جامعة المنصورة
كلية التربية
قسم أصول التربية

بعض متطلبات تطوير المعاهد الفنية الصناعية في ضوء التجربة اليابانية

إعداد

أ٠د/حسن محمد إبراهيم حسان ٠

أ٠د/محمد إبراهيم عطوه مجاهد ٠

- أيمن عايد محمد ممدوح (باحث دكتوراه) ٠

٢٠١١

جامعة المنصورة
كلية التربية
قسم أصول التربية

بعض متطلبات تطوير المعاهد الفنية الصناعية في ضوء التجربة اليابانية

إعداد
أيمن عايد محمد ممدوح
باحث دكتوراه

إشراف

الأستاذ الدكتور
حسن محمد إبراهيم حسان
أستاذ أصول التربية والعميد الأسبق لكلية التربية النوعية بالمنصورة ووكيل الكلية للدراسات العليا والبحوث – سابقاً
كلية التربية – جامعة المنصورة

الأستاذ الدكتور
محمد إبراهيم عطوه مجاهد
أستاذ ورئيس قسم أصول التربية الأسبق
ووكيل الكلية لشئون التعليم والطلاب ومدير وحدة ضمان الجودة والاعتماد – سابقا
كلية التربية - جامعة المنصورة

٢٠١١

بعض متطلبات تطوير المعاهد الفنية الصناعية في ضوء التجربة اليابانية

مقدمة البحث :

عند مناقشة إستراتيجية التنمية في مصر وقد انقـضي العقـد الأول مـن القرن الحادي والعشرين ، لا يختلف أحد علي حتمية العمل علي سـد الفجـوة الموجودة بيننا وبين دول العالم الصناعي المتقدمة ،بل وكثير من الدول الناميـة التي بدأت نهضتها الصناعية معنا وسبقتنا إلي العالم الصناعي ٠ وهذا يتطلـب توجه تكنولوجي من الدولة يقع عبئه الأول علي المؤسسات التعليمية والتدريبية ، ويستدعي إيجاد فكر وإستراتيجية جديدة للتعليم التكنولوجي ومؤسساته الموجودة بمصر حتى تعمل هذه المؤسسات في توافق تام مع وحدات الإنتاج المختلفـة ، وحتى تتطابق مخرجاتها مع مدخلات المؤسسات الصناعية الإنتاجية [١] ٠

ويعد التعليم الفني فوق المتوسط " مصدر إعداد القوي العاملة التي تمثـل الحلقة الوسطي (الفني) بين العامل الماهر ، والأخصائي أو التقني ، والـذين يؤدون أهم دور في العمليات الإنتاجية من حيث : تنظـيم الإنتـاج ووحداتـه ، وإدارة العمل ، وتطوير معدلات الأداء فيه ، وأعمال الإشراف والرقابـة "[٢] ، ومن ذلك يتضح أن العناية بالعمالة الفنية فوق المتوسطة يمثل ضرورة ؛ وذلـك لاعتبارات كثيرة من أهمها أنها عصب الإنتاج في أي مجتمع من المجتمعات ٠ وقد اشتدت الحاجة إلي هذه الفئة في جميع قطاعات الإنتاج ، فتؤكد الدراسـات الخاصة بالإنتاج " أن كل أخصائي يحتاج عدداً يتراوح بـين (٣ – ٨) مـن هؤلاء الفنيين[٣] ، ويتطلب إعداد الفنيين مواصفات معينة ؛ فيحتاج قدراً كبيـراً من المهارة العملية ، والخبرة المباشرة بمختلف عمليات الإنتاج ٠

والمعاهد الفنية الصناعية هي مؤسسات تعليمية تقع في المـستوي فـوق المتوسط بالنسبة للسلم التعليمي المصري وهدفها تخريج التكنولوجي الذي هـو حلقة الوصل بين المهندسين المصممين والعمال الفنيين المنفذين في الـصناعة ، وتقدم برامج مهنية في تخصصات صناعية مختلفة [٤]، وهي تعاني من مشكلات عدة تتمثل في الإعداد ، والتدريب ، والتأهيل ، ونظـم القبول والاختبارات [٥] ، كما أنها تعاني من القصور الشديد في الجانب العملي من الدراسة بها ، حيث إن هناك عجزاً كبيراً في المعدات والأجهزة الخاصة بالورش والمعامل التخصصية ، وكذلك بالنسبة لمدرسي المقررات النظرية والعملية كماً وكيفاً ، كما أن هنـاك انفصال تام بين الدراسة النظرية والعملية والتي يجب أن تكون مرتبطـة بهـا وتدعمها ٠

ولهذا فإن الدولة تلجأ إلي تطوير هذا النوع من التعليم ؛ حرصـاً منهـا علي مواكبة التغيرات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والعلمية التـي يـشهدها العالم ، والتي أسهم في إحداثها العديد من التغيرات التي اجتاحت العالم وغيرت العديد من المفاهيم والمصطلحات ؛ والمتمثلة في التطور العلمي والتكنولوجي ، والتقدم في وسائل الاتصال والإعلام ، وتطـور نظـم الإنتـاج ، والخـدمات، والتكتلات الاقتصادية ، والتي انعكست – بدورها – علي طبيعة المهن وسـوق العمل ٠

ومن ثم فهناك حاجة ماسة لدراسة التجارب الناجحة في الدول التي سبقتنا في هذا المجال للإفادة من تلك التجارب في تحديد بعض المتطلبـات اللازمـة لتطوير المعاهد الفنية الصناعية في ضوء التجربة اليابانية ؛باعتبارها دولة ذات تجربة ناجحة في التقدم الصناعي التكنولـوجي –لإكـساب طالـب الدراسـات التكنولوجية المهارة الفنية والخبرة العملية،مع مراعـاة خـصائص المجتمـع وإمكـانياته٠

مشكلة البحث :

يتضح لنا مما سبق أن هناك عديداً من المشكلات التي تواجـه المعاهـد الفنية الصناعية في مصر ؛ الأمر الذي ترتب عليه القصور في إعداد الخريجين من تلك المعاهد الفنية فوق المتوسطة ، مما يتطلب تطوير هذا النوع من التعليم ؛ استجابة لمتغيرات العصر وللتغيرات التي تطرأ في ميدان التكنولوجيا ، وفـي ميدان المهنة ، ولكي يتم التطوير بصورة ملائمة ، ويكتب لها النجاح ؛ كان من الضروري تحديد ما حدث من تطوير لتلك المعاهد الفنية في مجتمعات أخري (اليابان) ، ولهذا رأي الباحث ضرورة تحديد بعض المتطلبات الأساسية اللازمة لتطوير تلك المعاهد من خلال الاستعانة بتجارب أحدي الدول الرائدة فـي هـذا المجال ؛ والبحث عن مدي توافر تلك المتطلبات في التجربة المصرية .

ومن ثم تتحدد مشكلة البحث في التساؤل الرئيس التالي :

- ما المتطلبات اللازم توافرها لتطوير المعاهد الفنية الصناعية في مصر فـي ضوء التجربة اليابانية ؟

وينبثق من هذا التساؤل الرئيس التساؤلات الفرعية التالية :

١. ما الواقع الحالي للمعاهد الفنية الصناعية في جمهورية مصر العربية ؟
٢. ما أهم الصعوبات والمعوقات التي تعوق المعاهد الفنية الصناعية في مـصر عن تحقيق ما وضع لها من أهداف ؟
٣. كيف يمكن التغلب علي تلك الصعوبات والمعوقات ؟
٤. ما أهم معالم التجربة اليابانية في تتطوير الكليات التكنولوجية ؟
٥. ما أوجه الاستفادة من التجربة اليابانية في تطوير المعاهد الفنية الصناعية في جمهورية مصر العربية ؟

هدف البحث :

يهدف هذا البحث إلي تحديد بعض المتطلبات الـلازم توافرهـا لتطـوير المعاهد الفنية الصناعية في مصر من خلال الاستعانة بخبرات أحـدي الـدول الرائدة في المجال ، والمتمثلة في التجربة اليابانية ٠

أهمية البحث :

١. أهمية المعاهد الفنية الصناعية التي يتناولها البحث وحيويتها ، فهـي تمثـل أحدي الأنظمة الفرعية للتعليم العالي ، والتي يقع علي عاتقها مسئولية إعداد القوي العاملة والمدربة من الفنيين القادرين علي استخدام المدخلات الحديثـة بكفاءة وقدرة أكبر ، وهي المسئولة عن توفير الكوادر الفنية التـي تتطلبهـا برامج التنمية الاقتصادية والتي ركيزتها التنمية البشرية٠

٢. يتناول البحث بالرصد والتحليل ؛ تجربة أحدي الدول الرائدة في هذا المجال ، لتحديد المتطلبات اللازم توافرها في المعاهد الفنية الصناعية بمـا يواكـب الاتجاهات العالمية المعاصرة ٠

٣. تعدد المستفيدين من نتائج هذا البحث ، ومنهم المسئولون عن مشروع تطوير الكليات التكنولوجية المصرية ، وصانعو السياسة التعليمية ٠

منهج البحث :

استخدم الباحث المنهج الوصفي حيث أنه " ركن أساسي من أركان البحث العلمي ، وله إسهاماته الملحوظة في إبراز وتحديد موضوعات الدراسة ، وبلورة أبعادها الأساسية ، وفي تناول القضايا القائمة ، وفي توصيف التغيرات بـشكل تحليلي يخدم أهداف البحث " [٦] ٠

كما استخدم الباحث أسلوب الدراسة المقارنة للخروج بتفـسير لأسـباب التشابه

والاختلاف بين دولة المقارنة فيما يتعلق بالمعاهد الفنيـة الـصناعية [٧]، واختيار ما يناسب منها الواقع الثقافي المصري ، عن طريق وضع تصور عـام للمتطلبات اللازمة لتطوير قطاع المعاهد الفنية الصناعية في مصر ٠

مصطلحات البحث :

المتطلبات (Requirements) ٠

يرجع الأصل اللغوي لكلمة المتطلبات إلي الفعل الثلاثي الماضي المجرد " طلب " و " بمعني محاولة وجدان الشئ وأخذه " و " المطالبة " أن تطالب إنساناً بحق لك عنده ، ولا تزال تتقاضاه وتطالبه بذلك ٠٠ " و " تطلبـه " أي حـاول إيجاده وأخذه ٠٠٠ " و " التطلب " هو الطلب مرة بعد أخري " [٨] ٠

أما معجم Longman فأشار إلي أن المتطلب **Requirement** هـو " الشئ الذي يشترط توافره أو يحتاج إليه ، أو هو شرط مطلوب وضروري " [٩] ، أما معجم " أكسفورد " فأشار إلي أن المتطلب هو " شئ يستلزم وجـوده ، أو شرط يجب توافره والإذعان له " [١٠] ٠

ولهذا يقصد بمتطلبات تطوير المعاهد الصناعية إجرائياً " جميع الإمكانات المادية والبشرية المطلوبة لتحقيق الأهداف المنشودة من تلك المعاهد الفنية " ٠

التطوير (Development) ٠

يشير المعني اللغوي للتطوير إلي الفعل (طور) ، طوره : أي حوله من طور إلي طور ، والتطوير هو: التغيير التدريجي الذي يحدث في بيئة الكائنـات

الحية ، وسلوكها ،ويطلق أيضاً علي التغير التدريجي الذي يحدث فـي تركيـب المجتمع أو العلاقات أو النظم أو القيم السائدة فيـه [١١] ، ويلاحـظ أن لفـظ التطوير يفيد التغيير ؛ أي الانتقال من مرحلة إلي مرحلة ، أو من وضـع إلـي وضع ، كما يفيد أن هناك مراحل ، ومستويات ، وخطوات لعمليـة التطـوير ، ويفيد أيضاً حدوث تقدم ، أو تحسن في الموقف الحاضر .

واصطلاحاً فقد عرفته موسوعة التربية بأنه " التغيرات التي تحـدث فـي النظم التعليمية ، والتي عادة ما تتأثر بالنماذج الأجنبية " [١٢] .

كما عرف محمد سيف الدين فهمي التطوير في مجـال التعلـيم بأنـه " مجموعة من التغيرات التي تحدث في بنية النظام التعليمي ؛ بقصد زيادة فاعليته ، أو جعله أكثر استجابة لحاجات المجتمع الذي نشأ فيه ، وقد يكـون التطـوير جذرياً ، وشاملاً لأهداف النظام وبنيته وخططه ومناهجه ؛ بمـا يرقـي بهـذا التطوير إلي مستوي الإصلاح الشامل ، وقد يكون التطوير جزئياً يشمل جانبـاً من النظام ، أو جزئية فيه مما يجعله تجديداً أو إدخال مستحدثات جديـدة فـي إدارة التعليم أو نظام القبول أو غير ذلك من جزئيات النظام [١٣] .

وعليه فإن التطوير يقصد به في هذا البحث " مجموعة التغيرات الكميـة والكيفية التي تُحدث تغيراً للأفضل في نظام المعاهد الفنية الصناعية " .

المعاهد الفنية الصناعية .

" هي مؤسسة تعليمية تابعة لوزارة التعليم العالي ، تختص بإعداد التقنيين الذين يعملون كحلقة وصل بين المهندسين المصممين والعمال الفنيين المنفـذين فـي الصناعة ، وتقدم برامج مهنية في تخصصات صناعية مختلفة " .

الكليات التكنولوجية (Technical Colleges) .

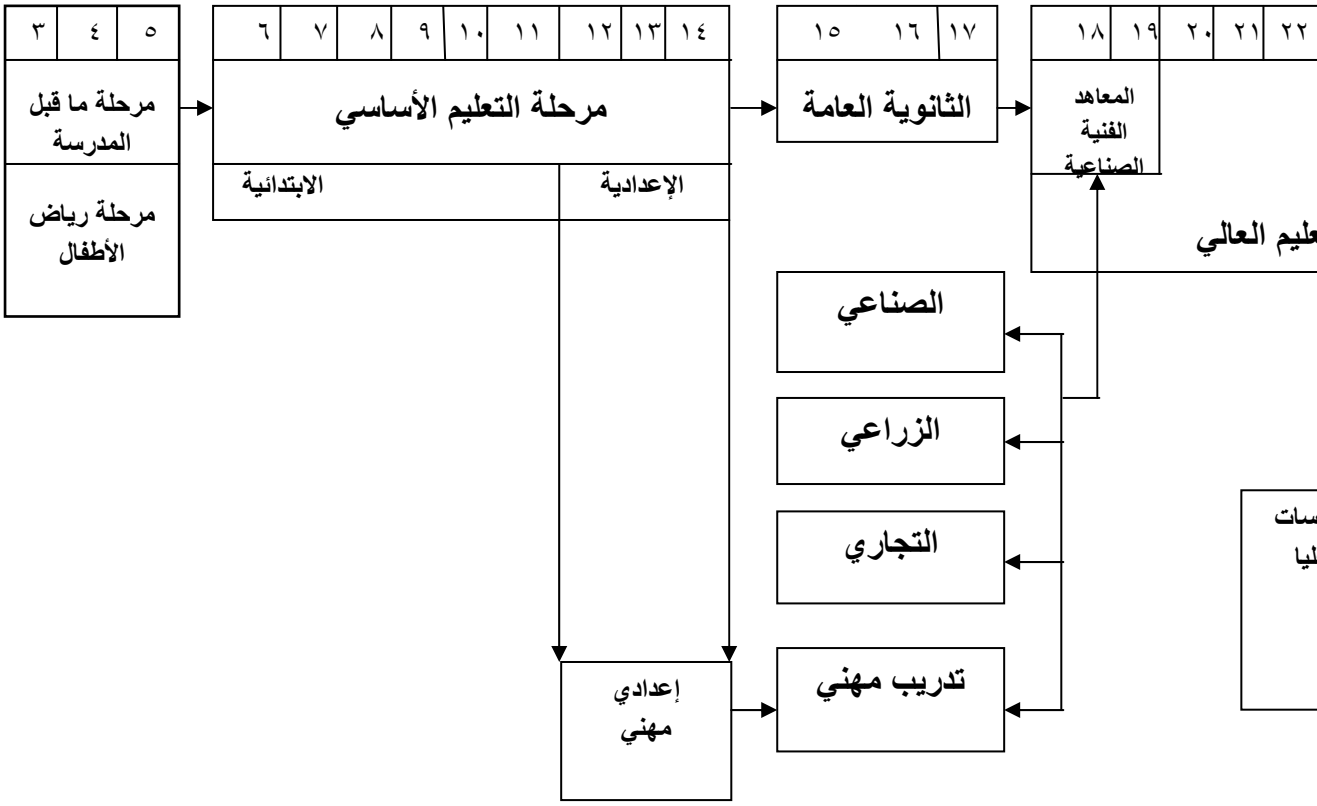
" هي مؤسسات تعليمية تُقدم تعليماً مهنياً للطلاب الذين تقع عليهم مسئولية التشغيل والصيانة والإنتاج في القطاعات الإنتاجية والخدمية المختلفة " [١٤] .

وتعرف بأنها "أحدي مؤسسات التعليم الفني العالي، وتخرج – ما أطلـق عليه دولياً – الفني في المجـال (الـصناعي والتجـاري والفنـادق والخدمـة الاجتماعية) ومدة الدراسة لا تقل عن سنتين دراسيتين بعد الثانوية العامة،أو مـا يعادلها من شهادة الثانوية الفنية ، وتصل إلي خمس سنوات بعد المرحلة الثانوية الدنيا " ٠

المحور الأول : الواقع الحالي للمعاهد الفنية الصناعية في مصر :

أولاً : موقع المعاهد الفنية الصناعية من السلم التعليمي في مصر ٠

يؤدي التكامل والترابط بين المراحل التعليمية المختلفة إلي تحقيق مطالب وأهداف كل مرحلة من هذه المراحل ، ولكن ذلك قد لا يتحقق إلا مـن خـلال التوازن بين الخطط والسياسات التعليمية لهذه المراحل ، ويمكن بلـورة عمليـة التكامل والترابط من خلال تجويد السلم التعليمي الذي يـربط هـذه المراحـل التعليمية من جهة ، والسياسات التعليمية لها من جهة أخري داخـل المنظومـة القومية الكبري للتعليم ، ويمكن الوقوف علي موقع المعاهد الفنية الصناعية مـن السلم التعليمي في مصر من خلال الشكل التالي ٠



شكل (١)[١٥] موقع المعاهد الفنية الصناعية من السلم التعليمي في مصر .

ويلاحظ علي الشكل السابق ما يلي :

١. قيام السلم التعليمي بمصر علي أساس خطي وليس شبكي .

٢. ضعف الربط والتكامل بين المعاهد الفنية ، وما يسبقها وما يلحقها من نظـم تعليمية مختلفة .

٣. عدم وجود مسارات للدراسات العليا المتقدمة لخريجي هذا النوع من التعليم .

٤. المعاهد الفنية الصناعية في مصر أقل مرتبة في الدرجة العلمية من التعليم العالي والجامعي .

ثانياً : نشأة وتطور المعاهد الفنية الصناعية .

في الواقع يمكن القول بأن حاجة مصر إلي مجموعة من الوظائف الفنية وجهت بعديد من المعوقات ؛ يأتي علي رأسها حالة الحرب التي عاشتها مصر ، وضاعف منها نكسة أو (هزيمة) ١٩٦٧ ، وكان عبد الناصر – شأنه في ذلك شأن محمد علي – يحتاج إلي فئة الفنيين ؛ لكي يكونوا سنداً للجيش .

لذلك كان التعليم الفني – خاصة في مجال التعلـيم الـصناعي – محـور عناية الوزارة " منذ ١٩٦٩ ، واستُقبلت لهذا الهدف بعثة من اليونسكو في فبراير سنة ١٩٧٢ ؛ حيث قدمت لمساعدة الحكومة المصرية فيمـا يتعلـق بأسـاليب إصلاح هذا التعليم وتنميته " [١٦] ، وتبلورت الآراء والدراسات المتعـددة عـن أهداف التعليم الفني ووسائل تحقيق أهدافه ؛ التي تمثلت فـي ضـرورة زيـادة العناية بالمعاهد العالية الصناعية ، وأوضحت الدراسة الميدانية التـي أجرتهـا

اليونسكو " حاجة هذه المعاهد إلي كثير من الجهد والوقت والمال ؛ حتى تـصل إلي المستوي الفني والعلمي المرجو ، وانتهت إلي ما يلي [١٧] :

١. ضرورة التحديد الواضح لهدف كل معهد من هذه المعاهد ٠
٢. أهمية تحديد نوعية الفنيين الذين تقوم هذه المعاهد بإعدادهم ٠
٣. ضرورة تزويد هذه المعاهد بمعدات التعليم،والتدريب اللازمة لحسن الأداء ٠
٤. ربط كل معهد بإحدى الصناعات الأساسية في البلاد بما يمكن مـن إعـداد الفنيين العاملين في المجال عملياً ٠
٥. ضرورة دعم هيئة التدريس العاملة في هذه المعاهـد ، وإعـدادهم بطريقـة تتناسب وفلسفة إنشاء المعاهد ٠

وكانت ثمرة هذه الجهود إنشاء معاهد فنيـة صـناعية ؛ بالتعـاون مـع اليونسكو ، ومنظمة الأمم المتحدة ؛ كالمعاهد الصناعية القائمة فـي المنـصورة وشبين الكوم ، والمعهد الأخير كان محل عناية ودراسـة الاتحـاد الـسوفيتي " السابق " ؛ فقد أرسل إليه " الخبراء بالاشتراك مع اليونسكو ؛ بهـدف تطـويره وتنميته ، وطُبق الكادر الجامعي علي هيئة التدريس في المعاهد العالية بالقانون الوزاري رقم (٤٩) لسنة ١٩٦٩ ، كما أنشأت مـصر بالتعـاون مـع هيئـة اليونسكو عام ١٩٧٣ / ١٩٧٤ مدرسة القاهرة الفنية بالقبـة لإعـداد المعلمـين اللازمين للعمل في هـذه المعاهـد فـي تخصـصات الميكانيكـا والكهربـاء والالكترونيات والسيارات [١٨] ٠

إلا أن ذلك لم يعالج الخلل الموجود في هيكل العمالـة المـصرية ، فقـد أشارت دراسة أجريت عام ١٩٧٣ إلي" وجـود عجـز مقـداره (٤٨%) مـن المستهدف من فئة الفنيين ،(٤٠%) من فئة العمالة الماهرين ،(١٢%) من فئـة العمالة متوسطي المهارة في الوقت الذي وصل فيه الفـائض إلـي(٣٠%)مـن المطلوب من العمالة غير الماهرة ،(١٤%)من فئة الكتـابيين،(٢%)مـن فئـة المديرين والاختصاصيين "٠

وتم تغيير مسمي معاهد إعداد الفنيين إلي المعاهد الفنية ؛ وذلـك حتـى تتوافق مع أهدافها في تخريج الفنيين والتي كانت مفتقدة في قوة العمل في مصر وتمييزاً لفلسفة إنشائها عن مراكز التدريب المهني ، وربما جاء ذلـك انعكاسـاً للدراسة التي أجرتها الوزارة بالتعاون مع البنك الدولي في عام ١٩٧٥م ؛ والتي شملت نُظم تلك المرحلة في المعاهد المناظرة ، والموجودة في بعـض الـدول الأجنبية ٠

وفي منتصف عقد السبعينات – بالتحديد في " عام ١٩٧٦ / ١٩٧٧ – بدأ تنفيذ خطة تطوير هذه المعاهد التي صار اسمها " المعاهد الفنية " ، والتي وصل عددها في ذلك العام إلي (١٧) معهداً صناعياً و (١٤) معهداً تجارياً " ٠

وقد أدرجت اللجنة القومية لتطوير التعليم العالي التي شُكلت في أكتـوبر ١٩٩٨ تطوير التعليم الفني فوق المتوسط ضمن برامج عملها ؛ بهدف تطـوير المعاهد الفنية لتصير كليات تكنولوجية بتطوير أدائها من خلال تطوير البـرامج الدراسية ، والمباني والتجهيزات لرفع كفاءة خريجيها وتنمية قـدرات أعـضاء هيئة تدريسها ، ووفقاً لذلك المشروع تم تجميع المعاهد الفنية فوق المتوسـطة ، والبالغ عددها (٤٥) معهداً منهم (٢١) معهداً فنياً صناعياً ، و (١٩) معهداً فنياً تجارياً ، وأربعة معاهد فندقية ، ومعهداً واحداً للخدمة الاجتماعية [١٩] ، في ثماني كليات تكنولوجية بالقرار الـوزاري رقـم (٥٢٨) بتـاريخ (٢٢ / ٤ / ٢٠٠٣) ٠

ويبلغ عدد المعاهد الفنية الصناعية بمصر حالياً (٢١) معهداً فنياً صناعياً موزعة علي (١٤) محافظة ، تختلف فيما بينها من حيث عدد الـشعب ، ودقـة التخصص ، والتوزيع الجغرافي علي المحافظات،فهناك بعض المعاهـد الفنيـة متخصصة في نوعيات معينة من الصناعة ويطلق عليها المعاهد غير المنـاظرة أو المتخصصة ،وتقع تلك المعاهد بالمصانع التي يتخصص في صناعتها طلاب المعهد لتحقيق الاستفادة الكاملة من الدراسة ،حيث يتلقـي الطـلاب تـدريباتهم

العملية علي يد مهندسيها في المواقع الطبيعية ،وهناك معاهد صناعية مناظرة أو غير متخصصة ،تتركز في المحافظات الصناعية ذات الكثافة السكانية العاليـة بحيث تقدم تخصصات متنوعة تغطي أهم الاحتياجات الصناعية بالمحافظة [٢٠] .

ثالثاً : فلسفة وأهداف المعاهد الفنية الصناعية :

تُعد أهداف أي نظام تعليمي بمثابة الموجه لمسيرة مفردات هذا النظام مما يتطلب وضوحها ، وأن تكون محددة ومعلومة لدي كافة الأطـراف والجهـات المعنية بهذا النظام كآلية للتعاون والتنسيق البيني من أجل تحقيقها ٠

وتتحدد رسالة وأهداف المعاهد الفنية الصناعية بصفة عامة فيما يلي [٢١] :

١. تأهيل الكوادر الفنية في مجالات التخصصات المختلفة لتنفيـذ المـشروعات الموكلة إليهم ٠
٢. العمل علي الاستفادة القصوى من إمكانيات قطاعات الإنتاج والخدمات فـي تدريب طلبة هذه المعاهد للوصول إلي المستوي المستهدف ٠
٣. توثيق التعاون مع الاتحادات الصناعية والمؤسسات وغيرهـا فـي مجـال التدريب العملي والمهني ٠
٤. القيام بالدراسات الميدانية اللازمة لربط المعاهد بالبيئة الـصناعية المحيطـة وخدمة المجتمع في المجالات المختلفة ٠

ويتضح من أهداف المعاهد الفنية الصناعية ما يلي :

١. اشتمال الأهداف علي أهمية التواصل مع قطاعات الإنتاج والخـدمات علـي الرغم من عدم وجود مثل هذا التواصل في الواقع الميداني ٠
٢. اهتمام الأهداف بضرورة قيام المعاهد الفنية الصناعية بخدمة المجتمع والبيئة المحيطة علي الرغم من عدم وجود ذلك في الواقع الميداني ٠

٣. تركيز الأهداف علي ضرورة وأهمية مواكبة التطورات العلمية والتكنولوجية المعاصرة علي الرغم من ثبات عدد التخصصات العلمية بالمعاهـد الفنيـة الصناعية منذ عام ١٩٧٦ ٠

رابعاً : نظام القبول بالمعاهد الفنية الصناعية ٠

يساعد نظام القبول داخل أي نظام تعليمي علي تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية ، والتأكد من توافر الاستعدادات والقدرات لدي الطلاب ، والتي تتطلبها نوعية التعليم ، مما يستلزم تبني مجموعة من المعايير الموضوعية للمفاضلة بين الطلاب فيما يتعلق بالتحاقهم داخل هذا النظام التعليمي [٢٢] ٠

وتوجد مجموعة من القواعد التي يضعها مكتب التنسيق بوزارة التعلـيم العالي عند قبول الطلاب بالمعاهد الفنية الصناعية ،والتي تتمثل فيما يلي [٢٣] :

١. أن يكون حاصلاً علي شهادة الثانوية العامة – القسم العلمي – بالنسبة لطلاب المدارس الثانوية العامة ٠
٢. الحصول علي شهادة المدارس الثانوية الصناعية نظام الثلاث سنوات بتقدير عام مرتفع ، والذي يتحدد سنوياً وفقاً لمكتب التنسيق ٠
٣. بالنسبة للمعهد الفني الصناعي بشبرا ، يشترط أن تكون اللغة الانجليزية هي اللغة الأولي للطلاب الراغبين في الالتحاق بشعبة عمليات وتحاليل كيماوية، وشعبة المعامل البيولوجية ٠
٤. أن يؤدي الطلاب الراغبون في الالتحاق من – شعبة العلوم – امتحاناً تكميلياً في مادة الرياضيات ، والذي يعقد بمعرفة الوزارة ، ولا يمنح الطالب شهادة دبلوم المعاهد الفنية الصناعية إلا بعد اجتياز الامتحان بنجاح ٠
٥. يشترط لقيد الطالب بعد الترشيح لهذه المعاهد استيفاء الشروط الطبية التالية
   - ألا تقل حدة الأبصار عن ٨/١٦ أو ١٢/٦ أو ٢٤/٦ بنظارة ٠
   - أن يكون الطالب ناجحاً في كشف تمييز الألوان بالنسبة للمعهـد الفنـي للبصريات ، والمعهد الفني الصناعي بـشبرا ، وشُـعبة التليفزيـون

بالمعهد الفني الصناعي بالمطرية ، وكذلك بالنسبة لشُعب الكهربـاء ، والسيارات ، والالكترونيات بباقي المعاهد ٠

- سلامة الأطراف ، وسلامة العمود الفقري بالجسم ٠
- كفاءة القلب والرئتين والتوازن العصبي ٠
- يشترط للقبول بالمعهد الفني لصيانة وترميم الآثار بالأقـصر حـصول الطالب علي شهادة الثانوية العامة من القسم العلمي أو القسم الأدبي ٠
- يعمل بقواعد القبول الجغرافي بالنسبة للمعهد الفني الصناعي بالمطرية ، وكامب شيزار ، وأسوان ، وبورسعيد ، وقنا ، وبنها ، والصحافة ، والزقازيق ، وقويسنا ، والمحلة الكبري ، وبئر العبد ، وسوهاج ٠

ويلاحظ علي نظام القبول بالمعاهد الفنية الصناعية ما يلي :

١. اقتصار شروط قبول الطلاب علي مجموع الطلاب فـي المرحلـة الثانويـة الصناعية أو الثانوية العامة بجانب بعض الشروط الطبية ٠
٢. اقتصار القبول بالمعهد الفني الصناعي لصيانة وترميم الآثار بالأقصر علـي خريجي الثانوية العامة فقط دون إتاحة الفرصة لخريجي الثانوية الصناعية ٠
٣. عدم وجود مقاييس موضوعية دقيقة لقياس استعدادات الطلاب وقدراتهم علي الدراسة بالتخصصات العلمية المختلفة ٠
٤. عدم وجود برامج للدعم الأكاديمي للطلاب عند القبول بالمعاهد الفنية ٠

خامساً : النظام الدراسي بالمعاهد الفنية الصناعية ٠

تتمثل وظائف أي نظام تعليمي ينتمي إلي قطاع التعليم العالي في ثلاث وظائف رئيسة ، **وهي :**

١. وظيفة التعليم ، من خلال البرامج التعليمية والمقررات الدراسية ٠
٢. وظيفة البحث العلمي ، من خلال نظام الدراسات العليا ؛ بغية البحـث عـن حلول للمشكلات التي تواجه المنظومة التعليمية ،أو تلك التي تواجه المجتمع ذات الصلة بنوعية هذا النظام ٠

٣. وظيفة خدمة المجتمع من خلال قنوات التواصل بين المؤسسات التعليمية والقطاعات المجتمعية المعنية ، بغية خدمتها وتلبية مطالبها ٠

ويتمثل نظام الدراسة بالمعاهد الفنية الصناعية ، في أنه نظام تعليمي مدة الدراسة به عامان دراسيان ، ومدة العام الدراسي الواحد حوالي (٣٦ – ٣٨) أسبوعاً تقريباً ، وينقسم العام الدراسي إلي فصلين دراسيين مدة كل منهما حوالي (١٨ – ١٩) أسبوعاً تقريباً ، ويمنح الطالب بعد اجتياز سنوات الدراسة بنجاح درجة دبلوم المعاهد الفنية الصناعية في التخصص ٠

ويحدد وزير التعليم بناء علي مقترحات مجالس إدارة المعاهد موعد بدء الدراسة ونهايتها ، ومواعيد الامتحانات والعطلات في المعاهد ، علي أن تكون مدة الدراسة الفعلية طبقاً لما تحدده اللوائح الداخلية للمعاهد ، وتحدد اللائحة الداخلية للمعهد أو مجموعات المعاهد المتناظرة شُعب التخصص ، الشروط التفصيلية للحصول علي الدرجات والدبلومات والشهادات ، مقررات الدراسة وتوزيعها علي الساعات المخصصة لكل منها ، القواعد الخاصة بالامتحانات في المعهد ، المحتوي العلمي للمقررات الدراسية ٠

أما عن المواظبة في المعاهد الفنية الصناعية ، فيجب علي الطلاب متابعة الدروس والاشتراك في التمرينات العملية وأعمال الورش والتدريب أو قاعات البحث وفقاً لأحكام اللائحة الداخلية للمعهد ، ولمجلس المعهد أن يحرم الطالب من التقدم للامتحان كله أو بعض المواد إذا رأي أن مواظبته غير مرضية وفقاً لأحكام اللائحة الداخلية ، ويعتبر الطالب في هذه الحالة راسباً في المقررات التي حرم من التقدم للامتحان فيها ، إلا أنه يجوز وقف قيد الطالب لمدة سنة دراسية ولا تزيد عن سنتين دراسيتين إذا تقدم بعذر مقبول يمنعه من الانتظام في المعهد٠

ولا يجوز للطالب أن يبقي في الفرقة الواحدة أكثر من سنتين دراسيتين ، ولكن يمكن لمجلس إدارة المعهد الترخيص لطلاب السنة الثانية الذين يفصلون

لاستنفاذهم مرات الرسوب المقررة بسنتين متتاليتين للامتحان من الخارج ، كما يجوز لمجلس إدارة المعهد الترخيص لطلاب السنة الثانية المتخلفين في مادة أو مادتين بدخول الامتحان في مواد تخلفهم مرتين متتاليتين ٠

ويلاحظ علي نظام الدراسة بالمعاهد الفنية الصناعية ما يلي :

١. قصور وظائف هذا النوع من التعليم علي وظيفة التدريس علي الـرغم مـن انتمائه إلي منظومة التعليم العالي ٠
٢. ضعف كفاية الفترة الدراسية بهذا النظام لتخريج الكوادر التكنولوجية المؤهلة وفق مطالب المجتمع وتوقعات سوق العمل ٠
٣. ضعف مواكبة الدرجة العلمية التي يمنحها هذا النظام التعليمي مع طموحات معظم الطلاب وأولياء الأمور ، وقصورها في تحقيق الحراك الاجتمـاعـي للتكـنولوجيين ، وخـاصـة في ظـل الـوضع المـحـلي والـدولي الراهـن ٠

سادساً : الخطة الدراسية بالمعاهد الفنية الصناعية ٠

تنعكس أهداف المنظومة التعليمية في خطتها الدراسية ، كما تتضح جودة الخطة الدراسية في مدي قدرتها علي الربط والتكامل بين الأنـصبة النـسبية للعلـوم المختلفة ، وقدرتها علي تحقيق أهداف البرامج التعليمية والمقررات الدراسية في الفترة الزمنية المحددة بها ، ومدي توافق ذلك مع النواتج التعليمية لتلك البرامج والمقررات ، ويمكن إجمال توزيع الخطة الدراسية علي الأقسام العلميـة علـي مدار العام الدراسي (٢٠٠٩ / ٢٠١٠ م) من خلال الجدول التالي ٠

جدول (١) [٢٤]

يوضح إجمالي توزيع الخطة الدراسية علي الأقسام العلمية بالمعاهد الصناعية (٢٠٠٩ / ٢٠١٠ م)

القسم	عدد ساعات تدريس العلوم التخصصية	عدد ساعات تدريس العلوم العملية	عدد ساعات تدريس العلوم الطبيعية	عدد ساعات تدريس العلوم الإدارية واللغات	الإجمالي

الميكانيكا	٥٢	١٠	٢	٤	٦٨
الكهرباء	١٨	٦	٢	٢	٢٨
الاتصالات	٢٨	٤	٢	٢	٣٦
العمارة	٢٤	٨	٦	٢	٤٠
المدني	١٦	٤	٢	٦	٢٨
الكيمياء	٣٨	٦	٢	٤	٥٠
المساحة	٢٤	٦	٢	٤	٣٦
الري والصرف	١٩	٤	٢	٢	٢٧
المنشات	٦٠	١٠	٢	٤	٧٦
البحرية	١٤	٤	٢	٤	٢٤
البصريات	٢٧	٦	٢	٤	٣٩
النسجيات	١٩	٦	٢	٦	٣٣
التشييد والبناء	٣٣٩	٧٤	٢٨	٤٤	٤٨٥
المجموع					
النسبة المئوية	% ٦٩,٩	% ١٥,٢	% ٥,٨	% ٩,١	% ١٠٠

يتضح من الجدول السابق ما يلي :

١. يتراوح عدد الساعات للمقررات التخصصية ما بين(١٤ -٦٠) ساعة أسبوعيا ٠

٢. يتراوح عدد ساعات تدريس المقررات الخاصة بالعلوم العملية ما بين (٤ – ١٠) ساعات أسبوعيا ٠

٣. تتكون عدد ساعات تدريس العلوم الطبيعية من ساعتين أسبوعياً فقط ٠

٤. يتراوح عدد ساعات العلوم الإدارية واللغات ما بين (٢-٦) ساعات أسبوعيا ٠

٥. يختلف عدد الساعات التدريسية من قسم لآخر طبقاً لنوعية المعارف المتطلبة٠

٦. ضعف اهتمام الخطة الدراسية بالعلوم الطبيعية ، رغم أهميتها في فهم الأساس النظري والقوانين العملية للتخصصات المختلفة ٠

٧. زيادة التركيز علي العلوم التخصصية ،وتهميش دور العلوم العملية التطبيقية٠

٨. ضعف نصيب العلوم الإدارية واللغات رغم أهميتهـا فـي تنميـة قـدرات ومهارات الطلاب عند العمل بالقطاعات الصناعية والإنتاجية ، وخاصة التي يتواجد بها خبراء أجانب ، أو عند العمل بمثل هذه القطاعـات فـي الـدول الأجنبية ٠

وبمراجعة النسب المئوية للعلوم التخصصية بالأقسام العلمية طبقاً للخطة الدراسية للعام (٢٠٠٩/ ٢٠١٠) يتضح ما يلي :

١. النسب المئوية للعلوم التخصصية علي مدار سنتي الدراسة تتراوح مـابين (٦٧,٢ % : ٧١,٧ %) بينما تتراوح نسب العلوم الطبيعية (١٣,٤% : ١٧ %) والجانب العملي والتطبيقي (٤,٧ % : ٦,٣ %) والعلـوم الإداريـة واللغات (٧,٩ % : ١٠,٣ %) ٠

٢. حاجة الخطة الدراسية إلي زيادة نسبة العلوم العملية والطبيعيـة والإداريـة نظراً لأهميتها في تنمية قدرات الطلاب عند الالتحـاق بقطاعـات الأعمـال والخدمات ٠

٣. حاجة الخطة الدراسية إلي الموازنة بين نسبة العلوم التخصـصية والعلـوم الأخرى

٤. تبلغ نسبة الدراسة العملية إلي النظرية والمعملية في المتوسط(٢٢%)تقريباً٠

٥. يغلب علي التقويم الطابع النظري ، حيث تبلغ درجة أشغال الـورش (٥%) من مجموع الدرجات ، مما يفقد الجزء التطبيقي من برنامج الدراسة أهميتـه ٠

٦. الدراسة العملية منفصلة تماماً عن الدراسة النظرية في هذه المعاهد ، حيـث أن برنامج الدراسة العملي وخطته توضع بمعرفة مدرسي العملي ، وتحـت إشراف وكيل المعهد للدراسة العملية بدون التنسيق مـع المـنهج النظـري ومدرسية ٠

ومن مقارنة نظام الدراسة المطبق بالمعاهد حالياً بالأهداف التي وضعت كي تحققها هذه المعاهد في خريجيها نجد أنه :

١. لم تستطع المعاهد الفنية تحقيق أهدافها، خاصة الهدف الثاني والثالث الرابـع .

٢. انتشار البطالة بين خريجي هذه المعاهد وعمل معظمهم في أعمال مهنية في غير تخصصاتهم. ويرجع السبب في ذلك من وجهـة نظـر الباحـث إلـي الانفصال التام بين المعاهد وبين المؤسسات الإنتاجية من مصانع وشركات .

سابعاً : أعضاء هيئة التدريس بالمعاهد الصناعية (نظري – عملي):

أ- **معلمو المواد النظرية :**

ويقصد بهم المعلمون المعنيـون بتـدريس المـواد النظريـة ، كـالعلوم التخصصية والأساسية والإنسانية ، والتـي تـدرس للطـلاب بـشكل رئـيس بالمدرجات والقاعات.

- **تعيين معلمي المواد النظرية .**

ثمة شروط ومواصفات وضـعتها وزارة التعلـيم العـالي ، واشـترطت استيفائها لمن يتم تعيينه ضمن معلمي المواد النظرية بالمعاهد الفنية الصناعية ، **وتتمثل هذه الشروط فيما يلي** [٢٥] :

١. أن يكون حاصلاً علي بكالوريوس التعليم الصناعي بدرجة جيد علي الأقل.

٢. أن يجتاز دورة تدريبية مدتها ثلاثة أسابيع تنظمها أحدي كليات التربية .

٣. أن يقوم بالتدريس لمدة عام دراسي لجدول معاونـة بواقـع(١٦)محاضـرة أسبوعياً.

وتوضح هذه الشروط نوعية العملية التعليمية بهذه المنظومة ، من حيـث انخفاض جودتها ، وضعف نوعية المحتوي العلمي للبرامج التعليمية والمقررات الدراسية النظرية ، والتي تؤدي في نهاية الأمر إلي إفراز خريجين عاجزين عن مواكبة التغيرات التي طرأت علي عمليات الصناعة والإنتاج والخدمات .

ويمكن تحديد الواقع الكمي لأعداد معلمي المواد النظرية بالمعاهد الفنيـة الصناعية في العام الدراسي (٢٠٠٣/٢٠٠٤) من خلال الجدول التالي ٠

جدول (٢)

يوضح أعداد معلمي المواد النظرية وتوزيعهم طبقاً للمؤهل العلمي للعام (٢٠٠٨/٢٠٠٩)

النوع البيان	أعداد معلمي المواد النظرية			توزيع المواد طبقاً للمؤهل العلمي (أصلي)					
	أصلي	منتدب	جملة	دكتوراه	ماجستير	دبلومه	بكالوريوس	م ٠ أخري	الجملة
ذكور	٢٢٦	٤٠٩	٦٣٥	١٠	٢٥٦	١٨	١٦٩	٤	٢٢٦
إناث	١٣٢	٥٩	١٩١	٣	٦	٨	١١٤	١	١٣٢
الجملة	٣٥٨	٤٦٨	٨٢٦	١٣	٣١	٢٦	٢٨٣	٥	٣٥٨

يتضح من الجدول السابق ما يلي :

١. تبلغ نسبة معلمي المواد النظرية الأصليين (٣٤,٤ %) من إجمالي عدد معلمي المواد النظرية ٠
٢. تبلغ نسبة المعلمين الحاصـلين علـي درجـة الـدكتوراه (٣,٧ %) ، والحاصلين علي درجة الماجـستير (٨,٧ %) والدبلومـة (٧,٦ %) والبكالوريوس (٧٩ %) من جملة أعداد معلمي المواد النظرية ٠
٣. معظم معلمي النظري من الحاصلين علـي البكـالوريوس فـي التعلـيم الصناعي
٤. ضعف كفاية معلمي التعليم النظري بالمعاهد الفنية الصناعية نتيجة لقلـة النسبة والتناسب بين أعدادهم وأعداد الطلاب ٠

ب- معلمو المواد العملية ٠

يقصد بمعلمي المواد العملية ، المعلمون الذين يقومون بتـدريس الجانـب العملي للمواد الدراسية بالمعامل والورش ، تمهيداً لتحويل المعارف والمعلومات الخاصة بالتعليم النظري إلي مهارات يكتسبها طلاب المعاهد الفنية الصناعية ٠

- **تعيين معلمي المواد العملية .**

تعكس الطريقة التي يتم بها تعيين معلمي المواد ، مدي اهتمام المؤسسة التعليمية بالتعليم والتدريب العملي ، بما يعني أنه كلما كانت الطريقة جيدة كلما كان هناك اهتمام أكبر من المؤسسة بهذا النوع من التعليم ، وعلي عكس ذلك كلما ضعفت نوعية هذه الطريقة ، كلما انخفض اهتمام المؤسسة بالتعليم العملي .

ويشترط عند تعيين معلمي المواد العملية بمؤسسات بالمعاهد الفنية الصناعية أن يكون من خريجي المدارس الثانوية الصناعية نظام الثلاث سنوات أو ما يعادلها من الشهادات ، ويتم التعيين بصفة أصلية عند التقدم لإعلان مكتب التعيين بالوزارة ، واستيفاء شروط التعيين ، كما يتم التعيين بصفة انتدابية عند التقدم بطلب إلي مدير المعهد وموافقته علي قبول طلب التعيين الابتدائي .

وتوضح هذه الطريقة مدي ضعف اهتمام هذه المؤسسة بالتعليم والتدريب العملي ، حيث أنها غير كفيلة باختيار معلم قادر علي تكميل الجانب النظري ، بغية إيجاد نوع من التكامل بين الجانب النظري والجانب العملي في العملية التعليمية ، وأنها لا تتواكب مع أهمية العائد المتوقع من نوعية التعليم العملي بهذا التعليم .

ويمكن الوقوف علي الواقع الكمي لأعداد معلمي المواد العملية بالمعاهد الفنية الصناعية في العام الدراسي (٢٠٠٣/٢٠٠٤) من خلال الجدول التالي .

جدول (٣)

يوضح أعداد معلمي المواد العملية وتوزيعهم طبقاً للمؤهل العلمي للعام (٢٠٠٨/٢٠٠٩)

النوع / البيان	أعداد معلمي المواد العملية			توزيع المواد طبقاً للمؤهل العلمي (أصلي)					
	أصلي	منتدب	جملة	بكالوريوس	معاهد ف٠ص	ثانوي صناعي	ثانوي تكميلي	مدربون عمليون	الجملة
ذكور	٣٦١	٢٦٨	٦٢٩	٢	٩١	٢٤٥	٩	١٤	٣٦١

إناث	٣٧	٢٥	٦٢	--	٢٠	١٧	--	--	٣٧
الجملة	٣٩٨	٢٩٣	٦٩١	٢	١١١	٢٦٢	٩	١٤	٣٩٨

يتضح من الجدول السابق ما يلي :

١. تبلغ نسبة معلمي المواد النظرية الأصليين (٣٤,٤ %) من إجمالي عدد معلمي المواد النظرية ٠

٢. تبلغ نسبة معلمي المواد العملية الأصليين (٥٧,٦%) من إجمالي معلمي المواد العملية ٠

٣. تبلغ نسبة المعلمين الحاصلين علي درجة البكالوريوس (٠,٠٥ %) والحاصلين علي درجة دبلوم المعاهد الفنية الصناعية (٢٧,٩ %) والحاصلين علي درجة دبلوم المدارس الثانوية الصناعية (٦٥,٩ %) و الثانوي التكميلي (٢,٣ %) والمدربين العمليين (٣,٥ %) من إجمالي أعداد معلمي التعليم العملي ٠

٤. ضعف كفاية معلمي المواد العملية بالمعاهد الفنية الصناعية نتيجة لقلة النسبة والتناسب بين أعدادهم وأعداد الطلاب ٠

٥. جميع معلمي المواد العملية لم يتلقوا أي تدريب عملي أو تربوي للارتفاع بمستواهم المهاري ، سواء بالنسبة للقدرة العملية التدريبية أو التربوية ٠

ثامناً : المعامل والورش التخصصية بالمعاهد الفنية الصناعية ٠

تعتمد جودة التعليم العملي المقدم داخل أي مؤسسة تعليمية علي جودة المعامل والورش ، نظراً لكونها العامل الرئيس في تقديم التدريب العملي داخل المؤسسات التعليمية ، والقيام بتحويل المفاهيم والمعارف النظرية إلي مهارات وتطبيقات عملية ، مما يتطلب إيجاد هيكل تنظيمي متطور للإمكانيات التعليمية بصفة عامة ، والمعامل والورش علي وجه الخصوص ، تمهيداً للمساهمة في توفير المهارات والقدرات المتطلبة لدي الخريجين من جهة ونجاح الأنشطة التعليمية من جهة أخري ، ويوجد بكل معهد من المعاهد الفنية الصناعية عدد

من الورش حسب التخصصات الموجودة لديها ، وقد قيمت إدارة شئون التعلـيم الفني بالوزارة إمكانات هذه الورش في تقرير أكد حاجة هذه الورش إلي تطوير وتحديث ، فمن حيث تطوير ما هو قائم وتكلفته اقترح التقرير ما يلي [٢٦] :

١. الورش الميكانيكية يتطلب تطويرها وتجديدها حوالي (٣٥) مليون جنيه ٠
٢. الورش الكهربية يتطلب تطويرها وتجديدها حوالي (١٥) مليون جنيه ٠
٣. الورش المعمارية يتطلب تطويرها وتجديدها حوالي (٢٥) مليون جنيه ٠
٤. ورش السيارات يتطلب تطويرها وتجديدها حوالي (١٥) مليون جنيه ٠

أما من حيث الحاجة إلي استحداث ورش جديدة فقد أكد التقرير علي ما يلي :

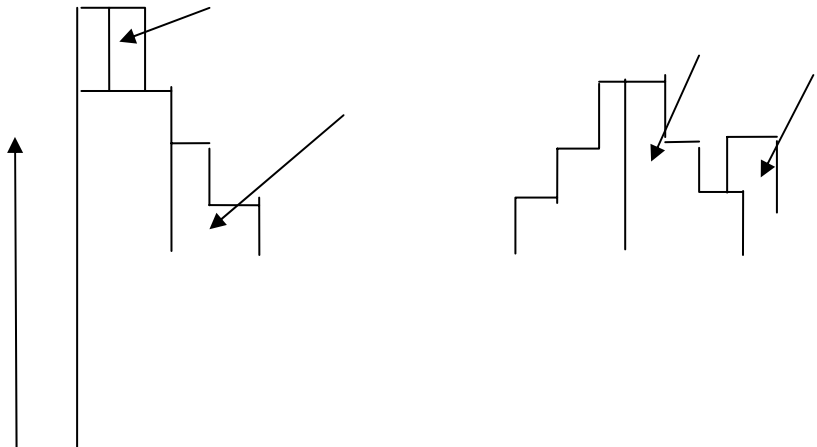
١. الورش البحرية يتطلب إنشائها حوالي (٢٥) مليون جنيه ٠
٢. الورش النسيجية يتطلب إنشائها حوالي (٢٥) مليون جنيه ٠
٣. ورش الصناعات الدقيقة يتطلب إنشائها حوالي (١٠) مليون جنيه ٠
٤. ورش إصلاح وصيانة العدد إنشائها حوالي (٥٠) مليون جنيه ٠

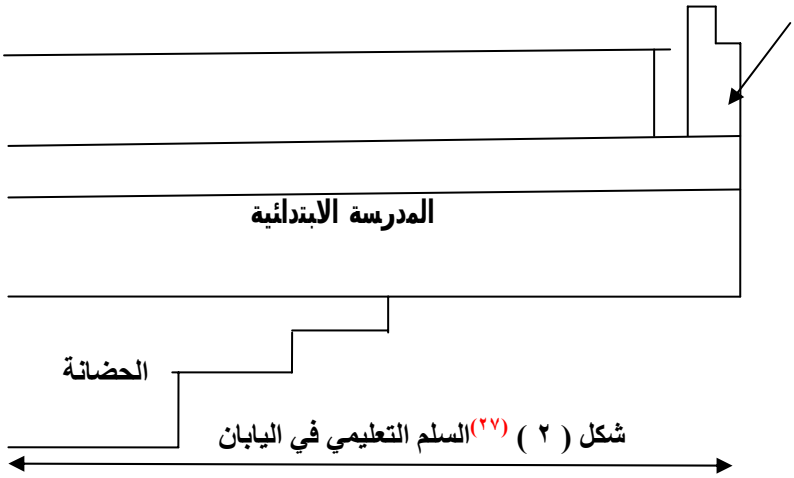
وبذلك تبلغ التكلفة الكلية المطلوبة لتطوير ورش المعاهد الفنية الـصناعية واستحداث ورش جديدة لتخصصات مطلوبة حوالي (٢٥٠) مليون جنيه مصري ، فإذا أخذ في الاعتبار أن هذا المبلغ محسوب في عام (١٩٩١) فلنا أن نتخيـل كم المبلغ المطلوب الآن لتطوير ورش هذه المعاهد ٠

المحور الثاني : التعليم التكنولوجي في اليابان ٠

أولاً : موقع التعليم التكنولوجي بالنسبة إلي السلم التعليمي ٠

فيما يلي يعرض الباحث السلم التعليمي لليابان ؛ للتعرف علي موقـع الكليـات التكنولوجية فيها :





شكل (٢) [٢٧]السلم التعليمي في اليابان

بالنظر إلي السلم التعليمي في اليابان نجد أن الكليات التكنولوجية هي مـدارس مهنية تكنولوجية ذات خاص ، وتعتبر قمة المرحلـة الثانويـة ، ويلتحـق بهـا الطلاب بعد المرحلة الدنيا (الإعدادية) وتستمر بها الدراسة لمدة خمس سنوات ، ويلتحق بها الطلاب المتميزون وبتوصية خاصة من أسـاتذتهم ، وهـي ذات مستوي عال من الجودة وتصنف من أنواع التعليم العالي [٢٨] .

ثانياً : نُبذة عن تطور الكليات التكنولوجية في اليابان .

بدأت اليابان بناء هذه الكليات في جميع أنحاء اليابان في وقـت واحـد ، وبدأت الدراسة بها عام (١٩٦٢) وهي نفس الفترة التي بدأ فيها تطوير مراكز التدريب المهني بمصر وتحويلها إلي معاهد ، والتي أصبحت فيما بعـد معاهـد إعداد الفنيين ثم المعاهد الفنية الصناعية فيما بعد ، ويبلغ عدد هذه الكليـات ٦٢ كلية منذ إنشائها وحتى الآن ، وهي منتشرة في جميع أنحاء اليابـان ، وعـددها ثابت وإن كان التوسع والتطور والتحديث يحدث داخلها ، ويبلغ عدد طلاب هذه الكليات (٥٦٢٣٤) طالباً ، ونظام هذه الكليات يركز علي الكيف وليس الكم ، حيث أن يد العناية والرعاية ممتدة داخلها دائماً بالتطوير والتحديث والعمل علي الارتفاع الدائم والمستمر بكفاءتها الداخلية والجرعة التدريبية الفنية التكنولوجيـة

التي يتلقاها طلابها ، وهذه الكليات تتيح لخريجيها ما يزيد علي (٢٥) وظيفـة متنوعة لسد كافة احتياجات المؤسسات والشركات الصناعية والإنتاجية [٢٩] .

ثالثاً : أهداف الكليات التكنولوجية في اليابان [٣٠] .

تنحصر الأهداف في تلبية متطلبات الصناعة من الفنيين ، وتزويد الطلاب بالمهارات اللازمة للتكنولوجيا الموجودة في الصناعة ، وتوفير تعليم يوازي بين الموضوعات الأساسية ، والمتقدمة في مجال التكنولوجيا ، وتأهيل الكوادر الفنية اللازمة لتطوير المصانع والمجتمع والارتقاء بالطالب ؛ ليكون مهندساً فنياً لديـه القدرات المتنوعة والمرونة .

وبالنظر في هذه الأهداف ؛ نجد أنها جاءت استجابة طبيعيـة لمتطلبـات قطاع الصناعة ، والمجالات الأخرى ؛ لمواجهة الطلبات المتزايدة لفئة الفنيـين الذين يملكون المهارات التكنولوجية ، نتيجة للتقدم الهائل الذي حققته اليابان فـي العلوم والتكنولوجيا ، والذي أسهم في إمكانية ارتفاع معدل النمو الاقتـصادي ؛ ولذلك قدمت تلك الكليات تعليماً يوازي بين الموضوعات الأساسية ، والمتقدمـة في مجال التكنولوجيا في مقابل توفير الإمكانات اللازمة [٣١] .

رابعاً : سياسة القبول بالكليات التكنولوجية في اليابان .

تعتمد سياسة القبول في الكليات التكنولوجية في اليابان علي عدة معايير ؛ فهي تُعد من السياسات الصارمة ،ويبذل الطالب الياباني مجهوداً كبيراً للالتحاق بها .وأهم معايير القبول هو شهادة الانتهاء في المدرسة الثانوية الدنيا،هذا فضلاً عن معيار اجتياز امتحان القبول في الكليات التكنولوجية،وهو علي مرحلتين [٣٢] :

المرحلة الأولي : عامة لجميع الطلاب وينظم علي المستوي القـومي بواسـطة المركز القومي للامتحانات في جميع أنحاء اليابان ؛ بهـدف تقيـيم المعلومـات الأساسية والعامة لدي المتقدمين ، وتشمل اختبارات في خمس مواد ؛ وهـي (

اللغة اليابانية ، والرياضيات ، والعلـوم ، والدراسـات الاجتماعيـة ، واللغـة الانجليزية) ٠

المرحلة الثانية : خاصة بكل كلية تكنولوجية ؛ وتعد كل منها امتحاناً خاصاً بها ، ويتكون من مقابلة شخصية ، واختبارات تحريرية تكون أسـئلتها مـن نـوع المقال ، وقد تلجأ بعض الكليات أحياناً إلي معايير أخري للمفاضلة بين الطـلاب ؛ وهذه المعايير هي : تقرير المدرسة الثانوية الدنيا عن الطالب أخلاقيـاً أثنـاء الدراسة فيها ، سجل الطالب وسيرته الذاتية أثناء الدراسة في المرحلة الثانويـة الدنيا ٠ ومن ثم يتخذ القرار النهائي بشأن التحاق الطالب عن عدمه بكل كلية في ضوء الامتحانين ، والمعايير السابقة ، وبيان درجات شهادة الثانوية الدنيا٠

خامساً : برنامج الدراسة ٠

تقدم هذه الكليات دراسات متقدمة عمليـة ونظريـة وتطبيقيـة لمختلـف التخصصات التكنولوجية الفنية ، وفي مقدمتها الحاسب الآلي والإنسان الآلي ، وأحدث التطورات التكنولوجية لمجالات الـصناعة المختلفـة ، وكيفيـة حـل مشكلاتها الإنتاجية بأحدث الأساليب ، والطرق المستحدثة ٠

وتقبل هذه الكليات التكنولوجية خريجي المدرسة الثانوية الدنيا (الإعدادية) ومدة الدراسة فيها خمس سنوات من التعليم التكنولـوجي المناسـب وخمـس سنوات ونصف في كليات التكنولوجيا البحرية ، ويحق للطـلاب الـذين أنهـوا الدراسة في أحدي الكليات التكنولوجية العمل في الشركات ، والحـصول علـي دراسات متقدمة لمدة عامين بعد إنجاز المتطلبات الخاصة بالبرنامج ؛فلهم الحق في الحصول علي درجة البكالوريوس؛وذلك بتقديم طـلب للمعهـد القـومي للـدرجـات الأكـاديميـة [٣٣] ٠

ويدرس الطالب بنظام الساعات المعتمدة ما بين (٦٢) ساعة إلي (٦٥) ساعة معتمدة ، العلوم الآتية : العلـوم الأساسـية بنـسبة (١٠%) والعلـوم التخصصية بنسبة (٧٤%) والعلوم الإدارية والصحية واللغات بنسبة (١٦%) ،

أما أشغال الورش فتشغل جزءاً من الساعات المعتمدة للبرنـامج علـي حـسب التخصص ، وتستقطع من ساعات التخصص بنسبة لا تقل عـن (٥٠%) مـن البرنامج ككل [٣٤] ، ويبدأ العام الدراسي بالكليات التكنولوجية في أول أبريل من كل عام وينتهي في (٣١) مارس في العام التالي ، ويقسم العام الدراسـي إلـي ثلاثة فصول دراسية علي النحو التالي [٣٥]:الفصل الدراسي الأول يبدأ فـي أول إبريل حتى آخر يوليو ، والفصل الدراسي الثاني يبدأ من سبتمبر حتـى آخـر ديسمبر،الفصل الدراسي الثالث يبدأ من منتصف شهر يناير حتى منتصف شهر مارس .

سادساً : أعضاء هيئة التدريس .

يتكون أعضاء هيئة التدريس في الكليات التكنولوجية باليابان من : الأستاذ والأستاذ المساعد ، والمدرس ، والهيئة المعاونة التي تتكـون مـن مـساعدي المدرسين ؛ وهم ينقسمون إلي فئتين : فئة في داخل الهيئة ، وهـم المدرسـون المساعدون المعينون في داخل الكلية نفسها ، ويعملون طول الوقت ، وفئة مـن خارج الكلية ويعملون لبعض الوقت .

وهؤلاء جميعاً سواء أكانوا يعملون كل الوقت أم لبعض الوقت ؛ يجب أن يحصلوا علي درجة الماجستير – علي الأقل – للتعيين في هذه الوظيفـة بعـد إجراء اختبارات القبول للوظيفة ،كما أن هناك لجاناً علمية متخصـصة لقيـاس مدي فاعلية أعمال أعضاء هيئة التدريس وبحوثهم ،وخبراتهم في مجال عملهـم الوظيفي [٣٦] .

وتبلغ نسبة أعضاء هيئة التدريس النظـري للطـلاب (١ : ٧) ونـسبة أعضاء هيئة التدريس العملي للطلاب (١ : ٥) وهي نسبة أقل مما هو موجود في الجامعات اليابانية ، وكذلك النسبة العالمية ؛ مما يدل علـي مـدي ارتفـاع الكفاءة الداخلية لهذه الكليات ، ولا تقل مؤهلات المدرس العملـي عـن درجـة

جامعية أولي (بكالوريوس تكنولوجي أو هندسة) فضلاً عن خبرة عملية فـي مجال التخصص ؛ سنتين إلي خمس سنوات حسب متطلبات الوظيفة [٣٧] .

سابعاً : المباني والتجهيزات في اليابان ٠

أ- **المباني :** تميزت هذه الكليات منذ إقامتها بالحسابات المستقبلية ؛ فقد وضعت في الاعتبار التطورات التي قد تطرأ في المستقبل ؛ لذلك نجد أن كل كليـة لا تقل المساحات المقامة عليها عن مائة ألف متر مربع – (برغم ما تمثله الأرض من مشكلة في اليابان) – مقام علي جزأ منها مبانٍ مجهزة بأحدث وسائل التدريس ، كما توجد أماكن لتسكين الطلاب الوافدين [٣٨] .

ب- **التجهيزات :** تقام المعامل والورش في مبانٍ مستقلة لها ، وقد تلجأ بعـض الكليات التي لا يتوافر فيها الورش التدريبية علي المستوي المطلوب ؛ إلي تأجير المؤسسات الصناعية ، والمراكز التدريبيـة ؛ لإجـراء التـدريبات الصناعية المطورة ، وأشغال الورش فيها بهدف ربط الدراسـة النظريـة بتكنولوجيا الصناعة المطورة ؛ لتنمية قدرة طلابها المهارية ، والابتكارية ، والمعرفية ، والمشاركة الإدارية في الشركات؛ للوصول بالخريج إلي أعلي كفاءة ممكنة [٣٩] .

ومن الجدير بالذكر أن الدولة قد أنشأت الكليات التكنولوجية عام (١٩٦٢) ؛ لمواجهة الطلبات المتزايدة بتوفير الفنيين والمتخصصين في الصناعة والتجارة كنوع متفرد من معاهد التعليم عالية المستوي التي تستطيع تقديم أفضل وسـائل التدريب للفنيين بنظام يختلف عن أنظمة الجامعات، ويوجد حاليـاً (٦٢) كليـة تكنولوجية في جميع أنحاء اليابان منها (٥٤) كلية قومية و (٥) كليات أهليـة ، وتنفق عليها المحليات ، و (٣) كليات خاصة ٠

<u>المحور الثالث : بعض متطلبات تطوير المعاهد الفنية الصناعية فـي ضوء التجربة اليابانية :</u>

في ضوء دراسة الواقع الحالي للمعاهد الفنية الصناعية التابعة للكليات التكنولوجية المصرية ، ومع استعراض التجربة اليابانية في مجال التعليم التكنولوجي ، يعرض الباحث بعض المتطلبات الأساسية لتطوير المعاهد الفنية الصناعية في مصر في ضوء التجربة اليابانية . عن طريق المحاور الآتية :

أولاً : الأهداف .

١. توفير الكوادر الفنية اللازمة لسوق العملي الداخلي والخارجي.
٢. إكساب الطالب المهارات العملية والعلمية اللازمة للمهنة المطلوبة .
٣. توفير تعليم يوازي بين الموضوعات الأساسية والمتقدمة في مجال التكنولوجيا.
٤. مساعدة الطلاب المتميزين علي تحقيق طموحاتهم للحصول علي درجات جامعية في المجال التكنولوجي .
٥. منح الطالب المرونة الكاملة لاختيار التخصص المناسب لقدراته وميوله .
٦. إشراك العاملين في سوق العمل في العملية التعليمية للإسهام في تحديد احتياجات سوق العمل .
٧. توفير الإمكانات اللازمة للتدريب في المجال التكنولوجي .
٨. تطبيق نظام التعليم المستمر ، والتدريب مدي الحياة للخريجين ، وأعضاء هيئة التدريس ، والإداريين .

ثانياً : سياسة القبول والالتحاق .

١. تطوير سياسة القبول في المعاهد الفنية ؛ بحيث يقبل الطلاب علي أساس درجاتهم فيما يلي:
   - الاختبارات التي تقيس قدراتهم وميولهم واستعداداتهم .
   - مجموع درجاتهم في المرحلة الثانوية العامة ، أو ما يعادلها .
   - المقابلة الشخصية .
   - مجموع درجاتهم في بعض المواد التي تؤهلهم للالتحاق بتخصص معين .

٢. توجيه الطلاب ، وإرشادهم نحو الشّعب العلمية المتوافرة بناء علي مقـاييس علمية متخصصة تساعدهم في اختيار التخصص المناسب ٠
٣. القبول في المعاهد الفنية الصناعية وفقاً لإمكانات كل كلية ٠

ثالثاً : برنامج الدراسة ٠

١. يتكون برنامج الدراسة من (٢ – ٣) سنوات حسب التخصص ٠
٢. السنة الأولي في المعهد ،تكون بمثابة دراسة عامة للتخصص الذي تم ترشيح الطالب فيه ٠
٣. السنة الثانية دراسة تخصصية لتخصص دقيق داخل التخصص العام ٠
٤. السنة الثالثة تكون بمثابة دراسة علمية في المؤسسات الإنتاجيـة والخدميـة ومراكز التدريب٠
٥. أن تكون النسبة بين ساعات الدراسة النظرية والعملية (١ : ١) ٠
٦. تطبيق نظام الساعات المعتمدة في مختلف البرامج والتخصصات العلمية ٠
٧. تقديم الطلاب مشروعاً تطبيقياً في كل عام دراسي مـن الأعـوام الدراسـية التالية للسنة الأولي ٠
٨. قضاء مدة شهرين علي الأقل بعد نهاية كل عام دراسي في قطاعات الإنتـاج ، والخدمات تحت إشراف مباشر من المعهد ، مع منح الطالـب المؤهـل إلا بعد اجتيازه هذا التدريب ٠
٩. أن تعكس المناهج الدراسية أهداف المعاهد الفنية الصناعية ٠
١٠. وضع توصيف علمي دقيق لكل برنامج تعليمي ومقرر دراسي مع كل جديد يطرأ في المجال بشكل مستمر ٠
١١. توفير نظام يعمل علي المراجعة المستمرة للبرامج والمنـاهج والمقـررات الجديدة المتوافقة مع التطورات العلمية والتكنولوجية الآنية والمستقبلية ٠
١٢. إنشاء هيئة للتقويم الخارجي تستخدم اختبارات معيارية لتقويم الطلاب ٠

رابعاً : أعضاء هيئة التدريس ٠

١. مؤهل عضو هيئة التدريس الذي يتولي تدريس المواد النظرية ، بكالوريوس أو ليسانس في التخصص بتقدير عام جيد علي الأقل ٠
٢. مؤهل عضو هيئة التدريس الذي يتولي تدريس المواد العملية ، بكـالوريوس أو ليسانس في التخصص ٠
٣. أن يجتاز برنامجاً تدريبياً تربوياً يقدم له خصيصاً تحت إشراف كليات التربية وكليات التعليم الصناعي ٠
٤. أن يكون لعضو هيئة التدريس خبرة في التطبيقات العملية فـي المؤسـسات الإنتاجية قبل تعيينه علي الأقل سنتين ٠
٥. أن يعين بعقد لمدة عامين في وظيفة " مدرس تحت الاختبار" وإذا اجتاز هذه الفترة بنجاح يثبت في الوظيفة ٠
٦. ضرورة حصول أعضاء هيئة التدريس المعينين علـي درجـة الماجـستير والدكتوراه بما يخدم طبيعة عملهم التكنولوجي٠
٧. أن يضع كل معهد فني رؤية واضحة محددة لمتطلباته من مدرسـي التعلـيم العملي والنظري في ضوء عدد الطلاب الملتحقين به كل عام ٠
٨. أن تكون النسبة بين أعداد أعضاء هيئة التدريس إلي الطـلاب (١ : ٢٠) في التعليم النظري و (١ : ٥) للعملي وفقاً للمعدلات العالمية [٤٠] ٠
٩. توفير الرعاية المالية والصحية والاجتماعية لأعضاء هيئة التـدريس ؛ بمـا يحفزهم علي إجادة أدائهم ، والتفرغ لأعمالهم ٠
١٠. تأسيس مراكز لتنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس ٠
١١. عقد دورات تدريبية للمدرسين في مؤسسات الإنتاج داخلياً وخارجياً ٠
١٢. تشجيع الإعداد المشترك للمقررات،والمؤلفات المستخدمة في التدريس ٠
١٣. عقد مؤتمرات دولية لتبادل البحوث ، ونشرها وتبادل الخبـرات العلميـة والعملية الخاصة بالتكنولوجيا ٠

خامساً : المباني والمنشآت التعليمية ٠

١. تحسين المباني ، والمنشآت التعليمية الحاضرة في ضوء الدراسات العلميـة لضمان جودة المباني الموجودة حالياً ،وتلك المتوقع إنشاؤها في المستقبل ٠
٢. تصميم المعاهد الفنية الجديدة بطريقة تراعي التوسعات المستقبلية المتوقعة٠
٣. مراعاة القرب من مواقع العمل والإنتاج ،وتوفير التخصصات التـي تخـدم المجتمع المحلي ؛ ضماناً للربط التدريبي للطلاب ،وأعضاء هيئة التدريس ٠
٤. مراعاة القرب من شبكة المواصلات ؛ضماناً لتوفير الوقت ،الجهد،المال ٠
٥. توفير المساحات الملائمة لإجراء الأنشطة الطلابية المختلفة ، وإنشاء أمـاكن لتسكين الطلاب وإقامتهم ٠
٦. تصميم المعامل والورش التخصصية والمدرجات التعليمية ، بما يتناسب مـع التطورات التي يتوقع أن تطرأ في المستقبل ٠

سادساً : التجهيزات ٠

١. تطوير المعامل في ضوء متطلبات السلامة المهنية ووفقاً للمعايير العالمية ٠
٢. تزويد المعامل والورش التخصصية بالوسائل والمعدات والأجهزة التعليميـة المتطورة بأعداد تناسب الدارسين ٠
٣. تدريب كل طالب علي استخدام الوسـائل والمعـدات والأجهـزة التعليميـة المتطورة تحت إشراف عضو هيئة التدريس ٠
٤. توفير إمكانية الاتصال المباشر بين المعهد ومواقع العمل والإنتاج ٠
٥. تبادل المعلومات بين الأقسام ، والتخصصات العلميـة المختلفـة بالـصوت والصورة ، وعرضها علي الطلاب من خلال أجهزة الفيديو كونفرانس ٠
٦. الاستفادة من المواقع المتوافرة علي شبكة الانترنت ، من خلال تزويد كـل قاعة ومدرج ومعمل وورشة بمقومات الاتصال بهذه الشبكة ٠

سابعاً : ربط الدراسة العملية بالدراسة النظرية ٠

١. يجب أن يكون هناك ترابط وتكامل بين المنهج النظري والمـنهج العملـي ، بحيث توضع خطة العملي بما يخدم ما يدرسه الطالب نظرياً ٠

٢. وضع مادة نظرية تكون أساساً لما يدرسه الطالب في كل المواد النظريـة ، وتعطيه القواعد النظرية التي يحتاج إليها في دراسته العملية.

ثامناً : ربط الدراسة العملية بالمصانع .

١. يجب أن يكون هناك ارتباط وثيق بين المصانع والمعاهد عن طريق :

- وضع خطة للتدريب الميداني خلال الإجازة الصيفية بـين الـصف الأول والثاني حيث تمتد هذه الأجازة إلي ما يقرب من ثلاثة أشهر .
- تنفيذ بعض مشاريع التخرج تحت إشراف مراكز التدريب الموجـودة فـي معظم المصانع وبالتعاون بين هيئة تـدريس المعاهـد وهيئـة التـدريب الموجودة داخل هذه المراكز .
- إحياء مجالس إدارة المعاهد عن طريق إعادة تشكيله بمجموعة من القيادات بالمعهد ، بالإضافة إلي مندوبين عن المدرسين العملي والنظري ، ولا بد أيضاً من ضم بعض قيادات المصانع والشركات بالمنطقة الموجود بها.

تاسعاً : متابعة خريجي المعاهد الفنية الصناعية .

١. يجب أن يتوافر داخل كل معهد فني مكتب متابعة لمتابعة الخريجين ، يقـوم بالإشراف عليه أحد أعضاء هيئة التدريس النظري بالمعهد ، ويكون له علاقة وثيقة بالمراكز التدريبية داخل المصانع ، **ويكون مهمـة هذا المكتب :**

- حصر فرص العمل داخل المصانع ومتطلباتها المهنية ، هـذا بالإضـافة لمعرفة متطلبات سوق العمل من مهن وتخصصات .
- إرشاد الطلاب الجدد للتخصصات المطلوبة بسوق العمل ، والتي يوجد بها نقص ، كذلك التخصصات الزائدة والتي يوجد بها فائض ؛ حتـى يكـون هناك نوع من التنسيق بين التخصص الذي يختاره الطالب وسوق العمـل .
- وبذلك يصبح المكتب بمثابة بنك للمعلومات ، يخدم الطـلاب مـن جهـة والمؤسسات الإنتاجية وسوق العمل من جهة أخري .

- يمكن استخدام البيانات والمعلومات التي تتجمع لدي هذا المكتب عن سوق العمل ومتطلباته من مهن وتخصصات وخلافه فـي التطـوير المـستمر والتعديل الدائم للمنهج النظري والعملي داخل المعاهد الفنية ٠

مراجع البحث

١. رويده صبحي محمد سليم : الكليات التكنولوجية إستراتيجية جديدة لإعادة بناء وتنظيم المعاهد الفنية الصناعية بمصر في ضوء تجارب الـدول المتقدمـة (رسالة دكتوراه غير منشورة ، معهد الدراسات والبحوث التربوية ، جامعـة القاهرة ، ١٩٩٩) ص ٥ ٠

٢. المجالس القومية المتخصصة : تقرير المجلس القومي للتعليم والبحث العلمـي والتكنولوجيا ، التعليم الفني ودوره في إعداد القـوي العاملـة (القـاهرة : الأمانة العامة للمجالس القومية المتخصصة ، ١٩٨٠) ص ١١٢ ٠

٣. محمد سيف الدين فهمي : المنهج في التربية المقارنة ، ط ٢(القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية ، ١٩٩٥) ص ٣٢٨ ٠

٤. جمهورية مصر العربية ، وزارة التعليم العالي : التعليم العالي في مصر سنة ٢٠٠٢ (القاهرة : وزارة التعليم العالي ، ٢٠٠٢) ص ٢٠١ ٠

٥. مجلس الشورى : التقرير المبدئي عن موضوع إستراتيجية التعليم الفني فـي مصر ، دورة الانعقاد السابع عشر (القاهرة : لجنة التعليم والبحث العلمـي والشباب ، ١٩٩٧) ص ٩ ٠

٦. فؤاد أبو حطب وآمال صادق : مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي فـي العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية (القاهرة : مكتبة الأنجلو المـصرية ، ١٩٩١) ص ١٠٥ ٠

7 - شبل بدران وفاروق شوقي البوهي : نُظم التعليم في دول العـالم – تحليـل مقارن (القاهرة : دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع ، ٢٠٠١) ص ١٩ ٠

[8] - ابن منظور : لسان اللسان تهذيب لـسان العـرب ، ج ٢ (بيـروت : دار الكتب العلمية ، ١٩٩٣) ص ٩٨ ٠

[9]- Longman, Active Study Dictionary of English Language and Culture (England : Clays Ltd. & St Lves Plc , 1993) p 116 .

[10] - Barber, K : The Canadian Oxford Dictionary (United State of America : Oxford University Press, Canada, 1998) p 1225 .

[11] - معجم اللغة العربية : المعجم الوجيز (القاهرة : الهيئـة العامـة لـشئون المطابع الأميرية ، ٢٠٠٣) ص ٣٩٦ ٠

[12]- Unger , G.H ; The Encyclopedia of American Education (New York : The University of Chicago , 1996) p 33 .

[13] - محمد سيف الدين فهمي : " اتجاهات التغيير والتطوير في التعليم الجامعي وموقف جامعات دول الخليج منه "مجلة التربية المعاصرة ، القاهرة ، العدد ١٢ ، رابطة التربية الحديثة ، ١٩٨٩) ص ١٨٨ ٠

[14] - هاشم محمد سعد عبد الوهاب : التعليم التقني في الوطن العربي بين الواقع والاتجاهات ، تقرير اليونسكو (تونس المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، ١٩٨٥) ص ٢٠ ٠

[15]- Mohsen El- Mahdy Saeed . (2005) . " Outlook On Higher Education In Egypt For The 21 Century " , Cairo , p 8.

[16] - نصر الدين شهاب : تطوير المعاهد الفنية في مصر – تصور مقترح ، من بحوث المؤتمر العلمي الخامس ، المنعقد في كلية التربية ، جامعة حلوان ، فـي الفترة من ٢٩ – ٣٠ إبريل ، ج٣ (حلوان : كلية التربيـة ، ١٩٩٨) ص ٢٥٦ ٠

[17] - الجمهورية العربية المتحدة : التعليم الجامعي والعـالي فـي الجمهوريـة العربية المتحدة خلال الخمسين سنة الأخيرة ١٩٢٠ – ١٩٧٠ ، الشعبة القوميـة لليونسكو (القاهرة :مطابع الهيئة العامة للكتاب ، ١٩٧٣) ص ٢١٥ ٠

[18] - وزير التعليم العالي : قرار وزاري رقم (٢٦٥٥) والصادر بتاريخ ١٠/ ١٠/ ٢٠٠٦ ، بشأن العمل بأحكام اللائحة المنظمة للكليات التكنولوجية المصرية التابعة لوزارة التعليم العالي ، مادة رقم (٢) .

[19] - أسماء الهادي إبراهيم عبد الحي : بعض متطلبات تطبيق نظام كليات المجتمع في مصرفي ضوء خبرات بعض الدول العربية والأجنبية (رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة المنصورة ، ٢٠٠٨) ص ١٤٦ .

[20] - وزير التعليم العالي : القانون رقم (٥٢) لسنة ١٩٧٠ ولائحته التنفيذية الصادرة بالقرار الوزاري رقم (١٠٨٨) لسنة ١٩٨٧، المادتين رقم (٣) و(٣٥) .

[21] - محمد السيد إبراهيم زيدان : تطوير التعليم التكنولوجي بمصر في ضوء نظام الاعتماد وضمان الجودة (رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الأزهر ، ٢٠٠٦) ص ٨١ .

[22] - جمهورية مصر العربية ، وزارة التعليم العالي ، مكتب تنسيق القبول بالجامعات والمعاهد : دليل الطالب للقبول بالجامعات والمعاهد للطلاب المصريين الحاصلين علي الثانوية العامة ٢٠٠٥ ، ص ٤٧ .

[23] - ---------- ، وزارة التعليم العالي ، مشروع الكليات التكنولوجية المصرية : الخطط الدراسية المطورة للتخصصات الصناعية للعام الدراسي ٢٠٠٩/ ٢٠١٠ (القاهرة : وحدة إدارة المشروعات ، ٢٠١٠) .

[24] - ----- ، وزارة التعليم العالي ، شئون العاملين : سجلات معلمي المعاهد الفنية الصناعية ٢٠٠٩/ ٢٠١٠ (القاهرة : وزارة التعليم العالي، ٢٠١٠)ص ٣ .

[25] ---------- ، وزارة التعليم العـالي ، مكتـب الـوزير ، مركـز المعلومات والتوثيق : التعليم الحكومي غير الجامعي ، المجلد الرابع ، المفكـرة الإحصائية (القاهرة : وزارة التعليم العالي ، ٢٠٠٤) ص ص ٩٣ - ٩٤ ٠

[26] - ---------- ، وزارة التعليم العالي ، الإدارة العامة لشئون التعلـيم الفني : مشروع تطوير وتحديث التعليم الفني ، استنسل ١٩٩١ ٠

[27] - Kanaya , T., Japan in International Encyclopedia of National Systems of Education , In , Postlethwaite, T.N., (Ed), 2nd , (Britain : Cambridge University Press , 1995) p 483 .

[28] - Catalog of Technology (KOTO SENMON GAKKO or KOSEN) .

[29] - Catalogs of Tokyo National College of Technology , Tokyo , 2000 .

[30] - ليونارد كانتور : التعليم المهني والتدريب في الدول المتقدمـة – ترجمـة محمد شحات الخطيب (الرياض : مكتبة العبيكان ، ١٩٩٥) ص ٤٠ ٠

[31] - Ministry of Education , Culture Science and Technology in Japan (MEXT) , Development of Education in Japan , (Tokyo : www. Mext.go.jp\ English\ ao.htm , Aug 2004) P. 10 .

[32] - عبد الغني عبود وآخرون : التربية المقارنة والألفية الثالثة : الأيديولوجية والتربية والنظام العالمي الجديد (القاهرة : دار الفكر العربي، ٢٠٠٠) ص ٣٩٢ .

[33] - Zargari , A. and Coddington, C.E ; Key Characteristics of Industrial Technology Faculty : A National Survey of NAIT Accredited IT Programs , Journal of Industrial Technology , Vol . 15 , No. 2 , Feb 1999 , P. 2 .

[34] - Association of National College of Technology , Publicity Committee ; Colleges of Technology in Japan (Tokyo : www. Mext.go.jp\ English\ ao.htm , Aug 2003) P. 5 .

[35] - نبيل سعد خليل : " دراسة تحليلية مقارنة للتعليم الثانوي الصناعي نظـام الثلاث سنوات في كل من الولايات المتحدة الأمريكية واليابان وإمكانية الإفـادة منها في مصر " مجلة التربية ، السنة السادسة ، العـدد العاشـر ، القـاهرة ، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليميـة ، ديـسمبر ٢٠٠٣ ، ص ١٣١ .

[36] - Ministry of Education , Culture Sports Science and Technology in Japan (MEXT) , Standards for The Founding of A University, (Tokyo : www. Mext.go.jp\ English\ ao.htm , Aug 2007) P. 72 .

[37] - كازوا ايشيزاكا : خلاصة التعليم الياباني (القاهرة : المركز الثقافي الياباني ، ٢٠٠٠) ص ١٥ .

[38] - Leonard. C: Vocational Training in the Developed World : a Comparative Study (London and New York : Rutledge , 1998) PP. 12 – 15 .

[39] - Nenpo, K.T: Economic Statistics Annual Bank of Japan (Tokyo : Foreign Press Center , 1999) pp. 96 – 102 .

[40] - جمهورية مصر العربية ، وزارة التربية والتعليم : الخطـة الإسـتراتيجية القومية لإصلاح التعليم قبل الجامعي في مصر – نحو نقلة نوعية فـي التعلـيم ٢٠٠٧/٢٠٠٨ – ٢٠١١/٢٠١٢م(القـاهرة : وزارة التربيـة والتعلـيم ، ٢٠٠٨) ص ٩١ .

استخدام التليفون المحمول في بيئة للتعلم الإلكتروني المحمول وأثره على تنمية مهارات تصميم المحتوى الإلكتروني ونشره

إعداد

زينب حسن حسن الشربيني

المدرس المساعد بقسم تكنولوجيا التعليم

كلية التربية - جامعة المنصورة

(تخصص تكنولوجيا التعليم)

الأستاذ الدكتور

محمد عطية خميس

أستاذ تكنولوجيا التعليم

ورئيس قسم تكنولوجيا التعليم

كلية البنات – جامعة عين شمس

الأستاذ الدكتور

عبد العزيز طلبة عبد الحميد

أستاذ تكنولوجيا التعليم

ورئيس قسم تكنولوجيا التعليم

كلية التربية – جامعة المنصورة

الدكتور

علي حسن عويس

مدرس تكنولوجيا التعليم

كلية التربية – جامعة المنصورة

١٤٣٣هـ - ٢٠١٢ م

استخدام التليفون المحمول في بيئة للتعلم الإلكتروني المحمول وأثره على تنمية مهارات تصميم المحتوى الإلكتروني ونشره *

مقدمة

يتصف العصر الحالي بعصر المعلوماتية، حيث شهدت السنوات الأخيرة طفرة علمية هائلة في مجال المستحدثات على مستوى المفاهيم والتطبيقات، وشمل ذلك ما هو مرتبط بمجال التعليم، وقد تأثرت المنظومة التعليمية بكافة مستوياتها بهذه المستحدثات، لذلك ظهرت الحاجة إلى توظيف تلك المستحدثات والاستفادة منها في منظومة التعليم الجامعي، وذلك بهدف تطوير أداء عضو هيئة التدريس؛ حيث لم يعد دوره قاصرا على نقل المحتوى العلمي للطلاب، بل أصبح مطالبا أكثر من أي وقت مضى بالتعامل مع الأجهزة، والبرامج التعليمية الحديثة وتصميمها، والإفادة بوظائفها وإمكاناتها لزيادة فاعلية المواقف التعليمية وكفاءتها.

كما اكتسبت المستحدثات التكنولوجية في مرحلة التعليم الجامعي أهمية متزايدة من أجل زيادة معطيات العملية التعليمية عن طريق خلق بيئة تعلم قائمة علي الويب، يبنى المتعلم من خلالها خبراته التعليمية عن طريق تعلمه كيفية استخدام جميع مصادر المعرفة وجميع الوسائل التكنولوجية المساعدة لكي يصل إلي المعلومة بنفسه من خلال تقديم محتوي متنقل يسهم بشكل فعال في مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، ويزيد من فاعلية التعلم وتحسين مخرجاته.

ولا تعد مستحدثات تكنولوجيا التعليم غاية في حد ذاتها، بل تكمن أهميتها في كيفية توظيفها في المواقف التعليمية، ولا يتأتى ذلك إلا إذا كان المستخدم لها ملما بها، ويمتلك من المهارات ما يؤهله لتوظيفها بشكل فعال. ومن أهم المجالات التكنولوجية السريعة النمو والتقدم مجال الاتصالات، حيث يتميز هذا المجال بكثرة أعداد مستخدميه في شتى أنحاء العالم، فأعداد الهاتف المحمول Mobile المستهلكة عالميا أكبر بعدة مرات من مجموع أعداد الحاسب الآلي والتلفزيون مجتمعة (Georgiev, Georgieva and Smrikarov, 2004).

---

* بحث مستل من رسالة دكتوراه

وتعتبر بيئة التعلم الإلكتروني المحمول هي بمثابة الموقف التعليمـي، الـذي يمكن للمتعلم أن ينخرط فيها للتعلم متى شاء، والتعلم الإلكتروني المحمول يعنـي أن التعلم منتشر هنا وهناك، وموجود في كل زمان ومكان، ويمكن الوصول إليه بسهولة باستخدام أجهزة التعلم المحمول.

لذا فإن تصميم بيئة التعلم الإلكتروني المحمول لا تقتـصر علـى اسـتخدام الأجهزة والتليفونات المحمولة، بل يجب أن تكون منظومـة ديناميكيـة ومفتوحـة، تتكامل فيها البرمجيات والتكنولوجيا مع الوسائل والأجهزة وأدوات التطوير، بحيـث يسمح باستخدامها وإعادة استخدامها على أسس مقبولة، ومعايير منطقية وموضوعية، من أجل زيادة مرونة وفاعلية التعلم عن بعد (Desmond, 2010). لـذلك فهـي تتكون من:

١- خدمات تطبيقية وتشمل خدمات المعلمين والمتعلمين وهي خدمات المعلومات والمكتبة والبطاقات وترجمة اللغات...الخ
٢- التكامل من خلال خدمات الويب، بين كل من المحتوى وتطبيقاته بإطار تنسيقي، بحيث يمكن نقل البيانات والصوت والصورة والرسوم والملفات وتوزيع المحتوى
٣- خدمات الأفراد وهي خدمات المعلمين والمتعلمين والإداريين والتفاعل بينهما.
٤- خدمات التوصيل وتستخدم لتوصيل المحتوى الإلكتروني عبر الانترنت باستخدام الأجهزة اللاسلكية كالتليفون المحمول والكمبيوتر الشخصي اللاسلكي وجهاز المساعد الرقمي.

وتتميز هذه الأجهزة بأنها سهلة الاستخدام ولديها القدرة على التواصل مـن خلال شبكة الانترنت أو شبكة مشغل الهاتف المحمول، كما أصبحت القدرة التخزينية والبرمجية لهذه الأجهزة تسمح باستقبال برامج مختلفة، وإذا تم استغلال هذه المزايـا من خلال تطوير ملفات تحتوي على برامج تعليمية يمكـن قراءتهـا مـن الهـاتف المحمول وتتبعها فإنه بالإمكان الوصول لعدد كبير من الطلاب في وقت واحد ومـن أي مكان، وإدارة العملية التعليمية بكـل سـهولة لعـشرات الآلاف مـن الطـلاب والمتدربين وبتكلفة معقولة جدا.

وعلي الجانب الآخر يؤكد جابر عبد الحميد (٢٠٠١، ٢٦٥) علي ضـرورة تدريب المعلمين علي مهارات التصميم التعليمي المتعلق بكيفيـة إعـداد المحتـوي الالكتروني، كما يؤكد سكنتروس (Skontros, 2002)، أنه أصبح لزاما علي المعلم في عصر الكمبيوتر والانترنت أن يتزود بمهارات المصمم التعليمـي كمـا يـشير سالمون (Salmon, 2002, 341) إلي أهمية تدريب معلمـي دول العـالم الثالـث وتأهيلهم تكنولوجيا.

وهكذا مما سبق يتضح أهمية برامج التعلم الإلكتروني المحمول في توفير محتوي تعليمي علي درجة عالية من الجودة، وأهمية الإفادة منها وتوظيفها التوظيف الأمثل بالشكل الذي يشبع الحاجات التربوية ويحقق تدريب المعلمين علي مهارات تصميم المحتوي الالكتروني ونشره.

مشكلة البحث

نبع الإحساس بمشكلة البحث من خلال إطلاع الباحثـة علـى الكثيـر مـن الدراسات ومنها دراسة **(Moor)** التي أكدت على ضرورة محـو الأميـة المتـصلة باستخدام كل ما هو جديد في مجال المستحدثات التكنولوجية، مع توضيح أبعاد تلـك المستحدثات ومفاهيمها، ومهاراتها لأعضاء هيئة التدريس، مشيرا في الوقت نفسه أن أعضاء هيئة التدريس ليس لديهم الإلمـام الكامـل بكيفيـة توظيـف المـستحدثات التكنولوجية (إيمان صالح، حميد حميد،٢٠٠٥، ص٢٧٠).

كما تؤكد دراسة كل من حسن الباتع (٢٠٠١)؛ وهيتـون **(Hatton, 2006)** احتياج أعضاء هيئة التدريس للتدريب على المهارات المتصلة بمستحدثات الأجهـزة التكنولوجية، وتصميم البرامج والصفحات التعليمية ونشرها، كما أكدت دراسة محمد الدسوقي (٢٠٠٥، ٤٧٩) على احتياج أعضاء هيئة التدريس التدريب على تـصميم المواد التعليمية الإلكترونية ونشرها، واستخدام المستحدثات التكنولوجية في التعلـيم، وتوظيف برامج التعلم عن بعد في التعليم.

وقد حرص عدد من الجامعات على الارتقاء بمستوى أعضاء هيئة التدريس لديها ومن تلك الجامعات جامعة لاند جريت بولاية أيوا الأمريكية التي قامت بإطلاق

مشروع تأهيل وتدريب هيئة التدريس على أدوار متوقعة منهم عند استخدامهم للتعلم عن بعد وهي: مستشار، ومساعد، ومدرس، ومصمم للمحتوى الإلكتروني، وقد نادت الندوة التي عقدتها كلية التربية في جامعة الملك سعود عام ١٤٢٣هـ حـول تنميـة مهارات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية بـضرورة رفـع مـستوى أعضاء هيئة التدريس في مهارات التصميم للبرامج الإلكترونيـة (جامعـة الملـك سعود،١٤٢٣هـ).

كما أوصى شوانج (**Chuang, 2002**) بضرورة تـصميم بـرامج تدريبيـة للمحاضرين على المستوى الجامعي، تتناول مهارات مرتبطة بالمستحدثات مثل التعلم عبر الشبكات، التعلم عن بعد؛ لمواجهة عصر الرقمنة، وإكسابهم مهارات مرتبطـة بالمستحدثات التكنولوجية الحديثة.

كما أكدت دراسة كل من عبد العزيز طلبة عبد الحميد(٢٠١١)؛ السيد عبـد المولي (٢٠٠٦)؛ هادي مشعل ربيع (٢٠٠٦) ؛ ميرفت عبـد الهـادي (٢٠٠٣)؛ مجدي عزيز إبراهيم (٢٠٠٠) إلي تـدني مهـارات تـصميم وإنتـاج المحتـوي الالكتروني وبرمجيات الوسائط المتعددة.

كما لاحظت الباحثة أيضا من خلال تصفحها للمصادر الالكترونية المتاحـة علي الشبكة وبعض مواقع الانترنت أنها لا تلبي احتياجات أعضاء هيئة التـدريس في التدريب علي مهارات تصميم المحتوي الالكتروني نظرا لافتقارها إلي معايير الجودة أو التوثيق والمراجعة، مما يؤثر علي مدي صحة ومصداقية المعلومات؛ لـذا كان هناك ضرورة لتدريب أعضاء هيئة التدريس علي تطبيق مهارات تصميم ونشر المحتوى الإلكتروني.

ولذا يسعى البحث الحالي إلي الإجابة عن التساؤل الرئيسي التالي:

ما فعالية برنامج قائم على استخدام التليفون المحمـول فـي بيئـة للـتعلم الإلكتروني وأثره على تنمية مهارات تصميم المحتوي الالكترونـي ونـشره لـدى أعضاء هيئة التدريس؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس التساؤلات التالية:

١- ما مهارات تصميم ونشر المحتوى الإلكتروني الواجب توافرها لـدى أعـضاء هيئة التدريس؟
٢- ما مواصفات برنامج قائم على استخدام التليفون المحمول لتنمية مهارات تصميم المحتوى الالكتروني ونشره لدى أعضاء هيئة التدريس؟
٣- ما الصورة النهائية لبرنامج قائم على استخدام التليفون المحمول لتنمية مهارات تصميم المحتوى الالكتروني ونشره لدى أعضاء هيئة التدريس؟
٤- ما فاعلية تطبيق برنامج قائم على استخدام التليفون المحمول في تنمية الجوانب المعرفية لمهارات تصميم المحتوى الالكتروني ونـشره لـدى أعـضاء هيئـة التدريس؟
٥- ما فاعلية تطبيق برنامج قائم على استخدام التليفون المحمول في تنمية الجوانب الأدائية لمهارات تصميم المحتوى الالكتروني ونـشره لـدى أعـضاء هيئـة التدريس؟

أهداف البحث:

يهدف الحث الحالي إلى:

١- تحديد مهارات تصميم المحتوى الإلكتروني ونشره التي ينبغي أن تتوافر لـدى أعضاء هيئة التدريس.
٢- تحديد معايير تصميم وإنتاج برامج التعلم الإلكتروني المحمول لأعضاء هيئـة التدريس.
٣- الكشف عن فعالية برنامج قائم على استخدام التليفون المحمول لتنمية التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات تصميم ونشر المحتوى الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس.
٤- الكشف عن فعالية برنامج قائم على استخدام التليفون المحمول لتنميـة الأداء المهاري المرتبط بمهارات تصميم ونشر المحتوى الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس.

٥- الكشف عن حجم تأثير البرنامج القائم على استخدام التليفون المحمـول لتنميـة التحصيل والجانب المهاري لدي أعضاء هيئة التدريس.

أهمية البحث:

تتضح أهمية البحث الحالي فيما يلي:

١- يعد مسايرا للاتجاهات التربوية الحديثة التي تؤكد على أهمية توظيـف التليفـون المحمول في العملية التعليمية.

٢- يعد من البحوث الأولى – على حد علم الباحثة – التي اهتمت بتوظيف التليفـون المحمول لتنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس فـي تـصميم ونـشر المحتـوى الالكتروني.

٣- تصميم وتطوير برنامج تعليمي قائم على توظيـف التليفـون المحمـول لتنميـة مهارات تصميم ونشر المحتوى الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس.

٤- يعد البحث الحالي أحد الأبحاث التطويرية في مجال تكنولوجيا التعليم حيث يقوم على تبني أحد نماذج التصميم التعليمي وتطبيقه في الواقع الفعلي.

٥- توظيف تكنولوجيا التعلم الإلكتروني المحمول في هذا البحث يوجد أنواعا جديـدة من الاستراتيجيات والمداخل التي يمكن أن يستخدمها عضو هيئة التدريس فـي عرض مقرراته التعليمية؛ مما يؤدي إلى تحسين جودة العملية التعليمية ويحقـق الكفاءة والفعالية.

٦- يتغلب على بعض مشكلات شبكات الاتصالات السلكية مثل: التكلفة العالية للبنية التحتية، والأماكن الواسعة المطلوبة لاحتواء الأجهزة.

حدود البحث:

يقتصر البحث على:

١- مهارات تصميم المحتوي الالكتروني ونشره، والتي قامـت الباحثـة بإعـدادها كمهمات للتعلم.

٢- عينة من أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم بجامعة المنصورة، مع تقـسيم أفـراد العينة بصورة عشوائية إلى مجموعتين؛ مجموعة ضابطة، ومجموعة تجريبية.

٣- استخدام أجهزة التليفون المحمول **I Phones** في دراسة البرنامج.

٤- إتباع نموذج محمد خميس كأحد نماذج التصميم والتطوير التعليمي.

منهج البحث:

تستخدم الباحثة المنهج التطويري التكنولوجي، لتصميم وإنتاج برنامج قائم على استخدام التليفون المحمول وقياس فعاليته وكفاءته، والذي يتضمن:

١. المنهج الوصفي التحليلي في مرحلة الدراسة والتحليل، وذلك لإعداد قائمة بمهارات تصميم ونشر المحتوى الإلكتروني والتي سيتم في ضوئها بناء مادة البرنامج، وذلك من خلال الاطلاع على الدراسات والأدبيات التي تتصل بذات الموضوع.

٢. المنهج التجريبى في مرحلة التقويم: لقياس فاعلية المتغير المستقل (البرنامج القائم على استخدام التليفون المحمول) على المتغير التابع (مهارات تصميم ونشر المحتوى الإلكتروني) لدى أعضاء هيئة التدريس.

التصميم التجريبي:

يستخدم البحث الحالي التصميم التجريبي القائم على مجموعتين حيث يتم اختيار عينة عشوائية ثم تقسيمها إلي مجموعتين، وهو التصميم التجريبي المعروف بـ: **Pre-test-post-test control group design**

فروض البحث:

أولا: الفروض الخاصة بالتجانس بين المجموعتين التجريبية والضابطة:

١- لا يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوي دلالة (٠.٠٥) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلى.

٢- لا يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوي دلالة (٠.٠٥) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق القبلي لبطاقة الملاحظة.

ثانيا: الفروض الخاصة بالمقارنة بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لأدوات البحث:

١- يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوي دلالة (٠.٠٥) بين متوسطي رتب درجـات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية.

٢- يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوي دلالة (٠.٠٥) بين متوسطي رتب درجـات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظـة لصالح المجموعة التجريبية.

ثالثا: الفروض الخاصة بمقارنة التطبيقات القبلية البعدية لأدوات البحـث بالنـسبة للمجموعة التجريبية:

١- يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوي دلالة (٠.٠٥) بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعـدي للاختبـار التحـصيلي لصالح التطبيق البعدي.

٢- يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوي دلالة (٠.٠٥) بين متوسطي رتب درجـات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة لصالح التطبيق البعدي.

أدوات البحث:

١- اختبار تحصيلي إلكتروني لقياس الجانب المعرفي المرتبط بمهـارات تـصميم المحتوى الإلكتروني ونشره. (إعداد الباحثة)

٢- بطاقة ملاحظة لمهارات تصميم المحتوى الإلكتروني ونشره.(إعداد الباحثة)

متغيرات البحث:

تتمثل متغيرات البحث فيما يلي:

- **المتغير المستقل**: برنامج إلكتروني قائم على توظيف التليفون المحمول.

- **المتغيران التابعان:**
  - تنمية التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات تصميم ونـشر المحتـوى الالكتروني.
  - تنمية مهارات تصميم ونشر المحتوى الإلكتروني.
- المتغير الضابط: درجات القياس القبلي لأدوات البحث.

إجراءات البحث:

تقوم الباحثة بإتباع إجراءات البحوث التطويرية، والتـي تتـضمن تطبيـق الخطوات المنظومية للتصميم والتطوير التعليمي، وفقاً لنموذج (محمد عطية خميس، ٢٠٠٧، ص ١٢٥).

مصطلحات البحث:

التعلم الإلكتروني المحمول Mobile Learning**:** يعرف إجرائيا: "هو عملية توصيل المحتوى الإلكتروني باستخدام الأجهزة المتنقلة أو اللاسـلكية فـي الـتعلم المتحرك، للحصول على المواد التعليمية التي تنمي مهارات تصميم ونشر المحتـوى الالكتروني، والتي تعطي فرصا حقيقية للتعلم والتفاعل التعاوني."

المحتوى الإلكترونـي: يقصد بمصطلح المحتوى الالكترونـي المعلومـات الالكترونية التي تتاح للاستخدام عندما تجمع أو تنشر لغـرض معـين. ويـستخدم مصطلح المحتوى الالكتروني للمعلومات المحملة على الأوعية الإلكترونية أو علـى شبكات الاتصال والموضوعة للاستخدام وتقرأ آليا (عبد اللطيف الجـزار، ٢٠١٠، ص ١٨).

التصميم التعليمي: هو مدخل منظومي لتطوير التعليم المقدم مباشرة أو عبر وسيط، وهو يشتمل على: المحتوى، والأهداف التعليمية المطلوب تحقيقهـا، وكيفيـة وأدوات تقييم هذه الأهداف، واختيار استراتيجيات التعليم والـتعلم وفقـا للأهـداف التعليمية، والتغذية الراجعة التي تحدد درجة تحقيق الأهداف، وأيضا تحديـد كيفيـة اختيار استراتيجيات التعليم والتعلم الفعالة.

نشر المحتوى: هو استخدام الأجهزة الالكترونية في مختلف مجالات الإنتاج والإدارة والتوزيع للبيانات والمعلومات، وتسخيرها للمستفيدين، غير أن ما ينشر من مواد معلوماتية لا يتم إخراجها ورقيا لأغراض التوزيع، بل يتم توزيعها على وسائط الكترونية كالأقراص المرنة أو الأقراص المدمجة أو من خلال الشبكات الالكترونية كالانترنت.**(Thomas & Hunt, 2010)**

الإطار النظري للبحث

تهدف الباحثة من إعداد الإطار النظري إلى التعرف على التعلم الإلكتروني المحمول من حيث مفهوم التعلم الإلكتروني المحمول، وخصائصه، ومميزاته، والأجهزة المستخدمة في التعلم الإلكتروني المحمول، مفهوم المحتوى الإلكتروني، وعناصره، ومبادئ تصميم الوسائط المتعددة للمحتوى الالكتروني، معايير جودة المحتوي الالكتروني، وخطوات التصميم والمبادئ التي يجب أن تتبع عند تصميم برامج التعلم الإلكتروني المحمول.

أولا: التعلم الإلكتروني المحمول:

يعرفه محمد عطية خميس "بأنه عملية توصيل المحتوى الإلكتروني، ودعم المتعلم، وإدارة التعلم والتفاعلات التعليمية عن بعد، في أي وقت ومكان، باستخدام أجهزة رقمية محمولة، وتكنولوجيات الاتصال اللاسلكي" (٢٠١١، ١٤٩). كما يعرفه **Mohamed Ally** بأنه: "استخدام الأجهزة المتحركة **Mobile Devices** والأجهزة المحمولة باليد **Hand held IT Devices**، مثل: الأجهزة الرقمية الشخصية **Personal Digital Assistants**، والهواتف المحمولة **Mobile Phones**، والحاسبات المحمولة **Laptops**، والحاسبات الشخصية الصغيرة **Tablet pc** في التدريس والتعلم" **(2005, p. 16)**.

ويعرف التعلم الإلكتروني المحمول إجرائيا: "هو تصميم وتطوير برنامج تعليمي يستخدم الأجهزة المتنقلة أو اللاسلكية في التعلم المتحرك، للحصول على المواد التعليمية التي تنمي مهارات تصميم ونشر المحتوى الالكتروني، والتي تعطي فرصا حقيقية للتعلم والتفاعل التعاوني."

خصائص التعلم الإلكتروني المحمول:

يقدم التعلم الإلكتروني المحمول بيئة تعلم جديدة تقضي على ثقافة التعلم في الفصول التقليدية، كما يقدم أنشطة جديدة للتعلم؛ لأنه يغير من طبيعة العلاقات الفيزيائية والتفاعلات بين المتعلمين والمعلمين وعناصر التعلم، ويمكن تحديد خصائص التعلم الإلكتروني المحمول في النقاط التالية(محمد عطية خميس،١٤٩،٢٠١١):

١- الحمل والتنقل**Portability& Mobility**: التعلم المحمول يحدث خارج الفصول الدراسية، ويمكن للمتعلم استقبال التعلم في أي مكان، باستخدام الأجهزة المحمولة، وهو يتنقل هنا وهناك دون أي حواجز أوعقبات.

٢- الوصول والإتاحة**Accessibility& Availability:** فالتعلم المحمول متاح طوال الوقت، وفي أي مكان. حيث يمكن للمتعلم الوصول إلى المحتوى الإلكتروني والمواد التعليمية والندوات، وإلى المعلم، والمتعلمين الآخرين، وإلى خدمات الدعم والمساندة، في أي وقت ومكان، على مدار الساعة.

٣- المرونة **Flexibility**: وهي تعني في أي وقت ومكان، والتعلم المحمول يقوم على أساس الاتصالات اللاسلكية، والتالي يمكن للمتعلم الوصول إليه في الوقت والمكان الذي يناسبه.

٤- التفاعل والتشارك**Interactivity & Collaboratively** فالتعلم المحمول يخلق بيئة تعلم جديدة، ومواقف تعليمية جديدة، تقوم على أساس التفاعل والتعلم التشاركي.

٥- التكيف**Adaptability** فالتعلم المحمول هو بطبيعته تعلم تكيفي، بمعنى أنه يتكيف مع حاجات المتعلمين المختلفة.

مميزات التعلم الإلكتروني المحمول:

من السهل التعرف على المنافع ومميزات التعلم المحمول، والتي امتاز بها عن المظلة الأعلى-التعلم الإلكتروني- فالتعلم المحمول يوفر بيئات تعلم إلكتروني جديدة، تختلف عن بيئات التعلم الإلكتروني القائم على الكمبيوتر، والتعلم الإلكتروني

القائم على الشبكات، وهذه البيئات توفر للمتعلم إمكانيات عديدة تساعد في حل مشكلات التعلم التقليدي، وتقضي على ثقافة الفصول والجدران الأربع، ومن أبرز هذه المميزات ما ذكره كل من **(Attewee,2006; Shepherd,2001; Walker,2007; Herrington, 2009)**:

- يحقق مفهوم التعلم الفردي، حيث يتم التعلم في كل زمان وكل مكان حسب الاختيار والحاجة الشخصية للمتعلم.
- سهولة تداول المعلومات والملفات والتعاون في التعلم أكثر من البريد الالكتروني، بالإضافة إلى إمكانية اتصال الأجهزة مع بعضها البعض باستخدام البلوتوث والواي فاي.
- هذه التكنولوجيا يمكن أن تسهم في مكافحة الفجوة الرقمية، حيث أن هذه الأجهزة عموما أرخص من أجهزة الكمبيوتر العادية.
- تسهل البحث العلمي أثناء جمع البيانات وتحريرها وتداولها مع الكمبيوتر (بالتصوير، والتسجيل، والبحث، والتشغيل.
- المشاركة في تنفيذ العمليات والمهام في العمل الجماعي (التشاركي) بحيث يمكن للعديد من الطلاب والمعلم تمرير الجهاز بينهم أو استخدام خيار الأشعة تحت الحمراء في الأجهزة الرقمية الشخصية أو استخدام الشبكة اللاسلكية مثل البلوتوث
- إمكانية إجراء التسجيل الإلكتروني وإدخال البيانات أثناء الدروس العملية أو الخارجية عندما لا تكون الحاسبات الآلية مناسبة أو ثقيلة جدا مثل التجارب العلمية.
- يساعد التعلم المحمول في إضفاء المزيد من الأنشطة إلى الدروس التقليدية مما يحقق الحيوية والجذب للمادة العلمية وبيئة التعلم.
- توصيل المحتوى الإلكتروني ومواد المقرر وعرض ملفات الوسائط المتعددة.
- إدارة التعلم: حيث يتميز التعلم المحمول بالسعة و والسرعة في إدارة التعلم.

أجهزة التعلم المحمول (محمد عطية خميس،٢٠١١،١٥٤-١٦٣):

توجد عدة أنواع من الأجهزة المحمولة اللاسلكية، يمكن تصنيفها وعرضها على النحو التالي:

أ- أجهزة الكمبيوتر الشخصي المحمول اللاسـلكية: وهـي أكثـر التكنولوجيـات المحمولة اللاسلكية شيوعا واستخداما،وتشتمل هذه الأجهزة على كارت لاسـلكي متكامل، الذي يمكنه استقبال البيانات من مدى قصير، وتستخدم هذه الأجهزة نفس نظام التشغيل الذي تستخدمه أجهزة الكمبيوتر المكتبية، ويوجد لها أنواع كثيـرة من أهمها:

١- **الكمبيوتر المحمول** Laptop Pc**:** هو كمبيوتر شخـصي صـغير، مـصمم للاستخدام المحمول، ويشتمل على معظم مكونات الكمبيوتر الشخصي.

٢- **الكمبيوتر الدفتري** Notebook**:** هو كمبيوتر على شكل دفتر، وأصغر مـن الكمبيوتر المحمول في الحجم والسمك والوزن؛ فهو كمبيوتر صغير محمـول في حجم الدفتر.

ب- أجهزة المساعدات الرقمية الشخصية **Personal Digital Assistants(PDAS)**:

عبارة عن أجهزة كمبيوتر محمولة باليد أو توضع فـي الجيـب، وتـسمح لمستخدميها بتخزين بيانات خاصة بهم وتنظيمها، كما تستخدم في تخزين واستعراض عناوين الأشخاص وأرقام هواتفهم، وتنظيم المواعيد الشخصية، وإعداد قائمة بالمهام التي يجب القيام بها، وكتابة ملاحظاتك.

إمكانيات أجهزة المساعد الرقمي الشخصي وفوائدها:

تتميز أجهزة المساعد الرقمي الشخصي بالإمكانيات والفوائد التالية:

سهولة التشغيل بالمقارنة بسطح المكتب، الحركة والتنقل، واتـساع مـساحة منطقة العمل، لمس الشاشة، تصفح الويـب (مواقـع **HTML&WAP**)؛ لأن هـذه الأجهزة تفهم هذه اللغات، خدمات إرسال واستقبال الرسائل النصية القصيرة، خدمات إرسال واستقبال رسائل الوسائط المتعددة، الرسائل اللحظية والاتـصال المتـزامن،

كاميرا الفيديو، تسجيل الصوت بسهولة، تشغيل ملفات الصوت، والوسائط، تكنولوجيا البلوتوث، والواي فاي لنقل البيانات لاسلكيا.

ج- أجهزة الكمبيوتر الشخصي الممسوك باليد **Handheld PC**:

تستخدم هذه الأجهزة وهي ممسوكة على راحة كف اليد، ومن ثم فهي أجهـزة صغيرة، متواضعة الإمكانيات، ولها أشكال متعددة، من أهمها:

(١) **الكمبيوتر شكل اللوحة** Tablet PC**:** الكمبيوتر شكل اللوحـة هـو كمبيـوتر محمول صغير، وهو محدود الإمكانيات، يوجد منه نوعان رئيسيان هما:

١- **الكمبيوتر اللوحة** Slates**:** وهو عبارة عن شاشة عرض تـستخدم كوحـدة لإدخال البيانات، عن طريق لمس الشاشة، فلا توجد به لوحـة مفـاتيح، إلا بعض الأزرار ويمكن توصيله بلوحة مفاتيح خارجية باستخدام وصلة **USB**.

٢- **الكمبيوتر ذو الغطاء القابـل للطـي** Convertibles**:** ويـشبه الكمبيـوتر الدفتري، إذ تلحق به لوحة مفاتيح، يتم تركيبها على قاعدته، ويمكـن طـي الشاشة على لوحة المفاتيح ليصبح كمبيوتر لوحة.

(٢) **كمبيوتر الجيب** Pocket PC**:** هو كمبيوتر صغير يمسك باليد، يعمـل بلمـس الشاشة، ولوحة المفاتيح الصغيرة، ونظـام التـشغيل **Microsoft Windows Mobile and Pocket PC ED**، ويستخدم في تخزين واسـترجاع البريـد الإلكتروني، والاتصالات، وعرض ملفات الوسائط المتعددة، والألعاب، وتبـادل الرسائل النصية، وتصفح الويب.

(٣) **كمبيوتر الكف Palm PC:** هو جهاز كمبيوتر صغير، في حجم كـف اليـد، لا يحتوي على لوحة مفاتيح، ويتم تشغيله باستخدام سن على شاشة حساسة للمـس، ويستخدم الجهاز في تخزين المعلومات الشخصية، والاتصالات، ومراجعة البريد الإلكتروني.

د- التليفونات المحمولة اللاسلكية: **هي أكثر التكنولوجيات المحمولـة اللاسـلكية شيوعا واستخداما في الاتصالات الشخصية، وتختلف أنواعهـا مـن حيـث الإمكانيات كما يلي:**

(١) التليفون الخلوي البسيط: وهو التليفون الشائع، الذي يستخدم في إجراء الاتصالات الصوتية، وإرسال الرسائل النصية القصيرة، واستقبالها.

(٢) خلوي الويب: وهو تليفون خلوي مزود بإمكانية الاتصال بالويب، باستخدام تكنولوجيا التطبيق اللاسلكي**WAP**، كنظام للاتصال بالانترنت من خلال الهاتف المحمول.

(٣) التليفون المركب اللاسلكي: وهو تليفون خلوي مزود بنظام اتصالات، يشتمل على إمكانيات متعددة، مثل إجراء المكالمات الصوتية، وإرسال الرسائل النصية القصيرة واستقبالها، وخدمات إرسال الوسائط المتعددة.

(٤) التليفون الذكي: يجمع هذا التليفون بين إمكانيات التليفونات المحمولة، وإمكانيات الكمبيوتر، حيث يقوم بإجراء الاتصالات الصوتية وخدمات الرسائل النصية القصيرة، والفاكس، وخدمات رسائل الوسائط المتعددة، لإرسال واستقبال وعرض ملفات الصوت والصور ومقاطع الفيديو، والاتصال بالإنترنت وتصفح الويب.

ثانيا: المحتوى الإلكتروني:

يعرفه الغريب زاهر بأنه " البيئة المعلوماتية والمصادر العلمية الإلكترونية التي تم إعدادها، وصياغتها، وإنتاجها، ونشرها لممارسة الطالب لمهارات البحث والحصول على المعلومات إلكترونيا بأساليب إبداعية وتعاونية تفاعلية في بيئات التعلم الإلكترونية؛ لتحقيق التعلم إلكترونيا باكتساب التغييرات السلوكية المناسبة للأهداف التعليمية" (الغريب زاهر إسماعيل، ٢٠٠٩: ١٨٢).

عناصر المحتوي الالكتروني:

ويتكون المحتوي الالكتروني التعليمي بحسب معايير سكورم من جزئيات أساسية ليست بينها توزيعات فاصلة بل متداخلة وقابلة للتشعب والتوزيع، وهى:

١- **النصوص المكتوبة** Texts**:** يقصد بها كل ما تحتويه الشاشة من بيانات مكتوبة، وهي تعد عنصرا هاما من عناصر المحتوي الالكتروني، حيث تقدم كفقرات وعناوين، وتوضيح أهداف المحتوي أو إعطاء إرشادات وتوجيهات للمستخدم،

وقد تستخدم لشرح مكونات الرسوم والصور (مـصطفي جـودت، ١٩٩٩، ص ٢١٩)

٢- **الرسومات الخطية** Graphics: هي تعبيرات تكوينيـة بـالخطوط والأشـكال تستخدم في توضيح وشرح المفاهيم والمبادئ والقواعـد وتبـسيط المعلومـات الصعبة (عبد اللطيف الجزار، ٢٠٠٠، ص ٢٠٨)

٣- **التسجيلات الصوتية والمؤثرات الصوتية:** الصوت عبارة عن أحاديث بأي لغـة أو موسيقى أو نبرات صوتية كمؤثرات خاصة. ويمكن تقسيم الأصـوات إلـى ثلاثة أنواع هي الموسيقى، والنص المـسموع، والمـؤثرات الـصوتية (خالـد زغلول، ٢٠٠٠، ص ٧٦-٧٧).

٤- **الخرائط التوضيحية:** هي وسيلة لتنظيم الأفكار تستخدم فيها الخطوط والرمـوز والكلمات والصور وفق قواعد بسيطة لتحويل المعلومات إلى شكل بياني منظم تتطابق طريقة عمله مع الطريقة التي يؤدي بها الذهن عمله.

مبادئ تصميم الوسائط المتعددة للمحتوى الالكتروني:

تقدم عروض الوسائط المتعددة للمحتوى عبر الشبكات طرقا فعالـة لجعلـه أكثر ديناميكية وفاعلية، ومن أحد الأساليب الهامة في هذا المجـال هـو اسـتخدام "الأسلوب التراكمي" والذي يعني إمكانية التطوير الدائم والمستمر للمحتـوي وذلـك بوضع أساس له يستخدم النصوص فقط، ثم تتم إضافة عناصر الوسـائط المتعـددة واحدة تلو الأخرى لتدعيم هذا النص .**(Snelson, Chareen, 2005)**

وهناك عدد من المبادئ التي ينبغي مراعاتها عند تصميم الوسائط المتعـددة الالكترونية: (**Madden, 1997**؛ نبيـل عزمـي، ٢٠٠١، ١٣٦؛ **Doug, 1999**؛ نبيل عزمي، ٢٠٠٨، ص ٤٩٩-٥٢٠)

١- تقسيم النصوص الالكترونية في صورة دفعات متتالية حتى يتمكن الطلاب مـن التحكم في خطوهم الذاتي.

٢- وضع الكم المناسب فقط من المعلومات على الشاشة.

٣- أن يتناول النص المكتوب ٥٠% فقط من عرض الصفحة.

٤- الاستخدام الفعال للمساحات الفارغة البيضاء يزيد من انقرائية الصفحة.

٥- عند استخدام رسوم مثل الأزرار فلابد من استخدام الأمر "**Alt tag**" حتى يتمكن المتعلمين الذين يفضلون استخدام الرسوم أو الذين يستخدمون بـرامج التعـرف الصوتي من التعامل مع هذه الرسوم.

٦- استخدام تشريح الصورة "**Sliced**" حتي يتم تحميل الصورة في صورة شـرائح متتالية حتى تتشكل الصورة بكاملها مما يقلل من زمن التحميل.

معايير جودة المحتوي الالكتروني:

تعتبر المعايير هي الأساس القوي الذي يجب أن يبنى عليه التوظيف الفاعل لتكنولوجيا المعلومات والاتصال في تكنولوجيا التعليم والتدريب، فالمعايير هي أساس مراقبة الجودة في عمليات ومصادر توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصال.(عبـد اللطيف الجزار، ٢٠١٠، ص٣) وقد تناولت بحوث عديدة عوامل جودة المحتـوي الالكتروني، (محمد محمد الهادي، ٢٠٠٥، ص ٥-٦؛ أكرم فتحي مصطفي ،٢٠٠٦ ؛ حنان خليل، ٢٠٠٨؛ **Garles, Duffy, 2001**).

من خلال إعداد الإطار النظري توصلت الباحثة إلي:

أ- التعرف علي الأدبيات والدراسات السابقة التـي تناولـت الـتعلم الإلكترونـي المحمول، وخصائصه ومميزاته، ومعوقات تطبيقه، وقد استفادت الباحثة من هذه المعرفة في إعداد برنامج التعلم الإلكتروني المحمول لتنميـة مهـارات تـصميم المحتوي الالكتروني ونشره.

ب- توصلت الباحثة من خلاله لأسس ومعايير تصميم بـرامج الـتعلم الإلكترونـي المحمول، وقدمت الباحثة قائمة بمعايير تصميم وتطوير برامج التعلم الإلكتروني المحمول.

ج- تحديد نموذج لتصميم برامج التعلم المحمول الذي يمكن استخدامه فـي تـصميم وتطوير برامج التعلم الإلكتروني المحمول لمهارات تـصميم ونـشر المحتـوى الإلكتروني.

د- توصلت الباحثة إلي أن هناك ضرورة لتصميم وتطوير برامج التعلم الإلكتروني المحمول لتنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس في تصميم المحتوى الإلكتروني ونشره.

خطوات البحث:

أولاً: اشتقاق قائمة المهارات:

تم اشتقاق مجموعة من المهارات الخاصة بتصميم ونشر المحتوى ببرامج التعلم المحمول، من خلال نتائج الدراسات والبحوث الخاصة بتصميم ونشر المحتوى، وقد تم تصنيفها، وصياغتها، في صورة استبانة، وقد اشتملت على مجموعة من الكفايات، وهي:

- الكفايات المعرفية الخاصة بمهارات تصميم ونشر المحتوى الالكتروني.
- الكفايات الخاصة بمهارات تصميم ونشر المحتوى الالكتروني.

صدق القائمة: للتأكد من صدق هذه القائمة تم عرضها على مجموعة من المحكمين في مجال تكنولوجيا التعليم

ثانيا: اشتقاق قائمة معايير تصميم برامج التعلم المحمول لتنمية مهارات تصميم ونشر المحتوى الالكتروني:

صدق المعايير:

للتأكد من صدق هذه المعايير، تم عرضها على مجموعة من المحكمين في مجال تكنولوجيا التعليم، ومصممي برامج التعلم الالكتروني وقامت الباحثة بعمل التعديلات المطلوبة، وبذلك أمكن التوصل إلى الشكل النهائي لقائمة المهارات.

ثالثا تطوير المعالجات:"وفق نموذج محمد عطية خميس":

المرحلة الأولى: مرحلة التحليل:

تعتبر هذه المرحلة نقطة البداية والتي تتضمن: تحليل المشكلة وتقدير الحاجات، وتحليل المهمات التعليمية، تحليل خصائص المتعلمين وسلوكهم المدخلي، تحليل الموارد والقيود، ثم اتخاذ القرار النهائي بشأن الحل.

أولا: تحليل المشكلة وتقدير الحاجات

لتحديد هذه المشكلة تقوم الباحثة بما يلي:

أ- **تحديد الأداء المثالي:** وحددت خمسة أهداف عامة للبرنامج القائم على تكنولوجيا التعلم المحمول هي: التعرف على مفاهيم تصميم ونشر المحتوى الإلكتروني، التعرف على واجهة برنامج تصميم ونشر المحتوى الإلكتروني، التعرف على إنشاء موقع لتصميم ونشر المحتوى الإلكتروني، التعرف على تصميم المحتويات داخل الموقع، التعرف على تصميم صفحات جديدة للمحتوى، التعرف على مهارات نشر المحتوى الإلكتروني، وقامت الباحثة بعرض هذه القائمة على عدد(١٤) محكما من الخبراء والمتخصصين في المجال، وقد حصلت القائمة على نسبة اتفاق١٠٠%.

ب- **تحديد الفجوة بين الأداء المثالي والأداء الواقعي:** لتحديد الفجوة بين الأداء التدريسي المثالي، والواقعي لدى أعضاء هيئة التدريس قامت الباحثة بإعداد اختبار تحصيلي لقياس الجوانب المعرفية الخاصة بمهارات تصميم ونشر المحتوى الإلكتروني، وعرضت على مجموعة من المحكمين للتوصل للصيغة النهائية للاختبار.

ثانيا: تحليل المهمات التعليمية: تهدف هذه الخطوة إلى تحليل الأهداف العامة إلى مكوناتها الرئيسة والفرعية، وقد استخدمت الباحثة أسلوب التحليل الهرمي القهقرى من أعلى إلى أسفل حيث يبدأ من أعلى بالمفاهيم العامة، وينـدرج لأسفل نحو المهمات الفرعية الممكنة.

ثالثا: قياس السلوك المدخلي للمتعلمين: لم يسبق لعضو هيئة التدريس بالعينة دراسة أي مقرر يهدف إلى تنمية المعارف والمهارات الخاصة بتصميم ونشر المحتوى الإلكتروني.

رابعا: تحليل الموارد والقيود في البيئة التعليمية: تم تصميم وتطوير برنامج للتعلم المحمول، وبرنامج للتعلم الإلكتروني لتنمية مهارات تصميم المحتوى الإلكتروني ونشره، في حدود الموارد والإمكانات المتاحة في البيئة التعليمية.

خامسا: اتخاذ القرار النهائي: في ضوء تحليل مشكلة الدراسة، والمهمات التعليميـة والسلوك المدخلي قامت الباحثة بإنتاج البرنامج التعليمي عن طريق الكمبيـوتر مع الاستفادة من بيئات التعلم اللاسلكية.

المرحلة الثانية: مرحلة التصميم

تشتمل هذه المرحلة على الخطوات والإجراءات التالية:

أولا: تصميم الأهداف التعليمية، وتحليلها، وتصنيفها: قامت الباحثة بترجمة خريطة المهام التعليمية التي تم التوصل إليها في المرحلة السابقة، وتحويلها إلى أهداف سلوكية، من خلال تقسيم الوحدة إلى خمسة موديولات، كل موديول له أهدافه، وقامت الباحثة بتحليل هذه الأهداف إلى أهداف سلوكية نهائية.ثم قامت الباحثة بتصنيف الأهداف المراد تعلمها لدى أعضاء هيئة التـدريس حـسب" بلـوم" للأهداف التعليمية، حيث تم تحديد نوع الهدف(معرفي) ومـستواه (تـذكر، فهم، تطبيق، تحليل، تركيب، تقويم**).**

ثانيا: تصميم أدوات القياس محكية المرجع: في هذه الخطوة قامت الباحثة بتـصميم أدوات قياس، بهدف تطبيقها قبل وبعد دراسة البرنامج، لقياس فعالية البرنـامج وتشتمل هذه الأدوات ما يلي:

أولا: الاختبار التحصيلي

١- تحديد الهدف من الاختبار: يهدف الاختبار إلى قياس مستوى عينة البحث مـن أعضاء هيئة التدريس بجامعة المنصورة في الجانب المعرفي المرتبط بمهـارات تصميم المحتوى الإلكتروني ونشره، والتـي يـشتملها البرنـامج القـائم علـى تكنولوجيا التعلم المحمول.

٢- تحديد الأهداف التعليمية التي يقيسها الاختبار: يهـدف الاختبـار إلـى قيـاس الأهداف التعليمية التي يتضمنها البرنامج والتي سبق تحديدها.

٣- إعداد جدول المواصفات للاختبار التحصيلي: قامـت الباحثـة بإعـداد جـدول مواصفات للاختبار التحصيلي، بهدف التحقق من عدد الأسئلة لكل هدف، حيـث تم الربط بين الأهداف المراد تحقيقها، وعدد الأسئلة التي تغطيها.

٤- صياغة مفردات الاختبار: تم إعداد الاختبار التحـصيلي لموديـولات البرنـامج التعليمي باستخدام أسئلة الصواب والخطأ، وأسئلة الاختيار من متعـدد وتكـون الاختبار من (٦٠) سؤال.

٥- تعليمات الاختبار: أوضحت الباحثة في أول الاختبار الهـدف مـن الاختبـار، وتعليمات الإجابة عليه، بلغة ودية، وبأسلوب سهل وواضح، وبصيغة مألوفة.

٦- الصورة النهائية للاختبار التحصيلي:

تطلب الوصول إلى الصورة النهائية للاختبار، إتباع ما يلي:

أ- تحديد صدق الاختبار: تم حساب صدق المحتوى عن طريـق تحليـل محتـوى الموديولات للبرنامج من المفاهيم والمهارات المتضمنة، والمراد قيـاس صـدق المحتوى: تأكدت الباحثة من وجود تطابق بين أسئلة الاختبار وبـين الأهـداف، والمحتوى من خلال جدول مواصفات مفردات الاختبار التحصيلي ووضع أسئلة تغطي هذه الجوانب.

صدق المحكمين: قامت الباحثة بعرض الصيغة المبدئية للاختبار، وجـدول المواصفات على السادة المحكمين المتخصصين في مجال تكنولوجيا التعليم، وذلـك للتأكد من أن الأسئلة صادقة وتقيس كل ما وضعت لقياسه. وقد قامت الباحثة بأخـذ التعديلات بعين الاعتبار.

صدق الاتساق الداخلي: وفيه حسبت الباحثة معامل الارتباط بين درجة كـل سؤال والدرجة الكلية للاختبار على عينة بلغت (١٥) فردا فتراوحت قيم معـاملات الارتباط بين (٠.٥٤- ٠.٦١) وهي قيم دالة عند مـستوى ٠.٠٥ & ٠.٠١ وتـشير لوجود اتساق بين مفردات الاختبار مما يعد مؤشرا على الصدق.

ب- ثبات الاختبار التحصيلي: الثبات يعنى قدرة الاختبار على إعطاء نفس النتـائج عند تطبيقه أكثر من مرة، وتحت نفس الظروف، وتم التأكد من ثبات الاختبـار التحصيلي وتماسكه الداخلي عن طريق قياس معامل الاتساق الداخلي (ألفا) كمـا اقترحه " كرونباخ **Cronbach** على نتائج التطبيق البعدي لعينة هـذا البحـث

(١٥)، لعدد (٦٠) مفردة من مفردات الاختبار، باستخدام مجموعة البرامج الإحصائية (**SPSS, 16**)، وكانت (**α**) مساوية (٠,٨٤).

جدول (١) يوضح نتائج حساب معامل الثبات (ألفا) للاختبار التحصيلي

معامل الثبات	عدد العينة	مفردات الاختبار	القيمة
معامل ألفا	١٥	٦٠	٠.٨٤

حساب معاملات السهولة والصعوبة للاختبار: حسبت الباحثة معاملات السهولة والصعوبة للاختبار وكذلك قدرة السؤال على التمييز على عينة بلغت (١٥) فردا، وكانت قيم معاملات السهولة والصعوبة تراوحت بين ٠.٢٧ – ٠.٧٣ وهي قيم تقع في المدى المقبول الذي يتحدد بالقيم ٠.٢٠ – ٠.٨٠ ما عدا السؤال رقم ٢١ فقد بلغ معامل سهولته ٠.٩٣

ج- **زمن الاختبار:** تم تحديد زمن الاختبار- في ضوء نتائج التجربة الاستطلاعية للاختبار- من خلال حساب زمن استغراق أسرع دارس في التعلم وكان (٤٠) دقيقة في التعلم، وأيضا زمن استغراق أبطأ دارس في التعلم وكان (٥٠) دقيقة في التعلم، ثم حساب الزمن المناسب للاختبار.

ثانيا: تصميم بطاقة الملاحظة لقياس الجانب المهاري الخاص بمهارات تصميم المحتوى الإلكتروني ونشره لدى أعضاء هيئة التدريس

أ- **تحديد الهدف من بطاقة الملاحظة:** تهدف بطاقة الملاحظة إلى قياس مهارات تصميم المحتوى الإلكتروني ونشره لدى أعضاء هيئة التدريس، في الجانب المهاري والأدائي المرتبط بمقرر تصميم ونشر المحتوى الإلكتروني.

ب- **تحديد الأهداف التعليمية التي تقيسها بطاقة الملاحظة:** تهدف بطاقة الملاحظة إلى قياس الأهداف التعليمية التي يتضمنها البرنامج القائم على توظيف تكنولوجيا التعلم المحمول، والتي سبق تحديدها.

ج- **صياغة مفردات بطاقة الملاحظة:** اعتمدت الباحثة في صياغة مفردات بطاقة الملاحظة على المهارات المراد إكسابها لأعضاء هيئة التدريس، وحددت الباحثة مفردات بطاقة الملاحظة.

د- **تعليمات بطاقة الملاحظة:** تم صياغة تعليمات بطاقة الملاحظة في صورة بسيطة ومألوفة حتى يسهل على الدارسين فهمها، وتم كتابة التعليمات الخاصة بالبطاقة في البداية، وتضمنت الهدف من البطاقة، وطريقة الإجابة على مفرداتها.

هـ- **نظام تقدير درجات بطاقة الملاحظة:** قامت الباحثة بوضع خمسة بدائل لبطاقة الملاحظة، وهى: ممتاز، جيد، مقبول، ضعيف، لم يؤد، وذلك لقياس أداء أعضاء هيئة التدريس.

و- **صدق بطاقة الملاحظة:** بعد الانتهاء من إعداد بطاقة الملاحظة تم عرضها على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في مجال تكنولوجيا التعليم للتأكد من صدق البطاقة وثباتها، وللتأكد من صدق البطاقة قامت الباحثة بما يلي:

١- **صدق المحتوى:** تم التأكد من صدق المحتوى من خلال وجود تطابق بين أسئلة بطاقة الملاحظة وبين الأهداف والمحتوى، حيث يستمد محتوى بطاقة الملاحظة صدق محتواه من قياسه لما صمم من أجله.

٢- **صدق المحكمين:** قامت الباحثة بعرض الصيغة المبدئية لبطاقة الملاحظة على السادة المحكمين المتخصصين في مجال تكنولوجيا التعليم، وذلك للتأكد من أن البطاقة صادقة، وتقيس كل ما وضعت لقياسه، وتغطى جميع الأهداف التعليمية، وذلك لإبداء آرائهم ومقترحاتهم. وقد قامت الباحثة بأخذ هذه التعديلات بعين الاعتبار، وتم تعديل الفقرات التي طلب تعديلها، وحذف المهارات التي طلب حذفها.

٣- **صدق الاتساق الداخلي:** وفيه حسبت الباحثة معامل ارتباط سبيرمان بين درجة كل مهارة والدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة على عينة بلغت (١٥) فردا. قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمهارة والدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة دالة عند ٠.٠١& ٠.٠٥، مما يعني وجود اتساق بين أبعاد البطاقة، وهو مؤشر على صدقها.

٤- **ثبات بطاقة الملاحظة:** حسبت الباحثة ثبات البطاقة لكل مهارة وللبطاقة كاملة بطريقة ألفاكرونباخ تم حساب ثبات بطاقة الملاحظة كمبيوتريا باستخدام حزمة

البرامج الإحصائية (SPSS) لحساب معامـل ألفـا كرونبـاخ (Cronbach , 1951) والذي يعرف بمعامل الثبات الداخلي على نتائج التطبيق البعـدي لعـدد (٢٨) مفردة.

ثالثا: تصميم المحتوى واستراتيجيات تنظيمه: راعت الباحثة في تصميم المحتـوى الاهتمام بترتيب الموضوعات ترتيبا منطقيا مع مراعاة لخصائص الدارسـين، وكثرة الأنشطة الموجهة للدارسين، وروعي أيضا في اختيـار المحتـوى أن تكون اللغة واضحة ومفهومة، وخالية من الأخطاء اللغوية.

رابعا: تحديد استراتيجيات التعليم والتعلم: حددت الباحثـة طريقـة أو اسـتراتيجية التعليم هي أسلوب التعلم الفردي القائم على استخدام برنامج تعليمي قائم علـى تكنولوجيا التعلم المحمول، لبناء المعرفة والمهارة لدى أعضاء هيئة التدريس، وتعد طريقة الاكتشاف هي الطريقة الأنسب، أما استراتيجية التعلم المتبعة فهي استراتيجية التعلم المعرفية والتي تشمل استراتيجية معالجة المعلومات.

