ✓ المهارات الروحية: والتأكيد على غرس القيم الإسلامية النبيلة.
- ✓ المهارات الجمالية: فيتم تدريب الأطفال على التعبير عن أنفسهم من خلال الإبداعات المصنوعة يدويًا، والرسوم، والموسيقى، والحركة.
- ✓ المهارات الحياتية: كأن يكون الطفل قادرًا على زر الملابس، ولبس الأحذية، وزم المعاطف، واستعمال أواني الأكل، وتمشيط الشعر (عزة جلال، 2010: 141- 142).

3.طرق التعليم والتعلم في منهج رياض الأطفال في ماليزيا:

يتولى مركز تطوير المناهج بوزارة التربية مسئولية صياغة المناهج، مثل: التعلم باللعب، وبرنامج الوصول، والقراءة، وإدخال القصص الشعبية (عزة جلال، 2010: 142).

كما يوفر التعليم الماليزي البرامج التعليمية لتعليم الأطفال ذوو الاحتياجات الخاصة مثل: (برنامج الإعاقة البصرية-برنامج الإعاقة السمعية- برنامج التعليم الشامل- برنامج الصف الموحد) الاستقلالية، والمهارات اللازمة ليعيشوا، ويتعايشوا بانسجام مع المجتمع، وكذلك التعلم من خلال المسارات الذي يضع الطفل ذا الاحتياجات الخاصة بين أقرانه العاديين، ولكنه مكلف جدًا (حاجة صالح، وحمود بن سليمان، 2008: 51- 52).

وترتكز فلسفة الروضة في ماليزيا على تعليم الطفل العلاقات الإيجابية مع الأقران، وكذلك اللعب المتمركز حول حل المشكلات؛ والذي يتمكن فيه الطفل من حل المشكلات مع أقرانه دون الرجوع للمعلمة (عزة جلال، 2010: 141).

كما تهتم ماليزيا بالتربية الخلقية، والقيم في المناهج الدراسية؛ لتصوغ أمة موحدة مع القيم الماليزية Ahmad, (R. H., 2011)، فهي تتمركز حول المجالات الآتية: (قيم مرتبطة بالنمو الذاتي، وبالذات والأسرة، وبالذات المجتمع،

وبالذات والبيئة، وبالذات والدولة) من خلال أنشطة الغناء التي تركز على الوحدة، واحترام القيادات، والتقدير للدولة، وللملك (Brown, G. , 2005: 35).

4. الأنشطة التعليمية في منهج رياض الأطفال في ماليزيا:

ينتشر التعليم المنتسوري المتمركز حول المتعلم في مدارس التعليم قبل المدرسي في ماليزيا الذي يعطي الأطفال الحرية في تحديد الزمن الذي يستغرقه الاستكشاف، والتعلم من خلال الأنشطة المختلفة، مثل:

- ✓ الاهتمام بأنشطة الهواء الطلق فجميع الأطفال بحاجة إلى وقت للعب، واستكشاف الأرض خارج الأبواب في الهواء النقي، وممارسة الرياضة.
- ✓ الاهتمام بأنشطة الطبخ، والخبز بشكل دوري.
- ✓ الاهتمام بالأنشطة العملية التي تساعد على التنسيق بين العين، واليد.
- ✓ الاهتمام بالأنشطة الحضارية التي تهتم بتقدير العالم، والطبيعة، والاهتمام بعالم النبات، وعلم الأحياء، والحيوان، والجغرافيا، والتاريخ (عزة جلال، 2010: 142).
- ✓ الاهتمام بأنشطة، وبرامج التدخل المبكر للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة من ذوي صعوبات التعلم، ومن المعاقين سمعيًا، وبصريًا؛ لتحسين نوعية حياتهم، وكذلك بأنشطة الذكاءات المتعددة للأطفال العاديين بمعدلات مختلفة (Early childhood & pre- tertiary education, 2009).

5. الوسائل التعليمية في منهج رياض الأطفال في ماليزيا:

اهتمت الروضات في ماليزيا باستخدام الحاسوب، وتنوعت أدوات اللعب في رياض الأطفال، مثل: (أدوات موسيقية- أدوات الرسم، والأعمال اليدوية- أدوات الزراعة، والحديقة، والبساتين- أدوات لتربية صغار الحيوانات).

كما أن الروضات مصممة لإتاحة الفرص أمام كل طفل، وتوفير ما يلزم من الوقت، والمعدات، والوسائل للنمو، والتعلم (عزة جلال، 2010: 143).

6.أساليب التقويم في منهج رياض الأطفال في ماليزيا:

تهتم ماليزيا بتقييم أداء الأطفال هو جزء من برنامج ما قبل المدرسة، حيث يقوم المعلمون بتقييم الأطفال من خلال التقييم المستمر، ويتم التقييم من خلال وسائل مختلفة، والتي تشمل:

- مشاريع العمل.
- السجلات الشخصية لإحراز تقدم الأطفال.
- الملاحظة (UNESCO International bureau of education, 2006: 6).

7. دور معلمة الروضة في تنفيذ منهج الروضة في ماليزيا:

وصل نسبة عدد معلمات الروضة إلى الأطفال في رياض الأطفال الماليزية من 1: 25.

(Early childhood Education, Malaysia, 2015; Chiam, H.K., 2008: 32).

فالمعلم في مدارس التعليم قبل المدرسي المنتسوري في ماليزيا يكون صامتًا معظم الوقت، يعمل فقط على تقديم المعلومات للأطفال، ثم تترك لهم الفرصة للاستكشاف لأنفسهم، أي أنه مدعم، وميسر للأطفال أكثر من أنه معلم، وفي خارج الفصل يسمح للأطفال الانطلاق للعب في الهواء النقي، واستكشاف الأرض (عزة جلال، 2010: 143).

كما تنظم وزارة التربية والتعليم الماليزية برامج تدريبية في العطلات القصيرة، وعطلات نهاية الأسبوع، وتهدف هذه البرامج إلى تمكين المعلم من متابعة الاتجاهات الحديثة في استراتيجيات التدريس (ميادة محمد، وشريف محمد، 2012: 24).

8. علاقة الأسرة بمنهج رياض الأطفال في ماليزيا:

تهتم ماليزيا بالشراكة، والتعاون بين أولياء الأمور، والمنزل عن طريق الآتي:

- ✓ القيام بالدورات الوالدية التي تعرف الوالدين منهج الروضة.
- ✓ الاهتمام بالأنشطة المشتركة بين المنزل، والروضة.
- ✓ تعزيز العلاقات بين المنزل، والروضة، وتنمية الوحدة بينهم من خلال لجنة تنسيق التعليم قبل المدرسي.
- ✓ الاهتمام بالتواصل المفتوح مع الوالدين؛ للمشاركة في تقدم طفلهم.
- ✓ تقدم الروضة للأسرة المشورة باستمرار (Early childhood & pre-tertiary education, 2009).

المحور الخامس: أوجه الاستفادة من التجارب العالمية في تطوير منهج رياض الأطفال المصري الجديد 2,0

بعد التحليل السابق لمناهج رياض الأطفال العالمية، في: اليابان وماليزيا؛ توضح الباحثة نقاط القوة في تلك المناهج، وأوجه الاستفادة منها؛ لتطوير منهج رياض الأطفال المصري الجديد بصفة عامة بالوطن العربي، ولتطبيق منهج رياض الأطفال المصري الجديد على أكمل وجه، وهي:

- ✓ الاعتماد على تكنولوجيا التعليم (البرمجيات) software مثل: القصص والألعاب الرقمية، برامج الفوتوشوب.
- ✓ إشراك الأطفال في صنع الوسائل التعليمية.
- ✓ الإهتمام بألعاب الفناء الكبيرة والثابتة، مثل: المراجيح، والزلاقات.
- ✓ ابتكار ألعاب هادفة، مثل: ألعاب (الرمل- الماء- الشكل- الفضاء- الفن- الأشغال اليدوية- التصنيف- الموسيقى- تعلم اللغة- الوزن- الوقت- النقود).
- ✓ الاهتمام بأنشطة الرقص-الطهي والتغذية والصحة.

- ✓ الاهتمام بأنشطة تنمية العضلات الكبيرة، كالتسلق.
- ✓ الاهتمام بأنشطة الاستماع إلى الطفل أكثر من التحدث معه- وطرح الأسئلة مفتوحة النهايات.
- ✓ تصغير حجم الفصل الذي يساعد على استغلال المساحات الخالية في القاعة بطريقة أفضل.
- ✓ الاهتمام بأركان جديدة، مثل: ركن النجارة-ركن الزراعة-ركن تربية الحيوانات، والدواجن.
- ✓ الاهتمام بالأنشطة الحضارية التي تهتم بتقدير العالم والطبيعة والاهتمام بعالم النبات، وعلم الأحياء، والحيوان، والجغرافيا، والتاريخ.
- ✓ الاهتمام بطرق التعلم الخاصة بذوي الاحتياجات الخاصة.
- ✓ تفوض السلطة لبعض الأطفال، والاهتمام بالجانب النفسي لهم.
- ✓ إعطاء الأطفال الوقت الكافي؛ لحل المشاكل التي تواجههم.
- ✓ الإستفادة من المهارات التي يملكها الوالدان.
- ✓ القيام بالدورات الوالدية التي تعرف الوالدين منهج الروضة.
- ✓ وجود سلسلة من الكتيبات الإرشادية، ودليل؛ لتوجيه الأسرة حول مختلف جوانب نمو ورعاية وتنشئة الأطفال.
- ✓ تفويض السلطة من المعلمة إلى الأطفال.
- ✓ التواصل بين أولياء الأمور ومعلمات الروضة من خلال التطبيقات الرقمية، والمنتديات، والبريد الإلكتروني، والواتس آب، والماسنجر وغيرها.
- ✓ الاهتمام بتقويم الأقران.
- ✓ حصول أولياء الأمور على تقرير بنتائج التقويم التي أحرزها الطفل.
- ✓ إعادة تشكيل البنية التعليمية لرياض الأطفال.
- ✓ أن تدرج التربية الخلقية ضمن مجموعات الخبرات الإنسانية التي يتضمنها البرنامج التربوي برياض الأطفال.
- ✓ ضرورة أن يسمح البرنامج التربوي بالخروج إلى البيئة.
- ✓ الاهتمام بأسلوب العمل الجماعي التعاوني في رياض الأطفال، لما له من أهمية كبيرة في تعديل سلوك الطفل، وإكسابه الكثير من القيم السلوكية الخلقية السليمة.
- ✓ إقامة حوار دائم مستمر مع الطفل، بدلًا من أساليب الحفظ والتلقين للقيم الأخلاقية.
- ✓ تقويم السلوكيات الخاطئة للطفل أولا بأول وتصحيحها مع مناقشة الطفل فيما يجب أن يفعله، وما لا يجب أن يفعله، وعدم إتلاف ممتلكات الروضة أو الغير.
- ✓ توفير الخبرات المتنوعة للأطفال من خلال مجتمع الروضة (رحلات، زيارات ميدانية، تذوق فني وجمال، ...) التي تساعد على استثارة تفكيرهم، وتؤثر في وجدانهم، وتوقظ شعورهم.
- ✓ ضرورة توافر القدوة والمثال الصالح للطفل مثلًا في معلمته أثناء تعاملها معه، وفي مظهرها اللائق أمام الطفل، وفي تعاملاتها مع زملائها وزميلاتها، وفي كافة سلوكياتها داخل قاعة النشاط وخارجها.

- ✓ التأكيد على ضرورة تشجيع الطفل والبعد عن تحقيره أو تعريضه لما يثيره، والاهتمام بأساليب الإثابة بشكل صحيح.
- ✓ إعداد دورات تدريبية لمعلمات الروضة-لتصبح قادرة على أداء دورها تجاه الطفل.
- ✓ التخطيط لمواقف تعيلمية تمثل مواقف يواجهها الطفل في حياته اليومية.
- ✓ إحداث تكامل مستمر بين الروضة والأسرة لمواجهة تحديات العولمة الثقافية.
- ✓ إعطاء أهمية كبيرة للربط بين البحث والتجريب في مناهج رياض الأطفال من خلال توثيق التعاون بين البحث الجامعي من جهة، والعمل التربوي الممارس بالمدارس على أرض الواقع من جهة أخرى.

توصيات الدراسة:

وفي نهاية الدراسة توصي الباحثة:

1. بأهمية الاستفادة من تلك التجارب العالمية لتطوير منهج رياض الأطفال في الروضات المصرية بصفة عامة.
2. ببناء مناهج حديثة لطفل الروضة تتوافق مع المستجدات الحديثة في التربية ومع متطلبات العصر في ظل ثورة المعلومات والتحول الرقمي.
3. بتقليل الكثافة بالروضات المصرية.
4. إعداد دليل للإرشادات اللازمة للاستخدام الآمن للتكنولوجيا الرقمية في مرحلة الطفولة للمعلمات وأولياء الأمور.
5. بمحو الأمية الرقمية لأولياء الأمور بتنظيم ورش عمل لهم.
6. بتسليح معلمات الروضة بمهارات القرن الحادي والعشرين، ومهارات استخدام التكنولوجيا.
7. بتجهيز البنية التحتية الرقمية للروضات من أجهزة تكنولوجية حديثة وأدوات للتعلم الرقمي، مثل: الانترنت، والسبورة الذكية، والحاسب الآلي.
8. بوضع برامج لإعداد معلمات الروضة إعدادًا جيدًا، والحرص على التنمية المهنية لهم.
9. بتطبيق المزيد من الاستراتيجيات الحديثة التي تدعم تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين، والتحول الرقمي.
10. بتوعية المجتمع وتغيير ثقافته تجاه التعليم.
11. بتفعيل التوكاتسو وإدراجه بأنشطة الروضة.

خاتمة:

إننا بحاجة ملحة إلى إعادة النظر في هذا الواقع الذي يعانيه منهج رياض الأطفال المصري الجديد في ضوء بعض التجارب والخبرات العالمية، فما زالت الساحة العلمية تفتقر هذه النوعية من الدراسات، وكذلك للإستفادة من تلك التجارب؛ لتطوير منهج رياض الأطفال المصري، ولتطبيقه على أكمل وجه؛ عن طريق بناء مناهج حديثة لطفل الروضة تتوافق مع المستجدات الحديثة في التربية ومع متطلبات العصر في ظل ثورة المعلومات والتحول الرقمي، وبمحو الأمية الرقمية لأولياء الأمور، وتسليح معلمات الروضة بمهارات القرن الحادي والعشرين، ومهارات استخدام التكنولوجيا، وتجهيز البنية التحتية الرقمية للروضات من أجهزة تكنولوجية حديثة وأدوات للتعلم الرقمي.

قائمة المراجع:

1) أحمد عبد الفتاح زكي. (2011). رياض الأطفال في ماليزيا، منتدى مرشد الزائر العربي في ماليزيا، متاح على: www.tours-malaysia.com/vb/showthread.php?1183

2) أماني عبد المنعم محمد حسن. (2019). تقويم محتوى منهج "اكتشف، تعلم شارك" لمرحلة رياض الأطفال في ضوء بعض المهارات العلمية وبعض مهارات علم النفس الإيجابي من وجهة نظر معلمات الروضة. مجلة دراسات في الطفولة والتربية، ع 11، ص ص 153- 183.

3) آمنة عبد الخالق عبد الصادق إسماعيل. (2020). رؤية مقترحة للتنمية المستدامة لمعلمات رياض الأطفال وفق لمتطلبات نظام التعليم الجديد 2,0. مجلة كلية التربية، ص ص 112- 156.

4) انتصار محمد علي. (2007). الاتجاهات العالمية المعاصرة في مجال تربية طفل ما قبل المدرسة في مصر. المؤتمر العلمي السنوى الخامس بعنوان "تربية طفل ما قبل المدرسة (الواقع وطموحات المستقبل)"، المنعقد بالقاهرة، في الفترة من 19- 21إبريل.

5) أيمن محمود عبد الرحمن محمد وآخرون. (2020). دراسة تحليلية لأدلة المعلم لمرحلة رياض الأطفال في ضوء المعايير القياسية المصرية. المجلة العلمية للتربية البدنية وعلوم الرياضة، ع 90، ص ص 1- 19.

6) حاجة صالح بنت حاجي، وحمود بن سليمان العبري. (2008). التعلم من خلال التعليم بالمسارات بالإشارة إلى التربي الخاصة للأطفال في ماليزيا.مجلة رسالة التربية. (19)، 50- 53.

7) داليا عبد الحكيم مطر حنفي. (2004). تطوير إدارة رياض الأطفال بجمهورية مصر العربية في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة قناة السويس.

8) رانيا عبدالمعز علي محمد الجمال. (2013). دراسة مقارنة لآليات التربية الخلقية بمرحلة رياض الأطفال في كل من مصر واليابان وكوريا الجنوبية. التربية: المجلس العالمي لجمعيات التربية المقارنة - الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، مج16، ع41، 11 - 82. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/650376

9) رباب طه علي طه يونس. (2020). تصور مقترح لتطوير مؤسسات رياض الأطفال المصرية في ضوء خبرات بعض الدول .العلوم التربوية: جامعة القاهرة -كلية الدراسات العليا للتربية، مج28، ع1 ، .279 - 191مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1122042

10) رنا عاطف عبز العزيز عبد القادر. (2021). تقويم الأنشطة الموسيقية بمنهج رياض الأطفال الجديد 2.0 محتوى متعدد التخصصات في ضوء المعايير الأكاديمية محليا وعالميا. مجلة علوم وفنون الموسيقى. 44(3)، ص ص 1349 – 1416.

11) الزميتي، أحمد فاروق علي. (2018). تصور مقترح لتطوير مؤسسات رياض الأطفال بجمهورية مصر العربية في ضوء بعض اتجاهات التطوير بإنجلترا واليابان.مجلة كلية التربية: جامعة المنوفية - كلية التربية، مج33، ع4 ، .69 - 2 مسترجع منhttp://search.mandumah.com/Record/952949

12) الزهراني، رحمة. (2018). رؤية استشرافية لأدوار المشرفة التربوية في رياض الأطفال بالمملكة العربية السعودية في ضوء رؤية 2030 .مجلة الطفولة والتنمية: المجلس العربى للطفولة والتنمية، مج9، ع31 ، .147 - 117مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/905392

13) زينب العريمية. (2009). اتجاهات تربية طفل ما قبل المدرسة في بعض دول العالم. مجلة التطوير التربوي. 8(51)، 32- 35.

14) سعاد بسيوني عبد النبي، وآخرون. (2004). التربية المقارنة منطلقات فكرية ودراسات تطبيقية.القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

15) سعد الدين، أحمد محمد. (2018). عوامل التنشئة الاجتماعية فى المجتمع اليابانى: بحث سوسيولوجى .مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية: جامعة قناة السويس - كلية الآداب والعلوم الإنسانية، ع26 ، .311 - 266مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/962258

16) سيد شهاوي إبراهيم. (2008). التعليم قبل الجامعي في مصر وماليزيا (دراسة مقارنة). رسالة ماجيستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة المنيا.

17) شبل بدران. (2016). نظم رياض الأطفال فى بعض الدول الأجنبية: تحليل مقارن .مجلة الطفولة والتنمية: المجلس العربى للطفولة والتنمية، مج7، ع26 ، .54 - 15مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/834128

18) شيخة الجنيد. (2012). رياض الأطفال في اليابان. مجلة رسالة التربية. (6)، 52- 57.

19) شيماء حسن عبد العزيز حسن. (2020). دليل الوالدين لمنهج رياض الاطفال المصري في ضوء معايير المشاركة المجتمعية. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة الإسكندرية.

20) شيماء منير عبد الحميد العلقامي. (2021). المتطلبات الرقمية اللازمة لتطوير معلمات رياض الأطفال في نظام التعليم المصري المطور 2.0 في ضوء بعض الخبرات العالمية.المجلة التربوية، ج88، ص ص 1396 – 1453.

21) طارق سلام سيد أحمد. (2019). بعض المعوقات التي تواجه تنفيذ أنشطة التربية الحركية في رياض الأطفال في ظل المنهج الجديد "2.0" بمحافظة المنيا "مدينة المنيا. مصر: كلية التربية للطفولة المبكرة -جامعة أسيوط.

22) عايدة عباس أبو غريب. (2007). اتجاهات تربية طفل ما قبل المدرسة في بعض دول العالم. المؤتمر العلمي السنوى الخامس بعنوان "تربية طفل ما قبل المدرسة (الواقع وطموحات المستقبل)"، المنعقد بالقاهرة، في الفترة 19- 21 إبريل، 33- 53.

23) عزة جلال مصطفى. (2010). إدارة التطوير برياض الأطفال (نماذج عربية وعالمية). القاهرة: دار النشر للجامعات.

24) عزة محمد عسلة. (2019). تصور مقترح للتنمية المهنية الإلكترونية للمعلمين في ضوء تحديات العصر الرقمي. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة المنوفية.

25) علي حمود شرف الدين. (2007). منهج مقترح لرياض الأطفال في الجمهورية اليمنية في ضوء الاتجاهات التربوية المعاصرة. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية، جامعة طنطا.

26) فاتن محمد عبد المنعم عزازي. (2019). مشروع تطوير التعليم الجديد 2.0: دراسة استطلاعية.

27) فرماوي محمد فرماوي، وحياة المجادي. (2004). مناهج وبرامج وطرق تدريس رياض الأطفال وتطبيقاتها العملية.الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

28) محمد أحمد حسين ناصف، سيد سالم موسى سالم. (2000). دراسة تحليلية مقارنة للمدرسة الابتدائية في كل من اليابان وألمانيا ومصر.مجلة كلية التربية بالزقازيق. (36)، 133- 197.

29) محمد محمد سكران. (2016). من التجارب المعاصرة في تربية طفل ما قبل المدرسة: التجربة اليابانية. مجلة رابطة التربية الحديثة. 8 (28)، 15- 26.

30) محمد محمد علي خضراوي. (1998).الصيغة المعرفية لنظام رياض الأطفال في جمهورية مصر العربية وبعض الدول الآخرى (دراسة مقارنة).رسالة دكتوراه غير منشورة.كلية التربية، جامعة أسيوط.

31) محمد محمود العطار. (2021). إكتشاف الأطفال الموهوبين في المملكة العربية السعودية في ضوء خبرات اليابان وإنجلترا وألمانيا: تصور مقترح .المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل - العلوم الإنسانية والإدارية: جامعة الملك فيصل، مج22، عدد خاص ، 15. -1مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1130966

32) محمد محمود محمد العطار. (2007). نظم تربية الأطفال المعاقين الموهوبين في سن ما قبل المدرسة بمصر في ضوء خبرات بعض الدول الأخرى.رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية، جامعة كفر الشيخ.

33) مديحة مصطفي علي. (2019). المنهج الجديد برياض الأطفال في ضوء استراتيجية مصر للتعليم 2030: تحليل محتوى. مجلة التربية وثقافة الطفل، 2 (13)، ص ص 2510- 2537.

34) مني محمد الهاجري. (2015). دراسة تحليلية لإدارة رياض الأطفال في اليابان وكيفية الإفادة منها بدولة الكويت. مجلة كلية التربية: جامعة طنطا - كلية التربية، ع57 ، 421 - 460. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/740600

35) منير بن مطني العتيبي. (2007). واقع مرحلة التعليم ما قبل الإبتدائي في الدول الأعضاء بالمكتب. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج العربية.

36) مها إبراهيم الشربيني البسيوني. (2009). مناهج الروضة وبرامجها في ضوء معايير الجودة (رؤية جديدة). المنصورة: المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.

37) ميادة محمد فوزي الباسل، شريف محمد محمد شريف. (2012). تطوير تدريب معلمات رياض الأطفال على وثيقة معايير الروضة على ضوء آراء المتدربات وخبرات بعض الدول. المجلة العلمية. 28(4)، 2- 53.

38) ميرى هوايت. (1991). التربية والتحدى. التجربة اليابانية، عرض وتعليق: كوثر كوجك وسعد مرسى أحمد، عالم الكتب، القاهرة.

39) هاشم السامرائي. (2000). المناهج (أسسها، تطويرها، نظرياتها). الأردن: دار الأمل للطباعة والنشر.

40) هبه حسن حسن إبراهيم. (2019). التفكير المنظومي وعلاقته بالمهارات الحياتية لطفل الروضة في ضوء المنهج الجديد لرياض الأطفال 2.0. جامعة الإسكندرية: كلية رياض الأطفال.

41) هبه هاشم محمد. (2017). تصور مقترح لمنهج الداسات الاجتماعية لتلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الإبتدائية قائم على أنشطة التوكاتسو اليابانية وتأثيره على تنمية القيم الأخلاقية لديهم. مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، ع 92.

42) وزارة التربية والتعليم. (2019). دليل المعلم اللغة العربية – تواصل، جمهورية مصر العربية.

43) وزارة التربية والتعليم. (2020). محور إصلاح التعليم (EDU 2.0)، متاح على: https://moe.gov.eg - Accessed on 17/3/2021

44) وزارة التربية والتعليم. (2014). الخطة الإستراتيجية للتعليم قبل الجامعي 2014- 2030: التعليم المشروع القومي لمصر "معًا نستطيع تقديم تعليم جيد لكل طفل"، متاح علي: http://moe.gov.eg/ccimd/pdf/strategic_plan.pdf

45) وفاء زكي بدروس بشاي. (2021). أنشطة التوكاتسو لحل مشكلات التعليم الأساسي وتبني نظام التعليم الجديد 2.0 في مصر: دراسة مقارنة بين المدارس اليابانية والمدارس المصرية اليابانية .المجلة التربوية: جامعة سوهاج - كلية التربية، ج91 ، .4930 - 4775 مسترجع من http://search.mandumah.co.m/Record/1199564

46) Ahmad, R. H. (2011). Educational Development and Reformation in Malaysia: Past, Present, and Future. Ahmad. Journal of Educational Administration, 36(5), 462-475.

47) Akita, k. (2013). Cultivating Young Children's Emergent Implicit Learning through Play Activities in Early Childhood Education and Care 1: Emergent implicit learning is the foundation for lifelong learning. Projects Asia ECEC around the World. Child research net. Available online at: http://www.childresearch.net/projects/ecec/2013_11.html

48) Bibby, D., Cerqua, A., Thomson, D., & Urwin, P.(2015).The views expressed in this report are the authors and do not necessarily reflect those of the Department for Business, Innovation and Skills.

49) Brown, G. (2005). The rough and rosy road: Sites of contestation in Malaysia's shackled media industry. Pacific Affairs, 78(1), 39-56.

50) Buel, P., & Clark, N. (2010). Young Children and the Arts in Japan: A View from Two American Teachers. Projects Asia ECEC around the World. Child research net. Available online at: http://www.childresearch.net/projects/ecec/2010_09.html

51) Cave, P. (2011). Preschool in Three Cultures Revisited: China, Japan, and the United States. The Journal of Japanese Studies, 37(1), 214- 219.

52) Chiam, H. K. (2008). Child Care in Malaysia: Then and Now. International Journal of Child Care and Education Policy, 2(2), 31–41.

53) Cooke, J. (2005). "A Comparison of Japanese and American Education Systems" .the Oregon Mathematics Teacher M, 14- 16. Available online at: http://www.pell.portland.or.us/~orc/octm.org/files/2513/3106/3350/JpAmComparison1.pdf

54) Early childhood & pre- tertiary education. (2009). Early Childhood Care & Education (ECCE) in Malaysia at a Glance. Available online at: http://www.schoolmalaysia.com/resources/education_system.php

55) Early childhood Education. (2015). Malaysian ECE Curriculum & International Approach. Available online at: http://earlychildhoodmsu.blogspot.com.eg/2015/08/malaysian-ece-curriculum-international.html

56) Early childhood Education. (2015). Malaysian ECE Curriculum & International Approach. Available online at: http://earlychildhoodmsu.blogspot.com.eg/2015/08/malaysian-ece-curriculum-international.html

57) Hayashi, A., & Tobin, J. (2011). The Japanese Preschool's Pedagogy of Peripheral Participation. Journal of the Society for Psychological Anthropology, 39(2), 139-164.

58) Hays, j. (2010). Teachers in Japan, Review of Moral Education, No. 4, vol. 3.

59) ICAC. (2004). Youth and Moral Education, (www.coc.org.hk/eng.htm).

60) Ishigaki, E. H., & Lin, J. (1999). A comparative study of preschool teacher's attitudes: Towards children's right to play in Japan, China and Korea, International Journal of Early Childhood, 31(1), 40-47.

61) Joshi, A., Pan, A., Murakami, M. & Narayanan, S. (2010). Role of Computers in Educating Young Children: U.S. and Japanese Teachers' Perspectives. Computers in the Schools, 27(1), 5-19.

62) Kamogawa, A. (2010). Early Childhood Education in Malaysia: A Comparison with Japan. Projects Asia ECEC around the World. Child research net. Available online at: http://www.childresearch.net/projects/ecec/2010_05.html

63) Kawabe, T. (2016). To Continue and Further Develop Effective Activities to Foster 21st Century Skills through Play. Projects Asia ECEC around the World. Available online at: http://www.childresearch.net/projects/ecec/2016_02.html

64) O'Donnell, S. (2001). International Review of Curriculum and Assessment Frameworks. London: QCA–NFER. ISSUES THAT SIMULATIONS FACE AS ASSESSMENT TOOLS, 199. Available online at: https://www.nfer.ac.uk/research/centre-for-information-and-reviews/inca/TP%20Early%20Years%20Education%202001.pdf

65) Ota, A. (2014). "Geijutsushi" at Day-care Centers. Projects Asia ECEC around the World. Child research net. Available online at: http://www.childresearch.net/projects/ecec/2014_07.html

66) Sato, T. (2014). Development of materials for socio dramatic play to foster sociality: an introduction to the "Town Play Kit". Projects Asia ECEC around the World. Child research net. Available online at: http://www.childresearch.net/projects/ecec/2014_01.html

67) Shirakawa, Y. (2010). Japan's Early Education and Child Care Departing from Their Foundations. Projects Asia ECEC around the World. Available online at: http://www.childresearch.net/projects/ecec/2010_01.html

68) Takeuchi, M. & Scott, R. (1992).Cognitive profiles of Japanese and Canadian kindergarten and first-grade children, Journal of social psychology, 132(4), 505- 512.

69) Taku, I. (2006). Moral Education in Japan, Implications for American Schools, (http://www.hi-honejp/taku77/pages).

70) Tobin, J., Hsueh, Y., & Karasawa, M. (2009). Preschool in three cultures revisited: China, Japan, and the United States. University of Chicago Press.

71) UNESCO International bureau of education. (2006). Malaysia: Early Childhood Education and Care (ECCE) programs, Country profile prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2007 Strong Foundations: Early Childhood Care and Education. Geneva. Available online at: http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001471/147196e.pdf

72) UNICEF. (2008). Education is Human Right: Literacy and Education in Malaysia. UNICEF, New York. Available online at: https://www.unicef.org/malaysia/Malaysia_Education_Actions.pdf

73) Winterbottom, C. (2011). Japanese Immigrant Parents' Views on Parental Participation in Early Childhood Education Settings in the United States. (Unpublished PhD Dissertation). University of Florida state, USA.

التدريس المصغر في تنمية مهارات تنفيذ الدرس الأساسية لدى الطلاب المعلمين تخصص حاسوب بكلية العلوم التطبيقية والتربوية بالنادرة – جامعة إب

The Effectiveness of Micro teaching on developing the Basic skills of Conducting the Lesson among Student

د.ياسين علي محمد المقلحي/قسم العلوم التربوية والنفسية، كلية العلوم التطبيقية والتربوية بالنادرة، جامعة إب / اليمن

Dr.Yasin Ali Mohammed AL-Maklahi/ teachers, Specialization of Computer in The Faculty of Applied and Educational sciences, AL-Nadira/ Ibb University

ملخص الدراسة:

يسعى البحث الحالي إلى التحقق من فاعلية استخدام التدريس المصغر في تنمية مهارات تنفيذ الدرس الأساسية على وجه التحديد دون التعرض لباقي المهارات وذلك لإمكانية الملاحظة المنظمة المباشرة من الأستاذ المشرف والأقران والتقييم الذاتي للطلاب المعلمين تخصص حاسوب عينة البحث مكونة من (32) طالباً وطالبة وطبق على أفرادها أدوات البحث ثم حُللت البيانات باستخدام اختبار "ت" لعينة واحدة وحجم التأثير.وقد أسفرت نتائج التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقات ملاحظة المشرف والزملاء والتقييم الذاتي لأداء الطلاب المعلمين لمهارات تنفيذ الدرس الأساسية ككل عن وجود فروقاً ذات دلالة احصائية عند مستوى 0.05 بين متوسطي درجات بطاقات الملاحظة الثلاث للطلاب المعلمين تخصص حاسوب لمهارات التنفيذ ككل قبل وبعد تطبيق التدريس المصغر باستخدام تكنولوجيا الفيديو الهاتف لصالح القياس البعدي. حيث كان حجم التأثير كبير إذ تراوح بين (4.50 – 13.48) وتراوح مربع إيتا بين (0.84 – 0.98) وبنسبة تراوحت بين (84 % - 98%)، وهذا يعني فاعلية استخدام التدريس المصغر في تنمية مهارات تنفيذ الدرس الأساسية، بمعنى أخر أن هناك تحسن في مستوى أداء الطلاب المعلمين تخصص حاسوب بعد تطبيق التدريس المصغر باستخدام كاميرات الهاتف المحمول كأداة لمقارنة الأداء البعدي بالأداء القبلي لكل مهارة أساسية. وقد خلص البحث الحالي إلى تقديم بعض التوصيات والمقترحات لتدريب الطلاب المعلمين في كافة التخصصات بالكلية على استخدام التدريس المصغر أثناء فترة التربية العملية، كما أقترح إجراء عدد من الدراسات المشابهة في تخصصات وميادين تعليمية أخرى.

الكلمات المفتاحية: فاعلية، التدريس المصغر، الطلاب المعلمين، حاسوب.

Abstract:

The current research seeks to verify the effectiveness of using micro-teaching in developing the basic skills of implementing the lesson specifically without exposure to the other skills, due to the possibility of direct organized observation by the supervising professor and peers, and self-evaluation of student teachers. The research sample consisted of (32) male and female students were specialized in computer. The research tools were applied to its members, then the data was analyzed using a single-sample t-test and the size of the effect. The results of the pre and post applications of the observation cards of the supervisor and colleagues, and the self-assessment of student-teacher performance of the basic lesson implementation skills as a whole, revealed statistically significant differences at the level of 0.05 between the average scores of the three observation cards of student teachers in the specialization of computer for the implementation skills as a whole before and after the application of micro-teaching using video technology (telephone) in favor of post measurement. The size

of the effect was large as it ranged between (4.50 – 13.48) and the Eta square ranged between (0.84 – 0.94) and at a rate that ranged between (84% - 98%). This means that the using micro-teaching is effective in developing the basic skills of implementing the lesson. In other words, there is an improvement in the performance level of student teachers specializing in computer after applying micro-teaching using mobile phone cameras as a tool for comparing the pre performance with the post performance for each basic skill. The current research concluded by presenting some recommendations and suggestions to train student teachers in all specializations of the faculty on the use of micro-teaching during the period of practical teaching, and suggested conducting a number of similar studies in other disciplines and fields of education.

Keywords: Effectiveness , Micro , teaching , Student teachers , Computer.

مقدمة:

يتوقف نجاح العملية التربوية على العناصر الرئيسة الثلاثة وهي: المعلم، والطالب والمنهج والتي تساعد جزئياً أو كلياً مع بعضها البعض لتحقيق الأهداف التعليمية، ورغم أن الطالب هو محور العملية التعليمية إلا أن نجاح العملية التعليمية يرتكز بشكل أساسي على المعلم وحسن إعداده علمياً وتربوياً وثقافياً وتكنولوجياً وخلقياً.

لذا أكد خبراء التربية أن تطوير التعليم وازدهاره يتوقف على تطوير أداء المعلم حيث يُعتبر المعلم حلقة الوصل التي يتم من خلاله تحقيق الأهداف التعليمية المختلفة، وتقدم المجتمعات مرهون بمعلمين لديهم قدرٍعالٍ من الكفاءات والمهارات التدريسية حيث أن مثل هذه الصفات يمثل قاعدة أساسية لتقدم الشعوب.

ولما كانت مسئولية إعداد النشء هي بالدرجة الأولى مسئولية المعلم، فإن ذلك يستلزم أن تخضع برامج وأساليب إعداد المعلمين للتطوير المستمر لرفع كفايتها وزيادة فعاليتها وفقاً للتغير والتطور الحادثين في المجتمعات، وما يفرضانه من متغيرات جديدة يجب أن تؤخذ في الاعتبار عند إعداد النشء. فالمعلم المتميز في أدائه التربوي والمهني والتعليمي هو الذي يستجيب لتطورات الحياة من حوله، وما يحدث في المجتمع الإنساني من تغيرات وما يستجد من اتجاهات معاصرة، من أجل تحقيق غاية التربية وهدفها الأسمى الذي يتمثل في الوصول إلى متعلم يتسم بالجودة في معارفه ومهاراته.

وبالرجوع إلى برامج إعداد المعلم وتدريبه في مؤسسات إعداد المعلمين بالجمهورية اليمنية، نجد أن هناك جانبين للإعداد الجانب النظري للإعداد ويدرس فيه الطالب المعلم مجموعة من المقررات التخصصية والتربوية، وبعض المقررات الثقافية العامة، ويهدف هذا الجانب إلى تزويد الطالب المعلم بالقاعدة المعرفية التخصصية والتربوية اللازمة لمعلم المستقبل، أما الجانب الأخر فهو جانب الإعداد العملي أو التطبيقي، ويتدرب فيه الطالب المعلم على التدريس في الميدان، ويهدف هذا الجانب إلى التدريب العملي على المهارات التدريسية اللازمة لممارسة تدريس المادة التي يتخصص فيها الطالب المعلم.

ولتحقيق هدف الجانب العملي للإعداد، كانت ولا تزال، تستخدم التربية العملية كأسلوب أساسي للتدريب على مهارات التدريس، ومع محاولات تطوير برامج إعداد المعلمين وتدريبهم بكليات التربية، استخدم أسلوب أخر للتدريب على مهارات التدريس بجانب التربية العملية، هذا الأسلوب هو ما يطلق عليه "التدريس المصغر" Microteaching .

بدأ تطبيق التدريس المصغر في العلوم التطبيقية، ثم شاع استخدامه في برامج إعداد المعلم وتدريبه لأول مرة في جامعة ستانفورد سنة 1963م كأسلوب للتدريب على مهارات التدريس، ثم انتشر استخدامه بعد ذلك في عدد من الجامعات الأوروبية مع بداية السبعينيات، حتى أصبح جزءاً رئيسياً من برامج إعداد المعلمين في الجامعات البريطانية.

وقد استخدم التدريس المصغر للتدريب على مهارات التدريس لتلافي عيوب التربية العملية كأسلوب وحيد للتدريب على هذه المهارات، ومن بين هذه العيوب أن موقف التدريس الفعلي الذي يتعرض له الطالب المعلم في التربية العملية من المواقف المعقدة لكثرة المتغيرات التي يتضمنها، التي تؤثر على الطالب المعلم، وتتمثل هذه المتغيرات في عدد المتعلمين وخلفيتهم المعرفية، والزمن المحدد للتدريس، والإمكانات المتاحة داخل حجرة الدراسة، والظروف الفيزيقية كالتهوية والإضاءة، والضوضاء، وغيرها، وهذا على سبيل المثال لا الحصر (قسم المناهج وطرق التدريس: 2005، ص12 – 13).

يصعب في ظل هذه المتغيرات المتعددة تدريب الطالب المعلم على مهارات التدريس الرئيسية والأساسية والفرعية، فعلاوة على الرهبة التي يشعر بها في مواجهته لمثل هذا الموقف المركب، فإن إمكانية تحليل الأداء التدريسي للطالب المتدرب لمعرفة جوانب القوة وجوانب الضعف فيه لا تتوافر بالمستوى المطلوب في مثل هذا الموقف المركب، مما يؤدي بالتبعية إلى ظهور قصور في مهارات التدريس عامة ومهارات التنفيذ خاصة أثناء مرحلة التطبيق العملي بالمدارس ومن أكثر الاتجاهات السلبية المصاحبة لهذا الفشل والقصور شيوع مبدأ التقليد واتباع طرائق وأساليب تدريس التي يستخدمها المعلم المقيم بالمدرسة، وعم الاهتمام بتطبيق ما تم دراسته بمقررات الإعداد التربوي المهني خوف من نتائج التجريب في مواقف حقيقية وما يترتب عليها من احتمالات فشل في ظل غياب رصيد الممارسات القبلية لتلك الطرائق والأساليب قبل استخدامها في الفصل الدراسي.

ويمكن باستخدام التدريس المصغر تلافي هذه العيوب، فالفكرة الأساسية في التدريس المصغر هي تبسيط الموقف التدريسي وخفض عدد المتغيرات والتحكم فيها، وبالتالي توفير بيئة آمنة خالية من التعقيد لتدريب الطالب المعلم على مهارات التدريس. وهنا تكمن أهمية التدريس المصغر في إكساب الطلاب المعلمين مهارات التدريس عامة ومهارات التنفيذ بصفة خاصة، وذلك لكونه الأداة المعملية الوحيدة التي تخضع من خلالها عملية التدريس للتجريب قبل التطبيق الفعلي في الصف الدراسي. كما أن العمل في معامل التدريس المصغر قائم على مبدئين أساسيين هما التعلم بالعمل والتدريب المكثف على اكتساب الخبرة وتعديل السلوك (واصف عزيز:1999).

لذا أظهرت العديد من الدراسات والبحوث فاعلية التدريس المصغر في تنمية المهارات التدريسية لدى طلاب كليات التربية مثل دراسة(الرباعي، عبدالملك طه:2001)،(رضوان، خليل:2001)،(الجوهري، محمد:2010)،(العجمي، لبنى:2011).

ويرى الباحث أن غالبية الدراسات والبحوث التي أهتمت بدراسة فاعلية برامج قائمة على التدريس المصغر في تنمية المهارات التدريسية لدى الطلاب المعلمين بكليات التربية اقتصرت على الملاحظات الكتابية والشفهية للمشرفين التربويين والأقران بعد مشاهدة الطالب المتدرب كأساس في التغذية الراجعة التي يقيم من خلالها مستوى أداء المهارة التدريسية، والاستخدام المحدود لتكنولوجيا الفيديو الخطية أو التفاعلية في مرحلة التغذية المرتدة بالرغم من كونها مكوناً أساسياً في نماذج التدريس المصغر مما يعني أن معايير التقييم للطالب المتدرب تعتمد على تحليلات كتابية وشفهية مجردة وغير مقترنة بمدرك بصري يستطيع من خلاله الطالب المتدرب بناء نموذج عقلي يجد من خلاله مسارات محددة وواضحة لتصحيح أدائه للمهارة التدريسية.

ويؤكد ذلك رأي(Levis:1987) في أن التعلم من خلال مشاهدة فيلم فيديو والذي يُطلق عليه التمثيل الإدراكي (Perceptual Modeling) يؤثر في اكتساب المهارة وتخزينها في ذاكرة الطالب المعلم بشكل أسرع من التعلم من خلال ملاحظات كتابية أو شفهية والتي يُطلق عليها التمثيل الرمزي (Symbolic Modeling).

لذا يحاول الباحث التحقق من خلال دراسة تجريبية من مدى فاعلية التدريس المصغر في تنمية مهارات تنفيذ الدرس الأساسية على وجه التحديد دون التعرض لباقي المهارات وذلك لإمكانية الملاحظة المقننة المباشرة من قبل الأستاذ المشرف والأقران والتقييم الذاتي للطالب المتدرب والاستخدام الفعال لتكنولوجيا الفيديو الخاصة بالهاتف كأداة في تحسين ممارسات الطلاب المتدربين تخصص حاسوب لتلك المهارات.

مشكلة البحث:

برزت مشكلة البحث الحالي من استقراء الباحث لواقع الأداء التدريسي للطلاب المعلمين من خلال عمله كمشرف تربوي في برنامج التربية العملية(التدريس المصغر، التربية الميدانية) لكلية العلوم التطبيقية والتربوية بالنادرة-جامعة إب، حيث أتضح من الملاحظات الدورية أثناء الزيارات الصفية عبر العديد من الأعوام الدراسية إلى وجود قصور لدى الغالبية من هؤلاء الطلاب المعلمين تخصص حاسوب في مهارات تنفيذ الدرس الأساسية داخل الصف الدراسي وعدم وجود أطر عمل محددة لديهم لكيفيات ومهارات التدريس مستمدة من مرجعيات مرتبطة بالتأهيل التربوي المهني أثناء الإعداد بالكلية أو وجود نماذج تدريسية مخططة للقيام بتنفيذ مهامها. فالغالبية العظمى من هؤلاء الطلاب المعلمين تخصص حاسوب، تعتمد في تنفيذ الدرس داخل الصف الدراسي على تقليد معلمين سابقين واتخاذهم كنماذج، أو الأداء العشوائي دون الاهتمام بالتجريب أو التدريب على مهارات تنفيذية محددة وإيجاد مسار لاكتشاف الأخطاء التدريسية داخل الصف الدراسي ومن ثم محاولة تصحيحها ذاتياً أو بمساعدة الطلاب المعلمين(الأقران) والأستاذ المشرف، مما حفز الباحث للقيام بهذا البحث لمحاولة الإجابة على التساؤلات الفرعية للسؤال الرئيس التالي: ما فاعلية

التدريس المصغر في تنمية مهارات تنفيذ الدرس الأساسية لدى الطلاب المعلمين تخصص حاسوب بكلية العلوم التطبيقية والتربوية بالنادرة – جامعة إب؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما مهارات تنفيذ الدرس الأساسية الواجب توافرها لدى الطلاب المعلمين تخصص حاسوب بكلية العلوم التطبيقية والتربوية بالنادرة – جامعة إب؟

2 . ما مستوى أداء الطالب المعلم تخصص حاسوب لمهارات تنفيذ الدرس الأساسية خلال التدريب العملي كما تقيسها بطاقات ملاحظة المشرف والزملاء والتقييم الذاتي؟

3 . ما صورة دليل التدريب المقترح باستخدام التدريس المصغر في تنمية مهارات تنفيذ الدرس الأساسية لدى الطلاب المعلمين تخصص حاسوب بكلية العلوم التطبيقية والتربوية بالنادرة – جامعة إب؟

4 . ما فاعلية استخدام التدريس المصغر في تنمية مهارات تنفيذ الدرس الأساسية لدى الطلاب المعلمين تخصص حاسوب بكلية العلوم التطبيقية والتربوية بالنادرة – جامعة إب؟

فرضيات البحث:

تم تحديد فرضيات هذا البحث بالتالي:

1 . لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات بطاقة ملاحظة الأستاذ المشرف للطلاب المعلمين تخصص حاسوب عينة البحث قبل وبعد استخدام التدريس المصغر.

2 . لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات بطاقة ملاحظة زملاء الطالب المتدرب للطلاب المعلمين تخصص حاسوب عينة البحث قبل وبعد استخدام التدريس المصغر.

3 . لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات بطاقة ملاحظة التقييم الذاتي للطلاب المعلمين تخصص حاسوب عينة البحث قبل وبعد استخدام التدريس المصغر.

أهداف البحث:

سعى البحث إلى تحقيق الأهداف التالية:

1 . تحديد قائمة بمهارات تنفيذ الدرس الأساسية والفرعية الواجب توافرها في الطلاب المعلمين تخصص حاسوب للتدريس داخل الصف الدراسي أو معمل التدريس المصغر مستمدة من آراء الخبراء والمختصين في المناهج وطرائق التدريس.

2 . إعداد وضبط بطاقة ملاحظة لقياس أداء مهارات تنفيذ الدرس الأساسية والفرعية للطلاب المعلمين تخصص حاسوب كأس في التغذية الراجعة التي يتلقاها الطالب المتدرب من الأستاذ المشرف والأقران وذاتياً.

3. إعداد وتصميم دليل تدريبي مقترح باستخدام التدريس المصغر لتنمية مهارات تنفيذ الدرس الأساسية لدى الطلاب المعلمين تخصص حاسوب بكلية العلوم التطبيقية والتربوية بالنادرة – جامعة إب.

4 . تدريب الطلاب المعلمين تخصص حاسوب على مهارات تنفيذ الدرس الأساسية على وجه التحديد دون التعرض لباقي المهارات وذلك لإمكانية الملاحظة المنتظمة المباشرة من قبل الأستاذ المشرف والأقران والتقييم الذاتي.

5 . تدريب الطلاب المعلمين تخصص حاسوب على كيفية الاستخدام الفعال لكاميرا الفيديو للهاتف كأداة في تحسين أدائهم التدريسي لمهارات تنفيذ الدرس الأساسية.

6 . الكشف عن مدى فاعلية استخدام التدريس المصغر في تنمية مهارات تنفيذ الدرس الأساسية لدى الطلاب المعلمين تخصص حاسوب بكلية العلوم التطبيقية والتربوية بالنادرة – جامعة إب.

7 .التوصل إلى عدد من التوصيات والمقترحات التي قد تساهم في علاج القصور في أداء مهارات تنفيذ الدرس، والعمل على الرفع من مستوى أداء هذه المهارات باستخدام التدريس المصغر لدى الطلاب المعلمين تخصص حاسوب بكلية العلوم التطبيقية والتربوية بالنادرة – جامعة إب.

