مجلة عجمان للدراسات والبحوث

ISSN 1609-381X

دورية محكمة

المجلد الثامن - العدد الأول
١٤٣٠ هـ - ٢٠٠٩ م

تصدر عن جائزة راشد بن حميد للثقافة والعلوم
عجمان - دولة الإمارات العربية المتحدة

مجلة عجمان للدراسات والبحوث

دورية محكمة

رئيس التحرير

د. آمنة خليفة محمد

سكرتير التحرير

ميس عارف كامل

هيئة التحرير

أ.د. عبدالله محمد الشامسي

د. عائشة مبارك الناخي

د. يوسف علي محمود

أ. صالح عبد الرحمن المرزوقي

الهيئة الاستشارية

أ.د. إبراهيم النعيمي	جامعة قطر
أ.د. درويش عبد الرحمن	جامعة الإمارات
أ.د. عبد الله إسماعيل	جامعة الإمارات
أ.د. عبد الله الشيخ	جامعة الكويت
أ.د. فهمي جدعان	جامعة الكويت
أ.د. محمد الخطيب	مدارس الملك فيصل
أ.د. محمود شوق	جامعة القاهرة
أ.د. وهيب الخاجة	جامعة البحرين للعلوم التطبيقية
د. عبد الله الشنفري	جامعة السلطان قابوس
د. عصام الرواس	جامعة السلطان قابوس

جميع الآراء الواردة في هذه المجلة تعبر عن رأي الكاتب أو الباحث

مجلة عجمان للدراسات والبحوث

دورية محكمة نصف سنوية تعنى بالدراسات الإنسانية والعلمية وتصدر عن جائزة راشد بن حميد للثقافة والعلوم، والتي تأسست عام ١٩٨٣م لتساهم في الإثراء والتنمية الثقافية والعلمية في مجتمع دولة الإمارات بصورة خاصة ودول مجلس التعاون الخليجي بصفة عامة من خلال إحياء روح التنافس بين أبناء المنطقة والمقيمين فيها وتشجيع البحث العلمي.

أهداف المجلة:

١. نشر البحوث الإنسانية والعلمية الجادة والأصيلة التي يعدها الباحثون وذلك من أجل إثراء المعرفة.
٢. توطيد الصلات العلمية والفكرية بين الباحثين وطلبة العلم وتحقيق التواصل العلمي والثقافي مع الهيئات العلمية والمراكز والجامعات والكليات المتخصصة.
٣. معالجة القضايا الإنسانية والعلمية وخاصة المتعلقة بدولة الإمارات العربية المتحدة ومنطقة الخليج العربي.
٤. التعريف بالبحوث الجديدة والمراجع والمصادر الحديثة والمؤتمرات والندوات العلمية والأطروحات الجامعية.

قـواعـد النشـر

١. أن يكون البحث متسماً بالأصالة والدقة وسلامة الاتجاه.
٢. أن يكون البحث مطبوعاً خالياً من الأخطاء اللغوية مع مراعاة قواعد الضبط المتعارف عليها.
٣. ألا يتجاوز البحث (٤٠) صفحة (١٨٠٠٠) كلمة.
٤. أن يرسل الباحث ثلاث نسخ من البحث قياس ورق A4 مع ترك مسافة بين الأسطر.
٥. تقبل البحوث باللغة العربية أو الإنجليزية، على أن يتضمن البحث ملخصاً باللغتين بما لا يتجاوز ٢٥٠ كلمة لكل ملخص.
٦. ألا يكون البحث قد سبق نشره، أو حصل على موافقة بالنشر في مجلة أخرى أو نال به جائزة لدى أية جهة.
٧. المراجع: ترقم المراجع وترتب حسب تسلسل ورودها في البحث، بحيث يتم الرجوع إليها حسب الرقم المعطى لها، على أن ترتب في القائمة وفقاً للنسق التالي:

الكـتـاب: [اسم المؤلف، اسم الكتاب، الجزء، الطبعة، الناشر، المدينة، الدولة، السنة].

الدوريات: [اسم الباحث، عنوان البحث، اسم الدورية، مجلد رقم ..، العدد رقم ..، الناشر، المدينة، الدولة، السنة].

٨. لا يحق لأعضاء هيئة تحرير المجلة أو أعضاء مجلس أمناء جائزة راشد بن حميد للثقافة والعلوم أو مجلس إدارة جمعية أم المؤمنين النسائية النشر في المجلة.
٩. يتم تحكيم جميع البحوث قبل نشرها في المجلة.
١٠. لا تلتزم المجلة برد أصول البحوث المقدمة إليها في حالة قبولها للنشر وفي حالة عدم قبولها للنشر من حق الباحث استرداد بحثه.
١١. يتم إبلاغ جميع الباحثين بقرار صلاحية بحوثهم للنشر من عدمه.
١٢. لا يجوز لأصحاب البحوث التي تنشر في المجلة أن يعيدوا نشرها أو جزء منها في مؤلف أو مجلة أخرى إلا بعد موافقة خطية من رئيس التحرير.
١٣. يرفق كل باحث نبذة مختصرة عن سيرته الذاتية مبرزاً أهم مؤلفاته بما لا يتجاوز (٥٠) كلمة.

مجلـــة عجـــمان للدراســـات والبحـــوث

دورية محكمة

المجلد الثامن، العدد الأول، ١٤٣٠هـ ـ ٢٠٠٩م

نمط التنشئة الاجتماعية السائد لدى الأسرة الفلسطينية
من وجهة نظر طلبة جامعة الأقصى

د. رفيق محمود المصري ٧

فاعلية استخدام نظام إدارة الجودة (آيزو ٩٠٠١) في تطوير أداء الوحدات الإدارية في وزارة التربية والتعليم في الأردن من وجهة نظر العاملين فيها ودرجة رضاهم عن هذا النظام

أ. د. راتب سلامة السعود و د. فواز محمد التميمي..... ٣٣

تقويم فاعلية استخدام التطبيقات الاسترجاعية للمعلومات الرقمية
فى نظم إدارة التعلم الإلكتروني لمساندة التعليم

أ. طارق السيد محمد رمضان..... ٦٨

نمط التنشئة الاجتماعية السائد
لدى الأسرة الفلسطينية من وجهة نظر طلبة جامعة الأقصى
The Prevailed Pattern of Socialization of the Palestinian Family from the Perspective of the Students of Al-Aqsa University.

د. رفيق محمود المصري *

ملخص

هدفت الدراسة التعرف إلى نمط التنشئة الاجتماعية السائد لدى الأسرة الفلسطينية من وجهة نظر طلبة جامعة الأقصى، ومعرفة إلى أي مدى يختلف نمط التنشئة الاجتماعية بين الآباء والأمهات ، وإلى أي مدى يختلف نمط التنشئة الاجتماعية من وجهة نظر طلبة جامعة الأقصى تبعاً لمتغير (النوع، مكان السكن ، ومتوسط الدخل الشهري). وبهدف تحقيق ذلك قام الباحث بتصميم استبانة وطبقها على عينة مكونة من (٥٠٠) طالب وطالبة، وتوصل إلى سيادة نمط التنشئة الاجتماعية الديمقراطي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في رؤية طلبة الجامعة لنمط التنشئة الاجتماعية السائد، باستثناء الاختلاف بين الآباء والأمهات.

Dr. Rafiq M. Almasry*

Abstract

This study aims to investigate The prevailed pattern of socialization of the Palestinian family from the perspective of the students of Al-Aqsa University, and explore to what extent the pattern of socialization differs among fathers and mothers, as well as its differences according to sex, residency, and the average of monthly income.

To achieve this aim, the researcher has designed a questionnaire and applied it to a random sample of 500 students of both sexes. This study indicates that the democratic pattern of socialization is prevailed. The study also reveals that there is a significant difference among fathers and mothers. However, the study does not indicate significant differences with regard to the sociological view of the prevailed pattern of socialization of the students of Al-Aqsa university.

* أستاذ علم الاجتماع المشارك، جامعة الأقصى، غزة .

* Sociology science, Al Aqsa University, Gaza .

مقدمة:

تشغل الأبحاث والدراسات في ميدان التنشئة الاجتماعية مكانة هامة على مستوى البحث الاجتماعي والتربوي والانثربولوجي، وذلك انطلاقاً من أهمية هذه العملية على المستوى المعرفي بوصفها منطلقاً اجتماعياً للكشف عن الهوية الثقافية والاجتماعية لطبيعة المجتمعات المدروسة، واتجاهات نموها وتطورها، خاصة في هذا الزمن المعولم الذي بدأت فيه الأمم والشعوب تتلمس مخاطر وجودها وتلملم أطراف هويتها إزاء عصف التغيرات العالمية الجديدة، فتقوم التنشئة الاجتماعية بدورها التاريخي الجديد – القديم كصمام أمن وأمان يمنح هذه الأمم والشعوب قدرة متجددة في بناء هويتها والمحافظة على وجودها، وإعادة إنتاج ذاتها وقيمها الحضارية في وجه التحولات الإنسانية الجديدة (وطفة، والشهاب، ٢٠٠٤)[١].

وفي عصر العولمة، بدأت الأمم المتقدمة تدرك، وعلى نحو علمي، أن تحقيق التوازن الوجودي المعاصر يقتضي إحداث تغيرات عميقة وجوهرية في طبيعة التنشئة الاجتماعية ذاتها بوصفها أداة المجتمع في تحقيق التوازن الحضاري في نسق التحولات الجديدة باهتزازاتها الحضارية، فنمط التنشئة الاجتماعية يحدد بالضرورة الهوية الاجتماعية للفرد والمجتمع، خاصة وأن التنشئة الاجتماعية التقليدية بأساليبها المختلفة لا تستطيع اليوم أن تواجه المد الأسطوري لقيم العولمة الزاحفة، والتي باتت تهدد منظومة القيم الجوهرية الخاصة بكل شعب من الشعوب، لاسيما وأن هناك علاقة جدلية بين عملية التنشئة الاجتماعية التي يتعرض لها الفرد وبين وعيه الاجتماعي، وبينهما وبين وجوده الاجتماعي، واللذان يشكلان جزءاً لا يتجزأ من البناء الاجتماعي ككل، حيث تحاول التنشئة الاجتماعية التأثير في الوعي الاجتماعي من خلال إكساب الفرد قيم ومعايير المجتمع وعاداته وتقاليده، تلك القيم التي تؤثر في إدراكه لوجوده ولوجود الآخرين (عبد الحميد، ٢٠٠٠)[٢].

والتنشئة الاجتماعية هي منظومة من العمليات التي يعتمدها المجتمع في نقل ثقافته بما تنطوي عليه هذه الثقافة من مفاهيم وقيم وعادات وتقاليد إلى أفراده، أي أنها العملية التي يتم فيها دمج الفرد في ثقافة المجتمع، ودمج ثقافة المجتمع في أعماق الفرد، الأمر الذي يعكس مدى خطورة هذه العملية التفاعلية الإنسانية لاسيما في المجتمعات التي تعاني التحولات العميقة والجذرية في بناها الاجتماعية والاقتصادية والسياسية كالمجتمع الفلسطيني، هذا المجتمع الذي لازال يعيش مرحلة التحرر الوطني بمضمونها الاستقلالي والتنموي الشامل، حيث تتبدى الأهمية الاستثنائية لعملية التنشئة الاجتماعية، ومؤسساتها التي يقع على عاتقها تنفيذ هذه المهمة الإبداعية الإنسانية، وما يمكن أن تقدمه من حصانة حضارية للهوية والانتماء الوطني الفلسطيني، والقومي العربي بآفاقهما الإنسانية الرحبة، لاسيما في زمن التراجع والاستقطاب العربي، والانقسام السياسي والجغرافي الذي يعانيه الشعب الفلسطيني من جراء انقلاب حزيران ٢٠٠٧ في قطاع غزة، الأمر الذي شكل ولا يزال خطورة على ثقافة الحوار والتسامح والوحدة لصالح ثقافة العنف والثأر، ثقافة التعصب بأشكالها القبلية والعشائرية والحزبية الميليشياوية المقيتة، هذه الثقافة التي ترى في التعدد انقسام وتشرذم، تفكك وإلغاء، وليس إغناء وإثراء للتجربة والحياة، لذا جاءت

هذه الدراسة بهدف التعرف على نمط التنشئة الاجتماعية السائد في المجتمع الفلسطيني، لاسيما لدى الأسرة الفلسطينية بوصفها أحد أهم مؤسسات التنشئة على الإطلاق، خاصة في ظل تراجع أدوار المؤسسات الأخرى بحكم حالة الاستقطاب والاندماج شبه الكلي لهذه المؤسسات في عملية الصراع الدموي الذي يعانيه المجتمع الفلسطيني، الأمر الذي انعكس على الأسرة الفلسطينية وأنماط تنشئتها، هذه التنشئة التي تعكس الوجود الاجتماعي للأسرة نفسها، والذي يتميز بوجود الاحتلال الإسرائيلي والحصار الدولي، والانقسام السياسي والجغرافي للوطن المفترض، وسيادة ثقافة العنف، وارتفاع مستويات البطالة، واستفحال حالة الفقر، كلها عوامل وجودية تعصف بالمجتمع الفلسطيني لاسيما في قطاع غزة وبما يهدد وحدة النسيج الاجتماعي للشعب الفلسطيني.

وانطلاقاً مما سبق يأتي اهتمامنا بالتنشئة الاجتماعية كونها العملية الكلية التي عن طريقها يمكن لأمة أن تعيد إنتاجها لنوعها (Smith and orlosky,1975)[٣]، أو هي عملية التفاعل الاجتماعي التي من خلالها يكتسب الفرد المهارات العقلية والاجتماعية الضرورية كي يؤدي دوره كعضو في المجتمع (Tischler, 1993)[٤]، أو هي عملية التفاعل التي من خلالها يكتسب الناس شخصياتهم ويتعلمون طريقة حياة مجتمعاتهم، وهي حلقة الوصل الجوهرية بين الفرد والمجتمع، إنها صلة حيوية لدرجة لا يمكن للمجتمع ولا الفرد أن يستغنيا عنها، أو يبقيا بدونها، فالتنشئة الاجتماعية تجعل الفرد قادراً على اكتساب العادات، والقيم، واللغات، والمهارات، والمعتقدات، وأنماط أخرى من الفكر والأفعال الأساسية للحياة الاجتماعية، كما أنها تجعل المجتمع قادراً على إعادة إنتاج نفسه اجتماعياً وبيولوجياً (Roberston, 1987)[٥].

و يستمد موضوعنا أهميته من أهمية الأسرة بوصفها نظام اجتماعي مهم في البناء الاجتماعي لأي مجتمع، كما أنها تمثل المؤسسة الأقدم والأعرق والأبقى من بين جملة المؤسسات التي يقوم عليها المجتمع البشري، وستبقى المحور الرئيسي للحياة الإنسانية بحكم دورها ووظيفتها البيولوجية والتربوية الاجتماعية وغيرها في هذه الحياة، ويزداد الأمر حيوية وأهمية بالنسبة للمجتمع الفلسطيني، حيث تعاني مؤسساته الأخرى من حالة استقطاب حادة بالمعنى السياسي والأيديولوجي، هذه الحالة التي ينغمس فيها كل الشعب بفئاته وشرائحه الاجتماعية والعمرية المختلفة، لاسيما الشباب الفلسطيني، والجامعي منه بشكل خاص بحكم مستواه التعليمي وحيويته ونشاطه، مما يضع على عاتق الأسرة الفلسطينية أدواراً متعددة لكي تعوض أدوار المؤسسات الأخرى، مثل وسائل الإعلام، الجامع، المدرسة.....إلخ، وبالتالي جاءت هذه الدراسة لتتعرف على رؤية طلبة جامعة الأقصى لنمط التنشئة الاجتماعية السائد لدى أسرهم ارتباطاً بعدة متغيرات سوسيولوجية.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها

تسعى عملية التنشئة الاجتماعية إلى جعل الأفراد يمتثلون إلى قيم المجتمع ومعاييره ونظمه، إما بالإقناع أو بالإكراه، بوصفها العملية التي تشكل الفرد من مراحل طفولته المبكرة وتعده للحياة الاجتماعية المقبلة التي يتعامل فيها مع آخرين من غير أسرته، لذا فهذه العملية تعلمه قيم المجتمع ومعاييره الأساسية التي ستجعله متشابهاً

في خطوط شخصيته الأساسية مع أعضاء المجتمع الذي سيعيش فيه (عبد الحميد، ٢٠٠٠)[٢]، وتتم عملية التنشئة من خلال عدة مؤسسات وعلى رأسها الأسرة التي تعتمد أنماط متغايرة في التنشئة الاجتماعية، لذا تحاول هذه الدراسة الإجابة على التساؤلات التالية:

١. ما نمط التنشئة الاجتماعية السائد لدى الأسرة الفلسطينية من وجهة نظر طلبة جامعة الأقصى ؟

٢. إلى أي مدى يختلف نمط التنشئة الاجتماعية بين الأمهات والآباء في الأسرة الفلسطينية من وجهة نظر طلبة جامعة الأقصى ؟

٣. إلى أي مدى يختلف نمط التنشئة الاجتماعية السائد لدى الأسرة الفلسطينية من وجهة نظر طلبة جامعة الأقصى تبعاً لمتغير نوعهم (ذكر، أنثى) ؟

٤. إلى أي مدى يختلف نمط التنشئة الاجتماعية السائد لدى الأسرة الفلسطينية من وجهة نظر طلبة جامعة الأقصى تبعاً لمتغير مكان سكنهم (قرية، مدينة، مخيم) ؟

٥. إلى أي مدى يختلف نمط التنشئة الاجتماعية السائد لدى الأسرة الفلسطينية من وجهة نظر طلبة جامعة الأقصى تبعاً لمتغير دخل الأسرة الشهري (أقل من ٥٠٠$، من ٥٠٠-١٠٠٠$، أكثر من ١٠٠٠$) ؟

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة في التالي:

١. الاهتمام بقضية أساسية في الحياة الإنسانية، وهي التنشئة الاجتماعية في ظل ظروف غير مستقرة يعيشها المجتمع الفلسطيني، وفي ظل الظروف والأوضاع السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية التي تسم وتميز الواقع الفلسطيني الذي يعاني سندان الاحتلال والحصار الدولي ومطرقة الانقسام السياسي والجغرافي لوطنه المفترض في ضوء الخلافات الفلسطينية – الفلسطينية ذات البعد الدموي، ومحاولة معرفة نمط التنشئة الاجتماعية السائد لدى الأسرة الفلسطينية من وجهة نظر طلبة الجامعة، بوصفهم شريحة عمرية مهمة في المجتمع الفلسطيني.

٢. تقديم إسهام فكري نقدي عن مجتمع يعد مجهولاً لدى العديد من المتخصصين في علم الاجتماع بفعل توجيه الاهتمام لما هو سياسي الذي يحتل الأولوية في الفكر الفلسطيني على ما عداه من جوانب أخرى دون النظر إلى ما هو اجتماعي وثقافي.

٣. لفت انتباه المعنيين بالأسرة الفلسطينية والتنشئة الاجتماعية على مستوى المؤسسات الرسمية وغير الرسمية، بهدف تعزيز نمط التنشئة الديمقراطي، ونبذ النمط التسلطي، القمعي، البطريركي، الدكتاتوري القائم على الإكراه واستخدام القوة بأبعادها المادية والرمزية، إلى جانب التخلص من النمط التسيبي، الترسلي والفوضوي في التنشئة الاجتماعية لصالح النمط السوي الديمقراطي القادر على بناء إنسان فلسطيني مسلح بالقيم والمثل والمعايير الوطنية الأصيلة ذات العمق العروبي القومي بآفاقها الإنسانية الرحبة.

أهداف البحث

يحاول البحث تحقيق هدف رئيسي يتمثل في معرفة نمط التنشئة الاجتماعية السائد لدى الأسرة الفلسطينية من خلال استعراض الأنماط الثلاثة (الديمقراطي، الديكتاتوري، التسيبي)،

والكشف عن مدى ممارسة الأسرة الفلسطينية لهذه الأنماط وأساليبها المتعددة من وجهة نظر طلبة الجامعات، ويندرج تحت هذا الهدف الرئيسي ثلاثة أهداف فرعية هي:

١. معرفة إلى أي مدى يختلف نمط التنشئة الاجتماعية بين الآباء والأمهات في الأسرة الفلسطينية.

٢. معرفة مدى اختلاف نمط التنشئة الاجتماعية السائد لدى الأسرة الفلسطينية من وجهة نظر عينة الدراسة تبعاً لمتغيرات (الجنس، مكان السكن، ودخل الأسرة الشهري).

٣. الخروج بالتوصيات المناسبة التي يمكن لها أن تساهم في تنمية نمط التنشئة الديمقراطي، والتخلص من النمطين الدكتاتوري التسلطي والتسيبي الفوضوي في حالة وجودهما، حتى تستطيع الأسرة بناء إنسان فلسطيني سوي قادر على مواجهة العصر بكل استحقاقاته العولمية وعلى كل المستويات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية.

حدود الدراسة

تتحدد نتائج الدراسة بالتالي:

١. تقتصر هذه الدراسة على طلبة جامعة الأقصى بغزة في الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ٢٠٠٨-٢٠٠٩م.

٢. تقتصر هذه الدراسة على معرفة نمط التنشئة الاجتماعية السائد لدى الأسرة الفلسطينية من الأنماط التالية (الديمقراطي – الديكتاتوري – التسيبي).

٣. نتائج هذه الدراسة محدودة بظروف إجرائها والعينة التي طبقت عليها.

مفاهيم الدراسة ومصطلحاتها

وردت في هذه الدراسة بعض المفاهيم والمصطلحات، التي نرى ضرورة توضيحها ومنها:

١. الأسرة

لقد تعددت التعريفات في هذا المضمار وتنوعت تبعاً للتوجه النظري الذي تنطلق منه كل محاولة. فالأسرة أحياناً تعايش امرأة ورجل أو أكثر في إطار علاقات يقرها المجتمع، وتترتب عليها حقوق وواجبات، لعل أكثرها بروزاً تربية الأطفال ورعايتهم وتوزيع السلطة بين الأطراف. إلا أن الوظيفيين نظروا إليها باعتبارها نسقاً قائماً تحيل وحدة الإنجاب البيولوجي إلى إنجاب اجتماعي وثقافي. أما البنيويون فتعاملوا مع الأسرة باعتبارها وحدة أو مؤسسة تتألف من مجموعة من العلاقات بين الزوجين والأبناء، علاقات تتنزل ضمن إطار قيمي يحكم تلك العلاقات وتمثل الأساس لعملية التنشئة الاجتماعية (عبد الرحيم، ٢٠٠٦)[٦]، وهناك من يماثل بين مفهومي الأسرة والعائلة، وآخرون آثروا التمييز بينهما أمثال (زهير حطب، الطاهر لبيب، وغيرهم)، فمثلاً يشير (علي الشوك) إلى أن كلمة "الأسرة" مشتقة من فعل "أسر" وأن اقتران مفهوم الأسرة بالأسر والعبودية لا يقتصر على اللغة العربية وحدها بل نجده في اللغات الآكادية والآشورية والعبرية والسريانية والصينية، وفي اللغة اللاتينية أيضاً، وأن الصلة بين كلمة "أسرة" و"أسر" بمعنى حبس، ويطلقون على خاتم الزواج "المحبس" (الشوك، ١٩٩٧)[٧]، ولا غرابة في ذلك، فالمادة المعجمية للكلمتين واحدة، بينما يرى آخرون أن كلمة " أسرة " تشير إلى التآزر أو التناصر والتضامن والتعاضد والعصبية،....إنها عصبية تقوم على أواصر الدم أو اللحمة النسبية، والتوحد في مصير مشترك، فيتقاسم أفرادها

الأفراح كما الأحزان، والمكاسب كما الخسائر، والكرامة كما الإذلال (بركات، ٢٠٠٠)[٨]، أو هي بناء اجتماعي يتكون من أدوار اجتماعية مرتبة على أساس النوع والمكانة، أساسها دور كل من الزوج والزوجة واللذان يشتركان في مكان إقامة واحد ونشاطات اجتماعية اقتصادية مكملة لبعضها البعض، ومن خلال العلاقة الجنسية المعترف بها شرعياً ينجب الزوجان أطفالاً تقوم الأسرة برعايتهم وحمايتهم وتزويدهم بحاجاتهم المختلفة، وهذه هي الأسرة النووية، وحين تمتد لتشمل الأبناء المتزوجين للزوجين الأساسيين وأحفاد هؤلاء، مع آخرين من أقاربهم، تأخذ الأسرة في هذه الحالة الشكل الممتد (عثمان، ١٩٩٩)[٩]، في حين أن كلمة عائلة تم اشتقاقها من الفعل "عال"، "أعال"، "يعيل"، ويشير إلى علاقات الاعتماد المتبادلة، وتكشف لنا عن المعنى المراد بها، كونها مجموعة من الأفراد الذين يعيلهم معيل أو كاسب (عبد الرحيم،٢٠٠٦)[٦].

٢. التنشئة الإجتماعية

يرى " بارسونز " أنها " عملية تعلم تعتمد على التلقين والمحاكاة والتوحد مع الأنماط العقلية والعاطفية والأخلاقية عند الطفل والراشد، وهي عملية تهدف إلى إدماج عناصر الثقافة في نسق الشخصية، وهي عملية مستمرة تبدأ من الميلاد داخل الأسرة وتستمر في المدرسة وتتأثر بجماعة الأقران وبنسق المهنة ومن ثم تستمر باتساع دائرة أنساق التفاعل كلما كبر المرء (parsons,1965)[١٠]، بينما يرى كل من "بوكاتكو ودهلير" أن التنشئة الاجتماعية هي العملية التي بواسطتها يكتسب الطفل المعرفة الاجتماعية والاتجاهات التي يقبلها المجتمع الكبير (Bukatko and Daehler: 1992)[١١]، وبالتالي فهي بمثابة العملية الاجتماعية الأساسية التي يصبح الفرد عن طريقها مندمجاً في جماعة اجتماعية من خلال تعلم ثقافتها ومعرفة دوره فيها، من خلال مؤسسات وهيئات التنشئة الاجتماعية المتعددة (عبد الحميد، ٢٠٠٠)[٢].

٣. النمط

جماعة من الناس أمرهم واحد، وفي الحديث، خير الناس هذا النمط الأوسط، قال أبو عبيدة: النمط هو الطريقة. يقال إلزم هذا النمط، أي هذا الطريق، والنمط أيضاً: الضرب من الضروب والنوع من الأنواع. إلزم هذا النمط، أي إلزم هذا المذهب والفن والطريق (ابن منظور: ١٩٩٦)[١٢]. كما أن مفهوم نمط يعني: نمط تنميطاً لفلان الشيء وعلى الشيء: دله عليه، ونمطي يعني ضرب من البسط، وعاءُ كالسفط، وهو الطريقة والمذهب من الشيء، يقال: "هذا من نمط هذا"، وما "عنده نمط من العلم"، أي نوع منه (المنجد في اللغة: ١٩٦٩)[١٣].

ونقصد بنمط التنشئة في هذه الدراسة نموذج معياري مركب من عدة أساليب، وهو مذهب وطريقة يتم استخدامها في عملية التنشئة الاجتماعية ويتكون من: النمط الديمقراطي، النمط الديكتاتوري، النمط الفوضوي، ولكل من هذه الأنماط أساليبه المتعددة التي يتم اتباعها في عملية التنشئة.

النظريات المفسرة للتنشئة الاجتماعية

حين مراجعة النظريات التي اهتمت بدراسة التنشئة الاجتماعية، يصطدم الباحث بعدد كبير منها، قد تبدأ بالنظريات السلوكية، ونظرية الأشكال التي يعتمد عليها علم النفس، مروراً

بنظريات التحليل النفسي لدى فرويد، ونظرية اديكسون في النمو النفسي والاجتماعي، ونظريات التعلم بدءاً من نظرية التعلم الاجتماعي، والتعلم بالتقليد أو التنميط مثل نظرية "بان دورا" في التعلم الاجتماعي عن طريق الملاحظة، والتي تفترض أن الإنسان ككائن اجتماعي يتأثر باتجاهات الآخرين ومشاعرهم وسلوكياتهم وتصرفاتهم، وبالتالي فهو يتعلم عن طريق ملاحظة استجاباتهم وتقليدها، إلى جانب نظرية الاشراط الكلاسيكي والاشراط الإجرائي التي يندرج تحتها جميع أنواع السلوك الإنساني وفقاً لرواد هذه النظرية من علماء النفس السلوكيين أمثال (سكنر، وثورندايك) (الرشدان، ٢٠٠٥)[١٤].

وتبدو نظرية الدور الاجتماعي كأحد أهم النظريات في تفسير التنشئة الاجتماعية والتي تقوم على مفهومين رئيسيين هما، الدور الاجتماعي والمكانة الاجتماعية، إضافة إلى نظرية التفاعل الرمزي والتي ترى أن عملية التنشئة الاجتماعية تستمر ما دام الإنسان حياً، وهي تنشط كلما التقى الإنسان بشخص آخر، فالفرد هنا يتعلم المعنى الاجتماعي للسلوك ومعاني الموضوعات والأفكار بواسطة اللغة ومن خلالها، ولأن الفرد يولد وليس لديه وعي بذاته المتميزة فإن قدرته على استخدام رموز اللغة المحكية تمكنه من أن يتطور من عضوية بيولوجية إلى عضوية اجتماعية، وبالتالي يدخل في التفاعل الاجتماعي عندما يتطور لديه شعور بالذات، أي حين يستطيع أن يشير إلى ذاته، كما يشير إلى ذوات الآخرين (عقل، ١٩٨٥)[١٥].

وفي سياق تناول النظريات التي عالجت موضوع التنشئة الاجتماعية بشكل علمي ونقدي تبرز نظرية "التعاهد الاجتماعي المتبادل" لصاحبها سيد أحمد عثمان، التي جاءت بمثابة الرد العلمي على نظريات التحليل النفسي، والتعلم، والدور الاجتماعي، باعتبار أن كلاً منها ليس كافياً وحده لتفسير عملية التطبيع الاجتماعي (التنشئة الاجتماعية)، التي هي عملية بالغة الاتساع والتعقيد والتشابك. ففي كل نظرية منها نواحي قصورها، إلا أن كلاً منها يفسر جانباً من جوانب التطبيع الاجتماعي تفسيراً سليماً، بحيث يمكن أن تتكامل جميعاً في إعطاء تفسير أكثر شمولاً لهذه العملية (عثمان، ١٩٩٠)[١٦]، وهذه النظريات لا تعطي التفسير "الكامل" للتطبيع الاجتماعي لعدة أسباب منها:

أولاً: لا يقوم الطفل في هذه النظريات، بدور إيجابي أثناء تطبيعه الاجتماعي، بينما يشير واقع الحال إلى أن الطفل يتخذ دوراً أكثر إيجابية مما في هذه النظريات، فهو كثيراً ما يختار ويستجيب للمواقف المختلفة استجابة منفردة، بل وأنه يؤثر، بدوره، في الجماعات ووكالات التطبيع الاجتماعي المختلفة (عثمان، ١٩٩٠)[١٦].

ثانياً: لا تبين هذه النظريات أهمية الالتزام الاجتماعي، أو التعاهد الاجتماعي أثناء التطبيع الاجتماعي، ويترتب على إغفال النظريات لهذه الناحية السابقة (الالتزام الاجتماعي)، إغفال للجانب الأخلاقي في التطبيع الاجتماعي، الذي أساسه الالتزام، وإن كان هذا متضمناً في نظرية الأدوار (عثمان، ١٩٩٠)[١٦].

ثالثاً: لم تبين هذه النظريات كيف تتكامل وكالات التطبيع الاجتماعي وهيئاته في عملها لإحداث التغيير المنشود في الطفل. فهذه الوكالات وإن كان كل منها يتخصص في تحقيق

جانب من التغيير فإنها تتكامل جميعاً للوصول إلى النتاج العام، أي الطفل المطبع اجتماعياً (عثمان، ١٩٩٠)[١٦].

وانطلاقاً من هذه الرؤية النقدية لنظريات التنشئة الاجتماعية السابقة، حدد سيد أحمد عثمان المبادئ والأسس التي تقوم عليها نظرية التعاهد الاجتماعي المتبادل بوصفها أساس عملية التفاعل الاجتماعي، باعتبار أن هذه العملية تقوم على اتفاق أو تعاهد ضمني أو صريح بين أطراف هذا التفاعل على أن الطرف الذي يعطي، يتوقع نوعاً من الأخذ أو المقابل (عثمان، ١٩٩٠)[١٦]، وذلك كما يؤكد عثمان استناداً إلى (بارسونز،١٩٥٢)، "أنه في أي تنظيم اجتماعي متكامل لا بد أن يكون توجه أعضاء هذا التنظيم نحو توقعات الآخرين تبادلياً، بمعنى أن كل فرد في جماعة منظمة يحدد سلوكه وفق توقعات الآخرين منه، بينما يحدد الآخرون سلوكهم في ضوء توقعاته هو نفسه، أي أن توقعات أعضاء الجماعة بالنسبة لبعضهم البعض الآخر – متبادلة (عثمان، ١٩٩٠)[١٦].

ويحقق السلوك المناسب للتوقعات من الشخص إشباعاً وإرضاءً للآخرين، وكذلك يحقق سلوك الآخرين المناسب لتوقعات الشخص منهم إشباعاً وإرضاءً له أيضاً، وفي الحالتين تكتسب القيم والمعايير والتوقعات المتصلة بهذا السلوك قوة وتأييداً، أي تتدعم ثقافة الجماعة أو أيديولوجيتها. أي أن مطابقة سلوك أعضاء الجماعة لتوقعات أعضائها لبعضهم أمام البعض الآخر، يؤدي إلى الرضا عندهم، وهو من ثم يمثل نوعاً من "التدعيم الاجتماعي" يشجع أعضاء الجماعة على مسايرة توقعاتها وقيمها ومعاييرها. ويحدث العكس عندما لا تتطابق سلوك أعضاء الجماعة مع توقعات كل منهم للآخر، وهذا الانحراف عن التوقعات يؤدي إلى عدم الرضا، والقلق، وتقابله الجماعة بنوع من العقاب يختلف نوعه ودرجته وفقاً لطبيعة الجماعة (عثمان، ١٩٩٠)[١٦]، وذلك لأن التفاعل الاجتماعي داخل الجماعة قائم على أساس التعاهد المتبادل الصريح أو الضمني، على أن يعطي أعضاء الجماعة ويعطوا، أي يسلكوا وفق توقعات كل منهم من الآخر وأن يدعموا ما يتطابق مع هذه التوقعات ويعاقبوا ما لا يتطابق معها.

كما تعد نظرية الصراع إحدى نظريات التنشئة الاجتماعية، والتي تستند إلى مبدأ الخطيئة الذي كان يعتقد به كثير من الفلاسفة والوعاظ، الذين يروا أن الأطفال يلدون من أمهاتهم في وضع من الخطيئة، حيث يولدون ولديهم من الدوافع الفطرية الغريزية ما يحفزهم ويستثيرهم للسلوك بطريقة معينة لإشباع غرائزهم البهيمية (الحيوانية)، وتتعارض هذه الرغبة الجامحة مع متطلبات الجماعة التي ينتمي إليها الطفل، لذلك يأتي دور التنشئة الاجتماعية عن طريق الأبوين (الأسرة) منذ اللحظات الأولى لولادته لتحطيم إرادته البهيمية، وكبح جماح غرائزه، وتنظيم انطلاق أدواته الطبيعية وضبطها، وإجباره على تبني سلوكيات غير فطرية موافقة لرغبات المجتمع ومتطلباته (همشري،٢٠٠٣)[١٧].

يوضح هذا الكم الهائل من النظريات التي تناولت التنشئة الاجتماعية أهمية هذا الموضوع، ومدى تعدد واختلاف المنظورات الفكرية حوله، تبعاً للاختلافات الأيديولوجية للباحثين والمهتمين به، وذلك لأن موضوع التنشئة الاجتماعية الجوهري

هو الإنسان الذي يعيش في جماعة ويتفاعل مع مجتمعه ضمن إطار ثقافي يؤمن به، ويتمسك بمحتواه من أجل المحافظة على تراثه المتراكم عقب الحقب والمراحل التاريخية، وكلما ارتقى الإنسان وتقدمت وسائل الحضارة لديه، احتاج للتربية أكثر فأكثر واحتاج إلى واسطة تنقلها إلى الأفراد بشكل منظم، ولا يتم ذلك إلا من خلال التنشئة الاجتماعية بوصفها آلية تستخدم في تنمية سلوك الفرد العقلي في مدى أكثر تحديثاً، وهو المدى المعتاد والمقبول طبقاً لمعايير الجماعة التي ينشأ فيها، وهي عملية دائمة وديناميكية، تبدأ منذ ولادة الإنسان حتى مماته (الكتاني، ٢٠٠٠)[١٨].

مفهوم التنشئة الاجتماعية: رؤية نقدية

إن أي تحليل سوسيولوجي علمي وعميق للتنشئة الاجتماعية، لابد وأن ينطلق من أهداف هذه العملية ووظائفها الاجتماعية والتربوية، لاسيما وأن أولى الوظائف وأهمها على الإطلاق وكما تجمع كل أدبيات العلوم التي تهتم بالتنشئة الاجتماعية كعلم الاجتماع، وعلم النفس، والتربية، والأنثروبولوجيا هي (إكساب الأفراد المعايير والقيم والمثل السائدة في المجتمع، وضبط سلوك الأفراد وأساليب إشباع حاجاتهم وفقاً لما يفرضه المجتمع ويحدده، وتعلم الأدوار الاجتماعية المتوقعة بحسب جنس الفرد، ومهنته ومركزه الاجتماعي، وإكساب الأفراد كافة أنماط السلوك المرغوبة، وإكسابهم أيضاً العناصر الثقافية للجماعة، وتحويل الطفل من كائن بيولوجي إلى كائن اجتماعي (ناصر، ٢٠٠٤)[١٩].

و هنا تبرز الإشكالية، إشكالية ماهية القيم والمعايير والمثل وطبيعتها، خاصة تلك السائدة منها في المجتمع، وهل يمكن أن تكون عملية "الإكساب" هذه في ذاتها، أم أنها لذاتها؟ أي أنها تخضع لمصالح طبقية اجتماعية معينة لصالح القائمين على عملية الإكساب هذه، لاسيما وأن هناك من يحاولون إكساب القيم والمثل والمعايير التقليدية المحافظة التي تأسر مخيلتنا وتحد من قدرة النشء على تجاوز واقعه بحجة الحفاظ على تماسك المجتمع ووحدته، وبذلك يتم تكريس الأمر الواقع وتأبيده، بدلاً من إكساب النشء قيم العدالة والحرية والإبداع، وتبقى قيم ومعايير القهر والتسلط والحرمان والقمع هي السائدة، من خلال تربية الناس على قيم الطاعة والامتثال القسري والأعمى، بدلاً من قيم الاستقلال والتمرد المشروع، ولا نكسب أبناءنا قيم الإبداع بدلاً من قيم الإتباع، كما نكسبهم قيم العجز والكسل والتراخي، قيم القبول والخضوع والخنوع والاستسلام والمبايعة والاعتماد تحت مبررات "القناعة كنز لا يفنى"، وراحة البال والطمأنينة، عوضاً عن أن نُكسب أبناءنا، بل وأنفسنا قيم الاستقلال والتغيير والتحدي والثورة على واقع الاحتلال والتبعية والتخلف؟

و تتبدى في المجتمع نوعان من القيم، إحداهما تحيل الإنسان إلى مجرد كائن عاجز لا حول له ولا قوة، والأخرى قيم الطموح والنجاح والكفاح والمواجهة والتحدي والخلق والعمل والتحقق والاستقلال والحرية، علماً بأن الخلق والإبداع هما قيمة القيم بوصفهما مفتاح الدخول إلى الحضارة ؛ فهل نُنشئ أبناءنا وأنفسنا على القيم السلفية المغلقة والعتيقة بحجة الأصالة، وبالتالي نمجد الماضي ونحاول بعثه من جديد بأساليب قديمة، أم نسعى إلى تنمية قيم الانفتاح على المستقبل ؟ هل نُكسب أبناءنا وأنفسنا القيم

المطلقة أم النسبية، القيم العمودية أم الأفقية، قيم الاستهلاك أم الإنتاج، قيم المكاسب الآنية أم قيم المكاسب البعيدة المدى، قيم القبلية والعشائرية والحزبية المتعصبة المغلقة أم القيم الوطنية الأصيلة ذات المضامين الديمقراطية والإنسانية ؟ خاصة وأنه يوجد نوعان من العمليات الإطرادية المستمرة في النسق الاجتماعي، هما العمليات التي تحفظ أو تميل إلى الحفاظ على بناء النسق، وتلك العمليات التي تميل إلى تغييره، والتنشئة الاجتماعية تندرج تحت أحد النوعين تبعاً لتوجهات من يمسك بزمام القوة في المجتمع، فمن الممكن تنشئة الأجيال الأصغر سناً بطريقة مقصودة تؤكد قيماً ومعايير ومُثل وأنماط معينة من السلوك تعتقد الصفوة الحاكمة أنها تحافظ على البناء الحاكم للمجتمع، وتضمن بقاء ثقافته (عبد الحميد، ٢٠٠٠)[٢].

إلى جانب القيم تبدو المثل والمعايير، والعادات والتقاليد، جميعها مصفوفة من المفاهيم المترابطة والتي تعزز بعضها البعض، وهي تمثل انعكاس لواقع مادي ملموس يستمد وجوده من البنيات الاجتماعية والمصالح والأوضاع الموضوعية القائمة، وهي بذلك ترتكز في العقل والوجدان، وحالما يتم ذلك تصبح مسئولة عن تحديد سلوكنا، وهي بهذا المعنى قوة مستقلة متعالية تتحكم بتصرفاتنا كأفراد وكجماعات (بركات، ٢٠٠٤)[٢٠]. والمجتمع، أي مجتمع يُحضرنا بوسائل شتى وعن طريق الأسرة والمدارس والمؤسسات الدينية الرسمية والكتب والإعلام وغيرها من مؤسسات وهيئات بقبول قيمه ومثله ومعاييره، وغالباً ما تكون مؤسساتنا الاجتماعية العربية – والفلسطينية جزءاً منها – متسامحة مع المتطرفين في الحفاظ على قيم المجتمع ومثله ومعاييره، وتضطهد الذين يدعون إلى التحرر، لذا وجب علينا أن ننظر إلى هذه العملية الاجتماعية الخطيرة – التنشئة الاجتماعية– من زاوية ما تسعى إليه، هل تسعى إلى تكريس الواقع بكل جهله وتخلفه، وبالتالي تأبيد تبعيته وإلحاقه بالآخر، أم تسعى إلى تغيير الواقع، تغييراً تجاوزياً ؟، لاسيما وأن علم الاجتماع يجب أن ينظر إلى دور القيم والمثل والمعايير والعادات والتقاليد وأهميتها من زاوية إعاقتها أم تشجيعها للتغيير والثورة، والتنمية والإصلاح، كما فعل كلاسيكيو عالم الاجتماع، حينما عالج ماكس فيبر في كتابه "الأخلاق البروتستانتية وروح الرأسمالية" وأحال نشوء النظام الرأسمالي إلى ظهور قيم جديدة كمحبة العمل عند البروتستانتيين (بركات، ٢٠٠٤) [٢٠]، أو كما فعل ماركس حينما ناقض فيبر معتبراً أن القيم جزءٌ من الوعي الاجتماعي للناس والذي يعكس بدوره وجودهم الاجتماعي، حيث أحال القيم البروتستانتية إلى نشوء النظام الرأسمالي الذي استلزم قيم معينة، وبالتالي هو المسئول عن نشوء هذه القيم، أي أتبع القيم للنظام الرأسمالي وليس النظام للقيم.

وفي هذا السياق، يمكن معالجة وظيفة ضبط سلوك الأفراد وأساليب إشباع حاجاتهم وفقاً لما يفرضه المجتمع ويحدده، وهنا يبرز أحد الوجهين لعملية الضبط الاجتماعي، المحافظة أو الراديكالية التغييرية، باعتبارهما أدوات تستميل بها مجموعة ما أعضائها أو غيرها من المجموعات، أو تجبرهم بواسطتها على إتباع معاييرها وأساليبها السلوكية، وتستخدم تلك الأساليب لتحقيق أهداف معينة للضبط الاجتماعي تتفق مع مصالح الجماعة أو الطبقة المسيطرة والحاكمة، ويشتق من هذه الأهداف مجموعة من

الأساليب وأنماط من الوسائط تحقق في النهاية أهداف هذا الضبط، علماً بأن مجمل عمليات الضبط وأهدافه وأساليبه وإن كانت تعبر عن مصالح ورؤى الجماعة أو الطبقة المسيطرة فأنها تعكس نمط الإنتاج وعلاقاته السائدة في لحظة تاريخية معينة، وبالتالي فإن هذه العمليات وتلك الأساليب تتشكل وتتغير تبعاً للظروف المجتمعية، وهي تعكس نمط العلاقات الإنتاجية في لحظة تاريخية، وهذه اللحظة متغيرة بطبيعتها، مما يجعل الأساليب ذات طبيعة متغيرة أيضاً طبقاً لتغير الظروف (عبد الحميد، ٢٠٠٠)[٢].

