الأساليب الإشرافية التي يستخدمها المشرفون الأكاديميون في جامعة القدس المفتوحة في ضوء خصائص التعليم المتمركز على الدارس

د. نادر أبو خلف *

أ. د. محمد أبو طه **

* مدير برنامج التربية/ جامعة القدس المفتوحة.

** أستاذ في الفيزياء/ رئيس هيئة المجالس، جامعة القدس، أبو ديس.

ملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى فحص الأساليب الإشرافية للمشرفين الأكاديميين (هيئة التدريس) في جامعة القدس المفتوحة في جميع مناطقها ومراكزها التعليمية في الضفة الغربية وقطاع غزة في ضوء خصائص التعليم المتمركز على الدارس في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي 2009/2008.

واستخدمت الدراسة استبانة من إعداد الباحثيْن تألفت من (44) فقرة موزعة على أربعة محاور هي: الأساليب الإشرافية الميسرة والإرشادية، الأساليب الإشرافية التحفيزية، الأساليب الإشرافية المشاركة للدارسين، الأساليب الإشرافية المتعلقة بأصالة التعليم. وشارك في الدراسة عينة من المشرفين المتفرغين بلغ عددها (243) مشرفاً ومشرفة.

وأظهرت نتائج الدراسة أن الأساليب الإشرافية التي يستخدمها المشرفون الأكاديميون المتفرغون في جامعة القدس المفتوحة متمركزة على الدارس في مستوى عالٍ بمتوسط حسابي عالٍ بلغ (4.27) من أصل (5) نقاط، وتقدر نسبته بـ (85.4%)، وأن جميع محاور الدراسة الأربعة الآنفة الذكر حصلت أيضاً على متوسطات حسابية عالية بلغت (4.23) لمحور الأساليب الميسرة والإرشادية، وتقدر نسبته بـِ (84.6%)، و (4.34) لمحور الأساليب التحفيزية وتقدر نسبته بـِ (86.6%)، و (4.25) لمحور الأساليب المشاركة للدارسين وتقدر نسبته بـِ (85%)، و (4.29) لمحور الأساليب المتعلقة بأصالة التعليم وتقدر نسبته بـِ (85.8%). وأظهرت النتائج أيضاً أنه لا يوجد أثر لمتغيرات الجنس، والرتبة العلمية، والخبرة التعليمية، على الأساليب الإشرافية، ولكن يوجد أثر لمتغير الدرجة العلمية في محور الأساليب المتعلقة بأصالة التعليم لصالح درجة الماجستير، أما في باقي المحاور المتعلقة بالأساليب الإشرافية الميسرة والإرشادية، والأساليب الإشرافية التحفيزية، والأساليب الإشرافية المشاركة للدارسين، والمتعلقة أيضاً في الدرجة الكلية، فلا يوجد أثر للمتغير، كما يوجد أيضاً أثر لمتغير البرنامج الأكاديمي في محور الأساليب الميسرة والإرشادية لصالح برنامج العلوم الإدارية والاقتصادية، وأما في باقي المحاور الأخرى، وفي الدرجة الكلية فلا يوجد أثر لهذا المتغير.

Abstract:

The study intended to examine the supervisory methods used by the academic supervisors (teaching staff) in the educational regions and centers of Al-Quds Open University in the West Bank and Gaza Strip in the light of the characteristics of learner-centered education in the first semester of the academic year **2008/2009**.

The study used a questionnaire built by the two researchers which consisted of (44) items and was classified into four categories as follows: the facilitating and guiding supervisory methods (FGSM), the motivational supervisory methods (MSM), the learner-participatory supervisory methods (LPSM), and the genuine learning supervisory methods (GLSM). The number of full-time academic supervisors who participated in the study was (243).

The results of the study showed that the supervisory methods used by the full-time academic supervisors at Al-Quds Open University were highly learner-centered with a general average (4.27) out of (5) points that equaled (85.4%). The results of all the four categories of the questionnaire were high with averages rating (4.23) for FGSM that equaled (84.6%), (4.34) for MSM that equaled (86.6%), (4.25) for LPSM that equaled (85%), and (4.29) for the GLSM that equaled (85.8%). The results also showed there were no significant differences in the supervisory methods of the academic supervisors due to sex, academic ranking, and educational experience variables. But the study showed significant differences in the genuine learning methods category in favor of the Master's degree holders among academic supervisors. On the other hand, the results did not show any significant differences in the total average or the other three categories. The results also showed significant differences in the facilitating and guiding supervisory methods category in favor of the Administrative and Economic Sciences Program , while the other three categories and the total average did not show any significant differences.

مقدمة:

يُعرَّف الأسلوب لغةً بأنه الطريق، ويقال سَلَكتُ أسلوب فلان أي اتبعت طريقته ومذهبه، وأسلوب الكاتب: طريقته في كتابته (المعجم الوسيط، ج1: 453). ويُعرَّف الأسلوب اصطلاحاً بأنه الطريقة أو الكيفية التي يتناول بها المعلم طريقة التدريس أثناء قيامه بعملية التدريس (إبراهيم، 2005: 6).

ويُؤثر الأسلوب تأثيراً كبيراً على عقول الدارسين ونفوسهم، فالمعلم الذي يستخدم أسلوباً مشوقاً ينفذ إلى عقول الدارسين ونفوسهم، ويحبب لهم الموضوع، يبقى أثره عليهم ما دامت لهم الحياة، وعلى العكس إذا كان المعلم يستخدم أسلوباً مملاً منفراً، فإنه يترك صورة سلبية في عقول الدارسين ونفوسهم، فيبغضون الموضوع، ويبقى هذا الأثر طويلاً في حياتهم. لذلك، فالأسلوب مهم أهمية الموضوع نفسه، وكلاهما يؤثران في مدى تحقق الأهداف المرجوة من التعليم.

ونلاحظ من تجربتنا التربوية أنه يحكم أساليبَ التعليم الأمورُ الآتية:

أولاً، طبيعة الموضوع: فأساليب تعليم الرياضيات غير أساليب تعليم الاجتماعيات، أو اللغة العربية، أو الإنجليزية أو الحاسوب. . . إلخ.

ثانياً، المرحلة العمرية: فأساليب التعليم للصف الأول الأساسي تختلف بالطبع عن أساليب تعليم المرحلة الثانوية، وأساليب التعليم في الكلية الجامعية أو الجامعة تختلف عن المدرسة الثانوية، وأساليب التعليم في الجامعة الانتظامية تختلف عن أساليب الجامعة المفتوحة عن بعد.

ثالثاً، أهلية المعلم: فالمعلم الذي تأهل تربوياً يختلف في أسلوبه عن المعلم الذي لم يتعرض لأي نوع من التأهيل التربوي.

رابعاً، شخصية المعلم: وتتمثل في طبيعته النفسية وصفاته الجسمية وثقافته وتجربته وميوله واهتماماته ونضجه.

إن من أشهر أساليب التعليم في الكلية أو الجامعة أسلوب المحاضرة حيث يقوم المحاضر بعرض الموضوع أمام طلبته ويشرحه لهم بهدف إفهامهم إياه. ومع أن هذا الأسلوب أثر تأثيراً كبيراً على المتعلمين منذ ألوف السنين، إلا أنه يتعرض هذه الأيام لسهام نقد شديدة حيث يوصف بالتلقين وحشو الأدمغة والاستظهار للموضوع دون استيعاب. وذلك للأسباب الآتية:

1. عدم إشراك الدارسين في الدرس، إذ إن المحاضر ينهمك في المحاضرة لإنهائها في وقتها المحدد.
2. جعل المعلم المصدر الوحيد للمعرفة، مما قد يضعف مهارة القراءة والبحث في مراجع مختلفة عند الدارسين وربما يتولد عنه الإهمال أيضاً.

3. إضعاف مستوى الفهم عند الدارسين، وبخاصة إذا لم يتوقف المعلم في أثناء المحاضرة بين الحين والآخر كي يختبر الدارسين.
4. إهمال الدارسين من ذوي القدرات المنخفضة إذا ما ركز المعلم في أثناء المحاضرة على الفئة من ذوي القدرات العليا من الدارسين.
5. إضعاف خطة المعلم التدريسية إذا لم يستطع أن يتقيد تماماً بالوقت المحدد للمحاضرة بحيث يوزعه عليها، وعلى الأسئلة، والحوار، والمناقشات. (زياد، 2007: 1)

إن أسلوب المحاضرة ينتمي إلى نموذج التعليم المتمركز على المعلم حيث يتولى المعلم عملية التعليم برمتها، ويعطي الدارس فيه دوراً صغيراً.

وظهر كردة فعل على هذا النموذج ما يسمى بالتعليم المتمركز على الدارس، ويتسم هذا النوع من التعليم بالخصائص الآتية:

1. تحمل نشاطات التعلم أفكاراً مفيدة للطلبة.
2. تكون النشاطات متطورة ومتحدية مما ينمي التفكير المفاهيمي والتحليلي عند الطلبة.
3. يطور وينقي فهم الطلبة من خلال مهارات التفكير العليا بما في ذلك المهارات النقدية.
4. يوفر فرصاً للطلبة لاختيار مشاريعهم بأنفسهم والعمل حسب امكاناتهم.
5. يوفر فرصاً للطلبة للتعاون مع الأنداد من أعمار وثقافات وقدرات مختلفة، ويعتبر التعليم بمشاركة الأنداد جزءاً من العملية التعليمية.
6. يوفر استراتيجيات وأساليب تعليمية متنوعة تنسجم مع حاجات الطلبة.
7. يتضمن نشاطات تعليمية مرتبطة بالطلبة على الصعيدين الشخصي والثقافي.
8. يشجع صناعة القرار الجماعي، واستقلالية الطلبة، ويعطيهم مسؤولية أكبر في تعلمهم.
9. يُصغي إلى وجهات نظر الطلبة ويحترمها.
10. يراقب تقدم الطلبة باستمرار، ويوفر تغذية راجعة عن النمو والتقدم الفردي.
11. يستخدم نماذج معيارية للتقويم، ويسمح بإبراز كفايات وإنجازات المعايير التربوية بطرق مختلفة.
12. يستخدم ممارسات جماعية غير متجانسة تعزز التعاون والمسؤولية المشتركة، والحس بالانتماء. (Meece, 2003: 112).

كذلك، فإن من خصائصه أنه يركز على الدارس وليس محتوى المادة الدراسية، ويؤمن بامكانية تعلم جميع الطلبة دون استثناء، وأن التعليم يراعي المرحلة النمائية للطلبة، ويؤمن بتنوع أساليب التقويم، وأن المعلمين ميسرون للتعليم، وممارسون يمعنون التفكير في عملهم. (Brown, 2003: 100 - 103).

ويلتقي نموذج التعليم المفتوح عن بعد في جامعة القدس المفتوحة مع نموذج التعليم المتمركز على الدارس من حيث النظرة الجديدة للدارس والمعلم والمنهاج وتغيير الأدوار التي أنيطت بكل منهم، فيترتب على الدارس – بموجب النظرة الجديدة – الاعتماد على نفسه بصورة رئيسة، ويترتب على المعلم أن يقوم بدور جديد كميسر ومشرف ومستشار للمقرر الدراسي الذي يدرسه، كما يُصمم المنهاج بأسلوب ملائم للدراسة المفتوحة عن بعد.

وأبرز خاصية في التربية المفتوحة عن بعد هي التغيير في التعامل مع الدارس، واعطاؤه حقه في التعلم وإن كان بعيداً عن معلمه. هذه النظرة الجديدة والمرنة للدارس وللتعليم التقت مع الاتجاهات الحديثة التي أولت الدارس اهتمامها وتركيزها لتأهيله وتطويره.

ويؤمل من هذه الدراسة أن تكشف الأساليب الإشرافية التي يستخدمها المشرفون الأكاديميون في جامعة القدس المفتوحة في ضوء خصائص التعليم المتمركز على الدارس آنفة الذكر، ومدى توافر تلك الخصائص.

مشكلة الدراسة:

توظف جامعة القدس المفتوحة أعضاء هيئة التدريس من خريجي الجامعات الانتظامية سواء أكانوا أعضاء هيئة تدريس متفرغين أم غير متفرغين. وبالطبع فإن هؤلاء المدرسين تأهلوا من خلال أساليب الجامعات الانتظامية التي تتطلب دوام الدارس في الحرم الجامعي، وحضوره للمحاضرات المطلوبة في برنامجه. وكان أعضاء هيئة التدريس هؤلاء قد تتلمذوا على هذا الأسلوب، وهم ينهلون العلم في المدرسة حيث تم تحصيل العلم بوساطة المعلم في الحصة الصفية. ومن الأمور التي تشغل المسئولين في الإدارة الأكاديمية في جامعة القدس المفتوحة الأسلوب الذي يتبعه هؤلاء المعلمون الذين يسميهم نظام التعليم المفتوح عن بعد (المشرفين الأكاديميين) في داخل اللقاءات الصفية.