أهمية البحث:

قد يسهم البحث الحالي في:

1 . تطوير برنامج التربية العملية (التدريس المصغر، التربية الميدانية) بكلية العلوم التطبيقية والتربوية بالنادرة جامعة إب واعتماد معامل التدريس المصغر ضمن الخطط الدراسية بمؤسسات إعداد المعلمين والتوسع في استخدامها وتوفير متطلباتها.

2 . إفادة الطلاب المعلمين تخصص حاسوب والقائمين على برامج إعداد المعلم من خلال تقديم قائمة بمهارات تنفيذ الدرس الأساسية يمكن أن يستخدمها الطالب المعلم أثناء التدريب العملي في برنامج التربية العملية (التدريس المصغر، التربية الميدانية).

3. تقديم مجموعة من بطاقات الملاحظة لأداء الطلاب المعلمين تخصص حاسوب لمهارات تنفيذ الدرس الأساسية.

4. تدريب الطلاب المعلمين على أسلوب تعليم جديد يساعد على تنمية مهاراتهم التنفيذية التدريسية.

5. يقدم البحث – في حدود علم الباحث – آليات جديدة في بناء وتصميم دليل تدريبي باستخدام التدريس المصغر تعتمد على التقنيات الحديثة ممثلة بكاميرا الهاتف المحمول بصورة تمكن الطلاب المعلمين من إيجاد مسارات علمية ومنهجية لتحسين أدائهم التدريسي ذاتياً بالإضافة لتشجيع تقويم الأقران بعضهم البعض كأساس من أسس النمو المهني المستمر للطلاب المعلمين قبل الخدمة.

6. ينتمي البحث الحالي إلى تيار الأبحاث التي تؤيد التوسع في إكساب الخبرات التدريسية كخبرات معملية (Teaching Laboratory Experience) ويعارض الاتجاه التوسعي الشامل في تناول عملية/ظاهرة التدريس (The Holistic Macro Approach) مما يدعو إلى أهمية القيام بالعديد من المشروعات البحثية التي تتناول خبرات وتفاعلات عملية التدريس بالدراسة على المستوى الموسع(Macro) والمستوى المصغر(Micro) وتحديد الدلالات العملية والإحصائية على أداء المعلمين داخل الصف الدراسي في كلا الاتجاهين.

مسلمات البحث:

يقوم البحث الحالي على المسلمات الآتية:

- ✓ ضعف أداء مهارات تنفيذ الدرس الأساسية لدى الطلاب المعلمين.
- ✓ فاعلية استخدام أسلوب التدريس المصغر كما أشارت الدراسات والبحوث السابقة.
- ✓ ضرورة الارتقاء بأداء الطلاب المعلمين لمهارات تنفيذ الدرس الأساسية.
- ✓ يُعتبر التدريس المصغر أسلوباً وتقنية من التقنيات المستحدثة، التي تستخدم في مجال التدريب بصفة عامة، وفي مجال إعداد المعلم وتدريبه بصفة خاصة.

حدود البحث:

اقتصرت حدود البحث الحالي على ما يلي:

1. مهارات تنفيذ الدرس الأساسية وهي (مهارة التهيئة للدرس-مهارة عرض محتوى الدرس-مهارة استخدام السبورة-مهارة طرح الأسئلة-مهارة استخدام الوسائل التعليمية-مهارة إدارة حجرة الدراسة-مهارة غلق الدرس).

وذلك لكون تلك المهارات مرتبطة بالأداء التدريسي الفعلي داخل معامل التدريس المصغر أثناء الدرس والتي يمكن ملاحظتها وقياسها بشكل مباشر.

2. عينة من الطلاب المعلمين تخصص حاسوب بالمستوى الثالث والمستحقين للتطبيق في برنامج التربية العملية (التدريس المصغر، التربية الميدانية) بكلية العلوم التطبيقية والتربوية بالنادرة-جامعة إب.

3. قياس مستوى أداء مهارات تنفيذ الدرس الأساسية السبع السابقة للطلاب المعلمين تخصص حاسوب أثناء فترة التدريب العملي في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 2020 / 2021م.

مواد البحث:

1. قائمة بمهارات تنفيذ الدرس الأساسية التي يجب توافرها في أداء الطالب المعلم تخصص حاسوب.

2. بناء دليل تدريبي مقترح للتدريس المصغر ودراسة مدى فاعليته في تنمية مهارات تنفيذ الدرس الأساسية داخل معمل التدريس المصغر بالكلية.

أدوات البحث:

1. استبيان لاستطلاع آراء الخبراء والمختصين حول مدى تمثيل البنود لمهارة تنفيذ الدرس الرئيسة.

2 . بطاقة ملاحظة لأداء مهارات تنفيذ الدرس الأساسية والمهارات التابعة لها لدى الطلاب المعلمين تخصص حاسوب وذلك لإمكانية الملاحظة المنظمة والمقننة المباشرة من قبل الأستاذ المشرف والأقران والتقييم الذاتي للطالب المتدرب.

منهج البحث:

اعتمد البحث الحالي على:

المنهج الوصفي التحليلي (Descriptive Research) لوصف وتحليل الأدبيات ذات الصلة بمشكلة البحث وإعداد أدوات البحث ومواده التدريبية المقترحة.

المنهج شبه التجريبي (Quasi Experimental Design) لقياس فاعلية استخدام التدريس المصغر كمتغير مستقل في تنمية مهارات تنفيذ الدرس الأساسية كمتغير تابع لدى عينة البحث واستخدمت إحدى تصميماته وهو التصميم التجريبي ذو المجموعة الواحدة.

متغيرات البحث:

تحددت متغيرات البحث الحالي فيما يلي:

1. المتغير المستقل: وهو دليل التدريب المقترح باستخدام التدريس المصغر بما يتضمنه من معارف وعناصر ومكونات ومراحل وخطوات ومهارات وأنشطة وأساليب وأدوات تقويم متمثلة في

- ✓ بطاقة ملاحظة الأستاذ المشرف الأكاديمي لتقييم أداء الطالب المتدرب.
- ✓ بطاقة ملاحظة الأقران لتقييم أداء الطالب المتدرب.
- ✓ بطاقة ملاحظة التقييم الذاتي لتقييم أداء الطالب المتدرب.

2 . المتغير التابع: وهو تنمية مهارات تنفيذ الدرس الأساسية من خلال معرفة مستوى أداء الطالب المعلم تخصص حاسوب لمهارات تنفيذ الدرس الأساسية كما تقيسها بطاقات الملاحظة (أدوات البحث)

التصميم التجريبي للبحث:

استخدم البحث الحالي تصميم المجموعة التجريبية الواحدة ذات القياس القبلي والبعدي من الطلاب المعلمين تخصص حاسوب بكلية العلوم التطبيقية والتربوية بالنادرة.

حيث تم تطبيق أدوات البحث قبلياً على مجموعة البحث ثم استخدام دليل التدريب بالتدريس المصغر ثم التطبيق البعدي لأدوات البحث، ويمكن توضيح هذا التصميم في الجدول التالي:

جدول رقم(01): التصميم التجريبي للبحث

أدوات القياس	المجموعات	الإجراءات الرئيسة		
		القياس القبلي	المعالجة	القياس البعدي
بطاقات ملاحظة أداء الطلاب المعلمين تخصص حاسوب مجموعة البحث في مهارات تنفيذ الدرس الأساسية أثناء التدريس المصغر	التجريبية	X	أسلوب التدريس المصغر	X
		X		X

مصطلحات البحث:

تم تحديدها في ضوء ما ورد من تعريفات متعددة بالدراسات والبحوث السابقة كما يلي:

الفاعلية: تُعرف إجرائياً بأنها حجم التأثير الذي يحدث نتيجة استخدام دليل التدرب بالتدريس المصغر في تنمية مهارات تنفيذ الدرس الأساسية لدى الطلاب المعلمين تخصص حاسوب بكلية العلوم التطبيقية والتربوية بالنادرة جامعة إب.

التدريس المصغر: ويُعرف إجرائياً في هذا البحث بأنه: موقف تدريبي ذو أبعاد مصغرة، حيث يقوم الطالب المعلم بتدريس درس حاسوب مصغر محدد الأهداف لمجموعة صغيرة من المتعلمين(من زملاء الطالب المعلم) يتراوح عددهم بين(7 – 10) أفراد لمدة قصيرة من الزمن تتراوح من (10 – 15) دقيقة، وفي الغالب يتم تسجيل هذه الدروس بكاميرا الهاتف وإعادة المشاهدة للاستفادة من التغذية الراجعة والتعزيز الفوري من الأستاذ المشرف وأقرانه ومن الطالب المعلم نفسه، ويُعيد الطالب تدريسه مرة أخرى للاستفادة من التغذية الراجعة الناتجة من عمليات الحوار والمناقشة

في محاولة لتحسين مهاراته وأدائه، ويستمر الطالب المعلم في ذلك حتى يصل مستوى التمكن من أداء مهارات التنفيذ الأساسية والفرعية.

مهارات تنفيذ الدرس: وتُعرف إجرائياً بأنها: إنجاز ما خطط له الطالب المعلم أثناء التفاعل مع أقرانه الذين يقومون بدور المتعلمين في حجرة التدريس المصغر، وفيها يستخدم الطالب المعلم معظم المعلومات والوسائل والأنشطة التي أقترحها في مرحلة التخطيط للتدريس، كما يراعي عدد من العناصر أثناء عملية التنفيذ منها: التمهيد، التسلسل المنطقي للدرس، والاستفادة من خبرات المتعلمين، تنويع طرائق وأساليب تدريس مادة الحاسوب، وطرح السؤال وتلقي الإجابة، والمحافظة على نظام وإدارة الصف ومعالجة المشكلات الصفية وغيرها العناصر.

لذا يتفرع من مهارة التنفيذ الرئيسة مهارات تنفيذ أساسية وفرعية تُعد من المتطلبات الأساسية التي ينبغي للطالب المعلم أن يتقنها ويكون قادراً على ممارستها حتى يتمكن من عرض درسه بنجاح وبأسلوب شيق جذاب، وتتمثل مهارات تنفيذ الدرس الأساسية في الآتي:

1. مهارة التهيئة للدرس: يُعرفها (حسن زيتون،2001) بأنها "كل ما يقوله المعلم أو يفعله أو يوجه به الطلاب قبل بدأ تعلم محتوى درس جديد أو إحدى نقاط محتوى هذا الدرس بغرض إعداد الطلاب عقلياً ووجدانياً وجسمياً لتعلم هذا المحتوى أو إحدى نقاطه، وجعلهم في حالة قوامها الاستعداد للتعلم".

2 . مهارة عرض محتوى الدرس: يُعرفها الباحث إجرائياً بأنها: الأساليب والمداخل التي يتبعها الطالب المعلم تخصص حاسوب في معالجة محتوى الدرس واستخدام الوسائل التعليمية المتنوعة في تحقيق أهداف الدرس.

3. مهارة استخدام السبورة: يُعرفها الباحث إجرائياً بأنها: أداة تعليمية أساسية يصعُب الاستغناء عنها وبالتالي يتوقف أسلوب ترتيب وتنسيق السبورة على مقدرة الطالب المعلم المهنية ومهاراته الشخصية في الرسم والكتابة على السبورة، لذا تعتبر هذه المهارة أحد مهارات التدريس الفعال التي ينبغي على المعلم أن يتمكن من إتقانها لأنها من العوامل التي تخلق روح الوحدة في الصف الدراسي.

4 . مهارة طرح الأسئلة وتلقي الإجابة (المناقشة): يُعرفها (كمال زيتون،2003) بأنها: "مجموعة الإجراءات التي يقوم بها المعلم في الموقف التعليمي، وتظهر من خلالها مدى معرفته بالأساسيات الواجب إتباعها عند التخطيط للسؤال (صياغة السؤال)، ومدى استخدامه لجميع أنماط الأسئلة وإجادته لأساليب توجيه السؤال، والأساليب المتبعة في معالجة إجابة المتعلمين".

5. مهارة استخدام الوسائل التعليمية (تقنيات التعليم): يُعرفها (نايف الأبرط،2018) بأنها: "مجموعة القدرات والمعلومات اللازمة للمعلم في مجال وسائل وتقنيات التعليم، ليصل إلى درجة من الإتقان في أدائه لتحقيق تعليم أكثر فاعلية، ويستمتع به الطلبة".

6. مهارة إدارة حجرة (قاعة) الدراسة: يتفق كل من (عبدالحافظ سلامة،1993)، (كمال زيتون،2003) على أن إدارة الصف يقصد بها: "مجمل السلوك التدريسي الفعال الذي يتضمن المعارف والمهارات، التي يكتسبها المعلم وينعكس

أثرها على أدائه لمهام تخطيط القواعد والإجراءات وتنظيم بيئة الصف فيزيقياً واجتماعياً، وضبط سلوكيات المتعلمين، وذلك من خلال تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة في الفترة الزمنية المحددة لها".

7 . مهارة غلق الدرس:

يُعرفها الباحث إجرائياً بأنها: تلك الأفعال أو الأقوال التي يقوم بها الطالب المتدرب تخصص حاسوب بقصد إنهاء الدرس من تنظيم معلومات وبلورة أفكار وتلخيص مفاهيم وإيضاح أوجه الاستفادة والمطلوب استيعابه من هذا الدرس.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

يستعرض البحث العديد من النقاط التي يمكن إجمالها بمحورين هما:

المحور الأول: التدريس المصغر – أهميته – مراحله – كيفية تطبيقه

أولاً: مفهوم التدريس المصغر وخصائصه:

هناك العديد من التعريفات للتدريس المصغر طبقاً للهدف من برنامج تدريسه، وسنورد هنا تعريف قسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية جامعة عين شمس للتدريس المصغر يجمع بين خصائصه، وهو (د.ت، 3 – 4):

التدريس المصغر عبارة عن موقف تدريبي مصغر من حيث أعداد الطلاب والمحتوى وزمن الحصة والمهارة المستخدمة في الشرح، وذلك تحت ظروف معينة وبطريقة معينة، وهي أن يقوم أحد الطلاب المعلمين بدور المعلم، ويقوم أقرانه بدور المتعلمين، وبعد التدريس يتلقى التغذية الراجعة من المشرف أو أقرانه وذاتياً باستخدام استمارة التقييم الذاتي وتتاح الفرصة لكل طالب معلم بإعادة التدريس على أقرانه، ويتلقى تغذية راجعة عقب كل أداء ويسجل الدرس عادةً بالفيديو أو التسجيل الصوتي، ويرى كل من المشرف والطلاب المعلمين أداء زميلهم السجل على الفيديو، أو سماع أدائه على التسجيل الصوتي، ويقوم كل طالب معلم بدور المعلم على أقرانه بالتتابع حتى ينتهي أفراد المجموعة من التدريس، وتتاح الفرصة لكل طالب معلم تم تدريبه بالتأكيد على مدى اكتسابه للمهارة بالتدريس لمجموعة أخرى من المعلمين ومدة الدراسة تتراوح ما بين (5 – 10) دقائق يتبعها فترة تغذية راجعة في مدة تتراوح أيضاً ما بين (5 – 10) دقائق ويستمر كل طالب معلم في التدريب حتى يصل إلى مستوى التمكن في أداء المهارة.

من هنا يتضح لنا أن التدريس المصغر (Micro Teaching) طريقة فعالة من طرق إعداد المعلمين وتدريبهم قبل الخدمة وأثنائها لمختلف المراحل التعليمية ولمختلف مواد التدريس، حيث يتدرب المعلمون بواسطته على التدريس في مواقف تعليمية حقيقية في إطار مبسط يشبه غرفة الصف العادية، ولكنه لا يشتمل على العوامل المعقدة التي تدخل عادةً في عملية التدريس. حيث يسمح هذا النوع من الأساليب التعليمية لمعلمي المستقبل باكتشاف أخطائهم وملاحظتها، ومحاولة تلافيها في سلوكهم التعليمي فيما بعد، وقد تعطى للطالب المتدرب فرصة إعادة الدرس نفسه أمام مجموعة أخرى بقصد إدخال التحسينات التعليمية في مهارات التدريس وهذا بدوره يؤدي إلى فهم أعمق لطبيعة

المهارات التدريسية التي يتدرب عليها، ومن ثم يملك القدرة الفعلية على التدريس بطرق متنوعة وأساليب مهارية مختلفة مما يزيد دافعيتهم للتعلم الذاتي. لذا يمكن تلخيص خصائص التدريس المصغر في النقاط التالية (محمد حمدان،1986):

1 . صغر مجموعات الأقران، يجب أن تتراوح من (6 – 8) أفراد في المجموعة الواحدة.

2. صغر فترة التدريب على المهارة أو الأداء تتراوح من (3 – 10) دقائق.

3 . صغر فترة التعليق والمقترحات، وتكون في حدود (5 دقائق).

4 . إمكانية الملاحظة والتحليل والمراجعة الذاتية والجماعية.

5. إمكانية تسجيل الأداء التدريسي بالفيديو وتكرار عرضه.

6. انتقاء مهارة تدريسية محددة للتدرب عليها.

ثانياً: مراحل التدريس المصغر وخطوات تطبيقه:

يقدم التدريس المصغر على مراحل، هي: الإرشاد والتوجيه والمشاهدةوالتحضير للدرس، والتدريس، والحوار والمناقشة، وإعادة التدريس، والتقويم، والانتقال إلى التدريس الكامل.

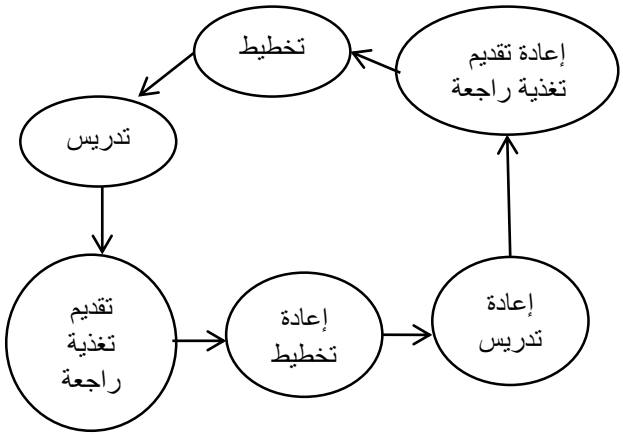
كما يرى قسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية جامعة عين شمس أن دورة التدريس المصغر قد تأخذ المراحل التالية (15,2005):

تخطيط ← تدريس ← مشاهدة ← تقويم ← إعادة تخطيط ← إعادة تدريس ← مشاهدة ← تقويم

ويمكن أن تتكرر الدورة أكثر من مرتين حتى تنعدم الأخطاء في أداء الطالب المعلم، ولكن هذا يحتاج إلى إمكانيات مادية، ووقت أطول، وفي ظل ظروف الأعداد الكبيرة للطلاب المعلمين المطلوب تدريبهم، وقلة عدد معامل التدريس المصغر، لذا يكتفي بدورة واحدة لتدريب الطلاب المعلمين على مهارات التدريس، وهي:

تخطيط ← تدريس ← مشاهدة ← تقويم.

أما عن دورة التدريس المصغر الذي أخذ به الباحث في البحث الحالي فالمخطط التالي يوضح مراحله:



ولهذا، فإن استخدام التدريس المصغر كأسلوب لتدريب وإعداد معلمي المستقبل بكليات التربية يتطلب عدد من الخطوات لتطبيقه (الجوهري: محمد، 2010، ص214 -215) وهي:

1. يبدأ التدريس المصغر عادةً بتمهيد نظري للتعريف بالمهارة، وفهم عناصرها المختلفة وأهميتها في العملية التعليمية.
2. مشاهدة نموذج تطبيقي حول هذه المهارة يقوم به المتخصص أو مسجل على فيديو أو القائم على عملية التدريب.
3. جلسة مشاهدة وحوار حول ما تم مشاهدته عن المهارة.
4. يبدأ المتدرب بالتخطيط لأداء هذه المهارة وفقاً لعناصر التحضير للدرس المصغر.
5. يقوم المتدرب بأداء المهارة أو الدرس المصغر.
6. استخدام التغذية الراجعة بعد الانتهاء مباشرةً من أداء المهارة بإحدى الطرق التالية:

- ✓ مناقشة أداء المتدرب مع أستاذه وزملائه في ضوء الأهداف مع اقتراح الإضافة والتعديلات.
- ✓ يشاهد المتدرب نفسه من خلال تسجيل أدائه على فيديو لملاحظة نقاط الضعف والقوة في أدائه لتحسينه.
- ✓ استمارة أو بطاقة ملاحظة لزملائه يدونون فيها أداء المتدرب أثناء الشرح وتعطى له بعد الانتهاء من الدرس لاكتشاف أخطائه ومحاولة تفاديها في الجلسات القادمة مما يجعله أكثر عمقاً لفهم المهارة التي يتدرب عليها.

المحور الثاني: دراسات وبحوث اهتمت بتوظيف التدريس المصغر في تنمية المهارات التدريسية:

تعددت وتباينت الدراسات التي أهتمت بدراسة فعالية الجوانب المختلفة للتدريس المصغر في تنمية المهارات التدريسية لدى المعلمين سواءً قبل الخدمة أو أثناء الخدمة، فالبعض من هذه الدراسات اهتم بدراسة الشكل التقليدي من التدريس المصغر في برامج إعداد المعلمين بكليات التربية على تنمية بعض مهارات التدريس مثل دراسة (عادل عجيز: 1997) والتي أظهرت فاعلية استخدام التدريس المصغر في برامج كليات التربية على تنمية بعض مهارات التدريس لطلاب الدبلوم العام، ودراسة (محمد أمين علي: 1999) والتي أظهرت فعالية التدريس المصغر في تنمية المهارات التدريسية العامة لطلاب التربية العملية، ومن الدراسات التي اهتمت بدمج التدريس في البرامج التدريسية للمعلمين أثناء الخدمة دراسة (محمد هندي: 2000) والتي أظهرت فعالية البرامج التدريسية القائمة على التدريس المصغر في تنمية المهارات التدريسية لدى معلمي العلوم الزراعية، كما أظهرت دراسة (عبدالملك طه: 2001) فاعلية التدريس المصغر في تنمية المهارات التدريسية العامة والإبداعية لدى الطلاب المعلمين، وكذلك دراسة (صبري عرب: 2004) والتي أظهرت فاعلية

التدريس المصغر في تنمية المهارات التدريسية لدى الطلاب المعلمين بالإضافة لتأثير المهارات المكتسبة من التدريس المصغر لدى الطلاب المعلمين على مستوى المهارات العملية لدى طلاب المرحلة الثانوية أثناء فترة التربية الميدانية.

ويُشير الباحث إلى أنه بالدراسة التحليلية لتلك الدراسات ومقارنتها بالإطار القياسي لمنهجية العمل في أسلوب التدريس المصغر يتضح عدم الاهتمام باستخدام الفيديو بأشكاله المختلفة في مرحلة المشاهدة لنموذج أو في مرحلة الحوار والمناقشة (مرحلة التغذية الراجعة)، حيث تُشير إجراءات البرامج المقترحة في تلك الدراسات إلى اعتمادها على تسجيل الملاحظات كتابياً من قبل الزملاء وكأساس في التغذية الراجعة وكذلك العرض النظري لمهارات التدريس بشكل شفهي من قبل المشرفين قبل بدأ التدريب في التدريس الفعلي داخل حلقات التدريس المصغر، مما يعني إجمالاً أن الطالب المتدرب ليس لديه خبرة بصرية محددة عن المهارات التدريسية قبل القيام بمهامها، واعتماده على فرضيات ذهنية مستمدة من توجيهات المشرف وملاحظات الزملاء والتي يغلب عليها التمثيل الرمزي للمهارة وابتعادها عن التمثيل البصري.

وقد أدت أشكال القصور في تطبيق مبادئ التدريس المصغر في الكثير من الدراسات المهتمة بهذا المجال إلى اتجاه الدراسات التي تلتها إلى التكامل أو الدمج بين التدريس المصغر وأساليب أخرى مثل دراسة (خليل رضوان: 2001) والتي أظهرت فاعلية برنامج تدريبي قائم على التكامل بين الموديلات التعليمية والتدريس المصغر في تنمية المهارات التدريسية لدى المعلمين غير المؤهلين تربوياً، وكذلك دراسة (نجلاء فارس: 2002) والتي أظهرت فعالية الدمج بين البرمجيات التعليمية وبرنامج التدريس المصغر في تنمية بعض المهارات التدريسية لدى الطلاب المعلمين، ودراسة (لبنى العجمي: 2011) والتي أظهرت أثر الدمج بين أسلوب التدريس المصغر والنمذجة في تنمية بعض المهارات التدريسية لطالبات كلية التربية للبنات "الأقسام العلمية" بأبها، وكذلك دراسة (محمد الجوهري: 2010) والتي أظهرت فاعلية استخدام التدريس المصغر ونمط التعليم المفرد بمساعدة الحاسوب على تنمية مهارات التدريس والدافع للإنجاز لدى طالبات كليات المعلمين جامعة عمر المختار.

ومن الدراسات التي أهتمت بتوظيف التدريس المصغر في المهارات الخاصة بتنفيذ الدرس فقط دراسة (Amobi ،F and Irwin : 2009) حيث استهدفت استخدام التدريس المصغر كأداة في تدريب معلمي ما قبل الخدمة أريزونا على التعرف على الأنواع والمستويات المختلفة من ردود أفعال المعلمين الخبراء تجاه المواقف والأحداث التدريسية في الصف الدراسي، والتدرب المكثف على تلك المهارات. وقد أظهرت الدراسة تحسناً عملياً في ردود أفعال المتدربين تجاه العديد من المواقف والأحداث المحتمل حدوثها في الفصل الدراسي، وكذلك دراسة (رفيق البربري، وحسن إسحاق: 2010) والتي أظهرت فاعلية برنامج مقترح للتدريس المصغر قائم على تكنولوجيا الفيديو التفاعلي في تنمية المهارات التنفيذية للتدريس لدى طلاب كلية المعلمين بجامعة جازان.

إجراءات البحث:

للإجابة عن أسئلة البحث تم إتباع الإجراءات الآتية:

أولاً: للإجابة على السؤال الأول والذي ينص على "ما مهارات تنفيذ الدرس الأساسية الواجب توافرها لدى الطلاب المعلمين تخصص حاسوب بكلية العلوم التطبيقية والتربوية بالنادرة جامعة إب؟"، أتبع الباحث الإجراءات التالية لإعداد قائمة بالمهارات اللازمة لتنفيذ الدرس:

- ✓ عمل قائمة مبدئية بالمهارات الأساسية اللازمة لتنفيذ الدرس من خلال مراجعة الإجراءات التي قامت بها العديد من الدراسات والبحوث السابقة التي اهتمت بتنمية مهارات التدريس بصفة عامة، ومهارات تنفيذ الدرس اللازمة للطلاب المعلمين تخصص حاسوب بصفة خاصة.
- ✓ تحديد المهارات والأداءات الفرعية التابعة لكل مهارة أساسية في ضوء ما أشارت إليه المراجع المتخصصة حول مهام ومتطلبات القيام بتلك المهارات.
- ✓ تحليل وتنظيم تلك الأداءات الفرعية من حيث الصياغة الإجرائية، التنظيم المنطقي والترتيب الزمني لسلاسل وتتابع إجراءات وخطوات إنجاز مراحل عملية التنفيذ الثلاث (مرحلة البداية-مرحلة العرض-مرحلة الختام).
- ✓ تصميم استبيان لاستطلاع آراء الخبراء والمتخصصين حول قائمة المهارات المقترحة وعرض صورته الأولية على مجموعة من المتخصصين لإبداء آرائهم حول مدى دقة صياغة العبارات المعبرة عن تلك المهارات والأداءات الفرعية التابعة لها، وما يرونه مناسباً من إضافات أو تعديلات لمهارات أساسية أو مهارات وأداءات فرعية.
- ✓ عرض الصورة النهائية للاستبيان على مجموعة من المحكمين المتخصصين لإبداء آرائهم حول مدى تمثيل تلك البنود لمهارة تنفيذ الدرس الرئيسة. ملحق (1).
- ✓ رصد آراء المحكمين على بنود الاستبيان وحساب نسب الاتفاق فيما بينها لتحديد قائمة البنود الممثلة لمهارات تنفيذ الدرس المراد ملاحظتها. ملحق (2).

ثانياً: للإجابة عن السؤال الثاني الذي ينص على "ما مستوى أداء الطالب المعلم تخصص حاسوب لمهارات تنفيذ الدرس الأساسية خلال التدريس المصغر (التدريب العملي) كما تقيسها بطاقات الملاحظة؟"، أتبع الباحث الإجراءات التالية لإعداد بطاقة الملاحظة لمهارات تنفيذ الدرس الأساسية والفرعية:

1. تحديد الهدف من البطاقة:

تهدف هذه البطاقة إلى قياس مستوى أداء الطالب المعلم تخصص حاسوب لمهارات تنفيذ الدرس الأساسية والفرعية قبل وبعد استخدام التدريس المصغر.

2 . تحديد مهارات التنفيذ الأساسية المراد ملاحظتها:

وتمثلت هذه المهارات في سبع مهارات أساسية هي (مهارة التهيئة للدرس-مهارة عرض محتوى الدرس-مهارة استخدام السبورة-مهارة طرح الأسئلة وتلقي الإجابة-مهارة استخدام وسائل وتقنيات التعليم-مهارة إدارة حجرة الدراسة-مهارة غلق الدرس).

3. صياغة مفردات بطاقة الملاحظة:

أعتمد الباحث في بناء مفردات بطاقة الملاحظة على نتائج الاستبيان المعروض على المحكمين وقد استفاد الباحث من تعليقاتهم فيما يتعلق بالصياغة الإجرائية لعبارات البطاقة، إضافة مهارات فرعية لمجموعة من مهارات

التنفيذ الأساسية وخاصة مهارتي عرض محتوى الدرس ومهارة طرح الأسئلة وتلقي الإجابة، حيث اقتصرت كل عبارة على مهارة واحدة، ووصف أداء واحد.

4 . تحديد التقدير الكمي لمستوى الأداء:

تم تدرج بطاقة الملاحظة تدريجاً خماسياً حسب طريقة ليكرت (Likert) لتدل على مستوى الطالب المعلم تخصص حاسوب للمهارات المطلوبة في معمل التدريس المصغر (قاعة الدراسة) وهي: (ممتاز، جيد جداً، متوسط، مقبول، ضعيف "لا يؤدي") وحددت التقديرات الكمية لها بإعطاء الدرجات (5 ، 4 ، 3 ، 2 ، 1) للتقديرات اللفظية الخمسة على التوالي، وأتبع الباحث نظام العلامات في تسجيل الدرجات، على أن يضع الملاحظ (المشرف، الأقران، الطالب نفسه) علامة (√) أمام المهارة وتحت المستوى الذي يراه مناسباً لأداء المهارة، ومن مميزات هذا النظام أنه لا يضيع وقت الملاحظ في تسجيل وقائع الملاحظة، كما اشتملت بطاقة الملاحظة على تعليمات تضمنت الهدف من البطاقة وتوضح كيفية الإجابة عليها حتى لا يقع الملاحظ في خطأ يترتب عليه نتائج غير صادقة.

5. عرض البطاقة على مجموعة من المحكمين:

للتأكد من صدقها وسلامة التقدير الكمي للبطاقة، وفي ضوء ملاحظات المحكمين تم مراجعة العبارات وإعادة تنظيمها وترتيبها وإجراء التعديلات التي أبداها المحكمون حتى وصلت البطاقة لصورتها النهائية.

6. التجربة الاستطلاعية لبطاقة الملاحظة:

تم تطبيق البطاقة على 15 طالباً وطالبة بالمستوى الرابع بكلية العلوم التطبيقية والتربوية تخصص معلم حاسوب، حيث قام الباحث وأحد المتخصصين في المناهج وطرائق التدريس بالكلية بملاحظة أداء كل طالب على حدة وتسجيل الأداءات التي يقوم بها كل طالب في بطاقة الملاحظة الخاصة به وذلك مرتان، ثم حُسبت نسبة الاتفاق بين الباحث والمختص وبلغت نسبة الاتفاق 88% وهي نسبة مرتفعة تدل على ثبات البطاقة المستخدمة في قياس مستوى أداء الطالب المعلم تخصص حاسوب لمهارات تنفيذ الدرس الأساسية والفرعية.

وقد حدد كوبر (Cooper) مستوى الثبات بدلالة نسبة الاتفاق كالآتي (خطاب، علي: 2000، ص465):

- أقل من 70% انخفاض بطاقة الملاحظة.
- 85% فأكثر ارتفاع ثبات بطاقة الملاحظة.

7 . الصورة النهائية لبطاقة الملاحظة:

تم التوصل للصورة النهائية لبطاقة ملاحظة أداء الطالب المعلم تخصص حاسوب في مهارات تنفيذ الدرس الأساسية وهي (مهارة التهيئة للدرس-مهارة عرض محتوى الدرس- مهارة استخدام السبورة- مهارة طرح الأسئلة وتلقي الإجابة- مهارة استخدام وسائل وتقنيات التعليم- مهارة إدارة حجرة الدراسة- مهارة غلق الدرس) بإجمالي (65) مهارة فرعية كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول رقم (02): أبعاد بطاقة ملاحظة مهارات تنفيذ الدرس الأساسية لدى الطلاب المعلمين تخصص حاسوب بكلية العلوم التطبيقية والتربوية بالنادرة

م	مهارات تنفيذ الدرس الأساسية	عدد المهارات الفرعية	أرقام العبارات الإجرائية	النسبة المئوية	الدرجة العظمى
1	مهارة التهيئة للدرس	8	8 – 1	12.31	40
2	مهارة عرض محتوى الدرس	11	19 – 9	16.9	55
3	مهارة استخدام السبورة	9	28 – 20	13.85	45
4	مهارة طرح الأسئلة وتلقي الإجابة	10	38 – 29	15.38	50
5	مهارة استخدام وسائل وتقنيات التعليم	8	46 – 39	12.31	40
6	مهارة إدارة حجرة الدراسة	13	59 – 47	20.00	65
7	مهارة غلق الدرس	6	65 - 60	9.2	30
	المجموع الكلي	65		99.95	325

ومن الجدول السابق يتضح أن إجمالي المهارات الفرعية للبطاقة (65) مهارة فرعية موزعة على سبع مهارات تنفيذ أساسية، وقد بلغت أعلى درجة (325) درجة وأقل درجة هي (65) درجة.

8 . التطبيق القبلي لبطاقة الملاحظة:

تم تطبيق بطاقة الملاحظة قبلياً على عينة البحث قوامها (32) طالباً وطالبة وهم طلبة المستوى الثالث تخصص حاسوب وكان ذلك بداية الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي 2021/2020م، وقد استخدمت نفس بطاقة الملاحظة من قبل كل من (الأستاذ المشرف، زملاء الطالب المتدرب،الطالب المتدرب نفسه)، وذلك بعد تدريبهم على كيفية استخدامها في ضوء تعليماتها، وقد تم ملاحظة أداء كل طالب معلم لحصتين متكاملتين، وتم تفريغ البيانات في جداول خاصة ومعالجتها إحصائياً، وذلك بهدف تحديد مستوى الأداء المبدئي للطلاب المعلمين تخصص حاسوب في مهارات تنفيذ الدرس الأساسية قبل تطبيق التدريس المصغر، كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول رقم(03): المتوسطات الحسابية والنسب المئوية القبلية لدرجات الطلاب المعلمين تخصص حاسوب في بطاقة ملاحظة (المشرف، الزملاء، التقييم الذاتي) للأداء في مهارات تنفيذ الدرس الأساسية

الأداة	مهارات تنفيذ الدرس الأساسية	عدد المهارات الفرعية	أعلى درجة	التقييم الذاتي		تقييم الزملاء		تقييم المشرف	
				المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية

بطاقة الملاحظة	1	مهارة التهيئة للدرس	8	40	16.22	40.55	14.16	35.4	12.94	32.35
	2	مهارة عرض محتوى الدرس	11	55	19.03	34.60	17.41	31.65	17.03	30.96
	3	مهارة استخدام السبورة	9	45	18.25	40.56	16.19	35.98	15.25	33.89
	4	مهارة طرح الأسئلة وتلقي الإجابة	10	50	18.34	36.68	15.66	31.32	14.41	28.82
	5	مهارة استخدام وسائل وتقنيات التعليم	8	40	17.22	43.05	14.69	40.00	13.59	33.98
	6	مهارة إدارة حجرة الدراسة	13	65	22.06	33.94	19.53	30.05	18.31	28.17
	7	مهارة غلق الدرس	6	30	15.44	51.47	13.53	45.1	12.03	40.1
الأداء الكلي			65	325	126.58	38.95	111.16	34.20	103.58	31.87

ويتضح من الجدول السابق (3) انخفاض متوسط درجات الطلاب المعلمين تخصص حاسوب في التطبيق القبلي لبطاقة ملاحظة الأستاذ المشرف والزملاء والتقييم الذاتي بصورة كبيرة حيث كان متوسط درجاتهم يتراوح بين (103.58 – 126.58) وبنسبة تتراوح بين (31.87% - 38.95%) مما يدل على الضعف الواضح لديهم في مهارات تنفيذ الدرس الأساسية وفقاً للأداء التدريسي الكلي، مما يؤكد على ضرورة تنمية تلك المهارات لديهم من خلال الدليل التدريبي المعد، وبهذا تم استكمال الإجابة على السؤال الثاني والذي يخص قياس الجانب الأدائي لمهارات تنفيذ الدرس الأساسية.

ثالثاً: للإجابة عن السؤال الثالث الذي ينص على "ما صورة دليل التدريب المقترح باستخدام التدريس المصغر لتنمية مهارات تنفيذ الدرس الأساسية لدى الطلاب المعلمين تخصص حاسوب بكلية العلوم التطبيقية والتربوية بالنادرة-جامعة إب؟"

لإعداد دليل التدريب باستخدام التدريس المصغر أتبع الباحث الإجراءات التالية:

أ. إجراءات مرتبطة بتحديد المتطلبات المادية اللازمة للتدريس المصغر من تحديد القاعة التي سوف يتم بها جلسات التدريس المصغر (القاعة 3) وتحديد التجهيزات اللازمة من كاميرات فيديو (الهاتف) وأجهزة كمبيوتر ولاب توب.

ب . إجراءات مرتبطة بإعداد أطر وأساليب العمل في دليل التدريس المصغر، وقد أعتمد الباحث على مسارات العمل التالية في خطة دليل التدريس:

1. إعداد مقدمة عن دليل التدريب المقترح للطلاب المعلمين المشاركين توضح (مفهوم التدريس المصغر وعناصره، أهميته وأهدافه، مراحله، كيفية تطبيقه وضوابط وإجراءات العمل به- مهارات تنفيذ الدرس الأساسية المراد التدرب عليها من حيث التعريف بها- الأداءات الفرعية التابعة لها).

2. تقسيم المشاركين في برنامج التدريس المصغر إلى مجموعتين (طلاب، طالبات) وتم تقسيم كل مجموعة إلى مجموعتين صغيرة يتراوح عددها بين (7- 10) أفراد، تحتوي كل مجموعة على (قائد، منسق، موثق) وتتمثل مهامهم الرئيسية في الآتي:

. القائد: إدارة الحوار والمناقشات والتحليل والنقد لعروض المهارات التنفيذية مع الزملاء، ويمثل حلقة وصل مع الأستاذ المشرف.

المنسق: إدارة الوقت فيما يختص بتحديد الوقت المخصص لعرض الطالب المتدرب للمهارة التنفيذية وكذلك الوقت المخصص للحوار والمناقشة.

الموثق: تجميع نقاط القوة والضعف والتعليقات والاقتراحات المقدمة من الزملاء وإدراجها في ملف الإنجاز.

3 . تدريب أفراد المجموعات على كيفية استخدام كاميرات الفيديو الخاصة بالهاتف نظراً لعدم توافر كاميرات خاصة وعدم توافر مهندس التسجيل أو المسؤول عن معمل التدريس المصغر بالكلية.

4. اختيار محتوى تعليمي محدد تعرض من خلاله جميع المهارات التنفيذية الأساسية والفرعية، وقد أستند الباحث في هذا الإجراء على المحتوى التعليمي والمتمثل في دروس الوحدة الأولى من مادة الحاسوب المقررة على طلاب الصف الأول الثانوي في اليمن.

5. تقسيم دليل التدريب المقترح باستخدام التدريس المصغر إلى (6) دورات تدريبية تستهدف كل دورة التدريب على أحد مهارات التنفيذ الأساسية إضافة إلى مهارة استخدام وتنظيم السبورة، على أن تحتوي كل دورة على مطبوعاً وأوراق عمل توضح كيفية اكتساب مهارات التنفيذ الأساسية وفقاً لمراحل وخطوات تطبيق التدريس المصغر.

6 . تدريب الطلاب المعلمين المشاركين على كيفية ملاحظة المهارة التنفيذية وتقييم مستوى الأداء بها وفق المعايير الواردة في بطاقة الملاحظة الخاصة بالزملاء.

7. تحديد مدى زمني للانتهاء من جميع الدورات التدريبية تمثل في (6) أسابيع دراسية.

8. الضبط العملي للدليل: تم عرض الدليل على مجموعة من المحكمين والخبراء في مجال المناهج وطرائق التدريس بهدف التحقيق للتأكد من صلاحيته والحكم على المهارات التي يتضمنها، وتم إجراء التعديلات اللازمة في ضوء آرائهم، وبذلك أصبح الدليل في صورته النهائية (ملحق 4).

جـ. إجراءات مرتبطة بتجريب الدليل المقترح بعد الانتهاء من التطبيق القبلي والتعرف على مستوى أداء الطلاب المعلمين تخصص حاسوب، قد مر تطبيق وتنفيذ الدليل التدريبي بعدة مراحل وخطوات كالتالي:

1. اختيار عينة البحث: تمثلت عينة البحث في (32) من الطلاب المعلمين تخصص حاسوب بكلية العلوم التطبيقية والتربوية بالنادرة-جامعة إب المستحقين للتدريب العملي.

2. توزيع الطلاب المعلمين عينة البحث على أربع مجموعات صغيرة وكذلك تحديد الأدوار والمهام وفقاً لما تم ذكره في مرحلة التخطيط والإعداد لدليل التدريب.

3 . توزيع أوراق عمل ومطبوعات على المجموعات توضح عناصر مهارات التنفيذ الأساسية والفرعية المراد التدرب عليها وفقاً لخطوات اكتساب مهارات التدريس (معرفة نظرية حول المهارة-التدريب على أداء المهارة-التقييم الأدائي للمهارة-

إعادة التدريب- تطبيق المهارة في الميدان)، وكذلك الأهداف والمحتوى التعليمي والمتمثل في دروس الوحدة الأولى من مقرر الحاسوب على طلاب الصف الأول من المرحلة الثانوية.

4. توفير كاميرات فيديو (الهاتف/لاب توب) وأجهزة كمبيوتر لعرض لقطات الفيديو كأدوات في عمليات التحليل والنقد لعروض الفيديو الخاصة بأداء مهارات التنفيذ الأساسية والفرعية للزملاء والذي يؤدي بدوره إلى رفع مستوى التغذية الراجعة (مرحلة الحوار والمناقشة وهي المرحلة الخامسة من مراحل التدريس المصغر).

5. يعرض الأستاذ المشرف مقدمة عن دليل التدريس المصغر من حيث التعريف والأهداف والمحتوى ومراحل وخطوات التطبيق والتنفيذ (المرحلة الأولى: مرحلة الإرشاد والتوجيه).

. يعرض الأستاذ المشرف بياناً عملياً عن مهارات تنفيذ الدرس الأساسية المراد التدرب عليها وفقاً لخطوات تطبيق التدريس المصغر التالية، يتم تسجيله بالفيديو أو تصويره ثم يتم نسخ هذا العرض/الدليل على المجموعات.

7. يوضح الأستاذ المشرف بعرض عملي أمام الطلاب المعلمين كيفية استخدام الفيديو في مرحلتي المشاهدة المبدئية والمشاهدة التدريبية النقدية التي يقوم بها المتدربون للنقد والحوار والتعزيز، بالاستعانة بنماذج مكتوبة تحتوي على المهارات والأنشطة المطلوب ملاحظتها ونقدها (المرحلة الثانية: مرحلة المشاهدة). كأن يشاهد الطالب المعلم شريط فيديو معلم حقيقي مارس فيه هذا المعلم العمل التدريسي باستخدام المهارة المراد التدرب عليها.

8. يطلب الأستاذ المشرف من كل طالب من طلاب المجموعات حسب ترتيب محدد لدروس الوحدة الأولى من مقرر الحاسوب لطلاب الصف الأول الثانوي بإعداد خطة درس مصغر في موضوع معين يركز فيه على تلك المهارة المراد التدرب عليها وفقاً لعناصر التحضير للدرس المصغر ونماذجه (المرحلة الثالثة: التحضير للدرس المصغر).

9. يطلب الأستاذ المشرف من كل طالب من طلاب المجموعات حسب ترتيب محدد بعمل تنفيذ مبدئي للدرس المصغر، بهدف تطبيق لمهارة التنفيذ التي تم مشاهدة نموذج لها وخطط لها ويقوم أحد أفراد مجموعته بتصويره أثناء عرض الدرس المصغر والمهارة (مرحلة التدريس).

10. يقوم الأستاذ المشرف وبقية الزملاء المشاهدين بملاحظة أداء الطالب المتدرب في مرحلة التنفيذ المبدئي للمهارة التنفيذية من خلال بطاقات الملاحظة ويمثل ذلك القياس القبلي للمهارة (المرحلة الرابعة: مرحلة التدريس).

11. يتم نقل ملف الفيديو الخاص بعرض المهارة التنفيذية التي قام بها الطالب المتدرب من كاميرات الفيديو/الهاتف إلى الكمبيوتر المحمول الموجود بكل مجموعة. ويطلب من المتدرب مشاهدة نفسه من خلال هذا الفيديو لملاحظة نقاط القوة والضعف في أدائه التدريسي وكيفية تحسينه.

12 . ينضم الطالب المتدرب إلى مجموعته بعد أداء المهارة ويشاهد ملف الفيديو الخاص بتنفيذه المبدئي للمهارة ليتحدث المشرف خلالها عن الدرس، فيشيد بجهد المتدرب وقدراته، ويشير إلى نقاط القوة لديه، ويشجعه على تقبل النقد كما يشترك في هذه المرحلة زملاء المتدرب باستخدام بطاقات الملاحظة التي كانت معهم ليعودوا إليها ويناقشوا ما دونوه فيها من ملحوظات، وتعطى للمتدرب بعد الانتهاء من هذه المرحلة للاستفادة منها ومحاولة تفاديها في الجلسات القادمة مما يجعله أكثر عمقاً لفهم المهارة التي يتدرب عليها (المرحلة الخامسة: مرحلة الحوار والمناقشة).

13 . يقوم كل طالب من طلاب مجموعة المتدرب بعمل جدول يحدد فيه نقاط القوة ونقاط الضعف قام باختيارها من ملف الفيديو الخاص بالمتدرب أثناء مشاهدة لقطات الفيديو مرة ثانية.

14 . بعد انتهاء جميع أفراد المجموعة من إعداد الجداول التي بها نقاط القوة والضعف يتم عرضها كاملة على المتدرب ويتم عمل مناقشات أثناء تشغيل جهاز الفيديو/الهاتف/الكمبيوتر ومشاهدة الدرس وتنفيذ المتدرب للمهارة.

15 . يقوم الطالب المتدرب بإعادة التدريس/تنفيذ المهارة مرة ثانية بعد الانتهاء من حصر الأخطاء ونوعها التي وقع فيها المتدرب وكميتها، وجوانب النقص في أدائه، بالإضافة إلى طبيعة المهارات المطلوب إتقانها (المرحلة السادسة: مرحلة إعادة التدريس).

16 . يقوم الأستاذ المشرف وزملاء الطالب المتدرب بملاحظة أداء المتدرب من خلال بطاقات الملاحظة في مرحلة إعادة التدريس (تنفيذ المهارة) كما يشاهد المتدرب نفسه من خلال تسجيل أدائه للمرة الثانية على الفيديو وتقييم ذاته باستخدام بطاقة التقويم الذاتي ومقارنة أدائه الأول بالأداء الثاني، ويمثل ذلك القياس البعدي للمهارة (المرحلة السابعة: مرحلة التقويم).

17 . تكرر جميع الخطوات السابقة في كل مهارة من مهارات تنفيذ الدرس الأساسية السبع التي تمثل عناصر الدليل التدريبي المكون للنموذج التدريسي المصغر المقترح.

وقد أستغرق تطبيق التدريس المصغر (6) أسابيع دراسية خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 2021/2020م، بواقع (4) ساعات تدريبية اسبوعياً مقسمة على جلستين تدريبية في الاسبوع (يومي الإثنين والثلاثاء من كل اسبوع).

رابعاً: المعالجة الإحصائية:

بعد تطبيق وتنفيذ الدليل التدريبي للتدريس المصغر وتطبيق بطاقات الملاحظة بعدياً على عينة البحث في جميع مهارات تنفيذ الدرس الأساسية خلال الفترة المحددة بالستة أسابيع، تم معالجة البيانات إحصائياً للإجابة على أسئلة البحث واختبار صحة الفرضيات وذلك باستخدام حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وباستخدام الأساليب والمعادلات الإحصائية التالية:

أ . أساليب الإحصاء الوصفي (المتوسط والنسبة المئوية والانحراف المعياري) بالإضافة إلى معادلة نسبة الاتفاق.

ب . اختبار (T-test) لدلالة الفرق بين متوسطين مرتبطين ولعينة واحدة تعرضت لقياس قبلي وقياس بعدي (قبل وبعد التدريب).

