دراسات تربوية ونفسية

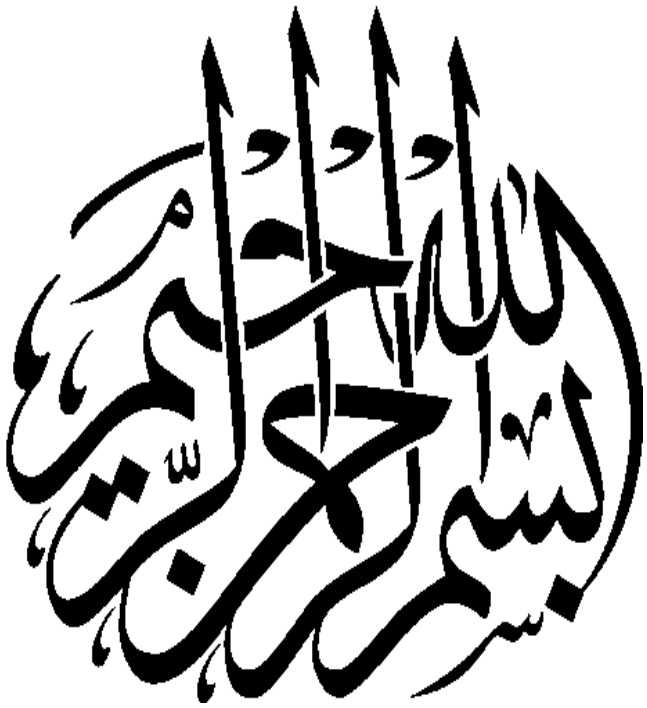
(مجلة كلية التربية بالزقازيق)

مجلة علمية دورية محكمة

المجلد (٣٧) العدد (١١٩)

أكتوبر ٢٠٢٢م

الجزء الثاني


بسم الله الرحمن الرحيم

مجلس إدارة المجلة

رئيس مجلس إدارة المجلة

أ.د. فاتن فاروق عبد الفتاح موسي

(عميد الكلية)

نائب رئيس مجلس إدارة المجلة

أ.د/ السيد محمد أبو هاشم حسن

(وكيل الكلية للدراسات العليا والبحث)

هيئة التحرير

رئيس التحرير

أ.د. محمد صبري الحوت

هيئة تحرير المجلة

أ. د. أحمد نجم الدين عيداروس

أ.د/ حمدي حسن المحروقي

أ.د/ أشرف محمد عبد الحميد

سكرتير التحرير

أ.د. محمود عطا مسيل

المنسق الكتروني

أ. مجدى غبريال يوسف

المسئول المالي والإداري

أ. إيهاب أحمد محمد

الهيئة الاستشارية للمجلة

الهيئة الاستشارية مرتبة طبقا حروف الأبجدية

أ.د. أحمد الرفاعى بهجت العزيزي	كلية التربية - جامعة الزقازيق
أ.د. احمد محمد سالم	كلية التربية - جامعة الزقازيق
أ.د. أحمد نجم الدين عيداروس	كلية التربية - جامعة الزقازيق
أ.د. أشرف محمود أحمد	كلية التربية بالغردقة جامعة جنوب الوادى
أ.د. السيد سلامة الخميسي	كلية التربية - جامعة دمياط
أ.د. بيومي محمد ضحاوي	كلية التربية - جامعة قناة السويس
أ.د. حسن مصطفى عبد المعطي	كلية التربية - جامعة الزقازيق
أ.د. حمدى حسن المحروقي	كلية التربية - جامعة الزقازيق
أ.د. سعيد إسماعيل على	كلية التربية - جامعة عين شمس
أ.د. سيف الإسلام علي مطر	كلية التربية - جامعة الإسكندرية
أ.د. ضياء الدين زاهر	كلية التربية - جامعة عين شمس
أ.د. عبد الباسط متولي خضر	كلية التربية - جامعة الزقازيق
أ.د. عبد الله محمد شوقي	كلية التربية - جامعة الزقازيق
أ.د. عبد الله محمد عايض آل تميم	كلية التربية – جامعة أم القري
أ.د. على عبد الرحيم حسانين	كلية التربية - جامعة الزقازيق
أ.د. فاطمة حلمى فرير	كلية التربية - جامعة الزقازيق
أ.د. فريد على يحيى العامدي	كلية التربية – جامعة أم القري
أ.د. فوزي أحمد الحبشى	كلية التربية - جامعة الزقازيق
أ.د. فوقية حسن رضوان	كلية التربية - جامعة الزقازيق
أ.د. محمد أحمد دسوقى	كلية التربية - جامعة الزقازيق
أ.د. محمد أحمد عبد الدايم	كلية التربية - جامعة الزقازيق

نابع الهيئة الاستشارية للمجلة

الهيئة الاستشارية مرتبة طبقا حروف الأبجدية

أ.د. محمد أحمد ناصف	كلية التربية	جامعة الزقازيق
أ.د. محمد إسماعيل عبد المقصود	كلية التربية	جامعة الإسكندرية
أ.د. محمد السيد عبد الرحمن	كلية التربية	جامعة الزقازيق
أ.د. محمد المري إسماعيل	كلية التربية	جامعة الزقازيق
أ.د. محمد فتحي عكاشة	كلية التربية	جامعة دمنهور
أ.د/ محمد عبد الله الفقى	كلية التربية	جامعة الزقازيق
أ.د. منصور أحمد عبد المنعم	كلية التربية	جامعة الزقازيق
أ.د. نبيل سعد خليل	كلية التربية	جامعة سوهاج
أ.د. محمد ابراهيم عبد الله الشويعي	كلية التربية	جامعة القصيم
أ.د. نوال غرم الله الغامدي	كلية التربية	جامعة الملك عبد العزيز
أ.د. غازي عنيزان الرشيدي	كلية التربية	جامعة الكويت
أ.د. عيسي محمد ابراهيم الانصاري	كلية التربية	جامعة الكويت
أ.د. عدنان بدري الابراهيم	كلية التربية	جامعة اليرموك

قواعد النشر

١- تصدر كلية التربية جامعة الزقازيق مجلة علمية محكمة باسم " **دراسات تربوية ونفسية (مجلة كلية التربية بالزقازيق)** " وذلك بصفة دورية كل ثلاثة شهور (يناير- أبريل – يوليه – أكتوبر) وتهتم المجلة بنشر الأبحاث والدراسات المتعلقة بالقضايا التربوية والنفسية ٠

٢- تنشر المجلة ملخصات وعرض الكتب الحديثة، وإسهامات الأساتذة فى مجالات اهتمامات المجلة. ويتم النشر فى هذه الحالات مجاناً بشرط ألا يزيد عدد الصفحات عن عشرة صفحات، وفى حالة زيادة عدد الصفحات يتم دفع تكلفة نشر الصفحات الزائدة حسب تكلفة النشر فى المجلة ٠

٣- يعطى الباحث نسخة من المجلة وعدد (٥) مستلات من بحثه أو دراسته ٠

٤- تهدى نسخة من المجلة لكل كلية من كليات التربية بالجامعات المصرية والعربية.

٥- يكتب البحث أو الدراسة على الكمبيوتر حسب مواصفات النشر بالمجلة ٠

٦- يقوم الباحث برفع البحث الخاص به الكترونيًا من أجل التحكيم العلمي الذي الذي يتم عن طريق المراجعة العمياء، من خلال الموقع الالكتروني للمجلة على موقع بنك المعرفة المصري/https://sec.journals.ekb.eg

٧- يدفع الباحث مبلغ (٣٠٠) ثلاثمائة جنيه مصري للتحكيم العلمى.

٨- بعد قبول البحث أو الدراسة للنشر، يقدم الباحث نسخة أصلية من البحث وأسطوانة كمبيوتر. ويسدد الباحث مبلغ عشرون جنيهاً مصرياً عن كل صفحة من صفحات البحث أو الدراسة٠

٩- ضرورة الالتزام بأخلاقيات البحث العلمي.

١٠- تؤكد هيئة تحرير المجلة أن الآراء الواردة تعبر عن رأى الباحثين وليس عن رأى المجلة .

١١- المجلة متاحة على موقع جامعة الزقازيق http://www.journals.zu.edu.eg/

١٢- المجلة متاحة على موقع بنك المعرفة المصري https://sec.journals.ekb.eg/

الفهرس

م	الموضوع	الصفحة
١	**الخطة الاستراتيجية لجامعة الزقازيق (٢٠١٣- ٢٠٢٢) "دراسة تحليلية نقدية"** أ.آية جلال السيد أحمد د. أميرة محمود الشرقاوي	١-٩٠
٢	**فاعلية برنامج مستند إلى نظرية بوربا للذكاء الأخلاقي وأثره في التوافق الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية** أ. د/ صفاء على احمد عفيفي حماده مصطفى محمود عبد الرحمن الساهي	٩١-١٥٤
٣	**فعالية استخدام السبورة التفاعلية في تنمية بعض مهارات البرمجة بلغة الفيجوال بيزك دوت نت لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية** أحمد محمود محمد عبد القادر هلال أد/ منصور أحمد عبد المنعم د/ حمادة أحمد إبراهيم	١٥٥-٢٠٩
٤	**فعالية استخدام إستراتيجية الكرسي الساخن فى تنمية بعض مهارات الإبداع الرياضي لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية** أميرة محمد نصر الدين دهوس أ.د/ إبراهيم أحمد السيد عطية د/ رشا نبيل سعد إبراهيم	٢١١-٢٥٤
٥	**فعالية استخدام برنامج كورس لاب Course Lab في تنمية مهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية لدى طلبة الدبلوم الخاص شعبة تكنولوجيا التعليم** ياسمين محمد عبد السلام أحمد أ.د/ عايدة سيدهم اسكندر أ.د/ إبراهيم سعيد الجعفري	٢٥٥-٣١٢
٦	**كفاءة استخدام مدخل التعلم بالنمذجة فى تنمية بعض كفايات تدريس الفقه لدي طلبة كلية التربية شعبة الدراسات الإسلامية جامعة الأزهر** إبراهيم محمد إبراهيم بيومي أ. د. علي سعد جاب الله أ. م.د. علي عبد المنعم حسين	٣١٣-٣٧٣
٧	**ممارسة مبادئ الحوكمة المؤسسية بكلية التربية جامعة الزقازيق (دراسة ميدانية)** إيمان إبراهيم عبد العال السيد أ.د/ محمد أحمد عبد الدايم أ.م. د/ سهام أحمد محمد علوان	٣٧٥-٤٦٤

الخطة الاستراتيجية لجامعة الزقازيق (٢٠١٣- ٢٠٢٢)

"دراسة تحليلية نقدية"

أ.آية جلال السيد أحمد

مدرس مساعد التخطيط التربوي

قسم أصول التربية

كلية التربية جامعة الزقازيق

د. أميرة محمود الشرقاوي

مدرس التخطيط التربوي

– قسم أصول التربية

كلية التربية -جامعة الزقازيق

الملخص

استهدف البحث الحالي تحليل ونقد الخطة الاستراتيجية لجامعة الزقازيق(٢٠١٣ -٢٠٢٢) واستخدم البحث الحالي المنهج الوصفي التحليلي بالإضافة إلى استخدام المنهج النقدى ،حيث تناول ماهية التخطيط الاستراتيجي، وتحديد أهم منطلقات النقد الواجب مراعاتها عند نقد الخطة الاستراتيجية للجامعة، وتحديد أهم المعايير العلمية التي انطلقت منها عملية نقد الخطة الاستراتيجية، وأخيرًا فقد تم تحليل ونقد مضمون الخطة الاستراتيجية لجامعة الزقازيق في ضوء جملة المعايير السابق تحديدها. وقد شمل التحليل والنقد عدة جوانب بدأت بتحديد إلى أي درجة تنطلق الخطة من الأهداف والمبادئ العامة للتعليم الجامعي ، ثم تحديد مدى مراعاة الخطة الاستراتيجية للنواحي الشكلية التي نص عليها العلم في بناء الخطط الاستراتيجية للجامعات، ومدى التزام الخطة بالمنهجية العلمية المحددة لبناء الخطط الاستراتيجية . وتوصل البحث في ضوء معايير النقد إلى جملة من النتائج أهمها وجود العديد من القصور في بنية الخطة الاستراتيجية ومنهجيتها العلمية، كما كشف النقد عن مراعاة بعض الشروط الشكلية والفنية في إعدادها.

الكلمات المفتاحية :

(التخطيط الاستراتيجي -الخطة الإستراتيجية - جامعة الزقازيق - النقد) .

Strategic Plan of Zagazig University (2013-2022) "Critical Analytical Study"

Abstract

The current research aimed to analyze and critique the strategic plan of Zagazig University (2013-2022). The current research used the descriptive-analytical methodology in addition to the use of the critical methodology, as it dealt with the nature of strategic planning, identifying the most important points of criticism to be taken into account when criticizing the university's strategic plan, and determining the most important scientific criteria from which the process of criticizing the strategic plan was launched, and finally, the content of. Zagazig University strategic plan was analyzed and critiqued in light of the previous set of criteria. The analysis and criticism included several aspects, starting with determining the degree to which the plan is based on the general objectives and principles of university education, then determining the extent to which the strategic plan takes into account the formal aspects stipulated by science in building strategic plans for universities, and the extent to which the plan adheres to the specific scientific methodology for building strategic plans. In light of the criticism criteria, the research reached a number of results, the most important of which is the presence of many shortcomings in the structure of the strategic plan and its scientific methodology. The criticism also revealed that some formal and technical conditions were taken into account in its preparation.

Keywords :(Strategic Planning -Strategic Plan - Zagazig University- Criticism)

مقدمة

يُعد التعليم الجامعي الأداة التي تسهم في تكوين الفرد والمجتمع وبلورة ملامحه في الحاضر والمستقبل؛ فهو السبيل لإعداد القوى البشرية المتخصصة، وإعداد الباحثين للمستقبل؛ وبهذا فالمجتمعات تحتاج إلى المؤسسات الجامعية، وخاصة في أوقات الأزمات الاجتماعية والاقتصادية، حيث إن هذه المؤسسات تمتلك القدرة على اقتراح البدائل لتطوير محكات ورؤى المستقبل، والتي تكون بدورها قادرة على التأثير في مسارها نحو تنمية المجتمع[١] .

كما يعد التعليم الجامعي من أهم محددات التنمية في كل دول العالم، ومعقد الآمال لكل سُبل التطور والنمو بمختلف أبعاده. وتحتل تنافسية التعليم الجامعي مكانة مهمة فى سُلَّم الأولويات المطروحة من قبل المهتمين بقضايا الجامعات، وتمثل الآن اتجاهًا دوليًّا، تُقوَّم من خلاله الحكومات سياساتها نحو امتلاك جامعات متميزة قادرة على المنافسة العالمية[٢].[٣]

وفي هذا الإطار، لم يعد تطوير التعليم الجامعي خيارًا، أو من قبيل الرفاهية، وخاصة في ظل المنافسة المحلية والعالمية الأمرُ الذي أدّى إلى اتجاه كافة المؤسسات للأخذ بالتخطيط الاستراتيجي؛ باعتباره المنهج الي يمكّن من التعامل الفعّال مع خضم التغيرات التي تجيء من كل صوب في البيئة المحيطة، ويمكّن المؤسسات من أن تشتق لنفسها مسارًا فعّالًا في المستقبل. كما أنّه يُعد الاتجاه التطويري الجديد الذي يبين كيف لأي مؤسسة أنْ تستفيد من عناصر قوتها ومن ظروفها الخارجية، وهو كذلك يبين على أي نحو يمكن لها تطبيق أساليب تحليل أوضاعها الداخلية والخارجية، وما الخبرات التي يمكن أن تهتدي إليها في هذا الصدد؟ فهو وسيلة لإدخال التوجه المستقبلي، والبيئي (الخارجي) إلى اهتماماتها، ومدخل لإخراجها من دائرة الجمود والثبات إلى دائرة التجديد والإبداع، واستشراف آفاق التغيير[٤].

وفي هذا السياق، تبرز أهمية التخطيط الاستراتيجي كأحد أهم الوسائل الرئيسة التي تمَكّن الجامعة من مواجهة تحديات المنافسة، وذلك من خلال العمل على تطوير إطار عمل يساعد الجامعة على تحديد السبل الواجب اتباعها لتحقيق أهدافها ودورها في بناء وتطوير المجتمع، كما يساعدها في تحقيق موقعها التنافسي بين الجامعات الأخرى على المستويين القومي والعالمي [٥]. كما يسعى التخطيط الاستراتيجي إلى توضيح معالم الطريق الذى يُمَكِّنُ الجامعة من تحقيق الأهداف، وذلك من خلال توفير رؤية استراتيجية تصف الصورة المستقبلية التي تنشدها، كما يساعد في تحديد الأوضاع الراهنة للجامعة، ويساعد على التقدير الدقيق للقوى الأساسية وتحديد مواطن الضعف التي يمكن أن تؤثر سَلبًا على الأداء وكيفية مواجهتها والتخلص منها، وكذلك تحديد مواطن القوة وكيفية الاستفادة منها[٦].

وثمة اتفاق بين المعنيين بالتعليم الجامعي على أن التخطيط الاستراتيجي من العمليات التي لا يمكن الاستغناء عنها خاصة بالنسبة للجامعات التي تأمل أن تُحَسّن مستوى أدائِها وتطور وتحدث من عملياتها بحيث تضمن تقديم خريجين قادرين على المنافسة في سوق العمل سواء على المستوي القومي أو الاقليمي. ومن هذا المنطلق، برزت أهمية التخطيط الاستراتيجي لمؤسسات التعليم الجامعي وفقًا لما يؤديه من دور فعّال في تمكينها من التعامل بفعالية مع التحديات التنافسية من خلال صياغة الاستراتيجيات الملائمة؛ التي تمكنها من تحقيق مكانة وميزة تنافسية.

ولاشك أنّ التخطيط الناجح أساسُ التطوير الناجح، ولكن أي نوع من التخطيط الذي نريده في مؤسساتنا التعليمية؟ وتكمن الإجابة عن هذا التساؤل في نهج عملية التخطيط الاستراتيجي ونتاجها من خطط استراتيجية. وحتى يمكن الوفاء بذلك فلابد من الاهتمام بجودة عملية التخطيط الاستراتيجي بمؤسسات التعليم الجامعي، أي تركيز مخططي هذا النوع من التعليم على أن يضعوا الخطط التي تعمل على إصلاح وتطوير قسماته المختلفة، وتحقيق الأهداف المبتغاة، وطرح

الحلول والبدائل الممكنة لعملية التطوير[٧]. ويعد أيسر الطرق لبلوغ ذلك اتباع ما نص عليه العلم بشأن عملية التخطيط وعدم الاكتفاء بالتقليد الأعمى الذي تقوم به بعض الجامعات عند بناء خطة استراتيجية.

ولّما كان التخطيط الاستراتيجي الدليل الموجه لمساعدة مؤسسات التعليم الجامعي لبناء الخطة الاستراتيجية التي تمكّنهم من تحقيق الرسالة والرؤية وغاياتها المأمولة. فإنّه من الضروري التعرف على مدى فعالية عملية التخطيط الاستراتيجي للجامعات. ومن هذا المنطلق، تتأكد أهمية تحليل ونقد الخطة الاستراتيجية للجامعة (٢٠١٣ -٢٠٢٢) للوقوف على ما تتمتع به من إيجابيات وما يشوبها من سلبيات؛ وذلك بهدف الحكم على جودة عملية بنائها انطلاقا من القاعدة التي تنص على أن ما بُني على باطل فهو باطل، ثم بعد ذلك الحكم على إمكانية تنفيذها.

مشكلة البحث

انطلاقًا من أن الخطة الاستراتيجية هي المنتج المادي والملموس لعملية التخطيط الاستراتيجي، وهي الأساس الذي تعتمد عليه الجامعة والخريطة التي تسترشد بها في تحقيق ما تسعى للوصول إليه. فتنفيذ الجامعة للخطة الاستراتيجية من خلال تحليل رسالتها والتحرك نحو رؤيتها، وتحديد مسئولية كل وحدة أو قسم أو إدارة داخلها في تحقيق الأهداف الاستراتيجية بالخطة في ضوء اجراءات التنفيذ الخاصة بكل هدف هو بمثابة التحرك من الواقع الفروض إلى المستقبل المرغوب.

يتضح من ذلك أهمية وضرورة بناء الخطط الاستراتيجية للجامعات في ضوء الأسس العلمية المحددة، كي تتمكن الجامعة من خلالها من التواصل والانفتاح على البيئة المحيطة؛ بما يساعد في تحديد موقعها بالنسبة لغيرها من الجامعات، وبيان قدرتها على المنافسة من خلال تحديد ما يواجهها من فرص وتحديات ومدى قدرتها على استغلال ذلك. ومن ثم فإن هناك حاجة إلى خطط واضحة ذات أهداف

محددة وسبل تنفيذ جادة لوضع أطر العلاج لإصلاح مجريات الواقع وطرح البدائل لحلها[٨].

وفي ظل تراجع مكانة مؤسسات التعليم الجامعي بمصر، وذلك في ضوء العديد من التقارير الدولية التي تختص بتحليل واقع الجامعات على مستوى العالم، والتي من أهمها تقرير التنافسية العالمية (٢٠١٦ -٢٠١٧) The Global Competitiveness Report (2016 – 2017) الصادر عن المنتدي الاقتصادي العالمي؛ حيث جاءت مصر في المركز(١١٢) من بين (١٣٨) دولة في مؤشر الوضع التنافسي للتدريب والتعليم الجامعي[٩] وانطلاقًا من أن التخطيط الجيد هو أول السبل لدعم القدرة التنافسية؛ كان لابد من مراجعة فكر التخطيط الاستراتيجي بالجامعات باعتباره وسيلة الجامعة للتحسين والتطوير وتصحيح المسار، وذلك للتأكد من اتباع الجامعة للأسس العلمية في بناءالخطة الاستراتيجية.

ولما كان النقد أساس تصحيح الاخطاء والتخلص من السلبيات ومعالجة النواقص والعيوب، وذلك من خلال عملية تحليل تستهدف تحديد إيجابيات وسلبيات الشئ محل النقد.

في ضوء ما سبق تتضح أهمية نقد الخطة الاستراتيجية لجامعة الزقازيق للوقوف على ايجابياتها وسلبياتها في ضوء جملة من المعايير العلمية استنادًا إلى القاعدة العلمية التي تنص على أنه لانقد بلا معايير وإلا أصبح مجرد وجهات نظر تفتقد للموضوعية. **وعلى ذلك تتمثل مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية:**

١ - ما ماهية التخطيط الاستراتيجي للتعليم الجامعي ؟

٢ - ما أبرز منطلقات نقد الخطة الاستراتيجية لجامعة الزقازيق؟

٣ - ما المعايير العلمية التي يتعين اتباعها لنقد الخطة الاستراتيجية لجامعة الزقازيق؟

٤ - ما واقع التخطيط الاستراتيجي بجامعة الزقازيق في الفترة (٢٠١٣ -٢٠٢٢)؟

أهداف البحث

يهدف البحث إلى تحليل ونقد الخطة الاستراتيجية لجامعة الزقازيق(٢٠١٣ -٢٠٢٢) للوقوف على ايجابياتها وسلبياتها في ضوء المعايير العلمية لنقد الخطط الاستراتيجية. **وفي سبيل تحقيق هذا الهدف يتعين تحقيق مجموعة من الأهداف المتمثلة فيما يلي:**

١. التعرف على ماهية التخطيط الاستراتيجي للتعليم الجامعي.

٢. إلقاء الضوء أبرز منطلقات نقد الخطة الاستراتيجية بجامعة الزقازيق

٣. تحديد المعايير العلمية التي يمكن في ضوئها نقد الخطة الاستراتيجية.

٤. تحليل ونقد الخطة الاستراتيجية لجامعة الزقازيق في ضوء بعض المعايير العلمية.

أهمية البحث

تنبثق أهمية البحث من خلال النقاط التالية:

١. معالجته موضوعًا على درجة كبيرة من الأهمية، حيث يقدم منهجية علمية لنقد الخطط الاستراتيجية للجامعات في ضوء المعايير العلمية.

٢. تفيد الدراسة الحالية مسئولي التخطيط الاستراتيجي بالجامعات؛ حيث تؤكد على ضرورة مراعاة المنهجية العلمية في بناء الخطط الاستراتيجية بما يضمن للجامعة فاعلية التطبيق.

٣. تفيد الدراسة الحالية كلًّا من وزارة التعليم العالي، والمجلس الأعلى للجامعات، والجامعات والكليات المختلفة، والمخططين التربويين وذلك عند التخطيط للتعليم من أجل إصلاحه، وكذلك المهتمين بقضايا تطوير التعليم .

٤. تمثل هذه الدراسة بداية لتوجيه الباحثين لإجراء مزيد من البحوث النقدية التي تستهدف تصحيح المسار من أجل ضمان التطوير.

مصطلحات البحث

تتحدد مصطلحات البحث فيما يلي:

١- التخطيط الاستراتيجي

تعرف عملية التخطيط الاستراتيجي للتعليم الجامعي على أنها عملية رسمية ومستمرة وتشاركية؛ يشارك فيها كافة أصحاب المصالح والمستفيدين، من أجل صياغة الخطة الاستراتيجية الأنسب لتحديد أفضل مواءمة لتكيف المؤسسة الجامعية مع البيئة الخارجية، مع التأكيد على ضمان تنفيذ ومتابعة هذه المواءمة من خلال إدارة استراتيجية فعالة؛ بما يسهم في إحداث التغيير الاستراتيجي نحو تحقيق رسالة المؤسسة ورؤيتها المستقبلية المأمولة [١٠]..

٢- الخطة الاستراتيجية

الخطة الاستراتيجية هي وثيقة تتضمن بيان برسالة المؤسسة ورؤيتها الاستراتيجية والأهداف والتطلعات الاستراتيجية، فضلا عن عرض ملخص لنتائج التحليل البيئي للبيئتين الداخلية والخارجية (نقاط القوة ونقاط الضعف والفرص والتحديات)، وكذلك ملخص **للاستراتيجيات** البديلة ومقارنة بينها، ثم تحديات البديل الاستراتيجي المختار. وأخيرا وصف البديل الاستراتيجي المختار ومحاوره بتفصيل كاف مع بيان بمتطلبات تنفيذ الاستراتيجية والرقابة والمتابعة[١١].،وهي تمثل نتاج ومخرج عملية التخطيط الاستراتيجي.

٣- النقـــــد

النقد في اللغة هو فن تمييز الجيد من الرديء، والصحيح من الفاسد، ونقد الشيء نقدا: نقده أي اختبره، أو ليميز جيده من رديئه أي عيوبه ومحاسنه، ويقال نقد

النثر ونقد الشعر أي أظهر ما فيهما من عيب أو حسن[١٢] .وعلى ذلك فالنقد في اللغة يعني فحص الشيء من أجل الوقوف على مواطن الجودة والرداءة فيه، أو كشف العيوب والنقائص، وذلك في ضوء اتباع معايير للنقد تختلف باختلاف المجال الذي يطبق فيه.

ويعرف النقد اصطلاحا بأنه نشاط فكري يتجه إلى نقد المفاهيم، ونقد التصورات، ونقد الأفكار بما يعني نقد الأيدولوجية الكامنة خلف النشاط العلمي والممارسات البحثية، أو خلف أي نشاط إنساني آخر يقوم به الفرد أو جماعة معينة من الأفراد في أي مجال من مجالات الحياة[١٣]كما يعرف النقد بأنه دراسة العمل و تفسيره واستظهار خصائصه واستمطار خفاياه، للانتهاء إلى مكامنه وجوهره[١٤].

منهج البحث

تقتضي طبيعة البحث الحالي والأهداف التي يسعى إلى تحقيقها استخدام المنهج الوصفى التحليلى الذي يقوم بوصف ما هو كائن وتفسيره وتحليل كافة أبعاده. ويستخدمه البحث الحالي في تحديد ماهية التخطيط الاستراتيجي وأسسه ومرتكزاته، كما يستخدم المنهج النقدي، ويستخدمه البحث لتحديد منطلقات نقد الخطة الاستراتيجية لجامعة الزقازيق، وتحديد المعايير العلمية لنقدها كأساس لتحليل ونقد الخطة الاستراتيجية لجامعة الزقازيق (٢٠١٣ - ٢٠٢٢) لبيان أهم نقاط قوتها ونقاط ضعفها في ضوء منهجية التخطيط الاستراتيجي للجامعات وغيرها من المعايير العلمية .

خطوات السير في البحث

يتم تنظيم البحث ليسير وفقًا للخطوات التالية:

المحور الأول: ماهية التخطيط الاستراتيجي

ويتناول من خلاله تطور مفهوم التخطيط الاستراتيجي وفقًا لرواد الفكر الاستراتيجي، وتحديد أبرزالأسس والمرتكزات التي تستند إليها عملية التخطيط الاستراتيجي، والأسئلة والمراحل الرئيسة التي تعبر عن عملية التخطيط الاستراتيجي

المحور الثاني– منطلقات نقد الخطة الاستراتيجية لجامعة الزقازيق

ويتم من خلاله تحديد أبرز المنطلقات التي تعتمد عليها عملية نقد الخطة الاستراتيجية، وتم تصنيفها إلى منطلقات تعود إلى أهمية النقد نفسه، ومنطلقات تعود إلى أهمية الموضوع.

المحور الثالث: معايير نقد الخطة الاستراتيجية لجامعة الزقازيق

ويتم من خلاله تحديد أبرز المعايير التي سيتم في ضوئها عليها نقد الخطة الاستراتيجية لجامعة الزقازيق، وتم تصنفيها كما يلي: أولاً - معيار التوافق والاتساق مع الأهداف العامة للتعليم الجامع، وثانيًا - المعايير المتعلقة بوثيقة الخطة الاستراتيجية، وثالثًا_ المعايير المتعلقة بتنفيذ الخطة الاستراتيجية ومتابعتها وتقويمها.

المحور الرابع: تحليل ونقد الخطة الاستراتيجية

ويتم خلال هذا المحور تناول الخطة الاستراتيجية بالتحليل والنقد في كافة مكوناتها ووفقًا للمعايير الموضوعة كأساس للنقد.

المحور الأول: ماهية التخطيط الاستراتيجي

يمكن تحديد ماهية التخطيط الاستراتيجي من خلال ما يلي:

أ- تعريف التخطيط الاستراتيجي

نظرًا لمرور التخطيط الاستراتيجي بمراحل تطورية متعددة، بدءًا من قطاع الأعمال إلى قطاع المؤسسات العامة غير الربحية، ثم إلى المؤسسات التعليمية. فقد تعددت وجهات النظر في تعريفه وفقًا لطبيعة التخصص القائم بالتعريف، والمجال المُطبق فيه هذا الفكر التخطيطي. ويتضح ذلك من خلال تعريف التخطيط الاستراتيجي وفقًا لراود وأصحاب الفكر الاستراتيجي؛ حيث تعددت تعريفاتهم نظرًا لاختلاف التوجهات الفكرية التي استندت إليها تفسيراتهم.

ويُعرف George Steiner (1979) التخطيط الاستراتيجي، **باعتباره عملية رسمية**؛ إذ يطلق عليه التخطيط الاستراتيجي الرسمي. ويعرفه من خلال أربعة مرتكزات تمثل الإطار الذي يتحرك داخله ذلك المصطلح، وهي:

- **مستقبلية القرارات الحالية:** يعني ذلك أنّه يدرس أسباب وتأثير القرارات والإجراءات الحالية نحو تشكيل المستقبل المأمول؛ فالتخطيط الاستراتيجي يدرس نقاط القوة والضعف، والفرص والتحديات المستقبلية، التي تمثّل الأساس لتحديد أنسب القرارات الحالية التي تؤدي إلى تصميم المستقبل المرغوب، وتحديد الطرق المؤدية إلى تحقيقه.
- **التخطيط كعملية:** يعني ذلك أنّه عملية ممنهجة منظمة تسير على أسس واضحة ومفهومة. فهو عبارة عن عملية تبدأ بصياغة الغايات المؤسسية، ثمّ تحديد الاستراتيجيات والسياسات اللازمة لتحقيقها، ثمّ الخطط التفصيلية الإجرائية المؤدية إلى تنفيذ هذه الاستراتيجيات والغايات النهائية. وبالتالي فإنّه يمثل عملية يتبلور من خلالها نوع الجهد التخطيطي المطلوب تنفيذه،

ويتضمن تحديد ما يجب تنفيذه، ومتى؟ وكيف يتم تنفيذه؟ ومن سيقوم بتنفيذه؟ وكيفية معالجة النتائج؟.

- **التخطيط كفلسفة:** أي أنّه يمثل اتجاهًا وأسلوبًا للحياة، من خلال التركيز على الأداء المستند إلى الدراسة واستلهام المستقبل. فهو أكثر من أن يعبرَ عن مجموعة من الخطوات والإجراءات والأساليب، فيجب على أي مؤسسة أن تدركَ أن التخطيط يستحق أن تقوم به المؤسسة، وأن تقوم به قدر ما تستطيع(١٥).
- **التخطيط كبناء:** أي أنه يعبر عن نظام هيكلي يربط بين ثلاثة أنواع رئيسة من الخطط هي: الخطط الاستراتيجية، والاستراتيجيات (أو البرامج متوسطة المدى)، والخطط التنفيذية والميزانيات قصيرة المدى؛ بُغية انصهار التكامل بينها في صورة قرارات حالية(١٦).

وينطلق تعريف **Danial Rowely, et.al (1997)** من إيضاحه العلاقة بين التخطيط الاستراتيجي، والإدارة الاستراتيجية. فيُعرف التخطيط الاستراتيجي بأنّه عملية رسمية مصممة؛ من أجل مساعدة أي مؤسسة لتحديد أفضل موائمة مع بيئتها والمحافظة عليها. أمّا الإدارة الاستراتيجية هي العملية التي تتطلب اهتمامًا، وتركيز المؤسسة على تطبيق وتنفيذ الموائمة المثلى مع البيئة والحفاظ عليها(١٧). ووفقًا لهذا التعريف، تأتي الخطة لتحدد القرارات التي تضمن التكيف والموائمة مع البيئة الخارجية، ثمّ تأتي الإدارة الاستراتيجية التي تضمن تنفيذ هذه الموائمة.

ووفقًا لـ **Donald Norris & Nick Poulton(2008)** يُعرف على أنّه النشاط أو العملية التي تؤطر وتحدد من خلالها المؤسسة القرارات الاستراتيجية. وفي هذه الحالة فإنّ مصطلح "استراتيجي" لا تعني "مهم" أو "طويل المدى"؛ فالتخطيط لكي يكون استراتيجيًّا؛ من أجل صنع القرارات الاستراتجية، يجب أن يفي بعدة معايير، هي: يحدد علاقة المؤسسة ببيئتها، ويتناول المؤسسة بأكملها كوحدة للتحليل، ويعتمد على المدخلات من مجموعة متنوعة من المجالات الوظيفية، ويوفر التوجيه للأنشطة الإدارية التنفيذية في جميع أنحاء المؤسسة. وعلى ذلك يعبر التخطيط

الاستراتيجي عن توجه المؤسسة ككل؛ من أجل التكيف مع البيئة الخارجية، وإجراءات تحقيقه، من خلال تحديد القرارات الاستراتيجية طويلة المدى، ومتوسطة المدى، وقصيرة المدى؛ من أجل بناء الخطة الاستراتيجية. وهنا يمكن القول أنّ التخطيط الاستراتيحي عملية استباقية مُوجَّهة خارجيًّا تتضمن جميع الآفاق الزمنية من خلال ثلاثة مستويات لثلاثة أنواع من التخطيط، وهي: التخطيط طويل المدى، التخطيط التكتيكي متوسط المدى، التخطيط الإجرائي قصير المدى(١٨).

ووفقًا Leonardo Goodstin, et.al (2008)، يُعرف التخطيط الاستراتيجي بأنه العملية التي يرسم بها الأعضاء الموجهين لمؤسسة ما مستقبلها، ويطورون العمليات والإجراءات اللازمة؛ لتحقيق ذلك المستقبل(١٩).

وينطلق Roger Kaufman (2009) في تعريفه للتخطيط الاستراتيجي من فرضية مؤداها، أن الهدف من التخطيط الاستراتيجي أنْ تحقق المؤسسة قيمة مضافة للمجتمع. لذا يُطلق على التخطيط الاستراتيجي اسم التخطيط الشاملMega Planning، فهو يبدأ بالمستوى ميجا الاستراتيجي؛ لتحديد الفائدة المجتمعية " الرؤية المثالية للمجتمع"، ثم ينتقل إلى التخطيط التكتيكي، ثم إلى التخطيط الإجرائي؛ لتحديد أفضل الطرق والوسائل اللازمة لتحقيقها(٢٠).

وعليه، يُعرِّف التخطيط الاستراتيحي للتعليم على أنّه: عملية استباقية شاملة أو تخطيط استباقي يُمكِّن المشاركين من تحقيق فوائد مجتمعية، وهي قابلة للتطبيق في جميع المستويات التعليمية. وينطلق هذا التعريف من أي مؤسسة تعليمية لابد أن تؤدي إلى نتائج وآثار مجتمعية. فالتخطيط الاستراتيجي ينطلق من تحديد الرؤية المثالية لمستقبل المجتمع المأمول، الذي يجب أن تسهم في تشكيله المؤسسات التعليمية، من خلال تكييف الأهداف المؤسسية نحو تحقيق هذا المجتمع المأمول(٢١). ووفقًا لهذا التعريف، ينطلق التخطيط الاستراتيجي من تحديد النتائج المؤسسية، وإجراءات تحقيقها استنادًا إلى رؤية مثالية، تركز على ضرورة تحقيق قيمة مضافة على المستوى الشامل المتعلق بالمجتمع ككل.

ويعرفه Michael Allison & Jude Kaye (2015) بأنّه عملية منهجية منظمة تتفق المؤسسة وكافة أصحاب المصالح الرئيسين من خلالها على الأولويات الضرورية؛ من أجل تحقيق رسالتها، والاستجابة والتكيف مع البيئة، وتحديد وتخصيص الموارد اللازمة لتحقيق هذه الأولويات. ويتضح من خلال هذا التعريف عدة مفاهيم يمكن خلالها فهم عملية التخطيط، هي بأنّها: **عملية استراتيجية**؛ أي أنها تسعى للتكيف مع البيئة الخارجية واحتياجات المستفيدين المتغيرة، **وعملية نظامية**؛ فهى نهج وهيكل منظم لسلسلة من الخطوات، **وعملية قائمة على الإجماع، أو التوافق** بشأن تحديد الأولويات؛ من أجل الالتزام بتنفيذها، **وعملية موجهة لاكتساب وتوزيع الموارد**؛ حيث إنّ تحقيق التوازن بين الحصول على الموارد، وخطط الإنفاق هو جوهر عملية التخطيط الاستراتيجي؛ فتساعد الخطة الاستراتيجية القادة على اتخاذ خيارات استباقية، وواقعية بين استراتيجيات التمويل المتنافسة، وبين الإنفاق على البرامج المختلفة[٢٢].

كما يعرفه John Bryson (2021) بأنّه جهد منظم ومنضبط من أجل إنتاج القرارات، والإجراءات الأساسية التي تشكل وتوجه ما تكون عليه المؤسسة(أي هويتها)؟ وماذا تفعل(الاستراتيجيات والإجراءات)؟ ولماذا تفعل ذلك؟ وبعبارة أخرى هو جهد منظم ومنضبط؛ من أجل إنتاج القرارات، والإجراءات الأساسية التي ستؤطر ماهية المؤسسة، وماتقوم به، ولماذا؟[٢٣].

وبإمعان النظر فيما سبق بشأن تعريفات التخطيط الاستراتيجي، يلاحظ أنّ هناك تعريفات تركز غلى التخطيط كعملية رسمية، تعبر منهجية منظمة مكونة من مراحل وخطوات وتعريفات أخرى تركز على النظرة المستقبلية للقرارات الاستراتيجية، وتحديد الإجراءات اللازمة للوصول إلى الاتجاه المرغوب. في حين يركز البعض الآخر على الغرض من عملية التخطيط، مثل: تحديد اتجاه المؤسسة، وتحقيق الالتزام لدى الموظفين وأصحاب المصالح، وتحقيق قيمة للمجتمع. وهناك تعريفات تركز على العملية ونتاجها، التي يترتب عليه تحديد القرارات الاستراتيجية والاجراءات والوسائل - متمثلة في الخطة الاستراتيجية - التي تتخذها المؤسسة

لتحقيق رسالتها ورؤيتها المستقبلية المثالية. كما ينظر البعض الآخر على أنّ التخطيط نشاط استباقي موجه خارجيًّا، ينطلق من تحقيق قيمة عامة للمجتمع. كما تنطلق بعض التعريفات من أنّ التخطيط الاستراتيجي تخطيط شامل يتناول المؤسسة في مجموعها؛ من أجل التركيز على التوجه الكلي للمؤسسة في إطار موائمتها مع البيئة لخارجية. ويؤكد البعض في تعريفه للتخطيط الاستراتيجي بالتأكيد على الموائمة مع البيئة الخارجية –صياغةً وتنفيذًا – من خلال التكامل مع الإدارة الاستراتيجية.

وفي ضوء ماسبق، **يمكن تعريف التخطيط الاستراتيجي للتعليم الجامعي** بأنّه عملية رسمية، تهدف إلى مساعدة مؤسسات التعليم الجامعي؛ لتحقيق أفضل موائمة مع البيئة الخارجية، من خلال منهجية استباقية تشاركية منظمة، ذات مراحل وخطوات محددة قائمة على استلهام المستقبل المأمول للمؤسسة، من خلال مشاركة مختلف أصحاب المصالح؛ من أجل تحديد رسالة ورؤية المؤسسة، والاتفاق على القضايا والمحاور الاستراتيجية للتطوير – ذات الأولوية – اللازمة للتكيف مع البيئة الخارجية، كأساس لصياغة الخطة الاستراتيجية من خلال تحديد الغايات والأهداف والإجراءات، والخطط التنفيذية، وتخصيص الميزانيات والموارد اللازمة للتنفيذ، ثمّ تنفيذها ومتابعتها وتقويمها؛ بما يُسهم في تحقيق رسالة المؤسسة ورؤيتها المستقبلية المأمولة[٢٤]..

ب-الأسس والمرتكزات التي تستند عليها عملية التخطيط الاستراتيجي

يمكن تحديد الأسس والمرتكزات التي تستند عليها عملية التخطيط الاستراتيجي فيما يلي:

- التخطيط عملية فنية، تعبر عن منهجية علمية منظمة لها مراحل وخطوات وإجراءات فنية محددة ، وتطلب الاستعانة بالعديد من الأساليب والفنيات والأدوات. ومن ثم يجب أن يشرع في تطبيقها فريق مؤهل ومدرب.

- التخطيط عملية مرنة وقابلة للتكييف والموائمة وفقاً لظروف أي مؤسسة؛ فلا يوجد نموذج أو قالب جامد لعملية التخطيط الاستراتيجي. ومن ثم يمكن لأي مؤسسة تشكيل أو تبنى النموذج الذي تراه مناسبًا لطبيعة عملها، وخبرات أفرادها، وتعقد بيئتها. كما أن الخطة الاستراتيجية –كنتاج للعملية - تتسم بالمرونة والقابلية للتحديث والتعديل وفقاً للظروف المتغيرات وما يطرأ من مستجدات.
- التخطيط عملية رسمية؛ حيث يجب أن تأخذ العملية الطابع الرسمي من خلال اعلان المؤسسة رسميًا لبدء العملية، واعتماد مخرجاتها، ودعم تنفيذها.
- التخطيط عملية تكيفية موجه من الخارج إلى الداخل؛ فالتخطيط الاستراتيجي لأي مؤسسة يجب أن ينطلق من تحقيق قيمة مضافة للمجتمع، ويأخذ في اعتباره التكيف مع القوى والعوامل الخارجية التي تؤثر على المؤسسة وعلى تحقيق رسالتها ورؤيتها.
- التخطيط عملية استباقية؛ حيث يؤكد على تشكيل صورة المستقبل المأمول، ثم تحديد الإجراءات اللازمة لتحقيقه. فهو يتسم بطابع المبادرة لا بطابع رد الفعل، والاستعداد للمستقبل. أي أنه تخطيط موجه بالرسالة والرؤية والقيم.
- التخطيط عملية شاملة؛ حيث يتضمن الموسسة كوحدة كلية بجميع وحداتها ووظائفها في ضوء موائمتها بالبيئة الخارجية.
- التخطيط عملية تشاركية موجهة بأصحاب المصالح؛ حيث يؤكد على ضرورة مشاركة مختلف أصحاب المصالح طوال مراحل العلية، فالتخطيط يكون أكثر واقعيًا وقابلاً للتنفيذ من خلال مشاركة تحليل آراء أصحاب المصالح الداخليين والخارجيين طوال خطوات العملية.
- التخطيط موجهة بمؤشرات للتقييم؛ حيث ينطلق من تحديد إطار لمجالات ومؤشرات لتقييم واقع الميزة التنافسية لمؤسسات التعليم الجامعي.
- التخطيط عملية هرمية منطقية؛ حيث ينطلق من التأكيد على الموائمة والترابط السببي المنطقي لتسلسل مستويات الأهداف الهرمية، من خلال ايضاح مستويات أنماط الآداء المرغوبة في صياغة الخطة الاستراتيجية (الغايات،

الأهداف، الإجراءات)، على نحو يحدث الموائمة بين مستويات عملية التخطيط: الاستراتيجي، التكتيكي، الإجرائي.

- التخطيط عملية موجهة إجرائيًا"؛ حيث تسعى العملية إلى التكامل مع التخطيط الإجرائي لبناء الخطة التنفيذية للخطة الاستراتيجية لضمان تنفيذها بنجاح.
- التخطيط عملية متكاملة مع الإدارة الاستراتيجية؛ حيث يركز على التنفيذ وإحداث التغيير من خلال التركيز على تنفيذ القرارات التنفيذية في الحال من أجل تغيير وضع المؤسسة نحو المستقبل المأمول.
- التخطيط عملية دورية مستمرة؛ حيث تنتهي كل دورة بتقييم عملية التخطيط من أجل التهيئة والاستعداد للبدء بدورة جديدة[٢٥].

جـ- عملية التخطيط الاستراتيجي : الأسئلة والمراحل

يمكن التعبير عن عملية التخطيط الاستراتيجي في صورة عدد من الأسئلة الرئيسة، وكل سؤال يعبر عن مرحلة ضمن مراحل عملية التخطيط، وكل مرحلة تتضمن عدد من الخطوات، كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (١)

عملية التخطيط الاستراتيجي: الأسئلة والمراحل والخطوات

الأسئلة الرئيسة	مراحل وخطوات دورة عملية التخطيط الاستراتيجي		
	المراحل	الخطوات	النواتج والمخرجات الرئيسة
هل نحن مستعدون للقيام بالتخطيط الاستراتيجي؟	المرحلة (١) التخطيط للتخطيط Planning to plan	**الخطوة(١):** اعلان القيادة المؤسسية بالبدء بعملية التخطيط الاستراتيجي **الخطوة(٢):** تشكيل فريق التخطيط الاستراتيجي **الخطوة (٣)** تحديد نموذج عملية التخطيط الاستراتيجي الذي تتبناها المؤسسة **الخطوة (٤):** تدريب فريق التخطيط الاستراتيجي على العملية	▪ التأكد من جاهزية المؤسسة للبدء بالتخطيط ▪ الحصول على قرار رسمي لبدء العملية ▪ تشكيل وتدريب فريق التخطيط الاستراتيجي ▪ خطة المشاركون من أصحاب المصالح ▪ الخطة الزمنية والتنفيذية

		الخطوة (٥): تحديد أصحاب المصالح وخطة مشاركتهم في العملية **الخطوة (٦):** تحديد المدى الزمني للخطة الاستراتيجية **الخطوة (٧):** الجدولة الزمنية لعملية التخطيط الاستراتيجي **الخطوة (٨)** تقدير الموارد والميزانية لإجراء عملية التخطيط رسميًا **الخطوة (٩)** صياغة الخطة التنفيذية لعملية التخطيط الاستراتيجي **الخطوة (١٠):** نشر ثقافة التخطيط الاستراتيجي والتسويق لتطبيق العملية	لتطبيق عملية التخطيط
أين نريد الذهاب؟	**المرحلة (٢)** **صياغة الرسالة والقيم والرؤية والشعار "التوجه الاستراتيجي العام"** **Overall Strategic Direction**	**الخطوة (١)& (٢):** صياغة بيان الرسالة والقيم. **الخطوة (٣)&(٤):** صياغة بيان الرؤية وشعار المؤسسة.	▪ بيان الرسالة:الغرض الرئيس لوجود المؤسسة.(معتمد ومعلن) ▪ بيان القيم: المبادئ الموجهة للمؤسسة. (معتمد ومعلن) ▪ بيان الرؤية :صورة المستقبل المأمول للمؤسسة. (معتمد ومعلن) ▪ شعار المؤسسة: كلمات تعبيرية كعلامة مميزة للرسالة والرؤية (معتمد ومعلن)
أين نحن الأن؟	**المرحلة (٣)** **التحليل الاستراتيجي** **Strategic Analysis**	**الخطوة(١)** تحليل البيئة الخارجية: تحديد الفرص والتحديات أ - البيئة الخارجية العامة ب -البيئة الخارجية الخاصة ١ -بيئة قطاع التعليم الجامعي ٢ -البيئة التنافسية،ويتضمن ذلك: - تحليل المنافسين - القوى اللتنافسية الخمس لبيئة المنافسة(نموذج بورتر) **الخطوة(٢)** تحليل البيئة الداخلية: تحديد نقاط القوة والضعف والكفاءات أ- إطار مؤشرات تقييم البيئة الداخلية وواقع الميزة التنافسية ب- المقارنة المرجعية	▪ قائمة نقاط القوة والضعف الفرص والتحديات (SWOC) والكفاءات الأساسية والمتميزة

كيف نصل إلى هناك؟	المرحلة (٤) صياغة الخطة الاستراتيجية Strategic Plan Formulation	**الخطوة(١):** تحديد القضايا الاستراتيجية **الخطوة (٢):** تحديد الغايات والأهداف والأنشطة	▪ الخطة الاستراتيجية ▪ (القضايا الاستراتيجية - الغايات - الأهداف)
		الخطوة(٣): بناء الخطة التنفيذية **الخطوة (٤):** الخطة الزمنية **الخطوة (٥):** الخطة المالية **الخطوة (٦):** بناء خطة المتابعة والتقويم	▪ الخطة التنفيذية للخطة الاستراتيجية& الخطة الزمنية&الخطة المالية& خطة المتابعة والتقويم)
		الخطوة(٧): كتابة وثيقة الخطة الاستراتيجية المتكاملة واعتمادها	▪ وثيقة متكاملة مكتوبة للخطة الاستراتيجية واعتمادها
كيف يمكن إدارة تنفيذ الخطة الاستراتيجية بنجاح نحو التغيير؟ (الإدارة الاستراتيجية والتغيير)	المرحلة (٥) تنفيذ الخطة الاستراتيجية Strategic Plan Excution	▪ الاحتفال والشكر ▪ النشروالتوصل ▪ استخدام وتخصيص وتوزيع الموارد ▪ قيادة وثقافة مؤسسية داعمة ▪ بناءهيكل تنظيمي مناسب ▪ نظام فعال لإدارة ومتابعة الأداء ▪ نظام للمحاسبية والحوافز والمكافآت	التغيير الاستراتيجي نحو الميزة التنافسية (تحقيق النتائج المأمولة)
كيف نعرف أن حققنا ما نريد؟	المرحلة (٦) المتابعة والتقويم Monitoring &Evaluation	**الخطوة (١):** متابعة تنفيذ الخطة الاستراتيجية وتحديثها. **الخطوة (٢):** تقييم عملية التخطيطالاستراتيجي والتهيئة لدورة جديدة	▪ تقارير المتابعة والانجاز، وتحديد الاجراءات التصحيحية. ▪ المراجعة والتحديث السنوى للخطة الاستراتيجية. ▪ تقويم العملية والبدء في دورة جديدة.

المصدر: أميرة محمود الشرقاوي: بناء نموذج لتحقيق الميزة التنافسية للتعليم الجامعي في ضوء نماذج التخطيط الاستراتيجي، رسالة دكتوراه،كلية التربية،جامعة الزقازيق،٢٠٢١، ص٣٦٢.

وكما هو موضح بالجدول، تتطلب عملية التخطيط الاستراتيجي وفقاً للنموذج المقترح، الإجابة على(٦) أسئلة رئيسة تعبر عن (٦) مراحل رئيسة، بدءًا من التخطيط للتخطيط من أجل التهيئة والاستعداد لتطبيق للعملية، وانتهاءًا بالتنفيذ والمتابعة والتقويم.

المحور الثاني – منطلقات نقد الخطة الاستراتيجية لجامعة الزقازيق

النقد نشاط فكري حظى باهتمام كبير في الأوساط العلمية والتربوية؛ وذلك لدوره في إثراء العقل وتنوير الفكر وتنقيح المعرفة، ولم يقتصر النقد على مجال الأدب كما قد يظن البعض بل مارسته العديد من المجالات الأخرى كالفلسفة والشعر والعلوم وغيرهم؛ ومن ثم أصبح له أهيمة عظيمة في كافة مجالات المعرفة، وللتعرف على دوره في تنمية الفكر وتنويره كان لابد من الوقوف علي مفهوم النقد. وتتضح أهمية نقد الخطة الاستراتيجية من أهمية النقد بصفة عامة ودوره في تدقيق المعرفة؛ ومن ثم تنوير الفكر، وكذلك أهمية موضوع الدراسة بصفة خاصة.

وتتأكد أهمية الحاجة إلى نقد الخطة الاستراتيجية من عدد من المنطلقات بعضها يرجع إلى أهمية النقد في حد ذاته ، والبعض الأخر يرجع إلى طبيعة الموضوع نفسه. .وفي ضوء ذلك يمكن تحديد المنطلقات الأساسية التي أنطلقت منها عملية نقد الخطة كما يلي:

أ- منطلقات تعود لأهمية النقد

حيث تتمثل الغاية النهائية للنقد في التخلص من نمط التفكير الذي لا يقبل إلا بالفكرة الواحدة والمطلقة أي تلك التي لا تكون عند صاحبها غير قابلة للنقاش والتطوير[٢٦]؛ فالنقد يجعل الأمور تسير في المسار الصحيح ويقلل من العرضة للخطأ أو الحيد عن الصواب؛ وبذلك تتمثل أهمية النقد بصفة عامة في تسليط الضوء على المعارف والنظريات التي تسيطر على طريقة التعامل مع الأشياء؛ فهو أفكار كل همها أن تتساءَل لماذا تظهر نظرية معينة؟ ولماذا تسود في الزمان والمكان؟ وما القوى المعاونة لها؟ فالنقد نشاط فكري يضع المفاهيم والتصورات موضع مساءلة للكشف عن مضمونها الاجتماعي والأيديولوجي[٢٧].

ب- منطلقات تعود لأهمية الموضوع

يمكن تحديد بعض منطلقات نقد الخطة الاستراتيجية للجامعات إلى طبيعة وأهمية الموضوع ذاته، وتتمثل فيما يلي:

- **دور الجامعة في بناء المجتمع**

تعد الجامعة من أهم المؤسسات الاجتماعية التي تؤثر وتتأثر بالجو الاجتماعي المحيط بها؛ فهي من صنع المجتمع من ناحية، ومن ناحية أخرى هي أداته في صنع قيادته الفنية والمهنية والسياسية والفكرية[٢٨]؛ فالجامعة هي القوة المحركة للفرد والمجتمع في مضمار التقدم والتنمية الشاملة والمستدامة، وهي مفتاح عبور المجتمعات وبوابة حضارة القرن الحادي والعشرين؛ التي تتميز بالتحديات العلمية والتكنولوجية المعقدة والمتنامية في مختلف المجالات الاقتصادية والاجتماعية، وهي البوتقة التي تنصهر فيها عقول الصفوة من أبناء المجتمع – طلابا وأساتذة - لتحقيق طموحات مجتمعهم وأهدافه.[٢٩] فإذا كان الحاضر هو نتاج الماضي فإن مستقبل المجتمع يتكون من الحاضر الذي تشكل عناصره أفكار المجتمع وإنجازاته وتصوره على أساس من الوعي بما ينبغي أن تتسم به وظائف التعليم الجامعي من حركية وديناميةٍ لا غنى عنها لضمان التوجه السليم للعملية التعليمية من أجل تحقيق مستقبل مأمول[٣٠] ؛ لذا فلكل جامعة رسالتها التي تتولى تحقيقها والتي تختلف من مجتمع لآخر حسب فلسفة هذا المجتمع، وعلى الرغم من ذلك فإن هناك قاسما مشتركً في الوظائف بين أغلب الجامعات يكاد يكون متفقا عليه في أدبيات التربية تسعى الجامعات لتحقيقه مهما كان شكل المجتمع الذي تعمل فيه، ويتمثل هذا القاسم فيما يجب أن تقوم الجامعات من تعليم وبحث علمي وخدمة المجتمع [٣١].
وانطلاقا من أن التخطيط هو وسيلة الجامعة لتحقيق أهدافها تتأكد أهمية بل ضرورة فحص الخطة الاستراتيجية لجامعة الزقازيق؛ للكشف عما يشوبها من

نقائص للتغلب عليها حتى تتمكن الجامعة من أداء رسالتها وتحقيق أهدافها على الوجه الأكمل.

- **أهمية التخطيط الاستراتيجي في تطوير التعليم الجامعي**

أصبح التخطيط الاستراتيجي البديل الأفضل أمام الجامعات للتعامل مع البيئة الديناميكية المحيطة بها والمليئة بمتغيرات ذات وتيرة سريعة للغاية، وإن لم تتمكن الجامعات من مواكبة هذه التغيرات لا يمكنها البقاء والاستمرار، ويعد التخطيط الاستراتيجي -وما يوفره من تنبؤات مستقبلية وما ينجم عنه من خطة استراتيجية تمكن الجامعة من تحقيق المستقبل المرغوب بالنسبة لها، وذلك من خلال تجنب الجامعة التغيرات المفاجئة التي يحتمل حدوثهاعند تحقيق أهدفها(٣٢). وتعد الخطة الاستراتيجية هي منتج عملية التخطيط وجودتها - دليلًا على جودة عملية التخطيط برمتها؛ من هنا تأتي الحاجة إلى ضرورة مراجعة الخطط الاستراتيجية للتعليم الجامعي على نحو نقدي، يشكل مدخلا لازما وتمهيدا ضرورياً لبناء نظام تعليم ينهض بالمجتمع ويساعد في إقالته من عثراته وارتقائه المكانة اللائقة به حضاريا؛ فلا يمكن الحديث عن تشييد بناء جديد دون نقد البناء الموجود، والتعرف على حالته، الصالح فيه والطالح، المرغوب فيه والمرغوب عنه، ما يلزم إبقاؤُه، وما يتعين إلغاؤه، وما يفترض تطويره.(٣٣)

- **الحاجة إلى استخدام أساليب حديثة في تنفيذ الخطط الاستراتيجية**

ما من مؤسسة إلا و تسعى دائما إلى تحديث وتطوير مستوى أدائها ونظم إدارتها، ويكون هذا السعي أكثر إلحاحا إذا كان الحديث خاص بمؤسسة تعليمية رفيعة المقام كالجامعة؛ والتي تعد أساس تقدم العلوم والفنون ونشر المعرفة والانفتاح عليها في كافة التخصصات؛ ومن هذا المنطلق فلابد لمؤسسات التعليم الجامعي أن تستعين بأحدث النظم لإدارة الأداء فيها؛ ومن ثم ضمان تحقيق أهدافها بأقل وقت وجهد وأعلى جودة وكفاءة.

والجدير بالذكر أن الأمر لم يعد يتوقف على امتلاك الجامعة لخطة استراتيجية أم لا، بقدر ما هو مُتعلق بقدرة الجامعة على تنفيذ هذه الخطة كي تضمن بلوغ ما خططت له من أهداف، ولم تتمكن الجامعة من ذلك إلا إذا توافرت لها الآلية أو الأسلوب المناسب؛ حيث أصبحت كافة الجامعات بلا استثناء تمتلك هذه الوثيقة – الخطة الاستراتيجية - مع الاختلاف في مستوى الجودة، ولكن هل كل جامعة قادرة على تنفيذ ما خططت له؟ بالطبع لا، وإلا لم يكن هذا هو حال التعليم الجامعي المصري.

وللقضاء على الفجوة الموجودة بين التخطيط والتنفيذ كان لابد من الاعتماد على بعض أساليب التخطيط التي يمكنها تقليص هذه الفجوة، وتعد بطاقة الأداء المتوازن واحدة من هذه الأساليب التي تمكن الجامعة من تنفيذ استراتيجيتها؛ ومن ثم بلوغ رؤيتها المستقبلية؛ فهي أسلوب من أساليب التخطيط يسهم في تحقيق أهداف المؤسسة من خلال ترجمة الرؤية والاستراتيجية إلى مجموعة مترابطة من مقاييس الأداء الشاملة ومن هنا تسهل متابعة التنفيذ؛ فهي تجعل من الرؤية الاستراتيجية هدفًا شخصيًّا لكل من يعمل بالمؤسسة.

- **الحاجة إلى التكامل بين التخطيط الاسراتيجي والإدارة الاستراتيجية**

تعد الإدارة الاستراتيجية من أبرز عوامل نجاح تنفيذ الخطة الاستراتيجية، فيرجع فشل كثيرٍ من جهود التخطيط الاستراتيجي، إلى ضعف عملية تنفيذ الخطة الاستراتيجية. ومن ثمّ برز الاهتمام بتأكيد دور الإدارة الاستراتيجية كجزء من العملية؛ لتدعيم وتعزيز ممارسات التخطيط الاستراتيجي؛ من أجل إحداث التغيير الاستراتيجي[٣٤]. وعلى ذلك ضرورة تتأكد أهميى دمج وتكامل كل من التخطيط الاستراتيجي والإدارة الاستراتيجية خلال نفس العملية التي توحد بين كليهما[٣٥]

ومن ثم تُعرف الإدارة الاستراتيجية على أنّها التنفيذ اليومى للخطة الاستراتيجية. فبمجرد بناء الخطة التنفيذية، ينتقل التأكيد إلى التنفيذ من خلال الإدارة الاستراتيجية. فالنتيجة النهائية للتخطيط الاستراتيجي هي الإدارة الاستراتيجية التي يستطيع الأفراد بموجبها أنْ يتمكنوا من كيفية دمج عملية التخطيط ضمن سلوكهم اليومي [٣٦].

وفي هذا السياق، يوضح Daniel Rowley & Herbert (2001) Sherman طبيعة العلاقة التكاملية بين التخطيط والإدارة الاستراتيجية من قوله، أنّ التكهن الطويل المدى لخطة استراتيجية ناجحة هو التقدم في عملية إدارة استراتيجية. ويشير بأنّ التخطيط الاستراتيجي يتضمن تحديد ما يجب القيام به، وكيف يتم القيام به، فهو عملية تتضمن تحديد ظروف البيئة الخارجية، ثمّ صياغة الخطة التي تمكن الكلية أو الجامعة من الموائمة مع البيئة. وعليه يمثل التخطيط الاستراتيجي نقطة البداية، من حيث إنّه يمثل عملية صنع القرار في المؤسسة، وأن ما يأتي بعد هذه البداية هو التنفيذ. وهنا يأتي دور الإدارة الاستراتيجية لضمان تنفيذ هذه الموائمة[٣٧]. ووفقًا لذلك، تأتي الإدارة الاستراتيجية لكي تساعد على ضمان التطبيق الجيد للاستراتيجيات، وتقليص الفجوة بين الإعداد والتنفيذ من خلال الرقابة الجيدة والتقييم المستمر لما تحققه المؤسسة(٣٨).

ومن هذا المنطلق تؤكد أدبيات االتخطيط الاستراتيجي الحديثة على ضرورة التنفيذ من خلال تكامل وانتقال التخطيط إلى الإدارة الاستراتيجية، فأصبحت تركز العملية أكثر على التنفيذ والإدارة الاستراتيجية مثل تركيزها على التخطيط [٣٩].

المحور الثالث- معايير نقد الخطة الاستراتيجية لجامعة الزقازيق

النقد ليس عملية عشوائية بل يتطلب الانطلاق من معايير محدده سلفاً حتى يكون رصينا، فلا نقد بلا معيار يربط بين المنقود والناقد، بين القديم والجديد لتواصل الهدم والبناء إلي مالا نهاية، والمعيار هو شيء فيه من القديم أصله ومن الجديد فرعه، ومن القديم جوهره ومن الجديد أعراضه، ومن القديم جذوره ومن الجديد أوراقه، ومن القديم مضمونه ومن الجديد أشكاله . [٤٠] فالنقد هو خطوة أساسية ممهدة لكل عمل يستهدف تقدم المجتمع وتطوره .

ولذا، يأتي هذا المحور لتحديد عدداً من المعايير التي ترتكز عليها عملية تحليل ونقد الخطة الاستراتيجية لجامعة الزقازيق، ويمكن توضيحها من خلال ما يلي:

أولاً- معيار التوافق والاتساق مع الأهداف العامة للتعليم الجامعي

يأتي هذا المعيار للإجابة على سؤال مفاده : **إلى أي مدى تنطلق الخطة الاستراتيجية لجامعة الزقازيق من الأهداف العامة للتعليم الجامعي؟** وهنا تجدر الإشارة بأن أهداف التعليم الجامعي تختلف من مجتمع لآخر تبعا لاختلاف فلسفة وطبيعة المجتمعات، كما تختلف -أيضا - باختلاف العصور؛ فأهداف التعليم الجامعي في الماضي تختلف -حتما - عن أهدافه الآن؛ حيث تواجه مجتمعات العصر الحالي العديد من التحديات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، والتي تفرض على التعليم ضرورة مراجعة أهدافه حتى يتمكن من ملاحقة ركب التنمية، وعلى الرغم من أن أهداف الجامعة ليست واحدة إلا أنه في العموم يتمثل الهدف الأساسي للتعليم الجامعي في خدمة المجتمع والارتقاء به والعمل علي تلبية متطلباته من القوى البشرية القادرة علي بناء حضارته وصنع مستقبله، وحتى تتمكن الجامعة من الوفاء بدورها في خدمة وتنمية المجتمع يجب أن تنطلق عملية التخطيط فيها من الأهداف

العامة للتعلم الجامعي والتي أعلنها المجلس الأعلي للجامعات، أو توصلت إليها بعض الدراسات العلمية ؛ حتى تمثل تلك الأهداف السياسة العامة التي يتم التخطيط في ضوئها.

ثانيًا- المعايير المتعلقة بوثيقة الخطة الاستراتيجية

تتمثل المعايير المتعلقة بوثيقة الخطة الاستراتيجية فيما يلي:

١- المبادئ والمرتكزات الأساسية التي انطلقت منها الخطة

كل عمل يقوم به الإنسان لابد له من نقطة ينطلق منها، وأسس يسير في ضوئها، وطالما أن الخطة الاستراتيجية ليست مجرد نشاط يقوم به فرد؛ بل هي عمل علمي يتطلب فريق عمل لوضعها وتنفيذها، وكذلك تقييمها؛ ومن هذا المنطلق فإن هذا المعيار يتلخص في الإجابة عن تساؤل مهم: هل انطلقت الخطة الاسترايجية من مجموعة من الأسس والمبادئ العامة التي تتناسب معها؟ حيث تشكل تلك الأسس والمبادئ الملامح الأساسية للخطة الاستراتيجية؛ ومن ثم تنطلق منها الخطة في بناء مساراتها المختلفة، وتشير المبادئ إلى المقدمات والحدود والقواعد الأساسية التي لا يمكن الخروج عنها، ومجمل القضايا الموجهة، وموجهات وقواعد ومعايير العمل، والأفكار التي يبدأ منها التفكير، والقواعد التي يُقام عليها البناء، ولما كانت المبادئ تشير إلي ذلك، فإنه لا يمكن بناء خطة استراتيجية سليمة دون إرساء جملة من المبادئ المحددة تحكم مسيرة العمل.[٤١]

وطالما أن التعليم الجامعي وما يستند إليه من أسس وما يعله من قيم يعد قاطرة التقدم وركيزة التنمية البشرية، والسبيل لإعداد أجيال من المبدعين القادرين على مواجهة التحديات المحلية والعالمية في كافة المجالات، وهو القادر على استيعاب متغيرات العصر المتلاحقة والتفاعل المثمر معها، وعلى حل المشكلات والمعضلات التي تواجه المجتمعات؛ لذا لابد من السعي دائما نحو تطوير التعليم الجامعي من خلال

التخطيط الجيد المنطلق من أسس ومبادئ عامة تمثل الإطار المرجعي لأي نشاط يستهدف التطوير.[٤٢]

٢- مراعاة المواصفات الشكلية في بنية الخطة الاستراتيجة

الخطة الاستراتيجية هي ناتج عملية التخطيط الاستراتيجي، وهي تعبير عن فكر المؤسسة ورسالتها، وتوضيح لمعالم الوضع الذي ستكون عليه المؤسسة في حال تنفيذها للخطة [٤٣]. و على الرغم من أن بناء الخطة الاستراتيجية يعد أساس التخطيط الاستراتيجي إلا أنه لا يوجد نموذج عام موحد يعبر عن الصورة المثالية للخطة الاستراتيجية؛ بما يعني أن هناك تفاوتًا واختلافًا في الشكل بين الخطط الاستراتيجية، ولكن على الرغم من ذلك فقد أكدت معظم أدبيات التخطيط الاستراتيجي التي تناولت منهجية بناء خطة استراتيجية أن هناك مكوناتٍ هامة وضرورية لابد للخطة الاستراتيجية أن تشملها وأُطلق عليها عناصر ذات أهمية استراتيجية؛ بما يعني أنه لا يمكن أن يُحذف واحد من تلك العناصر وتظل بنية الخطة الاستراتيجية مكتملة. خلاصة القول أن أي خطة استراتيجية مهما اختلف الهدف من بنائها أو النشاط الذي تؤديه المؤسسة التي وُضعت من أجلها الخطة لابد أن تشتمل علي مجموعة محددة من العناصر التي تعد مكونات أساسية لها. وهذه العناصر لا يمكن وضعها ضمن وثيقة الخطة بشكل عشوائي فهناك أسس وقواعد تحكم ذلك وتحتم ضرورة وضع كل مكون في الترتيب الخاص به، وذلك حسب الإجراءات المُتبعة عند بناء الخطة، فلا يمكن لمكون أن يسبق غيره عشوائياً فمثلاً لايجوز لنص الرؤية أن يأتي قبل نص الرسالة ولا يمكن الاعلان عن البديل الاستراتيجي المناسب قبل عرض ملخص لنتائج التحليل البيئي وإلا فإن الخطة تنجرف خارج حدود العلم. خلاصة القول أن هناك شروطًا وقواعد تتعلق بالنواحي الشكلية لابد من مراعتها عند بناء خطة استراتيجية حتى يمكن للخطة أن تعبر عن

عمل علمي رصين، ومنهجية منضبطة وإلا أصبحت الخطة مجرد تقليد ناقص لما تبدو عليه بعض الخطط؛ إعلاءً لشعار نفعل كما يفعل الآخرون .

وتأسيسا على ذلك فإن هذا المعيار يجيب عن سؤال: هل التزمت الخطة الاستراتيجية بالمواصفات الشكلية عند بنائها، والتي نصت عليها الأدبيات النظرية للتخطيط الاستراتيجي؟

٣- اتباع المنهجية العلمية في بنية كل مكون من مكونات الخطة الاستراتيجية

التخطيط الاستراتيجي ليس خطوة تقوم بها المؤسسة أو إجراءً تؤديه ؛ بل هو عملية فنية ذات منهجية علمية تتضمن العديد من المراحل والإجراءات الفنية التي تتضمن المهمة الأساسية للمؤسسة وتحديد الأهداف التي يرجى تحقيقها، ووسائل تحقيق تلك الأهداف، وإعداد البرامج التفصيلية لتنفيذها والسياسات المختلفة المتعلقة بهذه النشاطات، كما تشمل -أيضًا - عمليات مراجعة مستمرة يتم خلالها مقارنة النتائج الفعلية بالأهداف المرجوه[٤٤]. وتعد الخطة الاستراتيجية جوهر عملية التخطيط والأساس الذي تدور حوله؛ ومن ثم فإنه يجب على أية مؤسسة تسعى إلى جني ثمار التخطيط الاستراتيجي أن تجيد بناء خطتها الاستراتيحية والتي تتضمن بنيتها ما يلي:

أ- التخطيط للتخطيط

إنّ من أبرز المكونات ذات الأهمية لمنهجية عملية التخطيط الاستراتيجي هي التخطيط للخطة، ويُطلق عليها أيضًا مرحلة التخطيط التمهيدية [٤٥]. وتتأكد أهمية التخطيط للتخطيط انطلاقًا من القول المأثور "If you are failing to plan ,you are planning to fail" ؛ بمعنى" إذا فشلت في التخطيط فإنّك تخطط للفشل"[٤٦]؛ فكثيرًا ما تفشل جهود عملية التخطيط الاستراتيجي؛ نتيجة نقص الاستعداد لعملية التخطيط، فهي تمثل خطوة حيوية لضمان النجاح في تحديد منهجية بناء وتنفيذ الخطة الاستراتيجية. ومن المؤسف أنّه عادةً ما يتم

التغاضي عنها؛ بما يؤدي لنتائج سلبية، ومن ثمّ فشل نتائج جهود عملية التخطيط[٤٧].

ب- عناصر ومكونات الخطة الاستراتيجية

تتحدد عناصر ومكونات الخطة الاستراتيجية فيما يلي:

- مقدمة الخطة الاستراتيجية التي يتضح من خلالها الأسباب التي دفعت المؤسسة نحو بناء هذه الخطة أي توضيح مدى حاجة المؤسسة لهذه الخطة؛ فهي تمهيد لما هو آتٍ.
- بيان برسالة المؤسسة ورؤيتها وأهدافها الاستراتيجية.
- أبرز نتائج عملية التحليل التي قامت بها المؤسسة لكل من البيئتين الداخلية والخارجية؛ لتحديد نقاط القوة ونقاط الضعف وكذلك الفرص والتحديات.
- الخطط التنفيذية التي تتضمن تجزئة الأهداف الاستراتيجية إلى أهداف تشغيلية وأنشطة وإجراءات.

وهنا يمكن القول بأن هذا المعيار يتعلق بمدى التزام الخطة في كل مكون من مكوناتها بالمعايير التي نص عليها العلم، وفي ضوء ذلك يجيب هذا المعيار عن سؤال: هل تم اتباع المنهجية العلمية في بناء كل مكون من مكونات الخطة الاستراتيجية للجامعة ؟

٤- استخدام الأسلوب التخطيطي المناسب

الأسلوب بصفة عامة هو الطريق الذي تتبعه المؤسسة أو التقنية التي تنتهجها من أجل الوصول إلى ما تسعى إليه؛ وحتى تتمكن المؤسسة من ذلك يجب أن تكون موفقة في اختيار الأسلوب المناسب عند التخطيط لمستقبلها، ويُقصد بأساليب التخطيط التربوي الفنيات التي يستعين بها المخطط التربوي كفني في إعداد أو

تطبيق الخطط التربوية ومتابعتها وتقويمها من أجل تحقيق أهداف التخطيط التربوي بكفاءة وفاعلية، أو بعبارة أخرى هي الفنيات أو التقنيات العلمية التي يمكن الاستعانة بها في عملية التخطيط التربوي من أجل تحقيق أهداف تربوية معينة خلال فترة زمنية محددة، وفي بعض الأحيان يطلق على أساليب التخطيط التربوي تقنيات التخطيط التربوي(٤٨) .

ونظرًا لتعدد مستويات التخطيط تعددت أساليبه، فهناك تخطيط على مستوى السياسة و تخطيط على المستوى الاستراتيجي وثالث على المستوى الإجرائي، ولكل مستوى من هذه المستويات الأساليب التي تتناسب معه .

أما عن أهم وأشهر الأساليب المرتبطة بمستوى التخطيط الاستراتيجي فهي: تحليل سوات، تحليل بستل، تحليل بورتر للقوى التنافسية، تحليل القوة الدافعة والمعيقة للنمو، تحليل الفجوات، وبطاقة الأداء المتوازن.(٤٩)

ويعد تحليل سوات من أكثر هذه الأساليب شيوعا في التخطيط الاستراتيجي؛ فهو يوفر نقطة الانطلاق في عملية التخطيط؛ وهي تحليل الوضع الراهن داخليا وخارجيا؛ للوقوف على ما به من نقاط قوة ونقاط ضعف وفرص وتحديات؛ للاستفادة منها في اختيار البديل الاستراتيجي الأكثر مناسبة لظروف الجامعة وواقعها(٥٠) .

ثالثًا_ المعايير المتعلقة بتنفيذ الخطة الاستراتيجية ومتابعتها وتقويمها

تتمثل معايير تنفيذ الخطة الاستراتيجية ومتابعتها وتقويمها فيما يلي:

١- إمكانية تنفيذ الخطة باستخدام بطاقة الأداء المتوازن كأحدالأساليب الحديثة

تعد بطاقة الأداء المتوازن أحد أساليب التخطيط الاستراتيجي التي تمكنه من تنفيذ ما ينجم عنه من خطط استراتيجية، والانتقال بها من فضاء النظرية إلى واقع التنفيذ، وذلك من خلال ترجمة كلٍّ من الرؤية والاستراتيجية إلى أهداف تشغيلية

بالاعتماد على مجموعة من المقاييس المادية والتشغيلية التي تضمن تنفيذ تلك الأهداف؛ ومن ثم أصبحت بطاقة الأداء المتوازن من أهم الأساليب الحديثة في التخطيط الاستراتيجي التي يتعين على الجامعة الاستعانة بها في تنفيذ خططها وتحقيق طموحاتها الاستراتيجية كي تتمتع بثمرة عمليات التخطيط التي تقوم بها، ولكن التساؤل هنا: هل أية مؤسسة جامعية يمكنها استخدام بطاقة الأداء المتوازن في تنفيذ استراتيجيتها دون أية شروط؟ والإجابة بالطبع لا ؛ وذلك لأن هناك أسس لابد من تواجدها أولا حتى يمكن استخدام بطاقة الأداء المتوازن خاصة عندما يُستعان بها في تنفيذ الخطط والاستراتيجيات، ومن أهمها ما يلي:

- ❖ توافر الدعم الكافي من قِبل إدارة الجامعة.
- ❖ امتلاك الجامعة لرسالة ورؤية محددة ومعلنة.
- ❖ انطلاق الجامعة من استراتيجية واضحة ومحددة.
- ❖ أن تكون الأهداف الاستراتيجية للجامعة شاملة كافة جوانب الأداء فيها حتى لا تفتقد البطاقة جوهر عملها، وهو تحقيق التوازن بين الجانب المادي والجانب التشغيلي ، والنواحي الداخلية و النواحي الخارجية .
- ❖ تشخيص دقيق لواقع الجامعة داخليا وخارجيا؛ حتى تتوفر المعلومات التي تحتاجها بطاقة الأداء المتوازن عند التطبيق.
- ❖ توفير المتطلبات المادية والبشرية قبل الشروع في تطبيق البطاقة،
- ❖ وجود متخصصين أكفاء في مجال التخطيط الاستراتيجي وأساليبه وبصفة خاصة في كيفية تطبيق بطاقة الأداء المتوازن.
- ❖ تنمية الوعي بأهمية تطبيق بطاقة الأداء المتوازن ودورها في تنفيذ الخطة الاستراتيجية.

٢- إدارة تنفيذ الخطة الاستراتيجية (الإدارة الاستراتيجية)

تؤكد عملية التخطيط الاستراتيجي على ضرورة نقل الخطة التنفيذية للخطة الاستراتيجية من مرحلة الصياغة إلى مرحلة التنفيذ؛ بالتأكيد على تنفيذ الخطة الاستراتيجية من خلال التزام إدارة المؤسسة بتنفيذها من أجل إحداث التغيير الاستراتيجي، وهو ما يعرف بـ**"الإدارة الاستراتيجية"**. وعلى ذلك، بمجرد صياغة الخطة الاستراتيجية والتنفيذية للمؤسسة، ينتقل التأكيد إلى الإدارة الاستراتيجية، التي تقوم بدمج الخطة الاستراتيجية ضمن القرارات اليومية من أجل التنفيذ[٥١].

وعلى ذلك تتخطي عملية التخطيط الاستراتيجي وتتجه إلى ما بعد صدور الوثيقة. حيث تعتبر عملية صنع القرار إحدى النتائج الأكثر أهمية للتخطيط الاستراتيجي؛ بهدف إحداث التغيير الاستراتيجي الذي تنشده؛ فالعملية هي الجسر الذي يعلم المنخرطين في التخطيط كيفية ربط التخطيط بالإدارة الفعلية وصنع القرار من أجل حل مشكلات واقعية[٥٢]. ومن ثم، يهدف التخطيط الاستراتيجي إلى صنع التغيير"Change Creation"، كما يؤكد على إدارة التغيير من خلال إدارة التنفيذ Change Management، **وهوما يطلق عليه "الإدارة الاستراتيجية"**[٥٣]. وفي هذا الصدد تضمن الإدارة الاستراتيجية أن تمضي الخطط قدمًا، فالتغيير الاستراتيجي بحاجة إلى إدارة لتنفيذ الخطة الاستراتيجية، كما تضمن الإدارة الاستراتيجية تقييم ومتابعة تنفيذ الخطط والاستراتيجيات. وعلى ذلك، تضمن الإدارة الإستراتيجية أن تُنفذ الخطة الإستراتيجية أولاً، ثم تضمن أن تظل الخطة الاستراتيجية مرنة "حية"، أي وليست وثيقة ثابتة غير متغيرة[٥٤].

ويتطلب إدارة تنفيذ الخطة بنجاح وترجمتها إلى تغيير وواقع فعلي، النظر في عدة عناصر ومتطلبات وآليات رئيسة، تمثل ركائز رئيسة لضمان نجاح تنفيذ الخطة الاستراتيجية، تتمثل أبرزها فيما يلي :الاحتفال والشكر، والنشر والتواصل، ووجود قيادة داعمة للتنفيذ، وبناء هيكل تنظيمي مناسب، بناء ثقافة مؤسسية داعمة،

وتخصيص وتوزيع الموارد، التأكد من وجود نظام فعال لإدارة ومتابعة وقياس الآداء، ووضع نظام للمساءلة والمحاسبية، وتوفير نظام للحوافز والمكافآت المادية والمعنوية ، لتحفيز وتعزيز اتجاهات جميع أعضاء المؤسسة على التنفيذ [٥٥].

٣- متابعة الخطة الاستراتيجية وتقويمها

بمجرد وضع الخطة الاستراتيجية قيد التنفيذ، تبدأ عملية متابعة وتقييم الآداء. وتعد المتابعة عملية إدارية يتم من خلالها جمع البيانات بشأن تنفيذ الخطة من أجل معرفة أوجه القوة والضعف التي تواجه عملية التنفيذ من أجل تحديد واتخاذ الإجراءات التصحيحية اللازمة لتحقيق النتائج المخططة[٥٦].

ولذا من االضمانات اللازمة لنجاح عملية متابعة تنفيذ الخطة الاستراتيجية، أن تتضمن الخطة الاستراتيجية على خطة للمتابعة والتحديث، ووتتمثل أبرز اجراءاتها فيما يلي:

أ- **تحديد ما يجب قياسه (الأهداف ومؤشرات الآداء)**، حيث يقوم فريق المتابعة بتحديد النتائج المراد متابعتها، ومؤشرات الآداء اللازمة لقياس تلك النتائج والأهداف.

ب- **تحديد القيم المستهدفة المحددة سلفاً**، يستعين فريق المتابعة بالقيم المستهدفة لمؤشرات الآداء المحددة سلفاً.

جـ - **قياس الآداء الحالي:** يقوم فريق المتابعة بقياس الآداء الفعلي للتعرف على النتائج الفعلية .

د - **مقارنة الأداء الفعلى بالقيم المستهدفة (الآداء المخطط):** يقارن فريق المتابعة قيم الآداء الحالي ، بالآداء المخطط والمستهدف، باكتشاف وتحديد أي الأهداف يتم تنفيذها، وأيهما لم يتم تنفيذه، ولماذا؟

ه - **كتابة تقرير المتابعة**، يقدم فريق المتابعة تقرير عن نتائج تنفيذ الخطة، ونسبة ومستوى الإنجاز، ومستوى الانحراف عن الآداء المخطط، والكشف عن أسباب الانحراف وضعف الإنجاز، وإعطاء الأحكام بشأن أي الأهداف يجب الحفاظ عليها

والإبقاء على تنفيذها، وأي منها يحتاج إلى تعديل، وأيهما يجب إنهاؤه. وتقديم بعض المقترحات والإجراءات التصحيحية.

و- **تحديد الإجراءات التصحيحية، وتعديل وتحديث الخطة الاستراتيجية**، حيث يتم تنقيح وتعديل الخطة وتحديثها، في ضوء تقارير المتابعة، وما تقدمه من مقترحات، وكذلك أيضًا في ضوء ما يطرأ من مستجدات بشأن كل من البيئة الداخلية والخارجية. وعادة ما يتم اعتماد تحديث الخطة الاستراتيجية سنويًا[٥٧].

المحور الرابع- تحليل ونقد الخطة الاستراتيجية لجامعة الزقازيق(٢٠١٣-٢٠٢٢)

قبل التطرق إلى تحليل ونقد الخطة الاستراتيجية لجامعة الزقازيق، تجدر الإشارة أولاً إلى ضرورة تقديم نبذة مختصرة عن جامعة الزقازيق،و ذلك ما يلي:

١ – نبذة عن جامعة الزقازيق

تقع جامعة الزقازيق في محافظة الشرقية، وهي إحدى الجامعات المصرية التي أُنشئت لتسهم جنبا إلى جنب مع شقيقاتها في نهضة مصر ورفعة شأنها، وقد بدأت الجامعة فرعا لجامعة عين شمس في العام الجامعي ١٩٦٩/١٩٧٠، وتعتبر جامعة الزقازيق سابع جامعة مصرية من حيث تاريخ إنشائها، وقد خطت الجامعة خطوات واسعة في جميع المجالات مواكبةً بذلك متغيرات العصر الحديث.) [٥٨] واختارت شعارا لها يتضمن صورة الزعيم الوطني (أحمد عرابي) ابن الشرقية الذي وقف شامخا أمام الاستعمار الغاشم مناديا بحرية مصرنا العزيزة.

وقد صدر القانون رقم ١٨ بتاريخ ١٩٧٤/٤/١٤م، بإنشاء جامعة الزقازيق مكونة من الكليات الستة لفرع جامعة عين شمس بالزقازيق، وهي كليات الزراعة والتجارة والطب البيطري والطب البشري والتربية والعلوم.

- وفي مايو ١٩٧٥م، وافق المجلس الأعلى للجامعات على إنشاء كليات: الآداب والعلوم والصيدلة.
- وفي نوفمبر ١٩٧٦م، وافق المجلس الأعلى للجامعات على إنشاء كلية الهندسة والمعهد العالي للتمريض (تابعا لكلية الطب).
- وفي نوفمبر ١٩٧٦ م، تمت الموافقة على إنشاء فرع للجامعة ببنها يضم كليات: التجارة ببنها والهندسة بشبرا والعلوم والزراعة بمشتهر والتربية والطب ببنها.
- وفي أغسطس ١٩٨٠م ، تمت الموافقة على إنشاء كلية الطب البيطري بمشتهر.
- وفي نوفمبر ١٩٨٠م ، تمت الموافقة على إنشاء المعهد العالي للكفاية الإنتاجية بالزقازيق.
- وفي إبريل ١٩٨١م ، تمت الموافقة على إنشاء كلية العلوم ببنها.
- وفي يوليو ١٩٨١ م ، تمت الموافقة على إنشاء كليتي: التربية الرياضية بنين وبنات بالزقازيق.
- وفي يوليو ١٩٨١ م ، تمت الموافقة على إنشاء كلية الآداب ببنها.
- وفي إبريل ١٩٨١ م ، تم افتتاح معهد إعداد الفنيين الطبيين.

وتوالى بعد ذلك إنشاء الكليات ليصل عدد الكليات إلى ٣٣ كلية ومعهداً في مختلف التخصصات، والتي تنتشر على مساحة إقليمية واسعة في محافظتي الشرقية والقليوبية . وفي الأول من أغسطس ٢٠٠٥ صدر القرار الجمهوري بإنشاء جامعة بنها وبذلك أصبحت جامعة الزقازيق تضم سبعة عشر كلية ومعهدين عاليين.[٥٩] منهم خمس كليات للعلوم النظرية والإنسانية وهي :الآداب، والتجارة، والتربية، والحقوق، والتربية النوعية، وإحدى عشرة كلية للعلوم العملية والتطبيقية وهي: الطب البشري، والصيدلة، والطب البيطري، والهندسة، والعلوم، والتمريض ، والزراعة،

والتربية الرياضية بنين، والتربية الرياضية بنات، والتكنولوجيا والتنمية، والحاسبات والمعلومات بالإضافة إلى معهد الدراسات والبحوث الآسيوية ، والمعهد الفني للتمريض، و المعهد العالي لحضارات الشرق الأدنى.

وعلى الرغم من ضخامة الحرم الجامعي إلا أنه لم يسع كل الكليات والمعاهد داخله؛ فقد وجدت ثلاث عشرة كلية ومعهداً داخل الحرم الجامعي وهي (الطب البشري، والصيدلة، والهندسة، العلوم، والتمريض، الآداب، والتربية، والتربية الرياضية بنين، والتربية الرياضية بنات، والتجارة، والحقوق، والتكنولوجيا والتنمية، والمعهد الفني للتمريض).

كما يوجد داخل الحرم الجامعي مبنى رئاسة الجامعة الذي يضم مكتب رئيس الجامعة، ونوابه، والإدارات النوعية للجامعة وهي: الإدارة العامة للتنظيم، والإدارة العامة للتوجه المالي والإداري، والإدارة العامة لشئون التعليم والطلاب، والإدارة العامة لرعاية الشباب، والإدارة العامة للدراسات العليا، وإدارة مشروعات البيئة، في حين توجد كلية الزراعة، والحاسبات والمعلومات في ميدان الزراعة، كما توجد كلية الطب البيطري أمام كلية الزراعة، أما كلية التربية النوعية فتوجد في قسم الصيادين، وأخيراً يوجد المعهد العالي لحضارات الشرق الأدني، ومعهد الدراسات والبحوث الآسيوية أول طريق الزقازيق أبو حماد.[٦٠] أما عن سياسة القبول في الجامعة فهي نفسها سياسة القبول في الجامعات المصرية الأخرى؛ حيث تعتمد في سياسة القبول للالتحاق بها على مكتب تنسيق القبول، والذي يعتمد في توزيعه للطلاب على مختلف الكليات على المجموع الحاصل عليه الطالب في المرحلة الثانوية العامة.[٦١]

٢- نقد الخطة الاستراتيجية لجامعة الزقازيق

تعد عملية تحليل ونقد الخطة الاستراتيجية لجامعة الزقازيق متطلباً رئيساً؛ حتى يمكن تحديد مستوى جودة إعدادها، وكذلك إمكانية تنفيذها

ومتابعتها وتقويمها وذلك بالاعتماد على عدد من المعايير السابق ذكرها ويتضح ذلك من خلال ما يلي:

أولاً- معيار التوافق والاتساق مع الأهداف العامة للتعليم الجامعي

تُعبر الأهداف العامة للتعليم الجامعي عما يُأمل تحقيقه مستقبلا، وانطلاق الخطة من هذه الأهداف يعد أولى ضمانات نجاحها، وعلى الرغم من أن أهداف التعليم ليست واحدة في كل زمان ومكان نظرًا لما يعيشه العالم من تغيرات متسارعة إلا أنه يتعين على أية جامعة عند التخطيط لمستقبلها أن تنطلق من الأهداف العامة للتعليم الجامعي والتي يمكن تناولها من منظورين أساسيين هما:

- ❖ قانون تنظيم الجامعات.
- ❖ من وجهة نظر التربويين

فقد نص قانون تنظيم الجامعات في المادة (١) على أن أهداف التعليم الجامعي تتمثل في المساهمة في رقي الفكر، وتقدم العلم وتنمية القيم الإنسانية، وتزوّد البلاد بالمتخصصين والفنيين والخبراء في مختلف المجالات، وإعداد الإنسان المزود بأصول المعرفة وطرق البحث المتقدمة والقيم الرفيعة ليساهم في بناء وتدعيم المجتمع وصنع مستقبل الوطن وخدمة الإنسانية ، وتعتبر الجامعات بذلك معقل للفكر الإنساني في أرفع مستوياته ومصدر الاستثمار، وتنمية أهم ثروات المجتمع وأغلاها وهي الثروة البشرية وتهتم الجامعات كذلك ببعث الحضارة العربية والتراث التاريخي للشعب المصري وتقاليده الأصيلة للتربية الدينية والخلقية.[٦٢]

أما فيما يخص الأهداف العامة للتعليم الجامعي من منظور التربويين

يرى بعض رجال التربية أن أهداف التعليم الجامعي تتمثل فيما يلي:

١- تلبية احتياجات المجتمع من الكفاءات العلمية المتخصصة في مختلف مجالات الحياة.

٢- إجراء البحوث العلمية والنظرية والتطبيقية والقيام بالاختبارات والتجارب العلمية التي تدرس واقع المجتمع ومشكلاته وتقديم حلول لها.

٣- الاهتمام بالتعريب والترجمة والتأليف والنشر والتأكيد على استعمال اللغة العربية في التدريس والبحث العلمي في جميع فروع المعرفة.(٦٣)

٤- إنعاش وترقية التنمية الفكرية والثقافية بين المواطنين، وخلق شعور بالمسئولية العامة لدى المتعلمين لإدراك الحقيقة والبحث عنها.

٥- العمل على تحقيق التنسيق والتكامل بين التعليم الجامعي الأكاديمي والتطبيقي، وبين التعليم الفني التكنولوجي، وكذلك التنسيق والتكامل مع التعليم قبل الجامعي؛ مما يحدث نوعًا من التوازن بين مدخلات ومخرجات مراحل التعليم.(٦٤)

٦- بناء الشخصية القادرة على تحقيق الحراك الاجتماعي من خلال توجيه المجتمع في إتجاه التنمية الشاملة.

وبالرجوع إلى وثيقة الخطة الاستراتيجية يتبين أنها لم تتضمن الأهداف العامة للتعليم الجامعي في أي محور من محاورها، سواء ما أقره المجلس الأعلى للجامعات أو ما قدَّمَه التربويون؛ على الرغم من أن وضع خطة استراتيجية دون تحديد معالم السياسة التعليمية لنظام التعليم، والتي تمثل المبادئ العامة التي توجه مسيرة التعليم وتترجم أهدافه العامة، لا يمكن أن يُكتب لها النجاح؛ وذلك لأنه ببساطة لم تحدد -بوضوح ودقة - المبادئ والأهداف العامة للسياسة التعليمية التي يجب أن تكون مرتبطة الحلقات بأهداف السياسة العامة للدولة ومشروعها التنموي

الحضاري[٦٥]، أي أن نجاح الخطط يتوقف في المقام الأول على التخطيط في ضوء سياسة عامة للتعليم الجامعي؛ لذا كان يجب أن تشتمل الخطة على ما نص عليه قانون تنظيم الجامعات من أهداف عامة للتعليم الجامعي حتى تنطلق الخطة الحالية في ضوء تلك الأهداف بما يُمكن الجامعة من الوفاء بدورها تجاه المجتمع، مع ضرورة الأخذ في الاعتبار أن لكل جامعة ظروف خاصة يتم مراعاتها عند التخطيط لمستقبلها.

ثانيًا- المعايير المتعلقة بوثيقة الخطة الاستراتيجية

يمكن نقد وثيقة الخطة الاستراتيجية لجامعة الزقازيق في ضوء عدد من المعايير تتمثل فيما يلي:

١- المبادئ والمرتكزات الأساسية التي انطلقت منها الخطة الاستراتيجية

انطلقت الخطة الاستراتيجية من مجموعة من المبادئ أطلقت عليها القيم الحاكمة؛ وذلك إيمانا من القائمين على وضع الخطة بأهمية القيم في التعليم الجامعي؛ حيث تلعب القيم دورًا بارزا في العملية التعليمية برمتها فالتعليم لا يكون تعليما حقيقيا إلا إذا جعل القيم الإنسانية هي الأساس المتين الذي تُبنى عليه كافة البرامج التعليمية، وإن التنمية الاجتماعية لا تكون تنمية حقيقية إلا إذا أشرفت على بنائها عقول وسواعد نشأت عليى القيم الإنسانية الكفيلة بالمحافظة على منجزات التنمية ومكسباتها ؛ لذا فليس من الغريب أن تكون هناك صيحة عالمية تنادي بضرورة وأهمية القيم في التعليم الجامعي قبل المعارف والمهارات والكفايات، ونظرًا لأن الجامعة تعد في المقام الأول مؤسسة تعليمية تهدف إلى إكساب الأفراد القدرة على التواصل والتفاعل الاجتماعي بكفاءة وفاعلية، فذلك كان ذلك ولا يزال يستلزم بالضرورة غرس قيم المجتمع في نفوس الناشئة[٦٦]؛ لذا انطلقت الخطة الاستراتيجية لجامعة الزقازيق (٢٠١٣ -٢٠٢٢) من منظومة من القيم التي تتضمن داخلها المبادئ

والسلوكيات والأخلاقيات التي تحكم العمل داخل الجامعة بما يكفل التواجد في جو صحي سليم تتطابق فيه القيم الإنسانية الصالحة للأفراد مع القيم السليمة في مجال العمل مما يسمح للجامعة القيام بدورها في الارتقاء بالتعليم والبحث العلمي وتنمية المجتمع[٦٧] وتتمثل هذه القيم فيما يلي:

- **الحرية المسئولة**

تعد الحرية الأكاديمية من أهم شروط نجاح الخطة الاستراتيجية، وذلك على أساس أن الجامعة تولد في رحم المجتمع فهي تُعبر عن حقيقته وهويته، بالإضافة إلى أنها تقود حركة تطوره وتقدمه، وهذا ما يعكس طبيعة عملية التأثير والتأثر بين المجتمع والجامعة؛ فالجامعة هي معقل الفكر والبحث في أعلي صوره؛ فإذا توفرت لها الحرية الأكاديمية بأبعادها المختلفة واستقلالها بشتى أشكاله فإنها تقدم للمجتمع ثمرة الفكر والإبداع والتطوير الذي يقود المجتمع إلى مستويات الازدهار الاقتصادي والاجتماعي لا مكان فيه لضعيف أو متخلف أو جاهل[٦٨]؛ لذا كان موضوع الحرية الأكاديمية للجامعة من الأهمية فالإنسان خُلق ليكون حرا في اختياراته حتى في قضية العقيدة والدين؛ وهنا يتضح معنى المسئولية؛ فحقا الحرية هي حق مكفول لكل إنسان أن يتمتع به. وكما هو حر فهو مسئول فكما خلقنا المولي عز وجل ولم يُجبرنا على الإيمان به وعبادته جعل كل إنسان مسئولا عن حرية اعتقاده؛ فالحرية إن لم ترتبط بقدر من المسئولية تُصبح مجالا خصبا لنشر الفوضى وعدم الالتزام؛ فكما هو ضروري أن تتمتع الجامعات بل والمجتمع برمته بالحرية التي تكفل لأفراده إمكانية التعبير عن أفكارهم ومعتقداتهم ورغباتهم؛ مما يسهم بشكل فعال في تقدم مجتمعاتهم وتطورها، لابد -أيضًا - أن تحكم تلك الحرية قوانين تضبطها، وأول هذه القوانين يجب أن ينطلق من احترام حقوق الآخرين وحريتهم؛ ولذا تري الباحثة أن وجود مثل هذه القيمة يعد ضرورة أساسية يجب أن تنطلق منها أية مؤسسة جامعية بشرط الأ تكون مجرد شعارات براقة، بل لابد أن تتجسد في واقع ملموس وإلا أصبحت كنز يجب أن يفنى.

- **الاستقلالية**

يعني استقلال الجامعات استقلالها عن مؤسسات وأجهزة الدولة المختلفة، وهذا الاستقلال يتضمن حرية الجامعات في اتخاذ القرارات المنظمة لشئونها الداخلية سواء فيما يتعلق بالعمل الأكاديمي أو الجوانب الإدارية المختلفة، كما يجب أن يتضمن هذا الاستقلال الجانب المالي للجامعة ويُقصد به هنا أن يكون للجامعة مطلق الحرية في إدارة شئونها المالية وتحديد أولوياتها بما لا يتعارض بالطبع مع مبدأ المحاسبة والشفافية، والذي يتيح للدولة المراقبة والمحاسبة في حالة وجود تجاوزات دون أن يكون لها الحق في التدخل في الكيفية التي يتم بها توزيع تلك الميزانية [٦٩]، وهذا يؤكد على ضرورة أن يكون الاستقلال الجامعي استقلالا شاملا بما يعني استقلال الجامعة على كافة المستويات خاصة وأن الشائع في فلسفة الاستقلال الاقتصار على الجاني المالي فقط، ولكن يجب التأكيد هنا على أن الاستقلال يجب أن يكون ماليا وإداريا وأكاديميا؛ طالما أن الجامعة لم تتعدَّ على قيم المجتمع ولم تخترق نسقه المعترف بها.

وتجدر الإشارة إلى أن استقلال الجامعة لا يعني انفصالها عن المجتمع الذي توجد فيه، بل هو على العكس يساعد على تمتع الجامعة بمناخ صحي علمي يدعم الفكر والإبداع ، ويتيح لها -أيضًا - القدرة على اتخاذ ما تراه قياداتها من قرارات تخدم المصلحة العامة وتساعد في تطوير وتجويد البحث العلمي والعملية التعليمية؛ مما ينعكس بالإيجاب على المجتمع؛ فبدون استقلالية الجامعة تتعطل خطط التنمية في المجتمع؛ ولذا تسعى الجامعة لتحقيق الاستقلالية الكاملة التي تجعلها قادرة على الوصول إلى غايتها الاستراتيجية .

وتأسيسًا على ما سبق؛ فإن انطلاق الجامعة من هذا المبدأ "الاستقلالية" يمثل نقطة قوة للجامعة في مواجهة الكثير من التحديات خاصة على المستويين السياسي

والاقتصادي؛ لذا تؤيد الباحثة اشتمال الخطة على مثل هذا المبدأ كنقطة انطلاق للجامعة.

- **الإبـداع**

يعد الإبداع شرطًا أساسيًّا لتقدم أي مجتمع فهو يشير إلى تلك العملية التي تسفر عن إنتاج أشكال أو أفكار أو نظريات، أو علاقات أو تكوينات أو نظم تتميز بصفة معينة كالجدة والأصالة، والطلاقة، والمرونة، والقبول والفائدة الاجتماعية واستمرارية الأثر[٧٠]، وقدرة الأفراد على إنتاج أفكار جديدة أو امتلاك مهارات مختلفة في حل المشكلات، وقد أثبت الواقع أنه لا يمكن أن يكون هناك تطوير بلا إبداع؛ ولذا تؤيد الباحثة انطلاق الخطة من هذا المبدأ وذلك لأن الجامعة مؤسسة تتأثر بمنظومة القيم السائدة في المجتمع ، وقد تكون هذه القيم في حد ذاتها عائقاً ولو بصفة غير مباشرة لرفع شعار الإبداع؛ فمثلًا إذا كانت القيم السائدة في مجتمع ما هي قيم المحافظة والأمتثال والتقليد فإن هذا يعرقل بالضرورة عملية التجديد والتطوير والتفتح والاجتهاد.

ولعل ما حققته معظم دول العالم كاليابان وسنغافورا وفنلندا والصين وكوريا من تنمية ملحوظة أنما يرجع جزء كبير منه إلي محاولات تلك الدول تحقيق توافق إيجابي بين القيم السائدة في مجتمعاتهم والتي منها الطاعة والامتثال واحترام الكبير، وبين قيم التغيير والإبداع والتجديد والإختراع[٧١]. لذا كان يجب أن تنطلق الجامعة من مبدأ يدعو للإبداع والتنوير فهي بذلك تسعى بأساتذتها وإداريها وطلبتها أن تقود عمليات التطوير والتنمية والإبداع بالمجتمع .ولكن **ما يؤخذ** علي ذلك أنه على الرغم من أن الخطة أعلت شعار الإبداع نظرياً إلا أنها أغفلته عندما شَرُعت في التخطيط، وقد اتضح ذلك عند نقد الأهداف من حيث اهمالها للجانب التطويري، بما يعني كيف تتخذ الخطة الإبداع قيمة لها وتغفله الأهداف .

- **الشفافية وتداول المعلومات**

تعد الشفافية والوضوح أولي شروط نجاح إدارة الجامعة في تحقيق مستهدفاتها، وتعني الشفافية أن تكون الجامعة علي دراية بكل عمل يتم داخلها، بما يعني ألا يكون هناك سرية بل يجب أن تعمل الجامعة في النور، ولا سبيل للتمتع بالشفافية إلا بامتلاك الجامعة قاعدة معلومات دقيقة بما يساعد علي تدفق المعلومات وعلانية تداولها عبر كل الوسائل الممكنة مما يساعد علي محاربة أي فساد إداري، حيث إن إتاحة المعلومات وتداولها تعد ركيزة لتدعيم الثقة لدي الطلاب وهيئة التدريس والعاملين بما يؤدي إلي جذبهم للمشاركة في خطط التطوير؛ ولهذا تتطلب الشفافية توفير المعلومات الدقيقة حتي يمكن إتاحة الفرصة لأكبر عدد ممكن من الإفراد من الاضطلاع عليها؛ ومن ثم زيادة مساحة المحاسبة والمساءلة.

- **المشاركة والعمل الجماعي**

تعد المشاركة والعمل الجماعي من أهم المبادئ التي يجب أن ترتكز عليها الخطة الاستراتيجية حتي يُكتب لها النجاح؛ فالتخطيط الاستراتيجي عملية وليس إجراء وحتى يتسنى لأية مؤسسة أن تأخذ به لابد لها أن تفتح باب المشاركة، ليس فقط لأعضاء المؤسسة والعاملين بها، ولكن لكافة الأطراف المعنية بالنشاط الجامعي سواء كان ذلك على الصعيد الاقتصادي أو الاجتماعي أو السياسي؛ فالإنسان عاجز بنفسه قادر بغيره .

ويعد مبدأ المشاركة غاية ووسيلة في الوقت ذاته؛ فهو غاية تُعلي من قيمة العمل الجماعي الذي يسهم -بلا شك - في تطوير أداء المؤسسة بل في تنمية المجتمع ككل، وهو -أيضًا - وسيلة لتحقيق غايات أخرى منها الاندماج في العمل؛ ومن ثم الإحساس بالولاء والانتماء للجامعة والمجتمع.

وانطلاقا من أهمية المشاركة الفعالة خاصة في مرحلة تنفيذ الخطة الاستراتيجية فقد نصت وثيقة الخطة على أهمية المشاركة الفعالة والمنصفة لجميع

العملين والمشاركين بالتعليم والبحث العلمي وخدمة المجتمع من القاعدة إلى القمة بدون تفرقة، كلٌّ حسب موقعه وبنفس الأهمية و لضمان نجاح العمل المؤسسي.

والسؤال هنا: هل أخذت الجامعة -بالفعل - ما جاء بالخطة من حيث ضرورة تطبيق مبدأ المشاركة، أم كان وجوده في الخطة مجرد حلية تُجمّل الشكل العام للخطة؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم الرجوع للفريق القائم بإعداد وتنفيذ هذه الخطة وبمراجعة هذا الفريق وُجِد أن الفريق المسئول عن إعداد الخطة الاستراتيجية وتنفيذها لم يشهد أية مشاركة لأعضاء من خارج المؤسسة؛ فقد اكتفت الجامعة بعدد من أعضاء هيئة التدريس من الكليات المختلفة بالجامعة وعدد من الجهاز الإداري؛ فلم تظهر أية مشاركة لأية جهة أو مسئول خارج جامعة الزقازيق؛ وبذلك فما حدث لا يمكن اعتباره أكثر من مشاركة مبتورة أو ناقصة؛ وذلك لأن الجامعة -كمؤسسة - تؤثر وتتأثر بكافة القطاعات الأخرى بالمجتمع؛ لذا كان يجب أن يضم الفريق أعضاءً من المجتمع الخارجي للجامعة من أولياء الأمور ومن ذوي الخبرة فيما يخص النواحي الاقتصادية والاجتماعية والسياسية وكافة المعنيين بالعملية التعليمية.

وفي ضوء غياب التطبيق الفعلي لهذا المبدأ تجد الباحثة أن الجامعة قد جعلته مجرد شعار ترفعه من خلال الخطة الاستراتيجية الخاصة بها، على الرغم من أنه لا سبيل للتنمية بدون مشاركة إيجابية فعالة تحقق رفع مستوى الأداء الفردي والمؤسسي.

- **العدالة**

تمثل العدالة ركيزة أساسية لجامعة الزقازيق بل للمجتمع ككل، ويتمثل جوهرها في المساواة والتضامن واحترام حقوق الإنسان وكرامته، وتطبيقها يتضمن المساواة في الفرص وعدالة التوزيع في الدخل؛ ومن ثم هي ليست ترفا اجتماعيا أو

أيديولوجيا بل هي ضرورة لتماسك بنية المجتمع واستقراره السياسي [٧٢]، والعلاقة بين الجامعة والعدالة علاقة وثيقة ومتبادلة؛ حيث يعكس النظام التعليمي في المجتمع ملامح النظرية الاجتماعية والاقتصادية السائدة بالمجتمع. بما يعني أنه إذا تميز المجتمع بالعدالة الاجتماعية اختفى من النظام أي تفاوت في الفرص التعليمية والعكس صحيح. ومن ناحية أخرى يتضح دور التعليم في تحقيق العدالة من خلال تحسين الأحوال الاقتصادية والاجتماعية لبعض الأفراد بعد تلقيهم قدر كاف من التعليم.

وفي ضوء ذلك يعد التعليم الجامعي -على وجه الخصوص - وسيلة المجتمع لتحقيق الحراك الاجتماعي؛ ومن ثم تحقيق العدالة الاجتماعية والتي يدور مفهومها حول تكافؤ الفرص في الحقوق والوجبات لجميع أفراد المجتمع دون تفرقة أو تمييز لفرد عن غيره أو فئة عن أخرى.

وتأسيسا على ذلك تؤيد الباحثة انطلاق الخطة الاستراتيجية قيد الدراسة من مبدأ العدالة حتى تصبح الجامعة أداة لتحقيق المساواة وخلق مجتمع يقوم على الجدارة والاستحقاق، وإتاحة الديمقراطية والحق في التعبير عن الذات والحق في التنافسية العالمية والحق في الإبداع والابتكار والحق في المستوى التعليمي المناسب [٧٣].

- **الجودة والتميز**

يُقصد بالجودة في الجامعات أن تقوم الجامعة بدورها وفق مستويات مرتفعة من الكفاءة والفعالية، بما يعني أن تقدم تعليما ذا جودة، وتوفر له الإمكانات التي تمكنه من بلوغ مستوى الجودة المأمول، وكذلك الاهتمام بنوعية البحث العلمي وعدم التركيز على إعداد الأبحاث بصرف النظر عن درجة الإبداع فيها، ويصدق القول -أيضًا - على ما يخص خدمة المجتمع، وحتى تتمكن الجامعة من تحقيق الجودة والتميز لابد لها أن تتمع بالاستقلال المالي والإداري؛ كي تتمكن من اتخاذ

قرارات إصلاحية تهدف بها إلى تحسين مستوى أدائها، والتصرف بحرية بما يخدم مصلحة المستفيدين.

وبذلك فإنَّ الجودة في التعليم الجامعي تعني تمكن أعضاء هيئة التدريس علميا ومهاريا، وكذلك كفاءة النظام الإداري، وتوافر الإمكانات اللازمة كي تتمكن الجامعة من تلبية رغبات المجتمع، وقد انطلقت الخطة الاستراتيجية من مبدأ الجودة كي تؤكد لكافة المستفيدين سواء الطلاب أو المجتمع أو سوق العمل أنها ستعمل جاهدة كي تحقق آمالهم في نوعية الخدمة التي تقدمها لهم.

وبعد عرض وتحليل ماسبق من قيم أو مبادئ فإن ما يؤخذ عليها لا ينحصر نهائيا في مضمون تلك المرتكزات؛ بل على العكس من ذلك تماما تؤيد الباحثة كل ما جاء بالخطة من مرتكزات وتؤكد ضرورة الانطلاق منها، إلا أن ما يمكن الوقوف عليه هو اعتبار تلك المرتكزات قيما؛ فهذا ليس صحيحًا فلا يمكن أن نعتبر الإبداع والجودة والاستقلال قيمًا، فكان يجب أن تُسمى الأشياء بمسمياتها حتى لا نعاني أكثر من ذلك من فوضى المصطلحات؛ فقد تضمنت تلك المرتكزات بعض القدرات كالإبداع وبعض الغايات كالاستقلال، وكذلك بعض المبادئ كالعدالة. خلاصة القول هنا أنه ليس كل ما تضمنته المرتكزات يمثل قيمًا كما أطلقت عليها وثيقة الخطة.

٢- مراعاة المواصفات الشكلية في بنية الخطة الاستراتيجة

الخطة الاستراتيجية هي عمل علمي ينتج عن تطبيق منهجية علمية ألا وهي منهجية التخطيط الاستراتيجي، وكما سبق ذكره من قبل أن الخطة الاستراتيجية هي ناتج عملية التخطيط الاستراتيجي، وطالما أن التخططيط الاستراتيجي علم له أصول وأسس منهجية؛ إذا فالخطة هي -أيضًا - يجب أن تبنى وفقا لهذه المنهجية وتتضمن عناصر محددة تمثل مكونات لها، وكما أن هناك منهجية علمية في بناء كل مكون من مكونات الخطة فإن هذه المكونات لا تأتي بترتيب عشوائي داخل الخطة؛

بل لابد وأن تلتزم بالمواصفات الشكلية للخطة، وبتحليل محتوى الخطة الاستراتيجية لجامعة الزقازيق من حيث المواصفات الشكلية تبين ما هو آتٍ:

❖ صفحة الغلاف

جاءت صفحة الغلاف عبارة عن صورة لبعض المعابد الفرعونية للتأكيد على الحضارة المصرية العريقة، كما توسط هذه الصورة صورة أخرى لمبنى رئاسة جامعة الزقازيق، تضمنت هذه الصفحة شعار الجامعة الذي أُختيرت له صوررة الزعيم الوطني أحمد عرابي، كما جاء بها -أيضا - عنوان الخطة (الخطة الاستراتيجية لجامعة الزقازيق ٢٠١٣ -٢٠٢٢). وبذلك تعد صفحة الغلاف جيدة ومعبرة عما تحتويه الوثيقة؛ فقد جاء العنوان محددا وواضحا ومختصرا، ولم تتضمن الصفحة أية عبارات أخرى بخلاف عنوان الخطة الاستراتيجية.

❖ محتويات الخطة

من المفترض أن تتضمن وثيقة الخطة الاستراتيجية مجموعة محددة من العناصر تتمثل فيما يلي:

- نبذة عن الجامعة.
- مقدمة الخطة.
- رسالة ورؤية الجامعة والقيم الحاكمة.
- الأهداف الاستراتيجية التي تنشدها الجامعة.
- ملخص بأهم نقاط القوة والضعف والفرص والتحديات.
- البديل الاستراتيجي الأكثر مناسبة لواقع الجامعة.
- مسارات الحركة لتحقيق هذا البديل.
- الخطط التنفيذية.

- وأخيرًا: آليات التقويم والمراجعة.

وبالرجوع لوثيقة الخطة للوقف على درجة التزامها بذلك نجد أن الخطة الاستراتيجية لجامعة الزقازيق (٢٠١٣ -٢٠٢٢) قد تضمنت خمسة فصول هي:

الفصل الأول : التعريف بجامعة الزقازيق، ومنهجية مراجعة الخطة الاستراتيجية.

الفصل لثاني : الإطار المرجعي لاستراتيجية التطوير.

الصل الثالث : دراسة الوضع الراهن.

الفصل الرابع : الخطة التنفيذية لاستراتيجية تطوير الجامعة.

الفصل الخامس : إدارة وتنفيذ الخطة الاستراتيجية.

وبمراجعة الأدبيات المتعلقة بالمنهجية العلمية السليمة لوضع خطة استراتيجية لم تجد الباحثة ما يفيد بأن الخطة الاستراتيجية يتم وضعها على هيئة فصول؛ فهي ليست كتابا أو رسالة علمية تُقسم إلى فصول يُعبر كل فصل منهم عن متغير معين أو قضية معينة؛ بل هي خطة استراتيجية تتضمن مكونات يجب ترتيبها بشكل منطقي متسلسل؛ بما يعني أنه عند وضع خطة استراتيجية لا يمكن أن تنجز مرحلة قبل سابقاتها فكل خطوة في الخطة الاستراتيجية تمثل تمهيدًا لما بعدها؛ لذا لا يمكن الفصل بين هذا الخطوات عن طريق وضعها في صورة فصول.

كما ترى الباحثة أنه لا يوجد منطق واضح في عرض محتويات الخطة الاستراتيجية فقد جاء في بداية الفصل الأول عرض لكلٍّ من موقع الجامعة ورؤية ورسالة الجامعة والغايات النهائية للجامعة والقيم الحاكمة، ثم تضمن فهرس المحتويات بعد ذلك محور تحت عنوان **نبذه عن جامعة الزقازيق**، وقد تضمن ذلك الحديث عن تاريخ نشأة جامعة الزقازيق ثم تلا ذلك عرض الفهرس لعنوان آخر: "**معلومات عن جامعة الزقازيق** "، وتضمن ذلك عرض لكليات ومعاهد الجامعة والتي بلغ عددها تسع عشرة كلية ومعهدًا، مع تحديد أماكن تواجدها سواء داخل الحرم

الجامعي أو خارجه، كما تضمنت الخطة في هذا المحور عرض المراكز البحثية التي بلغ عددها ستة مراكز بحثية، والمنشآت والمواقع التعليمية والخدمية التي بلغ عددها أربع منشأت، كما تم عرض جدول يوضح المستشفيات الجامعية التي بلغ عددها إحدي عشرة مستشفى، جميعها داخل الحرم الجامعي، وكذلك المدن الجامعية التي بلغ عددها سبع مدن جامعية جميعها خارج الحرم الجامعي ، والإدارات العامة البالغ عددها أربع وعشرين إدارة، جميعها داخل الحرم الجامعي، وأخيرًا مراكز التطوير والتدريب والبالغ عددها ستة مراكز تقع جميعها داخل الحرم الجامعي.

وبتحليل ذلك يتضح أن هناك تداخلًا بين المكونات الأساسية للخطة الاستراتيجية وبعض المعلومات التعريفية بالجامعة ؛ لذا ترى الباحثة:

أولاً– لا حاجة لتعدد المحاور التي تتضمن نفس المحتوى داخل الخطة؛ فكان من الممكن أن يتم دمج المحور الخاص بتقديم نبذة تاريخية عن الجامعة مع المحور الخاص بعرض معلومات عن الجامعة؛ حتى لا يحدث أي نوع من التشتت أو الارتباك، وكي تتسم الخطة بالرصانة والدقة، خاصة وإن سبق كل هذا محور ثالث وهو **التعريف بجامعة الزقازيق** ومنهجية مراجعة الخطة الاستراتيجية، والذي تضمن عرض موقع الجامعة بما في ذلك خريطة النطاق الجغرافي لجامعة الزقازيق وخريطة الحرم الجامعي والكليات الوقعة خارج الجامعة وكلية التربية النوعية والطرق المؤدية لها والمدن الجامعية بشارع فاروق ثم عرض للرؤية والرسالة والغايات النهائية لجامعة الزقازيق والقيم الحاكمة لها هذا بالنسبة لتعدد المحاور داخل الخطة دون مراعاة الدقة في ذلك.

ثانيا – لم يُراعَ –في الخطة – الترتيب الدقيق لكل محور من محاورها فهذه الوثيقة لابد لها أن تتضمن درجة عالية من التنظيم والتنسيق حتى تؤدي الهدف الذي وُضعت من أجله فكان يجب أن يسبق عرض الرؤية والرسالة التعريف بجامعة الزقازيق، ثم يلي ذلك مقدمة الخطة التي تبين حاجة الجامعة للخطة حيث أصبح

من المعلوم لدى المخططين أن هناك دواعي وأسبابًا معينه تُحتم بالضرورة عليهم وضع خطة ما في وقت ما، وهذه الأسباب ترتبط في ذات الوقت بمقومات أساسية عند بناء الخطة، وقد ترتبط هذه المقومات بالواقع وما يطرأ عليه من تغيرات، أو ترتبط بالواقع والتحديات الخارجية التي تعترض مسيرة هذا الواقع أو ترتبط بالاثنين معا، على اعتبار أن هذا الواقع يشوبه التغيير من حين لآخر وأن هذه التحديات الخارجية قد تفرض عليه التغيير شاء أن يقبل أو يرفض هذا التغيير. (٧٤) ثم يلي عرض مقدمة الخطة التعريف بفريق إعداد الخطة ثم بعد ذلك التطرق نحو مراحل وخطوات إعداد الخطة.

كما يؤخذ على الخطة الاستراتيجية -في ضوء هذا المعيار - اشتمالها على محاور عديدة لم تمثل عناصر للخطة ومنها على سبيل المثال الفصل الثاني بالخطة الذي جاء حاملا عنوان "**الإطار المرجعي لاستراتيجية التطوير**"، وبالإضافة إلى أن هذا الإطار ليس من العناصر الأساسية للخطة فما تضمنه ليس له أية علاقة من قريب أو بعيد بمضمون الإطار المرجعي الذي يعني جملة المعارف والمهارات والخبرات التي يمكن الاستعانة بها والرجوع إليها عند الشروع في عمل معين أو تحديد الإجراءات المُتَطلبة في أدائه أو عند فهم موضوع ما، أو بمعنى آخر يمثل البوصلة الذي يسترشد بها الإنسان في إجراء عمل ما.

