٦٤

دراسات عربية في التربية وعلم النفس
ASEP

دراسات عربية في التربية وعلم النفس

(مجلة عربية إقليمية محكمة دوليا)

دورية شهرية تصدرها : رابطة التربويين العرب

مفهرسة ومصنفة في عدد من قواعد البيانات الدولية

العدد الرابع والستون .. أغسطس ٢٠١٥م

الترقيم الدولي للمجلة : ISSN : 2090-7605

الموقع الإلكتروني للمجلة : http://aae999.blogspot.com

(((هيئة تحرير المجلة)))

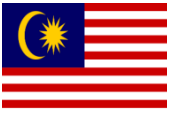
م	الاسم	الوظيفة
١	أ.د/ ماهـر إسماعيل صبري محمد يوسف (جامعـــــة بنها)	رئيس هيئة التحرير
٢	أ.د/ ناهـــــد عبـــد الراضى محمد (جامعـــــة المنيا)	نائب رئيس التحرير
٣	أ.د.م / هشام بركـات بشـر حسين (جامعـــة الملك سعود)	مدير التحرير
٤	أ.د/ عماد الدين عبد المجيد الوسيمى (جامعـــة بنى سويف)	عضوًا
٥	أ.د/ ماجـــدة إبراهيـــم البـاوي (جامعـــة بغداد)	عضوًا
٦	أ.د / منى سالـــم زعـــزع (جامعـــة بنهـــا)	عضوًا (مراجعة لغوية)
٧	أ.د.م/ صفـــاء عبد العزيز سلطـــان (جامعـــة حلـــوان)	عضوًا (مراجعة لغوية)
٨	أ.د.م/ شيريـــن محمد محمد غـــلاب (جامعـــة دمياط)	عضوًا(مراجعة عامة)
٩	أ/ أمينة سلوم الرحيلى (ماجستير من جامعة طيبة)	عضوًا (مشرفاً تقنياً)
١٠	أ/ مـــروة عبـــد الرازق عبد العزيـــز (جامعـــة بنهـــا)	سكرتيرة التحرير

((الهيئة الاستشارية العربيةللمجلة بالترتيب الأبجدي))

م	الاسم	الكلية	الجامعة
١	أ.د/ أحمـــد إسماعيـــل حجـــــى	التربية	حلوان
٢	أ.د/ بو حفـــص بالعيـــــد مباركى	التربية	وهران بالجزائر
٣	أ.د/ جابر محمـــود طلبـــــه الكارف	رياض الأطفال	المنصورة
٤	أ.د/ جيلان أحمـــد عبـــد القـــادر	التربية الموسيقية	حلوان
٥	أ.د/ حســـن سيـــد شحاتـــــة	التربية	عين شمس
٦	أ.د / حمـــد بن خالـــد الخالـــدي	التربية	الأميرة نورة بنت عبد الرحمن بالرياض
٧	أ.د/ حمـــدى أحمـــد عبـــد اللـــــه	التربية الفنية	حلوان
٨	أ.د/ خديجـــة أحمـــد بخيـــت	التربية	الملك عبد العزيز بجدة
٩	أ.د/ خليـــل يوســـف الخليلـــــى	التربية	البحرين
١٠	أ.د/ سوســـن محمـــد عبد المنعـــم	تربية رياضية بنين	الإسكندرية
١١	أ.د/ عبد الرحمـــن أحمـــد الأحمـــد	التربية	الكويت
١٢	أ.د/ عبد اللـــه محمـــد الخطابيـــة	التربية	اليرموك الأردن
١٣	أ.د/ عزيـــزة محمـــود محمد سالـــم	تربية رياضية بنات	حلوان
١٤	أ.د/ علـــى السيـــد الشخيبـــــى	التربية	عين شمس
١٥	أ.د/ عليـــاء عبـــد اللـــــه الجندي	التربية	أم القرى مكة المكرمة
١٦	أ.د/ عمـــر سيـــد خليـــل ضى	التربية	أسيوط
١٧	أ.د/ ماجـــدة إبراهيـــم البـــاوي	التربية	بغداد العراق
١٨	أ.د/ محمـــد الشيـــخ حمـــود	التربية	دمشق سوريا
١٩	أ.د/محمد نصر الدين رضوان إبراهيم	تربية رياضية بنين	حلوان
٢٠	أ.د/محمود عبد الحليم حامد منســـى	التربية	الإسكندرية
٢١	أ.د/ ممدوحة محمد محمد سلامـــة	الآداب	حلوان
٢٢	أ.د/ نعمان سعيد نعمـــان الأســـودى	التربية	ذمار اليمن

الهيئة الاستشارية الدولية : *International Advisory Editorial Board*

N	Name in English	الاسم بالعربية	Contrey
1.	*Prof.DR Allan Thomas Rogerson, Director of CDNALMA, Teacher Training Institute, Poland*	أ.د/ آلان توماس روجارسون مدير معهد تدريب المعلمين، كانتاب بولندا	
2.	*Prof. Dr. Ann Macaskill. Head of Research Ethics/ Professor of Health Psychology, Sheffield Hallam University. (UK).*	أ.د/ آن ماكاسكيل كلية التربية جامعة شيفيلد هالم، بريطانيا	
3.	*Prof. Dr. Aytekin İŞMAN , Proffessor of Educational Technology and Dean of College of Communication, Department of Communication Design & Media , Esentepe Campus, Sakarya University. Sakarya TURKEY*	أ.د/ أيتكن عثمان ، كلية الاتصالات جامعة سقاريا تركيا	
4.	*Prof. Dr. David HungWeiLoong , Professor of the Learning Sciences, Associate Dean of Educational Research Office. National Institute of Education.Nanyang Techno-logical University. Singapore*	أ.د/ ديفيد هونج ويلونج ، المعهد الوطني للتربية، جامعة نانيانج التكنولوجية، سنغافورة	
5.	*Prof. dr. Fatos Silman. professor of educational administration and planning. Cyprus international university. Northern Cyprus.*	أ.د/ فاتوس سليمان، كلية التربية جامعة قبرص الدولية، شمال قبرص	
6.	*Prof. dr. James Paul Gee, Mary Lou Fulton Presidential Professor of Literacy Studies, Regents' Professor, Arizona State University. (USA).*	أ.د/ جيمس باول جي ، جامعة أريزونا الحكومية الولايات المتحدة الامريكية	
7.	*Prof. DR. jayray freeman fiene. Proffessor and Dean Of College of Education , California State University, San Bernardino. CA 92407-2393. (USA).*	أ.د/ جاي فريمان فيان ، عميد كلية التربية ، جامعة كالفورنيا الحكومية سان برناردينو، الولايات المتحدة الامريكية	
8.	*Prof. DR. John Hattie. Director of Melbourne Education Research Institute , Melbourne Graduate School of Education , University of Melbourne, and the Associate Director of the ARC-SRI: Science of Learning Research Centre.*	أ.د/ جون هيتي ، مدير معهد البحوث التربوية، كلية الدراسات العليا التربوية، بجامعة ملبورن.	
9.	*Prof. DR. John Leach, Professor and Dean of the Faculty of Development and Society, Sheffield Hallam University. Unit 2, Science Park. Sheffield S1 1WB. (UK)*	أ.د/ جون ليتش ، عميد كلية التنمية والمجتمع، جامعة شيفيلد هالم، بريطانيا	

N	Name in English	الاسم بالعربية	Contrey
10.	*Prof. Dr. Lawrence H. Shirley, professor of MathematicsEducation, Towson University, 8000 York Road. Towson,Maryland 21252-0001. (USA).*	أ.د/ لورانس شيرلي ، جامعة توسون، ميرلاند ، الولايات المتحدة الأمريكية	
11.	*Prof. Dr. Lee Sing Kong. Director, National Institute of Education, Nanyang Technological University, Singapore*	أ.د/ لي سينج كونج ، عميد المعهد الوطني للتربية، جامعة نانيانج التكنولوجية، سنغافورة.	
12.	*Prof. Dr. Maha Elkaisy Friemuth, Department für Islamisch-Religiöse Studien DIRS,praktischem Schwerpunkt, Friedrich-Alexander Universität Erlangen-Nürnberg. Germany*	أ.د/ مها القيسي فرايموث ، قسم الدراسات الإسلامية ، جامعة فريدريك الكسندر ، ألمانيا	
13.	*Prof. Dr. María Luisa Oliveras, Doctora Senior, Catedrática acreditada y Profesora Titular de la Universidad de Granada , (España)*	أ.د/ ماريا لويزا أوليفراس، جامعة غرناطة، أسبانيا	
14.	*Prof. Dr. Michael Connelly, Professor Emeritus , Department of Curriculum, Teaching and Learning, Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto. (Canada).Honorary Professor, Southwest University, Chongqing. (China)*	أ.د/ مايكل كونلي ، معهد أونتاريو للدراسات في التربية، جامعة تورنتو، كندا ، وأستاذ زائر بجامعة الجنوب الغربي ، الصين.	
15.	*Prof. Dr. Patrick (Rick) Scott, Professor Emeritus, New Mexico State University, International Representative, National Council of Teachers of Mathematics. (USA)*	أ.د/ باتريك سكوت، جامعة نيو ميكسكو الحكومية، ، الولايات المتحدة الامريكية.	
16.	*Prof. Dr. Robert Calfee, Professor Emeritus on Recall, School of Education, Stanford University, 485 Lasuen Mall, Stanford CA 94305-3096. (USA).*	أ.د/ روبرت كالفي ، كلية التربية، جامعة ستانفورد، الولايات المتحدة الأمريكية.	
17.	*Prof. Dr. Rosemary Talab, Coordinator, Educational Computing, Design and Online LearningDepartment of Curriculum and Instruction. 226 Bluemont Hall, Kansas State University. (USA).*	أ.د/ روزماري تالاب، جامعة كانساس الحكومية ، الولايات المتحدة الأمريكية	
18.	*Prof. Dr. Rozhan M. Idrus, Professor of Open and Distance Learning & Technogogy. School of Distance Education, Universiti Sains Malaysia, 11800 USM , Penang , MALAYSIA*	أ.د/ روزهان محمد إدريس، كلية التعليم المفتوح، جامعة سانز ماليزيا، ماليزيا.	

((**الهيئة الاستشارية للرابطة وهيئة التحكيم بالترتيب الأبجدي**)) :

م	الاسم	الكلية	الجامعة	التخصص العلمى
١	أ.د/ ابتهاج محمود طلبه بدوى	رياض الأطفال	القاهرة	رياض أطفال (المناهج وبرامج الطفل)
٢	أ.د/ إبراهيم محمد المتولي عطا	التربية	الفيوم	مناهج (لغة عربية)
٣	أ.د/ إبراهيم عباس الزهيري	التربية	حلوان	تربية مقارنة وإدارة تعليمية
٤	أ.د/ أحمد إبراهيم أحمد	التربية	بنها	تربية مقارنة وإدارة تعليمية
٥	أ.د/ أحمد الضوي سعد	التربية	الأزهر	مناهج (دراسات إسلامية)
٦	أ.د/ أحمد حسن سيف الدين	التربية	المنوفية	مناهج (لغة إنجليزية)
٧	أ.د/ السيد شحاتة محمد أحمد	التربية	أسيوط	مناهج (علوم بيولوجية)
٨	أ.د/ السيد على السيد شهده	التربية	الزقازيق	مناهج (علوم)
٩	أ.د/ السيد محمد السيد دعدور	التربية	دمياط	مناهج (لغة إنجليزية)
١٠	أ.د/ إلهام مصطفى محمد عبيد	التربية	الإسكندرية	رياض أطفال (اجتماعيات التربية والتعليم وتربية الطفل)
١١	أ.د/ آمال عبد السميع مليجى باظة	التربية	كفر الشيخ	الصحة النفسية
١٢	أ.د/ إميل فهمي حنا شنودة	التربية	حلوان	أصول التربية
١٣	أ.د/ ايمان فؤاد محمد كاشف	التربية	الزقازيق	الصحة النفسية
١٤	أ.د/ بيومى محمد ضحاوى على	التربية	قناة السويس	تربية مقارنة وإدارة تعليمية
١٥	أ.د/ جلال الدين صالح أحمد	التربية الموسيقية	حلوان	التربية الموسيقية
١٦	أ.د/ جمال على خليل الدهشان	التربية	المنوفية	أصول التربية
١٧	أ.د/ جمال محمد محمد ابو الوفا	التربية	بنها	تربية مقارنة وإدارة تعليمية
١٨	أ.د/ جمال محمد فكري	التربية	أسيوط	مناهج (رياضيات)
١٩	أ.د/ حسام الدين محمد مازن	التربية	سوهاج	المناهج وطرق التدريس (علوم)
٢٠	أ.د/ حمدي على أحمد الفرماوي	التربية	المنوفية	علم النفس التربوي
٢١	أ.د/ حنان محمد حافظ	التربية	عين شمس	مناهج (فرنسى)
٢٢	أ.د/ راشد صبري محمود القصبى	التربية	بور سعيد	أصول التربية
٢٣	أ . د / رجب السيد الميهى	التربية	حلوان	مناهج (علوم)
٢٤	أ.د/ رضا عبده القاضى	التربية	حلوان	تكنولوجيا تعليم
٢٥	أ.د/ رمضان عبد الحميد الطنطاوي	التربية	دمياط	مناهج (علوم)
٢٦	أ.د/ زينب محمد أمين	التربية	المنيا	تكنولوجيا التعليم
٢٧	أ . د / زينب محمود شقير	التربية	طنطا	تربية خاصة
٢٨	أ.د/ سامي محمد عبد المقصود نصار	معهد البحوث التربوية	القاهرة	أصول التربية
٢٩	أ.د/ سعاد بسيونى محمد عياد	التربية	عين شمس	تربية مقارنة وإدارة تعليمية
٣٠	أ . د / سعاد محمد فتحى	البنات	عين شمس	مناهج (فلسفة)
٣١	أ . د / سعد أحمد الجبالي	التربية	الإسماعيلية	مناهج (تجاري)

٣٢	أ . د/ سعيد إسماعيل علي	التربية	عين شمس	أصول التربية
٣٣	أ.د/ سليمان محمد سليمان	التربية	بني سويف	علم النفس (قياس نفسي وإحصاء)
٣٤	أ.د/ سمية عبد الحميد أحمد	رياض الأطفال	المنصورة	رياض أطفال (مناهج وطرق تعليم الطفل)
٣٥	أ.د/ سناء محمد سليمان عبد العليم	البنات	عين شمس	علم النفس
٣٦	أ.د/ شاكر محمد فتحي أحمد	التربية	عين شمس	تربية مقارنة وإدارة تعليمية
٣٧	أ . د / صابر حسين محمود	التربية	عين شمس	مناهج (تجاري)
٣٨	أ . د / صلاح الدين محمد توفيق	التربية	بنها	أصول تربية
٣٩	أ.د/ صلاح الدين محمد خضر	التربية	حلوان	مناهج (تربية فنية)
٤٠	أ.د/ ضياء الدين محمد أحمد العزب	تربية رياضية بنين	حلوان	الرياضة المدرسية
٤١	أ . د / ضياء الدين عبد الشكور زاهر	تربية	عين شمس	تخطيط تربوي
٤٢	أ.د/ طلعت عبد الحميد فايق حسن	التربية	عين شمس	أصول التربية
٤٣	أ.د/ عادل ابو العز أحمد سلامه	التربية	المنوفية	مناهج (علوم)
٤٤	أ.د/ عادل السيد سرايا	التربية	قناة السويس	تكنولوجيا التعليم
٤٥	أ.د/ عادل عبد الفتاح سلامة	التربية	عين شمس	تربية مقارنة وإدارة تعليمية
٤٦	أ.د/ عادل عبدالله محمد محمد	التربية	الزقازيق	الصحة النفسية
٤٧	أ.د/ عازة محمدأحمدسلام	التربية	المنيا	أصول التربية
٤٨	أ.د/ عبد السلام عبد الخالق الكومى	التربية	السويس	مناهج (لغة إنجليزية)
٤٩	أ.د/ عبد السلام مصطفى عبد السلام	التربية	المنصورة	مناهج (علوم)
٥٠	أ.د/ عبد العزيز محمد عبد العزيز	التربية	الأزهر	مناهج (رياضيات)
٥١	أ.د/ عبد الله السيد أحمد عسكر	الآداب	الزقازيق	علم النفس
٥٢	أ.د/ عبد المسيح سمعان عبد المسيح	معهد الدراسات البيئية	عين شمس	مناهج (تربية بيئية)
٥٣	أ.د/ عبد المنعم محمد حسانين	التربية	الوادي الجديد	مناهج (علوم)
٥٤	أ.د/ عبد الوهاب محمد كامل السيد	التربية	طنطا	علم النفس التعليمي
٥٥	أ.د/ عبد الجواد السيد سعد بكر	التربية	كفر الشيخ	تربية مقارنة وإدارة تعليمية
٥٦	أ . د / عفاف سعد حماد	التربية	طنطا	مناهج (فلسفة واجتماع)
٥٧	أ.د/ عفت مصطفى مسعد الطناوي	التربية	دمياط	مناهج (علوم)
٥٨	أ . د / علي أحمد الجمل	التربية	عين شمس	مناهج (دراسات اجتماعية)
٥٩	أ.د/ علي جودة محمد عبد الوهاب	التربية	بنها	مناهج (دراسات اجتماعية)
٦٠	أ.د/ علي حسين علي بداري	التربية	المنيا	علم النفس التربوي
٦١	أ.د/ علي صالح جوهر	التربية	دمياط	أصول التربية
٦٢	أ.د/ علي عبد السميع محمد قورة	التربية	المنصورة	مناهج (لغة إنجليزية)
٦٤	أ.د/ فادية ديمتري يوسف بغدادي	التربية	المنصورة	مناهج (علوم بيولوجية)
٦٤	أ.د/فرماوى محمد فرماوى عمر	التربية	حلوان	رياض أطفال (مناهج وطرق تدريس رياض الأطفال)

٦٥	أ . د / لوسيل برسوم سلامة	التربية	المنيا	مناهج (فرنسي)
٦٦	أ.د/ ماجدة حبشي محمد سليمان	التربية	الإسكندرية	مناهج (علوم)
٦٧	أ . د / ماجدة مصطفى السيد	التربية	حلوان	مناهج (تربية فنية)
٦٨	أ.د/ ماجدة محمود محمد صالح	رياض الأطفال	الإسكندرية	مناهج وطرق تعليم الطفل
٦٩	أ.د/ ماهرإسماعيلصبري	التربية	بنها	مناهج (علوم)
٧٠	أ.د/مجدى صلاح طه المهدى	التربية	المنصورة	أصول التربية
٧١	أ.د/ مجدي عبد الكريم حبيب	التربية	طنطا	علم النفس التعليمي
٧٢	أ.د/ محبات محمود حافظ ابو عميرة	البنات	عين شمس	مناهج (رياضيات)
٧٣	أ.د/ محمدإبراهيم إبراهيم المنوفى	التربية	كفر الشيخ	أصول التربية
٧٤	أ.د/محمد إبراهيم عطوه مجاهد	التربية	المنصورة	أصول التربية
٧٥	أ.د/ محمد السيد عبد الرحمن	التربية	الزقازيق	صحة نفسية وتربية خاصة
٧٦	أ.د/ محمد جابر أحمد بريقع	تربية رياضية	طنطا	التدريب الرياضي
٧٧	أ.د/ محمد عبد الظاهر الطيب	التربية	طنطا	الصحة النفسية
٧٨	أ.د/محمد عبد العزيز أحمد سلامة	تربية رياضية بنين	الإسكندرية	الإدارة الرياضية
٧٩	أ.د/ محمودمحمدحسنعوض	التربية	أسيوط	مناهج (رياضيات)
٨٠	أ.د/ مديحة حسن محمد عبد الرحمن	التربية	بني سويف	مناهج (رياضيات)
٨١	أ.د/ مصطفى محمد عبد العزيز حسن	تربية فنية	حلوان	التربية الفنية
٨٢	أ.د/ مني أحمد الازهري	التربية	حلوان	رياض أطفال (مناهج التربية الحركية للطفل)
٨٣	أ.د/ مهنى محمد إبراهيم غنايم	التربية	المنصورة	أصول التربية والتخطيط التربوي
٨٤	أ.د/ ناجى محمد قاسم الدمنهورى	التربية	الإسكندرية	علم النفس المعرفي
٨٥	أ.د/ نادية محمود صالح شريف	معهد البحوث التربوية	القاهرة	رياض أطفال (علمنفسالطفل)
٨٦	أ.د/نادية يوسف كمال	البنات	عين شمس	أصول التربية
٨٧	أ.د/ نبيل جاد عزمي	التربية	حلوان	تكنولوجيا التعليم
٨٨	أ.د/ نبيل سعد خليل جرجس	التربية	سوهاج	تربية مقارنة وإدارة تعليمية
٨٩	أ.د/ هدى محمد قناوى	رياض الأطفال	بور سعيد	رياض أطفال
٩٠	أ.د/ وفاء محمد كمال عبد الخالق	رياض الأطفال	القاهرة	رياض أطفال (علم نفس طفولة)
٩١	أ . د / يحي عطية سليمان	التربية	عين شمس	مناهج (دراسات اجتماعية)

محتويات العدد (٦٤):

م	بحوث ودراسات محكمة :	الصفحات
١)	أثر استراتيجيتين للتعلم التعاونى فى تنفيذ مهام الويب على تنمية مهارات طلاب كلية التربية منخفضى ومرتفعى الدافعية للانجاز في إنتاج تطبيقات جوجل التشاركية واستخدامها ومهاراتهم فى التعلم المنظم ذاتيًا .. إعداد : د/ وليد يوسف محمد.	١١٢-١٥
٢)	استراتيجية مقترحة للتعلم الإلكترونى فى ضوء بعض النظريات المعرفية لتنمية التحصيل وبعض مهارات التفكير فى مادة الكيمياء لدى طلاب المرحلة الثانوية.. إعداد : أ/ محمود صلاح محمود الغريب وآخران.	١١٣-١٣٤
٣)	فاعلية استخدام استراتيجية قبعات التفكير الست في تدريس مقرر الجغرافيا على التحصيل وتنمية الاتجاه نحو المادة لدى طالبات الصف الثاني الثانوي.. إعداد : د/ صفية أحمد سالم الدقيل.	١٣٥-١٦٢
٤)	تصميم كائنات تعلم رقمية قائمة على الدمج بين انماط التفاعل وتقنية بث الوسائط الصوتية لتنمية مهارة الاستماع لدى طلاب الصف الأول الثانوي.. اعداد : أ/ محمد أبو المعاطى عبد العزيز أبو المعاطى وآخرون.	١٦٣-٢٠٢
٥)	أثر تصميم نظام خبير تعليمي علي تنمية مهارات إنتاج المقررات الإلكترونية لدي طلاب الدراسات العليا بكلية التربية.. إعداد : أ/ محمد الشناوي أمين الصعيدي وآخران.	٢٠٣-٢٣٩
٦)	برنامج مقترح قائم على التعلم بالمشروعات اللغوية لتنمية المهارات اللغوية لدى أطفال الروضة.. إعداد : د/ ماجدة فتحي سليم محمد.	٢٤١-٢٧٨
٧)	أساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى الطلبة المتفوقين أكاديميا" دراسة ميدانية لدى طلبة مدرسة الملك عبدالله الثاني للتميز في محافظة الزرقاء ".. إعداد : د/ خالد عبدالله حمد الحموري، د/ محمد المهدي عمر محمد عبد الكريم.	٢٨٩-٣٠٣
٨)	فعالية برنامج إرشادي قائم على تنمية مفهوم الذات في تحسين الاتصال بين الزوجين.. إعداد : أ/ سامية جمعى بشير.	٣٠٥-٣٤٤
٩)	درجة وعي معلمات العلوم بالتربية المستدامة ومتطلبات تنميتها.. إعداد : د/ نجاة عبد الله محمد بوقس.	٣٤٥-٣٨٦
١٠)	واقع التقنيات الرقمية في دعم التطور المهني لمعلمات الرياضيات.. إعداد : د/ نوال بنت محمد الراجح، د/ حنان بنت أسعد الزين.	٣٨٧-٤١٥

تعريف بالمجلة :

((دراسات عربية في التربية وعلم النفس))

مجلة عربية إقليمية محكمة دوليا مستقلة .. تصدرها **رابطة التربويين العرب** المشهرة برقم ٢٠١١/١٦٢٠ بجمهورية مصر العربية .. ويشرف على إصدارها هيئة استشارية دولية من كبار أساتذة التربية وعلم النفس بالجامعات المصرية والعربية والعالمية .. وتتولى نشرها مؤسسة الرشد ناشرون بالرياض بالمملكة العربية السعودية .

تعنى المجلة بنشر كل ما هو جديد وأصيل من الدراسات والبحوث العربية في مجالات التربية وعلم النفس ، بشتى فروعها وتخصصاتها المتنوعة من جميع دول الوطن العربي ؛ حيث تخضع جميع الأعمال التي تنشر بالمجلة لعملية تحكيم دقيقة - مماثلة لتحكيم البحوث في لجان الترقيات - يقوم بها الخبراء في مجال كل دراسة.

بدأ صدور المجلة بصفة فصلية دورية منذ عددها الأول في يناير ٢٠٠٧م ومع زيادة الإقبال على النشر بها تقرر صدورها شهريا اعتبارا من يناير ٢٠١٢م توزع بجميع الدول ويعاد طبع إعداد المجلة وفقا لحاجة السوق.

قواعد النشر بالمجلة :

- كل ما ينشر في إعداد المجلة يعبر عن رأي صاحبه ، ولا يعبر بالضرورة عن رأي هيئة تحرير المجلة ، أو هيئتها الاستشارية ، أو رابطة التربويين العرب .
- تقبل المجلة للنشر جميع البحوث والدراسات - باللغة العربية واللغات الأخرى- الجديدة والأصيلة التي تجرى بجميع دول الوطن العربي في شتى مجالات التربية وعلم النفس بفروعها وتخصصاتها المختلفة.
- كما تقبل المجلة نشر البحوث في مجالات العلوم الإنسانية الأخرى ذات الصلة بمجال التعليم الجامعي وغير الجامعي للعاديين ، وذوي الاحتياجات الخاصة وذلك باللغة العربية وغيرها من اللغات الأخرى.
- كما تقبل المجلة إعادة نشر البحوث والدراسات المبتكرة في الموضوعات التربوية النادرة التي سبق نشرها في دوريات ومجلات ومؤتمرات مغمورة بناء على موافقة أصحابها وبعد إجراء التعديلات التي تراها هيئة تحرير المجلة على كل بحث أو دراسة.
- تقبل المجلة للنشر أيضا مستخلصات رسائل الماجستير والدكتوراه التي يتم إجازتها من جميع كليات التربية وكليات إعداد المعلمين والمعلمات وكليات البنات وكليات الآداب وكليات الدراسات الإنسانية وغيرها من المؤسساتالعلمية التربوية الجامعية ومراكز البحوث المعنية بالبحث في مجالات وفروع التربية وعلم النفس.
- تنشر المجلة تقارير عن الندوات والمؤتمرات واللقاءات التي تنعقد بأي بلد عربي في أي موضوع من موضوعات التربية وعلم النفس.

- تقوم هيئة تحرير المجلة بتحديد عدد البحوث ، ومستخلصات الرسائل العلمية وتقارير الندوات والمؤتمرات التي يتم نشرها في كل عدد من إعداد المجلة.
- تقوم هيئة التحرير باختيار اثنين من المحكمين من بين الأساتذة الخبراء والمتخصصين في مجال كل دراسة ؛ ليقوموا بتحكيم تلك الدراسة أو البحث وتحديد مدى صلاحيته للنشر ، وذلك وفقا لنموذج تحكيم دقيق يحاكي نموذج تحكيم البحوث في لجان الترقيات وبنفس درجة الدقة ، حيث إن من بين أعضاء الهيئة الاستشارية للمجلة وهيئة التحكيم عددا كبيرا من الأساتذة الأعضاء في لجان الترقيات بمجالات التربية وعلم النفس بالوطن العربي .
- في حال عدم الاتفاق في الرأي بين المحكمين يتم إحالة البحث أو الدراسة لمحكم ثالث تختاره هيئة التحرير ، ويكون تقريره عن البحث هو الفيصل في ترجيح كفة قبول البحث للنشر أو رفض نشره ، على أن يتحمل صاحب البحث مصروفات التحكيم.
- عند اتفاق المحكمين على نشر البحث أو الدراسة بعد إجراء تعديلات في الصياغات أو بعض الأمور المنهجية البسيطة تقوم هيئة تحرير المجلة بإجراء تلك التعديلات نيابة عن الباحث أو كاتب الدراسة إن رغب ذلك . وعند طلب المحكمين إجراء تعديلات جوهرية يتم إعادة البحث لصاحبه مرفقا به صورة من تقارير التحكيم لإجراء التعديلات بنفسه.
- عند اتفاق المحكمين على رفض نشر البحث يتم رد البحث للباحث مع إرفاق صورة من تقارير التحكيم ، على أن يتحمل الباحث فقط تكاليف التحكيم والمراسلة.
- يتم عرض جميع المواد المقبولة للنشر بالمجلة على المستشار اللغوي لمراجعتها لغويا وضبط أي خلل لغوي بها قبل نشرها.
- كما تقبل المجلة إرسال كافة المواد التي يمكن نشرها عبر البريد الإلكتروني الخاص بها حيث يتولى فريق التحرير تنسيق الملفات وطباعتها على أن يتحمل صاحب المادة المرسلة تكلفة ذلك .
- بمجرد وصول تقارير المحكمين التي تفيد قبول البحث للنشر دون إجراء تعديلات أو بعد إجراء تعديلات بسيطة وممكنة ، يمكن لصاحب البحث أو الدراسة أن يطلب من هيئة تحرير المجلة إصدار خطاب معتمد يفيد قبول البحث أو الدراسة للنشر في المجلة. ويتم ذلك في مدة أقصاها شهر من تاريخ استلام البحث.
- عند صدور المجلة يتم تسليم عدد ١٠مستلاتونسخة من المجلة لصاحب كل بحث منشور بها ، ويمكن للباحث الحصول على نسخ إضافية من المجلة .

قواعد الكتابة والتنسيق بالمجلة :

ترسل البحوث والدراسات لهيئة تحرير المجلة مكتوبة على الكمبيوتر من عدد ٢ نسخة ورقية ، ونسخة واحدة إلكترونية على CD منسقة وفقا للقواعد المعتمدة بالمجلة التالية :

- تتم كتابة البحث وفق قالب التنسيق الخاص بالمجلة (يطلب من هيئة التحرير) .
- كتابة متن البحث بخط AL-Mohanad Bold مقاس ١٤ المسافة مفردة بين السطور ، ومرة ونصف بين الفقرات .
- كتابة العناوين الرئيسة بخط PT Bold Heading مقاس ١٤ ، والعناوين الفرعية بنفس الخط مقاس ١٢ ، والعناوين تحت الفرعية بنفس الخط مقاس ١٠ مع ترك مسافة بين العناوين وما قبلها .
- كتابة المستخلص العربي بنفس خط المتن مقاس ١٢ والمسافة بين السطور مفردة ، وبين الفقرات مرة ونصف .
- كتابة المستخلص الأجنبي بخط Times New Romanمقاس ١٢ مائل المسافة بين السطور مفردة ، ومرة ونصف بين الفقرات ، وكتابة المصطلحات الأجنبية وبيانات المراجع الأجنبية داخل المتن وفي القائمة النهائية بنفس الخط ونفس المقاس .
- كتابة الجداول بنفس خط متن البحث مقاس ١٠ على ألا يخرج أي جدول عن حدود هوامش الصفحة ، وألا ينقسم الجدول على صفحتين أو أكثر ، ويمكن تصغير حجم خط الجدول إلى مقاس ٧ إذا لزم الأمر.
- كل الصور والرسوم التوضيحية والبيانية . إن وجدت . باللونين الأبيض والأسود دون الخروج عن هوامش الصفحة.
- توثيق المراجع بنظام APA وتكتب قائمة المراجع بنفس خط متن البحث مقاس ١٢ مع ترك مسافة بين كل مرجع وآخر .

المراسلات :

ترسل جميع مراسلات المجلة باسم رئيس التحرير على العنوان التالي :

جمهورية مصر العربية - بنها – أتريب – ١ ش أحمد ماهر متفرع من ش الشعراوي تليفون وفاكس : ٠٠٢٠١٣٣١٨٨٤٤٢

أو المراسلة عبر البريد الإلكتروني لرئيس التحرير
mahersabry2121@yahoo.com:

أو عبر البريد الإلكتروني للمدير الإداري للرابطة :

Safaasultan25@hotmail.com

متابعة أخبار المجلة وقواعد النشر على موقعها الإلكتروني بجوجل على الرابط :

http://aae999.blogspot.com

أو على الموقع الإلكتروني لرابطة التربويين العرب :

http://www.aaeducators.org

- **مقدمة العدد** :

يسعد هيئة التحرير أن تقدم لجميع القراء العرب العدد الستون من مجلتنا الغراء دراسات عربية في التربية وعلم النفس ..

وفي هذا العدد **عشرة بحوث**: أولها بعنوان :" **أثر استراتيجيتين للتعلم التعاونى فى تنفيذ مهام الويب على تنمية مهارات طلاب كلية التربية منخفضى ومرتفعى الدافعية للانجاز في إنتاج تطبيقات جوجل التشاركية واستخدامها ومهاراتهم فى التعلم المنظم ذاتيًا** " .. إعداد : د/ وليد يوسف محمد.

وثانيها بعنوان : " **استراتيجية مقترحة للتعلم الإلكترونى فى ضوء بعض النظريات المعرفية لتنمية التحصيل وبعض مهارات التفكير فى مادة الكيمياء لدى طلاب المرحلة الثانوية**" .. إعداد : أ/ محمود صلاح محمود الغريب وآخران.

وثالثها بعنوان : " **فاعلية استخدام استراتيجية قبعات التفكير الست في تدريس مقرر الجغرافيا على التحصيل وتنمية الاتجاه نحو المادة لدى طالبات الصف الثاني الثانوي**" .. إعداد : د/ صفية أحمد سالم الدقيل.

ورابعها بعنوان : " **تصميم كائنات تعلم رقمية قائمة على الدمج بين انماط التفاعل وتقنية بث الوسائط الصوتية لتنمية مهارة الاستماع لدى طلاب الصف الأول الثانوي**".. اعداد : أ/ محمد أبو المعاطى عبد العزيز أبو المعاطى وآخرون.

وخامسها بعنوان : " **أثر تصميم نظام خبير تعليمي علي تنمية مهارات إنتاج المقررات الإلكترونية لدي طلاب الدراسات العليا بكلية التربية** ".. إعداد : أ/ محمد الشناوي أمين الصعيدي وآخران.

وسادسها بعنوان : " **برنامج مقترح قائم على التعلم بالمشروعات اللغوية لتنمية المهارات اللغوية لدى أطفال الروضة** " .. إعداد : د/ ماجدة فتحي سليم محمد.

وسابعها بعنوان : " **أساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى الطلبة المتفوقين أكاديميا" دراسة ميدانية لدى طلبة مدرسة الملك عبدالله الثاني للتميز في محافظة الزرقاء** "" .. إعداد : د/ خالد عبد الله حمد الحموري، د/ محمد المهدي عمر محمد عبد الكريم.

وثامنها بعنوان : " **فعالية برنامج إرشادي قائم على تنمية مفهوم الذات في تحسين الاتصال بين الزوجين**" .. إعداد : أ/ سامية جمعي بشير.

وتاسعها بعنوان : " **درجة وعي معلمات العلوم بالتربية المستدامة ومتطلبات تنميتها**" .. إعداد : د/ نجاة عبد الله محمد بوقس.

وعاشرها بعنوان : " **واقع التقنيات الرقمية في دعم التطور المهني لمعلمات الرياضيات**" .. إعداد : د/ نوال بنت محمد الراجح ، د/حنان بنت أسعد الزين.

وكعادة المجلة تم تحكيم كل بحث من تلك البحوث لدى أساتذة بارزين في مجال التخصص الدقيق لكل بحث .. ونود أن نعتذر بداية للقارئ العربي الكريم عن أي نقص أو تقصير جاء عن غير قصد في هذا العدد ، ونرحب بأية ملاحظات أو اقتراحات على البريد الإلكتروني لرئيس التحرير لكي تظهر المجلة بالمستوى اللائق الذي يرضي الجميع ..

والله أسأل التوفيق والسداد وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين ،،،

رئيس تحرير المجلة

بحوث ودراسات محكمة

البحث الأول:

أثر استراتيجيتين للتعلم التعاونى فى تنفيذ مهام الويب على تنمية مهارات طلاب كلية التربية منخفضى ومرتفعى الدافعية للانجاز في إنتاج تطبيقات جوجل التشاركية واستخدامها ومهاراتهم فى التعلم المنظم ذاتياً.

إعداد :

د/ وليد يوسف محمد

أستاذ تكنولوجيا التعلم المساعد

كلية التربية جامعة حلوان

أثر استراتيجيتين للتعلم التعاونى فى تنفيذ مهام الويب على تنمية مهارات طلاب كلية التربية منخفضى ومرتفعى الدافعية للانجاز في إنتاج تطبيقات جوجل التشاركية واستخدامها ومهاراتهم فى التعلم المنظم ذاتياً.

د/ وليد يوسف محمد

• **المستخلص** :

يهدف البحث إلي تحديد إستراتيجية التعلم التعاونى الأنسب لتنفيذ مهام الويب الملائمة للطلاب/ المعلمين بكلية التربية مرتفعى ومنخفضى دافعية الانجاز فيما يتعلق - بتأثيرهما علي كل من الجانب المعرفي والأدائي لمهارات إنتاج تطبيقات جوجل التشاركية واستخدامها ، ومهارات التعلم المنظم ذاتيًا، وقد أسفرت نتائج البحث عن وجود فرق ذو دالة إحصائية عند مستوى ≤ ٠.٠٥ بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين في اختبار التحصيل المعرفي للمهارة، وبطاقة ملاحظة الاداء المهارى، ومقياس التعلم المنظم ذاتيًا عند الدراسة باستخدام مهام الويب يرجع للتأثير الأساسي لاستراتيجية التعلم التعاونى المستخدمة، وذلك لصالح المجموعة التى استخدمت استراتيجية (فكر/زاوج/شارك)، كذلك أشارت النتائج لعدم وجود فرق ذو دالة إحصائية عند مستوى ≤ ٠.٠٥ بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين يرجع للتأثير الأساسي لمستوى دافعية الإنجاز لدي الطلاب(منخفضى / مرتفعى) دافعية الانجاز كذلك لم يكن هناك أثر للتفاعل بين المتغيرين المستقلين للبحث في كل من الاختبار و بطاقة الملاحظة، ومقياس التعلم المنظم ذاتيًا ..

The Effect of Two Cooperative Learning Strategies in Web Quests on Developing the Skills for High and Low Achievement Motivation Students at Faculty of Education in Producing and Using Google Applications and the Skills of Self-Regulated Learning

Abstract

The research aims at determining the suitable Cooperative Learning strategy for implementing webquest for High and Low Achievement Motivation Students at Faculty of Education concerning their effects on cognitive and psychomoter aspect for producing and using google Applications of Producing and Using collaborative Google Applications and the Skills of Self-Regulated Learning. The research resulted that there is a statistically significant difference at the level of ≤ 0.05 between the mean scores of students of the two experimental groups in the cognitive achievement exam of the skill and the skills card of the skills performance and Self-Regulated Learning scale during the study by using WebQuests which retuns to using Cooperative learning in the favor of the group which uses think/pair/share, strategy Also, the research results that there is no statistically significant difference at the level of ≤ 0.05 between the mean scores of students of the two experimental groups returns to the main effect of the achievement motivation level for the high and low achievement motivation students. Moreover, there is no effect for the interaction between the two independent variables in both the exam, the skills card and Self-Regulated Learning scale.

• **المقدمة**:

مع انتشار بيئات وطرق التعلم القائمة على الويب بما تقدمه من خدمات وإمكانيات أصبحنا فى حاجة ملحة لتنمية عديد من مهارات التعامل مع التكنولوجيا واستخدامها لدى الطلاب المعلمين بكليات التربية أشارت إليها معايير تكنولوجيا التعليم للمعلمين التى وضعتها الجمعية الدولية للتكنولوجيا فى التعليم للمعلم فى عصر التكنولوجيا الرقمية (International Society for Technology in Education, 2014). من أهمها مهارات التشارك مع الطلاب، وزملائهم من أفراد المجتمع المدرسى وذلك باستخدام الأدوات التكنولوجية والمصادر الرقمية، وذلك بهدف دعم الاداء الاكاديمى والابداع لدى طلابهم، كذلك مهارات البحث الرقمى والوصول إلى المعرفة من اجل دعم البحث والتعلم لدى الطلاب على أن يكون المعلم نموذجًا يحتزى فى هذا الإطار، كذلك يجب على المعلمين ان يكونوا قادرين على تلبية الاحتياجات المتنوعة لجميع المتعلمين باستخدام الاستراتيجيات المناسبة التى تركز عليهم، وتوفير الوصول إلى الأدوات والمصادر التكنولوجية الملائمة.

وهنا تعد مهام الويب (الرحلات المعرفية) "Webquest"من الطرق الحديثة للتعلم القائم على الويب التى أثبتت فاعليتها وتاثيرها الايجابى فى تنمية كثير من نواتج التعلم، وهى تعد واحدة من بيئات التعلم التى تجمع مابين التصميم التعليمى المنظم والاستخدام الوظيفى لشبكة الإنترنت من خلال استراتيجية تعليمية تعتمد على تقديم مهمات محددة تساعد المتعلم على القيام بنفسه بعمليات مختلفة من البحث والاستكشاف للمعلومات عبر الويب واستخدامها وتوظيفها فى أداء المهام المطلوبة وليس فقط الحصول عليها، وبناءً على ذلك تبناها واستخدمها كثير من المعلمين فى مختلف انحاء العالم.

و مهام الويب عبارة عن نشاط تكنولوجي استقصائى موجه "Inquiry-oriented Activity "في معظمه أو كله يتم بهدف تجميع معظم أو كل المعلومات المخطط استخدامها من قبل المتعلمين عبر الويب، وذلك لتحقيق أقصى افادة ممكنة من خلال تركيز عملية التعلم على كيفية استخدام المعلومات وتحويلها إلى منتجات، وليس الوقوف على حد الحصول عليها فقط، مع الحفاظ على وقت التعلم بحيث لا يتم اهداره فى البحث عن المعلومات. وبصفة عامة تعتمد مهام الويب على مجموعة من الخطوات والمراحل التى تساعد المتعلم على البحث فى مصادر المعلومات الإلكترونية، وتحقيق أهدافه من هذه المهام التى يقوم بها فى أثناء التنقل بين مصادر المعلومات المختلفة وعادة يقوم المتعلمين بتنفيذ هذه المهام بطريقة تعاونية أو تشاركية فى صورة مشروعات تطويرية لاحدى المنتجات التعليمية(Maria, 2011, P. 11).

وتعد مهام الويب من المداخل التوليدية "Generative approaches" القائمة بشكل أساسى على افتراضات نظريتي بياجية والبنائية من خلال مبدأ بنائية

المعرفة أي أن الفرد هو الذي يبني معرفته بنفسه، وتتم إعادة بناء الفرد لمعرفته من خلال عملية تفاوض اجتماعي مع الآخرين وأهمية هذا التفاعل الاجتماعي في تحقيق النمو العقلي - والتخلص من التمركز حول الذات - وبناء الخبرة القائمة على النشاط.(Awada et al, 2014, P. 89)، كذلك قدمت النظرية الاتصالية "Connectivism Theory" دعمًا متميزًا لتنفيذ مهام الويب حيث تركز النظرية الاتصالية على تعليم المتعلمين كيف يبحثون عن المعلومات، وينقحونها ويحللونها، ويركبونها، للحصول على المعرفة، لذلك فهى تمثل تحولاً نحو التعلم المتمركز حول المتعلم . وتطبق على الأنشطة التعليمية التى يقوم بها المتعلمون، مِن خلال العمل الجماعى، والمناقشة بين المتعلمين، حيث يكون دور المعلم ميسرا للتعلم، وليس ملقنا، بينما ينشط المتعلمون فى البحث عن المعلومات، والربط بينها، للوصول إلى المعرفة (محمد عطية خميس، ٢٠١٥، ص ٥٤).

وقد أثبت نتائج عديد من الدراسات التاثير الفعال لمهام الويب بالتطبيق على الطلاب فى المرحلة الجامعية ومراحل الدراسات العليا ومنها دراسة كلا من : (Hassanien,2006 ؛ حنان الشاعر،٢٠٠٦ ؛ ياسر بيومى ووداد عبد السميع، ٢٠٠٨ ؛ Halt, 2008 ؛عبد العزيز طلبة، ٢٠٠٩ ؛ Maria, 2011؛ Chou, 2011؛ Chang, Chen, & Hsu, 2011؛ أسماء عبد المنعم المهر، ٢٠١٢).

ونظرًا لهذا التاثير الفعال لمهام الويب، حرص كثير من المعلمين بالمراحل التعليمية المختلفة على تبنيها واستخدامها، لذل ظهرت حاجة للاهتمام بالدراسات والبحوث التى تستهدف البحث فى تصميمها وبنائها بما يحقق أقصى فاعلية من استخدامها ويؤكد على ذلك الرأى الان واستريت: Allan &street,2007) بأن مهام الويب تحتاج لإجراء مزيد من الدراسات مع عينات مختلفة من الطلاب فى ضوء احتياجاتهم كذلك مع متغيرات تصميم مختلفة لتنفيذ تلك المهام.

وهنا يشير جازكيل وبروك(Gaskill& Brook, 2013, P. 118) إلى أنه من الموضوعات المهمة التى يجب اخضاعها للدراسة العلاقة المتنامية بين استراتيجية التعلم التعاونى، ومهام الويب حيث تعد مهام الويب إحدى التطبيقات الناجحة جدًا فى تحقيق التعلم التعاونى، حيث أشارت نتائج عديد من الدراسات إلى التاثير الفعال لاستخدام استراتيجية التعلم التعاونى فى تنفيذ مهام الويب منها دراسة موريا(Maria,2011)؛ ودراسة شو (Chou, 2011)؛ودراسة عماد عيسي صالح(٢٠١٢)؛ كذلك أثبتت نتائج دراسة كل من إسلام جابر علام (٢٠١٣)؛ ومحمد حسن رجب خلاف(٢٠١٣) تفوق استراتيجية التعلم التعاونى فى تنفيذ مهام الويب مقارنة باستراتيجية التعلم الفردى، ويرجع هذا التفوق لاستراتيجية التعلم التعاونى فى تنفيذ مهام الويب كما يشير مارش ,March (2009)إلى قدرتها على تطبيق جميع المبادئ الاساسية التى يتطلبها تنفيذ

التعلم التعاونى، كذلك يرى مارش أن الجيل الثانى لمهام الويب" Web quest" 2.0 يسمح بتوظيف استراتيجيات التعلم التعاونى فى مهام الويب، كما أنه يعد جيل العمليات وليس جيل المكونات، حيث إن العمل فيه يتم تصميمه فى صورة مجموعة من العمليات الاجتماعية المنظمة والفاعلة التى تتمثل فى (المشاركات، والعصف الذهنى، وجمع المعلومات، وبناء الخبرة) وبذلك يكون من الأنسب أن تقوم مجموعات عمل تعاونية بتنفيذ هذه العمليات.

وهنا يشير جازكيل وبروك (Gaskill& Brook, 2013, P. 122) أن التعلم التعاوني هو أكثر أنشطة الإنسان أهمية، وأن الميزة الأساسية للتعلم التعاوني الالكتروني هو أن نجاح طالب واحد قد يساعد الطلاب الآخرين على النجاح؛ ويحتاج التعلم التعاوني إلى استراتيجيات واضحة، لتنفيذه على أسس علمية محددة، وبطريقة مضبوطة وقد أكدت عديد من الدراسات التاثير الفعال للتعلم التعاوني الإلكترونى فى تحقيق نواتج التعلم المختلفة ومنها دراسة جونسون وجونسون، Johnson & Johnson, 2004؛ ودراسة بريوير كلين Brewer &Klein, 2004؛ ودراسة ريلى و اندرسون (Riley, & Anderson 2006 ؛ ودراسة تامر عبد الحافظ ،٢٠٠٧؛ ودراسة زينب محمد العربى ، ٢٠٠٨؛ ودراسة حسن علي حسن، ٢٠١٠؛ ودراسة عماد بديع خيري كامل، عبد اللطيف الصفي الجزار، صفاء سيد محمود ،٢٠١٣؛ ودراسة أشرف أكرم الحناوي، ومحمد عطية خميس، ومحمود حسن الأستاذ،٢٠١٣).

وتكمن أهمية الإستراتيجية التعليمية في التعلم التعاوني الالكتروني عبر الويب، في أنها تحدد الخطوات والإجراءات، كما تحدد الأدوار والمسئوليات للمعلم والمتعلمين المشاركين، بما يضمن الكفاءة والفاعلية، والجودة في نتائج التعلم، وجعل عملية التعلم تسير بهدوء وانضباط، وتمكن المتعلم من السير بالخطوات الواضحة التي رسمت له في عملية التعلم، دون انزعاج وملل، وذلك بتوفير أدوات التفاعل والاندماج في الموقف التعليمي.

وهنا يشير ديوماس، وكاراكوب، وسيمسيك Doymus, Karacop, & Simsek, 2010) إلى تعدد استراتيجيات التعلم التعاونى الالكترونى ويعد من أهمها وأكثرها استخدامًا: استراتيجية فرق الألعاب والمباريات الطلابية"Teams–Games–Tournaments"، واستراتيجية التعلم معا "Learning Together"، استراتيجية جاسكو"Jigsaw"، واستراتيجية بحث المجموعات"Group Investigation"، واستراتيجية القراءة والتأليف التعاونى المدمج"Cooperative Integrated Reading and Composition" ، واستراتيجيه فكر \ زاوج \ شارك : "think/pair/share strategy".

وفى ذات الإطار أهتمت بعض الدراسات بالمقارنة بين الاستراتيجيات المختلفة للتعليم التعاونى فى مواقف وبيئات تعلم مختلفة بهدف الوقوف على الاستراتيجية الملائمة لطبيعة الموقف التعليمى، ومن هذه الدراسات : دراسة

هشام أنور محمد خليفة (٢٠٠٣) التى أشارت نتائجها إلى تفوق الطلاب الذين يدرسون باستخدام استراتيجية ترتيب المهام المتقطعة (Jigsaw)على الطلاب الذين يدرسون باستخدام استراتيجية تقسيم الطلاب إلى فرق على أساس التحصيل (STAD) فى كل من الاختبار التحصيلى وبطاقة ملاحظة الأداء العملي و الاتجاهات نحو الوسائل التعليمية كذلك أظهرت نتائج دراسة سارة طريف على القاضي.(٢٠١٢) أن الاختلاف الأساسي لنمط التعلم التعاوني عبر شبكة الويب الاجتماعية نينج "Ning" (استراتيجية التعلم معا مقابل استراتيجية تكامل المعلومات المجزأة ٢ مقابل إستراتيجية فكر \زاوج \ شارك) لا يؤثر على التحصيل الدراسي، ولكنة جاء لصالح مجموعة فكر \زاوج \ شارك مقارنة بمجموعة استراتيجية تكامل المعلومات المجزأة فى بقاء أثر تعلم.

بأخذ الأدبيات والدراسات السابقة والاتجاهات الحالية، يبرز سؤال عن أى استراتيجيات التعلم التعاونى الأكثر ملائمة للعمل فى إطار بيئة مهام الويب فى ما يتعلق بتاثيرها فى تحسين التعلم ؟ لننصح المعلمين والمصممين التعليمين باستخدامها وبالتالى التدرب على مهارات تصميمها.

وهنا يشيرجوناسين(Jonassen, 2012) إلى أنه مع تعدد استراتيجيات التعلم التعاونى الإلكترونية لابد من اجراء البحوث والدراسات التى تحدد مدى مناسبة استراتيجية معينة لطبيعة ومحددات بيئة التعلم التى تعمل فيها، ويرى"جوناسين" أنه من اكثر استراتيجيات التعلم التعاونى التى كان لها تاثير فعال فى العمل فى إطار التعلم عبر الويب، هى استراتيجية التعلم معا، واستراتيجية بحث المجموعات، واستراتيجية القراءة والتأليف التعاونى المدمج، واستراتيجيه فكر \ زاوج \ شارك، ويضيف جازكيل وبروك (Gaskill& Brook, 2013, P. 122)أنه يوجد استراتيجيتين للتعلم التعاونى على وجه التحديد توصى البحوث والدراسات وأراء الخبراء باستخدامهما فى بيئة تنفيذ مهام الويب هما : استراتيجية التعلم معا، واستراتيجيه فكر \ زاوج \ شارك ، كذلك أشار الى ضرورة اجراء مزيد من البحوث والدراسات حول استراتيجيات التعلم التعاونى الأكثر ملائمة لتنفيذ مهام الويب خاصة من بين هاتين الاستراتيجيتين المشار إليهما.

واستراتيجية التعلم معا تعد من أكثر استراتيجيات التعلم التعاوني انتشارًا في البحوث و الدراسات التربوية و النفسية و تقوم هذه الاستراتيجيه على تقسيم الطلاب إلى مجموعات مكونة من ٣ -٧ أعضاء غير متجانسين في المستوى التحصيلي و يعملون معا في مهام مشتركة و في النهاية يقدمون تقريرًا عن نتائج المجموعة و يتم التقويم خلال المنتج النهائي للجماعة وهى بذلك استراتيجية جماعية من بدايتها حتى نهايتها(Slavin, 2006, P. 76) .

ويؤيد التوجه نحو استخدام استراتيجية التعلم معا نظرية الحمل المعرفى "Cognitive load theory " (محمد عطية خميس، ٢٠١٣، ص ١٦)حيث تشير

توجهات هذه النظرية إلى أن جماعية الاداء فى جميع خطوات هذه الاستراتيجية قد يعمل على تخفيف الحمل المعرفى على ذاكرة الطلاب حيث أن جماعية التفكير والمشاركة فى الاداء وايجاد الحلول للمشكلات التى تواجههم فى أثناء العمل قد تعمل على تخفيف الحمل المعرفى عليهم كافراد فى إطار العمل الجماعى الذى يقومون به.

أما استراتيجيه فكر\ زاوج \ شارك فأنها تقوم على أساس تقديم مهمة للطلاب يتم التفكير فيها بصوره فرديه ثم تعطى فرصة لطلاب ليناقش كل تلميذ زميله فيما توصل إليه ثم يتشارك أعضاء المجموعة معًا فى تنفيذ المهمة فى شكلها النهائى(Slavin, 2006, P. 77) وبذلك تجمع هذه الاستراتيجية بين العمل الفردى والعمل الجماعى.

ويؤيد التوجه نحو استخدام استراتيجية فكر\ زاوج \ شارك النظرية البنائية "Connectivism Theory " (محمد عطية خميس، ٢٠١٣، ص ص ٢٩ -٣٠)حيث تشير توجهات هذه النظرية إلى أن العمل الجماعى مبدأ مهم تركز عليه النظرية البنائية، بهدف تسهيل بناء المعلومات حيث يعمل المتعلمون فى مجموعات صغيرة أو فى صورة أزواج يطبقون معارفهم ويختبرون فهمهم من خلال بعضهم البعض، كذلك تشجع البنائية الاستقلال الشخصى وتحكم المتعلم إذ ترى البنائية أنه يجب أن نعطى المتعلم خيارات واستقلالية أكثر وبذلك تشجع البنائية على تمكن الطالب من مهارات التعلم المنظم ذاتيا.

ومن ناحية أخرى لضمان نجاح المتعلم في دراسة برنامج تعليمي معين يجب تعرف الخصائص والقدرات والاستعدادات الخاصة به كفرد، ومن هذا المنطلق يجب ألا تغفل بحوث تكنولوجيا التعليم فى اهتماماتها ببيئات التعلم الإلكترونية دراسة مدى تناسب استراتيجيات التعلم التعاونى من حيث أساليب التقديم والنوع مع احتياجات وخصائص المتعلمين وأسلوب تعلمهم.

وفي هذا الإطار تعد دافعية التحصيل (الإنجاز)"Achievement Motivation" "أحد العناصر المهمة التي من الواجب مراعاتها عند تصميم بيئات التعلم القائمة علي الويب، و هي عبارة عن حالة متميزة من الدافعية العامة، وتشير إلى حالة داخلية عند المتعلم تدفعه إلى الانتباه للموقف التعليمي والإقبال عليه بنشاط موجه، والاستمرار فيه حتى يتحقق التعلم. (يوسف قطامى وعبد الرحمن عدس، ٢٠٠٢، ص ٢٠٠)

ويرى محمد بني يونس (٢٠٠٧، ص ١٤٧) أن دافعية الإنجاز تظهر في رغبة الفرد بالقيام بعمل جيد والنجاح فيه ورغبته بالتغلب على الصعوبات وتفادي الفشل، كما أشار إلى إمكانية اعتبار نتيجة التحصيل الدراسي تعبيراً على شدة الدافع للإنجاز.

وفي هذا الإطار يميز هشام الخولي (٢٠٠٠ ، ص٢١٠) بين فئتين أساسيتين للأشخاص ذوي دافع الإنجاز هما (ذوي دافع الإنجاز المرتفع، وذوي دافع الإنجاز المنخفض)

هذا وقد تناولت عديد من الدراسات العلاقة بين متغيرات تصميم بيئات التعلم القائمة على الويب وإنتاجها وبين دافعية الإنجاز سواء أكانت دافعية الانجاز في صورة متغير تصنيفي، كما في دراسة هبة أحمد محمد عواد(٢٠١٣) أو كمتغير تابع كما في دراسة أيمن محمد عبد الهادي محمد (٢٠١٠) ودراسة مروة حسن حامد حسن (٢٠١٢) أو كعينة للدراسة كما في دراسة نادر سعيد شيمي(٢٠١٠)، كذلك تناولت دراسة حسن علي حسن علي (٢٠١٠) العلاقة بين التعلم التعاونى ودافعية الانجاز بشكل مباشر، حيث أثبتت نتائجها فعالية نظام للتعلم التعاوني عبر الإنترانت على دافعية الانجاز لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

وبصفة عامة يعتمد نجاح عملية تنفيذ مهام الويب على دافعية المتعلم ومدى قابليته للتعلم، وقد يكون ثمة ارتباط بين استراتيجيتى تنفيذ مهام الويب (التعلم معًا مقابل فكر\ زاوج \ شارك)، وما يتميز به المتعلم من سمات شخصية متمثلة فى ارتفاع وانخفاض مستوى دافعية الإنجاز يمكن أن يكون له أثر على نواتج التعلم وهنا يشير جوناسين(Jonassen, 2012) لوجود علاقة واضحة بين استراتيجية التعلم التعاونى والدافعية للتعلم بصفة عامة ودافعية الانجاز على وجه التحديد، حيث يساعد العمل الجماعى على بناء روح المجموعة في الفرد ويشجعه على المشاركة، ولقد أثبتت كثيرٌ من الدراسات أن التعلم التعاوني يساعد على زيادة التحصيل الدراسي، وبناء اتجاه جيد نحو التعلم، وكذلك يبني عادات اجتماعية قيمة، مثل: المشاركة، واحترام تعدد الآراء، ويعمل على تنمية مهارات الاتصال والمناقشة وغيرها، بالتالى يمكن ان يساعد التعلم التعاونى الطلاب منخفضى الدافعية على الاندماج فى عملية التعلم وتحقيق مستويات أعلى فى نواتج التعلم المختلفة.

ومن هذا المنطلق وفى ضوء خصائص المتعلمين مرتفعى ومنخفض الدافعية يمكن ان تنجح استراتيجيه فكر\ زاوج \ شارك مع الطلاب منخفضى الدافعية على وجه التحديد حيث أنها استراتيجية متدرجة ومتنوعة تبدأ بنشاط فردى للمتعلم يتبعة نشاط للمتعلمين فى صورة أزواج يتبعة مشاركة للمجموعة باكملها وهذا التدرج قد يكون مناسب لطبيعة الطلاب منخفضى دافعية الانجاز حيث أنهم كما يشير باندورا(Bandura, 1997 p. 37) يتجنبون العمل أو المشاركة في الأنشطة، ويملون سريعًا من العمل، ولا يميلون إلى التعاون ومساعدة أقرانهم، أما الطلاب ذوى دافعية الإنجاز المرتفع يتميزون، كما يشير باندورا (Bandura, 1997, p. 38)؛ وهشام الخولي (٢٠٠٠ ، ص٢١٠) بمستوى الطموح المرتفع، ولديهم المثابرة والرغبة في إعادة التفكير في العقبات، ولديهم القدرة على تحمل المسئولية، والقدرة على تحديد الأهداف و التخطيط لتحقيقها، ويميلون إلى التعاون ومساعدة أقرانهم بحثًا عن التقدير لذلك فلن يجدوا صعوبة فى التعلم من كلا الاستراتيجيتين.

ويعد تعلم المهارات المعرفية"Cognitive Skills" بجانبيها الادائى والمعرفى من أهم نواتج التعلم التى يمكن أن تساهم مهام الويب فى تنميتها بكفاءة وفاعلية ، كما يشير كل من(إبراهيم عبد الوكيل الفار، ٢٠١٢، ص ٦٢٢)؛ وجازكيل وبروك Gaskill& Brook, 2013, P. 22؛ ونبيل جاد عزمي، ٢٠١٤، ص ٤٠٤) ، ويؤكد على ذلك نتائج عديد من الدراسات منها (دراسة محمود أحمد عبد الكريم، ٢٠١٢ ؛ ودراسة محمد حسن رجب خلاف،٢٠١٣ ؛ ودراسة سلوى فتحى المصرى، ٢٠١٤ ؛ ودراسة وائل شعبان عبد الستار عطية،٢٠١٥)التى أكدت جمعيًا على التاثير الفعال لمهام الويب فى تعليم المهارات بجانبيها الادائى والمعرفى.

كذلك أثبتت عديد من الدراسات التاثير الفعال للتعلم التعاونى الإلكترونى فى تعلم المهارات المعرفية بجانبيها الادائى والمعرفى منها (دراسة تامر احمد عبد الحافظ ، ٢٠٠٧ ؛ ودراسة حسن علي حسن علي، ٢٠١٠ ؛ ودراسة عماد عيسي صالح، ٢٠١٢ ؛ ودراسة عماد بديع خيري كامل، عبد اللطيف الصفي الجزار، صفاء سيد محمود ،٢٠١٣)

كذلك يرتبط استخدام مهام الويب بمدى تأثيرها فى التنظيم الذاتي للتعلم لدى الطلاب، حيث تعد عملية البحث عن المعلومات نشاطاً من أهم الأنشطة التي يقوم بها الطلاب عبر شبكة الإنترنت، وحيث أن هذا النشاط يفتقد – في أغلب الأحيان – إلى هدف تربوي محدد، نتيجةً لأن عدد صفحات الويب في تزايد مضطرد، فإن هذا النشاط غالبًا ما يأخذ وقتًا كبيرًا، مما يعنى هدرًا للموارد، واستعمالاً خاطئًا لأساليب التعلم عبر الشبكات، واستغلالاً غير هادف لزمن الإبحار على الشبكة. (Gaskill& Brook, 2013, P. 223) لذلك فقد عالجت مهام الويب هذا الإهدار، فهي تدعم التعليم المتمركز حول الطالب؛ لأنها تتكون من مهمات مختلفة محددة تساعد الطالب على تنظيم ذاته فى أثناء القيام بعمليات مختلفة من البحث عن المعلومات على الشبكة، ومن ثم إيجاد بناء معرفي خاص به ومن إبداعه، لهذا فإنه يستطيع التعامل مع المعرفة بطريقة عملية منظمة مفيدة، أكثر من الحفظ والاستظهار لهذه المعلومات، فكلما زادت قدرة الفرد على تنظيم ذاته فى أثناء عملية التعلم زادت قدرته على تحديد أولويات تعلمه، ومن ثم اختياره للاستراتيجيات والأساليب التعليمية الملائمة فى أثناء التعلم، مما يساعد ذلك على تنمية قدرته على التحصيل المعرفي، واكتسابه للمعلومات، ورفع مستوى أدائه وإنجازه العلمي. وهنا يشير محمد الدسوقي (٢٠٠٨،ص ص ٢٣٥ - ٢٣٦) أن التنظيم الذاتي له أهمية كبرى في إعداده أفراداً متعلمين يتقنون استخدام عدد من الإستراتيجيات المعرفية، ويعرفون كيف يخططون ويتحكمون ويوجهون عملياتهم العقلية لإنجاز الأهداف، ويظهرون معتقدات دافعية وأساليب تكيفيه، ويخططون ويتحكمون في الوقت والجهد المبذول، ويبذلون جهودا أكبر للمشاركة، قادرون على تجنب التشتيت الداخلي والخارجي، مسئولون عن تعلمهم.