جـ حساب قوة الإحصاء "ت" (مقياس قوة التأثير):

1. معادلة "إيتا" (مربع إيتا) Eta Squared (η^2)

2. معادلة حجم التأثير "د" Effect Size (d)

وقد أعتمد البحث على الدلالة الإحصائية عند مستوى دلالة (0.05) كأساس في تقدير الفروق بين التطبيق القبلي والبعدي لبطاقات الملاحظة لكل من (المشرف، الزملاء، التقييم الذاتي)، وذلك للوقوف على ما قد حدث من تغيير بعد استخدام التدريس المصغر المقترح كما يلي:

عرض وتفسير نتائج البحث ومناقشتها:

فيما يلي عرض للنتائج التي أسفرت عنها تجربة البحث الحالي، وتم تحديدها من خلال المعالجة الإحصائية المناسبة، وتفسيرها في ضوء الخلفية النظرية والبحوث والدراسات السابقة المرتبطة بالبحث، ومناقشة قبول أو رفض فرضيات البحث على أساس ما أسفر عنه البحث من نتائج، وقد تم الوصول إلى مجموعة من النتائج سبق الإجابة فيها عن السؤال الأول والثاني والثالث في الجزء الخاص بالإجراءات، أما بقية أسئلة البحث والتحقق من فرضياته فيتم عرضه على النحو التالي:

أولاً: نتائج التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الأستاذ المشرف لأداء الطلاب المعلمين تخصص حاسوب لمهارات تنفيذ الدرس الأساسية:

يستهدف هذا المحور التحقق من صحة الفرضية الأولى التي تنص على "لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى 0.05 بين متوسطي درجات بطاقة ملاحظة الأستاذ المشرف للطلاب المعلمين تخصص حاسوب (عينة البحث) قبل وبعد استخدام التدريس المصغر".

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار (T-test) لعينة واحدة، وحساب قيمة مربع إيتا لمعرفة نسبة التباين بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية عينة البحث الراجعة إلى استخدام التدريس المصغر، كما تم حساب حجم التأثير الناتج عن عملية استخدام التدريس المصغر طبقاً لمقياس كوهين والذي حدده كالتالي:

القيمة البالغة من (0.2 – 0.5) تعتبر تأثير ضعيف، والقيمة من (0.5 – 0.8) تأثير متوسط، والقيمة من (0.8 فأكثر) تعتبر تأثير كبير، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم(04): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" وحجم التأثير لدرجات التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الأستاذ المشرف لأداء الطلاب المعلمين لمهارات التنفيذ ككل، وفي كل مهارة من مهاراتها الأساسية السبع، حيث (ن=32) طالباً وطالبة

م	بطاقة ملاحظة المشرف	التطبيق القبلي			التطبيق البعدي			قيمة "ت"	مستوى الدلالة	مربع إيتا	حجم التأثير "d"
		عدد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	عدد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري				
1	مهارة التهيئة للدرس	32	12.94	3.44	32	19.94	6.21	10.19	0.05	0.77	3.66
2	مهارة عرض محتوى الدرس	32	17.03	4.31	32	29.84	8.96	11.37	0.05	0.81	4.08
3	مهارة استخدام السبورة	32	15.25	3.75	32	22.72	7.46	8.72	0.05	0.71	3.13
4	مهارة طرح الأسئلة وتلقي الإجابة	32	14.41	4.13	32	20.69	7.95	7.12	0.05	0.62	2.56

5	مهارة استخدام وسائل وتقنيات التعليم	32	13.59	3.90	32	19.66	7.21	7.27	0.05	0.63	2.61
6	مهارة إدارة حجرة الدراسة	32	18.31	4.46	32	27.75	8.38	10.21	0.05	0.77	3.67
7	مهارة غلق الدرس	32	12.03	4.22	32	16.88	5.83	9.72	0.05	0.75	3.49
	الأداء الكلي	32	103.58	24.78	32	157.47	45.64	12.54		0.84	4.50

قيمة "ت" عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (31) = 2.042

ويتضح من الجدول (4) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات تطبيق الأداء الكلي للطلاب المعلمين تخصص حاسوب عين البحث لمهارات تنفيذ الدرس ككل وفي كل مهارة من مهاراتها السبع قبل وبعد تطبيق التدريس المصغر لصالح القياس البعدي، وكان حجم التأثير كبير إذ بلغ (4.50) وبلغ مربع إيتا (0.84) وهذا يعني أن (84%) من الاختلافات في قيم المتوسطات الحسابية بين التطبيقين القبلي والبعدي ترجع إلى أن الأثر الإيجابي باستخدام التدريس المصغر في تدريب الطلاب المعلمين تخصص حاسوب على المهارات التنفيذية بشكل عام. مما يعني فاعلية استخدام التدريس المصغر المقترح في تنمية مهارات تنفيذ الدرس الأساسية السبع، أي أن هناك تحسن في أداء الطلاب المعلمين تخصص حاسوب بعد تطبيق التدريس المصغر، ومن ثم ترفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة التي تنص على " توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى 0.05 بين متوسطي درجات بطاقة ملاحظة الأستاذ المشرف للطلاب المعلمين تخصص حاسوب (عينة البحث)قبل وبعد استخدام التدريس المصغر".

ثانياً: نتائج التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الأقران (الزملاء المشاهدين) لأداء الطلاب المتدربين تخصص حاسوب لمهارات تنفيذ الدرس الأساسية:

يستهدف هذا المحور التحقق من صحة الفرضية الثانية التي تنص على " لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى 0.05 بين متوسطي درجات بطاقة ملاحظة الزملاء للطلاب المعلمين تخصص حاسوب (عينة البحث) قبل وبعد استخدام التدريس المصغر".

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار (T-test) لعينة واحدة، وحساب قيمة مربع إيتا لمعرفة نسبة التباين بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية عينة البحث الراجعة إلى استخدام التدريس المصغر، كما تم حساب حجم التأثير الناتج عن عملية استخدام التدريس المصغر طبقاً لمقياس كوهين والذي حدده كالتالي:

القيمة البالغة من (0.2 – 0.5) تعتبر تأثير ضعيف، والقيمة من (0.5 – 0.8) تأثير متوسط، والقيمة من (0.8 فأكثر) تعتبر تأثير كبير، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (05): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" وحجم التأثير لدرجات التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الزملاء لأداء الطلاب المعلمين لمهارات التنفيذ ككل، وفي كل مهارة من مهاراتها الأساسية السبع، حيث (ن=32) طالباً وطالبة

م	بطاقة ملاحظة الزملاء	التطبيق القبلي			التطبيق البعدي			قيمة "ت"	مستوى الدلالة	مربع إيتا	حجم التأثير "d"
		عدد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	عدد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري				
1	مهارة التهيئة للدرس	32	14.16	3.78	32	21.69	5.36	9.15	0.05	0.73	3.29
2	مهارة عرض محتوى الدرس	32	17.41	3.88	32	32.56	6.50	16.24	0.05	0.89	5.83
3	مهارة استخدام السبورة	32	16.19	3.67	32	29.09	4.70	17.72	0.05	0.91	6.38
4	مهارة طرح الأسئلة وتلقي الإجابة	32	15.66	3.41	32	27.72	7.87	10.43	0.05	0.81	4.11
5	مهارة استخدام وسائل وتقنيات التعليم	32	14.69	3.75	32	20.25	6.62	5.96	0.05	0.53	2.14
6	مهارة إدارة حجرة الدراسة	32	19.53	4.18	32	29.84	11.63	7.52	0.05	0.65	2.71
7	مهارة غلق الدرس	32	13.53	3.94	32	18.41	3.84	5.73	0.05	0.51	2.10
	الأداء الكلي	32	111.16	22.54	32	179.56	39.86	12.64		0.84	4.54

قيمة "ت" عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (31) = 2.042

ويتضح من الجدول (5) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات تطبيق الأداء الكلي للطلاب المعلمين تخصص حاسوب عين البحث لمهارات تنفيذ الدرس ككل وفي كل مهارة من مهاراتها السبع قبل وبعد تطبيق التدريس المصغر لصالح القياس البعدي، وكان حجم التأثير كبير إذ بلغ (4.54) وبلغ مربع إيتا (0.84) وهذا يعني أن (84%) من الاختلافات في قيم المتوسطات الحسابية بين التطبيقين القبلي والبعدي ترجع إلى أن الأثر الإيجابي باستخدام التدريس المصغر في تدريب الطلاب المعلمين تخصص حاسوب على المهارات التنفيذية بشكل عام. مما يعني فاعلية استخدام التدريس المصغر المقترح في تنمية مهارات تنفيذ الدرس الأساسية السبع، أي أن هناك تحسن في أداء الطلاب المعلمين تخصص حاسوب بعد تطبيق التدريس المصغر، ومن ثم ترفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة التي تنص على " توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى 0.05 بين متوسطي درجات بطاقة ملاحظة الزملاء للطلاب المعلمين تخصص حاسوب (عينة البحث)قبل وبعد استخدام التدريس المصغر".

ثالثاً: نتائج التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة التقييم الذاتي لأداء الطلاب المتدربين تخصص حاسوب لمهارات تنفيذ الدرس الأساسية:

يستهدف هذا المحور التحقق من صحة الفرضية الثالثة التي تنص على " لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى 0.05 بين متوسطي درجات بطاقة ملاحظة التقييم الذاتي للطلاب المعلمين تخصص حاسوب (عينة البحث) قبل وبعد استخدام التدريس المصغر".

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار (T-test) لعينة واحدة، وحساب قيمة مربع إيتا لمعرفة نسبة التباين بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية عينة البحث الراجعة إلى استخدام التدريس المصغر، كما تم حساب حجم التأثير الناتج عن عملية استخدام التدريس المصغر طبقاً لمقياس كوهين والذي حدده كالتالي:

القيمة البالغة من (0.2 – 0.5) تعتبر تأثير ضعيف، والقيمة من (0.5 – 0.8) تأثير متوسط، والقيمة من (0.8 فأكثر) تعتبر تأثير كبير، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (06): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" وحجم التأثير لدرجات التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة التقييم الذاتي لأداء الطلاب المعلمين لمهارات التنفيذ ككل، وفي كل مهارة من مهاراتها الأساسية السبع، حيث (ن=32) طالباً وطالبة

م	بطاقة ملاحظة التقييم الذاتي	التطبيق القبلي			التطبيق البعدي			قيمة "ت"	مستوى الدلالة	مربع إيتا	حجم التأثير "d"
		عدد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	عدد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري				
1	مهارة التهيئة للدرس	32	16.22	3.93	32	30.53	4.20	28.56	0.05	0.96	10.26
2	مهارة عرض محتوى الدرس	32	19.03	4.50	32	41.63	6.04	30.80	0.05	0.97	11.06
3	مهارة استخدام السبورة	32	18.25	3.97	32	32.88	5.41	21.12	0.05	0.94	7.59
4	مهارة طرح الأسئلة وتلقي الإجابة	32	18.34	3.77	32	34.59	6.02	19.89	0.05	0.93	7.14
5	مهارة استخدام وسائل وتقنيات التعليم	32	17.22	3.78	32	77.75	5.00	13.43	0.05	0.85	4.82
6	مهارة إدارة حجرة الدراسة	32	22.06	4.38	32	41.88	7.02	20.43	0.05	0.93	7.34
7	مهارة غلق الدرس	32	15.44	3.40	32	22.53	4.52	11.60	0.05	0.81	4.17
	الأداء الكلي	32	126.58	23.40	32	231.78	30.78	37.53		0.98	13.48

قيمة "ت" عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (31) = 2.042

ويتضح من الجدول (6) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات تطبيق الأداء الكلي للطلاب المعلمين تخصص حاسوب عين البحث لمهارات تنفيذ الدرس ككل وفي كل مهارة من مهاراتها السبع قبل وبعد تطبيق التدريس المصغر لصالح القياس البعدي، وكان حجم التأثير كبير إذ بلغ (4.54) وبلغ مربع إيتا (0.84) وهذا يعني أن (84%) من الاختلافات في قيم المتوسطات الحسابية بين التطبيقين القبلي والبعدي ترجع إلى أن الأثر الإيجابي باستخدام التدريس المصغر في تدريب الطلاب المعلمين تخصص حاسوب على المهارات التنفيذية بشكل عام. مما يعني فاعلية استخدام التدريس المصغر المقترح في تنمية مهارات تنفيذ الدرس الأساسية السبع، أي أن هناك تحسن في أداء الطلاب المعلمين تخصص حاسوب بعد تطبيق التدريس المصغر، ومن ثم ترفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة التي تنص على " توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى 0.05 بين متوسطي درجات بطاقة ملاحظة التقييم الذاتي للطلاب المعلمين تخصص حاسوب (عينة البحث) قبل وبعد استخدام التدريس المصغر".

مناقشة النتائج وتفسيرها:

من العرض السابق لنتائج الجداول (4 ، 5 ، 6) للتطبيقين القبلي والبعدي لبطاقات ملاحظة الأستاذ المشرف والزملاء والتقييم الذاتي لأداء الطلاب المعلمين لمهارات تنفيذ الدرس ككل وفي كل مهارة من مهاراتها الأساسية يمكن التوصل إلى ما يلي:

أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات بطاقات الملاحظة الثلاث للطلاب المعلمين تخصص حاسوب لمهارات تنفيذ الدرس ككل وفي كل مهارة من مهاراتها الأساسية قبل وبعد استخدام التدريس المصغر لصالح القياس البعدي وكان حجم التأثير كبير إذ تراوح بين (4.50 – 13.48) وتراوح مربع إيتا بين (0.84 – 0.98) وبنسبة تراوحت بين (84 % -98%)، وهذا يعني فاعلية استخدام التدريس المصغر في تنمية مهارات تنفيذ الدرس الأساسية والفرعية، بمعنى أخر أن هناك تحسن في مستوى أداء الطلاب المعلمين تخصص حاسوب بعد تطبيق التدريس المصغر.

وهذه النتائج التي تم التوصل إليها تتفق مع نتائج بعض الدراسات منها دراسة (عادل عجيز: 1997)، دراسة (محمد أمين علي: 1999)، دراسة (محمد هندي: 2000)، دراسة عبدالملك طه: 2001)، دراسة (خليل رضوان: 2001)، دراسة (نجلاء فارس: 2002)، دراسة (محمد الجوهري: 2010)، دراسة (لبنى العجمي: 2011) في تنمية المهارات التدريسية بشكل عام، وتتفق بشكل خاص مع نتائج دراسة (Amobi،F ،and Irwin : 2009)، دراسة (رفيق البربري؛ وحسن إسحاق: 2010) في تنمية مهارات التنفيذ.

وبهذه النتائج تم استكمال الإجابة عن السؤال الرابع للبحث وهو: ما فاعلية استخدام التدريس المصغر في تنمية مهارات تنفيذ الدرس الأساسية لدى الطلاب المعلمين تخصص حاسوب بكلية العلوم التطبيقية والتربوية بالنادرة-جامعة إب؟

توصيات ومقترحات البحث:

التوصيات:

- ✓ اعتماد مقرر التدريس المصغر في الخطة الدراسية لمقررات الإعداد التربوي المهني لطلاب كلية العلوم التطبيقية والتربوية بالنادرة-جامعة إب.
- ✓ التوسع في إنشاء معامل للتدريس المصغر وفقاً للمعايير الدولية لتصميم وتنفيذ تلك النوعية من المعامل.
- ✓ إعطاء الطلاب المعلمون مزيداً من الوقت والتشجيع لممارسة مهارات التدريس عامة ومهارات تنفيذ الدرس الأساسية بصفة خاصة قبل التخرج.
- ✓ تدريب الطلاب المعلمين تخصص حاسوب على استخدام الدمج بين أسلوب التدريس المصغر وتكنولوجيا الفيديو بأشكاله المختلفة (الخطية-التفاعلية).
- ✓ تدريب الطلاب المعلمين بمؤسسات إعداد المعلمين في كافة التخصصات على استخدام مراحل التدريس المصغر وخطوات تطبيقه.
- ✓ إعداد دليل تدريبي على استخدام التدريس المصغر لكافة التخصصات العلمية والأدبية بكليات التربية.
- ✓ زيادة الاهتمام بتنفيذ الدروس النموذجية في التخصصات المختلفة حتى يستفيد منها معلمي المستقبل قبل تخرجهم.

الأبحاث المقترحة:

- ✓ دراسة أسلوب التدريس المصغر على متغيرات أخرى مثل (مهارات التفكير الإبداعي-مهارات التفكير العلمي-مهارات ما وراء المعرفة-.....).
- ✓ دراسة العوامل التي تؤثر وتساعد على نمو مهارات تنفيذ الدرس الأساسية مثل (الذكاء-التخصص الدراسي-...).
- ✓ دراسة فاعلية استخدام التدريس المصغر في تنمية مهارات تنفيذ الدرس الأساسية لدى الطلاب المعلمين في تخصصات وميادين تعليمية أخرى.
- ✓ دراسة ميدانية عن أهم الصعوبات التي تقف في سبيل تنمية المهارات التدريسية العامة ومهارات التنفيذ بشكل خاص لدى الطلاب المعلمين في كافة التخصصات بالكلية.
- ✓ إجراء دراسة للتعرف على استخدام مداخل وأساليب تدريبية أخرى لتدريب الطلاب المعلمين على مهارات التدريس عامة ومهارات التنفيذ بشكل خاص.

قائمة المراجع:

المراجع باللغة العربية:

1) الأبرط، نايف علي صالح (2018): مهارات تقنيات التعليم ودرجة ممارستها لدى المعلمين العاملين في المعهد العالي لتدريب وتأهيل المعلمين في محافظة ذمار بالجمهورية اليمنية، مجلة الباحث الجامعي للعلوم الإنسانية، العدد (37)، جامعة إب، اليمن.

2) البربري، رفيق سعيد؛ إسحاق، حسن بن عبدالله (2010): فاعلية برنامج مقترح للتدريس المصغر قائم على تكنولوجيا الفيديو التفاعلي في تنمية المهارات التنفيذية للتدريس لدى طلاب كلية المعلمين بجامعة جازان، الجمعية المصرية للتربية العلمية، مجلة التربية العلمية، المجلد (13)، العدد (6)، نوفمبر.

3) الجوهري، محمد محمود أبو السعود(2010): فاعلية استخدام التدريس المصغر ونمط التعليم المفرد بمساعدة الحاسوب على تنمية مهارات التدريس والدافع للإنجاز لدى طالبات كليات المعلمين، الجمعية المصرية للتربية العلمية، مجلة التربية العلمية، المجلد (13) ، العدد (2)، يونيو.

4) حمدان، محمد زياد (1986): طرق منهجية للتدريس الحديث، عمان، دار التربية الحديثة.

5) خطاب، علي ماهر(2000): القياس والتقويم في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

6) خليل، خليل رضوان (2000): برنامج تدريبي لتنمية المهارات التدريسية والاتجاهات نحو مهنة التدريس لمعلمي العلوم غير المؤهلين تربوياً وأثره على تحصيل تلاميذهم واتجاهاتهم نحو مادة العلوم، الجمعية المصرية للتربية العلمية، المؤتمر العلمي الرابع، المجلد الأول، الفترة من 7/31 – 2000/8/3.

7) الرباعي، عبدالملك طه (2001): فاعلية برنامج للتدريس المصغر في تنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية بطنطا، الجمعية المصرية للتربية العلمية، مجلة التربية العلمية، المجلد (4) ، العدد (3).

8) زيتون، حسن حسين (2001): مهارات التدريس-رؤية في تنفيذ التدريس، مطابع عالم الكتب، القاهرة.

9) زيتون، كمال عبد الحميد (2003): التدريس-نماذجه ومهاراته، مطابع عالم الكتب، القاهرة.

10) سلامة، عبدالحافظ محمد (1993): وسائل الاتصال وأسسها النفسية والتربوية، الأردن، عمان، دار الفكر للنشر والتوزيع.

11) العجمي، لبنى حسين (2011): أثر الدمج بين أسلوب التدريس المصغر والنمذجة في تنمية بعض المهارات التدريسية لطالبات كلية التربية للبنات "الأقسام العلمية" بأبها، الجمعية المصرية للتربية العلمية، مجلة التربية العلمية، المجلد (14)، العدد (2)، إبريل.

12) عجيز، عادل أحمد (1997): فاعلية استخدام التدريس المصغر ببرامج كليات التربية على تنمية مهارات التدريس لطلاب الدبلوم العام، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المؤتمر العلمي التاسع (برامج كليات التربية في الوطن العربي، رؤية مستقبلية) ، في الفترة من 29 -31 يوليو.

13) عرب، صبري محمد (2004): أثر برنامج تدريبي مقترح لتنمية بعض مهارات تدريس الأحياء لدى الطلاب المعلمين بجامعة سبها بليبيا على أداء طلابهم لبعض المهارات العملية للأحياء، الجمعية المصرية للتربية العلمية، المجلد السابع، العدد (4).

14) علي، محمد أمين حسن (1999): أثر التدريس المصغر في تنمية مهارات التدريس العامة لدى طلاب التربية العملية بكلية الآداب، جامعة قار يونس، الجمعية المصرية للتربية العلمية، مجلة التربية العلمية، المجلد (2)، العدد (2).

15) فارس، نجلاء محمد (2002): فعالية برنامج مقترح لتنمية بعض مهارات التدريس اللازمة لطلاب الفرقة الرابعة معلم حاسب بكلية التربية بقنا، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة قنا، مصر.

16) قسم المناهج وطرق التدريس (2005): التدريس المصغر، كلية التربية، جامعة عين شمس.

17) قسم المناهج وطرق التدريس (د.ت): التدريس المصغر (الجزء العملي) ، سلسلة كتب (3)، كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر.

18) قسم المناهج وطرق التدريس (د.ت): التدريس المصغر، سلسلة كتب (4) ، كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر.

19) هندي، محمد حماد (2000): فعالية برنامج تدريبي مقترح بأسلوب التدريس المصغر في تنمية بعض مهارات التدريس لدى معلمي العلوم الزراعية المبتدئين، جامعة عين شمس، الجمعية المصرية للتربية العلمية، مجلة التربية العلمية، المجلد (3)، العدد (4).

20) واصف، عزيز واصف (1999): التدريس المصغر وتعليم الأقران (مشروع تدريب المعلمين الجدد غير التربويين)، وزارة التربية والتعليم بالتعاون مع البنك الدولي والاتحاد الأوروبي، مطابع دار التيسير، القاهرة.

المراجع باللغة الأجنبية:

21) Amobi, F, and Irwin, L (2009): Implmenting on-Campus Microteaching To Elicit Preseves Teachers, Reflection On Teaching Actions: Fresh perspective On An Established Practice, Eric.

22) Clarivate (2021): A researcher's complete guide to open access papers , OCTOBER 21, 2020 , (sign in 22/1/2021,1m), Available on , https://clarivate.com/webofsciencegroup/article/a-researchers-complete-guide-to-open-access-papers/

23) Levis D (1987): Microteaching ; Feedback. In: The International Encyclopedia Of Teaching and Teacher, dunk in mt (1987). Pergamum press, Oxford. 722.

اللّغة العربيّة والذّكاء الاصطناعيّ... قصور أم تقصير؟

The Arabic language and artificial intelligence... shortcomings or shortcomings?

ط.د.هدى محمود سليمان/أستاذة تعليم ثانوي، المعهد العالي للدّكتوراه في الجامعة اللّبنانيّة، بيروت/لبنان

PhD. Hoda Mahmoud Suleiman/Secondary education professor - Doctoral Higher Institute at the Lebanese University, Beirut / Lebanon

ملخص الدراسة:

إن مجاراة العصر الذّكي تتطلّب إمكاناتٍ ذكيّةً وخطابًا يتوافق مع ميزة الفرادة والابتكار الّتي تطبع عصرنا الحاليّ، واللّغة العربيّة مدعوة اليوم إلى العودة إلى ساحات العلم والمعرفة ومجاراة الواقع الّذي يعيش متعلّموها فيه، إذ إنّ العجز والتقصير لم يكن يومًا في اللّغة نفسها، ولا في العلماء والألسنيّين العرب الّذين قدّموا ويقدّمون نظريّات جديرة بالتّوقف عندها، وإنّما مكمن المشكلة في السّياسات اللّغويّة المطبّقة الّتي تبدأ مع تعلّم اللّغة ولا تنتهي مع تعليمها. فبناء الشّخصيّة التّكنولوجيّة يتطلّب أن يكون التعلّم مراعيًا للبيئة المتطوّرة، وأن يكون شاملًا ومتتابعًا ومستمرًا من المهد إلى اللّهد. المطلوب اليوم هو رقمنة اللّغة، وأنسنة الرّقم، لنحقّق التوازن القيميّ العلميّ الّذي به تتحقّق الغاية الأساس من كلّ تطوّر، والمطلوب اليوم أن نوصّف المشاكل بثقة وجرأة وأن نبتدع الحلول بفرادة وتميّز لكيّ نكون حقًّا مواطنين جديرين بعصرهم، مندمجين فيه، مساهمين في تطويره وتحسينه لخير الإنسان دومًا.

الكلمات المفتاحيّة: تعلّم، تعليم، الرّقم، الثقافة الثّالثة، التّقصير، العجز، العصر الذكي، الذّكاء اللغويّ، الألسنيين.

Abstract:

Pace with the smart age requires smart capabilities and a discourse that is compatible with the uniqueness and innovation that characterizes our current era, and the Arabic language is called today to return to the arenas of science and knowledge and to keep pace with the reality in which its learners live, as the deficit and failure were never in the language itself, nor in scholars and linguistics The Arabs who have presented theories worth stopping at, but the problem lies in the applied linguistic policies that begin with learning the language and do not end with teaching it.

the technological personality requires that learning be sensitive to the evolving environment, and that it be comprehensive, sequential, and continuous from cradle to grave. What is required today is the digitization of the language and the humanization of the number, in order to achieve the scientific-value balance in which the basic goal of every development is achieved. What is required today is to describe problems with confidence and boldness and to invent solutions with uniqueness and distinction in order to be truly citizens worthy of their age, integrated into it, contributing to its development and improvement for the good of humankind.

Keywords: Learning , Teaching , The number ,The third culture , Failure , Disability , The intelligent age , Linguistics.

مقدّمة:

لم يكن الواقع اللغويّ يحتاج لأزمات صحيّة – كجائحة كورونا-ليعرف العاملون في مضماره ما تشهده اللّغة العربيّة من ضعف وانكماش عن مواكبة التّطورات التّكنولوجيّة الهائلة الّتي يشهدها العالم اليوم. فاللّغة العربيّة تكاد بواقعها الحالي لا تخطو عتبة العصر "الذّكيّ"، لذلك يقف أساتذتها ومتخصّصوها على هامش الأحداث متفرّجين، فغاب الخطاب الفصيح ليس فقط في اللّغة التكنولوجيّة اليوميّة وإنّما أيضًا في الطّرق والآليّات والبرمجيّات الّتي تعدّ الأستاذ أولًا ثم التّلميذ والمجتمع لاحقًا، ممّا يخلّف نتائج كارثيّة بتنا نتلمّسها ونعاني آثارها العظيمة على صعيد بناء الشّخصيّة اللّغويّة والاجتماعيّة للإنسان العربيّ.

وإذا كان ألبير كامو[1] تساءل ذات مرة: الشعر ضروري لا أعرف لماذا؟ فيبدو أن واقع المناهج اللغوية الّتي غايتها صنع الإنسان الذّكيّ، يدور في فلك التّساؤل عينه وكأن لسان حالها يقول: "التّكنولوجيا ضروريّة ولا نعرف لماذا؟" فالذّكاء المحيط بنا اليوم يجعلنا نخجل أن تكون لغتنا - والشّخصيّة الإنسانيّة الّتي نبتغي صنعها من خلالها- متخلّفة بأشواط عن عصرها، أو ربّما إذا صحّ التعبير متخلّفة بأشواط عن لغته، ذلك أننا نتعامل مع متعلّم قادر على التّفاهم والتّعامل مع شتّى التّطبيقات والألعاب والمواقع مهما بلغت صعوبتها، لكنّه ما إنّ يحطّ قدمَيْه على أعتاب اللّغة العربيّة حتى يعلن انسحابه وعجزه عن المتابعة والتّكيّف، ولا نبالغ إذا قلنا أنه يهرول هاربًا من عالمٍ لا يحاكي تطلّعاته وآماله، ليعيد أصداء التّساؤل عينه: "هل الشّعر والنّثر والنّحو والبلاغة ضروريّة في هذا العصر؟ ولماذا؟"

وإذا كان سؤال التّلميذ بريئًا في مكان ما، وهدفه الهروب من مادة جافّة وصعبة برأيه، فإن بعض المنظّرين المعاصرين حملوه على محمل الجد وراحوا يكيلون الاتّهامات لّلغة بالعجز والتّقصير، وبأنه لا حاجة إلى تهذيب العقول بدراسة اللّغة أو التّاريخ، فكلّ ما يحتاجونه هو تعلّم المهارات الّتي تعود بالنفع المباشر على الفرد والمجتمع (العلي: 2005، ص.269). إذ برأي هؤلاء وغيرهم إن الذّكاء المحيط بنا يستوجب ثقافة علميّة شاملة أكثر منها إنسانيّة، وإن اللغات يمكنها أن تكون وسيلة رديفة لإتمام "ذكاء" العصر، فلا ضير بالتّالي من استخدام اللّغات العاميّة أو الكتابة بالحرف اللاتينيّ، وهي دعوات وإن كان لها صداها المؤلم في نفس كلّ غيور على لغته، إلا أنّها جوبهت وتجابه بالرّفض والاستنكار عند الباحثين عن المنطق والحق، الّذين يقرأون خلف السّطور ويرون الحقيقة كاملة، في كل زمان ومكان.

عودٌ على بدء: اللّغة وإشكاليّات العصر

لا شكّ أن الثّورة المعلوماتيّة والتّكنولوجيّة، أو الثّورة الرّابعة، الّتي تغزو كوكبنا، توحي أنّ العالم اليوم هو عالم الرّقم والخوارزميّات، وأن البقاء فيه للأقوى الّذي يمتلك القدرة على محاكاته والتّعامل معه. خاصّة مع تراجع الإقبال على الدّراسات الإنسانيّة عامّة، ودراسة اللّغات خاصّة، ليس في عالمنا العربيّ فحسب بل في كل العالم على السّواء. وهو ما يطرح عند العديد من المنظّرين والباحثين إشكاليات عديدة لعلّ أهمها بأيّة شخصيّة إنسانيّة نواجه هذا

[1] ألبير كامو Albert Camus كاتب فرنسيّ له مؤلّفات أدبيّة عديدة منها رواية "L étranger" الّتي ترجمت إلى عدد من اللّغات، كما كانت له مواقف مشهودة ضد الاحتلال الفرنسي للجزائر، وله مقال مشهور حول هذا الموضوع عُنونَ بِـ "Trêves pour les civils".

العصر؟ وبأيّة أدوات ووسائل سوف نبني الإنسان "الذّكي" القادر على التّعامل مع "الذّكاء" الاصطناعيّ المحيط به ناهيك عن ابتكاره وصنعه؟ وهل الرّقمنة هي رقمنة بحتة؟ أم أنّها –ككلّ علم-تفرزُ قيمًا تؤثّر في المجالات النّفسيّة والخُلُقيّة والعاطفيّة للإنسان والمجتمع؟ إن العالم الّذي نعيشه أفرز أزمة في القيم، فثمّة اضطراب حقيقيّ يسود عالم القيم والفكر الأخلاقيّ نتيجة مستجدات الاتّصال والتّقنية والاستثمارات الاقتصادية عابرة القارات، وهذا ظاهر مما يتبدّى على السطح من أساليب للعيش وللتّواصل لم تكن مألوفة حتى عقود قليلة مضت (العسكري: 2008)، ما ينذر بانكماش الشخصية العربيّة وفقدانها هويتها الحضاريّة الّتي لا يمكن أن تقوم لها قيامة بغيرها، وبديهيّ أنّ الثّقة بالنّفس وتقدير الذّات وتحقيق الرّفاه الإنسانّي لا تكون إلا بشخصيّة قادرة على تحديد خياراتها وانتقاء الأنسب لها، والتفاعل مع عصرها دون الانغماس الأعمى فيه، وكلّ هذا يتحقّق بوجود منهجيّات تربويّة لغويّة، نفسيّة، إنسانيّة، تخاطب قدرات الفرد وطاقته، وتبدأ من البيت إلى المدرسة إلى الشارع. ولا نبالغ إذا قلنا إنّ ما يعيشه الفرد اليوم من تجاذباتٍ وأفكارٍومشاكلَ تحتّم إعادة النظر في كلّ مناهجنا التّربوية والإنسانيّة، فوسائل الاتّصال الإلكترونية الحديثة لعبت دورًا كبيرًا في تغيير أساليب التّفكيروأنماط المشاعر الخاصّة بين النّاس وطرق التّعبير عنها. وبالرّغم من أنها وفّرت إمكانات التّبادل الفكري وتداول المعلومات بسهولة وسرعة فائقتَيْن بين أطراف متباعدة تنتشر حول العالم، بحيث يمكن اعتبار الشّخص مواطنًا عالميًا في هذه الحدود المعلوماتيّة، فإنها قضت على العلاقات المباشرة أو علاقاتٍ وجهًا لوجه داخل المحيط المباشر الّذي يرتبط المرء به. وتذهب بعض الكتابات إلى أنّ الأشخاص الذين يبالغون في الارتباط بشدّة إلى حدّ الإدمان بهذه الوسائل وبخاصة الإنترنت كثيرًا ما يفتقدون الشّعور بما يدور حولهم ويبتعدون عن المشاركة مع غيرهم في كثير من الأمور الحياتيّة العاديّة ويفتقدون روح التّعاطف مع الآخرين (أبو زيد :2011). هذا الاغتراب الذّاتي الّذي كان محط تناول العديد من الأعمال الأدبيّة والفنيّة، أفرز مجتمعات تعاني سلوكيّات حادّة في التعامل مع المواقف والمستجدّات، تبدأ بالعنصرية والتطرّف وعدم قبول الآخر والممارسات العنيفة والشاذّة، لغةً وحوارًا وأداءً، وتنتهي بالتّأثيرات النفسيّة الخطيرة الّتي يتعرّض لها الإنسان اليوم كالاكتئاب والعزلة والعجز عن التّكيّف وصولًا إلى الانتحار في بعض الأحيان.

فأي رقم يستطيع أن يحلّ عُقَد بناءِ الشّخصيّة؟ وأيّة خوارزميّة تستطيع أن تفكّ شيفرات الأمان العاطفيّ والنّفسيّ والاجتماعيّ مهما بلغت نسبة ذكائها؟ إن الدراسات الإنسانيّة عامة، واللّغويّة خاصة، مدعوة اليوم أكثر من أي وقت مضى، إلى إجراء نقد ذاتيّ وجردة شاملة لكلّ مضامينها، لتكون كما كانت منذ أرسطو، سلاح المنطق والعقل في مواجهة هذه الفوضى العلميّة الّتي نعيشها، وهي فوضى لا يُقصَد بها المعنى السّلبيّ بقدر ما يقصد بها كثرة العوالم المفتوحة أمام الفرد، وكثرة الخيارات والاحتمالات، خاصّة أن عدّته اللغويّة المنطقيّة لم تعد كافية لنقد الذّات واكتشاف ميولها وكبح رغباتها بما ينسجم وسلّة المعتقدات الّتي تؤمّن له الراحة والأمان في عالم متغيّر ومتبدّل كلّ لحظة.

وإذا أردنا اليوم وسط كلّ ما يحيط بنا من متغيّرات أن نجيب ألبير كامو عن سؤاله، لقلنا إن الشعر ضروري ليكون ألبير كامو هو ألبير كامو، فيقدّم لعصره ولزمانه ليس فقط الأعمال الأدبيّة الخالدة الّتي تسبر غور الذّات الإنسانيّة

وتفتح الأفق على مشاكلها وتعقيداتها، وإنّما الشّخصية المناضلة الثّائرة المثقّفة المدافعة عن الحق في كلّ زمان ومكان. فاللّغة ليست قاعات درس منغلقة عمّا سواها، ولا قواعد نحويّة منتقاة من هنا وهناك لتعقيد المسائل والأمور، إن اللغة هي الرأسمال العاطفي – المنطقي الّذي يمتلكه الفرد في التعامل مع الحياة، وليس جديدًا أن نقول إن الدّراسات النفسيّة أثبتت أن امتلاك الفرد للّغة والمنطق، يقوّي شخصيته ويجعله بارعًا في مجالات الحياة كافّة، ويجعل تقديره الذاتي عاليًا. والمناهج التّربوية يجب أن تكون متواصلة ومتكاملة لإعداد تلك الشّخصية منذ تعلّمها الحرف وصولًا إلى دفاعها عن معتقداتها وخياراتها أو إبداء رأيها في القضايا والأزمات. هذه المناهج تُطْرَح اليوم علامات الاستفهام حول تحقيق غاياتها والأهداف المرجوّة منها، ليس على صعيد المتعلّم وحسب، بل وعلى صعيد الأستاذ والمنهجيّات المتّبعة فيها.

التّعلّم قبل التّعليم:

إن عصرنا اليوم لم يعد عصر الشّهادة الجامعيّة فقط، إنه عصر المهارات بامتياز، عصر التحديث updating المستمر الّذي تتولّاه شركات متخصّصة في برمجة الآلات والإنسان وفق أهوائها وأمانيها، وهي أهواء تتناسب بلا شكّ مع المقرّرات السّياسيّة والاقتصاديّة والاجتماعيّة للعولمة. وأزمة اللّغات تبدأ مع الإعداد اللّغويّ والنّفسيّ والاجتماعيّ للمعلّم قبل المتعلّم، إنها أزمة مقررات جامعيّة تفتقد التّدريب العمليّ المتواصل، في عصر المهارة والإبداع، إذ لم تفرق مناهج تأهيل المعلّم بين علم اللّغة وتاريخها، وطغى التّراثي على الحديث، وقد ألهاهم انشغالهم بحديث الكوفة والبصرة عن تتبع ثورة اللّغة وأثرها في التّعليم، وغابت عن هذه المناهج دراسة العلاقات بين منظومة اللّغة ومنظومة التّربية، ودراسة التّوجهات الحديثة في تعليم اللّغة وتعلّمها واستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتّصالات في ممارساته العمليّة (العلي: 2005، ص 275)، لذا نرى المتخصّص في اللّغة في مراحل إعداده الجامعي غارقًا في مقرّرات تأريخيّة لا تمتّ لواقعه بصلّة، ولا يسمح له فيها حتى بإبداء الرّأي والتعامل مع الاختلاف في وجهات النّظر، فما بالك إذا ما طُلِب منه مقارنة هذه القضايا والحوادث بواقعه واستجلاء العِبَر والمواقف المختلفة في تفاديها أو تبنّيها بحسب كل موقف.

إن دراسات اللّغة العربيّة، بواقعها الحاليّ، تؤسّس لمشروع معلّم يشبه الآلة الذكيّة في برمجته وتحضيره،فهو يتلقّى المعلومات، ويلقّنها بعد ذلك، لكنّه وللأسف يكاد يكون أدنى منها في التحديث اليوميّ المستمرّ، إذ إن المشرفين على الواقع التربوي ارتأوه إنسانًا مبرمجًا وآليًا، غير صالح لإعطاء ما هو أبعد من النّص الموجود أمامه، ولذا ليس غريبًا أن تكون كليّات الدّراسات الإنسانيّة، واللّغة العربيّة ضمنها، هي كليّات نظريّة، يقبل عليها الرّاغبون في العمل أو الزّواج، أو ذوو المعدّلات المنخفضة في المواد الأخرى. ولا نفهم كيف أنّ عددًا كبيرًا من هؤلاء الّذين كانوا يقيّمون اللّغة في مراحل تعلّمهم على أنّها لغة صعبة بِنَحوِها وصرفها وتعبيرَيها الكتابيّ والشفهي، كيف أنّهم يقبلون على دراستها! والجواب ربّما لأنهم يعتبرونه الاختصاص الأسهل، الّذي لا يتطلّب حضورًا أو مواد إجرائية أو ثقافة عالية للحصول على معدّلات النّجاح المطلوبة؟! وهنا بيتُ القصيد! وهؤلاء يغدون مربّين صالحين يطالبون متعلّمهم باكتساب النّحو والبلاغة والتّعبير، ويتذمّرون من تدنّي علامات اللّغة وضعف الإقبال عليها! هكذا يختلط "الحابل بالنابل" ويضيع الباحثون المجدّون في زحمة المتعثّرين صدفة باللّغة العربيّة، والمقصود هنا توصيف واقع موجود وحقيقيّ لا نكران فضل محبّي

العربيّة ومُريديها، فإنّ هذه اللّغة عرفت على امتداد خارطة الوطن العربيّ أدباء وشعراء ولغويين وألسنيين لهم أفضال كبيرة عليها، والأزمة اليوم هي في المقرّرات الّتي تسهّل درب اللّغة وتجعله تلقينيًّا جافًّا لا مكان فيه للفرادة والتّميّز.

وما يزيد هذه المشكلة حدّة أن ثقافة المواد الإنسانيّة تحيّد البعد العلميّ المنطقيّ حتى عن علم النّحو فيها – وهو علم الرّياضيّات والمنطق قبل كل شيء-كما تحيّد كلّ الدّراسات التّكنولوجيّة في الوقت الّذي يحمل المتعلّم والأستاذ آلاتٍ ذكيّةً تفقد كلّ فاعليّتها في المحاضرة أو الدّرس، فيدخل كلاهما غرفة الصف مجرّدًا من وسيلة تواصله مع العالم، وتصبح القاعة قُمْقُمًا لمراجعة التاريخ والغوص فيه دون أي ارتباط بالعالم اليوم! وهي أزمة كانت إلى وقت قريب عالميّة قبل أن تتبنّى السّياسات التّربويّة في العديد من الدّول مناهج لغويّة غايتها صنع الإنسان المطّلع على حضارته، المعتزّ بها، والمندمج في عصره في الآن نفسه، المنفتح عليه. إن عزل الثّقافة الأدبيّة عن الثقافة التّكنولوجيّة لم يعد مقبولًا في عصر وصلت فيه التوقّعات بإنشاء بديل عن الأستاذ نفسه! ولعلّ هذا ما عُرِف بمصطلح "الثّقافة الثّالثة" الّتي دعا إليها جون بروكمان في مقالة له صدرت عام 1993 وفيه يدعو إلى دمج الثقافتين الإنسانيّة والعلميّة (أبو زيد: 2004) ، نظرًا لما يتهدد القيم والمعتقدات من اضطرابات نتيجة تغليب العلم عليها، وما يتهدد الدّرس الأدبيّ من ضعف الإقبال عليه وانعزاله عن محيطه العلميّ نتيجة غياب التّكنولوجيا والابتكار. فدراسة النّصّ والتّعامل مع تقنيّاتها الحديثة لم تعد حكرًا على اللّغويين فحسب بل أصبحت لزامًا لكلّ متعلّم ومثقّف يتعامل مع النّصّ، فقد أصبحت التّقنيّات اللّغوية تضمّ في طيّاتها آليّات لا غنى عنها مثل تحليل النّصوص، إعرابها، والتشكيل الآليّ، والقراءة الآليّة، والإملاء الآليّ، والترجمة الآليّة (سلطاني: 2020، ص523).

إننا نحتاج اليوم إلى أستاذ لغة مُدرَّب تكنولوجيًا وعلميًا على تطويع اللّغة لخدمة العصر، أو تطويع العصر لخدمة اللّغة، ونحتاج إلى مقرّرات تتكلّم لغة العصر الّذي تعيش فيه، لا أن تبقى قائمة على مناظرات سيبَوَيه والفراهيدي، وطريقة الجرجاني في توصيل الفكرة، إذ إنّ هؤلاء كان يستخدمون الأدوات المتاحة لهم في عصرهم، من مناظراتٍ وجدالاتٍ وسوق عكاظ، وقد اعتمدوا في وسائلهم تلك لغة الابتكار والفرادة في حينها، واستطاعوا عبرها جذب القلوب والعقول إلى تعلّم اللغة، وبنائها بناءً منطقيًا، واستخدامها في الحجاج والبرهنة والشّرح والتّفسير والوصف والسّرد؛ لكنّها اليوم تحوّلت إلى درس تلقينيّ مملّ يفقد المرء متعة التّعلّم والتّعليم في آن معًا. كما يجب تغيير السّياسات المعتمدة في الكليّات اللغوية بدءًا من قبول المتعلّم/المعلّم فيها وصولًا إلى المواد المقرّرة، وهو تغيير لا بدّ منه إذا أردنا لهذه اللّغة أن تبقى صامدة، كما صمدت لسبعة عشر قرنًا مضى! صمود بتنا نمتلك آلاتٍ ذكيّة لتدعيمه، وعقولًا خلّاقة لرفده بكل ما هو جديد، شرط الخروج من الاستسلام والعبثيّة وخوض التّجربة اللّغوية بمسؤولية عاليّة لأن فيها موات الأمّة إن لم نقل موتها.

متعلّمٌ ذكي؟! تعليمٌ أذكى...

لو قدّر لـ"جون مكارثي[1]" أن يرى حالة متعلّمي اللّغة في مجتمعنا في المراحل التّعليميّة المختلفة، لعرّف الذّكاء الاصطناعيّ بأنه قدرة الإنسان على الهروب من واقع لا يحاكي عقله المنفتح على العالم بأسره، وآلاته المطوّعة لخدمته على مدار الوقت، وإعلان انسحابه من درس لا يشبه ما يعاينه يوميًا من صور وأحداث وفيديوهات وأخبار وما يعيشه من جدالاتٍ ونقاشاتٍ تتطرّق إليها كلّ شاشات الدنيا ما عدا غرفة الصّف المنعزلة عن العالم بأسره. فوحده الإنسان الذكيّ يرفض أن يمارس عليه الانغلاق والكبت والتّقوقع في عصرٍ مفتوحٍ على مصراعَيْه على حريّة العلم، وهو ذكاء اصطناعيّ نعم لأنه يتنافى والفطرة الإنسانيّة الّتي جبلها الله على حب الاكتشاف والعلم والبحث عن المعرفة.

هذا الطرح ليس تبريرًا لما آلت إليه أوضاع تعليم اللّغة العربيّة في المدارس والكليّات بقدر ما هو توصيف ساخر لحال المتعلّم الّذي وجد نفسه منذ ولادته مُحاطًا بالصور والفيديوهات الّتي تطلب منه التّعبير عن نفسه فيحصل على إعجاب هذا، أو انتقاد ذاك، في الوقت الّذي نتوقع منه التّعامل مع درس تقليديّ في النّحو مُقدَّمًا على طريقة "الكتاتيب" في بدايات النّهضة، وأن يبرع في أساليب الخطابة والمحاججة والوصف والسّرد، هو الّذي ربّما لم يمرّ يومًا على مقالة، أو خطبة، أو قصةٍ مكتوبة خارج إطار المنهاج.

لهذا أعلن المتعلّم انسحابه من العمليّة التّربوية اللّغويّة الّتي لا تحاكي واقعه الذكيّ، ولكَ أن تقرأ علامات تحليل نص عنده وعلامات تقييمه في القواعد والتّعبير لتعرفّ أنّ فجوةً لغويّة تحدث اليوم، ليس مردّها قصور اللّغة بحدّ ذاتها بقدر ما مردّها غياب التّكنولوجيا والتّطور عن معاملات اللّغة، وبالتالي غياب الشّخصية اللّغويّة القادرة على الابتكار والفرادة. إن فشل التّعليم الّذي ورثناه عن عصر الصّناعة ليس المسؤول عنه فرد من الأفراد أو حتى مجموعة من المؤسّسات لأنّه فشل بنيويّ يرجع الى اتّساع الهوة بين احتياجات اجتماعيّة متغيرة وبروقراطيّة تربويّة متّرسخة فقدت صلتها بواقعها الاجتماعي (العلي: 2005، ص. 276). حتى وصل بنا الأمر إلى مناقشة ما إذا كانت اللّغة العربيّة مهيّئة لاستقبال كلّ هذه المعارف والعلوم، وما إذا كان من الأولى تبديلها بالحروف اللاتينيّة أو باللّغة العاميّة المحليّة، كأنها ليست لغة جابر بن حيّان، وابن الهيثم، والخوارزميّ، وابن سينا، وعباس بن فرناس وابن رشد وابن عربيّ وابن خلدون وغيرهم منذ أكثر من ألف سنة! وهي أزمة تبدأ من الشارع المحلّي العربيّ، ومن اللّغة ابتداء من زحف العاميّات المحليّة على الفصحى الجامعة، وتآكل المفردات الفصحى -أو ذات الجذور الفصيحة -في هذه العاميات، مرورًا بالرّكاكة، واللّحن، في استخدام ما تبقّى من الفصحى العربيّة، وصولًا إلى الإسفاف اللّغوي على مستوى الشّارع العربيّ في مجال الاستخدامات اليوميّة للّغة. لتصل إلى توصيفها على المستوى الأعمق، على جميع الأصعدة: تنظيرا وتعليمًا، نحوًا

[1] يعرّف جون مكارثي الملقّب بأبي الذكاء االصطناعيّ هذا المفهوم على أنه" علم هندسة الآلات الذكية وبصورة خاصة برامج الكمبيوتر"، حيث إنّه يقوم على إنشاء أجهزة وبرامج حاسوبيّة قادرة على التّفكير بالطريقة نفسها الّتي يعمل بها الدّماغ البشريّ، وتحاكي تصرّفات البشر.