ويؤخذ عليها -أيضًا - فيما يخص فريق إعداد الخطة الاستراتيجية؛ فقد جاء في ذيل الفصل الأول؛ فكان يجب أن يتصدر مراحل التخطيط الاستراتيجي الإعلان عن الفريق المسئول عن إعداد تلك الوثيقة، هذا بالنسبة لترتيب وجوده داخل الخطة، أما فيما يخص فريق الإعداد ذاته فقد تكون الفريق من ثمانية وأربعين عضوًا، وعلى الرغم من ضخامة هذا العدد بالنسبة لوضع خطة استراتيجة؛ لم يتضمن الفريق متخصصين بالفعل في مجال التخطيط الاستراتيجي، ويُقصد بالتخصص هنا التمكن من العلم وليس الوظيفة؛ فما بدا في الخطة يشير إلى الاعتماد على أهل الخبرة وتنحي أهل العلم، كما افتقر الفريق إلى وجود عناصر من خارج الجامعة

تمثل الأطراف المعنية بنشاط الجامعة من الخارج، بل اقتصر دور تلك الفئات على كونهم جزءًا من العينة التي طبقت عليها استبانات التحليل البيئي.

ومن ثم وفي ضوء ما سبق يتضح ضرورة مراجعة الخطة الاستراتيجية من الناحية الشكلية؛ وذلك للتأكد من أن كل مكون من مكونات الخطة في ترتيبه الصحيح وأن ما تتضمنه الخطة يمثل المكونات الأساسية لها بدون تكرارات أو إضافات تقلل من جودة الشكل العام للخطة.

٣-اتباع المنهجية العلمية في بنية كل مكون من مكونات الخطة الاستراتيجية

وفقا لهذا المعيار سيتم تحليل ونقد الخطة الاستراتيجية في ضوء الدراسات النظرية التي تناولت الأسس والقواعد العلمية لعملية التخطيط الاستراتيجي؛ ولذا سيتم تناول كل عنصر من العناصر الأساسية للخطة للوقوف على نقاط القوة ونقاط الضعف الخاصة به في عملية بنائِه؛ فكما هو معلوم أن بناء خطة استراتيجية عملية علمية تحكمها العديد من القواعد والأسس الراسخة؛ ومن ثم يهدف التحليل وفقا لهذا المعيار إلي الوقوف على مدى اتباع المنهجية العلمية في بنائها، من خلال مايلي:

أ- التخطيط للتخطيط

تهتم عملية التخطيط الاستراتيجي بتحديد الكيفية التي تتم بها عملية التخطيط. وتمثل مرحلة ما قبل العمل)، أي ما يجب انجازه قبل عملية التخطيط الرسمية. وتتضمن هذه المرحلة من العملية فهم كيف تتم عملية التخطيط نفسها، ومن الذي سيشارك في العملية، وتشكيل وتدريب فريق التخطيط، والجدول الزمني للتطبيق العملية، والموارد اللازمة، والنتائج المتوقعة للعملية[٧٥].

وبالرجوع إلى مضمون الخطة الاستراتيجية لجامعة الزقازيق، يلاحظ أنها قد أشارت إلى مرحلة التخطيط للتخطيط (التهيئة والاستعداد لعملية التخطيط)

ضمن الفصل الأول تحت مسمى" مرحلة التعبئة"،وهومصطلح غير شائع بأدبيات التخطيط، وقد تناولت الخطة خلال تلك المرحلة في سطور معدودة بعض ملامح التخطيط للتخطيط مثل: تشكيل فريق التخطيط الاستراتيجي وتدريبه.

وكان من المفترض أن تتضمن هذه المرحلة تحديد المشاركون من أصحاب المصالح داخل الجامعة وخارجها في تطبيق عملية التخطيط الاستراتيجي؛ حيث يؤكد Júnia Falqueto,et.al (2020) على أنّ من أهم معايير نجاح أي عملية للتخطيط الاستراتيجي لمؤسسات التعليم الجامعي، هو مدى قدرتها على مشاركة وتحليل أصحاب المصالح ؛ إذ تتأكد أهمية تحليل أصحاب المصالح طوال عملية تطبيق التخطيط الاسترتيجي، فكلما شارك مختلف أصحاب المصالح في صياغة الخطة الاستراتيجية، كلّما أمكن تنفيذها بنجاح(٧٦). ومن ثمّ يجب أن يكون التخطيط الاستراتيجي التربوي عملية مُوجه بأصحاب المصالح من خلال تحديد الأولويات بناءً على توقعات أصحاب المصالح، مثل: ما الذي يريده أصحاب المصالح بشأن ما تسعى المؤسسة إلى تحقيقه من خلال الرسالة، والرؤية، والغايات، والأولويات، وما يجب على الطلاب معرفته، وتقييم جودة الخدمة التعليمية(٧٧). فكثير من فشل جهود التخطيط الاستراتيجي يمكن إرجاعه إلى نقص هذه المشاركة.

ولذا ما يؤخذ على الخطة هنا عدم إعطاء تفاصيل بشأن المنهجية التي تتباها الجامعة للتخطيط الاستراتيجة أو جدولتها زمنيًا، أو خطة المشاركين من أصحاب المصالح من داخل وخارج الجامعة.

ب- عناصر ومكونات الخطة الاستراتيجية

تؤكد أدبيات علم التخطيط على ضرورة التسلسل المنطقي في إجراءات ومكونات الخطة الاستراتيجية؛ حيث يجب أن تبدأ بمقدمة الخطة ثم رسالة المؤسسة؛ والتي تحدد هوية المؤسسة والغرض الأساسي من وجودها، ثم يتم وضع الرؤية التي توضح الصورة المستقبلية المنشودة للمؤسسة في ضوء تلك الرسالة، ثم يتم ترجمة كل من الرسالة والرؤية إلى أهداف استراتيجية(٧٨)، وانطلاقا من فكرة الوجود بالقوة

والوجود بالفعل يتضح ضرورة أن تأتي الرسالة قبل الرؤية؛ فالوجود بالقوة يعني وجود الشيء ولكن ليس على المستوى المادي بل هو وجود كامن، ومثال على ذلك تخصيص مساحة معينة لإنشاء مدرسة ووجود الرسوم الهندسية الخاصة بعملية البناء، هنا على الرغم من أن المدرسة لم يظهر لها وجود مادي ملموس ولكن عند بداية الحديث عنها يذكر ما يوضح ذاتها؛ هذا يعني أن لها وجودًا والوجود هنا وجود بالقوة، أما الوجود بالفعل فيعني وجود الشيء وجودا ملموسًا ومرئيًّا وظاهرًا كأن ترى مبني لمدرسة أو جامعة وعند الحديث عنها نبدأ بتعريفها خلاصة القول أن، أي أن أي شيء موجود سواء بالقوة أو بالفعل عند الحديث عنه أو التخطيط له لابد أن نبدأ بالحديث عن الذات وهو ما تتضمنه الرسالة، ثم بعد ذلك يمكن التطرق لأي طموح أو رؤى مستقبلية وهو ما تتضمنه الرؤية، **وما يؤخذ على** الخطة الاستراتيجية لجامعة الزقازيق ٢٠١٣ -٢٠٢٢ هنا أنها بدأت برؤية الجامعة وليس رسالتها وكان المفترض أن تبدأ بالرسالة والحجة في ذلك أنه كما أصبح معلومًا أن الرسالة تعبر عن السبب الذي من أجله وُجدت المؤسسة ونوع الخدمة التي تقدمها ولمن تقدمها، أي أنها تتضمن حديثا عامًّا عن الذات، أما الرؤية في تعبر عن الصورة المستقبلية التي تنشدها المؤسسة؛ وهنا فالمنطق يحكم بمعنى هل يجوز لمؤسسة أن تُعلن عن الصورة التي تبتغيها مستقبلا قبل الإعلان عن ماهي وماذا تفعل ولمن تفعل.

ويمكن تناول كل عنصر من عناصر الخطة الاستراتيجية بالتحليل كما يلي:

- **مقدمة الخطة**

من المفترض أن أية مقدمة تتضمن تمهيدا عاما عما يتم التقديم له سواء كانت هذه المقدمة خاصة بكتاب أو بحث علمي أو كما هو الحال هنا في خطة استراتيجية، ولكن بالرجوع لوثيقة الخطة وُجد أنها لم تتضمن مقدمة وإنما تضمنت كلمة لرئيس الجامعة الأستاذ الدكتور/ أشرف الشيحي، وكلمة للمدير التنفيذي

لوحدة التخطيط الاستراتيجي الأستاذ الدكتور/عبد الله السيد عسك، وطالما أن هذه الخطة هي عمل علمي خاص بمؤسسة وليس بأشخاص؛ لذا كان يجب أن تتضمن الخطة قيد الدراسة مقدمة تمهد للمطلع على الخطة فيما بعد مشتملاتها، وكذلك مدى حاجة الجامعة لوجودها.

- **رسالة الجامعة**

تعبر رسالة المؤسسة عن: لماذا وجدت الجامعة؟ وماذا تقدم؟ ولمن تقدم؟ وكيف تقدم؟ وما يميزها عن مثيلاتها؟، وقد تمثلت رسالة جامعة الزقازيق للخطة الاستراتيجية٢٠١٣ - ٢٠٢٢ في العبارات التالية:

"جامعة مصرية حكومية تقدم تعليما متميزا، وبحوثا أكاديمية وتنموية رائدة، وخدمات مجتمعية متفردة، وتنمية متواصلة لمواردها البشرية في إطار من الابتكار والجودة والاستقلالية والقيم الأخلاقية"(٧٩)

وبتحليل هذه الرسالة طبقا للأسس والمعايير الخاصة بالمنهجية العلمية في وضع الرسالة يتضح أنه:

يتوافر بها الغاية التي من أجلها وجدت المؤسسة، والنشاط الذي تؤديه وهي" تقدم تعليما متميزا وبحوثا أكاديمية وتنموية رائدة وخدمات مجتمعية متفردة وتنمية متواصلة لمواردها البشرية" كما تتميز الرسالة -أيضًا - بقابلية التحول إلى خطط وسياسات وبرامج عمل، وقد تضمنت -أيضا - المستفيدين من خدماتها، وأخيرًا فقد جاءت الرسالة على درجة عالية من الواقعية؛ لذا فهي ممكنة التحقيق.

هذا بالنسبة لنقاط القوة التي تتمتع بها الرسالة، أما ما يُؤخذ عليها من نقاط ضعف نجد أنها جاءت مختصرة اكثر من اللازم؛ فكان يجب أن تتسع لتتضمن آلية الجامعة للقيام بوظائفها؛ وذلك لتحقيق الهدف المنشود، كما افتقد بيان الرسالة الحديث عن ميزات الجامعة، فكان يجب أن يتضمن نص الرسالة ما يميز جامعة الزقازيق عن غيرها من المؤسسات الجامعية الأخرى؛ فلم يتطرق نص البيان

خارج عباءَة الوظائف العامة للتعليم الجامعي والتي تتشابه فيها جُلّ الجامعات المصرية، إضافة إلى ماسبق فإن ما جاء ببيان الرسالة يشير إلى أن الجامعة قد اقتصرت في نشاطها الحالي والمستقبلي على الأوضاع المحلية للمجتمع المصري ولم تستهدف أي بعد إقليمي أو عالمي .

- **رؤية الجامعة**

تُعبر الرؤية عن الصورة المنشودة التي تأملها الجامعة في المستقبل؛ ولذا يجب أن تجمع الرؤية بين الطموح والواقعية فيجب أن تكون طموحة حتى تحفز كافة العاملين بالجامعة على بذل أقصي جهودهم من أجل بلوغ هذه الرؤية؛ لذا يفضل أن تصاغ بشكل يثير مشاعر إيجابية من العاملين تجاه المؤسسة، كما يجب أن تتصف الرؤية بالواقعية بما يجعلها ممكنة التنفيذ.

كما يُشترط في الرؤية الجيدة أن تكون مُعبرة بشكل واضح، وأن تكون سهلة الفهم والحفظ، وأن يطلع عليها ويعيها كافة العاملين بالمؤسسة، وأن يتم نشرها بشكل جيد فهناك من يقوم بطباعتها على بطاقات صغيرة وتُوزع على العاملين بالمؤسسة، وهناك من يقوم بطباعتها على ملصقات جدارية كبيرة وتُعلق في أماكن مختلفة بالمؤسسة، ويراعى عند صياغتها إشراك أكبر عدد ممكن من الأفراد حيث إن ذلك سيكسبها مصداقية وواقعية أكبر.[٨٠] وبالرجوع للرؤية الجامعة نجدها تنص على ما يلي :

"تتطلع جامعة الزقازيق إلى أن تصبح جامعة معتمدة ومشهودًا لها بما تقدمه من مستوى متميز في التعليم والبحث العلمي والمساهمة في التنمية المجتمعية المستدامة".[٨١] وبتحليل هذه الرؤية طبقا للأسس والمعايير الخاصة بها يتضح أنها:

عبارات مختصرة تتسم بالوضوح والدقة في ضوء ما ذُكر، وهي -أيضًا - ممكنة التنفيذ في ظل ظروف الواقع، كما جاءت مرتبطة برسالة الجامعة، هذا بالنسبة لما تتمتع به الرؤية من نقاط قوة.

أما بالنسبة لنقاط الضعف فإنه يُؤخذ عليها أنها ليست طموحة بالدرجة الكافية؛ فقد ركزت الرؤية على الوظائف الأساسية للجامعة وهي: التعليم، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع متناسية بذلك حجم التحديات العالمية التي تواجه التعليم عامة والتعليم الجامعي بشكل خاص، ولعل من أهم تلك التحديات ضرورة تحقيق ميزة تنافسية بما يعني تفوق الجامعة على مثيلاتها من الجامعات الأخرى على الصعيد المحلي والإقليمي خاصة في ضوء المتغيرات العالمية التي أثرت تأثيرا بالغا على منظومة التعليم مما يُحتم على الجامعة ضرورة التكيف مع تلك المتغيرات المتمثلة في الثورة العلمية التكنولوجية وثورة الاتصالات والتكتلات الاقتصادية وثورة الديمقراطية؛ فأصبحت ملاحقة الجامعة لهذه المتغيرات واحدة من أبرز وظائفها، كما أصبحت قدرة الجامعة وجودة الجهد التعليمي الذي تبذله يكمن فيما تزود به مخرجاتها من معلومات ومهارات تتناسب مع المعايير العالمية في شتى التخصصات، والتي تفرض على الجامعة المراجعة الجذرية والشاملة لسياستها واستراتيجيتها وأهدفها لضمان تحقيق السبق والتميز في المنتج التعليمي ليس فقط على المستوى المحلي بل على المستويين الإقليمي والعالمي.[٨٢]

وتأسيسا على ذلك فإنه يؤخذ على الرؤية تجاهل تحقيق أية ميزة تنافسية بالنسبة لجامعة الزقازيق؛ مما يجعلها خارج المنافسة مع غيرها من الجامعات العربية أوحتى المصرية، ليس فقط في الوقت الحاضر وإنما مستقبلا، وهذا يتنافى تماما مع الفكر الاستراتيجي الذي يهدف إلى زيادة القدرة التنافسية للجامعة مع غيرها من الجامعات.

وفي ضوء ماسبق فإنه يتعين ضرورة مراجعة صياغة كلٍّ من الرسالة والرؤية لإدراك ما بها من نقاط ضعف والعمل على تجنبه كي يبدو أكثر دقة .

- **الأهداف الاستراتيجية**

الهدف الاستراتيجي هو هدف بعيد المدى واسع النطاق؛ أي يتطلب تحقيقه مدى زمنيا طويلا ويوضع على مستوى المؤسسة ككل، وهناك مجموعة من الشروط الواجب مراعتها عند وضع الأهداف الاستراتيجية للجامعة، من أهمها أن يكون الهدف محددا وواضحا وقابلا للقياس وشاملا كافة أنشطة الجامعة وخدماتها، ومرتبطا برسالة الجامعة ورؤيتها، وانطلاقا من أنه لا تخطيط بلا أهداف فإنه يمكن القول بأن نجاح الجامعة في وضع وتحديد أهدافها بشكل علمي صحيح يُعد أولى ضمانات نجاح العملية التخطيطية برمتها.

وبتحليل المحور الخاص بالأهداف الاستراتيجية للجامعة وُجد أن الخطة لم تتضمن أهدافا استراتيجية، وإنما تضمنت غايات نهائية للجامعة وذلك في صفحة (١٠) فقد عرضت الخطة ست غايات كما أطلقت عليها وثيقة الخطة وهي:

١- خريج متميز وفعال قادرعلى إنتاج المعرفة والمنافسة في سوق العمل والمساهمة الفعالة في تنمية المجتمع.

٢- بحوث أكاديمية وتنموية فاعلة قائمة على الابتكار ومنتجة للمعرفة بمعايير عالمية.

٣- عضو هيئة تدريس متميز علميا ومهنيا وثقافيا.

٤- المساهمة في التنمية المتكاملة والمستدامة للمجتمع.

٥- قدرات مادية وأنظمة تشغيلية وموارد بشرية تحقق المستويات القياسية في الأداء وتهيئ مناخ العمل وتحسنه.

٦- ترتيب متقدم على المستوى القومي والإقليمي والعالمي.

كما جاء بالخطة صفحة (٢١) حديث بعنوان طموحات الجامعة في الأجل الطويل وتضمن خمسة طموحات وفقا لما جاء في وثيقة الخطة وهي:

١- تسعى الجامعة لإنشاء ثلاث كليات جدد هي: كلية طب الفم والأسنان – كلية الآثار _ كلية الإعلام.

٢- تطمح الجامعة في الحصول على الاعتماد المؤسسي، واعتماد الكليات والمعاهد من الهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد.

٣- تتطلع الجامعة للحصول على ترتيب متقدم على المستوى الدولي.

٤- تستهدف الجامعة استثمار الأراضي المخصصة لها بمدينة العاشر من رمضان، ومدينة العبور، بالتوسعات النوعية، وزيادة طاقتها الاستعابية للطلاب وخدمات البحث العلمي، وتنمية المجتمع.

٥- تهدف الجامعة لزيادة تأثيرها في المجتمع المحيط والتعاون المثمر مع مجتمع الأعمال والصناعة؛ لزيادة مواردها الذاتية وتحقيق رسالتها.

وبتحليل ما سبق **فإنه يؤخذ** على الخطة الاستراتيجية فيما يخص الأهداف ما يلي:

- لم تلتزم الخطة بالمعايير العلمية في وضع الأهداف الاستراتيجية وصياغتها، أو بمعنى أدق لم تراعِ مستويات الأهداف؛ فقد جاءت الأهداف الاستراتيجية تحت مسمى الغايات النهائية علي الرغم من أن الأسس العلمية تؤكد على أن للتخطيط مستويات تبدأ بالتخطيط على مستوى السياسة ويناسبها من الأهداف ما يسمى بالغايات ثم التخطيط على المستوى الاستراتيجي ويناسبه من الأهداف الاستراتيجية، وأخيرًا التخطيط الإجرائي ويناسبه من الأهداف التكتيكية، وفي ضوء ذلك فإنه يُؤخذ على الخطة هنا استعمال الغايات النهائية وليس الأهداف الاستراتيجية على الرغم من أن التخطيط هنا على المستوى الاستراتيجي.

❖ يُؤخذ على الخطة -أيضًا - تعدد العبارات التي تعبر في مضمونها عن الأهداف التي تسعى الجامعة إلى تحقيقها مما يربك المسئولين عن تنفيذ الخطة؛ فهل توضع الخطط التنفيذية للغايات أم للطموحات أم للاثنتين معا، وإن كان كذلك فلماذا التعدد، خاصة أن ما تضمنته الطموحات لم يعبر بأي شكل من الأشكال عن تجزئة للغايات؛ وفي ضوء ذلك كان يجب أن يتم تحديد كل ما تأمل الجامعة بلوغه في ضوء إمكاناتها ومواردها، ويتم صياغته بطريقة علمية ليعبر في النهاية عن أهداف استراتيجية محدده تُسخر الجامعة كافة مواردها البشرية والمادية والمالية من أجل بلوغه، بدلا من التعدد المُربك بين الغايات والطموحات والأهداف.

كما يتضح من خلال تحليل تلك الغايات أنها ركزت بشكل عام - وذلك نظرا لطبيعة الغاية الاستراتيجية - على معظم جوانب الأداء داخل الجامعة وخارجها؛ فقد ركزت على الجانب المالي، والأنشطة والإجراءات الداخلية للمؤسسة، وكذلك الجانب المجتمعي، إلا أنها أهملت جانبًا في غاية الأهمية وهو الجانب التطويري، والذي يُعد الأساس والبنية التحتية التي تستند عليها كافة الأبعاد السابقة ؛ فالاهتمام بعمليات التحسين والتطوير يُمَكن الجامعة من تجويد خدماتها، والارتقاء بمستوى عملياتها ومن ثم المساهمة بدرجة كبيرة في تنمية المجتمع؛ وبذلك تضمن لنفسها البقاء والاستمرار والمنافسة، خاصة في ظل التسارع المعرفي والتكنولوجي وتحول الاقتصاد في العالم إلي ما يطلق عليه اقتصاد المعلومات وتزايد عدد الشركات التي تنتج المعلومات وتتداولها، وأصبح الاستثمار في أنشطة البحث والتطوير من أهم دعائم مجتمع المعرفة والمعلومات، وليس ثمة شك في أن تحدي الثورتين المعلوماتية والتكنولوجية يفرض على مؤسسات التعليم الجامعي ضرورة ملاحقة التطورات العلمية والمعرفية؛ [٨٣] لذا **يؤخذ على** الأهداف الاستراتيجية عدم تطرقها للجانب المتعلق بالتطوير والتحديث. فكان يجب أن تتضمن تلك الأهداف ما يثير حماس القائمين على تنفيذ الخطة بل وكافة الأطراف المعنية بالخطة بضرورة

الاهتمام بدراسة ومراجعة التطورات العلمية والتكنولوجية في مجال التعليم والمجالات المرتبطة به، ومحاولة الاستفادة من ذلك لتطوير العملية التعليمية والبحثية بالجامعة.

كما يؤخذ على الأهداف الاستراتيجية أنها تضمنت ما لم تتضمنه الرسالة والرؤية، على الرغم من أن المنهجية العلمية للتخطيط الاستراتيجي تؤكد على أن الأهداف الاستراتيجية هي ترجمة للرسالة والرؤية الخاصة بالجامعة، فقد ذُكر في الأهداف ما أغفلته كلٌ من الرسالة والرؤية وهو الاهتمام بالبعد الإقليمي والعالمي، وقد جاء ذلك في الغاية السادسة وهي: ترتيب متقدم على المستوى القومي، والإقليمي، والعالمي فكان من الأولى أن يظهر هذا الطموح في الرؤية .

وبعد تناول الأهداف أو الغايات كما ذكرت بالخطة بشكل عام ومجمل فإنه يتعين تناول كل هدف على حدا بالدراسة والتحليل؛ وللقيام بذلك فإن هناك تساؤل هام حول الأهداف التي طرحتها وثيقة الخطة وهو: إلى أي مدى كانت هذه الأهداف واضحة ومحددة وشاملة وقابلة للقياس والتحقيق ومنبسقة من الإطار العام للمجتمع الذي توجد به الجامعة؟

وللإجابة عن هذا التساؤل فإنه يتعين ضرورة تحليل كل هدف من الأهداف التي تأمل الجامعة بلوغها وذلك كالآتي:

- بالرجوع للهدف الأول الذي ينص على "خريج متميز وفعال قادرعلى إنتاج المعرفة والمنافسة في سوق العمل والمساهمة الفعالة في تنمية المجتمع " يتضح أنه هدف كيفي يركز على نوعية الخريج، وقدرته على المنافسة في سوق العمل من أجل تحقيق رفعة المجتمع وتنميته، ومن ناحية جودة الصياغة هو هدف محدد وواضح وممكن التطبيق والقياس، إلا أنه **يؤخذ عليه** عدم الاهتمام بتحقيق أو حتى دراسة رغبات المستفيدين من خدمات الجامعة؛ فقد ركز الهدف علي ما تأمله الجامعة في مخرجاتها ولم يتطرق لرغبات الطلاب أو المجتمع كمستفيدين أساسيين مما تقدمه الجامعة من خدمات.

- الهدف الثاني والذي ينص على " بحوث أكاديمية وتنموية فاعلة قائمة على الابتكار ومنتجة للمعرفة بمعايير عالمية" فهو هدف كميّ كيفيّ يجمع بين الناحية الكمية من خلال تقديم البحوث وإنتاج المعرفة وكذلك الناحية الكيفية من خلال الاهتمام بالنواحي الابتكارية؛ ونجد بذلك أن هذا الهدف يرتبط بكيفية توظيف البحث العلمي واستحداث تقنيات تسهم في حل مشكلات المجتمع؛ حيث يعتبر البحث العلمي أحد الأدوار الثلاثة التي يؤديها التعليم الجامعي في مفهومه المعاصر؛ فالجامعة لها دور هام في تنمية المعرفة وإنمائها وتطويرها من خلال ما تقوم به من أنشطة البحث العلمي الذي يعد ركنا رئيسا من أركانها، فلا يمكن أن يكون هناك جامعة بالمعنى الحقيقي إذ هي أهملت البحث العلمي(٨٤)؛ فالبحث العلمي هو أحد السمات البارزة للعصر الحاضر لما يحدثه من أثر فعال في تسريع وتيرة التنمية ؛ فقد أصبح البحث العلمي إحدى الوسائل الرئيسة لنهضة الدولة وتطورها وتبوُّؤُها مكانا مرموقا في هذا العالم، بل أصبح أحد المعايير التي يقاس بها مدى تقدم الأمم(٨٥).

لذا فمن الضروري الاهتمام بالبحث العلمي في كافة مجالاته وتخصصاته، وتوفير التمويل الكافي له، والعمل على تأهيل ورعاية الكفاءة المتميزة للقيام بإجراء البحوث والدراسات من أجل تبوُء مكانة مرموقة بين المجتمعات خاصة في ظل التنافسية العالمية. وهنا تؤيد الدراسة وجود مثل هذا الهدف ضمن الأهداف الاستراتيجية للخطة الاستراتيجية للجامعة.

- أما الهدف الثالث الذي ينص على " عضو هيئة تدريس متميز علميا ومهنيا وثقافيا " فهو هدف كيفي يرتبط بقدرات ومهارات عضو هيئة التدريس فقد أكد على ضرورة تفوق عضو هيئة التدريس من الناحية المهنية والعلمية والثقافية، وعلى الرغم من أنه تناول جوانب متعدده بالنسبة للقدرات البشرية

بالجامعة، إلا أنه **يؤخذ عليه** أنه أغفل جانبا في غاية الأهمية وهو الجانب القيمي؛ فلم يعبر الهدف عن ضرورة إكساب عضو هيئة التدريس منظومة من القيم التي يُكسبها فيما بعد للطلاب بالجامعة، على الرغم من أن التعليم الجامعي بصفة خاصة يعد أحد المجالات المهمة في ترسيخ القيم؛ فهو يتعامل مع فئة الشباب وهم رجال المستقبل، ويلعب التعليم الجامعي دورًا بارزاً في تكوين وتشكيل شخصياتهم؛ لذا يجب أن يسعى لترسيخ قيم المجتمع لدى أبنائه خاصة في ضوء ما تقوم به القوى الخارجية من محاولات لهدم القيم الشرقية والتسويق للقيم الغربية مما يُفرغ محتوى التعليم من أهم ركائزه وهو غرس القيم في أبناء المجتمع.[٨٦]

وهنا تتضح أهمية الجانب القيمي خاصة لعضو هيئة التدريس بالجامعة؛ حيث إنه إذا نجحت الجامعة في غرس القيم التي ارتضاها المجتمع في أعضاء هيئة التدريس بها؛ فإنها بذلك تضمن غرس القيم في كافة أبناء المجتمع.

- أما الهدف الرابع الذي ينص على " المساهمة في التنمية المتكاملة والمستدامة للمجتمع " فهو هدف كيفي يعبر عن دور الجامعة في خدمة وتنمية المجتمع، ويتضح من تحليل هذا الهدف أنه على الرغم من أنه يهتم بجانب حيوي بالنسبة للجامعة وذلك لأن دور الجامعة لا يتوقف عند التعليم والبحث والتطوير كما يعتقد البعض، وإنما يمتد إلى خدمة قضايا المجتمع من خلال وحداتها ومراكزها ومنشآتها ومختبراتها التي تقدم خبراتها وإسهاماتها لجميع الهيئات والمؤسسات، ويتمثل الدور الريادي للتعليم الجامعي خلال هذا الإطار في تقديم خدماتها للمجتمع من خلال مؤسساته التي تعد منارات إشعاع وفكر للمجتمع لما يتوفر لديها من مفكرين ومبدعين وباحثين[٨٧]، ولكن **يؤخذ عليه** أنه جاء مَصوغًا بشكل عام فضفاض غير محدد؛ ولذا فمن الصعب قياس مستوى تحققه فيما بعد، وبذلك فقد افتقد الهدف أحد شروط الهدف الجيد.

- وفيما يخص الهدف الخامس الذي ينص على " قدرات مادية وأنظمة تشغيلية وموارد بشرية تحقق المستويات القياسية في الأداء وتهيئ مناخ العمل وتحسنه " فهو هدف كمي مرتبط بالقدرات المادية والبشرية والعمليات التشغيلية للجامعة، والتي تمكنها من تجويد مستوى أدائها في ظل المنافسة الشديدة التي أصبح يعيشها عالم اليوم، ويعبر هذا الهدف عما تقوم به الجامعة من عمليات داخلية وأنشطة وإجراءات تهدف جميعها إلى تحسين مستوى أدائها. وعلى الرغم من أنه هدف واحد إلا أنه مرتبط بأكثر من جانب؛ فهو مرتبط بالشق المالي من خلال اهتمامه بالقدرات المادية، ومرتبط بالنواحي الداخلية التشغيلية للجامعة، كما يتضمن -أيضًا - القدرات البشرية في الجامعة، أما من حيث الصياغة يعد هدفا محددا واقعيا فلا توجد جامعة تتمكن من القيام بدورها دون أن تمتلك القدرة المادية والمالية والبشرية؛ لذا فهو هدف جيد من حيث الشكل والمضمون.

- وأما بالنسبة للهدف السادس الذي ينص على " ترتيب متقدم على المستوى القومي والإقليمي والعالمي" فهو هدف كيفي، وقد تناول ضرورة حصول الجامعة على ترتيب متقدم على المستوى القومي والإقليمي والعالمي، ولكن **يؤخذ على** هذا الهدف عدم الواقعية والمبالغة في الطموح، والسؤال الذي يطرح نفسه هنا هل يمكن لجامعة مصرية - جامعة الزقازيق - أن تخطط للحصول على ترتيب متقدم على المستوى العالمي في ظل ظروف وواقع التعليم الجامعي المصري؟

للإجابة عن هذا التساؤل لابد من تطبيق المنطق الرياضي الذي ينص على أن هناك مقدمات تؤدي إلى نتائج، عندما يكون حال التعليم الجامعي المصري كما هو عليه الآن، فهو في حالة متدنية، وخير دليل على ذلك ما يعانيه من نقاط ضعف وما يواجهه من تحديات وذلك في نتائج التصنيفات العالمية للجامعات؛ لذا عند التخطيط لواحدة من الجامعات المصرية التي تتشابه ظروفها مع مثيلاتها من

الجامعات المصرية –جامعة الزقازيق – فهي جزء من منظومة التعليم الجامعي لابد من الانطلاق من الواقع حتى يمكن بلوغ المستقبل.

وتأسيسا على ذلك فإن وضع مثل هذا الهدف الذي يتضمن المنافسة على المستوى العالمي لا ينطبق عليه شروط الهدف الاستراتيجي، والتي يعد أولها إمكانية التنفيذ، فهل بعد أن خرجت جامعاتنا المصرية من التصنيف العالمي للجامعات يكون هدف إحداها المنافسة العالمية؛ لذا كان من المفترض أن يقتصر الهدف على المستوى الإقليمي حتى لا يكون هدفا يوتوبيا وعندما تتمكن من المنافسة على المستوى القومي يمكنها إذا التخطيط للمنافسة على المستوى العالمي.

وفي ضوء كل ما سبق فإنه يتعين ضرورة مراجعة الأهداف الاستراتيجية الواردة بالخطة الاستراتيجية لجامعة الزقازيق ٢٠١٣ -٢٠٢٢، أو كما أطلقت عليها الخطة الغايات النهائية للجامعة، وذلك في ضوء ما أسفرت عنه عملية النقد والتحليل؛ حتى تتم مراعاة ماكشفت عنه من نقاط ضعف سواء فيما يتعلق بمستوى جودة صياغة الأهداف أوالقصور في مضمون الأهداف ذاتها.

وبعد تحليل ونقد نصوص كلٍّ من رسالة ورؤية وأهداف الجامعة، يستوجب الأمر بعد ذلك تحليل المنهجية التي اتبعتها الخطة في وضع كلٍّ منهم ؛ حيث اتبع فريق الإعداد مجموعة من الإجراءات لوضع الرسالة والرؤية والغايات الواردة بالخطة، وبتحليل هذه الإجراءات تبين أنه على الرغم من الانتقادات التي ذُكرت في كلٍّ من الرسالة والرؤية والأهداف كنصوص تم نقدها في ضوء معايير محددة، إلا أنه بالرجوع إلى وثيقة الخطة تبين أنه ما اتخذه فريق الإعداد من إجراءات تعبر عن تطبيق المنهجية العلمية السليمة إلى درجة كبيرة، ولعل ما يؤخذ على تلك المنهجية هو الجمع بين بين الرؤية والرسالة والغايات في استطلاع رأي واحد على الرغم من أن العلم ينص على أن الأهداف توضع في ضوء الرسالة والرؤية، أي بعد الاتفاق عليهم، ولكن يتضح من خلال ما جاء بالخطة أنه تم التعامل مع الرسالة والرؤية والأهداف على أساس أنهم خطوة واحدة، ويتضح ذلك مما هو آتٍ:

- ❖ تم إجراء استطلاع رأي لكلٍّ من الكليات والمستفيدين من خدمات الجامعة حول الرؤية والرسالة والغايات الاستراتيجية، وتلقى الفريق نتائج هذا الاستطلاع وعمل على مرعاة وجهات النظر التي تضمنها الاستطلاع في تعديل الصياغة المطروحة.
- ❖ ثم تم عرض نص الرؤية والرسالة والغايات الاستراتيجية على مجلس الجامعة الذي أصدر قرار بتشكيل لجنة لمراجعة الصياغات.
- ❖ وبعد انتهاء اللجنة من عملية المراجعة قدمت تقرير لمجلس الجامعة حول الصياغات المُقدمة.
- ❖ وبعد الاضطلاع على تقرير اللجنة المُشكلة أصدر مجلس إدارة الجامعة قرارًا باعتماد الرؤية والرسالة والغايات الاسترايجية.

- **مرحلة المسح البيئي**

يعتبر تحليل الوضع الراهن هو نقطة الانطلاق في التخطيط الاستراتيجي؛ ومن ثم فإن النجاح في عملية التخطيط يتوقف على التحليل الدقيق للوضع الراهن، والعوامل المؤثرة على أداء المؤسسة داخليا وخارجيا، وذلك من خلال معرفة نقاط القوة ونقاط الضعف في البيئة الداخلية للمؤسسة، وأيضًا الوقوف على الفرص والتحديات الموجودة في البيئة الخارجية؛ الأمر الذي يساعد متخذي القرار على تحديد التوجه الاستراتيجي ومن ثم الإطار الاستراتيجي للمؤسسة. (٨٨)

وبصفة عامة سوف يتم نقد هذه المرحلة من خلال تحليل كلٍّ من المنهجية التي اتُبعت في تحليل الوضع الراهن، وما توصلت إليه من نتائج، أما بالنسبة للإجراءات المتبعة في عملية المسح والتحليل فيجب التأكيد -أولا - على أن هناك منهجية علمية لابد من اتباعها عند الشروع في تحليل الوضع الراهن للجامعة وذلك

في ضوء الدراسات النظرية التي تناولت تلك المرحلة بالدراسة وهذه المنهجية يمكن تلخيصها في الخطوات الآتية :

١ - تحديد المسئولين عن التحليل البيئي.

٢ - التبصر بإجراءات التحليل البيئي.

٣ - تحديد الأساليب الإحصائية الملائمة للتحليل البيئي.

٤ - دراسة وتحليل البيئة الداخلية ، من خلال:

- ❖ تحديد كافة مدخلات الجامعة (المادية – البشرية – المعنوية) والعمليات التي تتم فيها.
- ❖ تعيين المصادر التي يمكن الحصول منها علي البيانات والمعلومات، والتي منها: المنشورات، والمطبوعات، والسجلات، والوسائط الإلكترونية، والوثائق، والمقابلات الشخصية، والاستبانات، والملاحظة المباشرة.
- ❖ تجميع البيانات والمعلومات وتجهيزها للتحليل.
- ❖ تحليل البيانات والمعلومات وتفسيرها واستخلاص النتائج .
- ❖ تحديد نقاط القوة والضعف بالجامعة، أي تحديد النواحي الإيجابية التي تتمتع بها الجامعة ، وتحديد النواحي السلبية التي تعاني منها.[٨٩]

٦- دراسة وتحليل البيئة الخارجية، من خلال:

- ❖ تحديد المتغيرات المجتمعية ذات الصلة والتأثير على الجامعة.
- ❖ تعيين المصادر التي يمكن الحصول منها على المعلومات الخاصة بالتغيرات البيئية الحالية والمتوقعة ، والتي من أهمها: الأدبيات – المطبوعات – الوثائق - المؤتمرات الصحف اليومية – التقارير والمنشورات المحلة والعالمية – المقابلات الشخصية – الملاحظة المباشرة – وسائل الإعلام.

- ❖ توصيف الاتجاهات الحالية والمستقبلية لكل متغير من المتغيرات الخارجية توصيفًا مفصلًا وواضحا.
- ❖ تحديد الفرص المتاحة والتحديات التي تؤثر على مستقبل الجامعة من خلال الإجابة عن مجموعة من الأسئلة :

ما التأثيرات المتوقعة لكل متغير من المتغيرات البيئية على الجامعة؟ وما الإيجابي منها؟ وما السلبي ؟ وما الفرص المتاحة ؟ وما التحديات المفروضة؟[٩٠]

وبالرجوع إلى وثيقة الخطة وُجد أن فريق إعداد الخطة الاستراتيجية قد اتخذ مجموعة من الإجراءات وذلك لدراسة الوضع الراهن للجامعة من خلال جمع البيانات وتحليلها سواء على مستوى البيئة الداخلية لتحديد (نقاط القوة والضعف) ، أو البيئة الخارجية لتحديد(الفرص والتحديات) وذلك للخروج بمصفوفة SWOT ويمكن تلخيص هذه الإجراءات في خطوتين أساسيتين هما:

- ❖ خطوة جمع البيانات ومعالجتها لتحديد الوضع الراهن.
- ❖ خطوة تحديد نقاط القوة ونقاط الضعف والفرص والتحديات.

وحتى تتمكن الجامعة من القيام بهاتين الخطوتين تم إجراء ما يلي:

١- شُكل فرق عمل برئاسة المدير التنفيذي للمشروع لتصميم أدوات جمع البيانات وصياغتها واعتمادها واشتملت على النماذج الآتية :

- ❖ نماذج التحليل الرباعي لكل قطاعات الجامعة.
- ❖ نماذج قياس رضا الطلاب وأعضاء هيئة التدريس والجهاز الإداري وأولياء الأمور ومؤسسات سوق العمل والأطراف المجتمعية.
- ❖ نموذج تقييم الأداء المؤسسي للجامعة.

- ❖ جداول البيانات الرسمية للجامعة.
- ❖ نماذج استطلاعات رأي المستفيدين حول رؤية ورسالة وغايات الجامعة الاستراتيجية.
- ❖ استبيان المناخ التنظيمي.

٢ - شُكل فرق عمل قياسات الرضا.

٣ - شُكل فرق عمل مقابلات الإدارة العليا.

٤ - شُكل فريق عمل لتقييم أداء الجامعة طبقا للدليل الإرشادي لاعتماد الجامعات الصادر عن الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد.

٥ - شُكل فريق عمل جمع البيانات الرسمية للجامعة،

٦ - شُكل فريق عمل مراجعة البيانات.

٧ - عقد ورش عمل التحليل الرباعي للبيئة الداخلية (نقاط القوة ونقاط الضعف) والبيئة الخارجية (الفرص والتحديات) على النحو الآتي:

- ❖ ورشة عمل للسادة: رئيس وأعضاء مجلس شئون التعليم والطلاب.
- ❖ ورشة عمل للسادة: رئيس وأعضاء مجلس شئون الدراسات العليا والبحوث.
- ❖ ورشة عمل للسادة: رئيس وأعضاء مجلس شئون خدمة المجتمع وتنمية البيئة.
- ❖ ورشة عمل للسادة أعضاء لجنة المكتبات والترجمة والنشر.
- ❖ ورشة عمل المشاركة المجتمعية لجميع الأطراف المستفيدة خارج الجامعة.
- ❖ ورشة عمل المشاركة الطلابية.
- ❖ ورشة عمل الجهاز الإداري.

٨ - عقد ٣ ورش عمل للسادة: عمداء وأمناء الكليات ومديري المشتريات والمخازن والإدارة الهندسية للتدريب على استخدام قواعد بيانات حصر الموارد المادية للجامعة.

٩ - عقد لقاءين مع السيد محافظ الشرقية السابق والحالي وسكرتير عام المحافظة ومدير التخطيط بالمحافظة للمشاركة في وضع استراتيجية تطوير الجامعة.

١٠ - عقد مقابلات مع السيد أ.د. رئيس الجامعة لتحديد الوضع الراهن[٩١] .

وبدراسة وتحليل تلك الإجراءات التي اتبعها فريق إعداد الخطة لدراسة الوضع الراهن للجامعة والخروج بمصفوفة SWOT يتضح أن ما ورد بالخطة بخصوص هذه المرحلة يشير إلى عدم الالتزام بالمنهجية العلمية إلا في بعض الأمور الشكلية التي تجعل من يطلع على الخطة الاستراتيجية للجامعة يعتقد أن ما قامت به الجامعة هو عملية تحليل بيئي شامل إلا أن واقع الخطة يؤكد أن هناك قصوراً واضحًا؛ **ولذا فإنه يؤخذ على تلك المرحلة ما يلي:**

- قامت الجامعة بالفعل بتحديد فريق عمل مسئول عن جمع البيانات وتحليلها وإعداد مصفوفة "سوات" والتي تتضمن نقاط القوة ونقاط الضعف والفرص والتحديات، ولكن هل كان هناك معيار في اختيار أعضاء الفريق المسئول عن عملية التحليل كأن يكون من المتخصصين وذوي الخبرة في هذا الإجراء، ولكن واقع الخطة يؤكد أنه لم يكن من بين أعضاء هذا الفريق متخصص؛ ولذا فما جاء بالخطة هو مجرد تقليد شكلي لما أصبح مألوفًا بخصوص هذا الشأن، فلم تتوفر لديهم بصيرة كافية بإجراءات التحليل البيئي فكما هو معلوم أن الأساس في المسح البيئي هو تحديد عناصر كلٍّ من البيئة الداخلية وكذلك البيئة الخارجية للجامعة؛ بما يفيد عند جمع البيانات وتحليلها، بمعنى أن تحديد عناصر البيئة الداخلية والتي منها (الموارد الملموسة: مثل

الأموال والموجودات والبشر والموارد غير الملموسة: كالسمعة والثقافة وحقوق المخترعات)، والبيئة الخارجية والتي منها(مجموعة المتغيرات العامة سواء الاقتصادية أو الاجتماعية أو السياسية أو الدولية وكذلك متغيرات البيئة الخاصة أو التنافسية)[٩٢]؛ مما يجعل عملية جمع البيانات أكثر تحديدًا ودقة، ورغما عن ذلك فقد أغفلت الخطة تحديد هذه العناصر مما جعلها تركز في جمع البيانات على عناصر البيئة الداخلية للجامعة فقد اهتمت بالنواحي المتعلقة بالطلاب والإدارة والدراسات العليا ...إلخ؛ ولذا يتضح من خلال الإجراءات المُتبعة في المسح البيئي أن هناك إهمالًا ملحوظا للبيئة الخارجية فما تم من تحليل كان معظمه خاص بالبيئة الداخلية للجامعة؛ مما يحجب الجامعة تماما عن التحديات التي تواجهها والفرص التي يمكن أن تستغلها لتزيد من قدرتها على المنافسة؛ فهي لم تهتم بدراسة وتحليل وضع الآخر بالنسبة لها، كما أنها لم تلتفت إلى كم المتغيرات المحيطة بها والتي تؤثر فيها تأثيرًا مباشرًا، ويأتي على رأسها المغتيرات الاقتصادية والسياسية، وتأسيسًا على ذلك ترى الباحثة أن هناك قصورًا في دراسة الوضع الراهن للجامعة ناجما عن التخلي عما نص عليه العلم للقيام بهذا الإجراء. كما أنها لم تحلل الوضع والمكانة التنافسية للجامعة مقارنة بالجامعات الأخرى محليا أو عالميًا.

- **كما يؤخذ على** الخطة في تلك المرحلة عدم تحديد الأساليب الإحصائية التي استعان بها فريق إعداد الخطة في التوصل إلى نقاط القوة ونقاط الضعف والفرص والتحديات.
- **كما يؤخذ عليها** -أيضًا - ذكر الإجراءات التي اتبعها الفريق من أجل تحليل الوضع الراهن داخل إطار الخطة، فما يمكن ذكره في هذه المرحلة هو أبرز نقاط القوة ونقاط الضعف والفرص والتحديات، وخلاف ذلك يمكن أن يوضع ضمن ملاحق الخطة فهذه الإجراءات ليست ضمن عناصر الخطة.

أما فيما يخص نتائج التحليل البيئي فإنه بمراجعة ما توصلت إليه عملية التحليل البيئي التي قام بها فريق التخطيط بالجامعة لوضع الخطة الاستراتيجية قيد الدراسة، تبين أنه قد خرجت تلك المرحلة بجملة من نقاط القوة ونقاط الضعف والفرص والتحديات، وذلك في ضوء ما ذكرته وثيقة الخطة ولكن بدراسة وتحليل نتائج التحليل البيئي والتمحيص في كل ما جاء بها وجدت الباحثة أن هناك مآخذ كثيرة على تلك النتائج سواء فيما يخص اعتبار الناتج جانب قوة أوجانب ضعف أو فيما يتعلق بحسن الصياغة ويمكن تناول ذلك فيما يلي:

- عدم توخي الدقة في اعتبار ناتج التحليل فرص أم جوانب قوة فقد جاء بنقاط القوة بعض الفرص وجاء بالفرص جوانب قوة، ومن أمثلة ما جاء بنقاط القوة ويمثل فرصا "وجود العديد من الفرص المتاحة من بعض الوزرات والمدارس الخاصة ورجال الأعمال في تنمية العديد من المهارات لدى طلاب الجامعة وذلك بعمل دورات تدريبية" على الرغم أن هذا الناتج يعد فرصة للجامعة وطلابها يمكن استغلالها لتحسين الجانب المهاري للخريج، إلا أنه جاء ضمن نقاط القوة وليس الفرص، وإن دل ذلك على شيء فإنه يدل على عدم توخي الدقة أثناء عملية التحليل.

- **يؤخذ على** نقاط القوة -أيضًا - أنها جاءت بشكل مفصل حتى أصبحت تبدو وكأنها تسهيلات تقدمها الجامعة للمستفيدين من خدماتها، كما جاء ضمن جوانب القوة في عنصر واحد العديد من النقاط مما أفقدها صفة العمومية فقد جاء أربع نقاط قوة تدور جميعها حول المدن الجامعية وكذلك الحال بالنسبة للوافدين وغيرهم؛ لذا ترى الباحثة أنه كان من الأفضل دمج تلك النقاط وصياغتها بصورة عامة أكثر من ذلك؛ فالعنصر كي يمكن اعتباره جانب من جوانب القوة بالنسبة للجامعة لابد أن يكون ذا ثأتير واضح وقوي في مساعدة الجامعة على القيام بدورها تجاه المجتمع؛ ومن

ثم بلوغ الوضع الذي تستهدفه مستقبلا، وليس كل ما يوجد داخل الجامعة ويعد إيجابيا يمكن اعتباره نقطة قوة.

- **يؤخذ أيضا على** نقاط القوة أن هناك بعض النقاط التي لا توجد حاجة لذكرها فهي متضَمنة بالفعل في نقاط قوة أعم منها؛ ففي المحور الخاص بالتعليم والطلاب ذُكر: "تتبنى معظم الكليات المعايير الأكاديمية للهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، ثم ذُكر بعد ذلك ضمن نقاط القوة الخاصة بهذا المحور"وجود توصيف للمقررات والبرامج الدراسية في معظم الكليات. وهنا ترى الباحثة أنه كان يجب أن يُكتفى بذكر أن الجامعة تأخذ بثقافة الجودة وتفعلها، وأي حديث يتعلق بالجودة من المفترض أن يُفهم في ضوء ذلك.

- يوجد تناقض بين جوانب القوة وجوانب الضعف بما يعني وجود الشيء وعكسه في ذات الوقت؛ فقد جاء بنقاط القوة " أن البرامج تتضمن نظم التدريب العملي والدراسات الميدانية ومشروعات التخرج؛ وذلك لربط الجامعة بسوق العمل" ، وفي الوقت ذاته جاء بنقاط الضعف أنه "لا توجد علاقة بين الجامعة وسوق العمل" ، كما جاء بنقاط القوة "أن هناك مشاركة طلابية في معظم الأنشطة الجامعية" ، وجاء في نقاط الضعف "عزوف معظم الطلاب عن المشاركة في الأنشطة الجامعية".

- **يؤخذ عليها** -أيضًا - أنه في الجزء الخاص بتحليل القطاع الإداري لم تُذكر أية جوانب تمثل جوانب قوة بالنسبة للجامعة بل ذُكر العديد من نقاط الضعف والتساؤل هنا: هل لا يوجد أية نقاط قوة خاصة بهذا القطاع ؟

هذا بالنسبة لنقد ما تضمنته وثيقة الخطة من نقاط قوة أما فيما يخص نقاط الضعف فإنه يؤخذ عليها ما يلي:

- الحديث عن نقاط الضعف لا يمكن اعتباره مجرد سرد للسلبيات التي تعاني منها الجامعة؛ وذلك لأن هناك سلبياتٍ لا تُضعف قدرة الجامعة على تحقيق أهدافها، بمعنى أنه ليس لها تأثير مباشر على أداء الجامعة؛ وذلك لأن هناك بعض السلبيات التي قد تكون بسيطة وتحتاج إلى تدخلات وقتية؛ لذا لا يمكن اعتبارها -بأية حال من الأحوال - نقاط ضعف إلا أن ما جاء بالخطة لم يراع ذلك؛ فمعظم ما ذُكر ضمن نقاط الضعف يمثل سلبيات بسيطة لا يتطلب التغلب عليها وضع خطة استراتيجية، ومن هنا يمكن الحكم على أن ما تم خلال تلك المرحلة يمثل عملية مسح بيئي ولم تتطرق إلى عملية التحليل.

- ذكر العديد من نقاط الضعف التي يدور معظمها حول جزئية واحدة؛ فقد جاء بنقاط الضعف أكثر من خمس جوانب ضعف يدور جميعها حول ضعف الجانب التكنولوجي بالجامعة سواء فيما يتعلق بتنفيذ البرامج أو عدم وجود مقررات إلكترونية أو ضعف القدرة التكنولوجية لأعضاء هيئة التدريس؛ فبدلا من تعدد نقاط الضعف بهذه الصورة كان من الممكن ذكر كل ما سبق في نقطة واحدة تتضمن افتقار الجامعة للقدرة التكنولوجية في معظم جوانب الأداء بها.

- كما يؤخذ عليها -أيضًا - أنه كما يوجد بنقاط القوة ما يمثل فرصا؛ فإنه يوجد ضمن نقاط الضعف ما يمثل تحديًا، ومن أمثلة ذلك"وجود برامج حديثة في بعض الجامعات الخاصة"، ومثل ذلك لا يمكن اعتباره نقطة ضعف وذلك لأن نقاط الضعف تنحصر في ما يعوق الجامعة عن تنفيذ أهدافها بشرط أن يكون داخل حدود الجامعة، وإلا أصبح تحديًا فهنا يمكن للجامعة أن تواجه هذا التحدي بأن تطور من برامجها وتتفوق على غيرها؛ وبذلك لا يمكن اعتبار ما سبق ذكره نقطة ضعف بل تحديًا؛ وذلك انطلاقا من كون

التحدي يعني المشكلات التي تواجه المؤسسة خاجيا وتتطلب منها ضرورة التدخل.

- ❖ يؤخذ على نتائج التحليل البيئي -أيضًا - تكرار لبعض نقاط الضعف أكثر من مرة، وهذا دليل على عدم توخي الدقة وغياب فكر المراجعة لتلك النتائج؛ مما ينتج عنه ضعف جودة الخطة بصفة عامة فضلًا عن أن تكرار نقاط الضعف قد يكون له تأثير سلبي على أداء العاملين بالجامعة؛ وذلك بسبب ما قد يصيبهم من الشعور بالإحباط في إحداث التطوير.
- ❖ أما فيما يخص الفرص فإنه يؤخذ عليها أنها جاءت جميعها قاصرة على المستوى القومي، ولم تتناول فرصا على المستوى الإقليمي أو العالمي على الرغم من أن هناك العديد من المتغيرات الإقليمية والعالمية والتي من المؤكد أن لها بالغ الأثر على التعليم الجامعي برمته.
- ❖ وأخيرًا لقد عرضت الخطة عددًا من الفرص وعددًا آخر من التهديدات؛ إلا أنه يؤخذ على الخطة استخدام مصطلح التهديدات؛ فكان يجب أن يُطلق على تلك النقاط التحديات، ويتضح السبب في ذلك من خلال التفرقة بين المصطلحين.

فالتهديد يعني محاولة إلحاق الضرر أو الأذي بفرد أو جماعة أو دولة، ويشترط على الحدث كي يُمثل تهديدًا أن يكون له تأثير مباشر على الأمن القومي للدولة، وغالبًا ما تكون أهدافه سياسية، أما التحدي فيعني المشكلات والصعوبات التي تواجه المؤسسة وتحد من قدرتها على تقدمها وتقف حجر عثرة أما تحقيق أمنها واستقرارها، ولا يمكن تجاهلها أو تجنبها ، وغالبًا ما يهدف التحدي إلى اختبار قدرة الدولة على المنافسة [٩٣] وفي ضوء ذلك يتضح أن ما ذكرته الخطة يمثل تحديات وليس تهديدات.

وتأسيسًا على ما سبق ترى الباحثة أن ما توصلت إليه عملية التحليل البيئي من نتائج في حاجة إلى المراجعة والتدقيق لإعادة صياغتها والتخلص من التناقضات الموجود بها وكذلك إدراك التداخل بين نقاط القوة والفرص، وكذلك نقاط الضعف والتحديات.

٤-استخدام الأسلوب التخطيطي المناسب

لما كان التخطيط نشاطا يهتم في المقام الأول بتشكيل وصناعة المستقبل؛ فإن قراءة هذا المستقبل والتنبؤ به يتوقف على الفنيات المستخدمة، وقدرتها على التنبؤ بما سيكون عليه المستقبل، واكتشاف متغيراته وقواه الحاكمة، والتخطيط الجيد هو الذي يبنى على الفنيات الملائمة والدقيقة، والتي إذا كانت تنظم عملياته وترتبها منطقيا وتترجمه إلى أنشطة وأعمال تُمارس في الواقع؛ فإنها تمكنها من التدخل الواعي المحسوب في تشكيل المستقبل برؤية وهدوء، وبصورة أقرب إلى ما هو مرغوب[٩٤]، ونعني بالفنيات هنا الأساليب المستخدمة في عملية التخطيط، وهذا يقود إلى أنه عند الشروع في وضع وتصميم خطة في مجال معين لابد أن يلجأ المخطط عندئذ إلي استخدام بعض أساليب التخطيط وأدواته التي تساعده في إنجاز خطته، ولا يكتفى بمجرد ذكرها أو معرفتها،أو العلم بها؛ بل ينبغي إجادة استخدامها ومعرفة تفصيلاتها الدقيقة حتى يضع خطة مدققة ومحكمة.[٩٥]

وأساليب التخطيط منها ما يُستخدم لاستشراف المستقبل والتنبؤ به ومن أهمها: أسلوب دلفي، والسيناريو، وإسقاط الاتجاه، والنماذج الرياضية، ونظرية الفوضى، ومنها ما يستخدم لتشخيص وتحليل الواقع ومن أهمها: تحليل سوات، بستل، ومنها -أيضًا - ما هو مرتبط بتنفيذ الاستراتيجيات ومن أهمها: بطاقة الأداء المتوازن، المسار الحرج، نظام التخطيط والبر مجة والموازنة، وأسلوب بيرت[٩٦].

وبتحليل الخطة يتضح أنه تم الاستعانة بأسلوب سوات وذلك لإجراء عملية التحليل البيئي والوقوف على ما تتمتع به الجامعة من من نقاط قوة، وما تعانيه من

نقاط ضعف، وما يواجهها من فرص وتحديات، وكذلك لتحديد عدد من البدائل الاستراتيجية من خلال إعداد مصفوفة سوات؛ حيث يتم مقابلة نقاط القوة والضعف بالفرص والتحديات؛ وذلك لطرح عدد من البدائل واختيار من بينهم البديل الأنسب للمؤسسة ونعني بالأنسب هنا القادر على تعظيم نقاط القوة ومعالجة نقاط الضعف واستغلال الفرص ومواجهة التحديات. (٩٧) **ولعل ما يؤخذ** على الخطة هنا أنه على الرغم من إقرار الفريق القائم بوضع الخطة الاستعانة بأسلوب سوات إلا أن ما جاء بالخطة توقف عند وضع مصفوفة سوات، ولم تذكر الخطة أية بدائل استراتيجية حتى يمكن المفاضلة بينهم واختيار أنسبها؛ ولذا فالتساؤل هنا هل انطلقت الخطة - محل النقد - من استراتيجية محددة ؟ وإن كان الجواب نعم؛ فعلى أي أساس تم اختيارها وأين وجودها في الخطة.

كما استخدمت الخطة الاستراتيجية أسلوب تحليل الفجوة الذي يستهدف تحديد حجم الفجوة بين الأداء الحالي للمؤسسة وبين الأداء المستهدف مستقبلا أي ما تم التخطيط له؛ حتى يمكن تحديد الإجراءات الواجب اتخاذها للقضاء على الفجوات؛ ومن ثم بلوغ الوضع المستهدف (٩٨) ، **ولعل ما يؤخذ** على الخطة هنا أنها استخدمت أسلوب تحليل الفجوة لتحديد الفجوة بين مستوى الأداء الحالي والمستهدف، إلا أنها تجاهلت وضع الإجراءات والتي من شأنها القضاء على هذه الفجوة وذكرت فقط مجموعة أهداف استراتيجية لعلاج الفجوة بلغ عددها ٩٦ هدفًا وإن كان هناك تحفُظا شديدًا على تسمية ما ذكرته وثيقة الخطة في هذا الجزء بأهداف استراتيجية.

ولذا فعلى الرغم من أن فريق التحليل كان موفقا في اختيار الأساليب المطلوبة لهذه المرحلة – مرحلة التحليل البيئي - إلا أنه لم يُوفق في تطبيقها بشكل كامل؛ مما نتج عن ذلك وجود بعض المآخذ على عملية التطبيق؛ ومن ثم تحتاج وثيقة الخطة إلى مراجعة وتحليل نتائج التحليل ذاته؛ وذلك للوقوف على مجموعة من نقاط القوة ونقاط الضعف والفرص والتحديات بشرط أن تكون محددة ومَصوغة

بشكل علمي دقيق دون تداخل أو تناقض خاصة أن ما ذكرته الخطة من نقاط قوة ونقاط ضعف وفرص وتحديات تتضمن كمًّا هائلا من البيانات والمعلومات المتعلقة حول وضع الجامعة داخليا وخارجيا؛ إلا أنه ينقصها التحليل والمعالجة وجودة الصياغة ودقة التعبير؛ حتى يمكن أن تعبر عما تتضمنه شكلا ومضمونًا.

كما يؤخذ على الخطة -أيضًا - في هذا الصدد اقتصار مهمة القائمين بالتخطيط على مجرد تقديم الخطة؛ حيث تجاهلت الخطة استخدام الأساليب الحديثة التي من شأنها الاهتمام بالتنفيذ والتقييم، بل اكتفت فقط بالأساليب المتعلقة بالتشخيص؛ مما قد يحرم الجامعة من تنفيذ الخطة قيد الدراسة بأعلى جودة وأقل وقت وجهد وتكلفة، خاصة أنه في الآونة الأخيرة قد ظهر العديد من المداخل والأساليب الحديثة سواء في عملية التنفيذ أو التقييم؛ وذلك لمواجهة أوجه القصور التي ظهرت في الأساليب الإدارية التقليدية القديمة، وأيضًا انطلاقا من أن معظم الجامعات أصبحت من ذوي الخبرة في إعداد الخطط الاستراتيجية إلا أن امتلاك آليات تنفيذ ما تم التخطيط له مازلت غير واضحة خاصة في الجامعات، وكأن همهم الأكبر هو الإعلان عن وجود خطة استراتيجية للجامعة.

على الرغم من أنه بدون التنفيذ تظل الخطة مجرد وثيقة نصية ليس لها أية قيمة من الناحية العملية؛ ولعل من أهم الأساليب الحديثة التي يمكن أن تستخدم لتنفيذ الخطط الاستراتيجية "**بطاقة الأداء المتوازن**" التي تمكن الجامعة من تحقيق رؤيتها انطلاقا من أربعة أبعاد أساسية تحقق أعلى درجة ممكنة من توازن الأداء.

ثالثًا_ المعايير المتعلقة بتنفيذ الخطة الاستراتيجية ومتابعتها وتقويمها

يمكن نقد الخطة الاستراتيجية لجامعة الزقازيق في ضوء المعايير التالية :

١- إمكانية تنفيذ الخطة باستخدام بطاقة الأداء المتوازن كأحدالأساليب الحديثة

بطاقة الأداء المتوازن أحد أساليب التخطيط الاستراتيجي الذي يساعد على ترجمة استراتيجية الجامعة وأهدفها إلى مجموعة من مقاييس الأداء موزعة على أربعة أبعاد أساسية هي المالي، والمستفيدين، والعمليات الداخلية، التعلم والنمو؛ حيث تساعد هذه المؤشرات في قياس مدى تقدم الجامعة نحو تحقيق أهدافها؛ ومن ثم بلوغ رؤيتها؛ فمن خلال بطاقة الأداء المتوازن تتمكن الجامعة من مراقبة أدائها الحالي فيما يخص التمويل ورضا المستفيد والأعمال الداخلية؛ مما يساعد على العمل بشكل مستمر من أجل تحسين العمليات، وتحفيز وتثقيف العاملين بها، وتعزيز نظم المعلومات مما يترتب على ذلك زيادة قدرة المؤسسة على التعلم والتطور والنمو،[٩٩] وبذلك تتضح هنا أهمية الانتقال من مجرد قياس الأداء إلى التحكم في إدارته، ولعل ذلك ما تفتقده معظم جامعاتنا المصرية التي أصبحت في أمس الحاجة إلى استخدام أساليب مهمتها تحقيق أهدافها والتخلص من أكبر مشكلة تواجهها، وهي الوقوف عند وضع الخطة، وعدم الاكتراث بأهم مرحلة في عملية التخطيط وهي مرحلة تنفيذ الخطة؛ فلم يعد يُحكم على الجامعة من خلال امتلاكها لخطة استراتيجية أم لا؛ بل أصبح الأهم من ذلك هل تمتلك الجامعة بالفعل القدرة على تنفيذ ما تم التخطيط له.

وتعد بطاقة الأداء المتوازن أحد أهم الحلول أمام الجامعات للخروج من مأزقها؛ فهي تساعد على نشر التوجه الاستراتيجي للموسسة، والتركيز على مصلحة المستفيد قبل كل شيء، وتمكين الموظفين؛ مما يجعل المؤسسة تعمل بأفضل جودة وأقل تكلفة، وهذا ما دفع معظم جامعات الدول المتقدمة لتطبيق بطاقة الأداء المتوازن في إدارة وقياس الأداء بها، ويرجع ذلك -أيضًا - إلى إمكانية استخدامها مع أساليب ومداخل أخرى بحيث تعطي في النهاية نظامًا إداريًّا متكاملا يقود إلى التطوير الشامل لتلك الجامعات.[١٠٠]

وفي ضوء ذلك تتضح أهمية تطبيق بطاقة الأداء المتوازن لتنفيذ الخطط الاستراتيجية بالجامعات، وكما هو معلوم أن تطبيق أي أسلوب يحتاج إلى التأكد من توافر كافه متطلباته حتى يؤتي ثماره، والسؤال هنا بعد نقد وتحليل عناصر الخطة الاستراتيجية لجامعة الزقازيق: هل يمكن استخدام بطاقة الأداء المتوازن في تنفيذها؟

وبالرجوع للخطة وفي ضوء ما نجُم عن عملية النقد والتحليل التي استهدفت الخطة قد وجدت الباحثة إمكانية تنفيذ الخطة الاستراتيجية للجامعة باستخدام بطاقة الأداء المتوازن، ولكن بعد إجراء بعض التعديلات لبعض عناصر الخطة الاستراتيجية أو بمعنى آخر تطوير الخطة الاستراتيجية لتلائم منهجية عمل بطاقة الأداء المتوزان؛ ومن ثم فالخطة في حاجة إلى ما يأتي :

- ❖ توافر المتطلبات المالية والبشرية اللازمة لتطبيق البطاقة.
- ❖ تعديل وتطوير الرسالة والرؤية.
- ❖ مراجعة الأهداف الاستراتيجية وإضافة أهداف أخرى للحفاظ على صفة التوازن التي تقوم عليها منهجية عمل بطاقة الأداء المتوازن.
- ❖ تحديد استراتيجية واضحة ومحددة في ضوء ما أسفرت عنه عملية تحليل الوضع الراهن للجامعة.
- ❖ تحديد عوامل النجاح الحرجة والتي بدون توافرها لم تتمكن الجامعة من تنفيذ خطتها.
- ❖ تصميم الخريطة الاستراتيجية للجامعة .

ولذا فإنه عند الاستعانة ببطاقة الأداء المتوازن في تنفيذ الخطة الاستراتيجية لابد من إعادة النظر في منهجية بنائها للتأكد من اتساق الخطة مع منهجية البطاقة.

٢- إدارة تنفيذ الخطة الاستراتيجية

يؤكد هذا المعيار على الاهتمام بتنفيذ الخطة وترجمتها إلى واقع عملي من خلال التزام إدارة المؤسسة بتنفيذ الخطة الاستراتيجية؛ من أجل إحداث التغيير الاستراتيجي المنشود، وهو ما يعرف بالإدارة الاستراتيجية[١٠١]. فمن أبرز الانتقادات والعقبات التي قد وجهت إلى التخطيط الاستراتيجي ضعف التنفيذ والفجوة بين القول والفعل، أو الفكر والتنفيذ. ولذا فإن التحدي الأكبر للتخطيط هو جعل هذا التخطيط يعمل بالفعل[١٠٢]. لذا بدأ التركيز على تنفيذ الخطة وليس فقط على صياغتها، وذلك من خلال عملية التخطيط وبناء خطة استراتيجية فعّالة، ثم الانتقال إلى عملية التنفيذ من خلال الإدارة الاستراتيجية[١٠٣]. فحينما سُئل مايكل بورتر – ألمع و أبرز اسم لرواد وخبراء الاستراتيجية - عن ما تغير في تفكيره بمرور الوقت، قال إنّ تنفيذ الاستراتيجية أكثر أهمية من صياغتها، فصياغة الخطة بالنسبة له كان الأكثر متعة، إلا أنّ المحك الحقيقي لفعالية الخطة الاستراتيجية هو تنفيذها[١٠٤].

ومن ثم يُعد تنفيذ الخطة هو الجزء الأكثر حيوية لعملية التخطيط الاستراتيجي. وعلى الرغم من ذلك تندر الأدبيات في حديثها عن هذه المرحلة الهامة، حيث عادةً ما يكون التركيز على مرحلة التحليل والتقييم الاستراتيجي، والتخطيط لصياغة الخطة الاستراتيجية دون إعطاء نفس الاهتمام لمرحلة التنفيذ خلال عملية التخطيط الاستراتيجي. فلا يوجد سوى عدد قليل من الأدبيات الذي تناول عملية التنفيذ.

وبالرجوع إلى الخطة، وُجد أنها لم تقدم أي إرشادات عملية لإدارة تنفيذها ومن هذا المنطلق يجب على الخطة الاستراتيجية أن تتضمن ، تقديم إطار لعددٍ من العوامل والإرشادات التي تسهم في دعم الإدارة الاستراتيجية لتنفيذ الخطة بنجاح؛ من أجل إحداث التغيير الاستراتيجي. فالتخطيط الاستراتيجي يجب أن يحدث تغييرًا من خلال تكامله مع الإدارة الاستراتيجية..

٣ - متابعة الخطة الاستراتيجية وتقويمها

لعل ما يؤخذ على الخطة، أنها بم تحدد خطة وآليات محددة للمتابعة والتقويم، حيث أنها قد اكتفت بالإشارة إلى أنه تم تحديد مؤشرات للأداءلكل هدف من أهداف الخطة. وبتحليل هذه المؤشرات ،يلاحظ أن كثيرًا منها يعد مؤشرات عامة وغير محددة وغير قابلة للقياس. كما يؤخذ عليها أنها لم تشيرإلى إجراءات تحديث الخطة الاستراتيجية في ضوء ما يستجد من متغيرات،فلا يوجد خطة استراتيجية محدثة لجامعة الزقازيق منذ صياغتها واعلانها بالمرة الأولى.

وفي ضوء ماسبق من عرض وتحليل للخطة الاستراتيجية لجامعة الزقازيق ٢٠١٣ -٢٠٢٢؛ يتضح أن الخطة ينقصها الميزان العلمي السليم؛ فلم تنطلق عملية بنائها من المنهجية العلمية والأسس الراسخة الخاصة بالتخطيط الاستراتيجي.

نتائج البحث

تناول البحث تحليل و نقد الخطة الاستراتيجية لجامعة الزقازيق ٢٠١٣ - ٢٠٢٢، وقد اتضح من خلال عرضه أن الجامعة في حاجة إلى تطوير الخطة الاستراتيجية وذلك لسببين أساسيين

أولهما: ضرورة التأكد من أن الخطة الاستراتيجية سليمة من ناحية البناء العلمي؛ وبذلك تُصبح منهجًا للتخطيط الاستراتيجي في الجامعة فيما بعد.

وثانيهما: وهو الهدف الرئيس لهذه الدراسة وهو تطوير الخطة الاستراتيجية للجامعة حتى يمكن أن تخضع للتنفيذ بما يسهم في تحقيق رسالتها ورؤيتها المأمولة.

مراجع البحث

١ - محمد صبري الحوت، وناهد عدلي شاذلي: التعليم والتنمية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة،٢٠٠٧، ص٤٥.

2- Shin, Jung Cheol& Robert K. Toutkoushian; The Past, Present, and Future of University Ranking, in Shin, Jung Cheol, et.al (eds.); University Rankings :Theoretical Basis, Methodology and Impacts on Global Higher Education, Springer,New York, 2011,PP.1-2.

٤ - أحمد صقر عاشور: تقديم ، في جون م. برايسون: التخطيط الإستراتيجي للمؤسسات العامة وغير الربحية ..دليل عمل لدعم الإنجاز المؤسسي واستدامته، ترجمة : محمد عزت عبد الموجود، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت ، ٢٠٠٣م، ص١١، ص١٦.

٥ - آية جلال السيد: التخطيط الاستراتيجي لجامعة الزقازيق باستخدام بطاقة الأداء المتوازن، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الزقازيق،٢٠١٩، ص٣.

٧ - فاطمة فرحات عبد المجيد رمضان: الخطة الاستراتيجية لتطوير منظومة التعليم العالى.. دراسة تحليلية نقدية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الزقازيق، ٢٠١١، ص٤.

- World Economic Forum ; The Global Competitiveness Report (2016 /2017), World Economic Forum, Geneva, 2016, P. 169.

١٠ - أميرة محمود الشرقاوي: بناء نموذج لتحقيق الميزة التنافسية للتعليم الجامعي في ضوء نماذج التخطيط الاستراتيجي، رسالة دكتوراه،كلية التربية، جامعة الزقازيق، ٢٠٢١م، ص ٣٦٠ .

١١ - أحمد محمود محمد الزنفلى: التخطيط الاستراتيجي للتعليم الجامعي.. لتلبية متطلبات التنمية المستدامة، الأنجلو المصرية، القاهرة، ٢٠١٣، ص١٤٠.

١٢ - مجمع اللغة العربية: المعجم الوجيز، الهيئة الأميرية لشئون المطابع الأميرية، القاهرة، ٢٠٠٨، ص ٦٢٩.

١٣ - حسن البيلاوي: ندوة النظرية النقدية والبحث التربوي، مجلة التربية المعاصرة، السنة(١٠)، العدد(٢٧)، يونيو ١٩٩٣، ص٢٩٦.

١٤ - صدام حامدي: أسس بناء المنهج النقدي عند أنور الجندي.. كتاب أخطاء المنهج الغربي الوافد نموذجا"، رسالة ماجستير، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، كلية الآداب واللغات، ٢٠١٦، ص١٢.

15- Steiner, George A.; Strategic Planning: What Every Manager Must Know, A Step -By - Step Guide, The Free Press, New York , 1979,PP.13-15.

١٦ - محمد حسنين العجمي : الإدارة والتخطيط التربوي..النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ١٤٢٨هـ/ ٢٠٠٨م ، ص ٣٩٠.

17- Rowley, Daniel James ,et. al ; Working Toward Strategic Change: A Step-by-Step Guide to the Planning Process, Jossey –Bass Awiley Company, San Fransisco,1997, P.14.

18 - Norris, Donald M. & Nick L. Poulton; A Guide to Planning for Change, Op. Cit., PP.18-20.

19 - Goodstin , Leonardo, et.al : Applied Strategic Planning : An Intoduction, , 2nd ed., Pfeiffer, San Francisco,2008, P.2.

20 - Kaufman, Roger; Mega Thinking and Planning: An Introduction to Defining and Delivering Individual and Organazational Success, International Society for Performance Improvement, Vol.(22), No.(2), 2009,P.6.

21 - Kaufman, Roger &Jerry Herman; Strategic Planning for Better Society, Educational Leadership Journal, The Association of Supervision and Curriculum Development , April 1991,PP. 4-5.

22 - Allison, Michael& Jude Kaye; Strategic Planning for Nonprofit Organization,3rd ed., John Wiley & Sons, Inc., New Jersey,2015, PP.1-2.

23 - Bryson, John M.; The Future of Strategizing by Public and Nonprofit Organizations: 2020 John Gaus Award Lecture, American Political Science Association, January2021,P.15.

٢٤ - أميرة محمود الشرقاوي: بناء نموذج لتحقيق الميزة التنافسية للتعليم الجامعي في ضوء نماذج التخطيط الاستراتيجي، مرجع سابق، ص ٤٤ .

٢٥ -المرجع السابق، ص ص ٣٦٠ -٣٦١.

٢٦ - محمد وقيدي: النقد الحضاري والنقد الذاتي، أوراق فلسفية، العدد(٤١)، ٢٠١٥، ص ١٣٧.

٢٧ - شبل بدران: ديمقراطية التعليم في الفكر التربوي النقدي، عين للدراسات والبحوث الإنسانية والاجتماعية، القاهرة، ٢٠٠٦، ص ص ١٧ -١٨.

٢٨ - طارق عبد الرؤف عامر: الجامعة وخدمة المجتمع.. توجهات عالمية معاصرة، مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع، القاهرة، ٢٠١٢، ص٢٧.

٢٩ - علي السيد الشخيبى: الوضع الحالي للجامعات المصرية وإمكانية تطويرها، الندوة العلمية السابعة قسم أصول التربية: التخطيط الاستراتيجي في التعليم العالي، كلية التربية، جامعة طنطا، ١١مايو٢٠١٠، ص٣٢٥.

٣٠ - جمال محمد أبو الوفا: نحو رؤية مستقبلية للبحث العلمي في الجامعة المصرية.. في ضوء تحديات الثورة العلمية، المؤتمر السنوي الأول :التعليم الجامعي في مصر.. تحديات الواقع والمستقبل، مرجع سابق، ص٤٦٧.

٣١ - على الشايع وآخرون: التعليم العالي وتحديات المستقبل، مرجع سابق، ص٢٢.

1- Tsiakkiros, Andreas& Potros Pashiardis; Strategic Planning and Education: the Case of Cyprus , Internation Journal of Educational Management, Vol.16, Issu.1, 2002, P.6.

٣٣ - أحمد محمود الزنفلي: المبادئ والأهداف العامة للتعليم قبل الجامعي، مجلة كلية التربية بالزقازيق، العدد(٨١)، أكتوبر٢٠١٣، ص٢٣٧.

34 - Robinson, Deborah J.; A Comparative ,Holistic,Multiple-Case of the Implementation of the Strategic Thinking Protocole and Traditional Strategic Planning Processes at A southeastern University, Op. Cit.,P.40.

35 - Athapaththu, Hanasini; An Overview of Strategic Management: An Analysis of the Concepts and the Importance of Strategic

Management, International Journal of Scientific and Research Publications, Volume (6), Issue (2), February 2016, P.126.

٣٦ - شارلي دي ماكين: التخطيط الاستراتيجي في التعليم .. دليل للتربويين، ترجمة فهد ابراهيم الحبيب، مكتبة العبيكان، الرياض، ١٤٢٩هـ/ ٢٠٠٨م، ص١٢٦، ص١٣١.

37- Rowley, Daniel James& Herbert Sherman; From Strategy to Change: : Implementing the Plan in Higher Education, Jossey-Bass Awiley Company, San Francisco,2001.,P.308

٣٨ - مريم بلحاح: أهمية التحليل الاستراتيجي في مؤسسات التعليم العالي..جامعة آل البيت نموذجًا، مجلة الدراسات المالية والمحاسبية والإدارية، جامعة العربي بن المهيدي أم البواقي، العدد(٨)، ديسمبر ٢٠١٧م ، ص ٥١٧.

39 - Morrill, Richard L.; Strategic Leadership: Integrating Strategy and Leadership in Colleges and Universities, American Council on Education, Series on Higher Education, Rowman & Littlefield Publishers, Inc., Lanham, 2010, P.75.

٤٠ - حسن حنفي: هل النقد وقف علي الحضارة الغربية، الندوة الفلسفية الخامسة عشر: فلسفة النقد ونقد الفلسفة في الفكر العربي والغربي، جامعة القاهرة، الجمعية الفلسفية المصرية ومركز دراسات الوحدة العربية، ٢٠٠٣، ص ٢٠.

٤١ - طلعت حسيني إسماعيل: الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي.. دراسة تحليلة نقدية، مجلة كلية التربية بالزقازيق، الجزء الأول، العدد(٩٦)، يوليو٢٠١٧، ص٦٢.

٤٢ - المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم: الاستراتيجية العربية لتنمية الإبداع في التعليم العالي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس العاصمة، ٢٠٠٨، ص ٦٩.

43 - Elhout, Mohammed Sabry; Strategic Planning for Educational System: Necessity and Methodology, Journal of Educational Planning and Administration, Vol.VIII, No.1, 1994, P.59.

٤٤ - محمد غازي بيومي: نموذج مقترح للنخطيط الاستراتيجي في ضوء مدخل الإصلاح المتمركز حول المدرسة في مصر، مجلة كلية التربية بالزقازيق، عدد(٦٣)، ٢٠٠٩، ص١٣.

45- Elhout, Mohamed Sabry; Strategic Planning for Educational System, Necessity and Methodology, Journal of Educational Planning and Administration, Vol.(III),No.(1),January1994,P.59.

46- Ebner, Daniel; Formal and Informal Strategic Planning,: The Interdependency between Organization, Performance and Strategic Planning,Springer Gabler, Wiesbaden ,2014,P. 14.

٤٧ - ستيفن هاينز: التخطيط الإستراتيجي الناجح، مكتبة الأسرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب،القاهرة ، ٢٠٠٥ م، ص ٩.

٤٨ - أميرة محمود الشرقاوي: أساليب التخطيط التربوي.. دراسة تحليلة نقدية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ٢٠١٦، ص ٣٤.

٤٩ - المرجع السابق، ص ٦٠.

50- Qingzhe, Jiang, et.al; SWOT-AHP Hyprid Modle for Vehicle Lubricants from CNPCLC, China, Petroleum Science, Vol. 9, 2012, P. 559.

٥١ - شارلي دي ماكين: التخطيط الاستراتيجي في التعليم، مرجع سابق، ص١٢٦.

٥٢ - دانيال جيمس راولي، وآخرون: التغيير الاستراتيجي في الكليات والجامعات ..التخطيط من أجل البقاء والإزدهار، ترجمة: عمرو الملاح، مكتبة العبيكان، الرياض،١٤٣٣هـ/٢٠١٢م ، ص ٢٧٣.

53 - Kaufman, Roger, et. al ; Stratgic Planning for Sucesss: Aligning People, Performance, and Payoffs, Jossey-Bass/Pfeiffer, San Francisco,2003,P.123.

54- Luxton,Andrea; Strategic Planning in Higher Education, Strategic Planning in Higher Education, Higher Education Management Series(1), General Conference Department of Education, Andrews University, Silver Spring, MD, 2005,P.8.

٥٥ - أميرة محمود الشرقاوي: بناء نموذج لتحقيق الميزة التنافسية للتعليم الجامعي في ضوء نماذج التخطيط الاستراتيجي، مرجع سابق، ص ص ٤٣٦ -٤٣٧.

56- IIEP/ UNESCO;Strategic Planning :Concept and Rational, Working Paper(1),Education Sector Planning Working Papers, IIEP /UNESCO,Paris,2010,P.17.

٥٧ - أميرة محمود الشرقاوي: بناء نموذج لتحقيق الميزة التنافسية للتعليم الجامعي في ضوء نماذج التخطيط الاستراتيجي، مرجع سابق، ص ٤٣٩.

٥٨ - ويكيبيديا : جامعة الزقازيق، متاح علي (Available at www. Wikipeddia. org)

٥٩ - جامعة الزقازيق: الخطة الاستراتيجية (٢٠١٣ -٢٠٢٢)، ص ص١٣ -١٤. متاح على https://www.zu.edu.eg/

٦٠ -المرجع السابق، ص ١٣.

٦١ - المجلس الأعلي للجامعات: سياسة القبول بالجامعات المصرية والمعاهد العليا التابعة لوزارة التعليم العالي، دليل المجلس الاعلي للجامعات، ٢٠٠٨، ص١٠.

٦٢ -المجلس الأعلى للجامعات: قانون تنظيم الجامعات ولائحته التنفيذية، هيئة المطابع الأميرية، القاهرة، ١٩٩٨، ص٥.

٦٣ - علي الشايع، وأخرون: التعليم العالي وتحديات المستقبل، مرجع سابق، ص٢٣.

٦٤ - الهلالي الشربيني الهلالي: التعليم الجامعي في العالم العربي.. في القرن الحادي والعشرين، دار الجامعة الجديدة،٢٠٠٧، ص٢٣.

٦٥ - محمد صبري الحوت: الخطط الاستراتيجية الجامعية.. الحلقات المفقودة، الندوة العلمية السابعة لقسم أصول التربية كلية التربية جامعة طنطا، مرجع سابق، ص ص ٩٠ -٩١.

٦٦ - سعيد سليم الكيتاني: القيم والتعليم والتنمية الاجتماعية، مجلة رسالة التربية، العدد(٦)، ٢٠٠٤، ص ص٧١ -٧٢.

٦٧ - سحر حسني أحمد نايل: الإدارة الاستراتيجية كمدخل لإصلاح التعليم الجامعي المصري.. دراسة مقارنة لخبرات بعض الدول، مرجع سابق، ص ٢٢٨.

٦٨ - عبد السلام الشبراوي عباس: الحرية الأكاديمية في التعليم الجامعي.. دراسة مقارنة بين سنغافورة وجمهورية مصر العربية، مجلة كلية التربية جامعة بور سعيد، العدد (٢١)، يناير ٢٠١٧، ص ١٤١.

٦٩ - خلود صابر: استقلال الجامعة، مركز القاهرة لدراسات حقوق الإنسان، القاهرة، ٢٠٠٧، ص ص ١٩ -٢٠.

٧٠ - المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم: الاستراتيجية العربية لتنمية الإبداع في التعليم العالي، مرجع سابق، ص١٧.

٧١ - مصطفي عشوي: عوائق الإبداع لدي طلبة الجامعات العربية.. دراسة إقليمية، مجلة دراسات نفسية، مجلد (٢٠)، عدد(٤)، أكتوبر ٢٠١٠، ص ٥٦٠.

٧٢ - جمال علي الدهشان: رؤية مقترحة لتطوير نظم القبول بالجامعات المصرية الحكومية.. لتحقيق العدالة الاجتماعية في التعليم، مجلة نقد وتنوير، العدد الثاني، سبتمبر / اكتوبر/ نوفمبر ٢٠١٥، ص١٠٣.

٧٣ - علي صالح جوهر، وميادة محمد فوزي الباسل: متطلبات دعم مجانية التعليم للعدالة التعليمية بين المصريين، المؤتمر العلمي التاسع: التعليم والعدالة الاجتماعية، كلية التربية، جامعة سوهاج، ٢٥ -٢٦ أبريل ٢٠١٥، ص٦.

٧٤ - فاطمة فرحات عبد المجيد: الخطة الاستراتيجية لتطوير منظومة التعليم العالي.. دراسة تحليلة نقدية، مرجع سابق، ص٢٣٩.

٧٥ - حاتم بن صلاح أبو الجدائل: الاستراتيجية.. فن تحويل الرؤية إلى واقع ، مركز الخبرات المهنية للإدارة "بميك"، الجيزة ، ٢٠١٢م، ص ٢٤.

76 - Falqueto, Júnia M. Z.,et .al ; Strategic Planning in Higher Education Institutions:What are The Stakeholders' Roles in the Process? Journal of Higher Education, Vol.(79), 2020,P.1041.

77 - Ewy, Robert W.; Stakeholder- Driven Strategic Planning in Education, American Society for Quality, Quality Press, Milwaukee, 2009, P.13.

٧٨ - طلعت حسيني اسماعيل: الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي ٢٠١٤ -٢٠٣٠.. دراسة تحليلة نقدية، مرجع سابق، ص٧٣.

٧٩ - جامعة الزقازيق: وثيقة الخطة الاستراتيجية ، مرجع سابق، ص١٠.

٨٠ - جمال عبيد: الخطة الاستراتيجية للمصرف.. إدارة الخطة ومراحلها، مجلة الدراسات المالية والمصرفية، المعهد العربي للدراسات العربية والمصرفية، المجلد (١٩)، العدد(٣،٤)، ٢٠١١، ص ٥٤.

٨١ - جامعة الزقازيق: الخطة الاستراتيجية، مرجع سابق، ص١٠.

٨٢ - أماني عبد العظيم مرزوق: متطلبات تحقيق الميزة التنافسية لجامعة المنصورة في ضوء بعض الخبرات العالمية.. رؤية تربوية معاصرة، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة المنصورة، ٢٠١٨، ص ٤٨.

٨٣ - المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم: الاستراتيجية العربية لتنمية الإبداع في التعليم العالي، مرجع سابق، ص ٢٣.

٨٤ - محمد منير مرسي: التعليم الجامعي المعاصر.. أساليب تدريسه، عالم الكتب، القاهرة، ٢٠٠٢، ص٢٦.

٨٥ - مبارك محمد مجذوب: البحث العلمي والتكنولوجي في مؤسسات التعليم العالي العربية.. الواقع والمأمول، المؤتمر الثالث عشر للوزراء المسئولين: التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي، جامعة زايد، المنظمة العربية للتربية والعلوم والثقافة، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، أبوظبي، ٧ -٨ ديسمبر ٢٠١١، ص٧٢.

٨٦ - محمد عبد الله الدرويش: تدافع القيم في التعليم، مجلة البيان، العدد(٣٠٤)، أكتوبر٢٠١٢، ص ٢٩.

٨٧ - سعد بن حمد الربيعي: التعليم العالي في عصر المعرفة.. التغيرات والتحديات وأفاق المستقبل، دار الشروق، القاهرة، ٢٠٠٨، ص٢٨.

٨٨ - محمد غازي بيومي: نموذج مقترح للتخطيط الاستراتيجي في ضوء مدخل الإصلاح المتمركز حول المدرسة في مصر، مرجع سابق، ص ٢٠.

٨٩ - سحر حسني أحمد نايل: الادارة الاستراتيجية كمدخل لإصلاح التعليم الجامعي المصري.. دراسة مقارنة لخبرات بعض الدول، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة بنها، ٢٠١٣، ، ص٣٠٨

٩٠ - المرجع السابق، ص ٣٠٩.

٩١ - جامعة الزقازيق: الخطة الاستراتيجية(٢٠١٣ -٢٠٢٢)، مرجع سابق، ص ص ٢٢ -٢٣.

92 - Wheelen, Thomasl l. & j.David Hunger; Strategic Management and Business Policy: Toward Global Sustainability, 13Thed., Pearson Education& Inc, New Jersey, 2012, P.35.

٩٣ - جارش عادل: مقاربة معرفية حول التهديدات الأمنية الجديدة، مجلة العلوم السياسية والقانونية، العدد الأول، ٢٠١٧، ص٥

٩٤ - أحمد علي الحاج: التخطيط التربوي إطار لمدخل تنموي جديد، المؤسسة الجامعية للدراسات، بيروت،١٩٩٢، ص ١١٦. نقلا عن سعاد محمد عيد: تخطيط السياسة

التعليمية والتحديات العالمية المعاصرة، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ٢٠١٣، ص ٢١٣.

٩٥ - السيدة محمود إبراهيم: المخطط التعليمي.. دوره في ربط البحث بصنع السياسة التعليمية، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، ٢٠١١، ص ص١٥٤ -١٥٥.

٩٦ - أميرة محمود الشرقاوي: أساليب التخطيط التربوي.. رؤية تحليلية نقدية، مرجع سابق، ص ٥٩.

97 - Lerner, Alexandra L.; A Strategic Planning for Higher Education, College of Business Administration and Economics, California University, California, Northridge, July1999, Pp. 7-8.

98 - Ataei, Mohammed, et.al; Determining proper Strategies for Iran,Sdimensional Stone mines: ASWOT-AHP Analysis, Arabian Journal of Geosciences, Vol. 6, 2013, P.130.

99- Hopf, Richard, et.al; Guide to A Balanced Scorecard: Performance Management Methodology, PEA, 1998, P.XI.

١٠٠- سلطان بن حسن عبد الرحمن الشهري: متطلبات تطبيق بطاقة الأداء المتوازن بالجامعات السعودية في ضوء التجارب العالمية.. تصور مقترح، رسالة دكتوراه، جامعة أم القرى، كلية التربية، ١٤٣٦، ص٤.

101 - Haines, Stephen G.; The Systems Thinking Approach to Srategic Planning and Management, The Systems Thinking Approach to Srategic Planning and Management, St. Lucie Press, Boca Raton, FL, 2000,P. 53.

102- Rowley, Daniel James& Herbert Sherman; Implementing the Strategic Plan, Planning for Higher Education Journal , Budget & Reource Planning, Planning for Higher Education Journal , Society for College and University Planning(SCUP), Michigan,2006, PP.40-41.

١٠٣ - دانيال جيمس راولي، وآخرون: التغيير الاستراتيجي في الكليات والجامعات، ترجمة:عمرو الملاح، العبيكان، ٢٠١٢، الرياض، ص ٣١٠.

١٠٤ - دانيال جيمس راولي، هربيرت شيرمان: من التخطيط إلى التغيير.. تطبيق الخطة على مستوى التعليم العالي ، ترجمة : ياسين كلاس، مكتبة العبيكان، الرياض، ١٤٢٨هـ/ ٢٠٠٧م، ص ١٩.

فاعلية برنامج مستند إلى نظرية بوربا للذكاء الأخلاقي وأثره في التوافق الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية

أ. د/ صفاء على احمد عفيفي
أستاذ ورئيس قسم علم النفس التربوي
بكلية التربية – جامعة عين شمس

حماده مصطفى محمود عبد الرحمن الساهي
باحث دكتوراة بمعهد البحوث والدراسات
العربية قسم الدراسات التربوية
hamada20922@gmail.com

مستخلص البحث باللغة العربية

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على فاعلية برنامج مستند إلى نظرية بوربا للذكاء الأخلاقي في التوافق الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي والذي يحاول من خلاله إعادة بناء الواقع في موقف شبه تجريبي، كما اعتمد التصميم التجريبي في البحث الحالي على القياس القبلي والبعدي لمجموعتي البحث، وتكونت عينة الدراسة من(٦٠) تلميذاً من بين تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، المجموعة التجريبية وبلغ عددها(٣٠) تلميذاً من بين تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بمدرسة أولاد مسعود للتعليم الأساسي التابعة لإدارة الحمام التعليمية بمحافظة مطروح، والمجموعة الضابطة وبلغ عددها(٣٠) تلميذاً من بين تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بمدرسة محمود العيسوي التابعة لإدارة الحمام التعليمية بمحافظة مطروح، وتمثلت أدوات الدراسة في: مقياس التوافق الدراسي، والبرنامج التدريبي القائم على أبعاد الذكاء الأخلاقي، واستخدم الباحث الأساليب الإحصائية الأتية: تحليل التباين للقياسات المتكررة ، واختبار "ت" للمجموعات المرتبطة والمستقلة، ومربع إيتا (η^2) ، وتوصلت نتائج الدراسة إلى: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين (التجريبية – الضابطة) في التطبيق البعدي لمقياس التوافق الدراسي لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في التوافق الدراسي لصالح القياس البعدي، كما توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسات المتكررة لدرجات استمارات التقويم الذاتي لصالح الجلسة الأخيرة.

الكلمات المفتاحية: نظرية بوربا، الذكاء الأخلاقي ،البرنامج التدريبي، التوافق الدراسي.

Abstract

The present study aimed to identify the impact of a program based on the Borba's theory of moral intelligence on Academic Adjustment among primary school pupils. The researcher adopted an empirical approach that the researcher tries to reconstruct it in a semi-experimental situation .The researcher has adopted a empirical approach in this current research on both the pre-post measurements of the two groups of the research. The study's sample consists of (60) pupils from the fifth-grade pupils divided into two groups: the experimental group, which numbered (30) pupils from the fifth -grade students in Awlad Masoud elementary school which follows Al Hammam administration, and the control group was (30) pupils from the fifth-grade students in Mahmoud Al Esway elementary school which follows Al Hammam administration. The study tools are: the Adjustment Academic scale and the training program based on the moral intelligence dimensions. The researcher used the following statistical tests: The Distinction Analysis of Repeated Measurements,(delete) T Test for paired and independent groups and Eta Squared. The findings of the study were: There was a statistically significant difference between the average scores of the two groups (experimental - control) in Academic Adjustment, in favor of the experimental group. In addition, there was a statistically significant difference between the average scores of the experimental group in the pre and post measurements in Academic Adjustment, in favor of post measurement, And the findings of the study referred to statistically significant differences between the average scores of the experimental group's pupils in the repeated measurements of the self-evaluation scores in favor of the last session.

Keywords: Borba's Theory, Moral intelligence, The training program, Academic Adjustment.

مقدمة

حظي مفهوم الذكاء باهتمام كبير من الباحثين والتربويين، كما أثار مفهوم الذكاء وكيفية قياسه وتنميته، الجدل بين الكثير من علماء النفس لسنوات طويلة، واختلف علماء النفس في نظرتهم للذكاء وتعددت مفاهيمه وتعريفاته.

وقد ظهر نوع آخر للذكاء وهو مفهوم الذكاء الأخلاقي وذلك عام ١٩٩٧م عندما قام العالم كولز (Coles) بنشر أول مقالة علمية تحت عنوان (The Moral Intelligence of Children) الذكاء الأخلاقي للأطفال، وقد تضمنت تلك المقالة تحديداً وتعريفاً لمفهوم الذكاء الأخلاقي بأنه القدرة على التمييز بين الصواب والخطأ(Coles & Gullickson, 1997) .

أما مفهوم الذكاء الأخلاقي لدى بوربا فيشير إلى " القدرة على فهم الصواب من الخطأ وامتلاك قناعات أخلاقية والتصرف بموجبها بطريقة صحيحة، (Borba, 2001, 4) .

ويشير كل من(Beheshtifar,Esmaeli,Moghadam,2011) إلى أن الذكاء الأخلاقي هو التطبيق الفعلي في المواقف الحياتية للمبادئ الأخلاقية العالمية والتي من شأنها التفريق بين الصواب والخطأ .

كما أوضح (محمد سيد عبد اللطيف ، ٢٠١١ ، ١٨) أن مفهوم الذكاء الأخلاقي يرتبط بمفهوم السلوك الأخلاقي ، الذي يشير إلى ذلك النشاط الانساني الذي يمارسه الفرد مراعيًا القواعد الأخلاقية المتعارف عليها في مجتمعه ، كما يرتبط مفهوم الذكاء الأخلاقي بالنمو الأخلاقي الذي يشير إلى تلك التغيرات الكمية والنوعية للسلوك الأخلاقي ، فمع نمو الفرد تنمو القواعد الأخلاقية لديه في الكم والنوع .

ترى (Borba,2003,21) أن الذكاء الأخلاقي يتكون من فضائل جوهرية سبعة هي: (التعاطف والضمير وضبط الذات والاحترام والعطف والتسامح العدل) وهذه الفضائل تساعد الفرد على مواجهة التحديات والضغوط الأخلاقية التي

يواجهها خلال حياته، وهي فضائل أساسية تعطيه القدرات الأخلاقية التي تجعله يبقي على طريق الصواب، وتساعده على التصرف بشكل أخلاقي.

كما توضح بوربا (Borba,2003,24) أنه حتي عندما يحقق الفرد هذه الفضائل السبعة لا تعتبر ثقافته الأخلاقية قد اكتملت، فالنمو الأخلاقي عملية أخلاقية تمضي عبر حياة الفرد وعلى طول الطريق يضيف العديد من الفضائل الأخرى، وقد حدد خبراء الأخلاق أكثر من أربعمائة فضيلة، وعندما تتسع قدرات الفرد في الذكاء الأخلاقي مع توفر الظروف الصحية للنمو الأخلاقي فسوف يكون لديه الإمكانية لبلوغ فضائل أخلاقية أعلى مثل التواضع والشجاعة والتكامل والإيثار.

وتمثل الأخلاق جوهر الرسالات السماوية وروح الحياة، والفطرة السليمة التي فطر الله الناس عليها، وسلوك الفرد هو ترجمة عملية ودليل على ما يتمسك به من أخلاق، فكلما كانت المبادئ والقيم التي يرتكز عليها الفرد قوية كلما أثمر ذلك خلقاً قوياً مهما كانت التغيرات داخل المجتمع.

فالسياق الاجتماعي والثقافي الحالي يتيح للفساد الأخلاقي أن ينمو بسبب التهاون معه، ورفض إقامة الضوابط الأخلاقية، لذا فقد ضاعت الحدود الأخلاقية والدينية التي كانت تشكل نوعاً من القوانين، فأصبحنا لا نعبر عن سخطنا إلا عندما تظهر الوقائع على الملأ حين تتداولها وسائل الإعلام وتقوم بتضخيمها (Cox & Nelson, 2008, 10).

وتري بوربا (Borba, 2001, 5) أن الذكاء الأخلاقي هو جوهر الحياة الأخلاقية لدي الفرد، لأهميته في إكساب الفرد القدرة علي إدراك القواعد الأخلاقية السليمة، والتي تحقق الثقة الاجتماعية لدي الفرد والشعور بالآخرين، وذلك لتفهمه الحالات الوجدانية والانفعالية لديه ولدي الآخرين، مما ينعكس إيجابياً علي تصوراته الذهنية الإيجابية عن مفاهيمه الذاتية وتقديره لها.

ويبين (أحمد محمد الشناوي ، ٢٠٠٨، ٢٥) أن الالتزام بالمعايير الخلقية يجعل الإنسان مقبولاً، ويولد لديه الشعور بالارتياح والطمأنينة، وذلك علي عكس الشعور

الذي يتولد لدي الإنسان عندما يخالف المعايير الأخلاقية، ولا يلتزم بها أو يراعيها في سلوكه.

كما يشير (مسعد عبد العظيم محمد، ٢٠١٤، ٣٨٣) إلي حدوث تغيرات جذرية في النسق القيمي للمجتمعات كافة، وعلي وجه الخصوص النسق القيمي الأخلاقي، الذي يعد الأهم بين القيم، علي اعتبار أن الأخلاق هي ضوابط السلوك، ومن ثم لم يعد للقيم الإنسانية السامية "الأخلاقية" وجود بالمستوي المطلوب في الواقع المعاش، حيث أصبحت الغايات تبرر الوسائل، حتى وإن بدت الوسائل غير مشروعة، وكان لزاماً أن تتأثر جميع المؤسسات والمنظمات في أي مجتمع بهذا التغير السلبي، وقد تأثر بذلك التغيير المؤسسات التعليمية، فاختلت السلوكيات الأخلاقية لدي الطلاب، مما أثر علي سلوكهم بوجه عام، كما لم يسلم سلوكهم الدراسي من هذه الآثار السلبية، لذلك اهتم علماء النفس بدراسة السلوك الأخلاقي.

وفي ضوء ما سبق ذكره يتضح أن الذكاء الأخلاقي يفيد في إعداد الفرد لتحمل المسؤولية الاجتماعية وغرس الإخلاص للقيم السائدة في المجتمع ،حيث إن الإحساس بالتوافق الدراسي من القضايا المهمة في حياة الإنسان نظراً لأنها تعد نقطة البداية لكثير من المشكلات التي يمكن أن يعانيها ويعيشها ويشكو منها هذا الإنسان ، لأنه كثيراً ما يترتب على إحساس الفرد بانخفاض مستوى جودة الحياة الأكاديمية مشكلات عديدة في حياته كالاكتئاب والعزلة الاجتماعية والوحدة النفسية، وعدم التوافق الدراسي.

حيث يعد التوافق الدراسي من الأمور الأساسية التي تسعى العملية التربوية إلى تحقيق هذه الميزة في فالتربية كما هو معروف عملية اجتماعية، لأن تعلم الطلاب ليس معرفياً فقط بل هو اجتماعي أيضاً، بمعنى آخر إن الطلاب لا يطورون قدراتهم العقلية بالإلمام بالمفاهيم وتذكر الحقائق المنهجية فقط، ولكنهم في الوقت نفسه يتعلمون الاتصال بالآخرين ويطورون استقلالهم اجتماعياً. هذا كله بالنسبة للفرد العادي فكيف الحال بالنسبة للذين يعانون من سوء التوافق الدراسي.(Yoo, Jin, & Bae, 2012, 709).

وأن الأساس الأول لعدم التوافق الدراسي هو وجود حالة صراع انفعالي يعانيها الفرد، وينشأ هذا الصراع نتيجة وجود دوافع مختلفة توجه كل منها الفرد وجهات مختلفة، والفرد لا يستطيع العيش في فراغ إذ إن كل كائن إنسان يعيش في مجتمع، وتحدث داخل إطار هذا المجتمع عمليات من التأثير والتأثر بين أفراد ذلك المجتمع، كما أنهم يتصرفون وفق مجموعة من النظم والقوانين والعادات والقيم التي يخضعون لها، للوصول إلى حل مشاكلهم الحيوية، ولاستمرار بقائهم بطريقة صحيحة نفسياً أو اجتماعيا، و المدرسة كمؤسسة اجتماعية تضمن ثلاث فئات هي الطلاب والمدرسين والإدارة، و يتم التفاعل بين هذه الفئات عبر التواصل اليومي، وكل ذلك يكون نظام اجتماعي فريداً له سماته المستقلة، وضمن هذه المؤسسة تبرز العلاقات الاجتماعية الواسعة بين أفرادها وهذه العلاقات القائمة على المحبة والتعاون لها تأثيرها الكبير على التوافق الدراسي(سمية عبد المحمود أحمد، ٢٠١٨، ٥٥).

وعليه فإن التوافق الدراسي هو في الأساس توافق نفسي وإنما يكون بالرجوع إلى البيئة المدرسية و محاولة الوصول إلى حالة الاتزان مع عناصرها الطبيعية والاجتماعية وتحقيق درجة عالية من الكفاءة فيها، وأنه لا يمكن اعتبار توافق الطالب مع الخبرات المدرسية جزء منفصل عن توافقه مع الحياة خارج المدرسة، على الرغم من أن نجاح الفرد في المدرسة يتأثر بمدى ملائمة المنهج المدرسي والاتجاه نحو المعلمين ونوعية وحجم الإرشاد التربوي الذي تنتجه المدرسة (Cazan, 2012, 107)

ويعرف (Hadley, 2014, 97) التوافق الدراسي بأنه حالة نفسية معينة يصل إليها الفرد نتيجة علاقة التوازن والانسجام المستمر مع البيئة المدرسية المثلة في العلاقات الاجتماعية مع الأخرين و المشاركة الإيجابية في النشاط الاجتماعي والاستثمار الجيد لأوقات الفراغ ، واتباع الطرق الصحيحة في الاستذكار، والاتجاه الإيجابي نحو مواد الدراسة والعمل المدرسي عموماً.

كما يعرفه Elbedour, Onwuegbuzie, & Alatamin, 2003, (219) بأنه مفهوم شامل وعملية مستمرة تهدف إلى إحداث توازن بين الفرد وبيئته،

وبناء على هذا المفهوم فان العملية التوافقية يتحدد دورها بالرجوع إلى الموقف أو المجال الذي يتطلب التوافق معه.

وعليه فإن التوافق الدراسي من الموضوعات المهمة التي يهتم بها كل المهتمين بالعملية التعليمية، حيث إن التسرب من المدرسة و تدني التحصيل، والمشكلات الصفية السلوكية، وسلبية الاتجاهات نحو التعلم مرجعها تدني التوافق الدراسي لدى التلاميذ.

مشكلة الدراسة

لقد نبع الشعور بمشكله الدراسة الحالية من خلال زياده عدد التلاميذ المتسربين في المرحلة الابتدائية نتيجة سوء التوافق الدراسي ودافعيتهم للإنجاز الأكاديمي ، وعدم شعورهم بالرضا عن الحياة، والذي يتمثل في عدم دافعيتهم للتعلم وسوء علاقتهم بزملائهم ومدرسيهم وعدم مشاركتهم في أوجه النشاط الاجتماعي، وانخفاض تحصيلهم الدراسي وليس لديهم القدرة على الاستذكار الجيد وتنظيم الوقت.

وتعد المدارس في مختلف الدول نظاماً اجتماعياً مميزاً له خصائصه وسماته الخاصة التي يطلب من الطلاب المنتمين إليه التوافق له بصوره جيده من أجل تحقيق أهداف التربية، فالتربية اليوم لم تعد تهتم بالجانب المعرفي فقط بل أصبحت تهتم ببناء التلاميذ ونموهم النمو السليم على مختلف المجالات التربوية والنفسية والاجتماعية كما تهتم بمساعدة التلاميذ على التوافق ذلك لأن الخبرات والمهارات التربوية التي يحصل عليها الطلاب داخل المدرسة تعد مصدراً مهماً في توافقهم مع الحياة بصورة عامة وتساعدهم على تنمية القدرات على استجابات إيجابيه في مختلف الجوانب الاجتماعية(سميه عمارة، ٢٠١٤، ٣٣).

وقد أصبح من الضروري أن تهتم التربية الحديثة بإيجاد أيسر الأساليب والاستراتيجيات التي تساعد على تجاوز هذه الصعوبات الأكاديمية داخل الصف، وانتشال طلاب هذه الفئة من الواقع الذي يعانون منه لأن هؤلاء المتعلمين يبدون وكأنهم عاديون تماماً إلا إنهم يعانون من عجز واضح في مجال أو أكثر من مجالات

التعلم ويتمتعون بنسبه ذكاء متوسطة أو فوق المتوسط إلا إن مستوى تحصيلهم الدراسي ينخفض عن المستوى المتوقع بسبب وجود العديد من الصعوبات التعليمية التي تواجههم أثناء التدريس(عبد الحميد شطه ، ٢٠١٥، ٣٩).

وبما أن التوافق من المتطلبات الأساسية التي يسعى إليها الفرد كي يكون إيجابياً ومنتجاً، ويلاحظ أن عوامل اللاتوافق الدراسي تؤدي بالتلاميذ بشكل مباشر إلى الرسوب و الفشل وربما الانقطاع عن الدراسة ليتضخم الهدر المدرسي وتهدر كثيرا من الطاقات البشرية والمادية (Stromswold, & Wrenn, 2015, 60).

كما أن الضغوط الحياتية التي يتعرض لها الأفراد في حاضرنا المزدحم بكافة الاختراعات وأنماط التكنولوجيا قد ازدادت ، وطغت الحياة المادية على كل أساليب تعامل الفرد مع البيئة والسكان ، وأصبح الهدف الأسمى الذي يسعى إليه الفرد هو كيف يتوافق مع حياته ويرضى عنها فراح يبحث عن الايجابيات التي تجعله يتقبلها ويشعر بقيمة وجوده فيها.

وقد أشارت بعض الدراسات إلى وجود انخفاض في التوافق الدراسي كدراسة (عدوية السوالمة، ٢٠٠٦، أيمن محمد طه، ٢٠٠٨، حمد بن خليفة الصالحي، ٢٠١٧، أسماء عبد المتعال أحمد، وسحر عبد المحسن علي، ٢٠١٨، سيد جارحي يوسف، ٢٠١٨، حسام الدين جابر السيد، ٢٠١٩، جابر محمد عبدالله عيسى، ٢٠٢٠).

حيث أظهرت نتائج هذه الدراسات إلى أن التلاميذ يعانون من ضعف القدرة على التعبير عن انفعالاتهم ، الأمر الذي ترتب عليه انخفاض التوافق الدراسي لديهم ، كما أظهرت أن انخفاض هذا المتغير عند كثير من المتعلمين له تأثير على شخصية التلميذ وتكيفه وعلاقته داخل المجال التعليمي والاجتماعي الذي يعيش فيه ، وهو تأثير لا ينبغي إغفاله أو تجاهله إذا كان يراد للفرد عامةً ولتلميذ المرحلة الابتدائية خاصة أن يعيش حياة مستقرة .

ونتيجة إلى ما أشارت إلية نتائج بعض الدراسات من وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء الأخلاقي و التوافق الدراسي(عفراء العبيدي، وسهام الأنصاري، ٢٠١١، وليد القفاص، وسحر حسين، ٢٠١٢، فطمة المالكي،٢٠١٣، نزيم صرداوي وليلة

خابط، ٢٠١٧)، وهذ يدل على أنه كلما كان لدى التلاميذ نسبة عالية من الذكاء الأخلاقي كلما أدى ذلك إلى تنمية التوافق الدراسي.

وفي حدود ما اطلع الباحث عليه من دراسات وبحوث لا توجد أي دراسة تجريبية تناولت أثر التدريب على أبعاد الذكاء الأخلاقي في التوافق الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

ومما سبق يمكن صياغة مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس التالي:

ما أثر برنامج مستند إلى نظرية بوربا للذكاء الأخلاقي في التوافق الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية؟

ويتفرع من هذا التساؤل التساؤلات الأتية:

١- ما أثر برنامج مستند إلى نظرية بوربا للذكاء الأخلاقي في علاقة التلميذ بمعلمه لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية؟

٢- ما أثر برنامج مستند إلى نظرية بوربا للذكاء الأخلاقي في علاقة التلميذ بزملائه لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية؟

٣- ما أثر برنامج مستند إلى نظرية بوربا للذكاء الأخلاقي في طريقة التلميذ في الاستذكار لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية؟

٤- ما أثر برنامج مستند إلى نظرية بوربا للذكاء الأخلاقي في علاقة التلميذ بالأنشطة المدرسية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية؟

٥- ما أثر برنامج مستند إلى نظرية بوربا للذكاء الأخلاقي في اتجاه التلميذ نحو المواد الدراسية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية؟

٦- ما أثر برنامج مستند إلى نظرية بوربا للذكاء الأخلاقي في تنظيم التلميذ للوقت لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية؟

هدف الدراسة.

تهدف الدراسة الحالية إلى التحقق من فاعلية برنامج مستند إلى نظرية بوربا للذكاء الأخلاقي في التوافق الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية .

أهمية الدراسة :

تتضح أهمية الدراسة الحالية من خلال محورين:

أولاً الأهمية النظرية ،

١- إلقاء الضوء على الذكاء الأخلاقي وأبعاده والذي يعد من المفاهيم الحديثة نسبيًا في علم النفس التربوي .

٢- تقديم خلفية نظرية عن التوافق الدراسي .

٣- محاولة الربط بين مجالات مهمة من مجالات علم النفس وهي ، علم النفس التربوي ممثلاً في الذكاء الأخلاقي ، وعلم النفس الايجابي ممثلاً في التوافق الدراسي .

٤- السعي نحو سد فجوة بحثية ناتجة عن عدم الربط بين متغيرات الدراسة الحالية في المجال السيكولوجي، والتحقق من فروض الدراسة.

ثانياً الأهمية التطبيقية ،

١- توجيه نظر القائمين على العملية التعليمية نحو الاستفادة من أبعاد الذكاء الأخلاقي في عمليتي التعليم والتعلم .

٢- تسهم الدراسة الحالية في توجيه نظر المؤسسات التعليمية عامة والابتدائية خاصة إلى تطوير برامجها التربوية والتعليمية وإثرائها لتواكب التوجهات الحديثة في التربية والتي من ضمنها الذكاء الأخلاقي وتدريب التلاميذ على أبعاده لمواجهة المواقف الانفعالية المختلفة .

٣- تساعد هذه الدراسة التربويين في عملية التخطيط لبناء شخصيات التلاميذ وعدم إهمال الجانب الخلقي المتمثل في الذكاء الأخلاقي .

٤- الاستفادة من نتائج الدراسة الحالية في تقديم برنامج تدريبي قائم على أبعاد الذكاء الأخلاقي كبرنامج نفسي وتربوي له تأثير في تحقيق الارتقاء بالتوافق

الدراسي خاصة في ظل ما تواجهه المؤسسات التربوية من اضطرابات أخلاقية ، وتقديم مقياس للتوافق الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية .

التعريفات الاجرائية لمصطلحات الدراسة :

البرنامج.

مجموعة من الجلسات التدريبية تتضمن كل منها أنشطة مخططة ومقصودة قائمة على أبعاد الذكاء الأخلاقي في تنمية التوافق الدراسي، ودافعية الإنجاز الأكاديمي ، وجودة الحياة الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

الذكاء الأخلاقي.

قدرة الفرد علي الاندماج الفعلي مع الآخرين والعمل علي تلبية احتياجاتهم، ومدي قبوله أو رفضه لما يقوم به من أعمال، وقدرته علي ضبط ذاته وتحكمه في نفسه، بالإضافة إلي حسن معاملة الآخرين والصفح عنهم ومساعداتهم مع إعطاء كل ذي حق حقه، وذلك من خلال التدريب على هذه الأبعاد (علاقة التلميذ بمعلمه، علاقة التلميذ بزملائه، طريقة التلميذ في الاستذكار، علاقة التلميذ بالأنشطة المدرسية، اتجاه التلميذ نحو المواد الدراسية، تنظيم التلميذ للوقت).

التوافق الدراسي.

يعرفه الباحث إجرائياً بأنه، عملية دينامية مستمرة يتفاعل من خلالها التلميذ مع المواقف التربوية المختلفة لتحقيق التلاؤم والانسجام بينه وبين البيئة الدراسية ومكوناتها الأساسية والتفاؤل والتواصل الإيجابي مع جميع نواحي العملية التعليمية المتمثلة في المعلمين والزملاء والأنشطة المدرسية والمواد الدراسية و تنظيم وقت الدراسة والاستذكار، ويقاس إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ بوجه عام في مقياس التوافق الدراسي وفي كل بُعد من أبعاده(علاقة التلميذ بمعلمه، علاقة التلميذ بزملائه، طريقة التلميذ في الاستذكار، علاقة التلميذ بالأنشطة المدرسية، اتجاه التلميذ نحو المواد الدراسية، تنظيم التلميذ للوقت).

حدود الدراسة،

تقتصر الدراسة الحالية علي الحدود الأتية:

١- الحدود البشرية ، وتتحدد في عينة من بين تلاميذ الصف الخامس الابتدائي.

٢- الحدود الزمنية، الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠٢٠- ٢٠٢١.

٣- الحدود الموضوعية ، وتتحدد في جلسات البرنامج المستند إلى نظرية بوربا للذكاء الأخلاقي وأثره في التوافق الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية

٤- الحدود المكانية: وتحددت في مدرستين من محافظة مطروح التابعين لمديرية التربية والتعليم بالحمام وهما(مدرسة أولاد مسعود للتعليم الأساسي، و مدرسة محمود العيسوي).

الاطار النظري لمفاهيم الدراسة الأساسية

مفهوم الذكاء الأخلاقي

يعد مصطلح الذكاء الأخلاقي من المصطلحات الحديثة غير الشائعة في علم النفس، وكانت بداية ظهور هذا المصطلح على يد (Seiple,1993) حيث قدم دراسة طرح فيها وجهة نظر جون ديوي للنواحي الجمالية للذكاء الأخلاقي وتأثير الفن على الذكاء الأخلاقي.

وبالرغم من إسهامات العلماء في دراسة الذكاء الأخلاقي إلا أن ميشيل بوربا (Borba, 2001,5) أول من أرست القواعد الأساسية لطبيعة الذكاء الأخلاقي في كتابها آباء يصنعون التميز، وقد أوضحت في هذا الكتاب أن الذكاء الأخلاقي يتكون من الفضائل الشخصية، والاجتماعية، والعقلية، والوجدانية، والأخلاقية، والتي تصنع شخصية قوية ترشد إلي التصرفات الأخلاقية، وحددت أبعاد الذكاء الأخلاقي في سبعة أبعاد أساسية هي: التعاطف والضمير وضبط الذات والاحترام والعطف والتسامح والعدل.

ويري (Dobrin,2017, 2) أن الذكاء الأخلاقي هو "القدرة على الاختيار الأخلاقي السليم والقدرة على فهم المشكلات الأخلاقية وتحليلها وحلها بشكل أفضل ومعرفة النفع والضرر المترتبين على قرارات الأفراد".

ويعرفه (Gullickson, 2018, 1) بأنه "مجموعة من المهارات الموجهة نحو فعل الخير، حيث يقوم الذكاء الأخلاقي بتوجيه القدرات العقلية المتعددة للقيام بما هو صواب".

ويعرفه (أيوب خالد الأيوب ،٢٠١٥، ١) بأنه قدرة الإنسان على الالتزام بما يؤمن به، وقدرته على تسمية القيم والأخلاق؛ بمعنى أنه عندما يسأل نفسه لماذا أقوم بهذا التصرف يعرف كيف يجيب عن نفسه، ويقول لأن هذا شجاعة أو كرم أو إيثار أو غير ذلك من الصفات".

ويعرفه (أيمن ناجح سلامة ،٢٠٠٨، ١١) بأنه "مكون فرضي من تلك المكونات والاستعدادات التي تحث الفرد على فعل الخير والتمييز بين الصواب والخطأ والإلمام بالمعايير التي بمقتضاها يفكر بطريقة صحيحة وأخلاقية، ويتكون من التعاطف والضمير والحكمة الخلقية والاحترام والتسامح".

وفى ضوء التعريفات السابقة يتضح أن الذكاء الأخلاقي هو "القوة الداخلية في الفرد التي تعمل على تحقيق التوازن بين تفكير الفرد وسلوكه الأخلاقي، وتدفعه إلي ممارسة السلوكيات التي تزيد من كفاءته الأخلاقية، وتتضح من خلال قدرة الفرد على القيام بالأدوار الأخلاقية ومواجهة المؤثرات السلبية".

ويعرف الباحث الذكاء الأخلاقي في الدراسة الحالية بأنه: بأنه " قدرة الفرد علي الاندماج الفعلي مع الآخرين والعمل علي تلبية احتياجاتهم، ومدي قبوله أو رفضه لما يقوم به من أعمال، وقدرته علي ضبط ذاته وتحكمه في نفسه، بالإضافة إلي حسن معاملة الآخرين والصفح عنهم ومساعداتهم مع إعطاء كل ذي حق حقه، وذلك من خلال التدريب على هذه الأبعاد (علاقة التلميذ بمعلمه، علاقة التلميذ بزملائه، طريقة التلميذ في الاستذكار، علاقة التلميذ بالأنشطة المدرسية، اتجاه التلميذ نحو المواد الدراسية، تنظيم التلميذ للوقت).

أهمية الذكاء الأخلاقي

يوضح كل من بروبا (Borba,2001, Gullickson, 2018)، (أيمن ناجح سلامة، ٢٠٠٨، أيوب خالد أيوب، ٢٠١٥) أن الذكاء الأخلاقي يتكون من المهارات الشخصية والاجتماعية والعقلية والوجدانية والأخلاقية التي تصنع شخصية قوية وترشد التصرفات، وأن أبعاد الذكاء الأخلاقي تؤثر في كل مظاهر حياة الأفراد، وكذلك نوعية علاقاتهم المستقبلية، ومهنتهم وإنتاجهم ومهاراتهم بل حتي في مساهمتهم في الفن والتجارة والأدب والمجتمع المحلي بل والمجتمع ككل، وإن هذه القيم ستبقي ضرورية لفترة طويلة من حياتهم؛ لأن الأساس الأخلاقي الذي يمنح لهم هو الذي يحدد ما سيكونون عليه، وعلي هذا فإن بناء ذلك الأساس سيكون المهمة الأكثر تحديداً والأهم حيث إن الفضائل الجوهرية السبعة التي تبني الذكاء الأخلاقي يمكن تعلمها ويمكن أيضاً تدريسها في البيت أو المدرسة، ولذلك ترجع أهمية الذكاء الأخلاقي للأسباب التالية:

١- **التنشئة الأسرية للخصال الجيدة:** حيث أن الذكاء الأخلاقي يلعب دوراً مهماً في إرشاد الأبناء طيلة حياتهم وبناء شخصيات تصمد أمام تقلبات الحياة.

٢- **التفكير والتصرف بطريقة صحيحة:** حيث أن الذكاء الأخلاقي يتضمن العادات الأخلاقية التي تدفع الأفراد للتصرف والتفكير بشكل صحيح.

