تدريس العلوم الإدارية بمهارات التعلم العليا: تطوير تسع طرائق تدريس حديثة طبقت على طلبة الدراسات العليا في جامعتي حلب ودمشق

الدكتور سليم إبراهيم الحسنيه

أستاذ مساعد في جامعتي دمشق وحلب

الملخص

هَدَفَ هذا البحث التطويري إلى التعريف ببعض طرائق التدريس الحديثة واستخدامها لمساعدة طلبة الدراسات العليا في العلوم الإدارية على تنمية مهارات التعلم العليا لديهم، وبشكل خاص الطرائق الإبداعية منها. أمَّا مهارات التعلم المستهدف تنميتها، فهي المهارات الاستعرافية الثلاث العليا، حسب تصنيف بلوم، وهي: التحليل، والتركيب، والتقييم.

لتحقيق هذا الهدف، استُخدِمَ المنهج الإجرائي التطويري، من خلال تطوير حزمة مؤلفة من تسع طرائق تدريس حديثة، هي: منهجية النظم، والمبادرة الطلابية، والتنقيب عن المعرفة، والمتابعة الإعلامية، والتفكير الناقد، والتفكير الإبداعي، واستخدام الشابكة والبريد الالكتروني، ودراسة الحالة والتمارين، والمتابعة الميدانية (الحقلية)، وقد كان مفهوم طرح المشكلات، هو المدخل الأساسي لتعليم المهارات العليا، في هذه الطرائق جميعها وسياقاتها. نُفِّذَ البحث على مدى خمس سنوات متتالية(06/05-10/09)، فدخل في العينة القصدية 117 طالباً من طلبة الدراسات ما بعد الجامعية، ينتمون إلى كليات مختلفة ولكنهم يدرسون مواد علوم إدارية، جرت المرحلة التحضيرية في جامعة حلب والتنفيذية النهائية في جامعة دمشق.

بيّنت نتائج الدراسة، أن طلبة الدراسات العليا في العلوم الإدارية استخدموا مهارات التعلم العليا بمعدلات أقل من مهارات التعلم الأساسية (المعرفة، والفهم، والتطبيق)، وقد قدروا عالياً فائدتهم من استخدام طرائق التدريس الحديثة، ولكنهم نصحوا زملاؤهم باستخدامها وقدروا فاعليتها بمعدلات أعلى.

مشكلة البحث وخلفيتها

في معظم دول العالم يزداد الإقبال على التعليم يوماً بعد يوم، فعلى سبيل المثال، يذهب نحو ربع سكان سورية (5,2 مليون) يومياً إلى مقاعد الدراسة، منهم نحو 5% للتعليم العالي؛ ويذهب 8% منهم إلى كليات الاقتصاد والإدارة السبع؛ كما بلغ عدد طلاب الدراسات العليا، في الجامعات السورية، في درجة الماجستير 8663 والدكتوراه 723 (المكتب المركزي للإحصاء، 2009).

من جانب آخر في منظومة التعليم، وبشكل خاص التعليم العالي، يلاحظ وجود انطباع عام، عند الأطراف العاملة فيه كلّها (اليونسكو، 2004، 2010) بأن فرص العمل المتاحة لا تغطي الأعداد المتزايدة من الخرجين، ومستوى جودة التعليم لا يلبي حاجات سوق العمل ومعايير الجودة العالمية، فأصبح من أولى أولويات هذه الأطراف رفع مستوى جودة التعليم العالي. من أجل معالجة هاتين المشكلتين لا بدَّ من تحقيق كفاءة متفوقة في مستوى جودة التعليم، وثانياً تحقيق استجابة متفوقة لرغبات المستفيدين الرئيسيين: الطالب نفسه، وسوق العمل.

يقول فرجاني (2010) إن فجوة المعرفة أخطر من فجوة الدخل، ويقترح في هذا الصدد أن يكون التحصيل التعليمي هو المؤشر الأول للتنمية البشرية، هذا التوجه يتطلب إجراء مزيدٍ من البحوث المعمقة في مدى تحقيق هذا الهدف، مما يعطى الهيئات المسؤولة عن قيادة التعليم العالي تغذية راجعة موثوقاً بها. كما عدد وليم عبيد (2003) اثني عشر وجهاً من أوجه القصور في منظومة التعليم، وكان أبرزها نقص في المهارات الأساسية مثل مهارات الاتصال والتفاعل، ومهارات التفكير العليا والعامة، وضعف شديد في ارتباط طرائق التدريس بنظريات التعلم الحديثة، وغياب الرؤية المستقبلية عند دراسة ظاهرة التعقيد وحالة عدم التأكد. ما يستنتج أن الخلل الحاصل في النظام التدريسي هو التركيز على الجوانب المعرفية، وإهمال الجوانب الاستعرافية cognitive، والقيمية والمهارية، بنسب تختلف من مدرس إلى آخر، ومن مؤسسة تعليمية إلى مؤسسة أخرى.

تتلخص مشكلة البحث في ضعف مهارات التعلم العليا عند طلبة الدراسات العليا في العلوم الإدارية، الناتجة بشكل أساسي عن استخدام طرائق تدريس تقليدية مثل الاقتصار على المحاضرة التي هي غالباً ما تكون امتداداً لما هو سائد في المرحلة الجامعية. فيكون هدف البحث تنمية مهارات التعلم العليا عند طلبة الدراسات العليا في العلوم الإدارية، وذلك من خلال استخدام طرائق تدريس حديثة تشجع طلبة الدراسات العليا على استخدام مهارات التعلم العليا وتنميتها، وهي بشكل أساسي: مهارات التحليل، ومهارات التركيب، ومهارات التقييم والإبداع. وتمثلت حزمة طرائق التدريس التي سيجري تطويرها وتطبيقها بتسع طرائق، هي: منهجية النظم، والمبادرة الطلابية، والتنقيب المعرفي، والمتابعة الإعلامية، والتفكير الناقد، التفكير الإبداعي، والبريد الالكتروني، والحالات العملية،

والمتابعة الميدانية، وقد كان منهج حل المشكلات، هو المدخل الأساسي لتعليم المهارات العليا، في هذه الطرائق جميعها وسياقاتها.

مهارات التعلم العليا

البحث في بُنية مستويات التعليم والتعلم ليس نشاطاً جديداً، فقد استخدم الإنسان بفطرته، نتيجة حبه للاستكشاف، الطرائق الاستقرائية في التعلم، حتى جاء أرسطو فَفلْسفَ عملية التعلم بأن وضع أسس الاستدلال بالقياس والاستنتاج التي سيطرت على الفكر الفلسفي والتربوي، وأخيراً، ظهرت الطريقة الجمعية التي تجمع بين الاتجاهين. وقد ظهرت في العقود الأخيرة نظريات حديثة مثل نظرية الاستعراف وما وراء الاستعراف، والبنيوية وغيرها، ولا يوجد تفضيل لطريقة على أخرى، لأن ذلك يعتمد على المكونات الأخرى لمنظومة البيئة التعليمية(القلا وآخرون، 2006، 276-289).

كان أول ظهور معاصر لتصنيف مهارات التعليم والتعلم، بطريقة منهجية، على يد التربوي الأمريكي بنيامين بلوم Bloom وزملائه (1913-1999)، عام 1956، عندما وضع تصنيفه المشهور باسمه (Bloom, 1956). لا يزال تصنيف بلوم الأكثر شيوعاً واستخداماً، على المستويين الأكاديمي والميداني عبر العالم[1]، يعود هذا الانتشار إلى أن التقسيم يستند إلى الطبيعة الإنسانية المتمثلة، بالتفكير، والشعور، والعمل. فعلى سبيل المثال، في إنكلترا، نشرت وكالة الجودة والاعتمادية للتعليم العالي (Quality Assurance Agency for Higher Education, 2008)، من وحي مستويات بلوم، دليلاً إطارياً للمؤهلاتِ التي يجب أن يتمتع بها خريج التعليم العالي، في مستوياته المختلفة، ، فنجد أن على طالب الماجستير أن يظهر:

- فهماً منهجياً ووعياً نقدياً للمعرفة الحالية في مجال اختصاصه ومجال الممارسة.
- فهما شاملا للتقنيات التي تُطبق في مجال بحوثه ودراسته المتقدمة.
- أصالة في تطبيق المعرفة.
- فهماً لأصول التقصي والبحث العلمي وتقنياتهما.
- خلق المعرفة في مجال الاختصاص وتفسيرها.
- امتلاكاً للمفاهيم التي تمكنه من تقييم البحوث الجارية الاختصاصية.
- قدرة على تقييم الطرائق، وتطوير رؤية نقدية لها.
- قدرة على وضع فرضيات جديدة حيث أمكن ذلك.

[1] هناك تصنيفات أخرى أقل شهرة واستخداماً وشمولاً، مثل مستويات التعلم عند غانييه (انظر القلا وآخرون، 2006، 127-136).

تُدرّج الأهداف التربوية السلوكية، حسب تصنيف بلوم، بعد تطويرها خلال المدة 1956-1969، وفق معيارين: مجال التعلم، ومستويات التعلم (انظر الجدول رقم1). المعيار الأول يتعلق بمجالات (موضوعات) التعليم والتعلم: فوزعت الأهداف التربوية على ثلاثة مجالات رئيسية، هي: الاستعرافي، والوجداني، والعملي (الأدائي). أمَّا المعيار الثاني فيتعلق بمستويات درجة السهولة والصعوبة والتعقيد التي تتطلبها عملية التعليم والتعلم(كالهون، 1992؛ Borich, 1992؛ **الحسنيه، 1997؛ بوز، 2005؛** Bloom, 1956).