ومعجمًا، استخدامًا وتوثيقًا، إبداعًا ونقدًا، وجاءت تكنولوجيا المعلومات لتضيف إلى خليط هذه الأزمة عنصرًا تكنولوجيًا متعلّقًا بمعالجة اللّغة العربيّة آليا بواسطة الكمبيوتر (العسكري: لا.ت).

وهو ما أنتج متعلّمًا لا يعتزّ بهويّته وثقافته، ويكفي أن تطلب منه أن يجري معك خطابًا شفويًا لمدة قصيرة كي تلحظ ارتجاف صوته واضطراب شخصيّته وضعف مداركه اللّغويّة، فيقف أمامك منكسر النّفس غير قادر على تبرير عجزه أو ضعفه، غير مدرك أنّه صنيعة مجتمع بكامله قرّر أن تكون شخصيّاتنا اللّغويّة ضعيفة، بدءًا من البيت إلى المدرسة إلى الجامعة ومركز العمل، لكنّه يلومنا عندما نتبنّى قيمًا جديدة ويجلدنا بتاريخ أجدادنا وهويّتهم الحضاريّة وسلامهم الدّاخلي على أقل تقدير!

إن خلق متعلّم ذكيّ يعني إيجاد تعليم ذكيّ، وهو تعليم يشمل المراحل العمريّة كافّة، ومن المهد إلى اللّحد، لا تعليم ينسخ متعلّميه في طبعات متكرّرة وينتج خرّيجيه على طريقة إنتاج الجملة النمطيّ، فينكر إبداع الصغار ويميت غريزة الفضول والرّغبة في المعرفة ويخرس أفواه الكبار، ويرسّخ لديهم النّزعات السلبيّة ويطمس ملامحهم الفرديّة ولا يراعي اختلافاتهم الفرديّة (العلي: 2005، ص 269). وهو تعليم مفتاحه اليوم خلق منهاج يراعي بيئة المتعلّم النّفسية والاجتماعيّة، وهدفه خلق الشّخصية ليس فقط المتجاوبة مع المنهاج وإنّما الصّانعة له، الشخصية الّتي تؤسّس لقيادة مجتمعها وتبنّي قيمه ومعتقداته وتحافظ عليها بما يتناسب وهويتها التّاريخيّة بالتّأكيد، وبما يندمج مع واقعها الحضاريّ الّذي تعيش فيه، فتكون اللّغة سبيلًا للخلق والابتكار، وللجمع بين التّطوّر والمعرفة من جهة، وبين الرّقم والأنسنة من جهة أخرى، تمامًا كما فعل أحد أساتذة مادة الفيزياء حين أراد الخروج من جفاف المادة العلميّة المطروحة فيها فاعتمد على كتب الخيال العلميّ واستخلص منها سلسلة محاضرات تحت عنوان "الفيزياء والخيال العلمي" (السيّد: 2007).

ثمّ إن العلم له فلسفته الّتي ينبغي أن تدرّس معه للحدّ من تأثيراته السلبيّة، وله لغته الّتي ينبغي أن يقدّم ويشرَح من خلالها (يكفي هنا أن نتذكّر مسألة ترجمة "إرشادات استعمال الآلات" الّتي لم تكن في بدايات الثّورة الصّناعيّة موجودة إلا بلغات صانعيها، وما أثارته من استنكار ورفض، وما تثيره اليوم التّرجمات الفوريّة من حماسة واندفاع لبناء عالمٍ يفهم بعضه وبعضًا؛ ونضيف: بل يحترم بعضَه بعضًا)، وله شخصيّاته الّتي تقوده، فكيف نبرّر غياب اللّغة العربيّة عن كلّ هذه السّاحات، واكتفائنا بمعرفة اللّغات الأجنبيّة، الّتي أيضًا - وبسبب السّياسة التربويّة المتعثّرة- لم يتقن المنهاج تدريسها كما ينبغي أن تكون، اللهمّ إلا على صعيد مؤسّساتٍ مختصّةٍ وحالاتٍ فرديّةٍ بحتةٍ؟!

الذّكاء اللّغويّ.. قصور أم تقصير؟

ليست المرّة الأولى الّتي تطرح فيها إشكاليّة قصور اللغة العربيّة عن مجاراة عصرها، وقد انبرى للتّصدّي لهذه الإشكاليّة علماء ولغويّون وألسنيّون أثبتوا أن فرادة اللّغة العربيّة في اشتقاقاتها واختلاف شكل حروفها في الكتابة، لم يكونا يومًا العائق أمام حَوْسَبَتِها ودخولها عالم البرمجة والآليّات، ويكفي الاطّلاع على الخطوات الكبيرة الّتي تخطوها حوسَبَة اللغة وتعريبها وإدخالها عالم التّشكيل الآليّ والقراءة الآليّة والتّرجمة الآليّة وغيرها، والّتي يقف خلفها لغويّون

ألسنيّون لهم أفضالهم الكبيرة على دخول اللّغة العربيّة مضمار العصر الذكيّ، يكفي كلّ هذا لنؤكّد أننا أمام حركة لا ولن تهدأ، لجعل اللّغة العربيّة منسجمة مع عصرها، ممّا يستبعِد خروجها من مضمار السّباق الذكيّ اليوم بشهادات كثر، ومنهم الكاتب الإسباني "كاميلو جوزي سيلا" – الحائز على جائزة نوبل في الآداب عام 1989 – الّذي أعلن عن تنبّؤاته المستقبليّة وتقديراته الاستشرافيّة حول مصير اللّغات الإنسانيّة بقوله: "إنه نتيجة لثورة الاتّصالات سوف تنسحب أغلب اللّغات من التّعامل الدولي وتتقلّص محليًا ولن يبقى من اللّغات البشرية إلاّ أربع قادرة على الوجود العالمي والتداول الإنسانيّ، وهي الإنجليزيّة والإسبانيّة والعربيّة والصينيّة" (العسكري: لا.ت).

لكنّ المخيف اليوم هو موات اللّغة العربيّة في مجتمعها نفسه، والمخيف أكثر هو أعداد المراجع والمصادر الهائلة على الشّاشة العنكبوتيّة الّتي تقدّم كل ما هو غالٍ ونفيس لغويًا، دون أن يكون هناك أي رابط يجمعها بأبناء الأمّة وليس فقط بمتخصّصي اللّغة فيها!

إن المتتبّع لمحرّكات البحث يعلم حق العِلْم أنّ المصارد الّتي يستطيع أي امرئ أن ينهل منها ما شاء من اللّغة هي أكثر من أن تعدّ وتُحصَى، لكنّها مشتّتة، يكتنفها الكثير من المغالطات، والأهم أنّها في غالبيّتها اعتمدت التّلقين والاستقراء تمامًا كما غرف التّدريس التّقليديّة، فلم تخاطب عقل الإنسان العربيّ ولغته ووجدانه، وهو ما نصبو إليه في بحثنا هذا.

إن جائحة كورونا الّتي أجبرت الكثير منّا على إدخال التّكنولوجيا في صلب العمليّة التّعلّمية/التّعليميّة كشفت انتفاخ هذه المواد المبثوثة في غير موقع، فكانت رغم حجمها وكثافتها فارغة من أيّة اقتراحات تثقيفيّة تخاطب العقل الذكيّ للإنسان، ناهيك عن تضارب المعلومات فيما بينها، واحتوائها على مغالطات كثيرة دون حسيبٍ أو رقيبٍ. وإذا كان الذّكاء الاصطناعيّ هو علم آلات تؤدّي مهامًا تحتاج للذّكاء البشريّ عند أدائها مثل الاستنتاج المنطقيّ والتعلّم والقدرة على التّعديل (سلطاني: 2020، ص.513)، فإنّ المواد المنشورة باللغة العربيّة تكاد لا تخاطب عقل الإنسان العاديّ فكيف بقدرتها على مواجهة ذكاء الآلات الاصطناعيّ. وليس القصد من هذا الكلام التّقليل من قيمة الجهود المبذولة في جعل اللّغة العربيّة لغة رقميّة، ولا من قيمة أصحابها، وإنّما المقصود هو توصيف الواقع الّذي يتعامل معه كلّ من أراد إدخال التّكنولوجيا إلى مادته اللغويّة والأدبيّة، وبثّ روح التحدّي في الغيورين على الواقع اللّغويّ التّكنولوجيّ لمواكبة العصر الحاليّ بما يتناسب وآليّاته المقترحة.

أضِف إلى ذلك أنّ أزمة التّعريب ما زالت مشكلة حقيقيّة لم يتمّ حلّها رغم المحاولات العديدة للعديد من اللّغويّين والألسنيّين وهي أزمة مفتعلة نتيجة سياسة لغويّة غائبة على المستوى القوميّ،ومجامع لغويّة ضامرة السّلطات، شحيحة الموارد، تنتقي من إشكالية اللغة ما تقدر على تناوله، لا ما يحتاج إليه الإصلاح اللّغوي بالفعل، وجمود التنظير اللّغوي، وقصور العتاد المعرفيّ لمعظم المنظّرين اللّغويين، وانغلاقهم داخل نطاق تخصّصهم الضيّق، فضلًا عن ثنائيّة الفصحى والعامية، وغياب خطط علمية ومنهجية وواقعية لمواجهة هذه المشكلة الّتي تنخر في صلب المجتمعات العربيّة (العسكري: لا.ت).

الأزمة إذًا ليست في قصور اللّغة، فهي لغة ولّادة، متجدّدة، قادرة على التّعامل مع كل عصر وكلّ مجتمع، والأزمة ليست في التّقصير الفرديّ لأصحاب هذه اللّغة، مكمن المشكلة هو في غياب التّخطيط الفعّال والشّامل، وغياب المنهجيّات عن المنهاج، وغياب الدّور السياسيّ والاقتصاديّ، كما وغياب مراكز الأبحاث المتخّصصة برقمنة اللّغة وجعلها لغة تخاطب العصر بوسائله وأدواته كافّة.

الأزمة الحقيقيّة تبدأ في سياسة عربيّة لا ترى، أو أنّها لا تريد أن ترى دور اللّغة في تشكيل شخصيّاتنا ووعينا وتنميّة منطقنا من أدوات الاستنتاج والتّعميم والاستخلاص من المشوّش، والتّعامل مع المعقّد والغامض وغير المكتمل، والوسائل الّتي توفّرها لنا لتوصيف المشاكل وحلّها! (العلي: 2005، ص. 334).

الأزمة الحقيقيّة هي في الجهود الألسنيّة المهمّة لكن المبعثرة على امتداد الوطن العربيّ، وتمسّك أصحابها بآرائهم وانغلاقهم على الآخر، كأن اللّغة قضيّته وحده لا قضيّة أمّة بأكملها، لذا لا نستغرب أنّ كليّات اللّغة العربيّة تختلف مناهجها من بلدٍ عربيّ لآخر، وتكاد تفترق بعضها عن بعض في إشكاليّة مثيرة للتّعجب، رغم أنّ مصادرها التّاريخيّة والتّراثيّة واحدة!

الأزمة الحقيقيّة أنّنا ما زلنا نتعلّم اللّغة ونعلّمها على طريقة سيبوَيْه، وابن مالك، والزّمخشريّ، وهم كانوا مبتكرين في عصرهم، لكنهم هم أنفسهم لم يغلقوا الطّريق أمام الدّرس الألسنيّ- اللغويّ فأسّسوا لأفكار تلقّفها الغرب وفهمها على أنّها خطوات تمهيديّة لتطوير النّظريّات الأمّ، لذا ليس بمستغرب أن يُسْأل نعوم تشومسكي[1]، صاحب النّظريّة التّوليدية، الّتي تشكّل اليوم مع غيرها أساسًا في حوسَبة اللّغة، أن يسأل عن تأثّره بالنّحاة والبلاغيّين العرب، كون هناك جوانب من نظريّاته سبقه إليها هؤلاء، فيجيب بأنّه كان للّغة العربيّة دورها في تشكيل وعيه اللّغويّ كما للّغات غيرها طبعًا. وهكذا طوّر تشومسكي نظريّاته اللّغويّة منطلقًا من حضارتنا وبقينا نحن، أبناء هذه اللّغة، نتبّع ملّة آبائنا ونغضّ البصر عن ضرورة الفرادة والابتكار في عصرنا!

ختامًا... وبعْد:

في خضمّ الثّورة الرّقميّة الّتي يعيشها عالمنا اليوم لم يعد البقاء للأقوى فقط، وإنّما بات البقاء للأصلح، والأصلح هنا هو الأقدر على مواكبة التّغيير المجتمعي المتسارع، مواكبة تفترض بالمقامِ الأوّل تغيير النّظرة إلى التعلّم بأن يكون من المهد إلى اللّحد، لا أن يكون منحصرًا في سنوات دراسيّة معيّنة ينال صاحبه على إثرها شهادة في اختصاص تتغيّر المعلومات والتحديثات فيه لحظة نيلها عشرات المرّات! فالعصر اليوم ليس عصر الشّهادة فقط بقدر ما هو عصر المهارة والدِّربة والتّحديث الشهريّ إن لم يكن اليوميّ المستمرّ، فأيّة لغة عربيّة نريد لتنسجمَ مع هذا الواقع الفريد والمميّز، الّذي يبهرنا بقدر ما يشغلنا، ويخاطب حبّ المعرفة وفضول الاكتشاف فينا، ويضطرنا أن نكون بمستواه وبمستوى تحدّياته وصعوباته.

[1] نعوم تشومسكي هو أستاذ لسانيّات وفيلسوف أميركي، وُصِف بأنه "أب علم اللّسانيّات الحديث"، ويُعد شخصيّة رئيسة في الفلسفة التّحليليّة. أثّر عمله في مجالات عديدة كعلوم الحاسب والرّياضيات وعلم النّفس، كذلك يعود إليه تأسيس نظرية النّحو التّوليديّ، الّتي تُعتبر أهم إسهام في مجال اللّسانيّات النّظريّة في القرن العشرين. وله أيضًا فضل تأسيس ما أصبح يُعرف بـ" تراتب تشومسكي "ونظريّة النّحو الكليّ ونظريّة تشومسكي-شوتزنبرقر

علينا أن نعترفَ أنّنا نحبّ هذا الكون الرّقميّ الّذي يحيط بنا، ونحبّ أن تكون لغتنا بمستواه، وبمستوى تحدّياته، ونتطلّع إعجابًا عندما تنفذ إلينا من زاوية رقميّة جديدة، وتعود لعروبتنا عزوتها وثقتها متى لمسنا الجهد المبذول في حوسَبة معاجمها ونحوها وصرفها، وهو إعجاب لا ينطبق على المتخصّصين فيها وإنّما على كلّ طالب علم في أيّة مرحلة تعليميّة كانت. إلا أن الإعجاب وحده لا يكفي! فالاعتماد على إدخال الكتب النّفيسة والمعاجم المهمّة والنّصوص الّشعريّة والأدبيّة المحلّلة ليس كافيًا للنّهوض باللّغة، المطلوب اليوم أن يبدأ التّغيير الشّامل وعلى أكثر من صعيد.

فالمقرّرات التّعليميّة اللغويّة يجب أن تتخطّى الحبر والورق العادي نحو رحاب الورق الإلكترونيّ وإدخال الصور والفيديوهات والوسائل الذّهنيّة الّتي تستثير الخيال الإبداعي عند المتعلّم وتشجّعه على الاندماج والتّعامل مع المادة المطروحة.

والأنشطة المساعدة لم يعد يمكن أن تقتصر على اللّوح والطّبشور والألوان وبعض العروض التقديميّة من "Power Point"وغيرها، إن الأنشطة يجب أن تنطلق من رؤية المتعلّم نفسه وأن تكون من صنعه في مرّات، ومن تحليله، وإبداعه، يتحاور فيها مع الآخر، ويتعلّم قبول الاختلاف، ووجهات النّظر المختلفة، فيرفض ما يمسّ معتقداته، ويتبنّى ما فيه خير المجموعة الّتي يعيش فيها. فمن غير الطبيعيّ أن يتعامل المتعلّم مع تطبيقات تسأله عن رأيه وأنشطته، وتدعوه لمشاركة يومياته وهواياته مع الكوكب بأسره، تؤرشف حركاته وسَكَناته، وتجعله عرضة للإعجاب والانتقاد على حدّ سواء، ثم يأتي المنهاج ليفرض عليه حزمة من المعلومات والإشكاليّات ويحوّله إلى متلقٍ سلبيّ منفصلٍ عمّا يأخذه ويتعاطى معه.

إن تعليم اللّغة العربيّة يجب أن يخرج من زاوية العرض التّلقينيّ نحو رحاب المعلومات والرّقم، فتُعتمد الألعاب الإلكترونيّة في العمليّة التعلّمية، خاصّة في تعليم النّحو والبلاغة، لأنها تحسّن المهارات الإدراكيّة للمتعلّم وتعلّمه الاستقلاليّة والاعتماد على نفسه، هذا فضلًا عن تقديم التّغذية الرّاجعة والمستمرة (عباسي: 2020، ص. 194) أضِف إلى ذلك، إنّ هذه الألعاب تخاطب المتعلّم والباحث بوسائل مستقاة من واقعه اليوميّ، فهو يتعاطى معها يوميًا من ناحية ترفيهيّة أو تثقيفيّة فقط، ولهذا يجب إدخالها في صلب العمليّة التعلّمية! ولنا أن نتصوّر الإقبال عليها، وتذكية روح التحدّي، وما تنميّه من قدرات ذهنيّة وعقليّة، هذا فضلًا عن اكتساب العادات الفكريّة لحل المشكلات والتخيّل والإبداع (عباسي: 2020، ص. 197).

إنّ استخدام الحاسب بات لزامًا في العمليّة التّعليميّة، ودراسة النّصّ يجب أن يكون قوامها صنع الشخصيّة الّتي تحلّل وتناقش وتبدي رأيها بما يعرض أمامها، فتقرأ ما هو أبعد من النّص ذاته، وتستشفّ ما لم يقله صاحبه، فتكرّر المادة الخام الّتي يقدّمها وتحوّلها إلى مواد مسيّلة تستخدمها في محيطها ومجتمعها وقيمها وأزماتها ومشاكلها.

والتّعاون بين اللغويّ واللّسانيّ والحاسوبيّ يجب أن يكون وثيقًا وعميقًا بحيث لا يشتغل أحدهما بمعزل عن الآخر (قويدر: 2020، ص.368)، ليس لبناء صرح البرامج اللّغويّة وحسب وإنّما لبناء الشّخصيّة الإنسانيّة المثقّفة، العاملة على تحسين بيئتها، المتكلّمة لغة عصرها، الصّانعة لها.

هكذا تكون اللّغة وعاء الفكر بحقّ، ويكون الفكر والتّطوّر والحضارة النتاج العمليّ لهذه اللّغة، فلا تقعِدنا جائحة عاجزين، ولا نتعثّر بمفردات العصر وآليّاته الحديثة، بل نكون نحن، لغويّين وأدباء وشعراء وأساتذة ومبرمِجين و"حاسوبيين" صانعيها ومؤسّسيها وروّاد تطويرها الدّائم والمستمرّ، نسلّم الرّاية لأجيال أكثر تطوّرًا منّا فيضيفوا إليها ما لم نملك وسائله تمامًا كما فعل أسلافنا يومَ سلّمونا هذه اللّغة أمانة في أعناقنا، وبذكائهم ونضجهم تركوا لنا الكثير من الإشكاليّات وعلامات الاستفهام مخبّأة بين السطور لئلّا نظنّ أن غاية الحضارة تتحقّق في مدوّنة أو بحث أو نصّ مهما بلغت قيمتها، ولكي لا تنطفئ جذوة التّطوّر وبعث اللّغة حيّة في كلّ عصر، وإلى هذا نصبو، ولمثل هذا نعمل...

قائمة المراجع:

1) سلطاني، خديجة الكبرى (2020): الذّكاء الاصطناعيّ: مداخله ومفاهيمه وأهم خصائصه وتطبيقاته، مؤتمراللغة العربيّة وبرامج الذّكاء الاصطناعيّ، الواقع والرّهانات، أعمال الملتقى الوطني، منشورات المجلس الأعلى للّغة العربيّة.

2) عباسي، سعاد (2020): فاعليّة الألعاب الإلكترونية في صناعة متعلّم متميّز، مؤتمر اللّغة العربيّة وبرامج الذّكاء الاصطناعيّ، الواقع والرّهانات، أعمال الملتقى الوطنيّ، منشورات المجلس الأعلى للّغة العربيّة.

3) العسكري، سليمان إبراهيم (أيّار 2008): ظاهرة اضطّراب القيم، مجلّة العربي، الكويت.

4) العسكريّ، سليمان إبراهيم (لا.ت): أزمة العربيّة أم أزمة التعريب؟ مجلة العربي، متاح على: http://www.sulaimanalaskari.com/ar/2004/04/01/%D8%A3%D8%B2%D9%85%D8%A9-%D8%A7%D9%84%D8%B9%D8%B1%D8%A8%D9%8A%D8%A9-%D8%A3%D9%85-%D8%A3%D8%B2%D9%85%D8%A9-%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B9%D8%B1%D9%8A%D8%A8%D8%9F/

5) العلي، نبيل، حجازي، نادية (2005): الفجوة الرقميّة، رؤية عربيّة لمجتمع المعرفة، سلسلة عالم المعرفة، إصدارات المجلس الوطني للثقافة والفنون، الكويت.

6) قويدر، قيداري (2020)، المعاجم العربيّة الإلكترونيّة وتطبيقات الذّكاء الاصطناعيّ، مقاربة تاريخيّة مفاهيميّة وظيفيّة، مؤتمراللغة العربيّة وبرامج الذّكاء الاصطناعيّ، الواقع والرّهانات، أعمال الملتقى الوطني، منشورات المجلس الأعلى للّغة العربيّة.

7) أبو زيد، أحمد (نوفمبر 2004): الإنسانيات في عصر العلم، مجلة العربي، الكويت.

8) السيّد، رجب سعد (حزيران 2007): مجلّة البيئة والتنميّة، ع 111، بيروت.

9) أبو زيد، أحمد (حزيران 2011): الاغتراب الجديد، مجلة العربي العلميّ، مستقبليّات، ع631، الكويت.

أهمية إدارة التغيير في تعزيز الإشراف الالكتروني في ظل جائحة كورونا

The Importance of Change Management in Strengthening Electronic Supervision in Light of the Corona Pandemic

د. البشير الهادي القرقوطي/كلية التربية، جامعة طرابلس/ ليبيا
Dr Al-Bashir Al-Hadi Al-Qarqouti/Faculty of Education, University of Tripoli/Libya
د. فتحي محمد مادي/كلية التربية، جامعة طرابلس/ ليبيا
Dr Fathi Muhammad Madi/Faculty of Education, University of Tripoli/Libya

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى التعرف على أهمية إدارة التغيير في تعزيز الإشراف الالكتروني كبديل عن الإشراف التقليدي، ولتحقيق ذلك تم استخدام المنهج الوصفي، كما تم اعتماد الاستبيان كأداة لجمع البيانات من عينة بلغت 34 مشرف تربوي، وأظهرت نتائج الدراسة أن أهمية إدارة التغيير في تعزيز الإشراف الالكتروني كبديل عن الإشراف التقليدي كانت بدرجة عالية في المجال الإداري، والمجال البشري، وبدرجة منخفضة في المجال التكنولوجي، وبينت نتائج الدراسة وجود العديد من التحديات التي تواجه إدارة التغيير في تعزيز الإشراف الالكتروني، وأظهرت أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لإجابات عينة الدراسة في كافة مجالاتها. وأوصت الدراسة بضرورة نشر ثقافة إدارة التغيير بالمؤسسات التعليمية وإشراك كافة المستويات الإدارية المختلفة في عملية التغيير بما يكفل التفاعل مع تغيرات البيئة الجديدة.

الكلمات المفتاحية: إدارة التغيير، الإشراف التربوي التقليدي، الإشراف التربوي الالكتروني

Abstract:

The study aimed to identify the importance of change management in promoting electronic supervision as an alternative to the traditional one. To achieve the aim of the study, the descriptive approach was used. A questionnaire was adopted as a tool for data collection and thirty four (34) educational supervisors represented the sample of the study. The findings of the study showed that the results of change management in promoting electronic supervision, as an alternative to the traditional one, is a high degree in the administrative field, the human field, and showed a low degree inthe technological field. The results of the study also indicated that there are numerous challenges facing change management in promoting electronic supervision. In addition, it showed that there were no statistically significant differences for the answers of the sample of the study in all of its fields. The study recommended the need to promote the culture of change management in educational institutions and involve all administrative levels in the change process in a way that guarantee the interaction with the new environment changes

.**Keywords**: Change management, Traditional educational supervision, Electronic educational supervision

مقدمة:

من أهم التحديات التي واجهت العالم اليوم ظهور فايروس كورونا (Covid-19) الذي أحدث خلل في الجوانب الحياتية للمجتمعات ومن أبرزها الجوانب: الصحية، والاقتصادية والاجتماعية والسياسية بشكل عام، والعملية التعليمية التربوية بشكل خاص ما جعله يشكل التحدي الأكبر، الأمر الذي أدي بدوره لبروز التوجهات الحديثة في إدارة مؤسسات الدولة، كنتيجة لتلك التحديات، حيث ظهرت إدارة التغيير التي يعرفها العتيبي " هي ذلك النهج الإداري الذي يعنى برصد مؤشرات التغيير في بيئة منظمة الاعمال وفرز تلك المؤشرات التي لها علاقة بنشاط المنظمة ضمن أولويات إدارتها بهدف تكيف وتأقلم تلك الإدارة في ممارستها لوظائف العملية الإدارية مع المتغيرات المتوقعة لتحسين أدائها وسلوكها".(ابتسام زروق، 2018، ص6)، وبذلك لا مناص من تسخير كل الامكانيات الموجودة لاسيما التطورات التكنولوجية في مجال التعليم سعيًا لتطوير النظم التعليمية، وعلى رأسها ادارة الاشراف التربوي التي تعتمد على مجموعة من المشرفين التربويين في النهوض بالعملية التعليمية، وما يتصل بها من خلال متابعة ما يقوم به المعلمين من نشاطات في إطار الامكانيات والوسائل المتاحة، ومن تم الوقوف على أهم الصعوبات التي تواجههم، ومساعدتهم على تحسين أدائهم. (محمود طافش، 2004، ص74) هذا في الظروف العادية ناهيك عن أوقات الأزمات كما هو بطبيعة الحال في جائحة كورونا اليوم، الأمر الذي لا يدعْ مجالًا للشك في البحث عن منحى جديد لإيجاد البدائل والسبل التي من شأنها المحافظة على استمرار العملية التعليمية بفعالية، فلجأت الدول إلى التعليم الالكتروني كحل بديل للتعليم التقليدي داخل المدارس والفصول الدراسية، ولذلك ظهرت استراتيجية إدارة التغيير في إدارة الإشراف التربوي التي تعمل على تكاثف الجهود المتواصلة بصورة تحقق الفاعلية الوظيفية لدى المشرفين التربويين، وتحسن من مستوى أدائهم العام، ولا تؤثر في ذات الوقت على رسالة ورؤية وأهداف مكاتب الإشراف التربوي، بل تنسجم معها وتدعمها بإحداث التغيير في الهياكل التنظيمية، وأساليب الإشراف التربوي وتنسجم معها في تحقق أهدافها، ومن هذا المنطلق تسعى الدراسة الحالية لمعرفة أهمية إدارة التغيير في تعزيز عملية الإشراف الالكتروني كبديل عن الإشراف التربوي التقليدي في ظل ظروف جائحة كورونا التي تمر بها بلادنا.

مشكلة الدراسة:

استنادًا إلى الخلفيات السابقة التي تشير إلى خطورة انتشار فايروس كورونا (كوفيد-19) في عام 2019م والمصنف من قبل منظمة الصحة العالمية في 11/ 3/ 2019 م بالجائحة. (إكرام زغاد، 2021، ص2) ما أدى إلى اغلاق جل المؤسسات التعليمية على مستوى العالم حفاظاً على أرواح المتعلمين مما نتج عنه تضرر نحو (1.6) بليون طالبًا في جميع قارات العام، وفي أكثر من (190) بلد بنسبة (94%) من المتعلمين في العالم، وترتفع هذه النسبة في البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل لتصل إلى (99%) من المتعلمين. (الأمم المتحدة،2021، ص2)

وفي إطار هذه المؤشرات أصبح من البديهي أن تلجا النظم التربوية لاستخدام التعليم الالكتروني كبديل عن التعليم التقليدي الذي يسهم في تعزيز فاعلية المنظومة التعليمية بوجه عام والإشراف التربوي بوجه خاص، الأمر الذي يجعل الحاجة ماسة لإدارة التغيير التي تعمل على تكاثف الجهود المتواصلة بصورة تحقق الفاعلية الوظيفية في مكونات العملية التعليمية.

وبناءً على ذلك تسعى هذه الدراسة للتعرف على أهمية إدارة التغيير في إحداث عملية الإشراف الالكتروني كبديل عن الإشراف التربوي التقليدي من خلال الاجابة على التساؤل الرئيس التالي:

ما أهمية إدارة التغيير في إحداث عملية الإشراف الالكتروني كبديل عن الإشراف التربوي التقليدي

وللإجابة على هذا التساؤل الرئيس يتوجب الإجابة عن التساؤلات الفرعية التالية:

س1. ما دور إدارة التغيير في إحداث عملية الإشراف الالكتروني كبديل عن الإشراف التربوي التقليدي في المجال الإداري؟

س2. ما دور إدارة التغيير في إحداث عملية الإشراف الالكتروني كبديل عن الإشراف التربوي التقليدي في المجال البشري؟

س3. ما دور إدارة التغيير في إحداث عملية الإشراف الالكتروني كبديل عن الإشراف التربوي التقليدي في المجال التكنولوجي؟

س4. ما أهم التحديات التي تواجه المشرف التربوي في ممارسة الإشراف الالكتروني كبديل عن الإشراف التربوي التقليدي؟

س5. هل توجد فروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين إجابات أفراد عينة الدراسة حول التحديات التي تواجه المشرف التربوي في ممارسة الإشراف الالكتروني كبديل عن الإشراف التربوي التقليدي تبعاً لمتغيرات الجنس والتخصص والخبرة؟

أهداف الدراسة:

استخلاصًا لما سبق تحددت أهداف الدراسة الحالي في الآتي:

1.التعرف على دور إدارة التغيير في إحداث عملية الإشراف الالكتروني كبديل عن الإشراف التربوي التقليدي في المجال الاداري.

2. التعرف على دور إدارة التغيير في إحداث عملية الإشراف الالكتروني كبديل عن الإشراف التربوي التقليدي في المجال البشري.

3.التعرف على دور إدارة التغيير في إحداث عملية الإشراف الالكتروني كبديل عن الإشراف التربوي التقليدي في المجال التكنولوجي.

4. معرفة أهم التحديات التي تواجه المشرف التربوي في ممارسة الإشراف الالكتروني كبديل عن الإشراف التربوي التقليدي.

5.التعرف على الفروق بين إجابات أفراد عينة الدراسة حول التحديات التي تواجه المشرف التربوي في ممارسة الإشراف الالكتروني كبديل عن الإشراف التربوي التقليدي تبعاً لمتغيرات الجنس والتخصص والخبرة.

أهمية الدراسة:

تنبثق أهمية هذه الدراسة من أهمية موضوعها حيث تناولت موضوع الإشراف الإلكتروني الذي نال اهتمام العديد من التربويين من خلال كتاباتهم المتنوعة سواء كانت من حيث المتطلبات أو من حيث المعيقات أو من حيث امكانية تطبيقه.... إلى غير ذلك، وهذه الدراسة ربطت موضوع الاشراف الالكتروني بنمط إدارة التغيير في مكاتب الإشراف

التربوي ما يظهر أهميتها في تطبيق النمط التطوري للإشراف التربوي خاصة في أوقات المحن كما هو الحال اليوم في جائحة كورونا، إلى جانب ذلك فإن لهذه الدراسة أهمية تطبيقية تتحدد في الآتي:

1.تساعد نتائج هذه الدراسة في الكشف عن العوامل التي تؤثر في درجة ممارسة الإشراف الإلكتروني، مما يساهم في معالجة العوامل التي تحد من استخدام الاشراف الالكتروني التي تبينها نتائج الدراسة.

2. يؤمل أن يتم الاهتمام بهذا الموضوع من قبل إدارات الإشراف التربوي وخصوصاً التدريبية، لتبني مشروعات تعتمد على التقنيات الحديثة والتدريب عليها.

3.تفيد نتائج الدراسة في تعزيز التوجهات نحو الإشراف الإلكتروني واعتماده كوسيلة إشرافية في المدارس.

4. تفتح هذه الدراسة مجال لدراسات مستقبلية من خلال توصياتها.

حدود الدراسة:

أولاً: الحدود المكانية: طبقت الدراسة بمكاتب الاشراف التربوي ببلدية تاجوراء، قصر بن غشير.

ثانياً: الحدود البشرية: استهدف الدراسة عينة من المشرفين التربويين بالبلديات

ثالثاً: الحدود الزمنية: أجريت الدراسة خلال العام الجامعي 2021

رابعاً: الحدود الموضوعية: تمثلت في إدارة التغيير والإشراف التربوي الإلكتروني.

مصطلحات الدراسة:

1. إدارة التغيير: هي "عملية تحويل المؤسسة من خلال تطبيق منهج شمولي، عملي متدرج من الواقع الحالي إلى الواقع المراد الوصول إليه، من خلال تطوير الأعمال والسلوك، وبإتباع أساليب عملية لتعزيز التغيير المراد إحداثه". (حمد العطيات ،2009، ص.29)

ويعرفها الباحثان إجرائياً: بأنها الأسلوب الذي تعتمد عليه إدارة عمل المؤسسات التربوية في احداث تعديلات مخططة على أهداف وسياسات وطرق عمل المؤسسات بما يتناسب والمستجدات الطارئة بغية تحقيق أهداف المؤسسات التربوية.

2. الإشراف الإلكتروني: نمط إشرافي يعتمد على استخدام الوسائط الإلكترونية من خلال الحاسب الآلي وشبكة الإنترنت في التواصل بين المشرفين التربويين والمعلمين، وبين المشرفين التربويين والمؤسسات التعليمية، لتبادل المعلومات والخبرات بأقصر وقت وأقل جهد. (عهود خالد الصائغ، 2018، ص.87)

ويعرفه الباحثان بأنه: نمط الإشراف التربوي الذي يعتمد فيه المشرف على الأدوات التكنولوجية في متابعته للمعلمين أثناء تدريسهم بمدارس التعليم الأساسي.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

الجانب النظري للدراسة:

أولًا: إدارة التغيير التربوي:

التغيير عملية حيوية وهامة لابد منها، الأمر الذي يستوجب وجود إدارة للتغيير تعمل على إنجاز هذا التغيير من خلال المهارات الفنية والتشريعية والإدارية وتسخير الموارد كل البشرية، والمادية بكفاءة وفعالية تعمل على التحول من الواقع الحالي إلى الواقع المستقبلي المنشود خلال فترة محددة وبأقل جهد وكلفة ممكنة.

تعريف إدارة التغيير:

لقد اختلف الباحثون في تحديد مفهوم موحد لإدارة التغيير، نظرًا لاختلاف المدارس الفكرية التي ينتمي إليها البحاث، واختلاف رؤيتهم للموضوع، وبذلك تم تعريفها كالتالي:

- عرفها (حمد العطيات ،2009، ص29):"عملية تحويل المؤسسة من خلال تطبيق منهج شمولي، عملي متدرج من الواقع الحالي إلى الواقع المراد الوصول إليه، من خلال تطوير الأعمال والسلوك، وبإتباع أساليب عملية لتعزيز التغيير المراد إحداثه".

- عرفها (عبد الرزاق محمد الخليف، 2018، ص34) " مجموعة من الخبرات للعاملين في الهيكل التنظيمي للإدارة التربوية والمدرسية تجتمع جهودهم لتحقيق غاية معينة وهو تطوير وتغيير وضع الإدارة إلى وضع أفضل تكون قادرة على مواكبة التطورات العلمية والتقنية والاقتصادية".

خصائص إدارة التغيير:

يذكر (زهير محمود الكردي، 2016، ص.17-18) خصائص إدارة التغيير نقلًا عن:) الزعبير،2011، ص.152) و(صالح، 2010، ص.21) و(العميان،2010، ص.245) و(عساف ،2012، ص.227) في النقاط الآتية:

- ✓ الاستراتيجية: من أبرز الخصائص والسمات لإدارة التغيير فهي تتعامل مع المؤسسة من منظور استراتيجي.
- ✓ التشخيص الواعي: تعتمد قيادة التغيير بدرجة أساسية على المعلومات والحقائق التي تصف كل جوانب ومكونات المؤسسة.
- ✓ المرونة: ليس هناك نمط محدد لعملية التغيير في كل النظم والمؤسسات الإدارية المتعددة، إنما قيادة التغيير هي التي تحدد طريقة التعامل مع التغيير.
- ✓ الاستهدافية: يعتبر التغيير حركة تحصل بشكل منظم متجه نحو هدف معلوم ومواقف محددة ومقبولة من قوى التغيير
- ✓ الواقعية: يرتبط التغيير بواقع المؤسسة بإمكانياتها ومواردها والظروف التي تمر بها.
- ✓ التوافقية: التوافق بين عملية التغيير وبين الرغبات والتطلعات للقوى المتنوعة لعملية التغيير.
- ✓ الفاعلية: القدرة على الحركة بشكل حرّ ملائم، والقدرة على التأثير في الآخرين، وتوجيه للقوى العاملة بها نحو هدف التغيير.
- ✓ المشاركة الواعية لقوى التغيير وأطرافه التي سوف تتأثر بعملية التغيير والتفاعل مع قادة التغيير.

- ✓ الشرعية والأخلاقية: يتم التغيير في الأطر الشرعية والأطر القانونية والأخلاقية في وقت واحد.
- ✓ الإصلاح: السعي لإصلاح العيوب الموجودة بالمؤسسة.

ويضيف الباحثان لخصائص إدارة التغيير:

- ✓ الابتكار: تعمل إدارة التغيير على معرفة إمكانية التطوير أفضل ممّا هو قائم في الوضع الحالي، والتغيير يسير نحو رقي وتقدم المؤسسة.
- ✓ التكيف مع المتغيرات: إن إدارة التغيير تتناسب وتتكيف مع التغييرات الحادثة على المؤسسة التربوية.
- ✓ الاستشرافية: أن إدارة التغيير لها رؤية استشرافية للمستقبل ما يمكنها من تغيير الواقع للأفضل بناءَ على معلومات مجهزة ومتوقعة.
- ✓ القابلية للقياس: باعتبار أنها هادفة لذلك تكون قابلة للقياس والحكم على نجاحها من عدمه.

أهداف إدارة التغيير:

يذكر (سيد سالم عرفة، 2012، ص21) أهداف إدارة التغيير في الآتي:

- ✓ زيادة قدرة المؤسسة على التعامل والتكيف مع البيئة المحيطة وتحسين قدراتها على البقاء والتطور.
- ✓ زيادة قدرة المؤسسة على التعاون بين مختلف المكونات المختصة من أجل تحقيق الأهداف.
- ✓ مساعدة الأفراد والجماعات التابعة للمؤسسة على تشخيص مشكلاتهم لحفزهم على التغيير لحل تلك المشكلات.
- ✓ تشجيع الأفراد التابعين للمؤسسة للعمل على تحقيق أهدافها.
- ✓ بناء جو من الثقة بين الأفراد والجماعات داخل المؤسسة.
- ✓ تمكين المدير من تطبيق الإدارة بالأهداف بدلاً من الإدارة التقليدية.
- ✓ 7مساعدة المؤسسة في حل المشاكل الطارئة التي تواجهها من خلال التزود بالمعلومات عن تلك المشكلات.

ويضيف الباحثان إلى إهداف إدارة التغيير أنها تساعد المؤسسة التربوية على تغيير الاتجاه حسب المعطيات البيئية والاجتماعية الحادثة، كما أنها تسعى بالمؤسسة التربوية لتطوير النظم الادارية من أجل زيادة الكفاءة لدى أفرادها، كما أنها تسعى لتطوير القيم والمعتقدات السلوكية التي تحد من تحقيق المؤسسة التربوية لأهدافها، بالإضافة إلى أنها تعمل على تنسيق الجهود للخروج من المشكلات العارضة في الوقت المناسب وبأقل أضرار كما هو الحال في جائحة كورونا.

أهمية إدارة التغيير في المؤسسات التربوية:

وتكمن أهمية إدارة التغيير بالنسبة للمؤسسة كما يشير إليها (عبد العليم والشريف، 2010، ص. 319) في النقاط التالية :

- ✓ تقديم الفرص لاكتساب وممارسة مهارات جديدة.
- ✓ تعمل على زيادة الرضا عن العمل لدى العاملين بالمؤسسة.
- ✓ تعمل على تحسين ممارسات العمل وكفاءة العاملين.

- ✓ تقدم فرصًا للعمل مع أفراد جدد.
- ✓ تعمل على الاستخدام الأمثل للوقت.
- ✓ تزيد من مسؤولية العاملين بالمدرسة.

ويرى الباحثان أن لإدارة التغيير في المؤسسة التربوية أهمية كبيرة، حيث يقع عليها مسؤولية قبول الأفراد للتغيير والتكيف معها ما يسهم في خدمة أهداف المؤسسة، وكذلك التخطيط للتغيير مما يجعل المؤسسة تتأقلم وتنسجم مع التطورات التكنولوجية، بالإضافة إلى التخطيط السليم للحوادث الطارئة التي تحدث بين الحين والآخر كما حدث عند انتشار جائحة كورونا، وكل ذلك من أجل النهوض بالمؤسسة.

أسباب التغيير:

يحدث التغيير نتيجة لأسباب داخلية وأسباب خارجية إلا أن تأثير الأسباب الداخلية أقل حدة من الأسباب الخارجية، والتي تظهر بسبب التفاعل المستمر بين المؤسسة وبيئتها الخارجية. (أميرة قدور، 2017، ص27، 28)

ويمكن ذكر الأسباب الخارجية للتغيير في النقاط الثلاث التالية:

- ✓ تزايد المنافسين الذين يعرضون خدمات أفضل للعميل وفي كل الأحوال على المنظمة أن تستجيب بإجراء تغييراً ما.
- ✓ التغيرات التقنية المتجددة والناجمة عن الثورة المعرفية في كل المجالات تقريبا ما يستوجب على المؤسسة إحداث تغييرات لمواكبة هذه الثورة.
- ✓ التغيرات البيئية الحادثة كما في جائحة كورونا التي تشكل تهديداً خطيرًا للمجتمعات ومؤسساتها ما ينجم عنه تحديًا كبيرا لمديري تلك المؤسسات إن لم تعمل على تكيف المؤسسة معها
- ✓ مجالات ادارة التغيير في مؤسسات التربوية :
- ✓ تستهدف ادارات ادارة التغير الغايات والأهداف الثقافة المؤسسية، والبنية التنظيمية، وهيكلة المؤسسة، ويذكر (فرحان حسن بربخ،2012، ص36) مجالات إدارة التغيير في:
- ✓ الاهداف الاستراتيجية (مثل خلق استراتيجية مؤسساتية جديدة أو تعديل الحالية).
- ✓ المناهج وطرق التدريس (مثل إدخال برنامج تدريس جديد، أو تعديله أو إلغاء البرنامج أو تشييع استخدام التكنولوجيا والتعليم الالكتروني في التدريس).
- ✓ الموارد البشرية (مثل إدخال التمايز في الراتب بناء على مؤشرات الاداء).
- ✓ البحث (التطوير والابتكار) (مثل تعزيز التعاون بين المؤسسات التعليمية والصناعية أو خلق آليات جديدة لنقل المعرفة).
- ✓ يمكن أن يكون التغيير في الهيكل الإداري الداخلي للمنظمة (مثل انشاء إدارات جديدة بالمنظمة وترتيب الإدارات القديمة وصلاحياتها ومهامها).
- ✓ الجودة والتقييم (مثل: تجديد نموذج قياس للتقييم أو نظام جديد لتقييم الاساتذة من طرف الطلاب).

ثانيًا: الإشراف الإلكتروني:

تستهدف عملية الإشراف التربوي للمؤسسات التعليمية على اختلاف أنواعها دراسة الظروف التي تؤثر في عملية التربية والتعليم والعمل على تحسين تلك الظروف بالطرق التي تكفل التنمية الشاملة والمتكاملة لكل جوانب شخصية المتعلم وفق ما ترمي إليه التربية المنشودة، وتأسيسًا لذلك مر مفهوم الإشراف التربوي بمراحل ارتبطت بالتغير في التربية وتقدم البحوث النفسية والتربوية، والإيمان بالفلسفة التجريبية والاجتماعية السائدة في المجتمعات، مما أدى التفاعل بينها إلى تطور مفهوم الإشراف من الجمود والسيطرة، ومراقبة أعمال المعلم وكشف أخطائه وتفقد نقاط الضعف فيه ورفع التقارير بغية محاسبته على ذلك إلى تكوين علاقات ودية معه لرفع معنوياته، وتشجيعه على الإبداع وتهيئة الظروف الملائمة لنموه المهني في جو مشبع بروح الأخوة والديمقراطية والتفاهم والتخاطب نقلًا عن (صبحي، 1977،ص 2) و(حسن، 2009، ص76-80)، وتزامنًا مع التحديات المعاصرة التي تواجه قطاعات المجتمع بشكل عام والعملية التعليمية بشكل خاص والناجمة عن انتشار جائحة كورونا ظهر نمط جديد من أنماط الإشراف التربوي المتمثل في الاشراف التربوي الإلكتروني المتمثل في تحويل أعمال الإشراف التربوي التقليدي إلى العمل الإلكتروني استجابة لمتغيرات بيئية واجتماعية مرتبطة بانتشار فايروس كورونا (جائحة كورونا) الذي عطل كل الأعمال بناء على قاعدة صحية مفادها التباعد الاجتماعي أساس تقليل انتشار الفايروس.

مفهوم الإشراف الالكتروني:

الإشراف الإلكتروني: يعرفه كل من (Lubega and Niyitegeka,2016): هو" نموذج قائم على التكامل السليم للتكنولوجيا بحيث يحل محل الإشراف التقليدي باستخدام عدة أساليب منها: رسائل البريد الإلكتروني، ولوحات المناقشات، والمنتديات والاتصالات الهاتفية، وغرف الدردشة، تتم بشكل متزامن أو غير متزامن من خلال ثلاثة عناصر أساسية تتضمن المستخدمين والبنية التحتية والطرق والأساليب". (زينب محمد أبو غزلة، وكايد سالمة، 2020، ص684) وتعرف (عهود خالد الصائغ، 2018، ص87) الإشراف الإلكتروني: نمط إشرافي يعتمد على استخدام الوسائط الإلكترونية من خلال الحاسب الآلي وشبكة الإنترنت في الاتصال بين المشرفات التربويات والمعلمات، وبين المشرفات التربويات والمؤسسات التعليمية، لتبادل المعلومات والخبرات فيما بينهم بأقصر وقت وأقل جهد وأكبر فائدة.

أما (زينب محمد أبو غزلة، وكايد سالمة، 2020، ص 684) فتعرف الإشراف الإلكتروني على أنه: الاعتماد على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الحديثة كشبكة الإنترنت والحاسب الآلي لممارسة أساليب إشرافية كالدروس التوضيحية والقراءات الموجهة واللقاءات والدورات التدريبية والدروس التطبيقية بأقل وقت وجهد وتكلفة وبأعلى جودة.

ويمكن للباحثين تعريف الإشراف الإلكتروني على أنه: نمط الإشراف التربوي الذي يعتمد فيه المشرف على الأدوات التكنولوجية في إشرافه على المعلمين أثناء تدريسهم بمدارس التعليم الأساسي.

أهمية الإشراف الإلكتروني :

ذكرت (عهود خالد الصائغ، 2018، ص89) أهمية الإشراف الإلكتروني متمثلة في تحقيق سرعة التواصل بين الإدارات الإشرافية، مما يحقق سرعة الحصول على المعلومة ودقتها، وسرعة اتخاذ القرارات، وتنفيذها بوقت أقل،

بالإضافة إلى سهولة متابعة الأعمال في البيئة الإشرافية، مما يقلل التكلفة المادية والبشرية، ويسهل الاندماج مع الإدارة الإلكترونية في المستقبل.

ويرى الباحثان أن من أهمية الإشراف الإلكتروني توفير فرص لتبادل الخبرات بين المعلمين والمشرفين، ويساعد في التغلب على العديد من الصعوبات التي تعيق المشرف التقليدي مع اختصار الوقت والجهد، كما أنه يساهم في حل مشكلة نقص المشرفين التربويين التي تزداد مع ازدياد عدد الطلاب والمعلمين،

مجالات الإشراف الإلكتروني :

تتمثل مجالات الإشراف الإلكتروني بالمجال الإداري: ويشمل (المعاملات الإدارية، وحركة نقل المعلمين والمعلمات بين المدارس، واحصائيات وبيانات المدارس، والشؤون الإدارية، والمجال الميداني: ويشمل (تقييم الأداء الوظيفي، وخطط الهيئة الإدارية والتدريسية للمعلمين والمعلمات، والتعليمات والتوجيهات المرتبطة بها، وسجل الزيارات، وتوزيع مفردات المنهج وإعداد الدروس). (عبيدات وأبو ال سميد2007، ص130) .