أسئلة الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى فحص الأساليب الإشرافية التي يستخدمها المشرفون الأكاديميون في الجامعة في ضوء خصائص التعليم المتمركز على الدارس، وذلك بالإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما الأساليب الإشرافية التي يستخدمها المشرفون الأكاديميون في جامعة القدس المفتوحة في ضوء خصائص التعليم المتمركز على الدارس؟
2. ما أثر متغير الجنس على الأساليب الإشرافية التي يستخدمها المشرفون الأكاديميون في إشرافهم الأكاديمي؟
3. ما أثر متغير الدرجة العلمية على الأساليب الإشرافية التي يستخدمها المشرفون الأكاديميون في إشرافهم الأكاديمي؟
4. ما أثر متغير الرتبة العلمية على الأساليب الإشرافية التي يستخدمها المشرفون الأكاديميون في إشرافهم الأكاديمي؟
5. ما أثر متغير الخبرة التعليمية على الأساليب الإشرافية التي يستخدمها المشرفون الأكاديميون في إشرافهم الأكاديمي؟
6. ما أثر البرنامج الأكاديمي (التربية، العلوم الإداريةوالاقتصادية، التنمية الاجتماعية والأسرية، التكنولوجيا والعلوم التطبيقية، الزراعة) الذي يعمل فيه المشرفون على الأساليب الإشرافية التي يستخدمونها في إشرافهم الأكاديمي؟

فرضيات الدراسة:

يفترض الباحثان لهذه الدراسة الفرضيات الآتية:

1. لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) في الأساليب الإشرافية عند المشرفين الأكاديميين في جامعة القدس المفتوحة تعزى لمتغير الجنس.
2. لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) في الأساليب الإشرافية عند المشرفين الأكاديميين في جامعة القدس المفتوحة تعزى لمتغير الدرجة العلمية.
3. لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) في الأساليب الإشرافية عند المشرفين الأكاديميين في جامعة القدس المفتوحة تعزى لمتغير الرتبة العلمية.
4. لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) في الأساليب الإشرافية عند المشرفين الأكاديميين في جامعة القدس المفتوحة تعزى لمتغير الخبرة التعليمية.
5. لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) في الأساليب الإشرافية عند المشرفين الأكاديميين في جامعة القدس المفتوحة تعزى لمتغير البرنامج الأكاديمي الذي يعملون فيه.

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. الكشف عن الأساليب الإشرافية التي يستخدمها المشرفون الأكاديميون في جامعة القدس المفتوحة في ضوء خصائص التعليم المتمركز على الدارس.
2. الكشف عن أثر متغيرات الجنس والعمر والدرجة العلمية والرتبة العلمية والخبرة التعليمية، والبرنامج الأكاديمي للمشرفين الأكاديميين على الأساليب الإشرافية التي يستخدمونها في جامعة القدس المفتوحة في ضوء خصائص التعليم المتمركز على الدارس.
3. تطوير أساليب الإشراف الأكاديمي في جامعة القدس المفتوحة في ضوء ما تتوصل له هذه الدراسة من نتائج.

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة من الاعتبارات الآتية:

1. تسلط الضوء على موضوع الأساليب التي تستخدم في نقل المعرفة للدارسين في التعليم المفتوح عن بعد، والتي تشكل عنصراً رئيساً من عناصر العملية التعليمية في جامعة القدس المفتوحة.
2. تناقش أساليب جديدة في التعليم يؤدي الدارس فيها دوراً رئيساً في تعلمه.
3. تسهم في إثراء الأساليب التعليمية التي يستخدمها المشرفون الأكاديميون في الجامعات المفتوحة عن بعد.

حدود الدراسة:

تتكون حدود الدراسة مما يأتي:

حدود بشرية: اقتصرت الدراسة على المشرفين الأكاديميين المتفرغين في جامعة القدس المفتوحة بمراكزها المنتشرة في الضفة الغربية وقطاع غزة، وعدد هؤلاء المشرفين 318 مشرفاً من بينهم 175 من حملة درجة الدكتوراه، 143 من حملة درجة الماجستير.

حدود مكانية: أجريت الدراسة في جميع مناطق الجامعة التعليمية في الضفة الغربية وقطاع غزة.

حدود زمانية: أجريت الدراسة في الفصل الأول للعام الجامعي 2009/2008.

حدود أداة القياس: استخدمت في الدراسة استبانة من إعداد الباحثين تناولت أربعة محاور متمركزة على الدارس هي: الأساليب الإشرافية الميسرة والإرشادية، الأساليب الإشرافية التحفيزية، الأساليب الإشرافية المشاركة للدارسين، الأساليب الإشرافية المتعلقة بأصالة التعليم.

مصطلحات الدراسة:

تبنّى الباحثان التعريفات الإجرائية الآتية:

المشرفون الأكاديميون: أعضاء هيئة التدريس في الكلية أو الجامعة المفتوحة عن بعد، حيث يتولى عضو هيئة التدريس مهمات إشرافية وتوضيحية وميسرة ومرشدة في التعليم، ويتجنب شرح محتوى المادة العلمية بالتفصيل والشمولية.

التعليم المفتوح عن بعد: التعليم والتعلم اللذان يتمان وفق فلسفة الانفتاح، ودون أن يكون المعلم والطالب معاً في مكان واحد وفي وقت واحد. (كمال، 2006: 7، 9).

الأساليب الإشرافية الميسرة والإرشادية: أساليب تربوية تعليمية تهدف إلى توجيه الدارس وإرشاده في أثناء تحصيله الدراسي، مما يكسبه مهارات الدراسة والبحث، ويعزز لديه الثقة بالنفس.

الأساليب الإشرافية التحفيزية: أساليب تربوية تعليمية تهدف إلى تشجيع الدارس على التحصيل الدراسي من خلال احترام أرائه ومعتقداته، واستثمار امكاناته وقدراته.

الأساليب الإشرافية المشاركة للدارسين: أساليب تربوية تعليمية تهدف إلى دمج الدارس في التحصيل الدراسي من خلال تكليفه القيام بنشاطات وأدوار مختلفة من بينها التعاون مع زملائه في الدراسة.

الأساليب الإشرافية المتعلقة بأصالة التعليم: أساليب تربوية تهدف إلى إكساب الدارس تعلماً مبنياً على الفهم الصحيح المتقن القادر على الاكتشاف، والخاضع للمتابعة والتقويم، والحريص على تطوير مهارات التفكير العليا عند الدارس، والمدعم بالتكنولوجيا الحديثة.

العوامل المعرفية Cognitive Factors: العوامل التي تتعلق بتمكن الفرد من معرفة شيء ما، أو الحصول على معلومات عنه، أو كل أنواع المعرفة من إدراك حسي وتذكر وتخيل وتصور واستدلال. . . إلخ. (شحاته، النجار، 2003: 281).

العوامل الماوراء أو فوق المعرفية Metacognitive Factors: العوامل التي تتعلق بالتأمل والتساؤل والحكم والمراجعة في العمليات العقلية. (شحاته، النجار، 2003: 263).

العوامل النمائية Developmental Factors: العوامل التي تتعلق بالتغيير المطرد في الكائن الحي الذي يتجه به نحو تمام النضج، ومرحلة النمو هي فترة في حياة الفرد تتميز بخصائص بدنية ونفسية معينة تتخذ أساساً لتربيته. (شحاته، النجار، 2003: 323).

عوامل الفروق الفردية Individual Differences Factors: العوامل التي تعكس اختلاف الناس في مستوياتهم العقلية والمزاجية والبيئية، وهي تمثل الانحرافات الفردية عن المتوسط الجماعي في الصفات المختلفة (حمدان، 2006: 178).

التعليم المتمركز على الدارس: التعليم الذي يعطي الأولوية في التعليم إلى الدارس من خلال إشراكه وتفاعله في عملية التعليم والتعلم، وتحفيزه وإكسابه طرق التعلم واستثمار معرفته وخبرته السابقة مما يشكل ويطور شخصيته من جميع جوانبها ويؤهله للحياة بكفاءة.

الخلفية النظرية والدراسات السابقة:

أولاً: الخلفية النظرية:

اهتمت العملية التعليمية بالدارس وتنميته من جميع جوانب شخصيته بما فيها الجانب العقلي منذ ظهور التعليم على هذه الأرض، ويقوم بهذا الأمر الجليل وبصورة منظمة ومنهجية المعلم في رياض الأطفال، والمدارس، والكليات، والجامعات، وبفضل ذلك، أصبح للمعلم تجربة في التعليم عميقة وطويلة، ولا يبدو –لأول وهلة– أننا نأتي بجديد عندما نتحدث عن التعليم المتمركز على الدارس، ولكن هذا الموضوع اكتسب مؤخراً أهمية بما طرأ عليه من تطورات في البحوث التربوية والنفسية. ونستعرض في هذا الإطار التعليم من منظور بعض المدارس النفسية والتربوية وذلك قبل الحديث عن التعليم المتمركز على الدارس، وهو على النحو الآتي:

1. التعليم من منظور سلوكي:

اهتمت المدرسة السلوكية بتفسير التعليم من خلال مراقبة السلوك والأداء والتغير، واستخدمت التجارب المعملية في قياس السلوك ورصده. ومن أبرز العلماء النفسيين الذين كونوا المدرسة السلوكية: الروسي ايفان بافلوف، والأمريكيين الشماليين جون واطسون، وإدوارد ثورندايك وبوريس سكنر. وينظر السلوكيون إلى تطور الإنسان باعتباره مستمراً وليس متقطعاً في عملية تحدث عبر مراحل، وأن مبادئ التعلم هي التي تشكل التطور عند الإنسان مدى الحياة، ويؤدي الأطفال دوراً سلبياً نسبياً في تطورهم، كما هو الحال بالنسبة لجهاز الحاسوب، إذ إنه يعمل فقط بمقدار توجيهات المبرمج، فالأطفال يتصرفون فقط وفق الطريقة التي توجههم بها بيئتهم. وتُعنى السلوكية فقط بالسلوكيات التي يمكن رؤيتها وقياسها وتسجيلها، ويبحث السلوكيون عن العوامل المباشرة التي يمكن ملاحظتها والتي تقرر ما إذا كان سلوك معين سيستمر في الحدوث، وبالرغم من أنهم يدركون دور البيولوجيا في وضع القيود على ما يقوم به الفرد، فإنهم يرون أن البيئة هي الأكثر أهمية في توجيه السلوك (أبو جادو، 2004: 137 - 138).

وتؤمن المدرسة السلوكية بضرورة تجزئة المهمات التعليمية إلى جزيئات صغيرة تضمن قدرة المتعلم على أدائها بحيث يحقق الاستجابة الصحيحة نسبة عالية من أفراد المجموعة المشتركة في المواقف التعليمية أو التدريبية.

ومن تداعيات هذه القناعة ظهور العديد من التصنيفات للأهداف التعليمية السلوكية، ويعدُّ تصنيف بلوم Bloom's Taxonomy وجماعته، المحاولة الأولى والمهمة في هذا الصدد حين أصدر المربي بلوم سنة 1956 المجلد الأول الذي تناول المجال المعرفي، وقد صدر المجلد الثاني تحت اسم المربي كراثول Krathwohl عام 1964 واهتم بالمجال الوجداني أو الانفعالي، وقد توالت التصنيفات العديدة فيما بعد للحديث عن المجال المهاري الحركي حيث ظهر تصنيف هارو Harrow وتصنيف جرونلند Grounlund وتصنيف سمبسون Simpson وتصنيف كبلر Kibler (سعادة، 2001: 148).

كما تؤمن المدرسة السلوكية بالتعزيز في التعليم وهذا موضوع تربوي لا خلاف حوله، وتوجد له شواهد داعمة في التجارب الواقعية اليومية في حياة البشر، وكذلك في النصوص الدينية. وتؤمن المدرسة السلوكية أيضاً بتشكيل السلوك وتعديله، وهو أيضاً موضوع تربوي تؤيده التجربة والخبرة الحياتية، فتغيير السلوك يحدث باستمرار نتيجة تغير قناعات الإنسان في ضوء تعلمه من خبراته المختلفة.