٣- **يحمي الفرد من سموم المجتمع:** لأن الذكاء الأخلاقي يستخدم كبوصلة أو مؤشر أخلاقي يوجه الأفراد ويدعم اختياراتهم الأخلاقية المتفقة مع مبادئهم.

٤- **يدفع لتعليم مهارات نقدية للحياة:** إن تعلم الذكاء الأخلاقي وفضائله يحمي الأفراد ويساعدهم على تمييز الصواب والخطأ، ويساعدهم على السيطرة على الغضب والتفاوض بإنصاف، والتعاون مع الآخرين على أساس معرفه أخلاقية.

٥- **العمل على خلق مواطنين جيدين:** إن الأكثر أهمية للأمة ليس الناتج القومي من التقنية العبقرية والقوة العسكرية فقط، ولكن بناء مواطنين

يتميزون بذكاء أخلاقي يتضمن الفضائل التي تضمن الحياة السعيدة للأفراد.

٦- **مقاومة الإغراءات:** يعطي الذكاء الأخلاقي القوة للأفراد لمقاومة الإغراءات الخارجية والداخلية، ويساعدهم على مواجهة هذه الإغراءات.

٧- **العمل على منع العنف بين الشباب:** يلعب الذكاء الأخلاقي دوراً كبيراً في خفض السلوك العدواني للأفراد وزيادة قدرتهم على التحكم في أفعالهم ونبذهم العنف.

٨- **الإلهام بالسلوك الجيد:** يساعد الذكاء الأخلاقي الأفراد على أن يكونوا بشراً محترمين تصدر عنهم سلوكيات محترمة أخلاقياً.

٩- **تشكيل الحياة الأخلاقية:** فالنمو الأخلاقي عملية مستمرة طيلة حياة الأفراد، وستظل عادات ومبادئ الذكاء الأخلاقي أساساً لسلوكياتهم.

مما سبق يتضح النتائج الإيجابية للذكاء الأخلاقي على الفرد والمجتمع في أنه ينظم قدرات وإمكانيات الفرد، ويؤثر في منظومة حياته وصحته النفسية، ويعمل كمحرك للسلوك، ويؤثر في سلوك الفرد في تعامله مع بيئته ومع الآخرين، وذلك لأنه يحدد أسلوبه في التعامل مع ما يحيط به من مستجدات وشكل استجاباته لها.

خصائص ذوي الذكاء الأخلاقي

يشير (هوارد جاردنر ،٢٠٠٥، ٨٢) إلي أن وجود الذكاء الأخلاقي يعتمد علي منطقة نفوذ أخلاقي واضحة المعالم، ولابد لهذه المنطقة أن يكون لها وجهين الوجه الأول يجب أن تمتد هذه المنطقة من النفوذ الأخلاقي فيما وراء المناطق العادية لأنواع الذكاء بين الأشخاص وداخل الشخص نفسه، والوجه الأخر لا ينبغي أن تتفق مع أي مجموعة إلزامية للسلوكيات، أو الاتجاهات الأخلاقية، كما أن الأشخاص يدخلون إلي منطقة النفوذ الأخلاقي عندما يأخذون في اعتبارهم المبادئ التي لها علاقة بصفة خاصة باحترام حياة الإنسان، وانطلاقاً من هذا يحدد "جاردنر" ما يظهره الأفراد ذوي القوي في الذكاء الأخلاقي من خلال ما يلي:

- لديهم القدرة على إدراك الألم لدي الآخرين.
- يتمتعون بالقدرة على ردع النفس عن القيام بالأعمال غير الأخلاقية.
- لديهم القدرة على السيطرة على الدوافع.
- لديهم المهارة في الإنصات لجميع الأطراف قبل إصدار الأحكام.
- يتمتعون بالقدرة على تمييز الخيارات غير الأخلاقية والوقوف بوجه الظلم.
- يتعاملون مع الآخرين بحب واهتمام وتقبل الاختلافات واحترامها.
- الاستعداد للاعتراف بالموضوعات التي ترتبط بأخلاقيات الحياة في أوجهها المتعددة.
- التحكم في طرق الأداء التي تعالج الموضوعات التي ترتبط بمكونات الذكاء الأخلاقي.
- القدرة الكامنة للذهاب فيما وراء المناهج التقليدية وخلق أشكال وعمليات جديدة تنظم أوجه التفاعلات الإنسانية الأخلاقية إلي حد كبير.
- الالتزام بالتفكير التأملي حول الموضوعات الأخلاقية.

وتشير (مروة أحمد صقر ،٢٠١٣، ٢٢) أنه من أهم الخصائص التي يتمتع بها ذوو الذكاء الأخلاقي، (الذكاء الاجتماعي والذكاء الانفعالي)، حيث أن الذكاء الأخلاقي يعد منبئاً لكل من الذكاء الاجتماعي والذكاء الانفعالي، كما أن جميع الأفراد المتقدمين في النمو الخلقي أذكياء، ولكن ليس الأذكياء متقدمين في النمو الخلقي، مما يوحي بأن الذكاء شرط ضروري للنمو الخلقي.

نموذج بوربا (Borba, 2003)

تشير بوربا (Borba,2003,23) إلي أن الذكاء الأخلاقي هو "قدرة الفرد على فهم الصواب من الخطأ من خلال امتلاك قدرات أخلاقية توجه سلوكه ذاتياً"، وهذه القدرات هي:

- **التعاطف الانفعالي:** التماثل والشعور باهتمامات الآخرين.
- **الضمير:** معرفة الطريقة الصحيحة للعمل بموجبها.

- **ضبط الذات:** تنظيم الأفكار والأعمال لمواجهة أي ضغوط خارجية أو داخلية.
- **الاحترام:** إظهار التقدير للآخرين ومعاملتهم بشكل مهذب.
- **العطف:** إظهار الاهتمام بمشاعر الآخرين ومساعدتهم في محنهم.
- **التسامح:** احترام كرامة وحقوق الآخرين وقبول تنوع الأفكار.
- **العدل:** التصرف في المواقف المختلفة بإنصاف ونزاهة بعيداً عن التحيز.

التوافق الدراسي.

تعريف التوافق الدراسي (Academic Adjustment) :

تعددت التعريفات حول مفهوم التوافق الدراسي ويمكن تصنيفها إلى فئتين:

الفئة الأولى: تركز على سمات المتعلم المتوافق دراسيا مثل درجة الرضا العام لدى التلميذ من الحضور والتواجد بالمدرسة، ومستوى التداخل والتعامل مع الزملاء، ودرجة تفاعله مع الأساتذة ، حيث أن التوافق الدراسي هو سمه تبدو في سلوك التلميذ ذي العلاقة الطيبة مع زملاؤه و مع أساتذته، الهادئ، المطيع، النشيط، المتعاون، الايجابي نحو الدراسة، الراغب فيها والحريص عليها، المنظم، الملتزم، المتفوق تحصيليا (فاطمة عبد الرحيم حامد النوايسة، ٢٠١٨، ٥٧).

ويعد الفرد متوافقا دراسيا إذا كان في حالة رضا عن إنجازه الأكاديمي مع رضا المؤسسة التعليمية عنه سواء في أدائه الأكاديمي أو في علاقته مع أساتذته و زملائه بالمدرسة، ودرجة رضا التلميذ عن العلاقات الاجتماعية والعوامل النفسية والدراسية وعوامل الضبط التي يتعرض لها داخل إطار المدرسة (يحي سعيد أحمد الزهراني، ٢٠١٩، ٦٤٢).

الفئة الثانية: تعريفات تركز على مكونات وأبعاد التوافق الدراسي مثل التوافق الدراسي في سياق الاحتراف الاجتماعي والسلوك المسئول اجتماعيا، يتضح من مظاهر الكفاءة الاجتماعية مثل العلاقات مع الأساتذة والزملاء والتي تعمل كدوافع للتلميذ على التصرف بالطرق المرغوبة اجتماعيا و قدرة التلميذ على إحداث الانسجام والتلاؤم اللازم مع متطلبات المدرسة ، ومع الزملاء و مع الأساتذة ومع المواد الدراسية ،ويظهر ذلك بوضوح من تحصيل التلميذ الأكاديمي والنمو الملاحظ في

القدرات العقلية والمعرفية عنده ومن خلال سلوك التلميذ مع زملاءه و أساتذته (Tamannaeifar, & Rezaei, 2020, 32) .

كما يتضمن اتجاهات التلميذ نحو المدرسة ومخاوفه الدراسية، ومدي علاقته بالزملاء أو شعوره بالوحدة ، الدعم الاجتماعي الذي يحل عليه، ودوافعه الأكاديمية (نوال عبد الهادي العجمي، ٢٠١٠، ٣٧).

ويرى الباحث أنه بتحليل التصورات السابقة يتضح أنها تتفق حول مفهوم التوافق الدراسي في الآتي:

١- يعد أحد أبعاد سمة التوافق .

٢- يعبر عن مدي الرضا والتلاؤم مع مكونات العملية التعليمية.

٣- يعبر عن علاقة التلميذ ببيئة الدراسية.

٤- يعتمد في تكوينه علي التوافق الشخصي والاجتماعي للتلميذ.

٥- يشتمل علي العديد من المظاهر أو المؤشرات الدالة عليه.

وفي ضوء ما سبق يعرفه الباحث إجرائياً بأنه، عملية دينامية مستمرة يتفاعل من خلالها التلميذ مع المواقف التربوية المختلفة لتحقيق التلاؤم والانسجام بينه وبين البيئة الدراسية ومكوناتها الأساسية والتفاؤل والتواصل الإيجابي مع جميع نواحي العملية التعليمية المتمثلة في المعلمين والزملاء والأنشطة المدرسية والمواد الدراسية و تنظيم وقت الدراسة والاستذكار، ويقاس إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ بوجه عام في مقياس التوافق الدراسي وفي كل بُعد من أبعاده(علاقة التلميذ بمعلمه، علاقة التلميذ بزملائه، طريقة التلميذ في الاستذكار، علاقة التلميذ بالأنشطة المدرسية، اتجاه التلميذ نحو المواد الدراسية، تنظيم التلميذ للوقت).

مظاهر التوافق الدراسي :

يعتبر التوافق الدراسي مجالا من مجالات التوافق العام ، ومن مظاهر التوافق إحساس الفرد بقدراته وإمكاناته وقبوله لها، ورضا الفرد عن عمله ونجاحه فيه، والنمو المتوازي مع العمر، والمشاركة في حياة المجتمع وتطويره المحافظة على شخصية

متكاملة ، والنظرة الواقعية للحياة ، والإحساس بإشباع الحاجات النفسية للفرد، وتحمل المسؤولية ، والشعور بالسعادة ، فإن هذه المظاهر السابقة لابد أن تظهر على التلميذ المتوافق دراسيا ، فالمجتمع الدراسي يمثل بيئة اجتماعية مهمة للتلميذ حيث يقضي التلميذ فيها من وقته الكثير، ومع ذلك فإن للتلميذ المتوافق دراسيا مظاهر إضافية على ما سبق وهذه المظاهر هي: علاقة التلميذ الإيجابية بزملائه داخل المدرسة، علاقة التلميذ الإيجابية بأساتذته، المشاركة الفعالة في الأنشطة المدرسية ، معرفة التلميذ لقدراته وإمكاناته وقبوله لها(تهاني السفري، ٢٠٢٠، ١٧٤).

مؤشرات التوافق الدراسي:

١- أن تكون نظرة الإنسان للحياة نظرة واقعية.

٢- أن تكون طموحات الشخص بمستوى إمكاناته.

٣- الإحساس بإشباع الحاجات النفسية للشخص.

٤- أن تتوافر لدى الشخص مجموعة من السمات الشخصية من أهمها: الثبات الانفعالي واتساع الأفق والتفكير العلمي والمسؤولية الاجتماعية والمرونة وأن يكون مفهومه عن ذاته متطابقا مع واقعه أو كما يدركه الآخرون عنه.

٥- أن تتوافر لدى الشخص مجموعة من القيم أو نسق من القيم الإنسانية مثل حب الناس والتعاطف والإيثار والرحمة والأمانة(سميه عبد المحمود أحمد، ٢٠١٨، ٣٩).

والتوافق الدراسي للتلميذ في المدرسة يعتبر واحدا من أقوى المؤشرات المتعلقة بصحة التلميذ النفسية، إن التلميذ يقضي فترة طويلة من حياته في المدرسة، وإن تكيف التلميذ مع جو المدرسة وشعوره بالرضا والارتياح عن نوعية حياته الدراسية يمكن أن ينعكس على إنتاجيته، ويمكن أن يسهم في تحديد مدى استعداده لتقبل الاتجاهات والقيم التي تعمل على تطويرها لدى تلاميذها، وإن التلاميذ المتوافقين أكاديميا يحصلون على نتائج دراسية أفضل، ويشاركون بالبرامج (فاطمة عبد الرحيم النوايسة، ٢٠١٨، ٣٨).

ويعد التوافق من المفاهيم التي لاقت ولا تزال تلقى الاهتمام من المهتمين بدراسة علم النفس و التوافق مفهوم شامل وعملية مستمرة تهدف إلى أحداث توازن بين الفرد وبيئته. وبناء على هذا المفهوم فإن العملية التوافقية يتحدد دورها بالرجوع إلى الموقف أو المجال الذي يتطلب التوافق معه (Liran, & Miller,. 2020, 51).

العوامل المرتبطة بالتوافق الدراسي:

١- تحقيق مطالب النمو:

من أهم شروط إحداث التوافق الدراسي، تحقيق مطالب النمو النفسي السوي في جميع مراحله وبكافة مظاهرة (جسميا وعقليا وانفعاليا واجتماعيا). ومطالب النمو هي الأشياء التي يتطلبها النمو النفسي للفرد والتي يجب أن يتعلمها حتى يصبح سعيدا وناجحا في حياته (أحمد عبادي الربيعي، ٢٠١٩، ٣٣).

٢- إشباع دوافع السلوك:

إشباع الدوافع يتوقف على مدى تكيف الفرد و إشباع حاجته و تأكيد ذاته عن طريق إشباع الحاجات الأخرى، الفسيولوجية منها والاجتماعية، وتبعا لذلك تتوقف سعادة الفرد وتكيفه السليم على مدى كفاية الذات في إشباع حاجاتها بما يتفق والواقع، وما يتوقعه المجتمع والفرد (نفين عبدالستار إبراهيم، ٢٠١٩، ١٤٣).

٣- إدراك الفرد لذاته وإدراكها بواسطة الآخرين:

مفهوم الذات يلعب دورا مهما في توجيه سلوك الفرد وجهة اجتماعية يتقبلها الآخرون، وإن فكرة المرء عن نفسه هي النواة الرئيسة التي تقوم عليها شخصيته كما أنها عامل أساسي في تكيفه الشخصي والاجتماعي، فالذات تتكون من مجموع إدراكات الفرد لنفسه وتقييمه لها (سمية أحمد، ٢٠١٨، ٣٥).

٤- تقبل الذات والتوافق:

هنالك ارتباط بين الصحة العقلية والنفسية و النظرة الموضوعية إلى الذات وتقبل الذات فحاول البعض أن يأخذ مدى توافق الفرد مع ذاته كمعيار للتمييز بين السلوك السوي وغير السوي ولهذا نجد أن تقبل الفرد لذاته وإدراك قدراته وتقبله

حدودها كذا تقبله للآخرين وتقبل الفروق الموجودة فيما بينهم كل هذا يعد من ملامح السلوك السوي والشخصية المتكاملة (فاطمة عبدالرحيم النوايسة، ٢٠١٨، ٦٨).

٥- المرونة:

الشخص المرن هو الذي يستطيع الاستجابة للمؤثرات الجديدة والطارئة بدرجة ملائمة بعكس الفرد الذي يتسم بالجمود وعدم المرونة فهو لا يتقبل التغيرات التي تطرا على حياته مما يؤدي إلى اختلال توافقه مع الآخرين خاصة إذا انتقل إلى بيئة جديدة يختلف أسلوب الحياة فيها عن تلك التي تعود عليها ومارسها، فتوافق الفرد يصبح سهلا كلما كان الشخص أكثر مرونة(Guhn, Gagne, Gadermann, Emerson, & Gill, 2019, 32).

مظاهر سوء التوافق الدراسي:

يرى كل من(سحر عابدين وسهام شريف، وعزه عبدالحميد، ٢٠١٧، ٢٧، نبيلة بخاري، ٢٠١٩، ٢٦٥) أن مظاهر سوء التوافق الدراسي تتمثل فيما يأتي:

١- عدم التوافق الدراسي:

إن عدم التوافق الدراسي مشكلة تربوية واجتماعية واقتصادية تتجلى في عدم انسجام بعض التلاميذ داخل المؤسسة التعليمية وعدم تكيفهم مع العملية التربوية بشكل عام .وخطط علاج غير المتوافقين دراسيا تهدف إلى استثمار وتنمية طاقات الفرد قدر المستطاع في حالة ضعفه وأحداث تغيرات بيئية مناسبة وتطوير أسلوب التعليم بما يتناسب مع ظروف وطاقات التلاميذ وأساليب الخدمات لغير المتوافقين.

٢- سمات وخصائص غير المتوافق دراسيا:

يتصف التلميذ غير المتوافق دراسيا ببعض الخصائص والسمات مجتمعة أو منفردة وهي لديه مشكلات كالآتي:

١- السمات والخصائص العقلية وتشمل:

أ- مستوى إدراك عقلي دون المعدل .

ب- ضعف الذاكرة وصعوبة تذكر الأشياء .

ج- عدم قدرته على التفكير المجرد واستخدام الرموز.

د- قلة الحصيلة اللغوية.

٢- السمات الجسمية:

صحة جسمية غير متكاملة - وقد يكون مريضا نتيجة سوء تغذية - سمعية وبصرية أو عيوب أو عاهات أو تشوهات.

٣- السمات والخصائص النفسية:

أ- فقدان أو ضعف ثقته بنفسه.

ب- شرود الذهن أثناء الدرس.

ج- عدم قابليته للاستقرار وعدم قدرته على التحمل.

د- شعور بالدونية أو شعوره بالعداء.

ه- نزعة للكسل والتهاون.

٤- السمات والخصائص الشخصية والاجتماعية:

أ- قدرته المحدودة في توجيه الذات أو التكيف مع المواقف الجديدة.

ب- انسحابه من المواقف الاجتماعية والانطواء.

٥- العادات والاتجاهات الدراسية

أ- غير متعود على عادات دراسية جيدة.

ب- التأجيل أو الإهمال في إنجاز أعماله.

ج- ضعف تقبله وتكيفه للمواقف التربوية.

العلاقة بين متغيرات الدراسة:

علاقة الذكاء بالتفوق الدراسي:

نظرا لعدم وجود الدراسات التي بحثت أثر البرامج التعليمية القائمة على نظريه الذكاء الأخلاقي في التفوق الدراسي وكذلك لندرة الدراسات التي بحثت أثر العلاقة بين الذكاء الأخلاقي والتفوق الدراسي، حيث أنه لا توجد سوى دراسة بحثت

علاقة المتغيرين ببعضهما، فسوف يعتمد الباحث على تلك الدراسات التي بحثت العلاقة بين الذكاء بوجه عام والأنواع الأخرى من الذكاء بالتفوق الدراسي.

حيث أشارت نتيجة دراسة (جيهان العمراني، ٢٠٠٦) إلى أن تمتع المتعلمين بمستوى مرتفع من الذكاء يعكس نجاحهم وتفوقهم في الحياة الدراسية، وتوافقهم في الحياة الأسرية والاجتماعية عامة، مقارنة بذوي المستويات المنخفضة في نفس المتغيرات السابقة. وقد أشار بعض الباحثين إلى إمكانية تحسين التحصيل الدراسي للمتعلمين بتنمية مهاراتهم العقلية، وذلك من خلال رفع مستوى وعيهم بذواتهم وحل مشكلاتهم وإدارة انفعالاتهم في البيئة التعليمية.

وتشير نتائج دراسة (خالد شنون، ٢٠٠٩، ٢٢) إلى إن قدرة الفرد على التكيف ومواجهة الحياة بنجاح تعتمد على التوظيف المتكامل لقدراته لعقليه والانفعالية، وأن النجاح في العلاقات الشخصية يعتمد على قدرة الفرد على التفكير في خبرائه الانفعالية والمعلومات الانفعالية، والاستجابة بوسائل متوافقة.

وقد أشارت نتائج العديد من الدراسات وجود فروق بين المتفوقين دراسياً والمتأخرين نتيجة لعامل الذكاء، حيث أظهرت نتائج دراسة كل من (وليد القفاص، وسحر حسين، ٢٠١٢، نزيم صرداوي وليلة خابط، ٢٠١٧)، (Nasir and Masrur, 2010)وجود فروق ذات دالة إحصائياً بين المتفوقين دراسيا والمتأخرين يرجع لذكاء المتعلم. كما بينت نتائج هذه الدراسات أن الذكاء بأنواعه المختلفة له القدرة على التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي، وأن الطلاب الأعلى في الذكاء هم الأكثر قابلية للنجاح والترقية إلى المستوى الأعلى.

كما استهدفت دراسة كل من(عفراء العبيدي، وسهام الأنصاري (٢٠١١) التعرف على الذكاء الأخلاقي والتوافق الدراسي لدى تلامذة الصف السادس الابتدائي فضلا عن كشف العلاقة الارتباطية بين الذكاء الاخلاقي والتوافق الدراسي، إذ تحدد البحث بتلامذة الصف السادس الابتدائي من كلا الجنسين من مدينة بغداد بلغت عينة البحث (٥٠٠) تلميذا وتلميذة، تم اعداد مقياسين أحدهما لقياس الذكاء الأخلاقي والثاني لقياس التوافق الدراسي وبعد التأكد من

الخصائص السيكومترية للمقياسين تم تطبيقهما على عينة البحث، وبعد معالجة البيانات بالأساليب الاحصائية المناسبة توصل البحث إلى العديد من النتائج والتي من أهمها: وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين الذكاء الاخلاقي والتوافق الدراسي لدى تلامذة السادس الابتدائي.

في حين أن دراسة (فطمة المالكي، ٢٠١٣) هدفت إلى التعرف على علاقة الذكاء الوجداني والنوع الاجتماعي والتخصص ومستوى التفوق الدراسي ونمط التعلم والتفكير لدى طلبة المرحلتين الثانوية والجامعية في البحرين، وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج والتي من أهمها وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الوجداني ومستوى التفوق الدراسي لدى طلبة المرحلتين الثانوية والجامعية، وأوصت الدراسة بزيادة الاهتمام بأنواع الذكاءات الأخرى والتي منها الذكاء الأخلاقي ودورها في العديد من المتغيرات النفسية الأخرى.

وعليه فإنه ينبغي الاهتمام بهذه الفئة من التلاميذ في جميع المراحل التعليمية، والعمل على إعداد البرامج التي تمكنهم من الاستمرار في السعي نحو التفوق، واستثمار طاقتهم في كثير من مجالات العمل.

فروض الدراسة:

١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين (التجريبية – الضابطة) في القياس البعدي للتوافق الدراسي في الدرجة الكلية وفي كل بعد من أبعاده (علاقة التلميذ بمعلمه- علاقة التلميذ بزملائه- طريقة التلميذ في الاستذكار- علاقة التلميذ بالأنشطة المدرسية- اتجاه التلميذ نحو المواد الدراسية- تنظيم التلميذ للوقت)".

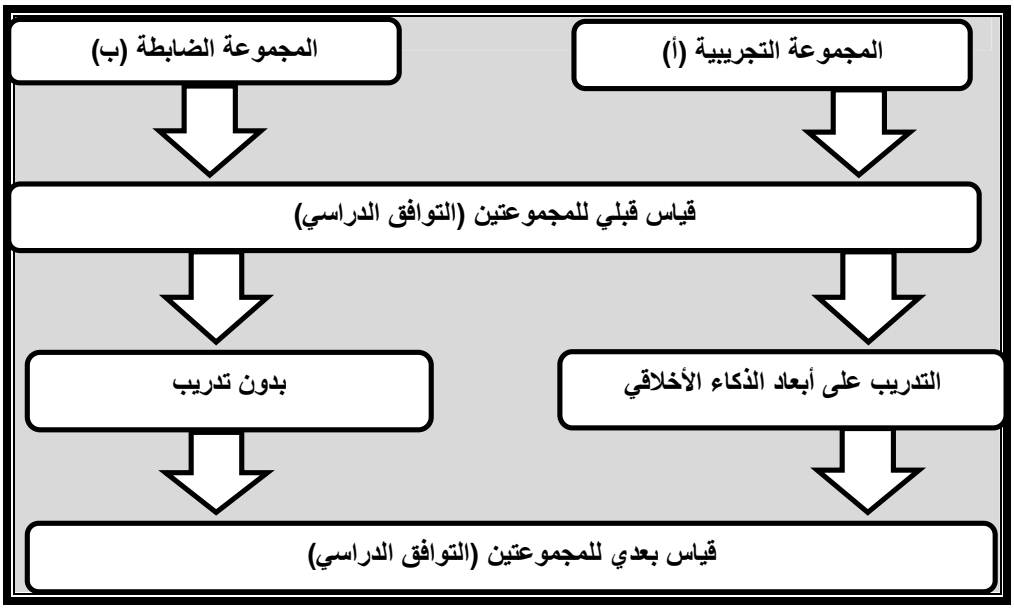
٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس التوافق الدراسي في الدرجة الكلية وفي كل بعد من أبعاده (علاقة التلميذ بمعلمه- علاقة التلميذ بزملائه- طريقة التلميذ في الاستذكار- علاقة التلميذ بالأنشطة المدرسية- اتجاه التلميذ نحو المواد الدراسية- تنظيم التلميذ للوقت)".

منهج وإجراءات البحث

أولاً: المنهج والتصميم التجريبي للدراسة.

أ- **المنهج:** استخدم الباحث في الدراسة الحالية المنهج شبه تجريبي والذي يحاول من خلاله إعادة بناء الواقع في موقف شبه تجريبي بهدف معرفة فاعلية برنامج مستند إلى نظرية بوربا للذكاء الأخلاقي وأثره في التوافق الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

ب- **التصميم التجريبي:** يعتمد التصميم التجريبي في الدراسة الحالية على القياس القبلي والبعدي، حيث استخدم الباحث القياس القبلي للمجموعتين التجريبية والضابطة للتحقق من تكافئهما في المتغير التابع قبل بدء تنفيذ إجراءات البرنامج التدريبي، كما استخدم القياس البعدي لحساب الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في المتغير التابع، وأيضًا لحساب الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في المتغير التابع، ويوضح شكل(١) التصميم التجريبي للدراسة الحالية.



شكل(١) التصميم التجريبي للدراسة

ثانيًا: المشاركون في الدراسة:

١- المشاركون في الدراسة الاستطلاعية:

تم اختيار عينة الدراسة الحالية بطريقة عشوائية من بين تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بمحافظة مطروح وكان قوامها (١٢٥) تلميذاً، ممن تنحصر أعمارهم ما بين (١٠ – ١١)عامًا، بمتوسط عمري قدره (١٠,٧) عشر سنوات وسبعة أشهر ، وانحراف معياري (٣,٩١)، وقام الباحث باختيارها من بين ثلاث مدارس وهى: مدرسة أولاد مسعود للتعليم الأساسي، ومدرسة محمود العيسوي، ومدرسة نور العلم، لتطبق مقياس التوافق الدراسي، علي أفراد العينة الاستطلاعية لحساب الخصائص السيكومترية له. والجدول التالي يوضح توزيع المشاركين في الدراسة الاستطلاعية.

والجدول التالي يوضح توزيع المشاركين في الدراسة الاستطلاعية.

جدول(١) عينة الدراسة الاستطلاعية

م	المعاهد	النوع	العدد
١	مدرسة أولاد مسعود للتعليم الأساسي	ذكور	٤٨
٢	مدرسة محمود العيسوي		٤٧
٣	مدرسة نور العلم		٣٠
٤	الإجمالي		١٢٥

٢- المشاركون في الدراسة الأساسية:

تكونت عينة الدراسة الأساسية في صورتها الأولية من (٧٥) تلميذاً من بين تلاميذ الصف الخامس الابتدائي(مدرسة أولاد مسعود للتعليم الأساسي، ومدرسة محمود العيسوي)، وتم اختيارهم بطريقة عشوائية، وذلك في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠٢٠ /٢٠٢١ م ، حيث يمثل تلاميذ مدرسة أولاد مسعود للتعليم الأساسي المجموعة التجريبية والبالغ عددها (٣٩) تلميذاً، ويمثل تلاميذ ومدرسة

محمود العيسوي المجموعة الضابطة والبالغ عددها (٣٦) تلميذاً، وبعد استبعاد التلاميذ الذين لم يستكملوا الحضور في جميع المواقف التدريبية، والذين لم يكملوا الإجابة علي أدوات الدراسة، أصبح عدد أفراد العينة في صورتها النهائية (٣٠) تلميذاً بمدرسة أولاد مسعود للتعليم الأساسي يمثِّلون المجموعة التجريبية، ممن تتراوح أعمارهم ما بين (١٠ – ١١)عامًا، بمتوسط عمري قدره (٥، ١٢٩) شهراً، وانحراف معياري (٦٣٠،٣) ، و(٣٠) تلميذاً بمدرسة محمود العيسوي يمثِّلون المجموعة الضابطة، ممن تتراوح أعمارهم ما بين (١٠ – ١١)عامًا، بمتوسط عمري قدره (٦، ١٣٠) شهراً، وانحراف معياري (٨٩٤، ٢)، وفيما يلي الجدول الذي يوضح عينة الدراسة الأساسية:

جدول (٢) يوضح عينة الدراسة الأساسية :

المدارس / نوع العينة	عدد التلاميذ في مدرسة أولاد مسعود للتعليم الأساسي العينة التجريبية	عدد التلاميذ في مدرسة محمود العيسوي العينة الضابطة	إجمالي أعداد التلاميذ
عينة الدراسة الأساسية	(٣٩) تلميذاً	(٣٦) تلميذاً	(٧٥) تلميذاً
مجموع التلاميذ المستبعدين	(٩) تلاميذ	(٦) تلاميذ	(١٥) تلميذاً
عدد أفراد العينة النهائية	٣٠ تلميذاً	٣٠ تلميذاً	(٦٠) تلميذاً

ثالثاً: ضبط المتغيرات الدخيلة بين مجموعتي الدراسة:

حرص الباحث على ضبط بعض المتغيرات التي قد تتدخل مع المتغير المستقل (البرنامج المستند إلى نظرية بوربا للذكاء الأخلاقي) في تأثيره على المتغير التابع (والتوافق الدراسي)، وفيما يلي أهم المتغيرات المتدخلة التي تم ضبطها.

١- **النوع:**

نظراً لأن العديد من الدراسات والأبحاث التي تناولت متغير التوافق الدراسي، كدراسة (حاتم إمام، ٢٠١٥، سمية عمارة، ٢٠١٤، سعيد اليماني، وزينب حسين، وعادل العدل، ٢٠١٤، سحر عابدين، وسهام شريف، وعزه عبدالحميد، ٢٠١٧، سمية أحمد، ٢٠١٨، حسام السيد، ٢٠١٩) تضمنت عينات من الذكور والإناث في محاولة للمقارنة

بينهما، ومعرفة ما إذا كانت هناك فروق دالة ترجع إلى النوع، والتي أسفرت بعض نتائجها عن عدم وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في التوافق الدراسي كدراسة(سعيد اليماني، وزينب حسين، وعادل العدل، ٢٠١٤، حسام السيد، ٢٠١٩)، بخلاف بعضها التي أظهرت وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في هذه المتغير كدراسة(سمية عمارة، ٢٠١٤، حاتم إمام، ٢٠١٥، وسمية أحمد، ٢٠١٨) ومن ثم فقد اقتصر الباحث في الدراسة الحالية على الذكور فقط؛ حتى يستبعد أثر النوع . **العمر الزمنى:**

للتحقق من تكافؤ المجموعتين التجريبية، والضابطة في العمر الزمني قبل تطبيق البرنامج التدريبي على العينة، قام الباحث بالمقارنة بين المجموعتين في العمر الزمني، ثم قام بحساب دلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين التجريبية، والضابطة باختبار النسبة التائية " ت" لعينتين مستقلتين، ويوضح الجدول(٣) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوي الدلالة بين متوسطي درجات المجموعتين.

جدول(٣)

دلالة الفروق بين متوسطي أفراد المجموعتين (التجريبية والضابطة) في العمر الزمني

	المجموعات	العدد	متوسط الأعمار بالشهور	الانحراف المعياري	قيمة -ت-	مستوى الدلالة
العمر الزمني	تجريبية	٣٠	٥،١٢٩	٣,٦٣٠	١,٢٧٦	غير دالة
	ضابطة	٣٠	٦،١٣٠	٢,٨٩٤		

يتضح من الجدول (٣) أن قيمة "ت" قد بلغت(١,٢٧٦) وهي قيمة غير دالة إحصائيًا مما يدل على عدم وجود فروق دلالة إحصائية بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في العمر الزمني، مما يُشير إلى وجود تكافؤ بين المجموعتين في العمر الزمني.

٣- المستوى الاقتصادي والاجتماعي:

تم اختيار عينة الدراسة من مدرستين تابعين لمحافظة مطروح، ومن منطقة جغرافية متشابهة تكاد تقترب في المستوى الاقتصادي والاجتماعي للتلاميذ.

٤- الذكاء:

تم ضبط متغير الذكاء من خلال الاختيار العشوائي لكل مجموعة من مجموعتي الدراسة، فالاختيار العشوائي يترتب عليه تقارب أفراد المجموعتين في مستوي الذكاء، كما يترتب عليه التوزيع الطبيعي للتلاميذ علي منحني الذكاء داخل كل مجموعة؛ وبخاصة أن المجموعتين تنتميان إلي بيئة تعلم واحدة ونظام تعليمي واحد، وصف دراسي واحد، كما أنهما تنتميان إلي بيئة اجتماعية واحدة.

التكافؤ بين المجموعتين في القياس القبلي للمتغير التابع:

للتحقق من تكافؤ المجموعتين التجريبية، والضابطة في التوافق الدراسي قبل تطبيق البرنامج التدريبي علي المجموعة التجريبية، قام الباحث بتطبيق مقاييس التوافق الدراسي قبليًا على المجموعتين، ثم قام بحساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين في القياس القبلي باستخدام اختبار النسبة التائية " ت" لعينتين مستقلتين، ويوضح الجدول(٤) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوي الدلالة بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين لكل متغير من هذه المتغيرات في كل من الأبعاد والدرجة الكلية.

تكافؤ المجموعتين في التوافق الدراسي (في التطبيق القبلي).

جدول(٤) قيم " ت " ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات المجموعتين في القياس القبلي لأبعاد التوافق الدراسي والدرجة الكلية.

المقياس	المجموعات	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
علاقة التلميذ بمعلمه	تجريبية	٣٠	١٦,٨	١,٥٩٩	٠,٢٤٤	غير دالة
	ضابطة	٣٠	١٦,٩	١,٥٤٧		
علاقة التلميذ بزملائه	تجريبية	٣٠	١٢,٢	١,٤٣٠	٠,٣٥٠	غير دالة
	ضابطة	٣٠	١٢,٣	١,٥١٩		

طريقة التلميذ في الاستذكار	تجريبية	٣٠	١٥,٠	١,٧٧١	٠,٢١٦	غير دالة
	ضابطة	٣٠	١٥,١	١,٨١٤		
علاقة التلميذ بالأنشطة المدرسية	تجريبية	٣٠	٩,٥	١,٦٥٤	٠,٣٩٥	غير دالة
	ضابطة	٣٠	٩,٧	١,٦١٧		
اتجاه التلميذ نحو المواد الدراسية	تجريبية	٣٠	٧,٠	١,٧٢٢	٠,٣٠٤	غير دالة
	ضابطة	٣٠	٧,١	١,٦٧٦		
تنظيم التلميذ للوقت	تجريبية	٣٠	٦,٧	١,١٣٥	٠,٤٥٧	غير دالة
	ضابطة	٣٠	٦,٩	١,١٢٤		
الدرجة الكلية	تجريبية	٣٠	٦٧,٤	٥,٨٤٠	٠,٥٠٥	غير دالة
	ضابطة	٣٠	٦٨,٢	٥,٦١٥		

باستقراء الجدول السابق (٤) يتضح ما يأتي:

أن قيمة " ت" المحسوبة غير دالة إحصائيا في كل بعد من الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس التوافق الدراسي، مما يدل علي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين في القياس القبلي لأبعاد التوافق الدراسي والدرجة الكلية ، وهذا يشير إلي وجود تكافؤ بين المجموعتين في التوافق الدراسي قبل تطبيق البرنامج.

أدوات الدراسة

أولاً: مقياس التوافق الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية:

١- هدف المقياس:

يهدف المقياس الحالي إلى الكشف عن مستوى التوافق الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

٢- خطوات إعداد المقياس:

قام الباحث بدراسة مسحية لمعظم الدراسات والبحوث التي تضمنت المقاييس التي تقيس في مجملها التوافق الدراسي، ومن بين تلك الدراسات والبحوث(نوال العجمي، ٢٠١٠، حسام علي،٢٠١٤، سعيد اليماني وأخرين، ٢٠١٤، حاتم إمام ، ٢٠١٥، سحر عابدين وآخرين، ٢٠١٧، علي عون، و محمد لهزيل،٢٠٢٠)، (Wei, 2011, Ismail,

2016, China, Mahmod, Qadous, & Mohamed,2013, Isaias, 2015, Tamannaeifar, Rezaei, 2020, Hamrang, Ghanbari Pana, Abolmaali & Sepahmansour, 2020)

٣- **التعريف الإجرائي للتوافق الدراسي:**

يعرفه الباحث إجرائياً بأنه: عملية دينامية مستمرة يتفاعل من خلالها التلميذ مع المواقف التربوية المختلفة لتحقيق التلاؤم والانسجام بينه وبين البيئة الدراسية ومكوناتها الأساسية والتفاؤل والتواصل الإيجابي مع جميع نواحي العملية التعليمية المتمثلة في المعلمين والزملاء والأنشطة المدرسية والمواد الدراسية و تنظيم وقت الدراسة والاستذكار، ويقاس إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ بوجه عام في مقياس التوافق الدراسي وفي كل بُعد من أبعاده(علاقة التلميذ بمعلمه، علاقة التلميذ بزملائه، طريقة التلميذ في الاستذكار، علاقة التلميذ بالأنشطة المدرسية، اتجاه التلميذ نحو المواد الدراسية، تنظيم التلميذ للوقت).

أبعاد التوافق الدراسي:

أ- **علاقة التلميذ بمعلمه.**

ويعرفه الباحث بأنه: شعور التلميذ بمساعدة المعلم له وتقدير ظروفه والاحترام المتبادل فيما بينهم، والتحدث معه بثقة، واتخاذه قدوة حسنة له، ويقاس إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ بعد استجابتهم على مفردات بُعد علاقة التلميذ بمعلمه.

ب- **علاقة التلميذ بزملائه.**

ويعرفه الباحث بأنه: علاقة التلاميذ مع بعضهم البعض سواء كانت داخل قاعة الدراسة أو خارجها والمتمثلة في تقديم المساعدة لهم، وقضاء أوقات الفراغ معهم، والاهتمام بآرائهم، ومقابلتهم، وتبادل الزيارات فيما بينهم، ويقاس إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ بعد استجابتهم على مفردات بُعد علاقة التلميذ بزملائه.

ج- **طريقة التلميذ في الاستذكار.**

ويعرفه الباحث بأنه: اهتمام التلميذ بتحضير دروسه ومذاكرتها يومياً وعمل واجباته المدرسية وحرصه على عدم الغياب من المدرسة، وقدرته على الربط بين ما يشرحه المعلم وما يذاكره في المنزل، ويقاس إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ بعد استجابتهم على مفردات بُعد طريقة التلميذ في الاستذكار.

د- **علاقة التلميذ بالأنشطة المدرسية.**

ويعرفه الباحث بأنه: مشاركة التلميذ في الأنشطة المدرسية وشعوره بأهميتها، وتولى مسؤولية إدارة المجموعة التي ينتمي إليها ، وتحمل مسؤولية قراراته، والنظر إلى هذه الأنشطة على أنها أفضل طريقة لاستغلال وقت فراغة بشرط ألا تؤثر على واجباته المدرسية، ويقاس إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ بعد استجابتهم على مفردات بُعد علاقة التلميذ بالأنشطة المدرسية.

ه- **اتجاه التلميذ نحو المواد الدراسية.**

ويعرفه الباحث بأنه: حب التلميذ للمواد الدراسية وشعوره بأنها تضيف له معلومات جديدة و مهمة ومفيدة لأنها تُثري حصيلته المعرفية، ويقاس إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ بعد استجابتهم على مفردات بُعد اتجاه التلميذ نحو المواد الدراسية.

و- **تنظيم التلميذ للوقت.**

ويعرفه الباحث بأنه: قدرة التلميذ على تخطيط وتنظيم وقته وتقسيمه بين الالتزامات المدرسية والترفيه، ويقاس إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ بعد استجابتهم على مفردات بُعد تنظيم التلميذ للوقت.

٤- صياغة مفردات مقياس التوافق الدراسي.

تم صياغة مفردات مقياس التوافق الدراسي لعرضه على السادة المحكمين، وبلغ عدد مفرداته (٥٤) مفردة.

٥- الخصائص السيكومترية للمقياس:

أولاً: صدق المقياس:

أ- آراء السادة المحكمين:

اعتمد الباحث على أراء الخبراء للتحقق من صدق المقياس، حيث عرض المقياس على مجموعة من المحكمين والبالغ عددهم(١٠) محكمين في الجامعات المصرية والمتخصصين في مجال علم النفس والصحة النفسية وذلك للحكم عليه في ضوء بعض عناصر التحكيم.

جدول(٥) نسب الاتفاق بين المحكمين على عناصر التحكيم الخاصة بمقياس التوافق الدراسي

م	عناصر التحكيم	نسب الاتفاق
١	صلاحية المقياس من حيث وضوح تعليماته. وصياغة مفرداته	١٠٠٪
٢	تمثيل المقياس للهدف الذي وضع لقياسه	٩٠ ٪
٣	ملاءمة صياغة مفردات المقياس لمستوي تلاميذ الصف الخامس الابتدائي	٩٠٪
٤	تمثيل المفردات المصاغة لكل بعد في قياس البعد المذكور أعلاها	٩٠ ٪
٥	كفاية عدد مفردات المقياس للكشف عن مستوي التوافق الدراسي لدى الصف الخامس الابتدائي.	٩٠ ٪
٦	متوسط نسب الاتفاق بين المحكمين.	٩٢ ٪

يتضح من جدول (٥) أن نسبة الاتفاق بين المحكمين على عناصر التحكيم تراوحت ما بين٩٠ ٪، ١٠٠ ٪ ، وتعتبر هذه النسب مرتفعة مما يؤكد صدق المقياس وصلاحيته للاستخدام.

وقد أشار المحكمون إلى حذف العبارات أرقام (٣٧- ٣٨- ٤٠- ٤١- ٤٥)، كما أشاروا بتعديل صياغة العبارات أرقام (٣- ١٥- ٢٣- ٣٩- ٤٤)، وقد قام الباحث بإجراء التعديلات اللازمة في ضوء آراء المحكمين ليصبح المقياس(٤٩) عبارة، ويُعد اتفاق المحكمين على عبارات المقياس بياناً لصدق محتوى المقياس.

ب- **التحليل العاملي الاستكشافي:**

حساب التحليل العاملي الاستكشافي لدرجات المقياس باتباع الخطوات الآتية:

- إعداد مصفوفة الارتباطات لمفردات الاختيار ٤٩×٤٩ على العينة الاستطلاعية (ن= ١٢٥).
- حساب مدى كفاية حجم العينة لإجراء التحليل العاملي باستخدام اختبار Kmo Test حيث بلغت قيمة إحصائي اختبارKmo في تحليل هذا المقياس (0.551)، أي أكبر من الحد الأدنى الذي اشترطه Kaiser وبالتالي فإنه يمكن الحكم بكفاية حجم العينة لإجراء هذا التحليل.
- إجراء التحليل العاملي بطريقة تحليل المكونات الرئيسة لهوتلينج للحصول على العوامل المكونة للمقياس بجذر كامن لهذه العوامل أكبر من الواحد الصحيح.
- تم التوصُل إلى ستة عوامل، وكانت قيم الجذر الكامن للعوامل على التوالي هي: ٥,٧١٧، ٤,٦٧٩، ٤,٣٧٠، ٣,٧٨٨، ٣,٣٧٥، ٣,٠٧٧.
- لإعطاء معنى نفسي لهذه العوامل الناتجة في كل بعد، تم عمل التدوير المتعامد للعوامل على الحاسوب بطريقة فاريماكس لكايزر (Kaiser)، واتبع الباحث محك كايزرKaiser لاختيار تشبعات الفقرات بالعوامل، والذي يعتبر التشبعات التي تصل إلى ٠,٣ أو أكثر تشبعات دالة.
- وتشير نتيجة التحليل العاملي بعد التدوير إلى وجود ستة عوامل كما هو موضح بالجدول (٦).

جدول (٦)

العوامل المستخرجة وتشبعاتها بعد التدوير المتعامد لمصفوفة مفردات مقياس التوافق الدراسي

المفردة	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	السادس	المفردة	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	السادس
١			٠,٤٤٥				٢٦		٠,٧١٧				
٢				٠,٧٦٦			٢٧	٠,٥٨٢					

٣				٠,٨٠٩			٢٨	٠,٥٤٢				
٤						٠,٤٢٨	٢٩	٠,٥٤٢				
٥	٠,٧٦٤						٣٠	٠,٨٠٢				
٦	٠,٧٦٣						٣١					٠,٤٥٣-
٧			٠,٣٩٨				٣٢	٠,٧٧٥				
٨				٠,٥٠٨			٣٣			٠,٥٨٣		
٩					٠,٦٧٦		٣٤		٠,٥٦٧			
١٠			٠,٤٨١				٣٥		٠,٤١٧			
١١					٠,٦٦٨		٣٦				٠,٤٠٨	
١٢		٠,٥١٠					٣٧				٠,٧٦٨	
١٣				٠,٣٧٢			٣٨			٠,٥٧٣		
١٤			٠,٥١٥				٣٩		٠,٥٧٥			
١٥				٠,٦٠٧			٤٠			٠,٦٥٩		
١٦	٠,٣٤٧						٤١			٠,٦٦٧		
١٧	٠,٤٣٨						٤٢	٠,٤٣٨				
١٨					٠,٣٢١		٤٣			٠,٤٥٨		
١٩		٠,٤٣١					٤٤			٠,٤٦٩-		
٢٠						٠,٤١٢	٤٥			٠,٥٠٤-		
٢١	٠,٣٩٧						٤٦				٠,٤٩٤	
٢٢						٠,٧٢٩	٤٧	٠,٤٤٠				
٢٣						٠,٧٠١	٤٨		٠,٧٣٠			
٢٤		٠,٧٠٦					٤٩		٠,٧١١			
٢٥			٠,٥٨٠									
الجذر الكامن							الجذر الكامن	٥,٧١٧	٤,٦٧٩	٤,٣٧٠	٣,٧٨٨	٣,٣٧٥	٣,٠٧٧
التباين							التباين	٪١١,٦٦٦	٪٩,٥٤٨	٪٨,٩١٩	٪٧,٧٣١	٪٦,٨٨٧	٪٦,٢٨٠

تحديد المفردات التي تشبعت على كل عامل:

بالنظر إلى جدول (٦) التحليل العاملي بعد التدوير في الجدول السابق يتضح ما يلي:

أن العامل الأول قد تشبع بالمفردات رقم (٥، ٦، ١٦، ١٧، ٢١، ٢٧، ٢٨، ٢٩، ٣٠، ٣٢، ٤٢ ،٤٧) وبلغ عددها (١٢)، وقد كان الجذر الكامن ٥,٧١٧ بنسبة تباين ١١,٦٦٦٪، وتكشف مضامين هذه المفردات عن شعور التلميذ بمساعدة المعلم له وتقدير ظروفه والاحترام المتبادل فيما بينهم، والتحدث معه بثقة، واتخاذه قدوة حسنة له ، وبالتالي يمكن تسمية هذا العامل (**علاقة التلميذ بمعلمه**).

أن العامل الثاني قد تشبع بالمفردات رقم (١٢، ١٩، ٢٤، ٢٦، ٣٤، ٣٥، ٣٩ ،٤٨، ٤٩) وبلغ عددها (٩)، وقد كان الجذر الكامن ٤,٦٧٩ بنسبة تباين٩,٥٤٨٪، وتكشف مضامين هذه المفردات عن علاقة التلاميذ مع بعضهم البعض سواء كانت داخل قاعة الدراسة أو خارجها والمتمثلة في تقديم المساعدة لهم، وقضاء أوقات الفراغ معهم، والاهتمام بآرائهم، ومقابلتهم، وتبادل الزيارات فيما بينهم ، وبالتالي يمكن تسمية هذا العامل (علاقة التلميذ بزملائه).

أن العامل الثالث قد تشبع بالمفردات رقم (١، ٧، ١٠، ١٤، ٢٥، ٣٣، ٤٠، ٤١، ٤٣، ٤٤، ٤٥) وبلغ عددها (١١)، وقد كان الجذر الكامن ٤,٣٧٠ بنسبة تباين ٨,٩١٩٪، وتكشف مضامين هذه المفردات عن اهتمام التلميذ بتحضير دروسه ومذاكرتها يومياً وعمل واجباته المدرسية وحرصه على عدم الغياب من المدرسة، وقدرته على الربط بين ما يشرحه المعلم وما يذاكره في المنزل ، وبالتالي يمكن تسمية هذا العامل (**طريقة التلميذ في الاستذكار**).

أن العامل الرابع قد تشبع بالمفردات رقم (٢، ٣، ٨، ١٣، ١٥، ٣٨، ٤٦) وبلغ عددها (٧)، وقد كان الجذر الكامن ٣,٧٨٨ بنسبة تباين ٧,٧٣١٪، وتكشف مضامين هذه المفردات عن مشاركة التلميذ في الأنشطة المدرسية وشعوره بأهميتها، وتولى مسؤولية إدارة

المجموعة التي ينتمي إليها ، وتحمل مسؤولية قراراته، والنظر إلى هذه الأنشطة على أنها أفضل طريقة لاستغلال وقت فراغة بشرط ألا تؤثر على واجباته المدرسية، وبالتالي يمكن تسمية هذا العامل (**علاقة التلميذ بالأنشطة المدرسية**).

أن العامل الخامس قد تشبع بالمفردات رقم (٩، ١١، ١٨، ٣٦، ٣٧) وبلغ عددها (٥)، وقد كان الجذر الكامن ٣,٣٧٥ بنسبة تباين ٦,٨٨٧٪، وتكشف مضامين هذه المفردات عن حب التلميذ للمواد الدراسية وشعوره بأنها تضيف له معلومات جديدة و مهمة ومفيدة لأنها تُثري حصيلته المعرفية ، وبالتالي يمكن تسمية هذا العامل (**اتجاه التلميذ نحو المواد المدرسية**).

أن العامل السادس قد تشبع بالمفردات رقم (٤، ٢٠، ٢٢، ٢٣، ٣١) وبلغ عددها (٥)، وقد كان الجذر الكامن ٣,٠٧٧ بنسبة تباين ٦,٢٨٠٪، وتكشف مضامين هذه المفردات عن قدرة التلميذ على تخطيط وتنظيم وقته وتقسيمه بين الالتزامات المدرسية والترفيه ، وبالتالي يمكن تسمية هذا العامل (**تنظيم التلميذ للوقت**).

كما يتضح أن جميع المفردات لها تشبعات دالة حيث بلغ كل منها أكبر من (٠,٣)، وبالتالي تم الابقاء علي مفردات المقياس وبذلك لتصبح الصورة النهائية للمقياس مكونة من (٤٩) عبارة.

يتضح من خلال ما سبق من حساب الصدق العاملي للمقياس وجد أنه يتمتع بدلالة صدق مقبولة تسمح بالثقة في الاستجابة على مفرداته مما يسمح بتطبيقه.

الاتساق الداخلي للمقياس:

تم حساب الاتساق الداخلي لمقياس التوافق الدراسي من خلال الأساليب الإحصائية الآتية:

١- حساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة، والبعد الذي تنتمي إليه تلك المفردة، ويوضح جدول (٧) معاملات الارتباط بين المفردة والبعد الذي تنتمي إليه:

جدول (٧) معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه

البعد الأول	معامل الارتباط	البعد الثاني	معامل الارتباط	البعد الثالث	معامل الارتباط	البعد الرابع	معامل الارتباط	البعد الخامس	معامل الارتباط	البعد السادس	معامل الارتباط
٥	٠,٧٥٩ ❖❖	١٢	٠,٦٣٢ ❖❖	١	٠,٥٧٧ ❖❖	٢	٠,٧٣٥ ❖❖	٩	٠,٧٥٣ ❖❖	٤	٠,٤٥٤ ❖❖
٦	٠,٧٥٢ ❖❖	١٩	٠,٦٤٦ ❖❖	٧	٠,٣٨٠ ❖❖	٣	٠,٨١٩ ❖❖	١١	٠,٨٠٥ ❖❖	٢٠	٠,٥٠٥ ❖❖
١٦	٠,٥٠٨ ❖❖	٢٤	٠,٧٩٤ ❖❖	١٠	٠,٦٠٦ ❖❖	٨	٠,٥٤٠ ❖❖	١٨	٠,٤٥٢ ❖❖	٢٢	٠,٨٧٤ ❖❖
١٧	٠,٥٥٩ ❖❖	٢٦	٠,٧٦٧ ❖❖	١٤	٠,٦١٨ ❖❖	١٣	٠,٤٦٩ ❖❖	٣٦	٠,٧٩٨ ❖❖	٢٣	٠,٨٧٦ ❖❖
٢١	٠,٥٨٩ ❖❖	٣٤	٠,٦٦٧ ❖❖	٢٥	٠,٦٩٠ ❖❖	١٥	٠,٧٠٨ ❖❖	٣٧	٠,٧٨٤ ❖❖	٣١	٠,٢٩١ ❖❖
٢٧	٠,٦٨٤ ❖❖	٣٥	٠,٦٣٦ ❖❖	٣٣	٠,٦٧١ ❖❖	٣٨	٠,٦١١ ❖❖				
٢٨	٠,٦٩٩ ❖❖	٣٩	٠,٦٥٨ ❖❖	٤٠	٠,٧٤٢ ❖❖	٤٦	٠,٥٧٠ ❖❖				
٢٩	٠,٥٢٠ ❖❖	٤٨	٠,٦٣٢ ❖❖	٤١	٠,٧٥١ ❖❖						
٣٠	٠,٨٠١ ❖❖	٤٩	٠,٧٣٩ ❖❖	٤٣	٠,٦٠٠ ❖❖						
٣٢	٠,٧٨٠ ❖❖			٤٤	٠,٢٩١ ❖❖						
٤٢	٠,٤٨٥ ❖❖			٤٥	٠,٢٥٥ ❖❖						
٤٧	٠,٦٠٥ ❖❖										

يتضح من الجدول (٧) أن جميع القيم دالة إحصائياً، وبذلك تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس.

٢- حساب معاملات الارتباط بين كل بعد من الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس، ويوضح جدول (٨) معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس.

جدول(٨) معاملات الارتباط بين كل بعد من الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس التوافق الدراسي

م	الأبعاد	الدرجة الكلية
١	علاقة التلميذ بمعلمه.	٠,٨٣٧ ❖❖
٢	علاقة التلميذ بزملائه.	٠,٧٨٧ ❖❖
٣	طريقة التلميذ في الاستذكار.	٠,٨٥١ ❖❖
٤	علاقة التلميذ بالأنشطة المدرسية.	٠,٥٩٣ ❖❖
٥	اتجاه التلميذ نحو المواد الدراسية.	٠,٥٣٥ ❖❖
٦	تنظيم التلميذ للوقت.	٠,٥٧١ ❖❖

يتضح من الجدول (٨) ما يلي:

أن معاملات الارتباط دالة إحصائياً وبذلك تم التحقق من الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس.

ثانيا: الثبات

معامل ثبات ألفا كرونباخ

استخدم الباحث لحساب الثبات على العينة الاستطلاعية معامل ألفا كرونباخ، ويوضح جدول (٩) معامل الثبات لكل بُعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية:

جدول (٩)

معاملات الثبات للأبعاد والدرجة الكلية لمقياس التوافق الدراسي

م	البعد	معامل الثبات
١	علاقة التلميذ بمعلمه.	.٨٧٢
٢	علاقة التلميذ بزملائه.	.٨٦٠
٣	طريقة التلميذ في الاستذكار.	.٧٩٣
٤	علاقة التلميذ بالأنشطة المدرسية.	.٧٥٧
٥	اتجاه التلميذ نحو المواد الدراسية.	.٧٧٧
٦	تنظيم التلميذ للوقت.	.٥٢٤
	الدرجة الكلية	.٩٢٦

باستقراء الجدول (٩) يتضح ما يلي:

أن قيمة معامل ألفا لكرونباك بالنسبة لأبعاد المقياس المستخدم انحصرت بين (٠,٨٧٢ و٠,٥٢٤)، وبلغت قيمتها للمقياس ككل (٠,٩٢٦)، وهي قيم دالة إحصائياً مما يؤكد صلاحية استخدام هذا المقياس.

الصورة النهائية للمقياس

بعد حساب الخصائص السيكومترية للمقياس، وما ترتب عليها من عدم حذف اي مفردة من المفردات، أصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من (٤٩) مفردة موزعة على ستة ابعاد، ويوضح جدول (١٠) توزيع المفردات على الأبعاد:-

جدول (١٠)

الصور النهائية لتوزيع مفردات مقياس التوافق الدراسي

م	الأبعاد	المفردات	العدد
١	علاقة التلميذ بمعلمه.	٥، ٦، ١٦، ١٧، ٢١، ٢٧، ٢٨، ٢٩، ٣٠، ٣٢، ٤٢، ٤٧	١٢
٢	علاقة التلميذ بزملائه.	١٢، ١٩، ٢٤، ٢٦، ٣٤، ٣٥، ٣٩، ٤٨، ٤٩	٩
٣	طريقة التلميذ في الاستذكار.	١، ٧، ١٠، ١٤، ٢٥، ٣٣، ٤٠، ٤١، ٤٣، ٤٤، ٤٥	١١
٤	علاقة التلميذ بالأنشطة المدرسية.	٢، ٣، ٨، ١٣، ١٥، ٣٨، ٤٦	٧
٥	اتجاه التلميذ نحو المواد الدراسية.	٩، ١١، ١٨، ٣٦، ٣٧	٥
٦	تنظيم التلميذ للوقت.	٤، ٢٠، ٢٢، ٢٣، ٣١	٥
	الإجمالي		٤٩

يتضح من خلال الجدول (١٠) أن عدد مفردات مقياس التوافق الدراسي (الصورة النهائية) بلغت (٤٩) مفردة اشتملت كل مفردة على ثلاث استجابات (بدرجة كبيرة- بدرجة متوسطة- بدرجة صغيرة)، وعلى التلميذ أن يقوم باختيار إحدى هذه الاستجابات وبعد ذلك يتم تصحيح المقياس.

تصحيح المقياس

يتم تصحيح المقياس بإعطاء ثلاث درجات للاختيار(بدرجة كبيرة)، ودرجتين للاختيار (بدرجة متوسطة)، ودرجة للاختيار (بدرجة صغيرة)، وذلك للعبارات الموجبة، والعكس بالنسبة للعبارات السالبة وبذلك تتراوح الدرجة على المقياس بين (٤٩- ١٤٧).

ثانياً: البرنامج التدريبي القائم على أبعاد الذكاء الأخلاقي.

اعتمد الباحث في بناء البرنامج التدريبي على الأسس التالية:

- الاطلاع على الإطار النظري الخاص بالذكاء الأخلاقي من أجل تقديم المحتوى التدريبي بما يتناسب مع أفراد العينة.
- تصميم الجلسات التدريبية بصورة تتناسب مع أفراد العينة من حيث الأهداف، والمحتوى التدريبي، والفنيات، والوسائط التعليمية، والتقويم.
- التنظيم الجيد لمحتوى الجلسات التدريبية، وتضمينها خبرات، ومهام وأنشطة تبين مدى الدور الذي يؤديه الذكاء الأخلاقي في التفكير الإيجابي.
- الارتباط الوثيق بين الأهداف والمحتوى وطريقة التدريب، والأنشطة المستخدمة، ووسائل التقويم لتحقيق الأهداف المرجوة.
- المرونة في تصميم وتنفيذ الجلسات من خلال تنوع أنشطة كل جلسة بما يتناسب مع طبيعة المحتوى المعروض.
- مراعاة مبدأ الفروق الفردية بين أفراد العينة أثناء التدريب بشكلٍ يؤدي إلى تحقيق الأهداف العامة والإجرائية للجلسات.
- عرض الجلسات في صورتها الأولية على مجموعة من أساتذة علم النفس التعليمي لتقييمها، للتأكد من فاعليتها، ومدى ملائمتها لعينة البحث المستخدمة.
- إجراء التعديلات التي أبداها السادة المحكمون من الأساتذة للجلسات سواءً بالإضافة أو الحذف وصولاً بالجلسات إلي صورتها النهائية.

عناصر بناء البرنامج التدريبي:

- **الجانب المعرفي:** ويتمثل هذا الجانب في المعلومات والمعارف والأنشطة التي تقدم للمتدربين عن المتغيرات التي يتناولها الباحث في الدراسة.
- **الجانب الوجداني:** ويتضمن توفير بيئة آمنة وإيجابية بالنسبة للطالب المشارك يشعر من خلالها بالاطمئنان والثقة والمساندة وعدم

الخوف من النقد وأخذ افكاره مأخذ الجد وإتاحة الفرصة في المناقشة والحوار.

- **الجانب المهارى:** ويتضمن هذا الجانب التدريب على المثيرات والأنشطة والمهام المختلفة والمتنوعة المتعلقة بالمتغيرات التي يتم التدريب عليها.
- **خطوات بناء الجلسات:**
- الاسترشاد ببعض البرامج التدريبية القائمة على الذكاء الأخلاقي والتي وردت في بعض الدراسات والبحوث السابقة.
- التعرف علي خصائص النمو (العقلية والجسمية والانفعالية والاجتماعية) لتلاميذ المرحلة الابتدائية: منها أنهم يتميزون بالقدرة على اكتساب المهارات والمعارف، ومحاولة الوصول إلي الاستقلالية، وتحمل مسئولية السلوك، ومسايرة الجماعة، ومشاركة الأقران، والنمو العقلي، وزيادة سرعة التحصيل.
- تحديد أهداف الجلسات التدريبية وصياغتها.
- تنظيم محتوى الجلسات التدريبية بشكلٍ يُراعى فيه خصائص العينة.
- تصميم ثلاث جلسات في بداية التدريب لمناقشة التلاميذ في الهدف من الجلسات وأهميتها، وإمدادهم بصورة عامة عن مفهوم الذكاء الأخلاقي، وعن مدى الدور الذي يمكن أن يلعبه في تنمية التوافق الدراسي، وهذا بدوره يُحَفِز التلاميذ المتدربين على المشاركة، وإثارة دافعيتهم نحو التدريب.
- تطبيق استمارة التقييم الذاتي للتأكد من أن المتدربين قد استفادوا فعلًا من الجلسات التدريبية.

أهداف البرنامج التدريبي:

يتمثل الهدف العام للبرنامج في تحسين نمط التفكير السائد لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية من خلال التدريب علي أبعاد الذكاء الأخلاقي؛ بالإضافة إلي الأهداف الفرعية للبرنامج وهي أن:

- يُلِّم التلميذ بقدرٍ من المعلومات، والمفاهيم عن الذكاء الأخلاقي، وكذلك المفاهيم والمعلومات عن التفكير الإيجابي.
- يتمكن التلميذ من تعديل أفكاره السلبية إلي أفكار إيجابية.
- يرفع التلميذ من توقعاته الإيجابية عن المستقبل ومستوي التفاؤل لديه.
- يتمكن التلميذ من تحمل المسئولية الشخصية وإنجاز الأعمال وإتمامها.
- يكتسب التلميذ القدرة علي التحكم وضبط انفعالاته وقت الغضب.
- يشعر بأنه تعلم شيئًا جديدًا من خلال الممارسة الفعلية للقيم الأخلاقية.

محتوى البرنامج:

يوضح الجدول التالي قائمة بموضوعات جلسات البرنامج التدريبي:

جدول (١١) موضوعات جلسات البرنامج التدريبي

الجلسة	العنوان	طبيعة الجلسة
الأولى	التعارف ووضع قواعد العمل	تمهيدية
الثانية	التعريف بالبرنامج التدريبي	إعلامية
الثالثة	الذكاء الأخلاقي	إعلامية
الرابعة	الضمير	تدريبية
الخامسة	عوامل تكوين الضمير وأنواعه	تدريبية
السادسة	أهمية يقظة الضمير	تدريبية
السابعة	الاحترام	تدريبية
الثامنة	تكوين الاحترام	تدريبية
التاسعة	أهمية الاحترام	تدريبية
العاشرة	التسامح	تدريبية
الحادية عشر	طرق التسامح	تدريبية
الثانية عشر	أهمية التسامح	تدريبية
الثالثة عشر	العدل	تدريبية

الجلسة	العنوان	طبيعة الجلسة
الرابعة عشر	أنواع العدل	تدريبية
الخامسة عشر	السلوكيات التي تدل علي العدل	تدريبية
السادسة عشر	التعاطف	تدريبية
السابعة عشر	السلوكيات التي تدل علي التعاطف	تدريبية
الثامنة عشر	تأثير التعاطف علي سلوك الفرد	تدريبية
التاسعة عشر	ضبط النفس	تدريبية
العشرون	أنواع ضبط النفس	تدريبية
الحادية والعشرون	أهمية ضبط النفس	تدريبية

- **الفنيات المستخدمة في التدريب:**

استخدم الباحث أثناء التدريب على الجلسات الفنيات التالية: (القصة، العصف الذهني، المناقشة الأخلاقية، التعلم الجماعي، المناقشة والحوار، النمذجة).

- **الوسائط التعليمية المستخدمة في التدريب:**

استخدم الباحث أثناء التدريب على الجلسات الوسائط التعليمية التالية: (جهاز كمبيوتر، جهاز عرض داتاشو، ورق المقوى، أوراق بيضاء، أقلام، أوراق مطبوعة).

- **إجراءات تنفيذ الجلسات التدريبية:**

وزعت جلسات البرنامج على ثمانية أسابيع يعقد خلالها ثلاث وعشرون جلسة، منها جلسة تمهيدية وجلستان إعلامية وثمانية عشر جلسة تدريبية زمن كل جلسة (٤٥) دقيقة، بالإضافة إلي جلستي القياس القبلي والقياس البعدي، بواقع ثلاث جلسات أسبوعياً، كما تم أيضاً توزيع الزمن على إجراءات كل جلسة، قدم الباحث في بداية الجلسات التدريبية قدرًا من المعلومات عن طبيعة الجلسات التدريبية، وأهدافها، وأهميتها، ومحتواها، حتى يكون كل متدرب قادراً على أداء ما يُطلب منه بفاعلية، كما حرص الباحث على عقد الجلسات التدريبية في مكان يُساعد على التفاعل بين كلٍ من المتدربين مع بعضهم البعض ومع المدرب، وقد حث الباحث المتدربين على

الانتظام والحضور والمشاركة الفعَّالة، وتم تطبيق الجلسات التدريبية على أفراد المجموعة التجريبية، وتم ترك المجموعة الضابطة تُمارس أعمالها الدراسية كالمعتاد.

التقويم خلال البرنامج:

تمثل في التقويم (المبدئي، التكويني، الختامي)، وما تضمنته كل جلسة من استمارات تقييم لأهداف كل جلسة.

- **مبادئ يتم مراعاتها أثناء التدريب:**

١- مبادئ خاصة بالمدرب:

- الإعداد المسبق لجلسات التدريب.
- تنظيم الوقت داخل كل جلسة لتوفير فرص التدريب المناسبة لجميع المتدربين.
- تقبل الباحث للمتدربين واحترامهم، وتوفير مناخ آمن لهم في جوٍ يسوده الحب والاطمئنان، والبعد عن مواطن القلق والخوف والتوتر، وكل ما هو شأنه أن يُعيق تقدم الجلسات التدريبية، بحيث يكون الجو السائد بين أفراد الجماعة مرحًا لا يسوده النقد المستمر.

٢- مبادئ خاصة بالمتدربين:

- الممارسة الفعلية لما يتم التدريب عليه أثناء الجلسات.
- احترام مبادئ وقواعد العمل التي تم الاتفاق عليها مسبقًا مع المدرب والمتدربين.
- المشاركة الإيجابية، والتفاعل الجاد مع الأنشطة والمهام المختلفة والمقدمة لهم أثناء التدريب.
- إعطاء إجابات على استمارات التقييم الذاتي كل استمارة على حدة في كل جلسة.

صدق البرنامج التدريبي:

آراء السادة المحكمين

اعتمد الباحث في التحقق من صدق البرنامج التدريبي على صدق المحكمين، حيث تم عرض البرنامج في صورته الأولية على مجموعة من السادة المحكمين وعددهم (١٠) محكماً من المتخصصين في علم النفس، وذلك للحكم على صدق البرنامج وإجراءاته وأهدافه ومحتواه.

جدول(١٢)

نسب اتفاق المحكمين حول عناصر التحكيم على البرنامج التدريبي

م	عناصر التحكيم	نسب الاتفاق
١	مدى مناسبة المحتوى التدريبي للأهداف داخل كل جلسة	١٠٠٪
٢	مدى كفاية عدد جلسات البرنامج التدريبي.	١٠٠ ٪
٣	مدى وضوع الأنشطة المستخدمة في جلسات البرنامج التدريبي.	٩٠٪
٤	مدى توافق المحتوى والأنشطة مع أهداف جلسات البرنامج التدريبي.	٩٠ ٪
٥	مدى ملاءمة التقويم لأهداف جلسات البرنامج التدريبي.	٨٠ ٪
٦	متوسط نسب الاتفاق بين المحكمين.	٩٢٪

يتضح من جدول(١٢) أن نسب اتفاق المحكمين حول عناصر التحكيم على البرنامج التدريبي تراوحت ما بين (٨٠، ٪- ١٠٠٪) وهي نسب اتفاق مرتفعة، وقد أشار بعض المحكمين إلي بعض المقترحات، وأخذت ملاحظات ومقترحات المحكمين موضع الاهتمام، وتم إجراء التعديلات التي اقترحوها.

نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها

نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين (التجريبية – الضابطة) في القياس البعدي للتوافق الدراسي في الدرجة الكلية وفي كل بعد من أبعاده (علاقة التلميذ بمعلمه- علاقة التلميذ

بزملائه- طريقة التلميذ في الاستذكار- علاقة التلميذ بالأنشطة المدرسية- اتجاه التلميذ نحو المواد الدراسية- تنظيم التلميذ للوقت)".

وللتحقق من هذا الفرض استخدام الباحث اختبار النسبة التائية " ت" لعينتين مستقلتين، ويوضح الجدول(١٣) التالي المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوي الدلالة بين متوسطي درجات المجموعتين (التجريبية – الضابطة) في القياس البعدي للتوافق الدراسي في الدرجة الكلية وفي كل بعد من أبعاده (علاقة التلميذ بمعلمه- علاقة التلميذ بزملائه- طريقة التلميذ في الاستذكار- علاقة التلميذ بالأنشطة المدرسية- اتجاه التلميذ نحو المواد الدراسية- تنظيم التلميذ للوقت).

جدول(١٣) قيم ت ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات المجموعتين (التجريبية – الضابطة) في القياس البعدي لدرجات مقياس التوافق الدراسي وكل بعد من أبعاده ن=٦٠

المقياس	المجموعات	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	قيمة η2
علاقة التلميذ بمعلمه	تجريبية	٣٠	٢٦,٣	١,٦٧٠	٢٢,٥٠٧❖❖	٠,٨٩٧
	ضابطة	٣٠	١٦,٩	١,٥٧٤		
علاقة التلميذ بزملائه	تجريبية	٣٠	١٩,٩	١,٦٢٦	١٨,٥٣٨❖❖	٠,٨٥٥
	ضابطة	٣٠	١٢,٣	١,٥١٩		
طريقة التلميذ في الاستذكار	تجريبية	٣٠	٢٣,٨	١,٩٠٧	١٨,١٧٢❖❖	٠,٨٥٠
	ضابطة	٣٠	١٥,١	١,٨٦٩		
علاقة التلميذ بالأنشطة المدرسية	تجريبية	٣٠	١٥,٥	١,٨٦٩	١٢,٩٢٤❖❖	٠,٧٤١
	ضابطة	٣٠	٩,٧	١,٦١٧		
اتجاه التلميذ نحو المواد الدراسية	تجريبية	٣٠	١١,٣	١,٦٧٠	٩٠٧٩٧❖❖	٠,٦٢٠
	ضابطة	٣٠	٧,١	١,٦٧٦		
تنظيم التلميذ للوقت	تجريبية	٣٠	١٠,٤	١,١٠٥	١٢٠٣٨٤❖❖	٠,٧٢٥
	ضابطة	٣٠	٦,٩	١,١٢٤		
الدرجة الكلية للتوافق الدراسي	تجريبية	٣٠	١٠٧.٥	٢.٥٤	٣٣٠٤٦٠❖❖	٠,٩٥٠
	ضابطة	٣٠	٦٨.٢	5.91		

باستقراء الجدول (١٣) يتضح ما يأتي:

توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في الدرجة الكلية للتوافق الدراسي وأبعاده (علاقة التلميذ بمعلمه- علاقة التلميذ

بزملائه- طريقة التلميذ في الاستذكار- علاقة التلميذ بالأنشطة المدرسية- اتجاه التلميذ نحو المواد الدراسية- تنظيم التلميذ للوقت)، حيث بلغت قيمة "ت" (٢٢,٥٠٧، ١٨,٥٣٨، ١٨,١٧٢، ١٢,٩٢٤، ٩.٧٩٧، ١٢.٣٨٤، ٣٣.٤٦٠) على التوالي، لصالح المجموعة التجريبية وهذا يدل علي تأثير الجلسات التدريبية، وكان حجم التأثير كبير في الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية لجودة الحياة الأكاديمية حيث بلغت قيمة "$\eta 2$" (٠,٨٩٧- ٠,٨٥٥- ٠,٨٥٠- ٠,٧٤١- ٠,٦٢٠- ٠,٧٢٥- ٠,٩٥٠) علي التوالي ، **وتأسيسًا على ما تقدم فإنه تم رفض الفرض الصفري الأول من فروض الدراسة** وقبول الفرض البديل أي أنه" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين (التجريبية – الضابطة) في القياس البعدي للتوافق الدراسي في الدرجة الكلية وفي كل بعد من أبعادها(علاقة التلميذ بمعلمه- علاقة التلميذ بزملائه- طريقة التلميذ في الاستذكار- علاقة التلميذ بالأنشطة المدرسية- اتجاه التلميذ نحو المواد الدراسية- تنظيم التلميذ للوقت) لصالح المجموعة التجريبية.

نتائج الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس التوافق الدراسي في الدرجة الكلية وفي كل بعد من أبعاده(علاقة التلميذ بمعلمه- علاقة التلميذ بزملائه- طريقة التلميذ في الاستذكار- علاقة التلميذ بالأنشطة المدرسية- اتجاه التلميذ نحو المواد الدراسية- تنظيم التلميذ للوقت)".

وللتحقق من هذا الفرض استخدم الباحث اختبار النسبة التائية " ت" للعينات المرتبطة، ويوضح الجدول(١٤) التالي المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم "ت" ومستوي الدلالة بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس التوافق الدراسي في الدرجة الكلية وفي درجة كل بعد من أبعاده(علاقة التلميذ بمعلمه- علاقة التلميذ بزملائه- طريقة التلميذ في الاستذكار- علاقة التلميذ بالأنشطة المدرسية- اتجاه التلميذ نحو المواد الدراسية- تنظيم التلميذ للوقت)".

جدول (١٤) قيمة " ت " ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس التوافق الدراسي في الدرجة الكلية وأبعاده ن= ٣٠

المقياس	المجموعات	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	قيمة η2
علاقة التلميذ بمعلمه	القبلي	٣٠	١٦,٨	١,٥٩٩	٢٠,٢١٦ ❖❖	٠,٨٧٥
	البعدي	٣٠	٢٦,٣	١,٦٧٠		
علاقة التلميذ بزملائه	القبلي	٣٠	١٢,٢	١,٤٣٠	١٨,٨٠١ ❖❖	٠,٨٥٨
	البعدي	٣٠	١٩,٩	١,٦٢٦		
طريقة التلميذ في الاستذكار	القبلي	٣٠	١٥,٠	١,٧٧١	١٧,٥٥٩ ❖❖	٠,٨٤١
	البعدي	٣٠	٢٣,٨	١,٩٠٧		
علاقة التلميذ بالأنشطة المدرسية	القبلي	٣٠	٩,٥	١,٦٥٤	١٢,٥٧٧ ❖❖	٠,٧٣١
	البعدي	٣٠	١٥,٥	١,٨٦٩		
اتجاه التلميذ نحو المواد الدراسية	القبلي	٣٠	٧,٠	١,٧٢٢	١١,٥٢٢ ❖❖	٠,٦٩٤
	البعدي	٣٠	١١,٣	١,٦٧٠		
تنظيم التلميذ للوقت	القبلي	٣٠	٦,٧	١,١٣٥	١٣,٢٠٥ ❖❖	٠,٧٥١
	البعدي	٣٠	١٠,٤	١,٥٩٩		
الدرجة الكلية للتوافق الدراسي	القبلي	٣٠	٤,٦٧	٥,٨٤٠	٢٩,٣٨ ❖❖	٠,٩٣٧
	البعدي	٣٠	١٠٧,٥	٢,٥٤٢		

يتضح من جدول (١٤) وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات الأفراد في القياس القبلي والبعدي في الدرجة الكلية والدرجات الفرعية لمقياس التوافق الدراسي لصالح القياس البعدي حيث بلغت قيم "ت" (٢٠,٢١٦، ١٨,٨٠١، ١٧,٥٥٩، ١٢,٥٧٧، ١١,٥٢٢، ١٣,٢٠٥، ٢٩,٣٨) على التوالي، وكان حجم التأثير كبير حيث بلغت قيمة"η2" (٠,٨٧٥، ٠,٨٥٨، ٠,٨٤١، ٠,٧٣١، ٠,٦٩٤، ٠,٧٥١، ٠,٩٣٧) علي التوالي **وتأسيسًا على ما تقدم فإنه تم رفض الفرض الصفري الثاني من فروض البحث**، وقبول الفرض البديل أي أنه" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس التوافق الدراسي في الدرجة الكلية وفي كل بعد من أبعادها (علاقة التلميذ بمعلمه- علاقة التلميذ بزملائه- طريقة التلميذ في

الاستذكار- علاقة التلميذ بالأنشطة المدرسية- اتجاه التلميذ نحو المواد الدراسية- تنظيم التلميذ للوقت) لصالح القياس البعدي.

مناقشة النتائج وتفسيرها

توصلت نتائج الدراسة إلى:

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين (التجريبية – الضابطة) في القياس البعدي للتوافق الدراسي في الدرجة الكلية وفي كل بعد من أبعادها(علاقة التلميذ بمعلمه- علاقة التلميذ بزملائه- طريقة التلميذ في الاستذكار- علاقة التلميذ بالأنشطة المدرسية- اتجاه التلميذ نحو المواد الدراسية- تنظيم التلميذ للوقت) لصالح المجموعة التجريبية.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس التوافق الدراسي في الدرجة الكلية وفي كل بعد من أبعادها (علاقة التلميذ بمعلمه- علاقة التلميذ بزملائه- طريقة التلميذ في الاستذكار- علاقة التلميذ بالأنشطة المدرسية- اتجاه التلميذ نحو المواد الدراسية- تنظيم التلميذ للوقت) لصالح القياس البعدي.

وهذا يدل على فاعلية البرنامج التدريبي المستند إلى نظرية بوربا للذكاء الأخلاقي في كل من التوافق الدراسي لدى المجموعة التجريبية ، ومن ثم تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إلية دراسة كل (جيهان العمراني، ٢٠٠٦، خالد شنون، ٢٠٠٩، عفراء العبيدي، وسهام الأنصاري،٢٠١١، فطمة المالكي، ٢٠١٣) من فاعلية التدريب على أبعاد الذكاء الأخلاقي في متغيرات أخرى تابعة غير المتضمنة في الرسالة.

كما تتفق هذه النتيجة مع الدراسات التي تناولت متغيرات مستقلة غير الذكاء الأخلاقي والتي سعت إلى تنمية التوافق الدراسي لدى عينة البحث

كدراسة(عدوية السوالمة، ٢٠٠٦، أيمن طه، ٢٠٠٨، حمد الصالحي، ٢٠١٧، أسماء أحمد، وسحر علي، ٢٠١٨، سيد يوسف، ٢٠١٨، حسام الدين السيد، ٢٠١٩، جابر عيسى، ٢٠٢٠).

وقد يرجع الباحث تلك النتائج للأسباب الآتية:

- الإجراءات المتبعة في جلسات التدريب والتي تستند على أسس تربوية وعلمية مدروسة حيث مرت بخطوات وإجراءات منهجية منظمة، وقد اتسمت بمناخ وجداني ساعد على زيادة التقه بالنفس والمشاركة الإيجابية من جانب المتدربين وإزالة الخوف والتوتر، وتوفير الأدوات والوسائل التدريبية المناسبة وتنوعها .
- التزام المتدربين بالإرشادات الخاصة بهم والمتمثلة في: عدم مقاطعة زملائهم أو السخرية بزملائهم المشاركين وذلك من خلال حسن الاستماع والإنصات لهم والاهتمام بما يقولونه، وترك الفرصة أمامهم للتعبير عن آرائهم واحترام قواعد العمل، والمشاركة الجادة والنشطة في الأنشطة المقدمة لهم، وتقوية روابط الزمالة والصداقة وتطوير العلاقات الشخصية فيما بينهم مما يؤدي إلى نمو الود والاحترام بين أفراد المجموعة وسيادة الطمأنينة فيما بينهم.
- مراعاة المدرب للأسس التي قام عليها البرنامج أثناء التدريب على أبعاد الذكاء الأخلاقي والمتمثلة في: إعلام المشاركين بالأهداف السلوكية الإجرائية لكل جلسة في بدايتها، واختيار الاستراتيجيات الداعمة لبعضها البعض، وتهيئة المناخ النفسي الايجابي للتلاميذ المشاركين في تنفيذ البرنامج التدريبي، وتشجيع المدرب للمشاركين على التفاعل والمثابرة على نحو منظم، والتأكيد على الانتباه والتركيز أثناء التدريب، ومناقشته للإيجابيات والسلبيات في ختام كل جلسة، و الاهتمام بالتقويم في كل جلسة من جلسات البرنامج وذلك لملاحظة مدى تقدم المتدربين أثناء التدريب

- مراعاة عناصر بناء البرنامج التدريبي والمتمثلة في (أ) الجانب المعرفي والذي يهتم بالمعلومات والمعارف والأنشطة التي تقدم لأفراد المجموعة التجريبية عن الذكاء الأخلاقي وأبعاده، وذلك بهدف أن يصبح الطلاب الخاضعون للتدريب قادرين على الفهم الدقيق لإجراءات التدريب حينما يتعرضون لمهام التدريب في البرنامج، (ب) الجانب الوجداني، والذي يهتم بإكساب التلاميذ الطمأنينة والثقة بالنفس وخفض درجة القلق والخوف لديهم وتدعيم الاتجاهات الايجابية نحو مراعاة النظام وإتباع التعليمات في جو يسوده الشعور بالسعادة والمرح والود والاطمئنان (ج) الجانب المهارى، والذي يهتم بالتدريب على مجموعة من الأنشطة المثيرة المختلفة والمتنوعة باستخدام أبعاد الذكاء الأخلاقي بهدف تنمية التوافق الدراسي لدى أفراد المجموعة التجريبية
- ما تضمنته جلسات التدريب على أبعاد الذكاء الأخلاقي والتي شجعت التلاميذ للسعي لمعرفة كل ما هو جديد والحرص على تعلمه ، مما أدى إلى وجود مشاركة إيجابية وتفاعل بين المدرب والمتدربين، وكذلك المتدربين بعضهم البعض، الأمر الذي أدَّى إلى تحسُن مستوى حب التعلم لديهم، كما يرجع ذلك أيضًا إلى فنيات التدريب المستخدمة والتي منها (التعلم الجماعي، والعصف الذهني، والحوار والمناقشة، واستخدام المثيرات البصرية، والأسلوب القصصي، والنمذجة) الأمر الذي عمل على رفع مستوى حب التعلم لديهم.
- ما وفره البرنامج التدريبي للمتدربين من تعرضهم لمواقف أخلاقية، من خلال التدريب على التسامح، والتعاطف، وضبط النفس، والعدالة، وغير ذلك من القيم الأخلاقية، والتي تعمل جميعاً ادراك وتحمل الفرد لمسئوليته الشخصية، وكل ذلك ساهم في تنمية التوافق الدراسي لدى أفراد المجموعة التجريبية.

- ما وفره البرنامج التدريبي للمتدربين من مواقف أخلاقية تحث على مساعدة المتدربين علي اتخاذ القرارات الأخلاقية الملاءمة، واعتمادهم على ذاتهم في التفكير والعمل، وتحمل مسئولية قراراتهم وتصرفاتهم، الأمر الذي عمل على تنمية التوافق الدراسي لدى أفراد المجموعة التجريبية.
- ويُمكن للباحث تفسير تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في (التوافق الدراسي) في ضوء تشابه خصائص الأفراد ذوى الذكاء الأخلاقي المرتفع مع خصائص الأفراد ذوى التوافق الدراسي أن لديهم قدر عال من تحمل المسئولية والتوقعات الإيجابية، ويثابرون في مواجهة العقبات، ويقبلون على التعلم، ومقاومة الفشل والإحباط بسرعة، وتقبل المسئولية الشخصية، وغيرها من الخصائص، حيث أن تمتع الفرد بذكاء أخلاقي مرتفع يؤدى به إلى أن يتصرف بطريقة إيجابية دون توجيه من أحد.
- الدور الذي يؤديه التدريب على الذكاء الأخلاقي في كيفية التوقع الصحيح للمواقف المختلفة والتعامل معها بطريقة أخلاقية ومثالية والنظرة المتفائلة للحياة، وهذا بدوره أدى إلى تنمية التوافق الدراسي لدى أفراد المجموعة التجريبية.
- تحسن قدرة التلميذ علي التحكم في نفسه في مواقف الغضب، وكذلك قدرته علي التعبير عن مشاعره بطريقة مناسبة، والقدرة على مواجهة المواقف الاخلاقية دون خوف متعلق بها، وكذلك نجاحه في حل كل موقف يُقابله، مما كوَّن لديه معتقد ذاتي في نفسه بأنه سوف يتخطى أي عقبات تُقابله من خلال التحكم في انفعالاته بطريقة أخلاقية، وأن لديه القدرة على استخدام ما تعلمه في مواقف أُخرى في المستقبل كل ذلك كان له دور في تنمية التوافق الدراسي لدى أفراد المجموعة التجريبية.

- ما تضمنه التدريب على أبعاد الذكاء الأخلاقي من إتاحة الفرصة للحوار والمناقشة بين المدرب والمتدربين، وكذلك بين المتدربين بعضهم البعض، مما كوَّن لديهم حب تعلم الأشياء الجديدة، وكذلك الاستمتاع بتعلم كل ما هو جديد، وإعطائهم المزيد من المشاركة الإيجابية من خلال إبداء رأيهم، مما كان له دور في تنمية حب التعلم لديهم، الأمر الذي انعكس على تنمية التوافق الدراسي لدى أفراد المجموعة التجريبية.
- مجموعة الموضوعات الحديثة والمثيرة لاهتمام المتدربين والمناسبة لمستواهم العمرى والعلمي، واختيار مجموعة من المواقف والقصص السلوكية لضمان زيادة دافعيتهم للمشاركة أثناء الجلسات، وكذلك استراتيجيات التدريب أثناء الجلسات " التعلم الفردي ـــ التعلم الجماعي" أدى إلى زيادة التوافق الدراسي لدى أفراد المجموعة التجريبية.
- طبيعة الإجراءات المتبعة في جلسات التدريب حيث اتسمت بمناخ عام يساعد على التوقعات الإيجابية والتفاؤل والمجازفة الإيجابية وحب التعلم وتقبل المسئولية الشخصية والضبط الانفعالي، حيث حرص الباحث على توفير جو يسوده الحب والألفة، وسيادة علاقات الود والتعاون والحرية والاحترام والمناقشة والحوار وتبادل الآراء، والاهتمام بعملية التقويم، وتقديم أنشطة ومهام ومثيرات متعددة مثل عروض "الداتا شو" والصور مما أضفى على المتدربين جو من الحماس والنشاط وعدم الملل، ومحاولة الباحث الربط بين ما تعلمه المتدربون أثناء الجلسات بأنشطة حياتهم اليومية حتى يصبح لهذا التعلم معنى وفائدة، وحرص الباحث على خلق لحظات انفعالية لدى المتدربين من خلال استخدام استراتيجية النمذجة.

توصيات الدراسة:

في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة الحالية من نتائج يقدم الباحث التوصيات الآتية:

١- توعية أولياء الأمور والمعلمين بضرورة تشجيع الأبناء على التركيز والمثابرة وبذل الجهد، وتعرضهم لمثيرات ذات صعوبة متوسطة تتحدى قدراتهم وتتميز بالحداثة والجدة والتعارض، مع إتاحة الفرصة أمامهم لاختيار الأنشطة التعليمية والتدريبية التي يحبون أن يمارسوها؛ مما يؤدى إلى تنمية التوافق الدراسي لديهم.

٢- تجنب أساليب التعلم التقليدية وتبنى الاستراتيجيات والمهارات التي تعزز العملية التدريبية ، وتكسب الخبرات اللازمة للتعلم .

٣- على المعلم ألا يسخر من التلميذ أثناء أدائه للمهارات، لأن ذلك يدفع التلميذ إلى كراهية التعلم ومغادرة المدرسة.

٤- ضرورة إعداد أدوات قياس جديدة لقياس التوافق الدراسي لدى مراحل تعليمية مختلفة.

٥- عقد دورات تدريبية للمعلمين أثناء الخدمة للتدريب علي أبعاد الذكاء الأخلاقي، وكيفية تفعيل دور المتعلم، وتحفيزه، وتنشيطه، ليكون مسئولاً عن عملية تعلمه، بحيث يكون له مردود إيجابي علي عملية التعلم، مما يؤدى إلى تنمية التوافق الدراسي لديهم.

٦- تصميم البرامج التدريبية القائمة على أبعاد الذكاء الأخلاقي والتي تستهدف تنمية متغيرات

دراسات وبحوث مقترحة:

تمت صياغة الأبحاث المقترحة في ضوء نتائج الدراسة الحالية:

١- أثر التدريب علي الذكاء الأخلاقي في خفض السلوك العدواني لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية.

٢- نمذجة العلاقات بين التوافق الدراسي والذكاء الأخلاقي ودافعية الإنجاز الأكاديمي لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية.

٣- أثر التدريب علي الذكاء الأخلاقي في تنمية الطمأنينة النفسية لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية.

٤- أثر التدريب على الذكاء الأخلاقي في حل المشكلات الأخلاقية لدى فئات عمرية مختلفة.

٥- أثر التدريب علي الذكاء الأخلاقي في التفكير المستقبلي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

٦- أثر التدريب على الذكاء الأخلاقي في التسامح الاجتماعي لدى فئات مختلفة.

٧- العلاقة بين التوافق الدراسي ودافعية الإنجاز الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

٨- العلاقة بين التوافق الدراسي وجودة الحياة الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

١. أحمد عبادي الربيعي(٢٠١٩). المناخ المدرسي وعلاقته بالتوافق الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية: دراسة ميدانية لمدارس منطقتي الثورة والسبعين الأولى بأمانة العاصمة صنعاء. *مجلة الدراسات الاجتماعية*، مج٢٥، ع١، ٢٩ – ٥٣، اليمن.

٢. أحمد محمد الشناوي (٢٠٠٨). دور التربية في تحقيق الأمن الخلقي في عصر العولمة. *مجلة كلية التربية بالإسماعيلية*، ٨، (١١)، ٥- ٦٤.

٣. أسماء عبد المتعال أحمد، وسحر عبدالمحسن علي (٢٠١٨). "فعالية برنامج إرشادي نفسي ديني في علاج بعض مشكلات الاكتئاب الناتجة عن سوء التوافق النفسي والدراسي لدى عينة من طالبات جامعة نجران." *المجلة التربوية*: جامعة سوهاج - كلية التربية ج٥٣ ، ٤٦٥ – ٤٨٨

٤. أيمن محمد طه، (٢٠٠٨) أثر برنامج إرشاد نفسي في تحسين التحصيل الدراسي والتوافق الدراسي لطلاب المرحلة الثانوية - بمحليه الخرطوم." *مجلة كلية التربية*: جامعة الخرطوم - كلية التربية مج ٢، ع ٣ ، ١٩٦ - ٢٠٣.

٥. أيمن ناجح سلامة (٢٠٠٨). *الذكاء الأخلاقي وعلاقته ببعض متغيرات البيئة المدرسية والأسرية لدى طلاب الصف الأول الثانوي*. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة المنيا.

٦. أيوب خالد الأيوب (٢٠١٥). *الذكاء الأخلاقي لماذا يتفاوت الناس في المستوي الأخلاقي. الكويت*: سلسلة اسمع وابدع، دار قرطبة.

٧. تهاني بنت حامد محمد السفري(٢٠٢٠). التوافق الدراسي وعلاقته بالذكاء الثقافي لدى طالبات المرحلة المتوسطة في مدارس التعليم الأجنبي بجدة. *الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة*، ع٢٢٤، ١٥٧ – ١٨٦.

٨. جابر محمد عبدالله عيسى(٢٠٢٠). عالية برنامج إرشادي في خفض التلكؤ الأكاديمي وأثره في التوافق الدراسي لدى طلاب قسم التربية الخاصة بجامعة الطائف. *كلية علوم الإعاقة والتأهيل*، ع٣٠، ١٠٢ – ١٥٧.

٩. جيهان عيسى العمراني(٢٠٠٦). الذكاء الوجداني لدى عينة من الطلبة تبعا لاختلاف مستوى التحصيل الأكاديمي والنوع والمرحلة الدراسية. *مجلة جامعة دمشق*، عمان، مج٢٢، ع٢، ١٣١- ١٦٨.

١٠. حاتم محمد أحمد إمام (٢٠١٥). "العلاقة بين التوافق الدراسي والمسئولية الاجتماعية نحو الأقران لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية المتفوقين دراسياً." *دراسات تربوية واجتماعية*: جامعة حلوان - كلية التربية مج٢١، ع٢، ٨٩٩ - ٩٤٢.

١١. حسام الدين أبو الحسن علي(٢٠١٣). "فاعلية برنامج تدريب قائم على مهارات التفكير في تنمية أساليب التفكير و تحسين جودة الحياة الأكاديمية لدى طلاب

الجامعة." *مجلة التربية*: جامعة الأزهر - كلية التربية ع ١٥٤، ج ٢، ٦٢٥ - ٦٧٢.

١٢. حسام الدين جابر السيد(٢٠١٩) "أثر التدخل المبكر على التوافق الدراسي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم." *مجلة كلية التربية*: جامعة كفر الشيخ - كلية التربية مج١٩، ع، ١٦٩ - ٢٠٠.

١٣. حمد بن خليفة الصالحي (٢٠١٧). "*فاعلية برنامج تدريبي في ضوء مهارة فهم انفعالات الآخرين في التعامل معهم في تحسين التوافق الأكاديمي المدرسي لدى طلبة الصف الحادي عشر في سلطنة عمان*" رسالة ماجستير. جامعة السلطان قابوس، مسقط.

١٤. خالد شنون(٢٠٠٩). *الذكاء الوجداني وعلاقته بالتوافق الدراسي والدافعية للإنجاز*، رسالة ماجستير، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر.

١٥. سحر عبده نور عابدين ، سهام علي عبدالحميد شريف، و عزه خضري عبدالحميد (٢٠١٧). "الخجل الاجتماعي وعلاقته بالتوافق الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية." *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*: الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية ع٩٢، ٢٩٦ - ٣٢٧.

١٦. سعيد أحمد اليماني، زينب حمزة عباس حسين، و عادل محمد محمود العدل(٢٠١٤). "فاعلية بعض آليات علم النفس الإيجابي في رفع مستوى التوافق الدراسي لدى ذوات صعوبات التعلم من المرحلتين الابتدائية المتوسطة بدولة الكويت." *مجلة التربية الخاصة*: جامعة الزقازيق - كلية علوم الإعاقة والتأهيل ع٩، ١ - ٦٥.

١٧. سمية عبد المحمود أحمد(٢٠١٨). *مشكلات التوافق الدراسي وعلاقتها بالعزو السببي التحصيلي وبعض سمات الشخصية لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية: دراسة ميدانية على تلاميذ الحلقة الثانية بمرحلة الأساس بمحلية كرري*. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة أم ردمان الاسلامية، السودان.

١٨. سمية عمارة (٢٠١٤). *التوافق الدراسي لدى تلاميذ قسم رياضة ودراسة: دراسة ميدانية بالقسم الرياضي ببعض ثانويات ولاية ورقلة*. رسالة ماجستير. جامعة قاصدي مرباح - ورقلة، ورقلة.

١٩. سيد جارحي يوسف(٢٠١٨). "فعالية برنامج انتقالي للتعليم الدمجى فى تحسين التوافق الدراسي للأطفال ذوى الإعاقة الذهنية البسيطة المدمجين في المدارس النظامية." *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*: مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل مج٧، ع٢٦ ، ٣٠ - ٨٠.

٢٠. عبدالحميد سليمان العنبر(٢٠١٨).*أثر الذكاء الاخلاقي على سمعة الجامعات الاردنية الخاصة*، رسالة دكتوراه، كلية الاقتصاد والعلوم الادارية، الأردن.

٢١. عبدالحميد شطة (٢٠١٥). *التفكير الناقد وعلاقته بالتوافق الدراسي لدى عينة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي: دراسة ميدانية بمدينة الأغواط*" رسالة ماجستير. جامعة قاصدي مرباح - ورقلة، ورقلة.

٢٢. عدوية السوالمة (٢٠٠٦). "*أثر فقد الأب في مفهوم الذات الأكاديمي والتوافق المدرسي والتحصيل الدراسي لدى الطلبة الفلسطينيين*" رسالة دكتوراه. جامعة تونس، تونس.

٢٣. عفراء إبراهيم العبيدي، و سهام عزيز الأنصاري (٢٠١١). الذكاء الأخلاقي وعلاقته بالتوافق الدراسي لدى تلامذة الصف السادس الإبتدائي. *مجلة البحوث التربوية والنفسية*: جامعة بغداد - مركز البحوث التربوية والنفسية، ع ٣١ ، ٧٤ - ٩٦.

٢٤. علي عون، ومحمد لهزيل(٢٠٢٠). "فوبيا المدرسة وعلاقتها بالتوافق الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بولاية الجلفة." *مجلة العلوم النفسية والتربوية*: جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي - كلية العلوم الاجتماعية والانسانية مج٦، ع٢: ١٣٠ - ١٤٢.

٢٥. فاطمة عبدالرحيم حامد النوايسة (٢٠١٨). *التوافق الدراسي وعلاقته بجودة الحياة والاتزان الانفعالي لدى طالبات جامعة مؤتة باختلاف متغير الزواج*. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة مؤته، الأردن.

٢٦. فاطمة محمد المالكي (٢٠١٣). *الذكاء الوجداني والنوع الاجتماعي والتخصص ومستوى التفوق الدراسي ونمط التعلم والتفكير لدة طلبة المرحلتين الثانوية والجامعية في البحرين* ، رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة الخليج العربي، المنامة.

٢٧. محمد سيد عبد اللطيف(٢٠١١). فاعلية برنامج تدريبي قائم على مكونات الذكاء الأخلاقي في تنمية الاندماج الأكاديمي وخفض مستوى التنمر الإلكتروني لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة العلوم التربوية و النفسية*، ٥(٢٠)، ٩١- ٥٢.

٢٨. مروة أحمد صقر (٢٠١٣). *المكونات العاميلة للذكاء الأخلاقي وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية*. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة قناة السويس.

٢٩. مسعد عبد العظيم محمد (٢٠١٤). دراسة لمكونات الذكاء الأخلاقي وعلاقتها بتقدير الذات وبعض المتغيرات لدي طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية بجامعة أسوان*، (٢٨)، ٣٨٠- ٤٣٠.

٣٠. منال علي الخولي (٢٠١٧). "النماذج المفسرة للذكاء الأخلاقي وفعالية برنامج تدريبي قائم على نموذج مقترح في تنميته وفي تفضيلات المسافة الاجتماعية لدى المراهقات الكفيفات والمبصرات." *المجلة التربوية*: جامعة سوهاج - كلية التربية ج٤٩، ٥٣٧ - ٥٦٦.

٣١. موفق سليم بشارة(٢٠١٣). "أثر برنامج تدريبي مستند إلى نظرية بوربا في تنمية الذكاء الأخلاقي لدى أطفال قرى SOS في الأردن." *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*: جامعة اليرموك - عمادة البحث العلمي مج ٩، ع ٤ ، ٤٠٣ - ٤١٧.

٣٢. نبيلة بنت محمد أمين أكرم بخاري(٢٠١٩). التوافق الدراسي في علاقته بالتدفق النفسي والرضا عن الحياة لدى طالبات الدبلوم التربوي بالتخصصات العلمية والأدبية بجامعة جدة. *مجلة جامعة الملك عبدالعزيز - الآداب والعلوم الإنسانية*، مج٢٧، ع٣، ٢٤١ – ٢٧٢.

٣٣. نزيم صرداوي، وليلة خابط (٢٠١٧). الذكاء الوجداني لدى المتفوقين والمتأخرين دراسيا من تلاميذ السنة الثالثة، *مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية*، جامعة محمد بوضياف، ع١٢، ٤٠- ٥٧.

٣٤. نفين عبدالستار عبدالغني إبراهيم(٢٠١٩). البنية العاملية لمقياس التوافق الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*، ع١١، ج٢، ١٣٩ – ١٧١.

٣٥. نوال مانع عبدالهادي العجمي(٢٠١٠). *فعالية نموذج علاجي في تحسين مستوى التحصيل و التوافق الدراسي لذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة الكويت*" رسالة ماجستير. جامعة الخليج العربي، المنامة.

٣٦. هبة سعد عمران (٢٠١٦). *فعالية برنامج تدريبي قائم على مكونات الذكاء الأخلاقي في تنمية مستويات الأحكام الخلقية لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية*" رسالة ماجستير. جامعة دمنهور، دمنهور.

٣٧. هوارد جاردنر (٢٠٠٥). *الذكاء المتعدد في القرن الحادي والعشرين*. ترجمة عبد الحكم أحمد الخزامي، القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع.

٣٨. هيام صابر شاهين(٢٠١٨). "فاعلية برنامج قائم على تنمية الذكاء الأخلاقي في خفض سمة النرجسية لدي المراهقين العدوانيين." *المجلة المصرية للدراسات النفسية*: الجمعية المصرية للدراسات النفسية مج٢٨، ع١٠٠ ، ٤٦٩ - ٥١٨.

٣٩. وليد القفاص، وسحر حسين (٢٠١٢). الذكاء الوجداني الاجتماعي لدى الطلاب المتفوقين عقلياً وعلاقته بالتوافق النفسي لديهم/ *المؤتمر السنوي(العربي السابع – الدولي الرابع)* ١٦٩- ٢١٨.

٤٠. يحيى سعيد أحمد الزهراني(٢٠١٩). التوافق الدراسي لدى الطلبة الموهوبين بمنطقة الباحة، *مجلة كلية التربية*، جامعة أسيوط، مج٣٥، ع٩، ٦٣٥ – ٦٥٧.

ثانياً المراجع الأجنبية

41. Beheshtifar, M., Esmaeli, Z., & Moghadam, M. N. (2011). Effect of moral intelligence on leadership. European Journal of Economics, Finance and Administrative Sciences, 43(1), 6-11.
42. Borba, M. (2001).Moral intelligence: parents do make a difference? Available at https://micheleborba.com/articles/moral-intelligence-parents-do-make-a-difference/.
43. Borba, M.(2003). Tips for building Moral Intelligence in students. Curriculum Review. 42(7), 2-15.
44. Cazan, A. M. (2012). Self regulated learning strategies–predictors of academic adjustment. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 33, 104-108.
45. China, F. T. (2015). The Relationship Between Social Support, Social Adjustment, Academic Adjustment, and Academic Performance Among College Students in Tanzania (Doctoral dissertation, The Open University Of Tanzania.
46. Coles, R., & Gullickson, T. (1997). The moral intelligence of children. Psyccritiques, 42(11), 1042.- 1058.
47. Cox, J. E., & Nelson, D. B. (2008). Quantifying emotional intelligence: The relationship between thinking patterns and emotional skills. The Journal of Humanistic Counseling, Education and Development, 47(1), 9-25.
48. Dobrin, A. (2017). Williams, F. (2004). Ethics for Everyone: How to Increase Your Moral Intelligence. The Humanist, 64(1), 43.59.
49. Elbedour, S., Onwuegbuzie, A. J., & Alatamin, M. (2003). Behavioral problems and scholastic adjustment among

Bedouin-Arab children from polygamous and monogamous marital family structures: Some developmental considerations. Genetic, social, and general psychology monographs, 129(3), 213 -227

50. Guhn, M., Gagne, M., Gadermann, A., Emerson, S., & Gill, R. (2019). School and community resources in the social-emotional and academic adjustment of refugee children, report.
51. Gullickson, T. (2018). The Moral Intelligence of Children, How to Raise a Moral Child. Journal of Moral Education, 28(3), 1- 16
52. Hadley, L. S. (2014). Scholastic adjustment problems of the returning veterans. Educational Research Bulletin, 87-112.
53. Hamrang, H., Ghanbari Pana, A., Abolmaali, K., & Sepahmansour, M. (2020). relativity between creativity and adjustment academic motivation. Journal of Innovation and Creativity in Human Science, 9(3), 25-60.
54. Isaias, A. M. (2016). Environmental adjustment, academic involvement and difficulties of students with disabilities in Ecuador. INNOVA Research Journal, 1(2), 34-40.
55. Ismail, W., Mahmod, Z., Qadous, A., & Mohamed, M. (2013). A study of adjustment (academic, social and to the urban environment) among Malaysian students at Jordanian universities and its correlation with their academic achievement. OIDA International Journal of Sustainable Development, 6(06), 23-36.
56. Liran, B. H., & Miller, P. (2020). Correction to: The Role of Psychological Capital in Academic Adjustment Among University Students. Journal of Happiness Studies, 21(3), 51-65.
57. Nasir, M. and Masrur, R (2010) An Exploration of Emotional Intelligence of the Students of IIUI in Relation to Gender, Age and Academic Achievement. Bulletin of Education and Research. 32(1), 37-51.

58. Seiple, D. I. (1993). John Dewey and the aesthetics of moral intelligence (Doctoral dissertation, Columbia University).
59. Stromswold, S. A., & Wrenn, C. G. (2015). Counseling students toward scholastic adjustment. Educational and Psychological Measurement, 8(1), 55-63.
60. Tamannaeifar, M., & Rezaei, H. (2020). Predicting Academic Adjustment Based on Personality Traits and Psychological Capital. Practice in Clinical Psychology, 8(1), 27-38.
61. Wei, M. H. (2011). Social Adjustment, academic performance, and creativity of Taiwanese children with Tourette's Syndrome. Psychological reports, 108(3), 791-798
62. Yoo, J. Y., Jin, Y. H., & Bae, S. J. (2012). A study on the correlation between middle school students' eating disorder behavior and scholastic adjustment. Korean Journal of Community Nutrition, 17(6), 707-713.

فعالية استخدام السبورة التفاعلية في تنمية بعض مهارات البرمجة بلغة الفيجوال بيزك دوت نت لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية

أحمد محمود محمد عبد القادر هلال

Ahmedebnhelal@gmail.com

أد/ منصور أحمد عبد المنعم

أستاذ المناهج وطرق التدريس وتكنولوجيا التعليم

كلية التربية ـ جامعة الزقازيق

د/ حمادة أحمد إبراهيم

مدرس المناهج وطرق التدريس وتكنولوجيا التعليم

كلية التربية ـ جامعة الزقازيق

مستخلص البحث:

هدف البحث الحالي إلى التعرف على فعالية استخدام السبورة التفاعلية في تنمية بعض مهارات البرمجة بلغة الفيجوال بيزك دوت نت لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، طبقت أدوات البحث (اختبار تحصيلي – بطاقة ملاحظة) على عينة من تلاميذ الصف الثالث الاعدادي وقوامها (٦٠) تلميذاً تم تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين إحداهما تجريبية وتكونت من (٣٠) تلميذاً والأخرى ضابطة مكونة من (٣٠) تلميذاً، تم تدريبهم على مهارات البرمجة من خلال السبورة التفاعلية؛ وتم انتاج وحدة مقترحة مكونة من خمس موديولات تعليمية، يتضمن كل موديول مجموعة من المهارات اللازمة لتلاميذ الصف الثالث الاعدادي، واشتملت على خمس مهارات رئيسية و٣٦ مهارة فرعية، وقد أظهرت نتائج البحث وجود فروق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة عند مستوى ≤ (٠,٠٥) في الجانب الأدائي لمهارات البرمجة لصالح المجموعة التجريبية، وبين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في

التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي لصالح التطبيق البعدي؛ وقد أثبتت نتائج البحث فعالية استخدام السبورة التفاعلية في تنمية بعض مهارات البرمجة لدى تلاميذ الصف الثالث الاعدادي؛ وفى ضوء ذلك تم تقديم مجموعة من التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: السبورة التفاعلية، مهارات البرمجة، الفيجوال بيزك.

The Effectiveness of Using Interactive Whiteboard in Developing Some Programming Skills by Visual Baisc.net of Prep Stage Students.

Abstract:

The current research aimed at recognizing the effect of using interactive white board to develop some programming skills by visual basic.net for preparatory stage. The research tools (knowledge test, observing sheet) were applied on a sample among Third-grade preparatory pupil's year pupils (60) divided into two equal groups one of them is an experimental group (30) pupils and the other group is control (30) pupils. A proposed module of five educational modules has been produced. Each model includes a set of skills for third-grade preparatory students, it included five key skills and 36 sub-skills. The results indicated that there are differences between experimental and control group pupils to ≤ (0.05) in the practical side of programming skills in favor to experimental group, and between the mean scores of experimental group pupils in the pre and post administration of the knowledge test for the post application. Some recommendations and suggestion were provided.

Key Words: Interactive White Board, Programming Skills, Visual Basic.

مقدمة :

يمر العالم بثورة تكنولوجية وتدفق هائل للمعلومات، ويعتبر توظيف مستحدثات تكنولوجيا التعليم في التدريس من الموضوعات الهامة والمعاصرة، حيث أصبح مصير الأمم مرهون بإبداع أبنائها، ومدى تحديهم لمشكلات التغير ومطالبه. (جاويش،٢٠١٢، ص. ٢)[1]

ولقد كان من الطبيعي أن تتأثر عناصر المنظومة التعليمية بتلك الثورة التي حدثت في مجال تكنولوجيا التعليم وانتشار المستحدثات التكنولوجية، حيث من المتوقع تغير دور المدرسة والمعلم والمتعلم واهداف العملية التعليمية برمتها، حيث أصبحت المدرسة توفر البيئة التكنولوجية للتعلم وأصبح دور المعلم مرشدا وميسرا وموجها، وأصبح المتعلم أكثر فاعلية، وأكثر تعاونا ومشارك بإيجابية في العملية التعليمية، وقادرا على تقييم ذاته. (جمعة،٢٠١١، ص.٢)

ويعد استخدام المستحدثات التكنولوجية الحديثة في عمليتي التعليم والتعلم من أهم المعايير التي يجب توفيرها في العملية التعليمية، ولقد أصبح توظيف المستحدثات التكنولوجية في العملية التعليمية مطلباً ملحاً له ما يبرره من شواهد وأسانيد عند اعتبار طبيعة العصر الذي نعيش فيه والتطورات التكنولوجية السريعة والمتلاحقة من ناحية، وعند اعتبار متطلبات التربية في هذا العصر من ناحية أخرى، فقد وضعت المستحدثات التكنولوجية بصمات واضحة على منظومة التعليم بعامة، وتكنولوجيا التعليم بصفة خاصة، حيث تعمل هذه المستحدثات التكنولوجية على تحسين التعليم وتنمية مهارات التلاميذ وزيادة قدراتهم الإبداعية. (عبد المنعم واخرون، ٢٠٠٢، ص. ٧٣٠)

ويشير (٢٠٠٧) Peter& Person إلى أن قوة التكنولوجيا في تعليم الطلبة لا تعتمد على وجود أجهزة الكمبيوتر في غرفة الصف أو من خلال الأنترنت أو المستحدثات

[1]- استخدم الباحث نظام التوثيق الخاص بالجمعية الامريكية لعلم النفس الإصدار السابع (APA ,V.7).

التكنولوجية فقط، لكن القوة الحقيقية للتكنولوجيا في التعليم سوف تنجلي عندما يتدرب الطلبة بشكل جيد ويحصلون على التكنولوجيا بأنفسهم مما يساعدهم على تنمية مهاراتهم. (ص. ٦٦- ٦٧)

وتعتبر السبورة التفاعلية Interactive Whiteboard من المستحدثات التكنولوجية الهامة في العملية التعليمية، حيث يمكن من خلالها توظيف المستحدثات التكنولوجية الأخرى مثل التابلت واللاب توب والكمبيوتر وجهاز العرض Data Show في تنمية مهارات التلاميذ في استخدامها وتوظيفها في العملية التعليمية، وتغيير دور التلميذ من متلقى للمعلومات إلى دور فاعل وإيجابي وباحث عن المعلومات.

والسبورة التفاعلية من المستحدثات التكنولوجية التي انتشرت على نطاق واسع في الواقع التعليمي المصري لما لها من مميزات عديدة منها: توفير الوقت، وعرض الدروس بطريقة مشوقة، وتعليم وإكساب المهارات الحاسوبية، ولاسيما مهارات البرمجة وكذلك تسجيل وإعادة عرض الدروس والتعليم عن بعد، وخاصة في الظروف الحالية التي يمر بها العالم بعد انتشار جائحة كورونا Covid 19 وإعلان منظمة الصحة العالمية أنه أصبح وباء عالمي، حيث أصبح من الضروري التحول إلى التعلم عن بعد وهذا ما توفره السبورة التفاعلية.

ولقد أكدت نتائج العديد من الدراسات على أهمية استخدام السبورة التفاعلية في تنمية بعض المهارات الحاسوبية، ولاسيما مهارات البرمجة، لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، ومن هذه الدراسات: دراسة جاويش (٢٠١٢)، الجراح (٢٠١٧)، الشافعي (٢٠١٦)، عبد الفتاح (٢٠١٣)، وعبد الواحد (٢٠١٤)، مرسي (٢٠١٦) على فاعلية استخدام السبورة التفاعلية وأثرها الإيجابي على العملية التعليمية، وتحسين أداء التلاميذ، وتنمية مهارات البرمجة.

ويعتبر استخدام الكمبيوتر وبرامجه أداة فعالة في تحقيق الأهداف التعليمية ومن اهم مميزات الكمبيوتر في تعليم البرمجة؛ أن عملية بناء البرنامج الكمبيوتري تساعد التلاميذ على اكتساب مهارة الفهم العميق للمفاهيم والعلاقات المختلفة ومهارة حل المشكلات، كما أن له دور كبير في تنمية التفكير الابتكاري لدى التلاميذ، ومن البرمجيات الحديثة التي تدعم هذه المفاهيم Visual Studio.Netوالتي يمكن من خلالها أنتاج برامج وتطبيقات ويب، ومن هذه البرمجيات لغة Visual Basic.Net.

ولقد أصبح تعلم البرمجة ضرورة ملحة، وذلك نظرا للتطور التكنولوجي وظهور العديد من المستحدثات التكنولوجية، وكذلك الاتجاه الحالي في نظام التعليم الجديد Education 2.0والذي يعتمد على التكنولوجيا بشكل كبير ولاسيما استخدام التابلت والسبورة التفاعلية كأساس في تلك المنظومة.

وتصنف لغات البرمجة الى:

- لغات عالية المستوى: (High level languages)

وهي لغات قريبة من لغة الأنسان لذلك يسهل التعامل معها، تسهل مهمة المبرمج وتتكون من كلمات باللغة الإنجليزية ومن هذه اللغات:

لغة الفورتران (Fortran) ٢- لغة باسكال (PASCAL) ٣- لغة كوبول (COBOL) ٤- لغة سي (C،C++) ٥- لغة فيجوال بيزك (VISUAL BASIC) ٦- لغة بيزك(BASIC).

- لغات منخفضة المستوى: (Low Level Languages). (وزارة التربية والتعليم،٢٠١٣)

وتوجد خصائص مشتركة بين لغات البرمجة المختلفة وحدود مشتركة بحكم أن كل هذه اللغات تتعامل مع جهاز الكمبيوتر.

والبرمجة هي عملية تغذية لجهاز الكمبيوتر بالخطوات الدقيقة والتفصيلية التي توصلنا إلى حل مشكلة أو مسألة معينة، وكل هذه الأوامر والتعليمات تتم باستخدام لغة خاصة يستطيع الكمبيوتر أن يفهمها وذلك بواسطة مترجم او مفسر يقوم بالترجمة من لغة الأنسان عالية المستوى إلى لغة الالة، وتقسم لغات البرمجة لعدة أجيال او أنواع بناء على قربها من لغة الأنسان (لغة عالية المستوى High Level Languages–Low level Language)، وتقسم أحيانا بناء على أغراض هذه اللغة.

ويعد امتلاك التلاميذ لمهارات البرمجة أمرا بالغ الأهمية، حيث ينمى مهارات التفكير العليا لدي التلاميذ مثل التحليل والتركيب وحل المشكلات، وافتقارها يؤثر بشكل سلبي على أداء التلاميذ، ويحمل المعلم عبئا كبيرا في القيام بدوره تجاه التلاميذ، ما يستلزم استخدام طرق جديدة لتنمية مهارات التلاميذ عن طريق المستحدثات التكنولوجية الحديثة لاسيما السبورة التفاعلية.

إن التغيرات العلمية والتكنولوجية أصبحت سريعة ومتلاحقة في كافة المجالات لذا هناك ضرورة لمواكبة التطورات العلمية في مجال التربية بصفة عامة والتربية العلمية بصفة خاصة، وإعادة النظر في المناهج، فالمنهج هو الواجهة التي توضح مدى رقى المجتمعات وتقدمها، والمناهج الدراسية تعكس الفلسفة التربوية للمجتمع كذلك تترجمها على أرض الواقع إلى أساليب وإجراءات فهي تحتاج دائمًا إلى التطوير والتقويم بسبب التطورات والتغيرات السريعة التي يشهدها العصر الحديث.

الإحساس بالمشكلة:

ومن خلال البحث في قواعد البيانات والمصادر البحثية وجد الباحث الكثير من الدراسات التي هدفت إلى تنمية مهارات البرمجة لدى التلاميذ، ومنها:

دراسة أبو شنادي (٢٠١٦)، ودراسة الداودي (٢٠١٥)، ودراسة أحمد (٢٠١٦)، ودراسة عبد اللطيف (٢٠١٦)، ودراسة عبد المحسن (٢٠١٦)، ودراسة عز الرجال (٢٠١٥)، ودراسة المحمدي (٢٠١٦) والتي أكدت على أهمية تنمية مهارات البرمجة، وذلك من خلال برامج وبيئات تعلم مختلفة.

بناء على العرض السابق يتضح أن حل مشكلة تدنى مهارات البرمجة لدى التلاميذ يمكن أن تعالج باستخدام المستحدثات التكنولوجية الحديثة مثل السبورة التفاعلية وأجهزة الكمبيوتر، وقد حدد الباحث مشكلة البحث من خلال المصادر الاتية:

أولاً: الملاحظة الميدانية:

من خلال عمل الباحث كمعلم أول ومشرف على مادة الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات بوزارة التربية والتعليم، وكذلك عمل الباحث كمدرب معتمد من جانب الأكاديمية المهنية للمعلمين تخصص كمبيوتر تعليمي، حيث يقوم الباحث بتدريس مادة الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات (لتلاميذ الصف الثالث الاعدادي)، ومن خلال اطلاع الباحث على نتائج تلاميذ الصف الثالث الإعدادي لمادة الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات، وجد تدنى في درجات التلاميذ، ويرجع ذلك لعدم توفر بعض الأجهزة الحديثة في المعامل إلي جانب عدم استخدام المستحدثات التكنولوجية (السبورة التفاعلية – جهاز العرض – الأنترنت)، وعدم الاستفادة من إمكانياتها المتعددة في تنمية مهارات التلاميذ في البرمجة، وجميعها مهارات ضرورية ولازمة تساعدهم على تنمية مهارات التفكير العليا وحل المشكلات.

ثانياً: الدراسة الاستكشافية:

للوقوف على موثوقية مشكلة البحث قام الباحث بإجراء دراسة استكشافية تمثلت في اختبار تحصيلي، وبطاقة ملاحظة، بغرض التعرف على مدى امتلاك تلاميذ

الصف الثالث الإعدادي لمهارات البرمجة بلغة الفيجوال بيزك دوت نت Visual Basic.Net، ولقد تم تطبيق الدراسة الاستكشافية على (٣٠) تلميذا من الصف الثالث الإعدادي بمدرسة الشروق الإعدادية بنين بإدارة شمال الجيزة التعليمية، والتي كشفت عن حاجة هؤلاء التلاميذ إلى تنمية المهارات الأساسية لديهم من خلال استخدام طرق في التدريس تختلف عن الطريقة التقليدية النظرية.