وهنا يظهر أيضًا أهمية دراسة تأثير استخدام استراتيجيتى التعلم التعاونى موضع البحث الحالى فى تنفيذ مهام الويب فى إطار تفاعلهما مع مستوييى دافعية الإنجاز لدي الطلاب (منخفض / مرتفع) على التعلم المنظم ذاتيًا لدى الطلاب وذلك حيث أن تنوع انماط التعلم التى تقدم من خلال استراتيجيه فكر\ زاوج \ شارك قد يكون له التاثير الأكبر فى تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتيًا حيث يمر الطالب من خلال هذه الاستراتيجية بجميع خبرات التعلم الفردية والجماعية التى يمكن ان تسهم بشكل ايجابى فى تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتيًا. لذلك يرى الباحث - فى البحث الحالى - أن الطلاب منخفضى الدافعية قد يحتاجون الى هذه الخبرات المتنوعة لتنمية هذه المهارات، أما الطلاب مرتفعى الدافعية فمن المرجح أنهم لن يجدوا صعوبة فى تعلم هذه المهارات من كلا الاستراتيجيتين لأنهم يملكون الاستعداد الفطرى لاكتساب هذه المهارات ويحتاجون فقط لبيئة ملائمة تقدم لهم الدعم المناسب لتعلم هذه المهارات، لذلك قد تساعدهم مهام الويب على تنفيذ هذه المهام بشكل ايجابى.

هذا ولقد بحثت عديد من الدراسات العلاقة بين مهام الويب، وبين مهارات التعلم المنظم ذاتيًا، وذلك في محاولة لتحديد بعض الأساليب والاستراتيجيات التعليمية الفاعلة القائمة على الشبكة، والتي تساعد المتعلم على التنظيم الذاتي أثناء التعلم، فعادة ما يشعر المتعلم بالتشتت فى أثناء استخدامه للشبكة؛ نظراً لتعدد مصادر المعرفة وتنوعها، وللتخفيف من حدة هذه المشاكل كان لابد من استخدام أساليب متعددة لدعم التعلم المنظم ذاتيًا حيث دلت نتائج دراسة وائل رمضان عبد الحميد، ودينا احمد اسماعيل (٢٠١٢) على التاثير الفعال لاستخدام أسلوب التنظيم التوسعي الرأسي في عرض محتوى مهام الويب مقارنة بالتنظيم التوسعي الأفقى؛ فى تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتيا، وأثبتت نتائج دراسة إيمان صلاح الدين صالح. (٢٠١٣).تفوق نمطى التوجية المباشر و التوجيه غير المباشر معًا مقابل نمط التوجيه المباشر فقط ونمط التوجيه غير المباشر فقط فى تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتيا، كذلك أسفرت نتائج دراسة إسلام جابر علام (٢٠١٣) عن تفوق المجموعة التى تستخدم مهام الويب بطريقة تعاونية عن المجموعة التي تستخدم مهام الويب بطريقة فردية في مهارات إدارة المعرفة.

كذلك كان أحد أهداف دراسة محمود أحمد عبد الكريم (٢٠١٢) التعرف على فاعلية اختلاف مستوى القابلية للتعلم الذاتى (مرتفع – منخفض) ببيئة تنفيذ مهام الويب فى التحصيل، وإنتاج ملف الانجاز الاليكترونى لدى طلاب تكنولوجيا التعليم، ودلت النتائج على وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات الطلاب فى التحصيل، ومهارة إنتاج ملف الانجاز الاليكتروني لصالح مجموعة القابلية المرتفعة للتعلم الذاتي.

من خلال ما سبق ونتيجة لاختلاف الآراء ونتائج الدراسات والبحوث، والنظريات حول تحديد مدى امكانية نجاح أحد استراتيجيتى التعلم التعاونى (التعلم معًا مقابل فكر\ زاوج \ شارك) فى تنفيذ مهام الويب، كذلك مدى

تاثيرهما في المتعلمين منخفضى ومرتفعى دافعية الانجاز، نبعت مشكلة البحث الحالى لاختبار الاستراتيجية الانسب فى إطار تفاعلها مع مستوى دافعية الانجاز(منخفض مقابل مرتفع) ودراسة مدى تاثيرهما فى تحسين أداء المتعلمين فى المهارات المعرفية بجانبيها الادائى والمعرفى ومهارات التعلم المنظم ذاتيًا، ومهارات التعاون ومن هنا ظهرت الحاجة لاجراء البحث الحالى بهدف الوقوف على الاستراتيجية الانسب للاستخدام مع مهام الويب فى إطار تفاعلها مع مستوى دافعية الانجاز(منخفض مقابل مرتفع) لدى المتعلمين وذلك فيما يتعلق بتاثيرهما فى تحسين أداء المتعلمين فى المهارات المعرفية بجانبيها الادائى والمعرفى، ومهارات التعلم المنظم ذاتيًا.

- **مشكلة البحث**:

تم تحديد مشكلة البحث من خلال العناصر التالية:

- من العرض السابق تبين أنه، رغم اتفاق نتائج البحوث، والاراء على التاثير الفعال لاستخدام استراتيجية التعلم التعاونى فى تنفيذ مهام الويب (دراسة موريا Maria, 2011؛ ودراسة شو، Chou, 2011 ؛ودراسة عماد عيسي صالح،٢٠١٢؛ ودراسة إسلام جابر علام ، ٢٠١٣؛ ودراسة محمد حسن رجب خلاف،٢٠١٣) إلا أنها لم تحسم أى استراتيجيات التعلم التعاونى الأكثر ملائمة للعمل فى إطار بيئة تنفيذ مهام الويب، وذلك فى ما يتعلق بتاثيرها فى تحسين التعلم، ولكنها حصرت هذه الاستراتيجيات فى استراتيجيتين توصى البحوث والدراسات وأراء الخبراء باستخدامهما فى بيئة تنفيذ مهام الويب هما: (استراتيجية التعلم معا، واستراتيجيه فكر\ زاوج \ شارك) كما أشار كل من جوناسين(Jonassen, 2012) وجازكيل وبروك(Gaskill& Brook, 2013, P. 122)

- كذلك أتضح وجود حاجة لدراسة علاقة إستراتيجية التعلم التعاونى المستخدمة بمستوى الدافعية لدى المتعلمين، حيث يعتمد نجاح عملية تنفيذ مهام الويب على دافعية المتعلم ومدى قابليته للتعلم، وقد يكون هناك ثمة ارتباط بين استراتيجيتى تنفيذ مهام الويب (التعلم معًا مقابل فكر\ زاوج \ شارك)، وما يتميز به المتعلم من سمات شخصية متمثلة فى ارتفاع وانخفاض مستوى دافعية الإنجاز يمكن أن يكون له أثر على نواتج التعلم وهنا يشير كل من حسن علي حسن (٢٠١٠)؛ وجوناسين(Jonassen, 2012) إلى وجود علاقة واضحة بين استراتيجية التعلم التعاونى والدافعية للتعلم بصفة عامة ودافعية الانجاز على وجه التحديد، حيث يساعد العمل الجماعى الطلاب منخفضى الدافعية على الاندماج فى عملية التعلم وتحقيق مستويات أعلى فى نواتج التعلم المختلفة.

- ومن ناحية أخرى توجد مؤشرات لوجود علاقة بين استراتيجيتى التعلم التعاونى - موضع دراسة البحث الحالى - فى إطار تفاعلهما مع مستوى الدافعية فى تنمية المهارات المعرفية بجانبيها الادائى والمعرفى ومهارات التعلم

المنظم ذاتيًا كما تبين من العرض السابق، وهو مايحتاج إلى بحث لتحديد أبعاد هذه العلاقة، من خلال تحديد المعالجات الأكثر ملائمة لتحسين نواتج التعلم.

- كذلك وبالرغم من أهمية تدريب الطلاب المعلمين بكليات التربية على مهارات التعامل مع التكنولوجيا واستخدامها - السابق الاشارة إليها - بمعايير تكنولوجيا التعليم للمعلمين التى وضعتها الجمعية الدولية للتكنولوجيا فى التعليم للمعلم فى عصر التكنولوجيا الرقمية (International Society for Technology in Education,2014) ، وحيث ان هذه المهارات أصبحث مطلبًا اساسيًا وضرورة ملحة للمعلم فى عصر تكنولوجيا المعلومات الا ان معظم الطلاب بكليات التربية لديهم قصور واضح فى التمكن من تلك المهارات لاحظه الباحث فى أثناء تدريسة مقررات تكنولوجيا التعليم لطلاب الفرقتين الثانية والثالثة بكلية التربية جامعة حلوان، وأشارت الية أيضا نتائج عديد من الدراسات منها دراسة محمود أحمد عبد الكريم، ٢٠١٢)؛ ودراسة محمد حسن رجب خلاف،٢٠١٣)؛ ودراسة إيمان صلاح الدين صالح، ٢٠١٣).

وللتحقق من مشكلة البحث قام الباحث بتكليف مجموعة من طلاب الفرقة الثالثة ببعض شعب الكلية بلغ عددهم (٢٤ طالبًا وطالبة) - حيث سبق لهم دراسة مهارات البحث عبر الشبكات خلال مقرر تكنولوجيا التعليم بالفرقة الثانية - (*) بإعداد تقرير فى صورة ورقة عمل عن أحد بيئات التعلم التشاركية، ومحاولة استخدام هذه البيئة فى تصميم بيئة تعليمية تشاركية ويقوم الطلاب باعداد هذه التقارير فى صورة مجموعات عمل يتراواح عدد الطلاب بها من٣ -٤ طلاب وذلك من خلال مصادر المعلومات الإلكترونية المتاحة عبر صفحات الويب، وتبين من خلال تقييم أوراق العمل التى قدمها الطلاب ،والبيئات التى قام الطلاب باستخدامها، أن عملية البحث والاستقصاء قد تمت بطريقة سطحية، وعشوائية وغير منظمة، واقتصرت على نقل ونسخ لما تحتويه بعض صفحات الويب دون تحليل أو تنظيم، أو صياغة المعلومات بصورة جيدة .

ثم تم سؤال الطلاب – مجموعة العينة الاستطلاعية - عن آرائهم فى أسباب هذه المشكلة من وجهة نظرهم.

وأسفرت نتائج الدراسة الاستطلاعية عن ما يلي :

أتفق أفراد العينة بنسبة (٩٦٪) على أنهم وجدوا صعوبة كبيرة جدًا للوصول الى معلومات ملائمة ووثيقة الصلة بموضوع التقرير المطلوب، وأتفق جميع أفراد العينة أنه على الرغم من رغبتهم فى التعلم من خلال شبكة الانترنت، ومدى قدرتهم على الافادة من البحث والاستقصاء لتحقيق المهام التعليمية، إلا أنهم فى حاجة إلى التوجيه والإرشاد لمصادر محددة ترتبط بطبيعة الأهداف

* هى : شعب علم نفس ودراسات اجتماعة، واللغة اللمانية .

التعليمية المطلوبة، كذلك أشار الطلاب أفراد العينة بنسبة (٩١٪) إلى عدم تعاونهم بالقدر الكافى فى تنفيذ المهمة حيث اختلفوا كثيرًا فى أثناء تنفيذ المهمة المطلوبة، وحاول بعضهم فرض رايه على الاخرين مما تسبب أيضا فى كثير من الاحيان فى عرض معلومات غير مترابطة لاعلاقة لها بموضوع التقرير المطلوب، ويتضح مما سبق افتقار الطلاب للطرق الملائمة للبحث، والحصول على المعلومات وثيقة الصلة بالموضوع، وقد يرجع كما تشير إيمان صلاح الدين صالح(٢٠١٣) الى عدم وجود استراتيجية مقننة تنمى لديهم جماعية الاداء للمهارة المطلوبة، ومهارات التعلم المنظم ذاتيا، لتجعل من استخدامهم للويب هادفًا واضحًا لذلك قد يكون المحتوى الذى يتم التوصل اليه لايفى باحتياجاتهم، كما يستغرق وقتًا طويلا فى عملية البحث مما يهدر وقتهم.ويتفق هذا مع ما أشار اليه (Gaskill& Brook, 2013, P. 25) من أن (٢٠٪) فقط من المواقع التى يتوصل إليها المتعلمون تكون مرتبطة بالهدف من البحث، حيث أن التنوع والزخم المعلوماتي الكبير كما يشير لو واخرون Lou et al, 2013, P.75) قد يؤدي إلى حدوث التباس وتشتت لدى المستخدم، وضياع الجهد والوقت في تصفح مواضيع قد تكون بعيدة كل البعد عن النقطة محور البحث، مما يعني هدر للموارد، واستعمالا عشوائيا للحاسوب، واستغلالا غير عقلاني لزمن الإبحار على الشبكة.

وفى ذات السياق يشير بوك وفيور(Pauk, & Fiore, 2013) ان تدريب الطلاب على مهارات التعامل مع تكنولوجيا المعلومات غير كافٍ فى حد ذاته، وذلك كونها مهارات متجددة باستمرار، والاهم كما يشير "بوك وفيور" إجادة الطلاب لمهارات تمكنة فى تطوير ادائة مستقبلا دون الحاجة للانتظام فى برامج دراسية من أهمها مهارات الوصول الى المعرفة، ومهارات التعلم المنظم ذاتيا، بهدف توفيرالجهد والوقت فى الوصول للمعرفة وتوظيفها من خلال التعاون مع الزملاء.

و بحوث تكنولوجيا التعليم كما يشير محمد عطية خميس (٢٠١٣، ص ١٢٨ -١٢٩) تهدف إلى حل المشكلات التعليمية، وتحسين الأداء والممارسات التكنولوجية التعليمية، وتحسين نواتج التعلم.

ومما سبق تتمثل مشكلة البحث الحالي فى "الحاجة إلى دراسة تأثير استراتيجيتى التعلم التعاونى (التعلم معًا مقابل فكر\ زاوج \ شارك) فى تنفيذ مهام الويب في إطار تفاعلهما مع مستوي دافعية الإنجاز للمتعلم، وذلك فيما يتعلق بتأثيرهما علي مُعدل الأداء المهاري لبعض مهارات إنتاج تطبيقات جوجل التشاركية واستخدامها، ومهارات التعلم المنظم ذاتيًا، لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية، وذلك في محاولة لتوفير المعالجة الملائمة لأكبر قاعدة من المتعلمين، ويعد البحث الحالي أحد بحوث التفاعل بين الاستعداد والمعالجة .Aptitude Treatment-Interaction (A. T. I)

- **أسئلة البحث** :

وللتوصل لحل لمشكلة البحث يسعى البحث الحالى إلى الإجابة عن السؤال الرئيس التالى: ما أثراستراتيجيتى التعلم التعاونى (التعلم معًا مقابل فكر\ زاوج \ شارك) في تنفيذ مهام الويب علي تنمية إنتاج تطبيقات جوجل التشاركية واستخدامها جانبيها الادائى والمعرفى، ومهارات التعلم المنظم ذاتيًا، لدي الطلاب المعلمين بكلية التربية مرتفعى ومنخفضى دافعية الإنجاز؟

وينبع من هذا السؤال الرئيس أسئلة فرعية عدة هى:

- ما المهارات الأساسية اللازمة لإنتاج بعض تطبيقات جوجل التشاركية واستخدامها لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية.
- ما أثراستراتيجيتى التعلم التعاونى (التعلم معًا مقابل فكر\ زاوج \ شارك) في تنفيذ مهام الويب علي كل من:
  - ✓ تنمية الجانب المعرفى لمهارات إنتاج تطبيقات جوجل التشاركية واستخدامها ؟
  - ✓ تنمية معدل أداء مهارات إنتاج تطبيقات جوجل التشاركية واستخدامها؟
  - ✓ مهارات التعلم المنظم ذاتيًا لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية ؟
- ما أثر مستوى دافعية الإنجاز لدي الطلاب المعلمين بكلية التربية (منخفض / مرتفع)عند الدراسة من خلال مهام الويب علي كل من:
  - ✓ تنمية الجانب المعرفى لمهارات إنتاج تطبيقات جوجل التشاركية واستخدامها ؟
  - ✓ تنمية معدل أداء مهارات إنتاج تطبيقات جوجل التشاركية واستخدامها؟
  - ✓ مهارات التعلم المنظم ذاتيًا لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية ؟
- ما أثر التفاعل بين استراتيجيتى التعلم التعاونى (التعلم معًا مقابل فكر\ زاوج \ شارك) في تنفيذ مهام الويب و مستوى دافعية الإنجاز لدي الطلاب المعلمين بكلية التربية (منخفض / مرتفع) علي كل من:
  - ✓ تنمية الجانب المعرفى لمهارات إنتاج تطبيقات جوجل التشاركية واستخدامها ؟
  - ✓ تنمية معدل أداء مهارات إنتاج تطبيقات جوجل التشاركية واستخدامها؟
  - ✓ مهارات التعلم المنظم ذاتيًا لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية ؟

- **أهداف البحث** :

يهدف البحث الحالي تحديد :

- المهارات الأساسية اللازمة لاستخدام بعض تطبيقات جوجل التشاركية لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية.

- استراتيجية التعلم التعاونى الأنسب لتنفيذ مهام الويب (التعلم معًا مقابل فكر\ زاوج \ شارك) فيما يتعلق بتاثيرها فى تنمية مهارات إنتاج تطبيقات جوجل التشاركية واستخدامها بجانبيها الادائى والمعرفى، ومهارات التعلم المنظم ذاتيًا، لدي الطلاب المعلمين بكلية التربية
- مستوى دافعية الإنجاز (منخفض / مرتفع)، الأكثر إفادة من استخدام مهام الويب فيما يتعلق بتاثيرها فى تنمية معدل أداء مهارات إنتاج تطبيقات جوجل التشاركية واستخدامها بجانبيها الادائى والمعرفى، ومهارات التعلم المنظم ذاتيًا، لدي الطلاب المعلمين بكلية التربية .
- استراتيجية التعلم التعاونى الأنسب لتنفيذ مهام الويب (التعلم معًا مقابل فكر\ زاوج \ شارك) لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية مرتفعي ومنخفضي دافعية الإنجاز، فيما يتعلق بتاثيرهما فى تنمية معدل أداء مهارات إنتاج تطبيقات جوجل التشاركية واستخدامها بجانبيها الادائى والمعرفى، ومهارات التعلم المنظم ذاتيًا، .

- **أهمية البحث**:

- قد تسهم نتائج البحث في تعزيز الإفادة من إمكانيات مهام الويب في تذليل الصعوبات التي تواجه طلاب المرحلة الجامعة عند دراسة بعض المقررات الدراسية.
- يفيد هذا البحث في تزويد القائمين علي تصميم بيئات التعلم القائمة على الويب بصفة عامة، وبيئة مهام الويب على وجه التحديد بمجموعة من الإرشادات المعيارية تؤخذ بعين الاعتبار عند تصميم هذه البيئات وإنتاجها، وذلك فيما يتعلق باستراتيجية التعلم التعاونى الملائمة لهذه البيئات.
- يفيد هذا البحث في توفير المعالجة الملائمة لاستعدادات المتعلمين بهدف تحقيق الأهداف التعليمية إلي أقصي حد ممكن، وبأكبر قدر من التعميم علي الطلاب.
- قد تفيد نتائج هذا البحث فى تزويد أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم باستراتيجيات وأنماط وأدوات لتنفيذ مهام الويب ذات تاثير فعال فى تحسين أداء الطلاب فى نواتج التعلم المختلفة.

- **فروض البحث** :

يسعى البحث الحالي للتحقق من صحة الفروض التالية:

- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوي ≤ ٠.٠٥ بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين في تحصيل الجانب المعرفى لمهارات إنتاج تطبيقات جوجل التشاركية واستخدامها لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية عند الدراسة من خلال مهام الويب يرجع للتأثير الأساسي لاختلاف استراتيجية التعلم التعاونى (التعلم معًا مقابل فكر\ زاوج \ شارك).
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوي ≤ ٠.٠٥ بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين في تحصيل الجانب المعرفى لمهارات إنتاج

تطبيقات جوجل التشاركية واستخدامها لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية عند الدراسة من خلال مهام الويب يرجع للتأثير الأساسي لاختلاف مستوي دافعية الإنجاز (منخفض مقابل مرتفع) .

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي ≤ ٠.٠٥ بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية في تحصيل الجانب المعرفى لمهارات إنتاج تطبيقات جوجل التشاركية واستخدامها لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية عند الدراسة من خلال مهام الويب ترجع للتأثير الأساسي للتفاعل بين استراتيجية التعلم التعاونى (التعلم معًا مقابل فكر\ زاوج \ شارك)ومستوي دافعية الإنجاز (منخفض مقابل مرتفع)
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوي ≤ ٠.٠٥ بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين في معدل أداء مهارات إنتاج تطبيقات جوجل التشاركية واستخدامها لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية عند الدراسة من خلال مهام الويب يرجع للتأثير الأساسي لاختلاف استراتيجية التعلم التعاونى (التعلم معًا مقابل فكر\ زاوج \ شارك).
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوي ≤ ٠.٠٥ بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين في معدل أداء مهارات إنتاج تطبيقات جوجل التشاركية واستخدامها لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية عند الدراسة من خلال مهام الويب يرجع للتأثير الأساسي لاختلاف مستوي دافعية الإنجاز (منخفض مقابل مرتفع) .
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي ≤ ٠.٠٥ بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية في معدل أداء مهارات إنتاج تطبيقات جوجل التشاركية واستخدامها لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية عند الدراسة من خلال مهام الويب ترجع للتأثير الأساسي للتفاعل بين استراتيجية التعلم التعاونى (التعلم معًا مقابل فكر\ زاوج \ شارك)ومستوي دافعية الإنجاز (منخفض مقابل مرتفع)
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوي ≤ ٠.٠٥ بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين في مقياس مهارات التعلم المنظم ذاتيًا لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية عند الدراسة من خلال مهام الويب يرجع للتأثير الأساسي لاختلاف استراتيجية التعلم التعاونى (التعلم معًا مقابل فكر\ زاوج \ شارك).
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوي ≤ ٠.٠٥ بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين في مقياس مهارات التعلم المنظم ذاتيًا لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية عند الدراسة من خلال مهام الويب يرجع للتأثير الأساسي لاختلاف مستوي دافعية الإنجاز (منخفض مقابل مرتفع) .
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي ≤ ٠.٠٥ بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية في مقياس مهارات التعلم المنظم ذاتيًا لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية عند الدراسة من خلال مهام الويب

ترجع للتأثير الأساسي للتفاعل بين استراتيجية التعلم التعاونى (التعلم معًا مقابل فكر\ زاوج \ شارك)ومستوي دافعية الإنجاز (منخفض مقابل مرتفع)

- **حدود البحث** :

يقتصر البحث الحالي على :

- حدود موضوعية: يقتصر المحتوى العلمي على تكليف الطلاب المعلمين بمهمة ويب طويلة المدى تتضمن أربعة مهام فرعية ترتبط باستخدام بعض تطبيقات جوجل التشاركية لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية وهذه التطبيقات هى.
  - ✓ الحوسبة السحابية"Cloud computing ".
  - ✓ جوجل درايف "Google drive".
  - ✓ محرر مستندات جوجل"Google Docs".
  - ✓ المدوناتBlogs مع تطبيق على مدونة بلوجر "Bloger".
- حدود بشرية: طلاب الفرقة الثالثة شعبة علم نفس.
- حدود مكانية: كلية التربية – جامعة حلوان.
- حدور زمنية: تم تطبيق تجربة البحث فى الفصل الدراسى الأول للعام الدراسى ٢٠١٤ -٢٠١٥

- **منهج البحث و إجراءاته** :
- **أولا** : **منهج البحث ومتغيراته** :

ينتمي هذا البحث إلى فئة البحوث التي تستخدم بعض مناهج الدراسات الوصفية في مرحلة الدراسة والتحليل والتصميم، والمنهج التجريبي عند قياس أثر المتغيرين المستقلين للبحث على متغيراته التابعة في مرحلة التقويم.
وتكونت متغيرات البحث من:

- **المتغيرات المستقلة**: **اشتمل البحث على متغيرين مستقلين، هما**:
  - متغير استراتيجية التعلم التعاونى وله استراتيجيتان:
    - ✓ مهمة ويب قائمة على استخدام استراتيجية التعلم التعاونى التعلم معًا.
    - ✓ مهمة ويب قائمة على استخدام استراتيجية التعلم التعاونى فكر\ زاوج \ شارك
  - دافعية الانجاز: وهو متغير تصنيفي، وله مستويان:
    - ✓ طلاب مرتفعى دافعية الإنجاز .
    - ✓ طلاب منخفضى دافعية الإنجاز.
- **المتغيرات التابعة** : **اشتمل البحث على ثلاثة متغيرات تابعة، هى**:
  - تنمية الجانب المعرفى لمهارات إنتاج تطبيقات جوجل التشاركية واستخدامها ؟

- تنمية معدل أداء مهارات إنتاج تطبيقات جوجل التشاركية واستخدامها؟
- مهارات التعلم المنظم ذاتيًا لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية ؟

• **التصميم التجريبي للبحث** :

في ضوء المتغيرين المستقلين للبحث تم استخدام التصميم التجريبي المعروف باسم التصميم ألعاملي (٢ × ٢) "2 X 2 Factorial Design " (زكريا الشربيني، ١٩٩٥، ص٣٩٠) ويوضح الجدول التالي التصميم التجريبي للبحث الحالي

جدول (١) التصميم التجريبي للبحث (التصميم العاملي ٢ × ٢)

استراتيجية التعلم التعاونى دافعية الانجاز	التعلم معًا	فكر\ زاوج \ شارك
مرتفعى دافعية الإنجاز	مج١ :طلاب مرتفعى دافعية الإنجاز تقدم لهم مهام الويب باستخدام استراتيجية التعلم معًا	مج٣ طلاب مرتفعى دافعية الإنجاز تقدم لهم مهام الويب باستخدام استراتيجية فكر\ زاوج \ شارك
منخفضى دافعية الإنجاز	مج٢ :طلاب منخفضى دافعية الإنجاز تقدم لهم مهام الويب باستخدام استراتيجية التعلم معًا	مج٤ طلاب منخفضى دافعية الإنجاز تقدم لهم مهام الويب باستخدام استراتيجية فكر\ زاوج \ شارك

• **أدوات القياس**:

- اختبارتحصيل الجانب المعرفى لمهارات إنتاج تطبيقات جوجل التشاركية واستخدامها(من إعداد الباحث) .
- بطاقة ملاحظة لمهارات إنتاج تطبيقات جوجل التشاركية واستخدامها(من إعداد الباحث) .
- مقياس مهارات التعلم المنظم ذاتيًا لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية. (من إعداد الباحث)

• **إجراءات البحث**:

- إجراء دراسة مسحية تحليلية للأدبيات العلمية، والدراسات المرتبطة بموضوع البحث؛ وذلك بهدف إعداد الإطار النظري للبحث، والاستدلال بها في توجيه فروضه، ومناقشة نتائجه.
- تحليل المحتوى العلمى لوحدة تطبيقات جوجل التشاركية بمقرر تكنولوجيا تعليم التخصص لطلاب الفرقة الثالثة بشعب التعليم العام بالكلية، وإعادة صياغته، وذلك عن طريق تحكيمها ؛ لإبراز أهداف هذه الوحدة، ومدى كفاية المحتوى العلمي لتحقيق الأهداف المحددة، ومدى ارتباط المحتوى بالأهداف.
- إعداد أدوات البحث وهى الاختبار، وبطاقة الملاحظة، ومقياس مهارات التعلم المنظم ذاتيًا لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية، وتحكيمها للتاكد من صدقها، ووضعها في صورتها النهائية.
- تصميم السيناريو المشترك لمهمتى الويب، وتحكيمه ووضعه في صورته النهائية.

- إنتاج مـاداتى المعالجـة التجريبيـة – مهمتـى الويـب - وعرضـهما علـى خـبراء في مجـال تكنولوجيـا التعلـيم؛ لإجازتهمـا، ثـم إعـداد المهمـتين في صـورتها النهائيـة، بعـد إجـراء التعـديلات المقترحـة وفـق آراء الخـبراء المحكمين.
- إجراء التجربة الاستطلاعية لماداتى المعالجة التجريبية، وأدوات القياس؛ بهدف قياس ثباتها، والتعرف على الصعوبات التي قد تواجه الباحث، أو أفراد العينة عند إجراء التجربة الأساسية.
- اختيار عينة البحث الأساسية.
- تطبيـق مقيـاس دافعيـة الانجـاز لتحديـد الأفـراد مرتفعـى ومنخفضـى دافعيـة الانجـاز وتـوزيعهم علـي مجموعـات البحـث الأساسـية طبقـا لنـوع التصميم التجريبي المستخدم .
- تطبيـق اختبـار تحصيل الجانـب المعرفـى، وبطاقـة الملاحظـة قبليًـا بهـدف التأكـد مـن تكـافؤ المجموعـات الاربعـة للبحـث ، فـى الجـانبين المعرفـى والادائى للمهارة وحساب درجات الكسب لكلا الجانبين.
- عرض ماداتى المعالجة التجريبية " مهمتى الويب " على أفراد العينة وفق التصميم التجريبي للبحث.
- تطبيـق أدوات البحـث بعـديًا علـى نفـس أفـراد العينـة، بعـد عـرض مـواد المعالجة التجريبية عليهم.
- حسـاب درجـات الكسـب في اختبـار تحصـيل الجانـب المعرفـى، وبطاقـة الملاحظة.
- إجراء المعالجة الإحصائية للنتائج، ومن ثم تحليل البيانات، وحساب مدى التغير في الجانبين المعرفى والادائى للمهارة، ومهارات التعلم المنظم ذاتيًا ، ومقارنة نتائج التطبيق، ومناقشتها، وتفسيرها على ضوء الإطار النظري، والدراسات المرتبطة، والنظريات المرتبطة.
- تقديم التوصيات على ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، والمقترحات بالبحوث المستقبلية.

- **مصطلحات البحث**:
- **مهام الويب** Web Quests :

يعرفها الباحث إجرائيًا - فى هذا البحث – بأنها "مجموعة من الانشطة التعليمية التعاونية التى تعتمد على قائمة مصادر تم انتقائها مسبقا من جانب الباحث بهدف القيام بمهام محددة ترتبط بالجوانب المعرفية والادائية لإنتاج بعض تطبيقات جوجل التشاركية، واستخدامها لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية ".

- **التعلم التعاوني الالكتروني**:

يتبنى الباحث تعريف استاهل (Stahl, 2004, P. 56) الذى عرف التعلم التعاوني الالكتروني بأنه" عمل جماعى لمجموعة من الطلاب مؤلفة من أربعة إلى خمسة طلاب بطريقة تكاملية لتأدية مهام محددة بالاعتماد على نظام لإدارة التعلم الإلكترونى، أو من خلال برامج الويب الاجتماعية.

• **إستراتيجية التعلم معا** "Learning Together Strategy".

يعرفها الباحث إجرائيًا – فى هذا البحث – بأنها استراتيجية تقوم على تقسيم الطلاب إلى مجموعات تتكون كل مجموعة من أربعة أعضاء غير متجانسين في المستوى التحصيلي، توزع عليهم أدوار معينة داخل المجموعة ويعملون معا في مهمة ويب مشتركة ترتبط بتنمية بعض المعارف والمهارات الخاصة بانتاج بعض تطبيقات جوجل التشاركية واستخدامها، و في النهاية يقدمون تقريرا عن نتائج المجموعة، و يتم التقويم من خلال المنتج النهائي للمجموعة.

• **إستراتيجية فكر/ زاوج / شارك** Think/Pair/Share Strategy:

يعرفها الباحث إجرائيًا – فى هذا البحث – بأنها استراتيجية تقوم على تقسيم الطلاب إلى مجموعات تتكون كل مجموعة من أربعة أعضاء غير متجانسين في المستوى التحصيلي ويعملون معا في مهمة ويب مشتركة ترتبط بتنمية بعض المعارف والمهارات الخاصة بانتاج بعض تطبيقات جوجل التشاركية واستخدامها، وتنفذ هذه المهام فى المرحلة الأولى بصورة فرديه، ثم تعطى فرصة للمتعلمين ليناقش كل متعلم زميله فى صورة أزواج فيما توصل إليه، ثم يشترك جميع أفراد المجموعة فى أداء المهمة معًا و في النهاية يقدمون تقريرا عن نتائج المجموعة و يتم التقويم من خلال المنتج النهائي للمجموعة.

• **دافعية الانجاز**"Achievement Motivation" :

يتبنى الباحث تعريف شابمان وتانمير وبروشناو (Chapman; Tunmer& Prochnow , 2001, p.707) الذى يعرف دافعية الانجاز بأنها رغبة ذاتية توجه السلوك نحو هدف معين ، هو السعي إلى تحقيق درجات النجاح والتفوق وبذل كل الجهد للحصول على قدر أكبر من النجاح والامتياز في جميع المواقف وتكمن ورائها حاجة الطالب إلى النجاح.

• **مستوي أداء المهارة** :

يعرفه الباحث إجرائيًا – فى هذا البحث – بأنه الدرجة أو التقدير الذي يحصل عليه المتعلم عن أدائه الصحيح، و تذكره وفهمه لجوانبه المعرفية ويدل علي درجة المهارة التي وصل إليها عند إتباعه خطوات محددة أو قيامه بمهام محددة بمستوي معين من السرعة والدقة.

• **معدل أداء المهارة** :

يعرفه الباحث إجرائيًا – فى هذا البحث – بأنه الدرجة أو التقدير الذي يحصل عليه المتعلم عن أدائه الصحيح لخطوات المهارة مقسومًا علي الزمن الذي استغرقه في أداء هذه الخطوات .

• **التعلم المنظم ذاتيً**"SRL" Self-Regulated Learning :

يعرفه الباحث إجرائيًا – فى هذا البحث – بأنه هو عبارة عن مجموعة من السلوكيات، والمهارات التي تستخدم في توجيه الفرد لتعلمه وهى: توافر الدوافع للتعلم، وامتلاك مهارات إدارة بيئة التعلم، ومهارات المراقبة والتقييم الذاتي، ومهارات البحث عن المعلومات، وتوظيف الدعم المقدم لهم، بما يمكنهم من تحقيق أهداف التعلم.

- **الإطار النظري للبحث والدراسات المرتبطة** :
- **أولا : مهام الويب**:
- **مفهوم مهام الويب**.

تعد مهام الويب أحد مداخل التعلم القائم على الويب، التى ابتكرها كل من بيرني دودج - وتوم مارش(١٩٩٥) وهما عالمان أمريكيان ويرى كل منهما أنها مدخل جديد للتدريس يعتمد على الاستقصاء والتساؤل والبحث والاكتشاف يهدف إلى تنمية القدرات الذهنية المختلفة لدى الطالب وتعتمد جزئيًا أو كليًا على المصادر الالكترونية الموجودة على الويب والمنتقاة مسبقا مع إمكانية دمج مجموعة أخرى من المصادر كالمجلات والكتب والأقراص المدمجة أو أي مصادر أخرى للمعرفة(Halat & Peker, 2011, P. 78)

ويعرفها " إبراهيم الفار، (٢٠١٢، ص ٥٩٥) بأنها "أنشطة تعليمية تشاركية تعتمد على قائمة مصادر تم انتقائها مسبقًا بهدف الوصول الصحيح والمباشر للمعلومة محل البحث بأقل جهد ممكن وهى بذلك تعد نظام تعليمى جديد للطلاب"

ويعرفها جازكيل وبروك(Gaskill& Brook, 2013, P. 14)على أنها رحلة معرفية قائمة على الويب أو الإبحار الشبكي على الانترنت بهدف الوصول الصحيح، والمباشر للمعلومة بأقل مجهود ممكن بهدف إنماء التفكير وهذه الطريقة تعمل علي تحويل عملية التعلم إلى عملية ممتعة للمتعلمين تزيد دافعيتهم وتجعلهم أكثر مشاركة في الفصول الدراسية.

ويعرفها " نبيل جاد عزمى، (٢٠١٤،ص ٣٩٦) بأنها بيئة تعلم موجهة تقوم على الاستقصاء يتفاعل فيها المتعلمون مع مصادر التعلم المتاحة على شبكة الإنترنت لتنمية مهارات التفكير العليا من خلال العمل التعاونى فى مجموعات صغيرة.

ويعرفها الباحث اجرائيا فى هذا البحث بأنها "مجموعة من الانشطة التعليمية التعاونية التى تعتمد على قائمة مصادر تم انتقائها مسبقا من جانب الباحث بهدف القيام بمهام محددة ترتبط بالمعارف والمهارات الخاصة بإنتاج تطبيقات جوجل التشاركية واستخدامها لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية ".

- **أنواع مهام الويب**.

يمكن تقسيم مهام الويب إلى نوعين أساسيين هما كما يشر كل من شو (Chou, 2011 , P. 55)؛ ونبيل جاد عزمى (٢٠١٤،ص ص ٣٩٨ -٣٩٩)

- **مهام الويب قصيرة المدى"Short Term webQuest"**: وتتراوح مدتها الزمنية من حصة واحدة إلى أربع حصص، وعادة ما يكون الهدف التربوي منها هو الوصول إلى المعلومات المتعلقة بمعرفة وفهم موضوع معين، وغالبًا ما يستعمل هذا النوع من الويب كويست مع المبتدئين في استعمال تقنيات الويب. وقد يستعمل أيضا كمرحلة أولية للتحضير للويب كويست طويلة المدى.

- **مهام الويب طويلة المدى:"long Term webQuest"**: عمر الويب كويست طويلة المدى يتروح بين أسبوع وشهر كامل، وهي تتمحور حول أسئلة أو مهام تتطلب عمليات ذهنية متقدمة كالتحليل، والتركيب، والتقويم وغيرها...، ويُقدم حصاد هذه الرحلة في شكل عروض شفوية أو الكترونية، أو في شكل بحث أو ورقة عمل، للعرض في غرفة الصف أو على الشبكة.

لذلك رأى الباحث اختيار الرحلة المعرفية طويلة المدى، حيث تتفق مع مايسعى إليه البحث الحالى من حيث طبيعة المتعلمين، ومتغيراته التابعة وهو ما سوف يقدمها البحث الحالى من خلال المعالجات التجريبية التى سيتناولها لمهمة الويب.

- **مميزات مهام الويب وفاعليتها التعليمية**.

تعطي مهام الويب للطلاب مهمات تتيح لهم استخدام مهارات التفكير العليا في تحصيل المعرفة مثل حل المشكلات والاكتشاف، حيث يعد التفكير والتعلم المنظم ذاتيًا المبني على المعرفة المستدامة هو ناتج أساسي لمهام الويب Lou et al, (2013, P 2)

ولاستخدام مهام الويب فى العملية التعليمية مميزات عدة أشار إليها كل من:(Awada et al, 2014, P 57 ؛ Chang, Chen & Hsu, 2011, P 8) هى:

- زيادة الخبرة التعليمية وتوظيف الانترنت في التعليم.
- تقوم بتشجيع العمل الجماعي وتبادل الآراء والأفكار بين الطلاب مع التأكيد على فردية التعلم أيضا.
- تنهج أسلوبا تربويا بنائيًا متمحوراً حول نموذج المتعلم الرحال و المستكشف فتمنح الطلاب فرصة الاستكشاف والبحث عن المعلومة.
- تُفعل العمل التعاوني بين المتعلمين في إنجاز المهام، و لا تلغي فيه الجهد الفردي للمتعلمين.
- تعمل على تعزيز وسيلة التعامل مع مصادر المعلومات بكفاءة وجودة عالية.
- تهدف إلي تطوير قدرات الطالب التفكيرية وبناء طالب باحث يستطيع تقييم نفسه.
- تمنح مهام الويب المتعلمين إمكانية البحث في نقاط محددة بشكل عميق ومدروس ولكن من خلال حدود مختارة من قبل المعلم.
- تكسب الطلاب مهارة البحث على شبكة الانترنت بشكل خلاق ومنتج وهذا يتجاوز مجرد كونهم متصفحين لمواقع الانترنت.
- تنمي مهارات التعامل مع مصادر المعرفة.
- تقدم ضمان حماية للمتعلمين بحصر البحث بمصادر محددة مسبقاً من قبل المعلم تم دراستها من قبل والتأكد من مناسبتها للأهداف التربوية والتعليمية مما يتيح استخدام آمن للانترنت.

- توفير الوقت والجهد بتوجيه المتعلمين وتكثيف جهودهم باتجاه النشاط المحدد.
- تراعي مهام الويب الفروق الفردية بين المتعلمين.
- تنمي مهارات الطالب في تقويم عمله وتقويم زملائه في مجموعته أو المجموعات الأخرى. وتمنح المتعلمين فرصة الاستكشاف والبحث عن المعلومة.

وفى ذات الإطار أثبت نتائج عديد من الدراسات التاثير الفعال لتنفيذ مهام الويب بالتطبيق على الطلاب فى المرحلة الجامعية ومراحل الدراسات العليا ومنها دراسة حسنين (Hassanien, 2006) التى أشارت نتائجها إلى التاثير الفعال لمهام الويب فى زيادة التحصيل الأكاديمي، وزيادة دافعية الطلاب بمرحلة التعليم الجامعى نحو التحصيل عبر الويب لدعم التعلم بالتكنولوجيا ، كذلك أثبتت نتائج دراسة حنان الشاعر (٢٠٠٦) التاثير الفعال لاستخدام مدخل مهام الويب على تنمية مستوى المعرفة المكتسبة لدى الطلاب والتى تم قياسها باختبار المعرفة المكتسبة، وكذلك بعض جوانب إنتاج العروض التقديمية وجوانب كتابة الخطة البحثية والتى تم قياسها ببطاقة التقويم، كذلك دلت نتائج دراسة ياسر بيومى، ووداد عبد السميع(٢٠٠٨) على وجود تأثير إيجابى لمهام الويب لدى الطلاب نحو الاتجاه لاستخدامها، وكذلك فى تنمية مهارات التفكير لديهم كذلك دلت نتائج دراسةهالت(Halt, 2008) على التاثير الفعال لمهام الويب فى تكوين اتجاهات إيجابية نحو الرياضيات وزيادة مستويات المعرفة للطلاب ، و أثبتت نتائج دراسة عبد العزيز طلبة (٢٠٠٩) فاعلية استخدام مهام الويب فى تنميه مهارت التفكير العليا والقدرة على اتخاذ القرار، وتنفيذ مهام البحث لدى طلاب الدبلوم المهني شعبة تكنولوجيا التعليم بكلية التربية جامعة المنصورة، كذلك أثبتت نتائج دراسة زينب محمد أمين (٢٠١١) التاثير الفعال لمهام الويب في تنمية الوعي المهني ومهارة إدارة الوقت لدي طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم ، كذلك دلت نتائج دراسة شانج وشين وهوس(Chang, Chen, & Hsu, 2011) على التاثير الفعال لمهام الويب التى تقدم من خلال الهاتف المحمول فى تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب المعلمين، كذلك أثبتت نتائج دراسة أسماء عبد المنعم المهر(٢٠١٢) التاثير الفعال لمهام الويب فى تنمية مهارات التفكير التأملى والقدرة على تصميم المواقف التعليمية لدى طلاب كليات التربية النوعية.

- **عناصر ومكونات مهام الويب**.

تحدد مكونات مهام الويب فى ست مكونات رئيسة هى:

- **المقدمة**"Introduction" :

الهدف الاساسى لمرحلة المقدمة أو التمهيد هو توضيح الفكرة العامة لمهمة الويب، وما هو مطلوب من كل من المتعلمين فى أثناء المهمة، ويجب أن يتم هذا التوضيح وعرض الموضوع أو النشاط فى صورة جذابة ومثيرة ومشوقة بهدف إثارة دافعية المتعلمين للانخراط فى المهمة (نبيل جاد عزمى، ٢٠١٤، ص. ٤٠٠)

وتبدأ هذه المرحلة بتقديم السياق العام والصورة المجملة للمهمة التي سيقوم بها المتعلم، ابتداءً من تحديد فكرة المهمة، وأسلوب العمل، والتقييم المطلوب، وطريقة تقديم النواتج المطلوبة (أوراق، قرص مدمج، وغيره.)..، وعادة تتضمن سؤالاً محورياً رئيسا، الهدف منه إثارة دافعية المتعلم وجذب اهتمامه للموضوع). Dodge, 2001).

ومن الإجراءات التي تتبع في هذه المرحلة (Gaskill& Brook, 2013, P. 115):

- ✓ اعطاء المتعلم فكرة عامة عن مهام الويب والغرض منها .
- ✓ توعية المتعلم بأن مهام الويب من واقع اهتماماته التعليمية.
- ✓ تعريف المتعلم بما هو مطلوب منه فى أثناء تنفيذ مهام الويب.

• **المهام**"Tasks" :

المهمة هى نشاط قابل للتنفيذ يحظى باهتمام المتعلم؛ لذلك يجب أن تجمع المهة بين الأصالة، واثارة الاهتمام، وقابلية التنفيذ باستخدام مصادر الإنترنت، ولا يجب ان تكون الانشطة مجرد الإجابة على أسئلة بل يجب ان يتم تصميمها بحيث يوضع فى الاعتبار التركيز على استخدام المعلومات وتوظيفها وليس مجرد البحث عنها. (نبيل جاد عزمى، ٢٠١٤، ص. ٤٠١)

ومن الإجراءات التي تتبع في هذه المرحلة (Gaskill& Brook, 2013, P. 115):

- ✓ تحويل كل مهمة إلي مجموعة من الأسئلة والمهام البسيطة وتوزيعها علي المجموعات وتكليف كل مجموعة بما هو مطلوب منها .
- ✓ ألا يقتصر تنفيذ المهام علي مجرد تجميع معلومات وتسجيلها ولكن تحويل المعلومات إلي شيء تطبيقي يستفاد منها في حل المشكلات التي تثيرها هذه المهام .
- ✓ تحديد نوع المهمة التي سيتم تنفيذها بحيث يتعرف المتعلم علي نوعية النشاط ودور كل متعلم في المجموعة حيث يتم التنفيذ بشكل تعاوني.
- ✓ تحديد الأسئلة الاسترشادية التي سيحتاج اليها المتعلم أثناء تنفيذ المهمة.
- ✓ تجنب تقديم الحل النهائي للمهمة وإنما يترك للمتعلم فرصة للبحث والتفكير والتواصل .

• **العمليات**:Procedures

تتضمن هذه المرحلة وصف خطوات العمل فى مهمة الويب وصفاً تفصيلياً واضحاً يشمل القواعد والاستراتيجيات والسبل الخاصة بتنفيذه، حيث يتم تفنيد الخطوات التى تساعد المتعلمين على تحقيق المهمة المطلوبة، كما تتضمن بعض التوجيهات الخاصة بتنظيم المعلومات التى سوف يتم الحصول عليها. (نبيل جاد عزمى، ٢٠١٤، ص. ٤٠٤)

ومن الإجراءات التي تتبع في هذه المرحلة (Gaskill& Brook, 2013, P. 116):

- ✓ تحديد عدد المجموعات وتوزيع المهام علي المجموعات، وتوجيه كل متعلم نحو العمل الجماعي .
- ✓ تشجيع المتعلم علي البحث والتفكير والتحليل واتخاذ القرار .
- ✓ توزيع المهام داخل كل مجموعة.
- ✓ يسلم قائد كل مجموعة قائمة تحتوي علي أسماء وأعضاء المجموعة ودور كل فرد فيها.
- ✓ تنظيم أجهزة الكمبيوتر والإنترنت وتجهيزها .
- ✓ التأكيد علي جمع المعلومات وتنظيمها .

• **المصادر** Resources

في هذه المرحلة يقوم المعلم بانتقاء مواقع على الشبكة ذات علاقة وثيقة بالأسئلة المحورية (المهمات) المطلوب من المتعلمين إيجاد حلول لها أو البحث فيها، ولأن مهمة الويب تعتمد جزئيًا أو كليًا على المصادر الإلكترونية المنتقاة مسبقا، فإنه يجب على مصمم مهمة الويب تحري الدقة و الحذر في هذه الخطوة، ولا ضرر هنا إن قام بالافادة من خبرات زملائه المعلمين، أو من لهم علاقة بالموضوع. والشيء المميز لهذا الجزء من مكونات المهمة هو أن المصمم لا يكتف بسرد المواقع التي من الواجب على المتعلم زيارتها، بل يقوم بربطها مباشرة بالأسئلة المحورية للمهمة، وهو ما سيسهل -لا محالة - عمل المتعلم، حيث إن هذا الأخير سيكون على علم مسبق بعلاقة كل سلسلة من الروابط بالمهمة الموكلة له. وفي المقابل فإن سرد كل هذه المواقع وربطها بالأسئلة المحورية يعني أن المصمم قد قضى وقتًا كبيرًا في الإبحار على الويب؛ من أجل البحث عن هذه المصادر، وكذا ربطها بمختلف مراحل المهمة(نبيل جاد عزمى، ٢٠١٤، ص. ٤٠٥ ؛ (Gaskill& Brook, 2013, P. 117

والانتقاء المسبق من قِبل المعلمين للمواقع التي من الواجب على المتعلم زيارتها، يسمح بتوجيه استخدام المتعلم للويب، وذلك بإعطائه هدفا محددًا يجب القيام به، كما أنه يحد من زيارة مواقع غير هادفة. كما أن هذا الانتقاء يسمح بتقنين استخدام الويب ومدة الإبحار على الشبكة، ويوفر وقت الطالب والمعلم وجهدهما(Dodge, 2001).

ومن الإجراءات التي تتبع في هذه المرحلة(إبراهيم الفار،٢٠١٢، ص ٦٠٦)

- ✓ يجب ان يختار المعلم روابط المواقع بعناية معتمداً فى ذلك على خبرات ومستوى الطلاب التعليمى.
- ✓ أن يجهز المعلم المواقع التى يمكن الوصول إليها بسهولة .
- ✓ يزود المعلم الطلاب بوصف مختصر عن المواقع التى سوف يذهبون إليها.

• **التقويم** Evaluation:

تعد هذه المرحلة مكون مهم من مكونات مهام الويب والقاعدة الاساسية هنا ان يقوم الطلاب بتقويم أنفسهم، ويقارنوا ما تعلموه وانجزوه وعادة تستخدم قوائم

الرصد ودليل مجموعات الدرجات "Scoring guige" فى تقويم اداء الطلاب (إبراهيم الفار،٢٠١٢، ص ٦٠٦)

وهنا يتم وصف كيف سيتم تقويم أداء الطلاب، وهل التقويم لكامل المجموعة أم تقويم فردي، لذا يتوجب على المعلم أن ينبه الطلاب لذلك، بأن يطلعوا على جدول التقويم، حتى يتسنى لهم التعرف على ما هو المتوقع منهم، وما هي الأشياء التي سيقومون بتقويمها، كالتعاون بين الطلاب في العمل، اواستخدام المصادر والمراجع، وتبادل المعلومات بين المجموعات، ومهارات التواصل بين الطلاب(Gaskill& Brook, 2013, P. 118)

- **الخاتمة** "Conclusion":

وهي عبارة عن ملخص للفكرة المحورية لمهمة الويب التي يتم البحث حولها. وتلخيص ما سيتم إنجازه في هذا النشاط أو الدرس، ويمكن تضمين بعض الأسئلة أو النشاطات والروابط المنتمية التي تحقق رغبات الطلاب في التوسع في الموضوع، وفي هذا الجزء كذلك يتم تذكير المتعلمين بالمهارات التي سيكتسبونها عند نهاية المهمة، وتحفيزهم على الافادة من النتائج التي تم التوصل إليها.(Gaskill& Brook, 2013, P. 118)

- **صفحة المعلم**" Teacher Page "

هى عبارة عن مكون إضافى يتاح فى بعض مهام الويب يتم فيه توفير معلومات إضافية للمعلمين الآخرين الذين سيستخدمون نفس المهمة مع طلابهم، أو يسعون لاستخدام مهام الويب فى تدريس موضوعات اخرى، وعادة تتضمن هذه المرحلة خطة سير المهمة، وابرز النتائج المتوقعة بعد تطبيقها (نبيل جاد عزمى، ٢٠١٤، ص. ٤٠٥)(Gaskill& Brook, 2013, P. 119)

- **معايير تصميم مهام الويب**:

يوجد معايير عدة من الواجب ان تتبع لتصميم مهام ويب على درجة عالية من الفاعلية والكفاءة يتفق عليها كل من : (Dodge, 2001 ؛ زينب محمد أمين، ٢٠١١؛ابراهيم الفار،٢٠١٢، ٦٠٥ -٦٠٦ ؛Gaskill& Brook, 2013, P. 119 ؛ نبيل جاد عزمى، ٢٠١٤، ص. ٤٠٥) يمكن توضيح أهمها فيما يلى :

- ✓ اختيار الموضوع الجيد والمثير لمهمة الويب وتحلىله.
- ✓ الاهتمام في التصميم بتوفير المصادر المتنوعة باستخدام وتوظيف المعلومات التى تعتمد على الوصول والتحرى والبحث لاتمام المهام بحيث تكون حقيقية وواقعية .
- ✓ الاهتمام في تصميم مهام الويب بتوفير مصادر تعلم متنوعة عبر الويب تمكن المتعلم من استكمال معارفه وخبراته بمعني عدم تقديم كل المعلومات للمتعلم مقدما، وإنما يستكمل معلوماته من خلال بحثه واستنتاجه .
- ✓ الاهتمام في تصميم مهام الويب باستخدام المعلومات وتوظيفها وليس مجرد البحث عنها عبر مصادر التعلم التي يحددها المعلم .

- ✓ وضع مشكلات ومهام حقيقية مرتبطة بإهتمامات المتعلم وتمثل جزءاً أساسيًا من المقرر، وليس مجرد نشاطا منفصلا عنه .
- ✓ يجب ان تكون المهام المقدمة للمتعلم غير محددة النتائج أو الحلول بحيث يترك الفرصة لإنطلاق خيال وإبداع المتعلم والبحث عن المعلومات، واستخدامها من أجل التوصل إلي نتائج وحلول تعبر عن وجهة نظره
- ✓ تعتمد مهام الويب علي المشاركة والتفاعل والمناقشة بين أفراد المجموعة، حيث يتم توزيع المسئوليات علي أعضاء المجموعة لتنفيذ المهمة .
- ✓ وصف عمليات التقويم ومقاييس التقدير.

وقد التزم الباحث باستخدام المعايير السابقة، فى تصميم ماداتى المعالجة التجريبية للبحث الحالى.

- **ثانيًا : التعلم التعاونى الإلكترونى.**

ضرب التعلم الالكتروني جذوره في العملية التعليمية بقوة، وأصبح لاغنى عنه في تحقيق أهداف التعليم، وزاد اعتماد المعلمين والمتعلمين عليه بشكل كبير، مما جعل عديد من الباحثين يحاولون تطوير المداخل والاستراتيجيات التى كانت تمارس فى الفصل التقليدى الى صورة جديدة يمكن ان يتم ممارستها وتنفيذها فى بيئات التعلم الإلكترونية، وقد ساعدهم فى ذلك ظهور الجيل الثانى من تطبيقات الويب او برامج الويب الاجتماعية التى أصبحت بيئة تعلمية خصبة يمكن ان تمارس من خلالها عديد من الاستراتيجيات والمداخل التدريسية، بحيث تمنحها امكانيات هذه البيئات الإلكترونية ابعاداً جديدة تزيد من فاعليتها وكفاءتها فى تحقيق نواتج التعلم المختلفة، وتتغلب على المشكلات التى تواجه تنفيذها فى بيئات التعلم التقليدية .

ويعد التعلم التعاونى أحد الاستراتيجيات التى استفادت بشكل كبير من تطبيقات برامج الويب الاجتماعية، ويرى الباحث – فى البحث الحالى – أن التعلم التعاونى لم يجد له مكانًا على ارض الواقع فى بيئات التعلم التقليدية وعانى كثير من المشكلات التى اثرت على تحقيق نواتج التعلم المرجوه منه من أهمها عدم توافر الوقت الكافى لممارسة مهامه واتقانها من جانب الطلاب، وضعف التفاعل بين الطلاب، وعدم توافر مصادر المعلومات الملائمة التى تدعم الطلاب فى أثناء تنفيذ المهام، ومع ظهور التعلم الإلكترونى، بدات حقبة جديدة لمفهوم التعلم التعاونى فالتعلم الإلكترونى هو الاصلح تمامًا لتطبيق مبادئ التعلم التعاونى.

وفى ذات الإطار أثبت نتائج عديد من الدراسات التاثير الفعال للتعلم التعاونى الإلكترونى فى تحقيق نواتج التعلم المختلفةحيث دلت نتائج دراسة بريسشباش (Perschbach, 2006)على التاثير الفعال للتعلم التعاوني المعتمد على المدونات، فى تنمية التفاعل الايجابى بين الطلاب عينة البحث فى العمل

التعاونى، حيث لوحظ أن أكثر من نصف العينة لديهم تفاعل ايجابي في العمل التعاوني المعتمد على المدونات. كذلك دلت نتائج دراسة ريلى و اندرسون Riley (& Anderson, 2006) على تفوق المجموعة التى درست باستخدام التعلم التعاونى الإلكترونى من خلال نظام WebCT مع الإرشاد على المجموعة الضابطة التي درست بشكل الكتروني دون تقديم إرشادات، كذلك أشارت نتائج دراسة تامر عبد الحافظ (٢٠٠٧) فاعلية نمط التعلم التعاوني المتزامن فى مقابل غير التزامن في إكساب الطلاب مهارات تصميم واجهة تفاعل صفحات الويب، وأثبتت نتائج دراسة عماد بديع خيري كامل، عبد اللطيف الصفي الجزار، صفاء سيد محمود (٢٠١٣) التاثير الفعال لإستراتيجية التعلم التعاوني الالكتروني الذكي في تنمية مهارات تصميم وإنتاج المواقف التعليمية لدي طلاب قسم تكنولوجيا التعليم بكليات التربية النوعية، كذلك دلت نتائج دراسة أشرف أكرم الحناوي، ومحمد عطية خميس، ومحمود حسن الأستاذ (٢٠١٣). على فاعلية إستراتيجية التعلم التعاوني عبر الويب على تنمية التفكير الناقد ومهارات التعلم الاجتماعي لدى طلاب جامعة الأقصى بغزة

ويعرّف استاهل (Stahl, 2004, P. 56)التعلم التعاوني الالكتروني بأنه" عمل لمجموعة من الطلاب مؤلفة من أربعة إلى خمسة طلاب بطريقة تكاملية لتأدية مهام محددة بالاعتماد على نظام لإدارة التعلم، أو من خلال برامج الويب الاجتماعية.

وتعرفه نجلاء محمد فارس (٢٠٠٨، ص٩٥) بأنه مدخل تعليمى يعتمد على المشاركة بين المتعلمين فى جميع أنشطة التعلم من خلال شبكة الانترنت

ويعرفه أشرف أكرم الحناوي، محمد عطية خميس، محمود حسن الأستاذ (٢٠١٣،ص ٤٤). بأنه مجموعة الخطوات والإجراءات التعليمية التي سيقوم بها المتعلمون تعاونياً عبر شبكة الويب العالمية، وباستخدام أدواتها الالكترونية وبعد التخطيط المسبق للموضوعات التعليمية المحددة وأنشطتها وتحديد مصادرها التعليمية اليكترونيا.

- **استراتيجيات التعلم التعاوني الالكتروني** .

يوجد عديد من استراتيجيات التعلم التعاوني الالكتروني أشار إليها كل من : كاجن وكاجن .(Kagen & Kagan, 1995 ؛ كينج King , 1995 ؛ أستهل Stahl 2004؛ وسميس ووينكنج دياز Smith&Winking-Diaz 2004 ؛ سلافين Slavin, 2006,) وهى:

- **إستراتيجية مصفوفة الذاكرة:** وهي إستراتيجية تعتمد على إعطاء المتعلمين مصفوفة تعليمية تحتوي على فراغات فى بنية المحتوى التعليمي، وتعمل مجموعة الطلاب على تكامله للوصول إلى محتوى متكامل في بنيته، وهي تشبه نموذج الكلمات المتقاطعة، ويمكن للمتعلمين الرجوع إلى مراجع ومصادر تعلم مختلفة للوصول لحل المصفوفة،

وتنفيذ هذه الإستراتيجية الكترونيًا من خلال صفحات الويب، والمدونات، والايميل والويكي.

- **إستراتيجية الأسئلة الموجهة:** ، يقوم المتعلمين في هذه الإستراتيجية بسؤال بعضهم حول موضوع تعليمي معين، و يساعد ذلك على تنمية مهارات التفكير الناقد لديهم، وهذه الإستراتيجية يمكن تنفيذها من خلال المدونات والشبكات الاجتماعية والمنتديات.
- **إستراتيجية التفكير الثنائي:** يقوم المعلم فى هذه الإستراتيجية بطرح سؤال ، ويتيح الوقت الكافي لكل طالب في المجموعة الثنائية للتفكير في الإجابة، وفي حال كانت فرق التعلم أكثر من اثنين (٤ فأكثر)، يتم تكامل إجابات الطلاب في المجموعة فيما بينهم، وتنفذ هذه الإستراتيجية من خلال التعلم القائم على الويب، باستخدام أدوات التعلم مثل لوحات النقاش، أو الويكي، حيث يمكن أن تساعد في تنظيم أفكار كل طالب في المجموعة.
- **إستراتيجية تجميع التسجيل:** وفي هذه الإستراتيجية يطلب من المتعلمين توليد قوائم من المصطلحات أو الكلمات، أو وصف لأشياء تم عرضها عليهم، ويتم اختيار قائمة نهائية من المجموعة، وعرضها على المعلم، ويمكن أن تساعد أداة الويكي والمنتديات التعليمية على تحقيق هذه الإستراتيجية.
- **إستراتيجية البحث الجماعي:** وفي هذه الإستراتيجية يعمل الطلاب في مجموعات صغيرة، تتكون من (٢ -٤) طلاب، ويتم اختيار موضوعات فرعية من محتوى تعليمي كامل، وتقسم الموضوعات الفرعية إلى أعمال فردية يعمل الطلاب على تحقيقها من خلال أسلوب الاستفسار التعاوني ومناقشة الجماعة والتخطيط والمشروعات التعاونية، والقيام بالأنشطة الضرورية اللازمة لجمع المعلومات من مصادر مختلفة. ويمكن تنفيذ هذه الاستراتييجية من خلال أدوات التعلم الالكترونية كالبريد الالكتروني والويكي والمدونات.
- **إستراتيجية المجموعة الطنانة Buzz Group Strategy:** وفي هذه الإستراتيجية يعمل الطلاب في مجموعات صغيرة، تتكون من (٣ -٥) طلاب ، يقوم أعضاء كل مجموعة بالتناقش والتحاور حول موضوع النشاط خلال فترة زمنية محددة، قام المعلم بتحديدها سابقا، ثم تقوم كل مجموعة بعمل تقرير لما توصلت إليه من أفكار ومعلومات، وتقوم كل المجموعات بتشارك جميع المعلومات والأفكار والخبرات التى قد توصلوا إليها، ويقدموها فى تقرير جماعى. ويمكن تنفيذ هذه الإستراتيجية من خلال المنتديات التعليمية أو غرف الحوار المباشر عبر الويب.
- **إستراتيجية تكامل المعلومات المجزأة Jigsaw Strategy:**يقسم الطلاب فى هذه الاستراتيجية إلى مجموعات، تتكون من (٤ -٦) طلاب.يقسم الموضوع إلى مهام، حيث يكون لكل طالب فى مجموعة مهمة.يقوم المعلم بتحديد وقت محدد لينجز كل طالب فيه مهمته. ثم يقوم كل عضو بشرح موضوع المهمة للأعضاء الآخرين فى المجموعة.ويتناقش الطلاب

فى كل مجموعة حول كل موضوع ويساعدون بعضهم البعض لتحقيق أهداف موحدة، ليكون كل طالب فى النهاية قادرا على شرح كل موضوعات المجموعة وليس موضوعه فقط.