ويذكر الباحثان مجالات الإشراف الإلكتروني في: متابعة الاجراءات الإدارية، والإشراف على حركة نقل المعلمين والمعلمات بين المدارس والصفوف، وجمع الإحصائيات والبيانات المرتبطة بالعملية التعليمية من المدارس وتبويبها للاستفادة منها في وضع الخطط التعليمية، وتقييم الأداء الوظيفي للمعلمين والمعلمات بمدارس التعليم الأساسي، ومتابعة المدارس حسب الخطة الزمنية، بالإضافة إلى توزيع التعاميم والتوجيهات على إدارات المدارس ومعلميها.

الدراسات السابقة:

إلى جانب عرض الباحثان للإطار النظري المرتبط بموضوع الدراسة الحالية، وذلك بهدف الوقوف على بعض الجهود التي بذلت في مجال التوجيه التربوي الالكتروني، نعرض مجموعة من الدراسات السابقة للاستفادة منها في انجاز الدراسة الحالية، على النحو التالي:

1. دراسات اهتمت بإدارة التغيير:

أ-دراسة عُريب سليمان(2016): هدفت هذه الدراسة لمعرفة درجة إدارة التغيير وثقافة التميز والعلاقة بينهما لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية ومديراتها في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهات نظرهم أنفسهم، حيث استخدمت المنهج الوصفي التحليلي، من خلال استبيان وزع على عينة عددها (206) مديراً ومديرة، وتوصلت لعدة نتائج أهمها توفر درجة عالية من إدارة التغيير وثقافة التميز لدى مديري ومديرات عينة الدراسة ووجود ارتباط موجب بين إدارة التغيير وثقافة التميز.

ب- دراسة سهام بنت حاتم بن مبارك الزهراني(1433): هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى توافر الكفايات المهنية لقيادة التغيير لدى مديرات مدارس التعليم العام الحكومي بمدينة مكة المكرمة، ومعرفة أهم المقومات المطلوبة لتفعيل وجود الكفايات المهنية لقيادة التغيير، واستخدمت المنهج الوصفي المسحي، باستخدام استبيان تم توزيعه على عينة عددها (18)مشرفة و(325) معلمة من معلمات التعليم العام الحكومي بمدينة مكة المكرمة وتوصلت الدراسة لنتائج أهمها وجود نسبة متوسطة من الكفايات المهنية لقيادة لتغيير لدى مديرات مدارس التعليم العام الحكومي بمكة المكرمة،

واهمية وجود بعض المقومات المطلوبة لتفعيل الكفايات المهنية لكفايات التغيير لدى مديرات مدارس التعليم العام الحكومي.

ج-دراسة محمد رفيق خليل بعلوشة (2017): هدفت الدراسة التعرف على واقع الممارسات الإدارية لمديري مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة في ضوء إدارة التغيير، وسبل تحسينه، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي من خلال استبانة مكونة من(39) فقرة موزعة على(4) مجالات طبقت على عينة قوامها (376) معلماً، وتوصلت الدراسة إلى نتائج أهمها الدرجة الكلية لواقع الممارسات الإدارية لمديري مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة في ضوء إدارة التغيير، جاءت بدرجة كبيرة.

2. دراسات اهتمت بالإشراف الالكتروني:

أ-دراسة تركي بن صالح الغامدي (2011): هدفت إلى معرفة فاعلية استخدام التطبيقات الالكترونية في الاشراف التربوي بالإدارة العامة للتربية والتعليم بمكة المكرمة، حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي من خلال جمع البيانات من عينة الدراسة التي كان عددها (70مشرفاً تربوياً، باستخدام استبانة كأداة لجمع البيانات، وتوصلت الدراسة لنتائج أهمها: أن مهام المشرف التربوي يمكن أداؤها عن طريق التطبيقات التكنولوجية، وأكثر التطبيقات ملائمة للإشراف التربوي هي(الأوفيس، المنتديات الحوارية، الأكروباد، الكتاب الالكتروني، الببليشر، المجموعات البريدية، برنامج المشرف التربوي، الماسنجر).

ب- دراسة رشا راتب القاسم (2013): هدفت إلى التعرف على واقع استخدام الاشراف الالكتروني في المدارس الحكومية من وجهة نظر المشرفين التربويين في شمال الضفة، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي باستخدام المقابلة والاستبيان، وقد جمعت البيانات من عينة قوامها (198) مشرفاً تربوياً، وأظهرت نتائجها أن توظيف التكنولوجيا أمر ضروري في الاشراف التربوي، وأن المعيقات التي تعيق استخدام الاشراف التربوي تتمثل في ضعف البنية التحتية وقلة أجهزة الحاسوب وضعف شبكة الانترنت وقلة الدعم المادي بالإضافة إلى رفض الجيل القديم من المشرفين والمعلمين لفكرة الاشراف التربوي.

ج-دراسة محمد حسين حمدان (2015): هدفت الدراسة التعرف إلى درجة توافر متطلبات تطبيق الإشراف الإلكتروني في المدراس الحكومية بمحافظات غزة من وجهة نظر المشرفين التربويين وسبل تطويرها، وقد وظفت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، من خلال استخدام استبانة لقياس درجة توافر المتطلبات، وقد تكونت من (52) فقرة، وقد استجاب (177) مشرفاً ومشرفةً على استبانة الدراسة، وتوصلت إلى عدة نتائج، من أهمها: أن درجة توافر متطلبات تطبيق الإشراف الإلكتروني في المدارس الحكومية بمحافظات غزة جاءت متوسطة.

د- دراسة أفلح بن أحمد الكندي (2018): هدفت لمعرفة صعوبات المتابعة الإشرافية الإلكترونية وسبل تطويرها من وجهة نظر المشرفين التربويين، وقد اعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي، أما أداة الدراسة فكانت مقياس الصعوبات وتمثلت عينة الدراسة في (122) مشرف ومشرفة، وتوصلت لنتائج أهمها وجود صعوبات بدرجة كبيرة ومتوسطة حول المتابعة الإشرافية الإلكترونية، وكانت أكثر مجالات الصعوبات الفنية وكان أهمها ضعف في خدمة الانترنت من المصدر، ثم الصعوبات الادارية وكان أهمها ضعف التنسيق بين الجهات التي تشرف على الإشراف الإلكتروني.

هـ-دراسة إيمان عبد الرحمن (2019): هدفت الدراسة التعرف إلى درجة جاهزية وزارة التربية والتعليم الأردنية لتطبيق الإشراف التربوي الإلكتروني من وجهة نظر المشرفين التربويين، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، مستعينة بالاستبانة كأداة لجمع البيانات، وقد طبقت على (225) مشرفًا ومشرفة بالطريقة العشوائية. وكان من أهم نتائج الدراسة أن الدرجة الكلية للأداة جاءت بدرجة "متوسطة"، حيث جاء "مجال المستلزمات البشرية" بالمرتبة الأولى بين المتوسطات، بينما جاء "مجال المستلزمات المالية" بالمرتبة الأخيرة بين المتوسطات، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للمتغيرات مجتمعة.

و- دراسة منيرة بنت عبدالله المالك (2020):هدفت إلى التعرف على واقع تطبيق الإشراف الإلكتروني لدى المشرفات التربويات في مدينة الرياض، ، وتمثلت الأداة في استبانة مكونة من ثلاث محاور، تم توزيعها على عينة من مجتمع الدراسة وعددهم (261) من المشرفات التربويات في مدينة الرياض، وأظهرت النتائج أنَّ درجة تطبيق المشرفات التربويات في مدينة الرياض للإشراف الإلكتروني مرتفعة، مع وجود معوقات لتطبيق الإشراف الإلكتروني أهمها قلة أجهزة الحاسوب، وضعف شبكة الانترنت، ضعف البنية التحتية، وعدم توفر البرمجيات المرتبطة بالإشراف الإلكتروني، وضعف في اللغة الإنجليزية لدى المشرفات، أما عن سبل التغلب على المعيقات فجاءت أهمها تزويد مكاتب الإشراف التربوي بمستلزمات الإشراف الإلكتروني، وانشاء قواعد بيانات إلكترونية تساعد المشرفات على القيام بأعمالهن، وتفعيل الشراكة المجتمعية مع القطاع الخاص للاستثمار في البنية التحتية للإشراف الإلكتروني.

ز- دراسة محمد حامد العظمات (2020): التعرف على درجة ممارسة المشرفين التربويين في مديرية تربية الزرقاء الأولى للإشراف الإلكتروني ومعوقاته ومتطلبات تطويره من وجهة نظرهم، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتمثلت الأداة في استبانة، تم توزيعها على جميع مجتمع الدراسة وهم جميع المشرفين التربويين في تربية الزرقاء الأولى وعددهم (52) مشرفاً ومشرفة، وأظهرت النتائج أنَّ درجة ممارسة المشرفين التربويين في مديرية تربية الزرقاء الأولى للإشراف الإلكتروني على الأداة ككل متوسطة، وعلى مستوى المحاور حصل واقع ممارسة الإشراف الإلكتروني على أعلى متوسط حسابي، بتقدير مرتفع يليه محور متطلبات الإشراف الإلكتروني، وحل ثالثا محور أهمية الإشراف الإلكتروني، وأخيرا جاء محور معوقات استخدام الإشراف الإلكتروني.

س- دراسة وفاء بخيت(2021): هدفت إلى التعرف على واقع تطبيق الإشراف الإلكتروني في المدارس الحكومية خلال فترة جائحة كورونا من وجهة نظر المشرفين التربويين في إقليم الشمال بالأردن، وقد اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدام الاستبانة لأخذ آراء أفراد عينة الدراسة المؤلفة من (50) مشرفا ومشرفة، وبينت نتائج الدراسة أن واقع تطبيق الإشراف الإلكتروني في المدارس الحكومية خلال فترة جائحة كورونا على مستوى المحاور ككل جاءت مرتفعة، أما على مستوى المجالات :حصل مجال (معوقات استخدام الإشراف الإلكتروني) على أعلى متوسط بتقدير مرتفع جدا، يليه مجال(أهمية الإشراف التربوي)، ثم مجال(تطبيق الإشراف الإلكتروني في العمل الإشرافي) وأخيرا مجال(مفهوم الإشراف الإلكتروني) حيث كان مستوى الاستجابة عليها وجميعها بتقدير مرتفعة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال عرض مجموعة الدراسات والبحوث السابقة التي أجريت في مجال الدراسة الحالية والمرتبط بأهمية إدارة التغيير في تعزيز الإشراف الالكتروني كبديل عن الإشراف التقليدي استفاد الباحثان من بعض البحوث والدراسات السابقة في إجراءات هذه الدراسة وإعداد أداتها، والدراسة النظرية الخاصة بها، وصياغة أسئلتها، وأهدافها، وكذلك في نوع الصياغة المتبعة لهذه البحوث والدراسات وكيفية تقسيم أجزاء الدراسة.

الجانب الميداني للدراسة:

منهجية الدراسة:

إن استخدام الباحث لمنهج دون الأخر يعود إلى طبيعة موضوع دراسته، ونظرا إلى طبيعة الدراسة الحالي والذي يمكن اعتباره من الدراسات الوصفية، التي تعتمد على جمع البيانات حول متغيرات الدراسة عن طريق العينة مباشرة ثم دراسة نوعها والفرق بينها والتأكد من صدقها من خلال تحليل بياناتها، تم تحديد المنهج الوصفي منهجًا للدراسة الحالية باعتباره المناسب لطبيعتها وأغراضها، ويخدم متطلباتها البحثية المستهدفة.

مجتمع وعينة الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع الموجهين التربويين التابعين لمكتب توجيه تاجوراء وعددهم (52) ومكتب توجيه قصر بن غشير وعددهم (36). تم تحديد عينة البحث بالطريقة العرضية، حيث بلغت (59) من المشرفين التربويين بنسبة (67%) وبعد توزيع الاستبيان تم استرجاع (34) استمارة صالحة للتحليل الاحصائي بنسبة تقريبية (65%) من إجمالي عينة الدراسة.

أداة الدراسة:

لبناء أداة الدراسة تم استقراء الإطار النظري، وأدبيات البحث التربوي، والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية والاطلاع على بعض الأدوات المستخدمة بها، وكذلك تم إجراء المناقشات مع عينة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات الليبية وبعض الموجهين التربويين بهدف الاستزادة حول موضوع الدراسة، وبناءً عليه تم تحديد مجالات الأداة بصورتها النهائية حيث تكونت الأداة من جزأين تناول الجزء الأول البيانات الشخصية للمبحوثين وهي (الجنس، والخبرة، والتخصص)، أما الجزء الثاني من فقرات الاستبيان لمعرفة دور إدارة التغيير في استخدام التوجيه الإلكتروني من وجهة نظر الموجهين التربويين كما هو مبين في الجدول: (1)

جدول رقم (01): بين عدد فقرات الاستبيان موزعة حسب مجالاته.

المجال	المجال الإداري	المجال البشري	المجال التكنولوجي	التحديات	المجموع
عدد الفقرات	8	5	8	8	29

تم تصميم الأداة على النحو الآتي: بدرجة كبيرة جداً قيمتها (5)، وبدرجة كبيرة قيمتها (4)، وبدرجة متوسطة (3)، وبدرجة قليلة قيمتها(2)، ووبدرجة قليلة جداً قيمتها(1).

صدق أداة الدراسة:

تم التحقق من صدق الاستبيان من خلال الصدق الظاهري حيث قام الباحثان بتوزيعه على مجموعة من الأساتذة التربويين والمتخصصين في التربية وعلم النفس ومن الموجهين التربويين، وطُلب منهم الحكم على أداة الدراسة من حيث الآتي: 1) مدى كفاية بنود الاستمارة، من حيث شموليتها وملاءمتها لتحقيق أهداف الدراسة. 2) مدى انتماء البنود لموضوع الدراسة التي وضعت من أجله. 3) مدى سلامة الصياغة اللغوية لبنود الاستمارة. وفي ضوء آراء المحكمين تم إجراء التعديل اللازم وبذلك أصبحت الاستمارة في صورتها النهائية (29) فقرة موزعة على (4) مجالات.

تحديد ثبات أداة الدراسة:

يشير الثبات إلى الدرجة التي تعبر عن أداء الفرد على اختبار ما، ومعنى ثبات الدرجة أن المفحوص يحصل عليها في كل مرة يختبر فيها سواء بالاختبار نفسه أو بصورة مكافأة له تقيس الخاصية نفسها، وبذلك قام الباحثان بإيجاد ثبات الاختبار باستخدام البرنامج الاحصائي(spss) حيث بلغ معامل الثبات الفا للاستبيان ككل (0.95) وهو معامل ارتباط عال صالح للاستخدام في الدراسة الحالية والجدول (2) يبين معامل ألفا حسب محاور الاستبيان.

الجدول رقم (02): يبين معامل ألفا لثبات أداة الدراسة حسب محاور الاستبيان.

م	المجال	معامل ألفا	الحكم
1	المجال الإداري	0.928	عالية
2	المجال البشري	0.915	عالية
3	المجال التكنولوجي	0.968	عالية
4	مجال التحديات	0.928	عالية
	المجالات ككل	0.95	عالية

المعالجة الإحصائية:

لتحليل البيانات ذات الصلة بأسئلة الدراسة فقد تم استخدام برنامج (spss) اصدار (25) حيث تم استخدام الاساليب الاحصائية التالية:

- ✓ تحديد ثبات الاستبيان حيث تم استخدام البرنامج الاحصائي (spss) لاستخراج معامل (ألفا) لثبات أداة الدراسة.
- ✓ إيجاد المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والرتبة لبيانات الدراسة.
- ✓ استخدام اختبار مان ويتني (Mann-Whitney Rank – Sum Test)واختبار كروسكال والز (Kruskal-Wallis Test) لتحديد الفروق في تقدير الفروقات في اجابات عينة الدراسة حسب متغير الجنس، والخبرة، والتخصص.

وللحكم على الفقرة تم استخدم مركز الفئة من خلال المعادلة الآتية:

مركز الفئة= (القيمة العُليا للبديل + القيمة الدنيا للبديل) ÷ 2

(1+5) ÷ 2= 3 مركز الفئة، وبذلك كانت المستويات على النحو الآتي: بمستوى منخفض=(3:1) وبمستوى عال = (3.1 :5)

تحليل وتفسير بيانات الدراسة:

أولاً لمعرفة دور إدارة التغيير في إحداث عملية الإشراف الالكتروني كبديل عن الإشراف التربوي التقليدي فقد تم استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والرتبة لإجابات عينة الدراسة لدور إدارة التغيير في إحداث عملية الإشراف الالكتروني كبديل عن الإشراف التربوي التقليدي كما هو مبين بالجدول (3)

الجدول رقم (03): يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والرتبة لإجابات عينة الدراسة لدور إدارة التغيير في إحداث عملية الإشراف الالكتروني كبديل عن الإشراف التربوي التقليدي في كل مجال من مجالات الدراسة

م	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	القرار
1	المجال الإداري	3.0662	1.01328	3	عالية
2	المجال البشري	3.1412	1.07707	2	عالية
3	المجال التكنولوجي	2.7868	1.30505	4	منخفضة
4	مجال المعيقات	3.6360	1.11692	1	عالية
	المجالات ككل	3.1592	.87598		عالية

يتضح من الجدول (3) أن متوسطات أراء الموجهين التربويين في مجالات الاستبيان تتراوح بين (2.7868 – 3.6360) وبمقارنة قيمة مركز الفئة(3) يتبين أن هناك (3) مجالات عالية وهي (المجال الإداري، المجال البشري، مجال المعيقات)، وكانت موسطاتهم كالتالي مجال المعيقات جاء بأعلى متوسط (3.6360) ثم المجال البشري(3.1412) ثم المجال الإداري (3.0662) أما المجال التكنولوجي فكان بدرجة منخفضة حيث كان المتوسط الحسابي(2.7868) وبالنظر إلى ذات الجدول نلاحظ أن الدرجة الكلية لمجالات الدراسة بلغت (3.1592) وبذلك يتبين أن إدارة التغيير دورها منخفض في احداث التوجيه الالكتروني كبديل للتوجيه التقليدي. وهذا مآله إلى ضعف المهارات التكنولوجية لدى إدارات التوجيه التربوي بمجتمع الدراسة، وكذلك وجود درجة عالية من المعوقات التي تواجه هذا النوع من الإشراف كما بالجدول مما يستوجب تدخل الجهات ذات العلاقة لمعالجات الأسباب التي تقف حائل امام استخدام هذا النوع من الإشراف – الالكتروني- خاصة في الظروف الصعبة التي منعت من متابعة الموجه للمعلم بطريقة مباشرة، والمتمثلة في ظهور فايروس كورونا (Covid-19) الذي أحدث خلل في الجوانب الحياتية للمجتمعات ومن أبرزها العملية التعليمية التربوية ما جعله يشكل التحدي الأكبر امام مؤسساتها، الأمر الذي أدي بدوره إلى ضعف الدور الذي يقوم به الموجه التربوي ما يعود سلبًا على مخرجات العملية التعليمية كافة . وبمقارنة هذه النتيجة بنتائج الدراسات السابقة نلاحظ أنها اتفقت مع نتائج الدراسات التي تناولت أهمية استخدام الإشراف الالكتروني كدراسة الغامدي بمكة المكرمة بالمملكة العربية السعودية، ودراسة عريب في الصفة الغربية بدولة فلسطين، ودراسة رشا في شمال الضفة بدولة فلسطين، واتفقت نتائجها في مجال المعوقات التي تواجه تطبيق هذا النوع من الإشراف مع نتائج دراسة الكندي، ودراسة منيرة بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية، ودراسة حامد بمديرية الزرقاء بدولة الأردن، وبالنظر إلى نتائج ذات الجدول يمكن القول أن لإدارة التغير أهمية كبيرة في تعزيز الإشراف الالكتروني في ظل جائحة كورونا.

ثانياً للإجابة على التساؤل الرئيس الأول للدراسة والذي ينص: ما دور إدارة التغيير في إحداث عملية الإشراف الالكتروني كبديل عن الإشراف التربوي التقليدي في المجال الاداري؟

تم استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والرتبة لإجابات عينة الدراسة لدور إدارة التغيير إحداث عملية الإشراف الالكتروني كبديل عن الإشراف التربوي التقليدي في المجال الإداري كما بالجدول (4)

الجدول رقم(04): يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والرتبة لإجابات عينة الدراسة لدور إدارة التغيير في إحداث عملية الإشراف الالكتروني كبديل عن الإشراف التربوي التقليدي في كل فقرة من مجال المجال الاداري

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	القرار
1	تحرص إدارة التغيير على وضع أهداف للأشراف الالكتروني قابلة للحقيق.	2.9118	1.13798	8	منخفضة
2	تقوم إدارة التغيير بتغيير الأنشطة والمهام المسندة للمشرف التربوي بما ينسجم مع الإشراف الالكتروني	3.1471	1.15817	3	عالية
3	تعمل إدارة التغيير على إعادة تشكيل الهيكل التنظيمي بما يناسب الإشراف الالكتروني.	2.9412	1.20457	7	منخفضة
4	تساعد إدارة التغيير على إيجاد خطوط اتصال الكترونية بين المشرف والمعلم	3.0588	1.34708	5	عالية
5	تشجع إدارة التغيير المشرفين التربويين على تحمل مسؤولية الإشراف الالكتروني	3.0294	1.24280	6	عالية
6	تعمل إدارة التغيير على دراسة القرارات التي تخص الإشراف الالكتروني قبل صدورها	3.1765	1.24245	1	عالية
7	تعمل إدارة التغيير على اعتماد التوجيهات واللوائح الداعمة للإشراف الالكتروني	3.0882	1.23993	4	عالية
8	تضع إدارة التغيير شروط لتعيين المشرفين بناء على امتلاكهم للمهارات الالكترونية	3.1765	1.35893	2	عالية
	المحور ككل	3.0662	1.01328		عالية

يتضح من الجدول (4) أن المتوسط الحسابي لأراء الموجهين التربويين في فقرات المجال الإداري بلغ (3.0662) وبمقارنة قيمة مركز الفئة(3) يتبين أن درجة المجال ككل عالية أما عن فقرات المجال فقد تتراوح بين (2.9118 – 3.1765) وبمقارنة قيمة مركز الفئة(3) يتبين أن هناك (6) فقرات كانت بدرجة عالية وهي الفقرة (6، 8، 2، 7، 4، 5)، وكانت بمتوسطات كالتالي الفقرة (6) بمتوسط (3.1765) ثم الفقرة(8) بمتوسط (3.1765) ثم الفقرة (2) بمتوسط (3.1471) ثم الفقرة (7) بمتوسط (3.0882) ثم الفقرة (4) بمتوسط (3.0588) ثم الفقرة (5) بمتوسط (3.0294)أما الفقرة (1) والفقرة (3) فكان بدرجة منخفضة حيث كان المتوسط الحسابي للفقرة (1) (2.9118) والمتوسط الحسابي للفقرة (3) (2.9412) وبذلك يتبين أن إدارة التغيير لها دور عالٍ في احداث التوجيه الالكتروني كبديل للتوجيه التقليدي في المجال الإداري، وهذا مآله إلى أن إدارة التوجيه التربوي بمجتمع الدراسة تتمتع بمهارات إدارية عالية. وبمقارنة هذه النتيجة بنتائج الدراسات السابقة نلاحظ أنها اتفقت مع معظم نتائج الدراسات التي تناولت أهمية المجال الإداري في

استخدام الإشراف الالكتروني كدراسة الغامدي بمكة المكرمة بالمملكة العربية السعودية، ودراسة بعلوشة في غزة بدولة فلسطين، ودراسة رشا في شمال الضفة بدولة فلسطين، ودراسة الكندي، ودراسة منيرة بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية، ودراسة حامد بمديرية الزرقاء بدولة الأردن، ودراسة وفاء بدولة الأردن ودراسة إيمان بدولة الأردن ودراسة حمدان بدولة فلسطين وبالنظر إلى نتائج ذات الجدول يمكن القول أن للمجال الإداري أهمية كبيرة في تعزيز الإشراف الالكتروني في ظل جائحة كورونا، وان مجتمع الدراسة يتمتع بمهارات عالية في هذا المجال، ويعزى ذلك إلى قناعة المشرفين التربويين بأهمية الإشراف الالكتروني كبدل عن الإشراف التقليدي في ظل الظروف التي تمر بها العملية التعليمية رغبة منهم في القيام بدورهم وسعيًا منه لمساعدة المعلم في حل المشكلات التي قد تواجهه أثناء تدريسه عن بعد ما يعود بالنفع على المجتمع الليبي بشكل عام ونجاح العملية التعليمية بشكل خاص .

ثالثاً للإجابة على التساؤل الرئيس الثاني للبحث والذي ينص: ما دور إدارة التغيير في إحداث عملية الإشراف الالكتروني كبديل عن الإشراف التربوي التقليدي في المجال البشري؟

تم استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والرتبة لإجابات عينة الدراسة لدور إدارة التغيير إحداث عملية الإشراف الالكتروني كبديل عن الإشراف التربوي التقليدي في المجال البشري كما بالجدول (5)

الجدول رقم(05): يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والرتبة لإجابات عينة الدراسة لدور إدارة التغيير في إحداث عملية الإشراف الالكتروني كبديل عن الإشراف التربوي التقليدي في كل فقرة من مجال المجال البشري

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	القرار
1	توفر إدارة التغيير فنيين لمتابعة اعمال الصيانة للأجهزة الالكترونية.	2.7059	1.33778	5	منخفضة
2	توفر إدارة التغيير العدد الكاف لإدخال البيانات.	3.2353	1.04617	2	عالية
3	تعمل إدارة التغيير على تنمية الاتجاهات الإيجابية لدى المشرفين التربويين تجاه الإشراف الالكتروني.	3.2353	1.15624	3	عالية
4	تعمل إدارة التغيير على توعية عناصر العملية التعليمية بأهمية الإشراف الالكتروني.	3.3235	1.27257	1	عالية
5	تهيئ إدارة التغيير الفرصة امام المشرفين التربويين لتطوير أعمالهم وأنفسهم بما يواكب عملية الإشراف الالكتروني.	3.2059	1.38781	4	عالية
	المحور ككل	3.1412	1.07707		عالية

يتضح من الجدول (5) أن متوسطات أراء الموجهين التربويين في فقرات المجال البشري كانت بدرجة كلية عالية حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.1412) وبمقارنة قيمة مركز الفئة(3) يتبين أن درجة المجال ككل عالية أما عن فقرات المجال فقد تتراوح بين (2.7059 – 3.3235) وبمقارنة قيمة مركز الفئة(3) يتبين أن هناك (4) فقرات من فقرات المجال البشري كانت بدرجة عالية وكالتالي في المرتبة الأولى جاءت الفقرة (4) بمتوسط حسابي (3.3235) ثم الفقرة (2) بمتوسط حسابي (3.2353) ثم الفقرة (3) بمتوسط حسابي (3.2353) ثم الفقرة (5) بمتوسط حسابي (3.2059)، أما

الفقرة (1) فكان بدرجة منخفضة بمتوسط الحسابي (2.7059)، وبذلك يتبين أن إدارة التغيير لها دوراً عالٍ في احداث التوجيه الالكتروني كبديل للتوجيه التقليدي في المجال البشري، ويرجع الباحثان هذه النتيجة إلى أن إدارة التغيير تسعى لمساعدة الموجهين التربويين في عملهم من خلال تطوير قدراتهم، وبمقارنة هذه النتيجة بنتائج الدراسات السابقة نلاحظ أنها اتفقت مع معظم نتائج الدراسات التي تناولت أهمية المجال البشري في استخدام الإشراف الالكتروني كدراسة الغامدي بمكة المكرمة بالمملكة العربية السعودية، ودراسة سهام في مكة المكرمة بالمملكة العربية السعودية، ودراسة رشا في شمال الضفة بدولة فلسطين، ودراسة منيرة بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية، ودراسة وفاء بدولة الأردن ودراسة إيمان بدولة الأردن ودراسة حمدان بدولة فلسطين وبالنظر إلى نتائج ذات الجدول يمكن القول أن للمجال البشري أهمية كبيرة في تعزيز الإشراف الالكتروني خاصة في ظل انتشار جائحة كورونا، وأن أفراد عينة الدراسة يظهرون رغبتهم في تفعيل الإشراف الالكتروني كبدل عن الإشراف التقليدي حرصًا منهم على سلامة المتعلمين وأسرة المدرسة كافة .

رابعاً للإجابة على التساؤل الرئيس الثالث للبحث والذي ينص: ما دور إدارة التغيير في إحداث عملية الإشراف الالكتروني كبديل عن الإشراف التربوي التقليدي في المجال التكنولوجي؟

تم استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والرتبة لإجابات عينة الدراسة لدور إدارة التغيير إحداث عملية الإشراف الالكتروني كبديل عن الإشراف التربوي التقليدي في المجال التكنولوجي كما بالجدول (6)

الجدول رقم(06): يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والرتبة لإجابات عينة الدراسة لدور إدارة التغيير في إحداث عملية الإشراف الالكتروني كبديل عن الإشراف التربوي التقليدي في كل فقرة من مجال المجال التكنولوجي

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	القرار
1	تعمل إدارة التغيير على إيجاد وحدة خاصة بالتكنولوجيا ومعالجتها	3.0882	1.44322	1	عالية
2	توفر إدارة التغيير تكنولوجيا جديدة مع دورات للمشرفين لتنفيذ الإشراف الالكتروني	2.8235	1.50697	3	منخفضة
3	توفر إدارة التغيير برامج الحاسوب الضرورية لإنجاز لتطبيق الإشراف الالكتروني	2.7941	1.34343	4	منخفضة
4	تستخدم إدارة التغيير الانترنت في عملية الإشراف الالكتروني	2.7353	1.42082	5	منخفضة
5	توفر إدارة التغيير الهواتف الذكية للمشرفين وبمواصفات تلائم عمل الإشراف الالكتروني	2.7353	1.46285	6	منخفضة
6	توفر إدارة التغيير اشتراكات في المواقع الالكترونية المتخصصة في هذا المجال	2.8529	1.45919	2	منخفضة
7	تقدم إدارة التغيير الدعم المادي الملائم للإشراف الالكتروني	2.5588	1.43951	8	منخفضة
8	تسعى إدارة التغيير لضمان توفر التيار الكهربائي وتغطية الانترنت لتنفيذ عملية الإشراف الالكتروني	2.7059	1.48792	7	منخفضة
	المحور ككل	2.7868	1.30505		منخفضة

يتضح من الجدول (6) أن متوسطات أراء الموجهين التربويين في فقرات المجال التكنولوجي كانت بدرجة كلية منخفضة حيث بلغ المتوسط الحسابي (2.7868) وبمقارنة قيمة مركز الفئة(3) يتبين أن درجة المجال ككل منخفضة أما عن فقرات المجال فقد تتراوح موسطاتها بين (2.5588 – 3.0882) وبمقارنة قيمة مركز الفئة(3) يتبين أن هناك فقرة واحدة من فقرات المجال التكنولوجي كانت بدرجة عالية والفقرة (1) بمتوسط حسابي (3.0882)، أما باقي فقرات المجال فقد جاءت بدرجة منخفضة وهي كالتالي الفقرة (7) بمتوسط الحسابي (2.5588)، ثم الفقرة (8) بمتوسط حسابي (2.7059) (3.2353) ثم الفقرة (5) بمتوسط حسابي (2.7353) ثم الفقرة (4) بمتوسط حسابي (2.7353) ثم الفقرة (3) بمتوسط حسابي (2.8235) ثم الفقرة (2) بمتوسط حسابي (2.8235) وبذلك يتبين أن إدارة التغيير لها دوراً منخفض في احداث التوجيه الالكتروني كبديل للتوجيه التقليدي في المجال التكنولوجي. وبمقارنة هذه النتيجة بنتائج الدراسات السابقة نلاحظ أنها اتفقت مع معظم نتائج الدراسات التي تناولت أهمية المجال التكنولوجي في استخدام الإشراف الالكتروني كدراسة الغامدي بمكة المكرمة بالمملكة العربية السعودية، ودراسة رشا في شمال الضفة بدولة فلسطين، ودراسة حامد بمديرية الزرقاء بدولة الأردن، ودراسة وفاء بدولة الأردن ودراسة إيمان بدولة الأردن ودراسة حمدان بدولة فلسطين، وهذا مؤشر واضح على أن معاناة المجتمعات العربية واحدة في مسألة توفر التكنولوجيا وإمكانية استخدامها وبالنظر إلى نتائج ذات الجدول يمكن القول أن ضعف المجال في تعزيز الإشراف الالكتروني في ظل جائحة كورونا، يرجع إلى ان أفراد عينة الدراسة يفتقدون مهارة استخدام التقنيات التكنولوجية، وكذلك عدم توفر متطلبات هذا المجال في مؤسساتهم مما يؤثر سلبًا على استخدام الإشراف الالكتروني كبديل عن الإشراف التقليدي مما يعود بالسلبية على المجتمع المدرسي بأسره.

خامساً للإجابة على التساؤل الرئيس الرابع للبحث والذي ينص: ما أهم التحديات التي تواجه المشرف التربوي في ممارسة الإشراف الالكتروني كبديل عن الإشراف التربوي التقليدي؟

تم استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والرتبة لإجابات عينة الدراسة لكل فقرة من فقرات محور التحديات التي تواجه المشرف التربوي في ممارسة الإشراف الالكتروني كبديل عن الإشراف التربوي التقليدي كما بالجدول (7)

الجدول رقم (07): يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والرتبة لإجابات عينة الدراسة حول التحديات التي تواجه المشرف في ممارسة الإشراف الالكتروني كبديل عن الإشراف التقليدي

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	القرار
1	الخوف من ممارسة عملية التغيير	3.6471	1.29994	4	عالية
2	ضعف المهارات والقدرات الالكترونية التي تحتاجها عملية التغيير لدى المشرف التربوي والمعلم والمدير	3.6471	1.22802	5	عالية
3	ضعف البنية التحتية الالكترونية في المدارس ومكاتب الاشراف التربوي	3.7647	1.59656	3	عالية
4	قلة الموارد المادية الكافية لإحداث التغيير	3.5000	1.46163	6	عالية

5	قصور الرؤية والرسالة الواضحة حول ماهية عملية التغيير ومبرراته ونواتجه المتوقعة	3.5000	1.44075	7	عالية
6	غياب التواصل الفعال بين المشرفين التربويين والمعلمين في حل المشكلات الراهنة	3.3529	1.20309	8	عالية
7	غياب ثقافة التغيير في المجتمع المدرسي	3.7941	1.32068	2	عالية
8	جمود الأنظمة واللوائح المعمول بها للإدارة التربوية	3.8824	1.36548	1	عالية
	المحور ككل	3.6360	1.11692		عالية

يتضح من الجدول (7) أن متوسطات إجابات عينة الدراسة على فقرات مجال التحديات التي تواجه الموجه التربوي في احداث عملية التوجيه الالكتروني تتراوح بين (3.8824– 3.3529) وبمقارنة المتوسط الحسابي مع قيمة مركز الفئة (3)يتبين أن كل فقرات المجال كان المتوسط الحسابي أكثر من (3) وبذلك نقول أن كل فقرات المجال كانت عالية فكانت الفقرة رقم(8) (جمود الأنظمة واللوائح المعمول بها للإدارة التربوية) في المرتبة الأولى في المجال وبمتوسط حسابي (3.8824)، ثم الفقرة (7) (غياب ثقافة التغيير في المجتمع المدرسي) بمتوسط حسابي (3.7941) ثم تليها الفقرة (3) (ضعف البنية التحتية الالكترونية في المدارس ومكاتب الاشراف التربوي) وبمتوسط حسابي (3.7647) ثم يليها الفقرة (1) (الخوف من ممارسة عملية التغيير) بمتوسط حسابي (3.6471) ثم تليها الفقرة (2) (ضعف المهارات والقدرات الالكترونية التي تحتاجها عملية التغيير لدى المشرف التربوي والمعلم والمدير) بمتوسط حسابي (3.6471) ثم تليها الفقرة (4) (قلة الموارد المادية الكافية لإحداث التغيير) بمتوسط حسابي(3.5000) ثم تليها الفقرة (5) (قصور الرؤية والرسالة الواضحة حول ماهية عملية التغيير ومبرراته ونواتجه المتوقعة) بمتوسط حسابي(3.5000) ثم تليها الفقرة (6) (غياب التواصل الفعال بين المشرفين التربويين والمعلمين في حل المشكلات الراهنة) بمتوسط حسابي(3.3529)، وبالنظر إلى الدرجة الكلية للمجال التكنولوجي يمكن القول وجود تحديات تعيق استخدام الإشراف الالكتروني كبديل عن الأشراف التقليدي، وبمقارنة هذه النتيجة بنتائج الدراسات السابقة نلاحظ اتفاقها مع نتائج مختلف الدراسات التي تناولت أهم التحديات التي تواجه استخدام الإشراف الالكتروني كبديل عن الإشراف التربوي التقليدي، كدراسة منيرة بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية ودراسة حامد بدولة الأردن ودراسة رشا بدولة فلسطين ودراسة .

سادساً للإجابة على التساؤل الرئيس الخامس للبحث والذي ينص: هل توجد فروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين إجابات أفراد عينة الدراسة حول التحديات التي تواجه المشرف التربوي في ممارسة الإشراف الالكتروني كبديل عن الإشراف التربوي التقليدي تبعاً لمتغيرات الجنس والخبرة والتخصص.

لمعرفة الفروق في تقديرات عينة الدراسة للتحديات التي تواجه المشرف التربوي في ممارسة الإشراف الالكتروني كبديل عن الإشراف التربوي التقليدي حسب متغيرات الدراسة (الجنس، الخبرة، التخصص)، تم استخدام اختبار مان ويتني (Mann-Whitney Rank – Sum Test)واختبار كروسكال والز (Kruskal-Wallis Test) كالتالي:

أ/ الفروق بين تقديرات عينة الدراسة للتحديات التي تواجه المشرف التربوي في ممارسة الإشراف الالكتروني كبديل عن الإشراف التربوي التقليدي تبعاً لمتغير الجنس فقد تم استخدام اختبار مان ويتني (Mann-Whitney Rank – Sum Test) كما هو بالجدول (8)

الجدول رقم (08): يبين الفروق بين تقديرات عينة الدراسة للتحديات التي تواجه المشرف التربوي في ممارسة الإشراف الالكتروني كبديل عن الإشراف التربوي التقليدي حسب متغير الجنس

المتغير	المستوى	العدد	متوسط الرتب	قيمة ز	قيمة الاحتمال	القرار
الجنس	ذكر	24	17.02	-.435-	.664	لا توجد فروقات ذات دلالة احصائية
	أنثى	10	18.65	-	-	
	المجموع	34	-	-	-	

يتبين من الجدول (8) أن قيمة (ز) المحسوبة وباحتمال (664.) في متغير الجنس (ذكر، أنثى) وهو أكبر من (05.) لذلك نرفض الفرض البديل، نقبل الفرض الصفري الذي ينص على لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين تقديرات عينة الدراسة للتحديات التي تواجه المشرف التربوي في ممارسة الإشراف الالكتروني كبديل عن الإشراف التربوي التقليدي حسب متغير الجنس، لذلك لا توجد فروق في تقديرات عينة الدراسة للمعيقات التي تعيق التوجيه الالكتروني حسب متغير الجنس (ذكر، أنثى)

ب/ الفروق بين تقديرات عينة الدراسة للتحديات التي تواجه المشرف التربوي في ممارسة الإشراف الالكتروني كبديل عن الإشراف التربوي التقليدي تبعاً لمتغير الخبرة فقد تم استخدام اختبار كروسكال والز (Kruskal-Wallis Test) كما هو بالجدول (9)

الجدول رقم (09): يبين الفروق بين تقديرات عينة الدراسة للتحديات التي تواجه المشرف التربوي في ممارسة الإشراف الالكتروني كبديل عن الإشراف التربوي التقليدي حسب متغير الخبرة

المتغير	المستوى	العدد	متوسط الرتب	كا^2	درجات الحرية	قيمة الاحتمال	القرار
الخبرة	أقل من 5 سنوات	2	23.50	1.356	2	.508	لا يوجد فروق
	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	5	14.00	-	-	-	
	10 سنوات فأكثر	27	17.70	-	-		
	المجموع	34	-	-	-	-	

يتبين من الجدول (9) أن قيمة (كا^2) المحسوبة وباحتمال (508.) في متغير الخبرة (أقل من خمس سنوات، من خمس إلى أقل من عشر سنوات، أكثر من عشر سنوات) وهو أكبر من (05.) لذلك نرفض الفرض البديل، نقبل الفرض الصفري الذي ينص على لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين تقديرات عينة الدراسة حسب متغير الخبرة، لذلك لا توجد فروق في تقديرات عينة الدراسة للتحديات تواجه المشرف التربوي في ممارسة الإشراف الالكتروني كبديل عن الإشراف التربوي التقليدي تبعا لمتغير الخبرة.

ج/ الفروق بين تقديرات عينة الدراسة للتحديات التي تواجه المشرف التربوي في ممارسة الإشراف الالكتروني كبديل عن الإشراف التربوي التقليدي تبعاً لمتغير التخصص كما هو بالجدول (10)

الجدول رقم (10): يبين الفروق بين تقديرات عينة الدراسة للتحديات التي تواجه المشرف التربوي في ممارسة الإشراف الالكتروني كبديل عن الإشراف التربوي التقليدي حسب متغير التخصص

المتغير	المستوى	العدد	متوسط الرتب	كا^2	درجات الحرية	قيمة الاحتمال	القرار
التخصص	علوم إنسانية	9	20.89	1.685	2	.431	لا يوجد فروق
	علوم تطبيقية	22	16.66	-	-	-	
	علوم أخرى	3	13.50	-	-	-	
	المجموع	34	-	-	-	-	

يتبين من الجدول (10) أن قيمة (كا^2) المحسوبة وباحتمال (.431) في متغير التخصص (علوم انسانية، علوم تطبيقية، أخرى) وهو أكبر من (.05) لذلك نرفض الفرض البديل، نقبل الفرض الصفري الذي ينص على لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين تقديرات عينة الدراسة حسب متغير التخصص، لذلك لا توجد فروق في تقديرات عينة الدراسة للتحديات التي تواجه المشرف التربوي في ممارسة الإشراف الالكتروني كبديل عن الإشراف التربوي التقليدي حسب متغير التخصص.

خاتمة:

النتائج العامة للدراسة:

1. تساهم إدارة التعيير في تعزيز الإشراف الالكتروني كبديل عن الإشراف التقليدي في المجال الإداري بدرجة عالية.
2. تساهم إدارة التعيير في تعزيز الإشراف الالكتروني كبديل عن الإشراف التقليدي في المجال البشري بدرجة عالية.
3. تساهم إدارة التعيير في تعزيز الإشراف الالكتروني كبديل عن الإشراف التقليدي في المجال الإداري بدرجة منخفضة.
4. تواجه إدارة التغيير العديد من التحديات التي تحد من دورها في تعزيز الإشراف الالكتروني كبديل عن الإشراف التقليدي أهمها:

- ✓ الخوف من ممارسة عملية التغيير.
- ✓ ضعف المهارات والقدرات الالكترونية التي تحتاجها عملية التغيير لدى المشرف التربوي والمعلم.
- ✓ ضعف البنية التحتية الالكترونية في المدارس ومكاتب الاشراف التربوي.
- ✓ قلة الموارد المادية الكافية لإحداث التغيير.
- ✓ قصور الرؤية والرسالة الواضحة حول ماهية عملية التغيير ومبرراته ونواتجه المتوقعة.
- ✓ غياب التواصل الفعال بين المشرفين التربويين والمعلمين في حل المشكلات الراهنة.

- ✓ غياب ثقافة التغيير في المجتمع المدرسي.
- ✓ جمود الأنظمة واللوائح المعمول بها للإدارة التربوية.

5.لم تظهر النتائج أي فروق ذات دلالة احصائية في تقديرات المشرفين التربويين لمساهمة إدارة التغيير في تعزيز الإشراف الالكتروني كبديل عن الإشراف التقليدي تبعاً لمتغيرات الدراسة الثلاث (الجنس، الخبرة، والتخصص).

توصيات الدراسة:

من خلال ما أسفرت عليه نتائج الدراسة الميدانية يوصي الباحثان بالتالي:

1. تطوير رسالة ورؤية المؤسسات التعليمية بما يحقق أهداف إدارة التغيير.
2. تحسين أساليب الاتصال في الادارات التعليمية عامة ومكاتب التوجيه التربوي خاصة لتسهيل وصول المعلومات بالسرعة المطلوبة وفي الوقت المناسب لأجل توفير مناخ جيد للعمل وتقبل التغيير والتأقلم معه.
3. نشر ثقافة إدارة التغيير بالإدارات التعليمية وإشراك كافة المستويات الإدارية المختلفة في الإعداد لإدارة التغيير بما يحقق التفاعل مع تغيرات البيئة الجديدة.
4. وضع خطط لعملية أدراج العمل الالكتروني في خطة التعليم عامة وخطة التوجيه التربوي خاصة
5. العمل على تحويل متابعة التوجيه التربوي من الصيغ التقليدية إلى صيغ إلكترونية
6. تطوير البنية التحتية بمدارس التعليم العام بما يتلاءم مع متطلبات استخدام التوجيه الالكتروني.
7. العمل على تصميم برمجيات ومنصات إلكترونية خاصة بعمل التوجيه الالكتروني تتناسب مع عمل الموجه التربوي في مدارسنا.
8. حث الجهات المعنية بعقد اللقاءات والاجتماعات من أجل وضع تشريعات وقوانين تحكم التوجيه الإلكتروني.
9. إعداد الخطط التدريبية للموجهين التربويين وللمعلمين في مجال تقنيات التعليم التي من شأنها المساعدة في استخدام التعليم الإلكتروني بما فيه التوجيه التربوي الإلكتروني.

قائمة المراجع:

1) أبو غزلة، زينب محمد، سالمة، كايد، (2020)، درجة إمكانية تطبيق الإشراف الإلكتروني من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين في محافظة جرش، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد (28)، العدد (4)، ص ص. (681. 695).

2) الأمم المتحدة: موجز سياساتي: التعليم أثناء جائحة كوفيد – 19 وما بعدها، أغسطس 2020 متوفر على الرابط بتاريخ 21/ 2021/7

3) بخيت، وفاء أحمد، (2021)، واقع تطبيق الإشراف الإلكترو Kي في المدارس الحكومية خلال فترة جائحة كورونا من وجهة نظر المشرفين التربويين في إقليم الشمال بالأردن مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد(5)، العدد(30)، ص ص (1- 26)

4) بربخ، فرحان حسن، (2012)، ادارة التغيير وتطبيقاتها في الادارة المدرسية، دار اسامة للنشر والتوزيع، الاردن.

5) بعلوشة، محمد رفيق خليل، (2017)، واقع الممارسات الإدارية لمديري مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة في ضوء إدارة التغيير، وسبل تحسينه، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.

6) حمدان، محمد حسين، (2015)، درجة توافر متطلبات تطبيق الإشراف الإلكتروني في المدراس الحكومية بمحافظات غزة وسبل تطويرها .الجامعة الإسلامية – غزة. http://hdl.handle.net/20.500.12358/16931

7) الخليف، عبد الرزاق محمد، (2018)، معوقات تطبيق إدارة التغيير في مدارس التعليم الأساسي في محافظة دمشق ومتطلبات تطويرها، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق، دمشق.

8) خليل، صبحي، يحي، محمد مصطفى، (1970)، التفتيش التربوي نظرياً وعملياً، المطبعة العربية، بغداد.

9) زروق، ابتسام، (2018)، "أثر إدارة التغيير على جودة الخدمات دراسة حالة مؤسسة اتصالات الجزائر ورقلة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الاقتصاد والتجارة والتسيير، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة.

10) زغاد، إكرام، (2021)، التحديات السوسيوتربوية التي يواجهها التلاميذ في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر المعلمين، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة محمد بوضياف بالمسيلة، المسيلة.

11) الزهراني، سهام بنت حاتم بن مبارك، (1433)، الكفايات المهنية لقيادة التغيير لدى مديرات مدارس التعليم العام الحكومي بمدينة مكة المكرمة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة.

12) سليم، حسن مختار، (2009)، الإشراف الفني في التعليم من منظور الجودة الشاملة، مكتبة بيروت، سلطنة عمان.

13) سليمان، عُريب، (2016)، درجة إدارة التغيير وثقافة التميز والعلاقة بينهما لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية ومديراتها في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهات نظرهم أنفسهم، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح.

14) القاسم، رشا راتب، (2013)، واقع الاشراف الالكتروني في المدارس الحكومية من وجهة نظر المشرفين التربويين في شمال الضفة"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح، غزة.

15) الصائغ، عهود خالد، (2018)، "واقع استخدام الإشراف الإلكتروني في رياض الأطفال من وجهة نظر المشرفات التربويات والمعلمات بمدينتي مكة المكرمة وجد ة "، مجلة العلوم التربوية والنفسية العدد (29)، المجلد الثاني ديسمبر 2018، ص ص. (84: 101).

16) طافش، محمود، (2004)، الابداع في الاشراف التربوي والإدارة المدرسية، دار الفرقان، عمان.

17) عبد العليم، أسامة محمد شاكر، الشريف، عمر أحمد ابو هاشم، (2010)، المداخل الإدارية الحديثة في التعليم، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان.

18) عبد الرحمن، إيمان جميل، (2019)، "درجة جاهزية وزارة التربية والتعليم الاردنية لتطبيق الاشراف التربوي الالكتروني، مجلة الجامعة الاسلامية للدراسات التربوية والنفسية، ع (27) 2019، ص ص 278-299.