كما يتبدى في وظائف التنشئة الاجتماعية مفهوم الثقافة التي يجب إكسابها للأفراد خلال هذه العملية المهمة، وهنا يجب التنبيه إلى أي ثقافة تسعى هذه العملية ؟، لاسيما وأن الثقافة هي مجموعة مكونات متطورة باستمرار، متغيرة ومغيرة، مرنة، نسبية ومنفتحة، متحولة نتيجة لأحوال وأوضاع داخلية وخارجية، والمجتمع الفلسطيني ليس كائناً مكوناً وناجزاً ومحكوماً في البدء فيدور في دائرة لا يخرج عن مدارها، كأنه صنع لأن يكون شيئاً واحداً، بل هو مجتمع متطور ومتحول في هويته وثقافته ومفاهيمه وأنظمته ومؤسساته حسب أوضاعه وظروفه ومواقعه وصراعاته المستجدة باستمرار، لذا يجب أن نسعى خلال تنشئتنا لأطفالنا وشبابنا إلى إكسابهم الثقافة الوطنية الأصيلة، وأصالة الثقافة لا تعني مجرد التمسك بالأصول والثوابت، بل تعني " الاستمرار والصيرورة " من حيث تفاعلها مع الثقافات الأخرى، كما تعني " الثبات والتحول " في آن معاً، وفي حال صراع وتجدد دائمين، فالإبداع هو طاقة الإنسان الفضلى، والثقافة ليست دائرة مغلقة، بل هي أفق تليه آفاق أخرى لا نهاية لها (بركات، ٢٠٠٤)[٢٠].

و الثقافة الفلسطينية التي نسعى لها هي ثقافة التمرد والمقاومة، ثقافة المواجهة والتحدي لقوات الاحتلال، في مقابل ثقافة التسامح والحوار النشط مع الآخر الفلسطيني، وهذه الثقافة ليست دائماً وليدة البيئة العربية أو الفلسطينية فقط، وإنما هي وليدة هذه البيئة في تلاقيها أيضاً مع ثقافات البيئات الأخرى، وقد يتم صهر الوافدات الجديدة، بحيث يصعب التمييز بينها وبين الخلق الذاتي (عباس، ١٩٨١)[٢١]، وهنا يجب الاستفادة من كل الثقافات الإنسانية الحرة بحيث نكسب النشء وأنفسنا ثقافة تسعى إلى تحرير المجتمع الفلسطيني من أغلاله، غل الاحتلال والقهر والقمع والتسلط والحرمان بكل أشكاله، ونبعد أجيالنا عن ثقافة الخنوع والخضوع والاستسلام، كما ننبذ ثقافة الانسحاب واللامبالاة، وعدم تحمل المسئولية والهروب منها، سواء إلى الداخل أو الخارج، أي هروب الفرد إلى ذاته والانغلاق عليها بحكم حالة الاغتراب التي يعانيها، ويجب علينا أن نكسب أبنائنا ثقافة " الفعل بالتاريخ " كما يقول عبد الله العروي، وليس ثقافة الانفعال والتأقلم مع الواقع، واقع الاستعمار والتبعية والتخلف، لذا يجب أن تقوم ثقافتنا على التغيير الشامل لما نريد لأنفسنا كأفراد وكشعب لا يزال يعاني الاحتلال الاستيطاني الإحلالي بأبشع صوره المباشرة.

و انطلاقاً من المعاني السابقة للتنشئة الاجتماعية، تتبدى خطورة أهداف ووظائف هذه العملية الاجتماعية التفاعلية، لذا فهي من أهم العمليات الاجتماعية على الإطلاق بحكم أنها تسعى إلى تشكيل وإعادة تشكيل الإنسان، أي إنتاج وإعادة إنتاج الإنسان الفلسطيني وتسليحه

بالمثل والمعايير والقيم الوطنية الأصيلة، والثقافة المتحررة والمحررة بمضمونها العروبي القومي الديمقراطي وآفاقها الإنسانية الرحبة، التي تؤثر في ثقافتنا بقدر ما يجب أن نؤثر نحن فيها بالمعنى النسبي، باعتبارنا جزءاً لا يتجزأ من هذا العالم المعولم.

مقاربة نظرية حول أنماط وأساليب التنشئة الاجتماعية

تعد التنشئة الاجتماعية من أولى العمليات الاجتماعية ومن أهمها شأناً في حياة الفرد لأنها الدعامة الأولى التي ترتكز عليها مقومات الشخصية، وهي أيضاً مظهر من مظاهر التفاعل الاجتماعي المقصود والمقنن، إذ تقوم مؤسسات المجتمع خاصة الأسرة والمدرسة وغيرها بترتيب المواقف التفاعلية فيه، أي أن هناك ترابطاً تداخلياً كبيراً بين عملية التنشئة الاجتماعية، وعملية التفاعل الاجتماعي، وللعملية الاجتماعية بشكل عام (همشري، ٢٠٠٣)[١٧]، لذا تعد التنشئة الاجتماعية عملية أو عمليات طويلة ومعقدة، ولا يمكن حصرهما في حقبة أو مدة زمنية معينة من حياة الفرد، فهي عملية دينامية تتضمن التفاعل والتغير، كما أنها عملية مستمرة وتراكمية لا تنتهي إلا بانتهاء الفرد أو موته (جامعة القدس المفتوحة،٢٠٠٥)[٢٢].

وتتم عملية التنشئة الاجتماعية من خلال أنماط وأساليب متعددة، لاسيما تلك المرتبطة بالاتجاهات الوالدية في التنشئة، بوصفها تعبر عن أساليب التعامل مع الأبناء وأنماط الرعاية الوالدية التي يمكن بلورتها في ثلاثة أنماط رئيسية وهي (النمط الديمقراطي، والنمط التسلطي – الدكتاتوري، والنمط التسيبي – الترسلي، والفوضوي)، وكل من هذه الأنماط يتجسد في عدة أساليب يتم ممارستها خلال عملية التنشئة، علماً بأن الكثيرين لا يفرقون بين مفهومي نمط وأسلوب، ويريا فيهما شيئين متماثلين، في حين أننا نرى أن النمط هو مفهوم أوسع وأشمل من الأسلوب، لذلك نرى أن الأنماط محصورة في ثلاث لكن الأساليب تتجاوز هذا العدد بكثير جداً، كما أن هناك من يرى بأن التنشئة الاجتماعية لاسيما التي يتبعها الوالدان تنقسم إلى منهجين، أحدهما المنهج السوي، والآخر المنهج الغير سوي، ولكل منهما أساليبه (القطط، ٢٠٠٠)[٢٣].

ويمثل المنهج السوي تلك الأساليب التي تعتمد على الاهتمام والتقبل والتسامح والحب والعطف والاستقلال والحوار والحرية والتعاون، وهذه جميعاً برأينا أساليب النمط الديمقراطي، في حين أن المنهج غير السوي، تمثله الأساليب التي تعتمد على التشدد والمبالغة، والقسوة والتعذيب والتسلط واللوم والعقاب الجسدي والنفسي....الخ، وهذه تمثل النمط التسلطي الديكتاتوري، في حين أن النمط التسيبي الترسلي والفوضوي تتمثل أساليبه في التراخي والإهمال وعدم المراقبة، وعدم التوجيه، والحماية الزائدة، والحرية المطلقة، والتدليل الزائد، وعدم المحاسبة أو العقاب بأشكاله الإنسانية المعقولة....إلخ، لذا سيقتصر الباحث في هذه الدراسة على تناول الأنماط الثلاثة من خلال تجليات أساليبهم في عملية التنشئة الاجتماعية السائدة لدى الأسرة الفلسطينية من وجهة نظر طلبة جامعة الأقصى.

الدراسات السابقة

في دراسة (حبيب، ١٩٩٥)[٢٤] حول أساليب المعاملة الوالدية وحجم الأسرة كمحددات مبكرة لتطرف الأبناء في استجاباتهم، توصل الباحث إلى أن أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها

الأبناء تختلف باختلاف جنس الوالدين أو الأبناء، وأن أغلب الأبناء المتطرفين يعيشون في أسرة كبيرة الحجم، وأكدت أن تطرف الأبناء من الجنسين يعتمد على أساليب المعاملة الوالدية غير السوية من قبل الآباء، في حين أن المعاملة الوالدية السوية أدت إلى اعتدال الأبناء من الجنسين. أما دراسة (قابيل، ١٩٩٦)[٢٥]، فقد أكدت على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التنشئة الأسرية في الحضر لصالح الذكور من حيث إكسابهم قيم الاستقلال، والتقبل، والتسامح، وتحمل المسئولية. أما دراسة (عويدات، ١٩٩٧)[٢٦]، فقد أكدت أثر أنماط التنشئة الأسرية الإيجابية والسلبية على الانحرافات السلوكية لدى الطلبة في الصفوف الثامن، والتاسع، والعاشر، الأمر الذي يدلل على وجود اتجاهات واضحة لدى الأبناء نحو أنماط التنشئة وذلك ما أكدته دراسة (ستيتة وعبدون ١٩٩٧)[٢٧]، فكلما كان نمط التنشئة ديمقراطي كلما كانت اتجاهات الأبناء أكثر إيجابية، حيث يتفق الأبناء مع الآباء في أساليب التنشئة من خلال ممارستهم الاجتماعية داخل الأسرة وذلك ما أكدته دراسة (نذر، ١٩٩٩)[٢٨]، كما أن أساليب التنشئة الاجتماعية مرتبطة بنوع وحجم التحولات التي يعيشها المجتمع، وهذا ما أكدت عليه دراسة (المهدي، ٢٠٠٠)[٢٩]، حيث يصبح مطلوب من الأسرة أن تتكيف وتكيف أبناءها مع المستجدات التي تطرأ على المجتمع، أما دراسة (المدهون، ٢٠٠١)[٣٠]، فقد توصلت إلى وجود علاقة مباشرة وقوية بين أساليب التنشئة الاجتماعية ومستوى التحصيل الدراسي للأبناء الطلبة، كما للأساليب علاقة بتعزيز السمات الشخصية الإيجابية والسلبية عند الأبناء، خاصة وأن دراسة (خميس، ٢٠٠١)[٣١] قد أثبتت وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين سوء المعاملة الوالدية والظروف النفسية للأبناء، علماً بأن الأطفال الفلسطينيين الذين يعانون من إساءة المعاملة النفسية من قبل أبائهم في ازدياد خطير، كما أن للمعاملة الوالدية السلبية ممثلة بالإهمال تأثير سلبي على نمو الذكاء المعرفي والانفعالي والاجتماعي لدى الأبناء، وذلك ما أكدت عليه دراسة (راضي،٢٠٠٢)[٣٢]، كما أكدت دراسة (الشاعر، ٢٠٠٣)[٣٣] على أن هناك علاقة بين أساليب المعاملة الوالدية وبعض السمات الشخصية كالانطواء، والانبساط، والصرامة العقلية، والدقة العلمية، والاتزان الانفعالي، والعصابية لدى الأبناء طلبة الجامعة، أما أساليب المعاملة بما تحمله من إساءة لفظية تجاه الأطفال، كانت موضع دراسة (دنان، ٢٠٠٤)[٣٤]، والتي أكدت أن الإناث أكثر عرضة للإساءة اللفظية من قبل الآباء وبالتالي فهن أكثر تأثراً، وأنه كلما ارتفع المستوى التعليمي للوالدين، كلما زاد تعرض الطفل للإساءة اللفظية، حيث أثبتت الدراسة أن أكثر من (٦٠%) من الإناث عينة الدراسة يتعرضن للإساءة اللفظية من قبل والدهن ذي التحصيل العلمي فوق الثانوية العامة.

وفي فضاء آخر أجنبي غير عربي، أثبتت دراسة (xie,qinget,1996)[٣٥]، وجود علاقة بين أساليب التنشئة الأسرية ومستوى التحصيل الدراسي للأطفال وحيدي الأب والأم في الصين، في حين أكدت دراسة (HoweR,1997)[٣٦] وجود علاقة بين أساليب المعاملة الوالدية ونمو الصفات الأخلاقية لدى الأبناء، كما أكدت دراسة (Bierer and Other,2003)[٣٧] بأن هناك تأثير مباشر للأذى والإهمال الذي يتعرض له الإنسان في طفولته على اضطرابات الشخصية،

أما دراسة (Race and Other,2003)[٣٨]، فقد تناولت علاقة الشخصية الأبوية في علاقتها بالتنشئة الاجتماعية لدى الأطفال، وأظهرت النتائج أن شخصية الأمهات تؤثر على الأبناء في التنشئة الاجتماعية بدرجة أكبر من الآباء، بينما كانت المواقف الوالدية ذات علاقة إيجابية باستراتيجيات التنشئة الاجتماعية، وقد تناول روجستيش وآخرون (Rogosch and Other, 2004)[٣٩] علاقة سوء المعاملة في الطفولة ونشأة الشخصية، وأكدت نتائج الدراسة بأن الأطفال من عمر ٦ سنوات، والذين تعرضوا لسوء المعاملة قد أظهروا تكيف أقل من الآخرين، وعصبية أكثر من المجموعة الثانية، كما أظهرت أن سوء المعاملة الوالدية ستترك آثارها على الشخصية الفردية مستقبلاً

الطريقة والإجراءات

أسلوب البحث_استخدم الباحث الأسلوب الوصفي التحليلي، والمسح بالعينة، لأهمية هذا الأسلوب في مثل هذا النوع من الدراسات.

مجتمع وعينة الدراسة: ويشمل طلبة جامعة الأقصى في العام الجامعي ٢٠٠٨-٢٠٠٩، وعددهم ١٥٠٠٠ طالب وطالبة، موزعين على فروع الجامعة الثلاثة في غزة، تل الهوى، وخانيونس، واعتمد نسبة (٣,٣%) كعينة لدراسته من مجموع الدراسة، أي ما مجموعه (٥٠٠) طالب وطالبة، ومن الذين يدرسون في الفصل الدراسي الثاني لنفس العام الجامعي، والذي يبدأ من بداية مارس / آذار، وينتهي في يونيو / حزيران ٢٠٠٩، والجدول رقم (١) يوضح توزيع عينة الدراسة.

جدول ١: يوضح طبيعة العينة وتوزيعها وفقاً لمتغيرات الدراسة

النوع		متوسط الدخل الشهري			مكان السكن		
إناث	ذكور	أقل من $٥٠٠	٥٠١- $١٠٠٠	أكثر من $١٠٠٠	قرية	مخيم	مدينة
٢٥٠	٢٥٠	٣٤٥	١٢٧	٢٨	٦٧	٢٣٢	٢٠٠١

أداة الدراسة

من خلال اطلاع الباحث على ما نشر حول التنشئة الاجتماعية في علم الاجتماع، وعلم النفس، والتربية، والأنثروبولوجيا، لاسيما الدراسات والبحوث وما استخدمت من أدوات لجمع بياناتها، وبشكل خاص ما استخدم من قبل (وطفة وشهاب، ٢٠٠٤)[١]، و(الشاعر، ٢٠٠٣)[٣٣]، و(الكتاني، ٢٠٠٣)[١٨]، و(المدهون، ٢٠٠١)[٣٠]، و(المنتصر، ٢٠٠٠)[١٩]، و(المهدي، ٢٠٠٠)[٢٩]، قام بتصميم الأداة وفقاً لمضمون الدراسة وتساؤلاتها.

الصورة الأولية للأداة

تكونت أداة الدراسة في صورتها الأولية من (٧٢) فقرة موزعة على مجالات الاستبانة الثلاثة بالتساوي أي (٢٤) فقرة لكل نمط، وقد صممت وفقاً لمقياس الرتب الثلاثي، حيث توضع من خلاله الفقرة، ويأخذ درجة استجابة المبحوث عليها (نعم، إلى حد ما، لا) وقد أعطى لكل استجابة قيمة رقمية مرتبة تنازلياً من (٢،١،٠) على التوالي.

ضبط أداة الدراسة: لضبط أداة الدراسة قبل تطبيقها، قام الباحث بحساب صدقها وثباتها كما يلي:

أولاً: صدق الأداة: قام الباحث بالتعرف على صدق أداة الدراسة من خلال:

أ. صدق المحكمين: حيث قام الباحث بعرض الأداة في صورتها الأولية على خمسة محكمين من أساتذة الجامعات الفلسطينية في تخصصات (علم الاجتماع، الانتربولوجيا، وعلم النفس)، وقد تم حذف العبارات التي لم يوافق عليها أربعة من المحكمين، وفي ضوء ذلك أصبحت الأداة مكونة من (٦٠) فقرة، وكذلك تم تعديل صياغة بعض الفقرات في ضوء رؤية المحكمين.

ب. صدق الاتساق الداخلي: تم التأكد من صدق الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة من خلال تطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من (٥٠) طالباً وطالبة، ثم استخدم معادلة ألفا كرومباخ، وكان معامل الصدق (٠,٩٦)، وهى قيمة عالية جداً ويمكن الوثوق بها عند تطبيقها على عينة الدراسة.

ثانياً: ثبات الأداة: للتأكد من ثبات الاستبانة استخدم الباحث طريقة التجزئة النصفية، حيث بلغ هذا المعامل (٠,٩٢)، وهي قيمة تدل على ثبات مرتفع جداً للاستبانة.

الصورة النهائية لأداة الدراسة

بعد التأكد من صدق الأداة وثباتها، تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من (٦٠) فقرة، موزعة بالتساوي على أنماط التنشئة الاجتماعية التي اعتمدها الباحث وهي (النمط الديمقراطي، والنمط الديكتاتوري (التسلطي)، والنمط التسيبي (الفوضوي)، ووضع لكل نمط (٢٠) فقرة تعكس جوهر السلوك الممارس من قبل الآباء والأمهات خلال تنشئتهم لأبنائهم، وتم ترتيبها بشكل دائري، بحيث تعبر الفقرة رقم (١) عن النمط الديمقراطي، والفقرة رقم (٢) عن النمط الديكتاتوري (التسلطي)، والفقرة رقم (٣) عن النمط التسيبي (الفوضوي)، وعلى هذا المنوال تم توزيع الفقرات في الاستمارة المتعلقة بالآباء وتلك المتعلقة بالأمهات، حيث قام الباحث بصياغة نفس العبارات لكلا الوالدين، حتى يتم التعرف على الفروق بين أنماط التنشئة المتبعة من قبل كل منهما من وجهة نظر طلبة الجامعة (عينة الدراسة).

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها

في ضوء معالجة بيانات الدراسة إحصائياً، توصل الباحث إلى النتائج التالية:

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والذي نص على: " ما نمط التنشئة الاجتماعية السائد لدى الأسرة الفلسطينية من وجهة نظر طلبة جامعة الأقصى "؟

وللإجابة على هذا السؤال قام الباحث بحساب المتوسط الحسابي والنسبة المئوية لكل نمط من أنماط التنشئة الاجتماعية الثلاثة سواء لدى الآباء أو الأمهات، وجدول رقم (٢) يوضح النتائج.

جدول ٢: يوضح المتوسط الحسابي والنسبة المئوية لكل نمط من أنماط التنشئة الاجتماعية للآباء والأمهات في الأسرة الفلسطينية.

نمط التنشئة الاجتماعية	المتوسط الحسابي والنسبة المئوية للآباء		المتوسط الحسابي والنسبة المئوية للأمهات		المتوسط العام	النسبة المئوية العامة
	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية		
الديمقراطي	١,٤٦٢	%٧٣,١	١,٥١٢	%٧٥,٦	١,٤٨٧	%٧٤,٣٥
الديكتاتوري	٠,٥٦٢	%٢٨,١	٠,٥٨١	%٢٩,١	٠,٥٧١	%٢٨,٦
الفوضوي	٠,٤٧١	%٢٣,٥	٠,٤١٣	%٢٠,٦	٠,٤٤٢	%٢٢,١

يتضح من الجدول (٢) أن المتوسط الحسابي لنمط التنشئة الديمقراطي لدى الآباء هو (١,٤٦٢) أي بنسبة (٧٣,١%)، وكان المتوسط الحسابي عند الأمهات (١,٥١٢) أي بنسبة (٧٥,٦%)، في حين كان المتوسط الحسابي العام لنمط التنشئة الاجتماعية الديمقراطي في الأسرة الفلسطينية (١,٤٨٧) أي بنسبة (٧٤,٣٥%)، يليه نمط التنشئة الاجتماعية الديكتاتوري بمتوسط حسابي لدى الآباء (٠,٥٦٢) أي بنسبة (٢٨,١%)، في حين أن المتوسط الحسابي لدى الأمهات في هذا النمط الديكتاتوري (٠,٥٨١) أي بنسبة (٢٩,١%)، أما المتوسط الحسابي العام لنمط التنشئة الاجتماعية الديكتاتوري لدى الأسرة الفلسطينية فهو (٠,٥٧١) بنسبة مئوية قدرها (٢٨,٦%) ؛ أما نمط التنشئة الاجتماعية التسيبي (الفوضوي) لدى الآباء فحصل على متوسط حسابي مقداره (٠,٤٧١) أي بنسبة (٢٣,٥%)، في حين أن هذا النمط لدى الأمهات فقد حصل على متوسط حسابي (٠,٤١٣) أي بنسبة (٢٠,٦%)، أما المتوسط العام لنمط التنشئة الاجتماعية التسيبي لدى الأسرة الفلسطينية فهو (٠,٤٤٢) أي بنسبة (٢٢,١%).

يتضح مما سبق أن نمط التنشئة الاجتماعية السائد لدى الأسرة الفلسطينية هو النمط الديمقراطي من وجهة نظر طلبة جامعة الأقصى، وربما تؤكد نتائج هذه الدراسة ما أكدت عليه دراسة (المهدي، ٢٠٠٠)[٢٩]، في أن أنماط التنشئة الاجتماعية مرتبطة بنوع وحجم التحولات التي يعيشها المجتمع، حيث يصبح مطلوب من الأسرة أن تتكيف وتكيف أبنائها مع المستجدات التي تطرأ على المجتمع، كما تتناقض نتائج دراستنا مع دراسة (خميس، ٢٠٠١)[٣١] والتي تؤكد على أن الأطفال الفلسطينيين يعانون من إساءة المعاملة الوالدية.

ويعتقد الباحث بأن هذه النتائج مرتبطة فعلاً بظروف المجتمع الفلسطيني الذي يعيش مرحلة التحولات الكبرى من مجتمع واقع تحت الاحتلال الإسرائيلي إلى مجتمع في طريقه للتحرر والتنمية في ظل حكم السلطة الوطنية التي اعتمدت التعددية الحزبية والتداول السلمي للسلطة أسلوباً في الحكم بغض النظر عن حالة الفوضى والفلتان الأمني التي سادت الشارع الفلسطيني والتي ترتبط عملياً بالاحتلال الإسرائيلي وتوغلاته الوحشية في الأراضي التي تتبع السلطة الفلسطينية، كما أن التعددية الحزبية تستلزم وجود ثقافة ديمقراطية تقوم على التسامح والحوار وحرية التعبير واحترام الرأي الآخر بحكم وجوده الموضوعي، وتستلزم كذلك إدراك أن وجود الآخر ضرورة في حياتنا ولا يعد إلغاء لنا، بل ربما يثري حياتنا ويغنيها، إلى جانب أن اعتماد نمط في التنشئة غير الديمقراطي لدى الأسرة الفلسطينية في مثل هذه الظروف، ربما تدفع الأبناء، لاسيما الشباب الجامعي منه للتمرد على الأهل والانخراط في العمل الميليشياوي الفوضوي الذي يغنيه عن الآباء بحكم ما يمثل هذا الانخراط من استقلالية اقتصادية للمنخرطين فيه، مما يعزز نزعة الاستقلال عند الشباب، لذلك تعتمد الأسرة الفلسطينية النمط الديمقراطي في تنشئتها لأبنائها بما يكسبهم قيم الاستقلال، والتقبل، والتسامح، وتحمل المسئولية، وغيرها من القيم التي تعزز من التماسك الأسري وتنميه بديلاً عن التفكك الأسري خاصة وأن الأسرة هي المعقل الأول والأخير للأفراد، فهي ملاذهم الذي يحميهم من واقع الفقر، والجوع، والحصار،

وعدم وجود متنفس للشباب الفلسطيني بحكم حالة الضغط التي يعيشها المجتمع الفلسطيني، مما يجعل الآباء والأمهات يتعاملون مع أبنائهم بكل ديمقراطية ممكنة ليخففوا عليهم عبء الحياة المغلقة.

وتجدر الإشارة إلى أن تسيد النمط الديمقراطي في التنشئة الاجتماعية لدى الأسرة الفلسطينية ينسجم تماماً مع كون التنشئة الاجتماعية هي عملية تهدف إلى إعداد الفرد للاندماج في أنساق البناء الاجتماعي والتوافق مع المعايير والقيم السائدة في المجتمع، وهي جميعاً ديمقراطية بحكم الحالة التي عانت منها الأسرة الفلسطينية من جراء الاحتلال وأساليبه القمعية اللاإنسانية، الأمر الذي يدفع هذه الأسرة أن تتعامل مع أبناءها بأساليب أخرى نقيضه لكل ما هو تسلطي وقمعي بحكم معرفتها للآثار السلبية لهذه الأساليب على بناء الشخصية ؛ شخصية أبنائها التي تحاول أن تنمي لديهم قيم الاستقلال والحرية باعتبارها القيم الناظمة لحياة المجتمع الفلسطيني الذي يحارب الخضوع والخنوع والامتثال القسري، ويشجع قيم التمرد على الظلم والاحتلال التي تحيل الإنسان إلى النجاح والكفاح والمواجهة والتحدي والعمل والتحقق والخلق والإبداع، لأن الكل يدرك بأن الخلق والإبداع هما قيمة القيم بوصفهما مفتاح الدخول إلى الحضارة، حضارة التحرر والاستقلال.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والذي نص على: "إلى أي مدى يختلف نمط التنشئة الاجتماعية بين الآباء والأمهات في الأسرة الفلسطينية من وجهة نظر طلبة جامعة الأقصى" ؟

للإجابة على هذا التساؤل قام الباحث بحساب المتوسط الحسابي والنسبة المئوية لنمط التنشئة الاجتماعية السائد من قبل كل الآباء والأمهات في الأسرة الفلسطينية، وهذا ما وضحه الجدول السابق رقم (٢)، حين أوضح أن المتوسط الحسابي لنمط التنشئة الاجتماعية الديمقراطي لدى الآباء الفلسطينيين هو (١,٤٦٢) أي بنسبة (٧٣,١%)، في حين أن المتوسط الحسابي لنفس النمط لدى الأمهات هو (١,٥١٢) أي بنسبة (٧٥,٦%)، وبالتالي يصبح الاختلاف بنسبة (٢,٥%) بمتوسط حسابي (٠,٥٠)، لصالح الأمهات، أي أنهن أكثر ديمقراطية من الآباء، وهذه النتيجة مفهومة لأن الأمهات يكن أكثر عاطفة من الآباء، رغماً عن أن الاختلاف ليس جوهري بين الآباء والأمهات لجهة نمط التنشئة الاجتماعية السائد لدى الأسرة الفلسطينية، وما يؤكد ذلك هو تقارب المتوسطات الحسابية في النمطين التاليين الديكتاتوري والتسيبي (الفوضوي)، وذلك دليل على مدى التفاهم والتناغم بين الوالدين في الأسرة الفلسطينية، واللذين يعيشان الظروف الصعبة نفسها، مما يدفعهم إلى التفاهم أكثر حتى يستطيعوا تحمل هذه الظروف وتنشئة أبنائهم في ظلها، خاصة في ظروف الخطر المميت الذي يواجه الشعب الفلسطيني من جراء سياسة الاحتلال القمعية واللاإنسانية، والتي تتميز بالقصف، والاغتيال، والتوغلات في الأراضي التابعة للسلطة الفلسطينية، إلى جانب حالة الفوضى الميليشياوية السائدة، وحالة التعددية الحزبية التي أوجدت أكثر من خمسة عشر حزباً وحركة فلسطينية مقاتلة، جزءًا منها منضو في إطار منظمة التحرير والآخر ليس عضواً فيها، إلى جانب الخلافات والصراعات الدموية التي تسم الساحة الفلسطينية في علاقة قوى العمل الوطني

الفلسطيني بعضها ببعض مما يدفع الأسرة الفلسطينية ممثلةً في الآباء والأمهات أولاً، والأبناء ثانياً، للبحث عن أفضل نمط للتنشئة الاجتماعية بأساليبه المتعددة حتى يتم الحفاظ على الأسرة بوصفها المؤسسة الأقدم والأعرق والأبقى من بين جملة المؤسسات التي يقوم عليها المجتمع، خاصة في ظروف الانقسام السياسي والجغرافي الذي يعانيه الشعب الفلسطيني داخل فلسطين، لاسيما داخل قطاع غزة المحاصر دولياً، والتي تتجلى في حالة استقطاب حادة على المستويين السياسي والأيديولوجي، حيث شملت هذه الحالة كل الشعب بمجمل فئاته وشرائحه وطبقاته الاجتماعية، حتى أصبحت تهدد وحدة نسيجه الاجتماعي.

كما يوجد دون شك عوامل أخرى تساهم في تلك النتيجة الميدانية، منها تعليم الآباء والأمهات، مع التمايز لصالح الآباء، حيث اتخذ الشعب الفلسطيني من التعليم سلاحاً ينتصر به على ظروفه الحياتية، ويواجه به ظروف التشرد والتشتت والبؤس والحرمان الذي عاناه جراء نكبته عام ١٩٤٨، التي أدت إلى تفريق الشعب الفلسطيني وتوزيعه على دول أخرى والعيش مع شعوبها مما أكسبه القدرة على التواصل الاجتماعي، وتعلم تقبل الآخر والتفاهم معه، واكتساب ثقافة التسامح، وتحويلها إلى قيم أساس تشكل قاعدة للسلوك المجتمعي الفلسطيني، وكانت المرأة الفلسطينية بحكم عاطفتها أكثر تسامحاً من الرجل، مما انعكس على نمط تنشئتها لأبنائها، لاسيما وأن الدين الإسلامي الحنيف يؤكد على هذا المبدأ الإنساني، ويوصي بضرورة التعايش والتسامح بين الناس مما لعب دوراً ايجابياً في تنمية الثقافة الديمقراطية، القائمة على الحرية المضبوطة بإيقاع العادات والتقاليد السمحة التي يتبناها الشعب الفلسطيني.

كما أن تعايش الشعب الفلسطيني مع الشعوب الأخرى، وتكيف أبناءه مع ظروف التشرد سمح للأسرة الفلسطينية بأن تكتسب خبرات ومهارات تغني وتثري تجربتها التربوية، الأمر الذي عكسته على أساليب تنشئتها لأبنائها، فأخذت المرأة الفلسطينية تتمثل النمط الديمقراطي في تنشئتها لأبنائها، وتحارب الفوضوية والدكتاتورية، كأنماط تؤثر سلباً على شخصيات أبنائها، لاسيما أيضاً وأن الآباء منشغلين في الجانب الاقتصادي، أي في تأمين مستلزمات الحياة لأسرهم، مما جعل المرأة تتحمل مسؤولية أكثر من الرجل في تنشئة أبنائها، وهي لذلك اعتمدت النمط الديمقراطي أكثر من الرجل المشغول بهموم العائلة المادية. فالمرأة هي التي تبقى في البيت، وهي التي تتعايش مع الأبناء أكثر من الآباء، وهي المتسامحة والمرنة أكثر من الآباء، لذلك تجتمع العوامل السياسية والاقتصادية والثقافية والدينية لتسهم مع بعضها البعض في تعزيز النمط الديمقراطي في التنشئة الاجتماعية.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث والذي نص على: " إلى أي مدى يختلف نمط التنشئة الاجتماعية السائد لدى الأسرة الفلسطينية من وجهة نظر طلبة جامعة الأقصى تبعاً لمتغير نوعهم (ذكر، أنثى)"؟

وللإجابة على هذا السؤال قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات كل من الذكور والإناث أفراد عينة الدراسة على نمط التنشئة الاجتماعية السائد (الديمقراطي) لدى الآباء والأمهات، كما قام

بحساب النسب المئوية ومن ثم حساب قيمة الإحصائي (ت) لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات استجابة الذكور والإناث على أداة الدراسة من واقع الدراسة الميدانية، والجدول رقم (٣) يوضح نتائج الدراسة الميدانية.

من قيم، ومثل، ومعايير، وعادات وتقاليد، لاسيما وأن الثقافة السائدة في المجتمع الفلسطيني هي كما التي تسود في المجتمع العربي، ثقافة ذكورية، وهي عملياً تعكس العلاقة الجدلية بين عملية التنشئة الاجتماعية التي يتعرض لها الفرد

جدول ٣: يوضح المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لاستجابات عينة الدراسة تبعاً لمتغير نوعهم (ذكر، أنثى) على نمط التنشئة الاجتماعية السائد (الديمقراطي) لدى الأسرة الفلسطينية.

متغير النوع	العدد	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة	مستوى الدلالة
ذكر	٢٥٠	١,٣٢٢	%٦٦,١	٠,٣١٥١٤	-٤,٠٣١	٠,٠٠٠	دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥)
أنثى	٢٥٠	١,٥٦٦	%٧٨,٣	٠,٣٠٩٨٥			
المجموع	٥٠٠	١,٤٤٤	%٧٢,٢				

يتضح من الجدول (٣) أن المتوسط الحسابي للذكور(١,٣٢٢) بنسبة مئوية (٦٦,١%)، في حين أن المتوسط الحسابي للإناث هو (١,٥٦٦) بنسبة مئوية (٧٨,٣%)، وذلك يعني وجود فروق واضحة، ويمكن تلمس الفرق بين المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لكل من الذكور والإناث في الدلالة الإحصائية التي بلغت (٠,٠٥) لصالح الإناث، أي أن الإناث يعتقدن بشيوع نمط التنشئة الاجتماعية الديمقراطي وتسيده لدى الأسرة الفلسطينية أكثر من الذكور، ويرى الباحث أن هذه النتيجة تعكس عملياً الرؤية النسبية لمعايير ومؤشرات الديمقراطية كنظام ومنظومة، بل كنمط وأسلوب حياة بين وجهتي نظر كل من الذكور والإناث، أي أن رؤية الإناث للديمقراطية أكثر نسبية من رؤية الذكور، وأن الإناث قانعات بالقدر الذي يمنحن إياه من الديمقراطية في أسرهن، وما بعد ذلك ربما يعتبر تسيبية وفوضى لا تسمح بها الثقافة السائدة في المجتمع الفلسطيني بما تشتمل عليه

وبين وعيه الاجتماعي، هذا الوعي الذي يشكل عملياً انعكاس غير ميكانيكي للوجود الاجتماعي. فالثقافة التي تحملها المرأة وتمثل مستوى وعيها الاجتماعي – الزائف ربما – يتم اكتسابها من المجتمع الذي تعيش فيه، وهي ثقافة تقدم الذكر على الأنثى، فهو الذي يعطي ويمنح، وهي تأخذ، وذلك ما تكرسه التنشئة الاجتماعية بوصفها منظومة من العمليات التي يعتمدها المجتمع في ثقافته بما تنطوي عليه هذه الثقافة من مفاهيم وقيم وعادات وتقاليد، أي أنها العملية التي يتم فيها دمج الفرد في ثقافة المجتمع، ودمج ثقافة المجتمع في أعماق الفرد، لاسيما وأن التنشئة الاجتماعية هي أحد أهم الآليات – إن لم تكن الأهم – التي تستخدم في تنمية سلوك الفرد العقلي في مدى أكثر تحديثاً، وهو المدى المعتاد والمقبول طبقاً لمعايير المجتمع الفلسطيني الذي يشكل بثقافته جزءاً لا يتجزأ من المجتمع العربي، مع مراعاة الخصوصيات النسبية والفريدة لكل منهما على المستويين العام والخاص.

وجاءت نتائج دراستنا لتتفق مع جوهر نتائج دراسة

(حبيب، ١٩٩٥)[٢٤]، في أن أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء تختلف باختلاف الجنس، خاصة وأن وضع المرأة في مجتمعنا وثقافتنا كائن بغيره لا بذاته، وهي لا زالت أنثى الرجل وليست شريكته، فهي الأم، والزوجة، وليس لها وجود مستقل، لذا فهي المفعول به وليس الفاعل. لذلك لا يمكنها في إطار الأوضاع التقليدية أن تعيش بذاتها، الأمر الذي يعلل رؤيتها لنمط التنشئة الاجتماعية السائد لدى أسرتها بكونه نمطاً ديمقراطياً، باعتباره يعطيها هامشاً محدوداً من الحرية، في التعليم الجامعي، والسماح لها بالخروج من البيت لجامعتها، في ظل الظروف الصعبة التي يعيشها المجتمع الفلسطيني، فهذا تعبير ملموس من وجهة نظرها عن سيادة النمط الديمقراطي في التنشئة الاجتماعية، وذلك وفقاً للمعايير المسيطرة والمهيمنة في ثقافة المجتمع.

رابعاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع والذي نص على: " إلى أي مدى يختلف نمط التنشئة الاجتماعية السائد لدى الأسرة الفلسطينية من وجهة نظر طلبة جامعة الأقصى تبعاً لمتغير مكان سكنهم (قرية، مخيم، مدينة)"؟

وللإجابة على هذا السؤال قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية، والنسب المئوية، والانحراف المعياري لاستجابات عينة الدراسة تبعاً لمكان سكنهم في القرى والمخيمات والمدن، على نمط التنشئة الاجتماعية السائد لدى أسرهم، وهو الديمقراطي، والجدول رقم (٤) يوضح نتائج الدراسة

يتضح من الجدول (٤)، أن هناك فروقاً بين المتوسطات الحسابية، بحيث أن من يسكنون القرى كان متوسطهم الحسابي (١,٥٨٠١) بنسبة مئوية (٧٩%)، يليهم من يسكنون المخيمات بمتوسط حسابي (١,٤٣١١)، بنسبة مئوية (٧١,٥%)، وجاء في الموقع الثالث من يسكنون المدن بمتوسط حسابي (١,٣٥٠٣)، بنسبة مئوية (٦٧,٥%).

وللتعرف على دلالة الفروق بين هذه المتوسطات الحسابية والنسب المئوية إحصائياً في نمط التنشئة الاجتماعية السائد لدى الأسرة الفلسطينية بحسب متغير مكان السكن، قام الباحث بحساب تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، فكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول رقم (٥):

جدول ٤: يوضح المتوسطات الحسابية لأفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير مكان السكن (قرية، مخيم، مدينة)، والنسبة المئوية لتلك المتوسطات.

متغير مكان السكن	العدد	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	الانحراف المعياري
قرية	٦٧	١,٥٨٠١	%٧٩	٠,٣٢٤٥١
مخيم	٢٣٢	١,٤٣١١	%٧١,٥	٠,٣١٧٢١
مدينة	٢٠١	١,٣٥٠٣	%٦٧,٥	٠,٣٦٩٨١

جدول ٥: يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين استجابات عينة الدراسة تبعاً لمكان السكن (قرية، مخيم، مدينة) على نمط التنشئة الاجتماعية السائد لدى الأسرة الفلسطينية

متغير السكن	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة*
بين المجموعات	٠,٢٦١	٢	٠,١٤٢	١,٢٥٣	غير دال إحصائياً
داخل المجموعات	١٦,١٠٧	٤٩٧	٠,١٣٦		
المجموع	١٦,٣٦٨	٤٩٩			

*** قيمة (ف) الجدولية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) تساوي (١,٩٦).**

يلاحظ من الجدول (٥) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين أفراد عينة الدراسة في وجهة نظرهم حول نمط التنشئة الاجتماعية السائد لدى الأسرة الفلسطينية تبعاً لمتغير مكان سكنهم، علماً بأن الجدول رقم (٤) يوضح اختلاف المتوسطات الحسابية والنسب المئوية بين استجابات عينة الدراسة، إلا أن هذه الاختلافات والفروق ليست ذات دلالة إحصائية.

ويرى الباحث أن هذه النتيجة ربما تعود لعدم وجود اختلافات جوهرية في أنماط الحياة الفلسطينية الثلاثة (القرية، المخيم، المدينة)، وذلك لعدم وجود فواصل حقيقية ديمغرافية وجغرافية بين أماكن السكن الثلاثة، علماً بأن لكل منهم نمط حياة خاص تقريباً في كل المجتمعات الأخرى، ويمكن مثلاً تلمس ذلك في المحافظات الشمالية للوطن (الضفة الغربية)، بحكم وجود قرى تتبع المدن، في حين أن المساحة الجغرافية الضيقة لقطاع غزة (٣٦٥ كم^{٢}) بطول ٤٥ كم، ومتوسط عرض ٨كم، مع ارتفاع الكثافة السكانية، بحيث تبلغ (١,٦٠٠,٠٠٠) مليون وستمائة ألف فلسطيني جلهم يسكن المخيمات، أي بواقع (٤٣٨٣ فرد) في كل كيلومتر مربع، مما يعني مستوى عال من التداخل والتواصل الجغرافي ؛ وبالتالي يصعب على المرء تلمس الفواصل الجغرافية بين السكان.

كما أن اشتراك قطاع غزة بمحافظاته الخمسة وما تشمل من مدن ومخيمات وقرى في نفس الظروف السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية قد تبرر هذه النتيجة المتقاربة في وجهات نظر عينة الدراسة بغض النظر عن مكان سكنهم، إلى جانب عدم وجود ثقافات متعددة في قطاع غزة، من حيث الثقافات الفرعية أو الثانوية، فهناك ثقافة سائدة وموحدة ولا فرق بين هذه الثقافة السائدة إلا ما يرتبط بالجانب المعيشي، كون نمط الحياة الفلاحي ــ الريفي ــ له استحقاقاته الثقافية المختلفة، وهامش الحرية النابعة من الطبيعة الواسعة والمفتوحة للقرى والتي تتيح مناخاً أكثر ديمقراطية من مناخ المدن المزدحم بالسكان، والذي يعتريه الخوف أكثر من القرى، الذي تربط سكانه علاقات اجتماعية ذات الوجه للوجه، أو علاقات ميكانيكية وفقاً للتعبير الدوركايمي، بوصفه مجتمعاً متجانساً، يربط بين أعضائه إحساس قوي بالتضامن، والسلوك التقليدي والشخصي والتلقائي، وهذه العلاقات الاجتماعية هي نتيجة مباشرة للتفاعلات أو العمليات الاجتماعية، وهي تختلف في طبيعتها، فمنها المجمعة ومنها المفككة، والتنشئة الاجتماعية هي إحدى أهم العمليات الاجتماعية.

خامساً: النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس والذي نص على: " إلى أي مدى يختلف نمط التنشئة الاجتماعية السائد لدى الأسرة الفلسطينية من وجهة نظر طلبة جامعة الأقصى تبعاً لمتغير دخل الأسرة الشهري (أقل من ٥٠٠$، من ٥٠١ ــ ١٠٠٠$، أكثر من ١٠٠٠$) " ؟

وللإجابة على هذا السؤال قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والنسب المئوية، والانحراف المعياري لاستجابات عينة الدراسة وفقاً لمتغير متوسط الدخل الشهري لأسرهم على نمط التنشئة الاجتماعية السائد (الديمقراطي) لدى الأسرة الفلسطينية، والجدول رقم (٦) يوضح ذلك.

يتضح من الجدول (٦) أن هناك فروقاً في المتوسطات الحسابية، والنسب المئوية، بحيث أن الذين يقع دخلهم ما بين (٥٠١ ــ ١٠٠٠$) كان متوسطهم الحسابي (١,٤٨٢٣) بنسبة مئوية

جدول (٦) يوضح المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لأفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير الدخل الشهري الموضح أعلاه.

متغير الدخل الشهري*	العدد	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	الانحراف المعياري
أقل من ٥٠٠$	٣٤٥	١,٤٣٤١	%٧١,٧	٠,٣٧٣٦١
٥٠١-١٠٠٠$	١٢٧	١,٤٨٢٣	%٧٤,١	٠,٣١٠٢١
أكثر من ١٠٠٠$	٢٨	١,٣٦٦١	%٦٨,٣	٠,٢٦٣٢١

* متوسط الدخل الشهري المعتمد هو الدولار الأمريكي.

(٧٤,١%)، يليهم أصحاب الدخل الأدنى، أي ما دون (٥٠٠$) شهرياً، إذ بلغ متوسطهم الحسابي (١,٤٣٤١) بنسبة مئوية (٧١,٧%)، في حين كان المتوسط الحسابي لأصحاب الدخول الشهرية العالية والتي تفوق (١٠٠٠$) شهرياً (١,٣٦٦١) بنسبة مئوية (٦٨,٣%).

وللتعرف على دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية في نمط التنشئة الاجتماعية السائد (الديمقراطي) لدى الأسرة الفلسطينية تبعاً لمتغير الدخل الشهري، قام الباحث بحساب التباين الأحادي (ANOVA)، فكانت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (٧).

لمتغير متوسط الدخل الشهري، وهذا يعني توافق عينة الدراسة في آرائهم حول نمط التنشئة الاجتماعية السائد (الديمقراطي) لدى الأسرة الفلسطينية، ويرى الباحث أن هذه النتائج تعود إلى عدم وجود تمايز طبقي واضح في قطاع غزة، الذي يعد فقيراً بحكم عدم توفر الموارد الطبيعية، إلى جانب الظروف الصعبة التي يعيشها سكان قطاع غزة، هذه الظروف التي توحد أبناء القطاع في نمط تنشئتهم لأبنائهم، لا سيما في ظل الحصار الظالم المفروض على هذا القطاع بعد فوز حركة حماس في الانتخابات التشريعية الثانية في يناير / شباط ٢٠٠٦، وتشكيلها الحكومة العاشرة ذات اللون الواحد، ولها برنامج سياسي متعارض مع رؤية منظمة التحرير والسلطة الفلسطينية التي اعتمدت

جدول رقم ٧: يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين استجابات عينة الدراسة حسب متغير متوسط الدخل الشهري على نمط التنشئة الاجتماعية السائد لدى الأسرة الفلسطينية

متغير متوسط الدخل الشهري	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
بين المجموعات	١,٣١	٢	٠,٠٧١	٠,٥٦٣	غير دال إحصائياً
داخل المجموعات	١٥,٣٧٢	٤٩٧	٠,١٠٨		
المجموع	١٦,٦٨٢	٤٩٩			

يتضح من الجدول (٧) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة الدراسة في استجابتهم على أداة الدراسة تبعاً

المفاوضات خياراً أساسياً مع الاحتلال، مما أدى إلي حصار الحكومة الفلسطينية، وازداد الأمر بؤساً بعد أحداث حزيران ٢٠٠٧، حيث زادت ممارسة الاحتلال لسياسة الاغتيالات، واشتد الحصار الدولي حتى طال المواد الأولية والضرورية للناس، الأمر الذي وحد الناس في همومهم المعيشية، لا سيما وأن الحكومة لم تستطع دفع رواتب موظفيها، علماً بأن دخل الموظفين الذين يتجاوز عددهم ٧٧ ألف موظف في قطاع غزة تابعين للسلطة الوطنية، إلى جانب الموظفين في وكالة الغوث، والمؤسسات الخاصة، ومؤسسات المجتمع المدني، هو الأساس الذي يقوم عليه الاقتصاد الفلسطيني، فحين عدم دفع الرواتب تتوقف عملياً الدورة الاقتصادية التي تسيّر حياة الناس.