الأهداف الاستعرافية cognitive، هي الأهداف التي تركز على مختلف النشاطات العقلية والذهنية، ويتفرع عنها ستة مستويات مرتبة من السهل إلى المعقد، تبدأ بالمستوى الأساسي: الحصول على المعرفة، وفهمها، وتطبيقها، ومن ثم يأتي المستوى الأعلى في الاستعراف، الذي ينصب على معالجة المعرفة بتحليلها إلى عناصرها، وتركيبها ، وتقييمها، وهو موضوع هذا البحث.

الأهداف الوجدانية affective ومجالها المشاعر والميول والانفعالات والمواقف مثل القيم والمعتقدات، وتتدرج في خمسة مستويات، تبدأ من الأسهل، مثل استقبال المشاعر والقيم، حتى تصل إلى تمثلها والتطبع بها.

الأهداف العملية[2] (الأدائية) psychomotor، وقد بدأ هذا التصنيف متأخراً عن التصنيفين السابقين، وهي أهداف تركز على أداء الأعمال، ويعبر عنها بالسلوك الخارجي، وتتدرج في الأساس في خمسة مستويات، تشبه ما هو معروف في التلمذة الصناعية تاريخياً.

إن تصنيف بلوم ليس إلا وسيلة منهجية نظمية لتسهيل عمليتي التعليم والتعلم وقياسها، فمجالات الأهداف ومستوياتها متداخلة ولا يمكن عزل بعضها عن بعضها الآخر. وجهت إلى هذا التصنيف انتقادات عديدة من أهمها أنه انصب على صياغة الأهداف أكثر من التركيز على النتائج(Westwood, 2008,3**).**

مستويات التعلم الأساسية والعليا

يمكن أيضاً تصنيف الأهداف التعليمية إلى مستويين حسب مخرجات التعلم (Borich, 1992, 180-184, Westwood, 2008,26-37) **(انظر الجدول رقم 1).**

المستوى الأساسي، يتعلق بتعليم وتعلّم الحقائق، والقواعد، والخطوات العملية، ويتمثل بتعلم المهارات الأساسية عند مستوى ضعيف من التعقيد والعمق في المجالات الثلاثة: الاستعرافي، والوجداني، والعملي (الأدائي).

[2] قد اخترنا لفظة "الأهداف العملية، لأننا نعتقد أنها الأكثر تعبيراً عن هذا المصطلح العويص من لفظة (نفس حركية)، لأن أي عمل أو أداء لا بد أن يتضمن مكونات نفسية وعضلية، ومصطلح (عملي) يُعتمد في المناهج التعليمية في سورية، ومعظم الدول العربية للإشارة إلى المعنى الذي يدل عليه المصطلح psychomotor (نفسي حركي) نفسه.

المستوى الأعلى، يتعلق بتعليم المفاهيم وتعلّمها، والأنماط، والتجريد، عند المستوى الأعلى من التعقيد والعمق في مجالات الأهداف الثلاثة. سيقتصر موضوع هذا البحث على مستويات التعليم والتعلم العليا في مجال المهارات الاستعرافية العليا التي تتضمن: التحليل، والتركيب، والتقييم، هذا ما يحتاجه طالب الدراسات العليا بشكل أساسي.

هذا التقسيم الحديث لمستويات أهداف التعليم والتعلم إلى مهارات تعلم أساسية، ومهارات تعلم عليا يساعد على تحديد مناهج واستراتيجيات التدريس المناسبة واختيارها، من أجل رفع كفاءة التعلم في كلا المستويين. في مستوى المهارات العليا يحتاج الدارس إلى مهارات أكثر صعوبة وتعقيداً، بأن يذهب إلى ما وراء الحقائق، والقواعد، والتصرفات المتسلسلة، إلى التحليل والتأليف، والتجريد والنقد والإبداع في حل المسائل المعقدة. وأكثر من ذلك، على طالب الدراسات العليا، أن يكون قادراً على نقد هذه النظريات، وبيان عيوبها وإيجابياتها، وتقييمها، وأن يعمل على تطويرها وتحديثها. إن وظيفة التعلم بالمهارات العليا تقوم على النشاطات العقلية والذكية بتحسس المشكلات، وتحليلها، وتصميمها أو إعادة تصميمها، وتقييمها، وتطوير حلول لها.

فطرائق التدريس التي تساعد على تعلم المهارات الأساسية تختلف عن تلك التي تساعد على تعلم المهارات العليا، هذا لا يعني أن الأهداف الأقل تعقيداً هي بالضرورة الأسهل تعلماً وتعليماً (Borich,1992-132). إن قضايا مثل علوم الإدارة وعلم الاجتماع والتربية، ومفاهيم مثل الحكومة والاقتصاد والرياضيات والفن والبيولوجية، لا يكفي الإنسان أن يتعلم الحقائق والمبادئ الأساسية للتعلم والسلوك، بل يحتاج إلى إدراك ما المقاصد الحقيقية من وراء هذه العلوم ويحتاج إلى مهارات عليا معقدة مثل التفكير والتقصي، والنقد، وحل المشكلات، والاكتشاف والإبداع، وتحويل هذه العلوم إلى معانٍ ومفاهيم، وعمليات، وممارسة.

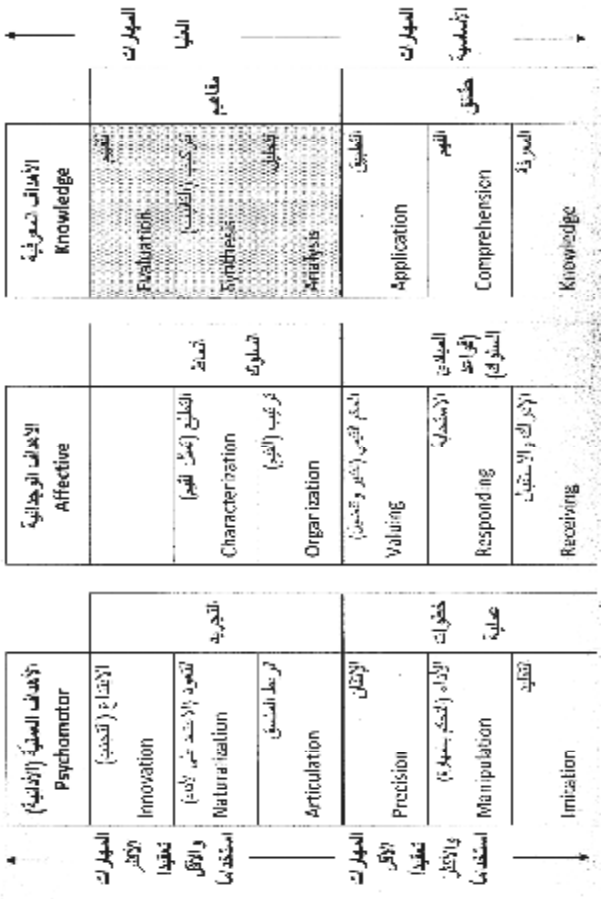
في استبيان البحث الإجرائي جرى التركيز على مهارات التعلم الاستعرافي كونه الهدف الرئيسي لطلبة الدراسات العليا، وقد جرى تدريج الاستبيان حسب مستويات بلوم الخمسة المعروفة(انظر الجدول1). أمَّا في مجال طرائق التدريس، فجرى تدريب الطلاب على تسع طرائق تدريس ودراسة تستخدم فيها مهارات التعلم العليا بكثافة.

أهمية البحث ومبرراته

التعلم والتعليم هما الركنان الأساسيان في أنظمة التطوير من مرحلة رياض الأطفال إلى مرحلة الدراسات العليا، وضمان جودتهما هو الشغل الشاغل لأنظمة التعليم، وقد شكل هذان العنصران جوهر تقرير منظمة اليونسكو لرصد مدى التقدم في تحقيق الأهداف الستة للإعلان العالمي: التعليم للجميع خلال المدة 1990- 2015 (اليونسكو، 2005). أدركت معظم جامعات العالم أهمية رفع مستوى

جودة التعليم، فأُحدثت لجان وإدارات متخصصة في الجودة والاعتمادية، وعقدت معاهدات مثل معاهدة عمليات بولونيا الشهيرة Bologna Declaration 1999[3] **التي غطت نظم التعليم العالي في أنحاء أوربا كلّها، وقد تضمنت خمسة مؤشرات للجودة في التعليم الإداري: تعليم جيد، وطالب مجتهد، ومدرسون مهرة، وتأكيد مستمر على الجودة، ورؤية عالمية للتعليم الإداري**(Schmidt,2009).

الشكل رقم 1: مستويات مهارات التعلم الأساسية والعليا



المصدر: إعداد الباحث بالاستناد إلى أهداف بلوم التربوية(Borich, 1992, 180-184, Westwood, 2008,26-37).

[3] http://ec.europa.eu/education/higher-education/doc1290_en.htm

هذا البحث يصب في مجرى هذه التوجهات العالمية والمحلية نحو العمل على رفع مستوى جودة التعليم الذي كان واحداً من الأهداف العالمية الستة للتربية والتعليم، المأمول تحقيقها في العام 2015 (اليونسكو،2010، موقع وزارة التعليم العالي السورية).

نوهت الاستراتيجية العربية لتطوير التعليم العالي (ألكسو، 2005، www.ulecso.org.tn)، بتراجع التعليم العالي في الوطن العربي، وتراجع تنافسيته على المستوى العالمي، بسبب غياب عمليات التطوير للمحتوى وأساليب التدريس والدراسة وتقنياتها. في مواجهة هذا التحدي، وضعت المنظمة العربية خطة لتطوير التعليم في الوطن العربي، وقد جرى اعتمادها في القمة العربية التي عقدت في دمشق عام 2008، وفي العام نفسه أصدرت المنظمة خطة إستراتيجية لتنمية الإبداع في التعليم العالي (www.ulecso.org.tn)، كما قد أصبحت مهارات التعلم العليا، مثل الطاقات الإبداعية، والتحليلية، والتواصل، والممارسة الفعلية للمعرفة أحد معايير تصنيف الجامعات على المستوى العالمي (www.topuininersities.com). يلاحظ أن أهمية هذا البحث التطويري تقع في مساهمته في تحويل هذه الأفكار إلى ممارسة عملية، وبيان ضرورة استخدام المهارات العليا خاصة في الدراسات ما بعد الجامعية، وفي اختبار أساليب وطرائق تدريس ودراسة حديثة بهدف رفع مستوى جودة التعليم والتعلم في الدراسات العليا، وفي استخدام منهج البحث العلمي الإجرائي التطويري كأولى المبادرات في البيئة السورية.