- **استراتيجية جولة روبن Round Robin**:يقسم الطلاب فى هذه الاستراتيجية إلى مجموعات، تتكون كل مجموعة بها من (٤ -٦) طلاب يقوم المعلم بإعطاء الطلاب موضوعا ذا أجزاء متعددة للمناقشة.ثم يقوم كل طالب فى كل مجموعة بتقديم رأيه خلال وقت محدد، حيث يقوم الطالب الأول خلال وقت محدد بتقديم رأيه، يليه الطالب الثانى، وهكذا باقى أعضاء المجموعة.وفى حالة إذا وجد أحد أعضاء المجموعة صعوبة، يمكن لباقى الأعضاء مساعدته.ويحق للطلاب النقاش فى وجهات النظر المختلفة بعد تجميعها وتقديم الثناء أو النقد البناء عند الضرورة.ثم يقوم طلاب كل مجموعة بتقديم تقرير مجمع بآراء جميع أعضائها المتعاونين فى النهاية.

وفى ذات الإطار إظهرت مشكلة البحث الحاجة للمقارنة بين استراتيجيتى التعلم التعاونى الإلكترونى هما استراتيجية التعلم معا Learning Together Strategy مقابل إستراتيجية فكر/ زاوج / شارك Think/Pair/Share Strategy وفيما يلى عرضًا تفصيًا لهاتين الاستراتيجيتين.

- **إستراتيجية التعلم معا** "Learning Together Strategy".

قامت هذه الاستراتيجية على يد دافيد جونسون و روجر جونسون عام ١٩٨٧ و تعد هذه الاستراتيجيه من أكثر استراتيجيات التعلم التعاوني انتشارا في البحوث و الدراسات التربوية و النفسية و تقوم هذه الاستراتيجيه على تقسيم الطلاب إلى مجموعات من ٣ -٧ أعضاء غير متجانسين في المستوى التحصيلي و يعملون معا في مهام مشتركة و في النهاية يقدمون تقريراً عن نتائج عمل المجموعة و يتم التقويم خلال المنتج النهائي للمجموعة و تمر هذه الاستراتيجية بمجموعة من الإجراءات التنفيذية التي سوف نتناولها بشئ من التفصيل. يوجد عديد من استراتيجيات التعلم التعاوني الالكتروني أشار إليها كل من : أستهل Stahl 2004؛ وسميس ووينكنج دياز Smith&Winking-Diaz 2004 ؛ سلافين (Slavin, 2006, وهى:

- **مرحلة التخطيط** (planning)**وتتضمن هذه المرحلة الخطوات التالية**:
  - ✓ **تحديد الأهداف** : وهنا يقوم المعلم بتحديد و صياغة الأهداف الإجرائية السلوكيه التي تنقسم إلي معرفية ومهارية ووجدانية.
  - ✓ **تصميم مصادر التعلم وبيئات التعلم الملائمة** : يجهز المعلم و يجمع مصادر التعلم ويحدد ويختار بيئات التعلم الملائمة لتنفيذ الاستراتجية وقد تنفذ من خلال مدونة، أو منتدى أو من خلال مهام الويب كما فى البحث الحالى .
  - ✓ **تشكيل فرق المتعلمين** : حيث يقسم الطلاب إلي فرق بناء على ميولهم أو تحصيلهم الدراسي .

- ✓ **تصميم أدوات التقويم** :حيث يعد المعلم أدوات التقويم الملائمة لنواتج التعلم المطلوب تحقيقها في ضوء الأهداف السلوكية المحدده.

- **مرحلة التنفيذ**: **وتتضمن هذه المرحلة الخطوات التالية**:
  - ✓ **تجميع المعلومات** : حيث يقسم المتعلمين إلي مجموعات صغيره ، و يوزع المعلم الموضوعات على كل مجموعة و تقوم المجموعة بدراسه الموضوع و تقسيم المهام فيما بينهم.
  - ✓ **تقارير الفريق** : يطلب المعلم من المتعلمين عمل تقرير جماعي يوضح فيه النقاط الرئيسة للموضوع و الذي يعد بمثابه ملخص لكل ما تعلموه و الذي يستخدم كأداه من أدوات التقييم
  - ✓ **الدعم** : يقوم المعلم بتصحيح مسار عمل المجموعات و يلاحظ نشاط و اندماج المتعلمين داخل المجموعات و تشجيع المتعلمين باستخدام التعزيز الفوري والتغذية الراجعة.

- **مرحلة التقييم**:

يقوم المعلم بتقييم نواتج التعلم المطلوبة أو عمل المجموعة كما إنه يقييم مدى اكتساب الطالب للمهارات التعاونيه المحددة و ذلك من خلال الأدوات التى سبق إعدادها التي تستخدم لتقييم نشاط الفرد و مجهوده داخل المجموعة و الإسهامات التي قدمها و المناقشات التي قام بها والمهارات التعاونية المستخدمه .

- **دور المعلم في استراتيجيه التعلم معا** :

يمكن تقسيم دور المعلم في تلك الاستراتيجية إلى أربع مراحل وهم (Slavin, 2006, 144) pp.143- :

- **قبل التعليم** :

للمعلم دور بارز في تلك المرحلة فهي بمثابة التخطيط و الإعداد و التنفيذ للتعلم التعاوني حيث يقوم المعلم بما يلى:

- ◄◄ **تحديد الأهداف التعليميه و التعاونية** المرغوب في تحقيقها مع العلم أنها يجب أن تكون في أهداف سلوكيه حتي يستطيع الطالب أداءها و يستطيع المعلم قياسها
- ◄◄ **تحديد حجم مجموعات التعلم التعاوني**: يجب على المعلم أن يحدد العدد الأمثل للمجموعة وفقا لظروف وطبيعة الموقف التعليمى ولا يوجد اتفاق عام على العدد الأمثل للمجموعة؛ فمثلا في حالة تطبيق التعلم التعاوني للمرة الاولي فإنه يفضل أن تكون المجموعات صغيرة لأنها تتطلب مهارات أبسط لإداراتها و مجهود أقل لتوزيع الأدوار، و يتخذ القرار فيها بصورة أسرع أما في حالة وجود أعداد كبيرة و يوجد أشخاص ذو خبرة عالية بالتعلم التعاوني و ذو مهارات إجتماعيه مرتفعة و عندهم القدرة على التنسيق فيما بينهم و التعبير عن الرأي و توضيح المادة التعليمية فيفضل فى هذه الحالة استخدام المجموعات الكبيرة.

- **تكوين المجموعات** : وهنا يقوم المعلم باختيار الافراد داخل كل مجموعة و يوجد هناك طرق عده لتكوين المجموعات التعاونية منها الاختيار العشوائي، و الاختيار المقصود الذى يتم بناءً على معيار معين؛ كالتحصيل الدراسي، أو الميول، أو الاختيار وفقا لأنماط تعلم الطلاب بمعنى ان يكون هناك مجموعات متجانسة (أي أن كل أعضاء المجموعة عندهم نفس الخاصية)او مجموعات مختلطة (أي أن أعضاء المجموعة ذوى خصائص مختلفة) و يفضل استخدام المجموعات المختلطة حيث يؤدي اختلاف خصائص الأفراد داخل المجموعة الواحدة إلي إثراء التفاعل بين الأفراد داخل المجموعة و حدوث التفاعل الإيجابي بينهم.
- **تحديد المدة الزمنية التي تعمل بها كل مجموعة**: ليس هناك معادلة زمنية تحكم المسألة بل إن المعلم يحددها حسب نوع المهمة، الهدف من تشكيلها فيمكن أن تتراوح المده من شهر حتي عام دراسي كامل.
- **أعداد مصادر التعلم** : يقوم المعلم باعداد مصادر التعلم وفقا للمهمه التعليمية المحددة و الاهداف التعليمية بحيث تتلائم مع أعداد المتعلمين وتسمح للمتعلمين بالعمل التعاوني
- **تحديد أدوار الأعضاء في كل مجموعة تعاونية** : حيث يحدد المعلم لكل طالب دور يكون مكلف به في أثناء عمليه التعلم على أن يتبادل أعضاء المجموعة الأدوار من درس لأخر و هذا يساعد الطلاب على اكتساب المهارات التعاونية و يجب على المعلم توزيع الادوار و الشرح المفصل لكل دور، و تتنوع الأدوار فلكل متعلم؛ ودور الطالب أما يكون عام أو نوعي فالدور العام يتلخص في العمل مع أعضاء المجموعة بشكل تعاوني لتحقيق الهدف المشترك الذي يتم التوصل إليه من خلال الإعتماد الإيجابي المتبادل أما الدور النوعي فهي أدوار مخصصه لكل طالب ويوجد هناك كثير من الأدوار منها القائد وهو المسئول عن توجيه أعضاء المجموعة نحو انجاز الهدف المنشود و منعهم من إضاعة الوقت وغيرها من الوظائف، و هناك الميقاتي و الذي يخبر أعضاء المجموعة ببداية و نهاية زمن كل مهمة و الزمن الذي مضي في النقاش و الزمن المتبقي و غيرها و هناك المسجل الذي يدون قرارت المجموعة ويحرر تقاريرها و يعلق على انتاج المجموعة و غيرها، كما يوجد دور المراقب و المستوضح والباحث عن المعلومات و المشجع والناقد و الملخص و غيرها من الأدوار التي يكون الهدف منها اكساب الطلاب المهارات التعاونيه، و كذلك تجنب قيام طالب بمعظم النشاط و غياب الأخرين.

- **في أثناء التعليم**:

- **توضيح مهام العمل الأكاديمي** : حيث يقوم المعلم بتوضيح الأهداف المراد تحقيقها من العمل التعاوني، كما إنه يقوم بعرض الماده التي ستعلم و يوضح الاجراءات الضرورية التي سيتبعها الطلاب لانجاز الماده التعليميه، ويطلعهم على نظام المكافأة.
- **توضيح معايير النجاح** : يوضح المعلم الدرجات التي تمنح للمتعلمين بناء على أداءهم داخل المجموعة و يوضح أن تكاسل أي متعلم عن أداء مهامه

بالقدر المطلوب سوف يؤثر على اداء المجموعة ككل كما أنه سيؤدي إلى عدم تحقيق الهدف العام من التعلم التعاوني

- **بناء الإعتماد المتبادل الإيجابي بين المتعلمين**: هنا يحاول المعلم بث روح العمل التعاوني داخل المجموعة حيث يحثهم على العمل معا لتحقيق الاهداف العامه و مسئولية كل طالب على تعلمه و تعلم باقي أفراد المجموعة بل و المجموعات الاخرى أيضا كأن يطلب منهم تقديم ورقة عمل واحدة أو يوضح أن الدرجات ستمنح لأعضاء المجموعة ككل.
- **بناء القابليه للمساءلة الفردية**: بمعنى أن يكون الفرد مسئول عن تعلمه حيث يجب هنا أن يشارك كل متعلم المجموعة في العملية التعليميه حتى لا يؤدي التعلم التعاوني إلى تكاسل بعض المتعلمين لاعتمادهم على أقرانهم في أداء المهام التعليمية المطلوبة، و يقوم المعلم بدعم القابلية للمساءلة الفردية من خلال الإنتقاء العشوائي لبعض طلاب المجموعة للإجابة عن سؤال معين.
- **بناء التعاون داخل المجموعات و بين المجموعات** : و تتميز هذه الاستراتيجية بعدم توقفها على بث روح التعاون بين أعضاء المجموعة الواحده بل تمتد لبث روح التعاون بين المجموعات و ذلك من خلال السماح للمجموعة التي أنهت مهمتها التعليمية بمساعدة المجموعات الأخرى كما إنه يسمح لطالب من مجموعة معينه بالاستعانه بالمجموعة الأخرى للحصول على معلومة كما يمكن بث روح التعاون من خلال تخصيص مكافأة للمجموعة الأكثر تعاونًا.
- **بناء السلوكيات المرغوبة** : يجب على المعلم توضيح السلوكيات المرغوبة و المتوقعة من المتعلمين لكي يضمن قيام المجموعات التعاونية بعملها التعاوني بصورة أكثر فاعلية.
- **توجيه عمل المجموعات فى أثناء التعلم**:حيث يلاحظ المعلم المتعلمين فى أثناء العملية التعليمية و يحدد المشكلات التي تواجههم كما يستمع إلي حوارات المتعلمين و مناقشاتهم و يراقب قيام كل متعلم بالدور المخصص له ويتأكد المعلم من تفاعل المتعلمين معا بطريقة صحيحة
- **تعليم المهارت التعاونية** : وعادة يختار المعلم بعض المهارات التعاونية ويحددها لطلابه، ويقوم بشرحها و اعطاء أمثله عليها و تقديم نموذج يتميز بتلك المهاره و التاكد من اكتساب المتعلمين لتلك المهارات من خلال عمل تقييم لممارسة هذه المهارات التعاونية المحددة.

- **بعد التعليم** :

ختام الدرس : هي عباره عن نقاش يتم بين المجموعات و المعلم يوضح كل منهم الصعوبات التي واجهتهم فى أثناء عملية التعلم و الاهداف التي حققوها، و الاهداف التي لم تتحقق كما تقدم كل مجموعة تقرير عما أنجزته من مهام، و يعلق المعلم على ما لاحظه على المجموعات فى أثناء عملها، ثم يعرض تقيمه لأداء المجموعات على المتعلمين، كما يقوم بكتابة الأفكار الرئيسة والمفاهيم الأساسية في الدرس.

- **التقييم و المعالجة**:

وهنا يقيم المعلم مدى تمكن الطلاب من نواتج التعلم المطلوبة كما يقيم مدى اكتساب الطلاب للمهارات التعاونية المحدده ويكون هذا عن طريق الإختبارات الكتابية أو عن طريق بطاقات الملاحظة أوالمقابلات الشخصية، و يوجد هناك طرق متعدده لاستخدام الدرجات كوسيلة للتقييم منها على سبيل المثال لا الحصر:حساب متوسط درجات الأفراد، حساب جميع درجات أعضاء المجموعة و في هذه الحالة يكون درجة كل فرد هي مجموع درجات جميع أفرادها، وتحسب درجه المجموعة من خلال مشروع يقدم للمعلم و تكون درجة كل فرد هي درجة المجموعة ، اختيار فرد معين من المجموعة بصورة عشوائية و تكون درجتة هي درجة المجموعة ككل، و غيرها من طرق التقييم التي تعمل على تشجيع أعضاء المجموعة على العمل و عدم تكاسل أي عضو من أعضاءها في أداء مهامه التعليمية.

- **إستراتيجية فكر/ زاوج / شارك** Think/Pair/Share Strategy:

تقوم هذه الاستراتيجيه على أساس تقديم مهمة للطلاب قد تكون فكره أو مشكلة تحتاج إلى حل يتم التفكير فيها بصوره فرديه ثم تعطى فرصة للمتعلمين ليناقش كل متعلم زميله فيما توصل إليه و هي تعمل على العمل الجماعى المشترك و هي احدى ادوات الحوار و المناقشه و تنميه مهارات الطلاب و بذلك تعد من أكثر الاستراتيجيات التعلم التعاوني شيوعًا و أسهلها في الإجراءات، لذلك تعد من أكثر الاسترتيجيات التعلم الإلكترونى استخدامًا، وهذه الاستراتيجية تسير وفق الاجراءات التنفيذية التالية التالية ,2011 (Funk, pp.112-113).

- **الإجراءات التنفيذية لاستراتيجية فكر \ زاوج \ شارك**:

- **الاستماع**:هنا يستمع المتعلمين لشرح المعلم للدرس ثم يقوم المعلم بطرح سؤال أو مشكلة لتلاميذ الفصل ككل.
- **التفكير** :هنا يطلب من المتعلمين التفكير في السؤال فرديًا و يتيح للمتعلمين فترة من الوقت للتفكير في الإجابة على حسب نوع السؤال و يجب على المعلم أن يضع في اعتباره مستوى المتعلمين و طبيعة السؤال و متطلبات الجدول الدراسي
- **المزاوجة**:عندما ينتهي الوقت المخصص للتفكير يطلب المعلم من كل طالب أن يشترك مع زميله في التفكير في اجابة السؤال و أن يشترك معه فيما توصل إليه من أفكار و اجابات و هذا التفاعل يساعد في تحسين أدائهم
- **المشاركة** : هنا ينادي المعلم على كل زوج بطريقة دائرية و يطلب من كل زوج مشاركة اجاباته مع الزوج الذي يليه و بالتالي فإن الطلاب يبداون في بناء معرفتهم من خلال المناقشات.

- **المراجعة** :و فيها يعرض المعلم تعليقات الطلاب و يراجعها و يأخذ تصويت عليها من طلاب المجموعات الاخرى و بالتالي فان كل زوج قادر على مناقشه أفكاره و اجاباته مع الأزواج الأخرين.

- **دور المعلم في استراتيجيه فكر \ زاوج \ شارك:**

يحدد كل من سلافين(Slavin, 2006, pp.143-144؛ وفانك 2011, p.113 , Funk,)

- يقسم المتعلمين إلى فرق بحيث يتكون الفريق من أربعة أعضاء.
- يخبر المتعلم بموضوع المهمة أو المشكلة التي تحتاج إلى حل أو إجابة.
- يعطي فرصة من الوقت للمتعلمين محددة ليفكروا في الإجابة عن السؤال أو حل للمشكلة لكي يتمكن كل طالب من التفكير بهدوء و هنا لا يسمح بمشاركة الطلاب في الإجابة فى أثناء فترة التفكير فرديا
- يطلب من كل زوج أن يشارك باقي الأزواج الأخرى الأفكار و الإجابات التي توصلوا إليها و كتابة تقرير بذلك
- يمكن للمعلم بعد الانتهاء من مرحلة المزاوجة أن ينادي أي زوج بصورة عشوائية كي يشعر كل طالب بالمسؤلية
- يوجه المتعلمين و يرشدهم فى أثناء عملية النقاش وذلك لتصحيح أخطاءهم و ارشادهم للاجابة الصحيحة
- يطلب المعلم من الطلاب كتابة أو رسم تخطيطي لإجاباتهم خلال قيامهم بالنشاط و بذلك يساعد على تطور فهمهم.

وفى ذات الإطاريوجد هناك كثير من الصور المعدلة لتلك الاستراتيجية منها على سبيل المثال لا الحصر:.(Funk, 2011, p. 114)

- ✓ استراتيجية فكر\ شارك (think/share):و هنا يفكر الطالب فرديا ثم يشارك زملائة الطلاب فى الفصل الإجابة التي توصل لها
- ✓ استراتيجية اسأل \ فكر\ زاوج \ شارك(quest\think\pair/share):و هنا لا يستعرض المعلم الدرس أولا و لكن يبدأ الدرس بسؤال الطلاب و يطلب من كل طالب الإجابة عن السؤال بصورة فردية و يسلك المعلم نفس الخطوات المتبعة في الطريقة العادية
- ✓ استراتيجية فكر\ زاوج \ شارك \ عدل: (listen / think / share square/)وتختلف تلك الاستراتيجية عن الاستراتيجية التقليدية حيث يمكن هنا ان يحدث التعديل بدون مشاركة أي بعد أن يقوم الطلاب بالمزاوجة يمكن أن يحدث التعديل بدون مشاركة الفصل بالاجابات كما يحدث في مرحلة المشاركة في الاستراتيجية التقليدية.

وفى هذا الإطار حظيت مقارنة استراتيجيات مختلفة للتعلم التعاونى باهتمام عديد من الدراسات منها دراسة هشام أنور محمد خليفة (٢٠٠٣) التى أشارت نتائجها إلى تفوق الطلاب الذين يدرسون باستخدام استراتيجية ترتيب المهام المتقطعة (Jigsaw) على الطلاب الذين يدرسون باستخدام استراتيجية

تقسيم الطلاب إلى فرق على أساس التحصيل (STAD) فى كل من الاختبار التحصيلى وبطاقة ملاحظة الأداء العملي و اتجاهات الطلاب نحو الوسائل التعليمية.

كذلك تعرضت دراسة سارة طريف على القاضي.(٢٠١٢) للمقارنة بشكل مباشر بين استرتيجيتى التعلم التعاونى موضوع البحث الحالى وتوصلت نتائجها إلى أن الاختلاف الأساسي لنمط التعلم التعاوني عبر شبكة الويب الاجتماعية نينج "Ning" (استراتيجية التعلم معا مقابل استراتيجية تكامل المعلومات المجزأة٢ مقابل إستراتيجية فكر\زاوج\ شارك) لا يؤثر على التحصيل الدراسي، ولكنة جاء لصالح مجموعة فكر\زاوج\ شارك مقارنة بمجموعة استراتيجية تكامل المعلومات المجزأة فى بقاء أثر تعلم.

- **العلاقة بين التعلم التعاونى وتنفيذ مهام الويب** .

تعد مهام الويب إحدى التطبيقات الناجحة جداً فى تنفيذ إستراتيجية التعلم التعاونى، وذلك لقدرتها على تطبيق جميع المبادئ الاساسية التى يتطلبها تنفيذ التعلم التعاونى(March, 2009) حيث تسهم فى تحقيق مبدأ الاستقلالية الفردية من خلال الأهداف والأسئلة المفتوحة والمهام الفردية التى يقوم كل متعلم باداؤها والمصادر التعليمية المتنوعة التى يختار منها المتعلم ما يناسبه، كذلك توفر مهام الويب من خلال أدواتها التشاركية المتنوعة الفرصة لتحقيق مبدأ التفاعل وجهًا لوجه بين المتعلمين حيث تتيح الفرصة للألتقاء بين افراد كل مجموعة بعضهم البعض فى جلسات تعاونية يتم خلالها تبادل الأفكار والحلول ومصادر التعلم، وذلك فى سياق الأدوار التى يقوم بها كا متعلم داخل المجموعة فى إطار مهمة الويب، أما مبدأ المحاسبة الفردية فيتم تحقيقه من خلال وجود مسؤلية فردية على كل متعلم فى انجاز مهمة فرعية، وبالتالى يتم محاسبته فرديًا على ما حققه من إنجاز وعلى ما قام به من إجراءات وما مارسه من مهارات، وذلك يضفى على كل متعلم الشعور بمدى أهمية دوره داخل المجموعة، وأنه لا يمكن أن يهرب من هذا الدور وأنه محاسبًا عليه يؤدى الى ضبط العمل التعاونى وتنظيمه بين أفراد المجموعة، أما مبدأ تبادل الخبرات داخل المجموعات فيتم تحقيقة من خلال الدعم الذى يتلقاه المتعلم من المعلم وزملاءه من أعضاء مجموعته التعاونية وتبادل الخبرات والمهارات معهم، أم مبدأ إشراك المجموعات فى تقويم نفسها فيتم تحقيقه من خلال السماح لأعضاء المجموعة بمشاركة المعلم فى تقويم أنفسهم وهو أحد المبادئ الاساسية لمهام الويب (Gaskill& Brook, 2013, P. 118)

وهنا يشير مارش (March, 2009)إلى أن الجيل الثانى لمهام الويب" Web quest2.0"يسمح بتوظيف استراتيجيات التعلم التعاونى فى مهام الويب، كما أنه يعد جيل العمليات وليس جيل المكونات، حيث إن العمل فيه يتم تصميمه فى صورة مجموعة من العمليات الاجتماعية المنظمة والفاعلة التى تتمثل فى(

المشاركات، والعصف الذهنى، وجمع المعلومات، وبناء الخبرة) وبذلك يكون من الأنسب أن تقوم مجموعات عمل تعاونية بتنفيذ هذه العمليات

وفى هذا الإطار أشارت نتائج عديد من الدراسات إلى التاثير الفعال لاستخدام استراتيجية التعلم التعاونى فى تنفيذ مهام الويب منها دراسة ماريا(Maria, 2011) التى أكدت نتائجها على التاثير الفعال لمهام الويب التى تنفذ بشكل (تعاوني) في تنمية مهارات حل المشكلات، وتحصيل اللغة الثانية لدى الطلاب المعلمين، كذلك أثبتت نتائج دراسة شو (Chou, 2011) التاثير الفعال لمهام الويب التى تنفذ بشكل (تعاوني) في تنمية بعض مهارات اللغة الانجليزية لدى طلاب المرحلة الجامعية؛ ودلت نتائج دراسة عماد عيسي صالح(٢٠١٢)على التاثير الفعال لتطبيقات البحث التعاوني عبر الويب في تنمية مهارات تشارك المعرفة ومهارات البحث عن المعلومات.

كذلك أثبتت نتائج دراسة إسلام جابر علام (٢٠١٣) تفوق استراتيجية التعلم التعاونى فى تنفيذ مهام الويب مقارنة باستراتيجية التعلم الفردى علي تنمية مهارات إدارة المعرفة والاتجاه نحوها لدى مديري المدارس؛ كذلك أثبتت نتائج دراسة حسن رجب خلاف(٢٠١٣) تفوق استراتيجية التعلم التعاونى فى تنفيذ مهام الويب مقارنة باستراتيجية التعلم الفردى فى تنمية التحصيل ومهارات تطوير موقع تعليمى إلكترونى وجودته لدى طلاب كلية التربية النوعية بجامعة الأسكندرية .

ويتضح مما سبق الارتباط الناجح بين مهام الويب واستراتيجيات التعلم التعاونى .

- **ثالثًا** : **دافعية الإنجاز(التحصيل)**:
- **مفهوم دافعية الإنجاز وأهميتها وخصائصها**:

يعد دافع الإنجاز (التحصيل) من الدوافع الخاصة بالإنسان، ربما دون غيره من الكائنات الحية الأخرى، وهو ما يمكن تسميته بالسعى نحو التميز والتفوق، والناس يختلفون فى المستوى المقبول لديهم من هذا الدافع، فهناك من يرى ضرورة التصدى للمهام الصعبة والوصول إلى التميز، وهناك أشخاص آخرون يكتفون بأقل قدر من النجاح.

وفي هذا الإطار يعرف حسن على حسن(١٩٩٨ ، ص ٥٤) بأنها مفهوم افتراضي كامن لدى الشخص قد يمثل دافعًا أو استعدادًا أو ميلا راسخا لدى الفرد للاقتراب أو البحث عن النجاح في المواقف ذات الطابع الإنجازي أو التي تتضمن إنجازًا أو تنافسًا لأداء مهمة ما، وفقا لمحك معين من الجودة والإمتياز.

ويرى (مصطفي باهى ، وأميمة أنور،٢٠٠٤ ، ص ١) أن الدافعية للانجاز هي استعداد الفرد للتنافس في موقف ما من مواقف الانجاز في ضوء معيار أو مستوى

معين من معايير أو مستوى الانجاز ، وكذلك الرغبة في الكفاح والنضال للتفوق في مواقف الانجاز والتي عنها نوع معين من النشاط والفاعلية والمثابرة .

ويوضح (الشناوي عبد المنعم الشناوي، ٢٠٠٠، ص ٢٠٨) أهمية دافعية الإنجاز في استثارة السلوك وتنمية التحصيل الدراسي والمهارات المختلفة من خلال العناصر التالية:

- ✓ الدوافع مثيرة للطاقة والنشاط.
- ✓ الدوافع توصل الإنسان إلى تحقيق الأهداف.
- ✓ الدوافع هي وسيلة تعلم الكائن الحي التوافق مع نفسه ومع البيئة التي يعيش فيها.
- ✓ يمكن تعديل الدوافع حتى الفطرية منها لتناسب السلوك.
- ✓ الدوافع تمكن الفرد من فهم نفسه وفهم الآخرين.

وقد أوضح اتكنسون أن ناتج الدافع للإنجاز عبارة عن استعداد ثابت نسبياً عند الفرد متفاعلا مع احتمالات النجاح أو الفشل بالإضافة إلى جاذبية أو قيمة الحافز الخارجي للنجاح أو الفشل، أي أن الدافع للإنجاز له نوعان رئيسان النوع الأول : يمثل استعداد ثابت نسبيا عند الفرد لا يكاد يتغير بتغير مواقف الإنجاز (الدافع للنجاح، الدافع للفشل)، أما النوع الثاني: فهو خاص باحتمالات النجاح أو الفشل وجاذبيته للحافز الخارجي للنجاح أو قيمة الحافز السلبي للفشل، أي أنه في حالة تكافؤ احتمالات النجاح وحوافزه الخارجة لأكثر من عمل بالنسبة للفرد الواحد يكون ناتج الإنجاز لهذه الأعمال متقاربا للنجاح.(هشام الخولي، ٢٠٠٠ ، ص٢١٠)

وفي هذا الإطار يميز كل من باندورا (Bandura, 1997,p. 38) وهشام الخولي (٢٠٠٠ ، ص٢١٠) بين فئتين أساسيتين للأشخاص ذوي دافع الإنجاز هما (ذوي دافع الإنجاز المرتفع، وذوي دافع الإنجاز المنخفض)، كذلك يشيرا إلي أن الأشخاص ذوى دافعية الإنجاز المرتفع يتميزون، بمستوى الطموح المرتفع، والقابلية للتحرك للأمام ويقاومون الإجهاد. ولديهم المثابرة والرغبة في إعادة التفكير في العقبات وإدراك تام لسرعة مرور الوقت، و ينسبون الفشل للجهد غير الكافي، ولديهم القدرة على تحمل المسئولية، والقدرة على تحديد الأهداف و التخطيط لتحقيقها، كذلك لديهم القدرة على تعديل المسار للوصول إلى المسار الصحيح والأمثل، والقدرة على المنافسة مع الذات و مع الآخرين، والسعي نحو الإتقان والتميز والأداء الأفضل والإنجاز الفريد والمتميز والبحث عن التقدير.

كذلك يوضح كل من (Bandura, 1997, p.38; Chapman& Tunner, 1997, p.709) خصائص الأفراد ذوى دافعية الإنجاز المنخفضة في التالى: فهم أشخاص لديهم طموحات منخفضة، يستسلمون بسرعة للفشل، ينشغلون بالنقائص، ويهملون المهام المطلوبة، يركزون على النتائج الفاشلة، ليس لديهم

مثابرة أو أمل مما يجعلهم يتسمون بالاكتئاب والتشاؤم يتجنبون العمل أو المشاركة في الأنشطة، يملون سريعًا من العمل، لديهم مفهوم ذات سلبي، طموحاتهم وتوقعاتهم المستقبلية متواضعة يكونون أكثر استجابة للفشل من النجاح، لا يحاولون أن يسلكوا سبل النجاح، لا يميلون إلى التعاون ومساعدة أقرانهم، يتجنبون المشكلات وسرعان ما يتوقفون عند حلها عندما تواجههم المصاعب.

ومن خلال العرض السابق يظهر دور دافعية الإنجاز في تنمية المهارات العملية والتحصيل الدراسي، حيث يؤكد شفيق علاونة (٢٠٠٤، ص ٦٣) على أن قوة دافعية الإنجاز تساهم في المحافظة على مستويات أداء مرتفعة للطلاب دون مراقبة خارجية ويتضح ذلك من خلال العلاقة الموجه بين دافعية الإنجاز والمثابرة في العمل والأداء الجيد بغض النظر عن القدرات العقلية للمتعلمين.

كذلك أشارت معظم الدراسات التي كشفت عن العلاقة بين دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي وتنمية المهارات عن وجود علاقة إيجابية دالة بينهما، فالأفراد ذو الدافعية العالية يحققون مستويات نجاح عالية في دراستهم بالمقارنة بين الأفراد ذوى الدافعية المنخفضة، حيث تعد الدافعية للإنجاز أحد العوامل المهمة المسئولة عن التفوق الدراسي إلى جانب القدرات العقلية (عبد اللطيف خليفة، ٢٠٠٠، ص ص. ٥٩ - ٦٠).

وهنا يرى الباحث أن دافعية الإنجاز العالية تقف وراء عمق عمليات التفكير والمعالجة المعرفية، وأن الأفراد يبذلون كل طاقاتهم للتفكير والانجاز إذا كانوا مدفوعين داخليا، وفي هذه الحالة فإن أغلب الأفراد يعدون أن المهمة تحديّا شخصيا لهم. وأن حلها يوصلهم إلى حالة من التوازن المعرفي، ويلبي حاجات داخلية لديهم، وبالتالي قد يؤدي ذلك إلى تفعيل قدرات التعلم المنظم ذاتيًا لديهم، حيث أنها طريقهم الأمثل لتحقيق نواتج التعلم المرجوة منهم.

ويتضح من خصائص الطلاب مرتفعى ومنخفضى دافعية الانجاز(Bandura, 1997, p.38; Chapman& Tunner, 1997, p.709) أن الطلاب مرتفعى دافعية الانجاز لديهم استعداد فطرى لاكتساب مهارات التعلم المنظم ذاتيًا بسهولة، أما الطلاب منخفضى دافعية الانجازقد يجدوا صعوبة اكتساب هذه المهارات حيث أنها تتعارض مع سماتهم الشخصية.

ومن خلال العرض السابق لمفهوم دافعية الإنجاز وأهميتها وخصائصها في العملية التعليمية، أتضح أنها تعد شرطا أساسيًا يتوقف عليه تحقيق الأهداف التعليمية في مجالات التعلم المتعددة وبناءً على ذلك قام الباحث بالبحث الحالي كمحاولة لتوفير المعالجة الملائمة لتوفير إستراتيجية للتعلم التعاونى عبر مهام الويب تناسب فئتي دافعية الإنجاز.

• **العلاقة بين دافعية الإنجاز و استراتيجيتى التعلم التعاونى** :

أوضحت الدراسات التربوية والنفسية أن المتعلمين يختلفون في الجوانب العقلية والنفسية وأن التعليم أمر فردي، وكل متعلم له أسلوبه الخاص في التعلم، وأيضا في المعدل والسرعة، واستجابته للدوافع فردية تختلف من فرد لآخر، وحتى التوقعات للفائدة المرجوة من التعليم تختلف باختلاف المتعلمين .

وتسعي بحوث تكنولوجيا التعليم بصفة عامة للبحث في توفير المعالجات والبيئات التعليمية خاصة الإلكترونية منها الملائمة لأكبر قاعدة من المعلمين علي أختلاف خصائصهم واحتياجاتهم التعليمية.

وفي هذا الإطار سعت مجموعة من الدراسات للكشف عن العلاقة بين بعض المعالجات التعليمية في إطار البيئات القائمة علي الويب وبين خصائص المتعلمين، ومن بين هذه الخصائص دافعية الإنجاز منها دراسة هبة أحمد محمد عواد (٢٠١٣) التي أشارت نتائجها لوجود فروق داله احصائيًا عند مستوى (٠٥. ٠) فى كل من الاختبار التحصيلى،و بطاقة تقييم المنتج للمجموعتين الطلاب ذوى دافعية الإنجاز المنخفض ، الطلاب ذوى دافعية الإنجاز المرتفع فى كل المجموعتين التجريبيتين لصالح الطلاب ذوى دافعية الإنجاز المرتفع ، كذلك دلت النتائج على عدم وجود فروق داله احصائيًا عند مستوى (٠٥. ٠) للتفاعل بين نظامي عرض الكتاب الإلكتروني(نظام العرض الخطى مقابل العرض التفاعلي)ودافعية الإنجاز على تنمية مهارات تصميم المواقع الإلكترونية فى كل من الاختبار التحصيلى،و بطاقة تقييم المنتج.

كذلك هدفت دراسة أيمن محمد عبد الهادي محمد(٢٠١٠) تطوير ملف تقييم الالكترونى عبر الإنترنت وقياس تأثيره على الدافعية نحو التعلم. وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود تاثير ايجابي دال إحصائيًا لملف التقييم الإلكتروني علي دافعية الإنجاز نحو التعلم.

كذلك أثبتت نتائج دراسة نادر سعيد شيمي(٢٠١٠) العناصر التعليمية LOs بنمطيها (Step & Lesson) القائمة على نموذج التصميم التحفيزي "ARCS" لها تأثيرإيجابيً على رفع دافعية الطلاب نحو التعلم.

كذلك تناولت دراسة حسن علي حسن علي (٢٠١٠) العلاقة بين التعلم التعاونى ودافعية الانجاز بشكل مباشر، حيث أثبتت نتائجها فعالية نظام للتعلم التعاوني عبر الإنترانت على دافعية الانجاز لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

ويتضح من نتائج الدراسات السابقة أنها جميعًا تؤكد على التاثير الإيجابى لبيئات التعلم القائم على الويب بأنوعها علي دافعية الإنجاز، وهذه النتائج مصدرها ما يمكن ان توفره هذه البيئات كما أشار محمد عطية خميس (٢٠١٥، ص ص٩٠٠ -٩٠١) من توصيل المواد التعليمية "Delivery of learning materials"، وتوفير الاتصالات Communication، و عمل البحوث، وإدارة

التعلم"Managing learning" ، و توفير الأنشطة التشاركية، والتعاونية collaborative and cooperative Activities، والتقييم Assessment ودعم المتعلمين support ، لذلك لا يميل البحث الحالي لافتراض تفوق أحد فئتي دافعية الإنجاز عن الاخر في التعامل مع بيئة مهام الويب القائمة على التعلم التعاونى.

ويتميز البحث الحالي بدراسة العلاقة بين مستوى دافعية الإنجاز لدى الطلاب المعلمين (مرتفع / منخفض) والمتغير المستقل الأول موضع البحث الحالي وهو استراتيجيتى التعلم التعاونى (التعلم معًا مقابل فكر\ زاوج \ شارك)، ويشير البحث الحالي إلى إمكانية وجود علاقة تفاعل بين المتغيرين فيما يتعلق بتاثيرهما علي تنمية المهارات المعرفية بجانبيها الادائى والمعرفى، ومهارات التعلم المنظم ذاتيًا، لدي الطلاب المعلمين بكلية التربية، وهذا الافتراض مصدره تناول هذا المتغير في إطار خصائص كل من الطلاب مرتفعي ومنخفضى دافعية الانجاز، وخصائص بيئات التعلم القائم على الويب بصفة عامة، وخصائص بيئة مهام الويب على وجه التحديد.

وهنا يشير جوناسين(Jonassen, 2012) لوجود علاقة واضحة بين استراتيجية التعلم التعاونى والدافعية للتعلم بصفة عامة ودافعية الانجاز على وجه التحديد، حيث يساعد العمل الجماعى على بناء روح المجموعة في الفرد ويشجعه على المشاركة، ولقد أثبتت كثيرٌ من الدراسات أن التعلم التعاوني يساعد على زيادة التحصيل الدراسي، وتعلم المهارات وبناء اتجاه جيد نحو التعلم، وكذلك يبني عادات اجتماعية قيمة، مثل: المشاركة، واحترام تعدد الآراء، ويعمل على تنمية مهارات الاتصال والمناقشة وغيرها، بالتالى يمكن ان يساعد التعلم التعاونى الطلاب منخفضى الدافعية على الاندماج فى عملية التعلم وتحقيق مستويات أعلى فى نواتج التعلم المختلفة.

وبصفة عامة يتوقع الباحث عدم وجود صعوبة لدى الطلاب مرتفعى الدافعية للإنجاز في تعلم مهارات التعلم المنظم ذاتيًا، من خلال المعالجة المقدمة في مهمتى الويب، حيث يتميز هؤلاء الافراد بمجموعة من الخصائص الايجابية تمكنهم من التفاعل مع جميع أنواع المعالجات وهي كما يشير كل من (Bandura, 1997,p. 38) و(هشام الخولي،٢٠٠٠ ، ص٢١٠) تميزهم بمستوى طموح مرتفع، والقابلية للتحرك للأمام ويقاومون الإجهاد. ولديهم المثابرة والرغبة في إعادة التفكير في العقبات وإدراك تام لسرعة مرور الوقت، ودائما ينسبون الفشل للجهد غير الكافي، ولديهم القدرة على تحمل المسئولية، والقدرة على تحديد الأهداف و التخطيط لتحقيقها ، كذلك لديهم القدرة على تعديل المسار للوصول إلى المسار الصحيح والأمثل، والقدرة على المنافسة مع الذات و مع الآخرين، و يميلون إلى التعاون ومساعدة أقرانهم بحثًا عن التقدير والسعي نحو الإتقان والتميز والأداء الأفضل والإنجاز الفريد.

وعلى العكس نجد أن الطلاب منخفضي الدافعية للانجاز يستسلمون بسرعة للفشل، ويهملون المهام المطلوبة، ويركزون على النتائج الفاشلة، ليس لديهم مثابرة يتجنبون العمل أو المشاركة في الأنشطة، يملون سريعًا من العمل، ، يتجنبون المشكلات، وسرعان ما يتوقفون عند حلها عندما تواجههم المصاعب، ولا يميلون إلى التعاون ومساعدة أقرانهم كما يوضح كل من (Bandura, 1997, p.38; Chapman& Tunner, 1997, p.709) لذلك يحتاجون لاسلوب مختلف للتعلم التعاونى، لذلك يمكن ان تنجح معهم استراتيجيه فكر\ زاوج \ شارك على وجه التحديد حيث أنها استراتيجية متدرجة ومتنوعة تبدأ بنشاط فردى للمتعلم يتبعة نشاط للمتعلمين فى صورة أزواج يتبعة تعاون جميع أفراد المجموعة، لذلك قد يساعدهم هذا التدرج فى الانتقال للتعاون فى تنمية ما يسمى بالحوافز الاجتماعية : وهى تعنى كما يشير صلاح الدين عرفة محمود (٢٠٠٥، ص٢٨٦) مجموعة من الأحاسيس والانطباعات والسلوك التي يبديها الطالب وتشير إلى حاجته للانتماء للآخرين والاستئناس بوجودهم، والتعلم من خلال التعاون معهم.

• **رابعًا : تنمية مهارات استخدام تطبيقات جوجل التشاركية لدى الطلاب المعلمين.**

أصبحت تنمية مهارات التعامل مع التكنولوجيا واستخدامها لدى الطلاب المعلمين بكليات التربية ضرورة ملحة فرضها متطلبات تطبيق التعلم الإلكترونى فى المؤسسات التعليمية ويعد من أهم هذه المهارات – كما أشرنامن قبل فى مقدمة البحث وفقاً لمعايير تكنولوجيا التعليم للمعلمين التى وضعتها الجمعية الدولية للتكنولوجيا فى التعليم للمعلم فى عصر التكنولوجيا الرقمية (International Society for Technology in Education, 2014). مهارات التشارك مع الطلاب، وزملائهم من أفراد المجتمع المدرسى وذلك باستخدام الأدوات التكنولوجية والمصادر الرقمية، وذلك بهدف دعم الاداء الاكاديمى والابداع لدى طلابهم.

ويشير الباحث – فى البحث الحالى - أنه منذ فترة ليست ببعيدة كانت الأدوات والتطبيقات التكنولوجية المتاحة لتدريب المعلمين على انشاء هذه البيئات التشاركية لطلابهم كانت قليلة وتحتاج لمهارات معقدة لإنتاجها، و استخدامها من جانب المعلمين، لذلك كانت قليلة الاستخدام من جانب المعلمين، ولكن مع ظهور الجيل الثانى للويب ومن خلال برامجة الاجتماعية، حدثت طفرة هائلة فى تدريب المعلمين على مهارات تصميم هذه البرامج وإنتاجها واستخدامها نظراً لسهولة إنتاجها واستخدامها من قبل المعلمين ويعد من أهم هذه الادوات وأكثرها انتشراً واستخداماً: المدونات ومحررات الويب التشاركية والمنتديات، وشبكات التواصل الاجتماعى، وغيرها من التطبيقات والادوات التشاركية.

وفى هذا السياق اتاحت شركة جوجل مجموعة من التطبيقات التشاركية جوجل " Google Apps " : يمكن الافادة منها بشكل كبيرمن جانب المعلمين،

حيث تتميزهذه التطبيقات بخصائص عدة من أهمها إمكانية قيام الطلاب بأنشطة تشاركية متعددة حسب طبيعة الاداة المستخدمة، مما جعل عديد من الأنظمة والمؤسسات التعليمية والباحثين يتبنوا استخدام هذه التطبيقات فى تنفيذ الأنشطة التشاركية فى المراحل التعليمية المختلفة (الحسين اوباري،٢٠١٤)

ويعد من أهم هذه التطبيقات وأكثرها استخدمًا(الحسين اوباري،٢٠١٤)

- ✓ جوجل درايف google drive ..
- ✓ محرر مستندات جوجل google docs
- ✓ جداول البيانات Google Spreadsheets
- ✓ العروض التقديمية Google presentations
- ✓ نماذج جوجل Google Forms
- ✓ أداة الرسم Google Drawings
- ✓ دردشة الفيديو الجماعية Google Hangouts
- ✓ مواقع جوجل Google sites

وقد أقر قسم تكنولوجيا التعليم بكلية التربية – جامعة حلوان ثلاثة تطبيقات أساسية يتم تدريسها ضمن مقرر تكنولوجيا تعليم التخصص لطلاب الفرقة الثالثة لشعب التعليم العام بالكلية ومنها شعبة علم النفس، وهذه التطبيقات هى : (مجموعة من أعضاء هيئة التدريس بقسم تكنولوجيا التعليم بكلية التربية – جامعة حلوان، ٢٠١٤)

- ✓ الحوسبة السحابية"Cloud computing ".
- ✓ جوجل درايف "Google drive".
- ✓ محرر مستندات جوجل"Google Docs".
- ✓ المدوناتBlogs مع تطبيق على مدونة بلوجر "Bloger".

وفى هذا الإطاردلت نتائج عديد من الدراسات على التاثير الفعال لمهام بمعالجات مختلفة فى تنمية عديد من أنواع المهارات المعرفية بجانبيها الادائى والمعرفى منها (دراسة محمود أحمد عبد الكريم، ٢٠١٢ ؛ ودراسة محمد حسن رجب خلاف،٢٠١٣ ؛ ودراسة سلوى فتحى المصرى، ٢٠١٤)، كذلك أثبتت دراسة وائل شعبان عبد الستار عطية(٢٠١٥) فاعلية برنامج تدريبي قائم على الرحلات المعرفية عبر الويب فى تنمية مهارات تصميم وإنتاج صفحات الويب التعليمية لدى معلمي الحاسب الالى بالمرحلة الابتدائية الأزهرية.

كذلك أثبتت عديد من الدراسات التاثير الفعال للتعلم التعاونى الإلكترونى فى تعلم المهارات المعرفية بجانبيها الادائى والمعرفى منها (دراسة تامر احمد عبد الحافظ ، ٢٠٠٧؛ ودراسة حسن علي حسن علي، ٢٠١٠؛ ودراسة عماد عيسي صالح، ٢٠١٢؛ ودراسة عماد بديع خيري كامل، عبد اللطيف الصفي الجزار، صفاء سيد محمود ،٢٠١٣)

• **خامساً: التعلم المنظم ذاتياً وعلاقته باستراتيجيتى التعلم التعاونى ودافعية الانجاز :**

يعرف ربيع رشوان (٢٠٠٦، ص ٦) التعلم المنظم ذاتيا بأنه عملية بناء نشطة يقوم فيها المتعلم بوضع الأهداف ثم تخطيط وتوجيه وتنظيم وضبط معارفه ودافعيته وسلوكياته والسياق الذي يتم فيه التعلم من أجل تحقيق تلك الأهداف". ويعرفه مكورتر (McWhorter, 2008, p5) بأنه" المستوى الذي يصبح عنده لدى الطلاب دافعية للتعلم، ويمتلكون استراتيجيات تمكنهم من تحقيق أهداف التعلم.

و بصفة عامة تكمن أهمية التعلم المنظم ذاتيا في أنه يكون موجهًا نحو أهداف التعلم، كما تكمن أهميته في نوع الطلاب الذين يسعى إلي تكوينهم، فالمتعلم المنظم ذاتيا يظهر مزيدا من الوعي بمسئوليته وينظر إلي المشكلات التعليمية باعتبارها تحديات يرغب في مواجهاتها والاستمتاع بالتعلم من خلاله، كما يكسب الطلاب القدرة على التعلم، ويدعم معارفهم وسلوكهم ووجدانهم من خلال ضبط تفكيرهم عند اكتسابهم للمعرفة والمهارات، كما يساعدهم على تصميم بيئات تعلم جديدة تتسم بالفاعلية في تنمية المهارات (سهير السعيد،٢٠١١،ص ص ٣٥ - ٣٦) وهنا يشير محمد الدسوقي (٢٠٠٨، ص ص ٢٣٥ - ٢٣٦) إلى أن التنظيم الذاتي له أهمية كبرى في إعداده أفرادًا متعلمين يتقنون استخدام عدد من الإستراتيجيات المعرفية، يعرفون كيف يخططون ويتحكمون ويوجهون عملياتهم العقلية لإنجاز الأهداف، يظهرون معتقدات دافعية وأساليب تكيفيه، يخططون ويتحكمون في الوقت والجهد المبذول، يبذلون جهودًا أكبر للمشاركة، قادرون على تجنب التشتيت الداخلي والخارجي، مسئولون عن تعلمهم..

ويتميز الطلاب المنظمون ذاتيًا بسمات عدة من أهمها كما أشار كل من منتالفو وتوريس(Montalvo & Torres, 2004 ؛ سكلومير وبرينان Schloemer & Brenan, 2006؛ وهبه عثمان فؤاد العزب، ومحمد عطية خميس، ويسرية عبد الحميد فرج، ٢٠١٣، ص١٥٢) لديهم القدرة على تحديد أهدافهم والتخطيط لتحقيقها ويستخدمون الاستراتيجيات المعرفية بوعى لتحقيق النجاح، ويخططون، ويراقبون، ويوجهون جهودهم العقلية، ويستخدمون عواطفهم لتعزيز تحصيلهم ويديرون وقتهم وجهدهم، ويختارون بيئات التعلم والمصادر المناسبة للتعلم، ولديهم دافعية عالية للمشاركة والمثابرة ولديهم القدرة على التقييم والتقويم الذاتي وللاخرون، وبذل الجهد لفترات طويلة خلال تنفيذ مهمات التعلم ويبادرون للمشاركة الإكاديمية، ويضعون استراتيجية خاصة للحفاظ على الجهد، والتركيز والدافعية.

أما فيما يتعلق بمكونات التعلم المنظم ذاتياً ومهاراته الاساسية فيقسمها كليري(Cleary, 2006)إلى ثلاثة اقسام :أولها إدارة بيئة التعلم والسلوك، (Managing Learning Environment and Behavior) ويتمثل بترتيب

الطلاب والبيئة المادية والمواد الدراسية؛ لتعزيز التعلم وكذلك سلوكهم من خلال استخدام إدارة الوقت وتخطيط الاستراتيجيات .وثانيها البحث عن المعلومات المرتبطة بالتعلم (Seeking and Learning Information)ويتمثل بتعامل الطلاب بشكل مباشر وأكثر واقعية مع المعلومات العلمية .وبشكل أكثر تحديداً، يعمل على تقييم الاستراتيجيات التي يستخدمها الطلاب لتحديد موقع ما، أو الحصول على معلومات من الآخرين، والاستراتيجيات المستخدمة في التعلم .أما ثالثها فهو السلوك التنظيمي غير التكيفي، (Maladaptive Regulatory Behavior) ويتمثل هذا العامل بقياس استخدام سلوكيات تنظيمية فعالة.

ويرتبط التعلم المنظم ذاتيا بصورة كبيرة بالتعلم من بيئات التعلم القائم على الويب، حيث أن ضعف قدرة الطلاب على تنظيم جوانب تعلمهم، قد يقلل جوانب الإفادة من استخدام هذه البيئات فعلى سبيل المثال: لا يستخدم الطلاب كثير من أنشطة المراقبة الخاصة بالمعرفة، مثل الإحساس بالمعرفة Feeling of Knowing (FOK) والحكم على التعلم Judgment of Learning (JOl) فى أثناء حدوثه. كما أنهم لا يشاركون بشكل أساسى في تخطيط الأنشطة، كإعداد أهداف التعلم، وتنشيط المعرفة السابقة المطلوبة لتثبيت ودمج تعلمهم للمواد الجديدة مع المواد التي سبق تعلمها، وعند محاولتهم تنظيم تعلمهم الذاتي، فإنهم يستخدمون في أغلب الأحيان إستراتيجيات غير فعالة، كنسخ المعلومات من بيئات الهيبر ميديا، وتدوينها في مذكراتهم، أو إجراء البحث الحر فيها، دون الاستناد لأهداف تعليمية محددة (Azevedo& Cromley, 2004, pp 45-46).

وفى هذا الإطار أشارت الدراسات التي أجريت في مجال تعلم التنظيم الذاتي، عن إخفاق كثير من الطلاب في التحكم في أنشطة تعلمهم، وتنظيمها، باستخدام بيئات التعلم القائم على الويب؛ وذلك بسبب أوجه النقص في المهارات الضرورية للتوافق مع عديد من هذه المتطلبات ويعد من أهمها : (Narciss, Proske & Koerndle, 2007 , pp1129-1130)

- الكم الكبير من المعلومات المتوافرة فى هذه البيئات .
- ما تتميز بعض هذه البيئات من جاذبية من خلال احتوائها على مواد مثيرة للاهتمام، ولكنها غير وثيقة الصلة بموضوع التعلم، مما قد يغري الطلاب على استهلاك المعلومات المعروضة بكيفية سلبية وسطحية.
- ظاهرة "الضياع في الفضاء الفائق "hyperspace"، التى تعنى ميل الطلاب إلى "القفز" بين الوثائق في نظام الهيبر تكست أو الهيبر ميديا، دون احترام علاقاتها اللغوية أو المنطقية. ويترتب على تجاهل هذه العلاقات صعوبة التعلم والفهم، و يترتب على ذلك عدم كفاءة أنشطة التعلم.
- فى حالة غياب أنظمه لتقييم عمليات التعلم فى هذه البيئات يعمل الطلاب على تطوير استراتيجيات تهدف تحديد أغراض تعلمهم بطرق

محددة، بحيث يمكنهم استخدامها باعتبارها معايير لفحص مدى نجاحهم التعليمي.

من خلال ما سبق عرضه يتضح أن عديد من الطلاب يعانون مشكلات فى أثناء تعلمهم من خلال بيئات التعلم القائم على الويب؛ وذلك يرجع إلى طبيعة البناء غير الخطى لبيئات التعلم عبر الشبكات، وهذا ما يؤدى إلى تشتت الطلاب، وابتعادهم عن أهداف تعلمهم، بحيث يعتبرون أن عملية التعلم صعبة للغاية، وبالرغم من أن بيئات التعلم القائمة على الويب توفر مداخل متعددة للتعلم المنظم ذاتيًا (منها على سبيل المثال التعلم القائم على حل المشكلات، والتعلم المدمج، والتعلم القائم على المشروع، ومهام الويب)، إلا أن تلك البيئات تفرض عديداً من المطالب على الطلاب. مما يترتب عليه عدم تمكن الطلاب في كثير من الأحيان من مواجهة مطالب مهام التعلم، وإتمامها على الوجه الأكمل.

وللتقليل من حدة المشاكل – السابق الاشارة إليها - وجب على المعلمين والمصممين تطوير الاستراتيجيات التي تشجع الطلاب، وتهيئتهم، وتوجيههم؛ لكي يتمكنوا من معالجة مصادر التعلم القائمة على الويب بشكل فعال، وذلك من خلال استخدام أساليب دعم التعلم المنظم ذاتيًا (كتوفير التغذية الراجعة - أساليب تنظيم عرض المحتوى - طرق الإبحار وأدواته – تقديم التعليمات والمساعدات)، والتي تساعد في تنظيم المتعلم ذاتيًا فى أثناء التعلم بالبيئات التعلم القائمة على الويب، فكلما زادت قدرة المتعلم على تنظيم ذاته فى أثناء التعلم، كلما زادت قدرته على تحديد أولويات تعلمه، ومن ثم اختياره للأساليب والاستراتيجيات التعليمية الملائمة، مما يؤثر ذلك بشكل إيجابي على تنمية معارف الطلاب، ويساعدهم في زيادة تحصيلهم المعرفي، واكتسابهم للمعلومات، ومن ثم رفع مستواهم العلمي والأكاديمي.

وهنا تعد مهام الويب إحدى بيئات التعلم القائمة على الويب، التي تدعم التنظيم الذاتي للطالب والكفاءات التعليمية الأساسية، خاصة فيما يتعلق بالمهارات المعرفية؛ لأنها تقدم للمتعلم المعلومات فى إحدى موضوعات المعرفة بطريقة منظمة، وموجهة، مدعمة بالمصادر والمواقع المتاحة عبر شبكة الإنترنت بحيث يتجول المتعلم عبر أجزائها محصلا فى النهاية حصاد هذه الجولة بأقل وقت وجهد ممكنين. مما يتطلب أن ينظم المتعلم تعلمه، بمعنى أن يتخذ بعض القرارات حول ما يجب تعلمه، و مقدار الوقت الذى يقضيه في التعلم، وكيفية التوصل إلى مصادر التعلم الأخرى، وتحديد ما إذا كان يفهمه أم لا .

وهنا يظهر أيضًا أهمية دراسة تأثير استخدام استراتيجيتى التعلم التعاونى موضوع البحث الحالى فى تنفيذ مهام الويب فى إطار تفاعلهما مع مستوييى دافعية الإنجاز لدي الطلاب (منخفض / مرتفع) على التعلم المنظم ذاتيًا لدى الطلاب وذلك حيث أن تنوع انماط التعلم التى تقدم من خلال استراتيجيه

فكرا\ زاوج \ شارك قد يكون له التاثير الأكبر فى تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتيًا حيث يمر الطالب من خلال هذه الاستراتيجية بجميع خبرات التعلم الفردية والجماعية التى يمكن أن تسهم بشكل ايجابى فى تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتيًا. خاصة لدى الطلاب منخفضى الدافعية الذين قد يحتاجون الى خبرات أكثر تنوعًا لتنمية هذه المهارات، أما الطلاب مرتفعى الدافعية فمن المرجع أنهم لن يجدوا صعوبة فى تعلم هذه المهارات من كلا الاستراتيجيتين لأنهم يملكون الاستعداد الفطرى لاكتساب هذه المهارات ويحتاجون فقط لبيئة ملائمة تقدم لهم الدعم المناسب لتعلم هذه المهارات، لذلك قد تساعدهم مهام الويب على تنفيذ هذه المهام بشكل ايجابى.

هذا ولقد بحثت عديد من الدراسات العلاقة بين مهام الويب، وبين مهارات التعلم المنظم ذاتيًا، وذلك في محاولة لتحديد بعض الأساليب والاستراتيجيات التعليمية الفاعلة القائمة على الويب، والتي يمكن أن تساعد المتعلم على التنظيم الذاتي فى أثناء تعلمه، حيث دلت نتائج دراسة وائل رمضان عبد الحميد، ودينا احمد اسماعيل (٢٠١٢) على التاثير الفعال لاستخدام أسلوب التنظيم التوسعي الرأسي في عرض محتوى مهام الويب مقارنة بالتنظيم التوسعي الأفقى؛ فى تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتيا، وأثبتت نتائج دراسة إيمان صلاح الدين صالح. (٢٠١٣).تفوق نمطى التوجية المباشر و التوجيه غير المباشر معًا مقابل نمط التوجيه المباشر فقط ونمط التوجيه غير المباشر فقط فى تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتيا، كذلك أسفرت نتائج دراسة إسلام جابر علام (٢٠١٣) عن تفوق المجموعة التى تستخدم مهام الويب بطريقة تعاونية عن المجموعة التي تستخدم مهام الويب بطريقة فردية في مهارات إدارة المعرفة.

كذلك كان أحد أهداف دراسة محمود أحمد عبد الكريم (٢٠١٢) التعرف على فاعلية اختلاف مستوى القابلية للتعلم الذاتى (مرتفع – منخفض) ببيئة تنفيذ مهام الويب فى التحصيل، وإنتاج ملف الانجاز الاليكترونى لدى طلاب تكنولوجيا التعليم، ودلت النتائج على وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات الطلاب فى التحصيل، ومهارة إنتاج ملف الانجاز الاليكتروني لصالح مجموعة القابلية المرتفعة للتعلم الذاتي.

- **الإجراءات المنهجية للبحث**.

وتتضمن المحاور التالية:

- ✓ تصميم مهمتى الويب (ماداتي المعالجة التجريبية)وإنتاجهما
- ✓ بناء أدوات القياس وإجازتها.
- ✓ إجراء التجربة الاستطلاعية للبحث.
- ✓ إجراء التجربة الاساسية للبحث.

- **أولا**:**تصميم مهمتى الويب** (**ماداتي المعالجة التجريبية**)

للحصول على مهمة ويب على مستوى عال من الكفاءة من حيث التصميم والإنتاج فإن الأمر يتطلب بناءًا تعليميًا علىً نحو محكم للمهمة لذلك قام الباحث بدراسة عديد من نماذج التصميم والتطوير التعليمي بصفة عامة

والنماذج المتخصصة في تصميم التعلم القائم على الويب بصفة خاصة ومن النماذج العامة التي أطلع عليها الباحث نموذج محمد عطية خميس (٢٠٠٧، ٤١٧ -٤١٨)، ومن النماذج المرتبطة بتصميم التعلم القائم على الويب منها نموذج ديك وكارى (Dick & Carey, 2008)، ونموذج دودج (Dodge , 2002) ، ونموذج ريان وآخرون (Ryan& et.al, 2000) -(Gaskill& Brook, 2013 p 112 117)

ولقد لاحظ الباحث من خلال دراسته للنماذج السابقة أنها تتفق معًا على المراحل الأساسية لعمليتي التصميم والإنتاج وإن اختلفت في عرض تفاصيل هاتين العمليتين، وعلى ضوء دراسة النماذج السابقة، قام الباحث ببناء نموذج لتصميم مهام الويب وتطويرها قائم على العناصر الأساسية للنماذج السابقة بحيث يناسب طبيعة البحث الحالي كونه بحث علمي يسعى في الأساس لقياس أثر متغيرين مستقلين على بعض المتغيرات التابعة.

ويتضمن النموذج أربع مراحل أساسية: ١) مرحلة التحليل، ٢) مرحلة التصميم، ٣) مرحلة التطوير والتنفيذ، ٤) مرحلة التقويم النهائي.