المرحلة الثالثة: تطوير البرنامج التعليمي:

يقصد بمرحلة التطوير التعليمي تحويل الشروط والمواصفات التعليمية إلـى منتوجات تعليمية كاملة وجاهزة للاستخدام، وذلك من خلال عمليات الإنتاج والتقويم والمراجعات المتفاعلة والمستمرة، حتى نصل بـالمنتوج إلـى الـشكل المطلـوب، وإجازته للاستخدام وتمر مرحلة التطوير **بالخطوات التالية:**

إعداد السيناريوهات، والتخطيط للإنتاج، ثم التطوير(الإنتاج) الفعلي باستخدام لغة **HTML5**، وبرنامج **Learning Mobile Author**، وإجـراء المعالجـات الأولية للبرنامج ، ثم التقويم البنائي للبرنامج، والإخراج النهائي للبرنـامج، وتـشمل إعداد مقدمة ونهاية للبرنامج، وتركيبها مع موديولات البرنامج، وضبط المـؤثرات الصوتية والموسيقية، وضبط الإطارات، والخلفيات، وطبع النسخة النهائية للبرنامج، ثم رفع البرنامج على شبكة الإنترنـت علـى موقـع **www.mooraway.com**، والشكل التالي يوضح إحدى شاشات البرنامج علـى أجهـزة التليفـون المحمولـة **I Phones**:

شكل (١) يوضح إحدى شاشات البرنامج المحمول

اختيار عينة البحث: اختارت الباحثة عينة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة المنصورة، وعددها ٣٠ عضوا من أعضاء هيئة التدريس، وتم تقسيمهم لمجموعتين، مجموعة تجريبية تدرس مهارات تصميم ونشر المحتـوى الإلكترونـي باسـتخدام برنامج **Draemweaver** عن طريق الأجهـزة المحمولـة **I Phones**، وعينـة ضابطة تدرس عن طريق أجهزة الكمبيوتر الشخصي.

وضع خطة التطبيق: تم تحديد وقت إجراء تجربة البحـث ومـدتها ثمانيـة أسابيع في الفترة من الأحد الموافـق ٢٠١١/١٢/١٨ م حتـى الخمـيس الموافـق ٢٠١٢/٢/٩م.

التطبيق القبلي للأدوات: تم تطبيق أدوات القياس على عينة البحـث، قبـل إجراء المعالجة التجريبية.

تطبيق البرنامج: قامت الباحثة بتعريف أعضاء هيئة التدريس بالبرنامج الذي سيدرس من حيث أهميته، وأهدافه، وكيفية السير في دراسته، وكيفية الدخول للموقع، وكيفية التسجيل بالبرنامج.تم دخول جميع الأعضاء للموقع الخاص بالبرنـامج مـن اليوم الأول لبداية تجربة البحث، وتم متابعة دخول الأعضاء من خلال قاعدة بيانات البرنامج، للتعرف علي دخولهم وخروجهم وأدائهم للاختبارات الخاصة بكل موديول.

يرسل أفراد المجموعة التجريبية للمعلم رسائل SMS عبر الهاتف الجـوال للاستفسار عن بعض الأمور المتعلقة بالبرنامج والأنشطة، ويقوم المعلم بالإجابة علي هذه الاستفسارات وإرسالها برسائل SMS لجميع المستخدمين Users وبالتالي يـتم التعرف علي ردود المعلم علي هذه الاستفسارات بطريقة فورية، كما فـي الـشكل التالي:

شكل (٢) يوضح إدخال الرسائل SMS إلى الدارسين

ثم يتعاون ويتشارك الأعضاء في تبادل ملفات تصميم المنتج التعليمي باستخدام تقنية البلوتوث.

التطبيق البعدي للأدوات: بعد الانتهاء من دراسة البرنامج ، قامت الباحثة بتطبيق الاختبار التحصيلي وبطاقة الملاحظة بعدياً علي كل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بهدف الحصول علي بيانات تتعلق بمتغيرات البحث، ومن ثم التحقق من صحة الفروض والإجابة عن أسئلة البحث.

نتائج اختبار فروض البحث

١- تفسير الفروض الخاصة بالتجانس بين المجموعتين التجريبية والضابطة:

للتحقق من صحة الفرض الأول استخدمت الباحثة اختبار مان وتني اللابارمتري لحساب دلالة الفروق بين المجموعات المستقلة في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي وجاءت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول (٢) قيمة U للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي

المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة u	مستوى الدلالة
ضابطة	١٥	١٢.٦٧	١٩٠.٠٠	٧٠.٠٠	غير دالة
تجريبية	١٥	١٨.٣٣	٢٧٥.٠٠		

يتضح من الجدول السابق أن متوسط الرتب للمجموعة الضابطة (١٢.٦٧)، ومتوسط الرتب للمجموعة التجريبية (١٨.٣٣)، وأن قيمة اختبار مان وتني بلغت (٧٠) وهي قيمة غير دالة، مما يشير لعدم وجود فروق بين المجموعتين في القياس القبلي أي أنهما متكافئتان، وبذلك يتم قبول الفرض **الأول.**

للتحقق من صحة الفرض الثاني استخدمت الباحثة اختبار مان وتني اللابارمتري لحساب دلالة الفروق بين المجموعات المستقلة وجاءت النتائج كما بالجدول التالي.

جدول (٣) قيمة U للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لبطاقة الملاحظة

المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة u	مستوى الدلالة
ضابطة	١٥	١٤.٦٧	٢٢٠.٠٠	١٠٠	غير دالة
تجريبية	١٥	١٦.٣٣	٢٤٥.٠٠		

يتضح من الجدول السابق أن متوسط الرتب للمجموعة الضابطة (١٤.٦٧)، ومتوسط الرتب للمجموعة التجريبية (١٦.٠٠)، وأن قيمة اختبار مان وتني بلغت (١٠٠) وهي قيمة غير دالة مما يشير لعدم وجود فروق بين المجموعتين في القياس القبلي أي أنهما متكافئتان وبذلك يتم قبول الفرض الثاني.

للتحقق من صحة الفرض الثالث استخدمت الباحثة اختبار مان وتني اللابارمتري لحساب دلالة الفروق بين المجموعات المستقلة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي، وجاءت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول (٤) قيمة U للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للاختبار التحصيلي

المجموعة	العدد	متوسـ ـ ـط الرتب	مجمـ ـ ـوع الرتب	قيمة U	مـ ـستوى الدلالة
ضابطة	١٥	٨.٣٣	١٢٥.٠٠	٥.٠٠	٠.٠١
تجريبية	١٥	٢٢.٦٧	٣٤٠.٠٠		

يتضح من الجدول السابق أن قيمة متوسط الرتب للمجموعة الضابطة هو (٨.٣٣)، وأن متوسط الرتب للمجموعة التجريبية هو(٢٢.٦٧)، وأن قيمة اختبار مان وتني بلغت (٥) وهي قيمة دالة عند مستوى ٠.٠١ مما يشير لوجود فروق بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية وهذا يعني قبول صحة الفرض الثالث من الدراسة.

للتحقق من صحة الفرض الرابع استخدمت الباحثة اختبار مان وتني اللابارمتري لحساب دلالة الفروق بين المجموعات المستقلة، في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة، وجاءت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول (٥) قيمة U للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لبطاقة الملاحظة

المهارة	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	مستوى الدلالة
بطاقة الملاحظة	التجريبية	١٥	٢٢.٧٣	٣٤١.٠٠	٤.٠	٠.٠١
	الضابطة	١٥	٨.٢٧	١٢٤.٠٠		

يتضح من الجدول السابق أن قيمة متوسط الرتب للمجموعة الضابطة هو (٨.٢٧)، وأن متوسط الرتب للمجموعة التجريبية هو(٢٢.٧٣)، وأن قيمة اختبار مان وتني بلغت (٤) وهي قيمة دالة عند مستوى ٠.٠١ مما يشير لوجود فروق بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية. وهذا يعني قبول صحة الفرض الرابع من الدراسة.

للتحقق من صحة الفرض الخامس استخدمت الباحثة اختبار ويلكوكسون اللابارمتري لحساب دلالة الفروق بين المجموعات المرتبطة وجاءت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول (٦) قيمة Z للفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي

القياس	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
قبلـ ـــي- بعدي	السالبة	صفر	صفر	صفر	٣.٤١	٠.٠١
	الموجبة	١٥	٨	١٢٠		
	المتساوية	صفر				

يتضح من الجدول السابق أن قيمة اختبار ويلكوكسون بلغت (٣.٤١) وهي قيمة دالة عند مستوى ٠.٠١، مما يشير لوجود فروق بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، حيث بلغ عدد الرتب الموجبة (١٥) في مقابل (صفر) للقياس القبلي أي أن درجات القياس البعدي كلها أعلى من القياس القبلي وهذا يعني قبول صحة الفرض الخامس من الدراسة.

للتحقق من صحة الفرض السادس استخدمت الباحثة اختبار ويلكوكسون اللابارمتري لحساب دلالة الفروق بين المجموعات المرتبطة وجاءت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول (٧) قيمة Z للفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في بطاقة الملاحظة

المهارة	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
بطاقة الملاحظة	السالبة	٠	٠	٠	٣.٤١	٠.٠١
	الموجبة	١٥	٨	١٢٠		
	المتساوية	٠				

يتضح من الجدول السابق أن قيمة اختبار ويلكوكسون جـاءت دالـة عنـد مستوى ٠.٠١، مما يشير لوجود فروق بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القيـاس البعدي ،حيث إن عدد الرتب الموجبة أعلى دائما من عـدد الرتـب الـسالبة أي أن درجات القياس البعدي كلها أعلى من القياس القبلي وهذا يعني قبول صحة الفـرض السادس من الدراسة.

تفسير النتائج ومناقشتها:

تفسير النتائج المتعلقة بفاعلية برنامج التعلم المحمول لتنمية الجوانب المعرفية والأدائية لمهارات تصميم المحتوي الالكتروني ونشره.

فيما يتعلق بالجوانب المعرفية لمهارت تصميم المحتوي الالكتروني (مهارات برنامج (Dreamweaver) لدي أعضاء هيئة التدريس (المجموعة التجريبية- المجموعة الضابطة).

تشير النتائج إلي وجود فرق دال إحصائيا عند مستوي دلالة (٠.٠١) بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية ومتوسط رتب درجات المجموعة الضابطة للاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء الاعتبارات التالية:

- التصميم الجيد لبرنامج التعلم المحمول.
- إمكانية التعلم في أي وقت ومن أي مكان
- الحصول الفوري على التغذية الراجعة من المعلم، والرد على الاستفسارات.
- طريقة تقديم المحتوي في شكل وحدات تعلم منفصلة
- تنوع أشكال تقديم المحتوى الإلكتروني (نصوص- صور-رسم- لقطات فيديو- اصوت.
- التعاون والمشاركة أثناء التعلم.

فيما يتعلق بالجوانب الأدائية لمهارات تصميم المحتوي الالكتروني مهـارات برنامج (Dreamweaver) لدي أعضاء هيئة التـدريس (المجموعـة التجريبيـة- المجموعة الضابطة).

تشير النتائج إلي وجود فرق دال إحصائيا عند مستوي دلالة (٠.٠١) بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية ومتوسط رتب درجات المجموعة الضابطة لأداء مهارات بطاقة الملاحظة لصالح المجموعة التجريبية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء الاعتبارات التالية:

برنامج التعلم المحمول يزيد الفاعلية لدى الدارسين، حيث يقدم لهم جو تعليمي مليء بالمتعة والتشويق والتحدي، كما يوفر الحرية للدارسين أثناء التعلم حيث يمكنهم التعلم في أى مكان وفي أي وقت دون الالتزام بإطار الحرم الجامعي، مما يتيح الوقت الكافي للتطبيق، والتحليل، والتقويم، كل وفق لخطوه الذاتي، كما أن برنامج التعلم المحمول اهتم بوصول كل دارس إلى مستوى الإتقان المطلوب، حيث قدم البرنامج العديد من الأنشطة، والتدريبات، والتغذية الراجعة، فضلا عن الاختبارات البعدية لكل موديول من موديولات البرنامج.

توصيات ومقترحات البحث:

في ضوء ما تم في هذا البحث من إجراءات وما توصل إليه من نتائج توصي الباحثة بما يلي:

١- استخدام الأنظمة اللاسلكية في التعليم الجامعي، وخاصة الهواتف المحمولة، لما لاحظته الباحثة من اتجاهات إيجابية تجاهها أثناء تطبيق تجربة البحث.

٢- التعاون والتنسيق بين الجهات التعليمية - وخاصة المؤسسات الجامعية- وشركات الاتصالات المحمولة في تكوين أنظمة خاصة تسمح بنشر المقررات الإلكترونية وإدارتها من قبل أعضاء هيئة التدريس، وذلك بالتنسيق مع الشركات المنتجة لبرامج النشر عبر الهواتف المحمولة.

٣- الاستفادة من المعايير التي تم وضعها لتصميم برامج التعلم المحمول لتنمية مهارات عديدة.

٤- توفير دورات تدريبية لأساتذة الجامعات لتنمية مهاراتهم في تصميم ونشر المحتوى الإلكتروني، ورفعها على الأجهزة المحمولة لتكون متاحة للطلاب في أي وقت.

المراجع

أولا: المراجع العربية:

١- أكرم فتحي مصطفي (٢٠٠٦). **إنتاج مواقع الإنترنت التعليمية**، القاهرة: عالم الكتب.

٢- إيمان صالح، حميد حميد (٢٠٠٥). الاحتياجات المهنية لأعضاء هيئة التدريس بكليات التربية من المستحدثات التكنولوجية في ضوء معايير الجودة الشاملة.**دراسات تربوية واجتماعية**، مجلد٢١، عدد٢.

٣- جابر عبد الحميد (٢٠٠٥).**علم النفس التربوي**، القاهرة: دار الفكر.

٤- حسن الباتع محمد عبد العاطي، والسيد عبد المولى (٢٠٠٩). **التعلم الإلكتروني الرقمي (النظرية – التصميم – الإنتاج)**. الإسكندرية، دار الجامعة الجديدة.

٥- حنان حسن خليل(٢٠٠٨) . تصميم ونشر مقرر إلكتروني في تكنولوجيا التعليم في ضوء معايير جودة التعليم الإلكتروني وأثره على تنمية الجوانب المعرفية والأدائية لدى طلاب كلية التربية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة

٦- خالد محمود أحمد زغلول (٢٠٠٠).أثر العلاقات البنائية في برامج الكمبيوتر متعددة الوسائل على التحصيل في مادة الكمبيوتر.رسالة دكتوراه غير منشورة ،كلية التربية ،جامعة حلوان .

٧- السيد عبد المولي (٢٠٠٦).فاعلية برنامج كمبيوتر مقترح في إكساب الطلاب المعلمين مهارات تصميم برامج الكمبيوتر التعليمية وإنتاجها واستخدامها في التدريس، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية- جامعة الإسكندرية.

٨- عبد الحميد بسيونى (٢٠٠٧). **التعليم الإلكتروني والتعليم الجوال**، القاهرة، دار الكتب العلمية.

٩- عبد العزيز طلبة (٢٠١١). أثر الاختلاف في تصميم بيئة التعلم القائم على الويب باستخدام مستودع وحدات التعلم الرقمية في مقرر تكنولوجيا التعليم على التحصيل وإنتاج برمجيات الوسائط المتعددة لدي طلاب كلية التربية، **دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس**، العدد ١٦٧، ، كلية التربية-جامعة عين شمس.

١٠-عبداللطيف الصفي الجزار (٢٠٠٠). **مقدمة في تكنولوجيا التعليم النظرية والعملية**، وحدة تكنولوجيا التعليم ،كلية البنات ،جامعة عين شمس .

١١-الغريب زاهر إسماعيل (٢٠٠٩). **المقررات الإلكترونية تصميمها، إنتاجها، نشرها، تطبيقها، تقويمها**،القاهرة،عالم الكتب.

١٢-مجدي عزيز إبراهيم (٢٠٠٠). **الكمبيوتر والعملية التعليمية في عصر التدفق المعلوماتي** . القاهرة، الانجلو المصرية.

١٣-محمد إبراهيم الدسوقي(٢٠٠٥). بناء برنامج في تكنولوجيا التعليم لتنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم في ضوء الاحتياجات التدريبية وتفعيل دوائر الجودة، **الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم**، سلسلة دراسات وبحوث محكمة.

١٤-محمد عطية خميس (٢٠٠٣). **عمليات تكنولوجيا التعليم**، القاهرة، دار الكلمة.

١٥-محمد عطية خميس(٢٠١١). **الأصول النظرية والتاريخية لتكنولوجيا التعلم الإلكتروني**، القاهرة، دار السحاب.

١٦-مصطفى جودت صالح (١٩٩٩) . تحديد المعايير التربوية والمتطلبات الفنية لإنتاج برامج الكمبيوتر التعليمية . القاهرة،رسالة ماجستير غير منشورة،كلية التربية،جامعة حلوان

١٧-ميرفت عبد الهادي صالح(٢٠٠٣). المتطلبات التربوية لإدخال الحاسب الآلي في مرحلة التعلم قبل الجامعي في مصر في ضوء بعض الخبرات الأجنبية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية-جامعة حلوان.

١٨-نبيل جاد عزمي (٢٠٠١). **التصميم التعليمي للوسائط المتعددة**،المنيا،دار الهدى للنشر والتوزيع.

١٩-نبيل جاد عزمي (٢٠٠٨) .***تكنولوجيا التعليم الإلكتروني***،القاهرة ، دار الفكر العربي .

٢٠-هادي مشعل ربيع (٢٠٠٦). **تكنولوجيا التعليم المعاصر**، عمان: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

<u>ثانيا : المراجع الأجنبية :</u>

1- Ally, M. 2005. Use of mobile devices in distance education. Paper presentation, *m Learn 2005, October 25-28, Cape Town, South Africa.*

2- Chan, T-W., Roschelle, J., Hsi, S., Kinshuk, Sharples, M. and 16 others (2006) One-to-oneTechnology Enhanced Learning: An Opportunity for Global Research Collaboration. Research and Practice in Technology Enhanced Learning

3- -Desmond, keegan.(2010).The future of learning :From E-learning to M-learning. Available on line at http://learning.ericsson.net/
4- Georgiev,T., Georgieva,E., Smrikarov,A., "M-Learning - a New Stage of E-Learning"*International Conference on Computer Systems and Technologies - CompSysTech'2004.*
5- Hatton,M.E.(2006).The impact of telecommunications on science teacher professional development, unpublished Ed.D.Dissertation,submitted to Bosten University.
6- Hunter,J.O.(2002).Technological Literacy: Refining a New Concept for General Education. Educational Technology.March,2002.
7- Milrad, M. (2006). How should learning activities using mobile technologies be designed to support innovative educational practices? *Slides from the presentation given at the "Big Issues in Mobile Learning Workshop", Nottingham June 1st, 2006*
8- Salmon,G.(2005).Tivities: The Key ToActive Online Learning ,London,Kogan Page
9- 26-Thomas,D.,Hunt, A. (2010). Agile Publishing Model. *Paper presented at the O'Reilly Tools of Change for Publishing Conference, New York, NY, February 24, 2010*
10-27-Winters, N.et al., (2006). What is mobile learning? Big Issues in Mobile *Report of a workshop by the Kaleidoscope Network of Excellence Mobile Learning Initiative* Learning Edited by Mike Sharples. University of Nottingham, 2006.

الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم بالمرحلة الإعدادية في ضوء معايير جودة التعليم والاعتماد

إعداد

إيهاب أحمد محمد مختار(*)

أ.د. حمدي أبو الفتوح عطيفة
أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم غير المتفرغ

أ.د. عبد السلام مصطفى عبد السلام
أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم
وعميد كلية التربية – جامعة المنصورة

- **مقدمة:**

استجابةً للاحتياجات القومية في تطوير التعليم والارتقاء بجودته، صدر القرار رقم (٨٢) لسنة ٢٠٠٦ بإنشاء الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، كما أُصدر القرار الجمهوري رقم (٢٥) لسنة ٢٠٠٧ باللائحة التنفيذية للهيئة، وفي ضوء التكليفات المنوطة بالهيئة والتي تستوجب وضع السياسات اللازمة لضمان جودة التعليم واتخاذ الإجراءات الكفيلة باعتماد مؤسسات التعليم في مصر، قامت الهيئة بتصميم وإعداد المعايير القومية القياسية اللازمة للتقويم والاعتماد، بالاستعانة بكافة ممثلي المستفيدين النهائيين، والأطراف المجتمعية المختلفة ذات العلاقة والاهتمام بتطوير التعليم، إضافة إلى التجارب العالمية في هذا الصدد **(وثيقة معايير ضمان الجودة والاعتماد لمؤسسات التعليم قبل الجامعي، ٢٠٠٨، ٣)**(*).

واقتضى إنشاء الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد وضع مجالات (Domains)، ومعايير (Standards) بمؤشراتها (Indicators) ومقاييس التقدير/ مدرجات التقدير لها (Rubrics)، وأدلتها وشواهدها (Evidences)، في صياغات واضحة قابلة للقياس، ومحققة للعدالة والموضوعية، وتتسم بالمرونة والقابلية للتطوير المستمر؛ وذلك لقياس جودة المؤسسات التعليمية كمتطلب أساسي لاعتمادها **(دليل الممارسات المتميزة لمؤسسات التعليم قبل الجامعي، ٢٠٠٨، ٢)**.

(*) مدرس مساعد بقسم المناهج وطرق التدريس (تخصص علوم)، كلية التربية، جامعة المنصورة.

(*) يسير التوثيق في متن البحث على النحو التالي: (اسم الباحث، سنة النشر، رقم الصفحة).

- **الإحساس بالمشكلة:**

ينظر لجودة التعليم على إنها عملية تهدف إلى تحقيق التميز في جـودة أداء المؤسـسة التعليمية وجودة مخرجاتها، وتتضمن معايير جودة الفعالية التعليمية معايير خاصة بكـل مـن المعلم، والمتعلم، والمنهج الدراسي، والمناخ المدرسي.

إن كفاءة أي مؤسسة تعليمية وجودة ما تقدمه من تعليم وما تحققه من مـستوى تعليمـي لخريجيها تقاس بكفاءة معلميها وما يمتلكونه من مهارات تدريس، فالتدريس يمثل قلب العملية التعليمية وجوهرها وبذلك فإن جودة المنظومة التعليمية رهن بجودة أداء المعلم، فالمعلم هـو القائم بتنفيذ المنهج، لذلك يجب تدريبه وتأهيله بصورة مستمرة في ضـوء مفهـوم ومعـايير الجودة. لذا تعد قضية إعداد وتأهيل المعلمين من القضايا التي تمثل الصدارة بين مـشروعات التطوير التربوي في مؤسسات التعليم العالي في العديد من دول العالم.

وبالتالي لم ُيعدُ ينظر إلى إعداد المعلمين على أنه عملية تنتهي بحـصول المعلـم علـى الدرجة الجامعية التي تؤهله للعمل بمهنة التدريس، وإنما ينظر إليها على أنها عملية متعـددة منها ما يتم قبل التحاق المعلم بالمهنة ومنها ما يتم بعد دخوله فيها. لذا يعتبر إعداد المعلم قبل الدخول للخدمة بداية طريق النمو المهني للمعلم وليس نهايته، وأن برنامج الإعداد فـي أثنـاء الخدمة هو الضمان الوحيد لاستمرار التنمية المهنية، وعملية تدريب المعلم عمليـة متكاملـة مستمرة تتطلب من المعلم الاستمرار في تجديد معارفه واتخاذ السبل نحـو التنميـة المهنيـة المستمرة **(عبد السلام مصطفى، ٢٠٠٩، ٥٣٧)**.

وهناك حقيقة ثابتة في مجال التدريب مفادها أن فعالية تخطيط البرامج التدريبية وتصميمها وتنفيذها وتقويمها تعتمد أساسا على عملية تحديد الاحتياجات التدريبية، حيث أن عملية تحديـد الاحتياجات التدريبية يترتب عليها تقرير النوع المطلوب من التدريب، ومن يحتاج إليه، ومستوى الخبرة المطلوب تحقيقه لدى المتدربين **(عبد السلام مصطفى، ٢٠٠٦، ٤٠٩)**.

ومشاركة المتدربين في تحديد احتياجاتهم التدريبية، إنما يؤدي إلى إقبالهم بحماس علـى حضور الدورات التدريبية، وذلك لاتفاق احتياجاتهم التدريبية الحقيقية مع أهدافها ومضمونها،

فضلاً على أن تبنى المتدربين لأهداف الدورات التدريبية التي سيحضرونها، واشتراكهم في تحديد احتياجاتهم التدريبية، يسهم بالفعل في القضاء على السلبيات التي قد تعترض عقدها، بالإضافة إلى أن المتدربين الذين يشاركون في تحديد احتياجاتهم التدريبية إنما يصبحون أكثر مقدرة على النقد الذاتي، ومعرفة لطاقتهم المهنية، ويستفسرون عن كل عمل يقومون به **(حسن الطعاني، ٢٠٠٧، ١٤٥)**.

ويشير كل من **حمدي الصباغ (١٩٩٤، ١٤٧)، ورداح الخطيب (١٩٩٥، ٦٦٠)** إلى أن عملية تحديد الاحتياجات التدريبية مهمة وحاسمة لفعالية البرامج التدريبية، وذلك للأسباب الآتية:

١- إن تحديد الاحتياجات التدريبية هو الأساس لكل عناصر العملية التدريبية وأهمها عملية تحديد الاحتياجات التدريبية، وتصميم محتوي البرنامج التدريبي ونشاطاته، وتقييم البرنامج التدريبي. فتحديد الاحتياجات التدريبية يعد مؤشرا يوجه التدريب توجيها صحيحا في تلك العمليات الفرعية.
٢- يساعد تحديد الاحتياجات التدريبية في التركيز على الأداء الحسن، والهدف الأساسي من التدريب.
٣- يوضح تحديد الاحتياجات التدريبية الأفراد المطلوب تدريبهم، ونوع التدريب المطلوب، والنتائج المتوقعة منهم.
٤- في غياب تحديد الاحتياجات التدريبية أو تحديدها بشكل غير دقيق، إضاعة الجهد والوقت والمال.

ونظرا لكون عملية تحديد الاحتياجات التدريبية ليس عملاً سهلاً، فهو عمل مسحي منظم يكون في العادة عبارة عن جهد تعاوني جماعي تضطلع به كافة أجهزة المنظمة بغية معاينة وفحص الفجوة ما بين أهداف محددة ووضع قائم فعلاً، ويكون هذا الجهد في صورة برنامج منظم أساسه وغرضه تحديد الاحتياجات التدريبية للمتدربين، والتي تنبع من احتياجهم الفعلي في الجوانب التي يشعرون بنقص في معرفتهم أو إتقانهم لها. فإنه قد يشترك في تحديدها عدد من الجهات ذات العلاقة وفقًا لمستوى وموقع المتدربين المستهدفين، وتبعا للهدف العام المراد تحقيقه **(رمضان سليمان، ٢٠٠٧، ٤٩٥)**.

• مشكلة البحث:

من خلال نتائج وتوصيات الهيئة القوميـة لـضمان الجـودة والاعتمـاد والمـؤتمرات والدراسات والبحوث السابقة، ومن خلال الزيارات الميدانية المتكررة لعدة مـدارس إعداديـة بمحافظة الدقهلية، وبمقابلة بعض المعلمين، وسؤالهم عن مدى التمكن من معايير جودة المعلم في ضوء مفهوم الجودة وعن الدورات التدريبية التي شاركوا فيها اتضح عدم إلمام المعلمـين بمتطلبات جودة المعلم ومفهوم الجودة في التعليم العام ومؤشرات قياسها حيث لم يتسع وقـت هذه الدورات لتقديم توضيحات تفصيلية عن كيفية تطبيق معايير الجودة من خـلال تدريـسهم لمقررات العلوم بالمرحلة الإعدادية، بالإضافة إلى أن ما يقدم بهـذه الـدورات لا يفـي بمـا يحتاجونه لتدريس مقررات العلوم في ضوء مفاهيم الجودة والاعتماد.

وبذلك يمكن تحديد مشكلة البحث الحالي في السؤال الرئيس التالي:

ما الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي العلوم بالمرحلة الإعدادية في ضوء معايير جودة التعليم والاعتماد؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس السؤالين الفرعيين التاليين:

١- ما مجالات ومعايير ومؤشرات جودة أداء معلمي العلوم بالمرحلة الإعدادية؟

٢- ما مدى توافر مجالات ومعايير ومؤشرات جـودة أداء معلمـي العلـوم بالمرحلـة الإعدادية؟

• أهمية البحث:

ترجع أهمية البحث إلي أنه:

١- يعد استجابة للاحتياجات القومية في تطوير التعليم والارتقاء بجودته وبخاصة جـودة الأداء التدريسي للمعلم من خلال الالتزام بمعايير جـودة معلمـي العلـوم بالمرحلـة الإعدادية.

٢- قد يسهم في تزويد المشرفين ومطوري مناهج التعليم بوزارة التربية والتعليم والتربويين بالمقترحات التي تزيد من الفعالية التعليمية لكل من المعلم والمتعلم.

٣- قد يستفيد منه باحثون آخرون لإجراء دراسات تتعلق بإعداد برامج تدريبيـة لمعلمـي العلوم؛ لتحقيق معايير الجودة والاعتماد في المراحل الدراسية المختلفة.

- **حدود البحث:**

اقتصر البحث على:

١- وثائق معايير ضمان الجودة والاعتماد لمؤسسات التعليم قبل الجامعي في بعض الدول.

٢- المعايير القومية للتعليم المصري (٢٠٠٣).

٣- المستويات المعيارية لخريج كليات التربية (مشروع تطوير كليات التربية ٢٠٠٥).

٤- المعايير القومية للتربية العلمية NSES, 1996.

٥- معايير الجمعية القومية لمعلمي العلوم NSTA, 2003.

٦- المبادئ المهنية لمعلمي العلوم NSTA, 2007.

٧- معايير الاتحاد العام لتقويم وتنمية المعلمين الجدد INTASC, 2002.

٨- معايير المجلس القومي الأمريكي لاعتماد برامج إعداد المعلمين NCATE, 2000.

٩- عينة من معلمي العلوم بعدة مدارس إعدادية بمحافظة الدقهلية.

- **أدوات البحث:**

تم إعداد الأدوات التالية:

١- قائمة مقترحة بمجالات ومعايير ومؤشرات جـودة أداء معلمـي العلـوم بالمرحلـة الإعدادية في ضوء معايير جودة التعليم والاعتماد.

٢- استبانه لتحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم بالمرحلة الإعدادية في ضوء معايير جودة التعليم والاعتماد.

٣- بطاقة ملاحظة لتقويم مستويات الأداء الفعلي لمعلمي العلوم بالمرحلة الإعدادية في ضوء مجالات ومعايير ومؤشرات جودة التعليم والاعتماد.

٤- استمارة فحص تحضير الدروس لتحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم بالمرحلة الإعدادية في ضوء معايير جودة التعليم والاعتماد.

• منهج البحث:

استخدم في البحث:

المنهج الوصفي: وذلك لتعرف معايير الجودة اللازمة لمعلمي العلوم بالمرحلة الإعدادية؛ لتحديد المتطلبات المعرفية والمهارية والوجدانية الواجب توافرها لدى معلمي العلوم بالمرحلة الإعدادية في ضوء معايير الجودة، بالإضافة إلى إعداد أدوات البحث.

• مصطلحات البحث:

١- الاحتياجات التدريبية:

يعرفها **أحمد عثمان (٢٠٠٠، ٢٤)** بأنها الفرق أو المسافة أو الثغرة بين حقيقة أو واقع العاملين أو المتدربين (معلمين، مديرين، مشرفين، .....) الحالي وبين الوضع المأمول والناتج المتوقع أن يكون هؤلاء عليه في المستقبل، من حيث معارفهم ومهاراتهم وقيمهم واتجاهاتهم.

ويعرفها **محمد عابدين (٢٠٠٨، ١٩٥)** بأنها مجموعة التغيرات المطلوب إحداثها في معارف ومعلومات ومهارات واتجاهات الأفراد؛ لتعديل أو تطوير سلوكهم أو استحداث السلوك المرغوب صدوره عنهم، والذي يمكن أن يحقق وصولهم إلى الكفاية الإنتاجية في أدائهم والقضاء على نواحي القصور أو العجز في هذا الأداء، وبالتالي زيادة فاعليتهم في العمل.

٢- جودة التعليم:

يقصد بها: تلك العملية الخاصة بالتحقق من أن المعايير الأكاديمية المتوافقة مـع رسـالة المؤسسة التعليمية قد تم تحديدها وتعريفها وتحقيقها على النحو الذي يتوافق مع المعايير المناظرة لها سواء على المستوى القومي أو العالمي، وأن مستوى جودة فرص التعلم والبحـث العلمـي والمشاركة المجتمعية وتنمية البيئة تعتبر ملائمة أو تفوق توقعات كافة أنواع المستفيدين النهائيين من الخدمات التي تقدمها المؤسسة التعليمية **(صالح عليمات، ٢٠٠٥، ٦)**.

أدبيات البحث:

إن أي عمل بشري لا يمكن أن يصل إلى درجة الكمال المطلق، فأعمال البـشر سـواء كانت فردية أو جماعية قد يعتريها النقص والخلل، بدرجات متفاوتة، إلا أن السعي للوصـول إلى درجة عالية مقبولة من إتقان العمل هو هدف استراتيجي في أي مجال من المجالات.

وسيتم إلقاء الضوء على معايير جودة التعليم والاعتماد، التي تؤدي بدورها إلـى رفـع كفاءة العملية التعليمية، وتزيد من فعاليتها في تحقيق الأهداف التربوية المنشودة، وهذا ينعكس بدوره علي المعلم كأحد أركان العملية التعليمية.

الجودة التعليمية:

إن مفهوم الجودة حاضر في كل تعاليم الإسلام بكل مضامينه وهو يمثل قيمة إسلامية وقد حث القرآن الكريم على الجودة في كل الأعمال التي يفترض أن يقوم بها الإنسان ويفهم ذلـك من خلال قوله عز وجل "لَّيْسَ الْبِرَّ أَن تُوَلُّواْ وُجُوهَكُمْ قِبَلَ الْمَشْرِقِ وَالْمَغْرِبِ وَلَكِنَّ الْبِرَّ مَنْ آمَنَ بِاللّهِ وَالْيَوْمِ الآخِرِ وَالْمَلآئِكَةِ وَالْكِتَابِ وَالنَّبِيِّينَ وَآتَى الْمَالَ عَلَى حُبِّهِ ذَوِي الْقُرْبَى وَالْيَتَامَى وَالْمَسَاكِينَ وَابْنَ السَّبِيلِ وَالسَّآئِلِينَ وَفِي الرِّقَابِ وَأَقَامَ الصَّلاةَ وَآتَى الزَّكَاةَ وَالْمُوفُونَ بِعَهْدِهِمْ إِذَا عَاهَدُواْ وَالصَّابِرِينَ فِي الْبَأْسَاء والضَّرَّاء وَحِينَ الْبَأْسِ أُوْلَـئِكَ الَّذِينَ صَدَقُوا وَأُوْلَـئِكَ هُمُ الْمُتَّقُونَ" **(البقرة، آية: ١٧٧)**.

وهذا يؤكد على أهمية مراعاة معايير الجودة في حياتنا بصفة عامة، وفي العملية التعليمية على وجه الخصوص، والصفحات القادمة توضح كيف تكون الجودة في العملية التعليمية.

مفهوم الجودة: Concept of Quality:

كلمة "الجودة" في قاموس لسان العرب أصلها "جود" بتضعيف الـواو، والجيـد نقـيض الردئ، وجاد الشئ جودة، وجوده أي صار جيدا، وأجدت الشئ فجاد، والتجويد مثله، وقد جاد جودة، وأجاد أي أتى بالجيد من القول والفعل، ويقال: أجاد فلان في عمله وأجود وجاد عمله، وشاعر مجواد أي مجيد يجيد كثيرا، وفي الحديث: تجودتها لك أي تخيرت الأجود منها، فـال أبوسعيد: سمعت أعرابيا قال: كنت أجلس إلى قوم يتجاودون فقلت له: ما يتجـاودون؟ فقـال: ينظرون أيهم أجود حجة **(أبو الفضل ابن منظور، ٢٠٠٣، ٢٧٠)**.

وبالإجمال يمكن القول، أن الجودة تعني إجادة العمل والإتقان درجة عالية فـي الجـودة والإحسان مرادف للإتقان غير أن الأخير أخص من حيث الدلالة لكونه يتضمن حذق الـشيء والمهارة في أدائه وإحكامه ويبقى الإحسان هو الأصل الذي ينبثق عنه فعل الصواب وجـودة العمل وإتقانه، بصفته قيمة روحية إيمانية دافعة ومحفزة لكل عمـل يحبـه الله عـز وجـل ويرضاه.

الجودة في التعليم: Quality of Education:

على الرغم من التباين في وجهات النظر حول مفهوم الجودة في التعلـيم، إلا أن هنـاك عددا من التعريفات منها:

أنها تعني: قدرة الإدارة التعليمية في مستوياتها ومواقعها المختلفـة علـى أداء أعمالهـا بالدرجة التي تمكنها من إعداد خريجين يمتلكون من المواصفات ما يمكنهم من تلبية احتياجات التنمية في مجتمعهم طبقًا لما تم تحديده من أهداف ومواصفات لهـؤلاء الخـريجين **(أحمـد الشافعي، ٢٠٠٣، ٧٩)**.

وتعرف على أنها: مجموعة الخصائص/ السمات التي تعبر بدقة وشمولية عـن جـوهر التعليم وحالته بما في ذلك كل أبعاده: مدخلات، وعمليات، ومخرجات قريبة وبعيدة، وتغذيـة

راجعة، وكذلك التفاعلات المتواصلة التي تؤدي إلى تحقيق الأهـداف المنـشودة والمناسـبة لمجتمع معين، وعلى قدر سلامة الجوهر تتفاوت مستويات الجودة **(عواطف الظفـر، ٢٠٠٧، ٤٨٨)**.

كما أن الجودة تعني: "إيجابيـة النظـام التعليمي"، بمعنى أنه إذا نظرنا إلـى التعلـيم على أنه استثمار قومي له مدخلاته ومخرجاته، فإن جودته تعني أن تكون هـذه المخرجـات جيدة، ومتفقـة مـع أهـداف النظام من حيث احتياجات المجتمع ككل في تطوره ونمـوه، واحتياجات الفرد باعتباره وحدة بناء هذا المجتمع **(سهيل دياب، ٢٠٠٦، ١١)**.

وفي ضوء ما سبق يمكن تعريف جودة التعليم إجرائيا بأنها: عملية تستهدف تحقيق منتج تعليمي عالي الجودة، من خلال توفير المدخلات اللازمة والعمل على تحـسينها بمـا يحقـق الأهداف المنشودة وفق معايير محددة، ويكفل تلبية حاجات سـوق العمـل، ويكـون الـدافع الأساسي لذلك كله، الحرص على إرضاء الله عز وجل.

معايير الجودة في التعليم: Quality Standards of Education:

يعرف المعهد الأمريكي للمعايير American National Standards Institute معايير الجودة بأنها جملة السمات والخصائص للمنتج أو الخدمة التي تجعلـه قـادرا علـى الوفـاء باحتياجات معينة **(حسن البيلاوي، ٢٠٠٠، ٢١)**.

كما ُتعرف بأنها: المواصفات اللازمة للمنتج الجيد الذي يمكن قبوله وهي الضمان لحسن مستواه وزيادة فعاليته وقدرته على المنافسة في الأسواق العالمية **(عواطف الظفـر، ٢٠٠٧، ٤٩١)**.

أما معايير الجودة في التعليم فتُعرف بأنها: تلك المواصفات والشروط التي ينبغي توافرها في نظام التعليم والتي تتمثل في جودة الإدارة – سياسة القبول – البرامج التعليمية من حيـث أهدافها، طرق التدريس المتبعة، نظام التقويم والامتحانـات – جـودة المعلمـين – الأبنيـة والتجهيزات المادية، بحيث تؤدي إلى مخرجات تتصف بالجودة وتعمل على تلبية احتياجـات المستفيدين **(نضال شعبان وسلوى عثمان، ٢٠٠٧، ١٦٤)**.

كما تعرف بأنها مجموعة من المبادئ والعمليات التي تسعى لإعادة تنظيم العمـل داخـل مؤسسات التعليم لتحسين جميع العمليات المنفذة بها والارتقاء بقدرات العاملين من أجل رفـع كفاءة مخرجات العملية التعليمية بما ينعكس على رفع كفاءة الخريجين والنهوض بمـستوياتهم **(سناء أبو دقة ولبيب عرفة، ٢٠٠٧، ٦٧٣)**.

وتعرف على أنها: نظم وحدود لتنفيذ العمل داخل المؤسسة بحيث تصبح كل مخرجاتهـا على درجة عالية من الجودة، ويكون ذلك وفقاً لنظام قياسي معترف به صادر من منظمة دولية أو محلية **(قاموس الجودة والاعتماد، ٢٠٠٨، ٢٠)**.

معايير جودة أداء المعلمين: Teachers' Performance Quality Standards:

يشير **جابر عبد الحميد (٢٠٠٠، ٢٧٦)** إلى أن جودة أداء المعلـم تعنـي إتقـان الأداء العلمي والمهني للمعلم من خلال تطوير أدائه العلمي، وتمكنه من تخصصه، ومتابعة الجديـد فيه؛ ليتمكن من تنسيق المعرفة في عصر الانفجار المعرفي وتطوير أدائه المهني التربوي من خلال تمكنه من بناء الأهداف التعليمية بمستوياتها، مع العمل على تحقيقها، وعـرض المـادة العلمية بصورة جذابة، ومعززة للتعلم، وفتح الحوار بينه وبين المتعلم، كما تسهم فـي تنميـة التفكير وتنويع أساليب التقييم للتلاميذ.

ومن الجدير بالذكر، أن كل من معايير الهيئة القومية لضمان جودة التعلـيم والاعتمـاد بجمهورية مصر العربية، ومعايير ضمان الجودة والاعتماد بالإمـارات العربيـة المتحـدة، ومعايير ضمان الجودة والاعتماد بالمملكة العربية السعودية، ومعايير ضمان الجودة والاعتماد بدولة قطر، ومعايير ضمان الجودة والاعتماد بالمملكة الأردنية الهاشمية، والمعايير القوميـة للتعليم المصري، ومعايير مشروع تطوير كليات التربية، والمعايير القومية للتربيـة العلميـة NSES، ومعايير الجمعية القومية لمعلمي العلوم NSTA، والمبادئ المهنية لمعلمي العلـوم NSTA، ومعايير الاتحاد العام لتقويم وتنمية المعلمين الجدد INTASC، ومعايير المجلـس القومي الأمريكي لاعتماد برامج إعداد المعلمين NCATE، تتسق مع بعضها البعض، وتكمل كل منهما الأخرى، كما أنها تهدف جميعاً إلى تحقيق جودة المعلم، الأمر الـذي يـدعو إلـى ضرورة استخلاص نموذج لمعايير جودة أداء معلمي العلوم في مصر، يجمع بين هذه المعايير

ويحدث التكامل بينهم ويكون الأكثر شمولاً، بحيث يستخدم كمرجـع لتقـويم أداء المعلمـين، وتطوير برامج تدريبهم، وذلك للوصول لممارسات تدريسية عالية الجودة.

حيث أشارت بعض الدراسات إلى قصور مستوى أداء معلمي العلوم ومنها دراسة: **راشد راشد (٢٠٠٧)** التي هدفت تقويم جودة الأداء التدريسي لمعلمي العلوم بمراحل التعليم العـام في ضوء أبعاد العلم وأشارت النتائج إلى وجود تدني عام فـي الأداءات التدريـسية لمعلمـي العلوم وفقاً لمعايير جودة التدريس المقترحة في ضوء أبعاد العلم وهذا يدل علـى أن المعلـم يتناول العلم باعتباره محتوى من المعلومات وبالتالي يتم نقل صورة مضللة عن العلم.

واهتمت بعض الدراسات بوضع معايير خاصة بجودة الأداء التدريسي للمعلم وضـرورة التطوير المهني والأكاديمي له أثناء الخدمة منها: **دراسة لجنـة التعلـيم مـا بعـد الثـانوي بكاليفورنيـا California Post secondary Education Commission (٢٠٠٨)، ودراسة كاتي ويكنـز Katy Wilkins (٢٠٠٨)، ودراسـة بولينـا فيلـبس Paulina Phillips (٢٠٠٨)، ودراسة تود شيرون & كارول فلتشر Todd Sherron & Carol Fletcher (٢٠٠٨)، ودراســة لجنــة اعتمــاد المعلــم بكاليفورنيــا California Commission on Teacher Credentialing (٢٠٠٧)، ودراسة الجمعية القوميـة لمعلمـي العلـوم The National Science Teachers Association (NSTA) (٢٠٠٧)، ودراسة ساندرا فيرجس Sandra Vargas (٢٠٠٧)، ودراسـة روزيليـا & ويليـام Roselia A. Salinas & William Allan Kritsonis (٢٠٠٦)، ودراسـة الاتحـاد العـام لتقويـم وتنمية المعلـم الجـديد بأمريكا (Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium Science Standards Drafting Committee , 2005) (INTASC)**.

ويتضح مما سبق أن معايير الجودة والاعتماد أصبحت محل اهتمام عدد كبير من المهتمين والخبراء والمتخصصين في مجال التربية العلمية، وهذا يدعو إلى ضرورة النظر في البرامج الحالية لتدريب معلم العلوم لتحديد مدى جودة أهدافه ومقرراته الدراسـية وطـرق تدريـسه وأساليب تقويمه وتحديد مستوى أداء المعلمين لمهارات التدريس في متطلبات تحقيق الجودة.

وعليه فإن السعي نحو توفير معايير للجودة فيما يقوم به معلم العلـوم مـن ممارسـات وأنشطة تدريسية أمر هام لتحقيق جودة التعليم، فيجب تطوير برامج تدريب معلمي العلوم في ضوء معايير الجودة والاعتماد، بما يساهم في تحقيق جودة التعليم والارتقـاء بمـستوى تعلـم الطلاب.

وبما أن المهمة الأساسية للتدريب هي توفير برامج لتنمية الموارد البـشرية. ولـضمان تقديم هذه البرامج في الوقت المناسب لذا يجب أن يتم تخطيط وتنفيذ العديد من الأنشطة المهمة ضمن عمليات التدريب والتطوير. ومن أهم هذه الأنشطة تحديد الاحتياجات. وتعتبـر عمليـة تحديد الاحتياجات التدريبية عملية مهمة وحاسمة لنجاح البرامج التدريبية، وذلـك لأن تحديـد الاحتياجات التدريبية يتطلب ما يلي **(Tillema, 2004, 188)، (مـصطفى عبـد الـسميع، وسهير محمد، ٢٠٠٥، ٩)**:

- تحديد الأفراد المطلوب تدريبهم ونوع التدريب المطلـوب ومـدة البـرامج والنتـائج المتوقعة منهم.
- يحدد للتدريب أهدافه بدقة، كما يتقرر في ضوئها تصميم محتوى البرامج التدريبيـة، والوسائل المستخدمة في التدريب واختيار المتدربين، وكذلك تقييم برامج التدريب.
- يساهم في تحديد المسافة بين المستوى الذي يكون عليه المتدرب قبل بـدء التـدريب، والمستوى الذي نأمل وصوله إليه عند نهايته، إذ إن تقـدير الاحتياجـات التدريبيـة وقياسها قياسا علميا هو الوسيلة المثلى لتحديد القدر المطلوب تزويده للمتدربين كمـاً وكيفاً من المعلومات والاتجاهات والخبرات الهادفة إلى إحداث التطوير ورفع الكفـاءة المهنية.
- يساعد في تشخيص مشكلة ما، ويساعد على عملية التخطيط لحلهـا، ويبـين مـدى استحقاقية برامج التدريب من عدمها.
- يسهم في تخفيض النفقات والتقليل من الإهدار من خلال تحقيـق أهـداف التطـوير بصورة شاملة، ورفع معدل كفاءة الأداء والحصول على مستوى أعلى مـن إنتاجيـة العمل التي يتم تحقيقها عن طريق التدريب.

إضافة إلى ذلك فإن المعلومات التي يتم الحصول عليها في عملية تحديـد الاحتياجـات التدريبية يمكن أن تستخدم في عملية التنبؤ بالاحتياجات التدريبية المستقبلية.

إجراءات البحث:

فيما عرض الإجراءات التي تم إتباعها لتحديد الاحتياجـات التدريبيـة لمعلمـي العلـوم بالمرحلة الإعدادية في ضوء معايير جودة التعليم والاعتماد، وتحقيقًا لهذا الهدف تـم إتبـاع الإجرائيين التاليين:

أولاً: إعداد قائمة بمجالات ومعايير ومؤشرات جودة أداء معلمي العلوم بالمرحلة الإعدادية في ضوء معايير جودة التعليم والاعتماد:

للإجابة عن السؤال الفرعي الأول من أسئلة البحث، الذي ينص على:

ما معايير جودة التعليم والاعتماد الواجب توافرها لدى معلمي العلوم بالمرحلة الإعدادية؟

تم القيام بالإجراءات التالية:

١- تحديد الهدف من إعداد القائمة.

٢- الصورة الأولية للقائمة.

٣- عرض القائمة على المحكمين.

ويمكن توضيح هذه الإجراءات بالتفصيل فيما يلي:

١- تحديد الهدف من إعداد القائمة:

يعد الهدف الأساسي من إعداد القائمة هو: تحديد مجالات ومعايير ومؤشرات جودة أداء معلمي العلوم بالمرحلة الإعدادية في ضوء معايير جودة التعليم والاعتماد؛ بغرض إعداد برنامج مقترح لتنمية أداء معلمي العلوم بالمرحلة الإعدادية في ضوء معايير جودة التعليم والاعتماد، حيث تعد هذه القائمة بمثابة الأساس التي تم إعداد البرنامج المقترح علي ضوئها.

٢- الصورة الأولية للقائمة:

تم إعداد قائمة بمجالات ومعايير ومؤشرات جودة أداء معلمي العلوم بالمرحلة الإعدادية في ضوء معايير جودة التعليم والاعتماد في صورتها الأولية من خلال ما يلى:

الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة التي اهتمت بجودة أداء معلمي العلوم، واعتماد المؤسسات التعليمية.

- الاطلاع على وثائق معايير ضمان الجودة والاعتماد لمؤسسات التعليم قبل الجامعي في بعض الدول، وهي:

أ- جمهورية مصر العربية.

ب- الإمارات العربية المتحدة.

ج- المملكة العربية السعودية.

د- المملكة الأردنية الهاشمية.

هـ- قطر.

- الاطلاع على المعايير القومية للتعليم المصري (٢٠٠٣).

- الاطلاع على المستويات المعيارية لخريج كليات التربية (مشروع تطوير كليات التربية ٢٠٠٥).
- الاطلاع على المعايير القومية للتربية العلمية NSES, 1996.
- الاطلاع على معايير الجمعية القومية لمعلمي العلوم NSTA, 2003.
- الاطلاع على المبادئ المهنية لمعلمي العلوم NSTA, 2007.
- الاطلاع على معايير الاتحاد العام لتقويم وتنمية المعلمين الجدد INTASC, 2002.
- الاطلاع على معايير المجلس القومي الأمريكي لاعتماد برامج إعداد المعلمين NCATE, 2000.

من خلال ما سبق تم إعداد قائمة أولية(*) بمجالات ومعايير ومؤشرات جودة أداء معلمي العلوم بالمرحلة الإعدادية في ضوء معايير جودة التعليم والاعتماد، وقد اشتملت القائمة في صورتها الأولية على: (٨) ثمان مجالات، (٢٦) ست وعشرون معيار، (٣٦٤) ثلاثمائة وأربعة وستون مؤشر.

والجدول التالي يوضح المجال، وما يرتبط به من معايير، وما يندرج تحت كل معيار من مؤشرات:

(*) ملحق (١): قائمة مجالات ومعايير ومؤشرات جودة أداء معلمي العلوم بالمرحلة الإعدادية في ضوء معايير جودة التعليم والاعتماد في صورتها الأولية متضمنة الأوزان النسبية لاتفاق أعضاء هيئة التدريس والمعلمين كل على حدة.

جدول (١)

المجال، وما يرتبط به من معايير، وما يندرج تحت كل معيار من مؤشرات

المجال	المعيار	عدد المؤشرات
الأول	الأول	١١
	الثاني	١٤
	الثالث	٢١
الثاني	الأول	١٦
	الثاني	١٣
	الثالث	٩
	الرابع	١٦
	الخامس	٦
	السادس	٣
الثالث	الأول	١٢
	الثاني	١٠
	الثالث	١٣
	الرابع	٩
الرابع	الأول	٤٣
	الثاني	٣٨
الخامس	الأول	٤
	الثاني	١٢
	الثالث	٩
السادس	الأول	١٨
	الثاني	٩
	الثالث	٦
	الرابع	٨
السابع	الأول	١٣
	الثاني	١٦
الثامن	الأول	٢٥
	الثاني	١٠
٨ مجالات	**٢٦ معيار**	**٣٦٤ مؤشر**

٣- عرض القائمة على المحكمين:

بعد إعداد القائمة في صورتها الأولية، تم عرضها في صورة استبانة على مجموعة من السادة المحكمين* (١٢ عضو هيئة تدريس متخصص في مجال المناهج وطرق تدريس العلوم، ١١ معلم علوم ممن لا تقل خبرتهم عن ١٠ سنوات)، وذلك بهدف:

١- الحكم على مدى مناسبة كل مجال وما يتضمنه من معايير ومؤشرات لتنمية أداء معلمي العلوم بالمرحلة الإعدادية.

٢- الحكم على مدى ارتباط معايير ومؤشرات جودة أداء معلمي العلوم بالمرحلة الإعدادية بمجالات جودة الأداء.

٣- تعديل صياغة ما يرون أنه يحتاج إلى تعديل من المجالات والمعايير والمؤشرات الواردة بالقائمة.

٤- إضافة ما يرون أنه مناسب من المجالات والمعايير والمؤشرات، والتي لم يرد ذكرها في القائمة.

٥- حذف ما يرون أنه غير مناسب من المجالات والمعايير والمؤشرات الواردة بالقائمة.

وفي ضوء آراء السادة المحكمين، وما أبدوه من ملاحظات، تم إجراء التعديلات التالية:

تعديل صياغة: مثل:

المجال الأول، فبدلاً من التخطيط أصبح التخطيط لتدريس العلوم.

المعيار الأول في المجال الأول، فبدلاً من تحديد الاحتياجات التعليمية للمتعلمين أصبح تحديد الاحتياجات التعليمية للتلاميذ.

المعيار الثاني في المجال الأول، فبدلاً من التخطيط للأهداف أصبح التخطيط للتدريس.

نقل بعض المؤشرات: مثل:

المؤشر ٣ من المعيار الأول للمجال الثاني إلى المعيار الثالث في نفس المجال.

المؤشر ٩ من المعيار الأول للمجال السابع إلى المعيار الثاني في نفس المجال.

المؤشر ٣، ٤، ٥، ٧ من المعيار الثاني للمجال الثامن إلى المعيار الأول في نفس المجال.

استبعاد بعض المؤشرات من خلال حساب معاملات الاتفاق والأوزان النسبية لأعضاء هيئة التدريس والمعلمين كل على حدة، والتي بلغ الوزن النسبي لها أقل من ٧٠% مثل:

المؤشر ١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٧ من المعيار الأول للمجال الأول.

المؤشر ٢، ٤، ٥، ٦ من المعيار الثالث للمجال السادس.

المؤشر ١، ٢، ٨ من المعيار الثاني للمجال السابع.

المؤشر ١، ٢، ٦، ٨، ١٠، ١٣، ١٦، ٢١، ٢٢، ٢٥ من المعيار الأول للمجال الثامن.

والجدول التالي يوضح معاملات الاتفاق والأوزان النسبية لأعضاء هيئة التدريس والمعلمين كل على حدة للقائمة المقترحة في صورتها الأولية*.

---

* ملحق (٢): أسماء السادة المحكمين على قائمة مجالات ومعايير ومؤشرات جودة أداء معلمي العلوم بالمرحلة الإعدادية في ضوء معايير جودة التعليم والاعتماد في صورتها الأولية.

ولتحديد مدى الاتفاق بين الأوزان النسبية لنتائج تحكيم المعلمين ونتائج تحكيم أعضاء هيئة التدريس على قائمة مجالات ومعايير ومؤشرات جودة أداء معلمي العلوم بالمرحلة الإعدادية في ضوء معايير جودة التعليم والاعتماد في صورتها الأولية، تم حساب معامل ارتباط الرتب لسبيرمان بين الأوزان النسبية للمؤشرات، كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٢)

معامل الارتباط بين رتب المؤشرات الناتجة من الوزن النسبي لتحكيم أعضاء هيئة التدريس مع رتب المؤشرات الناتجة من الوزن النسبي لتحكيم المعلمين

المجالات	التخطيط	استراتيجيات التدريس	المادة العلمية	تكنولوجيا التعليم	السياق المجتمعي	التقويم	أخلاقيات المهنة	التنمية المهنية المستمرة
عدد المؤشرات	٤٦	٦٣	٤٤	٨١	٢٥	٤١	٢٩	٣٥
معامل الارتباط	٠.٩٣١**	٠.٧٦٢**	٠.٨٩٤**	٠.٧٨٠**	٠.٨٣٤**	٠.٧٤٩**	٠.٦٢٦**	٠.٧٦١**

** دالة عند ٠.٠١

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط تراوحت قيم معامل الارتباط بين ٠.٦٢٦، ٠.٩٣١، وهي قيم دالة عند مستوى دلالة ٠.٠١، مما يشير إلى اتفاق كل من أعضاء هيئة التدريس، والمعلمين. وبذلك أصبحت القائمة في صورتها النهائية (*).

ثانيا: تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم في ضوء معايير جودة التعليم والاعتماد:

للإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث، الذي ينص على:

ما مدى توافر معايير جودة التعليم والاعتماد لدى معلمي العلوم بالمرحلة الإعدادية؟

تم القيام بالإجرائيين التاليين:

١- إعداد الأدوات المعدة في ضوء قائمة مجالات ومعايير ومؤشرات جودة أداء معلمي العلوم بالمرحلة الإعدادية، والمتمثلة في:

أ- استبانة لتحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم.

ب- بطاقة ملاحظة لتقييم الأداء التدريسي لمعلمي العلوم لتحديد الاحتياجات التدريبية لهم.

ج- استمارة فحص تحضير الدروس لتحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم.

---

* ملحق (١): قائمة مجالات ومعايير ومؤشرات جودة أداء معلمي العلوم بالمرحلة الإعدادية في ضوء معايير جودة التعليم والاعتماد في صورتها الأولية متضمنة الأوزان النسبية لاتفاق أعضاء هيئة التدريس والمعلمين كل على حدة.

(*) ملحق (٣): قائمة مجالات ومعايير ومؤشرات جودة أداء معلمي العلوم بالمرحلة الإعدادية في ضوء معايير جودة التعليم والاعتماد في صورتها النهائية.

٢- تطبيق الأدوات المعدة في ضوء قائمة مجالات ومعايير ومؤشرات جودة أداء معلمي العلوم بالمرحلة الإعدادية.

ويمكن توضيح هذين الإجرائيين بالتفصيل فيما يلي:

١- إعداد الأدوات الآتية في ضوء القائمة المقترحة:

أ- استبانة لتحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم:

وقد تم إعداد الاستبانة تبعا للخطوات التالية:

تحديد الهدف من إعداد الاستبانة وهو:

تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم بالمرحلة الإعدادية من مهارات التدريس المتضمنة في قائمة مجالات ومعايير ومؤشرات جودة أداء معلمي العلوم بالمرحلة الإعدادية المعدة في ضوء معايير جودة التعليم والاعتماد، وترتيبها تبعا لشدة الاحتياجات التدريبية لهم.

إعداد مكونات الاستبانة عن طريق:

تضمين المهارات التدريسية الواردة بقائمة مجالات ومعايير ومؤشرات جودة أداء معلمي العلوم بالمرحلة الإعدادية المعدة في ضوء معايير جودة التعليم والاعتماد بالاستبانة.

تحديد تعليمات الاستبانة:

وقد تضمنت التوجيهات لمن سيجيب على الاستبانة توضيح الهدف من الاستبانة وطريقة الإجابة عليها.

تحديد التقدير الرقمي للاستبانة:

اشتملت الاستبانة على خانة رئيسة لتحديد الحاجة للتدريب على المهارات، وتم تقسيمها إلى ثلاث خانات فرعية حسب شدة الحاجة التدريبية، وهي:

أ- إلى حد كبير. وتحدد لها ثلاث درجات.

ب- إلى حد قليل. وتحدد لها درجتان.

ج- لا أحتاج إليها. وتحدد لها درجة واحدة.

تحديد بنود الاستبانة:

اشتملت الاستبانة على المهارات المتضمنة في قائمة مجالات ومعايير ومؤشرات جودة أداء معلمي العلوم بالمرحلة الإعدادية المعدة في ضوء معايير جودة التعليم والاعتماد.

تحديد صدق الاستبانة:

بعد أن تم إعداد الاستبانة في صورتها الأولية، تم عرضها على مجموعة من المحكمين(*)؛ لاستطلاع آرائهم حول مناسبة الاستبانة للهدف الذي وضعت من أجله، ومدى السلامة العلمية وصياغة عباراتها، ومناسبتها للتطبيق على الفئة المستهدفة. وتم تعديل الاستبانة في ضوء آرائهم. وبذلك أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية*، جاهزة للتطبيق.

(*) ملحق (٤): أسماء السادة المحكمين على الأدوات المعدة في ضوء قائمة مجالات ومعـايير ومؤشـرات جودة أداء معلمي العلوم بالمرحلة الإعدادية.

* ملحق (٥): استبانه لتحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم بالمرحلة الإعدادية في ضوء معايير جـودة التعليم والاعتماد.

ب- بطاقة ملاحظة لتقييم الأداء التدريسي لمعلمي العلوم لتحديد الاحتياجات التدريبية لهم.

وقد تم إعداد بطاقة الملاحظة تبعا للخطوات التالية:

تحديد الهدف من إعداد بطاقة الملاحظة وهو:

قياس أداء معلمي العلوم في ضوء معايير جودة التعليم والاعتماد؛ لتحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم بالمرحلة الإعدادية من مهارات التدريس المتضمنة في قائمة مجالات ومعايير ومؤشرات جودة أداء معلمي العلوم بالمرحلة الإعدادية المعدة في ضوء معايير جودة التعليم والاعتماد، وترتيبها تبعا لشدة الاحتياجات التدريبية لهم.

تحديد محاور بطاقة الملاحظة:

تم تحديد محاور بطاقة الملاحظة في ضوء قائمة مجالات ومعايير ومؤشرات جودة أداء معلمي العلوم بالمرحلة الإعدادية المعدة في ضوء معايير جودة التعليم والاعتماد، وهي: (التخطيط لتدريس العلوم - استراتيجيات تعليم العلوم وتعلمها - المادة العلمية - تكنولوجيا تعليم العلوم وتعلمها - التقويم وتدريس العلوم).

تحديد المهارات الرئيسة المراد ملاحظتها:

تم تحليل محاور بطاقة الملاحظة إلى مهارات رئيسة بالاستعانة بقائمة مجالات ومعايير ومؤشرات جودة أداء معلمي العلوم بالمرحلة الإعدادية المعدة في ضوء معايير جودة التعليم والاعتماد، وهي: (تحديد الاحتياجات التعليمية للتلاميذ - تصميم الأنشطة التعليمية الملائمة - استخدام استراتيجيات تعليم العلوم - تيسير خبرات التعلم الفعال - تشجيع التلاميذ على حل المشكلات والتفكير الناقد والإبداعي - توفير مناخ ميسر للعدالة - الاستخدام الفعال لأساليب متنوعة لاستثارة دافعية التلاميذ - إدارة وقت التعلم بكفاءة، والحد من الوقت الضائع - التمكن من بنية مادة العلوم، وفهم طبيعتها - التمكن من طرائق البحث في مادة العلوم - تحقيق تكامل مادة العلوم مع المواد الأخرى - القدرة على إنتاج المعرفة - استخدام تكنولوجيا تعليم العلوم - ممارسة مهارات الاتصال - التقويم الشامل للتلاميذ - التغذية الراجعة).

تحليل المهارات الرئيسة إلى مهارات فرعية:

تم تحليل المهارات الرئيسة إلى مهارات فرعية بالاستعانة بقائمة مجالات ومعايير ومؤشرات جودة أداء معلمي العلوم بالمرحلة الإعدادية المعدة في ضوء معايير جودة التعليم والاعتماد.

والجدول التالي يوضح محاور بطاقة الملاحظة وما تتضمنه من مهارات رئيسة وما تشتمله كل مهارة رئيسة على مهارات فرعية:

جدول (٣)

محاور بطاقة الملاحظة وما تتضمنه من مهارات رئيسة

وما تشتمله كل مهارة رئيسة على مهارات فرعية

المحاور	المهارات الرئيسة	عدد المهارات الفرعية
التخطيط لتدريس العلوم	تحديد الاحتياجات التعليمية للتلاميذ	٤
	تصميم الأنشطة التعليمية الملائمة	٨
استراتيجيات تعليم العلوم وتعلمها	استخدام استراتيجيات تعليم العلوم	٨
	تيسير خبرات التعلم الفعال	٩
	تشجيع التلاميذ على حل المشكلات والتفكير الناقد والإبداعي	٧
	توفير مناخ ميسر للعدالة	١٠
	الاستخدام الفعال لأساليب متنوعة لاستثارة دافعية التلاميذ	٣
	إدارة وقت التعلم بكفاءة، والحد من الوقت الضائع	٢
المادة العلمية	التمكن من بنية مادة العلوم، وفهم طبيعتها	٤
	التمكن من طرائق البحث في مادة العلوم	٦
	تحقيق تكامل مادة العلوم مع المواد الأخرى	٦
	القدرة على إنتاج المعرفة	٢
تكنولوجيا تعليم العلوم وتعلمها	استخدام تكنولوجيا تعليم العلوم	٣١
	ممارسة مهارات الاتصال	٢٤
التقويم وتدريس العلوم	التقويم الشامل للتلاميذ	٨
	التغذية الراجعة	٦

وبالتالي تكونت بطاقة الملاحظة من (٥) محاور، (١٦) مهارة رئيسة، (١٣٨) مهارة فرعية.

صياغة مكونات بطاقة الملاحظة:

تم مراعاة صياغة عبارات بطاقة الملاحظة بصورة إجرائية، بحيث تم: (استخدام عبارات قصيرة قدر الإمكان في وصف المكون - استخدام الفعل مفردا، وفي زمن المضارع - اقتصار العبارة على وصف مكون واحد فقط).

تحديد أسلوب تسجيل البيانات:

اشتملت بطاقة الملاحظة على خانة رئيسة لتحديد مقدار توافر المهارات الفرعية في أداء معلم العلوم، وتم تقسيمها إلى ثلاث خانات فرعية حسب شدة مقدار التوافر، وهي:

أ- بدرجة كبيرة. وتحدد لها ثلاث درجات.

ب- بدرجة متوسطة. وتحدد لها درجتان.

ج- غير متوافر. وتحدد لها درجة واحدة.

وعلى الملاحظ أن:

- يضع علامة (√) في الخانة المقابلة للمهارة الفرعية وأسفل "غير متوافر" إذا لم يتم الأداء.
- يضع علامة (√) في الخانة المقابلة للمهارة الفرعية وأسفل "بدرجة متوسطة" إذا تم الأداء بمستوى متوسط.
- يضع علامة (√) في الخانة المقابلة للمهارة الفرعية وأسفل "بدرجة كبيرة" إذا تم الأداء بمستوى مرتفع.

تحديد صدق بطاقة الملاحظة:

بعد أن تم إعداد بطاقة الملاحظة في صورتها الأولية، تم عرضها على مجموعة من المحكمين(*)؛ لاستطلاع آرائهم حول مناسبة بطاقة الملاحظة للهدف الذي وضعت من أجله، ومدى السلامة العلمية وصياغة عباراتها، ومناسبتها للتطبيق على الفئة المستهدفة. وتم تعديل بطاقة الملاحظة في ضوء آرائهم.

تحديد ثبات بطاقة الملاحظة:

لحساب ثبات بطاقة الملاحظة تم القيام بالخطوات التالية:

١- اختيار عينة من معلمي العلوم بمدرسة الملك الصالح الإعدادية بنين بمدينة المنصورة (إدارة شرق المنصورة التعليمية)، بلغ عددها (١٠) معلمين.

٢- تم الاستعانة بإحدى الزميلات*، وتم تدريبها على كيفية استخدام بطاقة الملاحظة؛ للمشاركة في تطبيق بطاقة الملاحظة على هذه العينة.

٣- تم تخصيص نسختين من بطاقة الملاحظة لكل معلم إحداهما للباحث، والأخرى لزميلته.

٤- تم تطبيق بطاقة الملاحظة على العينة.

٥- تم تفريغ بطاقات الملاحظة بعد الانتهاء من التطبيق (كل بطاقتين على حدة).

٦- تم حساب نسبة الاتفاق بين الباحث وزميلته باستخدام معادلة "كوبر Cooper" لحساب نسبة الاتفاق، وهي كما يلي **(أحمد اللقاني، ومحمد المفتي، د.ت.، ١٨)**:

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق + عدد مرات عدم الاتفاق}} \times ١٠٠$$

والجدول التالي يوضح نسبة الاتفاق بين الباحث وزميلته لحساب ثبات بطاقة الملاحظة:

(*) ملحق (٤): أسماء السادة المحكمين على الأدوات المعدة في ضوء قائمة مجالات ومعـايير ومؤشـرات جودة أداء معلمي العلوم بالمرحلة الإعدادية.

* إيمان محمد جاد المولى، مدرس مساعد بقسم المناهج وطرق التدريس (تخصص علـوم)، كليـة التربيـة، جامعة المنصورة.

جدول (٤)

نسبة الاتفاق بين الباحث وزميلته لحساب ثبات بطاقة الملاحظة

عدد المهارات الفرعية الكلية لـ (١٠) بطاقات	عدد مرات الاتفاق	عدد مرات عدم الاتفاق	نسبة الاتفاق
١٣٨٠	١٢٤٣	١٣٧	%٩٠.٠٧

ويتضح من الجدول السابق أن نسبة الاتفاق بين الباحث وزميلته لبطاقات الملاحظة ككل (٩٠.٠٧%). وحيث أن "كوبر Cooper" حدد مستوى الثبات بدلالة نسبة الاتفاق، فذكر أنه إذا كانت نسبة الاتفاق أقل من (٧٠%) فهذا يعبر عن انخفاض ثبات أداة الملاحظة، وإذا كانت نسبة الاتفاق (٨٥%) فأكثر، فهذا يدل على ارتفاع الثبات **(أحمد اللقاني، ومحمد المفتي، د.ت.، ٨٨)**.

وبذلك أصبحت بطاقة الملاحظة في صورتها النهائية**، جاهزة للتطبيق.

ج- استمارة فحص تحضير الدروس لتحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم:

وقد تم إعداد استمارة فحص تحضير الدروس تبعا للخطوات التالية:

تحديد الهدف من إعداد استمارة فحص تحضير الدروس وهو:

قياس أداء معلمي العلوم في ضوء معايير جودة التعليم والاعتماد؛ لتحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم بالمرحلة الإعدادية من مهارات التدريس المتضمنة في قائمة مجالات ومعايير ومؤشرات جودة أداء معلمي العلوم بالمرحلة الإعدادية المعدة في ضوء معايير جودة التعليم والاعتماد، وترتيبها تبعا لشدة الاحتياجات التدريبية لهم.

تحديد محاور استمارة فحص تحضير الدروس:

تم تحديد محاور استمارة فحص تحضير الدروس في ضوء قائمة مجالات ومعايير ومؤشرات جودة أداء معلمي العلوم بالمرحلة الإعدادية المعدة في ضوء معايير جودة التعليم والاعتماد، وهي: (التخطيط لتدريس العلوم - المادة العلمية - تكنولوجيا تعليم العلوم وتعلمها - التقويم وتدريس العلوم).

تحديد المهارات الرئيسة المراد فحصها:

تم تحليل محاور استمارة فحص تحضير الدروس إلى مهارات رئيسة بالاستعانة بقائمة مجالات ومعايير ومؤشرات جودة أداء معلمي العلوم بالمرحلة الإعدادية المعدة في ضوء معايير جودة التعليم والاعتماد، وهي: (تحديد الاحتياجات التعليمية للتلاميذ - التخطيط للتدريس - تصميم الأنشطة التعليمية الملائمة - التمكن من بنية مادة العلوم، وفهم طبيعتها - تحقيق تكامل مادة العلوم مع المواد الأخرى - استخدام تكنولوجيا تعليم العلوم - التقويم الشامل للتلاميذ - التغذية الراجعة).

** ملحق (٦): بطاقة ملاحظة لتقويم مستويات الأداء الفعلي لمعلمي العلوم بالمرحلة الإعدادية في ضوء مجالات ومعايير ومؤشرات جودة التعليم والاعتماد.

تحليل المهارات الرئيسة إلى مهارات فرعية:

تم تحليل المهارات الرئيسة إلى مهارات فرعية بالاستعانة بقائمة مجالات ومعايير ومؤشرات جودة أداء معلمي العلوم بالمرحلة الإعدادية المعدة في ضوء معايير جودة التعليم والاعتماد. والجدول التالي يوضح محاور استمارة فحص تحضير الدروس، وما تتضمنه من مهارات رئيسة وما تشتمله كل مهارة رئيسة على مهارات فرعية:

جدول (٥)

محاور استمارة فحص تحضير الدروس، وما تتضمنه من مهارات رئيسة وما تشتمله كل مهارة رئيسة على مهارات فرعية

المحاور	المهارات الرئيسة	عدد المهارات الفرعية
التخطيط لتدريس العلوم	تحديد الاحتياجات التعليمية للتلاميذ	١
	التخطيط للتدريس	١٢
	تصميم الأنشطة التعليمية الملائمة	٣
المادة العلمية	التمكن من بنية مادة العلوم، وفهم طبيعتها	١
	تحقيق تكامل مادة العلوم مع المواد الأخرى	١
تكنولوجيا تعليم العلوم وتعلمها	استخدام تكنولوجيا تعليم العلوم	١
التقويم وتدريس العلوم	التقويم الشامل للتلاميذ	١
	التغذية الراجعة	١

وبالتالي تكونت استمارة فحص تحضير الدروس من (٤) محاور، (٨) مهارات رئيسة، (٢١) مهارة فرعية.

صياغة مكونات استمارة فحص تحضير الدروس:

تم مراعاة صياغة عبارات استمارة فحص تحضير الدروس بصورة إجرائية، بحيث تم: (استخدام عبارات قصيرة قدر الإمكان في وصف المكون - استخدام الفعل مفردا، وفي زمن المضارع - اقتصار العبارة على وصف مكون واحد فقط).

تحديد أسلوب تسجيل البيانات:

اشتملت استمارة فحص تحضير الدروس على خانة رئيسة لتحديد مقدار توافر المهارات الفرعية في أداء معلم العلوم، وتم تقسيمها إلى ثلاث خانات فرعية حسب شدة مقدار التوافر، وهي:

أ- بدرجة كبيرة. وتحدد لها ثلاث درجات.

ب- بدرجة متوسطة. وتحدد لها درجتان.

ج- غير متوافر. وتحدد لها درجة واحدة.

وعلى الملاحظ أن:

- يضع علامة (√) في الخانة المقابلة للمهارة الفرعية وأسفل "غير متوافر" إذا لم يتم الأداء.
- يضع علامة (√) في الخانة المقابلة للمهارة الفرعية وأسفل "بدرجة متوسطة" إذا تم الأداء بمستوى متوسط.
- يضع علامة (√) في الخانة المقابلة للمهارة الفرعية وأسفل "بدرجة كبيرة" إذا تم الأداء بمستوى مرتفع.

تحديد صدق استمارة فحص تحضير الدروس:

بعد أن تم إعداد استمارة فحص تحضير الدروس في صورتها الأولية، تم عرضها على مجموعة من المحكمين(*)؛ لاستطلاع آرائهم حول مناسبة استمارة فحص تحضير الدروس للهدف الذي وضعت من أجله، ومدى السلامة العلمية وصياغة عباراتها، ومناسبتها للتطبيق على الفئة المستهدفة. وتم تعديل استمارة فحص تحضير الدروس في ضوء آرائهم.

تحديد ثبات استمارة فحص تحضير الدروس:

لحساب ثبات استمارة فحص تحضير الدروس تم القيام بالخطوات التالية:

١- اختيار عينة من معلمي العلوم بمدرسة الملك الصالح الإعدادية بنين بمدينة المنصورة (إدارة شرق المنصورة التعليمية)، بلغ عددها (١٠) معلمين.

٢- الاستعانة بإحدى الزميلات(*)، وتم تدريبها على كيفية استخدام استمارة فحص تحضير الدروس؛ للمشاركة في تطبيق استمارة فحص تحضير الدروس على هذه العينة.

٣- تخصيص نسختين من استمارة فحص تحضير الدروس لكل معلم إحداهما للباحث، والأخرى لزميلته.

٤- تطبيق استمارة فحص تحضير الدروس على العينة.

٥- تفريغ استمارات فحص تحضير الدروس بعد الانتهاء من التطبيق (كل استمارتين على حدة).

٦- حساب نسبة الاتفاق بين الباحث وزميلته باستخدام معادلة "كوبر Cooper" لحساب نسبة الاتفاق، وهي كما يلي:

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق + عدد مرات عدم الاتفاق}} \times ١٠٠$$

والجدول التالي يوضح نسبة الاتفاق بين الباحث وزميلته لحساب ثبات استمارة فحص تحضير الدروس:

(*) ملحق (٤): أسماء السادة المحكمين على الأدوات المعدة في ضوء قائمة مجالات ومعايير ومؤشرات جودة أداء معلمي العلوم بالمرحلة الإعدادية.

(*) إيمان محمد جاد المولى، مدرس مساعد بقسم المناهج وطرق التدريس (تخصص علوم)، كليـة التربيـة، جامعة المنصورة.

جدول (٦)

نسبة الاتفاق بين الباحث وزميلته لحساب ثبات استمارة فحص تحضير الدروس

عدد المهارات الفرعية الكلية لـ (١٠) استمارات	عدد مرات الاتفاق	عدد مرات عدم الاتفاق	نسبة الاتفاق
٢١٠	١٩١	١٩	%٩٠.٩٥

ويتضح من الجدول السابق أن نسبة الاتفاق لاستمارات فحص تحضير الدروس ككل بين الباحث وزميلته (٩٠.٩٥%). وحيث أن "كوبر Cooper" حدد مستوى الثبات بدلالة نسبة الاتفاق، فذكر أنه إذا كانت نسبة الاتفاق أقل من (٧٠%) فهذا يعبر عن انخفاض ثبات أداة الملاحظة، وإذا كانت نسبة الاتفاق (٨٥%) فأكثر، فهذا يدل على ارتفاع الثبات.

وبذلك أصبحت استمارة فحص تحضير الدروس في صورتها النهائية**، جاهزة للتطبيق.

٢- اختيار عينة البحث من معلمي العلوم؛ لتحديد احتياجاتهم التدريبية في ضوء معايير جودة التعليم والاعتماد:

تم اختيار عينة البحث من معلمي العلوم؛ لتحديد احتياجاتهم التدريبية في ضوء معايير جودة التعليم والاعتماد، وفق الخطوات التالية:

١- اختيار عينة البحث بعدة مدارس إعدادية بمحافظة الدقهلية اختيارا عشوائيا، بحيث يكون ممثلاً لحالة المدارس من قرار مجلس إدارة الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد باعتمادها أو إرجاء اعتمادها أو عدم اعتمادها.

٢- الحصول على الموافقات بتطبيق الأدوات المعدة في ضوء القائمة المقترحة، من قبل الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء، ومديرية التربية والتعليم بالدقهلية، والإدارات التعليمية الخاضعة لها المدارس المختارة، وذلك لتطبيق الأدوات في المدارس المختارة.

٤- اختيار عينة البحث من معلمي العلوم بالمدارس المختارة، والجدول التالي يوضح توزيع أفراد العينة حسب الإدارة التعليمية، والمدرسة، وعدد معلمي العلوم بها، وحالتها من الجودة والاعتماد من قبل الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد:

** ملحق (٧): استمارة فحص تحضير الدروس لتحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم بالمرحلة الإعدادية في ضوء معايير جودة التعليم والاعتماد.

جدول (٧)

توزيع أفراد العينة حسب الإدارة التعليمية، والمدرسة، وعدد معلمي العلوم بها، وحالتها من الجودة والاعتماد من قبل الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد

الإدارة التعليمية	المدرسة	عدد معلمي العلوم	حالة المدرسة من الجودة والاعتماد من قبل الهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد
غرب المنصورة	شجرة الدر الإعدادية بنات	١٠	غير معتمدة
	ابن لقمان الإعدادية بنين	١٠	غير معتمدة
	الشهيد محمد جمال سليم المنصورة الحديثة الإعدادية بنين (سابقًا)	١٠	غير معتمدة
شرق المنصورة	أحمد زويل الإعدادية بنات	١٠	معتمدة
طلخا	الطويلة الإعدادية المشتركة	٤	مرجأ اعتمادها
	الشهيد رشاد العدوي للتعليم الأساسي بكتامة	٣	معتمدة
	أورمان طلخا للتعليم الأساسي	٢	غير معتمدة

ويتضح من الجدول السابق أن عدد أفراد العينة (٤٩) معلم علوم.

٣- تطبيق الأدوات المعدة في ضوء قائمة مجالات ومعايير ومؤشرات جودة أداء معلمي العلوم بالمرحلة الإعدادية:

وصولاً لتحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم بالمرحلة الإعدادية في ضوء معايير جودة التعليم والاعتماد، تم تطبيق الأدوات المعدة في ضوء قائمة مجالات ومعايير ومؤشرات جودة أداء معلمي العلوم بالمرحلة الإعدادية على عينة البحث من معلمي العلوم، والذين تم اختيارهم لتحديد احتياجاتهم التدريبية، وذلك خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠٠٩/ ٢٠١٠ م، من خلال إتباع الخطوات التالية:

١- توزيع الاستبانة التي تم إعدادها على أفراد العينة.

٢- بعد الانتهاء من تطبيق الاستبانة على أفراد العينة، تم تفريغ البيانات، وحساب الوزن النسبي لكل مهارة فرعية، ولكل محور من محاور الاستبانة.

٣- ترتيب المحاور في ضوء الوزن النسبي للاحتياجات التدريبية للمهارات الفرعية.

٤- تطبيق بطاقة الملاحظة التي تم إعدادها على أفراد العينة، بحيث كان يتم ملاحظة أداء معلم العلوم في أثناء قيامه بالتدريس (٣) حصص، حتى يتم الانتهاء من جميع المهارات الفرعية المتضمنة ببطاقة الملاحظة؛ لقياس مدى توافرها في الأداء التدريسي له، وللاطمئنان إلى ثبات أدائه التدريسي، فمثلاً إذا ما أُريد قياس قيامه بمهارة فرعية معينة، يتم ملاحظة قيامه بالمهارة في حصة وفي الحصة الثانية والثالثة يتم ملاحظة أدائه أيضا لنفس المهارة؛ للتعرف على ثباته بالقيام بها أو عدم قيامه بها.

٥- بعد الانتهاء من تطبيق بطاقة الملاحظة على أفراد العينة، تم تفريغ البيانات، وحساب الوزن النسبي لكل مهارة فرعية، ولكل محور من محاور بطاقة الملاحظة.

٦- تطبيق استمارة فحص تحضير الدروس التي تم إعدادها على أفراد العينة، بحيث كان يتم فحص أداء معلم العلوم في أثناء قيامه بالتخطيط لتدريس (٣) حصص، حتى يتم الانتهاء من جميع المهارات الفرعية المتضمنة باستمارة فحص تحضير الدروس؛ لقياس مدى توافرها في أدائه التخطيطي للتدريس، وللاطمئنان إلى ثبات أدائه، فمثلاً إذا ما أُريد قياس قيامه بمهارة فرعية معينة، يتم فحص قيامه بالتخطيط لتدريس هذه المهارة في حصة وفي الحصة الثانية والثالثة يتم ملاحظة أدائه أيضا لنفس المهارة؛ للتعرف على ثباته بالقيام بها أو عدم قيامه بها.

٧- بعد الانتهاء من تطبيق استمارة فحص تحضير الدروس على أفراد العينة، تم تفريغ البيانات، وحساب الوزن النسبي لكل مهارة فرعية، ولكل محور من محاور استمارة فحص تحضير الدروس.

٨- حساب متوسط الوزن النسبي لكل محور من محاور: بطاقة الملاحظة، واستمارة فحص تحضير الدروس.

١١- ترتيب المحاور في ضوء متوسط الوزن النسبي للاحتياجات التدريبية للمهارات الفرعية لكل محور من محاور بطاقة الملاحظة، واستمارة فحص تحضير الدروس.

١٢- حساب الوزن النسبي في ضوء نسبة المهارات الفرعية للمحاور.

١٣- ترتيب (الاحتياجات التدريبية) المحاور في ضوء المهارات الفرعية.

١٤- حساب معامل الارتباط كندال (w) بين ترتيب المحاور في ضوء المهارات الفرعية، وترتيب المحاور في ضوء الاستبانة، وترتيب المهارات في ضوء الوزن النسبي المرجح لبطاقة الملاحظة واستمارة فحص تحضير الدروس.

والجدول التالي يوضح المحاور وعدد المؤشرات، والوزن النسبي لكل محور وترتيب المحاور في ضوء نتائج استبانة المعلمين، وكل من: بطاقة الملاحظة، واستمارة فحص تحضير الدروس، وكذلك معامل الارتباط، ومستوى الدلالة:

جدول رقم (٨) المحاور وعدد المؤشرات، والوزن النسبي لكل محور وترتيب المحاور في ضوء نتائج استبانة المعلمين، وكل من: بطاقة الملاحظة، واستمارة فحص تحضير الدروس، وكذلك معامل الارتباط، ومستوى الدلالة

المحاور	استبانة المعلمين		ترتيب المحاور في ضوء الاستبانة	بطاقة الملاحظة		استمارة فحص تحضير الدروس		متوسط الوزن النسبي لبطاقة الملاحظة وبطاقة فحص تحضير الدروس	ترتيب المحاور في ضوء متوسط الوزن النسبي	الوزن النسبي في ضوء المهارات الفرعية للمحاور	ترتيب المحاور في ضوء المهارات الفرعية	معامل الارتباط (كندال) (w)	مستوى الدلالة
	عدد المهارات الفرعية	الوزن النسبي		عدد المهارات الفرعية	الوزن النسبي	عدد المهارات الفرعية	الوزن النسبي						
التخطيط لتدريس العلوم	٢٩	٩٠.٧	٣	١٢	٩٤.٨	١٦	٩٣.٦	٩٥.٤٧	٣	١٢.٣٩	٣	٠.٩٥	٠.٠١
استراتيجيات تعليم العلوم وتعلمها	٤٠	٩٣.١	٢	٣٩	٩٤.١	------	-------	٩٦.٣٨	٢	١٧.٠٩	٢		
المادة العلمية	٢١	٨٢.٩	٨	١٨	٨٦.٩	٢	٨٥.٧	٨٦.١٣	٧	٨.٩٧	٧		
تكنولوجيا تعليم العلوم وتعلمها	٥٧	٩٥.٧	١	٥٥	٩٨.٣	١	١٠٠	٩٩.٢	١	٢٤.٣٥	١		
السياق المجتمعي	١٥	٨٤.٧	٧	------	------	------	-------	٨٦.٦٦	٦	٦.٤١	٨		
التقويم وتدريس العلوم	٢٦	٨٨.٤	٤	١٤	٨٩.٨	٢	٨٧.٤	٩٠.٧٦	٤	١١.١١	٤		
أخلاقيات المهنة	٢٢	٨٤.٧	٦	------	------	------	-------	٨٥.٩٦	٨	٩.٤	٦		
التنمية المهنية المستمرة لمعلمي العلوم	٢٣	٨٦.٦	٥	------	------	------	-------	٨٩.٥٣	٥	٩.٨٢	٥		

ويتضح من الجدول السابق أن معامل الارتباط (w) = ٠.٩٥ وهي قيمة دالة عند مستوى ٠.٠١ للاتفاق بين ترتيب الاحتياجات في ضوء نتائج استبانة المعلمين، وكل من: بطاقة الملاحظة، واستمارة فحص تحضير الدروس تبعا لشدة احتياجات معلمي العلوم للتدرب عليها، كما يتضح أن أعلى خمسة محاور تم الاتفاق عليها، هي على الترتيب:

١- تكنولوجيا تعليم العلوم وتعلمها.

٢- استراتيجيات تعليم العلوم وتعلمها.

٣- التخطيط لتدريس العلوم.

٤- التقويم وتدريس العلوم.

٥- التنمية المهنية المستمرة لمعلمي العلوم.

والرسم التالي يبين ذلك:

شكل (١)

ترتيب الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم في ضوء: نتائج استبانة المعلمين وكل من بطاقة الملاحظة، واستمارة فحص تحضير الدروس والوزن النسبي للمؤشرات

مراجع البحث

١- أبو الفضل ابن منظور (٢٠٠٣): **لسان العرب**، القاهرة، دار الحرية للطباعة والنشر والتوزيع.

٢- أحمد السيد الشافعي (٢٠٠٣): "ثقافة الجودة في الفكر الإداري التربوي الياباني وإمكانية الاستفادة منه في مصر"، **مجلة أبحاث اليرموك**، العدد(١)، الأردن.

٣- أحمد اللقاني، ومحمد المفتي (د.ت.): **قائمة ملاحظة لتقويم طلاب التربية العملية بكلية التربية**، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

٤- أحمد محمد أحمد عثمان (٢٠٠٠): الحاجات التدريبية لمعلمي الرياضيات العاملين في المرحلة الأساسية العليا في المدارس الحكومية في محافظات شمال فلسطين، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

٥- الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد NAQAAE (٢٠٠٨): **وثيقة معايير ضمان الجودة والاعتماد لمؤسسات التعليم قبل الجامعي**.

Available on Web site. < www.naqaae.org >

٦- الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد NAQAAE (٢٠٠٨): **دليل الممارسات المتميزة لمؤسسات التعليم قبل الجامعي**.

Available on Web site. < www.naqaae.org >

٧- جابر عبد الحميد جابر (٢٠٠٠): **مدرس القرن الحادي والعشرين الفعال**، القاهرة، دار الفكر العربي.

٨- حسن أحمد الطعاني (٢٠٠٧): **التدريب مفهومه وفعالياته**، الأردن، دار الشروق.

٩- حسن البيلاوي (٢٠٠٠): **الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التمييز ومعايير الاعتماد**، دار المسيرة، عمان.

١٠- حمدي عبد العزيز الصباغ (١٩٩٤): برنامج لتدريب معلمي العلوم بالمرحلة الثانوية العامة في ضوء احتياجاتهم التدريبية، **مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس**، العدد الثامن عشر، الجزء الثالث.

١١- راشد محمد راشد (٢٠٠٧): "معايير جودة الأداء التدريسي لمعلمي العلوم بالتعليم العام في ضوء أبعاد العلم"، **المؤتمر العلمي التاسع عشر**، تطوير مناهج التعليم في ضوء معايير الجودة، دار الضيافة - جامعة عين شمس، (٢٥ - ٢٦) يوليو، المجلد الثاني، ص ص: ٦٢٢ – ٦٦٩.

١٢- رداح الخطيب (١٩٩٥): تحديد الاحتياجات التدريبية، **مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط**، العدد (٢٦)، يونيه.

١٣- رمضان رفعت سليمان (٢٠٠٧): "برنامج مقترح لتطوير أداء معلمي الرياضيات في ضوء معايير الجودة الشاملة"، **المؤتمر العلمي التاسع عشر، تطوير مناهج التعليم في ضوء معايير الجودة**، دار الضيافة - جامعة عين شمس، (٢٥ - ٢٦) يوليو، المجلد الرابع، ص ص: ٤٨٦ – ٥٢٧.

١٤- سناء إبراهيم أبو دقة ولبيب عرفة (٢٠٠٧): **الاعتماد وضمان الجودة لبرامج إعداد المعلم "تجارب عربية وعالمية**، ورقة عمل مقدمة لورشـة العمل التي تحمل عنوان: "العلاقة التكاملية بين التعليم العالي والتعليم الأساسي: برامج تدريب وإعداد المعلمين"، مارس.

١٥- سهيل دياب (٢٠٠٦): مؤشرات الجودة وتوظيفها في تنظيم التعليم والتعلم، **مجلة الجودة في التعليم العالي، كلية التربية، جامعة القدس المفتوحة**، غزة، المجلد الثاني، العدد الأول، ديسمبر، ص ص: ١٠ - ١٤.

١٦- صالح عليمات (٢٠٠٥): أنموذج مقترح لإدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية، ورقة عمل مقدمة للمؤتمر العلمي للجمعية العربية لتكنولوجيا التربية الذي بعنوان: "تكنولوجيا التربية في مجتمع المعرفة"، **مجلة كلية التربية، جامعة اليرموك**.

١٧- عبد السلام مصطفى عبد السلام (٢٠٠٦): **أساسيات التدريس والتطوير المهني للمعلم**، الطبعة الثانية، الإسكندرية، مكتبة الجامعة الجديدة.

١٨- _____ (٢٠٠٩): **الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم**، الطبعة الثانية، القاهرة، دار الفكر العربي.

١٩- _____ (٢٠٠٩): **تدريس العلوم وإعداد المعلم وتكامل النظرية والممارسة**، القاهرة، دار الفكر العربي.

٢٠- عواطف عبد العزيز الظفر (٢٠٠٧): مدى تحقق معايير الجودة في برنامج التربية الميدانية وانعكاس ذلك على الأداء التدريسي والاتجاه نحو المهنة لدى الطالبات/ المعلمات، **مجلة كلية التربية، جامعة طنطا**، العدد السابع والثلاثون، المجلد الثاني، ص ص: ٤٨٥ – ٥٥٠.

٢١- محمد عبد القادر عابدين (٢٠٠٨): الاحتياجات التدريبية للمعلمين في المدارس العربية داخل الخط الأخضر من وجهات نظر المديرين والمعلمين، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، المجلد التاسع، العدد الثاني، يونيو، ص ص: ١٨٥ – ٢١٠.

٢٢- مركز ضمان الجودة جامعة الإسكندرية (٢٠٠٨): **قاموس الجودة والاعتماد**.
>www.pdffactory.comAvailable on Web site. <

٢٣- مصطفى عبد السميع، وسهير محمد حوالة (٢٠٠٥): **إعداد المعلم**، الأردن، دار الفكر.

٢٤- نضال شعبان الأحمد وسلوى عثمان عثمان (٢٠٠٧): فعالية تدريس وحدة في التعبير الفني باستخدام الأسلوب التكاملي في تحصيل مادة العلوم لدى متعلمات

الصف الثالث المتوسط واتجاهاتهن نحو كل من العلوم والتربية الفنية، **مجلة جامعة الشارقة للعلوم الشرعية والإنسانية**، المجلد الرابع، العدد الثاني، يونيو، ص ص: ١٥٩ – ١٩٣.

25- California Post secondary Education Commission (2008). The Commission's Improving Teacher Quality Program: 2008 Initiatives, Commission Report 08-08, March.
Available on Web site : < www.cpec.ca.gov >

26- California Commission on Teacher Credentialing (2007). **Professional Growth Requirements for California Teachers**, January 1.

27- Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium Science Standards Drafting Committee (2005). Modal Standards in Science for Beginning Teacher Licensing And Development : A Resource for State Dialogue.
Available on Web site :
< http://www.ccsso.org/projects /Interstate_New_Teacher/ >

28- NSTA Board of Directors (2007). **Principles of Professionalism for Science Educators**, The National Science Teachers Association, June.

29- Phillips, Paulina (2008). Professional Development as a Critical Component of Continuing Teacher Quality, **Australian Journal of Teacher Education**, Vol. 33, No. 1, January.

30- Salinas, Roselia A. & Kritsonis, William Allan (2006). The National Challenge of Teacher Quality and Student Achievement in Public Schools, **National Journal for Publishing and Mentoring Doctoral Student Research**, Vol. 1, No. 1.

31- Sherron, Todd & Fletcher, Carol (2008). **Exploring the Effects of Professional Development on Science Teaching Practices**, Paper presented at the Association for Science Teacher Education, January.

32- Tillema, H. (2004). The dilemma of teacher educators: Building actual teaching on conceptions of learning to teach, **Journal of Teaching Education**, Vol. 15, No. 3, pp: 177 – 191.

33- Vargas, Sandra (2007). **Teacher Credentialing Issues**, California Catholic Conference, July 23.
Available on Web site :
< http://www.ctc.ca.gov/educator-prep/SB1209/default.html. >

34- Wilkins, Katy (2008). New Science Teacher Of the Year 2008, **Arizona Science Teachers Association**.

جامعة المنصــورة
كليـــة التربيـــة
قسم أصول التربية

التعددية الثقافية وانعكاساتها على قيم طلاب المدارس الأجنبية الدولية

إعداد

ناهد محمد عبد المقصود عبد الرازق

إشـ ـ راف،،،

الأستاذ الدكتور
عبد الرحمن النقيب
أستاذ أصول التربية
كلية التربية ، جامعة المنصورة

الأستاذ الدكتور
مجدى صلاح طه المهدى
أستاذ أصول التربية
كلية التربية ، جامعة المنصورة

٢٠١١

التعددية الثقافية وانعكاساتها على قيم طلاب المدارس الأجنبية الدولية

إعداد / ناهد محمد عبد المقصود عبد الرازق
(باحثة ماجستير)

مقدمة

يهدف التعليم قبل الجامعى إلى تكوين الدارس تكويناً ثقافياً وعلمياً وقومياً على مستويات متتالية ، من النواحى الوجدانية والقومية ، والعقلية والاجتماعية والصحية والسلوكية والرياضية ، بقصد إعداد الإنسان المصرى المؤمن بربه ووطنه وبقيم الخير والحق والإنسانية وتزويده والقدر المناسب من القيم والدراسات النظرية والتطبيقية والمقومات التى تحقق إنسانيته وكرامته وقدرته على تحقيق هدفه والإسهام بكفاءة فى عمليات وأنشطة الإنتاج والخدمات ، أو لمواصلة التعليم العالى والجامعى ، من أجل تنمية المجتمع وتحقيق رخائه وتقدمه [١]

وتتحدد هوية التعليم بالفلسفة التى تتأسس من خلالها النظم التعليمية ، على سبيل المثال فإن من أهداف الفلسفة التربوية فى دولة معينة وضع أسس وحقوق معروفة ومتاحة لكل البشر بحيث تتضمن معرفة كل فرد بما له من حقوق تعليمية وتربوية ، وحقه فى ممارسة أنشطة تسرى تكوينه النفسى فى كل مرحلة عمرية واكتساب معارف واحدة ومهارات متنوعة بهدف تحمل مسئولياتهم فى أوطانهم وهو ما تعكسه أنظمة التعليم فى الدول الغربية[٢] فالنظام التعليمى فى أى دولة هو صورة هذه الدولة وذاتيتها وفلسفة مجتمعها وتتحدد ملامحه فى ضوء المثل والقيم والاتجاهات والمفاهيم والعادات والتقاليد التى تسود المجتمع بكل ما يتصل بهؤلاء البشر من صفات فطرية ووراثية وبيئيه .[٣]

وبدخول ثقافة اقتصاد السوق الحر على التعليم فى مصر فإن التعليم والثقافة يصبحان فى خطر باختراق المنطق التجارى لكل مراحله ، فالتنوع الكبير الذى يشهده السوق التعليمى يصبح مرتبطا بتوحيد الطلب على المستويين المحلى والعالمى عبر السعى إلى توحيد أذواق الأفراد وتنميطها على الأسلوب

الاستهلاكى[٤]، وارتبطت بذلك متطلبات سوق العمل في مصر، فصارت إعلانـات الوظائف تطلب من يجيد لغة أجنبية ، الأمر الذي جعل الآباء يرغبـون فـي تعلـيم أولادهم اللغات الأجنبية ، وهو ما أدى الي انتشار المدارس الأجنبيـة فـي مـصر، والتى تعتمد اللغة الأجنبية لغـة أولي – قبل العربية – وكأداة تعليم وهو الأمر الذي يؤدي بالطفل إلى فقدان ثقة واضح في لغته الأم ، ومن ثم في مـن يتحـدثون هـذه اللغة[٥]

إن أهم ميزة فى البشرية هى اختلاف الثقافات البشرية وتنوعها ، فكل ثقافة تختلف عن الأخرى بسبب مسارها التاريخى الخاص وميزاتها التى تجعل منها فريدة من نوعها ، ويتميز كل مجتمع عن غيره من المجتمعات بثقافته باعتبارها تشكل قواماً اجتماعيا قوامه السلوك الجماعى ، ومجمل أوجه النشاط الإنسانى وعليه فإن الثقافة تحتل موقعاً أساسياً فى حياة المجتمع فهى تمثل طرق وأساليب الحياة ، ومرجعيتها منظومة القيم والمعايير السائدة ، وبالمعنى الواسع فإن الثقافة هى حال البشر الذين يتكون منهم المجتمع ، وحيث إن المجتمعات تتمايز من حيث البيئة والتجربة واللغة والتاريخ ، فإن الثقافات تختلف كذلك تبعاً لاختلاف أساليب وأنماط الحياة ، لذلك فإن عملية تحليل مفاهيم مثل الثقافة والهوية الثقافية والخصوصية تكشف عن ثنائية الأنا والآخر هذه الثنائية تقود الى إشكالية العلاقة بين الطرفين سواء اندرجت فى إطار الحوار والتفاعل أو الانبهار بالآخر أو تقليد المغلوب للغالب [٦]

ومع ضعف الهوية الثقافية لبعض الدول النامية ومنها مصر ، بدأت تخترق من الثقافات الغربية فظهرت التعددية الثقافية فى جميع المجالات ، منها التعددية الدينية التى تتضمن الإقرار بالمساواة والالتزام بمبدأ حرية التفكير والتنظيم واعتماد الحوار واجتناب الإكراه ، والتعددية المذهبية والتى تكون في إطار الدين الواحد ، وتعني الاعتراف بوجود تنوع في الانتماء المذهبي في مجتمع واحد، وضمان حرية التفكير والتعبير المذهبي للجميع والمساواة في ظل سيادة القانون ، وايضا التعددية السياسية

والتى تعني مشروعية تعدد القوى والآراء السياسية وحقها في التعايش وفي المشاركة في التأثير على القرار سياسياً فى مجتمعها [٧] .

وهناك العديد من الدراسات والبحوث التى تؤكد تأثير التعددية الثقافية ومخاطرها على المجتمع منها دراسة (سالم حسن على هيكل: ١٩٨١) والتى أكدت على أن تعدد الثقافات الغربية بتعدد أنواع التعليم الأجنبى فى المجتمع المصرى أدى الى التفكك فى بعض الأسر المصرية [٨] ، ودراسة (أمل الكومى :١٩٩٦) والتى أوصت بأهمية ارتباط المضمون الثقافى لمناهج اللغة الإنجليزية التى تقدم للطلاب بمدارس اللغات ارتباطا وثيقا بالمجتمع والقيم الدينية والخلقية خاصة فى المراحل الأولى من التعليم قبل أن يتم نضج التلميذ عقائديا وفكريا وقبل أن يصبح قادرا على تحليل ما يقدم اليه ونقده ليقبل منه ما يقبل ويرفض منه ما يرفض[٩] ، ودراسة (مريم الشرقاوى) والتى أكدت على التميز الثقافى والهوية أو الذاتية الثقافية والتعددية الثقافية التى لا تنفى الواقع المشترك والاعتماد المتبادل للإنسان وأيضا التفاعل بوعى مع النظام العالمى الجديد ، للتأثر بالثقافة العالمية ، والتأثير فيها ووضع منظومة مناسبة للحفاظ على الهوية الثقافية المصرية [١٠].ودراسة (جمال أبو الوفا) والتى أكدت على أن مجتمع المستقبل المتعدد الثقافات لا يعنى مجرد تجاور أو تعايش عدة ثقافات جنبا الى جنب بل يعنى حدوث اتصالات وتفاعلات وتداخلات ولن يتم ذلك فى مدارس تمارس الفصل والتمييز وإنما يتم من خلال إقامة صلة تواصل شاملة بين اللغات والثقافات المختلفة [١١].أما دراسة (فؤاد العاجز)فقد هدفت إلى استنتاج مفهوم محدد للتعددية الثقافية مع التطرق الى أسباب بروزها فى هذه الأيام ومظاهرها ثم أهم الإيجابيات والسلبيات الناشئة عنها وقد أوصت الدراسة على أن مواجهة التعددية الثقافية مهمة ضرورية تتقاسمها مؤسسات التنشئة جميعها وينبغى أن تجند لها طاقات الشعب والأمة [١٢].

ولأن كل ثقافة تنطوى على أساس من القيم والتى تعد الموجه الأساسى لسلوكيات الفرد وتساعد على التمييز بين أنماط حياة الأفراد والجماعات فهى تعطى معنى للحياة سواء على المستوى الفردى أو الجماعى لذلك فإن فقدان القيم وضياع

الإحساس بها أو عدم التعرف عليها يجعل الفرد يندمج فى أعمال عشوائية ، وعلى هذا تعد القيم من المفاهيم الجوهرية فى جميع ميادين الحياة الاقتصادية والسياسية والاجتماعية ، نظراً لأنها تمس العلاقات الإنسانية بكافة صورها وذلك لأنها ضرورة اجتماعية ، ولأنها معايير وأهداف لابـد أن نجدهـا فى كل مجتمع منظم سواء أكان متقدماً أم متأخراً ، فهى تتغلغل فى الأفراد فى شكل اتجاهات ودوافع وتطلعات ، وتظهر فى السلوك الظاهرى الشعورى واللاشعورى[١٣]

مشكلة الدراسة

هناك بعض المظاهر السلبية للتعددية الثقافية فى التعليم المصرى والتـى تتـضح على النحو التالى :

١- الاهتمام باللغة الانجليزية فى الوقت الذى يتضاءل فيه حجم اللغة العربية مثلما يتضاءل حجم التاريخ العربى والإسلامى .[١٤]

٢- مناهج التعليم المستوردة التى تخدم فى إبعاد الطالب عن ثقافته واغترابه عنها ولم يكن تأثير هذا فى زيادة التفكك والتباين فحسب وإنما فى خلق الحاجات والرغبات التى تتعارض والتنمية .[١٥]

٣- محاربة القومية المصرية فقد أهملت جغرافيا البلاد وتاريخها لأن الكتب المستخدمة مليئة بالتمجيد للدولة التى كانت تتبعها المدرسة لدرجة أنها اشتملت على معلومات خاطئة ومضللةعن مصر ذاتها مع انعدام وجود رقابة .[١٦]

٤- الأهداف غير المعلنة لمحاولة نشر التعليم بلغة مغايرة للغة القومية ، ففى مقولة لـ بول موفلان " إن تعليم المصريين اللغة الفرنسية لا يعنى مجرد أن تألف ألسنتهم وآذانهم الصوت الفرنسى بل إنه يعنى فتح عقولهم وقلوبهم على الأفكار والعواطف الفرنسية حتى نجعلهم فرنسيين من زاوية ما ، إن هذه السياسة تؤدى الى فتح بلد بواسطة اللغة .[١٧]

ولأن احتلال الشخصية أهم من احتلال الثروة ذلك أنه إذا ما تمت السيطرة على التعليم فلسفةً وتنظيماً فقد سهلت السيطرة ؛ لأن التعليم هو الآداة الأساسية فى تغيير

سلوك الأفراد ومعارفهم ومعتقداتهم وتغيير حياة المجتمع وثقافته وأنه لا سيطرة على هذه المجتمعات إلا بتذويب شخصيته ولكى تتم هذه السيطرة فلابد من إجراءات يتم اتخاذها لتفعيل آلية تحقيق النهج الأمريكى فى التعليم ويأتى فى مقدمتها فرض اللغة الأجنبية من خلال ما يتم نشره من مدارس أجنبية.[١٨]

وبذلك تتحدد مشكلة الدراسة الحالية فى **التساؤل الرئيسى** التالى :

- إلى أى حد استطاعت التعددية الثقافية القائمة فى التعليم العام المصرى أن تؤثر على قيم طلاب مدارس اللغات الأجنبية الدولية فى مصر ؟

ويتفرع عن هذا التساؤل ، الأسئلة الفرعية الآتية :

١- ما الإطار المفاهيمى للتعددية الثقافية ؟

٢- ما الجذور التاريخية لمدارس اللغات الأجنبية الدوليـة (فرنـسى – أمريكـى – بريطانى)؟

٣- ما التحديات التى تفرضها مدارس اللغات الأجنبية الدولية بأشـكالها (فرنـسى– أمريكى- بريطانى) على التربية ؟

٤- ما أهم انعكاسات التعددية الثقافية على طلاب مدارس اللغات الأجنبية الدولية ؟

٥- ما التصور المقترح لمواجهة الآثار الناتجة عن هذه التعددية الثقافية على قيم طلاب مدارس اللغات الأجنبية الدولية فى مصر ؟

أهمية الدراسة

ترجع أهمية دراسة موضوع التعددية الثقافية فى التعليم العام وانعكاساتها على قيم طلاب مدارس اللغات الأجنبية الدولية فى مصر الى عدد من الأمور :

١- يشغل موضوع التعددية الثقافية فى الوقت الراهن اهتماماً واسعاً على جميع المستويات العالمية ؛ لإحساس العالم بأسره بالمحاولات المستمرة التى تسعى لصهر ثقافات الشعوب وجعلها مجرد شىء ممسوخ يتبع المشروع العالمى الجديد الذى تهيمن عليه الثقافة الأمريكية باعتبارها القوة العظمى الموجودة بالفعل .

٢- تساعد دراسة التعددية الثقافية فى الوقوف على أهم انعكاساتها سواء السلبية أو الإيجابية على طلاب مدارس اللغات الأجنبية الدولية ، حيث قلة الدراسات التى تناولت هذا المجال فى ظل تصاعد المتغيرات الدولية مع بداية الألفية الثالثة وتنامى المخاطر التى تهز استقرار المجتمعات الإنسانية ، وتهدد الأمن والسلام ، وقد كانت المدارس الأجنبية دليلاً واضحاً على هذا التهديد فى محاولتها لزرع ثقافة مغايرة لثقافة الشعب ، وجعل هذه الثقافة فى مرتبة أعلى وهى ثقافة الدول التى تعبر عنها هذه المدارس سواء كانت فرنسية أو أمريكية أو ألمانية أو ألمانية.

٣- اتساع دائرة الصراع بين الثقافات ، ومحاولة الدراسة استغلال ايجابيات التعددية الثقافية فى اتساع دائرة الحوار وبالتالى توجيه المجتمع نحـو تحقيـق الـسلام العالمى.

٤- حاجة المجتمع بفئاته المتنوعة والتى منها طلاب مدارس اللغات الأجنبية الدولية ، وأولياء أمورهم ، ووزارة التربية والتعليم ذاتها لمثل هذا النوع من الدراسات وذلك للوقوف على أهم انعكاسات التعددية الثقافية على طلاب هذه المدارس وتوضيح أهم السبل التى من خلالها نستطيع مواجهة هذه الانعكاسات ، مع التأكيد على الجوانب الإيجابية فيها .

منهج الدراسة :

تعتمد هذه الدراسة على منهج البحث الوصفى الذى يسعى إلى وصف الواقع وجمع الحقائق والمعلومات والحكم على الواقع فى ضوء ما ينبغى أن يكون عليه ، ولذا سوف تستخدمه الدراسة فى عرض وتحليل التعددية الثقافية من خلال توضيح الإطار المفاهيمى لها ، وتوضيح التحديات التى تفرزها هذه التعددية الثقافية على التربية ، مع تحليل وتفسير انعكاسات التعددية الثقافية على طلاب مدارس اللغات الأجنبية وتحديد أهم سلبياتها وإيجابياتها . وصولاً إلى تشخيص أهم المتطلبات اللازمة للتقليل من آثار (انعكاسات) التعددية الثقافية على طلاب مدارس اللغات الأجنبية فى مصر .

مصطلحات الدراسة :

من أهم المصطلحات المستخدمة فى البحث ما يلى :-

(١) مفهوم التعددية الثقافية: لما كان التعدد فى اللغة يعنى تعدد الـشىء أى صـار ذا عدد ، نقول تعدد الأصول ، تعدد النفوس ، تعدد الحقائق وتعدد الغايـات وتعـدد معانى الألفاظ وتعدد القيم[١٩] فإن التعدد الثقافى وضعت له تعريفات عديدة منها:-

١- الوضعية التى تتعايش إزائها النماذج الثقافية فى نفس الفضاء ، بحيث نجد أنفسنا فى النهاية فى مواجهة مراكز ثقافية منعزلة وتظهر هذه الوضعية عنـدما يقـوم المستعمر بفرض ثقافته متجاهلاً الثقافات المحلية التى تنغلق على نفسها من أجـل مقاومة الثقافة الغازية [٢٠].

٢- وجهة نظر (Nalini Alessandri) أن التعددية الثقافية حالة من التعايش السلمى الذى يأتى بعد فترة من التكيف للمجموعات المتنوعة التى لديها بعـض القواسـم المشتركة مع الحفاظ على تمايز واستقلالية هذه المجموعات وهو نموذج كلاسيكى ينطوى على درجة عالية من العزلة العرقية [٢١]

٣- وجهة نظر (فؤاد العاجز) : هى ثقافات متعددة متصارعة فى المجتمع الواحـد نتيجة لأسباب وظروف متعددة ظهرت فى القرن العشرين.[٢٢]

٤- والتعددية الثقافية مصطلح يستعمل بثلاثة معان مختلفة من وجهة نظر (Simon Bekker) كوصف لحالة التنوع فى مجتمع ما ، وكأيديولوجيا تهـدف لـشرعنة اعتبار التنوع العرقى فى التركيبة العامة لمجتمع ما ، وكسياسات عامـة تهـدف لخلق الوحدة الوطنية عبر التنوع العرقى فى مجتمع ما .[٢٣]

٥- وقد تم استخدام مصطلح التعددية الثقافية ليصف التعايش بين الثقافات العديدة فـى المنطقة دون أن تكون هناك ثقافة واحدة تسيطر على المنطقة وذلك بجعل أوسـع نطاق ممكن من الخلافات مقبولة لدى أكبر عدد من الناس مع السعى للتغلب على العنصرية وغيرها من أشكال التمييز على أساس الجنس [٢٤]

وتتبنى الدراسة الحالية تعريف التعددية الثقافية على أنها مظاهر التعدد لألوان من الثقافات المختلفة التى تقدمها مدارس اللغات الأجنبية الدولية لطلابها ، والتى تنعكس

على العلاقات الاجتماعية وعلى هوية هـؤلاء الطـلاب ، وانتمـائهم ، وتقاليـدهم وعقيدتهم الدينية ، ومحاولة الاستفادة من ايجابيات هـذه الثقافـات المتعـددة ، بمـا يفرضه ذلك من إحداث تفاعل بين الثقافات ، ومن احترام حقوق الإنـسان وإعـلاء ثقافة الحوار، مع التأكيد على خصوصياتنا الثقافية.

(٢) مفهوم القيم : يعتبر من المفاهيم الشائعة فى الحياة اليومية ولذا فقد تعددت وجهات النظر فى تعريف القيم منها :-

١- هي المعتقدات التي يعتقد أصحابها بقيمتها ويلتزمون بمضامينها، وتحدد الـسلوك المقبول والمرفوض[٢٥]

٢- مفهوم القيم كما يعرفها علماء الاجتماع هى مستوى أو معيار للانتقاء مـن بـين بدائل أو ممكنات اجتماعية متاحة أمام الشخص الاجتماعى فى الموقف الاجتماعى ، والمستوى أو المعيار يعنى وجود مقياس يقيس به الشخص ويضاهى من خلاله بين الأشياء من حيث فاعليتها ودورها فى تحقيق مصالحه وهذا المقيـاس الـذى يقيمه الشخص يرتبط بوعيه الاجتماعى وإدراكه للأمور ومـا تـؤثر فيـه مـن مؤثرات اجتماعية واقتصادية تحيط بالشخص أو بالطبقة الاجتماعية التى ينتمـى إليها وبالمجتمع الذى يعايشه[٢٦]

٣- حين النظر إلى القيم كمعايير فهى تتعلق بالضمانات الثقافية الداعمة لمفهوم الهوية والتى تكفل بناء الأمة بناءاً عضوياً ووظيفياً ، وحينما ننظر إلى القيم باعتبارهـا إرادة تحقيق الفعل فهى تتعلق بقضية بناء الإنسان القادر على صـياغة مـستقبله والإبداع فى بناء حضارته[٢٧]

٤- من وجهة نظر (عبد اللطيف محمد خليفة) أنها عبارة عن الأحكام التى يصدرها الفرد بالتفضيل أو عدم التفضيل للموضوعات أو الأشياء وذلك فى ضوء تقـسيمه أو تقديره لهذه الموضوعات أو الأشياء وتتم هذه العملية من خلال التفاعـل بـين الفرد بمعارفه وخبراتته وبين ممثلى الإطار الحضارى الذى يعيش فيه ويكتـسب من خلال هذه الخبرات والمعارف .[٢٨]

ويتبنى البحث تعريف القيم على أنها مجموعة الاعتقادات والاتجاهات والرؤى التى تعبر عن صورة المجتمع الذى يعيش فيه الطالب والتى تضع له المعيار السلوكى لأفعاله وبتعدد الرؤى والاعتقادات الدينية والفكرية والثقافية والتربوية تتعدد هذه المعايير السلوكية .

الإطار النظرى

التعددية الثقافية والقيم

تعمل الثقافة كعامل توحيد ودمج لكنها بقدر ما تـدمج عناصـر جماعـة معينـة وتوحدهم تقوم بعزلهم عن الجماعات الأخرى وتخلـق تمـايزهم ، تخلـق تاريخـاً وجماعة. بهذا المعنى فإن وظيفة الثقافة هى دائماً الإدماج والتوحيد ، حتـى عنـدما تقسم وتميز بين جماعات معينة فإنها تعمل من خلال تـصنيف تلـك الجماعـات ، وبتصنيفها لها تخلق منها وحدة ونظاماً . وعند المساس بمنظومة القيم لهذا المجتمـع فإنه ينهار[٢٩] ويتضح ذلك فيما يأتى :

١- إن ثقافة أى أمة يجب أن تقوم على أساس من القيم التى تسود مجتمعها ، وهـى قيم وثيقة الصلة بالعقيدة والفكر والسلوك ونمط الحياة ، كما أنها عمـاد التـراث الروحى والنفسى والاجتماعى ومحور التاريخ فى جوانبه المتعددة .

٢- إذا كان من شأن ثقافة أفراد أى مجتمع أن تكون مصدراً لتقديم الحلول الناجحـة لكل ما يعترضهم من مشكلات ، فإن تحقيق ذلك يتم إذا نمت الثقافة نمواً صحيحاً فى جو من القيم الصالحة .

٣- وعلى هذا فلابد أن تكون الثقافة تعبيراً حياً عن القـيم الأساسـية التـى تعطـى المجتمع ملامحه الصحيحة ، فلا يتصور أن تنمو الثقافة من غير رفد يغـذيها أو تحيا القيم إذا لم تأخذ مجالها فى التطبيق .

٤- أن تأخذ ثقافة أى مجتمع معنى تفاعله الذى يؤكد مدى تقديره واعتزازه للقيم التى يؤمن بها فكما يدل هذا التفاعل مع القيم من ناحية أخرى على مدى حرصه على ترسيخها وإغنائها وجعلها مقياس ما يعمل على بلوغه من تقدم ورقى فى كـل

جوانب الحياة بحيث تكون هذه القيم معيار تقويمه للواقع الذى يحياه فيحلل الواقع وينقده ويقر الصالح منه ويطرح الفاسد دون أن تسيطر عليه نزعـة الحـرص على الجديد إذا كان متصادماً مع هذه القيم أو الرغبة فى الانفلات من القـديم إذا كان منبثقاً عنها وبذلك يصوغ المجتمع صورة مستقبله المنشود وفق ركائز مـن القيم الأصيلة الثابتة التى تعطيه طابعه المميز وسماته الفريدة .

٥- أن تكون ثقافة المجتمع متفاعلة مع القيم الإسلامية تفاعلاً وثيقاً ، وأن تكون هذه القيم هى معيار التقويم للواقع ونقده وتمييز عناصره وفرزها فى ضوء ما تعطيه هذه القيم من ملامح فريدة للشخصية .[٣٠]

وفى هذا الإطار سيتم توضيح ما يلى :

القيم ، أهميتها ، وظيفتها ، خصائصها :

تشكل القيم الوجه الخفى للتجربة الإنسانية وهى بذلك ترسم الملامح الأساسية لضمير المجتمع ووجدانه ، وتشكل ضمائر أفراد المجتمع وتهدف إلى تنظيم السلوك والحفاظ على وحدة الهوية الاجتماعية وتماسكها . إن القيم تشكل مضمون الثقافة ومحتواها والثقافة هى التعبير الحى عن القيم وهذا يعنى أن القيم هى المبتدأ والخبر فى مستوى الفعل الثقافى الإنسانى ، فالمبادىء هى قيم والغايات توجهها قيم والعادات تجسيد فعلى لحركة القيم والمعارف العلمية أيضاً هى ترجمة للفعل القيمى عند الإنسان ، فالقيم من حيث المبدأ توفر للمرء صيغة سلوكية تعفيه من مغبة التناقض والصراع وتقوده إلى العفوية وهى حلول دائمة للمواقف التى تواجه المرء فى مسيرة حياته لأنها تبين له المسارات الصحيحة للسلوك والمفاضلات القائمة فى شتى ميادين الحياة ، وعندما يوجد المرء فى موقف يجهل القيمة المناسبة له ، فإن ذلك يؤدى إلى تردد وصراع وعندما يتبنى المرء نظامين مختلفين من القيم فإن ذلك يؤدى إلى أزمة قيمية [٣١]

وتتضح **وظيفة القيم** فى كونها تساعد المجتمع بأفراده وجماعاته على التمسك بمبادئه الثابتة المستقرة وتساعد على مواجهة المتغيرات ، وتعمل على إعطاء النظم

الاجتماعية أساساً عقلياً يصبح عقيدة فى ذهن أعضاء المجتمع المنتمين إليه ، وتقى المجتمع من الأنانية المفرطة ومن النزعات الطائشة ، وتزوده بالصيغة التى يتعامل بها مع العالم وتحدد له أهداف ومبررات وجوده [٣٢]

ولأن الثقافة تنطلق من التعددية فلا يتم فرض قيم على أحد وليس معنى هذا أننا لا نعرض قيمنا ، ففرق كبير بين أن نعرض قيمنا وبين أن نفرض هذه القيم . والتعددية داخل أى حضارة من الحضارات ، لا تتأتى إلا مع وجود المرجعية الواحدة والجامع الواحد ، فى هذه الحضارة ، فلو انتفت المرجعية الواحدة والموحدة للحضارة انتفى معنى التعدد فى هذه الحضارة أيضاً ، فلا تعددية بدون استقلال وتميز لحضارات هذا العالم الذى نعيش فيه . [٣٣]

ونظراً لتعدد القيم وتنوعها واختلاف تعريفاتها فإن لها عدة **خصائص** منها :

١- نسبية القيم ويقصد بها أن القيم معناها لا يتحدد ولا يتضح عند النظر إليها فى ذاتها مجردة عن كل شىء بل لابد من النظر إليها خلال الوسط الذى تنشأ فيه لذلك فالحكم عليها ليس مطلقاً بل موقفياً وذلك بنسبيتها إلى المعايير التى يفضلها المجتمع فى زمن معين والنسبية قد تكون زمانية تختلف من وقت لآخر أو مكانية تختلف من مجتمع لآخر أو شخصية تختلف من فرد لآخر .

٢- ثبات القيم وتوصف القيم بأنها أبطأ فى التغير من الاتجاهات والرغبات والميول لهذا فإن ثباتها يكون نسبى وتزداد نسبية ثباتها لتوجهها نحو أهداف معينة قابلة للتغيير.

٣- معيارية القيم ترجع طبيعة القيم المعيارية إلى أنها تتضمن إصدار أحكام أو اتخاذ قرارات لأمر ما بناء على دستور من المبادىء أو المعايير الاجتماعية السائدة فى مجتمع ما فى فترة معينة .

٤- القيم مفاهيم مجردة حيث أنها لا تقاس مباشرة بل يستدل عليها من مجموع استجابات الفرد إزاء موضوع معين .

٥- القيم تتضمن الاختيار والتفضيل لكل ما هو مرغوب فيه على أساس عقلى أو اجتماعى أو خلقى أو دينى وكثيراً ما يتضمن الاختيار والتفضيل توتراً أو صراعاً بين ما يرغب فيه الإنسان وما ينبغى أن يكون عليه الحال فى نظر المجتمع .

٦- القيم تسلسلية أو ترتيبية حيث تترتب القيم لدى كل فرد ترتيباً هرمياً يعرف بالسلم أو الإطار أو النسق القيمى وعلى قيمة هذا النسق تكون القيمة الغالبة على سلوك الفرد ويحاول كل فرد أن يحقق قيمه جميعاً ولكن إذا حدث تعارض بينها فإنه يخضع بعضها للبعض الآخر وفقاً لترتيب خاص به.

٧- القيم محصلة للخبرات والممارسات الاجتماعية فهى تكتسب أثناء عملية التنشئة الاجتماعية والقيم بوصفها معيارية فهى تتأثر نتيجة لخضوع الفرد لعملية التعلم فى البيئة التى يعيش فيها.

٨- القيم ذات طبيعة تقويمية فالقيمة تتضمن عملية تقويم يقوم بها الإنسان وتنتهى بإصدار حكم على موضوع معين بشأن تفضيل أو انتقاء لسلوك معين إزاء ذلك الموضوع [٣٤]

التعددية الثقافية ، مفهومها ، معالمها ، أسبابها :

التعددية الثقافية لا تعنى بالضرورة قيام التعددية التعليمية في المجتمع ، ولكنها تعنى أن ينفتح المجتمع على الثقافات المجتمعية المختلفة ليتعرف عليها لا ليتقمصها ، بل ليأخذ منها كل مفيد ، لا ليقلد ويحاكى ما فيها دون تفكير أو تمييز ، كما أن التعددية اللغوية تجعل التعرف على الثقافات الأخرى والاستفادة منها أمراً سهلاً ويسيراً وذلك دون إهمال للغة المجتمع ولكن ذلك يحدث في إطار أن من عرف لغة قوم أمن مكرهم [٣٥]

ويشير (Grant) الى أن التعددية الثقافية فى التعليم هى الطرق فى كافـة أبعـاد وجوانب التعليم التى تلبى احتياجات التنوع الثقافى السكانى وذلك لضمان المـساواة والعدالة الاجتماعية للجميع وهى تعتبر فلسفة وعملية على حد سواء فهـى كمفهـوم فلسفى تتأصل فى مبادىء الديمقراطية والإنصاف والعدالة الاجتماعية وتؤكد علـى

التنوع البشرى أما بوصفها عملية نجد أن التعددية الثقافية فى التعليم تخضع للتعـديل المستمر ذلك لتلبية الاحتياجات والمطالب المتغيرة فى المجتمع . [٣٦]

فى حين رأى (Banks James) أن التعليم المتعدد الثقافات هو التعليم الـذى يعمل بشكل فعال فى مجتمع ديمقراطى تعددى لمساعدة الطلاب على تطوير المعرفة والمهارات والمواقف اللازمة للمشاركة فى العمل المدنى والمواطنة السليمة . [٣٧]

ومن وجهة نظر (Nicholson) فالتعددية الثقافية تستطيع أن تنقل الطلاب مـن حالة الجمود والخروج من آرائهم الضيقة الى عالم من التنوع الفكرى ، وأنها تعتبـر امتداد منطقى لسياسة احترام المساواة ، وسياسة الاعتراف . [٣٨]

لقد تحددت معالم التعددية الثقافية على مدى مسيرتها التاريخية على هذا النحو :

١- التعددية الثقافية كأطروحة سياسية غربية ليست ظاهرة جديدة ، بل إنها متجذرة عميقا في التاريخ الامبريالي الاستعماري الغربي ، تتغير وتتقلب حسب الظروف المجتمعية والسياسية من حالة إلى أخرى ، محاولة في هذا كله الحفاظ على مفاتيح السيطرة في العالم بوجه عام ، وعلى قوى التحكم في المجتمع بوجه خاص .

٢- مثل هذه السياسة ، تفترض دائما أن البيض ليسوا هوية أو مجموعة عرقية ، وهذا الافتراض مرتبط ضمنيا باستعلاء ثقافة البيض . الجنس البشرى وعلاقاته ، على سبيل المثال ، (كأيديولوجية قائمة على نوعية الدم ولون البشرة..إلخ) ، لا يزال "عاملا مركزيا في تركيبة الهوية الغربية".

٣- ظهرت التعددية الثقافية المعاصرة ، كرد لا مفر منه على تصاعد أعداد المهاجرين واللاجئين في المجتمع الغربي . بمعنى آخر ، فإن الغربيين كانوا قد وصلوا إلى نتيجة مفادها: ارغب فيها أو لا ، فإنك تعيش في مجتمعات متعددة الثقافات [٣٩]

وقد تم تحديد بعض المعايير التى تقوم عليها التعددية الثقافية الصحيحة والفعلية من وجهة نظر (جوردان وويدون) كالآتى:-

١- رفض الكيانات الثقافية والمواريث الفكرية التى تنهض على شكل تصاعدى هرمى وتنظر من عل فى شموخ وأنفة وغطرسة الى الثقافات الأخرى ، إذ من الضرورى أن تتساوى كل الثقافات فى القيمة والأهمية بصرف النظر عن اعتبارات الكم والكيف .

٢- ضرورة قيام حوار أصيل ومفتوح بين الثقافات الراهنة لتفعيل التبادل والتمازج بين الأفكار واللغات والمهارات والخبرات الفنية بدلا من انفصالها وتباعدها .

٣- الوقوف بالمرصاد بشكل حازم للعنصرية ، ونشر الوعى الحضارى بضرورة عدم الخلط بين العرق والثقافة .

٤- شجب أى تمييز لثقافة على أخرى مثل تمييز الثقافة الموروثة التقليدية على الثقافة الشعبية أو المحلية على العالمية أو العكس إذ أن الثقافات كلها على تعددها وتنوعها لابد أن تشكل منظومة متناغمة .

٥- ضرورة مشاركة جميع فئات التعدد الثقافى والعرقى فى جميع الأنشطة والمؤسسات الثقافية حتى يستمر التفاعل الإيجابى المثمر[٤٠]، فمجتمع المستقبل المتعدد الثقافات لا يعنى مجرد تجاور أو تعايش عدة ثقافات جنباً الى جنب ، بل يعنى حدوث اتصالات وتفاعلات وتداخلات ، ولن يتم ذلك فى مدارس تمارس الفصل والتمييز ، أو من خلال المصادفات أو اللقاءات العارضة ، وإنما يتم من خلال إقامة صلة تواصل شاملة بين اللغات والثقافات المختلفة ، التى تلتقى فى المدارس.

أما عن الأسباب الكامنة وراء التعددية الثقافية ، فإن الكتابات العلمية قد أشارت الى عدد منها فى :-

١- الثورة العلمية والتقدم التكنولوجى الهائل ، فقد أصبح العالم اليوم يعيش ثلاث ثورات ثورة المعلومات المتمثلة فى الكم الهائل من المعرفة فى أشكال تخصصات

ولغات عديدة ، وثورة وسائل الاتصال المتمثلة فى تكنولوجيا الاتصال الحديثة ، وثورة الحاسبات الإلكترونية التى توغلت فى مناحى الحياة وامتزجت بكل وسائل الاتصال[٤١] التى أدت الى انبهار الكثير من الشعوب الأقل تقدماً بثقافات الدول المتقدمة علمياً وتكنولوجياً ، فتقدم وسائل الاتصال والانتقال التى أدت الى سهولة انتقال ثقافة مجتمع الى مجتمع آخر ، والذى أدى بدوره الى ما يسمى الاحتكاك أو الاتصال الثقافى ، وهذا الاحتكاك بين مختلف الأنساق الثقافية يحدث نوعاً من التفاعل تكون نتيجته إما أن ينشأ نسق ثقافى جديد فيه من خصائص كل من الثقافات المحتكة بحيث يكون النتاج مختلفاً أو هجيناً ، وإما أن يذوب نسق داخل نسق ، وإما أن يحافظ كل نسق على هويته وخصائصه ومكوناته فى مواجهة غيره من الأنساق أثناء عملية الاتصال أو الاحتكاك . وحالياً تواجه التربية والتعليم فترة تغيير وتطوير لا مثيل لها نتيجة لما يقدمه العالم فى مجال المعلومات والتقنيات الأمر الذى يتطلب التفكير العميق والتفاعل الجاد مع حركة المستقبل ومتطلباته .

٢- الضعف العربى الإسلامى ، حيث تمر الأمة العربية والإسلامية بحالة من الضعف والتفرق والتمزق ، مما جعل الفرد العربى والمسلم يصاب بنوع من الهزيمة النفسية جعلته يفقد الثقة بكل ما هو عربى أو إسلامى ويتطلع الى كل ما هو أجنبى ، وقد ظهر كتاب ومفكرون ينادون بوجوب الأخذ بكل ما هو غربى ومن الطبيعى أن يجد هؤلاء من يتبنى هذه الأفكار ، فى حين وقف آخرون ينادون بنبذ مثل هذه الأفكار مما نتج عنه ازدواجية فى الفكر نتجت عنها ازدواجية ثقافية .

٣- الوضعية الراهنة ، المرتطبة بالتبادل ، والتنقل والبحث عن اليد العاملة ، والبحث عن سبل العيش ، جعلت أوجه التبادل تتنوع وتتعدد ، مبرزة مشكلا جديدا لاسيما على مستوى المدرسة أى المؤسسة المدرسية ، مع وجود أحداث تاريخية أدت إلى تزايد النشاط على مستوى الحركات السكانية [٤٢]

٤- الغزو الفكرى والحرب النفسية التى تشنه الدول الاستعمارية على شعوب العالم والتى من أهم أهدافها :

- تغيير الفكر والاتجاه والقيم والمعتقدات تغييراً من شأنه أن يحقق الكسب لمن يوجه الحرب النفسية والخسارة لمن تمارس عليه .
- زعزعة إيمان من توجه اليه الحرب النفسية بمبادئه وأهدافه وذلك عن طريق إثبات استحالة تحقيق هذه المبادىء والأهداف وتصويرها على غير حقيقتها .
- تفتيت وحدة الأمة وإحداث الفرقة بين صفوفها وتشجيع بعض أطرافها على الخروج على ما تجمع عليه الغالبية وذلك لكى يفقد الطرف الآخر الثقة بالجزء المعنوى من ثقافته وبالتالى يبحث عن بديل فتقدم له الثقافة الغربية على أنها وسيلة العلاج الوحيدة .
- طمس اللغة العربية وحصرها فى أضيق حدود التعامل لكونها لغة القرآن واللغة التى احتوت التراث الإسلامى العريق .
- محاولة لإنشاء عقلية عامة تحتقر كل مقومات الحياة الإسلامية وتنفر من الدين وتعمل على إبعاد العناصر التى تمثل الثقافة الإسلامية عن مراكز التوجيه وغرس مفاهيم ثقافية وتربوية فى نفوس المسلمين تخلق فيهم نزعة الاحتقار لقيمهم والاعتزاز بقيم الغرب ، وخاصة هؤلاء الذين أكملوا تعليمهم فى هذه الدول المتقدمة وقدر لهم أن يعودوا الى بلادهم فعادوا لينقلوا ثقافات تلك الدول الى بلادهم.[٤٣]
- طرح للقيم والثقافة الغربية و نمط الحياة الأوروبية، كنموذج يحتذى به في المجتمع المصرى ، وذلك من خلال إشاعة الشعور بالنقص و حمل الجماهير علي الخضوع للثقافة الغربية و قيمها ، تبديل عقائد المواطنين و أنماط حياتهم ؛ وصولا إلى خلق جيل مستسلم و غير قادر علي تحديد هويته الثقافية والقومية ، تشتيت الانتماء للوطن ، تفريق أبناء المجتمع الواحد من خلال خلق حالات من الاستعلاء بين فئات المجتمع المصرى ، فهذا ذو ثقافة أوروبية، وذلك ذو ثقافة مصرية ومتخرج من المدارس النظامية المدرسية [٤٤]

٥- تداخل التيارات الفكرية والثقافية التى أدت الى تواجد مجموعة من القوى الحضارية المتسقة أحياناً والمتصارعة أحياناً أخرى وهذه التيارات يمكن أن تشكل عقل الإنسان وتحوله الى وجهة نظر عوالمها ثم تحيده وتحتويه فى داخلها وهذا بدوره يؤدى الى إعجاب يدعو الى التقليد والتبعية ، وقد يؤدى الى فقدان لهوية الشخصية الإنسانية فى المجتمع الذى نعيش فيه.[٤٥] فعبارة التبعية الثقافية تشير الى علاقة تنطلق من التابع الى المتبوع وبالتالى فهى تعبر عن نقص فى التابع كالحاجة الى العلم والتقانة وكالنقص فى التطور الثقافى العام .[٤٦]

٦- الصراع على النظم التعليمية بهذه المجتمعات فعلى الرغم من أنها تعتمد على فكرة التحديث والتنوير فيما يسمى بعمليات التطوير ، إلا أنها ما زالت عاجزة عن تحديث الثقافة الكامنة وراء التطوير ، فالواقع أصبح منقسماً بين اتجاه مؤيد للتطوير وللثقافة الحديثة ، واتجاه معارض لهذا التطوير بدعوى الحفاظ على الثقافة التقليدية ، وأصبحت المشكلة تكمن فى هذا الانشقاق المتزايد بين الاتجاهين فلكل منهما منظومة قيم ومعايير ووسائل انتشار وشبكات نقل متميزة ، تعزل إحداهما عن الأخرى ، وتقود الى تكوين جماعتين متنافرتين قد لا تحتمل إحداهما وجود الأخرى [٤٧]

المدارس الأجنبية الدولية وانعكاساتها

تتحدد هوية التعليم بالفلسفة التى تتأسس من خلالها النظم التعليمية ، فالتعليم فـى مصر يجب أن يعكس أمور عديدة كالتراث العربى الإسلامى وثقافة البحر الأبـيض المتوسط وغيرها من الأمور التى لا يمكن التحكم فيها فى ظل نظم التعليم الأجنبى ، والتى يتم تقرير مناهجها ومقرراتها باللغات الأجنبية على حـساب اللغـة والثقافـة والتاريخ المصرى [٤٨]

ولقد توفرت لمدارس اللغات الأجنبية فيما مضى منذ نشأتها وحتى الآن أسباب القوة والتفوق مما يسر لها احتلال مكانة متميزة بين أنواع مدارس التعليم المختلفة ، فقد كانت ظروف المدارس الأجنبية تتيح لها الحصول على الإمكانات التعليمية

الضخمة التى يسرت لها آداء الخدمة التعليمية بشكل متميز ، فهى من ناحية تتبع دول أجنبية متقدمة مثل أمريكا وانجلترا وفرنسا وألمانيا الغربية حيث تمدها تلك الدول بكل ما يلزم لتحقيق العملية التعليمية على خير وجه ، وقد كان نشاطها التربوى يمثل خطورة قوية فى حياة المجتمع المصرى ، هذه المدارس أنشئت من أجل تحقيق أهداف معينة حيث جاء التبشير الدينى فى مقدمة هذه الأهداف الى جانب الأهداف الثقافية والسياسية ، ولقد بذلت محاولات عديدة من أجل السيطرة على النشاط التربوى للمدارس الأجنبية والحد من خطورته إلا أنها باءت بالفشل [٤٩].