منهجية البحث الإجرائي التطويري

تعود جذور البحث الإجرائي التطويري إلى الباحث والتربوي الشهير Lewin Kurt (1890-1947) في الأربعينيات من القرن العشرين في الولايات المتحدة الذي صك مصطلح البحث الإجرائي Action Research، وقصد فيه دمج البحث العلمي في عمليات حل المشكلات والتطوير المستمرين. ذلك أن المدرس وخاصة على المستوى الجامعي منخرط في عمليتين غير منفصلتين البحث العلمي والتدريس الأكاديمي وتطبيق نتائج العلوم في الممارسات التعليمية. هذا النوع من البحوث لم يلقَ الحماس الكافي لينمو ويتطور في الدول العربية، ولكنه أخذ ينتشر انتشاراً واسعاً في الدول المتقدمة بسبب الفوائد التي تجنيها المؤسسات التربوية والمدرسون، وبتكاليف منخفضة، من نتائج هذه البحوث (Ferrance,2000; Nelon &Putton, 2007).

يُعدُّ منهج البحث الإجرائي التطويري من أفضل المناهج المناسبة لدراسة عمليتي التعليم والتعلم(حمدان، 1989، 75؛ والخطيب، 2003، 71؛ والقلا، 2006، 549). فالمنهج الإجرائي يهدف إلى بيان الضعف الذي يعاني منه النظام التعليمي الحالي، وبيان كيف يمكن التغلب عليه بتطوير

مهارات وطرائق عمل جديدة في غرفة الصف. فهو مبني على الملاحظة المباشرة، بُغية تطوير العملية التدريسية باستمرار، هذا ما يهدف إليه هذا البحث الإجرائي، فنتائج البحث الإجرائي يمكن أن تتحول، بالبحوث اللاحقة، إلى حقائق علمية قابلة للتعميم. هذا المنهج كغيره من مناهج البحث العلمي يتطلب التقيد بأصول وإجراءات البحث العلمي، من صياغة للمشكلة إلى تحليل النتائج وتفسيرها.

الإجراءات العملية التي استخدمت في هذا البحث بدأت باختيار عدد من طرائق التدريس الحديثة وتصميمها، وجرى اختبارها على طلبة المرحلة الجامعية وما بعد الجامعية، في جامعتي حلب ودمشق على سنتين متتاليتين 06/05-07/06، وبعدها اُختير منها حزمة مؤلفة من تسع طرائق رئيسية لتطبيقها بشكل منهجي في مرحلة الدراسات ما بعد الجامعية، نفذت هذه الطرائق خلال عملية التدريس في جامعة دمشق، وأُخذ رأي الطلبة بمدى فائدتها في الحصص قبل الأخيرة من البرنامج الدراسي، وذلك على مدى ثلاث سنوات 08/07-10/09.

الدراسات السابقة

إن مراجعة الدراسات السابقة تبين قلة البحوث المتعلقة مباشرة بمهارات التعليم والتعلم العليا، وغياب عام للكتب والمراجع المتخصصة بطرائق تدريس العلوم الإدارية[4]، وغياب لاستخدام المنهج الإجرائي التطويري. سيقتصر العرض هنا على تسع دراسات حديثة متاحة، هي الأكثر ارتباطاً في التعلم بالمهارات العليا، تساعد على سد هذا الفراغ.

- **أكدت منظمة اليونسكو**(UNESCO, 2007)**، بتقرير عقد التربية من أجل التنمية المستدامة،على إعادة النظر في طرائق التعليم والتعلم لتتضمن تعليم مهارات التفكير الناقد، والتفكير الإبداعي، والاتصال، والتعاون، وإدارة النزاعات، وصنع القرارات، والتخطيط وحل المشكلات، ويؤكد الإطار العملي الدولي أن التعليم والتعلم بالمهارات العليا هو الملائم لهذه الاتجاهات الحديثة، وقد أدخلت معظم الدول الغربية هذه المفاهيم في مناهجها(انظر قائمة المواقع في نهاية البحث).**
- **من بين الدراسات المبكرة التي اهتمت بطرائق التدريس الحديثة واكتساب مهارات التعلم العليا، في مجال العلوم الإدارية، وجدنا دراسة الصرايرة ويونس (1999) عن مدى رغبة عينة مؤلفة من 171 من طلبة جامعة اليرموك في الأردن في استخدام طرائق التدريس التطبيقية الحديثة، وما المهارات التي يكتسبونها من هذه الطرائق، وقد خلصت الدراسة إلى أن هناك رغبة لتقبل**

[4] بعد مراجعة برامج كليات التربية المتاحة على الشابكة مثل جامعة الزقازيق، وعين شمس، وقطر، والإمارات العربية المتحـــدة، والسعودية، والبحرين وغيرها، لم نعثر على أي ذكر لطرائق تدريس العلوم الإدارية، بينما اشتملت جميع المناهج على مقـــررات في طرائق التدريس العامة والمتخصصة ولاسيما طرائق تدريس اللغتين العربية والانكليزية.

طرائق التدريس الحديثة، مثل: تمثيل الأدوار، والمبادرات الإدارية، والزيارات الميدانية، وفرق العمل. وإن طرائق التدريس الحديثة تسهم في تنمية مهارات التعلم العليا عند الطلبة، مثل، مهارات الاتصال، وحل المشكلات، واتخاذ القرارات، وترفع من مستوى تحمل المسؤولية.

- راجعت مداح (2009)، في دراسة حديثة بعنوان: "أهمية استخدام أعضاء هيئة التدريس لأساليب تنمية مهارات التفكير من وجهة نظر طالبات طرق تدريس الرياضيات بالمرحلة الجامعية وطالبات الدراسات العليا بكلية التربية في جامعة أم القرى بمكة المكرمة"، أكثر من 50 دراسة متعلقة بشكل ما، بمهارات التفكير العليا، مثل التفكير الناقد، والتفكير الإبداعي، والتفكير النظمي، والتفكير العلمي، والتفكير الرياضي، واتخاذ القرارات، وحل المشكلات، شملت هذه المراجعة بشكل منهجي العقود الثلاثة الأخيرة، وشملت البيئة العربية والأجنبية وتوصلت الباحثة إلى خلاصة، مفادها أن مهارات التفكير العليا هي مهارات يمكن تعلمها، وتنميتها، في مراحل التعليم جميعها، وفي الموضوعات كلّها، وتساعد في تحسين مخرجات التعليم ودمج الطلبة في النظام التعليمي، وإسهامهم في تطويره. في دراستها الميدانية، درست الباحثة مدى أهمية أساليب التدريس بمهارات التفكير العليا، ومدى استخدامها من وجهة نظر عينة مؤلفة من 105 من طالبات دبلوم التأهيل التربوي والماجستير والدكتوراه في كلية التربية بجامعة أم القرى؛ فأظهرت النتائج أن تَعلّم مهارات التفكير العليا على درجة عالية من الأهمية، وقد راوحت درجة الأهمية بين 91% لمهارة اتخاذ القرارات، و85% للتفكير النظمي، وهي نتائج تتوافق مع نتائج هذا البحث. وبيّنت أن الواقع التطبيقي لمهارات التفكير العليا، متواضع مقارنةً بالأهمية المعطاة له، فقد أظهرت نتائج بحثها أن معظم درجات استخدام أعضاء الهيئة التدريسية لمهارات التفكير منخفضة.
- كما درس محمود وقدوري (2005) مدى توافق المعارف والمهارات المكتسبة مع حاجات سوق العمل،حسب وجهة نظر عينة مؤلفة من 189 طالباً وطالبة من خريجي 19 كلية من كليات الاقتصاد والإدارة الخاصة والحكومية في العراق، الذين يعملون في عشر من الشركات الكوفية. بيّنت الدراسة أن 55% من خريجي الإحصاء و59% من خريجي المحاسبة قد صرحوا أن المواد التي درسوها لا تتوافق مع المعارف والمهارات المطلوبة في سوق العمل، وترتفع النسبة لتصل إلى 69% بين خريجي العلوم الإدارية، و86% بين خريجي أقسام العلوم الاقتصادية، ويعيد الطلبة السبب الرئيسي لهذه الفجوة إلى ضعف التدريب في أثناء الدراسة، وغياب التشاركية مع قطاع الأعمال، كما صرّح الطلبة أن لديهم ضعفاً في إتقان مهارات التحليل.