2. **التعليم من منظور بنائي**:

نشأ الفكر البنائي في الربع الأخير من القرن الماضي إثر الإحباط الذي حصل من المدرسة السلوكية. فهذه المدرسة جعلت المعلم المسئول الأول والأخير عن تعلم الطلبة وتلقينهم، ولم تُعْر الاهتمام الكافي للسبب الذي يحول دون حصول التعلم الجيد والفعال عند المتعلمين (Jones & Brader - Araje, 2002: 1) ، ولكن البنائية اهتمت بالمتعلم من ناحية إدراكه وخبرته ، وتمثله للمعرفة وأثر علاقاته مع الآخرين، والتعاون معهم.

إن ثمة إجماعاً بين أنصار البنائية على اختلاف اتجاهاتهم بأن البنائية التعليمية تتكون من ثمانية عناصر هي:

- يجب أن يُجرى التعلم في بيئات واقعية وأصيلة.
- يجب أن يشمل التعلم التوسط والمفاوضة الاجتماعية.
- يجب أن يكون المحتوى والمهارات في التعلم ذات صلة للدارس.
- يجب أن يفهم المحتوى والمهارات في سياق المعرفة القبلية للدارس.
- يُقَّوم الدارسون في أثناء التكوين مما يخدم مستقبل التعلم.
- يشجع الدارسون على الانضباط، والاقتدار، والتحسن والوعي الذاتي.
- يجب أن يكون المعلمون مرشدين وميسرين للتعلم وليسوا ملقنين.
- يجب على المعلمين إعداد محتوى له أبعاد وتمثيلات متعددة (Dolittle، 1991: 1).

ومن ناحية أخرى، أثر التقدم في (التكنولوجيا) على المدرسة البنائية، فيرى بعض البنائيين المعاصرين أنه بدلاً من أن نركز على (التكنولوجيا) مثل: (الفيديو والوسائط الفائقة والانترنت). . . الخ كأدوات لنُعَلم بها، علينا أن نستخدمها كأدوات نتعلم منها، وأن يكون التعلم متمحوراً على حل المشكلات، إذ إن التركيز على حل المشكلات باستخدام هذه الأنواع من (التكنولوجيا) الآنفة الذكر يتيح للطلبة تكوين المعنى أو المعرفة شخصياً واجتماعياً. ويدلل هؤلاء البنائيون على طرحهم بالأمثلة فيقولون أن (الانترنت) يمكن استخدامها لتعزيز بناء الجماعة، و)الفيديو) يُكسب الطلبة الوقوف خلف (الكاميرا) على نحو طبيعي، والوسائط المتعددة تقدم شكلاً جديداً للمعرفة التفاعلية. (Jonnasen & Others, 2003)

3. التعليم المفتوح عن بعد:

في السبعينيات من القرن الماضي، أُسست الجامعة البريطانية المفتوحة برؤية جديدة للتعليم العالي حيث منحت الفرصة للتعليم لكل راغب مؤهل علمياً ممن حرمته ظروفه العلمية أو الاجتماعية أو السياسية من الالتحاق في الجامعات، وقد فتحت هذه الرؤية الجديدة أبواب القبول في الجامعة دون قيود على معدل النجاح في شهادة المدرسة أو الثانوية العامة، وقيود على العمر، وقيود على الانتظام الكامل في الدوام. وتتلخص الأهداف التي وضعتها الجامعة لنفسها بأنها مفتوحة للناس، ومفتوحة في الأماكن، ومفتوحة في الأساليب، ومفتوحة في الأفكار (Daniel: 2002: 600) وأحدثت هذه المبادرة التربوية الليبرالية تداعيات مذهلة في معظم بلدان العالم، وأصبح هذا النموذج من التعليم مثل كرة الثلج المتدحرجة، وقد أثر على هيكلية الجامعة الانتظامية بحيث أصبحت مزدوجة في نظام تعليمها، هذا ناهيك عن ظهور المئات من جامعات التربية المفتوحة عن بعد ذات الطابع المستقل.

كما طرحت الجامعة المفتوحة عن بعد أسلوباً جديداً في نظرتها للدارس وللمعلم وللمنهاج، وغيرت الأدوار المألوفة لكل واحد من هؤلاء كما أسلفنا.

4. التعليم المتمركز على الدارس:

دفع الناتج البحثي الكبير في مجالي علم النفس والتربية منذ مطلع القرن العشرين، والذي يقدر بحوالي 350 مرجعاً بحثياً (Mccombs & Vakilil, 2005: 1582 - 1600) الجمعية النفسية الأمريكية American Psychological Association (APA) في العام 1990 لتعيين فريق أُنيطت به مهمة دمج هذه البحوث لصياغة وثيقة تسهم في تطوير العملية التعليمية. لقد كان نتاج عمل الفريق في العام 1993 وضع مبادئ لعملية تعليمية جديدة أطلق عليها (مركزية الدارس) تمثلت في وثيقة حوت اثني عشر مبدءا تمت مراجعتها لتصبح أربعةَ عشرَ مبدءا في العام 1997. إن منحى (محورية/ مركزية الدارس) هو وضع الدارس في مركز العملية التعليمية وإعطاؤه الدور الرئيس في التعلم. لقد تعزز هذا الاتجاه التربوي بعد ظهور الحركة البنائية في التعليم كما أسلفنا، والتي ترى أن المعرفة يمكن بناؤها وتكوينها من خلال النقاش والحوار بين الدارسين، أو بين الدارسين والمعلم أو بينهم جميعاً. وقد شجع أيضا ظهور هذا الاتجاه التعليم المفتوح عن بعد الذي ركز على أن دور المعلم هو مُيَسِر ومرشد وموجه ومستشار أكثر منه محاضراً وناقلاً للمعرفة. وعليه كانت توصية الفريق البحثي للجمعية النفسية الأمريكية بالنمط الجديد والمسمى (التعليم المتمركز على الدارس) أمرا منطقياً، خاصة وأن أسلوب التعليم اعتمد بشكل أساسي خلال الفترة السابقة على المحاضرة ومركزية المعلم، وما لذلك من آثار سلبية سبق ذكرها.

وتناولت وثيقة التعليم المتمركز على الدارس أربعة عوامل رئيسة هي: (Feldon, 2005: 8 - 11)

أولاً: العوامل المعرفية والماوراء أو فوق المعرفية Cognitive and Metacognitive Factors:

ويندرج تحت هذا النوع من العوامل المبادئ الآتية:

1. يكون تعلم الموضوع Subject Matter الصعب أكثر نجاعة حينما يوجد قصد لتكوين المعرفة من المعلومات والخبرة.
2. يستطيع الدارس الناجح مع مرور الوقت، وبالتوجيه العلمي والدعم تكوين أشكال المعرفة المفيدة والمتماسكة.
3. يستطيع الدارس الناجح ربط المعلومات الجديدة بالمعرفة القائمة بطرق مفيدة.
4. يستطيع الدارس الناجح خلق خزان من استراتيجيات التفكير والبراهين واستخدامها لتحقيق أهداف تعلمية.
5. إن استخدام نسق أعلى من الاستراتيجيات لاختيار العمليات الذهنية ومراقبتها يسهل التفكير الخلاق والنقدي. فالدارسون الناجحون يستطيعون تأمل طريقة تفكيرهم وتعلمهم، ويضعون أهدافاً معقولة لتعلمهم وأدائهم، ويختارون استراتيجيات أو أساليب تعلم ملائمة، ويراقبون تقدمهم في تحقيق هذه الأهداف. كذلك، فإن الدارسين الناجحين يعرفون تدبير أنفسهم إذا حدثت مشكلة، أو إذا لم يحرزوا تقدماً كافياً نحو هدف من أهدافهم، ويستطيعون طرح أساليب بديلة للوصول إلى هدفهم (أو يعيدون تقويم مدى ملاءَمة هذا الهدف وفائدته). إن أساليب التعليم التي تركز على مساعدة الدارسين لتطوير نسق أعلى من الاستراتيجيات الماورا معرفية يمكن أن تعزز التعلم والمسؤولية الشخصية عند المتعلم.
6. يتأثر التعلم بالعوامل البيئية، وتشمل الثقافة والتكنولوجيا والممارسات التعليمية.

ثانياً: العوامل الحافزية والعاطفية Motivational & Affective Factors:

ويندرج تحت هذه العوامل المبادئ الآتية:

1. ماهية تعلم الدارس وكمية هذا التعلم يتأثران بالحافزية التي تتأثر بالتالي بالحالة العاطفية للفرد ومعتقداته واهتماماته وأهدافه وعاداته الفكرية.
2. إن إبداع الدارس ونسق التفكير الأعلى، والفضول الطبيعي تسهم جميعها في الحافزية للتعلم. إن الحافزية الفعلية تثيرها الواجبات ذات الصعوبة والجدَّة الأفضل، وذات الصلة بالاهتمامات الشخصية والتي تمنح خياراً أو ضبطاً شخصياً.
3. إن اكتساب المعرفة والمهارات المتطورة يتطلب دارساً بجهود متواصلة وممارسة موجهة. وإذا لم تتوافر الحافزية عند الدارس للتعلم، فإن الرغبة للقيام بهذه الجهود لن تنفذ على الأرجح دون إكراه.

ثالثاً: العوامل النمائية والاجتماعية Developmental and Social Factors:

ويندرج تحت هذه العوامل المبادئ الآتية:

1. بحكم نمو الأفراد، فإنه توجد فرص، وفي الوقت نفسه قيود مختلفة للتعلم. ويكون التعلم أكثر تأثيراً عندما يؤخذ في الحسبان النمو المتباين في جميع الجوانب الجسمية والفكرية والعاطفية والاجتماعية.
2. يتأثر التعلم بالتفاعلات الاجتماعية، والعلاقات بين الأشخاص، والاتصالات مع الآخرين.

رابعاً: عوامل الفروق الفردية Individual Difference Factors:

ويندرج تحت هذه العوامل المبادئ الآتية:

1. إن الدارسين لديهم استراتيجيات ومقاربات Approaches وقدرات مختلفة للتعلم ناجمة عن الخبرة والوراثة.
2. يكون التعلم أكثر فاعلية عندما يؤخذ في الاعتبار الفروق في الخلفيات اللغوية، والثقافية، والاجتماعية للدارسين.
3. إن إعداد معايير ملائمة ومتحدية وتقويم الدارس، ومدى تقدم التعلم بحيث يشمل تقويم التشخيص، والعملية، والمخرجات هي أجزاء أساسية للعملية التعليمية.

ثانياً: الدراسات السابقة:

1. الدراسات العربية:

- **دراسة (عبد الغفور، 2008):**

هدفت الدراسة إلى فحص ممارسات المشرفين الأكاديميين في لقاءاتهم الإشرافية من وجهة نظر الدارسين في جامعة القدس المفتوحة وذلك بوساطة استبانة صممها الباحث، وتكونت من 38 فقرة موزعة على ستة مجالات، وطبقت على عينة عنقودية مكونة من (1242) دارساً ودارسةً من الدارسين المسجلين في الفصل الثاني من العام الجامعي 2006/2005 في مناطق جامعة القدس المفتوحة ومراكزها في الضفة الغربية. وأظهرت نتائج الدراسة أن أعلى المتوسطات قد حاز عليها مجال تنفيذ اللقاءات الصفية، حيث حاز على متوسط (3.27)، وتلاه مجال تقويم الطلبة، وقد حاز على متوسط (3.11)، ثم مجال العلاقة مع الدارسين الذي بلغ متوسطه (3.05)، أما فيما يخص المجالات المتبقية (الإعداد والتحضير للقاءات، وإثراء مادة المقرر الدراسي، وتوجيه وإرشاد الدارسين خلال اللقاءات) ، فقد حازت على متوسطات متدنية، وكانت على التوالي (2. 98، 2. 97، 2. 96).

- **دراسة (دروزة، 2007):**

هدفت الدراسة إلى التعرف على ممارسة المعلمين الفلسطينيين في المدارس الحكومية لأدوارهم المتوقعة منهم في عصر (الانترنت) من وجهة نظرهم، ووجدت الباحثة أن المعلم الفلسطيني يمارس دوره بشكل جيد مرتفع نسبته (77%)، وقد جاءت أعلى ممارسات في مجال تصميم التدريس حيث بلغت ممارسته (85.4%)، ويليه مجال تشجيع الطلبة على التحكم والضبط الذاتي لتعلمهم (83.7%)، فمجال تشجيع الطلبة على التفاعل مع البيئة التعليمية (77.8%)، في حين كانت أدنى الممارسات في مجال استخدام الأدوات والأجهزة التقنية والوسائل التعليمية حيث بلغت نسبتها (61%).