- **١- مرحلة التحليل**:

وتضمنت الخطوات التالية:

- **تحليل المشكلة وتقدير الحاجات**:

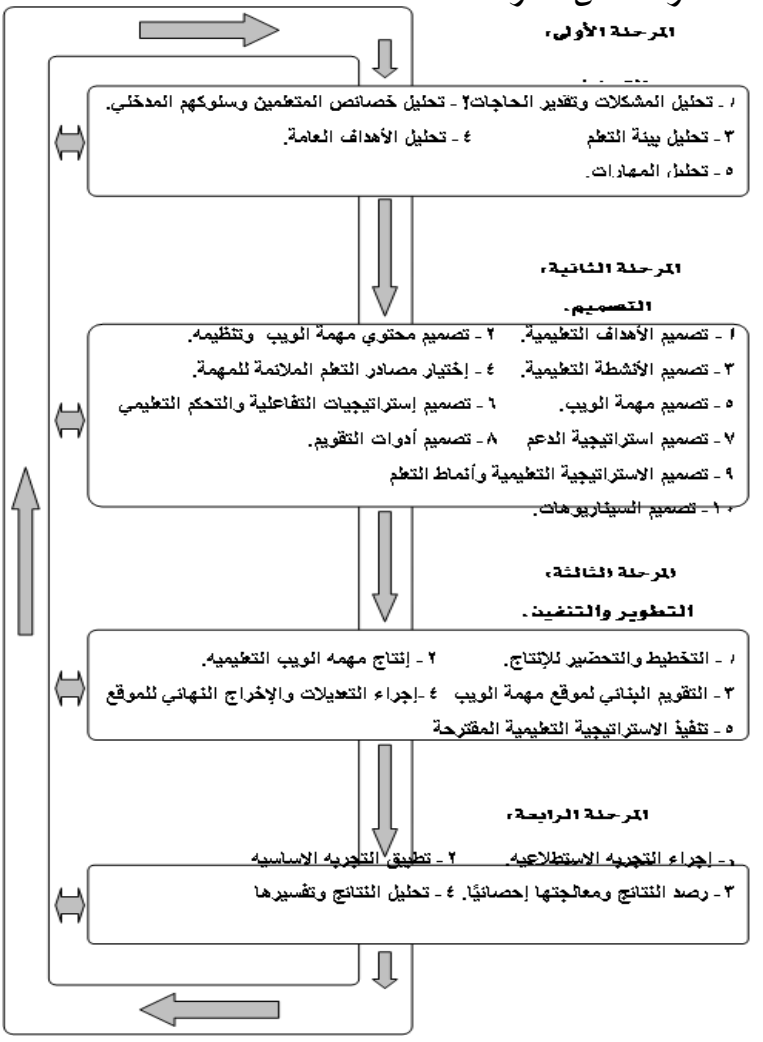
تم تحديد المشكلة بالتفصيل في الجزء الخاص بمشكلة البحث؛ حيث اتضح من خلال التجربة الاستطلاعية للبحث وجود قصور فى قدرات الطلاب المعلمين فى مهارات البحث والاستقصاء لتحقيق المهام التعليمية عبر الويب، كذلك وجود قصور فى تنفيذ هذه المهمات بصورة تعاونية، لذلك ظهرت الحاجة لقياس تاثير معالجات مختلفة أشارت نتائج البحوث واراء الباحثين لامكانية تاثيرها فى تلبية احتياجات المتعلمين التى ظهرت من خلال مشكلة البحث " ومن هنا ظهرت الحاجة إلى دراسة تأثير استراتيجيتى التعلم التعاونى (التعلم معًا مقابل فكر\ زاوج \ شارك) فى تنفيذ مهام الويب في إطار تفاعلهما مع مستوي دافعية الإنجاز للمتعلم، وذلك فيما يتعلق بتأثيرهما علي مُعدل الأداء المهاري لبعض مهارات إنتاج تطبيقات جوجل التشاركية واستخدامها، ومهارات التعلم المنظم ذاتيًا، لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية، وذلك في محاولة لتوفير المعالجة الملائمة لأكبر قاعدة من المتعلمين، ويعد البحث الحالي أحد بحوث التفاعل بين الاستعداد والمعالجة (Aptitude Treatment-Interaction A. T. I).

- **تحليل خصائص المتعلمين وسلوكهم** :

- ✓ المتعلمون موضوع تطبيق التجربة الحالية هم طلاب الفرقة الثالثة شعبة علم النفس بكلية التربية جامعة حلوان في الفصل الدراسي الأول العام الجامعي ٢٠١٥/٢٠١٤.
- ✓ سلوكهم المدخلي الخاص بمهارات إنتاج تطبيقات جوجل التشاركية واستخدامها يكاد يكون متساوي حيث أنهم لم يتعرضوا

لدراسة هذه المهارات في أي مقرر سابق في مرحلة البكالوريوس قبل دراسة المقرر موضع التجريب بالبحث الحالي، حيث درس الطلاب مقرر سابق لتكنولوجيا التعليم بالفرقة الثانية تضمن موضوعات أخرى، ولم يتعرض لتطبيقات واستراتيجيات التعلم عبر الويب.

- ✓ توفر مهارات استخدام الكمبيوتر والإنترنت عند جميع الطلاب؛ حيث سبق لهم دراستها فى المراحل التعليمية المختلفة، كذلك يتوافر لدى جميع الطلاب أجهزة كمبيوتر بالمنزل متصلة بشبكة الانترنت فائق السرعة.



شكل (١) نموذج الباحث لتصميم مهام الويب وتطويرها

كما عقد الباحث جلسة تدريبية عامة مع الطلاب - عينة البحث - لمراجعة مهارات استخدام الإنترنت والكمبيوتر، وتعريفهم بمهارات التعامل مع مهام الويب، كنمط جديد، وتدريبهم على مهارات التعلم التعاونى حسب طبيعة المعالجة المقدمة للمجموعة.

- **تحليل بيئة التعلم** :

قام الباحث بتصميم الدروس والانشطة المرتبطة بها من خلال نموذج"sites.google" لتنفيذ مهام الويب كذلك لم يكن لدى الطلاب مشكلة فى الاتصال بالشبكة والتفاعل من خلالها حيث يتوافر لدى جميع الطلاب أجهزة كمبيوتر بالمنزل متصلة بشبكة الانترنت فائق السرعة لذلك لم تكن هناك قيود خاصة ببيئة التعلم ذات تاثير واضح على إجراء تجربة البحث.

- **تحديد الأهداف العامة** :

الهدف العام من الوحدة المقترحة هو تنمية مهارات إنتاج تطبيقات جوجل التشاركية واستخدامها بجانبيها الادائي والمعرفي لدى طلاب الفرقة الثالثة بكلية التربية جامعة حلوان، وتنمية مهارات التعلم المنظم ذاتيًا لديهم.

في ضوء الموضوعات والمحددات الخاصة بالمقرر والتي وضعها الباحث تم تحديد ثمانية أهداف عامة للمقرر(أنظر ملحق ٣).

- **تحليل المهارات** :

تم استخدام أسلوب تحليل المهام "Task Analysis" وذلك بهدف تقديم وصف منطقي لكل خطوة من خطوات المهارة، بحيث يتم تقسيم المهارات إلى مهام أساسية، حيث تفيد عملية تحليل المهام بصفة عامة في اختيار محتوى المادة التعليمية وتحديد تفاصيلها، كما تساعد على تحديد الأهداف التعليمية، كما تساعد في كتابة النصوص (السيناريوهات) لمصادر التعلم المختلفة.

وفي ضوء مفهوم تحليل المهام، وخبرة الباحث السابقة في تدريس مهارات إنتاج تطبيقات جوجل التشاركية واستخدامها ومن خلال الاستعانة بالأدبيات والدراسات التي تناولت هذه المهارات منها الحسين اوباري(٢٠١٤) ؛مجموعة من أعضاء هيئة التدريس بقسم تكنولوجيا التعليم بكلية التربية – جامعة حلوان (٢٠١٤) وتعليمات الانتاج والاستخدام المتاحة على حساب جوجل؛ قام الباحث بتحليل المهام الأساسية لمهارات إنتاج تطبيقات جوجل التشاركية واستخدامها.

وقد أسفر هذا التحليل عن إعداد قائمة مبدئية للمهارات تتكون من خمس مهمات أساسية يتفرع منها(٥٤) مهارة فرعية عشر مهارة، وقام الباحث بعرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال تكنولوجيا التعليم (أنظر ملحق ١) وذلك بهدف استطلاع رأيهم في صحة تحليل المهارات واكتماله، وصحة تتابع خطوات الأداء، وصحة الصياغة اللغوية للمهارات.

ثم تمت معالجة إجابات المحكمين إحصائيًا بحساب النسبة المئوية لمدى صحة تحليل كل مهمة واكتمالها وتقرر اعتبار المهمة التي يُجمع على صحة تحليلها واكتماله أقل من (٨٠٪) من المحكمين غير صحيحة وغير مكتملة تماما، وبالتالي يتطلب الأمرإعادة النظر فيها بناءً على توجيهات المحكمين.

وقد جاءت نتائج التحكيم على قائمه تحليل المهام كالتالي: جميع المهارات بالقائمة جاءت نسبة صحة تحليلها واكتمالها أكثر من (٨٠٪) كذلك اتفق المحكمون على صحة تتابع خطوات الأداء، كذلك اتفق بعض المحكمين على إجراء تعديلات عدة في صياغة بعض المهارات قام الباحث بتعديلها وبذلك أصبحت قائمة المهارات في صورتها النهائية تتكون من خمس مهمات أساسية يتفرع منها(٥٠) مهارة فرعية (أنظر ملحق ٢).

- **مرحلة التصميم**: **وتضمنت الخطوات التالية** :

- **تصميم الأهداف التعليمية** :

تم تحديد الأهداف التعليمية لمهمة الويب في ضوء الأهداف العامة السابق تحديدها، وهذا وقد روعي في صياغة الأهداف الشروط والمبادئ التي من الواجب مراعاتها في صياغة الأهداف التعليمية، وقدٍ قام الباحث بإعداد قائمة بالأهداف في صورتها المبدئية، تتكون من (٨٧) هدفا تتفرع من (٨) أهداف عامة، وقام الباحث بعرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال تكنولوجيا التعليم (أنظر ملحق ١)، وذلك بهدف استطلاع رأيهم في مدى تحقيق صياغة الأهداف للسلوك التعليمي المطلوب، ومدى كفايتها لتحقيق الأهداف العامة.

وقد جاءت نتائج التحكيم على قائمه الأهداف كالتالي؛ جميع الأهداف بالقائمة جاءت نسبة صحة صياغتها وكفايتها أكثر من (٨٥٪)، كذلك اتفق بعض المحكمين على إجراء تعديلات عدة في صياغة بعض الأهداف، كذلك اضافة بعض الأهداف، وقام الباحث بتعديلها وحذف بعض الاهداف ودمجها مع أهداف أخرى التى اتفق عليها المحكمون، وبذلك أصبحت قائمة الأهداف في صورتها النهائية تتكون من (٨١) هدفا تتفرع من (٨) أهداف عامة (أنظر ملحق ٣).

- **تصميم محتوي مهمة الويب وتنظيمه**:

تم تحديد محتوى مهمة الويب في ضوء الأهداف التعليمية السابق تحديدها وذلك بالاستعانة بالأدبيات والدراسات العلمية التي تناولت مهارات إنتاج تطبيقات جوجل التشاركية واستخدامها - السابق الاشارة لها - في محور تحليل مهارات إنتاج تطبيقات جوجل التشاركية واستخدامها اللازمة للطلاب المعلمين بكليات التربية، وقد روعي عند اختيار المحتوى أن يكونٍ مرتبطا بالأهداف، ومناسبًا للمتعلمين، وصحيحًا من الناحية العلمية، وقابلا للتطبيق وكافيًا لإعطاء فكرة واضحة ودقيقة عن المادة العلمية، وقد تكون المحتوى في صورته المبدئية من أربعة دروس تعليمية.

كذلك روعي فى تصميم المحتوى ان يتضمن المعلومات الاساسية فقط عن كل محور من محاور المحتوى، لاتاحة الفرصة لطلاب المجموعات التعاونية، لتحقيق الاهداف و ما يرتبط بها من أنشطة التعلم من خلال المصادر المتاحة، وهذه هى الفلسفة التى يقوم عليها استخدام التعلم التعاونى فى تنفيذ مهام الويب.

وللتأكد من صدق المحتوى تم عرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين في تكنولوجيا التعليم (أنظر ملحق ١)، حيث عرض عليهم دروس مهمة الويب في صورتها المبدئية مع أهداف كل درس وأنشطته والمصادر الخاصة بتدعيم تنفيذ الأنشطة، وذلك بهدف استطلاع رأيهم في مدى ارتباط المحتوى التعليمي بالأهداف، ومن كفاية المحتوى لتحقيق الأهداف، والصحة العلمية للمحتوى، ووضوحه وملائمته لخصائص المتعلمين، ومدى ملائمة الأنشطة والمصادر لتحقيق الهدف منها، وقد تقرر اختيار المحتوى الذي يجمع عليه (≤ ٨٠٪) من المحكمين فيما يتعلق بالعناصر السابقة يعد صحيحًا ومقبولا، وقد جاءت نتائج التحكيم على جميع محاور المحتوى بالنسبة لجميع البنود السابقة أكثر من (٨٠٪)، وقد أشار المحكمون ببعض التعديلات في الصياغة وإعادة ترتيب بعض المحاور داخل الدروس.

وبعد الانتهاء من إجراء التعديلات التي اتفق عليها المحكمون تم إعداد المحتوى التعليمي للمقرر في صورته النهائية تمهيدا للاستعانة به عند بناء المحتوى الإلكتروني لمهمة الويب ومفرداتها كما يلي:

الدرس الأول: الحوسبة السحابية"Cloud computing ".
الدرس الثانى: جوجل درايف "Google drive".
الدرس الثالث: محرر مستندات جوجل"Google Docs".
الدرس الرابع: المدوناتBlogs مع تطبيق على مدونة بلوجر "Bloger".

وقد اتفق المحكمون على دمج هذه الدروس فى إطار مهمة ويب واحدة طويلة المدى نظرًا لارتباط هذه المهام ببعضها البعض ووجود بعض العناصر المشتركة بينها، كذلك نظرًا لطبيعة المرحلة المقدمة لها هذه المهام وهم طلاب المرحلة الجامعية.

- **تصميم الأنشطة التعليمية**:

قام الباحث بتصميم الأنشطة التعليمية وطريقة تقييمها في الدروس التعليمية الاربعة المكونة لمهمة الويب، بحيث تتنوع الأنشطة بين أنشطة تجميع المعلومات وإعادة صياغتها، وإنتاج التطبيقات التشاركية واستخدامها.

- **اختيار مصادر التعلم** :

تم اختيار مصادر التعلم الملائمة لتنفيذ الأنشطة بدقة وعناية فائقة حيث استعرض الباحث كثير من مصادر التعلم المتاحة عبر الويب والتى يمكن ان تخدم أهداف المهمة وانشطتها بشكل أساسى، واختار منها الباحث عدد من

المصادر اقرها المحكمون عند تحكيم المحتوى – كم اشارالباحث من قبل - وهى عبارة عن روابط لمواقع وفيديوهات متاحة على اليوتيوب وبرامج شرائح متاحة على بعض مواقع مشاركة الشرائح وغيرها من المصادر.

- **تصميم مهمة الويب**:

لمهام الويب عناصر ومكونات أساسية متفق عليها – كما أشارالباحث فى المحور الخاص بعناصر ومكونات مهام الويب بالإطار النظرى للبحث - وقد قام الباحث بتجميع المكونات المختلفة للمهمة من وسائط، ومصادر، ومحتوى، ومن ثم قام بإنتاج مهمتى الويب (ماداتى المعالجة التجريبية) على ضوء أنماط المتغير التجريبي المستقل الأول - موضوع البحث الحالي - حيث روعي عند إنتاج تلك المعالجات عوامل الضبط التجريبي كافة، وذلك من خلال ثبات كل محتويات ومكونات المعالجتين، بحيث يكون الاختلاف الوحيد بينهما هو متغير البحث المستقل وهو استراتيجية التعلم التعاونى المستخدمة. وتتكون مهمة الويب في كلا النسختين من ستة مكونات أساسية هى كالتالي :

- **المكون الأول : مقدمة مهمة الويب :** تبدأ الجولة بمقدمة عامة، تهدف إلى تعريف الطلاب بما سيدرسونه خلالها، وتحفيزهم، وإثارة دافعيتهم بكلمات معبرة عن الموضوع، والهدف من الموضوع، وهو تنمية مهارات إنتاج تطبيقات جوجل التشاركية واستخدامها.
- **المكون الثانى: المهام :**تم من خلال هذا المكون وضع روابط للدروس الأربعة التى تمثل المحتوى الاساسى الذى ينطلق منه الطلاب لتنفيذ المهام والأنشطة المرتبطة بها، حيث تم طرح تسع مهام، مثيرة لاهتمام الطالب، قابلة للتنفيذ، معبرة عن محتوى مهمة الويب.

وحتى يطلع الطالب على المحتوى، المعرفى والمهارى عليه الضغط على رابط الدرس المطلوب؛ ليدخل لعرض شرائح تشاركى يتضمن محتوى معرفي، ومهارى وشرح إجرائي مدعومًا ببعض الصور الثابتة، إلى جانب النشاط المطلوب من الطالب أدائه، والذى سوف يظهر بشكل محدد فى المكون التالى.

- **المكون الثالث : العمليات :** وهي تعبر عن الخطوات أو المراحل التي من الواجب على المجموعات التعاونية إنجازها فى أثناء تنفيذ الأنشطة، سواء أكانت توجيهات، أو تعليمات، أو أدوار لأفراد المجموعة وفقا لاستراتيجية التعلم التعاونى المستخدمة بعد تقديم المحتوى المعرفي، والمهاري الداعم لكل مهمة، فى مكون المهام، وعلى الطالب استيعاب ذلك المحتوى، وما يتضمنه من معلومات، ومهارات ثم تنفيذ الأنشطة الواردة بالمهمة، والسير خلالها وفقا للاستراتيجية المرسومة لتحقيق الأهداف المرجوة.
- **المكون الرابع : المصادر :** تم فى هذا المكون تحديد المواقع، وروابط الفيديوهات، وصفحات الويب التى من الواجب على الطالب زيارتها، والافادة منها؛ من أجل إتمام المهام المطلوبة منه،. وقد راعى الباحث الربط الوثيق بين تلك المصادر، والمهام المحورية المطلوبة. ويتضح من شكل (٢) جانب من تلك المصادر المدرجة بمكون المصادر بالمهمة.

شكل (٢) جزء من واجهة التفاعل الخاصة بصفحة المصادر

- **المكون الخامس : التقويم:** التقويم بمهمة الويب هو معيار لقياس المهارات، والمعارف المكتسبة، من خلال أنشطة المهمة المختلفة، وقد صمم الباحث جدول لتوضيح أسس التقييم، ووجهه الطلاب بضرورة الاطلاع على هذا الجدول، حتى يتسنى لهم التعرف على ما هو المتوقع منهم، وما هي الأشياء التي سيقومون عليها، وهى تمكنهم من الجوانب المعرفية والادائية لمهارات إنتاج تطبيقات جوجل التشاركية واستخدامها، ومهارات التعلم المنظم ذاتيًا.
- **المكون السادس : الخاتمة أو الاستنتاجات :** وخلالها يتم تلخيص أبرز ما تم إكسابه للطلاب من معارف ومهارات، مِن خلال أنشطة مهمة الويب في عناصر محددة؛ حتى تكون عاملاً محفزاً لهم.

وقد اضاف الباحث صفحة المعلم كأضافة لمساعدة الطلاب المعلمين على التعرف على مهام الويب ومكوناتها، وأهم المواقع التى توفر نماذج لاستخدامها.

- **تصميم استراتيجيات التفاعل والتحكم التعليمي** :

تم تصميم معالجتي مهمة بالشكل الذي يتيح للمتعلم كل سبل التحكم في تفاعله مع محتويات، وعناصر المهمة عبر النقر بالفأرة، أو الروابط الفائقة، أو الاختيار من القوائم، وذلك من خلال :

- ✓ إمكانية تحكم المتعلم في اختيار أحد مكونات الجولة للتعامل معها، وذلك بالنقر بالماوس على رابط المكون من الصفحة الرئيسة للمهمة
- ✓ إمكانية تحكم المتعلم في تتابع عرض محتوى المهمة، سواء بالتحرك داخل الشاشة عن طريق بالماوس أو الغلق، أو الرجوع للصفحة الرئيسة، وتدعم الجولة ذلك بمجموعة أيقونات تسهل مهمة المتعلم
- ✓ إمكانية مغادرة مهمة الويب، والخروج في أي وقت يريده المتعلم، وذلك بالضغط على أيقونة الخروج الموجود بالقائمة المتاحة بالركن الأيسر لصفحات الجولة.

- **تصميم استراتيجية الدعم** :

وفر الباحث من خلال مهمة الويب آليات عدة لمساعدة المتعلم وتوجيهه من أهمها:

- ✓ وجود تعليمات واضحة عن كيفية تنفيذ المهام فى مكون المهام .
- ✓ وجود رابط لمنتدى"forum "باستخدام مجموعات جوجل groups.google يتيح للمتعلمين طرح اية اسئلة أو استفسارات فردية .
- ✓ قيام الباحث(باعتباره المعلم) بمتابعة المجموعات التعاونية من خلال ملف جوجل التشاركى الذى أنشئ لكل مجموعة لتمكينها من ممارسة المهام التعاونية فيما بينها والتدخل لدعم المجموعة اذا كانت فى حاجة لذلك.

- **تصميم أدوات التقويم**:

قام الباحث بتصميم أدوات القياس، تتناسب مع أهداف البحث - الاختبار التحصيلى، وبطاقة الملاحظة، ومقياس مهارات التعلم المنظم ذاتيًا، وسوف يتم تناولهما تفصيليًا من حيث التصميم، والبناء، وحساب الصدق والثبات لكل أداة على حده في محور بناء أدوات البحث، وإجازاتها.

- **تصميم الاستراتيجية التعليمية وأنماط التعلم**:

الاستراتيجية التعليمية هي خطة عامة تتكون من مجموعة من الإجراءات التعليمية مرتبة في تسلسل مناسب لتحقيق الأهداف التعليمية المحددة في فترة زمنية معينة وقد تم تصميم الاستراتيجية بشكل تفصيلي بحيث تتضمن العناصرالتالية(أنظر ملحق ٤).

وقد تبنى الباحث فى - البحث الحالي - أسلوب توظيف التعلم الإلكتروني بصورة كاملة" Solitary Model" حيث تم استخدام مهمة الويب بكل امكانيتها – السابق الاشارة إليها - كبديل للتعليم التقليدي، و يتم هذا النموذج خارج حدود الصف الدراسي، فيتم التعلم من أي مكان، وأي زمان من قبل المتعلم وفقا للإجراءات التالية:

م	عنوان الدرس	الأهداف	المهام والانشطة	مدة تنفيذ النشاط	بيئة التعلم	تقييم النشاط

شكل(٣) مكونات الاستراتيجية التعليمية المقترحة لتنفيذ مهمة الويب

- تم عقد لقاء مسبق مع طلاب المجموعات التجريبية الأربعة لتعريفهم بطبيعة المقرر من حيث الأهداف، والخطة الموضوعة لدراسة المقرر وتدريبهم على استخدام مهام الويب وأدواتها، وكيفية التسجيل بها.
- تم تخصص موقع منفصل لكل معالجة من معالجتى المتغير المستقل الأول للبحث حيث خصص موقع للطلاب الذين يستخدمون استراتيجية

التعلم معًا للطلاب منخفضى ومرتفعى دافعية الإنجاز معًا، بحيث تتكون كل مجموعة من أربع طلاب وذلك حرصًاعلى تساوى عدد الطلاب بالاستراتيجيتين حيث تتطلب استراتيجية فكر\ زاوج \ شارك مشاركة أربعة طلاب بالمجموعة التعاونية، وتم تقسيم لأدوار الطلاب (قائد، وميقاتى ومسجل وملاحظ) على ان يقوم جميع افراد المجموعة بالتعاون فى تجميع المعلومات وصياغتها، وقد حرص الباحث على التاكيد على تبادل الادوار بين أفراد كل مجموعة خلال المهام المختلفة بحيث يمر كل طالب بجميع الادوار السابقة فى أثناء تنفيذ المهام.

- كذلك تم تخصص موقع منفصل للطلاب الذين يستخدمون استراتيجية(فكر\ زاوج \ شارك)للطلاب منخفضى ومرتفعى دافعية الإنجاز معًا بحيث تتكون كل مجموعة من أربع طلاب وذلك يعد من متطلبات استخدام هذه الاستراتيجية، كذلك تم تنفيذ هذه الاستراتيجية باتاحة الفرصة لكل طالب للتفكير بصوره فرديه فى المهمة المطلوبة وكتابة ماتوصل اليه فى ملف التعاون فى المساحة المخصصة له كفرد، ثم تعطى فرصة للمتعلمين ليناقش كل متعلم زميله فيما توصل إليه أيضا فى مساحة مخصصة للتعاون بين المتعلمين فى صورة أزواج متعاونة ثم يتعاون جميع أفراد المجموعة فى تنفيذ المهام المطلوبة فى شكلها النهائى فى المساحة المخصصة لتعاون جميع أفراد المجموعة.
- لتوفيرأداة تتيح للمجموعات القيام بمهام التعاون، تم أنشاء صفحة لكل مجموعة باستخدام محررملفات جوجل ليمارس افراد كل مجموعة المهام المطلوبة منهم من خلاله بحيث تخصص الصفحة كاملة للمجموعة فى استراتيجية التعلم معًا ويتم تقسيم الصفحة لسبع مساحات في استراتيجية(فكر\ زاوج \ شارك) يخصص أربعة منها لكل طالب منفردًا، ثم يخصص مساحتين للمرحلة الثانية من الاستراتيجية وهى تعاون الطلاب فى صورة أزواج حيث تخصص مساحة لكل زوج، وأخيرا تخصص مساحة لتعاون جميع أفراد المجموعة معًا.
- ثم تم توجية الطلاب للدخول على الموقع الخاص بهم من خلال المجموعات التعاونية وفقا للتصميم التجريبي للبحث، وقد تم تحديد مدة تنفيذ كل مهمة لمجموعة استراتيجية التعلم معًا بداية من طرح المهمة، كذلك تحديد مدة كل مرحلة من مراحل استراتيجية(فكر\ زاوج \ شارك)؛ ولدفع الطلاب للمشاركة بجدية تم اعلام الطلاب بتخصيص ٢٠ ٪من الأعمال الفصلية للمقرر بناءً على تقييم مدى تعاونهم، ومدى تمكنهم من المهام المطلوبة.

وحيث أن استراتيجية التعلم التعاونى تعد أحد المتغيرات المستقلة للبحث، فأن نمط التعلم المتبع هو نمط المجموعات الصغيرة التعاونية .

- **تصميم السيناريوهات** :

يعد السيناريو خريطة إجرائية تشتمل على خطوات تنفيذية لإنتاج مصدر تعليمى معين، ويتضمن كل الشروط والمواصفات والتفاصيل الخاصة بهذا

المصدر وعناصره المسموعة والمرئية، وتصف الشكل النهائى له على ورق، ويمر إعداد السيناريو بالإجراءات التالية:

- **إعداد سيناريو لوحة الأحداث Storyboard**: وتشبه هذه البطاقة خرائط التدفق المستخدمة في البرمجة، ويمر إعداده بالخطوات التالية: ترتيب الأهداف والمحتوى والخبرات التعليمية، وكتابة وصف موجز وشامل للمحتوى حسب الترتيب المحدد، وتحديد نوعية المعالجة المناسبة للمحتوى، وتحديد العناصر البصرية المناسبة.
- **كتابة السيناريو**: تم الاعتماد على شكل السيناريو متعدد الأعمدة، عند كتابة سيناريو السير فى مهمة الويب، نظرا لسهولته ودقته، وتوافر التفاصيل المطلوبة التالية والتي يوضحها شكل (٦):

م	تصميم الصفحة	النص المكتوب	العناصر المرئية	وصف عمليات التفاعل

شكل (٤) شكل السيناريو متعدد الأعمدة للشبكة

- **تقويم وتعديل السيناريو**: عُرض السيناريو على مجموعة من المحكمين في مجال تكنولوجيا التعليم،(أنظر ملحق ١) حيث أبدوا بعض الملاحظات التي أخذت في الاعتبار عند إعداد الصورة النهاية للسيناريو.

- **مرحلة التطوير والتنفيذ**: **وقد اشتملت هذه المرحلة على الخطوات التالية**:

- **التخطيط والتحضير للإنتاج**:

قام الباحث بالتخطيط لإنتاج موقع مهمة الويب التعليمية، وذلك بالاطلاع على بعض النماذج الجاهزة لإنتاج مهام الويب وتحليلها "Webquest Templates"؛ حيث تعد مهام الويب من بيئات التعلم التى يوجد لها كثير من المواقع التى توفر لها نماذج جاهزة لإنتاج مهام الويب، وقد اختار الباحث نموذج مواقع جوجل"sites.google " حيث يوفر ضمن نماذجه المتاحة نموذج خاص بمهام الويب "student webquest template" حيث يتميز نموذج جوجل بما يلى:

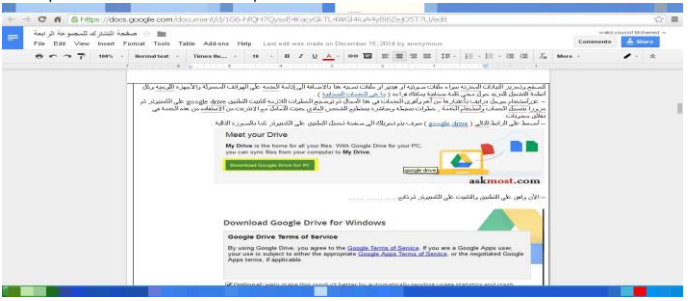
- ✓ سهولة استخدامه فى تصميم المهمة.
- ✓ امكانية التحكم فى جميع عناصر تصميم الشاشات من حيث الالوان وانواع ومساحات حروف الكتابة وادخال الصور والفيديوهات والروابط .
- ✓ امكانية ربطه بجميع تطبيقات جوجل الاخرى.
- ✓ أتاحة مساحة ٢٥ ميجا للموقع وهى مساحة مناسبة للمهمة الحالية.

كذلك قام الباحث بتجهيز البرامج التي سيتم بها كتابة النصوص وتحريرها، كذلك معاجة الصور المحملة من الانترنت.

- **إنتاج مهمة الويب** :

مرت مرحلة إنتاج موقع مهمة الويب بعديد من الخطوات يمكن تلخيصها فيما يلي:

- **كتابة النصوص:** أستخدم الباحث في كتابة النصوص برنامج "Microsoft Word 2010".
- **إنتاج الصور والرسومات الثابتة:** تم تحميل بعض الصور من الانترنت لتدعيم موقع مهمة الويب والدروس ومن خلال استخدام برنامج "Skitch"
- **اختيار المؤثرات البصرية:** تم استخدام مؤثرات ثابتة في عروض الدروس؛ حتى لا يؤدى زيادتها إلى تشتيت انتباه الطلاب فى أثناء الدراسة.
- **تم إنتاج صفحات مهمة الويب** : كما تم توضيحة فى المحور الخاص بتصميم مهمة الويب فى مرحلة التصميم من خلال تثبيث النصوص وتنسيقها وادخال الصور.
- **تم نسخ الموقع نسخة ثانية:** لتخصيص نسخة لكل معالجة من معالجتي المتغير المستقل الأول للبحث، وتم تذويد كل موقع من الموقعين بالتعليمات المرتبطة باستراتيجية التعلم التعاونى المستخدمة بالموقع.
- **تم انتاج الدروس** : فى صورة عروض "Powerpoint" ثم تم رفعها على برنامج "Google Slides" وربطها بصفحة المهام بالموقع لتعطى الطلاب المفاهيم والمهارات الاساسية اللازمة لتنفيذ المهام والأنشطة المرتبطة بها.
- **تم تصميم ثمانية ملفات جوجل:** لكل موقع مهمة ويب من الموقعين(المعالجتين التجريبيتين) بحيث يخصص ملف لكل مجموعة تعاونية لممارسة المهام التعاونية حسب طبيعة المعالجة المستخدمة وتم تقسيم الملف لكل معالجة – كما سبق عرضه – فى محور تصميم الاستراتيجية التعليمية وأنماط التعلم بمرحلة التصميم .



شكل (٥) نموذج لاحد ملفات المجموعات التعاونية

- **تم اختيار مصادر التعلم الملائمة** : لتنفيذ الأنشطة بدقة وعناية فائقة – كما سبق الاشارة إلى ذلك – فى محور اختيار مصادر التعلم بمرحلة التصميم وتم ربطها بصفحة المصادر فى أربع مجموعات تمثل الدروس.

• **التقويم البنائي لموقع مهمة الويب** :

بالانتهاء من عملية إنتاج الموقع تكون عملية الإنتاج قد أكتملت في صورتها المبدئية، وللتأكد من صلاحية الموقع للاستخدام ثم عرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال تكنولوجيا التعليم من خلال تذويدهم بالرابط الخاص بالموقع مصحوبًا ببطاقة لتقويم الموقع، وذلك لاستطلاع رأيهم في مدى مراعاة الموقع لمعايير تصميم مواقع مهام الويب التعليمية المتاحة عبر الويب، وقد أتفق المحكمون على توافر معظم المعايير، فضلا عن إبداء بعض التعديلات بالموقع والتي اتفق عليها أكثر من محكم وكانت معظمها عبارة عن تفعيل بعض الروابط غير المفعلة داخل الموقع، كذلك تم عرض الموقع على مجموعة من طلاب الفرقة الثالثة بالكلية من شعب مختلفة لاستطلاع أرائهم فى الموقع وإجراء بعض التعديلات المنطقية على الموقع وفقا لآرائهم..

وعلى ضوء ما اتفق عليه السادة المحكمون قام الباحث بإجراء التعديلات في الموقع وإعداده في صورته النهائية .

• **إجراء التعديلات والإخراج النهائي للموقع** :

وبذلك أصبح الموقع جاهزًا للتطبيق بداية من الأسبوع الخامس للدراسة (٢٠١٤/١٠/٢٢) على موقعى.

✓ مجموعة فكر/ زاوج/ شارك
/https://sites.google.com/site/elearningapplication1

✓ مجموعة نتعلم معًا
https://sites.google.com/site/elearningapplication2/

شكل (٦) واجهة التفاعل الخاصة بموقع مهة الويب

ومن الجدير بالذكرأنه تم تخصيص موقع لبقية طلاب الشعبة الذين لم تشملهم عينة البحث.

تنفيذ الاستراتيجية التعليمية المقترحة:وتضم المرحلتين التاليتين:

✓ إتاحة موقع مهمة الويب: تمت إتاحة الموقع في شكله النهائى للطلاب لبدء تجربة البحث.

- ✓ تنفيذ الإستراتيجية التعليمية المقترحة: تم تنفيذ الإستراتيجية التعليمية المقترحة للبحث على المجموعات التجريبية خلال الفترة من (الاربعاء ٢٠١٤/١١/١٩ حتى الثلاثاء ٢٠١٤/١٢/١٦).

- **مرحلة التقويم النهائى** :

تم عرض هذه المرحلة بالتفصيل في الجزء الخاص بتنفيذ التجربة الأساسية للبحث ونتائج البحث.

- **ثانياً: بناء أدوات القياس وإجازتها**:

- **مقياس دافعية الإنجاز**.

استخدم الباحث فى البحث الحالى مقياس اختبار الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين"لهيرمانز" "Hermons "إعده وترجمه (فاروق عبد الفتاح موسى، ١٩٩١) ويتكون المقياس من (٢٨) فقرة غير كاملة ويلى كل فقرة عدد من العبارات التى يمكن أن يكمل كل منها الفقرة، أنظرملحق(٥) وقد قام فاروق عبد الفتاح موسى بحساب صدق المقياسعن طريق الصدق التلازمي، حيث تم اختيار (٢٠٠) فردًا من أفراد العينة بطريقة عشوائية (١٠٠ بنين ، ١٠٠ بنات)، وتم حساب معامل الارتباط بين درجاتهم في اختبار الدافع للانجاز، ودرجات تحصيلهم الدراسي في نهاية العام وقد بلغت قيمة معامل الارتباط (٦٧.) وكذلك تم حساب ثبات المقياس، وأشارت النتائج الى أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات بلغت (٧٦١.) ، مما يعطى الثقة فى استخدامه فى البحث الحالي.

ويتكون الاختبار من (٢٨) فقرة اختيار من متعدد، تتكون كل فقرة من جملة ناقصة يليها خمس عبارات (أ - ب - ج - د - هـ) وعددها ١٨ فقرة أو أربع عبارات (أ - ب - ج - د) وعددها ١١ فقرة ويوجد أمام كل عبارة زوج من الأقواس. وعلى المفحوص أن يختار العبارة التي يرى أنها تكمل الفقرة بوضع علامة (X) بين القوسين أمام العبارة .

وقد تم إعداد هذا المقياس فى شكل التدريج الخماسي أو الرباعى وتكون فيها الدرجة من (١إلى٥) أو (١ إلى٤)فى الفقرات الإيجابية وهي (١٩) فقرة، وتكون فيها الدرجات من (٥ إلى١) أو (٤ إلى١) فى الفقرات السلبية وهي (٩) فقرات، وتكون الدرجة العليا المحتملة للمفحوص على الاختبار (١٢٩) بينما تكون الدرجة الدنيا (٢٨) درجة

ثم تم تحديد مستوى الدافع للإنجاز، وهى الحدود التي على أساسها تم تصنيف المستويات المختلفة لدافع الإنجاز فى ضوء طبيعة الأداة المستخدمة فى البحث، وتم تقسيم مستوى الدافع للإنجاز إلي ثلاث فئات وفق المعيار التالي:

- ✓ **مستوى منخفض**: إذا كانت درجة الدافع للإنجاز أكبر من أو تساوي (٢٨) درجة، وأقل من أو تساوي (٤٣) درجة فإن مستوى الدافع للإنجاز يكون منخفضا.

- ✓ **مستوى متوسط:** إذا كانت درجة الدافع للإنجاز أكبر من (٤٣) درجة، وأقل مِن أو تساوي (٨٦) درجة فإن مستوى الدافع للإنجاز يكون متوسطا.
- ✓ **مستوى مرتفع:** إذا كانت درجة الدافع للإنجازأكبر من (٨٦) درجة، وأقل مِن أو تساوي (١٢٩) درجة فإن مستوى الدافع للإنجاز يكون مرتفعا.

ونظرًا لمرور عشرون عامًا على حساب معامل ثبات المقياس وقدرته التميزية، لذلك قام الباحث، بإعادة حساب ثبات المقياس، وقدرته التميزية مرة أخرى خلال التجربة الاستطلاعية للبحث كما يلى:

- **حساب ثبات مقياس الدافعية:** للتأكد من ثبات المقياس على عينة البحث تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية من نفس مجتمع العينة الأصلية قوامها (٣٠) طالبًا، و تم استخدام طريقة الفا لكرونباخ Cronbach's Alpha وفيها بلغت درجة ثبات المقياس ككل (٠.٧٨)، وهذه الدرجة تجعلنا نطمئن أن المقياس يناسب مجتمع الدراسة كأداة للقياس في هذا البحث، حيث يتمتع الاختبار بثبات عال.
- **معامل التمييز للمفردات المقياس:** للتحقق من القدرة التمييزية للمقياس بين المستوى المرتفع والمنخفض فى دافعية الإنجاز بالنسبة للمفاهيم المتضمنة فى المقياس، تم استخدام طريقة صدق المقارنة الطرفية، وفيها تم أخذ ٢٧٪ من الدرجات المرتفعة من درجات العينة الاستطلاعية، ٢٧٪ من الدرجات المنخفضة للعينة الاستطلاعية، وكان العدد (٨) مرتفع، (٨) منخفض، وتم استخدام اختبار ت t.test.وقد تبين وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى ≤ ٠.٠٥بين متوسطى المجموعتين مجموعة المستوى المرتفع ومجموعة المستوى المنخفض، مما يدل على قدرة المقياس على التمييز بين المجموعات، مما يوضح أن المقياس على درجة عالية من الصدق، وصلاحيته للتطبيق على مجتمع البحث،(أنظر ملحق ٤).

• **الاختبار التحصيلي الموضوعي الإلكتروني(اللفظي / المصور)** :

أعد الباحث هذا الاختبار بهدف قياس الجانب المعرفي لمهارات إنتاج تطبيقات جوجل التشاركية واستخدامها لدى طلاب الفرقة الثالثة بكلية التربية – جامعة حلوان.

- **تصميم مفردات الاختبار :** تم صياغة مفردات الإختبار على صورة أسئلة موضوعية، وتكون الاختبار في صورته المبدئية من (٥٠) سؤالا، موزعة على نوعين من الأسئلة، منها (٣٤) سؤالا من نوع الاختيار من متعدد و (١٦) سؤالا من أسئلة الصواب والخطأ، وقد تم إعطاء درجة واحدة لكل مفردة، وبالتالى تكون الدرجة الكلية للإختبار التحصيلى(٥٠) درجة..
- **تحديد صدق الاختبار :** تم عرض الاختبار في صورته المبدئية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في تكنولوجيا التعليم – أنظر

ملحق (١) - لمعرفة أرائهم حول الاختبار من حيث الصحة العلمية لمفرداته، ومناسبة المفردات للطلاب، ومدى ارتباط وشمول المفردات لموضوعات المهمة، ودقة صياغة مفردات الاختبار، وقد أوصي المحكمون بتعديل صياغة بعض المفردات، وكذلك حذف مفردتين نظرًا لوجود مضمونها في مفردات أخرى .

- تحديد مواصفات الاختبار وخصائصه.
- **شكل الاختبار:** تضمن هذا البند إعداد جدول مواصفات يوضح توزيع مفردات الاختبار لكل موضوع من الموضوعات للتأكد من أن المفردات موزعة بالتساوي على الموضوعات.
- **ثبات الاختبار :** تم تطبيق الإختبار على عينة من الطلاب المعلمين بشعبة علم النفس بخلاف عينة البحث مكونه من (٣٠) طالبًا وطالبة وبإستخدام طريقة التجزئة النصفية لمفردات الإختبار إلى أسئلة فردية وأسئلة زوجية، ثم حساب الثبات بإستخدام معادله سبيرمان بروان (Spearman & Brown) وإيجاد معامل الإرتباط بين الجزئين ثم إيجاد معامل الثبات(فؤاد البهى السيد، ١٩٧٩، ص ٢٤٢)وقد بلغ معامل ثبات الإختبار (٠.٧١) ككل وهى قيمة مقبولة لثبات الاختبار..
- **معامل الصعوبة:** تم حساب معامل الصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار، وقد وقعت معاملات السهولة المصححة من أثر التخمين لمفردات الاختبار في الفترة المغلقة (٠.٢١ -٠.٧٠) وهي قيم متوسطة لمعاملات السهولة؛ لأنها تقع داخل الفترة المغلقة (٠.٢٠ -٠.٨٠)، وعلى ضوء النتائج السابقة تمت إعادة ترتيب أسئلة الاختبار وفقا لمعامل سهولة كل سؤال، بحيث تتدرج الأسئلة من السهل إلى الصعب.
- **معامل التمييز لمفردات:** تم حساب معامل التمييز لكل مفردة من مفردات الاختبار، وقد وقعت معاملات التمييزلأسئلة الاختبار في الفترة المغلقة (٠,٢٢ -٠,٧٤)؛ مما يشير إلى أن جميع أسئلة الاختبار مناسبة من حيث درجة تميزها لأنها تقع داخل الفترة المغلقة (٠.٢٠ -٠.٨٠).
- **زمن الاختبار:** تم حساب متوسط زمن الإجابة على الاختبار: حيث بلغ متوسط زمن الاختبار حوالي (٣٥) دقيقة .

وبذلك يتكون الاختبار في صورته النهائية من (٤٨) مفردة (أنظر ملحق ٥).

- **بناء بطاقة ملاحظة الأداء** :

على ضوء الأهداف التعليمية وتحليل المهارة والمحتوى التعليمي لمهمة الويب قام الباحث بإعداد بطاقة لملاحظة أداء الطلاب لخطوات مهارات إنتاج تطبيقات جوجل التشاركية واستخدامها.

وقد تكونت بطاقة ملاحظة الأداء في صورتها المبدئية من (٤٨)عبارة تصف الأفعال المطلوبة من المتعلم في كل خطوة من خطوات الأداء بحيث تشمل الجوانب الأدائية المختلفة للمهارة ، وقد روعي في تصميم البطاقة الاعتبارات التالية : تعريف كل أداء تعريفا إجرائيًا في عبارةٍ قصيرة و أن تكون العبارات دقيقة وواضحة وأن تقيس كل عبارة سلوكا محددا وواضحًا .

- **تهدف هذه البطاقة :** إلى التعرف على مدى اكتساب طلاب الفرقة الثالثة بكلية التربية جامعة حلوان – المجموعات التجريبية للبحث – مهارات إنتاج تطبيقات جوجل التشاركية واستخدامها.
- **صدق البطاقة:** تم التأكد من صدق البطاقة عن طريق عرضها على مجموعة من المحكمين في مجال تكنولوجيا التعليم - أنظر ملحق (١) – وقد أوصوا بتعديل صياغة بعض بنود البطاقة وإضافة بعض البنود الأخرى ليصبح عدد بنود البطاقة (٥٠) بندًا.
- **ثبات البطاقة :** تم حساب ثبات البطاقة باستخدام أسلوب تعدد الملاحظين على أداء الطالب الواحد، حيث يقوم ثلاثة ملاحظين كلٌ منهم مستقل عن الأخر بتقييم أداء الطالب من خلال البطاقة لذلك استعان الباحث باثنين من الزملاء المدرسين بالقسم ممن لهم خبرة فى التعامل مع هذه التطبيقات، وقام الباحث بتدريبهم على استخدام البطاقة وتجريبها على طالبين لاكتساب مهارة استخدام البطاقة، وللتعرف على أي صعوبات تواجههم في استخدامها .

بعد ذلك قام الباحث وزميلاه بملاحظة أداء ستة طلاب - من طلاب المجموعة الاستطلاعية للبحث حيث تعرض كل ثلاثة منهم لأحد المعالجتين التجريبيتين للبحث الحالي، وثم حساب معامل اتفاق الملاحظين على أداء كل طالب على حدة باستخدام معادلة كوبر "Cooper" لحساب نسبة الاتفاق (حلمي أحمد الوكيل، ومحمد أمين المفتي، ١٩٩٢، ص٣٦٧) . وقد بلغ متوسط نسب الاتفاق على الطلاب الستة (٠.٧٨).

ثم استخدم الباحث معادلة هولستى (Holsti, 1968) لحساب معامل ثبات بطاقة الملاحظة وقد بلغ معامل ثبات البطاقة (٠.٩١) وهي نسبة تدل على ثبات البطاقة إلى حد كبير وتعد صالحه للتطبيق، وقد وزعت درجات التقييم بالبطاقة وفق أربعة مستويات هى :

- ✓ أداء الطالب صحيح بدون أخطاء (مرتفع) = ٣ درجات .
- ✓ أداء الطالب صحيح مع حدوث خطأ قام باكتشافه و تصحيحه بنفسه(متوسط) = درجتين .
- ✓ أداء الطالب صحيح مع وجود خطأ لم يصححه (ضعيف) = درجة واحدة
- ✓ لم يؤد المهارة = صفر

وبذلك تصبح القيمة الوزنية للبطاقة كاملة ٥٠ بندًا × ٣ درجات = ١٥٠ درجة، وبذلك تصبح بطاقة الملاحظة في صورتها النهائية صادقة وثابتة وتتكون منها (٥٠) بندًا،(أنظر ملحق ٦).

- **مقياس مهارات التعلم المنظم ذاتيًا** :

تم إعداده وفقًا للخطوات التالية :

- **الهدف من المقياس :** يهدف هذا المقياس إلى قياس مهارات التعلم المنظم ذاتيًا لدى طلاب الفرقة الثالثة بكلية التربية .

- **مصادر بناء المقياس**: تم بناء المقياس بالاستعانة ببعض المصادر وهي : -
  - ✓ الدراسات والبحوث السابقة ذات الصلة بمجال البحث.
  - ✓ آراء بعض الأساتذة في مجالى تكنولوجيا التعليم وعلم النفس التعليمى.
  - ✓ بعض مقاييس التعلم المنظم ذاتيًا القريبة من مجال البحث، مثل: مقياس كليري(Cleary, 2006) ومقياس ربيع رشوان (٢٠٠٦، ٣٠٧ص ص٣١٢) ومقياس عبدالناصر الجراح (٢٠١٠، ص ٣٤٨)، ومقياس وائل رمضان عبد الحميد، ودينا احمد اسماعيل. (٢٠١٢). ومقياس فوقية حسن (٢٠١٢)، ومقياس هبه عثمان فؤاد العزب، محمد عطية خميس، يسرية عبد الحميد فرج (٢٠١٣).
- **بناء المقياس** : صيغت مفردات المقياس وفقًا لأربعة محاور، تمثل الأبعاد الأساسية لقياس مهارات التعلم المنظم ذاتيًا (شملت ٤٥ مفردة) وهي :
  - ✓ **إدارة بيئة التعلم**: وهي العملية التي يستطيع فيها الطالب أن يحدد أهداف عملية التعلم، التي تعينه على تحقيق نتائج أو مخرجات تعلمه، وإدارة الوقت وتخطيط الاستراتيجيات التي سيتبعها المتعلم لتنظيم عملية التعلم من أجل إنجاز أهدف التعلم (مثلت في ١٦ مفردة من المقياس).
  - ✓ **المراقبة والتقييم الذاتي** : وتشمل مهارات تتبع وملاحظة المتعلم لأدائه فى أثناء التعلم، ومدى تقدمه في تحقيق أهداف التعلم، ومن ثم فإنه يصدر أحكامًا حول أدائه، وحول كفاءته الذاتية في عملية التعلم، ومن ثم يقيم محصلات جهوده، وفي ضوئها يصحح، ويعدل سلوك التعلم (مثلت في ٩ مفردات من المقياس).
  - ✓ **البحث عن المعلومات والدعم**: وتتضمن مهارات سعي المتعلم للبحث عن المعلومات وطلب المساعدة من المعلمين، أو الزملاء، أو التماسها من مصادر التعلم المختلفة، والمواقع على شبكة الإنترنت؛ للمساعدة في إتمام مهام التعلم (مثلت في ٨ مفردات من المقياس) .
  - ✓ **الدافعية والاهتمام** : ويتمثل فى الاهتمام بمستوى ومحتوى المهمة، والذي يتضح من خلال الدافعية الذاتية، وهى عملية دفع المتعلم لنفسه لإنجاز مهام التعلم، وذلك من خلال تنظيم، وترتيب البيئة التعليمية، بحيث تساعد المتعلم الحفاظ على الاهتمام بتحقيق أهداف التعلم، وإتمام تعلمه (مثلت في ١٢ مفردة من المقياس) .

- قياس شدة الاستجابة :

تم استخدام التقدير الخماسي لتحديد احتمالات الاستجابة على كل مفردة من مفردات المقياس، والتي تتفاوت في شدتها بين الموافقة التامة، وعدم الموافقة التامة، وقد روعي في تقدير الاستجابات أنها تتدرج من (٥ – ١) على النحو التالي:

- ✓ أفعل دائمًا ٥
- ✓ أفعل كثيرًا ٤
- ✓ أفعل أحيانًا ٣

- ✓ أفعل نادرًا ٢
- ✓ لا أفعل مطلقا ١

- **صدق المقياس :** قام الباحث بتقدير الصدق للمقياس، وذلك بعرضه على مجموعة من المحكمين في تخصصى علم النفس التعليمي وتكنولوجيا التعليم؛ وذلك للحكم على عبارات المقياس من حيث : مدى تمثيل عبارات المقياس لموضوع المقياس، ومدى ارتباط كل عبارة بالمحور الخاص بها داخل المقياس، ومدى دقة صياغة العبارات، ومدى مناسبتها للهدف العام من المقياس. وقد جاءت نتائج التحكيم بأن نسبة الاتفاق حوالي ٨٤٪، وهذا يعني نسبة اتفاق عالية على المقياس بوجه عام؛ وبذلك أصبح المقياس صادقًا، وقد أوصى المحكمون بإعادة صياغة بعض المفردات، وحذف بعض المفردات، بالإضافة إلى اقتراح مفردات أخرى، وهو ما قام الباحث بتنفيذه.
- **ثبات المقياس :** تم حساب معامل الثبات لمقياس الاتجاه، باستخدام طريقة إعادة الاختبار، حيث يطبق المقياس على العينة الاستطلاعية، ثم يعاد التطبيق بعد فترة زمنية لا تقل عن أسبوع، ثم يحسب معامل الثبات من خلال حساب معامل الارتباط بين درجات الأفراد في التطبيق الأول والثاني. (فؤاد البهى السيد، ١٩٧٩، ص ٢٤٢). وقد تم حساب الثبات باستخدام معادلة سبيرمان وبراون "Spearman & Brown"، وإيجاد معامل الارتباط بين التطبيقين الأول، والثاني، ثم إيجاد معامل الثبات (فؤاد البهى السيد، ١٩٧٩، ص ٢٤٢)، وقد بلغ قيمة معامل ثبات المقياس (٧٨.٦٪) وهي قيمة مقبولة ، تدل على ثبات المقياس إلى حد كبير.
- **تصحيح عبارات المقياس:** لحساب درجة المفحوص على كل عبارة تم إعطاء أوزان لكل بديل من بدائل الاستجابة الخمس فى صورة درجات متتالية تبدأ من ١ -٥ وعند التصحيح تمنح أى من الدرجات ١،٢،٣،٤،٥ بحيث تكون درجة البديل المحايد = ٣ وتقل الدرجة للراى السلبى وتزداد للراى الإيجابي وعند التعامل مع العبارات السالبة يتم عكس التقدير حتى يمكن الحصول على درجة كلية تعبر عن مدى تمكن الطلاب من مهارات التعلم المنظم ذاتيًا كما سبق الاشارة اليه فى قياس شدة الاستجابة.
- **زمن المقياس :** تم حساب الزمن اللازم للاستجابة على عبارات المقياس، من خلال حساب متوسط الزمن المستغرق في استجابات طلاب العينة الاستطلاعية عليه، واتضح أن زمن تطبيق المقياس لا يتجاوز (٣٠) دقيقة.
- **الصورة النهائية للمقياس:** بعد حساب صدق وثبات المقياس أصبح المقياس فى صورته النهائية يتكون من (٤٥) عبارة، (أنظرملحق ٨) وعلى ذلك فإن الدرجة الكلية للمقياس = ٤٥ × ٥ = ٢٢٥ درجة، وهى تعد أعلى درجة، أما أدنى درجة للمقياس = ٤٥ (أنظر ملحق ٧)

- **ثالثًا: التجربة الاستطلاعية للبحث:**

قام الباحث بإجراء تجربة استطلاعية على عينة من طلاب الفرقة الثالثة شعبة علم النفس من نفس مجتمع البحث عددهم(٣٢) طالبًا وطالبة (بداية من

(الاربعاء ٢٢/١٠/٢٠١٤) حتى (الثلاثاء ١٨/١١/٢٠١٤)، وقد تم تقسيمهم الى ثمانى مجموعات تعاونية، بحيث تدرس كل أربع مجموعات باستخدام احد استراتيجيتى التعلم التعاونى فى بيئة مهمة الويب، كذلك روعى ان تقسم المجموعات التعاونية الاربع التى تدرس باحد استراتيجيتى التعلم التعاونى الى مجموعتين من الطلاب مرتفعى دافعية الانجاز ومجموعتين من الطلاب منخفضى دافعية الانجاز وذلك بهدف تمثيل جميع مستويات المتغيرين المستقلين للبحث فى التجربة الاستطلاعية؛ وذلك للتعرف على الصعوبات التي قد تواجه الباحث في أثناء التجربة الأساسية للبحث، وتقدير مدى ثبات أدوات القياس وقد كشفت التجربة الاستطلاعية عن ثبات كل من الاختبار التحصيلى وبطاقة الملاحظة ومقياس التعلم المنظم ذاتيًا - كما تم عرضة في إعداد أدوات البحث - كما كشفت عن صلاحية ماداتى المعالجة التجريبية (مهمتى الويب)، وعدم وجود صعوبات ذات تاثير واضح على تطبيق التجربة الاساسية للبحث.

- **حساب الفاعلية الداخلية لمهمة الويب**:

لقياس فاعلية مهمة الويب في تنمية مهارات إنتاج تطبيقات جوجل التشاركية واستخدامها ، استخدم الباحث معادلة بلاك "Blake" لحساب نسبة الكسب المعدلة، وفيها يجب أن تصل قيمة نسبة الكسب المعدل إلى (١.٢) فأكثر كمؤشر لفاعلية البرنامج كما حددها بلاك (محمد أمين المفتى، ١٩٩١). وقد قام الباحث بحساب نسبة الكسب المعدلة للمهمة من خلال درجات طلاب المجموعة الاستطلاعية، ويوضح جدول (٢) متوسط درجات هؤلاء الطلاب فى الاختبارين القبلى والبعدى، وقيمة نسبة الكسب المعدلة لمهمة الويب لتحصيل الجانب المعرفى للمهارة والتى بلغت (١.٧٧)، كذلك بلغت بالنسبة للجانب الادائى (١.٧٥) وبناءً عليه تعد مهمة الويب فاعلة فى تنمية مهارات الطلاب المعلمين فى الجانبين المعرفي والادائى لمهارات إنتاج تطبيقات جوجل التشاركية واستخدامها وصالحة لأغراض البحث العلمي من حيث استخدامها في مواقف التعلم.

جدول (٢) متوسط الدرجات القبلية والبعدية ونسبة الكسب المعدل لبلاك للجانبين المعرفى والادائى للمهارة لطلاب المجموعة الاستطلاعية

المتغير التابع	متوسط درجات التطبيق القبلى (س)	متوسط درجات التطبيق البعدى (ص)	نسبة الكسب المعدل المحسوبة
تحصيل الجانب المعرفى	٤.٦٨	٤٥.١٨	١.٧٧
الأداء المهارى	٣.٩٥	٤٦.٠٠	١.٧٥

- **رابعًا:التجربة الأساسية للبحث** :
- **تحديد المجموعات التجريبية للبحث** :

لتحديد المجموعات التجريبية للبحث الحالي، تم تطبيق اختبار دافعية الإنجاز لفاروق عبد الفتاح موسى(٢٠٠٣) علي جميع طلاب الفرقة الثالثة شعبة علم النفس التعليمى بالكلية المنتظمين فى دراسة المقرر وعددهم (١٣٨) طالبًا وطالبة في الفصل الدراسي الأول وقد تم اختيار العينة وفقا للخطوات التالية :

- تم ترتيب الطلاب وفقًا لدرجاتهم في المقياس تنازليًا .
- تم اختيار الطلاب الموجودين على طرفي دافعية الانجاز وهم أصحاب المستوى المرتفع للدافعية وبلغ عددهم(٥١) طالبًا وطالبة، وأصحاب المستوى المنخفض للدافعية وبلغ عددهم(٥٧) طالبًا وذلك وفقا للمستويات التي أشار إليها الباحث من قبل فى اعداد المقياس - وذلك للحصول على نتائج دقيقة لمدى تأثير المعالجتين موضع البحث الحالي .
- تم استبعاد طالبين حصلوا علي درجة أعلى من(٢٥٪)من درجات الاختبار القبلى وبذلك يصبح عدد الطلاب مرتفعي دافعية الانجاز يبلغ (٤٩) طالبًا وعدد الطلاب منخفضى دافعية الإنجاز يبلغ (٥٧) طالبًا وطالبة، تم الاستعانة منهم بعدد (١٦) طالبًا وطالبة من الطلاب مرتفعي دافعية الانجاز ومثلهم من الطلاب منخفضى دافعية الإنجاز فى التجربة الاستطلاعية كما سبق توضيحة فى المحور الخاص بتصميم الاستراتيجية التعليمية وأنماط التعلم بمرحلة التصميم للبحث نظرًا لطبيعة المتغير المستقل الأول للبحث الذى يتطلب تقسيم الطلاب لمجموعات تعاونية تتكون كل مجموعة من(٤) طلاب
- كذلك تم الاستعانة منهم بعدد (٣٢) طالبًا وطالبة من الطلاب مرتفعي دافعية الانجاز ومثلهم من الطلاب منخفضى دافعية الإنجاز فى العينة الاساسية للبحث، وبذلك يبلغ عددطلاب العينة الاساسية للبحث(٦٤) طالبًا وطالبة.
- تم توزيع طلاب العينة الاساسية للبحث على مجموعات البحث الأربعة وفقا للتصميم التجريبي للبحث تبعًا لدرجة دافعية الانجاز تنازليًا، وبذلك تتكون كل مجموعة من (١٦) طالبًا، وبذلك تقسم كل مجموعة داخليًا الى أربع مجموعات تعاونية. مع مراعاة أن تكون المجموعات من نوع المجموعات المختلطة اى التى تضم مستويات مختلفة من الطلاب بناءً على تقديراتهم فى مقرر تكنولوجيا التعليم بالفرقة الثانية، مع مراعاة تكافؤ هذه المجموعات من حيث تنوع مستويات الطلاب بكل مجموعة؛ ويعد حجم المجموعات التجريبية مناسبًا، وهذا ما أشارإليه كل من فريد كامل أبو زينة وعنان محمد عوض (١٩٨٨، ص ٨١) وزكريا الشربينى (١٩٩٥، ص ٧٢)، من أنه في حالة التصميم الذي يشتمل على أكثر من متغير مثل تحليل التباين، فمن المستحسن ألا يقل عدد المفحوصين في كل خلية عن خمسة أفراد، وإن كانت فكرة زيادة حجم الخلية عن الحدود السابقة واردة ، وذلك إذا وجدت متغيرات أخرى غير مضبوطة أو دخيلة وكذلك فإن الزيادة الكبيرة لحجم المجموعات كما يشير "زكريا الشربيني" قد تؤدى إلى زيارة قيمة (ف) على الرغم من ثبات تأثير المتغير المستقل، لذلك يعد حجم المجموعات التجريبية (١٦)طالبًا وطالبة مناسبا للبحث الحالي.

- **التطبيق القبلي لاختبار تحصيل الجانب المعرفى، وبطاقة ملاحظة الأداء:**

هدف التطبيق القبلي لأداتى القياس (اختبار تحصيل الجانب المعرفي للمهارة، وبطاقة ملاحظة الاداء) التحقق من تكافؤ مجموعات البحث الاربع في

كل من الجانبين المعرفي والادائي للمهارة قبل إجراء التجربة، ولم يطبق مقياس التعلم المنظم ذاتيًا قبليا كونه يرتبط باستخدام بيئة مهام الويب بالفعل من جانب الطلاب والتحقق من مدى تاثيرها فى مهارات التعلم المنظم ذاتيًا التى يتم ممارستها من خلال مهمتى الويب القائمتين على التعلم التعاونى.

وقد تم تطبيق أداتى القياس على عينة البحث قبليًا في يوم الثلاثاء(٢٠١٤/١١/٢٠).ومن خلال مقارنة متوسط درجات طلاب المجموعات التجريبية فى كل من أداتى القياس، حيث طبق أسلوب تحليل التباين في اتجاه واحد "One Way Analysis of Variance" للتعرف على دلالة الفروق بين المجموعات في درجات الاختبار قبليًا، وبطاقة الملاحظة قبليًا، وذلك بالنسبة للمتوسطات والانحرافات المعيارية، ويوضح جدول(٣) وشكل (١) نتائج هذا التحليل. لمقارنة متوسط درجات التطبيق القبلي لأدوات القياس لدى مجموعات البحث الأربع.

جدول(٣)المتوسطات والانحرافات المعيارية للمجموعات التجريبية الاربع للبحث في اختبار الجانب المعرفى للمهارة وبطاقة ملاحظة الاداء قبليًا

المتغير التابع	المجموعة	الأولى	الثانية	الثالثة	الرابعة	المجموع الكلى
تحصيل الجانب المعرفى	المتوسط	٣.١٩	٣.٣١	٢.٥٦	٢.٦٩	٢.٩٤
	الانحراف المعياري	١.٣٢٨	٠.٩٤٦	٠.٩٦٤	١.٠١٤	١.٠٩٧
معدل الاداء المهارى	المتوسط	٢.٨٤	٢.٧٣	٢.٦١	٢.٦٩	٢.٧٢
	الانحراف المعياري	٠.٩٢٨	٠.٧٠٨	٠.٧١٣	٠.٧١٨	٠.٧٥٩

ويوضح الجدول التالي نتائج تحليل التباين أحادى الاتجاه للمجموعات الأربع للتأكد من تكافؤ المجموعات فى تحصيل الجانب المعرفى للمهارة، والجانب الادائى لها.

جدول (٤) دلالة الفروق بين المجموعات في القياس القبلي لتحصيل المعرفي للمهارة وبطاقة ملاحظة الاداء قبليًا للتحقق من تكافؤ المجموعات التجريبية.