19) عبيدات، ذوقان، أبو السميد، سهيلة، (2007)، استراتيجيات حديثة في الإشراف التربوي، دار الفكر، عمان، الأردن

20) عرفة، سيد سالم، (2012)، اتجاهات حديثة في إدارة التغيير، دار الراية للنشر والطباعة والتوزيع، عمان.

21) العطيات، حمد بن يوسف النمران، (2009)، إدارة التغيير والتحديات العصرية للمدير :رؤية معاصرة لمدير القرن الحادي والعشرين، دار الحامد .للنشر والتوزيع، عمان

22) الغامدي، تركي بن صالح، (2011)، "فاعلية استخدام التطبيقات الالكترونية في الاشراف التربوي بالإدارة العامة للتربية والتعليم بمكة المكرمة"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم درمان الاسلامية، معهد بحوث ودراسات العالم الاسلامي، السودان.

23) القاسم، رشا راتب، (2013)، واقع الاشراف الالكتروني في المدارس الحكومية من وجهة نظر المشرفين التربويين في شمال الضفة"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح، غزة

24) قدور، أميرة، (2017)، دور الثقافة التنظيمية في إدارة التغيير" دراسة حالة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية وعلوم التيسير، جامعة أم البواقي، الجزائر.

25) الكردي، زهير محمود، (2016)، استراتيجية مقترحة لتطوير قيادة التغيير في مؤسسات التعليم العالي بمحافظات غزة في ضوء مبادئ التنمية المستدامة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الاسلامية بغزة، غزة.

26) الكندي، أفلح بن أحمد، (2018)، صعوبات المتابعة الإشرافية الإلكترونية وسبل تطويرها من وجهة نظر المشرفين التربويين، مجلة الدراسات الاسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد (26)، العدد (2)، ص ص (544: 567).

27) المالك، منيرة بنت عبد الله، (2020)،"واقع الإشراف الإلكتروني لدى المشرفات التربويات في مدينة الرياض" مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، المجلد (14)، العدد (1)، ص ص. (503: 543)

28) محمد، حامد العظمات، (2020)، درجة ممارسة المشرفين التربويين في مديرية تربية الزرقاء الأولى للإشراف الإلكتروني ومعوقاته ومتطلبات تطويره من وجهة نظرهم، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد(4)، العدد (9)، ص ص. (1: 20)

29) النحيف، مجدي حسين السيد، عزب، حامد سالم جمعة، (2018)، رؤية مستقبلية لمنظومة النشر بجامعة الطائف، مجلة العمارة والفنون والعلوم الإنسانية، ع10، الجمعية العربية للحضارة والفنون الإسلامية.

مساهمة التعليم الإلكتروني في مواجهة أزمات المؤسسات التعليمية وتحدياته

The contribution of e-education in addressing educational institutions crises and challenges

أ.د. أمـــال يوب/جامعة 20 أوت 1955 سكيكدة/الجزائر

Prof. Amel Youb/ University 20 August 1955-Skikda/Algeria

ملخص الدراسة:

إن الدور المعروف للمؤسسات التعليمية هو منح الدرجات العلمية للطلاب، وإلى جانب وظيفة التدريس والبحث ينبغي لهذه المؤسسات مسايرة المستجدات المعاصرة المرتبطة بما وفرته الانترنت من استخدامات، والتي ساهمت بشكل مباشر في تغيير الكثير من المفاهيم ومنها التعليم؛ حيث أن الأزمات المختلفة التي تواجه المؤسسات التعليمية في العديد من الدول النامية تستدعي ضرورة اعتماد أساليب حديثة في العملية التعليمية. ويعد التعليم الإلكتروني من الأساليب الفعّالة في ظل الأزمات، وأيضا لأجل تقديم حلول للقضايا الاجتماعية والاقتصادية لهذه الدول في شكل خلق فرص عمل تؤدي في النهاية إلى تحسين مستوى ورفاه الأفراد التي تتواجد فيها هذه المؤسسات.

الكلمات المفتاحية: التعليم الإلكتروني، الأزمات، المؤسسات التعليمية، تحديات الدول النامية.

Abstract:

The well-known role of educational institutions is to award degrees to students. Besides the teaching and research function, these institutions should keep pace with contemporary developments associated with the uses provided by the Internet, which have directly contributed to changing many concepts, including education; The various crises facing educational institutions in many developing countries call for the adoption of modern methods in the educational process. E-education is an effective method in times of crisis, as well as for providing solutions to the social and economic issues of these States in the form of job creation that will ultimately improve the level and well-being of the individuals in which these institutions are located.

Keywords: e-education, crises, educational institutions, challenges of developing countries.

مقدمة:

تمثل المؤسسة التعليمية مكان أو موقع يجمع فئات مختلفة الأعمار من المجتمع لغاية تعليمهم وتزويدهم بالمعلومات والمهارات الكافية وهذا على اختلاف نوع المؤسسة التعليمية (مدارس، ومعاهد، وجامعات). وتتكون المؤسسة التعليمية عموما من المعلمون والطلاب والهيئات الإدارية. وللمؤسسة التعليمية أهمية كبيرة ومساهمة مباشرة في عملية التنشئة الاجتماعية ذلك أنها تساعد على التعلّم والتفتح والرقي والتقدم.

إن تراكم مجموعة من التأثيرات الخارجية المحيطة بالنظام التعليمي، أو حدوث خلل مفاجئ يؤثر على المرتكزات الأساسية للنظام التعليمي ويشكل تهديدا مباشرا للكيان ككل. وتعد الأزمة التعليمية حالة مؤقتة من الاختناق وعدم التنظيم وخلل في الإدارة بسبب عدم قدرة المدراء على مواجهة موقف معيّن باستخدام الطرق التقليدية.

وهنا يظهر دور التعليم الإلكتروني كوسيلة مدعمة للعملية التعليمية وتحويلها من مرحلة التلقين إلى مرحلة الإبداع والتفاعل وتنمية المهارات. فهو تعليم يعتمد على الحاسوب والشبكات في نقل المعلومات والمعارف والمهارات. وتظهر فعالية التعليم الإلكتروني من خلال توظيف التقنيات الحديثة في العرض وأسلوب المناقشات والتي تسمح بالتفاعلية، وإمكانية تحديثه بكل سهولة مع تكلفة النشر المنخفضة، والتمتع بالمرونة كونها متاحة في كل وقت. إضافة إلى أن المتعلم يتعلم وفقا لقدراته واهتماماته وحسب سرعته والوقت الذي يناسبه على خلاف التعليم التقليدي الذي يعتمد على المعلّم الذي يكون متاحا خلال الفصل الدراسي فقط.

وجاءت هذه الورقة البحثية لتسليط الضوء على مساهمات التعليم الإلكتروني في تجاوز أزمات المؤسسات التعليمية، والتعرض لنقائصه تحديدا في مجتمعاتنا العربية والسبل الكفيلة لتجاوزها والاستثمار بشكل أفضل وفعّال لهذا النمط من التعليم.

والتساؤل الذي يمكن طرحه هو:

فيما تظهر أهمية التعليم الإلكتروني لمواجهة مختلف أزمات المؤسسات التعليمية في الدول النامية وأبرز تحدياته؟

وقصد الإجابة على هذا التساؤل، نطرح أسئلة فرعية، والتي سيتم مناقشتها في محاور البحث، والمتمثلة في الآتي:

- ✓ ما ماهية التعليم الإلكتروني؟
- ✓ ما أهمية التعليم الإلكتروني في أزمات المؤسسات التعليمية؟
- ✓ ما العناصر الفعّالة للتعليم الإلكتروني؟ وما سبل تفعيلها في الدول النامية؟

أهمية وأهداف البحث:

يشهد النظام التعليمي جمودا في الكثير من الدول العربية بسبب عدم الاستجابة الفورية للتغيّرات المحيطة بالتعليم، مما يؤثر سلبا على إنتاجية التعليم (الانخفاض). فما تشهده المؤسسات التعليمية من فيضان طلابي، نقص حاد في الإمكانيات المادية والبشرية، عدم ملاءمة المخرج التعليمي، القصور الذاتي وعدم الكفاية. يستدعي ضرورة التوجه نحو أساليب أكثر ملاءمة مع المستجدات الحديثة ومنها التعليم الإلكتروني، إذ أنه يوفر المرونة والفعالية، ويتيح فرصة التعلم الحقيقي من خلال الإدراك والاستيعاب، وترسيخ وتثبيت المعلومات مع إمكانية تطوير وتحديث المعلومة بشكل مستمر، وأيضا توفير الوقت والمال خصوصا مع المستوى المعيشي السائد لفئات من المجتمع في الكثير من الدول العربية.

ومن خلال هذا البحث نهدف إلى توضيح أهمية التعليم الإلكتروني في الدول النامية كآلية لمواجهة أزمات المؤسسات التعليمية، مع التركيز على العناصر الفعّالة في التعليم الإلكتروني، والتي يتوجب على الدول النامية العناية بها لأجل الوصول إلى النتائج التي حققتها الدول المتقدمة بفعل الاستخدامات التقنية المتطورة في مجال التعليم.

خطة البحث:

تماشيا مع أسئلة الدراسة جاءت محتويات البحث لتحليل ومناقشة العناصر التالية:

- ✓ ماهية التعليم الإلكتروني.

- ✓ التعليم الإلكتروني كآلية لمواجهة أزمات المؤسسات التعليمية.
- ✓ العناصر الفعّالة في التعليم الإلكتروني.

أولا: ماهية التعليم الإلكتروني:

لقد أصبحت شبكة الانترنت إحدى الطرق الحيوية لإتاحة الموارد للمعلمين والطلاب على حد سواء من أجل تبادل المعلومات واقتنائها. وتعد الانترنت تطور تكنولوجي له القدرة على التغيير، ليس فقط الطريقة التي يحتفظ بها المجتمع بالمعارف وإيصالها، بل أيضا لتحويل النماذج التقليدية للتعليم وإعادة هيكلتها، ولاسيما تقديم المواد الدراسية وما يتصل بها من موارد، والتفاعل معها. وقد أدى استخدام الانترنت في تنفيذ مبادرات التعليم الإلكتروني إلى نشوء توقعات سواء في سوق العمل أو في المؤسسات التعليمية.

1.مفهوم التعليم الإلكتروني:

من تعاريف التعليم الإلكتروني نذكر:

- ✓ استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات للتمكين من الوصول إلى موارد التعلّم أو التعليم على الانترنت (Arkorful & Abaidoo : 2014, p398) .
- ✓ يشمل التعليم الإلكتروني القائم على التكنولوجيا استخدام الانترنت وغيرها من التقنيات الهامة لإنتاج مواد للتعلّم، وتعليم المتعلمين، وكذلك لتنظيم الدورات الدراسية في مؤسسة ما (Badu & Sridevi : 2018, p 85).
- ✓ يتمحور حول المتعلّم فضلا عن تصميمه باعتباره يشتمل على نظام تفاعلي ومتكرر وقابل للتكيّف (Arkorful & Abaidoo : 2014, p398).

يمكن تصنيف التعليم الإلكتروني المقدم عبر الشبكات إلى (أحمد: 2021، ص 503):

- **تعليم متزامن:** وهو ما يطلق عليه التعليم التفاعلي لأنه يعتمد على التعليم بشكل متزامن، حيث يتم الاتصال بين جميع المشتركين في نفس الموعد الزمني، مما يحقق تفاعلا بشكل مباشر بين الطلاب والمعلّم، وأيضا تفاعل الطلاب مع بعضهم البعض، ومع المعلّم في نفس الوقت.
- **تعليم غير متزامن:** وهو تعليم لا يتم فيه الاتصال بشكل تفاعلي مباشر لأنه لا يكون في نفس الموعد الزمني، بل يعتمد على البريد الإلكتروني أو الوصول عن بعد إلى قاعدة البيانات في أماكن بعيدة وفي أيّ وقت.
- **التعليم المدمج:** ويقصد به توظيف المستحدثات التكنولوجية في الدمج بين كل من أسلوبي التعلّم وجها لوجه بالاتصال المباشر والتعليم الإلكتروني لإحداث التفاعل بين عضو هيئة التدريس والمتعلمين.

2.أهداف التعليم الإلكتروني: يستند التعليم الإلكتروني إلى مجموعة من الأهداف التي حددها "Ishlaiwa" على النحو التالي (Enaam : 2019, p 02):

- ✓ زيادة إمكانية الاتصال فيما بين الطلاب وبين الطلاب والمدرسة، من خلال تيسير الاتصال بين هذه الأطراف في عدة اتجاهات مثل مجالس المناقشة والبريد الإلكتروني وغرف الحوار.
- ✓ تيسير الوصول إلى المعلم؛ فقد أدى التعليم الإلكتروني إلى إمكانية الوصول إلى المعلم في أسرع وقت ممكن، خارج ساعات العمل الرسمية، وذلك من خلال البريد الإلكتروني أو منتديات المناقشة القائمة على شبكة الانترنت.

- ✓ نقل الخبرات التعليمية؛ ويكون ذلك من خلال إنشاء قنوات اتصال، كما يمكن تكرار المنتديات والممارسات التعليمية المتميّزة، وغرف الأسئلة، وخطط نموذجية لنموذج التكنولوجيات السمعية والمرئية ووسائط الإعلام ذات الصلة التي يمكن استغلالها على النحو الأمثل.
- ✓ نمذجة التعليم وتقديمه في شكل موحد؛ حيث يتم وضع نماذج الدروس مع إمكانية تكرار الممارسات التعليمية.
- ✓ توافر المناهج الدراسية طوال اليوم وخلال كل أيام الأسبوع؛ حيث أن هذه السمة مفيدة للأشخاص الذين يرغبون في التعلّم في وقت معيّن او الذين يتحملون أعباء ومسؤوليات شخصية، فهي ميزة تسمح للجميع بالتعلّم في الوقت الذي يناسبهم.
- ✓ تيسير وتعدد طرق تقييم الطلاب؛ حيث وفرت أدوات التقييم الفورية للمعلم مجموعة متنوعة من الطرق المساعدة على السرعة في بناء المعلومات وتوزيعها وتصنيفها من أجل تقييمها.
- ✓ خفض العبء الإداري على المعلم؛ حيث يتيح التعليم الإلكتروني للمعلم الحد من الأعباء الإدارية التي تأخذ الكثير من وقته مثل تلقي الواجبات وتسجيل القيود وتصحيح الاختبارات.

ثانيا: التعليم الإلكتروني كآلية لمواجهة أزمات المؤسسات التعليمية

تصادف المؤسسات التعليمية أزمات مختلفة، ويعتبر أسلوب التعليم من أبرز المواضيع التي تشغل المؤسسات التعليمية خصوصا مع أزمة انتشار Covid -19، والتي أدت إلى تحرك لم يسبق له مثيل نحو التعليم عبر الانترنت في جميع أنحاء العالم.

1.مفهوم المؤسسة التعليمية: المؤسسة التعليمية هي مؤسسة اجتماعية، أنشأها المجتمع لتشارك الأسرة مسؤوليتها في التنشئة الاجتماعية، تبعا لفلسفته ونظمه، وأهدافه. وهي متأثرة بكل ما يجري في المجتمع ومؤثرة أيضا فيه، إنها الأداة والوسيلة والمكان الذي ينتقل فيه الفرد من حال التمركز حول الذات إلى التمركز حول الجماعة، وهي الوسيلة التي يصبح بها الفرد إنسانا اجتماعيا وعضوا فعذالا في المجتمع (بوفارس: 2018، ص 60).

2.أسباب أزمات المؤسسات التعليمية: تقع المؤسسات التعليمية كغيرها من المؤسسات في العديد من الأزمات، ومن أبرز مسبباتها نذكر:

- **الفيظان الطلابي:** يعد التزايد السكاني السبب الرئيس في حدوث فيضان طلابي، ويمكن أن نرجع هذا التزايد إلى أسباب عديدة أهمها (محمد، وبشماني، وسعيده: 2016، ص 534):

- **أسباب اجتماعية:** إن طبيعة العادات والتقاليد السائدة في كثير من المجتمعات وخاصة العربية نجد فيها ارتفاع معدلات الزواج المبكر الذي يعتبر عاملا أساسيا في زيادة عدد السكان، وأيضا تعدد الزوجات الذي يؤدي إلى تعدد الولادات وزيادة حجم الأسرة. كما أن الإنجاب في المناطق الريفية لا يشكل مشكلا، إذ أن الزراعة كنشاط رئيس في معيشتهم تعتمد في الأساس على الجهد البشري.

- **أسباب اقتصادية:** يؤدي انخفاض القدرة الشرائية إلى انتشار ظاهرة الفقر في المجتمعات، حيث أنها تعتبر ظاهرة اجتماعية ومشكلة اقتصادية في الوقت ذاته، فالفقر يؤدي إلى تدني المستوى المعيشي والذي بدوره يؤدي إلى تدني المستوى الثقافي، وهو ما يجعل الفرد عاجزا عن تقدير المسؤولية التي تترتب عليه في إنجاب المزيد من الأطفال.

- **أسباب دينية:** نجد أغلب الأديان السماوية تدعو إلى ديمومة المجتمعات من خلال نمو سكانها بشكل سليم وحث البشر على الزواج.

- **النقص الحاد في الموارد البشرية والمادية:** ترتبط الأهداف الاستراتيجية للمؤسسات التعليمية بكافة مستوياتها بمدى توفرها على المقومات المناسبة لتحقيقها. ويؤكد الخبراء والمختصون بأن العملية التربوية والتعليمية القائمة على منهجية علمية وتسعى لتطوير العملية التعليمية لا يمكن أن تنجح في تحقيق أهدافها ما لم تهيأ لها بيئة تعليمية مناسبة، والمتمثلة في إدارة واعية، ومعلم مؤهل، ومنهج ملائم، ومبنى مدرسي مجهز وفق متطلبات العصر ليستوعب عمليات التطوير والتحسين. والجدير بالذكر أن الفيضان الطلابي استلزم مضاعفة المخصصات المالية الموجهة للتعليم، إلا أن واقع المؤسسات التعليمية في أغلب الدول العربية (النامية) يعكس النقص الحاد في الإمكانيات المادية والبشرية المتاحة (العسكر: 2014، ص ص 113-144).

- **عدم ملاءمة المخرج التعليمي:** يلعب النظام التعليمي دورا أساسيا في تحديد المدخلات مما ينعكس حتما على طبيعة المخرجات، إذ يجب على النظام التعليمي أن يتحكم في مدخلاته على ضوء المخرجات التي يهدف إلى تحقيقها لكونها تؤثر تأثيرا مباشرا في مستوى كفاءتها، كما أن عملية المعالجة ومستوى كفاءتها قد يؤدي إلى حدوث تغيّر سلبي أو إيجابي في جودة تلك المخرجات. إن تحقيق جودة مخرجات المؤسسات التعليمية عملية صعبة نظرا لعدم تجانس المؤسسات التعليمية من حيث عناصر نظمها وجميع مكوناتها تبعا للرؤى والرسائل التي تتبناها والأهداف التي تسعى إلى تحقيقها، فضلا عن طبيعة تخصصاتها وظروف بيئتها المختلفة، وطبيعة وأنواع المخرجات. لذا فقد أصبح توجه المؤسسات التعليمية إلى نظام العملية التعليمية الحديث الذي يولي اهتماما كبيرا بالمخرجات المستهدفة (الظالمي، والإمارة، والأسدي: 2012، ص 152).

- **القصور الذاتي وعدم الكفاية:** تختلف طرق التعليم بين النظرة التقليدية والحديثة، حيث أن النظرة التقليدية تجعل المتعلم متلقيا لجملة من المعارف وغير نشط، في حين النظرة الحديثة تنظر للمتعلم على أنه محور النشاط التعليمي؛ أي أن له دور إيجابي في النشاط والمواقف التعليمية. ويمكن تلخيص الاختلاف الموجود بين النظرتين في الآتي:

✓ **النظرة التقليدية:** إن من أهم السمات التي تتميز بها الطرق التقليدية في التعليم، نذكر (فاتحي: 2016، ص 172):

✓ اعتماد الإلقاء دون الاهتمام بالفهم أو الإدراك.

✓ اعتماد أسلوب الحفظ دون توظيف الجوانب العقلية الأخرى.

✓ الانشغال الأساسي للمعلم/ الأستاذ هو عرض المعلومات وإتمام المقرر الدراسي.

✓ عدم مواجهة التلميذ أو الطالب للمعلم/ الأستاذ أثناء الدرس.

✓ اعتماد المدرس على قدراته الشخصية في عملية التدريس دون اللجوء إلى الوسائل المساعدة على الفهم.

✓ لا يوجد اعتبار للفروقات الفردية بين التلاميذ/ الطلاب.

✓ تجاهل الطرق التقليدية للتعليم خصائص كل من المعلم والمتعلم.

✓ **النظرة الحديثة:** تتلخص النظرة الحديثة للتعليم في الآتي (العليان: 2019، ص 274):

- ✓ تحسين العملية التعليمية: ويكون ذلك من خلال تفعيل عملية المشاركة بين المعلم والمتعلم باستخدام الوسائل التكنولوجية المتعددة.
- ✓ تنويع الخبرات المقدمة للمتعلم: تمكن الوسائل التعليمية المقدمة للمتعلم من تنويع الخبرات المقدمة له، من خلال المشاهدة، والاستماع، والممارسة، والمساعدة على تذكر المادة التعليمية لأطول فترة ممكنة.
- ✓ تقييم وتقويم المادة التعليمية باستمرار: حيث يضمن استخدام تكنولوجيا التعليم في العملية التعليمية إدخال تحديثات دائمة بشكل مستمر وفعّال يضمن فاعلية أكبر للعملية التعليمية.
- ✓ تنويع أساليب التعليم ومراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين وهو ما نجده في التعلّم التكيّفي.
- ✓ اختصار الوقت المحدد للتعليم، وتزويد المتعلم بمعلومات في كافة مجالات العلوم عن طريق توسيع قاعدة المعلومات الخاصة بأي موضوع دراسي.
- ✓ تدريب المتعلم على حل المشكلات التي يواجهها، وتنمية الثروة اللغوية للمتعلم؛ حيث تزيد الوسائل التعليمية المستخدمة في تكنولوجيا التعليم من الحصيلة اللغوية للمتعلم عن طريق المشاهدة والمواقف التي تحتوي على ألفاظ جديدة.

ثالثا: العناصر الفعّالة في التعليم الإلكتروني

تحتاج الدول النامية لأجل تفعيل دور التعليم الإلكتروني ضرورة الاهتمام والعناية بشكل جاد بالعناصر التالية:

- **إدارة المؤسسة التعليمية:** تعد إدارة المؤسسة التعليمية المسئولة المباشرة عن توفير بيئة إبداعية للطالب والمعلم، لإيجاد جو تواصلي يخدم البرامج العامة للوزارة الوصية، وينتج عقولا فاعلة في المجتمع. وهنا يجب التركيز على العناصر البشرية الفاعلة في المؤسسة التعليمية وهي:

- **مدير المؤسسة التعليمية:** تشير نظرية Robert.L.Kats عن الكفاءات إلى أن هناك ثلاث مهارات أساسية يجب أن يتمتع بها القائد التربوي الفعّال وهي (سعادة: 2011، ص ص 332-333):

- ✓ **المهارات الفنية:** ويقصد بها الطرق والأساليب التي يستخدمها المدير في ممارساته اليومية.
- ✓ **المهارات الإنسانية:** وتعني قدرة المدير على التعامل كقائد تربوي بنجاح مع الآخرين وتنسيق جهودهم وخلق روح التعاون الجماعي بينهم.
- ✓ **المهارات التصورية:** إن أهم المهارات الضرورية لمدير المؤسسة التعليمية (القائد) والتي تضمن الكفاءة والفاعلية والأداء المميّز، وتحقيق الجودة التعليمية الشاملة تتمثل في:
  - ✓ مهارات العمل الجماعي.
  - ✓ مهارات قيادة الآخرين.
  - ✓ مهارات التفويض.
  - ✓ مهارات بناء الفريق.
  - ✓ مهارات تنظيم وإدارة الوقت.
  - ✓ مهارات الاتصال الفعّال.

- ✓ مهارات التدريب والإشراف.
- ✓ مهارات التفكير الإبتكاري.
- ✓ مهارات إدارة الأزمات.

- **المعلم:** إن المعلم هو الملهم الصواب والخير، وهو من يتخذ مهنته التعليم. فالمعلم هو تلك الشخصية المؤثرة في الحاضر والمستقبل. وهو صاحب أشرف مهنة بشرط إتقانها والإخلاص لله تعالى فيها. فالمعلم هو مترجم للخطط والأهداف العامة من النظام التعليمي والذي يساهم بتشكيل الأفراد واتصافهم بصفات مطلوبة ومرغوب فيها ويطالب بها المجتمع بجميع منظماته السياسية والاقتصادية والاجتماعية. وهكذا فإن المعلم يعد من العوامل المهمة لنجاح العملية التعليمية، لذا فإن أدواره يجب ان تتماشى وتساير روح العصر ومتطلبات المجتمع ومستقبله. وللمعلم أدوار متعددة ومتداخلة؛ فهو يعد ناقلا للمعلومات، وموجها ومرشدا، وقائدا، وعضوا في المجتمع، وعضوا في المؤسسة التعليمية، وقدوة، وناقلا للتراث والثقافة، ودوره كمدير للأزمات من خلال التواصل الإيجابي بينه وبين الطالب ومحاولة إيجاد علاقة طيبة معهم، العمل مع الطلاب كفريق للتشارك والتعبير عن المشاعر، احتواء الطلاب ومراعاة الفروق الفردية بينهم، المشاركة بالأعمال التطوعية وتشجيع الطلاب على ذلك (البليهد: 2015، ص ص 706- 707).

- **الخبرة في مجال التعليم الإلكتروني:** يتطلب استخدام التعليم الإلكتروني توفر مجموعة من المهارات التدريسية اللازمة لنجاح استخدام التعليم الإلكتروني في العملية التعليمية. ومن أهمها نذكر (عامر: 2015، ص 146):

- ✓ تقدير كمية المحتوى المقدم وإعداده في إطار المقرر الدراسي بطريقة واقعية ومنطقية وعرض المحتوى بطريقة منظمة تستغرق وقت المتعلم أكثر مما قد يتاح خلال الفصل.
- ✓ اعتماد أنماط تدريس متنوعة؛ حيث يوجد من الطلاب من يفضل المواقف الجماعية في التعلّم، والبعض من يفضل التعلّم بطريقة فردية مستقلة.
- ✓ تنشيط مهام تقديم وإتاحة المادة الدراسية وسرعة تقديم عملية تحصيل الطلاب لدروسهم وتجنب المحاضرات الطويلة وربط عروض المحتوى الدراسي مع توفير إمكانيات المناقشة وإعداد التمارين والإجابة عن الاستفسارات.
- ✓ جعل الطلاب راضين ومتحمسين للتعليم الإلكتروني قدر الإمكان.

- **البنية التحتية والدعم الفني في قاعات التدريس:** يتطلب نشر التعلّم الإلكتروني توافر بنية تحتية أساسية تشتمل على ما يأتي (صفاء: 2018، 622):

- ✓ شبكة اتصالات داخلية لنقل البيانات والمعلومات داخل مؤسسات التعليم.
- ✓ شبكة اتصالات تربط مؤسسات التعليم بعضها ببعض.
- ✓ إنشاء موقع للمؤسسة التعليمية على الشبكة العنكبوتية العالمية.
- ✓ منصة نظام إدارة التعلّم الإلكتروني تحمل على الموقع الخاص بكل مؤسسة من مؤسسات التعليم.
- ✓ مستودع لمواد التعلّم الإلكتروني بأشكالها المختلفة بغرض توفير الدعم اللازم لهذه المواد لكل مؤسسة من مؤسسات التعليم.

- ✓ فريق من اختصاصي تكنولوجيا التعليم والمعلومات لتقديم الدعم الفني في مجال التعلّم الإلكتروني ولمعدي ومقدمي برامج التعلّم الإلكتروني.
- ✓ توفير فرص التدريب لتمكين المعلمين من تصميم وإنتاج مواد التعلّم إلكترونيا وتمكينهم من الممارسة الفعلية لهذا النوع من التعليم.
- ✓ توفير فرص التدريب لجميع الطلبة حول استخدام مواد التعلّم الإلكتروني وتمكينهم من الممارسة الفعلية للتعلّم.
- ✓ إتاحة الفرصة أمام الطلبة للدخول إلى منصة التعلّم الإلكتروني من داخل المؤسسات التعليمية وخارجها.
- ✓ توفير محتوى للمقررات التعليمية والمواد الداعمة لها إلكترونيا.

- **الطلبة:** مثلما للمعلم مهام متعددة في التعليم الإلكتروني فإن للطالب أيضا مهام تتمثل أبرزها في (خصاف: 2021، ص 378):

- ✓ الاطلاع على أهداف الدروس والمقررات التي يسعى لتحقيقها.
- ✓ متابعة الدروس بكل جدية.
- ✓ الالتزام بقواعد السلوك المقترحة خلال المرحلة التعليمية.
- ✓ القيام بحل التدريبات والأنشطة والمشروعات.
- ✓ طرح الأسئلة.
- ✓ المشاركة في النقاشات والحوار.
- ✓ الاطلاع على مصادر التعلّم الإضافية في الشبكة.

- **المنهاج الدراسي:** إن المفهوم الحديث للمنهج الدراسي هو اعتباره "خطة للتعلم" لأن المنهج لا يمكن أن يكون المادة الدراسية وحدها لأنها لا تمثل إلا المحتوى فقط، كما أنه لا يمكن اعتبار المنهج على أنه الأهداف او الغايات أو حتى الخبرات التعليمية فحسب لأن كلا منها لا يمثل إلاّ عنصرا واحدا من عناصر المنهج، وأيضا اعتبار هذا التعريف للمنهج على أنه خطة مما يزيد من أهمية التخطيط لأيّ منهج ويؤكد الحاجة للقيام بخطوات واضحة في هذا الصدد (الشاذلي: 2017، ص 09).

وتجدر الإشارة إلى أنه يجب أن يراعى في المحتوى المقدم مستوى المتعلمين واستعداداتهم وتوجهاتهم. فمستويات المتعلمين على أصناف وتتفاوت من متعلم لآخر، ولا ينبغي أن يعطى المتعلّم أكثر مما لا يستوعبه، حرصا على سلامته الفكرية وتماشيا مع مبادئ المنطق السليم. إذ يراعى فيها مستوى فهم المتعلمين وقدراتهم وسنهم وظروف نفسية أخرى كثيرة، ولا بد أن تكون المقررات الدراسية ملائمة لمستواهم وإلاّ فسدت العملية كلها بتقديم ما حقه التأخير وتأخير ما حقه التقديم (عثمان: 2019، ص 251).

فالجدير بالذكر أنه عند عرض المحتوى على المتعلمين لا بد من النظر إلى الفروق الفردية بينهم في أنواع ومستويات الذكاء عندهم.

على مناهج التعليم وحتى يكون مخرجها التعليمي قادرا على الاستفادة من إيجابيات الثورة المعرفية والتقنية ومؤثرا فاعلا في استنباط أشكال جديدة منها تلائم بيئته ومجتمعه وتعمل على تنمية قدرات ومهارات واتجاهات المتعلّم على (الشاذلي: 2017، ص. ص. 14-15):

- ✓ إثارة التفكير العلمي والتفكير الإبداعي والتساؤل النقدي وغيرها من أنواع التفكير مع تهيئة الظروف المناسبة من خلال المحتوى والأنشطة الصفية واللاصفية وطرق واستراتيجيات التدريس لاكتساب مهارات حل المشكلات اليومية والعلمية.
- ✓ ترسيخ حب الاستطلاع والتعلّم بالاكتشاف وتنمية أسس التعلّم الذاتي واستنباط المعارف والقدرة على التخطيط والتقييم.
- ✓ التعامل بوعي مع آليات وتقنيات الثورة الرقمية، من خلال تدريب المتعلمين داخل المؤسسة التعليمية على أساليب وتقنيات تكنولوجية ومن خلال توظيف الأدوات المتاحة لديهم كأدوات ووسائط ووسائل تعلّم.
- ✓ التعبير عن ذاته بطريقة صحيحة في مجالات إبداعية ومعرفية وثقافية مساهما في إثراء المعارف الإنسانية، وذاك من خلال اهتمام المنهج بالجوانب الإنسانية والوجدانية والعاطفية.
- ✓ الاتصال بالعالم الخارجي وفق نظرة موضوعية أساسها التعامل مع الآخر، والقدرة على العمل في فريق لحل المشاكل على المستوى المحلي والمستوى العالمي.
- ✓ المحافظة على الهوية الدينية والثقافية كإطار يوجه أفعاله وطموحاته الشخصية والعامة وكأساس لاختياراته العلمية والتقنية من خلال المحتوى والأنشطة الصفية واللاصفية.
- ✓ تدعيم وعي المتعلمين وقدرتهم على المبادرات الذاتية والتهيؤ للمشاركات والمنافسة الفردية والجماعية عالميا ومحليا.
- ✓ اكتساب مفاهيم ومضامين المستجدات من القضايا العالمية والمستجدات العلمية، مما يمكنهم من فهم العالم الحديث.
- ✓ الإبداع والابتكار في حل المشكلات التي تواجه مجتمعه وذلك من خلال اقتران الجانب العملي بالجانب النظري والتأكيد على المهارات التي تمكنه من مزاولة أعمال يتطلبها سوق العمل.

خاتمة:

تظهر أهمية التعليم الإلكتروني من المزايا والفوائد التي يوفرها للمؤسسات المتبنية لهذا الأسلوب الحديث في التعليم خصوصا في ظل الأزمات؛ فهو لا يعتمد على الحضور الفعلي، ويوفر للطلاب السهولة للوصول للمعلم، وزيادة إمكانية الاتصال فيما بينهم وبين الطلاب والمؤسسات التعليمية، والشعور بالمساواة، والمساهمة في وجهات نظر الطلاب المختلفة مع إمكانية تغيير طريقة التدريس، وتكييف مختلف أساليب التعليم، وأيضا توفر خاصية الإتاحة خلال 24 ساعة في اليوم وعلى مدار الأسبوع (يعني دون انقطاع)، وإمكانية التكرار للاستفادة أكثر.

غير أن هذه المزايا وغيرها لا ينفي الصعوبات والعراقيل المصاحبة لاعتماد هذا النمط التعليمي؛ حيث نجد في تطبيقه ضعف التفاعل الإنساني بين المعلّم والمتعلم، مع صعوبة التحول من الطريقة الكلاسيكية في التعليم إلى التعليم

الإلكتروني (سواء من جهة المعلّم أو المتعلّم)، والذي يكون في الغالب بسبب الافتقار لخبرة التعامل مع وسائل تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والبرمجيات التعليمية، وأيضا حاجة المعلّم إلى جهد وكلفة أكبر من أجل التمكن من إعداد دروسه الكترونيا بشكل يثير انتباه وتركيز المستقبل. والمشكلة الأبرز هي عدم توفر الإمكانيات الكافية (أجهزة حاسوب، وسائل العرض، قوة الشبكة، الربط الشبكي فيما بين المؤسسات التعليمية.).

ويبقى على المؤسسات التعليمية في الدول النامية ضرورة اعتماد وتبني مثل هذه الأساليب، نظرا لكونها واقع لا بد من مواكبته، ويكون ذلك بالتركيز على العناصر التي من شأنها أن تفعّل من هذا الأسلوب وهي: إدارة المؤسسة التعليمية، الخبرة في مجال التعليم الإلكتروني، البنية التحتية والدعم الفني في قاعات التدريس، الطلبة، والمنهاج الدراسي.

قائمة المراجع:

المراجع باللغة العربية:

1) أحمد، أسماء مصطفى عبد الرزاق (2021): واقع تعليم الخدمة الاجتماعية إلكترونيا وآليات مقترحة لتطويره، مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية، العدد 54.

2) البليهد، نوره محمد (2015): واقع أدوار معلم التعليم العام في المملكة العربية السعودية في ضوء الدورات التدريبية المقدمة – دراسة ميدانية، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، مج 34، ع 162، ج1.

3) بوفارس، عبد الرحمان (2018): البيئة الثقافية وعلاقتها بتطبيق ثقافة الجودة في المؤسسات التعليمية – دراسة ميدانية بالمؤسسات التعليمية بولاية أدرار، أطروحة دكتوراه علوم في علم النفس العمل والتنظيم، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة وهران 02، الجزائر.

4) خصاف، زينب حميد (2021): أهمية التعليم الرقمي في معالجة الأزمات، واقع المؤتمر الدولي الأول – التعليم الرقمي في ظل جائحة كورونا، ملحق مجلة الجامعة العراقية، العدد 1/15.

5) سعادة، رشيد (2011): مهارات وخصائص القائد التربوي الفعّال، مجلة دراسات نفسية وتربوية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر، المجلد 04، العدد 01.

6) الشاذلي، عبد الكريم (2017): المنهج الدراسي – ماله وما عليه، كلية التربية – الدراسات العليا، قسم مناهج وطرق التدريس، متوفر على الرابط:https://portal.arid.my/Publications/bcf7ff38-2a08-48.pdf

7) صفاء، محمد صلاح الدين (2018): دور التعليم الإلكتروني في تطوير التعليم بجمهورية مصر العربية، مجلة بحوث الشرق الأوسط، جامعة عين شمس مركز بحوث الشرق الأوسط والدراسات المستقبلية، العدد 45.

8) الظالمي، محسن، الإمارة، أحمد، الأسدي، أفنان عبد علي (2012): قياس جودة مخرجات التعليم العالي من وجهة نظر الجامعات وبعض مؤسسات سوق العمل – دراسة تحليلية في منطقة الفرات الأوسط-، مجلة الإدارة والاقتصاد، المجلد 34، العدد 90.

9) عامر، طارق عبد الرؤوف (2015): التعليم الإلكتروني والتعليم الإفتراضي – اتجاهات عالمية معاصرة –، المجموعة العربية للتدريب والنشر، القاهرة، مصر.

10) عثمان، عبد المنعم حسن الملك (2019): خصائص وأساليب تعلم الطلاب وتعليمهم وفق أنماط ذكائهم، مجلة جامعة الاستقلال للأبحاث، كلية صائب عريقات للدراسات العليا والبحث العلمي.DOI: 10.36554/1796-000-000-008

11) العسكر، عبد العزيز بن عبد الرحمن (2014): معوقات نجاح المشروعات التربوية التطويرية في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد33.

12) العليان، نرجس قاسم مرزوق (2019): استخدام التقنية الحديثة في العملية التعليمية، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل، العدد 42.

13) فاتحي، عبد النبي (2016): الوضعية المهنية للمعلم في ضوء تدابير الإصلاح التربوي – دراسة ميدانية -، أطروحة دكتوراه في علم الإجتماع، تخصص علم اجتماع التربية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر.

14) محمد، أسامة، بشماني، شكيب، سعيده، عمار محمود (2016): أثر الزيادة السكانية في قطاع الخدمات التعليمية – دراسة تحليلية في محافظة اللاذقية، مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية، سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية، المجلد 38، العدد 05.

المراجع باللغة الأجنبية:

15) Arkorful V.& Abaidoo N. (2014): The role of e-learning, the advantages and disadvantages of its adoption in Higher Education, International Journal of Education and Research, vol. 2, no.12.

16) Badu, G.Suresh, Sridevi, K. (2018): Importance of e- learning in higher education: a study, international journal of research culture society, vol.02, issue 05.

17) Enaam, Karim Abed (2019) : Electronic Learning and its Benefits in Education, EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education, vol.15, no.03.

واقع تطوير اداء ادارة الموارد البشرية في مكاتب التربية والتعليم في الجمهورية اليمنية

The reality of developing the performance of human resources management in education offices in the Republic of Yemen

ط.د.نصار محمد عبده فاضل /قسم الادارة والتخطيط التربوي، كلية التربية، جامعة تعز، الجمهورية اليمنية، محاضر في كلية التربية النادرة / جامعة إب

PhD.Nassar Muhammad Abdo Fadel / Department of Educational Administration and Planning - College of Education, University of Taiz, Republic of Yemen, lecturer at the Faculty of Rare Education/ Ibb University

ملخص الدراسة:

هدف البحث الحالي إلى التعرف على واقع تطوير أداء إداره الموارد البشرية في وزارة التربية والتعليم بالجمهورية اليمنية، وأستخدم الباحث المنهج الوصفي في إعداد بحثه، وتكون مجتمع البحث وعينته من مدراء ادارة الموارد البشرية في وزارة التربية والتعليم بالجمهورية اليمنية (صنعاء، أمانة العاصمة، ذمار، إب، تعز، عدن، حضرموت، الضالع) وتكونت عينة الدراسة من(210) مدراء ادارة الموارد البشرية، وتم اختيار العينة بالطريقة العشوائية، ولغرض جمع البيانات والمعلومات أستخدم الباحث اداة الاستبانه.

وقد توصل البحث الى النتائج الأتية:

- ✓ أن درجة ان واقع تطوير أداء إداره الموارد البشرية في وزارة التربية والتعليم بالجمهورية اليمنية، حصل على المتوسط الحسابي (1.77)، والانحراف المعياري(0.49) .
- ✓ جاء مجال التخطيط للموارد البشرية الرتبة الاولي بمتوسط حسابي بلغ (1.88) وانحراف معياري بلغ(0.52)، وبدرجة متوسطة.
- ✓ جاء مجال الاستقطاب والتوظيف في الرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ(1.84) وانحراف معياري بلغ (0.58) وبدرجة متوسطة.
- ✓ جاء مجال التوصيف الوظيفي في الرتبة الثالثة بمتوسط حسابي بلغ (1.83) وانحراف معياري بلغ(0.58) وبدرجة متوسطة.
- ✓ جاء مجال المرتبات والترقيات في الرتبة الرابعه، بمتوسط حسابي بلغ (1.73) وانحراف معياري بلغ(0.55)، وبدرجة متوسطة.
- ✓ جاء مجال تقييم الأداء في الرتبة الخامسه، بمتوسط حسابي بلغ (1.71) وانحراف معياري بلغ(0.56)، وبدرجة متوسطة.
- ✓ جاء مجال التدريب والتأهيل في الرتبة السادسه بمتوسط حسابي بلغ (1.69) وانحراف معياري بلغ(0.53)، وبدرجة متوسطة.
- ✓ جاء مجال التدوير الوظيفي في الرتبة السابعه، بمتوسط حسابي بلغ (1.67) وانحراف معياري بلغ(0.58)، وبدرجة متوسطة.

الكلمات المفتاحية: تطوير، أداء، إداره الموارد البشرية

Abstruct :

The aim of the current research is to identify the reality of developing the performance of human resources management in the Ministry of Education in the Republic of Yemen. Ibb, Taiz, Aden, Hadhramaut, and Al Dhale) and the study sample consisted of (210) directors of human resources management, and the sample was chosen randomly, and for the purpose of collecting data and information, the researcher used the questionnaire tool.

The research reached the following results:

✓ The degree to which the reality of developing the performance of human resources management in the Ministry of Education in the Republic of Yemen obtained an arithmetic mean (1.77), and a standard deviation (0.49).

✓ The field of planning for human resources ranked first with a mean of (1.88) and a standard deviation of (0.52), with a medium degree.

✓ The field of polarization and employment came in the second rank with a mean of (1.84) and a standard deviation of (0.58), with a medium degree.

✓ The job description field came in the third rank with a mean of (1.83) and a standard deviation of (0.58), with a medium degree.

✓ The field of salaries and promotions came in the fourth rank, with an arithmetic mean of (1.73) and a standard deviation of (0.55), with a medium degree.

✓ The performance evaluation domain came in the fifth rank, with a mean of (1.71) and a standard deviation of (0.56), with a medium degree.

✓ The field of training and rehabilitation came in the sixth rank, with a mean of

✓ (1.69) and a standard deviation of (0.53), with a medium degree.

✓ The field of job rotation came in the seventh rank, with a mean of (1.67) and a standard deviation of (0.58), with a medium degree.

Keywords : Development, Performance, Human Resource Management

مقدمة:

تعد إدارة الموارد البشرية في عالمنا المعاصر من أهم الأفكار الحديثة ذات الأثر الفعال على نجاح الأعمال والمؤسسات، انطلاقاً من مفهوم التنمية ورأس المال الفكري، فإن إدارة الموارد البشرية تأسست على فكرة مفادها أن المؤسسات ملزمة باستغلال ما لديها من كوادر بشرية بكل ما تشمله من تراخيص وبراءات، واختراعات خاصة بالمجال الذي تعمل من خلاله (الصاوي، 2007، 13).

وعلى الرغم من أن هناك وعياً تاماً في عالم الإدارة بأن إدارة الموارد البشرية وادارة المعلومات المعرفية هي أدوات حيوية و فعالة بالنسبة للمؤسسات ،وفي واقع البحث العلمي الإداري تلعب عملية التقييم التي تبدأ من البيانات إلى المعلومات ، ثم من المعلومات إلى المعرفة دوراً رئيسياً في وضع السياسات الخاصة بكل المؤسسات التي يسير ون على أساسها في التخطيط وتطوير المستقبل لاداء الكوادر البشرية ، فضلا عن ذلك فإن أثر استخدام البيانات والمعلومات على واقع النظام التعليمي الحالي وخاصة ادارة الموارد البشرية ، يزود الادارة بالقدرة على النهوض من وطأة غمار المجتمع ، والوصول إلى بيئة تعليمية معلوماتية قادرة على المنافسة في مجتمع المعرفة الذي يقود المجتمع العالمي، (حسين،2006 ، 95-96).

وبما أن مكتب التربية والتعليم يعتبر مؤسسة حكومية تسعى إلى تطوير نظام ادارة الموارد البشرية من خلال رفع كفاءة الموارد البشرية والأنظمة لإدارية والتأكد من تطبيق النظام فكان بها الأولى من الإعتماد على التطوير التكنولوجي والاستناد إلى التقنيات العالية للوصول إلى مؤسسة متطورة ويعتبر العنصر البشري الأساس والتربة الخصبة لعملية

التطوير لذا لا بد من الاهتمام به، وذلك من خلال تدريبه وتطويره حيث أنه من الصعب تصور الديوان بدون وجود هذا العنصر المهم و لقد أصبح البحث عن أساليب وطرق جديدة ومتطورة للتعامل مع المتغيرات التي تحدث من حولنا هدف كل مؤسسة ومنظمة تسعى للوصول إلى الكفاءة والفعالية وتحافظ على بقائها واستمرارها، لهذا لا بد من مواكبة التطور ولما كان مكتب التربية والتعليم من خلال مهامه ودوره يسعى لتطوير مستوى الأداء الوظيفي للموظفين في ادارةالموارد البشرية والذي يعتبر ركيزة للأداء الكلي للمنظمات وللحكومة ككل ، لا بد لنا من إيجاد الأسلوب المناسب للوصول إلى هذا الهدف من خلال تطوير الاداء لإدارة الموارد البشرية في ضوء التطوير التنظيمي وهو الأسلوب الذي يتميز بتركيزه على فرق العمل ، حيث يتم دراسة العملية بكاملها بدءاً من التخطيط وانتهاء بتحقيق الأهداف، (أبو عوض، 2015، 12) .

ويرى الباحث ان سمة هذا العصر هو البقاء للأذكى والأسرع في استخدام المعرفة والمهارة في آن واحد، وتوسيع نطاق تطبيقاتها في مختلف شؤون الحياة، والدقة في الأداء والإنجاز، والاداء والتطوير هما السبيل لصنع المستقبل، وتتوقف احراز التطور والنجاح في هذا وذاك في أي مجتمع على سرعة الاستجابة للتغيرات التي ستطرأ في كل مجالات الحياة، ومتابعة التفجر المعرفي، وإنتاج معرفة جديدة بتطبيقات واسعة أو تقنيات مناسبة، وتوظيفها في السياق الملائم لها؛ لأن المعرفة اختلقت قيادة التطوير المعاصر، وصارت طاقة الحركة والفعل للنهضة القادمة

مشكلة البحث:

يلاحظ أن مكتب التربية والتعليم لم يولي ادارة الموارد البشرية و كأحد الاتجاهات الحديثة في الإدارة في عصر الثورة التكنولوجية المعرفية أي اهتمام ولم تخصص لها أية برامج للتعامل معها وتوظيفها، ومن هنا جاءت هذه الدارسة لتجعلنا نفكر جدياً لتطوير أداء ادارة الموارد البشرية ، وخاصة أن الثورة العلمية و المعرفية أثرت بشكل مباشر في طريقة تنفيذة له او أدواره بما يساعد على مواجهة تحديات هذا العصر، ومواكبة مستحدثاته كما أن هذا البحث جاء نتاجاً لعدد من التحديات العالمية والمحلية التي تواجه المجتمع اليمني والتي تؤثر بشكل كبير على مؤسساته التعليمية بشكل عام، وإدارة الموارد البشرية بشكل خاص ومن هذه التحديات التطور العلمي و التكنولوجي الكبير الذي يشهده حقل التربية والتعليم

وتعتبر أهمية الموارد البشرية في إنجاز مهام وزارة التربية والتعليم واختلاف أدوار إدارتها للحفاظ على هذه الموارد في ضل طلبات النقل الخارجية المتزايدة من قبل العاملين فيها للمديريات والوزارات الأخرى والمقدرة بالأف الطلبات منها ما يقبل ومنها ما يؤجل وينظم وفقا لنظام الدور، هذا الوضع قد يؤدي إلى تعارض مصالح الطرفين، الفرد والمنظمة، بحيث يدفع الكثير من الموظفين إلى عدم الرضا الوظيفي والبحث عن فرص وظيفية أفضل لتحقيق مصالحهم، أو قد يؤدي بهم إلى عدم الاكتراث با لإنجاز وبالتالي انخفاض مستوى الأداء

ونظراً للظروف التي تمر بها مكاتب وزارة التربية والتعليم من شح الموارد المالية والمساعدات المقدمة لهم، فقد اختلفت السياسات والإجراءات والنظم والقوانين المتبعة في تلك المؤسسات والمتعلقة بإدارة الموارد البشرية ووظائفها من التوظيف والاستيعاب والاستقطاب في المؤوسسة أو التدريب والتنمية أو الترقيات والعلاوات والحوافز وأنظمة التقاعد مما قد ينعكس أثر ذلك على الموظفين ويؤثر على إحساسهم بالأمن الوظيفي، وبناءً على ما سبق فإن مشكلة البحث

الحالي تتحدد بالسؤال الرئيس الآتي:ما واقع تطوير اداء ادارة الموارد البشرية في مكاتب التربية والتعليم في الجمهورية اليمنية ؟

أهمية البحث:

يمكن إيجاز أهمية البحث بما يلي:

- ✓ -تنبثق أهمية البحث من حداثة موضوع، ومن الندرة النسبية لهذا البحث خاصة موضوع إدارة الموارد البشرية في المجال التعليمي.
- ✓ تفيد العاملين في مكتب التربية والتعليم بالجمهورية اليمنية خاصة مديري الإدارات.
- ✓ سيستفيد العاملون في مكاتب التربية والتعليم بالجمهورية اليمنية من نتائج هذا البحث.
- ✓ حداثة وأهمية موضوع تطوير أداء ادارة الموارد البشرية في مكتب التربية والتعليم.
- ✓ يسهم هذا البحث في رفع مستوى الأداء والإنتاج الاداري ، وذلك من خلال تطبيق النموذج لتطوير إدارة ادارة الموارد البشرية .
- ✓ يتوقع الباحث أن نتائج البحث الحالي قد تثير اهتمام العديد من الأوساط والمهتمين للقيام بدراسات تتعلق بادارة الموارد البشرية.
- ✓ قد يمثل هذا البحث إضافة علمية متواضعة للمكتبة الجامعية في الجمهورية اليمنية ، بما يحقق الفائدة المرجوة منه لدى الباحثين والدارسين والمهتمين في هذا لمجال .