ثالثاً: المقابلات الشخصية مع المعلمين والموجهين: قام الباحث بإجراء عدد من المقابلات غير المقننة مع عدد من معلمي الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات الذين يقومون بتدريس مادة الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات لتلاميذ الصف الثالث الإعدادي، وقد بلغ عددهم (١٨) معلما ومعلمة من مدارس مختلفة بالمرحلة الإعدادية بهدف الوقوف على اهم الصعوبات التي تواجههم اثناء تدريس المقرر ومدى ملائمة الطريقة النظرية في تدريس لغات البرمجة، واكد المعلمون على تدنى مستوى التلاميذ وضعف مهاراتهم وذلك بسبب اتباع الطريقة النظرية في تدريس المقرر، كما تم إجراء عدد من المقابلات غير المقننة مع مجموعة من موجهي مادة الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات من إدارات مختلفة (١٢) للوقوف على أسباب تدنى الأداء المهارى والمعرفي للتلاميذ والصعوبات التي تواجههم نتيجة اتباع الطريقة النظرية في تدريس المقرر.

تم تحليل استجابات البحث في ضوء اهداف الدراسة الاستكشافية وقد تبين ما يلي:

- أفاد ٩٠٪ من المعلمين الذين يدرسون مقرر الصف الثالث الإعدادي بأن تدريس مقرر الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات بالطريقة النظرية يؤدى إلى تدنى الأداء المهارى والمعرفي لتلاميذ الصف الثالث الإعدادي، وأكدوا على ضرورة الاستفادة من المستحدثات التكنولوجية.

- أفاد ٩٠٪ من موجهي المادة إلى ضرورة استخدام طرق تدريس مختلفة عن الطريقة التقليدية واستخدام المستحدثات التكنولوجية (السبورة التفاعلية) لتنمية الأداء المهارى والمعرفي لتلاميذ الصف الثالث الإعدادي.

رابعاً: الدراسات والأبحاث المرتبطة: تعددت الدراسات التي تناولت فعالية استخدام السبورة التفاعلية في تنمية مهارات البرمجة مثل دراسة الحايس (٢٠٠٦)، ودراسة Hennessy (2008)، ودراسة(2008) Mohan ، ودراسة جمعة (٢٠١١)، ودراسة جاويش (٢٠١٢)، ودراسة عبد الفتاح (٢٠١٣)، ودراسة عبد الواحد (٢٠١٤)، ودراسة الشافعي (٢٠١٦)، ودراسة الجراح (٢٠١٧)، والتي أكدت على أهمية استخدام السبورة التفاعلية في تنمية مهارات البرمجة وزيادة تحصيل التلاميذ.

تحديد مشكلة البحث:

يمكن تحديد مشكلة البحث الحالي في وجود ضعف في مهارات البرمجة بلغة الفيجوال بيزك دوت نت لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

أسئلة البحث: يحاول البحث الحالي الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

"كيف يمكن استخدام السبورة التفاعلية في تنمية بعض مهارات البرمجة بلغة الفيجوال بيزك دوت نت لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية؟"

ويتفرع من السؤال الرئيس التساؤلات التالية:

١. ما مهارات البرمجة بلغة الفيجوال بيزك دوت نت اللازمة لتلاميذ المرحلة الإعدادية؟

٢. ما مدى تضمين محتوى كتاب الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات لمهارات البرمجة اللازمة لتلاميذ المرحلة الإعدادية؟

٣. ما درجة تمكن تلاميذ المرحلة الإعدادية بمهارات البرمجة اللازمة لهم؟

٤. ما صورة وحدة مقترحة قائمة على استخدام السبورة التفاعلية لتنمية مهارات البرمجة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية؟

٥. ما فعالية الوحدة المقترحة القائمة على استخدام السبورة التفاعلية في تنمية مهارات البرمجة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية؟

أهداف البحث: هدف البحث الحالي إلى:

١- تنمية بعض مهارات البرمجة بلغة الفيجوال بيزك دوت نت لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

٢- تعرف فعالية استخدام السبورة التفاعلية في تنمية الجانب المعرفي لمهارات البرمجة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية من خلال مادة الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات.

٣- تعرف فعالية استخدام السبورة التفاعلية في تنمية الجانب المهارى لمهارات البرمجة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية من خلال مادة الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات.

أهمية البحث: قد يفيد البحث الحالي فيما يلي:

- **المعلم:**

المساعدة في علاج المشكلات التي تواجه المعلمين في تدريس البرمجة، وتصميم البرامج بلغة فيجوال بيزك دوت نت.

مساعدة المعلمين على الابتكار والإبداع في البرمجة بلغة الفيجوال بيزك دوت نت

التوظيف الفعال للسبورة التفاعلية، وتشجيع كل من المعلم والمتعلم على استخدامها.

- **التلاميذ:**

الاسهام في تنمية مهارات التلاميذ في البر مجة بلغة الفيجوال بيزك دوت نت.

- **القائمين على تطوير المناهج والبرامج التعليمية والباحثين:**

توجيه أنظار القائمين على العملية التعليمية إلى أهمية استخدام السبورة التفاعلية في تنمية مهارات التلاميذ في مختلف المواد الدراسية.

تشجيع الباحثين على إعداد برامج أخرى تستهدف إكساب مهارات التدريس في مجالات مختلفة باستخدام السبورة التفاعلية.

فتح المجال لدراسات وبحوث جديدة تتناول أساليب جديدة من التعلم الالكتروني.

حدود البحث: يلتزم الباحث بالحدود الاتية:

١. الحدود الموضوعية: بعض مهارات البر مجة بلغة Visual Basic .Net المتضمنة في كتاب الكمبيوتر للصف الثالث الاعدادي.
٢. الحدود البشرية: عينة من تلاميذ الصف الثالث الإعدادي لكونهم يدرسون لغة فيجوال بيزك دوت نت.
٣. الحدود الزمنية: تم التطبيق في العام الدراسي ٢٠٢٠/٢٠٢١.
٤. الحدود المكانية: تم تطبيق البحث بمدرسة الشروق الإعدادية بنين بإدارة شمال الجيزة التعليمية بمحافظة الجيزة حيث مكان سكن وعمل الباحث.

أدوات البحث: يضم البحث الحالي عدد من الأدوات، منها:

١- اختبار تحصيلي لقياس الجانب المعرفي لمهارات البرمجة (من إعداد الباحث).

٢- بطاقة ملاحظة لقياس الجانب الأدائي لمهارات البرمجة (من إعداد الباحث).

منهج البحث: استخدم البحث الحالي:

١. **المنهج الوصفي التحليلي:** وذلك لإعداد الإطار النظري واستقراء البحوث والدراسات السابقة ذات الصلة، وإعداد قائمة المهارات، وأدوات البحث، بالإضافة إلى تحليل وتفسير نتائج تطبيق أدوات البحث.

٢. **المنهج التجريبي،** ويتحدد من خلال التصميم ذي المجوعتين المتكافئتين، حيث تدرس المجموعة التجريبية المحتوى التعليمي باستخدام السبورة التفاعلية، أما المجموعة الضابطة تدرس بالطريقة التقليدية المعتادة.

فروض البحث: سعى البحث الحالي إلى التحقق من صحة الفروض التالية:

١- لا يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى ≤ (٠,٠٥) بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية (التي تدرس باستخدام السبورة التفاعلية) ودرجات تلاميذ المجموعة الضابطة (التي تدرس بالطريقة التقليدية) في التطبيق البعدي لاختبار الجانب المعرفي لمهارات البرمجة لصالح المجموعة التجريبية.

٢- لا يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى ≤ (٠,٠٥) بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية (التي تدرس باستخدام السبورة التفاعلية) ودرجات تلاميذ المجموعة الضابطة (التي تدرس بالطريقة التقليدية) في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة الجانب الأدائي لمهارات البرمجة لصالح المجموعة التجريبية.

٣- مصطلحات البحث:

التعريف الإجرائي للسبورة التفاعلية

أحد الاجهزة التكنولوجية الحديثة التي تعمل بالتوافق مع الحاسوب وجهاز عرض البيانات Data Show عن طريق برنامج خاص بها، ويمكن للباحث التحكم في الحاسوب من خلالها عن طريق أقلام وأدوات خاصة، وذلك بهدف تنمية مهارات البرمجة بلغة الفيجوال بيزك دوت نت لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية.

التعريف الإجرائي لمهارات البرمجة

بأنها قدرة التلميذ على فهم واستيعاب وكتابة مجموعة من الأوامر والتعليمات التي يكتبها تلاميذ الصف الثالث الإعدادي وفق خصائص وضوابط لغة فيجوال بيزك دوت نت Visual Basic.Net بهدف أنجاز مهام محددة.

أدبيات البحث:

المحور الأول: السبورة التفاعلية The Interactive White Board

أولاً: المسميات التجارية والعلمية: يرى سالم (٢٠٠٩) أن هناك مسميات متعددة للسبورة التفاعلية، وكلها أسماء تجارية أطلقتها الشركات المنتجة، ومن هذه المسميات: السبورة الذكية(Smart Board) ، السبورة الالكترونية (Electronic board/screen)، السبورة التفاعلية البيضاء (Interactive whiteboard)، السبورة الذكية التفاعلية (Smart Board White Board)، السبورة الرقمية (Digital Board)؛ ومن مسمياتها أيضا السبورة النشطة (.Active board). (ص. ٣٠٣)

ويرى هنداوي وآخرون (٢٠٠٩) أن السبورة التفاعلية Interactive Whiteboard تعد من مستحدثات تكنولوجيا التعليم، مثلها في ذلك مثل جهاز عرض البيانات Data Show Projector، وجهاز العرض البصري Visual Presenter Visualizer.

ثانياً: النشأة والتطور: لقد أجريت العديد من الدراسات والتجارب التكنولوجية في محاولة لإيجاد بديل تقني متطور للسبورات ولوحات العرض التقليدية مثل السبورة الطباشيرية، لوحة الجيوب، اللوحة الوبرية، السبورة المغناطيسية، اللوحة الكهربائية، ... الخ، إلى أن استطاع كل من نانسي نولتون Nancy Knowlton وزوجها ديفيد مارتن David Martin اللذان يعملان في إحدى الشركات الكبرى الرائدة في مجال تكنولوجيا التعليم في كندا والولايات المتحدة الأمريكية، التوصل إلى فكرة مفادها النظر في إمكانية ربط الكمبيوتر بشاشة عرض أو لوحة حساسة تعمل كبديل لشاشة الكمبيوتر، ولكن بدون استخدام الفأرة ولوحة المفاتيح، حيث يتم استخدام نظام اللمس في التنقل؛ ولقد بدأ التفكير في تصميم السبورة التفاعلية في عام ١٩٨٧، وأخذت الأبحاث حول جدواها تتواصل إلى أن تم الإنتاج الفعلي لأول سبورة تفاعلية من قبل شركة سمارت Smart في عام ١٩٩١. (دياب، ٢٠٠٧)

وفي عام ١٩٩٢ شكلت سمارت Smart تحالفاً استراتيجياً مع شركة أنتل Intel الأمريكية، وفي عام ٢٠٠١ أدخل التسجيل والصوت إلى السبورة التفاعلية، وتم تسويقها عام ٢٠٠٣؛ وفي عام ٢٠٠٥ كشف النقاب عن لوحة السبورة التفاعلية اللاسلكية، قرص الكمبيوتر الذي يتيح تحديد الكائنات التي تظهر على الشاشة والتعامل معها، وإنشاء وحفظ الملاحظات وبدء تشغيل التطبيقات، وقد اشتملت المنتجات الجديدة في عام ٢٠٠٨ على الكاميرا الذكية والبرامج التعاونية للتعلم. (Jessica, 2011)

ثالثاً: مميزات السبورة التفاعلية: تعتبر السبورة التفاعلية وسيلة لزيادة وتسهيل مشاركة الطلاب داخل الفصل الدراسي، وتحفيزهم لإثبات معرفتهم.

ولقد ذكر العبادلة (٢٠٠٧) العديد من المميزات للسبورة التفاعلية، منها:١) عرض البيانات وإبراز المعلومات المهمة عند طريق اللمس؛ ٢) توفير الوقت؛ ٣) زيادة التفاعل وتحسن الاتصال؛ ٤) التحكم في عمل الحاسوب باللمس (كتابة الرسائل، إعداد الرسوم البيانية، استخدام الألوان، توضيح الافكار، الخ)؛ ٥) إبراز المعلومات الأساسية بالحبر الإلكتروني؛ ٦) طباعة الملفات، ٧) إرسال الملفات عبر البريد الإلكتروني؛ ٨) تخزين وحفظ الملفات؛ ٩) تعمل بأدوات مألوفة وسهلة الاستخدام، كما تستخدم في قاعات وحجرات الدراسة لأغراض التعليم والتدريب، وخاصة في مجال تعليم وتعلم الحاسوب؛ ١٠) تتيح الإبحار عبر الأنترنت؛ ١١) تتيح إمكانية إعداد العروض التقديمية - باستخدام برنامج باوربوينت (Power Point)- وعرضها وطباعتها.

وأوضح كل من دياب (٢٠٠٧) وشحاتة (٢٠٠٩) بأن السبورة التفاعلية تتسم بعدد من المميزات، منها:١) القدرة على حل مشكلة نقص الوسائل التعليمية؛ ٢) القدرة على حل مشكلة نقص أعداد المعلمين: وذلك من خلال تطبيق الفصول الذكية في المدارس؛ ٣) القدرة على عرض وتقديم الدروس بطريقة مشوقة؛ ٤) القدرة على تسجيل وإعادة الدروس؛ ٥) إمكانية استخدامها في التعليم عن بعد.

ويرى الباحث أن استخدام السبورة التفاعلية أصبح ضرورة ملحة في العملية التعليمية، وذلك بعد تطبيق المنظومة التعليمية الجديدة Education 2.0 على الصفوف الأولى في المرحلة الابتدائية، والصف الأول الثانوي.

رابعاً: أهمية توظيف السبورة التفاعلية في التدريس: يرى جاويش (٢٠١٢) أن السبورة التفاعلية تعتبر من المستحدثات التكنولوجية الهامة المستخدمة في العملية

التعليمية والمفيدة، ليس للمتعلم فقط ولكن للمعلم أيضا، ومن هذه الفوائد توفير الوقت والجهد، وزيادة تفاعل الطلاب، ورفع معدل استجاباتهم التعليمية. (ص. ٥٩)

كما يرى سوننبيرج Sonnenbreg(٢٠١٢) أن السبورة التفاعلية توفر الوقت بما تحتويه من إمكانيات، وأن الطلاب ذوي الاتجاهات المختلفة يصبحون معا، ويظهرون حماستهم من خلال هذه الأنظمة التي أصبحت من أساس صفوفهم.

ويؤكد إسماعيل (٢٠٠٩) على أن السبورة التفاعلية تساعد على زيادة تفاعل الطالب خلال عملية التعلم داخل الفصول الدراسية، وذلك بقوله : تتعدد فوائد السبورة التفاعلية في المجالات التعليمية على النحو التالي: ١) تسمح لمستخدميها بالوصول الفوري إلى مصادر التعلم الالكترونية، مما يجعل التعلم أكثر إيجابية وإثارة لتجديدها في الشكل التقليدي للتعليم؛ ٢) تجدد نظرة هيئة التدريس والطلاب إلى عملية التعلم، وتتيح فرصة لقضاء وقت ممتع أثناء تنفيذ الموقف التعليمي؛ ٣) ترفع معدل الاستجابات التعليمية للطلاب لاستخدامها عناصر الوسائط المتعددة من الوان وخطوط ورسوم وصور وحركة ومؤثرات صوتية؛ ٤) مناسبتها لأساليب تعلم الطلاب المختلفة ومخاطبة حواسهم المختلفة؛ ٥) استخدامها في التعليم عن بعد يوفر الوقت والجهد والتكاليف؛ ٦) استخدامها كأداة تعليمية نظيفة وجذابة بعيداً عن غبار الطباشير؛ ٧) تشجيع التعليم والتعلم التعاوني من خلال مشاركة الطلاب في المادة التعليمية التي يتم عرضها على شاشتها؛ ٨) تيسر للطلاب ممارسة مهارات الرسم والكتابة باستخدام القلم الالكتروني أو بالأصبع مباشرة؛ ٩) استخدامها في نقل المعلومات من وإلى الكمبيوتر وملحقاته؛ ١٠) استخدامها في عرض مؤتمرات الفيديو التعليمية، واجتماعات الإدارة، ونسخ وثائق الاجتماعات والتفاعلات المباشرة مع المعلومات وعن بعد.

ويرى لي Lee وبويل Boyle (٢٠٠٣) أن لاستخدام السبورة التفاعلية –اللوحة التفاعلية- في التعليم أساليب وبيئات عديدة، منها:

التعليم الجمعي: وفيه تستخدم التكنولوجيا لعدد كبير من المتعلمين في بيئة التعلم الجماعية، حيث يتم عرض ونقل المعلومات للمجموعات الكبيرة، وفي هذا الأسلوب تعرض السبورة التفاعلية وبرامجها مثيرات التعلم وتستقبل استجابات المتعلمين.

التعليم الفردي: وفيه تستخدم برامج السبورة التفاعلية –اللوحة التفاعلية- بطريقة فردية وتكون منظومة التفاعل في بيئة التعلم الفردي والاستخدام في الاتجاهين واحد إلى واحد (المتعلم إلى برنامج اللوحة التفاعلية) ويلاحظ في هذه البيئة أن المتعلم يتحمل مسئولية كبيرة في تعلمه تحت إشراف وتوجيه المعلم.

خامساً: الآثار الإيجابية لتوظيف السبورة التفاعلية في التدريس: للسبورة التفاعلية العديد من الآثار الإيجابية في التعليم، حيث يرى فارس (٢٠١٥) أن الآثار الإيجابية لتوظيف السبورة التفاعلية في التعليم تتمثل في الآتى:١) تحسين التعليم والتعلم؛ ٢) تخطيط الدروس وشرح المواد التعليمية المختلفة؛٣) التحكم من خلال اللمس باليد في الكتابة والتصميم والتحرك والتعامل مع محتويات الحاسوب؛ ٤) عرض الملفات بالصوت والصورة والحركة وعرض الصور الثابتة والمتحركة، واستخدام السبورة بشكل تفاعلي وجها لوجه بين عناصر الموقف التعليمي، وكل هذا يجعل الفصول الدراسية أكثر تفاعلية؛ ٥) السبورة التفاعلية مرنة، حيث يمكن تثبيتها على حائط ثابت أو حامل متحرك.

سادساً: عيوب السبورة التفاعلية: ويرى شوقي وآخرون (٢٠٠٨) أنه بالرغم من أهمية السبورة التفاعلية ومميزات استخدامها داخل الصف ألا أنه يوجد لاستخدامها بعض العيوب، منها:١) ارتفاع ثمنها وتكاليف صيانتها؛ ٢) قلة مراكز الصيانة التي تقدم

خدمات صيانة ومستلزمات السبورة الذكية؛ ٣) تتطلب درجة عالية من إتقان مهارات استخدامها من جانب المعلم، حتى لا يهدر الوقت في البحث عن الأدوات أثناء الحصة؛ ٤) انقطاع التيار الكهربائي يعيق استخدامها؛ ٥) تحتاج إلى صيانة دورية، مع ارتفاع تكاليف الصيانة.

المحور الثاني: البرمجة: المفاهيم والمهارات Programming

أولاً: مفهوم البرمجة: تعرف البرمجة على أنها "عملية كتابة تعليمات وأوامر لجهاز الكمبيوتر أو أي جهاز إلكتروني آخر، لتوجيهه وإعلامه بكيفية التعامل مع البيانات، وذلك لتنفيذ مهام معينة"؛ وتكون عملية كتابة الأوامر والتعليمات وفقا لقواعد معينة مرتبطة باللغة التي يستخدمها المبرمج؛ وكل لغة لها خصائصها وتعليماتها التي تميزها عن اللغات الأخرى، وتجعلها مناسبة بدرجات متفاوتة لكل نوع من أنواع البرامج؛ علما بأنه توجد خصائص وحدود مشتركة بين لغات البرمجة بحكم أن هذه اللغات تتعامل مع جهاز الكمبيوتر. (وزارة التربية والتعليم،٢٠١٣، ص. ٢٥)

ويرى الباحث أن لغة البرمجة هي أداة للتواصل بين المستخدم (الأنسان) والآلة (الكمبيوتر) في وجود مترجم (Compiler) أو مفسر يحول الأوامر من لغة الأنسان إلى لغة الآلة التي تقوم بتنفيذها والتعامل معها.

ثانيا: مفهوم لغة الفيجوال بيزك دوت نت VisualBasic.Net: "لغة الفيجوال بيزك دوت نت هي لغة برمجة Programming Language متوفرة ضمن حزمة الفيجوال ستوديو دوت نت Visual studio. Net والتي تحتوي بدورها على لغات برمجة أخرى مثل لغة #J،#C". (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٣، ٢٤- ٢٦)

ثالثاً: خصائص لغة الفيجوال بيزك دوت نت: Visual Basic.net: تتسم لغة الفيجوال بيزك دوت نت بالعديد من الخصائص، منها: (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٣)

- لغة موجهة بالحدث Event Driven: أثناء تعاملك مع تطبيقات الويندوز تلاحظ أنه بناءً على الحدث أي التصرف أو السلوك الذي تقوم به كالنقر على زر (+) أو زر (❖) في تطبيق الآلة الحاسبة أو النقر على زر معين في لوحة المفاتيح يتم تنفيذ حدث معين، لذلك تكتب أوامر البرمجة تابعة لحدث معين.
- لغة كائنية التوجه: Object Oriented كل شيء في الفيجوال بيزك دوت نت يعتمد على الكائنات Objectsمثل زرButton، صندوق النص Text Box، القائمة المنسدلة Combo Box؛ ولكل كائن خصائص Propertiesتصف الكائن وتحدده؛ أحداث Events يمكن أن تقع عليه؛ وسائل أو طرق Methods ويقصد بها ما يمكن أن يفعله الكائن لحدوث سلوك معين.
- لغة تعتمد التصنيف Class: وهو المخطط الذي يتم إنشاء الكائنات منه ويحدد به العديد من العناصر مثل الخصائص، والوسائل، والوظائف، والأحداث التي يسلكها أي كائن يستمد من التصنيف.

رابعاً: مفهوم مهارات البرمجة: يعرف عابد (٢٠٠٧) لغات البرمجة بأنها " قدرة المتعلم على تزويد الحاسوب بالخطوات الدقيقة والتفصيلية التي توصله إلى حل المسائل أو المشاكل العلمية". (ص. ١٠)

ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها مجموعة الأكواد والأوامر التي يكتبها تلاميذ المرحلة الإعدادية وفق خصائص وضوابط لغة فيجوال بيزك نت Visual Basic.Net والتي تعبر عن تعليمات وأوامر ينفذها برنامج فيجوال بيزك Visual Basic بهدف أنجاز مهام محددة.

ويحدد أبو حطب وصادق (٢٠٠٠) خصائص المهارة العملية في ثلاث خصائص رئيسية هي:

سلاسل الاستجابة: تتضمن المهارة سلسلة من الاستجابات، وعادة ما تكون هذه الاستجابات من النوع الحركي الذي يتضمن أنشطة عضلية، أي حركة الأطراف، وكل حركة يمكن اعتبارها ارتباطا فردياً بين مثير واستجابة، والمهارة هي سلسلة من هذه الحركات.

التآزر الحسي- الحركي: يتميز السلوك الماهر بأنه تآزر بين أعضاء الحركة وأعضاء الحس، ولذلك كثيراً ما تسمى المهارات الحركية باسم المهارات الإدراكية الحركية، وهي تسمية تتضمن معنى التآزر، وهو "استخدام عضلات الجسم معا في تتابع؛ ومن التآزر العضلي مهارة اليد ومهارة الأصابع حيث يعنيان معالجة الأشياء بحركات اليد والأصابع".

أنماط الاستجابة: يمكن اعتبار السلوك الماهر تنظيما لسلاسل المثيرات والاستجابات في أنماط أكبر، وأي تحليل لمهارة حركية يقودنا إلى وصفها على هذا النحو لأنها تتألف من وحدات المثير والاستجابة. (ص.٦٥٨)

خامساً: المتطلبات اللازمة لتعلم مهارات البرمجة: تتحدد متطلبات تعلم المهارة بثلاث جوانب هي:

١. **الجانب المعرفي (العقلي) للمهارة:** حيث يتأسس الأداء المهارى على المعرفة أو المعلومات، اذ تكون المعرفة والمعلومات جزءً لا غنى عنه من هذا الأداء، فمثلا تعلم استخدام الحاسب يتطلب من المتعلم معرفة تركيب الحاسب وكيفية عمله، ومن ثم يمكن النظر إلى المهارة على أنها القدرة على استخدام المعرفة في أداء عمل معين، غير أنه

يجب التأكيد على أن المعرفة وحدها غير كافية لإتقان الأداء المهارى. (زيتون، ٢٠٠١، ص. ١٢٣)

٢. **الجانب الأدائي (السلوكي) للمهارة:** هذا الجانب يخضع للملاحظة من قبل المحلل في صورة خطوات وأداءات سلوكية مكونة لمهارة عملية واحدة، وهناك ما يميز الأداء الماهر وغير الماهر، مثل الدقة والسرعة في أداء المهارة، وقياس كل جانب على حده لا يعني أنهما عمليتان منفصلتان ولكنهما مرتبطان معاً، فالجانب المعرفي والجانب الأدائي متطلبان ضروريان لاكتساب المهارة، وهذا ما يتفق مع طبيعة الدراسة الحالية. (صبري، ١٩٨٨، ص. ٢٠)

سادساً: استراتيجيات التدريب على مهارات البرمجة: يرى بعض المفكرين أنه يجب أن تتناسب مطالب العمل مع قدرات المؤدي للمهارة، وهو يمارس ذلك بتطبيق بعض الطرق أو كما يطلق عليها استراتيجية الأداء، ومن خلال هذه الاستراتيجيات ينصب التركيز على الاهتمام بالسلاسل أو برامج الأداء التي تشير مستقبلاً للموقف الذي يمهد لهدف مقبل أو للنتيجة النهائية دون الاهتمام بالاستجابات المفردة للمثير. (بدر، ٢٠١٢)

إجراءات البحث: اتبع الباحث الإجراءات التالية:

أولاً: إعداد قائمة مهارات قائمة مهارات البرمجة بلغة الفيجوال بيزك دوت نتVB.Net.

تم إعداد قائمة المهارات وفقاً للمراحل الآتية:

١- تحديد مصادر اشتقاق قائمة المهارات الخاصة ببرنامج الفيجوال بيزك دوت نتVB.Net.

٢- إعداد الصورة الأولية لقائمة المهارات.

٣- **عرض الصورة الأولية لقائمة المهارات على مجموعة من المحكمين** للحكم عليها والوصول إلى المهارات ذات الصلة والمرتبطة بمادة الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات المقررة على تلاميذ الصف الثالث الإعدادي.

٤- إعداد الصورة النهائية لقائمة المهارات.

ثانياً: بناء مادة المعالجة التجريبية (المحتوي التعليمي قائم على استخدام السبورة التفاعلية) وضبطه:

اعتمد الباحث في بناء المحتوى التعليمي بأسلوب الوحدات التعليمية الصغيرة (الموديولات)على بعض الأسس، منها:

- خصائص تلاميذ المرحلة الإعدادية واهتماماتهم وحاجاتهم.
- طبيعة مادة الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات المقررة على تلاميذ المرحلة الإعدادية.
- فلسفة التعلم الذاتي التي يلعب المعلم فيها دور الموجه والميسر، ويأخذ المتعلم فيها دورا ايجابيا.
- توظيف التكنولوجية الحديثة بما يتوافق مع الفلسفة التربوية للمجتمع المصري، حيث تتبنى الدولة حالياً توجها نحو الرقمنة والتعليم المعتمد على التكنولوجيا والأنترنت والتعليم عن بعد.
- توظيف مستحدثات تكنولوجيا التعليم والاتصال، ولاسيما السبورة التفاعلية التي تفرض نفسها في ظل ظروف جائحة كورونا (Covid 19.).

تصميم المحتوى التعليمي وفق النموذج العام (ADDIE): مرت عملية تصميم المحتوى التعليمي القائمة على الموديولات بخمس مراحل، وذلك بعدد مراحل النموذج العام (ADDIE)، حيث تشتمل كل مرحلة على مجموعة من الخطوات والإجراءات الفرعية وهي: مرحلة التحليل، والتصميم، والبناء، والتطبيق، والتقويم، وفيما يلي تفصيل ذلك:

أولا: مرحلة التحليل، وتتضمن الإجراءات التالية:

١. تحديد المشكلة وتقدير الاحتياجات، ولقد اشتملت على:

- تحديد مهارات البرمجة بلغة فيجوال بيزك دوت نت – متطلبات التعلم القبلية – اللازمة لتلاميذ الصف الثالث الإعدادي من خلال مادة الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات.
- تحديد الصعوبات التي تواجه تلاميذ المرحلة الإعدادية في مادة الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات، وذلك من خلال إعداد استبانة طبقت على المعلمين الذين يدَرسون لغة البرمجة لتلاميذ الصف الثالث الإعدادي، وكذلك الموجهين، بهدف التوصل إلى المشكلات التي تواجه التلاميذ أثناء تعلمهم لغة الفيجوال بيزك دوت نت، ومن ثم تحديد الأجزاء التي يجب تنمية مهارات البرمجة فيها لدى التلاميذ. (ملحق ٤، ص.١٤٣)
- تحديد الهدف العام للبحث: تنمية بعض مهارات البرمجة بلغة فيجوال بيزك دوت نت اللازمة لتلاميذ الصف الثالث الإعدادي. وقد نبع الهدف العام من تقدير احتياجات تلاميذ الصف الثالث الإعدادي، وتتمثل في المعارف والمهارات اللازم توافرها لديهم.

٢. تحديد منهج البحث، حيث استخدم الباحث:

أ) المنهج الوصفي، بهدف: إعداد الإطار النظري للبحث، والذي اشتمل على: السبورة التفاعلية، البرمجة بلغة فيجوال بيزك دوت نت.

ب) المنهج التجريبي، وذلك لبيان أثر المتغير المستقل (السبورة التفاعلية) على المتغير التابع (بعض مهارات البرمجة بلغة الفيجوال بيزك دوت نت)، وتمثل في تطبيق قبلي لأداتي البحث ثم دمج التلاميذ (المجموعة التجريبية) في عملية التعلم من خلال المواقف التعليمية ثم تطبيق بعدي لأداتي البحث.

٣. **تحديد الاحتياجات الحاسوبية لتلاميذ الصف الثالث الإعدادي:** وضع قائمة بمهارات البر مجة بلغة فيجوال بيزك دوت نت اللازمة لتلاميذ الصف الثالث الإعدادي، وذلك من خلال: ١) توصيف مادة الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات المقررة على تلاميذ الصف الثالث الإعدادي؛ ٢) استبانة طبقت على معلمي وموجهي الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات بالمرحلة الاعدادية.

٤. **تحديد مجتمع البحث،** وقد اشتمل على تلاميذ المرحلة الإعدادية بمدرسة الشروق الإعدادية بنين إدارة شمال الجيزة التعليمية.

تحديد عينة / مجموعة البحث، وقوامها (٦٠) تلميذا من تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الذين يدرسون لغة الفيجوال بيزك دوت نت بمدرسة الشروق الإعدادية بنين- إدارة شمال الجيزة التعليمية – تم تقسيمهم الى مجموعتين (تجريبية قوامها (٣٠) تلميذاً، وضابطة قوامها (٣٠) تلميذاً).

٥. **تحليل الخصائص العامة لتلاميذ مجموعة البحث، وتتمثل في النقاط التالية:**

- تلاميذ الصف الثالث الإعدادي بإدارة شمال الجيزة التعليمية.
- متوسط أعمارهم ١٤ عاما.
- لديهم قليل من الخبرات الحاسوبية: بعض مهارات نظام التشغيل ويندوز، بعض مهارات الأنترنت.
- يتراوح مستواهم الاقتصادي والاجتماعي بين المنخفض والمتوسط.

٦. **تحديد بيئة التعلم، ولقد شملت:**

- معمل الكمبيوتر بمدرسة الشروق الإعدادية بنين، نظرا لحدائه أجهزة الكمبيوتر المتوفرة به ووجود سبورة تفاعلية من النوع IQ Board، وتم التأكد من سلامة الأجهزة وجاهزيتها لتنفيذ تجربة البحث، كما تم تحميل برنامج IQ Board

Software للشرح المباشر من خلال السبورة التفاعلية، وتوزيع نسخ من المادة التعليمية (الموديولات) على التلاميذ (مجموعة البحث) لمتابعة التعلم من المنزل عبر الأنترنت لمن يرغب من التلاميذ.

- خدمة أنترنت عالية السرعة، ومستودع رقمي استخدم في تطبيق الاختبار التحصيلي الذي تم إعداده باستخدام تطبيق Google Forms.

٧. **تحديد مهارات البرمجة بلغة فيجوال بيزك دوت نت اللازمة لتلاميذ الصف الثالث الإعدادي**، ولقد استخدم الباحث مصدرين من مصادر تحديد المهارات بشكل متتابع بهدف استخلاص مهارات البرمجة بلغة الفيجوال بيزك دوت نت اللازمة لتلاميذ الصف الثالث الإعدادي وهذين المصدرين هما:

أ) وصف مادة الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات المقررة على تلاميذ الصف الثالث الإعدادي.

ب) إعداد وتطبيق استبانة لتحديد مهارات البرمجة بلغة الفيجوال بيزك دوت نت اللازمة لتلاميذ الصف الثالث الإعدادي.

تحليل الموارد المتاحة والقيود: تمثلت الموارد المتاحة في:

- السبورة التفاعلية وأجهزة الكمبيوتر المتوفرة بمعمل مدرسة الشروق الإعدادية بنين.
- تطبيق Google Forms لتصميم الاختبار الكترونيا.
- برنامج IQ Board Software للشرح المباشر من خلال السبورة التفاعلية.
- تطبيق Google Drive لرفع الموديولات والمحتوي التعليمي والفيديوهات، وارسال الرابط للتلاميذ عبر البريد الالكتروني أو تطبيق واتس اب.
- تطبيق pad let، Co-Space وعمل Merge Cube.

أما القيود فتمثلت في عدم توافر بعض المكونات المادية في المعمل (السماعات الخاصة بالرأس Headphones) وعدم وجود Email لبعض التلاميذ؛ وقد قام الباحث بمساعدتهم في عمله وتوفير المكونات اللازمة.

٨. **تحديد المهمات والأنشطة التعليمية:** تضمنت المواقف التعليمية باستخدام الموديولات نوعين من الأنشطة هما:

أ) أنشطة يقوم بها القائم بتطبيق المواقف التعليمية: نظم الباحث جلستين تدريبيتين للقائمين على التطبيق – تضمنت الجلسة موديول تعليمي- لتدريبهم على كيفية استخدام السبورة التفاعلية، واستخدام برنامج IQ Board Software وكيفية مساعدة التلاميذ في أداء الأنشطة التعليمية في كل موديول، وكيفية الإجابة على الاختبارات والأسئلة المتضمنة قبل وأثناء وعقب انتهاء كل موديول.

ب) أنشطة يقوم بها التلاميذ: تمثلت أنشطة التلاميذ في ممارسة أنشطة التعلم التي تم تنظيمها وفق أسلوب الموديولات التعليمية، وأداء المهارات المستهدف تنميتها في كل موديول، والإجابة عن الأسئلة والاختبارات قبل وأثناء وعقب كل موديول

ثانيا- مرحلة التصميم:

١) **تحديد الأهداف العامة للمحتوى:** تمثلت الأهداف العامة للمحتوى والمشتقة من الهدف العام فيما يلي:

١. تنمية مهارات التعامل مع المشروع Project.
٢. تنمية مهارات التعامل مع خصائص الأدوات Properties
٣. تنمية مهارات التعامل مع نافذة الكود .Code Window
٤. تنمية مهارات التعامل مع التفرع Branching.

٥. تنمية مهارات التعامل مع الحلقات التكرارية والإجراءات Procedures Looping &.

٢) **إعداد قائمة الأهداف وعناصر المحتوى:** في ضوء قائمة المهارات النهائية التي توصل إليها الباحث، وفي ضوء الأهداف العامة تم تحديد الأهداف التعليمية المتوقع من التلاميذ تحقيقها، كما قام الباحث باختيار عناصر المحتوى التعليمي الذي يغطي الأهداف الإجرائية مستعينا بكتاب مادة الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات للصف الثالث الإعدادي، وبدليل معلم الكمبيوتر؛ ولقد قام الباحث بترتيب عناصر المحتوى ترتيبا منطقيا بما يتوافق مع الأهداف التعليمية، كما تم تقسيم المحتوى إلى خمس موديولات، وللتحقق من صدق الأهداف التعليمية وعناصر المحتوى وصياغتها، قام الباحث بإعداد قائمة الأهداف وعناصر المحتوى التعليمي في صورتها الأولية، ثم عرضها على عدد من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق التدريس وتكنولوجيا التعليم، لتحديد مدى مناسبة الأهداف والمحتوى التعليمي للمهارات المستهدف تنميتها، مع تعديل ما يرونه سواء بالإضافة أو الحذف أو إعادة الصياغة.

وفي ضوء احتياجات التلاميذ والأهداف العامة، قام الباحث بتصميم خمسة موديولات تغطي المحاور الرئيسية التي تضمنتها قائمة احتياجات التلاميذ؛ وقد اشتمل كل موديول على: مبررات دراسة الموديول، الهدف العام، الأهداف السلوكية، الوسائل التعليمية، التعليمات والإرشادات، الزمن اللازم لدراسة الموديول، التقويم القبلي، الأنشطة التربوية والتطبيقات، التقويم التكويني والتغذية المرتدة، التقويم البعدي.

٣) **اختيار الوسائط والمواد التعليمية:** في ضوء الأهداف، والمتطلبات المتوفرة وخصائص التلاميذ موضع التجريب، تم اختيار المواد والوسائط التعليمية الاتية:

- برنامج IQ Whiteboard Software لاستخدام السبورة التفاعلية.

- النص المطبوع والمحفوظ على google Drive، وإرسال الرابط الخاص به للتلاميذ عبر البريد الالكتروني أو تطبيق واتس اب.
- تطبيق Google Form لتصميم الاختبار الالكتروني وإرسال الرابط الخاص به للتلاميذ عبر البريد الالكتروني أو تطبيق واتس اب.
- تطبيق Pad let، Co-Space وعمل Merge Cube

ثالثا: مرحلة البناء: تم بناء المحتوى التعليمي باستخدام الموديولات التعليمية وفقا للخطوات الأتية:

أولا- تصميم الموديولات: حيث يحتوي كل موديول على:

- **عنوان الموديول:** بحيث يشير إلى محتوى الموديول من معلومات ومعارف ومهارات.
- **مبررات دراسة الموديول:** يتصدر بعض الموديولات عرض سريع لمبررات دراسة الموديول، وفيه يتم تقديم فكرة بسيطة عن أهمية الموديول بهدف جذب انتباه التلاميذ.
- **الأهداف التعليمية:** وهي تأخذ شكل الأهداف العامة والأهداف السلوكية الإجرائية في كل موديول من الموديولات الخمسة، والغرض هنا هو تعريف التلاميذ بالمهام المتوقع إنجازها بعد دراسة الموديول، وتشتمل الأهداف على الجوانب المعرفية والوجدانية (أحيانا) والمهارية التي ينبغي أن تتحقق بعد دراسة الموديول.
- **الوسائل التعليمية:** وهي الوسائل والأدوات التي يتم استخدامها أثناء دراسة الموديول، وهي كثيرة ومتنوعة في الموديولات الخمسة، ومن هذه الوسائل والأدوات : الصور والرسوم (تم التوضيحية معالجة بعضها باستخدام Photoshop) ، السبورة التفاعلية وبرنامج تشغليها IQ Board Software، النصوص، المؤثرات الصوتية والموسيقية، التعليق الصوتي، العروض التقديمية، الأنشطة والتدريبات، جهاز كمبيوتر(حاسوب)، جهاز عرض بيانات (داتاشو)، وصلة انترنت، جهاز موبايل، جهاز

لوحي تابلت، Merge Cube، ومقاطع الفيديو (تم تسجيلها باستخدام برنامج PowerPoint والبعض الأخر من خلال برنامج IQ Board Software.

- **الزمن اللازم:** وقد تم تحديده هنا في ضوء زمن الحصة التي قررته وزارة التربية والتعليم.
- **الإرشادات والتعليمات:** وهي عبارة عن محددات وأطر عامة وموجهات لأداء كل من المعلم والمتعلم أثناء تعليم وتعلم الموديول؛ ويقدم نوع أخر من التعليمات والإرشادات الخاصة عند أداء كل نشاط.
- **التقويم القبلي:** وفيه يتم تقديم بعض الأسئلة بهدف استثارة دافعية التلاميذ للتعلم وتحديد مستوى تمكنه من المهارة أو المهارات المستهدفة؛ وهي عبارة عن أسئلة من نوع الاختيار من متعدد، أومن نوع أسئلة الصواب والخطأ، وأحيانا أسئلة التكملة أو المقال القصير، وذلك بقصد تحديد مستوى التلميذ قبل الانخراط في دراسة الموديول.
- **الأنشطة التعليمية:** وهي عبارة عن ممارسات التلميذ أثناء التعلم باستخدام السبورة التفاعلية، وهي أنشطة تفاعلية، في الأغلب الأعم، قائمة على التعلم الذاتي؛ وهي أنشطة موجهة بالأهداف، حيث يستهدف كل نشاط تنمية مهارة أو عدة مهارات مرتبطة.
- **التقويم التكويني والتغذية الراجعة:** عقب كل نشاط يؤديه التلميذ، تطرح عليه مجموعة من الأسئلة التي يجب أن يجيب عليها، ويجب أن يقيم نفسه ذاتيا، كما يمكن أن يقيمه أقرانه ومعلمه، وذلك قبل الانتقال إلى النشاط التالي.
- **التقويم الختامي:** يكون في نهاية الموديول بهدف تحديد مستوى التلميذ وتمكنه من تحقيق أهداف الموديول.

ثانيا- استطلاع رأي المحكمين حول الموديولات التعليمية:

بعد الانتهاء من إعداد الموديولات، تم عرضها على مجموعة من المتخصصين في مجال المناهج وطرق التدريس وتكنولوجيا التعليم، لإبداء آرائهم حول مدى صلاحية الموديولات من حيث الأهداف والمحتوى، والطرق والأساليب والوسائل والتقنيات المستخدمة، الخ، وتمثلت مقترحاتهم في:

- تعديل بعض الأفعال في جملة الأهداف السلوكية (استبدال الفعل "إكساب" بالفعل "تنمية").
- حذف بعض الأهداف السلوكية.
- حذف بعض عناصر المحتوى غير المرتبطة بالأهداف السلوكية.
- إضافة اختيار (بديل) رابع في أسئلة الاختيار من متعدد.

ثالثا- التجربة الاستطلاعية: للتحقق من صدق الموديولات التعليمية سواء من حيث الأهداف أو من حيث المحتوى أو التنظيم، قام الباحث بتطبيق عدد (٢) موديول من الموديولات التعليمية على عينة من تلاميذ الصف الثالث الإعدادي قوامها ٢٠ تلميذاً (من غير عينة التجربة الأساسية)، وذلك في بداية العام الدراسي ٢٠٢٢/٢٠٢١ لمدة أسبوع (ابتداء من ٢٠٢١/١٠/١٠ حتى ٢٠٢١/١٠/١٤)، ولقد أسفرت نتائج التجربة الاستطلاعية عن الآتي:

- لوحظ عدم وضوح بعض الأهداف التعليمية، وأن بعض الروابط التشعبية لا تعمل بصورة جيدة، كما لوحظ غموض بعض المفاهيم والمصطلحات، وخاصة الجديد منها، ولقد أشتكى بعض التلاميذ من وجود أعطال في سماعات الراس Head Phone، كما وجد أن بعض التلاميذ ليس لديهم بريد الكتروني، وقد قام الباحث بمساعدة التلاميذ على إنشاء بريد الكتروني خاص بهم، كما قام بإجراء بعض

التعديلات على الموديولات (على مستوى الأهداف والمحتوى) حتى تصبح صالحة للاستخدام النهائي على المجموعة التجريبية.

- لوحظ تقبل التلاميذ لأسلوب التعلم المستخدم وحماسهم له، ولقد عبروا عن سعادتهم باستخدام السبورة التفاعلية في الفصل الدراسي، وطالبوا بتعميم نفس الأسلوب على باقي المواد الدراسية، وحرص التلاميذ على الحضور والمواظبة وانتظموا في حضور الحصص أثناء تطبيق التجربة الاستطلاعية.

(٢) إعداد أداتي القياس، وذلك على النحو التالي:

١/٢ الاختبار التحصيلي: قام الباحث بإعداد الاختبار التحصيلي في ضوء الأهداف التعليمية المتوقع تحقيقها، والمحتوى التعليمي، ولقد شملت عملية إعداد الاختبار العناصر التالية:

- **الهدف من الاختبار:** هدف الاختبار إلى قياس تحصيل تلاميذ الصف الثالث الإعدادي (عينة البحث) للجوانب المعرفية في مستويات التذكر والفهم والتطبيق وفقا لتصنيف بلوم للأهداف التعليمية.
- **مصادر إعداد الاختبار:** قام الباحث بالاطلاع على بعض الدراسات السابقة التي عنيت بمهارات البرمجة ومنها دراسة جمعة (٢٠١١) ودراسة الغريب (٢٠١٢) ودراسة الانصاري (٢٠١٥) ودراسة أبو شنادي (٢٠١٦).
- **جدول مواصفات الاختبار:** قام الباحث بإعداد جدول المواصفات؛ للربط بين الأهداف التعليمية (تنمية مهارات البرمجة)، وتحديد عدد المفردات اللازمة للوحدات التعليمية في المستويات (التذكر، الفهم، التطبيق) وقد تم اختيار هذه المستويات وفقا لما أجمع عليه السادة الخبراء والمحكمون، وهو كالتالي:

جدول١:

جدول مواصفات الاختبار التحصيلي

الوحدات / الأهداف	المستويات المعرفية للأهداف			عدد المفردات / وحدة	الوزن النسبي لجوانب التعلم
	تذكر	فهم	تطبيق		
التعامل مع المشروع	٤	2	4	10	27.7
التعامل مع خصائص الأدوات	١	١	6	8	22.3
التعامل مع نافذة الكود	١	١	٣	٥	13.8
التعامل مع والتفرع	١	2	4	7	19.5
التعامل مع الحلقات التكرارية	١	١	٤	٦	16.7
عدد أسئلة كل مستوى	٨	7	21	٣٦	-
الوزن النسبي لمستويات	22.3	19.4	58.3	-	٪١٠٠

- **مفردات الاختبار:** تم صياغة مفردات الاختبار التحصيلي من نوع أسئلة الاختيار من متعدد، في ضوء جدول المواصفات، وكان عدد مفردات الاختبار (٣٦) مفردة، وقد راعى الباحث بعض الاعتبارات عند صياغة أسئلة الاختبار، منها: كل سؤال يركز على فكرة واحدة؛ صياغة الأسئلة صياغة سليمة وواضحة لغويا؛ ترتيب موقع الإجابات الصحيحة بشكل عشوائي حتى يصعب على التلميذ استنتاج الإجابات الصحيحة؛ أن تتساوى بدائل الإجابة في الطول بقدر الإمكان.
- **تعليمات الاختبار:** وضع الباحث تعليمات الاستخدام في الصفحة الأولى، ولقد تضمنت وصفا مختصرا للاختبار من حيث عدد الأسئلة، وطريقة الإجابة، وزمن الاختبار.

- **التصحيح وتقدير الدرجات:** قام الباحث بإعداد مفتاح تصحيح للاختبار، حيث أعطيت درجة واحدة لكل إجابة صحيحة وصفر لكل إجابة خاطئة؛ وكانت الدرجة النهائية للاختبار هي (٣٦) درجة.
- **ضبط الاختبار:** قام الباحث بإجراء تجربة استطلاعية، وتطبيق الاختبار على عينة من تلاميذ الصف الثالث الإعدادي (٣٠) تلميذا من مجتمع البحث ومن غير عينة البحث الأساسية؛ وتم تصحيح الاختبار ورصد الدرجات بهدف: التعرف على مدى مناسبة الأسئلة من حيث الصياغة؛ التعرف على مدى فهم مجموعة البحث لتعليمات الاختبار؛ حساب معاملات السهولة والصعوبة والتميز لأسئلة الاختبار؛ تحديد زمن الاختبار؛ حساب ثبات الاختبار.
- **صدق الاختبار:** للتحقق من صدق مفردات الاختبار، قام الباحث بعرض الاختبار على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في المناهج وطرق التدريس وتكنولوجيا التعليم؛ وقد شملت الصورة الأولية للاختبار الأهداف المراد تحقيقها، حيث تم وضع الهدف وتلاه سؤال أو أكثر لقياسه، وطلب من السادة المحكمين إبداء الرأي في: مدى سلامة بنود الاختبار علميا؛ مدى قدرة الاختبار على قياس الأهداف المراد تحقيقها؛ إضافة ما يرونه من تعديلات سواء بالحذف أو الإضافة. وقد قام الباحث بتلقي تعليقات الخبراء وتعديل بعض البنود، وفيما يلي بعض التعديلات التي تمت في ضوء آراء السادة المحكمين:

وقد أتفق المحكمون على قدرة أسئلة الاختبار التحصيلي على قياس الأهداف التي وضعت من أجلها؛ ولقد تراوحت النسب المئوية لاتفاق المحكمين على صحة الصياغة العلمية للاختبار ما بين (٥٧٪: ١٠٠٪).

- **ثبات الاختبار:** يرى العساف (٢٠٠٦) أن ثبات الاختبار هو "أن يعطي الاختبار النتائج نفسها إذا ما أعيد تطبيقه على عينة البحث نفسها في وقت آخر وتحت نفس الظروف"

(٤٢٩). ولقد قام الباحث بحساب معامل ثبات الاختبار باستخدام معامل الفا، وذلك بعد تطبيقه على عينة استطلاعية قوامها (٢٠) تلميذ من مجتمع البحث ومن غير عينة البحث الأساسية؛ وقد بلغت قيمة معامل الفا (٠,٨٩)، وهو معامل دال إحصائيا، مما يشير إلى ثبات الاختبار، ومن ثم يمكن الاستناد إليه كمؤشر لمستوى أداء عينة البحث.

- **معامل السهولة:** تم حساب معامل سهولة مفردات الاختبار التحصيلي باستخدام المعادلة التالية: معامل السهولة = الإجابات الصحيحة للسؤال / (الاجابات الصحيحة + الاجابات الخطأ)، ولقد بلغ معامل السهولة للاختبار ككل (٠,٤٠)
- **معامل الصعوبة:** هناك علاقة عكسية مباشرة بين السهولة والصعوبة لذلك فأن مجموعهما يساوي (١) حيث أن: معامل السهولة = ١- معامل الصعوبة، ومعامل الصعوبة = ١- معامل السهولة، ولقد بلغ معامل الصعوبة للاختبار ككل (٠,٦٠).
- **معامل التمييز:** ولقد تم حساب معاملات تميز مفردات الاختبار بالمعادلة التالية:
  - معامل التمييز = معامل السهولة X معامل الصعوبة

  حيث تراوحت معاملات التمييز ما بين (٠,٢١، ٠,٢٥).
- **زمن الاختبار:** ولقد تم تحديد زمن الاختبار بحساب المتوسط الحسابي للزمن الذي استغرقه أول تلميذ للإجابة على الاختبار، وآخر تلميذ انتهى من الاختبار، فكان الزمن المناسب للإجابة عن الاختبار هو (٧٠) دقيقة يجيب فيها التلميذ عن ٣٦ سؤالا.

وبعد إتمام الإجراءات أعلاه، أصبح الاختبار –في صورته النهائية- مكونا من (٣٦) سؤال من نوع الاختيار من متعدد، يجيب عليها التلميذ باختيار بديل واحد من (٤) بدائل؛ والاختبار بذلك أصبح جاهزا للتطبيق على عينة البحث.

٢/٢ بطاقة الملاحظة، واشتملت على العناصر التالية:

١) الهدف من بطاقة الملاحظة: تهدف بطاقة الملاحظة إلى قياس الأداء المهارى لتلاميذ الصف الثالث الإعدادي (عينة البحث)، التي تضمنها المحتوى التعليمي لتنمية بعض مهارات البر مجة بلغة الفيجوال بيزك دوت نت.

٢) مصادر إعداد بطاقة الملاحظة: تم إعداد بطاقة الملاحظة في ضوء الأهداف التعليمية، ومهارات البر مجة المستهدفة، والمحتوى التعليمي اللازم لتنمية تلك.

٣) أجزاء بطاقة الملاحظة: ولقد تكونت بطاقة الملاحظة من خمسة أجزاء رئيسية تتوافق مع المهارات الرئيسية الخمسة للبر مجة، وهي:

١. التعامل مع المشروع، وتتكون من ٣٢ مفردة.
٢. التعامل مع خصائص الأدوات، وتتكون من ٣٠ مفردة.
٣. التعامل مع نافذة الكود، وتتكون من ١٠ مفردة.
٤. التعامل مع التفرع، وتتكون من ١٨ مفردة.
٥. التعامل مع الحلقات التكرارية، وتتكون من ٢٦ مفردة.

٤) مفردات بطاقة الملاحظة: اشتملت بطاقة الملاحظة - في صورتها الأولية- على (٥) مهارات رئيسية، و(١١٦) إجراءاً فرعياً؛ وقد تم مراعاة مجموعة اعتبارات أثناء صياغة مفردات البطاقة، منها: ألا تحتوي البطاقة على عبارات نفي؛ أن تكون العبارات السلوكية واضحة؛ أن تحتوي كل عبارة على فعل أدائي واحد من جانب التلميذ، أن تبدأ العبارات بفعل سلوكي.

٥) القيمة الوزنية لبطاقة الملاحظة وطريقة تصحيحها: استخدم الباحث أسلوب التقدير الكمي بالدرجات لمعرفة مستويات أداء التلاميذ لكل خطوة من خطوات الجانب الأدائي لمهارات البر مجة؛ ولقد اشتملت بطاقة الملاحظة على (٥) مهارات رئيسية، و(١١٦) إجراءا

فرعيا، وقد تمت ملاحظة أداء التلاميذ أثناء تنفيذ المهارات، وتم تحديد (٣) مستويات لتقييم كل إجراء، حيث يحصل التلميذ على درجتان (٢) إذا أدى المهارة بشكل كامل، ودرجة واحدة (١) إذا أدى المهارة بشكل غير كامل، و(صفر) إذا لم يؤد الإجراء.

٦) ضبط بطاقة الملاحظة، حيث تم حساب صدق البطاقة وثباتها على النحو التالي:

صدق البطاقة: اعتمد الباحث في تقدير صدق البطاقة على الصدق الظاهري، وذلك عن طريق عرض البطاقة على عدد من الخبراء في المناهج وطرق التدريس وتكنولوجيا التعليم، لإبداء الرأي في: سلامة صياغة مفردات البطاقة ووضوحها؛ دقة التعليمات؛ مدى صلاحية البطاقة لملاحظة أداء تلاميذ الصف الثالث الإعدادي لمهارات البرمجة. وقد اتفق السادة المحكمين على صلاحية البطاقة لملاحظة أداء تلاميذ الصف الثالث الإعدادي في مهارات البرمجة بلغة الفيجوال بيزك، وقد قام الباحث بإجراء التعديلات التي اتفق عليها السادة المحكمون للوصول الي الصورة النهائية لبطاقة الملاحظة.

٧) ثبات البطاقة: لحساب ثبات البطاقة قام الباحث باستخدام طريقة اتفاق الملاحظين، حيث قام الباحث وإثنين من المعلمين المتخصصين في تدريس مادة الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات لتلاميذ الصف الثالث الإعدادي - كل على حده- بملاحظة أداء (١١) تلميذ من تلاميذ العينة الاستطلاعية، وتم حساب عدد مرات الاتفاق بين الملاحظين على أداء المهارات وعدد مرات الاتفاق، وحساب نسبة الاتفاق لكل تلميذ. (٢)

---

2 - المعلمين المشاركين في ملاحظة أداء التلاميذ هم:
- محمد حمدي محمد، معلم أول كمبيوتر وتكنولوجيا معلومات بمدرسة الشروق الإعدادية بنين، إدارة شمال الجيزة التعليمية.
- رمضان محمد كامل، معلم أول كمبيوتر وتكنولوجيا معلومات بمدرسة الشروق الإعدادية بنين، إدارة شمال الجيزة التعليمية..

وقد تراوحت معاملات الارتباط بين ملاحظة الباحث والملاحظ الأول ما بين (٠,٩١: ٠,٩٩)، كما تراوحت معاملات الارتباط بين ملاحظة الباحث والملاحظ الثاني ما بين (٠,٩١: ٠,٩٩)، وهي معاملات ارتباط دالة إحصائيا، مما يشير إلى ثبات البطاقة وصلاحيتها للاستخدام كأداة لقياس مهارات البرمجة بلغة فيجوال بيزك نت لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

رابعا: مرحلة التطبيق، وتشمل تجربة البحث الأساسية، وتتضمن ما يلي:

اختيار عينة البحث: تكونت عينة البحث من (٦٠) تلميذاً من تلاميذ الصف الثالث الاعدادي بمدرسة الشروق الإعدادية بنين بإدارة شمال الجيزة التعليمية، حيث تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية قوامها (٣٠) تلميذا، وضابطة قوامها (٣٠) تلميذاً.

الاستعداد للتجريب: لضمان سير تجربة البحث على النحو الصحيح، قام الباحث بالإجراءات الأتية:

- الحصول على الموافقات اللازمة – من الجهات المعنية- لتطبيق تجربة البحث.
- التنسيق مع إدارة المدرسة ومعلمي الحاسوب بها لوضع جدول زمني - لتطبيق تجربة البحث- لا يتعارض مع الجدول المدرسي.
- شرح أهداف التجربة لأفراد كلا المجموعتين التجريبية والضابطة.
- شرح فلسفة عمل الموديولات التعليمية لأفراد المجموعة التجريبية.
- تجهيز المعامل والتأكد من ربط السبورات التفاعلية بأجهزة الحاسوب.
- طباعة نسخ من الاختبار التحصيلي تتناسب مع أعداد التلاميذ عينة البحث.
- طباعة نسخة من الموديولات التعليمية تتناسب مع عدد تلاميذ المجموعة التجريبية.
- حفظ نسخة من الموديولات التعليمية على أجهزة الكمبيوتر بالمدرسة.
- التأكد من تنصيب نسخة من برنامج فيجوال بيزك دوت نت على أجهزة الحاسوب.

- حفظ نسخة الكترونية بالمستودع الرقمي - لمن يرغب من التلاميذ- وإمدادهم بالروابط التشعبية، وإتاحة الدخول للمستودع، وذلك بهدف ممارسة الأنشطة التعليمية والتفاعل مع محتوى الموديولات من شروحات ونصوص وأصوات ولقطات فيديو، الخ.

تطبيق أداتي القياس قبليا: للتحقق من تكافؤ مجموعتي البحث، قام الباحث بتطبيق الاختبار التحصيلي وبطاقة الملاحظة قبليا على تلاميذ مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة)، وذلك بهدف تحديد مستوى الأداء المعرفي والمهارى للتلاميذ عينة البحث. ولقد قام الباحث بتحليل نتائج التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي للتعرف على مدى تجانس مجموعتي البحث عن طريق استخدام اختبارT-Test Independent Sample والجدول التالي يوضح دلالة الفرق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي:

جدول٢:

دلالة الفرق بين مجموعتي البحث في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	القيمة الاحتمالية	الدلالة الإحصائية
التجريبية	30	16.1000	3.34612	.798	0.367	غير دال احصائيا
الضابطة	30	15.3000	4.35613			

يتضح من الجدول السابق أن متوسط درجات المجموعة التجريبية ١٦,١٠٠٠ بانحراف معياري ٣,٣٤٦١٢، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة ١٥,٣٠٠٠ بانحراف معياري ٤,٣٥٦١٣،

كما جاءت نتيجة اختبار (ت) (٠,٧٩٨) بقيمة احتمالية (٠,٣٦٧) أكبر من مستوى الدلالة (٠,٠٥)، وعليه يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة، في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي، وبذلك يمكن القول بأن المجموعتان متجانستان، وأن الفروق التي سوف تظهر بعد التجريب سوف تعزي إلى تأثير المتغير المستقل وهو استخدام السبورة التفاعلية.

تطبيق المعالجة التجريبية: تم دمج تلاميذ المجموعة التجريبية في عملية التعلم (مواقف تعليمية قائمة على أسلوب الموديولات)، حيث بدأ تدريبهم على مهارات البرمجة باستخدام السبورة التفاعلية. ولقد أظهر تلاميذ المجموعة التجريبية، خلال تطبيق المعالجة التجريبية، تعاونا إيجابيا وفاعلية عالية، ولقد لاحظ الباحث تنافس التلاميذ عند استخدام السبورة التفاعلية، كما لاحظ التزام التلاميذ بالتعليمات والارشادات. ولقد درست المجموعة الضابطة نفس المحتوى الدراسي بالطريقة التقليدية المعتادة، واستمر التطبيق لمدة ٤ أسابيع، وهي نفس الفترة المحددة.

تطبيق أداتي القياس بعديا: بعد الانتهاء من تدريب أفراد المجموعة التجريبية على مهارات البرمجة باستخدام السبورة التفاعلية، قام الباحث بتطبيق كل من الاختبار التحصيلي وبطاقة الملاحظة بعديا على أفراد كلا المجموعتين (التجريبية والضابطة)، كما تم رصد الدرجات تمهيدا لإجراء المعالجات الإحصائية والتوصل إلى النتائج وتحليلها وتفسيرها.

المعالجة الإحصائية: تم استخدام حزمة البرامج الإحصائية SPSS لمعالجة النتائج على النحو التالي:

- اختبار "ت" (T-Test) لمجموعتين مستقلتين للمقارنة بين التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية، الفروق بين التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية والضابطة للاختبار التحصيلي.
- اختبار ليفيني (T-Test (Levine's Test لمعرفة مدى تجانس مجموعتي البحث في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي.
- معادلة بلاك للكسب المعدل للتحقق من فعالية استخدام السبورة التفاعلية.

خامسا: مرحلة التقويم، حيث قام الباحث بتطبيق كل من الاختبار التحصيلي وبطاقة الملاحظة –على عينة البحث– قبل وبعد تدريس الموديولات، وذلك بهدف تقييم جوانب تعلم مهارات البرمجة باستخدام السبورة التفاعلية.

وسنعرض في هذا الجزء نتائج البحث في ضوء أسئلته وفروضه، كما سنناقش هذه النتائج في ضوء النظريات التربوية والدراسات السابقة؛ ويختتم هذا الجزء بعرض لبعض التوصيات والمقترحات في إطار ما توصلت إليه نتائج البحث الحالي.

أولا: عرض نتائج البحث في ضوء تساؤلاته:

للإجابة عن السؤال الأول الذي ينص على "ما مهارات البرمجة اللازمة لتلاميذ المرحلة الإعدادية؟"، تم الإجابة عنه ضمن إجراءات البحث، حيث قام الباحث بإعداد قائمة بمهارات البرمجة اللازمة لتلاميذ الصف الثالث الاعدادي، وتضمنت قائمة المهارات في صورتها النهائية خمس مهارات رئيسية، تتكون المهارة الأولى من (٥) مهارات فرعية، المهارة الثانية تتكون من (٢٣) مهارة فرعية، المهارة الثالثة تتكون من (٢) مهارة فرعية، المهارة الرابعة تتكون من (٣) مهارات فرعية، المهارة الخامسة تتكون من (٣) مهارات فرعية.

للإجابة عن السؤال الثاني الذي ينص على "ما مدى تضمن محتوى كتاب الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات لمهارات البرمجة المناسبة لتلاميذ المرحلة الإعدادية؟"، تم الإجابة عنه ضمن إجراءات البحث، حيث قام الباحث بـ:

- إجراء دراسة تحليلية للأدبيات والدراسات المرتبطة بمهارات البرمجة بلغة فيجوال بيزك نت.
- توصيف كتاب "الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات" المقرر على تلاميذ الصف الثالث الإعدادي بفصليه الدراسي الأول والثاني لاستخلاص ما بها من مهارات.

للإجابة عن السؤال الثالث الذي ينص على "ما مدى إلمام تلاميذ المرحلة الإعدادية بمهارات البرمجة اللازمة لهم؟" تم الإجابة عنه ضمن إجراءات البحث، حيث قام الباحث بـ:

- تصميم اختبار تحصيلي وبطاقة ملاحظة وتطبيقهما على عينة –غير العينة الأساسية– من تلاميذ الصف الثالث الإعدادي.
- رصد نتائج التطبيق ومعالجة الدرجات إحصائياً.
- تحليل النتائج وتفسيرها للحكم على مدى إلمام تلاميذ المرحلة الإعدادية بمهارات البرمجة اللازمة لهم.

للإجابة عن السؤال الرابع والذي ينص على "ما صورة وحدة مقترحة قائمة على استخدام السبورة التفاعلية لتنمية مهارات البرمجة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية؟ تم الإجابة عنه ضمن إجراءات البحث، حيث قام الباحث بـ:

- اختيار أحد نماذج تصميم التعليم وهو النموذج العام للتصميم التعليمي (ADDIE).

- اختيار المحتوى التعليمي الذي يغطى المهارات المطلوب تنميتها لدى تلاميذ المجموعة التجريبية للبحث، ووضع قائمة بالأهداف التعليمية وعناصر المحتوى، واستطلاع رأى الخبراء في مجال تكنولوجيا التعليم فيها لإجازتها، ثم اعدادها في صورتها النهائية بعد اجراء التعديلات المقترحة وفق اراء السادة المحكمين.
- إعداد وإنتاج وحدة مقترحة على شكل مجموعة من الموديولات التعليمية (مادة المعالجة التجريبية)، في صورتها المبدئية، وذلك وفق الإجراءات المنهجية للنموذج العام لتصميم التعليم(ADDIE)، وعرضها على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في مجال المناهج وطرق التدريس وتكنولوجيا التعليم لإبداء الرأي حولها وإجازتها، ثم إعدادها في صورتها النهائية بعد إجراء ما يلزم من تعديلات عليها وفق آراء السادة المحكمين.
- إعداد دليل المعلم في صورته المبدئية وعرضه على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في مجال المناهج وطرق التدريس وتكنولوجيا التعليم لإبداء الرأي حوله وإجازته، ثم إعداده في صورته النهائية بعد إجراء ما يلزم من تعديلات عليه وفق آراء السادة المحكمين.

للإجابة عن السؤال الخامس والذي ينص على "ما فعالية الوحدة المقترحة القائمة على استخدام السبورة التفاعلية في تنمية مهارات البرمجة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية؟" تم الإجابة عنه ضمن إجراءات البحث، حيث قام الباحث بـ:

- إعداد أداتي القياس وعرضهما على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في مجال المناهج وطرق التدريس وتكنولوجيا التعليم لإبداء الرأي حولهما وإجازتهما، ثم إعدادهما في صورتهما النهائية بعد إجراء ما يلزم من تعديلات عليهما وفق آراء السادة المحكمين.

- إجراء تجربة استطلاعية على عينة - غير عينة البحث الأساسية- من تلاميذ الصف الثالث الإعدادي، وذلك للكشف عن الصعوبات التي قد يواجها الباحث أثناء التجريب وسبل حلها، وكذلك لحساب معاملات صدق وثبات أداتي القياس، وتحديد زمن الاختبار، وحساب معاملات السهولة والصعوبة والتمييز لأسئلة الاختبار.
- اختيار عينة البحث الأساسية من بين تلاميذ الصف الثالث الإعدادي وتقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة.
- إجراء تجربة البحث الاساسية.
- معالجة البيانات إحصائيا.
- تحليل النتائج ومناقشتها وتفسيرها في ضوء النظريات المرتبطة بمتغيرات البحث.
- تقديم التوصيات والمقترحات بالبحوث المستقبلية في ضوء ما أسفرت عنه النتائج.

ثانيا: عرض نتائج البحث في ضوء فروضه:

لاختبار صحة الفرض الأول الذي ينص على "لا يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى ≤ (٠,٠٥) بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية (التي تدرس باستخدام السبورة التفاعلية) ودرجات تلاميذ المجموعة الضابطة (التي تدرس بالطريقة التقليدية) في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي - الذي يقيس الجانب المعرفي لمهارات البرمجة- لصالح المجموعة التجريبية".

وللتحقق من صحة هذا الفرض، استخدم الباحث اختبار T-Test Independent Sample للعينات المستقلة؛ ولقد جاءت النتائج على النحو التالي:

جدول ٣:

دلالة الفرق بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	القيمة الاحتمالية	الدلالة الإحصائية
التجريبية	30	32.0667	1.87420	42.918	0.00	دال احصائيا
الضابطة	30	14.3333	1.26854			

يتضح - من الجدول أعلاه- أن متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية بلغ قيمة (٣٢,٠٦٦٧) بانحراف معياري (١,٨٧٤٢٠)، وهو أعلى من متوسط درجات المجموعة الضابطة البالغ (١٤,٣٣٣٣) بانجراف معياري (١,٢٦٨٥٤)، كما جاءت نتيجة اختبار (ت) (٤٢,٩١٨) بقيمة احتمالية (٠,٠٠)؛ وعليه نقرر انه توجد فروق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي -الذي يقيس الجانب المعرفي- لصالح المجموعة التجريبية.

لاختبار صحة الفرض الثاني الذي ينص على "لا يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى ≤ (٠,٠٥) بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية (التي تدرس باستخدام السبورة التفاعلية) ودرجات تلاميذ المجموعة الضابطة (التي تدرس بالطريقة التقليدية) في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة - التي تقيس الجانب الأدائي لمهارات البرمجة- لصالح المجموعة التجريبية".

وللتحقق من صحة هذا الفرض، استخدم الباحث اختبار T-Test Independent Sample للعينات المستقلة؛ ولقد جاءت النتائج على النحو التالي:

جدول٤:

دلالة الفرق بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	القيمة الاحتمالية	الدلالة الإحصائية
التجريبية	30	315.7	25.6584	32.440	0.00	دال احصائيا
الضابطة	30	46.7	30.82			

يتضح من الجدول أعلاه أن متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية بلغ قيمة (315.7) بانحراف معياري (25.6584) وهو أعلى من متوسط درجات المجموعة الضابطة البالغ (46.7) بانجراف معياري (30.82)، كما جاءت نتيجة اختبار (ت) (٣٢,٤٤٠) بقيمة احتمالية (٠,٠٠)؛ وعليه نقرر انه توجد فروق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة - التي تقيس الجانب الأدائي- لصالح المجموعة التجريبية.

ثالثا- قياس فعالية السبورة التفاعلية باستخدام نسبة الكسب المعدل:

أ) قياس فعالية استخدام السبورة التفاعلية في تنمية الجانب المعرفي لمهارات البرمجة، حيث قام الباحث باستخدام معادلة بلاك لقياس الفعالية، وذلك باستخدام المعادلة التالية:

(س- ص/ د- ص) + (س- ص / د)

حيث: س: المتوسط الحسابي لدرجات القياس البعدي، ص: المتوسط الحسابي لدرجات القياس القبلي، د: الدرجة العظمي للقياس. ولقد جاءت النتائج على النحو التالي:

جدول ٥ :

نسبة الكسب المعدل لقياس فعالية استخدام السبورة التفاعلية في تنمية الجانب المعرفي لمهارات البرمجة

الدرجة الكلية (د)	متوسط القياس القبلي	متوسط القياس البعدي	نسبة الكسب المعدل	الدلالة
٣٥	14.33	32.07	1.365	مقبولة

يتضح من الجدول أعلاه أن نسبة الكسب التي تشير إلى فعالية استخدام السبورة التفاعلية في تنمية الجانب المعرفي لمهارات البرمجة هي (١,٣٦٥)، وهي نسبة أكبر من النسبة التي اقترحها(بلاك) للحكم على الفعالية وهي (١,٢)، وبالتالي يمكن القول إن استخدام السبورة التفاعلية قد أسهم بدرجة كبيرة في زيادة التحصيل المعرفي في البرمجة لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي.

ب) قياس فعالية استخدام السبورة التفاعلية في تنمية الجانب الأدائي لمهارات البرمجة، حيث قام الباحث باستخدام معادلة بلاك لحساب الفعالية كما هو موضح من بيانات الجدول التالي:

جدول ٦ :

نسبة الكسب المعدل لقياس فعالية استخدام السبورة التفاعلية في تنمية الجانب الأدائي لمهارات البرمجة

الدرجة الكلية (د)	متوسط القياس القبلي	متوسط القياس البعدي	نسبة الكسب المعدل	الدلالة
٣٤٨	46.7	315.7	1.7916	مقبولة

يتضح من الجدول أعلاه أن نسبة الكسب المعدل التي تشير إلى فعالية استخدام السبورة التفاعلية في تنمية الجانب الأدائي لمهارات البرمجة هي (1.7916)، وهي نسبة أكبر من النسبة التي اقترحها(بلاك) للحكم على الفعالية وهي (١,٢)، وبالتالي يمكن القول إن استخدام السبورة التفاعلية قد أسهم بدرجة كبيرة في تنمية الجانب الأدائي لمهارات البرمجة لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي.

تفسير نتائج البحث: من العرض السابق للنتائج يتضح أنه قد يُعزى التحسن في الجانب المعرفي والجانب الأدائي لمهارات البرمجة لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي إلى:

١. استخدام السبورة التفاعلية، حيث ساعد استخدامها على تنمية الجانب المعرفي والجانب الأدائي لمهارات البرمجة، مثلما أظهرته نتائج التطبيق البعدي لكل من الاختبار التحصيلي وبطاقة الملاحظة، حيث أظهرت النتائج ارتفاع متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية التي درست مهارات البرمجة باستخدام السبورة التفاعلية مقارنة بمتوسطات درجات المجموعة الضابطة التي درست نفس المحتوى التعليمي بالطريقة العادية، واتفق ذلك مع دراسة جمعة (٢٠١١)، ودراسة جاويش (٢٠١٢).

٢. تنوع مصادر المعرفة التي قدمت للتلاميذ من خلال المواقف التعليمية، حيث قدمت الموديولات التعليمية المحتوى في أشكال عديدة (صورة، نص، فيديو، صوت، Merge Cube، رسومات وأشكال ... الخ)، مما ساعد في زيادة دافعية التلاميذ نحو التعلم، وزيادة مستوى التحصيل وارتفاع مستوى الأداء المهارى للتلاميذ، ويتفق ذلك مع ما أشار إليه العديد من التربويين. (صادق، أبو حطب، ص. ٦٧٦)

٣. استخدام أسلوب الموديولات التعليمية - ذلك الأسلوب القائم على التعلم الذاتي- الذي أتاح لكل تلميذ السير في تعلمه واكتسابه لمهارات البرمجة وفق سرعته الخاصة، مما ساعد في الأخذ بيد التلاميذ (عينة البحث) والوصول بهم إلى مستوى الاتقان (٨٠٪).

٤. توفر نظام للتغذية الراجعة والتعزيز، مما أدى إلى زيادة تركيز التلاميذ وانتباههم ودافعيتهم نحو التعلم، وأعطى للمعلم صورة واضحة عن مستوى التلاميذ ومدى تقدمهم نحو الأهداف، وهذا ما يتفق مع نتائج دراسة جاد (٢٠١٨).

٥. تدرج المحتوى بشكل منطقي من السهل إلى الصعب حينا، وتوجيه المحتوى بالأهداف أحيانا، حيث تم تقسيم الوحدة التعليمية المقترحة إلى موديولات موجهة بالأهداف، لا ينتقل التلميذ فيها من موديول لأخر إلا بعد الوصول إلى مستوى الاتقان.

٦. صياغة الأهداف التعليمية صياغة إجرائية، واختيار المحتوى وفق خصائص التلاميذ، وتقديم النصائح والتعليمات والإرشادات، وتنوع الوسائل التعليمية المستخدمة، في كل موديول، أدى إلى زيادة فعالية استخدام السبورة التفاعلية في تنمية مهارات البرمجة.

٧. إتباع نظام تقويم (مبدئي، تكويني، ختامي) قائم على مبدأ التقييم المستمر لأداء التلاميذ، والتنوع في أنماط الأسئلة وتوافقها مع الأهداف وخصائص التلاميذ.

٨. تنوع الأنشطة التعليمية وارتباطها بالأهداف التعليمية.

وفي المجمل الأعم، يمكن القول إن نتائج البحث الحالي تتفق مع نتائج دراسة كل من جمعة (٢٠١١)، جاويش (٢٠١٢)، عبد الفتاح (٢٠١٣)، فرحات (٢٠١٤)، فارس (٢٠١٥)، مرسي (٢٠١٦)، عبد اللطيف (٢٠١٦)، المحمدي (٢٠١٦)، عمر (٢٠١٦)، عبد المحسن (٢٠١٦)، أبوشنادي (٢٠١٦)، الجراح (٢٠١٧)، كريم (٢٠١٩)، محمود (٢٠٢٠).

التوصيات: في ضوء نتائج البحث الحالي يوصى بـ:

١. التوسع في استخدام السبورة التفاعلية، لما لها من خصائص وإمكانات تزيد من فعالية العملية التعليمية.
٢. التدريب المستمر للمعلمين على استخدام المستحدثات التكنولوجية، ولاسيما السبورة التفاعلية، وتوظيفها في العملية التعليمية.
٣. إعادة تأهيل المعامل والفصول الدراسية بمدارس المرحلة الإعدادية حتى تتناسب والتطور التكنولوجي الهائل في مجال تطبيقات التكنولوجيا في التعليم.
٤. تنمية مهارات البرمجة لدى التلاميذ لمواكبة التحديات التكنولوجية والتحول الرقمي.
٥. تزويد المعامل والفصول الدراسية، بمختلف الصفوف والمرحل التعليمية، بالسبورة التفاعلية، لما لها من فاعلية شهدت بها نتائج العديد من الدراسات والأبحاث العلمية.
٦. إتباع أسلوب الموديولات التعليمية عند التصدي لتنمية مهارات البرمجة لدى المتعلمين بمختلف الصفوف والمرحل التعليمية.

مقترحات ببحوث مستقبلية: لقد أثارت نتائج البحث الحالي بعض التساؤلات والإشكاليات التي يمكن أن تصبح مبحثا لدراسات مستقبلية أو بحوث مقترحة، وذلك على النحو التالي:

١. دراسة فعالية استخدام السبورة التفاعلية في زيادة التحصيل الدراسي في مختلف المواد الدراسية بالمرحلة الثانوية.
٢. دراسة اتجاهات المتعلمين بمختلف الفصول والمراحل الدراسية نحو استخدام السبورة التفاعلية.
٣. دراسة العلاقة بين استخدام السبورة التفاعلية وبقاء أثر التعلم لدى المتعلمين بمختلف الفصول والمراحل الدراسية.
٤. دراسة فعالية استخدام تطبيقات الواقع المعزز في التعليم.
٥. دراسة اتجاهات المتعلمين نحو استخدام تطبيقات الواقع المعزز في التعليم.

مـراجـع البحث

أولاً: المراجع العربية

الحيلة، محمد محمود. (٢٠٠٩). *تصميم وانتاج الوسائل التعليمية التعلمية*. عمان. دار المسيرة،٨٥.

العساف، صالح بن حمد (٢٠٠٦). *المدخل إلى البحوث في العلوم السلوكية*. ط٤. الرياض. السعودية. مكتبة العبيكان للطباعة والنشر.

أبو حطب، فؤاد وصادق، امال. (٢٠٠٢). *علم النفس التربوي*. (ط.٧). القاهرة. مكتبة الأنجلو المصرية.

الجراح، فراس إبراهيم. (٢٠١٧). أثر استخدام المستحدثات التكنولوجية على تنمية التحصيل والاتجاه نحوها لدى طلاب الصف السابع الاساسي في المملكة الاردنية الهاشمية [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. كلية التربية، جامعة المنصورة.

الحايس، محمد على عبده. (٢٠٠٦). *برنامج مقترح باستخدام السبورة الذكية لتنمية مهارات العرض الفعال لدى أخصائي تكنولوجيا التعليم*. [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية التربية. جامعة طنطا.

الداودي، نهى محمد على. (٢٠١٥). بناء نظام تعليمي قائم على تقنيات الويب ٢,٠ لتنمية المفاهيم العلمية للبرمجة والمهارات المرتبطة بها لدي طلاب المرحلة الإعدادية. [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية التربية النوعية، جامعة المنصورة.

الشافعي، علاء محمد عبد الحميد. (٢٠١٦). أثر دمج أدوات التواصل ضمن استراتيجية

الرحلات المعرفية في تنمية مهارات استخدام السبورة الذكية لدى أخصائي تكنولوجيا التعليم. [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية التربية النوعية، جامعة بنها.

المحمدي، مروة محمد جمال الدين. (٢٠١٦). تصميم بيئة تعلم الكترونية تكيفية وفقا لأساليب التعلم في مقرر الحاسب وأثرها في تنمية مهارات البرمجة والقابلية للاستخدام لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. كلية الدراسات العليا. جامعة القاهرة.

بدر، ياسر عبد المعطي. (٢٠١٢). برنامج تدريبي مقترح قائم على الأنترنت لتنمية مهارات البرمجة لدي معلمي الحلقة الثانية من التعليم الاساسي في ضوء احتياجاتهم التدريبية. [رسالة ماجستير غير منشورة]. معهد الدراسات التربوية. جامعة القاهرة.

بيتر، جيري وبيرسون، ميليسا. (٢٠٠٧). *استخدام التكنولوجيا في الصف*. (ترجمة أميمة عمور وحسين أبو رياش). دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

جاويش، أحمد محمود. (٢٠١٢). *أثر استخدام السبورة التفاعلية لتنمية مهارات توظيف المستحدثات التكنولوجية لمعلمي المرحلة الإعدادية* [رسالة ماجستير غير منشورة]. معهد الدراسات التربوية. جامعة القاهرة، ٢.

جمعة، إيناس إسماعيل. (٢٠١١). *فاعلية برنامج باستخدام السبورة الذكية في مادة الحاسب لتنمية تحصيل تلاميذ المرحلة الثانية من التعليم الأساسي*. [رسالة ماجستير غير منشورة]. معهد الدراسات التربوية. جامعة القاهرة، ١٩٥.

عبد الفتاح، سهام لطفي. (٢٠١٣). فاعلية برنامج تدريبي قائم على السبورة الذكية في تنمية مهارات تطبيق ملف الإنجاز الالكتروني لدي الطالب المعلم. [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية التربية. جامعة بنها.

عبد الواحد، طاهر مصطفي محمد. (٢٠١٤). تأثير برنامج مقترح باستخدام السبورة الذكية المدعمة الأنترنت على تعلم بعض مهارات العاب المضرب لطلبة كلية التربية الرياضية جامعة المنيا. [اطروحة دكتوراه غير منشورة]. كلية التربية الرياضية. جامعة المنيا.

عبد اللطيف، وليد سعيد. (٢٠١٦). برنامج كمبيوتري باستخدام التعلم المتمركز حول المشكلة لتنمية مهارات البرمجة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية التربية. جامعة الزقازيق.

كريم، اياد حاتم. (٢٠١٩). المستحدثات التكنولوجية ودورها في تغير طبيعة التعلم والتعليم من وجهة نظر الطلبة .مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع: كلية الإمارات للعلوم التربوية، ع٤٧، ٣٤٥ .354 - مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1028323

محمود، مصطفى محمود شحاته. (٢٠٢٠). برمجة الحاسوب لمصممي التفاعل .مجلة التصميم الدولية: الجمعية العلمية للمصممين، مج١٠، ع٢، ٢٣٩ .249 - مسترجع من:http://search.mandumah.com/Record/1165176

مرسى، ولاء كمال حسن. (٢٠١٦). أثر اختلاف المستحدثات التكنولوجية في برنامج تعليمي على تنمية مهارات التفكير الابتكاري للتلاميذ الصم في الحلقة الثانية من التعليم الاساسي. [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية التربية النوعية. جامعة

عين شمس.

وزارة التربية والتعليم. (٢٠١٣). *الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات الصف الثالث الاعدادي الفصل الدراسي الأول*. القاهرة، ٢٤.

هنداوي، أسامة سعيد علي وآخرون. (٢٠٠٩). *تكنولوجيا التعليم والمستحدثات التكنولوجية*. القاهرة. عالم الكتب، ١٢٤- ١٢٨.

ثانياً: المراجع الأجنبية

BECTA (2003). *What the Research Say about ICT and Motivation*. the British Educational Communications and Technology Agency. Coventry. England.

Lee & Boyle. M. (2003). *The Education Effects and Implications of the Interactive Whiteboard Strategy of Richardson Primary School*". a Brief Review. Available at:

http//www.Richardsonps.Act.edu.au\RichardsonReviewGrey.pdf.

Jessica, Spring gay. (2011). *What is the history of the smart? Board. Online*: http://www.ehow.com/facts4915092what-History- marboard.html#ixzz1YZxbia2b.

Hennessey, Sara. (2008). *pedagogical Strategies for using the interactive Whiteboard to foster learner participation in school science. vol.2.no.7.Feb.*

Mohan، Elizabeth H. (2008). *Smart Moves? A Case study of One Teachers Pedagogical change through Use of the Interactive Whiteboard Learning*. Media and Technology". v33 n4 p301-312 Dec.

Mandy Sonnenbreg. (2012). *Communication Technology for Student in Special Education and Gifted Programs*. Rock Hurst University. USA, 243-248.

Solvay. P. A. (2004). *The digital White Board*. A tool in early Literacy

Instruction, Reading Teacher 57: p484-485.

المواقع الالكترونية:

1- https://mawdoo3.com/.
2- http://www.ehow.com/facts
3- https://search.mandumah.com/Record/699888
4- www.PrometheanWorld.com/ActivCare
5- **https://www.ekb.eg/ar**

فعالية استخدام إستراتيجية الكرسي الساخن فى تنمية بعض مهارات الإبداع الرياضي لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية

أميرة محمد نصر الدين درهوس

معلمة رياضيات

أ.د/ إبراهيم أحمد السيد عطية

أستاذ المناهج وطرق تدريس الرياضيات

كلية التربية – جامعة الزقازيق

د/ رشا نبيل سعد إبراهيم

مدرس المناهج وطرق تدريس الرياضيات

كلية التربية – جامعة الزقازيق

مستخلص البحث

تحددت مشكلة البحث الحالي في وجود ضعف مستوي تلاميذ المرحلة الإبتدائية في مهارات الإبداع الرياضى، وللتغلب على هذه المشكلة، استخدم البحث الحالي استراتيجية الكرسى الساخن، وهدف البحث إلى تحديد فعالية استخدام استراتيجية الكرسى الساخن في تنمية مهارات الإبداع الرياضي لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية وتكونت عينة البحث من (٨٠) تلميذا من تلاميذ الصف السادس الإبتدائى وتم تقسيمهم إلى مجموعتين الأولى هي المجموعة التجريبية تكونت من (٤٠) تلميذاً (تدرس باستخدام إستراتيجية الكرسى الساخن)، والثانية هي المجموعة الضابطة تكونت من (٤٠) تلميذاً (تدرس بالطريقة المعتادة)، وقد تضمنت أدوات البحث اختبار مهارات الإبداع الرياضي وتم تطبيقها على المجموعتين قبليا للتأكد من تكافؤ المجموعتين وبعدياً لتحديد دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية. وتوصل البحث الحالي إلى وجود أثر كبير لاستخدام استراتيجية الكرسى الساخن فى تنمية مهارات الإبداع الرياضي لدي تلاميذ الصف السادس الإبتدائى وأوصي البحث بضرورة توظيف استراتيجية الكرسى الساخن في تعليم الرياضيات من قبل المعلمين والمشرفين وتوعية المعلمين لتوظيف أشكال الإبداع الرياضي عند تدريسهم للرياضيات وتضمين كتب الرياضيات أنشطة وتدريبات لتنمية مهارات الإبداع الرياضي كما دعا إلى إجراء بحث حول استخدام استراتيجية

الكرسى الساخن في تدريس مواد دراسية أخري بشكل أوسع وغيرها من طرق التدريس الحديثة في تنمية مهارات الإبداع الرياضي لدي المتعلمين.

الكلمات المفتاحية: إستراتيجية الكرسى الساخن ، الإبداع الرياضى ، المرحلة الابتدائية.

ABSTRACT: The problem of research was stated in low level of the prep stage students in mathematical creative skills, To fact this problem, the current research was used the Hot Seat strategy on developing some mathematical creative skills among primary stage pupils. The sample consisted of (80) students in six-grade primary stage, they are divided in two groups one experimental group is (40) students (which studies with the the Hot Seat strategy) and the other control group is (40) students (which studies with the usual syllabi). The research tools included, one to measure mathematical creative, it was applied pre on two groups (to ensure the equivalence of the two groups) and applying it post (to determine significant difference between the mean score of the experimental group and the control group). The research found there were a signification effect of using the Hot Seat strategy on developing mathematical creative skills among six-grade primary stage pupils. The research recommended the necessity of employing the Hot Seat strategy in mathematics education by teachers and supervisors and educating teachers to employ forms of mathematical creative when teaching mathematics. Mathematics books include activities and exercises to develop mathematical creative skills. The research also called for a study on using the the Hot Seat strategy in teaching other subjects more broadly and other modern teaching methods in developing mathematical creative skills abits among learners.

Key words: The Hot Seat strategy – Mathematical creative, Primary stag public.

مقدمة البحث:

تعد الرياضيات أحد أهم المواد الدراسية التى تقدم إلى التلاميذ للمساهمة فى تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية حيث أنها تمثل لغة رمزية عالمية شاملة لكل الثقافات والحضارات والأطر الثقافية على اختلاف تنوعها وتباين مستواها وتقدمها وتطورها حيث أن الرياضيات من أهم الأنشطة التى تقدم لجميع التلاميذ والتى تمكنهم من الإستدلال وحل المشكلات، مستخدمين المعرفة والحقائق والقواعد والقوانين الرياضية وتعميم هذة المعرفة على مختلف الأنشطة اليومية والحياتية، وتحظى مادة الرياضيات باهتمام خاص، وتأتى أهميتها من كونها أداة للإستخدام والتطبيق لغايات حياتية متنوعة ولكونه نظام معرفى له بنيته وتنظيمه المستقلين، وهذا البناء المعرفى قد يساعد الفرد على الإبداع الرياضى .

تلعب الرياضيات دورًا مهمًا فى التطبيقات الحياتية العملية والعلمية، ولا ينكر أحد الدور الكبير الذى تلعبه الرياضيات فى التطور التقنى الهائل وفى التكنولوجيا الحديثة، مما يجعل علم الرياضيات من أهم الدعائم الأساسية لأى تقدم علمى، فلولا الدقة والإبداع فى الرياضيات، وكفاءتها الهائلة لم تصل العلوم إلى ما وصلت إليه الآن. (**عبدالأمير، ٢٠١٨**)(*)

إن الرياضيات نظام متكامل ومستقل من المعرفة والمعلومات، وهى تعتبر طريقة ونمط للتفكير حيث أصبحت الرياضيات تدخل فى جميع العلوم لذلك يجب على كل فرد أن يتمكن بحد أدنى منها ليواكب تطور وتقدم العالم، حيث أنها تمثل طريقة ونمط فى الإبداع. (**فرج الله، ٢٠١٤**)

وأن تعلم مهارات الإبداع الرياضى قد يكون من أهم الأعمال التى يقوم بها المعلم لكى يساعد التلاميذ على رفع مستوى الكفاءة التفكيرية لديهم وخلق الثقة فى

(*) اتبعت الباحثة أسلوب التوثيق وفق الإصدار السابع لجمعية علم النفس الأمريكية APA.V.7

مواجهة المهمات الدراسية، ورفع درجة الإثارة والجذب والتشويق لاكتساب خبرات رياضية تجعل دورهم إيجابيًا وذا فاعلية (**الحلاق، ٢٠١٠**)

فقد أشار Mann (2006) إلى أن الإبداع الرياضى هو جوهر الرياضيات مضيفًا إلى ما سبق بالقول بأن المشكلات والأنشطة التقليدية المغلقة النهاية التى تتمتع بإجابات محددة سلفًا تعد غير كافية على الإطلاق لإعداد التلاميذ الموهوبين فى الرياضيات، وقد أشارت زيدان (٢٠٠٣) مهارات الإبداع الرياضى بأنها مجموعة من القدرات التى يمتلكها التلميذ وهى : حل مشكلات رياضية غير نمطية - الخروج عن نمطية التفكير فى الرياضيات المدرسية - إنتاج علاقات رياضية جديدة - تكوين وطرح مشكلات رياضية عديدة تتعلق بمعلومات رياضية معطاه - التعميم فى مواقف رياضية خاصة .

مما سبق يتضح أن تنمية الإبداع الرياضى هدف ضرورى من أهداف تدريس الرياضيات، فالمتعلم الذى له القدرة على الإبداع الرياضى يكون قادرا على أن يقدم حلولا جديدة وغير تقليدية، حيث تتعدد مهامه وتتنوع وفقا لطريقة تفكيره التى تقوم على الإثارة والتشويق وربط الأفكار القديمة بالجديدة للوصول إلى الإبداع.

ونظرًا لأهمية مهارات الإبداع الرياضى قد اهتمت العديد من الدراسات والبحوث فى مجالات الرياضيات والفروع الأخرى باستخدام الطرق والأساليب والإستراتيجيات المناسبة لتنمية مهارات الإبداع الرياضى ومن هذه الدراسات: دراسة Kim & Cho (2003) التى هدفت إلى معرفة مدى فاعلية البرامج الإثرائية المقدمة للتلاميذ المبدعين رياضيًا وأسفرت النتائج عن تمتع المعلمين المشاركين باتجاهات إيجابية حول الاستفادة من البرامج والأنشطة الإثرائية فى الارتقاء بالتحصيل الدراسى، ومهارات التلاميذ المبدعين رياضيًا، وبخاصة فى تنمية القدرات الإبداعية لحل المشكلات .بينما دراسة شومان(٢٠١٥) فقد هدفت إلى تقديم برنامج إثرائى مقترح فى ضوء الإتجاهات الحديثة لتنمية بعض مهارات الإبداع الرياضى للتلاميذ المتفوقين بالمرحلة الثانوية وتوصلت إلى فاعلية البرنامج الإثرائى المقترح فى تنمية

الإبداع الرياضى لدى مجموعة البحث. وأكدت دراسة عبدالمحسن (٢٠١٦) على فاعلية برنامج قائم على بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا فى تدريس الرياضيات لتنمية مهارات الإبداع والحس الرياضى لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية وتوصلت إلى وجود فرق دال احصائيًا بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس البعدى لمهارات الإبداع الرياضى لصالح متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية. و دراسة الغامدى(٢٠١٨) التى هدفت إلى قياس فاعلية استخدام الأنشطة الإثرائية فى تنمية الإبداع الرياضى لدى تلاميذ الصف الرابع الإبتدائى . وقد اسفرت النتائج العامة للدراسة عن فاعلية استخدام الأنشطة الإثرائية فى تنمية الإبداع الرياضى لدى التلاميذ بالمرحلة الإبتدائية، ودراسة Rasmuin (2020) فقد هدفت إلى معرفة تأثير نموذج التدريس المتبادل لتعلم الرياضيات على قدرة التلاميذ فى الإبداع الرياضى لدى تلاميذ الصف الثامن وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى الإبداع لا يعتمد على الجانب المعرفى فقط بل يتم تحديده أيضًا من خلال عوامل أخرى مثل المواقف والدوافع والقيم والسمات الشخصية، ودراسة Julizal (2021) حيث أكدت أن الإبداع الرياضى هو القدرة على توليد أفكار جديدة كأساس لتطبيق المعرفة فى مجالات مختلفة فيجب تزويد التلاميذ بمهام وأنشطة تعمل على تطوير مهارات الإبداع الرياضى بما يتوافق مع أهداف تعلم الرياضيات.

وبعد العرض السابق للدراسات السابقة يتضح أن مهارات الإبداع الرياضى من اساسيات الرياضيات التى يجب العمل على دراستها وتنميتها، فالتقدم العلمى والتكنولوجى الذى نشهده اليوم يتطلب زيادة القدرات الإبداعية مما دفع العديد من الأنظمة التعليمية بالتحرك فى هذا الإتجاه لتصبح مهارات الإبداع الرياضى جزءًا مدعمًا للمناهج، المؤسسات التعليمية بحاجة أكثر من قبل إلى استخدام استراتيجيات تعليم وتعلم لمد التلاميذ بآفاق تعليمية واسعة، متنوعة ومتقدمة كى تساعد على إثراء مهارات الإبداع الرياضى، ولأن مادة الرياضيات تتصف بالجمود

والصعوبة ولا تلقى حبًا عند كثير من التلاميذ ويعزف عنها الكثير كان لابد من الإتجاه إلى إضافة المرح .واللعب عند تدريس مادة الرياضيات لإعطائها مزيدًا من المتعة والتشويق وجذب التلاميذ إليها خاصة للمرحلة العمرية المستهدفة .

لذا ترى عبدالفتاح (٢٠٢١) أن حب التلاميذ لمادة الرياضيات لن يتحقق إلا من خلال إحساسهم بالمتعة والبهجة أثناء التعلم، وتحقيق متعة التعلم من خلال مشاركة التلميذ الفعالة والإيجابية فى الخبرات التربوية والأنشطة التعليمية المختلفة التى تتم داخل حجرة الدراسة، مما يحقق له السعادة أثناء التعلم وحبه لمادة الرياضيات.

وأشارت شراب(٢٠١١) إلى أن الضحك والمرح وروح الفكاهة سلوك اجتماعى يرتبط بالإنسان دون غيره من المخلوقات، فالإنسان كائن ضاحك وقد اعتبره البعض فنًا دون غيره تتجه إليه النفس البشرية لمواجهة ما فى حياتها من شدة وقسوة وحرمان، ولكن الحقيقة إنه من آيات الله فى خلق البشر، فهو سبحانه الذى ميز الإنسان بالضحك والبكاء إلى جانب أشياء أخرى كثيرة على رأسها العقل والمنطق، قال تعالى ﴿ وَأَنَّهُۥ هُوَ أَضۡحَكَ وَأَبۡكَىٰ ﴿٤٣﴾ ﴾ (النجم، ٤٣)

وقد أشار الحوات(٢٠٠٤، ١٦٨- ١٦٩) أن الطفل فى طفولته المبكرة يحتاج إلى نوع من المرح الحركى والجسمى، وتزداد الحاجة إلى اللعب بشكل أكبر كلما كان الإنسان صغيرًا فى السن، لأن اللعب يعبر فيه الصغير عن ذاته ويشبع من خلاله دوافعه وتطلعاته وفرديته وشخصيته .

وأضاف الخضير(٢٠٠٣) أن المرح أو اللعب له قيمته فى حياة الطفل، ويتماشى بصورة فطرية مع خصائص النمو لديه وقد اهتم به العلماء على اختلاف تخصصاتهم حتى وجدت نظريات متعددة مثل نظرية الطاقة الزائده، ونظرية الإعداد، والنظرية الترويحية .

ويتضح أن هناك العديد من استراتيجيات التدريس التى تعتمد على المرح والترفيه ومن هذه الإستراتيجيات استراتيجية الكرسى الساخن التى تساعد المعلم فى عرض الدرس وتمكنه من تحقيق التفاعل بين التلاميذ.

ولقد تناولت العديد من الدراسات استراتيجية الكرسى الساخن ومن هذه الدراسات:-

دراسة Fowler (2012) التى هدفت إلى التعرف على فاعلية استراتيجية الكرسى الساخن فى تنمية الإتجاه نحو الأحياء وأهميته فى الحياة ومحو الأمية العلمية لدى الطلبة المتخصصين والمساركين فى دورة علم الأحياء، وتوصلت الدراسة إلى أن استراتيجية الكرسى الساخن ساعدت المتعلمين فى أن يصبحوا أكثر وعيًا بعلم الأحياء وتنمية قدراتهم على المناقشات المطروحة، ودراسة ناجى (٢٠١٨) حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية استخدام استراتيجية الكرسى الساخن فى تحصيل المفاهيم العلمية وتنمية حب الإستطلاع، وتوصلت النتائج إلى تفوق المجموعة التجريبية التى درست باستخدام استراتيجية الكرسى الساخن على المجموعة الضابطة التى درست بالطريقة المعتادة، ودراسة الجرجرى (٢٠١٩) هدفت إلى معرفة أثر استراتيجية الكرسى الساخن فى تنمية مهارات الحس العددى لدى تلاميذ الصف الخامس الإبتدائى فى مادة الرياضيات وأسفرت النتائج على وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات التطبيق البعدى لمهارات الحس العددى لدى تلاميذ المجموعة التجريبية التى درست باستخدام استراتيجية الكرسى الساخن وتلاميذ المجموعة الضابطة التى درست باستخدام الطريقة الإعتيادية، ودراسة Bushra (2020) التى هدفت إلى معرفة تأثير استراتيجية الكرسى الساخن على التحصيل وتنمة الذكاء العاطفى لتلاميذ الصف المتوسط فى العلوم، وتوصلت النتائج إلى تفوق المجموعة التجريبية فى التحصيل والذكاء العاطفى مما يشير إلى فاعلية استراتيجية الكرسى الساخن، ودراسة أبو جبل (٢٠٢١) التى هدفت إلى التعرف على فاعلية استراتيجية الكرسى الساخن فى تنمية بعض مهارات التفكير الإيجابى والتحصيل المعرفى فى مادة الدراسات الإجتماعية لدى تلاميذ الصف السادس

الإبتدائى وأشارت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية لاستخدام استراتيجية الكرسى الساخن على الإرتقاء بمستوى التفكير الإيجابى والتحصيل وتنشيط الحواس وتشجيع التلاميذ على المشاركة الإيجابية والتفاعلية داخل حجرة الدراسة، ودراسة Hussein (2021) حيث هدفت إلى التعرف على فاعلية استراتيجية الكرسى الساخن فى تنمية مهارة التحدث لدى تلاميذ الصف الثالث المتوسط، وتوصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية استراتيجية الكرسى الساخن فى تنمية مهارة التحدث لدى تلاميذ الصف الثالث المتوسط.

وبذلك يتضح أن استخدام استراتيجية الكرسى الساخن داخل العملية التعليمية ضرورى للتلميذ حيث يجد من خلالها التلميذ تفريغًا لطاقاته وتلبية لحاجاته ورغباته كى تساعده على التحفيز إلى العمل وتعزيز التعلم بشكل أفضل وأيسر، وأكثر متعة وتشويقاً.

ومن هذا المنطلق ظهرت فكرة البحث الحالى فى قياس أثر استخدام إستراتيجية الكرسى الساخن فى تنمية الإبداع الرياضى لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية، وفى حدود علم الباحثة لا توجد أى دراسة بحثت أثر استخدام استراتيجية الكرسى الساخن فى تنمية الإبداع الرياضى.

الإحساس بمشكلة البحث:

بالرغم من ضرورة الإهتمام بتنمية مهارات الإبداع الرياضى كأحد الأهداف الرئيسية لتدريس الرياضيات إلا أن تدريس الرياضيات داخل فصول المدارس الإبتدائية يظهر قصورًا واضحًا فى تنمية مهارات الإبداع الرياضى وقد إستدلت الباحثة على ذلك من خلال :-

١- ما أشارت إليه الدراسات والبحوث السابقة مثل دراسات **Kim & Cho (2003)**، **شومان (٢٠١٨)**، **عبد المحسن (٢٠١٦)**، **الغامدى(٢٠١٨)** وجود ضعف ملحوظ وإنخفاض فى مستوى أداء التلاميذ فى مهارات الإبداع الرياضى ويظهر الضعف

متمثلا فى عدم القدرة على تقديم حلول جديدة ومتنوعة والتمسك بطريقة واحدة للحل وضعف المرونة فى التعامل مع المفاهيم الرياضيه .

٢- وبحضور بعض الحصص مع بعض معلمي الرياضيات تبين ضعف إستخدامهم الأنشطة والإستراتيجيات المناسبة لتنمية مهارات الإبداع الرياضى.

٣- وتم إجراء دراسة استكشافية عن طريق تطبيق اختبار فى مهارات الإبداع الرياضى وذلك على عينة تتكون من (٣٠) تلميذًا حيث أن (٦) تلاميذ فقط حصلوا على درجات أعلى من المتوسط بنسبة (٢٠٪) والباقى أقل من المتوسط فى إختبار مهارات الإبداع الرياضى.

يتضح مما سبق وجود ضعف فى مهارات الإبداع الرياضى لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية مما يتطلب العمل على تنميتها من خلال استخدام استراتيجيات تدريس حديثة مثل استراتيجية الكرسى الساخن.

تحديد مشكلة البحث:

تتمثل مشكلة البحث الحالى فى ضعف مستوى تلاميذ المرحلة الإبتدائية فى مهارات الإبداع الرياضى، وللتصدى لهذه المشكلة حاولت الباحثة الإجابة عن السؤال الرئيسى التالى:

ما فعالية استخدام استراتيجية الكرسى الساخن لتدريس الرياضيات فى تنمية مهارات الإبداع الرياضى لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية ؟

ويتفرع من السؤال الرئيسى السابق الأسئلة الأتية :

١- ما صورة المواقف التعليمية القائمة على استخدام استراتيجية الكرسى الساخن فى وحدة النسبة لتنمية مهارات الإبداع الرياضى لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية؟

٢- ما فعالية استخدام استراتيجية الكرسى الساخن لتدريس الرياضيات فى تنمية مهارات الإبداع الرياضى لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية؟

أهداف البحث :

يهدف البحث إلي:

١- معرفة فعالية استخدام استراتيجية الكرسى الساخن لتدريس الرياضيات فى تنمية مهارات الإبداع الرياضى لدي تلاميذ المرحلة لإبتدائية .

أهمية البحث:

قد يفيد البحث الحالى كلاً من :

١- التلاميذ : فى جعل بيئة التعلم شيقة، وممتعة،وتساعدعلى جذبهم وتغير خوفهم من مادة الرياضيات وتنمية مهارات الإبداع الرياضى ويصبح التلاميذ أكثر مشاركة ونشاطًا .

٢- المعلمين: فى الإنتقال من الدور التقليدى فى توصيل المعارف والمفاهيم الرياضية إلى الدور الحديث الذى يجعله ميسر وموجه ومرشد للتلاميذ من خلال استخدام استراتيجية الكرسى الساخن فى العملية التعليمية .

٣- مخططى المناهج:ـفى وضع مناهج تساعد التلاميذ علي تعلم الرياضيات بحيث تحتوي المناهج علي جوانب يتم فيها استخدام استراتيجية الكرسى الساخن.

٤- الباحثين : فى فتح آفاق جديدة للباحثين لتطوير العملية التعليمية وجذب التلاميذ إلى مادة الرياضيات .

٥- يوفر البحث دليلاً للمعلم قد يستفيد منه مشرفو ومعلمو الرياضيات في طرق تدريسهم من خلال تقديم رؤية جديدة للتعلم و استجابة لما ينادي به التربويين من ضرورة إستخدام اساليب واستراتيجيات حديثة في عمليتي التعليم والتعلم.

حدود البحث:

اقتصر البحث على الحدود الأتية :

١- حدود موضوعية :

أ- بعض مهارات الإبداع الرياضى وهى : (حل مشكلات رياضية مفتوحة تستدعى إجابات متنوعة (الطلاقة) – حل مشكلات رياضية غير نمطية (الأصالة) – حل

مشكلات رياضية ذات مطلوب محدد يمكن الوصول له بأكثر من طريقة (المرونة))

ب- وحدة النسبة للصف السادس الإبتدائى

٢- حدود بشرية :

مجموعة من تلاميذ الصف السادس الإبتدائى.

٣- حدود مكانية :

إحدى مدارس إدارة غرب الزقازيق التعليمية بمحافظة الشرقية .

٤- حدود زمانية :

الفصل الدراسى الأول (٢٠٢١- ٢٠٢٢).

مواد البحث:

دليل المعلم وأوراق العمل

أدوات البحث:

سوف تستخدم الباحثة فى تنفيذ البحث الأدوات الأتيه:

اختبار مهارات الإبداع الرياضى . (اعداد الباحثة).

فروض البحث:

بعد الإطلاع على الدراسات السابقة تقوم الدراسة على الفروض الآتية :

١- لا يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لاختبار مهارات الإبداع الرياضي ككل (ولكل مهارة على حدة) لصالح المجموعة التجريبية.

٢- لا يوجد فعالية لاستخدام استراتيجية الكرسى الساخن في تنمية مهارات الإبداع الرياضي.

إجراءات البحث :

للإجابة عن السؤال الأول :

١- مسح الدراسات السابقة وتتبع الأدبيات التى تناولت مهارات الإبداع الرياضى للإستفادة منها فى إعداد الدراسة النظرية والتجريبية .

٢- إعداد دليل المعلم للوحدة المختارة فى ضوء استخدام استراتيجية الكرسى الساخن وعرضه على

المحكمين للتأكد من صلاحيته .

وللإجابة عن السؤالين الثانى والثالث :

١- إعداد أداة البحث فى صورتها الأولية وعرضها على المحكمين ثم تعديلها فى ضوء آرائهم ثم حساب صدقها وثباتها وهى اختبار مهارات الإبداع الرياضى .

٢- إختيار عينة من تلاميذ الصف السادس الإبتدائى تمثل عينة البحث وتقسيمها إلى مجموعتين إحداهما ضابطة والأخرى تجريبية .

٣- التطبيق القبلى لاختبار مهارات الإبداع الرياضى للتحقق من تكافؤ مجموعتى البحث.

٤- التدريس للمجموعة التجريبية باستخدام استراتيجية الكرسى الساخن والمجموعة الضابطة

تدرس بالطريقة المعتادة .

٥- تطبيق اختبار الإبداع الرياضى بعديًا على المجموعتين التجريبية والضابطة

٦- رصد النتائج ومعالجتها إحصائيًا ومناقشتها وتفسيرها .

٧- كتابة تقرير وتوصيات ومقترحات البحث .

مصطلحات البحث :

استراتيجية الكرسى الساخن:

عرفها قطيط (٢٠١٣، ٧) "بأنها عملية تبادل الأدوار بين المتعلمين بحيث يجلس أكثر من تلميذ فى المجموعة على الكرسى الساخن بهدف المشاركة الفاعلة فى الإجابة والنقاش".

وعرفتها ناجى (٢٠١٨، ١٤) "هى عملية تعاونية بين تلاميذ الصف وبين التلميذ الجالس على الكرسى عن طريق توجيه الأسئلة عليه وخلق جو من النقاش التفاعلى فى أثناء عملية الإجابة على الأسئلة المطروحة".

وتعرفها الباحثة إجرائيًا "بأنها إحدى استراتيجيات التعلم النشط سهلة وشيقة وممتعة وغير مكلفة يقوم فيها المعلم بإختيار أحد التلاميذ ليقوم بالجلوس على الكرسى ثم يجلس باقى تلاميذ الفصل حوله ويطرحون عليه الأسئلة الخاصة بموضوع محدد ثم يقوم التلميذ بالإجابة عليها ، ثم يتبادل التلاميذ الجلوس على الكرسى".

الإبداع الرياضى :

عرفه (Tomoko (2005 , 11 بأنه عملية انتاج قيم جديدة من خلال حل المشكلات بشكل رياضى واجراء العديد من تجارب التخيل والتجربة والخطأ .

وعرفه السيد، صالح (٢٠٠٨، ١٠) "بأنه نشاط عقلى موجه نحو اكتشاف وإنتاج حلول أصيلة للمشكلات الرياضية وتكوين علاقات جديدة تتجاوز العلاقات المعروفة للتلميذ فى موقف رياضى غير نمطى" .

وعرفته البنا(٢٠١١، ١٤٥) "بأنه قدرة الفرد أو الجماعة على الإنتاج الذى يتصف بالجده والأصالة والقيمة للفرد والمجتمع، والقدرة على التطوير وتكوين ارتباطات واكتشاف علاقات جديدة".

وتعرفه الباحثة اجرائيًا بأنه "نشاط ذهنى يجعل التلميذ قادرًا على أن ينظر إلى المشكلات الرياضيه بطريقة مختلفة ويقدم حلول غير نمطية ومتنوعة وجديدة تميزه عن الغير مما يؤدى إلى تحسين وتطوير الأداء ورفع الكفاءة ليكون لديه القدرة على تكوين علاقات رياضية مبتكرة".

الإطار النظرى للبحث:

المحور الأول: استراتيجية الكرسى الساخن (The Hot Seat Strategy)**:**

عرفها Moore(2005,45) :استراتيجية تعتمد على الأنشطة المحفزة وأثناء القيام بهذه الأنشطة يوجه التلاميذ مجموعة من الأسئلة المحددة أو الضرورية المرتبطة بالدرس إلى من يجلس على الكرسى الساخن ويقوم بالإجابة عليها.

عرفها السندى (٢٠١٥، ٧٣٠) : "بأنها إحدى تطبيقات التعلم التى تتضمن مجموعة من الخطوات الإجرائية التى تعتمد على لعب الأدوار فتقوم على تحديد التلميذ الذى يجيب عن الأسئلة الملقاه عليه من قبل زملائه الآخرين بعد تحديد موضوع معين".

عرفها عبد الكريم (٢٠١٦، ١٠) : "بأنها استراتيجية ترتبط بالنقاش والحوار بين التلاميذ ببعضهم ببعض من ناحية وبينهم وبين المعلم ، حيث تسهم فى تنمية مهارات الحوار والإهتمام العلمى لدى التلاميذ".

وتعرفها الباحثة إجرائيًا "بأنها إحدى استراتيجيات التعلم النشط سهلة وشيقة وممتعة وغير مكلفة يقوم فيها المعلم بإختيار أحد التلاميذ ليقوم بالجلوس على الكرسى ثم يجلس باقى تلاميذ الفصل حوله ويطرحون عليه الأسئلة الخاصة بموضوع محدد ثم يقوم التلميذ بالإجابة عليها ، ثم يتبادل التلاميذ الجلوس على الكرسى".

أشكال وطرق استخدام استراتيجية الكرسى الساخن:

وضح كلًا من Lin & Hung (2016), Bell & Linn (2014)، عبدالكريم (٢٠١٦) أن أشكال وطرق استخدام استراتيجية الكرسى الساخن تتمثل فى :

١- الكرسى الساخن للتلميذ :

يختار المعلم أحد التلاميذ بحيث يكون متميز ويتقن موضوع أو محتوى معين ويطلب منه الجلوس على الكرسى ، ويكون الكرسى فى منتصف قاعة الدراسةوبقية التلاميذ يحيطون به ويعرضون عليه الأسئلة ثم يقوم بالإجابة على أسئلة زملائه ويجب ألا تكون إجابات الأسئلة بكلمة واحدة.

٢- الكرسى الساخن للمعلم :

يقوم المعلم بالجلوس على الكرسى بهدف تشجيع التلاميذ على تكوين وطرح الأسئلة ويكون الكرسى فى المنتصف والتلاميذ يحيطون بالمعلم ، والمعلم يشجعهم على طرح الأسئلة ذات الإجابات المفتوحة ويقوم بالإجابة عليها.

٣- الكرسى الساخن فى نظام المجموعات:

يقسم المعلم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة (٥- ٦ تلاميذ فى المجموعة) بعد قراءتهم للدرس ، أو يقسم الدرس إلى فقرات بحيث كل تلميذ بفقرة معينة. يجلس أولًا تلميذ متطوع من كل مجموعة فى الكرسى الساخن فى المنتصف والبقية يحيطون به. يوجهون إليه أسئلة مفتوحة إما عن الدرس أو الفقرة التى يختص بها الجالس فى الكرسى الساخن. والتلاميذ يتبادلون الأدوار فيما بينهم بعد تشجيع المعلم لهم. ودور المعلم يكون مراقبة وتوجيه التلاميذ .

وقد استخدمت الباحثة الشكل الأول والثانى لسهولة استخدامهم داخل حجرة الدراسة ومناسبتهم للمرحلة العمرية، وحتى يتمكن جميع التلاميذ من المشاركة داخل العملية التعليمية.

خطوات استراتيجية الكرسى الساخن:

أشار كلًا من Baum &Owen (2014) ، على (٢٠١٦)، الحربى (٢٠١٩) أن أهم خطوات استراتيجية الكرسى الساخن كما يلى :

١- يقوم المعلم والتلاميذ بتغير وضع المقاعد أو الكرسى فى حجرة الدراسة بشكل دائرى ووضع الكرسى الساخن فى مركز الدائرة.

٢- يختار المعلم أحد التلاميذ الذى يتميز بإتقان موضوع أو محتوى معين بالجلوس على الكرسى.

٣- يطرح التلاميذ الأسئلة ويجيب التلميذ الجالس على الكرسى على أسئلة زملائه ،ويفضل أن لا تكون الأسئلة إجاباتها بكلمة واحدة بل أسئلة متعددة الإجابات أو مفتوحة.

٤- ويمكن جلوس المعلم على الكرسى لتشجيع التلاميذ على تكوين الأسئلة وطرحها على المعلمويشجعهم على الأسئلة المفتوحة.

٥- ثم يقوم التلاميذ بتبادل الأدوار والجلوس على الكرسى الساخن بالتتابع لإعطاء الفرصة لمشاركة الجميع.

٦- كما يمكن استخدام الكرسى الساخن فى نظام المجموعات كالتالى.

٧- يقسم المعلم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة من (٥- ٦) تلاميذ بعد قراءة ومناقشة الدرس ثم يختص كل تلميذ بفقرة معينة.

٨- يجلس أولًا تلميذ متطوع من كل مجموعة على الكرسى الساخن فى المنتصف وباقى التلاميذ يحيطون به. بحيث يوجهون إليه أسئلة مفتوحة عن الدرس والفقرة التى يختص بها الجالس على الكرسى الساخن.

٩- ثم يتبادل التلاميذ الأدوار فيما بينهم ،بحيث يجلس أكثر من تلميذ فى المجموعة على الكرسى .

القواعد المنظمة لاستراتيجية الكرسى الساخن:

رأى السندى (٢٠١٥) أن أهم القواعد المنظمة التى يجب على التلميذ الإلتزام بها عندما يجلس على الكرسى الساخن هى:

١- يتم تبليغ التلميذ عندما يجلس على الكرسى الساخن بأنه سوف يُعرض عليه ثلاث أسئلة من حقه الإجابة أو التمرير وبعد ذلك ينتقل ويأتى تلميذ آخر.

٢- استخدام دائمًا الأسئلة المفتوحة بعد إعطاء مقدمة.

٣- مشاركة وتفاعل جميع التلاميذ داخل حجرة الدراسة.

الأهمية التربوية لاستخدام استراتيجية الكرسى الساخن فى تدريس الرياضيات:

اتفق كل من Fowler (2016)، Solis &Turner (2016)، الصادق (٢٠١٩) على أن الأهمية التربوية لاستخدام استراتيجية الكرسى فى تدريس الرياضيات تتمثل فى:

١- تحث التلاميذ على لعب الأدوار والعمل معًا فى مجموعات وتبادل ما لديهم من تعبيرات إبداعية بطريقة تفاعلية.

٢- تشجيع التلاميذ على مناقشة الإتجاهات العامة ومشاركة المعلومات.

٣- تساعد التلاميذ على تبادل النقاش مع بعضهم البعض.

٤- تعمل على تنمية مهارات الإستقصاء العلمى لدى التلاميذ عن طريق الأسئلة والإجابات.

٥- تنمى قدرة التلاميذ على التحدث والإستماع والإبداع.

٦- تساعد التلاميذ على زيادة تحصيلهم والإحتفاظ بالمعلومات لفترة زمنية طويلة تساعد على بقاء أثر التعلم.

٧- تقضى على الملل والرتابة وتزيد من إنتباه التلاميذ.

٨- تدعم الثقة بالنفس وتزيد من قدرتهم على التعلم بأنفسهم.

٩- تضيف عنصر الجذب والتشويق والمتعة للعملية التعليمية.

ويتضح مما سبق أن استراتيجية الكرسى الساخن تعد إحدى استراتيجيات التعلم النشط التى يمكن تطبيقها فى مجال الرياضيات حيث أنها قد تساعد التلاميذ على التفاعل والمشاركة فى العملية التعليمية وتمنح التلميذ فرصة إيجابية

للمناقشة وطرح الأسئلة وتبادل الأدوار والتخلص من صعوبة التعلم وإدخال الإثارة والتشويق والمتعة والراحة النفسية لترسيخ المعارف العلمية والقيم الأخلاقية وتنمية القدرة على إدارة المشكلات وإتاحة فرصة للإبداع ،حيث تقوم على المناقشة وطرح العديد من التساؤلات والإجابات المفتوحة، والإحتفاظ بها لفترة طويلة، والإستفادة من الدروس والمهارات فى الحياة العملية، ولذلك تحاول الباحثة استخدام استراتيجية الكرسى الساخن فى تدريس الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية لتنمية الإبداع الرياضى.

الإجراءات اللازمة لتنفيذ استراتيجية الكرسى الساخن لتدريس الرياضيات:

تقوم استراتيجية الكرسى الساخن فى إطار مجموعة من الإجراءات التدريسية أشار إليها كل من **سعادة وآخرون (٢٠١١) ،Lisa (2013) ، أبو الحديد (٢٠١٣).**

١- تحديد محتوى الدرس والمفاهيم الرياضية التى سوف يتم تطبيقها باستخدام استراتيجية الكرسى الساخن.

٢- تحديد أهداف الدرس ومستوى التلاميذ.

٣- وضع قواعد النشاط بصورة واضحة ومناسبة لبيئة التعلم.

٤- اختيار الأدوات المناسبة والمكان المناسب وتحديد الزمن اللازم لتنفيذ النشاط.

٥- عرض النشاط على التلاميذ وشرح طريقة تنفيذه لهم.

٦- اختيار التلاميذ المشاركين فى النشاط.

٧- دعم المعلم للتلاميذ بتشجيعهم على المناقشة ،وتنشيط خلفيتهم المعرفية من خلال طرح أسئلة تربط بين الدرس الحالى وما تعلموه سابقاً.

٨- تنفيذ النشاط بمشاركة المعلم والتلاميذ وتدوين ما تم التوصل إليه من معلومات لكى يستعينوا بها أثناء حل التمارين التى يكلفهم بها المعلم.

٩- تقويم النشاط فيما يتعلق بمدى اسهامه فى تحقيق أهداف الدرس وإيجاد طرق مختلفة للحل.