وأنواع المدارس الخاصة الموجودة بمصر تؤكد وجـود اتجـاهين فـى التعلـيم المصرى ، وهى :-

(١) تعليم قومى ويتمثل فى تعليم دينى تمثله المدارس الأزهرية والمدارس الخاصة الإسلامية والمدارس المسيحية ، وتعليم عربى وتمثله المدارس الحكومية والمدارس الخاصة عربى ، وتعليم اللغات وتمثله المدارس التجريبية ، ومدارس اللغات الخاصة ، ويتميز كل نوع من المدارس السابقة بثقافة خاصة تميزه عن النظم الاخرى ، وعلى الرغم من ذلك فان هذه المؤسسات تشترك جميعها فى عموميات الثقافة ، فاللغة العربية هى لغة أولى فى جميع المدارس السابقة بما فى ذلك مدارس اللغات ، كما ان مادة الدراسات الاجتماعية هى مادة اساسية وتدرس باللغة العربية وتلتزم جميع المدارس بمنهج موحد بما فى ذلك مدارس اللغات ، ولذلك تندرج جميع المدارس السابقة تحت مسمى التعليم القومى .

(٢) تعليم اجنبى متعدد الروافد والمتمثل فى المدارس الأمريكية والفرنسية والكنديـة والالمانية والانجليزية ، ويلتزم كل نظام تعليم من الانظمة السابقة بتدريس مناهج الدولة التابع لها ، فالمدرسة الكندية تلتزم بتدريس المنهج الكنـدى ، والمدرسـة الانجليزية تلتزم بتدريس المنهج الانجليزى ، والمدارس الأمريكية تلتزم بتدريس المنهج الأمريكى ، وفى هذه الانظمة تعتبـر اللغـة الانجليزيـة أو الالمانيـة أو الفرنسية هى اللغة الأولى بالنسبة للتلاميذ ، ويخير التلاميذ بين اللغة العربية ولغة

اجنبية اخرى كلغة ثانية ، وعادة ما يختار التلاميذ العرب اللغة العربية كلغة ثانية ، ويتم تدريس المنهج الوزارى فى اللغة العربية ، ولكن ذلك يـتم فـى اضـيق الحدود ، حيث يكتفى بتدريس اجزاء محدودة من كتاب الوزارة [٥٠]

وتعد المدارس الأجنبية الدولية جزء من المدارس الخاصة ولهذا فمـن الممكـن تعريفها على أنها تلك المدارس التى تشمل جميع المدارس والمعاهد العلميـة التـى أنشأتها فى ربوع مصر الجمعيات الدينية الأجنبية أو بعثات التبـشير أو حكومـات أجنبية أو شركات أخرى بقصد الربح [٥١] فهى مدارس خاصة بمصروفات ، لكنهـا تقوم بتدريس المناهج الأجنبية التى تدرس ببعض الدول الأجنبية وفقاً لاتفاقيات يـتم عقدها بين المدرسة والجهة المانحة مباشرة ، أو خـضوعها لاتفاقيـة بـين مـصر والمركز الثقافى لأى من هذه الدول أو إحدى الجامعات المعترف بها أو الاثنين معاً ، وتوجد مدارس تقوم بتدريس المناهج البريطانية (IGCSE) وأخرى تقوم بتـدريس المناهج الأمريكية (الأمريكان هاي سكول دبلوما) وأخرى تدرس المناهج الفرنسية والألمانية والكندية.[٥٢] وتقوم المدارس الأجنبية الدولية فـى مـصر بمـنح بعـض الشهادات الدولية مثل شهادة البكالوريا الدولية ، الأبيتور الألمانية ، الأميريكان هاى سكول ، IGCSE ، البكالوريا الفرنسية ، وفقاً للضوابط الخاصـة بـذلك . ويـرى البعض أن التعليم الأجنبى الدولى له من السلبيات أكثر من الإيجابيات ويتضح ذلـك فى :-

١-مع أن لهذه المدارس جوانب لا تنكر فى طريقة العرض ، وفى جاذبية المناهج ، وفى متابعة الطالب وإدارة العملية التعليمية ، وفى تنمية الفرد ثقافياً تجعله يفكـر بطريقة منظمة ، إلا أن ذلك يتم فى إطار ما تريد هى ، وينتفى هـذا النظـام إذا تعلق الأمر بالإسلام أو الثقافة والحضارة العربية ، فهذه المدارس لا تعطى قيماً تعليمية أو تربوية مطلقة تمكن الطالب من خلالها التفكير المستقل عـن الإطـار الذى رسم له .

٢-منظومة القيم التى تحتكم إليها المدرسة الأجنبية فى إدارتها وفى حكمهـا علـى الأمور ، كأنها تعود الطالب على الرجوع إليها ، حتى إذا ما أصبح هذا الخريج

فى يوم ما مفاوضاً ، عرفوا كيف يوظفون موافقة لصالحهم ، بل إن قناعته بكثير مما يطمح الغرب إليه يصبح أمراً ذاتياً لديه .

٣- رسم خريطة الأحلام المستقبلية للطالب ، بحيث يوضع فى اعتباره القيمى مجموعة من الأهداف المستقبلية والطموحات التى ليس من بينها طبعاً العيش فى بلاده ولا خدمة مصالحها .

٤- توظيف مناهج هذه المدارس وهى وافدة تدرس بلغة بلاده الأصلى ، وتعرض تاريخه وتطوره وثقافته ومشكلاته الاجتماعية والاقتصادية والثقافية ، ومن ثم تتجذر قضية الهوية المغايرة فى شعور الطالب دون أن يستطيع فهم طبيعة مشكلات مجتمعه هو ولا ينشغل بقضاياه ، وتصبح اللغة الأجنبية لديه لغة العلم والحضارة والتحدث وتصبح قالباً للخبرة القيمية ، لأن اللغة حية تنتقل بتعبيراتها ومضامينها الى الطالب يتشرب تلك المضامين دون وعى منه .

٥- تعويد الطالب على الفوضى الفكرية باسم التحرر الفكرى والحوار ، حتى يمكنه أن يغير أفكاره كما يغير ملابسه ، ولو ذهبنا نتتبع الموضات الفكرية والسياسية المطلة علينا من الغرب لاكتشفنا الصلة المباشرة والقوية لها بالتعليم الأجنبى ، فلقد زاد من اتساع الهوة بين الشباب وبين هويته الأصلية أن هذه المدارس ربطت نفسها بمنظومة مستمرة لا تدع للإنسان قرار منذ أن يدخلها إلا فى إطار القيم التى تعلمها ، فهى بعد تنشئته تغرس فيه الطموح الى السفر الى الغرب لاستكمال التعليم ، كما تضمن له غالباً وظيفة مرموقة فى إحدى الشركات الأجنبية براتب مرتفع لتزداد العلاقة بمجتمعه تصرماً وانقطاعاً ، ثم تحيطه بإطار واسع ومتشعب من الصداقات والعلاقات الاجتماعية فى إطار أعرافها الاجتماعية والثقافية .

٦- يساهم التعليم الأجنبى فى ترسيخ الطبقية داخل المجتمعات حيث إن نظام الالتحاق به كان مبنياً على ذلك ، فرسوم الالتحاق بهذه المدارس باهظ جداً ولا يستطيعه إلا الأغنياء وهم الطائفة التى تريدها هذه المدارس وتعطيها الأولوية حتى يمكنها أن تقيم علاقة مع هذه الطبقة وهى طبقة الصفوة الاقتصادية والسياسية

والاجتماعية لتحقق من وراء ذلك عدة أهداف منها أن الاتصال بهذه الطبقة يسهل عمل هذه المدارس ويفتح لها جميع الأبواب ، وتربية أبناء هؤلاء مضمون العائد نظراً لأنهم الأقرب من امتلاك زمام الأمور السياسية والاقتصادية والفكرية فـى المستقبل ، كما أن وجود يفتح المجال أمام طبقات أخرى أقـل فـى المـستوى والمكانة لكنها مصابة بداء المحاكاة وحب التقليد فتسعى الى إلحاق أولادها تشبهاً بغيرها وكأن هذا يكسبها مكانة اجتماعية فى أعين الناس . (٥٣)

ومن مظاهر التعددية الثقافية فى المدارس الأجنبية الدولية والتى بـدورها تـؤثر على قيم طلابها ما يتضح فى عدد من المحاور هى :-

أولاً : - التاريخ الوطنى

إن التاريخ فى التكوين الثقافى والفكرى والإنسانى يمثل ضرورة شديدة الأهميـة لأنه ذاكرة الشعوب.. ولنا أن نتصور شعبا بلا ذاكرة وبلا رموز وبلا قـدوة.(٥٤) و تدريس التاريخ أبرز المجالات التى تظهر فيها النزعة القومية أو الوطنية ، فهو بحكم طبيعته يتصل بجانب الولاء والانتماء والوعى السياسى والحس القـومى والعاطفـة الوطنية . وفى عصر محمد على كان يدرس فى مدرسة الألسن تاريخ أمـم أجنبيـة ودول أجنبية وسير أبطال أجانب ، وقد كان التوجيه أجنبياً بصفة عامة ، فقد أتى هذا التوجيه من جانب فرنسا وكان الأساتذة الفرنسيون يختارون الكتب التى تقرأ وكـان وكلاء محمد على فى باريس وهم فرنسيون هم الذين يشترون الكتـب ويرسـلونها . وفى عصر إسماعيل نجد تناقضاً بين صورة التعليم على الورق وصورته فى الواقع فقد كانت صورة التعليم على الورق تمثل عقل على مبارك الإصـلاحى الـواقعى ، وكانت صورة الواقع التعليمى تمثل عجز الدولة أو تلكؤها أو ضعف إيمانها بـالتعليم (٥٥)

إن المدارس الأجنبية فى مصر تضع مادة التاريخ فى آخر القائمة، بل إنها تقـوم بتدريس تاريخ الدولة صاحبة المدرسة.. إن التاريخ الأمريكى هو الذى يحتل الدرجة

الأولى فى مناهج المدارس الأمريكية ابتداء بحرب الاستقلال وانتهاء بالحروب الأهلية والتاريخ الإنجليزى له الصدارة فى المدارس الانجليزية.. إن روزفلت وتشرشل هما الرمز أمام التلاميذ المصريين.. وفى المدارس الفرنسية نجد نفس المناهج التى تغوص فى تاريخ هذه الدول وتحتفى برموزها دون ذكر لرمز مصرى أو عربى باستثناء تاريخ الفراعنة الذى تدرسه كل مناهج الدراسة فى العالم.

ثانياً :- التربية الوطنية وقيمة المواطنة

التربية الوطنية هى التربية التى تحدث شعور العضوية فى الجماعة حتى تتسق حياتهما لفائدتهما جميعاً ، أو هى الجانب من التربية الذى يشعر الفرد بصفة المواطنة ويحققها فيه ، ثم يؤكد صفة المواطنة إلى أن تستحيل الى صفة الوطنية [٥٦]

وعندما تؤسس برامج التربية الوطنية لبعض المبادىء مثل العلمانية ، أو يدرس الطالب بها على سبيل المثال فى المدارس الفرنسية الجمهورية الفرنسية وتنظيمها ولا يعرف فى المقابل شيئاً عن بلاده فكيف يشعر هذا الطالب فى هذه السن الحرجة بقيمة المواطنة ، وكيف تستحيل هذه القيمة الى صفة الوطنية .

ثالثاً :- المناهج

من اختصاصات ادارة المناهج والكتب اتخاذ الإجراءات الخاصة بمراجعة الكتب المدرسية المترجمة عن اللغات الأجنبية والكتب المستوردة ، بما فى ذلك الكتب الخاصة بمدارس اللغات بالاشتراك مع مكاتب المستشارين .[٥٧]

ولكن بالرجوع الى هذه المناهج نجد أنها موضوعة لتناسب الطالب الأمريكى أو الفرنسى أو البريطانى ، ولا تعبر بأى حال عن بيئة الطلاب المصرية أو الإسلامية ، إن كل مدرسة تدرس منهجا ومواد تختلف عن باقى المدارس حسب الجامعة التى تعاقدت معها كل مدرسة ، مما يؤدى إلى نشأة عدة ثقافات وعدة طبقات اجتماعية متنافرة ، ولا يوجد ما يربط بينها ، وفى غياب دور رقابى من وزارة التربية والتعليم

ومجلس الشعب والمثقفين والوطنيين أصبح التعليم فى مصر مفتوحا على مصراعيه لمن يريد الاستثمار.

إن مشكلة المناهج الأجنبية الموجودة حاليا فى مصر أنها لا تعتبر عالمية ، وإنما هى مناهج أجنبية تابعة للدولة الآتية منها ، وهى مصممة فى الأساس لتناسب الطالب الذى يدرس فى هذه البلاد ، إن بعض المدارس تقوم باستيراد هذه المناهج وتدريسها كما هى ، والبعض الآخر يحاول ويجتهد أن يدخل عليها تعديلات تتناسب إلى حد ما مع المجتمع . وهذا التعديل يختلف من مدرسة لمدرسة ، وحتى التعديل فى حد ذاتـه مشكلة ؛ لأن هذه المناهج تأتى من بلادها مترابطة وواضعوها يعرفون جيـدا مـاذا كتبوا فيها ولماذا ، وعلم وضع المناهج هذا علم فى حد ذاته ، وعندما يتم التغيير فى هذه المناهج والتعديل فيها دون التعمق فى التفاصيل يحدث فيها خللاً يصعب علاجه ويؤثر على العملية التعليمية ككل .[٥٨]

رابعاً :- اللغة والهوية

تمثل اللغة الأم أهم أدوات التواصل والتفاعل فى مضامين العيش المشترك وثقافته ، وكما قال أحد الفلاسفة (إن لغتى هى مسكنى ، هى موطنى) ، إن اللغة لحمة فى نسيج التفكير وخامة من خامات الوعى وأهم العوامل فى تشكيل الشخصية والهويـة القومية ، وإن كانت هذه هى وظيفة اللغة بالنسبة للفرد ، فإنها كذلك بالنسبة للجماعة والمجتمع [٥٩] ومن وجهة نظر معاصرة لعلوم اللغة فإن الهويـة الدينيـة والوطنيـة والعرقية تتشكل باللغة وتتشكل اللغة بها ، فأى دراسة للغة تحتـاج الـى أن تـدخل الهوية فى عناصرها الأساسية أن تكون دراسة كاملة وذات مغزى ، لأن الهوية تقع فى صميم ما تعنيه اللغة وفى ألية عملها وكيفية تعلمها واستعمالها كل يوم مـن كـل شخص[٦٠]

إن الجهل باللغة الأم هو مدخل تهميش للهوية وتسطيح الكيان والشخصية، وأن الشعور بالدونية تجاه تعليم اللغة القومية هي صورة مزرية في تشكيل براعم وأجيال يجب أن تعتد بكل ماهو وطني وقومي . [٦١]

يرى البعض أن التعليم باللغات الأجنبية للأطفال دون سن الثانية عشرة يؤدى إلى حدوث التشويش اللغوى لديهم فتختلف عليهم الحروف العربية والحروف الأجنبية ، وتوجد دراسات أخرى حول قضية الازدواج اللغوى وخطورة هذا الازدواج على هوية الطفل وانتمائه الحضارى؛ لأن فرنجة اللسان قد يستتبعها فرنجة العقل والسلوك ، وهنا مكمن الخطورة ، وتؤكد تلك الدراسات على ضرورة أن يتعلم الطفل في بدايات حياته باللغة العربية حتى إذا أتقنها اتقانًا تاما نبدأ فى تعليمه اللغات الأجنبية حتى لا يعانى الازدواج اللغوى.[٦٢]

ويجب أن نفرق بين التعليم باللغة الأجنبية فى المناهج وطرق التدريس ، وبين تعلم لغة أجنبية وإتقانها الى أدق درجاتها قراءة وكتابة ، مهما يقال من أهمية الدراسة باللغة الأجنبية مع أهمية إتقان اللغة العربية ، وخاصة مع السعى الى تعريب التدريس فى العلوم والرياضيات باللغة العربية ، حتى لا يرسخ فى شعور المتعلم بأن لغته أدنى من اللغة الأجنبية ، وإذا أدركنا هذا الخطر على الهوية والانتماء الوطنى وقيم العيش المشترك فى التعليم باللغة الأجنبية ، فعلينا أن نتبعه بالخطر من وجود تعليم متميز متاح لطلاب الأسر الغنية وأصحاب النفوذ والجاه ، يشترونه لأبنائهم وبناتهم ، وتعليم مجانى لبقية الشرائح الاجتماعية التى لا تستطيع شراؤه ، حين يصبح التعليم ليس حقاً تكفله الدولة ، وإنما سلعة تباع وتشترى . ويقترن التعليم المتميز بمصروفاته الباهظة فى الغالب بالتعليم باللغة الأجنبية[٦٣]

إن جميع المدارس الأجنبية دون استثناء قد أسهمت بنصيب كبير فى إضعاف اللغة العربية لدى تلاميذها وهى لغة البلاد التى قامت فيها هذه المدارس ، فقد أسهمت فى تنشئة الشباب على معرفة اللغات الأجنبية والجهل بلغتهم الوطنية ،

وأسهمت الى حد كبير بتلقين الطلاب تاريخ أوروبا والدول الأجنبية المختلفة وإمبراطورياتهم وتمجيدهم ونسيت أن تلقن هذا النشء تاريخ أو جغرافية وطنه . إن تدريس المواد القومية باللغة العربية لازماً من ناحيتين الأولى قصر تدريس هذه المواد على المدرسين العرب والكتب العربية ، والثانية المساعدة على رفع مستوى اللغة العربية فى هذه المدارس. (٦٤)

خامساً : التربية الدينية

من الملاحظ أن معظم المدارس الدولية الأجنبية تعلن فى أهدافها أنها تهتم بتعليم القيم الأخلاقية ، ولكنها تعلن أيضاً أنها مؤسسات لا دينية فهى لا تقوم بتدريس مادة التربية الدينية وذلك مراعاة لشعور الطوائف المختلفة بالمدرسة ، حيث أنها تحترم قيم التنوع والتعدد ، وكأن تدريس مادة التربية الدينية هى التى سوف تقضى على هذا التنوع.

مع أنه بفرض الهيمنة العالمية لعدد قليل من الثقافات واللغات وبصفة خاصة الانجليزية والفرنسية هو الذى يؤدى الى تجاهل التنوع الثقافى وعدم احترام الخصائص الثقافية المميزة والتى يكون الدين جزءاً منها ، مما يسبب تغير أنماط الحياة والتقاليد والتحكم فيها لتصبح نسخة طبق الأصل من النمط الغربى وقيمه ، وأصبحت المعتقدات الدينية مهددة. (٦٥)

وتعمل الإدارات الغربية وبخاصة الأمريكية على تحويل التعليم إلى تعليم علمانى بقصد تحطيم العقيدة والقيم ، حتى لا يبقى ما لأبناء الأمة ما تدافع عنه أو تحـرص عليه فيسهل عليهم استعمارها ، ويعبر عن ذلك الشاعر (محمد إقبال) فيقـول: "إن التعليم هو الحامض الذى يذيب شخصية الكائن الحى ثم يكونها كيف يشاء"(٦٦)

انعكاسات التعليم الأجنبى الدولى على الطلاب

إن الهدف الرئيسى للتعليم هو تحقيق وحدة ثقافية للأجيال ، بحيث يحصل النشء الجديد على أساس من الثقافة الوطنية ، بحيث يتم الحصول على خريجين تم تعليمهم

في مجالات علمية مختلفة وتخصصات متباينة ، ولكنهم حاصلون على نفس الأساس من الثقافة الوطنية الواحدة [٦٧]

ولكن أخطر ما فى المدارس الأجنبية الدولية فى مصر أنها مجموعة من الجزر التى لا يعرف أحد عنها شيئـا حتى وزارة التربية والتعليم وهى المسئولة عن التعليم فى مصر لا تستطيع التدخل فى شئون هذه المدارس من حيث المصروفات أو المناهج أو تدريس اللغات وحتى الجوانب السلوكية التى تروج لها بعض هذه المدارس وتتنافى فى أحيان كثيرة مع تقاليد المجتمع وعقائده ، إن هذه المدارس عبارة عن مجموعة من الجزر المنفصلة تماما عن مناهج التعليم فى مصر وبجانب الأعباء المالية الضخمة التى تطلبها وتصل إلى عشرات الآلاف من الجنيهات فإن هذه المدارس لا تلتزم بتدريس اللغة العربية وفى أحيان كثيرة لا تقوم بتدريسها على الإطلاق. [٦٨] وهذا ما يتنافى مع ما نصت عليه مادة (٥٦) فى قانون التعليم (١٣٩) لسنة ١٩٨١ على أن " تخضع المدارس الخاصة لإشراف وزارة التربية والتعليم والمديريات التعليمية بالمحافظات – كما تخضع لقوانين العمل والتأمينات وذلك فيما لم يرد بشأنه نص خاص في هذا القانون "[٦٩].

إن وجود هذه المدارس وحضورها الكبير فى المجتمع ، يثير مسألة التمييز الاجتماعي والتربوي حيث تستطيع فئة اجتماعية محددة أن تغطى نفقات تسجيل أبنائها فى هذه المدارس والحصول على خدماتها التربوية دون الفئات الأخرى وهذا بدوره يؤدى إلى تعميق الفوارق الاجتماعية والفئوية داخل المجتمع حيث تحصل هذه الفئات على تعليم خاص ومميز قد يساعدها في تحقيق مزايا مجتمعية في نهاية الأمر تتمثل في مزيد من الهيمنة الاجتماعية والثقافية في المجتمع.[٧٠]

إن ظاهرة المدارس الخاصة والمدارس ذات المستوى الرفيع ومـدارس اللغـات الأجنبية الدولية في مصر ، تعتمد قواعد القبول غير المكتوبة وغير المعلنة في أغلب ، إن لم يكن في جميع هذه المدارس ، على توافر بعض الـصفات الموروثـة فـي

الأطفال المقبولين مثل المستوي الاجتماعى والاقتصادى ووظائف أو مهـن الأبـاء وثقافتهم وكذلك في بعض الأحيان على ديانتهم . وهكذا تنـشأ الطبقيـة الاجتماعيـة الثقافية من خلال الطبقية التعليمية التي تصنف الأطفال حسب مـستوياتهم وينقـسم المجتمع التعليمي إلى طبقات اجتماعية وثقافية متعددة ومتباينة ، وهكذا تضرب ثقافة المجتمع الأصلية بواسطة أحد الوسائط التربوية في المجتمع وهي المدرسة أى مـن داخل المجتمع وليس من خارجه ، وذلك يسهل إلى حـد كبيـر عمليـة الاختـراق الخارجي لثقافة المجتمع وتقويضها. (٧١)

لقد أخذ يتردد فى الأوساط التعليمية والثقافية والعلمية أن اللغة العربية لـم تعـد قادرة على مسايرة العصر ولا استيعاب مصطلحاته التكنولوجية ، وقد أثمر ذلك الى ضرورة أن يتلقى الطالب دروسه بلسان أجنبى ، وهكذا أخذت اللغات الأجنبية تحـل محل العربية خاصة فى العلوم حتى أصبحت اللغة العربية تابعة للتطور بدلاً من أن تكون مواكبة له ، إن الطفل ليس لديه من القدرة ما يمكنه من تعلم لغة أجنبية تعلمـاً مفيداً من غير أن يضحى بلغته القومية ويضعفها ، فإذا ما نجـح فـى تعلـم اللغـة الأجنبية كان نجاحه على حساب اللغة القومية فمن العبث أن تحاول تعلـم الأطفـال قراءة لغة أجنبية قبل أن نتأكد من استطاعتهم قراءة لغتهم القومية قراءة جيدة (٧٢)

إن إهمال اللغة العربية وجغرافيا البلاد وتاريخها مع العنايـة باللغـات الأجنبيـة وجغرافيتها وتاريخها يكون نتيجته تحول عدد كبير من الناشئين بعيداً عن أوطـانهم يتطلعون الى البلاد التابعة لها المدرسة التى تعلموا بها وبهذا تعرقل الحركة الوطنية ، وهذه المدارس الأجنبية لم تحاول فهم المحيط المصرى أو أن تندرج فيـه أو تخـدم المجتمع المحلى الذى تقوم فيه ، فلم تستطع أن تلتقى مع أى من طبقات الشعب فـى الثقافة أو الاعتزاز بالقيم الموروثة والذات المشتركة (٧٣)

إن تلك المدارس الأجنبية تقوم بتدريس التاريخ الغربي للتلاميذ ، بينمـا تتجاهـل التاريخين العربي والإسلامي تماماً، علماً أن التاريخ يعتبر جزءاً مهماً من الشخصية

الوطنية للإنسان العربي. وبذلك يتخرج الطلاب وهم مصابون بانفصام مـن حيـث الانتماء، فلا هم عرب مائة بالمائة بسبب جهلهم بتاريخهم العربي الإسلامى ، ولا هم غربيون بسبب انتمائهم الأصلي للعروبة والإسلام . وبالتالي فـنحن بـصدد أجيـال هجينة من حيث الانتماء . فيتخرج الطلاب العرب من المدارس الأجنبيـة وهـم لا يعرفون شيئاً عن العصور الإسلامية بدءاً بعصر الرسول عليه الـصلاة والـسلام، مروراً بالعصرين الأموي والعباسي وما تلاهما . قـد يقـول الـبعض إن التلاميـذ سيعرفون شيئاً ما عن الدين الإسلامي من خلال مادة التربية الإسلامية . لكن حتـى تلك المادة لا تحظى بالاهتمام الكافي في المدارس الأجنبية ، إن بعـض المـدارس تتعامل مع مادة التربية الدينية كما لو كانت عبئاً على المنهاج المدرسى . زد علـى ذلك أن تلك المادة لا تغطي أساسيات التاريخ الإسلامى ، فتغدو أسماء مثل خالد ابن الوليد وصلاح الدين الأيوبي محرر القدس ، ومعاوية بن أبي سـفيان وغيـره مـن عظماء التاريخ الإسلامي تغدو أسماء غريبة على الطلاب العرب ، اللهم إلا إذا قرأوا كتب التاريخ كنوع من المطالعة الاختيارية . وهو ما لا يحدث كثيـراً لأن الطـلاب يكونون قد تشربوا الثقافة الغربية تماماً مما يجعلهم ينظرون شزراً أحياناً إلى ثقافتهم وتاريخهم العربيين.(٧٤)

إن التنوع الثقافى أمر مرغوب ولكنه محكوم بقاعدة وإذا اختل ميزان العمل بها فلربما أنبت مظاهر تشرذم وفرقة ، وهذه القاعدة تقول بأنه كلما كان الاقتراب من الأصول والجذور فالأفضل هو التجانس والوحدة ، وكلما كان البعد فى الفروع صح التعدد والتنوع ، ومن أجل ذلك يجب أن تتوفر قاعدة تعليمية مشتركة تطول وتقصر حسب حاجات كل منها ، فيها يتلقى جميع أبناء الأمة القدر المشترك من العقيدة واللغة والمعارف الأساسية ، ويكون هذا التعليم بمثابة الجذع المشترك ، وبعده فلتتعدد أنواع التعليم ولتتنوع صيغه ومراحله . (٧٥)

إن الطرق التى يسعى بها الغرب للضغط على القيم والموروثات الثقافيـة عديـدة منها:

١- نشر القيم الثقافية واللغات الغربية (الانجليزية والفرنسية والألمانية والأسـبانية وغيرها) بغرض إضعاف القيم الثقافية الإسلامية العربية .
٢- نشر ثقافة اللادين بدلاً من الثقافة الدينية .
٣- إحلال أدبيات النظام الاقتصادى الغربى بصورته الأمريكية بـدلاً مـن أدبيـات النظام الاقتصادى الإسلامى .
٤- إلغاء دور الدولة وسيادتها على شعبها وإبدالها بمؤسسات عالميـة قائمـة علـى الأفكار الديمقراطية الليبرالية. (٧٦)

وبتأمل الإعلان عن هذه المدارس فى مواقعها الرسمية نجد أنها تحاول أن ترسخ عدة أمور منها أن التعليم بهذه المدارس هو التعليم الأرقى وبالتالى فإن لغة التعلـيم الأجنبية هى الأخرى اللغة الأرقى وأن التعليم بهذه المدارس هو الذى يتيح بعد ذلـك الدخول الى الجامعات الأجنبية الأرقى ومن ثم يوفر فرص عمل متميزة .

وهذه الأسس لها تأثير كبير على المواطنة وتكافؤ الفرص حيث يـصبح التعلـيم المتميز لمن يمتلك المال أما الفقراء فلهم التعليم الأدنى والذى لا يحتاجه سوق العمل ، ويؤدى ذلك الى انهيار قيمة الهوية والانتماء والخصوصية والذاتية القومية حيـث إن هذا النوع من التعليم يؤدى الى تعدد وتباين وشعور بالدونية لمن يتعلمون العربية .

وحتى أننا نجد أن الطلاب الذين أبدوا تميزاً واضحا فى الـسنوات الأولـى مـن دراستهم نجد أن بعض المدارس الأجنبية الدولية تحاول استقطاب هذه العقول عـن طريق منح دراسية شاملة تقدم للطلبة المتفوقين ، ومن هذه المدارس مدرسة سوتش الأمريكية التى تقدم منحتين دراسيتين شاملتين للطلبة المصريين المنقولين إلى الصف الأول الإعدادى ، وتوفر لهم هذه المنح فرصة الالتحاق بالمدرسة لمدة ستة أعـوام حتى التخرج والحصول على الشهادة الثانوية الأمريكية ، ويكون من شروط التقـديم أن يكون لدى الطلبة مهارات عالية فى اللغة الانجليزية ومادة الرياضيات وأن يكون

دخل الأسرة لا يسمح بالالتحاق بالمدرسة ، وهذا إنما يدل على محاولة الدول الغربية لاستقطاب العقول المميزة واستعمارها .[٧٧]

التصور المقترح لمواجهة الآثار الناتجة عن التعددية الثقافية على قيم طلاب مدارس اللغات الأجنبية الدولية فى مصر.

ويتمثل الهدف من التصور المقترح فى أن تعمل المدرسة على :-

١- تدريس مناهج مصرية جديدة بمعايير دولية لمراحل التعليم المختلفة يعدها مجموعة من الأساتذم الوطنيين المتميزين .

٢- الارتقاء بالمهارات فى جميع العلوم بحيث تتوازن المعارف المقدمة للطالب .

٣- الاهتمام بترسيخ القيم الروحية والتربوية والوطنية وتعميق قيم التسامح والانفتاح المقنن على العالم .

٤- أن تكون الشهادة التى تمنح للطالب تحت اسم الشهادة المصرية الدولية للتعليم قبل الجامعى بحيث تضاهى الشهادات الأجنبية الأخرى وباللغة العربية.

ولتحقيق هذه الأهداف يتم العمل فى عدد من المحاور كلآتى :-

(١) محور المناهج

إن المنهج المدرسى هو الوسيلة الرئيسية التى يستخدمها أى نظام مجتمعى فى ترجمة أهدافه وقيمه ونقلها إلى الناشئة لإحداث التغيرات التى يرغبها، وفى ضوء ذلك فإن المناهج الدراسية يجب أن تكون مرآة صادقة تعكس ظروف المجتمع الحقيقية ، وما يؤمن به المجتمع من قيم ، وينبغى أن يكون المنهج المدرسى شديد الصلة بالنسيج الاجتماعى العام للمجتمع ، ولهذا يجب علينا ما يلى :

١- المتابعة الجادة لما يتم تدريسه فى المدارس الأجنبية الدولية وذلك من خلال تشكيل لجان علمية من جميع التخصصات ، يتم اختيار أفرادها من أساتذة الجامعات المعروف عنهم الوطنية والانتماء لبلادهم مع تميزهم العلمى وذلك لتمحيص وفرز المناهج المقدمة فى هذه المدارس خاصة العلوم الإنسانية لتنقيتها مما يشوبها من تشويه للحقائق حتى لا تتسرب إلى عقول الطلاب وتؤثر على انتمائهم للوطن .

٢- أن يكون هناك إلزام جاد للمدارس الأجنبية الدولية بتدريس التاريخ والجغرافيا والتربية الوطنية وقواعد الأخلاق بحيث لا تعتبر هذه المواد مواد مكملة فقط للنجاح فى السنة الدراسية ولكن تدرس وتضاف درجاتها إلى المجموع ويتم متابعتها تحت الإشراف والتوجيه من وزارة التربية والتعليم ويقوم بتدريسها مدرسين مصريين . وألا تأذن الدولة لمدرسة أجنبية أن تعلم فى مصر إلا إذا كان التاريخ القومى أساساً من أسس التعليم فيها .

٣- توحيد المناهج التى يتم تدريسها لجميع الطلاب فى مرحلة التعليم قبل الجامعى سواء درس الطالب فى مدارس أجنبية أو مدارس حكومية وذلك من أجل المحافظة على وحدة القيم ووحدة المرجعية التى يحتكم إليها كل أفراد الوطن .

٤- الاهتمام بمناهج اللغة العربية وبطرق تدريسها وبرامجها مع زيادة عدد الساعات الدراسية المقررة لها ووضع الكتاب المدرسى فى صورة جاذبة ومشوقة للطالب تجعله يقبل على دراستها بحب .

٥- أن يكون تقييم كتب تلك المدارس في مصر من قبل إدارة المعادلات المصرية ليس تقييماً ذاتياً ، حيث يجب أن توجد معايير أو مقاييس يمكن الرجوع إليها، بحيث لا يكون الاعتماد في المقام الأول على (ثقافة وضمير الخبير المراجع للكتب) .

٦- أن تتم المتابعة من قبل وزارة التربية والتعليم لمدى التزام هذه المدارس بما تم حذفه أو ما طلب من تغيير.

٧- الانفتاح الكامل والواعى على فكر المشروعات التربوية العالمية والاستفادة مما يمكن الإفادة منها ، مع الأخذ فى الاعتبار البعد عن الوقوف عند مشروعات بعينها واعتبار أنها الطريق الوحيد للتقدم ، بل مراعاة التنويع فى هذه المشروعات ، بشرط تكييف ما يتم أخذه مع القيم السائدة داخل المجتمع ، والابتعاد عن الاعتماد الكامل على مرجعية واحدة مهما كان مصدرها ؛ لأن الانفتاح لا يعنى إحلال الفكر الإصلاحى الخارجى محل الفكر الإصلاحى المحلى ، وإنما يعنى الاعتراف بقيمة جهود الآخرين .

٨- أن تكون مناهج التربية الدينية الإسلامية جزءاً أساسياً من مناهج التعليم فى المدارس الأجنبية لأن الدين يعتبر مقوم خطير من مقومات الوطنية المصرية .

٩- التأكيد على أنه لا صراع بين العلم وبين الدين، على أن تكون مناهج هذه المدرسة شاملة، فهي لا تعرف فصلا متكلفا بين العقل والجسم والعاطفة، وشعارها هو التربية الشاملة وليس هذا بجديد على التربية الإسلامية فالقرآن هو كتاب تربية وتوجيه للعقل والجسد والروح وجميع جوانب الإنسان .

١٠-يجب علي التربية أن تهتم بترسيخ الاعتزاز بالنفس فى مناهجها ، وكسر حدة الانبهار بالغرب ، والقضاء علي أسطورة الثقافة العالمية ، وذلك يعني أن يتحول الاهتمام من كون الغرب مصدرا للعلم ليصبح موضوعا للعلم .

(٢) محور المعلم

المعلم هو العامل الحاسم والقادر على تعليم القيم وخروجها من الفكر المجرد إلى مرحلة الواقع الملموس ، لأن رسالة المعلم ليست فى التدريس فقط بقدر ما هى بناء للإنسان وتكوينه الصالح وتمسكه بالقيم . كما أن المعلم له دوره البارز في المحافظة علي تقاليد المجتمع ووسيط في نقل التراث الثقافي من جيل إلي جيل، وأداة الوصل بين عصر الأمس ومعرفته وعصر اليوم بما يحمله من تدفق معرفي .ولهذا يجب :

١- اختيار معلماً يتفهم بعمق مهامه تجاه مجتمعه وأمته عن طريق المواقف التعليمية وما ينشأ عن علاقات متبادلة بين المعلم والمتعلم وهى علاقات يجب أن تتميز بالحوار والتفاعل وتبادل الخبرة بحيث تتعدى نقل المعرفة من طرف إلى آخر لتؤدى إلى تنمية القدرات وممارسة قوى التعبير والتفكير وإطلاق قوى الإبداع، وتهذيب الأخلاق وتطوير الشخصية بجملتها.

٢- عدم الاعتماد على المعلم الأجنبي لأنه لن يستطيع غرس القيم و العادات و التقاليد - المهددة أصلا بفعل العديد من الظروف - كما يغرسها المعلم المصري . لأن فى الاعتماد عليه اعتراف من وزارة التربية و التعليم بأن دور المعلم هو التدريس فقط ، و إغفال أدوار المعلم الأخرى من توجيه و إرشاد و توعية ، و بث للقيم و الاتجاهات .

٣- الاهتمام في المدارس بتنمية قدرة المعلم المصرى علي إنتاج المعرفة ، والتحول من ثقافة النقل إلي ثقافة العقل ، ومن استهلاك المعرفة إلي إنتاجها .

(٣) فيما يتعلق بالإدارة

أن قياديي المدرسة هم أصحاب الدور الرئيسى في تشكيل ثقافة المدرسة ، فمدير المدرسة ينشر القيم والأخلاق من خلال عمله اليومي. ومن خلال هذا الدور الإيجابي وقراءة الثقافة الحالية للمدرسة وتحليلها من خلال معرفة ما يجري في المدرسة بالتفصيل ومن خلال مظهر الطلاب وسلوكهم، ومحاولة التعرف على اتجاهاتهم واهتماماتهم ، وبعد أن تتكون لدى قيادة المدرسة هذه الصورة الواضحة يمكن وضع برنامج عمل لغرس الثقافة المرغوبة ، والتغلب على الجوانب السلبية في الثقافة الحالية للمدرسة وذلك من خلال السعي لأن يكون قياديو المدرسة قدوة للطلاب في مظهرهم ، وسلوكهم ، واهتماماتهم حتى في أحاديثهم العابرة .

إيجاد قيادات تربوية فاعلة مدربة تدريبا يتناسب وتحديات عصر التغيرات السريعة التى أصبحت تطال كافة مجالات حياتنا ، إن توفير قادة أكفاء على مستوى يتناسب وحجم الطموحات والتحديات التى تمثلها وتتضمنها عملية التطوير المنشود ، يتطلب تمكين هؤلاء القادة من صقل مهاراتهم القيادية واستكمالها حتى يتمكنوا من قيادة مؤسساتهم .

ولهذا يجب اختيار إدارة مدرسية واعية تعمل على توجيه العاملين فى المدرسة إلى توظيف الطرق والمواد المتوفرة بفاعلية كما تعمل على اتخاذ قرارات تستند إلى منهجية علمية وتتعاون مع أعضاء هيئة التدريس لإحداث التغييرات المطلوبة ، ولا يتأتى ذلك إلا من خلال إدارة وطنية من أبناء الوطن والاستغناء عن جميع الإدارات الأجنبية بحيث يكون إلزاماً على المدرسة الأجنبية أن يكون جميع قادتها من المصريين . وأن تكون هذه الإدارة حازمة وقوية وقادرة على إعادة ترتيب سلوكيات التلاميذ فى الاتجاه الصحيح .

(٤) محور لغة التعليم

إن من حق الدولة ومن الحق عليها أن تكفل لأبناء الشعب تعلم لغة الشعب وإتقانها ، لأن هذه اللغة من أهم المقومات للشخصية الوطنية ولذا يجب الحد من انتشار مدارس التعليم الاجنبى وجعل تعليم اللغة العربية كمادة اساسية فيها ولا يجتاز الطالب الامتحان سوى بالنجاح فيها بدرجة مرتفعة وهناك بعض الإجراءات لتفعيل اللغة العربية :

١- اعتماد اللغة العربية لغة التعليم لجميع المواد الدراسية فى مختلف مراحل التعليم وأنواعه وخاصة إذا ما تم التدريس بها فى برامج الشهادات الدولية مثل شهادة البكالوريا التى يتم دراستها بعدة لغات عدا العربية . وهذا من شأنه أن يشعر الطالب بأهمية لغته القومية .

٢- توظيف تعليم اللغة الإنجليزية والتعلم بها لخدمة الثقافة الوطنية والقومية فى ظل الظروف المستقبلية العالمية وذلك من خلال تطوير مناهج اللغة الانجليزية بحيث يتم اختيار الموضوعات التى تناسب الثقافة الوطنية .

٣- التأكيد على دور التربية في مواجهة التغريب يبدأ أولا بحماية اللغة القومية ؛ حيث إنها من الثوابت الهامة للشخصية المصرية ؛لأنه إذا كانت اللغة في نفوس المصريين محطمة ، فكيف يتوقع أن يعتز ويهتم بها الآخرون. ولا يعني التأكيد علي الهوية و الشخصية القومية من خلال اللغة القومية عدم تعلم اللغات الأخرى ، ولتكن هذه اللغات أداة لمسايرة العصر بكل ما فيه من تقنيات ومعلومات وأدوات اتصال ، ولكن بعد التمكن تماما من اللغة العربية ، وما فيها من أبعاد روحية ، وتراثية ، وتاريخية .

٤- إنشاء لجنة علمية جادة من كبار الأساتذة في كل التخصصات ، مهمتها التأليف والترجمة والنشر باللغة العربية لكل مستحدثات العلم ، والمتابعة لما يحدث في العالم الخارجي ؛ حتى لا يحدث انفصال أو تأخر عنه. فالاهتمام باللغة العربية لا يعني إهمال تعلم اللغات الأخرى.

٥- غرس ثقافة الاعتزاز باللغة العربية وبعث الشعور والانتماء القومي في نفوس أبناء الوطن . فاللغة العربية ليست أقل عطاء من عشرات اللغات التي اعتز بها أهلها و وفى تجربة اليابان والصين أكبر دليل على ذلك .

٦- أن يتم العمل على دحض حجج المعارضين للتعريب فى العملية التعليمية من مثل (قصور اللغة العربية وعجز أدواتها عن التعبير ، وحجب اللغات الأجنبية عزل لمسيرة التطور العلمى والتكنولوجى)

٧- اعتماد العربية لغة للتدريس فى المدارس وخاصة فى المواد العملية والتطبيقية ؛ لأن التعلم باللغات الأخرى يعطل مفاتيح الفكر والإبداع لدى المتعلمين ويغلق أمامهم باب التفاعل الحى فى العلوم والتقانة ، ويعرضهم لشتى أنواع الاغتيال الثقافى .

٨- تشجيع العلماء العائدين من بعثات أجنبية أن يقوموا بترجمة أعمالهم البحثية إلى اللغة العربية إغناء للفكر العربى.

٩- التوسع فى إنشاء دراسات عليا للترجمة فى الجامعات يقبل فيها المتخرجون من الكليات العملية وأقسام اللغات الأجنبية ، لإعداد متخصصين فى الترجمة فى مجالات العلوم والتكنولوجيا

١٠- وضع معاجم وظيفية متخصصة باللغة العربية .

١١- مساعدة بعض المؤسسات العلمية والتكنولوجية المؤهلة لأن تصبح مراكزها متميزة ولها قدرة عالمية على المنافسة باللغة العربية .

١٢- وضع خطة شاملة لمجالات التعريب المطلوبة على مستوى اللغة والمضمون والرموز والمصطلحات .

(٥) محور الطالب

١- معاونة الطالب على أن يفهم ذاته أولاً لأن البدء بفهم الذات تتحدد معالمه بالمعرفة والتأمل وممارسة النقد الذاتى ويتطلب هذا تنمية وعى الطالب بجذوره لأن هذا الوعى هو الذى يتيح له أن يحتل مكانة فى العالم من حوله فهو يعاونه فى تفهم الآخر من حوله وهذا بدوره يؤدى الى إدراك الطالب لخصوصية ثقافته

الذاتية وإدراك وجود تراث مشترك للبشرية جمعاء بالشكل الذى يوجد قدراً من التفاهم المشترك والواعى بين الأفراد .

٢- تنمية ثقة الطالب فى مقومات بلده إذا ما أحسن استغلالها والاستفادة منها على التفاعل والتأثير فى معطيات الحضارة العالمية .

٣- تهيئة الطالب نفسياً لتقبل التغيير ، وجعله قيمة أساسية فى التعليم حيث لم يعد التكيف كافياً وإنما المهم هو توقع التغيير والاستعداد له والتأثير فيه ، لأن هذا من شأنه أن يساعد الطلاب على دخول معترك الحياة وهم مزودون بالقدرة على تفسير الوقائع التى تمس مصيرهم الشخصى كما تمس المصير الاجتماعى .

٤- تنمية المعرفة بالآخر ، ومعرفة تاريخهم وتقاليدهم وذلك بالصورة التى تحدث نوعاً من التمازج بين الثقافات والحضارات من خلال الاعتراف بالقيم المشتركة فى الوقت الذى تحترم فيه الخصوصيات والقيم الخاصة والمميزة لكل منهم .

٥- تحتل التربية مركز نظام القيم وتشكل القيم الدعامة الأساسية التى ترتكز عليها التربية ، خاصة القيم الثابتة أو ما يعرف بالقيم الدينية أو القيم التقليدية التى تختص بالتقاليد التى عليها المجتمع لأنها تمثل مجموعة القيم التى تحفظ على الطالب هويته وأصالته . وتنمية القيم لدى الطالب لا تقف عند حد معنى زرع مجموعة معينة من القيم ، بل تتجاوزه فى أن تنمى لدى الطالب الحساسية الأخلاقية كى يكون قادراً على أن يصوغ بنفسه مجموعة قناعات ومعتقدات يكون من شأنها أن توجه عمله وذلك من خلال تعريفه بالأفكار الكبرى ومظاهر القيم التى ارتقت بالبشرية إلى قمم الفكر ، ويتم هذا فى صورة حوارات ومناقشات بين المعلم والمتعلم وتهيئة بيئة تعليمية داعمة لأنه لا يتوقع أن تنمى القيم عند الطلاب ما لم تبذل المؤسسات التعليمية ذاتها من الجهد ما يجعله تلتزم بهذه القيم فى أعمالها اليومية

٦- تكوين استقلالية الطالب ولا يعنى هذا الخروج عن المألوف بل بتمكينه من إدراك حقوقه وواجباته فى إطار المواطنة الصالحة وتنمية قدراته النقدية والتأملية وقدرته على تحديد الذات والمسئولية .

المراجع

1) وزارة التربية والتعليم : قانون التعليم رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ المعدل بالقانون رقم ١٥٥ لسنة ٢٠٠٧ ، مادة رقم (١)

2) Tooley , games : ystate provision is not necessary to opportunity ensure equality of educational
: nhttp//:www.libertaion.com 17,2009

3) محمد صديق محمد حسن : التعليم فى المدارس الأجنبية والخاصة الدوافع والمبررات،مجلةالتربية بقطر ،العدد ١٤٥ ، يونيو٢٠٠٣ ، ص ٤٨

4) مجدى صلاح طه المهدى: مشروع الشرق الأوسط الكبير (الآليات التداعيات المواجهة)، منظور تربوى ،(المنصورة ،دارالوفاء للطباعة والنشر ،٢٠٠٩)ص ٢١٢

5) هيثم الحاج على: "العربية المشتركة .. من مكر مفر الى روش طحن" ، مجلس مجمع الفقه الإسلامى الدولى المنبثق عن منظمة المؤتمر الإسلامى ،(الدوحة ، قطر ، من١١- ١٦ يناير٢٠٠٣)متاح على http://www.fiqhacademy.org sa

6)عمر مصطفى محمد سمحة : العولمة الثقافية والثقافة السياسية العربية " برامج الإصلاح الديمقراطى والثقافة السياسية والتشاركية فى الوطن العربى ، رسالة ماجستير ،كلية الدراسات العليا جامعة النجاح الوطنية نابلس،فلسطين، ٢٠٠٥ ، ص ٣٠

7) عبد الله أحمد اليوسف: "مفهوم التعددية في الفكر الإسلامي المعاصر"، مجلة النبأ ، العدد٧٤ ، ٢٠٠٥ ، متاح على
http://www.annabaa.org/nbahome/nba74/ta'adudiya.htm

8) سالم حسن على هيكل :" التعليم فى مدارس اللغات وأثره على التحصيل الدراسى "، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية البنات جامعة عين شمس ، ١٩٨١.ص ٢٢٣ .

9) أمل عرفة الكومى : دراسة ميدانية لقيم طلاب المدارس الثانوية العامة واللغات بمحافظتى القاهرة والدقهلية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية جامعة المنصورة ١٩٩٦، ص ١٥٢ .

10) مريم محمد ابراهيم الشرقاوى:أساليب تعزيز الهوية فى مواجهة الهيمنة الثقافية رؤية معاصرة لإدارة التعليم – مؤتمر التربية والتعددية الثقافية مع مطلع الألفية الثالثة ، ، (القاهرة، دار الفكر العربى ، ٢٧-٢٩ يناير ٢٠٠٠) ص ص ١٩٧ – ٢٠٠ .

11) جمال محمد أبو الوفا : تأثير التعددية الثقافية على النظم التعليمية فى كل من بلدان المغرب العربى وأمريكا اللاتينية "دراسة مقارنة" ، مؤتمر التربية والتعددية الثقافية مع مطلع الألفية الثالثة ،(القاهرة ، دار الفكر العربى، ٢٧ – ٢٩ يناير ٢٠٠٠ م) ص ص ٢٦٩ – ٢٩٩ .

12) فؤاد العاجز : الإدارة المدرسية والتعددية الثقافية ، مؤتمر التربية التعددية الثقافية مع مطلع الألفية الثالثة،(القاهرة، دار الفكر العربى ، ٢٧-٢٩ يناير ٢٠٠٠) ص ص ٣٠٣ – ٣٤٤

13) محمود فتوح محمد سعدات: القيم الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية" دراسة مقارنة "للحصول على درجة دكتوراه الفلسفة فى دراسات الطفولة ٢٠٠١ ، ص ٣

14)عبد الغنى عبود : التربية المقارنة والألفية الثالثة الأيديولوجيا والتربية والنظام العالمى الجديد، ,(القاهرة ،دار الفكر العربى، ٢٠٠٢) ص ٢٥٧

15) سالم حسن على هيكل: مرجع سابق ص ص ١٢٠ ، ١٢١

16) سالم حسن على هيكل : مرجع سابق ، ص ٢٠٧

17) حسين حسن عسكر : الانتماء الإسلامى لدى طلاب مدارس اللغات التجريبية بالمرحلة الثانوية (دراسة ميدانية) ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة ،٢٠٠٠ م ، ص ١١١

18) .مجدى صلاح طه المهدى: مرجع سابق ، ص ٦

19) جميل صليبا : المعجم الفلسفى بالألفاظ العربية والفرنسية والانكليزية واللاتينية ،(بيروت ،دارالكتاب اللبنانى ، ١٩٧١) ص ٣٠٢

20) صلاح الحداد الشريف : التعددية الثقافية فى عصر العولمة، التعددية الثقافية فى الغرب (دراسة نقدية) ، ٢٠٠٧/١/٢٨ ، متاح على موقع http://www.libya-watanona.com ،

21)Alessandri , Nalini : Cultural Pluralism as a Policy for the United Kingdom Multicultural Education in America and (Nalini Alessandri - Florida International University, 1997) http://www.escotet.org/iid/papers/aless.html

22) فؤاد العاجز : الإدارة المدرسية والتعددية الثقافية ، مؤتمر التربية التعددية الثقافية مع مطلع الألفية الثالثة،(القاهرة، دار الفكر العربى ،٢٧-٢٩ يناير ٢٠٠٠) ص ٣١٧ .

23) Simon Bekker& Anne Leilde : Is Multiculturalism a Workable Policy in South Africa?,International Journal on Multicultural Societies (IJMS), Vol. 5, No. 2 , ISSN 1817-4574, UNESCO , 2003, p 119

24)-Columbia Encyclopediacultural pluralism ,sixth edition copyright@2004 ColumbiaUniversity

25) فيصل عايض مرضى الهاجرى : درجة تمثل طلبة جامعة الكويت لقيم المواطنة ودور الجامعة فى تنميتها ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الدراسات التربوية العليا ، جامعة عمان العربية للدراسات العليا ، ٢٠٠٧ ، ص ٦

26) عبد اللطيف محمد خليفة : ارتقاء القيم ، دراسة نفسية ، سلسلة عالم المعرفة ١٦٠ ، ابريل ١٩٩٢ ، ص ٣٣

27) عبد الودود مكروم : المستقبل العربي مدخل في دراسة فلسفة التربية ، المنصورة ، ٢٠٠٥ ، ص ٨٢

28)عبد اللطيف محمد خليفة : ارتقاء القيم ، دراسة نفسية ، مرجع سابق ، ص ٥١

29) برهان غليون : مجتمع النخبة ، بيروت ، معهد الإنماء العربى ، ١٩٨٦ ، ص ٧٨

30) عمر عودة الخطيب : لمحات في الثقافة الإسلامية ، بيروت ، مؤسسة الرسالة ، ١٩٧٩ ، ص ٣٦

31) على وطفة : الثقافة وأزمة القيم فى الوطن العربى ، بيروت ، سلسلة كتب المستقبل العربى ٢٩ ، العدد ١٩٢ ، السنة ١٧ ، فبراير ١٩٩٥، ص ص ٥٣: ٦٦

32) هشام فرج عبد السيد محمد : إسهامات التربية فى تحقيق متطلبات التنمية الثقافية فى ضوء المتغيرات المعاصرة ، دراسة ميدانية فى بعض مناطق الريف بالدقهلية ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة المنصورة ، ٢٠٠٥ ، ص ص ١٥٩ ،١٦٠

33) محمد عمارة : إنسانية واحدة وتعددية فى الأمم والشعوب والقبائل والأجناس ، مجلة الوعي الإسلامي ، العدد ٣٨٨ ، ابريل ١٩٩٨ ، ص ص ٥٤، ٥٥

34) صلاح قنصوة : نظرية القيمة فى الفكر المعاصر ، القاهرة ، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، ١٩٨٦ ، ص ص ٤٥ ، ٤٦

35) سالم حسن علي هيكل: تربية وتنشئة الفرد فى إطار متوازن بين ثقافة مجتمعه والاحتكاك بالثقافات المجتمعية الأخرى (دراسة مفاهيمية تحليلية) ، جامعة الملك سعود ، ٢٠٠٢ ، ص ٢٢

36)
Carl A . Grant : The evolution of multicultural education in the human rights & social justice " United States :Journey for University Wisconsin Madison
http://www.iaie.org/download/turin_paper_grant.pdf , p 9 ,

37)
James A. Banks : Multicultural Education , Transformative action (ColumbiaUniversity , New York , knowledge NY10027 , 1996) P 5 .

38) Carol J . Nicholson : Three Views of Philosophy and Multiculturalism (Searle ,Rorty , and Taylor) http://www.bu.edu/wcp/Papers/Educ/EducNich.htm

39) صلاح الحداد : التعددية الثقافية فى عصر العولمة التعددية الثقافية فى الغرب (١)" دراسة نقدية" متاح على
http://www.libya-watanona.com/adab/elhaddad/sh28017a.htm 28 , January, 2007

40) نبيل راغب : أقنعة العولمة السبعة ، القاهرة ، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع ، ٢٠٠١ ، ص ٣٦١

41) سعود زبيدى : موقع الوطن العربى على خريطة القرن الحادى والعشرين ، أعمال المؤتمر السنوى اللأول للمركز العربى لدراسات الاستراتيجية بالتعاون مع مركز التوثيق والمعلومات ، جامعة الدول العربية ، القاهرة ، ٢-٣ أبريل ١٩٩٦ ، ص ١٥

42) السيد أبو داوود : الازدواجية الثقافية وتأثيرها السلبى على الشباب المسلم ، ٢٠٠٦ ، متاح على http://almoslim.net/node/83202

43) أنور الجندى : مشكلات الفكر المعاصر فى ضوء الإسلام ، سلسلة البحوث الإسلامية ، السنة الرابعة ، العدد الحادى والخمسون ، يونية ١٩٧٢ ، ص ٢٥

44) حافظ فرج أحمد ، التربية وقضايا المجتمع المعاصر ، (القاهرة ، عالم الكتب ، ٢٠٠٣) ص ١٦

45) أنور الجندى : الإسلام والدعوات الهدامة ، بيروت ، الموسوعة العربية الإسلامية ، دار الكتب اللبنانى ، ١٩٧٤ ، ص ٢٨٤

46) محمد عابد الجابرى : المسألة الثقافية ، بيروت ، مركز دراسات الوحدة العربية ، سلسلة الثقافة القومية (٢٥) ، قضايا الفكر العربى (١) ، ١٩٩٤ ، ص ١٧٤

47) مجدى صلاح طه المهدى: مشروع الشرق الأوسط الكبير ، مرجع سابق ، ص٢٩٣

48) حامد عمار ، محسن يوسف : إصلاح التعليم فى مصر ، الإسكندرية ، مكتبة الإسكندرية ، ٢٠٠٦ ، ص ١٣٦

49) سالم حسن على هيكل : التعليم فى مدارس اللغات وأثره على التحصيل الدراسى ، مرجع سابق ، ص ١

50) بثينة عبد الرؤوف رمضان : النظام التعليمى والاستبعاد الاجتماعى ، جريدة الأهرام التعليمى ، الأربعاء ٥ مايو ٢٠١٠ السنة ١٣٤ العدد ٤٥٠٧٥ ، متاح على sitehttp://www.ahram.org.eg/157/2010/05/05/4/18819.aspx

51) مجدى صلاح طه المهدى : دراسة ميدانية للمدارس الإسلامية الخاصة فى جمهورية مصر العربية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة المنصورة ، ١٩٩٠ ، ص ١٤

52) حوار مع د.رضا أبو سريع وكيل أول وزارة التربية والتعليم فى يوم الثلاثاء الموافق ٢٠٠٩/٥/٢٦بشأن المدارس الدولية التى تعمل بدون ترخيص وموقف وزارة التربية والتعليم منها،متاح على موقع

http://www.masrawy.com/News/Egypt/Politics/2009/may/26/international-schools.aspx
53) محمد صديق محمد حسن : التعليم فى المدارس الأجنبية الإيجابيات والسلبيات ، مجلة التربية بقطر ، عدد ١٤٦ ، سبتمبر ٢٠٠٣ ، ص ص ٧٣-٧٤
54) فاروق جويدة : ماذا بعد طوفان المدارس الأجنبية فى مصر؟ جريدة الشروق ، http://www.shorouknews.com/Columns/Column.aspx?id=279754
55) سعيد اسماعيل على : الفكر التربوى العربى الحديث ، سلسلة عالم المعرفة ١١٣ ، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب ، الكويت ١٩٨٧ ، ص ٢١٤
56) سعيد اسماعيل على : الفكر التربوى العربى الحديث ، مرجع سابق ، ص ٢١٧
57) وزارة التربية والتعليم : الهيكل التنظيمى للإدارة العامة للتعليم الابتدائى ، متاح على http://knowledge.moe.gov.eg/Arabic/Departments/cabe/dep-centers/dep2/dep2ii.htm
58) سالى مشالى : التعليم الأجنبى ضرورة أم هوس ، متاح على موقع http://sfa7aty.blogspot.com/2009/06/blog-post_6538.html
59) حامد عمار ، محسن يوسف : إصلاح التعليم فى مصر ، مرجع سابق ، ص ٢٩ .
60)
John E Joseph, Language and Identity: National, Ethnic, Religious New York, 2004, pp224 ,225. , Palgrave Macmillan
61) عبدالله التطاوي : التعليم الاجنبي يعرض افكار الاطفال المصريين للتشتت والتشويش ، صحيفة الأسبوع ،٢٠١٠/١٠/٦ ، متاح على http://www.elaosboa.com/elosboaonline/news/show.asp?fesal_hussien=add&id=15259&vnum=fesal&page=elom
62) ليلى بيومى : المدارس الأجنبية في بلادنا ... غزو آن له أن ينتهي ، ٢٠٠٧، متاح على http://almoslim.net/node/83514
63) حامد عمار ، محسن يوسف : إصلاح التعليم فى مصر ، مرجع سابق ، ص ١٣٠
64) جرجس سلامة : تاريخ التعليم الأجنبى فى مصر فى القرنين التاسع عشر والعشرين ، رسالة ماجستير ، منشورة ، القاهرة،المجلس الأعلى لرعاية الفنون والآداب والعلوم الاجتماعية ، ١٩٦٢ ص ص ٢٠-٢٢
65) أحمد عبد السلام : العولمة الثقافية اللغوية وتبعاتها للغة العربية ، عمان ، مجلة مجمع اللغة العربية الأردني ، مجلد ٢٥ ، عدد ٦٠ ، ٢٠٠١ ، ص ص ٩٧ - ٩٩
66) حسن جودة وآخرون : المؤامرة على التعليم والمعلم، المنصورة ، دار الوفاء للطباعة والنشر والتوزيع ، ١٩٩٣ ، ص ٣ .
67) سالى مشالى : التعليم الأجنبى ضرورة أم هوس ، مرجع سابق

68) فاروق جويدة : ماذا بعد طوفان المدارس الأجنبية فى مصر؟ متاح على

http://www.shorouknews.com/Columns/Column.aspx?id=279754

69) وزارة التربية والتعليم : قانون التعليم رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ المعدل بالقانون رقم ٢٣٣ لسنة ١٩٨٨ (القاهرة : مطبعة وزارة التربية والتعليم ، ١٩٨٨) مادة رقم ٥٦

70) على أسعد وطفة ، فرح المطوع : المدارس الخاصة و الأجنبية كما يراه أولياء أمور تلاميذ المرحلة الابتدائية،مجلة رسالة الخليج العربى ، العدد ١٠٩ ، ٢٠٠٧، ص١١

71) سالم حسن على هيكل : تربية وتنشئة الفرد في إطار متوازن بين ثقافة مجتمعه والاحتكاك بالثقافات المجتمعية الأخرى (دراسة مفاهيمية تحليلية) ، مرجع سابق ، ص ص ٢١-٢٢

72) - سعيد اسماعيل على : ثقافة البعد الواحد ، القاهرة ، عالم الكتب ، ٢٠٠٣ ، ص ٦ ، ٢٩

73) سالم حسن على هيكل : التعليم فى مدارس اللغات وأثره على التحصيل الدراسى ، مرجع سابق ، ص١٢٢

74) فيصل القاسم : كي لا تكون المدارس الأجنبية في بلادنا استعماراً ثقافياً ، (الجزائرتايمز)٢٨أغسطس٢٠٠٩

http://www.algeriatimes.net/news/algernews.cfm?ID=1763

75) سعيد اسماعيل على : ثقافة البعد الواحد ، مرجع سابق ، ص ١٩٤

76) إبراهيم ميرغنى محمد على : العولمة والخصوصية الثقافية : دراسة حالةالعلاقة بين المشرق العربى الإسلامى والغرب الليبرالى ، ندوة العولمة وانعكاساتها على العالم الإسلامى فى المجالين الاقتصادى والثقافى ، عمان ، ٢٠٠٦ ، ص ١٤

77) برنامج المنح الدراسية برعاية مدرسة شوتس الأمريكية (MEPI) مبادرة شراكة الشرق الأوسط ، إعلان بصحيفة الأهرام ، الطبعة الثانية ، العدد ٤٥٠٣٠ ، السنة ١٣٤ ، ٢٦ مارس ٢٠١٠ ، ص ٤

جامعة المنصورة
كلية التربية
قسم أصول التربية

الشراكة بين القطاعين العام والخاص فى التعليم المصرى ومعوقات تطبيقها

إعداد
منال أحمد حسن شعبان

إشـــــراف

الأستاذ الدكتور
عبدالرحمن عبدالرحمن النقيب
أستاذ أصول التربية المتفرغ
كلية التربية- جامعة المنصورة

الأستاذ الدكتور
مجدى صلاح طه المهدى
أستاذ أصول التربية
كلية التربية- جامعة المنصورة

٢٠١١

الشراكة بين القطاعين العام والخاص فى التعليم المصرى

ومعوقات تطبيقها

تُبدى مصر اهتماماً واضحاً بالتعليم، نظراً لما يقوم به من أدوار تُسهم بشكل فعال فى تقدمها، ومن ثم فقد أولته اهتماماً كبيراً، وحرصت على تطويره وتحديثه، وإعادة النظر فى مدخلاته وعملياته ومخرجاته حتى يلاءم متطلبات العصر.

ومن مظاهر إهتمام الدولة بالتعليم فى الآونة الأخيرة تطوير الأبنية المدرسية، والتى تعد من الركائز الأساسية لنجاح العملية التعليمية، لما لها من تأثير بالغ على مخرجات العملية التعليمية، وباستقراء واقع الأبنية المدرسية فى مصر يتبين أنها تعانى من مشكلات عديدة أهمها: النقص الكمى فى أعدادها، وارتفاع كثافة الفصول الدراسية، وتعدد الفترات الدراسية، والنقص فى فراغات الأبنية المدرسية وقلة مساحتها، وقلة التجهيزات بها وسوء حالتها [(1)].

وكان ذلك نتيجة لضعف الإنفاق الحكومى المخصص للتعليم، والـذى أدى بدوره إلى ضعف الميزانية المخصصة للأبنية والتجهيزات المدرسية وصيانتها، وبناء على ذلك أخذت الدولة على عاتقها تحفيز القطاع الخاص نحو الاسـتثمار فى مجال التعليم ودعم هذا المجال بشتى الطرق سواء من خلال إنشاء مـدارس نموذجية على نفقتهم أو المساهمة فى توفير التجهيزات اللازمة للمدارس أو تقديم أرض للبناء .

ومن الأنظمة الحديثة فى مجال الشراكة نظام Public Private Partnership PPP (P3) الذى يعد بمثابة علاقة تعاونية تعاقدية طويلة الأجل بين القطاعين العام والخاص، بهدف الإرتقاء بالتعليم سواء أكان ذلك من حيث مستوى التغطية أم الجودة دون إلقاء المزيد من الأعباء على كاهل الدولة[(٢)]، حيث يقوم القطاع الخاص بتمويل، وتصميم، وبناء وتشغيل مؤسسة تعليمية لفترة

محددة وفى نهاية الفترة المصرح بها، فإن ملكية المدرسة تنتقل للحكومة[٣]، هذا بدوره يجلب تغييرات على دور الحكومة من كونها موردة إلى مشترية الخدمات[٤].

ولقد تم تطبيق هذا النظام فى العديد من الدول المتقدمة بمسميات متعـددة فقد ظهر فى انجلترا فيما يعرف بمبادرة التمويل الخـاص Private Finance Initiative(PFI) فى عام ١٩٩٢، و بـدأ التطبيـق الفعلـى لهـا فـى عـام ١٩٩٨/١٩٩٧، وذلك لضعف قدرة الحكومة على امـتلاك الأمـوال اللازمـة للإنفاق على المشاريع المدرسية وفشلها فى تـوفير الإنفـاق الكـافى لتحـديث المشاريع المدرسية، فجميع المدارس الجديدة فى انجلتـرا، وثلـث المؤسـسات التعليمية بنيت حسب ترتيبات PFI [٥]. وفى نـوفمبر ٢٠٠٣ قامـت الحكومـة بالشراكة مع القطاع الخاص فى برنامج قومى يهدف إلى بناء مدارس جديـدة، وتجديد وإصلاح المدارس الثانوية وتوصيلها بخدمات تكنولوجيـا المعلومـات والإتصالات وتوفير بيئة تعلم القرن الحادى والعشرين[٦].

وفى كندا اتبعت حكومة نوفا اسكوتيا Nova Scotia تطبيق النظام فيمـا يعرف بالعقود الإيجارية Lease فى بناء (٣٩) مدرسة فى نهاية التـسعينيات، نظراً لأن موقفها المالى لايقدر على بناء هذه الأعداد الكبيـرة مـن المـدارس خاصة مع رغبتها بتجهيز المدارس الجديدة بالتكنولوجيا الحديثة[٧].

وفى استراليا جاء مشروع التمويل الخاص للمدارس الجديـدة فـى نيـو ساوث ويلزNew South Wales فى بناء (٩) مدارس عامة فيما بين عـامى ٢٠٠٢ و ٢٠٠٥ ، و(٩) مدارس أخرى فى مارس ٢٠٠٦ . وقد وصل حجـم الإدخار إلى(٧%) مقارنة بالترتيبات السابقة فى البناء والتى نتجت من تجميـع (٩) مدارس مع بعضهم، حيث تترجم إلى مـدخرات أثنـاء تـصميم وتقـديم التسهيلات خلال مراحل العقد [٨] .

وفى الولايات المتحدة يطبق مصطلح الخصخصة على كل أنواع الشراكة فكانت أول مدرسة حكومية تُبنى من خلال ترتيبات نظام شراكة القطاعين العام والخاص فى واشنطون وتـم العمـل بهـا فـى سـبتمبر٢٠٠١ J.F Oyster Bilingual School وذلك نظراً لتقلص الميزانية كـل عـام وزيـادة كثافـة الفصول، وضعف التسهيلات وقلة الموارد لدى المنـاطق التعليميـة لمعالجـة الإحتياجات الملحة، والحاجة إلى تقديم تسهيلات تعليمية يستخدم فيها القليل مـن رأس المال[٩].

ويتميز نظام شراكة القطاعين العام والخاص عـن الطـرق التقليديـة المعروفة فى أن الأنشطة التى قد سبق تغطيتها بعقود منفصلة، تم تجميعها فـى طريقة واحدة تعرف بـ DBFO تصميم وبناء وتمويل وتشغيل يجمـع بـين أربعة أنواع مختلفة من الشراكات كملاك مشتركيين للاتحاد المـالى[١٠]. وقـد أثبتت الدراسات أن الشراكات بين القطاعين العام والخاص لها مزايا كبيرة عن الإتجاه التقليدى فى البناء للقطاع العام، وتشمل هذه المزايا بناء المـدارس فـى الوقت المحدد المناسب، وتكلفة أقل من خلال المنافسة، والإدخار من خلال الحد الأقصى لاستخدام المرافق المدرسية[١١].

وتحاول مصر الاستفادة من هذا النظام فى إصلاح المدارس، نظـراً لأن التوسع الكمى وعلاج المشكلات المتراكمة فى مجال المبانى المدرسية والتحسين النوعى وبالذات فى مجال التكنولوجيا يتطلبان نفقات هائلة لا تستطيع إمكانـات الدولة وحدها الوفاء بها[١٢]، لذا قامت الهيئة العامة للأبنية التعليمية – بمـساعدة فنية من الوحدة المركزية للشراكة مع القطاع الخاص- بدعوة القطاع الخـاص للدخول فى عمليات شراكة مع القطاع العام لتصميم وبناء (٣٤٥) مدرسة جديدة فى (١٨) محافظة مقسمة إلى (٧) مجموعات جغرافية وتجهيزهـا وصـيانتها وتمويلها وإمدادها بالخدمات غير التعليمية (بما فى ذلك أعمال الصيانة والنظافة

ومكافحة الأوبئة وخدمات الأمن ومكاتب المعلومات وحل المشكلات، وغير ذلك من الخدمات) على مدى فترة زمنية تمتد إلى(٢٥) عاما وذلك من خلال مناقصة عالمية تنافسية، وقد صدرت الدعوة لتقديم العطاءات فى يوليو ٢٠٠٧ ثم أعيد هيكلتها فى يوليو ٢٠٠٨ وقد انخفض عدد المدارس الى (٢٨٧) وكان من المفترض أن يكون ثلث عدد المدارس جاهزة التشغيل مع الربع الأخير من عام ٢٠١٠ ، وقد أخذت هيئة الأبنية التعليمية فى فرعها بالأسكندرية بهذا النظام فى بناء خمس مدارس فى الإجتماع الذى عقده المجلس المحلى للمحافظة يوم الثلاثاء الموافق ١/١١/ ٢٠٠٦.

وتعتمد فكرة المشروع على قيام الحكومة بتوفير الأراضى والمواصفات الفنية أمام القطاع الخاص الذى يقوم ببناء المدارس بالمواصفات التى تحددها هيئة الأبنية التعليمية، ثم تستأجرها الوزارة ويكون الإيجار بمثابة سداد لقيمة المبانى، حيث سيتسلم مقدم الخدمة دفعات ربع سنوية مقابل إتاحة الخدمة طوال فترة تعاقده مع الهيئة العامة للأبنية التعليمية الممتدة إلى (١٥) عام بما فى ذلك ثلاث سنوات للبناء والتجهيز، وفى نهاية مدة العقد البالغة (١٥) عام سيقوم مقدم الخدمة بتسليم المدارس إلى الهيئة العامة للأبنية التعليمية فى حالة جيدة بعد إعادة تأهيلها وفقا للشروط الواردة فى العقد بدون أى مقابل مادى .

وفى ظل التزام الدولة بتوفير التعليم للأعداد المتزايدة سنوياً من الطلاب يمثل تطبيق شراكة القطاعين العام والخاص فى تقديم الخدمات المساندة للعملية التعليمية آلية يمكن للحكومة المصرية الاستفادة منها للوفاء بالتزاماتها لتوفير الخدمات المساندة للعملية التعليمية، إلا أنه يواجه بمعوقات تعوق تطبيقه. ومن هنا تحددت مشكلة الدراسة فى التساؤلين التاليين :

١- ما الإطار المفهومى لشراكة القطاعين العام والخاص ؟

٢- ما معوقات تطبيق شراكة القطاعين العام والخاص فى التعليم ؟

أهداف البحث

يهدف البحث الحالي إلى محاولة التعرف على معوقات تطبيق الشراكة بين القطاعين العام والخاص فى التعليم، وتحقيقاً لهذا الهدف يتم عرض وتحليل هذه القضية فى الأدبيات من خلال التطرق إلى مفهوم، وأهداف، وأنواع ، ومزايا وتحديات شراكة القطاعين العام والخاص.

أهمية البحث

يأتى هذا البحث، وفى وقت تزداد فيه المطالبة بتحقيق أهداف التنمية الشاملة للمجتمعات، وفى وقت لم تعد الدولة هى المنوط بها تحقيق الجودة فى المؤسسات التعليمية، ولكن بشراكة كافة مؤسسات المجتمع الرسمى وغير الرسمى، لذا فهو يأتى فى وقت تتعاظم فيه الشراكة على المستوى الدولى. كما تنبثق أهميته من محاولتة الوقوف على معوقات تطبيقة فى التعليم باعتبارة مدخلاً هاماً لتحسين جودة الخدمات المساندة للعملية التعليمية دون القاء المزيد من الأعباء على كاهل الدولة، ووضع تلك الأمور أمام صانعى السياسة التعليمية لأخذها فى الإعتبار عند تطبيقة .

منهج البحث

يستخدم البحث المنهج الوصفى حيث يتم وصف وتحليل نظام شراكة القطاعين العام والخاص بصفة عامة فى الأدبيات والكتابات العلمية، ثم النظر إلى واقع هذا النظام داخل التعليم المصرى، وصولاً إلى معوقات تطبيقة فى المجتمع.

مصطلحات البحث

من أهم المصطلحات المستخدمة فى البحث مصطلح شراكة القطاعين العام والخاص Public Private Partnership (3P) ويقصد به اتفاق تعاقدى بين القطاعين العام والخاص حيث يقوم بمقتضاه القطاع الخاص بتصميم،

وتخطيط، وتمويل، وبناء مؤسسة تعليمية والقيام بتقديم خدمات أخرى غير تعليمية وذلك حسب بنود العقد المتفق عليها، وفى نهاية مدة التعاقد تؤول أصول ملكية المؤسسات التعليمية للدولة .

الدراسات السابقة

لقد حظى موضوع شراكة القطاعين العام والخاص بالكثير من الدراسات والبحوث فى الدول الأجنبية، وفى ضوء ما قامت به الباحثة من حصر للدراسات السابقة، يتم العرض التحليلى من خلال المعيار الزمنى من الأقدم إلى الأحدث .

١- **دراسة ميرا فيكلين جوى Myra Ficklen , Joy(1990)**[١٣] بعنوان" شراكة القطاعين العام والخاص فى التعليم" استهدفت استكشاف العوامل التى تُعزز أو تُعيق تنفيذ الشراكات بين القطاعين العام والخاص نظرا لضآلة الاهتمام بمثل هذه الترتيبات بالرغم من أنها تحظى باهتمام متزايد باعتبارها الخيار المنخفض التكلفة لإصلاح المدارس، مع إلقاء الضوء على أهمية الحلول الخاصة للمشكلات العامة.

وقد اعتمدت الدراسة على: إجراء استطلاع عبر الهاتف، والذى مكن الباحث من الحصول على أكبر بيانات عن خمس مدن فى كل من بنسلفانيا ونيوجيرسى، وترتيب كل مدينة على حسب مستوى الشراكة بها، بالإضافة إلى العلاقات والمتغيرات السياقية لمستوى نشاط الشراكة فى كل منها. وقد توصلت إلى أن البلاد التى لديها تاريخ فى التبرعات الخيرية لديها معدلات عالية فى أنشطة الشراكة بالإضافة إلى إجراء دراستى حالة لكلا من باترسون (مدينة صغيرة نسبياً، ولديها إرتفاع فى مستوى نشاط الشراكة بها، و نيوجيرسى (مدينة كبيرة بدون نشاط للشراكة).

وقد توصلت الدراسة إلى أن: التعقيدات البيروقراطية، والمقاومة، وغياب القيادة فى مجال السياسة، وضعف قدرة الشراكات على معالجة العديد من الاصلاحات ذات الأهمية، يحد من استخدام هذه الترتيبات فى إصلاح المدارس.

٢- دراسة ديفيد David, Guhse (٢٠٠١)[١٤] بعنوان " أفكار مبتكرة وعملية لبناء المدارس- شراكة القطاعين العام والخاص: طريقة جديدة لتمويل وبناء المدارس"، وهدفت إلى وصف مدى نجاح شراكة القطاعين العام والخاص فى بناء المدارس فى كل من كندا، وفلوريدا، وجنوب كارولينا، ونيويورك، وكلومبيا، وتكساس، وذلك لإمكانية الاستفادة منها فى فرجينيا وذلك بتشجيع صانعى السياسة على الأخذ فى الإعتبار هذا المدخل لتحقيق احتياجات الحكومة من بناء المدارس وإعادة تجديد المبانى المدرسية القائمة لاستيعاب الزيادة السكانية .

ولتحقيق تلك الأهداف، استخدم الباحث المنهج الوصفى بالإضافة إلى دراسات حالة للبلاد السابق ذكرها للاستفادة منها.

وقد توصلت الدراسة إلى أن شراكة القطاعين العام والخاص أظهرت نتائج مؤثرة فى ضوء إدخار الوقت، وإدخار المال، وجودة المنتج النهائى، وإتمام المشاريع التى لا يقدر على تدعيمها التمويل التقليدى، وفى ضوء ترتيبات الشراكة استطاعت فيرجينيا إدخار (٤٠%) من التكلفة الكلية وتقليل الزمن المحدد لخطتها من (٢٤-٤) أعوام فقط، وذلك بالإضافة إلى أن تقديم التسهيلات باستخدام ترتيبات شراكة القطاعين العام والخاص يخدم كلاً من المدرسة والمجتمع، فعندما يمول القطاع الخاص بناء المدارس عادةً فإنه يقوم ببناء مدارس ليس فقط بما تكفى احتياجات المقاطعات ولكن تتعدى إحتياجاتها بالإضافة الى أنها مصدر عائد هام بالنسبة للمستثمر الخاص وذلك حين يقوم

المستثمر بتأجير المشروع للمنظمات المجتمعية بعد الانتهاء من ساعات العمل الدراسى .

٣- دراسة هيلين جيبسون وبرنت ديفيس Helen Gibson &Brent Davies (٢٠٠٨)[١٥]بعنوان "تأثير شراكات القطاعين العام والخاص على التعليم": دراسة حالة لمجموعة سويل ومدرسة فيكتوريا دوق الابتدائية، واستهدفت دراسة الآثار المترتبة على الشراكات بين القطاعين العام والخاص فى تقديم التعليم، والتحصيل، والسلوك، والحضور وذلك من خلال إلقاء الضوء على: تحديد عوامل نجاح الشراكة، واستكشاف الحواجز التى تحول دون نجاح الشراكة، وعمل الاقتراحات اللازمة لإجراء التحسينات اللازمة لنجاحها .

واشتملت الدراسة البحثية على دراسة حالة لأول مدرسة باستخدام مبادرة التمويل الخاص Private Finance Initiative (PFI) وأيضا إجراء أربعة مقابلات مع سويل جروب، وهيئة العاملين بمدرسة فيكتوريا دوق الابتدائية بالإضافة إلى ثلاث مقابلات مع خبراء فى قطاع التعليم .

وتشير نتائج الدراسة إلى إيجابية الشراكة فى مجال التعليم وإلى تأثيرها الإيجابى على الموقف، والسلوك والحضور(أداء التلاميذ فى فيكتوريا دوق الابتدائية أفضل بكثير من مدارس هول والابتدائية الوطنية).

٤- دراسة البنك الدولى World Bank (٢٠٠٩)[١٦] **بعنوان** "دور وتأثير شراكات القطاعين العام والخاص فى التعليم" فهدفت إلى إيضاح أهمية الشراكة بين القطاعين العام والخاص كمدخل لتقديم التسهيلات والخدمات التعليمية ومن ثم تحسين المخرجات التعليمية وتحقيق الإستيعاب الكامل، نظراً لأن القطاع العام بمفرده لا يقدر على تقديم نظام تعليمى كفء وعادل، فتقدم الدراسة الشراكة كمدخل لحل هذه المشكلة.

وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفى وذلك من خلال إلقاء الضوء على إطار لفهم شراكة القطاعين العام والخاص فى التعليم، وخبرات دولية فى استخدام شراكة القطاعين العام والخاص، وشراكة القطاعين العام والخاص فى التعليم (التعريف والأهداف)، وتصميم شراكة القطاعين العام والخاص وتحسين سياسة التعليم، وتطبيق شراكة القطاعين العام والخاص فى الدول المتقدمة والدول النامية.

وقد قامت الدراسة بتقييم تأثير المشاريع الممولة بواسطة البنك الدولى خاصة بدعم من الحكومة الهولندية من خلال برنامج BNPP (برنامج شراكة البنك النيزرلندى)، وقد ساعدت هذه التقييمات الدراسة فى معرفة فوائد وتكلفة هذه الترتيبات من خلال استراتجيات تحليل مدققة وبيانات فريدة عن مشاريع الاستثمار.

وقد توصلت الدراسة إلى أن عقود شراكة القطاعين العام والخاص تساعد الدول فى تقديم تعليم عالى الجودة للجميع خاصة للفقراء الذين يعيشون فى مناطق نائية محرومة، فشراكة القطاعين العام والخاص هى وسائل مبتكرة لتمويل التعليم، فهى تساعد الدول الفقيرة فى تحقيق أهدافها فى أقل من عقد .

وبقراءة هذه الدراسات يتضح أن: الدراسة الحالية تتفق مع معظم الدراسات السابقة فى أنه بالرغم من الجهود المتزايدة فى التعليم إلا أنه مازال يعانى صعوبات كثيرة لاتتناسب مع احتياجات المستفيدين ومتطلبات القرن الحادى والعشرين، كما تختلف الدراسة الحالية فى عرضها للإطار المفهومى للشراكة من حيث: المفهوم، والأهداف، والأنواع، والمميزات، والتحديات، وصولاً إلى الواقع المصرى لعرض صعوبات تطبيقة.

إجراءات البحث

تحقيقاً لأهداف البحث، فإنها سوف تشتمل علـى محـورين يتمثـل الأول منهما فى عرض الإطار المفهومى لشراكة القطاعين العام والخـاص، والـذى يشتمل على مفهوم، وخصائص، وأهداف، وأنواع، ومزايا، وتحـديات شـراكة القطاعين العام والخاص. أما المحور الآخر فيتمثل فى معوقات تطبيقهـا، ثـم تنتهى بمتطلبات تطبيقها .

المحورالأول:الإطارالمفهومى لشراكةالقطاعين العام والخاص

إن الـشراكة Public Private Partnership أو (PPP) أو(P3) تعنـى بأوجه التفاعل والتعاون العديدة بين القطاعين العام والخاص المتعلقة بتوظيـف إمكاناتها البشرية والمالية والإدارية والتنظيمية والتكنولوجية والمعرفيـة علـى أساس من الشراكة، والالتزام بالأهداف، والمسئولية المشتركة والمـساءلة مـن أجل تحقيق الأهداف الاقتصادية والاجتماعية التى تهم العدد الأكبر مـن أفـراد المجتمع ولها تأثير بعيد المدى على تطلعاتها حتى يتمكن المجتمع مـن مواكبـة التطورات المعاصرة بطريقة فعالة وتحقيق وضع تنافسى أفضل .

أولاً : مفهوم شراكة القطاعين العام والخاص وخصائصها

هناك العديد من التعريفات المتعلقة بشراكة القطاعين العام والخاص، منهـا ما يركز على طبيعة المشروع والبلد أو ثقافة السلطة المحلية، ومنها مـا يؤكـد على تحول الخطر، بينما تهتم تعريفات أخرى بتقاسم السلطة وإعـادة الهيكلـة، وفيما يلى عرض لبعض من هذه التعريفات.

يعرف (المجلس الكندى لشراكة القطاعين العام والخاص) شراكة القطاعين العام والخاص بأنها: "مشروع تعاونى بين القطاعين العام والخاص يبنى علـى

خبرة كل شريك، لتلبية احتياجات العامة المحددة تحديداً واضحاً من خلال تخصيص قدر مناسب من الموارد والمخاطر والمكافآت "[١٧]

ويعرفها (صندوق النقد الدولى IMF) على أنها " ترتيبات تعاقدية بين الحكومة والقطاع الخاص فى مشروعات معينة يقوم بمقتضاها القطاع الخاص بإمداد الحكومة بالأصول والخدمات التى من المعتاد أن يقدمها القطاع العام [١٨]. فى حين يعرفها (لويس Lewis) بأنها تتمثل فى "علاقة مشتركة لتحقيق أهداف مشتركة أو متوافقة، وتوزيع معترف به للأدوار والمسؤوليات المحددة بين المشاركين والتى يمكن أن تكون رسمية أو غير رسمية، تعاقدية أو تطوعية، بين طرفين أو أكثر وهذا يعنى أن هناك استثمار تعاونى للموارد، وبالتالى المخاطرة المشتركة، وتقاسم السلطة وفوائد لجميع الشركاء[١٩].

من خلال التعريفات السابقة، يتضح أنه لم يتم الاتفاق على تعريف واحد لشراكة القطاعين العام والخاص من قبل الأكاديميين، والهيئات العامة، والمنظمات الدولية، وإن حملت تلك التعريفات ذات المدلول للمصطلح، فكل منها حدد التعريف حسب طبيعة استخدامه لها، إلا أن العنصر المركزى فى هذه التعاريف هو التعاون وتقاسم المسؤوليات، وسلطة اتخاذ القرار، وتقاسم المخاطر/المكافآت، وتبادل المنفعة والسعى المشترك، والأهداف المتوافقة، والاستثمار المشترك.

مما سبق يتضح أن للشراكة بين القطاعين العام والخاص العديد من الخصائص المشتركة، فقد ذهب (جيمس هاريس) إلى أن معظم مشاريع شراكة القطاعين العام والخاص فى التعليم لديها نفس السمات المشتركة التى تشمل ما يلى[٢٠] :

- معايير أداء تعاقدية واضحة على المدى الطويل متفق عليها فى وثيقة مالية خاصة بالمشروع.

- التزام طويل المدى من جانب القطاع العام لتوفير خـدمات عامـة عاليـة الجودة للمستهلكين بطريقة غير مباشرة من خلال ترتيبات تعاقديـة مـع القطاع الخاص.
- وثيقة "اتفاقية مستوى الخدمة " قائمة على الناتج، ينبغى أن تكون دائماً على درجة من المرونة عن طريق آلية تغير رسمى للاعتراف بأن تغيرات قـد تحدث فى ظل ترتيبات طويلة المدى، وتفى بمعـايير الـزمن، والتكلفـة، والكمية، والجودة المطلوبة .
- تكاليف محسوبة على أساس الحياة كاملة (والتى تعنى الأخذ فى الاعتبـار توقعات القطاع الخاص فى الختام المالى ، والعلاقة بـين التـصميم وبنـاء المرافق والتشغيل على المدى الطويل وأى تحسينات على مدى حياة العقد).
- الرقابة والرصد المستمر على الأداء خلال العمر الكلى للمشروع .
- ترتيبات الشراكة قائمة على حوارٍ منظم وعمل مشترك بـين الأطـراف المتعاقدة.
- إدخال تحسينات على الخدمات التى تتيحها التكنولوجيا الحديثة أو الابتكـار خلال مدة العقد.

ثانياً : أهداف شراكة القطاعين العام والخاص

وقد حدد كل مـن(كالـدويل وكيتنـغ Caldwell &Keating) الـدوافع المختلفة لإقامة شراكات القطاعين العام والخاص فى التعليم فيما يلى[٢١]:

١- فشل السلطات العامة فى تقديم توقعات الآباء (الترجح نحو مدارس القطـاع الخاص).

٢- الحاجة إلى تأمين مستويات أعلى من التمويل عما هو متاح (خاصـة فـى البنية الأساسية).

٣- " الجيل الثالث" الحركة التى شهدت شكلاً جديداً للإدارة العامة ظهرت فـى تقديم الخدمات العامة التى تحل محل الاستمرار التقليـدى للـسلع العامـة وتوفير التمويل والتقديم العام.

٤- بناء رأس مال اجتماعى.

وفى معظم البلاد كان هدف شراكة القطاعين العام والخاص التغلب علـى اثنين من القيود فى القطاع العام الأول : عجز فى رأس المال العام، والثـانى: عجز فى قدرة القطاع العام على توفير الموارد والخبرات المتخصصة لتطـوير وإدارة وتشغيل مشاريع البنية الأساسية [٢٢].

ثالثاً : مزايا شراكة القطاعين العام والخاص

لشراكة القطاعين العام والخاص مزايا متعددة من أهمها :-

(١) القيمة مقابل المال (Value – for – Money)

إن الأساس المنطقى لشراكات القطاعين العام والخاص هو تقـديم القيمـة مقابل المال[٢٣]. فتُعرف القيمة مقابل المال بأنها "تحقيـق أفـضل النتـائج الممكنة بأقل سعر ممكن" وعلى المستوى النظرى القيمـة مقابـل المـال للحكومة تنشأ من التوزيع الأمثل للمخاطر بين الدولة والاتحـاد الخـاص والقيمة مقابل المال ليست مفهوماً مالياً كلياً ولكن يمكن أن تـشمل أيـضاً فوائد غير مالية مثل الابتكار والبناء فى الوقت المحدد [٢٤].

وتشمل العناصر الثلاثة الرئيسة عند الحكم على VFM كثيراً ما يشار إليها (3Es) : الاقتصاد Economy أى تقليل تكاليف الموارد المستخدمة مع مراعاة الجودة المناسبة، والكفاءة Efficiency أى العلاقة بين الناتج والنواتج الأخـرى والموارد المستخدمة لإنتاجها، والفعالية Effectiveness إلى أى مدى تحققـت الأهداف والعلاقة بين النتائج المستهدفة والنتائج الفعلية للنشاط[٢٥].

وقد وضعت شراكات فيكتوريا أربعة دوافع رئيسية لتحقيق قيمة المال تتمثل فى: نقل المخاطر وتكلفة مدى الحياة، والابتكار، والانتفاع بالأصول[٢٦]. وتشتمل القيمة مقابل المال على: انخفاض تكاليف البناء، وخفض تكاليف التشغيل، وربما صيانة أكثر كفاءة على المدى الطويل بالمقارنة مع مشاريع القطاع العام[٢٧].

(٢) نقل المخاطر

إن جوهر ترتيبات شراكة القطاعين العام والخاص هو تقاسم المخاطر، وأياً كانت طبيعة المخاطر فإن مبدأ نقل المخاطر الأمثل هو أن يحال هذا الخطر إلى الطرف الأقدر على إدارتها بأقل تكلفة، ففى بنية شـراكات القطـاعين العـام والخاص يتحمل القطاع الخاص المخاطر المخصصة له بموجب عقد مع القطاع العام، حيث إن المدفوعات التى يتلقاها تعتمد على إدارة تلك المخاطر وبالتـالى على الأداء[٢٨].

(٣) التقديم فى الوقت المحدد وبمقتضى الميزانية

يتم تحفيز القطاع الخاص بقوة لتسليم المشروع فى/أو قبل الموعد المحـدد لتخفيض تكاليف البناء بشكل عام، وبدء توليد الإيرادات. ويمكن أن يؤدى هـذا إلى الإسراع فى إنجاز البنية الأساسية والفوائد المحتملـة للدولـة مـن تقـديم الخدمات المتطورة [٢٩] .

ولقد أظهر اثنان من التقارير الحديثة فى المملكة المتحدة فى إطار برنامج مبادرة التمويل الخاص أن (٨٩%) من المشاريع و(٧٦%) من عينة المجلـس الوطنى للمحاسبة قدمت فى الوقت المحدد، يقارن هذا مع بحث سـابق للمكتـب الوطنى للمحاسبة فى البناء بدون اسـتخدام مبـادرة التمويـل الخـاص Non Private Finance Initiative فى عينة مـن (٦٦) مـشروعاً أظهـرت أن (٣٠%) فقط تم تسليمها فى الوقت المحدد . أما مشاريع السجون والطرق حسب

الاستطلاع تم تسليمها جميعاً فى الوقت المحدد والتأخير كان نادراً فى المدارس والمستشفيات[٣٠].

(٤) تحسين الكفاءة وتوفير التكاليف

إن كفاءة القطاع الخاص بالإضافة إلى توزيع المخـاطر علـى النحـو الأمثل، يمكن أن تُحقق وفورات كبيرة فى التكاليف فى توفير البنيـة الأساسـية والخدمات العامة. وتحقق عادةً فى شكل انخفاض تكاليف البناء، وتكـاليف دورة الحياة، وتحسين الكفاءة، وتخفيض المخاطر المرتبطة بها [٣١].

وفى دراسة استرالية وجد أن ثمانية مشاريع من شراكات فيكتوريا تحقـق وفورات فى المتوسط (٩%) مقابل التدبير التقليدى فى جلاسـكوا واسـتكتلندا، وهو امتياز مدة (٣٠) عاماً لترميم وإدارة المـدارس الثانويـة ووفـر للمدينـة (٣٠%) بالمقارنة مع التكلفة التقليدية. [٣٢] وفى الولايات المتحدة، مكنت مدرسة بيمبروك باينز لشراكة القطاعين العام والخاص Pembroke Pines فى ولايـة فلوريدا، المدينة من تحقيق وفورات فى التكلفة من (٢٢% - ٣٤%) بالمقارنـة مع متوسط تكلفة مستوى الولاية. [٣٣]

(٥) الأداء التشغيلى

تُشير دراسة شراكات المملكة المتحدة التى تشتمل على (١٠٠) مشروع فى استعراض شامل لأداء مشاريع مبادرة التمويل الخاص PFI خـلال المرحلـة التشغيلية أن مدراء القطاع العام سعداء مع مشاريعهم علـى وجـه التحديـد أن (٦٦%) من الذين شملهم الاستطلاع يقرر أن الأداء العام كله مـرض بدرجـة "جيد جداً "، وبالمثل أفاد (٨٩%) أن الخدمات كانت ُتقدم وفقاً لشروط العقـد أو أفضل منها [٣٤].

(٦) التأثير على الإنفاق الحكومى

ثمة ميزة أخرى محتملة من شراكات القطـاعين العـام والخـاص علـى المشتريات التقليدية هو أنها يمكن أن تُقلل من الإنفاق الحكومى/ مستويات الدين عن طريق اجتذاب رأس المال الخاص لمشاريع البنية الأساسية الرئيـسية فـى كثير من شراكات القطاعين العام والخاص، ورؤوس الأموال الخاصة تُعـوض تماماً استثمار القطاع العام فى بناء وصيانة البنية الأساسية، فى المقابل الشريك الخاص وحتى نهاية عقد الشراكة يقوم باسترداد تكاليفـه ويحقـق العائـد مـن الاستثمار فيها.

كما أن اتفاق شراكة القطاعين العام والخاص جيد التنظيم يمكن أن يقلل من المخاطر المالية الحكومية (الالتزامات الطارئة) المرتبطة ببناء وتـشغيل البنيـة الأساسية، و يتحقق ذلك عن طريق نقل بعض من المخاطر المرتبطـة بالبنـاء والتشغيل إلى الشريك الخاص فى العقد، وبالتالى تقليل النفقات الحكومية علـى مدى فترة العقد على سبيل المثال، الشريك الخاص هو فى وضع أفـضل مـن شريك الحكومة لإدارة المخاطر المرتبطة بالتأخير، وتجاوز تكلفة البناء، وصيانة الأصول خلال التشغيل، وبالتالى ينبغى أن يكون مسؤولاً عنها[٣٥] ، فعنـدما لا ينقل اتفاق شراكة القطاعين العام والخاص خطر البناء والصيانة إلـى الـشريك الخاص، فإنه غالباً ما يترك الحكومة عرضة لتكبد تكاليف غيـر متوقعـة فـى فترات البناء والتشغيل.

(٧) تركيز القطاع العام على النتائج والأعمال الأساسية

من خلال السماح للقطاع الخاص بإدارة التصميم والبناء، والتمويل وصيانة جميع الخدمات تُوجد عدد من المزايا: منها أن هذا يتـيح للحكومـة اسـتثمار الأموال العامة الشحيحة فى جوانب عديدة ، ومنها أنها تسمح للحكومة التركيـز على النتيجة النهائية للقطاع الخاص[٣٦]. وأثبتت التجربة فى كلٍ مـن المملكـة

المتحدة واستراليا أن تسليم شراكات القطاعين العام والخاص للخدمات المدرسية يقدم نتائج أفضل من خلال منح المدراء والمدرسين الوقت للتركيز على احتياجات التلاميذ[٣٧].

(٨) قوة الميزانية / رؤوس أموال إضافية

حيث تتحول مسؤوليات التمويل إلى القطاع الخاص، والشراكات بين القطاعين العام والخاص تؤدى إلى ضخ رأس المال الخاص فى البنية الأساسية والخدمات العامة. وتعبئة رؤوس أموال إضافية يسمح للحكومات لزيادة المستوى العام للاستثمار فى تطوير البنية الأساسية.

(٩) تنمية القطاع الخاص/ فرص الاستثمار:

إن حجر الأساس فى أى اقتصاد أن يقوم القطاع الخاص بشكل مستمر بالبحث عن فرص استثمارية جديدة وشراكات القطاعين العام والخاص تُوفر إمكانات استثمار مستقرة وطويلة الأجل للقطاع الخاص فضلاً عن الدخول فى القطاعات الخدمية التى هى حكراً على السلطات العامة [٣٨].

(١٠) تحقق الاستفادة القصوى من مهارات القطاع الخاص

فى إطار شراكة القطاعين العام والخاص يتطلب من القطاع الخاص ما يلى[٣٩]:

- تسليم الأصل فى الوقت المحدد وبمقتضى الميزانية .
- التأكد من تقديم تلك الأصول حسب مستوى الخدمة المطلوب وذلك من قبل القطاع العام.
- إدارة الأداء العام للمشروع .
- صيانة وتجديد الأصول على أساس فعال بحيث يتم تسليم الخدمات بإستمرار وبمستويات مرضية على المدى الطويل .

وتُحدد اللجنة المفوضية الأوربيـة (European Commission) أربـع قنوات من خلالها يُؤثر القطاع الخاص فى تطوير البنية الأساسية [٤٠]:

- توفير رأس مال إضافى .
- توفير إدارة بديلة ومهارات تنفيذ.
- توفير قيمة مضافة للمستهلك وللحكومة بصفة عامة.
- توفير أفضل الاحتياجات والاستخدام الأمثل للموارد.

ومن ثُم ينبغى النظر فى مبادرات شراكة القطاعين العام والخـاص لـيس فقط كوسيلة لتمويل البنية الأساسية العامة ولكن أيضاً بوصفها أداة قوية لإيجـاد وسائل ادخار التكلفة وتحسين جودة وكفاءة الخدمات العامة فى ضوء ضـوابط محددة[٤١].

رابعاً : أنواع شراكات القطاعين العام والخاص

وتتمثل الأشكال الرئيسية للتعاقد على تقديم خدمات التعليم كالآتى[٤٢] :

١- **عقود الإدارة** : وفقاً لهذا النوع من التعاقد تقوم الحكومة بالتعاقد مـع جهـة خاصة (عادةً ما يكون لها خبرة فى مجال الخدمات التعليمية) للقيام بـإدارة المدرسة أو أحياناً إدارة مجموعة من المدارس فى مقاطعة، وتشمل المهـام الإدارية أيضاً الإدارة المالية وإدارة الموارد البشرية والتخطيط والمتابعة فى حين تظل العمالة غير الإدارية (المدرسون) تحت رقابة وسيطرة ومسئولية الجهة العامة .

٢- **عقود التشغيل** : يختلف عقد التشغيل عن عقود الإدارة حيث يقوم القطـاع الخاص بمسؤوليات متعددة، إذ يسمح للقطاع الخاص بعملية الإدارة وتعيين العمالة بالمدرسة العامة،

٣- **التعاقد على شراء الخدمة التعليمية** ذاتها : حيث تتعاقد الحكومة مع مدارس القطاع الخاص من أجل التحاق عدد من الطلاب بتلك المدارس نظير تحمل الدولة مصاريف هؤلاء الطلاب

٤- **عقود الخدمات المساعدة** : مثل عقود خدمات الصيانة وخدمات المواصلات والوجبات المدرسية.

٥- **عقود الخدمات المهنية** : حيث يتم التعاقد لتقديم خدمات متخصصة فى مجال التعليم كخدمات تطوير المناهج.

٦- **عقود خدمات البنية الأساسية**: ويعد ذلك النوع الأكثر انتشاراً، إذ يقوم القطاع الخاص بتمويل وتصميم وبناء وتشغيل مؤسسة تعليمية لفترة محددة ثم تؤول ملكية المدرسة إلى الحكومة.

وتأخذ الشراكات التعاقدية للقطاع الخاص فى عروض البنية الأساسية أشكالاً مختلفة وبدرجات مختلفة كالآتى[٤٣]:

- **التصميم والبناء (DB)**: فى إطار هذا النموذج تتعاقد الحكومة مع الشريك الخاص لتصميم وبناء منشأة وفقاً للمتطلبات التى وضعتها الحكومة. بعد الانتهاء من المنشأة، وتتحمل الحكومة مسئولية وصيانة المنشأة. ويشار أيضاً إلى هذا الأسلوب بالبناء والتحول (BT).
- **التصميم والبناء والصيانة (DBM)**: يتشابه هذا النموذج مع التصميم والبناء، إلا أن القطاع الخاص مسؤول عن صيانة المنشأة، ويحتفظ القطاع العام بمسؤولية التشغيل.
- **التصميم - البناء – التشغيل (DBO)**: فى إطار هذا النموذج القطاع الخاص يقوم بتصميم وبناء المنشأة وبمجرد الانتهاء منها تنتقل حجة ملكية المنشأة الجديدة إلى القطاع العام، فى حين أن القطاع الخاص يقوم بتشغيل المنشأة لفترة محددة، ويشار إلى هذا النموذج أيضاً بـ (BTO) بناء – نقل – تشغيل.

- **تصميم – بناء – تشغيل – صيانة (DBOM)**: يجمع هذا النموذج بين مستويات التصميم والبناء مع تشغيل وصيانة المنشأة لفترة محددة من قبل شريك القطاع الخاص فى نهاية تلك الفترة يتم نقل المنشأة إلى القطاع العام ويشار أيضاً إلى هذا النموذج بالبناء – تشغيل – نقل (BOT).
- **بناء – امتلاك – تشغيل – نقل (BOOT)**: تمنح الحكومة امتياز إلى الشريك الخاص لتمويل وتصميم وبناء وتشغيل منشأة لفترة محددة من الزمن وفى نهاية تلك الفترة تنتقل ملكية المنشأة إلى القطاع العام.
- **بناء – امتلاك – تشغيل (BOO)**: تمنح الحكومة الحق فى تمويل وتصميم وبناء وتشغيل وصيانة المشروع للكيان الخاص، الذى يحتفظ بملكية المشروع وليس مطلوباً من الكيان الخاص نقل ملكية المنشأة ثانية إلى الحكومة.
- **تصميم – بناء – تمويل – تشغيل / صيانة** (DBFO / DBFM or DBFO/M): فى إطار هذا النموذج القطاع الخاص يقوم بتصميم وبناء وتمويل وتشغيل، وصيانة منشأة جديدة بموجب عقد إيجار طويل المدى وفى نهاية مدة الإيجار يتم نقل المنشأة إلى القطاع العام. فى بعض الأحيان ، يشمل DBFO/M كل من BOO و BOOT.
- **الامتياز Concession** : تمنح الحكومة الكيان الخاص الحقوق المطلقة لتشغيل وصيانة الأصول على مدى فترة طويلة من الزمن ، ووفقاً لمتطلبات الأداء التى وضعتها الحكومة، يحتفظ القطاع العام بملكية الموجودات الأصلية فى حين أن المشغل الخاص يحتفظ بملكيته خلال إجراء أى تحسينات خلال فترة الامتياز.

وبذلك تختلف نماذج الشراكة باختلاف المساحة الممنوحة للقطاع الخاص لتقديم الخدمات حسب الصورة التعاقدية بينه وبين الحكومة

خامساً : الانتقادات العامة لشراكة القطاعين العام والخاص

يرى منتقدو شراكة القطاعين العام والخاص لتمويل البنيـة الأساسـية والصيانة على المدى الطويل أنها تثير القلق التالى:

(١) شراكة القطاعين العام والخاص **أكثر تكلفة** من حيث:

أ- القطاع الخاص أكثر تكلفة لاقتراض المال مما هو عليه بالنسبة للقطـاع العام: فالقطاع العام لديه معدل ائتمانى أفضل لأن الحكومات هـى أكثـر استقراراً وأطول أمداً من شركات القطاع الخاص، وأن شراكات القطـاع الخاص أكثر عرضة للتقصير وبالتالى ارتفاع مخاطر العجز عن الـسداد فى القطاع الخاص حيث يتوقع المستثمرون الحصول على تعويض لتحمل المخاطرة وبالتالى يتطلب السوق معدلات فائدة أعلى على ديون الشركات فى حين أن دعاة شراكة القطاعين العام والخاص يجـادلون بـأن سـبب ارتفاع أسعار الفائدة للقطاع الخاص هو أن القطاع الخاص يأخـذ علـى عاتقه مخاطر إضافية[٤٤] .

ب- تتطلب شراكات القطاعين العام والخاص مزيداً من الإدارة : سبب آخر فى أن شراكة القطاعين العام والخاص يتكلف أكثر هو أنها تتطلب المزيد من الخدمات عن الأساليب التقليدية لتمويل القطاع العام تتمثل فى الرسوم القانونية والمحاسبية والهندسية والمالية اللازمة لتنفيـذ المـشروع، وقـد اعترفت وزارة التعليم فى نوفاسكويتا أنها اضطرت إلى اسـتئجار (١٠) موظفين إضافيين فقط لتقييم الردود التـى وردت علـى طلبهـا لتقـديم مقترحات البناء (٣١) مدرسة جديدة [٤٥].

ج- الإيجار أكثر تكلفة: الإيجار أكثر تكلفة من دفع ثمن شئ مقدماً، ففى تقييم لعقد إيجار مدرسة أوكونيل دريف الابتدائية لشراكات القطـاعين العـام والخاص فى نوفاسكويتا ، وجد المراجع العام أن القيمة الحالية للمقاطعـة لاستخدام المدرسة لحياتها الاقتصادية الكاملة ستكون (٨.٣) مليون دولار،

مقارنة مع (٨.٠) مليون دولار فى حالة أن المقاطعة تمتلـك المدرسـة وتمولها بنفسها لذلك فإن تكلفة هذا المشروع ستكون (٣٠٠.٠٠٠) دولار أكثر فى إطار شراكة القطاعين العام والخاص[٤٦] .

د- الأرباح تقود لتكاليف عالية: حيث تدخل الـشركات الخاصـة شـراكات القطاعين العام والخاص بدافع الربح ويتم الربح فى كثير من الأحيان عن طريق انخفاض تكاليف البناء مما يؤثر على الجودة، والحد من الموظفين والخدمات، وفرض رسوم على الاستخدام. فمجلـس كالجـارى للتعلـيم Calgary Board of Education عليه دفع أكثـر مـن (١٠٠.٠٠٠) دولار سنوياً فى تكاليف الصيانة وتطوير مدرسـة هـامبتونز الابتدائيـة لشراكة القطاعين العام والخاص P3Hamptons Primary School فى شمال غرب كالجارى فى عام ١٩٩٩ بسبب انخفاض الجودة، وارتفـاع تكاليف الصيانة حيث بنيت المدرسة دون المستوى وكان لديها العديد من مشاكل البناء[٤٧].

(٢) **أقل مساءلة وأكثر سرية**: التفاوض والشروط النهائية من صفقات القطاعين العام والخاص ومن المرجح أن تظل سرية حيث أن مستثمرين من القطـاع الخاص يحاولون حماية المصالح التجارية من خلال الاتفاقيات السرية، وقـد يكون الفحص العام قليل جداً وفى وقت متأخر جداً.

(٣) لا يوجـد عقـد يحتـاط لجميـع المخـاوف المحتملـة أو متطلبـات المستقبل(التغييرات المستقبلية فى احتياجات المجتمع). مما يؤدى إلى تكـاليف إضافية للقطاع العام – من المستحيل أن تتوقع فى عقود على المدى الطويـل (٢٠ – ٣٠ عام)- لتلبية معايير الخدمة التى تتجاوز الحد الأدنى المنـصوص عليه فى العقود المبرمة مع شركاء القطاع الخاص.

(٤) حالة قطاع الأعمال وتحليل القيمة مقابل المال التى استخدمت لتبرير شراكة القطاعين العام والخاص فى كثير من الأحيان تفشل فى الإقـرار بالتكـاليف

المخفية والمبالغة فى فوائد شراكة القطاع الخاص – بما فى ذلك الادعـاءات حول نقل المخاطر.

(٥)التقييد بالعقود الخاصة بدلاً من هدف دعم استيعاب احتياجات المجتمع[٤٨] .

ومن المشاكل التى تتعلق بمدارس شراكة القطاعين العـام والخـاص كمـا وردت فى تقرير CUPE أن المجتمع يفقد السيطرة أين تُوجـد المـدارس؟ فالشركات الخاصة تفضل بناء أو إعادة تجديـد المـدارس التـى تناسـب احتياجاتهم ولا تأخذ فى الاعتبار أهـداف المجتمـع، بالإضـافة إلـى أن المجتمعات تفقد الوصول إلى المدارس بعد ساعات الدراسة، ففى مدرسـة P3Evergreen park فى مونكتون، نيوبرونزويك، الشريك الخاص لديـه السلطة على المدرسة من السادسة مساءاً حتى السابعة صباحاً، (٦) ليالٍ فى الأسبوع، الجمهور عليه أن يدفع لاستهلاك استعمال المبنى وصيانة المعدات حيث يتم السماح فقط لاستخدام المدرسة ليلة واحدة فى الأسبوع، ومن جانب آخر قد تتآكل القيم المجتمعية التى تدعم الإنصاف[٤٩].

(٦) **الإعداد البطئ** لمشاريع شراكة القطاعين العام والخاص التى قـد يـستغرق فترة تصل إلى عامين فى حالة إعداد المشروع على مستوى عالٍ.

(٧) **الخبرة غير الكافية** للشركاء : خاصة فى القطاع العام فى حين التعاقد على مثل هذه المشاريع حيث لايمكن ملاحظة التنافر الإعلامى الذى يعمل لصالح شركات القطاع الخاص، والتى تستخدم بـشكل طبيعـى سـعيها وقـدرتها للتفاوض على شروط أفضل لأنفسهم.

(٨)الآثار المالية السلبية فى حالة التنصل من الشراكة[٥٠].

(٩) **الموقف العـام** : هناك اعتبار يتصل بما هو موقف الإتجاه العام تجاه توفير البنية الأساسية الاجتماعية مثل (المدارس والمستشفيات) من خلال وسـائل خاصة رغم أن يأتى الناس لقبول استخدام شراكة القطاعين العام والخـاص

كوسيلة لإيصال الخدمات العامة، ولا يزال هناك قدر معين فى الموقف العام السلبى الذى يحيط بها[٥١].

فى الواقع على الرغم من أن شراكة القطاعين العام والخاص تحوى فوائد كبيرة بوصفها أداة تقديم البنية الأساسية عندما تتم بشكل غير صحيح يمكـن أن يولد مشاكل كبيرة لهذا السبب فإن الحكومات والسلطات العامة يجب أن تتطلـع إلى خبراء لضمان أن يكون برامج ومشاريع شراكة القطاعين العام والخـاص تحقق أهدافها المرجوة مع تعظيم القيمة مقابل المال[٥٢].

المحـور الثـانـى: معوقـات تطبيـق شـراكة القطـاعين العـام والخـاص فـى التعليم

هناك مجموعة من المعوقات التى تواجه دعم وترويج وجذب الاسـتثمار الخاص فى التعليم وتحد من مشاركته، ويمكن إجمالها فى الأمور التالية :

أولاً : معوقات خاصة بالتنظيم التشريعى

- الافتقار إلى وجود أحكام خاصه باختيار المستثمر و أفضل العروض وغياب التقييم المالى والفنى والتشغيلى .
- لايتعرض التنظيم التشريعى لكافة صور شراكة القطاع الخاص، الامر الذى ألقى بكثير من الغموض حول أشكال الشراكة الخاصة التى يمكن تطبيقهـا فى ظل القانون المصرى .

ثانياً: معوقات خاصة بضعف الوعى العام

- الإعتقاد بأن التعليم مسؤولية الدولة فقط
- ضعف الوعى العام بأهمية ومزايا شراكة القطاع الخاص فى تمويل وتطوير وتشغيل مثل هذه المشروعات وما لهذه الشراكة من آثار إيجابية على التنمية الاقتصادية والاجتماعية .

ثالثاً : معوقات خاصة بالإطار المؤسسى

- غياب رؤية محددة لشراكة القطاع الخاص .

- الافتقار إلى خبرة إدارة الشراكة.
- مركزية اتخاذ القرارات الحكومية.
- الفساد الإدارى فى الهيئات الحكومية .
- ضعف القيام بتحديد جدوى المشروعات من الناحية الاقتصادية والاجتماعية قبل التعاقد.
- كثرة الإجراءات الروتينية التى تعوق عملية الشراكة، حيث تستغرق وقتاً طويلاً للتفاوض، بالإضافة إلى تكاليف التعاقد الإضافية .

رابعاً: معوقات خاصة بأداء القطاع الخاص

- تركيز القطاع الخاص على المجالات ذات المردود المالى السريع .
- النتائج غير مطابقة للمواصفات، قد يسمح عقد الشراكة باتخاذ إجراءات لخفض التكلفة على حساب الجودة، فقد يلجأ الشريك الخاص فى حالة البناء إلى زيادة مايمكن أن يحصل عليه من منافع من خلال التقليل من التكلفة والغش فى بعض البنود أو حتى بعض الأمور غير المنصوص عليها فى العقد مثل جودة الخدمة أو قد يلجأ إلى تخفيض تكلفة البناء من خلال قلة الالتزام بالمواصفات فى حالة غياب الرقابة خلال التنفيذ.

وللتغلب على هذه المعوقات يؤكد البحث الحالى الآتى :

١- نشر ثقافة الشراكة بين أفراد المجتمع بما يتماشى مع المجتمع المصرى وإحتياجاته، وتشمل هذه الثقافة كل القيم والإجراءات التى تُعزز تطبيق الشراكة فى تحسين تقديم الخدمات المساعدة للعملية التعليمية.

٢- دعم وتأييد القيادات المسؤولة عن التعليم لنظام الشراكة، والاقتناع الكامل بأهمية الشراكة فى ظل ماتُعانية الدولة من ضائقه مالية والذى بدوره يؤثر على تقديم الخدمات التعليمية والمساندة لها، وذلك فى ظل ضوابط واثبات جدواها .

٣- وجود إطار تشريعى واضح ينظم عملية الشراكة، فتقديم الدعم واستمرار برنامج الشراكة يعتمد بشكل كبير على مفهوم الشرعية، وتتأتى أهمية الشرعية فى مشاريع الشراكة فى أنها تقوم بإدخال القطاع الخاص فى الخدمات التى تُقدم للجمهور والتى كانت تقدم على مر التاريخ بالتمويل الحكومى وبهذه الطريقة فنجاح الشراكة يتطلب اكتساب الشرعية من القطاع العام، وبناء الشرعية فى هذا الإطار يشمل ضمان الشفافية فى جميع مراحل العملية، ونشر أشكال مختلفة من الدعاية وحملات التوعية العامة. بالإضافة إلى ماسبق فمشاريع الشراكة تتطلب التزامات مالية كبيرة من مقدمى الخدمات الذين يتوقعون عودتها على المدى الطويل، مما يتعين على الحكومات اتخاذ إجراءات تكفل بناء الثقة وحسن النية مع هذه الشركات، فهذا يشمل ضمان وجود سجل للإتساق والإنصاف فى تطوير الأطر القانونية والتنظيمية، وتوفير بيئة سياسية مستقرة وإجراء مفاوضات وتدابير معترف بها دولياً بطريقة شفافة.

٤- تحديد دور كل من القطاعين العام والخاص على مختلف المستويات فى نظام الشراكة، من منطلق أن التعاون بين أطراف الشراكة شىء أساسى للتنفيذ والنجاح الطويل الأمد لمشروع الشراكة، فتعريف الأدوار والمسؤوليات بصورة واضحة لكل الأطراف الداخلة فى الشراكة، والقدرة على توزيع المخاطر، والإتصال الجيد بين جميع المستفيدين يتضمن الكفاءة والشفافية فى تنفيذ المشروع، وأفضل مبدأ فيما يتعلق بتوزيع المسؤوليات هو" أن يحال الخطر إلى الطرف الأقدر على إدارته" من ناحية الخبرة الفنية ومن ناحية التكلفة، بهذه الطريقة ستنتج فى النهاية مشاريع ذات كفاءة أكثر وتكاليف أقل وبالتالى يستفيد منها كل الأطراف الشراكة.

٥- وضع معايير محددة لأداء الخدمة المنشودة من خلال الشراكة، تكون الجهة الحكومية مسؤولة عن وضع معايير الأداء والمتطلبات مثل: كفاءة التشغيل،

واحتياجات الصيانة والتكاليف، وجودة المخرجات خلال فترة عمرها من خلال تعريف "اتفاقية مستوى الخدمة " والتى من خلالها التأكد من أن الخدمات المقدمة تفى بمعايير الزمن، والتكلفة، والكمية، والجودة المتفق عليها، فهى تعمل بصورة رئيسية على وضع إجراءات رقابة صارمة خلال العمر الكلى للمشروع، يجب أن تتطرق اتفاقية مستوى الخدمة لموضوعات مثل: معايير الأداء المطلوب، وطريقة قياس ومراقبة الأداء، ومؤشرات الأداء الرئيسية الواجب استخدامها، وكيفية مراقبة الأداء، وتتبع مستويات الخدمة، والجزاءات المفروضة على الفشل فى الوفاء بمستويات الأداء .

٦- تحليل دقيق لجدوى المشروعات التعليمية قبل التعاقد، يعمل هذا التحليل على توضيح القيمة مقابل المال فى استخدام الشراكة مقابل خيارات الشراء فعلى الجهة الراعية للمشروع أن تضع فى الاعتبار كيفية الموازنة وبصورة أفضل بين التكاليف، والجودة، والأداء، والمرونة، والاعتمادية كأولويات.

٧- ضمان مرونة بنود العقد حتى يلائم المتطلبات المعاصرة للمبنى المدرسى، وأن يعكس تصميم المشروع التغيرات التنظيمية المطلوبة لكى تفى مقدم الخدمة بأدواره الجديدة

٨- وجود نظام فعال للرقابة على الشريك الخاص من جانب الحكومة، ورصد ومراقبة الأداء فى ضوء المؤشرات ومن أجل أن يتم القياس والمراقبة بصورة فعالة يجب الآتى: أن يكون هناك آلية مقررة بموجب عقد الشراكة لتمكن الجهة الحكومية من المراقبة الفعالة لأداء الشريك الخاص، وينبغى ربط البيانات التى تم جمعها للقياس والمراقبة مع جودة مستوى الخدمات المطلوبة، وينبغى ربط البيانات مع آلية صرف المستحقات كما ينبغى لتلك البيانات أن تعكس الحالات التى يؤدى فيها ضعف مستوى الأداء إلى فرض عقوبات مالية.

٩- توازن المصالح بين القائمين على نظام الشراكة، حيث تحقيق قيمـة ماليـة إضافية للحكومة وفرص تجارية جذابة للشريك الخاص يحقق مـن خلالهـا ايرادات مالية جيدة تساعد الشريك الخاص على استرداد أمواله، ومـن ثـم فلابد من الاعتراف بمصالح وأولويات جميع الأطراف، وترتيب المـصالح، والمساوة بين أصحاب المصلحة التى تنطوى على الأخذ والعطاء على كـل من الطرفين.

١٠- اشراك المحليات فى تحديد خصائص ومواصفات الخدمات المقدمـة بمـا يتلاءم مع تفضيلات الأفراد وعدم الاعتداد بمنطق نمطية الخدمات، إذ تُظهر أهمية السماح للمديريات التعليمية والمحليات بالتعاقد مع القطـاع الخـاص لتقديم الخدمات التعليمية، لأنهم أقدر على معرفة الاحتياجات الخاصة بكـل منطقة، مع وضوح معايير الاختيار ودور المحليات فى هذا التعاقد .

المراجع

(١) أحمد محمود الزنفلى : **الأبنية المدرسية وكفاءة النظام التعليمى** ، كفر الشيخ: دار العلم والايمان للنشر والتوزيع ، ٢٠٠٨، ص ١٠

(٢) Strumfels , K.F : **Key Aspects of German Business Law- A Practical Manual in : Public Private Partnerships** , (eds) Wendler, M &et al. Germany: Springerverlag Berlin Heidbelberg ,2008 . P.177

(٣) Patrions, Harry Anthomy : **Public -Private Partnerships : Contracting Education in Latin America** , Washington DC : World Bank ,5 August , 2006 .P.9

(٤) Department of the Parliamentary Library **: Public Private Partnerships:An Inttoduction**. Carberria: CommonWealth of Australia ,September 24 ,2002 .P4

(٥) Tachioka ,Hiroshi& Campbell ,Joelr "A New Education Scheme for Japan :Importing Education PPP Structures from England and Scotland (part1)" **Journal of Management in Education** , Vol .20 ,No. 3 ,P. 10.

(٦) Skanska: **Building School for the Future- Bristol Schools** , U. K , May 2008. P.1

(٧) La Rocque,Norman :**Contracting for the Delivery of Education Services :A Typology and International Examples** . Newzealand ,Education Forum , 2006, P.27

(٨) Ross ,Peter : Australia's First Public Private Partnership school project , **PFB Exchange** , No.9, OECD Publishing ,June , 2004 P .2

(٩) La Rocque,Norman **: Op.Cit** .,P.28

(١٠) Murray ,Stuart :**Value for Money? Cautionary Lessons About P3`s from British Columbia** . BC Office: Canadian center for Policy Alternatives , June ,2006 , P15.

(١١) Utt , Ronald D :**New Tax Low Boots School Construction Public Private Partnerships**, august 8 ,2001,From: Http:www.heritage.org/research/taxes/bg/463.cfm.

(١٢) وزارة التربية والتعليم بالاشتراك مع منظمة اليونسكو الاقليمية : **الخطة الوطنية للتعليم للجميع ٢٠٠٢/٢٠٠٣ -٢٠١٥/ ٢٠١٦** ، بيروت والقـاهرة ، ٢٠٠٣، ص ٣٠ .

(١٣) Joy, Myra Ficklen: **Public Private Partnerships in Education**,Ph.D Thesis, University of George Washington , United States , District of Columbia , 1990 .

(١٤) Guhse, David**: Innovative and Workable Ideas for Building Schools. Public Private Partnerships: A New Way to Fund and Build Schools**. U.S the Thomas Jefferson Institute for Public Policy, October 2001.

(١٥) Gibson Helen & Davies Brent: " The Impact of Public Private Partnerships on Education: Acase Study of Swell Group PIC and Victorian Dock Primary School " **International Journal of Education Management** , Vol .22 , No .1 , 2008.

(١٦) World Bank: **The Role and Impact of Public Private Partnerships in Education**. International Bank for Reconstruction and Development, Mon, 30 Mar 2009, 12:16: 23.

(١٧) Canadian Council for Public Private Partnerships: **Definitions**, Retrieved April 5, 010, from: http://www.pppcouncil.ca/ca/aboutpppdefinition.asp

(١٨)International Monetary fund: **Public Private Partnerships, Fiscal Affairs(In consultation with other departments the World Bank and the Inter-American Development Bank).**International Monetary Fund,Washington,DC March2004, P.10

(١٩) Lewis, M: R**isk Management in Public – Private Partnerships.** Working Paper, School of International Business: University of South Australia, 2002.P.7

(٢٠) Harris, James et.al.:**PPP Projects in the Education Sector - Key Principles** – Lovells lee & Lee PPP. August 2009. pp. 1 – 2.

(٢١) Caldwell, B & Keeting, J: **Adding Value to Education**. Discussion Paper. Australian Council of Deans of Education: Australia, 2004, P.13

(٢٢) Kumaraswamy, M.M. & Zhan. Q: "Governmental Role in Bot–Led Infrastructure Development" **International Journal of Project Management**.Vol. 19, No.4, 2004, PP. 195 - 205.

(٢٣) National Audit Office: **Examining the Value for Many of Deals and the Private Finance Initiative**, London: NAO, 13 August, 1999. P. 30

(٢٤) New South Wales Treasury: **Submission to the Enquiry into Public Private Partnerships**,New South Wales,15 November, 2005, P. 13.

(٢٥) Department of Children, Schools and Families & CIPFA: **FMSIS Financial Management Standard in Schools R3G Purchasing Guide for Schools**, United Kingdom: DCSF, April, 2010, P. 3.

(٢٦) U.K. Treasury Taskforce: **Value for Money Drivers in the Private Finance Initiative**. Arthur Anderson and Enterprise LSE: London, 2000.P.7

(٢٧) Allen: **The Private Finance (PFI).** House of Commons. Library Research Paper 01/117, 18 December 2001, P25.

(٢٨) HM Treasury: **Infrastructure procurement: Delivering long –term value**, London: HM Treasury, March 2008, P30.

(٢٩) NSW Government Green paper: **Op.Cit**., P. 28

(٣٠) See

- H.M. Treasury: PFI: **Meeting the investment challenge**, The Stationery Office, London. UK. July 2003, P.9
- National Audit office: **PFI: Construction performance**, London : Stationary Office , October 2009 , P3

(٣١) Ministry of Economy and Finance: **Public Private Partnerships Kosovo**, USAID, 2003, P. 9.

(٣٢) Dutt, Ronald: **Private Sector Public Schools: Fiscal Responsibility Dictates It, Says Nova Scotia**: Calvert Institute for Policy Research, 01 – 04 – 1999. P. 15

(٣٣) **Id**.

(٣٤)United Kingdom: **Operational PFI Projects**. London: Partnerships U.K, 2006, PP. 12-14

(٣٥)Padova,Allison:**Public–PrivatePartnerships:Why,Where, When and How,** Library of Parliament, Ottawo,Canda,May 2010, P. 5

(٣٦) Infrastructure Partnerships Australia: **Infrastructure Partnerships Australia Case Study**, New South Wales: Partnerships Ausralia , 2005 , P. 33

(٣٧)Media Statement: **PPP's for School Should Deliver Better Educational Outcomes**, Press Release: NZCID, 5 December, 2009, P. 1, from: http://www.scoop.co.nz/stories/ED0912/S00014.htm .

(٣٨) Ministry of Economy and Finance: **Op.Cit**., P. 9.

(٣٩) PriceWaterHouse Coopers: **Delivering PPP Promise: A Review of PPP Issues and Activity**, France, P. 19

(٤٠) Davies, Steve & Fairbrother, Peter: **Private Finance Initiative(PFI)and Public Private Partnerships(PPP): Definitions and Sources**. School of Social Science, Cardiff University, Working Paper Series, Paper 39. June 2003, P.3

(٤١) Tochitskaya, Irina: **Public Private Partnerships**, Minsk : German Economic Team in Belaruns, May 2007, P. 1.

(٤٢) La Racque, Norman: **Op.Cit**, P. 3.

-Supra Page 7. in: The Institute for Public-Private Partnerships : **Private Partnerships in E-Government: Knowledge Map**, . Washington, DC; World Bank, 2009.

(٤٣) See

- Tasmanian Department of Treasury and Finance: **Guiding Principles for Private Sector Participation in Public Infrastructure Provision,** Tasmanian, July 2000, P.8
- Hearne, Rory: **Origins Development and Outcomes of Public Private Partnerships in Ireland: The Case of PPPs in Social Housing Regeneration** – Working Paper Sciences 09/07, Poverty Research Enitatine & Cenbut Agency. November 2009, PP. 11-12.

(٤٤) Murray, Stuart: **Op.Cit**., P. 20.

(٤٥) CUPE: **Public, Private Profit: Why Lease Back Schools are Bad for K-12 Education**: Catholic and Public School Board,CUPElocals 34, 1948,2268&3730, May29,2001,P.4

(٤٦) Office of the Auditor General: **Special Report on The O`Connell Drive Elementary School Lease**, Nova Scotia, July23, 1998, P.9

(٤٧) CUPE : P3 Schools : **Public Interest vs. Private Profit**, CUPE National ResearchBranch, November 8, 2004, P.26

(٤٨)CUPE: **The Case against Public Infrastructure for Financing Public Infrastructure.** CUPE Research. Alberta. February 2008, PP. 4 – 5.

(٤٩)CUPE**:** Public Interest vs. Private Profit, **Op.Cit**, PP27-28.

(٥٠) Teřevouá, Libena: **Theoretical and Practical Aspects of PPP Projects**: Vadyba/ Management. 2006m. Nr. 3-4(12-13) P. 106.

(٥١) Trust Company Limited: **White Paper: the Role of the Custodian in Public Private Partnerships**: NSW: Trust Company limited Annual Report 29 February 2008, P. 4.

(٥٢) Ministry of Economy and Finance: **Op.Cit.,** P. 10.

جامعة المنصورة
كلية التربيـــة
قسم أصول التربية

بعض مشكلات المعلمات في المدارس الثانوية العامة بمحافظة الدقهلية

إعداد
رانيا السـعيد عبد الهـادي السـعيد

إشـــــــراف

الأستاذ الدكتـور
حسـن محمد إبراهيـم حسـان
الأستاذ المتفرغ بقسم أصول التربية
ووكيل الكلية للدراسات العليا والبحوث سابقاً
كلية التربية – جامعة المنصورة
وعميد كلية التربية النوعية الأسبق بالمنصورة

الأستاذ الدكتـور
مجـدي صـلاح طـه المهـدي
الأستاذ بقسم أصول التربية
كلية التربية – جامعة المنصورة

بعض مشكلات المعلمات في المدارس الثانوية العامة بمحافظة الدقهلية

مقدمة

إن قضية المرأة لا تمثل المرأة فحسب بل تمثل قضية مجتمع بما فيه ومـن فيه من رجال وأطفال وصراعات وثروات، فقضية المرأة لا تنفصل عن الواقع الاجتماعي، والاقتصادي، والسياسي، والثقافي والمعرفي، وبخاصة أنه لا توجد مشكلات للمرأة لا يمثل الرجل والطفل حيزاً منها، فالغياب أو تغييـب قـضايا المرأة واحتياجاتها ما هو إلا غياب عن نصف المجتمع. (١)

لذلك تعددت الكتابات حول المرأة في التعليم والعمل والأدب والعلم والثقافة والدين والأخلاق .. الخ انطلاقاً من أهمية الدور الذي تؤديه المرأة، حيث أنهـا تشكل المجتمع كله بما تؤديه للنصف الأخر، وبما وهبها الله عـز وجـل مـن قدرات وخصائص وسمات – إذا ما استخدمت الاستخدام الأمثل – سوف يكون لها التأثير الأكبر والأعظم في تقدم المجتمع ورقيه وتطوره(٢).

ومنذ عدة عقود أصبح عمل المرأة سمة بارزة من سمات معظم المجتمعات المعاصرة، وحقيقة واقعة فرضت نفسها بحيث لم يعد ممكنا تجاهلها. هذا ولـم يكن دخول المرأة تدريجيا لسوق العمل ومجالاته ليتم دون إثارة مـشكلات ذات طبيعة مغايرة لطبيعة مشكلات الرجل، ويرجع بعضها إلـى اسـتعداد المـرأة الطبيعي، والبيولوجي، والنفسي، ومدى تجاوب ظروف وشروط العمل لطبيعتها مع الحفاظ على حقوقها، بينما يرجع بعضها الآخر لنظرة المجتمع ككل أو بشكل فردي، لمكانتها ودورها في المجتمع، وخاصة عندما يكون المجتمع مثقلاً بأغلال التقاليد والمفاهيم المترسخة والمتراكمة عبر أجيال متعاقبة. (٣)

ولما كان المجال التعليمي أحد المجالات الأساسية التي تؤدي فيـه المـرأة دورا واضحا وملموسا باعتباره من أهم العوامل الأساسية للنهوض بالمجتمعات

الإنسانية وتقدمها. لأنه يرفع من مكانة الإنسان في البناء الاجتماعي، ويرقى بدوره الوظيفي داخل المجتمع[٤]. فإن المرأة قد واجهت مشكلات عديدة في هذه المهنة كغيرها من المهن التي تتفاوت مشكلاتها من البساطة إلى التعقيد، إذ تواجه المعلمات في الميدان مشكلات يومية متنوعة، خاصة إذا تذكرنا أن المعلمة هي صاحبة المهنة التي تتعلق بالهندسة البشرية، فهي تتعامل مع أناس مختلفين في ثقافتهم وبيئاتهم وطباعهم وأعمارهم وليس مع آلات متشابهة في تركيبها أو ميكانيكية في عملها. [٥]

وإذا كانت المرأة العاملة في المجال التعليمي اصطدمت بالكثير من المشكلات، فإنها ما فتئت تعزز حضورها كمدرسة في النظم التعليمية، حتى وإن كان حظر استخدام نساء متزوجات –على مر السنين- قد حد من عدد النساء المدرسات في العديد من البلدان، ففي المدارس الابتدائية، وبخاصة في مؤسسات التعليم قبل المدرسي، تشكل النساء في كل مكان العنصر المهيمن في الهيئة التعليمية. أما في مؤسسات التعليم الثانوي في البلدان المتقدمة، فإن النسبة بين المدرسين والمدرسات هي أكثر توازنا رغم وجود بعض الفروق الممكنة بحسب المستوى، إذ يلاحظ سيطرة المعلمين الذكور في الحلقة العليا من التعليم الثانوي. حتى أن مشاركة المرأة قد أثارت جدلا واسعا حول المحاذير المزعومة لسيطرة الإناث على المهن التعليمية على المستوى الثانوي؛ فرب قائل أن النساء لا يستطعن تقديم تعليم فعال لليافعين الذين يحتاجون إلى رجال يكونون قدوة تُحتذى وتُحترم. وحتى في التعليم الابتدائي، طرح البعض فكرة أن الصبيان لا يرتاحون في وسط تكون فيه السلطة المهيمنة للمرأة، ورغم التفوق العددي للمدرسات على المستوى الابتدائي، فإن النساء لا يشغلن عددا متناسبا من مراكز السلطة. كما يلاحظ نقص في تمثيلهن في المناصب العليا من التعليم الثانوي ومن الإدارة المدرسية. ويدعي البعض أحيانا أنهن لا يكترثن كثيرا بالترقي الوظيفي وغالبا ما ينقطعن عن العمل للانصراف إلى مسؤولياتهن الأسرية. [٦]

ولما كانت المعلمات من بين فئات النساء العاملات، فإن المشكلات الخاصة بهن قد تفوق نظيراتهن في أي مجال آخر نظرا للخصوصية التي عليها مهنـة التعليم، وخاصة في المرحلة الثانوية التي تقابل فيها المعلمات طبائع متباينة، من جانب الطلاب أو من جانب الزملاء، أو من جانب الإدارة، بالشكل الذي لابد أن يترك أثره على أدائهن، ويستدعى البحث عن هذه المشكلات بغرض رصـدها والتعرف على أنواعها، وكيفية التغلب عليها أو التقليل من آثارها، وهذا ما تقوم به الدراسة الحالية.

تساؤلات الدراسة

تأسيسا على ما تقدم؛ يمكن صياغة مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية:

(١) ما أهم المشكلات التي تعانى منها المعلمات في المدارس الثانوية العامة بمحافظة الدقهلية ؟

(٢) ما أهم المتطلبات التربوية اللازمة للتغلب على المشكلات التي تواجـه المعلمات في المدارس الثانوية العامة بمحافظة الدقهلية؟

أهداف الدراسة

تستهدف الدراسة الحالية صياغة تصور مقترح يمكن مـن خلالـه تحديـد الدور الذي يمكن أن تقوم به التربية في مواجهة المشكلات التي تعـاني منهـا المرأة العاملة في المجال التعليمي، بهدف تحديد أهم المتطلبات التربوية اللازمة للتغلب على المشكلات التي تواجه المرأة العاملة في المجال التعليمي.

أهمية الدراسة

في ضوء رسالة المرأة وأدوارها المتعددة في المجتمع يجب أن يتـضاعف اهتمام المجتمع ومؤسساته بقضايا المرأة المهنية والاجتماعية حيث تنعكس آثار هذا الاهتمام على المرأة والأسرة والمجتمع.