- الصين الصاعدة في مركزها التنافسي العالمي، على الرغم من ترتيبها المتقدم نسبياً133/29 في تقرير التنافسية العالمية لعام 2010، فإنها تشكو من تباطؤ جودة التعليم فيها وضعفها، فقد ورد ترتيبها في مجال التربية في المرتبة 52 من أصل 133 دولة. وقد أكد بحث وانغ وفارمر (Wang & Farmer, 2008) ، بعنوان Adult Teaching Methods in China and Bloom's Taxonomy ، هذا الاتجاه مبيناً أن التعليم في الصين لم ينتقل بعد إلى مرحلة التعليم بالمهارات العليا. وأن المدرسين الصينيين ما زالوا يستخدمون مهارات التدريس الأساسية (المعرفة، والفهم، والتطبيق) أكثر من مهارات التدريس العليا، ويدعو الباحثان إلى التدريس بمهارات التعلم العليا.
- إن التدريس بحل المشكلات، يعدُّ من أهم أدوات التعلم بالمهارات العليا، دَرَسَ نوفل (2008) العلاقة بين التدريب على حل المشكلات وتطوير التحصيل تجريبياً على عينة مؤلفة من 112 من طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية (الأنروا) في الأردن، فوجد أن هناك أثراً فعّالاً لصالح المجموعة التجريبية في رفع مستوى التحصيل الدراسي مستنداً إلى التدريس بحل المشكلات، الذي وفر مستوىً عالياً من الدافعية والطموح لدى طلبة التجربة، والاعتماد على الذات، والسعي لتوليد حلول متنوعة للمشكلات التي واجهوها، وعزز لديهم مهارات البحث والاستقصاء، وأصبح الطالب يؤدي دور الخبير في مجال دراسته، ويؤكد الباحث أن هذه النتيجة تتفق مع عشر دراسات سابقة قام بمراجعتها.
- خلال العقد الأخير، صدرت مجموعة من البحوث والتقارير (Penaluna, A. and K., 2009) تحث السلطات التربوية في الحكومة البريطانية على أن تتضمن برامج التدريس جميعها، خارج نطاق تدريس اختصاصات العلوم الإدارية، بدقائق موضوعات إدارة الأعمال لتطوير البرامج التعليمية وتغذيتها بمهارات المبادرة، وإقامة المشروعات، وتنشيط النصف الأيمن من الدماغ المسؤول عن خلق روح المبادرة والتفكير الحر.

يلاحظ من استعراض الدراسات السابقة المتاحة، أن هناك ضعفاً في استخدام مهارات التعلم العليا، قابله اهتمام عالمي بضرورة تعزيزها، والانتقال بمناهج التعليم التقليدية، التي سادت خلال النصف الثاني من القرن العشرين، إلى مناهج تساعد على اكتساب مهارات التفكير والمبادرة والإبداع المتقدمة، كما يلاحظ أن التجارب التي أجريت لتعزيز استخدام المهارات العليا قد أعطت نتائج إيجابية مثل دراسة نوفل. هذا البحث الإجرائي التطويري يرفد هذا التيار، بعرض نتيجة تجربة عملية على عينة من طلبة الدراسات العليا متعددي الاختصاصات الجامعية، التي تؤكد فائدة هذا الاتجاه، والتقبل الإيجابي له عند الطلبة لتمثّل هذه الأساليب الحديثة في التعلم والتعليم.

حزمة طرائق التدريس بالمهارات العليا

إن التدريس والدراسة بمهارات التعلم العليا، الذي يركز على المفاهيم، والأنماط، والتجريد، يستند إلى النظرية البنيوية في التعليم (Westwood, 2008,3)**، أي إنَّه يحتاج إلى طرائق تدريس تفاعلية غير مباشرة، فالأهداف الاستعرافية العليا المعقدة موضوع هذا البحث، لا تتعمق إلا من خلال طرائق تدريس يَستخدم فيها الطالب المهارات العقلية والتفكيرية العليا، فالتدريس بالمفاهيم، كما بَيَّنَ هوفر (1988، 11-21)، يعدُّ الطريقة المناسبة لتعليم الأهداف الاستعرافية العليا وتعلّمها.**

إن طرائق التدريس الحديثة كثيرة العدد، وفي حال متنامٍ مستمر، ولاسيما العقود الأخيرة، فمنها ما هو شائع الاستخدام ومستقر الإجراءات مثل العصف الذهني، وحل المشكلات، ومنها ما هو قيد التطوير، مثل الطرائق التفاعلية متعددة الوسائط عبر الشبكات(بوز،2005؛ القلا، 2006؛ عصّار،1993؛ Borich, 1992**). وقد اخترنا، لأغراض هذا البحث، تسع طرائق نعتقد أنها الأكثر انسجاماً مع سياقات التعليم في البيئة العربية، والأكثر تقبلاً وخدمة لطالب الدراسات العليا في العلوم الإدارية، هذه الطرائق هي:**

1- **منهجية النظم system methodology، إن منهجية النظم تشكل أحد التيارات الفكرية الإدارية التي أثرت في الفكر الإداري والتربوي منذ الحرب العالمية الثانية حتى اليوم (الحسنية، 2006؛** Jakson, 2000**)، كان الباحث يخصص لهذه الفكرة في مطلع العام الدراسي حصة كاملة، يركز فيها على أن تُعامل مادة الدراسة، وكل نشاط فيها وفق منهجية النظم، ويُوزع على الطلبة، فصل يُشرح فيه مفهوم منهجية النظم ومبادئها.**

2- **المبادرة الطلابية student initiative، إن تعزيز روح المبادرة وتحمل المسؤولية عند المتعلمين هي واحدة من الأهداف الأساسية التي تنادي بها منظمة اليونسكو(كوجك، 2008). يقصد بها هنا تلك المبادرة التي تصدر من دافع داخلي لدى الطالب وليس استجابة لمثير خارجي. تندر الدراسات حول المبادرات الطلابية في أدبيات التدريس ولكن بدأت تظهر مطالبات تُبيّن أن الطلبة غير مُحضَرين على ثقافة المبادرة، وتدعو إلى أخذ مبادراتهم على محمل الجد[5].**

[5] فقد عثرنا عبر الشابكة على نص مشروع قانون التعلم العام في ليبيا الذي بحث في مادته الثانية صراحة على: "تهيئة مناخ للبحث والإبداع بتشجيع مبادرات الطلاب وحثهم على التفكير والابتكار، وصولاً إلى مجتمع المعرفة المتقدم"، أمَّا في الأدبيات العربية فلم نعثر على أي بحث في المبادرات كطريقة في التدريس.

في إطار هذا البحث، كانت تعطى فرصة للطلبة بأن يبادر (يتسابق) بعضهم بعضاً إلى القول أو الفعل، لتقديم فكرة تعمل على تطوير عملية التعليم والتعلم، وتناقش داخل الصف.

3- التنقيب المعرفي knowledge mining، ويقصد منه في سياق هذا البحث تعرّف كمية كبيرة من البحوث والمعلومات والمعارف في حقل المادة المقررة، وتحليلها واكتشاف العلاقات بينها، واختيار نموذج منها وتحليله ونقده (لومان، 1989، 183-192؛ بوز، 2005 ، 235-238، ج1). إن مهارة التنقيب الآن تعدُّ في البحوث العلمية ونظم المعلومات من أهم المهارات التي يحتاجها طالب الدراسات العليا لدراسته وبحثه.

عملياً كان يكلف كل طالب بالتنقيب عن دراسة علمية منشورة في دورية محكمة[6]، تتعلق بأحد موضوعات المادة الدراسية حصراً، وفق قواعد مراجعة الدراسات السابقة، وأن يَعرض نتيجة عمله في جلسات العملي العلنية، ويبدي رأيه في البحث ونتائجه، ويناقش في ذلك.

4- المتابعة الإعلامية، على الرغم من الانتشار الواسع لوسائل الإعلام، نُلاحظ أنه من النادر أن يستخدم المدرّس هذه الوسيلة بوصفها مصدراً تعليمياً يساعد طلابه على تجذير معارفهم النظرية، ودمجهم في مجتمعاتهم، كما أن كتب طرائق التدريس التي اطلع عليها الباحث لم تدرج هذا النشاط بوصفه إحدى وسائل التعليم والتعلم، مع الدعوة الواضحة من اليونسكو والمؤتمرات الدولية[7] إلى تطبيق ذلك. إن الهدف الأساسي من هذا النشاط هو تنبيه الطلاب إلى أن الدراسات العليا ليست عملاً نظرياً مكتبياً فحسب، بل هو نشاط يتأثر بما يجري في الواقع الميداني ويؤثر فيه.

ميدانياً كان يُطلب من الطلبة في بداية العام، تعرّف الصحف والمجلات الورقية أو الإلكترونية التي تعنى بالقضايا الإدارية ولاسيما مادة الدراسة التخصصية، وأن يعرّف كل طالب بإحدى الدوريات، ويعرض أحد الموضوعات التي تتعلق بمادة الدراسة، وتستمر هذه المتابعة طوال العام.

5 ــ التفكير الناقد، النقد في اللغة، يعني تمييز الصحيح من المزّيف (لسان العرب)، في السياق نفسه، التفكير الناقد اصطلاحاً يعني استعراض للمعلومات والمعارف محل النظر وربط بعضها ببعضها الآخر، وإظهار نقاط القوة والضعف فيها، التي تنتهي بإصدار الأحكام. ومن ثم يعد التفكير الناقد أحد أهم تيارات فلسفة التربية الحديثة، إن الثمار الحقيقية للتعليم العالي هي في

[6] المفاجأة المتكررة دائماً خلال خمس سنوات أن 90% من الطلبة لا يعرفون ماذا يعني "دورية محكمة"، وكان المدرّس مضطراً لشرح ماذا يعني دورية محكمة وعرض نموذج لإحدى الدوريات.

[7] انظر قائمة المراجع.

إتقان مهارات النقد العلمي الناتجة عن دراسة أي فرع من فروع المعرفة، وليست في المعلومات المتراكمة نتيجة لدراسة ذلك الفرع(جروان، 1999؛ مايزر، 1993؛ Britannica, 2010).

في هذا البحث، جرى اختيار نمطي التفكير الناقد والتفكير الإبداعي من قائمة تحوي على أكثر من عشرين نمطاً من أنماط التفكير، وذلك لارتباطهما المباشر بالدراسات الإدارية، ولأن هناك تكاملاً بين التفكير النقدي والتفكير الإبداعي، والاختلاف الوحيد، كما تقول هالبيرن (Halpern, 2007)، هو أن الاستجابة في التفكير الإبداعي تكون جديدة.