١٠- المراجعة المستمرة والتغذية الراجعة.

ويتضح مما سبق أن تلك الإجراءات مرنة وقابلة للتغيير والتعديل لتحقيق الهدف بما يتناسب مع قدرات وإمكانيات التلاميذ والبيئة المحيطة ،وقد تعد استراتيجية الكرسى الساخن من أنسب استراتيجيات التدريس خاصةً فى الرياضيات للمرحلة الإبتدائية لأنها تقدم المفاهيم والتعميمات من خلال تجسيدها مما يساعد على تذكرها.

وفى ضوء ما سبق ذكره تعد الرياضيات وسطًا مناسبًا لتنمية مهارات الإبداع الرياضى من خلال استخدام استراتيجيات تدريسية تعمل على إنتاج أفكار جديدة ،وتوسيع الآفاق لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية ،حيث أن المرح يساعد على تكوين الشخصية والإستقلال وتنمية عادات التفكير ومهارات النقد وحل المشكلات من خلال المواقف الرياضية التى تهدف إلى التعلم واللعب معًا ،وتنظيم المنهج حول عملية الإبداع يساعد على التفكير السليم وإنتاج عقل ناضج يبدع ويبتكر حلول جديدة للمشكلات الرياضية ،وينتج أفكار جديدة وحلول متنوعة تساعد على حل المشكلات الرياضية.

المحور الثانى : الإبداع الرياضى :

أشار (2021) Demirtas أن إدراك المعلمين لقدرة التلاميذ على الابداع الرياضى أمر ضرورى للعمل على توعيتهم ،وضبط استخدام مهاراتهم لتحقيق الإبداع وتحويل أى فكرة إلى منتج متطور يتيح ظهور أفكار جديدة.

وأكد Linor (2019) أن المفكرين المبدعين يستخدمون التفكير الإيجابى النقدى حيث تتميز أفكارهم بالمرونة لخلق أفكار جديدة تساعدهم على توليد حلول متعددة وفريدة لمشكلة رياضية ليس لها حل تتم بالإعتماد على مهارات الطلاقة والمرونة والأصالة.

تعريفات الإبداع الرياضى:

تعددت تعريفات الإبداع الرياضى ومنها :

وأشار بهاراث Bharath (2014 ,15) أن الإبداع هو القدرة على القيام بعمل جديد وأصيل ،وهو العملية التى تنتج حلولًا غير عادية لمسألة ما.

كما عرفته عبدالمحسن (٢٠١٦ ،٣٩) "بأنه سلوك عقلى للمتعلم يخرج به عن المألوف فى التفكير لإيجاد حلول متنوعة غير نمطية للمشكلات والتمارين المعروضة عليه وإنتاج علاقات رياضية أصيلة ومختلفة مع التعميم فى مواقف رياضية مشابهة".

وعرفه **Eveline (2019 ,224)** بأنه الوصول إلى حل جديد وهادف ،وأنه العملية التى ينتج عنها حل غير عادى لمشكلات رياضية معينة من خلال دمج المفاهيم الرياضية المختلفة.

من خلال ما تم عرضه من تعريفات يتضح أن الإبداع الرياضى هو إبتكار أفكار جديدة وحلول متنوعة تتسم بالخروج عن المألوف والنمطية فى حل المشكلات الرياضية ،ويساهم فى عمل ارتباطات وعلاقات جديدة من خلال ربط المفاهيم السابقة بالمفاهيم الجديدة ،مما يوفر مناخ تربوى جيد وفعال يساعد التلاميذ على حل أسئلة مفتوحة تستدعى إجابات متنوعة.

وتعرفه الباحثة بأنه "نشاط ذهنى يجعل التلميذ قادرًا على أن ينظر إلى المشكلات الرياضية بطريقة مختلفة ويقدم حلول غير نمطية ومتنوعة وجديدة تميزه

عن الغير مما يؤدى إلى تحسين وتطور الأداء ورفع الكفاءة ليكون لديه القدرة على تكوين علاقات رياضية مبتكرة".

مهارات الإبداع الرياضى :

أشار كل من **الرابغى (٢٠١٣)، على (٢٠١٨)** أن المهارات الإبداعية تركزعلى القدرات العقلية التى يمكن التعرف عليها من خلال :

١- **الطلاقة (Fluency)** هى القدرة على إنتاج أكبر عدد من الأفكار الإبداعية. فالشخص المبدع شخص متفوق من حيث كمية الأفكار التى يقترحها حول مشكلة معينة فى وقت ثابت بالمقارنة بغيره، أى أنه على درجة مرتفعة من القدرة على سيولة الأفكار وسهولة توليدها.

٢- **المرونة (Flexibility)** هى القدرة على تغير الحالة الذهنية بتغير الموقف ،فيجب أن يكون الشخص المبدع على درجة مرتفعة من المرونة والتلون العقلى ،حتى يكون الشخص قادرًا على تغيير حالته العقلية لكى تتناسب مع تعقد الموقف الإبداعى ،ويمكن التعبير عن المرونة بمظهرين هما :

١. المرونة التلقائية : يعطى التلميذ تلبقائيا عددًا متنوعًا من الحلول لا تنتمى إلى فئة أو مظهر واحد وإنما تنتمى إلى عدد متنوع ،أى الإبداع فى أكثر من إطار أو شكل.

٢. المرونة التكيفية : تحتاج لتعديل مقصود فى الحلول لكى تتفق مع الحل السليم وبالتالى نصل للسلوك المناسب لمواجهة موقف أو مشكلة معينة.

٣- **الأصالة (Originality)** أى أن التلميذ لا يكرر أفكار المحيطين به ،فتكون الأفكار التى يولدها جديدة وليست تقليدية ولابد أن تكون هذه الأفكار متميزة ولا تكرر الأفكار الشائعة.

٤- **الحساسية للمشكلات (Sensitivity to problems)** قدرة التلميذ على رؤية الكثير من المشكلات فى الموقف الواحد فهو يعى الأخطاء ،ونواحى النقص والقصور ،ويحس بالمشكلات إحستاسًا مرهفًا ويفهم الغموض المحيط بالمشكلة.

٥- **التفاصيل (Details)** عبارة عن مساحة الخبرة والوصول إلى أفكار جديدة من خبرات سابقة لدى المتعلم وهى القدرة على إضافة تفاصيل جديدة ومتنوعة لفكرة وحل المشكلة.

ووضح كل من **عز الدين (٢٠٠٨) ، عبد العزيز (٢٠١٤)** أن مهارات الإبداع الرياضى تتمثل فى :

١. الخروج من نمطية التفكير فى الرياضيات.
٢. تكوين وطرح مشكلات رياضية.
٣. إنتاج علاقات رياضية جديدة.
٤. التعميم فى مواقف رياضية خاصة.
٥. توظيف الأفكار الرياضيةفى تطبيقات جديدة.
٦. تقويم النتائج ثم التوصل إليها.
٧. تكوين علاقات رياضيةتتصف بالمرونه والبعد عن الجمود.
٨. توظيف المعرفة والخبرات الرياضية للتوصل إلى القدرات الإبداعية.

ومن خلال ما سبق سوف تقوم الباحثة بتناول بعض مهارات الإبداع الرياضى التى يمكن تنميتها لتلاميذ المرحلة الإبتدائية من خلال استراتيجية الكرسى الساخن وهى :

١- حل مشكلات رياضية غير نمطية (الأصالة).
٢- حل مشكلات رياضية مفتوحة تستدعى إجابات متنوعة (الطلاقة).
٣- حل مشكلات رياضية ذات مطلوب محدد يمكن الوصول له بأكثر من طريقة (المرونة).

جدول (١) قائمة مهارات الإبداع الرياضى الرئيسية والفرعية

المهارة الرئيسية	المهارات الفرعية
حل مشكلات رياضية مفتوحة تستدعى إجابات متنوعة (الطلاقة).	١- أن يستطيع التلميذ إنتاج أكبر عدد من الحلول عند تبسيط النسبة. ٢- أن يتبع التلميذ خطوات منظمة لحل المشكلة باستخدام خواص النسبة. ٣- أن يجمع التلميذ البيانات التى تساعده على حل المشكلة. ٤- أن يوظف التلميذ ما تعلمه لحل مشكلات مفتوحة. ٥- أن يتمكن من تحديد أخطاءه بعد مراجعة حل المشكلة.
حل مشكلات رياضية غير نمطية (الأصالة).	١- أن يعبر التلميذ عن فهمه للمشكلة لطرح حلول غير شائعة لإيجاد النسبة بين ثلاثة أعداد. ٢- أن يستطيع التلميذ فهم مشكلات غير معتادة لحل تمارين متنوعة على النسبة. ٣- أن يتمكن من إنتاج علاقات جديدة يستطيع الربط بينها. ٤- أن يستطيع تنظيم أفكاره بطريقة واضحة. ٥- أن يتوصل إلى حلول غير مألوفة. ٦- أن يتعرف على الأفكار الجديدة ويتذكرها.
حل مشكلات رياضية ذات مطلوب محدد يمكن الوصول له بأكثر من طريقة (المرونة).	١- أن يقدم التلميذ أكثر من طريقة للحل. ٢- أن ينوع التلميذ فى طرق الحل المستخدمة. ٣- أن يعيد صياغة المشكلة للوصول للحل بطرق مختلفة. ٤- أن يستفيد من معلوماته السابقة لتنوع الحلول.

دور المعلم فى تنمية مهارات الإبداع الرياضى لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية.

حدد كل من **خطاب (٢٠٠٧)، السيد (٢٠١٣) ، Jonni (2016)** دور المعلم فى تنمية مهارات الإبداع الرياضى من خلال :

١- إدراك أن الإبداع من أهم أهداف تعليم وتعلم الرياضيات.

٢- تنمية حب الإستطلاع لدى التلاميذ.

٣- تقديم المسائل والتدريبات ذات الحلول الجديدة التى تنمى الإبداع والإبتعاد عن التدريب الروتينى.

٤- عرض مواقف رياضية محيرة تزيد من حماس التلميذات لحلها.

٥- تقديم أسئلة مفتوحة النهايات.

٦- مساعدة التلميذات على المشاركة الفعالة فى مناقشة الأفكار الرياضية.

٧- تقديم الرياضيات فى إطار متكامل مع المواد الدراسية الأخرى.

ومما سبق ذكره ترى الباحثة أنه من الضرورى تنمية الإبداع الرياضى ،لأنه يساعد فى التوصل إلى مكونات البنية المعرفية من حقائق ومفاهيم وتعميمات وقواعد وقوانين ونظريات ،والتى تساهم فى حل المواقف الرياضية وذلك من خلال عمل المعلم على :

١- تنظيم المنهج حول عملية الإبداع.

٢- توفير الإمكانيات ومصادر التعلم اللازمة.

٣- إعطاء الوقت الكافى لممارسة الأنشطة الإبداعية.

٤- تشجيع تكوين الشخصية والإستقلالية فى التفكير.

٥- تنمية عمليات التحليل والنقد وحل المشكلات من خلال مواقف مناسبة.

٦- تطوير أساليب التقويم باستخدام الأسئلة المتباعدة مفتوحة لنهاية.

دور المتعلم فى تنمية مهارات الإبداع الرياضى لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية.

أشار ناصر (٢٠١٩) إلى أن دور المتعلم يتمثل فى:

١- يكون لديه القدرة على المشاركة الحقيقية فى الخبرات التعليمية واحترام آراء الآخرين، وتقدير قيم تبادل الأفكار.

٢- يتغير دور التلميذ من سلبى ومتلقى إلى متفاعل ومهتم بعملية التعليم والتعلم مما يجعل عملية التعلم عملية محببة للتلميذ ومشارك فيها.

٣- يبحث عن المعلومة بنفسه من المصادر المختلفة.

٤- يكون لديه القدرة على المناقشة وإدارة الحوار وطرح الأسئلة بحيوية ونشاط.

أهمية تنمية مهارات الإبداع الرياضى لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية.

حدد كلًا من **دياب (٢٠١٦)** ،**Sholan (2019)** أن أهمية الإبداع الرياضى تتمثل فى إدراك وظيفة الرياضيات فى الحياة اليومية ،وتنمية الاتجاه الإيجابى نحوها.

١- تنمية عمليات التفكير للحصول على حلول جديدة ،وابتكار حلول متعددة من خلال اختلاف الرؤية لمعالجة المشكلات الرياضية

٢- تطوير الذات وزيادة الثقة بالنفس.

٣- الخروج عن النمطية فى التفكير وتطوير أفكار جديدة.

٤- تنظيم الأفكار وكيفية استدعائها واستخدامها فى حل المشكلات الرياضية.

الطريقة والإجراءات

متغيرات البحث:

أ) **المتغير المستقل:** يتمثل فى تدريس الرياضيات وفق استخدام استراتيجية الكرسى الساخن.

ب) **المتغير التابع:** ويتمثل فى: الإبداع الرياضى

منهج البحث:

أ) **المنهج الوصفى:** وذلك من خلال الإطلاع على الدراسات السابقة الخاصة بمتغيرات البحث وتحديد مهارات الإبداع الرياضى.

ب) **المنهج التجريبى:** ذو التصميم شبه التجريبى القائم على تقسيم عينة البحث لمجموعتين تجريبية تدرس باستخدام استراتيجية الكرسى الساخن ومجموعة ضابطة تدرس باستخدام الطريقة المعتادة.

إعداد مواد البحث:

وتتمثل فى دليل المعلم فى صورته الأولية وفقاً لاستراتيجية الكرسى الساخن حيث تم إعداد صياغة محتوى الوحدة الأولى (النسبة) للصف السادس الإبتدائى الفصل الدراسى الأول من أجل توضيح كيفية تدريس الوحدة باستخدام استراتيجية الكرسى الساخن.

ضبط الدليل:

بعد إعداد دروس الدليل، تم التحقق من صدق وصلاحية الدليل فى تحقيق أهدافه من خلال عرضه على مجموعة من السادة المحكمين المتخصصين فى مجال المناهج وطرق تدريس الرياضيات، وذلك لإبداء الرأى حول الآتى:

- مدى مناسبة الأهداف التعليمية لكل درس.
- مدى ارتباط الأهداف السلوكية لكل درس بالهدف العام للدليل وهو تنمية مهارات الإبداع الرياضى.
- مناسبة المحتوى العلمى للدليل لمستوى تلاميذ الصف السادس الإبتدائى.
- مناسبة الأنشطة التعلميمية المستخدمة لتنمية مهارات الإبداع الرياضى.
- وفى ضوء آراء السادة المحكمين تم إجراء التعديلات المطلوبة.

إعداد ادوات البحث :

اختبار الإبداع الرياضى :

بعد الإطلاع على الأدب التربوى قامت الباحثة بتصميم اختبار الإبداع الرياضى فى صورته الأولية، حيث قامت بالإطلاع على بعض الدراسات والأبحاث مثل عبدالفتاح(٢٠٠٨)، عبدالمحسن(٢٠١٦)، الفطايرى(٢٠٢٠).

تحديد الهدف من الإختبار:

إن الهدف الأساسى من هذا الإختبار هو قياس مهارات الإبداع الرياضى لدى تلاميذ الصف السادس الإبتدائى والمتمثلة فى: (حل مشكلات رياضية مفتوحة تستدعى إجابات متنوعة (الطلاقة) – حل مشكلات رياضية غير نمطية (الأصالة) – حل مشكلات رياضية ذات مطلوب محدد يمكن الوصول له بأكثر من طريقة (المرونة))

صياغة مفردات الإختبار

وقد تم صياغة مفردات الإختبار فى صورة أسئلة مقالية عددها (٢٢) سؤالًا وبذلك تضمنت المهارو الأولى (٨) أسئلة والمهارة الثانية (٧) أسئلة والمهارة الثالثة (٧) أسئلة وبذلك تكونت الصورة الأولية لاختبار الإبداع الرياضى.

عرض الإختبار على مجموعة من المحكمين :

تم عرض الإختبارفى صورته الأولية على مجموعة من السادة المحكمين (تخصص مناهج وطرق تدريس الرياضيات) وذلك للإبداء الرأى حول مدى صحة الصياغة اللغوية والرياضية لمفردات الإختبار، ومدى ارتباط كل مفردة بالمهارة التى وضعت لقياسها، ومدى مناسبة الإختبار لمستوى تلاميذ المرحلة الإبتدائية، وفى ضوء آراء المحكمين تم إجراء تعديل فى صياغة بعض الأسئلة لزيادة ارتباط الأسئلة

بالمهارات التى وضعت لقياسها، إلى أن أصبح الإختبار صالحاً للتطبيق على تلاميذ الصف السادس الإبتدائى.

التجربة الإستطلاعية للإختبار:

تم تطبيق الإختبار على عينة إستطلاعية من التلاميذ عددها (٤٠) تلميذًا من تلاميذ الصف السادس الإبتدائى بمدرسة (بهنباى الإبتدائية رقم ٤) بإدارة غرب الزقازيق التعليمية بخلاف عينة البحث فى العام الدراسى (٢٠٢٠- ٢٠٢١)، وبحساب صدق الإتساق الداخلى للإختبار يتضح أن قيم معامل الإرتباط دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، (٠,٠٥) وبالتالى فهى مقبولة، وتم حساب ثبات الإختبار باستخدام معادلة الفا لكرونباك، وباستخدام طريقة التجزئة النصفية بلغ معامل ثبات الإختبار (٠,٧٩١) وهو معامل دال إحصائيًا ويدعو للثقة فى صحة النتائج.

الصورة النهائية لاختبار الإبداع الرياضى:

من خلال الإجراءات السابقة تأكد للباحثة ثبات وصدق الإختبار وصلاحيته لقياس مهارات الإبداع الرياضى لدى تلاميذ الصف السادس الإبتدائى، وبذلك أصبح الإختبار صالحاً للتطبيق، وقد اشتمل الإختبار على (٢٢) سؤالًا والدرجة النهائية من (٤٤) والزمن اللازم للإجابة (٩٠) دقيقة.

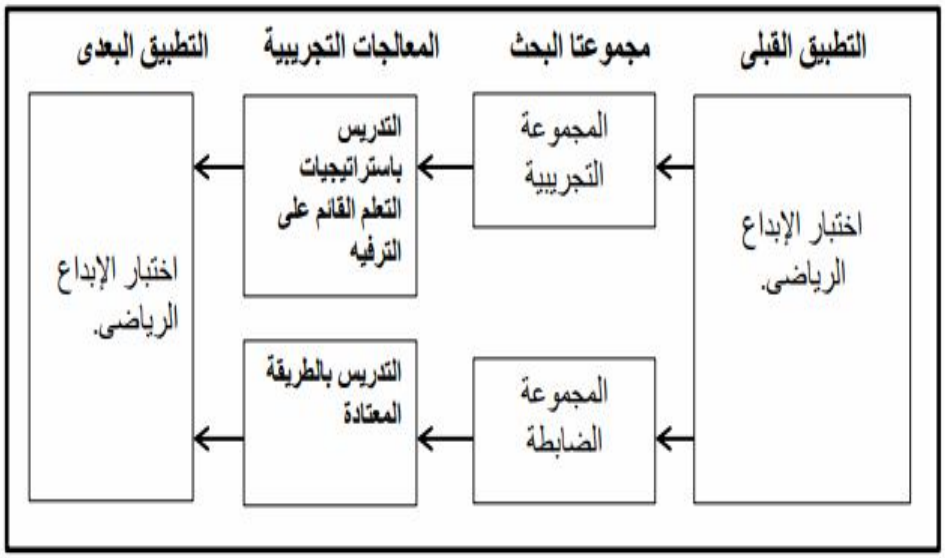
عينة البحث:

تكونت عينة البحث النهائية من (٨٠) تلميذًا من تلاميذ الصف السادس الإبتدائى بمدرسة بهنباى الإبتدائية رقم (٤) التابعة لإدارة غرب الزقازيق التعليمية ثم تقسيمهم إلى مجموعتين، المجموعة الأولى وهى المجموعة التجريبية وتتكون من (٤٠) تلميذًا (وهى التى تدرس باستخدام استراتيجية الكرسى الساخن فى تدريس الرياضيات)، والمجموعة الثانية وهى الضابطة وتتكون من (٤٠) تلميذًا درسو بالطريقة المعتادة، وقد استخدمت بيانات هذه العينة فى التحقق من فروض البحث.

التصميم التجريبى للبحث:

ينتمى هذا البحث إلى فئة الأبحاث شبه التجريبية التى يتم فيها دراسة أثر عامل تجريبى أو أكثر على عامل آخر تابع أو أكثر؛ ولهذا تم استخدام أحد تصميمات المنهج التجريبى، وعلى نحو أكثر تحديداً: التصميم المعروف بتصميم القياس القبلى والبعدى لمجموعتين إحداهما: تجريبية، والأخرى: ضابطة، والشكل الآتى يوضح التصميم التجريبى للبحث:

شكل (٢) التصميم التجريبى المستخدم فى البحث.



ضبط متغيرات البحث:

- **المستوى الثقافى والاقتصادى:**

حيث أن مجموعتى البحث من نفس المدرسة، مما يمثل مؤشرًا على تقارب مستواهم الثقافى والإقتصادى، ومن ثم يمكن اعتبار أن المجموعتين متكافئتان فى هذا المتغير.

- **العمر الزمنى:**

من خلال الاطلاع على بيانات التلاميذ بالإدارة المدرسية الخاصة بكل مجموعة على حدة وجد أن العمر الزمنى للتلاميذ يتراوح ما بين (١٢- ١٣) سنة، ومن ثم يمكن اعتبار أن المجموعتين متكافئتان فى هذا المتغير.

- للتحقق من تكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية فى اختبار مهارات الإبداع الرياضى تم تطبيقه قبليًّا على مجموعتى البحث واتضح من خلال استخدام اختبار (ت) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة فى جميع مهارات الإختبار والدرجة الكلية للإختبار مما يدل على تكافؤ مجموعتى التلاميذ.

نتائج البحث:

عرض النتائج المتعلقة بقياس الإبداع الرياضي

ينص الفرض الأول على أنه " لا يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لاختبار مهارات الإبداع الرياضي.

وللتحقق من صحة هذا الفرض، وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة بعدياً ، فقد تم استخدام اختبار (ت) (t-test) للمجموعات المستقلة عن طريق حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية والمعروفة ببرنامج (Spss V.19)، والتي يحددها الجدول التالي :

جدول (٢) نتائج اختبار النسبة التائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي فى اختبار مهارات الإبداع الرياضي

المهارة	القياس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الفرق بين القياسين	الخطأ المعياري للفرق	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
حل مشكلات رياضية مفتوحة تستدعى إجابات متنوعة (الطلاقة)	الضابطة	٤٠	٦,٦٧	١,٢٤	٥,٦٢	٠,٤١٦	١٣,٥١	٠,٠١
	التجريبية	٤٠	١٢,٣٠	٢,٣٢				
حل مشكلات رياضية غير نمطية (الأصالة)	الضابطة	٤٠	٥,٢٧	١,٣٣	٥,٣٧	٠,٣٨٦	١٣,٩١	٠,٠١
	التجريبية	٤٠	١٠,٦٥	٢,٠٤				
حل مشكلات رياضية ذات مطلوب محدد يمكن الوصول له بأكثر من طريقة (المرونة)	الضابطة	٤٠	٣,٠٠	١,٥١	٧,٢٠	٠,٤٥٠	١٦,٠٠	٠,٠١
	التجريبية	٤٠	١٠,٢٠	٢,٤١				
الدرجة الكلية لاختبار الإبداع الرياضي	الضابطة	٤٠	١٤,٩٥	٢,٣٧	١٨,٢٠	٠,٨٦٧	٢٠,٩٩	٠,٠١
	التجريبية	٤٠	٣٣,١٥	٤,٩٤				

القيمة الجدولية عند مستوى الدلالة (٠,٠١) وبدرجة حرية ٧٨= ٢,٤٢ ، وعند (٠,٠٥) = ١,٦٧

يتضح من الجدول السابق(٢) : أن قيمة (ت) دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) و أن متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي بلغ (٣٣,١٥) في الدرجة الكلية ، وبلغ (١٢,٣٠، ١٠,٦٥ ،١٠,٢٠) في المهارات الفرعية ، بينما بلغ متوسط الدرجات للمجموعة الضابطة (١٤,٩٥) في الدرجة الكلية ، وبلغ في المهارات الفرعية (

٦,٦٧ ، ٥,٢٧ ، ٣,٠٠)، وأن قيمة النسبة التائية المحسوبة (٢٠,٩٩) للدرجة الكلية ، وبلغت (١٣,٥١، ١٣,٩١ ، ١٦,٠٠) في المهارات الفرعية أكبر من الجدولية عند مستوى (٠,٠١) حيث تبلغ (٢,٤٢) ، مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائياً في جميع المهارات ، وهذا يعد مؤشراً على تفوق المجموعة التجريبية في القياس البعدي لاختبار مهارات الإبداع الرياضي.

وعليه يتم رفض الفرض الصفرى وقبول الفرض البديل الذى ينص على أنه يوجد فرق دال إحصائيًّا بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية فى القياس البعدى لاختبار مهارات الإبداع الرياضى ككل (ولكل مهارة على حدة) لصالح المجموعة التجريبية.

ينص الفرض الثالث على أنه : لا يوجد فاعلية لاستخدام استراتيجية الكرسى الساخن في تنمية مهارات الإبداع الرياضي.

وللتحقق من صحة الفرض تم حساب متوسط الدرجات القبلية والبعدية، وحجم التأثير(d) لـ Cohen ومربع إيتا (η^2) للتدريس المقترح على لاستراتيجية الكرسى الساخن فى تنمية مهارات الإبداع الرياضي. قبل تعرضهم للتدريس المقترح وبعده، وذلك بهدف معرفة مدى فاعلية التدريس فى تنمية مهارات الإبداع الرياضي ، ويوضح الجدول التالى النتائج التى توصل إليها الباحث.

جدول (٤) حجم الاثر لفاعلية التدريس

لمجموعة الدراسة في تنمية مهارات الإبداع الرياضى.

المهارة	القياس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	حجم الاثر مربع إيتا (η^2)	حجم الاثر لـ Cohen (d)
حل مشكلات رياضية مفتوحة تستدعى إجابات متنوعة (الطلاقة)	القبلي	٤٠	٥,٥٢	٢,٠٣	١٤,٤٩	٠,٨٤	٣,١١
	البعدي	٤٠	١٢,٣٠	٢,٣٢			

المهارة	القياس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	حجم الاثر مربع إيتا (η^2)	حجم الاثر Cohen لـ (d)
حل مشكلات رياضية غير نمطية (الأصالة)	القبلي	٤٠	٣,٦٠	١,٨٣	١٧,٩٨	٠,٨٩	٤,٠٦
	البعدي	٤٠	١٠,٦٥	١,٦٣			
حل مشكلات رياضية ذات مطلوب محدد يمكن الوصول له باكثر من طريقة (المرونة)	القبلي	٤٠	١,٥٥	١,٦٣	٢٤,٣٦	٠,٩٠	٤,٢١
	البعدي	٤٠	١٠,٢٠	٢,٤٠			
الدرجة الكلية لاختبار الإبداع الرياضي	القبلي	٤٠	١٠,٦٧	٢,٧٠	٢٨,٦٩	٠,٩٤	٥,٦٤
	البعدي	٤٠	٣٣,١٥	٤,٩٤			

يتضح من الجدول أن قيمة مربع إيتا (η^2) للدرجة الكلية بلغت (٠,٩٤)، وقد تراوحت قيمة مربع إيتا على المهارات الفرعية (٠,٨٤، ٠,٩٠) ، وهذه القيم تدل على أن نسبة كبيرة من الفروق تعزى إلى التدريس على استراتيجية الكرسى الساخن. حيث يري كوهين (Cohen ، ١٩٧٧) أن التأثير الذي يفسر (من ١٥٪ فأكثر) من التباين الكلي لأي متغير مستقل على المتغيرات التابعة يعد تأثيراً كبيراً (أبوحطب وصادق،١٩٩١: ٤٣٨ - ٤٤٣).

وعليه يتم رفض الفرض الصفرى وقبول الفرض البديل الذى ينص على أنه يوجد فعالية لاستخدام استراتيجية الكرسى الساخن فى تنمية مهارات الإبداع الرياضى، وبذلك يمكن القول بأن استراتيجية الكرسى الساخن أظهرت فاعليتها فى تنمية مهارات الإبداع الرياضى لدى عينة البحث التجريبية.

تفسير النتائج:

أظهرت النتائج كما يتضح من العرض السابق تفوق المجموعة التجريبية الذين درسوا وحدة(النسبة) باستخدام استراتيجية الكرسى الساخن على المجموعة الضابطة الذين درسو بالطريقة المعتادة، حيث دلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى اختبار الإبداع الرياضى لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

ويمكن تفسير النتائج السابقة وإرجاعها إلى أن استخدام استراتيجية الكرسى الساخن ساهم فى:

١) تنظيم معرفة التلاميذ وتحقيق الترابط بين الأفكار المختلفة بحيث يصبح تعلم التلاميذ ذا معنى، وأكثر متعة ومرح وتشويق.

٢) تحقيق تفاعل كبير بين كل فئات التلاميذ فى جميع الأنشطة التى تم عرضها خلال تدريس الوحدة.

٣) جعل التلاميذ أكثر حيوية ونشاطاً فى اكتسابهم كيفية التعامل مع الأعداد ومعالجة العمليات عليها وإمكانية التفكير بمرونة فى حل بعض المشكلات الرياضية المرتبطة بالنسبة وبواقع حياتهم، مما مكن التلاميذ من مهارات الإبداع الرياضى وبناء معنى لما يتعلمونه.

٤) الكشف عن قدرة التلاميذ على حل المشكلات الرياضية المفتوحة وتقديم أكثر من إجابة صحيحة ومختلفة عن إجابات الآخرين،

٥) تنمية روح التعاون من خلال العمل فى مجموعات.

توصيات البحث:

فى ضوء ما توصلت إليه الباحثة من نتائج فى البحث تقدم التوصيات التالية:

١) مراعاة حاجات وميول التلاميذ حسب خصائصهم العمرية فى تدريس مادة الرياضيات.

٢) ضرورة توظيف استراتيجية الكرسى الساخن فى تعلم الرياضيات من قبل المعلمين والمشرفين لتحقيق العديد من الأهداف التربوية العلمية، وما لها من أثر إيجابى فى تنمية مهارات الإبداع الرياضى.

٣) تضمين كتب الرياضيات بالأنشطة والتدريبات لتنمية مهارات الإبداع الرياضى.

٤) ابتكار استراتيجيات جديدة تراعى حب التلاميذ لمادة الرياضيات وإدخال المتعة والمرح على العملية التعليمية.

٥) ضرورة تدريب المعلمين أثناء الخدمة على توظيف استراتيجية الكرسى الساخن فى تعليم مادة الرياضيات، وخاصة تلاميذ المرحلة الإبتدائية.

٦) عقد برامج تدريبية للباحثين فى مجال الرياضيات لتدريبهم على كيفية بناء محتوى الرياضيات فى ضوء استراتيجية الكرسى الساخن فى جميع المراحل التعليمية.

٧) توفير بيئة تعليمية تتميز بالمرونة وتتيح فرصة للتفاعل بين المعلم والتلاميذ.

٨) توجيه المعلم لجعل التلاميذ محورًا للعملية التعليمية ينظر إليه باحترام وأنه شخص ذو قيمة قادر على تحقيق النجاح.

٩) توفير مشكلات ومواقف حياتية فى المقررات الدراسية المختلفة يمكن من خلالها تدريب الطلبة على التعامل بمرونة فكرية مع هذه المواقف وإدراك كافة العلاقات والعمليات الرياضية لحل تلك المشكلات مع الاستخدام التلقائى للمعلومات المتصلة بالرياضيات.

مقترحات البحث:

تقترح الباحثة إجراء البحوث التالية:

١) فاعلية برنامج قائم على استخدام استراتيجية الكرسى الساخن فى تدريس الرياضيات لتنمية مهارات التفكير الرياضى لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

٢) أثر استخدام استراتيجية الكرسى الساخن فى تدريس الرياضيات لتنمية مهارات حل المشكلات الرياضية اللفظية لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية.

٣) الفعالية النسبية لاستراتيجية الكرسى الساخن واستراتيجية حل المشكلات فى تدريس الرياضيات لتنمية مهارات الإبداع الرياضى لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

٤) إعدا دراسات تبحث فى أثر استخدام استراتيجية الكرسى الساخن على مواد دراسية أخرى غير الرياضيات.

٥) إجراء بحوث أخرى لتنمية مهارات الإبداع الرياضى من خلال مداخل واستراتيجيات تدريسية وبرامج تعليمية مختلفة.

٦) إجراء بحوث أخرى للكشف عن فاعلية استخدام استراتيجية الكرسى الساخن فى تنمية جوانب وجدانية لدى تلاميذ المراحل المختلفة مثل (الميل نحو الرياضيات، دافعية التعلم، الإتجاه نحو التعلم الذاتى.

المراجع العربية

القرآن الكريم.

أبو جبل، مصطفى عبدالوهاب. (٢٠٢١). فاعلية استراتيجية الكرسى الساخن فى تنمية بعض مهارات التفكير الإيجابى والتحصيل المعرى فى مادة الدراسات الإجتماعية لدى تلاميذ الصف السادس الإبتدائى، مجلة البحث العلمى فى التربية، جامعة عين شمس، كلية البنات لآداب العلوم والتربية، ٢٢(٧)، ٤٣٤ – ٤٨٥، بحوث ومقالات.

أبو الحديد، فاطمة عبد السلام. (٢٠١٣). طرق تعليم الرياضيات وتاريخ تطورها. ط١، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

البنا، مكة عبدالمنعم. (٢٠١١). نموذج تدريسى مقترح قائم على التعلم المستند إلى الدماغ لتنمية الإبداع والتواصل الرياضى لدى تلاميذ الصف الخامس الإبتدائى. *مجلة تربويات الرياضيات*، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، (١٤)، الجزء الثالث، أكتوبر، ١٣٨- ١٨٥.

بهاراث، سريرامان. (٢٠١٤). *تطوير الابداع والموهبة والنبوغ فى الرياضيات(صالح أبو جادو، مترجم)*. ط١، مكتبة العبيكان، الرياض، السعودية.

الجرجرى، خشمان حسن. (٢٠١٩). أثر استراتيجية الكرسى الساخن فى تنمية مهارات الحس العددى لدى تلاميذ الصف الخامس الإبتدائى فى مادة الرياضيات، مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، جامعة الموصل، كلية التربية الأساسية، ٤(١٥)، ٢٤٩ – ٢٨٢، بحوث ومقالات.

الحربى، عمر دبى. (٢٠١٩). أثر استخدام استراتيجية الكرسى الساخن فى تنمية مهاراتى القراءة والكتابة لدى طلبة الصف الثانى الإبتدائى بمادة اللغة العربية فى الكويت. [رسالة ماجستير]، كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت، ١- ٨٠.

الحلاق، هشام سعيد. (٢٠١٠). التفكير الإبداعى مهارات تستحق التعلم. الهيئة العاملة السورية للكتاب، دمشق.

الحوات، على. (٢٠٠٤). *نمو شخصية الطفل من خلال الترفيه واللعب.* ليبيا، *مجلة الطفوحلة والتنمية.*

الخضير، سلمان سعد. (٢٠٠٣). طفل ما قبل المدرسة وتطلعات العبور والتعليم بالترفيه مقررات بلا حدود. وزارة التعليم العالى، الإدارة العامة للمناهج، ع(٣)، السعودية، ٣٠- ٣٤.

خطاب، أحمد على. (٢٠٠٧). أثر استخدام استراتيجية ما وراء المعرفة فى تدريس الرياضيات على التحصيل وتنمية التفكير الإبداعى لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسى. [رسالة ماجستير]، كلية التربية، جامعة الفيوم.

دياب، رضا أحمد. (٢٠١٦). فاعلية برنامج إثرائى مقترح قائم على نظرية الحل الإبداعى للمشكلات فى تنمية الحس العددى والإبداع الرياضى لدى تلاميذ الصف الثالث الإبتدائى. مجلة تربويات الرياضيات، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، ١٩(٧)، ١١٠- ٢٢٩.

الرابغى، خالد محمد. (٢٠١٣). التفكير الإبداعى والمتغيرات النفسية والإجتماعية لدى الطلبة الموهوبين. ط١، مركز ديبونو لتعليم التفكير، عمان، الأردن.

زيدان، عبير إبراهيم. (٢٠٠٣). الإبداع فى الرياضيات "خبرة ميدانية"، المؤتمر العلمى الثالث "تعليم وتعلم الرياضيات وتنمية الإبداع". الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، دار الضيافة، جامعة عين شمس، ٥٨٥- ٦١٩.

سعادة، جودة أحمد، وآخرون. (٢٠١١). *التعلم النشط بين النظرية والتطبيق.* ط١، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

السندى، ناز بدرخان. (٢٠١٥). أثر تكامل الكرسى الساخن وورقة الدقيقة الواحدة فى تحصيل مادة حقوق الإنسان لدى طلبة كلية التربية ببغداد وتنمية تفكيرهم الإيجابى. *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية*، جامعة بابل، ٢٠(١٤)، ٣٧٠- ٣٩٧.

السيد، إبراهيم عطية، صالح، محمد أحمد. (٢٠٠٨). فاعلية استراتيجيتى (K.W.L.A)و (فكر- زاوج – شارك) فى تدريس الرياضيات على تنمية التواصل والإبداع الرياضى لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية. *مجلة كلية التربية*، جامعة بنها، ٧- ٤٥ .

http://search.mandumah.com/Record/45808

السيد، حامد قاسم. (٢٠١٣). تنمية الإبداع فى الرياضيات لدى تلاميذ الفصل الأول الثانوى. مجلة القراءة والمعرفة، جامعة عين شمس، كلية التربية، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ع(١٣٨)، ٢١- ٤٢.

شراب، نبيلة. (٢٠١١). الفكاهة التربوية وعلاقاتها بالوظيفة التنفيذية كما يدركها تلاميذ المرحلة الإبتدائية. *مجلة كلية التربية*، الإسكندرية، مصر، ٢١(٤)، ١٤٢ - ١٨٠.

شومان، غادة. (٢٠١٥). برنامج إُرائى مقترح فى ضوء الإتجاهات الحديثة لتنمية الإبداع الرياضى للتلاميذ المتفوقين بالمرحلة الثانوية. مجلة البحث العلمى فى التربية، ٢(١٦)،٤٣١- ٤٧٦.

الصادق، نهلة عبد المعطى. (٢٠١٩). استخدام استراتيجية الكرسى الساخن فى تدريس العلوم لتنمية الإستيعاب المفاهيمى وحب الإستطلاع لدى تلاميذ الصف الرابع الإبتدائى. الجمعية المصرية للتربية العلمية، ٢٢(٨)، ١٦١- ١٩٦.

عبد الأمير، عباس ناجى. (٢٠١٨). طرائق ونماذج تعليمية فى تدريس الرياضيات. دار اليازورى العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

عبد العزيز، حنان مصطفى. (٢٠١٤). أثر توظيف برنامج كورت فى تدريس الرياضيات فى تنمية مهارات التفكير الإبداعى لدى تلميذات الصف السادس الأساسى بغزة [رسالة ماجستير] الجامعة الإسلامية، كلية التربية، غزة. http://hdl.handle.net/20.500.12358/19131

عبد الفتاح، ابتسام عز الدين. (٢٠٠٨). أثر استخدام استراتيجية (فكر- زاوج - شارك) فى تدريس الرياضيات على تنمية التواصل والإبداع الرياضى لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية. جامعة الزقازيق، كلية التربية.

عبد الفتاح، ابتسام عزالدين. (٢٠٢١). فاعلية الدمج بين استراتيجيتى المحطات العلمية وحدائق التفكير فى تنمية التفكير المنتج وحب الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة تربويات الرياضيات، ٢٤(٧)، الجزء الأول، ٢٢٥- ٢٨٦.

عبد الكريم، سعد خليفة. (٢٠١٦). أثر استخدام استراتيجية الكرسى الساخن عبر تعليم العلوم فى تنمية مهارات الحوار والاهتمام العلمى لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمصر. *المجلة العلمية لكلية التربية*، جامعة أسيوط، ٣٢(٣)، ج٢،١- ٥٧.

عبدالمحسن، ولاء عاطف. (٢٠١٦). فاعلية برنامج قائم على بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا فى تدريس الرياضيات لتنمية مهارات الإبداع والحس الرياضى لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية [رسالة دكتوراه]، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

على، عطية محسن. (٢٠١٦). أنماط التعلم ونماذج حديثة. عمان، الأردن، دار صفاء للنشر والتوزيع، ٣٨٩- ٣٩٠.

على، وائل عبدالله. (٢٠١٨). ثقافة الجودة وتنمية الإبداع فى الرياضيات. المؤتمر العلمى السنوى السادس عشر، تطوير تعليم وتعلم الرياضيات لتحقيق

ثقافة الجودة، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، جمعة بنها، كلية التربية ٨١- ٩٤.

الغامدى، عايض محمد. (٢٠١٨). الأنشطة الإثرائية وفاعليتها فى تنمية الإبداع الرياضى لدى التلاميذ الموهوبين بالمرحلة الإبتدائية. *المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية*، المؤسسة العربية للبحث العلمى، ع (١٢)، ١٢- ٨١ .

فرج الله، عبدالكريم موسى. (٢٠١٤). أساليب تدريس الرياضيات. الطبعة العربية، دار اليازورى للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

الفطايرى، محمد أحمد. (٢٠٢٠). فاعلية استراتيجية الجدول الذاتى K.W.L فى تنمية مهارات التفكير الإبداعى فى الرياضيات والاتجاه نحوها لدى تلاميذ الصف السادس الإبتدائى [رسالة دكتوراه] *مجلة جامعة المدينة العامية للعلوم التربوية والنفسية(MIJEPS)* ، ع(١)، ماليزيا.

قطيط، غسان. (٢٠١٣). استراتيجيات حديثة فى التدريس، دار جدة للطباعة والنشر، السعودية.

ناجى، نور عبدالملك. (٢٠١٧). فاعلية استخدام استراتيجية الكرسى الساخن (The hot seat) فى تحصيل المفاهيم العلمية وتنمية حب الإستطلاع. الجامعة المستنصرية.

ناصر، بيان فارس. (٢٠١٩). أثر استخدام استراتيجية الكرسى الساخن فى تحصيل وتنمية التعاطف التاريخى لطالبات الصف الأول المتوسط فى مادة الإجتماعيات، مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، جامعة الموصل، كلية التربية الأساسية، ١٥(٤)، ٧٩٣- ٨٣٠، بحوث ومقالات.

ثانيًا المراجع الأجنبية :

Baum ,S.Z & Owen ,S.V. (2014). To be gifted and learning disabled: Hot seat strategy for helping bright students with LD ,ADHD ,and more. Mansfield senter ,CT:Creative learning press.

Bell , P.E & Linn , M.C .(2014). Scientific arguments as learning artifacts: Designing for learning from the web with KIE. international journal of name creative education, 8(8), (797-817).

Bushra Khamis Mohammed Al-Alia. (2020). The Effect of the Hot Seat Strategy on the Achievement and Emotional Intelligence Development of SecondGraders' in Science, International Journal of Innovation, Creativity and Change. www.ijicc.net Volume 13, Issue 8, 2020.

Demirtas.B & Batdal.G. (2021). Adaptation of the sensel creativity – sensitization and self questionnaire for educators and teachers into Turkish and its relationship with mathematical thinking skills. Journal Thinking skills and creativity 39(2021) 100790, 1-11. https://www.elsevier.com/locate/tsc

Eveline.M Schoevers. (2019). Promoting pupils , creative thinking in primary school mathematics:A case study ,Thinking skills and creativity Elesver .31(2019) , 323-334 https://www.elsevier.com/locate/tsc.

Fowler ,S. (2012) Putting students on the hot seat to stimulate interest in biology teacher. 74(6), 410-412 ,https://www.researchgate.net/publication/234035791

Hussein, Muhammad Adam. (2020). The Effectiveness of using the strategy of the hot chair in developing speaking skills on the third grade students of the intermediate school, مجلة كلية التربية، جامعة كفر الشيخ – كلية التربية، ع(١٠١)، ١-٢٨.

Jonni.S ,Masrayati. (2016). Students creative thinking process stages : Implementation of realistic mathematics education. Elsevier ,thinking skills and creativity 22(2016), 11-120 http://www.elsevier.com/locate/tsc.

Julizal1 T , R Johar1 and Hizir2. (2021). Creative thinking in mathematics: The capacity of vocational school students. Journal of Physics: Conference Series. 1882 (2021) 012053 IOP Publishing doi:10.1088/1742-6596/1882/1/012053, 1-10.

Kim,H,Cho. (2003). Development of mathematical creative problem solving ability test for identification of gifted in math. 18,184.

Lin , Y.R & Hung , J.F. (2016). The Analysis and reconciliation of students , Rebuttals in argumentation activities. International journal of science education, 20(3), 130-155.

Linor.L Hadar ,Mortirosh. (2019). Creative thinking in mathematics curriculum: Ananalytic frame work ,Journal Thinking skills and creativity. 33(2019)100585 , 1-13. https://www.elsevier.com/locate/tsc

Lisa Boctor. (2013). Active-learning strategies: The use of a game to reinforce learning in nursing education. A case study ,journal homepage: ,v13 (2013) , 96-100. http://www.elsevier.com/nepr

Mann,E.L. (2006). Creativity the essence of mathematics ,journal for the education of the Gifted. 30,236-282.

Mohammed Sholan. (2020). Creative Teaching Practices for Teachers of Mathematics in Saudi Elementary Schools. Concordia University ,Chicago ProQuest Number 22619468 , 1-110.

Mohammed Sholan. (2020). Creative Teaching Practices for Teachers of Mathematics in Saudi Elementary Schools. Concordia University ,Chicago ProQuest Number 22619468, 1-110.

Rasmuin1, E Jais1 , Sardin1. (2020). The Effect of Mathematics Learning With using Reciprocal Teaching Model on Mathematics Creative Thinking Ability. Journal of Physics: Conference Series 1477 (2020) 042041 IOP Publishing doi:10.1088/1742-6596/1477/4/042041, 1-5.

Solis ,O & Turner ,W. (2016). Hot seat strategy for building positive student – instructor. Inter actions in large classes. Journal of effective teaching 61(4), 49-113.

Tomoko, Y. (2005). Creativity in Mathematics Education in Elementary School of Japan, Osaka Kyoiku University. Osaka Japan , EAR.com 3 Symposium opn Creativity , 7-12 August , SHanghy , China .

فعالية استخدام برنامج كورس لاب Course Lab في تنمية مهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية لدى طلبة الدبلوم الخاص شعبة تكنولوجيا التعليم

ياسمين محمد عبد السلام أحمد

أ.د/ عايدة سيدهم اسكندر
استاذ المناهج وطرق تدريس الرياضيات وتكنولوجيا التعليم المتفرغ
كلية التربية- جامعة الزقازيق

أ.د/ إبراهيم سعيد الجعفري
استاذ المناهج وطرق التدريس وتكنولوجيا التعليم المتفرغ
كلية التربية- جامعة الزقازيق

الملخص:

هدف البحث الحالي إلى التعرف على فعالية استخدام برنامج الكورس لاب في تنمية مهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية لدى طلبة الدبلوم الخاص شعبة تكنولوجيا التعليم، وقد تم استخدام المنهج التجريبي (التصميم شبه التجريبي) ذو المجموعة الواحدة، وطُبقت أداتي البحث (اختبار تحصيلي) لقياس الجانب المعرفي لمهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية، و(بطاقة ملاحظة) لقياس الجانب الأدائي لمهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية على عينة البحث، وعددهم(٣٠) طالبًا وطالبةً من طلبة الدبلوم الخاص شعبة تكنولوجيا التعليم، وتم تطبيق الأدوات تطبيقًا قبليًا وتطبيقًا بعديًا، وقد أظهرت نتائج البحث أنه يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوي دلالة (٠,٠١) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الواحدة في التطبيقين القبلي والبعدي للإختبار التحصيلي للجوانب المعرفية لمهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية لصالح التطبيق البعدي، كما يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوي دلالة (٠,٠١) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الواحدة في التطبيقين القبلي والبعدي في بطاقة ملاحظة الأداء المهاري لمهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية لصالح التطبيق البعدي، مما يدل على وجود أثر قوي علميًا، وفي ضوء ذلك تم تقديم مجموعة من التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: الكورس لاب، المقررات الإلكترونية.

The effectiveness of using the Course Lab program in developing the skills of designing and producing electronic courses for students of the special diploma، educational technology department.

Abstract:

The aim of the current research is to identify the effectiveness of using the Course Lab program in developing the skills of designing and producing electronic courses for students of the Special Diploma، Education Technology department. The experimental method (quasi-experimental design) with one group was used For the skills of designing and producing electronic courses، and (a note card) to measure the performance aspect of the skills of designing and producing electronic courses on the research sample، which numbered (30) students from the Special Diploma students، the Division of Educational Technology، and the tools were applied before and after application، and the research results showed that There is a statistically significant difference at the level of significance (0.01) between the mean scores of the students of one experimental group in the two applications، the pre and post applications of the achievement test of the cognitive aspects of design and production skills of electronic courses in favor of the post application، and there is also a statistically significant difference at the level of significance (0.01) between the mean scores of the students of the group. The one experimental in the two applications، pre and post، in the observation card of the skill performance of the skills of design and production of electronic courses Electronically in favor of the dimensional application، which indicates a strong scientific impact، and in light of this، a set of recommendations and suggestions were presented.

Keywords: course lab, electronic courses.

مقدمة :

يعتبر التعليم الركيزة الأساسية في أي حركة تطوير ينشدها أي مجتمع يبحث عن النمو والتطور، فالتعليم ملازم للإنسان طوال حياته، وهو لازم لانتقال الحضارة من جيل إلى جيل، ولذلك فإن تطوير التعليم هو المفتاح لتطوير المجتمع، وللجامعات دور كبير في تكوين الكوادر البشرية المؤهلة من خلال قواعدها العلمية في التعليم والبحث العلمي، مما يستلزم أن يتطور دور الجامعات؛ ليقابل التحديات العالمية المعاصرة مما يحقق الجودة الشاملة لمخرجاتها التعليمية.

وأكد الدسوقي (١٩٩٨)[١] على قصور الطرق التقليدية التعليمية في تحقيق جميع الأهداف التعليمية المطلوب تحقيقها، سواء كان ذلك لزيادة أعداد المتعلمين، أو لنقص الإمكانيات، أو لضيق الوقت المخصص. بالإضافة إلى صعوبة المتابعة الشخصية من المعلم لكل طالب، لذلك كان من الضروري أن تتم الإستفادة من المستحدثات التكنولوجية الحديثة و وسائل الإتصال المتعددة؛ لتقديم الخدمة التعليمية بما يتناسب مع المتغيرات التي تطرأ على المناخ التعليمي، ومن هذه المستحدثات: الكمبيوتر وشبكة الإنترنت وما يُتاح من خلالهما من إمكانيات كبيرة يمكن توظيفها في العملية التعليمية، فالتكنولوجيا تمثل أساسًا لتقريب وإختصار المسافات بين الناس.

ولقد تطورت تطبيقات تكنولوجيا التعليم في السنوات القليلة الماضية بشكل كبير، حتى وصل الأمر لإفتتاح مدارس لا تحتوي على كتب أو أوراق، كما يمكن للطالب التعلم عن بُعد بأن يتعلم من منزله دون الحاجة للذهاب إلى القاعة الصفية، ويتلقى دروسه عن طريق الكمبيوتر المتصل بشبكة الإنترنت.

وقد كانت إحدى حلقات تطور استخدام الكمبيوتر في التعليم ظهور ما يعرف بإسم"التعلم الإلكتروني" وهو شكل من أشكال التعليم الذي لديه الإمكانية

إتبعت الباحثة نظام توثيق الجمعية الأمريكية لعلم النفس الإصدار السابع والأخير

APA: American Psychological Association Referencing[1]

لتغطية كافة جوانب العملية التعليمية بدءًا من المحتوى وحتى إدارة التعلم.

إن نظم إدارة المحتوى للتعليم الإلكتروني تزيد العملية التعليمية تحفيزًا وفاعلية، وتجعل العملية التعليمية عملية مشوقة لكل من المعلم والمتعلم، مما يحقق الهدف المنشود من العملية التعليمية وتحقيق الأهداف الموضوعة، ولقد صُممت هذه البرامج كي ترشد المعلمين في العملية التعليمية والإتصال بالمتعلمين بكل سهولة ويسر، دون الحاجة إلى التعمق في البرمجيات التعليمية، وبالتالي تقديم بيئة تعلم ذاتية يكون المتعلم فيها مسئول عن تعلمه، ويكون المعلم مرشد وموجه وليس ملقن في العملية التعليمية.

وبالعلم والتكنولوجيا ودخول التقنية في مجال التعليم، أصبحت الجامعات تقدم المقررات بصورة إلكترونية يمكن للطلاب الإتصال بها والإستفادة منها بشكل Online دون التقيد بمكان أو زمان معين للتعلم، ومن هنا يتحول التعليم إلى تعلم، أي عملية ذاتية فردية يقوم بها الطالب والإستعانة بالمعلم في بعض الأحيان وبالتالي تتحقق الفاعلية في العملية التعليمية، ويصبح التعلم تعلم مدي الحياة (مارشا Marsha،٢٠١٤ & (شانج Change،٢٠٠١).

وفي نظام التعليم الإلكتروني يتم تحويل المقررات التقليدية إلى مقررات إلكترونية، يتم تقديمها عبر شبكة الإنترنت أو عن طريق أي وسيط إلكتروني آخر، ويقوم بهذه العملية فريق متكامل من الفنيين والأكاديميين وأخصائي تكنولوجيا التعليم، حيث يكون لكل منهم دوره في هذه العملية، ومن هنا جاءت أهمية تقديم برنامج سهل الاستخدام لا يحتاج إلي خبرة كبيرة بالحاسب الآلى لتصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية بطريقة سهلة وفعالة وبسيطة وهو برنامج الكورس لاب، وبرنامج الكورس لاب هو إحدى برامج تأليف المحتوى الإلكتروني التي تساعد متخصصي التكنولوجيا من معلمين، مؤلفين ومصممين تعليميين على تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية، ومن ثم تقديمها للمتعلمين عبر شبكة الإنترنت بسهولة ويسر، ولا يشترط إتقان هؤلاء المصممين إلي لغة برمجة.

يستخدم برنامج الكورس لاب في تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية لما له من

دورًا فعالًا وهامًا في عملية التصميم والإنتاج، ويعد أحد برامج صناعة المحتوى الإلكتروني، والقائم على معايير سكورمSCORM.

فبرنامج الكورس لاب برنامج مجاني يضم نسخة course lab 2.4، يستطيع المستخدم تحميلها بشكل مجاني وبكل سهولة لإنشاء وتحرير المحتوى التعليمي، حيث أنه يستند إلي طريقة بسيطة لإضافة الملفات الصوتية، وإمكانية التزامن فيما بينها، وتزويد المحتوى بعناصر الوسائط المتعددة من فيديو، صوت، صور وتطبيقات الجافا.

ولقد توصلت العديد من الدراسات إلى فاعلية استخدام برنامج الكورس لاب في تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية، كما جاء في دراسة وحشة (٢٠١٥) والتي تناولت أثر استخدام كورس لاب في تحصيل طلبة الصف الرابع الأساسي في مبحث الحاسوب، حيث توصلت إلي زيادة نسبة التحصيل لدى الطلبة نتيجة لما تمتع به البرنامج من ألوان ووسائط متعددة جعلت من البرنامج المقدم برنامجاً شيقًا وممتعًا عندالطلاب.

وتعتبر المقررات الإلكترونية قلب التعلم الإلكتروني في الجامعات التي تتبنى بعض أشكال التعلم الإلكتروني، ولذلك فقد إهتمت العديد من مراكز الأبحاث والجامعات بوضع معايير دقيقة وشروط؛ لطرح المقررات الإلكترونية وعرض هذه المقررات والبرامج الأكاديمية؛ حتى يتحقق الهدف منها.

كما تُعد المقررات الإلكترونية من أهم المستحدثات التقنية في العملية التعليمية المعاصرة، وأصبحت سمة أساسية لكثير من المؤسسات التعليمية. (أبوخطوة، ٢٠١١)

ويتميز استخدام المقررات الإلكترونية في العملية التعليمية بعدة مميزات تجعل لها الأفضلية على المقررات الإعتيادية، لعل من أهمها إمكانية تعامل الطالب مع المقرر في أي وقت وأي مكان، وليس بالضرورة تواجده في الفصول الدراسية، وبالتالي دراسة المقرر والإطلاع عليه عدة مرات وإعادة إجراء التمارين والتدريبات كلّ

بحسب قدراته وسرعته، مما يجعلها قادرة على مواجهة الفروق الفردية.

إضافةً إلي قضائها على بعض المشكلات النفسية لدى بعض الطلاب مثل: الخجل والإنطواء وتشجيعهم على محادثة معلميهم وأقرانهم بجرأة وشجاعة عبر وسائل الإتصال المختلفة للمقرر الإلكتروني، ومن أبرز المميزات التي يتفوق بها المقرر الإلكتروني على الإعتيادي هو إمكانية عرض المحتوى بأشكال مختلفة مدعمة بوسائط متعددة سواء كانت سمعية أو بصرية في مواجهة مختلف أنماط التعلم لدى الطلاب، مع إمكانية تعديل هذا المحتوى وتطويره بسهولة ويسر.

ولقد أكدت العديد من الدراسات السابقة على أهمية المقررات الإلكترونية وضرورة الإستناد إليها في العملية التعليمية لما لها من فوائد ومزايا عديدة تشهد لها بالإيجابية والتفاعلية مثل: دراسة كامل (٢٠١١) والتي تناولت الكشف عن أثر بيئة التعلم التعاوني الذكي على تنمية التحصيل المعرفي لطلاب تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية، حيث توصلت الدراسة إلي الأثر الكبير الذي حققته المقررات الإلكترونية على نتائج وتحصيل الطلاب وتأكيد أهمية المقررات الإلكترونية.

وكذلك دراسة يوسف وسالم (٢٠١١) والتي تناولاتا تصميم مقر إلكتروني وأثره على تنمية بعض المهارات الحياتية لدى طلاب الإقتصاد المنزلي وإتجاهاتهم نحو المقررات الإلكترونية، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية المقررات الإلكترونية في العملية التعليمية وزيادة التحصيل لدى الطلاب.

ومن المعروف أن عملية تصميم الدروس الإلكترونية تقع على عاتق متخصصي التكنولوجيا، حيث يؤكد فتح الباب (١٩٩٨) على أهمية الدور الذي يقوم به متخصص تكنولوجيا التعليم في المؤسسات التعليمية فهو مسئول عن ربط الحياة داخل المؤسسة بكل ما هو جديد ومستحدث في مجال التعليم، مع القدرة على استخدام الكمبيوتر وبرامجه وتوظيفها لخدمة العملية التعليمية، ومن خلال البحث الحالى سوف نتطرق إلي تنمية هذا الدور عند أفراد العينة من طلاب الدبلوم الخاص شعبة تكنولوجيا التعليم.

حيث أكدت دراسة فتح الله (٢٠١٤) على ضرورة تدريب وتأهيل متخصصي

التكنولوجيا على مهارات تصميم وإنتاج المقرررات الدراسية؛ لما لها من دور أساسي في التعليم الإلكتروني، حيث إن المقررات الإلكترونية هي الركيزة التي يقوم عليها التعلم الإلكتروني، وتصميمها وإنتاجها بالشكل الأمثل والتوظيف الجيد لها يحقق الغاية المنشودة من وراء التعلم الإلكتروني.

من كل ما سبق يتضح أن تدريب طلبة الدبلوم الخاص شعبة تكنولوجيا التعليم بكلية التربية على مهارات

تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية ضرورة ملحة، فهناك العديد من الدراسات التي أوصت بضرورة عقد دورات تدريبية وورش عمل للمعلمين ومتخصصي التكنولوجيا مثل: دراسة وحشة (٢٠١٥) حيث أوضحت أن برامج الإعداد تمتاز بالقدرة على تزويد الأفراد بالمعلومات والمهارات والإتجاهات اللازمة لمواكبة أي تطور لدى المؤسسات التعليمية، كما توفر قدر كبير من التفاعلية والنشاط أثناء التدريب، وفتح آفاق جديدة للتنمية المهنية وذلك لتمكينهم من استخدام التقنيات وأجهزة الحاسوب وشبكات الإنترنت والمشاركة والتفاعل فيما بينهم حول تفعيل التقنيات ومختبرات الحاسوب في العملية التعليمية.

الإحساس بالمشكلة :

استشعرت الباحثة وجود مشكلة من خلال ما يلي: -

١- الإطلاع على البحوث التي تناولت ضرورة تدريب وتأهيل متخصصي التكنولوجيا على مهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية مثل دراسة فتح الباب (١٩٩٨)، عماشة والشايع (٢٠٠٩) حجازي (٢٠١١) Anderson (2012)، فتح الله (٢٠١٤)، وحشة (٢٠١٥)، عبد الغني(٢٠١٥)، والبحوث التي تناولت استخدام الكورس لاب في تنمية مهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية مثل دراسة البراشدية (٢٠١٩) وأحمد (٢٠٢٠)، والتي أكدت جميعها على ضعف مهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية و أوصت بضرورة تقديم برامج تدريبية لمتخصصي التكنولوجيا لإستخدام التطبيقات التكنولوجية في العملية التعليمية لتواكب خصائص العصر الحالي ومتغيراته

وتحدياته المستقبلية.

٢- الإطلاع على توصيات بعض المؤتمرات العلمية كما فى المؤتمر الدولي الثالث (مستقبل إعداد المعلم وتنميته بالوطن العربي،٢٠١٧) والمؤتمر الدولي الإفتراضي لمستقبل التعليم الرقمي في الوطن العربي،٢٠٢٠) والتي دعت إلي ضرورة تدريب متخصصي التكنولوجيا على استخدام البرامج التدريبية التكنولوجية مما ينمي مهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية لمواجهة تحديات المستقبل والتعامل مع معطياته.

٣- الدراسة الإستكشافية: التي أجرتها الباحثة حيث تم تطبيق استبيان[٢] يتضمن مجموعة أسئلة لقياس مهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية على عينة من طلبة الدبلوم الخاص شعبة تكنولوجيا التعليم وعددهم (١٠) طالبًا وطالبةً، وأشارت النتائج إلي إنخفاض مستوي الطلاب في مهارات تصميم وإنتاج المقررات حيث بلغت النسبة المئوية لمن لا يمتلكون خلفية سابقة عن برامج تصميم المقررات الإلكترونية ولا يتدربون عليها(٣٠٪)، وهي نسبة لا تتناسب مع ما يشهده عصرنا الحالى من التطور العلمي والتكنولوجي كما كانت نسبة من يرغبون في التدريب على برنامج الكورس لاب (١٠٠٪).

٤- استخدام أداة المقابلة الشخصية غير المقننة مع المتخصصين من أساتذة المناهج وطرق التدريس وأساتذة تكنولوجيا التعليم في كلية التربية جامعة الزقازيق، وموجهي ومعلمي الحاسب الآلي بمدرسة الصالحية الثانوية المشتركة؛ للوقوف على أسباب ضعف مستوى الطلاب في مهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية.

ومن هنا ظهرت ضرورة تقديم برنامج تدريبي لطلبة الدبلوم الخاص شعبة تكنولوجيا التعليم قائم علي استخدام برنامج الكورس لاب لتنمية مهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية لديهم.

---

[2] ملحق (١) نموذج الإستبيان

تحديد المشكلة :

تتحدد مشكلة البحث الحالى في ضعف مستوى طلبة الدبلوم الخاص شعبة تكنولوجيا التعليم في مهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية، وللتصدي لمشكلة البحث الحالي وضعت الباحثة التساؤل الرئيسي التالي:

ما فعالية استخدام برنامج كورس لاب course lab في تنمية مهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية لدى طلبة الدبلوم الخاص شعبة تكنولوجيا التعليم؟

ويتفرع من هذا التساؤل الأسئلة الفرعية التالية:

١- ما مهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية الواجب توافرها لدى طلبة الدبلوم الخاص شعبة تكنولوجيا التعليم؟

٢- إعداد المحتوى النظري الذي ينمي مهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية لدى طلبة الدبلوم الخاص شعبة تكنولوجيا التعليم؟

٣- ما فعالية المحتوي النظري لبرنامج الكورس لاب في تنمية الجانب المعرفي لمهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية لدى طلبة الدبلوم الخاص شعبة تكنولوجيا التعليم؟

٤- ما فعالية المحتوي النظري لبرنامج الكورس لاب في تنمية الجانب الأدائي لمهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية لدي طلبة الدبلوم الخاص شعبة تكنولوجيا التعليم؟

أهداف البحث :

يسعى هذا البحث إلى تحقيق الأهداف التالية:

١- التعرف علي فاعلية المحتوي النظري لبرنامج الكورس لاب في تنمية الجانب المعرفي لمهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية لدى طلبة الدبلوم الخاص شعبة تكنولوجيا التعليم.

٢- التعرف علي فاعلية المحتوي النظري لبرنامج الكورس لاب في تنمية الجانب الأدائي لمهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية لدى طلبة الدبلوم الخاص شعبة تكنولوجيا التعليم.

أهمية البحث:

يسهم البحث الحالى في تطوير الحقل التربوي وحل بعض مشكلاته من خلال الفئات التالية:

١-**المعلم:** قد يستفيد بعض المعلمين من برنامج الكورس لاب في تنمية مهارات تصميم المقررات الإلكترونية أثناء الخدمة مما يعظم من دورهم الريادي لخدمة العملية التعليمية، كما أن البحث يتماشي مع العديد من البحوث والدراسات في مجال تكنولوجيا التعليم والتي نادت بالإهتمام بتدريب المعلمين والطلاب المعلمين على التقنيات والمستحدثات التكنولوجية، وهذا بدوره يعزز من كفايات وقدرات المعلم.

٢-**مخططي المناهج:** يمكن أن يلقي الضوء على ضرورة الإهتمام بتنمية مهارات الطلاب المعلمين من الأقسام التكنولوجية، ووضع خطط ومناهج جديدة للتصميم التعليمي وخاصة في مجال تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية.

٣-**الباحثين:** يمكن أن يستفاد الباحثون من أدوات البحث، وهي عبارة عن (إختبار تحصيلي للجانب المعرفي) في إعداد إختبارات مشابهة لتطبيقه على عينات أخرى، (وبطاقة ملاحظة الجانب الأدائي للمهارات) في إعداد بطاقة ملاحظة مشابهة لتطبيقها على عينة أخرى.

حدود البحث:

إقتصر البحث على الحدود التالية:

١-**الحدود الموضوعية:** المحتوي النظري المقدم لبرنامج الكورس لاب، الجوانب المعرفية لمهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية، الجوانب الأدائية لمهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية.

٢-الحدود المكانية : كلية التربية، جامعة الزقازيق لمقابلة أفراد العينة بالترتيب مع مواعيد محاضراتهم الأساسية.

٣-الحدود البشرية : عينة من طلبة الدبلوم الخاص شعبة تكنولوجيا التعليم؛ بسبب ضعف مهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية لديهم.

٤-الحدود الزمنية : تم تطبيق البحث الحالى خلال العام الدراسي ٢٠١٩- ٢٠٢٠م

مواد البحث:

١. المحتوى النظري المقدم عن طريق برنامج الكورس لاب لتصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية.

٢. دليل معلم لتوضيح كيفية السير في محتوى البرنامج المقدم.

أدوات البحث:

١- إختبار تحصيلي لقياس الجانب المعرفي لمهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية.

٢- بطاقة ملاحظة لقياس الجانب الأدائي لمهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية.

متغيرات البحث:

اشتمل البحث على المتغيرات التالية:

١- **المتغير المستقل**: المحتوى النظري المقدم من خلال برنامج الكورس لاب COURSE LAB

٢- **المتغير التابع**: مهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية.

منهج البحث:

اعتمد البحث الحالي على المناهج التالية:

١- **المنهج الوصفي**: لمسح الأدبيات والدراسات السابقة لتحديد المهارات اللازمة لتصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية لدى طلبة الدبلوم الخاص شعبة تكنولوجيا

تعليم.

٢- **المنهج التجريبي ذو التصميم شبه التجريبي**: للتحقق من صحة الفروض وتحديد فاعلية المحتوي النظري المقدم عن طريق برنامج الكورس لاب في تنمية مهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية لطلبة الدبلوم الخاص شعبة تكنولوجيا التعليم.

فروض البحث:

١- لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلبة الدبلوم الخاص شعبة تكنولوجيا التعليم المجموعة التجريبية الواحدة في التطبيقين القبلي والبعدي للإختبار التحصيلي في الجانب المعرفي لمهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية.

٢- لا يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات طلبة الدبلوم الخاص شعبة تكنولوجيا التعليم المجموعة التجريبية الواحدة في التطبيقين القبلي والبعدي في بطاقة الملاحظة، فيما يتعلق بالجوانب الأدائية لمهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية.

تحديد مصطلحات البحث:

في ضوء ما ورد في الإطار النظري من تعريفات لمصطلحات البحث تعرف الباحثة مصطلحات البحث إجرائياً كالتالي:

الفاعلية Effectiveness:

المردود الذي يعود على طلاب الدبلوم الخاص شعبة تكنولوجيا التعليم بكلية التربية بالنفع والفائدة، وقدرتهم على تصميم المقررات الإلكترونية بسهولة ويسر وبقدر كبير من الإنسيابية والسلاسة والتمكن.

الكورس لاب Course Lab:

نظام من أنظمة تأليف المحتوى الرقمي الذي يُستخدم لتصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية، وتنمية مهارات التصميم والإنتاج لدى طلبة الدبلوم الخاص شعبة تكنولوجيا التعليم.

تعريف المهارة:

قدرة طلاب الدبلوم الخاص شعبة تكنولوجيا التعليم على استخدام برنامج الكورس لاب بدرجة عالية من الدقة والإتقان، وتحقيق الهدف منه وهو تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية بجودة عالية.

المقررات الإلكترونية:

المحتوى التعليمي الذي يحول فيه طلبة الدبلوم الخاص شعبة تكنولوجيا تعليم المادة العلمية من مادة تعليمية مطبوعة وتقليدية إلى مادة تعليمية إلكترونية عن طريق برنامج كورس لاب، مدعمة بالوسائط التفاعلية التي تجذب الانتباه، ومن هنا يتحقق الهدف من برنامج الكورس لاب.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

المحور الأول: برنامج الكورس لاب Course Lab

١-أنظمة إدارة التعلم (LMS): Learning Management System

إن نظم إدارة المحتوى للتعليم الإلكتروني تزيد العملية التعليمية تحفيزًا وفاعلية، وتجعل العملية التعليمية عملية مشوقة لكل من المعلم والمتعلم، مما يحقق الهدف المنشود من العملية التعليمية وتحقيق الأهداف الموضوعة. ولقد صممت هذه البرامج كي ترشد المعلمين في العملية التعليمية والإتصال بالمتعلمين بكل سهولة ويسر، دون الحاجه إلى التعمق في البرمجيات التعليمية، وبالتالي تقديم بيئة تعلم ذاتية يكون المتعلم فيها مسئول عن تعلمه ويكون المعلم مرشدًا وموجهًا وليس ملقنًا في العملية التعليمية (العمودي،٢٠٠٥)، (كاتلينKatelyn،٢٠٠٤).

ومن هنا جاءت أهمية تقديم برنامج سهل الاستخدام لا يحتاج إلى خبرة كبيرة بالحاسب الآلى لتصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية بطريقة سهلة وفعالة وبسيطة وهو برنامج الكورس لاب، حيث أنه أحد برامج تأليف المحتوى الإلكتروني التي تساعد متخصصي التكنولوجيا من معلمين ومؤلفين ومصممين تعليمين على

تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية ومن ثم تقديمها للمتعلمين عبر شبكة الإنترنت بسهولة ويسر، ولا يشترط اتقان هؤلاء المصممين إلى لغة برمجة.

٢-ماهو الكورس لاب؟

هو أحد برامج تأليف المحتوى الإلكتروني المجاني، وكان بداية استخدام هذا البرنامج في روسيا بواسطة شركة ويب سوفت، وباستخدام البرنامج يمكن للمستخدم إنشاء مقرر تعليمي، ورفعه على الإنترنت بكل سهولة، ويمكن إخراج النتيجة النهائية أيضًا في صورة أقراص مدمجة. (عطا،٢٠١٢)

وبرنامج الكورس لاب يدعم إنشاء السيناريو التعليمي بطريقة مبسطة ويسيرة، حيث أن النسخة العربية من برنامج الكورس لاب يقوم بالإشراف عليها شركة عربية متخصصة؛ لحل مشكلات التعليم الإلكتروني وهذا يجعل من السهل حل أي مشكلة تواجه مستخدمي البرنامج. (شعبان،٢٠٠٧)

٣-أهمية برنامج الكورس لاب:

ما يميز برنامج الكورس لاب أنه يتمتع بمجموعة من المميزات من أهمها:

١. سهولة الاستخدام، حيث أنه يتبع قاعدة WYSIWYW أي (What you see is what you wanted)، أي ما تراه على الشاشة يخرج مطبوعاً على الورق.
٢. يوفر قوالب عديدة ومتنوعة ويدعم اللغة العربية.
٣. يتم نشره بطرق متعددة، ويدعم معايير سكورم.
٤. يمكن من خلاله إدراج الوسائط المتعددة والعروض التقديمية.

كما أن استخدام الكورس لاب أفسح المجال أمام العينة إلى الممارسة العملية للمهارات المقدمة، مما عمل على تنميتها لديهم وهذا يحقق الفاعلية والهدف من الدراسة.

٤-مكونات الكورس لاب:

يحتوي برنامج الكورس لاب على واجهة تصميم مبسطة غير معقدة، تتكون

من ثلاثة عناصر:

القسم الأول: قسم المقرر ويضم اسم الفصل (chapter)، اسم الوحدة (module) حيث أن كل فصل يحتوي على وحدة، وللتحكم في نقل الوحدة إلى أي فصل نستخدم السحب والإفلات.

القسم الثاني: الوحدة التعليمية وتضم: قسم الشرائح ويحتوي على جميع الشرائح بالإضافة إلى الشريحة التي يتم العمل فيها، يمكن التبديل بين صورة الشريحة أو اسمها من خلال النقر على علامة التبويب الموجودة أعلى القائمة.

وتضم أيضا منطقة العمل أو مسرح العمل في برنامج الكورس لاب، حيث نجد في المسرح الشريحة التي تم التأشير عليها بالفأرة في القسم الثاني.

القسم الثالث: يضم قسم المهام (المكتبة التفاعلية): وهي التي يتم استخدامها في إضافة العناصر والكائنات لمنطقة العمل وهي متنوعة فمنها الشخصيات الفلاشية، الوسائط المتعددة.

ولذا ترى الباحثة نظرًا لإمكانيات برنامج الكورس لاب العديدة، والتي لا يحتاج استخدامه إلى تعقيد ومهارات فائقة وإمكانية إنتاج المقررات الإلكترونية ببساطة ويسر وجودة عالية، فإنه من البرامج الفعالة في تنمية مهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية لدى طلبة الدبلوم الخاص شعبة تكنولوجيا تعليم.

ومن الدراسات التي بينت فاعلية استخدام برنامج الكورس لاب في تنمية مهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية: دراسة فتح الله (٢٠١٤) والتي كانت تحت عنوان فاعلية التدريب الإلكتروني الفردي والتعاوني على برنامج كورس لاب Course lab في تنمية مهارات معلمي الفيزياء لتصميم الدروس الإلكترونية وإنتاجها والإتجاه نحو استخدامها، حيث هدفت الدراسة إلى تحديد ووضع إطار عام للمهارات العلمية؛ لتصميم دروس ومقررات إلكترونية في ماده الفيزياء باستخدام برنامج الكورس لاب، وتوصلت الدراسة بعد تطبيق البرنامج إلى فاعلية التدريب الإلكتروني.

المحور الثاني : مهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية :

تلك المهارات التي تتعلق بالقدرة على توظيف التقنيات والتكنولوجيات المختلفة والأفكار المستحدثة واستخدامها في العملية التعليمية سواء في الجانب التقني (مهارات التعامل مع التقنيات من أجهزة ومواد وبرمجيات)، أو الجانب الشخصي (مهارات شخصية كالقدرة على العرض والتوضيح والتحليل والإدراك والتفسير)، كما أنها التمكن من إنجاز مهمة معينة بكيفية محددة، وبدقة متناهية وسرعة في التنفيذ (الخيكاني،٢٠١٤).

- الدقة في أداء العمل بسرعة وإتقان، والمعايير التي تحدد مدى الدقة في إنجاز الأعمال تختلف من مختص لآخر ومن مجال لآخر(اللقاني، حسن،٢٠٠١، ٢١٥).
- الخبرة أو الموهبة اللازمة للقيام بعمل ما أومهمة ما، فالمهارات الوظيفية تسمح بالقيام بعمل معين، بينما المهارات الحياتية تساعدعلى القيام بالمهام اليومية، كما يوجد الكثير من المهارات التي من الممكن أن تساعد في النجاح سواء كان في المدرسة أو العمل أو الرياضة والمهارة هي التي تجعل الفرد واثقًا ومستقلًا في حياته، كما أنها تعتبر ضرورية للنجاح، لكن يتطلب الأمر التصميم والممارسة والتعلم وتحسين المهارات التي تم اكتسابها (لايف اوبتمايزرLife optimizer.org ،٢٠٢٠).

وتقصد بها الباحثة في هذا البحث: قدرة طلاب الدبلوم الخاص شعبة تكنولوجيا التعليم على استخدام برنامج الكورس لاب بدرجة عالية من الدقة والإتقان، وتحقيق الهدف منه وهو تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية بجودة عالية.

٢-خصائص المهارة:

يوضح عياد، عوض (٢٠٠٨) أن المهارات تتمتع بمجموعة من الصفات والخصائص وهي: -

١- المهارة تتحق عن طريق إتباع مجموعة من الخطوات والنقاط المترابطة والتي يمكن أن تكون بسيطة أو معقدة.

٢- يحقق كلًا من التدريب والممارسة الفاعلية وتنمية المهارات لدي الطالب.

٣- ترتبط المهارة بالمعرفة فلا يمكن لطالب أن يصل إلى مرحلة الإتقان ويتصف بالطالب الماهر إلا إذا كان على قدر من المعرفة والإلمام بجوانب العمل المراد القيام به.

٣-المتطلبات اللازمة لتعلم المهارة: يحتاج إكتساب المهارة وتحقيقها إلى جانبين:

أ- الجزء المتعلق بالمهارات العقلية المعرفية للمهارة: حيث أن تحقيق المهارة قائم على المعرفة والإلمام بالجوانب المعرفية للعمل المراد القيام به، وعلى سبيل المثال تكون المهارة محققة في هذا البحث عندما يتعلم الطالب كيفية تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية باستخدام برنامج الكورس لاب.

ب- الجزء المتعلق بالمهارات السلوكية للمهارة: وهو عبارة عن مجموعة من الخطوات السلوكية التي يلاحظها المحقق في أداء الطلاب، وما يميز الأداء المهاري أنه يتمتع بقدر كبير من السرعة والدقة، ونجد أن تحقيق المهارة لا يتم من خلال جانب واحد فقط بل نجد أن الجانب المعرفي يتناغم مع الجانب السلوكي؛ ليكملوا كلاً منهم الآخر ويتم اكتساب المهارة.

٤-مراحل تعلم المهارة

يمر إكتساب المهارة بمراحل ثلاثة: (التميمي،٢٠٠٧)

ا- **المقدمة**: وهي متعلقة بمهارات الجوانب المعرفية وفيها يتم تقديم محتوى علمي للطلاب، يساعدهم على تحقيق المهارة في الجوانب المعرفية الإدراكية.

ب- **التنمية**: وفيها يتم تكون المهارة، بحيث يتم التركيز فيها على الجوانب الحركية ذات الصلة، ويجب أن تسير المهارة في تلك المرحلة بشكل بسيط متدرج من السهل إلى الصعب، ومن الجزء إلى الكل.

ج- **صقل المهارة**: وفي هذه المرحلة يكون الطالب قد اكتسب المهارات المعرفية والسلوكية للعمل المراد إنجازه، وتركز هذة المرحلة على تثبيت هذه المهارات وتوطيد العمل كي يصل بالمتعلم إلى مستوي الإتقان.

٥-المهارات اللازمة لطلبة الدبلوم الخاص شعبة تكنولوجيا التعليم (سرايا ، ٢٠٠١)

١. المعلومات والخبرات المتعلقة بمجال تكنولوجيا التعليم.

٢. تصميم الأدوات العلمية المستخدمة.

٣. تحديد الوسائل العلمية واختيارها.

٤. تطبيق الأدوات والوسائل العلمية واستخدامها.

٥. إدارة الموقف التعليمي.

٦. القياس والتقويم.

وتري الباحثة أن توافر المستحدثات والأجهزة التكنولوجية وحدها غير كاف لتحقيق التعلم الفعال، ولكن لابد من تعلم كيفية استخدام تلك المستحدثات بشكل صحيح، يضمن تحقيق الهدف المنشود؛ لذلك فقد حددت الباحثة مجموعة من المهارات التي تجد أنه من الضروري توافرها لدى طلبة الدبلوم الخاص شعبة تكنولوجيا التعليم؛ كي يحققوا هدف البحث، **ومن أهم هذه المهارات:**

١. مهارات تحميل وتثبيت برنامج الكورس لاب.

٢. مهارات استخدام برنامج الكورس لاب.

٣. مهارات التعامل مع الواجهة الرئيسية وتحرير الوحدة التعليمية.

٤. مهارات إضافة الشرائح الجديدة.

٥. مهارات إنشاء مقرر تعليمي.

٦. مهارات إضافة الإختبارات الإلكترونية.

ثانياً: تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية:

١- التصميم التعليمي: التصميم التعليمي هو عنصر هام من عناصر منظومة تكنولوجيا التعليم، حيث أنه بمثابة حلقة الوصل بين الأطر النظرية والجوانب العملية في النواحي التعليمية (الداوود،٢٠١٥، ٤)

ويعرف سرايا (٢٠٠٧) التصميم التعليمي على أنه "عملية منظومية تستهدف وضع معايير ومواصفات لأنسب الطرائق والبيئات والمصادر التعليمية التي تحقق النتيجة التعليمية المرغوب فيها، وفقًا لشروط معينة لدى عينة من الطلبة بحيث يتفق وخصائصهم الإدراكية (المعرفية)، مع ترجمة هذه الطرق في

صورة مخططات وأدلة يُسترشد بها لتنفيذ عملية التعليم لإحداث التعلم المنشود" (ص٢٤).

٢- المقررات الإلكترونية:

فصيل من المحتويات التعليمية أو المواد التعليمية والتي يتم تقديمها عن طريق الحاسوب أو عن طريق شبكة الإنترنت (الجمعية الامريكية للتنمية والتدريبAmerican Society for Training & Development، ٢٠٠٩).

ويعرف الفار وشاهين (٢٠٠١) المقرر الإلكتروني على أنه: المادة التعليمية المدعمة بوسائط إلكترونية متعددة من: صوت، صورة وفيديومقدمة على شبكة الإنترنت (ص.٤٠).

وتقدمها الباحثة في هذا البحث على أنها: المحتوى التعليمي الذي تتحول فيه المادة العلمية من مادة تعليمية مطبوعة وتقليدية إلى مادة تعليمية إلكترونية، مدعمة بالوسائط التفاعلية التي تجذب الانتباه، وتشوق الباحث للعملية التعليمية؛ من هنا يتحقق الهدف من العملية التعليمية.

٣-أهمية المقررات الإلكترونية

يؤكد آندرسون وآخرون (Anderson et al،٢٠١٢): أن للمقررات الإلكترونية أهمية كبيرة حيث يصبح المتعلم هو المسئول عن تعلمه، وتتحول عملية التعليم إلى عملية تعلم، ويكون المتعلم هو القائد للعملية التعليمية، ويتحول دور المعلم إلى موجه ومرشد وليس ملقن، ومن هنا يتوفر وقت كبير وجهد للمعلم يمكن أن يعيد توجيهه في برامج تفيد المتعلم وتنمي مهاراته.

وأوضح أبو الدهب (٢٠١٣) أن للمقررات الإلكترونية فوائد كثيرة: وهي في الحقيقة فوائد التعليم الإلكتروني التي تتمثل في حرية التعلم في أي وقت وأي مكان حسب سرعه المتعلم، وبالتالي مراعاة الفروق الفردية للمتعلم، وتحقيق الخصوصية في عملية التعلم لدي المتعلم.

ولذلك فإن الهدف الأساسي من المقررات الإلكترونية هو تغيير الطريقة

التقليدية في تقديم المحتوي التعليمي، وجعل الطالب يتعلم في الوقت المناسب له وبالطريقة التي تحقق له إيصال المعلومة بشكل جذاب وفعال، مما يزيد من فاعلية العملية التعليمية وتحقيق الأهداف، فالمواد المطبوعة تتحول في التعليم الإلكتروني إلى مواد إلكترونية، يتم عرضها عن طريق الحاسوب، ومن هنا فإنها توفر تكاليف الطباعة والنشر والتجليد والتخزين للمواد المطبوعة الورقية، وهو ما يتفق مع دراسة هانج Huang (٢٠٠٠) التي تناولت مدى إدراك الطلاب للدورات عبر الإنترنت، وقد توصلت نتائج هذه الدراسة إلى وجود مؤشرات موجبة عند الطلاب لقابليتهم للتعلم الإلكتروني، والتعلم عن طريق المقررات الإلكترونية، وأثبت الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً في التحصيل عند هؤلاء الطلاب.

وهو ما يتفق أيضا مع الدراسة الحالية في ضرورة تنمية مهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية لدى متخصصي التكنولوجيا من معلمين أو طلاب معلمين بأقسام تكنولوجيا التعليم بكليات التربية وذلك لأن تصميم المقرر بشكل فعال وشيق وطريقة عرضه تتناسب طرديًا مع زيادة التحصيل وتحقيق الأهداف من العملية التعليمية، وهذا ما يسعي إليه البحث.

وبناء على ما تم تقديمه من مميزات وفوائد للمقررات الإلكترونية، **فإن هناك العديد من الدراسات والبحوث التربوية التي عرضت أهمية المقررات الإلكترونية، ومن هذه الدراسات:**دراسة نبيل (٢٠١٦): التي أشارت إلى أهمية المقررات الإلكترونية، وأهمية تدريب الطلاب المعلمين على مهارات تصميمها، وتحديد المعوقات التي تواجه هؤلاء الطلاب وأعضاء هيئة التدريس في كليات التربية وأوصت بضرورة توافر المقررات الإلكترونية بأكثر من لغة، كما أكدت دراسة عبد الغني (٢٠١٥) على أهمية وضرورة تزويد طلاب تكنولوجيا التعليم بمهارات تصميم المقررات الإلكترونية، ومراعاة استخدام التعليم الإلكتروني في تنمية مهارات التصميم لدى الطلاب المعلمين، بالإضافة للعديد من الدراسات مثل دراسة عماشة والشايع (٢٠٠٩) ودراسة حجازي

(٢٠١١) والتي تؤكد على ضرورة تقديم برامج تدريبية مقترحة لمواجهة متطلبات الجيل الثاني للويب واستخدام تلك الخدمات في التدريس، وتوظيفها في بناء المحتوى التعليمي، وتحقيق أهداف المواد الدراسية، وإثراء التفاعل بين الطلاب وبعضهم وبين الطلاب والمعلمين ليناسب كافة الأطياف.

٤-مكونات المقرر الإلكتروني

يتكون المقرر الإلكتروني من مكونات أساسية يمكن حصرها كما جاءت في دراسة كلا من (أبو خطوة وعبد المولي،٢٠١١) كالآتي:

١- الصفحة الرئيسية للمقررCourse Homepage: والتي تضم غلاف المقرر، وبقية الأجزاء ودليل المتعلم.

٢- الأهداف المنشودة من وراء هذا المقرر الإلكتروني والمقرر والوسائل الإلكترونية المستخدمة داخل المقرر.

٣- أدوات المشاركة Course tools بين المتعلم والبرنامج وعرض توضيحي لتسلسل المقرر والتقويم الدراسي Calendar لتحديد الإختبارات والمواعيد.

٤- لوحة الإعلانات Announcements: وهي تقتصر على رسائل خاصة بالطلاب.

٥- لوحة النقاش Discussion board: للنقاشات بين المعلم والطلاب أو الطلاب فيما بينهم.

٦- غرفة الحوار وصندوق الواجبات: وفيه مجموعة من إختبارات وتدريبات متعلقة بالمقرر.

٧- الأنشطة والتدريبات ومعلومات عن المعلم وطريقة الإتصال به، وأشكال إخراجها وأساليب التقويم.

٨- المصادر التي إستمد المقرر منها محتواه؛ وذلك للأمانة العلمية وإحترام حقوق الملكية الفكرية.

٩- قواعد بيانات ومعلومات عن المقرر والمدونات: وهي مذكرات وتعليقات الطلاب على أحداث معينة يتم نشرها على شبكة الإنترنت.

٥-أنواع المقررات الإلكترونية

تصنف المقررات الإلكترونية نسبة إلى ما تستند عليه: -

أولًا : من حيث إعتمادها على شبكة الإنترنت

١- مقرر غير قائم على الشبكة: وهو المحتوى الذي تم إعداده وتحريره بشكل إلكتروني، باستخدام الحاسوب مدعمًا بالوسائط المتعددة - ولكن لا يقدم على الشبكة العالمية بل يمكن تحميله على قرص مدمج وتقديمه للمتعلم.

٢- مقرر قائم على الشبكة: وهو الذي يتم تقديمه للمتعلمين عبر موقع إلكتروني على شبكة الإنترنت.

ثانيًا : حسب التعلم الإلكتروني

١-المقررات الإلكترونية المباشرة:

وهي التي تكون بمثابة فصل تقليدي، وتستند هذه المقررات على الإنترنت، حيث يتلقى الطالب تعلمه عن طريق هذا النوع دون مساعده المعلم، فالتعلم حسب هذا النوع هو تعلم ذاتيًا فرديًا بالكامل.

٢-المقررات الإلكترونية المساعدة للفصل التقليدي:

والتي يتم تقديمها بالتوازي مع ما يتم عرضه في الفصل التقليدي؛ لتدعيمه وإثراءه.

وفيها أيضًا يكون الطالب هو المسئول عن تعلمه، وهو القائد والموجه لهذا التعلم.

٣-المقررات المدمجة:

وهي التي تجمع بين النوعين السابقين من حيث أنها تحتاج إلى التعلم الإلكتروني الذي يقدم عبر الإنترنت وبين التعلم الذي يتم في الفصول التقليدية

وجهًا لوجه.

ونجد دراسة كامل (٢٠١١) والتي تناولت الكشف عن أثر بيئة التعلم التعاوني الذكي على تنمية التحصيل المعرفي لطلاب تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية، وتوصلت الدراسة إلى الأثر الكبير الذي حققته المقررات الإلكترونية على نتائج وتحصيل الطلاب وتأكيد أهمية المقررات الإلكترونية.

وكذلك دراسة يوسف وسالم (٢٠١١) والتي تناولالتا تصميم مقرر إلكتروني وأثره على تنمية بعض المهارات الحياتية لدى طلاب الإقتصاد المنزلي واتجاهاتهم نحو المقررات الإلكترونية، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية المقررات الإلكترونية في العملية التعليمية، وزيادة التحصيل لدى الطلاب.

تعقيب الباحثة على الأدبيات والدراسات السابقة :

من خلال استعراض الدراسات السابقة، نجد أن معظم الدراسات ركزت على مهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية لدى الطلبة المعلمين أمثال طلبة الدبلوم الخاص شعبة تكنولوجيا التعليم؛ ولذلك يمكن تجميع أوجه الإتفاق بين هذه الدراسات فيما يلي:

أكدت جميع الدراسات والبحوث على أهمية تدريب الطلاب المتعلمين من الأقسام التكنولوجية مثل عينة البحث من طلبة الدبلوم الخاص شعبة تكنولوجيا التعليم على مهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية باستخدام أحد برامج التصميم والإنتاج مثل الكورس لاب؛ وذلك نظرًا لأهمية وفاعلية تلك التدريب، المقررات والبرامج.

أوجه الإستفادة من البحوث السابقة :

استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في بناء الإطار النظري الخاص باستخدام برنامج الكورس لاب في تنمية مهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية، وبناء أدوات البحث من اختبار تحصيلي خاص بالجوانب المعرفية، وبطاقة ملاحظة خاصة بالجوانب الأدائية أو إعداد قائمة مهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية،

وإعداد قائمة الأهداف التعليمية الخاصة بالمحتوي المقدم، وصياغة وتجهيز السيناريو المقدم للطلاب، وتحديد المنهج المناسب لطبيعة البحث، كما استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في اختيار وتحديد الأساليب الإحصائية المناسبة واستفادت الباحثة أيضا من الدراسات السابقة في تفسير النتائج للبحث الحالى.

إجراءات البحث :وقد اتبعت الباحثة الإجراءات التالية :

أولاً : إعداد قائمة المهارات: للإجابة على السؤال الأول من أسئلة البحث، الذي ينص على: **ما مهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية الواجب توافرها لدى طلبة الدبلوم الخاص شعبة تكنولوجيا التعليم؟**

وقد قامت الباحثة بإعداد قائمة مهارات، هدفت إلى تحديد مهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية، وقد مرت القائمة بعدة مراحل يمكن توضيحها فيما يلي:

١- مراجعة الأدبيات التي تناولت تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية.

٢- اشتقاق بعض مهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية من الدراسات السابقة العربية والأجنبية ذات الصلة.

٣- صياغة مفردات مهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية في قائمة على هيئة أداءات متوقعة حتى يمكن قياسها وملاحظتها، وعلى ذلك شملت القائمة في صورتها المبدئية (٦) مهارات رئيسية و(٨٣) مهارة فرعية.

٤- عرض القائمة في صورتها المبدئية على خبراء ومتخصصين في تكنولوجيا التعليم لاستطلاع رأيهم عن:

١- مدى مناسبة عبارات البطاقة لأهدافها.

٢- مدى إرتباط بنود البطاقة مع المهارات المتضمنة بالمهام التعليمية.

٣- مدى السلامة اللغوية لبنود البطاقة.

٤- مدى مناسبة اسلوب تصميم البطاقة على تحقيق أهدافها.

٥- حذف أو إضافة أو تعديل ما يرونه مناسبًا من مهارات في القائمة.

٦- صحة تسلسل الخطوات اللازمة لأداء المهارة الرئيسية والمهارات الفرعية.

٧- مناسبة تحليل المهارة لسلوك التعلم المراد تحقيقه.

وقد اتفق السادة المحكمون على صحة تحليل المهارات ومناسبتها لسلوك التعلم المراد تحقيقه، وتسلسل خطوات أداء كل مهمة، وكذلك تحقيق قائمة المهارات للأهداف التعليمية، كما اتفق السادة المحكمين أيضا على تعديل صياغة بعض العبارات، وتدقيق صياغة بعضها للآخر، وإعادة التحليل لبعض المهارات المركبة إلى مهارتها الفرعية الدقيقة مثل:

بعد التعديل	قبل التعديل
النقر	ينقر
الضغط	اضغط
بكلمة تثبيت	إستبدال كلمة تسطيب
الضغط على قائمة insert ثم إختيار object ثم multiple-choice	تجزئة مهارة إضافة أسئلة الإختيار من متعدد من قائمة insert ومنها إختيار multiple-choice
إستبدالها بكلمة تكتب صيغة	تستكشف صيغة

وبعد الإنتهاء من إجراء التعديلات وفق ما أتفق عليه السادة المحكمون، قامت الباحثة بإعداد قائمة مهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية في صورتها النهائية(٣)

جدول (١) قائمة مهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية

م	المهارات الأساسية	المهارات الفرعية	مؤشرات الأداء
١	تحميل برنامج الكورس لاب	الدخول لموقع الكورس لاب	• كتابة العنوان www.courselab.com في المتصفح للدخول إلى الموقع الرئيسي الحصول على البرنامج

[3] ملحق (2) قائمة مهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية في صورتها النهائية.

م	المهارات الأساسية	المهارات الفرعية	مؤشرات الأداء
		تحميل البرنامج	• الضغط على قائمة download • إختيار course lab free
		تفعيل وتثبيت البرنامج	• فتح ملف التفعيل الملحق بالبرنامج • نسخ بيانات التفعيل • لصقها في البرنامج • نسخ الكود • لصقه في خانة code
٢	الدخول لبرنامج course lab وتحديد متطلبات تشغيل البرنامج	فتح البرنامج و إختيار course lab من قائمة البرامج	• الضغط على قائمة start • الضغط على all program • إختيار برنامج course lab
		تحديد اسم الملف ومكان التخزين	• إختيار مكان تخزين الملف • تسمية الملف باسم من خلال file name
		تحديد إمتداد الملف	• الضغط على save as type • إختيار إمتداد الملفات في برنامج الكورس لاب
		الرجوع لمنطقة العمل	• الضغط على أيقونة back
٣	تحديد مكونات الواجهة الرئيسية وتحرير الوحدة التعليمية	التعامل مع مكونات الواجهة الرئيسية	• فتح أو إغلاق منطقة المقرر من قائمة (View) ومنها (Course) • وضع المؤشر على منطقة الوحدة التعليمية في منتصف الشاشة • عرض صورة مصغرة من الشرائح عن طريق الضغط على تبويب slide • عرض أسماء الشرائح الموجودة داخل المشروع من خلال الضغط على تبويب outline • الضغط على object library للذهاب لمكتبة الكائنات أو قسم المهام
			• الضغط على قائمة module • إختيار view module
		معاينة المشروع	

م	المهارات الأساسية	المهارات الفرعية	مؤشرات الأداء
			• أو من خلال الضغط على f5 من لوحة المفاتيح
	عدد المهارات الأساسية ٦	عدد المهارات الفرعية ٤٠	عدد مؤشرات الأداء ٨٣

ثانياً: إعداد المحتوى النظري القائم على استخدام برنامج الكورس لاب وضبطه:

اعتمدت الباحثة في إعداد المحتوى النظري القائم على استخدام برنامج الكورس لاب في تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية على أسلوب (الجلسات التدريبية) والتي سوف تقدم لأفراد العينة في ضوء الأسس التالية:

- خصائص طلاب الدبلوم الخاص شعبة تكنولوجيا التعليم بكلية التربية جامعة الزقازيق وإهتماماتهم وحاجاتهم حيث أنهم يمتلكون قدر قليل من الخبرات الحاسوبية مثل بعض مهارات نظام التشغيل ويندوز و بعض مهارات الإنترنت.
- الثورة العلمية والتكنولوجية الهائلة وخاصة في مجال التعلم الإلكتروني.
- ازدياد التحديات التي تواجهها العملية التعليمية بجميع عناصرها.
- توظيف التكنولوجية الحديثة بما يتوافق مع الفلسفة التربوية للمجتمع المصري، حيث تتبنى الدولة حاليا توجهًا نحو الرقمنة والتعليم المعتمد على التكنولوجيا والإنترنت والتعليم عن بعد.
- توظيف مستحدثات تكنولوجيا التعليم والإتصال، ولاسيما المقررات الإلكترونية التي تفرض نفسها في ظل ظروف جائحة كورونا (Coved 19).
- تصميم المحتوى التعليمي وفق النموذج العام (ADDIE): حيث مرت عملية تصميم المحتوى التعليمي القائمة على الجلسات التدريبية بخمس مراحل، وذلك بعدد مراحل النموذج العام (ADDIE)، حيث تشتمل كل مرحلة على مجموعة من الخطوات والإجراءات الفرعية وهي: مرحلة التحليل، التصميم، البناء، التطبيق، والتقويم. وفيما يلي تفصيل ذلك:

أولًا: مرحلة التحليل، وتتضمن الإجراءات التالية:

- تحديد المشكلة وتقدير الإحتياجات، ولقد اشتملت على تحديد مهارات تصميم وإنتاج المقررات الالكترونية، متطلبات التعلم القبلية اللازمة لطلبة الدبلوم الخاص شعبة تكنولوجيا التعليم.
- تحديد الصعوبات التي تواجه طلاب الدبلوم الخاص شعبة تكنولوجيا التعليم، وذلك من خلال تطبيق إستبيان يتضمن مجموعة أسئلة لقياس مهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية على عينة من طلبة الدبلوم الخاص شعبة تكنولوجيا التعليم وعددهم (١٠) طالبًا وطالبةً، وأشارت النتائج إلى انخفاض مستوى الطلاب في مهارات تصميم وإنتاج المقررات حيث بلغت النسبة المئوية لمن لا يمتلكون خلفية سابقة عن برامج تصميم المقررات الإلكترونية ولا يتدربون عليها (٣٠٪)، وهي نسبة لا تتناسب مع ما يشهده عصرنا الحالى من تطور علمي وتكنولوجي، كما كانت نسبة من يرغبون في التدريب على برنامج الكورس لاب (١٠٠٪).
- استخدام أداة المقابلة الشخصية غير المقننة مع المتخصصين من أساتذة المناهج وطرق التدريس وأساتذة تكنولوجيا التعليم في كلية التربية جامعة الزقازيق، وموجهي ومعلمي الحاسب الآلى بمدرسة الصالحية الثانوية المشتركة للوقوف على أسباب ضعف مستوي الطلاب في مهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية.
- تحديد الهدف العام للبحث وهو تنمية مهارات تصميم وانتاج المقررات الالكترونية لدى طلبة الدبلوم الخاص شعبة تكنولوجيا التعليم، وقد نبع الهدف العام من تقدير إحتياجات طلبة الدبلوم الخاص شعبة تكنولوجيا تعليم، وتتمثل في المعارف والمهارات اللازم توافرها لديهم.

١-تحديد منهج البحث، حيث استخدمت الباحثة:

أ) المنهج الوصفي: لمسح الأدبيات والدراسات السابقة؛ لإعداد الإطار النظري لبرنامج الكورس لاب وتحديد المهارات اللازمة لتصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية.

ب) المنهج التجريبي ذو التصميم شبه التجريبي: للتحقق من صحة الفروض ولبيان أثر المتغير المستقل (المحتوى النظري المقدم من خلال برنامج الكورس لاب) على المتغير التابع (تنمية مهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية لطلبة الدبلوم الخاص شعبة تكنولوجيا التعليم). وتمثل في تطبيق قبلي لأداتي البحث ثم تقديم المحتوى العلمي ثم تطبيق بعدي لأداتي البحث.

٢-تحديد الحاجات التدريبية لطلبة الدبلوم الخاص شعبة تكنولوجيا التعليم ويمكن تحديد الإحتياجات التدريبية للطلاب عن طريق الأدوات التالية :

اللقاءات الشخصية: وهي جلسات بين مسئول التدريب والطلاب لتقديم خلفية بسيطة عن برنامج الكورس لاب؛ وذلك من خلال مجموعة الأسئلة التالية:

- هل لديك خلفية عن تصميم المقررات الإلكترونية؟
- ما البرنامج المستخدم في عملية التصميم والإنتاج؟

الإستبيانات: وقد إقتصرت الباحثة على الأدوات التالية لتحديد الحاجات التدريبية الواجب تنميتها لدي طلبة الدبلوم الخاص شعبة تكنولوجيا التعليم ألا وهي المقابلة الشخصية وإستراتيجية الحوار والمناقشة والإستبيان. وظهرت حاجة المتعلمين من طلاب وطالبات الدبلوم الخاص شعبة تكنولوجيا التعليم إلى التدريب على استخدام التكنولوجيا بشكل أعمق وأكبر، والحاسب الإلى بصفة عامة والمقررات الإلكترونية بصفة خاصة، وأظهرت أيضًا ضعف مهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية.

٣- **تحديد مجتمع البحث:** وقد اشتمل على طلبة الدبلوم الخاص شعبة تكنولوجيا التعليم بكلية التربية جامعة الزقازيق وقد كانت عينة مجموعة البحث قوامها (٣٠) طالبًا وطالبةً من طلاب الدبلوم الخاص شعبة تكنولوجيا التعليم، تم التطبيق القبلي لأداتي البحث عليهم ثم تطبيق الجلسات التدريبية ثم التطبيق البعدي.

٤-تحليل الخصائص العامة لطلاب مجموعة البحث، وتتمثل في النقاط التالية :

١. طلبة الدبلوم الخاص شعبة تكنولوجيا التعليم بكلية التربية جامعة الزقازيق

٢. لديهم قليل من الخبرات الحاسوبية مثل بعض مهارات نظام التشغيل ويندوز، بعض مهارات الإنترنت.

٣. دافعية الطلاب لتعلم برنامج الكورس لاب

٤. تعاون الطلاب فيما بينهم وطرح الأسئلة الحوارية ومناقشة الأسئلة وقبول الرأي الاخر

٥-تحديد بيئة التعلم:

تم تقديم البرنامج بشكل إلكتروني للطلاب من خلال استخدام منصة zoom، وذلك نظرًا لتداعيات كورونا وعدم مناسبة أفراد العينة الحضور الفعلى للكلية لكونهم يعملون وغير متفرغيين، وتم الإتفاق على مواعيد تناسبهم، وكانت الجلسات تعقد عبر تطبيق zoom ويتم عمل share screen للشاشة، وكانت الباحثة تقابل الطلاب عبر التطبيق وجهًا لوجهه بواقع جلسة تدريبية كل أسبوع لمدة ساعة زمنية واحدة، كما تم استخدام تطبيق Face book وwhat's app وعمل جروب تواصل بين الباحثة والطلاب لتيسير التواصل مع الطلاب وللمناقشات حول محتوى الجلسة لضمان استيعاب الطلاب لكافة المحتوى التعليمي المقدم.

- خدمة إنترنت عالية السرعة، ومستودع رقمي استخدم في تطبيق الإختبار التحصيلي الذي تم إعداده باستخدام تطبيق Google Forms.

٦-تحليل الموارد المتاحة: تمثلت الموارد المتاحة في:

- منصة zoom التعليمية للتعليم عن بعد واستخدام خاصية share screen.
- تطبيق Google Forms لتصميم الإختبار المقدم للطلاب إلكترونيًا.
- تطبييق Facebook ، what's app وعمل group للمناقشات والإستفسارات حول المحتوى المقدم.
- برنامج sound recorder لتسجيل الصوت.
- برنامج cam studio لتسجيل الشاشة لإعداد فيديوهات الشرح من اعداد الباحثة كي تكون مرجع ثابت للمحتوي موجود علىgroup الطلاب.

- برنامج معالجة النصوص Microsoft Word لكتابة النص المطبوع المقدم للطلاب.
- برنامج الكورس لاب Course Lab للتدريب على تنفيذ المهمات من أجل تحقيق الأهداف المنشودة

٧-تحديد المهمات والأنشطة التعليمية: تضمنت الجلسات التدريبية نوعين من الأنشطة هما:

أ) أنشطة تقوم بها الباحثة: حيث نظمت الباحثة جلسة تدريبية تمهيدية تضمنت الجلسة التعريف بالباحثة والهدف من المحتوى العلمي المقدم للطلاب وكيفية السير في عملية التعلم وعدد الجلسات التي سوف يتم تقديمها بالإتفاق مع الطلاب على مواعيد تناسب أوقات تفرغهم، كما تم النقاش حول كيفية الإجابة على الإختبارات والأسئلة المتضمنة عقب إنتهاء كل جلسة.

ب) أنشطة يقوم بها الطلاب: تمثلت أنشطة الطلاب في أداء وتنفيذ الأنشطة التطبيقية والتي تناولها محتوي الجلسة مثل إضافة صورة، إدراج tamplet، إضافة شريحة master، إدراج شعار ينطبق على كافة الشرائح وليس على شريحة واحدة.. الخ

ثانيا- مرحلة التصميم:

١- **تحديد الأهداف العامة للمحتوى:** تمثلت الأهداف العامة للمحتوى والمشتقه من الهدف العام فيما يلي:

- تنمية مهارات تحميل وتثبيت برنامج الكورس لاب course lab.
- تنمية مهارات الدخول لبرنامج course lab وإختيار شكل القالب الإفتتاحي وتحديد متطلبات تشغيل البرنامج.
- تنمية مهارات التعامل مع مكونات الواجهة الرئيسية وتحرير الوحدة التعليمية.
- تنمية مهارات إضافة الشرائح التعليمية.

- تنمية مهارات إعداد مقرر تعليمي جديد.
- تنمية مهارات إضافة الإختبارات الإلكترونية.

٢- إعداد قائمة الأهداف وعناصر المحتوى:

في ضوء قائمة المهارات النهائية التي توصلت إليها الباحثة، وفي ضوء الأهداف العامة تم تحديد الأهداف التعليمية المتوقع من الطلاب تحقيقها، كما قامت الباحثة بإختيار عناصر المحتوى التعليمي الذي يغطي الأهداف الإجرائية وترتيب عناصر المحتوى ترتيبًا منطقيًا بما يتوافق مع الأهداف التعليمية، كما تم تقسيم المحتوى إلى (٩) جلسات تدريبية مع الطلاب، في ضوء إحتياجات الطلاب والأهداف العامة، و تصميم الجلسات التدريبية التي تغطي المحاور الرئيسية للمحتوي النظري المقدم للطلاب، حيث تم تقديم الإختبار القبلي كجلسة منفصلة ثم تقديم الجلسة التمهيدية في الاسبوع التالي كتعريف بالمحتوى النظري المقدم من حيث الهدف العام والأهداف الإجرائية والإستراتيجيات المستخدمة، وانتهت الجلسة التمهيدية بتقويم للجلسة من أجل المناقشات والإستفسارات حول البرنامج المقدم لضمان إستيعاب الطلاب لطبيعة البرنامج المقدم، ثم تقديم الموضوعات الأساسية للطلاب التي تغطي المحتوى النظري بواقع جلسة واحدة لكل موضوع مدة كل جلسة ساعة واحدة، وتم إختتام الجلسات بجلسة ختامية تناوت الإختبار البعدي للمحتوى النظري المقدم ومناقشات حول البرنامج.

ولذلك تم توزيع المحتوى العلمي إلى (٩) جلسات تدريبية كالتالي: (٤)

١. **الجلسة الاولي**: الإختبار القبلي، وفيه تم تقديم بعض الأسئلة بهدف إستثارة دافعية الطلاب للتعلم وتحديد مستوى تمكنه من المهارة أو المهارات المستهدفة وهي عبارة عن أسئلة من نوع الإختيار من متعدد، وأسئلة الصواب والخطأ، وذلك بقصد تحديد مستوى الطلاب قبل الإنخراط في دراسة المحتوى العلمي

[4] ملحق (٣) محتوي الجلسات التدريبية

٢. **الجلسة الثانية**: الجلسة التمهيدية للمحتوي النظري لاستخدام برنامج الكورس لاب

٣. **الجلسة الثالثة**: تحميل وتثبيت برنامج الكورس لاب course lab

٤. **الجلسة الرابعة**: الدخول لبرنامج course lab وتحديد متطلبات تشغيل البرنامج

٥. **الجلسة الخامسة**: تحديد مكونات الواجهة الرئيسية وتحرير الوحدة التعليمية

٦. **الجلسة السادسة**: إضافة الشرائح التعليمية

٧. **الجلسة السابعة**: إنشاء مقرر تعليمي جديد

٨. **الجلسة الثامنة**: إضافة الإختبارات الإلكترونية

٩. **الجلسة التاسعة**: تقديم الإختبار البعدي للجانب المعرفي لمهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية بهدف تحديد مستوى الطلاب ومدي تمكنهم من تحقيق أهداف المحتوى العلمي.

وقد اشتملت كل جلسة تدريبية على: عنوان الجلسة، ومدة دراسة الجلسة، والأهداف التعليمية المتوقع من الطلاب أن يكونوا قادرين على الوصول إليها، والأدوات التعليمية المستخدمة خلال الجلسة.

٣- **إختيار الوسائط والمواد التعليمية**: في ضوء الأهداف، والمتطلبات المتوفرة وخصائص الطلاب موضع التدريب، تم إختيار المواد والوسائط التعليمية الآتية:

- منصة zoom التعليمية للتعليم عن بعد واستخدام خاصية share screen.
- تطبيق Google Forms لتصميم الإختبار المقدم للطلاب إلكترونيًا.
- تطبيق facebook، what's app وعمل group للمناقشات والإستفسارات حول المحتوى المقدم.
- برنامج sound recorder لتسجيل الصوت.

- برنامج cam studio لتسجيل الشاشة لإعداد فيديوهات الشرح من إعداد الباحثة كي تكون مرجع ثابت للمحتوى موجود علىgroup الطلاب.
- برنامج معالجة النصوص Microsoft Word لكتابة النص المطبوع المقدم للطلاب.
- برنامج الكورس لاب Course Lab للتدريب على تنفيذ المهمات من أجل تحقيق الأهداف.

ثالثا: مرحلة البناء: تم بناء المحتوى التعليمي باستخدام الجلسات التدريبية وفقاً للخطوات الأتية:

- **أولا- تصميم الجلسات التدريبية:** حيث تحتوي كل جلسة على:
- **عنوان الجلسة:** بحيث يشير إلى محتوى الجلسة من معلومات ومعارف ومهارات.
- **الأهداف التعليمية:** وهي تأخذ شكل الأهداف العامة والأهداف السلوكية الإجرائية في كل جلسة من كل الجلسات التدريبية، والغرض هنا هو تعريف الطلاب بالمهارات المتوقع بلوغها بعد دراسة الجلسة كما تشتمل الأهداف على الجوانب المعرفية والمهارية التي ينبغي أن تتحقق بعد دراسة الجلسة التدريبية.
- **الوسائل التعليمية:** وهي الوسائل والأدوات التي تم استخدامها أثناء دراسة الجلسة، وهي كثيرة ومتنوعة في الجلسات التدريبية، ومن هذه الوسائل والأدوات: الصور والرسوم التي توضح خطوات تنفيذ المهمات، النصوص المكتوبة للمحتوي المقدم، المؤثرات الصوتية والموسيقية، التعليق الصوتي، الأنشطة والتدريبات، جهاز كمبيوتر(حاسوب)، وصلة إنترنت، جهاز موبايل، ومقاطع الفيديو التي سجلتها الباحثة باستخدام برنامج cam studio و sound recorder، استخدام hypertext للإنتقال إلى عناصر موضوع الجلسة.
- **الزمن اللازم:** وقد تم تحديده هنا في ضوء المحتوى النظري المقدم للطلاب والذي تم تحديده بمقدار ساعة تدريبية لكل جلسة.

- **الإرشادات والتعليمات:** عبارة عن محددات وأطر عامة وموجهات لأداء كل من المعلم والمتعلم أثناء تعليم وتعلم الجلسة التدريبية ويقدم نوع أخر من التعليمات والإرشادات الخاصة عند أداء كل نشاط.
- **الأنشطة التعليمية:** وهي عبارة عن ممارسات الطلاب أثناء التعلم باستخدام المحتوى النظري المقدم من خلال برنامج الكورس لاب، وهي أنشطة تفاعلية قائمة على التعلم الذاتي؛ كما أنها أنشطة موجهة بالأهداف، حيث يستهدف كل نشاط تنمية مهارة أو عدة مهارات مرتبطة.
- **التقويم الختامي:** يكون في نهاية الجلسة التدريبية بهدف تحديد مستوى الطلاب ومدى تمكنهم من تحقيق أهداف الجلسة.

ثانيا- استطلاع رأي السادة المحكمين حول محتوي الجلسات التدريبية :

بعد الإنتهاء من إعداد المحتوى العلمي، تم عرضه على مجموعة من السادة المتخصصين في مجال المناهج وطرق التدريس وتكنولوجيا التعليم، لإبداء آرائهم حول مدى صلاحية المحتوى العلمي من حيث الأهداف والمحتوى، والطرق والأساليب والوسائل والتقنيات المستخدمة.... الخ

وكانت آراء السادة المحكمين للمحتوي العلمي لمهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية كالأتي:

- ارتباط المحتوى التعليمي بالأهداف المطلوب تحقيقها.
- شمول وتوازن المحتوى العلمي مع الأهداف التي وضعت من أجل قياسها.
- تعديل بعض الأفعال الموجودة في صياغة الأهداف السلوكية مثل (استبدال الفعل "يضع مفهوم" بالفعل "يصيغ ").
- نقل جزء من محتوي جلسة إدراج الشرائح التعليمية وضمه لمحتوي جلسة إعداد المقرر التعليمي.
- حذف نون العظمة في صياغة المحتوى.
- استبدال كلمة "إنشاء" ب كلمة "إعداد".

- حذف بعض الأفعال السلوكية مثل حذف الهدف " تضغط على view module لمعاينة المحتوي داخل نافذة برنامج الكورس لاب.
- **وبهذا تكون الإجابة على السؤال الثاني وهو:**
- ما المحتوى النظري المقدم من خلال برنامج الكورس لاب في تنمية مهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية لدى طلبة الدبلوم الخاص شعبة تكنولوجيا التعليم؟

ثالثًا :إجراءات بناء أدوات البحث :

١-بناء إختبار تحصيلي لقياس الجانب المعرفي لمهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية

قدمت الباحثة الإختبار التحصيلي لقياس الجوانب المعرفية لدي الطلاب، وكان من نوعية الصواب والخطأ، وأسئلة الإختيار من متعدد، وقد مر الإختبار بالمراحل الآتية:

تحديد الهدف من الإختبار:

يهدف الإختبار التحصيلي إلى قياس الجوانب المعرفية لدي طلبة الدبلوم الخاص شعبة تكنولوجيا التعليم (تذكر، فهم، تطبيق فيما أعلى)[٥] وفقًا لتصنيف بلوم للأهداف التعليمية.

الصورة الأولية للاختبار التحصيلي:

قامت الباحثة بتحليل المحتوى النظري المقدم عن طريق برنامج الكورس لاب، لتحديد الجوانب المعرفية لمهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية، وفيما يلي جدول المواصفات: -

[٥]ملحق (٤) قائمة الأهداف التعليمية لمهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية

جدول (٢)

مواصفات الإختبار التحصيلي لمهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية

الوحدات / الأهداف	المستويات المعرفية للأهداف			عدد المفردات / وحدة	الوزن النسبي لجوانب التعلم
	تذكر	فهم	تطبيق فأعلى		
تحميل وتثبيت برنامج الكورس	٠	٣	٤	٧	٪١١
الدخول لبرنامج course lab وتحديد متطلبات تشغيل البرنامج	٣	٣	١	٧	٪١١
تحديد مكونات الواجهة الرئيسية وتحرير الوحدة التعليمية	٣	٦	٣	١٢	٪١٩
إضافة الشرائح التعليمية	١	١	٩	١١	٪١٧
إنشاء مقرر تعليمي جديد	٠	٥	٨	١٣	٪٢١
إنشاء الإختبارات الالكترونية	٢	٣	٨	١٣	٪٢١
الوزن النسبي لمستويات الأهداف	٪١٤	٪٣٣	٪٥٣	-	٪١٠٠

صياغة أسئلة الإختبار:

قامت الباحثة بصياغة أسئلة الإختبار وعددها (٦٣) سؤال من نوع الصواب والخطأ، والإختيار من متعدد، وأعطت درجة واحدة لكل مفردة، لتكون الدرجة الكلية للإختبار هي (٦٣) درجة.

أسئلة الصواب والخطأ: وهي مفردات تقدم للمتعلم كي تقيس مستويات الأهداف السلوكية التي يمتلكها كالتذكر والفهم والتطبيق فيما أعلي، وكان عدد مفردات أسئلة هذا النوع (٥٠) سؤالًا، وقد راعت الباحثة عند وضع هذه الأسئلة الآتي:

- أن تكون الأسئلة بسيطة وغير معقدة، يحتوي كل سؤال على فكرة واحدة فقط.
- ألا يكون طويل ممل ولا قصير مخل بالهدف الذي وضع لقياسه.
- ألا يحتوي على تلميحات للإجابة الصحيحة.

أسئلة الإختيار من متعدد: كل سؤال يحتوي على جملة رئيسية كاملة تسمي (الجذع)، وعدد إجابات تسمى الإختيارات، ويكون عددها٤بدائل، ولقد كان عدد أسئلة هذا الجزء (١٣) سؤالاً.

كتابة مقدمة المفردة: وهي عبارة صحيحة من عدة بدائل، وقد روعي في مقدمة كل فقرة ما يلي:

- أن تشتمل على تمهيد للفقرة التي تقدم هدف يراد قياسه (تذكر، فهم، تطبيق فيما أعلى)، ويراد من الطالب أن يحدد إجابة واحدة للبيانات المتعلقة بالهدف، والتي يستخدمها الطالب من أجل إختيار الإجابة الصحيحة.
- أن تكون العبارات سهلة وغير معقدة وواضحة.
- أن تحتوي على إستفهام يطلب من المتعلم الإجابة عليه، لقياس مدي تحقيقه للهدف.
- مراعاة الصياغة اللغوية والنحوية في كتابة العبارات.
- أن تكون العبارات مستقلة بكل هدف وليست مرتبطة بأهداف أخرى.
- أن تكون العبارات بصيغة الإثبات، وليست بصيغة النفي.

صياغة البدائل: ويقصد بالبدائل هنا الإختيارات المتاحة للطالب، يختار من بينها الإجابة الصحيحة، وهي التي تلي مقدمة السؤال وقد روعي في صياغتها الآتي:

- أن تكون الإختيارات مرتبة بشكل منظم.
- أن تكون الإختيارات منطقية في سياق السؤال، وليست بعيدة عنه.
- أن تحمل الإختيارات معني واحد، وليست متقاربة ومتداخلة، حتى يسهل على الطالب إختيار الأدق والأنسب من بينها.

- أن تكون الإختيارات متناسبة مع السؤال وغير متناقضة.
- أن يراعي عند صياغة البدائل السلامة اللغوية والعلمية لها.
- أن تكون الإختيارات بسيطة غير معقدة وواضحة سهلة الفهم.
- أن يكون عدد الإختيارات أربعة إختيارات وليست أكثر.
- أن تكون الإختيارات محايدة، ولا تحتوي على تلميحات بالإجابة الصحيحة.
- أن تحتوي البدائل على إجابة صحيحة واحدة وليست أكثر.