فتأتي أهمية الدراسة الحالية من ندرة الدراسات الميدانية والبحـوث التـي تتناول بالدراسة والتحليل مشكلات المعلمات في المدارس الثانوية. كما تتأتى من كونها قد تلفت أنظار الجهات المسئولة عن رعاية المرأة بضرورة معرفة أهـم المشكلات التي تواجه المعلمات وذلك لمساعدتهم في صياغة السياسات والبرامج الممكنة لحل تلك المشكلات أو التخفيف من آثارها.

منهج الدراسة

ينطلق البحث الحالي من بيان واقع عمل المرأة فـي المجـال التعليمـي، وتحديد أهم المشكلات التي تعاني منها، ومعرفة أوضح التأثيرات المترتبة على هذه المشكلات في أداء المرأة العاملة لأدوارها، لـذا سـيتم اسـتخدام المـنهج الوصفي باعتباره المنهج الملائم للدراسة الحالية.

وتحقيقا لأهداف الدراسة ستتم معالجة القضايا التالية:

أولا : عمل المرأة أهدافه ومبرراته

من المؤكد أن المرأة في العصر الحالي لم يعد دورها قاصرا على الجانـب الأسرى كزوجة وكربة منزل فقط وإن كان فرض التغيرات العالمية والمحليـة سياسيا واجتماعيا واقتصاديا وما تبعهم من صعوبات في المعيشة أدى بـالمرأة إلى الخروج لسوق العمل؛ لمواجهة متطلبات الحياة المعيشية. وليس هذا فقط بل إلى إثبات الذات وتأكيد شخصيتها أمام النصف الآخر من المجتمع؛ لذلك يمكـن التعرف على أهداف عمل المرأة على النحو التالي(٧):

١. العمل يحرر المرأة، حيث الأجر المادي الذي حصلت عليه المرأة قد منحها الحرية في التعبير عن الرأي والمشاركة بإيجابية داخل المجتمع الذي تنتمي إليه.

٢. سد أوقات الفراغ، كثير من النساء متوسطي الأعمار، بعدما ينمـو ويكبـر أطفالهن ويصبحون في غير حاجة إلى عنايتهن، يشعرن بثقل فيلحقن بـأي عمل، وخاصة الأعمال، وخاصة السابقة التي لهن خبرة بها.
٣. العمل يعزز وضع المرأة داخل المجتمع، حيث أصبح العمل وسيلة لكـسب العيش حيث ظلت المرأة حبيسة المنزل ولفترة طويلة تعتمـد علـى دخـل زوجها، وبالتالي فهي خاضعة له، وبهذا فهي لا تـشعر بوضـعها داخـل المجتمع لذلك لجأت إلى ذلك بهدف تحقيق التقدير الاجتماعي الـذي يـدفع بالمرأة لأن تكون موضع قبول واحترام من الآخرين، وأن يكون لها مكانـة اجتماعية.
٤. عمل المرأة يربطها بالمجتمع ويحقق لها أهدافاً اجتماعية مثـل الـصداقة والمشاركة في الحياة الاجتماعية، ومن هنا تشعر بكيانها وباحترام الآخرين لها وبأنها جزء هام من المجتمع لا يمكن الاستغناء عنه. وهذا يمنحها الخبرة الواعية الاجتماعية في التعامل مع الآخرين خارج المنزل بصورة أدت إلى حدوث مساواة فكرية وثقافية بين الجنسين.
٥. العمل يساعد على تأكيد شخصيتها، حيث الحاجة إلى تأكيد الذات والـشعور بالمكانة والإحساس بالقيمة الإنسانية من ألح الحاجات للفرد.
٦. الحاجة الاقتصادية ؛ لكسب قوتها بنفسها أو لحاجة أسرتها لدخلها، والاعتماد عليه في معيشتها، وفى رفع مستوى معيشتها.

ثانيا: مشكلات المرأة العاملة فى المجال التعليمي

إن أي تطور يحدث داخل المجتمع لابد أن يواكبه إشكاليات تؤثر في حركة التنمية داخله ولها تأثير مباشر على مشاركة المرأة في حركة التنميـة وعملهـا بشكل خاص. فالمرأة العاملة تعانى من مشكلات نتيجة لتعدد مـسئولياتها فـى مجال الأسرة والعمل وهذه المشكلات تكون لها أثارها السلبية على كل دور من الأدوار التى تقوم بها والتأثير فى تشكيل الهوية الشخصية الخاصة بها[٨].

فالمرأة العاملة في المجال التعليمي تواجه العديد من المشكلات أثناء القيـام بمهامها المختلفة. بالإضافة إلى أنه قد يعيقها عن تحقيقها للرضا الوظيفي، فقـد أصبح من المستحيل اليوم الاستمرار فى العطاء والنجاح فـى عمـل لا يحقـق درجة من الرضا الوظيفي للعامل نحو عمله [٩] ". خاصة في مهنة التعليم التـى تتعامل مع أهم استثمار على الإطلاق وهو الاستثمار فى مجال الموارد البشرية.

لذا؛ أصبحت مهنة التعليم مثلها مثل بقية المهن الأخرى كالطب والهندسـة والصيدلة مهنة لها ضوابطها وقوانينها وقواعدها، وخضعت كغيرها من المهـن للكثير من التغيرات والتعديلات أثرت فى كافة مجـالات الحيـاة الاجتماعيـة والاقتصادية والسياسية والتربوية نتيجة للتطورات السريعة وغير المتوقعة لكافة العلوم والاتجاهات. ، وإنما غدت مهنة لها مفاتيحها وأدوارها التى لا يـستطيع امتلاكها إلا الشخص الكفء المؤهل تأهيلاً أكاديمياً نوعياً راقياً. وقد غدا للتعليم هيئات ومجالس ومنظمات ومؤسسات تحدد معاييره وتـضع شـروطه وتـسن قوانينه وتشرع فى منح تراخيصه وتحدد مواصفاته ومهاراته. كمـا وانتـشرت برامج إعداد المعلمين التى أنشئت لإعداد معلمين نوعيين ومجازين يـستطيعون التصدي للتطورات الهائلة التى حصلت وتحصل فى كافة مجالات الحياة التـى فرضتها التطورات العلمية والتكنولوجية فى العقـدين الأخيـرين مـن القـرن العشرين [١٠] .

وأمام التطورات التي حدثت في المجتمع وانعكاساتها على مهنـة التعلـيم والمعلمين، وجدت مجموعة من المشكلات تعوق المعلمات عن القيام بأعمالهن فى مهنة التدريس[١١] :

١. اختلاف بنية الصف والمدرسة ودورها الاجتماعي والمشكلات الناتجة عـن ذلك. وهذا ما يظهر فى صعوبات إدارة الصف وازدياد العنف والمشكلات الاجتماعية التى تؤثر فى النهاية على النواتج النهائيـة للعمليـة التعليميـة،

والتي منها ازدياد أعداد الطلبة المتسربين من المدارس وانتشار العـصابات بين طلبة المدارس.

٢. سيطر على ذهن المعلمة غياب الأمن الوظيفي الذي أثر بدوره على عطـاء المعلمة وإنتاجها وحد من مبادراتها الإبداعية.

٣. المؤثرات التي تجسدت في تغير بناء المناهج وتطور أساليب التعليم وطرقه والثورة فى مجال الوسائل التعليمية واختلاف أدوار المعلم والمدرسـة فـى ظل الثورة المعرفية والتكنولوجية مما أصبح لزاما علـى المعلـم إعـداد برمجياته ووسائله التعليمية وتوظيفها توظيفاً فعالاً. ولقد شكل هـذا تـأثيراً كبيراً على المعلمين تمثل فى وجود فجوة معرفية بين الطالب والمعلم بسبب ثورة المعلومات وفقاً لمنظومة أو فلسفة جديدة لم يعهدها الميدان التربـوي من قبل.

٤. تشكل ساعات العمل الطويلة هاجساً آخر لمعلمات العصر الحالي، وهذا ما يشكل ضغطا داخلياً فاعلاً على المعلمة ويجعلها تفكر ملياً في البحث عـن مهنة أخرى. فلم تعد الساعات الخمسة أو الستة التي كانت المعلمة تقـضيها فى المدرسة كافية، إذ يترتب عليه حالياً قضاء الكثير من الوقت فى الإعداد والتحضير لدروسها خارج أوقات الدوام الرسمي، بالإضافة إلـى الوقـت المخصص لمقابلة ومجالسة أوليـاء الأمـور لمناقـشة أوضـاع أبنـائهم، والمشاركة فى المناسبات الأكاديمية التى تتطلبها المدرسة الحديثة.

٥. غدا التعليم استثماراً طويل الأمد ويحسب ضمن مفهوم الـربح والخـسارة، ودخل عالم السلعة وأصبح يحتاج للتسويق والإعلان والدعاية، ودخلت عليه مصطلحات جديدة مثل النوعية والجودة والتـسويق والإسـهام والـشراكة والاحتراف وغيرها من المصطلحات. وهذا ما شكل تأثراً كبيراً على المعلم إذ دخلت مهنته فى أنفاق لم يعتد عليها من ذي قبل، ودخل قطاع المعلمـين

أجواء المنافسة والمصالح وهذا ما عرضـهم للـضغط مـن قبـل إدارات المدارس لتقديم أفضل ما عندهم من فن التعامل مع البشر.

بالإضافة إلى تلك المشكلات التى تعيق المعلمات عن القيام بأعمالهن فـى مهنة التدريس، فقد تتعرض لمشكلات عديدة منها:

(١) مشكلات المعلمة مع أطراف العمل[١٢] :

تواجه المعلمة مشكلات عديدة نتيجة تفاعلها مع الأفراد المشاركين معها فى تحمل مسئولية العمل التعليمي داخل المدرسة، وهذه المشكلات تؤثر تأثيراً سلبياً على أدائها كما تؤثر على إنتاجية المدرسة ككل، وهـذه المـشكلات تختلـف باختلاف الأفراد اللذين يتفاعلون معها، ومنها:

١. مشكلات المعلمة مع أولياء الأمور، وهى المشكلات التى تنتج عن طبيعـة العلاقات التى قد توجد المعلمة وأولياء أمور المتعلمين، وما قد يترتب عليها أحياناً من تصرفات أو سلوكيات قد يستشعر معها طرف من أطرافه أنهـا ستؤثر على العملية التعليمية، وتتمثل فى:

أ. سيادة عدم الثقة والعدوانية فى العلاقة بين المعلمة وبين أولياء الأمور.

ب. تدخل أولياء الأمور فى مسائل تعلم الأبناء.

ت. تحيز أولياء الأمور لأبنائهم فى النواحي التعليمية.

ث. سوء فهم طبيعة المسئولية التضامنية بين كل من الطرفين نحـو تعلـيم الأبناء .

ج. اختلاف النظرة بين الطرفين حول نتائج الأبناء فـى حـالتي النجـاح والفشل.

٢. مشكلات المعلمة مع إدارة المدرسة، وهى تلك المشكلات التى تنجم نتيجـة النمط الإداري المستخدم في المدرسـة والأسـاليب المتبعـة فـى توجيـه الإمكانيات المادية والبشرية داخل المدرسة لتحقيق أهدافها، ومن بينها:

أ. تدخل المدير فى أعمال المعلمات بالشكل الذي يقلل مـن شـأنها أمـام المتعلمين وأولياء الأمور.

ب. تدخل المدير كطرف فى الصراع بين المعلمات وأولياء أمور المتعلمين، لصالح أولياء الأمور على حساب المعلمة، بالصورة التى قد تؤدى إلى التطاول عليه.

ت. شعور المدير بأن المعلمة لا تساعد ولا تتعـاون معـه فـى الأعمـال الإدارية بالمدرسة، بالشكل الذي قد يعرض المدير للنقد والتجريح مـن قبل المسئولين وأولياء الأمور.

٣. مشكلات المعلمة مع زملائها فى المهنة، وهى مجموعة المشكلات التى قـد تنتج نتيجة سوء العلاقات بين المعلمات داخل المؤسـسة التعليميـة، ومـن شأنها أن تؤثر على أداء كل منهم للأدوار والمسئوليات المنوطة بهم، وعلى مكانتهن داخل المجتمع الذي يعيشون فيه وهى مشكلات تنتج فـى الغالـب عندما:

أ. يكون هناك صراع لاستئثار المتعلمين من أجل الدروس الخصوصية.

ب. انحياز الإدارة المدرسية لأحد الأطراف على حساب الآخر مما يـؤدى إلى الصراع بينهم.

ت. محاولات بعض المعلمات التقرب من القيادة المدرسية للحصول علـى مميزات شخصية يراها البعض بالخطأ.

ث. لا يتقبل الكثير من الموجهين الشخصية المستقلة للمعلمات.

ج. عمل بعض المعلمات لجهات من شأنها الإضرار بالعمل والزملاء.

ح. تدخل بعض المعلمات لصالح أحد الطلاب بعينهم.

٤. مشكلات المعلمة داخل الفصل الدراسي، وهى مجموعة المشكلات التى تنتج فى أثناء الموقف التعليمي داخل حجرات الدراسة، نتيجة اخـتلاف الـرؤى بين القائم بالتعليم وبين من يتلقون هذا التعليم حول طبيعة العلاقة الحاكمـة

بينهم، والتي قد يراها طرف بصورة مغايرة لما يراه الطرف الأخر. ومـن أهمها :

أ. شعور المعلمة بأن ما تعلمته داخل مؤسسات الإعداد لم يجد طريقـه إلى التطبيق الفعلي داخل حجرات الدراسة.

ب. سوء فهم كثير من المتعلمين لحسن معاملة المعلمات لهم علـى أنهـا نوع من الضعف وخاصة فى المرحلة الثانوية.

ت. زيادة كثافة المتعلمين داخل الحجرات الدراسـية بالـصورة التـى لا يتمكن معها المعلمات من التعامل مع كل متعلم وفق مبـدأ الفـروق الفردية .

ث. تباين المستويات الاجتماعية والاقتصادية لدى المتعلمين ومدى قربها أو بعدها مع الخلفية الاجتماعية والاقتصادية للمعلمات.

ج. تعامل بعض المعلمات مع المتعلمين على أساس من الغنـى والفقـر، فيقربون ذوى الغنى والنفوذ أو أبناء الزملاء والأقارب على حـساب غالبية المتعلمين، فى الوقت الذي لا يدركون فيه عمداً أن المتعلمـين يدركون هذا التفريق جيداً دون استطاعتهم رفض أو اسـتنكار ذلـك علانية خشية البطش بهم.

ومن المشكلات التى تواجهها المعلمة داخل حجرة الدارسة أيضا ما يلي [١٣] :

١. الفجوة بين النظرية والتطبيق، أي التفاوت الكبير بين ما يدرسنه فـي الكليات أو في الدراسات التدريبية من مبـادئ ونظريـات تربويـة ومثالية، وبين ما يجدونه مطبقاً في بعض المدارس من أساليب تقليدية غير تربوية.

٢. انصراف الطلاب عن الدرس.

٣. الاعتقاد بأن المعلمة مرجع شامل للمعرفة

٤. التدريس في وجود زائر: وتتمثل في الارتباك الـشديد عنـد دخـول زائر، مثل المشرف التربوي أو مدير المدرسة.

(٢) مشكلات المعلمات المبتدئات[١٤] :

نظراً لقلة خبرة المعلمة المبتدئة بميدان التعليم حيث تكتسب المعلمة مناعـة ضد هذه المشكلات مع مرور الزمن بازدياد خبراتها فى العمل الميداني، ومـن أهمها الشعور بالغربة داخل المدرسة، والمواجهة الأولى مع الطلاب، وتـوفير المواد والأجهزة التعليمية اللازمة للتدريس وإنما بعض المهام الروتينية للمعلمة وهو ما سيتم تناوله بشيء من الإيجاز فما يلي:

١. الشعور بالغربة: قد تشعر المعلمة في الأسابيع الأولى مـن وجودهـا فـي المدرسة بالغربة ولعل السبب في هذا الشعور هو عـدم المعرفـة الكافيـة بمكونات المكان، وعدم معرفة أسماء الأشخاص وطباعهم، وربمـا كيفيـة التعامل معهم.
٢. المواجهة الأولى: في أول مـرة تـدخل المعلمـة إلـى غرفـة الـصف لتواجه الطلاب على الرغم من تدريبها على التدريس فـي أثنـاء التربيـة العملية - تنتابها مجموعة من مشاعر القلق.
٣. معالجة النظم اليومية (روتينيات التدريس) ثمة أمر مربك للمعلمة المبتدئة، وهو إنهاء بعض المهام الروتينية اليومية في المدرسـة، وهـذا الارتبـاك طبيعي، لأن المعلمة لم تتدرب على الأمور المتعلقة بروتينيات التـدريس، كحصر غياب الطلاب، والتوقيع على البيان الخاص بذلك، والإطلاع علـى التعميمات والتوقيع عليها بالعلم، والاستجابة لطلبـات المـدير أو الوكيـل بإخراج طالب من الصف أو إعادته إليه، وكل هذه الأمور لم تألفها المعلمة، لأنها لم تدرس لها في المحاضرات، ولم يقرأها في كتب دراسية.
٤. توفير المواد والأجهزة التعليمية: تحتاج المعلمة عنـد بـدء عملهـا فـي المدرسة إلى مواد تعليمية متنوعة، كالكتب الدراسية وكتـاب المعلـم- إن

وجد- والوسائل التعليمية المختلفـة، والأجهـزة التعليميـة التقنيـة التـي تستخدم في التدريس وتواجه المعلمة في بداية فترة عملها مشكلة الحـصول على هذه الأشياء الضرورية، بل ومعرفة مصادر الحصول عليها.

(٣) مشكلات العمل المؤقت بمهنة التدريس

ترجع بداية نشأة الترخيص لمهنة التعليم إلى الاتجاه الأمريكي حول تمهين التعليم، حين واجهت الولايات المتحدة الأمريكية فى بداية الثمانينات من القـرن العشرين عجزاً كبيراً فى معلمي الرياضيات واضطرت بعض الولايـات إلـى مواجهة هذا العجز من خلال ما يسمى " بإجازة التدريس البديلة" للطلاب الـذين يرغبون فى ممارسة مهنة التدريس بعد تخرجهم من الجامعة وقبـل التحـاقهم ببرامج الإعداد المهني نتيجة لزيادة العجز(١٥).

وفى عام ١٩٨٧ تأسس المجلس القومي للمعـايير المهنيـة فـى التعلـيم بالولايات المتحدة الأمريكية ، بهدف إرساء معايير صادقة ورفيعة لما يجـب أن يعرفه المعلم ويكون قادراً على القيام به، وفى نفس العام تأسست هيئـة تقـويم ومساندة المعلم الجديد فى الولايات المتحدة الأمريكية لإعادة هيكلة عملية تقـويم المعلم لمنح الترخيص الأولى له، والإشراف عليه خلال السنة الأولى من تعيينه من خلال وضع الضوابط ومحددات الترخيص(١٦).

وهكذا بدأت فكرة تحديد المستويات المهنية اللازم توافرها فى مـن يريـد الاشتغال بمهنة التعليم مما جعل مهنة التعليم تنمو وتزدهـر داخـل المجتمـع الأمريكي وانتشرت خارجه وبدأ المجتمع العربي يأخذ بالاتجـاه العلمـي نحـو الترخيص بمزاولة مهنة التعليم من خـلال مـا طـرح حولـه مـن اللقـاءات والمؤتمرات العربية خلال السنوات الأخيرة (١٧).

وفى ظل رغبة البعض في ممارسة مهنة التعليم ظهر مـا يـسمى بعقـود التدريس حيث تمثل عقود التدريس اتفاقاً بين المعلمة (كطـرف ثـان)، ووزارة

التربية والتعليم (كطرف أول) وتمثلها فى ذلك مدير مديرية التربيـة والتعلـيم بالمحافظة حيث يمثله قانوناً السيد مدير عام الشئون المالية والإدارية بالمديرية؛ بغرض سد العجز فى بعض التخصصات داخل المرحلة الثانوية[١٨]:

وبناء على نص العقد الموقع بين المعلمة (كطرف ثـان)، ووزارة التربيـة والتعليم (كطرف أول) وتمثلها فى ذلك مدير مديرية التربية والتعليم بالمحافظة حيث يمثله قانونا السيد مدير عام الشئون المالية والإدارية بالمديرية أنه قد نص على ما يلي:

١. المتعاقد يتمتع بكافة حقوق العمالة الدائمة بوزارة التربية والتعليم مـن علاوات ومكافآت وأجازات وانتظام ساعات العمل والرعاية الاجتماعية والصحية وغيرها وكذلك الجزاءات التأديبية.
٢. أن المتعاقد قد حرم من بعض الأجازات مثـل قـصر مـدة الأجـازة المرضية والعارضة حيث تمنح المعلمة (٧) أيام عارضة أما المتعاقـد فيمنح (٦) أيام فقط.
٣. أن طبيعة العمل المؤقت بالعقود تمنع منح العامل المتعاقد أجازة طويلة تتأبى مع طبيعة العلاقة التعاقدية مثل (أجازة رعاية الطفل – أجـازة المرافقة – أجازات للأسباب التى يبـديها العامـل وتقـدرها الـسلطة المختصة وغيرها).
٢. قيام بعض الموجهين بنقل وندب المعلمات من المدارس التى تم التعاقـد بها إلى مدارس أخرى بشكل (ندب كلى أو جزئ) وهذا ما يعد مخالف لنص العقد؛ مما يؤدى إلى فسخه قانونياً .
٣. ما نصت عليه الفقرة (٣) من البند السادس والخاص بالتأهيل التربـوي وشهادة مزاولة المهنة، وذلك حسب نص القانون (١٥٥) لـسنة ٢٠٠٧ والتي حددت الدرجة التى تعين عليها المعلمة وهى (معلمة مـساعدة) ولا تنتقل إلى درجة معلم إلا بعد اجتيازها هذه الشروط حيث بدأت من

(٢٠٠٩/٨/١٠) تم وضع تصور كامل للقواعد التنفيذية والإجرائية الخاصة بمنح شهادة الصلاحية للمعلمين المساعدين.

٤. كما يلاحظ بأن المعلمة المتعاقدة تقوم ببعض الأعمال والواجبات المدرسية على الرغم من أنها لم تحدد فى العقد بالإضافة إلى تحملهن أعباء التدريس طالما هناك علاقة معقولة مابين واجبات المعلمة داخل الفصل وواجباتها الإضافية، بالإضافة إلى ذلك يمكن أن تتضمن مثل هذه الواجبات الإشراف على كل ما يحدث فى المدرسة خلال عطل نهاية الأسبوع .

وفى ضوء هذا العرض فإن مهنة التعليم والتي يمارسها ما يقرب من نصف العاملين فى الجهاز الحكومي المصري، إذا لم تشعر المعلمة داخلها بالأمان الوظيفي فإنه من المؤكد أنه سوف يؤثر على المخرج التعليمي (الطالب)؛ لذلك نحتاج إلى ضوابط حماية لحقوق العاملين بمهنة التدريس في حالة التعاقد وعند التثبيت فى الوظيفة خاصة وأن عملية منح عقود التثبيت فى الوظيفة لم تخلو من جدل وخلاف ومناظرات إذ يرى البعض أن سياسات عقود التثبيت أو التعيين تجعل من الصعب فصل المعلمين غير الأكفاء وأن متطلبات معايير الأداء عالية جداً فى مجالات أخرى بحيث لا توفر للموظفين ضماناً وظيفياً، لذا يجب التعرض إلى أهم مشكلات الترخيص لمزاولة مهنة التعليم فى المرحلة الثانوية.

(٤) مشكلات الترخيص لمزاولة المرأة لمهنة التعليم:

يعرف الترخيص لمزاولة مهنة التعليم بأنه العملية التي يسمح بمقتضاها لفرد تخرج من نظام تعليمي وحاصل على مؤهل دراسي معين بممارسة مهنة التعليم فى تخصص تعليمي محدد والاستمرار فيها، وهو فى ذلك ينطوي على بعد قانوني ومضمون أخلاقي يتمثل فى حماية المواطن "المتعلم " من المعلمين غير الأكفاء وحماية المهنة من الدخلاء، ما يجعله أعلم وأشمل من مفهوم إجازة

التدريس [١٩] . وقد اشترط لممارسة مهنة التعليم أن يكون ممارسها عضوا فـى نقابة المهن التعليمية، إلا أن هذا الشرط لم يطبق مطلقا، وذلك إضـافة إلـى أن عضوية النقابة ذاتها لا يشترط للحصول عليها مؤهل تربوي معين، مما أدى إلى كثرة أعداد المنتسبين لمهنة التعليم وهم غير مؤهلين لها [٢٠].

ومن ثم فإن الترخيص لمزاولة مهنة التعليم هو الآلية التـى تـضمن للنظـام التعليمي بمقتضاها امتلاك المعلمة القدر المناسب من المعارف والمهارات الفنية المطلوبة والمتمثلة فى مادة التخصص ومبادئ اسـتراتيجياته، طبيعـة المـتعلم ونموه، تكنولوجيا التعليم والقياس والتقويم وإدارة الصف وذك للتعيين فى وظيفة أو الاستمرار فى شغلها كما هو الحال فى كثير من المهن مثل الطب والمحامـاة والهندسة حيث يعد امتلاك الفرد للحد الأدنى من كفاءة الأداء المهني ضـرورة لممارسة المهنة من أجل حماية المستفيد "المتعلمـين" مـن الممارسـين غيـر الأكفاء[٢١].

وبالتالي فإن الترخيص لمزاولة مهنة التعليم يجعل المعلمات تمـر بعمليـات تقويم مستمرة للتأكد من حسن سـيرهن وتطـورهن بمـا يتناسـب ومواجهـة المتغيرات المتسارعة من أجل ضبط الجودة وضمان النوعية[٢٢]. وذلك حتـى تكتمل غاية الترخيص وهى ترقية وصقل النمو المهني للمعلمة بهـدف تمهـين التعليم وتحسين فعالية العملية التعليمية [٢٣]. وعلى الرغم مـن أن التـرخيص يعتبر ضرورة ملحة إلا أنه يواجه العديد من العقبات عند تطبيقه ولاسـيما فـى مصر وتتمثل تلك العقبات في[٢٤]:

١. عدم ارتياح بعض المعلمات والقيادات التعليمية التي لم تألف النظام الجديـد ومقاومته لأنه يتطلب بذل المزيد من الجهد فـى الـسعي الـدائم لتطـوير مهاراتهم وأدائهم، إضافة إلى خوفهم على أمنهم الوظيفي.

٢. صعوبة التحديد الدقيق لنوعية وطبيعة المستويات المعرفية والمهارية التي يتعين على المعلمة تحقيقها لنيل الترخيص أو تجديده حيث يوجد جوانب معنوية وكيفية متعددة يصعب تقنينها.

٣. ندرة الخبرة العملية بالنظام الجديد فى الترخيص لمهنة التعليم وتعدد الجهات المتوقع اشتراكها فى عملية التنفيذ وما قد يحدث بينها من تضارب واختلاف فى وجهات النظر.

٤. تعدد وتشابك المتغيرات ذات الصلة بالموضوع ،فهناك المعلمون القدامى والمعلمون حديثي التخرج ،وهناك المؤهلون تربويا وغير المؤهلين،هناك أصحاب المؤهلات العليا وأصحاب المؤهلات المتوسطة وهناك من يمارس المهنة بشكل غير رسمي.

٥. غياب الهياكل الوظيفية والتنظيمية فى الإدارة التعليمية المركزية واللامركزية والإجرائية التي يتعين عليها فهم واستيعاب تلك الأفكار الجديدة والمشاركة فى تطبيقها.

٦. تطبيق نظام الترخيص لمهنة التعليم أمر غير مستحب لأنه يقلل من عدد راغبى الانضمام لمهنة التعليم نظرا لانتشار الكثير من المفاهيم الخاطئة حول نظام الترخيص لمهنة التعليم [٢٥].

٧. رفض بعض المعلمات هذا النظام لتشككهن بأن الهدف منه التخلص من عدد منهن وإحلال معلمين صغار السن محلهن نظرا لانخفاض أجورهم كأحد الوسائل المتبعة فى تخفيض نفقات التعليم[٢٦].

٨. التشكك في مدى موضوعية ومصداقية الجهة التي تمنح الترخيص وتدخل الوساطة والمحسوبية.

٩. ندرة توفر فرص حقيقية للتنمية المهنية للمعلمات تمكنهن من الوفاء بمتطلبات الترخيص لمزاولة مهنة التعليم وتجديد الترخيص.

١٠.ضعف حماس كثير من المعلمات لهـذا النظـام نظـراً لتـدنى أجـورهن الاقتصادية وعدم كفاية رواتبهن مما يجعلهن يسعون إلى البحث عن مصدر آخر للرزق دون الاهتمام بالنمو المهني والتعلم المستمر.

(٥) مشكلات الترقي

وضعت الأكاديمية المهنية للمعلمين خمسة مستويات متدرجة لترقية المعلمين بوزارة التربية والتعليم مع إضافة نسبة للمعلم من الزيادة فى الدخل المناظر لكل مستوى من المستويات وذلك بعد تسكينهم وفقاً لسنوات خبرتهم علـى مـستوى التدرج الوظيفي لكادر المعلمين، كما هو موضح على النحو التالي.

١. المستوى الأول (معلم مساعد)، حيث تعد وظيفة معلـم مـساعد هـي أول مستوى من مستويات الترقي في كادر المعلمين ويعين فيها المعلـم المـساعد على الدرجة المالية الثالثة، و يشترط أن يكون متمتعا بالجنسية المـصرية أو جنسية إحدى الدول التي تعامل المصريين بالمثل في تولى الوظائف العامـة [٢٧] . ويكون شغل وظيفة معلم مساعد بالتعاقد لمدة سنتين قابلة للتجديد بـسنة أخرى بقرار من وزير التربية والتعليم . ويجب علـى المعلـم المـساعد أن يحصل خلال تلك الفترة على شهادة صلاحية لمزاولة مهنة التعليم بالمرحلـة التعليمية التي يتقدم لها ،و فى عدم حصوله على الشهادة ينتهي عقده تلقائيـا دون حاجة لأي إجراء [٢٨] .

٢. المستوى الثاني "معلم": بعد اجتياز المعلم المساعد الاختبارات الخاصة بتطبيق المرحلة الثانية من كادر المعلمين وحصوله على شهادة الـصلاحية لمزاولـة المهنة وكذلك استيفائه لسنوات الخبرة والتي تقرر بخمـس سـنوات وكـذلك تقرير تقويم أداء بمرتبة فوق المتوسط على الأقل فـى الـسنتين الـسابقتين مباشرة على النظر فى الترقية، فيتم نقله إلى وظيفة معلم أو أخصائي ويمـنح بدل اعتماد قدره (٥٠%). [٢٩]

٣. المستوى الثالث: "معلم أول ": يشترط لحصول المعلم على رتبة معلم أول أن يقضى فى الخدمة مدة بينية قدرها خمس سنوات وأن يحـصل فـى تقريـره السنوي فى تقويم الأداء بمرتبة فوق متوسط على الأقل فى السنتين السابقتين مباشرة على النظر فى الترقية [٣٠]. وعليه أن يجتاز اختبار الترخيص الخاص بتلك المرحلة لمزاولة المهنة وبعد اجتياز الاختبار يتم تسكينه فى رتبة معلـم أول ويحق له صرف بدل اعتماد قدره ٧٥% من الأجر الأساسي، ويحق لـه الحصول على أجازه اعتيادية أثناء العطلة الصيفية لمدة ثلاثين يوما، ويعـين على الدرجة المالية الثانية.

٤. المستوى الرابع: "معلم أول(أ) ":بعد قضاء "المعلم أول" مدة خمس سنوات فى ممارسة العمل على تلك المرتبة يحق له أن يتقدم لشغل وظيفة "معلـم أول أ" من خلال اجتيازه لاختبار الترخيص وكذلك حصوله على تقرير تقـويم أداء بمرتبة فوق المتوسط على الأقل فى السنتين السابقتين مباشرة على النظر فى الترقية بعد استيفاء "معلم أول" لتلك الشروط يتم تسكينه فى وظيفة "معلم أول (أ) " ويحق له صرف بدل اعتماد قدره ١٠٠% مـن الأجـر الأساسـي [٣١] وكذلك الحصول على أجازه اعتيادية صيفية قدرها ٣٥ يوما وكما أنه يعـين على الدرجة المالية الأولى [٣٢]

٥. المستوى الخامس: "معلم خبير ": يعتبر "معلم خبير" هو المستوى الخـامس من مستويات كادر المعلمين التي تلي مستوى "معلـم أول (أ)" و فـى ذلـك المستوى يحق "للمعلم أول(أ) " التقدم إليه بعد قضائه خمس سنوات فى وظيفته وحصوله على شهادة الصلاحية لمزاولة الوظيفة المرقى لها[٣٣] . وبذلك يكون مجمل سنوات خبرته حوالي ٢٠ عاماً ويكون على درجة مدير عام وله الحق فى الحصول على بدل اعتماد قدره ١٢٥% من أجره الأساسي، ويمكنه كذلك الحصول على (٤٠) يوم كأجازة اعتيادية صيفية.

٦. المستوى السادس: " كبير معلمين ": يعتبر مستوى " كبير معلمين" هو أعلى مستويات كادر المعلمين حيث فيه تتجاوز سنوات خبرة المعلم الخبير إلى أكثر من ٢٣ عاما وبعد اجتيازه لكافة الشروط وحصوله على الترخيص ينقل المعلم الخبير إلى كبير معلمين ويعين على الدرجة العالية ويحق له صرف بدل اعتماد قدره ١٥٠% من أجره الأساسي وكذلك يقرر له الحصول على (٤٥) يوما كأجازة اعتيادية.

أما الترقية بين وظائف التوجيه فتشترط المادة رقم (٤) من اللائحة التنفيذية للباب السابع من قانون التعليم الصادر بالقانون رقم (١٣٩) لسنة ١٩٨١ المضاف بمقتضى القانون رقم (١٥٥) لسنة ٢٠٠٧، اجتياز الاختبارات التى تقيس المتطلبات الآتية: [٣٤]

١. كفاية المستوى العلمي والثقافي في مجال التخصص لأداء الدور التوجيهي المنوط بشاغل الوظيفة التى سيتم الترقية إليها .
٢. الحرص على تحديث المعلومات ، والمهارات الفنية في مجال التخصص.
٣. القدرة على الإبداع وتطوير الأداء فى مجال العمل التوجيهي .
٤. الالتزام فى أداء واجبات الوظيفة التي يشغلها بالمعايير الملزمة للأداء التعليمي للموجهين .
٥. التمتع بالسمات الشخصية والسلوكية والأخلاقية اللازمة لمباشرة العمل التوجيهي.
٦. الإلمام بالظروف المحيطة بالوسط التعليمي الذي يعمل به، وأثره على سير العملية التعليمية بصفة عامة والعمل التوجيهي بصفة خاصة.

أما الترقية والاختيار بين وظيفة مدير مدرسة ووظيفة وكيل مدرسة من بين شاغلي وظيفة معلم أول(أ) على الأقل، فتشترط المادة رقم (٧) من اللائحة التنفيذية للباب السبع من قانون التعليم الصادر بالقانون رقم

(١٣٩) لـسنة ١٩٨١ المـضاف بمقتـضى القـانون رقـم (١٥٥) لـسنة ٢٠٠٧، اختيارهم طبقاً للأسس الآتية [٣٥] :

١. الحصول على مؤهل عـال تربـوي مناسـب أو مؤهـل عـال مناسـب بالإضافة إلى شهادة (إجـازة) التأهيـل التربـوي ، ويفـضل الحاصـل على مؤهل أعلى.
٢. قضاء مدة سنة على الأقـل فـى وظيفـة معلـم أول (أ) وذلـك بالنـسبة لشغل وظيفة وكيل مدرسة ، وأربع سنوات علـى الأقـل بالنـسبة لـشغل وظيفة مدير.
٣. اجتياز برنامج التدريب المؤهـل للوظيفـة طبقـاً لمـا تقـره الأكاديميـة المهنية للمعلمين.
٤. توافر السمات الشخصية من حيث الكفاءة والجدارة للمرشـح مـن واقـع الملفات والجوانب الأخلاقيـة والمهنيـة والثقافيـة التـى تؤهلـه لـشغل الوظيفة.

تشهد مهنة التعليم مثلها مثل أي مهنة متغيـرات وتحـديات متجـددة، ولـم يعد حصول المعلم علـى الـشهادة الأكاديميـة أو اجتيـاز برنـامج دارسـي معين هو أمر كاف لممارسة المعلم لمهنة التعليم، ومـن هنـا تتـضح فلـسفة الاعتماد المهني التي تمثل منظومـة متكاملـة تهـدف إلـى ضـمان جـودة إعداد المعلم وجودة أدائه فى عمله وتنميته بشكل مـستمر وذلـك مـن خـلال عمليات الترخيص وتجديد الترخيص لمزاولـة المهنـة [٣٦] . والترقـي إلـى المستويات الأعلى فى مهنة التعليم. ويمثل نظام الترقـي أحـد أهـم مظـاهر النظام الإداري داخل وزارة التربية والتعليم ، ووفقـاً لأحكـام قـانون نظـام العاملين المدنيين فى الدولة رقم (٤٧) لـسنة ١٩٧٨، وقـانون العمـل رقـم (١٣٧) لـسنة ١٩٨١، وقـانون العمـل الجديـد رقـم (١٢) لـسنة ٢٠٠٣، بالإضافة إلى القـانون رقـم (١٥٥) لـسنة ٢٠٠٧ المـنظم للترقيـة داخـل

مهنة التعليم وفقا للكادر الخاص بالمعلمين ، وعلى الرغم من ذلك فقد لوحظ أن نظام الترقي في مهنة التعليم بين المستويات السابقة قد أدى إلى مشكلات تعيق ترقى المعلمات إلى الدراجات الأعلى، وهى على النحو التالي:

١. إلغاء الدرجات المالية الوارد نصها بالقانون رقم (٤٧) لسنة ١٩٧٨ الخاص بقانون العاملين المدنيين بحجة أن أصحاب الكادر الخاص لا يجوز ترقيتهم حسب الدرجة المالية.
٢. ارتباط الترقية بالدخول إلى امتحان الكادر وهو ما يؤدى إلى شعور المعلمين بنوع من الامتهان وتقليل لقدراتهم العلمية التربوية والثقافية.
٣. اتهام بعض المعلمات بقلة الكفاءة من أصحاب المناصب الإدارية العليا فى الإدارات التعليمية أو كمديره مدرسة بوصولها لهذا المنصب إرضاء للمطالب العامة داخل المجتمع بدعم دور المرأة فى تولى المناصب القيادية.
٤. شعور المعلمات فى مراكز القيادة العليا فى الإدارات التعليمية أو المدرسة بالعزلة لقلة أعداد المعلمات فى هذه المراكز.

(٦)مشكلات قلة الالتزام (الغياب)

إن ظاهرة التغيب كظاهرة سلوكية هي ظاهرة معقدة، ولا ترجع إلى سبب واحد بل إلى عدد من العوامل الأسرية والبيئية والثقافية،. وإن كانت العوامل الأسرية أكثر أهمية حيث جاءت النتائج لتؤكد غياب المرأة لدواع أسرية، وأخرى متعلقة بالعمل وبيئته وشروطه [٣٧] .

أما أسباب الغياب فهي عديدة متنوعة لعل أهمها عدم توفر وسائل المواصلات في الزمان والمكان المحددين، أو حدوث توعك صحي للمعلمة أو أحد أفراد أسرتها أو الغياب المفاجئ لأسباب تتعلق بحالات وفاة أحد الأصدقاء

أو الأقارب، أو الحاجة للتردد على المؤسسات الرسـمية والأسـواق وفـروع المنشآت الإنتاجية والمستشفيات والمدارس .. وغيرها من المؤسسات التي يرتبط دوامها بالدوام الرسمي للدولة [٣٨] .

ومهنة التعليم مثل باقي المهن التي بها دوام رسمي تلتـزم بـه المعلمـة، والعمل بمهنة التدريس له مسئولية تلتزم بها المعلمة حيث أنهـا مـسئولة عـن الانتهاء من المقررات الدراسية فى نهاية الشهر أو الفـصل الدراسـي الأول أو الثاني الدراسي، وعلى الرغم من ذلك فإن المعلمات بالمدارس الثانوية على وجه الخصوص يستهلكن رصيدهن السنوي من الأجازات المختلفة بالإضافة إلى نوع من المجاملات من القيادات المدرسية لبعضهن بالغياب ومن المعلوم أن بعـض المعلمات تتغيب عن العمل كلما شعرت أن بيتها يحتـاج إلـى رعايتهـا بـه، بالإضافة إلى أنها تحاول انجاز أعمالها المكلفة بها طوال الشهر قبل فتره وجيزة من نهايته.

لذلك فإن كثرة الغياب عن العمل فى المؤسسات الحكومية بشكل عام ومهنة التدريس بشكل خاص أصبحت موضع اهتمام مستمر من قبل الجهات المـسئولة حيث صدرت العديد من القرارات للتقليل من هذه المشكلة.

وقد منحها القانون إجازة عارضة لمدة سبعة أيام، وكذلك منحها أجازه مـن أجل وضع ورعاية رضيعها، كما ورد فى نصوص المواد (٩١-٩٢-٩٣) فـى القانون رقم (١٢) لسنة ٢٠٠٣ والتي تنص على أحقية المرأة في أجازة وضع، وحظر فصلها أثناء أجازة الوضع ،و على أنه يكون للعاملة التي ترضع طفلهـا في خلال الثمانية عشر شهرا التالية لتاريخ الوضع – فضلا عن مـدة الراحـة المقررة – الحق في فترتين أخريين للرضاعة [٣٩].

وبناء على ذلك فإن ظاهرة الغياب والتأخر للمعلمات تنـدرج تحـت مبـدأ التسيب الإداري ولها صور كثيرة يمكن تحديدها في صورتين، إحـداهما عـدم حضور المعلمة أصلاً لمقر عملها والأخرى حضورها لغرض التوقيع فقط ثـم

الخروج وعدم العودة فى حالة انتهاء الحصص المخصصة لها، ولعل ذلك يعود إلى عدد من الأمور، منها:

١. عدم توفر وسائل المواصلات في الزمان والمكان المحـددين خاصـة فـى المدارس التى توجد فى أماكن تبعد مسافات كبيرة عن سكن المعلمات .
٢. توعك صحي للمعلمات أو أحد أفراد أسرتها.
٣. الغياب المفاجئ لأسباب تتعلق بحالات وفاة أحد الأصدقاء أو الأقارب.
٤. الحاجة للتردد على الدوائر الرسمية كالوزارات والمستشفيات و...الخ .

(٦) مشكلات المعلمات الذاتية

بالإضافة إلى المشكلات التى سبق عرضها والتي تواجه المعلمـات فإنـه توجد مشكلات ذاتية خاصة بالمعلمات أنفسهن قد لا يتعرض لها المعلمون، مثل [٤٠]:

١. الاتهام بعدم الكفاءة، فالمرأة التى تشغل منصباً عالياً فى الإدارة، تجد نفسها متهمة بعدم كفاءتها وعدم أحقيتها لهذا المنصب.
٢. الشعور بالتقصير فى مسئوليات الأسرة، بعض ضغوط المرأة العاملة ذاتية، وتتعلق بتكوينها وخصائصها الشخصية.
٣. قيود الأعراف والتقاليد الاجتماعية، مثل عدم قدرتها على المـشاركة فـى رحلات العمل الخارجية، وعدم استطاعتها الاستفادة من خبرات زملائهـا الرجال الذين يسبقونها فى السلم الوظيفي بسبب قيود التعامل معهم.
٤. الشعور بالعزلة، وخاصة بالنسبة للمرأة التى وصلت إلى مركـز قيـادي. وذلك إما لقلة أعداد النساء فى هذه المراكز، أو لأن من سبقها من الرجـال قد قاموا بتصميم الهيكل التنظيمي والسياسي والشبكات غير الرسمية وثقافة المنظمة وأسلوب الإدارة ليتفق مع حاجاتهم ورغباتهم.

وأيا كانت المشكلات التي تواجه العاملات في المجال التعليمي فإنـه يمكـن تحديدها فى:

(١) مشكلات تربوية وتعليمية، منها:

١. سيطرة المعلمين على مهنة التدريس فى المرحلة الثانوية العامة ويرجعها البعض إلى قله استطاعة المعلمات القيام بتعليم اليافعين الذين يحتاجون إلى معلم لكي يكون قدوة يحتذى به.

٢. عند تعرض المعلمين للبطالة وتدنى الحالة الاقتصادية، تمارس فى الغالب علناً أو ضمنياً ضغوط على النساء؛ لكي يتركن المهنة التعليمية بحجة أن الرجال هم سند الأسرة.

٣. على الرغم من ارتفاع عدد المعلمات فى المرحلة الابتدائي إلا أنها قليلة بالإضافة إلى قلة المناصب المناسبة التى يشغلها نساء فى المراكز القيادية التربوية.

(٢) مشكلات اجتماعية وأسرية، ومنها:

١. العادات والتقاليد التى تدفع الأسرة إلى معارضة خروج المرأة للعمل خاصة فى المجتمع المصري؛ لطبيعة العمل فى مجال التدريس والانتقال من مكان إلى آخر داخل المحافظة الواحدة.

٢. عدم وجود فرص متكافئة بين الرجل والمرأة فى مجالات التدريب والتأهيل.

٣. التمييز بين المعلمات والمعلمين داخل المدرسة وفى تولى القيادة داخل المؤسسات التعليمية.

٤. التخوف الشديد من المعلمين من وجود المرأة داخل المؤسسات التعليمية وتقلدهن المناصب العليا.

(٣) مشكلات اقتصادية، ومنها:

١. الاعتقاد بضعف المرأة جسدياً وقدرتها على الإنتاج والانجاز مقارنة بقدرة الرجل.

٢. الوضع الاقتصادي في البلدان النامية ومنها مصر وارتفاع كلفة التـدريب والتأهيل والإعداد المهني مما يؤدى إلى إعطاء الرجل أولويات التـدريب والتأهيل.

٣. قلة الراتب وعدم تناسبه مع الجهد المبذول من قبل المعلمة.

٤. قلة توافر المكافأة والحوافز المادية للمعلمات.

(٤) المشكلات التنظيمية، والمناخ العام داخل المؤسسات التعليمية والتي تتمثـل في نظرة القيادة المدرسية لعمل المعلمات، وعدم القناعة والثقـة بقـرارات وآراء المرأة، قلة الخبرة فى مواجهة متطلبات وصعوبات العمـل، و قلـة إعطاء المرأة الحرية الكافية لإبداء رأيها، وكذلك قلة الاهتمـام بـالنواحي الابتكارية للمرأة فى مجال العمل. وقلة مـساعدتهن علـى التغلـب علـى مشكلات العمل اليومية.

(٥) مشكلات ذاتية، وهى التي ترجع للمرأة نفسها والتي تتمثل في عدم الدقـة فى انجاز الأعمال؛ لشعور المعلمة بعدم تقدير القيادات لهن. والخوف مـن الفشل وقلة الثقة أحياناً أخرى، بالإضافة إلى قلة المواظبة فـى الحـضور والانصراف وتعارضها مع حضور الأبناء وتعارضه مع مواعيـد العمـل الرسمية.

(٦) قلة الوقت الكافي لإنجاز الأعمال التي تتطلب مهارات عالية.

(٧) ظروف العمل والتي تتيح للمعلمات الشعور بالرضا عندما يشعرن بتقـدير طلابهن وكذلك المعلمين لهن، وهذا لا يحدث لقلة الوقت للقيام بذلك.

(٨) قلة الابتكار فى العمل، حيث تسعى المعلمة إلى الابتكار في كل مـا هـو جديد في مجال مهنة التعليم، إلا أن المناخ العام لا يساعد على ذلك.

ثالثا: متطلبات لازمة للتقليل من مشكلات المعلمات

في ضوء ما سبق عرضه يتضح أن المعلمات تعانى من مشكلات عديـدة اجتماعية واقتصادية شخصية وداخل محيط العمل ومشكلات مع نظـام العمـل

ذاته؛ لذلك فهي في حاجة إلى وضع تصور مقترح للتغلب على مـشكلاتها فـي ضوء نتائج الدراسة ؛ بغية أن تصبح المعلمة ذات دور فعـال فـي المجتمـع المصري وفي كافة المجالات الاجتماعية والثقافية والعلمية والتربوية والتعليمية.

ولا شك أن تحديد متطلبات التقليل من مشكلات المعلمات يعمل على:

١- تحسين الأداء الحالي وعلاج نقاط الضعف الموجـودة؛ ممـا يـساهم فـى الارتقاء بالدور الفعال للمعلمة.

٢- رفع المستوى العلمي والمهني للمعلمات.

٣- الوقوف على أهم الوسائل والأساليب التي تساهم فى التغلب على المشكلات التي تعانى منها المعلمة.

٤- استثمار التوجهات العالمية والإضافة إليها من حيث ما انتهـت إليـه هـذه التوجهات فى مجال عمل المرأة ؛ لتحقيق أعلى عائد بكفاءة عالية.

وانطلاقا من هذه المبادئ فإن المتطلبات اللازمة للتغلب علـى المـشكلات، يمكن تقسيمها إلى:

(١) متطلبات لازمة للتغلب على المشكلات التنظيمية

١. العمل على تغيير نظرة الإدارة المدرسية لعمل المرأة وأهميتها فى العمـل المهني.
٢. توعية المرأة بحقوقها وواجباتها الشرعية والتي كفلها لها الدستور وقـوانين العمل.
٣. تحديد الأعمال التي تقوم بها المرأة ونوعيتها.
٤. تفعيل دور التنمية المهنية فى تطوير نظم وأسـاليب العمـل والممارسـات التعليمية والتدريبية.
٥. فتح قنوات اتصال مباشر بين مصادر إعداد المعلمـات ومراكـز عملهـم الوظيفي وذلك بهدف التعرف على احتياجاتهم ومـشكلاتهم واسـتعداداتهم لتوجيهيها التوجه السليم.

(٢) متطلبات لازمة للتغلب على المشكلات الشخصية

١. العمل على إيجاد حلول للمشكلات التي تواجه المرأة العاملة خاصة فـى المرحلة الثانوية وذلك فيما يتعلـق بتربيـة الأطفـال وتعـدد الأدوار والمشكلات المرتبطة بمحيط العمل ومناخه

٢. إزالة المعتقدات الخاطئة والخاصة بشأن عملها وأن الأفضل لهـا هـو المنزل.

٣. توفير الفرص المتزايدة للترقي المهني أدبياً ومادياً من خلال المهنة.

(٣) متطلبات لازمة للتغلب على المشكلات الاقتصادية

١. تخصيص أماكن فى سيارات النقل العام أسوة بمترو الإنفاق.

٢. توفير مزايا وحوافز للمعلمات المتميزات، وذلك لزيادة دافعيـتهن مـن أجل الارتقاء بهذه المهنة.

٣. تنمية معرفة المعلمة بأساسيات البحث العلمي والقدرة علـى اسـتعمال مناهجه ووسائله وأدواته فى إنتاجها البحثي باعتبار أن ذلك هو الأساس الجوهري في رفع مستوى مهنة التعليم .

٤. اعتماد مؤسسات إعداد وتدريب المعلم مبدأ اللامركزية فـى الإدارة لأن هذا المبدأ يتيح المجال للمبادرات الفردية والإبداع والتجديـد المـستمر للبرنامج التربوي.

٥. أهمية استطلاع آراء المعلمات فيما يتعلق بتحديد الاحتياجات التدريبيـة لهم وإعداد قائمة الاحتياجات وتطبيقها تبعا لأولوياتها.

(٤) متطلبات لازمة للتغلب على المشكلات الاجتماعية

١. توفير الرعاية الصحية والاجتماعية للمرأة.

٢. العمل على خروج المرأة ساعة مبكرا عن موعد العمل لتفادى ازدحـام المواصلات والوصول للمنزل قبل عودة الزوج والأولاد من العمل.

٣. التوسع في إنشاء الحضانات والمدارس المتكاملة لأبناء العاملـة داخـل المدارس.
٤. العمل على إيجاد آليات رعاية اجتماعية واقتصادية مناسبة للمرأة العاملة المعيلة، والأسر التي تراعى شئونها الإناث دعماً لتلك الأسر.
٥. تأكيد استمرار تجربة عمل المرأة نصف الوقت بنصف الأجر مع الحق في العودة للعمل طوال الوقت عندما تسمح ظروف المرأة العاملة بذلك.
٦. وضع نظام يتناسب مع مطالب المرأة العاملة عند إعادة تطوير قـانون التأمين الاجتماعي بما يسمح بالخروج المبكر للمرأة من الخدمة فى سن أقل من الرجل بما يتفق مع طبيعتها بتعويضات مناسبة وبدون أضـرار مادية. وبما يساهم فى معالجة مشكلة البطالة وإتاحة فرص عمل جديـدة للشباب.
٧. منح المرأة العاملة أجازة خاصة في حالة مرض الأبنـاء حيـث أنهـا المسئولة عن رعايتهم الصحية أثناء مرضهم.

(٥) متطلبات لازمة للتغلب على المشكلات داخل محيط العمل:

١. الاهتمام بالنواحي العلمية والتطبيقية وتنمية الكفايـات المطلوبـة فـى البرامج التدريبية، على أن يكون لكل برنامج تدريبي دليل يوضح فلسفته وأهدافه وأهميته والعائد منه حتى يشعر المتدرب بأهمية التدريب.
٢. دعم البحوث والتطوير فى مجال البرمجيات التعليمية والاهتمام بتعلـيم اللغة العربية واللغة الانجليزية والحاسب الآلي.
٣. تطوير عمليات تدريب المعلمين أثناء الخدمة وإكسابهم الكفايات التعليمية المطلوبة لتنفيذ المناهج المطورة واستخدام الحاسب الآلي والإنترنت فى التعليم، توفير برامج التدريب فى المدارس ومؤسسات إعداد المعلم.
٤. تشجيع المعلمات لحضور الدورات التدريبية الطويلة واستكمال دراساتهم العليا بكليات التربية.

٥. تشجيع تبادل الخبرات بين المعلمـات داخـل المدرسـة بيـنهم وبـين الموجهين وتفعيل دور المعلم المرشد باعتباره الموجـه المقـيم داخـل المدرسة.
٦. دعوة نقابة المهن التعليمية لتفعيل دورها فيما يتصل بالارتقاء بالمستوى المهني والعلمي للمعلمات بالشراكة مع كليات التربية والأكاديمية المهنية للمعلمين .
٧. إتاحة الفرص التدريبية والمهنية والقياديـة للمعلمـة وتـشجيعها علـى مواصلة الترقي الوظيفي دون تمييز.

(٦) متطلبات لازمة للتغلب على مشكلات المعلمات مع كادر المعلم:

١. تغيير النظرة السلبية لدى بعض المعلمات والقيـادات التعليميـة لنظـام الكادر.
٢. العمل على تحديد نوعية وطبيعة المستويات المعرفية والمهارية التـي يتعين على المعلمة تحقيقها لنيل الترخيص ومزاولة المهنة.
٣. العمل على زيادة الحوافز المالية والمادية (كادر المعلم) للمعلمة.
٤. العمل على تفعيل القانون وعدم كثرة الأعباء التدريسية بعـد الحـصول على الكادر.
٥. الاهتمام بالنواحي العلمية والتطبيقية وتنمية الكفايـات المطلوبـة فـي البرامج التدريبية.
٦. تشجيع المعلمات لحضور الدورات التدريبية الطويلة واستكمال دراساتهم العليا بكليات التربية.
٧. اعتماد مؤسسات إعداد وتدريب المعلم مبدأ اللامركزية فـي الإدارة لأن هذا المبدأ يتيح المجال للمبادرات الفردية والإبداع والتجديـد المـستمر للبرنامج التربوي.

(٧) متطلبات لازمة للتغلب على مشكلات المعلمات المؤقتات:

١. العمل على توفير الإحساس بالأمان الوظيفي داخل المدرسة.
٢. العمل على دمج وإسناد المسئوليات المختلفة بالمدرسة للمعلمة المتعاقدة.
٣. العمل على توفير الحوافز المادية وزيادة المرتبات للتساوي بغيرهم على نفس الدرجة والخبرة.
٤. تقليل كثرة الانتدابات بين المدارس لسد العجز فى التخصصات المختلفة.
٥. العمل على توفير التدريبات المهنية للمعلمة المتعاقدة.
٦. زيادة المرتب كي يكون كاف للوفاء بالتزامات المعلمة المادية.

المراجع

(١) كريمة سيد محمود خطاب : رؤية المرأة لحاجاتها بين الواقع والمستقبل – دراسة نفسية استطلاعية ، حوليات آداب عين شمس ، المجلد ٣٣، أكتوبر ديسمبر ٢٠٠٥، ص ٦١

(٢) مهني محمد غنايم : المرأة العربية بين التعليم والعمل ، بحث مقدم للمؤتمر العلمي السنوي بعنوان التعليم وعالم العمل في الوطن العربي رؤية مستقبلية ، المنعقد في الفترة من ٣-٤ ابريل ٢٠٠١ (كلية التربية جامعة المنصورة ،٢٠٠١) ص ٣.

(٣) بكر محمود رسول: المرأة العاملة العربية والتنمية - تقرير مقدم لمكتب العمل العربي ، (القاهرة: منظمة العمل العربية، ١٩٩٣) ص١٧.

(٤) فاطمة عناقرة ومحمد الخوالدة: "دور التعليم في الحراك الاجتماعي للمرأة العاملة من وجهة نظر عينة من النساء العاملات في المجتمع الأردني وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات" مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية، المجلد ٢٣، العدد الأول، ٢٠٠٧، ص ٣١٢.

(٥) الإدارة العامة للتربية والتعليم للبنات بمنطقة المدينة المنورة

.In http://www.qassimedu.gov.sa/serves/dlil-teach/page6.htm

(٦) مرغريت ب. سوزرلند: "المرأة والتربية – إنجازات ومشكلات" مستقبليات ٧٨، القاهرة، مركز مطبوعات اليونسكو، المجلد(٢١)، العدد (٢)، ١٩٩١، ص١٧١

(٧) انظر في ذلك :

- عبد الله المجيدل : "اتجاهات الشباب الجامعى نحو عمل المرأة دراسة ميدانية جامعة دمشق نموذجا" مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية، المجلد (١٨)، العدد(٢) ، ٢٠٠٢، ص ٢٨.
- منى حمدي حسن الشرقاوي: الضغوط النفسية وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية والاجتماعية لدى المرأة العاملة ، (رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة المنصورة ،٢٠٠٧) ، ص ٤٥.
- أحمد زكى بدوى : الأحكام المنظمة لتشغيل المرأة فى تشريعات العمل العربية والدولية، دراسة مقارنة، سلسة البحوث والدراسات مكتب العمل العربي ، رقم (٥) ،(القاهرة : مكتب العمل العربي ، منظمة العمل العربية ١٩٨٣)، ص ١٦.

(٨) مها خليل إبراهيم: الضغوط البيئية والاضطرابات السيكولوجية لدى المرأة العاملة (رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث البيئية، جامعة عين شمس، ٢٠٠٥) ص١.

(٩) بدرية مبارك : المرأة في المجال الأكاديمي : دراسة لبعض المتغيرات ذات العلاقة بين الرضا الوظيفي العام والولاء التنظيمي لدى عضوات هيئة التدريس بجامعة قطر ، مجلة العلوم التربوية ، كلية التربية جامعة قطر ، عدد (١٣) ، يوليو ٢٠٠٧، ص ١٠٣.

(١٠) فورست .و .باركى: مهنة التعليم المؤثرا على حياة المعلمين المهنية ، ترجمة ميسون يونس عبدالله و محمد طالب السيد سليمان (غزة : دار الكتاب الجامعي ،٢٠٠٥)، ص ١٥

(١١) المرجع السابق ، ص ص ١٦-١٧

(١٢) مجدى صلاح طه المهدى:المعلم ومهنة التعليم بين الأصالة والمعاصرة (الإسكندرية : دار الجامعة الجديدة للنشر ،٢٠٠٧)، ص ص ٢٣٩-٢٤٣

(١٣) المملكة العربية السعودية : المعلمة مشكلات مهنة التعليم، الإدارة العامة للتربية والتعليم للبنات بمنطقة المدينة المنورة ، ٢٨من ذي الحجة ١٤٣١هـ الموافق ٢٠١٠/١٢/٤ ، ص ص ١-٢ . متاح على

http://www.Qassimedu.gov.sa/serves/dlil-Teach/page.htm.4/12/2010.p.p.1-2.

(١٤) نفس المرجع السابق

(١٥) باترك قسطنطنيو : ملف الإنجاز المهني دليل المعلم المتميز ـ ترجمة محمد طالب سليمان (فلسطين ، دار الكتاب الجامعى ، ٢٠٠٤) ص١.

(١٦) المرجع سابق ، ص ١٢.

(١٧) رندا سماحه محمد : الأكاديمية المهنية للمعلمين ودورها في تحقيق متطلبات كـادر المعلم(رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة المنصورة،٢٠١٠) ص ٢١.

(١٨) انظر في ذلك :

- جمهورية مصر العربية : محافظة الدقهلية ، عقد عمل للمتعاقدين (محافظة الدقهلية : مديرية التربية والتعليم بالدقهلية ، ٢٠٠٧) ص ص ١-٢.
- ـــــــــــــــــــ: محافظة الدقهلية ، عقد عمل لشغل وظيفة معلم مساعد ...أو أخصائى مساعد لمدة سنتان ضمن الحصة ٢١٠٠ (محافظة الدقهلية : مديرية التربية والتعليم بالدقهلية ، ٢٠٠٨) ص ص ١-٢.
- ـــــــــــــــــــ : محافظة الدقهلية ، عقد عمل لشغل وظيفة معلم مساعد ...أو أخصائى مساعد لمدة سنتان ضمن الحصة ١٥٠٠ (محافظة الدقهلية : مديرية التربية والتعليم بالدقهلية ، ٢٠٠٩) ص ص ١-٢.

(١٩) جاسم الكندرى، هانى عبد الستار فرج: "الترخيص لممارسة مهنـة التعلـيم" رؤيـة مستقبلية لتطوير مستوى المعلم العربى"، المجلة التربوية، الكويت، جمعية المعلمـين الكويتية، العدد ٥٨ ، مجلد ١٥ ، أبريل ٢٠٠٣، ص١٣.

(٢٠) رندا سماحه محمد : مرجع سابق، ص ١٩.

(٢١) حمدان بن أحمد الغامدي : أخلاقيات مهنة التعليم (الرياض ، مكتبة الرشد ، ١٩٩٧) ص ٢٢.

(٢٢) على أحمد مدكور :" تطور كليات التربية فى ضوء معايير الجـودة " ـ المـؤتمر العلمى التاسع عشر لتطوير مناهج التعليم فى ضوء معايير الجودة (جامعة عين شمس ،الجمعية المصرية للمناهج وطـرق التـدريس، ج٤، ٢٥-٢٦ يوليـو ٢٠٠٧) ص ١٤٥٤

(٢٣) رندا سماحه محمد : مرجع سابق ، ص ٢٠.

(٢٤) محمد عطوة مجاهد : الاعتماد المهنى للمعلم مدخل لتحقيق الجودة فـى التعلـيم ، مجلة كلية التربية ، جامعـة المنـصورة ، العـدد(٤٨) ينـاير ٢٠٠٢، ص ص٢٤٢ :٢٤٣.

(25) Podgursky ,M :'Teachers Licensing in U.S Public schools.The case for Simplicity and Flexibility , Peabody Journal of Education, Vol.80,No.3,2005, p.30

(٢٦) على صالح جوهر : الإصلاح التعليمـي فـى العـالم العربـي وتوجهـات عالميـة (المنصورة، المكتبة العصرية ، ٢٠٠٩) ص٢٣.

(٢٧) جمهورية مصر العربية: قانون التعليم رقم ١٥٥ لسنة ٢٠٠٧ بتعديل أحكام قـانون التعليم الصادر بالقانون ١٣٩ لسنة ١٩٨١ (القاهرة، الهيئة العامة لـشئون المطـابع الأميرية، ٢٠٠٨) مادة رقم (٧٤).

(٢٨) ـــــــــــ: قانون التعليم رقم ١٥٥ لسنة ٢٠٠٧ بتعديل أحكام قـانون التعلـيم الصادر بالقانون ١٣٩ لسنة ١٩٨١ (القاهرة، الهيئة العامة لشئون المطابع الأميريـة، ٢٠٠٨) مادة رقم (٧٣).

(٢٩) ـــــــــــ: وزارة التربيـــة والتعلـــيم : قـــرار رقـــم (٣٧٩) بتـــاريخ ٢٠٠٨/١١/٣٠..

(٣٠) جمهورية مصر العربية: قانون التعليم رقم ١٥٥لسنة ٢٠٠٧ بتعديل أحكام قـانون التعليم الصادر بالقانون ١٣٩ لسنة ١٩٨١ مادة رقم (٨١) .

(٣١) ـــــــــــ: وزارة التربيـــة والتعلـــيم : قـــرار رقـــم (٣٧٩) بتـــاريخ ٢٠٠٨/١١/٣٠..

(٣٢) ـــــــــــ: قانون التعليم رقم ١٥٥لسنة ٢٠٠٧ بتعديل أحكام قـانون التعلـيم الصادر بالقانون ١٣٩ لسنة ١٩٨١ مادة رقم (٨٣) .

(٣٣) ـــــــــــ: قانون التعليم رقم ١٥٥لسنة ٢٠٠٧ بتعديل أحكام قـانون التعلـيم الصادر بالقانون ١٣٩ لسنة ١٩٨١ مادة رقم (٨١) .

(٣٤) ـــــــــــ: قانون التعليم رقم ١٥٥لسنة ٢٠٠٧ بتعديل أحكام قـانون التعلـيم الصادر بالقانون ١٣٩ لسنة ١٩٨١ مادة رقم (٤) .

(٣٥) جمهورية مصر العربية: قانون التعليم رقم ١٥٥لسنة ٢٠٠٧ بتعديل أحكام قـانون التعليم الصادر بالقانون ١٣٩ لسنة ١٩٨١ مادة رقم (٧) .

(٣٦) حسن محمد حسان وآخرون : الاتجاهات الحديثة في إدارة التعليم وتجويده ، (المنصورة، المكتبة العصرية ، ٢٠٠٥) ص٣٤٣...

(٣٧) دلال فيصل سعود الزين: مشكلة الغياب عن العمل دراسة إنسانية فى مجتمع متغير (القاهرة : مطابع الشروق، ط١،١٩٩٤) ، ص١٥١.

(٣٨) على جمعة الصاري والطاهر نصر: التسيب الادارى ،.متاح على
http://edara.wwooww.nt/t354-topic.12/3/2011.p.p.2-3.

(٣٩) جمهورية مصر العربية : قانون العمل رقم (١٢) لسنة ٢٠٠٣ ، المواد (٩١-٩٢-٩٣)، متاح على موقع.
http://www.egypt.gov.eg/arabic/laws/labour/law_vacations/F_worklaw_hol.aspx.1/3/2011.

(٤٠) على عبد السلام على : المساندة الاجتماعية ومواجهة أحداث الحياة الضاغطة كما تدركها العاملات المتزوجات ، دراسات نفسية ، المجلد السابع ، العدد الثاني، ابريل ١٩٩٧، ص ص ٢٠٣-٢٣١.

جامعة المنصورة
كلية التربيـــة
قسم أصول التربية

بعض مشكلات المعلمات في المدارس الثانوية العامة ومتطلبات مواجهتها

إعداد
رانيا السـعيد عبد الهـادي السـعيد

إشـــــــراف

الأستاذ الدكتـور
حسـن محمد إبراهيـم حسـان
الأستاذ المتفرغ بقسم أصول التربية
ووكيل الكلية للدراسات العليا والبحوث سابقاً
كلية التربية – جامعة المنصورة
وعميد كلية التربية النوعية الأسبق بالمنصورة

الأستاذ الدكتـور
مجـدي صـلاح طـه المهـدي
الأستاذ بقسم أصول التربية
كلية التربية – جامعة المنصورة

بعض مشكلات المعلمات في المدارس الثانوية العامة ومتطلبات مواجهتها

مقدمة

إن قضية المرأة لا تخص المرأة فحسب بل تخص المجتمع بما فيه ومن فيه من رجال وأطفال وصراعات وثروات، فقضية المرأة لا تنفصل عـن الواقـع الاجتماعي، والاقتصادي، والسياسي، والثقافي والمعرفي، وبخاصة أنه لا توجد مشكلات للمرأة لا يمثل الرجل والطفل حيزاً منها، فالغياب أو تغييـب قـضايا المرأة واحتياجاتها ما هو إلا غياب عن نصف المجتمع. (١)

لذلك تعددت الكتابات حول المرأة في مختلف المجالات انطلاقاً من أهميـة الدور الذي تؤديه المرأة، حيث أنها تشكل المجتمع كله بما تؤديه للنصف الأخر، وبما وهبها الله عز وجل من قدرات وخصائص وسمات – إذا مـا اسـتخدمت الاستخدام الأمثل – سوف يكون لها التأثير الأكبر والأعظم في تقـدم المجتمـع ورقيه وتطوره(٢).

ومنذ عدة عقود أصبح عمل المرأة سمة بارزة من سمات معظم المجتمعات المعاصرة، وحقيقة واقعة فرضت نفسها بحيث لم يعد ممكنا تجاهلها. هذا ولـم يكن دخول المرأة تدريجيا لسوق العمل ومجالاته ليتم دون إثارة مـشكلات ذات طبيعة مغايرة لطبيعة مشكلات الرجل، ويرجع بعضها إلـى اسـتعداد المـرأة الطبيعي، والبيولوجي، والنفسي، ومدى تجاوب ظروف وشروط العمل لطبيعتها مع الحفاظ على حقوقها، بينما يرجع بعضها الآخر لنظرة المجتمع ككل أو بشكل فردي، لمكانتها ودورها في المجتمع، وخاصة عندما يكون المجتمع مثقلاً بأغلال التقاليد والمفاهيم المترسخة والمتراكمة عبر أجيال متعاقبة. (٣)

ولما كان المجال التعليمي أحد المجالات الأساسية التي تؤدي فيـه المـرأة دورا واضحا وملموسا باعتباره من أهم العوامل الأساسية للنهوض بالمجتمعات الإنسانية وتقدمها، لأنه يرفع من مكانة الإنسان في البناء الاجتمـاعي، ويرقـى بدوره الوظيفي داخل المجتمع(٤)، فإن المرأة قد واجهت مشكلات عديدة في هذه المهنة كغيرها من المهن التي تتفاوت مشكلاتها من البـساطة إلـى التعقيـد، إذ تواجه المعلمات في الميدان مشكلات يومية متنوعة، خاصة وأن المعلمـة هـي صاحبة المهنة التي تتعلق بالهندسة البشرية، فهي تتعامل مع أناس مختلفين فـي ثقافتهم وبيئاتهم وطباعهم وأعمارهم وليس مع آلات متشابهة فـي تركيبهـا أو ميكانيكية في عملها. (٥)

وإذا كانت المرأة العاملة في المجال التعليمـي اصـطدمت بـالكثير مـن المشكلات، فإنها ما فتئت تعزز حضورها كمدرسة في النظم التعليمية، حتى وإن كان حظر استخدام نساء متزوجات –على مر السنين- قد حد من عـدد النـساء المدرسات في العديد من البلدان، ففي المدارس الابتدائية، وبخاصة في مؤسسات التعليم قبل المدرسي، تشكل النساء في كل مكان العنصر المهيمن فـي الهيئـة التعليمية. أما في مؤسسات التعليم الثانوي في البلدان المتقدمة، فإن النسبة بـين المدرسين والمدرسات هي أكثر توازنا رغم وجود بعض الفروق الممكنة بحسب المستوى، إذ يلاحظ سيطرة المعلمين الذكور في الحلقة العليا من التعليم الثانوي. حتى أن مشاركة المرأة قد أثارت جدلا واسعا حول المحاذير المزعومة لسيطرة الإناث على المهن التعليمية على المستوى الثانوي؛ فـرب قائـل أن النـساء لا يستطعن تقديم تعليم فعال لليافعين الذين يحتاجون إلى رجال يكونون قدوة تُحتذى وتُحترم. وحتى في التعليم الابتدائي، طرح البعض فكرة أن الصبيان لا يرتاحون في وسط تكون فيه السلطة المهيمنة للمرأة، ورغم التفوق العـددي للمدرسـات على المستوى الابتدائي، فإن النساء لا يشغلن عددا مناسبا من مراكز الـسلطة. كما يلاحظ نقص في تمثيلهن في المناصب العليا من التعليم الثانوي ومن الإدارة

المدرسية، ويدعي البعض أحيانا أنهن لا يكترثن كثيرا بالترقي الوظيفي وغالبـا ما ينقطعن عن العمل للانصراف إلى مسؤولياتهن الأسرية. (٦)

ولما كانت المعلمات من بين فئات النساء العاملات، فإن المشكلات الخاصة بهن قد تفوق نظيراتهن في أي مجال آخر نظرا للخصوصية التي عليها مهنـة التعليم، وخاصة في المرحلة الثانوية التي تقابل فيها المعلمات طبائع متباينة، من جانب الطلاب أو من جانب الزملاء، أو من جانب الإدارة، بالشكل الذي لابد أن يترك أثره على أدائهن، ويستدعى البحث عن هذه المشكلات بغرض رصـدها والتعرف على أنواعها، وكيفية التغلب عليها أو التقليل من آثارهـا، وهـذا مـا سيقوم به البحث الحالي.

مشكلة البحث وتساؤلاته

تأسيسا على ما تقدم؛ يمكن صياغة مشكلة البحث في التساؤلات التالية:

(١) ما أهم المشكلات التي تعانى منها المعلمات في المدارس الثانوية العامة بمحافظة الدقهلية ؟

(٢) ما المتطلبات التربوية اللازمة للتغلب على المـشكلات التـي تواجـه المعلمات في المدارس الثانوية العامة بمحافظة الدقهلية؟

أهداف البحث

يهدف البحث الحالي إلى محاولة التوصل إلى مجموعـة مـن المتطلبـات التربوية اللازمة للتغلب على المشكلات التي تواجه المعلمـات فـي المـدارس الثانوية العامة.

أهمية البحث

تأتي أهمية البحث الحالي من أهمية موضوعه حيث ندرة الدراسات الميدانية والبحوث التي تتناول بالدراسة والتحليل مـشكلات المعلمـات فـي المـدارس الثانوية. كما تتأتى من كونها قد تلفت أنظار الجهات المسئولة عن رعاية المرأة

بضرورة معرفة أهم المشكلات التي تواجه المعلمات وذلـك لمـساعدتهم فـي صياغة السياسات والبرامج الممكنة لحل تلك المشكلات أو التخفيف من آثارها.

منهج البحث

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي باعتباره المنهج الملائم للبحث الحالي.

وتحقيقا لأهداف البحث ستتم معالجة القضايا التالية:

أولا : أهمية عمل المرأة

من المؤكد أن المرأة في العصر الحالي لم يعد دورها قاصرا على الجانـب الأسرى كزوجة وكربة منزل وإن كان فرض المتغيـرات العالميـة والمحليـة سياسيا واجتماعيا واقتصاديا وما تبعهم من صعوبات في المعيشة أدى بـالمرأة إلى الخروج لسوق العمل؛ لمواجهة متطلبات الحياة المعيشية، وليس هذا فقط بل تأتى أهمية عمل المرأة في تحقيق الآتي:(٧)

١. تحرير المرأة، حيث أن الأجر المادي الذي تحصل عليه المرأة قـد منحهـا الحرية في التعبير عن الرأي والمشاركة بإيجابية داخل المجتمع الذي تنتمي إليه.
٢. سد أوقات الفراغ، فكثير من النساء متوسطي الأعمار، بعدما ينمـو ويكبـر أطفالهن ويصبحون في غير حاجة إلى عنايتهن، يشعرن بثقل فيلحقن بـأي عمل، وخاصة الأعمال التي لهن خبرة بها.
٣. تعزيز وضع المرأة داخل المجتمع، حيث أصبح العمل وسيلة لكسب العـيش حيث ظلت المرأة حبيسة المنزل ولفترة طويلة تعتمد على دخـل زوجهـا، وبالتالي فهي خاضعة له، وبهذا فهي لا تشعر بوضعها داخل المجتمع لـذلك لجأت إلى ذلك بهدف تحقيق التقدير الاجتماعي الذي يدفع بالمرأة لأن تكون موضع قبول واحترام من الآخرين، وأن يكون لها مكانة اجتماعية.

٤. ربط المرأة بالمجتمع وتحقيق بعض الأهداف الاجتماعيـة مثـل الـصداقة والمشاركة في الحياة الاجتماعية، ومن هنا تشعر بكيانها وباحترام الآخرين لها وبأنها جزء هام من المجتمع لا يمكن الاستغناء عنه. وهذا يمنحها الخبرة الواعية الاجتماعية في التعامل مع الآخرين خارج المنزل بصورة أدت إلى حدوث مساواة فكرية وثقافية بين الجنسين.
٥. مساعدة المرأة على تأكيد شخصيتها، حيث الحاجة إلى تأكيد الذات والشعور بالمكانة والإحساس بالقيمة الإنسانية من ألح الحاجات للفرد.
٦. الحاجة الاقتصادية؛ لكسب قوتها بنفسها أو لحاجة أسرتها لدخلها، والاعتماد عليه في معيشتها، وفى رفع مستوى معيشتها.

ثانيا: مشكلات المرأة العاملة في المجال التعليمي

إن أي تطور يحدث داخل المجتمع لابد أن يواكبه إشكاليات تؤثر في حركة التنمية داخله ولها تأثير مباشر على مشاركة المرأة في حركة التنميـة وعملهـا بشكل خاص، فالمرأة العاملة تعانى من مشكلات نتيجة لتعدد مـسئولياتها فـي مجال الأسرة والعمل وهذه المشكلات تكون لها أثارها السلبية على كل دور من الأدوار التي تقوم بها في تشكيل الهوية الشخصية الخاصة بها[٨].

فالمرأة العاملة في المجال التعليمي تواجه العديد من المشكلات أثناء القيـام بمهامها المختلفة، بالإضافة إلى أنه قد يعيقها عن تحقيقها للرضا الوظيفي، فقـد أصبح من المستحيل اليوم الاستمرار في العطاء والنجاح فـي عمـل لا يحقـق درجة من الرضا الوظيفي للعامل نحو عمله [٩] . خاصة في مهنة التعليم التـي تتعامل مع أهم استثمار على الإطلاق وهو الاستثمار في مجال الموارد البشرية.

لذا؛ أصبحت مهنة التعليم مثلها مثل بقية المهن الأخرى كالطب والهندسـة والصيدلة مهنة لها ضوابطها وقوانينها وقواعدها، وخضعت كغيرها من المهـن للكثير من المتغيرات والتعديلات أثرت في كافة مجـالات الحيـاة الاجتماعيـة

والاقتصادية والسياسية والتربوية نتيجة للتطورات السريعة وغير المتوقعة لكافة العلوم والاتجاهات. [١٠]

وأمام التطورات التي حدثت في المجتمع وانعكاساتها على مهنـة التعلـيم والمعلمين، وجدت مجموعة من المشكلات تعوق المعلمات عن القيام بأعمالهن في مهنة التدريس[١١] :

١. اختلاف بنية الصف والمدرسة ودورها الاجتماعي والمشكلات الناتجة عـن ذلك. وهذا ما يظهر في صعوبات إدارة الصف وازدياد العنف والمشكلات الاجتماعية التي تؤثر في النهاية على النواتج النهائيـة للعمليـة التعليميـة، والتي منها ازدياد أعداد الطلبة المتسربين من المدارس وانتشار العـصابات بين طلبة المدارس.
٢. سيطر على ذهن المعلمة غياب الأمن الوظيفي الذي أثر بدوره على عطـاء المعلمة وإنتاجها وحد من مبادراتها الإبداعية.
٣. المؤثرات التي تجسدت في تغير بناء المناهج وتطور أساليب التعليم وطرقه والثورة في مجال الوسائل التعليمية واختلاف أدوار المعلم والمدرسـة فـي ظل الثورة المعرفية والتكنولوجية مما أصبح لزاما علـى المعلـم إعـداد برمجياته ووسائله التعليمية وتوظيفها توظيفاً فعالاً. ولقد شكل هـذا تـأثيراً كبيراً على المعلمين تمثل في وجود فجوة معرفية بين الطالب والمعلم بسبب ثورة المعلومات وفقاً لمنظومة أو فلسفة جديدة لم يعهدها الميدان التربـوي من قبل.
٤. تشكل ساعات العمل الطويلة هاجساً آخر لمعلمات العصر الحالي، وهذا ما يشكل ضغطا داخلياً فاعلاً على المعلمة ويجعلها تفكر ملياً في البحث عـن مهنة أخرى، فلم تعد الساعات الخمسة أو الستة التي كانت المعلمة تقـضيها في المدرسة كافية، إذ يترتب عليه حالياً قضاء الكثير من الوقت في الإعداد والتحضير لدروسها خارج أوقات الدوام الرسمي، بالإضافة إلـى الوقـت

المخصص لمقابلة ومجالسة أولياء الأمور لمناقشة أوضاع أبنائهم، والمشاركة في المناسبات الأكاديمية التي تتطلبها المدرسة الحديثة.

٥. غدا التعليم استثماراً طويل الأمد ويحسب ضمن مفهوم الربح والخسارة، ودخل عالم السلعة وأصبح يحتاج للتسويق والإعلان والدعاية، ودخلت عليه مصطلحات جديدة مثل النوعية والجودة والتسويق والإسهام والشراكة والاحتراف وغيرها من المصطلحات، وهذا ما شكل تأثيراً كبيراً على المعلم إذ دخلت مهنته في أنفاق لم يعتد عليها من ذي قبل، ودخل قطاع المعلمين أجواء المنافسة والمصالح وهذا ما عرضهم للضغط من قبل إدارات المدارس لتقديم أفضل ما عندهم من فن التعامل مع البشر.

بالإضافة إلى تلك المشكلات التي تعيق المعلمات عن القيام بأعمالهن في مهنة التدريس، فقد تتعرض لمشكلات عديدة منها:

(١) مشكلات المعلمة مع أطراف العمل[١٢] :

تواجه المعلمة مشكلات عديدة نتيجة تفاعلها مع الأفراد المشاركين معها فى تحمل مسئولية العمل التعليمي داخل المدرسة، وهذه المشكلات تؤثر تأثيراً سلبياً على أدائها كما تؤثر على إنتاجية المدرسة ككل، وهذه المشكلات تختلف باختلاف الأفراد الذين يتفاعلون معها، ومنها:

١. مشكلات المعلمة مع أولياء الأمور، وهى المشكلات التي تنتج عن طبيعة العلاقات التي قد توجد المعلمة وأولياء أمور المتعلمين، وما قد يترتب عليها أحياناً من تصرفات أو سلوكيات قد يستشعر معها طرف من أطرافه أنها ستؤثر على العملية التعليمية، وتتمثل في:

أ. سيادة عدم الثقة والعدوانية في العلاقة بين المعلمة وبين أولياء الأمور.

ب. تدخل أولياء الأمور في مسائل تعلم الأبناء.

ت. تحيز أولياء الأمور لأبنائهم في النواحي التعليمية.

ث. سوء فهم طبيعة المسئولية التضامنية بين كل من الطرفين نحـو تعلـيم الأبناء .

ج. اختلاف النظرة بين الطرفين حول نتائج الأبناء فـي حـالتي النجـاح والفشل.

٢. مشكلات المعلمة مع إدارة المدرسة، وهى تلك المشكلات التي تنجم نتيجـة النمط الإداري المستخدم في المدرسـة والأسـاليب المتبعـة فـي توجيـه الإمكانيات المادية والبشرية داخل المدرسة لتحقيق أهدافها، ومن بينها:

أ. تدخل المدير في أعمال المعلمات بالشكل الذي يقلل مـن شـأنها أمـام المتعلمين وأولياء الأمور.

ب. تدخل المدير كطرف في الصراع بين المعلمات وأولياء أمور المتعلمين، لصالح أولياء الأمور على حساب المعلمة، بالصورة التي قد تؤدى إلى التطاول عليه.

ت. شعور المدير بأن المعلمة لا تساعد ولا تتعـاون معـه فـي الأعمـال الإدارية بالمدرسة، بالشكل الذي قد يعرض المدير للنقد والتجريح مـن قبل المسئولين وأولياء الأمور.

٣. مشكلات المعلمة مع زملائها في المهنة، وهى مجموعة المشكلات التي قـد تنتج نتيجة سوء العلاقات بين المعلمات داخل المؤسـسة التعليميـة، ومـن شأنها أن تؤثر على أداء كل منهم للأدوار والمسئوليات المنوطة بهم، وعلى مكانتهن داخل المجتمع الذي يعيشون فيه وهى مشكلات تنتج في الحـالات التالية:

أ. عندما يكون هناك صراع لاستئثار المتعلمـين مـن أجـل الـدروس الخصوصية.

ب. انحياز الإدارة المدرسية لأحد الأطراف على حساب الآخر مما يـؤدى إلى الصراع بينهم.

ت. محاولات بعض المعلمات التقرب من القيادة المدرسية للحصول على مميزات شخصية يراها البعض بالخطأ.

ث. لا يتقبل الكثير من الموجهين الشخصية المستقلة للمعلمات.

ج. عمل بعض المعلمات لجهات من شأنها الإضرار بالعمل والزملاء.

ح. تدخل بعض المعلمات لصالح أحد الطلاب بعينهم.

٤. مشكلات المعلمة داخل الفصل الدراسي، وهى مجموعة المشكلات التى تنتج في أثناء الموقف التعليمي داخل حجرات الدراسة، نتيجة اختلاف الرؤى بين القائم بالتعليم وبين من يتلقون هذا التعليم حول طبيعة العلاقة الحاكمة بينهم، والتي قد يراها طرف بصورة مغايرة لما يراه الطرف الأخر. ومن أهمها :

أ. شعور المعلمة بأن ما تعلمته داخل مؤسسات الإعداد لم يجد طريقه إلى التطبيق الفعلي داخل حجرات الدراسة.

ب. سوء فهم كثير من المتعلمين لحسن معاملة المعلمات لهم على أنها نوع من الضعف وخاصة فى المرحلة الثانوية.

ت. زيادة كثافة المتعلمين داخل الحجرات الدراسية بالصورة التى لا يتمكن معها المعلمات من التعامل مع كل متعلم وفق مبدأ الفروق الفردية .

ث. تباين المستويات الاجتماعية والاقتصادية لدى المتعلمين ومدى قربها أو بعدها مع الخلفية الاجتماعية والاقتصادية للمعلمات.

ج. تعامل بعض المعلمات مع المتعلمين على أساس من الغنى والفقر، فيقربون ذوى الغنى والنفوذ أو أبناء الزملاء والأقارب على حساب غالبية المتعلمين، في الوقت الذي لا يدركون فيه عمداً أن المتعلمين يدركون هذا التفريق جيداً دون استطاعتهم رفض أو استنكار ذلك علانية خشية البطش بهم.

ومن المشكلات التي تواجهها المعلمة داخل حجرة الدارسة أيضا ما يلي [١٣] :

١. الفجوة بين النظرية والتطبيق، أي التفاوت الكبير بين ما يدرسنه في الكليات أو في الدراسات التدريبية من مبادئ ونظريات تربوية ومثالية، وبين ما يجدونه مطبقاً في بعض المدارس من أساليب تقليدية غير تربوية.
٢. انصراف الطلاب عن الدرس.
٣. الاعتقاد بأن المعلمة مرجع شامل للمعرفة
٤. التدريس في وجود زائر: وتتمثل في الارتباك الشديد عند دخول زائر، مثل المشرف التربوي أو مدير المدرسة.

(٢) مشكلات المعلمات المبتدئات[١٤] :

نظراً لقلة خبرة المعلمة المبتدئة بميدان التعليم حيث تكتسب المعلمة مناعة ضد هذه المشكلات مع مرور الزمن بازدياد خبراتها في العمل الميداني، ومن أهمها الشعور بالغربة داخل المدرسة، والمواجهة الأولى مع الطلاب، وتوفير المواد والأجهزة التعليمية اللازمة للتدريس وبعض المهام الروتينية للمعلمة وهو ما سيتم تناوله بشيء من الإيجاز فما يلي:

١. الشعور بالغربة: قد تشعر المعلمة في الأسابيع الأولى من وجودها في المدرسة بالغربة ولعل السبب في هذا الشعور هو غياب المعرفة الكافية بمكونات المكان، وقلة معرفة أسماء الأشخاص وطباعهم، وربما كيفية التعامل معهم.
٢. المواجهة الأولى: في أول مرة تدخل المعلمة إلى غرفة الصف لتواجه الطلاب على الرغم من تدريبها على التدريس في أثناء التربية العملية - تنتابها مجموعة من مشاعر القلق.

٣. معالجة النظم اليومية (روتينيات التدريس) ثمة أمر مربك للمعلمة المبتدئة، وهو إنهاء بعض المهام الروتينية اليومية في المدرسـة، وهـذا الارتبـاك طبيعي، لأن المعلمة لم تتدرب على الأمور المتعلقة بروتينيات التـدريس، كحصر غياب الطلاب، والتوقيع على البيان الخاص بذلك، والإطلاع علـى التعميمات والتوقيع عليها بالعلم، والاستجابة لطلبـات المـدير أو الوكيـل بإخراج طالب من الصف أو إعادته إليه، وكل هذه الأمور لم تألفها المعلمة، لأنها لم تدرس لها في المحاضرات، ولم تقرأها في كتب دراسية.

٤. توفير المواد والأجهزة التعليمية: حيث تحتاج المعلمة عند بدء عملها فـي المدرسة إلى مواد تعليمية متنوعة، كالكتب الدراسية وكتـاب المعلـم- إن وجد- والوسائل التعليمية المختلفـة، والأجهـزة التعليميـة التقنيـة التـي تستخدم في التدريس وتواجه المعلمة في بداية فترة عملها مشكلة الحـصول على هذه الأشياء الضرورية، بل ومعرفة مصادر الحصول عليها.

(٣) مشكلات العمل المؤقت بمهنة التدريس

ترجع بداية نشأة الترخيص لمهنة التعليم إلى الاتجاه الأمريكي حول تمهين التعليم، حين واجهت الولايات المتحدة الأمريكية في بداية الثمانينات من القـرن العشرين عجزاً كبيراً في معلمي الرياضيات واضطرت بعض الولايـات إلـى مواجهة هذا العجز من خلال ما يسمى " بإجازة التدريس البديلة" للطلاب الـذين يرغبون في ممارسة مهنة التدريس بعد تخرجهم من الجامعة وقبـل التحـاقهم ببرامج الإعداد المهني نتيجة لزيادة العجز[١٥].

وفى عام ١٩٨٧ تأسس المجلس القومي للمعـايير المهنيـة فـي التعلـيم بالولايات المتحدة الأمريكية ، بهدف إرساء معايير صادقة ورفيعة لما يجـب أن يعرفه المعلم ويكون قادراً على القيام به، وفى نفس العام تأسست هيئـة تقـويم ومساندة المعلم الجديد في الولايات المتحدة الأمريكية لإعادة هيكلة عملية تقـويم

المعلم لمنح الترخيص الأولى له، والإشراف عليه خلال السنة الأولى من تعيينه من خلال وضع الضوابط ومحددات الترخيص[١٦].

وهكذا بدأت فكرة تحديد المستويات المهنية اللازم توافرها في من يريد الاشتغال بمهنة التعليم مما جعل مهنة التعليم تنمو وتزدهر داخل المجتمع الأمريكي وانتشرت خارجه وبدأ المجتمع العربي يأخذ بالاتجاه العلمي نحو الترخيص بمزاولة مهنة التعليم من خلال ما طرح حوله من اللقاءات والمؤتمرات العربية خلال السنوات الأخيرة [١٧].

وفى ظل رغبة البعض في ممارسة مهنة التعليم ظهر ما يسمى بعقود التدريس حيث تمثل عقود التدريس اتفاقاً بين المعلمة (كطرف ثان)، ووزارة التربية والتعليم (كطرف أول) وتمثلها فى ذلك مدير مديرية التربية والتعليم بالمحافظة حيث يمثله قانوناً السيد مدير عام الشئون المالية والإدارية بالمديرية؛ بغرض سد العجز فى بعض التخصصات داخل المرحلة الثانوية[١٨]:

وبناء على نص العقد الموقع بين المعلمة (كطرف ثان)، ووزارة التربية والتعليم (كطرف أول) وتمثلها فى ذلك مدير مديرية التربية والتعليم بالمحافظة حيث يمثله قانونا السيد مدير عام الشئون المالية والإدارية بالمديرية أنه قد نص على ما يلي:

١. المتعاقد يتمتع بكافة حقوق العمالة الدائمة بوزارة التربية والتعليم من علاوات ومكافآت وأجازات وانتظام ساعات العمل والرعاية الاجتماعية والصحية وغيرها وكذلك الجزاءات التأديبية.
٢. أن المتعاقد قد حرم من بعض الأجازات مثل قصر مدة الأجازة المرضية والعارضة حيث تمنح المعلمة (٧) أيام عارضة أما المتعاقد فيمنح (٦) أيام فقط.
٣. أن طبيعة العمل المؤقت بالعقود تمنع منح العامل المتعاقد أجازة طويلة تتأبى مع طبيعة العلاقة التعاقدية مثل (أجازة رعاية الطفل – أجازة

المرافقة – أجازات للأسباب التي يبـديها العامـل وتقـدرها الـسلطة المختصة وغيرها).

٢. قيام بعض الموجهين بنقل وندب المعلمات من المدارس التي تم التعاقـد بها إلى مدارس أخرى بشكل (ندب كلى أو جزئي) وهذا ما يعد مخالف لنص العقد؛ مما يؤدى إلى فسخه قانونياً .

٣. ما نصت عليه الفقرة (٣) من البند السادس والخاص بالتأهيل التربـوي وشهادة مزاولة المهنة، وذلك حسب نص القانون (١٥٥) لـسنة ٢٠٠٧ والتي حددت الدرجة التى تعين عليها المعلمة وهى (معلمة مـساعدة) ولا تنتقل إلى درجة معلم إلا بعد اجتيازها هذه الشروط حيث بدأت من **(٢٠٠٩/٨/١٠)** تم وضع تصور كامل للقواعد التنفيذية والإجرائيـة الخاصة بمنح شهادة الصلاحية للمعلمين المساعدين.

٤. كما يلاحظ بأن المعلمة المتعاقدة تقـوم بـبعض الأعمـال والواجبـات المدرسية على الرغم من أنها لم تحدد فى العقد بالإضافة إلى تحملهـن أعباء التدريس طالما هناك علاقة معقولة مابين واجبات المعلمة داخـل الفصل وواجباتها الإضافية، بالإضافة إلى ذلك يمكن أن تتـضمن مثـل هذه الواجبات الإشراف على كل ما يحدث فى المدرسة خـلال عطـل نهاية الأسبوع .

وفى ضوء هذا العرض فإن مهنة التعليم والتي يمارسها ما يقرب من نصف العاملين في الجهاز الحكومي المصري، إذا لم تشعر المعلمة داخلها بالأمـان الوظيفي فإنه من المؤكد أنه سوف يؤثر على المخرج التعليمي (الطالـب)؛ لذلك فالأمر يتطلب وجود ضوابط حماية لحقوق العاملين بمهنة التدريس فـي حالة التعاقد وعند التثبيت في الوظيفة خاصة وأن عملية منح عقود التثبيت في الوظيفة لم تخلو من جدل وخلاف ومناظرات إذ يرى الـبعض أن سياسـات عقود التثبيت أو التعيين تجعل من الصعب فصل المعلمين غير الأكفـاء وأن

متطلبات معايير الأداء عالية جداً في مجالات أخرى بحيث لا توفر للموظفين ضماناً وظيفياً، لذا يجب التعرض إلى أهم مشكلات الترخيص لمزاولة مهنة التعليم في المرحلة الثانوية.

(٤) مشكلات الترخيص لمزاولة المرأة لمهنة التعليم:

يعرف الترخيص لمزاولة مهنة التعليم بأنه العملية التي يسمح بمقتضاها لفرد تخرج من نظام تعليمي وحصل على مؤهل دراسي معين بممارسة مهنة التعليم في تخصص تعليمي محدد والاستمرار فيها، وهو في ذلك ينطوي على بعد قانوني ومضمون أخلاقي يتمثل في حماية المواطن "المتعلم " من المعلمين غير الأكفاء وحماية المهنة من الدخلاء، ما يجعله أعلم وأشمل من مفهوم إجازة التدريس [١٩] . وقد اشترط لممارسة مهنة التعليم أن يكون ممارسها عضوا في نقابة المهن التعليمية، إلا أن هذا الشرط لم يطبق مطلقا، إضافة إلى أن عضوية النقابة ذاتها لا يشترط للحصول عليها مؤهل تربوي معين، مما أدى إلى كثرة أعداد المنتسبين لمهنة التعليم وهم غير مؤهلين لها [٢٠].

ومن ثم فإن الترخيص لمزاولة مهنة التعليم هو الآلية التي تضمن للنظام التعليمي امتلاك المعلمة القدر المناسب من المعارف والمهارات الفنية المطلوبة والمتمثلة في مادة التخصص ومبادئ استراتيجياته وطبيعة المتعلم ونموه وتكنولوجيا التعليم والقياس والتقويم وإدارة الصف وذلك للتعيين في وظيفة أو الاستمرار في شغلها كما هو الحال في كثير من المهن مثل الطب والمحاماة والهندسة حيث يعد امتلاك الفرد للحد الأدنى من كفاءة الأداء المهني ضرورة لممارسة المهنة من أجل حماية المستفيد "المتعلمين" من الممارسين غير الأكفاء[٢١].

وبالتالي فإن الترخيص لمزاولة مهنة التعليم يجعل المعلمات تمر بعمليات تقويم مستمرة للتأكد من حسن سيرهن وتطورهن بما يتناسب ومواجهة

المتغيرات المتسارعة من أجل ضبط الجودة وضمان النوعية[٢٢]، وذلك حتى تكتمل غاية الترخيص وهى ترقية وصقل النمو المهني للمعلمة بهدف تمهين التعليم وتحسين فعالية العملية التعليمية [٢٣]. وعلى الرغم من أن الترخيص يعتبر ضرورة ملحة إلا أنه يواجه العديد من العقبات عند تطبيقه ولاسيما في مصر وتتمثل تلك العقبات في[٢٤]:

١. قلة ارتياح بعض المعلمات والقيادات التعليمية التي لم تألف النظام الجديد ومقاومته لأنه يتطلب بذل المزيد من الجهد في السعي الدائم لتطوير مهاراتهم وأدائهم، إضافة إلى خوفهم على أمنهم الوظيفي.
٢. صعوبة التحديد الدقيق لنوعية وطبيعة المستويات المعرفية والمهارية التي يتعين على المعلمة تحقيقها لنيل الترخيص أو تجديده حيث يوجد جوانب معنوية وكيفية متعددة يصعب تقنينها.
٣. ندرة الخبرة العملية بالنظام الجديد فى الترخيص لمهنة التعليم وتعدد الجهات المتوقع اشتراكها فى عملية التنفيذ وما قد يحدث بينها من تضارب واختلاف فى وجهات النظر.
٤. تعدد وتشابك المتغيرات ذات الصلة بالموضوع، فهناك المعلمون القدامى والمعلمون حديثي التخرج، وهناك المؤهلون تربويا وغير المؤهلين، وهناك أصحاب المؤهلات العليا وأصحاب المؤهلات المتوسطة وهناك من يمارس المهنة بشكل غير رسمي.
٥. غياب الهياكل الوظيفية والتنظيمية في الإدارة التعليمية المركزية واللامركزية والإجرائية التي يتعين عليها فهم واستيعاب تلك الأفكار الجديدة والمشاركة فى تطبيقها.

٦. تطبيق نظام الترخيص لمهنة التعليم أمر غير مستحب لأنه يقلل من عدد راغبي الانضمام لمهنة التعليم نظرا لانتشار الكثير من المفاهيم الخاطئة حول نظام الترخيص لمهنة التعليم [٢٥].

٧. رفض بعض المعلمات هذا النظام لتشككهن بأن الهدف منه التخلص من عدد منهن وإحلال معلمين صغار السن محلهن نظرا لانخفاض أجورهم كأحد الوسائل المتبعة في تخفيض نفقات التعليم[٢٦].

٨. التشكك في مدى موضوعية ومصداقية الجهة التي تمنح الترخيص وتدخل الوساطة والمحسوبية.

٩. ندرة توفر فرص حقيقية للتنمية المهنية للمعلمات تمكنهن من الوفاء بمتطلبات الترخيص لمزاولة مهنة التعليم وتجديد الترخيص.

١٠. ضعف حماس كثير من المعلمات لهذا النظام نظراً لتدنى أحوالهن الاقتصادية وضعف كفاية رواتبهن مما يجعلهن يسعون إلى البحث عن مصدر آخر للرزق دون الاهتمام بالنمو المهني والتعلم المستمر.

(٥) مشكلات الترقي

وضعت الأكاديمية المهنية للمعلمين خمسة مستويات متدرجة لترقية المعلمين بوزارة التربية والتعليم مع إضافة نسبة للمعلم من الزيادة في الدخل المناظر لكل مستوى من المستويات وذلك بعد تسكينهم وفقاً لسنوات خبرتهم على مستوى التدرج الوظيفي لكادر المعلمين، كما هو موضح على النحو التالي.

١. المستوى الأول (معلم مساعد)، حيث تعد وظيفة معلم مساعد هي أول مستوى من مستويات الترقي في كادر المعلمين ويعين فيها المعلم المساعد على الدرجة المالية الثالثة، و يشترط أن يكون متمتعا بالجنسية المصرية أو جنسية إحدى الدول التي تعامل المصريين بالمثل في تولى الوظائف العامة [٢٧] . ويكون شغل وظيفة معلم مساعد بالتعاقد لمدة سنتين قابلة للتجديد بسنة

أخرى بقرار من وزير التربية والتعليم، ويجب على المعلم المساعد أن يحصل خلال تلك الفترة على شهادة صلاحية لمزاولة مهنة التعليم بالمرحلة التعليمية التي يتقدم لها، وفي حالة عدم حصوله على الشهادة ينتهي عقده تلقائيا دون حاجة لأي إجراء [٢٨] .

٢. المستوى الثاني "معلم": بعد اجتياز المعلم المساعد الاختبارات الخاصة بتطبيق المرحلة الثانية من كادر المعلمين وحصوله على شهادة الصلاحية لمزاولة المهنة وكذلك استيفائه لسنوات الخبرة والتي تقرر بخمس سنوات وكذلك تقرير تقويم أداء بمرتبة فوق المتوسط على الأقل في السنتين السابقتين مباشرة على النظر في الترقية، فيتم نقله إلى وظيفة معلم أو أخصائي ويمنح بدل اعتماد قدره (٥٠%). [٢٩]

٣. المستوى الثالث: "معلم أول ": يشترط لحصول المعلم على رتبة معلم أول أن يقضى في الخدمة مدة بينية قدرها خمس سنوات وأن يحصل في تقريره السنوي في تقويم الأداء بمرتبة فوق متوسط على الأقل في السنتين السابقتين مباشرة على النظر في الترقية [٣٠]. وعليه أن يجتاز اختبار الترخيص الخاص بتلك المرحلة لمزاولة المهنة وبعد اجتياز الاختبار يتم تسكينه في رتبة معلم أول ويحق له صرف بدل اعتماد قدره ٧٥% من الأجر الأساسي، ويحق له الحصول على أجازه اعتيادية أثناء العطلة الصيفية لمدة ثلاثين يوما، ويعين على الدرجة المالية الثانية.

٤. المستوى الرابع: "معلم أول(أ) ":بعد قضاء "المعلم أول" مدة خمس سنوات في ممارسة العمل على تلك المرتبة يحق له أن يتقدم لشغل وظيفة "معلم أول أ" من خلال اجتيازه لاختبار الترخيص وكذلك حصوله على تقرير تقويم أداء بمرتبة فوق المتوسط على الأقل فى السنتين السابقتين مباشرة على النظر في الترقية بعد استيفاء "معلم أول" لتلك الشروط يتم تسكينه في وظيفة "معلم أول (أ) " ويحق له صرف بدل اعتماد قدره ١٠٠% من الأجر الأساسي [٣١]

وكذلك الحصول على أجازه اعتيادية صيفية قدرها ٣٥ يوما وكما أنه يعـين على الدرجة المالية الأولى [٣٢]

٥. المستوى الخامس: "معلم خبير ": يعتبر "معلم خبير" هو المستوى الخـامس من مستويات كادر المعلمين التي تلي مستوى "معلـم أول (أ)" و فـي ذلـك المستوى يحق "للمعلم أول(أ) " التقدم إليه بعد قضائه خمس سنوات في وظيفته وحصوله على شهادة الصلاحية لمزاولة الوظيفة المرقى لها[٣٣]، وبذلك يكون مجمل سنوات خبرته حوالي ٢٠ عاماً ويكون على درجة مدير عام وله الحق في الحصول على بدل اعتماد قدره ١٢٥% من أجره الأساسي، ويمكنه كذلك الحصول على (٤٠) يوم كأجازة اعتيادية صيفية.

٦. المستوى السادس: " كبير معلمين ": يعتبر مستوى " كبير معلمين" هو أعلـى مستويات كادر المعلمين حيث فيه تتجاوز سنوات خبرة المعلم الخبيـر إلـى أكثر من ٢٣ عاما وبعد اجتيازه لكافة الشروط وحصوله على الترخيص ينقل المعلم الخبير إلى كبير معلمين ويعين على الدرجة العالية ويحق له صـرف بدل اعتماد قدره ١٥٠% من أجره الأساسي وكذلك يقرر له الحصول علـى (٤٥) يوما كأجازة اعتيادية.

أما الترقية بين وظائف التوجيه فتـشترط المـادة رقـم (٤) مـن اللائحـة التنفيذية للباب السابع مـن قـانون التعلـيم الـصادر بالقـانون رقـم (١٣٩) لسنة ١٩٨١ المضاف بمقتضى القـانون رقـم (١٥٥) لـسنة ٢٠٠٧، اجتيـاز الاختبارات التي تقيس المتطلبات الآتية: [٣٤]

١. كفاية المستوى العلمي والثقافي في مجال التخصص لأداء الدور التوجيهي المنوط بشاغل الوظيفة التي سيتم الترقية إليها.
٢. الحرص على تحديث المعلومات ، والمهارات الفنية في مجال التخصص.
٣. القدرة على الإبداع وتطوير الأداء في مجال العمل التوجيهي .

٤. الالتزام في أداء واجبات الوظيفة التي يشغلها بالمعايير الملزمـة لـلأداء التعليمي للموجهين .
٥. التمتع بالسمات الشخصية والسلوكية والأخلاقية اللازمة لمباشرة العمـل التوجيهي.
٦. الإلمام بالظروف المحيطة بالوسط التعليمي الذي يعمل به، وأثـره علـى سير العملية التعليمية بصفة عامة والعمل التوجيهي بصفة خاصة.

أما الترقية والاختيار بين وظيفة مـدير مدرسـة ووظيفـة وكيـل مدرسـة من بين شاغلي وظيفة معلم أول(أ) على الأقـل، فتـشترط المـادة رقـم (٧) من اللائحة التنفيذية للباب السبع من قـانون التعلـيم الـصادر بالقـانون رقـم (١٣٩) لـسنة ١٩٨١ المـضاف بمقتـضى القـانون رقـم (١٥٥) لـسنة ٢٠٠٧، اختيارهم طبقاً للأسس الآتية [٣٥] :

١. الحصول على مؤهل عـال تربـوي مناسـب أو مؤهـل عـال مناسـب بالإضافة إلى شهادة (إجـازة) التأهيـل التربـوي ، ويفـضل الحاصـل على مؤهل أعلى.
٢. قضاء مدة سنة على الأقـل فـى وظيفـة معلـم أول (أ) وذلـك بالنـسبة لشغل وظيفة وكيل مدرسة ، وأربع سنوات علـى الأقـل بالنـسبة لـشغل وظيفة مدير.
٣. اجتياز برنامج التدريب المؤهـل للوظيفـة طبقـاً لمـا تقـره الأكاديميـة المهنية للمعلمين.
٤. توافر السمات الشخصية من حيث الكفاءة والجدارة للمرشـح مـن واقـع الملفات والجوانب الأخلاقيـة والمهنيـة والثقافيـة التـي تؤهلـه لـشغل الوظيفة.

تشهد مهنة التعليم مثلها مثل أي مهنة متغيـرات وتحـديات متجـددة، ولـم يعد حصول المعلم علـى الـشهادة الأكاديميـة أو اجتيـاز برنـامج دارسـي

معين هو أمر كاف لممارسة المعلم لمهنة التعليم، ومـن هنـا تتـضح فلـسفة الاعتماد المهني التي تمثل منظومـة متكاملـة تهـدف إلـى ضـمان جـودة إعداد المعلم وجودة أدائه في عمله وتنميته بشكل مـستمر وذلـك مـن خـلال عمليات الترخيص وتجديد الترخيص لمزاولـة المهنـة [٣٦] . والترقـي إلـى المستويات الأعلى في مهنة التعليم. ويمثل نظام الترقـي أحـد أهـم مظـاهر النظام الإداري داخل وزارة التربية والتعليم ، ووفقـاً لأحكـام قـانون نظـام العاملين المدنيين في الدولة رقم (٤٧) لـسنة ١٩٧٨، وقـانون العمـل رقـم (١٣٧) لـسنة ١٩٨١، وقـانون العمـل الجديـد رقـم (١٢) لـسنة ٢٠٠٣، بالإضافة إلى القـانون رقـم (١٥٥) لـسنة ٢٠٠٧ المـنظم للترقيـة داخـل مهنة التعليم وفقا للكادر الخاص بالمعلمين ، وعلـى الـرغم مـن ذلـك فقـد لوحظ أن نظام الترقي في مهنة التعلـيم بـين المـستويات الـسابقة قـد أدى إلى مشكلات تعيق ترقى المعلمـات إلـى الـدرجات الأعلـى، وهـى علـى النحو التالي:

١. إلغاء الدرجات المالية الوارد نـصها بالقـانون رقـم (٤٧) لـسنة ١٩٧٨ الخاص بقانون العاملين المـدنيين بحجـة أن أصـحاب الكـادر الخـاص لا يجوز ترقيتهم حسب الدرجة المالية.
٢. ارتباط الترقية بالدخول إلى امتحان الكادر وهو مـا يـؤدى إلـى شـعور المعلمـات بنـوع مـن الامتهـان وتقليـل لقـدراتهم العلميـة التربويـة والثقافية.
٣. اتهام بعض المعلمات بقلة الكفـاءة مـن أصـحاب المناصـب الإداريـة العليـا فـي الإدارات التعليميـة أو كمـديره مدرسـة بوصـولها لهـذا المنصب إرضاء للمطالب العامة داخل المجتمع بـدعم دور المـرأة فـي تولى المناصب القيادية.

٤. شعور المعلمات في مراكـز القيـادة العليـا فـي الإدارات التعليميـة أو المدرسة بالعزلة لقلة أعداد المعلمات في هذه المراكز.

(٦)مشكلات قلة الالتزام (الغياب)

إن ظاهرة التغيب كظاهرة سلوكية هي ظاهرة معقدة، ولا ترجع إلى سبب واحد بل إلى عدد من العوامل الأسرية والبيئية والثقافية،. وإن كانـت العوامـل الأسرية أكثر أهمية حيث جاءت النتائج لتؤكد غياب المـرأة لـدواع أسـرية، وأخرى متعلقة بالعمل وبيئته وشروطه [٣٧] .

أما أسباب الغياب فهي عديدة متنوعة لعـل أهمهـا قلـة تـوفر وسـائل المواصلات في الزمان والمكان المحددين، أو حدوث توعك صحي للمعلمـة أو أحد أفراد أسرتها أو الغياب المفاجئ لأسباب تتعلق بحالات وفاة أحد الأصـدقاء أو الأقارب، أو الحاجة للتردد على المؤسسات الرسـمية والأسـواق وفـروع المنشآت الإنتاجية والمستشفيات والمدارس .. وغيرها من المؤسسات التي يرتبط دوامها بالدوام الرسمي للدولة [٣٨] .

ومهنة التعليم مثل باقي المهن التي بها دوام رسمي تلتـزم بـه المعلمـة، والعمل بمهنة التدريس له مسئولية تلتزم بها المعلمة حيث إنهـا مـسئولة عـن الانتهاء من المقررات الدراسية في نهاية الشهر أو الفـصل الدراسـي الأول أو الثاني، وعلى الرغم من ذلك فإن المعلمات بالمـدارس الثانويـة علـى وجـه الخصوص يستهلكن رصيدهن السنوي من الأجازات المختلفة بالإضافة إلى نوع من المجاملات من القيادات المدرسية لبعضهن بالغياب ومن المعلوم أن بعـض المعلمات تتغيب عن العمل كلما شعرت أن بيتها يحتـاج إلـى رعايتهـا بـه، بالإضافة إلى أنها تحاول إنجاز أعمالها المكلفة بها طوال الشهر قبل فتره وجيزة من نهايته.

لذلك فإن كثرة الغياب عن العمل في المؤسسات الحكومية بشكل عام ومهنة التدريس بشكل خاص أصبحت موضع اهتمام مستمر من قبل الجهات المسئولة حيث صدرت العديد من القرارات للتقليل من هذه المشكلة.

وقد منحها القانون إجازة عارضة لمدة سبعة أيام، وكذلك منحها أجازه من أجل وضع ورعاية رضيعها، كما ورد في نصوص المواد (٩١-٩٢-٩٣) من القانون رقم (١٢) لسنة ٢٠٠٣ والتي تنص على أحقية المرأة في أجازة وضع، وحظر فصلها أثناء أجازة الوضع، وعلى أن يكون للعاملة التي ترضع طفلها في خلال الثمانية عشر شهرا التالية لتاريخ الوضع – فضلا عن مدة الراحة المقررة – الحق في فترتين أخريين للرضاعة [٣٩].

وبناء على ذلك فإن ظاهرة الغياب والتأخر للمعلمات تندرج تحت مبدأ التسيب الإداري ولها صور كثيرة يمكن تحديدها في صورتين، إحداهما عدم حضور المعلمة أصلاً لمقر عملها والأخرى حضورها لغرض التوقيع فقط ثم الخروج وعدم العودة في حالة انتهاء الحصص المخصصة لها، ولعل ذلك يعود إلى عدد من الأمور، منها:

١. قلة توفر وسائل المواصلات في الزمان والمكان المحددين خاصة في المدارس التي توجد في أماكن تبعد مسافات كبيرة عن سكن المعلمات .
٢. توعك صحي للمعلمات أو أحد أفراد أسرتها.
٣. الغياب المفاجئ لأسباب تتعلق بحالات وفاة أحد الأصدقاء أو الأقارب.
٤. الحاجة للتردد على الدوائر الرسمية كالوزارات والمستشفيات وغيرها .

(٦) مشكلات المعلمات الذاتية

بالإضافة إلى المشكلات التي سبق عرضها والتي تواجه المعلمات فإنه توجد مشكلات ذاتية خاصة بالمعلمات أنفسهن قد لا يتعرض لها المعلمون، مثل[٤٠]:

١. الاتهام بضعف الكفاءة، فالمرأة التي تشغل منصباً عالياً في الإدارة، تجد نفسها متهمة بضعف كفاءتها وقلة أحقيتها لهذا المنصب.
٢. الشعور بالتقصير في مسئوليات الأسرة، بعض ضغوط المرأة العاملة ذاتية، وتتعلق بتكوينها وخصائصها الشخصية.
٣. قيود الأعراف والتقاليد الاجتماعية، مثل ضعف قدرتها على المشاركة في رحلات العمل الخارجية، وعدم استطاعتها الاستفادة من خبرات زملائها الرجال الذين يسبقونها في السلم الوظيفي بسبب قيود التعامل معهم.
٤. الشعور بالعزلة، وخاصة بالنسبة للمرأة التي وصلت إلى مركز قيادي. وذلك إما لقلة أعداد النساء في هذه المراكز، أو لأن من سبقها من الرجال قد قاموا بتصميم الهيكل التنظيمي والسياسي والشبكات غير الرسمية وثقافة المنظمة وأسلوب الإدارة ليتفق مع حاجاتهم ورغباتهم.

ثالثا: متطلبات لازمة للتقليل من مشكلات المعلمات

في ضوء ما سبق عرضه يتضح أن المعلمات تعانى من مشكلات عديدة اجتماعية واقتصادية شخصية وداخل محيط العمل ومشكلات مع نظام العمل ذاته؛ لذلك فهي في حاجة إلى وضع تصور مقترح للتغلب على مشكلاتها في ضوء نتائج الدراسة ؛ بغية أن تصبح المعلمة ذات دور فعال في المجتمع المصري وفي كافة المجالات الاجتماعية والثقافية والعلمية والتربوية والتعليمية.

ولا شك أن تحديد متطلبات التقليل من مشكلات المعلمات يعمل على:

١- تحسين الأداء الحالي وعلاج نقاط الضعف الموجودة؛ مما يساهم فى الارتقاء بالدور الفعال للمعلمة.

٢- رفع المستوى العلمي والمهني للمعلمات.

٣- الوقوف على أهم الوسائل والأساليب التي تساهم في التغلب على المشكلات التي تعاني منها المعلمة.

٤- استثمار التوجهات العالمية والإضافة إليها من حيث ما انتهـت إليـه هـذه التوجهات في مجال عمل المرأة ؛ لتحقيق أعلى عائد بكفاءة عالية.

وبالرجوع إلى أدبيات البحث التربوي أمكن التوصـل إلـى مجموعـة مـن المتطلبات للتغلب على بعض هذه المشكلات ويمكن تقسيمها إلى:

(١) متطلبات لازمة للتغلب على المشكلات التنظيمية منها:

١. العمل على تغيير نظرة الإدارة المدرسية لعمل المرأة وأهميتها في العمـل المهني.
٢. توعية المرأة بحقوقها وواجباتها الشرعية والتي كفلها لها الدستور وقـوانين العمل.
٣. تحديد الأعمال التي تقوم بها المرأة ونوعيتها.
٤. تفعيل دور التنمية المهنية في تطوير نظم وأسـاليب العمـل والممارسـات التعليمية والتدريبية.
٥. فتح قنوات اتصال مباشر بين مصادر إعداد المعلمـات ومراكـز عملهـم الوظيفي وذلك بهدف التعرف على احتياجاتهم ومـشكلاتهم واسـتعداداتهم لتوجيهها التوجه السليم.

(٢) متطلبات لازمة للتغلب على المشكلات الشخصية منها:

١. العمل على إيجاد حلول للمشكلات التي تواجه المرأة العاملة خاصة فـي المرحلة الثانوية وذلك فيما يتعلـق بتربيـة الأطفـال وتعـدد الأدوار والمشكلات المرتبطة بمحيط العمل ومناخه
٢. إزالة المعتقدات الخاطئة والخاصة بشأن عملها وأن الأفضل لهـا هـو المنزل.
٣. توفير الفرص المتزايدة للترقي المهني أدبياً ومادياً من خلال المهنة.

(٣) متطلبات لازمة للتغلب على المشكلات الاقتصادية منها:

١. تخصيص أماكن في سيارات النقل العام أسوة بمترو الإنفاق.
٢. توفير مزايا وحوافز للمعلمات المتميزات، وذلك لزيادة دافعيـتهن مـن أجل الارتقاء بهذه المهنة.
٣. تنمية معرفة المعلمة بأساسيات البحث العلمي والقدرة علـى اسـتعمال مناهجه ووسائله وأدواته في إنتاجها البحثي باعتبار أن ذلك هو الأساس الجوهري في رفع مستوى مهنة التعليم .
٤. اعتماد مؤسسات إعداد وتدريب المعلم مبدأ اللامركزية فـي الإدارة لأن هذا المبدأ يتيح المجال للمبادرات الفردية والإبداع والتجديـد المـستمر للبرنامج التربوي.
٥. أهمية استطلاع آراء المعلمات فيما يتعلق بتحديد الاحتياجات التدريبيـة لهم وإعداد قائمة الاحتياجات وتطبيقها تبعا لأولوياتها.

(٤) متطلبات لازمة للتغلب على المشكلات الاجتماعية منها:

١. توفير الرعاية الصحية والاجتماعية للمرأة.
٢. العمل على خروج المرأة ساعة مبكرا عن موعد العمل لتفادى ازدحـام المواصلات والوصول للمنزل قبل عودة الزوج والأولاد من العمل.
٣. التوسع في إنشاء الحضانات والمدارس المتكاملة لأبناء العاملـة داخـل المدارس.
٤. العمل على إيجاد آليات رعاية اجتماعية واقتصادية مناسبة للمرأة العاملة المعيلة، والأسر التي تراعى شئونها الإناث دعماً لتلك الأسر.
٥. تأكيد استمرار تجربة عمل المرأة نصف الوقت بنصف الأجر مع الحق في العودة للعمل طوال الوقت عندما تسمح ظروف المرأة العاملة بذلك.
٦. وضع نظام يتناسب مع مطالب المرأة العاملة عند إعادة تطوير قـانون التأمين الاجتماعي بما يسمح بالخروج المبكر للمرأة من الخدمة فى سن

أقل من الرجل بما يتفق مع طبيعتها بتعويضات مناسبة وبدون أضـرار مادية، وبما يساهم في معالجة مشكلة البطالة وإتاحة فرص عمل جديـدة للشباب.

٧. منح المرأة العاملة أجازة خاصة في حالة مرض الأبنـاء حيـث إنهـا المسئولة عن رعايتهم الصحية أثناء مرضهم.

(٥) متطلبات لازمة للتغلب على المشكلات داخل محيط العمل، منها:

١. الاهتمام بالنواحي العلمية والتطبيقية وتنمية الكفايـات المطلوبـة فـي البرامج التدريبية، على أن يكون لكل برنامج تدريبي دليل يوضح فلسفته وأهدافه وأهميته والعائد منه حتى يشعر المتدرب بأهمية التدريب.

٢. دعم البحوث والتطوير في مجال البرمجيات التعليمية والاهتمام بتعلـيم اللغة العربية واللغة الانجليزية والحاسب الآلي.

٣. تطوير عمليات تدريب المعلمين أثناء الخدمة وإكسابهم الكفايات التعليمية المطلوبة لتنفيذ المناهج المطورة واستخدام الحاسب الآلي والإنترنت في التعليم، توفير برامج التدريب في المدارس ومؤسسات إعداد المعلم.

٤. تشجيع المعلمات لحضور الدورات التدريبية الطويلة واستكمال دراساتهم العليا بكليات التربية.

٥. تشجيع تبادل الخبرات بين المعلمات داخل المدرسة وبـين المـوجهين وتفعيل دور المعلم المرشد باعتباره الموجه المقيم داخل المدرسة.

٦. دعوة نقابة المهن التعليمية لتفعيل دورها فيما يتصل بالارتقاء بالمستوى المهني والعلمي للمعلمات بالشراكة مع كليات التربية والأكاديمية المهنية للمعلمين .

٧. إتاحة الفرص التدريبية والمهنية والقياديـة للمعلمـة وتـشجيعها علـى مواصلة الترقي الوظيفي دون تمييز.

(٦) متطلبات لازمة للتغلب على مشكلات المعلمات مع كادر المعلم، منها:

١. تغيير النظرة السلبية لدى بعض المعلمات والقيـادات التعليميـة لنظـام الكادر.
٢. العمل على تحديد نوعية وطبيعة المستويات المعرفية والمهارية التـي يتعين على المعلمة تحقيقها لنيل الترخيص ومزاولة المهنة.
٣. العمل على زيادة الحوافز المالية والمادية (كادر المعلم) للمعلمة.
٤. العمل على تفعيل القانون وتقليل الأعباء التدريسية بعد الحصول علـى الكادر.
٥. الاهتمام بالنواحي العلمية والتطبيقية وتنمية الكفايـات المطلوبـة فـي البرامج التدريبية.
٦. تشجيع المعلمات لحضور الدورات التدريبية الطويلة واستكمال دراساتهم العليا بكليات التربية.
٧. اعتماد مؤسسات إعداد وتدريب المعلم مبدأ اللامركزية فـي الإدارة لأن هذا المبدأ يتيح المجال للمبادرات الفردية والإبداع والتجديـد المـستمر للبرنامج التربوي.

(٧) متطلبات لازمة للتغلب على مشكلات المعلمات المؤقتات:

١. العمل على توفير الإحساس بالأمان الوظيفي داخل المدرسة.
٢. العمل على دمج وإسناد المسئوليات المختلفة بالمدرسة للمعلمة المتعاقدة.
٣. العمل على توفير الحوافز المادية وزيادة المرتبات للتساوي بغيرهم على نفس الدرجة والخبرة.
٤. تقليل كثرة الانتدابات بين المدارس لسد العجز في التخصصات المختلفة.
٥. العمل على توفير التدريبات المهنية للمعلمة المتعاقدة.
٦. زيادة المرتب كي يكون كاف للوفاء بالتزامات المعلمة المادية.

المراجع والهوامش

(١) كريمة سيد محمود خطاب : رؤية المرأة لحاجاتها بين الواقع والمستقبل – دراسة نفسية استطلاعية ، حوليات آداب عين شمس ، المجلد ٣٣، ٢٠٠٥، ص ٦١

(٢) مهني محمد غنايم : المرأة العربية بين التعليم والعمل ، بحث مقدم للمؤتمر العلمي السنوي بعنوان التعليم وعالم العمل في الوطن العربي رؤية مستقبلية ، المنعقد في الفترة من ٣-٤ ابريل ٢٠٠١ (كلية التربية جامعة المنصورة ،٢٠٠١) ص ٣.

(٣) بكر محمود رسول: المرأة العاملة العربية والتنمية - تقرير مقدم لمكتب العمل العربي ، (القاهرة: منظمة العمل العربية، ١٩٩٣) ص١٧.

(٤) فاطمة عناقرة ومحمد الخوالدة: "دور التعليم في الحراك الاجتماعي للمرأة العاملة من وجهة نظر عينة من النساء العاملات في المجتمع الأردني وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات" مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية، المجلد ٢٣، العدد الأول، ٢٠٠٧، ص ٣١٢.

(٥) الإدارة العامة للتربية والتعليم للبنات بمنطقة المدينة المنورة .In http://www.qassimedu.gov.sa/serves/dlil-teach/page6.htm

(٦) مرغريت ب. سوزرلند: "المرأة والتربية – إنجازات ومشكلات" مستقبليات ٧٨، القاهرة، مركز مطبوعات اليونسكو، المجلد(٢١)، العدد (٢)، ١٩٩١، ص١٧١

(٧) انظر في ذلك :

- عبد الله المجيدل : "اتجاهات الشباب الجامعي نحو عمل المرأة دراسة ميدانية جامعة دمشق نموذجا" مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية، المجلد (١٨)، العدد(٢) ، ٢٠٠٢، ص ٢٨.
- منى حمدي حسن الشرقاوي: الضغوط النفسية وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية والاجتماعية لدى المرأة العاملة ، (رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة المنصورة ،٢٠٠٧) ، ص ٤٥.
- أحمد زكى بدوى : الأحكام المنظمة لتشغيل المرأة فى تشريعات العمل العربية والدولية، دراسة مقارنة، سلسلة البحوث والدراسات مكتب العمل العربي ، رقم (٥) ،(القاهرة : مكتب العمل العربي ، منظمة العمل العربية ١٩٨٣)، ص ١٦.

(٨) مها خليل إبراهيم: الضغوط البيئية والاضطرابات السيكولوجية لدى المرأة العاملة (رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث البيئية، جامعة عين شمس، ٢٠٠٥) ص١.

(٩) بدرية مبارك: المرأة في المجال الأكاديمي : دراسة لبعض المتغيرات ذات العلاقة بين الرضا الوظيفي العام والولاء التنظيمي لدى عضوات هيئة التدريس بجامعة قطر ، مجلة العلوم التربوية ، كلية التربية جامعة قطر ، عدد (١٣) ، يوليو ٢٠٠٧، ص ١٠٣.

(١٠) فورست .و .باركى: مهنة التعليم المؤثرات على حياة المعلمين المهنية ، ترجمة ميسون يونس عبدالله و محمد طالب السيد سليمان (غزة : دار الكتاب الجامعي ،٢٠٠٥)، ص ١٥

(١١) المرجع السابق ، ص ص ١٦-١٧

(١٢) مجدى صلاح طه المهدى:المعلم ومهنة التعليم بين الأصالة والمعاصرة (الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة للنشر ،٢٠٠٧)، ص ص ٢٣٩-٢٤٣

(١٣) المملكة العربية السعودية : المعلمة مشكلات مهنة التعليم، الإدارة العامة للتربية والتعليم للبنات بمنطقة المدينة المنورة ، ٢٨من ذي الحجة ١٤٣١هـ الموافق ٢٠١٠/١٢/٤ ، ص ص ١-٢ . متاح على

http://www.Qassimedu.gov.sa/serves/dlil-Teach/page.htm.4/12/2010.p.p.1-2.

(١٤) نفس المرجع السابق

(١٥) باترك قسطنطنيو: ملف الإنجاز المهني دليل المعلم المتميز ـ ترجمة محمد طالب سليمان (فلسطين ، دار الكتاب الجامعي ، ٢٠٠٤) ص١.

(١٦) المرجع سابق ، ص ١٢.

(١٧) رندا سماحه محمد : الأكاديمية المهنية للمعلمين ودورها في تحقيق متطلبات كادر المعلم(رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة المنصورة،٢٠١٠) ص ٢١.

(١٨) انظر في ذلك :

- جمهورية مصر العربية : محافظة الدقهلية ، عقد عمل للمتعاقدين (محافظة الدقهلية : مديرية التربية والتعليم بالدقهلية ، ٢٠٠٧) ص ص ١-٢.
- ـــــــــــــــــ: محافظة الدقهلية ، عقد عمل لشغل وظيفة معلم مساعد ...أو أخصائى مساعد لمدة سنتان ضمن الحصة ٢١٠٠ (محافظة الدقهلية : مديرية التربية والتعليم بالدقهلية ، ٢٠٠٨) ص ص ١-٢.

- ـــــــــــــــــــــ : محافظة الدقهلية ، عقد عمل لشغل وظيفة معلم مساعد ...أو أخصائي مساعد لمدة سنتان ضمن الحصة ١٥٠٠ (محافظة الدقهلية : مديرية التربية والتعليم بالدقهلية ، ٢٠٠٩) ص ص ١-٢.

(١٩) جاسم الكندرى، هانى عبد الستار فرج: "الترخيص لممارسة مهنـة التعلـيم" رؤيـة مستقبلية لتطوير مستوى المعلم العربى"، المجلة التربوية، الكويت، جمعية المعلمـين الكويتية، العدد ٥٨ ، مجلد ١٥ ، أبريل ٢٠٠٣، ص١٣.

(٢٠) رندا سماحه محمد : مرجع سابق، ص ١٩.

(٢١) حمدان بن أحمد الغامدي : أخلاقيات مهنة التعليم (الرياض ، مكتبة الرشد ، ١٩٩٧) ص ٢٢.

(٢٢) على أحمد مدكور :" تطور كليات التربية فى ضوء معايير الجـودة " ـــ المـؤتمر العلمى التاسع عشر لتطوير مناهج التعليم فى ضوء معايير الجودة (جامعة عين شمس ،الجمعية المصرية للمناهج وطـرق التـدريس، ج٤، ٢٥-٢٦ يوليـو ٢٠٠٧) ص ١٤٥٤

(٢٣) رندا سماحه محمد: مرجع سابق ، ص ٢٠.

(٢٤) محمد عطوة مجاهد: الاعتماد المهنى للمعلم مدخل لتحقيق الجودة في التعليم، مجلـة كلية التربية ، جامعة المنصورة ، العدد(٤٨) يناير ٢٠٠٢، ص ص٢٤٢ :٢٤٣.

(25) Podgursky ,M :'Teachers Licensing in U.S Public schools.The case for Simplicity and Flexibility , Peabody Journal of Education, Vol.80,No.3,2005, p.30

(٢٦) على صالح جوهر: الإصلاح التعليمـي فـي العـالم العربـي وتوجهـات عالميـة (المنصورة، المكتبة العصرية ، ٢٠٠٩) ص٢٣.

(٢٧) جمهورية مصر العربية: قانون التعليم رقم ١٥٥ لسنة ٢٠٠٧ بتعديل أحكام قـانون التعليم الصادر بالقانون ١٣٩ لسنة ١٩٨١ (القاهرة، الهيئة العامة لـشئون المطـابع الأميرية، ٢٠٠٨) مادة رقم (٧٤).

(٢٨) المرجع السابق، مادة رقم (٧٣).

(٢٩) جمهورية مصر العربية: وزارة التربيـة والتعلـيم : قـرار رقـم (٣٧٩) بتـاريخ ٢٠٠٨/١١/٣٠..

(٣٠) جمهورية مصر العربية: قانون التعليم رقم ١٥٥لسنة ٢٠٠٧ بتعديل أحكام قانون التعليم الصادر بالقانون ١٣٩ لسنة ١٩٨١ مادة رقم (٨١) .

(٣١) ـــــــــــ: وزارة التربية والتعليم : قرار رقم (٣٧٩) بتاريخ ٢٠٠٨/١١/٣٠..

(٣٢) ـــــــــــ: قانون التعليم رقم ١٥٥لسنة ٢٠٠٧ بتعديل أحكام قانون التعليم الصادر بالقانون ١٣٩ لسنة ١٩٨١ مادة رقم (٨٣).

(٣٣) المرجع السابق، مادة رقم (٨١).

(٣٤) المرجع السابق، مادة رقم (٤).

(٣٥) المرجع السابق، مادة رقم (٧).

(٣٦) حسن محمد حسان وآخرون: الاتجاهات الحديثة في إدارة التعليم وتجويده، (المنصورة، المكتبة العصرية، ٢٠٠٥) ص٣٤٣.

(٣٧) دلال فيصل سعود الزين: مشكلة الغياب عن العمل دراسة إنسانية فى مجتمع متغير (القاهرة : مطابع الشروق،١٩٩٤) ، ص١٥١.

(٣٨) على جمعة الصاري والطاهر نصر: التسرب الادارى ،.متاح على
http://edara.wwooww.nt/t354-topic.12/3/2011.p.p.2-3.

(٣٩) جمهورية مصر العربية : قانون العمل رقم (١٢) لسنة ٢٠٠٣ ، المواد (٩١-٩٢-٩٣)، متاح على موقع.
http://www.egypt.gov.eg/arabic/laws/labour/law_vacations/F_worklaw_hol.aspx.1/3/2011.

(٤٠) على عبد السلام على : المساندة الاجتماعية ومواجهة أحداث الحياة الضاغطة كما تدركها العاملات المتزوجات ، دراسات نفسية ، المجلد السابع ، العدد الثاني، ابريل ١٩٩٧، ص ص ٢٠٣-٢٣١.

تحسين جودة التعليم الجامعى المصرى فى ضوء الاستفادة من الخبرة الإيطالية فى مجال تجويد التعليم الجامعى

"دراسة مقارنة"

إعداد

الأستاذ الدكتور
تودرى مرقص حنا

الأستاذ الدكتور
محمد إبراهيم عطوة

مصطفى فاروق الغندور

٢٠١١م

مقدمة

تعد الجامعة من أهم المؤسسات في المجتمع، وذلك لما تحمله من مسئولية القيادة، والريادة المتمثلة في العلم، والفكر، بالإضافة إلى تخريج أفراد ذوي دور مؤثر، وفعال في الحاضر، والمستقبل في شتي مجالات الحياة، وكلما قامت الجامعة بالدور المنوطة به كلما كان ذلك مردوده الإيجابي على معظم جوانب التنمية، وبذلك يكـون للجامعـة الدور الفعال كقوة مؤثرة في حركة المجتمع، والتنمية، وبقدر تحقيق الجامعة لأهـدافها في ضوء ما يقابلها من مشكلات، وتحديات بقدر ما يكون تقدم المجتمع، ورقي أفراده.

ويمكن القول أن التعليم الجامعي يمثل أهمية عظمى في عملية التنمية الاقتصادية، والاجتماعية، وأنه الوسيلة الفعالة في تنمية الموارد البشرية في تزويد الأفراد بالمعرفة في تقدم المجتمعات، إذ تقع على مؤسساته المسئولية الرئيـسية فـي تزويـد الأفـراد بالمعرفة المتقدمة، والمهارات المطلوبة لمواقع المسئولية فـي الحكومـة، والأعمـال، والمهن، كما تنتج مؤسسته المعارف الجديدة من خلال البحوث، كما تستخدم كقنـوات لنقل، وتعديل، ونشر المعارف التي تنتج في أماكن أخرى من العالم[١]، الأمر الذي يؤكد أهمية التنسيق، والربط بين مخرجات التعليم العالي، واحتياجات سـوق العمـل كمـا، وكيفًا، إذ أن افتقاد هذا الربط يؤدي إلى خلل في هيكل العمالة، وهدر لـرأس العمـل البشري.[٢]

وعلى الرغم من أهمية التعليم الجامعي، ودعوة الدول المتقدمة إلى التوسع فيه، إلا أنه قد تقف الظروف الاقتصادية للدولة حائلاً في سبيل تحقيق التوسع في هذا النوع من التعليم[٣] .

إن الجامعة معقل الفكر الإنساني، وهي محراب العلم المتجدد، وقـاطرة التقـدم المعرفي، والتكنولوجي في المجتمع المعاصر هي كمؤسسة عملية ليست غاية في حـد ذاتها، ولكنها واحدة من أهم مؤسسات المجتمع المعاصر التي ترتبط بالتطوير العلمي، وتحقيق التحديث المنشود بما يتناسب مع الحاجات الاجتماعية، والطموحات التربويـة للمجتمع الذي توجد فيه.