وتطبيقاً ميدانياً لمهارات التفكير الناقد، كان يطلب من الطالب جمع معلومات للتعريف بواحد أو أكثر من أنواع التفكير[8]، وممارسته من خلال عمليات التنقيب المعرفي والمتابعة الإعلامية،...

6 ــ التفكير الإبداعي، يُعّرف جروان (1999، 82) التفكير الإبداعي بأنه: نشاط عقلي مركب وهادف توجهه رغبة قوية في البحث عن حلول... أو التوصل إلى نواتج أصيلة لم تكن معروفة سابقاً.

أمَّا مهارات التفكير الإبداعي فمن المتفق عليه أنها تشمل الطلاقة في توليد الأفكار، والمرونة في تحويل مسار التفكير، والأصالة في المنتج الفكري، والإفاضة في التفاصيل الجديدة، وأخيراً الحساسية العالية للمشكلات(الحسنية، 1966, 2009؛ Guilford, 1967, Torrance).

جاء في تقرير التنافسية العالمية لعام 2010، أن الإبداع هو المحرك الأساسي لأركان التنافسية العالمية الاثني عشر، وجاءت مواقع الدول العربية في مراتب متأخرة، ولاسيما مجال الإبداع، مع أن بعض الدول العربية تمتلك مراتب متقدمة في العقول (http://www.weforum.org/en). ذلك لأن التفكير الإبداعي لم يتحول بعد إلى ممارسة يومية[9].

كان الطلبة يمارسون التفكير الإبداعي من خلال نشاطات إعداد "ورقة التطوير"، وهو نشاط، يجري في إطار الحالات العملية، يرتكز على أن يرصد كل طالب مشكلة ما تتعلق بموضوع مادة الدراسة من خلال النشاطات الأخرى، ثم يعرف هذه المشكلة ويحللها ويقترح حلولاً لها، مستخدماً أسلوب تحليل شجرة المشكلات، المعتمدة من معظم المنظمات الأوروبية(http://www.gtz.de/en/).

7 ــ البريد الالكتروني، ظهر البريد الالكتروني في عام 1971، وانتشر استخدامه، في التسعينيات، عبر النشاطات الإنسانية جميعها، ولاسيما قطاعي الأعمال والتعليم[10] http://www.sage reference.com/distributedlearning).. وقد بدأت تظهر دراسات(طوالبة والمشاعلة،

[8] جرت محاولة مع الطلبة لوضع دليل لأنماط التفكير.

[9] أصدرت سلسلة عالم المعرفة بالكويت وحدها أكثر من عشرين كتاباً تتعلق بتطوير الفكر والعلوم والإبداع (انظر فهرس الإصدارات في عدد كانون الأول 2009).

[10] في بداية عام 2010 يقدر عدد المشتركين في البريد الالكتروني بنحو مليار مشترك.

2008) تبين الأثر الإيجابي لاستخدام النشاطات المعتمدة على مصادر التعلم الإلكتروني في تنمية مهارات التحليل والتركيب والتفكير الناقد لدى طلبة الجامعات العربية.

عملياً، كان يطلب من الطلبة، أن يكون لكل واحد منهم بريده الالكتروني الخاص، و توزع قائمة شاملة للعناوين بما فيهم عنوان المدرس، وفي بعض الأحيان يُنشأ موقع للمادة الدراسية توثق فيه نشاطات الطلبة جميعها.

8- دراسة الحالة والتمارين العملية، بدأ استخدام الحالات العملية بوصفها وسيلةً للتدريس في حقل الحقوق قبل نحو مئة عام، في جامعة هارفارد، وتستخدم الآن في جميع حقول المعرفة، وقد أثبتت الدراسات فاعلية هذه الطريقة في تعزيز المهارات العليا (http://www.wacra.org).

في هذا البحث كانت تسرد واقعة إدارية حقيقية أو مفترضة، أو إجراء استبيان في أحد موضوعات المادة. مع اقتراح قراءات إضافية على الطلبة لتوضيح مفهوم أو فكرة، أو حل مشكلة ما، ويطلب منهم تحليل الحالة أو حل التمرين وإبداء الرأي فيهما، فردياً وجماعياً.

9 ــ المتابعة الميدانية follow-up organization project، فكرة مشروع المتابعة الميدانية لإحدى المنظمات، يعدُّ من بين الأفكار الحديثة في إطار التعليم الجامعي، وهي فكرة مستمدة من الممارسة العملية للمديرين في أثناء تنفيذ الخطط والمشروعات. تتلخص الفكرة بأن يُطلب من الطلاب في مطلع العام الدراسي أن يختار كل واحد منهم منظمة من منظمات الأعمال أو المنظمات الحكومية، ضمن شروط أولية تتعلق بالحجم وطبيعة العمل والانتشار. هذا النشاط هو تطبيق عملي للتفكير الناقد والتفكير الإبداعي، وللمعارف المحصلة ودراسة الحالات، إذ يُطلب من الطالب البحث والتقصي لجمع معلومات عن المنظمة وتحليلها وملاحظة مدى امتلاك المنظمة للمعارف التي تُدرّس، ويدور النقاش حولها في الصف ومدى استخدام المنظمة للنظريات الإدارية المدروسة، ذلك حسب فصول المقرر الدراسي، والأسئلة المتعلقة فيه. في نهاية العام يقدم الطالب تقريراً تفصيلياً ضمن ترتيب مهيكل، ويختم تقريره باستخلاص الدروس والمقترحات المستقبلية.

الدراسة الميدانية

سنعرف بمجتمع البحث وعينته، وأدوات البحث وقياس متغيراته، ونعرض نتائج البحث في مستويات التعلم المستخدمة من قبل الطلبة، ومدى فاعلية طرائق التدريس المستخدمة.

مجتمع البحث وعينته

يتكون مجتمع البحث من طلبة الدراسات العليا في العلوم الإدارية، ونظراً إلى عدم وجود إحصاءات إجمالية تخصصية بحسب الأقسام العلمية على مستوى سورية [11]سنكتفي بذكر أن طلبة الدراسات العليا في كلية الاقتصاد بجامعة دمشق بلغ عددهم 170 طالباً و64 طالبة في عام 2005، منهم 43 طالباً في إدارة الأعمال السنة الأولى (دبلوم)، وارَتفع إلى 228 طالباً و156 طالبة عام 2009، منهم 56 في إدارة الأعمال في السنة الأولى ماجستير. أمَّا في المعهد العالي للتنمية الإدارية، الذي يقبل حملة الإجازة الجامعة من الاختصاصات جميعها، فقد بلغ عددهم 64 طالباً و17 طالبة في عام 2005 وارَتفع إلى 244 طالباً و48 طالبة في العام 2009 (المجموعة الإحصائية لجامعة دمشق 2005 و2009).

المعاينة كانت قصدية، أي اختيار وحدة أو جماعة يراها الباحث ملائمة لتمثيل المجتمع الأصلي، ويمكن أن تقدم معلومات غنية عن المشكلة موضوع البحث، على أن تؤخذ الحيطة عند تصميم نتائجها على المجتمع الأصلي بحذر (بدر، 1979، 330؛ OECD,2003)، هذا ما ينطبق على العينة المختارة نظراً إلى محدودية عدد طلاب العلوم الإدارية في معاهد وكليات الاقتصاد في سورية. بلغ عدد الطلاب الذين دخلوا في العينة وخضعوا للبحث التطويري، في المرحلة الاستكشافية في جامعتي حلب ودمشق 37 طالباً وطالبة في العلوم الإدارية للعامين 06/05-/07. أمَّا في المرحلة التجريبية[12] فقد بلغ عددهم 80 طالباً وطالبة في جامعة دمشق، خلال الأعوام الدراسية الثلاثة التالية.

من الجدول رقم 2 يتبيّن أن 57.5% من أفراد العينة من الذكور، بمتوسط عمر بلغ 29 سنة، و80% منهم دخل إلى الجامعة بالثانوية العامة العلمية، وبمعدل علامات وسطي 80.75%، في حين انخفض معدل تخرجهم في المرحلة الجامعية، حتى وصل إلى 68.60%[13]. وقد تبين أن30% منهم جاؤوا من كليات الإدارة والاقتصاد والسياسة، و25% من كليات العلوم الإنسانية والتربوية، يليهم 22% من كليات الهندسة و12% من كليات الطب والعلوم و10% من كليات أخرى، وأن 30% منهم لديه شهادة أخرى غير الشهادة الجامعية التي قُبل على أساسها. ولمّا كان الالتحاق بالدراسات العليا غير

[11] تضاعف عدد طلاب الدراسات العليا في سورية 2.7 مرة خلال 12 سنة الأخيرة، فقد ازداد عدد طلاب الدراسات العليا من 4545 طالباً وطالبة عام 1996 إلى 12330 عام 2008 (المجموعة الإحصائية لعام 2009).

[12] إن عدم وجود شعب دراسات عليا مماثلة للشعب التجريبية حال دون استخدام أسلوب العينة الضابطة، لذلك اكتفينا بعرض نتائج العينة التجريبية.

[13] معدل النجاح في المرحلة الجامعية في سورية كان حتى عام 2006 هو 50% من العلامات، في الكليات جميعها، ثم ارتفع إلى 60% للكليات التطبيقية، وظل على 50% للكليات النظرية.

محدد بتاريخ التخرّج، فقد راوحت سنوات التخرّج بين عامي 1977 و2009، و63.8% منهم يعود تاريخ تخرّجهم إلى ما قبل عام 2005، وأخيراً، وجد أن 70% منهم غير متفرغ للدراسة.