المتغير التابع	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	الدلالة عند≤ (٠.٠٥)
تحصيل الجانب المعرفى	بين المجموعات	٦.٥٠٠	٣	٢.١٦٧	١.٨٧٧	٠.١٤٣	غيردال
	داخل المجموعات	٦٩.٢٥٠	٦٠	١.١٥٤			
	الكلى	٧٥.٧٥٠	٦٣				
معدل الاداء المهارى	بين المجموعات	٠.٤٥٢	٣	٠.١٥١	٠٠.٢٥٢	٠.٨٥٩	غيردال
	داخل المجموعات	٣٥.٨٦١	٦٠	٠.٥٩٨			
	الكلى	٣٦.٣١٣	٦٣				

تشير قيمتى (ف) في الجدول السابق لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ≤ ٠.٠٥ بين متوسطات درجات التطبيق القبلي لاختبار تحصيل الجانب المعرفي للمهارة وبطاقة ملاحظة الاداء لمجموعات البحث الأربع، وبالتالي يمكن اعتبار المجموعات متكافئة قبل إجراء التجربة، وأن أية فروق تظهر بعد التجربة تعود إلى المتغيرين المستقلين موضع البحث الحالى، وليست إلى اختلافات موجودة بالفعل قبل إجراء التجربة فيما بين المجموعات، وعلى هذا فسوف يتم استخدام أسلوب تحليل التباين ثنائي الاتجاه لكل متغير تابع على حدة.

- **تطبيق مادتى المعالجة التجريبية على المجموعات التجريبية**:

تم عقد لقاء مع طلاب المجموعات التجريبية الأربع في الأسبوع التاسع من الدراسة لتوضيح أهداف التعلم من خلال بيئة مهام الويب وكيفية تنفيذها وكيفية التعامل مع موقع مهمة الويب، ومحررات ملفات جوجل المستخدمة فيه، ثم تم توجيه الطلاب لدراسة المحتوى الخاص بمهارات إنتاج تطبيقات جوجل التشاركية واستخدامها؛ حيث تم الحصول على البريد الإلكترونى الخاص بكل طالب وإرسال الرابط الخاص بموقع المعالجة الخاصه به وفقا للتصميم التجريبى للبحث لكل طالب حسب مجموعته، كذلك تم ارسال الرابط الخاص بكل محرر ملف جوجل لاعضاء المجموعة التعاونية التى تستخدم هذا الملف فقط بحث لا يستطيع اى طالب اخر الدخول على هذه المجموعة إلا اعضائها فقط، ويجوز لاعضاء المجموعة السماح لاى طالب من مجموعات اخرى بالدخول على ملف المجموعة فى ذات الموقع اى الطلاب الذين يدرسون بنفس الطريقة التعاونية، وذلك بهدف توفير فرصة لتبادل الخبرات بين افراد المجموعات التعاونية .

وقد استغرق تطبيق التجربة الأساسية للبحث حوالي شهر من بداية الأسبوع التاسع وهى الفترة المخصصة لتدريس هذا المحور من مقرر تكنولوجيا تعليم التخصص فى الفصل الدراسي الأول (٢٠١٤/٢٠١٥) حتى نهاية الأسبوع الثانى عشر للدراسة في الفترة من الاربعاء ٢٠١٤/١١/١٩ حتى الثلاثاء ٢٠١٤/١٢/١٦.

- **تطبيق أدوات القياس بعديًا**:

تم التطبيق البعدى لجميع أدوات القياس وذلك في يومى الأحد والاثنين ١٦ -٢٠١٤/١٢/١٧على طلاب المجموعات التجريبية الأربعة. وبعد الانتهاء من تطبيق التجربة الأساسية للبحث، قام الباحث بتصحيح ورصد درجات كل من الاختبار التحصيلى وبطاقة ملاحظة الأداء العملي لخطوات المهارة، ومقياس التعلم المنظم ذاتيًا تمهيدًا للتعامل معها إحصائيًا.

- **المعالجة الإحصائية**:

للتأكد من تكافؤ المجموعات التجريبية الأربعة فيما يتعلق بالتحصيل المرتبط بالجانب المعرفي للمهارة، و معدل الاداء المهارى تم استخدام أسلوب

تحليل التباين في اتجاه واحد "One Way Analysis of Variance"، وبعد التأكد من تكافؤ المجموعات تم استخدام أسلوب تحليل التباين ثنائي الاتجاه "Two-Way Analysis of Variance"، وذلك على اعتبار أنه أكثر الأساليب الإحصائية مناسبة لمعالجة البيانات في ضوء التصميم التجريبي للبحث، ثم قام الباحث باستخدم حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية إصدار رقم (٢٢) "Statistical Package for Social Sciences (SPSS-22)"،

وتم استخدام معادلة هانتر لحساب حجم الاثر(على ماهر خطاب، ٢٠١٠، ص ٦٤٣)، وللحكم علي قيمة حجم الأثر حدد كوهين(١٩٨٨) ثلاثة مستويات لحجم التأثير، توفر للباحث دليلاً أو أساسًا أو قاعدة للحكم علي قيمة حجم الأثر الذي تكشف عنه نتائج احدي الدراسات، وقد يكون هذا الحجم صغيراً،أو متوسطا، أو كبيرا وقد أعتبر كوهين حجم الأثر الذي تصل قيمته (٠.٢٠) حجم تأثير صغير، وحجم أثر الذي تصل قيمته (٠.٥٠) يعد حجم أثر متوسط ، وحجم الأثر الذي تصل قيمته إلي(٠.٨٠)يعد حجم أثر كبير (علي ماهر خطاب، ٢٠١٠، ص٦٤٤) وفيما يلي عرض للنتائج التي أسفر عنها التحليل الإحصائي للبيانات وفق تسلسل عرض أسئلة البحث.

وفيما يلي عرض للنتائج التي أسفر عنها التحليل الإحصائي للبيانات وفق تسلسل عرض أسئلة البحث.

- **نتائج البحث وتفسيرها والتوصيات**:

تم عرض نتائج البحث وتفسيرها من خلال الاجابة على أسئلة البحث كما يلى:

- **أولا** : **إجابة السؤال الأول للبحث** :

ينص السؤال الأول للبحث على: " ما المهارات الأساسية اللازمة لإنتاج بعض تطبيقات جوجل التشاركية واستخدامها لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية وقد تمت الإجابة عن هذا السؤال بالتوصل إلى قائمة المهام في صورتها النهائية وهي تتكون من خمسة مهام أساسية تندرج تحتها (٥٠) مهارة فرعية (أنظر ملحق ٢).

- **ثانياً**: **يتم الإجابة عن الأسئلة من الثانى إلى الرابع**: **من خلال استعراض المحاور التالية**
- **عرض وتفسير النتائج الخاصة بالتحصيل المعرفي لمهارات إنتاج تطبيقات جوجل التشاركية واستخدامها**:
- **أ- الاحصاء الوصفي للتحصيل المعرفي للمهارة**:

تم تحليل نتائج المجموعات الأربعة بالنسبة للتحصيل المعرفي لمهارات إنتاج تطبيقات جوجل التشاركية واستخدامها، وذلك بالنسبة للمتوسطات والانحرافات المعيارية، وطبقا لمتغيري البحث الحالي، وجدول (٥) يوضح نتائج هذا التحليل.

جدول (٥) المتوسطات والإنحرافات المعيارية لتحصيل الجانب المعرفي المرتبط بمهارات إنتاج تطبيقات جوجل التشاركية واستخدامها

المجموعة		استراتيجية التعلم التعاونى		المجموع
		نتعلم معًا	فكر/زاوج/شارك	
مستوى دافعية الانجاز	مرتفع	م=٤٠.٣٨ ع=١.٦٦	م=٤٤.٣١ ع=١.٥٨	م=٤٢.٣٤ ع=٢.٥٦
	منخفض	م=٤٠.٧٥ ع=١.٧٧	م=٤٤.٣٨ ع=١.٣٦	م=٤٢.٥٦ ع=٢.٤٠
المجموع		م=٤٠.٥٦ ع=١.٧٠	م=٤٤.٣٤ ع=١.٤٥	م=٤٢.٤٥ ع=٢.٤٦

يوضح جدول (٥) نتائج الإحصاء الوصفى للمجموعات الأربعة بالنسبة لتحصيل الجانب المعرفي المرتبط بمهارات إنتاج تطبيقات جوجل التشاركية واستخدامها، ويلاحظ أن هناك فرق واضح بين متوسطي درجات الكسب بالنسبة للمتغير المستقل الأول موضع البحث الحالي، وهو استراتيجية التعلم التعاونى (التعلم معًا مقابل فكر\ زاوج \ شارك) لصالح استراتيجية فكر\ زاوج \ شارك حيث بلغ متوسط درجة الكسب في التحصيل لمجموعة استراتيجية فكر\ زاوج \ شارك (٤٤.٣٤) بينما بلغ متوسط درجة الكسب في التحصيل لمجموعة استراتيجية التعلم معًا (٤٠.٥٦)، بينما ظهرمتوسطي درجات الطلاب بالنسبة لمستوييى دافعية الانجاز موضع المتغير المستقل الثانى للبحث (مرتفع مقابل منخفض) متقارب جدا ولا يختلف كثيرًا، حيث بلغ متوسط درجات مجموعة الطلاب مرتفعى دافعية الانجاز (٤٢.٣٤) وبلغ متوسط درجات مجموعة الطلاب منخفضى الانجاز (٤٢.٥٦) .

كما يلاحظ من البيانات التي يعرضها الجدول لمتوسطات المجموعات الاربعة في إطار التفاعل بينها؛ توجه واضح نحو استراتيجية فكر\ زاوج \ شارك من جانب الطلاب مرتفعى ومنخفضى دافعية الانجاز، وذلك أدى لعدم ظهورتفاعل بين المجموعات الأربعة؛ حيث بلغ متوسط درجات الطلاب فى مجموعة استراتيجية فكر\ زاوج \ شارك مع الطلاب مرتفعى دافعية الانجاز (٤٤.٣٨) وذات الاستراتيجية مع الطلاب منخفضى دافعية الانجاز (٤٤.٣٨)، بينما بلغ متوسط درجات الطلاب فى مجموعة استراتيجية التعلم معًا مع الطلاب مرتفعى دافعية الانجاز (٤٠.٧٥) وذات الاستراتيجية مع الطلاب منخفضى دافعية الانجاز (٤٠.٥٦)،.

- **ب- عرض وتفسير النتائج الاستدلالية للتحصيل المعرفي لمهارات إنتاج تطبيقات جوجل التشاركية واستخدامها** :

يوضح الجدول التالي نتائج التحليل ثنائي الاتجاه بالنسبة للتحصيل المعرفي لمهارات إنتاج تطبيقات جوجل التشاركية واستخدامها.

جدول (٦) نتائج تحليل التباين ثنائى الاتجاه بين استراتيجية التعلم التعاونى المستخدمة بمهمة الويب ومستوى دافعية الانجاز على التحصيل المعرفي للمهارة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	الدلالة عند≤ (٠.٠٥)
(أ) استراتيجية التعلم التعاونى	٢٢٨.٧٦٦	١	٢٢٨.٧٦٦	٨٩.١٦٦	٠.٠٠٠	دال
(ب) مستوى الدافعية	٠٠.٧٦٦	١	٠٠.٧٦٦	٠٠.٢٩٨	٠.٥٨٧	غيردال
(أ) × (ب)	٠٠.٣٩١	١	٠٠.٣٩١	٠.١٥٢	٠.١٥٢	غيردال
الخطأ	١٥٣.٩٣٨	٦٠	٢.٥٦٦			
المجموع	٣٨٣.٨٥٩	٦٣				

وباستخدام نتائج جدول (٦) يمكن استعراض النتائج من حيث أثر المتغيرين المستقلين للبحث؛ والتفاعل بينهما على ضوء مناقشة الفروض الثلاثة الأولى للبحث وهي كالتالي:

- **الفرض الأول**:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوي ≤ ٠.٠٥ بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين في تحصيل الجانب المعرفى لمهارات إنتاج تطبيقات جوجل التشاركية واستخدامها لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية عند الدراسة من خلال مهام الويب يرجع للتأثير الأساسي لاختلاف استراتيجية التعلم التعاونى (التعلم معًا مقابل فكر\ زاوج \ شارك).

وباستقراء النتائج (في جدول ٦) في السطر الأول، يتضح أنه هناك فرق دال إحصائيًا فيما بين متوسطي درجات الكسب في التحصيل المعرفي لمهارات إنتاج تطبيقات جوجل التشاركية واستخدامها نتيجة الاختلاف في استراتيجية التعلم التعاونى المستخدمة.

ولتحديد اتجاه هذه الفروق تم استقراء جدول (٥) ليتبين أن المتوسط الأعلى جاء لصالح المجموعة التجريبية التي استخدمت استراتيجية التعلم التعاونى فكر\ زاوج \ شارك فى مهمة الويب حيث جاء متوسط درجات الكسب لها (٤٤.٣٤) أما المجموعة التي استخدمت استراتيجية التعلم التعاونى التعلم معًا جاء متوسط درجات الكسب لها (٤٤.٣٨).

وبالتالي يتم رفض الفرض الأول، أي أنه: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوي ≤ ٠.٠٥ بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين في تحصيل الجانب المعرفى لمهارات إنتاج تطبيقات جوجل التشاركية واستخدامها لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية عند الدراسة من خلال مهام الويب يرجع للتأثير الأساسي لاختلاف استراتيجية التعلم التعاونى (التعلم معًا مقابل فكر\ زاوج \ شارك) لصالح استراتيجية التعلم التعاونى فكر\ زاوج \ شارك.

كذلك تم حساب مقدار حجم الاثر لعينتين مستقلتين لتحديد قوة تاثير المتغير المستقل على المتغير التابع، باستخدام معادلة هانتر(على ماهر خطاب، ٢٠١٠، ص ٦٤٣)، وقدٍ بلغت قيمة حجم الأثر (٢.٢٢) وهذه القيمة تدل على وجود حجم أثر كبير وفقا لمستويات كوهين (علي ماهر خطاب،٢٠١٠، ص٦٤٤)

بذلك تدل النتيجة السابقة علي وجود حجم أثر كبير جداً للمتغير المستقل الأول فيما يتعلق بتاثيره في التحصيل المعرفي المرتبط بالمهارة ما يدل علي قوة تأثير المعالجة اي ان مهمة الويب القائمة على استراتيجية فكر\ زاوج \ شارك ذات تأثير فعال في التحصيل المعرفي المرتبط بالمهارة .

• **تفسير نتيجة الفرض الأول**:

وتشير هذه النتيجة إلى أن الطلاب الذين استخدموا استراتيجية التعلم التعاونى فكر\ زاوج \ شارك كانوا أكثر تفوقا في الجانب المعرفى للمهارة مقارنة مع الطلاب الذين استخدموا استراتيجية التعلم التعاونى التعلم معًا، وعلى ذلك يجب مراعاة هذه النتيجة عند اختيار استراتيجيات التعلم التعاونى الملائمة لمهام الويب خاصة إذا ما دعمت نتائج الدراسات والبحوث المستقبلية هذه النتيجة.

ويرجع الباحث هذه النتيجة إلى الأسباب التالية:

يبدو أن استراتيجية التعلم التعاونى فكر\ زاوج \ شارك، عند استخدامها في تصميم التعاون بمهمة الويب، أتاحت للمتعلم الفرصة للحصول على مستويات متدرجة من التفاعل حيث اتاحت له الفرصة فى مرحلتها الأولى وهى مرحلة التفريد لحدوث تفاعل عميق مع المحتوى وتامله واعمال التفكير فيه، فهو يقرأ المادة الدراسية بعناية، و يقوم بتحديد الأفكار الرئيسة بها، وتحديد العلاقة بينها، ويدرس الانشطة والمصادر المتاحة ويترتب على ذلك الوصول إلى حلول وظهور أسئلة واستفسارات، والأسئلة التى يعدها الطالب بنفسه تساعدة على استدعاء الأفكار المهمة عندما يكون فى حاجة إليها، حيث أن الأفكار التى يكتسبها المتعلم من خلال الاجابة على الأسئلة يمكن تذكرها لمدة أطول من الأفكار التى تكتسب من خلال المحاولات اللازمة لحفظها. وهنا تعد المرحلتين الثانية: التى يتعاون فيها الطالب مع زميله، والمرحلة الثالثة: التى ينضم فيها جميع طلاب المجموعة للعمل معًا بمثابة ممارسة لاستراتيجية المراجعة حيث يحدث تكامل بين الطالبين المتعاونين ثم بين المجموعة المتعاونة كاملة حيث يكمل كل طالب مافقدة زميله من معارف ومهارات مهمة يمكن أن تفيد فى أثناء تنفيذ المهمة بشكل أفضل؛ كذلك تشتمل عملية التعاون على تبادل للتغذية الراجعة بين المتعاونين بواسطة المراجعات المنتجة منهم، كذلك شجع التعاون الطلاب على إجراء مناقشات وتبادل الاراء والأفكار مما ساعدهم على تثبيت المعلومات وسهولة استرجاعها لدى الطلاب، كذلك ساعدت البيئة الإلكترونية التى تم فيها التعاون بامكانيتها المتعددة فى تسهيل عميلة التعاون،

حيث أن عملية التعاون فى تنفيذ مهمة الويب تعد فى مجملها أحد عمليات بناء المحتوى الذي يتعاون فيها المتعلم مع قرينة ثم مع المجموعة كاملة من خلال القيام بعمليات متنوعة من التفاعل الاجتماعي التى تحدث فى أثناء عمليات التعاون؛ فالتعاون عبارة عن عملية اجتماعية وحوارية يتم خلالها تبادل الرأي والتفاوض على معنى الظاهرة أو القضية موضوع التعلم ومن ثم وضع الحلول التعاونية الملائمة.

كذلك يرى الباحث أن استراتيجية التعلم التعاونى فكر\ زاوج \ شارك ساهمت فى توفيرحالة من الدافعية الذاتية لدى الطلاب، تدفع سلوكهم وتوجهه نحو تحقيق أهداف مهمة الويب، وذلك حيث ان اعلام الطلاب بطبيعة الاستراتيجية وأنها تمربمرحلة فردية يليها مرحلتين تعاونيتين يثير لدى الطلاب الاهتمام والرغبة والنشاط لتحقيق أهداف مهمة الويب فى المرحلة الأولى ذات الطبيعة الفردية لتحقيق دراجة عالية من أثبات الذات عند التعاون مع زملاءهم فى المرحلتين التاليتين للاستراتيجية.

كذلك يرى الباحث أن بيئة مهام الويب وفرت بيئة ملائمة لتنفيذ استراتيجية التعلم التعاونى فكر\ زاوج \ شارك تتضمن مجموعة من الخصائص الاجرائية والفنية التى حققت فيه هذه الاستراتيجية نتائج متميزة فيما يتعلق بالتحصيل المعرفى المرتبط بالمهارة فمن الناحية الاجرائية وفرت مهام الويب طريقة منهجية محددة واضحة الاهداف والمهام مدعومة بمصادر محددة جعلت الطلاب يركزون فى تنفيذ المهام بعيداً عن التشتت فى البحث عن مصادر المعلومات الملائمة لتحقيق المهام، ومن الناحية الفنية وفرت مهام الويب بيئة ذات طبيعة ملائمة للانشطة الفردية والتعاونية وهى محررملفات جوجل التى ساعدت الطلاب فى تنفيذ هذه الاستراتيجية بشكل مثالى من خلال توفير مساحة لكل طالب لتسجيل ما توصل اليه من معلومات ترتبط بالمهام المطلوبة، ومساحة لتعاون كل زوج من الطلاب معًا ومساحة لتعاون جميع افراد المجموعة معًا، مما اتاح الفرصة لافراد كل مجموعة لتبادل الاراء والاتفاق على شكل نهائى للمنتج المطلوب للنشاط مما كان له التاثير الايجابى الافضل على تحصيل الجانب المعرفى للمهارة ويرجع هذا التفوق لاستراتيجية التعلم التعاونى فى تنفيذ مهام الويب كما يشير مارش (March 2009) إلى أن الجيل الثانى لمهام الويب" "Webquest 2.0 يسمح بتوظيف استراتيجيات التعلم التعاونى فى مهام الويب، كما أنه يعد جيل العمليات وليس جيل المكونات، حيث إن العمل فيه يتم تصميمه فى صورة مجموعة من العمليات الاجتماعية المنظمة والفاعلة التى تتمثل فى(المشاركات، والعصف الذهنى، وجمع المعلومات، وبناء الخبرة) وبذلك يكون من الأنسب أن تقوم مجموعات عمل تعاونية بتنفيذ هذه العمليات.

وهذه النتيجة التى توصل إليها البحث الحالى وهى تفوق استراتيجية فكر\ زاوج \ شارك تتفق مع معطيات النظرية البنائية "Connectivism Theory" "(محمد عطية خميس، ٢٠١٣، ص ص ٢٩ -٣٠)حيث تشير توجهات هذه النظرية إلى أن العمل الجماعى مبدأ مهم تركز عليه البنائية، بهدف تسهيل بناء المعلومات حيث يعمل المتعلمون فى مجموعات صغيرة أو فى صورة أزواج يطبقون معارفهم ويختبرون فهمهم من خلال بعضهم البعض، كذلك تشجع البنائية الاستقلال الشخصى وتحكم المتعلم إذ ترى البنائية أنه يجب أن نعطى المتعلم خيارات واستقلالية أكثر وتشجع كذلك نمو مهارات التعلم المنظم ذاتيا لدى المتعلمين .

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج عديد من الدراسات إلى التى أثبتت التاثير الفعال لاستخدام استراتيجية التعلم التعاونى فى تنفيذ مهام الويب منها دراسة (موريا،Maria, 2011؛ ودراسة شو Chou, 2011 ؛ودراسة عماد عيسي صالح ؛٢٠١٢)، كذلك أثبتت نتائج دراسة كل من إسلام جابر علام (٢٠١٣)؛ ومحمد حسن رجب خلاف(٢٠١٣) تفوق استراتيجية التعلم التعاونى فى تنفيذ مهام الويب مقارنة باستراتيجية التعلم الفردى، ويرجع هذا التفوق لاستراتيجية التعلم التعاونى فى تنفيذ مهام الويب .

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج عديد من الدراسات التى أشارت نتائجها التاثير الفعال للتعلم التعاونى الإلكترونى فى تعلم المهارات المعرفية بجانبيها الادائى والمعرفى منها (دراسة تامر احمد عبد الحافظ ، ٢٠٠٧؛ ودراسة حسن علي حسن علي، ٢٠١٠؛ ودراسة عماد عيسي صالح، ٢٠١٢؛ ودراسة عماد بديع خيري كامل، عبد اللطيف الصفي الجزار، صفاء سيد محمود ،٢٠١٣)

وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة سارة طريف على القاضي.(٢٠١٢) التى أظهرت أحد نتائجها أن الاختلاف الأساسي لنمط التعلم التعاوني عبر شبكة الويب الاجتماعية نينج "Ning" (استراتيجية التعلم معا مقابل استراتيجية تكامل المعلومات المجزأة٢ مقابل إستراتيجية فكر\زاوج \ شارك) لا يؤثر على التحصيل الدراسي، ولكنة من ناحية أخرى جاء لصالح مجموعة فكر \زاوج \ شارك مقارنة بمجموعة استراتيجية تكامل المعلومات المجزأة فى بقاء أثر تعلم..

- **الفرض الثانى**:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوي ≤ ٠.٠٥ بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين في تحصيل الجانب المعرفى لمهارات إنتاج تطبيقات جوجل التشاركية واستخدامها لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية عند الدراسة من خلال مهام الويب يرجع للتأثير الأساسي لاختلاف مستوي دافعية الإنجاز (منخفض مقابل مرتفع)

وباستقراء النتائج (في جدول ٦) في السطر الثالث، يتضح أن ليست هناك فروقا دالة إحصائيًا عند مستوى≤ (٠.٠٥) فيما بين متوسطات درجات الكسب في التحصيل المرتبط بالجانب المعرفي للمهارات إنتاج تطبيقات جوجل التشاركية واستخدامها نتيجة اختلاف مستوي دافعية الإنجاز (منخفض مقابل مرتفع)..

وبالتالي تم قبول الفرض اى " لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوي ≤ ٠.٠٥ بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين في تحصيل الجانب المعرفى لمهارات إنتاج تطبيقات جوجل التشاركية واستخدامها لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية عند الدراسة من خلال مهام الويب يرجع للتأثير الأساسي لاختلاف مستوي دافعية الإنجاز (منخفض مقابل مرتفع)

- **تفسير نتائج الفرض الثاني**:

تشيرهذه النتيجة التي توصل إليها البحث الحالى إلى أن الأثر الأساسى لمستوييى دافعية الانجاز يكاد يكون متساويًا، وهو الأمر الذى يتيح سعة ومرونة ويؤكد على التاثير الفعال لمهام الويب مع كلا المستويين فيما يتعلق بالتحصيل المعرفي المرتبط بالمهارة، وذلك إذا ما دعمت نتائج البحوث المستقبلية هذه النتيجة.

ويرجع الباحث هذه النتيجة إلى الأسباب التالية:

بالرغم من الدور الاساسى لدافعية الإنجاز في تنمية المهارات العملية والتحصيل الدراسي، حيث يؤكد شفيق علاونة (٢٠٠٤، ص ٦٣) على أن قوة دافعية الإنجاز تساهم في المحافظة على مستويات أداء مرتفعة للطلاب دون مراقبة خارجية ويتضح ذلك من خلال العلاقة الموجه بين دافعية الإنجاز والمثابرة في العمل والأداء الجيد بغض النظر عن القدرات العقلية للمتعلمين، إلا أن مهام الويب القائمة على استراتيجيات التعلم التعاونى نجحت في تحسين اداء فئتى دافعية الانجاز.

ويرى الباحث أن نجاح مهام الويب القائمة على التعلم التعاونى مع فئتي دافعية الانجاز يرجع إلى ما يمكن ان توفره هذه البيئات كما أشار محمد عطية خميس (٢٠١٥، ص ص٩٠٠ -٩٠١) من توصيل المواد التعليمية " Delivery of learning materials"، وتوفير الاتصالات Communication، و عمل البحوث وإدارة التعلم"learning Managing" ، و توفير الأنشطة التشاركية، والتعاونية Collaborative and Cooperative Activities ، والتقييم Assessment ودعم المتعلمين support.

واذا نظرنا إلى هذه المميزات فى ضوء خصائص فئتي دافعية الانجاز، نجد أن مهام الويب، يمكنها مساعدة الطلاب ذوي دافع الإنجاز المرتفع، في تدعيم مستوى الطموح المرتفع لديهم، وقابليتهم للتحرك للأمام فلا يرتبط نشاطهم بمدى امكانية حصولهم على مصادر التعلم الملائمة كما فى التعلم التقليدى داخل الفصل، و توفر لهم مهام الويب التعليمية فرص للتعاون مع الآخرين، وتحديات

مختلفة، كذلك توفر لهم الفرصة نحو الإتقان والتميز والأداء الأفضل والإنجاز الفريد والمتميز والبحث عن التقدير من خلال اعتماد هذه المهام على التفاعلية والمواءمة والتعلم التعاونى.

كذلك يبدو أن مهام الويب ساعدت الطلاب ذوي دافع الإنجاز المنخفض على زيادة طموحاتهم، ومقاومة الفشل من خلال ما توفره لهم هذه البرامج من مشاركة إيجابية في الأنشطة، مما يساعد على جذب انتباههم فلا يملون سريعاً من التعلم كما يحدث في خبرات التعلم التقليدية.

وهذه النتيجة تتفق مع نتائج مجموعة من الدراسات أكدت جمعيًا على التاثير الإيجابى لبيئات التعلم القائمة على الويب بأنوعها علي دافعية الإنجاز سواء أكان ذلك لمنخفضي دافعية الإنجاز كما في دراسة نادر سعيد شيمي(٢٠١٠) أو لتحسين دافعية الانجاز بصفة عامة كما فى دراسة مروة حسن حامد حسن (٢٠١٢) أو الفئتين معًا كما فى دراسة أيمن محمد عبد الهادي محمد (٢٠١٠).

وهذه النتيجة تتفق أيضا مع نتائج دراسة حسن علي حسن علي (٢٠١٠) التى تناولت العلاقة بين التعلم التعاونى ودافعية الانجاز بشكل مباشر، حيث أثبتت نتائجها فعالية نظام للتعلم التعاوني عبر الإنترنت على دافعية الانجاز لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

وتختلف هذه النتيجة مع أحد نتائج دراسة هبة أحمد محمد عواد (٢٠١٣) التي أشارت نتائجها لوجود فروق داله احصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) فى الاختبار التحصيلى بين المجموعتين طلاب ذوى دافعية الإنجاز المنخفض، والطلاب ذوى دافعية الإنجاز المرتفع فى كل المجموعتين التجريبيتين عند الدراسة من خلال بيئة الكتاب الإلكترونى لصالح الطلاب ذوى دافعية الإنجاز المرتفع

- **الفرض الثالث**:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي ≤ ٠.٠٥ بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية في تحصيل الجانب المعرفى لمهارات إنتاج تطبيقات جوجل التشاركية واستخدامها لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية عند الدراسة من خلال مهام الويب ترجع للتأثير الأساسي للتفاعل بين استراتيجية التعلم التعاونى (التعلم معًا مقابل فكر\ زاوج \ شارك)ومستوي دافعية الإنجاز (منخفض مقابل مرتفع)

وباستقراء النتائج (في جدول ٦) في السطر الثالث، يتضح أن ليست هناك فروقا دالة إحصائيًا عند مستوى≤ (٠.٠٥) فيما بين متوسطات درجات الكسب في التحصيل المرتبط بالجانب المعرفي لمهارات استخدام إنتاج تطبيقات جوجل التشاركية واستخدامها نتيجة التفاعل بين استراتيجية التعلم التعاونى (التعلم معًا مقابل فكر\ زاوج \ شارك)ومستوي دافعية الإنجاز (منخفض مقابل مرتفع). وبالتالي تم رفض الفرض الثالث، أي أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي ≤ ٠.٠٥ بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية في تحصيل الجانب المعرفى لمهارات إنتاج تطبيقات جوجل التشاركية

واستخدامها لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية عند الدراسة من خلال مهام الويب ترجع للتأثير الأساسي للتفاعل بين استراتيجية التعلم التعاونى (التعلم معًا مقابل فكر\ زاوج \ شارك)ومستوي دافعية الإنجاز (منخفض مقابل مرتفع)

- **تفسير نتائج الفرض الثالث**:

بالنظر إلي متوسطات المجموعات الاربعة فى جدول (٥) يتضح أن كلا مستوييى دافعية الانجاز كانت له نتائج ايجابية مع مهمة الويب التى قامت على استراتيجية فكر\ زاوج \ شارك، وعلى ذلك يبدو أن المميزات العديدة التى ذكرت فى تفسير الفرض الأول لهذه الاستراتيجية كان لها تاثير ايجابى مع كلا المستويين حيث حققت هذه الاستراتيجية للطلاب مرتفعي ومنخفضى الانجاز احتياجاتهم من التحفيز وبالتالى عملت على زيارة دافعيتهم للتعلم. فمرتفعي التحصيل وجدوا بالمهمة القائمة على استراتيجية فكر\ زاوج \ شارك بيئة ملائمة لتدعيم خصائصهم كما اشار الباحث فى تفسير الفرض السابق مع توافر جانب وجدانى من خلال تدرج مستويات التفاعل من الفردية الى التعاونية زاد من تاثيرها على اداءهم فى اختبار التحصيل المعرفى. أما منخفضى دافعية الانجاز فقد استطاعت مهمة الويب القائمة على استراتيجية فكر\ زاوج \ شارك جذب انتباهم بشكل كبير نحو موضوع التعلم من خلال تنوع مستويات وأنماط التفاعل بها مما عمل على زيادة دافعيتهم نحو موضع التعلم، فكانت مشاركتهم أكثر ايجابية. وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة هبة أحمد محمد عواد (٢٠١٣) التي لم تظهر تفاعل بين أنظمة عرض الكتاب الإلكتروني وبين مستوى دافعية الانجاز لدى الطلاب فى الاختبار التحصيلى حيث أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق داله احصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) للتفاعل بين نظامي عرض الكتاب الإلكتروني(نظام العرض الخطى مقابل العرض التفاعلي)ودافعية الإنجاز على تنمية مهارات تصميم المواقع الإلكترونية بجانبيها الادائى والمعرفى.

- **(٣) عرض وتفسير النتائج الخاصة بمعدل أداء مهارات إنتاج تطبيقات جوجل التشاركية واستخدامها**:

- **أ- الاحصاء الوصفي لمعدل أداء مهارات إنتاج تطبيقات جوجل التشاركية واستخدامها**:

تم تحليل نتائج المجموعات الأربعة بالنسبة لمهارات إنتاج تطبيقات جوجل التشاركية واستخدامها ، وذلك بالنسبة للمتوسطات والانحرافات المعيارية، وطبقا لمتغيري البحث الحالي، وجدول (٤) يوضح نتائج هذا التحليل.

جدول (٧) المتوسطات والإنحرافات المعيارية لمعدل أداء مهارات إنتاج تطبيقات جوجل التشاركية واستخدامها

المجموعة		استراتيجية التعلم التعاونى		المجموع
		نتعلم معًا	فكر/زاوج/شارك	
مستوى دافعية الانجاز	مرتفع	م=٤.٠٥ ع=٠.٦٦	م=٤.٩٦ ع=٠.٤٣	م=٤.٥١ ع=٠.٧٢
	منخفض	م=٣.٩٦ ع=٠.٤٨	م=٤.٩٦ ع=٠.٤٤	م=٤.٤٦ ع=٠.٦٨
المجموع		م=٤.٠٠ ع=٠.٥٧	م=٤.٩٦ ع=٠.٤٣	م=٤.٤٨ ع=٠.٧٠

يوضح جدول (٧) نتائج الإحصاء الوصفى للمجموعات الأربعة بالنسبة لمعدل أداء مهارات إنتاج تطبيقات جوجل التشاركية واستخدامها ، ويلاحظ أن هناك فرق واضح بين متوسطي درجات الكسب بالنسبة للمتغير المستقل الأول موضع البحث الحالي، وهو استراتيجية التعلم التعاونى (التعلم معًا مقابل فكر\ زاوج \ شارك) لصالح استراتيجية فكر\ زاوج \ شارك حيث بلغ متوسط درجة الكسب في معدل الأداء لمجموعة استراتيجية فكر\ زاوج \ شارك (٤.٩٦) بينما بلغ متوسط درجة الكسب في معدل الأداء لمجموعة استراتيجية التعلم معًا (٤.٠٠)، بينما ظهرمتوسطي درجات الطلاب بالنسبة لمستوييى دافعية الانجاز موضع المتغير المستقل الثانى للبحث (مرتفع مقابل منخفض) متقارب جدا ولا يختلف كثيرًا، حيث بلغ متوسط درجات مجموعة الطلاب مرتفعى دافعية الانجاز (٤.٥١) وبلغ متوسط درجات مجموعة الطلاب منخفضى الانجاز (٤.٤٦) .

كما يلاحظ من البيانات التي يعرضها الجدول لمتوسطات المجموعات الاربعة في إطار التفاعل بينها توجه واضح نحو استراتيجية فكر\ زاوج \ شارك من جانب الطلاب مرتفعى ومنخفضى دافعية الانجاز، وذلك أدى لعدم ظهور تفاعل بين المجموعات الأربعة فى معدل الأداء؛ حيث بلغ متوسط درجات الطلاب فى مجموعة استراتيجية فكر\ زاوج \ شارك مع الطلاب مرتفعى دافعية الانجاز (٤.٩٦) وذات الاستراتيجية مع الطلاب منخفضى دافعية الانجاز (٤.٩٦)، بينما بلغ متوسط درجات الطلاب فى مجموعة استراتيجية التعلم معًا مع الطلاب مرتفعى دافعية الانجاز (٤.٠٥) وذات الاستراتيجية مع الطلاب منخفضى دافعية الانجاز (٣.٩٦).

- **ب- عرض النتائج الاستدلالية الخاصة بمعدل أداء مهارات إنتاج تطبيقات جوجل التشاركية واستخدامها**:

يوضح الجدول التالي نتائج التحليل ثنائي الاتجاه بالنسبة لمعدل اداء مهارات إنتاج تطبيقات جوجل التشاركية واستخدامها:

جدول (٨) نتائج تحليل التباين ثنائى الاتجاه بين استراتيجية التعلم التعاونى المستخدمة بمهمة الويب ومستوى دافعية الانجاز على معدل اداء المهارة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	الدلالة عند≤ (٠.٠٥)
(أ) استراتيجية التعلم التعاونى	١٤.٦٩٨	١	١٤.٦٩٨	٥٤.٦٧٩	٠.٠٠٠	دال
(ب) مستوى الدافعية	٠٠.٠٤٠	١	٠٠.٠٤٠	٠٠.١٤٧	٠.٧٠٣	غيردال
(أ) × (ب)	٠٠.٠٢٨	١	٠٠.٠٢٨	٠.١٠٦	٠.٧٤٦	غيردال
الخطأ	١٦.١٢٨	٦٠	٠.٢٦٩			
المجموع	٣٠.٨٩٤	٦٣				

وباستخدام نتائج جدول (٨) يمكن استعراض النتائج من حيث أثر المتغيرين المستقلين للبحث؛ والتفاعل بينهما، على ضوء مناقشة الفروض من الرابع إلى السادس وهي كالتالي:

• **الفرض الرابع**:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوي ≤ ٠.٠٥ بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين في معدل أداء مهارات إنتاج تطبيقات جوجل التشاركية واستخدامها لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية عند الدراسة من خلال مهام الويب يرجع للتأثير الأساسي لاختلاف استراتيجية التعلم التعاونى (التعلم معًا مقابل فكر\ زاوج \ شارك)..

وباستقراء النتائج (في جدول ٨) في السطر الأول، يتضح أنه هناك فرق دال إحصائيًا فيما بين متوسطي درجات الكسب في معدل اداء مهارات إنتاج تطبيقات جوجل التشاركية واستخدامها نتيجة الاختلاف في استراتيجية التعلم التعاونى المستخدمة.

ولتحديد اتجاه هذه الفروق تم استقراء جدول (٧) ليتبين أن المتوسط الأعلى جاء لصالح المجموعة التجريبية التي استخدمت استراتيجية التعلم التعاونى فكر\ زاوج \ شارك فى مهمة الويب حيث جاء متوسط درجات الكسب لها فى معدل الاداء (٤.٩٦) أما المجموعة التي استخدمت استراتيجية التعلم التعاونى التعلم معًا جاء متوسط درجات الكسب لها (٤.٠٠).

وبالتالي يتم رفض الفرض الرابع، أي أنه: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوي ≤ ٠.٠٥ بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين في معدل أداء مهارات إنتاج تطبيقات جوجل التشاركية واستخدامها لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية عند الدراسة من خلال مهام الويب يرجع للتأثير الأساسي لاختلاف استراتيجية التعلم التعاونى (التعلم معًا مقابل فكر\ زاوج \ شارك).

كذلك بلغت قيمة حجم الأثر (١.٧٠) وهى تعد قيمة كبيرة لحجم الأثروفقا لمستويات كوهين (علي ماهر خطاب،٢٠١٠، ص٦٤٤)و تدل النتيجة السابقة علي وجود حجم أثر كبير جدًا للمتغير المستقل الأول فيما يتعلق بتاثيره في معدل أداء المهارة ما يدل علي قوة تأثير المعالجة اي ان مهمة الويب القائمة على استراتيجية فكر\ زاوج \ شارك ذات تأثير فعال في معدل أداء المهارة .

• **تفسير نتيجة الفرض الرابع**:

وتشير هذه النتيجة إلى أن الطلاب الذين استخدموا استراتيجية التعلم التعاونى فكر\ زاوج \ شارك كانوا أكثر تفوقا في معدل أداء المهارة مقارنة مع الطلاب الذين استخدموا استراتيجية التعلم التعاونى التعلم معًا، وعلى ذلك يجب مراعاة هذه النتيجة عند اختيار استراتيجيات التعلم التعاونى الملائمة لمهام الويب خاصة إذا ما دعمت نتائج الدراسات والبحوث المستقبلية هذه النتيجة.

ويرجع الباحث هذه النتيجة لذات الأسباب التي ذكرت في تفسير الفرض الأول للبحث، نظرًا لاتفاق التوجهات التي أدت لهذه النتيجة من وجهة نظر

الباحث بالبحث الحالي، بالاضافة إلى أن طبيعة عملية التدريب على المهارات العملية والمعرفية تعتمد بشكل اساسى على ممارسة المهارات والتدريب عليها، وتوافر تغذية راجعة مستمرة عند أداء جميع المهام المكونة للمهارة حيث تعد الممارسة وتقديم التغذية الراجعة من الشروط الاساسية لاكتساب المهارة، وهنا يتضح ان مهمة الويب القائمة على استراتيجية التعلم التعاونى فكر\ زاوج \ شارك قدمت مستويات مختلفة لممارسة المهاره فردية وتعاونية كذلك قدمت تغذية راجعة متنوعة منها الذاتية فى المرحلة الأولى من الاستراتيجية، ومن خلال الزملاء خلال المرحلتين الثانية والثالثة للاسترتيجية، ومن خلال المعلم فى جميع مراحل الاستراتيجية مما كان له اثر فعال فى تفوق هذه الاستراتيجية فيما يتعلق بتنمية معدل أداء المهارة .

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج عديد من الدراسات التى أثبتت التاثير الفعال لاستخدام استراتيجية التعلم التعاونى فى تنفيذ مهام الويب منها دراسة موريا(Maria, 2011)؛ ودراسة شو (Chou, 2011 ؛ودراسة عماد عيسي صالح(٢٠١٢)، كذلك أثبتت نتائج دراسة كل من إسلام جابر علام ، ٢٠١٣؛ ودراسة محمد حسن رجب خلاف،٢٠١٣) تفوق استراتيجية التعلم التعاونى فى تنفيذ مهام الويب مقارنة باستراتيجية التعلم الفردى .

كذلك تتفق هذه النتيجة مع نتائج عديد من الدراسات التى أشارت نتائجها للتاثير الفعال للتعلم التعاونى الإلكترونى فى تعلم المهارات المعرفية خاصة مهارات التعامل مع البرامج منها (دراسة تامر احمد عبد الحافظ ، ٢٠٠٧؛ ودراسة حسن علي حسن علي، ٢٠١٠؛ ودراسة عماد عيسي صالح، ٢٠١٢؛ ودراسة عماد بديع خيري كامل، عبد اللطيف الصفي الجزار، صفاء سيد محمود ،٢٠١٣)

وبذلك قدمت مهمة الويب القائمة على استراتيجية التعلم التعاونى فكر\ زاوج \ شارك صورة فاعلة لمهام الويب أدت إلي تحسين معدل الاداء المهارى لمهارات إنتاج تطبيقات جوجل التشاركية واستخدامها لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية.

- **الفرض الخامس**:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوي ≤ ٠.٠٥ بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين في معدل أداء مهارات إنتاج تطبيقات جوجل التشاركية واستخدامها لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية عند الدراسة من خلال مهام الويب يرجع للتأثير الأساسي لاختلاف مستوي دافعية الإنجاز (منخفض مقابل مرتفع)

وباستقراء النتائج (في جدول ٨) في السطر الثاني، يتضح أن ليس هناك فرق دال إحصائيًا فيما بين متوسطي درجات معدل اداء مهارات إنتاج تطبيقات جوجل التشاركية واستخدامها نتيجة الاختلاف في مستوى الدافعية.

وبالتالي تم قبول الفرض اى أنه " لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوي ≤ ٠.٠٥ بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين في معدل أداء مهارات إنتاج تطبيقات جوجل التشاركية واستخدامها لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية عند الدراسة من خلال مهام الويب يرجع للتأثير الأساسي لاختلاف مستوي دافعية الإنجاز (منخفض مقابل مرتفع)

- **تفسير نتائج الفرض الخامس**:

تشير هذه النتيجة التي توصل إليها البحث الحالى إلى أن الأثر الأساسى لمستوييى دافعية الانجاز يكاد يكون متساويًا، وهو الأمر الذى يتيح سعة ومرونة ويؤكد على التاثير الفعال لمهام الويب مع كلا المستويين خاصة على معدل أداء المهارة، وذلك إذا ما دعمت نتائج البحوث المستقبلية هذه النتيجة.

ويرجع الباحث هذه النتيجة لذات الاسباب التي ذكرت في تفسير الفرض الثاني للبحث، نظرا لاتفاق التوجهات التي أدت لهذه النتيجة من وجهة نظر الباحث وارتباط التفسير بخصائص مستوييى دافعية الانجاز(مرتفع - منخفض).

وهذه النتيجة تتفق مع نتائج مجموعة من الدراسات أكدت جمعيًا على التاثير الإيجابى لبيئات التعلم القائمة على الويب بأنوعها علي دافعية الإنجاز سواء أكان ذلك لمنخفضي دافعية الإنجاز كما في دراسة نادر سعيد شيمي(٢٠١٠) أو لتحسين دافعية الانجاز بصفة عامة كما فى دراسة مروة حسن حامد حسن (٢٠١٢) أو الفئتين معًا كما فى دراسة أيمن محمد عبد الهادي محمد (٢٠١٠).

وهذه النتيجة تتفق أيضا مع نتائج دراسة حسن علي حسن علي (٢٠١٠) التى تناولت العلاقة بين التعلم التعاونى ودافعية الانجاز بشكل مباشر، حيث أثبتت نتائجها فعالية نظام للتعلم التعاوني عبر الإنترنت على دافعية الانجاز لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

وتختلف هذه النتيجة مع أحد نتائج دراسة هبة أحمد محمد عواد (٢٠١٣) التي أشارت نتائجها لوجود فروق داله احصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) فى بطاقة تقييم المنتج بين المجموعتين طلاب ذوى دافعية الإنجاز المنخفض، والطلاب ذوى دافعية الإنجاز المرتفع فى كل المجموعتين التجريبيتين عند الدراسة من خلال بيئة الكتاب الإلكترونى لصالح الطلاب ذوى دافعية الإنجاز المرتفع

- **الفرض السادس**:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي ≤ ٠.٠٥ بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية في معدل أداء مهارات إنتاج تطبيقات جوجل التشاركية واستخدامها لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية عند الدراسة من خلال مهام الويب ترجع للتأثير الأساسي للتفاعل بين استراتيجية التعلم

التعاونى (التعلم معًا مقابل فكر\ زاوج \ شارك)ومستوي دافعية الإنجاز (منخفض مقابل مرتفع)

وباستقراء النتائج (في جدول ٨) في السطر الثالث، يتضح أن ليست هناك فروقا دالة إحصائيًا عند مستوى≤ (٠.٠٥) فيما بين متوسطات درجات الكسب في معدل أداء مهارات إنتاج تطبيقات جوجل التشاركية واستخدامها نتيجة التفاعل بين استراتيجية التعلم التعاونى (التعلم معًا مقابل فكر\ زاوج \ شارك)ومستوي دافعية الإنجاز (منخفض مقابل مرتفع).

وبالتالي تم رفض الفرض السادس، أي أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي ≤ ٠.٠٥ بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية في معدل أداء مهارات إنتاج تطبيقات جوجل التشاركية واستخدامها لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية عند الدراسة من خلال مهام الويب ترجع للتأثير الأساسي للتفاعل بين استراتيجية التعلم التعاونى (التعلم معًا مقابل فكر\ زاوج \ شارك)ومستوي دافعية الإنجاز (منخفض مقابل مرتفع).

- **تفسير نتائج الفرض السادس**:

بالنظر إلي متوسطات المجموعات الاربعة فى جدول (٧) يتضح أن كلا مستوييى دافعية الانجاز كانت له نتائج ايجابية مع مهمة الويب التى قامت على استراتيجية فكر\ زاوج \ شارك، وعلى ذلك يبدو أن المميزات العديدة التى ذكرت فى تفسير الفرض الأول لهذه الاستراتيجية كان لها تاثير ايجابى مع كلا المستويين حيث حققت هذه الاستراتيجية للطلاب مرتفعي ومنخفضى الانجاز احتياجاتهم من التحفيز وبالتالى عملت على زيادة دافعيتهم للتعلم.

ويرجع الباحث هذه النتيجة لذات الاسباب التي ذكرت في تفسير الفرض الثالث للبحث، نظرًا لاتفاق التوجهات التي أدت لهذه النتيجة من وجهة نظر الباحث وارتباط التفسير بخصائص فئتى دافعية الانجاز(مرتفع - منخفض).

وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة هبة أحمد محمد عواد (٢٠١٣) التي لم تظهر تفاعل بين أنظمة عرض الكتاب الإلكتروني وبين مستوى دافعية الانجاز لدى الطلاب فى بطاقة تقييم المنتج، حيث أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق داله احصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) للتفاعل بين نظامي عرض الكتاب الإلكتروني(نظام العرض الخطى مقابل العرض التفاعلي)ودافعية الإنجاز على تنمية مهارات تصميم المواقع الإلكترونية

- **(٣) عرض النتائج الخاصة بمهارات التعلم المنظم ذاتيًا وتفسيرها**:

- **أ- الاحصاء الوصفي للتعلم المنظم ذاتيًا**:

تم تحليل نتائج المجموعات الأربعة بالنسبة لمقياس التعلم المنظم ذاتيًا، وذلك بالنسبة للمتوسطات والانحرافات المعيارية، وطبقا لمتغيري البحث الحالي، وجدول (٩) يوضح نتائج هذا التحليل.

يوضح جدول (٩) نتائج الإحصاء الوصفى للمجموعات الأربعة بالنسبة لمقياس التعلم المنظم ذاتيا، ويلاحظ أن هناك فرق واضح بين متوسطي درجات الطلاب فى المقياس بالنسبة للمتغير المستقل الأول موضع البحث الحالي، وهو استراتيجية التعلم التعاونى (التعلم معًا مقابل فكر\ زاوج \ شارك) لصالح استراتيجية فكر\ زاوج \ شارك حيث بلغ متوسط درجة طلاب مجموعة استراتيجية فكر\ زاوج \ شارك فى المقياس (٢١١.٩١) بينما بلغ متوسط درجة طلاب مجموعة استراتيجية التعلم معًا (٢٠٣.٣١)، بينما ظهرمتوسطي درجات الطلاب بالنسبة لمستوييى دافعية الانجاز موضع المتغيرالمستقل الثانى للبحث (مرتفع مقابل منخفض) متقارب جدا ولا يختلف كثيرًا، حيث بلغ متوسط درجات مجموعة الطلاب مرتفعى دافعية الانجاز (٢٠٧.٧٢) وبلغ متوسط درجات مجموعة الطلاب منخفضى الانجاز (٢٠٧.٥٠) .

جدول (٩) المتوسطات والإنحرافات المعيارية لدرجات الطلاب فى مقياس التعلم المنظم ذاتيًا

المجموعة		استراتيجية التعاون		المجموع
		نتعلم معًا	فكر/زاوج/شارك	
مستوى دافعية الانجاز	مرتفع	م=٢٠٣.٥٦ ع=٥.٠٢	م=٢١١.٨٨ ع=٦.١٤	م=٢٠٧.٧٢ ع=٦.٩٤
	منخفض	م=٢٠٣.٠٦ ع=٥.٠٦	م=٢١١.٩٤ ع=٦.٩٨	م=٢٠٧.٥٠ ع=٧.٥٠
المجموع		م=٢٠٣.٣١ ع=٤.٩٦	م=٢١١.٩١ ع=٦.٤٦	م=٢٠٧.٦١ ع=٧.١٧٦

كما يلاحظ من البيانات التي يعرضها الجدول لمتوسطات المجموعات الاربعة في إطار التفاعل بينها توجه واضح نحو استراتيجية فكر\ زاوج \ شارك من جانب الطلاب مرتفعى ومنخفضى دافعية الانجاز، وذلك أدى لعدم ظهور تفاعل بين المجموعات الأربعة؛ حيث بلغ متوسط درجات طلاب مجموعة استراتيجية فكر\ زاوج \ شارك مرتفعى دافعية الانجاز (٢١١.٨٨) وذات الاستراتيجية مع منخفضى دافعية الانجاز (٢١١.٩٤)، بينما بلغ متوسط درجات الطلاب فى مجموعة استراتيجية التعلم معًا مع الطلاب مرتفعى دافعية الانجاز (٢٠٣.٥٦) وذات الاستراتيجية مع الطلاب منخفضى دافعية الانجاز (٢٠٣.٠٦).

- **ب- عرض النتائج الاستدلالية الخاصة بالتعلم المنظم ذاتيًا**:

يوضح الجدول ١٠ نتائج التحليل ثنائي الاتجاه بالنسبة للتعلم المنظم ذاتيًا.

جدول (١٠) نتائج تحليل التباين ثنائى الاتجاه بين استراتيجية التعلم التعاونى المستخدمة بمهمة الويب ومستوى دافعية الانجاز على مهارات التعلم المنظم ذاتيًا

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	الدلالة عند≤ (٠.٠٥)
(أ) استراتيجية التعلم التعاونى	١١٨١.٦٤١	١	١١٨١.٦٤١	٣٤.٤٢٤	٠.٠٠٠	دال
(ب) مستوى الدافعية	٠٠.٧٦٦	١	٠٠.٧٦٦	٠٠.٠٢٢	٠.٨٨٢	غيردال
(أ) × (ب)	١.٢٦٦	١	١.٢٦٦	٠.٠٣٧	٠.٨٤٨	غيردال
الخطأ	٢٠٥٩.٥٦٣	٦٠	٣٤.٣٢٦			
المجموع	٣٢٤٣.٢٣٤	٦٣				

وباستخدام نتائج جدول(١٠) يمكن استعراض النتائج من حيث أثر المتغيرين المستقلين للبحث؛ والتفاعل بينهما، على مهارات التعلم المنظم ذاتيًا على ضوء مناقشة الفروض من السابع إلى التاسع وهي كالتالي:

• **الفرض السابع**:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوي ≤ ٠.٠٥ بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين في مقياس التعلم المنظم ذاتيًا لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية عند الدراسة من خلال مهام الويب يرجع للتأثير الأساسي لاختلاف استراتيجية التعلم التعاونى (التعلم معًا مقابل فكر\ زاوج \ شارك)..

وباستقراء النتائج (في جدول ١٠) في السطر الأول، يتضح أنه هناك فرق دال إحصائيًا فيما بين متوسطي درجات الطلاب فى مقياس مهارات التعلم المنظم ذاتيًا نتيجة الاختلاف في استراتيجية التعلم التعاونى المستخدمة.

ولتحديد اتجاه هذه الفروق تم استقراء جدول (٩) ليتبين أن المتوسط الأعلى جاء لصالح المجموعة التجريبية التي استخدمت استراتيجية التعلم التعاونى فكر\ زاوج \ شارك فى مهمة الويب حيث جاء متوسط درجات طلابها فى مقياس التعلم المنظم ذاتيًا (٢١١.٩١) أما المجموعة التي استخدمت استراتيجية التعلم التعاونى التعلم معًا جاء متوسط درجات طلابها فى المقياس لها (٢٠٣.٣١).

وبالتالي يتم رفض الفرض السابع ، اى أنه يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوي ≤ ٠.٠٥ بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين في مقياس التعلم المنظم ذاتيًا لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية عند الدراسة من خلال مهام الويب يرجع للتأثير الأساسي لاختلاف استراتيجية التعلم التعاونى (التعلم معًا مقابل فكر\ زاوج \ شارك).

كذلك بلغت قيمة حجم الأثر (١.٧٧) وهى تعد قيمة كبيرة لحجم الأثروفقا لمستويات كوهين (علي ماهر خطاب،٢٠١٠، ص٦٤٤)و تدل النتيجة السابقة علي وجود حجم أثر كبير جدًا للمتغير المستقل الأول فيما يتعلق بتاثيره في اكساب الطلاب مهارات التعلم المنظم ذاتيًا ما يدل علي قوة تأثير المعالجة اي ان مهمة الويب القائمة على استراتيجية فكر\ زاوج \ شارك ذات تأثير فعال في اكساب الطلاب مهارات التعلم المنظم ذاتيًا.

• **تفسير نتيجة الفرض السابع**:

وتشير هذه النتيجة إلى أن الطلاب الذين استخدموا استراتيجية التعلم التعاونى فكر\ زاوج \ شارك كانوا أكثر تفوقا في مهارات التعلم المنظم ذاتيًا من الطلاب الذين استخدموا استراتيجية التعلم التعاونى التعلم معًا، وعلى ذلك يجب مراعاة هذه النتيجة عند اختيار استراتيجيات التعلم التعاونى الملائمة لمهام الويب خاصة إذا ما دعمت نتائج الدراسات والبحوث المستقبلية هذه النتيجة.

ويرجع الباحث هذه النتيجة إلى الاسباب التالية:
مهام الويب بصفة عامة تدعم التعلم المنظم ذاتيًا ؛ لأنها تتكون من مهمات مختلفة محددة تساعد الطالب على تنظيم ذاته فى أثناء القيام بعمليات مختلفة من البحث عن المعلومات على الشبكة، ومن ثم إيجاد بناء معرفي خاص به، ومن إبداعه، لهذا فإنه يستطيع التعامل مع المعرفة بطريقة عملية منظمة مفيدة، أكثر من الحفظ والاستظهار لهذه المعلومات، فكلما زادت قدرة الفرد على تنظيم ذاته فى أثناء عملية التعلم زادت قدرته على تحديد أولويات تعلمه، ومن ثم اختياره للاستراتيجيات والأساليب التعليمية الملائمة فى أثناء التعلم، مما يساعده على تنمية قدرته على التحصيل المعرفي، واكتسابه للمعلومات، ورفع مستوى أدائه المهارى وإنجازه العلمي..

كذلك يبدو أن تأثير مهام الويب فى إكساب الطلاب المعلمين مهارات التعلم المنظم ذاتيًا ظهر بصورة أفضل من خلال استخدام استراتيجية ملائمة للتعلم التعاونى وهى استراتيجيه فكر\ زاوج \ شارك، وذلك حيث أن تنوع انماط التعلم التى تقدم من خلال هذه الاستراتيجيه، قد كان له التاثير الأكبر فى إكساب الطلاب المعلمين مهارات التعلم المنظم ذاتيًا حيث يمر الطالب من خلال هذه الاستراتيجية بجميع خبرات التعلم الفردية والجماعية التى يمكن ان تسهم بشكل ايجابى فى تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتيًا ؛ حيث يرى الباحث أن مهمة الويب القائمة على استراتيجيه التعلم التعاونى فكر\ زاوج \ شارك ساعدت الطلاب المعلمين على ممارسة مهارات التعلم المنظم ذاتيا موضع القياس فى البحث الحالى بصورة ايجابية، فقد ساعدتهم على ممارسة مهارات إدارة بيئة التعلم: حيث يتطلب العمل الفردى والجماعى لتنفيذ المهام المطلوبة فى مدة زمنية محددة، ممارسة مهارات إدارة الوقت وتخطيط الاستراتيجيات التي سيتبعها المتعلم منفردًا أو مع زملائه لتنظيم عملية التعلم من أجل إنجاز المهام المطلوبة، كذلك تطلب الأمرممارسة مهارات المراقبة والتقييم الذاتي من جانب المتعلمين : من خلال ملاحظة المتعلم لأدائه فى أثناء عملية التعلم، ومدى تقدمه في تحقيق أهداف التعلم، وساعده على ذلك مروره بمرحلة تعلم فردى تعتمد على التقييم الذاتى باعتباره أحد المكونات الاساسية للتعلم الفردى، ثم مرحلتين للتعلم التعاونى اتيحت من خلالهما فرصة للطالب لتقييم أدائة فى ضوء اداء زملاءة، وتحسين ادائة من خلال التغذية الراجعة المستمدة من مواقف التعلم التعاونى وما تتضمنه من تبادل للاراء والافكار والاعتماد الايجابى المتبادل، كذلك وفرت للطالب المعلم فرصة لممارسة مهارات البحث عن المعلومات منفردا ثم فى إطار دعم من الزملاء مما مكنة من هذه المهارات بشكل أفضل.

كذلك ساهمت مهمة الويب القائمة على استراتيجيه التعلم التعاونى فكر\ زاوج \ شارك فى توفيرحالة من الدافعية الذاتية لدى الطلاب تدفع سلوكهم

وتوجهه نحو تحقيق أهداف مهمة الويب، وذلك حيث ان اعلام الطلاب بطبيعة الاستراتيجية وأنها تمربمرحلة فردية يليها مرحلتين تعاونيتين يثير لدى الطلاب الاهتمام والرغبة والنشاط لتحقيق أهداف مهمة الويب فى المرحلة الأولى ذات الطبيعة الفردية لتحقيق درجة عالية من أثبات الذات عند التعاون مع زملاءهم فى المرحلتين التاليتين للاستراتيجية، وبذلك ساهمت مهمة الويب القائمة على استراتيجيه التعلم التعاونى فكر\ زاوج \ شارك فى اكساب الطلاب المعلمين لمهارات التعلم المنظم ذاتيًا موضع البحث الحالى.

وهذه النتيجة التى توصل إليها البحث الحالى وهى تفوق استراتيجية فكر\ زاوج \ شارك تتفق مع معطيات النظرية البنائية "Connectivism Theory" "(محمد عطية خميس، ٢٠١٣، ص ص ٢٩ -٣٠)التى تشجع كلا نمطى التعلم الفردى والتعلم الجماعى كما اشار الباحث من قبل فى تفسير الفرض الأول للبحث .

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج عديد من الدراسات التى تناولت استخدام أساليب متعددة لدعم التعلم المنظم ذاتيًا من خلال مهام الويب منها دراسة وائل رمضان عبد الحميد، ودينا احمد اسماعيل، ٢٠١٢؛ و دراسة إيمان صلاح الدين صالح، ٢٠١٣؛ ودراسة إسلام جابر علام، ٢٠١٣).

وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة محمود أحمد عبد الكريم (٢٠١٢) التى كان أحد أحد أهدافها التعرف على فاعلية اختلاف مستوى القابلية للتعلم الذاتى (مرتفع – منخفض) ببيئة تنفيذ مهام الويب فى التحصيل، وإنتاج ملف الانجاز الاليكترونى لدى طلاب تكنولوجيا التعليم، ودلت النتائج على وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات الطلاب فى التحصيل، ومهارة إنتاج ملف الانجاز الاليكتروني لصالح مجموعة القابلية المرتفعة للتعلم الذاتي.

- **الفرض الثامن**:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوي ≤ ٠.٠٥ بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين في مقياس مهارات التعلم المنظم ذاتيًا لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية عند الدراسة من خلال مهام الويب يرجع للتأثير الأساسي لاختلاف مستوي دافعية الإنجاز (منخفض مقابل مرتفع)

وباستقراء النتائج (في جدول ١٠) في السطر الثاني، يتضح أن ليس هناك فرق دال إحصائيًا فيما بين متوسطي درجات الطلاب فى مقياس مهارات التعلم المنظم ذاتيًا نتيجة الاختلاف في مستوى الدافعية .

وبالتالي تم قبول الفرض اى أنه " لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوي ≤ ٠.٠٥ بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين في مقياس مهارات التعلم المنظم ذاتيًا لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية عند الدراسة من خلال مهام الويب يرجع للتأثير الأساسي لاختلاف مستوي دافعية الإنجاز (منخفض مقابل مرتفع).

• **تفسير نتيجة الفرض الثامن**:

تشير هذه النتيجة التي توصل إليها البحث الحالى إلى أن الأثر الأساسى لمستوييى دافعية الانجاز يكاد يكون متساويًا، وهو الأمر الذى يتيح سعة ومرونة ويؤكد على التاثير الفعال لمهام الويب مع كلا المستويين فيما يتعلق بمهارات التعلم المنظم ذاتيًا، وذلك إذا ما دعمت نتائج البحوث المستقبلية هذه النتيجة.