الأمر الذي يتطلب ضرورة تدعيم المجتمع للجامعة تدعيما ماديا، ومعنويا متزايدا بما يسهم في تطوير بنيتها، وتجديد آلياتها وصولاً لتحقيق التميز العلمـي، والبحثـي، والثقافي في الجامعة، والمجتمع، فاستجابة التعليم العالي لإدارة الظروف المتغيرة فـي البيئة الاجتماعية المحيطة بكفاءة تمكن في مساعدة هذا التعليم على زيـادة ممارسـات التجديد التربوي.[٤]

إن التحديات الحقيقية التي تواجه جامعات اليوم تتمثل في مدى فعاليـة أدوارهـا المتجددة باستمرار في تنمية القوى البشرية في المجتمع المعاصر، والمساهمة في قيادة عمليات التغير الاجتماعي الحادثة فيه، في ضوء متطلبات التنمية المجتمعية، وتطورات

العصر الحديث الأمر الذي يفرض على الجامعة ضرورة القيام بتحقيق فلسفة التغير التربوي المطلوب في بنيتها، وعمليتها، ومخرجاتها، والذي – يجب أن - يستند على التوازن الدقيق بين المحافظة على الثوابت الحضارية، والتجديد في المتغيرات الثقافية في مجتمعنا المصري، والعربي خاصة بعد أن حملت الجامعة أمانة القيادة الفكرية، والعلمية للمجتمع، ووكلت إليها مسئولية التغير الاجتماعي المنشود. (٥)

وإذا كان عالم اليوم – ونحن في بداية القرن الحادي، والعشرون – يعيش عصر العولمة، وتداعياتها المختلفة، ويموج بثورات علمية، ومعلوماتية، وتكنولوجية، واتصالية، وبيولوجية، وديمقراطية متعاظمة، فإن هذه الثورات المتسارعة تفرض على المجتمع المصري بوجه عام، والجامعة بوجه خاص ملاحقة هذه التطورات الإنسانية، واستيعابها لتطبيقها وفق أولويات، واحتياجات الثقافة الوطنية بما يساعد مجتمعنا المصري على الإسهام الحقيقي في عمليات المنافسة العالمية في الإنتاج الفكري، والعلمي، وبناء القوة الحضارية بأبعادها المختلفة ليكون لهذا المجتمع مكانه المأمون، ومستقبله المأمول في حضارة عالم الأقوياء الذي لا يرحم – ولن يحترم – المتخلفين عن استباق خطى العالم الحديث، والمعرفة الجديدة، والتكنولوجيا المتجددة أو المتخلفين عن مواكبة ركب الحضارة الإنسانية المتطورة، فالمسبوقين من البشر المتخاذلين عن طلب العلم الحديث، والتكنولوجيا المعاصرة، سوف يكونوا العبيد الجدد للسابقين من الأمم المعاصرة في عصر العولمة في القرن الحادي، والعشرون. (٦)

ونظرا لأن الجامعة – باعتبارها الممثل الأول للقيادة العلمية، والحضارية في المجتمع- فهى المؤسسة الاجتماعية المؤهلة بحكم بنائها التنظيمي، وكوادرها الفنية لإنتاج، ونشر المعرفة، وتنمية القوى البشرية المؤهلة مع معطيات التقدم العلمي، والتكنولوجي العالمي التي يعتمد عليها في خطط التنمية الاجتماعية، والاقتصادية في المجتمع المعاصر، وأن الجامعة في مصر، والعالم العربي اليوم - حتى لا تكون متحفًا أثريا يعتريه التقادم - مطالبة بأن تحدث بنيتها التعليمية، والبحثية الخدمية، وتجدد آليتها العلمية، والتكنولوجية باستمرار لتستطيع أن تواكب متغيرات التقدم الحضارى الموجود في ثقافة عصرها من جانب، وتقبل حاجات التغير الاجتماعي المنشود في ثقافة مجتمعها من جانب أخر، وأن الجامعة التى تحلق بعيدا عن هموم مجتمعها، وتهرب من مواجهة تحديات عصرها تستحق أن تتخلف وراء احتياجات هذا المجتمع المتغير، وأن تتخلف أيضا وراء معطيات هذا العصر المتطور. (٧)

وإذا كان للجامعات أهميتها الحيوية المتنامية - كما سبق القول - فليس من المعقول أن تبدأ الجامعات المصرية القرن الحادى والعشرون، وهى محملة بأفكار تقليدية محافظة، وممارسات نمطية بيروقراطية تعكس الأوضاع القائمة، وتعيد إنتاجها - كما هى - من جديد، وتسيطر عليها سياسات أملتها حقائق الماضى، وشعاراته

الحماسية البراقة، وبنية تعليمية، وبحثية، وخدمية أقـرب إلـى الجمـود منهـا إلـى الديناميكية، ولم تعد تستجيب لعوامل التغير العالمى أو المجتمعي بالكفاءة، والـسرعة المطلوبة، ويثور الشك العلمي في مدى قدرة مخرجات هذه الجامعات النمطيـة علـى مواجهة مشكلات الحاضر، ومجابهة بعض احتمالات المستقبل بمتغيراته المتسارعة.

وتبعا لوجهة النظر التى تصف النظام التعليمي - فـي الجامعـات – بالتقليديـة، والنمطية التى طبعتها بطابع الركود، والجمود، والتحفظ، فإن قدرة هذا النظـام علـى تجديد المجتمع تتحدد بمدى جموده، وتقليديته، وإذا كان فاقد الشئ لا يعطيه، فإن نظام التعليم الجامعي الذى يفقد التجديد لا يستطيع تقديمه للمجتمع[٨]، وهنا تكمن الخطـورة التى قد تعبر عن أزمة جامعة نمطية في ظل ظروف مجتمعنا التقليـدى، ولاسـيما أن أزمة الجامعة ليست إلا مظهرا من مظاهر أزمة المجتمع، وتعبر عنها.[٩]

كما أن الوقت الراهن للعملية التعليمية، والبحث العلمى، وخدمـة المجتمـع فـي جامعتنا المصرية - وفقًا لهذا الطرح السابق - يحتاج إلى مراجعـة عمليـة للبنـى، والهياكل، والنظم القائمة، وتمحيص الواقع الجامعى القائم – فكرا، ونظاما، وممارسة - لتحديد أهم مشكلاته، ومتطلباته التجديدية وفق أولويات جامعية، ومجتمعية على آمـاد زمنية معينة بما يجعلها جامعات عصرية غير نمطية يكون لديها القدرة علـى تحقيـق وظائفها بالكفاءة المطلوبة، ومواجهة متغيرات المستقبل المنظور، وتحدياته المحتملـة، ولذلك فإن القضية المحورية التى يجب أن نوليها حقها من الاهتمام في الدراسة الحالية يمكن إحالتها إلى كيفية تحسين جودة الجامعات المصرية، وتعيين موقع هذه الجامعات من هذا التجويد، والتطوير الجامعي المنشود في محاولة الإجابة عـن: كيـف تحـسن الجودة في الجامعات المصرية - فكرا ونظاما وممارسة - بما يساعدها على تحقيـق وظائفها بكفاءة، وفعالية[١٠]، وبذلك أصبحت قضية تطوير التعليم الجامعى فى مـصر، وتحسين مستوى جودته، وزيادة كفايته، والتحكم فى كلفته، وحسن اسـتثمارها، مـن القضايا الرئيسية المنشأ في الوقت الحاضر استجابة لتحديات التغير السريع فى أوجـه الحياة الاجتماعية، والاقتصادية، وتدفق سيل المعرفة فى مختلف المجـالات كنتيجـة للتقدم العلمى، وتطبيقاته التكنولوجية.

وقضية التعليم الجامعي في مصر ليست قضية كم بقدر ما هـي قـضية جـوهر التعليم، ومضمونه، ومحتواه، وطرائقه، وكفاياته في إعداد القـوى البـشرية العمليـة، والتكنولوجية القادرة على الإسهام فى بناء المجتمع المـصرى، والنهـوض بـه فـي المستقبل، إن الخطوة الأولى نحو تحديث، وتطوير التعليم الجـامعي المـصري هـو تشخيص الواقع الذي يشير إلى ضعف الوضع الذى يتمثل في الجوانب المثالية (تعليمية – بحثية – خدمية – إدارية)، والتى أفادت بأن التعليم الجامعى يمر بأزمة حادة تتفاوت حدتها، وتتنوع مظاهرها، وتعبر عن عجزها بشكلها الحالى (الجامعـة)، ومحتواهـا، وأساليبها، وأدواتها الراهنة عن فـتح الطريـق أو التمهيـد للمتطـورات المنتظـرة،

والمطلوبة خلال السنوات القادمة، ومن خلال استقراء الوضع في الجامعات المصرية يتبين أن الاتجاهات المتبعة فيها اتجاهات تقليدية، كما أن تحـديث، وتطـوير التعلـيم الجامعى يتطلب مراعاة معايير جودة التعليم الجامعي على المستوى العالمى في ضوء المحاور الأربعة التالية: (١١)

أ) التوسع في التعليم: باعتبار أن التعليم مفتاح الحـراك الاجتمـاعي، والفرصـة الاقتصادية، والرفاهية، وتلبية حاجات الاقتصاد المتقدم، وتوفير مقومات عملية تحديث المجتمع.

ب) تحديث نظم الدراسة الجامعية، وأسـاليبها: أثـرت تكنولوجيـا المعلومـات، والحاسب الآلى بشكل جذري على نظم التـدريس الجـامعى، وأسـاليبه، ممـا دفـع بالجامعات إلى مساعدة الطلاب على اكتساب مهارات التعليم خاصة أسـاليب التعلـيم الذاتى، واهتمت بالتنمية المهنية لأعضاء هيئات التدريس لتحـسين فعاليـة الطـلاب، والجامعة، وكفايتهما.

ج) توجيه البحث العلمى بالجامعات لخدمة المجتمـع: فـي ضـوء التغيـرات، والتحولات العالمية تبذل الجامعات محاولات عديدة لربط البحث العلمى بقضايا المجتمع باعتبارها مؤسسات تساعد فى عملية صنع القرارات، وتحليـل الـسياسات، وتكـوين اتجاهات لدى الطلاب، والباحثين نحو البحث، والقدرة على حل المشكلات باسـتخدام المعرفة المتاحة، والقدرة على التعليم الذاتى، وغيرها.

د) الاتجاه إلى جودة التعليم العالى: تبنى الاتجاه بضرورة تقويم أداء الجامعـات، ووضع نظم للاجتهاد لتحقيق الجودة، والفاعلية فى النظام الجامعى، لقد طـورت دول عديدة حول العالم أنظمة تعليمها الجامعية، وحسنت من جودة هذه الأنظمـة لمواجهـة العوامل، والتغيرات العالمية، والإقليمية، والمجتمعية المعاصرة، وتعتبر إيطاليا إحـدى هذه الدول، والتى طورت من نظام تعليمها الجامعى، وحسنت من جودتـه، وجعلتـه ينتفض ليتحول من نقيض إلى نقيض آخر، ويصبح من أهم، وأفـضل نظـم التعلـيم الجامعى في العالم، وأجودها، فخلال سنوات وجيزة حدث تطويرا هـائلاً فـي بنيـة، ومنظومة التعليم الجامعى الإيطالى، فشتان الفارق بين العقد الأخير من الألفية الثانيـة، والعقد الأول من الألفية الثالثة، لقد تحسنت جودة التعليم الجـامعى الإيطـالى، ونـال الاعتماد من أفضل المؤسسات التعليمية العالمية، واحتلت الجامعات الإيطالية، وبعـدد كبير مراكز متقدمة فى تصنيفات أفضل الجامعات العالمية، وذلك نتيجـة لعـدد مـن الأسباب، والعوامل، والمتغيرات منها ما هو عالمى، ومنها ما هو إقليمى، ومنها ما هو مجتمعى، ومنها ما هو خاص بمنظومة التعليم الإيطالى نفسه.

مشكلة الدراسة:

نتيجة لما سبق عرضه من إخفاق التعليم الجامعى المصرى في تحقيقه لأهدافـه، وعوائده للفرد، والمجتمع، ونتيجة أيضا لعرض التجربة الإيطالية كإحـدى الخبـرات

الدولية المتقدمة في مجال التعليم الجامعى، وأنه لا مانع من الاستفادة من تلك الخبـرة الإيطالية في تطوير، وتحسين جودة نظام التعليم الجامعى المصرى، وتعظيم عوائـده، فإن مشكلة الدراسة تتلخص في محاولة الإجابة على التساؤل الرئيسى التالى:

كيف يمكن الاستفادة من الخبرة الإيطالية فى تطوير، وتحسين جودة نظام التعلـيم الجامعى المصرى؟

وللإجابة على هذا التساؤل يستلزم ذلك الإجابة على التساؤلات الفرعية التالية:

١) ما واقع جودة نظام التعليم الجامعى فى كل من مصر، وإيطاليا ؟

٢) ما أوجه التشابه، والاختلاف بين مكونات نظام التعليم الجامعى في كل من مصر، وإيطاليا؟

٣) ما الإطار المقترح الذى يمكن من خلاله تحسين جودة التعليم المصرى فى ضـوء الاستفادة من نظام التعليم الجامعى الإيطالى؟

<u>أهداف الدراسة:</u>

تهدف هذه الدراسة إلى كل من:

١) الكشف عن جودة نظام التعليم الجامعى في كل من مصر، وإيطاليا.

٢) التعرف على أوجه التشابه، والاختلاف بين مكونات نظام التعليم الجامعى في كل من مصر، وإيطاليا.

٣) وضع إطار مقترح يمكن من خلاله تحسين جودة التعليم الجامعى المـصرى فـى ضوء الاستفادة من نظام التعليم الجامعى الإيطالى.

<u>أهمية الدراسة:</u>

تأتى أهمية الدراسة الحالية للأسباب التالية:

١- الأهمية من حيث تناول موضوع الدراسة، وهو التعليم الجامعى، والـذى يعتبـر بمثابة قاطرة التنمية، والتطوير فى المجتمع.

٢- المساهمة في إيجاد الحلول المناسبة لمشكلات التعليم الجامعى المصرى، وتحسين جودته من خلال الاستفادة من خبرة التعليم الجامعى الإيطالى.

<u>حدود الدراسة:-</u>

سوف تلتزم الدراسة بعرض كل من:

- مكونات منظومة التعليم الجامعى في كل من مصر، وإيطاليا.
- جودة التعليم الجامعى في كل من مصر، وإيطاليا.

<u>منهج الدراسة:-</u>

ستستخدم الدراسة الحالية كل من منهجى البحث المقارن، وتحليل الـنظم، وذلـك للتعرف على مكونات منظومة التعليم الجامعي فى كل من مصر، وإيطاليا، والتعـرف

على أوجه الاتفاق، والاختلاف بين النظامين، وتبيين كيفية الاستفادة من نظام التعليم الجامعى الإيطالى فى تحسين جودة التعليم الجامعى المصرى.

مصطلحات الدراسة:-

المقصود بالجامعة:

مصطلح مأخوذ من كلمة التجمع استخدمت لتدل على تجمع الأساتذة، والطلاب من مختلف البلاد، والشعوب، وتعد الكلمة العربية (جامعة) ترجمة دقيقة للكلمة الإنجليزية المرادفة لها (universities) لأنه فى مدلولها تعنى التجمع، والجامعة: هى المؤسسة الرئيسية لتقديم التعليم العالي قديما، وحديثًا، ويشير مفهوم الجامعة فى دلالته الاصطلاحية المعاصرة إلى أنها عبارة عن: مؤسسة عامة للتعليم العالي تدرس فيها جميع العلوم النظرية، والتطبيقية أو على الأقل عدة علوم مختلفة، ويلتحق بها الطلاب من مختلف البلدان[١٢]، والجامعة مفهوم محوري يحمل في مكنونه معانى الوظيفة التى تؤديها الجامعة، والدور الذى تطلع به، والرسالة التى تحملها مؤسسة تعليمية، ومركز، ومنارة تعكس مستوى حضاريا تدعو لتقدمه، ورقيه. [١٣]

المقصود بالتعليم الجامعى:-

هو التعليم الحكومى، وغير الحكومي الذى يلى المرحلة الثانوية أو ما يعادلها، وتتراوح مدته بين أربع، وسبع سنين، يتم فى جامعات تمثل مؤسسات علمية، وأقسام ذات طبيعة علمية تخصصية تقدم برامج دراسية ذات تخصصات مختلفة على مستوى البكالوريوس أو الليسانس أو على مستوى الدراسات العليا (كالدبلوم والماجستير والدكتوراه)، وتعطى الجامعة لطلابها شهادات يمكن العمل بموجبها في المهن المختلفة.[١٤]

المقصود بجودة التعليم الجامعى:

هى ترجمة احتياجات، وتوقعات – مستخدمى (العمالة) - خريجى الجامعة كمخرجات لنظام التعليم فى كل كلية إلى خصائص، ومعايير محددة فى الخريج تكون أساسا لتصميم، وتنفيذ برامج التعليم مع التطوير المستمر لها. [١٥]

أوهى أسلوب متكامل يطبق فى جميع فروع، ومستويات المنظمة التعليمية ليوفر للأفراد، وفريق العمل الفرصة لإرضاء الطلبة، والمستفيدين من التعليم. [١٦]

أوهى طريقة حياة جديدة داخل الجامعات أو الكليات تنظر إلى التنظيم الجامعى على أنه سلسلة جودة مستمرة تبدأ من المنتج إلى المستهلك مارة بعمليات الإنتاج نفسها، وهى شاملة لأنها تشمل كل جوانب العملية التعليمية. [١٧]

أما الجودة الشاملة فى التعليم الجامعى فهى: جملة الجهود المبذولة من قبل العاملين فى المجال التربوى لرفع مستوى المنتج التربوى (الطالب) بما يتناسب مع متطلبات المجتمع، وبما تستلزمه هذه الجهود من تطبيق مجموعة من المعايير،

والمواصفات التعليمية، والتربوية اللازمة لرفع مستوى المنتج التربوى من خلال تضافر جهود كل العاملين فى مجال التعليم. [١٨]

أهمية جودة التعليم الجامعى:

تحتل الجودة أهمية استراتيجية سواء على المستوى المنظمة أو على مستوى الجميع، وبرزت هذه الأهمية منذ الخمسينات، ففى عام ١٩٥٠ صرحت اليابان بأن الجودة: هى الهدف الأساسى فى بناء الاقتصاد، والارتقاء بالإنتاجية، والتميز بالسوق، وبالتالى الحصول على الموقع التنافسى الذى تطمح إليه فى الأسواق العالمية، وقد تحقق لها ذلك التفوق، ففى خلال مرحلة السبعينات تفوقت اليابان بشكل بارز فى مجال الجودة على الولايات المتحدة الأمريكية.

إن إمكانية الإفادة من إدارة الجودة الشاملة فى التعليم الجامعى عامة، وليس بالأمر العسير، ولاسيما أن خطط التعليم – تضمنت فى شتى مراحلها – الاهتمام بالجودة، والنوعية فى التعليم، وجودته، كما تتأثر إنتاجية الفرد بمقدار، ونوعية التعليم الذى حصل عليه حتى يصبح لدى الفرد قدرة متميزة، وإنتاجية مرتفعة تحدد موقع الدولة على الخريطة العالمية.

ومن خلال استقراء بعض الكتابات، والدراسات، والبحوث التى تناولت تطبيق الجودة الشاملة فى بعض المنظمات التعليمية تم التوصل إلى مجموعة من الفوائد التى يمكن أن تتحقق فى حالة تطبيق الجودة الشاملة فى التعليم، منها: [١٩]

- دراسة متطلبات المجتمع، واحتياجات أفراده، والوفاء بتلك الاحتياجات.
- أداء الأعمال بشكل صحيح، وفى أقل وقت، وبأقل جهد، وأقل تكلفة.
- تنمية العديد من القيم التى تتعلق بالعمل الجماعى، وعمل الفريق.
- إشباع حاجات المتعلمين، وزيادة الإحساس بالرضا لدى جميع العاملين بالمنظمة التعليمية.
- تحسين سمعة المنظمة التعليمية فى نظر المعلمين، والطلبة، وأفراد المجتمع المحلى، وتنمية روح التنافس، والمبادأة بين المنظمات التعليمية المختلفة.
- تحقيق جودة المتعلم سواء فى الجوانب المعرفية أو المهارية أو الأخلاقية.
- بناء الثقة بين العاملين بالمنظمة التعليمية ككل، وتقوية انتمائهم لها.
- توفير المعلومات، ووضوحها لدى جميع العاملين.
- تحقيق الترابط الجيد، والاتصال الفعال بين الأقسام، والإدارات، والوحدات المختلفة فى المنظمات التعليمية.
- الإسهام فى حل كثير من المشكلات التى تعيق العملية التعليمية التعليمية فى المنظمة.

- تنمية العديد من المهارات لدى أفراد المنظمة التعليمية، مثل: مهارة حل المشكلة، وتفويض الصلاحيات، وتفعيل النشاطات، وغيرها.
- تحقيق الرقابة الفعالة، والمستمرة لعملية التعلم، والتعليم.
- تحقيق مكاسب مادية، وخبرات نوعية للعاملين فى المنظمة التعليمية، ولأفراد المجتمع المحلى، والاستفادة من هذه المكاسب، والخبرات، وتوظيفها فى الطريق الصحيح لتحقيق التنمية المجتمعية الشاملة.

أهداف جودة التعليم الجامعى:

إن للجودة فى التعليم أهداف عديدة، ومن بين أهم تلك الأهداف ما يلى: [٢٠]

١- التأكيد على أن الجودة، وإتقان العمل، وحسن إدارته مبدأ إسلامى بنصوص الكتاب، والسنة، والأخذ به واجب دينى، ووطنى، وأنه من سمات العصر الذى نعيشه، وهو مطلب وظيفى يجب أن يحتضن جميع جوانب العملية التعليمية، والتربوية.

٢- تطوير أداء جميع العاملين عن طريق تنمية روح العمل التعاونى الجماعى، وتنمية مهارات العمل الجماعى بهدف الاستفادة من كافة الطاقات، وكافة العاملين بالمنشأة التعليمية.

٣- ترسيخ مفاهيم الجودة الشاملة، والقائمة على الفاعلية، والفعالية، تحت شعارها الدائم (أن نعمل الأشياء بطريقة صحيحة من أول مرة، وفى كل مرة).

٤- تحقيق نقلة نوعية فى عملية التربية، والتعليم، تقوم على أساس التوثيق للبرامج، والإجراءات، والتفعيل للأنظمة، واللوائح، والتوجهات، والارتقاء بمستويات الطلبة.

٥- الاهتمام بمستوى الأداء للإداريين، والأساتذة، والموظفين فى الكليات من خلال المتابعة الفاعلة، وإيجاد الإجراءات التصحيحية اللازمة، وتنفيذ برامج التدريب المقننة، والمستمرة، والتأهيل الجيد مع تركيز الجودة على جميع أنشطة مكونات النظام التعليمى (المدخلات – العمليات - المخرجات).

٦- اتخاذ كافة الإجراءات الوقائية لتلافى الأخطاء قبل وقوعها، ورفع درجة الثقة لدى العاملين، وفى مستوى الجودة التى حققتها الكليات، والعمل على تحسينها بصفة مستمرة لتكون دائما فى موقعها الحقيقى.

٧- الوقوف على المشكلات التعليمية فى الواقع العملى، ودراسة هذه المشكلات، وتحليلها بالأساليب، والطرق العلمية المعروفة، واقتراح الحلول المناسبة لها، ومتابعة تنفيذها فى الكليات التى تطبق نظام الجودة مع تعزيز الإيجابيات، والعمل على تلافى السلبيات.

٨- التواصل التعليمى مع الجهات الحكومية، والأهلية التى تطبق نظام الجـودة، والتعاون مع الدوائر، والشركات، والمنظمات التى تعنى بالنظام لتحديث برامج الجودة، وتطويرها بما يتفق مع النظام التعليمى العام.

مؤشرات الجودة فى التعليم الجامعى:

يعرف قاموس المورد المؤشر بأنه: الدليل الذى يستخدم لإظهار حالة أو تمييز شئ ما. [٢١]

ومن ثم فإن المؤشر كلغة هو دليل للتمييز بين الأشياء، وهناك رؤى عديدة للعلماء فى تحديد مفهوم المؤشر كما يلى:

حيث يرى **Alderson Charles**: أن المؤشر يمكن اعتباره دليل لمراجعة، وضبط الجودة فى كل عملية أو إجراء بالمؤسسة التعليمية لضمان التطابق بين ضوابط الجودة، وجودة التنفيذ[٢٢] ، بينما يرى **Dames Johanstone** أن المؤشرات تستخدم لتحدد، وتبين درجة تحقيق هدف معين، وتساعد فى إيجاد تصنيفات حقيقية، وثابتة للنظام التعليمـى، وفى الوقوف على مدى التشابه، والاختلاف بين الأنظمة أو المجالات التربوية. [٢٣]

وبذلك يتضح أن كل من (الدرسون تشارلز)، و(دامز جونسون) قـد اتفقـا علـى اعتبار أن المؤشر دليل على تطبيق ضوابط الجودة، والالتزام بها فى النظام التعليمـى أو أحد مدخلاته أو أنه دليل على جودة الأداء، وتحقيق الأهداف بـالجودة المنـشودة، ويضيف (دامز جونسون) أن المؤشرات تساعد فى الوقـوف علـى مـدى التـشابه، والاختلاف بين الأنظمة أو المجالات التعليمية الجامعية.

كما يضيف **Dill David** أن مؤشرات الجودة: الحوافز المادية – مناسبة البـرامج للاحتياجات المجتمعية – المعلمين البـارزين – تكنولوجيـا المعلومـات – المنـاهج المتوازنة – الأبنية الملائمة – حجم المحاضرة الملائمة – الطلاب المختارين بـشكل جيد. [٢٤]

ويرى كل مـن **Williams Ruth**[٢٥] ، و **Al Berta Edmonton**[٢٦] أن مؤشـرات الجودة التعليمية يمكن تصنيفها فى بعض الجوانب الآتية: الهيكـل التعليمـى – الإدارة التعليمية – نتائج الاختبارات المعرفية، والتحصيلية المتبعة كما يمكن اسـتخدام تلـك المؤشرات كدليل لمراجعة، وضبط الجودة فى محاور رئيسية منها: الـدعم المـالى – الإمكانيات المادية – تميز هيئات التدريس، وتنميتهم – مجال الموضـوع الدراسـى، والتدريس – ترتيبات، وتأكيدات الجودة – الهيكل التعليمى، والتقييم الذاتى.

ومن ثم فإن من الأمثلة التطبيقية لمؤشرات الجودة تلك التى أشار إليها كل من دل ديفيد، ووليم روث، وغيرهم مثل: الحوافز المادية (للطلاب، وأعضاء هيئة التـدريس، والعاملين) – ملاءمة البرامج التعليمية لرغبات الطـلاب، وقـدراتهم، وللاحتياجـات المجتمعية – المعلمين البارزين – الأبنية الملائمة – الطلاب المختارين بشكل جيـد –

نتائج الاختبارات المعرفية، والتحصيلية – الدعم المالى، والإمكانيات المادية – الهيكل التعليمى، والتقييم الذاتى، فكلما زادت العناصر على نحو ملائم كلما كانت دليلاً أقـوى على التزام المؤسسة التعليمية بضوابط الجودة التعليمية الجامعية التـى تتـصل بتلـك المدخلات، ومن ثم جودة المخرجات التعليمية، والبحثية لها. [٢٧]

فى ضوء ما تقدم يمكن تعريف مؤشر الجودة التعليمية بأنه: الدليل الذى يـشير أو يرمز إلى وجود مجموعة من الخصائص أو الصفات فى عنصر أو أكثر من مدخلات منظومة التعليم الجامعى كنتيجة لاستخدام أو عدم استخدام ضابط أو أكثر من ضـوابط الجودة التعليمية فى عنصر أو أكثر من مدخلات تلك المنظومة، وهنا يمكن التمييز بين نوعين من مؤشرات الجودة التعليمية:

أ) المؤشرات الإيجابية: وهى تلك التى ترمز إلى وجـود خـصائص أو صـفات تعليمية جيدة أى تحقيق الأهداف أو الرغبات التعليمية المستهدفة بـالجودة المنـشودة نسبيا.

ب) المؤشرات السلبية: هى تلك التى ترمز إلى وجود خصائص أو صفات تعليمية غير جيدة، أى لا تحقق الأهداف أو الرغبات التعليمية المستهدفة بـالجودة المنـشودة نسبيا.

وكذلك يمكن القول: بأن وجود المؤشرات الإيجابية قد يكون مرجعه إلى الالتـزام بضوابط الجودة التعليمية فى عنصر أو أكثر من مدخلات منظومة التعلـيم الجـامعى، وأن وجود المؤشرات السلبية قد يكون مرجعه إلى عدم الالتـزام بـضوابط الجـودة التعليمية فى عنصر أو أكثر من مدخلات هذه المنظومة.

ويمكن التمييز بين ضوابط الجودة التعليمية، ومؤشراتها كما يلى:

ضابط الجودة التعليمية: هو محدد أو إجراء أو إطار للمقارنة يمكـن لعنـصر أو أكثر من منظومة التعليم الجامعى العمل على ضوئه منذ البداية لتحقيق خـصائص أو صفات تعليمية جيدة، بينما المؤشر، فهو الخاصية أو الصفة ذاتها، والتى تتميـز بهـا مخرجات المنظومة التعليمية، والتى تعد دليلاً على تطبيق أو عدم تطبيـق ضـابط أو أكثر من تلك الضوابط، وبالتالى فهو يتصل بالمخرجات أكثر منه بالمدخلات التعليمية أى أن هناك علاقة طردية بين ضوابط الجودة، ومؤشراتها فى المنظومـة التعليميـة، فكلما زاد أو نقص الالتزام بضوابط الجودة فى مدخلات تلك المنظومة كلمـا زادت أو نقصت المؤشرات الإيجابية، والسلبية لمخرجاتها.

الدراسة المقارنة بين نظام التعليم الجامعى فى كل من مصر وإيطاليا

سوف يجري الباحث دراسة مقارنة بين نظامي التعليم الجامعي في كل من مـصر وإيطاليا ، وذلك للتعرف علي أوجه نقاط القوة والضعف في نظام التعلـيم الجـامعي الإيطالي بغيه الاستفادة من هذا، في تحسين جودة منظومة التعليم الجامعي المـصرى،

وسوف تجرى هذه الدراسة المقارنة باستخدام كل من منهجي البحث المقارن وتحليـل النظم، باعتبار أن الدراسة تجري بين نظامين تعليميين، ولكل منهما منظومة عمل لها مكونات تتمثل في مدخلات وعمليات ومخرجات وتغذية راجعة، وسوف تتناول الباحث هذه الدراسة المقارنة في ضوء أربعة محاور رئيسية يقارن فيها الباحث بين نظـامى التعليم الجامعى المصرى والإيطالى من حيث المـدخلات والعمليـات والمخرجـات والتغذية الراجعة لكليهما، وذلك كما يلى:

المحور الأول : الدراسة المقارنة بين مدخلات التعليم الجامعي في كل من نظامي التعليم الجامعي المصري والإيطالي :

سيتناول الباحث الدراسة المقارنة بين مدخلات التعليم الجامعي فى كل من نظامي التعليم الجامعي المصري والإيطالي في ضوء نقاط موجزة كما يلي :

المدخلات	نظام التعليم الجامعى المصرى	نظام التعليم الجامعى الإيطالى
الفلسفة والأهداف	فلسفة تستند إلي نظام تلقـين ، يعتمد علي حـشو الأذهـان، ويـتم استرجاع تلـك المعرفـة الـصماء التلقينية في العملية الامتحانية ، التي لا تقيس من الطالب سـوي القـدرة علي الحفظ ، والاستظهار. - تتصف تلك الفلسفة بالتصلب ، وعدم المرونة ، والمركزيـة فـي صناعة القرارات ، وعدم التـوازن بين الجوانـب الكميـة والكيفيـة ، وانخفاض معدلات الاستثمار للموارد ، والمرافق المادية . - فلسفة تستند إلي أن الأسـتاذ هو المصدر الوحيد للمعرفـة إلـي جانب الكتاب الجامعي . [٢٨]	- حرص الجامعة علي وضـع البحث العلمي في مقدمة أهـدافها ، وكذلك في الاهتمام به ، والارتقاء به من خلال مؤسساتها المختلفة - إطـلاق الحريـة التعليميـة للطالب لاختيار مجال الدراسة الذي برغبة وفي التمتع بالانتقال التعليمي . - الاهتمام باللغـات الأوربيـة المعاصرة باعتبار المجتمع الإيطالي عضوا في المجتمع الأوربي . - الاهتمـام بالشخـصية القومية الإيطالية، وإحيـاء مبـدأ العدالة والمساواة. - الاهتمام بتحقيـق متطلبـات الجودة والاعتماد لمؤسسات التعلـيم الجامعي . - إتاحة الدراسـات العليـا للجميـع ، وتـدعيم محـدودي الدخل. [٢٩]
اللوائح والتشريعات	ضعف قدرة التشريع ولائحتـه التنفيذية علي تحقيق الاستقلال الذاتي	- صدور قوانين ومراسـيم تؤكـد علـي إصـلاح التعلـيم

المدخلات	نظام التعليم الجامعى المصرى	نظام التعليم الجامعى الإيطالى
	للجامعات ، يتضمن مواد تقيد حرية الجامعات فى التصرف فى شئونها. - تخضع الجامعات في ضوئها للعديد من الأجهزة الرقابية. - تخل اللـوائح والتـشريعات بـ ـشروط ديمقراطيـ ـة الحيـ ـاة الجامعية.[٣٠]	الجامعي - صدور قوانين ومراسيم تؤكد علي حق جميع الطلاب في مراحلـة التعليم إلي أعلي مـستوي يمكـنهم الوصول إليه . - قانون بتـشكيل مجلـس يختص بتطوير بـرامج بحـوث الدكتوراه . - قوانين ومراسيم لدمج نظـام التعلـيم الإيطـالي داخـل هيكـل الجامعات الأوربية . - وجود مادة صريحة ومباشرة من مواد الدستور، تخـتص بتنظـيم وضع الجامعات الخاصة وإنشائها . ومجمـل خلاصـة اللـوائح التشريعات التـي تخـص التعلـيم الجامعي الإيطالي، أنها تؤكد علـي الاستقلالية للجامعـات الإيطاليـة ، وإعطائهـا الحريـة الكاملـة فـي التصرف في شئونها ، وعدم التدخل في تلك الشئون، أو إعاقة سير العمل فيها ، كذلك العمل علي تدشين الحياة الديمقراطية الجامعية.[٣١]
الإدارة الجامعية	- البطء الشديد في الاسـتجابة لمطالب التغيير والتطوير. - الافتقار إلي سياسات واضحة تتـسم بوضـوح الرؤيـة لطبيعـة المخرجات الجامعية. - غيبـة التنـسيق وضـعف الاتصال بين الوحدات الجامعية فـي داخل الجامعة . - سيطرة النمط المركزي علي إدارة الجامعات ، وتعـدد الأجهـزة الرقابيـة ذات الـصلة بالجامعـات	- وجود إستقلالة تامة في الإدارة الجامعية . - تعزيـز فـرق العمـل الجامعي . - تفـويض الـصلاحيات علي المـستويات الـدنيا مـن الإدارة . - التطـوير والتحـسين المستمر والتوجيه نحو مـدخل الجودة الشاملة . - تكريس روح الفريـق ،

المدخلات	نظام التعليم الجامعى المصرى	نظام التعليم الجامعى الإيطالى
	وبوزارة التعليم العالي . - القصور في توزان الأداء الجامعي بين وظائفة الثلاث (التعليم البحث العلمي ، خدمة المجتمع ، لصالح العملية التعليمية ، والإهمال الواضح لوظيفة خدمة المجتمع وتنمية البيئة. التضخم والإهمال في الهياكل الوظيفية للأقسام العلمية نتيجة قلة الالتزام بضوابط واضحة في تكوين الهياكل . (٣٢)	ودعم فرق العمل . - تحقيق رغبات كل من الطلاب وأعضاء هيئات التدريس والعاملين -إتباع الأسلوب الديمقراطي والمشاركة الفعالة في اتخاذ القرارات . - أخذ الآراء والتصويت علي القرارات قبل صدورها . - تحديد المهام التعليمية والفنية والإدارية بشكل واضح ومفهوم لجميع أفراد المنظومة وعلي كافة المستويات الإدارية . (٣٣)
التمويل	- الارتفاع الكبير في تكاليف التعليم الجامعي. - ندرة خضوع التمويل إلي أي خطط تفي بالمتطلبات الحقيقة للجامعات. - نقص الخبرة في جميع الاعتمادات المالية وتنفيذ إستراتيجيات التخطيط الفعالة. - ضعف الاستغلال الأمثل للإمكانيات، مما يشكل نوع من الهدر والفاقد. - ندرة الاستخدام الرشيد للموارد وعوائدها الكمية. (٣٤)	- منح حكومية من ميزانيات الدولة وتصرف بشكل سنوي. - ضرائب رسوم ومستقطعات تحصل لحساب الجامعات الإيطالية. - قروض تعليمية للمؤسسات والطلاب من جهات مختلفة . - رسوم ومصروفات دراسية يدفعها الطلاب . - مساهمات محلية نقدية وعينية تأتي من إدارات المناطق والأقاليم . - هبات وتبرعات تقدم للمؤسسات التعليمية الجامعية . - تمويل ذاتي من الجامعات نفسها من خلال تسويق أبحاثها وخدماتها التعليمية. - منح خاصة من هيئات تطلب إجراء بحوث حول موضوعات معينه ومجالات محددة . (٣٥)

المدخلات	نظام التعليم الجامعى المصرى	نظام التعليم الجامعى الإيطالى
القبول	-عدم اختيار الطلاب على أساس المستوي العلمي والاستعداد الخاص. -العجز في استيعاب جميع المتقدمين نتيجة قلة الأماكن. - وجود تفاوت واضح في المستويات والقدرات التحصيلية للطلاب الأمر الذي يمثل تحديا لمسيرة الطلاب . - اقتصار قبول الطلاب على أساس مجموع درجات الطالب في الثانوية العامة دون إجراء أي تقويم أخر لتبيين مستواهم التحصيلى. -تأرجح السياسات في قبول الطلاب بين الزيادة في القبول وترشيد القبول. (٣٦)	-مجموع درجات الطالب في شهادة الثانوي العالي . - إخضاع الطالب لاختيار يعقد بمعرفة الكلية المتقدم لها . - اختبار مدي قدرات الطالب واستعداده للتحصيل الدراسى بالجامعة . - الطاقة الاستيعابية للكليات الجامعة ، ومراعاة ذلك عند قبولها الطلاب مراعاة الإمكانيات المادية والبشرية للكليات والأقسام الجامعية . - العمل بسياسة الانتقاء الطلابي . (٣٧)
المناخ والبناء التنظيمي	- غياب العمل الجماعي والتعاون الجيد بين الأفراد. - ندرة تحديد الأدوار والعلاقات داخل الجامعة . - ضعف الاستفادة من الطاقات الموجودة - ضعف التفاعل بين الأنشطة التي يمارسها الأفراد لتحقيق هدف معين. (٣٨)	- إدراك الجامعات الإيطالية لأهمية البناء التنظيمي وأنه وسلية لتحقيق أهدافها . - أن نجاح الجامعة في تحقيق أهدافها يتوقف علي حسن العمل الجامعي والتعاون الجيد بين الأفراد. - أن البناء التنظيمي هو محور للعلاقات الإنسانية داخل الجامعة - وجود مجموعة تفاعلية من الأنشطة يمارسها الأفراد لتحقيق هدف معين . - أن البناء التنظيمي يقوم علي تحديد الأدوار وتحديد العلاقات داخل الجامعة - أن البناء التنظيمي يعمل علي الاستفادة الكاملة في الطاقات الموجودة . (٣٩)

المدخلات	نظام التعليم الجامعى المصرى	نظام التعليم الجامعى الإيطالى
أعضاء هيئة التدريس	- تدني جودة العملية التعليمية بسبب زيادة الطلاب بشكل كبير، يجعل نسبتهم نسبة غير متكافئة إلي نسبة أعضاء هيئة التدريس - عدم التخطيط الدقيق وبداية الدراسة في كليات لم توفر أعضاء هيئة التدريس بالكم المطلوب . - ضعف إدراك مفهوم الحرية الأكاديمية التي يفترض أن تتمتع بها الجامعات. - ضعف الإعداد التربوي لأعضاء هيئات التدريس. - تضخم الهياكل الوظيفية لأعضاء هيئات التدريس. -اتسام أعمال أعضاء هيئة التدريس بالتقليدية خاصة في أعمال الاختبارات، وتقييم الطلاب في ظل إثقالهم بالأعداد المتزايدة من الطلاب. -تدني مرتبات أعضاء هيئات التدريس وقلة دخولهم . (٤٠)	- توافر السمات الشخصية في الأستاذ الجامعي الإيطالي من مرونة في التفكير وثقة في النفس والقدرة علي تفهم الآخرين وتقبلهم والتأنى في إصدار الأحكام . - توافر الكفايات المهنية في الأستاذ الجامعي باتصاله مع الطلاب، ومدافعته عنهم، وتقديم المساعدة لهم في إنجاز مهامهم، وتشجيع الطلاب علي التعاون ،الاجتماعي ، وإدراك مشاعر الآخرين . - توافر الكفايات العلمية وإلمامه بالمعلومات والخبرات التي يحتاجها الطلبة وتقديم المعلومات بالشكل السليم والصحيح . - توافر الكفاءة التربوية ومعرفة الأستاذ الجامعي بالطرق التربوية المناسبة في التعامل مع الطلاب ، وكيفية تقديم المعلومات . - توافر الكفاءة الاتصالية والرغبة في التعليم والمساهمة في خدمة المجتمع المحلي . - تحسين مستوي التدريب الأكاديمي لأعضاء هيئات التدريس وتشجيع الإنتاج العلمي لهم ومشاركتهم في الجمعيات العلمية والمهنية المختلفة. (٤١)
الطلاب	- عدم ممارسه حقوقهم المتعلقة بالحرية الأكاديمية مثل اختيارهم الشعبة التي تتفق مع ميولهم، أو رغباتهم أو مكان تدريبهم، أو مشاركتهم في السياسة التعليمية. - ضعف ممارسة الطلاب	- تشجيع الطلاب وإنماء روح الفريق وتدشين العلاقات الاجتماعية بينهم وبين أعضاء هيئات التدريس . - تحقيق الطلاب وإشباع حاجاتهم التعليمية . - تمكين الطلاب من اختيارهم

المدخلات	نظام التعليم الجامعى المصرى	نظام التعليم الجامعى الإيطالى
	للحقوق السياسية،وتفاوت ممارستهم لحقوقهم الاجتماعية والاقتصادية بين الكليات العملية والنظرية . - تدنى المستوي الثقافي في العام للطالب الجامعي نتيجة لعدم إعطاء مساحة من حرية التعبير للطلاب - القصور في التدقيق في اختيار الطلاب وعدم تدشين سياسة الاختيار الانتقائي. - عدم مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب خلال الأنشطة التعليمية والتدريسية. (٤٢)	للتخصصات التي تتناسب وقدراتهم وميولهم. - اتخاذ الإجراءات الملائمة لجذب الطلاب ذوي المستويات التحصيلية العالية وإثابتهم وتحضيرهم . - تشجيع الطلاب علي البحث العلمي، والتعليم الذاتي، وتكليفهم ببحوث ومشروعات بيئية ومجتمعية.(٤٣)
النظم الدراسية	يعاب علي استخدام نظام الفصلين الدراسيين الذي تؤدي به الجامعات برامجها الدراسية ما يلي : - كثرة الامتحانات التي تؤدي خلال الدراسة ، وخضوع الطالب لضغط الامتحانات المستمر. - عدم المرونة أو السماح بسرعة التطوير. - صعب تطبيقيه في الجامعات ذات الأعداد الكبيرة والإمكانيات المحدودة. - تطبيقه بنجاح وكفاءة عالية يتطلب توافر عدد كبير من أعضاء هيئات التدريس ومعاونيهم، الأمر الذى يشكل ضغوطًا كبيرة على الهيئات الموجودة منه. (٤٤)	- يسهم نظام الساعات المعتمدة في تحقيق المزيد من المشاركة الإيجابية للطالب في اختيار مجالات التعليم التي يرغب في التخصص فيها . - يساعد نظام الساعات المعتمدة في التغلب علي الجمود في المقررات التي يقدمها كل قسم علمي ومحتوياتها . - يتميز نظام الساعات المعتمدة بأن المهمة الأساسية لقاعة الدرس هي التعليم وليست إلقاء المحاضرات فقط - يتميز هذا النظام بأن عملية تقويم الطالب عملية شاملة من ناحية ، وتتميز بالاستمرارية من ناحية أخري . - يتيح هذا النظام مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب . - يستبدل هذا النظام، التعليم من نظام الحفظ والتلقين إلي نظام يساعد

المدخلات	نظام التعليم الجامعى المصرى	نظام التعليم الجامعى الإيطالى
		علي التفكير والبحث والإطلاع الخارجي . - يوجد هذا النظام العلاقة بين الطالب وأستاذه ويجعل الطالب أكثر انضباطًا. (٤٥)
البرامج الدراسية	-معظمها متقادمة ، ولا تبارى التطورات العالمية في إيقاعها المتسارع . -أحد أسباب انخفاض المستوي التعليمي لطلاب الجامعات - غالبية البرامج التي يتم تعليمها في الجامعات لا تواكب التحديات التي أفرزتها الوثبات العلمية نظريا وتطبيقًا علي السواء . -لا تعكس المستجدات ولا تلاحق المنجزات العلمية المتجددة باستمرار. (٤٦)	- وضع نظام لتنظيم المراحل الدراسية (ليسانس ، ماجستير ، دكتوراه) - تدشين نظام **Ects** ، وهو نظام أوربي خاص بوحدات تقييم (الدرجات) العلمية القابلة للتراكم والتحويل ، ويسمح هذا النظام بأخذ فترات الدراسة (خاصة التي تتم خارج البلاد) في الاعتبار والتصديق عليها . - تنظيم التوافق الأوربي بثلاث مراحل دراسية لتوحيد نظام الدراسات العليا في أوربا . (٤٧)
المناهج والمقررات الدراسية	- احتوائها علي مقررات تقليدية ، وغلبة الدراسات النظرية علي الدراسات التطبيقية - ندرة خضوع المناهج للتقويم المستمر، مما يجعلها بعيدة من مطالب التنمية المتغيرة علي الدوام . - تتأثر المناهج بإمكانيات الأستاذ الجامعي العلمية وقدراته البحثية، ومهاراته في التجديد والاستحداث والإطلاع علي ما هو جديد. (٤٨)	- التطوير والتحسين المستمر للمناهج بما يتلاءم مع أفضل الممارسات في الواقع المجتمعي. - تركيز المعارف والمعلومات علي الاتجاهات التي يتطلبها الواقع. - مجابهة التغيرات السريعة والمتلاحقة بتحديث محتوي المقررات. -إعطاء الأولوية الكبيرة في تطوير محتوي المقررات الدراسية مع مواكبة التطوير مع أفضل المؤسسات الجامعية العالمية. -إحداث التطوير المستمر في كافة العلوم الطبيعية والهندسية والطبية وغيرها. (٤٩)
طرق	- لا تثير فكر الطلاب	- اتسام طرق التدريس بالحداثة

المدخلات	نظام التعليم الجامعى المصرى	نظام التعليم الجامعى الإيطالى
وأساليب التعليم والتعلم	وعقولهم. - تجعل الطلاب يهملون حضور المحاضرات ما دامت مادتها مسجلة في كتاب بحوزتهم. - تعتمد علي الإلقاء من الأستاذ والطلاب في جو سلبى غير تفاعلى لموقف تعليمي غير ناضج. (٥٠)	والتعدد والتنوع - تدشين طرق التعلم الذاتي والتعاونى والعصف الذهني في المحاضرات المختلفة . - استخدام طرق الأسلوب الاستقصائي وحل المشكلات ، والتعليم عن بعد ، والمحاضرة التفاعلية. - تدشين طريقة التدريس المنظومي الذي يهتم بالتعليم وليس الاقتصار علي التعليم والذي يعمل علي تحقيق التفاعلية والديناميكية والتناغم بين العناصر المتضمنة في التدريس والتعليم والربط بين المفاهيم. (٥١)
تقنيات ومصادر التعليم	-ارتفاع التكاليف لهذه الخدمات التعليمية بشكل باهظ . -صعوبة تنظيم الجدوال الدراسية للطالب الجامعي، حيث يصعب عليه التوفيق بين حضور المحاضرات الدراسية اليومية والاستفادة من إمكانيات مصادر التعليم في كليته. - الجهد الكبير الذي يستلزمة إعداد البرامج الخاصة بتلك التقنيات، الأمر الذي لا يتوافر في كثير من الكليات الجامعية . (٥٢)	- مساعدة الطلاب وتوجيههم للتعامل مع الوسائط التعليمية التكنولوجية -استخدام مصادر التعليم الحديثة والمتنوعة . - إثراء المواقف التعليمية والتعليمية بتدشين استخدام مصادر التعليم المستمر والمتواصل . - توجيه الطلاب لأجراء البحوث العلمية باستخدام الشبكات التفاعلية وشبكات الانترنت وغيرها.(٥٣)
المكتبات الجامعية	- العجز عن توفير المراجع الحديثة والدوريات المتخصصة والمسلسلة ، والتسهيلات الإلكترونية ، من معلومات ونشرط واتصالات - العجز عن توفير المناخ الملائم للبحث والإطلاع وتقديم	- توفير المكتبات الجامعية للطلاب والباحثين وأعضاء هيئات التدريس . - تزويد المكتبات الجامعية بأحدث الكتب والمراجع العلمية، وأحدث الإصدارات لأكبر دارات

المدخلات	نظام التعليم الجامعى المصرى	نظام التعليم الجامعى الإيطالى
	معطيات الخدمة الجيدة. - ندرة توجيه الطالب للإطلاع علي المراجع المختلفة، من اجل إعداد البحوث المطلوبة كجزء من المنهج التعليمي - عدم انتظام ورود الدوريات والمجلات العالمية، وقصور توفير الموارد المادية اللازمة للحصول علي تلك الدوريات . - التعقيدات الإدارية التي تقيد تسيير نشاطات المكتبة. (٥٤)	النشر علي المستوي العالمي -إمداد المكتبات الجامعية بالنشرات، والدوريات، والمجلات العلمية في كافة التخصصات وفروع العلوم والمعرفة . -توفير الإمكانيات المادية وزيادة المخصصات الإنفاقية للمكتبات الجامعية . (٥٥)
الكتاب الجامعي	- فرض كتاب واحد علي طلاب الجامعة يؤدي إلي التعليم الصم ويقتل البحث العلمي التي يعد أهم أولويات التدريس الجامعي. - حصر الطلاب في كتاب واحد يحرمهم من وجهة النظر الأخري ويجعلهم يستسلمون لرأس مؤلف واحد، ويضيق لهم دائرة التفكير والمرونة. - اتصاف معظم الكتب الجامعية بتقادم محتواها. - لا تساير ما يجري في التخصص من تطور، وبما يستجد من أفكار ونظريات ورؤى معرفية وافتقادها المنطق في عرض المادة ،ووضوح العبارات وسلاسة الأسلوب بما يتلائم والمستويات الذهنية للطلاب . (٥٦)	- مراعاة الدقة وموثوقية المادة العلمية وتأصيلها العلمي. - التعبير بشكل جيد وسهل ويسير عن مضمون المادة العلمية . - مراعاة عنصر تكلفة الكتاب ومناسبة سعره لإمكانيات الطلاب . - مراعاة النواحي الشكلية من دقة الطباعة وجوده الورق وشكل الغلاف . - التأليف الجماعي والمشاركة الجماعية وإذكاء روح الجماعة. (٥٧)

المحور الثانى: الدراسة المقارنة بين عمليات التعليم الجامعى فى كـل من نظامى التعليم الجامعى المصرى والإيطالى:

سيتناول الباحث الدراسة المقارنة بين عمليات التعليم الجامعي فى كل من نظـامي التعليم الجامعي المصري والإيطالي في ضوء نقاط موجزة كما يلي :

العمليات	نظام التعليم الجامعى المصرى	نظام التعليم الجامعى الإيطالى
عمليات وأنشطة التعليم	- تعتمد علـي أسـلوب التلقـين، والاعتماد الكلي علـي المعلـم دون أن يكون للطالب دورا إيجابيا . - ضعف ملفات النقاش والحـوار، والبحث، وغيرها من الطرق الأخري. - اعتياد أسلوب المحاضـرة فـي التدريس لسهولتها مع الإعداد الكبيرة. - قليلة الفعالية، وضعيفة القـدرة علي تحقيق أهدافها. (٥٨)	- تعريف الطالب بأهميـة المـادة التي يقوم بدراستها للوصول إلي هـدف يود حقيقة ، واستثارة دافعـة بعـرض المشكلة عرضا كليا قبل الـدخول فـي التفاصيل والحصول علي الدوافع الذاتية للطالب في الاستزادة بالعلم . تدشين عددا مـن الاسـتراتجيات التدريسية لتتناسب مع المواقف التعليمية والتعلمية المختلفة بين الأستاذ وطلابه . - الحفاظ علي مواظبـة الطـلاب بعرض الدرس في جـو مـن التنـوع والإثارة والتـشويق واسـتخدم تقنيـات التعليم وبتناوله بالشرح والتفسير وإجراء التجارب التوضيحية . - إحداث التفاعـل بـين الطالـب وأستاذه، وإدارة حلقات النقاش والحوار والبحث والأساليب التفاعلية الأخرى.(٥٩)
عمليات وأنشطة التقويم	- غيـاب المعطيـات والمعـايير المنضبطة للأداء التعليمى فـي جميـع مستوياته ، الآليـات القائمـة لا تقـدم معلومات صحيحة تمد النظـام بتغذيـة مرتدة أكثر جوهرية. - الامتحانات تقليدية، تقوم علـي قياس قدرة الطالب علي حفظ المعلومات واسترجاعها. - تـنقص الامتحانـات وأدوات التقويم المستخدمة، صفة الاسـتمرارية والشمول والتنوع، - تضعف تلـك الوسـائل قـدرة الطالب علـي الفهـم وإعمـال الفكـر والتحليل وتكوين الرأى. (٦٠)	- تقيـيم الطـلاب بالاختبـارات المختلفة التي تقيس الفهم والتحليل والنقد والإبداع . - تقييم الطلاب بالأسـاليب التـي تقيس القدرة علي القيام بالمهارات - عملية التقويم تتم علي مراحـل، في بداية العملية التعليمية، وفي أثنائهـا، وفي نهايتها . - يتم تطوير العملية التعليمية فـي ضوء نتائج التقويم . - نظام التقـويم يتـسم بالـشمول والاستمرارية والتنوع وتعدد الأهداف - اختلاف أساليب التقويم ما بـين شفوية وتحريرية وبحثية . (٦١)

العمليات	نظام التعليم الجامعى المصرى	نظام التعليم الجامعى الإيطالى
عمليات وأنشطة البحث العلمي	- تدني نسبة الملتحقين بالدراسات العليا - عدم توافر الشروط والمواصفات في المقيدين بالدراسات العليا لمواصلة الدراسة حيث تنخفض قدراتهم البحثية والإلمام بمنهجية البحث العلمي واللغات الأجنبية. - ضعف التمويل المخصص للبحث العلمي. -الافتقار الملحوظ إلي الكثير من إمكانيات البحث العلمي في الجامعات. - الافتقار إلي وجود تنسيق متكامل بين خطط الدراسات العليا وموضوعات الرسائل الجامعية وبين قضايا وحاجات ومشكلات المجتمع، وحاجات التنمية الوطنية الشاملة. - دوران وانحصار معظم البحوث العلمية في الجامعات المصرية في فلك التقليدية والتكرارية والنمطية - الصراع البحثي والتدريسى لدي كثير من أعضاء هيئات التدريس بالجامعات المصرية. (٦٢)	- تدشين مبدأ الوحدة بين التعليم والبحث العلمي . - توفير الأماكن المختلفة للقيام بأفضل الأبحاث العلمية . - إحداث التعاون الوثيق بين الباحثين ومؤسسات البحث في إيطاليا وخارجها . - حصول الجامعات والمراكز البحثية على دعم الجهات الحكومية الخاصة والمؤسسات الاقتصادية المختلفة والجهات التي تدعم البحوث. - اتصال موضوعات البحث العلمي بمشكلات المجتمع وما يدور فيه. - السعي لتطبيق نتائج البحوث العلمية علي المشكلات ومتطلبات المؤسسات الاقتصادية المختلفة . - اتسام موضوعات البحث العلمي بالتنوع والاختلاف ما بين مجالات العلوم الطبيعية والاجتماعية والإنسانيات وغيرها . - التنسيق بين الجامعات في تحديد موضوعات وإنشاء خرائط بحثية للموضوعات البحثية، في كل تخصص علي مستوي كل جامعة ، وعلي مستوي الجامعات الإيطالية كلها . (٦٣)
عمليات وأنشطة وخدمة المجتمع	- ضعف قنوات الاتصال المزدوج بين المؤسسات الجامعية والهيئات الخدمية في المجتمع -عدم وجود تلاحم فعال بين الجامعة ومراكزها العلمية المتخصصة من جهة، وبين الاتحادات النقابية المختلفة في مصر من جهة أخري . - الاعتماد علي الفكر الأجنبي دون الوطنى في نقل بعض أنواع التكنولوجيا المتجددة إلي معظم المشروعات الزراعية والصناعية	- وضع خطط وبرامج لخدمة المجتمع وتنمية البيئة . - زيادة قنوات الاتصال المزدوج ذي الاتجاهين بين الجامعات ومراكزها المتخصصة من جهة، وبين المؤسسات والهيئات الإنتاجية والخدمية في المجتمع من جهة أخري . - تقويه التلاحم بين الجامعة ومراكزها العلمية المتخصصة من جهة وبين الأتحادات - النقابية المختلفة في

العمليات	نظام التعليم الجامعى المصرى	نظام التعليم الجامعى الإيطالى
	وغيرها في بلادنا . [٦٤]	إيطاليا من جهة أخري. - زيادة فعالية الاتصالات ما بين الجامعات الإيطالية ومختلف المؤسسات الاقتصادية في كافة المجالات الصناعية والزراعية والتجارية والخدمية وإجراء البحوث لصالح تلك المؤسسات . - تسويق نتائج البحوث العلمية لمختلف مؤسسات المجتمع الإيطالي وزيادة فعالية المراكز المتخصصة في اتصالها بتلك المؤسسات . [٦٥]
الأنشطة الطلابية	- لا تستوعب إلا فئة قليلة من الطلاب. - لا تدخل في إطار عمليات تقييم الأداء الجامعي للطالب وعضو هيئة التدريس. - قلة اشتراك أعضاء هيئة التدريس في قيادة وتوجيه هذه الأنشطة. - ضعف القدرة علي توظيفها واستغلالها بفعالية . - قلة تكامل هذه الخدمات مع بعضها البعض وبينهما وبين المناهج والبرامج الدراسية . - ندرة اشتراك الطلاب في التخطيط لها، وقلة الموارد المالية والتجهيزات المخصصة لتدعيمها . [٦٦]	- تحقيق أهداف النشاط الطلابي في الصحة البدنية . - تحقيق أهداف النشاط الطلابي في استثمار وقت الفراغ . - تحقيق أهداف النشاط الطلابي في تنمية المهارات الأساسية للتعليم الذاتي والتربية المستمرة . -تحقيق أهداف النشاط الطلابي في تنمية العلاقات الاجتماعية . - تحقيق أهداف النشاط الطلابي : في تنمية القدرة علي الاعتماد علي النفس - تحقيق أهداف النشاط الطلابي في القدرة علي التخطيط - تحقيق أهداف النشاط الطلابي في اكتشاف مواهب الطلاب . - توفير النشاطات الطلابية التي تلبي حاجات الطلبة في المجالات المختلفة رياضيا وثقافيا واجتماعيا. - استقطاب أعداد كبيرة من الطلاب الإيطاليين الذين لديهم اهتمام في أى مجال من مجالات النشاط المختلفة.[٦٧]

المحور الثالث: الدراسة المقارنة بين مخرجات التعليم الجامعى فى كل من نظامى التعليم الجامعى المصرى والإيطالى:

سيتناول الباحث الدراسة المقارنة بين مخرجات التعليم الجامعي فى كل من نظامي التعليم الجامعي المصري والإيطالي في ضوء نقاط موجزة كما يلي :

المخرجات	نظام التعليم الجامعى المصرى	نظام التعليم الجامعى الإيطالى
المخرجات التعليمية	- ضعف المواءمة الكمية للخريجين في مقابلة احتياجات سوق العمل لتخصصاتهم المختلفة - وجود فائض في تخصص ما وعجز في تخصص أخر . - التباين الشديد بين خريجي الكليات النظرية والعملية لصالح الكليات النظرية. - وجود خلل بين المستوي التعليمي للخريج وحاجات سوق العمل من حيث المستوي التأهليي للقيام بأعمال تخصصاتهم - وجود خريجين ليست لديهم القابلية والرغبة للعمل في تخصصاتهم التي تخرجوا فيها . (٦٨)	- قدرة الخريج علي حسن الإدارة والتأقلم والانسجام، والتواصل مع الآخرين. - قدرة الخريج علي الاستعداد للعمل المشترك في المحيط العالمي. - قدرة الخريج علي إدراك الفوارق الحضارية والثقافية والسياسية. والاجتماعية بين أقاليم العالم . - إتقان الخريج لاستخدام تكنولوجيا الاتصال والمعلومات الحديثة في مجال التخصص . - قدرة الخريج علي التراكيب والتحليل في الإدارة الذاتية والتخطيط لمدي طويل. - اكتساب الخريج للمعارف اللغوية بالإضافة إلي القدرة علي التحدث والكتابة باللغة الأم . - قدرة الخريج علي البحث العلمي، وحل المشكلات العلمية وتطبيق المعارف المكتبية في مجال التخصص . - كفاءة الخريج في القيادة والقدرة علي اتخاذ القرارات في الأزمات المختلفة. (٦٩)
مخرجات الدراسات العليا والبحث العلمي	- خلل كبير في أعداد الحاصلين علي شهادات الدراسات العليا (دبلوم – ماجستير – دكتوراه) بالنسبة لخريجي الدرجة الجامعية الأولي. -أعداد الحاصلين علي الدبلومات بمختلف أنواعها نحو ثلاثة أرباع خريجي الدرجات العليا ، وهي شهادات ذات مرحلة منتهية ، قيمتها عملية	- وجود أعداد كبيرة من الحاصلين علي شهادات دراسات عليا (دبلوم – ماجستير – دكتوراه) حوال ٦٠% من خريجي الدرجة الجامعية الأولي خلال العقد الأول من الألفية الثانية. - الإنتاجية العلمية الكبيرة لأعضاء هيئات التدريس ، ونشر حوالي ٩٠% من أعضاء هيئات التدريس بالجامعات

المخرجات	نظام التعليم الجامعى المصرى	نظام التعليم الجامعى الإيطالى
	وليست علمية نظرية - ضعف الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئات التدريس . - ضعف الإنتاجية البحثية ، وندرة المؤلفات العلمية والنشر . - غياب التـزاوج العلمـي بـين التخصصات والبحوث . (٧٠)	الإيطاليـة نحـو ١٨% مـن إجمـالي الأبحاث التي تم نشرها لأعضاء هيئات تدريس الجامعات الأوربية . - تنوع البحوث العلمية في كافـة العلوم والتخصصات البيئية . (٧١)
مخرجات الجامعة في خدمة المجتمع	- غياب الفلسفة الواضـحة لهـذه الوظيفة. - عدم تحديد المعطيات والمقومات للممارسات الجامعيـة فـي أداء هـذه الوظيفة. - غياب المعايير المقننة التي يمكن في ضوئها الحكم علي إنجازات الجامعة في هذا المجال وتقيـيم أداء المنـوطين بأدائها. - قلة ظهورها بفاعلية في تقـويم أداء أعضاء هيئة التدريس - نقص المساحة المخصصة لهـا علي خريطة العمل الجامعي . -ضـعف التنـسيق والاتـصال المتبادل بين الوحدات المختلفة الداعمـة لأداء هذه الوظيفة في داخل الجامعة من جهة وبين الجامعة والمجتمع بمؤسساته المختلفة من جهة أخري. (٧٢)	- وجود فلسفة واضـحة لوظيفـة الجامعة في خدمة المجتمع . - وجود المعايير التي يمكن فـي ضوئها الحكم علي الإنجازات الجامعية في مجال خدمة المجتمع . - وجـود المـساحة المخصـصة لأنشطة خدمة المجتمع علـي خريطـة العمل الجامعي - وجود التنسيق القوي والاتصال المتبادل، بين الوحدات المختلفة الداعمة لأداء هذه الوظيفية داخل الجامعة مـن جهة، وبين الجامعة ومؤسسات المجتمع المختلفة ، من جهة أخري . - إقامة الجامعات لبرامج التدريب التحويلي للخريجين، ليتوائم الخريج من حيث كفاءته وقدراته مع متطلبات التنمية الاقتـصادية بمختلـف مجالاتهـا فـي المجتمع الإيطالي. (٧٣)

المحور الرابع: الدراسة المقارنة بين التغذية الراجعة للتعليم الجامعى فـى كل من نظامى التعليم الجامعى المصرى والإيطالى:

سيتناول الباحث الدراسة المقارنة بين التغذية الراجعة للتعليم الجامعي فى كل مـن نظامي التعليم الجامعي المصري والإيطالي في ضوء نقاط موجزة كما يلي :

التغذية الراجعة	نظام التعليم الجامعى المصرى	نظام التعليم الجامعى الإيطالى
التغذية الراجعة	- ضـعف التعـرف علـي مستوي أداء الطـلاب والعـاملين وتشخيص مـشكلات وصـعوبات العمل .	- التعرف علي مـستوي أداء الطـلاب والعـاملين وتـشخيص مشكلات وصعوبات العمـل التـي تواجههم .

	- غياب الآلية التي تتم عن طريقها التعرف علي فعالية البرامج والأنشطة التعليمية المختلفة - غياب التعرف علي واقع العمليات الإدارية في الجامعة . - اقتصار عمليات التقويم علي الطلاب فقط دون شمولها علي قياس مجالات الأداء الجامعي الأخرى، مثل الفلسفة والأهداف، الأنشطة التعليمية والبحثية ، النظم الإدارية المختلفة ، وسياسات ونظم القبول والمناهج الدراسية وغيرها.(٧٤)	- التعرف علي طرق زيادة دافعية الطلاب وتحفيزهم نحو العمل من جوانب التدريب والتوجية والإرشاد المختلفة . - التعرف علي واقع برامج التدريب وأساليب الإدارة المستخدمة، ومدي فعاليتها ، ومناسبتها مع أهداف العمل في الجامعة وأهداف العاملين . - التعرف علي واقع أنظمة الإدارة في الجامعة، وبرامج رفع كفاءة القيادات الجامعية ، وتقويم فعالية المناهج والإمكانيات المادية وطرق البحث والتدريس التي تعتمد عليها الجامعة في عملها. - شمول مجالات التقويم وتعددها وتضمنها : فلسفة الجامعة وأهدافها ، الهيكل التنظيمي لها ، سياسات ، ونظم القبول والمناهج الدراسية . الأنشطة البحثية العملية التعليمية ، والإمكانيات والأماكن المتاحة ، والمكتبات ومصادر المعلومات . - الحياة الطلابية ، الإجراءات ، النظم الإدارية ، أجهزة المتابعة ونوعيتها. (٧٥)

<u>الإطار المقترح لتحسين جودة التعليم الجامعى المصرى فى ضوء الاستفادة من جودة التعليم الجامعى الإيطالى:</u>

لقد خلص الباحث من الدراسة المقارنة بين نظام التعليم الجامعي فى كل من مصر وإيطاليا ، وتبين من هذه الدراسة أن هناك مؤشرات جودة إيجابية يتمتع بها نظام التعليم الجامعي الإيطالي أرتئ الباحث إمكانية الاستفادة منها في تحسين جودة نظام التعليم الجامعي المصري، هذا وسوف يتناول الباحث الإطار الذي يقترحه لتحسين

جودة التعليم الجامعي المصري في ضوء الاستفادة من جودة التعليم الجامعي الإيطالي كما يلي :

المحور الأول : تحسين جودة مدخلات نظام التعليم الجامعي المصري في ضؤ الاستفادة من جودة مدخلات التعليم الجامعي الإيطالي :

تتمثل مدخلات نظام التعليم الجامعي المصري، والتي يريد الباحث تحسين جودتها في ضوء الاستفادة من جودة مدخلات التعليم الجامعي الإيطالي في كل من: الفلسفة والأهداف ، واللوائح والتشريعات ، والإدارة الجامعية والتمويل ، والقبول ، والمناخ والبناء التنظيمي ، وأعضاء هيئات التدريس والطلاب ، والنظم الدراسية ، والبرامج الدراسة ، والمناهج والمقررات الدراسية، وطرق أساليب التعليم والتعلم ، والأبنية والتجهيزات ، وتقنيات ومصادر التعليم والمكتبات الجامعية ، والكتاب الجامعي ، وسوف يعرض الباحث لمقترحات تحسين جودة هذه المدخلات كما يلي

أولاً: تحسين جودة الفلسفة والأهداف:

يتمثل مقترح تحسين جودة الفلسفة والأهداف للتعليم الجامعي المصري في ضوء مراعاة ما يلي :

١- ديمقراطية التعليم الجامعي :

لقد أدت التحولات السياسية التي حدثت في العالم إلي بروز ثورة ديمقراطية اجتاحت معظم دول العالم، ومن أجل المطالبة بالمزيد من الحريات الأساسية ، والمساواة بين الأفراد في الحقوق والواجبات، وظهرت اتجاهات قوية علي مستوي الدول والشعوب لتوفير التعليم الجامعي للجميع باعتباره أحد الحقوق الأساسية للفرد ، كما أنه ضروري لتنمية الشخصية الإنسانية ،وتمكينها من ممارسة الحقوق الأخرى ومفهوم ديمقراطية التعليم لا يتضمن مجرد توفير الفرص المناسبة للالتحاق بالنظام التعليمي ، بل أنه يأخذ أبعادا أخري كإتاحة الفرص المناسبة للاستمرار في التعليم ، وتستند ديمقراطية التعليم علي مبدأين أساسين : مبدأ المساواة بين الأفراد في الحقوق والواجبات، فلم يعد التعليم الجامعي قاصرا علي تعليم النخبة السياسية والاقتصادية في المجتمع ، ولكن أصبح التعليم متاحا بالمجان للجميع ،وكذلك مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية ويعني أن يتاح للفرد فرص تمكنه من تحقيق ذاته ، واستثمار قدراته، ويتطلب تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية توفير بدائل تعليمية متنوعة يمكن من خلالها أن ينمو المتعلم بأقصى حد مستطاع مع غيره من الأفراد، ويتطلب التحدي الديمقراطي من التعليم الجامعي .

أ- تدعيم الحرية الأكاديمية للطلاب من خلال إتاحة الفرص لهم للتعبير عن آرائهم في نظم الدراسة والمقررات الدراسية ومحتوياتها وأساليب التقويم المتبعة .

ب- تشجيع استقلالية الجامعات ، وضمان مشاركة جميع فئاتها في تشكيل المجتمع الأكاديمي وإدارته .

ج- تطوير المناهج الجامعية بحيث تتضمن مقومات تحقيق الديموقراطية، وتعديل طرائق التدريس بحيث تركز علي الفهم وليس الحفظ والتلقين ، فالطالب الذي شب علي إعمال الفهم والتحليل والنقاش الحر، وإبداء الرأي بشجاعته ، وتقبل آراء الآخرين هو طالب ينشأ وبداخلة بذور الديمقراطية الحقة.

د- تبني صيغ جامعية حديثة أكثر تكيفًا مع احتياجات فئات غير تقليدية من المتعلمين ، ومنها صيغة الجامعة المفتوحة ، وجامعات العمر الثالث وتوجد في إيطاليا وتقبل الطلاب البالغين لسن التقاعد .

فعلى الصعيد العالمي قام المجلس الأوربي بتبني مشروع التربية من أجل المواطنة الديمقراطية، بتعاون مشترك بين الجامعات الأوربية ومؤسسات المجتمع الأوربي ، ويستهدف المشروع زيادة فهم الأفراد للمواطنة الديمقراطية ، وهذا يتطلب تزويد المواطنين بالمعارف والاتجاهات والمهارات التي تساعد علي المشاركة في مجتمع ديمقراطي ، تشجيع الشباب علي المشاركة في عملية صنع واتخاذ القرار .

٢- التوسع في الفرص التعليمية

تحرص الدول الآن علي التوسع في التعليم الجامعي ، وتوفيره لكل من يملك القدرات التي تمكنه من الالتحاق به ، وتبذل الحكومات المختلفة جهودا فعالة لنشر التعليم الجامعي ، وسمحت العديد من دول العالم بإفساح المجال أمام القطاع الخاص لمعاونتها في توفير الفرص التعليمية للراغبين في مواصلة تعليمهم الجامعي ، نظرا لعدم قدرة الجامعات الحكومية علي قبول الأعداد المتزايدة من الطلاب ، كما قدمت بعض الجامعات فرصا تعليمية للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، وخصصت لهم منحا وقاعات دراسية ذات تجهيزات تناسب إعاقاتهم، وهذا لتحقيق تكافؤ الفرص التعليمية، ويقترح الباحث التوسع فى إنشاء الجامعات الخاصة ، وإزالة القيود والعراقيل المختلفة كما اقترح التوسع فى إنشاء الجامعات الحكومية غير نمطية التخصصات، باستحداث تخصصات جديدة تواكب التغير المتسارع فى علوم المعرفة والاتصالات، وهذا من شأنه العمل على تدشين مفهوم ديموقراطية التعليم الجامعى، وإتاحة الفرصة لأبناء المجتمع المصرى للالتحاق بالتعليم الجامعى واستكمال مراحل تعليمهم.

ثانيا: تحسين جودة اللوائح والتشريعات :

يتمثل مقترح تحسين جودة اللوائح والتشريعات للتعليم الجامعي المصري في ضوء مراعاة ما يلي :

١- التوجه نحو دعم الاستقلالية الجامعية ويقصد بالاستقلال الجامعي حرية الجامعات في تحديد أهدافها واستراتيجياتها ووضعها موضع التنفيذ ، وذلك من خلال

ما يتوافر لها من إمكانيات بشرية ومادية، وفي ضوء متطلبات تنمية المجتمع المحيط ، ولا تعني الحرية في صياغة السياسات التعليمية والتعبير عنها، أن تتحول الجامعـات إلي جزر منعزلة، أو أن ترفض الحوار مع مؤسسات المجتمع الأخرى، ويرتكز مفهوم استقلالية الجامعة علي ثلاث دعامات هي : حماية الحريـة الأكاديميـة ، واسـتقلال المجالس والقيادات الجامعية عن البسطة السياسية ، وحصانة أعضاء هيئـة التـدريس ضد الفصل أو النقل التعسفي بسبب عملهم الجامعي .

وتشمل استقلالية الجامعة حق الجامعة في : وضع السياسات والشروط التي تضمن سيطرة الجامعة علي مصادر التمويل الخاصة بها ، والقيام بالأنشطة التعليمية والبحثية بعيدا عن سلطة الدولة ، وتنمية الجامعة لمعارفها وتبادلها مـع مؤسـسات المجتمـع المحيط بها، والتعاقد معها دون اعتراض أو رقابة من الدولة ، وحرية الجامعـة فـي وضع قواعد قبول الطلاب بها ، وحق اختيار موظفيها الإداريين ، بالإضافة إلي وضع القواعد التي تحدد تنظيم الحياة الجامعية فيها في جو من الديمقراطية والشفافية.

٢- تشريع اللوائح الخاصة بضمان الجودة والاعتمـاد والاعتـراف الأكـاديمي والمؤسسي بالجامعات ، وأخذ خطوات سريعة نحو إجراء التشريعات التي من شـأنها إحداث الإصلاح الهيكلي للجامعات ودمجها في شبكة الجامعات العالمية .

<u>ثالثًا: تحسين جودة المناخ والبناء التنظيمى:</u>

يتمثل مقترح تحسين جودة المناخ والبناء التنظيمى فى كل من:

- إدراك الجامعات المصرية لأهمية البناء التنظيمي وأنه وسيلة لتحقيق أهدافها .
- أن نجاح الجامعة في تحقيق أهدافها يتوقف علي حسن العمل الجامعي والتعاون الجيد بين الأفراد.
- أن البناء التنظيمي هو محور للعلاقات الإنسانية داخل الجامعة.
- وجود مجموعة تفاعلية من الأنشطة يمارسها الأفراد لتحقيق هدف معين .
- أن البناء التنظيمي يقوم علي تحديد الأدوار وتحديد العلاقات داخل الجامعة.
- أن البناء التنظيمي يعمل علي الاستفادة الكاملة في الطاقات الموجودة .

<u>رابعا: تحسين جودة الإدارة الجامعية :</u>

يتمثل مقترح تحسين جودة الإدارة الجامعية في كل من :

- وجود استقلالية تامة في الإدارة الجامعية .
- تعزيز فرق العمل الجامعي .
- تفويض الصلاحيات علي المستويات الدنيا من الإدارة .
- التطوير والتحسين المستمر والتوجيه نحو مدخل الجودة الشاملة .
- تكريس روح الفريق ، ودعم فرق العمل .
- تحقيق رغبات كل من الطلاب وأعضاء هيئات التدريس والعاملين

-إتباع الأسلوب الديمقراطي والمشاركة الفعالة في اتخاذ القرارات .
- أخذ الآراء والتصويت علي القرارات قبل صدورها .
- تحديد المهام التعليمية والفنية والإدارية بشكل واضح ومفهـوم لجميـع أفـراد المنظومة وعلي كافة المستويات الإدارية .

خامسا: تحسين جودة القبول :

يتمثل مقترح تحسين جودة القبول بالتعليم الجامعي المصرى في كل من :
-قبول الطالب بمجموع درجات الطالب في شهادة الثانوي العام .
- إخضاع الطالب لاختبار يعقد بمعرفة الكلية المتقدم لها .
- اختبار مدي قدرات الطالب واستعداده للتحصيل الدراسى بالجامعة .
- الطاقة الاستيعابية للكليات الجامعة ، ومراعاة ذلك عند قبولها الطلاب مراعـاة الإمكانيات المادية والبشرية للكليات والأقسام الجامعية .
- العمل بسياسة الانتقاء الطلابي .

سادسا: تحسين جودة أعضاء هيئات التدريس :

يتمثل مقترح تحسين جودة أعضاء هيئات التدريس بالجامعات المصرية في كل من:
- توافر السمات الشخصية في الأستاذ الجامعي المصرى من مرونة في التفكيـر وثقة في النفس والقدرة علي تفهم الآخرين وتقبلهم والتأنى في إصدار الأحكام .
- توافر الكفايات المهنية في الأستاذ الجامعي باتصاله مع الطلاب، ومدافعته عنهم، وتقديم المساعدة لهم في إنجاز مهامهم، وتشجيع الطلاب علي التعاون ،الاجتمـاعي ، وإدراك مشاعر الآخرين .
- توافر الكفايات العلمية وإلمامه بالمعلومات والخبرات التي يحتاجها الطلبة وتقديم المعلومات بالشكل السليم والصحيح .
- توافر الكفاءة التربوية ومعرفة الأستاذ الجامعي بالطرق التربوية المناسبة فـي التعامل مع الطلاب ، وكيفية تقديم المعلومات .
- توافر الكفاءة الاتصالية والرغبة في التعليم والمساهمة فـي خدمـة المجتمـع المحلي.
- تحسين مستوي التدريب الأكاديمي لأعضاء هيئات التدريس وتـشجيع الإنتـاج العلمي لهم ومشاركتهم في الجمعيات العلمية والمهنية المختلفة.

سابعا: تحسين جودة الطلاب :

يتمثل مقترح تحسين جودة طلاب التعليم الجامعي المصرى في كل من :
تشجيع الطلاب وإنماء روح الفريق وتدشين العلاقات الاجتماعيـة بيـنهم وبـين أعضاء هيئات التدريس .
- تحقيق الطلاب وإشباع حاجاتهم التعليمية .

- تمكين الطلاب من اختيارهم للتخصصات التي تتناسب وقدراتهم وميولهم.
- اتخاذ الإجراءات الملائمة لجذب الطلاب ذوي المستويات التحـصيلية العاليـة وإثابتهم وتحضيرهم .
- تشجيع الطلاب علي البحث العلمـي، والتعلـيم الـذاتي، وتكلـيفهم ببحـوث ومشروعات بيئية ومجتمعية .

ثامنًا: تحسين جودة النظم الدراسية

يتمثل مقترح تحسين جودة نظام التعليم الجامعي المصرى فى تطبيق نظام الساعات المعتمدة لماله من المؤشرات الإيجابية التالية :
- يسهم نظام الساعات المعتمدة في تحقيق المزيد من المشاركة الإيجابية للطالـب في اختيار مجالات التعليم التي يرغب في التخصص فيها .
- يساعد نظام الساعات المعتمدة في التغلب علي الجمود في المقررات التي يقدمها كل قسم علمي ومحتوياتها .
- يتميز نظام الساعات المعتمدة بأن المهمة الأساسية لقاعة الدرس هـي التعلـيم وليست إلقاء المحاضرات فقط
- يتميز هذا النظام بأن عملية تقويم الطالب عملية شاملة مـن ناحيـة ، وتتميـز بالاستمرارية من ناحية أخري .
- يتيح هذا النظام مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب .
- يستبدل هذا النظام، التعليم من نظام الحفظ والتلقين إلي نظام يساعد علي التفكير والبحث والإطلاع الخارجي .
- يوجِد هذا النظام العلاقة بين الطالب وأستاذه ويجعل الطالب أكثر انضباطًا.

تاسعا: تحسين جودة البرامج الدراسية

يتمثل مقترح تحسين جودة البرامج الدراسية للجامعات المصرية في فـى إحـداث التوافق بينها وبين البرامج الدراسية العالمية والتي من شأنها أن تعمل علـي إحـداث الوضوح وعدم التشتت وتتمثل في ما يلي :
- وضع نظام لتنظيم المراحل الدراسية (ليسانس ، ماجستير ، دكتوراه)
- تدشين برامج دراسية حديثة تهتم بوحدات تقييم (الدرجات) العلمية القابلة للتراكم والتحويل ، وتسمح هذا البرامج بأخذ فترات الدراسة (خاصة التي تتم خارج الـبلاد) في الاعتبار والتصديق عليها .

عاشرا: تحسين جودة المناهج الدراسية والمقررات .

يتمثل مقترح تحسين جودة المناهج الدراسية والمقررات للتعليم الجامعي المصرى في كل من :

- التطوير والتحسين المستمر للمناهج بما يتلاءم مع أفضل الممارسات في الواقع المجتمعي.
- تركيز المعارف والمعلومات علي الاتجاهات التي يتطلبها الواقع.
- مجابهة التغيرات السريعة والمتلاحقة بتحديث محتوي المقررات.
-إعطاء الأولوية الكبيرة في تطوير محتوي المقـررات الدراسـية مـع مواكبـة التطوير مع أفضل المؤسسات الجامعية العالمية.
-إحداث التطوير المستمر في كافة العلوم الطبيعية والهندسية والطبية وغيرها.

حادى عشر: تحسين جودة طرق التدريس

يتمثل مقترح تحسين جودة طرق التدريس في الجامعات المصرية في كل من:
- اتسام طرق التدريس بالحداثة والتعدد والتنوع.
- تدشين طرق التعلم الذاتي والتعاونى والعصف الذهني في المحاضرات المختلفة.
- استخدام طرق الأسلوب الاستقصائي وحل المشكلات ، والتعلـيم عـن بعـد، والمحاضرة التفاعلية.
- تدشين طريقة التدريس المنظومي الذي يهتم بالتعليم وليس الاقتصار علـي التعليم والذي يعمل علي تحقيق التفاعلية والديناميكية والتنـاغم بـين العناصـر المتضمنة في التدريس والتعليم والربط بين المفاهيم .

ثانى عشر: تحسين جودة تقنيات ومصادر التعليم :

يتمثل مقترح تحسين جودة تقنيات ومصادر التعليم المـستخدمة فـي الجامعـات المصرية في كل من:
- مساعدة الطلاب وتوجيههم للتعامل مع الوسائط التعليمية التكنولوجية.
-استخدام مصادر التعليم الحديثة والمتنوعة .
- إثراء المواقف التعليمية والتعليمية بتدشين استخدام مـصادر التعلـيم المـستمر والمتواصل .
- توجيه الطلاب لأجراء البحوث العلمية باستخدام الشبكات التفاعليـة وشـبكات الانترنت وغيرها .

ثالث عشر: تحسين جودة المكتبات الجامعية :

يتمثل مقترح تحسين جودة المكتبات الجامعية المصرية في كل من :
- توفير المكتبات الجامعية للطلاب والباحثين وأعضاء هيئات التدريس .
- تزويد المكتبات الجامعية بأحدث الكتب والمراجع العلمية، وأحدث الإصـدارات لأكبر دارات النشر علي المستوي العالمي
-إمداد المكتبات الجامعية بالنشرات، والدوريات، والمجلات العلميـة فـي كافـة التخصصات وفروع العلوم والمعرفة .

-توفير الإمكانيات المادية وزيادة المخصصات الإنفاقية للمكتبات الجامعية .

رابع عشر: تحسين جودة الكتاب الجامعي :

يتمثل مقترح تحسين جودة الكتاب الجامعي المصرى في كل من :

- مراعاة الدقة وموثوقية المادة العلمية وتأصيلها العلمي.
- التعبير بشكل جيد وسهل ويسير عن مضمون المادة العلمية .
- مراعاة عنصر تكلفة الكتاب ومناسبة سعره لإمكانيات الطلاب .
- مراعاة النواحي الشكلية من دقة الطباعة وجوده الورق وشكل الغلاف .
- التأليف الجماعي والمشاركة الجماعية وإذكاء روح الجماعة.

المحور الثانى: تحسين جودة عمليات وأنشطة نظام التعليم الجامعي المصرى فى ضوء الاستفادة من جودة عمليات التعليم الجامعى الإيطالى :

تتمثل عمليات وأنشطة نظام التعليم الجامعي المصرى، والتى يريد الباحث تحسين جودتها فى ضوء الاستفادة من جودة عمليات وأنشطة نظام التعليم الجامعى الإيطالى فى كل من: عمليات وأنشطة التعليم والتدريس ، وعمليات وأنشطة التقويم ، وعمليات وأنشطة البحث العلمي ، وعمليات وأنشطة خدمة المجتمع ، والأنشطة الطلابية، وسوف يعرض الباحث لمقترحات تحسين جودة هذه العمليات والأنشطة كما يلي:

أولاً: تحسين جودة عمليات وأنشطة التعليم :

يتمثل مقترح تحسين جودة عمليات وأنشطة التعليم في الجامعات المصرية فى كل من:

- تعريف الطالب بأهمية المادة التي يقوم بدراستها للوصول إلي هدف يود حقيقة ، واستثارة دافعة بعرض المشكلة عرضا كليا قبل الدخول في التفاصيل والحصول علي الدوافع الذاتية للطالب في الاستزادة بالعلم .

تدشين عددا من الاستراتجيات التدريسية لتتناسب مع المواقف التعليمية والتعلمية المختلفة بين الأستاذ وطلابه .

- الحفاظ علي مواظبة الطلاب بعرض الدرس في جو من التنوع والإثارة والتشويق واستخدم تقنيات التعليم وبتناوله بالشرح والتفسير وإجراء التجارب التوضيحية .

- إحداث التفاعل بين الطالب وأستاذه، وإدارة حلقات النقاش والحوار والبحث والأساليب التفاعلية الأخرى .

ثانيا: تحسين جودة عمليات وأنشطة التقويم :

يتمثل مقترح تحسين جودة عمليات وأنشطة التقويم في الجامعات المصرية في كل من:

- تقييم الطلاب بالاختبارات المختلفة التي تقيس الفهم والتحليل والنقد والإبداع.

- تقييم الطلاب بالأساليب التي تقيس القدرة علي القيام بالمهارات.
- عملية التقويم تتم علي مراحل، في بداية العملية التعليمية، وفي أثنائهـا، وفـى نهايتها.
- يتم تطوير العملية التعليمية في ضوء نتائج التقويم .
- نظام التقويم يتسم بالشمول والاستمرارية والتنوع وتعدد الأهداف
- اختلاف أساليب التقويم ما بين شفوية وتحريرية وبحثية.

ثالثًا: تحسين جودة عمليات وأنشطة البحث العلمي :

يتمثل مقترح تحسين جودة عمليات وأنشطة البحث العلمي في التعلـيم الجـامعي المصرى في كل من:
- تدشين مبدأ الوحدة بين التعليم والبحث العلمي.
- توفير الأماكن المختلفة للقيام بأفضل الأبحاث العلمية.
- إحداث التعاون الوثيق بين الباحثين ومؤسسات البحث في مصر وخارجها.
- حصول الجامعات والمراكز البحثية على دعـم الجهـات الحكوميـة الخاصـة والمؤسسات الاقتصادية المختلفة والجهات التي تدعم البحوث.
- اتصال موضوعات البحث العلمي بمشكلات المجتمع وما يدور فيه.
- السعي لتطبيق نتائج البحوث العلمية علي المـشكلات ومتطلبـات المؤسـسات الاقتصادية المختلفة .
- اتسام موضوعات البحث العلمي بالتنوع والاختلاف ما بـين مجـالات العلـوم الطبيعية والاجتماعية والإنسانيات وغيرها .
- التنسيق بين الجامعات في تحديد موضوعات وإنشاء خرائط بحثية للموضوعات البحثية، في كل تخصص علي مستوي كل جامعة ، وعلي مستوي الجامعات المصرية كلها .

رابعا: تحسين جودة عمليات وأنشطة خدمة المجتمع :

يتمثل مقترح تحسين جودة عمليات وأنشطة خدمة المجتمع للجامعات المصرية في كل من :
- وضع خطط وبرامج لخدمة المجتمع وتنمية البيئة .
- زيادة قنوات الاتصال المزدوج ذي الاتجـاهين بـين الجامعـات ومراكزهـا المتخصصة من جهة، وبين المؤسسات والهيئات الإنتاجية والخدمية في المجتمع مـن جهة أخري .
- تقويه التلاحم بين الجامعة ومراكزها العلمية المتخصـصة مـن جهـة وبـين الاتحادات.
- النقابية المختلفة في مصر من جهة أخرى.

- زيادة فعالية الاتصالات ما بين الجامعـات المـصرية ومختلـف المؤسـسات الاقتصادية في كافة المجالات الصناعية والزراعية والتجارية والخدمية وإجراء البحوث لصالح تلك المؤسسات .

- تسويق نتائج البحوث العلمية لمختلف مؤسسات المجتمع المصرى وزيادة فعالية المراكز المتخصصة في اتصالها بتلك المؤسسات .

خامسا: تحسين جودة الأنشطة الطلابية :

يتمثل مقترح تحسين جودة الأنشطة الطلابية في الجامعات المصرية في كل من :

- تحقيق أهداف النشاط الطلابي في الصحة البدنية .
- تحقيق أهداف النشاط الطلابي في استثمار وقت الفراغ .
- تحقيق أهداف النشاط الطلابي في تنمية المهـارات الأساسـية للتعلـيم الـذاتي والتربية المستمرة .
- تحقيق أهداف النشاط الطلابي في تنمية العلاقات الاجتماعية .
- تحقيق أهداف النشاط الطلابي : في تنمية القدرة علي الاعتماد علي النفس.
- تحقيق أهداف النشاط الطلابي في القدرة علي التخطيط .
- تحقيق أهداف النشاط الطلابي في اكتشاف مواهب الطلاب .
- توفير النشاطات الطلابية التي تلبي حاجات الطلبة في المجالات المختلفة رياضيا وثقافيا واجتماعيا.
- استقطاب أعداد كبيرة من الطلاب المصريين الذين لديهم اهتمام في أى مجـال من مجالات النشاط المختلفة .

المحور الثالث : تحسين جودة مخرجات نظام التعليم الجامعي المصرى :

تشمل مخرجات نظام التعليم الجامعي المصرى ، والتى يريـد الباحـث تحـسين جودتها فى ضوء الاستفادة من جودة مخرجات نظام التعليم الجامعى الإيطالى فى كـل من: المخرجات التعليمية، والمخرجات البحثية ، والمخرجات الخاصة، بخدمة المجتمع، وسوف يعرض الباحث لمقترحات تحسين جودة تلك المخرجات كما يلي :

أولاً: تحسين جودة المخرجات التعليمية .

يتمثل مقترح تحسين جودة المخرجات التعليمية لنظام التعليم الجامعي المصرى في كل من :

- قدرة الخريج علي حسن الإدارة والتأقلم والانـسجام، والتواصـل مـع الآخرين.
- قدرة الخريج علي الاستعداد للعمل المشترك في المحيط العالمي.
- قدرة الخريج علي إدراك الفوارق الحضارية والثقافية والسياسية والاجتماعيـة بين أقاليم العالم .

- إتقان الخريج لاستخدام تكنولوجيا الاتصال والمعلومات الحديثة في مجال التخصص .
- قدرة الخريج علي التراكيب والتحليل في الإدارة الذاتية والتخطيط لمدي طويل.
- اكتساب الخريج للمعارف اللغوية بالإضافة إلي القدرة علي التحدث والكتابة باللغة الأم .
- قدرة الخريج علي البحث العلمي، وحل المشكلات العلمية وتطبيق المعارف المكتبية في مجال التخصص .
- كفاءة الخريج في القيادة والقدرة علي اتخاذ القرارات في الأزمات المختلفة.

ثانيا: تحسين جودة مخرجات الدراسات العليا والبحث العلمي :

يتمثل مقترح تحسين جودة مخرجات الدراسات العليا والبحث العلمي للجامعات المصرية في كل من:

- تشجيع الالتحاق ببرامج الدراسات العليا وشهاداتها المختلفة (دبلوم – ماجستير – دكتوراه).
- العمل على زيادة الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئات التدريس ، وتشجيع نشر الأبحاث العلمية الخاصة بهم فى الدوريات والمجلات العالمية المحكمة.
- تنويع البحوث العلمية لتشمل كافة العلوم والتخصصات البينية .

ثالثًا: تحسين جودة مخرجات التعليم الجامعي في خدمة المجتمع :

يتمثل مقترح تحسين جودة مخرجات التعليم الجامعي المصرى في خدمة المجتمع في كل من:

- العمل على وجود فلسفة واضحة لوظيفة الجامعة في خدمة المجتمع .
- العمل على وجود المعايير التي يمكن في ضوئها الحكم علي الإنجازات الجامعية في مجال خدمة المجتمع .
- العمل على وجود المساحة المخصصة لأنشطة خدمة المجتمع علي خريطة العمل الجامعي.
- العمل على وجود التنسيق القوي والاتصال المتبادل، بين الوحدات المختلفة الداعمة لأداء هذه الوظيفية داخل الجامعة من جهة، وبين الجامعة ومؤسسات المجتمع المختلفة ، من جهة أخري .
- إقامة الجامعات لبرامج التدريب التحويلي للخريجين، ليتواءم الخريج من حيث كفاءته وقدراته مع متطلبات التنمية الاقتصادية بمختاف مجالاتها في المجتمع المصرى.

المحور الرابع: تحسين جودة التغذية الراجعة لنظام التعليم الجامعي المصرى:

يتمثل مقترح تحسين جودة التغذية الراجعة في التعليم الجامعي المصرى في كل من :

- التعرف علي مستوي أداء الطلاب والعاملين وتشخيص مـشكلات وصـعوبات العمل التي تواجههم .

- التعرف علي طرق زيادة دافعية الطلاب وتحفيزهم نحو العمـل مـن جوانـب التدريب والتوجيه والإرشاد المختلفة .

- التعرف علي واقع برامج التدريب وأساليب الإدارة المستخدمة، ومدي فعاليتها ، ومناسبتها مع أهداف العمل في الجامعة وأهداف العاملين .

- التعرف علي واقع أنظمة الإدارة في الجامعة، وبرامج رفـع كفـاءة القيـادات الجامعية ، وتقويم فعالية المناهج والإمكانيات المادية وطرق البحث والتـدريس التـي تعتمد عليها الجامعة في عملها.

- شمول مجالات التقويم وتعددها وتضمنها: فلسفة الجامعة وأهـدافها ، الهيكـل التنظيمي لها ، سياسات ، ونظم القبول والمناهج الدراسية .

الأنشطة البحثية العملية التعليمية ، والإمكانيات والأماكن المتاحـة ، والمكتبـات ومصادر المعلومات .

- الحياة الطلابية ، الإجراءات ، النظم الإدارية ، أجهزة المتابعة ونوعيتها

المراجع

(١) محمد عبد العزيز عيد: "إستراتيجيات لإصلاح التعليم الجامعي"، بحث مقدم إلى مـؤتمر إدارة الجودة الشاملة في تطوير التعليم الجامعي المؤتمر العلمي السنوي الثـاني في الفترة من١١- ١٢ مايو كلية التجارة، ببنها، جامعـة الزقـازيق، ١٩٩٧، ص٤٧٧.

(٢) نعمت أحمد حافظ هارون: "التعليم العالي الخاص في ضوء احتياجات المجتمع المصري"، رسالة دكتوراة، غير منشورة، كلية التربية بالفيوم، جامعة القاهرة، ٢٠٠٠، ص ١٣٤.

(٣) عفاف سيد علي محمد رشوان: "تفعيل دور الجامعات الخاصة في مـصر فـي ضـوء احتياجات سوق العمل المصري"، رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربيـة، جامعة بني سويف، ٢٠٠٧، ص٢.

(٤) محمد منير موسي: الاتجاهات الحديثة في التعليم المعاصر، القاهرة، دار النهضة العربية، ١٩٩٢، ص ٧٩.

(٥) محمد فوزي عبد المقصود: جامعة المستقبل في مصر، تصور مقترح، دراسات تربوية، مجلد ٨، الجزء ٤٩، ١٩٩٩، ص ٧٨.

(٦) محمد نبيل نوفل: تأملات في مستقبل التعليم الجامعي، القـاهرة، مركـز بـن خالـدون للدراسات الإنمائية، ١٩٩٢، ص ٨٧.

(٧) سعيد إسماعيل على: التعليم على أبواب القرن الحـادي والعـشرون، القـاهرة، ١٩٨٨، ص٩٨.

(٨) عبد الفتاح أحمد حجاج: جودة مؤسسات التعليم العالي وفعاليته، مجلة العلـوم التربويـة، العدد الأول، ١٩٩٣، ص ١٧٨.

(٩) عبد الفتاح أحمد حجاج: "نظرات في الفلسفة وسبل تطوير التعليم الجامعي"، مجلة كليـة التربية، إسكندرية، العدد الأول، أكتوبر ١٩٨٨، ص ٥٤،

(١٠) محمد سيف الدين فهمي: "اتجاهات التغير والتطوير في التعليم الجامعى وموقف جامعات الخليج منه"، رسالة الخلـيج العربـى، الـسنة التاسـعة، العـدد ٢٨، ١٩٩٩، ص١٢٧.

(١١) محمد ذكى عويس: الطريق إلى الجودة في التعليم العالى، القاهرة، المكتبـة الأكاديميـة، ٢٠٠٨، ص ٧٠ - ٧١.

(١٢) إبراهيم البيومى غانم: "إسهام المجتمع المدنى في التعليم العالى"، المؤتمر السنوى الثـامن عشر للبحوث السياسية، التعليم العالى في مصر خريطة الواقـع واستـشراف المستقبل، مركز البحوث والدراسات السياسية، القاهرة، ٢٠٠٥م، ص ١٤٥٩.

(١٣) مقدمة المؤتمر السنوى الثامن عشر للبحوث السياسية:"التعليم العالى فى مصر وخريطـة الواقع واستشراف المستقبل"، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، جامعة القـاهرة، ١٢-١٤ أبريل ، ٢٠٠٦، ج ١، ص ٩.

(١٤) راجع:

- أحمد حسن الصغير: التعليم الجامعى فى الوطن العربى تحديات الواقـع ورؤى المـستقبل، القاهرة، ط١، عالم الكتب، ٢٠٠٥، ص ١.
- أنطوان حبيب: "دور التعليم العالى الخاص فى تنمية التعليم العالى بدول الخليج"، المـؤتمر التربوى الثانى خصخصة التعليم العالى والجامعى، جامعـة القـاهرة، ١٩٩٨، مجلد ٢، ص ٢٣٦.

(١٥) أحمد مصطفى، ومحمد الأنصارى: برنامج إدارة الجودة الشاملة، وتطبيقاتها فى المجـال التربوى، عمان، دار وائل للنشر، ص ٢١٦.

(١٦) يوسف حجيم الطائى، وهاشم فوزى العبادى: "إدارة الجودة الشاملة فى التعليم الجـامعى، دراسة تطبيقية، جامعة الكوفة مجلة العزى للعلوم الاقتصادية والإدارية، المجلد الأول، العدد ٣، بغداد، ٢٠٠٥، ص ص ١١٦ – ١١٩.

(١٧) عمر وصفى عقلى: مدخل إلى المنهجية المتكاملة لإدارة الجودة الشاملة، الطبعة الأولى، عمان، دار وائل للطباعة والنشر، ٢٠٠١، ص ص ٦١ - ٦٧.

(١٨) يوسف حجيم الطائى، وآخرون: إدارة التعليم الجامعى،عمان ، دار الوراق، ص ٤٨٧

(١٩) يوسف حجيم الطائى، هاشم فوزى العبادى: إدارة الجودة الشاملة فى التعلـيم الجـامعى، عمان، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، ٢٠٠٦، ص ص ٧١ – ٧٨.

(٢٠) على السلمى: إدارة الجودة الشاملة ومتطلبـات التأهيـل للأيـزو ٩٠٠٠، القـاهرة، دار غريب، ١٩٩٥، ص ص ٢٨ – ٣٣.

(٢١) منير بعلبكى، قاموس المورد، بيروت، دار العلم للملايين، ١٩٨٣، ص ٤٦٠.

(22) Alderson Charles J. & Others: Langue Test Construction and Evaluation, London, Cambridge, University Press, 1995, P. 9.

(23) Dames N. Johnston: Indicators of Education System, London, Kogan Page. 1981, P. P. 3 – 10.

(24) Dill David D: The Quality of in Education, London, Kogam Page, 1999, P. P. 25 – 37.

(25) Williams Ruth K: The University Quality, New York, Mc Graw – Hill, 2000, P. P. 104 – 109.

(26) Al Berta Edmonton: Educational Quality Indicators Annotated Bibliography, Canada, Buker Publishing Company, 1990, P. P. 25 – 28.

(27) Yoo Gil – Han: Higher Education Accreditation in Korea: An Adoption of University Students Perceptions of Institutional Quality, University of Pillsluwrgh, USA, Pennsylvania, University press, 2001, P. P. 20 – 22.

(٢٨) راجع:

- شبل بدران : "النظام التعليمى وتكوين الشخصية الحرة " ، مجلـة التربيـة المعاصـرة ، العدد٤٢ ، السنة ١٣ ، يولية ١٩٩٦ ، ص٤٩.
- شبل بدران : " صناعة العقل " ، كتاب الأهالى ، رقم٤٤ ، القاهرة ، ١٩٩٣، ص١٥٣.

(٢٩) راجع:

- أحمد عبد الفتاح الذكى: التربية المقارنة ونظم التعليم، دراسة منهجيـة ونمـاذج تطبيقيـة، الإسكندرية، دار الوفاء لدينا الطباعة والنشر، ٢٠٠٤، ص ١١٤.
- المركز القومى للبحوث التربوية، والتنمية: أطلس نظم التعليم فى العالم، القـاهرة، ١٩٩٧، ص ص ٦١ – ٦٤.

(٣٠) راجع:

- ضياء الدين زاهر : " مستقبل الجامعة في مصر – تحديات وخيارات " الكتاب السنوي في التربية وعلم النفس ، التعليم الجامعي في الوطن العربي ، المجلـد (١٣) ، دار الفكر العربي ، ١٩٨٧، ص ٢١٥.
- المجلس الأعلي للجامعات : تقرير اللجنة العليا لتطوير الأداء الجامعي ، القاهرة ، مركـز البحوث تطوير التعليم الجامعي ، ٢٠٠٠ ، ص ١٥١.

(31) Look:

- Peter Gaehtgens: "2004 / 2005 Annual Report" the 204th Plenary Assembly of the German Rectors' Conference, 14 June 2005, P. P. 90 - 93.
- R. S. Tuner: "Humboldt Ian in North America? Reflections on the Research University and its Historians", in N. Staub & K. Jost (eds), Humboldt International. Der Export des deutsche Universitat amodelis im 19 und 20 Jahundert, Schwabe & Co Ag, 2001, P. P. 289 - 312.

(٣٢) راجع:

- إبراهيم عصمت مطاوع : الإدارة التربوية في الطعن العربـي أوراق عربيـة عالميـة ، القاهرة ، دار الفكر للطباعة ، ٢٠٠٣ ، ص ص ٩٤-٩٧.

- عبد المنعم عبد المنعم نافع : الجودة الشاملة ومعوقاتها فى التعليم الجامعى المصرى"، مجلة كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق، المجلد ٧، العـدد ٢٥، أكتـوبر ١٩٩٦ ، ص٤٣٣.

(٣٣) راجع:

- يوسف حجيم الطائى، وهاشم فوزى العبادى: إدارة التعليم الجامعى، عمان، دار الـوراق، ٢٠٠٧، ص ٧٦.
- بسمان فيصل محجوب: إدارة الجامعات العربية فى ضوء المواصفات العالميـة، دراسـة تطبيقية لكليات العلوم الإدارية، القاهرة، جامعة الدول العربية، ٢٠٠٣، ص ص ٢٨ – ٣٢.
- Brandy M. Brray: "The Influence of Academic Achievement on a college Student's Self-Esteen", Dissertation Abstracts, Missouri Western State College, 2003, pp202-204.

(٣٤) حامد عمار : من همومنا التربية المعاصرة ، دراسات فى الثقافة والتربية ، القـاهرة ، مكتبة الدار العربية للكتاب ١٩٨٨، ص ص١١٥-١١٦.

(35) Look:

- Neville Postlethwaite: International Encyclopedia of National systems of Education Second Edition, (Education in Italy) University of Homburg, Germany, 2005, P. P. 468 – 470.
- Alan. M. Some problems of private Higher Education in Italy and Russia. The Canadian Journal of Higher Education, November, 2003, P. 56.
- أحمد باطويح: "تطوير مصادر التمويل للتعليم الجامعى وتنويعها"، مجلة اتحـاد الجامعـات العربية، العدد ٣، عمان، ٢٠٠١، ص ص ٢٥ – ٢٩.

(٣٦) محمد سمير حسانين : دراسات فى مشكلات التعليم الجامعى و العـالى ، القـاهرة، دار المعارف، ٢٠٠٣ ، ص ص ٣٥٦-٣٥٧.

(٣٧) راجع:

- محمد زكى عويس: الطريق إلى الجودة فى التعليم العالى، القـاهرة، المكتبـة الأكاديميـة، ٢٠٠٨، ص ٦٥.
- مراد صالح مراد زيدان: "مؤشرات الجودة فى التعليم الجامعى"، مؤتمر جامعـة القـاهرة لتطوير الجامعة، رؤية لجامعة المستقبل (٢٢ – ٢٤ مـايو ١٩٩٩)، القـاهرة، مطبعة الجامعة، ١٩٩٩، ص٤٢٩.

(٣٨) يوسف حجيم الطائي وآخرون : إدارة الموارد البشرية مدخل إستراتيجي متكامل ، عمان ، مؤسسة الوراق للنشر ، ٢٠٠٦، ص ص ٧٤-٧٧.

(39) Look:

- U. Teichler, "Internationalization as a challenge for Higher Education in Europe", Tertiary Education and Management 5: 1999, P. P. 5 – 23.
- Stanley. Gordon, Reynolds "Performance Indicators and Quality Review in Australian Universities", Higher Education Research and development, Vol 4, No 2, 2005, P. P. 62 – 67.

(٤٠) راجع:

- مختار عبد الجواد :" تطوير رعاية الطلاب في الجامعات المصرية في ضـوء تحـديات الانفتاح الثقافي في عصر المعلومات" ، مؤتمر الجامعة وقضايا المجتمع العربي في عصر المعلومات ، المؤتمر السنوي العاشر للجمعيـة المـصرية للتربيـة المقارنة والإدارية التعليمية بالاشتراك مع كلية التربية جامعة الزقازيق ، فـي الفترة من ٢٦-٢٧ يناير ٢٠٠٢ ، دار الفكر العربي ، ٢٠٠٢، ص١٦٨.
- أحمد شحاتة محمد : "دور أعضاء هيئة التدريس في تحقيق أهداف الجامعة في ضوء الواقع والمعوقات"، رسالة ماجستير ، غير منشورة ، كلية التربيـة ، جامعـة المنيـا ،١٩٨٨،ص ص٥٨-٦١.
- فايز مراد مينا : التعليم العالي في مصر التطور وبدائل المستقبل ،أوراق مصر ،القـاهرة، مكتبة الأنجلو، ٢٠٠١، ص ص ٦١-٦٤.

(41) Organization for Economic Co-operation and Development Review of National Polices for Education-Italy, Paris: OECD Publishing, 2004, pp. 165-168.

(٤٢) راجع:

- عبد الرحمن العيسوي : تطوير التعليم الجامعي العربي ، القاهرة، مكتبة النهضة، ٢٠٠٢ ، ص ص ٩٣-٩٥.
- فاروق شوقى البوهي : التخطيط التربوى، عملياته ومداخله وارتباطـه بالتنميـة والـدور المتغير للمعلم، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية، بدون تاريخ ، ص ٣١٨.
- إسماعيل محمد دياب ، ضياء الدين زاهر وآخرون : دراسات فـى اقتـصاديات التعلـيم وتخطيطه ، الكتاب السنوي في التربية وعلم الـنفس ، م ١٦ ، القـاهرة ، دار الفكر العربي ، ١٩٩٠، ص ٣٩٤.

(43) Look:

- Center for Continues Training in European Dimension, 30 April 2008. Available from hppt://www.cases.it
- Neville PostLethwate: International Encyclopedia of National System of Education, Op,cit, pp 468-471.

(٤٤) راجع :

- طلال محمد عادل سليمان :" مشاركة طلاب الجامعة في العملية التعليمية " دراسة تحليلية ، المؤتمر العلمي السنوي التاسع ، التربية وتنمية ثقافة المشاركة وسلوكياتها فـي الوطن العربي ، كلية التربية ، جامعة حلوان ٢-٣ مايو ، ٢٠٠١، ص ٤٣
- محمد حمدي النشار : الإدارة الجامعة ، القاهرة ، مطابع الإعلانات الشرقية ، ١٩٧٦، ص ص ٢٩٣-٢٩٥.
- محمد حمدي النشار : "هياكل وأنمـاط التعلـيم الجـامعي" ، دوريـة المجـالس القوميـة المتخصصة ، العدد الثالث السنة الثالثة ، يوليو سبتمبر ، ١٩٧٨، ص ١٠٣.
- شاكر محمد فتحي أحمد : دراسة مقارنة لبعض مـشكلات إدارة التعلـيم الجـامعي فـي جمهورية مصر العربية وانجلترا والولايات المتحدة الأمريكية ، رسالة دكتوارة، غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، القاهرة ١٩٨٤، ص ٢٢٢.

- رباب أحمد إبراهيم غانم : نظام المراحل الدراسية في التعليم الجامعي ودوره في تحقيـق متطلبات هيكل العمالة في القطاع الهندسي ، رسالة دكتوراه ، غير منـشورة ، كلية التربية ، جامعة المنصورة ٢٠٠٧، ص ص ٣٨-٤١.

(45) Gorge Thomas Kurian: World Education Encyclopedia, Major countries. Iceland – Srilanka, U. S. A., library of congress cataloging in publication Data 2005, p. p 450 – 454.

(٤٦) راجع:

- عبد السلام السيد عبد الله : " مشكلات التعليم الجامعى فى مصر : الواقع وآفاق التطـوير دراسة ميدانية على عينة من الطلاب والأساتذة فى جامعة المنصورة "، المؤتمر العلمى السنوى الأول مستقبل التعليم فى مصر بين الجهود الحكومية والخاصة ، قسم أصول التربية ، كلية البنات ، جامعة عين شمس ، ٢٥-٢٦ يوليو٢٠٠٢ ، ص ٣٧٣.
- محمود قمبر : الحرية الأكاديمية في الجامعات العربية: دراسة تحليليـة نقديـة مقارنـة، الدوحة، دار الثقافة، ص ١٤٧.

(47) S. L. Wu.: "The First Top 25 Universities of Each Discipline in China", in Selecting Universities and Choosing Major, Statistic Press of China, 2003.

(٤٨) راجع:

- وفاء محمد البرعي : دور الجامعة في مواجهـة التطـرف الفكـري ، الإسـكندرية ، دار المعرفة الجامعية ، ٢٠٠٢، ص ٣٠٥.
- محمود عباس عابدين : قضايا تخطيط التعليم واقتصادياته بين العالمية والمحلية، ص٢٨٦.

(49) Look:

- Guyneave and Frans Van Vlght: "Government and Higher Education in Developing Nations", Government and Higher Education Relationships Across Three Continents, 2009, P. P. 62 – 69.
- Ward Bart and William D. Chandler: "Applying Quality Management Concepts to Managing Business School", The Proceedings of The Society of Advancement of Management, International Conference, 2009, P. P. 227 – 229.

(٥٠) راجع:

- محمود قمبر: الحرية الأكاديمية فى الجامعات المصرية،مرجع سابق، ص ص ١٤٤-١٤٦.
- محمد حميدان العبادى : "طرائق التدريس الجامعى المستخدمة فى كليات التربيـة بـسلطنة عمان ومبررات استخدامها" ، مجلة العلوم التربوية ، كلية التربية ، جامعة قطر ، السنة (١) ، العدد (٢) يونيو ، ٢٠٠٢ ، ص ٨١ .

(51) Patricia J. Gum port, Brain Pusser: A case of Bureaucratic Accretion, Conteyt and Consequences , Journal of Higher Education, Vol. 66, No. 5 (September / October, 2005) Copyright, 2005, P. P. 141 – 148.

(٥٢) راجع:

- فكرى حسن ريان: التدريس، القاهرة، عالم الكتب، الطبعة السادسة، ١٩٩٧، ص ص ١٤٨ –١٤٩

- على راشد : الجامعة والتدريس الجامعى ، جده ، دار الشروق ، ١٩٩٨ ، ص ١٦٧ .

(٥٣) راجع:

- المنظمة العربية للتنمية الإدارية: "الجامعات العربية تحديات العصر، والآفاق المستقبلية"، المؤتمر العربى الأول للجامعات العربية: التحديات والآفاق المستقبلية ٩ – ١٣ ديسمبر ٢٠٠٧، مدينة الرباط بالمغرب، المغرب، ٢٠٠٧، ص ٨١.
- Gorge Thomas Kurian: World Education Encyclopedia, Op. cit, P. P. 462 – 468.

(٥٤) راجع:

- ضياء الدين زاهر: "مستقبل الجامعة فى مصر – تحديات وخيارات"،مرجع سابق، ص ٢٥.
- المجالس القومية المتخصصة : تعظيم دور المكتبات ومراكز المعلومات فى الجامعات والمعاهد العليا ، القاهرة، المجالس القومية المتخصصة، ٢٠٠٢، ص ص ١١٦- ١١٨ .

(55) Look:

- Gary Mcculloch David Crook: The Rout ledge international Encyclopedia of Education, U. S. A., Library of congress cataloging in publication Data, 2008, P. P. 328 – 333.
- Bell, G. A., Cooper, M. A., & Qureshi, S.: The Holon framework and software process improvement: A radiotherapy project case study. International Journal of Software process: Improvement and Practice, 7 (2), 2002 ,P. P. 57 – 70.

(٥٦) راجع:

- حسن شحاتة : التعليم الجامعى والتقويم الجامعى بين النظرية والتطبيق ، القاهرة، مكتبة الدار العربية للكتاب، ٢٠٠١ ، ص ٥٣ .
- صالحة عبد الله عيسان ، عبد الله محمد خطابية : "معايير اختيار الكتاب الجامعى فى كليتى التربية والأداب بجامعة السلطان قابوس"، مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، السنة ١١، العدد ٢٢، يوليو ٢٠٠٢ ، ص ٥٣ .

(57) Gorge Thomas Kurian: World Education Encyclopedia, Op. cit, P. P. 463 – 464.

(٥٨) إسماعيل محمد دياب وعادل السعيد البنا : بناء نموذج رياضى وتطبيقه على بعض كليات جامعات الإسكندرية والمنصورة و أسيوط المكتبة المصرية ، ٢٠٠١ ، ص ص ٧٨-٧٩.

(59) Look:

- Akira Arimoto: Market and Higher education in Italy, higher education policy, the quarterly vol. 30 no 3 September, December 2009, www. Unesci.org, P. P. 20 – 22.
- Gary mcculloch, David crook: the rout ledge, International encyclopedia al education, op, cit, pp 336 – 337.

(٦٠) راجع:

- وزارة التعليم العالي : "مشروع الخطة الاستراتيجية لتطوير منظومة التعليم العالي" ، المؤتمر القومي للتعليم العالي ، وزارة التعليم العالى فى الفترة من ١٣-١٤ فبراير ٢٠٠٠، ص ٧ .

- إبراهيم عبد الرافع السمدوني : المتطلبات المهنية لعضو هيئة التـدريس بكليـات التربيـة بمصر في ضوء التحديات التربوية المعاصرة دراسة ميدانية " رسالة دكتـوراه غير منشودة كلية التربية ، جامعة القاهرة ، ٢٠٠١،ص ١٣٨.

(61) Unesco Strategies for change and Development in higher education a policy paper on higher education Unesco, Paris, 2009, P. P. 65 – 68.

(٦٢) راجع:

- كامل محمود الناقة : الرقابة علي التعليم العالي بمصر ، ورقة عمل مقدمة لمؤتمر التعلـيم العالي في مصر وتحديات القرن الواحد والعشرين ، جامعة المنوفية فى الفتـرة من ٢٠-٢٢ مايو ١٩٩٦ ، ص ١٠.
- المجلس الأعلي للجامعات : تقرير للجنة العليا لتطوير الأداء الجـامعي ، ١٩٩٠-١٩٩١ ، ص ٤١.

(63) Look:

- Cary mccallock, David crook: the Rout ledge International encyclopedia of education, op. cit, 342 – 343.
- Akira Arimoto: market and highly education in Italy, higher education policy, op.cit, pp 27 – 32.

(٦٤) جابر محمود طلبة : التجديد التربوى من أجل جامعة المـستقبل ، المنـصورة، مكتبـة الإيمان، ١٩٩٩، ص ١٨٧.

(٦٥) راجع:

- عبد الله محمد عبد الرحمن: سوسيولوجيا التعلـيم الجـامعى، الإسـكندرية، دار المعرفـة الجامعية، ١٩٩١، ص ١١٢.
- Cary mcculloch, David crook: the rout ledge International encyclopedia of education, op. cit, pp 345-346.

(٦٦) راجع:

- أشرف السعيد أحمد : مؤشرات جودة التعليم الجامعى ، مرجع سابق ، ص ٤٨.
- علي علي المرسي : "الأنشطة الطلابية بالجامعات" ، مؤتمر جامعة القاهرة لتطوير التعلـيم الجامعي : رؤية لجامعة المـستقبل ، ٢٢-٢٤ مـايو ١٩٩٩، الجـزء الثـانى ،ص٨٧٨.

(67) Look:

- Froman Lewis: ac public policies international encyclopedia of social science, vol,13, London, 2005,pp62-64
- Hough, Jr: Education policy an international policy, London, croom helm, 2004, pp. 161 – 163.

(٦٨) راجع:

- سعيد إسماعيل علي : ماذا يبقي من ماضي الجامعة في تفـسير الحاضـر وفـي توجيـه المستقبل ، الكتاب السنوى فى التربية وعلم النفس، التعليم الجامعى فى الـوطن العربى، المجلد ١٢، دار الفكر العربى، ١٩٨٣، ص١١.

- راشد القصبي : "الكفاءة الخارجية التعليم الجامعي وسوق العمل" ، مجلة البحوث التربوية والنفسية ، كلية التربية مجامعة المنوفية ، السنة (١١) ، العدد (٤) ١٩٩٥، ص ص ٢١٥-٢١٨.

(69) Cary mccmlloch, David crook: the rout ledge International encyclopedia of education, opcit, pp. 350 – 352.

(٧٠) راجع:

- ضياء الدين زاهر : تقويم أداء الأستاذ الجامعي – الأداء البحثي كنموذج ، مجلة مستقبل التربية العربية، المجلد ١، العدد ٣ ، يوليو ١٩٩٥ ، ص ٦٤
- مهني غنايم ، هادية محمد أبو كليلة : "الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية"، مشروع بحثى، ١٩٩٩ ، ص ص ١٤٣-١٤٦.

(71) Look:

- Unesco, s education newsletter education today. www.unesco.org/education
- The dles higher education http://www.daad.de /development.
- الاتحاد الأوربى لوكالات ضمان جودة التعليم العالى (enqa) www. Enqa.net.

(٧٢) راجع:

- أشرف السعيد أحمد محمد :" مؤشرات جودة التعليم الجامعى المصرى " ، مرجع سابق ،ص ٥٦.
- إبراهيم بن محمد آل عبد الله :" احتياجات التنمية من التعليم العالي ، دراسة وصفية تحليلية لقدرة التعليم العالي علي تلبية احتياجات سوق العمل والطلب الإجتماعي" ، مجلة جامعة الملك سعود ، العلوم التربية والدراسات الإسلامية (١) ، المجلد (١٤) ٢٠٠٣ص ص ٩٧-١٥٤.

(٧٣) راجع:

- مجالس البحوث www.research-council.ac .uk
- وكالة تدرب المعلمين (tta).www.tta.gov.uk

(٧٤) راجع:

- سمير عبد الوهاب الخويت : " دراسة تحليلية للعوامل المؤثرة فى الكفاية الداخلية بدور المعلمين والمعلمات بمحافظة الغربية"، رسالة ماجيستير، غير منشورة، كلية التربية جامعة طنطا، ١٩٨٤، ص ٨٢ .
- مراد صالح مراد زيدان : "مؤشرات الجودة فى التعليم الجامعى"، مرجع سابق، ص ص ٢٧ – ٣٨

(75) Cary mcculloch, David crook: the rout ledge international encyclopedia of education, op.cit 355 – 357.

جامعة المنصورة
كلية التربية
قسم أصول التربية

تطوير المعاهد العليا الخاصة للحاسبات في ضوء معايير الجودة والاعتماد (دراسة ميدانية بمحافظة الدقهلية)

إعداد

الباحثة / سهام جمال محمد عبد الغنى

للحصول على درجة الدكتوراه فى التربية

إشراف

الأستاذ الدكتور
حسن محمد إبراهيم حسان
أستاذ أصول التربية المتفرغ
ووكيل كلية التربية للدراسات العليا والبحوث سابقا
كلية التربية – جامعة المنصورة

الأستاذ الدكتور
محمد إبراهيم عطوة مجاهد
أستاذ أصول التربية
ووكيل الكلية لشئون التعليم والطلاب
كلية التربية – جامعة المنصورة

٢٠١٢

مقدمة :

تعيش البشرية اليوم عصرا له من السمات والخصائص ما لم يتسم به أى عصر من العصور السابقة ، حيث يمر بتغييرات مذهلة ومتلاحقة فـى شـتى المجالات وعلى مختلف الأصعدة ، ففى المجال السياسى تقلص دور الدولـة ، نظرا لظهور مجموعة من المؤسسات والمنظمات الأهلية غير الحكومية علـى الساحة العالمية ، والتي أصبحت تلعب دورا هاما فى معالجة قضايا كثيرة مثل قضايا حقوق الإنسان ، والسكان ، والبيئة ، الأمر الذى أدى إلى وجود المجتمع المدنى العالمى الذى أصبح يراقب نشاطات الـدول وسياسـاتها فـى القـضايا الاجتماعية والإنسانية .

وفى مجال العلم والتكنولوجيا أصبح التزايد المعرفى مذهلا إلى الدرجـة التى جعلت بعض الكتابات تعتبر أن كلمة " انفجار " هى أصدق تعبير عن هذا التزايد والذي صاحبه سرعة مذهلة فى تطبيق نتائج العلم ، وهـو مـا يـسمى بالتكنولوجيا مما أسهم فى تغيير معالم الحياة وواقعها بشكل كبيـر ، أمـا فـى المجال الاقتصادى فقد ظهرت بعض المستجدات والتطورات الاقتصادية والتى من أبرزها انتشار النموذج الاقتصادى الرأسمالى الذى كان من أبـرز نتائجـه تحرير الاقتصاد ونمو وانتشار القطاع الخاص أو نمو وانتشار " الخصخـصة Privatization " فى معظم المجتمعات (٢، ٢٢)

وفى مجال التعليم شهدت عملية خصخصة التعليم العالى نموا ملحوظا فى العديد من بلدان العالم خلال العقود الثلاثة الأخيرة من القرن العشرين ، حيـث أصبحت مؤسسات التعليم العالى الخاص تحتل نسبة لا تقـل عـن ٥٠% مـن مؤسسات التعليم العالى فى بعض الدول مثل كوريـا الجنوبيـة ، والفلبـين ، واليابان . (٧، ٥٥)

أما بالنسبة للمعاهد الخاصة بمصر فقد تم إنشاء ١١٠ معهد عالى خاص منذ عام ١٩٣٧ إلى حتى عام ٢٠١٠ منهم (٣٣) معهد عالي خاص تخصص حاسب آلى تم إنشائهم منذ عام ١٩٩٣م وحتى الآن ، ومن هذه المعاهد (٢٠)

معهد عالى تخصص حاسب آلى تم إنشائها خلال السنوات الخمس الأخيرة منها ثمانية معاهد عالية خاصة تم إنشائها عام ٢٠٠٥.(١٠، ١٦)

وقد تم إنشاء هذا الكم من المعاهد العليا الخاصة تخصص الحاسب الآلى تمشيا مع التقدم العالمى والاتجاه الرامى إلى تحديث المجتمع المصرى بتطبيـق الحديث والمستحدث من التكنولوجيا المتطورة حيث تنمو الحاجة إلـى إعـداد وتنمية القوى البشرية المدربة على تناول هذه التكنولوجيا الجديـدة والتعامـل معها، وللاهتمام بالجودة الشاملة التى أصبحت ظـاهرة عالميـة ، وصـارت المنظمات والحكومات فى العالم توليها اهتماما خاصا ، وخصوصا فى ظل مـا يشهده المجتمع العالمى من متغيرات كالتكنولوجيا المتقدمـة ، والمعلوماتيـة ، والتنافسية ، والأسواق المفتوحة ، والشراكة ، والتحولات السياسية والاقتصادية والاجتماعية ، والانتقال من المركزية إلى اللامركزية وعليه أصبحت الجـودة من الأولويات العليا لأى منظمة تسعى للحصول على ميزة تنافسية تمكنها مـن البقاء والاستمرار ، كما صارت الجودة ورقة عمل دولية وسلاحا استراتيجيا لا يستهان به(١٥، ٨٨) .

وفى ظل هذا الاهتمام العالمى المتنامى بالجودة التعليمية وإدارتها ، فقـد ظهرت صيغ وآليات عالمية هدفها الرئيس هو تحقيق وضمان الجودة الـشاملة فى المؤسسات التعليمة وذلك من خلال إرساء مبدأ التنـافس وتطبيـق مبـادئ الجودة الشاملة ، ولعل أبرز الصيغ والآليات المطبقة حاليا على مستوى العـالم لضمان تحقيق الجودة الشاملة فى التعلـيم نظـام الاعتمـاد Accreditation System ومواصفة الأيزو ISO 4000 (١٧، ٩٦)

ومن هنا فلابد من تطوير التعليم بالمعاهد العليا الخاصة تطويراً شاملاً ، بحيث يؤثر ويتأثر بقضايا التنمية ، وإن هذا التطوير لابد أن يتلاءم فى خطتـه مع خطة التعليم الجامعى الحكومى ، وينطلق كلاهما ويتماشى مع اسـتراتيجية المجتمع التى تقرها التنمية تحقيقاً لمبادئ الجودة الشاملة

مشكلة البحث

في ضوء ما سبق عرضه يصبح من الأهمية بمكان البحث فـى كيفيـة تطوير المعاهد العليا الخاصة بمحافظة الدقهلية تخصص حاسب آلى فى ضـوء معايير الجودة الشاملة والاعتماد ، ومن ثم يمكن صياغة مشكلة البحـث فـي التساؤل الرئيس التالي:

كيف يمكن تطوير المعاهد العليا الخاصة للحاسبات بمحافظة الدقهليـة في ضوء معايير الجودة والاعتماد؟ ويتفرع من هذا التساؤل الرئيس لتساؤلات الفرعية التالية:

١- ما الإطار المفهومى للجودة الشاملة في التعليم ؟
٢- ما الوصف التفصيلي لبعض المعاهد العليا الخاصة للحاسبات بمحافظة الدقهلية ؟
٣- ما واقع المعاهد العليا الخاصة بمحافظة الدقهلية ؟
٤- ما التصور المقترح لتطوير المعاهد العليا الخاصة للحاسبات بمحافظة الدقهلية في ضوء معايير الجودة والاعتماد؟

أهداف البحث

يتمثل الهدف الرئيس للبحث الحالي في وضع تصور مقتـرح لتطـوير المعاهد العليا الخاصة للحاسبات بمحافظة الدقهلية في ضوء معـايير الجـودة والاعتماد وذلك من خلال:

١- عرض الإطار المفهومى للجودة الشاملة في التعليم.
٢- الوصف التفصيلي لبعض المعاهد العليا الخاصة للحاسـبات بمحافظـة الدقهلية.
٣- رصد واقع المعاهد العليا الخاصة بمحافظة الدقهلية.

أهمية البحث

١- يستمد البحث الحالي أهميته من أهمية موضوعه والذي يتمثل في رصـد واقع المعاهد العليا الخاصة للحاسبات بمحافظة الدقهلية للتعـرف علـى

مشكلاتها والتغلب عليها وتطوير تلك المعاهد في ضوء معـايير الجـودة والاعتماد

٢- اتساع قطاع المستفيدين من البحث، ومنهم على سبيل المثال : العمداء - أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم – الطلاب بالمعاهد العليا الخاصة .

منهج البحث :

في ضوء طبيعة البحث الحالي وتحقيقاً لأهدافه استخدمت الباحثة النهج الوصفي باعتباره من أنسب المناهج لهذا البحث

أدوات البحث :

١- استبانة مقدمة للسادة عمداء المعاهد العليا الخاصـة وأعـضاء هيئـة التدريس بها للوقوف على مشكلات هذه المعاهد

٢- استبانة مقدمة للطلاب لمعرفة مدى رضائهم عن الخدمة التعليمية التى تقدمها المعاهد لهم .

الدراسات السابقة

١ـ دراسة : جيمـي واتـسن (٢٠٠٠) وأوضحت هذه الدراسة أنه نتيجـة لتطبيـق مبادئ الجودة الشاملة على المنطقة المدرسية فإن تغيرا ثقافيا دالا قـد تـم تحديده في طريقة عملها ، وأنه عددا من الطرق والإجراءات تم تطويرها .

٢ – دراسة : جولدبيرج وكـول (٢٠٠٢) وقد أوضحت هذه الدراسة أن النمـوذج الاقتصادي للجودة الشاملة لا يؤخذ على شاكلته ليستخدم داخل التعليم ولكن من يقومون بالتطبيق يأخذون الأحسن من الخبرات الصناعية ويدمجوها مع أحسن طرق ونظريات التعلم والنتائج سوف يكون هجين يختلف من مدرسة إلى أخرى ، كما أكدت أن التحول إلى TQM بنجاح ليس عملية سـهلة أو سريعة ، المنظمة التعليمية التي تبحث عن إحداث التغيير بسرعة يجب ألا تحاول استخدام أو تطبيق نموذج TQM إلا بعد جمع البيانـات وتحليلهـا وإحداث تغيير في المنهجيات الفكرية Paradigms للعاملين .

٣ـ **دراسة : أنيترا نيكـول** (**٢٠٠٤**) وقد توصلت هذه الدراسـة أن هنـاك عـدة تغييرات قد تم ملاحظتها بعد تطبيق أساليب الجودة الشاملة داخل مـدارس اتحاد هـولمز للتعلـيم Holmes Partnership ، ومنهـا زيـادة قـدرة المشاركين على تأسيس اتجاه استراتيجي والربط بين الأهـداف والمـوارد وتقديرات الإنجاز ، وتحسن إحساس الطلاب بالرضا وارتفاع مستوياتهم .

٤ـ **دراسة : أشرف السعيد أحمد محمد** ، **٢٠٠٥** وقد توصلت هذه الدراسة إلـى أن تطبيق فلسفة TQM فى التعليم المصرى قد لا تحقق الثمار المرجوة منـه وأن المنهج الإسلامى عقيدة وشريعة حض على جـودة العمـل والأداء ، ويقف من وراء الجودة الشاملة ، فالإسلام مجموعة من المفاهيم التى تعبـر عن كنة الجودة الشاملة فى الإسلام عامة والتعليم الإسلامى خاصة ، وأنـه توجد منظومة من القيم التى توجه السلوك التنظيمى للمعلم والمدير المـسلم فى المؤسسات التعليمة .

٥ ـ **دراسة : ماجدة محمد أمين ، وإيناس إبراهيم جـويلى ، وماهر أحمـد حـسن** ، **٢٠٠٥** وأوضحت هذه الدراسة أن استخدام الجودة بشكل جيد يـؤدى إلـى الاستخدام الأمثل للموارد البشرية مع خفض التكلفة وأداء العمـل بطريقـة صحيحة من أول مرة ، تقديم الخدمة بصورة تشبع حاجات المـستفيدين ، ووضع معايير علمية واضحة لقياس الأداء ، ورفع معنويـات العـاملين ، علاقات عمل وتوظيف أفضل، مع حلول مبتكرة للمـشكلات ، وتحـسين الاتصال والتعاون بين الوحدات الفرعية للمنظومة ، التركيز على تطـوير العمليات أكثر من تحديد المسئوليات ، العمل المستمر على تقليل الهـدر أو الفقد ، الرؤية الواضحة لكل مكونات المنظومة .

٦ ـ **دراسة : ست الحسن بنت حامد حمدان الجهنـى**، **٢٠٠٨** وقد استعرضت هـذه الدراسة عددا من النماذج التخطيطية بغرض توضيح قيمتها وأهميتها فـى التوصل إلى " النموذج الوطنى " الذى يمكن التوصل إليـه والـذى يلائـم طبيعة مؤسسات كليات التربية فى المملكة ، وقد نوهت الدراسة إلى أهمية

الالتفات إلى " نموذج الخطيب " الذى يحمل فكر عربى ويقترب إلـى حـد كبير من متطلبات الواقع المجتمعى السعودى ، ويتفهم طبيعة التعلم العـالى فى المملكة .

تعليق على الدراسات السابقة

من خلال هذا العرض للدراسات السابقة، يتـضح أن الدراسـة الحاليـة تتشابه مع بعض الدراسات في المنهج المستخدم كما استفادت الدراسة الحاليـة من جميع الدراسات السابقة في صياغة المشكلة، وفي بنـاء وإثـراء الإطـار النظري، من خلال التعرف على المراجع المختلفة التي تغطى بعض جوانـب الدراسة الحالية ولكنها تختلف مع هذه الدراسات في الموضوع الذي تعالجـه وهو كيفية تطوير المعاهد العليا الخاصة للحاسبات بمحافظة الدقهلية في ضـوء معايير الجودة الشاملة

أولا : **الإطار المفهومى للجودة الشاملة فى التعليم**

١ – تعريف الجودة :

تعنى بمعناها اللغوي العام كما عرفها ابن منظور فى معجمه لسان العرب بأن أصلها " جود " والجيد نقيض الردئ ، وجاد الشئ جوده ، وجوده أى صار جيدا ، وأحدث الشئ فجاد والتجويد مثله ، وقد جاء جوده وأجاد أى أتى بالجيد من القول والفعل(١، ٥٦) .

ويعرفها قاموس وبستر Webster's بأنها صفة أو درجة تفـوق يملكهـا شئ ما ، كما تعنى درجة الامتياز لنوعية معينة من المنتج .(٢، ٥٢)

والجودة كما يشير إميل فهمى مفهوم غامض يشير إلى أشياء متنوعة لدى الأفراد المختلفين ، أن هناك قصورا فى الاتفاق حول ما تعنيـه هـذه الكلمـة، ومن ثم فقد تناول الباحثون فى دراستهم مفهوم الجودة وناقشوه وعالجوه مـن أكثر من زاوية وأكثر من منظور، وهذا أدى إلـى تنـوع وتعـدد التعريفـات الخاصة بهذا المفهوم ، ومن أشهر التعريفات للجودة :

تعريف الجمعية الأمريكية للجودة والذى أشار إليه الباحثان (Hazier & Render)(٣١، ١٥)

ووفقا لهذا التعريف فالجودة هى الهيئة والخصائص الكلية للمنتج (خدمة أو سلعة) التى تظهر وتعكس قدرة هذا المنتج على إشباع حاجـات صـريحة explicit وأخرى ضمنية Implicit، وفى هذا الصدد يـشير جـون إبراهـام ويست West- B,John إلى مفهوم الجودة الكلية على أنه " فلـسفة الوسـائل والتعليمات اللازمة للتنفيذ العملى الهادف إلى إنجاز التحسن المـستمر للثقافـة (ثقافة المنظمة) الذى تصمم قيادته بواسطة جميع العـاملين داخـل النظـام (المنظمة) من أجل الحصول على رضى واستحسان العميل(٢٠، ١٥) .

كما عرفت الجودة (طبقا لتعريف منظمة الأيزو العالمية) بأنها الوفـاء بجميع المتطلبات المتفق عليها بحيث تنال رضاء العميل ، وتحقـق منـتج ذو جودة عالية وتكلفة اقتصادية منخفضة.

وأكد كلير Clair على تعدد تعريفات الجودة ، وأشار إلى وجود ثلاثـة أبعاد للجودة فى التعليم العالى يجب ضعف التفريط بأى منها هى(٢٦، ٧٧):

أ – البعد الأكاديمى : وهو تمسك المؤسـسة بالمعـايير والمـستويات المهنية والبحثية والأكاديمية.

ب – البعد الاجتماعى : وهو تمـسك المؤسـسة بإرضـاء حاجـات القطاعات الهامة المكونة للمجتمع الذى توجد فيه وتخدمه .

جـ -البعد الفردى : وهو تمسك مؤسسة التعليم العالى بالنمو الشخصى للطلبة من خلال التركيز على حاجاتهم المتنوعة .

٢- تعريف ضمان الجودة

عرفت ضمان الجودة بأنها " مجموعة النشاطات التى تتخذها مؤسسة أو منظمة لضمان أن معايير محددة وضعت مسبقا لمنتج ما أو خدمة ما يتم بالفعل الوصل إليها بانتظام (Consistently) . وهدف هذه النشاطات هو تجنب وقوع عيوب فى المنتجات أو الخدمات(٣٣، ٥٦) .