وقد استخدمت الباحثة في هذه الدراسة عينة عشوائية من معلمي مدارس الشمال في الضفة الغربية من فلسطين بلغت (653) معلماً ومعلمةً كان منهم (307) ذكر و (296) أنثى ووزعت عليهم استبانة قاست مدى ممارسة المعلم لدوره المتوقع منه في عصر (الإنترنت) في أربعة مجالات هي:

- تصميم التدريس.
- استخدام الأدوات والأجهزة التقنية والوسائل التعليمية.
- تشجيع الطلبة على التفاعل مع البيئة التعليمية.
- تشجيع الطلبة على تنمية التحكم والضبط الذاتي لتعلمهم.

- **دراسة (نمروطي، الشناق، 2004):**

هدفت الدراسة إلى استقصاء أثر استخدام استراتيجية تدريس فوق معرفية في تحصيل طلبة الصف السابع الأساسي في العلوم، مقارنة بطريقة التدريس التقليدية.

وللإجابة عن سؤال الدراسة واختبار فرضياتها، أخذت عينة الدراسة وعددها (58) طالباً وطالبةً من طلبة الصف السابع الأساسي في إحدى مدارس عمان، حيث أخذت الشعبتان الموجودتان في المدرسة، واختيرت إحداهما عشوائياً لتكون مجموعة تجريبية، والأخرى لتكون مجموعة ضابطة. وقد درست المجموعة التجريبية باستخدام استراتيجية التدريس فوق المعرفية، في حين درس طلبة المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية الوحدة نفسها (الحرارة) من كتاب العلوم المقرر. وقد خضعت كلتا المجموعتين إلى اختبار التحصيل الذي أُعد خصيصاً لهذه الدراسة قبل إجراء التجربة وبعدها، وبعد تطبيق الدراسة واستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للعلامات القبلية والبعدية لأفراد الدراسة، واختبار فرضيات الدراسة باستخدام تحليل التباين المشترك (ANCOVA) ، ظهرت فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0. 05) بين تحصيلي المجموعتين التجريبية والضابطة تعزى لطريقة التدريس، ولصالح المجموعة التجريبية في كل من التحصيل، والقدرة على تفسير سبب اختيار الجواب الصحيح.

- دراسة (الشعيلي، الغافري، 2005):

هدفت الدراسة إلى معرفة فاعلية استخدام نموذج التعليم البنائي على تحصيل طلبة الصف الحادي عشر في الكيمياء، مقارنة بالطريقة المتبعة، وقد شملت عينة الدراسة 117 طالباً وطالبةً في المجموعة التجريبية و86 طالباً وطالبةً في المجموعة الضابطة، ودرَّس مجموعات الدراسة معلم ومعلمتان –لكل منهم مجموعة تجريبية وضابطة- قام الباحثان بتدريبهم، وكانت مدة تطبيق الدراسة سبعة أسابيع بواقع أربع حصص أسبوعياً للعام الدراسي 2004/2003. ولتحقيق أهداف الدراسة، بني اختبار تحصيلي، تحقق الباحثان من صدقه بعرضه على مجموعة من المحكمين، كما جرى حساب الثبات باستخدام معامل كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي وبلغ (0.84). وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) في الاختبار التحصيلي وفقاً لاختلاف كل من طريقة التدريس، والجنس، لصالح المجموعة التجريبية، كما أظهرت النتائج أيضاً تفوق الإناث على الذكور في التحصيل البعدي، ودلت نتائج التفاعل بين الجنس والطريقة على تفوق طلبة المجموعة التجريبية عند الذكور والإناث في اختبار التحصيل الدراسي البعدي على طلبة المجموعة الضابطة، وقد أوصى الباحثان بأهمية استخدام هذا النموذج في تدريس العلوم لأهميته في دعم التحصيل الطلابي.

2. الدراسات الأجنبية:

- دراسة (Chang & Smith, 2008):

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر التفاعل الشخصي على رضا الطلبة في مقرر متمركز على الدارس ويُدرس عن بعد. وأعدت استبانة مسحية عن تفاعل الطلبة لفحص تسع فرضيات منفصلة عن طبيعة التفاعل في المقرر الدراسي. وشاركت في الدراسة عينة تطوعية مؤلفة من 855 طالباً وطالبةً من أصل 949 طالباً وطالبةً في مقرر (ثقافة الحاسوب وتطبيقاته) رقم (103) في جامعة (إيوا) الرسمية في الولايات المتحدة في خريف 2005.

وتمخضت الدراسة عن أن المؤشرات على الرضا عن المقرر تتعلق بالتفاعل الشخصي بين الطالب والمعلم، والتفاعل الشخصي بين الطالب والطالب، والتفاعل بين الطالب والمحتوى، ومدارك الطلبة عن ملامح برمجية WebCT، والنوع الاجتماعي.

وبينت الدراسة أن 94% من المشاركين في الدراسة أعربوا عن رضاهم عن المقرر.

- دراسة (Schuh، 2003):

هدفت الدراسة إلى التحقيق في بناء المعرفة في الصف المتمركز على الدارس من خلال فحص ما يُعرف بروابط بناء المعرفة (Knowledge Construction Links KCLs) ، وأجريت الدراسة في ثلاثة من صفوف السادس الأساسي في أربعة مدارس في مجتمعات وسط غرب الولايات المتحدة، وتختلف هذه الصفوف في درجة مركزيتها للدارس.

وتعد روابط بناء المعرفة (KCLs) بمثابة تعلم قبلي يجلبه الطالب إلى خبرات صفه الحالي، وتتضمن خبرات مدرسية وغير مدرسية، ويفترض في هذه الروابط أن تسهل عملية بناء المعرفة التي تثمن التعلم القبلي.

ولاحظت الدراسة أن الصفوف التي استخدم فيها التعليم المتمركز على الدارس كونت روابط بناء المعرفة من خلال الحوار المفتوح، والتباين، والردود الإيجابية على استخدام الدارسين للتعلم القبلي، والفرص التي تتيح للدارسين اكتساب خبرات جديدة تساعدهم في جهود بناء مزيد من المعرفة. وعلى العكس من ذلك، فإن روابط بناء المعرفة (KCLs) قد أُغفل عنها أو نظر إليها بعدم الملاءمة في الصفوف المتمركزة على المعلم، حيث كان الحوار متجمعاً على نقطة محددة في المحتوى.

- دراسة (Paris & Combs، 2000):

هدفت الدراسة إلى فحص مفهوم التعليم المتمركز على الدارس من منظور معلمين مارسوا باستمرار هذا المفهوم في حياتهم التعليمية في المراحل الابتدائية والثانوية وفوق الثانوية. واستخدمت المقابلات أداة لجمع البيانات من كل معلم مشارك في الدراسة. وتألف مجتمع الدراسة من معلمين لديهم نشاط ثقافي واجتماعي، ومن ذوي الاهتمام في التعليم المتمركز على الدارس في التعليم والتعلم والمناهج. وبلغ عدد أفراد المجتمع 14 منهم 13 معلماً ومعلمة واحدة، وجميعهم من الأمريكيين البيض من ست ولايات أمريكية هي: جورجيا، وكنتاكي، وواشنطن، ونيويورك، ونيوجرسي، وساوث داكوتا، وكان من بينهم 7 معلمين للمرحلة فوق الابتدائية، و4 معلمين للمرحلة الثانوية، و3 معلمين للمرحلة فوق الثانوية في إعداد المعلمين.

واستنطق المعلمون عن مفهومهم للتعليم المتمركز على الدارس والأساليب التي كونتهم في هذا المجال. وأعيدت نسخة من إجابات المعلمين إليهم لمراجعتها وتصحيحها وتوضيحها والإضافة عليها. وأدى تحليل البيانات إلى تعريف وصفي لعبارة (التعليم المتمركز على الدارس) مؤلف من أربعة عناصر هي:

- يكون تركيز المعلم على الدارسين.
- يقوم المعلم بدور المرشد والميسر في التعلم.
- يشجع المعلم مشاركة الدارسين.
- يكون المعلم متعلماً متأملاً باستمرار.

- دراسة (Meece, 2003):

هدفت الدراسة إلى الوقوف على تطبيق مبادئ التعليم المتمركز على الدارس في المرحلة المدرسية المتوسطة وأثره على المشاركة الأكاديمية والتعلم. واستخدمت في الدراسة استبانة مسحية غطت 2200 طالباً وطالبةً في المرحلة المدرسية المتوسطة من ولايات أمريكية شمالية مختلفة.

وكشفت النتائج عن وجود فوائد حافزية مهمة عديدة للطلبة من جراء تطبيق مبادئ التعليم المتمركز على الدارس. وعلى نحو خاص، فإن الطلبة تحدثوا عن أشكال من الحافزية أكثر إيجابية، واندماجاً أكاديمياً أكبر بفضل استخدام هذا النمط من التعليم الذي يولي عناية للطلبة، ويهتم بنمط التفكير المتطور، ويحترم أراء الطلبة، ويصمم التعليم حسب الحاجات الفردية للطلبة.

- دراسة (Kellog Commission, 2001):

هدفت الدراسة التي أعدتها هيئة (كيلوغ) ، والمؤلفة من 24 رئيس جامعة حكومية وجامعة مدعومة بمنح الأرض State and Land Grant Universities إلى الكشف عن التحديات التي يواجهها التعليم العالي في الولايات المتحدة، وقد أعلنت التوصيات التي اقترحتها اللجنة والرامية لتحويل الرسالة التاريخية للتعليم العالي في التعليم والبحث العلمي وخدمة المجتمع إلى أجندة مستقبلية تهتم بالتعلم Learning، والاكتشاف Discovery، والارتباط مع المجتمع Engagement، وظهر في سياق هذه الدراسة وصف جديد للجامعة وهو (الجامعة المرتبطة بالمجتمع) Engaged University ، وهذا الوصف يعبر عن نموذج جديد للجامعة في الولايات المتحدة بأن تكون جامعة مرنة، ومتمركزة على الدارس.

وفي الجامعة المتمركزة على الدارس –حسب قول رئيس جامعة بنسلفانيا الحكومية Penn State President رئيس هيئة (كيلوغ) - ينبغي مساعدة الطلبة في تطوير مهاراتهم الضرورية. والمؤسسات –وفقاً لهيئة كيلوغ - لا يمكنها أن تكون شيئاً آخر غير تمركزها على الدارس، لأن منحى التعلم المتمركز على الدارس هو وحده الكفيل بإيجاد بيئة تعلم دينامية داخل الصف وخارجه التي يتطلبها مجتمع التعلم. (Spanier, 2001: 1)

تعقيب على الدراسات السابقة:

في حدود علم الباحثين، فإنه لم تجر أية دراسة مباشرة باللغة العربية تناولت التعليم المتمركز على الدارس وفق التصور والمبادئ التي طرحتها الجمعية النفسية الأمريكية (APA)، ولكنهما وجدا دراسات ارتبطت مع هذه الدراسة في أحد أو بعض الجوانب، فأظهرت دراسة (عبد الغفور) بعض خصائص التعليم المتمركز على الدارس، وكذلك دراسة (دروزة)، وأظهرت دراسة (النمروطي والشناق) إيجابية استراتيجية تدريس فوق معرفية على التحصيل، وكذلك الأمر بالنسبة لدراسة الشعيلي والغافري لإيجابية التعليم البنائي.

وعلى النقيض من الدراسات العربية، فقد وجد الباحثان دراسات كثيرة باللغة الإنجليزية تناولت مباشرة التعليم المتمركز على الدارس حسب تصور ومبادئ الجمعية الآنفة الذكر. فدراسة Chang and Smith درست مقرراً أعد بأسلوب التعليم المتمركز على الدارس، ودراسة Paris and Combs درست خصائص هذا الأسلوب، ودراسة Schuh تناولت البنائية في هذا الأسلوب، ودراسة Meece أظهرت التداعيات الإيجابية من هذا الأسلوب على الدارسين، وأخيراً أظهرت دراسة هيئة (كيلوغ) انتشار أسلوب التعليم المتمركز على الدارس، وتبنيه من قبل نخبة من الجامعات الأمريكية.

وعليه، فإنه يؤمل من هذه الدراسة أن تسهم في طرح هذا الموضوع على الأجندة البحثية التربوية باللغة العربية، وأن يملأ الفراغ الموجود في هذا المجال التربوي المهم.

الطريقة والاجراءات:

منهجية البحث:

استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي لملاءمته لطبيعة الدراسة.