وفي النهاية نجد أن عدد أسئلة الإختبار التحصيلي هي (٦٣) سؤال مقسمة إلى (٥٠) سؤال من نوعية الصواب والخطأ، و(١٣) سؤال من نوعية الإختيار من متعدد.

وضع تعليمات الإختبار:

تعتبر تعليمات الإختبار التي تم تقديمها للطلاب قبل البدء في الإجابة عن الأسئلة من العوامل الهامة لنجاح تطبيق الإختبار على الطلاب أفراد العينة (أبو الدهب،٢٠١٣) وقامت الباحثة بصياغة تعليمات الإختبار التحصيلي، وقد روعي عند صياغتها ما يلي:

- كتابة البيانات على ورقة الإجابة.
- الإجابة على كل أسئلة الإختبار.
- إختيار إجابة واحدة فقط لكل سؤال.
- تدوين الإجابة في الجزء المخصص لها في ورقة الإجابة المرفقة بالإختبار التحصيلي.

حساب درجات التصحيح: الإختبار التحصيلي مكون من (٦٣) سؤال، وتم تعيين درجة واحدة لكل إجابة صحيحة من أسئلة الإختبار، وصفر لكل إجابة خاطئة، وبالتالي تكون الدرجة النهائية للطالب في الإختبار التحصيلي (٦٣) درجة.

صدق الإختبار: يقصد به أن الإختبار يتعرف على مستويات الطلاب في الأهداف التي وضع من أجلها الإختبار، وقد تم عرض الإختبار على السادة المحكمين، وأوضحوا بعض التعديلات مثل تعديل صياغة بعض الأسئلة لغويًا، وحذف بعض الأسئلة

التي تتضمن أكثر من هدف، وحذف حروف الجر من بداية الفقرة، والإتفاق على باقي الأسئلة دون تعديل، ولذلك تم تعديل صياغة الأسئلة وحذف الأسئلة المركبة، وبهذا يكون الإختبار المعرفي يتصف بالصدق الظاهري.

ثبات الإختبار: ويقصد بثبات الإختبار" أن يعطي الإختبار نفس النتائج إذا أعيد تطبيقه على نفس الأفراد في نفس الظروف، وتحديد مدي خلو الإختبار من الأخطاء التي تغير من أداء الفرد من وقت لأخر على نفس الإختبار". (السيد،٥٢٥،١٩٩٨)

وتم حساب معامل الثبات لمفردات الإختبار من خلال معامل الفا كرونباخ؛ لقياس ثبات وصدق الإختبار عن طريق إستخدام برنامج spas الإصدار v16، وأتضح أن معامل الثبات حوالى (٨٨٪) وهذا يعني أن الإختبار ثابت إلى حد كبير، وهذا يحقق معني الثبات وهو أن يعطي نفس درجات الإختبار إذا تم تطبيقه على نفس العينة في نفس الظروف.

معامل السهولة: تم حساب معامل سهولة مفردات الإختبار التحصيلي باستخدام المعادلة التالية: معامل السهولة = الإجابات الصحيحة للسؤال / (الإجابات الصحيحة + الإجابات الخطأ)، ولقد تراوح معامل السهولة ما بين (٣٧٪- ٧٣٪).

معامل الصعوبة: هناك علاقة عكسية مباشرة بين السهولة والصعوبة لذلك فأن مجموعهما يساوي (١) حيث أن: معامل السهولة = ١- معامل الصعوبة، ومعامل الصعوبة = ١- معامل السهولة، ولقد تراوحت معاملات الصعوبة ما بين (٢٧٪- ٦٣٪).

معامل التمييز: ولقد تم حساب معاملات تميز مفردات الإختبار بالمعادلة التالية: معامل التمييز = عدد الطلاب الذين أجابوا بشكل صحيح من الفئة العليا - عدد الطلاب الذين أجابوا بشكل صحيح من الفئة الدنيا مقسومًا علي أفراد إحدي الفئتين.

حيث تراوحت معاملات التمييز ما بين (٢٠٪- ٤٧٪)

- **زمن الإختبار:** ولقد تم تحديد زمن الإختبار بحساب المتوسط الحسابي للزمن الذي استغرقه أول طالب للإجابة على الإختبار، وآخر طالب إنتهى من الإختبار،

فكان الزمن المناسب للإجابة عن الإختبار هو (٧٠) دقيقة يجيب فيها الطالب عن ٦٣ سؤالا.

الصورة النهائية للإختبار[٦]:

مروراً بالخطوات السابقة تم التوصل إلي الإختبار التحصيلي في صورته النهائية، على أن تكون درجاته بعدد مؤشرات الأداء (٦٣)، وزمن الإجابة علي الإختبار(٧٠) دقيقة، ولذلك أصبح جاهزًا للتطبيق على عينة البحث.

٢-بطاقة ملاحظة الجانب الأدائي لمهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية، ولقد قدمتها الباحثة وفق الخطوات التالية: -

تحديد الهدف من بطاقة الملاحظة: هدف بطاقة الملاحظة هو قياس الأداء المهاري لمهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية لدى طلبة الدبلوم الخاص شعبة تكنولوجيا التعليم(عينة البحث)

الصورة الأولية لبطاقة الملاحظة، وروعي فيها ما يلي: -

- أن يقدم كل مؤشر من مؤشرات الأداء في عبارة مختصرة قصيرة تعبر عن الهدف.
- أن تكون المفردات دقيقة وواضحة.
- أن تبدأ المفردات بفعل سلوكي في زمن المضارع.
- أن تسمح للملاحظ بتسجيل الإستجابة فور حدوثها قبل أن تختلط بالإستجابة التالية.

وتضمنت بطاقة الملاحظة ككل (٦) مهارات رئيسية، و(٨٣) مهارة فرعية تمثل الأداء، وتندرج تحت المهارات الرئيسية وهي:

- تحميل وتثبيت برنامج الكورس لاب وتتكون من ٨ مفردات
- الدخول لبرنامج course lab وتحديد متطلبات تشغيل البرنامج وتتكون من ٨ مفردات.

---

[6]ملحق (٥) إختبار تحصيلي في الجوانب المعرفية لمهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية

- تحديد مكونات الواجهة الرئيسية وتحرير الوحدة التعليمية وتتكون من ٨ مفردات.
- إضافة الشرائح التعليمية وتتكون من ١٣ مفردة.
- إنشاء مقرر تعليمي جديد وتكونت من ٢٣ مفردة.
- إضافة الإختبارات الإلكترونية وتكونت من ٢٣ مفردة.

التجربة الإستطلاعية لبطاقة الملاحظة:

تم تقديم بطاقة الملاحظة إلى السادة المحكمين؛ للوقوف على مدى صدق المحتوى، وتم تطبيق البطاقة للجوانب الأدائية لمهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية على عينة إستطلاعية عددها (٣٠) طالب وطالبة من طلبة الدبلوم الخاص شعبة تكنولوجيا التعليم بجامعة الزقازيق، **وذلك لحساب ما يلي:-**

صدق بطاقة الملاحظة:

بعد تصميم بطاقة الملاحظة في صورتها المبدئية، تم عرضها على السادة الخبراء والمتخصصين في تكنولوجيا التعليم، لإستطلاع رأيهم حول:

- مدى مناسبة عبارات البطاقة لأهدافها.
- مدى إرتباط بنود البطاقة مع المهارات المتضمنة للمهام التعليمية.
- مدى السلامة اللغوية لبنود البطاقة.
- مدى مناسبة اسلوب تصميم البطاقة مع تحقيق أهدافها.
- حذف أي بنود غير مناسبة.
- إضافة أي بنود تم إغفالها عند بداية صياغة البطاقة.

وقامت الباحثة بتعديل بنود البطاقة وفقاً لما ورد من أراء السادة المحكمين.

حساب ثبات بطاقة الملاحظة:

تم حساب ثبات بطاقة الملاحظة باسلوب إتفاق الملاحظين أو تعدد الملاحظين على أداء الطالب الواحد، وتم حساب معامل الإتفاق وفقًا لمعادلة كوبر (اللقاني، المفتي،١٩٩٢، ١٨٠) وقد قامت الباحثة بالإشتراك مع زميلتها في قسم المناهج وطرق التدريس وتكنولوجيا التعليم بملاحظة أداء (٣٠) طالب وطالبة من العينة

الإستطلاعية، وتم حساب نسبة الإتفاق بين الباحثة وزميلتها حسب معادلة كوبر كالآتي:

$$\text{نسبة الإتفاق} = \frac{\text{مج أخ}}{\text{مج أخ + مج دخ}}$$

حيث أن:

مج أخ= العدد الكلي للخطوات التي إتفق عليها الملاحظون

مج دخ= العدد الكلي للخطوات التي إختلف عليها الملاحظون

وبلغ متوسط نسبة الإتفاق بين الباحثة وزميلتها في ملاحظة الجانب الأدائي لمهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية (٩١٪)، وبحساب معادلة كوبر فإن مستوي الثبات يتحدد بدلالة نسبة الإتفاق، حيث أن نسبة الإتفاق إذا كانت أقل من ٧٠٪ فإن الثبات منخفض، وإذا كانت نسبة الثبات ٨٥٪ فأكثر، فإن هذا ثبات مرتفع، ونجد أن نسبة الإتفاق بين الباحثة وزميلتها (٩١٪) وهي أعلى من النسبة التي حددها كوبر، وبالتالي فإن البطاقة تتمتع بنسبة ثبات مرتفعة وصالحة للتطبيق.

وضع نظام تقدير الدرجات:

قدمت الباحثة بطاقة الملاحظة وفقًا لاسلوب العلامات، حيث يتم ملاحظة سلوك الطلاب ثم تحليل وتقسيم كل سلوك إلى مجموعة من الأداءات، ويوصف كل مؤشر من مؤشرات هذا الأداء بعبارة قصيرة، وقد تم توزيع الدرجات وفقًا للجدول التالي:

جدول (٣) توزيع الدرجات وفق مستويات الأداء

مستويات الأداء		
لم يؤدي	أدي إلى حد ما	أدي
٠	١	٢

٥- الصورة النهائية لبطاقة الملاحظة (٧)

وبعد الإنتهاء من حساب صدق وثبات البطاقة والذي بلغ (٩١٪)، أصبحت بطاقة الملاحظة في صورتها النهائية عبارة عن (٦) مهارات رئيسية، و(٤٠) مهارة فرعية بعدد مؤشرات أداء(٨٣)، لقياس الجانب المهاري للطلاب في تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية والدرجة النهائية للطلاب (١٦٦).

ثالثًا: التجربة الإستطلاعية:

قامت الباحثة بتطبيق الإختبار التحصيلي وبطاقة الملاحظة على (٣٠) طالب وطالبة من طلبة الدبلوم الخاص شعبة تكنولوجيا التعليم (طلبة الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠١٩م- ٢٠٢٠م) من غير عينة التجربة الأساسية (إبتداءًا من الأحد ٢٠٢٠/٠٤/٥ حتى الأحد ٢٠٢٠/٥/٣١).

رابعًا: مرحلة التطبيق وتشمل تجربة البحث الأساسية حيث سارت التجربة الأساسية وفق الخطوات التالية:

١-إختيار عينة البحث

اشتملت عينة البحث على (٣٠) طالب وطالبة من طلبة الدبلوم الخاص شعبة تكنولوجيا تعليم (طلبة الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠٢٠ م- ٢٠٢١م) وتم التدريب إلكترونياً عبر منصة zoom واستخدام خاصية share screen، وإعداد جروب للتواصل بين الباحثة والطلاب عبر تطبيقي whats app،face book وإلتقت الباحثة بالطلاب وجهاً لوجه، وإستغرق التدريب منذ التطبيق القبلي وتقديم المحتوى النظري حتى التطبيق البعدي شهرين.

٢- التطبيق القبلي لأداتي البحث: تم تطبيق الإختبار التحصيلي لمهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية على جميع طلاب مجموعة البحث، وحساب الدرجات القبلية التي حصل عليها الطلاب، وتم التصحيح والرصد في كشوف لمعالجتها إحصائيًا، ثم طبقت بطاقة الملاحظة للأداء المهاري على جميع طلاب مجموعة البحث، لحساب

---

[7] ملحق (٦) بطاقة ملاحظة الجانب المهاري في صورتها النهائية

درجاتهم القبلية في الجانب الأدائي لمهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية، وتم الرصد في كشوف خاصة لمعالجتها إحصائياً، وذلك في يوم الخميس الموافق١/١٠/٢٠٢٠م

٣-إجراء التجربة الأساسية : -

- تم الإتفاق بين الطلاب على مواعيد تناسب أوقاتهم، واستقروا على الخميس من كل إسبوع، وبدأت التجربة الأساسية يوم الخميس الموافق ٨/١٠/٢٠٢٠م حتى الخميس٢٦/١١/٢٠٢٠م
- قامت الباحثة بعقد الجلسات التدريبية مع الطلاب بشكل إلكتروني عبر منصة zoom واستخدام خاصية share screen نظراً لتداعيات كورونا، ونظرًا لعدم ملائمة أوقات الطلاب للحضور الفعلي.
- تقديم التعليمات والإجراءات التي يجب إتباعها أثناء السير في تعلم المحتوى.
- تم تقديم كل جلسة بتسلسل بسيط، يبدأ بالعنوان ثم الأهداف التعليمية، والمحتوى العلمي، ثم تنتهي الجلسة بمجموعة أنشطة يقوم بها الطالب، وتنفيذ ما يقدمه البرنامج من خطوات لعمل مشروع متكامل بعد الإنتهاء من فترة التدريب.
- ٤- **تطبيق أداتي القياس بعديًا:** قامت الباحثة بتطبيق الإختبار التحصيلي وبطاقة الملاحظة بعديًا على طلاب الدبلوم الخاص شعبة تكنولوجيا التعليم (العينة الأساسية)، وذلك بهدف تحديد مستوى الأداء المعرفي والمهارى للطلاب، وذلك يوم الخميس ٢٦/١١/٢٠٢٠م

نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها :

نتائج تطبيق الإختبار التحصيلي للجوانب المعرفية لمهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية :

ينص الفرض الأول من فروض البحث علي أنه: لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب الدبلوم الخاص شعبة تكنولوجيا التعليم (عينة البحث)

في التطبيقين القبلي والبعدي للإختبار التحصيلي في الجانب المعرفي لمهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية، وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام إختبار(ت) للمجموعة الواحدة للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي للإختبار التحصيلي للجوانب المعرفية لمهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية، ومن خلال حساب المتوسطين الحسابيين والإنحرافات المعيارية، وحساب قيمة (ت) قامت الباحثة بتحليل نتائج التطبيق القبلي للإختبار التحصيلي عن طريق استخدام paired Sample T-Test، والجدول التالي يوضح دلالة الفرق بين المتوسط القبلي والمتوسط البعدي للإختبار التحصيلي:

جدول (٤)

متوسطي درجات عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي للإختبار التحصيلي للجانب المعرفي لمهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية ، والإنحرافات المعيارية وقيمة (ت)

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	فرق المتوسط	قيمة ت	قيمة ت الجدولية	مستوي الدلالة
القياس القبلي	٣٠	١٣,٧٧	٤,٦٢١	٣١,٧٦	٣٤,٧٤	٢,٧٥٦	٠,٠١
القياس البعدي	٣٠	٤٥,٥٣	٤,٤٢٣				

ويتضح من الجدول (٤) إرتفاع مستوي تحصيل طلبة الدبلوم الخاص شعبة تكنولوجيا التعليم في الإختبار التحصيلي للجوانب المعرفية بعد تقديم المحتوي النظري لبرنامج الكورس لاب، إذا ما قورن بمستوي تحصيلهم قبل دراستهم المحتوي العلمي المقدم، حيث كان متوسط درجات طلبة الدبلوم الخاص شعبة تكنولوجيا التعليم قبل دراسة البرنامج (١٣,٧٧) ومتوسط درجاتهم بعد دراسة البرنامج (٤٥,٥٣)، وبذلك قد بلغت زيادة فرق متوسط (٣١,٧٦) كما أنه بالكشف عن قيمة (ت) المحسوبة نجد أنها (٣٤,٧٤) وهي أكبر من (ت) الجدولية (٢,٧٥٦) ودرجة حرية (٢٩)، وهذا يدل على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة ٠,٠١ بين متوسطي درجات

طلبة الدبلوم الخاص شعبة تكنولوجيا تعليم (عينة البحث) في التطبيقين القبلي والبعدي للإختبار المعرفي لمهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية لصالح التطبيق البعدي.

ومن هذه النتيجة يرفض الفرض الصفري، وقبول الفرض البديل وهو: "يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوي دلالة ٠,٠١ بين متوسطي درجات طلبة الدبلوم الخاص شعبة تكنولوجيا التعليم عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي للإختبار التحصيلي للجوانب المعرفية لمهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية لصالح التطبيق البعدي.

تحديد فعالية المحتوي النظري المقدم لبرنامج الكورس لاب في تنمية الجانب المعرفي لمهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية:

ولتحديد فعالية المحتوي النظري المقدم لبرنامج الكورس لاب في تنمية الجوانب المعرفية للمهارات، تم حساب قوة تأثير المعالجة، ونسبة معدل الكسب لبليك للجوانب المعرفية للمهارات، **وكانت النتائج كما يلي:**

قياس قوة تأثير المعالجة للجانب المعرفي للمهارات:

تم حساب قوة تأثير المعالجة باستخدام معادلة n^2 والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٥)

قوة تأثير المعالجة للجانب المعرفي للمهارات

الجانب	درجة الحرية	قيمة ت	قيمة ت^2	مربع ايتا n^2	قيمة d	حجم التأثير
المعرفي للمهارات	٢٩	٣٤,٧٤	١٢٠٦,٨٦	٠,٩٧٠	٨,١٨	كبير

يتضح من جدول (٥) أن حجم الأثر بلغ (٨,١٨) للجوانب المعرفية، وهذه نسبة مرتفعة، مما يدل على أن المحتوي النظري لبرنامج الكورس لاب له فعالية في تنمية الجوانب المعرفية للمهارات لدي طلبة الدبلوم الخاص.

حساب نسبة معدل الكسب لبليك للجوانب المعرفية للمهارات:

تم حساب نسبة الكسب المعدل لبليك للجوانب المعرفية لمهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٦)

نسبة معدل الكسب لبليك للجانب المعرفي للمهارات

متوسط الدرجات القبلية	متوسط الدرجات البعدية	نسبة الكسب المعدل (بليك)	النهاية العظمي للاختبار	الدلالة
١٣,٧٧	٤٥,٥٣	١,٢	٦٣	دالة

ويتضح من الجدول (٦) أن قيمة معدل الكسب لبليك تساوي (١,٢) وهي أكبر من الواحد الصحيح، مما يدل على أن للمحتوي النظري لبرنامج الكورس لاب فعالية في تنمية الجوانب المعرفية للمهارات لدي طلبة الدبلوم الخاص شعبة تكنولوجيا التعليم.

وبهذا يكون قد تم الإجابة على السؤال الثالث من أسئلة البحث وهو: ما فعالية المحتوي النظري المقدم لبرنامج الكورس لاب في تنمية الجانب المعرفي لمهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية؟

نتائج تطبيق بطاقة الملاحظة:

ينص الفرض الثاني من فروض البحث على أنه: لا يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات طلبة الدبلوم الخاص شعبة تكنولوجيا عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي في بطاقة الملاحظة، فيما يتعلق بالجوانب الأدائية لمهارات تصميم وإنتاج المقررات الالكترونية.

وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم استخدام إختبار (ت) للمجموعة الواحدة Paires Sample T-Test، للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات درجات التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الأداء لمهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية من خلال حساب المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية،

وكذالك حساب قيمة (ت)

جدول (٧)

متوسطي درجات عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة أداء مهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية ، والإنحرافات المعيارية وقيمة (ت) ، وكانت النهاية العظمي (١٦٦)

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	فرق المتوسط	قيمة ت	قيمة ت الجدولية	مستوي الدلالة
القياس القبلي	٣٠	٢٩,٩٦	١٤,٤٠٩	١٠٢,١٦	٢٧,٤٦	٢,٧٥٦	٠,٠١
القياس البعدي	٣٠	١٣٢,١٣	٢٥,١٢١				

ويتضح من جدول(٧) إرتفاع مستوي أداء الطلبة (عينة البحث) في بطاقة الملاحظة ككل بعد تطبيق المحتوي النظري لبرنامج الكورس لاب، إذا ما قورن مستوي أدائهم قبل دراسة المحتوي المقدم، حيث كان متوسط درجات الطلاب قبل دراسة المحتوي المقدم (٢٩,٩٦) ومتوسط درجاتهم بعد دراسة المحتوي المقدم (١٣٢,١٣) وبذلك قد بلغت زيادة فرق المتوسط (١٠٢,١٦)، كما أنه بالكشف عن قيمة (ت) المحسوبة نجد أنها (٢٧,٤٦) وهي أكبر من (ت) الجدولية (٢,٧٥٦) عند مستوي دلالة ٠,٠١ بين متوسطي درجات الطلاب في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الأداء لمهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية لصالح التطبيق البعدي .

ومن هذه النتيجة يرفض الفرض الصفري، ويقبل الفرض البديل وهو "يوجد فرق دال إحصائياُ عند مستوى دلالة ٠,٠١ بين متوسطي درجات طلاب الدبلوم الخاص شعبة تكنولوجيا تعليم (عينة البحث)في التطبيقين القبلي والبعدي في بطاقة ملاحظة الأداء لمهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية لصالح التطبيق البعدي".

تحديد فعالية المحتوي النظري لبرنامج الكورس لاب في تنمية الجوانب الأدائية لمهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية: حيث تم حساب قوة تأثير المعالجة، ونسبة معدل الكسب لبليك للجوانب الأدائية للمهارات وكانت النتائج كما يلي: والجدول التالي يوضح ذلك

جدول (٨) قوة تأثير المعالجة للجوانب الأدائية للمهارات

الجانب	درجة الحرية	قيمة ت	قيمة ت^2	مربع ايتا n^2	قيمة d	حجم التأثير
الأدائي للمهارات	٢٩	٢٧,٤٦	٧٥٤,٠٥	٠,٩٦٠	٦,٩٢	كبير

يتضح من جدول (٨) أن حجم التأثير بلغ (٦,٩٢) للجوانب الأدائية للمهارات، وهذه نسبة مرتفعة مما يدل على أن للمحتوي النظري لبرنامج الكورس لاب فعالية في تنمية الجوانب الأدائية للمهارات لدي طلبة الدبلوم الخاص شعبة تكنولوجيا التعليم.

حساب نسبة معدل الكسب لبليك للجوانب الأدائية للمهارات:

تم حساب نسبة الكسب المعدل لبلاك للجوانب الأدائية لمهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٩)

نسبة معدل الكسب لبليك للجانب الأدائي للمهارات

الجانب	النهاية العظمي لبطاقة الملاحظة	متوسط الدرجات القبلية	متوسط الدرجات البعدية	نسبة الكسب المعدل (بليك)	الدلالة
الأدائي للمهارات	١٦٦	٢٩,٩٦	١٣٢,١٣	١,٤	دالة

ويتضح من الجدول (٩) أن قيمة معدل الكسب لبليك تساوي (١,٤)، وهي أكبر من الواحد الصحيح، مما يدل على أن للمحتوي النظري لبرنامج الكورس لاب

فعالية في تنمية الجوانب الأدائية لمهارات تصميم وإنتاج المقررات الالكترونية لدي طلبة الدبلوم الخاص شعبة تكنولوجيا التعليم.

وبهذا يكون قد تم الإجابة على السؤال الرابع من أسئلة البحث وهو ما فاعلية المحتوى النظري لبرنامج الكورس لاب في تنمية الجوانب الأدائية لمهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية؟

خامسا : مرحلة التقويم :

حيث قامت الباحثة بتطبيق كل من الإختبار التحصيلي وبطاقة الملاحظة على عينة البحث- قبل وبعد تقديم الجلسات التدريبية، وذلك بهدف تقييم جوانب تعلم مهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية.

تفسير النتائج:

من خلال استعراض النتائج السابقة اتضح أن للمحتوي النظري لبرنامج الكورس لاب فعالية في تنمية الجوانب المعرفية لمهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من عزمي (٢٠٠٠)، دراسة الحفناوي (٢٠٠٥)، دراسة عبد الصادق (٢٠٠٧)، ودراسة ماريسوم وفريك Morrison flick & (١٩٩٤) والتي أشارت جميعها إلى فعالية برامج إلكترونية في زيادة الجوانب المعرفية لمهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية .

وترجع الباحثة هذه النتيجة إلى ما يلي :

١. المقررات الإلكترونية وما تحتويه من مؤثرات صوتية ومرئية ووسائط متعددة، جعلت منها محتوى شيق يشد انتباه طلاب الدبلوم الخاص شعبة تكنولوجيا التعليم للمحتوي المقدم للبرنامج، مما ساعد على تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة.

٢. تدرج الجلسات التدريبية داخل البرنامج وتسلسلها، حيث كانت تبدأ بتقديم تمهيد عن محتوي الجلسة يحفز الطالب على الدراسة، ويقدم نبذة مختصرة عن المحتوى، بالإضافة إلى التدريبات والأنشطة التي كان يطبقها الطالب ليتأكد من

قدرته علي استيعاب الهدف وبلوغه، مما يحقق التعلم ذوي المعنى.

٣. يتيح تعلم مهارات برنامج الكورس لاب للطلاب الفرصة لتعلم المادة العلمية إضافة إلى تعلم مهارات الحاسب، كما أنه لا يتطلب إتقان لغة برمجة، أو أي مهارات برمجة أخري، لذلك فهو مناسب للمبتدئيين في مجال التأليف، وهذا ساعد طلاب الدبلوم الخاص على تعلم المحتوى بسهولة.

٤. احتواء البرنامج على الشخصيات الرسومية القابلة للتحريك الكلي والجزئي بكل سهولة، جعل من تعلم البرنامج أمر شيق وجذاب، مما ساعد على إرتفاع مستوي تحصيل طلبة الدبلوم الخاص

٥. إمكانية الطلاب من التعامل مع المحتوى التعليمي، والأنشطة التعليمية، والوسائل الملحقة بالبرنامج، أدى إلى إرتفاع تحصيل الطلاب، وتحقيق الهدف المنشود من البرنامج.

٦. رغبة الطلاب وخاصة الذين يعملون في مجال التدريس من تعلم المحتوي النظري لبرنامج الكورس لاب حتي يتمكنوا من تقديم المحتوي التعليمي لطلابهم بطريقة جديدة ومختلفة عن الطريقة التقليدية.

ثانياً: من خلال إستعراض النتائج السابقة، أتضح أن للمحتوي النظري المقدم لبرنامج الكورس لاب فعالية في تنمية الجوانب الأدائية لمهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية .

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من حسن (٢٠٠٦)، دراسة حجاج (٢٠٠٥)، دراسة الغرباوي (٢٠٠٥) والتي أشارت جميعها إلى فعالية برامج إلكترونية في زيادة الجوانب الأدائية لمهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية.

وترجع الباحثة هذه النتيجة إلى ما يلي:

١. رغبة طلاب الدبلوم الخاص شعبة تكنولوجيا التعليم في تصميم المقررات الإلكترونية نظراً لحداثة الموضوع، وأهميته في العملية التعليمية.

٢. إهتمام الطلاب بتعلم مهارات إنتاج المقررات الإلكترونية، حيث أن تعلم هذه المهارات يضيف إلى مهنتهم ومجال عملهم نظرًا لأن معظمهم يعملون بمجال

التدريس، وتعلمهم تصميم وإنتاج هذه المقررات سوف يضيف إلى طريقتهم ومحتواهم الكثير من الفاعلية والجاذبية.

٣. عدم معرفة الطلاب بالمحتوي النظري لبرنامج الكورس لاب واستخدامه في تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية ورغبتهم في تعلم ذلك، كان الهدف وراء إتقانهم للمهارات المقدمة، مما ساعد على تعلمهم البرنامج برغبة داخلية وليس فرضاً عليهم وهذا يتضح من خلال الفروق قبل تطبيق التدريب وبعده على مستوى الأداء المهاري لطلاب الدبلوم الخاص شعبة تكنولوجيا تعليم.

التوصيات: في ضوء نتائج الدراسة قدمت الباحثة التوصيات التالية:

١. إعادة النظر في المحتوي التعليمي الورقي المقدم في المؤسسات التعليمية، خاصة بعد الظروف العالمية التي يمر بها العالم بعد جائحة كورونا والبقاء عن بعد، وعدم إختلاط المتعلمين ببعضهم، وهذا دافع كبير لإلغاء المحتوي الورقي المعتاد، وإستبداله بمحتوي إلكتروني مصمم بإحدي برامج تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية مثل برنامج الكورس لاب.

٢. العمل على تحويل المقررات التعليمية إلى مقررات إلكترونية.

٣. استخدام برنامج الكورس لاب في وضع المحتوي التعليمي لبرامج التعليم الإلكتروني؛ نظرًا لسهولة التعامل مع البرنامج، وتقديم المحتوي بشكل شيق.

٤. نشر الوعي بأهمية التعليم الإلكتروني، ومدي فاعليته في تحقيق الأهداف التعليمية نظراً لعناصر الجذب والتشويق، والوسائط المتعددة التي تقدم من خلال برامجه.

٥. تكليف طلبة الأقسام التكنولوجية بتقديم مشاريع تخرج قائمة على المقررات الإلكترونية ومصممة بإحدي برامج تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية.

المقترحات: تقترح الباحثة في ضوء الدراسة الحالية ونتائجها والدراسات السابقة إجراء البحوث التالية:

١. دراسات حول فاعلية استخدام الكورس لاب أحد برامج تصميم المحتوي في تصميم بيئة تعلم إلكترونية من الألف إلى الياء.

٢. استخدام وسائل التواصل الإجتماعي في تقديم المحتوي التعليمي، من خلال المنتديات وغرف الدردشة والتجمعات المرئية.

٣- ضرورة الإهتمام بتدريب الطلاب على إنتاج مقررات إلكترونية واستخدام برامج التصميم الالكتروني

٣. الإهتمام بإستخدام برامج إنتاج المقرر الإلكتروني؛ لتحقيق إتجاهات إيجابية لدى المتعلمين نحو التصميم والإنتاج

٤. إنتاج المزيد من المقررات التعليمية الإلكترونية لتنمية الجوانب العملية.

٥. ضرورة تكامل برامج الكمبيوتر التعليمية مع الطرق الصفية التقليدية؛ لزيادة كفاءة تعليم المهارات وعدم النظر إلى الكمبيوتر كأداة للتعلم الذاتى فقط أو أنها تلغي دور المعلم بل يجب التكامل ما بين المعلم والكمبيوتر لرفع مستوى العملية التعليمية.

مراجع البحث

أولاً : المراجع العربية

أبو الدهب، محمود محمد (٢٠١٣). *فاعلية إختلاف بعض أنماط تصميم الكتاب الالكتروني التفاعلى في تنمية مهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية لدى معلمي الحاسب الإلى*، جامعة أم القري، السعوديه،ع٤١، ج١، ١٤٥- ٢٠٠

أبو شاويش، عبد الله عطية (٢٠١٣). برنامج مقترح لتنمية مهارات تصميم المقررات الإلكترونية عبر الويب لدي طالبات تكنولوجيا التعليم بجامعة الأقصي، غزة، فلسطين.

اسماعيل، الغريب زاهر(٢٠٠٩). المقررات الإلكترونية تصميمهاإنتاجها- نشرها- تطبيقها- تقويمها- عالم الكتب القاهرة.

توفيق، عبد الرحمن(١٩٩٣). تقييم التدريب: موسوعة التدريب والتنمية البشرية، القاهرة، مركز الخبرات المهنية للإدارة، العدد ٢.

الجرف، ريما سعد(٢٠٠٨). متطلبات تفعيل مقررات مودل الإلكترونية بمراحل التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، الرياض، ملتقى التعليم الإلكتروني الأول، ع٢٤.

التميمي، مهدي(٢٠٠٧). مهارات التعلم، مجلة التطوير التربوي، الناشر: وزارة التربية والتعليم

حجاج، أحمد حسن محمد (٢٠٠٥).أثر إختلاف نوع التفاعل في برامج الكمبيوتر على تنمية مهارات استخدام المصادر الإلكترونية لدي طلاب الدراسات العليا بكلية التربية في ضوء إحتياجاتهم المعلوماتية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر.

حسن، عماد محمد (٢٠٠٦). تصميم برنامج تدريبي لتنمية كفايات العاملين بمراكز مناهل المعرفة في ضوء إحتياجتهم المهنية والمستحدثات التكنولوجية، كلية التربية، جامعة حلوان

الحفناوي، أحمد محمد السيد (٢٠٠٥). فاعلية برنامج تدريبي متعدد الوسائط في تنمية المهارات اللازمة للبرمجية لدي معلمة الحاسب بالمرحلة الثانوية، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

الداوود، شيخة عثمان عبد العزيز (٢٠١٥). الأسس النظرية للتصميم التعليمي، كلية التربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية

الدسوقي، محمد ابراهيم (١٩٩٨م). الخبرة المباشرة في تصميم الموقف وأثرها في نواتج التعلم، مجلة تكنولوجيا التعليم سلسلة دراسات وبحوث محكمة، المجلد الثامن، العدد الرابع، القاهرة: الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم.

السيد، فؤاد البهي (١٩٩٨). علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري، القاهرة، دار الفكر العربي

الصالح، بدر عبد الله (٢٠١١). مدخل التصميم التعليمي المنظم في تصميم البرامج التدريبية ورقة مقدمة إلى ندوة الأساليب الحديثة في التخطيط والتدريب عبر الصعيدين النظري والعملي في الأجهزة الأمنية، دولة الإمارات العربية المتحدة،١٩- ٢١ديسمبر٢٠١١.

عبد الصادق، هشام عبد الحكيم (٢٠٠٧). إنتاج برنامج كمبيوتر متعدد الوسائط قائم على مستويات الرسومات المتحركة وقياس أثره على التحصيل والأداء المهاري لمادة الكمبيوتر، كليةالتربية، جامعة حلوان

عبد العزيز، ياسر شعبان (٢٠٠٧). فاعلية التعلم التعاوني بالمقارنة بالتعلم الفردي القائم على الشبكات في تنمية مهارات استخدام البرامج الجاهزة لدي طلاب كلية التربية وإتجاهاتهم نحو التعلم الإلكتروني، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة المنصورة.

عزمي، نبيل جاد (٢٠٠٠). التأثيرات الفارقة لأساليب التحكم في فاعلية عناصر تصميم برامج الكمبيوتر التعليمية، كليةالتربية، جامعة حلوان

عطا، أميرة على (٢٠١٢). برنامج الكورس لاب (courselab) أدوات التأليف وإنشاء المحتوي التعليمي، مجلة التعليم الإلكتروني متاح على موقع المجلة العدد

(٢٨)مارس .

http://www.courselab.com/view_doc.html?mode=ho.

عطوان، أحمد (٢٠١٢). التعليم الإلكتروني والمقررات الإلكترونية، مجلة التعليم الإلكتروني جامعة المنصورة، ع٥، متاح على الرابط التالي http://emag.mans.edu.eg/index.php?page=news&task=show&id=41

العمايرة، رشا أكرم (٢٠٠٧). طرق إعداد البرامج التدريبية وتأهيل المتدربين، عمان، الأردن: دار الراية للنشر والتوزيع.

العمودي، سعيد بن محمد (٢٠٠٥)."انظمه إدارة المقررات في مؤسسات التعليم العالي "التعليم عن بعد بين النظرية والتطبيق جامعة الكويت: أمانة لجنة مسئولي التعليم عن بعد بجامعات ومؤسسات التعليم العالي لدول الخليج العربي

الغرباوي، عبد العليم أحمد عبد العليم (٢٠٠٥). فاعلية إختلاف بعض أساليب التحكم ووجه الضبط في برنامج كمبيوتري مقترح لتنمية مهارات تدريس الكمبيوتر لطلاب شعبة تكنولوجيا التعليم بكلية التربية، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الأزهر.

الفار، إبراهيم عبد الوكيل وشاهين، سعاد أحمد (٢٠٠١). المدرسة الإلكترونية رؤى جديدة لجيل جديد. المؤتمر العلمي الثامن للجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، كلية البنات، جامعة عين شمس،١٢- ١٣/١٠/٢٠٠١، ص٢٩- ٤٥.

فتح الله، مندور عبد السلام (٢٠١٤). تكنولوجيا التعليم والإتصال في تصميم المواقف التعليمية، الرياض: دارالصميعي للنشر والتوزيع.

اللقاني، أحمد حسين وحسن، فارغة (٢٠٠١). مناهج التعليم بين الواقع والمستقبل،القاهرة،عالم الكتب.

المفتي، محمد أمين (١٩٨٤). "سلوك التدريس" مؤسسة الخليج العربي، القاهرة.

نبيل، داليا (٢٠١٦). معوقات تصميم المقررات الإلكترونية في كليه التربية بجامعة حائل من وجهه نظرأ أعضاء هيئه التدريس، جامعة حلائل، المملكة العربية السعودية.

النجار، عفاف (٢٠٠١). البرامج التدريبية وأثرها على أداء موظفي وزارة التربية و التعليم والفلسطينية فى محافظة الخليل: واقع وطموحات ، كلية الدراسات العليا و البحث العلمي، جامعة الخليل

وحشة، ريم أحمد (٢٠١٥). أثر استخدام كورس لاب في تحصيل طلبة الصف الرابع الأساسي في مبحث الحاسوب، جامعة اليرموك، الأردن.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Anderson، Janna، Boyles، Jan Lauren; Rainy، Lee (2012).*The Future Impact of the Internet on Higher Education*: Experts Expect More Efficient Collaborative Environments and New Grading Schemes; They Worry about Massive Online Courses، the Shift Away from On-Campus Life، Pew Internet & American Life Project

Change C. (2001*).the effect of Attitudes and self-e: fficacy on college Student No: ED44*

Katelyn H. (2004)."*E-learning management computer science*.2 (2)، June، pp357-38

Marsha lap (2014) *Role and constructivist competencies of an online* instructor: elements of an online learning course Detroit، Michigan 115

Morrison A. &Frit G. (1994) *the effect of agricultural students learning style on academic achievement and their perception of two methods of instruction*، journal agricultural education، VO: 34، no.4

كفاءة استخدام مدخل التعلم بالنمذجة فى تنمية بعض كفايات تدريس الفقه لدي طلبة كلية التربية شعبة الدراسات الإسلامية جامعة الأزهر

إبراهيم محمد إبراهيم بيومي

معلم علوم شرعية

Hemabayoumy85@gmail.com

أ. د. علي سعد جاب الله

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية

كلية التربية - جامعة بنها

أ. م.د. علي عبد المنعم حسين

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية

كلية التربية - جامعة الزقازيق

مستخلص البحث باللغة العربية

هدف البحث إلى التعرف على كفاءة استخدام مدخل التعلم بالنمذجة فى تنمية بعض كفايات تدريس الفقه لدي طلبة كليةالتربية شعبة الدراسات الإسلامية جامعة الأزهر،ولتحقق هدف البحث استخدام الباحث المنهجين:الوصفى التحليلي والتجريبى(التصميم شبه التجريبي) وأعد الأداوت التاليه (قائمة بالكفايات التدريسية اللازمة للطلاب المعلمين من وجهة نظر الخبراء والمتخصصين –أختبار تحصيلى فى الكفايات النوعيه –وبطاقة ملاحظة للكفايات المهنية)

وبعد التأكد من صدق أدوات البحث وثباتها وضبط المواد البحثية ضبطاً علمياً ،شرع الباحث تطبُّق الأدوات على عينة مكونة من (٣٠) طالب معلماً من طلاب كلية التربية شعبه الدراسات الإسلامية (الفرقه الرابعه) جامعة الأزهر –فرع تفهنا الاشراف بالدقهليه وبعد تطبيق مادة المعالجة التجريبية (استخدام مدخل التعلم بالنمذجة فى تنمية بعض كفايات تدريس الفقه المذهبي والمتضمن على موديولين تعلميين من خلال استخدام مدخل التعلم بالنمذجة وتصميم خطط تدريس قائمه

على النمذجة فى ماده الفقة (باب الوضوء- باب الحج)على أفراد العينة وتطبيق الأدوات قبلياً وبعدياً وتوصلت الدراسة إلى مايلي:وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطى درجات عينة الدراسة قبل وبعد تطبيق البرنامج فى الاختبار التحصيلي المعد لقياس الجانب المعرفي وذلك لصالح التطبيق البعدى ،كما أسفرت النتائج عن وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات العينة قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريسي فى الجانب المعد للملاحظة للطلاب المعلمين وذلك لصالح التطبيق البعدى .

الكلمات المفتاحية: مدخل التعلم بالنمذجة ،الكفايات التدريسية.

Efficiency of using the learning approach by modeling in developing some competencies of teaching jurisprudence, Islamic Studies Division, Al-Azhar University

Abstract

The aim of the research is to identify the efficiency of using the modeling learning approach in developing some competencies of teaching jurisprudence among students of the Faculty of Education, Division of Islamic Studies, Al-Azhar University. From the point of view of experts and specialists - achievement test in specific competencies - and a note card for professional competencies) After confirming the validity and stability of the research tools, and controlling the research materials scientifically, the researcher proceeded to apply the tools to a sample of (30) student-teacher students from the Faculty of Education, Islamic Studies Division (Fourth Division) Al-Azhar University - Branch of Tafna Al-Ashraf in Dakahlia.

The use of the learning approach by modeling in developing some competencies of teaching doctrinal jurisprudence, which includes two learning models, through the

use of the learning approach by modeling and the design of teaching plans based on modeling in the subject of jurisprudence (the ablution section - the Hajj section) on the sample members and the application of the tools before and after. The study found the following: A statistically significant difference between the mean scores of the study sample before and after the application of the program in the achievement test prepared to measure the cognitive aspect in favor of the post application, and the results also resulted in the presence of a statistically significant difference between the mean scores of the sample before and after the application of the teaching program on the side prepared for observation for students teachers, in favor of the application remoteness.

Keywords: modeling learning approach, teaching competencies.

مقدمة البحث:

يعد التعليم وظيفة الأنبياء والمرسلين، اختار الله (عز وجل) لها صفوة خلقه، وكلفهم بها فقاموا بها خير قيام، فقد رُوى عن عبد الله بن عمرو (رضي الله عنهما) قال: (خرج رسول الله صلى الله عليه وسلم ذات يوم من بعض حُجَره فدخل المسجد فإذا هو بحلقتين: إحداهما: يقرءون القرآن ويدعون الله، والأخرى: يتعلمون ويعلمون، فقال النبي (صلى الله عليه وسلم): كل على خير؛ هؤلاء يقرءون القرآن ويدعون الله، فإن شاء أعطاهم وإن شاء منعهم، وهؤلاء يتعلمون ويعلمون، وإنما بُعثت معلمًا، فجلس معهم)[1] (ابن ماجة، ١٩٨٥، ١٠).

فالتعليم من أشرف الأعمال على الإطلاق وقد أمر الله (عز وجل) الأنبياء أن تتعلم على الرغم من أن الله اصطفاهم من خلقه فقال الله (تعالى) على لسان موسى

([1]) أبو عبدالله محمد ابن ماجة(**سنن ابن ماجة**) دار إحياء الكتاب العربية الطبعة الثانية بيروت ١٩٨٥.

(٢) سعيد عامر(٢٠٠٨) **فقه الدعاة** ،الطبعة الاولى ١٤٢٩,٢٠٠٨ م،المجلس الأعلى للشئون الإسلامية.القاهرة .

(٣) يوسف القرضاوي ،**الصبر فى القران الكريم** ،الطباعة الثانيه ،مؤسسه الرساله، بيروت ١٩٨٤م

(عليه السلام) في قصته مع الخضر (عليه السلام): "قال له موسى هل أتبعك على أن تعلمنِ مماعُلمت رشدًا" سورة الكهف الآية (٦٧).

وتتضح أهمية العلم في أن الناس في حاجة إليه كحاجتهم إلى الطعام والشراب، ومهما ارتقت الأمم من الناحية الصناعية فإن تقدمها يرجع سببه إلى العلم، فالرقي العقلي والحضاري المحض الذي بلغته الإنسانية يجعل مستقبلها على حافة الهاوية إن لم يقترن بنور العلم، ولكي تظل شجرة العلم مثمرة فلا بد لها من رجال أكفاء يستطيعون النهوض والارتقاء بالتعليم، فالرجال الأكفاء هم المعلمون.(٢) (سعيد عامر ،٢٠٠٨، ٦- ٧).

ومن هنا تكمن أهمية الاهتمام بالمعلم؛ لأنه ميسر الفهم، ومقدم العلم، ومدخل العمل، وهو العمود الفقري في عملية التعليم؛ لذا كان فضله معلومًا، وخيره وأثره بين الناس ملموسًا، فلا بقاء للتعليم إلا ببقاء المعلمين على درجة عالية من الكفاءة الأدائية، فالمشتغلون بالتربية والتعليم يقولون بعد دراسة وجهد ومعاناة: إن المعلم هو العمود الفقري للتربية مع ما يخدم ذلك من عوامل شتى، مثل المنهج، والكتاب، والإدارة والجو المدرسي، والتوجيه، لكن يظل المعلم هو العصب الحي للتعليم. (٣)(يوسف القرضاوي ،٢٠٠٤، ٦- ٧).

من هنا نعلم أن المعلم هو حجر الزاوية في عملية التعليم، وبدونه ليس هناك تعليم بل يصل الأمر إلى أن نجاح المعلم وتحقيقه لأهدافه متوقف على نجاح الأسلوب الأمثل في التعليم؛ فقد يكون المعلم على درجة عالية في الجانب المعرفي أو الأكاديمي وعلى درجة عالية من المعرفة إلا أن الجانب المهارى أو الأدائي به بعض القصور (خليفة حسن العسال ،١٩٨٨، ٨٤).

وقد اهتمت الدولة بإنشاء كليات التربية ، وكان من أهداف إنشائها "رفع المستوى المهني والعلمي للمعلمين في ميدان التربية والتعليم" .

وأيضًا العمل على عرض أساليب التعلم المختلفة لدى المتعلمين وتقديم المادة المعرفية بأكثر من صورة بما يناسب أساليب التعلم لدى المتعلمين وركزت على الجانب الألكترونى فى التعليم لأن التعليم الألكترونى يستخدم أهم التطبيقات

لتكنولوجيا الاتصالات فى مجال التعليم، فهو يقوم أساسا على ما توفره تكنولوجيا الاتصالات من أدوات متمثلة فى الحاسب الآلى والإنترنت، والتى كانت سببا فى انتشاره وتطويره.

وعرض وتقديم الدروس ليس بالأمر السهل الميسور؛ إذ يتطلب ذلك من المعلم تمكنه من بعض المهارات الخاصة التي تزيد من جودة العرض أو تنقصه، ولكي يعرض المعلم بشكل جيد يجب عليه أن ينوع في أساليب التدريس التي يستخدمها بما يتفق وأهدافه من الدرس أويحاكى الواقع الخارجي(١) (مصطفى طنطاوي،٢٠١٤، ١٨٧)

ويتطلب تدريس العبادات في مناهج التربية الدينية الإسلامية العناية والاهتمام من المعلم بالعروض العلمية التي تحاكى الواقع لتوضيح المفاهيم والأركان والسنن والفرائض والنوافل المرتبطة بها(٢) (أحمد الضوى سعد، ٢٠٠٥، ٩٧).

ومن الوسائل في تدريس الفقه الإسلامي، والتي ورد ذكرها في آيات القرآن الكريم: ضرب الأمثال والقصة وعناصرها والكون المادي (البيئة) والعروض العملية الفعالة والرسوم التوضيحية والعينات والمحاكاة أو النمذجة(٣) (عبد المجيد سليمان حمروش٢٠١٤، ١٦٧)

وقد قامت كثير من الدراسات بالتأكيد علي تدريب المعلم أثناء الخدمة لكون التعليم يواجه دائماً بمطالب المجتمع وتغيراته حيث يتسم العصر الذي نعيش فيه بالانفجار المعرفي ، وعلي المعلم ألا يتخلف عن هذا التطور، حيث لا يتحقق ذلك إلا من خلال التدريب المستمر وقد أكدت كثير من الدراسات علي أهمية تدريب المعلم أثناء الخدمة ومنها: (**عثمان علي ، ٢٠٠٢)، و(أحمد عبد الكريم ، ٢٠٠٧)، و(كمال الدين محمد ، ٢٠٠٨) (متعب عبد الله منير، ٢٠٠٨)، و(محمد أمين السيد ،٢٠١٠).**

ثانيًا- قد أثبتت العديد من الدراسات أن هناك تباعداً بين ما يدرسه الطالب المعلم في الجامعة وما يمارسه المعلم بالفعل داخل الفصول الدراسية ومن هنا بات لزاماً أن يكتسب المعلم مجموعة من الكفايات في ضوء ما يمارسه بالفعل من مهارات داخل حجرة الدراسة فظهرت الحاجة لإعداد المعلم وتدريبه في ضوء الكفايات. (**أحمد عبد**

الكريم ، ٢٠٠٧ ، ١١٨)، فالكفاية هي جملة قدرات تتيح للمعلم أن يؤدي مهامه علي أكمل وجه.

ثالثًا- أن حركة التربية القائمة علي الكفايات كانت من أبرز ملامح التربية الحديثة، وأكثرها انتشاراً في المؤسسات التربوية والتعليمية المعنية بإعداد المعلمين وتدريبهم، حيث لاحت هناك ضرورة ملحة لتطوير إعداد البرامج

رابعًا- أسلوب التعلم بالنمذجة يعتبر أسلوبًا تعليميًا وعلاجيًا له فعالية كبيرة؛ إذ يتم نمذجة السلوك المطلوب بواسطة شخص، ويستخدم في علاج العديد من المشكلات لإكساب مهارات اجتماعية (محمد عبد الظاهر، ١٩٧٧، ٤٩).

وهذا ما دفع الباحث إلى محاولة علاج ضعف الكفاءات التدريسية لدى الطلاب المعلمين لتطوير أدائهم من خلال كفاءة مدخل التعلم بالنمذجة للتدريس مادة الفقه.

مشكلة البحث:

يرجع الإحساس بالمشكلة والشعور بها إلى النقاط التالية:

أولًا- شعور الباحث بضعف الأداء المهاري للمعلمين؛ حيث محدودية الأداء في عرض الموضوعات، وغياب الصورة التمثلية للمادة العلمية فى ذهن المعلم، وضعف التمكن المعرفي، وعدم القدرة على الإقناع واستمالة المتعلمين لحديثه، وعدم القدرة على التأثير فيهم، وعدم القدرة على تغيير اتجاهاتهم، وعدم القدرة على جذب انتباههم، وعدم القدرة على التنويع في أسلوب عرض المادة العلمية.

أضف إلى ذلك خبرة الباحث من خلال عمله بمجال تدريس العلوم الشرعية، واحتكاكه بالطلاب المعلمين عن قرب، وسماعه للبعض منهم، فقد وجد الباحث أن بعض المعلمين لايستطيعون التفريق بين "غسل اليدين إلى المرفقين" و"غسل الكفين" رغم أن الأول ركن والثاني سنة، وغيرهم يخلط بين هيئات الصلاة وسننها، وآخرون لا يستطيعون القيام بهيئات الصلاة، مثل: "التورك" و "الافتراش"، والتضارب بين أقوال

المعلمين في التفريق بين الأركان، والسنن، والشروط في الصلاة، مما أدى إلى شعور المتعلمين بعدم إقناع المعلم لهم.

ثانيًا - الدراسات والبحوث والأدبيات التربوية التي اهتمت بواقع التعليم والمعلمين، وأكدت وجود الضعف من جانبين:

أ - ضعف الإعداد التدريبي و التربوي والأكاديمي في المؤسسات المعنية بتخريج المعلمين، ويتضح ذلك من خلال الدراسات الآتية :

دراسة (هناء رزق محمد، ١٩٩٥)أكدت الدراسة وجود ضعف في أداء الطلاب المعلمين (شعبة الدراسات الاجتماعية وتنمية مهارات التدريس) عن طريق قياس فعالية البرنامج واستخدمت بطاقة ملاحظة للمهارات التدريسة العامة، وشريط فيديو للمهارات التدريسية، ونموذجًا مصورًا، ومادة مطبوعة للمهارات التدريسية، ونموذجًا مطبوعًا.

ب - أضاف (علي الصافي، ٢٠٠٨) أن هناك قصورا يشمل المناهج، والخطط الدراسية، والأهداف، وبرامج رفع المستوى المهني، وسياسة القبول، والإمكانات، والتجهيزات، والأنشطة الطلابية، والتمويل، وهذا ما أكدته العديد من الدراسات التي أكدت وجود القصور في أداء المعلم منها:

دراسة(ثناء محمد، ٢٠٠٥) التي أكدت وجود ضعف في أداء أمينات المعامل استهدفت التعرف على المهارات الأدائية للطالبات أمينات المعامل ومستوى أدائهن لهذه المهارات (فاعلية التعلم بالنمذجة في تنمية المهارات الأدائية في مجال الأحياء باستخدام الميكروسكوب وفى مجال الكيمياء باستخدام السحاحة)، واستخدمت قائمة بالمهارات الأدائية، واستبانة لاستطلاع رأى المعلمات حول أداء الطالبات، وبطاقة ملاحظة لملاحظة مهارة استخدم الميكروسكوب، وتليفزيون لعرض هذه المهارات.

ثالثًا - أجرى الباحث دراسة استكشافية، تبين من خلالها وجود قصور كبير لدى المعلمين في عملية تعليم العلوم الشرعية؛ فبعض المعلمين لا يلتزمون بالحضور في الحصص المقررة لهم داخل الفصول وذلك لقلة الزاد المعرفي والثقافي، زيادة على الفقر

في الأداء المهاري في الحصة، وعدم مواكبة طرق التدريس التي يستخدمونها لمستجدات العصر، ومشكلات التلاميذ وعدم القدرة على تنويع أسلوب المعلم لا في طريقة العرض، ولا في أسلوب التقويم، ولا في جذب انتباه التلاميذ.

رابعًا - الدورات التدريبية التي تقدم للمعلمين التي لم تمس جوانب القصور لديهم وعدم فاعليتها حتى نكاد أن نقول: إنه ليس هناك فرق بين المعلمين الحاصلين على دورات تدريبية وغير الحاصلين عليها؛ لأن هذه الدورات لم تهتم بالجانب المهني للمعلم ولم تهتم بالجانب التربوي أيضًا، بل تعتمد على الجانب الأكاديمي بدون تطويعة إلكترونيا.

ومما سبق يتضح أن المعلمين لديهم ضعف في المهارات التدريسية؛ لذا يهدف الباحث من خلال هذا البحث إلى العمل على علاج بعض هذا الضعف، بتقديم برنامج يساعد على فهم المحتوى التعليمي، وتنوع المهارات التدريسية، والتدرج في عرض المادة التعليمية، وربط المادة بالممارسات اليومية في العبادات والتعامل مع الآخرين.

و هناك دراسات عديدة أكدت وجود ضعف في أداء المعلم عمومًا؛ لذا هدف الباحث من هذه الدراسة إلى محاولة علاج ضعف الكفاءات التدريسية لدى المعلمين لتطوير أدائهم من خلال برنامج قائم على كفاءة مدخل التعلم بالنمذجة لتنمية الكفاءات التدريسية لدى معلمي الفقه، وتكمن المشكلة في تدني مستوى المعلمين في المهارات التدريسية لعرض المادة ويمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية في الإجابة على السؤال التالي:

ما فاعلية كفاءة استخدام مدخل التعلم بالنمذجة فى تنمية بعض كفايات تدريس الفقه لدي طلبة كلية التربية شعبة الدراسات الإسلامية جا معة الأزهر؟

ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الآتية :-

١- ما الكفايات التدريسية اللازمة للطلاب المعلمين بكلية التربية شعبة الدراسات الإسلامية جامعة الأزهر؟

٢- ما مدى توافر الكفايات الأدائية اللازمة للتدريس مادة الفقه لدى الطلاب المعلمين؟

٣- ما مكونات بناء البرنامج القائم على مدخل التعلم بالنمذجة؟

٤- ما فاعلية كفاءة استخدام مدخل التعلم بالنمذجة لتنمية بعض الكفاءات التدريسية؟

حدود البحث :

١- عينة من طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية شعبة الدراسات الإسلامية (جامعة الأزهر) السبب في اختيار العينة كون طلاب الفرقة الرابعة شعبة دراسات إسلامية أكثر احتكاكاً بالعملية التعليمية من خلال التربية العملية المتصلة والمنفصلة ، وكونهم على وشك الإنتهاء من الدراسة الجامعية و الانخراط في مهنة التدريس إنخراطاً تاماً.

٢- الحدود الزما نية : تم تطبيق هذا البحث في الفصل الدراسي الأول من عام ٢٠٢١ - ٢٠٢٢. من يوم ٣٠|١٠|٢٠٢١- وينتهى فى يوم ١\١\٢٠٢٢م

٣- الحدود المكانية :كلية التربية (جامعة الأزهر) فرع تفهنا الأشراف دقهلية.

٤- الحدود الموضوعية :مدخل التعلم بالنمذجة – تنمية بعض الكفايات التدريسية.

٥- الحدود البشرية :عينة من طلاب الفرقة الرابعة شعبة الدراسات الإسلامية وقوامها (٣٠)طالباً.

أهداف البحث :

يهدف البحث الحالى إلي:

١- الإشارة إلى قائمة بالكفايات التدريسية اللازمة للطلاب المعلمين للتدريس مادة الفقه للتنمية الكفايات التدريسية لديهم .

٢- التعرف على فاعلية كفاءة مدخل التعلم بالنمذجة لتنمية بعض الكفايات التدريسية لدى طلاب كلية التربية شعبة الدراسات الإسلامية جامعة الأزهر.

أهمية البحث :

وتتضح أهمية البحث في الآتى :

أولًا - للطلاب المعلمين: تساعدهم في تنمية الكفايات التدريسية لديهم للقيام بدورهم علي أكمل وجه، وجعلهم مواكبين للتطورات المتلاحقة.

ثانيًا - للمعلمين: تساعد في تطوير وتدريب المهارات الأدائية لدى المعلمين من خلال استخدام استراتيجيات التعلم ومحاكاتها من خلال تقديم نموذج لها، ومحاولة استخدام هذا الأسلوب داخل الفصل، ومحاولة الاستفادة من البرنامج المقترح في تنمية المهارات الأدائية لديهم واستخدام الأساليب المختلفة لرفع المستوى التدريسي لديهم.

ثالثا - للقائمين على وضع المناهج الشرعية: توجه أنظارهم إلى النظر بعين الاعتبار إلى الكفايات الأدائية عند وضع المناهج، ومحاولة وضعها ضمن خطة التدريس، وضرورة إعداد أدلة معلم تعرض من خلالها استراتيجيات تدريسية مختلفة يستخدمها المعلم فى تدريس المهارات الأدائية باستخدام أساليب التعليم المختلفة.

رابعًا - للباحثين والدارسين: تفتح الباب أمام كثير من الباحثين لدراسة تنمية المهارات الأدائية للمعلمين بصفة عامة، واستراتيجية التعلم المؤدية الى رفع الكفاءات التدريسية وأثرها في نطاق العلوم الشرعية بصفة خاصة.

أدوات البحث :

قام الباحث بإعداد الأدوات التالية لجمع المعلومات المرتبطة بمتغيرات البحث:

١. اختبار تحصيلي للجانب المعرفى المرتبط بكفايات تدريس الفقه. **(من إعداد الباحث)**

٢. بطاقة ملاحظة أداء الطلاب المعلمين فى تخصص الدراسات الأسلامية. **(من إعداد الباحث)**

إجراءات البحث

أولا : تحديد كفايات تدريس العلوم الشرعية اللازمة للطلاب المعلمين وذلك عن طريق :

١- القيام بفحص وتدقيق للبحوث والدراسات السابقة التي تناولت كفايات تدريسية .

٢- استطلاع رأي الخبراء والمتخصصين في مجال تدريس العلوم الشرعية.

٣- الرجوع للأدبيات التي تناولت كفايات الطلاب المعلمين.

٤- استطلاع رأي الخبراء والمتخصصين في مجال مناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية للتعرف علي الكفايات اللازمة للطلاب المعلمين.

٥- ترجمة محتويات مقررات العلوم الشرعية بالمرحلة الإعدادية والثانوية إلي كفايات ينبغي توافرها عند المعلم المسئول عن تدريسها.

٦- الرجوع الي بعض كتب دليل المعلم لمواد العلوم الشرعية للمرحلتين الإعدادية والثانوية وترجمة ما ورد فيها إلي كفايات يجب أن تتوفر لدي معلم العلوم الشرعية.

٧- إعداد قائمة مبدئية لكفايات تدريس العلوم الشرعية نتيجة للخطوات السابقة.

٨- عرض القائمة علي المحكمين لتقويمها.

٩- إجراء التعديلات في القائمة.

١٠- إعداد القائمة النهائية لكفايات تدريس العلوم الشرعية اللازمة لمعلم العلوم الشرعية بالمرحلتين الإعدادية والثانوية.

ثانياً : التعرف علي مدي تمكن الطلاب المعلمين من كفايات تدريس العلوم الشرعية وذلك من خلال:

١- إجراء مقابلات غير مقننة مع الطلاب المعلمين وذلك من خلال التربية العملية المنفصلة والمتصله.

٢- تحليل نتائج هذه المقابلات.

٣- تحديد كفايات تدريس العلوم الشرعية المتوفرة لدي الطلاب المعلمين

ثالثاً : التعرف علي كفاءة مدخل التعلم النمذجة لتنمية بعض الكفايات التدريسية وذلك من خلال:

١- تحديد أسس بناء البرنامج القائم علي مدخل التعلم بالنمذجة.

٢- تحديد الأسس المناسبة وفقاً لأهداف البحث الحالي.

٣- الرجوع للخبراء والمتخصصين في مجال البرامج التعليمية.

رابعاً: بناء البرنامج المقترح القائم علي التعلم بالنمذجة وذلك من خلال:

١- الاستناد الي الخطوتين الأولي والثالثة لتحديد أهداف ومحتوي البرنامج في ضوئهما.

٢- تصميم وإعداد موديولات البرنامج في صورته الأولية.

٣- تصميم السيناريو للبرنامج المقترح في صورته الأولية.

٤- عرض الموديولات والسيناريو على مجموعة من المحكمين.

٥- إجراء التعديلات المقترحة من قبل المحكمين.

٦- إنتاج البرنامج بإستخدام مجموعة من برامج البرامجة

٧- عرض البرنامج على مجموعة من المتخصصين والخبراء وإجراء التعديلات المقترحة.

خامساً: التعرف علي مدي فاعلية البرنامج المقترح وذلك عن طريق:

١- إعداد أدوات البحث.

٢- عرض الأدوات على مجموعة من المحكمين للتأكد من صلاحيتها.

٣- اختيار عينة البحث من الطلاب المعلمين بكلية التربية شعبة الدراسات الإسلامية جامعة الأزهر - بالدقهلية.

٤- تطبيق أدوات البحث تطبيقا قبليا على أفراد العينة.

٥- تطبيق البرنامج المقترح على أفراد المجموعة التجريبية.

٦- تطبيق أدوات البحث تطبيقا بعديا على أفراد العينة.

٧- رصد النتائج ومعالجتها إحصائيا.

٨- تفسير النتائج فى ضوء الإطار النظرى والدراسات السابقة.

مصطلحات البحث :

أولاً – النمذجة :

جاء في المصباح المنير: نموذج والأنموذج ما يدل على صفة الشئ والنموذج هو مثال الشئ الذي يعمل عليه. وفى معجم اللغة العربية المعاصر: النموذج هو مثال يقتدي به أو مايعتبر تمثيلا أو تطبيقا لصورة أو نوع تقليدي.

- وعرفها (جمال الدين الخطيب ١٩٨٧) فقال: هي التغير في سلوك الفرد الذي ينتج عن ملاحظته لسلوك الآخرين، وهى عبارة عن قيام النموذج بتأدية السلوكيات المستهدفة بوجود الشخص الذي يراد تعليمه تلك السلوكيات (جمال الدين الخطيب ١٩٨٧ص٢٠٠ ،٢٠٢).
- وعرفها الشربينى بأنها تعتمد على فكرة ملاحظة أشخاص آخرين يؤدون سلوكا معينا وبالتالي يمكن اكتساب سلوك الآخرين اوجزء منه، وقد يكون النموذج حيا أو على شكل أفلام وتستخدم النمذجة أيضا في التدريب على الاستجابات الاجتماعية كالسلام والمصافحة والتحية وطريقة الكلام وارتداء الملابس وترتيب الغرفة (زكريا الشربينى ٢٠٠٤م ، ص٥٢)

ثانياً- التعريف الاجرائى :

أسلوب من أساليب التعلم يتضمن أداءات سلوكية معينه ومهارات، وتقدم في صورة نمذجة رمزية بقصد تنمية المهارات الأدائية في سلوك الملاحظين وأدائهم الجيد والمتقن لمهنة التدريس من خلال استماعهم للنموذج وملاحظتهم.

ثالثا- الكفاية :

والكفاية فى معناها الواسع عرفها (ناصر عبدالرحمن الفالح ١٩٨٧) فقال: هى معرفة المادة العلمية أو اكتساب المهارات، كما أنها تعنى قدرة الفرد على ترجمة ماتعلمه فى مواقف حياتية فعلية بعد انتهاء الدراسة (ناصر عبدالرحمن الفالح ١٩٨٧ص١٩٤)

رابعاً- الكفايات التدريسية الأدائية :

يقصد بها المهارة فى الأداء التدريسى، ويشمل ذلك المهارات الخاصة بتخطيط التدريس وتنفيذه مثل مهارة التفاعل الصفى والتهيئة والمحاكاة والإثارة.

خامساً- التدريس :

- في معجم اللغة المعاصر، درس الكتاب، وقام بتدريسه أى أقرأه وفهمه للطلاب.
- وقال الراغب درس الكتاب ودرس العلم أى تناول أثره بالحفظ، فالتدريس هو بذل الجهد للقراءة أو الحفظ والإفهام.
- وقال ابن منظور: يقال سمي إدريس عليه السلام لكثرة دراسته لكتاب الله تعالى.
- واصطلاحًا: هو عبارة عن مجموعة من المعارف، والمهارات، والقيم، والسلوكيات، لتوظيفها في وضعيات مختلفة.

وعرفه (عبد الرحمن عبد السلام حامل، ١٩٩٨) بأنه كيفية تنظيم واستعمال مواد التعليم لأجل بلوغ الأهداف التربوية المعينة، والطريقة هي حركة الوصول بين التلميذ والمنهج، ويتوقف عليه نجاح وإخراج المقرر والمنهج إلى حيز التنفيذ.

وعرفها (رشدي طعيمة، ١٩٨٦) بأنها القدرة على عمل شيء أو إحداث تغيير متوقع أو ناتج متوقع

وعلى هذا يمكن تعريف الكفايات التدريسية بأنها :

مجموعة من القدرات، وما يرتبط بها من مهارات، والتي يفترض أن المعلم يمتلكها بما يمكنه من أداء مهامه، وأدواره، ومسئولياته خير أداء، مما ينعكس على العملية التعليمية ككل، وخصوصًا من ناحية نجاح المعلم وقدرته على نقل المعلومات إلى تلاميذه.

الإطار النظري للبحث :(مدخل التعلم بالنمذجة والكفايات التدريسية)

أولا : النمذجة مفهومها وأهميتها والحاجة إليها :

وردت تعريفات كثيرة للنمذجة أوا لتعلم بالنمذجة أو الإنموذج حيث.جاء في المصباح المنير إن النمدجة،نموذج ،الإنموذج ما يدل على صفه' الشيء والنموذج هو مثال الشيء الذي يعمل عليه.

وفى معجم اللغة العربية المعاصر النموذج هو مثال يقتدي به أو ما يعتبر تمثيلا أو تطبيقا لصورة أو نوع تقليدي .

عرفها جمال الدين الخطيب (١٩٨٧)[١] فقال هي التغير في سلوك الفرد الذي ينتج عن ملاحظته لسلوك الآخرين ، وهى عبارة عن قيام النموذج بتأدية السلوكيات المستهدفة بوجود الشخص الذي يراد تعليمه تلك السلوكيات.

ويعرفها عبد العزيز الشخص ،عبد الغفار الدماصى (١٩٩٢) [٢]، بأنها أسلوب تعليمى يقوم من خلاله المعلم بأداء أسلوب مرغوب فيه ثم يشجع التلاميذ على محاولة تقليدة وأداء نفس السلوك متخذا من السلوك الذى وضحه مثالا يحتذى به.

وعرفها الشربينى (٢٠٠٤) [٣] بأنها تعتمد على فكرة ملاحظة أشخاص آخرين يؤدون سلوكا معينا وبا التالي يمكن اكتساب سلوك الآخرين أوجزء منه وقد يكون النموذج حيا أو على شكل أفلام وتستخدم النمذجة أيضا في التدريب على الاستجابات

([1]) زكريا الشربينى(٢٠٠٤ص٥٢): **طفل خاص بين الإعاقات والمتلازمات "تعريف وتشخيص** "الطبعة الاولى ، القاهرة ، دار الفكر العربي .

([2]) عبدالعزيز الشخص،عبدالغفار الدماصى (١٩٩٢ ص٢٩٦،١٩٩٢) **:قاموس التربية الخاصة وتأهيل غير العاديين** ،القاهرة ، الأنجلو مصرية.

([3]) أحمد مختار عبد الحميد عمر (٢٠٠٨) **:معجم اللغة العربية المعاصر**،عالم الكتب ،الطبعةالأولى ، الجزء الثالث .

الاجتماعية كالسلام والمصافحة والتحية وطريقة الكلام وارتداء الملابس وترتيب الغرفة .

عرفها عبد الرحمن عيسوى، (٢٠٠٠) [١] بأنها أن يتعلم الناس من خلال ملاحظة سلوك الأخرين فالشخص يميل نحو التقليد والمحاكاة فالطفل يقلد من الكبار لاسيما من يعجب بشخصيتهم.

وتعرفها عائشة منصور،(٢٠١٣) [٢] بأنها عملية يقوم فيها التلميذ بملاحظة النوذج والسلوك المرغوب فيهمن جانب المعلم أوالوسائط التربوية الأخرى ومحاولة تقليده ومحاكاته لهذا النموذج بالشكل الصحيح مع تقديم التعزيز المناسب له أثناء الأداء.

وتعرفها رشا الطحان ،(٢٠١٥) [٣] بأنهاالعملية التى تبنى الطالبة المعلمة المعلومة من خلال نموذج لمفهوم أو ظاهرة معينة لوصفها وشرح كيفية حدوثها واستخدامها فى مواقف جديدة.

وعرفها محروس عبدالسلام (٢٠١٥) [٤] بأنها إستراتيجية من الإستراتيجيات التعليمية أو أسلوب من الأساليب التعليمية يتم من خلالها نقل مهارات معينة أو

([1]) عبدالرحمن عيسوى (٢٠٠٠):**مشكلات الطفولة وأسسها الفسيولوجية والنفسية** ، بيروت دار العلوم العربية ص٢٣٧

([2]) عائشة منصور علي عبد النبى (٢٠١٣):**فاعلية استراتيجية تدريسية باستخدام المحاكاة والنمذجة في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي في ليبيا** ،رساله ماجستير ،معهد الدراسات التربويه، جامعة القاهرة ص١٢.

([3]) رشا أحمد محمد الطحان (٢٠١٥):**برنامج مقترح فى النمذجة والنماذج العلمية وأثره علي تنمية المهارات النمذجة وعادات العقل لدي الطالبات المعلمات بكلية البنات** ،**رسالة دكتوراة**،كلية البنات للآداب والعلوم والتربية،جامعة عين شمس.ص٢١

([4]) محروس عبدالسلام سعداوى(٢٠١٥).**فاعلية برنامج مقترح قائم على التعلم بالنمذجة في تنمية المهارات الأدائية اللازمة للدعاة واتجاهاتهم نحو المهنة** ،**رسالة دكتوارة** ،كلية التربية، جامعة الأزهر .ص١٢٢

سلوكيات معينة فى جميع المجالات لإدارية، الاجتماعية ، التعليمية ، - - - الخ بهدف تنمية المهارات الأدائية من خلال الملاحظة المباشرة أو المحاكاة أو القدوة .

ومن خلال التعريفات السابقة يمكن أن يعرفها الباحث :

التعريف الاجرائى :-

أسلوب من أساليب التعلم يتضمن أداءات سلوكية معينة ومهارات،تقدم في صورة نمذجة رمزية بقصد تنمية المهارات الأدائية في سلوك الملاحظين وأدائهم الجيد والمتقن لمهنة التدريس من خلال استماعهم للنموذج وملاحظتهم له.

ثانيا : أهميه التعلم بالنمذجة :

للتعلم بالنمذجة كثير من الأهمية التى تساعد على تعديل السلوك وأكساب المهارات السلوكية وتحقيق التفاعل الإجتماعى بين أفراد كل مجتمع ويتضح هذ ا فى النقاط والمميزات التالية :-

١-التعلم بالنمذجة يرفع مكانة الفرد ودرجته العلمية :

وذلك يحد ث حينما نقلد أشحاصا لهم مكانتهم فى المجالات التى نريد أن نبدع فيها فعن طريق التعلم بالنمذجة نشاركهم بعض المزايا وتلك الأهمية فإننا بدرجة كبيرة نقلد الأخرين الذين يعود تقليدنا لهم بمردود جيد علينا محى الدين توقق[1] (١٩٨٤,١٩٦)

٢-التعلم بالنمذجة يفسر عدداً من أشكال السلوك :

فاالتعلم بالنمذجة يفسر سلوكيات ومهارات متعددة فلايقف عند سلوك أومهارة معينة وأكدت دراسة أحمد عبد الخالق[2]،(٢٠٩ ، ٢٠٠١) أن النمذجة تفسر عددا من أشكال السلوك المهمة كاللغة والقواعد الثقافية ، والمحصول اللغوى، وطريقة الكلام،والأداءات الاجتماعية.

([1])محى الدين توق ،عبدالرحمن عدس (١٩٨٤):**أساسيات علم النفس التربوى** ،مكتبة أبوظبى .

([2])أحمد عبدالخالق (٢٠٠١) :**مبادى التعلم** ،ط٢،دار العرفة الجامعية ،الأسكندرية .

٣-تساعد على تعلم المهارات والسلوكيات الجديدة

فمن خلال هذا الأسلوب يتم نقل مهارات من النموذج إلى الملاحظ إما بالتعديل أو التنمية أوإضافة مهارات جديدة لم تكن موجودة من قبل .

وأكدت دراسة منال ربيع (٢٠٠٠,٢٨،)[1] عن طريق النمذجة أيضا يمكن أن يتعلم الطفل سلوكا مرغوبا أو جديدا أو تفكير الطفل أن يتخيل النموذج.

كما أكدت دراسة جمال الخطيب(٢٢٩,٢٠٠٣) أن النمذجة تساعد على نقل الكفاءات والمهارات من شخص إلى آخر.

٤- التعلم بالنمذجة يعمل على بناء العلاقات والمحافظة عليها :

فهى تقوم بشكل واضح على تقليد الآخرين أو محاكاتهم بغرض إشعارهم بالارتياح وتتلخص هذه الفكرة فى أن الناس يشعرون بالارتياح بشكل كبير مع الأشخاص الذين يشابهونهم فى الشخصية.

٥-النمذجة جزء أساسى فى برامج تعديل السلوك :

لانها تتضمن عدة سلوكيات وأثبتت الدراسات السابقة فاعليات ذلك .وأكدت دراسة فاروق الروسان (١٢٥,٢٠٠١)[2] أن النمذجة لها أهمية وقيمة فى تعليم سلوك لأطفال حيث يؤدى إلى نتائج إ يجابية مقارنة مع طرائق وأساليب تعديل السلوك.

٦-النمذجة تعمل على توسيع نطاق القدرات والإدراك :

حين تنتقل المهارات من شخص إلى آخرلابد من مراعاة وصول الملاحظ إلى الدقة والاتقان فى نقله إلى هذه المهارة أو السلوك ومن هنا كانت النمذجة سبب فى توسيع قدرات الإنسان العقلية وإدركاته الشخصية. ولاتقف النمذجة عند توسيع

([1]) منال ربيع راضون عبدالله العنانى (٢٠٠٠) :فعالية التشكيل بالنمذجة فى علاج اضطراب السرقة لدى الأطفال ماقبل المدرسة ، رسالةماجستير غير منشورة ،كلية التربية ،جامعة قناة السويس.

([2]) فاروق الروسان (٢٠٠١): مناهج وأساليب تدريس ذوي الحاجات الخاصه والمهارات الحركية، الرياض، دار الزهراء للنشر .

القدرات والإدراك بل تعمل على اكتشاف القدرات والمهارات لدى الملاحظين والنموذج أيضا . وهذا ما أكدته دراسة صلاح الدين عراقى (١٩٧٨،٨٥)[١] أن التعلم عن طريق الملاحظة والنمذجة يوسع مدراك التعلم السلوكية ويمدها إلى المظاهر البشرية للأشخاص وبيئاتهم على نحو مميز.

٧-التعلم يكسب عدد أكبر من الاستجابات الفردية والاجتماعية :

مايترب علىعملية النمذجة من نتائج تسمح اىستجابات اكتسبها الفرد من خلال ملاحظته للنموذج .

ومن هنا تكون الاستجابة الفردية . وهذا ما أكدته دراسة زكريا الشربينى (٢٠٠٤، ٥٢)[٢] وتستخدم النمذجة فى التدريب على الاستجابات الاجتماعية ،كالسلام والمصافحة والتحية وطريقة الكلام وآداب الحديث.

٨-التعلم بالنمذجة أكثرفاعلية فى تعلم المهارات الاجتماعية والحركية المعقدة :

فالطفل فى بداية حياته يتعلم الكثير من المهارات من خلال المجتمع الذى يحيط بهأوينقل مهارات حركية كثيرة كالمشى والجلوس والكلام والوقوف وتؤكد العديد من الدلائل أن التعلم بالملاحظة هو أكثر فاعلية فى مجال تعلم المهارات الاجتماعية والحركيه المعقدة من خلال التفاعل الذى يقوم بها المعلم داخل الفصل .

٩- التعلم بالنمذجة يحقق قدرا من الأمن للمتعلم :

قد يضطر الموقف التعليمى للملاحظ أن يقلد أويتعلم أشياء لها خطورة على حياته وحينئذ لا يطمئن الملا حظ لتعلمها إلا أن رأى نموذجا يفعلها أمامه كتعلم ركوب السيارة أو السباحة أو أجراء الجراحات فيعتبر التعلم بالملاحظة أكثر فاعلية وأقل خطورة .

([1]) صلاح الدين العراقى مرجع سابق ..

([٢]) زكريا الشربينى مرجع سابق ..

١٠-التعلم بالنمذجة تأثيره قويا ومتنوعا للمتعلمين:

إذا أتم تركيز الملاحظ على مايفعله النموذج واحتفظ بهذا جيدا فى ذكراته ثم بدأ يقلد أو يفعل مثل مافعل النموذج بدقة واتقان هنا يكون تأثير النموذج قويا . وهذا ما أكدته كثير من الدراسات أن التعلم بالنمذجة يعتبر واحدا من أقوى الطرق التعليمية لأن تأثيره يكون متنوعا حيث النماذج المتعددة يتم تقليده.

ثانيا :أهداف استخدام استرتيجات النمذجة فى عمليتى التعليم والتعلم :

أكدت دراسة عائشة منصور،(٢٠١٣)[١] ودراسة رشا الطحان (٢٠١٥)[٢] ودراسة محروس عبدالسلام(٢٠١٥)[٣] أن هناك أهدافاً لا استراتيجية النمذجة تستخدم فى عملتيى التعليم والتعلم منها:

أولا :بالنسبة لعملية التعليم :

١- تساعد على رفع كفاءة العملية التعليمية وتجعلة عملية بنائية فالتعليم بالنسبة للنمذجة عبارة عن عملية إبداع مستمر لتطوير بنية معرفية جديدة حيث تضع المتعلم فى قلب الظواهر المحيطة بها وتجعله متوائم مع العالم المحيط به .

٢- تسهم فى جعل التعلم عملية نشطة. من خلال بناء المعرفة والتأثر بكيفية تفاعل المتعلم مع الأفكار والاحداث الجديدة وتنفيذه لها .

([1]) عائشة منصور علي عبد النبى (٢٠١٣):**فاعلية استراتيجية تدريسية باستخدام المحاكاة والنمذجة في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي في ليبيا** ،رساله ماجستير ،معهد الدراسات التربويه، جامعة القاهرة ص٢٤،٢٨.

([2]) رشا أحمد محمد الطحان (٢٠١٥):**برنامج مقترح فى النمذجة والنماذج العلمية وأثره علي تنمية المهارات النمذجة وعادات العقل لدي الطالبات المعلمات بكلية البنات** ،**رسالة دكتوراة**،كلية البنات للآداب والعلوم والتربية،جامعة عين شمس.ص٢٣،٢٥

([3]) محروس عبد السلام سعداوى(٢٠١٥).**فاعلية برنامج مقترح قائم على التعلم بالنمذجة في تنمية المهارات الأدائية اللازمة للدعاة واتجاهاتهم نحو المهنة** ،**رسالة دكتوارة** ،كلية التربية، جامعة الأزهر .ص١٢٢،١٢٥

٣- تنمى التعليم التساهمى . بمعن أن هذا النوع من التعليم يناقش المعنى المعروض من خلال أكثر من وجهة ، حسب مايقتضيها الموقف التعليمى .

٤- تساعد على جعل التعليم عملية اجتماعية :حيث تؤكد على دور الآخرين فى عملية التعلم حيث يرون أن المفاهيم التى قد لا نتعلمها بأنفسنا ممكن أن نتعلمها من الآخرين .

٥- تهيىء أفضل ظرف للتعلم وأكتساب المعرفة عندما نعرض لها البيئة والعالم المحيط لها وبالمتعلم عرضا واقعيا ومرتبطا بالحياة اليومية .

ثانيا : باالنسبة لعملية التعلم :

١- تساعد فى اكتساب وتمثيل معلومات عن شيء ما لايمكن ملا حظته أو قياسه بسهولة .

٢- زيادةالدافعية لدى المتعلم تجاه مايتعلمة من معارف ومفاهيم ومهارات .

٣- تنمية مهارات المناقشة لدى التلاميد فى ضوء البناء النمودجى .

٤- تساعد المتعلم على العمل بمفردة أو فى مجموعات متعاونة .

٥- تنمية مهارات الاكتشاف فى الموقف التعليمى من خلال النمودج المعروض .

٦- زيادة المحتوى المعرفى لدى التلاميذ ومن ثم يتحقق الفهم العميق .للمعرفة العلمية وذلك يحدث من خلال بناء نماذج للتلاميذ ومناقشتها ونقدها واستخدامها ممايجعل التعلم أكثر عمقا.

٧- تنمية مهارات ماوراء المعرفة وذلك من خلال إدراكهم لعمليات التفكير التى يقومون بها.

٨- تساعد على ربط الطرق والعمليات والمخرجات فى عملية التعلم وهذا ينمى معارف الطلاب وخبراتهم ومن ثم ثقافة العلم لديهم وحب الاستطلاع والتخيل وتشجيع التفكير الابتكارى لدى المتعلمين.

٩- تفيد المتعلمين فى كل الفروع لأنها تساعد على تجميع التفكير بالنسبة للمفهوم وتلعب دورا مهما فى تنمية التفكير العلمى والرياضى والناقد فى وصف وتفسير الظواهر العلمية

١٠- تقلل من الصعوبات التى تظهر فجأة أثناء التدريس .

١١- تساعد فى تنمية الاهتمامات والميول .

خامسا :أساليب توظيف مدخل التعلم بالنمدجة فى التديس :

تصلح النمذجة فى جميع المجالات لأنها تصلح أن تستعمل لنقل مهارات معينة فى جميع المجالات فإداريا المرؤوس يقلد رئيسه فى القيام بأمور الإدارة .وفى المجال الفنى يتعلم الممثل الشاب (الوجة الجديد) من الممثل الخبرة الكثير من المهارات والحركات والإشارات، والوقفات والسكتات . وأيضا فى المجالات الفنية مثلا الرسم وغيره . وتستخدم أيضا النمذجة فى معالجة الأسطح الزخرفية.

وفى المجال الرياضي يتم من خلالها تعلم كثير من المهارات الرياضية عن طريق التقليد . وتستخدم أيضا فى البرامج العلاجية وتعديل السلوك فقد استخدمتها عدة دراسات فى هذا المجال فاستخدمت فى علاج الفوبيا لدى الأطفال وفى علاج اضطرابات السرقة لدى الأطفال كما عند دراسة(منال ربيع ،(٢٠٠٠)[1] وفى علاج اضطرابات النطق كما فىدراسة أحلام خاطر ،(٢٠٠٨)[2] وفى الجانب الوجدانى فاستخدمت النمذجة فى تنمية الذكاء الوجدانى كما فى دراسة هناء

([1]) منال ربيع راضوان المنسي(٢٠٠٠):**فاعلية التشكيل بالنمذجة في علاج اضطربات النطق لدى أطفال ماقبل المدرسة**،**رسالة ماجسيرغير منشورة**،كلية التربية،جامعة قناة السويس،الإسماعلية.

([2]) أحلام محمد خاطر(٢٠٠٨):**فاعلية النمذجة الحية لعلاج بعض اضطربات النطق لدى المعاقين عقليا القابلين للتعلم** ،**رسالة ماجستيرغير منشورة**،كلية التربية،جامعة قناة السويس،الإسماعلية.

الغنيمى(٢٠٠٩)[١] ومما سبق يتضح أن النمذجة شاملة لمعظم المجالات التربوية وهى أيضا صالحة لنقل المهارات كما أكدت دراسة عبدالناصر الزهرانى (٢٠٠٠)[٢] أن النمذجة صالحة لنقل جميع المهارات بمافيه السمات ا لشخصية والسلوكيات الداخلية والخارجية ولكى تقوم بنمذجة مهارة معينة يجب أن نعرف مقوماتها ونتعرف على العوامل التى تكمن وراء هذة المهارة أو السلوك .وعلى هذا فالنمذجة تعمل على تنمية جميع المهارات من عادات وقيم واتجاهات واضطرابات نطق وتهذ يب سلوكيات وضبطها وتقديم كل هذا مع مصاحبة التغذية الراجعة عند ممارسة هذه المهارات ومن ثم التعديل والتقويم حتى تصل إلى إتقان هذه المهارات التدريسية أو التعليمية بشكل وبصورة جيدة .

وعلى هذا يمكن توظيف استراتيجيا ت النمذجة فى التدريس من خلال مايلى:

١-التعلم بالنمذجة فى التدريس المصغر :

من خلال دراسة هناء رزق التى قامت فيها بتنمية مهارات التدريس لدى الطلاب المعلمين من خلال .أساليب النمذجة فى مواقف التدريس المصغر وتوصلت الدراسة إلى أن النمذجة تلعب دورا مهما فى التدريس المصغر . وذلك بتجهيز المتدربين لممارسة وتطبيق مهارات التدريس وارتباط التعلم من خلال الملاحظة بالتدريس .هناء محمد رزق (١٩٩٥)[٣]

٢- التعلم بالنمذجة يساعد المتعلم على التركيز على النواحى الإيجابية :

([1]) هناء عبدالفتاح عبدالغنى الغنيمى (٢٠٠٩) :**فاعلية برنامج تدريبى قائ على التعلم بالأنموذج أعتمادا على نظرية باندورا فى تنمية الذكاء الوجدانى** ،ماجستير ، كلية التربية ، جامعة المنوفية .

([2]) عبد الناصر الزهرانى (٢٠٠٠): **النمذجة السلوكية المتقدمة** ،بيروت ، دار ابن حزم للطباعة.

([3]) هناء محمد رزق (١٩٩٥):**فعاليه بعض أساليب النمذجه فى مواقف التدريس المصغر علي تنمية بعض مهارات التدريس لدى الطلاب المعلمين، رسالة ماجستير**،كلية التربية،جامعة عين شمس.ص٢٢٣،ص٤٨

الملاحظ عندما يريد إن يقلد النموذج ويتعلم منه لابد أن يركز انتباهه على نقاط معينة يعزز بها السلوك لديه ولابد أن تكون إيجابية إذا لو كانت سلبية لم يكن هناك دافع فى تعلم تلك المهارات فالطفل يقلد الإيجابيات والسلبيات لأنه فى هذا السن لايظهر لديه فرقا بينهما فلو لم يجد الطفل نموذجا يحذره من النار لعاود الاقتراب منها فى كل مرة . أما فى النموذج البالغ فلابد إن تكون ملاحظته إيجابية وإلا لم يحد ث عملية التفاعل بين المتعلم والنوذج . وهذا ما أكدته دراسة هناء محمد رزق ،(١٩٩٥)فقالت إن النمذجة تساعد على تركيز انتباه المتعلم على النواحى الإيجابية التى يجب أن يتمكن فيها وتكون النمذجة مرتبة ترتيبا منهجيا وقد تكون مسجلة فيمكن ملاحظتها عدة مرات وباالتالى يترتب على ذلك عدم إرسال الطالب لمشاهدة أحد المدرسين القدامى . والذى قد يكون نموذجا سلبيا يتاثر به عند أدائه.

٣- التعلم بالنمذجة يساعد على تعلم عمليات معرفية :

تتضمن النمذجة أيضا نطاقا واسعا من المدارك والقدرات والمهارات والعمليات المعرفية وهذاما أكدته دراسة هناء رزق . ودراسة هناء الغنيمى (٢٠٠٩)[١] والتى أكدت أن النمذجة أيضا تساعد على الزيادة من حصول المعرفة لدى الفرد بشكل هائل.

٤- التعلم بالنمذجة يتيح للمتعلم فرص أكثر للتعلم :

ففى النمذجة الرمزية قد يكون النموذج أفلام أو شرائط فيديو أو أشرطة تسجيلية أو مادة علمية أوغير ذلك من النماذج ففى هذا النوع من النماذج يتاح للمتعلم الملاحظ أن يتم الاستيعاب من أول مرة أن يكررالاستماع للنموذج مرة بعد مرة حتى يتم الإتقان والكفاءة ونقل المهارة من النموذج وللمتعلم حرية الاختيار فى أن يختار النموذج المناسب .

٥-التعلم بالنمذجة يوفر الجهد والوقت :

([1]) هناء الغنيمي (٢٠٠٩)_____مرجع سابق ص٥٥

وهذا ما أشارت اليه معظم الدراسات أن التعلم بالنمذجة يوفر الكثير من الجهد والوقت.

٦- التعلم بالنمذجة يعمل على اكتشاف التغيرات الفسيولوجية :

مما تعمل عليه النمذجة أيضا تعمل على كيفية التدرج لاكتشاف التغيرات الفسيولوجية مثل النفس ودرجة الصوت والحركات الجسدية وحركة العضلات ولكى يتحقق هذا يجب التنوع فى السلوك .

٧-التعلم بالنمذجة يتيح للمتعلم الثقة بالنفس :

وهذا ما أكدته دراسة محروس عبدالسلام إذا قمنا بقياس الأداءات السلوكية أوالمهارات من خلال عرضها على نماذج متعددة ومحاولة معرفتها قريبا وبعيدا من مماثلة هذا النموذج هذا يعزز عندنا عملية الثقة بالنفس محروس عبدالسلام ،(٢٠١٥) [١] فالطالب المعلم يمكن أن يجلس فى غرفة منفردا ثم يقوم بشرح الدرس منفردا فى هذه الغرفة ثم يسجل هذا الأداء ثم يعود فيسمع هذا الدرس من خلال التسجيل عدة مرات ليركز على موطن القوة والضعف فهذا مايسمى بالنمذجة الذاتية .

ويمكن أن تتفق أساليب النمذجة مع تصنيفات الوسائط الفائقة من حيت الجانب الآدائى فلا يمكن عرص النماذج الامن خلال برامج الوسائط الفائقة وخاصة النمادج الآدائية منها .

وللنمذجة مكونات وأنواع متعددة منها:

١- النموذج الحي، وهو يحدث عندما يؤدي النموذج السلوك ويراه الملاحظ مباشرة في بيئته الطبيعية.

٢- النموذج الرمزي، ويحدث إذا كان النموذج يؤدي سلوكه ولايراه الملاحظ مباشرة ولايوجد في بيئة الملاحظ، كأن يحدث ذلك عن طريق التلفزيون أو التسجيل أو الفيديو.

٣- النموذج التخيلي، أى إذا تخيل الملاحظ النموذج يقوم بأداء السلوك.

([1]) محروس عبد السلام (٢٠١٥)_____مرجع سابق ص١٢٠

٤- النموذج المشارك، و هو الذي يشارك الملاحظ النموذج في تأديته.

ومن خلال العرض السابق تتضح العلاقة القوية بين أسلوب النمذجة فى كونها تعتمد على الواقعية والبرمجية الكمبيوترية وتقريب الواقع الخارجى إلى الأذهان وإعطاء المتعلمين صورة تمثلية مطابقة للواقع الخارجى ،ومن شأنها جذب الانتباه وإثارة اهتمام المتعلم ومساعدته على اكساب الخبرات وجعلها باقية الأثر.

ثانياً: الكفايات التدريسية ماهيتها وأهميتها :

مقدمة :

تحظى الكفايات التدريسية بأهمية كبرى فى تاريخ التربية ،فكل أقترح للإصلاح التعليمى يؤكد على الحاجة إلى تنمية كفايات تدريسية ذات مستوى رفيع وأسباب هذا التأكيد يرجع إلى نمو المعرفة واتساعها بالأضافة إلى ضرورة مواكبة كل العاملين بمجال التعليم لمتغيرات العصر الذى يعيشون فية والعمل على صقل مهارتهم الأدراية والعلمية.

عرف حسن شحاته وزينب النجار(٢٠٠٣)[1] مجموعة المعارف والمهارات والاتجاهات اللازمة للمعلم الناجح فى أداء مهنة التدريس ومن بين أهم هذه الكفايات إتقان مادة التخصص التى سيقوم بتدريسها المعلم والمعرفة بالخصائص النفسية للطلاب ومعرفة طرق التعليم والتعلم إتقان مهارات التدريس وتوافر اتجاهات معينة خاصة بالمهنة مثل:الاتجاة الموجب نحو ممارسة مهنة التدريس،والاتجاه الموجب نحو إقامة علاقات إنسانية مع الطلاب.

([1]) حسن شحاتة ،زينب النجار(٢٠٠٣).**معجم المصطلحات التربوية والنفسية** ، القاهرة ، الدار المصرية اللبنانية ص٢٤٦.

ويعرفها عاطف رضوان (٢٠٠٢) [١] بأنها مجموعة من المعارف والمهارات التى يكتسبها الطالب المعلم نتيجة لمروره فى برنامج تعليمى محدد بحيث يجعله قادرا على أداء عمله التدريسى داخل الفصل بإتقان .

وعرفها أحمد حسين اللقانى، وفارغة حسن، (٢٠٠١) [٢] بانها مجموعة من المعارف والمفاهيم والمهارات والاتجاهات التى يكتسبها المعلم نتيجة إعداده فى برنامج تعليمى معين توجه سلوكة وترتقى فى أدائه إلى مستوى معين من التمكن .

ويعرفها توفيق مرعى (٢٠٠٣) [٣] الكفاية فى المجال التربوى هى القدرة على عمل شيء بكفاءة وفاعلية وبمستوى معين من الأداء .

ومن خلال العرض السابق يمكن أن نستخلص تعريفاً اجرئياً

بأنها مجموعة من المهارات والمعارف والمفاهيم والاتجاهات التى يتطلبها عمل ما ويمكن ملاحظته وتفسيرة وقياسه ويجب توفرها فى أداء المعلم وتكون كشرط للعمل فى مهنة التدريس .

*أهمية الكفايات التدريسية :

مما يجدر الإشارة إليه هنا أن موضوع الكفايات لم يكن وليد العصر فقد اشتغل علماء التربية فى العصور لأولى للإسلام وكان لهم فيه فضل السبق قبل أن تظهر حركة التربية القائمة على الكفايات فى العصر الحاضر ومما يدل على ذلك الإجازة العلمية التى كان يمنحها العالم لتلميذه الذى يتخرج على يديه وهى بمثابة رخصة تسمح له بممارسة مهنة التدريس أو تحفيظ القران وكان يشترط فيمن يرغب فى

([1]) عاطف رضوان عبدالله عبدالرحمن (٢٠٠٢): **تطوير برنامج إعداد معلم المرحلة الابتدائية الأزهرية في ضوء مدخل الكفايات** رساله دكتوراة،معهد الدراسات والبحوث التربوية،جامعة القاهرة ص١١.

([2]) أحمدحسين اللقاني ،فارعة حسن محمد(٢٠٠١).**مناهج التعليم بين الواقع والمستقبل** ،القاهرة ،عالم الكتب ص٢٣٢.

([3]) توفيق مرعى (٢٠٠٣)**شرح الكفايات التعليمية** ،عمان ،الاردان ،دار الفرقان للنشر والتوزيع .

الحصول على الإجازة أن يكون مجدا مجتهدا قادرا على إثبات جدراته وكفاءته وكان يتم اختياره بملاحظة أدائه فى الموقف التعليمى . وقد أشار القران الكريم إلى ضرورة التمكن والكفاءة والبصيرة فى العلم فقال تعالى "قل هذه سبيلى أدعوا إلى الله على بصيرة أنا ومن اتبعنى وسبحان الله وما أنا من المشركين " سورة يوسف الآية (١٠٨) ولابد لمعلم التربية الإسلامية عامة والعلوم الشرعية خاصه أن يتمكن من التخصص العلمى والمهنى والثقافى كما يجب علية يتحلى بصفات خاصة به لأنه بحكم عمله يمثل الإسلام قولا وعملا .

فمن خلال الغرض السابق وما أكدته المراجع و الدراسات الآتية

دراسة عاطف راضوان (٢٠٠٢) [١] ودراسةهانى كامل (٢٠١٠) [٢] ودراسة رانيا أحمد (٢٠١٠) [٣]

ودراسة حسام عبد الواحد (٢٠١٧) [١] ودراسة آثار السيد حسين (٢٠١٤) [٢] ودراسة جيهان عبد الفتاح (٢٠٠٤) [٣]سهيله الفتلاوي (٢٠٠٣) [٤] بالومابورجانج، روزان ترومب

([1]) عاطف رضوان عبدالله عبدالرحمن (٢٠٠٢): **تطوير برنامج إعداد معلم المرحلة الابتدائية الأزهرية في ضوء مدخل الكفايات، رساله دكتوراة**معهد الدراسات والبحوث التربوية،جامعة القاهرة ص١١إلى١٤.

([2]) هانى كامل جمال عطيفي(٢٠١٠):**فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنميه الكفايات المهنية لمعلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية في ضوء المعايير القومية**،رسالة ماجستير ،معهد الدراسات التربوية،جامعة القاهرة ص٥٢إلى٥٤.

([3]) رانيا أحمد إبراهيم أحمد–(٢٠١٠):**برنامج تدريبي مقترح لإكساب الطالبات المعلمات بشعبة رياض الأطفال بكليه التربية الكفايات اللغوية والتدريسية اللازمة للتنمية المهارات الشفوية لديهن**، رسالة ماجستير ،كليه التربيه، جامعه المنصورة ص١٠٥إلى١٠٧.

(٢٠١١) [٥] ودراسة محمد المومني(٢٠١٩) [٦] قاسم خزعلي،عبداللطيف عبد الكريم (٢٠١٠) [٧] ما أشارات "سهيلة الفتلاوى "فى أهمية الكفايات :

- معرفة الكفايات يؤدى إلى تحديد الأهداف وسهولة تحقيقها .
- تساعد الكفايات فى بناء وتحليل وظائف المعلم وأدواره.
- تتيح فرصاً أكبر للتأكد من مستويات الخريجين .
- الاهتمام بتضيق الفجوة بين النظرية والتطبيق .

([1]) حسام عبدالواحدعبدالسلام عبدالواحد(٢٠١٧):**فاعلية برنامج مقترح لتنميه مهارات تدريس الحديث الشريف لدي معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة الإعدادية الأزهرية**، كليه التربيه،جامعة الإزهر ص٣١إلى٣٢

([2]) آثار السيد حسين محمد (٢٠١٤)**فاعلية برنامج تدريبى مقترح قائم على الوسائط الفائقة فى تنمية بعض كفايات تكنولوجيا المعلومات لدي معلى الحاسب الآلى** ، رسالة ماجستير ،**كلية التربية** ،جامعة الزقازيق ص٥٥إلى٥٦.

([3]) جيهان عبدالفتاح عبدالوهاب الحسن (٢٠٠٤)**برنامج تدريبى مقترح لتنمية بعض الكفايات التدريسية لدى معلمى الدراسات الإسلامية بالمرحلة الثانوية** ،رسالة ماجستير،كلية التربية، جامعة الزقازيق.

([4]) سهيلة محسن كاظم الفتلاوي(٢٠٠٣) **الكفايات التدريسية المفهوم،التدريب ،الأداء** ،دارالشروق،عمان ،الأردن ص٣٠-٣٧ .

([5]) بالوما بورجانج ، روزان ترومب (٢٠١١) **دراسة دولية حول كفايات المعلمين ومعاييرهم** ،ترجمة محمد صلاح سنوسى ، عمرين عدنان ،المركز الاقليمى للجودة والتميز فى التعليم ص٣٧.

([6]) محمد عمر عيد المومنى (٢٠١٩) **الكفايات التدريسية لدى معلمى التربية المهنية من وجهة نظرهم** ، دراسة ميدانية محافظة عجلون ، الاردان ص١٢٥

([7]) قاسم محمد خزعلي،عبداللطيف عبد الكريم (٢٠١٠) **الكفايات التدريسية لدى معلمات المرحلة الاساسية الدنيا فى المدارس الخاصة فى ضوء متغيرات المؤهل العلمى وسنوات الخبرة والتخصص** ، مجلة جامعة دمشق ، المجلد٢٦، العدد الثالث ص٥٨١.

- تسهم فى تحليل وظائف المعلم وأدوره .

واكدت دراسة محمد المومنى أن التدريس الذى يتأسس على الكفايات التدريسية لابد أن يبلغ مقاصدة لانة لا يتناول شخصية المتعلم سوء على المستوى العقلى أو الحركى أو الوجدانى .كما إن الكفاية تيسر عملية تكييف الفرد مع مختلف الصعوبات والمشكلات التى يفرضها محيطة والتي لايمكن أن يواجهها .

فمن خلال العرض السابق والدراسات السابقة يمكن أن نستخلص أهمية الكفايات التدريسية فى النقاط التالية :-

١- التركيز على الهدف أو الناتج أى قياس الناتج فى ضوء الأهداف الموضوعة .
٢- اتباع الخطط المنهجية فى تحديد الكفايات ووضع برامج التدريب فى ضوئها.
٣- إعداد معلمى المواد المختلفة فى المراحل التعليمية كافة.
٤- تحديد الأدوار التى يقوم بها المعلم.
٥- تحديد مستوى الأداء المطلوب لكل معلم.
٦- استخدام كل مايحيط ببيئة المتعلم من الإمكانات البشرية لتحقيق النتائج.
٧- مراعاة حاجات الدراسين والجوانب الاجتماعية والنفسية.
٨- تعزز استخدام التدريس بالفريق.
٩- الأهتمام بالفروق الفردية والحاجات الداتية للمعلمين.
١٠- الإحساس بعدم جدوى الشكل التقليدى النظرى لبرامج الإعداد لأنها تهمل الآداء والدوافع مما يؤدى إلى الإنفصال بين مايتم تعليمه وبين الممارسه الميدانية العملية .
١١- الاتجاه نحو تفريد التعليم والتعلم الذاتى والاعتماد على التجريب الميدانى فى البحوث التربوية واستخدام طرق
وأساليب جديده وذلك مما أدى إلى الاستعانة بالكفايات التدريسية.
١٢- ظهور مدخل التعلم للإتقان الذى يفترض أن المتعلمين يمكنهم إتقان المادة موضوع الدراسة.

١٣- تطور تكنولوجيا التعليم وما قدمته من وسائل ومصادر للتعلم أثبتت فاعليتها فى تطوير أداء المعلم مثل الإذاعة والحقائب التعليمية والمديولات وغيرها وكل ذلك يحتاج إلى كفايات مؤهلة لتوظيف .

١٤- ظهور التعليم المصغر كأسلوب فعال يقوم على أساس الاهتمام بالأداء المهارى فى العملية التعليمية .

١٥- تطوير أساليب تقويم المعلمين .

ثانيا :أنماط الكفايات التدريسية وتصنيفاتها :

أولا : أنماط الكفايات :

على الرغم من تعدد وجهات النظر حول أنماط و أساليب تحديد الكفايات إلا أنه تكاد تتفق حول الانماط والاساليب الآتيةوذلك ما أكدتة دراسة أحمد الخطيب(١٩٧٨)[١] ودراسة محمود الناقة (١٩٩٤)[٢] ودراسة جمال حسانين (١٩٩٩)[٣]:

١- **نمط من منطق الخبرة:** ويستند هذا النمط على تصورات مجموعة من الخبراء والمتخصصين التى تستند إلى خبراتهم حول ذلك .

٢- **نمط من خلال طريقة الملاحظة :** للمدرس داخل الفصل وأثناء قيامه بمهامه التدريسية مع طلابه وسعيه إلى تحقيق الأهداف المرسومة للموقف التعليمى .

([1]) أحمد الخطيب (١٩٧٨)**بعض الكفايات التعليمية الأساسية اللازمة للمعلم العربى وانعكاسها على المواد التعليمية المطبوعة لأغراض إعداد المعلمين وتربيتهم ،المؤتمر الثالث لمديرى مشروعات تدريب المعلمين فى البلاد العربية**،بيروت من ٢٠-١٩٧٨/٢/٢٥م

([2]) محمود الناقة : البرنامج التعليمى القائم على الكفاءات ،كلية التربية ،جامعة عين شمس ،١٩٩٤ ص٦-٩.

([3]) جمال أحمد السيد حسانين(١٩٩٩) **فعالية التدريب باستخدام المديولات التعليمية لتحسين بعض كفايات معلمى التربية الدينية الإسلامية بالحلقة الأولى من التعليم الأساسى**، رسالة ماجستير، كلية التربية ،جامعة المنوفية ص٤٢-٤٥.

٣- **نمط من خلال الطريقة النظرية** :ويعتمد هذا الأسلوب على الاستناد والارتكاز على نظرية تربوية معينة فى اشتقاق الكفايات والواجب توافرها لدى المعلم للقيام بأدواره ومهامه المتوقعة والتى تحددها هذه النظرية والمشتقة أساسا من فلسفة معينة - على سبيل المثال الفلسفة الإسلامية ،البرجماتية أو غيرها.

٤- **نمط من خلال الطريقة التحليلية** :وترتكز على تحليل عمل المعلم والمهام التعليمية الرئيسية التى تمكنه من القيام بأدواره المتوقعة وتستند هذه الطريقة على :

أ- **تحليل المهام والأدوار** :التى يجب على المعلم القيام بها وذلك من ملاحظته ومراقبته داخل المواقف التعليمية وذلك لتحديد المهام التى يجب عليه القيام بها وترجمتها فى صورة كفايات.

ب- **إطار البحوث والدراسات** ذات الصلة بموضوع البحث موضوع الدراسة .

٥- **أستطلاع رأى الأطراف المعنية** (معلمين –مديرين- موجهين) وسؤالهم عن المهارات التى يرون أنها لازمة للمعلم الكفء.

٦- **تحليل عملية التدريس** :بأن يحلل الباحث بعناية مايتوافر فى الجو التعليمى من ظروف نفسية تساعده على التعلم.

٧- **الاقتباس من قوائم أخرى** : محددة من قبل فى الكفايات اللازمة للمعلم .

وعلى هذا يمكن للباحث أثناء إجراء الدراسة الاعتماد على أكثرمن نمط .

ثانيا تصنيف الكفايات التدريسية :

اختلفت آراء التربويين بشأن الوقوف على تصنيف موحد للكفايات ويرجع ذلك إلى المفهوم الذى بنى عليه كل تصنيف ،فمن هذه التصنيفات ماورد على أساس محصلات الكفاية فى إعداد المعلم ويندرج تحت هذا تصنيفات الكفايات إى معرفية وأدائية ووجدانية وانتاجية ، وتصنيفات أخرى وردت على أساس العمليات التى تلزم لاكتساب الكفاية

١- **تصنيف الكفايات فى ضوء تصنيف بلوم للأهداف** :حيث قسمها إلى(أهداف معرفية- أهداف وجدانية –أهداف نفس حركية (مهارية) وهذا التصنيف

اتفقت معه دراسة محمود الناقة (١٩٩٤)[١] وزاد عليها نوعا رابعا فقسمها (كفايات معرفية –كفايات وجدانية- كفايات نفس حركية- كفايات إنتاجية).

٢ –**تصنيف جامعة عين شمس ،للكفايات (١٩٨٢)**[٢] حيث قسمتها إلى تسع مجالات رئيسة يتضمن كل مجال عدداً من الكفايات وهذة المجالات هى : إعداد الدرس والتخطيط له – تحقيق الأهداف –كفايات عملية التدريس –استخدام المادة العلمية والوسائل والأنشطة- التعامل مع التلاميذ وإدارة الفصل – التقويم- انتظام المعلم –العلاقات مع الآخرين – حل المشكلات البيئة .

٣- **ويرى حسن زيتون (٢٠٠١)**[٣] **أن كفايات التدريس لدى المعلم تنقسم إلى :**

١- كفايات تخطيط الدرس وتشمل (تحديد الأهداف وصياغتها- اختيار استراتيجيات التدريس- اختيار الوسائل التعليمية –تحديد أساليب التقويم).

٢- كفايات تنفيذ التدريس وتشمل (كفاية التهيئة الحافزة –كفاية الشرح وطرح الأسئلة –كفاية استخدام الوسائل –إثارة الدافعية والتعزيز- إدارة الفصل).

٣- التقويم .

كما يوضح يسرى مصطفى(٢٠٠٣)[١] أن هناك أربعة أنواع من الكفايات المهنية كالتالى :

([1]) محمود كامل الناقة (١٩٩٤) **البرنامج التعليمى القائم على الكفاءات** ، كلية التربية، جامعة عين شمس ، القاهرة .

([2]) كلية التربية، جامعة عين شمس:مستوى **معلم المرحلة الأولى بمصر** ،كلية التربية ،جامعة عين شمس ،ومركز البحوث الدولى،القاهرة ،١٩٨٢م.

([3]) حسن حسين زيتون (٢٠٠١) تنفيذ مهارات التدريس –رؤية فى تنفيذ التدريس .

١- الكفايات المعرفية :وتشير إلى المعلومات والمهارات العقلية الضرورية لأداء الفرد المعلم فى شتى مجالات عمله (التعليمى- التعلمى)

٢- الكفايات الوجدانية:وتشير إلى استعدادات الفرد المعلم وميوله واتجاهاته وقيمه ومعتقداته .وهذه الكفايات تعطى جوانب متعددة مثل حساسية الفرد المعلم وثقته بنفسه واتجاهه نحو مهنة التعلم .

٣- الكفايات الأدائية :وتشير إلى كفايات الأداء التى يظهرها الفرد المعلم وتتضمن المهارات النفس حركية (كتوظيف وسائل وتكنولوجيا التعليم واجراء العروض العملية) وأداء هذه المهارات يعتمد على ماحصله الفرد المعلم سابقا من كفايات معرفية .

٤- الكفايات الإنتاجية :وتشير إلى أثر أداء الفرد المعلم للكفاءات السابقة فى ميدان التعليم وأثركفايات المعلم فى المتعلمين ومدى تكيفهم فى تعلمهم المستقبلى أو فى مهنهم .

كما يصنف (مصطفى عبدالسميع وسهيرحوالة)[٢] الكفايات اللازمة لإعداد المعلم بصفة عامة إلى :

١- **كفايات تخصصية** :وهى للإعداد التخصصي فى مجال تدريس المعلم .

٢- **كفايات مهنية** :وهى لأداء الجانب المهنى فى عملية التدريس وأداء الوظيفة بشكل مهنى.

٣- **كفايات شخصية** :وهى ترتبط بالإعداد النفسى للمعلم وسماته الشخصية والجسمية والعقلية والنفس حركيةوالانفعالية .

وتوضح (سهيلة الفتلاوى)[٣] أبعاد الكفايات التى ينبغى توافرها فى المعلم الفعال متمثلة فى:

([1]) يسرى مصطفى السيد (٢٠٠٣) **تنمية الكفاية المهنية للمعلمات فى كيفية إعداد الخطط العلاجية لتحسين المستوى التحصيلي للتلميذات الضعيفات** .

([2]) مصطفى عبدالسميع محمد وسهير محمد حوالة (٢٠٠٥)**إعداد المعلم- تنميته -تدريبه** .

([3]) سهيلة محسن الفتلاوى (٢٠٠٤) **تفريد التعليم فى إعداد وتأهيل المعلم** .

(البعد الأخلاقى –البعدالأكاديمى- البعدالتربوى- بعد التفاعل والعلاقات الاجتماعية والإنسانية) ويشمل كل بعد من الأبعاد السابقة على مجموعة من الكفايات الفرعية التى يجب أن تتوافر فى المعلم الفعال فالبعد التربوى لكفايات المعلم يقترن بالمقدرة على استخدام المفاهيم والاتجاهات وأنواع السلوك الأدائى فى التدريس بسهولة ويسر وأتقان .

- **وتصنيف فلوريدا للكفايات وفقا لموضوعات وعناوين التعليم** :والذى تضمن (١٣٠١)كفاية فرعية تم تصنيفها إلى ٣٩موضوعا من الموضوعات المتصله بالتعليم مثل (أساليب التقويم –تطوير المناهج- والمناقشات –والأهداف العامة والخاصة .....الخ)

من خلال العرض السابق للتصنيف الكفايات التدريسية نجد أن هناك أتفق على ثلاثة أنواع من كفايات المعلم وهى التخطيط والتنفيذ والتقويم وهذا يتفق مع تصنيف فلوريدا سالف الذكر وسوف يسير الباحث حسب موضوعات التعلم من تخطيط و تنفيذ وتقويم .

ثالثا :الكفايات التدريسية اللازمة لطلبة كلية التربية شعبة الدراسات الإسلامية :

يمثل معلم العلوم الشرعية أهمية بالغة فى العملية التعليمية وذلك نظرا إلى أهمية دوره فى تربية النشئ ، كما أن المعلم يمثل مصدر الإشعاع الفكرى والعقلى والوجدانى الذى ينعكس بدوره على شخصية التلاميذ ،فضلا عن أهيمة دوره فى تدريس مصادر وفروع الدين الإسلامى . ونظرا إلى أهمية تلك الأدوار فقد اهتم الأزهر الشريف بمعلم العلوم الشرعية منذ التحاقه كطالبا بمؤسسات الإعداد الأكاديمى وأثناء عمله كمعلم حتى يصل إلى مستوى الكفاءة . وهذا يقتضى التعرف على أهمية معلم العلوم الشرعية ونظام إعداده بكليات جامعة الأزهر .

- ❖**أهمية معلم العلوم الشرعية :**

- إن السنة قامت على تلقى العلم عن الأشياخ والمعلمين منذ عهد النبى إلى عصرنا الحالى.

- إن العلوم الشرعية ليست قاصرة على المعارف ، بل تشمل الهدى والسلوك ومن ثم فلاغنى

للمتعلم عن معلم قدوة تتمثل فيه آثار العلم فقد قال عبد الرحمن بن يزيدرضى الله عنه"سألنا

حذيفة رضى الله عنه عن رجل قريب السمت والهدى من النبى صلى الله عليه وسلم حتى نأخذ عنه، العلم فقال:ما أعرف أحدا أقرب سمتا وهديا ودلا بالنبى صلى الله عليه وسلم من ابن أم عبد"- أى عبدالله بن مسعود- (أخرجه البخارى –ط ٢٠١٠برقم،٣٧٦٢). [١]

- إن معلم العلوم الشرعية مسئول عن بناء الإنسان الصالح المؤمن بالله والقادر على المساهمة بإيجابية وفاعلية فى عمارة الأرض وترقية الحياة على ظهرها وفق منهج الله .على مدكور، (١٩٩٩) [٢]
- إن معلم العلوم الشرعية يكتسب أهميته من أهمية مادته فكلما كانت المادة العلمية أشرف وأنفع ارتفع صاحبها شرفا ورفعة وأشرف العلوم على الإطلاق العلوم الشرعية .
- إن معلم العلوم الشرعية كمتخصص ، مصدر من المصادر التى يمكن الرجوع إليها ليس من قبل الطلاب وحدهم بل من قبل بعض المدرسين الآخرين ، وخصوصا إذا كان المعلم يتمتع بسمعة طيبة من الناحيه العلمية والدينية والخلقية وهذا يتحتم أن يكون المعلم فى مستوى علمى يلبى حاجة من يلجأ إليه . ويتجاوز حدود المقرارت الدراسية .
- إن معلم العلوم الشرعية يمثل القدوة الحسنة بين زملائه وطلابه ومن ثم فعلى معلم العلوم الشرعية أن يطبق ما يقوم بتدريسه على نفسه .

---

(1) Dodl,N.Retal.,the florida catalogue of teacher competencies, florida Department cooperative, Chipley florida U.S.A,1973 .

([2]) على أحمد مدكور :(1999) منهجية تدريس العلوم الشرعية" ،دار الفكر العربي،القاهرة "ص ٥٢

- إن معلم العلوم الشرعية يتحمل مسئولية غرس العقيدة السليمة وترسيخ قيم الدين فى نفوس

التلاميذ وتربيتهم التربية الإسلامية بعيدا عن التشكيك والانحراف حسام عبدالواحد (٢٠١٧)[١]

- إن معلم العلوم الشرعية يلعب دورا بارزا فى توجيه سلوك التلاميذ .
- إن معلم العلوم الشرعية يتحمل العبء الأكبر فى حل ما يواجه التلاميذ من مشكلات دينية واجتماعية والفقه يعتبر هو الاكثر تناولا فى الحياة اليومية فمن خلال الفقه يتم التصدى للقضايا الفقية المعاصره .
- **تحديد مصادر اشتقاق قائمة الكفايات :**

تم بناء قائمة الكفايات من خلال الرجوع إلى المصادر التالية:

١- قراءة وتحليل الأهداف العامة والخاصة لتعليم العلوم الشرعية في المراحل الأزهرية وخاصه فى ماده الفقه المذهبي.

٢- كتب المناهج وطرق تدريس مادة الفقه المذهبي.

٣- الدراسات والبحوث السابقة المتعلقة بالكفايات التدريسية والاطلاع على قوائم الكفايات التي تتضمنها الدراسات السابقة .

٤- الاطلاع على الأدبيات التي اهتمت بتدريس العلوم الشرعية وخاصه كفايات تدريس الفقه المذهبى.

٥- استطلاع آراء المتخصصين والخبراء في تدريس العلوم الشرعية.

ومن خلال المصادر السابقة توصل الباحث إلى عدد من الكفايات التدريسية اللازمة لطلاب كلية التربية شعبة الدراسات الإسلامية الفرقة الرابعة والتي يتوقع من خلالها أن يظهر الطالب المعلم كفاياته التدريسية وقد بنيت على النحو التالي

([1]) حسام عبدالواحدعبدالسلام عبدالواحد(٢٠١٧):**فاعلية برنامج مقترح لتنميه مهارات تدريس الحديث الشريف لدي معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة الإعدادية الأزهرية**، رسالة ماجستير ،كليه التربيه،جامعة الإزهر .ص ٢٨

(كفايات مهنية – كفايات نوعية- كفايات الأداء).. وتم وضع هذ ة الكفايات في صورة أولية

كفايات الخاصة بتدريس مادة الفقه المذهبي

١- يستنبط الأحكام الفقهية من أدلتها .

٢- يستشهد بالآيات القرآنية والأحاديث النبوية على صحة الأحكام .

٣- يصحح معارف التلاميذ الفقهيه الخطأ المرتبطة بالدرس .

٤- يكامل بين المعرفة الفقهيه وفروع العلوم الشرعية الأخرى .

٥- يوضح بعض الألفاظ الاصطلاحية الصعبة المتضمنة فى الدرس

٦- يوضح رأى الإسلام فى المعاملات السائدة فى الحياة المعاصرة وتفهم أبعادها.

٧- الالمام بالقضايا الفقيه المعاصرة .

٨- التفريق بين المذهب الفقهيه المختلفه فى الحكم الواحد.

٩- تبين يسر الاسلام وسماحتة من خلال عرض الأحكام الفقهية .

١٢- يفرق بين الأرآء الفقهيه الصحيحه والسقيمه .

١٣- يفرق بين العادات والعبادات .

١٥- يوضح موقف العرف من الأحكام الشرعيه.

١٦- يبسط الآراء الفقهيه أثناء الشرح .

١٧- يوازن بين الأدله المستشهد بها فى الآراء الفقهيه.

١٨- يتجنب القدح أو المدح فى الآرآء المعروضه فى القضيه الواحدة.

١٩- يبين الآراء الواهيه والضعيفه الوارده فى المسأله المعروضة للنقاش.

٢٠- يبتعد عن الأرآء المغالا فيها.

إجراءات تطبيق البحث :

❖التقدم بطلب إلى الأستاذ الدكتور عميد كلية التربية فرع تفهنا الأشراف –جامعة الأزهر وذلك للموافقة على تطبيق البرنامج على عينة من طلاب كلية التربية شعبة الدراسات الإسلامية ممن يدرسون بالفرقة الرابعة.

ويتطلب إجراء التطبيق الفعلى عقد جلسات تمهيدية فى ألاسبوع الأول مع الطلاب بكلية التربية بجامعة الأزهر وذلك بهدف:-

- التعرف عليهم وتعرفهم على الباحث .
- توزيع اسم الموقع وكلمه المرور الخاصه بكل طالب من أفراد العينه وكيفة الدخول على البرنامج نظرياً وتوفير نسخة عملية على أسطوانات بها الجانب النظرى والعملى .
- توضيح أهداف البرنامج وإعلامهم بها وأهمية دراسة البرنامج بالنسبة لهم .
- كيفية دراسة البرنامج والخطوات التى ينبغى أن يسير عليها الطالب المعلم أثناء دراسة البرنامج .
- أهمية المناقشة والحوار فى إثراء دراسة البرنامج من خلال التواصل من على منصه التفاعل والرسائل داخل البرنامج فى أسفل الشاشه .
- غرس المنافسة العلمية بين الطلاب المعلمين .