ويرجع الباحث هذه النتيجة إلى الاسباب التالية:

يرى الباحث أن نجاح مهام الويب القائمة على استراتيجيه التعلم التعاونى فكر\ زاوج \ شارك مع فئتي دافعية الانجاز يرجع إلى ما يمكن ان توفره هذه البيئات من عديد من الامكانيات التى يمكن ان تسهم فى اكساب الطلاب مهارات التعلم المنظم ذاتيًا وهى كما أشار محمد عطية خميس (٢٠١٥، ص ص٩٠٠ -٩٠١) توصيل المواد التعليمية "Delivery of learning materials"، وتوفير الاتصالات Communication، و عمل البحوث وإدارة التعلم" learning Managing" ، و توفير الأنشطة التشاركية، والتعاونية Collaborative and Cooperative Activities ، والتقييم Assessment ودعم المتعلمين support.

واذا نظرنا إلى هذه المميزات فى ضوء خصائص فئتي دافعية الانجاز، نجد أن تنوع انماط التعلم المقدمة من خلال استراتيجيه فكر\ زاوج \ شارك قد كان له التاثير الأكبر فى تمكن الطلاب من عمليات التعلم المنظم ذاتيًا حيث يمر الطالب من خلال هذه الاستراتيجية بجميع خبرات التعلم الفردية والجماعية ويبدو ان هذا التنوع فى الخبرات وأساليب الدعم والتغذية الراجعة وتدرجها قد ساعد الطلاب خاصة الطلاب منخفضى الدافعية على القيام بمعظم عمليات ومهارات التنظيم الذاتى للمعلومات، والتى تتعارض معظمها مع سماتهم الشخصية، حيث أن تكيف المتعلم مع معطيات بيئة مهام الويب القائمة على استراتيجيه فكر\ زاوج \ شارك أدى إلى تبنيهم مختلف عمليات التنظيم الذاتي. حيث ساعدتهم هذه البيئة على تبنى استراتيجيات فاعلة مكنتهم من الإحساس بالمعرفة Feeling of Knowing(FOK) والحكم على التعلم Judgment of Learning (JOl) فى أثناء حدوثه كما يشير كل من ازيفيدو وكروملى (Azevedo& Cromley, 2004, pp 45-46).كذلك فأن التعلم المنظم ذاتيًا"SRL" يتصف كما يشير كليري(Cleary, 2006, p 45) بالطابع الدائري المستمر، بسبب وجود حلقة التغذية المرتدة. بمعنى أن المعلومات التي يتم معالجتها في مرحلة معينة، تصبح مدخلا في مراحل معالجة المعلومات التالية. فالمعلومات تمت معالجتها فى المرحلة الفردية، يتم معالجتها مرة اخرى فى المرحلتين التعاونيتين، مما ساعد الطلاب منخفضى دافعية الانجاز على مزيد من الانخراط فى بيئة التعلم.

أما الطلاب مرتفعى الدافعية فأنهم يملكون الاستعداد الفطرى لاكتساب هذه العمليات ويحتاجون فقط لبيئة ملائمة تقدم لهم الدعم المناسب للقيام

بهذه العمليات، لذلك ساعدتهم بيئة مهام الويب القائمة استراتيجيه فكر\ زاوج \ شارك على تنفيذ هذه المهام بشكل ايجابى.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراستى وائل رمضان عبد الحميد، ودينا احمد اسماعيل، ٢٠١٢؛ و دراسة إيمان صلاح الدين صالح، ٢٠١٣).التى اثبتت نتائجهما نجاح مهام الويب بمعالجات مختلفة فى تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتيًا.

• **الفرض التاسع**:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي ≤ ٠.٠٥ بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية في مقياس مهارات التعلم المنظم ذاتيًا لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية عند الدراسة من خلال مهام الويب ترجع للتأثير الأساسي للتفاعل بين استراتيجية التعلم التعاونى (التعلم معًا مقابل فكر\ زاوج \ شارك)ومستوي دافعية الإنجاز (منخفض مقابل مرتفع)

وباستقراء النتائج (في جدول ١٠) في السطر الثالث، يتضح أن ليست هناك فروقا دالة إحصائيًا عند مستوى≤ (٠.٠٥) فيما بين متوسطات درجات مقياس مهارات التعلم المنظم ذاتيًا نتيجة التفاعل بين استراتيجية التعلم التعاونى (التعلم معًا مقابل فكر\ زاوج \ شارك)ومستوي دافعية الإنجاز (منخفض مقابل مرتفع).

وبالتالي تم رفض الفرض الثالث، أي أنه: لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي ≤ ٠.٠٥ بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية في مقياس مهارات التعلم المنظم ذاتيًا لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية عند الدراسة من خلال مهام الويب ترجع للتأثير الأساسي للتفاعل بين استراتيجية التعلم التعاونى (التعلم معًا مقابل فكر\ زاوج \ شارك)ومستوي دافعية الإنجاز (منخفض مقابل مرتفع).

• **تفسير نتائج الفرض التاسع**:

بالنظر إلي متوسطات المجموعات الاربعة فى جدول (٩) يتضح أن كلا مستوييى دافعية الانجاز كانت له نتائج ايجابية مع مهمة الويب التى قامت على استراتيجية فكر\ زاوج \ شارك، وهنا يبدو أن المميزات العديدة التى ذكرت فى تفسير الفرض السابع لهذه الاستراتيجية كان لها تاثير ايجابى مع كلا المستويين حيث حققت هذه الاستراتيجية للطلاب مرتفعي ومنخفضى الانجاز احتياجاتهم من التحفيز وبالتالى عمل على زيادة دافعيتهم للتعلم.

فمرتفعي التحصيل وجدوا بمهمة الويب القائمة على استراتيجية فكر\ زاوج \ شارك بيئة ملائمة لتدعيم خصائهم كما أشرنا فى تفسير الفرض السابق مع توافر جانب وجدانى من خلال تدرج مستويات التفاعل من الفردية الى التعاونية زاد من تاثيرها وبالتالى تاثير المهة ككل على اداءهم فى مقياس التعلم المنظم ذاتيًا.

أما منخفضى دافعية الانجاز فقد استطاعت مهمة الويب القائمة على استراتيجية فكر\ زاوج \ شارك جذب انتباهم بشكل كبير نحو موضوع التعلم من خلال تنوع مستويات وأنماط التفاعل بها مما عمل على زيادة دافعيتهم نحو موضع التعلم، فكانت مشاركتهم أكثر ايجابية كما أشرنا فى تفسير الفرض السابق.

- **رابعاً: توصيات البحث:**

من خلال النتائج إلي تم التوصل إليها فإنه يمكننا استخلاص التوصيات التالية :

- الإفادة من نتائج البحث الحالي على المستوى التطبيقي، خاصة إذا ما دعمت البحوث المستقبلية هذه النتائج
- الاهتمام بدراسة العناصر المرتبطة باستراتيجيات التعلم المستخدمة فى تنفيذ مهام الويب .
- الإفادة من نتائج الدراسات والبحوث السابقة التى تناولت دراسة أثر بعض متغيرات تصميم مهام الويب وإنتاجها في نواتج التعلم المختلفة عند تصميم هذه المهام وإنتاجها.
- الإفادة من نتائج الدراسات والبحوث السابقة التى تناولت دراسة تأثير التفاعل بين متغيرات تصميم مهام الويب وإنتاجها والاستعدادات المختلفة للمتعلمين على نواتج التعلم المختلفة، عند تصميم هذه المهام وإنتاجها .
- تبنى أحد نماذج التصميم التعليمي عند الإعداد لإنتاج مهام الويب التعليمية، ويسمح تعدد هذه النماذج باختيار النموذج المناسب لفريق الإنتاج وللإمكانيات المتوفرة .

- **خامساً: مقترحات ببحوث مستقبلية:**

- اقتصر البحث الحالي على تناول أثر متغيراته المستقلة على الطلاب المعلمين بكلية التربية، لذلك فمن الممكن أن تتناول البحوث المستقبلية هذه المتغيرات في إطار مراحل تعليمية أخرى، فمن المحتمل اختلاف النتائج نظراً لاختلاف العمر ومستوى الخبرة .
- أقتصر البحث الحالي على تناول أثر استراتيجيات التعلم التعاونى فى تنفيذ مهام الويب لذلك من الممكن للبحوث المستقبلية، ان تتناول أثر هذه الاستراتيجيات فى بيئات تعليمية اخرى قائمة على الويب.
- اقتصر البحث الحالي على تناول تأثير متغيره المستقل الأول فى ضوء تفاعله مع مستوى دافعية الإنجاز لدى المتعلمين ، لذلك فمن الممكن أن تتناول البحوث المستقبلية نفس المتغير المستقل في إطار تفاعله مع استعدادات أخرى لدى المتعلمين ذات صلة بتعلم المهارات وتنمية مهارات التعلم المنظم ذاتيًا منها على سبيل المثال الأساليب المعرفية أو مستوى التحصيل، أو مستوى الادراك .

- قدم البحث متغيراته في صورة مهام ويب وهى مصدر للتعلم له خصائصه إلتي لها تأثيرها في نتائج البحث، لذلك فمن الممكن للبحوث المستقبلية أن تتناول نفس المتغيرات المستقلة للبحث الحالي باستخدام مواد تعليمية تفاعلية أخرى لها خصائص مختلفة عن مهام الويب،

- **المراجع** :

- **أولا: المراجع العربية**:

- إبراهيم عبد الوكيل الفار (٢٠١٢). ***تربويات تكنولوجيا القرن الحادى والعشرين تكنولوجيا ويب٢ .*** طنطا. الدلتا لتكنولوجيا الحاسبات.
- إسلام جابر علام (٢٠١٣). أثر اختلاف طريقة تنفيذ مهام الويب(فردية / تعاونية)علي تنمية مهارات إدارة المعرفة والاتجاه نحوها لدى مديري المدارس . ***مجلة تكنولوجيا التعليم، سلسلة بحوث ودرسات محكمة***،٢٣ (٤)، أكتوبر. ١٩٩ -٢٥٣.
- أسماء عبد المنعم المهر (٢٠١٢). فاعلية التعلم الإلكترونى باستخدام الاستقصاء الشبكى الموجه فى تنمية كل من مهارات التفكير التأملى والقدرة على تصميم المواقف التعليمية لدى طلاب كليات التربية النوعية. ***رسالة ماجستير***، كلية التربية النوعية – جامعة طنطا.
- أشرف أكرم الحناوي، محمد عطية خميس، محمود حسن الأستاذ (٢٠١٣). فاعلية إستراتيجية التعلم التعاوني عبر الويب على تنمية التفكير الناقد ومهارات التعلم الاجتماعي لدى طلبة جامعة الأقصى بغزة. ***مجلة تكنولوجيا التعليم، سلسلة بحوث ودرسات محكمة***،٢٣ (٢)، إبريل. ٦٣ -١٠٣.
- إيمان صلاح الدين صالح. (٢٠١٣). أثر أنماط التوجيه بمهام الويب على تنمية التعلم المنظم ذاتيًا لدى طلاب الدراسات العليا بكليات التربية. ***مجلة دراسات عربية فى التربية وعلم النفس***، ٤٤(١)، ديسمبر. ١٧١ -٢١٦.
- أيمن محمد عبد الهادي محمد (٢٠١٠) تطوير ملف التقييم الالكتروني عبر الانترنت وأثره على دافعية واتجاهات طلاب كليات التربية نحو التعلم، ***رسالة دكتوراه***، كلية التربية - جامعة حلوان.
- تامر احمد عبد الحافظ (٢٠٠٧).اثر اختلاف نمطي التعلم التعاوني علي تصميم واجهة تفاعل صفحات شبكة المعلومات الدولية. ***رسالة ماجستير*** ، كلية التربية - جامعة حلوان.
- حسن على حسن (١٩٩٨) ***سيكولوجية الإنجاز الخصائص المعرفية والمزاجية للشخصية***، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.
- حسن علي حسن علي (٢٠١٠). فعالية نظام للتعلم التعاوني عبر الإنترانت على التحصيل المعرفي ودافعية التعلم لتلاميذ المرحلة الإعدادية. ***رسالة ماجستير*** ، كلية التربية - جامعة عين شمس.
- الحسين اوباري(٢٠١٤) ماذا تعرف عن تطبيقات جوجل المجانية التي يمكن توظيفها في التعليم، مجلة تعليم جديد. متاح على ***http://www.new-educ.com/applications-google-gratuites***
- حنان محمد الشاعر (٢٠٠٦). أثر استخدام مدخل مهام الويب فى تنمية بعض نواتج التعلم لدى عينة من طلاب الدراسات العليا بكليات التربية. ***مجلة تكنولوجيا التعليم، سلسلة بحوث ودرسات محكمة***، ١٦. ١٥٧ -١٩٠.
- ربيع عبده أحمد رشوان (٢٠٠٦). ***التعلم المنظم ذاتيا وتوجهات أهداف الإنجاز: نماذج ودراسات معاصرة***، القاهرة، عالم الكتب.

- زكريا الشربينى (١٩٩٥). ***الإحصاء وتصميم التجارب فى البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية*** ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية .
- زينب محمد العربى (٢٠٠٨). فاعلية إستراتيجية التعلم التعاونى من خلال الذكاء الاصطناعى فى مادة البرمجة على الحل الإبتكارى للمشكلات والمهارات التعاونية. ***رسالة دكتوراه***، كلية التربية النوعية - جامعة عين شمس.
- زينب محمد أمين (٢٠١١). أثر مهام الويب في تنمية الوعي المهني ومهارة إدارة الوقت لدي طلاب تكنولوجيا التعليم، ***مجلة كلية التربية - جامعة الاسكندرية*** ، ٢١ (٥) ، ١٤٥ - ١٤٦ .
- سارة طريف على القاضي.(٢٠١٢) فاعِليَّة استخدام بعض استراتيجيات التعلُم التعاوني في بيئة شبكات الويب الاجتماعية في التحصيل المعرفي و بقاء أثرالتعلم في مادة العلوم لدى طلاب المرحلة الإعدادية ، ***رسالة ماجستير***، كلية التربية – جامعة حلوان .
- سلوى فتحى المصرى (٢٠١٤). اختلاف أنماط تواصل المعلم مع الطلاب فى الرحلات المعرفية وأثره على تنمية مهارات البحث الرقمي والحوسبة السحابية وإدارة المعرفة لطلاب الدراسات العليا . ***مجلة تكنولوجيا التعليم، سلسلة بحوث ودرسات محكمة***،٢٤ (١) ، يوليو. ٣ -٥٣.
- سهير السعيد جمعة إسماعيل (٢٠١١). ***استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وعلاقتها بمهارات حل المشكلات لدي طلاب المرحلة الثانوية***. مجلة كلية التربية بدمياط، ص ص ٢٦ - ٥٦.
- شفيق علاونة (٢٠٠٤). ***الدافعية محور علم النفس العام***، عمان، دار الميسرة، للنشر والتوزيع.
- الشناوي عبد المنعم الشناوي (٢٠٠٠) ***سيكولوجية التعلم***، الزقازيق، مكتبة عرفات للطباعة والنشر.
- صلاح الدين عرفة محمود (٢٠٠٥) ***تعليم وتعلم مهارات التدريس في عصر المعلومات*** " رؤية تربوية معاصرة " ، القاهرة، عالم الكتب.
- عبد العزيز طلبة عبد الحميد (٢٠٠٩). فعالية استخدام استراتجية تقصى الويب فى تنمية بعض مستويات التفكير والقدرة على اتخاذ القرار نحو مواجهة تحديات التحديث التعليمى التكنولوجى. ***مجلة تكنولوجيا التعليم، سلسلة بحوث ودراسات محكمة***، (١)١٩. ٧٧ -١٢٦.
- عبد الناصر الجراح (٢٠١٠). العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك. ***المجلة الأردنية في العلوم التربوية***، ٦ (٤)، ص ص ٣٣٣ - ٣٤٨.
- على ماهر خطاب(٢٠١٠) ***الإحصاء الاستدلالى فى العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية***، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية.
- عماد بديع خيري كامل، عبد اللطيف الصفي الجزار، صفاء سيد محمود (٢٠١٣). التعلم التعاوني الذكي ببيئة التعلم الإلكتروني وأثره على مهارات تصميم وإنتاج المواقف التعليمية لدي طلاب قسم تكنولوجيا التعليم بكليات التربية النوعية. ***مجلة تكنولوجيا التعليم، سلسلة بحوث ودرسات محكمة***،٢١ (٤)، ج٢، أكتوبر. ٢١٥ -٢٥١.
- عماد عيسي صالح (٢٠١٢). تطبيقات البحث التعاوني عبر الويب في تشارك المعرفة ومهارات البحث عن المعلومات ، ***المؤتمر الدولي للاتحاد العربي للمكتبات والمعلومات*** ، في الفترة من ١٨ -٢٠ نوفمبر .
- فاروق عبد الفتاح موسى (٢٠٠٣). ***كراسة تعليمات اختبار الدافع للانجاز للأطفال والراشدين***، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.

- فريد كامل أبو زينة وعنان محمد عوض (١٩٨٨). جمع البيانات واختيار العينات في البحوث والدراسات التربوية والاجتماعية ، ***المجلة العربية للبحوث التربوية*** ، مج ٨ ، مج ١
- فوقية حسن رضوان (٢٠١٢). ***مقياس تنظيم الذات: كراسة التعليمات والأسئلة***. القاهرة: دار الكتاب الحديث
- مجموعة من أعضاء هيئة التدريس بقسم تكنولوجيا التعليم بكلية التربية – جامعة حلوان (٢٠١٤). ***تكنولوجيا تعليم التخصص*** ، القاهرة، دار النصر للنشر والتوزيع.
- محمد الدسوقي عبد العزيز الشافعي (٢٠٠٨). البنية العاملية لبعض أدوات قياس التنظيم الذاتي للتعلم. ***مجلة كلية التربية بجامعة طنطا***، ١(٣٨)، ص ص ٢٣١ -٢٧٨.
- محمد أمين المفتى (١٩٩١). ***سلوك التدريس***، القاهرة، مركز الكتاب للنشر.
- محمد حسن رجب خلاف(٢٠١٣). أثر التفاعل بين طريقة تقديم دعامات التعلم(مباشرة /غير مباشرة) وطريقة تنفيذ مهام الويب(فردية /تعاونية) فى تنمية التحصيل ومهارات تطوير موقع تعليمى إلكترونى وجودته لدى طلاب كلية التربية النوعية بجامعة الأسكندرية، ***رسالة دكتوراه*** ، كلية التربية، جامعة الأسكندرية.
- محمد عطية خميس(٢٠١١).***الأصول النظرية والتاريخية لتكنولوجيا التعلم الإلكتروني***، القاهرة، مكتبة دار السحاب للنشر والتوزيع.
- محمد عطية خميس(٢٠١٣) ***النظرية والبحث التربوى فى تكنولوجيا التعليم***، القاهرة، دار السحاب للطباعة والنشر والتوزيع.
- محمد عطية خميس.(٢٠١٥).***مصادر التعلم الإلكترونى: الأفراد والمؤسسات*** ، القاهرة، دار السحاب للطباعة والنشر والتوزيع، ***ج١*** .
- محمد محمود بني يونس (٢٠٠٧). ***سيكولوجية الدافعية والانفعالات***، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- محمد مصطفى الديب(٢٠٠٣):"***علم النفس الإجتماعى التربوي- أساليب تعلم معاصرة***"، القاهرة، عالم الكتب
- محمود أحمد عبد الكريم (٢٠١٢). أثر العلاقة بين نمط تقديم استراتيجية استقصاء الويب (مفتوح – موجه) ومستوى القابلية للتعلم الذاتى (مرتفع – منخفض) على التحصيل وانتاج ملفات الانجاز الإليكترونية لدى طلاب تكنولوجيا التعليم . ***مجلة تكنولوجيا التعليم، سلسلة بحوث ودرسات محكمة***،٢٢ (١) ، يوليو. ٢٥٧ -٢٩٣.
- مروة حسن حامد حسن (٢٠١٠). فاعلية بيئة افتراضية ثلاثية الأبعاد على زيادة دافعية الإنجاز لدى الطلاب واتجاهاتهم نحو البيئة الافتراضية. ***رسالة دكتوراه***، كلية التربية النوعية - جامعة عين شمس.
- مصطفى باهي، أميمة أنور (٢٠٠٤). ***الدافعية نظريات وتطبيقات*** ، القاهرة، مركز الكتاب للنشر.
- نادر سعيد شيمي(٢٠١٠) أثر التصميم التحفيزي لبعض أنماط العناصر التعلمية الإلكترونية على التحصيل وتنمية الدافعية لدى الطلاب منخفضي دافعية الإنجاز، ***مجلة تكنولوجيا التعليم: دراسات وبحوث***، ٢٠ (٢) إبريل، ٣٠٠ - ٣٤٠
- نبيل جاد عزمي (٢٠١٤) ***بيئات التعلم التفاعلية***، القاهرة، دار الفكر العربى.
- نجلاء محمد فارس (٢٠٠٨) مدخل التعلم التعاوني القائم على الويب والكفايات اللازمة للمعلم واقتراح نموذج تصميم تعليمي للتدريس بهذا المدخل بقسم تكنولوجيا التعليم، ***مجلة تكنولوجيا التعليم: دراسات وبحوث***، ١٨ (٢) إبريل، ٩١ - ١٠٦.
- هبه أحمد محمد عواد (٢٠١٣) أثر التفاعل بين نظامي عرض الكتاب الإلكتروني ودافعية الإنجاز على تنمية مهارات تصميم المواقع الإلكترونية، ***رسالة ماجستير***، كلية التربية - جامعة بنها.

- هبه عثمان فؤاد العزب، محمد عطية خميس، يسرية عبد الحميد فرج (٢٠١٣). إستراتيجيتان مقترحتان للتغذية الراجعة (موجزة، مفصلة) ببيئات التعلم الشخصية وفاعليتهما في تنمية التنظيم الذاتي لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. ***مجلة تكنولوجيا التعليم، سلسلة بحوث ودرسات محكمة***،٢٣ (٣)، يوليو. ١٢٩ -١٩٤.
- هشام أنور محمد خليفة (٢٠٠٣) فاعلية إستراتيجيتين للتعلم التعاوني في إكساب الطلاب المعلمين مهارات تشغيل واستخدام أجهزة الوسائل التعليمية وتنمية اتجاهاتهم نحوها. ***رسالة ماجستير***، كلية التربية - جامعة الأزهر.
- هشام محمد الخولي (٢٠٠٢) ***الأساليب المعرفية وضوابطها في علم النفس***، القاهرة، دار الكتاب الحديث.
- وائل رمضان عبد الحميد، ودينا احمد اسماعيل. (٢٠١٢). أثر أساليب تنظيم عرض المحتوى جولات الويب المعرفية وفقا للنظرية التوسعية (الرأسى والافقى) فى تنمية مهارت التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل المعرفى لدى طلاب المرحلة الثانية من التعليم الأساسى. ***مجلة تكنولوجيا التعليم، سلسلة بحوث ودراسات محكمة***، ٢٢(١). ١٤١ -١٩٩.
- وائل شعبان عبد الستار عطية.(٢٠١٥). فاعلية برنامج تدريبي قائم على الرحلات المعرفية عبر الويب فى تنمية مهارات تصميم وإنتاج صفحات الويب التعليمية لدى معلمي الحاسب الالى بالمرحلة الابتدائية الأزهرية، ***رسالة ماجستير*** ، كلية التربية، جامعة الأزهر.
- ياسر بيومي، ووداد عبد السميع. (٢٠٠٨). أثر استخدام طريقة الويب كويست فى تدريس العلوم على تنمية أساليب التفكير والاتجاه نحو استخدامها لدى طالبات كلية التربية. مجلة دراسات عربية فى التربية وعلم النفس، ٢(١). ٧٥ -١٠٩.
- يوسف قطامى، و عبد الرحمن عدس(٢٠٠٢)***علم النفس العام***، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان.

- **ثانياً: المراجع الأجنبية**

- Allan,J&Street,M.(2007): The web quest for deeper learning :an investigation into the impact of knowledge –pooling web quest in primary initial teacher training , ***British journal of educational technology***, 38(6), 11202-1112
- Awada, G., & Ghaith, G. (2014). Impact of Using the WebQuest Technological Model on English as a Foreign Language (EFL) Writing Achievement and Apprehension. ***Arab World English Journal***. (1) July,81-93
- Azevedo , R & Cromley, J. G. (2004). Does Training on Self-Regulated Learning Facilitate Students' Learning With Hypermedia? , ***Journal of Educational Psychology*** , 96(3),pp 523–535.
- Bandura, A. (1997). Self-Efficacy: The Exercise of control, New York: Free Man, Especially Chapter 6, ***Paper Presented at The Annual Meeting of The American Psylogoical Association***, Boston.
- Brewer, S. A., & Klein, J. D. (2004). Small Group Learning in an Online Asynchronous Environment. ***Association for Educational***

Communications and Technology, 27th, October 19-23, (pp. 140-149). Chicago

- Chang, C. S., Chen, T. S., & Hsu, W. H. (2011). The study on integrating WebQuest with mobile learning for environmental education. ***Computers & Education***, 57(1), 1228-1239.
- Chapman, J. & Tunner, W (1997): Along Itudinal Study of Beginning Reading Achievement and Reading self – Concept, and The Academic self. Concept, ***Journal of Educational Psychology***, 92 (70). 703-718
- Chapman, J.; Tunmer, W.; Prochnow, J. (2001): Early Reading Related Skills and Performance Reading Self- Concept and The Development of Academic self concept: Along Itudinalstydy, ***Journal of Educational Psychology***, 15 (4) , PP. 703- 708
- Chou, C. H. (2011, April). An inquiry into the effects of incorporating WebQuest in an EFL college course. In Consumer Electronics, ***Communications and Networks (CECNet), International Conference*** on (pp. 1-14). IEEE.
- Cleary, T. (2006). The development and validation of the Self-Regulation Strategy Inventory-Self-Report. ***Journal of School Psychology***, 44, 307–322.
- Dodge, B.(2001).Five rules for writing a great web quest, ***Journal of Learning and Leading with Teahnology***,28 (8),6-9.
- Doymus, K., Karacop, A., & Simsek, U. (2010). Effects of jigsaw and animation techniques on students' understanding of concepts and subjects in electrochemistry. ***Education Technology, Research &Development***. doi:10.1007/s11423-010-9157-2.
- Funk, L.M.(2011). Collaborative Learning, Kennesaw State University, Department of Inclusive Education.
- Gaskill,M.& Brook,D.(2013).Learning from web quest , New York, NY, US: Cambridge, University Press.
- Halat, E., & Peker, M. (2011). The Impacts of Mathematical Representations Developed through Webquest and Spreadsheet Activities on the Motivation of Pre-Service Elementary School Teachers. ***Turkish Online Journal of Educational Technology***-TOJET, 10(2), 259-267.
- Halt, E. (2008): The effects of designing web quests on motivation of pre- service elementary school teachers, ***international journal for mathematical education in science and technology***, 39, (6) ,793-802

- Hassanien, A.(2006): Using Web Quests to Support Learning with Technology in Higher Education, ***Journal of Hospitality", Leisure, Sport and Tourism Education*** 5(1),41-49.
- Holsti O. R (1969) : "Content Analysis for the social and humanities" . Canada . Addison . Wesley Publishing company.International Society for Technology in Education(2014) ***ISTE Standards*** forteachers Available at http://www.iste.org/standards/standards-for-teachers Teachers
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2004). Cooperation and the use of technology. In D. H. Jonassen (Ed.), ***Handbook of research on educational communications and technology*** (pp. 785–811). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Jonassen, D. H. (2012). Mindtools for schools. New York, Macmillan.
- Kagen, S., & Kagan, M. (1995). Pairs compare. A co-op structure for all classes. ***Cooperative Learning and College Teaching***, 5(3), pp. 4-7.
- King , A. (1995). Guided peer questioning: A cooperative learning approach to critical thinking. ***Cooperative Learning and College Teaching***, 5(2), pp. 15-19.
- Lou, S. J., Chang, Y. J., Lee, C. C., Shih, R. C., & Cheng, T. F. (2013). Effects of Applying Webquest Learning Activities to Disaster Prevention Education for 8th Grade Students . ***Procedia-Social and Behavioral Sciences***,106, December, 1004-1009.
- March, T(2009) ***WebQuest 2.0***: ***It's Process, not "Parts***"Available at:http://48e3r2148qyt47st151rmccf195i.wpengine.netdna- dn.com content/uploads/2009/11/tmarch/ozblog/wp-_WebQuests_2009.pdf
- Maria, S.(2011) Encouraging collaborative learning through web quest, ***Journal of Open Distance Learning***,1(2),10-13.
- McWhorter, W. (2008). The Effectiveness of using lego mindstorms robotics activities to influence self-regulated learning in a university introductory computer programming course. ***doctoral Dissertation***, The University of North Texas.
- Montalvo, F. & Torres, M. (2004). Self-regulated learning: Current and future directions. ***Electronic Journal of Research in Educational Psychology***, 2(1), 1-34.
- Narciss , S , Proske, A& Koerndle, H (2007). Promoting self-regulated learning in web-based learning environments , ***Computers in Human Behavior*** , 23 (3) ,May, pp1126-1144.

- Perschbach, J. (2006) Blogging: an inquiry into the efficacy of a web-based technology for student reflection in community college computer science programs , Nova Southeastern University, ***Doctoral Dissertation***,
- Riley, W. & Anderson (2006) Randomized Study on the Impact of Cooperative Learning Distance education Public Health Distance Education in Public Health. ***The Quarterly Review of Distance Education***, 7(2), pp. 129-144
- Riley, W. & Anderson (2006) Randomized Study on the Impact of Cooperative Learning Distance education Public Health Distance Education in Public Health. ***The Quarterly Review of Distance Education***, 7(2), pp. 129-144
- Schloemer, P., & Brenan, K. (2006). From students to learners: Developing self-regulated learning***. Journal of Education for Business***, 82(2), 81-87.
- Slavin, R. E. (2006). Cooperative learning: Theory, research, and practice (7nd ed.). Boston: Allyn&Bacon.
- Smith , M. C., & Winking-Diaz, A. (2004). Increasing Students' Interactivity in an Online Course. ***The Journal of Interactive Online Learning***, 2(3), pp. 1-25.
- Stahl, R. (2004). Cooperative learning in social studies: ***A handbook for teachers. Menlo Park***, CA: Addison-Wesley Publishing

❋❋❋❋❋❋❋

البحث الثاني:

استراتيجية مقترحة للتعلم الإلكترونى فى ضوء بعض النظريات المعرفية لتنمية التحصيل وبعض مهارات التفكير فى مادة الكيمياء لدى طلاب المرحلة الثانوية

إعداد :

أ/ محمود صلاح محمود الغريب

قسم المناهج وطرق التدريس

كلية التربية جامعة المنصورة

أ.د / عبد السلام مصطفى عبد السلام

أستاذ المناهج وطرق تدريس العلـــوم

أ.د / عبد العزيز طلبة عبد الحميد

أستاذ ورئيس قسم تكنولوجيا التعليم

كلية التربية جامعة المنصورة

استراتيجية مقترحة للتعلم الإلكترونى فى ضوء بعض النظريات المعرفية لتنمية التحصيل وبعض مهارات التفكير فى مادة الكيمياء لدى طلاب المرحلة الثانوية

أ/ محمود صلاح محمود الغريب
أ . د / عبد السلام مصطفى عبد السلام أ . د / عبد العزيز طلبة عبد الحميد

• **المستخلص** :

هدف البحث الحالى إلى تنمية التحصيل الدراسى ومهارات التفكير فى مادة الكيمياء لدى طلاب الصف الأول الثانوى، من خلال استراتيجية مقترحة للتعلم الإلكترونى فى ضوء بعض النظريات المعرفية، وقد تكونت عينة البحث من أربعةٍ وستين(٦٤) طالبا، مقسمة إلى مجموعتين: الأولى ضابطة وعددها اثنان وثلاثون(٣٢) طالبا، والأخرى تجريبية وعددها اثنان وثلاثون (٣٢) طالبا من مدرسة عبد الحميد على الثانوية بمحلة زياد والتابعةٍ لإدارة سمنود التعليمية، وقد توصل الباحث إلى النتائج التالية: -يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطى درجات طلاب المجموعتين (الضابطة، والتجريبية) فى التطبيق البعدى لاختبار التحصيل الدراسى فى مادة الكيمياء، وذلك لصالح المجموعة التجريبية. -يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطى درجات طلاب المجموعتين (الضابطة، والتجريبية) فى التطبيق البعدى لاختبار مهارات التفكير فى مادة الكيمياء، وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

الكلمات المفتاحية: استراتيجية مقترحة للتعلم الإلكترونى E-Learning Strategy ، النظريات المعرفية Cognitive Theories ، التحصيل الدراسى Acheivement Academic ، مهارات التفكير Thinking Skills

The Effectiveness of Electronic strategy Based on the Integration of Some Cognitive Theories in Developing the Secondary School Students' Academic Achievement and their Thinking Skills in chemistry.

Abstract:

The purpose of this research study was to investigate the effects of electronic strategy based on the integration of some cognitive theories on students achievement and thinking skills in chemistry., The participants in this study involved the 1st grade students at Abd Elhamed Ali Secondary School (N= 64 students), randomized into 2 groups: control group (N=32 students), and experimental group (N=32 students). Data were collected using a pre and post academic achievement and thinking skills test., It was found that:-There is a statistically significant difference between the grades averages of control group students and experimental group students in the post-test of academic acheivement, and this is for experimental group.-There is a statistically significant difference between the grades averages of control group students and experimental group students in the post-test of thinking skills, and this is for experimental group.

• **مقدمة**:

يتسم عصرنا الحاضر بالتقدم المعرفي والتكنولوجي؛ الأمر الذي أدى إلى تزايد المعرفة باستمرار، وأصبح الفرد غير قادر على استيعاب هذا الكم الهائل من المعرفة، لذا فمن الضرورى أن يعتمد على قدراته العقلية لحل مشكلاته اليومية واتخاذ القرارات الصحيحة، وتؤكد العديد من الآيات القرآنية على أن التفكير فريضة إسلامية، وأن العقل الذي يخاطبه الإسلام هو العقل الذي يدرك الحقائق، ويميز بين الأمور، ويتدبر ويُحسن الإدراك والرؤية، فقال الله – سبحانه وتعالى –:"لَوْ أَنزَلْنَا هَذَا الْقُرْآنَ عَلَى جَبَلٍ لَّرَأَيْتَهُ خَاشِعاً مُّتَصَدِّعاً مِّنْ خَشْيَةِ اللّهِ وَتِلْكَ الأَمْثَالُ نَضْرِبُهَا لِلنَّاسِ لَعَلَّهُمْ يَتَفَكَّرُونَ". (البقرة :آية ٢٦٩)

إن الدور الهامشى للطلبة هو نتاج المناخ الصفى التقليدى المتمركز حول المعلم، والذى تتحدد عملية التعلم فيه بممارسات قائمة على الترديد والتكرار والحفظ من غير فهم، ونقيض ذلك هو المناخ الصفى الآمن المتمركز حول الطالب، الذى يوفر فرصاً للتفاعل والمشاركة والتفكير.(فتحى جروان، ١٩٩٩ : ١٧)

لذلك فنحن بحاجة لتكوين الوعى بأهمية التفكير ودوره فى حل مشكلات الفرد والمجتمع، وأهمية إعادة النظر فى المناهج والأساليب التقليدية. (عبد السلام مصطفى، ٢٠٠٩ : ٤٦٩)

ويُعد التعلم الإلكترونى من أهم الأساليب التعليمية الحديثة التى تُسهم فى تنمية مهارات التفكير والتحصيل الدراسى، وهذا النوع من التعلم القائم على تكنولوجيا المعلومات والإتصالات أكثر تفاعلية وتعاونية، ويجعل عملية التعلم فردية وفقاً لاحتياجات كل فرد. (Reding V., 2005)

وتوصى (وجيهة العانى، ٢٠٠٤ : ٨٣) بضرورة توظيف المضامين التربوية للنظريات المعرفية فى العملية التعليمية، لما لها من دور فعال فى توجيه قدرة المتعلمين إلى الاستكشاف واستقراء المعلومات وتنظيمها.

• **الإحساس بالمشكلة**:

أشارت بعض الأدبيات التربوية إلى أهمية تنمية مهارات التفكير، تفعيل التعلم الإلكترونى، ومراعاة إدخال مبادئ النظريات المعرفية فى التصميم التعليمى الإلكترونى لما لها من فوائد.،

كما أوصت بعض الدراسات والأبحاث التربوية بتفعيل التعلم الإلكتروني فى العملية التعليمية، ومنها: دراسة (ممدوح عبد المجيد، ٢٠٠٩)، ودراسة (Walker & Zeidler, 2003)، ودراسة (حسن دومي وقسيم الشناق، ٢٠١٠)، ودراسة (زبيدة قرنى، ٢٠٠٨)، ودراسة (Ardac and Akaygun, 2004).، بالإضافة إلى دراسة (صلاح الناقة، ٢٠١١)، ودراسة (Cakir, et al., 2002)، ودراسة (رائد الأسمر، ٢٠٠٨). والتى أوصت بضرورة توظيف النظريات المعرفية فى تحسين جودة العملية التعليمية.،

ودلت نتائج الدراسة الاستطلاعية التى أجراها الباحث على تدنى مستوى مهارات التفكير، والتحصيل الدراسى لدى طلاب الصف الأول الثانوى فى وحدة (المحاليل، الأحماض والقواعد) بمادة الكيمياء، وعزى الباحث ذلك إلى أن طرق التدريس الحالية لا تتسم بالتشويق والتفاعلية، وتهتم بسرد المعلومات؛ مما تسبب فى لجوء الطلاب إلى الحفظ والإبتعاد عن الفهم وإلغاء دور العقل.،

كما نادت العديد من المؤتمرات بضرورة تفعيل التعلم الإلكتروني داخل العملية التعليمية.،

لذا توجه الباحث إلى تصميم استراتيجية مقترحة للتعلم الإلكترونى فى ضوء بعض النظريات المعرفية؛ مما يراعى عمل العقل ويهتم بالتفكير ويبتعد عن النظرة الآلية للمتعلم؛ مما قد يُسهم في تنمية التحصيل وبعض مهارات التفكير فى مادة الكيمياء لدى طلاب الصف الأول الثانوى.

- **مشكلة البحث**:

إن طرق التدريس التقليدية لا تُسهم بدرجة مقبولة فى تنمية التحصيل ومهارات التفكير فى مادة الكيمياء لدى طلاب الصف الأول الثانوى، لذا تحددت مشكلة البحث الحالي فى الإجابة عن السؤال الرئيسى التالي:

"كيف يمكن إعداد واستخدام استراتيجية مقترحة للتعلم الإلكترونى لتنمية التحصيل وبعض مهارات التفكير من خلال تدريس وحدة (المحاليل، الأحماض والقواعد) بمادة الكيمياء للصف الأول الثانوى؟

ويتفرع من السؤال الرئيسى السابق الأسئلة الفرعية التالية:

- ما فعالية استراتيجية مقترحة للتعلم الإلكترونى فى تنمية التحصيل الدراسى لوحدة (المحاليل، الأحماض والقواعد) لدى طلاب الصف الأول الثانوى؟
- ما فعالية استراتيجية مقترحة للتعلم الإلكترونى فى تنمية بعض مهارات التفكير فى مادة الكيمياء لدى طلاب الصف الأول الثانوى؟

- **أهداف البحث**:

- تحديد مستوى مهارات التفكير فى مادة الكيمياء لدى طلاب الصف الأول الثانوى.
- تحديد مدى فعالية استراتيجية مقترحة للتعلم الإلكترونى فى ضوء بعض النظريات المعرفية لتنمية التحصيل الدراسى لوحدة (المحاليل، الأحماض والقواعد).
- تحديد مدى فعالية استراتيجية مقترحة للتعلم الإلكترونى فى ضوء بعض النظريات المعرفية لتنمية مهارات التفكير فى مادة الكيمياء لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

- **أهمية البحث**:

- تقديم استراتيجية مقترحة للتعلم الإلكترونى فى ضوء بعض النظريات المعرفية تُسهم فى تطوير مناهج الكيمياء للمرحلة الثانوية.

- تزويد المعلمين والباحثين والموجهين باستراتيجية مقترحة للتعلم الإلكترونى تُسهم فى تحسين تدريس الكيمياء.
- إعداد أدوات مقننة (اختبار لقياس التحصيل الدراسى، وآخر لقياس مهارات التفكير فى مادة الكيمياء) تُسهم فى تقويم مناهج الكيمياء.
- إعداد دليلا للمعلم، وسجل نشاط للطالب قد يستفيد منه المتخصصون والمسئولون عن المنظومة التعليمية.
- تقديم مجموعة من التوصيات والمقترحات تفيد فى إجراء البحوث والدراسات ذات الصلة بمجال البحث الحالى، وتُسهم فى تنمية التحصيل ومهارات التفكير لدى طلاب المراحل التعليمية المختلفة.

• أدوات البحث:

- اختبار تحصيل دراسى عند مستويات (التذكر، الفهم، والتطبيق).
- اختبار مهارات التفكير فى مادة الكيمياء. (وكلاهما من إعداد الباحث)

• حدود البحث:

- طلاب الصف الأول الثانوى بمدرسة عبد الحميد على الثانوية بمحلة زياد، إدارة سمنود التعليمية، مديرية التربية والتعليم بالغربية.
- محتوى الوحدة الثالثة من كتاب الكيمياء للصف الأول الثانوى (المحاليل، الأحماض والقواعد)، الفصل الدراسى الأول للعام الدراسى ٢٠١٤/٢٠١٥ م.
- بعض مهارات التفكير (الإستنتاج، التصنيف، طرح أسئلة، التمثيل، والمقارنة).

• مصطلحات البحث:

من أهم المصطلحات التى يرتكز عليها البحث الحالى، ما يلى:

- استراتيجية مقترحة للتعلم الإلكترونى (E-Learning Strategy): هى مجموعة من الإجراءات والخطوات الإلكترونية التى تعتمد على بعض النظريات المعرفية (التفاعلية لبياجيه - البناء المعرفى لبرونر - التعلم ذى المعنى لأوزوبل - معالجة المعلومات المعرفية)، والتى تُعرض بشكل منظم ومتسلسل، ويكون فيها الطالب إيجابيا ونشطا وفعالا فى بناء معرفته وأفكاره وذلك من خلال أنشطة استقصائية إلكترونية تشجعه على البحث والتفكير.
- التحصيل الدراسى Acheivement : هو محصلة ما يتعلمه طلاب الصف الأول الثانوى بعد مرور مدة زمنية معينة، ويمكن قياسه بالدرجة التي يحصلون عليها فى اختبار التحصيل الدراسى فى وحدة (المحاليل، الأحماض والقواعد).
- مهارات التفكير Thinking Skills : هى تلك العمليات أو الأنشطة العقلية التى يمكن ممارستها وتنميتها أثناء تعلم محتوى وحدة (المحاليل، الأحماض والقواعد) من خلال استراتيجية مقترحة للتعلم الإلكترونى فى ضوء بعض النظريات المعرفية، ويمكن قياسها بالدرجة التي يحصل عليها الطلاب فى اختبار مهارات التفكير.

• **فروض البحث**:

- لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطى درجات طلاب المجموعتين (التجريبية والضابطة) فى التطبيق البعدى لاختبار التحصيل الدراسى فى مادة الكيمياء عند مستوى دلالة ٠.٠٥.
- لا يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطى درجات طلاب المجموعتين (التجريبية والضابطة) فى التطبيق البعدى لاختبار مهارات التفكير فى مادة الكيمياء عند مستوى دلالة ٠.٠٥.

• **منهج البحث**:

استخدم البحث الحالى المنهج شبه التجريبى: لمعرفة مدى فعالية استراتيجية مقترحة للتعلم الإلكترونى فى ضوء بعض النظريات المعرفية على متغيرات البحث (التحصيل الدراسى، ومهارات التفكير فى مادة الكيمياء).

• **خطوات إجراء البحث**:

- مراجعة البحوث والدراسات ذات الصلة بمتغيرات البحث.
- كتابة الإطار النظري عن: التعلم الالكترونى، النظريات المعرفية، ومهارات التفكير.
- تحليل محتوى وحدة (المحاليل، الأحماض والقواعد) لتحديد المفاهيم الكيميائية المتضمنة، والتأكد من صدق التحليل وثباته.
- صياغة المحتوى الدراسى فى ضوء الاستراتيجية المقترحة للتعلم الإلكترونى.
- إعداد الاستراتيجية المقترحة للتعلم الإلكترونى فى ضوء بعض النظريات المعرفية، وعرضه على مجموعة من المحكمين للتأكد من مناسبته.
- إعداد دليل المعلم لتدريس وحدة (المحاليل، الأحماض والقواعد) بمادة الكيمياء لطلاب الصف الأول الثانوى، وعرضه على مجموعة من المحكمين للتأكد من مناسبته وإجراء التعديلات اللازمة له.
- إعداد كراس نشاط للطالب في وحدة (المحاليل، الأحماض والقواعد) بمادة الكيمياء لطلاب الصف الأول الثانوى، وعرضه على مجموعة من المحكمين للتأكد من مناسبته وإجراء التعديلات اللازمة له.
- بناء اختبار لقياس التحصيل الدراسى فى وحدة (المحاليل، الأحماض والقواعد) بمادة الكيمياء في ضوء تحليل المحتوى، والتأكد من صدقه وثباته.
- بناء اختبار لقياس مهارات التفكير لدى طلاب الصف الأول الثانوى فى مادة الكيمياء، والتأكد من صدقه وثباته.
- تحديد مجموعتى البحث من طلاب الصف الأول الثانوى؛ الأولى: تجريبية وتدرس الوحدة باستخدام الاستراتيجية المقترحة للتعلم الإلكترونى، والأخرى: ضابطة وتدرس الوحدة بالطريقة التقليدية مع ضبط المتغيرات بين المجموعتين لتحقيق مبدأ التكافؤ بينهما.
- تطبيق الاختبار التحصيلي، واختبار مهارات التفكير فى مادة الكيمياء قبليا على مجموعتي البحث فى الفترة من ٢٠١٤/١٠/٥م، وحتى ٢٠١٤/١٠/١٢م، الفصل الدراسى الأول.

- تدريس الوحدة المختارة للمجموعة التجريبية باستخدام الاستراتيجية المقترحة للتعلم الإلكترونى، بينما تدرس المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية فى الفترة من ٢٠١٤/١٠/١٩م، وحتى ٢٠١٤/١١/١٦م، الفصل الدراسى الأول.
- تطبيق الاختبار التحصيلي، واختبار مهارات التفكير بعدياً على مجموعتي البحث فى الفترة من ٢٠١٤/١١/١٩م، وحتى ٢٠١٤/١١/٢٦م ، الفصل الدراسى الأول.
- إجراء المعالجات الإحصائية، ثم تحليل وتفسير النتائج، للتأكد من مدى صحة الفروض الموضوعة.
- تقديم التوصيات والمقترحات في ضوء النتائج.

• الإطار النظرى للبحث:

• أولا: التعلم الالكتروني (E-learning) :

تتعدد تعريفات التعلم الإلكتروني؛ إذ يعكس كل مفهوم رؤية صاحبه، وما زال الجدل قائماً حول تحديد مفهوم التعلم الإلكترونى، فيطلق عليه البعض التعليم الافتراضى Virtual Learning، ويرى آخرون أنه مرتبط بالتعليم المفتوح Open education، بينما يسميه البعض التعليم عن بعد distance Education.، ومن هذه التعريفات:

- ✓ نوع من التعليم يعتمد على استخدام الوسائط الإلكترونية في الاتصال، واستقبال المعلومات، واكتساب المهارات، والتفاعل بين الطالب والمعلم وبين الطالب والمؤسسة - وربما بين المؤسسة والمعلم - ولا يستلزم هذا النوع من التعليم وجود مباني مدرسية أو قاعات جامعية، بل إنه يلغى جميع المكونات المادية للتعليم، ويرتبط هذا النوع بالوسائل الإلكترونية وشبكات المعلومات والاتصالات.(الغريب زاهر،٢٠٠١ : ١٥٢)
- ✓ التعليم والتدريب عبر الأساليب التكنولوجية المتقدمة كالإنترنت أو الإنترانت أو الأقراص المدمجة أو أشرطة الكاسيت والفيديو أو أقراص الفيديو الرقمية أو الهواتف الخلوية أو المساعد الرقمي الشخصي/الجيبىPDA أو المفكرات الإلكترونية الشخصية. (عبد السلام مصطفى،٢٠٠٦: ٥٥٢)
- ✓ أسلوب مبتكر لتصميم التعلم جيدا، حيث يرتكز على المتعلم، وأن يكون التعلم تفاعلي، وتكون بيئة التعلم سهلة ميسرة لكل متعلم في أي وقت، وفى أى مكان وزمان عن طريق الإستعانة بالتكنولوجيا الرقمية المتنوعة (Karampiperis P.& Sampson D., 2005: 128)

ويُعرفه الباحث إجرائيا بأنه: مجموعة من الإجراءات والخطوات الإلكترونية التى تعتمد على بعض النظريات المعرفية (التفاعلية لبياجيه - البناء المعرفى لبرونر - التعلم ذى المعنى لأوزوبل - معالجة المعلوماتِ المعرفية)، والتِى تُعرض بشكل منظم ومتسلسل، ويكون فيها الطالب إيجابيا ونشطا وفعالا فى بناء معرفته وأفكاره وذلك من خلال أنشطة استقصائية إلكترونية تشجعه على البحث والتفكير.

• **خصائص التعلم الإلكترونى**:

يُحدد (احمد الساعى ،٢٠٠٧: ٥) (JISC, 2004: 9) بعض سمات أو خصائص التعلم الإلكترونى، والتي يمكن عرضها فيما يلي:

- ✓ الكونية Connectivity: أى الوصول إلى المعلومات عبر الشبكة العالمية.
- ✓ المرونة Flexibility: مما يسمح بالتقدم في البرنامج أو التعلم وفقاً لسرعة التعلم عند كل فرد.
- ✓ التفاعلية Interactivity: حيث يتم التعلم والتقييم بطريقة تفاعلية وفورية، وهذا ما أكدته دراسة (Jester C., williams J.,2000) ودراسة (Andre T., et al, 2000).
- ✓ التعاون Collaboration: حيث يمكن لأكثر من متعلم أن يتفاعل مع البرنامج التعليمي في آن واحد.
- ✓ التوسع Extended : حيث يزداد نطاق التعلم خارج الفصول الدراسية.
- ✓ الدافعية Motivation: فمواد التعلم الإلكترونى يمكن أن تجعل التعلم ممتع، وهذا ما أكدته دراسة (Colakoglu A., 2008).

• **نماذج التصميم التعليمي من خلال شبكة الإنترنت**:

تُعد نماذج تصميم التعليم بمثابة الضوء الذي يُرشد المصمم لإتخاذ القرارات الصحيحة في كل مرحلة من مراحل تصميم المنتج التعليمى، تطويره، استخدامه، وتقويمه، ومن هذه النماذج:

- ✓ نموذج "ماك مانس" McManus،
- ✓ نموذج "رفينى" Ruffini،
- ✓ نموذج ابراهيم الفار،
- ✓ نموذج مصطفى جودت. (حسن الباتع، ٢٠١٠ : ٩٣)

وتعتمد غالبية نماذج التصميم التعليمي في إنشائها على خمسة مراحل وهي: (التحليل Analysis، التصميم Design، التطوير Development، التنفيذ Implementation، التقويم Evaluation).

• **نظريات التعلم**:

بالرغم من ظهور الكمبيوتر التعليمى منذ أكثر من خمسين عاماً، إلا أنه مازالت هناك عقبات تعوق تنفيذه.، ولكى يؤدى الكمبيوتر دوره الفعال داخل المدارس، فلابد من تدريب المعلمين وإزالة العقبات، وفهم شامل لنظريات التعلم. (Patricia L., 2002: 22-23)

ومنها النظريات المعرفية Cognitive Theories عند برونر، وجان بياجيه، واوزوبل، والتى أكدت على عملية التحولات المعرفية Cognitive Transformation والبناء المعرفى (العقلى) للمعلومات، وتكوين البنى المعرفية الجديدة أى تحويل المعرفة بحيث تكون مفيدة وذات معنى للمتعلم، فعندما تُعرض على الفرد مثيرات بيئية جديدة، فإنه يختل توازن البيئة المعرفية القائمة، نتيجة للتصارع بين المثيرات الجديدة والبنية القائمة، وهنا يقوم العقل بثلاث

عمليات هى: التمثل Assimilation ، والمواءمة Accomodation والتنظيم Organization ، لكى يتمكن من إعادة التوازن Equilibrium وتحقيق التكيف Adaptation من جديد. (محمد خميس، ٢٠٠٣: ٢٣٦)

- **مهارات التفكير** Thinking Skills

تتعدد تعريفات التفكير، ويتناوله الباحث فيما يلى:

- ✓ قدرات عقلية يستخدمها الفرد لاستكشاف العالم، ولحل المشكلات، وإصدار الأحكام .. الخ .(Fisher R., 2005)
- ✓ عمليات النشاط العقلى التى يقوم بها الفرد من أجل الحصول على حلول دائمة أو مؤقتة لمشكلة ما، وهو عملية مستمرة فى الذهن لا تتوقف أو تنتهي ما دام الإنسان فى حالة يقظة. (فهيم مصطفى، ٢٠٠٢ : ٣٣)
- ✓ مجموعة من العمليات/المهارات العقلية التى يستخدمها الفرد عند البحث عن إجابة لسؤال أو حل لمشكلة أو بناء معنى أو التوصل إلى نواتج أصيلة لم تكن معروفة له من قبل وهذه العمليات/المهارات قابلة للتعلم من خلال معالجات تعليمية معينة. (حسن زيتون، ٢٠٠٣ : ٦)

ويعرفها الباحث إجرائياً على أنها: تلك العمليات أو الأنشطة العقلية التى يمكن ممارستها وتنميتها أثناء تعلم محتوى وحدة (المحاليل، الأحماض والقواعد) باستخدام استراتيجية مقترحة للتعلم الإلكترونى فى ضوء بعض النظريات المعرفية.

- **أهمية تعليم مهارات التفكير**:

بدراسة بعض الأدبيات ذات الصلة، ومنها (فتحي جروان، ١٩٩٩: ١٣ -١٨ & فهيم مصطفى، ٢٠٠٢ : ٣٤ & نايفة قطامى، ٢٠٠٤ : ٢٤ & سعيد عبد العزيز، ٢٠٠٧ : ٢٧) يتضح أهمية تعليم مهارات التفكير فى النقاط التالية:

- ✓ ضرورة حيوية للإيمان واكتشاف نواميس الحياة.
- ✓ نجاح الأفراد وتقدمهم داخل المؤسسة التعليمية وخارجها.
- ✓ ترفع من درجةِ الإثارة والجذب للخبرات الصفية وتجعل دور الطلبة إيجابيا وفعالا.
- ✓ تحسين مستوى الفهم والاستيعاب الذى يؤدى بدوره إلى التفوق الدراسى واكتساب مهارات الدراسة؛ فيزيد من قيمة التلميذ وأهميته.
- ✓ يزيد من قدرات الطالب ونشاطه وحيويته، وينقله من متلق إلى نشط فاعل منظم، باحث عن المعرفة ومعالج لها وليس حافظا ومخزنا لها.
- ✓ يوفر على الإنسان الكثير من الوقت والجهد ويعصمه من الوقوع فى الكثير من الأخطار، حيث يستطاع حل الكثير من المشكلات التى تتحداه مثل المجاعة والمرض.

• **ممارسات تنمية مهارات التفكير**

اقترح (حسن زيتون، ٢٠٠٣ : ١٥٨ – ١٦٤) بعض الممارسات والأساليب التى تتعلق بتنمية التفكير أثناء تعلم محتوى الدرس على النحو التالى:

ابدأ تعليم موضوع الدرس بإحماء التفكير لدى الطلاب فكيف يتم هذا الإحماء؟

ثمة أساليب متعددة لتحفيز التفكير، لعل من أبرزها ما يلي:

- ✓ طرح مشكلة على الطلاب تتحدى تفكيرهم وتحفزهم عليه،
- ✓ إثارة الشعور بالتناقض لدى الطلاب،
- ✓ استخدام الطرائف التي تثير التفكير لدى الطلاب وتجعلهم يبتسمون،
- ✓ طرح أحد العناوين المثيرة أو غير المألوفة أو العجيبة التي ترد في الصحف والمجلات، ومن ثم اسأل الطلاب عن تخميناتهم عن الذي يمكن أن يقال أو يكتب تحت هذا العنوان،
- ✓ ضع عنوانا على السبورة نصه (صدق أو لا تصدق) ثم اكتب فكرة تبدو في ظاهرها صعبة التصديق لأول وهلة لغرابتها ثم اطلب من الطلاب التفكير في مدى صحة هذه الفكرة،
- ✓ توجيه الطلاب لإجراء نشاط كشفي أو استقصائي،
- ✓ تقديم بعض الآيات القرآنية أو الأحاديث الشريفة أو الأقوال المأثورة، وكتابتها على السبورة ومن ثم سؤال الطلاب عن تفسيراتهم لها.
- ✓ اطرح الأسئلة المفتوحة لمواصلة إدماج الطلاب في التفكير في محتوى الدرس: وهى أسئلة تستثير التفكير ولها أكثر من إجابة ولا يوجد لها عادة إجابة واحدة صحيحة .

• الإطار التجريبى للبحث

• **أولاً: اختيار الوحدة الدراسية**:

تم اختيار الوحدة الثالثة بعنوان (المحاليل، الأحماض والقواعد) فى مادة الكيمياء للصف الأول الثانوى، العام الدراسي ٢٠١٤/٢٠١٥م، للأسباب التالية:

- ✓ ثراء الوحدة بالتجارب والأنشطة التي يمكن من خلالها تنمية مهارات التفكير.
- ✓ احتواء هذه الوحدة على العديد من المفاهيم الأساسية التى تُعد اللبنة الأساسية المعرفية لدراسة المفاهيم الكيميائية فى المراحل الدراسية المقبلة.

• **ثانياً: تحليل المحتوى**:

تم تحليل المحتوى العلمى للوحدة المختارة لاستخراج وحصر المفاهيم الكيميائية[*]، والتزم الباحث بتعريف للمفهوم العلمى على أنه صياغة مجردة للخصائص المشتركة بين مجموعة من المواد أو الحقائق أو المواقف بعضها ذو علاقة منطقية ببعض، ويتم التعبير عن المفهوم من خلال اسم المفهوم، والدلالة اللفظية للمفهوم.(عبد السلام مصطفى، ٢٠٠١ ، ١٦ -١٧)

---

* ملحق (١) : المفاهيم الكيميائية المتضمنة بوحدة (المحاليل، الأحماض والقواعد).

وذلك للاستفادة منها في إعداد كلاً من: (أدوات البحث، دليل المعلم، سجل نشاط الطالب، والاستراتيجية المقترحة للتعلم الإلكترونى).

وللتأكد من موضوعية التحليل، تم حساب ثبات نتائج التحليل بإجراء عملية التحليل مرتين بفارق زمنى قدره أسبوعين، وقد بلغت نسبة الاتفاق (٩٥.٧ ٪)

• **ثالثاً: إعداد الاستراتيجية المقترحة:**

اقترح الباحث استراتيجية للتعلم الإلكترونى فى ضوء بعض النظريات المعرفية، وتتكون خطواتها من:

- تحديد الإحتياجات والأهداف التعليمية.
- التمهيد (الدعوة): ويحدث خلالها صراع معرفى داخل عقل المتعلم.
- الاكتشاف والتقصى: وتهدف للتوصل إلى المفهوم المعلمى الصحيح من خلال قيام مجموعات العمل بتنفيذ عدداً من المهام الإلكترونية الاستكشافية.
- المشاركة الحوارية الإلكترونية: حيث يتم مناقشة فردية/فردية، جماعية/جماعية فى وجود المعلم أو عبر موقع التواصل الاجتماعى (فيس بوك).
- تطبيق المفهوم: ويتم فى هذه المرحلة تثبيت المعرفة العلمية، داخل البنية المعرفية للطلاب من خلال تنفيذ الواجبات والأنشطة.
- مرحلة الراحة العقلية: وتأتى بعد نهاية كل مهمة تعليمية استقصائية لمعالجة المعلومات وتثبيتها فى الذاكرة طويلة الأمد.
- مرحلة التلخيص والغلق: ويتم ذلك فى صورة منظم نهائى بطريقة شيقة.
- مرحلة التقويم: وتضم التقويم البنائى والذى يعقب أداء كل مهمة تعليمية على حده، بالإضافة إلى تقويم نهائى للمقرر ككل.
- وقد مرت عملية تصميم الاستراتيجية المقترحة للتعلم الإلكترونى بناءً على نموذج (محمد خميس) لما له من مزايا يستفيد منها الباحث لتحقيق أهداف بحثه، وهى:
- يعتمد على المنظور المعرفى،
- شامل ومرن،
- يصلح تطبيقه على كافة المستويات.

• **رابعاً: إعداد دليل المعلم وسجل نشاط الطالب:**

قام الباحث بإعداد سجل نشاط لكل مهمة تعليمية[(٢)]، وقد اشتمل على:

- صفحة تعليمات للتعامل مع سجل النشاط والبرنامج بطريقة صحيحة.
- قائمة بمجمل الأنشطة والمهام التي سيقوم الطلاب بدراستها كلاً على حده، متضمنة المهارات المرجو تنميتها ومتوسط زمن النشاط.

---

(٢) ملحق (١٥) : سجل نشاط الطالب لوحدة (المحاليل، الأحماض والقواعد) فى ضوء الاستراتيجية المقترحة للتعلم الإلكترونى.

- أماكن مخصصة للإجابة عن أسئلة الأنشطة والتدريبات المرفقة بالبرنامج.
- جدول لتسجيل درجات الطلاب.
- كذلك تم إعداد دليل المعلم للتدريس باستخدام الاستراتيجية المقترحة للتعلم الإلكترونى، ويحتوى الدليل على ملامح استخدام الاستراتيجية المقترحة وتسلسل خطوات تقديمه لوحدة (المحاليل، الأحماض والقواعد) المقررة على طلاب الصف الأول الثانوى للعام الدراسى ٢٠١٤/٢٠١٥ م ، وقد بدأ الباحث الدليل بـ:
- مقدمة عامة توضح لمعلم الكيمياء الفلسفة التى تقوم عليها الاستراتيجية.
- إرشادات عامة ينبغى على المعلم مراعاتها أثناء التدريس.
- الأهداف العامة لكل موديول والأهداف الإجرائية لكل مهمة، واستراتيجيات التدريس والتى يُرجى تحقيقها من خلال الاستراتيجية المقترحة للتعلم الإلكترونى

وهذا الدليل بمثابة مرشد وموجه للمعلم، وليس بقيد أو شرط على المعلم الإلتزام بكل ما جاء به، ثم عُرض الدليل فى صورته الأولية على مجموعة من السادة المحكمين[(٤)]، لاستطلاع آرائهم حول الأساسيات الواجب توافرها فى الدليل، وإضافة أو حذف ما يرونه مناسبا، وفى ضوء توجيهات السادة المحكمين تم إجراء بعض التعديلات ووضع الدليل فى صورته النهائية[(٥)].

- **خامساً: إعداد أداوت البحث**
- **اختبار التحصيل الدراسى:**

ا - **تحديد الهدف من الاختبار:** تحديد ما لدى عينة البحث من معرفة علمية بمحتوى وحدة (المحاليل، الأحماض والقواعد) بمادة الكيمياء للصف الأول الثانوى، العام الدراسى ٢٠١٤/٢٠١٥ م.

ب - **تحديد صدق محتوى الاختبار (صدق المحكمين):** عُرض الاختبار في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين؛ للتأكد من صلاحيته للتطبيق، وقد اتفق المحكمون على صلاحيته بعد إجراء التعديلات اللازمة، وبذلك أصبح الاختبار فى صورته الأولية مكونا من ستة وعشرين(٢٦) سؤالا صالحا للتطبيق على عينة البحث الاستطلاعية.