إن الجودة مهما كانت الطريقة التى تعرف بها عبارة عن خاصية يمتلكها المنتج أو الخدمة قد تقل أو تكثر ، أما ضمان الجودة فهى عملية موجهة نحـو الحصول على هذه الخاصية ، وهذه العملية تشمل كل الإجـراءات المخططـة والمنظمة التى من شأنها جعل الاحتمال كبيرا فى أن المنتج أو الخدمة سـيمتلك متطلبات محددة ومواصفات موضوعة مسبقا(٣٠، ١٥) .

٣ – تعريف إدارة الجودة الشاملة فى التعليم :

هى نموذج إدارى شامل ومتطور يعتمد على ترسيخ ثقافـة التميـز فـى الأداء والتحسين المستمر لدى جميع العاملين فى المؤسسة التعليمية ، والتوظيف الأنسب للموارد المتاحة بهدف الحصول على مخرجات تعليمية مبدعـة وذات قدرة عالية على الإنتاج (١٥، ٦٤)

فإدارة الجودة الشاملة (T.Q.M) عبارة عن ثقافة جديدة يجب أن تتبناها المؤسسة التعليمية ، ويتطلب ذلك إحداث تغييـر ثقـافى فـى بدايـة التنظـيم الاجتماعى للمؤسسة التعليمية .

٤- العلاقة بين الجودة والاعتماد

فيرتبط ارتباطا وثيقا بمبادئ الجـودة الـشاملة Quality Assurance Principles (T.Q.M) وبالتالى يرتبط أيضا بمبادئ إدارة الجودة التى تبـدو متداخلة فى مضمونها ومخرجاتها كما يرتبط أيضا فكر الاعتماد مـع مفـاهيم أخرى قد تبدو متوازية معه كالاعتراف بالشهادات أو تراخيص مزاولة المهنـة Licensing(٨، ١٦) .

ويعد الاعتماد نشاط مؤسسى علمى موجـه نحـو النهـوض والارتقـاء بمستوى مؤسسات التعليم والبرامج الدراسية ويعتبر أداة فعالة ومؤثرة لـضمان جودة العملية التعليمة ومخرجاتها واستمرارية تطويرها، وبالتالى فإن الاعتمـاد مكانة أكاديمية أو وضع أكاديمى علمى يمنح المؤسسة التعليميـة أو البرنـامج الأكاديمى مقابل استيفاء المؤسسة لمعايير جودة نوعية التعلم المقدم وفق ما يتفق عليه مع مؤسسة مؤسسات التقييم (الاعتماد) التربوية (١٩، ٥٤).

٥- أهمية تطبيق الجودة الشاملة فى التعليم العالى :

من خلال استقراء بعض الدراسات والبحوث التى تناولت تطبيق الجـودة الشاملة فى بعض الجامعات ، تم التوصل إلى مجموعة من الفوائد التى يمكـن أن تتحقق فى حالة تطبيق الجودة الشاملة فى التعليم العالي منها(٣١، ٤٥):

١- التعرف على متطلبات المجتمع واحتياجات العمـلاء والوفـاء بتلـك الاحتياجات .
٢- أداء الأعمال بشكل صحيح وفى أقل وقت وبأقل جهد وأقل تكلفة .
٣- توفير المعلومات ووضوحها لدى جميع العاملين .
٤- الإسهام فى حل كثير من المشكلات التـى تعـوق العمليـة التعليميـة بالمؤسسة .
٥- تحقيق المراقبة الجيدة والمستمرة للعمل .
٦- تحقيق مكاسب مادية أكثر للأفراد .
٧- تنمية العديد من القيم التى تتعلق بالعمل الجماعى وعمل الفريق .
٨- إشباع حاجات المتعلمين وزيادة الإحساس بالرضا لدى جميع العـاملين بالمؤسسة.
٩- تحسين سمعة المؤسسة فى نظر العاملين والعملاء وتنمية روح التنافس والمبادأة بين المؤسسات التعليمية .

٦- أسس الجودة الشاملة فى التعليم العالى :

اهتمت العديد من الكتابات بموضوع الجودة الشاملة خاصـة فـى فتـرة الثمانينيات حيث ظهرت كتابات كل مـن : جـارفين Garvin ، وكروزبـى Grosby ، جوران Juran ، وديمنج Deming وغيرهم ، ومن بين ما تناولته تلك الكتابات أسس الجودة الشاملة التى تتمثل فى(١٦، ٥٥) :

- الوعى بمفهوم الجودة الشاملة فى التعليم العالى لدى جميع المـستويات الإدارية والعلمية بالجامعة ، حيث يسهم الجميع عن اقتناع فـى نجـاح تنفيذ الجودة الشاملة .

- وجود أهداف واضحة ومحددة للمؤسسة يشارك فـى صـنعها جميـع العاملين كل على قدر إسهامه بحيث يكون لهذه الأهداف توجه مستقبلى قصير وطويل المدى ، وتحقيق رغبات الطلاب والعاملين والعملاء .
- احترام الأفراد ومراعاة حقوقهم ، وتلبية رغباتهم بما لا يتعارض مـع تنفيذ العمل ومصلحته .
- توافر القيادة الفعالة التى تتمكن من تنمية مفهوم وثقافة الجـودة لـدى العاملين بالمؤسسة وتستطيع تحديد الاحتياجـات الماديـة والبـشرية اللازمة لتنفيذ العمل بنجاح .
- التزام الإدارة العليا بتنمية ثقافة الجودة والحرص على تنفيذ أسسها .
- تصميم البرامج التعليمية والمناهج الدراسية واختيار الأساليب التعليمية فى ضوء دراسة احتياجات ومتطلبات سوق العمل والعملاء.

ثانيا : **المعاهد العليا الخاصة تخصص حاسبات بمحافظة الدقهلية**

فمن خلال ما يلي سيتم إلقاء الضوء بشكل تفصيلى على المعاهد الخاصة تخصص حاسب آلى بمحافظة الدقهلية (محل البحث) ومنها(٢٠، ٥٣) :

١ – معهد الدلتا العالي للحاسبات :

أنشئ المعهد بالقرار الوزارى رقم ٧٨١ وفقـا لقـانون المعاهـد العليـا الخاصة رقم ٥٢ لسنة ١٩٧٠ ومدة الدراسة بالمعهد أربع سنوات ، ويحـصل الخريج به على بكالوريوس الحاسب الآلى أو بكـالوريوس نظـم المعلومـات الإدارية من الشعبة الإنجليزية أو الشعبة العربية التخصـصات والمـصروفات (١٨، ٢٥).

جدول(١)

التخصصات والمصروفات

التخصصات	مصروفات دراسية	إضافية	جملة
نظام المعلومات الإدارية باللغة العربية	٣٠٩٨	٢٨٥	٣٣٨٣
باللغة الإنجليزية	٤٤٢٨	٢٨٥	٤٧١٣

يتضح من الجدول السابق أن مصروفات الشعب الإنجليزية أكبر منها في الشعب العربية بنسبة 5% فقط سنويا .

وقد أنشئ هذا المعهد بالقرار رقم (٧٨١) فى ١١ / ٦ / ٢٠٠٠ ثم تـم تطوير شعبة الحاسب الآلى إلى نظم المعلومات الإدارية بالقرار رقم (١٧٠٥) بتاريخ ١١ / ١٢ / ٢٠٠١ ، وقد صدر قرار المجلس الأعلى للجامعات رقـم (١٤٣) بتاريخ ٢٧ / ٩ / ٢٠٠٧ بمعادلة درجة البكالوريوس التـى يمنحهـا المعهد (شعبة نظم المعلومات الإدارية) وذلك طبقا لبرنامج الدراسة للطـلاب الذين درسوا بالخطة الدراسية الموحدة (١٢، ١٥).

٢ – معهد مصر العالى للتجارة والحاسبات: Misr Higher Institute Commerce & Computers

يقبل المعهد الطلاب إما عن طريق مكتب التنسيق أو عن طريق التحويل ويضم المعهد العديد من الشعب منها شعبة علوم الحاسب والتي تعنى بدراسـة الجوانب العملية والنظرية لتكنولوجيا الكمبيوتر واستخداماتها .

فشعبة علوم الحاسب بمعهد مصر العالى للتجارة والحاسبات بالمنـصورة تعد وتجهز الطالب للمشاركة ليكون من بين المحترفين فى لغـات البرمجـة ، والمحترفين فى الكمبيوتر جرافيك ، ومن البارعين فى تصميم مواقع الإنترنت ، وخبراء شبكات الحاسب ، ويقوم بالتدريس بها نخبة متميزة من أسـاتذة علـوم الحاسب المرموقين بالجامعات المصرية(٢٣، ٥٤) .

ويمنح القسم : درجة البكالوريوس فى علوم الحاسب المعتمدة مـن وزارة التعليم العالى وذلك بعد أربع سنوات من الدراسة، وتقبل شعبة علوم الحاسـب طلاب الثانوية العامة ، وما يعادلها من الشهادات العربية والأجنبية ، والثانويـة الأزهرية وتصل المصروفات بهذه الشعبة : ٤٢١٩ جنيها سنويا(٢٤، ٢٥) .

٣ – أكاديمية النيل للعلوم التجارية:

هى مؤسسة تعليمية تابعة لوزارة التعليم العالى وأولى كياناتها التعليميـة معهد النيل العالى للعلوم التجارية وتكنولوجيا الحاسب الذى أنشئ عـام ٢٠٠٥ بقرار وزارى رقم ١٣١١ لسنة ٢٠٠٥ حيث بـدأت الدراسـة بالمعهـد عـام ٢٠٠٥/٢٠٠٦ ، ويمنح العهد الدرجات العلمية التالية(٢٩، ٤٥) :

- بكالوريوس المحاسبة والتجارة الخارجية (لشعبة التـسويق والتجـارة الإلكترونية) .
- بكالوريوس نظم المعلومات الإدارية .

والمعهد مقام على مساحة ١٠٠٠٠ متر مربع تقع على طريق المنصورة دمياط القديم حيث يضم المعهد :

- عدد ٤ قاعات محاضرات مجهزة بأفخم الأثاث ومزودة بأحدث أجهـزة الصوتيات والمرئيات .
- عدد ٤ معامل مكيفة سعة المعمل ٢٥ طالب حيث يـضم المعمـل ٢٥ جهاز كمبيوتر .
- عدد ٥ قاعات للتدريس مكيفة سعة القاعة ٤٠ طالب .
- مكتبة علمية متكاملة مزودة بأحدث التجهيـزات والكتـب والمجـالات بالإضافة إلى العديد من رسائل الماجستير والدكتوراه فى التخصـصات التى يضمها المعهد .
- مركز للتدريب الإدارى والاستشارات .
- مركز تدريب اللغة الإنجليزية NAcels التابع لهيئة Ets الأمريكية .
- مركز تدريب الحاسب الآلى ICDL والمعتمد من هيئة اليونسكو .
- عيادة طبية مجهزة بجميع المستلزمات الطبية .

- كافتيريا تقدم جميع أنواع المـأكولات والمـشروبات لخدمـة أبناءهـا الطلاب .
- مسجد .

الإطار الميداني

يهدف هذا البحث إلى التعرف على آراء كل من العمداء وأعضاء هيئـة التدريس والطلاب حول المشكلات التي تعوق الأداء التعليمي بالمعاهـد العليـا الخاصة للحاسبات وذلك للتغلب عليها في ضوء معايير الجودة والاعتماد ومـن ثم تطويرها .

أدوات الدراسة الميدانية :

لتحقيق أهداف الدراسة الحالية ، قام الباحث بتصميم الأدوات التالية :

١ - استبانة موجهة للطلاب تتضمن سبعة محاور رئيسية هى :

- الأنظمة الإدارية التى يتعامل معها الطلاب .
- أعضاء هيئة التدريس .
- البرامج الدراسية .
- المكتبة .
- الأنشطة الطلابية ورعاية الشباب .
- المبانى والتجهيزات .
- الهيئة التدريسية المعاونة .

للتعرف على مستوى رضاهم عن الأداء التعليمى بمعاهدهم وهى مقـسمة إلى (٤٧) مؤشرا .

٢- استبانة موجهة لأعضاء هيئة التدريس والعمداء للتعرف على الـصعوبات والمشكلات التي تواجه المعاهد العليا الخاصة للحاسبات

المحور الأول : متطلبات الاعتماد الأكاديمى بالمعاهد العليا الخاصة للحاسـبات وهى تتكون

ثبات الأدوات :

تم حساب معامل ثبات الاستبيانين من خلال استخدام طريقة التجزئة النصفية لسبيرمان وبراون وذلك باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Spss)

صدق الأدوات :

تم حساب صدق الاستبيانين بطريقتين :

أ- من خلال عرض الاستبيانين على المحكمين من الأساتذة المتخصصين فى كليات التربية بلغ عددهم (١٠) محكما من ثلاث كليات ، وقام الباحث بعد أخذ وجهة نظر المشرفين بتعديل ما اتفق عليه (٧٥%) من المحكمين .

ب- الصدق الثانى :

فى هذا النوع من الصدق: الصدق = $\sqrt{\text{الثبات}}$ وعلى هذا الأساس :

١- صدق استبيان طلاب البكالوريوس = $\sqrt{٠.٨٨}$ = ٠.٩٤

٢ – صدق استبيان أعضاء هيئة التدريس = $\sqrt{٠.٩٦}$ = ٠.٩٨

عينة البحث

وقد شملت فئتين هما :

١ – عينة طلاب مرحلة البكالوريوس :

بلغ إجمالى الطلاب المقيدين بالفرقة الرابعة فى العام الجامعى ٢٠١١/ ٢٠١٢ بالمعاهد العليا الخاصة للحاسبات بالمنصورة عينة الدراسة (١٥٣٥) طالبا وطالبة اختيرت منهم عينة الدراسة (٣٠٧) طالبا وطالبة بنسبة (٢٠%) بالطريقة المقصودة والعشوائية الطبقية ، ويمكن توضيح ذلك كما هو مبين فى جدول رقم (١) التالى :

جدول رقم (١)

توزيع عينة طلاب مرحلة البكالوريوس بالمعاهد عينة الدراسة

البيان / المعاهد	المقيدين بالفرقة الرابعة	% إلى إجمالى المقيدين	عينة البحث	% إلى المقيدين	% إلى إجمالى العينة
معهد مصر العالى للحاسبات	٥١٧	٠.٣٤	١٠٧	٢٠.٧	٣٤.٩
معهد النيل العالى للمعلومات التجارية	٣٠٠	٠.٢٠	٧٠	٢٣.٣	٢٢.٨
معهد الدلتا للحاسبات	٧٢٠	٠.٤٦	١٣٠	١٨	٤٢.٣
الإجمالى	١٥٣٧	١٠٠	٣٠٧	٢٠.٧	١٠٠

ب – عينة أعضاء هيئة التدريس :

بلغ إجمالى أعضاء هيئة التدريس فى المعاهد العليا الخاصة الثلاثة للحاسبات بالمنصورة عينة الدراسة فى العام ٢٠١١ / ٢٠١٢ (١٤٧) عضوا، اختيرت منهم عينة البحث (٦٧) عضوا بنسبة (٤٥.٦% تقريبا) بالطريقة العشوائية الطبقية ، بحيث تمثل نسبة العينة الإجمالية تقريبا كل درجة علمية (أستاذ – أستاذ مساعد – مدرس – معيد) فى كل معهد من المعاهد الثلاثة فى ضوء إجمالى أعضاء هيئة التدريس ، ويوضح الجدول التالى توزيع العينة على المعاهد الثلاثة :

جدول رقم (٢)

توزيع عينة أعضاء هيئة التدريس

البيان / المعاهد	عدد أعضاء هيئة التدريس	عينة البحث		
		العدد	% إجمالى هيئة التدريس	% إلى إجمالى العينة
معهد مصر العـالى للحاسبات	٤٩	٢١	%٣٣.٣	%٣١.٣
معهد النيل العـالى للمعلومات التجارية	٤٥	٢١	%٤٦.٣	%٣١.٣
معهد الدلتا للحاسبات	٥٣	٢٥	%٤٧	%٣٧.٤
الإجمالى	١٤٧	٦٧	٤٥.٦	١٠٠

تم معالجة البيانات بالطرق الإحصائية التالية :

١ – حساب النسبة المئوية :

وقد تم استخدامها مع الأسئلة التى يختار فيها المجيب بديلا أو أكثر مـن عدة بدائل .

$$\text{النسبة المئوية} = \frac{\text{ك}}{\text{ن}} \times ١٠٠$$

حيث ك = التكرارات .

ن = عدد أفراد العينة .

٢ – حساب الوزن النسبى ، ومعادلته كالتالى :

$$\frac{\text{٤× تكرار كبيرة+٣ × تكرار متوسطة+٢ × تكرار ضعيفة+١ × تكرار منضعفة}}{\text{ن × ٤}}$$

حيث ك : تمثل التكرار .

ن : عدد أفراد العينة .

$$\text{أو الوزن النسبى} = \frac{\text{مج (ت × س)}}{\text{ن × ٤}} \times ١٠٠$$

حيث ت : التكرار .

س : الدرجة المقابلة للاستجابات .

ن : عدد أفراد العينة .

٤ : القيمة المثالية .

وقد تم تقدير درجات القائمة على النحو التالى :

الاستجابة	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	منضعفة
الدرجة	٤	٣	٢	١

اختبار حسن المطابقة (كا^{٢}) :

وذلك للتعرف على مدى المطابقة بين استجابات أفراد العينة حول مستوى رضاهم عند مؤشر ما دالة أو غير دالة .

$$X2 = \Sigma \frac{(Fo - Fe)2}{Fe}$$

حيث : Fo = التكرار الملاحظ أو المشاهد .

Fe = التكرار المتوقع .

تم حساب مستوى الدلالة عند مستوى (٠.٠٥) وذلك عند درجات حرية (د.ح = ٢) .

المعالجة الإحصائية ونتائج البحث .

أسفرت المعالجة الإحصائية للبيانات عن النتائج التالية:

أولاً: النتائج التي تتعلق بمدى رضا الطلاب عن الخدمة التعليمية التي تقدمها المعاهد الخاصة للحاسبات

جاءت استجابة الطلاب على جميع مفردات الاستبانة بدرجة متوسطة ومن ثم فإنه للارتقاء بمستوى تلك المعاهد وتطويرها فإنه بـالرجوع إلـى معـايير الجودة والاعتماد يمكن اقتراح الآتى:

١ – بالنسبة للأنظمة الإدارية التي يتعامل معها الطلاب :

١- أن يتناسب عدد الموظفين والإداريين مع عدد الطلاب .

٢- حسن معاملة الموظفين بالمعهد للطلاب .

٣- سهولة الإجراءات فى استخراج الأوراق والشهادات الخاصة بالطلاب

٢ – بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس التى يتعامل معها الطلاب :

١- تقبل الحوار والرأي الآخر .

٢- المشاركة فى إعداد الخطط الدراسية ومحتوى المناهج وتطويرها .

٣- تمكن عضو هيئة التدريس من مادته العلمية وكفاءته فى تدريسها .

٤- التحلى بالأخلاق النبيلة والسلوك الحميد كقدوة للطلاب .

٥- القدرة على توظيف اسـتخدام الوسـائل التكنولوجيـة فـى تدريـسهم كالإنترنت والكمبيوتر.

٦- انتظام أعضاء هيئة التدريس فى حضور المحاضرات بدرجة كبيرة.

٣ – بالنسبة للبرامج الدراسية :

١- فيما يتعلق بالمحتوى الدراسي :

أ- تحقق التوازن بين المقررات التخصصية والتربوية والثقافية.

ب – تنمي الاهتمامات والهوايات المختلفة للطلاب .

جـ - تؤكد على التعلم الذاتى للطلاب .

د – توظف وتستخدم الوسائل التكنولوجية الحديثة وإمكانيات الكمبيوتر .

هـ - تستثير الذهن للتفكير والإبداع والابتكار .

٢-فيما يتعلق بالكتاب الجامعي يجب أن يكون :

أ- متوافر منذ بداية العام الدراسى .

ب – جيد الطباعة .

جـ- حسن الإخراج والتجليد .

د – المضمون العلمى متسق مع الأهداف ومساير لمتغيرات العصر .

هـ - يسمح لأعضاء هيئة التدريس باستخدام مواد تعليمية ومذكرات مـن إعدادهم الشخصى إضافة للكتب المقررة .

٣ –فيما يتعلق بطرق التدريس :

أ – تتفرع لتشمل : محاضرات – مجموعات مناقشة – تعلم النظراء – تمثيـل الأدوار – مشاهدة عملية – المكتبة .

ب – تستثير انتباه الطلاب .

جـ - تراعى الفروق الفردية بين الطلاب .

د – تتفاعل مع الأحداث الجارية فى المجتمع .

هـ - تشجع الطلاب على التعلم الذاتى .

٤- فيما يتعلق بالتقويم والامتحانات .

أ –ب – شمولية الامتحانات لجميع جوانب المنهج .

جـ- يستمر التقويم بشكل دورى طوال العام الدراسى .

د – توفير العدالة فى تقدير الدرجات للطلاب .

٦- فيما يتعلق بالوسائل والتقنيات التكنولوجية :

أ – تتنوع لتشمل :

* الأساليب التعليمية .

* الأساليب التكنولوجية .

ب – تكون حديثة وقابلة للتحديث .

جـ- تكون كافية لأعداد الطلاب .

د – توافر الوسائل التعليمية بقاعات الدرس .

هـ - توافر التجهيزات والوسائل التكنولوجية بالمعامل والورش .

٤ – بالنسبة للمكتبة :

١- توفر قاعدة معلومات محلية وعالمية لخدمة الطلاب والباحثين .

٢- توفر مكتبة إلكترونية .

٣- تتوافر بها الإمكانيات اللازمة :

- المراجع والدوريات .
- الميكروفيلم .
- الفيديو .
- شبكة معلومات إلكترونية .
- تصوير .

٤- لها موقع متاح على الإنترنت .

٥- تتوفر هيئة إدارية قادرة على التعامل مع :

أ –الطلاب .

ب – التكنولوجيا الحديثة .

٦- سهولة الحصول على المراجع من المكتبة .

٧- ملاءمة أماكن الاطلاع بالمكتبة .

٨- حداثة المراجع والفهارس والإدارة الموجودة بالمكتبة .

٥- بالنسبة للأنشطة الطلابية ورعاية الشباب :

١- تتوفر وتتنوع الأنشطة الطلابية على مختلف أنواعها .

٢- تقديم المسابقات المختلفة .

٣- تتوفر البرامج أو الأنشطة إثرائية للطلاب المتفوقين والموهوبين .

٤- تقوم بتنمية روح القيادة والاعتماد على النفس .

٥ – تعمل على نشر روح المنافسة بين الطلاب .

٦ – بالنسبة للمباني والتجهيزات :

١- توافر مصاعد لأعضاء هيئة التدريس والحالات الخاصة من الطلاب .

٢- توافر عوامل التهوية والإضاءة الجيدة فى أماكن الدراسة .

٣- تتوفر الأبنية والتجهيزات المساعدة .

٤- سهولة الوصول إلى المبنى .
٥- تناسب أماكن الدراسة لأعداد الطلاب .
٦- يتوافر بالمبنى دورات مياه مناسبة
٧- استيعاب المبنى للتوسعات المستقبلية .
٨- يتوافر بالمبنى لوحات إرشادية.

٧ – بالنسبة للهيئة التدريسية المعاونة :

١- استخدام وتوظيف الوسائل التكنولوجية الحديثة (الإنترنت والكمبيوتر)
٢- قدرة المعيدين على التوصيل الجيد للمعلومات .
٣- التزام المعيدين فى حضور الدروس العملية فى الوقت المحدد .
٤- يتيح المعيدين للطلاب فرص المناقشة والحوار وإثارة الأسئلة.
٥- عدالة المعيدين فى معاملة الطلاب .
٦- تدريب الطلاب على استخدام المكتبة والتعلم الذاتى .

ثانياً: النتائج التي تتعلق بالمشكلات التي تواجه المعاهد الخاصة للحاسبات من وجهة نظر العمداء وأعضاء هيئة التدريس

من خلال المعالجة الإحصائية للبيانات الخاصة بهذا المحور يتضح أن هناك مجموعة من المشكلات التى تواجه تلك المعاهد من وجهة نظر العمدء وأعضاء هيئة التدريس تتمثل فى الآتى:

١- غياب نظم ومعايير تقييم الأداء بمؤسسات التعليم العالى .
٢- الافتقار لما يسمى بثقافة الجودة والاعتماد الأكاديمى والمحاسبية التربوية .
٣- غياب التنسيق بين البحث العلمى وقضايا المجتمع مما أفرز تعليم نظرى غير مرتبط بسوق العمل .
٤- ضعف وجود نظام للجودة بالمعاهد العليا .

٥- ضعف وضوح العلاقات المشتركة بين متطلبات تحقيق معايير الاعتماد والنجاح المهنى .
٦- ضعف وجود رؤية واضحة عن الاعتماد الأكـاديمى لـدى العـاملين بالمؤسسة .
٧- الضغوط التى قد تتعرض لها هيئات الاعتماد الأكاديمى من الـداخل أو من الخارج .
٨- تباين الآراء للخبراء المشاركين فى الاعتماد الأكاديمى .
٩- مقاومة التغيير من بعض شرائح العاملين بالمعهـد كبيـرة وضـعف الاتصال .
١٠- غياب آليات متطورة لمراجعة البرامج وتقييمها وإعـادة النظـر فـى المناهج والمقررات .
١١- قصور فهم نظام الاعتماد وضمان الجودة وضعف رغبة الإداريين فى تطبيقه .
١٢- قلة البيانات والمعلومات التى تساعد الجهاز الرقابى لوضـع محكـات التقويم .
١٣- اعتماد القبول بالجامعات والمعاهد العليا بشكل شبه كامل على مؤشـر واحد هو مجموعة الدرجات فى الثانوية العامة .
١٤- غياب الحافز للتحسين والتطوير .
١٥- ضعف وجود فلسفة عامة واستراتيجيات مـستقبلية محـددة لمنظومـة التعليم العالى .
١٦- التكلفة المرتفعة للحصول على شهادة الاعتماد أو المحافظة عليها .
١٧- ضعف وجود نظم متطورة للتنمية المستدامة لأعضاء هيئـة التـدريس ومعاونيهم .
١٨- لا يوجد اتفاق نهائي على دقة كثير من معايير الاعتماد الأكاديمى .
١٩- انخفاض فرص الابتعاث والانفتاح على الخارج لتكوين وتطوير هيئات التدريس .

٢٠- الحاجة إلى استثمار وقت كبير للحصول على شهادة الاعتماد
٢١- تراجع دور القيم الجامعية وأخلاقيات وآداب المهنة .
٢٢- تضخم الهياكل الإدارية وقدم النظم المالية والإدارية .
٢٣- عجز الإدارة فى الالتزام بالجودة لحاجتها إلى تغيرات مكثفة فى الـنظم الحالية .
٢٤- قصور المرافق والتجهيزات وقلة قيام مؤسسات التعليم العالى بالصيانة للمرافق .
٢٥- ضعف توافق خصائص مخرجات منظومة التعليم العالى مع متطلبـات سوق العمل .
٢٦- قصور النواحى المالية والإدارية وإجراءاتهما .
٢٧- ضعف إمكانيات وفرص الأنشطة الثقافية والفنية .
٢٨- إنتاجية التعليم العالي متدنية سواء حسبت بعدد الطلبة أو بإنتاجية عضو هيئة التدريس .

وللتغلب على هذه المشكلات ولتطوير تلك المعاهد فبالرجوع إلى معايير الجودة والاعتماد تقترح الباحثة الآتى:

١- بالنسبة لرسالة المعهد وأهدافه

١- تحديد أهداف المعهد الاستراتيجية وغاياته النهائية بما يتلاءم مـع حاجة المجتمع.
٢- تحديد رؤية ورسالة خاصة بالمعهد معتمدة وموثقة ومعلنة.
٣- أن تتضمن خطة المعهد كافة الأنشطة التى تحقق الغايات النهائيـة والأهداف الاستراتيجية .
٤- أن تتفق رؤية المعهد ورسالتها وأهدافها مع رؤية الوزارة ورسالتها وأهدافها .
٥- المراجعة الدورية للرسالة والأهداف فى ضوء المتغيرات القوميـة والعالمية .
٦- توافر آليات واضحة وموثقة لقياس مدى تحقق الرسالة .

٧- تحديد خطة استراتيجية واضحة واقعية وقابلة للتنفيذ فـى حـدود الموارد المتاحة .

٢ – بالنسبة للهيكل التنظيمي :

١- أن يكون للمعهد هيكل تنظيمى معتمد وموثق يـساعده فـى تحقيـق أهدافه .

٢- أن يكون للمعهد لائحة إدارية ومالية معتمدة وموثقة تنظم العمل وتحدد بدقة السلطات والمسئوليات.

٣- أن يكون للمعهد مجلس إدارة يعمل كأداة مـستقلة لرسـم الـسياسات العامة.

٤- وضوح المسئوليات والصلاحيات والعلاقات بين مجلس إدارة المعهـد القائمين عليه ضمن قوانين وأنظمة وتعليمات مطبقة بحيث يسهل عمل المعهد وتنفيذ خططه التعليمية والتطويرية .

٥- تشكل بالمعهد لجان مختلفة تضم ممثلين عن الأطـراف المعنيـة مـن الطلاب وأعضاء هيئة التدريس وأفراد المجتمع .

٦- أن يكون للمعهد مجلس إدارة مسئولا عن تحقيق النزاهة والجودة فـى التعلم ، ويقوم بمتابعة أداءه بشكل يضمن حسن تميزه باتجاه التطـوير والتميز .

٧- أن تكون هناك إدارة عليا تتولى إدارة الجودة الاستراتيجية تضع الرؤية والرسالة والسياسات وتكون مسئولة عن التخطيط الاستراتيجى والقياس والاتصالات

٨- أن تكون هناك إدارة وسطى مسئولة عن ضـمان الجـودة وفحـص الفاعلية وتنسيق المعلومات الخاصـة بفـرق الجـودة ونقـل نتـائج الملاحظات إلى فرق البرامج والإدارة العليا ، وفرق الجودة ويعمل بها أعضاء هيئة التدريس وتختص برقابة الجودة

٣ – بالنسبة للبرامج التعليمية والمقررات الدراسية :

١- ارتباط المقررات والمناهج والبرامج الدراسية برسالة الجامعة وأهدافها الاستراتيجية وتوافر نظام واضح ومتطـور للقيـاس المـستمر لهـذا الارتباط.

٢- ملاءمة البرامج الدراسية لاحتياجات المجتمع وسوق العمل ومتطلبـات تنمية المعرفة ، وأن تساهم فى تحقيق خطط التنمية القومية .

٣- ملاءمة البرامج الدراسية لمتطلبات إعداد خريج لديـه القـدرة علـى التفكير المنطقى ، والناقد ، والإبداع ، وتحمـل المـسئولية ، والعمـل ضمن فريق ، والتعامل مع الوسائل التكنولوجية الحديثة ، وفهم حقيقـة المتغيرات العالمية .

٤- ملاءمة المقررات وعدد وحداتها لمتطلبات منح الدرجة العلميـة وفقـا لمعايير الاعتماد القومى والعالمى .

٥- قيام المعهد بوضع نظام لتطوير المقررات وتقديمها إلكترونيا .

٦- توافر نظم محددة ومعلنة وعادلة لتقييم أداء الطلاب .

٤ – بالنسبة للموارد المالية والمادية والمرافق الجامعية :

١- يراعى عند تخصيص الموارد المالية السنوية لأنشطة التعليم والبحـث العلمى وخدمة المجتمع الاحتياجات الفعلية لهـذه الأنـشطة ، ومـدى مساهمة كل منها فى تحقيق رسالة المؤسسة وأهدافها الاستراتيجية.

٢- توافر خطة سنوية لدعم وتنمية وصيانة البنيـة التحتيـة والتـسهيلات المادية والمرافق مع وجود آليات واضحة لتطبيق هذه الخطة .

٣- كفاية وملاءمة المبانى والمرافق والملاعب بالمعاهد .

٤- وضع نظام للاستثمار وتعظيم الموارد المتاحة .

٥- كفاية الموارد المالية السنوية لتنفيذ أنشطة الاعتماد الأكاديمى (تقنيات – أشخاص ... الخ)

٥ – بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس :

١- توافر المؤهلات والخبرات العلمية والمهنية لجميع الأعضاء وفقا للتخصص والمركز الوظيفى .

٢- مناسبة عدد هيئة التدريس للاحتياجات الفعلية على مستوى القسم العلمى والتخصص.

٣- الإسهام فى تطوير البحث العلمى .

٤- تطور عملية التدريس باستمرار .

٥- تسعى المؤسسة لأن تكون نسبة أعضاء هيئة التدريس / الهيئة المعاونة إلى الطلاب متفقة مع المعدلات الدولية المناظرة .

٦- تخصيص أعضاء هيئة التدريس الوقت الكافى لأداء أعمالهم بالمعهد ، مع الأخذ فى الاعتبار متطلبات الممارسة المهنية للبعض منهم .

٧- مساهمة المعهد من خلال فرق عمل بحثية فى خدمة قطاعات الإنتاج بالمجتمع .

٨- ملاءمة الأعباء التدريسية وغيرها لعضو هيئة التدريس لمتطلبات الأداء الفعال .

٩- استخدام وتوظيف التكنولوجيا الحديثة (الإنترنت والكمبيوتر)

١٠- تعميق دور عضو هيئة التدريس فى خدمة المجتمع .

١١- يحدد المعهد الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة لها ووضع خطة لهذا التدريب وفقا للاحتياجات التى يتم تحديدها.

٦ – بالنسبة للمكتبة وخدمة المعلومات :

١- إتاحة خدمات المكتبات والوسائل السمعية والبصرية وخدمات شبكة الإنترنت لطالبى هذه الخدمة .

٢- تتسع المكتبة للاطلاع بواقع (١٠%) من الطلاب .

٤- توافر أماكن كافية ومريحة للاطلاع .

٥- تتوفر الإمكانات اللازمة من :

- المراجع والدوريات .

- الميكروفيلم .
- الفيديو – تصوير .
-شبكة معلومات إلكترونية .
- وحدة خاصة بالتحرير .
- أن يتوفر فيها شبكة معلومات دولية ووحدة خاصة بالتحرير والتصوير ومقاعد وأرفف كافية .
- أن يكون بالمكتبة مكتبة إلكترونية .
- أن يتوفر لها الدعم المالى الكافى بواقع ٥٠% من الميزانية الإجمالية .
- أن يصطحب عضو هيئة التدريس طلابه إليها للتدريب العملى والـتعلم الذاتى .
- المراجع والدوريات بواقع (٥٠) قطعة / مستفيد .
- المراجع بواقع (٥) عناوين لكل مقرر دراسى .
- أن تدخل كجزء من التقويم النهائى للطلاب .

٧ – بالنسبة للتقويم المؤسسي وإدارة الجودة :

١- بناء فريق استشارى لنشر ثقافة الجودة والنهوض بمـسئولية مبـادرة الاعتماد .
٢- تدريب العاملين على مفاهيم الاعتماد وأدلة إجراءات الاعتماد بكليـات ومعاهد الجامعة .
٣- يعتمد المعهد على التدقيق والمراجعة الداخلية والخارجية .
٤- تتسم مناهج وأساليب التقويم المـستخدمة فـى الاعتمـاد الأكـاديمى بالعصرية والموضوعية والقابلية للقياس .
٥- أن يتضمن الاعتماد الأكاديمى الحصول على تغذيـة راجعـة حـول مجريات التقويم .
٦- قيام المعهد بوضع نظام لحل المشكلات وتأكيد الجودة .
٧- يتأكد المعهد من التزام الأقسام والأفراد بتنفيذ خطة وأنشطة التحديث .

٨ – بالنسبة للمشاركة المجتمعية :

١- صدور منشورات عن المعهد توضح فيها الجوانب الأكاديمية والإدارية المختلفة والتى تهم الطالب مثل : سياسة القبول ، والتسجيل ، والانسحاب ، والتمويل ... الخ .

٢- نشر نظام المعهد الداخلى (مصاريف ، متطلبات القبول ، سياسات داخلية ... الخ)

٣- وجود دليل إعلامى لكل من الطلاب وسوق العمل وأولياء الأمور .

٤- يعلن المعهد عن البرامج المقدمة وما إذا كانت معتمدة أم لا .

٥- وجود موقع إعلامى شامل للمعهد على شبكة الإنترنت .

٦- يضع المعهد تقييما لمنشوراته بحيث تكون مواكبة للتغيرات الجارية .

٩ – بالنسبة للمعايير الخاصة بالخريجين :

١- اكتساب معرفة شاملة لوسائط الحاسوب ، ونظم التشغيل ، ونظم المعلومات واسترجاعه قواعد البيانات ونظم دعم القرار والمحاكاة ، وتطوير البرمجيات والوثائق .

٢- تطبيق تكنولوجيا الكمبيوتر وتحليل المعلومات وتصميم وتخطيط ووضع الحلول الناجحة للمشاكل الحاسوبية .

٣- إظهار مهارات عالية فى إدارة أنظمة قواعد البيانات .

٤- فهم السياقات المختلفة لكثير من المعلومات فى علوم الحاسب الآلى بما فيها بعض القضايا مثل الجودة والاعتمادية وقانون العمل والمحاسبة والصحة المهنية .

٥- فهم أساسيات تطوير النظم ، وشبكات المعلومات ، وأمنها واستخراج البيانات والتجارة الإلكترونية ونظم المعلومات الجغرافية ، وإدارة الأزمات .

٦- التعاون على نحو فعال ضمن فريق متعدد التخصصات .

٧- المحافظة على القيام الجامعية وأخلاقيات وآداب المهنة .

٨- اجتياز الاختبارات التى تؤهله للحصول على وظيفة .

٩- الإسهام فى حل المشكلات المجتمعية والبيئية .
١٠- منافسة خريجى المعاهد والكليات المماثلة .
١١- إجادة بعض اللغات الأجنبية .
١٢- ربط النظرية بالتطبيق العملى.

المراجـــــــــع

١- ابن منظور ، ***لسان العرب*** ، الجزء الثـانى ، دار المعـارف ، القـاهرة ، ١٩٨٤ .

٢- أحمد إبراهيم أحمد : " معايير جودة الإدارة التعليمية المدرسية " ، ***المؤتمر العلمى السابع جودة التعليم فى المدرسـة المـصرية " ، التحديات – المعايير – الغرض "*** ، كلية التربية ، جامعـة طنطا فى الفترة من ٢٨ – ٢٩ أبريل ٢٠٠٢ .

٣- أشرف السعيد أحمد محمـد : " إدارة الجـودة الـشاملة فـى المؤسـسات التعليمية"، رؤية إسلامية ، رسالة دكتوراه غير منـشورة ، كلية التربية – جامعة المنصورة ، ٢٠٠٥ .

٤- أميل فهمى شنودة : " مقياس وطنى لجودة كليات التربيـة مـن منظـور عالمى" ، ورقة عمل مقدمة إلى ***المـؤتمر الثالـث عـشر للجمعية المصرية للتربيـة المقارنـة والإدارة التعليميـة*** بالاشتراك مع كلية التربية ببنى سويف ، ٢٩ – ٣٠ / ١ / ٢٠٠٥ .

٥- توفيق محمد عبد المحسن : تقييم الأداء ومداخل جديـدة لعـالم جديـد ، (القاهرة ، دار النهضة العربية ، ١٩٩٧م).

٦- توفيق محمد عبد المحسن : " تخطيط ومراقبة جودة المنتج ، مـدخل إدارة الجودة الـشاملة " ، القـاهرة ، دار النهـضة العربيـة ، ١٩٩٥م.

٧- خالد قدرى إبراهيم : تجويد نظام التعليم الأساسى بجمهورية مصر العربية فى ضوء الدراسات المستقبلية، القاهرة ، المركز القـومى للبحوث التربوية والتنمية ، ١٩٩٩م.

٨- ست الحسن بنت حامد حمدان الجهنى : " تصور مقترح لنموذج تخطيطـى لإدارة الجودة الشاملة فى كليات التربية بالمملكة العربيـة

السعودية " ، ***مجلة كلية التربية بالفيوم*** ، جامعة الفيـوم ، العدد الثامن ، إبريل ٢٠٠٨ .

٩- صلاح الدين المتبولى عبد العاطى : معايير الاعتماد فى التعلم الجامعى فى الوطن العربى من التنظير إلى التطبيق ، مرجع سـابق ، ص ص ٣٩٩ – ٤٠٠.

١٠- ضياء الدين زاهر : " إدارة النظم التعليميـة للجـودة الـشاملة " ، دار السحاب للنشر والتوزيع ، الطبعة الأولى ، ٢٠٠٥.

١١- عبد الخالق عبد الله : " العولمة : جذورها وفروعها وكيفيـة التعامـل معها" ، ***مجلة عالم الفكـر*** ، الكويت ، المجلـس الـوطنى للثقافة والفنون والآداب ، المجلد الثامن والعشرون ، العدد الثانى ، أكتوبر / ديسمبر ١٩٩٩ .

١٢- عنتر لطفى محمد : " الجامعات الخاصة وتكافؤ الفرص التعليمية فـى مصر : دراسة نقدية " ، ***مجلة التربية المعاصرة*** ، القاهرة، رابطة التربية الحديثة ، العدد التاسع والثلاثـون ، الـسنة الثانية عشر ، ١٩٩٥ .

١٣- فريد زين الدين : ***المنهج العلمى لتطبيق إدارة الجودة الـشاملة فـى المؤسسات التربوية*** ، القاهرة ، دار الكتب ، ١٩٩٦ .

١٤- ماجدة محمد أمين وإيناس إبراهيم جـويلى ومـاهر أحمـد حـسن : " الاعتماد وضمان الجودة فى مؤسسات التعلـيم العـالى – دراسة تحليلية فى وء خبرات بعض الدول " ، بحث ***مقـدم للمؤتمر السنوى الثالث عشر للاعتماد وضـمان جـودة المؤسسات التعليمية المنعقد بكلية التربية ببنى سـويف ،*** جامعة القاهرة ، فى الفترة من ٢٤ – ٢٥ يناير ، ٢٠٠٥ ، الجزء الثالث،.

١٥- محمد حسنين عبده : " متطلبات تحقيق الجودة الـشاملة فـى مـدارس التعليم الثانوى العام بجمهورية مصر العربية فـى ضـوء

الاعتماد الأكاديمى " ، ***مجلة الثقافة والتنمية*** ، العدد السابع ، السنة الرابعة ، يوليو ٢٠٠٣.

١٦- محمد على نصر : " رؤية مستقبلية لجامعة المستقبل فى الوطن العربى فى ضوء متغيرات وتحـولات الحاضـر والمـستقبل " ، ***المؤتمر القومى السنوى العاشـر (العربـى الثـانى)*** ، جامعة المستقبل فى الوطن العربى ، الجزء الأول ، مركز تطوير التعليم الجامعى بجامعة عين شمس ، القاهرة ٢٧ – ٢٨ ديسمبر ٢٠٠٣م .

١٧- ممدوح عبد المنعم الكنانى : الإحصاء الوصفى والاستدلالى فى العلـوم الـسلوكية والاجتماعيـة ، ط٢ ، القـاهرة، دار النـشر للجامعات، ٢٠٠٢ .

١٨- مها محمود طلعت مصطفى : " اسـتخدام أسـلوب الجـودة الـشاملة للخدمات TQS كمدخل لتطوير الخدمة التعليمة فى مجـال التعليم المهنى ، مرجع سابق .

١٩- موقع معهد مصر العـالى للتجـارة والحاسـبات : تـاريخ الزيـارة ٢٠١١/٣/١١.

٢٠- ميادة محمد الباسل : " متطلبات تطبيق إدارة الجـودة الـشاملة أيـزو ٩٠٠٠ برياض الأطفال ومدارس التعليم العـام بمـصر – دراسة ميدانية " ، ***مجلة كليـة التربيـة بالمنـصورة*** ، ٢ ديسمبر ٢٠٠١م.

٢١- وزارة التربية والتعليم ، مكتب تنسيق القبـول بالجامعـات والمعاهـد الخاصة ، دليل المعاهد العليا الخاصـة للعـام الدراسـى ٢٠٠٥- ٢٠٠٦م .

22- Anitra Nicole Manning " Idethfying quality management practices used within Holmes partnership of education " , Ed . D . University PF Pittsburgh at digital dissertations , 2004 .

23- Arcaro , J . S ., Quality on Education : An Implementation Hand Book , (Florida : S2 . Luice Press , 1995) .
24- Calpin – Davis , P . & Donnelly , A : ' Quality assurance of MHS funded healthcare education , Nurs Manag (Harrows , 2006 , 13 (6).
25- Ciampa , D ., Total Quality : Auser's guide for Implementation (New York Addison – Wealey publishing Company, Inc , 1992).
26- Clair , Cay , Total Quality Management in information Services (London : Bowker Saur , 1997).
27- David B , Webster's , New world dictionary , Second College edition , New York , 1984 .
28- First Global froum on Quality Assurance , Accreditation and the Recognition of Qualifications , Case Studies , Asia and The Pacific Paper prepared by NAAC , Bangalore , India Under .
29- First Global froum on Quality Assurance , Accreditation and the Recognition of Qualifications , Op . Cit .
30- Gumriem Runnela : Qualifications Framework Advisory Board , Implementation Handbook Second Edition , Victoria Australia , 1999 ,.
31- Hazier , Jay and Barry Render , Operations Management (New Jersey , Pretice – Hall , Inc , 2001)
32- http://www.DeltaAcadamy-edu.eg
33- http://www.metmansoura.com/about-us-htm .
34- Jacqueline , S , Goldberg & Bryan R , Cole , " Quality Management in Education : Bulding Excellence and Equity in Student

Performance " , ***Quality Management Journal*** , vol (9) , No (4) , October 2002 .

35- Jimmy Ray Watson , " Total quality education : A school bellegs , Behaviors , and outcomes , Ed , D , The University of North Carolina ***, dis , Abs , Inter*** , vol (61) , No (1) , July 2000Lewis , R . G , and Smith , D . H ., " Why quality Implementation in higher education " , International Journal , vol . I , No . 2 , January – December 1997.

36- West – B , John , Leading and Managing for Quality , in / school leadership of 21 Century , Davies , B and Ellison , L . London and New York , Rutledge , 1997 .

جامعة المنصورة
كـلـية الـ ـتربـ ـية
قسم المناهج وطرق التدريس

تطوير منهج العلوم لتنمية بعض أبعاد الثقافة العلمية لدى التلاميذ المعاقين عقلياً بالمرحلة الابتدائية

إعداد

إيمان محمد جاد المولى

المدرس المساعد بقسم المناهج وطرق التدريس

إشراف

الأستاذة الدكتورة

فادية ديمتري يوسف

أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم
ورئيس قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية – جامعة المنصورة

الأستاذ الدكتور

إبراهيم محمد شعير

أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم
وعميد كلية التربية
جامعة المنصورة

٢٠١١

ملـخص الدراسـة

هدفت هذه الدراسة إلى تطوير منهج العلوم لتنمية بعض أبعـاد الثقافـة العلمية لدى التلاميذ المعاقين عقلياً بالمرحلة الابتدائية، ولتحقيق هذا الهدف سعت الدراسة للإجابة عن السؤال الرئيسي التالي: كيف يمكن تطوير مـنهج العلـوم والصحة لتنمية أبعاد الثقافة العلمية لدى التلاميـذ المعـاقين عقليـاً بالمرحلـة الابتدائية؟

وتكونت عينة الدراسة من (٨) تلاميذ معاقين عقليـاً بالـصف الـسادس الابتدائي بمدرسة التربية الفكرية بالمنصورة، وقد قامت الباحثة بإعداد اسـتبانه لتحديد أبعاد الثقافة العلمية، وأداة تحليل محتوى منهج العلوم والصحة للمعـاقين عقلياً بالمرحلة الابتدائية، ومقياس الثقافة العلمية والذي يتكون من ثـلاث أبعـاد هي: المفاهيم العلمية، والمهارات الحياتية، وعمليات العلم.

وقد أشارت نتائج الدراسة إلى:

١. انخفاض مدى تناول كتب العلوم بالمرحلة الابتدائية في الصفوف الرابـع والخامس والسادس بمدارس التربية الفكريـة لأبعـاد الثقافـة العلميـة والمتمثلة في المفاهيم العلمية والمهارات الحياتية وعمليات العلم؛ ولـذا فإن منهج العلوم والصحة في حاجة إلى إعادة النظر، لمواجهة نـواحي القصور فيه، وتطويره لكي يمكن أن يسهم في تنمية الثقافة العلمية لـدى التلاميذ المعاقين عقلياً.
٢. فعالية المنهج المطور في تنمية الثقافة العلمية بأبعادها وكذلك في الدرجة الكلية للمقياس.

وفي ضوء هذه النتائج قدمت الباحثـة بعـض التوصـيات، والبحـوث المقترحة.

مقدمـة

تعد مشكلة الإعاقة العقلية من المشكلات التى بدأت المجتمعات توليها مزيد من الاهتمام، وتغيرت نظرة المجتمع للمعاقين عقليا؛ حيث كانت النظرة القديمـة ترى أن هذه الفئة من الأطفال لا يرجى من ورائها الأمل، وحتى وإن كان هناك ثمة أمل فهو أمل ضعيف، وأن محاولات تعليمهم وتأهيلهم هى مجـرد جهـود ضائعة.

ولكن في الوقت الحالي بدأت هذه الفئة تأخذ حقها الطبيعي فـي الرعايـة والتوجيه والتأهيل؛ ليكونوا أفراداً متكيفين مع أنفسهم ومع مجتمعهم.

ويرجع الاهتمام بفئة المعاقين عقلياً إلى أن هؤلاء الأفراد لديهم طاقة تعد إحدى الطاقات التى يمتلكها المجتمع، ولذلك ينبغـي علـى التربيـة اسـتثمارها ورعايتها ووضعها فى المكان المناسب.

ومما يؤكد ذلك أن عدد هؤلاء الأفراد ليس بالقليل حيث تصل نسبتهم إلى ٣% من عدد السكان فى المجتمع، وتزداد هذه النسبة حتى تـصل إلـى ٧% أو أكثر فى المناطق الفقيرة والمكتظة بالسكان، ويترتب على ذلك زيادة المـشكلات التربوية والاجتماعية والاقتصادية سواء على نطاق الأسرة أو المجتمع.

(علا عبد الباقي: ٢٠٠٠، ١٩)

والإعاقة الموجودة لدى هؤلاء الأفراد تؤثر فى مظاهر النمـو المختلفـة لديهم، مما يشكل قيوداً وظيفية كبيرة وتحديات حقيقية على أكثر من صعيد لهم، وللقائمين على تربيتهم وتأهيلهم على حد سواء. **(جمال محمد الخطيب: ٢٠٠٤، ٢٤٣)**

ولكي يمكن مساعدة المعاقين عقلياً فى التغلب علـى مـا يـواجههم مـن صعوبات ومشكلات ينبغي التعرف على أهم الخصائص التى يتسم بهـا هـؤلاء الأفراد، ويمكن تلخيص هذه الخصائص فيما يلي: **(يوسف القريوتي وآخـرون: ١٩٩٥، ٩٥)، (مارتن هنلى وآخرون: ٢٠٠١، ١٧) :**

- انخفاض مستوى الذكاء عن المتوسط.
- ضعف القدرة على التركيز والانتباه لفترة طويلة.
- ضعف القدرة على التذكر والملاحظة وإدراك العلاقات.
- قصور السلوك التكيفي فى المواقف المختلفة.
- قصور مهارات العناية بالذات.
- صعوبات فى التفكير حيث ينمو التفكير بمعدلات قليلة.
- انخفاض مستوى الأداء الأكاديمي، والأداء اللغوي والإنجاز.
- القصور فى القدرة على استخدام الخبرة.
- ضعف القدرة على التخيل والتصور.
- الانسحاب والانعزال عن المواقف الاجتماعية.

يتضح من الخصائص السابقة أن الإعاقة العقلية تفرض العديد من المشكلات التى تحول دون التكيف الناجح للتلميذ المعاق مع متطلبات الحياة ومنها مشكلات صحية، وبيئية، ووقائية، ومشكلات تتعلق بالغذاء.. الخ؛ مما يفرض على مناهج التربية الفكرية الأخذ فى الاعتبار بأن عليها دور أساسي فى مساعدة التلاميذ المعاقين عقلياً فى التغلب على المشكلات التى تسببها الإعاقة وذلك من خلال الاهتمام بتنمية الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية لدى هؤلاء التلاميذ أى الاهتمام بتنمية أبعاد الثقافة العلمية لديهم.

ولقد أصبحت الثقافة العلمية أحد الأهداف الهامة التى يجب أن تسعى العملية التعليمية إلى تنميتها لدى جميع الأفراد؛ وذلك لحاجتنا الماسة إلى تزويدهم بثقافة علمية تمكنهم من فهم العلم وطبيعته، وتطبيقاته فى الحياة العصرية، لإعدادهم للمشاركة المستمرة فى المجتمع. **(خالد بن فهد الحذيفي: ٢٠٠٤، ٢٩)**

وعلى الرغم من الاهتمام المتزايد بالطفل المعاق عقليا، وبضرورة تعليمه وإكسابه قدرا من الثقافة العلمية؛ إلا أن واقع تعليم الأطفال المعاقين عقليا يشير

إلى وجود العديد من العقبات والمشكلات المتعلقة بمناهجهم الدراسـية **(عـاطف حامد زغلول : ١٩٩٧، ٣).**

وإن من حق التلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصة بـصفة عامـة والتلاميـذ المعاقين عقليا بصفة خاصة تنمية الثقافة العلمية لديهم وذلـك فـى ضـوء مـا يحتاجون إليه ويقدرون على استيعابه، وذلك بأساليب خاصة تتلاءم مـع طبيعـة الإعاقة، ويندرج هذا الاهتمام ضمن القيم الإسلامية، وحقوق الإنـسان، وحـق جميع فئات المجتمع فى التعلم والوصول إلى المعرفة، وهذا يقتضى إعطاء هـذه الفئة عناية خاصة ودعم كل المبادرات التى تستهدف تثقـيفهم علميـا، وابتكـار الوسائل والأساليب المناسبة لأوضاعهم.**(مشروع نشر الثقافة العلمية والتقانية فى الوطن العربى : ٢٠٠٤، ١٥).**

وما يؤكد أهمية الثقافة العلمية للمعاقين عقليا ما يشير إليه **(Klemm, E.: 2002, 170 – 174)** أن القول "الثقافة العلمية للجميع" تعنى جميـع التلاميـذ متضمنة التلاميذ ذوى الإعاقات المختلفة، فلقد تغيرت النظرة الـسلبية للمعـاقين بالتركيز على نواحى القصور لديهم، وأصبحت أكثر إيجابية بمحاولة جعلهم أكثر مشاركة، وأيضا محاولة تدعيم نواحى القصور لديهم، وإتاحة الفرصة لهم لكـى يصبحوا أكثر قدرة على التفكير وحل المشكلات التى تواجههم.

ولكي يمكن التحرك نحو تنمية الثقافة العلمية لدى التلاميذ المعاقين عقليـا، فإن ذلك يتطلب إعادة النظر إلى المناهج الخاصة بهم، ومحاولة الوصـول إلـى أفضل الممارسات التعليمية التى يمكن أن تـساهم فـى تحقيـق هـذا الهـدف.

(Klemm, E. : 2002, 183)

تحديد مشكلـة الدراسـة:

إن الصعوبات التى تفرضها الإعاقة العقلية تعوق التلاميذ المعاقين عقليـاً عن تنمية بعض أبعاد الثقافة العلمية التى تتطلبها عملية تكـيفهم مـع ظـروف إعاقتهم، ومع متطلبات التكيف فى مجتمع العاديين، وهذا يمثل عبئاً على مـنهج

العلوم بمدارس التربية الفكرية؛ لكي يكون قادراً على الوفاء بمتطلبـات تكيـف المعاقين عقلياً مع تلك الظروف. وعلى ذلك تتحدد مشكلة الدراسة فـى الـسؤال الرئيس التالي:

كيف يمكن تطوير منهج العلوم والصحة لتنمية بعض أبعاد الثقافة العلمية لدى التلاميذ المعاقين عقلياً بالمرحلة الابتدائية؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس التساؤلات الفرعية التالية:

١- ما أبعاد الثقافة العلمية اللازمة للتلاميذ المعاقين عقليـاً مـن خـلال دراستهم لمنهج العلوم والصحة بالمرحلة الابتدائية ؟

٢- ما مدى توافر أبعاد الثقافة العلمية فى منهج العلوم والصحة بالمرحلة الابتدائية فى مدارس التربية الفكرية ؟

٣- ما التصور المقترح للمنهج المطور لمادة العلوم والصحة الذي يمكن أن يسهم فى تنمية أبعاد الثقافة العلمية ؟

٤- ما فاعلية المنهج المطور فى تنمية بعض أبعاد الثقافة لدى التلاميـذ المعاقين عقلياً بالمرحلة الابتدائية ؟

فـروض الدراسـة:

أمكن صياغة فروض الدراسة في الفرض الرئيسي التالي:

توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) بـين متوسـطي رتـب درجات التلاميذ المعاقين عقلياً فى كل من القياسين القبلي والبعدى فى مقيـاس الثقافة العلمية ككل، وأبعاده لصالح التطبيق البعدي.

ويتفرع عن الفرض الرئيسي السابق الفروض الفرعية التالية:

١. توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) بـين متوسـطي رتـب درجات التلاميذ المعاقين عقلياً فى كل من القياسين القبلي والبعدى فـى بعد المفاهيم العلمية لصالح التطبيق البعدي.

٢. توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي رتب درجات التلاميذ المعاقين عقلياً فى كل من القياسين القبلي والبعدى فى بعد المهارات الحياتية لصالح التطبيق البعدي.
٣. توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي رتب درجات التلاميذ المعاقين عقلياً فى كل من القياسين القبلي والبعدى فى بعد عمليات العلم لصالح التطبيق البعدي.
٤. توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي رتب درجات التلاميذ المعاقين عقلياً فى كل من القياسين القبلي والبعدى فى مقياس الثقافة العلمية ككل لصالح التطبيق البعدي.

أهمية الدراسة:

فى ضوء ما هو متوقع للدراسة الحالية من نتائج يمكن لها أن تسهم فيما يلي:

١. تعد الدراسة استجابة للاتجاهات العالمية الحديثة التى تنادى بالاهتمام بتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة.
٢. تطوير منهج العلوم والصحة للتلاميذ المعاقين عقلياً يعد إسهاماً فى الأخذ بيد المعاقين عقلياً وتحقيق أهداف التربية الفكرية.
٣. إلقاء الضوء على أبعاد الثقافة العلمية التى تتطلبها عملية تكيف المعاقين عقلياً مع ظروف الإعاقة ومتطلبات التكيف مع مجتمع العاديين.
٤. تزويد معلمي العلوم بدليل يوضح كيفية التخطيط لدروس العلوم والصحة باستخدام بعض استراتيجيات التدريس والأنشطة الملائمة للتلاميذ المعاقين عقلياً؛ بما يساعد على تنمية أبعاد الثقافة العلمية وعلاج بعض المشكلات التى يعاني منها هؤلاء التلاميذ، ويسهم فى زيادة تفاعلهم مع البيئة المحيطة بهم.

حـدود الدراسـة:

١. عينة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمدرسة التربية الفكرية بالمنصورة (المعاقين عقلياً القابلين للتعلم).
٢. منهج العلوم والصحة بالصفوف الرابع والخامس والسادس بالمرحلة الابتدائية بمدارس التربية الفكرية.
٣. بعض أبعاد الثقافة العلمية اللازمة للتلاميذ المعاقين عقلياً (المفاهيم العلمية، والمهارات الحياتية، وبعض عمليات العلم).

منهـج الدراسـة:

سوف تستخدم الباحثة المنهجين التاليين:

المنهج الوصفى التحليلي فى تحديد أبعاد الثقافة العلمية (المفاهيم العلمية - المهارات الحياتية - عمليات العلم) اللازمة للتلاميذ المعاقين عقلياً بالمرحلة الابتدائية بمدارس التربية الفكرية، وتقييم منهج العلوم والصحة الخاص بهم.

المنهج التجريبي القائم على التصميم القبلي البعدي للمجموعة الواحدة، حيث يتم تدريس بعض الوحدات الدراسية بالمنهج المطور لعينة الدراسة ؛ للتعرف على فاعليته فى تنمية المفاهيم العلمية، والمهارات الحياتية، وعمليات العلم لدى التلاميذ المعاقين عقلياً.

تحديد مصطلحات الدراسة:

تطوير المنهج: Curriculum Development

يعرف بأنه صنع قرارات منهجية، ومراجعة نتائج هذه القرارات على أساس تقويم مستمر ومتتال. **(محمد السيد على: ١٩٩٨، ١٠٣)**

ويعرف تطوير المنهج إجرائياً بأنه عملية إدخال بعض التعديلات على منهج العلوم والصحة الخاص بالتلاميذ المعاقين عقلياً بالمرحلة الابتدائية، بحيث يمكـن

أن يسهم فى تنمية بعض أبعاد الثقافة العلمية (المفـاهيم العلميـة، والمهـارات الحياتية، وعمليات العلم) لديهم.

الثقافة العلمية: Scientific Literacy

يذكر **(محمد السيد علي: ٢٠٠٣، ٢٥)** أن الثقافة العلميـة هـي ذلـك القـدر المناسب اللازم لإعداد الفرد للحياة المعاصرة من حيث المعـارف والمهـارات العلمية والفنية، والاتجاهات الإيجابية نحو كل من العلم والتكنولوجيـا وأثرهمـا على كل من المجتمع والبيئة.

وتعرف الثقافة العلمية إجرائياً بأنها تزويد التلاميذ المعـاقين عقليـاً بقـدر مناسب من المفاهيم العلمية، والمهارات الحياتية، وبعض عمليات العلـم والتـي تمكنهم من حل المشكلات التى تواجههم فى حياتهم اليوميـة وتـساعدهم علـى التكيف الناجح مع ظروف إعاقتهم وذلك من خـلال مـنهج العلـوم والـصحة المطور.

المفهوم العلمي: Scientific Concept

يعرف المفهوم العلمى بأنه مجموعة أو صنف من الأشـياء أو الحـوادث أو الرموز الخاصة التى تجمع معاً على أساس خصائصها المشتركة والتى تميزها عن غيرها من المجموعات أو الأصناف الأخرى. **(عبد الله خطايبـة: ٢٠٠٥، ٣٩).**

ويعرف المفهوم العلمى إجرائياً بأنه فكرة عامة أو مـصطلح يتفـق عليـه التلاميذ المعاقين عقلياً نتيجة المرور بخبرات متعددة عن شئ ما يـشترك فـى خصائص محددة، وذلك من خلال منهج العلوم والصحة المطور.

المهارات الحياتية: Life Skills

تعرف بأنها مجموعة من المهارات التى يحتاجهـا التلميـذ لإدارة حياتـه، وتكسبه الاعتماد على النفس، وقبول آراء الآخرين، وتحقق له الرضا النفـسي، وتساعده على التكيف مع متغيرات العصر الذى يعـيش فيـه؛ مثـل مهـارات

التواصل، والقيادة، والعمل الجماعي، وحل المشكلات، واتخاذ القـرار. **(رضـا السيد حجازي: ٢٠٠٦، ٣٥٢)**

وتعرف المهارات الحياتية إجرائياً بأنها مجموعة من المهـارات الأساسـية التي يمكن تنميتها من خلال مادة العلوم والصحة والتى يحتاجها التلميذ المعـاق عقلياً بالمرحلة الابتدائية للتفاعل مع الحياة بكافة صورها وأشكالها، سواء ضمن الإطار الشخصي أو الاجتماعي؛ وذلك للوصول لحالة التكيف الإيجابي مع ذاتـه ومع المجتمع الذى يعيش فيه.

عمليات العلم Science Processes

تشير عمليات العلم إلى مجموعة من القدرات والعمليـات العقليـة الخاصـة اللازمة لتطبيق طرق العلم والتفكير العلمى بـشكل صـحيح **(عـايش زيتـون :١٩٩٤، ١٠١)**.

وتعرف عمليات العلم إجرائياً بأنها مجموعة من العمليـات العقليـة والتـي يسعى منهج العلوم والصحة المطور لتنميتها لدى التلاميذ المعاقين عقلياً، وتتمثل في عمليات الملاحظة والاستنتاج والتصنيف.

الإعاقة العقلية: Mental Retardation

حالة تتميز بمستوى أداء وظيفي عقلي عام دون المتوسط، بدلالة أو بـشكل ملحوظ مصحوب بقصور فى السلوك التكيفي للفرد، وتظهر خلال الفترة النمائية من حياته. **(Reddy, R.; et al.: 2003, 92)**

المعاقون عقلياً القابلون للتعلم: Educable Mentally Retarded

هم التلاميذ الملتحقون بمدارس وفصول التربية الفكرية، وتتـ ـراوح نـسبة ذكائهم بين ٥٠-٧٠، وهم ذوو قدرة محدودة لا تسمح لهم بالاستفادة من الأنشطة والمعلومات التي تقدم لهم بالطريقة العادية، ويحتاجون إلـى أسـاليب تعليميـة خاصة، ومواقف تعليمية معدة خصيصاً لهم. **(أحلام عبد الغفار: ٢٠٠٣، ٢٦)**

الإطـار النظري للدراسـة:

أولا: الإعاقة العقلية

تعد مشكلة الإعاقة العقلية من أكبر المشكلات التى تهم قطاعـا كبيـرا مـن العلماء والمتخصصين فى المجتمع ؛ حيث تظهر آثارها فى المجـالات الطبيـة والنفسية والتربوية والاجتماعية ؛ ولذلك تعددت المفاهيم التى تناولـت الإعاقـة العقلية، حيث حاول الأطباء تفسيرها وفقا لإطـارهم المرجعـى، بينمـا حـاول المختصون الاجتماعيون تفسيرها وربطها بالمتغيرات الاجتماعية والثقافية فـى الأسرة والبيئة المحيطة، وكذلك فعل علماء النفس والتربية حيـث انطلقـوا فـى تفسيراتهم من خلفياتهم الأكاديمية والمهنية وقدموا العديد من التفسيرات القائمـة على النظريات السيكولوجية والتربوية المختلفة. **(ماجدة السيد عبيد : ٢٠٠٩، ١٥ – ٢٧)**.

وتعد الجمعيـة الأمريكيـة للتخلـف العقلـى (A.A.M.R) American Association on Mental Retardation إحدى الجمعيات الكبرى التى تهتم بالمعاقين عقليا، ولقد مر مفهوم الإعاقة العقلية لديها بعدة مراحل ؛ حيث اعتبرت الإعاقة العقلية فى تعريفها الصادر عام ١٩٩٢ أنها تمثل مستوى الأداء الوظيفى الحالي للفرد والذى من خصائصه أن مستوى الأداء العقلى (الذكاء) يكون تحت المتوسط، ويصاحبه قصور فى واحدة أو أكثر من مهارات السلوك التكيفى مثـل العناية بالذات، والمهارات الاجتماعية، ويحدث ذلك فى مراحل العمـر النمائيـة للفرد وحتى سن ١٨ سنة (**Kaval, K. et al.: 2009 , 44)**.

ثم جاء بعد التعريف السابق للجمعية الأمريكية للتخلف العقلى تعريف نشرته الجمعية عام ٢٠٠٢ فى الطبعة العاشرة من دليلها، وهذا التعريـف يعبـر عـن الإعاقة العقلية باعتبارها ناتجا للتفاعل بين الأداء الاستقلالى للفرد وبيئتـه التـى يعيش فيها. وهذا التعريف وسع معايير التشخيص والتصنيف للإعاقة العقلية.

فالإعاقة العقلية تقيم فى ضوء درجة الذكاء ومستوى الأداء التكيفـى. وتـم إضافة الدعم إليهما، والذى يشير إلى الاهتمام بتقييم الحاجات الخاصة للفرد، ثـم اقتراح الوسائل والطرق ونواحى الدعم التى قد تساهم فى تحسين وتطـوير أداء الأفراد المعاقين عقلياً. **(Schalock, R. & Luckasson, R.: 2004, 138)**

وفى عام ٢٠٠٧ غيرت الجمعية الأمريكية للتخلف العقلى اسمها إلى الجمعية الأمريكية للإعاقات العقلية والتطويرية (AAIDD) American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. وقد قدمت الجمعية الأمريكية مبرراتها لاستبدال مصطلح التخلف العقلى بالإعاقة العقلية ومنهـا أن الإعاقة العقلية مصطلح أقل وطأة للأشخاص ذوى الإعاقة العقلية من مـصطلح التخلف العقلى، كما أنه يتوافق مع المصطلحات المتداولة عالميا، وأيضاً يـشجع على احترام كرامة الإنسان ومراعاة حقوقه. (**Schalock , R. ; Shogren, K.: 2007, 116)، (جمال محمد الخطيب: ٢٠١٠، ١١٣ – ١١٤).**

فى ضوء ما سبق عرضه يتضح أن مفهوم الإعاقة يجب أن يتضمن شيئين أساسيين متلازمين هما : انخفاض مستوى ذكاء الفرد دون المتوسط، وقصور فى السلوك التكيفى لدى الفرد.

وبذلك يمكن القول أن مفهوم الإعاقة العقلية يشير إلى انخفاض فى الوظائف العقلية العامة، أو توقف تطور نمو العقل مصحوبا بالقصور فى السلوك التكيفى لدى الفرد، مما يؤدى إلى نقص معدل الذكاء لديه وعدم قدرته على أن يعيش حياة مستقلة بصورة كاملة، وأيضا عدم قدرته على إبداء التصرف السليم تجاه المواقف والمشكلات التى تواجهه فى حياته. مما يفرض على الباحثين توجيه مزيد من الاهتمام نحو دراسة هذه الفئة من حيث الأسباب التى أدت إلى حدوث هذه الإعاقة، وبحث كيفية الوقاية منها، وأيضا دراسته خصائصهم وحاجاتهم ؛ وذلك من أجل محاولة الاستفادة من إمكانياتهم وتطويرها إلى أقصى حد ممكن فى حياتهم المستقبلية.

أسباب الإعاقة العقلية :

رغم الجهود التى بذلت من جانب المختصين لتحديد الأسباب المؤدية إلى الإعاقة العقلية والتى أسفرت عن تحديد ما يزيد عن مائتى عامل، يمكن أن يسبب الإعاقة العقلية، إلا أن تلك العوامل جميعها لا يشكل سوى ما يقرب من ٢٥% من الأسباب المعروفة للإعاقة العقلية (**إبراهيم محمد شعير: ٢٠١٠، ١٣٠ – ١٣١**).

ويمكن تصنيف الأسباب المحتملة للإعاقة العقلية وفق حدوثها، ويشار فى هذا المجال إلى أسباب ما قبل الميلاد : وهى تلك العوامل التى يتعرض لها الجنين أثناء فترة الحمل، وأسباب أثناء الميلاد وتتضمن الصعوبات التي تحدث أثناء الولادة، وأسباب ما بعد الميلاد. وفيما يلى توضيح لهذه الأسباب.

أولا : أسباب ما قبل الميلاد

تنقسم أسباب ما قبل الميلاد إلى نوعين من العوامل المسببة للإعاقة :

١ – العوامل الوراثية :

وهى العوامل المسئولة عن حوالى ٨٠% من حالات الإعاقة العقلية، وذلك لوجود تلف أو قصور أو خلل فى خلايا المخ أو الجهاز العصبى المركزى، الأمر الذى يؤدى إلى حدوث إعاقة فى وسائل الإدراك والوظائف العقلية المختلفة، وإلى صعوبات فى عمليات التعلم. (**إبراهيم عباس الزهيرى: ٢٠٠٣، ١٨٣**).

وتحدث الإعاقة العقلية نتيجة اضطراب العوامل الوراثية والجنينية وشذوذ الكروموسومات ويكون سببها اختلاف فى عدد وتركيب الكروموسومات بالإضافة للتعرض للأمراض الفيروسية **(بوشيل وآخرون : ٢٠٠٤، ١٠١ – ١٠٢).**

٢ – العوامل البيئية :

تتعدد العوامل البيئية التى تؤثر على الجنين منذ لحظة الإخصاب وحتى نهاية مرحلة الحمل وأهمها: الأمراض التى تصيب الأم الحامل، وسوء التغذية والأنيميا الحادة أثناء الحمل، وعامل ريسس (RH Factor)، وتناول العقاقير الطبية والتدخين والكحول والتعرض للأشعة من العوامل التى تسبب الإعاقة العقلية وخاصة فى مراحل الحمل الأولى. **(إبراهيم محمد شعير، ٢٠١٠، ١٣٣)**

ثانيا : أسباب أثناء الميلاد

من العوامل التى تسبب الإعاقة العقلية أثناء الميلاد (اختناق الطفل أثناء الولادة بسبب انقطاع أو نقص الأكجسين، وبالتالى تتأثر خلايا المخ، وتسمى هذه الظاهرة (Anoxia)، وقد تحدث هذه الحالة أثناء عملية الميلاد إذا انفصلت المشيمة بسرعة، أو إذا تعقد الحبل السرى بطريقة خاطئة، أو إذا استنشق الطفل السائل الأمونيونى، والذى يعوم فيه بكميات كبيرة تعوق وصول الأكسجين إلى الرئتين، وكذلك إذا لم يستطع الطفل التنفس بطريقة طبيعية عقب الولادة مباشرة.

(ماجدة السيد عبيد : ٢٠٠٩، ٥٧)

ومن هذه العوامل أيضا الولادة المتعسرة وما يصاحبها من صدمات أو حدوث نزيف بالمخ أثناء الولادة، أى ضغط على الطفل بشكل غير طبيعى أثناء ولادته يؤثر على مخ الطفل. **(أحمد وادى : ٢٠٠٩، ٥٣)**

ثالثا : أسباب ما بعد الميلاد

تتعدد العوامل التى تسبب الإعاقة بعد الميلاد وتشتمل على ما يلى :

سوء التغذية، وإصابات الدماغ الناتجة عن الصدمات الشديدة، والأمراض والالتهابات، والعقاقير والأدوية. **(دانيال.ب. هالاهان: ٢٠٠٨، ٢٧١ – ٢٧٢)**

يتضح مما سبق أن العوامل المسببة للإعاقة العقلية تضم عوامل وراثية وأخرى بيئية، وبالتالى فإنه يمكن من خلال دراسة وبحث هذه الأسباب الوصول إلى مجموعة من الممارسات التى نستطيع من خلالها الوقاية من الإعاقة العقلية.

تصنيفات الإعاقة العقلية:

تتعدد تصنيفات الإعاقة العقلية، ويرجع ذلك إلى تعدد أغراض التـصنيفات، وكذلك اختلاف أسباب الإعاقة العقلية وتعدد أبعادهـا، واخـتلاف التخصـصات العلمية التى تهتم بالإعاقة العقلية، ومن أهم هذه التصنيفات: **التصنيف التربوى**

يصنف المعاقون عقليا وفقا للتصنيف التربوى فى ثلاث فئات هى:

١ – القابلون للتعلم Educable :

تتضمن هذه الفئة مجموعة الأفـراد الـذين تتـراوح نـسبة ذكـائهم بـين (٥٠ – ٧٠) درجة، ويتراوح العمر العقلى للفرد فى هـذه الفئـة بـين (٦-٩) سنوات، ويتميز أفراد هذه الفئة بـأنهم قـابلين لـتعلم المهـارات الأكاديميـة **(Baumeister , A & Baumeister , A : 2000 , 334).**

وتمثل فئة المعاقين عقليا القابلين للتعلم حوالى ٩٠% من التلاميذ ذوى الإعاقة العقلية، ويتسم هؤلاء التلاميذ بأنهم يكتسبون اللغة مع بعض التأخير، ولكن معظمهم يحققون القدرة على استخدام الكلام لاغراض الحياة اليومية، ويمكن أن يصل معظمهم إلى الإستقلالية الكاملة في الرعاية الذاتية، وكذلك في المهارات المنزلية، وتبدو الصعوبات الرئيسة عادة في أداء الواجبات المدرسية، ويمكن مساعدة أفراد هذه الفئة بشكل كبير عن طريق التعليم المعد لتنمية مهاراتهم والتعويض عن إعاقاتهم. **(كوثر جميل بلجون : ٢٠٠٩، ٤٣).**

٢ – القابلون للتدريب Trainable :

تتضمن هذه الفئة الأطفال الذين يعتقد أنهم غير قادرين على تعلم المهارات الأكاديمية، وتتراوح نسبة ذكائهم بين (٢٥ – ٥٠) درجة، ويتراوح العمر العقلى لهذه الفئة بين (٣ – ٦) سنوات، ويهدف برنامجهم التعليمى إلى التدريب على المهارات الاستقلالية كالعناية بالنفس، بالإضافة إلى مهارات التهيئة والتأهيل المهنى **(يوسف القريوتى وآخرون : ١٩٩٥، ١٠٧).**

٣ – الاعتماديون The Totally Dependent :

تتضمن هذه الفئة الأطفال الذين تقل نسبة ذكائهم عن ٢٥ درجة، والعمر العقلى للفرد لا يزيد عن ثلاث سنوات، وهؤلاء الأطفال عاجزون كلية حتى عن العناية بأنفسهم أو حمايتها من الأخطار، ولذا يعتمدون على غيرهم طوال حياتهم.

(سهير كامل : ٢٠٠٢، ٩٢)

الرعاية التربوية والتعليمية للمعاقين عقليا (القابلين للتعلم):

لقد أصبح التعليم فى وقتنا الراهن مطلبا اجتماعيا وشرعيا لجميع أفراد المجتمع دون استثناء، حتى يمكن للجميع – كل حسب إمكاناته – مواجهة التحديات المحتملة لهذا العصر، وقد عزز هذا التوجه فرصة الأفراد ذوى الاحتياجات الخاصة فى تلقى الرعاية المطلوبة والمناسبة.

وإن حرمان الأفراد ذوى الإعاقات المختلفة من التعليم الخاص بهم قد يؤدى إلى أن يكونوا عاجزين وضعفاء لا فائدة لهم فى المجتمع ؛ فالمدرسة تساعدهم على تجاوز أو تعويض النقص الموجود لديهم، وتسهم فى نموهم النمو النفسى السليم، وتأخذ بأيديهم لكى يصبحوا أفرادا نافعين فى المجتمع.

ولقد نادت منظمة حقوق الإنسان بأن التعليم من أجل الجميع Education for all، وتؤكد على أن كل طفل له الحق فى التعليم النوعى المناسب له والذي يحترم شرف وكرامة الإنسان. **(United Nations Children's Funds: 2007 , 1)**

والتعليم من أجل الجميع يعنى أن التعليم حق لجميع الأطفال معاقين كانوا أم غير معاقين، وينبغى أن يتوفر التعليم المناسب والذى يتناسب مع طبيعة وخصائص هؤلاء الأفراد، ويقع الدور هنا على عاتق المدرسة التى تعتبر المكان الرسمى لتعليم الأطفال.

ويلاحظ أن التلاميذ المعاقين عقليا القابلين للتعلم لا يمكن التعرف عليهم فى الغالب إلا بعد التحاقهم بالمدرسة لعدم اتسامهم بأية إعاقات جسمية، كما أن مشاكلهم الدراسية لا تبدأ فى الظهور إلا بعد تقدمهم فى الدراسة، وعجزهم عن

المشاركة فى الأنشطة الدراسية التى تتطلب تفكيرا متقدما على المستوى التجريدى. **(محمد على كامل : ٢٠٠٢، ٩٥).**

في ضوء ما سبق يتضح أن التلاميذ المعاقين عقليا لديهم العديد من نواحى القصور التى يعانون منها، وأنهم بحاجة إلى مناهج مبسطة تراعى الاحتياجات الخاصة لهؤلاء الأفراد، كما أنهم بحاجة إلى مناهج تسهم فى تقليل نواحى القصور لديهم، مناهج تسهم فى تنمية المفاهيم العلمية، والمهارات الحياتية وعمليات العلم والتى من شأنها الإسهام فى إعطاء الفرد المعاق حقه بأن يصبح مثقفا علميا فى حدود قدراته وإمكاناته، بمعنى أنها مناهج تسعى لتنمية الثقافة العلمية لدى هؤلاء الأفراد، وسوف يتناول الجزء التالى الثقافة العلمية بشئ من التفصيل.

ثانياً: الثقافة العلمية

إن العصر الذى نشهده حاليا هو عصر التحديات، وهو عصر لا يتناسب مع ما كانت تهدف إليه العملية التعليمية فيما سبق من تركيز على الكم المعرفى الذى يكتسبه المتعلم، ولكنه عصر يتطلب من أفراده أن يكونوا على مستوى عال من إدراك جوانب العلم المختلفة من مفاهيم ومهارات وقيم علمية لتنمية شخصية متكاملة تتناسب مع التطورات العلمية لهذا العصر.

لقد بذلت العديد من المحاولات لتوضيح مفهوم الثقافة العلمية، وقد انحصرت هذه المحاولات فى اتجاهين أساسيين هما :

أولا : تحديد مفهوم الثقافة العلمية من خلال تعريف مصطلح الثقافة العلمية.

ثانيا : تحديد مفهوم الثقافة العلمية من خلال تحديد صفات الشخص المثقف علميا.

وفيما يلى توضيح لكل من الاتجاهين :

أولا: تحديد مفهوم الثقافة العلمية من خلال تعريف مصطلح الثقافة العلمية

يوضح **(عبادة أحمد الخولى : ١٩٩٦، ١٤٣)** أن الثقافة العلمية تعبر عن مدى إلمام الفرد بقدر مناسب من المعرفة العلمية والتكنولوجية وقدرته على استخدام عمليات العلم فى تفسير وحل المشكلات التى تواجهه فى الحياة اليومية، وفهمه لطبيعة العلم واكتسابه لبعض الاتجاهات الموجهة نحو العلم وتطبيقاته.

ويعرف **(Harlen, W.: 2001, 52)** الثقافة العلمية بأنها قدرة الفرد على استخدام المعرفة العلمية فى تحديد التساؤلات وتقديم الأدلة المناسبة التى تساعده على الفهم واتخاذ القرارات المناسبة نحو ما يتعلق بالعالم الخارجى، والتغيرات الناتجة من النشاط الإنسانى.

كما يعرف **(Murcia, K. : 2007, 17)** الثقافة العلمية بأنها طريقة للفهم أو التفكير العلمى، والتى تؤثر فى التصرفات واتخاذ القرارات لدى الأفراد.

كما يشير **(يحيى محمد أبو حجوج : ٢٠١٠، ٢٣٧)** إلى أن الثقافة العلمية تعبر عن القدر المناسب اللازم لإعداد الفرد للحياة المعاصرة من حيث المعارف والمهارات العلمية والفنية والاتجاهات الإيجابية نحو كل من العلم والتكنولوجيا، وأثرهما فى البيئة والمجتمع.

باستقراء المفاهيم والتعريفات السابقة يتضح أن الثقافة العلمية من المفاهيم المتطورة، ويلاحظ أن معظمها اتفق على أهمية الجانب المعرفى المتمثل فى المعرفة العلمية، ومدى أهمية هذا الجانب كأساس لما يليه من جوانب أخرى مثل الجانب المهارى وما تتضمنه من مهارات عمليات العلم، ومهارات استقصائية، ومهارات التفكير العلمى، وأيضا الجانب الوجدانى بما يتضمنه من اتجاهات علمية لدى الأفراد.

ويتضح أيضا أن الثقافة العلمية تستحق أن تكون الهدف الرئيسى لتدريس العلوم، بما تحققه من النمو الشامل المتكامل لدى التلاميذ من جوانب معرفية ومهارية مبسطة يمكن من خلالها تنمية الجانب الوجدانى لدى التلاميذ بنجاح.

ثانيا: تحديد مفهوم الثقافة العلمية من خلال تحديد صفات الشخص المثقف علميا

هناك بعض التربويين الذين يحددون مفهوم الثقافة العلمية فى ضوء الصفات التى يجب أن تتوافر فى الشخص المثقف علميا، ويمكن تلخيصها فيما يلي: **(خليل الخليلى وآخرون: ١٩٩٦، ٦٠) (عماد الدين الوسيمى: ١٩٩٨، ١٠) (عبد الله خطايبة: ٢٠٠٥، ٩٣)، (Murcia, K.: 2009, 218 – 219)**

١. لديه خلفية علمية قوية فى الحقائق، والمفاهيم، والنظريات العلمية، والقدرة على تطبيق مكونات هذه الخلفية العلمية.
٢. لديه فهم واضح لطبيعة العلم.
٣. لديه اتجاه إيجابى نحو العلم والتكنولوجيا.
٤. يدرك قيمة العلم والتكنولوجيا للمجتمع، ومعرفة كيف يؤثر كل من العلم والتكنولوجيا فى المجتمع.
٥. لديه القدرة على استخدام عمليات العلم لحل المشكلات.
٦. لديه القدرة على اتخاذ القرارات الصائبة تجاه الموضوعات العلمية المتعلقة بالمجتمع.
٧. يفهم البيئة نتيجة تعلم العلوم.
٨. يفكر نقديا بالنسبة لدور العلم في المجتمع.

يتضح من العرض السابق لصفات الشخص المثقف علميا أن خصائص الشخص المثقف علمياً مشتقة من مفهوم الثقافة العلمية أي أن كلاهما يعبر عن الثقافة العلمية.

وأيضاً هذه الخصائص توضح أن الفرد المثقف علميا ينبغى أن يمتلك جانبين أساسيين هما:

- **جانب نظرى**: ويتعلق بالمعرفة العلمية وما تتضمنه من مفاهيم ومبادئ وقوانين ونظريات علمية.
- **جانب تطبيقى** : ويتعلق بقدرة الفرد على استخدام المعرفة العلمية فى حل ما يواجهه من مشكلات، واتخاذ القرارات فى المواقف المختلفة، ويتطلب هذا الجانب أن يمتلك الفرد العديد من المهارات مثل مهارات عمليات العلم، ومهارات التفكير العلمى، ومهارات الاستقصاء العلمى، ومهارات البحث، ومهارات حل المشكلات.

ويرتبط بالجانبين السابقين جانب أساسى يتوقف عليه مدى امتلاك الفرد للمعرفة وكيفية استخدامها وتطبيقها وهو الجانب الوجدانى الذى يتعلق بمشاعر واتجاهات وميول الفرد.

أبعاد الثقافة العلمية :

لقد تباينت آراء الباحثين فى تحديد أبعاد الثقافة العلمية، إلا أن هناك ثمة اتفاق بين معظم هذه الآراء أن أبعاد الثقافة العلمية هى:**(محرز الغنام : ٢٠٠٠،٣٢)، (Graber. W. & et al.: 2001, 61)**، (**خالد بن فهد الحذيفى : ٢٠٠٤، ٧٧ – ٧٨)**، **(Ozdem, y. et al: 2010, 7)**

١. طبيعة العلم.
٢. المفاهيم العلمية.
٣. عمليات العلم.
٤. القيم والأخلاق والاتجاهات العلمية.
٥. العلاقة التبادلية بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع.
٦. المهارات العلمية والتطبيقية الحياتية.

مما سبق حددت الباحثة أبعاد الثقافة العلمية بالاستفادة مما اتفق عليه الباحثين وهى : **المفاهيم العلمية، والمهارات الحياتية، وعمليات العلم.**

وهذه الأبعاد تم اعتمادها كأبعاد للثقافة العلمية فى هذه الدراسة ؛ وذلك لأن التلاميذ المعاقين عقليا فى حاجة إلى دراسة المفاهيم العلمية البسيطة التى تتناسب مع احتياجاتهم الخاصة لأنها تعد بمثابة اللغة التى يستخدمها الطفل المعاق لكى يتمكن من التفاعل مع البيئة، ومع أفراد المجتمع الذى يعيش فيه.

، كما أنهم بحاجة إلى المهارات العلمية التطبيقية الحياتية وبشكل أكثر تركيزا المهارات الحياتية التى يحتاجها التلميذ المعاق عقليا ليتكيف مع متطلبات الحياة اليومية.

وأيضا فإن التلاميذ المعاقين عقليا بحاجة لبعض مهارات التفكير البسيطة المتمثلة فى بعض عمليات العلم الأساسية والتى يمكن من خلالها محاولة تنمية نواحى القصور فى قدرتهم على التفكير وبالتالى تنمية قدرتهم على حل المشكلات الحياتية.

ومن هنا فإن إكساب التلاميذ المعاقين عقليا بعض المفاهيم العلمية البسيطة، بالإضافة إلى المهارات الحياتية التى تتطلبها احتياجاتهم الخاصة، وأيضا تنمية بعض عمليات العلم الأساسية لديهم يمكن أن يساعدهم على أن يكونوا مثقفين علميا بدرجة تتناسب مع حالتهم الخاصة، وذلك لكى نساعدهم على التكيف والاندماج مع أفراد مجتمعهم.

أدوات الدراسة:

- استبانه لتحديد أبعاد الثقافة العلمية. (إعداد الباحثة)
- أداة تحليل محتوى منهج العلوم للمعاقين عقلياً. (إعداد الباحثة)
- مقياس الثقافة العلمية والذي يتكون من ثلاث أبعاد: (إعداد الباحثة)

  البعد الأول : المفاهيم العلمية.

  البعد الثانى : المهارات الحياتية.

البعد الثالث : عمليات العلم.

إجراءات الدراسة:

١- إعداد قائمة بأبعاد الثقافة العلمية اللازمة للتلاميذ المعاقين عقلياً من خلال دراستهم لمناهج العلوم والصحة بالمرحلة الابتدائية وذلك فى ضوء ما يلي:

- الإطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة التى اهتمت بالثقافة العلمية وبالمعاقين عقلياً.
- مراجعة وفحص المشروعات العلمية التى اهتمت بتضمين الثقافة العلمية فى المناهج.

٢- وضع الصورة الأولية لقائمة أبعاد الثقافة العلمية فى استبانة وعرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين للتأكد من صدقها.

٣- وضع قائمة أبعاد الثقافة العلمية فى صورتها النهائية.

٤- تم تضمين قائمة أبعاد الثقافة العلمية في أداة لتحليل مناهج العلوم بالمرحلة الابتدائية بمدارس التربية الفكرية.

٥- إعداد قائمة بالأسس التى يجب أن تبنى عليها مناهج العلوم والصحة بمدارس التربية الفكرية فى ضوء أبعاد الثقافة العلمية.

٦- تطوير منهج العلوم والصحة بمدارس التربية الفكرية فى ضوء قائمة الأسس كما يلي:

- تحديد الأهداف العامة للمنهج المطور.
- تحديد الإطار العام لمحتوى المنهج المطور.
- تحديد طرق التدريس والأنشطة والمواد التعليمية اللازمة لتدريس المنهج المطور.
- تحديد أساليب تقويم المنهج المطور.

٧- بناء كتاب التلميذ لوحدتين أو أكثر بحيث يمكن تدريسهم فى فصل دراسي كامل حتى يمكن أن يسهم فى تنمية أبعاد الثقافة العلمية موضع اهتمام الدراسة لدى التلاميذ المعاقين عقلياً.

٨- إعداد دليل المعلم للوحدات المحددة بحيث يساعد المعلم فى تنمية أبعاد الثقافة العلمية موضع اهتمام الدراسة لدى التلاميذ المعاقين عقلياً.

٩- عرض كل من كتاب التلميذ ودليل المعلم على مجموعة من المحكمين المتخصصين فى المناهج وطرق تدريس الفئات الخاصة بكليات التربية، وموجهي ومعلمي العلوم بمدارس التربية الفكرية.

١٠- بناء أدوات الدراسة التجريبية والمتمثلة في مقياس الثقافة العلمية.

١١- عرض أداة الدراسة التجريبية على مجموعة من المحكمين للتأكد من صدق المحتوى، وإجراء التعديلات فى ضوء آراء المحكمين.

١٢- التطبيق الاستطلاعي لأداة الدراسة التجريبية على عينة من التلاميذ المعاقين عقلياً؛ لحساب ثباتها.

١٣- وضع أداة الدراسة فى صورتها النهائية.

١٤- تحديد العينة الأساسية للبحث من التلاميذ المعاقين عقلياً.

١٥- تطبيق أداة الدراسة التجريبية على عينة البحث قبلياً.

١٦- تدريس الوحدات المحددة لعينة الدراسة.

١٧- تطبيق أداة الدراسة على عينة الدراسة بعدياً.

١٨- معالجة البيانات باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة وفقاً لحجم عينة البحث، وطبيعة المتغيرات.

١٩- مناقشة النتائج وتفسيرها.

٢٠- تقديم التوصيات والمقترحات فى ضوء نتائج الدراسة.

نتائـج الدراسـة

أولا: النتائج المتعلقة بتقويم منهج العلوم والصحة بالمرحلة الابتدائية فى مدارس التربية الفكرية:

قامت الباحثة بتحليل محتوى كتب العلوم والصحة بالمرحلة الابتدائية في مدارس التربية الفكرية والتي يدرسها التلاميذ المعاقون عقليا وذلك في الصفوف الرابع والخامس والسادس الإبتدائى، وذلك للتعرف على مدى توافر أبعاد الثقافة العلمية فيها، وقد كشفت عملية التحليل عن انخفاض نسبة اهتمام منهج العلوم والصحة فى الصفوف الرابع والخامس والسادس الابتدائى بأبعاد الثقافة العلمية الثلاث المتمثلة فى المفاهيم العلمية والمهارات الحياتية وعمليات العلم.

وفي ضوء نتائج التحليل اتضح أن منهج العلوم والصحة الحالي بمدارس التربية الفكرية في حاجة إلى إعادة النظر فيه، لمواجهة نواحي القصور فيه، وتطويره لكي يمكن أن يسهم في تنمية الثقافة العلمية لدى التلاميذ المعاقين عقلياً، وهذا ما تسعى إليه الدراسة الحالية.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالتعرف على فاعلية المنهج المطور فى تنمية بعض أبعاد الثقافة العلمية - المفاهيم العلمية والمهارات الحياتية وعمليات العلم - لدى التلاميذ المعاقين عقلياً بالمرحلة الابتدائية:

١- تم اختبار صحة الفرض الفرعي الأول والذي نص على "**توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي رتب درجات التلاميذ المعاقين عقلياً فى كل من القياسين القبلي والبعدى فى بعد المفاهيم العلمية لصالح التطبيق البعدي**".

للتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام "معادلة ويلكوكسون" لإشارات الرتب كأسلوب إحصائي لابارامتري ، لتحديد دلالة الفروق بين متوسـطي

رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في كل من التطبيقين القبلي والبعدي لبعد المفاهيم العلمية.

وقد اتضح وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط المجموع الكلي لرتب درجات كل من التطبيقين القبلي والبعدي لعينة الدراسة في مستويات بعد المفاهيم العلمية لصالح التطبيق البعدي، حيث كانت قيمة (z) (2.546) وذلك عند مستوى ٠.٠٥ ، وكان متوسط رتب درجات القياس البعدى (4.50)، ومن ثم قبول الفرض الفرعي الأول.

كما تم تحديد فعالية الوحدتين التجريبيتين في تنمية المفاهيم العلمية من خلال تحديد حجم تأثيرهما في تنمية المفاهيم العلمية، حيث تم استخدام مقياس (**η٢**) لتحديد حجم هذا التأثير وقد دلت القيم الناتجة على أن حجم تأثير الوحدتين التجريبيتين ومن ثم المنهج الطور كبير في تنمية المفاهيم العلمية لدى التلاميذ المعاقين.

وتتفق تلك النتيجة مع ما أكدته دراسة كل من **(أحمد صلاح الدين أبو الحسن: ١٩٩٨)**، ودراسة **(Kroesbergen, E. & Luit, J.: 2005)**، ودراسة **(Ozmen, P. & Unal, H.: 2008)**.

٢- تم اختبار الفرض الفرعي الثاني والذي نص على "**توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي رتب درجات التلاميذ المعاقين عقلياً فى كل من القياسين القبلي والبعدى فى بعد المهارات الحياتية لصالح التطبيق البعدي**".

للتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام "معادلة ويلكوكسون" لإشارات الرتب، وقد اتضح وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط المجموع الكلي لرتب درجات كل من التطبيقين القبلي والبعدي لعينة الدراسة في مجالى المهارات الحياتية لصالح التطبيق البعدي ، حيث كانت قيمة (z) (2.524)

وذلك عند مستوى ٠.٠٥ ، وكان متوسط رتب درجـات القيـاس البعـدى (4.50)، ومن ثم قبول الفرض الفرعي الثاني.

كما تم تحديد فعالية الوحدتين التجريبيتين في تنمية المهارات الحياتية من خلال تحديد حجم تأثيرهما في تنمية المهارات الحياتية ، حيث تم استخدام مقياس (**٢η**) لتحديد حجم هذا التأثير وقد دلت القيم الناتجة على أن حجم تأثير الوحدتين التجريبيتين ومن ثم المنهج الطور كبير في تنمية المهارات الحياتية لدى التلاميذ المعاقين.

وتتفق تلك النتيجة مع ما أكدته دراسة كل من **(أحمد صلاح الدين أبو الحسن: ٢٠٠٤)**، ودراسة **(عبير فوزى الهابط:٢٠٠٤)**،ودراسة **(آمال ربيع كامل:٢٠٠٥)**، ودراسة **(رهان إبراهيم السرى، ٢٠٠٦)**، ودراسة **(Hansen, D.,2007)**، ودراسة **(عفاف محمد إبراهيم، ٢٠٠٨).**

٣- تم اختبار الفرض الفرعي الثالث والذي نص على "**توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي رتب درجات التلاميذ المعاقين عقلياً فى كل من القياسين القبلي والبعدى فى بعد عمليات العلم لصالح التطبيق البعدي".**

للتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام "معادلة ويلكوكسون" لإشارات الرتب، وقد اتضح وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط المجمـوع الكلـي لرتب درجات كل من التطبيقين القبلي والبعدي لعينة الدراسة فـي عمليـات العلم الثلاثة ، حيث كانت قيمة (z) (2.536) وذلك عند مـستوى ٠.٠٥ ، وكان متوسط رتب درجات القياس البعدى (4.50)، ومن ثم قبول الفـرض الفرعي الثالث.

كما تم تحديد فعالية الوحدتين التجريبيتين في تنمية عمليات العلم من خلال تحديد حجم تأثيرهما في تنمية عمليات العلم، حيث تم استخدام مقياس (**٢η**) لتحديد حجم هذا التأثير وقد دلت القيم الناتجة على أن حجم تأثير الوحدتين

التجريبيتين ومن ثم المنهج الطور كبير في تنمية عمليات العلم لدى التلاميذ المعاقين.

وتتفق تلك النتيجة مع ما أكدته دراسة كل من **(Lifshitz , H. : 1998)** التى أوضحت إمكانية تنشيط القدرات المعرفية لدى التلاميذ المعاقين عقليا، ودراسة **(عاطف سالم: ٢٠٠٧)** التى أوضحت نتائجها فعالية برنامج تدريبى في تنمية عمليات العلم لدى التلاميذ المعاقين عقلياً.

٤- تم اختبار الفرض الفرعي الرابع والذي نص على "**توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي رتب درجات التلاميذ المعاقين عقلياً فى كل من القياسين القبلي والبعدى فى مقياس الثقافة العلمية ككل لصالح التطبيق البعدي".**

للتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام "معادلة ويلكوكسون" لإشارات الرتب، وقد اتضح وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط المجموع الكلي لرتب درجات كل من التطبيقين القبلي والبعدي لعينة الدراسة في مقياس الثقافة العلمية ككل لصالح التطبيق البعدي حيث كانت قيمة (z) (2.524) وذلك عند مستوى ٠.٠٥ ، وكان متوسط رتب درجات القياس البعدى (4.50)، ومن ثم قبول الفرض الفرعي الرابع.

كما تم تحديد فعالية الوحدتين التجريبيتين في تنمية الثقافة العلمية ككل من خلال تحديد حجم تأثيرهما في تنمية الثقافة العلمية ككل، حيث تم استخدام مقياس (**η^2**) لتحديد حجم هذا التأثير وقد دلت القيم الناتجة على أن حجم تأثير الوحدتين التجريبيتين ومن ثم المنهج الطور كبير في تنمية الثقافة العلمية ككل لدى التلاميذ المعاقين.

وتتفق تلك النتيجة مع ما أكدته دراسة كل من **(عاطف حامد زغلول : ١٩٩٧، ٣**) ودراسة **(Klemm, E.: 2002)** أنه من حق التلاميذ التلاميذ

المعاقين عقليا تنمية الثقافة العلمية لديهم وذلك فى ضوء ما يحتاجون إليه ويقدرون على استيعابه.

ويمكن تفسير تلك النتيجة التي أسفرت عنها فعالية الوحدتين التجريبيتين – الممثلة للمنهج المطور – في تنمية الثقافة العلمية لدى عينة الدراسة إلى ما يلي:

- مراعاة المنهج المطور بجميع مكوناته من أهداف، ومحتوى، وطرق تدريس، وأنشطة، ووسائل تعليمية، وأساليب التقويم، خصائص وحاجات التلاميذ المعاقين عقليا.
- تضمين المحتوى المفاهيم العلمية المناسبة التى ينبغى أن يكتسبها التلاميذ المعاقين عقليا، ساهمت في تحسين نواحى القصور لديهم بالنسبة للجانب المعرفى.
- تضمين المحتوى موضوعات مبسطة، يغلب عليها الصور والرسوم التوضيحية بالإضافة إلى بعض الجمل البسيطة، أدى إلى تفاعل التلاميذ المعاقين عقليا مع هذه الموضوعات وسهولة استيعابها.
- صممت الأنشطة بحيث كانت بسيطة وسهلة، وأمكن للتلاميذ المعاقين عقليا ممارستها، بما ساهم فى تنمية الثقافة العلمية لديهم.
- أن الوسائل التعليمية ساهمت فى استخدام الحواس المختلفة لدى التلاميذ المعاقين عقلا بما ساعد فى تحقيق مستوى تعلم أفضل، وتنمية الثقافة العلمية لديهم.
- استخدام التعزيز بصورة مناسبة من قبل المعلمة، بالإضافة إلى حرصها على تجنب مرور التلاميذ بمواقف تعلم فاشلة، ساهم في زيادة دافعية التلاميذ بالنسبة لعملية التعلم وبالتالى تحقيق أهداف التعلم، والتى كانت تسعى إلى تنمية الثقافة العلمية لدى التلاميذ.

- تضمين محتوى المنهج المطور لتدريبات وأنشطة تقويمية أدت إلى تعرف المعلمة على جوانب القصور والقوة لدى التلاميذ، مما أدى إلى إعادة ممارسة بعض الأنشطة أكثر من مرة، وهذا بدوره ساهم في تنمية الثقافة العلمية لدى التلاميذ.

توصيات الدراسة:

١. التأكيد على أن تلبي مناهج العلوم الحالية الاحتياجات الخاصة للتلاميذ ذوي الإعاقة العقلية.
٢. الاهتمام بتقويم وتطوير مناهج العلوم لذوي الاحتياجات الخاصة في ضوء أبعاد الثقافة العلمية.
٣. الاهتمام بإعداد دليل معلم يوضح الأهداف العامة للمنهج، وأهداف وحداته، والأهداف السلوكية لدروسه ؛ وذلك لمساعدة المعلم على أداء دوره بنجاح.
٤. التأكيد على إكساب التلاميذ المعاقين عقلياً بصورة مقصودة المهارات الحياتية وعمليات العلم ؛ وذلك لأنها مهارات أساسية يستخدمونها في حياتهم اليومية وتتطلبها حالتهم الخاصة.
٥. الاهتمام بإثراء مناهج العلوم بالأنشطة التعليمية التي تستهدف تنمية الثقافة العلمية لدى التلاميذ المعاقين عقلياً.

بحوث مقترحة:

١. بحث فعالية برنامج مقترح لتنمية المهارات الحياتية لدى التلاميذ المعاقين عقلياً بالمرحلة المهنية في مادة العلوم ومواد دراسية أخرى.
٢. دراسة مستوى الثقافة العلمية لدى التلاميذ المعاقين عقلياً بمراحل التعليم المختلفة.
٣. بحث دور الأنشطة التعليمية في تنمية عمليات العلم الأساسية لدى التلاميذ المعاقين عقلياً بمراحل التعليم المختلفة.

٤. بحث فعالية برنامج بالوسائط المتعددة في تنمية بعض أبعاد الثقافة العلمية لدى التلاميذ المعاقين عقلياً بمراحل التعليم المختلفة في مادة العلوم.

قائمـة المراجـع

أولاً:المراجع العربية:

(١) إبراهيم عباس الزهيرى (٢٠٠٣): **تربية المعاقين والموهوبين ونظم تعليمهم إطار فلسفي وخبرات تعليمية**، القاهرة، دار الفكر العربي.

(٢) إبراهيم محمد شعير (٢٠١٠) : **التدريس للفئات الخاصة**، ط (٣)، المنصورة، مطبعة ٦ أكتوبر.

(٣) أحلام عبد الغفار (٢٠٠٣) : **الرعاية التربوية لذوى الاحتياجات الخاصة** ، القاهرة ، دار الفجر .

(٤) أحمد صلاح الدين أبو الحسن (٢٠٠٤): برنامج مقترح فى التربية الوقائية للتلاميذ المعاقين عقليا بمدارس التربية الفكرية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

(٥) ـــــــــــ (١٩٩٨): فاعلية التعليم الفردى فى تنمية المفاهيم لدى التلاميذ المعاقين عقليا بمدارس التربية الفكرية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بقنا، جامعة جنوب الوادى.

(٦) أحمد وادى (٢٠٠٩) : **الإعاقة العقلية " أسباب – تشخيص – تأهيل "**، عمان، دار أسامة.

(٧) آمال ربيع كامل (٢٠٠٥) : فاعلية برنامج مقترح قائم على جداول النشاط المصورة والمكتوبة فى تنمية المهارات اللازمة للصحة والسلامة لدى المتخلفين عقليا القابلين للتعلم (المأفونين)، **المؤتمر العلمي التاسع، المعوقات العلمية فى الوطن العربى : التشخيص والحلول،** المجلد الأول، الجمعية المصرية للتربية العلمية.

(٨) بوشيل، ويدانمان، وسكولا، وبرينر (٢٠٠٤) : **الأطفال ذوو الاحتياجات الخاصة : الكتاب المرجعى لآباء الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة،** القاهرة، عالم الكتب.

(٩) جمال محمد الخطيب (٢٠١٠) : **مقدمة فى الإعاقة العقلية،** عمان، دار وائل للنشر.

(١٠) جمال محمد الخطيب (٢٠٠٤) : فاعلية برنامج تدريبى فى تطوير مستوى معرفة معلمى الأطفال المعوقين عقليا بمبادئ تعديل السلوك وأساليبه ، **مجلة العلوم التربوية والنفسية** ، المجلد الخامس ، العدد الثالث ، كلية التربية ، جامعة البحرين .

(١١) خالد بن فهد الحذيفى (٢٠٠٤) : **المشروع المتكامل لتضمين الثقافة العلمية فى مناهج التعليم بالمملكة العربية السعودية،** وزارة التربية والتعليم، مركز التطوير التربوى، الإدارة العامة للبحوث التربوية.

(١٢) خليل يوسف الخليلى ، عبد اللطيف حيدر ، جمال يونس(١٩٩٦) : **تدريس العلوم فى مراحل التعليم العام** ، دبى ، دار القلم .

(١٣) دانيال. ب. هالاهان، جيمس. م. كوفمان (٢٠٠٨) : **سيكولوجية الأطفال غير العاديين وتعليمهم،** ترجمة عادل عبد الله محمد، عمان، دار الفكر.

(١٤) رضا السيد حجازى (٢٠٠٦) : فعالية التنظيم الحلزونى لمحتوى وحدات المادة فى التحصيل وتنمية المهارات الحياتية لدى تلاميذ الفصل متعدد الصفوف، **المؤتمر العلمى العاشر، التربية العلمية تحديات الحاضر ورؤى المستقبل،** الجمعية المصرية للتربية العلمية، يوليو.

(١٥) رهان إبراهيم السرى (٢٠٠٦) : برنامج مقترح فى تعليم الرياضيات باستخدام المدخل البيئى لتلاميذ مرحلة الإعداد المهنى بمدارس التربية الفكرية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بدمياط، جامعة المنصورة.

(١٦) عاطف حامد زغلول (١٩٩٧) : برنامج مقترح فى العلوم لتلاميذ مدارس التربية الفكرية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية بدمياط، جامعة المنصورة.

(١٧) عاطف سالم حسن (٢٠٠٧) : فاعلية برنامج تدريبى مقترح لتنمية عمليات العلم الأساسية لدى التلاميذ المعاقين عقليا القابلين للتعلم بمدرسة التربية الخاصة بشمال سيناء، **مجلة تكنولوجيا التربية** : دراسات وبحوث، الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية، ديسمبر.

(١٨) عايش محمود زيتون (١٩٩٤): **أساليب تدريس العلوم**، عمان، دار الشروق.

(١٩) عبادة أحمد الخولى (١٩٩٦) : مستوى التنور العلمى لدى معلمى العلوم الفنية الكهربية والإلكترونية بالمدارس الثانوية الصناعية، **مجلة كلية التربية**، جامعة أسيوط، العدد (١٢)، يناير.

(٢٠) عبد الله خطايبة (٢٠٠٥) : **تعليم العلوم للجميع**، عمان، دار المسيرة.

(٢١) عبير فوزى الهابط (٢٠٠٤) : دراسة تجريبية لإكساب الأطفال المتخلفين عقليا القابلين للتعلم بعض سلوكيات الوعى البيئى، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

(٢٢) عفاف محمد إبراهيم (٢٠٠٧) : برنامج مقترح فى العلوم لتنمية المهارات الحياتية لدى التلاميذ ذوى الإعاقة العقلية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

(٢٣) علا عبد الباقي إبراهيم (٢٠٠٠) : **الإعاقة العقلية**، القاهرة، عالم الكتب.

(٢٤) عماد الدين الوسيمى (١٩٩٨) : فاعلية استخدام كتب الأطفال العلمية فى إكساب تلاميذ مرحلة التعليم الأساسى بعض عناصر الثقافة العلمية ، **مجلة التربية العلمية** ، الجمعية المصرية للتربية العلمية ، المجلد الأول ، العدد الثالث ، أكتوبر .

(٢٥) كوثر جميل بلجون (٢٠٠٩) : **مناهج وطرق تعليم ذوى الاحتياجات الخاصة**، مكة المكرمة، مطبعة البركة.

(٢٦) ماجدة السيد عبيد (٢٠٠٩) : **تعليم الأطفال المتخلفين عقليا**، عمان، دار صفاء.

(٢٧) محرز الغنام (٢٠٠٠) : دراسة تحليلية لمحتوى مناهج العلوم بالمرحلتين الابتدائية والإعدادية فى ضوء بعض أبعاد التنور العلمى، **المؤتمر العلمى الرابع، التربية العلمية للجميع، الجمعية المصرية للتربية العلمية**، أغسطس

(٢٨) محمد السيد على(١٩٩٨): **مصطلحات فى المناهج وطرق التدريس**، المنصورة، عامر للطباعة والنشر.

(٢٩) محمد السيد على(٢٠٠٣) : **التربية العلمية وتدريس العلوم**، عمان، دار المسيرة.

(٣٠) محمد على كامل (٢٠٠٢) : **المرجع الشامل للتدريبات العملية لتأهيل الأطفال المعاقين ذهنيا**، القاهرة، دار الطلائع.

(٣١) مشروع نشر الثقافة العلمية والتقانية فى الوطن العربى (٢٠٠٤) : **المشروع السابع، تعميم الثقافة العلمية والتقانية لدى ذوى الاحتياجات الخاصة**، جامعة الدول العربية، المنظمة العربية للتربية والعلوم والثقافة. :www.alcso.org.tn

(٣٢) يحيى محمد أبو حجوج (٢٠١٠) : مستوى ثقافة الليزر لدى طلبة الصف الحادى عشر المتضمنة فى كتب الثقافة العلمية بمحافظة غزة، **مجلة الجامعة الإسلامية**، المجلد الثامن عشر، العدد الأول، يناير، ص ص ٢٢٩ – ٢٦٩.

(٣٣) يوسف القريوتى، عبد العزيز السرطاوى، جميل الصمادى (١٩٩٥) : **المدخل للتربية الخاصة**، دبى، دار القلم.

ثانياً:المراجع الأجنبية:

(34) Baumeister, A., & Baumeister, A., (2000). **Mental Retardation: causes and effect, in Advanced Abnormal Child psychology**, 2nd ed., London, Lawrence Erlbaum, 327 – 355.

(35) Gräber. W. et al. (2001). **Scientific literacy from Theory to practice, in Research in Science Education – post, present and future**, Netherlands, Kluwer Academic publishers.

(36) Hansen, D. (2007). **An Evaluation of project shop : A multi Media computer Instruction program Designed on teaching Grocery store Purchase sing skills to students with intellectual Disabilities** , Ma. thesis , Utah state university

(37) Harlen, W. (2001)**. The Assessment of scientific literacy in the OECDIPISA project, in Research in Science Education – post, present and future,** Netherland, Kluwer Academic publisher, 49 – 60.

(38) Kaval, K. et al. (2009). **A Time to Define: Making the Specific learning Disability Definition prescribe Specific Learning Disability** , Faculty Publications and presentations Liberty University , paper 108.

(39) Klemm, E. (2002). **Enabling Global science literacy for All in Global science. Science literacy**, Netherlands, kluwer academic publishers, 169 – 185.

(40) Kroesbergen, E. & Luit, J. (2005). Constructivist mathematics education for student with mild mental Retardation, **European Journal of special Needs Education**, Vol. (20), No. (1) 107 – 116.

(41) Lifeshitz, H. (1998): "Instrumental Enrichment: Toll for Enhancement of Cognitive Ability in Adult and Elderly people with Mental Retardation**.", Educational Training in Mental Retardation and Development Disabilities**, Vol. 33, No. 1, pp. 34-41.

(42) Murcia, K. (2007). Science for the 21st century: Teaching for scientific literacy in the primary classroom, **Teaching Science**, Vol. (53), No. (2) , 16 – 19

(43) ———— (2009). Rethinking the Development of scientific literacy Through a Rope metaphor, **Research in science Education,** vol. (39), 215-229.

(44) Özdem, y. et al. (2010). An investigation of Elementary students, scientific literacy level, **Journal of Baltic science Education**, Vol. (9), No. (1).

(45) Özmen, R. & Unal, H. (2008). Comparing the Effectiveness and Efficiency of two Method of Teaching Geometric shape concepts to students with mental Retardation, Educational Science: **Theory and practice**, Vol. (8), No. (2), 669 – 680.

(46) Schalock, R. & Luckasson, R. (2004). American Association on Mental Retardations´ Definition , Classification and System of Supports and Its Relation to International Trends and Intellectual Disabilities**, Journal of policy and practice in intellectual. Disabilities**, Vol. (1) No. 314, 136 – 146.

(47) Schalock, R. et al. (2007). Perspectives the Renaming of mental Retardation: Understanding the change to the Term Intellectual Disabilities, **Intellectual and Developmental Disabilities**, Vol. (45), No. (2), 116– 124.

(48) United Nations Educational Scientific and cultural Organization (2007). **A Human Rights – Based Approach to Educational For** All , UNICEF, available at : www.unicef.org

English Summary

The present study aims at developing the science curriculum to develop some scientific literacy dimensions of the mentally retarded students at the primary stage.

The instruments of the study are a questionnaire to determine dimensions of scientific literacy, an analyzing tool for the content of science curriculum of the mentally retarded at primary stage, a scale of scientific literacy, which consists of three dimensions: scientific concepts, life skills and science processes.

The Results of the study was declining intellectual dimensions of scientific literacy: scientific concepts, life skills and science processes in Science books at primary school and effectiveness of the developed curriculum in developing dimensions of scientific literacy of the mentally retarded students at the primary stage. The researcher presented recommendations of the study and suggested researches.

جامعة المنصـورة
كلية التربية
قسم المناهج وطرق التدريس

تقويم أسئلة كتب العلوم وامتحاناتها بالمرحلة الابتدائية فى ضوء متطلبات أبعاد مشروع الـ TIMSS

رسـالة مقدمة من

الباحثة / ولاء جـلال البيـومى الغريـب

للحصول على درجة الماجستير فى التربية

تخصص " مناهج وطرق التدريس "

تحت إشراف

الأستاذ الدكتور
ممدوح عبد العظيم الصادق
أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم المتفرغ
كلية التربية – جامعة المنصورة

الأستاذ الدكتور
إبراهيم محمد محمد شعير
أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم
وعميد كلية التربية
جامعة المنصورة

٢٠١١ م

ملخص

هدف البحث الحالى إلى تقويم أسئلة كتب العلوم وامتحاناتها بالمرحلة الابتدائية فى ضوء المتطلبات المعرفية والاستقصاء العلمى لمشروع TIMSS . وتعتبر دراسة الـ TIMSS من أكبر الدراسات العالمية التجريبية طويلة الأمد حتى وقتنا الحالى ، وتهدف هذه الدراسة إلى قياس تحصيل الطلاب فى الرياضيات والعلوم فى مختلف دول العالم والوصول لمستوى تعليمى متقدم فى هاتين المادتين بما يتماشى مع المعايير الدولية لتدريس العلوم والرياضيات ، ومن ثم تحقيق مبدأ سيادة العدالة بين جميع الدول المشاركة فى المشروع فى الحصول على فرص متكافئة للاشتراك فى هذه الدراسة وعن طريق إعطاء جميع الدول المشاركة فى الدراسة منح من البنك الدولى وبرنامج الأمم المتحدة للإنماء وغيرها من المؤسسات الدولية الممولة للمشروع . ولتحقيق الهدف من البحث الحالى قامت الباحثة بتصميم قائمة بالمستويات المعيارية تشمل المتطلبات المعرفية ومتطلبات الاستقصاء العلمى لمشروع الـ TIMSS الواجب توافرها فى أسئلة كتب العلوم وامتحاناتها بالمرحلة الابتدائية فى جمهورية مصر العربية . واستُخدمت قائمة المستويات المعيارية السابقة فى تحليل وتقويم هذه الأسئلة . وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة إهتمام أسئلة كتب العلوم وأسئلة كراسة التدريبات والأنشطة وكذلك أسئلة امتحانات العلوم بالمرحلة الابتدائية بمستوى المعرفة Knowing على حساب المستويات المعيارية الأخرى كالاستدلال Reasoning والاستقصاء العلمى Scientific Inquiry حيث تم إهمال هذان المستويان بشكل واضح على مستوى جميع أسئلة كتب العلوم وامتحاناتها بالمرحلة الابتدائية . وقد قامت الباحثة بوضع تصور مقترح لما ينبغى أن تكون عليه أسئلة الورقة الامتحانية لمادة العلوم بالمرحلة الابتدائية فى ضوء المتطلبات المعرفية والاستقصاء العلمى لمشروع الـ TIMSS ، وتم تقديم التوصيات والمقترحات فى ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث الحالى .

مقدمـة

عندما نريد أن نقترب من الصورة الواقعية لمتطلبات عصر اليوم .. عصر التغيرات السريعة والأحداث العميقة .. عصر الثورة التكنولوجية الثالثة ، نجـد أن السمة الرئيسة لهذا العصر هى **التغير** بجميع صـوره وأشـكاله إجتماعيـاً ومعرفياً وتكنولوجياً ؛ الأمر الذى يفرض على القائمين برسم السياسات التعليمية الاهتمام بتدريب الإنسان على توقع التغير وكيفية التعامل مع تحدياتـه وتنميـة المهارات والقدرات الكفيلة له بتحقيق ذلك .

والتعليم بهذا المعنى إنما هو قضية أمة ، ومن ثم فإن مستقبل هـذه الأمـة يكون مشروطاً بحسن كفاية نظامها التعليمى . فقد أعطت الولايات المتحدة فـى برنامجها الخاص بالإصلاح التربوى أولوية كبرى لمفهـوم التفـوق التربـوى باعتبار أنه مدخل لتحقيق أهداف التنمية . وفى هذا الإطار ، ينبغى ألا نغفل أن كثافة العلم تتضاعف كل خمس سنوات تقريباً ، مما يترتب عليه تقادم المعارف وانخفاض قيمة ما يتم اكتسابه فى مؤسسات التعليم ، كما أن هذه الزيادة الهائلـة فى المعلومات جعلت من المستحيل توصيلها للأفراد ، وأصبح من الـضرورى إعطاء الطلاب أكبر قدر من المعلومات وأن يكونوا قادرين لـيس فقـط علـى التكيف مع السرعة غير العادية لها ، بل قادرين أيضاً على الاستجابة لها .[1]

ولعل ما يشهده العصر الحالي من تقدم كبير في مجال العلوم والتكنولوجيـا وتطبيقاتها المختلفة إنما هو من ضروريات الحياة المعاصرة ، بل وأصبح هـو المحرك الرئيسي لها . وقد تدخل العلم في شتى نواحي حياتنا اليوميـة ، حتـى أصبحت الدولة التي تملك مقاليد العلم والتكنولوجيا هي ـ بلا شـك ـ الدولـة الأقوى .[2]

---

[1] عبد الودود مكروم (٢٠٠٣) : **قراءات فى التربية [١] دراسات وبحوث** ، المنصورة ، دار الشافعى للطباعة والنشر ، ص (٢٣٦)

[2] مندور عبد السلام فتح الله (٢٠٠٣) : تجريب تدريس العلوم بالمدخل اليابانى فى بعض مدارس المرحلة الابتدائية بجمهورية مصر العربية ، **المجلة التربوية** ، جامعة الكويت ، العدد (٦٧) ، المجلد (١٧) ، ص (١٢١)

ومع التغيرات الحادثة في العصر الحالي مـن ثـورات تقنيـة سـريعة و تطورات مذهلة في المعرفة العلمية وتطبيقاتها التكنولوجية والتي فتحـت آفاقـاً واسعة ومجالات متعددة للاختراعات والاكتشافات العلمية المثيرة فـي القـرن الحادي والعشرين ، فقد أصبح من الضروري لكل دولة في العالم أن تواكب هذا التطور المتلاحق في شتى علوم الحياة . كل ذلك يلقـى علـى عـاتق التربيـة مسئوليات جسيمة في إعداد النشئ ، الذين هم أجيال المستقبل ، كـي يـصبحوا قادرين على تحمل مسئولية تقدم المجتمع والنهوض به .

والعملية التربوية شأنها شأن أي عمل إنساني تتطلب وضوحاً في الأهداف التي توجهها ، فبدون وضوح الأهداف ، تتحرك العملية التربوية بصورة عشوائية غير منتظمة . [1]

ومادامت جميع التطورات والاكتشافات العلمية الهائلة قائمة على العقل ، فإنه لمن الضروري الاهتمام بتطوير التعليم الذي يؤدي إلى تنمية عقول أبناءنا ، كي تصبح عقولاً قادرة على التفكير المبدع ، وابتكار مستحدثات جديدة تتماشى مع التطور العلمي والتكنولوجي في مختلف مناحى الحياة (التعليمية ، الاجتماعية ، الاقتصادية ، السياسية ، ...).

ويقتضى الاهتمام بتطوير التعليم ، أن يبدأ من المرحلة الابتدائية والتى تنبع أهميتها من كونها البداية الحقيقية لعملية التنمية الفكريـة لمـدارك الأطفـال ، وإكسابهم الوسائل الأولى لاكتساب المعرفة وتنمية المهارات . كما أن المرحلـة الابتدائية تعتبر أولى خطوات طريق التعليم ، بل يستمر فى حياة الفـرد علـى مداها ولعل أهمية التربية الأولية فى حياة الأطفال تتضاعف عندما نعلم أن البيئة المدرسية فى تلك المرحلة تمثل بالنسبة لمعظم الأطفال كل شئ تقريبـاً ، فهـم

---

[1] إبراهيم محمد محمد شعير (١٩٨٤) : **امتحانات مادة التاريخ الطبيعى بالثانوية العامة فى ضوء أهداف تدريسها** ، رسالة ماجستير (غير منشورة) ، كلية التربية ، جامعة المنصورة ، ص (٢)

يكتشفون من خلالها أنفسهم ، وتتفتح بالتدريج طاقاتهم ، ويتلمسون فـى إطـار نشاطاتها الوعى بما يحيط بهم ، ومن خلال دروسها وفعالياتها يطلعـون علـى الحياة فى المجتمع الكبير ليعوا قيمه ومعاييره ، وعلى دروبها ينمون ويكبـرون وتبدأ خبراتهم ومهاراتهم بالتراكم والتزايـد ، وقـدراتهم بالوضـوح والتميـز والانطلاق .[1]

وتعد الأسئلة التقويمية من الوسائل الهامة في نجاح العملية التعليمية ، لما لها من تأثير ملموس على مختلف جوانب عملية التعلم . فكل سؤال ينبغي أن يكون له هدف محدد يراد تحقيقه لدى التلاميذ . حيث أن استخدام الأسئلة المعدة جيداً يعد من الوسائل المهمة في الحكم على مدى نجاح العملية التعليمية . [2]

وعن طريق دراسة الأسئلة و تحليلها ، يمكننا تحديد ما اكتسبه التلاميذ من معلومات وظيفية ومبادئ وقيم ومفاهيم أساسية في مجالات العلوم ، وكذلك تحديد ما اكتسبه التلاميذ من عادات البحث والتفكير العلمي ، وكذلك المهارات والأساليب المستخدمة في حل المشكلات . وبالتالي فإن الإعداد الجيد لأسئلة الاختبارات مع صياغتها صياغة علمية دقيقة ، يمكن أن تسهم بشكل فعال في تنمية اتجاهات التلاميذ نحو تعلم العلوم .

مشكلة البحـث

تتحدد مشكلة البحث فى انخفاض مستوى تحصيل الطلاب المصريين فى اختبار العلوم لمشروع الـ (TIMSS) عن المتوسط العام للتحصيل فى كلتا المرتين اللتين شاركت فيهما مصر فى هذا المشروع عامى ٢٠٠٣ ، ٢٠٠٧ وحصول مصر على ترتيب متدنى جداً بالنسبة لباقى الدول ، مما يتطلب تقويم أسئلة كتب العلوم وامتحاناتها بالمرحلة الابتدائية للتعرف على مدى وفائها

---

(١) محمود عبد الرزاق شفشق وآخرون (١٩٩٢) : **المدرسة الابتدائية .. أنماطها الأساسية واتجاهاتها العالمية المعاصرة** ، ط(٣) ، دبى ، دار القلم ، ص (٢١)

(٢) محمد خيرى محمود (١٩٩٤) : دراسة تقويمية تحليلية للأسئلة المتضمنة فى كتب العلوم للمرحلة الإعدادية ، المركز القومى للامتحانات والتقويم التربوى ، **المجلة المصرية للتقويم التربوى** ، العدد (١) ، المجلد (٢) ، ص (٥٥)

بمتطلبات أبعاد مشروع الـ (TIMSS) ووضع تصور مقترح لما يجب أن تكون عليه تلك الأسئلة بحيث تفى بتلك المتطلبات ، وذلك من خلال الإجابة على التساؤلات التالية :

١. ما المستويات المعيارية التى يجب توافرها فى أسئلة كتب العلوم وامتحاناتها بالمرحلة الابتدائية فى ضوء المتطلبات المعرفية والاستقصاء العلمى لمشروع الـ (TIMSS) ؟
٢. ما مدى توافر المستويات المعيارية للبعد المعرفى لمشروع الـ (TIMSS) فى أسئلة كتب العلوم وأسئلة كراسة التدريبات والأنشطة بالمرحلة الابتدائية ؟
٣. ما مدى توافر المستويات المعيارية لبعد الاستقصاء العلمى لمشروع الـ (TIMSS) فى أسئلة كتب العلوم وأسئلة كراسة التدريبات والأنشطة بالمرحلة الابتدائية ؟
٤. ما مدى توافر المستويات المعيارية للبعد المعرفى لمشروع الـ (TIMSS) فى أسئلة امتحانات العلوم بالمرحلة الابتدائية ؟
٥. ما مدى توافر المستويات المعيارية لبعد الاستقصاء العلمى لمشروع الـ (TIMSS) فى أسئلة امتحانات العلوم بالمرحلة الابتدائية ؟
٦. ما التصور المقترح لأسئلة مادة العلوم بالمرحلة الابتدائية فى ضوء المتطلبات المعرفية والاستقصاء العلمى لمشروع الـ (TIMSS) ؟

أهداف البحـث

يهدف البحث الحالى إلى ما يلى :

١. تحديد وإعداد قائمة بالمستويات المعيارية التى يجب توافرها فى أسئلة كتب العلوم وامتحاناتها بالمرحلة الابتدائية فى ضوء المتطلبات المعرفية والاستقصاء العلمى لمشروع الـ (TIMSS) .

٢. تحليل محتوى اسئلة كتب العلوم وأسئلة كراسة التدريبات والأنشطة وأسئلة الامتحانات بالمرحلة الابتدائية فى ضوء قائمة المستويات المعيارية السابقة .
٣. تحديد مدى توافر المستويات المعيارية للبعد المعرفى وبعد الاستقصاء العلمى لمشروع الـ (TIMSS) فى أسئلة كتب العلوم وأسئلة كراسة التدريبات والأنشطة وأسئلة الامتحانات بالمرحلة الابتدائية .
٤. وضع تصور مقترح لما يجب أن تكون عليه أسئلة مادة العلوم بالمرحلة الابتدائية فى ضوء المتطلبات المعرفية والاستقصاء العلمى لمشروع الـ (TIMSS) .

أهمية البحـث

إن تحليل أسئلة كتب العلوم المدرسية وأسئلة كراسة التدريبات والأنشطة وأسئلة امتحانات العلوم بالمرحلة الابتدائية في ضوء معايير أبعاد مشروع الـ (TIMSS) الدولية قد يفيد في تقييم الوضع الراهن لهذه الأسئلة ، مما يتيح الفرصة لتطويرها وذلك من خلال :

أولاً : تحديد متطلبات كل بعد من أبعاد مشروع الـ (TIMSS) والتي يجب أن تقيسها أسئلة العلوم المدرسية وأسئلة كراسة التدريبات والأنشطة وأسئلة امتحانات العلوم بالمرحلة الابتدائية وذلك في صورة معايير محددة يمكن أن تفيد المعلم في تخطيطه لتدريسه وكذلك تفيد القائمين على أمر تطوير الامتحانات بالمرحلة الإبتدائية للاسترشاد بها في وضع أسئلة الكتب والإمتحانات .

ثانياً : مقارنة أسئلة كتب العلوم و أسئلة كراسة التدريبات و الأنشطة وأسئلة امتحانات العلوم بالمرحلة الابتدائية بأسئلة اختبارات التيمس أو " TIMSS tests" ، مما يسهم في التعرف على ما تقيسه هذه الأسئلة من متطلبات هذا

المشروع بالفعل ، الأمر الذي يفيد القائمين على العمل التربوي في تقـدير الوضع الراهن للأسئلة مما يساعد في اتخاذ الإجراءات العلاجية في ضوء ما يسفر عنه البحث من نتائج .

ثالثاً : يلقى الضوء على مدى تضمين أسئلة كتب العلوم وامتحاناتها بالمرحلـة الابتدائية للمتطلبات المعرفية والاستقصاء العلمى لمشروع الـ TIMSS.

رابعا : وضع تصور لما ينبغي أن تكون عليه أسئلة مـادة العلـوم بالمرحلـة الإبتدائية ، الأمر الذي يمكن أن يفيد كلاً من ؛

- المعلمين في تقويمهم لطلابهم .
- واضعي أسئلة كتب العلوم وأسئلة كراسة التدريبات والأنشطة وأسـئلة امتحانات العلوم بالمرحلة الابتدائية للاستفادة بها في تطوير نظام وضع الأسئلة على المستويين التخطيطي والتنفيذي .

مصطلحات البحـث

١. التحليل Analysis :

هو أسلوب علمي منظم يستخدم للوصف الموضوعي والمنظم والكمي الدقيق لمادة تعليمية معينة.[١]

٢. التقويم Evaluation :

هو عملية جمع وتصنيف وتحليل وتفسير بيانات أو معلومات (كمية أو كيفية) عن ظاهرة أو موقف أو سلوك بقصد استخدامها في إصدار حكم أو قرار.[٢]

---

(١) عبد السلام مصطفى عبد السلام (١٩٩٣) : الكتاب المدرسى "دراسة تحليلية تقويمية" ، **مجلة كلية التربية** ، جامعة المنصورة ، العدد (٢٣) ، ص (٤٠)

(٢) محمد السيد على (٢٠٠١) : **التربية العلمية وتدريس العلوم** ، القاهرة ، دار الفكر العربى ، ص (٣٩٠)

و سوف تأخذ الباحثة بتعريف (محمد أبو الفتوح ، ٢٠٠٤)[١] بأنه "العملية التي تستخدم فيها نتائج عملية القياس الكمي والكيفي ، وأي معلومات يحصل عليها بواسطة وسائل أخرى مناسبة ، في إصدار حكم على جانب معين من جوانب شخصية المتعلم ، أو على جانب معين من جوانب المنهج ، واتخاذ قرارات بشأن هذا الحكم بقصد تطوير أو تحسين هذا الجانب من شخصية المتعلم أو عنصر المنهج" .

٣. الامتحان (الاختبار) Test :

هو إجراء منظم لقياس تحصيل المتعلمين لأهداف تعليمية محددة ، أو أنه إجراء منظم لقياس ما اكتسبه المتعلمون من حقائق و مفاهيم و تعميمات و مهارات نتيجة لدراسة موضوع أو وحدة تعليمية معينة .[٢]

هو عبارة عن مجموعة من المهام أو الأسئلة و التي يطلب فيها من المتعلم الاستجابة لها تحريرياً أو شفهياً (وأحياناً قليلة بالتمثيل الإيمائي أو بالإشارة) وبفحص استجابات المتعلم نحصل على قياس أو قيمة رقمية لأدائه بالنسبة لهذه الخاصية .[٣]

٤. دراسة الـ TIMSS :

Trends in **I**nternational **M**athematics and **S**cience **S**tudy

هي دراسة عالمية للعلوم والرياضيات استهدفت مقارنة لتعليم وتعلم الرياضيات والعلوم في مدارس التعليم الأساسي والمدارس الثانوية حول العالم ،

---

(١) محمد أبو الفتوح حامد وآخرون (٢٠٠٤) : **دراسة تحليلية للأوراق الامتحانية لبعض الدول العربية للشهادتين الإعدادية والثانوية** ، المركز القومى للامتحانات والتقويم التربوى بالتعاون مع مكتب اليوسكو الإقليمى للتربية – بيروت ، ص (١) .

(٢) محمد السيد على (٢٠٠١) : **التربية العلمية وتدريس العلوم** ، مرجع سابق ، ص ص (٤٠٣- ٤٠٤)

(٣) كمال زيتون (١٩٩٧) : **التدريس ... نماذجه ومهاراته** ، الأسكندرية ، المكتب العلمى للكمبيوتر والنشر والتوزيع ، ص (٤٥٦) .

من أجل إمكانية تعلم الدول بعضها من بعض لكثير من الأهداف التعليمية ، وتنظيم المناهج التي تتعلق بمستويات الإنجاز المرتفع.[1]

حدود البحـث

إشتملت عينة البحث الحالى على ما يلى :

١- أسئلة الدروس و الوحدات الدراسية بكتب العلوم المدرسية للفصليين الدراسيين (الأول – الثانى) للصفوف الدراسية (الرابع – الخامس – السادس) الإبتدائى للعام الدراسى (٢٠٠٩/٢٠١٠) .

٢- أسئلة كراسة التدريبات و الأنشطة لكتب العلوم المدرسية للفصلين الدراسيين (الأول – الثانى) للصف السادس الإبتدائى للعام الدراسى (٢٠٠٩/٢٠١٠) .

٣- عينة عشوائية من أسئلة الإمتحانات النهائية فى مادة العلوم للصفوف الدراسية (الرابع – الخامس – السادس) الإبتدائى أعوام (٢٠٠٧ ، ٢٠٠٨ ، ٢٠٠٩ ، ٢٠١٠) وهى الأعوام التى تمت إشتراك مصر فى مسابقة الـ TIMSS وهـى (TIMSS 2003) و (TIMSS 2007) ، والتى من المفترض أن يكون صاحبها تغييرات فى نمط الأسئلة .

فروض البحـث

١. عدم مراعاة أسئلة كتب العلوم و أسئلة كراسة التدريبات والأنشطة بالمرحلة الابتدائية لقائمة المستويات المعيارية للبعد المعرفى لمشروع الـ TIMSS .

---

(1) Mullis, I.V.S. ; Martin, M.O.; Smith, T.A. & Others (2003): TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study): Assessment Frameworks and Specifications 2003. **International Association for Educational Achievement (IEA) & International Study Center**. Lynch School of Education. Boaston College. 2nd Editition Printed at United States. Page (15). Available at: http://www.timss.bc.edu

٢. عدم مراعاة أسئلة كتب العلوم و أسئلة كراسة التدريبات والأنشطة بالمرحلة الابتدائية لقائمة المستويات المعيارية لبعد الاستقصاء العلمى لمشروع الـ TIMSS .
٣. عدم مراعاة أسئلة امتحانات العلوم بالمرحلة الابتدائية لقائمة المستويات المعيارية للبعد المعرفى لمشروع الـ TIMSS .
٤. عدم مراعاة أسئلة امتحانات العلوم بالمرحلة الابتدائية لقائمة المستويات المعيارية لبعد الاستقصاء العلمى لمشروع الـ TIMSS .

منهج البحـث

منهج البحث المستخدم في هذه الدراسة هو " المنهج الوصفي التحليلي" ، حيث يتم تحليل وتقويم أسئلة كتب العلوم وأسئلة كراسة التـدريبات والأنـشطة وأسئلة امتحانات العلوم بالمرحلة الابتدائية في ضوء متطلبات أبعاد مشروع الـ (TIMSS Domains Requirements) وعلى أساس هذا التقييم يـتم وضـع تصور لما ينبغي أن تكون عليه هذه الأسئلة .

الإطار النظرى

تعد النظم الحديثة لتقويم التحصيل التربوي للتلاميذ مدخلاً أساسياً في عملية تقويم تحصيل الطلاب، ومن هنا فإن النتائج التي يتم الحصول عليها من خلال عمليات التقويم يمكن أن يستفاد منها في صنع قرارات تربوية مختلفة ، سواء على صعيد المعلم في الصف وما يرتبط بذلك بالمادة الدراسية ومدى تحقق الأهداف التعليمية ، وكذلك في مستوى تطوير المناهج الدراسية وأساليب ونظم التقويم والامتحانات .[١]

الأمر الذي يجعل من تطوير نظم الأسئلة مدخلاً فعالاً لتطوير التعليم بمختلف فئاته و جوانبه ، ولعل ذلك يبدأ من البنية الأساسية الذي يرتكز عليها

---

[١] عبد السلام مصطفى عبد السلام (١٩٩٣) : **كتاب العلوم المدرسى (دراسة تحليلية تقويمية)** ، مرجع سابق ، ص(٣١٦) .