إضافة إلى ما سبق، يأتي ضيق المكان الجغرافي، وتلاصق السكن بين الناس، مما يعزز نسبة التأثير والتأثر، كما ينمي الاتصال والتواصل بين الأسر الفلسطينية، والتي يربط غالبيتها علاقات اجتماعية شبيهة بعلاقات الريف، وجهاً لوجه، الأمر الذي يؤسس لتوحيد نمط التنشئة الاجتماعية باعتباره يستند إلى ثقافة موحدة، بما تشمله هذه الثقافة من قيم ومعايير، عادات وتقاليد موحدة، تسهم في تعزيز وحدة النسيج الاجتماعي لقطاع غزة. كما أن الهم الوطني المتمثل في دحر الاحتلال ونيل الحرية والاستقلال الوطنيين، هما قيمة القيم بالنسبة للشعب الفلسطيني، الذي لا زال يعاني الاحتلال المباشر، مما يجعل من هذه القيم، قيم حاكمة في نمط التنشئة الاجتماعية، وهي قيم تلامس جوهر الديمقراطية كنمط وأسلوب حياة، وليس كأسلوب حكم فقط، لذلك نجد أن غالبية الشعب الفلسطيني الذي عانى ولا زال ظلم الاحتلال وبطشه وقهره وتسلطه يمارس القيم النقيضة لقيم الاحتلال البغيضة.

استخلاصات وتوصيات

على ضوء نتائج الدراسة الميدانية، توصل الباحث إلى عدد من الاستخلاصات والتوصيات العامة

أولاً: الاستخلاصات

١. توضح النتائج الميدانية بأن نمط التنشئة الاجتماعية السائد لدى الأسرة الفلسطينية هو النمط الديمقراطي، والذي ساد بنسبة (٧٤,٣٥%)، كما توصلت الدراسة إلى أن هناك اختلافات في نمط التنشئة الاجتماعية بين الآباء والأمهات لصالح الأخيرات، حيث كانت نسبة شيوع النمط الديمقراطي في التنشئة الاجتماعية التي يمارسنها بنسبة (٧٥,٦%) مقابل الآباء الذين حصلوا على نسبة (٧٣,١%).

٢. توافق عينة الدراسة (ذكور، إناث) على سيادة نمط التنشئة الاجتماعية الديمقراطي لدى أسرهم، مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) لصالح الإناث.

٣. توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند أي مستوى في استجابات عينة الدراسة على نمط التنشئة الاجتماعية السائد (الديمقراطي) لدى الأسرة الفلسطينية تبعاً لمتغيري مكان السكن، ومتوسط الدخل الشهري، وبالتالي هناك قواسم مشتركة عالية في الثقافة السائدة في المجتمع الفلسطيني، بما تشتمل عليه هذه الثقافة من قيم ومعايير وعادات وتقاليد.

ثانياً: التوصيات

على ضوء نتائج الدراسة النظرية والميدانية يوصي الباحث:

١. بضرورة الحفاظ على نمط التنشئة الاجتماعية الديمقراطي السائد لدى الأسرة الفلسطينية، وتعزيزه وتنميته من خلال اشتراك وتوافق كافة مؤسسات التنشئة الاجتماعية

الأخرى التي تشارك الأسرة في هذا الدور وهذه الوظيفة الهامة، لا سيما المؤسسات التعليمية، والدينية، والإعلامية.... إلخ، وبالتالي يتم توحيد سياسة وخطاب التنشئة الاجتماعية الديمقراطي في المجتمع الفلسطيني، والابتعاد عن التناقض في أنماط التنشئة الاجتماعية وأساليبها.

٢. ضرورة تفعيل دور الجامعة من خلال برامجها وأنشطتها المنهجية واللا منهجية في تعزيز وتنمية نمط التنشئة الاجتماعية الديمقراطي لدى طلابها، وبالتالي تعزيز قيم الديمقراطية والحرية بما ينمي من شخصية طلابها السوية المنتجة، حتى تكون المخرجات التعليمية منتجة ومعطاءة، خلاقة ومبدعة.

٣. ضرورة وجود تفاهم وانسجام بين الآباء والأمهات على نمط التنشئة الاجتماعية بما يشمله هذا النمط من أساليب وطرائق متعددة تكون النمط بشكل عام، لما لذلك من انعكاسات ايجابية على الأبناء، فالتكامل بين الآباء يعزز من الوحدة الأسرية، ويقلل من فرص التفكك الأسري.

٤. ضرورة إجراء بحوث ودراسات ميدانية حول التنشئة الاجتماعية، بحيث تشمل عينات أكثر عدداً، وشرائح وفئات اجتماعية وعمرية مختلفة،إلى جانب إجراء دراسات حول دور مؤسسات التنشئة الاجتماعية الأخرى، لاسيما الجامعات في تعزيز نمط التنشئة الاجتماعية الديمقراطي في المجتمع الفلسطيني، حتى تتحول الديمقراطية إلى نمط وأسلوب حياة.

المراجع

١. وطفة، علي أسعد والشهاب، علي جاسم: علم الاجتماع المدرسي، بنيوية الظاهرة المدرسية ووظيفتها الاجتماعية، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، بيروت، ٢٠٠٤.

٢. عبد الحميد، طلعت: التعليم وصناعة القهر، ميريت للنشر والمعلومات، القاهرة، ٢٠٠٠.

٣. Smith B. Othauel Orlosky, Donaland E: **Socialization and schooling: Basics of reform**، Phi Delta Kappa, Indiana 1975.

٤. Tischler, L. Henry : **Introduction to sociology**، The Harcourt Press، New York. 1993

٥. Roberston, Jan: **sociology,** worth publisher، New York. 1987.

٦. عبد الرحيم، حافظ: الزبونية السياسية في المجتمع العربي ــ قراءة اجتماعية ــ سياسية في تجربة البناء الوطني بتونس، سلسلة أطروحات الدكتوراه (٥٩)، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ٢٠٠٦.

٧. الشوك، علي: مفهوم الأسرة سوسيولوجياً ولغوياً عند الساميين والصينيين واللاتين، جريدة الحياة، لندن، ١٩٩٧.

٨. بركات، حليم: المجتمع العربي في القرن العشرين، بحث في تغير الأحوال والعلاقات، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ٢٠٠٠.

٩. عثمان، وسام: العائلة العربية، في دراسات في المجتمع العربي المعاصر، تحرير خضر زكريا، الأهالي للطباعة والنشر والتوزيع، دمشق، ١٩٩٩.

١٠. Parsons, Talcott : **social structure and personality printing**، Macillan Company Inc, London. 1965.

١١. Bukatko D. and Daehler M.W.: **child development**، Houghton، Mifflin، Boston. 1992.

١٢. الإفريقي، ابن منظور: لسان العرب، دار صادر، ط٦، بيروت، ١٩٩٦.

١٣. المنجد في اللغة، ط٢٠، دار المشرق، المطبعة الكاثوليكية، بيروت، ١٩٦٩.

١٤. الرشدان، عبدالله زاهي: التربية والتنشئة الاجتماعية، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، ٢٠٠٥.

١٥. عقل، عبد اللطيف: علم النفس الاجتماعي، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين، ١٩٨٥.
١٦. عثمان، سيد أحمد: علم النفس الاجتماعي التربوي، الجزء الأول، التطبيع الاجتماعي، ط٤، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٩٠.
١٧. همشري، عمر أحمد: التنشئة الاجتماعية للطفل، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، ٢٠٠٣.
١٨. الكتاني، فاطمة المنتصر: الاتجاهات الوالدية في التنشئة الاجتماعية وعلاقتها بمخاوف الذات لدى الأطفال، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ورام الله، فلسطين، ٢٠٠٠.
١٩. ناصر، إبراهيم: التنشئة الاجتماعية، دار عمان للنشر والتوزيع، عمان، ٢٠٠٤.
٢٠. بركات، حليم: الهوية، أزمة الحداثة والوعي التقليدي، رياض الريس للكتب والنشر، بيروت، ٢٠٠٤.
٢١. عباس، إحسان: الأصالة في الثقافة القومية المعاصرة، المستقبل العربي، السنة الثالثة، العدد (٢٥)، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ١٩٨١.
٢٢. المفتوحة، جامعة القدس: التربية والمجتمع والتنمية، منشورات الجامعة، فلسطين، الأردن، ٢٠٠٥.
٢٣. القططي، وليد عبد القادر: أساليب التنشئة الوالدية وعلاقتها بالسلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا بمحافظات جنوب غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين، ٢٠٠٠.
٢٤. حبيب، مجدي عبد الكريم: أساليب المعاملة الوالدية وحجم الأسرة كمحددات مبكرة لتطرف الأبناء في استجاباتهم، مجلة علم النفس، العدد (٣٣)، الهيئة المصرية للكتاب، القاهرة، ١٩٩٥.
٢٥. قابيل، أحمد فوزي: دراسة تحليلية لمستويات القلق في المراهقة وعلاقتها بأساليب التنشئة الاجتماعية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أسيوط، مصر، ١٩٩٦.
٢٦. عويدات، عبد الله: أثر أنماط التنشئة الأسرية على طبيعة الانحرافات السلوكية عند طلبة الصفوف الثامن والتاسع والعاشر الذكور في الأردن، مجلة دراسات، مجلد (٢٤)، العدد (١)، عمان، ١٩٩٧.
٢٧. ستيتة، دلال وعبدون، كامل: اتجاهات الأبناء نحو أنماط تنشئة الأبناء وعلاقتها بمتغيرات الجنس والمستوى التعليمي ودخل الأسرة بالمرحلة الثانوية بعمان الكبرى، رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، الأردن، ١٩٩٧.
٢٨. نذر، فاطمة: التنشئة الاجتماعية الديمقراطية كما يدركها الآباء والأبناء في الأسرة الكويتية، دراسة غير منشورة، جامعة الكويت، الكويت، ١٩٩٩.
٢٩. المهدي، ناصر علي: التحولات الاجتماعية وانعكاساتها على دور الأسرة في عملية التنشئة الاجتماعية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، ٢٠٠٠.
٣٠. المدهون، عبد الكريم سعيد): دراسة أساليب التنشئة الاجتماعية وعلاقتها بسمات الشخصية والتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية بمحافظات غزة، رسالة دكتوراه غير منشورة، البرنامج المشترك بين جامعتي الأقصى بغزة، وعين شمس، القاهرة، ٢٠٠١.
٣١. خميس، فيفيان: سوء المعاملة النفسية للطفل في الأسرة الفلسطينية، مجلة الطفولة والتنمية، المجلد الأول، المجلس العربي للطفولة والتنمية، القاهرة، ٢٠٠١.
٣٢. راضي، فوقية محمد: أثر سوء معاملة وإهمال الوالدين على الذكاء المعرفي، الانفعالي، والاجتماعي للأطفال، المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد (١٢)، العدد (٣٦)، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ٢٠٠٢.

٣٣. الشاعر، عبد الحميد: أساليب المعاملة الوالديـة للأبناء وعلاقتها بـسماتهم الشخـصية وتحـصيلهم الدراسي، دراسة تطبيقية على طلبة الجامعة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعـة الأزهـر، غـزة، فلسطين، ٢٠٠٣.

٣٤. دنان، لونه عبد الله: العنف اللفظـي والإسـاءة اللفظية تجاه الأطفال من قبل الوالـدين وعلاقتهـا ببعض المتغيرات المتعلقة بالأسرة، ٢٠٠٤

.www.amanjordan.org/aman-studies

٣٥. Xie Qinget: **Parenting style and only children's school achievement in china**، American education research association، U.S.A.. 1996

٣٦. Hower, John.Tilghman: **The effect of parental child relationship on the development of moral character with supplement،The relation between moral characters and adolesception of parental behavior**, dissertation abstract, V. 37, 1997

٣٧. Bierer L.M and others: **Abuse and neglecting childhood relationship**، to personality disorder diagnoses، personal disorder,V. 118, 2003.

٣٨. Race, Eleanor Ann: **Parental personality and its relationship to socialization of sadness in children**، (Eric#: Ed 477946). 2003

٣٩. Rogosch. F.A. and others: **Child maltreat mint and Emergent personality organization**، Perspectives from The five – factor model personal Disorder، V.132. 2004

٤٠. أبو جادو، صالح محمـد علـي: سـيكولوجية التنشئة الاجتماعيـة، ط2، دار المـسيرة، عمـان، ٢٠٠٠.

فاعلية استخدام نظام إدارة الجودة (آيزو ٩٠٠١) في تطوير أداء الوحدات الإدارية في وزارة التربية والتعليم في الأردن من وجهة نظر العاملين فيها ودرجة رضاهم عن هذا النظام

Effectiveness of Using Quality Management System (ISO 9001) In Developing Managerial Units' Performance in the Ministry of Education in Jordan, and their Satisfaction Degree of this System from the Employees' Point of View.

أ. د. راتب سلامة السعود *

د. فواز محمد التميمي**

Dr. Rateb Salama Saud *

Dr. Fawaz Mohamed Al Tamimy**

ملخص

هدفت هذه الدراسة المسحية التقييمية إلى استقصاء درجة فاعلية استخدام نظام إدارة الجودة (آيزو ٩٠٠١) في تطوير أداء الوحدات الإدارية في وزارة التربية والتعليم في الأردن، من وجهة نظر العاملين فيها، واستقصاء درجة رضاهم عن هذا النظام. تكوّن مجتمع الدراسة من جميع الموظفين الإداريين من حملة درجة البكالوريوس فأكثر، العاملين في مركز الوزارة ومديريتي تربية عمان الثانية ومأدبا (المشمولة في التجربة)، وبلغت عينة الدراسة (٣٨٤) موظفاً تم اختيارهم بشكل عشوائي طبقي من أفراد المجتمع. تم بناء وتصميم استبانتين: الأولى لاستقصاء درجة الفاعلية، والثانية لاستقصاء درجة الرضا. أشارت نتائج الدراسة إلى أن كل من درجة الفاعلية الكلية لاستخدام النظام متوسطة (٣,٦٩ من ٥)، ودرجة الرضا الكلية للعاملين متوسطة (٣,٦٢ من ٥)، كما كشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائياً في درجة الفاعلية الكلية، تعزى إلى المؤهل العلمي والخبرة، وجاءت الفروق لصالح من يحملون مؤهل البكالوريوس، والبكالوريوس+ الدبلوم، ولصالح ذوي الخبرة من (١٠-١٩ سنة)،

* جامعة عمان العربية للدراسات العليا.

** وزارة التربية والتعليم، الأردن.

Abstract

This surveying, evaluative study aimed to investigate the degree of effectiveness in using Quality Management system (ISO 9001) in developing managerial units performance in the Ministry of Education in Jordan, from the employees' point of view and to investigated the satisfaction degree of this system .

The sample included all officials who had B.A degrees and in two Directorates; Amman the second, and Madaba. The sample of the study included 384 employees, randomly selected out of the study Population.

Two questionnaires had been built and designed: The first to investigate the degree of effectiveness, and the second was to investigate the degree of satisfaction. The results of this study reveal that the effectiveness degree of using the quality management system was (3.69 out of 5), and the employees' satisfaction degree was (3.62 out of 5); in addition to that there were significant differences in the whole effectiveness degree attributed to scientific qualification and experience; The differences were to the benefit of those who had B.A. degrees, and B.A. + Diploma, and those who had 10-19 years of experience,

* Amman Arab University for graduate studies – Jordan.

** Ministry of Education of Jordan.

وعن وجود فروق دالة إحصائياً في درجة الرضا الكلية تعزى إلى المؤهل العلمي والخبرة، وجاءت الفروق لصالح من يحملون مؤهل البكالوريوس، والبكالوريوس+ الدبلوم، ولصالح ذوي الخبرة من (١٠-١٩ سنة) و(٢٠ سنة فأكثر)، وأخيرا فقد أوضحت النتائج أن العلاقة بين درجة الفاعلية الكلية ودرجة الرضا الكلية إيجابية بمعامل ارتباط (٠,٨٩٩)، وهو ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠١).

There wer significant differences in the satisfaction degree due to academic qualification and experience; The differences were to the advantage of those who hadat least B.A. degrees, and B.A. degrees, and those who have (10-19 years) of experience and more than 20 years.

Finally, this study concluded that the relationship between the whole effectiveness degree, and the whole satisfaction degree, was positive. The coefficient (0.889), had a significant indication at (0.01= α) level.

مقدمة:

يتفق كثير من الباحثين والخبراء في مجال الإدارة على أن سنوات العقدين الأخيرين من القرن العشرين، قد أفرزت الكثير من التحديات الإدارية التي يصعب مواجهتها، أو التعامل معها من خلال أساليب تقليدية، مما يستلزم إعادة النظر في النظم، والسياسات، والبرامج الحالية، حتى يمكن تحقيق التوافق المرغوب مع هذه التحديات التي تكمن في العولمة، والتكتلات الاقتصادية، والتطورات الهائلة في تكنولوجيا الإنتاج والاتصالات، وظهور فلسفات وأساليب إدارية جديدة، كإدارة الجودة الشاملة، ونظام الآيزو (ISO).

فالإدارة اليوم، تعد متغيراً مهماً في تمتع النظم بالكفاية، واتصافها بالفاعلية، وهي من أولى اهتمامات المجتمعات الحديثة. وقد أسهمت التطورات التقنية، وما صاحبها من تطور في سبل الاتصال والتواصل، في تحويل عالمنا إلى قرية عالمية صغيرة تعيش تحديات كبيرة وكثيرة، ومنها تلك التحديات التي تواجه إدارات النظم الاجتماعية كافة في مختلف دول العالم ومنها الإدارة التربوية. والإدارة التربوية هي ذلك الفرع من الإدارة الذي يعنى بشؤون التعليم بعناصره كافة، من مدخلات وعمليات ومخرجات، وما يتصل بذلك من أمور مالية، ومن تنظيم وتنسيق لتوجيهها وضبطها، بهدف تفعيل تلك العناصر كافة لتحقيق أهداف نظمنا التربوية الخاصة والعامة ومراميها وطموحاتها (الطويل، ١٩٩٩)[١].

كما أن الإدارة تقف بقوة وراء كل نجاح يحققه أي نشاط، أو خدمة، أو إنتاج وهي التي تفسر تقدم أو تخلف أي مجتمع من المجتمعات، وهذا يعني أن نجاح أي مشروع يكمن في طريقة إدارته بل ويمكن إرجاع مسؤولية نجاح أو فشل أي مؤسسة من المؤسسات إلى نمط الإدارة المتبع فيها؛ إذ أن الإدارة الجيدة بكفاءتها تعوض قلة الموارد والإمكانات، وليس هناك مثل أوضح من التجربة اليابانية (القريوتي، ٢٠٠١)[٢]. وبما أن الإدارة هي المفتاح، ونقطة البدء في عملية إصلاح وتطوير النظام التعليمي، فإن الحاجة ملحة الآن للتحول الجذري من الأنماط والأساليب الإدارية التقليدية إلى أنماط إدارية حديثة تتسم بالرؤية المستقبلية وتتميز بالقدرة القيادية لتحريك المؤسسة التربوية، ودفعها بما يتلاءم مع متطلبات الإصلاح وتحقيق الأهداف التربوية المنشودة؛ ولذلك سعى الأردن إلى حركة إصلاح وتطوير تربوي في ضوء المراجعة الشاملة لنظامه التربوي، وذلك من خلال خطة التطوير التربوي التي تبنتها وزارة التربية والتعليم، وركزت في مرحلتها الأولى على تطوير الجانب الكمي لعناصر النظام التربوي. بينما اهتمت المرحلة الثانية بتطوير البعد النوعي للنظام التربوي عن طريق تأكيد أثر الجودة لعملية التطوير التربوي. أما التوجهات المستقبلية للمرحلة الثالثة فتركز على تحسين البعد النوعي لعناصر النظام التربوي عامة (عماد الدين، ٢٠٠١)[٣].

وعلى الرغم من أن مفاهيم الجودة قد نشأت أساساً لتركز على السلع والمنتجات، وكيفية الارتقاء بها في القطاع الهادف للربح، إلا أن هذا المفهوم امتد ليشمل الأجهزة الحكومية التي تقدم خدمات متنوعة للمواطنين، ليس بسبب المنافسة بين الأجهزة الحكومية فحسب ولكن في إطار الحق المشروع للمواطن والمستفيد من الخدمات

في الحصول على أفضل مستويات الجودة لتلك الخدمات، على اعتبار أن ذلك واجب على المسؤولين ويمثل مطلباً طبيعياً في ظل ما توفره الدولة من خدمات للبنية التحتية، وموارد مادية ومالية وبشرية لرفع مستوى الخدمات الحكومية والارتقاء بمستوى الأداء العام في الجهاز الإداري للدولة، وحيث أن الحصول على أعلى درجات الرضا من قبل المستفيد من تلك الخدمات بات أمراً ضرورياً، فلم يعد مبرراً فرض الجهة الحكومية أداء الخدمات المكلفة بها بأية صورة (عبد الفتاح، ٢٠٠٠)[٤].

ونتيجة لإخفاق القطاع الحكومي في التعامل مع الأسواق الخاصة، ظهرت مجموعة من الأدوات التي صُمّمت لتأكيد جودة الخدمات، وتناسبها مع التكلفة، وحقوق المستفيدين منها، كان من بينها نظام إدارة الجودة (آيزو ٩٠٠١)، حيث تعد مواصفة (الآيزو ٩٠٠١)، إحدى المقاييس الدولية التي يؤخذ بها لتأكيد نظام الجودة لدى العديد من المؤسسات والشركات العالمية، ويعتبر الحصول على هذه المواصفة الخطوة الرئيسة الأولى نحو تحقيق نظام الجودة الكلية، لذا نجد أن الكثير منها تجد نفسها ملزمة بتطبيق عناصر هذه المواصفة الدولية، إذا ما أرادت أن تتخذ لنفسها مكاناً منافساً في السوق الدولية، وتحافظ على استمرارية ذلك (Sallis, 1993)[٥].

ولهذا كانت الرغبة في إجراء الإصلاحات الإدارية تكتسح القطاع الحكومي في كل دول أوروبا الغربية. ولكن تحقيق فعالية أكبر، وإمكانيات أعظم من خلال الإدارة الخاصة، وأهمية تفكيك النظام، والإدارة التي تسعى لتحقيق أهدافها في القطاع الحكومي، كان له تواجد أكبر في بعضها، كاليابان، وبريطانيا، والولايات المتحدة الأمريكية، ونيوزلندة، وكندا، وأستراليا (بولاند وسيلبرغ، ١٩٩٦)[٦].

أما على الصعيد العربي، فما زالت التجربة في بداية التطبيق، ولم يتم إدخال هذه الفلسفة في صناعة المنتجات والخدمات العربية إلا في نطاق محدود على الرغم من وجود توجهات من قبل المسؤولين بتبني هذه الفلسفة (عبد المحسن، ٢٠٠٢)[٧].

وأما على الصعيد الأردني، فقد تزايد إدراك الجهاز الحكومي بمختلف مؤسساته الإنتاجية والخدمية لحاجة المواطنين إلى خدمات ذات جودة عالية، تشبع حاجاتهم ورغباتهم المتزايدة، وتحقق طموحاتهم بأقل تكلفة ممكنة، والارتقاء بمستوى أداء هذه المؤسسات، وتحقيق الجودة العالية في خدماتها المقدمة لأفراد المجتمع، ولتحقيق هذه الأهداف سعى الأردن إلى تطبيق نظام إدارة الجودة في مؤسساته الحكومية بعامة، والتربوية بخاصة، وذلك لأن تحسين جودة التعليم أصبحت هدفاً أساسياً من أجل تحسين السياسات التعليمية الحالية، إذ أكدت الكثير من الدراسات والمؤتمرات الدولية أن التحدي الرئيس للنظم التعليمية في هذه الأيام ليس فقط تقديم التعليم لكل المواطنين، ولكن التأكيد على أن التعليم يجب أن يُقدّم بجودة عالية (البوهي، ٢٠٠١)[٨].

ولهذا سعت الإدارة الأردنية إلى تطوير وتحديث أساليبها؛ لتواكب حركة التغيير والتطور الإداري على مستوى العالم، الذي طال كل أبعاد وعناصر العمل في المنظمات. فاتجهت الممارسة الإدارية نحو الأخذ بأنظمة إدارية حديثة، لتستطيع المنافسة والصمود في السوق العالمي المفتوح الذي لا يقبل إلاّ التميّز وضبط الجودة (التميمي،٢٠٠٨)[٩].

ونظراً لأن الجودة أصبحت من أهم الأساليب لتحسين نوعية التعليم في العصر الحالي، إذ أنها

لم تعد ترفاً ترنو إليه المؤسسات التربوية، بل أصبحت ضرورة ملحة ودليلاً على بقاء المؤسسة التعليمية (منصور، ٢٠٠٥)[١٠].

وترجمة لتوجيهات جلالة الملك عبد الله الثاني المعظم لبناء دولة المؤسسات، وتحقيق نهضة شاملة، وتقديم خدمات متميزة تتسم بالشفافية وتحوز على رضا متلقي الخدمات التربوية وتلبي متطلبات الاقتصاد المعرفي؛ تبنّت وزارة التربية والتعليم الأردنية في عام ٢٠٠٠م استخدام نظام إدارة الجودة (آيزو ٩٠٠١)؛ لتطوير أداء وحداتها الإدارية في المركز، وفي مديريتي تربية عمان الثانية ومأدبا، تمهيداً لتعميمه على باقي مديريات التربية والتعليم في المملكة وصولاً إلى المدرسة. وقد حصلت الوزارة على شهادة الجودة العالمية عام ٢٠٠٢، واستمرارية للتحديث والتطوير، تتطلع الوزارة إلى الانتقال من استخدام نظام إدارة الجودة (الآيزو ٩٠٠١) إصدار عام ١٩٩٤، إلى إصدار عام ٢٠٠٠ (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٤)[١١].

إن ما تقدّم ذكره من قضايا مؤثرة في القطاع الحكومي، سوّغ للباحثين إجراء دراسة أحد تحديات القرن الواحد والعشرين للتربية، وهو نظام إدارة الجودة (آيزو ٩٠٠١)، ومحاولة تعرّف درجة فاعليته في تطوير أداء الوحدات الإدارية لوزارة التربية والتعليم في الأردن، ودرجة رضا العاملين فيها عن استخدامه.

مشكلة الدراسة

لقد تبنت وزارة التربية والتعليم الأردنية نظام المواصفة الدولية للجودة(الآيزو ٩٠٠١) كمدخل لتحسين العمل الإداري، وإجراءاته؛ ورغبةً منها أيضاً في الارتقاء بمستوى أداء الوحدات الإدارية والفنية لتقديم خدمات تربوية للجميع على قدرٍ عالٍ من الجودة مع مراعاة التطوير المستمر لهذه الخدمات كماً ونوعاً، بما ينسجم مع قانون التربية والتعليم، فيما رسمه من أهداف، وغايات تسعى جاهدة لتحقيقها من خلال وسائل، وبرامج عديدة من بينها نظام إدارة الجودة الذي أخذ الاهتمام به يتزايد في السنوات القليلة الماضية في الأردن، أما لرغبة حقيقية للاستفادة من ثمرات هذا النظام، أو حرصاً منها على مواكبة مستجدات الفكر الإداري (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٣/أ)[١٢].

ولكن حتى الآن – وفي حدود علم الباحثين– لم يتسنّ لوزارة التربية والتعليم في الأردن التأكد من فعالية استخدام نظام إدارة الجودة (آيزو ٩٠٠١) في تطوير أداء وحداتها الإدارية، ولم تقف على درجة رضا العاملين فيها عن هذا النظام، ولأن هذه الدراسة تعد الأولى والوحيدة، الأمر الذي حدا بالباحثان إلى إجراء هذه الدراسة الميدانية، على هذه المؤسسة الاجتماعية الهامة، لما لها من دور بارز في عملية التنمية الشاملة. وفي هذا الإطار فإن مشكلة الدراسة تتمثل في الإجابة عن السؤال التالي: ما درجة فاعلية استخدام نظام إدارة الجودة (الآيزو ٩٠٠١) في تطوير أداء الوحدات الإدارية في وزارة التربية والتعليم في الأردن من وجهة نظر العاملين فيها، ودرجة رضاهم عن هذا النظام؟

هدف الدراسة وأسئلتها

هدفت الدراسة استقصاء درجة فاعلية استخدام نظام إدارة الجودة (آيزو ٩٠٠١) في تطوير أداء الوحدات الإدارية في وزارة التربية والتعليم في الأردن، من وجهة نظر العاملين فيها، واستقصاء درجة رضاهم عن هذا النظام. وقد انبثق عن هدف الدراسة الرئيس الأسئلة الخمسة التالية:

١. ما درجة فاعلية استخدام نظام إدارة الجودة (آيزو ٩٠٠١) في تطوير أداء الوحدات الإدارية (المشمولة في التجربة) في وزارة التربية والتعليم في الأردن من وجهة نظر العاملين فيها؟

٢. ما درجة رضا العاملين في الوحدات الإدارية (المشمولة في التجربة) في وزارة التربية والتعليم في الأردن عن استخدام نظام إدارة الجودة (آيزو ٩٠٠١)؟

٣. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= ٠,٠١) بين استجابات العاملين نحو درجة فاعلية استخدام نظام إدارة الجودة (آيزو ٩٠٠١) في تطوير أداء الوحدات الإدارية (المشمولة في التجربة) في وزارة التربية والتعليم في الأردن تعزى إلى المؤهل العلمي والخبرة؟

٤. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= ٠,٠١) بين استجابات العاملين نحو درجة رضاهم عن استخدام نظام إدارة الجودة (آيزو ٩٠٠١) في تطوير أداء الوحدات الإدارية (المشمولة في التجربة) في وزارة التربية والتعليم في الأردن تعزى إلى المؤهل العلمي والخبرة؟

٥. هل هنالك ارتباط بين درجة فاعلية استخدام نظام إدارة الجودة (آيزو ٩٠٠١) ودرجة رضا العاملين في الوحدات الإدارية (المشمولة في التجربة) في وزارة التربية والتعليم في الأردن؟

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة في كونها تلقي الضوء على مفهوم يكاد يقتصر تطبيقه على القطاع الخاص، دون منحه الاهتمام الكافي من قبل الجهات الحكومية. لذا فإن الأهمية العلمية التي يمكن أن تضيفها هذه الدراسة هي إلقاء الضوء على هذا النظام الإداري الحديث، وإبرازه للقارئ والممارس في حقل الإدارة، وخاصة أن هناك نقصاً ملحوظاً في المكتبة العربية في هذا المجال. كذلك وفي حدود علم الباحثين، فإنه لا توجد دراسة ميدانية حاولت استقصاء درجة فاعلية استخدام نظام إدارة الجودة (آيزو ٩٠٠١) في تطوير أداء الوحدات الإدارية في وزارة التربية والتعليم في الأردن من وجهة نظر العاملين فيها، واستقصاء درجة رضاهم عن هذا النظام.

ومن هنا، فإن الباحثين يتوقعا أن تساعد نتائج الدراسة وزارة التربية والتعليم في الأردن على فهم أفضل لواقع تطبيق هذا النظام في وحداتها الإدارية، وتحسين درجة رضا العاملين فيها عنه، وبالتالي تقديم الفرصة لتحسين نظام الجودة الحالي وتطويره وصولاً إلى الجودة الشاملة.

تعريف مصطلحات الدراسة

لتحقيق أغراض الدراسة، يورد الباحثان فيما يلي تعريفاً لعدد من المصطلحات المستخدمة فيها وهي:

درجة الفاعلية: "هي المدى الذي يستطيع به برنامج معين الوصول إلى أهدافه المحددة، وتعتبر بشكل عام مقياساً لنتائج الخدمات العامة" (بولاند، ١٩٩٦)[٦].

ويعرّف الباحثان درجة الفاعلية إجرائياً بأنها: متغير تابع يشير إلى مدى قدرة نظام إدارة الجودة (آيزو ٩٠٠١) ونجاحه في تحقيق الأهداف، والفوائد المتوخاة من استخدامه في وزارة التربية والتعليم في الأردن، وتقاس درجات الفاعلية هنا من خلال استجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي أعدّها الباحثان لهذه الغاية.

نظام إدارة الجودة (آيزو ٩٠٠١): هو مجموعة العمليات، والإجراءات، والهيكل التنظيمي، والمسؤوليات، والموارد اللازمة لإدارة جودة خدمات، وأداء وزارة التربية والتعليم في الأردن الموضحة في دليل الجودة، وإجراءات الجودة، وتعليمات العمل الصادرة من الوزارة (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٢/ب)[١٣].

الوحدات الإدارية في وزارة التربية والتعليم: هي عبارة عن إدارات ومديريات وأقسام تنشئها الوزارة على نحو كاف لتمكنها من القيام بأعمالها بشكل يضمن حسن سير العمل وإنجازه وفقاً لنظام التنظيم الإداري للوزارة (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٣/ب)[١٤].

ولغايات هذا البحث فإن المقصود بها هنا هو جميع الوحدات الإدارية في مركز الوزارة ومديريتي تربية عمان الثانية ومأدبا (المشمولة في التجربة).

العاملون: هم الموظفون الإداريون المصنفون الحاصلون على درجة البكالوريوس فأكثر الذين يعملون في الوحدات الإدارية المشمولة في التجربة في مركز الوزارة ومديريتي تربية عمان الثانية ومأدبا.

درجة الرضا: هي محصلة إدراك الفرد بين ما يتوقعه وما يحصل عليه من مختلف جوانب موقف العمل (James & Gene, 1980)[١٥].

ويعرّف الباحثان درجة الرضا إجرائياً: بأنها متغير تابع يشير إلى مجموعة المشاعر الإيجابية والسلبية تجاه ما يقدمه نظام إدارة الجودة (آيزو ٩٠٠١) للعاملين في الوحدات الإدارية (المشمولة في التجربة) في وزارة التربية والتعليم من مزايا مادية واجتماعية ونفسية مقارنة بما يتوقعونه منه، وتقاس درجات الرضا هنا من خلال استجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي أعدها الباحث لهذه الغاية.

حدود الدراسة

اقتصرت هذه الدراسة على الموظفين الإداريين المصنفين الحاصلين على درجة البكالوريوس فأكثر، العاملين في الوحدات الإدارية ومضى على تعيينهم سنة فأكثر في مركز وزارة التربية والتعليم في الأردن، ومديريتي التربية والتعليم لمنطقة عمان الثانية ومأدبا للعام الدراسي ٢٠٠٣/٢٠٠٤، لكونها المؤسسات الثلاث التي اعتمدتها وزارة التربية والتعليم لتطبيق هذه التجربة الإدارية.

الخلفية النظرية

تباينت الاجتهادات في تعريف الجودة، على الرغم من قناعة الجميع بأهميتها، ودورها الفعال في تحقيق موقف تنافسي للمنتَج (سلعة أو خدمة) في السوق، على اعتبار أنها مفهوم عالمي ذو دلالات مختلفة وفقاً لاختلاف وجهات النظر للكتابات في هذا الموضوع.

وفي البحث عن معنى الجودة لغةً، يردّها المعجم الوسيط إلى فعلها الثلاثي جادَ ومصدره جُودةً، أو جَودةً بمعنى صار جيداً. ويقال جادَ العمل فهو جيد، وجمعها جيادٌ أو جيائدُ، وجاد الرجل أي أتى بالجيد من قولٍ أو عملٍ (أنيس والصوالحي ومنتصر وأحمد، ١٩٧٢)[١٦].

وعرّف جوران (Juran, 1993)[١٧] الجودة بأنها: ملاءمة السلع والخدمات لاستخدام العملاء، ومطابقتها للمواصفات التي تلبي احتياجاتهم وتوقعاتهم. وقد عرفها فينبام (Feigenbaum, 1991)[١٨] بأنها: المجموع الكلي لصفات السلعة أو الخدمة الناتجة عن دراسات التسويق، والهندسة، والتصنيع، والصيانة. وفي التعليم تشير الجودة الى الجهود

المبذولة من قبل العاملين بمجال التعليم؛ لرفع مستوى المنتج التعليمي (الطالب) بما يتناسب ومتطلبات المجتمع، أو تطبيق مجموعة من المعايير التعليمية اللازمة لرفع مستوى الطالب من خلال العاملين في مجال التربية والتعليم (فلية، والزكي، ٢٠٠٤)[١٩].

أما جودة التعليم من منظور إسلامي فهي ترجمة احتياجات وتوقعات المستفيدين من العملية التعليمية إلى مجموعة خصائص محددة تكون أساساً في تصميم الخدمات التعليمية وطريقة أداء العمل من أجل تلبية احتياجات وتوقعات المستفيدين وتحقيق رضا الله عز وجل (الخطيب، ٢٠٠٧)[٢٠].

فمن خلال استعراض تعاريف الجودة يمكن القول بأنها تشتمل على " الكفاءة والفعالية معاً. وذلك لأن الكفاءة تعني :الاستخدام الأمثل للإمكانيات المتاحة من أجل الحصول على نواتج جيدة، والفعالية تعني تحقيق الأهداف والمخرجات (عليمات، ٢٠٠٤)[٢١].

إن الإدارة بما تتضمنه من مفاهيم ومبادئ، تشكل أساساً نظرياً لإدارة المؤسسات الاجتماعية المختلفة، سواء كانت حكومية أم أهلية، تجارية أم صناعية أم تعليمية، ربحية أم خدمية. وإن نجاح وتطوير إدارة المؤسسات التعليمية رهنٌ باعتبار مقومات الفكر الإداري المعاصر، التي جاءت كنتيجة منطقية لما أسفرت عنه اتجاهات الفكر الإداري عبر مراحل تطوره. كما أصبحت الإدارة الفعالة للمؤسسات التعليمية هي الإدارة التي تعنى في هيكلة متكاملة بالأهداف، والأنشطة، والعناصر البشرية، والمادية.

وعليه فقد أصبحت الإدارة منطلقاً رئيساً لتطوير أداء المنظمات التعليمية وتفعيلها؛ وذلك من خلال الاستثمار الأمثل لمواردها الفكرية والمادية، والبشرية، على نحوٍ يحقق أهدافها التربوية، والتطلعات المجتمعية المنوطة بها. فمنهج الجودة في التربية والتعليم حظي باهتمام بالغ من قبل الباحثين التربويين في السنوات الأخيرة؛ لدوره الريادي في تحسين وتطوير العمل التربوي بصفة عامة، ومساعدة العاملين في المجال التربوي، وتهيئة أفضل الفرص لنجاحهم وتحسن أدائهم، إضافة إلى كونه مطلباً تربوياً يمثل نهجاً إدارياً قادراً على التغيير إلى الأفضل، بل وأحد الركائز الرئيسة لنموذج الإدارة العصرية الذي يتماشى مع المتغيرات المحلية والإقليمية والدولية ويتكيف معها .

ونتيجة لبروز متغيرات عالمية عدة، فرضت على إدارة هذه المؤسسات التحول من موقع رد الفعل (Reactive Management) إلى إدارة موجهة للتغيير والتجديد (Proactive Management). وقد ترتب على هذه المتغيرات ظهور عدة اتجاهات ومداخل معاصرة في الفكر الإداري، من شأنها الإسهام في تطوير إدارة المؤسسات التعليمية، وتجويد أدائها، ومن أبرز هذه الاتجاهات والمداخل ما يعرف بمدخل الآيزو ISO (أحمد، ٢٠٠٢)[٢٢].

فالآيزو ٩٠٠٠ (ISO 9000): عبارة عن سلسلة من المواصفات المكتوبة أصدرتها المنظمة العالمية للمواصفات عام ١٩٧٨، تحدد هذه السلسلة، وتصف العناصر الرئيسة المطلوب توافرها في نظام إدارة الجودة الذي تتبناه المؤسسة؛ للتأكد من أن منتجاتها (سلع أو خدمات) تتوافق مع حاجات، أو رغبات، وتوقعات العملاء. أما حروف الآيزو (ISO) فهي الحروف الأولى من اسم المنظمة الدولية للمواصفات القياسية (International Standardization Organi-zation) التي تأسست عام ١٩٤٦ في سويسرا (Hutchins , 1994)[٢٣].

وقد طورت الجماعة الأوروبية معياراً للجودة هو آيزو ٩٠٠٠، وهوعبارة عن سلسلة من المواصفات القياسية الدولية، تتكون من خمس مجموعات مرتبطة ببعضها، خاصة بإدارة وتأكيد الجودة (Hutchins, 1994)[٢٣] هي:

١. آيزو ٩٠٠٠: وهي المرشد الذي يحدد مجالات تطبيق كل من آيزو ٩٠٠١، آيزو ٩٠٠٢، وآيزو ٩٠٠٣ و آيزو ٩٠٠٤.

٢. آيزو ٩٠٠١: تتضمن ما يجب أن يكون عليه نظام الجودة في المؤسسات الإنتاجية أو الخدمية، التي يبدأ عملها بالتصميم، وينتهي بخدمة ما بعد البيع، وهي الأكثر شمولاً، حيث أنها تحتوي على جميع عناصر الجودة العشرين.

٣. آيزو ٩٠٠٢: تتناول نظام الجودة في المؤسسات الإنتاجية، أو الخدمية التي يقتصر عملها على الإنتاج، والتركيب دون التصميم، أو خدمة ما بعد البيع، وتضم (١٨) عنصراً من عناصر الجودة العشرين.

٤.آيزو ٩٠٠٣: تخص الشركات التي لا تحتاج لنظم جودة شاملة؛ لأنها لا تعمل بالإنتاج، أو تقديم الخدمة، وإنما يقتصر عملها على الفحص والتفتيش والاختبار، وتحتوي هذه المواصفة على اثني عشر عنصراً من عناصر الجودة العشرين.

٥. آيزو ٩٠٠٤: تحدد عناصر ومكونات نظام الجودة، وتعتبر المرشد الذي يحدد كيفية إدارة الجودة، وهي بذلك تختلف جذرياً عن سابقاتها، في أن الأخيرة تعاقدية أو تتضمن صيغة التزام من المورد المصنع تجاه العميل، والصفة التعاقدية هنا تفرض الحصول على شهادة، أما المواصفة ٩٠٠٤ فهي إرشادية فقط.

فالرقم ٩٠٠٠ يعبر عن سلسلة المواصفات التي تختص بإدارة الجودة في التنظيمات المتعددة، وقد نالت هذه السلسة الكثير من الدعم والاهتمام العالمي، وارتبطت شهرتها بإعلان دول المجموعة الأوروبية لشروط دخول بعض الخدمات والسلع إلى أسواقها، بضرورة حصولها على شهادة المطابقة لمواصفات آيزو ٩٠٠٠، التي تتكون من عدة مواصفات تحمل الرقم ٩٠٠٠، وهي موضحة في الجدول رقم (١):

جدول ١

التسلسل	عناصر المواصفة القياسية	ISO 9001	ISO 9002	ISO 9003
١	مسؤولية الإدارة	×	×	×
٢	نظام الجودة	×	×	×
٣	مراجعة العقد	×	×	–
٤	ضبط التصميم	×	–	–
٥	ضبط الوثائق والمعلومات	×	×	×
٦	المشتريات	×	×	–
٧	ضبط المنتج المورد من الزبون	×	×	–
٨	تمييز المنتج وتتبعه	×	×	×
٩	ضبط العمليات	×	×	–
١٠	التفتيش والاختبار	×	×	×
١١	ضبط ومعايرة أجهزة القياس	×	×	×
١٢	حالة التفتيش والاختبارات	×	×	×

١٣	ضبط المنتجات غير المطابقة	×	×	×
١٤	الإجراءات التصحيحية والوقائية	×	×	–
١٥	المناولة والتخزين والتغليف والتسليم	×	×	×
١٦	ضبط سجلات الجودة	×	×	–
١٧	التدقيق الداخلي لأنظمة الجودة	×	×	×
١٨	التدريب	×	×	×
١٩	الخدمة	×	–	–
٢٠	الأساليب الإحصائية	×	×	×

رموز الجدول: × عنصر متوفر، – عنصر غير متوفر.

المصدر: Lamprecht, J.L. (1992). ISO 9000 Preparing for Registration. New York: Pasel, Marcel Dekker, P. 56.

والعنصر البشري، يعد الركيزة الأولى والأساسية التي تتعامل مع نظام إدارة الجودة (آيزو ٩٠٠١)؛ لأن الأفراد هم صانعو القرارات. وقد تكون المهام في العادة من الأمور الصعبة، إذا لم تتوفر لها الطرق الصحيحة في الأداء وبحالة جيدة ترضي النفوس عند إتمامها، وهو أيضا ثروة وأغلى ما تملكه المؤسسة، والوسيلة الأولى لتحقيق الجودة والتميز، وعن طريقه يتحقق الرضا والسعادة للعملاء؛ لذلك يجب معاملته كشريك وليس كأجير في المؤسسة، كما يجب احترامه وتقديره، وتنمية الشعور العائلي لديه (عقيلي، ٢٠٠١)[٢٤]. لا سيما وأن الجودة تقوم في الأساس على المشاركة وروح العمل الجماعي، حيث أن كل فرد في المؤسسة التعليمية عليه مسؤولية وهو بالتالي المسئول الأول والأخير عن أداء دوره (زامل، ٢٠٠٦)[٢٥].