أهداف البحث:

يسعى البحث الحالي إلى التعرف على الاتي:

- ✓ التعرف على واقع ادارة الموارد البشرية في وزارة التربية والتعليم بالجمهورية اليمنية؟

حدود البحث:

الحدود الموضوعية: اداء ادارة الموارد البشرية في وزارة التربية والتعليم بالجمهورية اليمنية.

الحدود البشرية: ويتمثل في مديري الادارات في في وزارة التربية والتعليم بالجمهورية اليمنية.

الحدود الزمانية: تطبيق هذا البحث في العام الجامعي 2021 / 2022م.

الحدود المكانية: وتتمثل في وزارة التربية والتعليم بالجمهورية اليمنية.

المصطلحات العلمية للبحث:

- إدارة الموارد البشرية:

وهي نظام يختص بشؤون العاملين، كما أنها مسؤولية تقاسمها أولئك الذين يديرون الأشخاص داخل المؤسسة، فهي الإدارة المعنية بالكوادر البشرية العاملة داخل المؤسسة وعلاقاتهم فيما بينهم، ويتم تطبيقها في جميع ميادين التوظيف داخل المؤسسات الإنتاجية والخدمية المختلفة، حيث تعمل على اجتذاب الكفاءات المهنية الفعالة والمحافظة عليها لأطول وقت ممكن من خلال تحليل واقع ومتطلبات العمل والتخطيط الناجح للحصول على الكفاءات البشرية الأمثل والأكثر تميزاً و الأكثر ملائمة لاحتياجات العمل، (الجازي، 2018،5)

التعريف الإجرائي للباحث:

هو الجهود الذي يجب بذلها باستمرار لرفع وتطوير اداء ادارة الموارد البشرية في مكتب التربية والتعليم عن طريق الرفع والتحسين المستمر بإتباع الأساليب العلمية في العمل ومعالجة المشكلات التي ظهرت ودعم القدرات الإبداعية وإدارة الموظفين في المؤسسة، وأحياناً تعرف على أنها إدارة المهارات الخاصة بالأفراد.

آداء ادارة الموارد البشرية:

تعريف الفارس (2010):

هو القدرة على التنسيق بين مختلف الوظائف والنشاطات والعمليات من خلال ادارة استثمار رأس المال الفكري لدى الوزارة بصورة فعاله بما ينعكس ايجاباً على مستوى الاداء والانتاجية والجوده التي تشكل بمجموعها عناصر التنافس بعيد المدى الذي لاينتهي بمجرد ظهور منافيسن جدد.

التعريف الاجرائي للباحث:

يتبنى الباحث تعريف فارس الذي ينص " هو القدرة على التنسيق بين مختلف الوظائف والنشاطات والعمليات من خلال ادارة استثمار رأس المال الفكري لدى الوزارة بصورة فعاله بما ينعكس ايجاباً على مستوى الاداء والانتاجية والجوده التي تشكل بمجموعها عناصر التنافس بعيد المدى الذي لاينتهي بمجرد ظهور منافيسن جدد."

مكتب التربية والتعليم:

عرفها قانون وزارة التربية والتعليم بأنها (إدارة فرعية لوزارة التربية والتعليم تهتم بالنواحي الفنية والإدارية للعملية التعليمية، وتهدف إلى تطوير الموقف التعليمي بالمدارس وتقويمه، ومساعدة الإدارة بالمنطقة على تسهيل وتنفيذ خططها وبرامجها الإدارية والمالية) (الحاج، 1999م، 248).

المبحث الأول: الموارد البشرية

نشأة الموارد البشرية:

الموارد البشرية أنتجت من قبل حركة العلاقات البشرية، التي بدأت في بدايات القرن العشرين كنتيجة لأعمال فريدريك تايلور 1856-1915، تايلور شرح مفهومه المسمى "الإدارة العلمية" (لاحقاً عرفت عند الأخرين بالتولرزم)، السعي لتطوير الكفائة الإقتصادية في الوظائف الصناعية، وكان مرتبطاً بمبدأ في عمليات الإنتاج ، العمالة، أثار التساؤل في إنتاجية القوى البشرية الحركة تم تنظيمها لاحقاً ببحث لإليتون مايو، الذي وثق مصادفة عن طريق دراسة هاوثورن كيف أن الحوافز ليس لها علاقة بالتعويضات المادية وظروف العمل ، الإهتمام والارتباط ، أثمرت عن عمالة أكثر إنتاجية و أعمال معاصرة لإبراهام ماسلو، كورت ليفين، ماكس ويبر، فريدريك هيزبيرغ ، وديفد ماكليلاند أسست لدراسات نظرية السلوك التنظيمي، معطية مجالاً لتطبق الموارد البشرية (الجازي ، 2018،13).

تعريفات إدارة الموارد البشرية:

عرفها فرنش: هي عملية اختيار واستخدام وتنمية وتعويض الموارد البشرية بالمنظمة.

عرفهاسيكولا: هي استخدام القوى العاملة بالمنشأة ويشتمل ذلك على: عمليات التعيين وتقيم الأداء والتنمية والتعويض والمرتبات وتقديم الخدمات الاجتماعية والصحية للعاملين وبحوث الأفراد.

عرفها جلويك: هي تلك الوظيفة في التنظيم التي تختص بإمداد الموارد البشرية اللازمة ويشمل ذلك تخطيط الاحتياجات من القوى العاملة والبحث عنها وتشغيلها والاستغناء عنها

إدارة الموارد البشرية: -

هي نوع خاص من أنواع الإدارة التي تُعنى بالعنصر البشري بشكل أساسي، وتركز على كيفية استقطابه والطريقة التي يتم اختياره بها - لينضم لفريق العمل في منشأة ما ، وتنظيم أموره وتقييم أدائه ،كما يهتم هذا النوع بمكافأة الإدارة والأيدي العاملة في المنشأة على مختلف مستوياتها الإدارية؛ سعياً لتحقيق الأهداف المنشودة للمنظمة وتحقيق الرضا الوظيفي للأفراد والعمل على زيادة مستوى جودة الإنتاج ورفع كفاءة العاملين وفاعليتهم بالعملية الإنتاجية و تحظى الموارد البشرية بأهمية بالغة في مجال التنمية، وتعتبر العنصر المؤثر على الموارد المتاحة في المنشأة، وتكمن أهمية الموارد البشرية بأن الانسان يلعب دور المحرك الرئيسي لأية عملية من عمليات المنشأة، إذ يبعث الحيوية والفاعلية في استغلال الثروات المتوفرة، وهو المسؤول الأول عن نمو المنظمة وتقدمها وتحديد ملامحها والمضي قدماً بتفوقها في البيئة المنافسة، تشغل الموارد البشرية حيزاً كبيراً في الإدارة الحديثة كونها تهتم بالوظائف والمهام الخاصة ومنحها المكان المناسب في الهيكل التنظيمي للمنشأة، واتخاذها كأسلوب نجاح ونشاط، لذلك أصبحت إدارة الموارد البشرية شرطاً لا بد منه في تحقيق النجاح لأية منشأة ، (الحياري، 2018، 5)

إدارة الموارد البشرية هي إدارة القوى العاملة للمنظمات أو الموارد البشرية وتختص بجذب الموظفين، والاختيار، التدريب، التقييم ومكافئة الموظفين، وأيضاً متابعة قيادة المنظمة والثقافة التنظيمية والتأكد من الإمتثال بقوانين العمل في حالات يكون الموظفون راغبين في إجراء مفاوضات جماعية، إدارة الموارد البشرية يكون دورها التواصل المبدئي مع ممثلي الموظفين، (أبو عوض، 2015، 15).

والموارد البشرية مجموع الأفراد المشكلين للقوى العاملة بمنظمة ما، أو قطاع أعمال أو اقتصاد ما. ويستخدم البعض مصطلح رأس المال البشري بشكل مترادف مع الموارد البشرية، على الرغم من رأس المال البشري عادة ما يشير إلى وجهة نظر أضيق، هناك مصطلحات أخرى تستخدم أحيانا تشمل «القوى العاملة» أو المواهب أو «العمل» أو مجرد «الأفراد». ووجدت الموارد البشرية كمنتج لحركة العلاقات البشرية في بدايات القرن العشرين، عندما بدأ الباحثون يوثقون طرق لخلق قيم للأعمال عن طريق الإدارة الإستراتيجية للقوى العاملة. الموارد البشرية كانت مهيمنة بالعمل الاجرائي اليومي، مثل الرواتب وإدارة المنافع، لكن بسبب العولمة، دمج المنظمات، والتقدم التقني، وأبحاث متقدمة، الموارد البشرية الآن تركز على المبادرات الإستراتيجية مثل الإندماج والإستحواذ، إدارة المواهب، خطط التعاقب، العلاقات الصناعية أو العمالية، والتنوع والشمول (أبو عمره ،2013، 44) .

وتُعدّ إدارة الموارد البشريّة من أساسات المُنشآت التي تُشارك في إدارة الموارد الخاصة بها، وقد حصلت الموارد البشريّة على أهميةٍ كبيرةٍ في عالم الأعمال؛ بسبب الدور المهم والوظيفة الأساسيّة التي تُقدمها في المُؤسّسات والشركات والهيئات المتنوعة؛ لذلك يُعتبر تحديد تعريف واحد لإدارة الموارد البشريّة من الأمور الصعبة؛ نتيجةً للتطورات المُستمرة في عالم الإدارة بشكلٍ عام، ولكن من الممكن تعريف إدارة الموارد البشريّة بأنّها الإدارة التي تهتمّ بالأشخاص داخل العمل في المُؤسّسة أو الشركة، ومن التعريفات الأُخرى لإدارة الموارد البشريّة هي قسم من العملية الإداريّة الذي يحتوي على مجموعةٍ من النشاطات والوظائف التي تُستخدم في إدارة العناصر البشريّة بأسلوبٍ إيجابيّ وفعال؛ ممّا يُساهم في تحقيق المصالح الخاصة بالمُنشأة والموظفين والمُجتمع، (القحطاني ،2015 ، 3) .

أهميّة إدارة الموارد البشريّة:

تُعتبر إدارة الموارد البشريّة من الأقسام الإداريّة ذات الأهمية في الهيئات ومنظمات الأعمال المتنوعة، وتُلخص أهميتها وفقاً للنقاط الآتية:

- ✓ تزويد الموارد البشريّة بالمُؤهّلات المُتنوعة والمُناسبة؛ عن طريق الاعتماد على أفضل إدارة تُساهم في تطور الإنتاج نوعاً وكمّاً.
- ✓ توفير كافة الأدوات والوسائل الخاصة بالأفراد من الموظفين؛ عن طريق إعداد مجموعةٍ من البرامج التدريبيّة، وتوفير الأجور والحوافز التي تدعم أفضل أداء وتزيد من مُعدّل الإنتاجيّة.
- ✓ تعزيز التنسيق والتنظيم بين كافة الوحدات الإداريّة والمهام الخاصة بالأفراد من الموظفين؛ من خلال تفعيل دور المُناقشة مع الإدارة التنفيذيّة.

- ✓ المُشاركة في التعرف على المُشكلات الرئيسية الخاصة بالأفراد من الموظفين والتي تُؤثر بشكلٍ رئيسي سلبيّ على فاعلية وكفاءة المُنشأة.
- ✓ المُساهمة في دراسة جميع الكفاءات الفعاليّة والتنظيميّة والمُؤشرات المُستخدمة في قياس الكفاءة الخاصة بالأداء، ونسب الحوادث التي تُؤثر في العمل، وغيرها من المُؤشرات والمُعدّلات الأُخرى.
- ✓ تقديم المُساعدة للمديرين في تطبيق السياسات وحلّ أي مُشكلات أو قضايا خاصة بالموظفين (الجازي،2018 ، 4).

وظائف إدارة الموارد البشريّة:

تُصنّف وظائف إدارة الموارد البشريّة إلى ثلاثة أنواع وهي:

الإدارة الإداريّة للموارد البشريّة:

هي من أقدم وظائف إدارة الموارد البشريّة التي تعتمد عليها المُنظمات والمُؤسّسات، واعتمدت هذه الوظيفة على فكرةٍ رئيسية وهي أن كلّ مُنشأة تحرص على تقديم الوظائف لمجموعةٍ من الأشخاص؛ لذلك يترتب على المُنشأة تطبيق عدّة مهام ونشاطات إداريّة؛ حتى تتمكّن من متابعة الأفراد وجمع كافة البيانات الخاصة بهم وضمان منحهم حقوقهم وتشجيعهم على تطبيق واجباتهم في وظائفهم، كما تمتلك مهام هذه الوظيفة طبيعةً تتنوع بين المكتبيّة والمُحاسبيّة والقانونيّة، وتعتمد معالجة العديد منها على استخدام أجهزة الحاسوب؛ ممّا يُساهم في توفير بيانات حديثة وموثوقة، ولكن يظلّ تسيير الإدارة جامداً، ومن الممكن تلخيص مهام هذه الوظيفة وفقاً للآتي:

- ✓ تسجيل البيانات والمعلومات الخاصة بالجماعات والأفراد، ومن الأمثلة عليها الوثائق والسجلات والإحصاءات.
- ✓ إدارة ومتابعة الأجور الماليّة.
- ✓ الحرص على تنفيذ القوانين الخاصة بالعمل.
- ✓ تسجيل مواعيد حضور ومُغادرة الموظفين بشكلٍ يوميّ.
- ✓ تحديد المواعيد الخاصة بالعُطل خلال السنة.
- ✓ استخدام الحاسوب في معالجة السجلات الخاصة بالموظفين، المُنشأة (رقام، 2014، 48-50).

تحديات تواجه إدارة الموارد البشريّة:

مُنذ مطلع القرن الواحد والعشرين للميلاد صارت المُنشآت المتنوعة تواجه العديد من التحديات المُؤثرة في العمل الخاص بها، وانعكست هذه الآثار لاحقاً على إدارة الموارد البشريّة، ومن الأمثلة على أهمّ هذه التحديات: الاهتمام بُمتابعة إدارة الجودة الشاملة، والتحديات الناتجة عن العولمة، والتأثيرات التكنولوجيّة المتنوعة، والتحديات المُتعلقة في البيئة (يحياوي، 2018، 32) .

مهام إدارة الموارد البشرية:

- ✓ تعزيز البنية الأساسية المطلوبة للضبط الإداري لأية منظمة.
- ✓ العمل على استقطاب الأيدي العاملة ذات الكفاءة العالية لأداء مهام المنظمة وتحقيق أهدافها.
- ✓ التحكم بعملية دمج الموظفين الجدد ودخولهم إلى بيئة المنشأة وتنظيمها.
- ✓ تطبيق أنظمة خاصة تتمحور أهميتها في تقييم أداء الأيدي العاملة ومتابعتها.
- ✓ تحفيز العاملين على أداء المهام المطلوبة منهم بالشكل الصحيح من خلال التأهيل والتدريب.
- ✓ تشجيع العاملين وتحفيزهم بشكل مستمر.
- ✓ العمل على توعية الأفراد والمؤسسة بما لهم من حقوق وما عليهم من واجبات (أبو عوض، 2015، 31).

الدراسات المحلية:

تتضمن الدراسات المحلية والدراسات العربية والدراسات الاجنبية وتم عرضها من الاقدم إلى الاحدث وتم التعليق عليها من حيث الهدف والمنهج والمجتمع والعينة والاداة وأبرز الاساليب الاحصائية وأبرز النتائج.

دراسة (بالفقية،2012م) الموسومة بـ: أثر ممارسات ادارة الموارد البشرية على الالتزام التنظيمي "

هدفت هذه الدراسة: الى التعرف على أثر ممارسات ادارة الموارد البشرية على الالتزام التنظيمي (اجراءات التوظيف، التدريب والتطوير، تقييم الاداء، المكافأت والتعويضات التمكين) على الالتزام التنظيمي لدى الموظفين في المستشفيات الخاصة بإمانة العاصمة صنعاء في الجمهورية اليمنية.

وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي وكان مجتمع الدراسة مكون من جميع العاملين في المستشفيات الخاصة بإمانة العاصمة صنعاء في الجمهورية اليمنية وكان مجتمع البحث وعينتة 500 من العاملين، وقد استخدم الباحث الاستبانة كاداة لجمع بيانات بحثه، وكانت أبرز المجالات التمكين، التدريب، والتطوير، اجراءات التوظيف، المكافأت والتعويضات، تقييم الاداء).

وتوصلت الدراسة إلى أبرز النتائج وأهمها:

- ✓ أن هناك تأثير لممارسات إدارة الموارد البشرية على الالتزام التنظيمي وذلك ضمن الترتيب التالي (التمكين، التدريب، والتطوير، اجراءات التوظيف، المكافأت والتعويضات، تقييم الاداء).
- ✓ تعد ممارسات إدارة الموارد البشرية عوامل مؤثرة في زيادة الالتزام التنظيمي بين العاملين.
- ✓ أن مستوى تطبيق ممارسات إدارة الموارد البشرية (بشكل عام) في المستشفيات الخاصة من وجهة نظر الموظفين كان متوسطآ وذلك كان متوسطآ وذلك ضمن الترتيب التالي (تمكين الموظفين، التدريب، والتطوير، اجراءات التوظيف، المكافأت والتعويضات، تقييم الاداء)، وبشكل فردي كان مستوى تطبيق كل ممارسة على حدة متوسطآ، ماعدا المكافأت والتعويضات فقد كانت متدنية.
- ✓ أما من حيث الالتزام التنظيمي فقد كان مستوى الالتزام بشكل عام متوسط فقد جاءت أبعاد الالتزام (الالتزام المعياري، الالتزام المستمر، الالتزام العاطفي)

أن هناك فروق في اجابات العينة على اداة الدراسة الخاصة بالالتزام التنظيمي تعزى لمتغيرات الديموغرافية كل على حدة حيث كان لها تأثير على الالتزام ككل وعلى بعدية (العاطفي والمستمر) بينما لم يكن تأثير على البعد المعياري للالتزام

دراسة (الجحافي،2017): تصور مقترح لتطوير الاداء الوظيفي لادارة الموارد البشرية بمكتب التربية والتعليم بمحافظة إب في ضوء ادارة الجودة الشاملة.

هدفت هذه الدراسة الى بناء تصور مقترح لتطوير الاداء الوظيفي لإدارة الموارد البشرية بمكتب التربية والتعليم بمحافظة إب في ضوء ادارة الجودة الشاملة، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي واستخدمت الدراسة الاستبانة كأداة لجمع البيانات وكانت ابرز المجالات التحسين المستمر، التخطيط الاستراتيجي، النمط القيادي ،،وتكونت مجتمع البحث القيادات الادارية بمكتب التربية والتعليم بمحافظة إب وتم اختيار العينة بالطريقة العشوائية الطبقية لمعرفة اداء ادارة الموارد البشرية بمكتب التربية والتعليم، كم تم تحدد عينة اخرى عينة الخبراء وفقآ لاسلوب دلفي المعدل وتم استخدام الاساليب الاحصائية المناسبة ارتباط بيرسون بروان والفاكرونباخ والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية .

وتوصلت الدراسة إلى أبرز النتائج أهمها:

- ✓ أن واقع الاداء الوظيفي لادارة الموارد البشرية بمكتب التربية والتعليم بمحافظة إب في ضوء ادارة الجودة الشاملة كانت بدرجة بمتوسط حسابي (1.91)، وانحراف معياري (60).
- ✓ أن جميع عناصر بناء التصور المقترح قد حظيت بدرجة كبيرة وحصلت في الجولة الاولى على المتوسط الحسابي (2. 77) وبنسبة اتفاق (92 %).
- ✓ تمثل المجالات التحسين المستمر، التخطيط الاستراتيجي، النمط القيادي اهمية كبيره.

دراسة (دماج، 2019): تصور مقترح لتطوير ادارة الموارد البشرية بجامعة تعز في ضوء مدخل التطوير التنظيمي.

هدفت هذه الدراسة الى التعرف على تصور مقترح لتطوير ادارة الموارد البشرية بجامعة تعز في ضوء مدخل التطوير التنظيمي وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي واستخدمت الدراسة استبانة مكونه من (68) كأداة لجمع البيانات وكانت أبرز المجالات نظام الأجور والمرتبات والحوافز، تخطيط الموارد البشرية، بناء الهياكل التنظيمية والتوصيف الوظيفي، التدريب والتاهيل، تقييم الآداء الوظيفي، الاستقطاب والتعيين، وتكون مجتمع البحث من (318) قائدا أكاديمياً وإدارياً وتكونت عينة (159) قائدا أكاديمياً وادارياً وتم اختيارها الطريقة العشوائية.

وتوصلت الدراسة إلى أبرز النتائج أهمها:

- ✓ واقع ادارة الموارد البشرية بجامعة تعز في ضوء مدخل التطوير التنظيمي جأت بدرجة متوسطة بوجه عام بمتوسط حسابي (.2.98)
- ✓ أن واقع الاراء في جميع مجالات بدرجة متوسطة.

وكان ترتيب على النحو الاتي:

- ✓ نظام الاجور والمرتبات والحوافز (2.75).
- ✓ تخطيط الموارد البشرية (2.70).
- ✓ بناء الهياكل التنظيمية والتوصيف الوظيفي (2.67).
- ✓ التدريب والتاهيل (2.67).
- ✓ تقييم الاداء الوظيفي (2.66).
- ✓ الاستقطاب والتعيين (2.64).
- ✓ لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغير الجنس، نوع القيادة، سنوات الخبره، المركز الوظيفي.

الدراسات العربية:

دراسة: (النجار، 2012) والموسومة ب: دور إدارة الموارد البشرية في صناعة المعلومات في ظل اقتصاد المعرفة.

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على دور إدارة الموارد البشرية في صناعة المعلومات في الجامعة الإسلامية من خلال محاور الدراسة الأساسية والمتمثلة في وجود سياسات وخطط واضحة لإدارة الموارد البشرية، المهارات الأساسية للمورد البشري في عصر المعلومات، البنية التحتية لتكنولوجيا المعلومات للتحول للاقتصاد المعرفي، جودة الخدمات المقدمة، الإبداع والتطوير كما هدفت التعرف على المهارات التي ينبغي توافرها في المورد البشري لضمان نجاحه في عصر المعلومات، واستجلاء الغموض تجاه موضوع صناعة المعلومات.

وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي لإجراء الدراسة وكان مجتمع البحث وتم اختيار العينة بالطريقة العشوائية الطبقية من الموظفين الأكاديميين والإداريين العاملين في الجامعة الإسلامية والبالغ عددهم(853) موظف، واستخدم الباحث الاستبانة كأداة رئيسية لجمع البيانات، وكانت أبرز المجالات، حيث تم استرداد (268) استبانة،

وقد توصلت الدراسة الى أبرز النتائج أهمها الاتي:

وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين محاور الدراسة الأساسية وصناعة المعلومات في الجامعة الإسلامية، بالإضافة لتمتع الجامعة بمستوى جيد في مجال الصناعة المعلوماتية من حيث استخدامها لبرامج محوسبة تخدم مختلف الأقسام والدوائر، وسهولة الوصول لقواعد البيانات الالكترونية التي توفرها المكتبة المركزية وتناسب أعدادها مع أعداد المستفيدين لها-أن الخدمات المتنوعة التي تقدمها الجامعة الإسلامية تتمتع بجودة لها تأثير على مستوى صناعة المعلومات فيها، بالإضافة إلى اهتمامها بالتوظيف الأمثل لتقنية المعلومات، ومواكبتها للتغيرات المتلاحقة في عالم تكنولوجيا المعلومات والاستفادة منها بما يخدم النظام الإداري والأكاديمي فيها.

دراسة (حاجي، 2010) الموسومة ب: أثر ممارسات إدارة الموارد البشرية في تحقيق التميز المؤسسي في شركة زين الكويتية للاتصالات الخلوية.

هدف هذه الدراسة :التعرف على أثر ممارسات إدارة الموارد البشرية في تحقيق التميز المؤسسي في شركة زين الكويتية للاتصالات الخلوية وقد استخدمت الدراسة استبانة لجمع البيانات والمعلومات، وكانت ابرز المجالات الاستقطاب والتعيين، التدريب والتطوير، تقييم الأداء، التعويضات والصحة والسلامة المهنية شملت (40) فقرة لجمع المعلومات وتكونت عينة الدراسة من(253).

وتوصلت الدراسة إلى أبرز النتائج أهمها:

- ✓ وجود أثر ذي دلالة معنوية للاستقطاب والتعيين في تحقيق التميز القيادي والتميز بتقديم الخدمة عند مستوى (0.05)في شركة زين الكويتية للاتصالات الخلوية - .
- ✓ وجود أثر ذي دلالة معنوية للتدريب والتطوير في تحقيق التميز القيادي والتميز بتقديم الخدمة عند مستوى) - (0.05) في شركة زين الكويتية للاتصالات الخلوية .
- ✓ وجود أثر ذي دلالة معنوية لتقييم الأداء في تحقيق التميز القيادي والتميز بتقديم الخدمة عند مستوى (0.05) (في شركة زين الكويتية للاتصالات الخلوية.
- ✓ وجود أثر ذي دلالة معنوية للتعويضات في تحقيق التميز القيادي والتميز بتقديم الخدمة عند مستوى (0.05) في شركة زين الكويتية للاتصالات الخلوية.
- ✓ وجود أثر ذي دلالة معنوية للصحة والسلامة المهنية في تحقيق التميز القيادي والتميز بتقديم الخدمة عند مستوى (0.05) في شركة زين الكويتية للاتصالات الخلوية.

- **دراسة (القاضي، 2012م) الموسومة ب:** دور الممارسات الاستراتيجية لادارة الموارد البشرية واداء العاملين وأثرهما في المنظمات دراسة تطبيقية على الجامعات الخاصة في الاردن

هدفت هذه الدراسة الى التعرف على اثر الممارسات الاستراتيجية لادارة الموارد البشرية واداء العاملين واثرهما في المنظمات دراسة تطبيقية على الجامعات الخاصة في الاردن ، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي وتكون مجتمع الدراسة وعينتة من(88) مفردة ، وتم اختيار العينة بالطريقة، واستخدمت الدراسة الاستبانة كاداه لجمع البيانات والمعلومات وتكونت من 38 فقره وكانت ابرز المجالات الاستقطاب والتعيين والتدريب والتطوير ومشارك العاملين والممارسات الاستراتيجية والتعويضات وتوصلت الدراسة إلى أبرز النتائج أهمها:

- ✓ يوجد أثر ذو دلالة احصائية تجاة الممارسات الاستراتيجية لادارة الموارد البشرية واداء العاملين وأثرهما في المنظمات في الجامعات الخاصة في الاردن عند مستوى دلالة (0.050-)
- ✓ يوجد أثر ذو دلالة احصائية للاستقطاب والتعيين والتدريب والتطوير ومشارك العاملين على اداء العاملين وأثرهما في المنظمات في الجامعات الخاصة في الاردن عند مستوى دلالة (0.050-)
- ✓ لايوجد hاثر ذو دلالة احصائية لنظم التعويضات على اداء العاملين وأثرهما في المنظمات في الجامعات الخاصة في الاردن عند مستوى دلالة (0.050-).

- ✓ لايوجد أثر ذو دلالة احصائية لمشاركة العاملين على اداء العاملين وأثرهما في المنظمات في الجامعات الخاصة في الاردن عند مستوى دلالة (0.050-).
- ✓ وجود أثر ذو دلالة احصائية لاداء العاملين على اداء العاملين وأثرهما في المنظمات في الجامعات الخاصة في الاردن عند مستوى دلالة (0.050-)
- ✓ لايوجد أثر ذو دلالة احصائية للممارسات الاستراتيجية لادارة الموارد البشرية واداء العاملين واثرهما في المنظمات في الجامعات الخاصة في الاردن من خلال اداء العاملين عند مستوى دلالة (0.05-0)
- ✓ يوجد أثر ذو دلالة احصائية للاستقطاب والتعيين والتدريب والتطوير ومشارك العاملين على اداء العاملين واثرهما في المنظمات في الجامعات الخاصة في الاردن من خلال اداء العاملين كمتغير وسيط عند مستوى دلالة (0-0.05).
- ✓ لايوجد hاثر ذو دلالة احصائية لنظم التعويضات على اداءالجامعات الخاصة في الاردن من خلال اداء العاملين في الجامعات الخاصة في الاردن عند مستوى دلالة (0.05 0).

دراسة (مشتهي، 2014م) والموسومة ب: واقع استراتيجات الموارد البشرية في وزارة التربية والتعليم العالي بقطاع غزة . وكانت أبرز المجالات وتم اختيار العينة بالطريقة

هدف هذه الدراسة الى التعرف على واقع استراتيجات الموارد البشرية في وزارة التربية والتعليم العالي بقطاع غزة وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي المقطعي وتكون مجتمع الدراسة وعينتها من 240 موظف وموظفة واستخدمت الدراسة كأداة لجمع البيانات والمعلومات.

وقد توصلت الدراسة إلى أبرز النتائج أهمها:

- ✓ أن الدرجة الاجمالية التي تمثل وجهات النظر للمشاركين لجميع ابعاد الدراسة وهي64%(مقبولة).
- ✓ أن الدرجة الكلية للاستراتيجية للموارد الاستراتيجية بلغت 56% (ضعيفة).
- ✓ أشارت النتائج الكلية لتخطيط الموارد البشرية وجود مستوى مقبول.
- ✓ أن انطباعات المشاركين حول محاور الاستقطاب ليست جيدة حيث بلغت 67%.
- ✓ أن النتائج الكلية لاختيار الموظفين وجود مستوى مقبول.
- ✓ أنه يتم اختيار الموظفين وفق معايير وقواعد ثابتة بوزن 66%.
- ✓ أن يتم الاعلان عن الوظائف الشاغرة في وسائل الاعلام بصوره جيدة بوزن نسبي 5. 79 -
- ✓ أن محور التقييم للاداء يتم وفق المعايير المهنية بصورة مقبولة 93%.
- ✓ أشارت النتيجة الكلية للتدريب وجود انطباعات بمستوى جيد لذلك المحور بوزن النسبي 77%.
- ✓ أن التدريب مهم لرفع المستوى المهني والوظيفي بالوزن النسبي 81%.
- ✓ أن متابعة المتدربين والتدريب في مواقع العمل يتم بصورة ضعيفة.

- ✓ أن النتيجة الكلية للرضا الوظيفي والتعويضات موجودة بدرجة مقبولة بوزن نسبي 64%.

دراسة(أبي شعير: 2016) والموسومة ب: علاقة بين إدارة الموارد البشرية والأمن الوظيفي في كلٍ من المدارس الحكومية ومدارس وكالة الغوث بغزة.

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين إدارة الموارد البشرية والأمن الوظيفي في كلٍ من المدارس الحكومية ومدارس وكالة الغوث بغزة وقد استخدمت الدراسة منهج المقارنة التحليلي وتكون مجتمع الدراسة المقدر ب (20510عامل) وقد تم اختيار العينة مقدارها (380) موظفاً بالإضافة إلى (20) استبانة للعاملين في إدارة الموارد البشرية بوكالة الغوث الدولية بغزة ووزارة التربية، واستخدمت الدراسة الاستبانة كأداة لجمع البيانات والمعلومات .

وتوصلت ألى أبرز نتائج أهمها :

- ✓ الوزن النسبي لواقع إدارة الموارد البشرية في المدارس الحكومية بلغ((67.8% ، بينما بلغ بمدارس وكالة الغوث الدولة بغزة(75%)
- ✓ الوزن النسبي لواقع الأمن الوظيفي في المدارس الحكومية بلغ) (68.8%)،بلغ بمدارس وكالة الغوث بغزة(. 74%)
- ✓ توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين إدارة الموارد البشرية والأمن الوظيفي في كلٍ من المدارس الحكومية ومدارس وكالة الغوث الدولية.
- ✓ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إدارة الموارد البشرية وعلاقتها بالأمن الوظيفي
- ✓ تعزى لمتغير الجنس لجميع الأبعاد لصالح الإناث، وكذلك لمتغير مكان العمل لصالح مدارس الوكالة،
- ✓ لا توجد فروق تعزى لمتغير المؤهل العلمي ومتغير سنوات الخدمة والمسمى الوظيفي.

مناقشة الدراسات السابقة:

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية الى بناء انموذج مقترح لتطوير اداء ادارة الموارد البشرية في وزارة التربية والتعليم في ضوء التطوير التنظيمي وفي سياق الدراسات السابقة فقد تباينت مع الدراسة الحالية من حيث الهدف كدراسة :(أبي عمرة ،2013) التي هدفت الى التعرف على تقييم التطوير التنظيمي بوكالة و دراسة (النجار:2012)، التي هدفت إلى التعرف على دور إدارة الموارد البشرية في صناعة المعلومات في الجامعة الإسلامية كما هدفت الى التعرف على المهارات التي ينبغي توافرها في المورد البشري لضمان نجاحه في عصر المعلومات، واستجلاء الغموض تجاه موضوع صناعة المعلومات ودراسة : (أبي شعير : 2016) التي هدفت الى التعرف على العلاقة بين إدارة الموارد البشرية والأمن الوظيفي في كلٍ من المدارس الحكومية ومدارس وكالة الغوث بغزة ودراسة (بالفقية : 2012) حيث هدفت الى التعرف على اثر ممارسات ادارة الموارد البشرية على الالتزام دراسة النجار (2012) التي هدفت إلى التعرف على دور إدارة الموارد البشرية في صناعة المعلومات في الجامعة الإسلامية ودراسة (القاضي: 2012) التي هدفت الى التعرف على اثر الممارسات الاستراتيجية لادارة

الموارد البشرية واداء العاملين واثرهما في المنظمات دراسة تطبيقية على الجامعات الخاصة في الاردن و دراسة (حاجي ،2010) التي هدفت الى التعرف على أثر ممارسات إدارة الموارد البشرية في تحقيق التميز المؤسسي في شركة زين الكويتية للاتصالات الخلوية ودراسة (مشتهي، 2014) التي هدفت الى التعرف على واقع استراتيجات الموارد البشرية في وزارة التربية والتعليم العالي بقطاع غزة ودراسة (العطار: 2016) التي هدفت الى التعرف على مدى تطبيق المبادئ الاسلامية في ادارة الموارد البشرية وعلاقتها بإداء المنظمات غير الحكومية بغزة كما هدفت الى التعرف في اراء المبحوثين و دراسة (النجار، 2016) هدفت هذه الدراسة الى التعرف على واقع إدارة الموارد البشرية في المؤسسات الحكومية في قطاع غزة وسبل تطويرة ودراسة (أبي عوض، 2015) التي هدفت إلى التعرف على واقع تطبيق هندرة إدارة الموارد البشرية وعلاقتها بتطوير الاداء الوظيفي في ديوان الموظفين العام ودراسة (الخضري، 2016) هدفت هذه الدراسة الى التعرف على دور ادارة الموارد البشرية في استدامة الخدمات الصحية الحكومية في محافظة غزة والتعرف على واقع الاستدامة الخدمات الصحية الحكومية في محافظة غزة

واتفقت الدراسات مع دراسة: الحبري، (2017)، أنموذج مقترح لتطوير المسار الوظيفي للعاملين الاداريين بجامعة إب في ضوء التطوير التنظيمي ودراسة الجحافي، (2017) التي هدفت الى بناء تصور مقترح لتطوير الآداء الوظيفي لإدارة الموارد البشرية بمكتب التربية والتعليم بمحافظة إب في ضوء ادارة الجودة الشاملة ودراسة دماج، (2019)، التي هدفت إلى التعرف على تصور مقترح لتطوير إدارة الموارد البشرية بجامعة تعز في ضوء مدخل التطوير التنظيمي وفي ضوء ذلك فهي تعد أقرب الدراسات إلى البحث.

منهج الدراسة:

تباينت الدراسات من حيث اختيارها المنهج المناسب وهو المنهج الوصفي المسحي التحليلي كدراسة الحبري، (2017)، ودراسة الجحافي، (2017) ودراسة: دماج، (2019)، ودراسة (بالفقية: 2012م) ودراسة النجار (2012) ودراسة: (أبي عمرة ،2013) ودراسة (العطار: 2016) ودراسة (القاضي:2012) ودراسة (النجا:2012) ودراسة: (الخضري، 2016) ودراسة: (النجار،2016)، ودراسة (أبي عوض، 2015)

واختلفت الدراسة مع دراسة (أبي شعير: 2016) التي استخدمت منهج المقارنة التحليلي ودراسة: (مشتهي،2014) التي استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي المقطعي المسحي.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تبيانت الدراسات من حيث المجتمع ودراسة (بالفقية : 2012م) مجتمع الدراسة مكون من جميع العاملين في المستشفيات الخاصة بإمانة العاصمة صنعاء في الجمهورية اليمنية وكان مجتمع البحث وعينتة 500 من العاملين ودراسة: الحبري ، (2017)، وتكون مجتمع البحث من جميع افراد مجتمع البحث المكون من العاملين الاداريين بجامعة إب وتكونت عينة الدراسة من (171)، ودراسة الجحافي، (2017) تكون مجتمع البحث من القيادات الادارية بمكتب التربية والتعليم بمحافظة إب وتم اختيارها العينة العشوائية الطبقية لمعرفة آداء إدارة الموارد البشرية بمكتب التربية

والتعليم، كم تم تحدد عينة اخرى عينة الخبراء وفقآ لاسلوب دلفي المعدل ودراسة: دماج، (2019) تكون مجتمع البحث من (318) قائدا اكاديميآ واداريآ وتكونت عينة (159) قائدا اكاديميآ واداريآ وتم اختيارها الطريقة العشوائية ودراسة النجار (2012)مجتمع البحث وعينته عشوائية طبقية من الموظفين الأكاديميين والإداريين العاملين في الجامعة الإسلامية والبالغ عددهم(853) (موظف) ودراسة :(أبي عمرة ،2013) وتكون مجتمع الدراسة من المدراء العاملين في مكتب غزة الاقليمي التابع للاونزا وعددهم 99 مديرآ ودراسة :(أبي شعير:2016) وتكون مجتمع الدراسة المقدر ب20510 (عامل) وقد تم اختيار العينة مقدارها (380) موظفاً من بالإضافة من الاستبانة للعاملين في إدارة الموارد البشرية بوكالة الغوث الدولية بغزة ووزارة التربية ودراسة، (حاجي ،2010) وتكونت عينة الدراسة من (253) و دراسة: (مشتهي ، 2014م) وتكون مجتمع الدراسة وعينتها من 240 موظف وموظفة دراسة (العطار: 2016) وتكون مجتمع الدراسة وعينته من المدراء الغير العاملين في المنظمات غير الحكومية وتكونت من (215) موظف (مدراء ومنسقي مشاريع في المنظمات غير الحكومية) ودراسة: (الخضري، 2016) وتكون مجتمع الدراسة وعينتها من عينة من العاملين في وزارة الصحة الذين يحملون الدرجات العليا من مدير إلى وكيل وزارة والبالغ عددهم 129 ودراسة (القاضي:2012م) وتكون مجتمع الدراسة وعينتة من 88) مفردة ودراسة (النجار2012) وتكون مجتمع الدراسة من الموظفين الأكاديميين والإداريين العاملين في الجامعة الإسلامية ودراسة (النجار:2012) وتم اختيار عينة البحث والبالغ عددهم (853) موظف ودراسة: (النجار ، 2016) ، وتكونت عينة الدراسة من البالغة (155) مفردة ودراسة (أبي عوض، 2015) وتكون مجتمع الدراسة وعينته من (90) موظفاً وموظفة .

أداة الدراسة:

اتفقت الدراسات مع البحث الحالي من حيث اختيار اداة البحث المناسبة فكل الدراسات استخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات والمعلومات كدراسة الحبري، (2017) ودراسة الجحافي، (2017) دراسة دماج، (2019) و(حاجي ،2010) ودراسة (العطار: 2016) ودراسة (مشتهي 2014م ودراسة: (الخضري، 2016) دراسة (بالفقية: 2012) ودراسة (أبي عمرة ،2013، دراسة (أبي عوض،2015) ودراسة النجار (2012)، ودراسة: (أبي شعير: 2016) ودراسة: (النجار، 2016) دراسة (القاضي:2012) ودراسة (النجار:2012).

منهج البحث:

سوف يقوم الباحث بإستخدم المنهج الوصفي بنوعية المسحي الوصفي للمسح ومعرفة الواقع وجمع البيانات والمعلومات عن واقع تطوير اداء إدارة الموارد البشرية في وزارة التربية والتعليم في الجمهورية اليمنية.

مجتمع البحث وعينته:

كون البحث الحالي يهدف إلى واقع تطوير اداء إدارة الموارد البشرية في وزارة التربية والتعليم في الجمهورية اليمنية، فسوف يستخدم الباحث استبانه، والذي يقتصر بحثه على عينة من في مكاتب التربية والتعليم بالجمهورية اليمنية من مدراء ادارات الموارد البشرية ومساعديهم.

جدول رقم (01): وضح عدد أفراد مجتمع البحث بحسب درجاتهم العلمية الجامعات التي يعملون بها.

م	مكاتب التربية			المجمــوع
		ذكر	أنثى	مجموع	مجموع
1	ديوان الوزاره	15	16	31	
	ضنعاء	13	17	30	
2	امانة العاصمة	11	7	18	
3	ذمار	12	10	22	
4	تعز	22	13	33	
5	عدن	15	7	16	
6	الحديده	11	6	17	
7	الضالع	7	6	13	
8	إب	28	5	33	
المجمــوع		123	87	210	

-عينة البحث:

تكونت عينة البحث الحالي من (210) فردا، جميعهم يعملون في ادارة الموارد البشرية، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية.

أداة البحث:

نظراً لطبيعة أهداف البحث الحالي فقد اعتمد الباحثون الإستبانة كأداة مناسبة لإجراء بحثها والتي من خلالها تمكن الباحث من جمع البيانات والمعلومات من خلال إجابات أفراد عينة البحث على فقرات الأستبانه وفقاً للمسح الميداني.

- خطوات إعداد أداة البحث:.

أتبع الباحثون الخطوات الآتية في عملية بناء الأداة:

الإطلاع على الأدبيات والبحوث والدراسات العلمية في واقع تطوير اداء إدارة الموارد البشرية في وزارة التربية والتعليم في الجمهورية اليمنية قام الباحث بصياغة قائمة أولية تضم العديد من المعايير الخاصة واقع تطوير اداء إدارة الموارد البشرية في وزارة التربية والتعليم في الجمهورية اليمنية ومن ثم صياغة فقراتها.

قام الباحث بعرض الإستبانه بصورتها الأولية على مجموعة من المحكمين تألفت من (18) من اساتذه جامعيين من ذوي الاختصاص، للتعرف على الصدق الظاهري للإستبانة.

استخدمت الباحثة مقياس ليكرت الثلاثي (Likert –3)، لمعرفة مدى توافر واقع تطوير اداء إدارة الموارد البشرية في وزارة التربية والتعليم في الجمهورية اليمنية وفقا لإجابات أفراد عينة البحث على المقياس.

قام الباحث بإعداد الأستبانة بصورتها النهائية، ومن ثم تطبيقها على عينة من جميعهم يعملون في ادارة الموارد البشرية، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية خارج عينة البحث لاستخراج معامل ثبات الأداة الفاكرونباخ.

صدق الأداة:

لاستخراج معامل صدق الأستبانة، قام الباحثون باستحدام معامل بيرسون لاستخراج الصدق الظاهري، وباستخراج معامل الارتباط بيرسون لفقرات الاستبانة، كانت قيمة معامل الارتباط لجميع فقرات مجالات الإستبانه (.876 %). والجدول (2) يوضح القيمة الكلية لمعامل الارتباط لفقرات مجالات الأستبانة

جدول رقم (02): يبين الارتباط باستخدام بيرسون

		التخطيط للموارد البشرية	الاستقطاب والتوظيف	التوصيف الوظيفي	المرتبات والترقيات	تقييم الأداء	التدريب والتأهيل	التدوير الوظيفي	المجموع الكلي
	الارتباط	876	765	546	-.392	-678	-.344-	-.234-	857 .
	العينة	210	210	210	210	210	210	210	210
	المجموع	210	210	210	210	210	210	210	210

- ثبات الأداة:

جدول رقم (03): يوضح قيم معامل الثبات للعينة الاستطلاعية باستخدام معامل ألفا كرونباخ

م	المجالات	عدد الفقرات	طريقة الثبات بالفاكرونباخ
1	التخطيط للموارد البشرية	59	.851
2	الاستقطاب والتوظيف	59	.841
3	التوصيف الوظيفي	59	.900
4	المرتبات والترقيات	59	.940
5	تقييم الأداء	59	.838
6	التدريب والتأهيل	59	.730
7	التدوير الوظيفي	59	.720
	المجموع العام للمجالات	59	.943

لاستخراج معامل ثبات الأستبانة، قامت الباحثة بتطبيق الإستبانة على عينة مكونة من(18) فرداً، من أعضاء هيئة التدريس في جامعة إب، وباستخدام طريقة الفاكرونباخ لفقرات الاستبانة، كانت قيمة معامل الثبات لجميع فقرات مجالات الإستبانه (.92%)، وهي قيمة تتسق مع قيمة معامل صدق الاستبانة.

- إجراءات تطبيق الأداة:

بعد التحقق من صدق الأداة وثباتها وإخراجها بصورتها النهائية، قام الباحث بعرضها على الأستاذ المشرف لغرض مراجعتها والإذن بتطبيقها، وقد تضمنت الاستبانة جزأين هما: -

الجزء الأول: وهو عبارة عن رسالة التغطية الخاصة بأفراد عينة البحث، كما تضمنت البيانات الشخصية لأفراد العينة.

الجزء الثاني: ويتضمن فقرات مجالات الاستبانة وعددها ()، وشملت(7) مجالات، وهي تمثل واقع تطوير اداء إدارة الموارد البشرية في وزارة التربية والتعليم في الجمهورية اليمنية وفق مقياس ثلاثي هو مقياس ليكرت (LikErt- 3)، والذي يعطي المرونة للفرد المستجيب بأن يجيب ضمن مدى توافر واقع تطوير اداء إدارة الموارد البشرية في وزارة التربية

والتعليم في الجمهورية اليمنية وفقاً للأتي: -عالية -متوسطة – منخفضة، وقد قام الباحث بتطبيق الأستبانة إلكترونياً، متبعا الإجراءات الآتية:

بعد أن تم جمع الاستجابات من أفراد عينة البحث، قامت الباحث بتصميم استمارة خاصة لتفريغ استجابات عينة البحث، ومن ثم إجراء المعالجات الإحصائية لتلك البيانات عبر برنامج الحقيبة الإحصائية (SPSS).