مجتمع الدراسة:

تألف مجتمع الدراسة من جميع المشرفين الأكاديميين المتفرغين (أعضاء هيئة التدريس) العاملين في جميع البرامج الأكاديمية وأقسامها المختلفة، وفي جميع مراكز ومناطق الجامعة التعليمية في الضفة الغربية وقطاع غزة، في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي 2009/2008 الذين بلغ عددهم 350 مشرفاً ومشرفةً في 18 منطقة ومركزاً دراسياً، وقد استثني منهم اثنان وثلاثون مشرفاً ومشرفةً كلفوا بأعمال إدارية، أو خرجوا في إجازة دراسية لمواصلة دراستهم العليا.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من المشرفين والمشرفات الذين استجابوا للاستبانة التي أرسلت لهم، فبلغ عددهم (243) ، وشكلوا نسبة (76%) من مجتمع الدراسة المستهدف البالغ عدده (318) مشرفاً ومشرفةً.

الجدول (1) يبين توزيع عينة الدراسة حسب المنطقة التعليمية/ المركز الدراسي في الجامعة.

الجدول (1)

خصائص عينة الدراسة الجغرافية

في المناطق التعليمية والمراكز الدراسية في الضفة الغربية وقطاع غزة

الرقم	المنطقة التعليمية/المركز الدراسي	عدد المشرفين المتفرغين	عدد الاستبانات الموزعة	عدد الاستبانات المستلمة	النسبة التقريبية
.1	رئاسة الجامعة (القدس، رام الله)	29	29	21	72%
.2	منطقة القدس التعليمية	12	12	11	92%
.3	منطقة نابلس التعليمية	28	28	28	100%
.4	منطقة سلفيت التعليمية	17	17	16	94%
.5	منطقة قلقيلية التعليمية	11	11	8	73%
.6	منطقة طوباس التعليمية	6	6	6	100%
.7	منطقة جنين التعليمية	35	35	30	86%
.8	منطقة طولكرم التعليمية	22	22	19	86%
.9	منطقة رام الله والبيرة التعليمية	24	24	15	63%
.10	منطقة أريحا التعليمية	3	3	3	100%
.11	منطقة بيت لحم التعليمية	20	20	14	70%
.12	منطقة الخليل التعليمية	30	30	20	67%
.13	منطقة دورا التعليمية	10	10	8	80%

الرقم	المنطقة التعليمية/المركز الدراسي	عدد المشرفين المتفرغين	عدد الاستبانات الموزعة	عدد الاستبانات المستلمة	النسبة التقريبية
.14	منطقة غزة التعليمية	27	27	2	7%
.15	منطقة الوسطى التعليمية (قطاع غزة)	6	6	4	67%
.16	منطقة شمال غزة التعليمية	16	16	14	88%
.17	منطقة خانيونس التعليمية	13	13	11	85%
.18	منطقة رفح التعليمية	9	9	9	100%
المجمـــوع/ المتوسط لآخر خانة		318	318	243	76%

المصدر: دائرة الموارد البشرية، جامعة القدس المفتوحة، 2008.

الجدول (2)

خصائص عينة الدراسة حسب متغيراتها المستقلة

الرقم	المتغير	المستوى	العدد	النسبة المئوية
.1	الجنـــس	ذكر	212	87%
		أنثى	31	13%
.2	الدرجة العلمية	الدكتوراه	145	60%
		الماجستير	98	40%
.3	الرتبة العلمية	أستاذ	5	2%
		أستاذ مشارك	15	6%
		أستاذ مساعد	124	51%
		محاضر	39	16%
		مدرس	60	25%

الرقم	المتغير	المستوى	العدد	النسبة المئوية
4.	الخبرة التعليمية بالسنوات	1 - 5	58	24%
		6 - 10	101	42%
		11 - 15	42	17%
		16 - 20	42	17%
5.	البرنامج الأكاديمي	التربية	162	67%
		العلوم الإدارية والاقتصادية	38	16%
		التنمية الاجتماعية والأسرية	20	8%
		التكنولوجيا والعلوم التطبيقية	23	9%
		الزراعة	00	0%
المجمـــــوع			243	100%

المصدر: إعداد الباحثين.

أداة الدراسة:

أعد الباحثان استبانة لتحديد الأساليب الإشرافية التي يستخدمها المشرفون الأكاديميون في جامعة القدس المفتوحة في ضوء خصائص التعليم المتمركز على الدارس، مستندين إلى خبرتهما كمشرفين أكاديميين ومستفيدين من الأدب التربوي المنشور في هذا المجال. وتكونت الاستبانة من قسمين تناول القسم الأول البيانات الشخصية للمستجيب وبلغ عدد فقراته خمسة، أما القسم الثاني فتكون من (44) فقرة وتناول أربعة محاور هي:

1. الأساليب الإشرافية الميسرة والإرشادية وتتألف من خمس عشرة (15) فقرة.
2. الأساليب الإشرافية التحفيزية وتتألف من عشر (10) فقرات.
3. الأساليب الإشرافية المشاركة للدارسين وتتألف من ثماني (8) فقرات.
4. الأساليب الإشرافية المتعلقة بأصالة التعليم وتتألف من إحدى عشرة (11) فقرة.

وحدد الباحثان خمسة متغيرات في القسم الأول تناولت جنس المشرف (ذكر، أنثى)، والدرجة العلمية (دكتوراه، ماجستير) ، والرتبة العلمية (أستاذ، أستاذ مشارك، أستاذ مساعد، محاضر، مدرس) ، والخبرة التعليمية بالسنوات (1 - 5، 6 - 10، 11 - 15، 16 - 20)، والبرنامج الأكاديمي (التربية، العلوم الإدارية والاقتصادية، والتنمية الاجتماعية والأسرية، والتكنولوجيا والعلوم التطبيقية، والزراعة)، أما فقرات القسم الثاني، فقد حددا لكل فقرة سلماً تدريجياً خماسياً يصف الفقرة بـ (دائماً، غالباً، أحياناً، قليلاً (نادراً) ، بتاتاً)، وتتراوح بين 5 - 1 بحيث تكون (5) أعلى إجابة، و (1) أدنى إجابة.

ويجدر بالذكر أن عناوين محاور الاستبانة الأربعة التي تتناول أساليب التعليم المتمركز على الدارس قد أخفيت في النسخة التي عممت على المشرفين، حرصاً من الباحثين على الحصول على بيانات صحيحة قدر الإمكان، وعلى تجنب التأثير بصورة أو بأخرى على إجابات المشرفين.

صدق وثبات الاستبانة:

عرض الباحثان الاستبانة على تسعة محكمين من التربويين المطلعين والممارسين من حملة درجة الدكتوراه في التربية من بينهم سبعة من جامعة القدس المفتوحة اثنين منهم برتبة أستاذ، وثلاثة برتبة أستاذ مشارك، واثنين برتبة أستاذ مساعد، واختير أيضاً محكم برتبة أستاذ مشارك من الجامعة الإسلامية بغزة، وأستاذ مشارك من جامعة القدس، وذلك لفحص ملاءمة فقرات الاستبانة ومحاورها لأغراض الدراسة، وكانت ردود المحكمين إيجابية ما عدا ملاحظات هنا وهناك، لتوضيح لغة الفقرات أو اختصارها أو تنقيحها، وقد أدخل الباحثان التعديلات التي اقترحها المحكمون على الاستبانة.

كما فحص الباحثان ثبات الاستبانة باستخدام طريقة الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا)، وبلغت قيمة ألفا 0.90، وهي قيمة عالية داعمة لاستخدام الاستبانة.

المعالجة الإحصائية:

استخدم الباحثان الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية(SPSS) لمعالجة البيانات في الدراسة في المجالات الآتية:

1. استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية في أقسام الاستبانة ومحاورها وفقراتها.
2. الاختبار التائي t - test لحساب دلالة الفروق لمتغيري الجنس والدرجة العلمية.
3. اختبار تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA Test لحساب دلالة الفروق لمتغيرات الرتبة العلمية، والخبرة التعليمية، والبرنامج الأكاديمي.
4. اختبار تحليل التباين البعدي (توكي) Tukey Post Hoc ANOVA لتحديد الفروق الدالة إحصائياً.
5. معادلة كرونباخ ألفا لحساب معامل الثبات Cronbach Alpha.

وقد اعتمد المفتاح الآتي في تفسيرالنتائج:

المتوسطات الحسابية التي تقل عن (2.3) متدنية، والتي تزيد عن (2.3) وتقل عن (3.7) متوسطة، والتي تزيد عن (3.7) عالية.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

هدفت الدراسة إلى تحديد الأساليب الإشرافية التعليمية المتمركزة على الدارس التي يستخدمها المشرفون الأكاديميون في جامعة القدس المفتوحة، من ناحية التسيير والإرشاد، والتحفيز، والمشاركة للدارسين وأصالة التعليم، وما إذا كان لمتغيرات الجنس والدرجة العلمية، والرتبة العلمية، والخبرة التعليمية بالسنوات، والبرنامج الأكاديمي أثر على الأساليب الإشرافية التي يستخدمها المشرفون الأكاديميون في هذه الجامعة.

وفيما يأتي عرض لنتائج الدراسة ومناقشتها:

السؤال الأول:

ما الأساليب الإشرافية التي يستخدمها المشرفون الأكاديميون في جامعة القدس المفتوحة في ضوء خصائص التعليم المتمركز على الدارس؟

وللإجابة عن هذا السؤال، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات عينة الدراسة على فقرات الاستبانة ونظمت المتوسطات تنازلياً لكل محور كما هو مبين في الجدول (3).

الجدول (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة مرتبة تنازلياً لكل محور

المحور	عند قيامي بالإشراف الأكاديمي في المقررات التي أدرسها، فإني:	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قوة الفقرة
1. الأساليب الإشرافية الميسرة والإرشادية 2. الأساليب الإشرافية الميسرة والإرشادية (المتمركزة على الدارس)	1. أوضح للدارسين أهمية استثمار الوقت في الدراسة الذاتية.	4.63	0.576	عالية
	2. أُوجه الدارسين لتعلم التفكير بطريقة منطقية (متسلسلة).	4.58	0.607	عالية
	3. أشرح المفاهيم الصعبة في الكتاب المقرر في اللقاء الصفي.	4.58	0.570	عالية

المحور	عند قيامي بالإشراف الأكاديمي في المقررات التي أدرسها، فإني:	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قوة الفقرة
1. الأساليب الإشرافية الميسرة والإرشادية 2. الأساليب الإشرافية الميسرة والإرشادية (المتمركزة على الدارس)	4. أُوضح للدارسين أهمية الاستفادة من الساعات المكتبية للمشرف.	4.55	0.582	عالية
	5. أوجه الدارسين لبناء معرفة مستندة إلى الخبرة.	4.31	0.669	عالية
	6. أؤكد على التعلم لا التعليم.	4.27	0.734	عالية
	7. أخاطب الدارسين في مستوى فهمهم.	4.23	0.659	عالية
	8. أحرص على تكوين عادات دراسية عند الدارسين في أثناء اللقاء الصفي.	4.21	0.729	عالية
	9. أراعي الفروق الفردية لدى الدارسين.	4.18	0.865	عالية
	10. اهتم بتعليم المهارات في أثناء اللقاء الصفي.	4.15	0.781	عالية
	11. أنصح الدارسين دائماً باقتناء نسخة من الوسائط التعليمية الداعمة للمقرر.	4.12	0.956	عالية
	12. أتفاعل مع أسئلة الاستطلاع (الفضول) من الدارسين.	3.99	0.904	عالية
	13. اعتبر التعلم عملية (process) وإجراءً مستمراً وليس هدفاً.	3.96	0.928	عالية
	14. أهتم بحاجات الدارسين الاجتماعية والنفسية ما أمكن.	3.87	0.812	عالية
	15. أركز على نقل المعرفة المحددة إلى الدارسين في أثناء اللقاء الصفي.	3.74	0.925	عالية
	الدرجة الكلية	4.23	0.346	عالية

المحور	عند قيامي بالإشراف الأكاديمي في المقررات التي أدرسها، فإني:	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قوة الفقرة
2. الأساليب الإشرافية التحفيزية	1. أعزز روح الاعتماد على النفس في التعلم عند الدارسين.	4.63	0.530	عالية
	2. أحترم معتقدات الدارسين بمناحيها المختلفة.	4.53	0.625	عالية
	3. أُشجع مقترحات الدارسين.	4.41	0.646	عالية
	4. أُنمي ثقافة الإبداع عند الدارسين.	4.35	0.710	عالية
	5. أتعامل مع الدارسين على أن لديهم القدرة على العمل.	4.33	0.643	عالية
	6. أشجع الدارسين على التواصل العلمي فيما بينهم.	4.32	0.731	عالية
	7. أُشجع الدارسين على معالجة المشكلة بطرق متعددة (سيناريو الحلول).	4.30	0.710	عالية
	8. أساعد الدارسين على تحديد هدفهم.	4.23	0.695	عالية
	9. أشجع الدارسين في التأمل في طريقة تفكيرهم.	4.20	0.716	عالية
	10. أُفَّعل أداء الدارسين من خلال عرض النماذج الناجحة.	4.09	0.798	عالية
	الدرجة الكلية	4.34	0.414	عالية