فالعاملون هم حجر الزاوية في صرح الجودة العالية، وعلى كاهلهم تقع صناعة الجودة وتنفيذها. ولا بد من التزام جميع العاملين بكل مكونات الجودة، وبكل ما يحققها، أو يساعد على تحقيقها، وخير شاهد على ذلك ما حققته اليابان في مجال الجودة، إذ كان حصاداً لالتزامات العاملين والأفراد على حد سواء، ولا ننسى دور الإدارة في هذا المجال، حيث تؤدي مساندتها للعاملين إلى حفزهم لكي يحققوا مزيداً من التقدم والنشاط، بهدف تحسين الجودة. وإن مشاركة العاملين في تحسين الجودة، يتيح لهم ممارسة السلطة في إدارة العملية، ويكونون في موضع المسؤولية عن استمرار التحسين في مجال الجودة، علاوة على ما تهيئوه هذه السلطة من تسهيلات الأداء نحو الأهداف. كما أن المشاركة الجماعية للأفراد، تدفع إلى الإحساس بسلطان العمل وامتلاكه، الذي يدفع بدوره إلى بذل أقصى الطاقات من أجل نتائج رائعة (مجيد، ٢٠٠٢)[٢٦].

إن تطوير ثقافة للجودة في نطاق المؤسسة وتنفيذ وسائل وأدوات إدارة الجودة، ينتج عنها المزيد من التوافق في الخدمة المقدمة، وتحسين مستويات الأداء، إضافة إلى ارتفاع درجة رضا العملاء، ورفع الروح المعنوية للعاملين (كوش، ٢٠٠٢)[٢٧]. إذ كان الرضا عن العمل

ولا يزال يحظى باهتمام الباحثين في مجالات الإدارة والصناعة، وعلم النفس، والتربية، وعلم الاجتماع. وهذا الاهتمام نابع من أثر الرضا عند العاملين في المؤسسات المختلفة فيما يتعلق بسلوكهم، وإنتاجيتهم في العمل، ونظراً لقلة الموارد يتحتم على المؤسسات التركيز على إنتاجية الموظف، ودراسة البيئة المحيطة بهدف زيادة إنتاجيته وفعاليته؛ ولهذا تحرص المؤسسات على بث روح العمل في الموظف، ليحقق لنفسه الرضا الوظيفي والأداء الأفضل، ولتتمكن هذه المؤسسات بالتالي من تحقيق أهدافها (التويجري، ١٩٨٨)[٢٨].

وتعد العلاقة بين الرضا ومستوى أداء العاملين من القضايا الجدلية، وقد أثير حولها نقاشٌ من قبل الكثيرين، إذ كان الاعتقاد السائد في الماضي بأن الموظف الذي يكون راضياً في عمله يكون أكثر إنتاجية، ولكن الدراسات الحديثة لم تكشف عن وجود علاقة واضحة بين الرضا والأداء، وهذه العلاقة المحيرة أثارت اهتمام وفضول الكثير من الباحثين لإجراء دراسات مكثفة حول هذا الموضوع، حيث كشفت تلك الدراسات عن نتائج متضاربة، وعن علاقة معقدة ليست باتجاه واحد، بمعنى أن الرضا يسبب الأداء، وأن الإنجاز العالي يساعد على الرضا (حريم، ١٩٩٧)[٢٩].

بينما أشار كلر (Killer, 1986)[٣٠] إلى وجود علاقة إيجابية بين الرضا والأداء، كما اعتبر (عون الله ١٩٨٧)[٣١] الرضا من أكثر المعايير المستخدمة لقياس الفاعلية التنظيمية، حيث أن الرضا يحدَّد بارتفاع الروح المعنوية لدى العاملين، وإقبالهم على إنجاز العمل بجدية طوعاً واختياراً، وبدرجة عالية من التعاون.

الدراسات السابقة

أجرى تسيوتراس وجوتزاماني (Tsiotras & Gotzamani, 1996)[٣٢] دراسة بعنوان: "آيزو ٩٠٠٠ كمفتاح الدخول لإدارة الجودة الشاملة: حالة الصناعة اليونانية". عرضا فيها تجارب الشركات اليونانية في تطبيق نظام آيزو ٩٠٠٠ (ISO 9000)، وبينا أن عدد الشركات الحاصلة على شهادة الآيزو ٩٠٠٠ (ISO 9000) بتزايد مستمر. وقد أورد الباحثان العديد من الفوائد الداخلية والخارجية التي حققتها الشركات اليونانية جراء تطبيقها لنظام الآيزو ٩٠٠٠ (ISO 9000) تمثلت الداخلية منها في تحسين أسلوب الإدارة، وضمان الاتصال والرقابة الفعالة لجميع الإجراءات، ووضع قواعد عمل واضحة، وتحسين العلاقات بين دوائر الشركة المختلفة، وزيادة الإنتاجية، ومتابعة الأخطاء وتصويبها أولاً بأول، وتقليل تكاليف الجودة الناتجة عن تخفيض الفاقد وإعادة العمل، وتقليل فروق الجودة بين وحدات المنتج الواحد. أما الفوائد الخارجية فقد تمثلت بتوفير ميزة تنافسية قوية، وزيادة رضا العملاء وسهولة كسبهم، وتحسين سمعة الشركة والثقة بمنتجاتها، وتوفير تقييم أفضل للموردين، وزيادة المبيعات التصديرية.

وأجرى سوبا (Subba, 1997)[٣٣]، دراسة ميدانية طبقها على (٥٠٠) شركة دولية حاصلة على شهادة الآيزو، أظهرت أن هناك علاقة إيجابية بين تطبيق (الآيزو ٩٠٠٠) ورفع مستوى جودة العناصر التالية: القيادة الإدارية، والمعلومات والتحليل، والتخطيط الاستراتيجي، وتنمية الموارد البشرية، وتأكيد الجودة، والعلاقة مع الموردين، واتجاهات العملاء ، ونتائج الجودة.

كما أجرى شاهد (Shahid,1998)[٣٤]، دراسة ميدانية على إحدى وستين شركة سعودية بهدف التعرف على اتجاهات مديري الشركات السعودية حول مواصفات الجودة (الآيزو ٩٠٠٠)، فقد توصل فيها إلى أن هناك اتجاهاً إيجابياً نحو مواصفات (الآيزو ٩٠٠٠)، في الشركات الإنتاجية وأن لهذه المواصفات تأثيراً إيجابياً على رفع مستوى الجودة، وهناك اتجاه ضعيف، وأحياناً سلبي نحو مواصفات (الآيزو ٩٠٠٠) في الشركات الخدمية والتجارية وفي الشركات الصغيرة.

وأجرى هان (Han, 2000)[٣٥]، دراسه على (٤٤١) شركة صناعية في الولايات المتحدة الأمريكية حاصلة على شهادة (الآيزو ٩٠٠٠)؛ بهدف التنبؤ وتفسير العلاقات فيما بين جهود المنظمات للحصول على شهادة (الآيزو ٩٠٠٠) والتنافسية التنظيمية، وأيضاً العملاء، والأداء في العمل، وقد توصل فيها إلى وجود دليل قوي على أن جهود التسجيل (للآيزو ٩٠٠٠) تعزز وتدعم التنافسية التنظيمية، والتي تعزز رضا العملاء، وترفع من الأداء في العمل أيضاً.

وقام صن (Sun, 2000)[٣٦] بإجراء دراسة كان الهدف منها التعرّف على مساهمة نظام إدارة الجودة الشاملة وشهادة الآيزو في تحسين أداء المنظمة، وفحص تأثير نظام إدارة الجودة (الآيزو ٩٠٠٠) على عملية تطبيق برنامج إدارة الجودة الشاملة. طبقها على مديري الجودة في (٩٠٠) شركة صناعية وخدمية في النرويج. وقد توصل فيها إلى إن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء بين المنظمات الحاصلة على شهادة الآيزو ٩٠٠٠ والمنظمات غير الحاصلة عليها فيما يتعلق بتقليل المنتجات المعيبة، وكلف إعادة العمل، وشكاوي المستهلك، وكذلك هناك فروق قليلة في الوضع السوقي التنافسي، بالإضافة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة في رضا العاملين وحماية البيئة، وارتباط بين شهادة الآيزو ٩٠٠٠ مع بعض ممارسات إدارة الجودة الشاملة مثل معلومات الجودة، وتأكيد الجودة في المنتج، وجودة العمليات، والتعاون مع المستهلكين. ولا يوجد ارتباط مع الخطط الاستراتيجية للجودة، ومشاركة العاملين، وتطوير الموارد البشرية.كما كشفت الدراسة عن أن جميع ممارسات إدارة الجودة ساهمت في زيادة رضا المستهلك وأداء المنظمة، وأن المنظمات الحاصلة على شهادة الآيزو ٩٠٠٠ قلّت فيها المنتجات غير الصالحة، وشكاوي المستهلكين،وزادت فيها الربحية والإنتاجية، مقارنة مع المنظمات غير الحاصلة على هذه الشهادة.

كما أجرى (الحميضي ٢٠٠٠)[٣٧] دراسة بهدف التعرف على اتجاهات أفراد الإدارة العليا نحو تطبيق مواصفات الجودة الدولية (الآيزو ٩٠٠٠) في الشركة السعودية للصناعات الأساسية (سابك). تكون مجتمع البحث لهذه الدراسة من موظفي الإدارة العليا في المنشآت الصناعية للشركة السعودية للصناعات الأساسية (سابك) والبالغ عددها سبع عشرة منشأة وجميعها حاصلة على شهادة الآيزو، وبلغ حجم العينة (١٣٥) موظفاً. أشارت النتائج إلى إن معظم أفراد الإدارة العليا يعتقدون بأن الشركة السعودية (سابك) تقوم بتطبيق عناصر المواصفة بشكل متفاوت يتراوح ما بين تطبيق بدرجة قوية للعناصر: مسؤولية الإدارة، ونظام الجودة، ومراجعة العقد، وضبط الوثائق والبيانات،

والمشتريات، وضبط معدات الفحص والقياس والاختبار، وموقف التفتيش والاختبار، والمناولة والتخزين والتغليف والحفظ والتسليم، وضبط سجلات الجودة، ودرجة متوسطة للعناصر: ضبط العمليات، وضبط المنتجات غير المطابقة، والإجراءات التصحيحية والوقائية، والمراجعة الداخلية للجودة، والأساليب الإحصائية، وأخيراً يتجه معظم أفراد الإدارة العليا إلى القول أن شركة سابك تقوم بتطبيق ضعيف للعناصر: تمييز المنتج ومتابعته، والتدريب.

وأجرى (البكر، ٢٠٠١)[٣٨] دراسة في المملكة العربية السعودية بهدف توظيف وتكييف عناصر المواصفة الدولية للجودة (الأيزو ٩٠٠٢) على المؤسسات التربوية والتعليمية وبالتالي تطبيقها عليها، فقد ركزت على تحليل نظام الجودة الشاملة الخاص بقطاع الصناعة والأعمال، من حيث المفاهيم الرئيسية، والإطار المعياري والقياسي الدولي (ISO 9000) لهذا النظام، وكيفية تكيفيه وتوظيفه في العملية التربوية والتعليمية، لكون هذا النظام اثبت فاعليته في دعم المؤسسات، والإدارات التعليمية، ومكنها من إحداث عملية التغيير، والتحديث في النظام التربوي والتعليمي. كما أسهمت هذه الدراسة في بلورة إطار متكامل للمواصفة الدولية للجودة (ISO 9002) في مجال التربية، إضافة إلى وضع الخطوات الإجرائية لتوظيف مكونات عناصر هذه المواصفة في تصميم ومراجعه أداء الأجهزة والعناصر، والمحتويات ذات العلاقة بالعملية التربوية والتعليمية، مثل: التحصيل العلمي، أداء موصلي الخدمة، أساليب وطرق التدريس، إضافة إلى الجانب الخدمي، والمساعد للعملية التعليمية. ومن توصيات الدراسة ضرورة الأخذ بمعايير المواصفة الدولية للجودة في بنية النظام التعليمي، وخدماته المتعددة، وحث المؤسسات التربوية والتعليمية (حكومة وأهلية) على الحصول على شهادة المواصفة الدولية للجودة.

كما قام (مبارك ٢٠٠١) بدراسة هدفت إلى الكشف عن مدى إلمام العاملين في القطاع الحكومي بكيفية تطبيق نظام إدارة الجودة (آيزو)، وبيان أثر تطبيقه على زيادة وتحسين إنتاجية الخدمات، ورفع الكفاءة الإدارية، وزيادة الرضا الوظيفي للعاملين في مؤسسات القطاع الحكومي. طبقت الدراسة على ثلاث مؤسسات حكومية في البحرين حاصلة على شهادة الآيزو ٩٠٠٢ هي: ديوان الخدمة المدنية، وإدارة المطار التابعة لشؤون الطيران المدني، ودائرة التخطيط والمنشآت التابعة للمستشفى العسكري بوزارة الدفاع. توصلت الدراسة إلى إن تطبيق نظام إدارة الجودة (آيزو) في القطاع الحكومي بدولة البحرين أدى إلى تحسين نوعية الخدمات المقدمة للمستفيدين منها، وخلق انسجام وتعاون كاملين داخل الهياكل التنظيمية، كما أدى أيضاً إلى شعور العاملين بالثقة بالنفس، ونمى لديهم روح التعاون والدافعية.

وأجرت جامعة دل فيل دي أتماجك بالتعاون مع حكومة ولاية جاليسكو والمجلس القومي للعلوم والتكنولوجيا (University Del Valle De Atemajac & Government of the State of Jalisco & National Council of Science and Technology (2001) دراسة مسحية على (٧١١) مؤسسة من مؤسسات القطاع العام الحاصلة على شهادة الآيزو ٩٠٠٠ (ISO 9000)؛ للتعرّف على المدى الذي يكون فيه الآيزو ٩٠٠٠ (ISO 9000) معيناً أو معيقاً

للإدارة الحكومية في المكسيك على التحوّل نحو المزيد من المساءلة والفاعلية، توصلت فيها إلى أن نظم إدارة الجودة القائمة على الآيزو ٩٠٠٠ (ISO 9000) حسّنت من أداء المؤسسات الحكومية بشكل عام، إلاّ أن التحسّن كان أوضح في المؤسسات التي تعمل في المجال الصناعي منه في المؤسسات التي تعمل في مجال الخدمات. كما أن الآيزو ٩٠٠٠ (ISO 9000) يعد نموذجاً فعالاً يساعد المؤسسات الحكومية على تلبية حاجات العملاء بشكل أفضل إلى جانب الامتثال للمتطلبات التنظيمية.

الطريقة والإجراءات

مجتمع الدراسة وعينتها

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع الموظفين الإداريين المصنفين الحاصلين على درجة البكالوريوس فأكثر، ممن مضى على تعيينهم عام واحد على الأقل، العاملين في الوحدات الإدارية (المشمولة في التجربة) الموجودة في مركز الوزارة، ومديريتي تربية عمان الثانية ومأدبا، وعددهم (٧٦٨) موظفاً (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٣/ج)[٣٩]. أما عينة الدراسة فقد تم اختيارها بشكل عشوائي طبقي من بين أفراد مجتمع الدراسة وبنسبة تمثيل ٥٠%. وعليه بلغ عددهم (٣٨٤) موظفاً. وقد استعاد الباحثان (٣٥٩) استبانة، وقاما باستبعاد (١١) استبانة لعدم اكتمال المعلومات، وبذلك يكون عدد الاستبانات التي خضعت للتحليل (٣٤٨) استبانة تشكل حوالي (٤٥%) من مجتمع الدراسة الأصلي.

جمع البيانات

لغايات جمع البيانات اللازمة، قام الباحثان بتطوير استبانتين:

الأولى: استبانة الفاعلية: وهدفها استقصاء درجة فاعلية استخدام نظام إدارة الجودة (آيزو ٩٠٠١) في تطوير أداء الوحدات الإدارية في وزارة التربية والتعليم، اعتمدا فيها على ما جاء في عناصر المواصفة القياسية الدولية (آيزو ٩٠٠١)، واستفادا من آراء المحكمين والمختصين التربويين، فضلاً عن الكتب وما ورد فيها من أدب تربوي نظري (نصر الله، ١٩٩٥؛ الشبراوي، ١٩٩٥/ب)[٤٠]. والرسائل الجامعية، والبحوث والدراسات المحكّمة (الحميضي، ٢٠٠٠). واشتملت هذه الاستبانة على مجموعة من الفقرات تدور حول نظام إدارة الجودة (آيزو ٩٠٠١)، ولأن الوزارة قامت بتطبيق هذا النظام على ضوء متطلبات (الآيزو ٩٠٠١)، فإن فقرات الاستبانة صُمِّمت لكي تغطي جميع عناصر النظام العشرين (Lamprecht, 1992) [٤١]. انظر الملحق (١).

الثانية: استبانة الرضا: وهدفها استقصاء درجة رضا العاملين في الوحدات الإدارية في وزارة التربية والتعليم في الأردن عن استخدام نظام إدارة الجودة (آيزو ٩٠٠١)، اعتمدا فيها على ما يقدمه النظام من مزايا مادية ونفسية واجتماعية للعاملين مقارنة بما يتوقعونه منه، واستفادا من آراء المحكّمين والمختصين التربويين، فضلاً عن الكتب، وما ورد فيها من أدب نظري (بادیرو، ١٩٩٧)[٤٢] (عبد العزيز، ١٩٩٩/٢٠٠٠)[٤٣] (كوش، ٢٠٠٢)[٢٧]. وفي ضوء ملاحظات المحكّمين واقتراحاتهم، خرجت الاستبانة بصورتها النهائية، لتضم (٧٠) فقرة. انظر الملحق (٢).

صدق أداتي الدراسة

للتحقق من صدق أداتي الدراسة، اعتمد الباحثان على طريقة صدق المحتوى (Content Validity)، وذلك بعرض المقياس على مجموعة من المحكّمين، من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية في أقسام الإدارة العامة، وإدارة الأعمال، والإدارة التربوية،

والقياس والتقويم، وعلى مجموعة من ذوي الاختصاص والخبرة في مجال الإدارة التربوية من حملة درجة الدكتوراة في وزارة التربية والتعليم في الأردن، وفي ضوء آرائهم قام الباحثان بتفريغ استبانة التحكيم، معتمدين على إجماع (٨٥%) من المحكّمين كمحك للحذف أو الإضافة أو الدمج أو إعادة الصياغة اللغوية للفقرات أو دمج المجالات.

ثبات أداتي الدراسة

للتأكد من ثبات الاستبانتين، قام الباحثان بتطبيق أداتي الدراسة بصورتهما النهائية على أفراد عينة الثبات من داخل مجتمع الدراسة ومن خارج أفراد العينة والمكونة من (٣٠) موظفاً. وتم التحقق من الثبات بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test- Retest)، وبلغت قيمة معاملات الارتباط (الثبات) لأداة الفاعلية (٠,٩١)، وأداة الرضا (٠,٩٠). وتدل معاملات الثبات هذه على تمتع الأداتين بصورة عامة بمعامل ثبات مرتفع يعبّر عن قدرتهما على تحقيق أهداف الدراسة.

إجراءات تصحيح الاستبانات

لأغراض تصحيح استبانتي الدراسة، اعتمد الباحثان لاستبانة الفاعلية ترتيب المتوسطات الحسابية على مستوى الفقرات والأداة ككل، وعلى مستوى العناصر الرئيسة لها. في حين اعتمدا لاستبانة الرضا ترتيب المتوسطات الحسابية على مستوى المجالات فقط. وحددا درجتي الفاعلية والرضا حسب المحك التالي:

- المتوسطات (أكثر من ٣,٧) تمثل درجة عالية من الفاعلية والرضا.
- المتوسطات (بين ٣,٧- ٢,٣) تمثل درجة متوسطة من الفاعلية والرضا.
- المتوسطات (أقل من ٢,٣) تمثل درجة منخفضة من الفاعلية والرضا.

متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيرات التالية:

١. **المتغير المستقل وهو:** استخدام الوزارة نظام إدارة الجودة (آيزو ٩٠٠١).

٢. **المتغيرات التابعة وهي:**

أ. درجة الفاعلية لاستخدام نظام إدارة الجودة (آيزو ٩٠٠١) في تطوير أداء وحداتها الإدارية (المشمولة في التجربة).

ب. درجة الرضا للعاملين في الوحدات الإدارية (المشمولة في التجربة) في وزارة التربية والتعليم في الأردن عن استخدام نظام إدارة الجودة (آيزو ٩٠٠١).

٣. **المتغيرات الوسيطة وهي:**

أ. **المؤهل العلمي:** وله ثلاثة مستويات هي: بكالوريوس، بكالوريوس + دبلوم ودراسات عليا

ب. **الخبرة:** ولها ثلاثة مستويات هي: من ١-٩ سنوات، من ١٠-١٩ سنة، و٢٠ سنة فأكثر.

نتائج الدراسة ومناقشتها

١. السؤال الأول: ما درجة فاعلية استخدام نظام إدارة الجودة (آيزو ٩٠٠١) في تطوير أداء الوحدات الإدارية (المشمولة في التجربة) في وزارة التربية والتعليم في الأردن من وجهة نظر العاملين فيها؟

للإجابة عن هذا السؤال، استخدمت الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية، إذ جاء المتوسط الكلي لدرجة الفاعلية ضمن الدرجة المتوسطة، إذ بلغ (٣,٦٩). أما المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعناصر نظام إدارة الجودة (آيزو ٩٠٠١) تراوحت بين (٣,٨٧- ٣,٥٥). واعتماداً على المحك المعتمد

في الدراسة، فإن درجة الفاعلية لاستخدام هذا النظام كأداة للتطوير في المجال التربوي قد جاءت متوسطة. وقد تعزى هذه النتيجة لعدم اقتناع العاملين من جدوى تطبيق نظام الجودة (الآيزو ٩٠٠١) في المجال التربوي، على اعتبار أنه طوّر في الأساس للتطبيق في مجال الصناعة، أو لعدم الفهم الجيد لمتطلبات وخطوات التطبيق الشامل للنظام. كما أظهرت النتائج على مستوى عناصر النظام، أن درجة فاعليتها تراوحت بين العالية والمتوسطة. ويمكن تفسير هذه النتيجة على أن تفعيل هذه العناصر وكيفية تطبيقها بما يتوافق ومتطلبات نظام إدارة الجودة (آيزو ٩٠٠١)، يتم بدرجات متفاوتة من قبل المسؤولين في الوزارة. كما تدل هذه النتيجة أيضاً على أن كل عنصر من عناصر هذا النظام يعمل بدرجة تأثير مختلفة على تحسين الأداء المؤسسي، وهذا يشير إلى تكامل عناصر النظام، إذ أن كل عنصر من العناصر التسعة عشر، يقوم بدوره في تحسين جودة وفاعلية جانب من الجوانب داخل المؤسسة، الذي ينعكس بالتالي على جودة وفاعلية المؤسسة بشكل عام.

وهذه النتيجة تتفق جزئياً مع دراسة شاهد (Shahid, 1998)[٣٤]؛ ودراسة صن (Sun, 2000)[٣٦]؛ ودراسة (البكر، ٢٠٠١)[٣٨]، من حيث وجود علاقة إيجابية بين استخدام نظام إدارة الجودة وبين درجة فاعليته في تطوير الأداء لبعض أنشطة المنظمات وعملياتها.

٢. السؤال الثاني: ما درجة رضا العاملين في الوحدات الإدارية (المشمولة في التجربة) في وزارة التربية والتعليم في الأردن عن استخدام نظام إدارة الجودة (آيزو ٩٠٠١)؟

وللإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات أداة الرضا. إذ جاء المتوسط الحسابي الكلي لدرجة الرضا ضمن الدرجة المتوسطة، كما قام الباحثان باستخراج الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات أداة الدراسة، حيث جاء بالمرتبة الأولى مجال إدارة العلميات والإجراءات التشغيلية، وتلاه المجال الثاني المتمثل بإدارة الموارد المادية والمالية والفنية ، في حين جاء مجال إدارة الموارد البشرية في المرتبة الأخيرة. واعتماداً على محك الدراسة، فإن درجة رضا العاملين عن استخدام هذا النظام قد جاءت متوسطة، وعلى الرغم من ذلك، فتشير هذه النتيجة إلى مدى قدرة نظام إدارة الجودة (آيزو ٩٠٠١) على تكوين اتجاهات ومشاعر إيجابية لدى العاملين، نحو ما يقدمه لهم من مزايا سواء كانت مادية، أم معنوية، أم نفسية ومنها: توفير بيئة عمل مناسبة يسودها العدل والمساواة والعلاقات الإنسانية الممتازة، والمشاركة في صنع القرارات وحل المشكلات المتعلقة بأعمالهم، والقناعة بأهمية العمل الذي يؤدونه، وتفويضهم الصلاحيات الكافية لإنجاز مهامهم على أكمل وجه.

ويعزي الباحثان هذه الدرجة المتوسطة من الرضا، قد جاءت من منطلق مقاومة العاملين للتغيير، لأن برامج تحسين الجودة تتطلب تغييراً جذرياً في ثقافة المؤسسة، وطرق أداء العمل ومعاييره السائدة في المؤسسة، إلى جانب تخوفهم من أن تحمل مسؤولية التغيير، وتنفيذ متطلباته، قد يفرض عليهم الالتزام بمعايير، ومواصفات حديثة وجديدة بالنسبة إليهم. كما أظهرت نتائج الدراسة المتعلقة بهذا السؤال على مستوى مجالات النظام، أن درجة الرضا تراوحت بين العالية والمتوسطة، ويمكن تفسير

هذه النتيجة على أن تفعيل هذه المجالات، وكيفية تطبيقها بما يتوافق ومتطلبات النظام يتم بدرجات متفاوتة من قبل المسؤولين في الوزارة.إذ تؤكد هذه النتيجة أن درجة الرضا عن استخدام هذا النظام ترتبط إيجابياً بما يقدّمه من مزايا سواء كانت مادية أم نفسية أم اجتماعية تتوافق ومتطلباتهم ورغباتهم، وبما يوفره لهم من أدوات ومتطلبات تلزمهم أثناء تأديتهم لأعمالهم.

وهذه النتيجة تتفق جزئياً مع دراسة تسيوتراس وجوتزاماني (Tsiotras & Gotzamani, 1996)[٣٢]؛ ودراسة سوبا (Subba, 1997)[٣٣]؛ ودراسة هان (Han, 2000)[٣٥]؛ جامعة دل فيل دي أيتماجيك (University Del Valle De Atemajac, 2001)[٤٤]؛ ودراسة (مبارك ٢٠٠١)()، من حيث وجود علاقة إيجابية بين استخدام النظام والرضا. وتختلف مع دراسة شاهد (Shahid, 1998)[٣٤]؛ ودراسة صن (Sun, 2000)[٣٣]، من حيث وجود علاقة سلبية أو عدم وجود علاقة بين استخدام هذا النظام والرضا.

٣. السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (□= ٠,٠١) بين استجابات العاملين نحو درجة فاعلية استخدام نظام إدارة الجودة (آيزو ٩٠٠١) في تطوير أداء الوحدات الإدارية (المشمولة في التجربة) في وزارة التربية والتعليم في الأردن تعزى إلى المؤهل العلمي والخبرة؟

وللإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الفاعلية الكلية حسب المؤهل العلمي والخبرة. حيث تبيّن النتائج وجود اختلافات في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بسبب اختلاف المؤهل العلمي، ويتضح أن أعلى المتوسطات كانت لحملة درجة (البكالوريوس+ الدبلوم) ، وتلاها حملة درجة البكالوريوس، وجاء في المرتبة الأخيرة متوسطات العاملين من فئة الدراسات العليا. كما تبيّن النتائج وجود اختلافات في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، بسبب اختلاف الخبرة. ويتضح أن أعلى المتوسطات الحسابية كانت للفئة من (١٠-١٩ سنة)، وتلاها ذوي الخبرة من فئة (٢٠ سنة فأكثر) وكانت أدنى المتوسطات الحسابية من نصيب العاملين ممن هم من فئة (١-٩ سنوات). ولإيجاد دلالات الفروق بين المتوسطات الكلية لإجابات أفراد عينة الدراسة باختلاف المؤهل العلمي والخبرة على أداة الفاعلية، تم استخدام تحليل التباين الأحادي الذي أظهر وجود فروقات ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠١) على درجة الفاعلية الكلية، حيث بلغت قيمة (ف) للمؤهل العلمي (٧,٨٦٣)، وللخبرة (٧,٤١٦) ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات، أجرى الباحثان المقارنات البعدية بطريقة شيفيه لتوضيح أثر المؤهل العلمي والخبرة على درجة الفاعلية ككل. وقد جاءت جميع الفروقات ذات الدلالة الإحصائية في المقارنات بين حملة درجة البكالوريوس من أفراد العينة مع أداء حملة شهادة الدراسات العليا، وكانت النتيجة لصالح حملة درجة البكالوريوس، وبين حملة درجة (البكالوريوس+ الدبلوم) مع حملة شهادة الدراسات العليا ولصالح حملة درجة (البكالوريوس+الدبلوم). كما جاءت جميع الفروقات ذات الدلالة الإحصائية في المقارنات بين ذوي الخبرة من (١-٩ سنوات) وذوي الخبرة من (١٠-١٩ سنة) وكانت النتيجة لصالح ذوي الخبرة من (١٠-١٩ سنة).

وتشير هذه النتيجة إلى وجود علاقة عكسية بين المؤهل العلمي والحكم على درجة فاعلية

استخدام هذا النظام تفيد: أنه بارتفاع المستوى التعليمي للعاملين تقل مقدرتهم في الحكم على درجة الفاعلية لاستخدام هذا النظام في تطوير الأداء. وقد تكون هذه النتيجة غير منطقية، وغير طبيعية أيضاً من حيث أن العاملين من ذوي المؤهلات العلمية (بكالوريوس، وبكالوريوس+ دبلوم) ليست لديهم النظرة الثاقبة للحكم على درجة فاعلية نظام إداري حديث بمفهومه، وتطبيقاته في المجال التربوي الأردني، مقارنة مع العاملين من ذوي المؤهلات العلمية (دراسات عليا) والذين يفترض امتلاكهم لتلك النظرة المعمقة، وامتلاكهم أيضاً لخبرات متباينة من الناحية النظرية والتطبيقية. ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن فئة الدراسات العليا كانوا أكثر تحفظاً من غيرهم في إصدار الأحكام؛ على اعتبار أنهم يمتلكون كماً معرفياً، وأكثر اطلاعاً من الناحية العلمية والتطبيقية على مثل هذه الأنظمة الإدارية. في حين جاءت استجابات حملة (البكالوريوس)، و(البكالوريوس+ دبلوم) أقل تحفظاً؛ لكونهم وجدوا باستخدام نظام إدارة الجودة (آيزو ٩٠٠١) فوائد عدة منها: تحديد واجبات ومهام الأقسام المختلفة وتوثيقها، والتخلص من عملية التضارب والازدواجية في المهام بين الأقسام، وتوحيد إجراءات العمل، وإمكانية أداء العمل وتنفيذه بشكل صحيح من المرة الأولى وفي كل مرة. كما تشير هذه النتيجة إلى وجود علاقة طردية بين سنوات الخبرة والحكم على درجة فاعلية استخدام هذا النظام تفيد: أنه بازدياد سنوات الخبرة للعاملين تزداد مقدرتهم في الحكم على درجة فاعلية استخدام هذا النظام في تطوير أداء الوحدات الإدارية. وقد تكون هذه النتيجة منطقية من حيث أن هذه السنوات من الخبرة (١٠-١٩ سنة) والروتين في العمل دفعت أصحابها إلى البحث عن نماذج إدارية جديدة، تبعث فيهم روح النشاط والفعالية لتحسين أدائهم، والانتقال من الروتين الممل إلى العمل الفعال والنشط، وهذا ما وجدوه في نظام إدارة الجودة (آيزو ٩٠٠١)، ويعزو الباحثان انعدام مقاومة التغيير لدى هؤلاء من منطلق أن الموظف العام يحكم سلوكه في العمل، قوانين وأنظمة وتعليمات تصدرها الإدارة، ولا يملك إلا أن يقوم بتنفيذها. وهذه النتيجة تتفق جزئياً مع دراسة (الحميضي ٢٠٠٠)[٣٧] من حيث وجود علاقة عكسية دالة إحصائياً بين المؤهل العلمي وتطبيق بعض عناصر مواصفة الآيزو، وتتفق أيضاً معها من حيث وجود علاقة طردية بين سنوات الخبرة وبعض عناصر نظام إدارة الجودة.

٤. السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (□= ٠,٠١) بين استجابات العاملين نحو درجة رضاهم عن استخدام نظام إدارة الجودة (آيزو ٩٠٠١) في تطوير أداء الوحدات الإدارية (المشمولة في التجربة) في وزارة التربية والتعليم في الأردن تعزى إلى المؤهل العلمي والخبرة؟

وللإجابة عن السؤال الرابع، فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الرضا الكلية حسب المؤهل العلمي والخبرة، التي أشارت إلى وجود اختلافات في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بسبب اختلاف المؤهل العلمي والخبرة، ويتضح أن أعلى المتوسطات الحسابية كانت لحملة درجة (البكالوريوس+ الدبلوم)، يليهم حملة درجة (البكالوريوس)، في حين أن أدنى متوسط حسابي

كان لحملة شهادة الدراسات العليا. كما كانت أعلى المتوسطات الحسابية للفئة من (١٠-١٩) سنة، وتلاها ذوي الخبرة من فئة (٢٠ سنة فأكثر)، وكانت أدنى المتوسطات الحسابية من نصيب العاملين ممن هم من فئة (١-٩) سنوات. ولإيجاد دلالات الفروق بين المتوسطات الكلية لإجابات أفراد عينة الدراسة باختلاف المؤهل العلمي والخبرة على أداة الرضا، قام الباحثان باستخدام تحليل التباين الأحادي الذي أشار إلى وجود فروقات ذات دلالة إحصائية عند مستوى(α = ٠,٠١) على درجة الرضا الكلية، حيث بلغت قيمة (ف) للمؤهل العلمي (٦,١٨٩)، وللخبرة (١,٢٤٢). ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات، أجرى الباحثان المقارنات البعدية بطريقة شيفيه لتوضيح أثر المؤهل العلمي والخبرة على درجة الرضا ككل. وجاءت جميع الفروقات ذات الدلالة الإحصائية في المقارنات بين حملة درجة البكالوريوس من أفراد عينة الدراسة مع أداء حملة شهادة الدراسات العليا، وكانت النتيجة لصالح حملة درجة البكالوريوس، وبين حملة درجة (البكالوريوس + الدبلوم) مع حملة شهادة الدراسات العليا، وكانت النتيجة لصالح حملة درجة (البكالوريوس+ الدبلوم). كما جاءت جميع الفروقات ذات الدلالة الإحصائية في المقارنات بين ذوي الخبرة (٢٠ سنة فأكثر) وذوي الخبرة من (١-٩ سنوات)، وكانت النتيجة لصالح فئة (٢٠ سنة فأكثر)، وبين ذوي الخبرة من (١٠-١٩سنة) وذوي الخبرة من (١-٩ سنوات) وكانت النتيجة لصالح الفئة من (١٠-١٩ سنة). واعتماداً على المحك المعتمد في هذه الدراسة، نجد أن العاملين من ذوي المؤهلات (بكالوريوس، وبكالوريوس + دبلوم) قد جاءت استجاباتهم ضمن الدرجة العالية على أداة الرضا ككل، في حين نجد أن العاملين من ذوي مؤهل (الدراسات العليا) قد جاءت استجاباتهم ضمن مجال الدرجة المتوسطة.

وتشير هذه النتيجة إلى وجود علاقة عكسية بين المؤهل العلمي ودرجة الرضا عن استخدام هذا النظام تفيد: أنه بارتفاع المستوى التعليمي للعاملين تقل درجة رضاهم. وقد تكون هذه النتيجة غير منطقية، وغير طبيعية أيضاً من حيث أن العاملين من ذوي المؤهلات العلمية (بكالوريوس، وبكالوريوس+ دبلوم) ليست لديهم النظرة الثاقبة للحكم على درجة فاعلية نظام إداري حديث بمفهومه، وتطبيقاته في المجال التربوي الأردني، مقارنة مع العاملين من ذوي المؤهلات العلمية (دراسات عليا) والذين يفترض امتلاكهم لتلك النظرة المعمقة، وامتلاكهم أيضاً لخبرات متباينة من الناحية النظرية والتطبيقية. ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن فئة الدراسات العليا كانوا أكثر تحفظاً من غيرهم في إصدار الأحكام؛ على اعتبار أنهم يمتلكون كماً معرفياً، وأكثر اطلاعاً من الناحية العلمية والتطبيقية على مثل هذه الأنظمة الإدارية. في حين جاءت استجابات حملة (البكالوريوس)، و(البكالوريوس+ دبلوم) أقل تحفظاً؛ لكونهم وجدوا باستخدام نظام إدارة الجودة (آيزو ٩٠٠١) فوائد عدة منها: تحديد واجبات ومهام الأقسام المختلفة وتوثيقها، والتخلص من عملية التضارب والازدواجية في المهام بين الأقسام، وتوحيد إجراءات العمل، وإمكانية أداء العمل وتنفيذه بشكل صحيح من المرة الأولى وفي كل مرة. كما تشير هذه النتيجة إلى وجود علاقة طردية بين سنوات الخبرة ودرجة الرضا عن استخدام هذا النظام تفيد: أنه بازدياد سنوات الخبرة للعاملين تزداد

درجة رضاهم عن العاملين ذوي الخبرة الطويلة تكون لديهم مقدرة أكبر على فهم مثل هذه الأنظمة الإدارية الحديثة التي تبعث فيهم روح النشاط والفعالية لتحسين أدائهم، والانتقال من الروتين الممل إلى العمل الفعال والنشط، وهذا ما وجدوه في نظام إدارة الجودة (آيزو ٩٠٠١). ويعزو الباحثان انعدام مقاومة التغيير لدى هؤلاء من منطلق أن الموظف العام يحكم سلوكه في العمل، قوانين وأنظمة وتعليمات تصدرها الإدارة، ولا يملك إلا أن يقوم بتنفيذها. وهذه النتيجة تتفق جزئياً مع دراسة الحميضي (٢٠٠٠) من حيث وجود علاقة عكسية دالة إحصائياً بين المؤهل العلمي وتطبيق بعض عناصر مواصفة الآيزو، وتتفق أيضاً معها من حيث وجود علاقة طردية بين سنوات الخبرة وبعض عناصر نظام إدارة الجودة.

٥. السؤال الخامس: هل هنالك ارتباط بين درجة فاعلية استخدام نظام إدارة الجودة (آيزو ٩٠٠١) ودرجة رضا العاملين في الوحدات الإدارية (المشمولة في التجربة) في وزارة التربية والتعليم في الأردن؟

وللإجابة عن السؤال الخامس تم استخراج معاملات الارتباط باستخدام معامل ارتباط بيرسون بين مجالات الرضا ومجالات الفاعلية وكانت جميعها إيجابية ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠١)، حيث بلغت قيمة (ر) بين الرضا الكلي والفاعلية الكلية (ر= ٠,٨٩٩) عند مستوى الدلالة (٠,٠٠٠). وهذه النتيجة تشير إلى أن هناك علاقة ارتباطية إيجابية بين جميع مجالات الفاعلية ومجالات الرضا ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=٠,٠١) المعتمدة في الدراسة.

وهذا يشير إلى أن نظام إدارة الجودة (آيزو ٩٠٠١) يعتبر العاملين حجر الزاوية في صرح الجودة، وعلى كاهلهم تقع صناعتها وتنفيذها، فجاء استخدام وزارة التربية والتعليم لهذا النظام في وحداتها الإدارية (المشمولة في التجربة) ليحقق للعاملين فيها التوافق بين الجودة والرضا من خلال عوامل عدة منها: تحديد إجراءات العمل وتعليماته وتوحيدها، وتوضيح أدوار العاملين، وتوضيح خطوط السلطة والمسؤولية، وتدريب العاملين لزيادة وعيهم بالجودة ومفهومها، وإشراكهم في صنع القرارات وحل المشكلات المتعلقة بأعمالهم، وتوفير بيئة عمل مناسبة يسودها العدل والمساواة في التعامل مع العاملين. وهذه النتيجة تتفق جزئياً مع دراسة تسيوتراس وجوتزاماني (Tsiotras & Gotzamani, 1996)[٣٢]؛ ودراسة سوبا (Subba, 1997)[٣٣]؛ ودراسة هان (Han, 2000)[٣٥]؛ ودراسة جامعة دل فيل دي أيتماجيك (University Del Vall De Atemajac, 2001)[٤٤]؛ ودراسة (مبارك، ٢٠٠١)[٤٥]، من حيث وجود علاقة إيجابية بين درجة الرضا عن استخدام نظام إدارة الجودة (آيزو ٩٠٠١) وفاعليته في تطوير الأداء.

التوصيات

في ضوء ما جاء بالإطار النظري لهذه الدراسة، وما أسفرت عنه الدراسة الميدانية من نتائج، يوصي الباحثان بالآتي:

١. بما أن استخدام نظام إدارة الجودة (آيزو ٩٠٠١) حقق التطوّر المنشود في أداء الوحدات الإدارية (المشمولة في التجربة) في وزارة التربية والتعليم وأثبت فاعليته ، فيرى الباحثان أنه من الضرورة بمكان تعميم استخدامه في الوحدات الإدارية التابعة للوزارة كافة وصولاً إلى الوحدة الإدارية الأهم والأساس في النظام التعليمي ألا وهي المدرسة.

٢. إدخال مفاهيم الجودة في المناهج التعليمية في مراحل التعليم كافة، حتى تكون تربية وعلماً في آن واحد.

٣. تطوير العملية التدريبية من خلال ربط الدورات التدريبية بالحاجة المباشرة والفعلية للعاملين، بوساطة ورشات تدريبية مصغرة تكون في مراكز العمل، يشرف عليها متخصصون وتجرى بأسلوب علمي توظّف فيه تقنيات التعليم المختلفة، مع ضرورة المتابعة اللازمة بعد التدريب لضمان النتائج.

٤. التركيز على الصيانة الوقائية، وهي الصيانة التي تتوقع وتتنبأ بالمخاطر قبل حدوثها، وتهدف إلى منع حدوث الأعطال للأجهزة والمعدات المستخدمة في تنفيذ العمل.

٥. ضرورة تفعيل استخدام جميع عناصر نظام إدارة الجودة (آيزو ٩٠٠١) بما يتوافق ومتطلبات هذا النظام، من خلال النظر إليها نظرة تكاملية، وليس التركيز على بعض العناصر، وإهمال العناصر الأخرى.

٦. الإعداد والتهيئة النفسية للعاملين في المستويات التنظيمية كافة، لتقبل التغييرات المتوقعة في النهج الإداري الجديد، وذلك من خلال تفويض السلطة، وتوفير المناخ المناسب لمشاركتهم الفعالة في تحديد الأهداف واتخاذ القرارات، ونشر ثقافة الجودة بينهم.

٧. تدريب جميع العاملين على تغيير الاتجاهات، وإقناعهم بضرورة تحسين جودة الخدمة التي يقدمونها من خلال شرح الفوائد التي ستعود عليهم وعلى الوزارة.

٨. حُسن اختيار وتعيين الفرد المناسب في المكان المناسب وفق مواصفات ومعايير محددة بشكل مسبق، تخدم أهداف نظام إدارة الجودة (آيزو ٩٠٠١).

٩. بما أن هذه الدراسة هي الأولى من نوعها على مستوى المجتمع الأردني، ونظراً لحداثة نظام إدارة الجودة (آيزو ٩٠٠١)، وندرة تطبيقاته في المجال التربوي العربي، يقترح الباحثان إجراء المزيد من الدراسات المستقبلية في هذا المجال، ولكن بتقسيمات أخرى، ووجهات نظر مختلفة غير التي اعتمداها.

المراجع

١. الطويل، هاني عبد الرحمن صالح. **الإدارة التعليمية: مفاهيم وآفاق. ط١**، عمان: دار وائل للطباعة والنشر، ١٩٩٩.

٢. القريوتي، محمد قاسم. **مبادئ الإدارة: النظريات والعمليات والوظائف**. ط١، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع ودار وائل للطباعة والنشر، ٢٠٠١.

٣. عماد الدين، منى مؤتمن، التجارب العالمية المتميزة في الإدارة التربوية. **رسالة المعلم**، المجلد ٤٠، العدد ٤، وزارة التربية والتعليم الأردنية، ٢٠٠١.

٤. عبد الفتاح، نبيل عبد الحافظ. إدارة الجودة الشاملة ودورها المتوقع في تحسين الإنتاجية بالأجهزة الحكومية. **الإداري**، المجلد ٢٢، العدد ٨٢، مسقط، ٢٠٠٠.

٥. Sallis, A. **Total Quality Management in Education**. Philadelphia: Kogan 1993.

٦. بولاند، توني وسيلبرغ، ديفيد. إدارة الجودة الشاملة: آثار مبادرات إدارة الجودة على الهيكل الإداري، وإدارة الموارد في مؤسسات القطاع العام. **المجلة الدولية للعلوم الإدارية**، المجلد ١، العدد ٣، أبو ظبي: معهد التنمية الإدارية، ١٩٩٦.

٧. عبد المحسن، توفيق محمد. **مراقبة الجودة: مدخل إدارة الجودة الشاملة وآيزو ٩٠٠٠**. مصر: مكتبة النهضة المصرية. ٢٠٠٢.

٨. البوهي، فاروق شوقي. الإدارة التعليمية والمدرسية. مصر: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، ٢٠٠١.

٩. التميمي، فواز محمد. إدارة الجودة الشاملة ومتطلبات التأهيل للآيزو (٩٠٠١). ط١، اربد:عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، ٢٠٠٨.

١٠. منصور، نعمة عبد الرووف. **تصور مقترح لتوظيف مبادئ إدارة الجودة الشاملة في المدارس الثانوية بمحافظات غزة**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية: غزة، فلسطين. ٢٠٠٥.