وفى أثناء دراسة موضوعات وحدات البرنامج يتم عمل مايلى:.

١- تعرف الطالب المعلم على الهدف من الموضوع .

٢- عرض الأمثلة ذات الصلة بالموضوع الذى يتم شرحه .

٣- مناقشة الطلاب ومحاورتهم فى الأمثلة واستنباط مافيها من قواعد .

٤- الاهتمام بالأنشطة والوسائل التى تساعد الطلاب على الفهم .

٥- تكليف أحد الطلاب المعلمين بتلخيص الموضوع فى نهاية الشرح .

٦- الاهتمام بالجانب التطبيقى عقب الانتهاء من دراسة الموضوع ويتمثل فى عرض النماذج على الطلاب المعلمين فى النماذج التى تم اختيارها للأداء .

- **التطبيق البعدى لأدائى الدراسة :-**

بعد الأنتهاء من دراسة البرنامج يتم التطبيق البعدى لأدائى الدراسة وهما :-

بطاقة الملاحظة للمهارات الأدائية للطلاب المعلمين لمقارنة نتائج التطبيق البعدى مع التطبيق القبلى ولمعرفة فاعلية البرنامج فى تنمية الأداء المهارى للطلاب المعلمين .

وقد تم فى الفترة من٣٠|١٠|٢٠٢١- إلى- ١\١\٢٠٢٢م

وقد رصدت درجات كل طالب على حدة فى جدوال خصصت لذلك فى التطبيق القبلى والبعدى تمهيدا لمعالجتها إحصائيا

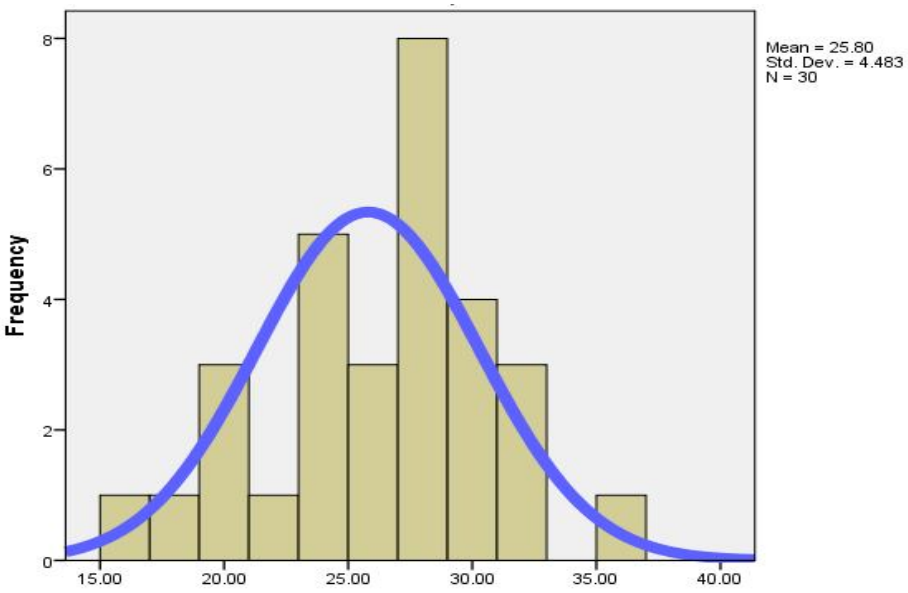
نتائج البحث :

أولاً :- التحقق من تكافؤ طبيعة توزيع بيانات المتغير التابع في هذه الدراسة (الكفايات التدريسية) :

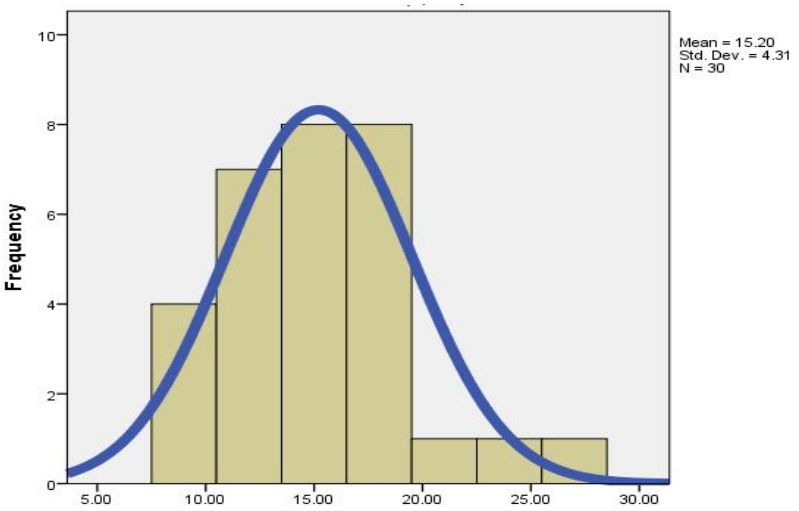
قام الباحث بالتحقق من طبيعة توزيع بيانات المتغير التابع في هذه الدراسة (الكفايات التدريسية)،من خلال حساب معاملي الالتواء والتفرطح لكل من درجات الاختبار التحصيلي ودرجات بطاقة الملاحظة للكفايات التدرسيسة، والجدول والأشكال التالية توضح النتائج:

جدول معاملات الالتواء والتفرطح والخطأ المعياري لكل من درجات الاختبار التحصيلي ودرجات بطاقة الملاحظة للكفايات التدرسيسة للطلاب المعلمين (ن=٣٠)

المهارات	معامل الالتواء	الخطأ المعياري لمعامل الالتواء	معامل التفرطح	الخطأ المعياري لمعامل التفرطح
درجات الاختبار التحصيلي للكفايات الأدائية	- ٠,٤٥٥	٠,٤٢٧	- ٠,٠١٧	٠,٨٣٣
درجات بطاقة ملاحظة الكفايات المهنية	٠,٦٩٨	٠,٤٢٧	٠,٧٩٨	٠,٨٣٣



شكل : توزيع درجات الاختبار التحصيلي للكفايات الأدائية الطلاب المعلمين بكلية التربية شعبة الدراسات الإسلامية جامعة الأزهر فرع تفهنا الأشراف في ضوء المنحنى الاعتدالي



شكل : توزيع درجات بطاقة ملاحظة الكفايات المهنية الطلاب المعلمين بكلية التربية شعبة الدراسات الإسلامية جامعة الأزهر فرع تفهنا الأشراف في ضوء المنحنى الاعتدالي

يتضح من نتائج الجدول والأشكال السابقة ما يلي:

كانت قيمة معامل الالتواء لكل من درجات الاختبار التحصيلي للكفايات الأدائية ودرجات بطاقة ملاحظة الكفايات المهنية للطلاب المعلمين هي (- ٠,٤٥٥، ٠,٦٩٨) على الترتيب، وتقع هذه القيم بين (+١) و(- ١)، كما أن قيمة معامل الالتواء لكل من درجات الاختبار التحصيلي للكفايات الأدائية ودرجات بطاقة ملاحظة الكفايات المهنية للطلاب المعلمين لها أقل من قيمة ضعف الخطأ المعياري لمعامل الالتواء لكل منها، مما يعني تحقق شرط التماثل في بيانات كل من درجات الاختبار التحصيلي للكفايات الأدائية ودرجات بطاقة ملاحظة الكفايات المهنية للطلاب المعلمين، وكانت قيمة معامل التفرطح لكل من درجات الاختبار التحصيلي للكفايات الأدائية ودرجات بطاقة ملاحظة الكفايات المهنية للطلاب المعلمين هي (- ٠,٠١٧، ٠,٧٩٨) على الترتيب، وتقع هذه القيم بين (+٣) و(- ٣)، كما أن قيمة معامل التفرطح لكل من درجات الاختبار التحصيلي للكفايات الأدائية ودرجات بطاقة ملاحظة الكفايات المهنية للطلاب المعلمين أقل من قيمة ضعف الخطأ المعياري لمعامل التفرطح لكل منها، مما يعني تحقق شرط التفرطح، وبالتالي تحقق التوزيع الاعتدالي لبيانات كل من درجات الاختبار التحصيلي للكفايات الأدائية ودرجات بطاقة ملاحظة الكفايات المهنية للطلاب المعلمين لدى عينة البحث من الطلاب المعلمين بكلية التربية شعبة الدراسات الإسلامية جامعة الأزهر فرع تفهنا الأشراف- (الفرقة الرابعة). وبالتالي فإن الأساليب الإحصائية البرامترية هي الأساليب الإحصائية المناسبة للتحقق من فروض البحث

ثانيًا: النتائج والتحقق من فروض الدراسة وتفسيرها:

للتحقق من كفاءة مدخل التعلم بالنمذجة في تنمية الكفايات التدريسية لدي طلاب كلية التربية، تم التحقق من الفرضين التاليين:

التحقق من الفرض الأول:

ينص الفرض الأول للدراسة على: **يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلي والبعدى للاختبار التحصيلي للكفايات الأدائية للطلاب المعلمين بكلية التربية لصالح**

درجات التطبيق البعدي. وللتحقق من هذا الفرض تم تطبيق الاختبار التحصيلي للكفايات الأدائية بعدياً على الطلاب المعلمين بكلية التربية شعبة الدراسات الإسلامية جامعة الأزهر فرع تفهنا الأشراف- (الفرقة الرابعة) فور الانتهاء من تطبيق البرنامج كفاءة مدخل التعلم بالنمذجة على المجموعة التجريبية، وحساب الفروق بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلي والبعدى والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ودلالتها؛ لمعرفة اتجاه الفروق بين المجموعتين عن طريق حساب اختبار (ت) لمجموعتين مرتبطتين Paired samples T-test من خلال البرنامج الإحصائى (Spss v.26)، والجدول التالى يوضح هذه القيم.

جدول المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) ودلالتها لمتوسطى درجات المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلي والبعدى لدرجات الاختبار التحصيلي للكفايات الأدائية (ن=٣٠)

الاختبار	التطبيق	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة الإحصائية
الاختبار التحصيلي للكفايات الأدائية	القبلي	٢٥,٨٠٠	٤,٤٨٣	٢٩	٤٠,٣٧٨	٠,٠٠٠ ❖❖
	البعدي	٥٩,٠٣٣	١,١٥٩			

❖❖دال احصائياً عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.01$. ❖دال احصائياً عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.05$.

يتضح من الجدول السابق ما يلى:

ارتفاع درجات التطبيق البعدى لطلاب المجموعة التجريبية مقارنةً بدرجات التطبيق القبلي في الاختبار التحصيلي للكفايات الأدائية، وهذا يؤكد أن الفرق بين المتوسطين دال إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١) لصالح درجات التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية؛ مما يدل على تحسن الكفايات الأدائية، وبالتالى تتحقق الفرض الأول وهو: يوجد فرق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلي والبعدى للاختبار التحصيلي للكفايات الأدائية للطلاب المعلمين بكلية التربية شعبة الدراسات

الإسلامية جامعة الأزهر فرع تفهنا الأشراف- (الفرقة الرابعة) لصالح درجات التطبيق البعدي.

التحقق من الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني للدراسة على: **يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلي والبعدى لدرجات بطاقة ملاحظة الكفايات المهنية للطلاب المعلمين بكلية التربية لصالح درجات التطبيق البعدي.** وللتحقق من هذا الفرض تم تطبيق بطاقة ملاحظة الكفايات المهنية بعدياً على الطلاب المعلمين بكلية التربية شعبة الدراسات الإسلامية جامعة الأزهر فرع تفهنا الأشراف- (الفرقة الرابعة) فور الانتهاء من تطبيق البرنامج كفاءة مدخل التعلم بالنمذجة على المجموعة التجريبية، وحساب الفروق بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلي والبعدى والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ودلالتها؛ لمعرفة اتجاه الفروق بين المجموعتين عن طريق حساب اختبار (ت) لمجموعتين مرتبطتين Paired samples T-test من خلال البرنامج الإحصائى (Spss v.26)، والجدول التالى يوضح هذه القيم.

جدول المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) ودلالتها لمتوسطى درجات المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلي والبعدى لدرجات بطاقة ملاحظة الكفايات المهنية (ن=٣٠)

الاختبار	التطبيق	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة الإحصائية
درجات بطاقة ملاحظة الكفايات المهنية	القبلي	١٥,٢٠٠	٤,٣١٠	٢٩	٤٢,٤٩٩	٠,٠٠٠ ❖❖
	البعدي	٤٥,٧٨٣	١,٢٢٣			

❖❖دال احصائياً عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.01$. ❖دال احصائياً عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.05$.

يتضح من الجدول السابق ما يلى:

- ارتفاع درجات التطبيق البعدى لطلاب المجموعة التجريبية مقارنةً بدرجات التطبيق القبلي في بطاقة ملاحظة الكفايات المهنية، وهذا يؤكد أن الفرق بين

المتوسطين دال إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١) لصالح درجات التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية؛ مما يدل على تحسن الكفايات المهنية، وبالتالى تحقق الفرض الثاني وهو: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلي والبعدى لدرجات بطاقة ملاحظة الكفايات المهنية للطلاب المعلمين بكلية التربية شعبة الدراسات الإسلامية جامعة الأزهر فرع تفهنا الأشراف- (الفرقة الرابعة) لصالح درجات التطبيق البعدي.

من نتائج الفرضين الأول والثاني يتضح وجود أثر للبرنامج القائم علي كفاءة مدخل التعلم بالنمذجة فى تنمية الكفايات التدريسية (الأدائية والمهنية) للطلاب المعلمين بكلية التربية شعبة الدراسات الإسلامية جامعة الأزهر فرع تفهنا الأشراف.

التحقق من الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث للدراسة علي **كفاءة مدخل التعلم بالنمذجة وفعالية فى تنمية الكفايات التدريسية لدي طلاب كلية التربية**. للتحقق من الفرض الثالث قام الباحث بحساب نسبة الكسب المعدل لبلاك لمعرفة حجم المتغير المستقل (برنامج قائم على كفاءة مدخل التعلم بالنمذجة) في إحداث الفرق الحاصل للمتغير التابع (الكفايات التدريسية)، من خلال المعادلة التالية:

نسبة الكسب المعدل لبلاك = (ص- س/ د- س) + (ص- س/ د)

حيث أن: ص= متوسط درجات المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي.

س= متوسط درجات المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي.

د= الدرجة النهائية للاختبار.

والجدول التالي التالي يوضح نتائج حساب نسبة الكسب المعدل لبلاك.

جدول (١٥) نسبة الكسب المعدل لبلاك للكفايات التدريسية (الكفايات الأدائية- الكفايات المهنية) (ن=٣٠)

المهارات	متوسط التطبيق القبلي	متوسط التطبيق البعدي	الدرجة الكلية للاختبار	نسبة الكسب المعدل لبلاك	الفاعلية❖
درجات الاختبار التحصيلي للكفايات الأدائية	٢٥,٨٠٠	٥٩,٠٣٣	٦٠	١٥٢,٥٪	توجد فعالية
درجات بطاقة ملاحظة الكفايات المهنية	١٥,٢٠٠	٤٥,٧٨٣	٤٦,٥	١٦٣,٧٪	توجد فعالية

❖ نسبة الكسب المعدل لبلاك أكبر من ١٠٠٪ = تحقق فاعلية البرنامج بدرجة مقبولة،
نسبة الكسب المعدل لبلاك أقل من (١٠٠٪) = لم تتحقق فاعلية للبرنامج،

يتضح من نتائج الجدول السابق ما يلي:

- أظهرت النتائج أن قيمة نسبة الكسب المعدل لبلاك لدرجات كل من الاختبار التحصيلي للكفايات الأدائية ودرجات بطاقة ملاحظة الكفايات المهنية لدى المجموعة التجريبية من خلال التطبيقين القبلي والبعدي كانتا ١٥٢,٥٪ و ١٦٣,٧٪، على الترتيب، مما يدل على وجود فعالية كفاءة مدخل التعلم بالنمذجة فى تنمية الكفايات التدريسية (الأدائية- المهنية) للطلاب المعلمين بكلية التربية شعبة الدراسات الإسلامية جامعة الأزهر فرع تفهنا الأشراف.

التحقق من الفرض الرابع:

ينص الفرض الرابع للدراسة على: **لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية فى التطبيقين البعدى والتتبعي للاختبار التحصيلي للكفايات الأدائية للطلاب المعلمين بكلية التربية.** وللتحقق من هذا الفرض تم تطبيق الاختبار التحصيلي للكفايات الأدائية (قياس تتبعي) على الطلاب المعلمين بكلية التربية شعبة الدراسات الإسلامية جامعة الأزهر

فرع تفهنا الأشراف- (الفرقة الرابعة) بعد الانتهاء من التطبيق البعدي بفترة ثلاثة أسابيع، وحساب الفروق بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية فى التطبيقين البعدى والتتبعي والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ودلالتها؛ لمعرفة اتجاه الفروق بين المجموعتين عن طريق حساب اختبار (ت) لمجموعتين مرتبطتين Paired samples T-test من خلال البرنامج الإحصائى (Spss v.26)، والجدول التالى يوضح هذه القيم.

جدول المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) ودلالتها لمتوسطى درجات المجموعة التجريبية فى التطبيقين البعدى والتتبعي لدرجات الاختبار التحصيلي للكفايات الأدائية (ن=٣٠)

الاختبار	التطبيق	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة الإحصائية
الاختبار التحصيلي للكفايات الأدائية	البعدي	٥٩,٠٣٣	١,١٥٩	٢٩	١,٠٠٠	٠,٣٢٦ غير دالة
	التتبعي	٥٩,٣٠٠	٠,٧٥٠			

❖❖دال احصائياً عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.01$. ❖دال احصائياً عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.05$.

يتضح من الجدول السابق ما يلى:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية فى التطبيقين البعدى والتتبعي للاختبار التحصيلي للكفايات الأدائية للطلاب المعلمين بكلية التربية، وبالتالى تتحقق الفرض الرابع مما يعني استمرار بقاء أثر للبرنامج كفاءة مدخل التعلم بالنمذجة فى تنمية الكفايات التدريسية (الأدائية) للطلاب المعلمين بكلية التربية شعبة الدراسات الإسلامية جامعة الأزهر فرع تفهنا الأشراف.

التحقق من الفرض الخامس:

ينص الفرض الخامس للدراسة على: **لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية فى التطبيقين البعدى والتتبعي لبطاقة ملاحظة الكفايات المهنية للطلاب المعلمين بكلية التربية.** وللتحقق من هذا الفرض تم تطبيق بطاقة ملاحظة الكفايات المهنية (قياس تتبعي) على الطلاب المعلمين بكلية التربية شعبة الدراسات الإسلامية جامعة الأزهر فرع تفهنا الأشراف- (الفرقة الرابعة) بعد الانتهاء من التطبيق البعدي بفترة ثلاثة أسابيع، وحساب الفروق بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية فى التطبيقين البعدى والتتبعي والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ودلالتها؛ لمعرفة اتجاه الفروق بين المجموعتين عن طريق حساب اختبار (ت) لمجموعتين مرتبطتين Paired samples T-test من خلال البرنامج الإحصائى (Spss v.26)، والجدول التالى يوضح هذه القيم.

جدول المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) ودلالتها لمتوسطى درجات المجموعة التجريبية فى التطبيقين البعدى والتتبعي لدرجات بطاقة ملاحظة الكفايات المهنية (ن=٣٠)

المتغير	التطبيق	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة الإحصائية
درجات بطاقة ملاحظة الكفايات المهنية	البعدي	٤٥,٧٨٣	١,٢٢٣	٢٩	٠,٥٥٥	٠,٥٨٣ غير دالة
	التتبعي	٤٥,٩٣٣	٠,٧١٦			

❖❖دال احصائياً عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.01$. ❖دال احصائياً عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.05$.

يتضح من الجدول السابق ما يلى:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية فى التطبيقين البعدى والتتبعي لبطاقة ملاحظة الكفايات المهنية للطلاب المعلمين بكلية التربية، وبالتالى تتحقق الفرض الخامس مما يعني استمرار بقاء أثر للبرنامج كفاءة مدخل التعلم بالنمذجة فى تنمية الكفايات المهنية للطلاب المعلمين بكلية التربية شعبة الدراسات الإسلامية جامعة الأزهر فرع تفهنا الأشراف.

من نتائج الفرضين الرابع والخامس يتضح استمرار بقاء أثر للبرنامج كفاءة مدخل التعلم بالنمذجة فى تنمية الكفايات التدريسية (الأدائية والمهنية) للطلاب المعلمين بكلية التربية شعبة الدراسات الإسلامية جامعة الأزهر فرع تفهنا الأشراف.

نتائج البحث:

بعد أن تم معالجة البيانات إحصائياً تم التوصل لمجموعة من النتائج، وهي:

١- تفوق أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق البعدى لاختبار تحصيل الجانب المعرفى لكفايات تدريس مادة الفقه لدى الطلاب المعلمين ، حيث توصل البحث إلى وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلى والتطبيق البعدى لاختبار التحصيل المعرفى لكفايات تدريس مادة الفقه لصالح التطبيق البعدى . وكذلك تم التوصل إلى فاعلية البرنامج القائم على كفاءة مدخل التعلم بالنمذجة بحساب حجم التأثير ، مما يؤكد على فاعلية البرنامج القائم علي كفاءة مدخل التعلم بالنمذجة فى تنمية الجانب المعرفى لكفايات تدريس مادة الفقه.

٢- تفوق أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق البعدى لبطاقة ملاحظة الجانب الأدائى لكفايات تدريس مادة الفقه، حيث توصل البحث إلى وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلى والتطبيق البعدى لبطاقة ملاحظة الجانب الأدائى لكفايات تدريس مادة الفقه لصالح التطبيق البعدى. وكذلك تم الوقوف علي فاعلية البرنامج القائم على كفاءة مدخل التعلم بالنمذجة بحساب حجم التأثير ، مما يؤكد فاعلية البرنامج القائم

على كفاءة مدخل التعلم بالنمذجة في تنمية الجانب الأدائى لكفايات تدريس مادة الفقه.

ثانياً: توصيات البحث:

بناءً على ما توصل إليه البحث من نتائج تم عرض بعض التوصيات التى قد تساعد فى تحسين وتطوير العملية التعليمية :

١. تدريب الطلاب المعلمين على استخدام البرامج التعليمية أثناء الدراسة الجامعية لتنمية الكفايات التدريسية لديهم،و لزيادة المساهمة فى المجال التعليمي.
٢. برمجة المقررات الدراسية، وخاصةً مقررات تدريس مادة الفقه، وذلك لأهميتها في مراحل التعليم المختلفة ، ونظراً لصعوبة تدريس هذه المقررات بدون مشاهدة أو نموذج لها .
٣. ضرورة تطوير مواد العلوم الشرعية وخاصة مقررات تدريس الفقه نظراً للتطور السريع في مجال تكنولوجيا التعليم .
٤. الاستفادة من نتائج البحوث والدراسات التي تناولت إعداد وتدريب معلمي العلوم الشرعية قبل وأثناء الخدمة وذلك للارتقاء بمستوي معلمي العلوم الشرعية خاصة بالمعاهد الأزهرية.
٥. إنتاج المزيد من البرمجيات التعليمية المعدة باستخدام أسلوب النمذجة في المقررات الدراسية المختلفة لمختلف مراحل التعليم لما لها من أثر فعَّال في عملية التعليم والتعلم.
٦. ضرورة الاهتمام بإعداد وتجهيز معامل الحاسب الآلي بالجامعات ببرامج تدريسية للعلوم الشرعية للاستفادة منها فى رفع كفاءة العملية التعليمية للطلاب المعلمين .
٧. ضرورة اهتمام الأزهر الشريف بنتائج البحوث المعنية بالمعلمين بصفة عامة ومعلمي العلوم الشرعية بصفة خاصه .

٨. إعداد برامج مشابهة للبرنامج الذى تم استخدامه بالبحث الحالى فى تنمية كفايات مختلفة للطلاب المعلمين ، بما يسهم فى التغلب على كثير من المشكلات التى تواجه الطلاب المعلمين فى هذا التخصص مثل نقص الإمكانيات المتاحة ، وقلة عدد الأجهزة، وعدم توافر بعض الكتب الدراسية ، وزيادة أعداد الطلاب.

٩. (٩) ضرورة الاستعانة ببرامج النمذجه عند تصميم البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين بصفة عامة، و معلمي العلوم الشرعية بصفة خاصة.

١٠. الاهتمام بتدريب الطلاب المعلمين أثناء الدراسة على اختلاف تخصصاتهم مع مراعاة احتياجاتهم التدريسية.

١١. (١٢) الاهتمام باستخدام البرامج التدريسية القائمة علي النمذجة لتنمية كفايات التدريس اللازمة للطلاب المعلمين ليقوم الطالب المعلم بكامل مسئولياته وواجباته .

ثالثاً:المقترحات :

في ضوء نتائج البحث الحالي ، يمكن اقتراح الدراسات والبحوث الآتية:

(١) إجراء دراسة شبيهة بالبحث الحالي بغرض تنمية كفايات الجانب الاخلاقي لدى الطلاب المعلمين .

(٢) إجراء دراسة شبيهة بالبحث الحالي في تنمية كفايات أخري من كفايات فن الخطابة والدعوة .

(٣) إجراء دراسة للتعرف علي أثر الفقه المذهبى فى مواجهة الفكر المتطرف لدى الطلاب المعلمين .

(٤) إجراء دراسة وصفية لتحديد المهارات اللازمة لتدريس منهج العقيدة والمراحل المختلفة لتطور العقائد.

(٥) دراسة بعض متغيرات تصميم وإنتاج برامج الوسائط الفائقة وأثرها على تنمية مهارات أخرى لدى الطلاب المعلمين فى شعبة الدراسات الإسلامية .

المراجع

١. ابتسام حامد السطيحة(١٩٧٧):**استخدام كل من العلاج السلوكي المعرفي والتعليم بالملاحظة والنمذجة فى تعديل بعض خصائص الأطفال مضطربي الانتباه،رسالة دكتوراة غيرمنشورة** ،كلية التربية ،جامعة طنطا.

٢. إبراهيم أحمد والصافي شحاته(٢٠٠٨)**الكفاءات التدريسية فى ضوء الموديولات التعليمية**،القاهرة ،مكتبة الأنجلو المصرية .

٣. ابن منظور أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم بن منظور الإفريقي المصرى(٢٠٠٨): **لسان العرب، المجلدالأول،دار صادر،بيروت** ،الطبعة السادسة.

٤. - أبو عبدالله محمد بن زيد بن ماجة **القزويني(سنن ابن ماجة)** دار إحياء الكتاب العربية الطبعة الثانية بيروت ١٩٨٥.

٥. أبى عبدالله محمد بن إسماعيل البخاري (٥١٣١١)**الجامع الصحيح**،دار طوق النجاة ،المطبعة الكبرى الأميرية ،بولاق ،مصر .

٦. - آثار السيد حسين محمد (٢٠١٤) **فاعلية برنامج تدريبى مقترح قائم على الوسائط الفائقة فى تنمية بعض كفايات تكنولوجيا المعلومات لدي معلى الحاسب الآلى ، رسالة ماجستير ،كلية التربية** ،جامعة الزقازيق .

٧. أحلام محمد خاطر(٢٠٠٨):**فاعلية النمذجة الحية لعلاج بعض اضطربات النطق لدى المعاقين عقليا القابلين للتعلم ،رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة قناة السويس، الإسماعلية.

٨. أحمد إبراهيم حسين، **فاعلية التعلم بالأنموذج وبعض أساليب التعزيز فى تنمية التفكير الابتكارى لدى عينه من الأطفال**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنوفية ،٢٠٠٢

٩. - أحمد الخطيب (١٩٧٨) **بعض الكفايات التعليمية الأساسية اللازمة للمعلم العربى وانعكاسها على المواد التعليمية المطبوعة لأغراض إعداد المعلمين وتربيتهم ،المؤتمر الثالث لمديرى مشروعات تدريب المعلمين فى البلاد العربية**،بيروت من ٢٠- ١٩٧٨/٢/٢٥م.

١٠. أحمد الشريف، **الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الطائف المجلة الالكترونية** ،العدد ١١٧، ٢٠٠٦) ص ص(٣٦- ٣٨)

١١. أحمد الضوى سعد(١٩٨٣):**دراسة تقويمية لأداء معلمي العلوم الدينية في ضوء المهارات التدريسية اللازمة لتدريسها**،رسالة ماجستيرغير منشورة- كلية التربية- جامعة الأزهر- ١٩٨٣م

١٢. أحمد حسين اللقاني ،فارعة حسن محمد(٢٠٠١).**مناهج التعليم بين الواقع والمستقبل** ،القاهرة ،عالم الكتب .

١٣. أحمد حلمي محمد أبو المجد(٢٠٠٩) **فعالية برمجية مقترحة باستخدام الوسائط الفائقة فى تنمية بعض برامج إنتاج برامج الفيديو التفاعلية لدى طلاب تكنولوجيا التعليم** ،رساله دكتورة غير منشورة ،كلية التربية النوعيه ،بقنا ،جامعه جنواب الوادي.

١٤. أحمد طه عبدالحميد (٢٠٠١):**أثر أستخدم تمثيل الأدوار فى تدريس النحو العربى على التحصيل واكتساب مهارات اللغة لدى تلاميذ الصف الخامس الأبتدائى ،رسالة ماجستر** ،كلية التربية ،جامعة المنيا .

١٥. أحمد عبدالخالق (٢٠٠١) :**مبادى التعلم** ،ط٢،دار العرفة الجامعية ،الأسكندرية .

١٦. أحمد عبدالكريم غنوم (٢٠٠٧) **اعداد المعلم وتطويره فى ضوء مفهوم الكفايات ،مجلة كلية التربية،جامعة الزقازيق** ،العدد٥٦،مايو ص١٤١:١١٧

١٧. أحمد محمود فخري غريب(٢٠١٢):**فاعلية برنامج وسائط فائقة قائم على الفكر المنظومى فى تنمية مهارات البرمجة والتفكير الابتكاري لطلاب معهد الدراسات التربوية،رساله دكتوراة**،معهدالدراسات التربوية،جامعة القاهرة.

١٨. أحمد مختار عبد الحميد عمر (٢٠٠٨) :**معجم اللغة العربية المعاصر**، عالم الكتب، الطبعة الأولى ، الجزء الثالث .

١٩. أحمد مصطفى كامل عصر (٢٠٠٤) **فاعلية برنامج مقترح فى تنمية كفايات تكنولوجيا التعليم لمعلمي محو الأمية جمهورية ىمصر العربية** ، رسالة دكتواره غير منشورة ،كلية التربية النوعية ، جامعة عين شمس .

٢٠. أسامة سعيد على هنداوي، واخرون(٢٠٠٩): **تكنولوجيا التعليم والمستحدثات التكنولوجية** ،ط١، القاهرة ،عالم الكتب .

٢١. أماني حامد مرغني طلبة (٢٠٠٣) :**أثر استخدام الألعاب اللغوية فى تدريس القواعد النحوية على تنمية بعض مهارات التحدث لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادى** ،رسالة ماجستير ،كلية التربية ،جامعة أسيوط .

٢٢. بالوما بورجانج ، روزان ترومب (٢٠١١) **دراسة دولية حول كفايات المعلمين ومعاييرهم ،ترجمة محمد صلاح سنوسى ، عمربن عدنان** ،المركز الاقليمى للجودة والتميز فى التعليم.

٢٣. تيسير صلاح فهمى (٢٠١١) .**فاعلية استخدام الوسائط الفائقة فى تنمية مهارات الرسم الهندسى بالحاسب لدى طلاب المعاهد الفنية الصناعية ،رسالة ماجستير ،كليةالتربية** ،جامعة الزقازيق .

٢٤. ثناء محمد محمد حسن(٢٠٠٥):**أثر اسخدام مدخل التعلم بالنمذجة في تنمية بعض المهارات الأدائية في مجال الأحياء وفي مجال الكمياء لدى طالبات أمينات المعامل ،دراسات فى المناهج وطرق التدريس** ،مجلة كلية التربية،جامعة طنطا،العدد ١٠١، أبريل.

٢٥. جمال أحمد السيد حسانين(١٩٩٩) **فعالية التدريب باستخدام المديولات التعليمية لتحسين بعض كفايات معلمى التربية الدينية الإسلامية بالحلقة الأولى من التعليم الأساسى**، رسالة ماجستير، كلية التربية ،جامعة المنوفية

٢٦. جمال الدين الخطيب (١٩٨٧):**تعديل السلوك والقوانين والإجراءات ،الطبعة الأولى ،القاهرة**،دارالفكر للنشر والتوزيع.

٢٧. جيهان عبدالفتاح عبدالوهاب الحسن (٢٠٠٤)**برنامج تدريبى مقترح لتنمية بعض الكفايات التدريسية لدى معلمى الدراسات الإسلامية بالمرحلة الثانوية ،رسالة ماجستير**،كلية التربية، جامعة الزقازيق .

٢٨. حسام عبدالواحد عبدالسلام عبدالواحد(٢٠١٧):**فاعلية برنامج مقترح لتنميه مهارات تدريس الحديث الشريف لدي معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة الإعدادية الأزهرية**، رسالة ماجستير ،كليه التربيه،جامعة الإزهر.

٢٩. حسن حسين جاد(٢٠٠٨) **فعالية برنامج تدريبي مقترح فى تنمية كفايات معلم مادة التكنولوجيا فى المرحلة الثانية من التعليم الاساسي** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، معهد الدراسات والبحوث التربوية ، جامعة القاهرة .

٣٠. حسن شحاتة (٢٠٠٤).**أساسيات التدريس الفعال فى العالم العربى** ،القاهرة،ط٤،الدار المصرية اللبنانية .

٣١. حسن شحاتة ،زينب أمين (٢٠٠٣).**معجم المصطلحات التربوية والنفسية** ، القاهرة ، الدار المصرية اللبنانية .

٣٢. حسن شحاتة(١٩٩٧):**أساسيات التدريس الفعال في العالم العربي** ،دار المصريه اللبنانيه ، الطبعة الثالثة.

٣٣. حليمة يوسف المنتشرى ،**برنامج تدريبى قائم على الفصول الافتراضية فى تنميةمهارات التدريس الفعال لمعلمات العلوم الشرعية** (رسالة ماجستير غير منشورة) كلية التربية ،جامعة الملك عبد العزيز ، المملكة العربية السعودية (٢٠١١).

٣٤. حنان إسماعيل محمد حسن (٢٠٠٦): **برنامج فى تكنولوجيا التعليم لتنمية بعض كفايات الطالبات المعلمات فى إنشاء صفحات تعليمية على شبكة الويب ،رسالة ماجستير** ،كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس .

٣٥. خليفه حسن العسال(١٩٨٨) **معالم الدعوة الاسلامية فى عهدها المدني** ،سعيد رأفت للطباعة ج١ القاهرة .

٣٦. دورثرى ليدز(٢٠٠٦) **:فن التحدث مع الآخرين بلباقة** ،ترجمة قسم الترجمة بدار الفاروق،دار الفاروق للنشر والتوزيع ،الجيزة ،مصر .

٣٧. رانيا أحمد إبراهيم أحمد- (٢٠١٠):**برنامج تدريبي مقترح لإكساب الطالبات المعلمات بشعبة رياض الأطفال بكليه التربية الكفايات اللغوية والتدريسية اللازمة للتنمية المهارات الشفوية لديهن، رسالة ماجستير** ،كليه التربيه، جامعه المنصورة.

٣٨. ربيع رضوان العناني ،**فعالية التشكيل بالنمذجة في علاج اضطراب السرقة لدى أطفال ما قبل المدرسة**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ،جامعة قناة السويس ،الإسماعيلية ،٢٠٠٠

٣٩. رشا أحمد محمد الطحان (٢٠١٥):**برنامج مقترح فى النمذجة والنماذج العلمية وأثره علي تنمية المهارات النمذجة وعادات العقل لدي الطالبات المعلمات بكلية البنات ،رسالة دكتوراة**،كلية البنات للآداب والعلوم والتربية،جامعة عين شمس.

٤٠. رضا محمود السيد الخولى (٢٠٠٧): **فاعلية برنامج قائم على التعلم بالنمذجة فى تنمية مهارات بعض تقنيات معالجة الأسطح الزخرفية لدى الطلاب المعاقين عقليا ،ماجستير** غير منشورة،كلية التربية ،جامعة الأزهر .

٤١. زكريا الشربينى(٢٠٠٤): **طفل خاص بين الإعاقات والمتلازمات "تعريف وتشخيص** "الطبعة الاولى ، القاهرة ، دار الفكر العربي .

٤٢. زكي صالح ،**علم النفس التربوي**، طبعة القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٧٢.

٤٣. زينب محمد أمين (٢٠٠٠):**إشكاليات حول تكنولوجيا التعليم ،الطبعة الأولى** ،دارالهدى للنشروالتوزيع ،القاهرة .

٤٤. سعيد عامر(٢٠٠٨) **فقه الدعاة** ،الطبعة الاولى ١٤٢٩,٢٠٠٨ م،المجلس الأعلى للشئون الإسلامية.القاهرة .

٤٥. سماح البسيونى ،**فاعلية برنامج للتعلم اللغوي بالأنموذج في تنمية الإدراك الحسي للأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة من خلال برنامج للتعلم بالأنموذج**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ،جامعة عين شمس ٢٠٠٨

٤٦. سمير نزيه سليم الحكيم(٢٠١٣):**فاعليه برنامج مقترح للتنمية المهنية لمعلمي التربية الإسلامية بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي بالإردن في تنمية أدائهم وأثر ذلك فى تحصيل طلابهم،رسالة دكتوراة** ،معهد الدراسات التربويه،جامعه القاهرة.

٤٧. سمير يونس أحمد ،وليد أحمد الكندري (٢٠٠٦):**أثر الدمج بين التدريس المصغر والنمذجة فى تنمية بعض مهارات التدريس لدى طلاب كلية التربية الاساسية"شعبة اللغة العربية** "،مجلة الدراسات فى المناهج وطرق التدريس،ع١١٨،نوفمبر .

٤٨. سهيلة محسن كاظم الفتلاوي(٢٠٠٣) **الكفايات التدريسية المفهوم،التدريب ،الأداء ،دارالشروق**،الطبعة الأولى ،عمان ،الأردن .

٤٩. ثناء محمد محمد حسن(٢٠٠٥):**أثر استخدام مدخل التعلم بالنمذجة في تنمية بعض المهارات الأدائية في مجال الأحياء وفي مجال الكمياء لدى طالبات أمينات المعامل ،دراسات فى المناهج وطرق التدريس** ،مجلة كلية التربية،جامعة طنطا،العدد ١٠١، أبريل

٥٠. عادل سرايا (٢٠٠٧):"**تكنولوجيا التعليم ومصادر التعلم** "ط١،مكتبة الرشد،الرياض .

٥١. عاطف رضوان عبدالله عبدالرحمن (٢٠٠٢): **تطوير برنامج إعداد معلم المرحلة الابتدائية الأزهرية في ضوء مدخل الكفايات، رساله دكتوراة**،معهد الدراسات والبحوث التربوية،جامعة القاهرة.

٥٢. عائشة منصور علي عبد النبى (٢٠١٣):**فاعلية استراتيجية تدريسية باستخدام المحاكاة والنمذجة في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي في ليبيا** ، رساله ماجستير، معهد الدراسات التربويه، جامعة القاهرة .

٥٣. عبد العزيز الحر، **أولويات الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الإعدادية فى التعليم بدولة قطر** ، مجلة كلية التربية بجامعة الإمارات العربية المتحدة، ٢٠٠٣)

٥٤. عبد الناصر الزهرانى (٢٠٠٠): **النمذجة السلوكية المتقدمة** ،بيروت ، دار ابن حزم للطباعة .

٥٥. عبدالعزيز الشخص، عبدالغفار الدماصى (١٩٩٢) :**قاموس التربية الخاصة وتأهيل غير العاديين** ،القاهرة ، الأنجلو مصرية.

٥٦. عبدالكريم بكار (٢٠١٠) : **المتحدث الجيد مفاهيم وآليات** ، الطبعة الأولى ، دارالسلام ، القاهرة .

٥٧. عبدالله ابراهيم طنطاوى، **فاعلية برنامج مقترح لتنمية الشعور الدينى لدى اطفال ماقبل المدرسة**، العدد (١٥) بمجلة القراءة والمعرفة ، يوليو (٢٠٠٢م).

٥٨. عبدالله بن خميس بن شنين البربكي(٢٠٠٣): **تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية بكليات التربية بسلطنة عمان في ضوء الأهداف المرجوة منه ،رسالة ماجستير**،كلية التربية ،جامعة السلطان قابوس ،سلطنة عمان.

٥٩. عبدالله طنطاوى ،عبد الحكم سعد خليفة،**أصول تدريس التربية الدينية الإسلامية والعلوم الشرعية بالتعليم الأزهرى**- نور الإسلام للطباعة، الطبعة الأولى، الجزءالأول، (٢٠١٤).

٦٠. عبدالمجيد سليمان حمروش(1989) :- **بناء برنامج متكامل فى التربية الدينية الإسلامية لطلاب المرحلة الاعدادية وأثره علي التحصيل والاتجاه ،رسالة دكتوراة،غيرمنشورة**، كلية التربية،جامعة الأزهر.

٦١. عبدالمنعم محمد حسين (١٩٩٨):**مدى فهم معلمى المستقبل لبعص المفاهيم المهنية والأثر التربوي لبرنامج الإعداد المهني الحالي فى تنمية فهمهم،دراسةميدانية،مجلة كلية التربية،جامعة أسيوط**،دراسات وبحوث تربويةفي إعداد المعلم وقدراته،العدد الثاني.

٦٢. عثمان علي حسن (٢٠٠٢)":**المعلم من الواجب الوظيفي إلى الواجب الرسالي**"مجلة التربية العدد١٤٣،ديسمبر ،تصدر عن اللجنة الوطنية للتربية والثقافة والعلوم ،ص٧٢:٩٩.

٦٣. على أحمد مدكور(٢٠٠٥):- **معلم المسقبل نحو أداء أفضل ،الطبعة الأولى** ،دار الفكر العربي ، القاهرة.

٦٤. على محمد عبد المنعم على، عرفة أحمد حسن (٢٠٠٠). **توظيف تكنولوجيا الوسائط المتعددة فى تعليم العلوم الطبيعية بمرحلة التعليم الأساسي ، ورقة عمل مقدمة إلى المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (اليسكو)** ، ندوة تطوير أساليب تدريس العلوم فى مرحلة التعليم الأساسي باستخدام تكنولوجيا التعليم ، سلطنة عمان، أكتوبر، ٢٠٠٠.

٦٥. الغريب زاهر إسماعيل (٢٠٠١):**تكنولوجيا المعلومات وتحديث التعليم ،الطبعة الأولى** ،عالم الكتب ،القاهرة.

٦٦. فادية أحمد إبراهيم حسين (٢٠٠٢) :**فاعلية التعلم بالأنموذج وبعض أساليب التعزيز فى تنمية التفكير الأبتكارى لدى عينة من الأطفال ، رسالة ماجستير** ، كلية التربية، جامعة المنوفية .

٦٧. قاسم محمد خزعلي،عبداللطيف عبد الكريم (٢٠١٠) **الكفايات التدريسية لدى معلمات المرحلة الاساسية الدنيا فى المدارس الخاصة فى ضوء متغيرات المؤهل العلمى وسنوات الخبرة والتخصص** ،مجلة جامعة دمشق ، المجلد٢٦، العدد الثالث .

٦٨. كمال الدين محمد هاشم(٢٠٠٨):**"واقع التدريب أثناء الخدمة لمعلمي المرحلة الثانوية فى السودان دراسة تقويمية "**مجلة كلية التربية ،جامعة الزقازيق ،العدد٨٥،يناير ص١٢٣:١٦٧.

٩٦.كمال عبد الحميد زيتوان ، **تكنولوجيا التعليم فى عصر المعلومات والاتصالات** ، القاهرة ، عالم الكتب (٢٠٠٢)

ثانياً: المراجع الإجنبية

69. Bandnura , A . (1969). social learning of moral judgment. journal of personality and social psychology , 11(3): 275 .
70. Beaudoin. M، the Instiu ctors charging Role In Dry tance Education، the American Jouanal do Dis tance Education، vol.4.no. 2، pp 622-629.
71. Bramold. R، Intilal Teacher Tranert and there views of teaching and learning، teaching and Teacher Education، vol.11، no.l، 1995، pp 23-31.
72. chalmers , (1992). behavoir modification for people with mental handicaps . Journal of mental retardion . 12 (1) : 28-35
73. cooper , J. O . (1981). measuring behavoir . ohio Bell & Howell Company : USA

74. Hemming، Nigel، Themes and Issucs in Continuing Professional Development، MCB University Press itd، 60/62 Tollerlane Bradford England، 1999، p. 171.
75. Kandall, P. G. (1989).Gianxiety disorders in youth , congnitive-behavoiralinter vetions, in psychology practitioner guidebooks . John Wiley & sons : US
76. Ogilive Anthony Barretto" The Effects Global Bducation in service training program on secondary school Teacher's"، ph. D Disscrtation presented to seattle university، scattle، 1984.
77. Olson،S.J: Home Economics education، A review of the literatwe on the impact of a Decade of Change، verginia، usa، 1990.
78. SallyiJ.Y.: Ceitical Teaching Competencies preparation of hHome. Ecomomics Teachers and Teacher educatiors. Fissertatim Abstracto internatinal، vol. 56. No.3، 1994.
79. Sutjipto، Training Needs observed During Teacher's Service in Secondary Schools in West Sumatra، Indonosia، Unpublished Doctoral Dissertation (Edd)، North Colorado University، DAI-A42/01،July 1981، p. 179.
80. Wale William M. and Irons; E. Jane، An Evaluative study of Texas Alternative Certification Programs Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Boston، April 16-20 1990)، p.19.
81. Weichel. M، Astudy do principals perception of state standards in Nedraka، connections، vol.4، February 2003
82. Worsnop. Percy J. Competency Based Training : How to Do it for Trainers ،(Australia: Camberra. 1993)، P. 12.

ممارسة مبادئ الحوكمة المؤسسية بكلية التربية جامعة الزقازيق (دراسة ميدانية)

إيمان إبراهيم عبد العال السيد

معيدة بقسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية

كلية التربية- جامعة الزقازيق

EmanShalan@foe.zu.edu.eg

أ.د/ محمد أحمد عبد الدايم

أستاذ التربية المقارنة والإدارة التعليمية المتفرغ

كلية التربية - جامعة الزقازيق

MAAbdeldayem@foe.zu.edu.eg

أ.م. د/ سهام أحمد محمد علوان

أستاذ التربية المقارنة والإدارة التعليمية المساعد

كلية التربية - جامعة الزقازيق

SAAlwan@foe.zu.edu.eg

المستلخص:

يتضح أن للحوكمة المؤسسية دور هام في الوصول إلى تعليم عالي الجودة وتعزيز القيمة التنافسية للجامعات، حيث تسهم في السيطرة على الفساد ومنع حدوثه منذ البداية من خلال مشاركة جميع الأطراف الجامعية في عملية صنع القرارات واتخاذها، والالتزام بالقوانين والتعليمات الموضوعة، وميثاق السلوك المهني والأخلاقي، وتحقيق الشفافية، والمساءلة لجميع الأطراف في المؤسسة الجامعية. ولذلك تهدف الدراسة الحالية إلى رصد واقع ممارسة مبادئ الحوكمة المؤسسية بكلية التربية - جامعة الزقازيق، وتحديد مجموعة من الإجراءات المقترحة لتعزيز ممارسة مبادئ الحوكمة المؤسسية بالكلية. وتكونت عينة الدراسة من (١٠٠) مشارك من السادة أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة بالكلية بواقع (٢٠ أستاذ، ١٦ أستاذ مساعد، ٣٦ مدرس، ١٥ مدرس مساعد، ١٣ معيد)، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أهداف الدراسة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن درجة ممارسة مبادئ الحوكمة المؤسسية بكلية التربية – جامعة الزقازيق جاءت بدرجة متوسطة، وبمتوسط وزني قدره (١,٩٨)، حيث جاء مبدأ الشفافية في المرتبة الأولى، وبمتوسط وزني قدره (٢,٠٦)، وبدرجة ممارسة متوسطة، يليه مبدأ المساءلة والمحاسبية في

المرتبة الثانية، وبمتوسط وزني قدره (١,٩٨)، وبدرجة ممارسة متوسطة، وفي الأخير مبدأ المشاركة بمتوسط وزني قدره (١,٨٩)، وبدرجة ممارسة متوسطة. وبناء على هذه النتائج تم وضع مجموعة من الإجراءات المقترحة لتعزيز ممارسة مبادئ الحوكمة المؤسسية بكلية التربية جامعة الزقازيق.

الكلمات المفتاحية: الحوكمة المؤسسية، مبادئ الحوكمة المؤسسية، كلية التربية.

Practicing the Principles of Institutional Governance at the Faculty of Education, Zagazig University (A Field Study)

Abstract:

It is clear that institutional governance plays an important role in accessing high-quality education and enhancing the competitive value of universities, as it contributes to controlling corruption and preventing its occurrence from the outset through the participation of all university parties in the decision-making and decision-making process, adherence to established laws and instructions, the charter of professional and ethical conduct, and achieving Transparency, and accountability for all parties in the university institution. Therefore the current study aims to monitor the reality of the practice of institutional governance principles at the Faculty of Education - Zagazig University, and to identify a set of proposed procedures to enhance the practice of institutional governance principles in the faculty. The study sample consisted of (100) participants from the faculty members and the faculty's assistant staff (20 professors, 16 assistant professors, 36 lecturers, 15 assistant lecturers, 13 demonstrator), and the descriptive analytical approach was used to achieve the study objectives. The degree of practicing the principles of institutional governance at the Faculty of Education - Zagazig University came to a medium degree, with an average weight of (1.98), where the principle of transparency came in the first place, with an average weight of (2.06), and a medium degree of practice, followed by the principle of accountability and accountability in the second place, with an average weight of (1.98), and a medium degree of practice, and finally The principle of participation with an average weight of (1.89), and a medium degree of practice. Based on these results, a set of proposed procedures has been developed to enhance the practice of institutional governance principles at the Faculty of Education - Zagazig University

Keywords: institutional governance, principles of institutional governance, Faculty of Education.

الخطوة الأولى : الإطار العام للدراسة

مقدمة الدراسة :

إن التعليم الجامعي هو اللبنة الأساسية لبناء جيل مسلح بالمعرفة المكتسبة، والتي يجب أن تكون على درجة عالية من الجودة، والتي لا يمكن تحقيقها دون متطلبات حوكمة الجامعة في مجال المشاركة الجماعية في القرارات المتعلقة بالمناهج التعليمية والبحث العلمي، والاستفادة من التطوير التقني الذي يساهم في إعداد الكوادر العلمية في مختلف التخصصات، ثم تحقيق التنمية البشرية المستدامة وكذلك العائد الاقتصادي من استثمار هذه الطاقات في العديد من المجالات.

وتعتبر الجامعات من المؤسسات التعليمية والعلمية التي تساهم في عملية التنمية في مجالاتها المختلفة. فهي مصدر رئيسي في بناء المجتمعات والنهوض بها، وكلما أصبح قادتها أكثر كفاءة وقدرة على المعرفة، أصبحوا أكثر فاعلية وتطوراً. ولكي تقود الجامعات دورها، يجب أن يمارس قادتها الحوكمة بمبادئها، والتي يتم من خلالها الوصول إلى تعليم عالي الجودة[١].

حيث تسهم الحوكمة في زيادة نسبة رضا المواطنين عن الخدمات التي تقدم لهم، وتحقيق المحاسبة والمساءلة والنزاهة والعدل والشفافية وكفاءة إدارة الموارد والحد من استغلال السلطة العامة لأغراض خاصة وتحقيق تكافؤ الفرص بين المواطنين وتحقيق الحماية الملكية العامة وتعزيز القدرات المؤسسية وتخفيف آثار المخاطر والأزمات، وبالإضافة لهذا يتمثل الدور الأساسي للحوكمة في الوقاية ومنع حدوث الفساد والسيطرة عليه منذ البداية[٢].

فالحوكمة كمدخل إداري تتضمن القدرة على الجمع بين المؤسسات الرسمية وغير الرسمية، وإدخالها في عملية صنع القرار وتنفيذه، وذلك من خلال ضرورة الانتقال بوضعية السلطة داخل المجتمع من مفهوم الحكومة Government،

الذي يستند إلى فرضية قيام الحكومة بالدور الرئيس في ممارسة السلطة، إلى مفهوم الحوكمة Governance، الذي يستند إلى مشاركة جميع أطراف المجتمع في إدارة شؤون الدولة والمجتمع(٣).

ومن سمات الحوكمة المؤسسية بالجامعات أنها تشمل احترام القانون وسيادته وتحقيق العدالة والإنصاف، وتحقيق الشفافية تجاه جميع الأطراف، وتحقيق الكفاءة والفعالية والاستخدام الأمثل للموارد والقدرات والمهارات والالتزام بمبدأ المساءلة لكل الأطراف في المؤسسة الجامعية، والتوجه نحو الكفاءة في تقديم الخدمات والمخرجات التعليمية والتيسير لأصحاب المصلحة، وتحقيق مبدأ المشاركة والمساءلة الاجتماعية(٤).

ومما سبق يتضح أن للحوكمة المؤسسية دور هام في الوصول إلى تعليم عالي الجودة وتعزيز القيمة التنافسية للجامعات، وذلك من خلال اقتناع جميع أطراف المجتمع الجامعي وعلى رأسهم القيادات الجامعية بأهمية الحوكمة المؤسسية؛ حيث تسهم الحوكمة المؤسسية في السيطرة على الفساد ومنع حدوثه منذ البداية من خلال مشاركة جميع الأطراف الجامعية في عملية صنع القرارات واتخاذها، والالتزام بالقوانين والتعليمات الموضوعة، وميثاق السلوك المهني والأخلاقي، وتحقيق الشفافية، والمساءلة لجميع الأطراف في المؤسسة الجامعية.

وبالنسبة **لمصر**، فقد بدأ الاهتمام بالحوكمة المؤسسية للجامعات استجابة للمتغيرات العالمية والإقليمية والاحتياجات القومية في تطوير التعليم والارتقاء بجودته من خلال صدور القانون رقم (٨٢) لسنة ٢٠٠٦ بإنشاء الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، والقرار الجمهوري رقم (٢٥) لسنة ٢٠٠٧ باللائحة التنفيذية للهيئة(٥).

وقد أصدرت الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد دليل اعتماد كليات ومعاهد التعليم العالي ويتضمن مجموعة من المعايير وعددها (١٢) معيار،

ولكل منها عدد من المؤشرات. ويسمى المعيار الثاني بمعيار القيادة والحوكمة، وينص على أن "للمؤسسة قيادات مؤهلة، يتم اختيارها وتنمية قدراتها وتقييم أدائها وفقاً لمعايير موضوعية، وتلتزم المؤسسة بالنزاهة والمصداقية والشفافية والأخلاقيات المهنية انطلاقاً من قيم جوهرية. وللمؤسسة هيكل تنظيمي يلائم حجم ونوع أنشطتها؛ بما يضمن تحقيق رسالتها وأهدافها، ولها توصيف موثق لكل الوظائف، يحدد بوضوح المسؤوليات والخصائص"[٦].

ويتضح أنه في إطار التوجه نحو معيار القيادة والحوكمة وتأثيراتهما المحتملة على الجامعات خاصة في تحقيق الشفافية والمشاركة للموظفين والإداريين، وترسيخ مفاهيم التنافسية في الأسواق المفتوحة، وما سيفرضه هذا المعيار من آليات لتطبيق معايير ضمان جودة تلك الجامعات ومخرجاتها ليس فقط على المستوى الوطني فحسب بل على المستوى العالمي، حيث إن عدم الاهتمام بمهارات القيادة ومبادئ الحوكمة في الجامعات على المستويات الوطنية قد يؤدي إلى تهميش دور الجامعات[٧].

ورغم وجود إستراتيجيات سابقة للتعليم العالي في مصر أدت إلى إحداث العديد من التطورات الإيجابية في منظومة التعليم العالي في مصر؛ إلا أنه ما زال هناك حاجة لبذل مجهودات حثيثة لإحداث نقلة نوعية به، وهنا يصبح التطوير المستمر في منظومة التعليم العالي ضرورة حتمية لتحقيق التحسين المستمر، ومن ثم الوصول إلى جودة الحياة، ذلك الأمر الذي استلزم مراجعة للرؤية والرسالة والأهداف والإستراتيجيات والسياسات لضمان ملاءمة مخرجات المنظومة مع متطلبات الحاضر والمستقبل، وبالتالي فإن اتجاه التطوير يجب أن ينطلق نحو ترسيخ مجموعة المبادئ الرئيسة التي تحكم العمل في مؤسسات التعليم العالي، وهي القيادة والعمل بروح الفريق، والشفافية والمساءلة، والاحترام المتبادل والجودة والتميز والانتماء والولاء للوطن، والأصالة والابتكار[٨].

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

بالنظر إلى أهم الإجراءات والقوانين التي رأى النظام السياسي أنها محاولات ومشروعات لإصلاح التعليم العالي والجامعات الحكومية، يلاحظ أنها لم تقدم الجديد في تحسين مستوى الجامعات المصرية، أو تحسين مخرجاتها، وهذا وفق التصنيف العالمي للجامعات، والذي لم تحقق فيه الجامعات المصرية النتيجة العلمية والتعليمية المرجوة، كما حدث مع جامعة القاهرة؛ وذلك لم يكن سببه تحسن في أداء الجامعات المصرية، بل كان بسبب تخرج شخصيات عامة حصلت على جوائز عالمية منها[٩].

فالوضع الراهن لمنظومة التعليم العالي المصري يدل على أن هناك عدداً من التحديات الداخلية التي تواجه المنظومة منها ضعف تكافؤ الفرص بما يتضمن عدالة توزيع فرص التعليم العالي وتنوعه، وإتاحة الفرص التعليمية للراغبين في التعليم العالي وبما يتفق مع المعدلات العالمية، وكذلك تحقيق الجودة في منظومة التعليم. كما يواجه التعليم العالي تزايد الفجوة بين العرض والطلب من خريجي التعليم العالي وارتفاع حجم البطالة بين الجامعيين[١٠].

ومن أهم المعوقات التي تقلل من فاعلية ممارسة مبادئ الحوكمة المؤسسية بالجامعات المصرية سيادة النظم الروتينية في الإدارة الجامعية، وضعف كفاءة الجهاز الإداري والتنفيذي وعجزه عن مواكبة التطورات العالمية[١١].

كما توصلت دراسة أخرى إلى بعض المعوقات التي تواجه الجامعات المصرية والتي تحد من فاعلية تطبيق الحوكمة المؤسسية، ومنها[١٢]:

- نقص الكوادر اللازمة لعملية التخطيط للإدارة الجامعية.
- تضخم الهياكل الإدارية بالجامعات المصرية، وجمود الهيكل التنظيمي.

- جمود اللوائح والتشريعات مما يعوق الاستخدام الأمثل للموارد التكنولوجية في الجامعة.
- ضعف فعالية جماعات العمل.
- انخفاض الروح المعنوية للأفراد العاملين في الجهاز الإداري.
- غياب وجود توصيف للوظائف وتحديد معدلات الأداء لكل وظيفة.
- ضعف مواكبة القوانين التي تعمل في ظلها الجامعات للتغيرات المعاصرة.
- سيادة الروتين في إدارة الجامعات.
- قلة مشاركة أعضاء هيئة التدريس في صنع القرارات الجامعية.
- نقص درجة الإجماع المطلوب على القرار الجامعي.
- قلة تمثيل الطلاب في المجالس الجامعية المختلفة.

ورصدت إحدى الدراسات الكثير من نقاط الضعف والسلبيات على مستوى كلية التربية جامعة الزقازيق في مجال القيادة الديمقراطية والحوكمة الرشيدة؛ منها: تعيين القيادات الإدارية العليا بالكلية بشكل مركزي من الجامعة وليس من الكلية، وضعف مساهمة المجالس الرسمية في اتخاذ القرارات المتعلقة بالتطوير بعيداً عن مجلس الجامعة (المركزية) بالتعليم والتعلم والبحث العلمي وخدمة المجتمع، وقلة تقييم أداء القيادات الإدارية بشكل مستمر وموضوعي، والبيروقراطية والمركزية في الإدارة، وضعف مشاركة أعضاء هيئة التدريس في صنع القرار، وضعف آليات تفعيل بنود الميثاق الأخلاقي في تحقيق العدالة والشفافية والمحاسبية، ونقص تمثيل الطلاب في المجالس الحاكمة في الأمور المتعلقة بهم، وضعف تمثيل عناصر ذوي الخبرة والكفاءة من مؤسسات المجتمع المحلي في المجالس الحاكمة، ومحدودية مساهمة أعضاء الجهاز الإداري في اتخاذ القرارات[١٣].

وطبقت الباحثة دراسة استطلاعية على عينة عشوائية بكلية التربية جامعة الزقازيق، مكونة من (٣٣) من أعضاء هيئة التدريس بالأقسام المختلفة بالكلية من ذوي الخبرة بحضور مجالس الأقسام (٣٣ عضواً)، ومنهم من حضر بمجلس الكلية (١٣ عضواً)، ومنهم من حضر في مجالس إدارية أخرى بالكلية أو الجامعة (١٦ عضواً)، وذلك للتعرف على جوانب الضعف أو القصور في تطبيق مبادئ الحوكمة المؤسسية بالكلية، وتم التوصل لعدة مشكلات بشأن تطبيق المبادئ الرئيسة الثلاثة للحوكمة المؤسسية (الشفافية، والمساءلة والمحاسبية، والمشاركة)، والجداول التالية توضح نتائج الدراسة الاستطلاعية من خلال حساب التكرارات والنسب المئوية لدرجة موافقة أو عدم موافقة العينة على وجود جوانب القصور في تطبيق تلك المبادئ الثلاثة بالكلية كما يلي:

جدول (١) نتائج الدراسة الاستطلاعية لجوانب القصور في تطبيق مبدأ الشفافية بكلية التربية - جامعة الزقازيق (ن= ٣٣)

م	المشكلات	موافق		غير موافق	
		التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
١	ضبابية إفصاح الكلية عن ميزانيتها السنوية وسياستها المالية	٣٠	% ٩٠,٩	٣	% ٩,١
٢	غياب وجود معايير واضحة ومحددة لتقييم كفاءة جميع العاملين بالكلية	٢٩	% ٨٧,٩	٤	% ١٢,١
٣	الافتقار إلى وجود توصيف وظيفي واضح لمهام كل وظيفة إدارية وأكاديمية بالكلية	٢٥	% ٧٥,٨	٨	% ٢٤,٢
٤	تدني مستوى الشفافية الإدارية على كافة المستويات التنظيمية بالكلية	٢٥	% ٧٥,٨	٨	% ٢٤,٢
٥	غموض آلية الإعلان عن نتائج تقارير تقييم الأداء المؤسسي وتقارير الاعتماد الأكاديمي	٢٥	% ٧٥,٨	٨	% ٢٤,٢
٦	ضعف تحديث قواعد بيانات ومعلومات وأنشطة الكلية على موقعها الإلكتروني بصفة دورية	٢٤	% ٧٢,٧	٩	% ٢٧,٣

ويلاحظ من الجدول السابق أن معظم المشكلات التي ذكرتها العينة الاستطلاعية فيما يخص بُعد الشفافية، مرتبة تنازلياً وفقاً لدرجة الموافقة، كانت تختص بضبابية إفصاح الكلية عن ميزانيتها السنوية وسياستها المالية، وغياب وجود معايير واضحة ومحددة لتقييم كفاءة جميع العاملين بالكلية، والافتقار إلى وجود توصيف وظيفي واضح لمهام كل وظيفة إدارية وأكاديمية بالكلية، وتدني مستوى الشفافية الإدارية على كافة المستويات التنظيمية بالكلية، وغموض آلية الإعلان عن نتائج تقارير تقييم الأداء المؤسسي وتقارير الاعتماد الأكاديمي، وضعف تحديث قواعد بيانات ومعلومات وأنشطة الكلية على موقعها الإلكتروني بصفة دورية.

جدول (٢) نتائج الدراسة الاستطلاعية لجوانب القصور في تطبيق مبدأ المشاركة بكلية التربية - جامعة الزقازيق (ن= ٣٣)

م	المشكلات	موافق		غير موافق	
		التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
١	الاعتماد على نظام التعيين للقيادات الأكاديمية والإدارية بدلاً من الانتخاب	٢٧	% ٨١,٨	٦	% ١٨,٢
٢	غياب تمثيل الطلاب في مجالس الكلية ولجانها المختلفة	٢٦	% ٧٨,٨	٧	% ٢١,٢
٣	ضعف التمثيل والمشاركة المجتمعية في مختلف مجالس الكلية	٢٥	% ٧٥,٨	٨	% ٢٤,٢
٤	تدني مستوى الديمقراطية في صنع واتخاذ القرارات بالكلية	٢٥	% ٧٥,٨	٨	% ٢٤,٢
٥	ضعف مشاركة أعضاء هيئة التدريس في وضع اللوائح المنظمة	٢١	% ٦٣,٦	١٢	% ٣٦,٤
٦	تقييد حرية التعبير عن الرأي والإفصاح	١٩	% ٥٧,٦	١٤	% ٤٢,٤

ويلاحظ من الجدول السابق أن معظم المشكلات التي ذكرتها العينة الاستطلاعية فيما يخص بُعد المشاركة، مرتبة تنازلياً وفقاً لدرجة الموافقة، كانت

تختص بالاعتماد على نظام التعيين للقيادات الأكاديمية والإدارية بدلاً من الانتخاب، وغياب تمثيل الطلاب في مجالس الكلية ولجانها المختلفة، وضعف التمثيل والمشاركة المجتمعية في مختلف مجالس الكلية، وتدني مستوى الديمقراطية في صنع واتخاذ القرارات بالكلية، وضعف مشاركة أعضاء هيئة التدريس في وضع اللوائح المنظمة، وتقييد حرية التعبير عن الرأي والإفصاح.

جدول (٣) نتائج الدراسة الاستطلاعية لجوانب القصور في تطبيق مبدأ المساءلة والمحاسبية بكلية التربية - جامعة الزقازيق (ن= ٣٣)

م	المشكلات	موافق		غير موافق	
		التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
١	الافتقار إلى وجود وحدة مختصة لتلقي الشكاوى والاقتراحات والتعامل معها خلال فترات زمنية محددة	٢٨	% ٨٤,٨	٥	% ١٥,٢
٢	غياب وجود لجان مراجعة مستقلة عن الأعضاء التنفيذيين تتبع معايير واضحة وفعالة	٢٨	% ٨٤,٨	٥	% ١٥,٢
٣	محدودية التقدير المادي والمعنوي للمتميزين بالكلية	٢٨	% ٨٤,٨	٥	% ١٥,٢
٤	غياب آلية للرقابة تتيح تحديد الانحرافات بالكلية	٢٧	% ٨١,٨	٦	% ١٨,٢
٥	غموض مساءلة القيادات الأكاديمية والإدارية على كافة المستويات التنظيمية بالكلية	٢٧	% ٨١,٨	٦	% ١٨,٢
٦	ضعف تطبيق مبدأ المحاسبية مما يشجع على مخالفة القوانين واللوائح بالكلية بشكل متكرر	٢١	% ٦٣,٦	١٢	% ٣٦,٤

ويلاحظ من الجدول السابق أن معظم المشكلات التي ذكرتها العينة الاستطلاعية فيما يخص بُعد المساءلة والمحاسبية، مرتبة تنازلياً وفقاً لدرجة الموافقة، كانت تختص بالافتقار إلى وجود وحدة مختصة لتلقي الشكاوى والاقتراحات

والتعامل معها خلال فترات زمنية محددة، وغياب وجود لجان مراجعة مستقلة عن الأعضاء التنفيذيين تتبع معايير واضحة وفعالة، ومحدودية التقدير المادي والمعنوي للمتميزين بالكلية، وغياب آلية للرقابة تتيح تحديد الانحرافات بالكلية، وغموض مساءلة القيادات الأكاديمية والإدارية على كافة المستويات التنظيمية بالكلية، وضعف تطبيق مبدأ المحاسبية مما يشجع على مخالفة القوانين واللوائح بالكلية بشكل متكرر.

وبناء على النتائج السابقة يمكن القول بأن هناك **ضعفاً عاماً** في قدرة كلية التربية جامعة الزقازيق على تطبيق مبادئ الحوكمة المؤسسية المتمثلة في الشفافية والمشاركة والمساءلة والمحاسبية، حيث تعد من المبادئ الأساسية لعملية ضمان جودة التعليم والاعتماد المستوحاة من النظم والممارسات الجيدة لضمان جودة التعليم، ويجب مراعاة هذه المبادئ الأساسية للحوكمة المؤسسية في التطبيق العملي داخل كلية التربية كمؤسسة بجامعة الزقازيق، خاصة وقد جاءت هذه الدراسة متزامنة مع سعي كلية التربية جامعة الزقازيق لتطبيق معايير الجودة فيما يخص النواحي الأكاديمية والإدارية، مما يمكنها من الحصول على الاعتماد الأكاديمي من قبل الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد.

وفي ضوء ما سبق تحاول الدراسة الحالية الإجابة عن السؤال الرئيس التالي :

ما واقع ممارسة مبادئ الحوكمة المؤسسية بكلية التربية جامعة الزقازيق؟

وينبثق عن هذا السؤال الرئيس عدة أسئلة فرعية على النحو التالي :

١) ما الإطار الفكري والمفاهيمي للحوكمة المؤسسية بالجامعات؟

٢) ما واقع ممارسة مبادئ الحوكمة المؤسسية بكلية التربية جامعة الزقازيق (من خلال الدراسة الميدانية)؟

٣) ما الإجراءات المقترحة لتعزيز ممارسة مبادئ الحوكمة المؤسسية بكلية التربية جامعة الزقازيق؟

أهداف الدراسة :

يتمثل الهدف الرئيس من هذه الدراسة في وضع مجموعة من الإجراءات المقترحة لتعزيز ممارسة مبادئ الحوكمة المؤسسية بكلية التربية جامعة الزقازيق.

ويمكن تحقيق هذا الهدف من خلال الأهداف الفرعية التالية :

١) التعرف على الإطار المفاهيمي للحوكمة المؤسسية بالجامعات.

٢) رصد وتحليل وتفسير واقع ممارسة مبادئ الحوكمة المؤسسية بكلية التربية جامعة الزقازيق.

٣) وضع مجموعة من الإجراءات المقترحة لتعزيز ممارسة مبادئ الحوكمة المؤسسية بكلية التربية جامعة الزقازيق.

أهمية الدراسة :

- يؤدي تطبيق الحوكمة المؤسسية بالجامعات إلى تغيير آفاق العملية التعليمية بكافة أشكالها ونقلها من الجانب التقليدي إلى جوانب الانفتاح في عالم يتسم بالتغير والتطور المستمر.

- التوجه العالمي الواضح لدى الكثير من دول العالم نحو اللامركزية بأبعادها المختلفة، والتوسع في مشاركة أصحاب المصالح في عملية صنع القرار والحكم، وتقليص دور الدولة في الإدارة المباشرة للمؤسسات بما في ذلك المؤسسات الجامعية.

- الاستجابة لتوصيات المؤتمر الدولي للحوكمة في مؤسسات التعليم العالي باعتبار حوكمة الجامعات واحدة من أهم المتطلبات الأساسية لاعتماد الجامعات وربطها بالجودة ومعايير الاعتماد[١٤].

- سوف تساهم دراسة مفهوم الحوكمة وفهم جميع الجوانب النظرية في تطوير النظم التعليمية لإحداث تحسينات في الجامعات، وتعزيز رسالتها، وكذلك الاستفادة من الخبرات الدولية للجامعات في هذا المجال.

- قد تفيد هذه الدراسة قادة الجامعة وصناع القرار المهتمين بتطوير أدائهم الإداري.

- تفيد نتائج الدراسة، كلية التربية جامعة الزقازيق، في جعلها متميزة إدارياً وأكاديمياً وفق معايير الجودة والاعتماد.

- تفيد نتائج الدراسة في تحديد المشكلات التي تحول دون ممارسة مبادئ الحوكمة المؤسسية (الشفافية، والمشاركة، والمساءلة والمحاسبية)، بكلية التربية جامعة الزقازيق.

منهج الدراسة :

اقتضت طبيعة الدراسة الحالية، وما تسعى إليه من أهداف استخدام المنهج الوصفي؛ وذلك لملاءمته لطبيعة الدراسة، إذ يمكنه وصف ما هو قائم وفهم الظواهر التربوية، وجمع الحقائق والمعلومات، وتحليلها، وتفسيرها، وتحديد واستنباط العلاقات بين كافة الظواهر التربوية وتفسير بياناتها، وجمع البيانات وتبويبها ليست نهاية المطاف في المنهج الوصفي، بل يذهب المنهج الوصفي إلى ما هو أبعد من ذلك؛ حيث يتضمن قدراً من التفسير لهذه البيانات، ولا تكتمل عملية البحث حتى تنتظم هذه البيانات وتحلل وتستخرج منها الاستنتاجات ذات الدلالة والمغزى بالنسبة للمشكلة موضوع البحث[١٥].

مصطلحات الدراسة :

مفهوم الحوكمة المؤسسية Institutional Governance :

تعددت التعريفات التي تناولت مصطلح الحوكمة المؤسسية؛ ومن أهمها ما يلي:

تعرف الحوكمة المؤسسية بأنها: "القدرة الفاعلة على ربط الطموحات المستقبلية للمؤسسة وأهدافها وقيمها بممارسات تؤدي إلى تحقيق هذه الأهداف وخلق مناخ يمكن التابعين من الوصول إلى أهداف هذه المؤسسة بصورة متناسقة مع أهدافهم الشخصية"[١٦].

كما تعرف الحوكمة المؤسسية بأنها: "النظام الذي يتم من خلاله توجيه وإدارة الجامعات، ويحدد حقوق وواجبات أصحاب المصلحة سواء داخل الجامعات أو خارجها، وذلك في ضوء مجموعة من القوانين واللوائح والتشريعات التي تضمن الشفافية والعدالة والنزاهة والمساءلة والمشاركة، بما يحقق التطوير والتحسين المستمر للأداء الجامعي"[١٧].

بينما تناول تعريف آخر حوكمة الجامعات بأنها: "المشاركة في صناعة القرار من قبل ممثلين لجميع المستفيدين من خدمات الجامعة من طلاب ومجتمع محلي عن طريق المساءلة والشفافية في العمليات الإدارية والمالية مع حفظ الحقوق واحترامها لجميع الموظفين والقيادات والطلاب والمجتمع المحلي للجامعة"[١٨].

ويتضمن تعريفاً آخر للحوكمة الجامعية بأنها: مجموعة القوانين والقواعد والقرارات التي تساعد على تحقيق الأداء من خلال الأساليب المناسبة والخطط الفعالة لتحقيق أهداف الجامعة عن طريق اتباع المبادي التالية: الشفافية، المساءلة، المشاركة الفعالة، التمكين، ورشادة اتخاذ القرار[١٩].

وهذا ما أكده تعريف آخر للحوكمة الجامعية بأنها "مجموعة من القوانين والنظم والقرارات التي تهدف إلى تحقيق الجودة والتميز في الأداء عن طريق اختيار الأساليب المناسبة والفعالة لتحقيق خطط وأهداف المؤسسة الجامعية، وتحقيق النجاح التنظيمي والإدارة المتميزة، إلى جانب تنظيم العمليات والعلاقات في الجامعات والجهات المعنية الأخرى"[٢٠].

وبناءً على ما سبق يمكن القول بتعدد التعريفات التي تناولت مصطلح الحوكمة المؤسسية وذلك بناء على وجهة النظر التي يتبناها صاحب التعريف؛ فمنهم من ركز في تعريف الحوكمة المؤسسية على الأهداف التي تسعى المؤسسة لتحقيقها وخلق المناخ الذي يساعد على ذلك، ومنهم من ركز على توجيه وإدارة المؤسسة في ضوء التشريعات والقوانين، ومنهم من ركز على المشاركة في عملية صنع القرارات من قبل ممثلين لجميع المستفيدين، ومنهم من ركز على المبادئ التي تقوم عليها الحوكمة المؤسسية مثل المشاركة والشفافية والمساءلة والاستقلالية.

وإجمالاً تعرف حوكمة الجامعات على أنها: "الطريقة التي يمكن للجامعات من خلالها توجيه وإدارة أنشطتها بطريقة تضمن تحقيق الجودة والتميز في الأداء من خلال اتباع الخطط والأساليب الفعالة لتحقيق أهدافها، مع الحاجة إلى مشاركة جميع الأطراف أو المشاركين المرتبطين بالجامعة من أعضاء هيئة التدريس والموظفين في عمليات إصلاح البرامج التعليمية، وعملية اتخاذ القرار، مع توفير الهيكل التنظيمي المناسب حسب المتغيرات في بيئة الجامعة في ظل توافرها. آليات الشفافية والمساءلة والاستقلالية والفعالية"[٢١].

وبناءً على ما سبق، يمكن تعريف الحوكمة المؤسسية بالجامعات إجرائياً بأنها: "مجموعة التشريعات والقوانين والقواعد والإجراءات التي تحكم عمل المجالس الجامعية واللجان التابعة لها وطريقة اختيار قادتها وعضويتها، بما يضمن تحقيق مبادئ الاستقلالية والشفافية والمشاركة والمساءلة والمحاسبية لتلك المجالس".

حدود الدراسة:

- **الحدود الموضوعية:** اعتمدت الدراسة على المبادئ الرئيسة الثلاثة للحوكمة المؤسسية (الشفافية، والمشاركة، والمساءلة والمحاسبية)، حيث تعد من أكثر المبادئ فاعلية في نجاح الحوكمة المؤسسية بالجامعات.

- **الحدود البشرية:** اقتصرت الدراسة على عينة من السادة أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة الزقازيق من ذوي الخبرة بالحضور في مجالس القسم أو بالحضور في مجالس الكلية أو بالحضور في أي مجالس إدارية أخرى بالكلية أو الجامعة، كما اشتملت على عينة من الهيئة المعاونة، وذلك للوقوف على جوانب الضعف والقصور الفعلي في ممارسة مبادئ الحوكمة المؤسسية بالكلية.
- **الحدود المكانية:** كلية التربية جامعة الزقازيق، وخاصة أنها تسعى للاعتماد الأكاديمي من قبل الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، كما تعد كلية التربية مقر عمل الباحثة.

أدوات الدراسة:

لقد استعانت الدراسة بالأدوات التالية:

١) **دراسة استطلاعية** للتعرف على المشكلات الفعلية التي تحول دون ممارسة مبادئ الحوكمة المؤسسية بكلية التربية بجامعة الزقازيق من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس من ذوي الخبرة بالكلية.

٢) **استبانة ممارسة مبادئ الحوكمة المؤسسية بكلية التربية جامعة الزقازيق** (إعداد الباحثة)، بهدف التعرف على واقع ممارسة تلك المبادئ بالكلية.

الدراسات السابقة:

تم تصنيف الدراسات السابقة إلى دراسات عربية وأخرى أجنبية، وتم الترتيب حسب التاريخ من الحديث إلى القديم.

أولاً : الدراسات العربية :

١. **تطبيق معايير الحوكمة في جامعة الفيوم كمتطلب لتحقيق الجودة والاعتماد الأكاديمي**[٢٢].

هدفت الدراسة إلى قياس درجة تطبيق الحوكمة في جامعة الفيوم كمتطلب لتحقيق الجودة والاعتماد الأكاديمي معتمدة في ذلك على مقياس حوكمة الجامعات العربية الذي كيفه وطوره (محمد علي إبراهيم العامري، ٢٠١٨). **واستخدمت الدراسة** منهج المسح الاجتماعي بالعينة لثمانية كليات والمسح الشامل لجميع القيادات الإدارية الأكاديمية بالكليات المختارة (أربع كليات معتمدة وأربع كليات أخرى غير معتمدة)، وبلغ حجم العينة (٧٧) مشاركاً. **وتوصلت الدراسة إلى:** أن جامعة الفيوم تطبق معايير الحوكمة بدرجة جيدة على درجات مقياس الحوكمة المستخدم وكانت نسبتها (٦٤٪)، حيث حظي معيار المساءلة على أعلى درجة يليه معيار الوعي الاجتماعي، ثم الإنصاف، ثم المسؤولية وانضباط الإدارة، ثم الشفافية، وأخيراً الاستقلالية.

٢. **تطبيق الحوكمة في الجامعات المصرية كمدخل لتعزيز الريادة: دراسة ميدانية بالتطبيق على جامعة قناة السويس**[٢٣].

هدفت الدراسة إلى تقصي واقع الحوكمة في جامعة قناة السويس، ومدى تطبيقها وذلك من خلال التأكد من تطبيق الحوكمة بكل متطلباتها ومعاييرها، **واستخدمت الدراسة** المنهج الوصفي التحليلي. **وفي ضوء النتائج أوصت الدراسة بالعمل** على تطوير التشريعات التي تضمن الاستقلال الحقيقي للجامعات من مختلف الجوانب المالية والإدارية، وإشاعة ثقافة الحوكمة الجيدة بما تتضمنه من معايير الشفافية والمساءلة والمشاركة والمساواة، وتداول المعلومات بين أصحاب المصالح بكل شفافية، وفي الوقت المناسب، وإخضاع جميع العاملين للقدر نفسه من المساءلة مهما اختلف منصبهم أو علاقاتهم، ومشاركة جميع العاملين بالجامعة والطلاب والمجتمع المحيط في صنع القرارات الإستراتيجية للجامعة، وتنفيذ القوانين واللوائح والأعراف الجامعية بكل دقة، وبمساواة كاملة دون النظر لأية عوامل خارجية.

٣. **آليات تفعيل (القيادة والحوكمة) للتجديد التربوي في التعليم الجامعي المصري في ضوء معايير الجودة من المنظور الإسلامي**[٢٤].

هدفت الدراسة إلى وضع آليات تفعيل (القيادة والحوكمة) للتجديد التربوي في التعليم الجامعي المصري في ضوء معايير الجودة من المنظور الإسلامي، **واستخدمت الدراسة** منهجين: الأول؛ المنهج الوصفي التحليلي، والثاني؛ المنهج الاستنباطي، **وأسفرت نتائج الدراسة عن** وضع متطلبات للتجديد التربوي في (القيادة والحوكمة) في ضوء معايير الجودة من المنظور الإسلامي، أهمها: ضرورة تبني الجامعة نمط قيادة ديمقراطي يشجع على المشاركة وإبداء الرأي وحرية النقد والابتكار، وضرورة توافر الوضوح والشفافية في الإدارة، والتأكيد على أهمية تحمل المسؤولية، وتشجيع الإدارة في كليات الجامعة للتطوير المستمر والتحسين في جميع العمليات، وضرورة توافر القيادة الفعالة المؤهلة القادرة على مراجعة أنشطة العمل وتقييمها مع توفير التدريب المستمر للعاملين في الجامعة على أساليب إدارة الجودة ومفاهيمها.

٤. **واقع تطبيق مبادئ الحوكمة بجامعة العريش: دراسة ميدانية**[٢٥].

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع تطبيق مبادئ الحوكمة بجامعة العريش كنموذج للجامعات المصرية الأخرى، **واستخدمت الدراسة** المنهج الوصفي التحليلي، **وتوصلت نتائج الدراسة الميدانية إلى:** أن جامعة العريش تطبق مبادئ حوكمة الجامعات بمتوسط كلي لمجموع متوسطات المحاور الستة (٠,٧٨)، حيث جاءت درجة توافر مبدأ المساءلة والمحاسبة بالجامعة في الترتيب الأول بمتوسط قدره (٠,٨٤)، تلتها درجة توافر كل من مبدأي الكفاءة والفاعلية، والعدالة والمساواة بمتوسط قدره (٠,٧٨)، تلتها درجة توافر مبدأ توافر مبدأ الشفافية والمصارحة بالجامعة بمتوسط قدره (٠,٧٦)، وأخيراً درجة توافر مبدأ المشاركة الفعالة بالجامعة

بمتوسط قدره (٠,٧٥)، ولذلك تم تقديم مجموعة من التوصيات لتفعيل التصور المقترح.

٥. **الحوكمة الرشيدة بمؤسسات التعليم العالي في محافظة الشرقية**[٢٦].

استهدفت الدراسة التعرف على مستوى تطبيق الحوكمة الرشيدة بمؤسسات التعليم العالي في محافظة الشرقية ومبادئها: التنظيم الإداري، والإدارة المالية، والشفافية، والمساءلة القانونية، والمشاركة، والتمكين، ورشادة اتخاذ القرار، والنزاهة، فاعلية المؤسسة، والتنافسية كل على حده، من وجهة نظر الأكاديميين والإداريين، وتحديد أهم المشكلات التي تحد من تطبيق مبادئ الحوكمة الرشيدة بمؤسسات التعليم العالي في محافظة الشرقية. **وتم استخدام المنهج الوصفي**، وأُجريت الدراسة على عينة من كلية التجارة وكلية الطب البيطري بجامعة الزقازيق. وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى تطبيق الحوكمة الرشيدة بمؤسسات التعليم العالي في محافظة الشرقية كان متوسطاً من وجهة نظر الأكاديميين، وكذلك جاء بدرجة متوسطة من وجهة نظر الأكاديميين في مبادئ: التنظيم الإداري، والشفافية، والمشاركة، ورشادة اتخاذ القرار، بينما جاء بدرجة مرتفعة في مبدأ النزاهة فقط، وجاء بدرجة منخفضة في مبادئ: الإدارة المالية، والمساءلة القانونية، والتمكين، وفاعلية المؤسسة، والتنافسية.

٦. **مستوى تطبيق الحوكمة الرشيدة وعلاقته بتحقيق الميزة التنافسية بجامعة المنوفية**[٢٧].

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى تطبيق الحوكمة الرشيدة وعلاقته بتحقيق الميزة التنافسية بجامعة المنوفية، **واستخدمت الدراسة** المنهج الوصفي مستعينة بأسلوب البحث الوصفي الارتباطي، والاستبيان كأداة لجمع المعلومات، **وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أبرزها:** أن مستوى تطبيق الحوكمة الرشيدة وكذلك مستوى الميزة التنافسية بالجامعة جاء ضعيفاً. كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية قوية طردية موجبة بين مستوى تطبيق الحوكمة الرشيدة وتحقيق الميزة التنافسية عند مستوى دلالة (٠,٠١). وقدمت الدراسة

مجموعة من التوصيات الإجرائية للارتقاء بمستوى تطبيق الحوكمة الرشيدة لتحقيق الميزة التنافسية بجامعة المنوفية.

٧. **تفعيل الحوكمة المؤسسية بكلية التربية – جامعة عين شمس : تصور مقترح**[٢٨].

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع الحوكمة المؤسسية بكلية التربية جامعة عين شمس، **واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، واستعانت الدراسة باستبيان** موجه إلى أعضاء هيئة التدريس، واستبيان موجه للإداريين العاملين بكلية التربية جامعة عين شمس للتعرف على واقع الحوكمة بها، واستمارة استطلاع رأي الخبراء حول إجراءات تفعيل الحوكمة المؤسسية بكلية التربية جامعة عين شمس، **وتوصلت الدراسة إلى** مجموعة من المقترحات لتفعيل الحوكمة المؤسسية من أهمها: إجراء تقييم دوري لمدى تحقق الأهداف ومعوقات تحققها ووضع خطط للتغلب على تلك المعوقات، والعمل على تحديد أدوار ومهام مجلس الكلية ومجالس الأقسام واللجان الفرعية وإشراك المزيد من أعضاء هيئة التدريس بها، والتقييم المستمر للأداء ليس على مستوى الأوراق فحسب بل من خلال أفكار ومشروعات إبداعية جديدة قابلة للتنفيذ، والعمل على تفعيل البنية التكنولوجية وتنمية الموارد المالية بالكلية، والقضاء على جميع مظاهر الفساد والمحسوبية، والاعتماد على الكفاءة في التعيين وليس الأقدمية.

ثانياً : الدراسات الأجنبية :

١. **نموذج مقترح لتفعيل الحوكمة المؤسسية في جامعة الشرق الأوسط من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس**[٢٩].

هدفت الدراسة إلى اقتراح نموذج لتفعيل الحوكمة المؤسسية في جامعة الشرق الأوسط من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، **واستخدمت الدراسة المنهج** الوصفي المسحي، **وتوصلت الدراسة** إلى أن درجة ممارسة الحوكمة المؤسسية في جامعة الشرق الأوسط من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس كانت مرتفعة؛ حيث

جاءت جميع مجالات الدراسة (الشفافية، والمساءلة، والمشاركة الفعالة، والمساواة، والفعالية التنظيمية) بدرجة مرتفعة، وجاء مجال المساءلة في المرتبة الأولى، ومجال "المشاركة الفعالة" في المرتبة الثانية، ومجال المساواة في المرتبة الثالثة، ومجال "الفعالية التنظيمية" في المرتبة الرابعة، ومجال الشفافية في المرتبة الخامسة والأخيرة.

٢. **تعزيز الحوكمة الجامعية في أفريقيا جنوب الصحراء: المنظور الغاني**[٣٠].

هدفت الدراسة إلى استكشاف القضايا ذات الصلة بالحوكمة المرغوبة للجامعة وكيف يمكن تحقيقها في المنطقة الفرعية المستمدة من المنظور الغاني، **واستخدمت الدراسة** المنهج النوعي، حيث تم جمع البيانات من المصادر الأولية وعززت مع مصادر ثانوية. واستخدمت المقابلات المتعمقة، والأدلة الوثائقية لجمع البيانات من (١٩) مشاركاً في جامعات عامة وخاصة في غانا، **وتوصلت الدراسة إلى** فحص القضايا الرئيسية المتعلقة بالحوكمة مثل التمويل، والمساءلة، والبنية التحتية، والمسؤولية، والتنظيم. وكذلك ناقشت الدراسة المعضلات المتمثلة في: ضعف الوثائق التشريعية، وضمان الجودة، وزيادة التسجيل والتنظيم الذاتي. وأنه يتعين على مؤسسات التعليم العالي أن تتعامل معها في أداء مسئولياتها.

٣. **المشاركة الديمقراطية في التعليم العالي: دراسة لمشاركة الطلاب الصينيين في حوكمة الجامعة الإلكترونية**[٣١].

هدفت الدراسة إلى استكشاف مشاركة الطلاب الإلكترونية في حوكمة الجامعة في إحدى جامعات الصين بناءً على نموذج التفاعل الاجتماعي، **وقد أجرت الدراسة** بحثًا مختلطًا لجمع البيانات النوعية والكمية، حيث كانت الاستبيانات والمقابلات هي الأدوات الأساسية لجمع البيانات، **وتوصلت الدراسة** إلى انخفاض مستوى المشاركة الإلكترونية في حوكمة الجامعة من منظور الطلاب. ومع ذلك، فإن الطلاب لديهم وعي قوي بالمشاركة في حوكمة الجامعة على الإنترنت، ويرتبط

المستوى المنخفض لمشاركة الطلاب الإلكترونية ارتباطًا وثيقًا بدعم الجامعات ومشاركة الطلاب واستخدام الطلاب للإنترنت.

١- تنفيذ مبادئ الحوكمة الرشيدة في الخدمات العامة بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة ولاية ماكاسار Makassar[٣٢].

هدفت الدراسة إلى معرفة كيفية تنفيذ مبادئ الحوكمة الرشيدة في الخدمات العامة في كلية العلوم الاجتماعية بجامعة ولاية ماكاسار Makassar، **واستخدمت الدراسة** المنهج النوعي الوصفي، وتمت تقنية جمع البيانات عن طريق الملاحظة والمقابلة، **وتوصلت الدراسة إلى: أن** تطبيق مبادئ الحوكمة الرشيدة في الخدمات العامة في كلية العلوم الاجتماعية يمكن تصنيفه على أنه لا يزال غير قائم على أساس جيد من جانب المساءلة، وجوانب سيادة القانون.

٤. نحو حوكمة جامعية تشاركية : نموذج لجامعات وكليات حكومية في الفلبين[٣٣].

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى مشاركة اتحادات أعضاء هيئة التدريس في الحوكمة الجامعية في الجامعات والكليات الفلبينية الحكومية، **واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي**، وتم استخدام الاستبيانات والمقابلات مع أعضاء هيئة التدريس في أربع جامعات في الفلبين، **وتوصلت الدراسة إلى:** المشاركة الكافية لاتحادات أعضاء هيئة التدريس في الجوانب التالية: الحوكمة الأكاديمية من حيث تصميم المناهج الدراسية، والتنمية المهنية، وعبء العمل. والحوكمة السياسية من حيث سياسة التوظيف، والتثبيت في العمل، والشكاوى، وظروف العمل، والحوكمة المالية من حيث الميزانية، والشراء، والقروض/ المنح، وزيادة الدخل، والحوكمة الاقتصادية من حيث الأجور والمرتبات، والأجازات، وحزم الاستحقاقات، والرعاية الصحية. كما أشارت النتائج إلى أن زيادة مشاركة اتحادات أعضاء هيئة التدريس من حيث الحوكمة السياسية والمالية تحسن من مستوى أداء الجامعات الحكومية الفلبينية.

٥. **تطوير واستدامة الحوكمة الفعالة في الجامعات- دراسة استكشافية**[٣٤].

هدفت الدراسة إلى استكشاف كيفية ضمان تطوير واستدامة الحوكمة الفعالة في الجامعات، **واستخدمت الدراسة:** المنهج النوعي. **وتوصلت الدراسة إلى** تطوير تصور حول تطوير واستدامة الحوكمة في النظام الجامعي بمساعدة صنع القرارات المناسبة. وأن الجامعات تحكمها لجان ومجالس مختلفة. وكانت النتائج الأخرى تشير إلى وجود عقبات مختلفة في الجامعات والتي تقيد الحوكمة الفعالة. وتشير النتائج إلى أن أداء الجامعات يعتبر عاملاً مهماً حتى تؤدي هذه الجامعات دوراً منضبطاً. كما تشير الاقتراحات أيضًا إلى أن مؤسسات التعليم العالي مثل الجامعات تحتاج إلى تحسينات في مجال الحوكمة لتقليل التحديات التي يطرحها اقتصاد المعرفة المقبل.

٦. **تصور ممارسات الحوكمة المؤسسية في جامعة نيروبي**[٣٥].

هدفت الدراسة إلى تحديد كيفية ممارسات الحوكمة المؤسسية في الجامعات العامة، والتأثير على صنع القرار وعمليات القيادة. **واستخدمت الدراسة منهج دراسة الحالة،** أجرتها جامعة نيروبي في عام ٢٠٠٤. وقد تم اختيار عينة من ٢٠٠ مشارك. **وتوصلت الدراسة إلى** أن ضعف هيكل الحوكمة أدى إلى سوء القيادة واتخاذ القرارات البيروقراطية. وهذا بدوره أثر سلباً على جودة الخدمات في الجامعة.

التعليق على الدراسات السابقة :

يتبين من خلال عرض الدراسات السابقة العربية منها والأجنبية ما يلى :

اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة العربية والأجنبية في تناول موضوع الحوكمة المؤسسية، والتأكيد على ضرورة تطبيقها وتفعيلها بالجامعات. وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في وضع الإطار المفاهيمي للحوكمة المؤسسية، وإعداد الاستبانة، وتحليل وتفسير نتائج الدراسة الحالية، ووضع مجموعة من الإجراءات المقترحة.

واختلفت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة المصرية في مجال الدراسة الميدانية؛ حيث كان تركيز الدراسات السابقة المصرية على جامعة الفيوم، وجامعة قناة السويس، وجامعة المنوفية، وجامعة العريش، وكلية التربية جامعة عين شمس، وجامعة الزقازيق ممثلة في كليتي التجارة والطب البيطري، بينما ركزت الدراسة الحالية على دراسة واقع ممارسة مبادئ الحوكمة المؤسسية بكلية التربية جامعة الزقازيق، وبوجه خاص التركيز على دراسة المبادئ الثلاثة الرئيسة للحوكمة، وهي: (الشفافية، والمشاركة، والمساءلة والمحاسبية)، والتوصل إلى مجموعة من الإجراءات المقترحة التي يمكن من خلالها تعزيز ممارسة تلك المبادئ بالكلية.

خطوات الدراسة:

تسير الدراسة وفقاً للخطوات التالية:

الخطوة الأولى: وتناولت الإطار العام للدراسة؛ وتضمن: المقدمة، والمشكلة، والأهداف، والأهمية، والمنهج، والحدود، والدراسات السابقة، وخطوات الدراسة.

الخطوة الثانية: وتناولت عرض الإطار المفاهيمي للحوكمة المؤسسية بالجامعات من حيث النشأة، والمفهوم، والأهداف، والأهمية، والنماذج، والمبادئ.

الخطوة الثالثة: وتناولت واقع ممارسة مبادئ الحوكمة المؤسسية بكلية التربية جامعة الزقازيق من حيث الشفافية والمشاركة والمساءلة والمحاسبية.

الخطوة الرابعة: وتناولت وضع مجموعة من الإجراءات المقترحة لتعزيز مبادئ الحوكمة المؤسسية بكلية التربية جامعة الزقازيق من حيث الشفافية والمشاركة والمساءلة والمحاسبية.

الخطوة الثانية : الإطار المفاهيمي للحوكمة المؤسسية بالجامعات

وتناولت الخطوة الثانية: نشأة وتطور الحوكمة المؤسسية بالجامعات، والمفهوم، والأهداف، والأهمية، والنماذج، ثم مبادئ الحوكمة المؤسسية بالجامعات؛ وهي كالتالي:

١- نشأة وتطور الحوكمة المؤسسية بالجامعات:

نشأ مفهوم الحوكمة في أوائل التسعينيات، واعتمده البنك الدولي. وبعد ذلك، أصبح أحد الأهداف الإنمائية للألفية الثالثة، التي عالجت قضايا من الفساد إلى المساءلة(٣٦).

وقد ظهر مصطلح الحوكمة في أواخر القرن العشرين عقب حدوث أزمات مادية واقتصادية نتيجة لغياب الشفافية والرقابة على غرار الأزمات المالية التي شهدتها دول جنوب شرق آسيا مثل اليابان وكوريا وماليزيا عام (١٩٩٧) والتي أدت إلى انهيار شركات عالمية، مما دعا إلى ضرورة تطبيق قواعد للحوكمة لضبط الشركات والمؤسسات الحكومية(٣٧).

وعلى الرغم من ظهور هذا المفهوم واستخدامه في البداية في قطاع الأعمال، فإنه سرعان ما انتقل بعد ذلك إلى العديد من المجالات ومنها التربية، وأصبحت الحوكمة معياراً تقاس جودة الجامعات على أساسه(٣٨).

ولقد نما موضوع الحوكمة بشكل كبير في العقدين الماضيين، ولا زال البحث حول حوكمة التعليم العالي في تزايد مستمر. وتجاوز عدد المقالات المفهرسة في قاعدة بيانات **Scopus** التي تتناول حوكمة التعليم العالي (٨٨,٧٨٤) مقالة، بما في ذلك أكثر من (١٢,٢٨١) مقالة في عام ٢٠٢٠م فقط، مما يدل على الاهتمام المتزايد بموضوع حوكمة الجامعات(٣٩).

وانتقلت الحوكمة في الآونة الأخيرة إلى الجامعات نظراً لتعاظم الأدوار التي تقوم بها الجامعات لإحداث عملية التنمية الشاملة اقتصادياً واجتماعياً وسياسياً

وإدارياً وثقافياً. وتتمثل هذه الأدوار في قيام الجامعات بوظائفها الثلاث وهي: التدريس، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع[٤٠]. كما تم إدخال الحوكمة في قطاع الجامعة كوسيلة لضمان قدر أكبر من الكفاءة والمساءلة بما في ذلك مساءلة صناع القرار[٤١].

٢- مفهوم الحوكمة المؤسسية بالجامعات:

أ) المفهوم اللغوي للحوكمة:

إن كلمة الحوكمة مشتقة من الفعل الماضي حكم، و(حَكَمَ) بالأمر – حُكْماً أي قضى، ويقال: حكم له، وحكم عليه، وحكم بينهم، وحَكَم الفرسَ أي جعل للجامِه حَكَمةً. وحَكَم فلاناً بمعنى منعه عما يريده ورَدَّه، و(حَكُمَ) – حُكْماً أي صار حكيماً، و(أَحْكَمَ) الفرسَ بمعنى حَكَمَهُ، ويقال أَحكم فلاناً عن الأَمر، وأَحْكَمَت التجاربُ فلاناً أي جعلته حكيماً. وأَحْكَمَ الشئَ والأَمر أي أَتقنه، و(احْتَكَمَ) الشئُ والأَمرُ أي توثَّق وصار مُحْكَماً، و(الحَاكِمُ) مَن نُصِّب للحُكْم بين الناس، و(الحِكْمَة) معرفة أفضلِ الأَشياء بأَفضل العلوم[٤٢].

ب) المفهوم الاصطلاحي للحوكمة المؤسسية

تعددت التعريفات المقدمة لمصطلح الحوكمة المؤسسية، فقد تناولها الباحثين من عدة جوانب حيث دل كل تعريف على وجهة النظر التي يتبناها الباحث.

حيث أشار أحدهما إلى الحوكمة المؤسسية بأنها العمليات والهياكل التي تستخدمها المؤسسة لتوجيه وإدارة عملياتها وأنشطتها العامة، وتدور الحوكمة حول الطريقة التي تمارس بها السلطة: من له التأثير، ومن يقرر، وكيف يتم مساءلة صانعي القرار[٤٣].

كما تشير الحوكمة المؤسسية إلى كيفية تفاعل مختلف أصحاب المصالح مع بعضهم البعض لاتخاذ القرارت بشكل جماعي حول كيفية توجيه المؤسسة والتحكم فيها وكيفية ترشيد استخدام السلطة والتأثير والسيطرة على الآخرين وكيفية انتاج القواعد والمعايير والسياسات واللوائح وتنظيمها واستدامتها، كما تشمل حقوق أصحاب المصالح والمساواة في المعاملة وأدوار المجلس والمسؤولية والمساءلة والنزاهة والسلوك الأخلاقي والإفصاح والشفافية[٤٤].

ويتضمن تعريف آخر الحوكمة المؤسسية على أنها: "مجموعة من القوانين والأنظمة والتعليمات التي تهدف إلى تحقيق الجودة الشاملة وتميز الأداء من خلال اختيار الإستراتيجيات المناسبة والفعالة لتحقيق غايات الجامعة وأهدافها الاستراتيجية"[٤٥].

كما تعرف حوكمة الجامعات على أنها: "الطريقة التي يتم من خلالها توجيه أنشطة الجامعة، وإدارة أقسامها العلمية وكلياتها، ومتابعة تنفيذ خطتها الاستراتيجية وتوجهاتها العامة، وتطوير نظم إدارتها وهيكلها التنظيمي، وأساليب تقييم أدائها، وأساليب متابعة اتخاذ القرار الجامعي"[٤٦].

وتشير حوكمة الجامعات بشكل خاص إلى درجة الاستقلالية الإدارية والاقتصادية التي تتمتع بها مؤسسات التعليم العالي بالإضافة إلى الدرجة التي يؤثر بها نموذج الحوكمة على الحرية الأكاديمية، كما تتعلق الحوكمة باتخاذ قرارات بشأن بعض المسائل؛ خاصة فيما يتعلق بهيكل المؤسسة ، وتقييم الأداء، ومساءلة الأعضاء[٤٧].

وبالنظر إلى التعريفات السابقة للحوكمة، يمكن القول بأن الحوكمة المؤسسية بالجامعات عبارة عن نظام متكامل يشتمل على التشريعات والسياسات والقوانين والإجراءات التي تضمن الاستقلالية الإدارية والمالية والأكاديمية، والتحديد الدقيق للهياكل والعمليات التي تستخدمها الجامعة لتحقيق أهدافها،

والطريقة التي تمارس بها السلطة، ومشاركة جميع الأطراف المعنية في صنع القرارات، والاستغلال الأمثل للموارد المادية والبشرية، وأساليب متابعة اتخاذ القرارات الجامعية، وكيفية مساءلة جميع المسؤولين بما فيهم القيادات، وأساليب تقييم الأداء، بما يحفظ حقوق أصحاب المصالح، ويعمل على تحسين صورة الجامعة وتعزيز قدرتها التنافسية.

٣- أهداف الحوكمة المؤسسية بالجامعات:

تهدف الحوكمة المؤسسية إلى تخلص المؤسسات من مظاهر الانحراف والخلل والفساد الإداري الذي يعيق مسيرة تحقيق الأهداف المنشودة من خلال إشراك جميع الأطراف في المؤسسة في عملية اتخاذ القرار، وتوفير المعلومات لجميع الأطراف المعنية بشفافية، ووضوح وتحديد مسئولية وحقوق وواجبات جميع المسئولين عن إدارة المؤسسة، كما تهدف إلى التأكد من أن المؤسسات تدار بطريقة سليمة وأنها تخضع للرقابة والمتابعة[٤٨]. وبالتالي تسعى الحوكمة الجيدة إلى مزيد من المساءلة والمشاركة والشفافية والمنافسة وتقليل التنظيم"[٤٩].

كما تستهدف الحوكمة المؤسسية تحقيق الانسجام والعدالة الاجتماعية، وترشيد استخدام الموارد الطبيعية والبشرية والمالية، وتحقيق العدالة والإنصاف من خلال الكفاءة في تقديم الخدمات، والحد من استغلال السلطة، وجعل المواطن محور اهتمام متخذ القرار، وتعبئة أفضل لقدرات المجتمع، وإدارة أكثر رشادة[٥٠].

كما تسعى الحوكمة المؤسسية إلى إحداث نقلة نوعية في منظومة التعليم الجامعي سواء أكان ذلك على مستوى التخطيط أو التنفيذ أو المتابعة، وتقديم تعليم جيد ينتج أفواجاً من الخريجين المؤهلين لتلبية حاجات مؤسسات الدولة والقطاع الخاص[٥١].

كما تظهر أهداف الحوكمة في الجامعات في " توفيرها الهيكل التنظيمي والإطار التشريعي الذي يضمن تحقيق أهداف الجامعة، وتحديد وسائل الوصول لتلك الأهداف، ومراقبة الأداء العام للجامعة الداخلي والخارجي"[٥٢].

ويتضح مما سبق أن الحوكمة المؤسسية بالجامعات تهدف إجمالاً إلى مساعدة الجامعات على تحقيق أهدافها بأفضل السبل، وتوضيح الحقوق والمسؤوليات والواجبات لجميع المسؤولين، وضمان الالتزام بالقوانين والأنظمة المعمول بها في الجامعات، وتحسين وتطوير آدائها، والعمل وفق آليات تتسم بالوضوح والشفافية وتحقيق العدالة والمساواة، والمشاركة الفاعلة لجميع الأطراف المعنية ، والتقويم المستمر بغرض الكشف عن أوجه القصور والضعف في الأداء والواجبات وتدعيم الجوانب الإيجابية من خلال عمليات الرقابة والمتابعة، ومساءلة الإدارة المؤسسية بغرض الحد من استغلال السلطة، والتخلص من الفساد المالي والإداري، مما يساعد على العطاء والمشاركة الفاعلة في جميع الأنشطة داخل وخارج الجامعات.

٤- أهمية الحوكمة المؤسسية بالجامعات:

تعد الحوكمة المؤسسية من أهم الوسائل لتحقيق التنمية الاقتصادية والرفاهية الاجتماعية وترسيخ قيم الديمقراطية والعدالة وتكافؤ الفرص والشفافية التي تشمل النزاهة وتعزيز سيادة القانون وتحديد المصالح الخاصة، ومنع استغلال المنصب والنفوذ[٥٣].

ويعتبر وجود نظام قوي للحوكمة المؤسسية أمر حيوي لتمكين المؤسسات من العمل بفعالية والاضطلاع بمسؤولياتها فيما يتعلق بالشفافية والمساءلة تجاه الجهات التي تخدمها، ونظراً لدورها المحوري في المجتمع وفي التنمية الاقتصادية والاجتماعية الوطنية، فضلاً عن اعتمادها الشديد علي التمويل العام والخاص أيضاً، فإن الحوكمة الرشيدة تكتسب أهمية خاصة في حالة الجامعات[٥٤].

كما تعد الحوكمة المؤسسية الجيدة ضرورية للحفاظ على استمرارية المؤسسة من خلال نظام إداري يعتمد على خمسة مبادئ؛ وهي: الشفافية والمساءلة والمسؤولية والاستقلال والنزاهة، ويؤدي تطبيق مفهوم الحوكمة المؤسسية في الجامعات إلى زيادة القيمة المضافة لجميع الأطراف المعنية (أصحاب المصلحة)[٥٥]. كما تعمل الحوكمة المؤسسية بالجامعات على التكيف مع المتغيرات البيئية الداخلية والخارجية[٥٦].

وتعتبر الحوكمة المؤسسية مهمة جدًا للجامعات لإنشاء نموذج إداري أكثر شفافية وخضوعًا للمساءلة والتوافق مع اللوائح المعمول بها. ويمكن للحوكمة الجيدة للجامعة تحسين جودة إدارة الجامعة. وكما هو معروف أن جودة الإدارة الجامعية أمر حاسم في تشجيع الجودة الأكاديمية، بحيث تدار الكليات بشكل احترافي، ويجب أن تكون الجامعات مسؤولة أمام أصحاب المصلحة (داخليًا وخارجيًا). فالحوكمة الجامعية الجيدة هي محاولة لإنشاء إدارة جامعية أفضل، كما يشجع تطبيق الحوكمة الجامعية الجيدة على خلق الشفافية والمساءلة والاستقلالية والكفاءة والعدالة[٥٧].

كما تكمن أهمية الحوكمة المؤسسية بالجامعة في أنها[٥٨]:

أ) تعمل على تحسين جودة نظام التعليم الجامعي، وبالتالي تنمية الطلاب وزيادة قيمة الأموال العامة المقدمة للاستثمار في التعليم الجامعي.

ب) تعمل على تعزيز استخدام الموارد المستثمرة في التعليم الجامعي.

ج) تلعب دورًا أكثر فاعلية في تكوين رأس المال البشري، مما يضمن قيادة عامة جيدة وكذلك جودة الخدمات المقدمة للمجتمع.

ومما سبق تتضح أهمية الحوكمة المؤسسية بالجامعات في أنها تمكن الجامعات من العمل بفاعلية، وتساعد على توفير الشفافية والمساءلة والاستقلالية والعدالة والنزاهة والمشاركة، وتشكل دافعاً هاماً لإحداث التغيير، والتكيف مع

المتغيرات الداخلية والخارجية، وتعزيز استثمار الموارد، مما يؤدي إلى تحقيق الكفاءة والفعالية، وتحسين جودة إدارة الجامعة بشكل عام، وسيادة القانون، وتحقيق التنمية الاقتصادية والرفاهية الاجتماعية وترسيخ قيم الديمقراطية، وزيادة القيمة المضافة لجميع الأطراف المعنية.

٥- نماذج الحوكمة المؤسسية بالجامعات:

توجد نماذج عديدة للحوكمة تتفاوت حسب مضمونها الوطني، ونوع المؤسسة، وتراثها التاريخي وغير ذلك من العوامل الثقافية والسياسية، بل والاقتصادية في بعض الأحيان الاقتصادية. ومن الواضح أنه لا يوجد نهج موحد لحوكمة الجامعات يعتمد نموذجاً منفرداً أو مبدأ "مقاس واحد يناسب الجميع". كما أن اختيار نموذج حوكمة كي تتبناه مؤسسة بعينها يجب أن يأتي نتيجة لقرار يتم اتخاذه بعد تفكير عميق. وتعتمد الحوكمة الجيدة بشكل كبير على التوقيت والاجتهاد؛ بمعنى أنها تحتاج إلى مجالس إدارة تعرف متى يتوقف نموذج الحوكمة عن العمل، ولماذا وكيف يمكن إصلاحه[٥٩]. ومن أهم تلك النماذج ما يلي:

أ) الحوكمة الأكاديمية Academic Governance:

يعد هذا النموذج هو النموذج التقليدي لحوكمة الجامعة، ويفترض أن الجامعات يجب أن تدار بشكل أساسي من قبل الهيئة الأكاديمية، والسبب السائد لهذا النموذج هو أن أعضاء هيئة التدريس عادة ما يكون لديهم استعداداً أفضل لفهم الأهداف والتطلعات الأكاديمية للجامعة، وكيفية تحقيقها[٦٠].

وتشير الحوكمة الأكاديمية إلى الطرق التي يتم بها إدارة الأمور الأكاديمية داخل الجامعة. ويشمل ذلك الإشراف على البنود الأكاديمية للجامعة وتنظيمها، وهي منفصلة ومتميزة عن الحوكمة المؤسسية بالجامعة[٦١].

ب) حوكمة أصحاب المصالح Stakeholder Governance / الحوكمة التشاركية Shared Governance / الحوكمة التمثيلية/ الحوكمة الجماعية:

يحدث نموذج أصحاب المصالح عندما يتم إسناد الحوكمة إلى مجموعة واسعة من أصحاب المصالح، بما في ذلك الطلاب وأعضاء هيئة التدريس والخريجين والشركات الداعمة والحكومة والجمهور عامة. ويمثل نموذج أصحاب المصالح الحوكمة التشاركية، ويمكن تمييز حوكمة أصحاب المصالح عن الحوكمة الأكاديمية في أنها تخوِّل الحوكمة في العديد من الممثلين لا يقتصر على أعضاء هيئة التدريس[٦٢]. ويفترض هذا النموذج أن جميع أصحاب المصالح في المؤسسة يجب أن يكون لهم رأي في الحوكمة[٦٣].

ج) حوكمة الأمناء Trustee Governance:

تمنح حوكمة الأمناء الإدارة سلطات "الأمناء"، وهذا يأتي عادة على هيئة أمناء له أعضاء غير منتخبين من داخل المؤسسة، كما وأن هؤلاء لا يمثلون مختلف أصحاب المصلحة، ويكون لمجلس الأمناء عادة مسؤوليات ائتمانية وأخرى تتعلق بالعناية الواجبة لحماية الوصاية، بما في ذلك الإعلان عن أية عوامل قد تشكل تضارباً في المصالح والوصاية[٦٤].

وحوكمة الأمناء ليست معنية مباشرة بتمثيل أصحاب المصلحة في الحوكمة، ولكنها تركز على طريقة الحوكمة، وعلى وجه التحديد الحوكمة من خلال "علاقة الثقة" بين مجلس الأمناء الذي يعمل بصفته أميناً نيابة عن المستفيدين، ويقع على مجالس الأمناء واجب تعليمي يتمثل في أداء ثقتهم بأقصى درجات حسن النية تجاه المستفيدين من تلك الثقة[٦٥].

د) حوكمة الشركات Corporate Governance:

يؤكد مؤيدوا هذا النموذج على أن الجامعات يجب أن يحكمها مهنيون مدربون وذوي خبرة في سياسات وتخطيط المؤسسات، وأن يكونوا قادرين على توجيه الإدارة بشكل فعال، وظهرت حوكمة الشركات كاستجابة للأزمات المالية وحاجة الجامعات لإدارة شؤونها المالية بطريقة أكثر مسؤولية، وللحاجة إلى تحسين إدارة الجامعات، ويعمل هذا النموذج في ظل افتراض بأن تطبيق أساليب الشركات مثل المساءلة المالية سوف يساعد على تحسين النتائج، ويسود هذا النموذج في أستراليا والولايات المتحدة والمملكة المتحدة[٦٦]، ويشير هذا النموذج إلى أن رئيس الجامعة هو مدير شركة محترف، وليس مجرد أكاديمي[٦٧].

ه) نموذج الحوكمة المختلط Amalgam Governance:

يوفر النموذج المختلط مزيجاً من الحوكمة الأكاديمية، وحوكمة الشركات، وحوكمة الأمناء والحوكمة التمثيلية، والميزة التي يتمتع بها هذا النموذج تتمثل في أنه يدمج مواطن قوة كل من هذه النماذج لتلائم احتياجات المؤسسة بشكل أفضل خلال فترة معينة من الزمن أو الوفاء بأغراض محددة[٦٨]. وتتمثل مسئوليات الحوكمة وفق هذا النموذج في بناء القاعدة المعرفية، وتحقيق الربح في الأنشطة الجامعية ذات العائد، والإنفاق المناسب والكامل للأموال التي تقدمها الحكومة لأغراض محددة وخلق ابتكارات تدعم التنمية الاقتصادية وضمان حرية أعضاء هيئة التدريس في تقديم التعليقات العامة، وإسداء المشورة بشأن القضايا في مجال خبرتهم وتوفير بيئة تتيح للطلاب الفرصة لتحقيق كل ما هو ممكن لهم[٦٩].

ويتضح مما سبق تعدد نماذج الحوكمة المؤسسية بالجامعات؛ فمنها نموذج الحوكمة الأكاديمية والذي يفترض بأن الجامعات يجب أن تدار بشكل أساسي من قبل الهيئة الأكاديمية، ونموذج حوكمة أصحاب المصالح والذي يستند إلى مشاركة جميع الأطراف المعنية في عملية الحوكمة، ونموذج حوكمة الأمناء والذي يكون من

خلال مجلس أمناء له أعضاء غير منتخبين من داخل المؤسسة ويعمل نيابة عن المستفيدين، ونموذج حوكمة الشركات والذي يرى بأن الجامعات يجب أن يحكمها مهنيون مدربون وذوي خبرة في سياسات وتخطيط المؤسسات وعلى افتراض أن المساءلة المالية تساعد على تحسين النتائج، ونموذج الحوكمة المختلط والذي يجمع بين مواطن قوة كل النماذج لتلائم احتياجات المؤسسة بشكل أفضل خلال فترة زمنية معينة.

٦- مبادئ الحوكمة المؤسسية بالجامعات:

هناك العديد من المبادئ التي ينبغي توافرها لتحقيق الحوكمة المؤسسية بالجامعات؛ ومنها:

أ) الاستقلالية Independence:

وتتمثل استقلالية الجامعات في ثلاثة أبعاد رئيسة تشمل الاستقلالية الأكاديمية والإدارية والمالية؛ وترتبط الاستقلالية الأكاديمية بشكل كبير بالتميز الأكاديمي من حيث حرية الطلاب وأعضاء هيئة التدريس في التدريس والبحث العلمي، وترتبط الاستقلالية الإدارية والمالية بشكل كبير بوجود نظم حوكمة متميزة تسمح لها بأن تستقل في قراراتها الإدارية ويكون لها مجالس مستقلة تختص بكافة شؤون الجامعة دون أي تدخل من خارجها[٧٠].

ب) المسؤولية Responsibility:

بمعنى تحديد المهام والمسؤوليات بوضوح لجميع العاملين، مما يؤدي إلى ممارسة الإدارة بشكل سليم ينسجم مع مبادئ، وآليات الحوكمة المعمول بها وفق التشريعات[٧١]. كما تعني وعي إدارة الجامعة بمسؤولياتها تجاه تحقيق أهداف الجامعة وأصحاب المصالح والمجتمع[٧٢].

ج) العدالة والنزاهة Justice and Integrity:

بمعنى تحقيق العدالة للجميع والارتقاء بهم وتلبية احتياجاتهم، وضمان سيادة القانون، وينبغي أن تكون الأطر القانونية عادلة وتنفذ بنزاهة وخاصة القوانين المتعلقة بحقوق الإنسان، وتوفير بيئة صحية عادلة للعمل من خلال مبدأ المساءلة واحترام القوانين والأنظمة وتقييم أداء الجميع بشكل علمي صحيح، كما وأنها تعمل على زيادة الثقة وتعزيز ثقافة الحوار بين مختلف منتسبي الجامعة وقيادتها وطلبتها، وإيجاد صيغ للتعاون والتفاعل والاندماج بالعمل وتحسين الأداء وتطويره(٧٣).

كما تعني النزاهة اتباع السلوك الأخلاقي المناسب والصحيح في أداء العمل من قبل الإدارة والأفراد داخل الجامعة كل في موقعه الوظيفي(٧٤).

د) الشفافية Transparency:

وتعني توفر المعلومات الدقيقة في الوقت المناسب وإفساح المجال أمام الجميع للاطلاع على المعلومات الضرورية والموثقة، وتتناسب درجة الشفافية طردياً مع درجة سهولة الوصول إلى المعلومات؛ حيث يجب أن يتم نشر هذه المعلومات علانية وبصفة دورية من أجل توسيع دائرة المشاركة والرقابة والمحاسبية ومحاصرة الفساد من جهة، والمساعدة على اتخاذ القرارات الصالحة في السياسة العامة من جهة أخرى(٧٥).

كما تعني الشفافية أن عملية صنع واتخاذ القرارات وتنفيذها تتم وفقًا للقوانين واللوائح. وهذا يعني أيضًا أن تكون المعلومات متاحة بحرية ويمكن الوصول إليها مباشرةً من قبل المتأثرين بالقرار، ويجب أن تأخذ المعلومات المتاحة الشكل والوسائط التي يمكن فهمها بسهولة(٧٦). بحيث تضمن القيادة أن العاملين في الجهاز الإداري بالجامعات يعملون بشكل واضح ومفهوم، ويقدمون تقارير عن أنشطتهم(٧٧).

وبذلك تستند الشفافية إلى التدفق الحر للمعلومات، والإفصاح عن المعلومات في التوقيت المناسب وبدرجة كافية للأطراف المعنية، بحيث يمكن فهم هذه المعلومات بكل سهولة، كما تتعلق الشفافية بأداء الجامعة المالي وغير المالي.

٥) المشاركة Participation:

ويقصد بها تهيئة السبل لكافة الأطراف ذات العلاقة للإسهام بفاعلية في عمليات صنع واتخاذ القرارات(٧٨)، كما تعني إتاحة مجالس الحوكمة المؤسسية للهيئتين الأكاديمية والإدارية، والطلبة، والمجتمع، للمشاركة في رسم السياسات، ووضع قواعد العمل في مختلف مجالات الحياة الجامعية، وإتاحة الفرص لطلبة الجامعة ليكون لهم دور في عملية صنع القرار(٧٩).

وتهدف المشاركة إلى تجاوز الفجوة القائمة بين القيادة والجمهور، وإبداع أشكال غير هرمية لممارسة السلطة لا تقوم على مبدأ الإنابة والمشاركة الشكلية، بل على مشاركة الجماعة في صنع القرار وتنفيذه(٨٠).