الجدول رقم 2 : الخصائص الديموغرافية للعينة (80 طالباً وطالبة دراسات عليا)

الخصائص	نتائج الاستبيان
الجنس	ذكور: 57.5%، إناث:42.5%
العمر بالسنة	المتوسط: 29 سنة، وراوحت الأعمار بين 22 و59
الثانوية العامة	علمي:80%، أدبي: 18.8%، تجارية: 1.3%
معدل علامات الثانوية العامة	المتوسط 80.75% علامة، راوحت العلامات بين 55% و97.5%
اختصاص الشهادة الجامعية	علوم إنسانية وتربية: 25%، إدارة واقتصاد وحقوق وسياسة: 30%، هندسة:22% طبية وعلوم: 12.5%، اختصاصات أخرى: 10%
شهادات أخرى	30% يحملون شهادة أخرى غير الشهادة الجامعية التي قبلوا على أساسها
معدل التخرّج الجامعي	المتوسط 68.6% وراوحت العلامة بين 59%* و87.89%
سنة التخرج	راوحت أعوام التخرّج بين 1977 و2009؛(63% يعود إلى ما قبل عام 2006)
حالة العمل	متفرغ للدراسة: 30%، يعمل مع الدراسة: 70%
العام الدراسي	الأعوام (08/07: 21%)؛ (09/08: 23%)؛ (10/09: 36%)

تفسير خصائص العينة

إن أهم ما يلفت الانتباه في خصائص هذه العينة القصدية، المدى العمري الطويل الذي راوح بين 22و59 سنة، وانخفاض معدل التحصيل الجامعي عن التحصيل الثانوي بأكثر من 12 درجة. يعتقد أن ذلك يعود إلى أن معدل تحصيل حديثي التخرج(2009) أعلى من قديميه(1977). من جهة ثانية يلاحظ أن أكثر من ثلثي طلاب الدراسات العليا في العلوم الإدارية يمارسون عملاً مهنياً إلى جانب دراستهم العليا، هذا أيضاً يعود إلى أن ثلثي الطلبة قد تخرجوا قبل عام 2006، ويحاولون عن طريق الدراسات العليا تحسين أوضاعهم الوظيفية أو تغير مسارهم المهني، وفي أسئلة نوعية أخرى عبر معظم الطلبة عن رغبتهم في الالتحاق بالجامعة بوصفه عضواً هيئة تدريسية، ولكن عدم التفرّغ للبحث العلمي يحد من رفع مستوى جودة الدراسة والبحث العلمي، ويجعله دون مستوى المعايير الدولية، وهذا سينعكس سلباً على مستقبل التعليم العالي.

أدوات القياس

اُختُيرت الاستبانة أداةً في عملية قياس مدى استخدام مهارات التعلم العليا وطرائق التدريس الحديثة المتوافقة معها، وضعت الأسئلة وطريقة الإجابة عنها بأسلوب التقدير الذاتي، وهو من الأساليب المناسبة للبحث التطويري (حمدان، 1989، 148)، ويظل الأفضل من بين المتاح، مع أنه يعاني من

سلبية التحيز إلى الذات، ولكن هذه التجربة أظهرت العكس. يتكون مقياس التقدير من 5 درجات، ولا يتضمن درجة محايد. وزعت الدرجات الخمس على أربعة مستويات: ضعيف، ومتوسط، ومرتفع، ومرتفع جداً، فإذا بلغ متوسط التقدير لفاعلية استخدام المهارة أو طريقة الدراسة المتوسط النظري (3.00 درجة فأكثر) يكون استخدام المهارة أو طريقة التدريس فعالاً، وإذا كان أقل من ذلك، يكون استخدام المهارة أو الطريقة غير فعال (انظر الجدول رقم 3).

الجدول رقم 3 درجات تقدير مدى استخدام مهارات التعلم و فاعلية طرائق التدريس

درجات التقدير		فاعلية الاستخدام	معدل التقدير
الدرجة	الأهمية النسبية		
أقل من 2.5	أقل من50%	غير فعالة	ضعيف
من 2.5 إلى أقل من 3.00	50%-59.9%	عادية	متوسط
من 3.00 إلى أقل من 4.00	60%-79.9%	فعالة	مرتفع
4 فأكثر	80%-100%	فعالة جداً	مرتفع جداً

عرض النتائج

1- مستويات التعلم، من الجدول رقم 4 يتبيّن أن سلم استخدام مهارات التعلم يتدرّج بالتناقص مع الارتفاع بمستويات التعلم إلى الأعلى، فيلاحظ أن متوسط استخدام مهارات المعرفة الأساسية المتمثلة باستقبال المعارف وتذكرها، بلغ (4.09) درجة من خمس درجات، في حين انخفض إلى (3.43) درجة في مستوى التقييم الذي يشمل عمليات النقد وإصدار الآراء والأحكام والتجديد. وهكذا كان إجمالي متوسط استخدام مهارات التعلم العليا أقل، بما يقرب من نصف درجة، من إجمالي استخدام مهارات التعليم الأساسية.

فعلى مستوى المهارات الأساسية، نلاحظ أن أعلى استخدام كان لمهارة الفهم (4.11) يليها مهارة الحصول على المعرفة (4.09)، وأخيراً التطبيق (3.43)، هذا ما يتوافق مع الانطباع العام عن وجود فجوة بين النظرية والتطبيق. أمَّا على مستوى المهارات العليا، فإن استخدام أي منها لم يصل إلى أربع درجات، وكان معدل استخدام مهارة التقييم (3.43) أقل من مهارتي التحليل والتركيب (3.51)، وأقل من المهارات جميعها، في حين يجب أن تكون من وجهة النظر المأمولة عند طالب الدراسات العليا، في رأس المهارات.

تفسير نتائج مستويات التعلم

تتوافق نتائج هذه الدراسة مع ما توصل إليه الصرايرة(1999) من أن طلبة العلوم الإدارية يرغبون باكتساب مهارات تعلم جديدة، وما توصلت إليه مداح(2009) من أن مهارات التفكير العليا يمكن

تعلُمها وتنميتها. فقد أظهرت نتائج الاستبيانات المتكررة على مدى ثلاثة أعوام أن المعدل العام لاستخدام مهارات التعلم كان مرتفعاً في المستويين الأساسي (3.88) والعالي (3.48) أي بدرجة استخدام فعالة، هذا يعود إلى تفاعل الطلبة مع طرائق تدريس مهارات التعليم العليا، ومعظمهم أثنوا عليها، وجهدوا لإظهار استخدامهم لها، وإن عبّر بعضهم عن مواجهة صعوبة في استخدامها، وخاصة في البداية، وطالب بأن تبدأ هذه الأساليب من المرحلة الثانوية وما قبل[14]. على الرغم من التشجيع المستمر على استخدام مهارات التعلم العليا، من قبل المدرس، نلاحظ أن الطلبة يعترفون علنياً في أثناء الدروس، وبالاستبيان أنهم ما زالوا يستخدمون مهارات التعلم الأساسية أكثر من مهارات التعلم العليا؛، في حين المطلوب منه بوصفه باحثاً مبتدئاً أن يستخدم مهارات التعلم العليا بشكل أكبر.

جدول رقم 4: نتائج مستويات تعلم المهارات العليا(80 طالب وطالبة)

مستوى المهارات	معدل الاستخدام	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية%	الترتيب	التقدير
مهارات التعلم الأساسية					
المعرفة	4.09	0.783	81.8	2	مرتفع جداً
الفهم	4.11	0.763	82.22	1	مرتفع جداً
التطبيق	3.43	1.016	68.6	4	مرتفع
المجموع	3.88	1.760	77.6		مرتفع
مهارات التعلم العليا					
التحليل	3.51	1.08	70.2	3	مرتفع
التصميم (التركيب)	3.51	1.08	70.2	3	مرتفع
التقييم	3.43	1.02	68.6	4	مرتفع
المجموع	3.48	2.916	69.6		مرتفع
المجموع العام	3.68	3.879	73.6		مرتفع

2 ــ مدى فعالية طرائق التدريس الحديثة

من أجل تطوير عملية التعلم والتعليم في الدراسات العليا، اختبرنا استخدام تسع طرائق تدريس حديثة، وقد سُئل الطلبة المبحوثون في نهاية كل عام دراسي أن يبدوا رأيهم في مدى فعالية هذه الطرائق إن كان على المستوى الشخصي لكل واحد منهم أو على مستوى طلبة الدراسات العليا بشكل

[14] في هذا العام الدراسي 2011/2010 أدخلت وزارة التربية السورية مناهج تدريس حديثة تعتمد على استخدام المهارات العليا وتكنولوجيا المعلومات في بعض صفوف التعليم ما قبل الجامعي، يؤمل أن تعطي ثمارها في السنوات القادمة.

عام. لذلك سندرس مدى فاعلية طرائق التدريس المستخدمة في التجربة على مستويين: المستوى الشخصي، ومستوى طلبة الدراسات العليا بشكل عام.

- فيما يتعلق بتقدير فاعلية طرائق التدريس على مستوى الطلبة المبحوثين أنفسهم

من الجدول رقم 5 تُبيّن النتائج أن طلبة الدراسات العليا في العلوم الإدارية يعتقدون أن جميع طرائق التدريس التي استخدمت في البحث التطويري كانت فعالة بالنسبة إليهم، وإلى زملائهم من طلبة الدراسات العليا. فقد راوحت درجة الفاعلية على المستوى الشخصي بين (3.71) للمتابعة الميدانية، و(4.29) لدراسة الحالات والتمارين العملية، وبمتوسط عام قدره (3.62) [15] .