ج - **التجربة الاستطلاعية للاختبار:** وتهدف إلى ضبط الاختبار وتحديد الخصائص الإحصائية له، حيث تم تطبيق الاختبار على عينة مكونة من ثلاثين(٣٠) طالباً من طلاب الصف الأول الثانوى، وقد تم حساب معامل ثبات

[(٣)] ملحق (٥): قائمة بأسماء السادة المحكمين على أدوات البحث.

[(٤)] ملحق (١٤): دليل المعلم لوحدة (المحاليل، والأحماض والقواعد) فى ضوء استراتيجية مقترحة للتعلم الإلكترونى.

الاختبار باستخدام معادلة (ألفاكرونباخ) ووجد أنه = ٠.٧٨٤ ، وهو معامل ثبات عال، كما استغرق متوسط زمن الإجابة على الاختبار خمسا وعشرين(٢٥) دقيقة.

وبذلك أصبح الاختبار في صورته النهائية وصالحاً للتطبيق، والجدول التالي يوضح مواصفات اختبار التحصيل الدراسى.

جدول (١) : مواصفات اختبار التحصيل الدراسى

م	موضوعات الوحدة	المستويات المعرفية						العدد الكلى	الوزن النسبي
		تذكر		فهم		تطبيق			
		عدد الأسئلة	أرقام المفردات	عدد الأسئلة	أرقام المفردات	عدد الاسئلة	أرقام المفردات		
١	المحاليل والفرويات	٥	٤ -٦- ١١ - ١٨ -٢٢	٦	١ -٩- ٢١ -٩- ٢٥ -١٧	٥	٢٠- ١٥ - ٧ - ١٣ -٣	١٦	٦١.٥٪
٢	الاحماض والقواعد والاملاح	٦	١٠ - ٢٣ - ٢٤ - ٢٦ - ٨ -١٢	٢	٥ -١٤	٢	١٦ -١٩	١٠	٣٨.٥٪
العدد الكلى		١١		١٥				٢٦	١٠٠٪
الوزن النسبي		٤٢.٣١٪		٥٧.٦٩٪				١٠٠٪	

• **اختبار مهارات التفكير**:

ا - **تحديد الغرض من الاختبار**: استهدف هذا الاختبار قياس مدى اكتساب طلاب الصف الأول الثانوى (عينة البحث) لبعض مهارات التفكير، وذلك بعد إتمام دراستهم لوحدة (المحاليل، الأحماض والقواعد).

ب - **تحديد صدق محتوى الاختبار (صدق المحكمين)**: قام الباحث بعرض الاختبار التشخيصى في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين للتأكد من صلاحيته للتطبيق، تم إجراء التعديلات اللازمة، وأصبح الاختبار مكونا من ثمانية وعشرين(٢٨) سؤالا صالحا للتطبيق على عينة البحث الاستطلاعية.

ج - **التجربة الاستطلاعية للاختبار**: وتهدف إلى ضبط الاختبار وتحديد الخصائص الإحصائية له، وتم حساب معامل ثبات الاختبار باستخدام معادلة (ألفاكرونباخ)، ووجد أنه = ٠,٧٧ ، وهو معامل ثبات عال، كما استغرق متوسط زمن الاجابة على الاختبار خمسا وأربعين(٤٥) دقيقة.

وبذلك أصبح الاختبار في صورته النهائية وصالحاً للتطبيق، والجدول التالي يوضح مواصفات اختبار مهارات التفكير.

جدول (٢) : مواصفات اختبار مهارات التفكير

مهارات التفكير	أرقام المفردات	عدد الأسئلة	الأهمية النسبية
مهارة الاستنتاج	١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧	٧	٢٥٪
مهارة التصنيف	٨، ٩، ١٠، ١١، ١٢، ١٣	٦	٢١.٤٢٪
مهارة طرح الأسئلة	١٤، ١٥، ١٦، ١٧، ، ١٨	٥	١٧.٨٦٪
مهارة التمثيل	١٩، ٢٠، ٢١، ٢٢، ٢٣	٥	١٧.٨٦٪
مهارة المقارنة	٢٤، ٢٥، ٢٦، ٢٧، ٢٨	٥	١٧.٨٦٪
العدد الكلي للأسئلة		٢٨	١٠٠٪

- **سادساً: اختيار العينة الأساسية للبحث:**

اقتصر البحث على عينة قوامها سبعون(٧٠) طالباً من طلاب الصف الأول الثانوى بمدرسة عبد الحميد على الثانوية للبنين بمحلة زياد، إدارة سمنود التعليمية، مديرية التربية والتعليم بالغربية.

- **سابعاً: التصميم التجريبي للبحث:**

اتبع الباحثُ التصميم التجريبى ذا القياس القبلى والبعدى لمجموعتين، والجدول التالى يوضح ذلك:

جدول (٣): التصميم التجريبي للبحث

المجموعة التطبيق	المجموعة الضابطة	المجموعة التجريبية
التطبيق القبلي	اختبار تحصيل دراسى فى مادة الكيمياء. اختبار مهارات التفكير.	
تدريس الوحدة	بالطريقة التقليدية.	باستخدام الاستراتيجية المقترحة للتعلم الإلكترونى.
التطبيق البعدي	اختبار تحصيل دراسى فى مادة الكيمياء. اختبار مهارات التفكير.	

- التطبيق القبلى لأدوات البحث: تم تطبيق أدوات البحث قبلياً على جميع أفراد العينة للتأكد من مدى تجانس مجموعتى البحث، فى الفترة من ٢٠١٤/١٠/٥م، وحتى ٢٠١٤/١٠/١٢م، الفصل الدراسى الأول. وفيما يلى جدول يوضح نتائج التطبيق القبلى بالنسبة لمجموعتى البحث.

جدول (٤) : نتائج التطبيق القبلى لأدوات البحث للمجموعتين(التجريبية والضابطة)

المتغير	المجموعة	العدد "ن"	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	الدلالة
التحصيل الدراسى	التجريبية	٣٢	٣.٥٣	١.٩٨٤	٠.٦٥٣	غير دالة
	الضابطة	٣٢	٣.٢٢	١.٨٤٥		
مهارات التفكير	التجريبية	٣٢	٧.٢٥	١.٦٠٦	٠.٣٣٦	غير دالة
	الضابطة	٣٢	٧.٠٩	٢.٠٨٥		

ويتضح من الجدول السابق عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في التطبيق القبلي عند مستوى دلالة ٠.٠٥ ، مما يؤكد تكافؤ المجموعتين لإجراء تجربة البحث بعديا.

- **التدريس للمجموعتين التجريبية والضابطة:** قام الباحث بتدريس وحدة (المحاليل، الأحماض والقواعد) للمجموعة التجريبية باستخدام استراتيجية مقترحة للتعلم الإلكترونى، وقام مدرس آخر بالمدرسة

بالتدريس للمجموعة الضابطة، واستغرقت فترة التدريس ١٢ حصة بدءاً من ٢٠١٤/١٠/١٩م، حتى ٢٠١٤/١١/١٦م، كما تم مراعاة:

- ✓ تكافؤ مدرسى المجموعتين من حيث التخصص ومستوى الخبرة،
- ✓ التدريس للمجموعة التجريبية وفق الاستراتيجية المقترحة للتعلم الإلكترونى،
- ✓ التدريس للمجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية.

◄◄ **التطبيق البعدي لأدوات البحث:** بعد الإنتهاء من تدريس وحدة (المحاليل، الأحماض والقواعد) لمجموعتي البحث، فى الفترة من ٢٠١٤/١١/١٩م، وحتى ٢٠١٤/١٢/٢٦م، الفصل الدراسى الأول، قام الباحث بتطبيق أدوات البحث بعديا للوصول لنتائج البحث، استعدادا لمناقشتها وتفسيرها.

- **نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها** :
- **اولاً: نتائج البحث** :

تم إجراء المعالجة الإحصائية لبيانات التطبيق البعدى لأدوات البحث، تمهيداً لمناقشة النتائج وتفسيرها، ثم تقديم التوصيات والمقترحات، وفيما يلى عرض لأهم النتائج:

للتحقق من صحة الفرض الأول، والذي ينص على أنه: لا يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطى درجات طلاب المجموعتين (التجريبية والضابطة) فى التطبيق البعدى لاختبار التحصيل الدراسى فى مادة الكيمياء عند مستوى دلاله ٠.٠٥، قام الباحث باستخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة Independent Samplet-test؛ لحساب دلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدى لاختبار التحصيل الدراسى؛ فكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (٥) : دلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في التطبيق البعدى لاختبار التحصيل الدراسى في مادة الكيمياء

المتغير	المجموعة	العدد "ن"	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	الدلالة
اختبار التحصيل الدراسى	التجريبية	٣٢	١٠.٥٣	٢.٩٤٠	٤.٩٢٥	عند مستوى ٠.٠١
	الضابطة	٣٢	٧.٠٣	٢.٧٤١		

ويتضح من الجدول السابق عدم قبول الفرض الأول، بمعنى وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدى لاختبار التحصيل الدراسى فى مادة الكيمياء عند مستوى دلالة ٠.٠٥،، وذلك لصالح المجموعة التجريبية (أعلى متوسط)، ولمعرفة حجم التأثير بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين (القبلي والبعدي) لاختبار التحصيل الدراسى، تم حساب حجم التأثير Size effect باستخدام مؤشر (η^2) ، كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٦) : دلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين (القبلي والبعدي) لاختبار التحصيل الدراسي

التطبيق	العدد "ن"	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	قيمة η	حجم التاثير
القبلى	٣٢	٣.٥٣١٣	١.٩٨٤	١٠.٨٣٦	٠.٧٩١١	كبير
البعدي	٣٢	١٠.٥٣١	٢.٩٤٠			

ويتضح من الجدول السابق أن هناك فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين (القبلي والبعدي) لاختبار التحصيل الدراسى لصالح التطبيق البعدي؛ حيث بلغ متوسط (١٠.٨٣٦)، وذات تأثير كبير (٠.٧٩١١).

للتحقق من صحة الفرض الثاني، والذي ينص على أنه: لا يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطى درجات طلاب المجموعتين (التجريبية والضابطة) فى التطبيق البعدى لاختبار مهارات التفكير فى مادة الكيمياء عند مستوى دلاله ٠.٠٥، قام الباحث باستخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة Independent Samplet-test، لحساب دلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير فى مادة الكيمياء ؛ فكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول الآتى:

جدول (٧): دلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في التطبيق البعدى لاختبار مهارات التفكير في مادة الكيمياء

المتغير	المجموعة	العدد "ن"	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	الدلالة
مهارات التفكير "الدرجة الكلية"	التجريبية	٣٢	٢٣.٥٦	٣.٠١٥	١٩.٧٢٨	دالة عند مستوى ٠.٠١
	الضابطة	٣٢	١٠.١٦	٢.٣٨٤		

ويتضح من الجدول السابق عدم قبول الفرض الثاني، بمعنى وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين (التجريبية والضابطة) في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير فى مادة الكيمياء لكل مستوي على حده أو للدرجة الكلية، وذلك لصالح المجموعة التجريبية (أعلى متوسط)، ولمعرفة حجم التأثير بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين (القبلي، والبعدي) لاختبار مهارات التفكير فى مادة الكيمياء ، تم حساب حجم التأثير Size effect باستخدام مؤشر (η)، كما بالجدول التالي:

جدول (٨) : دلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين (القبلي، والبعدي) لاختبار مهارات التفكير فى مادة الكيمياء.

التطبيق	العدد "ن"	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	قيمة η	حجم التاثير
القبلى	٣٢	٧.٢٥٠٠	١.٦٠٦٤٤	٢٩.٨١٩	٠.٩٦٦٣١	كبير
البعدي	٣٢	٢٣.٥٦٢٥	٣.٠١٥٤٢			

ويتضح من الجدول السابق أن هناك فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين (القبلي والبعدي) لاختبار مهارات التفكير فى مادة الكيمياء؛ لكل مستوي على حده أو للدرجة الكلية، لصالح التطبيق البعدي.

• **ثانيا : مناقشة النتائج وتفسيرها، وتشمل:**

- يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين (التجريبية، والضابطة) في التطبيق البعدى لاختبار التحصيل الدراسى، وذلك لصالح المجموعة التجريبية.
- حجم التأثير لدلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين (القبلي، والبعدي) لاختبار التحصيل الدراسى من النوع الكبير، وذلك لصالح التطبيق البعدي.
- يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين (التجريبية، والضابطة)، في التطبيق البعدى لاختبار مهارات التفكير، وذلك لصالح المجموعة التجريبية.
- حجم التأثير لدلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين (القبلي، والبعدي) لاختبار مهارات التفكير من النوع الكبير، وذلك لصالح التطبيق البعدي.

ويُرجع الباحث تحقق تلك النتائج إلى الأسباب التالية:

- ✓ تدريس الوحدة المختارة باستخدام الاستراتيجية المقترحة للتعلم الإلكترونى، ساهم بشكل كبير في توضيح المفاهيم المجردة المرتبطة بوحدة (المحاليل، الأحماض والقواعد)، حيث تم الاستفادة من إمكانيات التعلم الإلكترونى المعتمد على الانترنت، مما أدى إلى تحقيق فهما أفضل لتلك المفاهيم.
- ✓ إتاحة الفرصة أمام الطلاب للتعبير عن أفكارهم من خلال موقع التواصل الإجتماعى (فيس بوك)، ساهم بشكل كبير في تنمية مهارات التفكير والتحصيل الدراسى فى مادة الكيمياء.
- ✓ أتاحة الفرصة أمام الطلاب للتفاعل مع الأنشطة والمعلومات الإلكترونية والتحكم في عرض المادة التعليمية وإيقاف تشغيلها أو إعادتها مرة أخرى، أدى إلى تحقيق الدافعية نحو التعلم، ونقلهم من دور الاستماع إلى دور المشاركة الإيجابية الفعالة، إلى جانب تنمية القدرة على التعبير عن الأفكار، ورسوخ المادة العلمية وعدم نسيانها.
- ✓ تدريس الوحدة المختارة باستخدام الاستراتيجية المقترحة للتعلم الإلكترونى، أسهم في ارتقاء مستوى التفكير، من خلال إتاحة الفرصة أمامهم لممارسة مهارات التفكير (استنتاج، تصنيف، مقارنة، طرح اسئلة، وإعادة تمثيل المعلومات).
- ✓ وجود فترة راحة عقلية يستمع ويشاهد خلالها الطلاب فيديوهات طبيعية أدى إلى معالجة المعلومات، كما أن الألعاب التعليمية الترفيهية الإلكترونية بعد كل مهمة تعليمية ساهمت فى جذب انتباه الطلاب.
- ✓ تجزئة المنهج إلى عدة موديولات وكل موديول إلى عدة مهام تدرجت من البسيط إلى المعقد فى معالجة المفاهيم الكيميائية المجردة، أتاح فرصة حقيقية لمن هم دون المستوى لدخول حقل المنافسة.
- ✓ تعتبر مهارات التفكير ركيزة أساسية لتنمية التحصيل الدراسى فى مادة الكيمياء.

- ✓ تنوع الأسئلة التقويمية أتاح للطالب أن يمارس ما تعمله من مهارات وتطبيقات فى صورة عملية، سواء من خلال أسئلة تعليمية أو ألعاب ترفيهية.

وتأتى نتائج الدراسة متفقة مع نتائج دراسة (وفاء الزنطاحى، ٢٠٠٨) والتي أكدت فعالية برنامج قائم على المحاكاة الكمبيوترية فى فهم المفاهيم العلمية، وتنمية بعض مهارات التفكير العلمي، والتفكير الابتكاري في العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، وكذلك اتفقت مع نتائج دراسة (حامد العبادى، فتحية الشبول، ٢٠٠٧) والتي أكدت فعالية طريقة التعلم بالاكتشاف بمساعدة الحاسوب في تنمية عمليات العلم (الملاحظة والتصنيف والتنبؤ) لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في الأردن، وكذلك اتفقت مع نتائج دراسة (احمد أبو العز، ٢٠٠٢) والتي توصلت إلى فعالية برامج المحاكاة بالحاسب على تنمية مهارات التفكير المختلفة كالملاحظة والاستنتاج من خلال تدريس الفيزياء، وكذلك اتجاههم نحو مادة الفيزياء، وكذلك اتفقت مع نتائج دراسة (مصطفى الشيخ، ٢٠٠٤) والتي توصلت إلى فعالية استخدام تكنولوجيا الوسائط المتعددة في التغيير المفاهيمى واكتساب مفاهيم الفيزياء وتنمية عمليات العلم لدى طلاب الصف الأول الثانوي بمدينة كفر الشيخ، وكذلك اتفقت مع نتائج دراسة دراسة (احمد الحسيني، ٢٠١٠) والتي أكدت فعالية برنامج قائم على المحاكاة الحاسوبية في تنمية الخيال العلمي وبعض عمليات العلم الأساسية، وكذلك التحصيل المعرفي.

- **توصيات البحث**:

- ◄◄ استخدام تكنولوجيا التعلم الإلكترونى، وتوسيع نطاق استخدامها، لما تتميز به من متعة وفعالية عميقة الأثر، وقدرتها على تحقيق أهداف التعلم.
- ◄◄ ضرورة الإسراع بتزويد طلاب مرحلة التعليم الثانوى باستراتيجيات تعليمية فى ضوء النظريات المعرفية والتى تراعى إعمال العقل.
- ◄◄ إتاحة الفرصة للطلاب لاكتشاف الأشياء المحيطة بهم، والكشف عن خواصها وتصنيفها.
- ◄◄ أهمية استخدام وتنويع الحوافز المادية والمعنوية فى تثبيت التعلم.
- ◄◄ على المعلمين مسايرة الأفكار الجديدة التي يطرحها الطلاب، واحترام رغباتهم في البحث عن المعلومات، والحصول عليها مع ضرورة الإجابة عن تساؤلاتهم واستفساراتهم المستمرة ، دون اعتراض أو توبيخ ، أو حتى التقليل من شأنها .
- ◄◄ أهمية تدريب المعلمين القائمين على العملية التعليمية على إنتاج أنشطة تكنولوجية بسيطة خاصة بالمنهج الدراسي، وعمل سيناريو لها، وتنفيذها لحصد المزيد من الابتكار والإبداع والاختراع لدى أبنائنا الطلاب، وذلك لسد متطلبات العصر، ولنرقى إلى مكانة متقدمة.
- ◄◄ زيادة تدريب المعلمين على تطبيقات الحاسوب، لتنمية الميول والرغبة فى استخدامه أمام الطلاب كتكنولوجيا تفرض نفسها.

- تبنى استخدام الاستراتيجية المقترحة للتعلم الإلكتروني من قبل المختصين في مجال تدريس الكيمياء كأحد الأساليب الفعالة في التعلم.

• **البحوث والدراسات المقترحة**:

- إجراء دراسة مشابهة للدراسة الحالية لمعرفة مدى فعاليتها في تنمية كلاً من (مهارات ما وراء المعرفة، حب الاستطلاع، الاتجاه نحو الإنترنت)
- إجراء دراسة لتطوير الأداء التكنولوجي للمعلمين وأثر ذلك على تنمية مهارات التفكير ، والتحصيل الدراسي للمقررات الدراسية الأخرى.
- إجراء دراسة لتطوير مناهج الكيمياء فى ضوء بعض النظريات المعرفية.
- إجراء نفس الدراسة علي طلاب المدارس التجريبية.
- إجراء المزيد من الدراسات التي تتناول التصميمات التعليمية فى ضوء النظريات المعرفية، وإجراء مقارنة بينها وبين النظريات السلوكية.

• **مراجع البحث**:

• **أولاً :المراجع العربية**

- احمد توفيق الحسينى (٢٠١٠) : فعالية برنامج قائم على المحاكاة الحاسوبية فى تنمية الخيال العلمى وبعض عمليات العلم الاساسية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية فى مادة العلوم. رسالة ماجستير ، كلية التربية، جامعة المنصورة.
- احمد جاسم الساعى (٢٠٠٧): التعليم الالكتروني والأسس والمبادئ النظرية التى يقوم عليها. **ورقة عمل مقدمة الى أسبوع التجمع التربوى الثالث بكلية التربية جامعة قطر**، فى الفترة من ٢٤–٣/٢٩.
- احمد عبد الغنى ابو العز (٢٠٠٢) : فعالية تدريس الفيزياء باستخدام الكمبيوتر فى تنمية بعض عمليات التفكير لدى طلاب شعبة طبيعة وكيمياء بكلية التربية واتجاهاتهم نحو المادة. رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة المنصورة.
- حامد العبادى & وفتحية الشبول (٢٠٠٧): أثر التعلم بالاكتشاف بمساعدة الحاسوب فى تنمية عمليات العلم لدى طلبة الصف الثالث الاساسى فى الاردن. كلية التربية، جامعة اليرموك، **المجلة الاردنية فى العلوم التربوية** ، مجلد ٣ ، عدد ٣ ، ٣٠١ – ٣١٥ .
- حسن الباتع عبد العاطى (٢٠١٠) : **التصميم التعليمى عبر الإنترنت "من السلوكية الى البنائية" نماذج وتطبيقات.** الإسكندرية، دار الجامعة الجديدة.
- رائد يوسف الأسمر (٢٠٠٨) : أثر دورة التعلم في تعديل التصورات البديلة للمفاهيم العلمية لدى طلبة الصف السادس واتجاهاتهم نحوها. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة غزة.
- زبيدة محمد قرنى (٢٠٠٨) : فاعلية برنامج قائم على تكنولوجيا التعليم الإلكتروني فى ضوء معايير الجودة الشاملة فى تنمية التحصيل ومهارات التفكير التوليدى وتعديل أنماط التفضيل المعرفى لدى طلاب الصف الأول الثانوى فى مادة الفيزياء. **مجلة التربية العلمية**، العدد (٤)، المجلد (١١).
- سعيد عبد العزيز (٢٠٠٧): **تعليم التفكير ومهاراته**. الطبعة الأولى، عمان، دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- صلاح أحمد الناقة (٢٠١١) : فاعلية خرائط المعلومات في تعديل التصورات البديلة لمفاهيم الضوء لدى طلاب الصف الثامن الأساسي. **مجلة الجامعة الإسلامية، سلسلة الدراسات الإنسانية**، المجلد التاسع عشر، العدد الثاني، يونيو.
- عبد السلام مصطفى عبد السلام (٢٠٠١): **الاتجاهات الحديثة فى تدريس العلوم**. الطبعة الأولى، القاهرة، دار الفكر العربى.

- ـــــــــــــــ (٢٠٠٦): **تدريس العلوم ومتطلبات العصر**. الطبعة الأولى، القاهرة، دار الفكر العربى.
- ـــــــــــــــ (٢٠٠٩):**الاتجاهات الحديثة فى تدريس العلوم**. الطبعة الثانية، القاهرة، دار الفكر العربى.
- عبد العزيز طلبة (٢٠١١): **تطبيقات تكنولوجيا التعليم فى المواقف التعليمية**. الطبعة الأولى، المنصورة، المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.
- الغريب زاهر إسماعيل (٢٠٠١): **تكنولوجيا المعلومات وتحديث التعليم**. الطبعة الأولى، القاهرة، عالم الكتب.
- فتحي عبد الرحمن جروان (١٩٩٩): **تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات**. الطبعة الأولى، العين، الإمارات العربية المتحدة، دار الكتاب الجامعي.
- فهيم مصطفى (٢٠٠٢): **مهارات التفكير فى مراحل التعليم العام: رؤية مستقبلية للتعليم**. فى الوطن العربى، القاهرة، دار الفكر العربى.
- محمد عطية خميس (٢٠٠٣): **تطور تكنولوجيا التعليم**. القاهرة، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.
- مصطفى محمد الشيخ (٢٠٠٤) : فاعلية استخدام تكنولوجيا الوسائط المتعددة فى التغير المفاهيمى والتحصيل الدراسي فى الفيزياء وعمليات العلم لدى طلاب المرحلة الثانوية. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة كفر الشيخ.
- ممدوح عبد المجيد (٢٠٠٩) : إستراتيجية مقترحة للتعلم الالكتروني الممزوج فى تدريس العلوم وفاعليتها فى تنمية بعض مهارات الاستقصاء العلمى والاتجاه نحو دراسة العلوم لدى طلاب المرحلة الإعدادية. **دراسات فى المناهج وطرق التدريس**، العدد ١٥٢ نوفمبر .
- نايفة قطامى (٢٠٠٤) : "**تعليم التفكير للمرحلة الاساسية**". الطبعة الثانية، عمان، دار الفكر للنشر والتوزيع.
- وجيهة ثابت العانى(٢٠٠٤): **تطبيقات تربوية للفلسفة البنيوية فى العملية التربوية**. **رسالة التربية**، سلطنة عمان، العدد (٤)، مارس ، ٧٧ – ٨٣
- وفاء ماهر الزنطاحى (٢٠٠٨): فعالية برنامج قائم على المحاكاة الكمبيوترية في فهم المفاهيم العلمية، وتنمية كل من التفكير الابتكارى، وبعض مهارات التفكير العلمي في العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا.

• **ثانيا: المراجع الاجنبية**:

- Andre, T. et.al. (2000): Motion Games and Thinker Tools: Using Prior Simulations to Promote Learning about Motion. In Proceedings of International Conference on Mathematics **, Science Education and Technology** (pp. 29-32). AACE.
- Ardac, d. , Akaygun, S. (2004): Effectiveness of multimedia – based instruction that emphasizes molecular representations on students' understanding of chemical change. **Journal of Research in Science Teaching**, v41, n4, p317-337 Apr 2004.
- Cakir, et.al. (2002): "Contribution of conceptual change texts and concept mapping to students' understanding of acids and bases". Paper presented at the Annual Meeting of the **National**

Association for Research in Science Teaching ,New Orleans, LA, April 6-10.

- Colakoglu, M.&Akdemir, O. (2008): Motivational Measure of the Instruction Compared: Instruction Based on the ARCS Motivation Theory versus Traditional Instruction in Blended Courses., **Turkish Online Journal of Distance Education**, v11 ,n2 ,p73-89 Apr 2012.
- Fisher, R.(2005) "Teaching thinking and creativity Developing creative minds and creative futures Thinking about Thinking: Developing Metacognition in Children". **Early Child Development and Care,** Vol 141, 1-15, 1998. Retrieved on May 6, 2014 from: http://www.sciepub.com/reference/62492
- Jester C. & Williams J. (2000): Development of multimedia learning modules in chemistry using authorware 5.0. **International Conference on Mathematics / Science Education and Technology.,** p. 429.
- JISc. (2004): **Effective Practice with e-Learning**, A good practice guide in designing for learning, Bristol, JISC Development Group.
- Karampiperis, P.&Sampson, D. (2005): Adaptive Learning Resources Sequencing in Educational Hypermedia Systems. **Educational Technology & Society**, 8 (4).
- Patricia L. Rogers, (2002): **Designing Instruction for Technology-Enhanced Learning**, United States of America., Idea Group Publishing.
- Reding V., (2005) : **Enhancing Learning with Technology.** Retrieved on July 25, 2014 from: https://sites.google.com/site/lashkareislam/enhancing-learning-with-technology
- Walker , K. & Zeidler, D. (2003): "Students Understanding of the Nature of Science and their Reasoning on Socioscientific Issues: A Web-Based Learning Inquiry", **ERIC**, Retrieved on October 20, 2014 from: http://www.sook..com/active/pub/book.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث الثالث:

فاعلية استخدام استراتيجية قبعات التفكير الست في تدريس مقرر الجغرافيا على التحصيل وتنمية الاتجاه نحو المادة لدى طالبات الصف الثاني الثانوي

إعداد :

د/ صفية أحمد سالم الدقيل

أستاذ مساعد بقسم المناهج وطرق التدريس

كلية التربية جامعة أم القرى بمكة المكرمة

فاعلية استخدام استراتيجية قبعات التفكير الست في تدريس مقرر الجغرافيا على التحصيل وتنمية الاتجاه نحو المادة لدى طالبات الصف الثاني الثانوي

د / صفية أحمد سالم الدقيل

• **المستخلص**:

هدف هذا البحث بشكل رئيس إلى التعرف على فاعلية استخدام قبعات التفكير الست في تدريس مقرر الجغرافيا علىالتحصيل الدراسيلدى طالبات الصف الثاني الثانوي بمدارس مدينة مكة المكرمة عند المستويات المعرفية الدنيا لتصنيف بلوم وهي: (التذكر - الفهم – التطبيق) ، وتنمية الاتجاه نحو المادة، وقد تحددت مشكلة البحث في الإجابة على السؤال التالي: ما فاعلية استخدام استراتيجية قبعات التفكير الست في تدريس مقرر الجغرافيا على التحصيل وتنمية الاتجاه نحو المادة لدى طالبات الصف الثاني الثانوي ؟ وللإجابة على هذا السؤال تم اختبار الفرضين التاليين:

١. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ≤ (٠,٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتي تم تدريسهن باستخدام استراتيجية قبعات التفكير الست ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللاتي تم تدريسهن بالطريقة التقليدية في التطبيق البعدي – بعد ضبط التطبيق القبلي - لاختبار التحصيل المعرفي عند المستويات الدنيا لتصنيف بلوم(التذكر - الفهم – التطبيق) مجتمعة لصالح المجموعة التجريبية .

٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ≤ (٠,٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتي تم تدريسهن باستخدام استراتيجية قبعات التفكير الست ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللاتي تم تدريسهن بالطريقة التقليدية في التطبيق البعدي – بعد ضبط التطبيق القبلي –لمقياس الاتجاه نحو مادة الجغرافيا .

ولتحقيق أهداف البحث استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي ، وشرعت بتصميم أدوات ومواد البحث وهي:اختبار تحصيلي، مقياس الاتجاه نحو مادة الجغرافيا ، وتم تطبيق التجربة على عينة عشوائية شملت (٦٤) طالبة من الصف الثاني الثانوي بواقع (٣٢) طالبة لكل مجموعة من مجموعتي البحثوتم تعيين العينة بنفس الطريقة ، وتوصل البحث -بوجه عام - إلى أن طالبات المجموعة التجريبية قد تفوقن على أقرانهن في المجموعة الضابطة ،في متوسط درجات التحصيل الدراسي البعدي ، في جميع المستويات المعرفية المرادٍ قياسها،بالإضافة لتفوقهن في مقياس الاتجاه نحو مادة الجغرافيا ، وأن هذا التفوق كان دالاً إحصائيا عند مستوى دلالة ≤ (٠،٠٥)،وبناءً على ذلك ، رفضت الباحثة الفروض الصفرية بعد اختبارها وقبلت البديلة.

Effectiveness of Using Six Thinking Hats' Strategy in Teaching Geography subject on the Attainment and development of Direction of the Female Students of the Second Class of Secondary School Towards the Subject.

Abstract

This study aims mainly to know the effectiveness of using Six Thinking Hats' Strategy in teaching geography subject on the attainment and development of Direction of the female students of the second class at the secondary schools in the Holy city of Makkah towards the Subject at the

lower cognitive levels of Bloom's Category (Memorization-Comprehension-Application). The problem of the study was determined on the answer of the following question:What is the effectiveness of using Six Thinking Hats' Strategy in teaching geography subject on the attainment and development of direction of the female students of the second class secondary school towards the subject?

For answering this question, the following two assumptions have been duly tested:

1. *There are no statistically significant differences at level ≤ (0.05) among the average degrees of female students of the experimental group taught by using Six Thinking Strategy and those of female students taught by using traditional method in pro-application – after due control of pro-application- for knowledge attainment test at the lower cognitive levels of all components of Bloom's Category (Memorization- Comprehension-Application) for favor of experimental group.*
2. *There are no statistically significant differences at significance level ≤ (0.05) among the average degrees of female students of the experimental group who were taught by using Six Thinking Strategy and those of female students taught by using traditional method in pro-application – after due control of pro-application- for knowledge attainment test at the lower cognitive levels of all components of Bloom's Category (Memorization-Comprehension-Application) for attitude measurement towards geography subject.*

For achieving the objectives of the study , the researcher has used the quasi- experimental methodology and commenced designing the techniques and materials of the study which include: attainment test, measure of tendency towards geography. Furthermore, the experiment was applied on a random sample of (64) female students of the second secondary school at the rate of (32) for each study group; and sample was determined in the same manner. Generally, the study concluded tistcally significant at control group in the average degree of pro- academic attainment at all knowledge levels required to be measured, in addition to their excellence in attitude measurement; and that such excellence was statistically significant at significance level ≤ (0.05) . Based on the above, the researcher has rejected the zero assumptions after testing and accepted the alternatives.

- **المقدمة**:

يعد التفكير من العمليات الأساسية في السلوك الإنساني ، فهو يميز الإنسان عن غيره من الكائنات الأخرى ، وحسبنا أن الله تعالى قد جعل مناط التكليف الشرعي هو العقل ، فمن فقده رفع عنه القلم ، وفي العصر الحديث اشتهرت مقولة الفيلسوف ديكارت (أنا أفكر إذن موجود) ، ومن خلاله يتمكن الإنسان من تعديل سلوكه بما يتمشى وظروف الحياة.

حيث يعد التفكير كما ذكر أبو جادو ونوفل (١٤٢٧ه،ص٣٥) أرقى أشكال النشاط العقلي لدى الإنسان ، وهو الهبة العظمى التي منحها الله تعالى للإنسان والحضارة الإنسانية هي خير دليل على آثار هذا التفكير ، إنه العملية التي ينظم بها العقل خبرات الإنسان بطريقة جديدة لحل المشكلات وإدراك العلاقات.

وقد نوه النافع (٢٠٠٢م،ص٥٤) إلى أن مهارات التفكير لا تنمو بالنضج والتطور الطبيعي وحدة ، ولا تكتسب من خلال تراكم المعرفة والمعلومات فقط ، بل لابد من أن يكون هناك تعليم منتظم وتمرين عملي متتابع ، فتعليم مهارات التفكير يمكن أن يتم بطريقة تتابعية تبدأ بمهارات التفكير الأساسية ثم تتدرج إلى مهارات التفكير العليا ، وهناك اتجاه آخر يفترض أنه ليس هناك ضرورة للتدرج بل يمكن تعلم أي مهارة تفكير في أي صف دراسي.

وتحتاج عملية تعليم التفكير إلى تظافر الجهود لدى جميع العاملين في الحقل التربوي ، بحيث يعملون معا في وحدة واحدة متكاملة ، يسودها التنسيق ، ويشارك فيها المعلمون ومديرو المدارس والمشرفون التربويون وأولياء الأمور والطلبة ،حيث لابد لهم كما ذكر ريان (٢٠٠٥م،ص١٧٦) الانطلاق جميعا من مفهوم محدد للتفكير ومهاراته ؛ لإيجاد رؤية مشتركة بين جميع الأطراف المؤثرة والمتأثرة بالعملية التربوية ، بحيث يتم التنسيق بين معلمي الصف الواحد والمادة الدراسية الواحدة ، والمدرسة الواحدة ، والمرحلة التعليمية الواحدة.

ونظرا لأهمية التفكير كعملية عقلية راقية في تطور الفرد وتقدم المجتمع على حد سواء ، فقد أشار قطامي والسبيعي (٢٠٠٨م،ص١١٤) إلى أن تعليم التفكير قد حظي باهتمام خاص في الكثير من الدول المتقدمة ، ووضعت له البرامج المناسبة لتطبيقه في المدارس على اختلاف مستوياتها ، والمتتبع لمجريات العملية التربوية يلاحظ أنه قلما يتم التركيز على موضوع التفكير وتنميته سواء كان ذلك في التدريس أو الأبحاث ، وتكاد المناهج المدرسية تخلو من الفرص التي تقدم للطلبة لتنمية التفكير لديهم .

ولعل من أبرز المشكلات التي تواجه المهتمين بتعليم التفكير في المؤسسات التربوية مشكلة تعريف التفكير بشكل دقيق وتحديد مكوناته ، وذلك يعود إلى أن التفكير مفهوم مجرد ومعقد نظرا لأن نشاطاته تتم في الدماغ ، وهي نشاطات غير مرئية وغير محسوسة ، ولا نشعر بها إلا من خلال آثارها على سلوك المتعلمين ؛ لذا فإن أمام المهتمين بتعليم التفكير وتنمية مهاراته تعريفات عديدة متباينة النظر في مفهوم التفكير ، ويمكن القول بأنه لا يوجد تعريف شامل جامع يحظى بالقبول والإجماع يحدد هذا المفهوم ، بل تتعدد التعريفات وتتنوع بدرجة كبيرة ، ويمكن إعطاء تصور عام عن طبيعة عملية التفكير بأنها كما عرفها جروان (١٩٩٩م) :"سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير يتم استقباله عن طريق واحدة أو أكثر من الحواس الخمس" .ص٨٩ ، كما يذكر نجار (٢٠٠٣م ،ص١٢٢) أن التفكير عند معظم

الفلاسفة هو عمل عقلي عام يشمل التصور والتذكر والتخيل والحكم والتأمل ، ويطلق على كل نشاط عقلي.

ويشير عبد الهادي (٢٠٠٤م،ص١٩٤) إلى تزايد الحاجة يوما بعد يوم إلى خلق مناخ تعليمي وبيئة تربوية تساعد المتعلمين على تفجير الطاقات الإبداعية وتنميتها وتكوين الاتجاهات الإيجابية نحو الإبداع العلمي لدى كل من الطلبة والمعلمين والمشرفين التربويين والقائمين على التربية والتعليم.

ويذكر كل من تيمثي وروبرت (Timothy&Robert,1998,p241) أنه في الوقت الحاضر يلاحظ ظاهرة ضعف استخدام التفكير عند كثير من الطلبة ، إذ يفكرون بطريقة نمطية تقليدية ، بينما أصبحت الحاجة ملحة للخروج عن هذا النمط من التفكير ، ومحاولة اكتساب مهارات متطورة في التفكير ، وقد اتجه العديد من العلماء والمفكرين إلى استخدام طرق مختلفة لتعليم التفكير ، وكان تركيزهم على تعليم التفكير لطلبة المدارس.

ولما كان الهدف من تدريس مادة الجغرافيا في مراحل التعليم العام هو تطوير القدرات العقلية وإيقاظ حب الاستطلاع الجغرافي عند المتعلمين فقد أورد في هذا الشأن عبد الله (٢٠٠٣م،ص٣) أن المتعلم أحيانا يجد صعوبة في دراسة هذه المادة وغالبا ما يرجع ذلك للأساليب التي أتبعت في تدريسها وليس إلى طبيعة المادة بحد ذاتها .

ولتطوير هذه القدرات وتنمية التفكير من خلال تدريس مادة الجغرافيا كان لزاما أن تدمج المقررات الدراسية باستراتيجيات وطرائق تعليمية تصمم خصيصا لتنمية مهارات التفكير وعملياته عن طريق تهيئة الفرص للمتعلم كي يتوصل بنفسه للمعلومات .

وقد اتجهت الدراسات الحديثة إلى تجريب بعض الاستراتيجيات والطرق التي تهدف إلى تحسين المستوى التحصيلي باستخدام استراتيجيات وبرامج تعتمد على إعمال ذهن المتعلم، ومن هذه الدراسات دراسة نايفة (٢٠٠٥) التي استخدم فيها اسلوب التفكير بالقبعات الست في تحصيل طلبة الصف التاسع الأساسي ، ودراسة التي استخدم فيها طرائق العصف الذهني والقبعات الست والمحاضرة في المفعلة في التحصيل لدى طلبة الصف العاشر الأساسي .

ويذكر قطامي والسبيعي (٢٠٠٨م ، ص١٤٣) أن من أهم وأشهر برامج تعليم التفكير برنامج قبعات التفكير الست الذي يعزى للعالم إدوارد ديبونو Edward de Bono وهو من رواد تعليم التفكير ، حيث صمم هذا البرنامج لنقل التفكير بعيدا عن طريقة الجدل التقليدية إلى أسلوب رسم الخرائط ، مما يجعل التفكير عملية من مرحلتين ، الأولى هي رسم الخريطة ، والثانية اختيار مسار على هذه الخريطة ، فإذا كانت الخريطة جيدة يتضح أفضل المسارات ، حيث تقوم كل قبعة بوضع نمط من التفكير على الخريطة ، فالتفكير المركز يصبح أكثر

فاعلية ، فبدلا من إضاعة الوقت في الجدل والنقاش المتشعب ، يتم استخدام مدخل منظم رسمي ودقيق لإدارة النقاش والاجتماعات.

وقد جاءت نتائج العديد من الدراسات التي تؤكد على فعالية برنامج قبعات التفكير الست في التدريس وذلك بتفوق المجموعة التجريبية على مثيلتها المجموعة الضابطة ومن بينها : الدراسة التي أجراها كل من ماري وجونز Mary &Jones,(2004) التي استهدفت تطوير مهارات التفكير الناقد ومهارات حل المشكلات وتعليم مفاهيم التفكير المتوازي،ودراسة الخزرجي (٢٠١١م) التي استهدفت التعرف على أثر استراتيجية القبعات الست في التحصيل لدى طلاب المرحلة المتوسطة في مادة التاريخ .

ويعد البحث الحالي محاولة لتطبيق استراتيجية قبعات التفكير الست على عينة من طالبات الصف الثاني الثانوي في مدينة مكة المكرمة بالمملكة العربية السعودية والكشف عن فاعليتها في تحسين المستوى التحصيلي وتنمية الاتجاه نحو المادة لدى عينة الدراسة .

- **تحديد مشكلة البحث**:

في ضوء المقدمة والنتائج التي أثبتت فعالية هذه الاستراتيجية التي تسهم إلى حد كبير في التطوير والتجديد التربوي ، والذي يظهر من خلال مراعاتها لقدرات المتعلمين ومهاراتهم واستعداداتهم ، لتتواكب مع التوقعات المستقبلية التي تبني المناهج ، تحددت مشكلة الدراسة في الإجابة على السؤال التالي:

ما فاعلية استخدام استراتيجية قبعات التفكير الست في تدريس مقرر الجغرافيا على التحصيل وتنمية الاتجاه نحو المادة لدى طالبات الصف الثاني الثانوي ؟

وتتبلور الإجابة على سؤال البحث في التحقق من صحة الفرضين التاليين :

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ≤ (٠,٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتي تم تدريسهن باستخدام استراتيجية قبعات التفكير الست ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللاتي تم تدريسهن بالطريقة التقليدية في التطبيق البعدي – بعد ضبط التطبيق القبلي - لاختبار التحصيل المعرفي عند المستويات الدنيا لتصنيف بلوم(التذكر - الفهم – التطبيق) مجتمعة لصالح المجموعة التجريبية .
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ≤ (٠,٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتي تم تدريسهن باستخدام استراتيجية قبعات التفكير الست ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللاتي تم تدريسهن بالطريقة التقليدية في التطبيق البعدي – بعد ضبط التطبيق القبلي –لمقياس الاتجاه نحو مادة الجغرافيا .

- **أهداف البحث** :

يكمن هدف البحث في : التعرف على فاعلية استخدام قبعات التفكير الست كاستراتيجية لتدريس مقرر الجغرافيا على التحصيل وتنمية الاتجاه نحو المادة لدى طالبات الصف الثاني الثانوي .

- **أهمية البحث** :

تنبع أهمية البحث من أنها:

- توضح فاعلية استخدام استراتيجية قبعات التفكير الست في تدريس مقرر الجغرافيا للصف الثاني الثانوي .
- يسهم في مساعدة المعلمات على تحضير دروس مقرر الجغرافيا وفق استراتيجية قبعات التفكير الست.
- يساعد مطوري مقررات الاجتماعيات في تحسين وتطوير هذه المقررات بما يثريه من خبرات علمية وأنشطة.
- يسعى للوصول إلى نتائج تظهر القيمة الفعلية لاستخدام استراتيجية قبعات التفكير الست (كأحد طرائق تعليم التفكير) في تحسين المستوى التحصيلي وتنمية الاتجاه نحو المادة لدى الطالبات في حال استخدامها كطريقة لتدريس الجغرافيا بالمرحلة الثانوية.
- يقدم عدد من التوصيات والمقترحات التي تساهم في اكمال الجوانب التي لم يتطرق لها البحث الحالي.

- **حدود البحث** :

تم اقتصار البحث على الحدود التالية:

- **الحدود الموضوعية :** إجرائها على الوحدة الأولى من الفصل الدراسي الأول (جيولوجية الأرض) من مقرر الجغرافيا للصف الثانيالثانوي ،طبعة عام (١٤٣٥ -١٤٣٦هـ)،والالتزام بالخطة الزمنية المحددة لتدريسها ، كما سيتم استخدام استراتيجيتين لتدريس الوحدة المختارة إحداهما :استراتيجية قبعات التفكير الست (لتدريس المجموعة التجريبية) والأخرى الطريقة التقليدية (لتدريس طالبات المجموعة الضابطة).
- **الحدود البشرية** : تطبيقها على عينة من طالبات الصف الثاني الثانوي بالمدرسة الحكومية (الخامسة) من مدارس مدينة مكة المكرمة الثانوية وسيتم تقسيمهن لمجموعتين متكافئتين ضابطة وتجريبية.
- **الحدود المكانية :** تطبيقها ميدانيا في المدرسة الحكومية الثانوية (الخامسة) من مدارس البنات بمدينة مكة المكرمة.
- **الحدود الزمانية :** التطبيق الميداني خلال الفصل الدراسي الأول لعام ١٤٣٥ -١٤٣٦هـ.

- **مصطلحات البحث** :

تشتمل هذه الدراسة على عدد من المصطلحات الأساسية نوجزها فيما يلي :

- **١- التفكير** :

عرفه السليتي (٢٠٠٨م) على أنه : "عمليات النشاط العقلي التي يقوم بها الفرد من أجل الحصول على حلول دائمة أو مؤقتة لمشكلة ما ، وهي عملية مستمرة في الدفاع لا تتوقف أو تنتهي طالما أن الإنسان في حالة يقظة".ص٥٦

وتم تعريفه اجرائيا بأنه : النشاط الذهني الذي تقوم به طالبات الصف الثانيالثانوي إزاء المواقف أو المشاكل العارضة من خلال دراسة الوحدة لكي يتوصلن إلى حلول مستقبلية إزاء المواقف الحياتية بشكل سليم.

٢٠- قبعات التفكير الست :

عرفها قطامي والسبيعي (٢٠٠٨م،ص٨٢) على أنها : تقسيم التفكير إلى ستة أنماط واعتبار كل نمط قبعة يلبسها الإنسان ، أو يخلعها حسب طريقة تفكيره في تلك اللحظة ، وقد أعطي لونا مميزا لكل قبعة نستطيع تمييزه وحفظه بسهولة .

ويقصد بطريقة قبعات التفكير الست في هذا البحث : طريقة من طرق التدريس الحديثة الذي تستخدمه معلمة الجغرافيا في الموقف التعليمي بطريقة مقصودة ومخططة مسبقا ؛لجذب انتباه الطالبات تجاه مواضيع وحدة (جيولوجية الأرض)،وتقوم على تقسيم التفكير إلى ستة أنواع واعتبار كل نوع كقبعة ترتديها الطالبة أو تخلعها حسب طريقة تفكيرها في موقف ما.

وفيما يلي وصف لكل قبعة من القبعات الست كما عرفها (أبو جادو ونوفل ، ١٤٢٧ه ،ص٤٩٠ -٤٩٢):

- ✓ القبعة البيضاء : ترمز هذه القبعة إلى التفكير بالحقائق ، والأشكال، والمعلومات .
- ✓ القبعة الحمراء : هي نقيض المعلومات الحيادية والموضوعية ، وتتعلق بالأحاسيس الداخلية ، والانطباعات ، ولا تحتاج تبريرًا أو أسبابًا .
- ✓ القبعة السوداء : تدل هذه القبعة على التفكير الحذر ، والحكمة ، وملائمة الحقائق .
- ✓ القبعة الصفراء : تدل هذه القبعة على التفكير بالفوائد ، والمردود ،والتوفير .
- ✓ القبعة الخضراء : تدل هذه القبعة على التفكير الاستكشافي ، والمشاريع ، والمقترحات والآراء الجديدة ، وبدائل الإجراءات .
- ✓ القبعة الزرقاء : تدل هذه القبعة على التفكير بالتفكير ، التحكم بعملية التفكير وضبطها ، تلخيص ما وصلنا إليه حتى الآن .

٣٠- استراتيجية التفكير بالقبعات الست :

عرفها أبو جادو ونوفل (١٤٢٧ه) بأنها " استراتيجية تهدف إلى تبسيط عملية التفكير وزيادة فاعليته ، وتسمح للمفكر بتغير النمط والتنقل، فالقبعات الست الملونة هي وسيلة يستخدمها الفرد في معظم لحظات حياته ، وتركز هذه القبعات على أن التفكير عملية نظامية منضبطة " ص ٤٩٠

كما عرفها عبيدات وأبو السميد (٢٠٠٥م) على أنها :" استراتيجية تسمح للطالب بالمشاركة في جميع مراحل الدرس ، بدءًا من البحث عن المعلومات ، وحتى تقديم التوجيه والتنظيم " ص ١٨

وتعرفها الباحثة إجرائيا بأنها : " مجموعة من الخطوات والإجراءات المرتبة والمخططة المدرجة في دليل المعلمة ، والتي طلب منها الالتزام بها من حيث تنفيذ الأنشطة ، واستخدام الطرق والأساليب ،والوسائل وأساليب التقويم المتنوعة والملائمة لست أنماط من أنماط التفكير المختلفة ،ويعطى لكل منها لون يرمز إلى طبيعة هذا التفكير،ويسهم في تنظيم المعلومات وتقنينها ، حسب طبيعة الموضوع وحسب الموقف التعليمي ، وطبيعة الطالبات" .

- **الإطار النظري والدراسات السابقة** :

ترتكز العملية الإبداعية على أمر هام جداً وهو نمط التفكير عند الإنسان وأسلوب تعامله العقلي والفكري مع مجريات الأحداث وشؤونه المختلفة ، ولقد حاول بعض العلماء أن يتعمقوا في دراسة وتحليل العملية التفكيرية عند الإنسان وسعوا إلى تنميطها وتقسيمها حتى يسهل التعامل معها.

وتماشيا مع ذلكتشير حبش (٢٠٠٥م ، ص٢١ -٢٢) بأنه لابد للنظام التربوي أن يتميز بالإبداع وأن يتبنى الوسائل والطرق والاستراتيجيات الاستكشافية بدلا من الشرح والتفسير وأن يركز على الفهم والتطبيق بدلا من الحفظ والاستظهار وأن يهتم بتطوير وتكوين الشخصية المبدعة لدى جميع فئات المتعلمين وتنمية قدراتهم الإبداعية نحو ماهو مفيد وذو قيمة .

ويؤكد أبو جادو ونوفل (١٤٢٧ه، ص٤٩٠) بأن استراتيجية القبعات الست ، تهدفإلى تبسيط عملية التفكير ، وزيادة فاعليته ، كما تسمح للمفكر بالانتقال أو تغيير النمط ،فالقبعات الست الملونة ، هي وسيلة يستخدمها الفرد في معظم لحظات حياته ، وتركز هذهالقبعات على أن التفكير عملية نظامية منضبطة .

وترجع بدايات استراتيجية قبعات التفكير الست إلى أواخر الستينات من القرن العشرين ، وخلاصة هذه الاستراتيجية هي كما ذكره عرفة (٢٠٠٦م ، ص٤٢٩) أن العالم إدوارد ديبونوEdward de Bono وهو من رواد تعليم التفكير قسم التفكير إلى ستة أنماط ، يمثل كل نمط قبعة يلبسها الإنسان أو يخلعها حسب طريقة تفكيره .

ويشير آندروم(٢٠٠٤ م ، ص ١) إلى أن القبعة هنا لا يقصد بها المعنى الحرفي لها ، وإنما ترمز لطريقة تفكير معينة ، يتواءم مع لون تلك القبعة ، ودلالة خصائصها .

ويذكر الوهج (٢٠٠٥ م ، ص ١) أن استراتيجية القبعات الست تقوم على : تقسيم التفكير إلي ستة أنماط ، واعتبار كل نمط كقبعةيلبسها الإنسان أو يخلعها ، حسب طريقة تفكيره في تلك اللحظة، ويعتقد أن هذه الطريقة تعطيالإنسان في وقت قصير ، قدرةً كبيرة على أن يكون متفوقاً وناجحاً في المواقف العملية، للوصول إلي الإبداع والنجاح .

وبالتالي نخلص إلى أن استراتيجية القبعات الست هي خطوات متسلسلة ومرتبة ، تستخدمهامعلمةالدراسات الاجتماعية في الصف في ضوء ما ورد في دليل المعلمة ، لتنظيم أنماط التفكير المختلفةوتقسمها إلى ست أنواع من التفكير ، بناءً على طبيعة الموقف التعليمي وتستخدم بشكل فرديأو جماعي .

وفي ضوء ما سبق سيتم توضيح المفاهيم الرئيسية والدراسات السابقة فيما يلي :

- **قبعات التفكير الست**:

يذكر فتح الله (١٤٢٩هـ،ص٢٠٥) أن فكرة برنامج قبعات التفكير الست تقوم على تشجيع التفكير المتوازي ، وتوجيه الفرد ليفكر بطريقة معينة ، ثم يطلب منه التحول إلى طريقة أخرى ، وهو أسلوب في التفكير يتغير حسب الوضع المستجد أمامه ، ولذلك فإنه يحتاج إلى لبس عدة قبعات مختلفة للتفكير والإبداع والنقد ، أي أن الفرد يمكن أن يلبس أيا من القبعات الست الملونة التي تمثل كل قبعة منها لونا من ألوان التفكير.

- **الأهداف التعليمية لاستراتيجية قبعات التفكير الست** :

يؤكد إدوارد ديبونوEdward de Bonoعلى أن قبعات التفكير الست تعمل على تحقيق مجموعة من الأهداف أوردها أبو جادو ونوفل (١٤٢٧هـ،ص٨٩) في النقاط التالية :

- ✓ توجه الانتباه نحو مناح متعددة للقضية أو المشكلة ، وبالتالي يدرك الفرد أن هناك أكثر من منظور أو منحى لفهم أو لحل القضية.
- ✓ تركز التفكير لدى الفرد نحو حل المشكلة أو توليد مجموعة من الحلول.
- ✓ تقود الفرد إلى أكثر الحلول إبداعية.
- ✓ تحسن من عملية الاتصال بالأطراف الأخرى ، إذ أن توظيف استراتيجيات القبعات الست في التفكير تعمل على تبني الأدوار بين الأفراد المشاركين وبالتالي فعنصر الاتصال والتواصل أمر بالغ الأهمية في العملية الابداعية.
- ✓ تحسن من عملية اتخاذ القرار لدى الأفراد.

- **وظائف استراتيجية قبعات التفكير الست** :

تتحدد وظائف هذا البرنامج في القيام بوظيفتين رئيسيتين هما كما ذكرهما قطامي والسبيعي (٢٠٠٨م،ص٧١) كالتالي:

الوظيفة الأولى : هي تبسيط التفكير بإتاحة الفرصة أمام المفكر للتعامل مع قضية واحدة في الوقت الواحد بدلا من تدخل العواطف والأحاسيس والمنطق والمعلومات والآمال والإبداع جميعها في آن واحد ، ويكون بإمكان المفكر التعامل مع كل قضية على حدة.

الوظيفة الثانية : لمفهوم قبعات التفكير الست وهو السماح لنقل التفكير وتحويله .

- **مميزات استراتيجية قبعات التفكير الست** :

لخص قطامي والسبيعي (٢٠٠٨م،ص٨٣) أبرز مميزات برنامج قبعات التفكير الست في النقاط التالية:

- ✓ برنامج شامل متكامل لا يشتمل على أجزاء ولا يتطلب تنفيذه وقتا طويلا.
- ✓ اعتماده على لعبة تبادل الأدوار مما يضيف متعة في استخدام البرنامج.
- ✓ خلوه من التعقيد حيث من السهولة التعرف على القبعات الست.

- **مكونات استراتيجية قبعات التفكير الست** :

القبعات الست الملونة هي وسيلة يستخدمها الفرد في معظم لحظات حياته ، وتركز هذه القبعات على أن التفكير عملية نظامية منضبطة ، وتاليا وصف لهذه القبعات كما أوردها كلا من فتح الله (١٤٢٩هـ،ص١٢٠) وسعادة (٢٠٠٨م،ص٩٠) وأبو جادو ونوفل (١٤٢٧هـ ،ص١٥٤) وريان (٢٠٠٥م،ص٥٧) على النحو التالي:

- ✓ القبعة البيضاء (الحقائق) : ترمز هذه القبعة إلى التفكير بالحقائق والأشكال والمعلومات.
- ✓ القبعة الحمراء (المشاعر) : القبعة الحمراء هي على النقيض من القبعة البيضاء ، إذ أنها تتعلق بالأحاسيس والمشاعر والعواطف الداخلية ، ولا تحتاج إلى تبرير ، لأنها لا تتعلق بالتفكير المنطقي.
- ✓ القبعة السوداء (الحيطة والحذر) : ترمز إلى الخوف والحذر والتشاؤم والنقد والحيطة والتفكير في الأخطار أو الخسارة ، وهذا الشيء مطلوب عند اتخاذ القرارات.
- ✓ القبعة الصفراء (التفاؤل) : تدل هذه القبعة على التفكير بالفوائد والايجابيات ، والتفكير من خلالها فيه نظرة طموحه للمستقبل ورؤية الفوائد التي ستتحقق من الفكرة المطروحة.
- ✓ القبعة الخضراء (أفكار جديدة) : هي قبعة التفاؤل والإبداع والنمو والطاقة والاقتراحات والبدائل والاحتمالات والنظر إلى الجوانب الإيجابية واستغلالها.
- ✓ القبعة الزرقاء (الحكم) : ترمز هذه القبعة إلى التفكير في التفكير ، والتحكم بعملية التفكير وضبطها في الاتجاه المرغوب ، فهي قبعة التفكير والتحكم والتقييم .

- **تطبيق عمل استراتيجية قبعات التفكير الست** :

غالبا ماتكون العقول بين الناس متفاوتة ولكل شخص حجم معين من التفكير ، والصحيح أن العقول واحدة وأن الاختلاف يكون في التفكير ، وقد أسس

العالم إدوارد ديبونو Edward de Bono لاستراتيجية قبعات التفكير الست استخدامان ، وهما كما ذكرهما ديبونو (٢٠٠١م ، ص٩٣) على النحو التالي :

١- استخدام فردي للقبعات :

تستخدم قبعة واحدة فردية ولفترة محدودة من الوقت لتبني نمط تفكير معين ، وذلك لأغراض كتابة تقرير أو تيسير أعمال اجتماع أو محادثة أو موقف أو إعطاء محاضرة .

٢- استخدام تسلسلي وتتابعي للقبعات :

هذه تستخدم القبعات قبعة تلو الأخر بهدف بحث أو استكشاف موضوع معين مثلا القبعة البيضاء ثم الحمراء ، ويستخدم هذا الأسلوب عندما يكون الوقت قصير ، والتفكير عشوائي وغير موجه ، وهناك معتقدات وأفكار مختلفة ومتباينة ، ويمكن تقسيم التسلسل لاستخدام هذه القبعات حسب الموقف التالي :

أ – التسلسل المرن :

القبعة الحمراء ⟵ الصفراء
⟶ السوداء

ب – التسلسل المتغير :

الخضراء ⟵ الحمراء ⟵ ؟ ⟵ ؟ (حسب الموقف)

- **الدراسات السابقة** :

قدمت حسن (١٤٣٣ه) دراستها التي هدفت إلى التعرف على فاعلية استراتيجية قبعات التفكير الست على اكتساب المفاهيم العلمية وتنمية التفكير الإبداعي في تدريس الأحياء لدى طلاب الصف الأول الثانوي ،.ولتحقيق هذا الهدف تم إعداد الأدوات التالية: اختبار المفاهيم العلمية للوحدة "موضع البحث" من إعداد الباحثة ، ومقياس تورانس للتفكير الإبداعي اللفظي ، وتكونت مجموعة البحث من (٦٢) طالب بالصف الأول الثانوي ، وتم تقسيمها إلىمجموعتين ، أحدهما تجريبية والاخرى ضابطة بواقع (٣١) طالب لكل مجموعة ، وكانت أهم النتائج استخدام استراتيجية قبعات التفكير الست في تدريس الأحياء أدى إلىأ اكتساب المفاهيم العلمية لدى طلاب الصف الأول الثانوي وتنمية التفكير الإبداعي ومهاراته لدى طلاب الصف الأول الثانوي ، بالإضافة لوجود علاقة ارتباطية دالة موجبة بين درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياس البعدي لكل من اختبار المفاهيم العلمية ومقياس تورانس للتفكير الإبداعي اللفظي .

وأجرت العويضي (١٤٣٣ه) دراستها التي هدفت من خلالها قياس فاعلية وحدة دراسية قائمة على برنامج قبعات التفكير الست في تنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى الطالبات المعلمات في مجالات : التخطيط و التنفيذ و التقويم و اتجاههن نحوها ، واستخدمت التصميم ذا العينة الواحدة البالغة (٢٥) طالبة، وبعد التحليل الإحصائي اسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات القياس القبلي و البعدي في بطاقة ملاحظة مهارات تخطيط و تنفيذ و تقويم الدروس لصالح القياس البعدي ، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية

لصالح القياس البعدي في مقياس الاتجاه ، و كان حجم تأثير الوحدة الدراسية حسب قيمة مربع ايتا ($\eta 2$) كبيرا جدا.

كما قام العزاوي (٢٠١١م) بدراسته للتعرف على أثر استراتيجية القبعات الست في تحصيل مادة التربية الإسلامية لدى طلاب المرحلة الإعدادية ، ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحث بإعداد اختبار تحصيلي ، واستخدم المنهج الشبة تجريبي ، وتكونت عينة دراسته من (٤٩) طالب من الصف الرابع الإعدادي في ثانوية نهروان ، مثل منها (٢٥) طالب المجموعة التجريبية ، بينما مثل (٢٤) طالب المجموعة الضابطة ، وأسفرت النتائج عن تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة .

ودراسة قامت بها عباس (٢٠١١م) هدفت إلى التعرف على أثر استخدام قبعات التفكير الست على اكتساب المفاهيم التاريخية واستبقائها لدى طالبات الصف الرابع الأدبي في مادة التاريخ ، وتكونت العينة من (٩٣) طالبة توزعت على مجموعتي الدراسة بواقع (٤٧) طالبة للمجموعة التجريبية و(٤٦) طالبة للمجموعة الضابطة ، وبعد اخضاع البيانات للتحليل الإحصائي باستخدام (T.Test) أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي الدراسة على اختبار التحصيل الدراسي والاحتفاظ لصالح المجموعة التجريبية .

الشايع والعقيل (١٤٢٩) بهدف الكشف عن أثر استخدام قبعات التفكير الست في تدريس العلوم على تنمية مهارات التفكير الإبداعي وتنمية التفاعل الصفي اللفظي لدى تلاميذ الصفٍ السادس الابتدائي في مدينة الرياض مقارنة بالطريقة التقليدية،وتحقيقاً لهدف الدراسة أجرى الباحثان دراستها الشبة تجريبية على عينة عمدية بلغ حجمها (٦٠) تلميذ قسمت إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية تحتوي كل منهما على (٣٠) تلميذ تم اختيارهن بطريقة عشوائية، وتم تطبيق مقياس تورانس الشكلي المقنن على البيئة السعودية لقياس القدرة على التفكير الابداعي وتم التأكد من صدقه وثباته ،كما تم تطبيق أداة فلاندرز لمعرفة التفاعل الصفي اللفظي بين المعلم وتلاميذه،وبعد معالجة البيانات إحصائيا للتوصل للنتائج عن طريق المتوسطات والانحرافات المعيارية واختبار (ت) للعينات المستقلة وقيمة (Z) للنسبة الحرجة توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين مجموعتي الدراسة في مهارات التفكير الابداعي بينما ظهر تحسن في نوعية التفاعل الصفي اللفظي بين المعلم وتلاميذه داخل الحجرة الدراسية.