٦) المساءلة والمحاسبية Accountability:

ويقصد بها خضوع صاحب القرار لمساءلة القانون والمواطنين وتفعيل الإجراءات الرقابية(٨١). وتشكل المساءلة أحد العناصر الرئيسية المطلوبة في الحوكمة المؤسسية، وتكون المؤسسات مسؤولة أمام الأطراف المتأثرة بأفعالها أو قراراتها، ولا يمكن المساءلة إلا بالشفافية وسيادة القانون(٨٢). والمساءلة ذات صلة قوية بالمسؤولية: لأنها الاعتراف بالمسؤولية عن الأنشطة والأفعال والقرارات والسياسات والمخرجات وتحملها بنتائجها(٨٣).

كما أجمعت الكثير من الدراسات على أن المحاسبية التعليمية أداة رئيسية في عمليات الإصلاح التي تجري لتحسين العمل التعليمي، إذا أرادت المجتمعات أن تطور

نظمها التعليمية ليتجه نحو الجودة والإتقان، وذلك بضرورة وضع آليات فاعلة للمراقبة، والمحاسبية التعليمية أداة فكرية وتقنية تسهم في ترشيد القرار التربوي والتعليمي وفي دعم الكفاءة الإنتاجية للمؤسسات التعليمية[٨٤].

ويتضح مما سبق تعدد المبادئ التي تعتبر ركائز أساسية لتحقيق الحوكمة المؤسسية بالجامعات؛ ومنها مبدأ الاستقلالية بأبعادها المختلفة من الاستقلالية المالية والإدارية والأكاديمية، ومبدأ المسؤولية والذي يقوم على التوصيف الدقيق لمهام كل وظيفة والوعي التام بهذه المهام والمسؤوليات من قبل جميع العاملين من أجل تحقيق الأهداف المنشودة، ومبدأ العدالة والنزاهة والذي يقوم على المعاملة العادلة للجميع واتباع الأسلوب الأخلاقي من قبل جميع الأطراف المعنية، ومبدأ الشفافية والذي يقوم على التدفق الحر للمعلومات وسهولة الوصول إليها وسهولة فهمها، ومبدأ المشاركة والذي يقوم على التمثيل لكافة الأطراف ذات العلاقة في عملية صنع القرارات واتخاذها بما في ذلك الطلاب والهيئتين الأكاديمية والإدارية والمجتمع المحلي والخريجين، ومبدأ المحاسبية والذي يقوم على تفعيل الإجراءات الرقابية وتقييم الأداء بصفة دورية وتفعيل مبدأ الثواب والعقاب.

الخطوة الثالثة: إجراء الدراسة الميدانية:

وتناولت واقع ممارسة مبادئ الحوكمة المؤسسية بكلية التربية جامعة الزقازيق، وتشتمل الدراسة الميدانية على العناصر التالية: منهج الدراسة، ومجتمع الدراسة، وعينة الدراسة، وأداة الدراسة، وحساب الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة، وأخيراً نتائج الدراسة الميدانية، وهي بالتفصيل كما يلي:

١. **منهج الدراسة:** تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي لمناسبته لطبيعة أهداف الدراسة.

٢. **مجتمع الدراسة:** يتكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة من السادة المعيدين والمدرسين المساعدين بكلية التربية – جامعة الزقازيق، والبالغ عددهم (٢٥١) عضواً بواقع (١٨٦ هيئة تدريس، ٦٥ هيئة معاونة)[٨٥].

٣. **عينة الدراسة:**

بلغت عينة الدراسة الميدانية (١٠٥) مشاركين من أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة بكلية التربية جامعة الزقازيق، وتم حذف عدد (٥) استبانات نظراً لعدم مصداقية المستجيبين والاستجابات العشوائية، وبالتالي أصبح العدد الإجمالي (١٠٠) مستجيب، أي ما يمثل نسبة (٣٩,٨٤ ٪) من حجم المجتمع الأصل.

والجدولين التاليين يوضحان مجتمع الدراسة وعينة الدراسة وفق أقسام الكلية والدرجات العلمية:

جدول (٤) توزيع مجتمع الدراسة وعينة الدراسة النهائية وفق أقسام كلية التربية

م	القسم	مجتمع الدراسة	عينة الدراسة	نسبة العينة إلى المجتمع
١	التربية المقارنة والإدارة التعليمية	٣٥	٢٣	% ٦٥,٧١
٢	أصول التربية	٣٩	١٣	% ٣٣,٣٣
٣	الصحة النفسية	٣٩	٩	% ٢٣,٠٨
٤	المناهج وطرق التدريس	٩٢	٣١	% ٣٣,٧٠
٥	علم النفس التربوي	٤٦	٢٤	% ٥٢,١٧
	الإجمالي	٢٥١	١٠٠	% ٣٩,٨٤

جدول (٥) توزيع مجتمع الدراسة والعينة النهائية وفق الدرجات العلمية بكلية التربية

م	الدرجة العلمية	مجتمع الدراسة	عينة الدراسة	نسبة العينة إلى المجتمع
١	أستاذ	٦٣	٢٠	% ٣١,٧٥
٢	أستاذ مساعد	٤٠	١٦	% ٤٠,٠٠
٣	مدرس	٨٣	٣٦	% ٤٣,٣٧
٤	مدرس مساعد	٢٩	١٥	% ٥١,٧٢
٥	معيد	٣٦	١٣	% ٣٦,١١
	الإجمالي	٢٥١	١٠٠	% ٣٩,٨٤

يتضح من الجدولين السابقين أن العدد الأكبر من أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة بالكلية يقع في فئة مدرس، يليه أستاذ، يليه أستاذ مساعد، ثم معيد، وفي الأخير مدرس مساعد، كما يتضح أن قسم المناهج وطرق التدريس يستأثر بالعدد الأكبر من الأعضاء، وبما يعادل الثلث الأعضاء بالكلية، يليه قسم علم النفس التربوي، ثم قسمي أصول التربية والصحة النفسية، وفي الأخير قسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية. وقد راعت الدراسة – إلى حد ما – هذا الترتيب عند اشتقاق عينة الدراسة، كما يتضح ذلك من الجدولين السابقين.

٤. **أداة الدراسة:** تمثلت أداة الدراسة الميدانية في استبانة بعنوان: مبادئ حوكمة كلية التربية بجامعة الزقازيق. وتكونت هذه الاستبانة من (٤٧) عبارة، ممثلة في ثلاثة مبادئ أساسية هي: مبدأ الشفافية، ويتكون من (١٧) عبارة، ومبدأ المشاركة، ويتكون من (١٦) عبارة، ومبدأ المساءلة والمحاسبية، ويتكون من (١٤) عبارة. **(ملحق ١)**

تم إعداد الاستبانة من خلال الاستفادة من الإطار النظري والاطلاع على مجموعة من الدراسات السابقة مثل دراسة (شريف محمود حمدي، ٢٠٢٠)، ودراسة (سلوى رمضان عبد الحليم، ٢٠٢٠)، ودراسة (أحمد فاروق الزميتي، ٢٠١٩)، ودراسة

(خولة المفيز، ٢٠١٨)، ودراسة (بن العارية حسين، و بلبالي عبدالسلام، ٢٠١٨)، ودراسة (هالة فوزي عيد، ٢٠١٧)، ودراسة (منال حسين الحميدي، ٢٠١٧)، ودراسة (ليلى أبوالعلا، ٢٠١٧)، ودراسة (بسام مسلم، ٢٠١٦)، و (دليل اعتماد كليات ومعاهد التعليم العالي، ٢٠١٥)، ودراسة (أحمد أبوكريم، و طارق الثويني، ٢٠١٤)، ودراسة (منال العريني، ٢٠١٤).

وبعد ذلك تم عرض الاستبانة في الصورة الأولية على السادة المشرفين، وأحد المحكمين من قسم علم النفس التربوي بالكلية، وتم إجراء كافة التعديلات التي اتفق عليها المحكمين في بعض عبارات الاستبانة وفقاً لآرائهم، وبذلك تصبح الاستبانة في صورتها الأولية بعد التحكيم مكونة من (٤٧) عبارة أيضاً، وكانت طريقة الاستجابة على عبارات الاستبانة من خلال اختيار أحد البدائل الثلاثة وفقاً لمقياس ليكرت الثلاثي (متوفرة– متوفرة إلى حد ما – غير متوفرة)، وهذه البدائل تأخذ تقديرات (٣- ٢- ١) لجميع العبارات على الترتيب، وتم تطبيق هذه الاستبانة إلكترونياً باستخدام **نماذج جوجل Google Forms** على عينة الدراسة.

٥. عينة حساب الخصائص السيكومترية للاستبانة:

تم تطبيق الاستبانة في الصورة الأولية المكونة من (٤٧) عبارة على عينة مبدئية (عددها ن = ٤٠) مشاركاً من أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة بواقع (١٠ أساتذة، ٥ أساتذة مساعدين، ١٧ مدرس، ٣ مدرسين مساعدين، ٥ معيدين). وتم استخدام بيانات هذه العينة للتحقق من ثبات وصدق الاستبانة باستخدام البرنامج الإحصائي **(SPSS 25.0)** كما يلي:

أولاً : ثبات عبارات الاستبانة :

(١) الثبات بطريقة الاتساق الداخلي لعبارات الاستبانة:

تم حساب الثبات وفق هذه الطريقة من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجات العبارات لكل مبدأ فرعي والدرجات الكلية لهذا المبدأ الفرعي للاستبانة، والنتائج موضحة كما يلي:

جدول (٦) معاملات الارتباط بين درجات العبارات لمبادئ الحوكمة المؤسسية بكلية التربية والدرجات الكلية لهذه المبادئ للاستبانة (ن = ٤٠)

مبادئ الحوكمة المؤسسية بكلية التربية					
(١) مبدأ الشفافية		(٢) مبدأ المشاركة		(٣) مبدأ المساءلة والمحاسبية	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٦٧٩**	١٨	٠,٦٢٦**	٣٤	٠,٨٣٣**
٢	٠,٥٥١**	١٩	٠,٦١٩**	٣٥	٠,٨١٩**
٣	٠,٦٥٢**	٢٠	٠,٦٩٢**	٣٦	٠,٨٩٠**
٤	٠,٧٣٧**	٢١	٠,٧١٧**	٣٧	٠,٧٥٧**
٥	٠,٧٠٧**	٢٢	٠,٨٤٤**	٣٨	٠,٧٧٧**
٦	٠,٧٤٤**	٢٣	٠,٧٧٢**	٣٩	٠,٧٥٤**
٧	٠,٨٢٣**	٢٤	٠,٧٢٦**	٤٠	٠,٨١٢**
٨	٠,٧٥٥**	٢٥	٠,٥٧٧**	٤١	٠,٧٨٧**
٩	٠,٧٤٠**	٢٦	٠,٥٤٦**	٤٢	٠,٨٥٢**
١٠	٠,٣٩٣*	٢٧	٠,٢٥٦	٤٣	٠,٧٥٣**
١١	٠,٤٨٩**	٢٨	٠,٧٥٧**	٤٤	٠,٨٧٢**
١٢	٠,٦٦٣**	٢٩	٠,٦٨٨**	٤٥	٠,٧٠٥**
١٣	٠,٦٥١**	٣٠	٠,٧١٦**	٤٦	٠,٥٧٣**
١٤	٠,٧٤٣**	٣١	٠,٧٣٧**	٤٧	٠,٨٥٠**
١٥	٠,٧٥٠**	٣٢	٠,٦٩٣**		
١٦	٠,٦٦٧**	٣٣	٠,٦٧٣**		
١٧	٠,٧٨٦**				

* دال عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ** دال عند مستوى دلالة (٠,٠١)

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، فيما عدا العبارة رقم (٢٧) في مبدأ المشاركة، فإنها جاءت غير دالة إحصائياً، وهذا يعد مؤشراً جيداً للاتساق الداخلي لعبارات المقياس.

(٢) الثبات بطريقة معامل ألفا لـ "كرونباخ":

تم حساب الثبات وفق هذه الطريقة من خلال حساب معاملات ألفا العام لـ "كرونباخ" لمبادئ الاستبانة، ثم حساب معاملات ألفا (مع حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية للمبدأ الفرعي)، والنتائج موضحة كما يلي:

جدول (٧) معاملات ألفا لـ "كرونباخ" لاستبانة مبادئ الحوكمة المؤسسية بكلية التربية (ن= ٤٠)

مبادئ الحوكمة المؤسسية بكلية التربية					
(١) مبدأ الشفافية		(٢) مبدأ المشاركة		(٣) مبدأ المساءلة والمحاسبية	
رقم العبارة	معامل ألفا مع حذف درجة العبارة	رقم المفردة	معامل ألفا مع حذف درجة العبارة	رقم المفردة	معامل ألفا مع حذف درجة العبارة
١	٠,٩٢٢	١٨	٠,٩١٣	٣٤	٠,٩٤٨
٢	٠,٩٢٦	١٩	٠,٩١٣	٣٥	٠,٩٤٩
٣	٠,٩٢٣	٢٠	٠,٩١١	٣٦	٠,٩٤٧
٤	٠,٩٢١	٢١	٠,٩١٠	٣٧	٠,٩٥١
٥	٠,٩٢٢	٢٢	٠,٩٠٥	٣٨	٠,٩٥٠
٦	٠,٩٢١	٢٣	٠,٩٠٨	٣٩	٠,٩٥٠
٧	٠,٩١٨	٢٤	٠,٩١٠	٤٠	٠,٩٤٩
٨	٠,٩٢٠	٢٥	٠,٩١٥	٤١	٠,٩٥٠
٩	٠,٩٢١	٢٦	٠,٩١٧	٤٢	٠,٩٤٨
١٠	٠,٩٢٩	٢٧	٠,٩٢٠	٤٣	٠,٩٥٠
١١	٠,٩٢٧	٢٨	٠,٩٠٩	٤٤	٠,٩٤٧
١٢	٠,٩٢٣	٢٩	٠,٩١١	٤٥	٠,٩٥٢
١٣	٠,٩٢٥	٣٠	٠,٩١٠	٤٦	٠,٩٥٥
١٤	٠,٩٢١	٣١	٠,٩٠٩	٤٧	٠,٩٤٨
١٥	٠,٩٢١	٣٢	٠,٩١١		
١٦	٠,٩٢٣	٣٣	٠,٩١٢		
١٧	٠,٩٢٠				
معامل ألفا العام = ٠,٩٢٧		معامل ألفا العام = ٠,٩١٧		معامل ألفا العام = ٠,٩٥٣	

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات ألفا (مع حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية للمبدأ الفرعي) أقل من أو تساوي معامل ألفا للمجال الفرعي، عدا العبارة رقم (١٠) في مبدأ الشفافية، وعبارة رقم (٢٧) في مبدأ المشاركة، وعبارة رقم (٤٦) في مبدأ المساءلة والمحاسبية، حيث كانت معاملات ألفا للمبدأ الفرعي (مع حذف درجة كل منها) أكبر من معامل ألفا للمبدأ الفرعي، وهذا يعني أنها غير ثابتة ويتم حذفها.

ثانياً: صدق عبارات الاستبانة:

(١) الصدق بطريقة الاتساق الداخلي للأبعاد:

تم حساب صدق الاستبانة وفق هذه الطريقة من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجات المبادئ الفرعية والدرجات الكلية الاستبانة، والنتائج موضحة كما يلي :

جدول (٨) معاملات الارتباط بين درجات المبادئ الفرعية والدرجات الكلية للاستبانة (ن= ٤٠)

مبادئ الحوكمة المؤسسية	معاملات الارتباط مع الدرجة الكلية
(١) الشفافية	٠,٩٣٤**
(٢) المشاركة	٠,٩٤٥**
(٣) المساءلة والمحاسبية	٠,٩٦٢**
** دال عند مستوى دلالة (٠,٠١)	

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط بين درجات المبادئ الفرعية والدرجات الكلية للاستبانة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يدل على صدق الأبعاد الفرعية للاستبانة.

(٢) الصدق بطريقة معامل الارتباط:

تم حساب الصدق وفق هذه الطريقة بحساب معاملات الارتباط بين درجات العبارات ودرجات المبادئ الفرعية التي تنتمي لها (محذوفاً منها درجة العبارة)، باعتبار مجموع درجات بقية العبارات محكاً للعبارة وكانت النتائج كما يلي:

جدول (٩) معاملات الارتباط بين درجات عبارات المبادئ الفرعية والدرجة الكلية لها (محذوفاً منها درجة العبارة) بالنسبة للاستبانة (ن= ٤٠)

مبادئ الحوكمة المؤسسية بكلية التربية					
(١) مبدأ الشفافية		(٢) مبدأ المشاركة		(٣) مبدأ المساءلة والمحاسبية	
رقم العبارة	معامل الارتباط مع حذف درجة العبارة	رقم العبارة	معامل الارتباط مع حذف درجة العبارة	رقم العبارة	معامل الارتباط مع حذف درجة العبارة
١	٠,٦٢٨**	١٨	٠,٥٦٤**	٣٤	٠,٨٠١**
٢	٠,٤٨٦**	١٩	٠,٥٦٧**	٣٥	٠,٧٩٠**
٣	٠,٦٠٥**	٢٠	٠,٦٥٢**	٣٦	٠,٨٧٠**
٤	٠,٦٩٢**	٢١	٠,٦٧٦**	٣٧	٠,٧٠٨**
٥	٠,٦٥٦**	٢٢	٠,٨٠٨**	٣٨	٠,٧٣٤**
٦	٠,٧٠٣**	٢٣	٠,٧٢٥**	٣٩	٠,٧١٧**
٧	٠,٧٨٥**	٢٤	٠,٦٧٣**	٤٠	٠,٧٨٠**
٨	٠,٧١٣**	٢٥	٠,٥٠٢**	٤١	٠,٧٤٧**
٩	٠,٦٩١**	٢٦	٠,٤٦٥**	٤٢	٠,٨٢٤**
١٠	٠,٣٣٢*	٢٧	٠,٢٠٦	٤٣	٠,٧١٢**
١١	٠,٤٣٢**	٢٨	٠,٧١٦**	٤٤	٠,٨٤٤**
١٢	٠,٦٢٠**	٢٩	٠,٦٤٤**	٤٥	٠,٦٥٧**
١٣	٠,٥٧٩**	٣٠	٠,٦٥٥**	٤٦	٠,٥١٢**
١٤	٠,٦٧٩**	٣١	٠,٦٨٦**	٤٧	٠,٨١٩**
١٥	٠,٧٠٢**	٣٢	٠,٦٢٨**		
١٦	٠,٦٢٢**	٣٣	٠,٦١٢**		
١٧	٠,٧٥٧**				
* دال عند مستوى دلالة (٠,٠٥)		** دال عند مستوى دلالة (٠,٠١)			

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) أو (٠,٠١)، عدا العبارة رقم (٢٧) في مبدأ المشاركة، حيث

كانت معاملات ارتباط درجات كل منها بدرجة المبدأ الذي تنتمي له (محذوفاً منها درجة العبارة) غير دالة إحصائياً، وهذا يعني أن هذه العبارة غير صادقة، ويتم حذفها.

من إجمالي الإجراءات السابقة للثبات والصدق يتضح أن جميع العبارات لمبادئ الحوكمة المؤسسية الثلاثة جاءت ثابتة وصادقة، عدا العبارة رقم (٢٧) في مبدأ المشاركة، حيث أظهرت النتائج أنها غير ثابتة وغير صادقة، وبالتالي تم حذفها بشكل نهائي، وأصبحت الصورة النهائية للاستبانة مكونة من (٤٦) عبارة، موزعة على النحو التالي: مبدأ الشفافية، ويتكون من (١٧) عبارة، ومبدأ المشاركة، ويتكون من (١٥) عبارة، ومبدأ المساءلة والمحاسبية، ويتكون من (١٤) عبارة، وهي صالحة للتطبيق على عينة الدراسة النهائية.

تحليل نتائج الدراسة الميدانية:

تقوم الباحثة في هذا الجزء بتحليل نتائج الدراسة الميدانية، وذلك على النحو التالي:

للتعرف على مستوى درجة ممارسة تعزيز مبادئ الحوكمة المؤسسية بكلية التربية - جامعة الزقازيق، تم تحديد فئات درجة الاستجابة على مقياس ليكرت الثلاثي، حيث تم الاعتماد على مدى الاستجابة كما يلي: من (١ – أقل من ١,٦٧) تكون فئة درجة الاستجابة (غير متوفرة)، وبدرجة ممارسة (منخفضة)، ومن (١,٦٧– أقل من ٢,٣٣) تكون فئة درجة الاستجابة (متوفرة إلى حد ما)، وبدرجة ممارسة (متوسطة)، ومن (٢,٣٣–٣) تكون فئة درجة الاستجابة (متوفرة)، وبدرجة ممارسة (مرتفعة).

وتم استخدام برنامج الـ **(SPSS 25.0)** لحساب التكرارات والنسب المئوية لاستجابات عينة البحث على عبارات المبادئ الثلاثة للحوكمة المؤسسية بكلية التربية (الشفافية، والمشاركة، والمساءلة والمحاسبية) من الاستبانة، ثم حساب المتوسط الحسابي لتحديد ترتيب عبارات كل مبدأ على حده، ثم حساب المتوسط

الوزني (المرجح) للمبدأ ككل من خلال قسمة مجموع متوسطات العبارات على العدد الإجمالي لعبارات كل مبدأ على حده، ويتضح ذلك من خلال المحاور التالية:

المحور الأول: فيما يتعلق بواقع ممارسة مبدأ الشفافية بكلية التربية جامعة الزقازيق:

تتضح نتائج ذلك المبدأ من خلال الجدول التالي:

جدول (١٠) التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي لعبارات مبدأ الشفافية للاستبانة (ن = ١٠٠)

م	العبارات	التكرار (ك) والنسبة المئوية (٪)	استجابات عينة الدراسة			المتوسط الحسابي	الترتيب	درجة الممارسة
			متوفرة	متوفرة إلى حد ما	غير متوفرة			
١	تعلن الكلية عن الهيكل التنظيمي للأطراف المعنية بوسائل مناسبة ومتعددة	ك	٣٦	٤٨	١٦	٢,٢٠	٥	متوسطة
		٪	٣٦	٤٨	١٦			
٢	يوجد نظاماً معدداً للمجالس واللجان بجميع مستوياتها يتضمن سياسة مكتوبة ومعلنة	ك	٤٧	٤٠	١٣	٢,٣٤	٢	مرتفعة
		٪	٤٧	٤٠	١٣			
٣	تعد الكلية توصيفاً وظيفياً لجميع الوظائف يحدد المسؤوليات والاختصاصات بدقة	ك	٣٥	٤٨	١٧	٢,١٨	٧	متوسطة
		٪	٣٥	٤٨	١٧			
٤	تطبق الكلية معايير معتمدة ومعلنة لاختيار أعضاء المجالس واللجان وصلاحياتهم	ك	٣٦	٤٧	١٧	٢,١٩	٦	متوسطة
		٪	٣٦	٤٧	١٧			
٥	تنشر الكلية المعلومات التي تصدر عن المستويات الإدارية الأعلى لمنسوبيها (أعضاء هيئة التدريس، والإداريين، والطلاب) بشكل واضح ودقيق	ك	٣٣	٤٧	٢٠	٢,١٣	٩	متوسطة
		٪	٣٣	٤٧	٢٠			
٦	تعلن الكلية عن معايير نظام التعيينات والترقيات للأطراف المعنية بوسائل مناسبة	ك	٣٨	٤٢	٢٠	٢,١٨	٧ مكرر	متوسطة
		٪	٣٨	٤٢	٢٠			
٧	تعلن الكلية عن المعايير المستخدمة في اختيار القيادات الأكاديمية والإدارية	ك	٢٢	٤٩	٢٩	١,٩٣	١٠	متوسطة
		٪	٢٢	٤٩	٢٩			
٨	تضع الكلية معايير موضوعية واضحة لتقييم أداء جميع العاملين بالكلية	ك	١٧	٥٦	٢٧	١,٩٠	١١	متوسطة
		٪	١٧	٥٦	٢٧			

٩	تمنح الكلية مكافآت لجميع العاملين بمختلف المستويات الإدارية وفق معايير واضحة ومعلنة	ك	١٣	٤٥	٤٢	١,٧١	١٣	متوسطة
		٪	١٣	٤٥	٤٢			
١٠	يوجد موقعاً إلكترونياً للكلية يتضمن معلومات عنها يتم تحديثها باستمرار	ك	٤٧	٣٦	١٧	٢,٣٠	٤	متوسطة
		٪	٤٧	٣٦	١٧			
١١	تهتم الكلية بنشر تقرير عن إ ٔ بازاتها بشكل دوري	ك	٣٤	٤٨	١٨	٢,١٦	٨	متوسطة
		٪	٣٤	٤٨	١٨			
١٢	تتيح الكلية المعلومات الكافية عنها بالوسائل المختلفة للأطراف المعنية (مثل الموقع الإلكتروني، والأدلة، والكتيبات وغيرها)	ك	٤٥	٤٢	١٣	٢,٣٢	٣	متوسطة
		٪	٤٥	٤٢	١٣			
١٣	تنشر الكلية نتائج اجتماعات وقرارات مجالسها المختلفة على الموقع الإلكتروني للكلية	ك	١٢	٤١	٤٧	١,٦٥	١٤	منخفضة
		٪	١٢	٤١	٤٧			
١٤	تفصح الكلية عن نتائج تقارير عمليات تقييم الأداء المؤسسي (الداخلي والخارجي) وتقارير الاعتماد الأكاديمي	ك	١٤	٥٣	٣٣	١,٨١	١٢	متوسطة
		٪	١٤	٥٣	٣٣			
١٥	تعلن الكلية عن ميزانيتها السنوية وسياستها المالية وفقاً للمعايير المعتمدة	ك	٥	٢٩	٦٦	١,٣٩	١٥	منخفضة
		٪	٥	٢٩	٦٦			
١٦	تتحرى الكلية المصداقية في الإعلانات والمعلومات المنشورة	ك	٥٠	٣٧	١٣	٢,٣٧	١	مرتفعة
		٪	٥٠	٣٧	١٣			
١٧	توفر الكلية معلومات كافية وشفافة عن أهدافها وخططها المستقبلية	ك	٣٤	٥١	١٥	٢,١٩	٦ مكرر	متوسطة
		٪	٣٤	٥١	١٥			
	المتوسط الوزني لمبدأ الشفافية ودرجة ممارسته					٢,٠٦		متوسطة

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- جاءت العبارة رقم (١٦) وهي: "تتحرى الكلية المصداقية في الإعلانات والمعلومات المنشورة" في المرتبة الأولى، وبمتوسط قدره (٢,٣٧) وبدرجة ممارسة (مرتفعة)، وأن النسبة الأعلى (٥٠٪)، ولصالح الاستجابة (متوفرة)، تليها الاستجابة (متوفرة إلى حد ما)، وبنسبة (٣٧٪)، وفي الأخير النسبة الأقل (١٣٪)، ولصالح الاستجابة (غير

متوفرة). وهذا يدل على أن الكلية تحاول جاهدة أن تتحرى الدقة في نشر الإعلانات وتقديم المعلومات للأطراف المعنية من داخل الكلية وخارجها، حرصاً منها على سمعتها.

- **جاءت العبارة رقم (٢) وهي: "يوجد نظاماً محدداً للمجالس واللجان بجميع مستوياتها يتضمن سياسة مكتوبة ومعلنة" في المرتبة الثانية، وبمتوسط قدره (٢,٣٤) وبدرجة ممارسة (مرتفعة)**، وأن النسبة الأعلى (٤٧٪)، ولصالح الاستجابة (متوفرة)، تليها الاستجابة (متوفرة إلى حد ما)، وبنسبة (٤٠٪)، وفي الأخير النسبة الأقل (١٣٪)، ولصالح الاستجابة (غير متوفرة). حيث تلتزم الكلية باللوائح والقوانين التي تعمل بها وتنظم عملها، وعلى رأسها قانون تنظيم الجامعات وغيره من القوانين الإدارية الأخرى.
- **جاءت العبارة رقم (١٢) وهي: "تتيح الكلية المعلومات الكافية عنها بالوسائل المختلفة للأطراف المعنية (مثل الموقع الإلكتروني، والأدلة، والكتيبات وغيرها)" في المرتبة الثالثة، وبمتوسط قدره (٢,٣٢) وبدرجة ممارسة (متوسطة)**، وأن النسبة الأعلى (٤٥٪)، ولصالح الاستجابة (متوفرة)، تليها الاستجابة (متوفرة إلى حد ما)، وبنسبة (٤٢٪)، وفي الأخير النسبة الأقل (١٣٪)، ولصالح الاستجابة (غير متوفرة). وربما يرجع ذلك إلى أن الكلية توفر موقعاً إلكترونياً على الإنترنت، ولكن يتم اعتماد إدارة الكلية على استخدام تطبيقات مواقع التواصل الاجتماعي وخاصة (الواتس آب، والتليجرام، والفيس بوك، وغيرها)، وخاصة بعد جائحة كورونا وما فرضته من زيادة التعامل مع هذه الوسائل بصورة أكثر اتساعاً من ذي قبل.
- **جاءت العبارة رقم (١٠) وهي: "يوجد موقعاً إلكترونياً للكلية يتضمن معلومات عنها يتم تحديثها باستمرار" في المرتبة الرابعة، وبمتوسط قدره (٢,٣٠) وبدرجة ممارسة (متوسطة)**، وأن النسبة الأعلى (٤٧٪)، ولصالح الاستجابة (متوفرة)، تليها الاستجابة (متوفرة إلى حد ما)، وبنسبة (٣٦٪)، وفي الأخير النسبة الأقل

(١٧٪)، ولصالح الاستجابة (غير متوفرة). وربما يرجع ذلك إلى أن الكلية توفر موقعاً إلكترونياً على الإنترنت، يتضمن معلومات حول رسالة الكلية وأهدافها ودورها التعليمي والبحثي والخدمي، ولكن لا يتم تحديث الموقع بصفة دورية ومستمرة، ولكن المعلومات الأخرى ذات الطبيعة المالية مثلاً لا تُعلن كالميزانية وأوجه الدخل والإنفاق وغيرها من المعلومات المالية للكلية.

- **جاءت العبارة رقم (١) وهي: "تعلن الكلية عن الهيكل التنظيمي للأطراف المعنية بوسائل مناسبة ومتعددة" في المرتبة الخامسة، وبمتوسط قدره (٢,٢٠) وبدرجة ممارسة (متوسطة)**، وأن النسبة الأعلى (٤٨٪)، ولصالح الاستجابة (متوفرة إلى حد ما)، تليها الاستجابة (متوفرة)، وبنسبة (٣٦٪)، وفي الأخير النسبة الأقل (١٦٪)، ولصالح الاستجابة (غير متوفرة). ويرجع ذلك إلى أن الإعلان عن الهيكل التنظيمي يعتبر إعلام عن المؤسسة ذاتها بما تتضمنه من وحدات إدارية وغيرها سواء أكانت على الموقع الإلكتروني للكلية أو عن طريق لوحات إرشادية داخل الكلية.
- **جاءت العبارة رقم (٤) وهي: "تطبق الكلية معايير معتمدة ومعلنة لاختيار أعضاء المجالس واللجان وصلاحياتهم" في المرتبة السادسة، وبمتوسط قدره (٢,١٩) وبدرجة ممارسة (متوسطة)**، وأن النسبة الأعلى (٤٧٪)، ولصالح الاستجابة (متوفرة إلى حد ما)، تليها الاستجابة (متوفرة)، وبنسبة (٣٦٪)، وفي الأخير النسبة الأقل (١٧٪)، ولصالح الاستجابة (غير متوفرة). ويرجع ذلك إلى التزام الكلية بتنفيذ نصوص مواد قانون تنظيم الجامعات والتي تختص بتشكيل مجلس الكلية ومجالس الأقسام، إلا أن الكلية لها حرية وضع المعايير التي تحكم اختيار أعضاء لجانها العلمية.
- **وكذلك جاءت العبارة رقم (١٧) وهي: "توفر الكلية معلومات كافية وشفافة عن أهدافها وخططها المستقبلية" في المرتبة السادسة أيضاً، وبمتوسط قدره (٢,١٩) وبدرجة ممارسة (متوسطة)**، وأن النسبة الأعلى (٥١٪)، ولصالح الاستجابة (متوفرة إلى حد ما)، تليها الاستجابة (متوفرة)، وبنسبة (٣٤٪)، وفي الأخير

النسبة الأقل (١٥٪)، ولصالح الاستجابة (غير متوفرة). ويرجع ذلك إلى اهتمام الكلية بنشر الخطة الاستراتيجية بما تتضمنه من معلومات كافية عن رؤيتها ورسالتها وأهدافها الاستراتيجية وتحديد نقاط القوة والضعف، والخطط المستقبلية لتحقيق تلك الأهداف، وذلك على الموقع الإلكتروني للكلية وعلى هيئة كتيب بوحدة إدارة الجودة بالكلية، إلا أنه لم يتم تحديث الخطة الاستراتيجية لها على الموقع الإلكتروني بصفة مستمرة.

- **جاءت العبارة رقم (٣) وهي: "تُعد الكلية توصيفاً وظيفياً لجميع الوظائف يحدد المسؤوليات والاختصاصات بدقة" في المرتبة السابعة، وبمتوسط قدره (٢,١٨) وبدرجة ممارسة (متوسطة)**، وأن النسبة الأعلى (٤٨٪)، ولصالح الاستجابة (متوفرة إلى حد ما)، تليها الاستجابة (متوفرة)، وبنسبة (٣٥٪)، وفي الأخير النسبة الأقل (١٧٪)، ولصالح الاستجابة (غير متوفرة). وربما يرجع ذلك إلى أن الكلية تضع لوحات إرشادية بجميع الوحدات الإدارية توضح فيها الوصف الوظيفي للعاملين بها دون التطرق لمسؤوليات كل فرد داخل هذه الوحدة، وقد يرجع ذلك أيضاً لعدم إلمام البعض بالتوصيف الصحيح لوظيفته، أو وجود قصور في نظام إعلام العاملين بمهام وظائفهم وواجباتهم المهنية.
- **وكذلك جاءت العبارة رقم (٦) وهي: "تعلن الكلية عن معايير نظام التعيينات والترقيات للأطراف المعنية بوسائل مناسبة" في المرتبة السابعة أيضاً، وبمتوسط قدره (٢,١٨) وبدرجة ممارسة (متوسطة)**، وأن النسبة الأعلى (٤٢٪)، ولصالح الاستجابة (متوفرة إلى حد ما)، تليها الاستجابة (متوفرة)، وبنسبة (٣٨٪)، وفي الأخير النسبة الأقل (٢٠٪)، ولصالح الاستجابة (غير متوفرة). حيث تخضع عملية التعيينات والترقيات داخل الكلية لمعايير واضحة، من بينها التعيين لأوائل الخريجين والمسابقات في بعض الأقسام، ونظام الحصول على الدرجات العلمية لترقية أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم، ونظام الأقدمية في ترقية الإداريين في المستويات الإدارية الوسطى والأدنى، وتخضع المستويات الإدارية العليا لقرارات

رئيس الجمهورية أو رئيس الوزراء أو رئيس الجامعة بحسب طبيعة المنصب الإداري.

- **جاءت العبارة رقم (١١) وهي: "تهتم الكلية بنشر تقرير عن إنجازاتها بشكل دوري" في المرتبة الثامنة، وبمتوسط قدره (٢,١٦) وبدرجة ممارسة (متوسطة)**، وأن النسبة الأعلى (٤٨٪)، ولصالح الاستجابة (متوفرة إلى حد ما)، تليها الاستجابة (متوفرة)، وبنسبة (٣٤٪)، وفي الأخير النسبة الأقل (١٧٪)، ولصالح الاستجابة (غير متوفرة). ويرجع ذلك إلى اهتمام إدارة الكلية بنشر كل ما هو جديد ومستحدث من خلال مواقع التواصل الاجتماعي، والتي يتم التعامل معها بشكل دوري ومستمر.
- **جاءت العبارة رقم (٥) وهي: "تنشر الكلية المعلومات التي تصدر عن المستويات الإدارية الأعلى لمنسوبيها (أعضاء هيئة التدريس، والإداريين، والطلاب) بشكل واضح ودقيق" في المرتبة التاسعة، وبمتوسط قدره (٢,١٣) وبدرجة ممارسة (متوسطة)**، وأن النسبة الأعلى (٤٧٪)، ولصالح الاستجابة (متوفرة إلى حد ما)، تليها الاستجابة (متوفرة)، وبنسبة (٣٣٪)، وفي الأخير النسبة الأقل (٢٠٪)، ولصالح الاستجابة (غير متوفرة). ويرجع ذلك إلى اهتمام إدارة الكلية بنشر كل ما هو جديد ومستحدث من خلال مواقع التواصل الاجتماعي، والتي يتم التعامل معها بشكل دوري ومستمر. كما تهتم إدارة الكلية بنشر إعلانات ورقية للطلاب داخل الكلية.
- **جاءت العبارة رقم (٧) وهي: "تعلن الكلية عن المعايير المستخدمة في اختيار القيادات الأكاديمية والإدارية" في المرتبة العاشرة، وبمتوسط قدره (١,٩٣) وبدرجة ممارسة (متوسطة)**، وأن النسبة الأعلى (٤٩٪)، ولصالح الاستجابة (متوفرة إلى حد ما)، تليها الاستجابة (غير متوفرة)، وبنسبة (٢٩٪)، وفي الأخير النسبة الأقل (٢٢٪)، ولصالح الاستجابة (متوفرة). حيث تخضع قواعد ونظم اختيار القيادات الأكاديمية والإدارية بالكلية لأحكام القانون والدستور التي تكفل العدالة والشفافية بين جميع المتقدمين والمرشحين لكافة المناصب والوظائف الإدارية أو

الأكاديمية بالكلية.

- **جاءت العبارة رقم (٨) وهي: "تضع الكلية معايير موضوعية واضحة لتقييم أداء جميع العاملين بالكلية" في المرتبة الحادية عشرة، وبمتوسط قدره (١,٩٠) وبدرجة ممارسة (متوسطة)**، وأن النسبة الأعلى (٥٦٪)، ولصالح الاستجابة (متوفرة إلى حد ما)، تليها الاستجابة (غير متوفرة)، وبنسبة (٢٧٪)، وفي الأخير النسبة الأقل (١٧٪)، ولصالح الاستجابة (متوفرة). ويرجع ذلك إلى عدم وجود كتيب أو دليل يوضح المعايير التي يتم من خلالها تقييم أداء جميع العاملين بالكلية، كما أن عملية التقييم تسير وفق الأهواء الذاتية للإدارات العليا.
- **جاءت العبارة رقم (١٤) وهي: "تفصح الكلية عن نتائج تقارير عمليات تقييم الأداء المؤسسي (الداخلي والخارجي) وتقارير الاعتماد الأكاديمي" في المرتبة الثانية عشرة، وبمتوسط قدره (١,٨١) وبدرجة ممارسة (متوسطة)**، وأن النسبة الأعلى (٥٣٪)، ولصالح الاستجابة (متوفرة إلى حد ما)، تليها الاستجابة (غير متوفرة)، وبنسبة (٣٣٪)، وفي الأخير النسبة الأقل (١٤٪)، ولصالح الاستجابة (متوفرة). وربما يرجع ذلك إلى انشغال إدارة الكلية بأمور إدارية أخرى على حساب الإعلان عن النتائج الخاصة بتقارير تقييم الأداء.
- **جاءت العبارة رقم (٩) وهي: "تمنح الكلية مكافآت لجميع العاملين بمختلف المستويات الإدارية وفق معايير واضحة ومعلنة" في المرتبة الثالثة عشرة، وبمتوسط قدره (١,٧١) وبدرجة ممارسة (متوسطة)**، وأن النسبة الأعلى (٤٥٪)، ولصالح الاستجابة (متوفرة إلى حد ما)، تليها الاستجابة (غير متوفرة)، وبنسبة (٤٢٪)، وفي الأخير النسبة الأقل (١٣٪)، ولصالح الاستجابة (متوفرة). ويرجع ذلك إلى أن معظم المكافآت التي تمنحها إدارة الكلية للعاملين تعتمد في الغالب على الأهواء الذاتية دون الرجوع إلى معايير واضحة، كما أن المكافآت الممنوحة تعد رمزية ولا تكافئ الجهد المبذول، وضعف الأساليب التي تستخدمها الكلية في الإعلان عن تلك المكافآت.

- **جاءت العبارة رقم (١٣) وهي: "تنشر الكلية نتائج اجتماعات وقرارات مجالسها المختلفة على الموقع الإلكتروني للكلية" في المرتبة الثانية عشرة، وبمتوسط قدره (١,٦٥) وبدرجة ممارسة (منخفضة)**، وأن النسبة الأعلى (٤٧٪)، ولصالح الاستجابة (غير متوفرة)، تليها الاستجابة (متوفرة إلى حد ما)، وبنسبة (٤١٪)، وفي الأخير النسبة الأقل (١٢٪)، ولصالح الاستجابة (متوفرة). ويرجع ذلك إلى أن إدارة الكلية تهتم فقط بنشر نتائج اجتماعاتها وقرارات مجالسها المختلفة في صورة ورقية، وقاصرة على المحاضر الرسمية، ولا تعير إدارة الكلية اهتماماً بنشرها على الموقع الإلكتروني على اعتبار أنها من خصوصيات العمل بالكلية ولا يحق للجميع الاضطلاع عليها.
- **جاءت العبارة رقم (١٥) وهي: "تعلن الكلية عن ميزانيتها السنوية وسياستها المالية وفقاً للمعايير المعتمدة" في المرتبة الخامسة عشرة، وبمتوسط قدره (١,٣٩) وبدرجة ممارسة (منخفضة)**، وأن النسبة الأعلى (٦٦٪)، ولصالح الاستجابة (غير متوفرة)، ثم الاستجابة (متوفرة إلى حد ما)، وبنسبة (٢٩٪)، وفي الأخير النسبة الأقل (٥٪)، ولصالح الاستجابة (متوفرة). وربما يرجع ذلك إلى أن السياسات المالية للجامعات الحكومية وبالتالي الكليات التابعة لها في مصر تبقى ذات طابع سري أو غير معلن عنها إلا بقوانين وإجراءات محددة.

وبوجه عام جاءت ممارسة مبدأ الشفافية بكلية التربية جامعة الزقازيق بدرجة متوسطة، وبمتوسط وزني قدره (٢,٠٦)، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (هبة الله أنور علي لبن، ٢٠١٩)، في أنه تتاح الفرص للسادة أعضاء هيئة التدريس لتداول المعلومات بحرية. كما تتفق مع دراسة كل من (أحمد فاروق الزميتي، ٢٠١٩)، و (منال حسين الحميدي، ٢٠١٧)، في أنه يتم إعداد توصيف وظيفي لجميع الوظائف يحدد المسؤوليات والاختصاصات بدقة. كما تتفق مع دراسة (هالة فوزي محمد عيد، ٢٠١٧)، في أنه يوجد نظاماً محدداً للمجالس واللجان بجميع مستوياتها يتضمن سياسة مكتوبة ومعلنة، بينما يوجد ضعف في إعلان الكلية عن ميزانيتها السنوية

وسياستها المالية وفقاً للمعايير المعتمدة. كما تتفق مع دراسة (رانيا حسن محروس سيد، ٢٠١٦)، والتي تؤكد على أن الموقع الإلكتروني بحاجة إلى التطوير والتحديث، ووجود ضعف في تقييم أداء جميع العاملين بالكلية، وضعف المعرفة بالمعايير التي أصدرتها وحدة ضمان الجودة، وضعف استخدامها في الواقع الفعلي. وكذلك تتفق مع دراسة كل من (هالة فوزي محمد عيد، ٢٠١٧)، و (رانيا حسن محروس سيد، ٢٠١٦)، والتي أشارت إلى وجود ضعف معرفة النسبة الأكبر من أعضاء هيئة التدريس عن سياسة الكلية في منح المكافآت والحوافز التشجيعية، وارتباطها بالأداء الفعال، والذي يدل على ضعف الأساليب التي تستخدمها الكلية في الإعلان عن ذلك.

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة (سلوى رمضان عبد الحليم عبد العزيز، ٢٠٢٠)، والتي توصلت إلى أن جامعة الفيوم تطبق مبدأ الشفافية –كأحد معايير الحوكمة- بدرجة جيدة، وبنسبة (٦٢٪)، كما تختلف مع دراسة (Amjad Daradkah, Hamzeh Alassaf and Khaled Hamadin, 2018)، والتي توصلت إلى أن درجة ممارسة مبدأ الشفافية في جامعة الشرق الأوسط من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس كانت مرتفعة، كما تختلف مع دراسة (محمد صبحي عبد المحسن شوشة، ٢٠١٨)، والتي توصلت إلى أن مستوى تطبيق الحوكمة الرشيدة بجامعة المنوفية جاء ضعيفاً، كما تختلف مع دراسة (هالة فوزي محمد عيد، ٢٠١٧)، والتي أشارت إلى ضعف وجود معايير معتمدة ومعلنة لاختيار أعضاء المجالس واللجان وصلاحياتهم، وذلك وجود قصور في إعداد توصيف وظيفي لجميع الوظائف يحدد المسؤوليات والاختصاصات بدقة. كما تختلف مع دراسة (رانيا حسن محروس سيد، ٢٠١٦)، والتي أشارت إلى ضعف الأساليب التي تستخدمها الكلية في الإعلان عن معايير شغل المناصب القيادية، وكانت لصالح الاستجابة المنخفضة وبنسبة (٤٥ ٪) تقريباً.

المحور الثاني : فيما يتعلق بواقع ممارسة مبدأ المشاركة بكلية التربية جامعة الزقازيق :

تتضح نتائج ذلك المبدأ من خلال الجدول التالي:

جدول (١١) حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي لعبارات مبدأ المشاركة للاستبانة

(ن = ١٠٠)

م	العبارات	التكرار (ك) والنسبة المئوية (٪)	استجابات عينة الدراسة			المتوسط الحسابي	الترتيب	درجة الممارسة
			متوفرة	متوفرة إلى حد ما	غير متوفرة			
١	يوجد تمثيل لأصحاب المصالح الخارجيين في مجالس الكلية واللجان ذات العلاقة للمشاركة في عمليات صنع القرارات ووضع خطط التطوير	ك	٢٧	٤٣	٣٠	١,٩٧	٥	متوسطة
		٪	٢٧	٤٣	٣٠			
٢	تسمح مجالس الكلية بمشاركة الإداريين في وضع الأنظمة والتعليمات وتطويرها	ك	١٦	٤١	٤٣	١,٧٣	١١	متوسطة
		٪	١٦	٤١	٤٣			
٣	يتم اتباع أسلوب الحوار بالمجالس المختصة واللجان النوعية في صناعة واتخاذ القرارات	ك	٣٧	٤٦	١٧	٢,٢٠	٣	متوسطة
		٪	٣٧	٤٦	١٧			
٤	تتيح الكلية الفرصة لأعضاء هيئة التدريس لإبداء وجهة نظرهم في المسائل المتعلقة بتطوير الكلية وأقسامهم العلمية	ك	٥٠	٣٦	١٤	٢,٣٦	١	مرتفعة
		٪	٥٠	٣٦	١٤			
٥	تتيح الكلية لجميع العاملين بها المشاركة في اختيار القيادات الأكاديمية والإدارية	ك	١٢	٢٨	٦٠	١,٥٢	١٥	منخفضة
		٪	١٢	٢٨	٦٠			
٦	تتيح الكلية الفرصة لمنسوبيها (أعضاء هيئة التدريس، والإداريين، والطلاب) للمشاركة في وضع معايير تقييم أدائهم	ك	١٨	٣٩	٤٣	١,٧٥	١٠	متوسطة
		٪	١٨	٣٩	٤٣			
٧	يوجد بالكلية مجالس خاصة بالطلاب تقوم على الانتخاب وتشارك في صناعة القرارات	ك	٣٠	٣٥	٣٥	١,٩٥	٧	متوسطة
		٪	٣٠	٣٥	٣٥			
٨	يوجد تمثيل للطلاب في مجالس الكلية واللجان ذات العلاقة	ك	١٨	٢٨	٥٤	١,٦٤	١٢	منخفضة
		٪	١٨	٢٨	٥٤			

٩	يشارك ممثلون عن الإداريين في مجالس الكلية واللجان ذات العلاقة	ك	٢٤	٣٧	٣٩	١,٨٥	٩	متوسطة
		٪	٢٤	٣٧	٣٩			
١٠	تتبنى الكلية مبدأ الشورى لإدارة جميع الأنشطة الأكاديمية والإدارية	ك	٣٤	٤٠	٣٦	٢,٠٨	٤	متوسطة
		٪	٣٤	٤٠	٣٦			
١١	تعقد الكلية بروتوكولات تعاون مع المؤسسات ذات العلاقة	ك	٤٢	٤٢	١٦	٢,٣٦	٢	متوسطة
		٪	٤٢	٤٢	١٦			
١٢	تعتمد الكلية على الانتخابات الديمقراطية في اختيار قياداتها	ك	١٥	٣١	٥٤	١,٦١	١٣	منخفضة
		٪	١٥	٣١	٥٤			
١٣	تشكل الكلية لجاناً مشتركة بين الأقسام لدعم العمل الجماعي	ك	٣٦	٣٨	٣٦	١,٩٠	٨	متوسطة
		٪	٣٦	٣٨	٣٦			
١٤	تختار الكلية أعضاء اللجان العلمية بالانتخاب	ك	١٣	٢٨	٥٩	١,٥٤	١٤	منخفضة
		٪	١٣	٢٨	٥٩			
١٥	تدعم الكلية مشاركة أعضاء هيئة التدريس في المؤتمرات المحلية والإقليمية والدولية	ك	٣١	٣٤	٣٥	١,٩٦	٦	متوسطة
		٪	٣١	٣٤	٣٥			
	المتوسط الوزني لمبدأ المشاركة ودرجة ممارسته					١,٨٩		متوسطة

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- **جاءت العبارة رقم (٤) وهي: "تتيح الكلية الفرصة لأعضاء هيئة التدريس لإبداء وجهة نظرهم في المسائل المتعلقة بتطوير الكلية وأقسامهم العلمية" في المرتبة الأولى، وبمتوسط قدره (٢,٣٦) وبدرجة ممارسة (مرتفعة)**، وأن النسبة الأعلى (٥٠٪)، ولصالح الاستجابة (متوفرة)، تليها الاستجابة (متوفرة إلى حد ما)، وبنسبة (٣٦٪)، وفي الأخير النسبة الأقل (١٤٪)، ولصالح الاستجابة (غير متوفرة). ويرجع ذلك إلى توافر قنوات اتصال مباشرة ورسمية مثل مجالس الأقسام ومجلس الكلية، والتي تتيح لأعضاء هيئة التدريس الفرصة لإبداء آرائهم ومقترحاتهم بشأن تطوير الكلية والأقسام العلمية بها. ويرجع ذلك إلى اهتمام إدارة الكلية في مشاركة أعضاء هيئة التدريس في وضع الإجراءات والسياسات الخاصة بالكلية، مثل تطوير لائحة الكلية، والإعداد للمؤتمرات والندوات

العلمية. وربما يرجع ذلك إلى أن الكلية أحياناً تستثمر نقاط القوة لدى بعض أعضاء هيئة التدريس في تشكيل فريق عمل من خبراء الكلية وأساتذتها لمساعدة إدارة الكلية في تطوير العمل والانتقال بها نحو الجودة والتميز.

- **جاءت العبارة رقم (١١) وهي: "تعقد الكلية بروتوكولات تعاون مع المؤسسات ذات العلاقة" في المرتبة الثانية، وبمتوسط قدره (٢,٢٦) وبدرجة ممارسة (متوسطة)،** وأن النسبة الأعلى (٤٢٪)، ولصالح الاستجابتين (متوفرة، ومتوفرة إلى حد ما)، وفي الأخير النسبة الأقل (١٦٪)، ولصالح الاستجابة (غير متوفرة). ويرجع ذلك إلى أن الكلية تعقد شراكات أوبروتوكولات تعاون مع المجتمع المحيط بما يشمله من مؤسسات وجمعيات وجهات حكومية أو أهلية. حيث أن كلية التربية ترتبط ارتباطاً وثيقاً ببعض المؤسسات ذات العلاقة مثل مديرية التربية والتعليم بالشرقية في النواحي الخاصة بالتدريب الميداني، والأكاديمية المهنية للمعلمين والهيئة القومية لتعليم الكبار، وأكاديمية طيبة وغيرها من المؤسسات والجمعيات والجهات الحكومية أو الأهلية.
- **جاءت العبارة رقم (٣) وهي: "يتم اتباع أسلوب الحوار بالمجالس المختصة واللجان النوعية في صناعة واتخاذ القرارات" في المرتبة الثالثة، وبمتوسط قدره (٢,٢٠) وبدرجة ممارسة (متوسطة)،** وأن النسبة الأعلى (٤٦٪)، ولصالح الاستجابة (متوفرة إلى حد ما)، تليها الاستجابة (متوفرة)، وبنسبة (٣٧٪)، وفي الأخير النسبة الأقل (١٧٪)، ولصالح الاستجابة (غير متوفرة). وربما يرجع ذلك إلى الاعتراف بأهمية الديمقراطية في إدارة شؤون الكلية وأنشطتها.
- **جاءت العبارة رقم (١٠) وهي: "تتبنى الكلية مبدأ الشورى لإدارة جميع الأنشطة الأكاديمية والإدارية" في المرتبة الرابعة، وبمتوسط قدره (٢,٠٨) وبدرجة ممارسة (متوسطة)،** وأن النسبة الأعلى (٤٠٪)، ولصالح الاستجابة (متوفرة إلى حد ما)، تليها الاستجابة (متوفرة)، وبنسبة (٣٤٪)، وفي الأخير النسبة الأقل (٢٦٪)، ولصالح الاستجابة (غير متوفرة). حيث يرجع ذلك أنه بالرغم من وجود روح الفريق والانتماء والعمل التشاركي في التعامل مع جميع الأمور الأكاديمية

والإدارية بالكلية، إلا أنه لا توجد آلية واضحة تعبر عن هذا المناخ الديمقراطي، ويرتبط وجود هذا المناخ الديمقراطي بالكلية من عدمه بسياسات الأفراد في الإدارة العليا، ومدى تقبلهم لهذا الفكر والمناخ، ووجود بعض الممانعة والرفض من بعض الأفراد لروح وأسلوب الفريق بالعمل، وتصميمهم على الأداء البيروقراطي والفردي.

- **جاءت العبارة رقم (١) وهي: "يوجد تمثيل لأصحاب المصالح الخارجيين في مجالس الكلية واللجان ذات العلاقة للمشاركة في عمليات صنع القرارات ووضع خطط التطوير" في المرتبة الخامسة، وبمتوسط قدره (١,٩٧) وبدرجة ممارسة (متوسطة)**، وأن النسبة الأعلى (٤٣٪)، ولصالح الاستجابة (متوفرة إلى حد ما)، تليها الاستجابة (غير متوفرة)، وبنسبة (٣٠٪)، وفي الأخير النسبة الأقل (٢٧٪)، ولصالح الاستجابة (متوفرة). وربما يرجع ذلك إلى أن الكلية تستعين أحياناً بأصحاب المصالح الخارجيين في صنع القرارات الإدارية، حيث أن الكلية تسمح بحضور ممثلين عن المجتمع المحلي ومؤسساته في مجلس الكلية، ولكن في بعض الأحيان يكون التمثيل بصورة صورية أو شرفية.
- **جاءت العبارة رقم (١٥) وهي: "تدعم الكلية مشاركة أعضاء هيئة التدريس في المؤتمرات المحلية والإقليمية والدولية" في المرتبة السادسة، وبمتوسط قدره (١,٩٦) وبدرجة ممارسة (متوسطة)**، وأن النسبة الأعلى (٣٥٪)، ولصالح الاستجابة (غير متوفرة)، تليها الاستجابة (متوفرة إلى حد ما)، وبنسبة (٣٤٪)، وفي الأخير النسبة الأقل (٣١٪)، ولصالح الاستجابة (متوفرة). وربما يرجع ذلك إلى ضعف إعلام إدارة الكلية عن المؤتمرات المحلية والإقليمية والدولية، وعن المحاور التي تنبثق منها والتي تعتبر موضع اهتمامات أعضاء هيئة التدريس البحثية، وبالتالي محدودية معرفة أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة عن مثل هذه المؤتمرات، وكذلك ضعف التشجيع والحث على الاشتراك فيها، وأيضاً عدم توافر وسائل مواصلات تشمل جميع الأعضاء الراغبين في الاشتراك في مثل هذه المؤتمرات، وأن

الاشتراك فيها يكون بجهود فردية.

- **جاءت العبارة رقم (٧) وهي: "يوجد بالكلية مجالس خاصة بالطلاب تقوم على الانتخاب وتشارك في صناعة القرارات" في المرتبة السابعة، وبمتوسط قدره (١,٩٥) وبدرجة ممارسة (متوسطة)**، وأن النسبة الأعلى (٣٥٪)، ولصالح الاستجابتين (متوفرة إلى حد ما، وغير متوفرة)، وفي الأخير النسبة الأقل (٣٠٪)، ولصالح الاستجابة (متوفرة). حيث تقتصر مشاركة الطلاب في صنع القرارات الخاصة بهم واتخاذها على دور اتحاد الطلاب ومدى قدرته على التعبير عن رغبات قطاع عريض من الطلاب.
- **جاءت العبارة رقم (١٣) وهي: "تشكل الكلية لجاناً مشتركة بين الأقسام لدعم العمل الجماعي" في المرتبة الثامنة، وبمتوسط قدره (١,٩٠) وبدرجة ممارسة (متوسطة)**، وأن النسبة الأعلى (٣٨٪)، ولصالح الاستجابة (متوفرة إلى حد ما)، تليها الاستجابة (غير متوفرة)، وبنسبة (٣٦٪)، وفي الأخير النسبة الأقل (٢٦٪)، ولصالح الاستجابة (متوفرة). وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (منال حسين الحميدي، ٢٠١٧)، وربما يرجع ذلك إلى أن الكلية أحياناً تستثمر نقاط القوة لدى بعض أعضاء هيئة التدريس في تشكيل فريق عمل من خبراء الكلية وأساتذتها لمساعدة إدارة الكلية في تطوير العمل والانتقال بها نحو الجودة والتميز.
- **جاءت العبارة رقم (٩) وهي: "يشترك ممثلون عن الإداريين في مجالس الكلية واللجان ذات العلاقة" في المرتبة التاسعة، وبمتوسط قدره (١,٨٥) وبدرجة ممارسة (متوسطة)**، وأن النسبة الأعلى (٣٩٪)، ولصالح الاستجابة (غير متوفرة)، تليها الاستجابة (متوفرة إلى حد ما)، وبنسبة (٣٧٪)، وفي الأخير النسبة الأقل (٢٤٪)، ولصالح الاستجابة (متوفرة). ويرجع ذلك إلى خضوع الكلية لقانون تنظيم الجامعات رقم (٤٩) لسنة ١٩٧٢م، والذي نص على تشكيل مجلس الكلية، ومجالس الأقسام، ولم يرد في المواد الخاصة بهذه التشكيلات في القانون على ورود أي عضو إداري في هذه المجالس نظراً لضعف استقلالية الجامعات، وبالتالي

الكليات التابعة لها.

- **جاءت العبارة رقم (٦) وهي: "تتيح الكلية الفرصة لمنسوبيها (أعضاء هيئة التدريس، والإداريين، والطلاب) للمشاركة في وضع معايير تقييم أدائهم" في المرتبة العاشرة، وبمتوسط قدره (١,٧٥) وبدرجة ممارسة (متوسطة)**، وأن النسبة الأعلى (٤٣٪)، ولصالح الاستجابة (غير متوفرة)، تليها الاستجابة (متوفرة إلى حد ما)، وبنسبة (٣٩٪)، وفي الأخير النسبة الأقل (١٨٪)، ولصالح الاستجابة (متوفرة). وربما يرجع ذلك لوجود ضبابية أو عدم وضوح في تحديد حق الأطراف المعنية بالتعبير عن آرائهم فيما يخص وضع معايير تقييم أدائهم.
- **جاءت العبارة رقم (٢) وهي: "تسمح مجالس الكلية بمشاركة الإداريين في وضع الأنظمة والتعليمات وتطويرها" في المرتبة الحادية عشرة، وبمتوسط قدره (١,٧٣) وبدرجة ممارسة (متوسطة)**، وأن النسبة الأعلى (٤٣٪)، ولصالح الاستجابة (غير متوفرة)، تليها الاستجابة (متوفرة إلى حد ما)، وبنسبة (٤١٪)، وفي الأخير النسبة الأقل (١٦٪)، ولصالح الاستجابة (متوفرة). ويرجع ذلك لعدم اشتراك أي عضو إداري في مجلس الكلية نظراً لخضوع مجالس الكليات لقانون تنظيم الجامعات رقم (٤٩) لسنة ١٩٧٢م، والذي لم تنص أي من مواده على وجود الهيئة الإدارية في تشكيل مجلس الكلية أو مجالس الأقسام، وبالتالي نجد أن دورهم يقتصر على التنفيذ.
- **جاءت العبارة رقم (٨) وهي: "يوجد تمثيل للطلاب في مجالس الكلية واللجان ذات العلاقة" في المرتبة الثانية عشرة، وبمتوسط قدره (١,٦٤) وبدرجة ممارسة (منخفضة)**، وأن النسبة الأعلى (٥٤٪)، ولصالح الاستجابة (غير متوفرة)، تليها الاستجابة (متوفرة إلى حد ما)، وبنسبة (٢٨٪)، وفي الأخير النسبة الأقل (١٨٪)، ولصالح الاستجابة (متوفرة). ويرجع ذلك إلى ضعف استقلالية جامعة الزقازيق - والتي تضم كلية التربية- وخضوعها لقانون تنظيم الجامعات رقم (٤٩) لسنة ١٩٧٢م وتعديلاته المختلفة، والالتزام بنصوص مواده والتي لا تسمح

بمشاركة الطلاب في مجلس الكلية ومجالس الأقسام. كما يقتصر تمثيل الطلاب وفقاً للقانون في المؤتمر العلمي للكلية والمؤتمرات العلمية للأقسام على المتفوقين فقط دون غيرهم.

- **جاءت العبارة رقم (١٢) وهي: "تعتمد الكلية على الانتخابات الديمقراطية في اختيار قياداتها" في المرتبة الثالثة عشرة، وبمتوسط قدره (١,٦١) وبدرجة ممارسة (منخفضة)**، وأن النسبة الأعلى (٥٤٪)، ولصالح الاستجابة (غير متوفرة)، تليها الاستجابة (متوفرة إلى حد ما)، وبنسبة (٣١٪)، وفي الأخير النسبة الأقل (١٥٪)، ولصالح الاستجابة (متوفرة). ويرجع ذلك إلى أن معيار الأقدمية أولى المعايير التي ينظر إليها في شغل كافة الوظائف بالكلية إلا ما ندر منها، حيث تعتمد الكلية في اختيار القيادات على مبادئ الدستور المصري وأحكام قانون تنظيم الجامعات رقم (٤٩) لسنة ١٩٧٢م وتعديلاته، والتي تؤكد على اختيار القيادات بنظام التعيين بالأقدمية بدلاً من الانتخاب.
- **جاءت العبارة رقم (١٤) وهي: "تختار الكلية أعضاء اللجان العلمية بالانتخاب" في المرتبة الرابعة عشرة، وبمتوسط قدره (١,٥٤) وبدرجة ممارسة (منخفضة)**، وأن النسبة الأعلى (٥٩٪)، ولصالح الاستجابة (غير متوفرة)، تليها الاستجابة (متوفرة إلى حد ما)، وبنسبة (٢٨٪)، وفي الأخير النسبة الأقل (١٣٪)، ولصالح الاستجابة (متوفرة). ويرجع ذلك إلى أن تمثيل أعضاء اللجان العلمية بالكلية يكون بالتناوب من خلال الأقسام العلمية بالكلية. كما يتم اختيار ممثلي اللجان العلمية الخاصة بالأقسام بناء على الكفاءة والخبرة المناسبة لطبيعة عمل هذه اللجان.
- **جاءت العبارة رقم (٥) وهي: "تتيح الكلية لجميع العاملين بها المشاركة في اختيار القيادات الأكاديمية والإدارية" في المرتبة الخامسة عشرة، وبمتوسط قدره (١,٥٢) وبدرجة ممارسة (منخفضة)**، وأن النسبة الأعلى (٦٠٪)، ولصالح الاستجابة (غير متوفرة)، تليها الاستجابة (متوفرة إلى حد ما)، وبنسبة (٢٨٪)، وفي الأخير النسبة الأقل (١٢٪)، ولصالح الاستجابة (متوفرة). ويرجع ذلك إلى أن اختيار القيادات

الأكاديمية والإدارية بالكلية يتم بنظام التعيين وليس الانتخاب وفقاً لقانون شؤون العاملين بالدولة وقانون تنظيم الجامعات.

وبوجه عام جاءت ممارسة مبدأ المشاركة بكلية التربية جامعة الزقازيق بدرجة متوسطة، وبمتوسط وزني قدره (١,٨٩)، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة كل من (رانيا حسن محروس سيد، ٢٠١٦)، و (هالة فوزي محمد عيد، ٢٠١٧)، و (منال حسين الحميدي، ٢٠١٧)، و (هبة الله أنور علي لبن، ٢٠١٩)، و (أحمد فاروق الزميتي، ٢٠١٩)، في أن الكلية تتبنى مبدأ الشورى لإدارة جميع الأنشطة الأكاديمية والإدارية، وبدرجة ممارسة متوسطة. كما تتفق مع دراسة (رانيا حسن محروس سيد، ٢٠١٦)، والتي أكدت على أهمية مشاركة الكلية والأقسام في صنع القرار باعتبارها أحد مبادئ الحوكمة المؤسسية، كما أن مجالس الأقسام تتمتع بممارسة ديمقراطية أكثر من مجلس الكلية. كما تتفق مع دراسة (هالة فوزي محمد عيد، ٢٠١٧)، والتي أوضحت غياب تمثيل للطلاب في مجالس الكلية واللجان ذات العلاقة. كما تتفق هذه النتيجة جزئياً مع دراسة كل من (أحمد فاروق الزميتي، ٢٠١٩)، و (نهلة عبد القادر هاشم، و سليمان عبد ربه محمد، و رانيا حسن محروس، ٢٠١٦)، والتي أكدت على أن الكلية تتيح الفرصة لأعضاء هيئة التدريس لإبداء وجهة نظرهم في المسائل المتعلقة بتطوير الكلية وأقسامهم العلمية. كما تتفق مع دراسة (رانيا حسن محروس سيد، ٢٠١٦)، بأن تعيين القيادات يتم مركزياً من الجامعة في ضوء السلطة التقديرية لعميد الكلية.

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة (Amjad Daradkah, Hamzeh Alassaf and Khaled Hamadin, 2018)، والتي توصلت إلى أن درجة ممارسة مبدأ المشاركة الفعالة في جامعة الشرق الأوسط من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس كانت مرتفعة، كما تختلف مع دراسة (محمد صبحي عبد المحسن شوشة، ٢٠١٨)، والتي توصلت إلى أن مستوى تطبيق الحوكمة الرشيدة بجامعة المنوفية جاء

ضعيفاً.

المحور الثالث: فيما يتعلق بواقع ممارسة مبدأ المساءلة والمحاسبية بكلية التربية جامعة الزقازيق:

تتضح نتائج ذلك المبدأ من خلال الجدول التالي:

جدول (١٢) حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي لعبارات مبدأ المساءلة والمحاسبية للاستبانة (ن = ١٠٠)

م	العبارات	التكرار (ك) والنسبة المئوية (٪)	استجابات عينة الدراسة			المتوسط الحسابي	الترتيب	درجة الممارسة
			متوفرة	متوفرة إلى حد ما	غير متوفرة			
١	تطبق الكلية نظاماً فعالاً للمساءلة والمحاسبية يخضع له جميع العاملين	ك	٣٦	٤٤	٣٠	١,٩٦	٨	متوسطة
		٪	٣٦	٤٤	٣٠			
٢	يوجد لدى الكلية آليات داخلية وخارجية لتطبيق المساءلة لتفعيل الجودة والحصول على الاعتماد الأكاديمي	ك	٢٩	٥٤	١٧	٢,١٢	٣	متوسطة
		٪	٢٩	٥٤	١٧			
٣	توفر الكلية الحماية والضمانات اللازمة لمن يكشف عن المخالفات في العمل وانحرافات الأداء	ك	٣٦	٣٩	٣٥	١,٩١	١١	متوسطة
		٪	٣٦	٣٩	٣٥			
٤	يمتلك المستفيدون والأطراف ذات الصلة الحق في مساءلة ومحاسبة متخذي القرارات	ك	١٥	٣٤	٥١	١,٦٤	١٣	منخفضة
		٪	١٥	٣٤	٥١			
٥	يطبق مبدأ الثواب والعقاب على الجميع دون محاباة أو تمييز	ك	٢٠	٤٩	٣١	١,٨٩	١٢	متوسطة
		٪	٢٠	٤٩	٣١			
٦	يتم مساءلة أعضاء هيئة التدريس والإداريين في حالة عدم الالتزام بمعايير الأداء المنوطة بهم أو مخالفاتهم للوائح والقوانين التي تخصهم	ك	٣٦	٤٨	٣٦	٢,٠٠	٦	متوسطة
		٪	٣٦	٤٨	٣٦			
٧	تطبق الكلية العقوبات المناسبة بناء على نتائج المساءلة	ك	٢٤	٤٥	٣١	١,٩٣	١٠	متوسطة
		٪	٢٤	٤٥	٣١			

٨	تمتلك الكلية آليات لاكتشاف السلوكيات والممارسات الخطأ وتحديد المسؤولين عنها	ك	٢٢	٤٥	٣٣	١,٨٩	١٢ مكرر	متوسطة
		٪	٢٢	٤٥	٣٣			
٩	تفعل الكلية أخلاقيات المهنة وتتخذ الإجراءات في حالة عدم الالتزام بها وتتابع تنفيذها	ك	٢٥	٤٥	٢٠	٢,١٥	٢	متوسطة
		٪	٢٥	٤٥	٢٠			
١٠	يتم قياس تحقيق الأهداف بالكلية عن طريق تقارير للتقييم يتم إعدادها من قبل مجلس الكلية، أو عن طريق جهة مستقلة	ك	٢٧	٤٨	٢٥	٢,٠٢	٥	متوسطة
		٪	٢٧	٤٨	٢٥			
١١	يوجد بالكلية لائحة مخالفات لمراقبة عمليات التنفيذ ومتابعة مدى تحقيق معايير الأداء	ك	٢٤	٤٦	٣٠	١,٩٤	٩	متوسطة
		٪	٢٤	٤٦	٣٠			
١٢	تطبق الكلية نظاماً فعالاً للمراجعة الداخلية يوفر تقارير دورية	ك	٣١	٤٧	٢٢	٢,٠٩	٤	متوسطة
		٪	٣١	٤٧	٢٢			
١٣	تلتزم الكلية بتوفير مراجعين خارجيين لمراجعة التقارير الخاصة بتقييم أداء الكلية والتأكد من التزامها بمعايير الجودة	ك	٣٧	٤٥	١٨	٢,١٩	١	متوسطة
		٪	٣٧	٤٥	١٨			
١٤	توجد بالكلية آليات لتقييم أداء القيادات وفق معايير ومؤشرات تقييم موضوعية	ك	٣٠	٣٨	٣٢	١,٩٨	٧	متوسطة
		٪	٣٠	٣٨	٣٢			
	المتوسط الوزني لمبدأ المساءلة والمحاسبية ودرجة ممارسته					١,٩٨		متوسطة

يتضح من الجدول السابق إلى ما يلي:

- جاءت العبارة رقم (١٣) وهي: "تلتزم الكلية بتوفير مراجعين خارجيين لمراجعة التقارير الخاصة بتقييم أداء الكلية والتأكد من التزامها بمعايير الجودة" في المرتبة الأولى، وبمتوسط قدره (٢,١٩) وبدرجة ممارسة (متوسطة)، وأن النسبة الأعلى (٤٥٪)، ولصالح الاستجابة (متوفرة إلى حد ما)، تليها الاستجابة (متوفرة)، وبنسبة (٣٧٪)، وفي الأخير النسبة الأقل (١٨٪)، ولصالح الاستجابة (غير متوفرة). ويرجع ذلك إلى سعي الكلية الدؤوب لتطبيق معايير الجودة للحصول على الاعتماد الأكاديمي، حيث يتم توفير لجان مراجعة خارجية تابعة

لمركز وحدة الجودة بالجامعة لمراجعة كافة التقارير الخاصة بتقييم أداء الكلية.

- **جاءت العبارة رقم (٩) وهي: "تفعل الكلية أخلاقيات المهنة وتتخذ الإجراءات في حالة عدم الالتزام بها وتتابع تنفيذها" في المرتبة الثانية، وبمتوسط قدره (٢,١٥) وبدرجة ممارسة (متوسطة)**، وأن النسبة الأعلى (٤٥٪)، ولصالح الاستجابة (متوفرة إلى حد ما)، تليها الاستجابة (متوفرة)، وبنسبة (٣٥٪)، وفي الأخير النسبة الأقل (٢٠٪)، ولصالح الاستجابة (غير متوفرة). ويرجع ذلك إلى أن اهتمام الكلية بمحاولة تفعيل أخلاقيات المهنة الموجودة في ميثاق السلوك الأخلاقي، وتحويل المخالفين إلى مجالس تأديبية، وذلك لأن الكلية تعنى بالبناء العلمي والخلقي لجميع الأطراف المعنية، وبالتالي تحرص على تنمية بيئة أخلاقية وإلا عجزت عن النهوض برسالتها فلا انفصام بين تحقيق رسالة الكلية وبين التزامها بالأخلاق. ودعائم تلك البيئة الأخلاقية هي الوعي الخلقي والالتزام الخلقي. ولكن يقتصر وجود ميثاق السلوك الأخلاقي على وحدة إدارة الجودة ولا يتم تسليمه للموظفين الجدد في الكلية ضمن أوراق التعيين، ولا يتم نشره على موقع الكلية، ولا يتم عقد دورات تدريبية في هذا المجال.
- **جاءت العبارة رقم (٢) وهي: "يوجد لدى الكلية آليات داخلية وخارجية لتطبيق المساءلة لتفعيل الجودة والحصول على الاعتماد الأكاديمي" في المرتبة الثالثة، وبمتوسط قدره (٢,١٢) وبدرجة ممارسة (متوسطة)**، وأن النسبة الأعلى (٥٤٪)، ولصالح الاستجابة (متوفرة إلى حد ما)، تليها الاستجابة (متوفرة)، وبنسبة (٢٩٪)، وفي الأخير النسبة الأقل (١٧٪)، ولصالح الاستجابة (غير متوفرة). ويرجع ذلك إلى سعي الكلية الدؤوب لتطبيق معايير الجودة للحصول على الاعتماد الأكاديمي، حيث يتم عمل برنامج زمني محدد للمراجعة الداخلية والخارجية للتأكد من امتثال الكلية لمعايير الجودة.
- **جاءت العبارة رقم (١٢) وهي: "تطبق الكلية نظاماً فعالاً للمراجعة الداخلية يوفر تقارير دورية" في المرتبة الرابعة، وبمتوسط قدره (٢,٠٩) وبدرجة ممارسة**

(**متوسطة**)، وأن النسبة الأعلى (٤٧٪)، ولصالح الاستجابة (متوفرة إلى حد ما)، تليها الاستجابة (متوفرة)، وبنسبة (٣١٪)، وفي الأخير النسبة الأقل (٢٢٪)، ولصالح الاستجابة (غير متوفرة). وربما يرجع ذلك إلى عدم إلمام الكثير من أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة بنظام المراجعة الداخلية، وعدم معرفتهم بوجود مثل هذه اللجان، وضعف الوعي بأدوارها، نتيجة لضعف الاهتمام بالإعلان عن تلك اللجان وطريقة عملها، ومحدودية نشر التقارير الخاصة بها.

- **جاءت العبارة رقم (١٠) وهي: "يتم قياس تحقيق الأهداف بالكلية عن طريق تقارير للتقييم يتم إعدادها من قبل مجلس الكلية، أو عن طريق جهة مستقلة" في المرتبة الخامسة، وبمتوسط قدره (٢,٠٢) وبدرجة ممارسة (متوسطة)**، وأن النسبة الأعلى (٤٨٪)، ولصالح الاستجابة (متوفرة إلى حد ما)، تليها الاستجابة (متوفرة)، وبنسبة (٢٧٪)، وفي الأخير النسبة الأقل (٢٥٪)، ولصالح الاستجابة (غير متوفرة). ويرجع ذلك إلى حرص الكلية على تحقيق الأهداف الموضوعة بالخطة الاستراتيجية مما يمكنها من تطبيق معايير الجودة والحصول على الاعتماد.
- **جاءت العبارة رقم (٦) وهي: "يتم مساءلة أعضاء هيئة التدريس والإداريين في حالة عدم الالتزام بمعايير الأداء المنوطة بهم أو مخالفاتهم للوائح والقوانين التي تخصهم" في المرتبة السادسة، وبمتوسط قدره (٢,٠٠) وبدرجة ممارسة (متوسطة)**، وأن النسبة الأعلى (٤٨٪)، ولصالح الاستجابة (متوفرة إلى حد ما)، تليها الاستجابتين (متوفرة، وغير متوفرة)، وبنسبة (٢٦٪) لكل منها. حيث نص قانون تنظيم الجامعات - والتي تخضع له كلية التربية باعتبارها إحدى كليات جامعة الزقازيق- في المادة (١١١) أنه على عميد الكلية إبلاغ رئيس الجامعة بكل ما يقع من أعضاء هيئة التدريس من إخلال بواجباتهم أوبمقتضيات وظائفهم، ولرئيس الجامعة توجيه عقوبتي التنبيه اللوم على أعضاء هيئة التدريس الذين يخلون بواجباتهم أو بمقتضيات وظائفهم، كما يكلف رئيس الجامعة إحدى

أعضاء هيئة التدريس في كلية الحقوق بمباشرة التحقيق فيما ينسب إلى عضو هيئة التدريس، ويقدم عن التحقيق تقريراً إلى رئيس الجامعة، ولرئيس الجامعة بعد الإطلاع على التقرير أن يحفظ التحقيق أو أن يأمر بإحالة العضو المحقق معه إلى مجلس التأديب إذا رأى محلاً لذلك أو أن يكتفي بتوقيع عقوبة التنبيه أو اللوم عليه. كما حدد القانون النصوص التأديبية الخاصة بالعاملين من غير أعضاء هيئة التدريس.

- **جاءت العبارة رقم (١٤) وهي: "توجد بالكلية آليات لتقييم أداء القيادات وفق معايير ومؤشرات تقييم موضوعية" في المرتبة السابعة، وبمتوسط قدره (١,٩٨) وبدرجة ممارسة (متوسطة)**، وأن النسبة الأعلى (٣٨٪)، ولصالح الاستجابة (متوفرة إلى حد ما)، تليها الاستجابة (غير متوفرة)، وبنسبة (٣٢٪)، وفي الأخير النسبة الأقل (٣٠٪)، ولصالح الاستجابة (متوفرة). ويرجع ذلك إلى أن المادة (٥٩) من قانون تنظيم الجامعات قد نصت على أن "يقدم رئيس مجلس القسم ، بعد العرض على مجلس القسم، تقريراً إلى العميد في نهاية كل عام جامعي عن شؤون القسم العلمية والتعليمية والإدارية والمالية، وذلك توطئة للعرض على مجلس الكلية"، وأيضاً نصت المادة (٤٣) من قانون تنظيم الجامعات على أنه "يجوز إقالة العميد من العمادة قبل نهاية مدتها بقرار من رئيس الجامعة، بناء على طلب مجلس الجامعة المختص وذلك إذا أخل بواجباته الجامعية أو بمقتضيات مسؤولياته"، وأيضاً نصت المادة (٤٥) على أن " يقدم العميد، بعد العرض على مجلس الكلية، تقريراً إلى رئيس الجامعة في نهاية كل عام جامعي عن شؤون التعليم والبحوث وسائر نواحي النشاط في الكلية وذلك توطئة للعرض على مجلس الجامعة"
- **جاءت العبارة رقم (١) وهي: "تطبق الكلية نظاماً فعالاً للمساءلة والمحاسبية يخضع له جميع العاملين" في المرتبة الثامنة، وبمتوسط قدره (١,٩٦) وبدرجة ممارسة (متوسطة)**، وأن النسبة الأعلى (٤٤٪)، ولصالح الاستجابة (متوفرة إلى حد ما)، تليها الاستجابة (غير متوفرة)، وبنسبة (٣٠٪)، وفي الأخير النسبة الأقل

(٢٦٪)، ولصالح الاستجابة (متوفرة). حيث تخضع الكلية لنظام قانون تنظيم الجامعات والذي حدد الواجبات التي يجب على جميع أعضاء هيئة التدريس الالتزام بها، كما حدد أيضاً في بعض مواده كيفية التأديب لأعضاء هيئة التدريس الذين يخلون بواجباتهم أو بمقتضيات وظائفهم، وتشكيل مجلس التأديب، وتعدد أنواع التأديب ما بين التنبيه واللوم والعزل عن الوظيفة، كما حدد القانون أيضاً بأنه يجب على عميد الكلية إبلاغ رئيس الجامعة بكل ما يقع من أعضاء هيئة التدريس من إخلال بواجباتهم أو بمقتضيات وظائفهم. وربما ترجع النسبة الكبيرة في عدم التوافر إلى وجود قصور في تطبيق القانون وتفعيل آلياته المختلفة في مساءلة ومحاسبة جميع العاملين بالكلية.

- **جاءت العبارة رقم (١١) وهي: "يوجد بالكلية لائحة مخالفات لمراقبة عمليات التنفيذ ومتابعة مدى تحقيق معايير الأداء" في المرتبة التاسعة، وبمتوسط قدره (١,٩٤) وبدرجة ممارسة (متوسطة)**، وأن النسبة الأعلى (٤٦٪)، ولصالح الاستجابة (متوفرة إلى حد ما)، تليها الاستجابة (غير متوفرة)، وبنسبة (٣٠٪)، وفي الأخير النسبة الأقل (٢٤٪)، ولصالح الاستجابة (متوفرة). ويرجع ذلك إلى أن اعتماد الكلية على نصوص مواد قانون تنظيم الجامعات، والتي تختص بتحديد الأعمال التي لا يجوز لأعضاء هيئة التدريس القيام بها، ولكن لا توجد لائحة مخالفات بالكلية تحدد السلوكيات التي يمكن أن تتضارب مع الصالح العام للكلية.
- **جاءت العبارة رقم (٧) وهي: "تطبق الكلية العقوبات المناسبة بناء على نتائج المساءلة" في المرتبة العاشرة، وبمتوسط قدره (١,٩٣) وبدرجة ممارسة (متوسطة)**، وأن النسبة الأعلى (٤٥٪)، ولصالح الاستجابة (متوفرة إلى حد ما)، تليها الاستجابة (غير متوفرة)، وبنسبة (٣١٪)، وفي الأخير النسبة الأقل (٢٤٪)، ولصالح الاستجابة (متوفرة). ويرجع ذلك إلى أن تطبيق العقوبات يكون من خلال رئيس الجامعة أو من خلال مجلس تأديب ولا يكون من خلال إدارة الكلية.
- **جاءت العبارة رقم (٣) وهي: "توفر الكلية الحماية والضمانات اللازمة لمن يكشف**

عن المخالفات في العمل وانحرافات الأداء" في المرتبة الحادية عشرة، وبمتوسط قدره (١,٩١) وبدرجة ممارسة (متوسطة)، وأن النسبة الأعلى (٣٩٪)، ولصالح الاستجابة (متوفرة إلى حد ما)، ثم الاستجابة (غير متوفرة)، وبنسبة (٣٥٪)، وفي الأخير النسبة الأقل (٢٦٪)، ولصالح الاستجابة (متوفرة). وقد يرجع ذلك إلى عدم إلتزام إدارة الكلية بالسرية عمن يفصح عن تلك المخالفات، مما قد يؤدي إلى خوفهم من التعرض للمساءلة، أو تجنب تعرضهم للاحتكاك مع من يقومون بالإبلاغ عن مخالفاتهم.

- **جاءت العبارة رقم (٥) وهي: "يطبق مبدأ الثواب والعقاب على الجميع دون محاباة أو تمييز" في المرتبة الثانية عشرة، وبمتوسط قدره (١,٨٩) وبدرجة ممارسة (متوسطة)**، وأن النسبة الأعلى (٤٩٪)، ولصالح الاستجابة (متوفرة إلى حد ما)، تليها الاستجابة (غير متوفرة)، وبنسبة (٣١٪)، وفي الأخير النسبة الأقل (٢٠٪)، ولصالح الاستجابة (متوفرة). وربما يرجع ذلك إلى تحميل الكثير من أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة الكثير من المسؤوليات والأعباء دون وجود حوافز مادية تكون مكافئة لتلك المسؤوليات والمهام.
- **وكذلك جاءت العبارة رقم (٨) وهي: "تمتلك الكلية آليات لاكتشاف السلوكيات والممارسات الخطأ وتحديد المسؤولين عنها" في المرتبة الثانية عشرة أيضاً، وبمتوسط قدره (١,٨٩) وبدرجة ممارسة (متوسطة)**، وأن النسبة الأعلى (٤٥٪)، ولصالح الاستجابة (متوفرة إلى حد ما)، تليها الاستجابة (غير متوفرة)، وبنسبة (٣٣٪)، وفي الأخير النسبة الأقل (٢٢٪)، ولصالح الاستجابة (متوفرة). وقد يرجع ذلك إلى ضعف التحديد الدقيق للإجراءات التي يمكن من خلالها تتبع الممارسات والسلوكيات المفترض أن يقوم بها جميع العاملين بالكلية وفق التوصيف الوظيفي لأدوارهم والامتثال لميثاق السلوك الأخلاقي.
- **جاءت العبارة رقم (٤) وهي: "يمتلك المستفيدون والأطراف ذات الصلة الحق في مساءلة ومحاسبة متخذي القرارات" في المرتبة الثالثة عشرة، وبمتوسط قدره (١,٩٨) وبدرجة ممارسة (منخفضة)**، وأن النسبة الأعلى (٥١٪)، ولصالح

الاستجابة (غير متوفرة)، تليها الاستجابة (متوفرة إلى حد ما)، وبنسبة (٣٤٪)، وفي الأخير النسبة الأقل (١٥٪)، ولصالح الاستجابة (متوفرة). حيث يرجع ذلك إلى أن مساءلة ومحاسبة متخذي القرارات تخضع في شقها الأكبر للقانون الذي حدد الجهات والآليات التي يمكن من خلالها مساءلة ومحاسبة متخذي القرارات، وخاصة في ظل مركزية التعليم الجامعي، وعدم تحقيق مبدأ الاستقلالية بصورة كاملة. كما أن القانون واللوائح الداخلية بالكلية لم تنص على دور المستفيدين والأطراف ذات الصلة في مساءلة ومحاسبة متخذي القرارات.

وبوجه عام جاءت ممارسة مبدأ المساءلة والمحاسبية بكلية التربية جامعة الزقازيق بدرجة متوسطة، وبمتوسط وزني قدره (١,٩٨)، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة كل من (أحمد فاروق الزميتي، ٢٠١٩)، و (رانيا حسن محروس سيد، ٢٠١٦)، في وجود ضعف في امتلاك المستفيدين والأطراف ذات الصلة الحق في مساءلة ومحاسبة متخذي القرارات.

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة (سلوى رمضان عبد الحليم عبد العزيز، ٢٠٢٠)، والتي توصلت إلى أن جامعة الفيوم تطبق مبدأ المساءلة –كأحد معايير الحوكمة- بدرجة جيدة، وبنسبة (٧٠٪)، كما تختلف مع دراسة (Amjad Daradkah, Hamzeh Alassaf and Khaled Hamadin, 2018)، والتي توصلت إلى أن درجة ممارسة مبدأ المشاركة الفعالة في جامعة الشرق الأوسط من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس كانت مرتفعة، كما تختلف مع دراسة (محمد صبحي عبد المحسن شوشة، ٢٠١٨)، والتي توصلت إلى أن مستوى تطبيق الحوكمة الرشيدة بجامعة المنوفية جاء ضعيفاً. كما تختلف مع دراسة (Muhammad Guntur and Aslinda Aslinda, 2017)، والتي توصلت إلى أن تطبيق مبادئ الحوكمة الرشيدة في الخدمات العامة في كلية العلوم الاجتماعية بجامعة ولاية ماكاسار بنيجريا يمكن تصنيفه على أنه لا يزال غير قائم على أساس جيد من جانب

المساءلة، وجوانب سيادة القانون. كما تختلف مع دراسة (هالة فوزي محمد عيد، ٢٠١٧)، في وجود ضعف في مساءلة أعضاء هيئة التدريس والإداريين في حالة عدم الالتزام بمعايير الأداء المنوطة بهم أو مخالفاتهم للوائح والقوانين التي تخصهم، وكذلك جاءت ممارسة توفر لائحة للمخالفات بدرجة منخفضة. كما تختلف مع دراسة (هبة الله أنور علي لبن، ٢٠١٩)؛ حيث جاءت ممارسة مبدأ المساءلة القانونية بدرجة منخفضة، وأرجعت ذلك إلى عدم وجود عقوبات مفعلة للأكاديميين ووجود قدر من المحاباة والمجاملات بينهم، على عكس الحال بالنسبة للإداريين الذين تطبق عليهم القوانين بشكل أكثر صرامة وحزم.

الخطوة الرابعة: الإجراءات المقترحة

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، فإنها تضع مجموعة من الإجراءات المقترحة، والتي يمكن من خلالها تعزيز ممارسة مبادئ الحوكمة المؤسسية بكلية التربية جامعة الزقازيق باعتبارها من الدعائم الأساسية لتطبيق معايير الجودة والاعتماد، وذلك على النحو التالي:

(١) فيما يتعلق بمبدأ الشفافية:

- عقد دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة والإداريين لرفع الوعي لجميع العاملين بالكلية حول مبادئ الحوكمة.
- نشر تقرير سنوي عن أنشطة الكلية.
- إتاحة حرية تدفق المعلومات للمعنيين وذوي الشأن.
- إعلان الكلية عن التقارير الداخلية والخارجية لعمليات تقييم الأداء، مما يؤدي إلى توفير تغذية راجعة تعمل على تحسين النقاط الإيجابية وتدعيمها، وتلافي النقاط السلبية ومحاولة تحسينها.

- نشر الموقع الإلكتروني للكلية قرارات مجلس الكلية المصدق عليها ونتائج العمل التي يتم تحديثها باستمرار.
- عمل كارنيهات لجميع العاملين بالكلية يتضمن الاسم والوظيفة داخل الوحدة المعينة لتيسير التواصل مع الآخرين.
- إعداد كتيب أو دليل يحدد المهام الوظيفية للوحدة بوجه عام ولكل فرد عامل بها بوجه خاص، ويتم استلام هذا الكتيب أو الدليل عند شغل أي وظيفة داخل أي وحدة بالكلية بالإضافة إلى نشر هذا الكتيب على الموقع الرسمي للكلية.
- عمل دورات تدريبية لجميع العاملين بالكلية في الوحدات الإدارية المختلفة توضح المهام والمسؤوليات والمنوطة بهم بدقة من خلال الكتيب أو الدليل الخاص بالتوصيف الوظيفي.
- نشر ثقافة أخلاقيات المهنة لجميع الأطراف المعنية من خلال وضع ميثاق السلوك الأخلاقي على موقع الكلية الإلكتروني، وكذلك عن طريق عقد دورات تعريفية لهم بأخلاقيات المهنة مع الالتزام بها.
- عقد لقاءات دورية بين قيادات الكلية والأطراف ذات الصلة من أعضاء هيئة التدريس والعاملين الإداريين والطلاب بهدف الإفصاح عن المعلومات وتلقي الشكاوى والمقترحات، ومناقشة القرارت التي تخصهم.
- أن يتم الإعلان عن التقارير الدورية لمجالس الأقسام ومجلس الكلية عن الأنشطة والإنجازات في المؤتمر العلمي السنوي للكلية، ونشرها على الموقع الإلكتروني للكلية.

(٢) فيما يتعلق بمبدأ المشاركة :

- دعم الشراكة بين الكلية والمجتمع المحلي لتعزيز مشاركة الأطراف الخارجية في صنع القرارات ووضع خطط التطوير بالكلية.
- عقد شراكات وبروتوكولات تعاون مع المؤسسات والهيئات والشركات ذات الصلة.
- تشارك الكلية ممثلة في أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة في مؤتمرات علمية حول الحوكمة المؤسسية بالجامعات.
- يشتمل تكوين مجلس الكلية ومجالس الأقسام بالكلية ممثلين عن الطلاب للمشاركة في صنع القرارات التي تخصهم وخاصة فيما يتعلق بوضع المناهج والمقررات الدراسية، ونظم التقييم.
- إشراك ممثلين عن الهيئة المعاونة بالتناوب للمشاركة في مجلس الكلية ومجالس الأقسام ولجانها العلمية.
- الاعتماد على الديمقراطية كأسلوب لإدارة العمل.
- مشاركة الأطراف ذوي العلاقة في صنع القرارات الخاصة بهم، من طلاب وإداريين وأعضاء هيئة تدريس، والمؤسسات والهيئات التي ترتبط أعمالها بأنشطة الكلية وخريجيها.

(٣) فيما يتعلق بمبدأ المساءلة والمحاسبية :

- وضع نظام فعال لمساءلة ومحاسبة جميع العاملين بالكلية، والتصدي لجميع أشكال الفساد الإداري والمالي.
- وضع نظام لتقييم كفاءة العاملين وفق معايير محددة، وربط صرف المستحقات المالية بمدى جودة وكفاءة العمل.

- القضاء على جميع مظاهر الفساد والمحسوبية، والاعتماد على الكفاءة في التعيين وليس الأقدمية.
- قيام مجالس الأقسام بوضع معايير لتقييم أداء أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة بالقسم كل في تخصصه.
- الاستفادة من المعايير التي وضعتها وحدة الجودة لتقييم أداء رؤساء الأقسام والقيادات الأكاديمية بالكلية.
- ضرورة توفير لائحة مخالفات بالكلية تتضمن السلوكيات التي يجب على جميع الأطراف المعنية تجنبها، والتي تؤدي إلى تضارب المصالح.
- إعداد ميثاق أخلاقي وقيمي ومعايير للأداء الإداري والأكاديمي، وتشكيل لجنة لتفعيل الميثاق ومحاسبية مخالفته.

قائمة المراجع:

(1) Amjad Daradkah, Hamzeh Alassaf and Khaled Hamadin: "The A Proposed Model of Activating Institutional Governance at the Middle East University from Faculty Members' Point of View", The Journal of Social Sciences Research, Academic Research Publishing Group, No. 4, 2018, p. 191.

(٢) رضوى أبو شادي: "الحوكمة كآلية لمكافحة الفساد"، رؤى مصرية، مركز الأهرام للدراسات الاجتماعية والتاريخية، السنة السادسة، العدد(٦٦)، يوليو ٢٠٢٠م، ص ٢٩.

(٣) فاروق جعفر عبد الحكيم مرزوق: "حوكمة التعليم العالي ... المفهوم والمتطلبات". مجلة التربية للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية، كلية التربية – جامعة الأزهر، مصر، العدد(١٧٢)، المجلد(٢)، ٢٠١٧م، ص ٤٢٥.

(٤) حسام حمدي عبدالحميد السيد: "الحوكمة التنظيمية للجامعات المصرية في إطار المسئوية الاجتماعية: دراسة مقارنة لتجارب بعض الجامعات الكندية والهولندية"، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد(٩٦)، يوليو ٢٠١٦م، ص ٦٥.

(٥) جمهورية مصر العربية: الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد: دليل اعتماد كليات ومعاهد التعليم العالي، الإصدار الثالث، يوليو ٢٠١٥م، ص ٣.

(٦) المرجع السابق، ص ٣٢.

(٧) رمضان محمد محمد السعودي: تصور لإدارة ضغوط العمل التنظيمية لدى العاملين في الجهاز الإداري بالجامعات المصرية في ضوء متطلبات القدرة المؤسسية، المجلة التربوية، كلية التربية - جامعة سوهاج، العدد الرابع والخمسون، أكتوبر ٢٠١٨م، ص ٧٥٧.

(٨) نيللي السيد عاشور: "مواصفة قياسية مقترحة لتطوير إدارة نظام الموارد البشرية بالجامعات المصرية في ضوء رؤية مصر ٢٠٣٠"، مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، المجلد(٦٧)، العدد الثالث، يوليو ٢٠١٧م، ص ٥٤٠.

(٩) وردة علي عويس محمود، و محمد أنس قاسم جعفر، و يوسف سيد محمود عيد: "نشأة الجامعة المصرية وتطور التشريعات الجامعية: رؤية سوسيو تاريخية"، مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، العدد(١٠)، الجزء(٤)، ٢٠١٨م، ص ١٧٢.

(١٠) نيللي السيد عاشور: مرجع سابق، ص ٥٤٠.

(١١) منار محمد جابر ونجلاء محمد خيرت: "إدارة الأقطاب كمدخل للقدرة التنافسية بالجامعات المصرية: تصور مقترح"، مجلة كلية التربية، جامعة بني سويف، عدد يناير، الجزء(٢)، ٢٠١٧م، ص ٦٨.

(١٢) أمل على حسن ندا: بعض مشكلات إدارة التعليم الجامعي في مصر (دراسة ميدانية)، رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة الزقازيق، كلية التربية، ٢٠١٣م، ص ص ٢٦٤- ٢٦٦.

(١٣) سعيد محمود مرسي: "مقترح خطة لتطوير كلية التربية جامعة الزقازيق"، دراسات تربوية ونفسية، مجلة كلية التربية بالزقازيق، العدد(٨٧)، الجزء(٢)، أبريل ٢٠١٥م، ص ص ٣٨٨- ٣٨٩.

(١٤) مجلس حوكمة الجامعات العربية، واتحاد الجامعات العربية، وجامعة الشرق الأوسط: توصيات المؤتمر الدولي للحوكمة في مؤسسات التعليم العالي، في الفترة من (١١- ١٣) مارس ٢٠١٧م، عمان، الأردن، ص ص ١١- ١٣.

(١٥) جابر عبدالحميد جابر وأحمد خيري كاظم: مناهج البحث في التربية وعلم النفس، دار النهضة العربية، القاهرة، ١٩٩٩م، ص ١٩٤.

(١٦) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم: "أنماط حوكمة الأنظمة التربوية وأثرها على تيسير المؤسسات التعليمية وضمان جودة خدماتها"، مشروع مؤشرات التربية في الوطن العربي (AWEI)، المرصد العربي للتربية/ إدارة التربية، ٢٠١٣م، ص ٢٤.

(١٧) هاني رزق عبد الجواد الألفي: "دراسة مقارنة لنظم الحوكمة المؤسسية للجامعات بكل من إنجلترا وكندا وإمكانية الإفادة منها في مصر"، مجلة مستقبل التربية العربية، المركز العربي للتعليم والتنمية، المجلد(٢٣)، العدد(١٠٣)، يوليو ٢٠١٦م، ص ٢٣.

(١٨) شريفه عوض الكسر: "دور تطبيق معايير الجودة الشاملة في تحقيق الحوكمة الإدارية في الجامعات: دراسة تطبيقية على الجامعات الخاصة بالرياض"، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل، العدد(٣٩)، حزيران ٢٠١٨م، ص ٤١٩.

(١٩) فاروق جعفر عبدالحكيم مرزوق: "حوكمة التعليم المفتوح: منظور استراتيجي"، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، ٢٠١٢م، ص ٦٥.

(٢٠) رضا إبراهيم المليجي: "الحرية الأكاديمية لعضو هيئة التدريس مدخل لحوكمة الجامعات المصرية"، المؤتمر العلمي العربي السادس والأول للجمعية المصرية لأصول التربية بالتعاون مع كلية التربية ببنها (التعليم.. وآفاق ما بعد ثورات الربيع العربي – مصر)، المجلد(٢)، يوليو ٢٠١٣م، ص ١٢٧٦.

(21) Abdalqhadr Ali: "University Governance: Entrance For Higher Education Reform", Scientific Notes of the University "KROK", Vol. 59, No. 3, 2020, p. 102.

(٢٢) سلوى رمضان عبد الحليم عبد العزيز: "تطبيق معايير الحوكمة في جامعة الفيوم كمتطلب لتحقيق الجودة والاعتماد الأكاديمي"، مجلة كلية الخدمة

الاجتماعية للدراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة الفيوم، العدد(١٨)، الجزء(٢)، ٢٠٢٠م.

(٢٣) شريف محمود حمدي: "تطبيق الحوكمة في الجامعات المصرية كمدخل لتعزيز الريادة: دراسة ميدانية بالتطبيق على جامعة قناة السويس"، مجلة البحوث والدراسات العربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، معهد البحوث والدراسات العربية، العدد(٧٢)، يونيو ٢٠٢٠م.

(٢٤) عبد الرحمن محمد رأفت عبد الرحمن العربي: "آليات تفعيل (القيادة والحوكمة) للتجديد التربوي في التعليم الجامعي المصري في ضوء معايير الجودة من المنظور الإسلامي"، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد(١٠٩)، الجزء(١)، ٢٠٢٠م.

(٢٥) أحمد فاروق علي الزميتي: "واقع تطبيق مبادئ الحوكمة بجامعة العريش: دراسة ميدانية"، مجلة كلية التربية، جامعة بورسعيد، العدد(٢٥)، يناير ٢٠١٩م.

(٢٦) هبة الله أنور علي لبن: "الحوكمة الرشيدة بمؤسسات التعليم العالي في محافظة الشرقية"، مجلة الاقتصاد الزراعي والتنمية الريفية، كلية الزراعة، جامعة قناة السويس، ٢٠١٩م.

(٢٧) محمد صبحي عبد المحسن شوشة: "مستوى تطبيق الحوكمة الرشيدة وعلاقته بتحقيق الميزة التنافسية بجامعة المنوفية"، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة المنوفية، ٢٠١٨م.

(٢٨) رانيا حسن محروس سيد: "تفعيل الحوكمة المؤسسية بكلية التربية- جامعة عين شمس: تصور مقترح"، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة عين شمس، ٢٠١٦م.

(29) Amjad Daradkah, Hamzeh Alassaf and Khaled Hamadin: Op. Cit.

(30) Bernard Bekuni Boawei Bingab and Others: "Strengthening University Governance in Sub-Sahara Africa: The Ghanaian Perspective", International Journal of Educational Management, Vol. 32, No. 4, 2018.

(31) Xiuhan Li and Guodong Zhao: "Democratic Involvement in Higher Education: A Study of Chinese Student E-participation in University Governance", International Association of Universities, Higher Education Policy, 2018.

(32) Muhammad Guntur and Aslinda Aslinda: "Implementation of Good Governance Principles In Public Services In The Faculty of Social Science Makassar State University", The 1st International Conference on Education, Science, Art and Technology (the 1st ICESAT) Universitas Negeri Makassar, 22 – 23 July, 2017.

(33) Marwin M. dela Cruz and Jaime M. Jimenez: "Toward A Participatory University Governance: Model for State Universities and Colleges in the Philippines", Asian Journal of Educational Research, Vol. 3, No. 1, 2015.

(34) Noor Ul Asrar Beg and Aima Ashok: "Development and Sustenance of Efficient Governance in Universities–an Exploratory Study", Abhinav International Monthly Refereed Journal of Research in Management & Technology, Vol. 4, No. 5, 2015.

(35) Rachel Muga Monyoncho: "Perception of Corporate Governance Practices at the University of Nairobi", DBA Africa Management Review, Vol. 5, No. 1, 2015.

(36) Mohammad Nurunnabi: "Political Governance and accountability of Private Universities in Developing Countries", International Journal of Public Sector Management, Vol. (29), No. (6), 2016, P. 523.

(٣٧) ريهام مقبل: "مبادئ الحوكمة في رؤية مصر ٢٠٣٠"، رؤى مصرية، مركز الأهرام للدراسات الاجتماعية والتاريخية، السنة السادسة، العدد(٦٦)، يوليو ٢٠٢٠م، ص ٨.

(٣٨) مديحة فخري محمود محمد: "دراسة تحليلية لمفهوم الحوكمة الرشيدة ومتطلبات تطبيقها في الجامعات المصرية"، مجلة مستقبل التربية والعلوم، مصر، المجلد (١٨)، العدد (٧٣)، سبتمبر ٢٠١١م، ص ٤٧.

(39) Khaoula Dobli Bennani, Khalid Ayad and Mostafa Elhachloufi: "University Governance: Empirical Evidence from Morocco", Universal Journal of Educational Research, Vol. 9, No. 6, 2021, p. 1189.

(٤٠) منال حسين الحميدي: "واقع تطبيق الحوكمة الرشيدة ومعوقاتها بجامعة الطائف من نظر أعضاء الهيئة الأكاديمية"، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، العدد(١١٠)، الجزء(١)، إبريل ٢٠١٧م، ص ١٥٧.

(41) Chitra Sriyani De Silva Lokuwaduge, and Anona Armstrong: "An evaluation of governance mechanisms as determinants of performance", Evaluation journal of Australasia, Vol. 15, No. 2, 2015, p. 22.

(٤٢) إبراهيم مصطفى وآخرون: "المعجم الوسيط". مجمع اللغة العربية، الإدارة العامة للمعجمات وإحياء التراث، دار الدعوة للتأليف والطباعة والنشر والتوزيع، استانبول – تركية، ١٩٨٩م، ص ١٩٠.

(43) Heather M. Rintoul and Duncan MacLellan: "A Consideration of Ethical Leadership in Ontario University Governance", In The Dark Side of Leadership: Identifying and Overcoming Unethical Practice in Organizations, Advances in Educational Administration, Vol. 26, 2017, p. 37.

(44) Yacoub Adel Nasereddin and Abdel-Aziz Ahmad Sharabati: "Universities' Leadership Style in the Light of

Governance Principles", International Review of Management and Business Research, Vol. 5, No. 3, 2016, p. 1092.

(45) Mostafa M. Sedeeq, Bakr Ayoob Saleh, and Ahmed R. Mohammed: "The Impact of the Application of University Governance: Exploratory Study At The Northern Technical University", In Proceedings of the 1st International Multi-Disciplinary Conference Theme: Sustainable Development and Smart Planning, IMDC-SDSP 2020, Cyperspace, 28-30 June 2020. EAI, 2020, p. 10.

(٤٦) معتز خورشيد، و محسن يوسف: "حوكمة وتعزيز قدرات منظومة التعليم العالي والبحث العلمي في مصر". مكتبة الإسكندرية، الإسكندرية، ٢٠٠٩م، ص ١٣.

(47) Anna Saiti, Ian Abbott and David Middlewood: "University governance: insights from England and Greece", International Journal of Educational Management, Vol. 32, No. 3, 2018, p. 449.

(٤٨) هالة فوزي محمد عيد: "تطوير الأداء الإداري بالجامعات السعودية بالاستفادة من أبرز نماذج الأنظمة الناجحة لحوكمة الجامعات على المستوى العالمي"، مجلة دراسات في التعليم الجامعي، مصر، العدد(٣٧)، ٢٠١٧م، ص ٥٠٦.

(49) Evelyn Chiyevo Garwe and Sinikiwe Tirivanhu-Gwatidzo: "A Comparison of in University Governing Boards in Private and Public Universities", International Research in Higher Education, Vol. 1, No. 1, 2016, p. 146.

(٥٠) فاروق جعفر عبد الحكيم مرزوق: "حوكمة الجامعات: مدخل لتطوير الإدارة من خلال المشاركة". مجلة العلوم التربوية، مصر، المجلد(١٩)، العدد(١)، يناير ٢٠١١م، ص ٣٢١.

(٥١) رانيا عبدالمعز الجمال: "دراسة مقارنة لحوكمة الجامعات في كل من جامعتي ماسترخت وفيينا وإمكانية الإفادة منها في الجامعات المصرية"، مجلة التربية، المجلد(١٧)، العدد(٤٨)، مايو ٢٠١٤م، ص ٣٣.

(٥٢) هيلة بنت عبدالله سليمان الفايز: "نموذج مقترح لمعايير حوكمة الجامعات الحكومية السعودية وفق أبعاد المنظور الاستراتيجي للحوكمة"، مجلة العلوم التربوية، جامعة الإمام محمد بن مسعود الإسلامية، السعودية، العدد (١٣)، يناير ٢٠١٨م، ص ١٧٥.

(53) Amjad Daradkah, Hamzeh Alassaf and Khaled Hamadin: Op. Cit., p. 191.

(54) Hari Kusuma Satria Negara and Dian Indri Purnamasari: "Implementation of Good University Governance Principles in Managing New Universities Assets", International Journal of Computer Science and Network, Vol. 7, No. 5, 2018, p. 305.

(55) Sita Yubelina Sabandar, Amiruddin Tawe and Chalid Imran Musa: "The Implementation of Good University Governance in the Private Universities in Makassar (Indonesia)", Education, Vol. 39, No. 2, 2018, p. 8.

(56) Mostafa M. Sedeeq, Bakr Ayoob Saleh, and Ahmed R. Mohammed: Op. Cit., p. 10.

(57) Muhsin, Martono, S., and Others: "The relationship of good university governance and student satisfaction". International Journal of Higher Education, 19(1). 2020, pp. 2, 4, 8.

(58) Bernard Bekuni Boawei Bingab and Others: Op. Cit., p. 608.

(٥٩) أدريانا جاراميلو وآخرون: "الجامعات تحت المجهر: مقارنة معيارية لحوكمة الجامعات من أجل تحديث التعليم العالي في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا"، البنك الدولي ومركز مرسيليا للتكامل المتوسطي، مارس ٢٠١٢، ص ١١.

(60) Leon Trakman: "Modelling University Governance". Higher Education Quarterly, Vol. 62, Nos. 1/2, 2008, p. 66.

(61) University of Edinburgh: Senatus Academicus (Senate) Handbook 2020-21: Op.Cit., P. 6.

(٦٢) حسام حمدي عبدالحميد السيد: مرجع سابق، ص ٧٢.

(63) Darshna V Banker and Kanika T Bhal, "Creating world class universities: Roles and responsibilities for academic leaders in India", Educational Management Administration & Leadership, 2019. p. 4.

(٦٤) أدريانا جاراميلو وآخرون: مرجع سابق، ص ١٦.

(٦٥) حسام حمدي عبدالحميد السيد: مرجع سابق، ص ص ٧١- ٧٢.

(66) Leon Trakman: Op. Cit., p. 69.

(67) Abdalqhadr Ali: Op. Cit., p. 105.

(٦٨) أدريانا جاراميلو وآخرون: مرجع سابق، ص ١٦.

(٦٩) حسام حمدي عبدالحميد السيد: مرجع سابق، ص ٧٢.

(٧٠) شريف عبدالله سليمان، و صهيب شحته محمد محمد: "دراسة مقارنة لبعض الجامعات ذات المستوى العالمي وإمكانية الإفادة منها في جامعة عين شمس"، مجلة كلية التربية في العلوم التربوية، جامعة عين شمس، العدد(٤٤)، الجزء(٣)، ٢٠٢٠م، ص ١٩٢.

(٧١) منال بنت عبد العزيز علي العريني: "واقع تطبيق الحوكمة من نظر أعضاء الهيئتين الإدارية والأكاديمية العاملين في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية"، المجلة الدولية المتخصصة، جامعة الفيوم، المجلد(٣)، العدد(١٢)، ٢٠١٤م، ص ١١٩.

(٧٢) سلوى رمضان عبد الحليم عبد العزيز: مرجع سابق ، ص ٣٤٨.

(٧٣) هالة فوزي محمد عيد: مرجع سابق، ص ص ٥٢٧- ٥٢٨.

(٧٤) سلوى رمضان عبد الحليم عبد العزيز: مرجع سابق ، ص ٣٤٨.

(٧٥) محمود فتحي محمد: "العوامل المؤثرة على تطبيق الشفافية بين العاملين والقيادات بجامعة الفيوم ودور الخدمة الاجتماعية في مواجهتها"، مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان، العدد الثلاثون، الجزء السادس، إبريل ٢٠١١م، ص ص ٢٨٩٧، ٢٨٩٨.

(76) Hari Kusuma Satria Negara and Dian Indri Purnamasari: Op. Cit., p. 305.

(٧٧) أحمد إسماعيل حجي: "الحكومة الإلكترونية المتكاملة والمدن الذكية وحوكمتها في مواجهة حروب الجيل الرابع وما بعده: أصول نظرية تكنولوجية وتطبيقات إدارية وتعليمية عالمية"، عالم الكتب: القاهرة، ٢٠١٦م، ص ص ١٠٩، ١٢٥.

(٧٨) أحمد فاروق على الزميتي: مرجع سابق، ص ٢٥.

(٧٩) يعقوب عادل ناصر الدين: مرجع سابق، ص ٣٤٦.

(٨٠) فاروق جعفر عبد الحكيم مرزوق: "حوكمة التعليم العالي ... المفهوم والمتطلبات"، مرجع سابق، ص ٤٢٩.

(٨١) أحمد فاروق على الزميتي: مرجع سابق، ص ٢٥.

(82) Hari Kusuma Satria Negara and Dian Indri Purnamasari: Op. Cit., p. 306.

(٨٣) أحمد إسماعيل حجي: مرجع سابق، ص ص ١٠٩، ١٢٥.

(٨٤) وفاء زكي بدروس: "نموذج مقترح لتطبيق المحاسبية التعليمية في التعليم العالي المصري في ضوء خبرة الولايات المتحدة الأمريكية"، مجلة التربية المقارنة والدولية، العدد(٤)، يناير ٢٠١٦م، ص ص ٦٩٢- ٦٩٣.

(٨٥) جمهورية مصر العربية، جامعة الزقازيق، كلية التربية، إدارة شؤون العاملين: "بيان بأعداد السادة أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة بالكلية، أغسطس ٢٠٢١م.

ملحق (١)

استبانة مبادئ الحوكمة المؤسسية بكلية التربية جامعة الزقازيق

(إعداد الباحثة)

أساتذتي وزملائي الأفاضل،،،

فيما يلي بعض العبارات المرتبطة بعمليات الإصلاح الإداري بكلية التربية جامعة الزقازيق، من خلال ممارسة مبادئ الحوكمة المؤسسية بالكلية. وتكرماً نرجو من سيادتكم:

- كتابة البيانات الشخصية التالية بدقة.

- قراءة كل عبارة جيداً ثم حدد إجابتك وذلك بتظليل الدائرة أمام الاختيار الذى ينطبق عليك من بين ثلاث استجابات وهى: (متوفرة، متوفرة إلى حد ما، غير متوفرة).

-الإجابة عن جميع عبارات المقياس.

- لا توجد عبارات صحيحة وأخرى خطأ وإنما الإجابة الصحيحة هي التي تعبر عن رأي سيادتكم بصدق.

- شكراً لتعاونكم الصادق معنا.

الاسم (اختياري): .....
القســـم العلمي: .....
الدرجة الوظيفية: .....

- هل تم مشاركة سيادتكم في مجلس القسم العلمي؟

نعم ◯ لا ◯

- هل تم مشاركة سيادتكم في مجلس الكلية؟

نعم ◯ لا ◯

- **هل تم مشاركة سيادتكم في أي مجالس إدارية أخرى بالكلية أو الجامعة؟**

نعم ◯ لا ◯

م	العبارة	متوفرة	متوفرة إلى حد ما	غير متوفرة
	أولاً: مبدأ الشفافية			
١	تعلن الكلية عن الهيكل التنظيمي للأطراف المعنية بوسائل مناسبة ومتعددة			
٢	يوجد نظاماً محدداً للمجالس واللجان بجميع مستوياتها يتضمن سياسة مكتوبة ومعلنة			
٣	تُعد الكلية توصيفاً وظيفياً لجميع الوظائف يحدد المسؤوليات والاختصاصات بدقة			
٤	تطبق الكلية معايير معتمدة ومعلنة لاختيار أعضاء المجالس واللجان وصلاحياتهم			
٥	تنشر الكلية المعلومات التي تصدر عن المستويات الإدارية الأعلى لمنسوبيها (أعضاء هيئة التدريس، والإداريين، والطلاب) بشكل واضح ودقيق			
٦	تعلن الكلية عن معايير نظام التعيينات والترقيات للأطراف المعنية بوسائل مناسبة			
٧	تعلن الكلية عن المعايير المستخدمة في اختيار القيادات الأكاديمية والإدارية			
٨	تضع الكلية معايير موضوعية واضحة لتقييم أداء جميع العاملين بالكلية			
٩	تمنح الكلية مكافآت لجميع العاملين بمختلف المستويات الإدارية وفق معايير واضحة ومعلنة			
١٠	يوجد موقعاً إلكترونياً للكلية يتضمن معلومات عنها يتم تحديثها			

م	العبارة	متوفرة	متوفرة إلى حد ما	غير متوفرة
	باستمرار			
١١	تهتم الكلية بنشر تقرير عن إنجازاتها بشكل دوري			
١٢	تتيح الكلية المعلومات الكافية عنها بالوسائل المختلفة للأطراف المعنية (مثل الموقع الإلكتروني، والأدلة، والكتيبات وغيرها)			
١٣	تنشر الكلية نتائج اجتماعات وقرارات مجالسها المختلفة على الموقع الإلكتروني للكلية			
١٤	تفصح الكلية عن نتائج تقارير عمليات تقييم الأداء المؤسسي (الداخلي والخارجي) وتقارير الاعتماد الأكاديمي			
١٥	تعلن الكلية عن ميزانيتها السنوية وسياستها المالية وفقاً للمعايير المعتمدة			
١٦	تتحرى الكلية المصداقية في الإعلانات والمعلومات المنشورة			
١٧	توفر الكلية معلومات كافية وشفافة عن أهدافها وخططها المستقبلية			
	ثانياً: مبدأ المشاركة			
١٨	يوجد تمثيل لأصحاب المصالح الخارجيين في مجالس الكلية واللجان ذات العلاقة للمشاركة في عمليات صنع القرارات ووضع خطط التطوير			
١٩	تسمح مجالس الكلية بمشاركة الإداريين في وضع الأنظمة والتعليمات وتطويرها			
٢٠	يتم اتباع أسلوب الحوار بالمجالس المختصة واللجان النوعية في صناعة واتخاذ القرارات			
٢١	تتيح الكلية الفرصة لأعضاء هيئة التدريس لإبداء وجهة نظرهم في المسائل المتعلقة بتطوير الكلية وأقسامهم العلمية			

م	العبارة	متوفرة	متوفرة إلى حد ما	غير متوفرة
٢٢	تتيح الكلية لجميع العاملين بها المشاركة في اختيار القيادات الأكاديمية والإدارية			
٢٣	تتيح الكلية الفرصة لمنسوبيها (أعضاء هيئة التدريس، والإداريين، والطلاب) للمشاركة في وضع معايير تقييم أدائهم			
٢٤	يوجد بالكلية مجالس خاصة بالطلاب تقوم على الانتخاب وتشارك في صناعة القرارات			
٢٥	يوجد تمثيل للطلاب في مجالس الكلية واللجان ذات العلاقة			
٢٦	يشترك ممثلون عن الإداريين في مجالس الكلية واللجان ذات العلاقة			
٢٧	يشترك ممثلون عن أعضاء هيئة التدريس في مجالس الكلية واللجان ذات العلاقة			
٢٨	تتبنى الكلية مبدأ الشورى لإدارة جميع الأنشطة الأكاديمية والإدارية			
٢٩	تعقد الكلية بروتوكولات تعاون مع المؤسسات ذات العلاقة			
٣٠	تعتمد الكلية على الانتخابات الديمقراطية في اختيار قياداتها			
٣١	تشكل الكلية لجاناً مشتركة بين الأقسام لدعم العمل الجماعي			
٣٢	تختار الكلية أعضاء اللجان العلمية بالانتخاب			
٣٣	تدعم الكلية مشاركة أعضاء هيئة التدريس في المؤتمرات المحلية والإقليمية والدولية			
	ثالثاً: مبدأ المساءلة والمحاسبية			
٣٤	تطبق الكلية نظاماً فعالاً للمساءلة والمحاسبية يخضع له جميع العاملين			
٣٥	يوجد لدى الكلية آليات داخلية وخارجية لتطبيق المساءلة لتفعيل الجودة والحصول على الاعتماد الأكاديمي			

م	العبارة	متوفرة	متوفرة إلى حد ما	غير متوفرة
٣٦	توفر الكلية الحماية والضمانات اللازمة لمن يكشف عن المخالفات في العمل وانحرافات الأداء			
٣٧	يمتلك المستفيدون والأطراف ذات الصلة الحق في مساءلة ومحاسبة متخذي القرارات			
٣٨	يطبق مبدأ الثواب والعقاب على الجميع دون محاباة أو تمييز			
٣٩	يتم مساءلة أعضاء هيئة التدريس والإداريين في حالة عدم الالتزام بمعايير الأداء المنوطة بهم أو مخالفاتهم للوائح والقوانين التي تخصهم			
٤٠	تطبق الكلية العقوبات المناسبة بناء على نتائج المساءلة			
٤١	تمتلك الكلية آليات لاكتشاف السلوكيات والممارسات الخطأ وتحديد المسؤولين عنها			
٤٢	تفعل الكلية أخلاقيات المهنة وتتخذ الإجراءات في حالة عدم الالتزام بها وتتابع تنفيذها			
٤٣	يتم قياس تحقيق الأهداف بالكلية عن طريق تقارير للتقييم يتم إعدادها من قبل مجلس الكلية، أو عن طريق جهة مستقلة			
٤٤	يوجد بالكلية لائحة مخالفات لمراقبة عمليات التنفيذ ومتابعة مدى تحقيق معايير الأداء			
٤٥	تطبق الكلية نظاماً فعالاً للمراجعة الداخلية يوفر تقارير دورية			
٤٦	تلتزم الكلية بتوفير مراجعين خارجيين لمراجعة التقارير الخاصة بتقييم أداء الكلية والتأكد من التزامها بمعايير الجودة			
٤٧	توجد بالكلية آليات لتقييم أداء القيادات وفق معايير ومؤشرات تقييم موضوعية			

رقم الإيداع بدار الكتب ١٨٣١٣ / ٢٠٠٩

الترقيم الدولى 1110 – 3914

The Online ISSN 2686-3772