النظام التعليمي ككل داخل أي دولة . وتعد اليابان من أكثر الدول التي حققت ريادة عالمية في ذلك المجال ، حيث تمتلك اليابان نظاماً تعليمياً متميزاً ، وهي من أكثر الدول سعياً وراء التطوير الدائم والمدروس لنظامها التعليمي ، مع حرص المؤسسات التعليمية اليابانية على حفظ التراث الثقافي الياباني والمحافظة على الأخلاق و التقاليد اليابانية .[١]

ويعتبر تقويم الامتحانات فى ضوء المستويات المعيارية جزء من عملية إصلاح التربية العلمية من خلال معرفة مدى اتفاق الامتحانات مع المستويات المعيارية . وتتمثل اهمية تقويم الامتحانات فى ضوء المستويات المعيارية فى أن الامتحانات تحدد ما يتم تدريسه للتلاميذ . وعندما يصبح التدريس للامتحان Teach to test فى ظل مشروعات المستويات المعيارية ، سيكون هناك تركيز أكبر من المدرس من أجل استخدام المفاهيم والاستدلال وتركيز أقل على الحفظ والتذكر مما يساهم فى خلق بيئة تعلم فعالة من أجل تعلم وتدريس العلوم . ومن خلال تقويم وتطوير الامتحانات فى ضوء مستويات معيارية ، سوف يتحسن تدريس العلوم ويزداد التنور العلمى لدى التلاميذ .[٢]

ويؤكد (رضا البغدادى ، ٢٠٠٣)[٣] أن الجهود المكثفة التى أجريت فيما بين عامى ١٩٥٠ ، ١٩٦٠ ، قد أفرزت لنا مجموعة من المشروعات والدراسات التجريبية طويلة الأمد ، سميت هذه المشروعات بحروف هجاء من الإنجليزية ، ومن بين هذه المشروعات :

---

[١] محمد أبو الفتوح حامد خليل (٢٠٠٢) : دراسة مقارنة لنظم امتحانات الشهادة الثانوية العامة فى بعض الدول المتقدمة ، **المركز القومى للامتحانات والتقويم التربوى** ، القاهرة ، ص (١٠)

(2) Westerlund, J. F. & West, S .S (2001): The Use of the National Science Education Standards to Critique a Standardized High School Biology Examination. **Electronic Journal of Science Education**. 6(2). PP.(5-14)

[٣] محمد رضا البغدادى (٢٠٠٣) : **تاريخ العلوم وفلسفة التربية العلمية** ، القاهرة ، دار الفكر العربى ، ص(٤٩٧)

١. مشروع الجمعية الأمريكية لتطوير العلوم – العلوم طريقة لفهم العمليات
[American Association for the Advancement of Science – Science A process Approach] [A.A.A.S.- S.A.P.A.]

٢. مشروع دراسة مناهج العلوم الابتدائية **[The Elementary Science Study] [E.S.S]**

٣. مشروع تحسين (تطوير) مناهج العلوم
[Science Curriculum Improvement Study] [S.C.I.S.]

٤. مشروع الـ TIMSS
[Trends in International Mathematics and science Study]

مشروع الـ TIMSS

نظراً للتقارب بين العلوم والرياضيات والذي له تاريخ طويل يعود إلى عدة قرون.حيث تقدم العلوم للرياضيات مشكلات مهمة للبحث،كما تقدم الرياضيات للعلوم أدوات فعالة لاستخدامها في تحليل البيانات.يحاول كلاً من الرياضيات و العلوم اكتشاف الأنماط والعلاقات وبهذا فهما يشكلان جزءاً من نفس المنحنى . وسوف لا يحظى أي فرع علمي بالأهمية إلا بعد أن يستند إلى بيانات جمعت و تم تحليلها بالطرق الرياضية.إن الدليل الذي تقدمه الظواهر الطبيعية الذي يجري اختباره تجريبياً في المختبر أو في غيره و يتم تعريضه إلى تفحص شامل و موسع من قبل الرياضيات، يشكل الأساس الذي ترتكز عليه العلوم . فعلى معلم العلوم في المدارس الإعدادية والثانوية الالتزام بتوصيل فهم دور الرياضيات في العلوم إلى الطلبة و يجب عليه استغلال كل فرصة لبيان الطبيعة التكاملية للرياضيات في الصفوف السابعة و حتى الثانية عشر على الرغم من تقديم القليل من هذا التكامل بين هذه الفروع في الوقت الحالي . حيث غالباً ما يظهر لدى الطلبة الاعتقاد بأن العلوم والرياضيات كيانان منفصلان .[1]

---

[1] ليزل تروبريدج ، رودجر بايبي ، جانت كارلسون باول (٢٠٠٤) : **تدريس العلوم في المدارس الثانوية .. إستراتيجيات تطوير الثقافة العلمية** (ترجمة : محمد جمال الدين عبد الحميد ، نادر عبد العزيز السنهوري ، عبد المنعم أحمد حسن ، حسن حامد تيراب) ، العين - الإمارات العربية المتحدة، دار الكتاب الجامعي ، ص (٢١٥)

التعريف بمشروع الـ TIMSS

هي دراسة عالمية للعلوم والرياضيات استهدفت مقارنة تعليم وتعلم الرياضيات والعلوم في مدارس التعليم الأساسي والمدارس الثانوية حول العالم ، من أجل إمكانية تعلم الدول بعضها من بعض لكثير من الأهداف التعليمية ، وتنظيم المناهج التي تتعلق بمستويات الإنجاز المرتفع.[1]

نشأة مشروع الـ TIMSS

لقد جاء هذا المشروع نتيجة للجهود المكثفة التي قامت بها المنظمة الدولية لتقويم التحصيل التربوي للتلاميذ وهي منظمة (IEA) أي اختصاراً لـ : **International Association for The Evaluation of Educational Achievement**

وقد سمي هذا المشروع بمشروع الـ (TIMSS) اختصاراً لـ : **Trends in International Mathematics and Science Study**

حيث أن تعليم العلوم والرياضيات قد ظل أمداً طويلاً يحتل بؤرة اهتمام الدراسات بمركز رابطة (IEA) . ويرتكز هذا المشروع على دعامتين هامتين وهما العلوم والرياضيات باعتبارهما مفتاح تقدم ورقي أي دولة في العالم . وقد أصبح مشروع الـ (TIMSS) هو المشروع الأساسي لمنظمة (IEA) حيث أنه هو المشروع الذي تتحد فيه القوميات وتشترك فيه البلدان من شتى أنحاء العالم من أجل تحقيق هدف مشترك بينهم وهو تطوير النظام التعليمي لأي دولة مشاركة والارتقاء بمستوى تحصيل الطلاب في العلوم و الرياضيات على المستوى المحلي و العالمي .[2]

---

(1) Mullis, I.V.S. ; Martin, M.O.; Smith, T.A. & Others (2003): TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study): Assessment Frameworks and Specifications 2003. **International Association for Educational Achievament (IEA) & International Study Center**. Lynch School of Education. Boaston College. 2nd Editition Printed at United States. Page (15). Available at: http://www.timss.bc.edu

(2) Gonzales, P. (2004): Highlights from the Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS 2003), **National center for Educational Statistics (NCES)**. U.S., Department of Educational Sciences.

وقد بدأت هذه الدراسة منذ مدة تقرب من أربعون عاماً لكنها كانت تحتوي على الرياضيات فقط وذلك فى عام (١٩٦٤م) ، حيث سميت في البداية باسم (الدراسة العالمية الأولى للرياضيات) أو [FIMS] اختصاراً لـ (First International Mathematics Study) وهذه الدراسة العالمية الأولى كانت متضمنة الرياضيات فقط وشاركت بها ١٢دوله . ثم بدأت الدراسة العالمية الثانية للرياضيات أو [SIMS] اختصاراً لـ **(Second International Mathematics Study)** فى عام (١٩٨٠م) وشاركت بها ٢٠ دوله . وقد تم وضع العلوم في خطة الدراسة لهذا المشروع في عام (١٩٨٣م) و التى احتلت بؤرة اهتمام الجهود العظمى للبحث. وقد تم إعادة وضع العلوم والرياضيات سوياً في بؤرة اهتمـــام الجهود العظـــمى للبحـــث و سميت بـــ (SIMS) أو **(Second International Science Study).** وفي عام ١٩٩٠ قامت منظمة (IEA) بعقد اجتماع عام شامل لوضع العلوم والرياضيات سوياً في نظام أساسي يبنى كل أربعة سنوات . ويعتبر هذا القرار بمثابة أول خطوة حقيقية تهتم بقياس الإتجاهات والميول و تشخيصها لدى التلاميذ بمقياس عالمي دولي هو المقياس الأكبر للدراسات الدولية مبتدءاً بالأحرف (TIMSS).[١]

وقد مرت هذه الدراسة بالمراحل التالية [٢] :

المرحلة الأولى: الدراسة العالمية الأولى للرياضيات (١٩٦٤م)

First International Mathematics Study (FIMS)

---

(1)Trends in International Mathematics and Science Achievement (TIMSS) (2001): **TIMSS Background**. International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). Second Edition. Retrieved on: March 10th 2003. At 02:00 AM [Online] available at: http://www.IEA.nl/timss/background.html.

(2) Trends in International Mathematics and Science Achievement (TIMSS 2003): **TIMSS2003 building on the success of TIMSS 1995 and 1999 at fourth and eighth grads**، second edition. Retrieved on: March 27th 2003. At 12:00 AM [Online] available at: http://timss.bc.edu./timss2003.html.

بدأت هذه الدراسة عام ١٩٦٤م لكنها كانت تحتوى على الرياضيات فقط وتعتبر هى الدراسة العالمية الأولى للرياضيات وقد شاركت بها أكثر من (١٢) دولة.

المرحلة الثانية: الدراسة العالمية الثانية للرياضيات (١٩٨٠م)

Second International Mathematics Study (SIMS)

أجريت هذه الدراسة فى عام (١٩٨٠- ١٩٨١) وقد شارك بها أكثر من (٢٠) دولة وهى أيضاً احتوت على ماد الرياضيات فقط.

المرحلة الثالثة: الدراسة العالمية الثالثة للرياضيات والعلوم (١٩٩٥م) [(١)]

Third International Mathematics Study (TIMSS 1995)

بدأت هذه الدراسة عندما تم وضع مادة العلوم فى خطة هذا المشروع وذلك فى عام ١٩٨٣م، وفى عام ١٩٩٠م قامت منظمة (IEA) بعقد اجتماع عام شامل يهدف إلى وضع العلوم والرياضيات سوياً ضمن منهج أو خطة هذه الدراسة فى نظام أساسى يبنى كل أربعة سنوات. ويعتبر هذا القرار بمثابة أول خطوة حقيقية تهتم بتشخيص اتجاهات وميول التلاميذ نحو مادتى العلوم والرياضيات وقياسها بمقياس عالمى دولى هو المقياس الأكبر للدراسات الدولية المقارنة.

وتعد الدراسة الدولية الثالثة للعلوم والرياضيات من أكبر الدراسات العالمية التى أجريت حتى ذلك الوقت لقياس تحصيل الطلاب فى الرياضيات والعلوم وقد شارك بها أكثر من (٤٠) أربعون دولة، وتمثل دراسة (TIMSS 1995) دورة الانعقاد الأولى للمشروع التى جمعت بين العلوم والرياضيات عالمياً.

وأشرفت على الدراسة الرابطة الدولية لتقييم التحصيل التربوى (IEA) (International Association for the Evaluation Educational Achievement) وتنفذها كلية بوسطن Boston. College (ISC) جرى تنفيذ

---

(١) خالد محمد سيد أحمد (٢٠٠٥) : تقويم أداء طلاب مصر فى التوجهات الدولية فى دراسة العلوم والرياضيات (TIMSS 2003): تقويم الأداء على اختبار العلوم، **المجلة المصرية للتقويم التربوى**، المجلد الحادى عشر، العدد الأول (عدد خاص عن نتائج TIMSS 2003) ، ص ص (١٣٠- ١٣١)

هذه الدراسة لقياس تحصيل الطلاب من عمر ٩ سنوات (معظمهم فى الصفين الثالث والرابع) ، والطلاب من عمر ١٣ سنة (معظمهم فى الصفين السابع والثامن) ، وطلاب السنة النهائية فى المرحلة الثانوية. وقد تم اختبار الطلاب فى الرياضيات والعلوم كما تم تجميع معلومات شاملة عن تعليم وتعلم الرياضيات والعلوم من الطلاب وتعليمهم وكذلك مديرى مدارسهم. وقد زاد عدد الطلاب الذين تم اختبارهم عن نصف مليون طالب وطالبة، كما وزعت استبيانات على آلاف من المعلمين ومديرى المدارس.

المرحلة الرابعة : الدراسة الدولية الثالثة للرياضيات والعلوم (إعادة)، ١٩٩٩م[١]

Third International Mathematics and Science Study (Repeat) (TIMSS - R- 1999)

لقد أعيد تطبيق الدراسة الدولية الثالثة لرياضيات والعلوم ف عام ١٩٩٩ نتيجة لما أحدثته الدراسة الدولية الثالثة للرياضيات والعلوم عام (١٩٩٥) من أثراً كبيراً فى كثير من البلدان المشاركة، ترجمت فى بعضها إلى خطط الإصلاح والتطوير التربوى، حيث اهتمت بعض هذه الدول بإعادة تطبيق الدراسة مجدداً. وبالفعل تم إعادة تطبيقها على الصف الثامن فقط ولم تتم على الصف الرابع أو المرحلة الثانوية.

المرحلة الخامسة : مشروع الاتجاهات فى الدراسة الدولية للعلوم والرياضـيات (٢٠٠٣)

Trend in International Mathematics and Science Study (TIMSS 2003)

هدفت مسابقة مشروع الـ (TIMSS) لعام ٢٠٠٣ إلى تقييم تحصيل الطلاب فى عمر ٩ سنوات (فى الصفين الثالث والرابع الابتدائى) والطلاب فى عمر ١٣ سنة فى (الصفين السابع والثامن) أو ما يوازى (الصف الثانى والثالث الإعدادى) ، حسب نظام تقسيم المراحل التعليمية وتوزيع الطلاب بها حسب أعمارهم فى كل دولة مشاركة وذلك فى مادتى العلوم والرياضيات.

(١) خالد محمد سيد أحمد (٢٠٠٥) : مرجع سابق ، ص ص (١٣١-١٣٢)

وقد شاركت جمهورية مصر العربية بطلابها فى الصف الثامن فقط من عمر ١٣ سنة وهو ما يوازى الصف الثالث الإعدادى. وقد بلغ عدد الدول المشاركة فى اختبار الصف الثامن أكثر من (٤٦) دولة ، كما شاركت أربع مقاطعات بهيئاتها الاعتبارية وليس باسم الدول التى توجد بها، وهذه المقاطعات هى: إقليم الباسك (بأسبانيا) - ولاية إنديانا (بالولايات المتحدة الأمريكية) – ومقاطعتا أونتاريو وكويبك (بكندا). كما شاركت (٩) دول عربية فى الدراسة هى: الأردن، البحرين، فلسطين، مصر، تونس، المملكة العربية السعودية، لبنان، سوريا.[١]

المرحلة السادسة : مشروع الاتجاهات الدولية لدراسة العلوم والرياضيات (٢٠٠٧)

Trend in International Mathematics and Science Study (2007)

إن مشروع الـ (TIMSS 2007) هو أحد الدراسات العالمية لقياس التحصيل الدراسة فى مادتى العلوم والرياضيات. وشارك فيه أكثر من (٦٠) دولة، ويهدف فى المقام الأول إلى مقارنة مستويات تحصيل التلاميذ بهذه الدول فى هاتين المادتين الدراسيتين (العلوم والرياضيات) وذلك بهدف التعرف على موقع مصر بين هذه الدول المشاركة فى هذا المشروع الضخم من أجل إحداث تطوير مستمر فى التعليم وتعلم العلوم والرياضيات . وقد شاركت مصر فى مشروع الـ TIMSS للمرة الثانية عام ٢٠٠٧ وهى الدورة الرابعة للمشروع، وذلك بهدف قياس التحصيل الدراسى لطلاب الصف الثامن (الصف الثانى الإعدادى) فى مصر للعام الدراسى (٢٠٠٦/ ٢٠٠٧). وقد أجرى خلال شهر إبريل عام ٢٠٠٧ التطبيق النهائى للدراسة الأصلية لدورة المشروع الرابعة ، حيث وقع الاختيار على تلاميذ فصل دراسى واحد من تلاميذ الصف الثانى

---

[١] محمد أبو الفتوح حامد خليل (٢٠٠٦) : الدراسة الدولية Trend in International Mathematics and Science Study (TIMSS)، دليل التدريب فى مادة (العلوم) ، **المركز القومى للامتحانات والتقويم التربوى**، ص (٥)

الإعدادى فى (٢٣٧) مدرسة من مدارس جمهورية مصر العربية موزعة فى (٢٣) محافظة.

أهداف مشروع الـ TIMSS

بصفة عامة يهدف هذا المشروع لتنمية الاتجاهات لدى التلاميذ نحو تعلم العلوم و الرياضيات و تتلخص أهداف هذا المشروع فيما يلي[1] :

١. مساعدة الدول في جميع أنحاء العالم في تحسين نوعية تعليم طلابها في مادتي العلوم والرياضيات باعتبارهما مكمن تقدم و قوة أي دولة .
٢. تحقيق مبدأ سيادة العدالة بين دول العالم في التقدم المعرفي و ذلك من خلال تبني المسئولية العامة للسماح لمناطق التقدم في العالم (الدول المتقدمة) بمساعدة الدول الأقل تقدماً (الدول النامية) من أجل تحسين مستوى التعليم لديها والوصول به إلى مستوى الجودة المنشود .
٣. لفت انتباه الحكومات لأهمية التعليم بهذا المشروع (TIMSS) و منحه القوة الشرعية التي تساعد على تنفيذه بطريقة صحيحة .
٤. البعد عن مجرد القياس الكمي لتحصيل التلاميذ في مادتي العلوم و الرياضيات ، والوصول لمقياس دولي عالمي لقياس الاتجاهات و السلوكيات و المعارف والمهارات في جميع المجالات بصفة عامة وفي تعليم العلوم والرياضيات بصفة خاصة .

---

(1) Martin, M.O. ; Mullis I.V.S. ; Gonzales, E.J. & Chrostowski, S.J. (2003): TIMSS 2003 International Science Report: Findings from IEA's Trends in International Mathematics and Science Study at the Fourth and Eighth Grades. **International Association of Educational Achievement (IEA) & TIMSS International Study Center**. **International Study Center**. Lynch School of Education. Boaston College. Page (27). Available at: http://nces.ed.gov/pubs98/twelfth/chap1.html.

دورات إنعقاد مشروع الـ TIMSS

انعقد هذا المشروع فى دورته الأولى عام (١٩٩٥) وشاركت فيه (٢٥) دولة ، ثم فى عام (١٩٩٩) وشاركت فيه (٣٨) ، ثم عام (٢٠٠٣) وشاركت فيه (٤٦) دولة . وفى عام (٢٠٠٧) شاركت فيه (٦٧) دولة . وفى عام (٢٠١١) شاركت فى الدراسة (٦٧) دولة .

أهمية مشروع الـ (TIMSS)

تأتى أهمية المشروع من منطلق تحقيق مبدأ سيادة العدالة بين كافة دول العالم فى التقدم المعرفى ، بهدف مساعدة هذه الدول على تقديم جميع عناصر المنظومة التعليمية بها من خلال رؤية عالمية جديدة .

كما يساعد هذا المشروع التلاميذ على بناء تفكيرهم العلمى والتطرق بشكل أساسى إلى المستويات العليا من التفكير العلمى مما يساعدهم على فهم العالم الذى يحيط بهم، وتنمية تفكيرهم من الاعتقادات والتصورات الخاطئة حول كثير من الحقائق العلمية، ويتم هذا عن طريق امتلاكهم للأدوات اللازمة لتحقيق ذلك وإتمامه.

أبعاد مشروع الـ TIMSS

تنبع متطلبات مشروع الـ TIMSS [1] من المجالات الرئيسية التى يتبناها هذا المشروع. وقد ارتكزت مجالات مشروع الـ TIMSS أعوام (١٩٩٥، ١٩٩٩، ٢٠٠٣، ٢٠٠٧) حول ثلاثة أبعاد رئيسية تم تنظيمها وتطويرها لتصبح كما يلى:

(1) Mullis, I.V. & Martin, M.O (2007): TIMSS 2007 Assessment Framework, Trends in International Mathematics and Science Study. International Association for Evaluation of Education Achievement. **TMSS & PIRLS International Study Center**. Lynch School of Education. Boston College. Retrieved on July 15th 2008, At:1:32 AM [Online] Available at: http://www.timss.bc.edu2007/frameworks.html

- بعد المحتوى - Content Domain
- البعد المعرفى - Cognitive Domain
- بعد الاستقصاء العلمى - Scientific Inquiry Domain

(١) بعد المحتوى Content Domain

فى مشروع الـ TIMSS 2007 تم تخصيص بعد المحتوى لمجـالات والموضوعات التى تقرر فى العلوم وتتدرج هذه الموضوعات فى الصعوبة من الصف الرابع حتى الصف الثامن. فمثلاً تركز موضوعات المحتوى فى الصف الرابع على علم الحياة Life Science حيث يتم تناوله بشكل أساسى أكبر مـن القسم المكمل له وهو الأحياء Biology والذى يتم تدريسه فى الصف الثامن.

كذلك تقرر موضوعات الفيزياء والكيمياء كمجالات أساسية مستقلة فـى الصف الثامن حيث يتم تناولها بشكل منفصل عما هو مقرر ف الصف الرابـع حيث تقرر الكيمياء والفيزياء كمجال واحد للمحتوى (غير منفصل) تحت مسمى العلوم الفيزيائية Physical Science . وسيوضح الجدول التالى النسب المئوية لمجالات بعد المحتوى فى مقرر العلوم لمشروع الـ TIMSS 2007 لكلاً مـن الصفين الرابع والثامن.

(٢) البعد المعرفى (المجالات المعرفية) للعلوم للصف الرابع والصف الثامن Science Cognitive Domain

لكى يستجيب التلميذ بشكل صحيح لعبارات اختبـارات التـيمس لعـام ٢٠٠٧، يحتاج التلاميذ إلى أن يألفوا محتوى العلوم المقرر عليهم بشكل سـليم، لكنهم يحتاجون أيضاً إلى مدى معين من المهارات المعرفية.

وهذا القسم يرسم المهارات والقدرات المرتبطة بالبعد المعرفى والبعـد المعرفى هنا مقسم إلى ٣ مجالات على أساس ما يجب أن يعرفه التلاميذ ويفعله عندما يواجهو بالعبارات المختلفة المعدل والمطورة من أصل مقـرر TIMSS 2007 المجال الأول هو المعرفة Knowing، وهو يغطى الحقائق والإجراءات

والمفاهيم التى يحتاج إليها التلاميذ ويحتاجون إلى معرفتها بينما نجد أن المجـال الثانى هو التطبيق Applying وهو يركز على قدرات التلاميذ على أن يطبـق المعرفة والفهم التصورى (التصور المفاهيمى) فى موقـف المـشكلة، المجـال الثالث هو الاستدلال Reasoning وهو يذهب بجانب حل المشكلات الروتينيـة المعتادة لكى يحيط بالمواقف غير الشائعة المحتوى المعقد والمشكلات متعـددة الخطوات.

هذه المجالات المعرفية الثلاثة تستخدم فى كلا الصفين، على الرغم من أن النسب المئوية تختلف من الصف الرابع إلى الصف الثامن بما يتوافـق مـع القدرات المعرفية المتزايدة، النضج، طرق التدريس، الخبرة واتساع عمق الفهـم الخاص بالتلاميذ فى الصف الدراسى. لذلك نجد أن النسب المئوية التى تتضمن المعرفة هى أعلى فى الصف الرابع، بينما نجد أن النسب المئوية للعبارات التى تسأل التلاميذ لكلى يندمجوا يرتبطوا بالاستدلال هو أعلى فى الصف الثامن لكل من الصف الرابع والصف الثامن، كل مجال من مجـالات المحتـوى سـوف يتضمن عبارات تم تحسينها وتطويرها لكى تخاطب أو توجـه إلـى كـل مـن المجالات المعرفية الثلاثة، فعلى سبيل المثال/ مجال المحتـوى الخـاص بعلـم الحياة biology or science life سوف يتضمن عبارات المعرفـة والتطبيـق والاستدلال وكذلك الحال مع مجالات المحتوى الأخرى.

(٣) بعد الاستقصاء العلمى Scientific Inquiry

إن الاستقصاء العلمى يتضمن عبارات ومهمات (تكليفات) تطلـب مـن التلاميذ أن يشرحوا ويبينوا الأدوات والطرق والإجـراءات الـضرورية لـتعلم العلوم وأرائها وأن يطبقا هذه المعرفة لكى يرتبطوا بالاستقصاءات العلميـة وأن يستخدموا الفهم العلمى لكى يقترحوا ويعرضوا التعبيرات والتفـسيرات المقامـة على أساس الدلائل والبراهين.

إن عمليات الاستقصاء العلمى تدعم الفهم الواسع لمصطلحات ومفـاهيم العلوم، وكذلك مهارات الاستدلال وحل المشكلات. ويتوقـع مـن التلاميـذ أن يوضحوا المهارات والقدرات المتضمنة فى خمسة أهداف كبـرى فـى عمليـة الاستقصاء العلمى.

١. صياغة الأسئلة والفروض.
٢. تصميم الاستقصاءات ووضع الأسئلة.
٣. عرض البيانات وتقديمها.
٤. تحليل وتفسير البيانات.
٥. وضع الخلاصات والخاتمة وتنمية التفسيرات وتعميم النتائج.

وقد وضعت أهداف الاستقصاء العلمى بطريقة مناسبة وملائمة لكلاً من تلاميذ الصفين الرابع والثامن، لكن يجب أن نعرف أنه لكى يتم توضيح القدرات والفهم وشرحها فإن ذلك يزداد صعوبة عبر الصفوف عاكساً التنمية المعرفيـة للتلاميذ.

الدراسـات السابقة

من أهم الدراسات التى ترتبط بموضوع البحث الحالى :

دراسة (فنشام Fensham ، ١٩٩٨) [1]

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة استجابات التلاميذ علـى اختبـار الـ TIMSS حيث أخذت عينة من استراليا لطلاب الصف الثـانى عـشر عـددها (١٦) والذين شاركوا فى اختبار الـ TIMSS ، وتمت مقابلتهم مقابلة شخصية بعد الانتهاء من الاختبار مباشرة لمعرفة استجاباتهم لأسئلة الاختبار ، وقد وجـد الباحث لدى الطلاب حالة من الذعر المتعلق ببعض أسئلة الاختبار التى تتطلـب

(1) Fensham, P.J. (1998): Student Response to the TIMSS Test. ERIC. Database. **Research in Science Education**. ISS N. 0157-244X. Vol. (28). No. (4) pp. (481- 489).

استخدام التعميمات فى مواقف الحياة اليوميـة وبعـض موضـوعات العلـوم المدرسية . وبدا على الطلاب أنهم أدوا أداءاً غير جيداً فى هذا الاختبار ، هـذا وقد استخدم واضعى الاختبار استراتيجيات الاختبارات العملية .

دراسة (وانج Wang، ١٩٩٨) [١]

هدفت إلى فحص محتوى اختبارات الـ TIMSS فى العلوم والرياضـيات وقد انتهت إلى وجود بعض النقد الموجه لهذه الاختبارات حيث يرى الباحث أن هناك أجزاء فى الاختبار لا تعكس المستوى التحصيلى الحقيقـى للتلاميـذ فـى العلوم والرياضيات ما وجدت بعض الأسئلة التى لها أكثر مـن إجابـة واحـدة صحيحة وبعضها لا يتناسب مع النمو العقلى للتلاميذ .

دراسة (شن ، تام Shen & Tam ، ٢٠٠٨) [٢]

بحثت هذه الدراسة العلاقة المتناقضة بين تحصيل طلاب الصف الثامن فى الرياضيات والعلوم فى مشروع الـ TIMSS وإدراك هؤلاء الطـلاب لثلاثـة متغيرات (اتجاهات) فى هاتين المادتين ، هى :

- إلى أى مدى يحبون هاتين المادتين (الرياضيات والعلوم) .
- إدراكهم لمستوى الكفاءة بهاتين المادتين .
- إدراكهم لمستوى السهوله بهاتين المادتين .

وقد وجدت علاقة عكسية بين تحصيل الطلاب والثلاثة اتجاهات السابقة . وعند تجميع الثلاثة مقاييس للاتجاهات ومقارنتها بمستوى التحصيل على مستوى البلد الواحد وأيضاً على مستوى الدول المختلفة ، وجدت علاقة سلبية بينهم . وهـذه

---

(1) Wang, J. (1998): A Content Examination of the TIMSS Results. ERIC. Database. **Phi-Delta-Kappan**. ISS N. 0031-7217. Vol. (80). No. (1) pp. (36-38).

(2) Shen, C. & Tam, H.P. (2008): The paradoxical relationship between student achievement and self-perception: across-national analysis based on three waves of TIMSS data. Boston College. Chestnut Hill. USA National Taiwan Normal University. Taiwan. **Educational Research and Evaluation**. Vol. (14), Issue (1).

النتائج تمثلت فى كلا المادتين (الرياضيات والعلوم) . وأوضحت الدراسة أن هذه النتائج هى انعكاساً للمعايير الأكاديمية عالية المستوى فى الدول ذات الأداء المرتفع ، وأيضاً انعكاساً للمعايير الأكاديمية منخفضة المستوى فى الدول ذات الأداء المنخفض .

دراسة (محمد سعد العرابى ، ٢٠٠٥) [1]

هدفت هذه الدراسة إلى تقويم أداء طلاب مصر فى الرياضيات فى مشاركتها فى دراسة الـ TIMSS عام ٢٠٠٣ وكان متوسط أعمار عينة التلاميذ (١٤.٤) سنه . كما شاركت فى هذه الدراسة بعض الدول العربية وهى لبنان – الأردن – فلسطين – المغرب – تونس – المملكة العربية السعودية – سوريا – البحرين بالإضافة إلى البحرين التى شاركت بالصف الرابع فقط . وقد بلغ عدد المدارس المشاركة فى مصر (٢١٧) مدرسة من المدارس الحكومية والخاصة بإجمالى عدد طلاب العينة (٧٢٠٠) تلميذ وتلميذة . وقد قومت دراسة (محمد سعد العرابى ، ٢٠٠٥) هذه الدراسة حيث احتلت مصر ترتيباً متأخراً (٣٦) من إجمالى (٤٥) نظاماً تعليمياً من بين الأنظمة التعليمية للدول المشاركة فى هذه الدراسة الدولية ، وإذا أدخلنا فى الاعتبار الأنظمة المشاركة غير الممثلة لدولها وهى خمسة فيكون ترتيب مصر هو الـ (٤١) من إجمالى (٥٠) نظاماً تعليمياً . وأكدت الدراسة أنه قد يرجع هذا الترتيب المتأخر عن الأداء الدولى لمجموعة من الأسباب منها : عدم الخبرة الدولية بمثل هذه الدراسات ومنها ماهو خاص بالاستراتيجيات التدريسية غير المناسبة فى تدريس الرياضيات والتى تعتمد على نمطية الأداء والحفظ والتلقين ، ومنها ما هو خاص بكثافة الفصول أو عوامل أخرى قد تكون مرتبطه بالتلميذ نفسه من انخفاض الدافعية

---

[1] محمد سعد إبراهيم العرابى (٢٠٠٥): الدراسة الدولية Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) تقرير الرياضيات ، **المجلة المصرية للتقويم التربوى** ، المركز القومى للامتحانات والتقويم التربوى ، المجلد الحادى عشر ، العدد(١) "عدد خاص عن نتائج الـ TIMSS .

للتعليم ، أو ماهو مرتبط بالكتب المدرسية ومعالجتها للمادة العلمية مما يدعو إلى بذل مزيد من الجهد لمحاولة رفع المستوى التعليمى للتلاميذ مـن تعـديل فـى المناهج وطرق التدريس ومعالجة الأسباب التى ادت إلى انخفـاض المـستوى التحصيلى .

دراسة (خالد محمد سيد أحمد ، ٢٠٠٥) [١]

هدفت إلى تقويم أداء طلاب مصر والدول المشاركة فى دراسـة الـ TIMSS لعام ٢٠٠٣ فى العلوم . وقد نفذ هذه الدراسة فـى مـصر المركـز القومى للامتحانات والتقويم التربوى ، وقد بلغ عدد الطلاب المـصريين الـذين اتملتهم عينة الدراسة (٧٢٥٩) طالباً وطالبة من (٢٢) محافظة من محافظـات مصر وفى أنواع المدرس المختلفة وحصلت مصر على الترتيب الـ (٣٥) من الـ (٤٦) دولة مشاركة فى الدراسة فى اختبار العلوم . وهذا ما يدعو للحاجـه للدراسة الحالية للتعرف على أسباب هذا المستوى المتدنى لأداء طلاب مصر فى اختبار العلوم .

دراسة (محمود عبد اللطيف ، ٢٠٠٦) [٢]

هدفت هذه الدراسة إلى إعداد قائمة بالمفاهيم العلمية الرئيـسة والفرعيـة الازم تضمينها بمحتوى مناهج العلوم بالمرحلتين الابتدائيـة الاعداديـة فـى ضـوء المتطلبات المعرفية الازمة لتطبيق مشروع الـ TIMSS ، كما هـدف البحـث إلى تحليل محتوى مناهج العلوم بالمرحلتين الابتدائية والاعدادية فى ضوء قائمة المفاهيم العلمية المقترحة وتحديد جوانب القوة والضعف فيهـا ، إعـداد قائمـة مفاهيم خاصة لكل صف دراسى من الصفوف الـستة بـالمرحلتين الابتدائيـة والاعدادية ، إعداد المحتوى العلمى لأحد المفاهيم الرئيسة المتضمنة فى قائمـة

---

(١) خالد محمد سيد أحمد (٢٠٠٥) : مرجع سابق ، ص (١٣٠)

[٢] محمود عبد اللطيف محمود حسان (٢٠٠٦): **تقويم محتوى مناهج العلوم بالمرحلتين الابتدائية والاعدادية فى ضـوء المتطلبـات المعرفيـة لمـشروع الـ TIMSS** ، رسـالة ماجستير ، غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة المنصورة .

المفاهيم العامة للصفوف الستة بالمرحلتين الابتدائيـة والاعداديـة فـى ضـوء المتطلبات المعرفية اللازمة لتطبيقات مشروع TIMSS وفى ضـوء معـايير صياغة المحتوى وتنظيمه . وأظهرت نتائج تحليل المحتوى أن هناك قصوراً فى محتوى كتب العلوم المقررة حالياً على الصفوف الستة بـالمرحلتين الابتدائيـة والاعدادية بمصر وذلك عند مقارنتها مع القائمة المقترحة .

دراسة (هند العجمى ، ٢٠٠٧) [١]

هدفت هذه الدراسة إلى إعداد وحدة فى ضوء الإستقصاء العلمى لتنمية العمليات المعرفية فى محتوى كتاب العلوم بالصف الثالث الإعدادى فى ضوء مشروع الـ TIMSS . وقد أوصت الدراسة بضرورة إعادة النظر فى محتوى كتب العلوم ، وتضمين مهارات الاستقصاء العلمى لكتب العلوم بالمرحلة الإعدادية لما لها من فاعلية فى تنمية العمليات المعرفية.

وعلى الرغم من مشاركة العديد من الدول العربية في هذا المشروع إلاّ أنه لا توجد دراسة عربية على قدر علم الباحثة تناولت تقويم أسئلة كتب وامتحانات العلوم بالمرحلة الابتدائية من منظور أبعاد مشروع الـ TIMSS ، ومن هنا نشأت مشكلة البحث الحالي .

إجراءات البحـث

١. الإطلاع على الكتابات العربية والأجنبية التي تناولـت تحليـل نتـائج مشروع الـ TIMSS في البلدان المختلفة التي شاركت فيه منـذ أول دراسة له عام ١٩٩٥ و حتى عام ٢٠١١.

٢. الإطلاع على الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت تقويم أسئلة كتب وامتحانات العلوم في ضوء متطلبات أبعاد مشروع الـ TIMSS .

---

[١] هند العجمى المغازى (٢٠٠٧): **فعالية الاستقصاء العلمى فى تنمية العمليات المعرفية لمادة العلوم لدى تلاميذ المرحلـة الاعداديـة فـى ضـوء مـشروع الـ TIMSS** ، رسـالة ماجـستير غيـر منشورة ، كلية التربية ، جامعة المنصورة .

٣. تحديد متطلبات كل بعد من أبعاد مشروع الـ TIMSS فـي مجـال العلوم بالمرحلة الإبتدائية في صورة معايير محددة .

٤. مما سبق يتم إعداد أدوات البحث و تشمل :

- أداة تحليل **البعد المعرفى (Cognitive Domain)** فـي مجـال العلوم بالمرحلة الابتدائية ، وتشتمل على ثلاث مـستويات معيارية (المعرفة – التطبيق – الاستدلال) يندرج تحت كلٍ منها المؤشرات الواجب توافرها في أسـئلة كتـب العلـوم المدرسية وأسئلة كراسـة التـدريبات والأنـشطة وأسـئلة امتحانات العلوم بالمرحلة الابتدائية .

- أداة تحليل **بعد الاستقصاء العلمـي (Scientific Inquiry)** فـي مجال العلوم بالمرحلة الابتدائية ، وتشتمل على مؤشـرات هذا البعد الواجب توافرها في أسئلة كتب العلوم المدرسـية وأسئلة كراسة التدريبات والأنشطة وأسئلة امتحانات العلوم بالمرحلة الابتدائية .

٥. عرض الصورة الأولية لأدوات البحث علـى مجموعـة مـن الأسـاتذة المحكمون المتخصصون في مجال تدريس العلوم وذلـك لتحديـد مـدى ارتباطها بمتطلبات مشروع الـ TIMSS ، مدى إمكانية تحقيقهـا مـن خلال المقررات الحالية ، سلامة صـياغتها ، مـدى ملاءمتهـا لطبيعـة المرحلة الإبتدائية ، مدى صلاحيتها لتقويم أسئلة كتـب العلـوم وأسـئلة كراسة التدريبات والأنشطة وأسئلة امتحانات العلوم بالمرحلة الابتدائية .

٦. تعديل الأدوات السابقة في ضوء آراء الأساتذة المحكمـون لتـصبح فـي صورتها النهائية . وقد تم حساب ثبات التحليل للأدوات السابقة .

٧. تحليل الأسئلة ، ويشمل :

- تحليل أسئلة كتب العلوم المدرسية بالمرحلة الابتدائيـة فـي ضـوء متطلبات أبعاد مشروع الـ (TIMSS).
- تحليل أسئلة كراسة التدريبات والأنـشطة لمـادة العلـوم بالمرحلـة الابتدائية في ضوء متطلبات أبعاد مشروع الـ (TIMSS).
- تحليل أسئلة امتحانات العلوم بالمرحلة الابتدائية في ضوء متطلبـات كل بعد من أبعاد مشروع الـ (TIMSS) السابقة .

٦. تقوم الباحثة أو أحد الزملاء المتخصصين في مجال تدريس العلـوم بتحليـل أسئلة كتاب العلوم المدرسي للصف الرابع الإبتدائي للصف الدراسـي الأول مرة أخرى بصورة مستقلة في ضوء المعيار المستخدم .

٧. حساب نسب الاتفاق بين التحليلين الأول والثانى .

٨. جمع البيانات وتحليلها في جداول و معالجتها إحصائياً .

٩. تفسير النتائج ومناقشتها .

١٠. في ضوء ما تسفر عنه نتائج البحث الحالي، تقوم الباحثة بوضع تصوراً مقترحاً لما ينبغي أن تكون عليه أسئلة الورقة الامتحانية لمادة العلوم بالشهادة الابتدائية فى الفصل الدراسى الأول ، وذلك بما يتوافق مع متطلبات أبعاد مشروع الـ TIMSS .

١١. تقديم التوصيات والمقترحات في ضوء ما تسفر عنه نتائج البحث الحالي .

نتائج البحـث

أظهرت نتائج البحث الحالى ما يلى :

١. إهتمام أسئلة كتب العلوم وأسئلة كراسة التدريبات والأنـشطة الخاصـة بالمرحلة الابتدائية بمستوى المعرفة Knowing على حساب المستويات

المعيارية الأخرى ، وإعطاء النصيب الأكبر من الدرجات للمستويات المعيارية الدنيا حيث بلغت نسبة هذا المستوى ٤٧.٦٩٪ من إجمالى أسئلة كتب الصف الرابع ، وبلغت نسبته ٥٦.٧٨٪ من إجمالى أسئلة كتب الصف الخامس ، فى حين بلغت نسبته ٥٠.٤٦٪ من إجمالى أسئلة كتب الصف السادس ، وبلغت نسبته ٤١.٥٦٪ من إجمالى أسئلة كراسة التدريبات والأنشطة للصف السادس الابتدائى .

٢. إهمال أسئلة كتب العلوم وأسئلة كراسة التدريبات والأنشطة لكلاً من الاستدلال Reasoning والاستقصاء العلمى Scientific Inquiry ، حيث بلغت نسبتهما فى أسئلة كتب الصف الرابع (٣.٦٤٪) ، (٨.٥٩٪) على الترتيب ، وبلغت نسبتهما فى أسئلة كتب الصف الخامس (٠.٤٨٪) ، (١.٢١٪) على الترتيب ، وبلغت نسبتهما فى أسئلة كتب الصف السادس (٠.٩٣٪) ، (١.٨٧٪) على الترتيب ، كما بلغت نسبتهما فى أسئلة كراسة التدريبات والأنشطة (٤.٢٧٪) ، (٤.٩٧٪) على الترتيب .

٣. إهتمام أسئلة امتحانات العلوم بالمرحلة الابتدائية بمستوى المعرفة Knowing على حساب المستويات المعيارية الأخرى وإعطاء النصيب الأكبر من الدرجات للمستويات المعيارية الدنيا حيث بلغت نسبة هذا المستوى ٥٢.٣٩٪ من إجمالى أسئلة امتحانات العلوم للصف الرابع الابتدائى ، وبلغت نسبته ٤٩.٣٩٪ من إجمالى أسئلة امتحانات العلوم للصف الخامس الابتدائى ، فى حين بلغت نسبته ٥١.٦٦٪ من إجمالى أسئلة امتحانات العلوم للصف السادس الابتدائى .

٤. إهمال أسئلة امتحانات العلوم بالمرحلة الابتدائية لكلاً من الاستدلال Reasoning والاستقصاء العلمى Scientific Inquiry ، حيث أظهرت نتائج التحليل خلو أسئلة العلوم للصف الرابع من كلا المستويين

، وبلغت نسبتهما فى أسئلة امتحانات العلوم للصف الخامس (صـفر) ، (٠.٢٥٪) على الترتيب ، وبلغت نسبتهما فى أسئلة امتحانـات العلـوم للصف السادس (٠.٦٨٪) ، (٤.٠٦٪) على الترتيب .

٥. وجود أسئلة ورد ذكرها فى كراسة التدريبات والأنشطة وضمن أسـئلة الكتاب المدرسى فى الامتحانات بالنص ، الأمر الذى يؤدى إلى تهميش عقول وتفكير التلاميذ ويؤكد على نمطية التدريس الذى ينـصب علـى تدريب التلاميذ على حفظ واسترجاع الإجابة والاهتمام بالحفظ والتلقـين على حساب استخدام الأسلوب العلمى فى التفكير .

توصيـات البحـث ومقترحاته

فى ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج ، توصى الباحثة بما يلى :

١. يجب وضع نظام للتقويم شامل لكل أهداف تدريس العلوم ، ولا يقف الأمر عند هذا الحد ، بل يجب إعطاء التلاميذ اختبارات فى نهاية العام الدراسى أو فى نهاية فترات دراسية معينة بحيث لا ينتفى الغرض الحقيقى من التقويم .
٢. توجيه الاهتمام نحو ضرورة تضمين الأوراق الامتحانية نوعيات مختلفة من الأسئلة تقيس مستويات عليا من التفكير وتهتم بقياس مدى فهم الطالب وتنمى التفكير الناقد وحل المواقف والمشكلات الحياتية وليس مجرد الحفظ .
٣. تدريب القائمين على وضع الأسئلة (سواء أسئلة الامتحانات أم أسئلة الكتاب المدرسى) على هذه النوعية من الأسئلة ، من أجل النهوض بالمستوى الفكرى للتلاميذ .
٤. عدم الاقتصار على امتحان نهاية العام الدراسى وحده لتقويم التلميذ أو إيثـاره بالنصيب الأكبر من تقويم التلميذ ، بل يجب تخصيص جزء من

الدرجة الكلية للتقويم على الامتحانات الدورية طوال العام الدراسى بما يتيح وجود توازناً بين الامتحانات الدورية وامتحانات نهاية الفصل أو العام الدراسى .

٥. إعادة النظر فى محتوى كتب العلوم ، وتضمين مهارات الاستقصاء العلمى فى محتوى كتب العلوم بالمرحلة الابتدائية ، مع ضرورة جعل الأنشطة التعليمية أنشطة استقصائية تبنى على أساس الاستقصاء العلمى وتدريب معلم العلوم على التخطيط لها وتنفيذها بصورة صحيحة مما له بالغ الأثر فى تنمية التفكير العلمى لدى التلاميذ .

٦. من الضرورى أن تكون الاختبارات إحدى الوسائل التى تحدد طبيعة التغير المنشود فى سلوك التلاميذ نتيجة دراستهم للعلوم ، حيث أنه ليس فقط من المهم أن يحفظ التلاميذ دروسهم ولكن يجب أن يتغير سلوكهم نتيجة للمعلومات والمهارات التى اكتسبوها من دراستهم للعلوم بحيث تؤدى إلى تغيير فى سلوكهم نتيجة تغير أفكارهم وعاداتهم واتجاهاتهم وميولهم وقيمهم بما يتفق مع أهداف تدريس هذه الماده . وهو الهدف الذى يسعى إليه مشروع الـ TIMSS من تنمية اتجاهات التلاميذ نحو تعلم العلوم والرياضيات وأن تؤثر دراسة التلاميذ للعلوم والرياضيات فى تفكيرهم وأنماط سلوكهم التأثير الذى يقربهم من بلوغ الأهداف المرجوة .

بحـوث مقترحة

١. تقويم الأنشطة المتضمنة فى محتوى كتب العلوم بالمرحلة الابتدائية فى ضوء متطلبات مدخل الاستقصاء العلمى لمشروع الـ TIMSS.

٢. تقويم المستويات العقلية العليا (كالتحليل المنطقى والتركيب والتقويم) فى تنمية جوانب أساسية لدى المتعلم كالقدرة على الابتكار والإبداع والتفكير العلمى وحل المشكلات .
٣. فعالية الطريقة الاستقصائية فى تنمية بعض عمليات العلم كالملاحظة والقياس والتصنيف و وضع الفروض واختبارها لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية .
٤. دراسة مقارنة للممارسات التدريسية المستخدمة لتدريس مادة العلوم فى عينة من مدارس الدول الحاصلة على المراكز الأول فى مسابقة مشروع الـ TIMSS ونظيرتها فى مصر.
٥. تقويم أسئلة كتب الأحياء والكيمياء والفيزياء بالمرحلة الثانوية فى ضوء متطلبات أبعاد مشروع الـ TIMSS.

المـراجع

أولاً: المراجع العربية

(١) إبراهيم محمد محمد شعير (١٩٨٤) : **امتحانات مادة التاريخ الطبيعى بالثانوية العامة فى ضوء أهداف تدريسها** ، رسالة ماجستير (غير منشورة) ، كلية التربية ، جامعة المنصورة .

(٢) خالد محمد سيد أحمد (٢٠٠٥) : تقويم أداء طلاب مصر فى التوجهات الدولية فى دراسة العلوم والرياضيات (TIMSS 2003): تقويم الأداء على اختبار العلوم، **المجلة المصرية للتقويم التربوى،** المجلد الحادى عشر، العدد الأول (عدد خاص عن نتائج TIMSS 2003) .

(٣) عبد السلام مصطفى عبد السلام (١٩٩٣) : كتاب العلوم المدرسى (دراسة تحليلية تقويمية) ، **مجلة كلية التربية** ، جامعة المنصورة ، العدد (٢٣) .

(٤) عبد الودود مكروم (٢٠٠٣) : **قراءات فى التربية [١] دراسات وبحوث** ، المنصورة ، دار الشافعى للطباعة والنشر .

(٥) كمال زيتون (١٩٩٧) : **التدريس ... نماذجه ومهاراته** ، الأسكندرية ، المكتب العلمى للكمبيوتر والنشر والتوزيع

(٦) ليزل ترويريدج ، رودجر بايبي ، جانت كارلسون باول (٢٠٠٤) : **تدريس العلوم في المدارس الثانوية .. إستراتيجيات تطوير الثقافة العلمية** (ترجمة : محمد جمال الدين عبد الحميد ، نادر عبد العزيز السنهوري ، عبد المنعم أحمد حسن ، حسن حامد تيراب) ، العين - الإمارات العربية المتحدة، دار الكتاب الجامعي .

(٧) محمد أبو الفتوح حامد خليل (٢٠٠٢) : دراسة مقارنة لنظم امتحانات الشهادة الثانوية العامة فى بعض الدول المتقدمة ، **المركز القومى للامتحانات والتقويم التربوى** ، القاهرة .

(٨) محمد أبو الفتوح حامد خليل (٢٠٠٦) : الدراسة الدولية Trend in International Mathematics and Science Study (TIMSS)، دليل التدريب فى مادة (العلوم) ، **المركز القومى للامتحانات والتقويم التربوى**.

(٩) محمد أبو الفتوح حامد وآخرون (٢٠٠٤) : **دراسة تحليلية للأوراق الامتحانية لبعض الدول العربية للشهادتين الإعدادية والثانوية** ، المركز القومى للامتحانات والتقويم التربوى بالتعاون مع مكتب اليوسكو الإقليمى للتربية – بيروت .

(١٠) محمد السيد على (٢٠٠١) : **التربية العلمية وتدريس العلوم** ، القاهرة ، دار الفكر العربى .

(١١) محمد خيرى محمود (١٩٩٤) : دراسة تقويمية تحليلية للأسئلة المتضمنة فى كتب العلوم للمرحلة الإعدادية ، المركز القومى للامتحانات والتقويم التربوى ، **المجلة المصرية للتقويم التربوى** ، العدد (١) ، المجلد (٢) .

(١٢) محمد رضا البغدادى (٢٠٠٣) : **تاريخ العلوم وفلسفة التربية العلمية** ، القاهرة ، دار الفكر العربى .

(١٣) محمد سعد إبراهيم العرابى (٢٠٠٥): الدراسة الدولية Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) تقرير الرياضيات ، **المجلة المصرية للتقويم التربوى** ، المركز القومى للامتحانات والتقويم التربوى ، المجلد الحادى عشر ، العدد(١) "عدد خاص عن نتائج الـ TIMSS .

(١٤) محمود عبد الرزاق شفشق وآخرون (١٩٩٢) : **المدرسة الابتدائية .. أنماطها الأساسية واتجاهاتها العالمية المعاصرة** ، ط(٣) ، دبى ، دار القلم .

(١٥) محمود عبد اللطيف محمود حسان (٢٠٠٦): تقويم محتوى مناهج العلوم بالمرحلتين الابتدائية والاعدادية فى ضوء المتطلبات المعرفية لمشروع الـ TIMSS ، رسالة ماجستير ، غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة المنصورة .

(١٦) مندور عبد السلام فتح الله (٢٠٠٣) : تجريب تدريس العلوم بالمدخل اليابانى فى بعض مدارس المرحلة الابتدائية بجمهورية مصر العربية ، **المجلة التربوية** ، جامعة الكويت ، العدد (٦٧) ، المجلد (١٧) .

(١٧) هند العجمى المغازى (٢٠٠٧): فعالية الاستقصاء العلمى فى تنمية العمليات المعرفية لمادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية فى ضوء مشروع الـ TIMSS ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة المنصورة .

ثانياً: المراجع الأجنبية

(19) Fensham, P.J. (1998): Student Response to the TIMSS Test. ERIC. Database. **Research in Science Education**. ISS N. 0157-244X. Vol. (28). No. (4) pp. (481- 489).

(20) Gonzales, P. (2004): Highlights from the Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS 2003), **National center for Educational Statistics** (NCES). U.S., Department of Educational Sciences.

(21) Martin, M.O. ; Mullis I.V.S. ; Gonzales, E.J. & Chrostowski, S.J. (2003): TIMSS 2003 International Science Report: Findings from IEA's Trends in International Mathematics and Science Study at the Fourth and Eighth Grades. **International Association of Educational Achievement (IEA) & TIMSS International Study Center**. **International Study Center**. Lynch School of Education. Boaston College. Page (27). Available at: http://nces.ed.gov/pubs98/twelfth/chap1.html.

(22) Mullis, I.V.S. ; Martin, M.O.; Smith, T.A. & Others (2003): TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study): Assessment Frameworks and Specifications 2003. **International Association for Educational Achievament (IEA) & International Study Center**. Lynch School of Education. Boaston College. 2nd Editition Printed at United States. Page (15). Available at: http://www.timss.bc.edu

(23) Trends in International Mathematics and Science Achievement (TIMSS 2003): **TIMSS2003 building on the success of TIMSS 1995 and 1999 at fourth and eighth grads،** second edition. Retrieved on: March 27th 2003. At 12:00 AM [Online] available at: http://timss.bc.edu./timss2003.html

(24) Mullis, I.V. & Martin, M.O (2007): TIMSS 2007 Assessment Framework, Trends in International Mathematics and Science Study. International Association for Evaluation of Education Achievement. **TMSS & PIRLS International Study Center**. Lynch School of Education. Boston College. Retrieved on July 15th 2008, At:1:32 AM

[Online] Available at: http://www.timss.bc.edu2007/frameworks.html

(25) Shen, C. & Tam, H.P. (2008): The paradoxical relationship between student achievement and self-perception: across-national analysis based on three waves of TIMSS data. Boston College. Chestnut Hill. USA National Taiwan Normal University. Taiwan. **Educational Research and Evaluation**. Vol. (14), Issue (1).

(26) Trends in International Mathematics and Science Achievement (TIMSS) (2001): TIMSS Background. **International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).** Second Edition. Retrieved on: March 10th 2003. At 02:00 AM [Online] available at: http://www.IEA.nl/timss/background.html.

(27) Wang, J. (1998): A Content Examination of the TIMSS Results. ERIC. Database. **Phi-Delta-Kappan**. ISS N. 0031-7217. Vol. (80). No. (1) pp. (36- 38).

(28) Westerlund, J. F. & West, S .S (2001): The Use of the National Science Education Standards to Critique a Standardized High School Biology Examination. **Electronic Journal of Science Education**. 6(2). PP.(5-14)

Summary

This research aimed at evaluating questions of science textbooks and examinations in the primary stage in the light of the requirements of cognitive and scientific inquiry domains of TIMSS project. TIMSS study is considered from the largest empirical, long term studies. This study aimed at measuring students' achievement in mathematics and science subjects in all countries of the world in order to attain a developed level of education in science and mathematics according to the international standards set by the project. Thus, all participating countries will attain fair opportunities in participating in this study, and by giving each country financial gifts from the World Bank, United Nation Development Program and other financer foundations of the project. In order to achieve the aim of the research, the researcher designed a list of standardized levels which contains the requirements of cognitive and scientific inquiry domains of TIMSS project that should be available in science textbooks and examinations' questions in the primary stage in Egypt. The list of standardized levels was used by the researcher in analyzing and evaluating of the previous questions. Results show care with knowing level of the cognitive domain, while the results show great negligence and carelessness of reasoning level of cognitive domain and all levels of scientific inquiry domain. This negligence of these two levels was noticeable in all questions of science textbooks and examinations in the primary stage. The researcher designed a suggested conception of how the paper of science examination questions in the primary stage should be in order to meet the requirements of cognitive and scientific inquiry domains of TIMSS project. Then, the research recommendations and suggestions were presented in the light of the results of the research.

جامعة المنصورة
كـلـية الـ ـتربـ ـية
قسم المناهج وطرق التدريس

تقويم مناهج العلوم بالمرحلة الابتدائية في ضوء معايير الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد

إعداد

شرين السيد إبراهيم محمد

المدرس المساعد بقسم المناهج وطرق التدريس

إشراف

الأستاذة الدكتورة

فادية ديمتري يوسف

أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم

كلية التربية – جامعة المنصورة

الأستاذ الدكتور

إبراهيم محمد شعير

أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم

كلية التربية - جامعة المنصورة

٢٠١٢

ملـخص البحث

هدفت هذه البحث إلى تقويم مناهج العلوم بالمرحلة الابتدائية في ضوء معايير الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، ولتحقيق هذا الهدف سعت الدراسة للإجابـة عن الأسئلة التالية:

١- ما مدي توافر معايير الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد في منـاهج العلوم بالمرحلة الابتدائية؟

٢- ما مدي توافر معايير الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتمـاد فـي أداء معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية؟

٣- ما التصور المقترح لمناهج العلوم بالمرحلة الابتدائية في ضوء معايير الهيئـة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد؟

٤- ما فعالية التصور المقترح لمناهج العلوم بالمرحلة الابتدائية في ضوء معـايير الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد في تنمية التنور الصحي والبيئي؟

٥- ما فعالية التصور المقترح لمناهج العلوم بالمرحلة الابتدائية في ضوء معـايير الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد في تنمية مهارات التفكير؟

وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين المجموعة التجريبية تتكـون مـن (٣٤) تلميذ، والمجموعة الضابطة تتكون من (٤٠) تلميذ، وقد قامت الباحثة بإعـداد أدوات الدراسة.

وقد أشارت نتائج البحث إلى:

١- انخفاض مستوى تناول كتب العلوم بالمرحلة الابتدائية في الـصفوف الرابـع والخامس والسادس لمعايير الهيئة القومية لضمان جودة والتعلـيم؛ ولـذا فـإن مناهج العلوم في حاجة إلى إعادة النظر، لمواجهة نواحي القصور فيه.

٢- أداء معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية لا يحقق معايير الهيئة القوميـة لـضمان جودة التعليم والاعتماد

٣- فعالية المنهج المطور في تنمية التنور الصحي والبيئي، ومهارات التفكير.

وفي ضوء هذه النتائج قدمت الباحثة بعض التوصيات، والبحوث المقترحة.

مقدمة

لقد حظيت عمليات إصلاح التعليم باهتمام كبير في معظم دول العالم إلى حـد جعل المفكرين يطلقون على هذا العصر عصر الجودة، وذلك باعتبـار أن الجـودة والإصلاح التربوي وجهين لعملة واحدة، لذلك أصبح تطبيق معايير الجودة ضرورة ملحة للمؤسسة التعليمية من أجل التميز.

وتطبيق الجودة في المناهج بصفة عامة والعلوم بصفة خاصة يتطلب وجـود معايير لكل مكون من مكوناته، حيث إن المعايير تهدف إلى تحقيق الجودة، وتـساعد على الارتقاء بتلك المناهج إلى مستوى تكون فيه أقوى ارتباطاً ومواءمـة بحاجـات الفرد والمجتمع وأكثر قدرة على مواكبة التقدم العلمي والتكنولوجي في العصر الذي نعيشه.

لذا يعد تطوير مناهج العلوم ضرورة حتمية، ويمتـد هـذا التطـوير ليـشمل الأهداف،والمحتوى، وأنشطة التعليم والتعلم، وأساليب التقويم في ضوء معايير الجودة وتبدأ عملية التطوير بمرحلة تقويم الواقع لتحديد جوانب الضعف ومن ثم التطوير.

ومن أبرز الجهود المبذولة حالياً إنشاء الهيئة القومية لضمان جـودة التعلـيم والاعتماد، والتي تهدف بشكل أساسي إلى الارتقـاء بتطـوير مؤسـسات التعلـيم ومساعدتها في تطبيق معايير الجودة من أجل الحصول على الاعتماد.

وبالنظر إلي معايير الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد يتـضح أن مراعاة معايير الجودة في المناهج تعني التعلم من أجل التميز؛ لأن مفتاح الإبداع هو التميز وهذا ما ينبغي السعي في تحقيقه لمواكبة عصر العولمة الذي لا مجال فيه إلا للتميز.

مشكلة البحث:

مما سبق يتضح أننا في حاجة إلي تقويم المناهج الحالية في ضـوء معـايير الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد للتعرف علي ما إذا كانت تلك المنـاهج بالفعل تراعي هذه المعايير، وكذلك تقويم أداء المعلم القائم علي تنفيذ تلك المناهج.

وعلي ذلك يمكن تحديد مشكلة البحث في الأسئلة التالية:

١- ما مدي توافر معايير الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد في منـاهج العلوم بالمرحلة الابتدائية؟

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

- ما مدي توافر معايير الهيئة القومية لضمان جودة التعلـيم والاعتمـاد فـي أهداف مناهج العلوم بالمرحلة الابتدائية؟
- ما مدي توافر معايير الهيئة القومية لضمان جودة التعلـيم والاعتمـاد فـي محتوى مناهج العلوم بالمرحلة الابتدائية؟
- ما مدي توافر معايير الهيئة القومية لضمان جودة التعلـيم والاعتمـاد فـي أنشطة التعليم والتعلم لمناهج العلوم بالمرحلة الابتدائية؟
- ما مدي توافر معايير الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتمـاد فـي أساليب التقويم لمناهج العلوم بالمرحلة الابتدائية ؟

٢- ما مدي توافر معايير الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتمـاد فـي أداء معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية؟

٣- ما التصور المقترح لمناهج العلوم بالمرحلة الابتدائية في ضوء معايير الهيئـة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد؟

٤- ما فعالية التصور المقترح لمناهج العلوم بالمرحلة الابتدائية في ضوء معـايير الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد في تنمية التنور الصحي والبيئي؟

٥- ما فعالية التصور المقترح لمناهج العلوم بالمرحلة الابتدائية في ضوء معـايير الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد في تنمية مهارات التفكير؟

فـروض البحث:

أمكن صياغة فروض الدراسة في الفروض التالية:

١- مناهج العلوم بالمرحلة الابتدائية لا تحقق معايير الهيئة القومية لـضمان جـودة التعليم والاعتماد.

٢- أداء معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية لا يحقق معايير الهيئة القوميـة لـضمان جودة التعليم والاعتماد.

٣- يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار التنور الصحي والبيئي البعدي في مـادة العلـوم لـصالح المجموعة التجريبية .

٤- يوجد فرق ذات دال إحصائياً بين متوسـطي درجـات المجموعـة التجريبيـة والمجموعة الضابطة في اختبار مهارات التفكير البعـدي لـصالح المجموعـة التجريبية.

أهميـة البحث:

فى ضوء ما هو متوقع للدراسة الحالية من نتائج يمكن لها أن تسهم فيما يلي:

١- تقديم أدوات مقننة في ضوء معايير الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد لتقويم المناهج الدراسية في مادة العلوم للمرحلة الابتدائية فـي ضـوء معـايير الجودة والاعتماد.

٢- تقديم أدوات مقننة في ضوء معايير الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد لتقويم أداء معلم مادة العلوم للمرحلة الابتدائيـة فـي ضـوء معـايير الجـودة والاعتماد.

٣- مساعدة مخططي ومطوري المناهج في حالة إذا كانت تلك المنـاهج لا تراعـي معايير الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد وذلك مـن خـلال وضـع تصور مقترح لمحتوي المناهج بحيث تراعي تلك المعايير.

٤- تزويد معلمي العلوم بدليل معلم يوضح كيفية التخطيط لدروس العلوم باسـتخدام بعض استراتيجيات التدريس بما يساعد على تنمية التنـور الـصحي والبيئـي، ومهارات التفكير في معايير الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد.

حـدود البحث:

١- مناهج العلوم بالصفوف الرابع والخامس والسادس بالمرحلـة الابتدائيـة (عينـة الدراسة التحليلية الوصفية) طبعة ٢٠١١ / ٢٠١٢ م.

٢- عينة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي (عينة الدراسة التجريبية)

٣- عينة من معلمي مادة العلوم بالمرحلة الابتدائية .

٤- معايير الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد الخاصة بالمنهج، والمعلـم، والمتعلم إصدار ٢٠٠٩م.

٥- قياس التنور الصحي والبيئي من خلال بعدى الجانـب المعرفـي المتمثـل فـي (المفاهيم)، والجانب الوجداني المتمثل في (الاتجاهات).

منهـج البحث:

تم استخدم المنهجين التاليين:

المنهج الوصفي التحليلـي في تحديد ما إذا كانت مناهج العلـوم بالمرحلـة الابتدائية تراعي معايير الجودة والاعتماد، وكذلك تحديد إلي أي مدي تتوافر معايير الجودة والاعتماد في أداء المعلمين.

المنهج التجريبي لتحديد فعالية التصور المقترح لمناهج العلـوم بالمرحلـة الابتدائية في ضوء معايير الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد لتنمية التنور الصحي والبيئي، ومهارات التفكير، وذلك من خلال المجموعتين التاليتين من تلاميذ الصف السادس الابتدائي:

المجموعة التجريبية: هي مجموعة التلاميذ الذين يدرسون المنهج المقتـرح في ضوء معايير الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد.

المجموعة الضابطة: هي مجموعة التلاميذ الذين يدرسون المنهج الحالي من كتاب العلوم المقرر عليهم.

مصطلحـات البحث:

١- تقويم المنهج Curriculum Evaluation

وهو تحديد الصلاحية والقيمة التربوية للمنهج بناء علي معايير مطلقة يقترحها المختصون في الحكم علي كفايته، حيث تتمثل هـذه المعـايير فـي الأولويـات أو

الأفضليات التربوية Educational Priorities التي ينشدها المجتمع فـي ناشـئته. **(محمد السيد علي، ١٩٩٨، ١٦٩)**

وتعرفه الباحثة إجرائياً: تقويم المنهج عملية منظمة لجمع المعلومات والبيانات حول مناهج العلوم بالمرحلة الابتدائية في ضوء معايير الهيئة القومية لضمان جـودة التعليم والاعتماد إصدار ٢٠٠٩م من أجل التعرف على نواحي القوة والضعف فـي المنهج بقصد تحسينه وتطويره.

٢- المعايير Standards

هي عبارات تشير إلي الحد الأدنى من الكفايات المطلوب تحقيقهـا لغـرض معين، ويعتبر هذا الحد الأدنى هو أقل الكفايات الواجـب توافرهـا لـدي الفـرد/ المؤسسة، كي تلحق بالمستوي الأعلى، ولكي تؤدي وظيفتها في المجتمع، وتحـدد المعايير مخرجات التعليم والتعلم (Learning out comes) المرغوبة، متمثلة فيما ينبغي أن يعرفه المتعلم وما يقوم به من أداءات. **(وثيقة معـايير ضـمان الجـودة والاعتماد لمؤسسات التعليم قبل الجامعي، ٢٠٠٨، ١٠)**

٣- الجودة في التعليم Quality of Education

ويري **(صالح ناصر، ٢٠٠٤، ٩٥)** أنها مجموعة من المعايير والخـصائص الواجب توافرها في جميع عناصر العملية التعليمية في المؤسسة التربوية وذلك فيما يتعلق منها بالمدخلات والعمليات والمخرجات التي مـن شـأنها تحقيـق الأهـداف المطلوبة للفرد والمؤسسة والمجتمع المحلي وفقاً للإمكانات المادية والبشرية.

يشير **(سلامه عبد العظيم، ٢٠٠٦، ٢٨٢)** إلي أن الجودة فـي التعلـيم هـي مجمل السمات والخصائص التي تتعلق بالخدمة التعليمية، وهي التي تستطيع أن تفي باحتياجات الطلاب.

٤- الاعتماد Accreditation

هو الاعتراف بأن برنامج تعليمي معين أو مؤسسة تعليمية معينة يـصل إلـي مستوي معياري محدد. **(سوسن شاكر، محمد عواد، ٢٠٠٨، ٢٦)**

ويشير **(دليل المراجعة الخارجية لمؤسسات التعليم قبـل الجـامعي، ٢٠٠٨، ١٤)** إلي أن الاعتماد هو استيفاء المؤسسة التعليمية معايير الجودة التي وصفتها هيئة الاعتماد وهي عملية مستمرة للتعرف علي مدي اسـتيفاء المعـايير، والمؤشـرات، وتحديد نقاط القوة والضعف لتحسين الأداء في مختلف مجالات العمل في المؤسسة.

وتعرفه الباحثة إجرائياً: الاعتماد عملية تقوم به هيئـة متخصـصة كالهيئـة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد في تقويم جودة المؤسـسة التعليميـة ككـل بغرض التعرف بصفة رسمية على ما إذا كانت تفي بالمعايير المحددة سلفاً، ونتيجـة لذلك تمنح المؤسسة شهادة اعتراف تصدرها الهيئة مفادها أن المؤسسة التعليمية قـد استوفت معايير الاعتماد.

٥- التنور الصحي

يعرفه **(صالح محمد، ٢٠٠٢، ٥٨)** بأنه قدر من المعارف والاتجاهـات ذات الصلة بالقضايا والمشكلات الصحية اللازمة لتلميذ المرحلة الإعدادية بهدف مساعدته علي ممارسة السلوكيات السليمة واتخاذ القرارات المناسبة وتصحيح المعتقدات الخطأ المنتشرة في مجتمعه المحلي حيال المشكلات والقضايا الصحية.

وتعرفه الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والتعلم علي أنه مدي وعي المتعلم بالمعارف والمهارات المتعلقة بالمحافظة علي صحته وقدرته علـي أداء الممارسـة الصحية التي تؤدي إلي استمتاعه بالحياة.

(المستويات المعيارية لخريج التعليم قبل الجامعي، ٢٠٠٩، ٩٠)

٦- التنور البيئي

عرفه **(أحمد اللقاني، على الجمل، ١٩٩٩، ١١٢)** هو قـدر مـن المعـارف والمهارات والاتجاهات المرتبطة بالبيئة، تقدم للطلاب لتساهم فـي تـشكيل الـوعي البيئي لديهم، وتجعلهم يسلكون سلوكاً رشيداً تجاه المواقف البيئية التـي تـواجههم، ويساهمون في حل المشكلات والقضايا البيئية التي تواجه المجتمع الذي يعيشون فيه.

وتعرفه الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد بأنه مدي وعي المـتعلم بالقضايا البيئية المؤثرة في الفرد والمجتمع، ومهاراته في التعامل معها بكفـاءة فـي

تطوير جودة البيئة وتنمية مواردها. **(المستويات المعيارية لخريج التعليم قبل الجامعي، ٢٠٠٩، ٨٧)**

الإطار النظري:

يتسم عصرنا الحاضر بالتقدم المعرفي والتكنولوجي، الأمر الذي أدي إلي انفجار المعرفة باستمرار، حتى صار الحكم علي تقدم الأمم ورقي حضاراتها علي أساس ما تأخذ به من أساليب علمية حديثة في تربية أفرادها وتعليمهم حتى يتمكنوا من التكيف والتعايش مع معطيات هذا العصر.

ولهذا يعد التعليم من أهم القضايا التي تحظي بالإجماع الوطني علي أهميته ودوره وضرورة تطويره والارتفاع بكفاءته، لأن موضوعه هو بناء الإنسان المصري ومن هذا المنطلق تأتي أهمية وضرورة إحداث نقلة نوعية في تعليمنا المصري تتجاوز المفاهيم والممارسات التربوية التقليدية، والانطلاق إلي آفاق أرحب بمفاهيم عصرية باتت تفرض نفسها ويعمل العالم المتقدم خلالها ويحتل مفهوم " ضمان الجودة والاعتماد " الأولوية بين هذه المفاهيم.(**وثيقة معايير ضمان الجودة والاعتماد، ٢٠٠٨، ٥)**

وينظر إلي الجودة (Quality) علي أنها الخلو من الأخطاء وأنها الملاءمة للهدف وتتضمن جودة التعليم التأكد من التطابق مع معيار معين تسعي المؤسسة لتحقيقه وعلي هذا الأساس فإن ضمان الجودة يكون في ضوء معايير معينة.(**وثيقة معايير ضمان الجودة والاعتماد لمؤسسات التعليم قبل الجامعي، ٢٠٠٨، ١١)**

أما الاعتماد Accreditation فهو نشاط مؤسسي علمي موجه نحو النهوض والارتقاء بمستوي مؤسسات التعليم والبرامج الدراسية وهو أداة فعالة ومؤثرة لضمان جودة العملية ومخرجاتها واستمرارية تطويرها. (**Montana School Accreditation, 2005)**، والاعتماد في التعليم هو حافز للارتقاء بالعملية التعليمية ككل كما انه تأكيد وتشجيع للمؤسسة التعليمية علي اكتساب التميز بناء علي

منظومة معايير أساسية تضمن قدراً متفقاً عليـة مـن الجـودة. (**The Western Association of School and Colleges, 2001)**

وكذلك يتضمن الاعتماد في التعليم تقويم المدارس كحافز للابتكار ومن أجـل الحصول علي الجودة في التعليم وهذا في ضوء معايير محـددة لمجـالات العمليـة التعليمية المقدمة . (**Quality, Development, Improvement, 2003)**

يتضح مما سبق أن الجودة والاعتماد يمثلان معايير عالمية للقياس والاعتراف والانتقال من ثقافة الحد الأدنى إلي ثقافة الإتقان والتميز.

واستجابة للاحتياجات القومية في تطوير التعليم والارتقاء بجودته تم إصـدار قانون رقم (٨٢) لسنة ٢٠٠٦ بإنشاء الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتمـاد، كما أُصدر القرار الجمهوري رقم (٢٥) لسنة ٢٠٠٧ باللائحة التنفيذية للهيئة، وفـي ضوء التكليفات المنوطة بالهيئة والتي تستوجب وضع السياسات اللازمـة لـضمان جودة التعليم واتخاذ الإجراءات الكفيلة باعتماد مؤسسات التعليم في مـصر، قامـت الهيئة بتصميم وإعداد المعايير القومية القياسية اللازمة للتقويم والاعتماد، بالاستعانة بكافة ممثلي المستفيدين النهائيين، والأطـراف المجتمعيـة المختلفـة ذات العلاقـة والاهتمام بتطوير التعليم، إضافة إلي التجارب العالمية في هذا الصدد. **(وثيقة معايير ضمان الجودة والاعتماد لمؤسسات التعليم قبل الجامعي، ٢٠٠٨، ٣)**

واقتضي إنشاء الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد وضع مجـالات (Domains) ومعايير (Standards) بمؤشـراتها (Indicators) ومقـاييس التقدير لها (Rubrics)، وأدلتها وشواهدها (Evidences)، فـي صـياغات واضحة قابلة للقياس ومحققة للعدالة والموضوعية، وتتسم بالمرونة والقابلية للتطوير المستمر، وذلك لقياس جودة المؤسسات التعليمية كمتطلب أساسي لاعتمادها. **(دليل الممارسات المميزة لمؤسسات التعليم قبل الجامعي، ٢٠٠٨، ٢)**

وقدمت هذه الهيئة وثيقة معايير ضمان الجودة والاعتماد لمؤسسات التعليم قبل الجامعي إصدار إبريل ٢٠٠٨ م وتتضمن هذه الوثيقة مجالين رئيسيين هما: (**وثيقـة معايير ضمان الجودة والاعتماد لمؤسسات التعليم قبل الجامعي، ٢٠٠٨، ١٧)**

المجال الأول: القدرة المؤسسية

ويقصد بها: تحقيق الجودة الشاملة للمؤسسة التعليمية مـن خـلال مجموعـة القواعد والشروط المحددة لبنيتها التنظيمية وإمكاناتها البشرية والمادية، وتشتمل على خمسة مجالات فرعية، وكل مجال فرعي يشتمل على عدد من المعايير ولكل معيار عدد من المؤشرات.

المجال الثاني: الفاعلية التعليمية

ويقصد بها تحقيق مخرجات عالية الجودة في ضوء رؤية المؤسسة التعليميـة ورسالتها من خلال مجموعة العمليات التي توفر فرص التعلـيم والـتعلم المتميـز للجميع، ويشتمل على أربعة مجالات فرعية، وكل مجال فرعي يشتمل على عدد من المعايير ولكل معيار عدد من المؤشرات.

ومن الجدير بالذكر أن الاهتمام بهذين المجالين الرئيسيين (القدرة المؤسـسية والفاعلية التعليمية) يتسق مع الاتجاهات العالمية المعاصرة التـي تؤكـد أن القـدرة المؤسسية الممثلة في العوامل والشروط المحددة للبنية التنظيمية تعد من أهم آليـات ضمان جودة التعليم، وأن الفاعلية التعليمية تعمل علي توفير فرص التعلـيم والـتعلم المتميز للجميع، بما يكفل تحقيق مخرجات للتعليم عالية الجودة **(دليل أدوات جمـع البيانات لدراسة التقييم الذاتي لمؤسسات التعليم قبل الجامعي، ٢٠٠٨، ١١)**

ومن خلال العرض السابق يتضح أن تحقيق الجودة والاعتمـاد لـيس أمـراً عشوائياً أو مجرد عمليات تتم بالمحاولة والخطأ وإنما تخضع لمجموعة من المجالات والمعايير والمؤشرات ومقاييس للتقدير وذلك في وجود أدلة وشواهد، كما يتضح أنه من اختصاصات تلك الهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد التقييم الدوري للاعتماد والتطوير المستمر في إطار المتغيرات والمستحدثات العالمية.

وقد أوصت لجان المعايير القومية للتعليم في مصر أن تطوير التعلـيم علـي أساس المعايير يستلزم من كليات التربية أن تقوم بتشجيع البحـوث التربويـة التـي تتناول كل جانب من جوانب العملية التعليمية التي يمكن توظيف نتائجها بحيث تزيد

من جودة مدخلات العملية التعليمية.**(المعايير القومية للتعليم في مصر، المجلد الأول، ٢٠٠٣، ٣٥-٣٦)**

ورغم أن الجودة تعد مطلباً أساسياً في هذا العصر الذي نعيشه كما أن الكل ينادي بها فنجد أن المناهج الحالية يشوبها بعض أوجه القصور ويؤكد ذلك النتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة التي اتخذت بعض الأبعاد أساساً لها في تقويم المناهج الدراسية ومن تلك الدراسات، دراسة **(محسن فراج، ١٩٩٦)** التي هدفت إلي تقويم مناهج العلوم بالتعليم العام في ضوء متطلبات التنور العلمي، وكان من أهم نتائجها قصور المحتويات المنهجية ككتب العلوم علي استيعاب المفاهيم والموضوعات والقضايا المرتبطة بأبعاد التنور العلمي وعناصره.

ودراسة **(فايز محمد، إبراهيم محمد، ١٩٩٧)** التي استهدفت تقويم مناهج العلوم في المرحلة الابتدائية في ضوء متطلبات التربية الوقائية، ومن أبرز نتائج هذه الدراسة أن كتابي العلوم للصفين الرابع والخامس الابتدائي لا يتضمنوا قائمة باحتياطات الأمان التي يجب إتباعها عند القيام بالأنشطة والتجارب المختلفة، مع عدم وجود تحذيرات هامة عند إجراء بعض التجارب الخطرة.

ويتفق معه دراسة **(نبيل عبد الواحد، خالد أحمد، ١٩٩٧)** التي هدفت إلي تقييم محتوي كتب العلوم في ضوء أهداف التربية العلمية من وجهة نظر معلمي العلوم بدولة البحرين، ومن أبرز نتائج هذه الدراسة افتقار كتب العلوم وضعف مسايرة المحتوي لأهداف التربية العلمية المرتبطة بمفهوم الثقافة العلمية.

كما اهتمت دراسة **(ممدوح محمد، ٢٠٠٤)** بتقويم محتوي كتب العلوم بالمرحلة الإعدادية في ضوء أبعاد طبيعة العلم وعملياته، ومن أهم نتائجها غياب معظم مهارات عمليات العلم عدا مهارتي التصنيف والاستنتاج اللتين ظهرتا في محتوي الكتب وفي نتائج الاختبار لدي الطلاب بدرجة متوسطة، وهو ما يعني إهمال محتوي منهج العلوم في تناول مهارات عمليات العلم الأساسية والتكاملية.

كما أجرت **(نجوي عبد الرحيم، ٢٠٠٣)** دراسة هدفت إلي تقويم مقررات العلوم للطالبات في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية (بحث ميداني)، من

حيث عدة محاور وهي إخراج الكتاب المدرسي – محتوي المادة العلمية – أسـلوب عرض المادة – الوسائل التعليمية بالمقرر – الأنشطة والتجارب العلمية – توظيـف المحتوي في تحقيق الأهداف – التقويم – مرشد المعلمة المصاحب، ومن أبرز نتائج هذه الدراسة أن جميع المقررات كانت دون القيمة المحددة لقبولها تربوياً.

كما تناول **(صبحي حمدان وآخرون، ٢٠٠٤)** دراسة هدفت إلي تقويم منـاهج العلوم للصفين الأول والثاني من المرحلة الأولي في دولة الإمارات العربية المتحـدة في ضوء المعايير العالمية لمناهج العلوم، ومن أهم نتائجها عـدم مراعـاة منـاهج العلوم المقررة علي تلاميذ الصفين الأول والثاني من المرحلـة الأولـي للمعـايير العالمية لمناهج العلوم كما أوصت الدراسة بضرورة مراعاة المعايير العالمية عنـد بناء مناهج العلوم وإطلاع المعلمين والموجهين عليها.

ويتفق معه دراسة **(عبد الله خطابية، علي بن هويشل، ٢٠٠٧)** التي كان من بين أهدافها تقويم محتوي كتاب العلوم للصف الخامس الأساسي في الأردن في ضوء المعايير القومية الأمريكية لمحتوي العلوم، وأظهرت النتائج أن كتاب الصف الخامس الأساسي يحتوي وبنسبة عالية علي الموضوعات المتضمنة في المعايير الأمريكيـة، إلا أن النتائج أظهرت تدنياً واضحاً في مجال تاريخ العلم والتكنولوجيا، والعلم مـن منظور شخصي واجتماعي ومجال تاريخ العلم وطبيعته وفي دمـج مفـاهيم العلـم وعملياته.

من خلال العرض السابق نجد أن الدراسات السابقة كدراسة **(محسن فـراج، ١٩٩٦)، (فايز محمد، إبراهيم محمد، ١٩٩٧)، (نبيل عبد الواحد، خالـد أحمـد، ١٩٩٧)، (ممدوح محمد، ٢٠٠٤)، (نجوي عبد الرحيم، ٢٠٠٣)، (صبحي حمدان وآخرون، ٢٠٠٤)، (عبد الله خطابية، علي بن هويشل، ٢٠٠٧)** قد ركزت علـي تقويم مناهج العلوم في ضوء عدة أبعاد هي: متطلبات التربية الوقائيـة، متطلبـات التنور العلمي، أهداف التربية العلمية المرتبطة بمفهوم الثقافة العلمية، أبعاد طبيعـة العلم وعملياته، المعايير العالمية لمناهج العلوم، المعايير القومية الأمريكية لمحتـوي العلوم، أما الدراسة الحالية فإنها تهدف إلى تقويم مناهج العلوم بالمرحلـة الابتدائيـة

(الأهداف – المحتوي – طرق التدريس – التقويم) في ضوء معايير الهيئة القوميـة لضمان جودة التعليم والاعتماد، فإذا كان تحقيق معايير الجودة في منـاهج العلـوم يتطلب أن تتوافر في محتوى تلك المناهج عدة معايير فإن تنفيذ هذا المحتوي يتطلب معلم من نوع أخر يجيد أنشطة التعليم والتعلم ويبدع فيها، كما يرتقي بالتلميذ إلـي التفكير العلمي ويصل به إلي التفكير الإبداعي، ويمتلك المعرفة مما يمكنه من إثراء معارف التلميذ ويزيد من القدرة علي خلق تلميذ دائم التعلم ولإيجاد مثل هذا المعلـم المناسب في هذا العصر الذي نعيشه كان لا بد من إيجاد معايير تقيم تميزه عن غيره من المعلمين التقليديين ألا وهي معايير الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، ومن الدراسات التي اهتمت بأداء المعلم .

دراسة **(إسماعيل محمد، ٢٠٠٢)** التي قامت بمتابعة أداء معلمين مادة العلـوم في مراحل التعليم الأساسي قبل البدء في تنفيذ البرنامج المقتـرح بواسـطة بطاقـة ملاحظة في جوانب الأداء التدريسي للمعلم وقد وجد أن الأسلوب التقليدي هو السائد في التدريس حيث يقوم بشرح الدرس نظرياً مؤكداً علي تلاميذه بضرورة استيعابهم انتظاراً للامتحان.

كما أوصت دراسة **(عيد أبو المعاطي، يسري طـه، ٢٠٠٢)** علـي تـدريب معلمي وموجهي العلوم بمرحلة التعليم الأساسي أثناء الخدمة علي الجديد في طبيعـة العلم وتدريبهم علي المستحدثات العلمية والتكنولوجية، وتوظيفها لخدمـة العمليـة التعليمية.

دراسة **(عبد المعين سعد الدين، ٢٠٠٦)** التي أكدت علي أن معلمي التعليم الأساسي مازالوا واقفين عند حدود المفهوم التقليدي لأدوار المعلم والذي يمعن فـي الاهتمام بالحفظ والتلقين ويهمل جوانب أخري في العملية التعليمية، كـذلك يعـاني الكثير من المعلمين من عدم القدرة علي متابعـة الجديـد فـي طرائـق التـدريس والمتغيرات المعاصرة مما يؤدي إلي مخرجات غير تلك التـي اسـتهدفت العمليـة التعليمية تحقيقها، كذلك عدم الرغبة في إدخال عناصر جديدة للعملية التعليمية أثنـاء

القيام بعملية التدريس كاستخدام الوسائط التكنولوجية في العملية التعليمية علي الرغم من أهميتها البالغة في تذليل الكثير من العقوبات التي قد تواجه المعلم والمتعلم أثناء عملية التدريس.

كما أوصت دراسة **(علم الدين عبد الرحمن، ٢٠٠٧)** بضرورة تدريب معلمي العلوم علي تطبيق طرائق التدريس المختلفة وذلك عن طريق دورات التأهيل، الأمر الذي يزيد من فعاليتهم.

هذا ويمثل المتعلم محور العملية التعليمية لذلك يجب الاهتمام بحاجاته وميوله وقدراته العقلية بهدف تنمية شخصيته بجوانبها المختلفة سواء جسمية وعقلية ووجدانية.

وحرصاً من الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد علي ذلك فقد أصدرت وثيقة المستويات المعيارية لخريج التعليم قبل الجامعي إصدار مارس ٢٠٠٩م والتي تحدد المستويات المعيارية التي ينبغي أن يصل إليها المتعلم في كل مادة من المواد الدراسية المتنوعة وفقاً لطبيعة كل منها، وذلك عبر مراحل تدريسها بالتعليم قبل الجامعي (نهاية الصف السادس، والتاسع، والثاني عشر).

وتتضمن هذه الوثيقة أهم معايير خريج التعليم قبل الجامعي مصنفة وفق مجالات محددة ذات علاقة مباشرة بطبيعة العصر ومتغيراته من جهة، وبظروف المجتمع والعوامل المؤثرة فيه من جهة ثانية، وبطبيعة ونوعية جوانب التعليم والتعلم في مراحل التعليم قبل الجامعي من جهة ثالثة، ومصاغة بأسلوب علمي قياسي وإجرائي **(المستويات المعيارية لخريج التعليم قبل الجامعي، ٢٠٠٩، ١)**

وتشمل هذه الوثيقة علي مجالين أساسين من المعايير:(المستويات المعيارية لخريج التعليم قبل الجامعي ، ٢٠٠٩، ٤)

المجال الأول: خاص بالمواد الدراسية التي أنهي الخريج دراستها في التعليم قبل الجامعي.

المجال الثاني: مجال عام مرتبط بالخصائص والسمات والمهارات العقلية والأدائيـة والحياتية التي ينبغي أن تتوافر في خريج مرحلة التعليم قبل الجامعي.

وبالنسبة للمجال الأول من المعايير الخاصة بالمواد الدراسية فقـد أوضـحت الوثيقة أن المتعلم فـي مرحلـة التعلـيم الأساسـي ينبغـي أن يمـارس مهـارات التفكير(الملاحظة – التصنيف – الاستدلال – التفسير – الاستنباط – التنبؤ.. الخ)

(المستويات المعيارية لخريج التعليم قبل الجامعي، ٢٠٠٩، ٢٧)

ونظراً لأهمية تنمية مهارات التفكير لدي تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي، لـذا فإنه موضع اهتمام هذا البحث، وبالنسبة للمجالات العامـة المرتبطـة بالخـصائص والسمات والمهارات الأدائية والحياتية التي ينبغي أن تتوافر في خريج مرحلة التعليم قبل الجامعي فقد تم تحديدها في أحد عشر مجال، وقد حـددت الباحثـة مـن هـذه المجالات التنور البيئي، والتنور الصحي موضع اهتمام هذا البحث؛ لما لهمـا مـن صلة مباشرة بتدريس مادة العلوم، بالإضافة إلى أهميـة هـذين المجـالين لتلاميـذ المرحلة الابتدائية.

أدوات البحث:

١- استبانة بمعايير الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد إصـدار ٢٠٠٩م المستخدمة في تقييم مناهج العلوم بالمرحلة الابتدائية.

٢- أداة تحليل محتوي مناهج العلوم بالمرحلة الابتدائية في ضوء معـايير الهيئـة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد . (إعداد الباحثة)

٣- بطاقة ملاحظة أداء معلم العلوم في ضوء معايير الهيئة القومية لضمان جـودة التعليم والاعتماد . (إعداد الباحثة)

٤- اختبار التنور الصحي والبيئي. (إعداد الباحثة)

٥- اختبار مهارات التفكير. (إعداد الباحثة)

إجراءات البحث:

أولاً: لتقييم مناهج العلوم بالمرحلة الابتدائية في ضوء معـايير الهيئـة القوميـة لضمان جودة التعليم والاعتماد إصدار ٢٠٠٩م تم ما يلي:

أ- الإطلاع علي وثيقتي معايير المنهج، والمستويات المعيارية لمحتوى مادة العلوم بالتعليم قبل الجامعي الصادرتين عن الهيئة القوميـة لـضمان جـودة التعلـيم والاعتماد إصدار٢٠٠٩م

ب- وضع الصورة الأولية لقائمة المعايير في استبانة، وعرضها علـي المحكمـين المتخصصين للتأكد من صدقها.

ج- وضع قائمة المعايير في صورتها النهائية

د- تم تضمين قائمة المعايير في أداة لتحليل مناهج العلوم بالمرحلة الابتدائية .

ه- تقييم محتوى مناهج العلوم بالمرحلة الابتدائية باستخدام أداة التحليـل الـسابق إعدادها.

و- رصد البيانات وتحليلها.

ثانياً: لتقييم أداء معلم العلوم في ضوء معايير الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد إصدار ٢٠٠٩م تم ما يلي:

أ- إعداد بطاقة ملاحظة أداء معلم العلوم بالمرحلة الابتدائية في ضوء معايير وثيقة المستويات المعيارية لمعلم التعليم قبل الجامعي إصدار ٢٠٠٩م، وعرضها علي المحكمين المتخصصين للتأكد من صدقها.

ب- تقييم أداء عينة من معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية باستخدام بطاقة الملاحظة.

ج- رصد البيانات وتحليلها.

ثالثاً: لإعداد التصور المقترح لمناهج العلوم في المرحلـة الابتدائيـة تـم إتبـاع الخطوات التالية:

١- في ضوء نتائج تقييم مناهج العلوم بالمرحلة الابتدائية تم تحديد الأسـس التـي يجب أن يبنى عليها مناهج العلوم بالمرحلة الابتدائية في ضوء معـايير الهيئـة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد إصدار ٢٠٠٩م.

٢- تطوير مناهج العلوم بالمرحلة الابتدائية في ضوء مجموعة الأسس السابقة كما يلي:

أ- تحديد الأهداف العامة لمنهج العلوم بالمرحلة الابتدائية.

ب- تحديد الإطار العام للمنهج المطور، ويتضمن عدد من الوحدات، كل وحدة تتكون من: الأهداف العامة للوحدة، وعناصر دروس الوحدة، والمفاهيم الأساسية للوحدة، ومهارات التفكير، واستراتيجيات التدريس المقترحة، والأدوات والوسائل التعليمية المقترحة، والأنشطة التعليمية المقترحة، ومصادر المعرفة والتطبيقات التكنولوجية ذات الصلة بالوحدة، وأساليب التقويم المقترحة.

٣- إعداد كتاب التلميذ وكراسة النشاط لوحدتين من الإطار العام للمنهج بحيث تم تدريسهم في فصل دراسي كامل حتى يمكن أن يسهم في تنمية التنور الصحي والبيئي، ومهارات التفكير موضع اهتمام البحث الحالي لدى التلاميذ المرحلة الابتدائية.

٤- إعداد دليل المعلم للوحدات المحددة بحيث يساعد المعلم في تنمية التنور الصحي والبيئي، ومهارات التفكير موضع اهتمام البحث الحالي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

٥- عرض كل من كتاب التلميذ، وكراسة النشاط، ودليل المعلم على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق تدريس العلوم بكليات التربية، وموجهي ومعلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية.

٦- إعداد أدوات الدراسة التجريبية والمتمثلة في اختبار المفاهيم الصحية والبيئية، والاتجاهات الصحية والبيئية، واختبار مهارات التفكير.

٧- عرض أدوات الدراسة التجريبية على مجموعة من المحكمين للتأكد من صدق المحتوى، وإجراء التعديلات في ضوء آراء المحكمين، ثم إجراء التطبيق الاستطلاعي لأدوات الدراسة التجريبية على عينة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي؛ لحساب ثباتها، ووضعها في صورتها النهائية.

٨- تحديد العينة الأساسية للبحث من تلاميذ الصف السادس الابتدائي.
٩- تطبيق أدوات الدراسة التجريبية على عينة البحث قبلياً.
١٠- تدريس الوحدات المحددة لعينة البحث.
١١- تطبيق أدوات الدراسة على عينة البحث بعدياً.
١٢- معالجة البيانات باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة.
١٣- مناقشة النتائج وتفسيرها.
١٤- تقديم التوصيات والمقترحات في ضوء نتائج البحث.

نتائـج البحث:

١- انخفاض مستوى تناول كتب العلوم بالمرحلة الابتدائية فـي الـصفوف الرابـع والخامس والسادس لمعايير الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد إصدار ٢٠٠٩م، ولذا فإن منهج العلوم في حاجة إلى إعادة النظر، لمواجهـة نـواحي القصور فيه، وتطويره.

٢- أداء معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية لا يحقق معايير الهيئة القوميـة لـضمان جودة التعليم والاعتماد.

٣- النتائج المتعلقة بالتنور الصحي والبيئي والتي تتمثل في الآتي:

أولاً: الجانب المعرفي والذي يقيس نتائج المفاهيم البيئية والـصحية تـم اختبـار الفرض الفرعي الذي ينص على أنه:

"يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعـة التجريبيـة ودرجات تلاميذ المجموعة الضابطة في اختبار المفاهيم الـصحية والبيئـة بعـدياً لصالح المجموعة التجريبية"

وقد استخدمت الباحثة اختبار "ت" للمجموعات غير المرتبطـة لتحديـد دلالـة الفرق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في أبعاد اختبار المفاهيم الصحية والبيئية والدرجة الكلية والجدول التالي يوضح تلك النتائج

جدول (١)

قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في أبعاد المفاهيم الصحية والبيئية والدرجة الكلية بعدياً

أبعاد الاختبار	المجموعات	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	دلالة (ت)
المفاهيم الصحية	الضابطة	40	10.7	4.014077791	-4.7309	دالة عند ٠.٠١
	التجريبية	34	16.441	6.031187513		
المفاهيم البيئية	الضابطة	40	6.05	3.226095521	-5.7623	دالة عند ٠.٠١
	التجريبية	34	10.970	4.115641223		
الدرجة الكلية	الضابطة	40	16.75	6.503450761	-5.386	دالة عند ٠.٠١
	التجريبية	34	27.4117	9.863055176		

يتضح من الجدول السابق:

بالنسبة للمفاهيم الصحية: قيمة تساوى (٤.٧٣) وهى قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) لصالح المجموعة التجريبية.

بالنسبة للمفاهيم البيئية: قيمة تساوى (٥.٧٦) وهى قيمة ذات دلالة إحـصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) لصالح المجموعة التجريبية.

بالنسبة للمفاهيم الصحية والبيئية: قيمة تساوى (٥.٣٨) وهى قيمة ذات دلالـة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) لصالح المجموعة التجريبية.

مما يشير إلى التأثير الايجابي للوحدتين في تنمية المفاهيم الصحية والبيئية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

ومن ثم يقبل الفرض الفرعي الذي ينص على:

"يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعـة التجريبيـة ودرجات تلاميذ المجموعة الضابطة في اختبار المفاهيم الـصحية والبيئـة بعـدياً لصالح المجموعة التجريبية"

ولتحديد فعالية الوحدتين التجريبيتين في تنمية المفاهيم الصحية والبيئيـة، تـم حساب قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات التطبيق القبلـي

والتطبيق البعدى للمجموعة التجريبية في اختبار المفاهيم الصحية والبيئية والدرجـة الكلية كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٢)

قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات التطبيق القبلي والبعدى للمجموعة التجريبية في اختبار المفاهيم الصحية والبيئية والدرجة الكلية

أبعاد الاختبار	التطبيق	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	دلالة (ت)
المفاهيم الصحية	القبلي	34	8.529412	3.154941	-8.60394	دالة عند ٠.٠١
	البعدي		16.44118	6.031188		
المفاهيم البيئية	القبلي	34	5.147059	2.571786	-7.49734	دالة عند ٠.٠١
	البعدي		10.97059	4.115641		
الدرجة الكلية	القبلي	34	13.67647	4.584034	-8.82065	دالة عند ٠.٠١
	البعدي		27.41176	9.863055		

يتضح من الجدول السابق وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالـة ٠.٠١ بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في المفاهيم الصحية والبيئية قبـل التدريس وبعده لصالح التطبيق البعدى، وفي ضوء تلك النتيجة يتـضح لنـا فعاليـة الوحدتين التجريبيتين في تنمية المفاهيم الصحية والبيئية لدى تلاميذ الصف الـسادس الابتدائي في مادة العلوم ولبيان قوة تأثير الوحدتين التجريبيتين، اسـتخدمت الباحثـة مقياس حجم التأثير (η ٢) والذي يتضح من الجدول التالي:

جدول (٣)

قيم (η ٢) وحجم تأثير الوحدتين التجريبيتين على الدرجة الكلية لبعدى المفاهيم الصحية والبيئية

أبعاد الاختبار	قيمة (η ٢)	حجم التأثير
المفاهيم الصحية	0.691669	كبير
المفاهيم البيئية	0.630087	كبير
الدرجة الكلية	0.702177	كبير

يتـضح مـن جـدول (٦) أن قـيم (η ٢) تراوحـت بـين (٠.٦٣٠٨٧-٠.٧٠٢١٧٧) وذلك بالنسبة لبعدى المفاهيم الـصحية والبيئيـة، وبلغـت قيمتهـا (٠.٧٠٢١٧٧) للدرجة الكلية لبعد المفاهيم الصحية والبيئية مما يدل على حجم تأثير

الوحدتين التجريبيتين، ومن ثم المنهج المطور كبير في تنميـة المفـاهيم الـصحية والبيئية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

وتتفق تلك النتيجة مع ما أكدته دراسة كل من **(صالح محمد، ٢٠٠٢)**، ودراسة (**ياسين سليمان، ٢٠٠٣)**، ودراسة **(حاتم يوسف، ٢٠٠٦)**، ودراسة **(عزمي عطية، ٢٠٠٦)** في أنه باستخدام برامج أو استراتيجيات تدريس مناسبة يمكن تنمية المفاهيم الصحية والبيئية، كما اتفقت نتائج هذه الدراسات مع نتيجة الدراسـة الحاليـة فـي فعاليتها في تنمية المفاهيم الصحية والبيئية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

ويمكن تفسير تلك النتيجة التي أسفرت عنها فعالية الوحدتين التجـريبيتين – المتمثلة للمنهج المطور – في تنمية المفاهيم الصحية والبيئية لدى عينة الدراسـة إلى ما يلي:

- أسس بناء المنهج قائمة بشكل رئيسي على معايير الهيئة القومية لـضمان جـودة التعليم والاعتماد.
- تنوع أساليب واستراتيجيات التدريس التي استخدمت في تدريس المنهج المطـور أسهم في تنمية المفاهيم الصحية والبيئية.
- استخدام التغذية الراجعة سواء مادية كالجوائز التي توزع على المجموعـات، أو معنوية كعبارات التشجيع والاستحسان، من شأنه أن يحفز التلاميذ على التركيـز والاهتمام مع المعلمة.
- تنوع الأنشطة التعليمية سواء الصفية أو اللاصفية ساعد فـي تـسهيل اكتـساب التلاميذ للمفاهيم.
- تنوع أساليب التقويم ساهم في تنمية المفاهيم الصحية والبيئية.

ثانياً: الجانب الوجداني والذي يقيس نتائج مقياس الاتجاهات الصحية والبيئية تـم اختبار الفرض الفرعي الذي ينص على أنه:

"توجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعـة التجريبيـة ودرجات تلاميذ المجموعة في مقياس الاتجاهات الصحية والبيئية بعـدياً لـصالح المجوعة الضابطة"

وقد استخدمت الباحثة اختبار "ت" للمجموعات غير المرتبطـة لتحديـد دلالـة الفرق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في أبعاد مقياس الاتجاهات الصحية والبيئية والدرجة الكلية والجدول التالي يوضـح تلك النتائج

جدول (٤)

قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في أبعاد مقياس الاتجاهات الصحية والبيئية والدرجة الكلية بعديا

أبعاد المقياس	المجموعات	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت) لاختبار التكافؤ	دلالة (ت)
مقياس الاتجاه البيئي	الضابطة	40	23.1	4.41907	-3	دالة عند ٠.٠١
	التجريبية	34	25.91176471	3.44099		
مقياس الاتجاه الصحي	الضابطة	40	41.35	6.86705	-3	دالة عند ٠.٠١
	التجريبية	34	47.02941176	8.13330		
الدرجة الكلية	الضابطة	40	64.45	10.5974	-3	دالة عند ٠.٠١
	التجريبية	34	72.94117647	10.9127		

يتضح من الجدول السابق:

بالنسبة الاتجاه الصحي: قيمة تساوى (٣) وهى قيمة ذات دلالة إحصائية عنـد مستوى دلالة (٠.٠١) لصالح المجموعة التجريبية.

بالنسبة الاتجاه البيئي: قيمة تساوى (٣) وهى قيمة ذات دلالة إحـصائية عنـد مستوى دلالة (٠.٠١) لصالح المجموعة التجريبية.

بالنسبة للدرجة الكلية: قيمة تساوى (٣) وهى قيمة ذات دلالة إحـصائية عنـد مستوى دلالة (٠.٠١) لصالح المجموعة التجريبية.

مما يشير إلى التأثير الايجابي للوحدتين في تنمية الاتجاهات الصحية والبيئيـة لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

ومن ثم يقبل الفرض الفرعي الذي ينص على:

"يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعـة التجريبيـة ودرجات تلاميذ المجموعة الضابطة في مقياس الاتجاهات الصحية والبيئـة بعـدياً لصالح المجموعة التجريبية".

ولتحديد فعالية الوحدتين التجريبيتين في تنمية الاتجاهات الصحية والبيئية، تـم حساب قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات التطبيق القبلـي والتطبيق البعدى للمجموعة التجريبية في اختبار المفاهيم الصحية والبيئية والدرجـة الكلية كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٥)

قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات التطبيق القبلي والبعدى للمجموعة التجريبية في مقياس الاتجاهات الصحية والبيئية والدرجة الكلية

أبعاد المقياس	التطبيق	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	دلالة (ت)
مقياس الاتجاه البيئي	القبلي	34	19.58823	2.986	-11.496	دالة عند ٠.٠١
	البعدي		25.91176	3.4409		
مقياس الاتجاه الصحي	القبلي	34	34.79411	4.9407	-8.678	دالة عند ٠.٠١
	البعدي		47.02941	8.1333		
مقياس الاتجاه البيئي والصحي	القبلي	34	54.38235	6.35807	-10.992	دالة عند ٠.٠١
	البعدي		72.94117	10.9127		

يتضح من الجدول السابق وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالـة ٠.٠١ بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في الاتجاهات الصحية والبيئية قبل التدريس وبعده لصالح التطبيق البعدى، وفي ضوء تلك النتيجة يتـضح لنـا فعاليـة الوحدتين التجريبيتين في تنمية الاتجاهات الصحية والبيئيـة لـدى تلاميـذ الـصف السادس الابتدائي في مادة العلوم. ولبيان قوة تأثير الوحدتين التجريبيتين، اسـتخدمت الباحثة مقياس حجم التأثير (η ٢) والذي يتضح من الجدول التالي:

جدول(٦)

قيم (η ٢) وحجم تأثير الوحدتين التجريبيتين على الدرجة الكلية لبعدى الاتجاهات الصحية والبيئية

أبعاد المقياس	قيمة (η ٢)	حجم التأثير

الاتجاه الصحي	0.800211197	كبير
الاتجاه البيئي	0.695339119	كبير
الدرجة الكلية	0.785473046	كبير

يتضح من جـدول (٧) أن قـيم (η ٢) تراوحـت بـين (٠.٦٩٥٣٣٩١١٩-٠.٨٠٠٢١١١٩٧) وذلك بالنسبة لبعدى الاتجاهات الصحية والبيئية، وبلغت قيمتهـا (٠.٧٨٥٤٧٣٠٤٦) للدرجة الكلية لبعد الاتجاهات الصحية والبيئية مما يـدل علـى حجم تأثير الوحدتين التجريبيتين، ومن ثم المنهج المطور كبير في تنمية الاتجاهـات الصحية والبيئية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

وتتفق تلك النتيجة مع ما أكدته دراسة كل مـن **(صـالح محمـد، ٢٠٠٢)**، ، ودراسة **(محمد خيري، نجوى نور الـدين، ٢٠٠٢)**، في أنه باستخدام برامج مناسبة يمكن تنمية الاتجاهات الصحية والبيئية، كما اتفقت نتائج هذه الدراسات مـع نتيجـة الدراسة الحالية في فعاليتها في تنمية الاتجاهات الصحية والبيئية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

ويمكن تفسير تلك النتيجة التي أسفرت عنها فعالية الوحدتين التجـريبيتين – المتمثلة للمنهج المطور – في تنمية المفاهيم الصحية والبيئية لدى عينة الدراسـة إلى ما يلي:

- أسس بناء المنهج قائمة بشكل رئيسي على معايير الهيئة القومية لـضمان جـودة التعليم والاعتماد.
- تنوع أساليب واستراتيجيات التدريس التي استخدمت في تدريس المنهج المطـور أسهم في تنمية المفاهيم الصحية والبيئية.
- استخدام التغذية الراجعة سواء مادية كالجوائز التي توزع على المجموعـات، أو معنوية كعبارات التشجيع والاستحسان، من شأنه أن يحفز التلاميذ على التركيـز والاهتمام مع المعلمة.
- تنوع الأنشطة التعليمية سواء الصفية أو اللاصفية ساعد فـي تـسهيل اكتـساب التلاميذ للمفاهيم.
- تعتبر دراسة الموضوعات الصحية والبيئية من الموضوعات التي يميل التلاميـذ إلى دراستها، ويتابعونها بشغف واهتمام.

- كما لاحظت الباحثة استمتاع التلاميذ واهتمامهم بإجراء الأنشطة والإجابـة عـن الأسئلة الموجودة بكراسة النشاط، وربما يرجع ذلك إلى مدى ارتباط الموضوعات والأنشطة ببيئة وصحة التلاميذ، أو لان الأسلوب المتبع في التدريس كان جديـداً بالنسبة للتلاميذ مما أسهم في تنمية الاتجاهات الصحية والبيئية لديهم.

٤- النتائج المتعلقة بمهارات التفكير:

قامت الباحثة باختبار صحة فرض البحث الذي ينص على:

"توجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في اختبار مهارات التفكير بعدياً لـصالح المجموعـة التجريبية"

وقد استخدمت الباحثة اختبار "ت" للمجموعات غير المرتبطة لتحديد دلالـة الفروق بين متوسط درجات المجموعة التجريبيـة ومتوسـط درجـات المجموعـة الضابطة في اختبار مهارات التفكير والدرجة الكلية، والجدول التالي يوضـح تلـك النتائج:

جدول (٧)

قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار مهارات التفكير والدرجة الكلية بعديا

مهارات التفكير	المجموعات	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت) لاختبار التكافؤ	دلالة (ت)
الملاحظة	الضابطة	40	4.575	1.97273	-3.423	دالة عند ٠.٠١
	التجريبية	34	6.08823	1.79844		
الوصف	الضابطة	40	2.5	1.67943	-3.016	دالة عند ٠.٠١
	التجريبية	34	3.58823	1.37328		
الاستنتاج	الضابطة	40	2.45	1.21844	-2.015	دالة عند ٠.٠٥
	التجريبية	34	3.11764	1.57181		
التفسير	الضابطة	40	2.45	1.55167	-4.00091	دالة عند ٠.٠١
	التجريبية	34	3.91176	1.58339		
التنبؤ	الضابطة	40	2.9	1.97159	-2.854	دالة عند ٠.٠١
	التجريبية	34	4.17647	1.8499		
الاستنباط	الضابطة	40	2.225	1.45861	-3.889	دالة عند ٠.٠١
	التجريبية	34	3.44117	1.185543		
الدرجة الكلية	الضابطة	40	17.1	7.37215	-4.134	دالة عند

	التجريبية	34	24.3235	7.62659		٠.٠١

يتضح من الجدول السابق:

بالنسبة لمهارة الملاحظة: قيمة تـساوى (٣.٤٢٣) وهـى قيمـة ذات دلالـة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) لصالح المجموعة التجريبية.

بالنسبة مهارة الوصف: قيمة تساوى (٣.٠١٦) وهى قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) لصالح المجموعة التجريبية.

بالنسبة لمهارة الاستنتاج: قيمة تـساوى (٢.٠١٥) وهـى قيمـة ذات دلالـة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) لصالح المجموعة التجريبية.

بالنسبة مهارة التفسير: قيمة تـساوى (٤.٠٠٠٩١) وهـى قيمـة ذات دلالـة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) لصالح المجموعة التجريبية.

بالنسبة مهارة التنبؤ: قيمة تساوى (٢.٨٥٤) وهى قيمة ذات دلالـة إحـصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) لصالح المجموعة التجريبية.

بالنسبة مهارة الاستنباط: قيمة تساوى (٣.٨٨٩) وهى قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) لصالح المجموعة التجريبية.

بالنسبة للدرجة الكلية: قيمة تساوى (٤.١٣٤) وهى قيمة ذات دلالة إحـصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) لصالح المجموعة التجريبية.

مما يشير إلى التأثير الايجابي للوحدتين في تنمية مهارات التفكير لدى تلاميـذ المجموعة التجريبية.

ومن ثم يقبل الفرض الذي ينص على:

"يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعـة التجريبيـة ودرجات تلاميذ المجموعة الضابطة في اختبار مهـارات التفكيـر بعـدياً لـصالح المجموعة التجريبية"

ولتحديد فعالية الوحدتين التجريبيتين في تنمية مهارات التفكير، تم حساب قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات التطبيـق القبلـي والتطبيـق

البعدى للمجموعة التجريبية في اختبار مهارات التفكير والدرجة الكليـة كمـا هـو موضح بالجدول التالي:

جدول (٨)

قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات التطبيق القبلي والبعدى للمجموعة التجريبية في اختبار مهارات التفكير والدرجة الكلية

مهارات التفكير	التطبيق	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	دلالة (ت)
الملاحظة	القبلي	34	4.0294	1.8171	-7.5297	دالة عند ٠.٠١
	البعدي		6.08824	1.7984		
الوصف	القبلي	34	1.8235	1.5661	-5.7930	دالة عند ٠.٠١
	البعدي		3.5882	1.3732		
الاستنتاج	القبلي	34	2.2352	1.34972	-3.5966	دالة عند ٠.٠١
	البعدي		3.1176	1.5718		
التفسير	القبلي	34	2.0294	1.5072	-7.5615	دالة عند ٠.٠١
	البعدي		3.9117	1.5833		
التنبؤ	القبلي	34	2.4411	1.4183	-5.3369	دالة عند ٠.٠١
	البعدي		4.1764	1.8499		
الاستنباط	القبلي	34	1.9705	1.5664	-5.1788	دالة عند ٠.٠١
	البعدي		3.4411	1.1855		
الدرجة الكلية	القبلي	34	14.5294	6.5469	-11.1125	دالة عند ٠.٠١
	البعدي		24.3235	7.6265		

يتضح من الجدول السابق وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالـة ٠.٠١ بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في مهارات التفكير قبل التـدريس وبعده لصالح التطبيق البعدى، وفي ضوء تلك النتيجة يتضح لنا فعاليـة الوحـدتين التجريبيتين في تنمية مهارات التفكير لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي في مـادة العلوم. ولبيان قوة تأثير الوحدتين التجريبيتين، استخدمت الباحثة مقياس حجم التأثير (η^2) والذي يتضح من الجدول التالي

جدول(٩)

قيم (η^2) وحجم تأثير الوحدتين التجريبيتين على الدرجة الكلية لمهارات التفكير

مهارات التفكير	قيمة (η^2)	حجم التأثير
الملاحظة	0.632094943	كبير
الوصف	0.504201681	كبير

الاستنتاج	0.281602003	كبير
التفسير	0.634055728	كبير
التنبؤ	0.463268565	كبير
الاستنباط	0.448350072	كبير
الدرجة الكلية	0.789121988	كبير

يتضح من جدول (١٠) أن قيم (η ٢) تراوحت بين (٠.٢٨١٦٠٢٠٠٣-٠.٧٨٩١٢١٩٨٨) وذلك بالنسبة لمهارات التفكير، وبلغت قيمتها (٠.٧٨٩١٢١٩٨٨) للدرجة الكلية لمهارات التفكير مما يدل على حجم تأثير الوحدتين التجريبيتين، ومن ثم المنهج المطور كبير في تنمية مهارات التفكير لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

وتتفق تلك النتيجة مع ما أكدته دراسة كل من (**نوال عبد الفتاح، ٢٠٠٦**)، ودراسة (**ماجدة حبشي، ٢٠٠٦**)، ودراسة (**أمنية السيد، ٢٠٠٣**)، دراسة(**صلاح الدين على، ٢٠٠٦**)، ودراسة (**ليلى عبد الله، حياة على، ٢٠٠٦**)، ودراسة (**محمد حسين، ٢٠٠٧**)، في أنه باستخدام برامج أو استراتيجيات تدريس مناسبة يمكن تنمية مهارات التفكير، كما اتفقت نتائج هذه الدراسات مع نتيجة الدراسة الحالية في فعاليتها في تنمية مهارات التفكير لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

ويمكن تفسير تلك النتيجة التي أسفرت عنها فعالية الوحدتين التجريبيتين – المتمثلة للمنهج المطور– في تنمية مهارات التفكير لدى عينة الدراسة إلى ما يلي:

- قيام التلاميذ بمعظم الأنشطة التعليمية التي تضمنتها الوحدتين التجريبيتين والتي تهدف إلى تنمية مهارات التفكير لديهم، بالإضافة إلى الأنشطة الاستقصائية للتأكد من دقة الاستنتاجات.
- استخدام استراتيجيات تدريسية متنوعة تهدف إجراءاتها إلى تنمية مهارات التفكير لدى التلاميذ بطريقة مقصودة، ساهم ذلك في تنمية مهارات التفكير لدى التلاميذ.
- الاعتماد على المحسوسات في الوسائل التعليمية المستخدمة أثناء التدريس ساهم في تنمية مهاراتي الملاحظة، والوصف لدى التلاميذ.
- العصف الذهني والمناقشة أثناء الحصة بين المعلمة والتلاميذ ساعد على تنمية مهارات الاستنتاج، والتفسير، والتنبؤ، والاستنباط.

- قيام التلاميذ بالتقويم الذاتي أثناء حل التدريبات والأنشطة التي تـضمنتها كتـاب التلميذ وكراسة النشاط- التي تهدف إلى تنمية مهارات التفكير – ساعد على تنمية مهارات التفكير لديهم.
- هذا بالإضافة إلى التعزيز المناسب الذي استخدمته المعلمة أثناء التدريس، والذي ساعد على تحفيز التلاميذ لعملية التعلم وبالتالي تنمية مهارات التفكير لديهم.

توصيات البحث:

١- الاهتمام بتقويم وتطوير مناهج العلوم بالمراحل التعليمية المختلفـة فـي ضـوء معايير الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد.

٢- الاهتمام بإثراء مناهج العلوم بالأنشطة التعليمية التي تـستهدف تنميـة التنـور الصحي والبيئي ومهارات التفكير لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

٣- الاستعانة ببطاقة الملاحظة التي تم إعدادها في البحث الحالي لتقييم أداء معلمـي العلوم بالمدارس للوقوف على مدى توافر معايير الجودة في أداء المعلمين.

٤- إعداد دورات تدريبية للمعلمين لتدريبهم على تطبيق معايير الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد في تدريسهم.

٥- تعديل نظام الامتحانات بما يتناسب مع معايير الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد.

٦- الاستعانة بالتصور المقترح في البحث الحالي لتعديل مقررات العلوم بالمرحلـة الابتدائية في ضوء معايير الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد.

٧- الاهتمام بالتنور الصحي والبيئي لدى التلاميذ من خـلال تـضمين المقـررات الدراسية بموضوعات تسعي لتنمية المفاهيم الـصحية والبيئيـة، والاتجاهـات الايجابية نحو الصحة والبيئية التي يعيش فيها.

بحوث مقترحة:

١- تقويم مناهج العلوم (بالمراحل التعليمية المختلفة) في ضوء معايير الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد.

٢- تصور مقترح لمناهج التعليم العام المختلفة في ضوء معايير الجودة والاعتماد.
٣- فعالية برنامج تدريبي مقترح في تنمية مهارات التدريس لدى معلمي العلوم في ضوء معايير الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد.
٤- تطوير محتوى الأنشطة العملية من الصف الأول إلى الثالث الابتدائي في ضوء معايير الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد.
٥- فعالية برنامج قائم على التعلم الالكتروني لتنمية مهارات التفكير العليا لطلاب المرحلة الثانوية في مادة الفيزياء في ضوء معايير الجودة والاعتماد.
٦- فعالية برنامج مقترح قائم على الوسائط المتعددة لتنمية المواطنة والوعي البيئي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية في مادة العلوم ضوء معايير الجودة والاعتماد.
٧- فعالية برنامج مقترح لتنمية الثقافة الصحية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في ضوء معايير الجودة والاعتماد.

قائمـة المراجـع

أولاً:المراجع العربية:

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

٢- إسماعيل محمد الدرديري (٢٠٠٢) : برنامج مقترح لتدريب معلمـي العلـوم علـي استخدام التداخل بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع فـي تـدريس العلـوم، **مجلة البحث في التربية وعلم النفس**، جامعة المنيـا، العـدد الرابـع، المجلد الخامس عشر.

٣- أمينة السيد الجندي (٢٠٠٣): أثر استخدام ويتلي في تنمية التحصيل ومهارات عمليات العلم الأساسية والتفكير العلمي لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مـادة العلوم، **مجلة التربية العلمية**، المجلد السادس، العدد الأول.

٤- الهيئة القومية لضمان جـودة التعلـيم والاعتمـاد NAQAAE (٢٠٠٨) : دليـل الممارسات المتميزة لمؤسسات التعليم قبـل الجـامعي. Available on web site: www.naqaae.org

٥- الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد NAQAAE (٢٠٠٨): وثيقة معـايير ضمان الجودة والاعتماد لمؤسسات التعليم قبل الجامعي Available on web site: www.naqaae.org

٦- الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد NAQAAE (٢٠٠٨): دليـل أدوات جمع البيانات لدراسة التقويم الذاتي لمؤسسات التعلـيم قبـل الجـامعي. Available on web site: www.naqaae.org

٧- الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد NAQAAE (٢٠٠٨): دليل المراجعة الخارجية لمؤسسات التعليم قبل الجـامعي (التعلـيم العـام – المعاهـد الأزهريـة) الإصـدار الأول Available on web site: www.naqaae.org

٨- الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد NAQAAE (٢٠٠٩): وثيقة معـايير المتعلم لجميع موارد التعليم قبل الجـامعي Available on web site: www.naqaae.org

٩- حاتم يوسف أبو زايدة (٢٠٠٦): فعالية برنامج بالوسائط المتعـددة لتنميـة المفـاهيم والوعي الصحي في العلوم لدي طلبة الصف السادس الأساسي، رسـالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

١٠- سلامة عبد العظيم حسين (٢٠٠٦): **الإدارة المدرسية والصفية المتميزة الطريـق إلي المدرسة الفعالة**، دار الفكر، عمان.

١١- سوسن شاكر ومحمد عواد (٢٠٠٨): **الجودة والاعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعلـيم العام والجامعي**، دار صفاء، عمان .

١٢- صالح محمد صالح (٢٠٠٢): فعالية برنامج مقترح في التربية البيئية الـصحية فـي تنمية التنور الصحي لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية بشمال سيناء، **مجلـة التربية العلمية**، المجلد الخامس، العدد الرابع.

١٣- صالح ناصر عليمات (٢٠٠٤): **إدارة الجودة الشاملة فـي المؤسـسات التربويـة التطبيق ومقترحات التطوير**، دار الشروق – عمان

١٤- صبحي حمدان أبو جلاله وآخرون (٢٠٠٤): تقويم منـاهج العلـوم للـصفين الأول والثاني من المرحلة الأولي في دولة الإمارات العربية المتحدة في ضـوء المعايير العالمية لمناهج العلوم، الجمعية المصرية للقـراءة والمعرفـة، **مجلة القراءة والمعرفة**، العدد (٢٣٨).

١٥- صلاح الدين علي سالم (٢٠٠٦): أثر استراتيجية قائمة علي الاكتـشاف والأحـداث المتناقضة في تدريس العلوم علي تنمية التحصيل وعمليات العلم والتفكير الابتكاري لدي تلاميذ الصف السادس من مرحلة التعليم الأساسي، **مجلـة التربية العلمية**، المجلد التاسع، العدد الثاني.

١٦- عبد الله محمد خطابية، علي بن هويشل (٢٠٠٧): مراعاة محتـوي كتـاب العلـوم للصف الخامس الأساسي في الأردن للمعايير القومية الأمريكية لمحتـوي العلوم، **مجلة جامعة الشارقة للعلوم الشرعية والإنسانية**، المجلد الرابع، العدد الأول .

١٧- عبد المعين سعد (٢٠٠٦): تقويم برامج تحسين التعليم لتـدريب معلمـي التعلـيم الأساسي بمحافظة سوهاج (دراسة ميدانية)، **مجلة كلية التربية**، جامعة أسيوط، العدد الثاني، المجلد الثاني والعشرون.

١٨- عزمي عطية أحمد (٢٠٠٦): فعالية التدريس وفقاً لنظرية فيجوتسكي في اكتساب بعض المفاهيم البيئية لدي طالبات جامعة الأقصى بغزة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

١٩- علم الدين عبد الرحمن (٢٠٠٧): مدي فاعلية معلمي العلوم في عملية تدريس العلوم في المدارس الأساسية بمحافظة الخليل، **مجلة كلية التربية**، جامعة أسيوط، العدد الأول، الجزء الثاني، المجلد الثالث والعشرون .

٢٠- عيد أبو المعاطي، يسري طه دنيور(٢٠٠٢): مستوي فهم طبيعة العلم لدي معلمي وموجهي العلوم بمرحلة التعليم الأساسي واتجاهاتهم نحو العلم والتكنولوجيا، **مجلة البحث التربوي**، العدد الأول .

٢١- فايز محمد عبده، إبراهيم محمد فوده (١٩٩٧) : تقويم مناهج العلوم في المرحلة الابتدائية في ضوء متطلبات التربية الوقائية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، **المؤتمر العلمي الأول**، المجلد الأول، الإسكندرية.

٢٢- ليلي عبد الله حسام، حياة علي محمد (٢٠٠٦): فاعلية مدخل بناء النماذج العقلية في استيعاب المفاهيم وعمليات العلم والاتجاه نحو دراسة أجهزة جسم الإنسان لتلاميذ الصف السادس الابتدائي، **مجلة التربية العلمية**، المجلد التاسع، العدد الثاني.

٢٣- ماجدة حبشي محمد (٢٠٠٦): دور الأنشطة التعليمية الإثرائية في تنمية بعض عمليات العلم والتحصيل المعرفي لدي تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في مادة العلوم، **مجلة التربية العلمية**، المجلد التاسع، العدد الثالث.

٢٤- محسن حامد فراج (١٩٩٦): تقويم مناهج العلوم بالتعليم العام في ضوء متطلبات التنور العلمي، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

٢٥- محمد السيد علي (١٩٩٨): **مصطلحات في المناهج وطرق التدريس**، عامر للطباعة، المنصورة .

٢٦- محمد حسين سالم (٢٠٠٧): فعالية استخدام الوسائط المتعددة في تنمية التحصيل وبعض مهارات عمليات العلم الأساسية لدي تلاميذ الصف الخامس

الابتدائي واتجاهاتهم نحو الحاسب الآلي، **مجلة التربية العلميـة**، المجلـد العاشر، العدد الثاني.

٢٧- محمد خيري، نجوي نور الدين (٢٠٠٢): فعالية وحدة مقترحـة باسـتخدام المـنهج البيئي علي اتجاهات تلاميذ مرحلة التعلـيم الأساسـي (الـصف الثالـث الابتدائي) نحو البيئة، **مجلة التربية العلمية**، الجمعية المـصرية للتربيـة العلمية، المجلد الخامس، العدد الثاني.

٢٨- ممدوح محمد عبد المجيد (٢٠٠٤): مدي تناول محتـوي مـنهج العلـوم بالمرحلـة الإعدادية لإبعاد طبيعة العلم وعملياته وفهم الطلاب لها، **مجلـة التربيـة العلمية**، المجلد السابع، العدد الثالث.

٢٩- نبيل عبد الواحد، خالد أحمد بوقحوص (١٩٩٧): تقييم محتوي كتب العلوم في ضوء أهمية أهداف التربية العلمية من وجهة نظر معلمي العلوم بدولة البحرين، الجمعية المصرية للتربية العلمية، **المؤتمر العلمي الأول**، المجلـد الأول، الإسكندرية .

٣٠- نجوي عبد الرحيم شاهين (٢٠٠٣): تقويم مقررات العلوم للطالبات في التعليم العـام بالمملكة العربية السعودية (بحث ميداني)، الجمعية المـصرية للتربيـة العلمية، **المؤتمر العلمي السابع**، المجلد الثاني.

٣١- نوال عبد الفتاح فهمي (٢٠٠٦): أثر استخدام استراتيجيات الذكاءات المتعـددة فـي تنمية التحصيل وعمليات العلم الأساسية والتفكير التوليدي في مادة العلوم لدي تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، **مجلة التربية العلمية**، المجلد التاسع، العدد الثالث.

٣٢- وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٣): مشروع إعداد المعايير القومية " المعايير القوميـة للتعليم في مصر"، المجلد الأول، القاهرة، مطابع الأهرام التجارية.

٣٣- ياسين سليمان محمد (٢٠٠٣): برنامج مقترح لتنمية المفاهيم الصحية لـدي طلبـة الصف السادس بمحافظات غزة، رسالة ماجستير غير منـشورة، كليـة التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

34- 24- Montana School Accreditation (2005): Standards and Procedures Manual, Board of Public Education

Broadway, Available on web site: http://www.opi.mt.gov/PDF/Accred/Accred standards

35- 25- Quality, Development, Improvement(QDI)(2003): School self Evaluation Available on web site: www.croydon.gov.uk

36- 26- The Western Association of School and colleges (2001) : Hand book of Accreditation : Accrediting commission for senior colleges and universities, western Association of Schools and colleges : WASC, Available on web site : www.was cweb.org.

جامعة المنصورة
كلية التربية

توظيف قواعد البيانات ببرامج المحاكاة الكمبيوترية وأثرها علي تنمية التحصيل لذوي صعوبات تعلم الفيزياء بالمرحلة الثانوية

إعداد

وليد تاج الدين عبوده السجيني

المدرس المساعد بقسم المناهج وطرق التدريس وتكنولوجيا التعليم

شعبة(تكنولوجيا التعليم)

كلية التربية – جامعة المنصورة

إشراف

أ.د/ أحمد كامل الحصري

أستاذ تكنولوجيا التعليم

ووكيل كلية التربية – جامعة الإسكندرية

للدراسات العليا والبحوث

أ.م.د/ جمال مصطفي الشرقاوي

أستاذ تكنولوجيا التعليم المساعد

كلية التربية – جامعة المنصورة

د /ياسر شعبان عبد العزيز

مدرس تكنولوجيا التعليم

كلية التربية – جامعة المنصورة

توظيف قواعد البيانات ببرامج المحاكاة الكمبيوترية وأثرها علي تنمية التحصيل لذوي صعوبات تعلم الفيزياء بالمرحلة الثانوية

مقدمة البحث:

يتميز العصر الذي نعيش فيه بالتغير المستمر والتطور السريع في جميع مناحي الحيـاة؛ مما أوجب التعديل والتطوير في العديد من وظائف مؤسسات المجتمع مجاراةً لطبيعـة هـذا العصر، وتعد الثورة العلمية والتكنولوجية واحدة من بين أكبر التغيرات الكبيرة التي يتسم بها عالمنا المعاصر ،والتي نشهد آثارها على مختلف المجالات، وكان على مؤسـسات التربيـة كأحد أهم مؤسسات المجتمع أن تستجيب لتلك الثورة التكنولوجية بحيث تعكس فـي برامجهـا عناصر هذه التكنولوجيا هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى تستفيد من نتاجات هذه الثورة في تفعيل عملياتها وتحقيق أهدافها.

هذا وتعد قواعد البيانات وأنظمتها من أحد أبرز نتاجات تلك الثورة العملية والتكنولوجيـة التي نعاصرها ،حيث أصبحت قواعد البيانات مكون أساسي من مكونات الحياة اليوميـة فـي المجتمع الحديث والمتمدين فعلي سبيل المثال أصبح هناك العديد من الأنشطة الحياتيـة التـي تتطلب التفاعل مع قواعد البيانات بصفة دورية مثل الذهاب إلي البنك للسحب والإيداع ، عند الحجز في فندق أو أي من خطوط الطيران ، إذا دخلنا لمكتبة وأردنا البحـث عـن أي مـن محتوياتها ، أو حتى الشراء من السوبر ماركت.

ويذكر "المصري ونافاث" Elmasri&Navathe(2000:23) أن التطور التكنولوجي قـد ساهم في إضافة تطبيقات جديدة مثيرة لأنظمة قواعد البيانات ومنها علي سبيل المثال قاعـدة البيانات متعددة الوسائط Multimedia database ،والتي يمكنها حفظ الـصور ، لقطـات الفيديو، وبعض الرسائل، ونظـام المعلومـات الجغرافيـة Geographic Information system ،حيث يمكن من خلاله تخزين وتحليل الخرائط ، بيانات الطقس، وصـور الأقمـار الصناعية،وأساليب بحث قاعدة البيانات Database search techniques والتي تطبق فـي الشبكة الدولية العنكبوتية WWW لتحسين وتطوير البحث عن المعلومات من قبل المتصفحين عبر الإنترنت.

و يتضح مما سبق أن تكنولوجيا قواعد البيانات أصبحت تلعب دور فعـال و حـرج فـي معظم المجالات التي تستخدم بها الحاسبات ،والتي تتضمن الأعمال ، الهندسة، الطب، القانون، علوم المكتبات، والتربية.

وبالنسبة للمجال التربوي يري "جوناسين وأخرون Jonassen,et-al(1998:1) أن قواعد البيانات تعد من أفضل أدوات تنظيم المحتوي حيث تساعد المتعلمين علي اخـتلاف أنمـاطهم ودرجاتهم علي تحليل وتنظيم ما يتعلمونه مع دفعهم للتفكير بعمق حول ما يقومون بدراسته.

وعندما يتعلق الأمر بالبرامج الموجه للفئات الخاصة فإن قواعد البيانات تعلب دوراً هاماً في تطوير وخدمة تلك البرامج وهذا ما أكده برنامج التربية الخاصة بقسم ولاية هاواي للتربية Hawaii State Department of Education من أهمية دمج قواعد البيانات في برامج التربية الخاصة والموجهة للمعاقين وذوي صعوبات التعلم لما لها بالغ الأثر في تنظيم المعلومات وتشجيع الطلاب علي التعلم في جو من الاستقلالية.(Yap,1992)

هذا ومن خلال ما أكده "كيميل"Kimmel,et-al(1996:50) من فاعلية برامج النمذجة والمحاكاة الكمبيوترية في تحسين وتطوير خبرات التعلم للطلاب ذوي صعوبات التعلم في العلوم، حيث توفير بيئة تعليمية تسمح بالاكتشاف والابتكار ،مع إضفاء صبغة شيقة وممتعة على مادة العلوم،والتي عادة ما تعتمد علي التخيل والتجريد، وما توصل إليه وليد تاج الدين(٢٠٠٧) من خلال دراسته التي أكدت علي فاعلية برامج المحاكاة الكمبيوترية في تنمية تحصيل المفاهيم العلمية لذوي صعوبات تعلم الفيزياء بالمرحلة الثانوية، يري الباحث أهمية دمج وتوظيف قواعد البيانات ببرامج المحاكاة الكمبيوترية لتنمية التحصيل لذوي صعوبات تعلم الفيزياء بالمرحلة الثانوية، حيث تأتي الفيزياء في مقدمة العلوم الرائدة في الحياة العملية الشاملة ، وإليها يرجع أكبر قسط فيما تحقق للعالم من قفزات حضارية ومتلاحقة ،ويعتبر التقدم العلمي بها مقياس لتقدم الشعوب.

كذلك يري الباحث قصوراً في الدراسات التي تناولت دمج و توظيف قواعد البيانات ببرامج المحاكاة الكمبيوترية للطلاب من فئة ذوي صعوبات التعلم ، ويدعم ذلك ما ذكره" بيشمان وألتي"Beachman & Alty من أن تأثيرات الوسائط الإلكترونية علي أداء المهمة لدى الطلاب العاديين قد تمت إجازتها عبر السنوات الماضية ، بينما علي الجانب الأخر فإن هناك القليل من الفهم حول العلاقة بين تأثير هذه الوسائط على أداء طلاب الفئات الخاصة ومنهم ذوي صعوبات التعلم.(Beachman & Alty , 2006:75)

الإحساس بالمشكلة:

نبع الإحساس بالمشكلة من عدة مصادر أساسية يمكن توضيحها فيما يلي:

أولاً: دراسات وأدبيات تناولت فئة ذوي صعوبات تعلم العلوم بالمرحلة الثانوية.

يري أنور الشرقاوي (١٩٩٤: ٧٨) أن ذوي صعوبات التعلم عموماً يظهرون تناقضاً واضحاً بين التحصيل الدراسي المتوقع منهم والتحصيل الدراسي الفعلي لهم ، لذا فإنهم يوصفون بأنهم منخفضو التحصيل ،إلا أن ذكاءهم متوسط أو فوق المتوسط.

وفي مجال العلوم يذكر"هولاهان وبيكسيليو"Holahan& Piccillio(1994:86) أن تعليم العلوم عادة ما يفشل في تحديد احتياجات الطلاب من ذوي صعوبات التعلم ،حيـث نجـد أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم يسجلون مستويات منخفضة في اختبـارات العلـوم بالمقارنـة بأقرانهم العاديين.، ويذكر"كيـومر وويلـسون"Kumer&Wilson(1997:156) أن طـلاب المدارس الثانوية من ذوي صعوبات التعلم يعانون من تدني مستوي التحصيل في مادة العلوم بالنسبة للطلاب العاديين ،وقد أشارت دراسة"أندرمان"Anderman(1998) إلي وجود فجـوة كبيرة في التحصيل بين طلاب المرحلة الثانوية من ذوي صعوبات التعلم وغيرهم من الطلاب العاديين في الرياضيات والعلوم لـصالح الطـلاب العاديين،كمـا أكـدت دراسـة "كـاولي وأخرون"Cawley,et-al إلي تدني مستوي تحصيل ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الثانوية لمادة العلوم ، بالنسبة لأقرانهم من الطلاب العاديين ،وذلك من خلال المقارنة بين تحصيل١٦ طالباً من ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الثانوية مع عدد مماثل من زملائهم العاديين في مادة العلوم.(Cawley,et-al,2002)

وفي مجال الفيزياء خاصة يشير أحمد أبو العز(٢٠٠٢: ٦) إلي أنه بالرغم من أهمية هذا العلم في تقدم الشعوب إلا أن العديد من الطلاب لا يقبلون على دراسته وينفرون منه ويصفونه بأنه صعب وممل ومنفر.

وعموماً يري "أولسن وسالتر"Olsen,& Slater (2009) أنه يستلزم منا أن نعير الانتبـاه للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة ،وذوي صعوبات التعلم لتحسين مستوي تحصيلهم في مادة العلوم، حيث يوجد فرق دال بين تحصيلهم وتحصيل أقرانهم من الطـلاب العـاديين لـصالح الطلاب العاديين.

ثانياً: دراسات تناولت فاعلية استخدام برامج الكمبيوتر والمحاكاة لذوي صـعوبات الـتعلم في مجالات العلوم.

توصلت دراسة"هـولينجز و وودوارد"Hollings&Wood ward(1993) إلـي فعاليـة ألعاب المحاكاة الكمبيوترية في تنمية استيعاب ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الثانوية لحقـائق ومفاهيم متعلقة بالصحة ،مع تنمية قدرة الطلاب علي تطبيق تلك الحقائق والمفاهيم فـي حـل المشكلات،حيث قدمت ألعاب المحاكاة استراتيجية واضحة لحل المشكلات.