أمَّا على مستوى الترتيب الشخصي، فقد كانت الطرائق الثلاث الأولى المقدرة (فعالة جداً)، هي: دراسة الحالة والتمارين العملية (4.29)، والتفكير الإبداعي (4.23)، ومنهجية النظم (4.16). يليهم بالترتيب ثلاث طرائق فعالة جداً أيضاً، هي الإعلام (4.08) والتفكير الناقد (3.06)، والبحث والتنقيب (4.03)، أمَّا الطرائق الثلاث الباقية المستخدمة في عملية التطوير، فهي حسب التسلسل: المبادرة، والبريد الالكتروني، والمتابعة الميدانية، وإن جاءت متأخرة فإنها جميعها حصلت على درجة أعلى من 3.00، أي جميعها فعالة.

جدول رقم 5: مدى فاعلية طرائق التدريس الحديثة على مستوى المبحوثين أنفسهم

	الطريقة الحديثة	المتوسط	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	الترتيب	التقدير العام
1	منهجية النظم	4.16	0.934	0.83	3	فعال جداً
2	المبادرة الطلابية	3.98	1.006	0.80	7	فعالة
3	التنقيب المعرفي	4.03	1.190	0.81	6	فعال جداً
4	المتابعة الإعلامية	4.08	1.167	0.82	4	فعال جداً
5	التفكير الناقد	4.06	1.173	0.81	5	فعال جداً
6	التفكير الإبداعي	4.23	0.900	0.85	2	فعال جداً
7	البريد الالكتروني	3.74	1.524	0.75	8	فعالة
8	دراسة الحالة والتمارين العملية	4.29	0.679	0.86	1	فعال جداً
9	المتابعة الميدانية	3.71	0.970	0.74	9	فعالة
	المجموع	3.62	0.692	0.72		فعالة

- فيما يتعلق بفاعلية طرائق التدريس الحديثة لطلبة الدراسات العليا بشكل عام

[15] انخفض المتوسط العام بسبب عدم حذف الحالات المتطرفة.

من الجدول رقم 6 يتبيّن أن الطلبة المبحوثين أعطوا رأياً أكثر إيجابيةً في ملاءمة طرائق التدريس الحديثة التسع لطلبة الدراسات العليا، أي إنَّها جميعاً أعطيت تقديراً أكثر من 4 درجات، ونصحوا زملاءهم الآخرين باستخدامها كطرائق (فعالة جداً) للبحث العلمي، بمعدل عام عالٍ بلغ (88%)، أي أعلى مما كانوا يشعرون أنها ملائمة لهم شخصياً (72%). هذا يؤكد، وإن واجه الطلبة أنفسهم الذين شاركوا في عملية التطوير بعض الصعوبات في استخدام الطرائق الحديثة، مثل البريد الالكتروني، والمتابعة الميدانية، والمبادرات، كونها طرائق غير مألوفة للطلبة، أكدوا أنها ذات فائدة لطلبة الدراسات العليا، وقد راوحت فاعلية هذه الطرائق بين (4.00) للمتابعة الميدانية و(4.54) للتفكير الإبداعي. وقد كانت الطرائق الثلاث الأولى الأعلى فاعلية هي: التفكير الإبداعي (4.54)، يليها التفكير الناقد (4.53)، ومن ثم دراسة الحالة والتمارين العملية (4.49)، أمَّا طرائق التدريس الثلاث الأخيرة، فهي: البريد الالكتروني (4.28)، والمتابعة الإعلامية (4.26)، وأخيراً المتابعة الميدانية (4.00).

جدول رقم 6 مدى فاعلية طرائق التدريس الحديثة لطلبة الدراسات العليا بشكل عام

	طريقة التدريس الحديثة	متوسط	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	الترتيب	التقدير العام
1	منهجية النظم	4.40	0.836	0.88	5	فعالة جداً
2	المبادرة الطلابية	4.39	0.834	0.88	6	فعالة جداً
3	التنقيب المعرفي	4.41	0.837	0.88	4	فعالة جداً
4	المتابعة الإعلامية	4.26	1.052	0.85	8	فعالة جداً
5	التفكير الناقد	4.53	0.914	0.91	2	فعالة جداً
6	التفكير الإبداعي	4.54	0.795	0.91	1	فعالة جداً
7	البريد الالكتروني	4.28	1.055	0.86	7	فعالة جداً
8	دراسة الحالة والتمارين العملية	4.49	0.636	0.90	3	فعالة جداً
9	المتابعة الميدانية	4.00	0.968	0.80	9	فعالة جداً
	المجموع	4.42	0.686	0.88		فعالة جداً

تفسير نتائج فاعلية طرائق التدريس

بيّنت البحوث والتجارب السابقة (الصرايرة،199؛ ومداح، 2009؛ ونوفل،2008) أن الطلبة يتقبلون طرائق التدريس الحديثة لتنمية مهارات التفكير والإبداع وحل المشكلات، ويتفاعلون معها، ولكن أعضاء الهيئة التدريسية لا يمتلكون المعرفة اللازمة بطرائق تنمية هذه المهارات، وهذا ما أكدته

نتائج هذا البحث التطويري، فقد تقبل الطلبة طرائق التدريس الحديثة، وتفاعلوا معها، وقيموها إيجابياً، وبأنها ذات فائدة وفعالية.

ومع ذلك فإنه من الملفت للانتباه أن الطلبة يواجهون صعوبات في المتابعة الميدانية والإعلامية والبريد الإلكتروني، وهي من أهم مهارات الاتصال التي أكدتها منظمة اليونسكو وألكسو في تقارير متابعاتها الدورية للتعليم (انظر الجانب النظري)؛ قد يعود السبب لأمرين مهمين: الأول نقص الخبرة في التعامل مع الواقع العملي، فقد صرح معظم الطلبة أنهم لا يقرؤون الصحف أو الدوريات المتخصصة، ولم يسبق لهم أن زاروا منظمة ما بقصد الملاحظة والبحث، والثاني أن المنظمات نفسها، غير معتادة على استقبال الباحثين، وأن معظمها لا يوجد لديه دائرة متخصصة في البحث والتطوير RD، تكون على صلة مع الأطر الأكاديمية وتُسهل عملية الاتصال المتبادل، مع أن التشاركية بين الجامعة والمجتمعات المحلية تعزز من فرص التقدم ورفع مستوى التنافسية لكلا الطرفين(المعهد العالي للعلوم التطبيقية والتكنولوجيا، 2009). من ناحية أخرى وجد أن الطلبة ما يزالون متأثرين، مع التوجيه المستمر لهم للاتصال بالواقع العملي، بالجوانب النظرية من العملية التدريسية السائدة في المرحلة الجامعية الأولى، أن الطرائق التي احتلت المراكز الأولى هي، على الترتيب: دراسة الحالة والتمارين العملية، والتفكير الإبداعي، والتفكير الناقد، ومنهجية النظم، وهي جميعها تتعلق بالعمل الفكري، فدراسة الحالة هي حالة عملية نظرية تدرس في الصف، فهي تتميز بأنها تجمع بين الواقع العملي والإطار النظري.

الخلاصة والتوصيات

في الدراسة النظرية، كشفت تقارير المنظمات الدولية والدراسات السابقة عن وجود ضعف في استخدام مهارات التعلم العليا لدى طلبة الدراسات العليا، وأنه يمكن تعلم هذه المهارات، ولدى الطلبة رغبة في تعلمها، في مقابل ذلك، المناهج التدريسية، في الدول النامية، لا تعطي هذا الأمر أولوية أولى، وأعضاء الهيئة التدريسية لا يمتلكون المعارف والخبرات اللازمة في تعليم مهارات التعلم العليا. في هذه البيئة التعليمية جاء هذا البحث الإجرائي التطويري على عينة قصدية من طلبة الدراسات العليا في العلوم الإدارية بهدف تنمية مهارات التعلم العليا لديهم، المتمثلة بالتحليل والتركيب والتقييم، باستخدام حزمة مؤلفة من تسع طرائق تدريس تفاعلية حديثة في أثناء عملية التدريس نفسها، وقد بيّنت نتائج الملاحظة المباشرة والاستبيانات، وهي متوافقة مع نتائج الدراسات السابقة، أن الطلبة لديهم الرغبة في تعلم هذه المهارات ولكن بنسب متفاوتة، وقد استخدموا هذه

المهارات في أثناء عملية الدراسة، واستفادوا منها ومن طرائق التدريس المصاحبة لها، وعبّروا عن فاعليتها لطلبة الدراسات العليا بشكل عام.

وفي الختام، نوصي بما يأتي:

- تأكيد استخدام دراسة الحالة، بشكل خاص، وتعميمها، نظراً إلى نجاحها الواضح على المستوى العالمي وفي الاختصاصات العلمية جميعها، وفي المستويات التعليمية جميعها، وهذا ما أكدته نتائج الدراسة الحالية والدراسات السابقة.
- إجراء دراسات مسحية دورية، تتولاها هيئات رسمية، ترصد مستوى استخدام مهارات التعلم العليا واتجاهاتها، وخاصة عند طلبة الدراسات العليا، ومستوى امتلاك أعضاء الهيئات التدريسية للمعارف والخبرات اللازمة لتعليمها.
- إدخال مقررات اختيارية لتنمية مهارات التعلم العليا، مثل التفكير الناقد، والتفكير الإبداعي، وتحليل النظم وتصميمها، وفلسفة العلوم، كمتطلبات جامعية، ومقررات رسمية في مستوى الدراسات العليا، على وجه الخصوص.
- إجراء دورات تدريبية اختيارية لأعضاء الهيئة التدريسية في طرائق التدريس العامة والخاصة الحديثة، بالتعاون مع كليات التربية والمختصين.
- تشجيع أعضاء الهيئات التدريسية على إجراء البحوث التطويرية، كلٍ في اختصاصه، وتقديم الدعم اللازم لهم مثل الأدلة والكتب المرجعية والتجارب السابقة، مع التنويه إلى أنه من أقل البحوث تكلفة.
- وضع خطط عملية تتيح الفرصة أمام خريجي الجامعات حديثي العهد بالالتحاق بالدراسات العليا والتفرغ للبحث العلمي، والتوسع في قبول الخريجين القدماء في دبلومات وماجستيرات التأهل والتخصص.