صدق الأداة وإجراءات تطبيق الأداة:

الأساليب الإحصائية:

سيتم تحديد الأساليب الإحصائية المستخدمة من قبل الباحث والخاصة بتحليل بيانات بحثه والمتمثلة بالآتي:

- ✓ معامل ارتباط بيرسون لطريقة الاختبار وإعادة الاختبار.
- ✓ معامل ألفا كرونباخ لحساب الاتساق الداخلي لفقرات كل مجال ثم لفقرات مجالات ألأداة ككل.
- ✓ المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمعرفة مستوى استجابة افراد العينة على موافقتهم لكل فقرة من فقرات أداة البحث الخاصة ببناء الانموذج المقترح.
- ✓ وضع معيار للحكم على القيم الإحصائية لفقرات مجالات الأداة التي سيتم التوصل إليها من خلال موافقة الخبراء المشاركين بالبحث.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

يتضمن هذا الفصل عرضاً لنتائج عملية التحليل الاحصائي لبيانات الدراسة ومن ثم مناقشتها في ضوء اهداف الدراسة ومتغيراتة، وحتى يتسنى للباحث مناقشة نتائج دراستها، ومدى اتفاق واختلاف هذه النتائج مع نتائج الدراسات السابقة، والخروج بتوصيات ومقترحات وفقاً لها. كان لابد من تحديد المدى لبدائل المقياس المستخدم وعلى النحو الآتي:

1.تحديد مدى المقياس الثلاثي: بطرح أقل بديل من أعلى بديل وبالتالي يصبح المدى = (3 – 1) = 2

2.تحديد طول فترة المدى: بقسمة مدى المقياس (1) على بدائل المقياس المحدد بـ (3)، بحيث يصبح طول فترة المدى $= \frac{2}{3} =$. 0.66

3.تحديد الحدود الحقيقة لكل بديل من المقياس: وذلك بإضافة قيمة طول الفترة إلى أقل قيمة في المقياس، كما هو موضح أسفل الجدول رقم (4).

جدول رقم (04): معيار الحكم يبين الحدود الحقيقية لبدائل المقياس لدرجة توفر واقع تطوير أداء إداره الموارد البشرية في وزارة التربية والتعليم بالجمهورية اليمنية وفقاً لمتوسطاتها الحسابية

المتوسط الحسابي	درجة التوافر
1,66-1	منخفضة
2,33 -1,67	متوسطة
3 -2,34	كبيرة

عرض نتائج السؤال الرئيس ومناقشتها:

للتحقق من نتائج السؤال الرئيس وهو(ما واقع تطوير أداء إداره الموارد البشرية في وزارة التربية والتعليم بالجمهورية اليمنية) ، استخدم الباحث المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مجال من مجالات الاداة ، وقد أظهرت نتائج التحليل الإحصائي أن واقع تطوير أداء إداره الموارد البشرية في وزارة التربية والتعليم بالجمهورية اليمنية جاء بدرجة متوسطة إذ حصل على المتوسط الحسابي (1.77)، والانحراف المعياري(0.498) وفقاً لقيمة المدى المتوسط من المقياس المحدد ب (1,67 -2,33) بدرجة متوسطة والجدول رقم (5) يوضح قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاداة ككل.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى:

جدول رقم (05): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجالات بشكل عام

م	المجال	الرتبه	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر
1	التخطيط للموارد البشرية	1	1.88	0.52	متوسطة
2	الاستقطاب والتوظيف	2	1.84	0.58	متوسطة
3	التوصيف الوظيفي	3	1.83	0.58	متوسطة
4	المرتبات والترقيات	4	1.73	0.55	متوسطة
5	تقييم الأداء	5	1.71	0.56	متوسطة
6	التدريب والتأهيل	6	1.69	0.53	متوسطة
7	التدوير الوظيفي	7	1.67	0.58	متوسطة
	اجمالي المجالات		1.77	0.49	متوسطة

يتبين من الجدول السابق رقم (5) ان درجة ان واقع تطوير أداء إداره الموارد البشرية في وزارة التربية والتعليم بالجمهورية اليمنية، حصل على المتوسط الحسابي (1.77)، والانحراف المعياري(0.49) وفقاً لقيمة المدى المتوسط من المقياس المحدد ب (1,67- 2,33) بدرجة متوسطة من درجة توفر واقع تطوير أداء إداره الموارد البشرية في وزارة التربية والتعليم بالجمهورية اليمنية .

و يتبين ايضآ من الجدول السابق رقم (5) أن درجة توافر واقع تطوير أداء إداره الموارد البشرية في وزارة التربية والتعليم بالجمهورية اليمنية كانت جميعها بدرجة متوسطة، قد أحتل مجال التخطيط للموارد البشرية الرتبة الاولي بمتوسط حسابي بلغ (1.88) وانحراف معياري بلغ(0.52)، وبدرجة متوسطة يليها مجال الاستقطاب والتوظيف في الرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ(1.84) وانحراف معياري بلغ (0.58) وبدرجة متوسطة، وجاء مجال التوصيف الوظيفي في الرتبة الثالثة بمتوسط حسابي بلغ (1.83) وانحراف معياري بلغ (0.58) وبدرجة متوسطة، وجاء مجال المرتبات والترقيات في الرتبة الرابعه، بمتوسط حسابي بلغ (1.73) وانحراف معياري بلغ(0.55)، وبدرجة متوسطة ، يليه مجال تقييم الأداء في الرتبة الخامسه، بمتوسط حسابي بلغ (1.71) وانحراف معياري بلغ(0.56) ، وبدرجة متوسطة، وجاء مجال التدريب والتأهيل في الرتبة السادسه بمتوسط حسابي بلغ (1.69) وانحراف معياري بلغ(0.53)، وبدرجة متوسطة، وجاء مجال التدوير الوظيفي في الرتبة السابعه، بمتوسط حسابي بلغ (1.67) وانحراف معياري بلغ(0.58)، وبدرجة متوسطة، وبذلك فقط كانت هي اكثر الفقرات التي تحتاج إلى توفير بالمقارنة مع الأخرى وتقع في حدود المستوى المتوسط من درجة توافر واقع تطوير أداء إداره الموارد البشرية في وزارة التربية والتعليم بالجمهورية اليمنية وفقاً لقيمة المدى المتوسط من المقياس المحدد بـ (1,67- 2,33) بدرجة متوسطة.

عرض نتائج المجال الأول من السوال الرئيسي:

للتحقق من نتائج المجال الأول من السوال الرئيس والذي ينص على ما واقع تطوير أداء إداره الموارد البشرية في وزارة التربية والتعليم بالجمهورية اليمنية في مجال التخطيط للموارد البشرية)، استخدم الباحث المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات المجال، وقد أظهرت نتائج التحليل الإحصائي أن واقع تطوير أداء إدارة الموارد البشرية في وزارة التربية والتعليم بالجمهورية اليمنية جاء بدرجة توافر متوسطة، إذ حصل على المتوسط الحسابي (1.88)، والانحراف المعياري (0.52) وبدرجة متوسطة. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى:

والجدول رقم (6): يوضح قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال.

جدول رقم (06): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع ما واقع تطوير أداء إدارة الموارد البشرية في وزارة التربية والتعليم بالجمهورية اليمنية في مجال التخطيط للموارد البشرية

رقم الفقرة	الفقرات	الترتيب حسب المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر
4	تدعم استراتيجية الوزارة في تحقيق اهداف الاستراتيجية.	1	1.97	0.71	متوسطة
3	تعتمد نظام آلي لإعلان نتائج المتقدمين للتوظيف.	2	1.96	0.81	متوسطة
2	تعتمد الوزارة التخطيط للموارد البشرية كجزء من التخطيط الاستراتيجي طويل الأجل للمؤسسة.	3	1.91	0.68	متوسطة
6	توجد رؤية ورسالة واضحة ومكتوبة للخطة الاستراتيجية للموارد البشرية في الوزارة.	4	1.91	0.72	متوسطة
1	تعمل على الأخذ بمبدأ الميزة التنافسية للموارد البشرية.	5	1.89	0.67	متوسطة
9	توجد اهداف مكتوبة وواضحة لاستراتيجية تنمية الموارد البشرية.	6	1.88	0.71	متوسطة
8	تحدد معايير ومسؤوليات وأدوار لشغل الوظيفة	7	1.85	0.68	متوسطة
5	تمتلك القدرة على التغير التنظيمي والمشاركة في اتخاذ القرارات التنظيمية في الوزارة	8	1.84	0.71	متوسطة
10	تضع خطة سنوية لتقييم اداء جميع الوظائف وعملية التغذية الراجعة في اداء الوحدات الادارية للموظفين.	9	1.81	0.73	متوسطة
7	تقوم بدراسة وتحليل نظام الموارد البشرية وتحديد نقاط القوة لاستثمارها ونقاط الضعف لتفاديها.	10	1.81	0.72	متوسطة
	إجمالي المجال		1.88	0.52	متوسطة

يتبين من الجدول السابق رقم (6) أن درجة توافر واقع تطوير أداء إدارة الموارد البشرية في وزارة التربية والتعليم بالجمهورية اليمنية في مجال التخطيط للموارد البشرية جأت بدرجة متوسطة وعند النظر إلى فقرات هذا المحور يتضح أن درجة توافرها متوسطة، وبالرغم من ذلك نجد أن الفقرات لهذا المجال تختلف فيما بينها في الترتيب، فقد احتلت الرتب الأولى بدءا من أعلاها على التوالي، فقد تراوحت ما بين أعلى قيمة للفقرة رقم (4) والتي تنص على الاتي: « تدعم

استراتيجية الوزارة في تحقيق اهداف الاستراتيجية، إذ حصلت على المتوسط الحسابي (1.97) والإنحراف المعياري(0.710) وهما قيمة في حدود المستوى المتوسط من توافر واقع وفقاً لقيمة المدى المتوسط من المقياس المحدد بـ (1,67- 2,33) بدرجة متوسطة .

وتأتي بقية الفقرات في الرتب الدنيا وتعتبر هي الأقل إلحاحاً ضمن واقع تطوير أداء إداره الموارد البشرية في وزارة التربية والتعليم بالجمهورية اليمنية ضمن هذا المجال، في حين وجد أن الفقرات التي احتلت أدنى ترتيب من بين الفقرات الأخرى بدءا من أدناها وهي الفقرة رقم (7) والتي تنص على «تقوم بدراسة وتحليل نظام الموارد البشرية وتحديد نقاط القوة لاستثمارها ونقاط الضعف لتفاديها. "، حيث حصلت على متوسط حسابي بلغ (1.81) وانحراف معياري بلغ(0.72)، وفقاً لقيمة المدى المتوسط من المقياس المحدد بـ (1,67- 2,33) وبدرجة متوسطة

عرض نتائج المجال الثاني من السوال الرئيسي:

للتحقق من نتائج المجال الثاني من السوال الرئيس الأول والذي ينص على (ما واقع تطوير أداء إدارة الموارد البشرية في وزارة التربية والتعليم بالجمهورية اليمنية في مجال التوصيف الوظيفي)، استخدم الباحث المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات المجال، وقد أظهرت نتائج التحليل الإحصائي أن مدى واقع جاء بدرجة توافر متوسطة، إذ حصل على المتوسط الحسابي (1.83)، والانحراف المعياري (0.58)، وفقاً لقيمة المدى المتوسط من المقياس المحدد بـ (1,67- 2,33) بدرجة متوسطة.

والجدول رقم (7) يوضح قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال التوصيف الوظيفي.

جدول رقم (07): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع تطوير أداء إدارة الموارد البشرية في وزارة التربية والتعليم بالجمهورية اليمنية في مجال التوصيف الوظيفي

رقم الفقرة	الفقرات	الترتيب حسب المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر
4	اعتماد إجراءات التقديم للتوظيف الكترونياً.	1	1.95	0.80	متوسطة
2	تعتمد نظام واضح ومحدد لمراجعة واقرار بطاقة التوصيف الوظيفي لكل وظيفة والإعارة والانتداب الى جهات رسمية داخل البلاد وخارجها	2	1.87	0.73	متوسطة
1	تعمل على اعداد دليل توصيف الوظائف باستخدام التقنيات الحديثة لجميع الرتب الوظيفية.	3	1.86	0.74	متوسطة
5	تعمل على مراجعة الهياكل التنظيمية في ضوء التطورات الادارية والتكنولوجية المعاصرة.	4	1.83	0.69	متوسطة

7	تحدد نطاق سلطة الوظيفة داخل الوزارة.	5	1.82	0.73	متوسطة
3	تحديث التوصيف الوظيفي بشكل دوري بما يتلائم مع متطلبات العصر.	6	1.78	0.73	متوسطة
6	تشكل فريق للقيام بعملية التحليل الوظيفي.	7	1.74	0.71	متوسطة
	اجمالي المجال		1.83	0.58	متوسطة

يتبين من الجدول السابق رقم (7) أن درجة توافر واقع تطوير أداء إداره الموارد البشرية في وزارة التربية والتعليم بالجمهورية اليمنية في مجال التوصيف الوظيفي جاء بدرجة متوسطة وعند النظر إلى فقرات هذا المحور يتضح أن درجة توافرها قد تراوحت بين (متوسطة)، وبالرغم من ذلك نجد أن الفقرات لهذا المجال تختلف فيما بينها في الترتيب، فقد احتلت الرتب الأولى بدءا من أعلاها على التوالي، فقد تراوحت ما بين أعلى قيمة للفقرة رقم(4) والتي تنص على الاتي: " اعتماد اجراءات التقديم للتوظيف الكترونياً. "، إذ حصلت على المتوسط الحسابي (1.95) والإنحراف المعياري(0.803) وهما قيمة في حدود المستوى المتوسط من توافر واقع وفقاً لقيمة المدى المتوسط من المقياس المحدد بـ (1,67- 2,33) بدرجة متوسطة.

وتأتي بقية الفقرات في الرتب الدنيا وتعتبر هي الأقل إلحاحاً ضمن واقع تطوير أداء إداره الموارد البشرية في وزارة التربية والتعليم بالجمهورية اليمنية ضمن هذا المجال، في حين وجد أن الفقرات التي احتلت أدنى ترتيب من بين الفقرات الأخرى بدءا من أدناها وهي الفقرة رقم (6) والتي تنص على " تشكل فريق للقيام بعملية التحليل الوظيفي. " ، حيث حصلت على متوسط حسابي بلغ (1.74) وانحراف معياري بلغ(0.71)، وهي قيمه في حدود المستوى من واقع تطوير أداء إداره الموارد البشرية في وزارة التربية والتعليم بالجمهورية اليمنية ،وهي قيمه في حدود المستوى المتوسط من واقع تطوير أداء إداره الموارد البشرية في وزارة التربية والتعليم بالجمهورية اليمنية، وفقاً لقيمة المدى المتوسط من المقياس المحدد بـ (1,67- 2,33) بدرجة متوسطة.

عرض نتائج المجال الثالث من السوال الرئيسي:

للتحقق من نتائج المجال الثالث من السوال الرئيس والذي ينص على (ما واقع تطوير أداء إداره الموارد البشرية في وزارة التربية والتعليم بالجمهورية اليمنية في مجال الاستقطاب والتوظيف)، استخدم الباحث المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات المجال، وقد أظهرت نتائج التحليل الإحصائي أن واقع تطوير أداء إداره الموارد البشرية في وزارة التربية والتعليم بالجمهورية اليمنية جاء بدرجة توافر متوسطة، إذ حصل على المتوسط الحسابي (1.84)، والانحراف المعياري (0.5894) وفقاً لقيمة المدى المتوسط من المقياس المحدد بـ (1,67- 2,33) بدرجة متوسطة.

والجدول رقم (8) يوضح قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال.

جدول رقم (08): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع تطوير أداء إداره الموارد البشرية في وزارة التربية والتعليم بالجمهورية اليمنية في مجال الاستقطاب والتوظيف

رقم الفقرة	الفقرات	الترتيب حسب المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر
8	تشكل لجنة متخصصة من قبل ادارة الموارد البشرية لدراسة ملفات المتقدمين للتوظيف.	1	1.94	0.768	متوسطة
4	تعمل على توفير شروط شغل الوظيفة التي يتم الاختبار لها.	2	1.89	0.729	متوسطة
3	ترفع الى الخدمة المدنية والجهات المتخصصة لإصدار قرارات التعيين بدون تأخير.	3	1.89	0.736	متوسطة
5	تعلن عن الوظائف الشاغرة على نطاق واسع عبر مكاتب التوظيف والمواقع الالكترونية والمجلات الرسمية	4	1.83	0.751	متوسطة
5	تدعم الإجراءات القانونية باختبار الكفاءات المهنية لشغل الوظائف المعلن عنها.	5	1.82	0.766	متوسطة
2	تتخذ مبدأ الشفافية والوضوح في التوظيف الجديد.	6	1.81	0.751	متوسطة
1	تعتمد في جمع البيانات والمعلومات عن المتقدمين للتوظيف على المقابلة والاختبار والمؤهل والخبره والكفأءه.	7	1.80	0.755	متوسطة
7	تعتمد اللوائح والمعايير المهنية وتطبيقها بحيادية وموضوعية اثناء التوظيف.	8	1.75	0.722	متوسطة
5	اجمالي المجال		1.841	0.589	متوسطة

يتبين من الجدول السابق رقم (8) أن درجة توافر واقع تطوير أداء إداره الموارد البشرية في وزارة التربية والتعليم بالجمهورية اليمنية مجال الإستقطاب والتوظيف جأت بدرجة متوسطة وعند النظر إلى فقرات هذا المحور يتضح أن درجة توافرها قد تراوحت بين متوسطة ، وبالرغم من ذلك نجد أن الفقرات لهذا المجال تختلف فيما بينها في الترتيب، فقد احتلت الرتب الأولى بدءا من أعلاها على التوالي ، فقد تراوحت ما بين أعلى قيمة للفقرة رقم(8) والتي تنص على الاتي: " تشكل لجنة متخصصة من قبل ادارة الموارد البشرية لدراسة ملفات المتقدمين للتوظيف . " ، إذ حصلت على

المتوسط الحسابي (1.94) والإنحراف المعياري(0.768) وهما قيمة في حدود المستوى المتوسط من توافر واقع اليمنية وفقاً لقيمة المدى المتوسط من المقياس المحدد بـ (1,67- 2,33) بدرجة متوسطة.

وتأتي بقية الفقرات في الرتب الدنيا وتعتبر هي الأقل إلحاحاً ضمن واقع تطوير أداء إدارة الموارد البشرية في وزارة التربية والتعليم بالجمهورية اليمنية ضمن هذا المجال، في حين وجد أن الفقرات التي احتلت أدني ترتيب من بين الفقرات الأخرى بدءا من أدناها وهي الفقرة رقم (7) والتي تنص على «تعتمد اللوائح والمعايير المهنية وتطبيقها بحيادية وموضوعية اثناء التوظيف. "، حيث حصلت على متوسط حسابي بلغ (1.75) وانحراف معياري بلغ(0.722)، وهي قيمه في حدود المستوى من واقع تطوير أداء إدارة الموارد البشرية في وزارة التربية والتعليم بالجمهورية وفقاً لقيمة المدى المتوسط من المقياس المحدد بـ (1,67- 2,33) بدرجة متوسطة وهي قيمه في حدود المستوى المتوسط من واقع تطوير أداء إداره الموارد البشرية في وزارة التربية والتعليم بالجمهورية اليمنية .

عرض نتائج المجال الرابع من السوال الرئيسي:

للتحقق من نتائج المجال الرابع من السوال الرئيس والذي ينص على ما واقع تطوير أداء إدارة الموارد البشرية في وزارة التربية والتعليم بالجمهورية اليمنية في مجال المرتبات والترقيات، استخدم الباحث المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات المجال، وقد أظهرت نتائج التحليل الإحصائي أن مدى واقع جاء بدرجة توافر متوسطة، إذ حصل على المتوسط الحسابي (1.73)، والانحراف المعياري (0.55) اليمنية وفقاً لقيمة المدى المتوسط من المقياس المحدد بـ (1,67- 2,33) بدرجة متوسطة.

والجدول رقم (9) يوضح قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال.

جدول رقم (09): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع تطوير أداء إداره الموارد البشرية في وزارة التربية والتعليم بالجمهورية اليمنية في مجال في مجال المرتبات والترقيات

رقم الفقرة	الفقرات	الترتيب حسب المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر
5	تستخدم معيار اليقظة والمبادرة من قبل الموظف في تحسين جودة الادارة التي يعمل بها.	1	1.87	0.72	متوسطة
2	اتباع مبدا الشفافية في تطبيق نظام المرتبات والحوافز والاجور بحسب قانون الاجور الصادرة من الخدمة المدنية.	2	1.85	0.74	متوسطة
8	تعمل على تطبيق النظام المحاسبي الالكتروني في نظام الاجوار والمرتبات.	3	1.84	0.73	متوسطة

4	تلتزم بمعايير الترقية والوظائف الادارية المحددة باللوائح والقوانين.	4	1.80	0.73	متوسطة
3	تحرص على استخدام اسلوب الرجل المناسب في المكان المناسب وفقاً لمعايير شغل الوظيفة.	5	1.70	0.70	متوسطة
1	تعتمد بنظام فعال للحوافز والمكافأت والمرتبات بشكل دائم.	6	1.65	0.70	ضعيفة
6	اعتماد ساعات العمل الوظيفي عند راتب الموظف والمكافأة والحوافز والترقيات.	7	1.65	0.71	ضعيفة
7	تقديم الحوافز والامتيازات التي تحقق للعامل الرضاء الوظيفي بعدالة.	8	1.62	0.72	ضعيفة
9	الاهتمام بآراء الموظفين والعاملين حول رضاهم عن سلم المرتبات والترقيات.	9	1.60	0.68	ضعيفة
	اجمالي المجال		1.73	0.55	متوسطة

يتبين من الجدول السابق رقم (9) أن درجة توافر واقع تطوير أداء إداره الموارد البشرية في وزارة التربية والتعليم بالجمهورية اليمنية في مجال جأت بدرجة متوسطة وعند النظر إلى فقرات هذا المحور يتضح أن درجة توافرها قد تراوحت بين متوسطة ، وبالرغم من ذلك نجد أن الفقرات لهذا المجال تختلف فيما بينها في الترتيب، فقد احتلت الرتب الأولى بدءا من أعلاها على التوالي، فقد تراوحت ما بين أعلى قيمة للفقرة رقم (5) والتي تنص على الاتي: " تستخدم معيار اليقظة والمبادرة من قبل الموظف في تحسين جودة الادارة التي يعمل بها . «إذ حصلت على المتوسط الحسابي (1.87) والإنحراف المعياري(0.72) وهما قيمة في حدود المستوى المتوسط من توافر واقع اليمنية وفقاً لقيمة المدى المتوسط من المقياس المحدد بـ (1,67- 2,33) بدرجة متوسطة.

وتأتي بقية الفقرات في الرتب الدنيا وتعتبر هي الأقل إلحاحاً ضمن واقع تطوير أداء إدارة الموارد البشرية في وزارة التربية والتعليم بالجمهورية اليمنية ضمن هذا المجال، في حين وجد أن الفقرات التي احتلت أدنى ترتيب من بين الفقرات الأخرى بدءا من أدناها وهي الفقرة رقم (9) والتي تنص على «الاهتمام بآراء الموظفين والعاملين حول رضاهم عن سلم المرتبات والترقيات. «، حيث حصلت على متوسط حسابي بلغ (1.60) وانحراف معياري بلغ(0.682) وهي قيمه في حدود المستوى المتوسط من واقع تطوير أداء إدارة الموارد البشرية في وزارة التربية والتعليم بالجمهورية اليمنية وفقاً لقيمة المدى المتوسط من المقياس المحدد بـ (1,67- 2,33) بدرجة متوسطة.

عرض نتائج المجال الخامس من السوال الرئيسي:

للتحقق من نتائج المجال الخامس من السوال الرئيس والذي ينص على(ماواقع تطوير أداء إداره الموارد البشرية في وزارة التربية والتعليم بالجمهورية اليمنية في مجال التدريب والتأهيل)، استخدم الباحث المتوسطات الحسابية

والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات المجال، وقد أظهرت نتائج التحليل الإحصائي أن جاء بدرجة توافر متوسطة، إذ حصل على المتوسط الحسابي (1.69) ،والانحراف المعياري (0.53) وفقاً لقيمة المدى المتوسط من المقياس المحدد بـ (1,67- 2,33) بدرجة متوسطة والجدول رقم (10) يوضح قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال.

جدول رقم (10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع تطوير أداء إدارة الموارد البشرية في وزارة التربية والتعليم بالجمهورية اليمنية في مجال التدريب والتأهيل

رقم الفقرة	الفقرات	الترتيب حسب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر
8	تطبيق اخلاقيات العمل الاداري وفق نظام اخلاقيات المهنة.	1	1.87	0.73	متوسطة
1	تعتمد خطة استراتيجية لتطوير اداء العاملين ووضع الخطط والبرامج لتدريب وتطوير الكوادر الادارية.	2	1.76	0.71	متوسطة
9	تعتمد معايير الكفاءة والاقدمية والاختبارات وفق برامج تدريبية محدده	3	1.73	0.64	متوسطة
5	تدرب العاملين لتحقيق مبدا التميز والادارة.	4	1.68	0.69	متوسطة
2	تعمل على تحديد الاحتياجات التدريبية للعاملين حسب دراسات وابحاث علمية.	5	1.68	0.67	متوسطة
6	تنسق مع المراكز المعنية بالتدريب لتوصيف البرامج التدريبية كمركز الاعتماد والجودة.	6	1.67	0.67	ضعيفة
3	تحدد برامج تدريبية للعاملين الإداريين وفقاً لاحتياجات الوظيفية لهم.	7	1.66	0.64	ضعيفة
7	تشجع العاملين على النمو والتحسين المستمر في مهارات العاملين والعمل.	8	1.65	0.72	ضعيفة
10	تعدد فرص تطوير المسار الوظيفي للإفراد في الوزارة.	9	1.64	0.66	ضعيفة
4	تعمل على تدريب العاملين على مها رات استخدام القضايا الحديثة للبرامج المهنية الفردية والجماعية.	10	1.61	0.62	ضعيفة
	اجمالي المجال		1.69	0.53	متوسطة

يتبين من الجدول السابق رقم (10) أن درجة توافر واقع تطوير أداء إدارة الموارد البشرية في وزارة التربية والتعليم بالجمهورية اليمنية مجال التدريب والتأهيل جاء بدرجة متوسطة وعند النظر إلى فقرات هذا المحور يتضح أن درجة توافرها قد تراوحت بين متوسطة، وبالرغم من ذلك نجد أن الفقرات لهذا المجال تختلف فيما بينها في الترتيب، فقد احتلت الرتب الأولى بدءا من أعلاها على التوالي، فقد تراوحت ما بين أعلى قيمة للفقرة رقم (8) والتي تنص على الاتي: «تطبيق أخلاقيات العمل الاداري وفق نظام اخلاقيات المهنة. "، إذ حصلت على المتوسط الحسابي (1.87) والإنحراف المعياري(0.73) وهما قيمة في حدود المستوى المتوسط من توافر واقع وفقاً لقيمة المدى المتوسط من المقياس المحدد بـ (1,67- 2,33) بدرجة متوسطة .

تليها الفقرة رقم (1) والتي تنص على الآتي:» تعتمد خطة استراتيجية لتطوير اداء العاملين ووضع الخطط والبرامج لتدريب وتطوير الكوادر الادارية. "والتي حصلت على المتوسط الحسابي (1.76)، وبانحراف معياري (0.71)، وهما قيمه في حدود المستوى المتوسط من واقع تطوير أداء إدارة الموارد البشرية في وزارة التربية والتعليم بالجمهورية اليمنية، وفقاً لقيمة المدى المتوسط من المقياس المحدد بـ (1,67- 2,33) بدرجة متوسطة .

وتأتي بقية الفقرات في الرتب الدنيا وتعتبر هي الأقل ضمن واقع تطوير آداء إدارة الموارد البشرية في وزارة التربية والتعليم بالجمهورية اليمنية ضمن هذا المجال، في حين وجد أن الفقرات التي احتلت أدنى ترتيب من بين الفقرات الأخرى بدءا من أدناها وهي الفقرة رقم (4) والتي تنص على «تعمل على تدريب العاملين على مها رات استخدام القضايا الحديثة للبرامج المهنية الفردية والجماعية. «، حيث حصلت على متوسط حسابي بلغ (1.61) وانحراف معياري بلغ(0.62)، وهي قيمه في حدود المستوى الضعيف من واقع ما واقع تطوير أداء إداره الموارد البشرية في وزارة التربية والتعليم بالجمهورية، وهي قيمه في حدود المستوى الضعيف مما واقع تطوير أداء إدارة الموارد البشرية في وزارة التربية والتعليم بالجمهورية وفقاً لقيمة المدى المتوسط من المقياس المحدد بـ (1-1,66) بدرجة ضعيفه.

عرض نتائج المجال السادس من السوال الرئيسي:

للتحقق من نتائج المجال السادس من السوال الرئيس والذي ينص على ما واقع تطوير أداء إدارة الموارد البشرية في وزارة التربية والتعليم بالجمهورية اليمنية في مجال التدوير الوظيفي، استخدم الباحث المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات المجال، وقد أظهرت نتائج التحليل الإحصائي أن مدى واقع جاء بدرجة توافر متوسطة، إذ حصل على المتوسط الحسابي (1.67)، والانحراف المعياري (0.58) وفقاً لقيمة المدى المتوسط من المقياس المحدد بـ (1,67- 2,33) بدرجة متوسطة.

والجدول رقم (11) يوضح قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال التدوير الوظيفي

جدول رقم (11): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع تطوير أداء إدارة الموارد البشرية في وزارة التربية والتعليم بالجمهورية اليمنية في مجال التدوير الوظيفي

رقم الفقرة	الفقرات	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر
1	تعتمد اجراء ات قانونية في نظام التدوير الوظيفي.	1	1.75	0.696	متوسطة
5	تحدد معايير شغل الوظيفة طبق للتوظيف الوظيفي.	2	1.73	0.716	متوسطة
4	استخدام التعينات الحديثة في الإجراءات التابعة للتدوير الوظيفي. تم اضافتها بعد الحليل	3	1.64	0.690	ضعيفة
2	تعمل على اخضاع التدوير الوظيفي للعاملين الإداريين لمبدأ الاهتمام الوظيفي والعدالة والنزاهة.	4	1.64	0.690	ضعيفة
3	تشرك الاداريين في اتخاذ القرار في عملية التدوير الوظيفي.	5	1.61	0.674	ضعيفة
	اجمالي المجال		1.6751	0.58613	متوسطة

يتبين من الجدول السابق رقم (11) أن درجة توافر واقع تطوير أداء إدارة الموارد البشرية في وزارة التربية والتعليم بالجمهورية اليمنية في مجال جأت بدرجة متوسطة وعند النظر إلى فقرات هذا المحور يتضح أن درجة توافرها قد تراوحت بين متوسطة، وبالرغم من ذلك نجد أن الفقرات لهذا المجال تختلف فيما بينها في الترتيب، فقد احتلت الرتب الأولى بدءا من أعلاها على التوالي، فقد تراوحت ما بين أعلى قيمة للفقرة رقم(1) والتي تنص على الآتي: «تعتمد اجراء ات قانونية في نظام التدوير الوظيفي. «إذ حصلت على المتوسط الحسابي (1.75) والإنحراف المعياري(0.696) وهما قيمة في حدود المستوى المتوسط من توافر واقع وفقاً لقيمة المدى المتوسط من المقياس المحدد بـ (1,67- 2,33) بدرجة متوسطة.

وتأتي بقية الفقرات في الرتب الدنيا وتعتبر هي الأقل إلحاحاً ضمن واقع تطوير أداء إدارة الموارد البشرية في وزارة التربية والتعليم بالجمهورية اليمنية، ضمن هذا المجال، في حين وجد أن الفقرات التي احتلت ادنى ترتيب من بين الفقرات الأخرى بدءا من أدناها وهي الفقرة رقم (3) والتي تنص على " تشرك الاداريين في اتخاذ القرار في عملية التدوير الوظيفي "، حيث حصلت على متوسط حسابي بلغ (1.61) وانحراف معياري بلغ(0.674)، وهي قيمه في حدود المستوى المتوسط من واقع تطوير آداء إدارة الموارد البشرية في وزارة التربية والتعليم بالجمهورية اليمنية، وفقاً لقيمة المدى المتوسط من المقياس المحدد بـ (1-1,66) بدرجة ضعيفه.

عرض نتائج المجال السابع من السوال الرئيسي:

للتحقق من نتائج المجال السابع من السوال الرئيس والذي ينص على (في مجال تقييم الاداء)، استخدم الباحث المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات المجال، وقد أظهرت نتائج التحليل الإحصائي أن مدى واقع تطوير آداء إدارة الموارد البشرية في وزارة التربية والتعليم بالجمهورية اليمنية جاء بدرجة توافر متوسطة، إذ حصل على المتوسط الحسابي (1.71)، والانحراف المعياري (0.567) وبدرجة متوسطة وفقاً لقيمة المدى المتوسط من المقياس المحدد بـ (1,67- 2,33) بدرجة متوسطة.

والجدول رقم (12) يوضح قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال.

جدول رقم (12): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واقع تطوير أداء إداره الموارد البشرية في وزارة التربية والتعليم بالجمهورية اليمنية في مجال تقييم الاداء

رقم الفقرة	الفقرات	الترتيب حسب المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر
9	تسمح للعاملين بتقديم التظلم في نسخة تقييم الاداء وفق النظام والقانون.	1	1.78	0.692	متوسطة
10	تتخذ المعايير الواضحة والمحددة لتقيم الاداء وتطبيق مبدا الثواب والعقاب وفقاً للوائح والقوانين الادارية المعمول بها.	2	1.73	0.687	متوسطة
7	تلتزم ببناء نماذج تقييم معيارية بإستمرار لجميع الوظائف.	3	1.73	0.703	متوسطة
8	تحدد مراحل وخطوات واجراءات وتقييم الاداء وخاصة الوحدات الادارية بصورة واضحة.	4	1.72	0.676	متوسطة
2	تعمل على تشكيل لجنة متخصصة لمراجعة التظلمات من قبل الموظفين.	5	1.72	0.692	متوسطة
4	يتم مراقبة استراتيجية الموارد البشرية وتقييم مدى تحقق الاهداف الاستراتيجية بشكل يساهم في تطويرها	6	1.72	0.655	متوسطة
1	تضع ادارة الموارد البشرية خطة سنوية لتقيم اداء جميع الوظائف	7	1.70	0.645	متوسطة
6	تعلن نتائج التقييم للأداء بكل شفافية ووضوح.	8	1.69	0.721	متوسطة
3	تستخدم الادارة الالكترونية في عملية تقيم الاداء.	9	1.68	0.696	متوسطة
5	تتبع سياسة التقييم الدوري لدى العاملين.	10	1.68	0.710	متوسطة
	اجمالي المجال		1.71	0.567	متوسطة

يتبين من الجدول السابق رقم (12) أن درجة توافر واقع تطوير أداء إداره الموارد البشرية في وزارة التربية والتعليم بالجمهورية اليمنية في مجال تقييم الاداء جأت بدرجة متوسطة وعند النظر إلى فقرات هذا المحور يتضح أن درجة توافرها قد تراوحت بين (كبيرة ومتوسطة ومنخفضة)، وبالرغم من ذلك نجد أن الفقرات لهذا المجال تختلف فيما بينها في الترتيب، فقد احتلت الرتب الأولى بدءا من أعلاها على التوالي، فقد تراوحت ما بين أعلى قيمة للفقرة رقم(9) والتي تنص على الاتي: " تسمح للعاملين بتقديم التظلم في نسخة تقييم الاداء وفق النظام والقانون. "، إذ حصلت على المتوسط الحسابي (1.78) والإنحراف المعياري(0.692) وهما قيمة في حدود المستوى المتوسط من توافر واقع التطوير لآداء إدارة الموارد البشرية في وزارة التربية والتعليم بالجمهورية اليمنية في مجال تقييم الاداء وبدرجة متوسطة، وفقاً لقيمة المدى المتوسط من المقياس المحدد بـ (1,67- 2,33) بدرجة متوسطة.

وتأتي بقية الفقرات في الرتب الدنيا وتعتبر هي الأقل إلحاحاً ضمن واقع تطوير أداء إدارة الموارد البشرية في وزارة التربية والتعليم بالجمهورية اليمنية ضمن هذا المجال، في حين وجد أن الفقرات التي احتلت أدنى ترتيب من بين الفقرات الأخرى بدءا من أدناها وهي الفقرتين (3، 5) والتي تنص على " تستخدم الادارة الالكترونية في عملية تقيم الأداء، تتبع سياسة التقييم الدوري لدى العاملين. " حيث حصلت على متوسط حسابي بلغ (1.68) وانحراف معياري بلغ (0.696،0.710)، وهي قيمه في حدود المستوى من واقع تطوير أداء إدارة الموارد البشرية في وزارة التربية والتعليم بالجمهورية اليمنية، وفقاً لقيمة المدى المتوسط من المقياس المحدد بـ (1,67- 2,33) بدرجة متوسطة.

الاستنتاجات:

- ✓ أن درجة واقع تطوير آداء إدارة الموارد البشرية في وزارة التربية والتعليم بالجمهورية اليمنية، حصل على المتوسط الحسابي (1.77)، والانحراف المعياري(0.49).
- ✓ جاء مجال التخطيط للموارد البشرية الرتبة الاولي بمتوسط حسابي بلغ (1.88) وانحراف معياري بلغ(0.52)، وبدرجة متوسطة.
- ✓ جاء مجال الاستقطاب والتوظيف في الرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ(1.84) وانحراف معياري بلغ (0.58) وبدرجة متوسطة.
- ✓ جاء مجال التوصيف الوظيفي في الرتبة الثالثة بمتوسط حسابي بلغ (1.83) وانحراف معياري بلغ(0.58) وبدرجة متوسطة.
- ✓ جاء مجال المرتبات والترقيات في الرتبة الرابعه، بمتوسط حسابي بلغ (1.73) وانحراف معياري بلغ(0.55)، وبدرجة متوسطة.
- ✓ جاء مجال تقييم الأداء في الرتبة الخامسه، بمتوسط حسابي بلغ (1.71) وانحراف معياري بلغ(0.56)، وبدرجة متوسطة.
- ✓ جاء مجال التدريب والتأهيل في الرتبة السادسه بمتوسط حسابي بلغ (1.69) وانحراف معياري بلغ(0.53)، وبدرجة متوسطة.

- ✓ جاء مجال التدوير الوظيفي في الرتبة السابعه، بمتوسط حسابي بلغ (1.67) وانحراف معياري بلغ(0.58)، وبدرجة متوسطة.

التوصيات:

- ✓ ينبغي على وزارة التربية والتعليم تطوير اداء ادارة الموارد البشرية في ضوء التجارب العالمية المعاصرة.
- ✓ ينبغي على إدارة مكاتب التربية والتعليم تطوير اداء ادارة الموارد البشرية في ضوء الادارة الالكترونية.
- ✓ ينبغي على إدارة مكاتب التربية والتعليم تطوير اداء ادارة الموارد البشرية في ضوء المستحدثات التكنولوجية.

المقترحات:

- ✓ إجراء دراسة بعنوان بناء استراتيجية مقترحة لتطوير اداء ادارة الموارد البشرية في وزارة التربية والتعليم في ضوء التجارب العالمية المعاصرة.
- ✓ إجراء دراسة بعنوان بناء انموذج مقترح لتطوير اداء ادارة الموارد البشرية في في وزارة التربية والتعليم في ضوء التطوير التنظيمي.

قائمة المراجع:

1) أبو شعير، محمد حسن، ((2016، إدارة الموارد البشرية وعلاقتها بالأمن الوظيفي" دراسة مقارنة بين المدارس الحكومية ووكالة الغوث الدولية بغزة" أكاديمية الإدارة والسياسة للدراسات العليا غزة– تخصص إدارة دولة وحكم رشيد برنامج الدراسات العليا المشترك بين أكاديمية الإدارة والسياسة للدراسات العليا وجامعة الأقصى غزة.

2) أبو عوض، رانيا جاسر علي،(2015) ، واقع تطبيق هندرة إدارة الموارد البشرية وعلاقتها بتطوير الأداء الوظيفي في ديوان الموظفين العام بقطاع غزة "أكاديمية الإدارة والسياسة للدراسات العليا"

3) أبو هاشم، محمد خليل، (2008)، واقع التخطيط الاستراتيجي في مدارس وكالة التطوير التنظيمي والاستثمار في الكفاءات ودورهما في إحداث التغيير الإيجابي للمؤسسات

4) الأسس المهنية لإدارة الموارد البشرية، (2006)، 2 مايو.

5) اقتصاد المعرفة دراسة حالة الجامعة الإسلامية – غزة، الجامعة الإسلامية-غزة عمادة الدراسات العليا كلية التجارة قسم إدارة الأعمال.

6) الأكاديمية العربية البريطانية للتعليم العالي، أهداف وأنشطة إدارة الموارد البشرية.

7) بلفقية أبو بكر حداد أبو بكر، (2010)، أثر ممارسات ادارة الموارد البشرية على الالتزام التنظيمي " دراسة ميدانية في المستشفيات الخاصة في اليمن. صنعاء، الجمهورية اليمنية.

8) البنك الدولي، (2010)، تقرير حول التعليم في اليمن التحديات والفرص، صنعاء.

9) الثبيتي، خالد عواض عبد الله، (١٤٣٢ هـ)، استراتيجية مقترحة لتطوير برامج الدراسات العليا في الإدارة التربوية بالجامعات، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، السعودية

10) الجازي، هايل، (2018)، أهمية إدارة الموارد البشرية، جامعة اب، اليمن

11) الجحافي، فهد يحيى محمد، (2017)، تصور مقترح لتطوير الاداء الوظيفي لادارة الموارد البشرية بمكتب التربية والتعليم بمحافظة إب في ضوء ادارة الجودة الشاملة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة إب، اليمن.

12) الجنيد، عبد الوهاب محمد، (2016)، أنموذج مقترح لنظام الحوكمة في وزارة التربية والتعليم اليمنية في ضوء الممارسات الدولية المعاصرة. أطروحة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية. جامعة صنعاء.

13) الحاج أحمد علي،(2008)، التخطيط لادرة الموارد البشرية الاستراتيجية، دن، دم.

14) الحاج، أحمد علي، (2010)، نحو نموذج لخطة استراتيجية لمدارس العليم العام في البلاد العربية، صنعاء، دار المتفوق.

15) الحاج، أحمد علي،(2011) ، التخطيط التربوي الاستراتيجي الفكر والتطبيق، الأردن، دار المسيره.

16) حاجي، عبد المحسن، (2013)، أثر ممارسات إدارة الموارد البشرية في تحقيق التميز المؤسسي في شركة زين الكويتية للاتصالات الخلوية.

17) الحبري، طه يحيى علي، (2017)، أنموذج مقترح لتطوير المسار الوظيفي للعاملين الاداريين بجامعة إب في ضوء التطوير التنظيمي، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة تعز، تعز، اليمن.

18) حمادات، محمد حسن، (2003)، قضايا ادارية معاصرة، دار الحامد للنشر، عمان

19) حنفي، عبد الغفار، (2000)، إدارة الأفراد بالمنظمات مدخل وظيفي، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

20) الحيارى، إيمان، (2018)، حول إدارة الموارد البشرية.

21) حيدر، محمد، (2012)، تقويم كفاءة الأداء الإداري والإشرافي لرؤساء أقسام الإشراف التربوي بمكاتب التربية والتعليم في الجمهورية اليمنية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية

22) الخزامي، عبد الحكم أحمد، (2003)، إدارة الموارد البشرية إلى أين التحديات التجارب التطلعات، دار الكتب العلمية للنشر والتوزيع، القاهرة

23) الدروبي، سلميان، (2006)، التحفيز عن طريق إدراك الذات"، دار عالم النشر والتوزيع، عمان.

24) دماج، محمد عبد الحميد محمد، (2019)، تصور مقترح لتطوير ادارة الموارد البشرية بجامعة تعز في ضوء مدخل التطوير التنظيمي، اطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة تعز، اليمن

25) الدوري، زكريا مطلك، (2005)، الإدارة الاستراتيجية :مفاهيم وعمليات وحالات دراسية دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان.

26) رشيد، مازن فارس رشيد، (2001)، إدارة الموارد الموارد البشرية: الأسس النظرية والتطبيقات العملية، مكتبة العيبكان، الرياض

27) الرفاعي، غالب وياسين، سعد، (2004)، دور إدارة المعرفة في تقليل مخاطر الائتمان :دراسة مدانية، ورقة مقدمة إلى المؤتمر العلمي الدولي السنوي الرابع) إدارة المعرفة في العالم العربي جامعة، الزيتونة، عمان

28) رقام، ليندة، (2014)، دور إدارة الموارد البشرية في تسيير التغيير في المؤسسات الاقتصادية الكبرى في ولاية سطيف، الجزائر، جامعة سطيف.

29) الزغيلات القراله، علاء عبد الحافظ،(2018)، أثر ممارسات إدارة الموارد البشرية على الالتزام التنظيمي في وزارة التربية والتعليم: دراسة ميدانية في مديريات التربية والتعليم في محافظات جنوب الأردن قسم الجودة والتطوير المؤسسي وزارة العدل الأردن

30) الصاوي، ياسر محمد محمد فتح الله، (2004)، تطبيقات تكنولوجيا المعلومات في إدارة المعرفة الجامعية، كلية الآداب، قسم المكتبات والمعلومات، جامعة المنوفية.

31) الضحيان، عبد الرحمن إبراهيم، (2006)، الإصلاح الإداري المنظور الإسلامي والمعاصر والتجربة السعودية. جدة: دار العلم للطباعة

32) طوخان، عبد المنعم، (1993)، بعنوان" أثر برنامج تدريب المديرين أثناء الخدمة " رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية

33) العطار، عبد العزيز صبحي، (2016)، تطبيق المبادئ الاسلامية في ادارة الموارد البشرية وعلاقتها بإداء المنظمات غير الحكومية بغزة

34) عقيلي، عمر،(2009) ، إدارة الموارد البشرية المعاصرة :بعد استراتيجي"، دار وائل، دم.

35) العمايرة، محمد حسين، (1999) ، مبادئ الإدارة المدرسية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان

36) الفارس، سليمان، دولر ادارو المعرفة في رفع كفاءة اداء المنظمات (دراسة ميدانية على شركات الصناعة التحويلية الخاصة، مجلة جامعة دمشق للعلوم الاقتصادية والقانونية، المجلد (26) العدد (2)، جامعة دمشق، دمشق، سوريا

37) القاضي، زياد مفيد، (2012)، دور الممارسات الاستراتيجية لإدارة الموارد البشرية واداء العاملين وأثرهما في المنظمات دراسة تطبيقية على الجامعات الخاصة في الاردن

38) القحطاني محمد، (2015)، إدارة الموارد البشرية - نحو منهج استراتيجي متكامل (الطبعة الرابعة)، الرياض - السعودية: العبيكان للنشر

39) الكردي، أحمد، (2010) ، دور التخطيط الاستراتيجي في مؤسسات التعليم. ندوة الإدارة الاستراتيجية في مؤسسات التعليم العالي.

40) ماضي، اسماعيل،(2010), دور إدارة المعرفة في ضمان تحقيق جودة التعليم العالي :حالة دراسية الجامعة الإسلامية"، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، فلسطين.

41) مشتهي، مروان محمد ثابت، (2014)، واقع استراتيجات الموارد البشرية في وزارة التربية والتعليم العالي بقطاع غزة، فلسطين اكاديمية الادارة والسياسة للدراسات العليا

42) النجار، معين شحدة، (2016)، واقع إدارة الموارد البشرية في المؤسسات الحكومية في قطاع غزة.

43) النجار، معين محمد شحدة علي، (2016)، التعرف على واقع إدارة الموارد البشرية في المؤسسات الحكومية في قطاع غزة وسبل تطويرة.

44) النجار، نداء محمد، (2012)، دور إدارة الموارد البشرية في صناعة المعلومات في ظل اقتصاد المعرفة، دراسة حالة الجامعة الإسلامية – غزة، الجامعة الإسلامية-غزة، عمادة الدراسات العليا كلية التجارة، قسم إدارة الأعمال.

45) النمر، سعود محمد وآخرون، (1994)، الإدارة العامة الأسس والوظائف، الرياض: مطابع الفرزدق.

46) هاشم، نهلة عبد القاد، (2004)، إدارة المعرفة كحافز للإبداع التنظيمي في الجامعات المصرية، مجلة مستقبل التربية العربية، العدد الثلاثون.

47) هاشم، نهلة عبد القادر،(2005) ، إدارة المعرفة مدخل للإبداع التنظيمي في الجامعات المصرية"، مجلة مستقبل التربية العربية، المجلد(11)، العدد (38)

48) الهيتي، خالد عبد الرحيم، (2005م)، إدارة الموارد البشرية مدخل استراتيجي" ، دار وائل- للنشر والتوزيع، عمان.

49) ياسين، سعد غالب، (1998)، الإدارة الإستراتيجية، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان

50) يحياوي، نعيمة، سلسلة محاضرات في إدارة الموارد البشرية، الجزائر: جامعة الحاج لخضر-باتنة، صفحة 4، 5.

51) يوسف، درويش عبد الرحمن، (1999)، العلاقة بين الإحساس بفعالية وموضوعية نظام تقويم الأداء والولاء التنظيمي والرضا والأداء الوظيفي: دراسة ميدانية، المجلة العربية للعلوم الإدارية، المجلد 6 العدد 2 مايو.

المركز الديمقراطي العربي
للدراسات الاستراتيجية، الاقتصادية والسياسية
Democratic Arabic Center
for Strategic, Political & Economic Studies

المؤتمر الدّولي العلمي الافتراضي بعنوان:

دور مؤسسات التعليم في بناء رأس مال بشري وفقا لمتطلبات القرن الحادي والعشرين

The role of educational institutions in building human capital according to the requirements of the twenty-first century

رئيس المركز الديمقراطي العربي: أ. عمار شرعان

مدير النشر: د. أحمد بوهكو

رقم تسجيل الكتاب

VR .3383-6621 B

جوان 2022