وأشارت دراسة"ناتال"Natalإلى فعالية استخدام برامج الكمبيوتر فـي مـساعدة طـلاب المدارس الثانوية من فئة ذوي صعوبات التعلم على التعلم التعاوني مع نظرائهم من الطـلاب العاديين أثناء ممارسة أنشطة العلوم اليدوية. (Natal,1997)

كما أشارت دراسة ضياء مطاوع(٢٠٠٠)إلي فعالية توظيف الكمبيوتر ،وإسهامه في زيادة تحصيل التلاميذ معسري القراءة (الدسلكسيين) لبعض مفاهيم العلوم بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية ،وذلك عن طريق توظيف الألعاب الكمبيوترية التي تجذب انتباههم وتزيد من معدل تفاعلهم مع المادة المتعلمة، وقد تسهم في تصويب أخطاء الإدراك لديهم،وقد أكدت الدراسة على أهمية استخدام التكنولوجيا في تعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة؛ نظراً للتواصل بين المعلم والطالب والحصول على التغذية الراجعة المباشرة لأدائهم.

وأكدت دراسة"جيريا"Guerrea على أهمية استخدام برامج المحاكاة الكمبيوترية لجعل ذوي صعوبات التعلم في مادة الأحياء أكثر تنظيماً في حل المشكلات ، وأكثر قدرة على تحقيق أهداف التعلم.**(**Guerrea,2002**)**

ومن بين ما توصلت إليه دراسة عادل يحي (٢٠٠٤) هو فعالية استخدام الكمبيوتر علي تنمية تحصيل طلاب المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم في مادة العلوم بالجماهيرية العربية الليبية.

كما توصلت دراسة وليد تاج الدين(٢٠٠٧) إلي فعالية استخدام برامج المحاكاة الكمبيوترية علي تحصيل ذوي صعوبات تعلم الفيزياء بالصف الأول الثانوي لمفاهيم الفيزياء الحرارية ،حيث استخدام الوسائط المتعددة مع إمكانية تفاعل الطالب معها ،مع إتاحة الفرصة للطالب للعمل باستقلالية ،وتحكم الطالب في النماذج المحاكاة المقدمة من حيث عرضها ،وإيقافها ،وإعادتها مرة أخري على حسب الحاجة مما يؤدي للإتقان التام للموضوعات المقدمة ،مع تقديم التغذية الراجعة الفورية لأداء.

و قامت دراسة "ودوارد وأخرونWoodward,et-al (2010) باكتشاف فاعلية المحاكاة الكمبيوترية في عملية تحسين تعلم ٣٠ طالب من طلاب المرحلة الثانوية (ذوي صعوبات التعلم) في وحدة عن الصحة مقسمين عشوائياً لمجموعتين:المجموعة الأولي (تدريس نظامي)،والمجموعة الثانية(دمج بين التدريس النظامي والمحاكاة الكمبيوترية)،وقد درس الطلاب علي مدار ١٢ يوم وفي أخر يوم تم إجراء اختبار تحصيلي حول الحقائق والمفاهيم بالوحدة الدراسية وكذلك اختبار حل المشكلات وقد أظهرت نتائج الاختبار البعدي تفوق مجموعة المحاكاة عن المجموعة التقليدية في التحصيل ومهارات حل المشكلات وقد استمرت تلك الفروق بعد أسبوعين من انتهاء التجربة في الاختبار المرجئ وكذلك الحال بالنسبة لمهارات حل المشكلات.

ثالثاً: دراسات تناولت فاعلية استخدام قواعد البيانات لذوي صعوبات التعلم.

قامت مكتبة جامعة ولاية سان جوس San Jose stat University بتنظيم ورشة عمـل لتدريب ثمانية طلاب من فئة ذوي صعوبات التعلم علي استخدام قاعدة بيانات مركز معلومات المصادر التربوية ERIC CD-Rom Database ،وذلك لتيسير عمليات البحـث وإكمـال المهام من قبل تلك الفئة من الطلاب ، وقد استمرت ورشة العمل لمدة خمس شهور، حيث تـم تقسيم الورشة إلي مجموعة من الخطوات المتتابعة لإنشاء وتنفيذ وعرض وطبع نتائج البحـث علي قاعدة البيانات مع استخدام مواد مطبوعة ملونة وأجهزة العرض فـوق الـرأس Over Head Projectors للمساعدة، وقد توصلت ورشة العمل لأهدافها من حيث رفـع مـستوي الطلاب في استخدام قواعد البيانات وتدعيم التواصل بين المكتبة والهيئـة المدعمـة لـذوي صعوبات التعلم ، وكان من توصيات ورشة العمل أن قواعد البيانات تعتبر مدخل مهم لتدريب مجموعات أخري من الطـلاب ممـن يحتـاجون ولـوج نظـامي وسـهل للتكنولوجيـا. (Carlson& Pontau,1989)

كذلك قامـت المنظمـة الأمريكيـة لكليـات المجتمـع American Association of Community College (AACC) بتصميم مشروع للمساعدة في تقديم الـدعم التربـوي للأفراد من ذوي صعوبات التعلم عبر الولوج لقاعدة متسعة من المعلومـات حـول البـرامج والخدمات المقدمة من الكليات ذات نظام العاميين ،حيث تم تصميم وتطـوير قاعـدة بيانـات معلوماتية عن الخدمات والبرامج للأفراد ذوي صعوبات التعلم في ٦٤٢ كلية مجتمعية عامـة وخاصة مع تحديد الممارسات الناجحة والمستخدمة مع تلك الفئة من الطـلاب ، وقـد أسـفر المشروع عن توعية الطلاب من فئة ذوي صعوبات التعلم بالخدمات والبرامج والممارسـات المستخدمة معهم ومنها مساعدة الطلاب في التسجيل والتوجيه والإرشاد وتقديم أشكال بديلـة عن الاختبارات..(Barnett, 1993)

واستهدفت دراسة" جوناسون وأخرون"Jonassen,et-al(1998) إنـشاء قاعـدة بيانـات لمحتوي مقرر البيولوجي تستخدم للبحث عن المعلومات والمساعدة في الإجابـة عـن أسـئلة محددة أو المساعدة في تحديد علاقات أو استنتاجات من المحتوي لدي طلاب التعلـيم العـالي بالمملكة المتحدة ومن بينهم ذوي صعوبات التعلم ،ويوضح شكل(١) قاعدة البيانـات المنـشأة لمحتوي مقرر البيولوجي، حيث يحتوي كل سجل علي نوع مميز من الخلايا وتصف الحقول خصائص كل نوع من الخلايا هي نوع الخلية، مكانها،وظيفتها، شكلها، نظام أنسجتها.

cell type	location	function	shape	tissue systems	specialization	related cell
Astocyte	CNS	Supply Nutrients	Radiating	Nervous	Half of Neural Tissue	Neurons, Capillaries
Basal	Stratum Basale	Produce New Cells	Cube, Columnar	Epithelial	Mitotic	Epithelial Cells
Basophils	Blood Plasma	Bind Imm.E	Lobed Nuclei	Connective, Immune	Basic,Possible Mast	Neutrophil, Eosinophil
Cardiac Muscle	Heat	Pump Blood	Branched	Muscle	Intercalated discs	Endomysium
Chondroblast	Cartilage	Produce Matrix	Round	Connective		
Eosinophil	Blood Plasma	Protazoans, Allergy	Two Lobes	Connective, Immune	Acid, Phagocytos (Prote	Basophil, Neutrophil
Ependymal	Line CNS	Form Cerebralspinal Fluid	Cube	Nervous	Cilia	
Erythrocytes	Blood Plasma	Transport O2, Remove CO2	Disc	Connective	Transport	Hemocytoblast, Proeryt
Fibroblast	Connective Tissue	Fiber Production	Flat, Branched	Connective	Mitotic	
Goblet	Columnar Epithelial	Secretion	Columnar	Epithelial	Mucus	Columnar
Keratinocytes	Stratum Basal	Strengthen other Cells	Round	Epithelial		Melanocytes
Melanocytes	Stratum Basale	U.V. Protection	Branched	Epithelial	Produce Melanin	Keratinocytes
Microglia	CNS	Protect	Ovoid	Nervous	Macrophage	Neurons, Astrocytes?
Motor Neuron	CNS(Cell Body)	Impulse Away from CNS	Long, Thin	Nervous	Multipolar,Neuromuscul	Sensory Neuron, Neurog
Neutrophil	Blood Plasma	Inflammation, Bacteria	Lobed Nuclei	Connective, Immune	Phagocytos, Neutral	Basophils, Eosinophil
Oligodendrocyte	CNS	Insulate	Long	Nervous	Produce Myaline Sheath	Neurons
Osteoblast	Bone	Produce Organic Matrix	Spider	Connective	Bone Salts	Osteoclasts
Osteoclast	Bone	Bone Restoration	Ruffled Boarder	Connective	Destroy Bone	Osteoblasts
Pseudostratified	Gland Ducts, Respira	Secretion	Varies	Epithelial	Cilia	Goblet

شكل(١) قاعدة بيانات محتوي مقرر البيولوجي

وقد توصلت الدراسة إلي قواعد البيانات تعد من أفضل أدوات تنظيم المحتوي حيث تساعد المتعلمين علي اختلاف أنماطهم ودرجاتهم علي تحليل وتنظيم ما يتعلمونه مع دفعهم للتفكيـر بعمق حول ما يقومون بدراسته

واستهدفت دراسة "سكوت"Scott(1999) التعرف علي فاعلية برنامج القـارئ المعجـل Accelerated Reader Program في تحسين مستوي القراءة لطلاب المرحلة المتوسـطة من ذوي صعوبات التعلم ، وبرنامج القارئ المعجل هو عبارة عن نظام كمبيـوتري يحتـوي علي قاعدة بيانات تتضمن ألاف الكتب المرتبة حسب مستوي القراءة من المستوي الأول إلي المستوي الثاني عشر،وقد تضمنت عينة الدراسة مجوعة تجريبية تتكون أربع فـصول مـن الطلاب ذوي صعوبات التعلم تتعامل مع برنامج القارئ المعجل ومجوعة ضابطة مكونة مـن فصلين لا تتعامل مع برنامج القارئ المعجل، وقد توصلت الدراسة إلي إزدياد متوسط قـراءة المجموعة التجريبية من ٢.٨١ إلي ٣.٥ في اختبار تقييم جودة القراءة ،كذلك تحـسن اتجـاه طلاب المجموعة التجريبية بنسبة ١٣% علي مقياس اتجاه القراءة.بينما انخفض متوسط قراءة المجموعة الضابطة من ٤.٧٥ إلي ٤.٢٥ في اختبار تقييم جودة القراءة كذلك تحـسن اتجـاه طلاب المجموعة الضابطة فقط بنسبة ٢,٦% علي مقياس اتجاه القراءة.

ويتضح مما سبق وجود فجوة كبيرة في التحصيل بـين طـلاب المرحلـة الثانويـة ذوي صعوبات التعلم وغيرهم من الطلاب العاديين في العلوم لصالح الطلاب العاديين، وخاصة في مجال الفيزياء ،بالإضافة إلى فاعلية استخدام برامج المحاكاة الكمبيوترية في تبسيط مادة العلوم و الفيزياء لذوي صعوبات التعلم ،وأهمية الدور الذي قد تقوم به قواعد البيانات في مـساعدة وتدعيم ذوي صعوبات التعلم، ولكن لا توجد في حدود علم الباحث دراسة تناولـت دمـج و توظيف قواعد البيانات ببرامج المحاكاة الكمبيوترية لذوي صعوبات تعلم الفيزيـاء بالمرحلـة الثانوية مع مراعاة أسس التصميم التعليمي بما يتفق وخصائص تلك الفئة من الطلاب ،ومـن هنا كان اهتمام الباحث بمشكلة البحث الحالي.

تحديد مشكلة البحث:

مما سبق يري الباحث أن الطلاب ذوي صعوبات تعلم الفيزيـاء فـي المرحلـة الثانويـة يحتاجون للمزيد من الممارسة بالمقارنة بأقرانهم من الطلاب العاديين للوصول للفهم العلمـي السليم واستخدام العديد من المعينات التربوية ،والتي تتسم بالفاعلية وإثـارة الدافعيـة للـتعلم، وتنظيم المحتوي وتوفير جو من الاستقلالية .

وفي ضوء فاعلية برامج المحاكاة الكمبيوترية ، وإسهامات قواعد البيانات في تدعيم حيوية ومعني التعلم وإثارة دوافع الطلاب نحو التعلم وحب الاستطلاع ، يرى الباحـث أنـه يمكـن مساعدة ذوي صعوبات تعلم الفيزياء على رفع مستواهم التحصيلي في مـادة الفيزيـاء عـن طريق دمج و توظيف قواعد البيانات ببرامج المحاكاة الكمبيوترية ،وبذلك يتم وضعهم علـى قدم المساواة مع نظرائهم من الطلاب العاديين في تحصيل مادة الفيزياء.

ومن هنا يمكن صياغة مشكلة البحث لتجيب عن التساؤلات التالية:

١. ما التصور المقترح لقاعدة بيانات برنامج المحاكاة الكمبيوتري الخاص بتنمية التحصيل لذوي صعوبات تعلم الفيزياء بالصف الأول الثانوي؟
٢. ما التصور المقترح لبرنامج المحاكاة الكمبيوتري الخاص بتنميـة التحـصيل لـذوي صعوبات تعلم الفيزياء بالصف الأول الثانوي في ضوء توظيف قاعدة البيانات؟
٣. ما فاعلية توظيف قاعدة البيانات ببرنامج المحاكاة الكمبيوتري المقترح علـى تنميـة التحصيل لذوي صعوبات تعلم الفيزياء بالصف الأول الثانوي؟

أهداف البحث:

يسعى البحث الحالي إلي تحقيق الأهداف التالية:

١. إعداد تصور مقترح لقاعدة بيانات برنامج المحاكـاة الكمبيـوتري الخـاص بتنميـة التحصيل لذوي صعوبات تعلم الفيزياء بالصف الأول الثانوي.

٢. تصميم برنامج المحاكاة الكمبيوتري الخاص بتنمية التحصيل لذوي صعوبات تعلم الفيزياء بالصف الأول الثانوي وإنتاجه في ضوء توظيف قاعدة البيانات.
٣. التحقق من فاعلية توظيف قاعدة بيانات برنامج المحاكاة المقترح على تنمية التحصيل لذوي صعوبات تعلم الفيزياء بالصف الأول الثانوي؟

أهمية البحث:

تتضح أهمية البحث الحالي من خلال:

١. يسهم في رفع مستوي تحصيل ذوي صعوبات تعلم الفيزياء بالصف الأول الثانوي من خلال توظيف مستحدثات تكنولوجيا التعليم والتي تتمثل في برامج المحاكاة الكمبيوترية وقواعد البيانات.
٢. يقدم نتائجاً يمكن أن تفيد القائمين بإعداد برامج المحاكاة الكمبيوترية للاسترشاد بها علي المستوي الإجرائي في تطوير تلك النوعية من برامج الكمبيوتر.
٣. يسهم في توجيه نظر القائمين بتدريس الفيزياء بالمرحلة الثانوية إلي أهمية استخدام برامج المحاكاة وقواعد البيانات في تنمية تحصيل الطلاب واتجاهاتهم لمادة الفيزياء.
٤. يعتبر محاولة لتوظيف قواعد البيانات ببرامج المحاكاة الكمبيوترية لتنمية التحصيل لذوي صعوبات تعلم الفيزياء بالمرحلة الثانوية ، وقد يكون ذلك نقطة انطلاق جديدة لنشر هذا النوع من البرامج.

فروض البحث

يسعى البحث الحالي إلي التحقق من الفروض التالية:

١. يوجد فرق دال احصائياً عند مستوي($p \leq ٠.٠٥$) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولي في التطبيقين القبلي، والبعدي لاختبار التحصيل المعرفي لصالح التطبيق البعدي.
٢. يوجد فرق دال احصائياً عند مستوي($p \leq ٠.٠٥$) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية في التطبيقين القبلي، والبعدي لاختبار التحصيل المعرفي لصالح التطبيق البعدي.
٣. يوجد فرق دال احصائياً عند مستوي($p \leq ٠.٠٥$) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين: المجموعة التجريبية الأولي ، والمجموعة التجريبية الثانية في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي لصالح المجموعة التجريبية الأولي.

حدود البحث:

أقتصر هذا البحث علي ما يلي:

١. عينة من طلاب الصف الأول الثانوي العام من فئة ذوي صعوبات تعلم الفيزياء بمدرسة "بلقاس الثانوية للبنين" التابعة لإدارة بلقاس التعليمية ، للعام الدراسي ٢٠١٠/٢٠١١م.
٢. الوحدة الثانية(الحرارة) من مقرر فيزياء الصف الأول الثانوي.
٣. قياس فاعلية توظيف قاعدة بيانات برنامج المحاكاة الكمبيوتري علي تحصيل الجانب المعرفي المرتبط بالوحدة الثانية(الحرارة) من مقرر فيزياء الصف الأول الثانوي.

ملخص إجراءات البحث:

وتتمثل إجراءات البحث في الخطوات التالية:

١. الإطلاع علي الكتابات العربية والأجنبية ذات الصلة بموضوع البحث.
٢. تحديد الأهداف العامة والإجرائية المطلوب تحقيقها عند دراسة برنامج المحاكاة الكمبيوتري الخاص بتنمية التحصيل لدي عينة البحث.
٣. عرض الأهداف علي مجموعة من المحكمين في تكنولوجيا التعليم وطرق التدريس،وتعديلها في ضوء آراء وتوجيهات المحكمين.
٤. بناء برنامج المحاكاة الكمبيوتري الخاص بالمجموعة التجريبية الأولي في ضوء الخطوات التالية
   أ. بناء وهيكلة قاعدة بيانات برنامج المحاكاة الكمبيوتري الخاص بتنمية التحصيل لدي عينة البحث في ضوء الخطوات المحددة لتصميم وإنتاج قواعد البيانات.
   ب. عرض الهيكل السابق علي مجموعة من السادة المحكمين والمتخصصين في مجال البحث، وتعديلها في ضوء آراء وتوجهات السادة المحكمين.
   ج. تصميم سيناريو البرنامج المقترح الذي يحقق الأهداف المطلوب تحقيقها ويراعي خصائص ذوي صعوبات التعلم في ضوء توظيف قاعدة البيانات.
   د. عرض السيناريو علي محكمي أدوات البحث من المتخصصين في مجال تكنولوجيا التعليم وطرق التدريس لإبداء آرائهم،وتعديله في ضوء آراء السادة المحكمين.
   ه. إنتاج البرنامج في ضوء الشكل النهائي للسيناريو بعد تحكيمه.
   و.عرض البرنامج على محكمي أدوات البحث من المتخصصين في مجال تكنولوجيا التعليم وطرق التدريس و تعديله في ضوء آراء السادة المحكمين.
٥. بناء برنامج المحاكاة الكمبيوتري الخاص بالمجموعة التجريبية الثانية في ضوء الخطوات التالية

أ. تصميم سيناريو البرنامج المقترح الذي يحقق الأهـداف المطلـوب تحقيقهـا ويراعي خصائص ذوي صعوبات التعلم .

ب. عرض السيناريو علي محكمي أدوات البحث من المتخصصين فـي مجـال تكنولوجيا التعليم وطرق التدريس لإبداء آرائهم،وتعديله في ضوء آراء السادة المحكمين.

ج. إنتاج البرنامج في ضوء الشكل النهائي للسيناريو بعد تحكيمه.

د. عرض البرنامج على محكمي أدوات البحث من المتخصـصين فـي مجـال تكنولوجيا التعليم وطرق التدريس و تعديله في ضوء آراء السادة المحكمين.

٦. إعداد أدوات قياس المتغيرات التابعة للبحث وهي اختبار تحصيلي إلكتروني للوحـدة الثانية (الحرارة)،وحساب صدقه وثباته.

٧. تحديد عينة البحث من فئة ذوي صعوبات تعلم الفيزياء بالصف الأول الثـانوي فـي ضوء الخطوات التالية:

أ. تطبيق اختبار تحصيلي إلكتروني للخمسة فصول الأولي من مقـرر الفيزيـاء علي مجتمع الدراسة من طلاب الصف الأول الثانوي، بعد حـساب صـدقة وثباته.

ب. تطبيق اختبار كاتل للذكاء علي مجتمع الدراسة.

ج. تحديد الطلاب ذوي صعوبات تعلم الفيزيـاء علـي أسـاس محـك التباعـد والاستبعاد.

٨. تقسيم الطلاب ذوي صعوبات التعلم إلي مجموعتين:مجموعة تجريبية أولـي تـدرس ببرنامج المحاكاة في ضوء توظيف قاعدة البيانات ، ومجموعة تجريبية ثانية تـدرس ببرنامج المحاكاة بدون توظيف قاعدة البيانات.

٩. تطبيق أدوات قياس المتغيرات التابعة للبحـث (الاختبـار التحـصيلي) قبليـاً علـي المجموعتين التجريبيتين.

١٠. تطبيق برنامج المحاكاة في ضوء توظيف قاعدة البيانات علي المجموعـة التجريبيـة الأولي،بينما تدرس المجموعة التجريبية الثانية برنامج المحاكاة بدون توظيف قاعـدة البيانات.

١١. تطبيق أدوات قياس المتغيرات التابعة للبحث(الاختبـار التحـصيلي) بعـدياً علـي المجموعتين التجريبيتين.

١٢. المعالجة الإحصائية للبيانات المستقاة مـن التطبيقـين القبلـي والبعـدي للاختبـار التحصيلي.

١٣. تفسير ما توصلت إليه الدراسة من نتائج.

١٤. تقديم التوصيات والمقترحات.

منهج البحث:

أعتمد هذا البحث علي كل من المنهجيين التاليين:

١. المنهج الوصفي التحليلي في تحليل محتوى الوحدة التجريبية بكتاب الفيزياء للـصف الأول الثانوي، وفى وصف وتحليل الأدبيات ذات الصلة بمشكلة البحـث، ووصـف وبناء الأدوات، وفى تفسير ومناقشة النتائج.

٢. المنهج التجريبي لقياس فعالية توظيف قاعدة بيانات برنامج المحاكاة الكمبيوتري علي التحصيل لذوي صعوبات تعلم الفيزياء بالصف الأول الثانوي.

التصميم التجريبي للبحث:

اتبع الباحث التصميم التجريبي في دراسته علي عينة من طلاب الصف الأول الثانوي من ذوي صعوبات تعلم الفيزياء مقسمة إلي مجموعتين:

١. المجموعة التجريبية الأولي: وهي مجموعة الطلاب من ذوي صعوبات تعلم الفيزيـاء الذين يدرسون الوحدة الثانية من مقرر فيزياء الصف الأول الثانوي باستخدام برنامج المحاكاة مع توظيف قاعدة البيانات.(ن=٢٥)

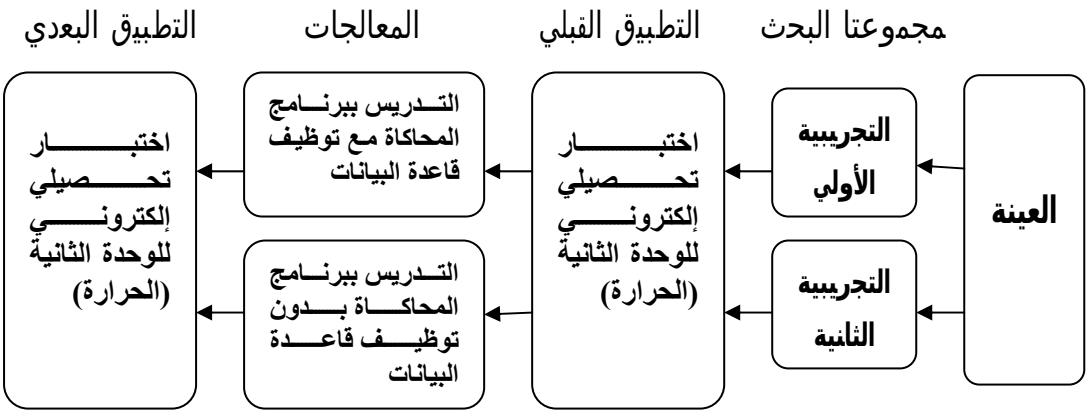
٢. المجموعة التجريبية الثانية: وهي مجموعة الطلاب من ذوي صعوبات تعلم الفيزيـاء الذين يدرسون نفس الوحدة الثانية من مقرر فيزياء الصف الأول الثـانوي باسـتخدام برنامج المحاكاة بدون توظيف قاعدة البيانات.(ن=٢٥)

٣. وقد أشتمل التصميم البحثي علي المتغيرات التالية:

* المغيرات المستقلة: قاعدة بيانات برنامج المحاكاة الكمبيوتري

* المتغيرات التابعة: التحصيل المعرفي للوحدة الثانية(الحرارة)

ويوضح شكل(٢) التصميم التجريبي للدراسة.



شكل(٢).التصميم التجريبي للدراسة

عينة البحث:

بلغ عدد الطلاب من ذوي صعوبات تعلم الفيزياء بالـصف الأول الثـانوي(٧٠) طالبـاً بمدرسة بلقاس الثانوية للبنين ،وذلك بعد تطبيق محكـي الاسـتبعاد والتباعـد علـي عينـة قوامها(٥٠٠) طالباً من طلاب الصف الأول الثانوي بنفس ذات المدرسة.

ملحوظة:(تم تحديد ٢٠ طالب من عينة البحث لتطبيق التجربة الاستطلاعية للبرنامج ثم تقسيم باقي العينة عشوائياً للمجموعتين التجريبيتين بحيث يكون قوام كل مجموعة ٢٥ طالب)

أدوات البحث:

وتتضمن ما يلي:

أولاً: أدوات مرحلة التشخيص لذوي صعوبات التعلم ، وهي كالتالي:

١. اختبار كاتل للذكاء(المقياس الثاني)
(إعداد / د.أحمد عبد العزيز سلامة،د.عبد السلام عبد الغفار).

٢. اختبار تحصيلي إلكتروني للخمسة فصول الأولي من مقـرر فيزيـاء الـصف الأول الثانوي. (من إعداد الباحث).

ثانياً:أدوات قياس المتغيرات التابعة، وتتمثل في:

١. اختبار تحصيلي إلكتروني للوحدة الثانية (الحرارة)من مقرر فيزيـاء الـصف الأول الثانوي. (من إعداد لباحث).

المفاهيم الإجرائية للبحث

يشتمل هذا البحث علي عدد من المصطلحات الأساسية نوجزها فيما يلي:

قاعدة البيانات: Database

يمكن تعريف قاعدة البيانات في هذا البحث بأنها" مجموعة مـن المعلومـات والبيانـات المخزنة بطريقة نموذجية دون تكرار والمتصلة مع بعضها ضمن علاقات متبادلة ،والممثلـة لمحتوي الوحدة الثانية (الحرارة) من مقرر فيزياء الصف الأول الثانوي ،وتسمح لمـستخدميها من المتعلمين بالتعامل معها عبر شاشات الكمبيوتر لاتخاذ القرار المناسب كل فيما يخصه."

المحاكاة الكمبيوترية: Computer simulation

يمكن تعريف برنامج المحاكاة الكمبيوترية في هذا البحث بأنه " برنـامج كمبيـوتر يـتم تصميمه كنموذج يمثل أصل المعلومات ، والتجارب التعليمة التي يدرسها الطالب، بما يتـسم بالتبسيط والسهولة، و يتناسب مع خصائص الفئة المستهدفة من المتعلمين ،والأهداف المرجو تحقيقها ،مع إتاحة الفرصة للطالب بالتحكم في متغيـرات النمـوذج ،واكتـشاف خصائـصه والشروط التي يعمل تحتها، وذلك في إطار بيئة آمنة لا تمثل خطورة على الطالـب، وغيـر مكلفة ،وتعمل على زيادة دافعية الطالب ،وتشجيعه على البقاء في المهمة التعليمية".

التحصيل : Achievement

يعرف التحصيل إجرائياً في هذا البحث بأنه"مقدار ما يحصله الطالب من المعلومات المتعلقة بالوحدة الثانية(الحرارة) من مقرر فيزياء الصف الأول الثانوي ،ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في الاختبار التحصيلي الإلكتروني الذي أُعد لهذا الغرض".

صعوبات التعلم : Learning Disabilities

يعرف الطالب ذو صعوبات تعم الفيزياء إجرائياً في هذا البحث "بأنه الطالب الذي يظهر تباعداً واضحاً بين أدائه المتوقع (كما يقاس باختبار الذكاء) وبين أدائه الفعلي (كما يقاس باختبار التحصيل) في مادة الفيزياء، ويكون ذلك في صورة قصور في أدائه الفعلي في اختبارات الفيزياء بالمقارنة بأقرانه في نفس العمر الزمني ومستوي الذكاء والصف الدراسي ،ويستثني من هؤلاء الطلاب ذوى الإعاقات الحسية سواء أكانت سمعية أم بصرية "،ويتم تشخيص ذوي صعوبات التعلم في هذه الدراسة علي أساس محكيين هما:

١. محك الاستبعاد Exclusion Criterion

وذلك عن طريق استبعاد كل من كانت صعوبته راجعة إلي إعاقة سمعية أو بصرية أو اضطراب عقلي أو أنفعالي.

٢. محك التباعد Discrepancy Criterion

وذلك عن طريق حساب التباعد بين الأداء التحصيلي المتوقع (كما يقاس باختبار كاتل للذكاء) والأداء التحصيلي الفعلي (كما يقاس بدرجات الطلاب في اختبار الفيزياء) بعد تحويل هذه الدرجات إلي درجات معيارية ؛ليكون لها نفس المتوسط (صفر) ونفس الانحراف المعياري (واحد صحيح) ،ثم حساب الفرق بين الدرجة المعيارية للذكاء والدرجة المعيارية للاختبار التحصيلي، وعلى ذلك يعد الطالب من ذوي صعوبات تعلم الفيزياء إذا آل التباعد بين الدرجات المعيارية للذكاء والدرجات المعيارية للاختبار التحصيلي في الفيزياء إلى واحد انحراف معياري أو أكثر.

الإطار النظري للبحث

مقدمة:

يستعرض الباحث محتوي الإطار النظري للبحث في محورين، حيث يتناول المحور الأول مفهوم برامج المحاكاة ،وأهميتها لذوي صعوبات التعلم ،وتصميمها بما يتناسب مع فئة ذوي صعوبات تعلم الفيزياء بالمرحلة الثانوية، بينما يتناول المحور الثاني مفهوم قاعدة البيانات ، وخصائصها ،ومكوناتها،ومميزات استخدامها لفئة ذوي صعوبات التعلم، وخطوات تصميمها بما يتفق مع معايير التصميم الجيد لقواعد البيانات.

المحور الأول: المحاكاة الكمبيوترية وذوي صعوبات التعلم

نظراً للتطور التكنولوجي المتجدد والمتلاحق في مجال الكمبيوتر .فقد أصبح من الممكـن إجراء التكامل بين النصوص ،الصور ،الرسوم ،الأصوات ؛لعرض المعلومات للطالب ،مـع إتاحة عنصر التفاعلية بين الطالب وهذه المعلومات ،وأن استخدام هذا المدخل مـع الطـلاب الـذين يواجهـون صـعوبات فـي الـتعلم والاتـصال .يقـدم فرصـاً للتعلم،الإبـداع، الاختيار،الاستقلالية،الاستمتاع. (Duschene,1998: 21)

ومن هنا يري الباحث تناول العناصر التالية:

أولاً: مفهوم المحاكاة الكمبيوترية.

لقد اهتمت معظم تعريفات برامج المحاكاة الكمبيوترية بالنموذج الذي يتعامل معه الطالـب ،ومن خلاله يتم تفهم الظاهرة موضع الدراسة ، حيث يعرفها إبـراهيم الفـار(٢٠٠٠: ٢٣٤) بأنها عبارة عن" نموذج لنظام أو حالة أو مشكلة موجودة في الواقع ، حيث يبرمج هذا الواقـع داخل الحاسوب على شكل معادلات تمثل بدقة العلاقات المتبادلـة بـين مكوناتهـا المختلفـة ويتعامل التلميذ مع هذه المعادلات بالمعالجة والتعديل ، وبالتالي يصبح الحاسوب هنا مختبـراً تجريبياً له قدرة لا نهائية على التنويع في مجال التدريب المبني على التجريب" بينما يعرفهـا الغريب زاهر (٢٠٠١: ٢٧١) علي أنها" برامج كمبيوترية تتصف بالديناميكية والتفاعلية مع مستخدميها،حيث يتم تصميمها كنموذج لأصل المعلومات ،والتجـارب التعليميـة؛ ليدرسـها الطلاب من خلال المشاركة والاكتشاف"، ويعرفها كمال زيتون(٢٠٠٤ : ٢٠٧) علـي أنهـا نموذج لنظام أو مشكلة موجودة في الواقع، حيث يبرمج هذا الواقع على شكل معادلات تمثـل بدقة العلاقات المتبادلة بين مكوناته المختلفة ، ويتعامل التلميذ مع هذه المعـادلات بالمعالجـة والتعديل ، وبالتالي يصبح الكمبيوتر مختبراً تجريبياً له قدرة لا نهائية على التنويع في مجـال التعلم المبني على التجريب".

وفي ضوء عرض التعريفات السابقة يمكن استخلاص التعريف التالي:

برنامج كمبيوتر يتم تصميمه كنموذج يمثل أصل المعلومات ، والتجارب التعليمـة التـي يدرسها الطالب، بما يتسم بالتبسيط والسهولة، و يتناسب مع خصائص الفئة المـستهدفة مـن المتعلمين ،والأهداف المرجو تحقيقها ،مع إتاحة الفرصة للطالب بالتحكم في متغيرات النموذج ،واكتشاف خصائصه والشروط التي يعمل تحتها، وذلك في إطار بيئة آمنة لا تمثل خطـورة على الطالب، وغير مكلفة ،وتعمل على زيادة دافعية الطالب ،وتشجيعه على البقاء في المهمة التعليمية".

ثانياً: مميزات برامج المحاكاة الكمبيوترية لذوي صعوبات تعلم الفيزياء

بإطلاع الباحث علي العديد من الأدبيات والدراسات التي تناولت توظيف برامج المحاكـاة الكمبيوترية في عملية التعلم وخاصة لذوي صعوبات التعلم ومنها ما ذكره"كيميـل اخـرون"(Kimmel,et-al(1996:59) ومـا أكـده "كيـومر وويسلـسون & Kumer(1997:155) Wilson،ومـا حـدده كـل مـن "مـين"Min (1995:p65)، و"تـشايك"Schaick (1995:p55)،و"بويل"Boyle(1997:p101) ، وما توصـلت إليـة دراسـة "هـولينجز و وودوارد"Hollings&Wood ward(1993) ، ودراسة "جيريـا"Guerrea(2002) يمكـن استخلاص أهمية استخدام برامج المحاكاة لذوي صعوبات تعلم الفيزياء بالمرحلة الثانوية كمـا يلي:

١. تعمل تلك النوعية من البرامج على توفير بيئة تعليمية تسمح بالاكتشاف والابتكار ،مع إعطاء صبغة شيقة وممتعة للعلوم.
٢. تيسر للطلاب فهم المعلومات المجردة من خلال تمثيل برامج الكمبيوتر لها.
٣. تساعد الطالب علي أن يكون مشاركاً فعالاً في عملية التعلم.
٤. تسمح بتراكم المعرفة وتقديم المعلومات في الوقت الذي يكون فيه الطالب مستعداً لها.
٥. تساعد على تحصيل مدى واسع من الأهداف في أقل وقت متاح.
٦. تقدم الخبرة في صنع القرار وتسمح للطلاب برؤية آثار أفعالهم بسرعة.
٧. تعتبر المحاكاة من أهم التطبيقات المعتمدة على الكمبيوتر في تقييم مادة العلوم ،حيـث يحتفظ الكمبيوتر بدرجة لكل خطوة من خطوات الطالب في محاولته لإنهـاء المهمـة ليقدم للطالب ملف عن مدي كفاءته .بالإضافة إلي أن اسـتخدام المحاكـاة للتجـارب البسيطة في العلوم تعتبر ذات معني لتقييم فهم ذوي صعوبات التعلم لعمليات العلـوم بالمقارنة باختبارات الاختيار من المتعدد المتعارف عليها.
٨. تساعد الطلاب في أن يكونوا أكثر تنظيماً في حل المشكلات وتحقيق أهداف التعلم.

ثالثاً: تصميم برامج المحاكاة الكمبيوترية بما يتفق وخصائص ذوي صعوبات تعلم الفيزيـاء بالمرحلة الثانوية

يلخص المركز القومي لتحسين أدوات المعلمين(NCITE)(*) ستة مبادئ للتصميم التعليمي الجيد بما يتناسب مع خصائص ذوي صعوبات تعلم العلوم بالمرحلة الثانوية كما يلي:(Mack Grossen& , 1998)

(*)National Center to Improve the Tools of Educators

١. درس أفكار عامة(Teach big ideas):حيث ينبغي أن ينظم التعلم لذوي صـعوبات التعلم حول الأفكار والمفاهيم العامة في العلوم، حيث تساعد الأفكار والمفـاهيم العامـة على تدريس الكثير من المعلومات في وقت أقل ،وتكوين قوة استقصائية وتنبوئية عالية.
٢. قدم الخلفية المعرفية(Prime background knowledge):حيث ينبغي تحليل المفاهيم والأفكار الرئيسة لمعرفة المتطلبات القبلية اللازمة لدراستها وتوضيحها للطلاب.
٣. قدم استراتيجية واضحة(Provide Conspicuous strategies): فلابد مـن تحديـد استراتيجية واضحة تساعد على حل المهام الصعبة، والاستراتيجية الجيدة تبـدأ بتنميـة قاعدة معرفية منظمة للمفاهيم والأفكار العامة ،وتحديد كيفية تطبيق هذه الأفكار العامـة في خطوات محددة وملاحظة،وهذا لا يتم بالتلقين ،ولكن من خلال التوجيه.
٤. قدم إرشاد متوسط(Provide mediated scaffolding): حيث ينبغي تقديم إرشـاد متوسط وتعديله في المهمة الموكلة للطالب على أساس كفاءته في أنشطة التعلم.
٥. قدم مراجعة متزنة(Provide judicious review):حيث ينبغي أن يكـون هنـاك مراجعة متزنة على طول البرنامج بطرق وأمثلة متنوعة وكافية بالنسبة للطالب ؛وذلـك للوصول للإتقان وخاصة عند تطبيق المفهوم.
٦. التكامل الاستراتيجي (Integrate strategically):حيث تحقيق التواصل بين المعرفة الحالية وما تم دراسته بطريقة مجمعة متراكمة مع تكامل المعلومات الفرعية في صـورة أفكار ومفاهيم رئيسية .

هذا، ويذكر"تشوي"Choi أن هناك مجموعة من الخصائص والصفات الأساسية التي ينبغي أن تدمج في كل محاكاة معتمدة على الكمبيوتر ، وأن تجاهل المـصممين لتلـك الخـصائص والصفات يعتبر من أهم الأسباب الملاحظة لأخطاء التصميم، حيث يؤدي ذلك التجاهل لبنـاء تصميم سيئ وفقير. (Choi,1997:13) ، ويلخص "تشوي"Choi تلك الصفات والخـصائص فيما يعرف بالسيناريو ،ويعرفه بأنه"الأساليب والأفعال الواقعة داخـل المحاكـاة ،ومحاولتهـا لتكوين مواقف حقيقية" ،والخصائص الجزئية له توضح ما يحـدث ،وكيـف يحـدث -مـن المشارك- ما الأهداف المتضمنة، دور المشاركين، فالسيناريو يقـدم المعلومـات الأساسـية والوظيفية لبناء المحاكاة، ويتـضمن العناصـر التاليـة كمـا هـو مبـين فـي شـكل(٣). (Choi,1997:13-19)

شكل(٣) العناصر الأساسية في سيناريو برنامج المحاكاة(Choi,1997:13-19)

وقد حاول الباحث دمج تلك الخصائص السابقة مع نمـوذج " ADDIE Model" والـذي يحدد المراحل الأساسية للتصميم التعليمي بخمس مراحل، وهي مرحلـة التحليـلAnalysis والتصميمDesign والتطوير Developوالتطبيق Implement والتقـويمEvalution كمـا أوضحه "ماك جريفس" MC Griffs(2001) . للخروج بنموذج مقترح لتصميم وإنتاج برامج المحاكاة في مجال الفيزياء وهو كالتالي:شكل(٤)

شكل(٤) نموذج تصميم وإنتاج برامج المحاكاة الكمبيوترية

المحور الثاني: قواعد البيانات

مما لاشك فيه أن قواعد البيانات وتكنولوجيا قواعد البيانات أصبح لها التأثير الأكبر علـي الاستخدام المتنامي للحاسبات ،ومن الأجدى القول بأن قواعد البيانات تلعب الـدور الفعـال و الحرج في معظم المجالات ،حيث تستخدم الحاسبات ،والتي تتـضمن الأعمـال ، الهندسـة، الطب، القانون، التربية، علوم المكتبات.

وفيما يلي سوف نتناول مجموعة من المصطلحات الخاصة بقاعـدة البيانـات ،وفاعليـة توظيفها في برامج الكمبيوتر وخاصة المحاكاة الكمبيوترية.

أولاً: مفهوم قاعدة البيانات

يعرف عبد اللطيف إبراهيم (٢٠٠٦: ١٦) قواعد البيانات علي أنها " حاوية تجمع بيانـات ذات علاقات متبادلة لاستخدامها في تطبيقات متعددة يمكن إضافة أو حذف جزء أو تعـديل أو الاستعلام عن جزء من البيانات بغـض النظـر عـن البرنـامج الـذي يقـوم المـستخدم باستخدامه"،وتعرفها هالة حلمي(٢٠٠٦: ١٥)بكونها" طريقة منظمة لتجميع البيانـات، بينمـا يعرفها محمد صبحي(٢٠٠٧) علي أنها"هي مجموعة من المعلومات والبيانات المخزنة بطريقة نموذجية دون تكرار والمتـصلة مـع بعـضها ضـمن علاقـات متبادلـة"، كمـا يعرفهـا "سينج"Singh(2009:89) بأنها" جمع لبيانات متعلقة ببعضها البعض"

ويمكن تعريف قاعدة البيانات في هذا البحث بأنها" مجموعة مـن المعلومـات والبيانـات المخزنة بطريقة نموذجية دون تكرار والمتصلة مع بعضها ضمن علاقات متبادلة ،والممثلـة لمحتوي الوحدة الثانية (الحرارة) من مقرر فيزياء الصف الأول الثانوي ،وتسمح لمـستخدميها من المتعلمين بالتعامل معها عبر شاشات الكمبيوتر لاتخاذ القرار المناسب كل فيما يخصه."

ثانياً: خصائص قاعدة البيانات

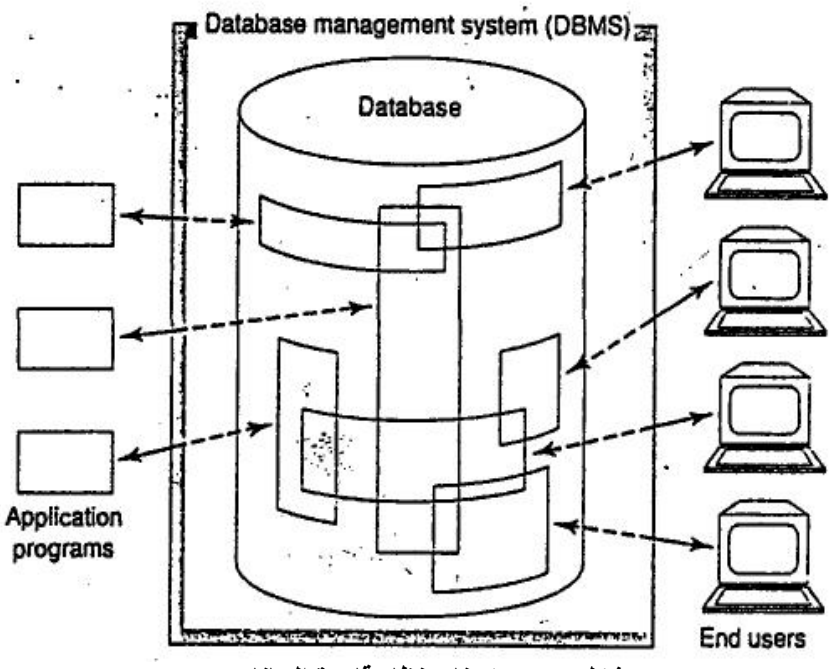
يوضـح "المـصري ونافـاث "Elmasri& Navathe(2000:24) و "سينج"Singh(2009:90) خصائص قاعدة البيانات كما يلي:

١. قاعدة البيانات تمثل بعض مظاهر العالم الحقيقي وفي بعض الأحيان يطلق عليه العالم المصغر Minin world
٢. قاعدة البيانات هي ارتباط متماسك ومنطقي للبيانات وبالتالي فالتـصنيف العـشوائي للبيانات لا يشير بصحة إلي قاعدة البيانات.
٣. قاعدة البيانات تصمم وتبني وتسكن بالبيانات لغرض معين ولمجموعة مخصصة مـن المستخدمين ولتطبيقات سبق تصورها والتي بها يهتم المستخدمون.
٤. قاعدة البيانات ممكن أن تكون بأي حجم وبمستويات متعددة من التعقيد.

ثالثاً: مكونات نظام قاعدة البيانات

يوضح شكل(٥) مكونات أي نظام قاعدة بيانات ،وهو يتكون من أربع عناصر رئيسية وهي كالتالي: .(Date,2004,7-10)

البيانات data – التجهيزات Hardware – البرامج Software – المستخدمين Users.



شكل(٥) .مكونات نظام قاعدة البيانات

وفيما يلي وصف للعناصر المكونة لنظام قاعدة البيانات:

١. **البيانات** data : تشير البيانات إلي ما يخزن فعلياً في قاعدة البيانات، والبعض يفـرق بين البيانات data والمعلومات Information حيث تشير البيانات إلي ما يخزن فعلياً في قاعدة البيانات بينما تشير المعلومات إلي معني تلك البيانات.

وعند الحديث عن البيانات المخزنة في قاعدة البيانات فلابد من الحديث عن المصطلحات التالية : (Date,2004:23)

٥. الحقل المخزن Astored field: أصغر وحدة من البيانات المخزنة

٦. السجل المخزن Astored record: مجموعة من الحقول المخزنـة المرتبطـة مـع بعضها

٧. الملف المخزنA stored file: عبارة عن مجموعة من السجلات

وتشير البيانات هنا إلي محتوي الوحدة الثانية من مقرر فيزياء الصف الأول الثانوي مـن نصوص وأرقام وصور و رسومات ولقطات فيديو

٢. **الأجهزة** Hardware: وتشتمل علي سبيل المثال وسائط التخزين التي تحمل البيانات المخزنة وأجهزة التعامل مع تلك الوسائط وقنوات التداول، وكذلك معالجات الأجهـزة والذاكرة الرئيسية والتي تدعم تنفيذ برامج نظام قاعدة البيانات.

٣. **البرامج** Software: نجد أن نظام إدارة قواعد البيانات Database management System(DBMS) هو أكثر مكون البرامج أهمية في النظام ككـل وقـد اسـتخدم الباحث برنامج Microsoft access كنظام إدارة قاعدة بيانات البرنامج المقترح.

٤. **المستخدمين** Users: وهناك ثلاثة تصنيفات

أ. مبرمجي التطبيقات Application Programmers

وهم المسئولون عن كتابة البرامج التطبيقية لقاعدة البيانات بإحدى لغات البرمجة مثل Java وC^{++} أو أي لغة برمجة أخري، وهذه البرامج تـدخل إلـي قاعـدة البيانات بطلبات مناسبة (جمل لغة الاستعلامات البنيويـة Structured quary language (SQL))

ب. المستخدمين النهائيين End Users

وهم الذين يدخلون لقاعدة البيانات بطريقة تفاعلية عبر احدي البرامج التطبيقية أو يستخدم واجهة التفاعل المقدمة كجزء من النظام، وهـم طـلاب الـصف الأول الثانوي من فئة ذوي صعوبات تعلم الفيزياء

ج.مدير قاعدة البيانات Database Administrator

وهو المسئول في المقام الأول عن نوعية البيانات المخزنة في قاعدة البيانـات ، وكذلك وضع السياسات للحفاظ وللتعامل مع البيانات بمجـرد تخزينهـا ولـيس بالضرورة أن يكون تقني وهو يقود مجموعة من مبرمجي النظـام والمـساعدين التقنين.

رابعاً: مميزات استخدام قواعد البيانات لذوي صعوبات التعلم :

بإطلاع الباحث علي العديد من الدراسات التي تناولت توظيف قواعد البيانات في عمليـة الـتعلم ولفئـة ذوي صـعوبات الـتعلم بـصفة خاصـة ومنهـا دراسـة"كارلـسون وبونتـان"Carlson&Pontan(1989) ،ودراسـة"بارنيـت" Barnett(1993) ،ودراسـة جوناسين وأخرون Jonassen,et-al(1998) ،ودراسة "سكوت" Scott(1999) ، ودراسـة" كوب وهورست Cobb&Horst(2001) ودراسة "رهوديس" Rhodes(2002) ،. ،ودراسة "برينيرهوف" Brinkerhoff(2005)، ودراسة"سيد وأخـرون"Sayed,et-al(2007) يمكـن استخلاص العديد من مميزات توظيف قواعد البيانات لفئة ذوي صعوبات لتعلم وهي كما يلي:

١. تيسير عمليات البحث وإكمال المهام الموكلة إلي ذوي صعوبات التعلم.
٢. تعد قواعد البيانات من أفضل أدوات تنظيم المحتوي حيث تـساعد المتعلمـين علـي اختلاف أنماطهم ودرجاتهم علي تحليل وتنظيم ما يتعلمونه مع دفعهم للتفكير بعمـق حول ما يقومون بدراسته

٣. تدعيم العلاقة بين ذوي صعوبات التعلم ومعلميهم مـن خـلال التوجيـه والإرشـاد والمتابعة ومناقشة أفعال الطلاب.
٤. أداة قيمة لاكتساب المصطلحات الأكاديمية ،مع قدرة هذا النوع من التكنولوجيا علـي مراعاة احتياجات الطلاب المختلفة.
٥. توليد حماس بين الطلاب المشاركين مع تطوير المعرفة بمهارات التكنولوجيا الجارية والحديثة والمطبقة بالمؤسسات التعليمية
٦. إعطاء الفرصة لمختلف مستويات الطلاب بالمشاركة وتحـدي أنفـسهم والاسـتمتاع بالاستقلالية ،مع حرص جميع الطلاب علي بذل أقصي ما في وسعهم.
٧. القدرة كأداة تدريسية تسمح للطلاب باستخدام التكنولوجيا لتحسين التعلم.
٨. تعمل علي تحدي كل طالب لتحسين مهارات التفكير التحليلي وتشجيع الطلاب للتحرك أبعد من مستويات بلوم الدنيا إلي مهارات التفكير العليا كالتقييم والنقد.
٩. تساعد المعلم في تحسين تدريسه الخاص والبحث عن المـصادر المختلفـة لمحتـوي المنهج.

وعموماً يؤكد "هودجيس" Hodges(2007) علي أهمية قواعـد البيانـات كاسـتراتيجية تعليمية للطلاب قائمة علي البحث والدليل ، وهي مهمة أيضاً للمعلمين حيث تـساعدهم علـي سرعة تحليل البيانات واتخاذ القرارات.

خامساً: تصميم قواعد البيانات:

تحدد هالة حلمي**(٢٠٠٦ : ٧٠-٧١)** خطوات تصميم قاعدة البيانات كما يلي:

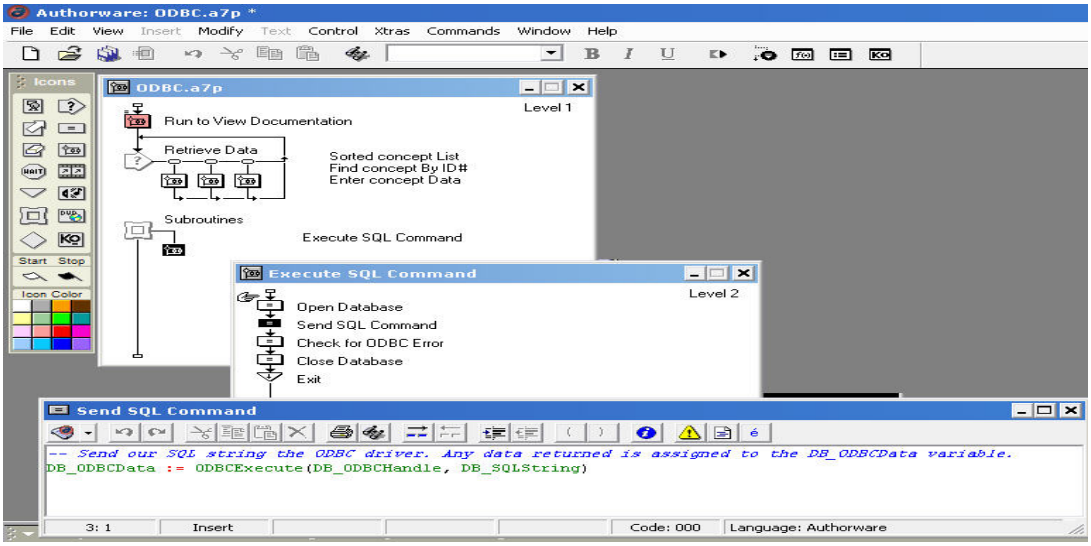
١. تحديد الغرض من قاعدة البيانات:وهذا يساعد علي تحديد الحقـائق التـي يجـب أن تخزنها في قاعدة البيانات.
٢. تحديد الجداول التي تحتاجها:حيث بمجرد الانتهاء من التحديد الـدقيق للغـرض مـن قاعدة البيانات ، فيمكنك تقسيم المعلومات إلي موضوعات مستقلة وتخزين بيانات كل موضوع في جدول خاص به.
٣. تحديد حقول كل جدول:فبعد الانتهاء من تحديد الجداول المطلوبة ، فيمكنـك تحديـد المعلومات التي يجب أن يحتويها كل جدول، وهذه البيانات تخزن علي صورة حقول (اعمدة) في الجدول المعني .
٤. تحديد العلاقات بين الجداول:حيث دارسة كل جدول بعناية وتحديد كيف تربط البيانات في كل جدول بالجداول الأخرى . بعد ذلك تستطيع إما إضافة حقـول جديـدة لأحـد الجداول لتوضيح هذه العلاقة أو حتى تستطيع عمل جدول جديد لإنشاء علاقـة بـين الجداول الموجودة.

٥. إجراء تحسين علي التصميم:حيث دراسة إذا كانت قاعدة البيانات تؤدي المطلوب منها وتعطيك النتائج المرجوة أو لا وإذا وجدت أخطاء فقم بعمل التعديل المطلـوب علـي التصميم لتفاديها.

و يحدد "جرايسان " Graysan(2002) المواصفات التي يجب أن تتوافر فـي التـصميم الجيد لقواعد البيانات وهي كالتالي:

١. تعكس هيكل عالم حقيقي لمشكلة.
٢. تستطيع تمثيل كل البيانات المتوقعة عبر الوقت.
٣. تتجنب الإسهاب في تخزين عناصر البيانات.
٤. تقدم ولوج كافي للبيانات
٥. تدعم الحفاظ علي تكامل البيانات عبر الوقت.
٦. ثابتة وسهلة الفهم.

هذا وقد تبني الباحث مراحل تصميم قواعد البيانات كما حددتها هالة حلمي(٢٠٠٦ :٧٠-٧١) في تصميم قاعدة بيانات محتوي برنامج المحاكاة الكمبيوتري الخاص بتنمية التحـصيل لذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الثانوية والتي تمثل محتوي الوحدة الثانية (الحرارة) من مقرر فيزياء الصف الأول للعام الدراسي ٢٠١٠/٢٠١١ باسـتخدام نظـام إدارة قواعـد البيانـات Microsoft Access، وتم ربط قاعدة البيانات مع برنامج المحاكاة الكمبيوتري الـذي قـام الباحث بإنتاجه باستخدام برنامج Macromedia Autherware مسترشداً بالنموذج المقتـرح لتصميم وإنتاج برامج المحاكاة الكمبيوترية ،ويوضح شكل(٦) مكونات قاعدة البيانات وربطها مع برنامج المحاكاة ، حيث تتيح قاعدة البيانات تخزين وإدخال بيانات المفاهيم الفيزيائية قيـد الدراسة والبحث عن المفهوم وذلك باستخدام لغة أوامر SQL.



شكل(٦). ربط قاعدة البيانات ببرنامج المحاكاة الكمبيوتري المنتج ببرنامج Macromedia Autherware

مناقشة نتائج البحث وتفسيرها .

في ضوء مشكلة الدراسة و فروضها حلل الباحث البيانات كما يأتي :

بالنسبة للفرض الأول ، ونصه : " يوجد فرق دال احصائياً عند مستوي(p≤٠.٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولي في التطبيقين القبلي، والبعدي لاختبار التحصيل المعرفي لصالح التطبيق البعدي.

استخدم الباحث للتحقق من صحة هذا الفرض اختبار(ت) ؛لتحديد مستوي دلالة الفروق بين المتوسطات في القياسيين ، ويوضح جدول (١) نتائج هذا الاختبار.

جدول (١)قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفروق بين المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية في القياسيين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية الأولي لاختبار التحصيل

مجموعة البحث	المتغير	القياس	ن	المتوسط	*الانحراف المعياري*	قيمة"ت"	مستوى الدلالة
التجريبية الأولي	التحصيل الدراسي	القبلي	٢٥	١١.٨٠	٤.٦٠	١٠.٣٥	٠.٠٠١
		البعدي	٢٥	١٩.٠٨	5.51		

ويتضح من الجدول(١) وجود فرق دال احصائياً عند مستوي(٠.٠٠١) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولي في التطبيقين القبلي، والبعدي لاختبار التحصيل المعرفي لصالح التطبيق البعدي،وهذه النتيجة تشير إلى قبول صحة الفرض الأول من فروض الدراسة.

بالنسبة للفرض الثاني ، ونصه : " يوجد فرق دال احصائياً عند مستوي(p≤٠.٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية في التطبيقين القبلي، والبعدي لاختبار التحصيل المعرفي لصالح التطبيق البعدي.

استخدم الباحث للتحقق من صحة هذا الفرض اختبار(ت) ؛لتحديد مستوي دلالة الفروق بين المتوسطات في القياسيين ، ويوضح جدول (٢) نتائج هذا الاختبار.

جدول (٢)قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفروق بين المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية في القياسيين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية الثانية لاختبار التحصيل

مجموعة البحث	المتغير	القياس	ن	المتوسط	*الانحراف المعياري*	قيمة"ت"	مستوى الدلالة
التجريبية الثانية	التحصيل الدراسي	القبلي	٢٥	١١.١٦	٤.٤٨	٤.٣٤	,٠١
		البعدي	٢٥	١٥.٠٤	٤.٥٥		

ويتضح من الجدول(٢) وجود فرق دال احصائياً عند مستوي(٠.٠١) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية في التطبيقين القبلي، والبعدي لاختبار التحصيل المعرفي لصالح التطبيق البعدي،وهذه النتيجة تشير إلى قبول صحة الفرض الثاني من فروض الدراسة.

بالنسبة للفرض الثالث ،ونصه : " يوجد فرق دال احصائياً عند مستوي(p≤٠.٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين: المجموعة التجريبية الأولي ، والمجموعة التجريبية الثانية في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي لصالح المجموعة التجريبية الأولي.

استخدم الباحث للتحقق من صحة هذا الفرض اختبار(ت) لمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات في القياسيين ، ويوضح جدول (٣) نتائج هذا الاختبار.

جدول (٣)قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفروق بين المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية في القياس البعدي للمجموعتين التجريبيتين لاختبار التحصيل

المتغير	المجموعة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة"ت"	مستوى الدلالة
التحصيل الدراسي	التجريبية الأولي	٢٥	١٩.٠٨	٥.٥١	٢.٨٣	٠.٠١
	التجريبية الثانية	٢٥	١٥.٠٤	٤.٥٥		

ويتضح من جدول (٣) وجود فرق دالة إحصائياً عند مستوي(٠.٠١) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين: المجموعة التجريبية الأولي ، والمجموعة التجريبية الثانية في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي لصالح المجموعة التجريبية الأولي.

ولمعرفة حجم تأثير المتغير المستقل(قاعدة البيانات) على المتغير التابع وهو (التحصيل) ، تم حساب قيمة إيتا^{٢} (η^2) كما في جدول (٤) ، عن طريق المعادلة التالية:

إيتا^{٢}= ت^{٢}/(ت^{٢} + د.ح) . (يحي هندام،١٩٨٤: ٥٩)

حيث ت = قيمة (ت) للفروق بين المتوسطات ،د.ح =درجات الحرية

جدول(٤)حساب حجم تأثير البرنامج على التحصيل

الأداة	قيمة ت	د.ح	قيمة η^2	حجم التأثير
التحصيل	١٠.٣٥	٢٤	,٨٢	كبير

و يتضح من جدول (٤) ، أن قيمة(η2) تساوى ٠,٨٢ ، و هي ≤١٤,. مما يوضح أن حجم تأثير المتغير المستقل كبير على المتغير التابع. (فؤاد أبو حطب،أمال صادق،١٩٩٦: ٤٤٣)

ويتضح مما سبق أن نتائج البحث أكدت علي فاعلية برامج المحاكاة الكمبيوترية بالنـسبة للتحصيل بوجه عام لفئة ذوي صعوبات التعلم وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسات "هـ ولينجز و وودوارد"Hollings&WoodWard(1993) ، ودراسة"ناتال"Natal (1997) ، ودراسة ضياء الدين مطاوع(٢٠٠٠)، ودراسة"جييريـا"Guerrea(2002)، ودراسـة عـادل يحـي (٢٠٠٤)، ودراسـة وليـد تـاج الـدين (٢٠٠٧)، ودراسـة "ودوارد وأخـرون (2010) Woodward,et-al، كذلك فاعلية توظيف قاعدة البيانات ببرامج المحاكاة الكمبيوتريـة لفئـة ذوي صعوبات تعلم الفيزياء بالصف الأول الثانوي، وتتفق هذه النتائج مـع نتـائج دراسـات عديدة اختصت ببحث فعالية توظيف قواعد البيانات لفئة ذوي صعوبات التعلم ، ومـن هـذه الدراسات:

دراسـة"كارلـسون وبونتـان"Carlson&Pontan(1989) ،ودراسـة"بارنيـت" Barnett(1993) ،ودراسة جوناسين وأخرون Jonassen,et-al(1998) ،ودراسة "سكوت" Scott(1999)،ودراسـة "رهـوديس" Rhodes(2002) ،ودراسـة "كـوب وهورسـت".Cobb&Horst(2001) ،ودراسـة "برينيرهـوف" Brinkerhoff(2005)، ودراسة"سيد وأخرون"Seyed,et-al(2007)

إلا أن الباحث يري أن زيادة تحصيل الطلاب في الدراسة الحالية قد يرجع إلى ما يأتي:

١. استخدام الوسائط المتعددة(نص- رسوم ثابتة ومتحركة- صـور ثابتـة ومتحركـة- صوت ومؤثرات صوتية) لتوضيح المفاهيم المعقدة، مع إمكانية تفاعل الطالب معهـا، يؤدي إلي جذب انتباه الطالب ذوي صعوبات التعلم.
٢. إتاحة الفرصة للطالب للعمل باستقلالية،حيث تقديم التعليم في خطوات صغيرة لحل المشكلة وتقديم مستويات الصعوبة بطريقة متدرجة.
٣. تحكم الطالب في النماذج المحاكاة المقدمة من حيث عرضها ،وإيقافها ،وإعادتها مـرة أخري على حسب الحاجة ؛يؤدي إلي الفهم التام للموضوعات المقدمة.
٤. إسهام قاعدة البيانات في تيسير عمليات البحث وإكمال المهام الموكلة إلي الطلاب
٥. إسهام قاعدة البيانات في عملية تنظيم المحتوي حيث مساعدة المتعلمين علي اخـتلاف أنماطهم ودرجاتهم علي تحليل وتنظيم ما يتعلمونه مع دفعهم للتفكير بعمق حول مـا يقومون بدراسته
٦. استخدام قاعدة البيانات يعطي الطلاب القدرة علي اكتساب المـصطلحات الأكاديميـة ،مع قدرة هذا النوع من التكنولوجيا علي مراعاة احتياجات الطلاب المختلفة.

٧. البحث في محتوي قاعدة البيانات يعطي الفرصة لمختلف مستويات الطلاب بالمشاركة وتحدي أنفسهم والاستمتاع بالاستقلالية ،مع حرص جميع الطلاب علي بذل أقصي ما في وسعهم.
٨. استخدام الطلاب لقاعدة البيانات يعمل علي تحدي كل طالب لتحسين مهارات التفكيـر التحليلي وتشجيع الطلاب للتحرك أبعد من مستويات بلوم الدنيا إلي مهارات التفكيـر العليا كالتقييم والنقد.

التوصيات و البحوث المقترحة :

أولاً : التوصيات :

في ضوء إجراءات البحث ،و ما توصلت إليه من نتائج ، يوصى البحث الحالي بما يأتي :

١. الاستفادة من البرنامج المقترح في تدريس الوحدة الثانية " الحرارة" لذوي صعوبات تعلم الفيزياء بالصف الأول الثانوي.
٢. الاستفادة من النموذج المقترح في تصميم برامج المحاكاة الكمبيوترية ،التي تتناول العديد من الموضوعات الفيزيائية.
٣. توظيف قواعد البيانات ببرمجيات محاكاة كمبيوترية تشمل مختلف أجزاء مقرر الفيزياء.
٤. نشر قواعد البيانات للفئات الخاصة عبر الويب؛ لتكون متاحة للطلاب في أي وقت.
٥. التوسع في توظيف قواعد البيانات بمعامل الكمبيوتر والوسائط المتعددة لتشملها كافة المدارس مع ربطها بالإنترنت.
٦. توفير الإمكانيات المادية والبشرية التي تتيح للمعلمين استخدام الكمبيـوتر وقواعـد البيانات وخاصة المدعمة لبرامج الكمبيوتر التعليمية.
٧. توفير دورات تدريبية للمعلمين وخاصة معلمي الفيزياء على توظيف قواعد البيانـات وبرمجيات الكمبيوتر والإنترنت .
٨. تكوين منظومة فنية إدارية علمية ؛لتصميم وإنتاج البرمجيات المدعمة بقواعد البيانات و الموجه للفئات الخاصة، والتي من أهمها فئة ذوي صعوبات التعلم
٩. إجراء المزيد من البحوث حول قواعد البيانات ،وأثرها على تحصيل الطـلاب فـي المقررات المختلفة، وللفئات المختلفة من الطلاب.

ثانياً : البحوث المقترحة :

في ضوء نتائج الدراسة الحالية يقترح الباحث إجراء البحوث والدراسات الآتية:

١. إجراء دراسات مماثلة على وحدات أخري من المقرر الدراسي.

٢. فعالية توظيف قواعد البيانات ببرامج المحاكاة الكمبيوترية على التحصيل لذوي صعوبات التعلم في مقررات أخري كالكيمياء والأحياء.
٣. فعالية توظيف قواعد البيانات ببرامج المحاكاة الكمبيوترية على التحصيل لذوي صعوبات تعلم العلوم بالمرحلة الإعدادية.
٤. فعالية توظيف قواعد البيانات الشبكية ببرامج الكمبيوتر التعليمية على التحصيل لذوي صعوبات تعلم العلوم بالمرحلة الإعدادية.
٥. فعالية استخدام قواعد البيانات ببرامج المحاكاة الكمبيوترية على اكتساب المهارات العملية لذوي صعوبات التعلم في مقررات العلوم ،كالفيزياء، والكيمياء ،والأحياء.
٦. أثر استخدام قواعد البيانات ببرامج الكمبيوتر التعليمية علي تنمية مهارات العلم الأساسية والتكاملية لذوي صعوبات تعلم الفيزياء بالمرحلة الثانوية.
٧. أثر استخدام قواعد البيانات الشبكية ببرامج المحاكاة الافتراضية علي التحصيل لذوي صعوبات تعلم الفيزياء بالمرحلة الثانوية.
٨. فاعلية توظيف قواعد البيانات ببرامج الوسائط المتعددة التفاعلية لذوي صعوبات التعلم ،وأثر ذلك على تعديل الاتجاهات نحو دراسة مادة الفيزياء بالمرحلة الثانوية.
٩. إجراء دراسات مماثلة على أنواع أخري من الفئات الخاصة ،كالصم ،والبكم ،وضعاف التحصيل ،وغيرها من الفئات الخاصة.

قائمة المراجع

١. إبراهيم عبد الوكيل الفار(٢٠٠٠). **تربويات الحاسوب وتحديات القرن الحادي والعشرين**. ط ٢،القاهرة، دار الفكر العربي.
٢. أحمد عبد العزيز سلامة، عبد السلام عبد الغفار(١٩٧٤) **كراسة تعليمات اختبار كاتل للذكاء**.
٣. أحمد محمود عبد الغني أبو العز(٢٠٠٢). فعالية تدريس الفيزياء باستخدام الكمبيوتر في تنمية بعض عمليات التفكير لدي طلاب شعبة طبيعة وكيمياء بكليات التربية واتجاهاتهم نحو المادة، **رسالة دكتوراه**، كلية التربية، جامعة المنصورة.
٤. الغريب زاهر إسماعيل(٢٠٠١). **تكنولوجيا المعلومات وتحديث التعليم**. القاهرة، عالم الكتب.
٥. أنور محمد الشرقاوي(١٩٩٤). **التعلم "نظريات وتطبيقات"**.،ط ٤،القاهرة،مكتبة الأنجلو المصرية.

٦. ضياء الدين محمد مطاوع(٢٠٠٠). فعالية الألعاب الكمبيوترية فى تحصيل التلاميذ معسرى القراءة (الدسلكسيين) لبعض مفاهيم العلوم بالمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، **مجلة رسالة الخليج العربى** ،عدد (٧٧)، الرياض، مكتب التربية العربى لدول الخليج، ديسمبر ٢٠٠٠م.

٧. عادل يحي أحمد (٢٠٠٤).مدي فعالية برنامج للتعلم التعاوني والفردي بالحاسوب علي التحصيل الدراسي لتلاميذ المرحلة الابتدائية ، **مجلة كلية التربية بالمنصورة**، العدد(٥٦)، سبتمبر، ص ص ١٣١-١٦٥.

٨. عبد اللطيف إبراهيم مصطفي(٢٠٠٦). **قواعد البيانات المتقدمة**. أكاديمية الدلتا للعلوم، معهد الدلتا للحاسبات بالمنصورة.

٩. كمال عبد الحميد زيتون(٢٠٠٤). **تكنولوجيا التعلم في عصر المعلومات والاتصالات**. ط٢،القاهرة، عالم الكتب.

١٠. هالة حلمي(٢٠٠٦). **قواعد البيانات ١**. أكاديمية الدلتا للعلوم، معهد الدلتا للحاسبات بالمنصورة.

١١. وليد تاج الدين(٢٠٠٧) برنامج محاكاة بالكمبيوتر لتحصيل المفاهيم العلمية لذوي صعوبات تعلم الفيزياء بالمرحلة الثانوية، **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة المنصورة.

١٢. يحي حامد هندام (١٩٨٤). **مسارات تفكير الكبار في الرياضيات** . القاهرة ، دار النهضة العربية.

13. Anderman,Eric M(1998).The Middle School Experience:Efeect on The Math And Science Achievement of Adolescents With LD.**Journal of Learning Disabilities**;V 31,N 2,pp128-38.
14. Barnett, Lynn(1993). Services for Students with Disabilities in Community Colleges. **Final Report. American Association of Community Colleges**, Washington, DC
15. Beacham, Nigel A.; Alty, James L.; (2006). An Investigation into the Effects that Digital Media Can Have on the Learning Outcomes of Individuals Who Have Dyslexia,**Computers and Education**;V 47,N 1,pp74-93 .
16. Brinkerhoff, Jonathan D.; Klein, James D.; Brush, Thomas; Saye, John W.(2005). The Effects of Advisement and Small Groups on Learning from a Multimedia Database, **International Journal of Instructional Media**;V32,N4, p409
17. Boyle,Tom(1997). **Design for Multimedia Learning** . Hertfordshire :Pentice Hall Europe

18. Carlson, Greg; Pontau, Donna Z.(1989). An Academic Library Workshop for Instructing Students with Learning Disabilities To Use CD-ROM Databases,available at **http://www.zdnetasia.com/ insight/software/0,39044822,39231245,00.htm**
19. Choi ,Wook (1997) .Designing Effective Scenario for Computer - Based Instructional Simulations : Classification of Essential Features ,**Education Technology**;V 37,N 5,pp13-21 **.**
20. Cobb, Tom; Horst, Marlise(2001). Growing Academic Vocabulary with a Collaborative On-Line Database., In: B. Morrison, D. Gardner, K. Keobke, and M. Spratt (eds.) "**ELT Perspectives on Information Technology & Multimedia: Selected Papers from the ITMELT 2001 Conference 1st & 2nd**." English Language Centre, Hong Kong Polytechnic University, pp. 189-226.
21. Cowley,Les;Laven,Philip;Vollmer,Michael;(2005). Rings Around the Sun and Moon: Coronae and Diffraction, **Physics Education**;V 40,N 1,pp 51-59
22. Date,C.J(2004).**An Introduction to Database Systems**.Eighth Edition,Pearson Education.Inc,Canada,ISBN 0-321-18956-6.
23. Duschene ,Ann Arand (1998).Teaching Functional Skills Through Technology Using Assisted Technology and Multimedia Tools to Develop Career Awarness for Students with Cognitive Disabilities,**Master of Science Thesis**,ST.Nobert College
24. Grayson,Thomas(2002). **Relational Database Design: Database Design Priciples,available at:http://ocw.mit.edu/NR/rdonlyres/ /Urban-Studies-and-Planning.html**
25. Grossen ,Bonnie &Mack D.(1998).Instructional Design that Accommodates Special Learning Needs in Science ,**Information Technology and Disabilities**;V 5,N 2,pp 77-89
26. Gurerra- Claudia- Partizia(2002).Testing the Effectiveness of Problem- Based Learning with Learning – Disabled Students in Biology, **Dissertation Abstract International**;Vol 64-04A,P 1173
27. Hodges, Dodi; Mandlebaum, Linda Higbee; Boff, Colleen; Miller, Mitch(2007). Instructional Strategies Online Database (ISOD), **Intervention in School and Clinic MarIntervention in School and Clinic**;V42,N4 ,pp219-224 .
28. Holahan,G.MC Farland ,J.,&Piccillio,B.A.(1994).Elementary Shool Science for Students with Learning Disabilities ,**Remedial and Special Education**;V 15,N 2,pp 86-93.
29. Hollings Worth, Maurice; Wood Ward , John (1993) . Integrated Learning: Explicit Strategies and Their Role in Problem-Solving Instruction for Student with Learning Disabilities,**Exceptional Children**;V 59,N 5,pp 444-555.

30. John Woodward, Douglas Carnine, Russell Gersten(2010). Teaching Problem Solving Through Computer Simulations,available at **http://www.jstor.org/stable/1163160**
31. Jonassen,David H;Carr,Chad&Yueh,Hsiu-Ping(1998).Computer as Mindtools for Engaging Learners in Critical Thinking ,**TechTrend**;V45,N2,pp 24-32.
32. Kimmel, Howad ;Deek, Fadi P and Frazer ,Laura (1996).Science and Mathematics to the Special Education Population,**Information Technology and Disabilities**;V 3, N 2,pp 47-55.
33. kumer, David D (1994).Computer Based Science Assessment: Implications for Students with Learning Disability.**Information Technology and Disabilities**;V 1, N 4,pp15-33.
34. Kumer, David and.Wilson, Cynthia L (1997).Computer Technology ,Science Education , and Student with Learning Disabilities.**Journal of Science Education and Teachnology**;V6, N 2, p155-160.
35. Mc Griffs,S(2001).ISD Knowledge Base//"Theoritical"Instruction. Available at .**http://www.personal.psu.edu/faculty/s/j/sjm /kbase/theories&models/theoryintro.html**
36. Min, Rik (1995). **Simulation Technology and Parallesim in Learning Environment ; Methods ; Concepts , Models and Systems**. Academic Book Center,DeLier
37. Natal,Dotti(1997).The Use of Cooperative Group Management Sopftware for Hand-on Science Activities to Improve Communication Between Students with Disabilities and Their Peers,**Deperment of Education,Washington ,DC**
38. Olsen, Julia K.; Slater, Timothy F.(2009). Impact of Modifying Activity-Based Instructional Materials for Special Needs Students in Middle School Astronomy, **Astronomy Education Review**;V7,N2, pp40-56.
39. Rhodes,Sara(2002).Online databases in History Cirriculum: Encouraging Hstorical Thinking Skills and Positive Discussion,In **NECC2002:National Educational Computing Cinferences Proceeding**(27 rd,San Antonio,Texas,Jan17-19,2002)
40. Sayed-Abbassi, Behrooz; King, Ronnie; Wiseman, Eddie(2007). The Development of a Teaching Strategy for Implementing a Real-World Business Project into Database Courses, **Journal of Information Systems Education**;V18,N3 ,pp337-343.
41. Schaick Zillesen, P.G. van (1995). **Methods and techniques for the design of educational computer simulation programs and their validation by means of empirical research**. Meppel: Krips Repro

42. Scott, Louise Shewfelt(1999). The Accelerated Reader Program, Reading Achievement, and Attitudes of Students with Learning Disabilities.**Prsentet in Partial Fulfiilled of the Requirements for the Degree of Specialist in Education in the Department of Middle- Secondary Education and Instructional Technology in the College of Education** ,Ceorgia State University,U.S.A
43. Singh,Brijendra(2009).**Network Security and Management** . Second Edition,Prentic-Hall of India Pvt Ltd, India
44. Yap, Kim O.(1992). Concerns, Issues, and Problems in Special Education: A Composite of Perspectives, **Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association** (San Francisco, CA, April 20-24, 1992)

كلية التربية
قسم المناهج وطرق التدريس

دور نموذج سوخمان الاستقصائى فى تصويب التصورات الخطأ فى مادة العلوم لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية

إعداد

بدر عبد العزيز بريك

باحثة ماجستير بقسم المناهج وطرق التدريس

إشراف

الأستاذة الدكتورة

عايدة عبد الحميد سرور

استاذ المناهج وطرق تدريس العلوم

ووكيل الكلية لشئون البيئة وخدمة المجتمع

الأستاذ الدكتور

عبد السلام مصطفى عبد السلام

استاذ المناهج وطرق تدريس العلوم

ووكيل الكلية لشئون الدراسات العليا

مقدمـة

شهدت السنوات القليلة الماضية اهتمام الباحثين بتعلـيم ذوى الاحتياجـات التعليمية الخاصة تمشيا مع الاهتمام العالمي والمحلى بتعليم هذه الفئات، وذلـك من أجل تقديم الخدمات التربوية والبرامج العلاجية لفئة من التلاميذ الذين يعانون من المشكلات التي تقف عقبه في طريق تقدمهم العلمي وتحصيلهم الدراسي.

ومن الطبيعى ان يواجه بعض التلاميذ مشكلات أثناء تعلمهم نتيجـةلعوامل حسية سواء أكانت بصرية أم سمعية أم حركيـة ، أو نتيجـة لعوامـل عقليـة كالتخلف العقلي أو نتيجة لعوامل انفعالية كالاضطراب الانفعالي ، إلا أنه لـيس من الطبيعي أن نجد من تلاميذ وطلاب المدارس من هم مستواهم العقلي متوسط أو أعلى من المتوسط ومستواهم الدراسي لا يتوافق مع مـستواهم العقلـي بـل يتدنى عنه وهذه الفئة من التلاميذ ذوى الحالة الخاصـة يطلـق علـيهم ذوى صعوبات التعلم

ويقدر مكتب التربية الامريكي بـأن ٤٨% مـن الاطفـال ذوى الاحتياجـات الخاصةوهم من فئة ذوى صعوبات التعلم بل والاخطر هو زيادة نسبة انتـشار هذه الفئة بصورة سريعة جداً (عبـد الفتـاح عيـسى ، الـسيد عبـد الحميـد ،٢٧١،٢٠٠٢) حسث توصلت دراسة (السيد عبد الحميد ،١٩٩٢) إلى ازديـاد التلاميذ ذوى صعوبات التعلم فى الصفوف الدراسية من الرابـع حتـى الثالـث الأعدادى ، ووجد أن نسبة انتشار صعوبات التعلم تتزايد لدى تلاميـذ الـصف الثانى الإعدادى ،حيث بلغت ٤٦.٦٥%

فهؤلاء التلاميذ لا يعانون من نقص في الذكاء بل قد يكونون موهوبين عقلياً ، حيث ذكرت (Brody & Mills,1997) أن حوالي ٣٣% من ذوى صعوبات

التعلم هم من ذوى الذكاء المرتفع ، وبالرغم من ذلك فإنهم يعانون من انخفاض في التحصيل .

وقد لوحظ أن معظم الباحثين في مجال صعوبات التعلم قد ركزوا على الصعوبات الأكثر شيوعاً في مجالات القراءة، والكتابة، والرياضيات، مما ترتب عليه ضعف الاهتمام بالصعوبات الخاصة بمادة العلوم ، لذا كان من الضروري زيادة الاهتمام بهذه الفئة من التلاميذ والوقوف على أسباب تدنى مستوى التحصيل لديهم .

ويوضح Smith في النظرية المعتمدة على ظروف التعلم أن العوامل البيئية تسهم في إحداث اضطراب تعلم لدى العاديين أو تضخم نواحي الصعوبة الموجودة فعلاً ، ومن تلك العوامل (تغذية – والاستثارة غير الكافية – والفروق الاجتماعية والثقافية – المناخ الانفعالي غير الملاءم – التدريس غير الفعال) ، ولهذا يرى أن صعوبات التعلم يمكن أن تستبدل بصعوبات التدريس(خيرى المغازى ، وليد السيد ، ٢٠٠٦، ٤٧١) ، لذلك لابد من ملاءمة الاستراتيجيات التعليمية وأساليب التدريس مع خصائص ذوى صعوبات التعلم لزيادة دافعيتهم وضمان مشاركتهم الإيجابية في أنشطة التعليم والتعلم للاستفادة من قدرات واستعدادات هؤلاء التلاميذ ، وخاصة الاستراتيجيات التي تعتمد على استخدام الخبرات السابقة للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم لاكتساب المعلومات الجديدة (Scruggs, et al, 1998).

ومن الطرق التدريسية التي تسعى لتحقيق ذلك نموذج سوخمان الاستقصائي القائم على استخدام الأحداث المتناقضة الذي من خلاله يواجه الطالب موقفا غامضا يتعارض مع ما هو ماثل في بنائه المعرفي من خبرات سابقة فيشعر بعدم الاتزان المعرفي ، مما يولد لديه الرغبة في البحث عن المعرفة . فيرى سوخمان أن الاستقصاء هو الطريقة التي يتعلم بها الناس عندما

يتركون لوحدهم ، وأن الاستقصاء طريقة طبيعية يبدأ بها المتعلم التعلم عن البيئة **(**Suchman,1962**).**

فالتعلم الاستقصائي يعد من الطرق التدريسية الفاعلة في تدريس العلوم فهو يشجع الطلاب على التقصي والبحث عن المعرفة ، وذلك عن طريق قيام الطلاب بعمل الملاحظات ، وطرح الأسئلة ومراجعة وفحص الكتب والمصادر الأخرى للمعلومات لمعرفة ما هو معروف بالفعل في ضوء الدليل التجريبي باستخدام الأدوات معا ، وتحليل وتفسير البيانات ، وطرح إجابات وتفسيرات وتنبؤات وتبادل النتائج (عبدالسلام مصطفى ،٢٠٠١، ٣٢٧-٣٢٨) **.**

وللاستقصاء أساليبه منها : أسلوب الاستقصاء بالتجريب ، وأسلوب الاستقصاء العقلاني، وأسلوب الاستقصاء بالبحث، وأسلوب الاستقصاء بالأسئلة، وأسلوب الاستقصاء العملياتى (نموذج بياجية)، وأسلوب الاستقصاء المفاهيمى (نموذج سوخمان) **(**ميشيل عطاالله ،٢٠٠١**) ،** إلا أن هذه الأساليب قد تتداخل مع بعضها البعض فأسلوب الاستقصاء المفاهيمى لا ينفصل عن الاستقصاء بالأسئلة والاستقصاء بالتجريب . كما يرى البعض أن نماذج التعلم بالاستقصاء يمكن تقسيمها إلى أربعة أنواع الاستقصاء الاستقرائي Inductive Inquiry ، والاستقصاء الاستدلالي (الاستنتاجى) Deductive Inquiry ، والتعلم بالاستكشاف Discovery learning وحل المشكلات Problem Solving **(**Saskatchewan Education,1991**).**

ويلاحظ أن الاستقصاء الاستقرائي قد تطور على مدى عدة سنوات على يد ريتشارد سوخمان Richard Suchmanعام (١٩٦٢) ، حيث أجرى (Suchman,1962) دراسة هدفت إلى تنمية المهارات الاستقصائية التي منها (التحليل – المقارنة) لتلاميذ الفرقة الخامسة والسادسة في المرحلة الابتدائية عن طريق تقديم الأحداث المتناقضة للتلاميذ في مادة العلوم . وقد أثبتت الدراسة

فعاليتها حيث وجدت تأثيرات ملحوظة على الحافز ، والتقييم الذاتي ، وطلاقة الأسئلة لتلاميذ المجموعة التجريبية. ويختلف نموذج سوخمان الاستقصائي عن الاستراتيجيات التي تهدف إلى تنمية المهارات الاستقصائية من حيث الطريقة التي تقدم بها المعلومات حيث تقدم المشكلة للطالب في صورة موقف محير يتعارض مع توقعاته .

ومن الطرق التدريسية التي تسعى لتحقيق ذلك نموذج سوخمان الاستقصائي القائم على استخدام الأحداث المتناقضة الذي يؤدى إلى إيجاد حالة من الصراع المعرفي نتيجة تعرض التلميذ لمواقف تتناقض مع خبراته السابقة ، فيشعر بعدم الاتزان المعرفي ، مما يولد لديه الرغبة في البحث عن المعرفة (Kang,2004) .

وهناك العديد من النماذج والاستراتيجيات التدريسية القائمة على الصراع المعرفي لإحداث التغيير المفاهيمى ومنها دراسة (عايدة عبدالحميد ، ١٩٩١) التي استخدمت استراتيجية الصراع المعرفي في تغيير تصورات تلاميذ الصف الخامس الابتدائي عن مفهومي الحرارة والحجم ، واستراتيجية تعليمية باستخدام البيانات الشاذة لإحداث صراع معرفي (Chinn & Brewer,1998) ، ونموذج (Davis,2001) الذي يستخدم فيه الأحداث المتناقضة لعمل صراع معرفي لدى التلاميذ ، ودراسة (Kang, et al,2004) التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين الصراع المعرفي المستحث بواسطة الأحداث المتناقضة وبين التغيير المفاهيمى . وفى كل (Chinn & Brewer,1998) ، (Davis,2001) (Kang, et al,2004) تم استخدام الأحداث المتناقضة لعمل صراع معرفي لإحداث التغيير المفاهيمى لدى التلاميذ العاديين .

ويتضح مما سبق أن استخدام نموذج سوخمان الاستقصائي القـائم علـى الأحداث المتناقضة من المتوقع أن يساعد في الكشف عن التـصورات الخطـأ

الموجودة في البنية المعرفية للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم ، وبالتـالي إحـداث تغيير مفاهيمي لها .

- **الإحســاس بالمشكلـــة**

من سمات التلاميذ الذين يعانون صعوبات فى التعلم أنهم يتسمون بالسلبية وعدم النشاط حيث أنهم لا يهتمون بانتقاء وتنظيم مـواد الـتعلم ، واسـتخدام استراتيجيات الفهم ولا يستمرون في أداء مهمة ما حتى النهاية ، لكـن إذا تـم تـدريبهم علـى ذلـك فـإنهم يحققـون نجاحـاً فـي أدائهـم لهـذه المهمة(Cardell&Parmal,1988) . واحتمال اختيار التلاميذ ذوى صـعوبات التعلم للمشاركة فـي الأنـشطة المدرسـية يكـون قلـيلاً مقارنـة بـأقرانهم العاديين(Geisthardt&Munsch,1996) ، بالرغم أن المـشاركة الإيجابيـة للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم في حصص العلوم تستطيع أن تتغلب علـى هـذه الصعوبات(Scruggs, et al, 1998, 28-33). وبالتالي فـإن عـدم ملائمـة الاستراتيجيات التدريسية للخصائص التكوينية لهؤلاء التلاميذ تؤدى إلـى تولـد الشعور بالإحباط مما يكون صورة سالبة عن الذات تؤثر في التحصيل الدراسي لهؤلاء التلاميذ(فتحى الزيات ،١٩٩٨،٤٢٥).

هذا الأمر يجعل من الضروري تقديم نماذج واستراتيجيات تدريسية قائمة على المناقشة والحوار والتفاعل المباشر مع البيئة ، وتتلاءم مع طبيعة التلاميذ ذوى صعوبات التعلم . ومن النماذج التي تركز على نشاط المتعلم في العملية التعليمية نموذج سوخمان الاستقصائي القائم على الأحداث المتناقضة والذي يعمل على توليد صراع معرفي لدى التلاميذ من خلال تعرضهم لعروض عملية أو ألغاز يطلب منهم التنبؤ بحل هذا الموقف باستخدام مفاهيمهم الخاصة بهم ، وبعد اختبار التلاميذ بأنفسهم لتنبؤاتهم ، يجرى المعلم التجربة أو النشاط ثم عمل مقارنة بين تنبؤات التلاميذ والتي لم تنجح في التنبؤ الصحيح للنشاط وبين الحل

الصحيح للنشاط ، وبذلك تم معرفة ما لدى التلاميذ من تصورات خطأ متعلقة بالأنشطة المعروضة .

فقد أظهرت نتائج بحوث ودراسات عديدة أن الأطفال يكون لديهم مفاهيم وأفكار ومعتقدات عن المواد وسلوكها والظواهر العلمية والطبيعية المختلفة وعن الكيفية التي تحدث بها هذه الظواهر ، وذلك من خلال خبرتهم في الحياة اليومية ولغتها ، وقد تتصادم مفاهيمهم وأفكارهم ومعتقداتهم مع جهودهم لفهم أفكار ومفاهيم العلماء ولغتهم (عبدالسلام مصطفى ،١٩٩٥، ١٨٤) ، وهذه التصورات أيضا موجودة لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم بالنسبة للمفاهيم العلمية(Dalton,1997) .

لذلك لابد أن يشعر التلاميذ بعدم الرضا عن المفاهيم الموجودة لديهم حتى يكونوا على استعداد لاكتساب المفهوم الجديد. وباستخدام الأحداث المتناقضة يتعرض التلميذ لموقف يتعارض مع توقعاته فيشعر بحالة من عدم الرضا عن التصورات الموجودة لديه ، شأنه في ذلك شأن التلميذ ذي الصعوبة في التعلم من حيث الشعور بعدم الرضا عندما يدرك أن التصورات الموجودة لديه خاطئة(Gerber, et al, 1996) . وبالتالي فإن نموذج سوخمان الاستقصائي من الممكن أن يساعد في الكشف عن التصورات الخطأ لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم .

وفى دراسة استطلاعية قامت بها الباحثة لتحديد نسبة التصورات الخطأ الموجودة لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم في مادة العلوم بالنسبة للتلاميذ العاديين على عينة من تلاميذ الصف الأول الإعدادي (بمدرسة ابن لقمان الإعدادية) ، وقد بلغت نسبة التلاميذ ذوى صعوبات تعلم في مادة العلوم في العينة الاستطلاعية ٢٠.٧٥% ، ويدل ذلك على أن نسبة التلاميذ ذوى صعوبات تعلم العلوم بين التلاميذ العاديين نسبة لا يستهان بها . ثم قامت الباحثة

بتطبيق اختبار الكشف عن التصورات الخطأ عن مفهوم الكثافة والمادة على الفئتين من التلاميذ لمعرفة مدى شيوع التصورات الخطأ لدى التلاميذ ذوى الصعوبات واتضح من خلال تحليل الاستجابات أن النسبة المئوية للإجابات الصحيحة للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم بلغت ٢٥.٥% والنسبة المئوية للإجابات الصحيحة للتلاميذ العاديين بلغت ٣٤.٣% .

مشكلة الدراسة :

في ضوء ما سبق اتضح أن شيوع التصورات الخطأ لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم أكبر من شيوعها لدى التلاميذ العاديين ، و بالرغم من ذلك هناك العديد من البحوث والدراسات التي اهتمت بالكشف عن التصورات الخطأ الموجودة في البنية المعرفية للتلاميذ العاديين ولم تهتم بالتلاميذ ذوى صعوبات التعلم . لذا كانت هناك حاجة إلى إجراء مثل هذه الدراسة الحالية لبيان مدى فعالية نموذج سوخمان الاستقصائي في تصويب التصورات الخطأ عن بعض المفاهيم العلمية لدى تلاميذ الصف الأول الاعدادى ذوى صعوبات التعلم ، وذلك من خلال الإجابة عن السؤالين الآتيين :

١- ما التصورات الخطأ لدى تلاميذ الصف الأول الاعدادى ذوى صعوبات التعلم في المفاهيم العلمية المتضمنة في وحدة المادة وتركيبها ؟

٢- ما مدى فعالية التدريس باستخدام نموذج سوخمان الاستقصائي للأحداث المتناقضة في تصويب التصورات الخطأ لدى تلاميذ الصف الأول الاعدادى ذوى صعوبات التعلم في مادة العلوم ؟

- **فروض الدراسة**

للإجابة عن سؤالى الدراسة وفى ضوء مبرراتها النظرية وما أسفرت عنه نتائج الدراسات السابقة ، يمكن للباحثة صياغة فروض الدراسة الحالية ، كما يلى :

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ، وتلاميذ المجموعة الضابطة ، في التطبيق البعدى لاختبار الكشف عن التصورات الخطأ ، وذلك لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية .

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدى في اختبار الكشف عن التصورات الخطأ ، وذلك لصالح التطبيق البعدى .

- **أهداف الدراسة:**

تهدف الدراسة الحالية إلى:

١- تشخيص ذوى صعوبات التعلم في مادة العلوم من تلاميذ الصف الأول الاعدادى .

٢- تحديد التصورات الخطأ لدى تلاميذ الصف الأول الاعدادى ذوى صعوبات التعلم فى المفاهيم العلمية المتضمنة فى وحدة المادة وتركيبها .

٣- تعرف فعالية التدريس باستخدام نموذج سوخمان الاستقصائى القائم على الأحداث المتناقضة فى تصويب التصورات الخطأ لدى تلاميذ الصف الأول الاعدادى ذوى صعوبات التعلم فى مادة العلوم .

- **أهمية الدراسة:**

تنبع أهمية الدراسة الحالية من كونها قد تفيد فيما يلى :-

١- توفير بيئة تعليمية مليئة بالمثيرات التعليمية للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم فى مادة العلوم ، وهذا يساعدهم على التخلص من الشعور بالفشل وعدم الثقة بالنفس وصعوبة تركيز الانتباه وتكوين اتجاهات إيجابية نحو مادة العلوم .

٢- تقديم نموذج تعليمى ينتمى إلى أساليب التعلم النشط ، والذى يمكّن ذوى صعوبات التعلم من تصويب تصوراتهم الخطأ عندما تعجز خلفياتهم المعرفية الحالية عن التعامل مع المواقف التى يواجهونها .

٣- تقديم قائمة بالتصورات الخطأ لدى تلاميذ الصف الأول الاعدادى ذوى صعوبات التعلم فى المفاهيم المتضمنة فى وحدة المادة وتركيبها .

٤- تزويد المعلمين والموجهين بنموذج تعليمى يمكن أن يساعدهم فى تحسين عملية تدريس العلوم

٥- تقديم أداة تقويم وقياس تستخدم كبديل لاختبارات الاختيار من متعدد ؛ وذلك للكشف عن التصورات الخطأ الموجودة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادى ذوى صعوبات التعلم .

- **حدود الدراسة:**

اقتصرت الدراسة الحالية على ما يلي :

١- عينة من تلاميذ الصف الأول الاعدادى ذوى صعوبات تعلم العلوم بمدرستي شجرة الدر الإعدادية بنات ، والأيوبية الإعدادية بنات بإدارة غرب المنصورة التعليمية ، محافظة الدقهلية

٢- وحدة (المادة وتركيبها) من محتوى كتاب العلوم للصف الأول الاعدادى للفصل الدراسى الأول .

- **أدوات الدراسة:**

تستخدم الدراسة الحالية الإختبارات التالية :

١- اختبار الذكاء المصور (أحمد زكى صالح ،١٩٧٨)

٢- اختبار شبكة التواصل البنائى للكشف عن التصورات الخطأ فى وحدة المادة وتركيبها . (إعداد الباحثة)

٣- اختبار تحصيلي عن وحدة المادة وتركيبها للصف الأول الإعدادى الفصل الدراسى الأول الوحدة الأولى (المادة وتركيبها) (إعداد الباحثة)

- **منهج الدراسة:**

استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي Quazi-Experimental Design والمعروف بالمجموعتين ، ذات القياس القبلى والبعدى ، بالنسبة لمتغير الكشف عن التصورات الخطأ ، لكل من المجموعتين الضابطة والتجريبية :

١- مجموعة تجريبية : ويمثلها التلاميذ ذوى صعوبات التعلم الذين سوف يدرسون الوحدة محل الدراسة باستخدام نموذج سوخمان الاستقصائى .

٢- مجموعة ضابطة : ويمثلها التلاميذ ذوى صعوبات التعلم الذين سوف يدرسون الوحدة محل الدراسة باستخدام الطريقة المعتادة

- **مصطلحات الدراسة :**

١- نمـوذج سـوخمان الاستقـصائى: Suchman Inquiry Model

إحدى النماذج التدريسية التى يقوم فيها المعلم بعرض أنشطة تعليمية يستخدم فيها المواد والأدوات من بيئة المتعلم حيث يواجه مـن خلالهـا الطـلاب مـوقفين متعارضين الموقف الذى يشاهده والموقف الذى يعتقد أنه صـحيح ممـا يثيـر الدهشة لدى المتعلم ويحفزه لاكتشاف أسباب حدوثها .

٢- الأحداث المتناقضة: Discrepant Events

"ظاهرة أو موقف لا يستطيع الطالب تفسيرها بواسطة المفاهيم الحالية لديه مما يحدث حالة من عدم الاتزان المعرفي في بنيته المعرفية، ولكن يتم تفسيرها بواسطة المفهوم موضوع الدراسة".

٣- التصورات الخطأ : Misconceptions

"أفكار ومعتقدات التلاميذ عن المفاهيم والظواهر العلمية المرتبطة بوحدة "المادة وتركيبها" التي تكونت قبل تلقيهم التعليم الرسمي لهذه المفاهيم ، ولها معنى عندهم يخالف المعنى المقبول لدى المتخصصين في المجال".

٤- ذوو صعوبات التعلم : Learning disabilities

مجموعة من التلاميذ توجد داخل الفصل الدراسي ، لديها ذكاء عـادى وربما يكون عالياً لدى البعض منهم ، ويظهر عندهم تباعد واضح بـين أدائهـم المتوقع (كما يقاس باختبار الذكاء) وأدائهـم الفعلـى (كمـا يقـاس بالاختبـار التحصيلى في مادة العلوم) ، وهؤلاء التلاميذ ليسوا متخلفين عقليـاً ، وليـست لديهم إعاقة حسية ، ولا توجد لديهم اضطرابات نفسية ، ولا يعانون من حرمان بيئي (ثقافي ، اقتصادي) ويظهر عند هؤلاء التلاميذ صعوبة في بعض العمليات المتصلة بالتعلم كالفهم ، التفكير ، الإدراك ، الانتباه ، القراءة ، الكتابة ، التهجي ، إجراء العمليات الحسابية ، أو في المهارات المتـصلة بالعمليـات الـسابقة . وبالنسبة للباحثة فهى اقتصرت فى تحديد هؤلاء التلاميـذ وفقـا للعديـد مـن الدراسات[١] عن طريق حساب التباعد بين الأداء التحصيلى المتوقع (كما يقـاس

([1]) على سبيل المثال :

- محرز عبده يوسف الغنام (٢٠٠٠) : فعالية التدريس باستراتيجية التعلم التعاوني في التحصيل وتنمية عمليات العلم الأساسية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوى صعوبات التعلم في مادة العلوم . **مجلة كلية التربية** ، جامعة المنصورة ، ع(٤٤) .

باختبار الذكاء) والأداء التحصيلى الفعلى (كما يقـاس بـدرجات التلاميـذ فـى الاختبارات التحصيلية فى مادة العلوم) .

- أحمد مهدى مصطفى ، **مرجع سابق** .
- عبدالفتاح عيسى ، السيد عبدالحميد سليمان ، **مرجع سابق** .

- **إجراءات الدراسة:**

لتحقيق أهداف البحث اتبعت الدراسة الخطوات التالية:

أولاً :إعداد دليل المعلم لوحدة "المـادة وتركيبهـا" وفقـا لنمـوذج سـوخمان الاستقصائى ، حيث اشتمل الدليل على :

١. مقدمة عامة توضح للمعلم العلوم الفلسفة التى تقوم عليها تدريس وحدة التجريب .

٢. إرشادات عامة ينبغى على المعلم مراعاتها عند تدريسه للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم بنموذج سوخمان الاستقصائى .

٣. الأهداف العامة للوحدة المختارة والتى يرجى تحقيقها من خلال دراسة وحدة "المادة وتركيبها" .

٤. أوجه التعلم المتضمنة فى الوحدة والتى تهدف الوحدة إلى اكسابها للتلاميذ بعد دراستهم لها ، وذلك فى كل درس من دروس الدليل وفقا لطبيعة الدرس وذلك على النحو التالى :

- المستوى المعرفى : وتمثل ذلك فى الحقائق ، المفاهيم ، التعميمات ، القوانين .
- المستوى الوجدانى : وتمثل ذلك فى إبراز الاتجاهات وأوجه التقدير المختلفة .
- المستوى المهارى :وتمثل ذلك فى توضيح المهارات العملية ، والمهارات الأساسية.

٥. بعض التصورات الخطأ عن وحدة "المادة وتركيبها" لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادى .

كما قامت الباحثة بصياغة دروس الوحدة فى ضوء نموذج سوخمان الاستقصائى متضمنة ما يلى :

١. عنوان الدرس .
٢. الأهداف الإجرائية للدرس .
٣. المواد والأدوات اللازمة عند تقديم الأحداث المتناقضة .
٤. تصورات التلاميذ الخطأ المتعلقة بمفهوم الدرس .
٥. التمهيد للدرس : ويتم ذلك من خلال عرض المعلم لمقدمة مختصرة بحيث تثير الدافعية لدى التلاميذ للتعلم وتحفزهم لموضوع الدرس ، وقد يكون على هيئة سؤال أو عبارة مشوقة لموضوع الدرس .
٦. تقديم الحدث المتناقض : وفيها يتم تقديم مشكلة محيرة للمتعلم بحيث تتناقض مع ما هو ماثل فى معرفتهم السابقة عن الحدث
٧. التحقق والتجريب : تتم عملية التحقق من خلال جمع المعلومات عن الحدث ، وعادة يتم ذلك عن طريق توجيه أسئلة للمعلم إجابتها بنعم أو لا . يجب على المعلم اعطاء التلاميذ التشجيع المناسب لتحفيزهم على إظهار تصوراتهم الخطأ والتعبير عن أفكارهم حتى يتسنى له تعديلها ، والتأكيد على الصحيح منها .
٨. فرض الفروض وتجميع البيانات : يقوم التلاميذ بتحديد متغيرات المشكلة ، وإعادة صياغة أسئلتهم فى صيغة فروض كحلول مقترحة للمشكلة موضوع الدراسة .
٩. حل التناقض وتصحيح التصور الخطأ : يصوغ المعلم مع تلاميذه التصور العلمى الصحيح للحدث المتناقض ، ويشجعهم على المقارنة

بين تصوراتهم الخطأ وبين التصور العلمى الصحيح الذى تم التوصل إليه .

١٠. التقويم للتأكد من مدى تحقق أهداف الدرس .

وقد تم إجراء التعديلات التى اقترحها السادة المحكمون ، وبذلك أصبح دليل المعلم فى صورته النهائية .

إعداد أدوات الدراسة :

أ- إعداد الاختبار التحصيلى

- تم إعداد الاختبار التحصيلى فى ضوء أوجه التعلم المتضمنة فى وحـدة "المادة وتركيبها" بالصف الأول الإعدادى فى ثلاثة مستويات معرفية هى (التذكر – الفهم – التطبيق) وقد صممت مفردات الاختبـار مـن نـوع الاختيار من متعدد ، لكل مفردة أربعة بدائل للإجابة ، منها بديل واحـد صحيح ، كما تم وضع مفتاح تصحيح الاختبار .
- تم عرض الاختبار فى صورته الأولية على مجموعة من المتخصـصين فى المناهج وطرق تدريس العلوم ، وموجهى ومعلمى العلوم بالمرحلـة الإعدادية لتعرف آرائهم حول مدى الدقة العلمية لمفـردات الاختبـار ، ومدى ملاءمتها لتلاميذ الصف الأول الإعدادى ، وتم إجراء التعـديلات التى اقترحها المحكمون وبذلك أصبح الاختبار صادقاً من حيث المحتوى
- لحساب ثبات الاختبار التحصيلى تم تطبيقه على عينة من تلاميذ الصف الأول الإعدادى بلغت (٣٧) تلميـذة – مـن غيـر عينـة الدراسـة – وباستخدام معادلة كودر ريتشاردسون ٢١ ، وطريقة سـبيرمان بـراون للتجزئة النصفية ، ومعادلة (ألفاكرونباخ) كما يتضح من الجدول التالى :

جدول (١) : نتائج حساب معامل ثبات الاختبار التحصيلى

الطريقة	كودر ريتشاردسون ٢١	سبيرمان براون للتجزئة النصفية	ألفاكرونباخ
معامل الثبات	**٠.٨٥٦**	**٠.٩١**	**٠.٨٦٨**

يتضح من الجدول السابق أن الاختبار يتسم بدرجة مقبولة من الثبات حيث بلغ معامل الثبات بطريقة كودر ريتشاردسون ٢١ (٠.٨٥٦) ، وطريقة سبيرمان براون (٠.٩١) ، ومعادلة ألفاكرونباخ (٠.٨٦٨) ، وبذلك أصبح الاختبار صادقاً وثابتاً ، ويوضح الجدول (٢) مواصفات هذا الاختبار

.

جدول (٢) : مواصفات الاختبار التحصيلى

المستويات المعرفية	**أرقـــام الأسئلة**	**المجمـــوع**	**%**
تذكر	**٢- ٨- ١١- ١٩-٢٠-٢١-٢٢**	**٧**	**%٣١.٨**
فهم	**٤- ٥- ٧ – ١٢- ١٣-١٤- ١٥- ١٧-١٨**	**٩**	**%٤٠.٩**
تطبيق	**١- ٣- ٦- ٩- ١٠- ١٦**	**٦**	**%٢٧.٢٧**
الإجمالـــــي		**٢٢**	**%١٠٠**

ب- إعداد اختبار شبكة التواصل البنائى

لإعداد اختبار شبكة التواصل البنائى ، قامت الباحثة بالخطوات التالية :

- تم تحليل المحتوى العلمى لوحدة "المادة وتركيبها" لاستخراج وحصر المفاهيم العلمية الموجودة .
- تكون هذا الاختبار من شبكتين كلاً منهما يتكون من ست مربعات (صفين وثلاث أعمدة) ، وتتضمن كل مربع من مربعات الشبكتين مصطلح معين . ويعقب كل شبكة عدداً من الأسئلة تنحصر فى نوعين :

١. الأسئلة القياسية : حيث يطلب من الطالب اختيار المربعات المناسبة فقط للإجابة على السؤال .
٢. الأسئلة الترتيبية : فى هذه الحالة يكون مطلوباً من الطالب اختيار الإجابات الصحيحة أولاً ثم وضع هذه الإجابات في ترتيب معين وفقاً لعلاقاتها الوظيفية والمنطقية بالنسبة لمعايير معينة.

- تم عرض الاختبار فى صورته الأولية على مجموعة من المتخصصين فى المناهج وطرق تدريس العلوم ، وموجهى ومعلمى العلوم بالمرحلة الإعدادية لتعرف آرائهم حول مدى الدقة العلمية لمفردات الاختبار ، ومدى ملاءمتها لتلاميذ الصف الأول الإعدادى ، وتم إجراء التعديلات التى اقترحها المحكمون وبذلك أصبح الاختبار صادقاً من حيث المحتوى
- لحساب ثبات اختبار شبكة التواصل البنائى تم تطبيقه على عينة من تلاميذ الصف الأول الإعدادى بلغت (٣٥) تلميذة – من غير عينة الدراسة – وباستخدام طريقة سبيرمان براون للتجزئة النصفية ، ومعادلة (ألفاكرونباخ) كما يتضح من الجدول التالى :

جدول (٣) : نتائج حساب معامل ثبات الاختبار التحصيلى

الطريقة	سبيرمان براون للتجزئة النصفية	ألفاكرونباخ
معامل الثبات	**٠.٨٤٧**	**٠.٧٨٤**

يتضح من الجدول السابق أن الاختبار يتسم بدرجة مقبولة من الثبات حيث بلغ معامل الثبات بطريقة سبيرمان براون (٠.٨٤٧) ، ومعادلة ألفاكرونباخ (٠.٧٨٤) ، وبذلك أصبح الاختبار صادقاً وثابتاً .

ثالثاً : تحديد عينة الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من كل تلاميذ الصف الأول الإعدادى ذوى صعوبات التعلم بمحافظة الدقهلية . وتم اختيار مدرستى شجرة الدر الإعدادية بنات كمجموعة تجريبية والأيوبية الإعدادية بنات كمجموعة ضابطة بإدارة غرب التعليمية بالمنصورة . وتم تحديد عينة الدراسة الحالية وفقاً لمحكين هما :

١. محك الاستبعاد: حيث يتم استبعاد التلاميذ من العينة المختارة ممن تقل نسبة ذكائهم عن ٩٠ واستبعاد ذوى الإعاقات الحسية والبصرية والحركية والمتخلفين عقلياً .

٢. محك التباعد : عن طريق حساب التباعد بين الأداء التحصيلى المتوقع (كما يقاس باختبار الذكاء) والأداء التحصيلى الفعلى (كما يقاس بدرجات التلاميذ فى الاختبارات التحصيلية فى مادة العلوم)

وفى ضوء المحكين السابقين تمت الإجراءات التالية لتحديد عينة الدراسة من تلاميذ الصف الأول الإعدادى ذوى صعوبات التعلم فى مادة العلوم :

١. تطبيق اختبار أحمد زكى صالح للذكاء المصور (وذلك لأنه اختبار جمعى ، ويوفر الجهد والمال ، كما أنه مناسب لعينة الدراسة الحالية والتى تتراوح أعمارهم الزمنية من (١٢ – ١٤) على فصلين بواقع فصل من كل مدرسة تم اختيارهم عشوائيا من بين فصول المدرستين ، وهم فصل (٢/١) من مدرسة شجرة

الدر الإعدادية بنات المكون من (٤٠) تلميذة ، وفصل (١/١) من مدرسة الأيوبية الإعدادية بنات المكون من (٤٢) تلميذة ، بهدف تحديد نسبة ذكاء كل تلميذة .

٢. استبعاد التلميذات الاتى تقل نسبة ذكائهم عن المتوسط (٩٠) ، والتلميذات اللاتى تعانى من إعاقات سمعية أو بصرية أو حركية أو متخلفين عقلياً (وكان عدد المستبعدين فى هذه الدراسة (٢) تلميذتين من تلميذات مدرسة شجرة الدر الإعدادية بنات ، (٤) تلميذات من تلميذات مدرسة الأيوبية الإعدادية بنات) .

٣. تحويل درجة ذكاء كل تلميذة إلى الدرجة المعيارية .

٤. تطبيق اختبار تحصيلى عن وحدة "المادة وتركيبها" وذلك فى النصف الأول من العام الدراسى ٢٠١١/٢٠١٠ ، ثم تحويل درجات تحصيل التلميذات إلى الدرجات المعيارية .

٥. حساب التباعد بين الدرجة المعيارية للذكاء والدرجة المعيارية للتحصيل فى مادة العلوم لكل تلميذة على حده وذلك بالنسبة للفصلين ، فإذا كان التباعد بين الدرجة المعيارية للذكاء والدرجة المعيارية للتحصيل واحد انحراف معيارى أو أكبر تكون التلميذة من ذوى صعوبات التعلم ، وقد بلغ عدد صعوبات التعلم فى المجموعة التجريبية (٦) تلميذات ، (٨) تلميذات فى المجموعة الضابطة .

رابعاً : التطبيق القبلى لأدوات الدراسة

قامت الباحثة بتطبيق اختبار شبكة التواصل البنائية قبلياً على جميع أفراد العينة للتأكد من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة فى اختبار التصورات الخطأ قبل التدريس .

وقد قامت الباحثة بتوزيع كراسات الأسئلة على التلميذات ، وقامت بشرح تعليمات الاختبار للتلميذات ، وبعد انتهاء زمن الاختبار (٤٥) دقيقة والذى تم تحديده بناء على نتائج التجربة الاستطلاعية للاختبار ، تم تجميع أوراق الإجابة من التلميذات . ثم قامت الباحثة بتصحيح أوراق إجابة التلميذات على الاختبار بالاستعانة بمفتاح التصحيح المعد لذلك .

وفيما يلى نتائج التطبيقين القبلى بالنسبة لمجموعتى الدراسة التجريبية والضابطة ، والتحقق من وجود تجانس فى نتائج المجموعتين ، فى اختبار شبكة التواصل البنائية . ويتضح نتائج ذلك من خلال الجدول التالى :

جدول (٤) دلالة الفروق بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق القبلى لاختبار شبكة التواصل البنائى

المجموعات		ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	Z	مستوى الدلالة
الشبكة الأولى	ضابطة	٨	٦.٠٠	٤٨.٠٠	١٢.٠٠٠	١.٥٥١	غير دالة
	تجريبية	٦	٩.٠٠	٥٧.٠٠			
	المجموع	١٤					
الشبكة الثانية	ضابطة	٨	٧.٦٣	٦١.٠٠	٢٣.٠٠٠	٠.١٥٠	غير دالة
	تجريبية	٦	٧.٣٣	٤٤.٠٠			
	المجموع	١٤					
الاختبار ككل قبلى	ضابطة	٨	٦.٣٨	٥١.٠٠	١٥.٠٠٠	١.١٦٣	غير دالة
	تجريبية	٦	٩.٠٠	٥٤.٠٠			
	المجموع	١٤					

ويتضح من الجدول أن قيمة (ى) غير دالة مما يشير إلى أنه لا يوجد فروق ذات دلالة بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية فى القياس القبلى لاختبار شبكة التواصل البنائية ، ويشير ذلك إلى تكافؤ المجموعتين لاختبار الكشف عن التصورات الخطأ قبل بدء المعالجة التجريبية .

وبذلك أمكن للباحثة ، التحقق من تكافؤ المجموعتين بالنسبة لاختبار شبكة التواصل البنائية قبليا ، وذلك قبل بدء المعالجة التجريبية .

خامساً : التدريس للمجموعة التجريبية :

قامت الباحثة بمقابلة معلمة العلوم القائمة بالتدريس للفصل الذى تم اختياره بمدرسة شجرة الدر الإعدادية بنات ؛ لتوضيح الهدف من البحث والمقصود بنموذج سوخمان الاستقصائى وكيفية ممارسته فى تدريس موضوعات الوحدة ، وتحديد الجوانب المعرفية والعملية المرجو تنميتها من خلال تدريس الوحدة ، حيث طلبت الباحثة من المعلمة قراءة دليل المعلم قراءة متأنية وإتاحة الفرصة أمامها لتوضيح كيفية قيامها بتدريس موضوعات الوحدة تبعا لما هو وارد بالدليل .

كما قامت الباحثة بتوفير المواد والأدوات اللازمة لكل درس من دروس الوحدة موضع الدراسة ، وذلك باستعارة بعضها من معمل العلوم بمدرسة شجرة الدر الإعدادية بنات ، مثل : كحول – لهب – ميزان ، ميزان ، بالإضافة إلى الحصول على خامات ومواد بسيطة من البيئة المحيطة مثل : بيضة – صلصال – خيط – قطعة معدنية – مياة غازية ....الخ .

وكانت المعلمة تتبع نفس الترتيب الوارد بدليل المعلم أثناء شرح دروس الوحدة ؛ وذلك على النحو التالى : تقوم بتهيئة أذهان التلميذات لموضوع الدرس وذلك بسرد مقدمة نظرية عن الموضوع أو طرح أسئلة معينة أو مواقف معينة متعلقة بالدرس ثم تقديم الحدث المتناقض ، يأتى بعد ذلك دور التلميذات فى وضع حلول مقترحة لتلك المشكلات (فرض الفروض) ويتيح المعلم فرصة

طرح أسئلة والإجابة عنها خاصة للتلميذات ذوى صعوبات التعلم ، واتاحة فرصة كافية لديهم لتقديم حلولهم المقترحة للمشكلة المعروضة عليهم للتوصل إلى حل المشكلة ، ثم تقوم التلميذات بمساعدة المعلمة بوضع تفسير علمى مناسب للنتيجة التى تم التوصل إليها (تفسير النتيجة) ، ثم تملى المعلمة ملخص الدرس لطلابها مع مجموعة من الأسئلة التقويمية (التقويم) المتعلقة بالدرس . هذا ، وقد حرصت الباحثة فى أثناء التطبيق على الحضور قبل موعد الحصة بوقت كاف حتى تتمكن من تجهيز الأدوات والمواد اللازمة للدرس والتأكد من صلاحيتها للاستخدام ، وقد قامت الباحثة بتدريس عدد من الحصص للتلميذات فى وجود معلمة الفصل .

وكانت الباحثة تقوم بتوزيع أوراق عمل المتعلم على كل التلميذات فى الفصل فى كل درس من دروس الوحدة لتدوين توقعاتهم للحدث المتناقض ، وحلولهم المقترحة ، بالإضافة إلى أسئلة تقويمية عن كل درس لتقديم تغذية راجعة فى معرفة نقاط القوة والضعف لدى كل تلميذة

فى ضوء الإجراءات السابقة قامت معلمة العلوم بالتدريس لتلاميذ المجموعة التجريبية من ذوى صعوبات التعلم فى مادة العلوم مع زملائهم فى الفصول نفسها ولم يتم عزلهم عن زملائهم حتى لا يؤثر ذلك على أدائهم من الناحية النفسية ، وحتى يتماشى ذلك مع السياسة التعليمية المتبعة من حيث وجود التلاميذ ذوى الصعوبات الأكاديمية مع التلاميذ العاديين فى فصل واحد.

سادساً : التطبيق البعدى لأدوات الدراسة :

بعد الانتهاء من تدريس المجموعة التجريبية ، وكذلك للمجموعة الضابطة قامت الباحثة بالتطبيق البعدى لأداتى البحث المتمثلين فى الاختبار التحصيلى ، واختبار شبكة التواصل البنائي ، بعد ذلك تم تصحيح ورصد الدرجات .

نتائج الدراسة ومناقشتها :

أولاً : نتائج الدراسة :

١. التحقق من صحة الفرض الأول ، والذي ينص على أنه : "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ، وتلاميذ المجموعة الضابطة ، في التطبيق البعدى لاختبار الكشف عـن التصورات الخطأ ، وذلك لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية" .

وللتحقق من صحة هذا الفرض ، قامت الباحثة باستخدام اختبـار مـان ويتنى Mann-Whitney ، لحساب دلالة الفـروق بـين متوسـطي عينتـين مستقلتين ، فكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول (٥) :

جدول (٥) : قيمة (U) ودلالتها الإحصائية لاختبار مان ويتنى للرتب للفرق بين درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدى لاختبار شبكة التواصل البنائى .

المجموعات		ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	u	z	مستوى الدلالة
الشبكة الأولى بعدي	ضابطة	٨	٤.٦٣	٣٧.٠٠	١.٠٠٠	٢.٩٨٢	٠.٠١
	تجريبية	٦	١١.٣٣	٦٨.٠٠			
	المجموع	14	-	-			
الشبكة الثانية بعدي	ضابطة	٨	٤.٨٨	٣٩.٠٠	٣.٠٠٠	٢.٧١٧	٠.٠١
	تجريبية	٦	١١.٠٠	٦٦.٠٠			
	المجموع	١٤	-	-			
الاختبار ككل بعدي	ضابطة	٨	٤.٨٨	٣٩.٠٠	٣.٠٠٠	٢.٧١١	٠.٠١
	تجريبية	٦	11.00	٦٦.٠٠			
	المجموع	١٤	-	-			

يتضح من بيانات الجدول السابق أن قيمةU للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة فى اختبار الكشف عن التصورات الخطأ دالة لصالح المجموعة التجريبية ، حيث كان متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية أكبر من متوسطى رتب درجات المجموعة الضابطة ، وذلك فى اختبار شبكة التواصل البنائى ، ويشير ذلك إلى تحسن أداء المجموعة التجريبية التي درست بنموذج سوخمان الاستقصائي مقارنة بالمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية.

وبذلك يمكن قبول الفرض الأول من فروض البحث وهو :

"توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ، وتلاميذ المجموعة الضابطة ، في التطبيق البعدى لاختبار الكشف عن التصورات الخطأ ، وذلك لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية" .

٢. التحقق من صحة الفرض الثاني ، والذي ينص على أنه : "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدى في اختبار الكشف عن التصورات الخطأ ، وذلك لصالح التطبيق البعدى" .

وللتحقق من صحة هذا الفرض ، قامت الباحثة باستخدام اختبار ويلكوكسن Wilcoxon لحساب دلالة الفروق بين متوسطات القياسين القبلي والبعدى ، فكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول (٦) :

جدول(٦) قيمة Z ودلالتها الإحصائية لاختبار ويلكوكسن للرتب للفرق بين درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدى لاختبار شبكة التواصل البنائي

	الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	مستوى الدلالة
الشبكة الأولى	السالبة		٠.٠٠	٠.٠٠	٢.٢٠١	٠.٠٥
	الموجبة	٦	٣.٥٠	٢١.٠٠		
	المتعادلة	٠	-	-		
	المجموع	٦	-	-		
الشبكة الثانية	السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	٢.٢٠٧	٠.٠٥
	الموجبة	٦	٣.٥٠	٢١.٠٠		
	المتعادلة	٠	-	-		
	المجموع	٦	-	-		
الاختبار ككل	السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	٢.٢٠١	٠.٠٥
	الموجبة	٦	٣.٥٠	٢١.٠٠		
	المتعادلة	٠	-	-		
	المجموع	٦	-	-		

ويتضح من الجدول السابق أن قيمة Z دالة للفروق بين القياسين القبلى والبعدى للمجموعة التجريبية ، فى اختبار شبكة التواصل البنائى ، حيث كانت الرتب الموجبة أكبر من الرتب السالبة بالنسبة لكل شبكة على حدة وأيضاً بالنسبة للاختبار ككل ، مما يشير إلى وجود فرق ذى دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى ، لاختبار الكشف عن التصورات الخطأ ، وذلك لصالح القياس البعدى ، وهذه النتيجة تشير إلى قبول صحة الفرض الثانى من فروض البحث ؛ مما يشير إلى فعالية

استخدام نموذج سوخمان الاستقصائى فى تصويب التصورات الخطأ لدى التلاميذ ذوى صعوبات تعلم العلوم بالصف الأول الإعدادى .

ثانيا : تحليل النتائج وتفسيرها

توصلت الدراسة الحالية للنتائج التالية :

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة الضابطة ، وتلاميذ المجموعة التجريبية ، في التطبيق البعدى لاختبار شبكة التواصل البنائي ، وذلك لصالح المجموعة التجريبية .
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدى لاختبار شبكة التواصل البنائي ، وذلك لصالح التطبيق البعدى .

وترجع الباحثة النتائج السابقة، إلى الأسباب التالية :

١. أدى تدريس مفاهيم الوحـدة المختـارة باسـتخدام نمـوذج سـوخمان الاستقصائي إلى مساعدة التلاميذ على اكتشاف تصوراتهم الخطأ بأنفسهم ، من خلال السير من نقطة إلى أخرى ، اعتماداً على الملاحظات التـي يتم مشاهدتها ، من خلال الحدث المتناقض المعروض أمامهم ، ثم الربط بين هذه الملاحظات للوصول إلى الاستنتاج ، والذي لم يكن إلا نتيجـة لمحاولات التلاميذ ، وإدراكهم العلاقـات بـين تـصوراتهم الخاطئـة الموجودة في بنيتهم المعرفية وبين التصورات العلمية الجديدة التي تقدم إليهم .
٢. تدريس الوحدة المختارة باستخدام نموذج سوخمان الاستقـصائي القـائم على استخدام الأحداث المتناقضة ، جعل التلاميذ في حالة من الـصراع بين تصوراتهم وما يقدم لهم من حدث متنـاقض يتعـارض مـع هـذه التصورات ، ثم يقوم المعلم بذكر التصور العلمي الصحيح حتى لا يدع

مجالاً لشك التلاميذ في خطأ تصوراتهم . ويتفق هذا التفسير مـع مـا أشـارت إليـه بعـض الكتابـات(Limon,2001; Niaz,1995; Davis,2001) ، والتي أكدت على فعالية نموذج سوخمان الاستقصائي في تصويب التصورات الخطأ لدى التلاميذ ، وذلك لأنها تقـوم علـى أساس إثارة التلاميذ مما يؤدى إلى فهم أعمق لما يقدم إليهم .

٣. تدريس الوحدة المختارة باستخدام الأحداث المتناقضة ، ساهم في زيـادة إدراك وفهم التلميذ ذي الصعوبة في التعلم للمفاهيم العلمية ، لأن هـذه المفاهيم تم تقديمها عن طريق أنشطة تتعارض مع توقعاتهم ، ويدعم هذا التفسير ما أكد عليه الدراسات التاليـة: دراسـة(Kang, et al,2004)، ودراسة(Chan, et al,1997)، ودراسة(Kang, et al,2007).

٤. ترى الباحثة أن إتاحة الفرصة أمام التلميذ ذي الـصعوبة فـي الـتعلم للتعبير عن أفكاره ، قد ساهم بشكل كبير في التغلب علـى التـصورات الخطأ الموجودة لديه ؛ نظراً لأن إتاحة الفرصة للتعبير بطريقة شفهية ، قد يتغلب على الخوف والخجل الذي يعانى منه التلاميذ ذوى صـعوبات التعلم .

٥. إتاحة الفرصة أمام التلاميذ ذوى صعوبات الـتعلم لطـرح تـساؤلاتهم واستفساراتهم ، بل وتشجيعهم على ذلك ، أدى إلى تصويب ما لديهم من تصورات متعلقة بالمفاهيم العلمية المتضمنة بالوحـدة ، ويـدعم هـذا التفـسير مـا أكـد عليـه دراسـة (Dalton, et al, 1997) ، (Mastropieri, et al, 2001) بأنه يمكن تصويب ما لـدى التلاميـذ ذوى صعوبات التعلم من تصورات .

٦. أدى أسلوب التشجيع والتعزيز المستمر لأفكار واستفسارات التلاميـذ ، إلى دفعهم لمزيد من التفكير للوصول إلـى حـل الحـدث المتنـاقض المعروض أمامهم ، الأمر الذى من شأنه أن يكون له دوراً هامـاً فـي

تعديل التصورات الخاطئة لدى التلاميذ إلى تصورات علمية صـحيحة ومقبوله من الناحية التعليمية.

ثالثاً: توصيات الدراسة والبحوث المقترحة

١- توصيات الدراسة

فى ضوء النتائج التى تم التوصل إليها ، يمكـن الوصـول إلـى مجموعة من التوصيات فيما يلى توضيحه فيما يلى :

١. ضرورة الانتقال بالعملية التعليمية من مرحلة التلقين والحفظ ، إلى مرحلة التعامل المباشر مع الخبرات المحسوسة ، والتي تعتمد على الخامات البسيطة المحيطة ببيئة التلميذ .

٢. ضرورة إعداد المعلمين ليصبحوا قادرين على التعامل مع فئة صعوبات التعلم ، والاستفادة من قدراتهم واستعداداتهم إلى أقصى درجة ممكنه .

٣. ضرورة إجراء المزيد من الدراسات التي تتناول صعوبات تعلم العلوم وكيفية استفادة هذه الفئة من مادة العلوم ، وذلك باستخدام نماذج واستراتيجيات تدريسية مناسبة لهذه الفئة .

٤. ضرورة إتاحة الفرصة والوقت الكافي أمام التلاميذ ذوى صعوبات التعلم للقيام بالأنشطة الذاتية المتضمنة بالمنهج بأنفسهم .

٥. إتاحة الفرص أمام التلميذ ، وبخاصة ذي الصعوبة في التعلم للإسهام في حل مشكلاته الخاصة ، وقيامه بدور إيجابي في هذا السبيل ، بدلاً من أن تقدم له الحلول الجاهزة ، التي لا تشجع على ، مع تدريبه على إدراك المشكلة من جميع جوانبها ، وافتراض الحلول ، وتقييم هذه الحلول بطريقة موضوعية ، ومحاولة

وضعها موضع التنفيذ ، وما إلى ذلك ، بما ينمى التفكير العلمي لديه .

٦. على المدرسين تقبل الأفكار الجديدة التي يطرحها التلاميذ ، وبخاصة التلاميذ ذوى صعوبات التعلم ، واحترام رغباتهم في البحث عن المعلومات ، والحصول عليها مع ضرورة الإجابة عن تساؤلاتهم واستفساراتهم المستمرة ، دون اعتراض أو توبيخ ، أو حتى التقليل من شأنها .

٧. ضرورة اهتمام المعلمين بما لدى تلاميذهم من تصورات خطأ قد تعيق تعلمهم اللاحق حتى يستطيعوا تعديلها والوصول للتعلم ذي المعنى .

٨. اتباع طرق تدريس مناسبة لتلاميذ ذوى صعوبات التعلم ، والتي تساعدهم على تصحيح ما لديهم من تصورات خطأ .

٩. اتباع طرق واستراتيجيات متنوعة في الكشف عن التصورات الخطأ ، وعدم الاقتصار على الطرق الشائعة ، ومن تلك الطرق شبكة التواصل البنائي .

١٠. أهمية استخدام الحوافز المادية والمعنوية في تثبيت التعلم ونمائه ، وتنويع هذه الحوافز من قبل المدرس ؛ بسبب اختلاف مستويات الدافعية عند التلاميذ .

١١. تبنى استخدام نموذج سوخمان الاستقصائي من قبل المعلمين والموجهين والمسئولين في مجال تدريس العلوم كأحد الأساليب الفعالة في التعلم .

١٢. تأمل الباحثة أن يستفاد من نتائج هذه الدراسة في مجال المناهج وطرق تدريس مادة العلوم بضرورة تفعيل نموذج سوخمان الاستقصائي القائم على استخدام الأحداث المتناقضة بهدف تصويب التصورات الخطأ الموجودة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي ذوى صعوبات التعلم .

٢- بحوث مقترحة :

في حدود الدراسة الحالية وما أسفرت عنها من نتائج ، تقترح الباحثة إجراء الدراسات التالية :

١. دراسة فعالية استخدام نموذج سوخمان الاستقصائي في تصويب التصورات الخطأ في مواد دراسية أخرى وفى مراحل تعليمية مختلفة .
٢. دراسة فعالية نموذج سوخمان الاستقصائي في تصويب التصورات الخطأ لدى فئات أخرى ، مثل : بطيئى التعلم – المتأخرين دراسيا)
٣. دراسة فعالية نموذج سوخمان الاستقصائي في التغيير المفهومى للمعلمين قبل وأثناء الخدمة .
٤. دراسة فعالية استخدام نموذج سوخمان الاستقصائي في تنمية (مهارات حل المشكلات – التفكير الناقد ، مهارات اتخاذ القرار) من خلال مادة العلوم لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم .
٥. فعالية استخدام الكمبيوتر فى تقديم الأحداث المتناقضة في تدريس العلوم للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم وذلك لتنمية التحصيل والتفكير العلمي .

المـراجــع

أولاً :المراجع العربية :

١- أحمد مهدى مصطفى ابراهيم (٢٠٠٢) : بعض العوامل النفسية والعقلية والإجتماعية المؤثرة فى صعوبات التعلم . مجلة البحوث النفسية والتربوية ، كلية التربية ، جامعة الأزهر ، ع(١١٠)، أغسطس ، ص ص ٢٥١-٢٧٩ .

٢- السيد عبدالحميد سليمان (١٩٩٢) : دراسة لبعض متغيرات الشخصية المرتبطة بصعوبات التعلم . رسالة ماجستير (غير منشورة) ، تربية بنها ، جامعة الزقازيق .

٣- خيرى المغازى ، وليد السيد أحمد خليفة(٢٠٠٦) : فعالية برنامج قائم على نموذج "دن" لأساليب التعلم فى تحصيل مادة العلوم والاتجاه نحوها لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم والعاديين . المؤتمر السنوى الخامس "دور كليات التربية فى التطوير والتنمية" ، ١٥-١٧ أبريل ، كلية التربية ، جامعة طنطا ، فرع كفر الشيخ ، ص ص ٤٦٣-٥١١ .

٤- عايدة عبدالحميد (١٩٩١) : دور الصراع المعرفى فى تغيير تصورات أطفال الصف الخامس الابتدائى عن بعض المفاهيم العلمية . مؤتمر الطفل المصرى وتحديات القرن الحادى والعشرين ، القاهرة ، ٢٧-٣٠ ابريل ، ص ص٤٤٣-٤٦٣ .

٥- عبدالسلام مصطفى عبدالسلام (١٩٩٥) : تصورات تلاميذ المرحلة الاعدادية عن المادة والجزيئات والتغيرات الفيزيقية للمادة وفعالية استراتيجية بنائية مقترحة فى تغيير تصوراتهم . مجلة كلية التربية بالزقازيق ، ع(٢٣) ، مايو ، ص ص ٢٨٣-٣٤٣

٦- عبدالسلام مصطفى عبدالسلام (٢٠٠١) : الاتجاهات الحديثة فى تدريس العلوم . القاهرة ، دار الفكر العربى .

٧- عبدالفتاح عيسى ، السيد عبدالحميد (٢٠٠٢) : التآزر البصرى الحركى وتلف خلايا المخ لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم والمتأخرين دراسياً والعاديين فى ضوء الأداء على اختبار بندر جشتلت "دراسة نمائية" . مجلة كلية التربية ، جامعة الأزهر، ع(١١٢) ، ص ص

٨- فتحي مصطفى الزيات (١٩٩٨) : صعوبات التعلم " الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية . سلسلة علم النفس المعرفى ، ع (٧) ، القاهرة ، دار النشر للجامعات .

٩- محرز عبده يوسف الغنام (٢٠٠٠) : فعالية التدريس باستراتيجية التعلم التعاوني في التحصيل وتنمية عمليات العلم الأساسية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوى صعوبات التعلم في مادة العلوم . مجلة كلية التربية ، جامعة المنصورة ، ع(٤٤) ، ص ص ٣-٣١ .

١٠- ميشيل عطا الله (٢٠٠١) : طرق وأساليب تدريس العلوم . عمان ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة .

ثانياً :المراجع الأجنبية .

11- Brody, Linda E. & Mills, Carol J. (1997) "Gifted Children with Learning Disabilities: A Review of the Issue of Learning Disabilities". Journal of Learning Disabilities, 30(3), PP.283-296.

12- Cardell, Cheryl D. & Parmar, Rene S. (1988) "Teacher Perceptions of Temperament Characteristics of Children Classified as Learning Disabled". The Journal of Learning Disabilities, 21 (8), PP.497 – 501.

13- Chan, C.; Burtis, J. & Bereiter, C. (1997) Knowledge Building as a Mediator of Conflict in Conceptual Change. Cognition and Instruction, 15(1), PP.1-40.

14- Chinn, Clark A. & Brewer, William F. (1998) An Empirical Text of A taxonomy of Responses to Anomalous Data in Science. Journal of research in Science Teaching, 35(6), PP.623-654.

15- Dalton, B. (1997) "Supported Inquiry Science: Teaching for Conceptual Change in Urban and Suburban

Classrooms". Journal of Learning Disabilities, 30, PP.670 – 684.

16- Davis, Joan (2001) Conceptual Change. In Orey, Michael (Ed.) Emerging perspectives on learning, teaching, and technology .Retrieved August.12, 2008. Available at: <http://www.coe.uga.edu/epltt/ConceptualChange.htm>

17- Geisthardt, Cheryl & Munsch, Joyce (1996) coping with School Stress: A Comparison of adolescents with and without Learning Disabilities. Journal of Learning Disabilities, 29 (3), May, PP.287 – 296.

18- Gerber, Paul J., Reiff, Henry B. & Ginsberg, Rick (1996) Reframing the Learning Disabilities Experience. Journal of Learning disabilities, 29(1), January, PP.98-101.

19- Limon, M. (2001) On the Cognitive Conflict as an Instructional Strategy for Conceptual Change: a Critical Appraisal. Learning and Instruction, 11, PP.357-380.

20- Niaz, M. (1995) Cognitive Conflict as a Teaching Strategy in Solving Chemistry Problems: A Dialectic – Constructivist Perspective. Journal of Research in Science Teaching, 32(9).

21- Scruggs, Thomas E., Mastropieri, Margo, A. & Boon, Richard (1998) Science Education for Students with Disabilities: a Review of Recent Research. Studies in Science Education, 32, PP.21-44.

22- Saskatchewan Education. (1991) Essential Learnings and the Adaptive Dimension: A Incorporating the Common Resource Package: Inquiry Learning. Avenue College, Canada. Retrieved August 9, 2008, Available at <http://www.sasked.gov.sk.ca/docs/policy/incel/section_4.html>

23- Suchman, Richard, J. (1962) the Elementary School Training Program in Scientific Inquiry. (Eric Document Reproduction Service, ED. No: 003530).

24-Suchman, Richard J. (1962) The Elementary School Training Program in Scientific Inquiry. Report to U.S. office of Education, Project Title VII. Urbana: University of Illinois. Retrieved Sept. 3, 2008 Available at: http://scied.gsu.edu/Hassard/mos/7.4.html