المحور	عند قيامي بالإشراف الأكاديمي في المقررات التي أدرسها، فإني:	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قوة الفقرة
3. الأساليب الإشرافية المشاركة للدارسين	1. أطلب من الدارسين التراسل معي عبر البوابة الأكاديمية Academic Portal للاستفسار.	4.51	0.734	عالية
	2. أُوظف المناقشة في اللقاء الصفي ما أمكن ذلك.	4.45	0.610	عالية
	3. أحرص على أن يقوم الدارسون بممارسة الأمور العملية في المقرر الدراسي الذي يوجد له جانب عملي.	4.44	0.725	عالية
	4. أحرص على مساعدة الدارسين في دمج الخبرات الجديدة مع الخبرات السابقة.	4.36	0.674	عالية
	5. أطلب من الدارسين التعاون مع بعضهم للفهم والاستيعاب.	4.18	0.755	عالية
	6. أناقش الوسيط التعليمي مع الدارسين بعد مشاهدته.	4.09	0.991	عالية
	7. أحرص على التعرف على المعرفة القبلية (السابقة) للدارسين قبل الخوض في معرفة جديدة.	4.09	0.895	عالية
	8. أطلب من الدارسين تحضير الموضوع لعرضه في اللقاء الصفي.	3.82	1.22	عالية
	الدرجة الكلية	4.25	0.472	عالية

المحور	عند قيامي بالإشراف الأكاديمي في المقررات التي أدرسها، فإني:	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قوة الفقرة
4. الأساليب الإشرافية المتعلقة بأصالة التعليم	1. أُضمن الامتحانات أسئلة تبرز مهارات التفكير العليا مثل: التحليل، والتركيب، والتقويم.	4.67	0.542	عالية
	2. أحث الدارسين على التعلم وليس اجتياز الامتحان فقط.	4.62	0.557	عالية
	3. أَحث الدارسين على فهم الموضوع بعمق.	4.58	0.526	عالية
	4. أحرص على أن يتعلم الدارسون أسلوب التعلم بدلاً من إعطائهم المعلومات.	4.38	0.636	عالية
	5. أهتم بالفهم عند تصحيح التعيينات والامتحانات.	4.37	0.707	عالية
	6. استخدم البوابة الأكاديمية بهدف تحسين نوعية التعلم.	4.27	0.839	عالية
	7. أراقب مدى تقدم الدارسين خلال الفصل الدراسي.	4.19	0.809	عالية
	8. استخدم أساليب تعلم تعزز الالتزام بالتعلم مثل: التعلم للإتقان.	4.11	0.694	عالية
	9. أحرص على فحص حدوث التعلم عند الدارسين من خلال تحليل نتائج الامتحانات.	3.98	0.825	عالية
	10. استخدم التكنولوجيا التعليمية لدعم التعلم.	3.95	0.947	عالية
	11. استخدم في التعيينات التي أعدها أسلوب التعلم بالاكتشاف.	3.95	0.784	عالية
	الدرجة الكلية	4.29	0.428	عالية

أظهرت نتائج إجابات المشرفين الأكاديميين المتفرغين حسبما وردت في الجدول (3) متوسطات حسابية عالية على محاور الاست بانة الأربعة وهي: محور الأساليب الإشرافية الميسرة والإرشادية، والأساليب التحفيزية، والأساليب المشاركة للدارسين، والأساليب المتعلقة بأصالة التعليم، فقد حاز المحور الأول وهو الأساليب الميسرة والإرشادية على متوسط حسابي قدره (4.23) من أصل (5) نقاط وهو متوسط عالٍ، وتقدر نسبته بـ (84.6%)، وحاز المحور الثاني وهو الأساليب الإشرافية التحفيزية على متوسط حسابي قدره (4.34) وهو أعلى متوسط في المحاور الأربعة، وتقدر نسبته بـ (86.6%)، وحاز المحور الثالث وهو الأساليب الإشرافية المشاركة للدارسين على متوسط حسابي قدره (4.25) وهو عالٍ وتقدر نسبته بـ (85%)، وحاز المحور الرابع والأخير على (4.29) وهو متوسط حسابي عالٍ وتقدر نسبته بـ (85.8%). ويستخلص من ذلك أن الأساليب الإشرافية التي يستخدمها المشرفون الأكاديميون المتفرغون في جامعة القدس المفتوحة متمركزة على الدارس في متوسط حسابي عالٍ بلغ (4.27) من أصل (5) نقاط وتقدر نسبته بـِ (85.4%). أما على صعيد فقرات الاستبانة فقد حازت جميع الفقرات وعددها (44) دون استثناء لفقرة واحدة على متوسطات حسابية عالية. وهذا يدلل على أن المشرفين الأكاديميين في جامعة القدس المفتوحة يمارسون الأساليب الإشرافية المتمركزة على الدارس. وهذا في رأي الباحثين لا يُعزى لكون الجامعة تتبنى هذه الأساليب وتروج لها وتتابعها، فلا يوجد قطعياً ما يشير إلى ذلك في أدبياتها المنشورة الورقية والإلكترونية في أثناء إعداد هذه الدراسة، ولكن النتيجة قد تُعزى لاتباع الجامعة نظام التعليم المفتوح عن بعد الذي يعتبر أن المشرف الأكاديمي (عضو هيئة التدريس) ميسر وموجه ومرشد للدارس، وأنه يترتب عليه دعم الدارس وتشجيعه وتقدير ظروفه وإمكاناته، وأن يشركه في الدراسة التي تتطلب منه اعتماده على ذاته في التحضير قبل حضوره اللقاءات الوجهية مع مشرفه الأكاديمي، وأن يشارك في النقاش الصفي مع مشرفه وزملائه ويتفاعل معهم، وأن يمنحه تعليماً صحيحاً متقناً خاضعاً للمتابعة والتقويم والدعم التكنولوجي المستمر، وتنمية مهارات التفكير العليا لديه.

هذا ولا تتوافق نتيجة الدراسة فيما يتعلق بمحور دور المشرف كمرشد وموجه مع دراسة (عبد الغفور، 2008) التي جاءت نتيجتها متدنية في هذا المحور بمتوسط حسابي قدره (2.96)، ولكنها تتوافق مع نتيجة (دروزة، 2007) فيما يتعلق بالتحفيز، حيث حاز مجال تشجيع المعلمين للطلبة على التحكم والضبط الذاتي لتعلمهم على نسبة (83.7%)، وحاز مجال تشجيع المعلمين للطلبة على التفاعل مع البيئة التعليمية على نسبة (77.8%).

السؤال الثاني:

ما أثر متغير الجنس على الأساليب الإشرافية التي يستخدمها المشرفون الأكاديميون في إشرافهم الأكاديمي؟

وللإجابة عن هذا السؤال وللتحقق من صحة الفرضية في هذا المجال، استخدم الباحثان الاختبار التائي t - test للمجموعات المستقلة لمتغير الجنس على عينة الدراسة كما هو مبين في الجدول (4).

الجدول (4)

نتائج الاختبار التائي (t - test) لفحص دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية للأساليب الإشرافية التي يستخدمها المشرفون في عينة الدراسة باختلاف متغير الجنس

المحور	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت المحوسبة	مستوى الدلالة
الأساليب الإشرافية الميسرة والإرشادية	ذكر	198	4.33	5.26	224	0.227	0.286
	أنثى	28	4.22	4.79	36.83		
الأساليب الإشرافية التحفيزية	ذكر	206	4.34	4.04	230	- 0.413	0.073
	أنثى	26	4.37	4.95	29.34		
الأساليب الإشرافية المشاركة للدارسين	ذكر	203	4.23	3.81	229	- 1.94	0.513
	أنثى	28	4.41	3.28	37.79		
الأساليب الإشرافية المتعلقة بأصالة التعليم	ذكر	206	4.28	4.74	228	- 0.269	0.880
	أنثى	24	4.31	4.55	29.117		
الدرجة الكلية		184	4.27	3.63	199	- 1.36	0.561
		17	4.39	3.85	18.72		

يبين الجدول (4) أن مستوى الدلالة الإحصائية في محاور الدراسة الأربعة وهي الأساليب الإشرافية الميسرة والإرشادية، والتحفيزية، والمشاركة للدارسين، والمتعلقة بأصالة التعليم، وكذلك مستوى الدلالة في الدرجة الكلية أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، مما يعني عدم وجود فروق في الأساليب الإشرافية المتمركزة على الدارس تعزى لمتغير الجنس. وهذا يعني أن الأساليب الإشرافية عند المشرفين والمشرفات في جامعة القدس المفتوحة متقاربة. فكلا الجنسين يمارسان أسلوب التعليم المتمركز على الدارس في المستوى نفسه. وهذه النتيجة تؤكد صحة الفرضية في هذا المجال.

السؤال الثالث:

ما أثر متغير الدرجة العلمية على الأساليب الإشرافية التي يستخدمها المشرفون الأكاديميون في إشرافهم الأكاديمي؟

للإجابة عن هذا السؤال وللتحقق من صحة الفرضية في هذا المجال، استخدم الباحثان الاختبار التائي t - test لفحص أثر متغير الدرجة العلمية على الأساليب الإشرافية للمشرفين من حملة درجة الدكتوراه ودرجة الماجستير الذين تكونت عينة الدراسة منهم، ويبين الجدول (5) نتائج الاختبار.

الجدول (5)

نتائج الاختبار التائي (t - test) لفحص دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية للأساليب الإشرافية التي يستخدمها المشرفون في عينة الدراسة باختلاف متغير الدرجة العلمية

المحور	الدرجة العلمية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت المحوسبة	مستوى الدلالة
الأساليب الإشرافية الميسرة والإرشادية	دكتوراه	129	4.21	5.24	218	0.0	0957
	ماجستير	91	4.27	5.06	198.08		
الأساليب الإشرافية التحفيزية	دكتوراه	134	4.35	4.24	225	0.031	0.861
	ماجستير	93	4.32	4.06	203.30		
الأساليب الإشرافية المشاركة للدارسين	دكتوراه	137	4.21	4.07	225	2.97	0.086
	ماجستير	90	4.31	3.26	216.27		
الأساليب الإشرافية المتعلقة بأصالة التعليم	دكتوراه	132	4.25	5.00	222	4.21	0.041*
	ماجستير	92	4.37	3.99	217.89		
الدرجة الكلية	دكتوراه	113	4.26	3.84	195	1.19 -	0.211
	ماجستير	84	4.32	3.38	189.43		

* دالة إحصائياً

تبين نتائج الاختبار التائي t - test لفحص دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية للأساليب الإشرافية التي يستخدمها المشرفون في عينة الدراسة أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) في محاور الأساليب الإشرافية الميسرة والإرشادية، والتحفيزية، والمشاركة للدارسين المتمركزة على الدارس وكذلك على الدرجة الكلية، ولكن توجد فروق ذوات دلالة إحصائية في الأساليب الإشرافية المتعلقة بأصالة التعليم حيث إن مستوى الدلالة في هذا المحور أقل من مستوى الدلالة (0.05).

وتدل هذه النتائج على أن المشرفين الأكاديميين في عينة الدراسة من حملة درجة الدكتوراه والماجستير ييسرون التعليم، ويرشدون الدارسين ويحفزونهم، ويتيحون لهم الفرصة للمشاركة في التعليم، هذه الأساليب التي تعكس نموذج التعليم المتمركز على الدارس. ولتحديد قيمة الفروق في محور الأساليب الإشرافية المتعلقة بأصالة التعليم حسب متغير الدرجة العلمية، قارن الباحثان المتوسطات الحسابية لحملة درجة الدكتوراة بحملة درجة الماجستير في الجدول (5)، وتبين أنها كانت لصالح حملة درجة الماجستير، إذ بلغ متوسطهم الحسابي (4.37) بالمقارنة مع حملة درجة الدكتوراة إذ بلغ متوسطهم (4.25)، وقد يعزى السبب إلى أن عدد المشاركين من حملة درجة الدكتوراة أكبر من عدد المشاركين من حملة درجة الماجستير، مما يؤثر على نتيجة المتوسط الحسابي لكليهما. إن هذه النتيجة تنفي صحة الفرضية في هذا المجال.

السؤال الرابع:

ما أثر متغير الرتبة العلمية على الأساليب الإشرافية التي يستخدمها المشرفون الأكاديميون في إشرافهم الأكاديمي؟

للإجابة عن هذا السؤال، وللتحقق من صحة الفرضية في هذا المجال، استخدم الباحثان اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لفحص أثر متغير الرتبة العلمية على الأساليب الإشرافية المتمركزة على الدارس عند عينة الدراسة من المشرفين، ويبين الجدول (6) نتائج الاختبار.