١١. وزارة التربية والتعليم الأردنية. مشروع تطوير الكفاءة المؤسسية. على شبكة الإنترنت، ٢٠٠٤/٨/٢٠:

http://www.moe.gov.jo/capacitybuilding/arabic/introduction/intro.htm.

١٢. وزارة التربية والتعليم الأردنية (٢٠٠٣/أ). نظام إدارة الجودة في وزارة التربية والتعليم. **رسالة المعلم**، المجلد ٤١، بديل العددين ٣، ٤.

١٣. وزارة التربية والتعليم الأردنية (٢٠٠٢/ب). **دليل الجودة لنظام إدارة الجودة/ آيزو ٩٠٠١: ١٩٩٤**. عمان: مديرية توكيد الجودة.

١٤. وزارة التربية والتعليم الأردنية (٢٠٠٣/ب). **مجموعة القوانين والأنظمة والتعليمات التربوية. الجزء الرابع عشر**، عمان: إدارة الشؤون القانونية/ قسم التشريعات التربوية.

١٥. James, Francis G. & Gene, Milbourn Jr. **Human Behavior in the war Environment: A Managerial Perspective.** California: Goal Year Publishing Company. 1980

١٦. أنيس، إبراهيم والصوالحي، عطية ومنتصر، عبد الحليم وأحمد، محمد خلف الله. **المعجم الوسيط**. ط٢، ج١، مصر: مطابع دار المعارف. ١٩٧٢.

١٧. Juran, J. M. & Frank, M. Gryna. **Quality Planning and Analysis**. 3rd ed., New York: McGraw- Hill Inc. 1993.

١٨. Feigenbaum, Armand V. **Total Quality Control**. 3rd ed., Singapore: McGraw- Hill Inc. 1991.

١٩. فلية، فاروق عبده، والزكي ، أحمد عبد الفتاح. **معجم مصطلحات التربية لفظاً واصطلاحاً**. الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر. ٢٠٠٤.

٢٠. الخطيب، محمود. كيفية تحقيق الجودة في التعليم العام. مجلة الدعوة، العدد (٣٠٩٨). ٢٠٠٧على شبكة الانترنت، ٢٠٠٩/٢/٢٠: http://www.aldaawah.com

٢١. عليمات، صالح ناصر. **إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية (التطبيق ومقترحات التطوير)**. ط١، عمان : دار الشروق للنشر والتوزيع. ٢٠٠٤.

٢٢. أحمد، شاكر محمد فتحي. تطوير أداء المنظمة التعليمية من منظور إعادة الهندسة: تصور مقترح. **مجلة كلية التربية**، المجلد ٢٦، العدد ٢، جامعة عين شمس، ٢٠٠٢.

٢٣. Hutchins, Greg. **Taking Care of Business: How to Become More Efficient and Effective Using ISO 9000**. New Delhi: Vanity Books International. 1994

٢٤. عقيلي، عمر وصفي. **المنهجية المتكاملة لإدارة الجودة الشاملة**، ط١، دار وائل للطباعة والنشر. عمان، ٢٠٠١.

٢٥. زامل، ريم شحدة. **مدى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في المدارس الثانوية في**

محافظتي الخليل وبيت لحم من وجهة نظر المديرين، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس: القدس، فلسطين . ٢٠٠٦.

٢٦. مجيد، جاسم. **دراسات في الإدارة والآيزو**. مؤسسة شباب الجامعة. مصر، ٢٠٠٢.

٢٧. كوش، هيو. **إدارة الجودة الشاملة: تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الرعاية الصحية وضمان استمرار الالتزام بها**. ترجمة: طلال بن عايد الأحمدي، السعودية: معهد الإدارة العامة. ٢٠٠٢.

٢٨. التويجري، محمد إبراهيم. تأثير مركز التحكم كعامل وسطي في علاقة الأداء الوظيفي والرضا الوظيفي. المجلة العربية للإدارة. المجلد ١٢، العدد١، المنظمة العربية للعلوم الإدارية، عمان، ١٩٨٨.

٢٩. حريم، حسين. السلوك التنظيمي: سلوك الأفراد في المنظمات. دار زهران للنشر والتوزيع. عمان، ١٩٩٧.

٣٠. Killer, Robert T. Predictors of the Performance of Project Groups in R & D Organization. **Academy of Management Journal**, Vol. 29, No. 4,1986 .

٣١. عون الله، صلاح الدين. مداخل ومشكلات قياس الفعالية التنظيمية. **الإدارة العامة**، المجلد ٢٦، العدد ٥٤، معهد الإدارة العامة، السعودية، ١٩٨٧.

٣٢. Tsiotras, George & Gotzamani. ISO 9000 as an Entry Key to Total Quality Management: The Case of Greek Industry. **International Journal of Quality & Reliability Management**, Vol. 13, No. 4,1996 .

٣٣. Subba, Roa & Regu-Nathan, T.S. & Solis, Luis E. Does ISO 9000 have an Effect on Quality Management practices? An International Empirical Study. **Total Quality Management**, Vol. 8, No. 6, 1997 .

٣٤. Shahid, B. Saudi Companies Attitude Toward ISO 9000 Quality Standards: An Empirical Examination. **International Journal of Commerce and Management**. Vol. 8, No. 1, 1997.

٣٥. Han, S. Bruce The Effect of ISO 9000 Registration Efforts on Total Quality Management Practices and Business Performance. **Dissertation Abstracts International**, Vol. 61, No. 10, 2000.

٣٦. Sun, Hongyi Total Quality Management ISO 9000 Certification and Performance Improvement. **International Journal of Quality and Reliability Management**, Vol. 17, No. 2, 2000.

٣٧. الحميضي، عبد الرحمن بن حمد. اتجاهات الإدارة العليا نحو تطبيق مواصفات (الآيزو ٩٠٠٠) في الشركة السعودية للصناعات الأساسية (سابك). الإدارة العامة، المجلد ٤٠، العدد ١، معهد الإدارة العامة، السعودية، ٢٠٠٠.

٣٨. البكر، محمد بن عبد الله. أسس ومعايير نظام الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية والتعليمية، **المجلة التربوية**، المجلد ١٥، العدد ٦٠، جامعة الكويت، ٢٠٠١.

٣٩. وزارة التربية والتعليم الأردنية (٢٠٠٣/ج). **التقرير الإحصائي التربوي**. قسم الإحصاء التربوي، عمان: مديرية التخطيط التربوي/ قسم الإحصاء التربوي.

٤٠. الشبراوي، عادل. **الدليل العملي لتطبيق إدارة الجودة الشاملة**. الشركة العربية للإعلام العربي. مصر، ١٩٩٥ /ب.

٤١. Lamprecht, J. L. **ISO 9000 Preparing for Registration**. New York: Basel, Marcel Dekker. 1992.

٤٢. باديرو، إديدجي بوداند. **الدليل الصناعي إلى آيزو ٩٠٠٠**. ط١، ترجمة: فؤاد هلال، دار الفجر للنشر والتوزيع. مصر، ١٩٩٧.

٤٣. عبد العزيز، سمير محمد. **جودة المنتج بين إدارة الجودة الشاملة والآيزو ٩٠٠٠**. ط١، مكتبة ومطبعة الإشعاع الفنية. مصر، ١٩٩٩. **واقتصاديات جودة المنتج بين إدارة الجودة الشاملة والآيزو ٩٠٠٠ و ١٠٠١١: رؤية اقتصادية، فنية، إدارية/ أسس، تطبيقات، حالات**. مكتبة ومطبعة الإشعاع الفنية. مصر، ٢٠٠٠.

٤٤. University del Valle de Atemajac & Government of the State of Jalisco & National Council of Science and Technology (2001). ISO 9000 Helps Transform Public Sector in Mexico. Retrieved 28/8/2004. Available at: **http:// www.Iso. org/ iso/en/iso 9000-14000/articles/ pdf /pdf /case study A-1-03Pdf.**

٤٥. مبارك، إبراهيم فرحان. **مدى نجاح نظم الجودة ISO في تحسين خدمات القطاع الحكومي بدولة البحرين**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عدن: عدن، اليمن. ٢٠٠١.

الملحق ١ :

أداة استقصاء درجة الفاعلية

الرقم	الفقـــــــــــــرة	درجة موافقتك على فاعلية استخدام نظام إدارة الجودة (آيزو ٩٠٠١) في تطوير أداء الوحدات الإدارية في الوزارة				
		موافق بدرجة كبيرة جداً	موافق بدرجة كبيرة	موافق بدرجة متوسطة	موافق بدرجة قليلة	موافق بدرجة قليلة جداً
أولاً: ضبط منظومة الجودة						
	١. مسؤولية الإدارة					
١.	تتبنى الوزارة سياسة عليا لإدارة الجودة تتسم بالوضوح.					
٢.	تحرص الوزارة على صياغة سياستها للجودة بصورة مفهومة لدى جميع العاملين فيها.					
٣.	تحرص الوزارة على إصدار نشرات عن الجودة بهدف زيادة وعي العاملين بمفهومها.					
٤.	تقدّم الوزارة خدمات تربوية لمختلف فئات المجتمع بعدالة.					
٥.	يعكس الهيكل التنظيمي للوزارة العلاقات والارتباطات بين الوحدات الإدارية والمستويات الوظيفية.					
٦.	أنشأت الوزارة بطاقة وصف وظيفي حددت فيها السلطة والمسؤولية للرؤساء والمرؤوسين بوضوح.					
٧.	تحرص الوزارة على تطبيق مبدأ تفويض الصلاحيات في المستويات الإدارية كافة.					
٨.	تقدم الوزارة الموارد الكافية لنظام إدارة الجودة لإدارة الأعمال المؤثرة في جودة خدماتها.					
٩.	تحرص الوزارة على تحقيق الكفاءة في استثمار مواردها.					
١٠.	تضمن الوزارة تطبيق نظام إدارة الجودة وصيانته من خلال ممثليها للجودة.					
١١.	تراجع الوزارة نظام إدارة الجودة على فترات دورية مناسبة لضمان استمرارية فاعليته.					
	٢. نظام الجودة					
١٢.	يوجد لدى الوزارة نظام موثق لإدارة الجودة معلوم لدى جميع العاملين فيها.					
١٣.	يوجد لدى الوزارة دليل للجودة موثق يصف تعليمات وإجراءات تطبيق نظام إدارة الجودة.					

الرقم	الفقـــــــــــــرة	درجة موافقتك على فاعلية استخدام نظام إدارة الجودة (آيزو ٩٠٠١) في تطوير أداء الوحدات الإدارية في الوزارة				
		موافق بدرجة كبيرة جداً	موافق بدرجة كبيرة	موافق بدرجة متوسطة	موافق بدرجة قليلة	موافق بدرجة قليلة جداً
١٤.	تساعد تعليمات وإجراءات العمل على تنفيذ جميع إجراءات الجودة في كل وحدة من الوحدات الإدارية للوزارة.					
١٥.	تسيطر الوزارة على عمليات التخطيط لمتطلبات الجودة بتحديد جميع الموارد (من أجهزة ومعدات وموارد بشرية) اللازمة لتحقيق الجودة والعمل على توفيرها.					
١٦.	تضع الوزارة نظاماً لضبط وثائق وإجراءات نظام إدارة الجودة بشكل يضمن السيطرة على إصدارها ومراجعتها وتعديلها.					
	٣. ضبط الوثائق والبيانات					
١٧.	توفر الوزارة نظاماً يحرص على مراجعة جميع الوثائق والبيانات والمستندات التي ينفذ بها العمل قبل استخدامها.					
١٨.	توضح الوزارة كيفية توثيق إجراءات الجودة وتعليمات العمل المتعلقة بها.					
١٩.	توضح الوزارة آلية اعتماد وثائق نظام إدارة الجودة وإصدارها.					
٢٠.	تقوم الوزارة بتوثيق جميع خطوات العمل وتعليماته.					
	٤. الإجراءات التصحيحية والوقائية					
٢١.	تستخدم الوزارة إجراءات وقائية لإزالة الأسباب المحتملة لحدوث عدم مطابقة في خدماتها للمواصفات المحددة.					
٢٢.	تحرص الوزارة على تحديد الأسباب الجذرية لحدوث الأخطاء في العمل وإزالتها لمنع حدوثها مرة أخرى.					
٢٣.	تتبّع الوزارة إجراءات عمل تساعدها على اكتشاف الأخطاء بسرعة وتصحيحها.					
٢٤.	تتحقق الوزارة من إجراءاتها التصحيحية حال حدوث عدم المطابقة في خدماتها بمنهجية العمل كفريق واحد.					
٢٥.	تتأكد الوزارة من رفع مستوى جودة العمل في وحداتها الإدارية من خلال مراقبين تم تعيينهم لهذه الغاية.					
	٥. التدقيق الداخلي لنظام إدارة الجودة					
٢٦.	تتحقق الوزارة من مطابقة عمليات وإجراءات النظام من خلال عملية التدقيق الداخلي.					

الرقم	الفقـــــــــــــرة	درجة موافقتك على فاعلية استخدام نظام إدارة الجودة (آيزو ٩٠٠١) في تطوير أداء الوحدات الإدارية في الوزارة				
		موافق بدرجة كبيرة جداً	موافق بدرجة كبيرة	موافق بدرجة متوسطة	موافق بدرجة قليلة	موافق بدرجة قليلة جداً
٢٧.	تساعد عملية التدقيق الداخلي لنظام إدارة الجودة على معالجة انحرافات العمل وتصحيحها.					
٢٨.	تقوم الوزارة بتوثيق نتائج التدقيق الداخلي لنظام إدارة الجودة في تقارير تدقيق مناسبة تطرحها للنقاش في اجتماعاتها الدورية لمراجعة النظام.					
ثانياً: عملية التشغيل						
٦. مراجعة العقد						
٢٩.	تتأكد الوزارة من مراجعة العقود بينها وبين الموردين قبل إبرامها؛ لضمان جودة خدماتها قبل تقديمها للمستفيدين منها.					
٣٠.	تتأكد الوزارة من مقدرة الموردين على الوفاء بمتطلبات العقود قبل إبرامها.					
٣١.	تحرص الوزارة على توفير متطلبات العمل والعاملين لرفع سوية الأداء في وحداتها الإدارية ضمن إمكاناتها المتاحة.					
٣٢.	تتابع الوزارة تنفيذ خدماتها في ضوء القوانين والأنظمة والتعليمات التي تعمل بموجبها.					
٧. ضبط التصميم						
٣٣.	تحرص الوزارة على ضبط تصميم منتجاتها من مناهج وكتب مدرسية ووسائل تعليمية وغيرها، للتأكد من تحقيقها لمتطلبات المستفيدين منها.					
٣٤.	تحرص الوزارة على ضبط تصميم خدماتها الإدارية والفنية للتأكد من تحقيقها لمتطلبات متلقي هذه الخدمات.					
٣٥.	تقوم الوزارة بإسناد مهام التصميم إلى أفراد مؤهلين يتم تزويدهم بالموارد المناسبة لأداء أعمالهم كما ينبغي.					
٣٦.	تقوم الوزارة بتحديد مدخلات التصميم ومراجعتها لضمان كفايتها وتحقيقها لمتطلبات المستفيدين منها.					
٣٧.	تعبّر الوزارة عن مخرجات التصميم بحسابات وأرقام للتأكد في تحقيقها لمعايير القبول والمتطلبات المحددة بمدخلات التصميم.					

الرقم	الفقـــــــــــــرة	درجة موافقتك على فاعلية استخدام نظام إدارة الجودة (آيزو ٩٠٠١) في تطوير أداء الوحدات الإدارية في الوزارة				
		موافق بدرجة كبيرة جداً	موافق بدرجة كبيرة	موافق بدرجة متوسطة	موافق بدرجة قليلة	موافق بدرجة قليلة جداً
	٨. ضبط العمليات					
٣٨.	تضبط الوزارة العمليات في وحداتها الإدارية لضمان جودة أدائها من خلال القوانين والأنظمة والتعليمات الموثقة.					
٣٩.	تتأكد الوزارة من كفاءة إجراءات العمل وتأديتها لما هو مستهدف منها على الوجه المطلوب.					
٤٠.	تسعى الوزارة إلى تطوير خطوات العمل بما يتلاءم مع أرض الواقع.					
	٩. فحص واختبار الأعمال أو الخدمات					
٤١.	تقوم الوزارة بعمليات الفحص والاختبار للخدمات التي يتم تنفيذها على جميع المستويات في وحداتها الإدارية بشكل موثق.					
٤٢.	تحرص الوزارة على فحص جودة منتجاتها (أعمال أو خدمات) قبل استخدامها للتأكد من مطابقتها للمواصفات المطلوبة.					
٤٣.	تحرص الوزارة على اختيار المنتج النهائي (عمل أو خدمة) بعد تأكدها من موافقته التامة لمتطلبات المستفيدين منه.					
٤٤.	تعمل الوزارة على تحديد آليات الفحص والاختبار للوازم الموردة لها بشكل موثق من خلال لجان الاستلام المشكلة لهذه الغاية.					
	١٠. حالة الفحص والانتظار					
٤٥.	تستخدم الوزارة جداول ونماذج لتفريغ نتائج الفحوص والاختبارات الخاصة بالخدمات واللوازم الموردة لتمييز المطابق منها من غير المطابق لمواصفات الجودة.					
٤٦.	تحرص الوزارة على قبول الخدمات واللوازم المطابقة لمواصفات الجودة فقط.					
	١١. ضبط المواد أو الخدمات غير المطابقة					
٤٧.	تحدد الوزارة طرقاً موثقة توضح فيها آلية التعامل مع الخدمات واللوازم غير المطابقة لمواصفات الجودة.					

م	الفقـــــــــــــرة	درجة موافقتك على فاعلية استخدام نظام إدارة الجودة (آيزو ٩٠٠١) في تطوير أداء الوحدات الإدارية في الوزارة				
		موافق بدرجة كبيرة جداً	موافق بدرجة كبيرة	موافق بدرجة متوسطة	موافق بدرجة قليلة	موافق بدرجة قليلة جداً
٤٨.	تقوم الوزارة بعزل اللوازم المعابة وحفظها في أماكن خاصة لضمان عدم استخدامها.					
	١٢. المواد الموردة من قبل العميل					
٤٩.	تضبط الوزارة المواد المورّدة من قبل المستفيدين كالوثائق الخاصة بهم وإخطارهم بغير الملائم منها.					
٥٠.	تجري الوزارة الاختبارات على جودة المواد الموردة من قبل المستفيدين للتأكد من مطابقتها للمواصفات المطلوبة.					
	١٣. التداول والتخزين والحفظ والتسليم					
٥١.	تتّبع الوزارة نظام موثق للحفاظ على اللوازم من التلف أو الضياع عند المناولة والنقل.					
٥٢.	تحرص الوزارة على توفير مستودعات مناسبة من حيث الرطوبة والحرارة والتهوية لحفظ اللوازم وتخزينها فيها للحفاظ على جودتها.					
٥٣.	تضمن الوزارة وصول اللوازم للمستفيدين منها وقت حاجتهم إليها.					
	ثالثاً: الأنشطة المعاونة					
	١٤. المشتريات					
٥٤.	تصف الوزارة المواد والخدمات المطلوب شراؤها بدقة ووضوح لضمان ملاءمتها لمتطلبات الجودة.					
٥٥.	تحرص الوزارة على مطابقة مشترياتها من المواد والخدمات للمواصفات المطلوبة.					
٥٦.	تقوم الوزارة بتقييم الموردين عند كل عملية شراء لضمان مقدرتهم على الوفاء بشروط التعاقد ومتطلبات الجودة.					
	١٥. ضبط وسائل ومعدات الفحص والقياس والاختبار					
٥٧.	تتأكد الوزارة من دقة الأجهزة والأساليب المستخدمة لقياس جودة خدماتها وموادها بشكل موثق.					
٥٨.	تقوم الوزارة بمعايرة الأجهزة والأساليب المستخدمة لقياس جودة خدماتها وموادها بشكل دوري؛ لضمان عدم حدوث أي انحرافات في نتائجها.					

الرقم	الفقـــــــــــــرة	درجة موافقتك على فاعلية استخدام نظام إدارة الجودة (آيزو ٩٠٠١) في تطوير أداء الوحدات الإدارية في الوزارة				
		موافق بدرجة كبيرة جداً	موافق بدرجة كبيرة	موافق بدرجة متوسطة	موافق بدرجة قليلة	موافق بدرجة قليلة جداً
	١٦. التدريب					
٥٩.	يوجد لدى الوزارة نظام تدريب مدروس لتحسين جودة أداء العاملين فيها مرتبط بنظام حوافز مماثل.					
٦٠.	تحدد الوزارة الاحتياجات التدريبية لجميع العاملين فيها بطرق علمية.					
٦١.	تنفذ الوزارة خطة واضحة لتدريب العاملين على اختلاف مستوياتهم الوظيفية تعكس احتياجات العمل الفعلية.					
٦٢.	تتابع الوزارة تنفيذ خططها التدريبية لمعرفة مدى استفادة العاملين من البرامج التدريبية.					
	١٧. تمييز الخدمة والمواد					
٦٣.	تصنف الوزارة خدماتها في جميع مراحل تقديمها بهدف التعرف على البيانات المتعلقة بتقديمها لحين تسليمها للمستفيدين منها.					
٦٤.	تتابع الوزارة موادها عن طريق استخدام الترقيم اللازم الذي يشير إلى نوع المادة وتاريخ إنتاجها وخلاف ذلك من البيانات الضرورية.					
	١٨. ضبط سجلات الجودة					
٦٥.	تحدد الوزارة السجلات الضرورية لنظام إدارة الجودة وحفظها مثل: دليل الجودة وعمليات وإجراءات العمل وتعليمات العمل.					
٦٦.	تحرص الوزارة عندما تحدد عمليات وإجراءات العمل على توفير جميع السجلات التي تخدم كل عملية إلى جانب النماذج والمستندات التي تقوم العملية عليها.					
	١٩. الأساليب الإحصائية					
٦٧.	تستخدم الوزارة الأدوات والأساليب الإحصائية المناسبة بهدف الرقابة على عمليات وإجراءات العمل.					
٦٨.	تستخدم الوزارة أدوات وأساليب إحصائية مختلفة كالجداول والخرائط والمخططات بهدف توضيح التحسن الحاصل في جودة موادها وخدماتها.					

الملحق ٢:

أداة استقصاء درجة الرضا

الرقم	الفقـــــــــــــرة	درجة الرضا عن استخدام نظـــام إدارة الجـــودة (آيزو ٩٠٠١) في الوحدات الإدارية للوزارة				
		موافق بدرجة كبيرة جداً	موافق بدرجة كبيرة	موافق بدرجة متوسطة	موافق بدرجة قليلة	موافق بدرجة قليلة جداً
أولاً: إدارة الموارد البشرية						
١.	يوفر النظام برامج تدريبية لجميع العاملين في الوزارة مـــن شأنها زيادة وعيهم بمفهوم الجودة.					
٢.	يوفر النظام فرصاً مناسبة لتدريب العاملين تمكنهم من أداء أعمالهم بما يتناسب ومتطلبات نظام إدارة الجـــودة (آيـــزو ٩٠٠١).					
٣.	يحرص النظام على تدريب العاملين على استخدام الأساليب الإحصائية للرقابة على الجودة.					
٤.	يحرص النظام على إشراك العاملين في التخطيط للبـــرامج التدريبية.					
٥.	يوفر النظام توثيقاً للدورات التدريبية التي حـــصل عليهـــا العاملون لتصبح ضمن رصيدهم الوظيفي.					
٦.	يؤدي النظام إلى توحيد الأنماط الـــسلوكية لـــدى العـــاملين كالإخلاص في العمل وحُسن التعامل مع الآخرين.					
٧.	يتيح النظام للعاملين المشاركة في عملية اتخاذ القرارات.					
٨.	يؤدي النظام إلى توحيد الإجراءات المتخذة بحق العـــاملين من وحدة إدارية إلى أخرى وذلك لنفس الحالة.					
٩.	يتيح النظام للعاملين تقديم اقتراحات وأفكـــار مـــن شـــأنها تحسين جودة الخدمات المقدمة.					
١٠.	يساهم النظام في تحسين عمليات الاتـــصال الداخليـــة بـــين العاملين في الوحدات الإدارية المختلفة.					
١١.	يعزز النظام الثقة والشعور بالفخر لـــدى العـــاملين بـــسبب حصول الوزارة على شهادة الآيزو.					
١٢.	يساهم النظام في انخفاض معدل دوران العمل بين العاملين.					
١٣.	يساهم النظام في الاستخدام الكفؤ للموارد البشرية.					

الرقم	الفقـــــــــــــرة	درجة الرضا عن استخدام نظـــام إدارة الجـــودة (آيزو ٩٠٠١) في الوحدات الإدارية للوزارة				
		موافق بدرجة كبيرة جداً	موافق بدرجة كبيرة	موافق بدرجة متوسطة	موافق بدرجة قليلة	موافق بدرجة قليلة جداً
١٤.	يحقق النظام الاستقرار والتوازن النفسي لدى العاملين نتيجة شعورهم بوجودهم ومساهماتهم في تحقيق الأهداف.					
١٥.	يوفر النظام الشعور لكل عامل بأنه عضو في جماعة تقدره وتعترف بوجوده ومساهماته في تحقيق الأهداف.					
١٦.	يوفر النظام مكافآت مادية ومعنوية للعاملين عنـــد تعلمهـــم مهارات جديدة ترفع من مستوى جودة أدائهم.					
١٧.	يوفر النظام العدد المناسب من العاملين في كل وحدة إدارية بما يتناسب وحجم العمل فيها.					
١٨.	يحرص النظام على توفير النوعية المناسبة من العاملين في كل وحدة إدارية بما يتناسب وطبيعة العمل فيها.					
١٩.	يوفر النظام أطر واضحة للتعامل بين الرئيس والمرؤوسين.					
٢٠.	يحرص النظام على توفير برامج صـــحة وســـلامة مهنيـــة لحماية العاملين من أخطار العمل.					
٢١.	يؤدي النظام إلى تطبيق أســـلوب عـــادل فـــي تقيـــيم أداء العاملين.					
٢٢.	يؤدي النظام إلى إثارة دافعية العاملين من خلال السماح لهم بابتكار طرق وأساليب حديثة نابعة من خبرتهم في مجـــال العمل تتوافق ومتطلبات الجودة.					
ثانياً: إدارة الموارد المادية والمالية والفنية						
٢٣.	يحرص النظام على توفير جهاز مالي ومحاسبي قادر على ضبط العمليات المالية بكفاءة.					
٢٤.	يحرص النظام على توفير الموارد الكافية لإدارة الأعمـــال المؤثرة في الجودة.					
٢٥.	يضمن النظام وضع الأجهزة والمعدات والأدوات المستخدمة في تنفيذ العمل في حالة جاهزية باستمرار.					
٢٦.	يوفر النظام معايرة للأجهزة والمعدات ترفع من قدرة عملية القياس والاختبار لجودة المواد والخدمات.					
٢٧.	يؤدي النظام إلى اختصار وقت ومال وجهد المراجعين أثناء حصولهم على الخدمات التي تقدمها الوزارة.					

الرقم	الفقـــــــــــــرة	درجة الرضا عن استخدام نظـام إدارة الجـودة (آيزو ٩٠٠١) في الوحدات الإدارية للوزارة				
		موافق بدرجة كبيرة جداً	موافق بدرجة كبيرة	موافق بدرجة متوسطة	موافق بدرجة قليلة	موافق بدرجة قليلة جداً
٢٨.	يزيد النظام من حرص العاملين على الموارد وعدم الإساءة في استخدامها.					
٢٩.	يؤدي النظام إلى ترشيد الاستهلاك والحد من الهـدر فـي الموارد المتاحة بما فيها إدارة استثمار الوقت.					
٣٠.	يحرص النظام على وجود نظـام رقـابي يـشتمل علـى إجراءات وقائية وأخرى تصحيحية.					
٣١.	يؤدي النظام إلى خفض التكاليف في عمليات التشغيل.					
٣٢.	يحرص النظام على توفير نظام فعال لحفظ سجلات الجودة.					
٣٣.	يحدد النظام بوضوح خطوط المحاسبة حول إخفاقات تقـديم الخدمة.					
٣٤.	يوفر النظام إمكانية التحقق من مطابقة الخـدمات والمـواد لمواصفات الجودة قبل تقديمها للمستفيدين منها.					
٣٥.	يحرص النظام على كفـاءة عمليـات الـصيانة للأجهـزة والمعدات المستخدمة في العمل.					
٣٦.	يوفر النظام تضمين العقود مقـاييس ومـستويات معياريـة للجودة تتوافق ومتطلبات المستفيدين منها.					
٣٧.	يحرص النظام على توفير بيئة عمل تتناسـب ومتطلبـات تطبيقه.					
٣٨.	يحرص النظام على توفير نظم لضبط الجـودة باسـتخدام الأدوات الإحصائية الملائمة.					
٣٩.	يساهم النظام في تقليل تكاليف الصيانة للأجهزة والمعدات.					
٤٠.	يحرص النظام على توفير مخططـات ومؤشـرات ماليـة للرقابة على الجودة.					
٤١.	يحرص النظام على توفير عمليات ضـبط ورقابـة علـى المشتريات وموردیها للحصول على الجودة المطلوبة.					
٤٢.	يوفر النظام الـشفافية فـي تطبيـق القـوانين والأنظمـة والتعليمات.					

م	الفقـــــــــــــرة	درجة الرضا عن استخدام نظـــام إدارة الجـــودة (آيزو ٩٠٠١) في الوحدات الإدارية للوزارة				
		موافق بدرجة كبيرة جداً	موافق بدرجة كبيرة	موافق بدرجة متوسطة	موافق بدرجة قليلة	موافق بدرجة قليلة جداً
٤٣.	يحرص النظام على تحديد مواصـــفات ومقـــاييس للمـــواد والخدمات في ضوء متطلبات المستفيدين منها.					
٤٤.	يوفر النظام التحسين المستمر للمواد والخـــدمات المقدمـــة للمستفيدين منها بالحصول على تغذية راجعة مـــنهم حـــول مستوى جودتها.					
ثالثاً: إدارة العمليات والإجراءات التشغيلية						
٤٥.	يؤدي النظام إلى التخلص من عملية التضارب والازدواجية في المهام بين الوحدات الإدارية.					
٤٦.	يؤدي النظام إلى ضبط وتوحيد إجراءات العمل.					
٤٧.	يؤدي النظام إلى الحد من الأخطاء أو إلغائها في العمل.					
٤٨.	يساهم النظام في تحسين كفاءة العمليات باستمرار.					
٤٩.	يسهّل النظام عمليات التدقيق الداخلي والخارجي.					
٥٠.	يحرص النظام على إرساء قاعدة معلوماتية متكاملة تـــسهّل عملية اتخاذ القرار وتحسنه.					
٥١.	يحرص النظام على توفير قاعدة معلوماتيـــة علـــى شـــبكة الإنترنت لمتابعة التطورات في مجال تقديم الخدمة.					
٥٢.	يوفر النظام مرجعية واحدة للعاملين في الوحدات الإداريـــة المختلفة.					
٥٣.	يوفر النظام تصميماً للعمليات على أساس السهولة في الأداء.					
٥٤.	يوفر النظام تصميماً للعمليات على أساس السرعة في الأداء.					
٥٥.	يوفر النظام تصميماً للعمليات على أساس المرونة في الأداء.					
٥٦.	يحرص النظام على تبني قيم ومفاهيم قائمة علـــى العمـــل التعاوني.					
٥٧.	يحرص النظام على توفير مجموعة متكاملة من الوثائق التي تسجّل الإجراءات والعمليات بشكل يـــساعد علـــى تحقيـــق المواصفات.					
٥٨.	يحرص النظام علـــى إلغـــاء الأنـــشطة والأعمـــال غيـــر الضرورية.					

م	الفقـــــــــــــرة	درجة الرضا عن استخدام نظـــام إدارة الجـــودة (آيزو ٩٠٠١) في الوحدات الإدارية للوزارة				
		موافق بدرجة كبيرة جداً	موافق بدرجة كبيرة	موافق بدرجة متوسطة	موافق بدرجة قليلة	موافق بدرجة قليلة جداً
٥٩.	يتيح النظام المجال لدى العاملين لمراجعة الطرق التي تؤدى بها الأعمال من أجل تحسينها.					
٦٠.	يحرص النظام على توفير وصف وظيفي يحـدّد الـسلطة والمسؤولية لدى العاملين.					
٦١.	يحرص النظام على تفويض فعال للسلطة.					
٦٢.	يوفر النظام إمكانية إنجاز العمل بشكل صحيح مـن المـرة الأولى.					
٦٣.	يحرص النظام على توفير شروط تخزينية مناسبة للـوازم تحافظ على جودتها.					
٦٤.	يحرص النظام على توفير طرق تداول سليمة للوازم.					
٦٥.	يوفر النظام إرشادات مكتوبة حول كيفية التعامل مع حالات عدم المطابقة للمواصفات في الخدمات والمواد.					
٦٦.	يحرص النظام على القيام بإجراء فحوصات فنية على المواد والخدمات قبل تقديمها للمستفيدين منها للتأكد من مطابقتهـا لمواصفات الجودة.					
٦٧.	يوفر النظام تحديد موثق لإجراءات العمل من شأنها تحسين جودة الأداء.					
٦٨.	يحرص النظام على توفير بيئة ملائمة لتنفيذ برامج الجودة.					
٦٩.	يعزز النظام من قدرة الوزارة والعاملين فيها على تحقيـق صور النجاح والتفوّق النوعي في الأداء.					
٧٠.	يحرص النظام على مراجعة العمليات بصفة دورية للتأكـد من مدى التطابق والتحسين المستمر للجودة.					

تقويم فاعلية استخدام التطبيقات الاسترجاعية للمعلومات الرقمية في نظم إدارة التعلم الإلكتروني لمساندة التعليم

Evaluating the effectiveness of using retrieval applications of digital information in e-learning management systems for supporting Education.

أ. طارق السيد محمد رمضان *

ملخص

ترتب على تضاعف حجم الشبكة العنكبوتية العالمية مشكلات تقنية متعددة، منها ما يتعلق باستخدام التطبيقات الاسترجاعية للمعلومات الرقمية في نظم إدارة التعلم الإلكتروني لمساندة التعليم من خلال الاتصال المباشر.

وقد تحددت مشكلة الدراسة في تقويم فاعلية استخدام التطبيقات الاسترجاعية للمعلومات الرقمية في نظم إدارة التعلم الإلكتروني عبر الشبكة العنكبوتية.

واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، حيث أجرى مسحاً للأطر النظرية والدراسات السابقة ذات العلاقة بالتطبيقات الاسترجاعية للمعلومات الرقمية، ونظم إدارة التعلم الإلكتروني عبر الشبكة العنكبوتية لمساندة التعليم، كما أجرى استقصاءًا ميدانياً لواقع استخدام التطبيقات الاسترجاعية للمعلومات الرقمية في نظم إدارة التعلم الإلكتروني من وجهة نظر (٢٥) عضواً من أعضاء هيئة التدريس و(٣٣٠) طالباً من بعض الجامعات في الإمارات ومصر والسعودية.

وأظهرت النتائج محدودية استخدام أعضاء هيئة التدريس والطلبة التطبيقات الاسترجاعية للمعلومات الرقمية المساندة للتعليم في نظم إدارة التعلم الإلكتروني. وتم تقديم (١٠) توصيات تقويمية مقترحة للمشكلة.

* رئيس قسم تكنولوجيا المعلومات، جمعية الشارقة التعاونية، الشارقة الإمارات.

Mr. Tariq A. M. Ramadan *

Abstract

According to doubling the size of Web network, the multi- technical problems are appeared, some of them are related to the usage of retrieval applications of digital information in e-learning management systems for supporting Education on line .The problem of the study is determined in evaluating the effective usage of retrieval applications of digital information in e-learning management systems

The study followed a descriptive approach by conducting a survey of theoretical frameworks and previous studies which related to retrieval application of digital information, e-learning management systems through the web to support education, and made a field survey to identify the status of retrieval applications of digital information usage in e-learning management systems out of views (25) members and (330) students from some universities in UAE, Egypt and Saudi Arabia.

The results showed that the faculty members and students are using the retrieval applications of digital information within limits in e-learning management systems for supporting Education on line. So, (10) proposed recommendations has been introduced to remedy the problem

* Head of the department Technology and Informatics Sharjah Cooperative Society. U.A.E.

مقدمة

لقد تضاعف حجم الشبكة العنكبوتية العالمية (world wide web) وما تحويه من صفحات بما يعادل ثلاثة أضعاف حجمها السابق خلال العامين الأخيرين، مما شكل هاجساً للمتخصصين في مجال تقنية المعلومات الأكثر تمرسًا في البحث المباشر On line وخاصة مع افتقار الشبكة العنكبوتية إلى معايير الضبط الببليوغرافي وأدواته، حيث لا يوجد فيها ما يضاهي التوصيف الرقمي المعياري للكتاب (ردمك) (ISBN) الذي يُساعد على تعرف المصادر المتاحة، كما لا يوجد لها فهرس مركزي يتضمن البيانات الرئيسة المتعلقة بكل صفحة من صفحاتها المنشورة. وما زالت هناك محاولات جادة في هذا المجال لفهرسة مصادر المعلومات المباشرة المتاحة إلا أنها كثيراً ما تواجه معوقات متعلقة بصفحات الويب نفسها التي يغيب عن الكثير منها إسم مؤلفها وتاريخ نشرها(Ackermann, Karen and Lorle, 2008)[1].

ويُعد البحث في المعلومات الرقمية من دعائم نجاح جهود مساندة التعليم، حيث يمكن إجراء العديد من الاستقصاءات المعلوماتية لمضامين الصفحات المنشورة على الشبكة العنكبوتية من خلال أجهزة الكمبيوتر، التي أصبحت تلعب دوراً محورياً في العملية التعليمية. وقد تتمركز الاهتمامات كثيراً حول المعلومات وكيفية حصول المتعلم عليها، وقد يؤدى هذا التركيز على المعلومات وأساليب جمعها إلى تخوف البعض من مدى دقتها أو شمولها نتيجة ما قد تواجهه عملية الاستقصاء التقني عنها من معوقات وصعوبات تواجه نظم التعليم وإدارة التعلم بمساند الكمبيوتر. فالتعلم ليس مسألة بسيطة تأتى على شكل بث معلومات، بل هو عبارة عن عملية نشطة يقوم الأفراد من خلالها ببناء جديد للعالم من حولهم، وهي عملية معقدة لا تقتصر دور أجهزة الكمبيوتر وبرمجياته فيها على مجرد نقل المعلومات، بل تكون مجالاً تفاعلياً نشطاً يبني خلاله المتعلم معارفه بناءً ذاتياً، فتنمو مهاراته وخبراته، وتتولد ابتكاراته وإبداعاته (عباس، ٢٠٠٢)[2]، (Meletiou & Mavrotheris, 2007)[3].

ويشير (الحصرى ٢٠٠٢)[4] إلى ضرورة إعداد المتعلمين الذين يمتلكون مهارات وخبرات تمكنهم من التعامل مع معطيات العصر وتحدياته، بالإضافة إلى ضرورة توظيف المستحدثات التكنولوجية واستثمار إمكاناتها في مجال التعليم بما يحقق هذه التوجهات. ومن ثم فإن الأمر يتطلب المزيد من التعرف على أهم ملامح تكنولوجيا التعليم الإلكتروني، وما تشتمل عليه من برامج تطبيقية متعددة يتم استخدامها في نظم إدارة التعلم عبر الشبكات، التي يلزم معرفة استخداماتها في التعليم سعياً لتحقيق التوجهات الخاصة بإعداد أفراد قادرين على التعامل مع المتغيرات التقنية التعليمية لهذا العصر.

لقد أحدثت منظومة التعليم الإلكتروني ثورة تقنية في ميدان تقنية المعلومات التي أحدثت نقلة نوعية لنظم التعليم وإدارة التعلم، فهي نتاج تكامل ثلاثة أنواع من التقنيات، هي: تقنيات الكمبيوتر، وبرمجياته Software، وتقنيات الاتصالات Telecommunication ونقل البيانات، مما ساهم في مضاعفة الإنتاج العلمي وآليات التعليم والتعلم من حيث الكم والكيف

(الصعيدي، ٢٠٠٥)[٥].

ويعد التعليم الإلكتروني من الطرق الإيجابية التي تساعد المتعلم على التفاعل النشط المستمر من خلال ما يتضمنه من برمجيات حرة مفتوحة المصدر أو مغلقة، تحتوي على أدوات تتطلب ممارسة أنشطة متنوعة مثل: الإجابة عن أسئلة معينة، و إبداء رأي في قضية ما، والاطلاع على المحتويات التعليمية الجديدة، وغيرها من المهام والأنشطة التفاعلية المتعددة والمتنوعة. و تعد برمجيات أنظمة إدارة التعلم Leaning Management System (LMS) ونظم إدارة محتوى التعلم Learning Content Management System (LCMS) الخاصة بمجال التعليم الإلكتروني في الجامعات والمؤسسات التعليمية عنصراً محفزاً لكل من المعلم والمتعلم على استخدام شبكة الإنترنت في العملية التعليمية. فقد تم تصميم هذه الأنظمة لمساعدة المعلمين على استخدام الشبكة العنكبوتية (الإنترنت) في التدريس والتواصل مع المتعلمين بسهولة، من دون حاجة إلى معرفتهم المتعمقة لأساليب البرمجة. كما وفرت للمتعلم مواد علمية مختلفة يمكنه الحصول عليها من مكان واحد. وتعد هذه الأنظمة بيئة تعلم ذاتي تمكن المتعلم من التفاعل بصورة إيجابية مع المادة العلمية (العمودي، ٢٠٠٥)[٦] (Chang, 2008)[٧].

ويشير (محمد، ٢٠٠١)[٨] إلى أن المعلم عليه أدواراً ومسئوليات تخص التعامل مع برامج التعليم الإلكتروني، وذلك لتحقيق مقومات الجودة الشاملة الذي تتبناه المؤسسات التعليمية، ومن أهم هذه الأدوار:

- التمكن من مهارات تصميم المواقف التدريسية وتخطيطها وتنفيذها، وما يتطلبه ذلك من مهارات فرعية، وتقديم نماذج تعلم نشطة.
- تصميم البرامج العلاجية التي تناسب كل متعلم.
- تصميم البرامج الإثرائية التي تتحدى المتعلمين المتفوقين.
- تقويم البرمجيات التعليمية المنهجية والإثرائية وفق معايير الجودة الشاملة.

وأكد (الحارثي، ٢٠٠٢)[٩] ضرورة الانتقال من حالة نقل المعلومات أو نقل المعنى الذي لدينا للآخرين إلى مساعدة الآخرين على تكوين المعنى الخاص بهم. فالمعنى لا ينتقل، وإنما يبني في النفس البشرية في ضوء بنيتها الذهنية، وخلفيتها الثقافية، وطريقة إدراكها للأمور. لذلك فإن دور المعلم ينبغي أن يتحول من كزنه ناقل للمعنى إلى ميسر لعملية تكوين المعنى، وذلك من خلال تمثله المهمات التي يتطلبها هذا الدور الجديد، والتى من أبرزها التحول من تعود المتعلمين على تلقى المعلومات إلى تدريبهم على تنمية التفكير، واتخاذ القرارات المناسبة.

ويرى (طويلة، ٢٠٠٤)[١٠] أن تدريب الطلاب في مؤسسات التعليم العالي على استخدام البرمجيات مفتوحة أو مغلقة المصدر يمكن أن يساعدهم على استيعاب مبادئ عملها، وليس تشغيلها فقط. ومن ثم يمكن لمستخدميها التعامل مع أي تطبيقات برمجية أخرى تعتمد على هذه المبادئ.

كما يرى طويلة (٢٠٠٥)[١١] أن الاستخدام الأمثل لأنظمة التعليم الإلكتروني يحقق مزية تنافسية ينبغى على المؤسسة التعليمية أن توفرها، نظراً لاهتمامها باحتياجات المتعلمين، بحيث يشعر معها المتعلم بأهمية تعلمه، وتزيد ثقته في نفسه وفهمه التام للعملية التعليمية وأثرها في عمله وحياته.

وأكد حسين (٢٠٠٥)[١٢] إلى أنه لكي يتم توظيف أدوات المعرفة ومصادرها المتاحة على الانترنت، لابد من إعداد المعلم بشكل جيد، كي يتمكن من استخدام تلك الأدوات والمصادر بشكل متكامل مع المنهج الدراسي، وبما يؤدي إلى تحقيق أهداف التعلم المرجوة.

ومع انتشار مواقع التعليم والتعلم الإلكتروني عبر شبكة الإنترنت، ظهرت الفصول والمدارس الذكية، والجامعات الافتراضية عبر شبكة الإنترنت، ومنها: الجامعة السورية الافتراضية، والجامعة الجزائرية الافتراضية، والجامعة التونسية الافتراضية، وجامعة بن سينا الافتراضية، وجامعة آل لوتاه Lootah بمدينة دبي بالإمارات العربية المتحدة. وصاحب ذلك شيوع استخدام نظم برامج إدارة التعلم الإلكتروني EMES التي تُعد أحد البرمجيات مغلقة المصدر لإدارة التعلم الإلكتروني، والمصممة على أسس تعليمية مساعدة على توفير بيئة تعليمية إلكترونية لإدارة العملية التعليمة من بعد، حيث يمكن استخدامها بشكل شخصي على مستوى الفرد، كما يمكنها أن تساند التعلم في جامعة تضم ٤٠٠٠٠ ألف متعلماً. وقد استخدمت لغات برمجة وقواعد بيانات متعددة في تصميم هذه النظم، ومنها لغة (PHP)، وقواعد البيانات (MySQL). وتسعى جميعها إلى توفير نظم فعالة في إدارة التعلم الإلكتروني-Effective Electronic Manage ment Education System لمساندة التدريس (عمادة التعليم عن بعد ، ٢٠٠٨)[١٣].