قائمة المراجع[16]

Bibliography

- Bloom, B. (1956). Taxonomy of Educational Objectives. Allyn & Bacon: Boston.
- Borich, C. D. (1992). Effective Teaching Methods. New York: Maxwell Macmillan.
- Bradford, U. O. (2005). Community Engagement for Project Report 2005. Bradford: Unevrsity of Bradford.
- Britannica, E. (2010). Critical Thinking. Chicago: Encyclopaedia Britannica.
- Farmer, W. &. (2008). Adult Teaching Methods in China and Bloom's Taxonomy.
- Guilford, J. (1967). The Nature of Human Intelligence. New York: McGraw-Hill.
- Halpern, D. F. (2007). Ctitical Thinking. Retrieved May 5, 2010, from Sage Publication: http:www.sage-ereference.com/psychology/Article_n51.html>.
- Jakson, M. C. (2000). Systems Approaches to Management. New york: Kluwer Academic.
- OECD, S. D. (2003). Business Tendency Survey Handbook. NC: OECD.
- Penaluna, A., & Penaluna, K. (2009). Transdisciplinary Curricula as an Enabling Strategy in Enterprise Education. Industry and Higher Education, pp.(11) , Volume 23 (Number 3), 209-219.
- Quality Assurance Agency for Higher Education. (2008). The Framework for Higher Education Qualifications in England. Quality Assurance Agency for Higher Education.
- Schmidt, H.-U. (2009). What Constitutes Quality in Management Education? Excellence Business Quality Assurance Agency for Higher Education(2008) : The FIBAA (Foundation for International Business Administration Accreditation), Damascus, pp. 1-16 .
- Torrance, E. (1966). Torrance Tests of Creative Thinking. Princeton, NJ: Personnel Press.
- UNESCO. (2007). The UN Decade of Education for Sustainable Development(DESD 2005-2014):The First Two Years. Paris: UNESCO.
- University of Otago. (2010). T h e t e ac h i n g a n d l e a r n i n g p l a n 2005-2010 .Otago: University of Otago.
- Wang, V., & Farmer, L. (2008). Adult Teaching Methods in China and Bloom's Taxonomy.
- Westwood, P. (2008). What teachers Need to Know about Teaching Methods. Victoria, Australia: ACER Press.
- **بدر، أحمد. (1979). أصول البحث العلمي ومناهجه. الكويت: وكالة المطبوعات.**
- **بوز ك. (2006). طرائق تدريس التربية، ج1+ج2، دمشق :جامعة دمشق /كلية التربية.**

[16] استخدم نظام APA American Psychological Association المتاح على برنا مج ورد 2007 للتوثيق داخل الـنص وإعداد قائمة المراجع النهائية.

- جامعة دمشق. (2006). المجموعة الإحصائية للعام الدراسي 2004 - 2005. دمشق: جامعة دمشق.
- جامعة دمشق. (2010). المجموعة الإحصائية للعام الدراسي 2008 - 2009. دمشق : جامعة دمشق.
- جروان، ف.. (1999). تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات. العين: دار الكتاب الجامعي.
- الحسنية ,س(2007). طرائق تدريس العلوم الاقتصادية والتجارية ج1+ج2،دمشق :جامعة دمشق /كلية التربية.
- الحسنية. س.. (2006). نظم المعلومات الإدارية(نما). عمّان: دار الوراق.
- حمدان ,م .ز .(1989) .البحث العلمي كنظام . :عمّان :دار التربية الحديثة.
- خطيب ,أ. (2003). البحث العلمي والتعليم العالي .عمّان :دارة المسيرة.
- الدحام، م. . (د ت). نظام التدريس (أساليب / نظم). الرياض: كلية التربية/جامعة الملك سعود.
- دي بونو، إ.. (2001). تعليم التفكير. دمشق: دار الرضا.
- الصرايرة، ي. (1999). طرائق التعليم الجامعي :بين التلقين والتطبيق .دراسة اختبارية على عينة من طلبة قسم الإدارة العامة بجامعة اليرموك .بحوث اليرموك سلسة العلوم الإنسانية والاجتماعية.
- طوالبة، ط. و المشاعلة، م. . (2008). أثر استخدام النشاطات المعتمدة على مصادر التعلم الالكتروني في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة العربية المفتوحة. مجلة التربية/ جامعة الكويت ، 89 (23).
- عبيد، و. (2003). مداخل معاصرة لبناء المناهج: المؤتمر العربي الثالث حول " المدخل المنظومي في التدريس والتعلم". القاهرة: جامعة عين شمس.
- عداوي ,ع .ا .(د.ت.). كشف مستوى تحقيق الأهداف السلوكية في المجال المعرفي (في التعليم الجامعي كلية التربية انموذجا). Retrieved April 6, 2009, from basrahcity: www.basrahcity.net/pather/report/152.html
- عصّار، خ. . (1993). مدخل إلى قضايا التعليم في العلوم الاجتماعية . دمشق: دار طلاس.
- فرجاني، ن. . (2010). التنمية الإنسانية: المفهوم والقياس. المعارج،العدد 120.
- قلا وآخرون. (2006). طرائق التدريس العامة في عصر المعلومات. عمّان: دار الكتاب الجامعي.
- كالهون، ك.. (1992). إدارة عملية تعلم العلوم التجارية. الرياض: معهد الإدارة العامة.

- كوجك، ك.. (2008). تنوع التدريس في الفصل: دليل المعلم لتحسين طارئق التعليم والتعلم في مدارس الوطن العربي. بيروت: اليونسكو.
- لومان ,ج.(1989) .إتقان أساليب التدريس. عمان :مركز الكتاب الأردني.
- مايرز، ش. (1993). تعليم الطلاب التفكير الناقد. عمان: مركز الكتب الأردني.
- محمود ,ص .ف .,وقدوري ,م .ف(2005). نحو رؤية للتوافق بين مواصفات الخريج وسوق العمل : حالة دراسية في التخصصات الإدارية والاقتصادية .المؤتمر العربي الأول : استشراف المستقبل , التعليم العالي-التعليم العام-التعليم التقني -شرم الشيخ :المنظمة العربية للتنمية الإدارية.
- مداح ,س .ب. (2009). أهمية استخدام أعضاء هيئة التدريس لأساليب تنمية مهارات التفكير من وجهة نظر طالبات طرق تدريس الرياضيات بالمرحلة الجامعية وطالبات الدراسات العليا بكلية التربية في جامعة أم القرى بمكة المكرمة .مجلة البحوث والتربية و علم النفس -جامعة المنيا.
- المعهد العالي للعلوم التطبيقية والتكنولوجية. (2009) .ورشة عمل عن آفاق التنمية الصناعية من خلال ردم الهوة بين الصناعة، والتعليم، وراسمي السياسات العامة .دمشق :المعهد العالي للعلوم التطبيقية والتكنولوجية.
- المكتب المركزي للإحصاء. (2010). المجموعة الإحصائية لعام 2009. دمشق: المكتب المركزي للإحصاء.
- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ألكسو. (2005). الاستراتيجية العربية لتطوير التعليم العالي. تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم(ألكسو).
- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ألكسو. (2008). الاستراتيجية العربية لتنمية الإبداع في التعليم العالي. تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (ألكسو).
- نوفل ,م .ب.. (2008). أثر برنامج تدريبي مطور حول التعلم المستند إلى المشكلة في تطوير التحصيل :دراسة ميدانية لطلبة كلية العلوم التربوية الجامعية)الأنروا .(مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية.
- اليونسكو. (2004). التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع: ضرورة ضمان الجودة 2005. باريس: اليونسكو.
- اليونسكو. (2010). التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع: السبيل إلى إنصاف المحرومين 2010 . باريس: اليونسكو.

مواقع إنترنت مفيدة في مجال التربية وطرائق التدريس، معظمها مواقع رسمية وغير تجارية، مرتبة أبجدياً

موقع التربية الرسمي للمجموعة الأوربية متعدد اللغات http://ec.europa.eu/education/index_en.htm

موقع معهد ماسوشـــستس للتكنولوجيـــا للمصادر التربوية المفتوحة http://ocw.mit.edu/OcwWeb/web/courses/courses/index.htm

معلومات تربوية تابع لليونسكو بنك http://unesdoc.unesco.org

المنظمة العربية للتربية والعلوم والثقافة http://www.alecso.org.tn/

موقع تربوي عائلي مأجور http://www.creativeteaching.com

بنك معلومات متعدد التخصصات العلمية منذ الستينات http://www.dialog.com

موقع متخصص في مصادر المعلومات التربوية http://www.eduref.org/

موقع وزارة التربية الأمريكية لمصادر المعلومات التربوية http://www.eric.ed.gov/

بنك معلومات أوربي للأنظمة التربوية خطأ! مرجع الارتباط التشعبي غير صالح.

الأوربي لرعاية الشباب الموقع http://www.euteach.com/

التنية الألمانية هيئة http://www.gtz.de/en

العالمي للتربية المكتب http://www.ibe.unesco.org

الجمعية الوطنية للتعليم التجاري في أمريكا http://www.nbea.org/

مجموعة من المعايير التربوية 90 http://www.pbs.org/teachersource/

هيئة غير ربحية تعنى بتطوير منهجية النظم http://www.systemdynamics.org

أفكار غير ربحية لخدمة التعليم والتعلم في المدارس والجامعات مركز http://www.theideacenter.org/

موقع توظيف في جامعة براود البريطانية www.brad.acuk.jobs

موقع متخصص بتصنيف الجامعات www.topuininersities.com

تاريخ ورود البحث إلى مجلة جامعة دمشق 2010/11/21.