الجدول (6)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للأساليب الإشرافية عند عينة الدراسة من المشرفين تبعاً لمتغير الرتبة العلمية

المحور	مصادر التباين	مجموع مربعات الانحرافات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الأساليب الإشرافية الميسرة والإرشادية	بين المجموعات	221.92	4	55.48	2.09	0.083
	داخل المجموعات	5801.28	219	26.49		
	المجموع	6023.21	223			
الأساليب الإشرافية التحفيزية	بين المجموعات	61.43	4	15.35	0.90	0.464
	داخل المجموعات	3832.06	225	17.03		
	المجموع	3893.49	229			

الأساليب الإشرافية المشاركة للدارسين	بين المجموعات	86.29	4	21.57	1.52	0.197
	داخل المجموعات	3177.27	224	14.18		
	المجموع	3263.56	228			
الأساليب الإشرافية المتعلقة بأصالة التعليم	بين المجموعات	184.24	4	46.06	2.10	0.081
	داخل المجموعات	4879.99	223	21.88		
	المجموع	5064.24	227			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	1436.26	4	359.06	1.71	0.149
	داخل المجموعات	40718.56	194	209.88		
	المجموع	42454.82	198			

يتضح من نتائج الجدول (6) أن الأساليب الإشرافية عند عينة الدراسة من المشرفين الأكاديميين في جميع محاورها المتمركزة على الدارس لها دلالة إحصائية أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، مما يعني أنه لا توجد فروق في الأساليب الإشرافية تعزى لمتغير الرتبة العلمية، وأن المشرفين الأكاديميين في مختلف الرتب العلمية (مدرس، محاضر، أستاذ مساعد، أستاذ مشارك، أستاذ) لديهم أساليب متجانسة في الإشراف الأكاديمي المتمركز على الدارس، وربما تعزى هذه النتيجة إلى أنه في إمكان هؤلاء المشرفين ممارسة هذه الأساليب التربوية بكفاءة بغض النظر عن تباين ألقابهم الأكاديمية، وتؤكد هذه النتيجة صحة الفرضية في هذا المجال.

السؤال الخامس:

ما أثر متغير الخبرة التعليمية على الأساليب الإشرافية التي يستخدمها المشرفون الأكاديميون في إشرافهم الأكاديمي؟

للإجابة عن هذا السؤال وللتحقق من صحة الفرضية في هذا المجال، استخدم الباحثان اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لمعرفة أثر متغير الخبرة التعليمية على الأساليب الإشرافية عند عينة الدراسة من المشرفين الأكاديميين في إشرافهم الأكاديمي. ويبين الجدول (7) نتائج الاختبار.

الجدول (7)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للأساليب الإشرافية عند عينة الدراسة من المشرفين تبعاً لمتغير الخبرة التعليمية

المحور	مصادر التباين	مجموع مربعات الانحرافات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الأساليب الإشرافية الميسرة والإرشادية (المتمركزة على الدارس)	بين المجموعات	133.89	3	44.63	1.66	0.175
	داخل المجموعات	5941.61	222	26.76		
	المجموع	6075.50	225			
الأساليب الإشرافية التحفيزية	بين المجموعات	68.50	3	22.83	1.33	0.264
	داخل المجموعات	3900.97	228	17.11		
	المجموع	3969.47	231			
الأساليب الإشرافية المشاركة للدارسين	بين المجموعات	10.09	3	3.36	0.233	0.873
	داخل المجموعات	3279.74	227	14.44		
	المجموع	3289.84	230			
الأساليب الإشرافية المتعلقة بأصالة التعليم	بين المجموعات	68.56	3	22.85	1.02	0.381
	داخل المجموعات	5023.99	226	22.23		
	المجموع	5092.56	229			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	504.03	3	168.01	0.78	0.505
	داخل المجموعات	42302.12	197	214.73		
	المجموع	42806.15	200			

يتضح من نتائج الجدول (7) أن الأساليب الإشرافية عند عينة الدراسة من المشرفين الأكاديميين في جميع محاورها المتمركزة على الدارس لها دلالة إحصائية أكبر من مستوى الدلالة 0.05، مما يعني أنه لا توجد فروق في الأساليب الإشرافية تعزى لمتغير الخبرة التعليمية، ويعني ذلك أن المشرفين الأكاديميين - رغم اختلاف مستوى خبراتهم - ، فإن لديهم أساليب متشابهة جداً في الإشراف الأكاديمي. ويبدو أن هذه الأساليب التربوية تقع في نطاق إمكانية المشرفين الأكاديميين لممارستها بكفاءة سواء أكان عدد سنوات خبراتهم كبيراً أو متوسطاً أو قليلاً. إن نتيجة اختبار التباين تؤكد على صحة الفرضية في هذا المجال.

السؤال السادس:

ما أثر البرنامج الأكاديمي الذي يعمل فيه المشرفون على الأساليب الإشرافية التي يستخدمونها في إشرافهم الأكاديمي؟

للإجابة عن هذا السؤال وللتحقق من صحة الفرضية في هذا المجال، استخدم الباحثان اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لفحص أثر البرنامج الأكاديمي (التربية، والعلوم الإدارية والاقتصادية، والتنمية الاجتماعية والأسرية، والتكنولوجيا والعلوم التطبيقية، والزراعة) على الأساليب الإشرافية التي يستخدمها المشرفون في عينة الدراسة. وأظهر الجدول (8) نتيجة استخدام الاختبار.

الجدول (8)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لأثر البرنامج الأكاديمي على الأساليب الإشرافية عند عينة المشرفين

المحور	مصادر التباين	مجموع مربعات الانحرافات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الأساليب الإشرافية الميسرة والإرشادية	بين المجموعات	294.96	3	98.32	3.77	0.011 *
	داخل المجموعات	5780.53	222	26.03		
	المجموع	6075.50	225			
الأساليب الإشرافية التحفيزية	بين المجموعات	57.08	3	19.02	1.10	0.346
	داخل المجموعات	3912.39	228	17.16		
	المجموع	3969.47	231			
الأساليب الإشرافية المشاركة للدارسين	بين المجموعات	22.87	3	7.624	0.530	0.662
	داخل المجموعات	3266.97	227	14.39		
	المجموع	3289.84	230			
الأساليب الإشرافية المتعلقة بأصالة التعليم	بين المجموعات	146.81	3	48.93	2.23	0.085
	داخل المجموعات	4945.74	226	21.88		
	المجموع	5092.56	229			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	1160.80	3	386.92	1.83	0.143
	داخل المجموعات	41645.35	197	211.39		
	المجموع	42806.15	200			

* دالة إحصائياً

يتضح من نتائج هذا الاختبار أن الأساليب الإشرافية الميسرة والإرشادية، حازت على قيمة دلالة أقل من (0.05)، مما يدل على أنه توجد فروق في استخدام هذه الأساليب بين البرامج الأكاديمية في الجامعة. أما بالنسبة لباقي المحاور المتعلقة بالأساليب الإشرافية التحفيزية، والأساليب المشاركة للدارسين، والأساليب المتعلقة بأصالة التعليم، وكذلك الدرجة الكلية، فإن قيم الدلالة فيها بلغت أكبر من قيمة الدلالة الإحصائية (0.05)، وبالتالي فإنه لا توجد فروق في الأساليب الإشرافية للمشرفين تعزى للبرنامج الأكاديمي.

ولتحديد مصدر الفروق في محور الأساليب الإشرافية الميسرة والإرشادية، استخدم اختبار توكي Tukey للمقارنات البعدية. والجدول (9) يبين نتائج هذا الاختبار.

الجدول (9)

نتائج اختبار توكي Tukey للمقارنات البعدية لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية للأساليب الإشرافية الميسرة والإرشادية تبعاً للبرامج الأكاديمية المختلفة

البرنامج	التربية	العلوم الإدارية والاقتصادية	التنمية الاجتماعية والأسرية	التكنولوجيا والعلوم التطبيقية
التربية	-	-46 .5	-3.94	-4.58
العلوم الإدارية والاقتصادية	0.61	-	-1.40	-2.09
التنمية الاجتماعية والأسرية	-2.64	-6.18	-	-5.13
التكنولوجيا والعلوم التطبيقية	-1.33	-4.92	-3.17	-

اتضح من مقارنة المتوسطات الحسابية في الجدول (9) أنها كانت لصالح برنامج العلوم الإداريــة والاقتصادية، ومن ثم برنامج التكنولوجيا والعلوم التطبيقية، فبرنامج التنمية الاجتماعية والأسرية، وأخيراً برنامج التربية، أي أن الأساليب الميسرة والإرشادية في برنامج العلوم الإدارية والاقتصادية أفضل من البرامج الأخرى، وأنها لم تكن لصالح برنامج التربية الذي يتوقع أن يكون مشرفوه أكثر اقتداراً في أساليب الإشراف التربوية من برنامجي التكنولوجيا والعلوم التطبيقية والعلوم الإدارية والاقتصادية، وربما تعزى هذه النتائج إلى أن عدد المشرفين الأكاديميين الذين شاركوا في هذه الدراسة من برنامج التربية بلغ 162 مشرفاً، في حين بلغ مجموع المشرفين المشاركين في الدراسة من جميع البرامج الأخرى بما في ذلك برنامجي التكنولوجيا والعلوم التطبيقية والعلوم الإدارية والاقتصادية 81 مشرفاً - أنظر الجدول (2) - مما يؤثر سلباً على المتوسط الحسابي لبرنامج التربية. إن هذه النتيجة تنفي صحة الفرضية في هذا المجال.

توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج التي أسفرت عنها الدراسة بأن المشرفين الأكاديميين المتفرغين في جامعة القدس المفتوحة يمارسون الأساليب الإشرافية المتمركزة على الدارس في مستوى عالٍ، ويمارسونها أيضاً في مستوى عالٍ في جوانبها المختلفة من تيسير وإرشاد، وتحفيز، وإشراك للدارسين، وأصالة في التعليم، وإن هذه الأساليب لم تستخدم من قبل المشرفين بفضل تبني الجامعة مباشرة لهذا الأسلوب من التعليم، وإنما بفضل أسلوب التعليم المفتوح عن بعد الذي تتبناه الجامعة، والذي تجمعه قواسم مشتركة مع التعليم المتمركز على الدارس، وأن هذه الأساليب الإشرافية لم تتأثر بمتغيرات الجنس والرتبة العلمية والخبرة، وأنها تأثرت بمتغير الدرجة العلمية في محور الأساليب المتعلقة بأصالة التعليم فقط من أربعة محاور ولصالح حملة درجة الماجستير، وتأثرت أيضاً بمتغير البرنامج الأكاديمي في محور الأساليب الميسرة والإرشادية من أصل أربعة محاور، ولصالح برنامج العلوم الإدارية والاقتصادية، يليه برنامج التكنولوجيا والعلوم التطبيقية، ويليه برنامج التنمية الاجتماعية والأسرية، وأخيراً برنامج التربية، في ضوء هذه النتائج فإن الباحثين يتقدمان بالتوصيات الآتية:

1. ضرورة تبني جامعة القدس المفتوحة رسمياً وعلنياً مبادئ التعليم المتمركز على الدارس في فلسفتها وأهدافها ورسالتها، وتضمين هذه المبادئ في مقرراتها ومتطلبات النجاح في هذه المقررات وفي أدبياتها الإعلامية، لأن هذه المبادئ تنسجم مع رسالتها وهويتها في التربية المفتوحة عن بعد.
2. ضرورة دعوة وزارة التربية والتعليم العالي لتبني مبادئ التعليم المتمركز على الدارس في المدارس والكليات والجامعات الفلسطينية لما تحمله من آثار إيجابية على تطوير شخصيات الطلبة من جميع النواحي، وإثرائها للأساليب التربوية في فلسطين.
3. ضرورة دعوة الباحثين الفلسطينيين خاصة والعرب عامة إلى الاهتمام بإجراء البحوث والدراسات في الجوانب المختلفة للتعليم المتمركز على الدارس لوجود نقص كبير في هذا المجال في المكتبة البحثية العربية.
4. ضرورة الاستفادة من تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بما تحمله من امكانات الاتصال المتزامن وغير المتزامن والوسائط المتعددة والتفاعل الفردي والجماعي لخدمة أساليب التعليم المتمركز على الدارس.