ومن الملاحظ أن الواقع المعاصر يشهد شيوعاً لاستخدام منظومة التعليم الإلكتروني في العديد من الجامعات العربية، ومنها: شبكة جامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا وجامعة الإمارات العربية بالإمارات، وجامعات الملك عبدالعزيز، والملك سعود، والملك فهد للبترول والمعادن بالسعودية، وجامعة المنصورة، والقاهرة والإسكندرية بمصر، وجامعة البحرين بالبحرين، والجامعة العربية المفتوحة في العديد من الدول العربية. وقد استخدمت نظم WebCT وEMES و-Blackbo ard وModel لإدارة نظم التعلم الإلكتروني لمساندة التعليم على المستوى الجامعى ومستوى الدراسات العليا وأيضاً في بعض مؤسسات التعليم قبل الجامعى، كما استخدمت تقنية الفصول الافتراضية لنظام (Centra) لتقديم دروس حية للطلاب في المرحلة الإعدادية التابعة لوزارة التربية والتعليم في مصر.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

يعد التعلم الإلكتروني E-Learning من أهم منجزات العصر التربوية، حيث أكدت العديد من الدراسات أهميته وفاعليته في مساندة التعليم، ولذا حرصت مؤسسات التعليم على المستوى العربي على تفعيل استخدامه في التعليم. فعقدت الندوات بهذا الخصوص، ونظمت معارض تقنيات التعلم الإلكتروني، كما عقدت العديد من الندوات المتخصصة في التعليم الإلكتروني وتطبيقاته، ورصدت حوافز لتفعيل نظم إدارة التعلم لمساندة التعليم. وعلى الرغم من هذا الاهتمام الملموس نجد أن نظم إدارة التعلم الإلكتروني تواجه العديد من المعوقات الفنية التي تقلل من جدوى استخدامها، حيث يتعلق بعض منها بالجوانب التقنية الفنية الخاصة بالتطبيقات الاسترجاعية للمعلومات الرقمية التي تقلل من فاعلية استخدام أعضاء هيئة التدريس والطلاب هذه التطبيقات

الأمر الذي قد ينعكس أثره على جدوى نظم إدارة التعلم. ومن ثم؛ تحددت مشكلة البحث في محاولة الإجابة عن سؤال رئيس، هو:

كيف يمكن تقويم فاعلية استخدام التطبيقات الاسترجاعية للمعلومات الرقمية في نظم إدارة التعلم الإلكتروني لمساندة التعليم بالاتصال المباشر عبر الشبكة العنكبوتية؟

وتفرع هذا السؤال إلى عدد من الأسئلة الفرعية الآتية:

١. ما التطبيقات الاسترجاعية للمعلومات الرقمية؟

٢. ما نظم إدارة التعلم الإلكتروني المساندة للتعليم؟

٣. ما فعالية استخدام أعضاء هيئة التدريس والطلاب في بعض الجامعات العربية للتطبيقات الاسترجاعية للمعلومات الرقمية لمساندة التدريس في نظم إدارة التعلم الالكترونية لمساندة التعليم؟

أهداف الدراسة

سعت الدراسة إلي تقويم فعالية استخدام التطبيقات الاسترجاعية للمعلومات الرقمية في نظم إدارة التعلم المساند للتدريس من قبل أعضاء هيئة التدريس والطلاب في بعض الجامعات العربية، وذلك للوقوف على مواطن قوتها وأوجه قصورها، وكذا الصعوبات التي تعترض مسيرتها واقتراح الحلول التقويمية المناسبة. ولذا هدفت الدراسة الحالية إلى:

١. تحديد التطبيقات الاسترجاعية للمعلومات الرقمية.

٢. استعراض نظم إدارة التعلم الإلكتروني المساندة للتعليم.

٣. تقويم فعالية استخدام بعض الجامعات العربية للتطبيقات الاسترجاعية للمعلومات الرقمية لمساندة التدريس في نظم إدارة التعلم الالكترونية لمساندة التعليم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب.

أهمية الدراسة

ترتبط أهمية الدراسة بأهمية موضوع نظم إدارة التعلم الإلكتروني المساندة للتعليم عبر الشبكة العنكبوتية، حيث يحظى هذا الموضوع باهتمامات كبيرة من قبل المسئولين عن تطوير التعليم على المستوى العربي. ومن ثم؛ يمكن أن يكون للدراسة إسهام فى:

١. توجيه أنظار المتخصصين في تقنية المعلومات إلى بعض المعوقات الفنية الخاصة بالتطبيقات الاسترجاعية للمعلومات الرقمية التي تحد من فعالية تجارب إدارة التعلم الإلكتروني المساندة للتدريس.

٢. إبراز مواطن القوة والضعف في تجارب نظم إدارة التعلم الإلكتروني المساندة للتدريس على المستوى العربي لمساعدة الجهات المعنية على معرفة جوانب النجاح والإخفاق، وذلك تمهيداً لاتخاذ القرارات التطويرية المناسبة.

٣. توجيه أنظار أعضاء هيئة التدريس والطلاب إلى أوجه القصور في بعض التطبيقات الاسترجاعية للمعلومات الرقمية التي تحد من فعالية تجارب إدارة التعلم الإلكتروني، وسبل تلافيها.

٤. توجيه أنظار الباحثين في مجال تقنية المعلومات إلى تدارس جوانب فنية أخرى تؤثر في فعالية نظم إدارة التعلم الإلكتروني المساندة للتدريس.

حدود الدراسة

اقتصرت الدراسة على حدود مجالية ومكانية وزمنية، تتمثل في:

١. بعض نظم إدارة التعلم الإلكتروني المساندة للتعليم عبر الشبكة العنكبوتية لتقويمها من وجهة نظر بعض أعضاء هيئة التدريس وطلاب الجامعة في بعض الدول العربية، وهي: الإمارات العربية المتحدة، وجمهورية مصر العربية، والمملكة العربية السعودية.

٢. اقتصر تنفيذ الدراسة الميدانية على عينة الدراسة وذلك خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي في شهر مارس ٢٠٠٩م.

مصطلحات الدراسة

١. التطبيقات الاسترجاعية للمعلومات الرقمية Retrieval Applied for digital Informa-tion

يقصد بها مجموعة التطبيقات المتبعة للبحث في المعلومات الرقمية واسترجاعها باستخدام أدلة بحث موضوعية Subject Directories، ومحركات البحث Search Engines، ومحركات البحث الكبرى Meta search Tools (Chartron, 1996)[١٤] (Downie, (2003)[١٥].

٢. نظم إدارة التعلم الإلكترونية Learning Management System (LMS)

هى نظم حاسوبية متكاملة لإدارة التعلم الإلكتروني E-learning، وتحتوي على مجموعة من الأدوات والإجراءات التي تسهل الاتصال والتفاعل بين المعلم والمتعلم من خلال الشبكة العنكبوتية (الإنترنت)، وقد يتم تطبيق بعضها عبر شبكات داخلية (إنترنت) بهدف مساندة عمليتي التعليم والتعلم بأسلوب تقنى متطور، ويكون للكمبيوتر وبرامج التطبيقية دور فاعل فيها (Bar, 2004)[١٦].

٣. التعلم الإلكتروني E-Learning

"طريقة إبداعية لتقديم بيئة تفاعلية، متمركزة حول المتعلمين، ومصممة مسبقاً بشكل جيد، وميسرة لأي فرد، وفي أي مكان وأي وقت، باستعمال خصائص ومصادر الإنترنت والتقنيات الرقمية بالتطابق مع مبادئ التصميم التعليمي المناسبة لبيئة التعلم المفتوحة، والمرنة، والموزعة" (الخان، ٢٠٠٥)[١٧].

٤. التقويم Evaluation

يقصد به "إصدار حكم شامل وواضح على ظاهرة معينة بعد القيام بعملية منظمة لجمع المعلومات وتحليلها بغرض تحديد درجة تحقق الأهداف واتخاذ القرارات بشأنها" (عبد الهادي، ٢٠٠٢)[١٨].

ثانياً: الإطار النظري والدراسات السابقة

يتناول الإطار النظري والدراسات السابقة للدراسة محورين رئيسيين، أولهما للتعريف بالتطبيقات الاسترجاعية للمعلومات الرقمية عبر الشبكة العنكبوتية، وثانيهما للتعريف بنظم إدارة التعلم الإلكترونية.

أولا: التطبيقات الاسترجاعية للمعلومات الرقمية عبر الشبكة العنكبوتية

لقد ظهرت في السنوات الأخيرة عدة مصادر للمعلومات متاحة على الخط المباشر عن طريق الإنترنت، كان أولها مواقع بروتوكول نقل الملفات FTP (File Transfer Protocol)، ومواقع Telnet وGopher. أما في الوقت الحاضر فقد أصبحت الشبكة العنكبوتية بخوادمها (Servers) مهيمنة. ففي كل يوم تظهر آلاف من المواقع الجديدة وتختفي أو تهاجر آلاف أخرى. فشبكة ويب الأمس تختلف عن شبكة ويب اليوم، وتختلف هذه الأخيرة عما ستكون عليه في الغد. ولذا يواجه المتخصصون في تقنية المعلومات صعوبة شديدة في السيطرة على المعلومات المتاحة على الشبكة العنكبوتية، نتيجة عدم مقدرتهم على تنظيمها في كشافات وقوائم وفهارس تساعد على استرجاعها،

وذلك في ظل هذه الظروف شديدة التقلب للشبكة العنكبوتية، التي من خصائصها ما يتعلق بـ (غولد، ٢٠٠٧)[١٩]:

١. القدرة على إتاحة معلومات مخزنة في وسائط متعددة (Multimedia Capacity). حيث تتيح هذه الخاصية إمكانية استرجاع المعلومات في شكل صور، أو أفلام فيديو أو أشرطة أو في شكل نصوص.وعليه، يمكن الوصول إلى مصادر معلومات متنوعة متوافرة على الإنترنت من خلال جهاز واحد، وإلى مصادر أخرى غير الشبكة العنكبوتية.

٢. يُمكّن محصل المصادر الموحد (URL) من الوصول إلى مواقع أخرى خارج الشبكة العنكبوتية، مثل مواقع FTP و Telnet و Gopher و WAIS بالإضافة إلى إمكانية استخدام البريد الإلكتروني(e-mail) ومجموعات الأخبار (Newsgroups).

٣. يتيح استخدام النص المترابط (Hypertext) عن طريق الروابط (Links) فرصة الوصول إلى مصادر أخرى توجد في مواقع أخرى، وقد تكون مخزنة في حواسيب مختلفة لها علاقة بالموضوع محل اهتمام المستفيد.

ويتطلب تناول التطبيقات الاسترجاعية للمعلومات الرقمية على الشبكة العنكبوتية بيان أقسام أدوات البحث عن المعلومات الرقمية، التي يمكن تصنيفها في ثلاث فئات، هي (Chartron, 1996)[١٤] (Downie, 2003)[١٥] (Bar, 2004)[١٦]:

أولا: أدلة البحث الموضوعية

Subject Directories

تتميز أدلة البحث الموضوعية بالبحث في قاعدة بيانات صغيرة، تشمل عناوين على مواقع الويب تم تنظيمها في فئات موضوعية، ويُعد الياهو (yahoo) من أكثر الأدلة الموضوعية شعبية. وتمثل الأدلة الموضوعية مواقع متخصصة على الإنترنت تنتقي مواقع ويب أخرى وتنظمها تحت رؤوس موضوعات واسعة، مثل: الفن، والتربية، والتسلية، والعلوم. ويمكنك أن تتصفح باعتماد موضوعات عريضة، إلى أن تجد الموضوع المحدد الذي ترغب فيه، أو أن تقوم ببحث ضمن الدليل الموضوعي باستخدام كلمات مفتاحية (Keywords). ويشبه البحث داخل الدليل الموضوعي حالة الشخص داخل المحلات التجارية، وهو يسأل أحد العاملين عن الجناح الذي يوجد به أحد أنواع الخبز. ثم يتوجه بعد ذلك مباشرة إلى المكان المعني بالأمر دون أن يضيع وقته في مشاهدة بضائع أخرى. ويغطي الدليل الموضوعي الواحد جزءاً صغيراً مما يتوافر من مواقع بالإنترنت. فعلى سبيل المثال فإن ياهو (yahoo) يغطي أقل من (١%) من الويب. والأشخاص الذين ينشئون الدليل الموضوعي هم الذين يحددون الفئات الموضوعية التي يجب أن تكون على رأس القائمة.

ونظراً لغياب ترتيب هرمي معياري أو لغة موحدة تؤخذ منها المصطلحات الموضوعية، فإن استخدام عدد من الأدلة الموضوعية يشبه التجول داخل محلات مختلفة لبيع الكتب، حيث يمتلك كل واحد منها مجموعة مختلفة من الكتب التي وضعت على الرفوف تبعاً لرؤوس الموضوعات. فعلى سبيل المثال إذا كانت وجهة البحث عن معلومات أكاديمية؛ فيتم استخدام دليل إنفومين (Infomine) الذي أنشئ لخدمة

الأكاديميين. أما إذا كنت الوجهة هي البحث عن معلومات تندرج تحت فئة موضوعية واسعة أو شعبية، فيستخدم دليل ياهو (Yahoo). وإذا كانت الوجهة هي البحث عن المراجع المتخصصة (reference librarian) فيكون الأفضل البحث في كشاف المكتبيين بالإنترنت (Librarians' Index to the Internet). كما يوجد نوع آخر من الأدلة الموضوعية يختص بمجال واحد، ويُعد دليل Matrix Medical من أمثلة الأدلة المتخصصة في مجال الطب OMNI (OMNI, 2009)[٢٠].

ويمكن تصفح الأدلة الموضوعية بكيفية تماثل التعامل مع شجرة موضوع معين، أي من المستوى الأعلى للفئات الموضوعية (الجذع) إلى الأسفل خلال أغصان الشجرة لتضييق الموضوع أكثر فأكثر بغرض تحديده إلى أن تسترجع الوثيقة أو الملف المرغوب فيه (إحدى أوراق الشجرة). ومن أمثلة ذلك البحث عن معلومات حول أدوية المعالجة المثلية (homeopathic)، التي يكون البحث عنها على النحو التالي (Kiley,2003)[٢١]:

- الفئات الجذع: الفن. التربية. الصحة (Health). الأخبار. الرياضة. النساء.
- الغصن: الطب البديل (Alternative Medicine). طب الأسنان. المساعدة الأولية. المستشفيات. التغذية.
- الغصن: الوخز بالإبر. طب الأعصاب الطبيعي. المعالجة المثلية (Homeopathy). التدليك. اليوغا.
- الورقة: مقدمة في أدوية المعالجة المثلية (An Introduction to Homeopathy) بأحد مواقع الويب.

ويكمن الهدف من وراء إعداد الأدلة الموضوعية في تنظيم المعلومات مسبقاً في فئات موضوعية، حتى يتمكن المستفيد من استخدامها في تصفح المعلومات. حيث يشبه البحث داخل قاعدة بيانات أحد الأدلة الموضوعية البحث عن المعلومات باعتماد الفهرس. الذي يتم البحث فيه عن المؤلف ، أو عنوان الكتاب، أو موضوعه. ومن ثم لا يتوقع من فهرس المكتبة أن يُمكن من البحث عن كامل النص. ولذا تقوم الأدلة الموضوعية بتمكين المستخدم من التصفح من خلال رؤوس موضوعات واسعة. وتتيح العديد من المتصفحات التي تساعده على استرجاع المعلومات، ليس عن طريق التصفح فحسب بل أيضاً بواسطة الكلمات المفتاحية (Keywords). واستخدام هذه الكلمات لا يستدعي معرفة رأس الموضوع (الفئة الموضوعية) التي تندرج تحتها المعلومات المطلوبة. فاعتماد طريقة الكلمات المفتاحية يمكن الباحث من الوصول مباشرة إلى المصادر ذات الصلة بمصطلح البحث المستخدم. فمثلاً، إذا رغب شخص في الحصول على وصفة إعداد حساء الشمر (fennel) والقرة (Watercress) فيمكنه استخدام أحد محركات البحث الموضوعية للبحث عن مصطلحي "الشمر" و"القرة". وفي هذه الحالة سيقوم محرك البحث باسترجاع معلومات متنوعة ذات العلاقة بالمصطلحين، التي قد يتناول بعضها وصفات إعداد الحساء المذكور. وإذا أراد الشخص الحصول على نتائج أفضل، فيمكنه إتباع ما يلي: (Welsh, Anagnostelis, and Cooke, 2007)[٢٢]

١. الدخول في دليل البحث الموضوعي.
٢. البحث عن كلمة "وصفات" (recipes).
٣. النظر في القائمة المتحصل عليها من قاعدة

بيانات الدليل.

٤. الانتقال إلى موقع يذكر أن لديه الكثير من الوصفات.

٥. تصفح الوصفات، وإذا كانت وظيفة البحث (Search function) متوفرة، فيقوم بالبحث في الموقع عن "حساء الشمر والقرة" fennel and watercress soup .

إن جانب القوة الكامنة في الأدلة الموضوعية مقارنة بمحركات البحث تتمثل في أن المستخدم هو الذي يقوم بتنظيم مصادر المعلومات في فئات موضوعية. ونجد بعض هذه الأدلة أقل تشدداً فيما يتعلق بصفحات الويب التي تبحث فيها. كما يلاحظ وجود عدد كبير من الأدلة الموضوعية بالإنترنت ، ويقوم كل واحد منها بتجزئة المعلومات وتنظيمها وفق طريقته الخاصة. وفيما يلي تناول أكثر الأدلة الموضوعية شعبية، وهي:

١. ياهو Yahoo:

ظهر ياهو (yahoo) عام ١٩٩٤م، وهو يُعد أقدم دليل متوفر على الويب. ويتضمن فئات موضوعية وضعها العاملون بالدليل، ويمكن أن ينطلق منها المستفيد في بحثه عن المواقع التي تتضمن المعلومات التي يرغب فيها. وإذا ما تبين أن إحدى الفئات الموضوعية تضاهي موضوع البحث، فسيحصل المستخدم على قائمة بمواقع قام القائمون على الدليل بمراجعتها، وحصلت على موافقتهم، وتُعد مهمة لموضوع البحث. وعندما يفشل (ياهو) في استرجاع صفحات الويب، فإنه يحيل الاستفسار إلى محرك جوجل Google، ويتولى بدوره عرض نتائج التفصيلية محرك جوجل. ويعد (ياهو) أداة بحث جيدة للاستفسارات المتعلقة بموضوعات ذات طابع شعبي، حيث يوفر المساعدة الكافية لتضييق نطاق البحث عن الموضوع.

٢. إم إس إن MSN search:

تسعى شركة Microsoft باستمرار إلى تحسين البرمجيات التي تنتجها وتطويرها، كي تصبح على أفضل وجه ممكن. ويعد MSN Search مثالاً مهماً لمنتجات مايكروسوفت. ويتوافر لشركة Microsoft مجموعة من المحررين الذين يتابعون أكثر الاستفسارات التي تنفذ على الويب شيوعاً، ويقومون باختيار أفضل المواقع ذات الصلة بتلك الاستفسارات. وبعد أن يتم تنفيذ البحث بواسطة MSN، تظهر اقتراحات يتقدم بها المحررون بغرض تهذيب البحث. وعند الضرورة قد تظهر ضمن النتائج روابط تحيل إلى محتوى موسوعة ENCARTA أو إلى عناوين الأخبار الرئيسة. وغالباً ما يكون مصدر هذه الإجابات دليل look smart. ويستخدم MSN خوارزمية للبحث Search algorithm خاصة به، للبحث في أفضل الإجابات في دليل look smart. وعندما تكون الاستفسارات غامضة، يتم اللجوء إلى Inkotomi للحصول على الإجابة. وإذا ما كان المستفيد لا يرغب في الحصول على نتائج " خالصة " من Inkotomi فعليه أن يستخدم خيار MSN المتقدم MSN Search Advanced Search page. ويُعد MSN من المصادر ذات الجودة العالية التي لها نظرتها الخاصة فيما يتعلق بشبكة الويب. ويستحق MSN أن يؤخذ بعين الاعتبار لدى البحث عن المعلومات المتوافرة على الويب، إذ يُعد من بين أدوات البحث العشر الأوائل

لاسترجاع المعلومات من الويب، وذلك وفق تصنيف Search engine Watch.

ثانيا: محركات البحث Search Engines

تشكل محركات البحث كشافات شاملة للإنترنت، على خلاف الأدلة الموضوعية. وعلى الرغم من أن محركات البحث تهدف إلى استكشاف كل كلمة واردة في كل صفحة من صفحات الويب إلا أن ذلك يمثل مهمة مستحيلة. فأكبر محركات البحث لا تستطيع أن تستكشف ما يزيد عن (٦٠-٨٠%) مما يتوفر من معلومات في الإنترنت. وتتأثر عملية استكشاف المعلومات بالإنترنت بقوة الحوسبة المتوفرة، وبالطبيعة المتغيرة للويب، وببعض العوامل ذات العلاقة ببنية قاعدة البيانات لمحرك البحث، وطريقة تصميم موقع الويب. وتقوم برمجيات الإنسان الآلي (Robots) والعناكب (Spiders) وزواحف الويب(Web Crawler)، والديدان (Worms) بالتجميع المستمر لصفحات الويب واستكشافها. ويقوم المحرك بالبحث عن الكلمات المفتاحية في قاعدة بياناته الضخمة، ويتم استرجاع كل الوثائق التي تتضمن تلك المصطلحات وترتيبها في قائمة النتائج، أو في ما أصبح يعرف بـ "hot list". وغالبًا ما يغرق المستخدم في النتائج وذلك لكثرة ما يوجد في الإنترنت من معلومات. ولا تشكل القوائم التي تتضمن الآلاف من النتائج إجابة على سؤال الباحث سوى تلك الموجودة في أعلى القائمة. وتستخدم محركات البحث خوارزمية للترتيب"ranking algorithm" حتى تظهر النتائج ذات العلاقة بموضوع البحث في أعلى القائمة. وخوارزمية الترتيب هي عبارة عن معادلات رياضية تحدد الترتيب الذي يجب أن تعرض وفقه نتائج البحث. ومن ثم؛ فإن الوثائق ذات العلاقة الأقوى بموضوع البحث تظهر في أعلى القائمة، ويظهر أضعفها علاقة في أسفل القائمة. ويكون لكل محرك بحث ما يلي (Ducasse, and Dialeb ,1997) [٢٣]:

- نظام للتجميع بغرض ملء قاعدة البيانات بالمعلومات.
- نظام الاستكشاف لتنظيم قاعدة البيانات.
- خوارزمية للبحث تفي بمتطلبات بناء الجملة للبحث في قاعدة البيانات.
- خوارزمية الترتيب لتنظيم قائمة النتائج.

إن وجود اختلاف، وإن كان بسيطاً، في هذه البرامج الأربعة يؤثر في النتائج المتحصل عليها. وهذا هو السبب الذي يجعل النتائج تختلف اختلافاً كبيراً بين محركات البحث، حتى وإن كانت تستخدم مصطلحات البحث نفسها. وهذا سبب مهم لتجنب التعود على استخدام محرك بحث واحد.

ومن أهم أمثلة محركات البحث ما يلي (Guffey,2005)[٢٤]:

١. جوجل Google.

لقد ظهر Google في البداية كنظام للبحث طوره طالبان بجامعة Standford يعرفان بـ Larry Page و Sergey Brin ويحمل اسم Back Rub. وتغير اسم Back Rub ليصبح Google وخرج المشروع من رحاب الجامعة ليصبح شركة خاصة تحمل اسم (The Private Company Google). وتم اختيار جوجل Google مرتين كأفضل محرك بحث (Most outstanding Search Engine) من قبل قراء

Search Engine Watch. ويتمتع Google بسمعة جيدة يستحقها عن جدارة، وهو ما يبوأه مكانة مرموقة ضمن أفضل عشر أدوات بحث يمكن الاعتماد عليها في استرجاع المعلومات من الويب. وبناءً على ذلك تنصح Search Engine Watch بالتفكير في Google كنقطة انطلاق لدى البحث عن معلومات حول موضوع معين. ويوفر Google خيارات أخرى بالإضافة لصفحات الويب، منها: أن المستفيد بإمكانه أن يسترجع صوراً ومعلومات مصدرها مجموعات الأخبار (Usenet newsgroups)، وغيرها. كما يعرف Google بالمدى العريض لملامحه، حيث يساعد المستخدم على الوصول إلى صفحات الويب "غير النشطة"، وكذلك يمكنه من مشاهدة نسخ قديمة من الصفحات. كما يتيح الوصول السهل إلى التعريفات المعجمية للمصطلحات، وإلى المعلومات المتعلقة ببورصة الأسهم، وخرائط شوارع المدن، وأرقام الهاتف وغير ذلك. ويمكن لمستخدمه أن يحصل على معلومات تفصيلية حول الموضوع بالرجوع إلى صفحة المساعدة (Help page) لمحرك Google. كما يدير Google برنامجاً للإعلانات الإشهارية بالإضافة إلى النتائج المجانية التي يوفرها للمستخدم، بالإضافة إلى ذلك فإن Google يوفر خدمة البحث بالمجان لبعض أدوات البحث الأخرى مثل Yahoo. (Welsh, Anagnostelis, and Cooke, 2007)[٢٢].

٢. آسك جيفز Ask jeeves:

اكتسب Ask jeeves شهرة خلال عامي ١٩٩٨ و١٩٩٩م، لاتاحته البحث بطرح أسئلة تعتمد في صياغتها على اللغة العامية. ولم يكن الأداء الجيد لـ Ask Jeeves ناتجًا عن التقنية، بل نتيجة العمل الكبير الذي يقوم به ما يقارب (١٥٠) محررًا يتولون الإشراف على عملية البحث. حيث يقوم هؤلاء المحررون بالإبحار في الويب بحثاً عن أفضل المواقع التي تضاهي الاستفسارات الأكثر شيوعاً، فيقومون بوضع الإجابات المناسبة لها ضمن القسم المعروف بـ Click Ask below for your answer، مما يُشعر المستخدم بالرضا. وإلى جانب المحررين، فإن Ask Jeeves يستخدم تقنية الزواحف (Crawler – based Technology) لتوفير النتائج للمستخدمين، والتي يكون مصدرها محرك Teoma الذي يمتلكه Ask Jeeves.

٣. ألتافيستا AltaVista:

يمثل ألتافيستا AltaVista أقدم محرك بحث في الويب يستخدم الزواحف (Crawlers). وقد انطلق AltaVista سنة ١٩٩٥م، وبقي لعدة سنوات أفضل محرك بحث يقدم نتائج قيمة إلى المستخدمين المعجبين بخدماته. وعندما حاولت شركة DIGITAL تحويل AltaVista إلى موقع يقوم بدور البوابة الكبيرة سنة ١٩٩٨م، بدأ هذا المحرك للبحث يفقد دوره كأداة بحث. وبمرور الوقت بدأت قيمة النتائج التي يمكن الحصول عليها بواسطة AltaVista تتدنى في مستوى الملاءمة والحداثة وحدود تغطية زواحفه للويب. وقد لوحظ أن AltaVista بدأ يركز من جديد على وظيفة البحث، وأنه قد حقق تحسناً ملموساً، بيد أنه لم يرق بعد إلى مستوى العمل الذي يقوم به زاحف Google التي تقدم نتائج أكثر شمولية من AltaVista. وعليه؛ فإن

مؤسسات تقويم أداء محركات البحث مثل Search Engine Watch ما تزال تعتبر Alta Vista خياراً ثالثاً ضمن محركات البحث، وذلك من حيث جودة النتائج التي يوفرها للمستخدم. وعلى الرغم من كل ذلك فإن AltaVista ما يزال يُعد محرك قوى للبحث في مجال الصور، والأشرطة السمعية والبصرية، كما يوفر خدمة بحث متميزة في مجال الأخبار (Altavista, 2008)[٢٥].

ثالثا: محركات البحث الكبرى

Meta search Tools

تواجه محركات البحث والأدلة الموضوعية العديد من المشكلات التي تتعلق بقدرتها على استكشاف أجزاء مختلفة من المعلومات المتوافرة على الإنترنت. فعلى سبيل المثال يلاحظ أن محرك AltaVista يغطي صفحات ويب يبلغ عددها (١٥٠) مليون صفحة، في حين أن الحدود الاستكشافية لمحرك Hotbot هي (١١٥)مليون صفحة فقط. ويرجع هذا التباين إلي اختلاف الطرق التي تتبعها زواحف (Crawlers) كل محرك في البحث عن صفحات الويب. فإذا أراد المستخدم أن تبحث في كامل صفحات الشبكة العنكبوتية العالمية أو رغب في الحصول على أكبر عدد ممكن من النتائج فعليه أن يستخدم العديد من محركات البحث، ومنها Google و AltaVista وHotbot وغيرها. وعندما يقارن النتائج المتحصل عليها فسيلاحظ اتفاق في بعض نتائجها المتكررة واختلاف في جزء آخر منها. ولتجنب عناء البحث في النتائج المتباينة يتطلب استخدام أحد محركات البحث الكبرى (Meta Search Engines). حيث تقوم هذه الفئة بدور الوسيط بين المستخدم ومحركات البحث، فهي تستلم استفساره، ثم تمرره إلى عدد من محركات البحث التقليدية، ثم تقوم بالإمساك بهذه النتائج وتسليمها إليه في قائمة واحدة.

ويرى بعض المتخصصين في هذا المجال أن تنفيذ البحث باستخدام إحدى هذه الأدوات لا يفضي إلى نتائج جيدة، إلا إذا كانت مصطلحات البحث من النوع البسيط. وإذا كان المستخدم يرغب في تنفيذ بحث معقد، فعليه أن يتجاهل محركات البحث الكبرى التي تتباين نتائجها. فمنها ما يقبل المنطق البولياني Boolean Logic، ومنها ما لا يقبله أو يستخدمه بطريقة مختلفة. ومن ثم؛ فإن صيغة الاستفسار المقبولة من قبل محرك بحث قد تكون غير مقبولة، أي غير مفهومة من قبل محرك بحث آخر.

وتختلف محركات البحث الكبرى فيما بينها، فمنها ما يمكن وصفه بأدوات البحث العادية، ومنها ما يمكن تسميته أدوات البحث "الذكية". وتتلخص طريقة عمل الفئة الأولى في تلقي استفسارات المستخدم وإرسالها إلى عدد من محركات البحث والأدلة الموضوعية. أما محركات البحث الكبرى الذكية فتحاول إعادة صياغة استفسار المستخدم بطرق مختلفة، كي تكون مفهومة ومقبولة من قبل أدوات بحث مختلفة. كما أنها تحاول أن تدمج النتائج المتحصل عليها في قائمة واحدة لتسهيل مهمة المستخدم، وتوفير وقته وجهده.

ومن الملاحظ أن أغلب محركات البحث الكبرى تحيل استفسار المستخدم إلى محركات البحث الأساسية، ولكن بعض منها يستخدم أدوات بحث

إضافية، مما يجعل قائمة البحث المتحصل عليها أكثر ثراء. وتحاول بعض محركات البحث الكبرى إعادة صياغة استفسار المستخدم بأكثر من طريقة، حتى يكون مقبولاً ومفهومًا من قبل كل أداة بحث يتم استخدامها. وتقوم محركات البحث الكبرى الأخرى بالتخلص من المعاملات البوليانية والمعدلات (Modifiers) حتى يكون الاستفسار في أبسط صيغة ممكنة.

وتقوم بعض محركات البحث الكبرى الأخرى بتمرير البحث في صياغته الأصلية إلى كل محركات البحث والأدلة الموضوعية التي توظفها في عملية البحث. ومن السلبيات التي تنتج عن ذلك هو ارتفاع نسبة النتائج غير المرغوبة في نتائج البحث. ولذا؛ يتوجب على المستخدم قراءة التعليمات التي يوفرها محرك البحث الكبير، كي يعرف مدى تعامله مع الاستفسارات وفق الطريقة المطلوبة.

ولا تتبع كل محركات البحث الكبرى الطريقة نفسها في تنظيم النتائج، إذ تقوم بعض هذه المحركات بوضع النتائج المتحصل عليها من كل واحد من أدوات البحث المستخدمة كل على حدة. ويقوم البعض الآخر بإدراج النتائج كلها في قائمة ذكية واحدة. وتقوم بعض محركات البحث الكبرى الأخرى بتنظيم النتائج تحت كلمات مفتاحية (Keywords) أو عبارات (Phrases). وإذا أدرك المستخدم ذلك يصبح بإمكانه اختيار محرك البحث الكبير وفق طريقة ترتيب النتائج التي يحبذها.

يتضح مما سبق أن استرجاع الوثائق الرقمية المادية المحفوظة على الأقراص المدمجة (CD- Rom) يعد أمرًا يسيرًا نسبيًا إذا ما قورن باسترجاع المعلومات الرقمية على صفحات الويب، وذلك لغياب الأدلة المهنية (Professional Directories) حيث يرجع تاريخ نشر بعض المعلومات إلى ما يقارب (٢٠) سنة مضت. إلا أن الاسترجاع المباشر للمعلومات الرقمية المتاحة على صفحات الويب يعد مطلباً حديثاً ومتشعبًا، وسيزداد حجمه في المستقبل. وعلى الرغم من القوة التي تتمتع بها محركات البحث والأدلة الموضوعية ومحركات البحث الكبرى، فإن النتائج التي يمكن أن تفضي إليها لا تتميز بالشمولية. وذلك لقيامها بما يعرف بالاستكشاف غير المقيد، وهو ما يجعل سلبيات ذلك النوع من الاستكشاف تنعكس على عملية البحث التي تستخدم فيها تلك الأدوات، مما يترتب عليه تباين في النتائج الاسترجاعية للمعلومات الرقمية، وبذلك تتم الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة.

ثانياً: نظم إدارة التعلم

Learning Management Systems

مع نهاية تسعينيات القرن الماضي بدأت الموجة الأولى للتعلم الإلكتروني E-Learning التي ركزت على إدخال التكنولوجيا المتطورة في العمل التعليمي، وتحويل الفصول التقليدية إلى فصول افتراضية Virtual Classrooms عن طريق استخدام الشبكات المحلية أو العالمية. وصاحب ذلك انتشار مصطلحات عديدة للتعلم الإلكتروني مثل: التعلم على الخط Online Learning، والتعلم عبر الشبكة Web based Learning، والتعلم الرقمي Digitally Learning والتعلم عبر مؤتمرات الفيديو Video Conferences وغير ذلك من المسميات المتنوعة (سلامة، ٢٠٠٦)[٢٦].

وأوضح (الدهش، ٢٠٠٧)[٢٧] أن الدخول إلى بوابة تكنولوجيا التعليم الإلكتروني ينبغي أن يرتكز على أهداف محددة واجبة التحقيق، وهي:

- توفير بيئة تعليمية غنية ومتعددة المصادر تخدم العملية التعليمية بكافة محاورها.
- إعادة صياغة الأدوار في الطريقة التي تتم بها عملية التعليم والتعلم، وبما يتوافق مع مستجدات الفكر.
- نمذجة التعليم وتقديمه في صورة معيارية. فالدروس تقدم في صورة نموذجية، والممارسات التعليمية المتميزة يمكن إعادة تكرارها، وذلك من خلال بنوك الأسئلة النموذجية، وخطط الدروس النموذجية، والاستخدام الأمثل لتقنيات الوسائط المتعددة.
- إعداد جيل قادر على التعامل مع التكنولوجيا الحديثة، اللازمة لمسايرة التطورات الهائلة التي يشهدها العالم.
- المساعدة في نشر التكنولوجيا في المؤسسات التعليمية، وجعلها مؤسسات تكنولوجية مواكبة التطورات التكنولوجية المتسارعة.

كما أكد (البلاوى وحسين، ٢٠٠٧)[٢٨]أن المجتمع الحديث والمعاصر لا يمكن أن تتم فيه أية تنمية في ظل غياب التعليم، وأن قيام المجتمع بخلق متعلم قادر على التعامل مع المستجدات المعرفية يستلزم قيام المؤسسات التعليمية بتوفير الحد المطلوب من التعليم والثقافة، فالتغيرات المعاصرة ومستجداتها تشكل تحديات ينعكس أثرها على منظومة التعليم، من أبرزها ما يلى:

- طبيعة العصر التي تتطلب نوعيات جديدة من المعلمين الأكفاء في الجوانب لأكاديمية والمهنية والأخلاقية.
- الطرائق التربوية التقليدية المتبعة في النظم التعليمية، ومنها: سيطرة المعلم، والاعتماد على الكتاب المدرسي، والتركيز على الامتحانات التي تقيس الحفظ والتذكر، وغيرها من العوامل التي لم تعد مواكبة للمتغيرات العالمية وثورتها المعرفية والتكنولوجية المتلاحقة.
- الثورة المعرفية والتكنولوجية المتزايدة التي تفرض ضرورة المراجعة المستمرة لمنظومة التعليم، وتحديث عناصرها، من حيث محتواها العلمي، وطرق عرضها، وترتيبها، وضمان اشتمالها على أساسيات تقودها إلى التقدم المستمر.

ويشير (عوض، ٢٠٠٥)[٢٩] إلى أن أهم عوامل نجاح أنظمة التعلم الإلكتروني في الجامعات والمؤسسات التعليمية يتمثل في:

- إنتاج مقررات دراسية تخضع للمعايير العالمية أكاديمياً وإلكترونياً.
- توفير البنية الأساسية للتكنولوجيا الحديثة المطلوبة للتعليم الإلكتروني.
- أن يكون لدى الطلاب حافز على التعلم، وقدرة على المشاركة في الحوار والمحاكاة، ودراية باستخدام التكنولوجيا الحديثة.
- أن يكون المعلم على دراية باستخدام التكنولوجيا الحديثة، قادراً على تبسيط مفاهيم المادة العلمية وإدارة الحوار والنقاش التزامني وغير التزامني، مع الطلاب من خلال الفصول الافتراضية، وغرف المناقشة، والبريد الإلكتروني، وغيرها.

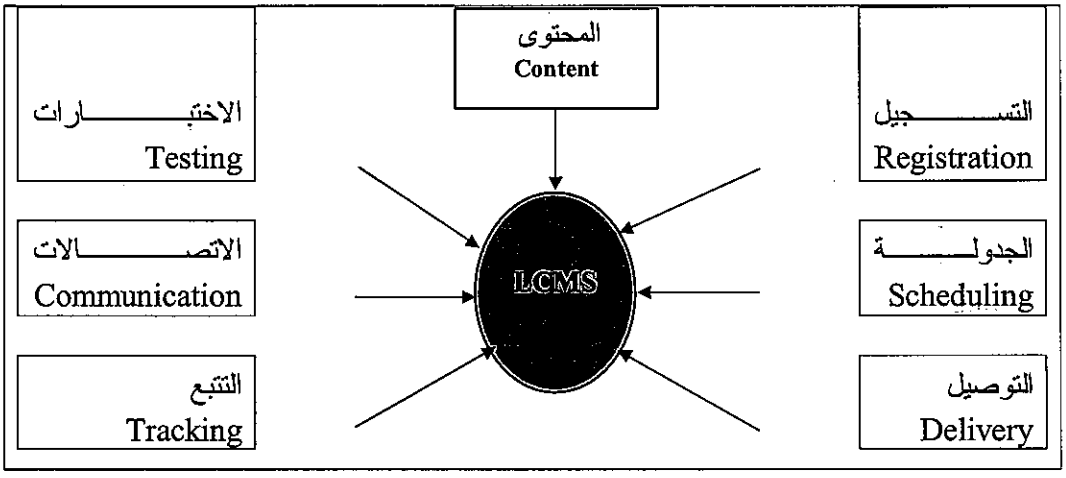
وأوضح العمودي (٢٠٠٥)[٦] أن الواقع المعاصر شهد قفزات نمائية هائلة في مجال تقنية المعلومات، وقد صاحب ذلك ظهور نظم متعددة لإدارة التعلم الإلكتروني، منها:

- نظام إدارة المقررات

Course Manage-ment System (CMS)
الذى يقدم خدمات مختلفة لمساندة العمليات المتعلقة بالتعلم والتدريس باستخدام شبكة الإنترنت، والذى يُمكن من خلاله نشر المادة العلمية، وإدارة كافة المقررات والأنشطة الدراسية.

- نظام إدارة المحتوي
Content Manage-ment System (CMS)
- نظام إدارة التعلم
Learning Management System (LMS)

محتوى التعلم Learning Content Management System (LCMS) غالباً ما يستخدم في المؤسسات التعليمية الكبيرة، حيث يمكن لمؤلفي المادة العلمية والمصممين الدراسيين التعاون معاً لتأليف المحتوى العلمي وإدارته وتطويره من غير الحاجة إلى معرفة تقنية عميقة، كما تساعد هذه الأنظمة في متابعة عملية تطوير محتوى المادة التعليمية، وذلك ما هو موضح في الشكل (١):



شكل (١): نظام إدارة محتوى التعليم LCMS

- نظام بيئة التعلم الافتراضية
Virtual Learning Environment (VLE)

وأوضح (بسيوني، ٢٠٠٧)[٣٠] أن نظم إدارة التعلم تُعد البنية الأساسية للتعليم الإلكتروني، وقد بيَّن ذلك باستخدام أنظمة إدارة التعليم الإلكتروني ببرمجيات تجارية (مغلقة المصدر) أو ببرمجيات حرة مفتوحة المصدر OSS يتم استعمالها وتعديلها وتوزيعها. لهذا، فإن أنظمة إدارة التعلم تشتمل على برمجيات خاصة بنشاطات التعليم والتعلم، وذلك من حيث مسار المقررات الدراسية، والتفاعل، والتدريبات، والتمارين، والتقويم وغيرها.

وأشار (Chang, 2008)[٧] إلى أن نظام إدارة

وأشار (Eduardo, 2005)[٣٠] إلى أن التعليم الإلكتروني يلعب دوراً مهماً في تزويد المتعلمين بالقوة في اختيار تفضيلات التعلم، واستراتيجيات التعليم الإلكتروني لن تسمح للمتعلمين فقط باختيار المحتوى الدراسي في أي وقت وفي أي مكان فقط ولكن سوف تؤدي أيضاً إلى ثورة في أنظمة التعليم والتدريب، ويلعب المتعلم دوراً رئيساً في ابتكار المعرفة ومن ثم يستطيع أن ينتقل من مجتمع المعلومات إلى مجتمع المعرفة من خلال الأدوات التي توفرها تقنيات الاتصالات والمعلومات.

وأوضح تقرير (Tom, 2004)[٣٢] أن الطلاب في مجال التعليم الإلكتروني يعدون العنصر الرئيس

لتقدم هذا النظام، وذلك لاعتبارات منها:

- أنهم يتحملون مسئولية تعلمهم (تعلم موجه ذاتياً).
- المعلمون يتصرفون كموجهين ومرشدين للطلاب.
- تعلم الطلاب يحدث في جوانب متعددة.
- تقويم الطلاب يتم وفق كفاءتهم العلمية.
- التعلم يحدث في أوقات مختلفة (بداية ونهاية عملية التعلم مفتوحة للطلاب).
- تتنوع إبداعات الطلاب يومياً.
- تؤدي التكنولوجيا دوراً مهماً في نقل وتوصيل المقررات الدراسية.

وقد توصلت دراسة (Tracy, 2003)[٣٣] إلى أن استخدام برنامج WebCT وهو أحد برمجيات التعليم الإلكتروني المغلقة (التجارية) في التعليم الجامعي التي ساعدت المعلمين على تنوع استراتيجيات تدريسهم وإثراء المحتوى الدراسي، كما ساعد المتعلمين على تكوين خبرات تعليمية متنوعة تتعلق بمهارات التواصل فيما بينهم.

وأوصت دراسة (القرني، ٢٠٠٦)[٣٤] بضرورة تدريب الطلاب في مؤسسات التعليم العالي على البرمجيات الخاصة بنظام التعليم الإلكتروني لما لها من أهمية في عملية التعليم والتعلم.

وتشير العديد من الأدبيات إلى أن مفاهيم نظم إدارة التعليم الإلكتروني تتشابه في الكثير من عناصرها، وتختلف في بعضها العناصر. ويمكن توضيح تطورها وخصائصها وأنواعها على النحو التالي:

أ. تطور أنظمة إدارة المقررات

بدأ استخدام أنظمة إدارة المقررات في المؤسسات التعليمية في منتصف التسعينات من القرن الماضي، كانت هناك حاجة ماسة لمساندة التدريس باستخدام العديد من الأساليب من خلال شبكة الإنترنت، لذا بدأت بعض الجامعات والمؤسسات التعليمية في تطوير أنظمة تمكن من نشر المادة العلمية على شبكة الإنترنت من غير الحاجة إلى البرمجة. وفي الفترة من عام ١٩٩٥م إلى ١٩٩٧م ظهرت عدة أنظمة لإدارة المقررات ، احتوت هذه الأنظمة على عدة أدوات أساسية تستخدم من خلال شبكة الإنترنت، مثل: أدوات اتصال، وأدوات تقويم، ووسائل تحميل المادة العلمية وتنظيمها (Harrington et al., 2004)[٣٥].

وأصبح توفير نظام إدارة المقررات من الأمور الرئيسية في مؤسسات التعليم العالي، وتزايدت أعداد الجامعات والمؤسسات التعليمية التي وفرت هذه الأنظمة لمنسوبيها ووصلت نسبة الجامعات الأمريكية التي وفرت هذه الأنظمة في عام ٢٠٠٣ إلى ٨٠% (Campus Computing, 2003) وواكب الإقبال على هذه الأنظمة ارتفاع أعداد المهتمين بتطوير هذه الأنظمة والذي ساهم بدوره في زيادة أعداد هذه الأنظمة، ولجأت بعض الجامعات إلى توفير أكثر من نظام خصوصاً في الجامعات الكبيرة ذات الأقسام الأكاديمية المتعددة والتي لها احتياجات مختلفة. ولكن سرعان ما تبين صعوبة وجود أكثر من نظام في جامعة واحدة لأسباب اقتصادية وتقنية واستقر الأمر في معظم الجامعات على تبني نظام واحد لإدارة المقررات (Angelo, 2004) والجدير بالذكر أن الهدف الرئيسي لمعظم الجامعات التي تبنت أنظمة إدارة المقررات لم يكن لتقديم برامج التعلم عن بعد من خلال هذه الأنظمة، بل كان لدعم وتطوير الطرق التقليدية في التدريس (Harrington et al., 2004)[٣٥].

ب. خصائص أنظمة إدارة المقررات

يمكن تصنيف خصائص أنظمة إدارة المقررات

حسب الوظائف التي تقدمها للمستخدم إلى التالي: (العمودي، ٢٠٠٥)[٦] (Lamberson & Lamb, 2003)[٣٦].

١. نشر وتوصيل المحتوى التعليمي: توفر أنظمة إدارة المقررات وسيلة لتوصيل المحتوي التعليمي للمتعلم، ومما يميز هذه الأنظمة هو قدرتها على توفير نظام إبحار متميز وفعال بين الصفحات المختلفة للمحتوى العلمي، وقدرتها على تنظيم تسلسل المادة العلمية بطريقة منطقية تسهل على المتعلم استيعاب المادة العلمية. وقدرتها على نشر المادة العلمية حسب معايير موجودة بالنظام.

٢. وسائل الاتصال: توجد وسائل اتصال متعددة في أنظمة إدارة المقررات سواءً كانت متزامنة مثل المحادثة الإلكترونية Chat واللوحة البيضاء Whiteboard، أو غير متزامنة مثل ساحات النقاش Discussion والبريد الإلكتروني E-mail.

٣. الأنشطة الدراسية وتقييم الطلاب: توجد أدوات في أنظمة إدارة المقررات تتابع مختلف الأنشطة التي يقوم بها الطلاب، وتقييمها من جانب المعلم. ومن خلال الأدوات المتوفرة في هذه الأنظمة يستطيع الطالب الحصول على نتائج تقييم الأنشطة والأعمال من النظام مباشرة، ومن أدوات تقييم أداء الطلاب في أنظمة إدارة المقررات أداة الاختبارات القصيرة Quiz Tool التي تتيح لمصممي المقررات الدراسية تصميم اختبارات متعددة الأنواع، وأداة الاختبار الذاتي Self-Test التي توفر تفاعل المتعلم مع المادة العلمية.

٤. إدارة المقرر: من الوظائف الرئيسية لنظم إدارة المقررات توفير وسائل وأدوات لإدارة المقرر والأنشطة الدراسية المختلفة، ويشمل ذلك أدوات لمراقبة أداء الطلاب وتقدمهم في المقرر، وتصحيح الأسئلة، وإعطاء الدرجات، والإعلانات المتعلقة بالمقرر وغيرها من الأدوات.

٥. إدارة النظام: حينما يستخدم نظام إدارة المقررات بفاعلية في التدريس في الجامعات والمؤسسات التعليمية يصبح جزءاً لا يتجزأ من النشاط اليومي للمؤسسة التعليمية وحينئذ تصبح فاعلية النظام من الأمور الأساسية. ويتضمن ذلك أن يكون النظام آمناً، قابلاً للتطوير، قابل للعمل على أنظمة التشغيل المختلفة، ويمكن استخدامه على مستوى المؤسسة التعليمية بأكملها، حيث يدعم ذلك خاصية توزيع الحمل بتوزيعه على الحواسيب الخادمة.

٦. الالتزام بالمعايير: من العناصر التي يجب توافرها في أنظمة إدارة المقررات أن يستطيع مصمم المقرر الإلكتروني أن ينقل المقرر من نظم إدارة مقررات إلى آخر، مثلاً WebCT إلى EMES أو العكس. وهذا يستلزم من مصممي المقررات الالتزام بالمعايير العالمية للتعليم الإلكتروني والتي من أبرزها معايير SCORM العالمية.

وقد سعت الشركات التجارية المنتجة للبرمجيات إلى تحقيق أكبر قدر من الربح المادي من البرمجيات التي تقوم بإنتاجها، حيث إنها تعطى للمستخدم الملفات التنفيذية للبرمجية وتحتفظ لنفسها بالشفيرة المصدرية لهذه البرمجيات، وهذا يعنى أن المستخدم قادر وبصورة جيدة على تشغيل البرنامج واستثمار قدراته، غير أنه عاجز عن دراسة آلية عمله وتعديلها بما قد تتطلبه احتياجاته الخاصة.

وتدعى هذه البرمجيات بالبرمجيات المغلقة Closed Software بمعنى أن الشركة المنتجة لهذه البرمجيات أغلقت الباب في وجه المستخدم للحيلولة دون حصوله على الشفيرة المصدرية (الكود) وهذا يقف عقبة أمام المستخدمين لتطوير البرمجية بما يتلاءم مع ظروف واحتياجات المستخدم. وعندما تقوم مؤسسة ما بتقديم الشفيرة المصدرية الخاصة بالبرمجية للمستخدم، فيستطيع من خلال هذه الشفيرة أن يعدل هذه البرمجية وفقاً للمتطلبات التي يحتاجها، أي أن المستخدم تحرر من القيود التي تفرضها عليه البرمجيات المغلقة، لأن إمكانيات تعامله مع البرمجية لم تعد محددة باستخدامه فقط دون القدرة على التعديل أو التطوير، هذه البرمجيات والتى ترفق معها الشفيرة المصدرية الخاصة بها تدعى البرمجيات الحرة مفتوحة المصدر (طويلة، ٢٠٠٥)[١١].

وقد تناولت العديد من الدراسات تأثيرات التعلم الإلكتروني عبر شبكة الإنترنت، ومن هذه الدراسات:

• دراسة جامعة كاليفورنيا California State University (نقلاً عن العمري، ٢٠٠٣)[٣٧] حيث قارنت بين مخرجات التعليم عن بعد باستخدام شبكة الإنترنت مع مخرجات التعليم التقليدي، وتم تقسيم مجموعة من الطلاب بصورة عشوائية إلى مجموعتين وتم تدريسهم مادة الإحصاء بالطريقة التقليدية وطريقة التعليم عن بعد باستخدام شبكة الإنترنت، وتوصلت الدراسة إلى: تفوق مجموعة التعليم عن بعد عبر الشبكة بمعدل ٢٠% عن المجموعة الثانية في اختبارين، ما ذكره طلاب مجموعة التعليم عن بعد عبر الشبكة أن الدراسة كانت مرنة وأنهم حققوا فهماً جيداً لمادة الدرس، وتعززت لديهم اتجاهات جديدة زادت من ثقتهم بصورة أكبر، وأن الاتصال مع معلمهم وزملائهم كان أكبر.

• دراسة (Ryan, 2002)[٣٨] التي هدفت إلى تقييم ثلاث مجموعات طلابية في كلية ليكلاند Lakeland الأهلية، مجموعة تعتمد على المحاضرات بشكلها التقليدي، ومجموعة تدرس عن بعد، ومجموعة تدرس عبر شبكة الإنترنت. وأشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الاختبارات النهائية بين المجموعات الثلاثة، وأنه ليس هناك ضرر يعود على الطالب في المؤسسات التي تتبنى أنظمة التدريس التعليمية البديلة.

• دراسة (Halsne,2002)[٣٩] التي قارنت بين التدريس عبر شبكة الإنترنت مقابل الطرق التقليدية في كلية المجتمع الأهلية، وتوصلت إلي أن الدراسة عن طريق شبكة الإنترنت تسهم في حل مشكلات الطلاب الذين يتهددهم خطر ترك الدراسة، معظم الطلاب الذين يدرسون عبر الشبكة فضلوا أسلوب التعلم البصري.

• دراسة (Sorokina, 2002)[٤٠] التي تناولت الجوانب التعاونية في الفصول الافتراضية. وناقشت نتائج التعلم الإلكتروني في فصلين تجريبيين نفذا في جامعة مكسيكية أهلية هي جامعة (UAM-A). وأظهرت نتائجها أن بعض الطلاب قد أبدوا انزعاجهم نتيجة غياب المعلم وجهاً لوجه، وكان هناك اختلاف في الشخصيات وضعف في التعاون، وهي سمات يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار للفصول المستقبلية، ووجوب ترقية العمل التعاوني بين المشاركين وتوسعة مشاريع

الفريق.

يتضح من العرض السابق أن التعلم الإلكتروني عبر شبكة الإنترنت يقود نحو تحسين جوهري في التعليم من بعد، و تظهر تأثيراته في عمليتي التعليم والتعلم، ويشمل ذلك أنماط الاتصال والتفاعل، وتعزيز الطلاب، والموضوعية، وزيادة القابلية للتعاون.

ج. أنواع أنظمة إدارة المقررات الأكثر شيوعاً:

يعد نظامي Web CT وBlackboard من الأنظمة الرائدة والأكثر انتشاراً في العالم مغلقة المصدر، ويصل عدد الجامعات المستخدمة لأحد هذين النظامين إلى عدة آلاف. إلا أنه يوجد بعض المؤسسات التعليمية التي فضلت تطوير نظام خاص بها مثل أدوات التعلم Catalyst الموجودة من خلال My UC Davis في جامعة كاليفورنيا بديفس في الولايات المتحدة الأمريكية، و My UW Class في جامعة واشنطن بالولايات المتحدة الأمريكية ، و My UC LA بجامعة كاليفورنيا بلوس أنجلوس، ونظام EMES ببعض الجامعات العربية التي يستخدم فيها أنظمة لإدارة المقررات مفتوحة المصدر، وغالباً ما تكون هذه الأنظمة مجانية مثل نظام Model ، Sakai. وقد قامت بعض الدراسات بتقويم أنظمة إدارة المقررات ومنها:

• دراسة (القرني، ٢٠٠٦)[٣٤] التي هدفت إلى معرفة مدى تحقيق جامعة الملك سعود في استخدام نظام Web CT عبر شبكة المعلومات للأهداف التي وضعت لها، وأسفرت الدراسة عن وجود ضعف استخدام أعضاء هيئة التدريس والطلاب لنظام Web CT في التدريس والتعلم بسبب عدة معوقات أهمها أن أداء شبكة الإنترنت داخل الجامعة لا يتناسب مع حجم المستخدمين، كذلك عدم توفر حوافز لمستخدمي نظام Web CT من أعضاء هيئة التدريس والطلاب.

• دراسة (Massoud, 2002)[٤١] لتقييم فاعلية تدريس مقرر دراسي على شبكة الإنترنت باستخدام نظام Web CT في تحسين أداء الطلاب، ومعرفة مدى تأثير استعمال نظام Web CT مقابل مواقع شبكة الإنترنت على تعليم طلبة الكليات، وتوصلت الدراسة إلى: أن الطلاب الذين استعملوا نظام Web CT تفوقوا على الطلاب الذين يستخدمون مواقع شبكة الإنترنت فقط في أداء الامتحان النهائي ، كذلك جميع الطلاب يتمتعون بفرص تفاعل مع زملائهم الافتراضيين عند استعمال نظام Web CT أو مواقع شبكة الإنترنت ، لكن الطلاب الذين يستعملون نظام Web CT يشعرون بحرية أكثر في الدردشة مع الزملاء والمعلم.

• دراسة (Pilgrim, 2001)[٤٢] التي تناولت تطبيقات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وركزت على نظام Web CT ودوره في دعم كليات جامعة أونتاريو Ontario وأسفرت الدراسة عن عدد من النتائج أهمها: كليات الجامعة بحاجة إلى دعم فني مناسب مع توفير الأجهزة والبرمجيات التعليمية، أما فيما يتعلق بالمعوقات فقد أشارت الدراسة إلى أن قلة مهارات أعضاء هيئة التدريس في استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال شكلت العقبة الأولي بنسبة (٦٩%) في حين حل غياب الخطط الإستراتيجية لتبني التكنولوجيا في المرتبة الثانية بنسبة (٥٧%) ثم قلة الدعم الفني بنسبة (٤٥%) ثم نقص بعض مستلزمات البنية التحتية بنسبة

(١٠%) ثم قلة الوقت بنسبة (٩%).

• دراسة (Mende, 1999)[٤٣] التي بحثت اتجاهات الطلاب في كلية كامبريان Cambrian المتنوعة، بطريقة متزامنة أو غير متزامنة، لمساندة التعليم ومراعاة احتياجات الدارسين. ويتكون النظام المبين في شكل (٢) من :

شكل (٢): الشاشة الرئيسة لنظام EMES

نحو الدراسة عن طريق نظام Web CT، وتوصلت إلى عدة نتائج أهمها: معظم العينة التي شاركت في الدراسة وجدت أن التجربة إيجابية بالنسبة لهم، وخصوصاً فيما يتعلق بمرونة التعليم على شبكة الإنترنت والتي كانت جذابة لهم، وبعض أفراد العينة الذين كانوا غير مقتنعين بالتجربة برر الباحث ذلك بأنهم قد يكونون غير مهيئين لتحمل المسئولية للتعلم عن طريق شبكة الإنترنت.

• دراسة زين الدين (٢٠٠٨)[٤٤] التي تناولت نظام EMES للتعلم الإلكتروني Electronic Management Education System الذي يقوم بإدارة العملية التعليمية من بعد، ويسهل إنشاء بيئات تربوية على الإنترنت، وتقدم من خلاله المقررات الشبكية بصورة تربط بين مكونات الإنترنت

١. أدوات التواصل: الأجندة، البريد، المنتديات، الأسئلة الشائعة، الواجبات (الامتحانات)، التكليفات (الفروض)، ملفات للتحميل، المحادثة.

٢. أدوات الإدارة: إدارة الطلبة، إدارة المحتوى، إدارة جدول المحتوى.

٣. التقارير: تقرير متابعة الصفحات ، تقرير متابعة الطلاب ، تقرير متابعة الواجبات ، تقرير متابعة التكليفات.

وتتعدد الخدمات التي يقدمها، وهي :

١. تقديم المادة العلمية للطالب عن طريق الإنترنت.

٢. تقديم المحاضرات عن بعد بواسطة الفصول الإلكترونية.

٣. النقاش الإلكتروني بين الطالب وأستاذ المادة.

٤. توزيع الواجبات واستلام الحلول وتقديم

الاختبارات عن بعد والتقييم الآلي.

٥. إمكانية أن يعرض الطالب المشاريع والأبحاث التي يقوم بتنفيذها عن بعد بحضور أستاذ المادة وزملائه من الطلاب.

مما سبق يتضح تنوع استخدام أنظمة إدارة المقررات لتطوير التدريس باستخدام أدوات التفاعل والاتصال المتوافرة بها، وتنوع مجال تطبيقها على عينات من الطلاب وأعضاء هيئة التدريس والإداريين لاستخدامها، وفاعليتها في تدريس المادة التعليمية، وزيادتها تحصيل الطلاب، وأهميتها في تحقيق المزيد من التفاعل بين الطلاب مع المعلومات. وبذلك تتم الإجابة عن السؤال الثاني للدراسة الخاص بالتعريف نظم إدارة التعلم الإلكتروني المساندة للتعليم.

وللإجابة عن السؤال الثالث للدراسة، تم إتباع إجراءات المنهجية للدراسة الميدانية الوصفية ، كما سيلي بيانه.

ثالثاً: إجراءات الدراسة الميدانية

للإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة الدراسة الخاص بتعرف فعالية نظم إدارة التعلم الإلكترونية المستخدمة تطبيقات استرجاعية للمعلومات الرقمية لمساندة التدريس من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب، تم إتباع الإجراءات المنهجية التالية:

منهج الدراسة الميدانية

اعتمدت الدراسة الميدانية المنهج الوصفي، لتقويم فعالية نظم إدارة التعلم الالكتروني التي تستخدم تطبيقات استرجاعية للمعلومات الرقمية لمساندة التعليم وذلك من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب.

أداتا الدراسة

لتحقيق أغراض الدراسة تم إعداد استبانة لجمع البيانات الوصفية الميدانية الخاصة بأعضاء هيئة التدريس ، كما تم إعداد استبانة أخرى خاصة بالطلاب. وقد تم بناء الاستبانتين وفقاً للأصول المنهجية، وقد اشتملت الاستبانتين على عدد من المحاور التي تخدم البحث وتوفر البيانات الضرورية على النحو التالي:

أولاً: استبانه أعضاء هيئة التدريس

أ. محاور الاستبانة:

تكونت استبانه أعضاء هيئة التدريس من أربعة محاور، هي:

- معلومات عامة، شملت: اسم الكلية، والتخصص، ونوع الجنس، وعدد المواد التي يقوم بتدريسها من خلال نظم إدارة التعلم الإلكتروني، والمرحلة الدراسية التي يدرس موادها من خلال النظم.
- محور تطبيق النظم. وقد تكون من عدد من المجالات، هي: المعرفة بالنظم، واستخدام النظم، والتصميم التعليمي، والمهارات المتعلقة بالنظم.
- محور الاستفادة من النظم.
- محور المعوقات، ويتكون من مجالين، أحدهما يتعلق بشبكة الإنترنت، والآخر يتعلق بالجامعة والمستخدم.

وقد تم تصميم المحورين الأول والثاني لقياس استجابة أفراد عينة البحث حول تطبيق النظم، ومدى الاستفادة منه في مساندة التدريس وفق مقياس تدرج خماسي بدرجات: عالية جداً، عالية، متوسطة، منخفضة، منخفضة جدا (منعدمة). كما تم تصميم المحور الثالث لقياس استجابة أفراد عينة البحث حول المعوقات على النحو التالي:

أ. المعوقات المتعلقة بشبكة الإنترنت، وتقاس فيها استجابة أفراد العينة وفق مقياس تدرج خماسي.

ب. المعوقات المتعلقة بالمستخدم والجامعة، وتقاس فيها استجابة أفراد العينة وفق مقياس تدرج ثنائي.

ب. اختبار صدق الاستبانة:

تم التحقق من صدق المحتوي والصدق الظاهري للاستبانة من خلال التأكد من تمثيل أسئلتها وتغطيتها أهداف الدراسة، وذلك عن طريق عرضها على (٧) من المحكمين، وتم تعديل مفرداتها في ضوء ملاحظاتهم.

كما تم حساب صدق عبارات الاستبانه باستخدام صدق الاتساق الداخلي، وذلك بحساب معامل ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة. ورصدت النتائج في الجداول (١) و(٢) و(٣) التالية:

جدول ١: معامل ارتباط عبارات المحور الثاني الخاص بتطبيق النظم

* المجال الأول: المعرفة بالنظم من خلال المعرفة بـــ..	معامل الارتباط
– الخدمات التي تقدمها النظم للعملية التعليمية.	٠,٨٥٨٥ *
– متطلبات تشغيل النظم.	٠,٨٠٨٤ *
– مكونات النظم.	٠,٩٠٥٧ *
– تطبيقات النظم.	٠,٨٩٥٦ *
* المجال الثاني: الاستخدام: ويشمل استخدام..	معامل الارتباط
– نظم إدارة التعلم الإلكتروني في التدريس.	٠,٨٦٥٠ *
– الوسائط المتعددة في النظم لمساندة التدريس.	٠,٩٣٠٥ *
– أدوات التقويم الفورية في النظم لتقويم الطالب.	٠,٨٦٠٢ *
– خدمة تنظيم الدرجات في النظم لتوزيع درجات المقرر.	٠,٩٠٦٦ *
– بريد النظم الإلكترونية للتواصل مع الطلاب.	٠,٦٨٢٥ *
– المحادثة النصية في النظم للتحاور مع الطلاب.	٠,٨٩٥٦ *
– المحادثة الصوتية في النظم للنقاش والحوار مع الطلاب.	٠,٧٥٢٧ *
– مؤتمرات الفيديو للتواصل مع الطلاب.	٠,٨١٧٢ *
– خدمة الأرشفة في النظم.	٠,٨٩٦٥ *
– العروض التقديمية من خلال النظم في تدريس المقرر.	٠,٦٦٩٣ *
– الملاحظات علي صفحات النظم لتنبيه الطلاب إلى ما يراد تنبيههم إليه.	٠,٨٥١٧ *
– تنظيم الواجبات المنزلية واستقبالها من خلال النظم.	٠,٨٤٥٦ *
– جدولة الأحداث وتواريخ الواجبات والاختبارات في النظم.	٠,٨٢٨٢ *
* المجال الثالث : التصميم التعليمي لـــ :	معامل الارتباط
– المقرر التعليمي الذي يتم تدريسه.	٠,٩٥٤٠ *

تابع: جدول ١: معامل ارتباط عبارات المحور الثاني الخاص بتطبيق النظم

– التمارين والتطبيقات التعليمية المختلفة في المقرر.	٠,٩٧٩٥ *
– الاختبارات التقويمية المختلفة في المقرر.	٠,٨٨٩٧ *
– معالجة مواطن الضعف في المقرر.	٠,٩٤٩٣ *
*** المجال الرابع: المهارات: وتشمل إتقان مهارات..**	**معامل الارتباط**
– استخدام الحاسب الآلي.	٠,٧٤٢٢ *
– استخدام الانترنت.	٠,٨٣٤٩ *
– التصميم التعليمي.	٠,٩٠٥٥ *
– التعامل مع النظم.	٠,٦١٩٣ *

* دالة عند مستوى (٠,٠١)

جدول ٢: معامل ارتباط عبارات المحور الثالث الخاص بالاستفادة من النظم

المحور الثالث: الاستفادة من النظم في :	**معامل الارتباط**
– التدريس عبر وسائطه المتعددة.	٠,٦٨٥٦ *
– تقويم أداء الطلاب بشكل فوري وآلي.	٠,٧٠٢٣ *
– تنظيم درجات المقرر.	٠,٨١٥٥ *
– التواصل مع الطلاب عبر البريد الإلكتروني.	٠,٨٨٧٨ *
– البحث في محتويات المقرر.	٠,٩١٩٤ *
– التحاور والنقاش مع الطلاب من خلال المحادثة النصية.	٠,٦٩٣٥ *
– التحاور والنقاش مع الطلاب من خلال المحادثة الصوتية.	٠,٦٦٠٦ *
– التواصل مع الطلاب من خلال مؤتمرات الفيديو.	٠,٥٠٣٦ *
– العروض التقديمية لتدريس المقرر.	٠,٨١٥٧ *
– وضع الملاحظات على صفحات النظم إلى ما يراد تنبيههم إليه.	٠,٧٤٠٦ *
– تنظيم الواجبات المنزلية واستلامها.	٠,٨٦١٦ *
– جدوله أحداث المقرر مثل الواجبات المنزلية والاختبارات.	٠,٨٢٩٢ *
– إكساب الطلاب معارف ومهارات يستهدفها المقرر.	٠,٧١٠٦ *
– مساندة تدريس المقرر.	٠,٦١٢٢ *

* دالة عند مستوى (٠,٠١)

جدول ٣: معامل ارتباط عبارات المحور الرابع الخاص بالمعوقات

* المجال الأول : المعوقات المتعلقة بشبكة الإنترنت، وتشمل:	معامل الارتباط
– كلفة استخدام الإنترنت على مستوى الأفراد	٠,٥٥٥٠ *
– سرعة التصفح وتحميل الملفات من الإنترنت.	٠,٥٠٧٧ *
– صعوبة التعامل مع النظم.	٠,٨٧٤٦ *
– قصور الخدمات التي تقدمها النظم.	٠,٥٨٦٩ *
*** المجال الثاني: المعوقات المتعلقة بالجامعة والمستخدم، وتشمل توفر:**	**معامل الارتباط**
– تدريب أعضاء هيئة التدريس علي استخدام النظم.	٠,٥٨٥٨ *
– معامل الحاسب الآلي تقدم خدمة الإنترنت بالجامعة.	٠,٥٨٥٨ *
– حاسب آلي خاص بالمكتب متصل بالإنترنت.	٠,٥٠٥٠ *
– حاسب آلي بالمنزل متصل بالإنترنت.	٠,١٦٦٤ *
– الدعم الفني لمستخدمي النظم.	٠,٦٥٤٩ *
– فريق عمل متخصص بالتصميم التعليمي الإلكتروني.	٠,٤٦٩٢ *
– حوافز تقدم لأعضاء هيئة التدريس الذين يستخدمون النظم.	٠,٣٦٩٠ *

* دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجداول (١، ٢، ٣) أن قيم معامل ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية التي تنتمي إليها العبارة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١) وذلك بالنسبة لجميع عبارات الاستبانه، مما يشير إلى صدقها وقياسها ما وضعت لقياسه.

ج. ثبات الاستبانة

للتأكد من ثبات الاستبانة، تم حساب معامل ثباتها باستخدام معامل ثبات (الفاكرونباخ)، ورصدت النتائج في الجدول (٤).

يتضح من الجدول (٤) أن قيمة معامل الثبات لمجال التصميم التعليمي، جاء في المقدمة (٠,٩٧٦٨) ، يليه

جدول ٤: معامل ثبات الفاكرونباخ لمحاور الاستبانة ومجالاتها

المحور	المجالات	عدد الفقرات	معامل الثبات
تطبيق النظم	مجال المعرفة بالنظم.	٤	٠,٩٤٢٢
	مجال الاستخدام.	١٣	٠,٩٧١٢
	مجال التصميم التعليمي.	٤	٠,٩٧٦٨
	مجال المهارات.	٤	٠,٨٣٠٨
	معامل ثبات المحور ككل.	٢٥	٠,٩٦٨٢
الاستفادة من النظم.		١٤	٠,٩٤٣١
معوقات النظام.		١١	٠,٤٠٩٥

معامل الثبات لمجال الاستخدام (٠,٩٧١٢)، وبهذا يكون المحور الأول في المقدمة بين المحاور، حيث بلغ معامل الثبات الكلي للمحور (٠,٩٦٨٢) ويأتي بعد ذلك المحور الثاني (الاستفادة من النظام)، (٠,٩٤٣١)، وجميعها قيم مرتفعة لمعاملات الثبات، تشير إلى أن الاستبانه ذات ثبات عال، وهو مؤشر دال على صلاحيتها لتحقيق أهداف الدراسة.

ثانياً: محاور استبانه الطلاب

أ. محاور الاستبانة

تكونت استبانه الطلاب من أربعة محاور، هي:

- معلومات عامة شملت اسم الكلية، والتخصص، ونوع الجنس، وعدد المواد التي درست من خلال النظم، وعدد المرات التي استخدم فيها النظم لدراسة مقرر أو أكثر، والمرحلة الدراسية التي يدرس موادها من خلال النظم.
- محور تطبيق النظم. وقد تكون من عدد من المجالات، هي: المعرفة بالنظم، واستخدام النظم، والمهارات المتعلقة بالنظم.
- محور الاستفادة من النظم.
- محور المعوقات، ويتكون من مجالين هما: معوقات متعلقة بشبكة الإنترنت، ومعوقات المتعلقة بالجامعة والمستخدم.

وقد تم تصميم المحورين الأول والثاني لقياس استجابة أفراد عينة البحث حول تطبيق النظم، ومدى الاستفادة منه في مساندة التدريس وفق مقياس تدرج خماسي بدرجات: عالية جداً، عالية، متوسطة، منخفضة، منخفضة جداً (منعدمة"). كما تم تصميم المحور الثالث لقياس استجابة أفراد عينة البحث حول المعوقات على النحو التالي:

أ. المعوقات المتعلقة بشبكة الإنترنت، وتقاس فيها استجابة أفراد العينة وفق مقياس تدرج خماسي.

ب. المعوقات المتعلقة بالمستخدم والجامعة، وتقاس فيها استجابة أفراد العينة وفق مقياس تدرج ثنائي.

ب. اختبار صدق الاستبانة:

تم التحقق من صدق المحتوى والصدق الظاهري للاستبانة من خلال التأكد من تمثيل أسئلتها وتغطيتها أهداف الدراسة، وذلك عن طريق عرضها على (٧) من المحكمين، وتم تعديل بعض مفرداتها في ضوء ملاحظاتهم.

كما تم حساب صدق عبارات الاستبانه باستخدام صدق الاتساق الداخلي، وذلك بحساب معامل ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة، ورصدت النتائج في الجدول (٥) و(٦) و(٧) التالية:.

جدول ٥: معامل ارتباط عبارات المحور الثاني الخاص بتطبيق النظم

* المجال الأول: المعرفة بالنظم من خلال المعرفة بـ..	معامل الارتباط
– الخدمات التي تقدمها النظم للعملية التعليمية.	٠,٧٩٨٢ *
– متطلبات تشغيل النظم.	٠,٨٢٨٦ *
– مكونات النظم.	٠,٨٤٧٦ *
– تطبيقات النظم.	٠,٨٨٩٥ *
*** المجال الثاني: الاستخدام، ويشمل استخدام..**	**معامل الارتباط**
– نظم إدارة التعلم الإلكتروني في التدريس.	٠,٩٦٧١ *
– الوسائط المتعددة في النظم لمساندة التدريس.	٠,٦٥٣٧ *

تابع جدول ٥: معامل ارتباط عبارات المحور الثاني الخاص بتطبيق النظم

– أدوات التقويم الفورية في النظم لتقويم الطالب.	٠,٥٥٧٤ *
– خدمة تنظيم الدرجات في النظم لتوزيع درجات المقرر.	٠,٦٠١٧ *
– بريد النظم الإلكترونية للتواصل مع الطلاب.	٠,٥٣٠٤ *
– المحادثة النصية في النظم للتحاور مع الطلاب.	٠,٦٤١٩ *
– المحادثة الصوتية في النظم للنقاش والحوار مع الطلاب.	٠,٦٦١٤ *
– مؤتمرات الفيديو للتواصل مع الطلاب.	٠,٦٥٧٦ *
– خدمة الأرشفة في النظم.	٠,٧٤٣١ *
– العروض التقديمية من خلال النظم في تدريس المقرر.	٠,٥٧٦٦ *
– الملاحظات على صفحات النظم لتنبه الطلاب إلى ما يراد تنبيههم إليه.	٠,٨٩٠٣ *
– تنظيم الواجبات المنزلية واستقبالها من خلال النظم.	٠,٨٦٦٢ *
– جدولة الأحداث وتواريخ الواجبات والاختبارات في النظم.	٠,٨٠٣٩ *
*** المجال الثالث: التصميم التعليمي لـــ :**	**معامل الارتباط**
– المقرر التعليمي الذي يتم تدريسه.	٠,٦٣٥١ *
– التمارين والتطبيقات التعليمية المختلفة في المقرر.	٠,٦٦٣٩ *
– الاختبارات التقويمية المختلفة في المقرر.	٠,٧٢٠٧ *
– معالجة مواطن الضعف في المقرر.	٠,٧٤٠٥ *
*** المجال الرابع: المهارات: وتشمل إتقان مهارات..**	**معامل الارتباط**
– استخدام الحاسب الآلي.	٠,٧٤٢٢ *
– استخدام الانترنت.	٠,٨٣٤٩ *
– التصميم التعليمي.	٠,٩٠٥٥ *
– التعامل مع النظم.	٠,٦١٩٣ *

* دالة عند مستوى (٠,٠١)

جدول ٦: معامل ارتباط عبارات المحور الثالث الخاص بالاستفادة من النظم

المحور الثالث: الاستفادة من النظم في :	**معامل الارتباط**
– التعلم عبر وسائطه المتعددة.	٠,٥٢٤٤ *
– التواصل مع أستاذ المقرر والزملاء عبر البريد الإلكتروني.	٠,٧٤٣٥ *
– البحث في محتويات المقرر.	٠,٦٣٥١ *
– التحاور والنقاش مع أستاذ المقرر والزملاء من خلال المحادثة النصية.	٠,٦٦٣٩ *
– التحاور والنقاش مع أستاذ المقرر والزملاء من خلال المحادثة الصوتية	٠,٧٢٠٧ *
– التواصل مع أستاذ المقرر والزملاء من خلال مؤتمرات الفيديو .	٠,٧٤٠٥ *
– التعلم من خلال العروض التقديمية للمقرر.	٠,٧٤٢٨ *
– الملاحظات على صفحات النظم للتنبيه إلى ما يرغبه أستاذ المقرر.	٠,٧٢٢٠ *
– استلام الواجبات المنزلية وإرسالها إلى أستاذ المقرر.	٠,٧٧١١ *

تابع جدول ٦: معامل ارتباط عبارات المحور الثالث الخاص بالاستفادة من النظم

– جدولة أحداث المقرر كالواجبات المنزلية والاختبارات.	٠,٦٣٢٤ *
– إكتساب معارف ومهارات يستهدفها المقرر.	٠,٧٦٨٦ *
– تعلم مقررات دراسية جامعية.	٠,٧٦٤٥ *

* دالة عند مستوى (٠,٠١)

جدول ٧: معامل ارتباط عبارات المحور الرابع الخاص بالمعوقات

*** المجال الأول : المعوقات المتعلقة بشبكة الإنترنت، وتشمل:**	**معامل الارتباط**
– كلفة استخدام الإنترنت على مستوي الأفراد.	٠,٦١٩٠ *
– سرعة التصفح وتحميل الملفات من الإنترنت.	٠,٦٩٦٩ *
– صعوبة التعامل مع النظم.	٠,٦٢٥٧ *
– قصور الخدمات التي تقدمها النظم.	٠,٥٤٦٣ *
*** المجال الثاني: المعوقات المتعلقة بالجامعة والمستخدم، وتشمل توفر:**	**معامل الارتباط**
– تدريب الطلاب على استخدام النظم.	٠,٤٣٩٥ *
– معامل الحاسب الآلي تقدم خدمة الإنترنت بالجامعة.	٠,٧٠٦٧ *
– حاسب آلي بالمنزل متصل بالإنترنت.	٠,٦١٢٦ *
– الدعم الفني لمستخدمي النظم.	٠,٥٣٨٢ *

* دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجداول (٥، ٦، ٧) أن قيم معامل ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية التي تنتمي إليها العبارة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) وذلك بالنسبة لجميع عبارات الاستبانه، مما يشير إلى صدقها وقياسها لما وضعت من أجله.

ج. ثبات الاستبانة:

للتأكد من ثبات الاستبانة، تم حساب معامل ثباتها باستخدام معامل ثبات (الفاكرونباخ)، ورصدت النتائج في الجدول (٨).

جدول ٨: معامل ثبات الفاكرونباخ لمحاور الاستبانة ومجالاتها

المحور	المجالات	عدد الفقرات	معامل الثبات
تطبيق النظم	مجال المعرفة بالنظم.	٤	٠,٨٩٤٥
	مجال الاستخدام.	١٠	٠,٨١٦٣
	مجال المهارات.	٣	٠,٨٠١٣
	معامل ثبات المحور ككل.	١٧	٠,٨١٢٣
الاستفادة من النظم.		١٢	٠,٩٣٦٠
معوقات النظام.		٨	٠,٧٣٠١

يتضح من الجدول (٨) السابق، أن قيمة معامل الثبات لمحور الاستفادة من النظم، جاء في المقدمة (٠,٩٣٦٠) ، وبهذا يكون المحور الثاني في المقدمة بين المحاور، يليه معامل الثبات لمجال المعرفة بالنظم، (٠,٨١٦٣)، يأتي بعد ذلك مجال المهارات، (٠,٨٠١٣) ثم يأتي في المرتبة الأخيرة محور المعوقات، (٠,٧٣٠١) وجميعها معاملات ثبات مرتفعة تشير إلى أن الاستبانه ذات ثبات عال وهو مؤشر على صلاحية الأداة لتحقيق أهداف الدراسة .

عينة الدراسة

تم الاختيار العشوائي لعينة الدراسة من بين أعضاء هيئة التدريس في جامعات بعض الدول العربية (الإمارات، ومصر، والسعودية) الذين يستخدمون نظم إدارة التعلم الإلكترونية المساندة في تدريس مقرراتهم، وبلغ عدد من اكتملت استجابته على الاستبانة (٢٥) عضواً، منهم (٢٣) من الذكور، و (٢) من الإناث.

كما تم الاختيار العشوائي لعينة الطلبة من الجامعات ذاتها، ممن يدرسون بعض المقررات من خلال نظم إدارة تعلم الإلكترونية، وبلغ عدد من اكتملت استجابته على الاستبانة (٣٣٠) طالباً وطالبة، منهم (١٦٠) من الذكور، و (١٧٠) من الإناث.

إجراءات جمع بيانات الدراسة الميدانية

١. تم إرسال (١٥٠) استبانة إلى عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس بواقع (٥٠) استبانة لأعضاء هيئة التدريس في كل دولة من الدول الثلاث التي شملتها الدراسة، كما تم إرسال (٦٠٠) استبانة إلى الطلاب المستخدمين نظم إدارة التعلم الإلكتروني بواقع (٢٠٠) استبانة للطلبة في كل دولة من الدول الثلاث التي شملتها الدراسة ، وذلك عبر البريد الإلكتروني في بداية شهر مارس ٢٠٠٩م.

٢. تم تلقي بعض الاستفسارات من العينة عقب تسلمهم الاستبانات، وقد أجيب عن جميعها.

٣. تم الانتهاء من استقبال الاستجابات مع بداية شهر أبريل ٢٠٠٩م، ثم تم البدء في مراجعة سلامة الاستجابات، والتحقق من اكتمال كافة البيانات في كل استبانه، واستبعاد غير المكتمل منها.

٤. تم حصر أعداد الاستبانات المكتملة لأعضاء هيئة التدريس (٢٥) استبانة، كما تم حصر أعداد الاستبانات المكتملة الخاصة بالطلبة فكان عددها (٣٣٠) استبانة.

٥. تم تحليل البيانات باستخدام برنامج SPSS ومن ثم معالجتها إحصائياً.

رابعا: نتائج الدراسة الميدانية

فيما يلي عرض نتائج الدراسة الميدانية وتفسيرها وفق ما تم جمعه من بيانات مسحية وصفية، من خلال الاستبانات الخاصة بعينة الدراسة التي شملت بأعضاء هيئة التدريس والطلاب، وكذا وفى ضوء المفاهيم التي وردت في الإطار النظري الدراسات السابقة ذات الصلة بالمتغيرات التي تناولتها الدراسة الحالية.

أولا: النتائج التحليلية للبيانات الوصفية للمتغيرات الخاصة بعينة الدراسة.

شملت المتغيرات الوصفية الخاصة بعينة الدراسة ما يلي:

أ. متغيرات وصفية خاصة بعينة أعضاء هيئة التدريس:

يمكن تلخيص البيانات الخاصة ببعض المتغيرات الوصفية لعينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس البالغ عددهم (٢٥) عضواً، تبعاً لمتغيرات نوع الجنس، وعدد المواد التي تم تدريسها من خلال

النظام، وعدد المرات التي استخدم فيها النظام في التدريس والمراحل الدراسية التي درس لها، وذلك كما هو مبين في الجدول (٩):

جدول ٩: بيانات متغيرات خاصة بعينة أعضاء هيئة التدريس (ن = ٢٥)

المتغير		العدد	النسبة %
نوع الجنس	ذكر	٢٣	٩٢
	أنثى	٢	٨
عدد المواد التي درسها	مادة واحدة	٢٠	٨٠
	مادتان	٢	٨
	أكثر من مادة	١	٤
	لم يحدد	٢	٨
عدد المرات التي استخدم فيها نظم إدارة التعلم الإلكتروني	مرة واحدة	١٩	٧٦
	مرتان	٣	١٢
	أكثر من مرة	١	٤
	لم يحدد	٢	٨
المراحل الدراسية التي درس فيها بنظم إدارة التعلم الإلكتروني	بكالوريوس	٢٠	٨٠
	دبلومات عليا	١	٤
	دراسات عليا	٢	٨
	لم يحدد	٢	٨

يتبين من الجدول (٩) أن نسبة (٩٢%) من أعضاء هيئة التدريس الذين استخدموا نظام إدارة التعلم الإلكتروني في تدريس المقررات كانوا ذكوراً، في حين كانت نسبة الإناث (٨%) . كما يتضح أيضاً أن نسبة (٨٠%) من أعضاء هيئة التدريس درسوا مادة واحدة فقط من خلال النظم، وأن (٨%) منهم درسوا مادتين، في حين أن (٤%) منهم درسوا أكثر من مادة، أما الذين لم يحددوا عدد المواد التي يدرسونها من خلال النظام فقد كانت نسبتهم (٨%).

ويتضح أيضاً أن أعضاء هيئة التدريس الذين استخدموا النظام لمرة واحدة يمثلون نسبة (٧٦%) في حين كانت نسبة الذين استخدموا النظام في التدريس مرتين (١٢%) بينما كانت نسبة الذين استخدموه أكثر من مرة (٤%) أما الذين لم يحددوا فبلغت نسبتهم (٨%). كما يتبين أيضاً أن المراحل الدراسية التي درسها أعضاء هيئة التدريس من خلال النظم هي مرحلة البكالوريوس بنسبة (٨٠%) ومرحلة الدبلومات بنسبة (٤%) ومرحلة الدراسات العليا بنسبة (٨%) في حين كانت نسبة (٨%) منهم لم يحددوا المراحل الدراسية.

ب. متغيرات وصفية خاصة بعينة الطلبة:

يمكن إيجاز المتغيرات الوصفية لعينة الدراسة من الطلبة البالغ عددهم (٣٣٠) طالباً وطالبة تبعاً لمتغيرات الجنس، وعدد المواد التي درسوها من خلال النظم، وعدد مرات دراستهم، والمرحلة الدراسية التي درسوا فيها من خلال النظم، وذلك كما هو مبين في الجدول (١٠):

جدول ١٠: بيانات متغيرات خاصة بعينة الطلبة (ن = ٣٣٠)

المتغير		العدد	النسبة %
نوع الجنس	ذكر	١٦٠	٤٨,٥
	أنثى	١٧٠	٥١,٥
عدد المواد التي درسها	مادة واحدة	٢٩٠	٨٧,٩
	مادتان	٥	١,٥
	لم يحدد	٣٥	١٠,٦
المراحل الدراسية التي يدرس بها	بكالوريوس	٣٠٥	٩٢,٤
	دبلوم عالي	٥	١,٥
	لم يحدد	٢٠	٦,١
الرغبة في دراسة مادة أخري من خلال نظام EMES	نعم	٢١٠	٦٣,٦
	لا	٩٥	٢٨,٨
	لم يحدد	٢٥	٧,٦

يتبين من الجدول (١٠) أن نسبة (٤٨,٥%) من الطلبة هم من الذكور، بينما كانت نسبة الإناث

(٥١,٥%). كما يتضح أن عدد المواد التي درسها الطلاب من خلال النظام كانت (٨٧,٩%) وهي تمثل نسبة الذين درسوا مادة واحدة فقط ، أما من درسوا مادتين فكانت نسبتهم (١,٥%)، أما الذين لم يحددوا عدد المواد التي درسوها من خلال النظام فقد كانت نسبتهم (١٠,٦%).

كما يتضح أيضاً أن الطلاب الذين درسوا من خلال النظام كانت نسبة من درس منهم في مرحلة البكالوريوس هي (٩٢,٤%) أما نسبة من درس منهم في مرحلة الدبلوم فكانت (١,٥%)، أما الذين لم يحددوا المرحلة التي درسوا فيها من خلال النظم فكانت نسبتهم (٦,١%) . كما يتبين أن نسبة الذين يرغبون في دراسة مواد أخرى من نظم إدارة التعلم الإلكترونية هي (٦٣,٦%) أما الذين لا يرغبون ذلك فقد بلغت نسبتهم (٢٨,٨%) في حين كانت نسبة (٧,٦%) لمن لم يحددوا استجابة تعكس رغبتهم.