المصادر والمراجع:

أولاً: المراجع العربية

1. إبراهيم، فراس (2005): طرق التدريس ووسائله وتقنياته (وسائل التعلم والتعليم)، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
2. أبو جادو، صالح محمد علي (2004): علم النفس التطوري: الطفولة والمراهقة (ط. 1). دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.
3. حمدان، محمد (2006): معجم مصطلحات التربية والتعليم، الطبعة الأولى، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، عمان.
4. دروزة، أفنان (2007): ((مدى ممارسة المعلمين الفلسطينيين في المدارس الحكومية لأدوارهم المتوقعة منهم في عصر (الانترنت). مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات. العدد 11، تشرين أول.
5. زياد، مسعد محمد (2007): (أساليب التدريس) (وثيقة انترنت) - www. geocities. com/dr .mosad/index94. html
6. سعادة، جودت (2001): صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية (ط. 1). دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
7. شحاته، حسن، النجار، زينب، عمار، حامد (2003): معجم المصطلحات التربوية والنفسية، الطبعة الأولى، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.
8. الشعيلي، علي، الغافري، علي (2005): (فعالية استخدام نموذج التعلم البنائي في تحصيل طلبة الثانوية في الكيمياء في سلطنة عمان). المجلة التربوية 20 (78).
9. عبد الغفور، نضال (2008): (ممارسات المشرفين الأكاديميين في لقاءاتهم الإشرافية من وجهة نظر الدارسين في جامعة القدس المفتوحة). المجلة الفلسطينية للتربية المفتوحة عن بعد. المجلد الأول، العدد الثاني، كانون الثاني، (11 - 53).
10. كمال، سفيان (2006): مدخل إلى التربية المفتوحة عن بعد. منشورات جامعة القدس المفتوحة. المطبعة الجامعية، نابلس، فلسطين.
11. مجمع اللغة العربية (- - -): المعجم الوسيط، الجزء الأول، الطبعة الثالثة، جمهورية مصر العربية.
12. نمروطي، أحمد، الشناق، قسيم (2004): (أثر استخدام استراتيجية تدريس فوق المعرفية في تحصيل طلبة الصف السابع الأساسي في العلوم). مجلة دراسات. العلوم التعليمية، مجلد 31، العدد 1 (1 - 13).

ثانياً: المراجع الأجنبية

1. *Brown, David M. (2003): (Learner - Centered Conditions that Ensure Students Success in Learning), Education Vol. 124 No. 1.*

2. *Chang, Shu - Hui, H. , and Smith, Roger, A. (2008): (Effectiveness of Personal Interaction in a Learner - Centered Paradigm Distance Education Class Based on Student Satisfaction) , Journal of Research on Technology in Education, Summer Vol. 4, No. 4 (407 - 426).*

3. *Daniel,John (2002): (The Open University, United Kingdom (in Towards Virtualization, Open and Distance Learning. Kojan Page, New Delhi.*

4. *Doolittle, Peter E. (1999): (Constructivism and Online Education (Virginia Polytechnic Institute & State University. [Internet Document]*
5. *http: //edpsychserver. ed. vt. edu/workshops/tohe 1999/text/2002. pdf.*

6. *Feldon, David, F. (2005): (Perspective on Learner - Centeredness: A critical Review of Definitions and Practice) White Paper for the western Association of Schools and Colleges. Los Angeles. CA: University of Southern California Center for Learning. Available online at*
7. *http: //www. wascsenior. org/wasc/Session%20Materials/Feldon Perspectives LeanerCentered. pdf*

8. *Jones, M. Gail, and Brader - Araje, Laura (2002): (The Impact of Constructivism on Education: Language, Discourse, and Meaning (American Communication Journal, Vol. 5 Issue 3, Spring.*

9. *Jonnasen, D. H. , Howland, J. , Moore, J. & Marra, R. M. (2003): Learning to Solve Problems with Technology: A Constructivist Perspective, 2nd ed. Columbus, OH: Merrill Prentice Hall. www. alibris. com/booksearch*

10. *McCombs, B. , & Whisler, S. in Judith L. Meece (2003): (Applying Learner - Centered Principles to Middle School Education. Theory into Practice). Vol. 42, No. 2, College of Education, The Ohio State University.*

11. *Mccombs, Barbara L. & Vakili, Donna (2005): (A Learner - Centered Framework for E - Learning (, Teachers College Record, Columbia University, Volume 107, No. 8, August.*

12. *Meece, Judith (2003): (Applying Learner - Centered Principles to Middle School Education), Theory Into Practice, Vol. 42, No. 2.*

13. *Paris, Cynthia, Combs, Barbara (2000): (Teachers Perspectives on What it means to be Learner - Centered) Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*

14. *Schuh, Kathy L. (2003): (Knowledge Construction in the Learner - Centered Classroom) Journal of Educational Psychology, Vol. 95, No. 2, 426 - 442.*

15. *Spanier, Graham B. (2001): (Creating a Student – Centered Learning Community ([Internet Document] http: //President. psu. edu/speeches/articles/student learning. html.*

الملاحق

استبانة دراسة بعنوان:

الأساليب الإشرافية التي يستخدمها المشرفون الأكاديميون في جامعة القدس المفتوحة في ضوء خصائص التعليم المتمركز على الدارس

المشرف الأكاديمي المحترم
المشرفة الأكاديمية المحترمة

السلام عليكم ورحمة الله،،

بناءً على تكليف من أ. د. سفيان كمال نائب الرئيس للشؤون الأكاديمية أقوم أنا وزميلي د. محمد أبو طه رئيس قسم البحث العلمي والدراسات العليا بإجراء الدراسة المذكور عنوانها أعلاه.

أرجو العلم أن التعليم المتمركز على الدارس يمثل اتجاهاً تربوياً حديثاً وآخذاً بالازدهار والانتشار في العالم ويتقاطع مع التربية المفتوحة عن بعد.

أرجو من فضلكم الإجابة عن فقرات الاستبانة بموضوعية ودقة لكي تحقق الدراسة هدفها راجين التكرم باعادتها إلى المساعد الأكاديمي خلال أسبوع من استلامكم لها.

أشكر لكم جهدكم وأدعو الله لكم أن يجزيكم خير الجزاء
وتفضلوا بقبول فائق الاحترام
وكل عام وأنتم بخير

الباحثان:
د. نادر أبو خلف
د. محمد أبو طه

ملاحظة:

تجمع الاستبانات من قبل المساعد الأكاديمي مشكوراً وتعاد إلى العنوان الآتي:

د. نادر أبو خلف / رئاسة الجامعة – البيرة خلف (بلازا مول) / الطابق الثاني

القسم الأول

ضع من فضلك إشارة (P) في المربع المجاور للمتغيرات 1 – 6 وعبئ الفراغ في المتغير الأخير:

1. الجنس: أ. ذكر ب. أنثى

2. الدرجة العلمية: أ. الدكتوراه ب. الماجستير

3. الرتبة العلمية: أ. أستاذ ب. أستاذ مشارك
ت. أستاذ مساعد ث. محاضر
ج. مدرس

4. الخبرة التعليمية بالسنوات: أ. 1 – 5 ب. 6 – 10
ت. 11 – 15 ث. 16 – 20
ج. 21 – 25 ح. 26 – 30
خ. 30 فأكثر

5. البرنامج الأكاديمي: أ. التربية ب. العلوم الإدارية والاقتصادية
ت. التنمية الاجتماعية والأسرية ث. التكنولوجيا والعلوم التطبيقية
ج. الزراعة

6. المنطقة التعليمية/ المركز الدراسي: .....
.....

القسم الثاني

أرجو وضع اشارة (✓) في الخانة التي تعبر عن رأيك في الفقرات الآتية:

المحور	عند قيامي بالإشراف الأكاديمي في المقررات التي أدرسها، فإني:	5	4	3	2	1
		دائماً	غالباً	أحياناً	قليلاً (نادراً)	بتاتاً
1. الأساليب الإشرافية الميسرة والإرشادية	1. أشرح المفاهيم الصعبة في الكتاب المقرر في اللقاء الصفي.					
	2. أؤكد على التعلم لا التعليم.					
	3. اعتبر التعلم عملية مستمرة (process) وإجراءً مستمراً وليس هدفاً.					
	4. أركز على نقل المعرفة المحددة إلى الدارسين في أثناء اللقاء الصفي.					
	5. اهتم بتعليم المهارات في أثناء اللقاء الصفي.					
	6. أحرص على تكوين عادات دراسية عند الدارسين في أثناء اللقاء الصفي.					
	7. أتفاعل مع أسئلة الاستطلاع (الفضول) من الدارسين.					
	8. أراعي الفروق الفردية لدى الدارسين.					
	9. أوضح للدارسين أهمية استثمار الوقت في الدراسة الذاتية.					
	10. أُوجه الدارسين لتعلم التفكير بطريقة منطقية.					
	11. أخاطب الدارسين في مستوى فهمهم.					

المحور	عند قيامي بالإشراف الأكاديمي في المقررات التي أدرسها، فإني:	5	4	3	2	1
		دائماً	غالباً	أحياناً	قليلاً (نادراً)	بتاتاً
1. الأساليب الإشرافية الميسرة والإرشادية	12. أهتم بحاجات الدارسين الاجتماعية والنفسية ما أمكن.					
	13. أُوضح للدارسين باستمرار أهمية الاستفادة من الساعات المكتبية للمشرف.					
	14. أنصح الدارسين دائماً باقتناء نسخة من الوسائط التعليمية الداعمة للمقرر.					
	15. أوجه الدارسين لبناء معرفة مستندة إلى الخبرة.					
2. الأساليب الإشرافية التحفيزية	1. أُنمي ثقافة الإبداع عند الدارسين.					
	2. أُفَّعل أداء الدارسين من خلال عرض النماذج الناجحة.					
	3. أساعد الدارسين على تحديد هدفهم.					
	4. أعزز روح الاعتماد على النفس في التعلم عند الدارسين.					
	5. أُشجع مقترحات الدارسين.					
	6. أتعامل مع الدارسين على أن لديهم القدرة على العمل.					
	7. أحترم معتقدات الدارسين بمناحيها المختلفة.					
	8. أُشجع الدارسين على معالجة المشكلة بطرق متعددة (سيناريو الحلول).					
	9. أشجع الدارسين على التواصل العلمي فيما بينهم.					
	10. أشجع الدارسين في التأمل في طريقة تفكيرهم.					

المحور	عند قيامي بالإشراف الأكاديمي في المقررات التي أدرسها، فإني:	5	4	3	2	1
		دائماً	غالباً	أحياناً	قليلاً (نادراً)	بتاتاً
3. الأساليب الإشرافية المشاركة للدارسين	1. أطلب من الدارسين تحضير الموضوع لعرضه في اللقاء الصفي.					
	2. أحرص على التعرف على المعرفة القبلية (السابقة) للدارسين قبل الخوض في معرفة جديدة.					
	3. أحرص على مساعدة الدارسين في دمج الخبرات الجديدة مع الخبرات السابقة.					
	4. أحرص على أن يقوم الدارسون بممارسة الأمور العملية في المقرر الدراسي الذي يوجد له جانب عملي.					
	5. أُوظف المناقشة في اللقاء الصفي ما أمكن ذلك.					
	6. أطلب من الدارسين التعاون مع بعضهم للفهم والاستيعاب.					
	7. أطلب من الدارسين التراسل معي عبر البوابة الأكاديمية Academic Portal للاستفسار.					
	8. أناقش الوسيط التعليمي مع الدارسين بعد مشاهدته.					

المحور	عند قيامي بالإشراف الأكاديمي في المقررات التي أدرسها، فإني:	5	4	3	2	1
		دائماً	غالباً	أحياناً	قليلاً (نادراً)	بتاتاً
4. الأساليب الإشرافية المتعلقة بأصالة التعليم	1. أحرص على فحص حدوث التعلم عند الدارسين من خلال تحليل نتائج الامتحانات.					
	2. أهتم بالفهم عند تصحيح التعيينات والامتحانات.					
	3. استخدم أساليب تعلم تعزز الالتزام بالتعلم مثل: التعلم للإتقان.					
	4. استخدم التكنولوجيا التعليمية لدعم التعلم.					
	5. أحرص على أن يتعلم الدارسون أسلوب التعلم بدلاً من إعطائهم المعلومات.					
	6. أحث الدارسين على فهم الموضوع بعمق.					
	7. استخدم البوابة الأكاديمية بهدف تحسين نوعية التعلم.					
	8. أحث الدارسين على التعلم وليس اجتياز الامتحان فقط.					
	9. استخدم في التعيينات التي أعدها أسلوب التعلم بالاكتشاف.					
	10. أُضمن الامتحانات أسئلة تبرز مهارات التفكير العليا مثل: التحليل، والتركيب، والتقويم.					
	11. أراقب مدى تقدم الدارسين خلال الفصل الدراسي.					