ثانياً: البيانات الوصفية لاستجابات عينة الدراسة على الاستبانتين لإجابة السؤال الثالث:

أولاً: نتائج استجابات أعضاء هيئة التدريس:

يمكن إيجاز نتائج استجابات أعضاء هيئة التدريس نحو تطبيق نظم إدارة التعلم الإلكتروني عبر شبكة الإنترنت في مساندة التدريس، وذلك في جدول (١١) التالي:

جدول ١١: استجابات أعضاء هيئة التدريس تجاه تطبيق التدريس باستخدام النظم

أ. مجال المعرفة بالنظم:

العبـــــــارة	ت + %	عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة	منعدمة	المتوسط	الترتيب
المعرفة بخدمات النظم للعملية التعليمية	ت	٣	٤	١٥	٣	–	٣,٢٨	٤
	%	١٢	١٦	٦٠	١٢	–		
المعرفة بمتطلبات تشغيل النظم	ت	٣	٧	١٢	٣	–	٣,٤٠	٢
	%	١٢	٢٨	٤٨	١٢	–		
المعرفة بمكونات النظم	ت	٣	٥	١٢	٤	–	٣,٢٩	٣
	%	١٢,٥	٢٠,٨	٥٠	١٦,٧	–		
المعرفة بتطبيقات النظم	ت	٥	٥	١٢	١	–	٣,٥٨	١
	%	٢٠,٨	٢٠,٨	٥٤,٢	٤,٢	–		
	%	١٢	١٦	٦٠	١٢	–		

ب. مجال استخدام النظم:

العبـــــــارة	ت + %	عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة	منعدمة	المتوسط	الترتيب
استخدام النظم في تدريس المقررات	ت	٢	–	١٢	٩	٢	٢,٦٤	٦
	%	٨	–	٤٨	٣٦	٨		
استخدام وسائط النظم المتعددة في التدريس	ت	٢	–	١٠	١٠	٣	٢,٥٢	٧
	%	٨	–	٤٠	٤٠	١٢		

تابع جدول ١١: استجابات أعضاء هيئة التدريس تجاه تطبيق التدريس باستخدام النظم

العبـــــــــــارة	ت + %	عالية جداً	عاليـــة	متوسطة	منخفضة	منعدمـــة	المتوسط	الترتيب
استخدام أدوات التقويم الفورية	ت	٢	٢	٥	٨	٨	٢,٢٨	٩
	%	٨	٨	٢٠	٣٢	٣٢		
استخدام خدمة تنظيم درجات المقرر	ت	٢	٢	٤	٦	٨	٢,٢٧	١٠
	%	٩,١	٩,١	١٨,٢	٢٧,٣	٣٦,٤		
استخدام بريد النظم في التواصل مع الطلاب	ت	٦	٨	٥	٢	٤	٣,٤٠	١
	%	٢٤	٣٢	٢٠	٨	١٦		
استخدام محادثة النظم النصية للتحاور مع الطلاب	ت	٢	١	٣	٥	١٤	١,٨٨	١٢
	%	٨	٤	١٢	٢٠	٥٦		
استخدام محادثة النظم الصوتية للنقاش مع الطلاب	ت	٢	١	٤	٣	١٥	١,٨٨	١١
	%	٨	٤	١٦	١٢	٦٠		
التواصل مع الطلاب عبر مؤتمرات الفيديو	ت	٢	–	٣	٤	١٦	١,٧٢	١٣
	%	٨	–	١٢	١٦	٦٤		
استخدام خدمة الأرشفة	ت	٢	١	٩	٤	٩	٢,٣٢	٨
	%	٨	٤	٣٦	١٦	٣٦		
استخدام العروض التقديمية عبر النظم في التدريس	ت	٣	٢	١١	٤	٥	٢,٧٦	٣
	%	١٢	٨	٤٤	١٦	٢٠		
استخدام الملاحظات على صفحات النظم	ت	٣	٣	٨	٣	٦	٢,٧٤	٤
	%	١٣	١٣	٣٤,٨	١٣	٢٦,١		
استخدام خدمة تنظيم استقبال الواجبات المنزلية	ت	٣	٥	٧	٤	٦	٢,٨٠	٢
	%	١٢	٢٠	٢٨	١٦	٢٤		
استخدام جدولة الأحداث في النظم	ت	٤	٢	٩	٢	٨	٢,٦٨	٥
	%	١٦	٨	٣٦	٨	٣٢		

ج. مجال التصميم التعليمي:

العبـــــــــــارة	ت + %	عالية جداً	عاليـــة	متوسطة	منخفضة	منعدمـــة	المتوسط	الترتيب
تصميم المقرر التعليمي الذي أدرسه	ت	٤	٨	٨	٢	٣	٣,٣٢	٣
	%	١٦	٣٢	٣٢	٨	١٢		

العبـــــــــــــارة	ت + %	عالية جداً	عاليـــة	متوسطة	منخفضة	منعدمـة	المتوسط	الترتيب
تصميم التمارين والتطبيقات	ت	٤	١٠	٧	١	٣	٣,٤٤	٢
والنشاطات التعليمية	%	١٦	٤٠	٢٨	٤	١٢		
تصميم الاختبارات التقويمية المختلفة	ت	٥	١٠	٧	–	٣	٣,٥٦	١
في المقرر عبر النظم	%	٢٠	٤٠	٢٨	–	١٢		
معالجة مواطن الضعف في المقرر	ت	٣	٦	١١	–	٣	٣,٢٦	٤
	%	١٣	٢٦,١	٤٧,٨	–	١٣		

د. مجال المهارات:

العبـــــــــــــارة	ت + %	عالية جداً	عاليـــة	متوسطة	منخفضة	منعدمـة	المتوسط	الترتيب
إتقان مهارات الحاسب الآلي	ت	١١	١٠	٣	١	–	٤,٢٤	٢
	%	٤٤	٤٠	١٢	٤	–		
إتقان مهارات استخدام الإنترنت	ت	١٢	٩	٤	–	–	٤,٣٢	١
	%	٤٨	٣٦	١٦	–	–		
إتقان مهارات التصميم التعليمي	ت	٨	١	١٢	٣	–	٣,٥٨	٣
	%	٣٣,٣	٤,٢	٥٠	١٢,٥	–		
إتقان مهارات التعامل مع النظم	ت	٣	٥	١٢	٤	١	٣,٢٠	٤
	%	١٢	٢٠	٤٨	١٦	٤		

يتضح من الجدول (١١) في مجـال المعرفـة بالنظم أن المتوسطات الحسابية لبنوده تتـراوح بين (٣,٥٨) و(٣,٢٨) مما يعني أن اسـتجابات أفراد العينة نحو المعرفة بالنظم متوسطة. أمـا في مجال استخدام النظم فقد حققت بنود المجـال درجات بين متوسطة وضعيفة تراوحـت بـين (٣,٤٠) و(١,٧٢) مما يعني أن استخدام أفـراد العينة لمكونات النظم في مساندة التدريس كـان بين المتوسطة والضعيفة.

وكذلك الحال في مجال التصميم التعليمي حيـث تراوحت متوسطات بنوده بين (٣,٥٦) و(٣,٢٦) مما يعني أن التصميم التعليمي الإلكتروني لـدى أفراد العينة كان متوسطاً.

أما في مجال المهارات المتعلقـة بـالنظم فقـد تراوحت متوسطات بنوده بين (٤,٣٢) و(٣,٢٠) حيث حقق بنـدان همـا الثـاني والأول أعلـى

متوسطين بدرجة عالية، في حين كانت متوسطات البنود الثلاث الباقية متوسطة، وهذا يعني أن درجة مهارات العينة في المهارات التي تتطلبها النظم تراوحت بين متوسطة وعالية.

ويمكن عزو هذه النتائج إلى ما يلي:

١. قلة أنشطة نشر ثقافة استخدام نظم إدارة التعليم الإلكتروني وبين أعضاء هيئة التدريس مما نتج عنه ضعف في الإقبال على استخدامها.

٢. قلة الدورات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في التصميم التعليمي للمقررات والاختبارات الإلكترونية، مما نتج عنه ضعف في المستويات المهارية الخاصة بالتصميم التعليمي.

ويمكن إيجاز نتائج استجابات أعضاء هيئة التدريس الخاصة بدرجة إفادتهم من تطبيق نظم إدارة التعلم الإلكتروني عبر شبكة الإنترنت في مساندة التدريس، وذلك في جدول (١٢) التالي:

جدول ١٢: استجابات أعضاء هيئة التدريس الخاصة بدرجة إفادتهم من النظم في مساندة التدريس

العبارة	ت + %	عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة	منعدمة	المتوسط	الترتيب
فائدة النظم في التدريس عبر وسائطه المتعددة.	ت	٤	١٢	٦	٢	–	٣,٧٥	٢
	%	١٦,٧	٥٠	٢٥	٨,٣	–		
فائدة النظم في التقويم الفوري للطلاب.	ت	٣	١٠	٩	٢	–	٣,٥٨	٤
	%	١٢,٥	٤١,٧	٣٧,٥	٨,٣	–		
فائدة النظم في تنظيم درجات المقرر	ت	٣	١١	٧	٢	١	٣,٥٤	٦
	%	١٢,٥	٤٥,٨	٢٩,٢	٨,٣	٤,٢		
فائدة النظم في التواصل مع الطلاب عبر البريد الالكتروني	ت	٧	٨	٦	٢	١	٣,٧٥	١
	%	٢٩,٢	٣٣,٣	٢٥	٨,٣	٤,٢		
فائدة النظم في البحث في محتويات المقرر	ت	٤	١١	٥	٣	١	٣,٨٥	٥
	%	١٦,٧	٤٥,٨	٢٠,٨	١٢,٥	٤,٢		
فائدة النظم في التحاور والنقاش مع الطلاب من خلال المحادثة النصية	ت	٣	٨	٤	٥	٤	٣,٠٤	١٢
	%	١٢,٥	٣٣,٣	١٦,٧	٢٠,٨	١٦,٧		
فائدة النظم في التحاور والنقاش مع الطلاب من خلال المحادثة الصوتية	ت	١	٤	٩	٦	٤	٢,٦٧	١٣
	%	٤,٢	١٦,٧	٣٧,٥	٢٥	١٦,٧		
فائدة النظم في التواصل مع الطلاب عبر مؤتمرات فيديو	ت	–	٣	٣	٩	٩	٢	١٤
	%	–	١٢,٥	١٢,٥	٣٧,٥	٣٧,٥		
فائدة النظم في العروض التقديمية لتدريس المقرر	ت	١	١٢	٨	١	٢	٣,٣٧	٩
	%	٤,٢	٥٠	٣٣,٣	٤,٢	٨,٣		
فائدة النظم في وضع الملاحظات على صفحاته	ت	١	٨	١٠	٣	٢	٣,١٢	١١
	%	٤,٢	٣٣,٣	٤١,٧	١٢,٥	٨,٣		
فائدة النظم في تنظيم استلام واجبات الطلاب المنزلية	ت	٢	١٢	٦	٢	٢	٣,٤٢	٨
	%	٨,٣	٥٠	٢٥	٨,٣	٨,٣		

فائدة النظم في جدولة أحداث المقرر	ت	١	١٢	٦	٢	٢	٣,٢٥	١٠
	%	٤,٢	٥٠	٢٥	٨,٣	٢,٥		
فائدة النظم في إكساب الطلاب معارف ومهارات التي يستهدفها المقرر	ت	٢	١٠	٩	٢	١	٣,٤٢	٧
	%	٨,٣	٤١,٧	٣٧,٥	٨,٣	٤,٢		
فائدة النظم في مساندة تدريس مقررات جامعية	ت	٤	١٣	٤	٣	١	٣,٦٤	٣
	%	١٦	٥٢	١٦	١٢	٤		

يتضح من الجدول (١٢) في محور الاستفادة من النظم في مساندة التدريس أن المتوسطات الحسابية لبنود المحور تتراوح بين (٣،٧٥) و(٢) مما يعني أن استجابات أفراد العينة نحو الاستفادة من النظم في مساندة التدريس كانت ما بين عالية ومتوسطة، حيث حقق البند الرابع فائدة النظم في التواصل مع الطلاب عبر البريد الإلكتروني بمتوسط (٣,٧٥) والبند الأول الخاص بفائدة النظم في التدريس عبر وسائطه المتعددة متوسط (٣,٧٥) في حين حققت بقية البنود متوسطات تراوحت بين (٣,٦٤) و(٢) .

ويمكن عزو هذه النتائج إلى ما يلي:

١. احتواء النظم على بريد إلكتروني خاص يسهل التواصل بين الأساتذة والطلاب.

٢. شمولية النظم لوسائط متعددة وشرح تفصيلي لطريقة التعامل مع الأدوات.

٣. سهولة التعامل مع بعض أدوات النظم الخاصة بتصميم المحتوى، وإعداد أدوات التقويم.

ويمكن إيجاز نتائج استجابات أعضاء هيئة التدريس الخاصة بالمعوقات التي تواجههم في استخدام نظم إدارة التعلم الإلكتروني عبر شبكة الإنترنت لمساندة التدريس، وذلك في جدول (١٣) التالي:

جدول ١٣: استجابات أعضاء هيئة التدريس الخاصة بالمعوقات التي تواجههم في استخدام نظم مساندة التدريس

أ. مجال المعوقات المتعلقة بشبكة الإنترنت.

العبـــــــــارة	ت + %	عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة	منعدمة	المتوسط	الترتيب
تكلفة استخدام الإنترنت على مستوى الأفراد	ت	٤	١٣	٦	١	١	٣,٧٢	١
	%	١٦	٥٢	٢٤	٤	٤		
سرعة التصفح وتحميل الملفات من الإنترنت	ت	٣	٨	٦	٨	–	٣,٢٤	٢
	%	١٢	٣٢	٢٤	٣٢	–		
صعوبة التعامل مع النظم	ت	٢	٣	١٠	٥	٢	٣	٣
	%	٨,٣	٢٠,٨	٤١,٧	٢٠,٨	٨,٣		
قصور الخدمات التي تقدمها النظم	ت	١	٢	٤٦	١٣	٣	٢,٣٥	٤
	%	٤,٣	٨,٧	١٧,٤	٥٦,٥	١٣		

تابع جدول ١٣: استجابات أعضاء هيئة التدريس الخاصة بالمعوقات التي تواجههم في استخدام نظم مساندة التدريس

سرعة التصفح وتحميل الملفات من الإنترنت	ت	٣	٨	٦	٨	–	٣,٢٤	٢
	%	١٢	٣٢	٢٤	٣٢	–		
صعوبة التعامل مع النظم	ت	٢	٣	١٠	٥	٢	٣	٣
	%	٨,٣	٢٠,٨	٤١,٧	٢٠,٨	٨,٣		
قصور الخدمات التي تقدمها النظم	ت	١	٢	٤٦	١٣	٣	٢,٣٥	٤
	%	٤,٣	٨,٧	١٧,٤	٥٦,٥	١٣		

ب. مجال المعوقات المتعلقة بالجامعة والمستخدم.

العبـــــــــــــارة		ت + %	متوافر	غير متوافر	المتوسط	الترتيب
توافر تدريب لأعضاء هيئة التدريس على استخدام النظم	ت	١٠	١٤	١,٤٢	٣	
	%	١٤,٧	٥٨,٣			
توافر معامل حاسب آلي تقدم خدمة الإنترنت	ت	١٠	١٤	١,٤٢	٤	
	%	١٤,٧	٥٨,٣			
توافر حاسب آلي بمكتب عضو هيئة التدريس متصل بالإنترنت	ت	٢٢	٣	١,٨٨	١	
	%	٨٨	١٢			
توافر حاسب آلي بمنزل متصل عضو هيئة التدريس متصل بالإنترنت	ت	٢١	٤	١,٨٤	٢	
	%	٨٤	١٦			
توافر الدعم الفني لمستخدمي النظام	ت	١٠	١٥	١,٤٠	٥	
	%	٤٠	٦٠			
توافر فريق عمل مختص بالتصميم التعليمي الإلكتروني	ت	٢	٢٣	١,٠٤	٧	
	%	٨	٩٢			
توافر حوافز لأعضاء هيئة التدريس الذين يستخدمون النظم في التدريس	ت	٦	١٩	١,٢١	٦	
	%	٢٠,٨	٧٩,٢			

يتضح من جدول (١٣) أن المتوسطات الحسابية للمعوقات المتعلقة بشبكة الإنترنت تراوحت بين (٣,٧٢) و(٢,٣٥) مما يعني أن استجابات أفراد العينة كانت ما بين عالية ومتوسطة، حيث حقق بند كلفة استخدام الإنترنت أعلى متوسط حسابي (٣,٧٢) في حين كانت بقية الاستجابات متوسطة تراوحت بين (٣,٢٤) و (٢,٣٥). مما يعني أن المعوقات كانت عالية في كلفة استخدام الإنترنت، ومتوسطة في السرعة وصعوبة استخدام النظم وقصور خدماته.

أما في مجال المعوقات المتعلقة بالجامعة والمستخدم، فقد تراوحت متوسطات بنوده بين (١,٨٨) و (١,٠٤) وهي محصورة بين ضعيفة ومتوسطة، حيث حقق البند المتعلق بتوفر حاسب آلي بمكتب عضو هيئة التدريس متصل بالإنترنت أعلى متوسط، يليه بند توافر حاسب آلي بمنزل العضو المتصل بالإنترنت، في حين حققت بقية البنود متوسطات تراوحت بين (١,٤٢) و (١,٠٤) وذلك لبنود توفر تدريب لأعضاء هيئة التدريس على النظم، وتوفر معامل بالجامعة متصلة بالإنترنت، وتوفر الدعم الفني لاستخدام النظم، وتوفر حوافز لأعضاء

هيئة التدريس لاستخدام النظم، وأخيراً توافر فريق متخصص في التصميم التعليمي.

ويمكن عزو هذه النتائج إلى:

١. توفر أجهزة حاسوب بمختلف كليات الجامعة.

٢. الكلفة المادية المرتفعة إلى حد ما لاستخدام خدمة الإنترنت.

٣. عدم وجود تدريب كاف لأعضاء هيئة التدريس على مهارات استخدام الإنترنت في مساندة التعلم وخاصة ما يتعلق بالتطبيقات الاسترجاعية للبيانات الرقمية في نظم إدارة التعلم الإلكتروني عبر الشبكة العنكبوتية.

ثانيا: نتائج استجابات الطلاب

يمكن إيجاز نتائج استجابات الطلاب نحو تطبيق نظم إدارة التعلم الإلكتروني عبر شبكة الإنترنت في مساندة التدريس، وذلك في جدول (١٤) التالي:

جدول ١٤: استجابات الطلاب تجاه تطبيق استخدام النظم

أ. مجال المعرفة بالنظم:

العبارة	ت + %	عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة	منعدمة	المتوسط	الترتيب
المعرفة بخدمات النظم للعملية التعليمية	ت	٥	٢٥	٧٥	١٤٠	٣٥	٢,٤٧	٢
	%	١,٥	٧,٦	٣٧,٩	٤٢,٤	١٠,٦		
المعرفة بمتطلبات تشغيل النظم	ت	١٠	٥٥	١٠٠	١٣٠	٣٥	٢,٦٢	١
	%	٣	١٦,٧	٣٠,٣	٣٩,٤	١٠,٦		
المعرفة بمكونات النظم	ت	_	١٥	١٠	١٥٠	٥٥	٢,٢٥	٤
	%	_	٦,٤	٣٢,٣	٤٦,٢	١١,٩		
المعرفة بتطبيقات النظم	ت	_	٣٠	٧٥	١٥	٤٠	٢,٣٢	٣
	%	_	١٠	٢٥	٥١,٧	١٣,٣		

ب. مجال استخدام النظم:

استخدام النظم في تعلم المقررات	ت	٥	١٥	٩٠	١٨٥	٣٥	٢,٣٠	٥
	%	١,٥	٤,٥	٢٧,٣	٥٦,١	١٠,٦		
استخدام الوسائط المتعددة في النظم في التعلم	ت	٥	٢٥	٧٥	١٥٠	٧٠	٢,٢٢	٦
	%	١,٥	٧,٧	٢٣,١	٤٦,٢	٢١,٥		
استخدام أدوات التقويم الفورية في النظم	ت	_	١٥	٩٥	١٣٥	٦٥	٢,١٩	٧
	%	_	٤,٨	٣٠,٦	٤٣,٥	٢١,١		
استخدام خدمة معرفة درجات المقرر في النظم	ت	٣٠	٢٥	٦٠	٥٥	١٦٠	٢,١٢	٨
	%	٩,١	٧,٦	١٨,٢	١٦,٦	٤٨,٥		
استخدام بريد النظم للتواصل مع أستاذ المقرر والزملاء	ت	٥٠	٩٠	٨٥	٦٠	٣٥	٣,١٩	١
	%	١٥,٦	٢٨,١	٢٦,٦	١٨,٨	١٠,٩		
استخدام المحادثة النصية للتحاور مع أستاذ المقرر	ت	٤٠	٧٥	٦٥	٦٥	٨٠	٢,٧٨	٣
	%	١٢,٣	٢٣,١	٢٠	٢٠	٢٤,٦		
استخدام المحادثة الصوتية للنقاش مع أستاذ المقرر والزملاء	ت	٢٠	٦٥	١١٠	٨٥	٥٠	٢,٧٦	٤
	%	٦,١	١٩,٧	٣٣,٣	٢٥,٨	١٥,٢		

استخدام مؤتمرات الفيديو للتواصل مع أستاذ المقرر والزملاء	ت	_	٢٠	٢٥	٣٠	٢٤٠	١,٤٤	٩
	%	_	٦,٣	٧,٩	٩,٥	٧٦,٢		
استخدام خدمة استقبال وإرسال الواجبات المنزلية من خلال النظم	ت	١٥	٩٥	٧٥	٧٠	٦٠	٢,٧٩	٢
	%	٤,٨	٣٠,٢	٢٣,٨	٢٢,٢	١٩		
استخدام جدولة الأحداث في النظم	ت	٥	٥	٢٠	٣٠	٢٥٥	١,٢٢	١٠
	%	١,٦	١,٦	٦,٣	٩,٥	٨١		

ج. مجال المهارات:

إتقان مهارات استخدام الحاسب الآلي	ت	٨٥	١٣٠	١٠٠	١٥	_	٣,٨٦	٢
	%	٢٥,٨	٣٩,٤	٣٠,٣	٤,٥	_		
إتقان مهارات استخدام الإنترنت	ت	١٠٥	١٣٥	٧٥	٥	٥	٤,٠٢	١
	%	٣٢,٣	٤١,٥	٢٧	٢٣,١	١,٥		
إتقان مهارات التعامل مع نظام EMES	ت	٣٠	٥٠	١٢٥	٩٠	٣٥	٢,٨٥	٣
	%	٩,١	١٥,٢	٣٧,٩	٢٧,٣	١٠,٦		

يتضح من جدول (١٤) في مجال المعرفة بالنظم أن المتوسطات الحسابية لبنوده تتراوح بين (٢,٦٢) و(٢,٢٥) مما يعني أن استجابات أفراد العينة نحو المعرفة بالنظم متوسطة. أما في مجال استخدام النظم فقد حققت جميع بنود المجال درجات متوسطة تراوحت بين (٣,١٩) و(١,٢٢) مما يعني أن استخدام أفراد العينة لمكونات النظم في التعلم كان بشكل متوسط.

وكذلك الحال في مجال المهارات المتعلقة بالنظم فقد تراوحت متوسطات بنودها بين (٤,٠٢) و(٢,٨٥) حيث حقق البند الثاني والأول أعلى متوسطين بدرجة عالية، في حين كان متوسط البند الثالث بدرجة متوسطة، وهذا يعني أن درجة مهارات العينة التي تتطلبها النظم تراوحت بين متوسطة وعالية.

ويمكن عزو ذلك إلى:

١. ضعف الإرشادات والتوجيهات التي تقدم للطلاب عن النظام والخدمات التي تقدمها، مما يترتب عليه ضعف في مستويات استخدامها.

٢. عدم إلمام الطلاب بالعديد من المهارات المتعلقة بالتطبيقات الاسترجاعية للبيانات الرقمية في نظم إدارة التعلم الإلكتروني عبر الشبكة العنكبوتية.

ويمكن إيجاز نتائج استجابات الطلاب الخاصة بدرجة إفادتهم من تطبيق نظم إدارة التعلم الإلكتروني عبر شبكة الإنترنت في مساندة التدريس، وذلك في جدول (١٥) التالي:

جدول ١٥: استجابات الطلبة الخاصة بدرجة إفادتهم من النظم في مساندة التدريس

العبارة	ك + %	عالية جدا	عالية	متوسطة	منخفضة	منعدمة	المتوسط	الترتيب
فائدة النظم في التعلم عبر وسائطه المتعددة	ت	٤٠	٩٠	١٠٥	٦٥	٢٥	٣,١٧	٩
	%	١٢,٣	٢٧,٧	٣٢,٣	٢٠	٧,٧		
فائدة النظم في التواصل مع أستاذ المقرر والزملاء عبر البريد الإلكتروني	ت	٦٠	١٢٥	١٥	٤٠	٣٥	٣,٤٢	٦
	%	١٨,٥	٣٨,٥	٢٠	١٢,٣	١٠,٨		
فائدة النظم في البحث في محتويات المقرر	ت	٦٥	١٢٥	٨٥	٢٥	١٥	٣,٦٣	٣
	%	٢٠,٦	٣٩,٧	٢٧	٧,٩	٤,٨		

فائدة النظم في التحاور والنقاش مع أستاذ المقرر والزملاء من خلال المحادثة الصوتية	ت	٤٠	٩٥	٧٥	٣٠	٨٥	٢,٩٢	١١
	%	١٢,٣	٢٩,٢	٢٣,١	٩,٢	٢٦,٢		
فائدة النظم في التواصل مع أستاذ المقرر والزملاء عبر مؤتمرات الفيديو	ت	٢٠	٨٥	٥٥	٦٠	٩٠	٢,٦٣	١٢
	%	٦,٥	٢٧,٤	١٧,٧	١٩,٤	٢٩		
فائدة النظم في التعلم من خلال العروض التقديمية للمقرر	ت	٦٥	١٠٥	٧٥	٤٥	٣٠	٣,٤١	٨
	%	٢٠,٣	٣٢,٨	٢٣,٤	١٤,١	٩,٤		
فائدة وضع الملاحظات في تنبيهي إلى ما يرغب إليه أستاذ المقرر	ت	٦٥	١٠٠	٨٠	٤٠	٣٠	٣,٤١	٧
	%	٢٠,٦	٣١,٧	٢٥,٤	١٢,٧	٩,٥		
فائدة النظم في استلام الواجبات المنزلية وإرسالها إلى أستاذ المقرر	ت	٧٥	١٢٠	٤٠	٥٥	٣٠	٣,٤٨	٥
	%	٢٣,٤	٣٧,٥	١٢,٥	١٧,٢	٩,٤		
فائدة النظم في جدولة أحداث المقرر كالواجبات والاختبارات	ت	١٠٥	١١٥	٥٠	٣٠	٢٠	٣,٨٠	١
	%	٣٢,٨	٣٥,٩	١٥,٦	٩,٤	٦,٣		
فائدة النظم في إكسابي المعارف والمهارات التي يستهدفها المقرر	ت	٨٠	١٠٥	٧٠	٤٥	٢٠	٣,٥٦	٤
	%	٢٥	٣٢,٨	٢١,٩	١٤,١	٦,٣		
فائدة النظم في تعلم مقررات دراسية جامعية	ت	٩٠	٩٥	٩٠	٢٥	٢٠	٣,٦٦	٢
	%	٢٨,١	٢٩,٧	٢٨,١	٧,٨	٦,٣		

يتضح من جدول (١٥) في محور الاستفادة من النظام في التعلم أن المتوسطات الحسابية لبنود المحور تتراوح بين (٣،٨٠) و(٢,٦٣.) مما يعني أن استجابات أفراد العينة نحو الاستفادة من النظام في التعلم كانت ما بين متوسطة وعالية حيث حقق البند العاشر فائدة النظام في جدولة أحداث المقرر متوسط (٣,٨٠) والبند الثاني عشر فائدة النظام في تعلم المقررات الدراسية متوسط (٣,٦٦) في حين حققت بقية البنود متوسطات تراوحت بين (٣,٦٣) و (٢,٦٣) .

ويمكن عزو ذلك إلى:

١. ما توفره النظم بأدواتها من جو تعليمي يعطي للمتعلم ثقته بنفسه، وتقبلاً لأفكاره وتجريبها دون توجيه نقد إليه.

٢. أن المتعلم ذاته يقوم بالدور الأساسي في عملية التعلم، لذا فهو يشعر بنوع من التحدي مع النظم.

ويمكن إيجاز نتائج الطلبة الخاصة بالمعوقات التي تواجههم في استخدام نظم إدارة التعلم الإلكتروني عبر شبكة الإنترنت لمساندة التدريس، وذلك في جدول (١٦) التالي:

جدول ١٦: استجابات الطلبة الخاصة بالمعوقات التي تواجههم في استخدام النظم

أ. مجال المعوقات المتعلقة بشبكة الإنترنت

العبارة	ك + %	عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة	منعدمة	المتوسط	الترتيب
ارتفاع كلفة استخدام الإنترنت على مستوى الأفراد	ت	٨٥	١١٠	٧٥	٣٥	٢٠	٣,٦٣	١
	%	٢٦,٢	٣٣,٨	٢٣,١	١٠,٨	٦,٢		

سرعة التصفح وتحميل الملفات من الإنترنت	ت	٨٥	٧٠	٦٥	٦٥	٣٠	٣,٣٧	٢
	%	٢٧	٢٢,٢	٢٠,٦	٢٠,٦	٩,٥		
صعوبة التعامل مع النظم	ت	٢٠	٣٠	١٧٥	٩٥	١٠	٣,٨٦	٣
	%	٦,١	٩,١	٥٣	٢٨,٨	٣		
قصور الخدمات التي تقدمها النظم	ت	٢٠	٤٠	٧٠	١٦٥	٣٠	٢,٥٥	٤
	%	٦,٢	١٢,٣	٢١,٥	٥٠,٨	٩,٢		

ب. مجال المعوقات المتعلقة بالجامعة والمستخدم

العبـــــــــــــــارة	ك + %	متوافر	غير متوافر	المتوسط	الترتيب
توافر تدريب للطلاب على استخدام النظام	ت	٢٥	٣٠٥	١,٠٨	٤
	%	٧,٦	٩٢,٤		
توافر معامل الحاسب الآلي التي تقدم خدمة الإنترنت بالجامعة	ت	٦٥	٢٥٥	١,٢٠	٢
	%	٢٠,٣	٧٩,٧		
توافر حاسب آلي خاص بمنزلك متصل بالإنترنت	ت	٢٦٠	٧٠	١,٧٩	١
	%	٧٨,٨	٢١,٢		
توافر الدعم الفني لمستخدمي النظم	ت	٥٥	٢٦٠	١,١٧	٣
	%	١٧,٥	٨٢,٥		

يتضح من الجدول (١٦) أن المتوسطات الحسابية لبنود المجال الأول الخاص بالمعوقات المتعلقة بشبكة الإنترنت تتراوح بين (٣,٦٣) و(٢,٥٥) مما يعني أن استجابات أفراد العينة كانت ما بين عالية ومتوسطة، حيث حقق بند ارتفاع تكلفة استخدام الإنترنت أعلى متوسط حسابي (٣,٦٣) في حين حقق بند سرعة التصفح وتحميل الملفات متوسطة (٣,٢٤). وحقق بند صعوبة التعامل مع النظم متوسط (٢,٨٦) أما بند قصور خدمات النظم فقد حقق متوسط (٢,٥٥) مما يعني أن المعوقات كانت متوسطة في جميع بنود مجال معوقات النظم المتعلقة بالإنترنت.

أما في مجال المعوقات المتعلقة بالجامعة والمستخدم فقد تراوحت متوسطات بنود المجال بين (١,٠٨) و (١,٧٩) وهي محصورة بين ضعيفة ومتوسطة، حيث حقق البند المتعلق بتوافر حاسب آلي بمنزل الطالب متصل بالإنترنت أعلى متوسط، في حين حققت بقية البنود متوسطات تتراوح بين (١,٢٠) و (١,٠٨) ، في بنود توافر معامل حاسب آلي بالجامعة تقدم خدمة الإنترنت، ثم بند توافر الدعم الفني لاستخدام النظم، ثم بند توافر تدريب للطلاب على النظم .

ويمكن عزو ذلك إلى:

١. ارتفاع أسعار أجهزة الحاسب الآلي.

٢. الكلفة المادية المرتفعة لاستخدام خدمة الإنترنت.

٣. عدم وجود تدريب كاف للطلاب على مهارات التعامل مع التطبيقات الاسترجاعية

للبيانات الرقمية في نظم إدارة التعلم الإلكتروني عبر الشبكة العنكبوتية.

فى ضوء ما تقدم يتبين محدودية استخدام نظم إدارة التعلم الإلكترونية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب نتيجه عوامل متعددة من أبرزها قصور في تفعيل التطبيقات الاسترجاعية للمعلومات الرقمية لمساندة التعليم، وبذلك تمت الإجابة عن السؤال الثالث للدراسة.

خامسا: توصيات الدراسة

فى ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، يمكن التوصية ببعض الإجراءات التطويرية لاستخدام نظم إدارة التعلم الإلكترونية لمساندة التعليم بتفعيل التطبيقات الاسترجاعية للمعلومات، وذلك من خلال ما يلي:

١. نشر ثقافة استخدام التطبيقات الاسترجاعية للبيانات الرقمية في نظم إدارة التعلم الإلكتروني عبر الشبكة العنكبوتية، لتفعيل جدوى استخدامها من قبل أعضاء هيئة التدريس والطلبة.

٢. التطوير المستمر للبنية التحتية الخاصة بخدمات الاتصالات والخدمات المساندة المناسبة لاستخدام نظم تعليم إلكتروني فعالة .

٣. تحسين أداء شبكة الإنترنت بما يتناسب وحجم المستخدمين المتوقع، ومتطلبات استخدام برمجيات ونظم إدارة التعلم الإلكتروني.

٤. التوسع في إنشاء مركز تعليم إلكتروني تتنوع فيها نظم إدارة التعلم للمقررات الجامعية في صيغ إلكترونية، وكذا تقديم المشورة والدعم في هذا المجال لأعضاء هيئة التدريس.

٥. تكوين فرق دعم فني تتمتع بجاهزية عالية، وتمكن من المهارات التقنية المعلوماتية اللازمة لدعم مستخدمي نظم إدارة التعلم الإلكتروني على مدار الساعة.

٦. توفير معامل تعليم إلكتروني على أحدث المواصفات، تكون متصلة بالإنترنت في بحيث تكون متاحة لأعضاء هيئة التدريس والطلاب على مدار الساعة.

٧. تنفيذ برامج التدريب المستمر والمكثف لأعضاء هيئة التدريس والطلاب لصقل مهاراتهم وتنمية قدرتهم على استخدام الحاسب الآلي بشكل عام ونظم إدارة التعلم الإلكتروني بشكل خاص، وتدريبهم على استخدام التطبيقات الاسترجاعية للبيانات الرقمية في نظم إدارة التعلم الإلكتروني عبر الإنترنت والإنترانت.

٨. توفير حوافز لمستخدمي نظام إدارة التعلم الإلكتروني لتشجيع أعضاء هيئة التدريس والطلاب على استخدامها.

٩. إخضاع نظم إدارة التعلم الإلكتروني إلى إجراءات تقويمية مستمرة، لتشخيص نقاط القوة وتعزيزها، وعلاج أوجه الضعف، والتغلب على المعوقات التي تحول دون تفعيل استخدامها في مساندة التعليم.

١٠. الإسراع في وضع القواعد التنظيمية لاستخدام نظم إدارة التعلم تمهيداً لتعميمها في منظومة التعليم.

المراجع

١. Ackermann, E., Karen H. and Lorle P. (2008) Searching and Researching On the Internet and the World Wide Web, 2nd edition, New York: Franklin Beedle &Associates.

٢. عباس، محمد (٢٠٠٢). "تعليم جديد لعصر جديد". المعرفة، العدد ٩١. الرياض: وزارة المعارف، ديسمبر، ٣٠ – ٣٥ .

٣. Meletiou, M & Mavrotheris, E.(2007)."Online Communities of Practice enhancing statistics Instruction: The European Project Early Statistics".The Electronic Journal of e-learning.5 (2).

٤. الحصري، أحمد (٢٠٠٢). أنماط الواقع الافتراضي وخصائصه وآراء الطلاب المعلمين في بعض برامجه المتاحة على الإنترنت. تكنولوجيا التعليم، مجلد (١٢)، الكتاب الأول.

٥. الصعيدى، سلمى (٢٠٠٥).المدرسة الذكية مدرسة القرن الحادي والعشرين. القاهرة: دار فرحة للنشر والتوزيع.

٦. العمودي، سعيد محمد (٢٠٠٥). أنظمة إدارة المقررات في مؤسسات التعليم العالي، التعليم عن بعد بين النظرية والتطبيق، الكويت: مطبعة جامعة الكويت.

٧. Chang, Chinhong L. (2008). "Faculty Perceptions and Utilization of a Learning Management System in Higher Education". PhD, College of Education, Ohio University.

٨. محمد، فارعة حسن (٢٠٠١). "أدوار المعلم ومسؤلياته في الفصول الإلكترونية".المؤتمر العلمي السنوي الثامن للجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم،كلية البنات،جامعة عين شمس.

٩. الحارثى، إبراهيم بن أحمد مسلم (٢٠٠٢). تدريب المعلمين على تعليم مهارات التفكير بأسلوب التعلم التعاوني.الرياض: مكتبة الشقرى.

١٠.طويلة، محمد أنس (٢٠٠٤). المصادر المفتوحة خيارات بلا حدود.
http://Creativecommons.org/licenses

١١.طويلة، محمد أنس (٢٠٠٥)."لمحة عن البرمجيات الحرة ومفتوحة المصدر ونظام التشغيل لينكس".المجلة العربية العلمية للفتيان. العدد ١٨، تونس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

١٢.حسين، أحمد (٢٠٠٥)."تحديات استخدام التعلم الإلكتروني بشكل متكامل في المدارس المصرية".تكنولوجيا التربية دراسات وبحوث.معهد الدراسات التربوية ، الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية.

١٣.عمادة التعليم عن بعد (٢٠٠٨). دليل نظام التعليم الإلكتروني EMES. جامعة الملك عبد العزيز، المملكة العربية السعودية.

١٤. Chartron, G. (1996). "Recherche d'Information sur Internet". La recherche d'Information sur les Réseaux. Internet:pour en Savoir plus, cours INRIA, Paris: ADBS.

١٥. Downie, S. (2003) "Music Information Retrieval". Annual Review of Information Science and Technology, v.37.

١٦. Bar I. (2004) "The Use of the Web Search Engines in Information Research". Annual Review of Infor-mation Science and Technology, v.38.

١٧.الخان، بدر (٢٠٠٥). استراتيجيات التعليم الإلكتروني. حلب: شعاع للنشر والعلوم.

١٨.عبد الهادي، نبيل (٢٠٠٢). مدخل إلى القياس والتقويم التربوي واستخداماته في مجال التدريس الصفي. عمَّان: دار وائل للنشر والتوزيع.

١٩.غولد، تشيرل(٢٠٠٧): البحث الذكي في شبكة الإنترنت؛ (ترجمة: بوعزة، عبدالمجيد) الرياض، مكتبة الملك فهد الوطنية.

٢٠. OMNI(2009): http:omni.ac.uk.

٢١. Kiley, R.(2003). Medical Information on the Internet: a Guide for Health Professionals. Edinburgh: Churchill

Livingstone.
٢٢. Welsh, S., Anagnostelis, B. and Cooke, A.(2007). Finding and Using Health and Medical Information on the Internet, 2nd Edition, London: Aslib.
٢٣. Ducasse, R. and Dialeb N.(1997) _"La Technologie "Push" Appliquée a la Diffusion Sélective de 1'Information Scientifique et Technique: Elements pour la Conception en Mode Collaboratif d'un Démonstrateur Expérimental". Une Nouvelle Donnée pour les Revues Scientifiques; Villeurbanne, ENSSIB, Sfic.
٢٤. Guffey, M. (2005)"MLA Style Electronic Formats". Retrieved 11 Sep.2005 <http://www.MLA% style 20 Electronic%; formats. htm >.
٢٥. www.altavistaAltavista (2008):
٢٦. سلامه، حسن (٢٠٠٦). "التعليم الخليط التطور الطبيعي للتعليم الإلكتروني". المجلة التربوية. كلية التربية بسوهاج جامعة جنوب الوادي.
٢٧. الدهش، مى عبد الله (٢٠٠٧). "التعليم الإلكتروني. التطور مازال مستمراً". التدريب والتقنية. الرياض:المؤسسة العامة للتعليم الفنى والتدريب المهنى.العدد ٩٦، يناير.
٢٨. البلاوى، حسن وحسين ، سلامة (٢٠٠٧). إدارة المعرفة في التعليم.الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.
٢٩. عوض، بشرى مسعد (٢٠٠٥). التعليم الإلكتروني كما يجب أن يكون. مؤتمر المعلوماتية والقدرة التنافسية للتعليم المفتوح رؤية عربية تنموية، جامعة عين شمس، مركز التعليم المفتوح ٢٦-٢٨ /٤/٢٠٠٥.
٣٠. بسيوني ، عبد الحميد (٢٠٠٧). التعليم الإلكتروني والتعليم الجوال. القاهرة: دار الكتب العلمية.
٣١. Eduardo,F.(2005). "Evolutional the Effectiveness of E-learning strategy Small and Medium Enterprises". Available:www.theknownet.com/ict_smes_seminars
٣٢. Tom, E.(2004). "Ohio Learning Ne-twork Taskforce on the Future of distance and e-learning in Ohio" Available: www.oln.org/about_oln/pdf/futures_final_report.
٣٣. Tracy, K. (2003). "Supporting staff WebCT at the University of Birmingham". Electronic Journal of e-Learning. 1(1),December 1-10.
٣٤. القرني، سعيد فارع أحمد (٢٠٠٦). تقويم تجربة جامعة الملك سعود في استخدام نظام الـ WebCT عبر الشبكة العالمية للمعلومات، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الملك سعود بالرياض.
٣٥. Harrington, C. et al. (2004) "Course Management System Utilization and Implications for Practice: A National Survey of Department Chairpersons", Journal of Distance Learning Administration,Vol.7, No.4.
٣٦. Lamberson, Michelle, Lamb, Brian (2003). "Course Management Enhanced Learning Research.Ohio Stat University. http://telr-research.ous.edu/learning_objects.
٣٧. العمري، علاء الدين (٢٠٠٣). التعليم عن بعد باستخدام الإنترنت، مجلة المعرفة، العدد (٩١).
٣٨. Ryan, William J. (2002). "Online and in the Classroom: "The Numbers

and What They Might Mean. U.S., Ohio. ERIC_NO: ED 467851.

٣٩. Halsne, Alana M. (2002) Online Versus Traditionally-Delivered Instruction: A Descriptive Study of Learner Characteristics in a Community College Setting. U.S., Illinois. ERIC_NO: ED 465404.

٤٠. Sorokina, T., Herrera, M., & Gonzalez, M. (2002). "The ollaborative Study in the Virtual Classroom: Some Practices in Distant Learning Carried out in a Mexican Public University, Mexico City. World Conference on E-Learning in Corp., Govt., Health., & Higher Ed (1), 1541-1543. [Online]. Available:

٤١. Massoud, S. (2002). "The Virtual Classroom: WebCT Verses Internet Website". WebCT Annual Users Conference, Boston-Massachusetts, July 22, 2002. vol.4, Available: http://www.webct.com.

٤٢. Pilgrim, M. (2002). An Investigation into Instructional Communication Technology and the ISSUE of WebCT Faculty Support. Retrieved from http://Trentu.ca/mpilgrim/WebCT-Spupport.Retrieved January.

٤٣. Mende, Richard (1999). "Learner Reactions to College English on WebCT". Canada, Ontario. ERIC_NO: ED 437997.

٤٤. زين الدين، محمد محمود (٢٠٠٨). "أدوات التعليم الإلكتروني وتوظيفها في التدريس والإشراف التربوي". ملتقى التعليم الإلكتروني الأول بالرياض خلال الفترة ٢٤-٢٦/٥/٢٠٠٨، وزارة التربية والتعليم، الرياض.

Ajman Journal for Studies and Research

Refereed Periodical

Volume 8 - Number 1

1430Hijri – 2009 BC

The Prevailed Pattern of Socialization of the Palestinian Family from the Perspective of the Students of Al-Aqsa University
Dr. Rafiq M. Almasry 7

Effectiveness of Using Quality Management System (ISO 9001) In Developing Managerial Units' Performance in the Ministry of Education in Jordan, and their Staisfaction Degree of this system from the Employees of View
Dr. Rateb Salama Saud & Dr. Fawaz Mohamed Al Tamimy..... 33

Evaluating the effectiveness of using retrieval applications of digital information in e-learning management systems for supporting Education
Mr. Tariq A. M. Ramadan 68

Publication Rules

1. Contributions submitted for publication should be original, accurate and up-to-date.
2. Manuscripts should be electronically typed using proper language and should be free from spelling and typing errors.
3. Manuscripts should not exceed 40 pages (18000 words).
4. Manuscripts should be submitted in three copies double spaced on one side A4 paper.
5. Manuscripts can written in Arabic or English languages, A summary of no more than 250 words in both languages should be attached.
6. Manuscripts submitted for publication shouldn't have been published, or is being considered for publication elsewhere.
7. References should be organized according to following from :

Books :

Writer's name - Book's name - Part No. - Edition Serial - Publisher - Town - Country - Year.

Periodicals :

Researcher's name - Research Title - Periodical Name - Volume No. - Issue No. - Publisher - Town - Country - Year.

8. Editorial Board, Editorial Advisory Board of AJSR, as well as Trustees of Rashed Ben Humaid Award for Culture and Science and Board of Directors of Umm Al Moumineen Women Association are not allowed to publish their articles in the journal.
9. All manuscripts shall be peer reviewed before being published.
10. Original copy of the manuscript shall be returned only if publication is declined.
11. Authors shall be informed on whether their manuscript has been accepted for publication or not.
12. Authors agree to transfer the copyright to AJSR. AJSR has the exclusive rights to distribute the article including reprints, photographic reproduction, microfilm, electronic data bases.
13. A short authors' bibliography of no more than 50 words should be attached to the manuscript.

Articles published in this journal do not necessarily represent the views of the journal or that of Rashid Ben Humaid Award for Culture and Science

Ajman Journal of Studies and Research

Ajman Journal of Studies and Research (AJSR) is a biannual peer reviewed periodical journal. It will publish original humanitarian, social and scientific articles. The journal is published by Rashed Ben Humaid Award for Culture and Science which was established on 1983 to participate in cultural and scientific development in UAE and the entire GCC states through reviving the spirit of competition among GCC nationals and residents by encouraging scientific research.

Objectives :

1.To publish serious and original studies and researches to enrich knowledge.

2. To enhance scientific and intellectual relationship among researchers and students, and to achieve continuous scientific and cultural links with other scientific bodies, specialized centers, universities and colleges.

3. To deal with and tackle humanitarian and scientific issues in The UAE and Arabian Gulf region.

4. To introduce new researches, references, recent data bases, scientific conferences and symposiums, and MSc and Ph. D dissertations.

Ajman Journal for Studies and Research

Refereed Periodical

Editor - in - Chief

Dr. Amna Khalifa Mohammed

Secretary

Ms. Mais Aref Kamel

Editorial Board

Prof. Abdullah Mohammad AlShamsi
Dr. Aisha Mubarak AlNakhi
Dr. Yusuf Ali Mohamoud
Mr. Saleh Abdulrahman Al Marzouqi

Editorial Advisory Board

Prof. Ibrahim Al Naeimi	Qatar University
Prof. Darwish Abdulrahman	UAE University
Prof. Abdullah Ismail	UAE University
Prof. Abdullah Al Sheikh	Kuwait University
Prof. Fahmi Jadaan	Kuwait University
Prof. Mohammad Al Khatib	King Faisal Schools
Prof. Mahmoud Shouq	Cairo University
Prof. Wahib Al Khaja	Bahrain Applied Science University
Dr. Abdullah Al Shanfry	Sultan Qabous University
Dr. Esam Al Rawas	Sultan Qabous University

ISSN 1609-381X

Ajman Journal of Studies and Research

Refereed Periodical

Volume 8 Number 1

1430 Hijri - 2009

Published by Rashed Ben Humaid Award for Culture and Science

Ajman - United Arab Emirates