كما قامت البركاتي (١٤٢٩ه) بدراسة هدفت من خلالها التعرف على أثر التدريس باستخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة والقبعات الست وk.W.L في التحصيل والتواصل والترابط الرياضي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بمدينة مكة المكرمة،وقد اتبعت الباحثة المنهج الشبة تجريبي،وطبقت الدراسة على عينة عشوائية تكونت من (٩٥) طالبة من طالبات الصف الثالث

المتوسط،وأظهرت النتائج بعد تحليلها باستخدام تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) وجود فروق ذات دلالة إحصائية وتفوق كل مجموعة من المجموعات التجريبية الثلاث على المجموعة الضابطة من حيث التحصيل الدراسي وعند مستويات التذكر - التطبيق - التحليل - التركيب ومن حيث الترابط الرياضي كذلك تفوق مجموعة الذكاءات المتعددة والقبعات الست على المجموعة الضابطة من حيث مستوى الفهم والتواصل الرياضي في حين تفوقت مجموعتي الذكاءات المتعددة وK.W.L على المجموعة الضابطة من حيث مستوى التقويم.

كما قدم فودة وعبده (٢٠٠٥) دراستهما التي استهدفت الكشف عن أثر تدريس العلوم باستخدام فنية ديبونو للقبعات الست في تنمية نزعات التفكير الإبداعي ومهاراته لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بجمهورية مصر العربية ، وقد بلغ عدد أفراد العينة (٧١) تلميذا للمجموعة التجريبية و(٧٥) تلميذا للمجموعة الضابطة تم اختيارهم عشوائيا ، واستخدمت الدراسة مقياس نزعات التفكير الإبداعي ، واختبار مهارات التفكير الإبداعي من إعداد فرانك وليامز ، وتوصلت الدراسة إلى أن فنية ديبونو للقبعات الست ذات فعالية في تنمية نزعات التفكير الإبداعي لدى التلاميذ.

وأجرت ماري وجونز(Mary & Jones (2004دراستهما حول طريقة قبعات ديبونو الستة للتفكير كمدخل للمشكلات الأخلاقية في الصيدلة واستهدفت الدراسة تطوير مهارات التفكير الناقد ومهارات حل المشكلات وتعليم مفاهيم التفكير المتوازي ، وقد أظهرت النتائج أن استجابات الطلاب البعدية على الأسئلة حول خبراتهم الفردية في حل المشكلات وقرارات المجموعة النهائية حول المشكلات كانت افضل من استجاباتهم قبل تعلمهم طريقة قبعات التفكير الست.

وأجرى دان وفيلاند ومارتن وسلف (Dan&Feland&Martin&Self(1999 دراسة مقارنه بعنوان استراتيجية تشكيل فريق مستندة على القبعات الست تطوير ومقارنة مع الطريقة المستندة على تقنية مايرزبريجز للتشكيل في مساقات الهندسة MBTI ، وهدفت الدراسة إلى تقييم استراتيجيات التفكير (MBTI-6-hats) وتقييم استراتيجية جديدة لزيادة النجاح الأكاديمي ،قام الباحثون بتطويرها وأطلق عليها (TFS) مستندة على قبعات التفكير وعلى برنامج مايرزبريجز وهو برنامج ينمي الابداع ، وتكونت العينة من (٥٠) طالب موزعين على شعبتين لكل منها (٢٥) طالبا موزعين على (١٠) فرق ، وتم استخدام عدة أدوات لتحديد مدى التفوق ، وأشارت النتائج إلى أن الأداة المستخدمة لتعيين نمط الاتصال ذوي القبعات الست في تصميم وتشكيل الفريق عملت بشكل جيد.

بعد عرض الدراسات السابقة العربية منها والأجنبية التي تناولت استخدام استراتيجية قبعات التفكير الست في التدريس أمكن تلخيص أبرز حيثيات تلك الدراسات كما يلي :

- **من حيث هدف الدراسة** : هدفت الدراسات السابقة إلى تنمية جوانب عديدة لدى المتعلمين : فمنهم من هدفت دراسته إلى تحسين المستوى

التحصيلي لدى المتعلمين كدراسة العزاوي (٢٠١١م) والبركاتي (١٤٢٩ه) اضافة إلى التواصل والترابط الرياضي وهذه تتفق مع البحث الحالي في التحصيل الدراسي فقط ، ومنهم من هدف إلى تنمية التفكير الإبداعي كدراسة حسن (١٤٣٣ه) إضافة إلى اكتساب المفاهيم العلمية، والشايع والعقيل (١٤٢٩ه) إضافة إلى تنمية التفاعل اللفظي ، وفوده وعبده (٢٠٠٥م) وفي تطوير مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات كدراسة ماري وجونز (2004) ، والبعض الآخر منهم هدف إلى اكتساب المفاهيم التاريخية كدراسة عباس (٢٠١١م) ومنهم من هدفت دراسته إلى تنمية الاتجاه نحو المادة كدراسة العويضي (١٤٣٣ه) وهدف الدراسة الأخيرة يتفق مع المتغير التابع الثاني للبحث الحالي.

- **من حيث مراحل التعليم** : تنوعت المراحل التعليمية التي طبق الباحثون دراساتهم على متعلميها ومنها دراسة العويضي (١٤٣٣ه) في المرحلة الجامعية ، ودراسة العزاوي (٢٠١١) في المرحلة الإعدادية ، ودراسة كلا من الشايع والعقيل (١٤٢٩ه) في المرحلة الابتدائية ، ودراسة حسن (١٤٣٣ه) وعباس (٢٠١١م) في المرحلة الثانوية ، ويتفق البحث الحالي مع الدراستان الأخيرتان في المرحلة المطبق فيها.
- **من حيث المنهج المستخدم** : اتفقت جميع الدراسات مع البحث الحالي في استخدام المنهج الشبة تجريبي.
- **من حيث الأدوات** : تعددت الأدوات المستخدمة لتحقيق أهداف الدراسات بين الاختبارات التحصيلية والمقاييس المعدة مسبقا للتفكير وبطائق الملاحظات والبرامج التدريبية في التدريس باستخدام قبعات التفكير الست.
- **من حيث النتائج** :اتفقت جميع الدراسات السابقة مع البحث الحالي في تفوق المجموعة التجريبية على مثيلتها المجموعة الضابطة ، وذلك بوجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية التي أستخدم في تدريسها استراتيجية قبعات التفكير الست .

- **إجراءات البحث** :
- **أولاً** : **منهج البحث** :

تبنى هذاالبحث المنهج شبة التجريبي؛للتعرف على أثر تطبيق استراتيجية قبعات التفكير الست وقياس أثرها على التحصيل الدراسيعند المستويات المعرفية (الدنيا) لتصنيف بلوم ، وتنمية الاتجاه نحو مادة الجغرافيا في الأبعاد التالية (طبيعة المادة – أهمية المادة - الاستمتاع بدراسة المادة – معلم المادة) لدى طالبات الصف الثاني الثانوي .

- **ثانياً**: **التصميم التجريبي** :

ويشتمل على الجوانب التالية :

- المتغير المستقل (العامل التجريبي):ويتمثل في هذاالبحث باستخدام استراتيجية قبعات التفكير الست.

- المتغير التابع:تمثل المتغير التابع في البحث الحالي في التحصيل الدراسي والاتجاه نحو مادة الجغرافيا.

• **ثالثاً: عينة البحث** :

تكونت من عينة عشوائية مقدارها (٦٤) طالبة من طالبات الصف الثانيالثانوي بالمدرسة الثانوية الحكومية الخامسة في حي المنصور، واحتوت كل مجموعة على (٣٢) طالبة وذلك خلال الفصل الدراسي الأول لعام ١٤٣٥ - ١٤٣٦هـ.

• **رابعاً : أدوات البحث** :

لتحقيق هدف البحث شرعت الباحثة بتصميم أدوات ومواد جمع البيانات، والتفصيل على النحو التالي :

• **أ – دليل المعلم** :

مرت عملية إعداده بالخطوات التالية :

- ✓ اختيار الوحدة الملائمة للتطبيق :تم الاطلاع على مقررات مادة الجغرافيا للمرحلة الثانويةللصفوف الثلاث (الأول – الثاني – الثالث) الفصل الدراسي الأول للبنات بالمملكة العربية السعودية، وقد وقع الاختيار وحدة (جيولوجية الأرض) للصف الثاني ؛ لمناسبة محتواها لتطبيق استراتيجية قبعات التفكير الست.
- ✓ تحديد الخطة الزمنية اللازمة لتدريس الوحدة : حُدد لتدريس جميع الموضوعات ستة حصص دراسية بواقع حصة دراسية كل أسبوع.
- ✓ تحضير الوحدة المختارة باستراتيجية القبعات الست ؛ لاستخدامها في تدريس المجموعة التجريبية .
- ✓ إعداد الخطط التدريسية المقترحة لتدريس الوحدة : اشتمل الدليل على العناصر التالية :
- ✓ المعلومات الأولية العامة للموضوع : وهي البيانات العامة المتعلقة بالموضوع وهي كالتالي : (اليوم - التاريخ - الحصة - المادة - الموضوع - الصف - الشعبة - الزمن المخصص لتدريس الموضوع - مكان عرض الموضوع).
- ✓ مطالب التعلم : وهي جميع المعاني الواجب توفر معلومات ولو أولية عنها لدى الطالبات، والتي يعتمد عليها تدريس موضوعات وحدة(جيولوجية الأرض).
- ✓ المحتوى المعرفي للموضوع،ويشتمل على : معارف علمية وردت في الكتاب المدرسي الصادر عن وزارة التربية والتعليم لعام ١٤٣٥ - ١٤٣٦هـ، بالإضافة لمعارف علمية مثيرة لدافعية الطالبات .
- ✓ الأهداف المعرفية للموضوع،وتشتمل على: أهداف تعليمية عامة - أهداف سلوكية إجرائية.

- ✓ الوسائل والمواد التعليمية اللازمة لتدريس الموضوع :جميع الأدوات والأجهزة والمجسمات والبرامج الالكترونية المستخدمة في عرض الموضوع.
- ✓ الطرق المستخدمة في تدريس الموضوع : (طريقة الإلقاء - طريقة المناقشة - طريقة تمثيل الدور).
- ✓ الخطوات المتبعة في تدريس الموضوع : احتوى هذا الجزء من الدليل على شرح تفصيلي لكيفية تدريس الموضوع باستخدام استراتيجية قبعات التفكير الست .
- ✓ إغلاق الموضوع : استخدمت الباحثة أسلوب الأسئلة التلخيصية لغلق الموضوع .
- ✓ الواجب المنزلي:خصص فيه أسئلة الواجب المتعلقة بموضوع الدرس .
- ✓ مراجع الموضوع ، وتشتمل على : قائمة بالمراجع التي تمت الاستعانة بها في إعداد الموضوعات .

- **إخراج دليل المعلم بصورته النهائية** :

صدق محتوى الدليل : قدمت الباحثة الدليل إلى ذوي الخبرة والاختصاص في مجال المناهج وطرق التدريس العامة ومختصي الاجتماعيات ؛ للتأكد من مدى صلاحيته للتطبيق ، وقد أجمع المختصون على صلاحيته مع إجراء بعض التعديلات ، التي تم إجرائها لإخراج الدليل في صورته النهائية .

- **ب- الاختبار التحصيلي** :

شرعت الباحثة بتحليل محتوى وحدة (جيولوجية الأرض) باستخدام طريقة تحليل المحتوى المعتمد على الأهداف تم اتبعت الخطوات التالية لإعداد الاختبار التحصيلي :

- ◄◄ تحديد الغرض من الاختبار : يهدف الاختبار التحصيلي في البحث الحالي إلى قياس تحصيلطالبات عينة البحث للمفاهيم والمعلومات المتضمنة في وحدة (جيولوجية الأرض) ، الواردة في مقرر مادة الجغرافيا للصف للصفالثانيالثانوي للفصل الدراسي الأول من العام ١٤٣٥ - ١٤٣٦هـ ، وذلك عند المستويات الدنيا لتصنيف بلوم.
- ◄◄ تحديد وزن كل موضوع من مواضيع الوحدة قيد التطبيق.
- ◄◄ إعداد جداول مواصفات الاختبار : تم إعداد جدولين اختصت لمواصفات الاختبار التحصيلي حدد أحدهما بالأوزان النسبية للأهداف السلوكية الإجرائية المراد قياسها ، والآخر يختص بالأوزان النسبية لمفردات الاختبار التحصيلي.
- ◄◄ تحديد نوع مفردات الاختبار : اعتمدت الباحثة نوع الاختيار من متعدد ؛نظرا لما يتميز به من فعالية عالية في قياس القدرات العقلية المعرفية المختلفة المراد قياسها.
- ◄◄ كتابة وتحديد عدد المفردات : قامت الباحثة بصياغة (٣٦) مفردة من نوع الاختيار من متعدد بحيث يتبع كل واحدة منها أربع بدائل ، دونت في (٩)

صفحات وقد صيغت المفردات بحيث تحتوي كل واحدة منها على قسمين رئيسيين هما : (متن السؤال - بدائل السؤال).

- مراجعة المفردات وتعديل صياغتها : شرعت الباحثة بعد مدة من إعدادها لمفردات الاختبار التحصيلي بمراجعة صياغته ، بحيث أضافت وحذفت وأعادت صياغة بعض المفردات.
- تحديد العدد النهائي للمفردات: من خلال الآراء والتوجيهات التي حصلت عليها الباحثة من السادة المحكمين ، استقرت على (٣٢) مفردة .
- التأكد من صدق مفردات الاختبار : تم توزيع الاختبار على عدد من المحكمين في مجال المناهج وطرق التدريس العامة والخاصة بالاجتماعيات ؛ للتأكد من سلامة بناء وصلاحية الاختبار للتطبيق النهائي .
- تجريب الاختبار استطلاعياً : طبقت الباحثة الاختبار التحصيلي على عينة استطلاعية مستقلة عن عينة البحث ، وقد اختارت عشوائيا فصل (٢/ ٢) من بين الفصول المتبقية (٢/ ٢ - ٣/ ٢ – ٤/ ٢)،وذلك بعد اعتماد عينة الدراسة بفصلي (١/ ٢ - ٥/ ٢) ؛ لتطبيق الاختبار على طالباته والبالغ عددهن (٣٠) طالبة ،وبعد التطبيق الاستطلاعي تم حساب صدق وثبات الاختبار على النحو التالي :
  - ✓ **حساب ثبات الاختبار:** تم حساب معامل الثبات باستخدامامعادلة سبيرمان - براون للتجزئة النصفية ، وقد اتضح أن معامل الثبات عال حيث بلغ (٠.٨٧) .
  - ✓ **حساب صدق الاختبار** :تم حساب الصدق عن طريق معامل الصدق الذاتي بحساب الجذر التربيعي لمعامل الثبات،وبما أنه تم التعرف على قيمة ثبات الاختبار التحصيلي والتي بلغت (٠.٨٧)،فإن النتيجة تكون على النحو التالي :
  - ✓ معامل الصدق الذاتي للاختبار= √معامل الثبات = √٠.٨٧ = ٠,٩٣٢٧ = ٠,٩
  - ✓ حساب الزمن الملائم لتطبيق الاختبار : تم حساب الزمن عن طريق استخدام معادلة حساب متوسط زمن الاختبار ، وذلك بحساب الزمن المستغرق عند انتهاء أول طالبة وآخر طالبة انتهت من الإجابة على الاختبار.

- **إخراج الاختبار في صورته النهائية** :

اشتمل دفتر الاختبار على :

- ✓ صفحة التعليمات: تم صياغة تعليمات الاختبار التي تبين للطالبات كيفية الإجابة على الأسئلة.
- ✓ صفحات مفردات الاختبار : صاغت الباحثة مفردات الاختبار في (٨) صفحات ، تضمنت (٣٢) مفردة من نوع الاختيار من متعدد ، ذو الأربع بدائل (أ - ب - ج – د)،وتسلسلت المفردات تبعا لترتيب مواضيع وحدة (جيولوجية الأرض) ، وخصص لكل سؤال تجيب عنه الطالبة إجابة صحيحة درجة واحدة فقط .

• **ج – مقياس الاتجاه نحو مادة الجغرافيا** :

تم اتباع عدد من الخطوات لإعداد المقياس ، وهي على النحو التالي :

- **تحديد الغرض من المقياس :** يهدفمقياس الاتجاه نحو مادة الجغرافيا إلى التعرف على اتجاه عينة من طالبات الصف الثاني الثانوي نحو مادة الجغرافيا .
- **تحديد أبعاد المقياس :**تم تحديد أبعاد المقياس نحو مادة الجغرافيا في أربعة أبعاد صيغت بشأن وجهات نظر الطالبات تجاه المادة وهي :
  - ✓ طبيعة مادة الجغرافيا : ويقصد به مدى إدراك الطالبة لطبيعة مادة الجغرافيا وإحساسها بسهولة وصعوبة دراسة موضوعاتها .
  - ✓ أهميةمادة الجغرافيا : ويقصد به مدى إحساس الطالبة بقيمة وأهمية مادة الجغرافيا في حياتها العملية ، ودورها في حل كثير من المشكلات التي تواجهها في حياتها اليومية .
  - ✓ الاستمتاع بدراسة مادة الجغرافيا: ويقصد بها مدى إحساس الطالبة بالسعادة أو الضيق نتيجة دراستها لموضوعات مادة الجغرافيا ، ومدى قبولها أو رفضها لدراسة هذه المادة .
  - ✓ معلم مادة الجغرافيا : ويقصد به مدى تقبل الطالبة أو رفضها لمعلمة مادة الجغرافيا ، وإحساسها بمدى تأثير هذه المعلمة في محبة أو كره هذه المادة .
  - ✓ واشتق من هذه الأبعاد الأربعة أربعون عبارة ، وزعت بين الأبعاد بالتساوي بواقع عشر عبارات لكل بعد ما بين إيجابية وسلبية .
- **مراجعة العبارات وتعديل صياغتها :** شرعت الباحثة بعد مدة من إعدادها لمقياس الاتجاه بمراجعة صياغته ، بحيث أضافت وحذفت وأعادت صياغة بعض هذه العبارات .
- **صدق المقياس :** تم عرض مقياس الاتجاه نحو مادة الجغرافيا على عدد من المحكمين في مجال المناهج وطرق التدريس العامة والخاصة بالاجتماعيات ؛ بغية التعرف على ملاحظاتهم ، وتم إجراء التعديلات بناء على آرائهم حوله .
- **تجريب المقياس :** تم تطبيق المقياس على نفس العينة الاستطلاعية التي طبق عليها الاختبار التحصيلي ، وذلك بهدف :
  - ✓ حساب ثبات المقياس : تم حساب معاملات الارتباط بين التطبيقين عن طريق إعادة تطبيق المقياس ، وأظهرت النتائج أن معامل ثبات المقياس بلغ (٠,٩٢) وهو معامل ثبات مرتفع .
  - ✓ حساب صدق المقياس :تم حساب الصدق عن طريق معامل الصدق الذاتي بحساب الجذر التربيعي لمعامل الثبات ، وبما أنه تم التعرف على قيمة ثبات مقياس الاتجاه نحو مادة الجغرافياوالتي بلغت (٠,٩٢) ،فإن النتيجة تكون على النحو التالي :
  - ✓ معامل الصدق الذاتي للمقياس = √معامل الثبات = ٠,٩٢ = √٠,٩٥٩١ = ٠,٩٥

- ✓ حساب الزمن الملائم لتطبيق المقياس :تم حساب الزمن عن طريق استخدام معادلة حساب متوسط زمن المقياس ، وذلك بحساب الزمن المستغرق عند انتهاء أول طالبة وآخر طالبة انتهت من الإجابة على المقياس .
- ✓ طريقة تصحيح المقياس :اعتمدت طريقة موحدةلتقدير الاستجابات الموجبة والسالبة بحيث تتراوح الاستجابات من (٣ -١) بالنسبة للعبارات الموجبة ، ومن (١ -٣) للعبارات السالبة .

• **إجراءات تطبيق البحث** :

- طبق الاختبار التحصيلي ومقياس الاتجاه نحو مادة الجغرافيا قبل الشروع بتطبيق التجربة يوم الأربعاء ١٤٣٥/١١/١هـ ؛ للتأكد من تكافؤ المجموعتين ، واثبتت نتائج التحليل الإحصائي تكافؤ المجموعتين مما طمئن الباحثة لسلامة إجراءات البحث .
- بدأت التجربة يوم الاثنين١٤٣٥/١١/٦هـ،وانتهت في يوم الخميس١٤٣٥/١٢/٢٩هـ،أي استمرت شهرا وأسبوع تخللها أسبوعي إجازة عيد الأضحى .
- شملت هذه المدة (٦) حصص دراسية لكل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بواقع حصة لكل منهما في كل أسبوع.
- بعد ما انقضت المدة المحددة لتدريس موضوعات الوحدة للمجموعتين (التجريبية والضابطة)،تابعت الباحثة الإجراءات النهائية لتنفيذ التجربة على النحو التالي:
- تم الانتهاء من تدريس الوحدة يوم الأحد الموافق ١٤٣٥/١٢/٢٥هـ .
- طبقت الباحثة الاختبار البعدي ومقياس الاتجاه نحو مادة الجغرافيا للمجموعة التجريبية يوم الاربعاء الموافق ١٤٣٥/١٢/٢٨هـ،بينما تم تطبيق نفس الادوات على المجموعة الضابطة يوم الخميس الموافق ١٤٣٥/١٢/٢٩هـ.

• **خامساً** : **الأساليب الإحصائية** :

تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) لمتوسطي عينتين غير مرتبطتين ، بالإضافة لحساب حجم الأثر ؛ لمعالجة البيانات المتحصل عليها للتوصل إلى النتائج وتفسيرها.

• **نتائج البحث** (**تفسيرها ومناقشتها**) :

تم عرض نتائج البحث بعد معالجتها وتحليلها إحصائياً ، حيث أُدرجت جداول نتائج اختبار (ت) لمتوسطي عينتين غير مرتبطتين ؛ لاختبار دلالة الفرق بين متوسطي درجات طالبات كلا من المجموعة (التجريبية والضابطة) ، بالإضافة لبيانات الإحصاء الوصفي المتضمنة قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعينة البحث بمجموعتيها : (التجريبية والضابطة) في الاختبار التحصيلي البعدي عند جميع المستويات المعرفية لتصنيف بلوم الدنيا: (تذكر، فهم ، تطبيق) كل على حدة ثم مجتمعة ، وفي مقياس الاتجاه نحو مادة الجغرافيا عند جميع الأبعاد (الأول ، الثاني ، الثالث ، الرابع) ، وبعد ذلك

تم الشروع باختبار صحة فرضي البحث على التوالي، وذلك بعرض نص كل فرض على حدة ويليه عرض نتائجه ، مع توضيح مقدار تأثير العامل المستقل التجريبي في البحث والمتمثل في استراتيجية قبعات التفكير الست على التحصيل الدراسي وتنمية الاتجاه نحو المادة .

وفيا يلي تفصيل ماسبق:

١٠- نتائج اختبار الفرض الأول :

ينص الفرض الأول على أنه : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ≤(٠,٠٥)بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتي تم تدريسهن باستخدام استراتيجية قبعات التفكيرالست ومتوسط درجات طالبات المجموعةالضابطة اللاتي تم تدريسهن بالطريقة التقليدية في التطبيق البعدي – بعد ضبط التطبيق القبلي - لاختبار التحصيل المعرفي عند المستويات الدنيا لتصنيف بلوم(التذكر - الفهم – التطبيق) مجتمعة لصالح المجموعة التجريبية .

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) لمتوسطين غير مرتبطين ؛ لاختبار دلالة الفرق بين متوسطي درجات طالبات مجموعتي البحث المجموعة (التجريبية والضابطة) في اختبار التحصيل البعدي عند المستويات الدنيا مجتمعة لتصنيف بلوم،والجدولان (١ -٢) يوضحان النتائج التي تم الحصول عليها:

جدول (١) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) للفرق بين المتوسطات البعدية لدرجات كل من المجموعة التجريبية والضابطة في تحصيل الدرجة الكلية للمستويات الدنيا (تذكر ، فهم ، تطبيق) لتصنيف بلوم مجتمعة :

المجموعة	المجموعة التجريبية			المجموعة الضابطة			قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية		
التذكر	١٣,٥٢	٠,٦٧	٧٨	٤,٤٥	٢,٥٠	٧٨	٢٢,١٤	٠,٠٥
الفهم	١٣,٤٢	٠,٧٨		٢,٣٠	١,٥٣		٤٠,٧٦	
التطبيق	١٣,٤٧	٠,٧٨		٢,٧٠	١,٧٤		٣٥,٦٦	
الدرجة الكلية	٤٠,٤١	١,٢٣	٧٨	٩,٤٥	٥,٧٧	٧٨	٤٨,٦٠	

يوضح الجدول (١) قيمة (ت) المحسوبة لاختبار الفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي لجميع المستويات المعرفية الدنيا مجتمعة بلغت (٤٨,٦٠) ، وبلغت قيمة (ت) الجدولية ودرجة الحرية (٧٨) عند مستوى دلالة (٠,٠٥)،وهي قيمة دالة إحصائيا ،مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات تحصيل المجموعة التجريبية،وبين درجات تحصيل المجموعة الضابطة عند جميع المستويات المعرفية الدنيا لتصنيف بلوم،وهي لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية قبعات التفكير الست ، كما يظهر من خلال الجدول اتجاه الفرق بين مجموعتي البحث ، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية في الاختبار

التحصيلي البعدي (٤٠,٤١)للدرجة الكلية لجميع المستويات المعرفية الدنيا (تذكر ، فهم ، تطبيق) لتصنيف بلوم مجتمعة،في حين كانت قيمة المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (٩,٤٥)لنفس المستويات،وهذا يوضح للمطلع مدى الفروق في المتوسطات الحسابية في الاختبار التحصيلي البعدي والتي جاءت لصالح المجموعة التجريبية،وذلك يعزى لاستخدام استراتيجية قبعات التفكير الست في تدريس هذه المجموعة.

ووفقاً لهذه النتيجة تم رفض الفرض الصفريالأوللبحث _ وقبول البديل _ والذي ينص على وجود فروق بين طالبات كل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي عند جميع المستويات المعرفية الدنيا(تذكر ، فهم ، تطبيق) لتصنيف بلوم مجتمعة،وذلك لصالح طالبات المجموعة التجريبية اللاتي تم تدريسهن باستخدام استراتيجية قبعات التفكير الست .

جدول (٢) : حجم تأثير استراتيجية قبعات التفكير الست على التحصيل المعرفي عند جميع المستويات المعرفية الدنيا (تذكر ، فهم ، تطبيق) لتصنيف بلوم مجتمعة:

	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	حجم الأثر	نوعه
المجموعة التجريبية	٤٠,٤١	١,٢٦	٨,١٠	عال
المجموعة الضابطة	٩,٤٥	٥,٧٧		

يتضح من خلال الجدول (٢) أن مقدار حجم تأثير استراتيجية قبعات التفكير الست على جميع المستويات المعرفية الدنيا (تذكر ، فهم ، تطبيق)لتصنيف بلوم مجتمعة قد بلغت (٨,١٠) وهي قيمة مرتفعة،ويرجع ذلك إلى تأثير العامل المستقل التجريبي.

نستخلص من اختبار نتائج الفرض الأول المتعلق بالتحصيل الدراسي أن استخدام استراتيجية قبعات التفكير الست في تدريس وحدة(جيولوجية الأرض) من مادة الجغرافيا للصف الثاني الثانوي أدى إلى رفع المستوى التحصيلي للطالبات في الاختبار التحصيلي عند جميع المستويات المعرفية الدنيا لتصنيف بلوم (تذكر ، فهم ، تطبيق) مجتمعة وعند كل مستوى على حدة والمتعلق بالوحدة الآنفة الذكر .

وتتفق هذه النتيجة مع ماجاءت به بعض الدراسات التي أكدت على فاعلية استخداماستراتيجية قبعات التفكير الست في التدريس على تحسين مستوى التحصيل الدراسي للمتعلمين كدراسة البركاتي(١٤٢٩ه).

٢٠- نتائج اختبار الفرض الثاني :

ينص الفرض الثاني على أنه : **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ≤ (٠,٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتي تم تدريسهن باستخدام استراتيجية قبعات التفكير الست ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللاتي تم تدريسهن بالطريقة التقليدية في التطبيق البعدي– بعدضبط التطبيق القبلي – لمقياس الاتجاه نحو مادة الجغرافيا .**

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) لمتوسطين غير مرتبطين ؛ لاختبار دلالة الفرق بين متوسطي درجات طالبات مجموعتي البحث المجموعة (التجريبية والضابطة) في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو مادة الجغرافيا عند جميع الأبعاد ككل وعند كل بعد من أبعاده على حدة ،والجدولان (٣ -٤) يوضحان النتائج التي تم الحصول عليها:

جدول (٣) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) للفرق بين المتوسطات البعدية لدرجات كل من المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو مادة الجغرافيا عند جميع الأبعاد ككل :

المجموعة	المجموعة التجريبية			المجموعة الضابطة			قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية		
البعد الأول	٢٨,٨٢	١,٠٨	٧٨	٣,١٠	٢,٢٦	٧٨	٦٤,٨٦	٠,٠٥
البعد الثاني	٢٨,٥٠	١,٤٨		٢,٨٧	٢,١٦		٦١,٧٠	
البعد الثالث	٢٨,٨٥	١,٢٧		٢,٧٠	١,٦٤		٧٨,٩٠	
البعد الرابع	٢٩,٢٠	١,٠١		٤,١٤	٢,٢٦		٦٤,٤٤	
الدرجة الكلية	١١٥,٣٧	٢,٣٥	٧٨	١٢,٨٢	٤,٢٧	٧٨	١٣٢,٥٩	

يوضح الجدول (٣) قيمة (ت) المحسوبة لاختبار الفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فيالتطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو مادة الجغرافيا لجميع الأبعاد مجتمعة فقد بلغت (١٣٢,٥٩)، وبلغت قيمة (ت) الجدولية ودرجة الحرية (٧٨) عند مستوى دلالة (٠,٠٥)،وهي قيمة دالة إحصائيا ،مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية،وبين درجات المجموعة الضابطة عند جميع أبعاد المقياس ،وهي لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية قبعات التفكير الست ، كما يظهر من خلال الجدول اتجاه الفرق بين مجموعتي البحث ، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو مادة الجغرافيا (١١٥,٣٧)للدرجة الكلية لجميع الأبعاد (الأول ، الثاني ، الثالث ، الرابع) ،في حين كانت قيمة المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (١٢,٨٢)لنفس الأبعاد،وهذا يوضح للمطلع مدى الفروق في المتوسطات الحسابية في مقياس الاتجاه نحو مادة الجغرافيا والتي جاءت لصالح المجموعة التجريبية،وذلك يعزى لاستخدام استراتيجية قبعات التفكير الست في تدريس هذه المجموعة.

ووفقاً لهذه النتيجة تم رفض الفرض الصفريالثانيللبحث _ وقبول البديل _ والذي ينص على وجود فروق بين طالبات كل من المجموعة التجريبية

والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو مادة الجغرافيا عند جميع الأبعاد (الأول ، الثاني ، الثالث ، الرابع)،وذلك لصالح طالبات المجموعة التجريبية اللاتي تم تدريسهن باستخدام استراتيجية قبعات التفكير الست .

جدول (٤) : حجم تأثير استراتيجية قبعات التفكير الست على التحصيل المعرفي عند جميع المستويات المعرفية الدنيا (تذكر، فهم ، تطبيق) لتصنيف بلوم مجتمعة :

	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	حجم الأثر	نوعه
المجموعة التجريبية	١١٥,٣٧	٢,٣٥	٢٣,٩٠	عال
المجموعة الضابطة	١٢,٨٢	٤,٢٧		

يتضح من خلال الجدول (٤) أن مقدار حجم تأثير استراتيجية قبعات التفكير الست على جميع الأبعاد (الأول ، الثاني ، الثالث ، الرابع) لمقياس الاتجاه نحو مادة الجغرافيا مجتمعة ، قد بلغت (٢٣,٩٠) وهي قيمة مرتفعة،ويرجع ذلك إلى تأثير العامل المستقل التجريبي.

نستخلص من اختبار نتائج الفرض الثاني المتعلق بالاتجاه نحو مادة الجغرافيا أن استخدام استراتيجية قبعات التفكير الست في تدريس وحدة (جيولوجية الأرض) من مادة الجغرافيا للصف الثاني الثانوي أدى إلى تنمية الاتجاه نحو مادة الجغرافيا عند جميع الأبعاد (الأول ، الثاني ، الثالث ، الرابع) مجتمعة وعند كل بعد على حدة .

وتتفق هذه النتيجة مع ما جاءت به بعض الدراسات التي أكدت على فاعلية استخدام استراتيجية قبعات التفكير الست في التدريس على تنمية الاتجاه نحو المادة كدراسة العويضي (١٤٣٣ه) .

مما سبق يتضح فعالية استخدام استراتيجية قبعات التفكير الست في التدريس والتي لها دور فعال في التعليم واكساب المتعلمين المعارف والمهارات المختلفة التي تجعلهم أكثر قدرة على استثمار طاقاتهم وإمكاناتهم ، وهذا ما أكد عليه ديبونو (٢٠٠١م) بقوله : " إن استخدام قبعات التفكير الست ينمي قيما لدى الفرد منها تحديد الأدوار وتوجيه الانتباه والملائمة وتخطي المعارف الحالية ووضع قواعد الموقف " ص٤٣ ، ومن خلال تطبيق هذه الاستراتيجية في البحث الحالي تم التوصل إلى عدد من الاستنتاجات وهي :

- أن استراتيجية قبعات التفكير الست ترفع مستوى التحصيل الدراسي لدى الطالبات .
- أن استراتيجية قبعات التفكير الست لها دور كبير في تنمية اتجاه الطالبات نحو مادة الجغرافيا .

• قائمة المراجع :

- أبو جادو،صالح محمد.نوفل،محمد بكر.(١٤٢٧هـ -٢٠٠٧م).تعليم التفكير (النظرية والتطبيق).عمان:دار المسيرة.
- آندروم ، إيمان . (٢٠٠٤م) . لماذا التفكير بطريقة القبعات الستة ؟ وماهي القبعات الستة ؟ . منتديات الحصن النفسي . تاريخ الإتاحة : ١٨/ ١٢ / ١٤٣٥هـ . (http://bafree.net/forums/showthread.phpwww.)
- البركاتي،نيفين حمزة .(١٤٢٨ -١٤٢٩هـ).أثر التدريس باستخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة والقبعات الست وk.W.L في التحصيل والتواصل والترابط الرياضي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بمدينة مكة المكرمة.رسالة دكتوراه غير منشورة.كلية التربية.جامعة أم القرى.
- جروان،فتحي عبد الرحمن.(١٩٩٩م).تعليم التفكير (مفاهيم وتطبيقات).عمان:دار الكتاب الجامعي.
- حبش ، زينب . (٢٠٠٥م) . التفكير الإبداعي . القدس : مطابع شركة الحلول المتكاملة .
- حسن ، دعاء حسن محمد . (١٤٣٣هـ - ٢٠١٢م) . فاعلية استراتيجية قبعات التفكير الست على اكتساب المفاهيم العلمية وتنمية التفكير الإبداعي في تدريس الأحياء لدى طلاب الصف الأول الثانوي . السويس : جامعة قناة السويس . كلية التربية .
- الخزرجي ، مثنى ابراهيم محمد . (٢٠١١م) . أثر استراتيجية القبعات الست في التحصيل لدى طلاب المرحلة المتوسطة في مادة التاريخ . رسالة ماجستير غير منشورة . جامعة ديالى . كلية التربية .
- ريان،محمد هاشم.(٢٠٠٥م).استراتيجيات التدريس لتنمية التفكير وحقائب تدريبية.عمان:مكتبة الفلاح.
- ديبونو ، إدوارد . (٢٠١١م) . روافد التفكير الجانبي . www.hrdiscussion.com . المنتدى العربي لإدارة الموارد البشرية . تاريخ الاتاحة او الاسترجاع الخميس ١٤٣٤/١١/١٣هـ الموافق. ٢٠١٣/٩/١٩م.
- ديبونو ، إدوارد . ترجمة . الجيوسي ، خليل . (٢٠٠١م) . قبعات التفكير الست . أبو ظبي : مطابع المجمع الثقافي .
- ديبونو ، إدوارد . ترجمة . سرور ، ناديا . حسين ، ثائر . فيضي ، دينا . (٢٠٠١م) .برنامج كورت لتعليم التفكير – توسعة مجال الإدراك . عمّان : دار الفكر .
- سعادة،جودت أحمد.(٢٠٠٨م).تدريس مهارات التفكير مع مئات الأمثلة التطبيقية.رام الله.عمان:دار الشروق.
- السمير،محمد . (٢٠٠٣م).فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات التفكير الإبداعي في الأداء الإبداعي المعرفي لطلبة الصف العاشر الأساسي.رسالة دكتوراه غير منشورة.جامعة عمان العربية.الأردن.
- السليتي،فراس.(١٤٢٩هـ -٢٠٠٨م).استراتيجيات التعلم والتعليم (النظرية والتطبيق). عمان: جدارا للكتاب العالمي.ا ربد:ع الم الكتب الحديث.

- الشايع،فهد سليمان.العقيل،محمد عبد العزيز.(١٤٢٩هـ).أثر استخدام قبعات التفكير الست في تدريس العلوم على تنمية التفكير الإبداعي والتفاعل الصفي اللفظي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي في مدينة الرياض.مجلة دراسات في المناهج والإشراف التربوي.المجلد (١).العدد (٢).رجب . ١٤٣٠هـ .ص ص ٢١ -٥٦.
- عباس ، مها فاضل . (٢٠١١م) . أثر استخدام قبعات التفكير الست على اكتساب المفاهيم التاريخية واستبقائها لدى طالبات الصف الرابع الأدبي في مادة التاريخ . بغداد : جامعة بغداد . كلية التربية .
- عبد الهادي،نبيل أحمد.(٢٠٠٤م).نماذج تربوية تعليمية معاصرة.ط٢.عمان:دار وائل.
- عبد الله،حسام.(٢٠٠٣م).طرق تدريس الجغرافية لجميع المراحل الدراسية.عمان:دار أسامة.
- عبيدات، ذوقان . أبو السميد،سهيلة.(٢٠٠٥م).الدماغ والتعلم والتفكير.عمان:دار ديبينو للنشر والتوزيع.
- عرفة ، محمود صلاح الدين . (٢٠٠٦م) . تفكير بلا حدود (رؤى معاصرة في تعليم التفكير وتعلمه) . القاهرة : دار عالم الكتب .
- العزاوي ، خالد خليل ابراهيم . (٢٠١١م) . أثر استراتيجية القبعات الست في تحصيل مادة التربية الإسلامية لدى طلاب المرحلة الإعدادية . مجلة الفتح . شباط (٢٠١٢م) . العدد (٤٨) .
- العنزي،سلامة . (٢٠٠٢م).أثر برنامج الكورت (الجزء الأول) في تنمية مهارات التفكير الإبداعي ومفهوم الذات لدى طلبة المرحلة المتوسطة بالكويت.رسالة ماجستير غير منشورة.جامعة الخليج العربي.البحرين.
- عودات ، ميسر . (٢٠٠٦م) . أثر استخدام طرائق العصف الذهني والقبعات الست والمحاضرة المفعلة في التحصيل والتفكير التأملي لدى طلبة الصف العاشر في مبحث التربية الوطنية في الأردن . رسالة دكتوراه غير منشورة . الأردن : جامعة اليرموك .
- العويضي ، وفاء حافظ عشيش . . (١٤٣٣هـ - ٢٠١٢م) . فاعلية وحدة دراسية قائمة على برنامج قبعات التفكير الست في تنمية التحصيل ومهارات التدريس الإبداعي والاتجاه نحوها لدى الطالبات معلمات اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة . جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية . مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية .
- فتح الله،مندور عبد السلام.(١٤٢٩هـ -٢٠٠٨م).تنمية مهارات التفكير (الإطار النظري والجانب التطبيقي).العليا:دار النشر الدولي.
- فودة،إبراهيم محمد.عبده،ياسر بيومي.(٢٠٠٥م).أثر استخدام فنية ديبونو للقبعات الست في تدريس العلوم على تنمية نزعات التفكير الإبداعي ومهاراته لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي.مجلة التربية العلمية.العدد (٨) . ص ص ٨٣ -١٢٢.
- قطامي،نايفة.السبيعي،معيوف.(٢٠٠٨م).تفكير القبعات الست للمرحلة الأساسية.عمان:ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع.
- النافع،عبد الله . (٢٠٠٢م).إدخال تعليم مهارات التفكير العليا في المواد الدراسية.ورقة عمل مقدمة في المؤتمر الثاني في الموهبة والإبداع.عمان .الأردن.

- نايفة ، إنعام . (٢٠٠٥م) . أثر فاعلية التعليم بأسلوب التفكير بالقبعات الست على مستوى تحصيل طلبة الصف التاسع الأساسي في مبحث الرياضيات . رسالة ماجستير غير منشورة . الأردن : جامعة مؤتة .
- نجار،فريد .(٢٠٠٣م) .المعجم الموسوعي لمصطلحات التربية .بيروت:مكتبة لبنان.
- الوهج (٢٠٠٤م) . القبعات الست . مجلة المعلم . تاريخ الإتاحة : ٥ / ١١ / ١٤٣٥هـ . (:http//www.almualem.net)

- Dan,J&Feland,J&Martin,B&Self,B.(1999).A 6-Hats Based Team Formation Strategy :Development and Comparison with an MBTI Based Approach .Of Engineering Mechanics United States Air Force Academy (USAF) Academy.
- Mary ,P& . Joanes ,W.(2004).De Bono Six Thinking Hats Method as an Approach to Ethical Dilemmas in Pharmacy.American Journal of Pharmaceutical Education .68 (2).Article 54.
- Timothy,M,Robert,(1998).Using Cort Thinking in Schools . Educational Leadership.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث الرابع:

تصميم كائنات تعلم رقمية قائمة على الدمج بين انماط التفاعل وتقنية بث الوسائط الصوتية لتنمية مهارة الاستماع لدى طلاب الصف الأول الثانوي

إعداد :

أ/ محمد أبو المعاطى عبد العزيز أبو المعاطى

مدرس لغة انجليزية بالأزهر الشريف

ا.د/ بدران عبد الحميد حسن

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة الإنجليزية

كلية التربية جامعة المنصورة

ا.د/جمال مصطفى الشرقاوى

أستاذ تكنولوجيا التعليم

كلية التربية جامعة المنصورة

د/ منال شوقى بدوى الاخضر

مدرس تكنولوجيا التعليم

كلية التربية جامعة المنصورة

تصميم كائنات تعلم رقمية قائمة على الدمج بين انماط التفاعل وتقنية بث الوسائط الصوتية لتنمية مهارة الاستماع لدى طلاب الصف الأول الثانوي

أ/ محمد أبو المعاطى عبد العزيز أبو المعاطى ، أ . د / بدران عبد الحميد حسن
أ . د / جمال مصطفى الشرقاوي ، د / منال شوقي بدوي

• **الملخص** :

سعى هذا البحث إلي التعرف علي مهارات الاستماع باللغة الانجليزية ، والكشف عن أثر تصميم كائنات تعلم رقمية قائمة على الدمج بين انماط التفاعل وتقنية بث الوسائط الصوتية لتنمية مهارة الاستماع لدى طلاب الصف الأول الثانوي ولتحقيق ذلك قام الباحث بتقسيم عينة الدراسة التى تكونت من (٦٠) طالباً إلي مجموعتين تجريبيتين : المجموعة التجريبية الاولى تكونت من (٣٠) طالبا تدرس باستخدام كائنات التعلم الرقمية القائمة على الدمج بين انماط التفاعل،و المجموعة التجريبية الثانية تكونت من (٣٠)طالبا تدرس باستخدام كائنات تعلم رقمية قائمة على الدمج بين انماط التفاعل وتقنية بث الوسائط الصوتية ، وذلك من أجل تنمية الجوانب المعرفية والأدائية بشقيها لدى طلاب الصف الأول الثانوي ، وذلك لوجود ضعف وقصور لدي الطلاب في هذه المهارات وقام الباحث باستخدام مجموعة من الأدوات مثل الاختبار التحصيلي وذلك من أجل قياس الجوانب المعرفية من هذه المهارات،وبطاقة الملاحظة لقياس الجوانب الأدائية. وتوصلت نتائج البحث إلي وجود فروق ذات دلالة إحصائية للمجموعة التجريبية الثانية التي تدرس باستخدام كائنات تعلم رقمية قائمة على الدمج بين انماط التفاعل وتقنية بث الوسائط الصوتية. كما اظهرت النتائج وصول افراد المجموعة التجريبية الثانية فى الجانب المعرفى و الادائى الى مستوى الإتقان . وجاءت هذه النتائج لما أتاحه البرنامج من فرصة ممارسة الجوانب الأدائية بصورة عملية وواقعية في التفاعل وجهًا لوجه ، و توصلت الدراسة ايضا إلي فعالية كائنات تعلم رقمية قائمة على الدمج بين انماط التفاعل وتقنية بث الوسائط الصوتية و تفاعل المعلم مع افراد المجموعة بطريقة متزامنة وغير متزامنة وتفاعل الطالبات مع بعضهم البعض و ومساعدة بعضهم البعض من خلال الانشطة التفاعلية التى قدمت اليهم ومن خلال اتاحة المحتوى التعليمى على الموقع وبذلك استطاعت الطالبات الاستماع الى المحتوى اكثر من مرة وتقديم البرنامج التغذية الراجعة الفورية لهم اثناء عملية التقويم .

Designing digital learning objects based on blending between the interaction types and Podcasting to develop listening skills among secondary school students

Abstract:

This research aimed at identifying the listening skills and revealing the impact of designing digital learning objects based on blending between the interaction types and Web Podcasting on the development of English language skills among secondary school students . To achieve this objective the researcher divided the study sample which consisted of (60) students randomly and equally into two experimental groups: The first experimental group which consisted of (30) students learned by digital learning objects

based on blending between the interaction types ,the second experimental group which consisted of (30) students learned by digital learning objects based on blending between the interaction types and Podcasting to develop cognitive and performance aspects among secondary school students because they have deficiencies and weaknesses in these skills .The researcher used a range of tools such as the achievement test to measure the cognitive achievement of these skills , observation sheet to measure the performance of these skills. The results showed the presence of statistically significant differences between the two groups in favor of the second group in cognitive achievement and performance attributable to the teaching mode which included giving appropriate feedback and it took into account individual differences among the students .and in favor of using digital learning objects based on blending between the interaction types and Podcasting. Besides, the subjects of the second experimental group reached the mastery level in both the cognitive domain and performance.

- **المقدمة** Introduction

باتت تكنولوجيا المعلومات والاتصالاتٍ تلعب دورا مهما فى كل مناحى الحياة وأصبحت قوة لا يستهان بها تسير جنبا إلى جنب مع التربية التى كانت وما زالت طريق أى أمة للتقدم والتطور وأحدث التطور الهائل فى مجالٍ تكنولوجيا المعلومات والاتصالات نقلة حضارية كبيرة ، فأصبح البعيد قريبا ، ولم تعد هناك حواجز مكانية أو زمانية بين أفراد مجتمع وآخر ولقد تطور مفهوم التعلم الإلكتروني بشكل متسارع نظرا للتغيرات التقنية الكبيرة التي حدثت مؤخرا ، فظهر مفهوم التعلم المعتمد على الحاسب Computer Based Learning (CAL) **في مطلع الثمانينات من القرن العشرين، ثم الوسائط المتعددة** Multimedia **في بداية التسعينات وفي منتصفها دخل مفهوم الانترنت** Internet **حيث يلتقي الملايين من الأفراد والمصادر عبر الحاسبات المرتبطة بشبكات الاتصال (ال محيا،٢٠٠٨,١)❖ .**

ونظراً للتداخل في بيئة الإنترنت فقد أوجدت الأنظمة التي تتحكم وتدير عملية التعلم في هذه البيئة من خلال نظم إدارة التعلم Learning Management Systems (LMS) **وظهر مسمى التعلم الإلكتروني ،-**E-Learning **ثم تبلورت مفاهيم حديثة في التعلم المعتمد على الإنترنت من خلال تطور برمجياته ونظمه فيما أطلق عليه ويب الجيل الثاني ويسمى كذلك ويب القراءة والكتابة** Read/Write Web **والذي نقل المستخدم من متلقي غير متفاعل إلى مستخدم فعّال ومشارك في الخدمات والتطبيقات، ومن التركيز على المحتويات مسبقة الإعداد إلى وسائط تفاعلية يتم إنتاجها عن طريق المستخدم يتشارك فيها مع الآخرين. (الخليفه،٢٠٠٨,١) . وتعتمد ويب الجيل الثاني على عدد من الأدوات الرئيسية مثل تقنية بث الوسائط الصوتية (**Podcast**)الويكيز** Wikis **والمدونات** Blogs **والمفضلة الاجتماعية** Social

Bookmark والشبكات الاجتماعية Social Networks والتي تتميز بالتفاعلية interactive والاتصال Communication في وسط افتراضي تعاوني Virtual Collaborative يُعد من أحدث التقنيات التي تستخدم في التعليم والتدريب ، والذي أطلق عليه الجيل الثاني للتعلم الإلكتروني ٢.٠ E-Learning وهو التعلم بشبكات الإنترنت الاجتماعية Social Networks والتي تتيح المشاركة في تحرير وتحديث المحتوى للصفحات .بعدة طرق ومنها التعديل أو إدراج تعليق أو تحميل ملف وسائط من جهاز المستخدم إلى الخادم Server فالكل له إمكانية القراءة والكتابة والمشاركة . (Rosen, 2006, 121-125) وتعد كائنات التعلم الرقمية أحد أساليب التعلم الذاتى والتى تساير متطلبات تفريد التعليم وتستخدمها معظم البرامج التربوية والتى من أهم أهدافها إعداد الفرد ليواصل تعليم نفسه بنفسه ، حيث أن التعلم الذاتى يجعل المتعلم هو محور العملية التعليمية ، كما يراعى الفروق الفردية فيتعلم كل فرد تبعا لإمكاناته واستعداداته وقدراته ، والتعلم الذاتى يساعد الطالب على إتقان المادة فلا يسمح للطالب بالانتقال من وحدة إلى أخرى قبل إتقانه للوحدة الأولى وتحقيقه للأهداف المحددة ، حيث تشير دراسة برازن إلى أهمية التصميم التعليمى لكائنات التعلم الرقمية وخاصة القائمة على التعلم الإلكترونى من خلال شبكة الإنترنت حيث تساعد على الوصول السهل إلى المعلومات وتساعد الطلاب على الفهم بين الروابط المختلفة وتساعد على المشاركة الفعالة للمتعلمين للوصول إلى المعلومات بأنفسهم من خلال البحث النشط لتشجيع المتعلمين ليكونوا أكثر فاعلية فى تعلمهم (Lamb, 2003).

يعتبر التفاعل هو أسلوب يستخدم في التعليم يعتمد على التفاعل بين الطلاب والأستاذ ، وكذلك على التفاعل بين الطلاب مع بعضهم بعضا ، وذلك لتحويل بيئة الدراسة من منفعلة أو سلبية

(Passive) إلى تفاعلية أو إيجابية (Active).

وسوف يرتكز التفاعل بين الطلاب فى هذا البحث على تطبيقات الويب ٢ والتى ترتكز على مبدأ المشاركة Sharing عبر الانترنت والذي يعزز من مفهوم الاتصال الاجتماعي Social Communication والذي يعتمد على تشكيلة واسعة من الأدوات ومن أهمها المدونات Blogs والويكي Wiki والمفضلة الاجتماعية Social Bookmark والشبكات الاجتماعية Social Networks و بريد: Gmail ونشر الوسائط Podcast و تقنية(RSS (Rich Site Summary و الفيس بوك Facebook و الفلكرFlickr و اليوتيوب YouTube عبر الإنترنت. وتستخدم في التعليم اعتمادا على مبدأ المشاركة (غاريسون و تيرى أندرسون ١٩٩٨.٩٧.١١٢).

وأن تقنيات ويب ٢.٠ في تعلم اللغات الأجنبية جعلت مسألة تعلم اللغة أمراً مفيدا وممتعا في آن واحد والتعليم الالكتروني له فوائد إضافية تكمن في أن

الطالب في الصف العادي قد لا يدرك أو يفهم كل المعلومات اللغوية التي تلقى داخل الصف ، لذا فإن التعليم الالكتروني يسمح بمساحة إضافية في الوقت للطالب لفهم التعابير والمفردات واستخداماتهما كما أنه يترك مساحة مناسبة للطالب كي يراجع ويتدرب على المعلومات الجديدة John Thompson, (2007)

إن اللغة الإنجليزية .. كمادة دراسية حية .. تتصف بالسلسلة والدينامية في علاقة تفاعلية .. بحيث تؤثر كل مهارة من مهاراتها في الأخرى، وتتأثر بها في الوقت نفسه . وإذا كانت تلك المهارات الأربع هي القراءة .. Reading والكتابة .. Writingوالاستماع .. Listening والتحدثSpeaking ،. ومما سبق ايضا يتضح لنا ان مهارات اللغة اربع من تلك المهارات الاستماع

وما يستهدفه الباحث من هذا البحث هو تصميم كائنات تعلم رقمية تساعد الطلاب فى تنمية مهارة الاستماع ، ثم بعد أن يدرس الطالب هذه الكائنات يأتى دور التفاعل بين أنماطه المختلفة مدمجة بتطبيقات الويب٢.٠ التى سوف يختار منها الباحث خدمة البودكاستينج Podcasting . لما لها من دور كبير في تنمية مهارات الاستماع

- **الإحساس بالمشكلة** :

نبع الإحساس بالمشكلة من خلال اطلاع الباحث على الدراسات والأبحاث والكتب وتوصيات العديد من المؤتمرات فى مجال التعليم الإلكترونى، التى أشارت الى ضرورة الاهتمام بتصميم كائنات التعلم الرقمية، وكذلك الدراسات التى أكدت على ضعف مستوى الطلاب فى مهارة الاستماع.

- **أولاً: الدراسات السابقة**:

حيث أثبتت العديد من الدراسات السابقة فاعلية كائنات التعلم الرقمية فى تحسين وتطوير العملية التعليمية باعتبارها شكلا من أشكال التعليم الإلكتروني، و تبين أن هذه الدراسات التى تم إجراؤها في المجالات والتخصصات المختلفة أكدت فعالية كائنات التعلم الرقمية في عمليتي التدريس والتعلم مما ييسرهما ويسهلهما.

- **دراسات تناولت كائنات التعلم الرقمية**

دراسة أسامة محمد (٢٠١١) . حيث هدفت إلى قياس فاعلية مستودع إلكترونى مقترح للكائنات التعليمية عبر الإنترنت فى تنمية مهارات تدريس اللغة الإنجليزية لدى الطالب المعلم بكلية التربية وتوصلت الدراسة إلى أن المستودع الإلكترونى المقترح ذو فعالية فى تنمية مهارات تدريس اللغة الإنجليزية وأوصت الدراسة بضرورة اهتمام كليات التربية بعملية إعداد الطالب المعلم القائم على استخدام التكنولوجيا فى التدريس .وتناولت دراسة بينت وكاميرون Bennett) (Cameron , 2010 & استخدام الكائنات التعليمية من قبل تلاميذ المرحلة الابتدائية وكيف يمكن للكائنات التعليمية دعم تعلم التلاميذ .و أظهرت

النتائج أن استخدام الكائنات التعليمية بالإيجاب على تعلم التلاميذ وأدى إلى وجود دافع للتعلم.

وقام سالم (٢٠٠٧) بتصميم وبناء وحدة إلكترونية عبر الإنترنت قائمة على الكائنات التعليمية لتنمية مهارات التواصل الثقافى لدى طلاب شعبة اللغة الفرنسية بكلية التربية جامعه الزقازيق وتوصلت الدراسة إلى فاعلية الوحدة المقترحة فى تنمية مهارات الفهم الثقافى للغة الفرنسية لدى عينة البحث.

- **دراسات تناولت التعليم المعتمد على الجيل الثاني للتعلم الإلكتروني**:

ترتكز الويب ٢.٠ إلى مبدأ المشاركة Sharing عبر الإنترنت والذي يعزز من مفهوم الاتصال الاجتماعيSocial Communication والذي يعتمد على تشكيلة واسعة من الأدوات ومن أهمها المدونات Blogs والويكي Wiki والمفضلة الإجتماعية Social Bookmark والشبكات الاجتماعيةSocial Networks ونشر الوسائط Podcast عبر الإنترنت .وتستخدم في التعليم اعتمادا على مبدأ المشاركة

دراسة جيكوبو (Gicoppo, ٢٠٠٧) التى هدفت إلى دمج برامج الشبكات الاجتماعية social networks،web.2.0 في برنامج كلية التربية : تمكين المحادثة Enabling discourse المشاركة في المعرفة ، لدى طلاب كلية التربية والثقافة والموارد البشرية في جامعة نيويورك NY University وتوصلت الدراسة إلى أن الطلاب استخدموا المدونات في أنشطتهم بدرجة كبيرة

و تناول أكرم فتحي (٢٠١١) دراسة هدفت الى الكشف عن أثر تصميم واجهة التفاعل في مقرر إلكتروني قائم على الويب ٢,٠ على التحصيل المعرفي لدى طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية بقنا. يرى الباحث بأنه لم يعد تصميم المقررات الالكترونية القائمة على الويب ٢,٠ مجرد وضع معلومات ونشرها عبر شبكة الإنترنت لأن المقرر الإلكتروني الفعال له العديد من العناصر أو المكونات وتعد واجهة التفاعل من أهم المكونات الأساسية في المقرر الإلكتروني لأنه من خلالها سوف يتم تحديد تفاعل المتعلمين مع المقرر الإلكتروني حيث تعتمد معظم المقررات الإلكترونية على واجهة تفاعل ، يتفاعل معها المتعلم وتمكنه من الاستفادة الكاملة .

- **دراسات تناولت فعالية التعليم الإلكترونى لتنمية مهارات اللغة الإنجليزية**:

دراسة (Palitha E.,et.al,2007) التى استهدفت دمج البودكاست في مقرر اللغة الإنجليزية والاتصالات لطلاب السنة الجامعية الأولى في جامعة Kingston University ، ،وتوصلت الدراسة الى ان تقنية بث الوسائط الصوتية سهلت تعلم الطلاب

كما استهدف دراسة ميشيل عبد المسيح عوض(٢٠٠٨) فعالية مقرر عن طريق الإنترنت على تنمية مهارات القراءة والكتابة والاستماع للطلاب المعلمين و أظهرت النتائج رضاء الطلاب عن المقرر المقدم.كما ان الطلاب لديهم أساليب

متعددة أثناء القراءة عن طريق الإنترنت و لديهم اتجاهات إيجابية نحو التعلم الإلكتروني والإنترنت.

وهناك دراسات أكدت على وجود ضعف في مهارات اللغة : - ومنها دراسة الراشد (٢٠٠١). التى أكدت عن وجود مشكلة في معظم المؤسسات التربوية تتمثل في ضعف الطلاب في بعض مهارات القراءة التي تتطلبها عملية حصولهم على المعلومات كمهارة فهم الأفكار الرئيسية ، ومهارة فهم الأفكار التفصيلية ، ومهارة الاستنتاج ، ومهارة التلخيص ، ومهارة السرعة في القراءة الصامتة كما أشارت هذه الدراسة إلى أن استيعاب الطلاب لما يقرؤون لا يتجاوز المستوى الحرفي (السطحي) من مستويات الفهم .

استناداً إلى ما سبق تأتى دراسة قاسم البري (٢٠١٠) . لتؤكد انخفاض كفايات الطلبة في إتقان المهارات اللغوية الأربع :الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة. يواجه الكثير من الطلبة ضعفاً عاماً في اللغة العربية ، ومن بينها الأنماط اللغوية في الكتابة والمحادثة. وتدني أداء الطلبة فيها، وعجزهم عن استخدامها بشكل فاعل في مواقف التعلم والحياة،

- **ثانيا: توصيات المؤتمرت والبحوث**:

ومما يؤكد مشكلة البحث تأكيد نتائج وتوصيات العديد من المؤتمرات والندوات العلمية العربية فى تكنولوجيا التعليم وفى تكنولوجيا المعلومات على ضرورة التحول من التعليم التقليدى الى التعلم الإلكترونى واعداد خطط شاملة لتطبيق التعلم الالكترونى فى التعليم العام والخاص وتجويد تطبيقة والتوسع فى إنشاء وتنظيم مصادر التعلم بما يتفق مع تطور تكنولوجيا التعليم والمعلومات والاتصال والاهتمام ببرامج إعداد المعلم بكليات التربية وتحسين أدوار المعلم فى ظل دمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات فى التعليم

توصيات المؤتمر العلمي الثاني عشر للجمعية المصرية لنظم المعلومات وتكنولوجيا الحاسبات(٢٠٠٥) بعنوان "التعلم الإلكتروني وعصر المعرفة" في الفترة من ١٥ -١٧ فبراير و الذي أوصي بضرورة الاهتمام بالبرامج التعليمية فى الإطار الذى يوحي بزيادة جذب الطلاب إلى مشاهدتها وزيادة التعرض لها والاهتمام بها

فى حين أوصى المؤتمر الدولى الثانى بعنوان التعلم الإلكترونى والتعلم عن بعد (٢٠١١) بضرورة تفعيل بيئات التعلم الإلكترونى فى مراحل التعليم الجامعى والاستفادة من تطبيقات الويب 2.0فى تضمين مناهج التعليم الإلكترونى فى مؤسسات التعليم العالى بما يفيد فى تطوير وتغير بيئة التعليم الجامعى وإيجاد بيئة تعليمية أكثر ملائمة لتنمية الطالب وزيادة الاستجابة لاحتياجاته.

- **الخبرة الذاتية لدى الباحث**:

تعتبر ظاهرة ضعف الطلاب في مادة اللغة الإنجليزية في جميع مراحل التعليم العام واحدة من أهم الظواهر المؤرقة للتربويين القائمين على السياسة

التعليمية وقد ساعدت طبيعة عمل الباحث في تدريس اللغة الإنجليزية في المرحلتين الإعدادية والثانوية طيلة خمسه عشر عاما على معايشة هذه المشكلة عن كثب حيث لمس تدني مستوي معظم الطلاب .

• **الدراسة الاستكشافية**:

قد قام الباحث بإجراء مجموعه من المقابلات الشخصية لمدرسي اللغة الانجليزية بمعهدي فتيات وبنين السنبلاوين الإعدادى الثانوي في الفترة من ٢٠١٣/٢/١٠ إلى ٢٠١٣/٢/١٤ ، لعدد ٢٠ معلم ومعلمه لمعرفة ما إذا كانت هناك صعوبة لدى المعلمين في تدريس منهج اللغة الانجليزية وفى هذه المقابلات تم توجيه مجموعة من الأسئلة حول الصعوبة التي يتم مواجهتها عند تدريس منهج اللغة الإنجليزية وما هي الطرق التي يتم الاعتماد عليها لتنمية المهارات اللغوية ومعرفة مدى قدرة المتعلمين في التعبير بالتحدث والكتابة ، ومعرفة أساليب التفاعل \والاتصال ، وتحديد أساليب التقويم للأداء اللغوي . وكشفت نتائج هذه الدراسة الاستطلاعية على أن التركيز يكون على نقل المحتوى التعليمي دون المساعدة على إكساب المهارات اللغوية ، واتضح لدى الباحث إن هناك صعوبة تتعلق بالاستماع والكتابة والقراءة باللغة الانجليزية والسؤال عن طبيعة الوسائط التي يمكن استخدامها في تدريس اللغة لتنمية هذه المهارات عند الطلاب أجاب جميع المعلمين والمعلمات أنهم لا يعرفون شيئا عن وكيفية استخدام البرامج التعليمية داخل الفصل الدراسي ولهذا اتضح لدى الباحث تدنى استخدام البرامج الالكترونية لتعليم مهارات اللغة ومنها مهارة الاستماع .

ومن خلال العرض السابق يمكن صياغة مشكلة هذا البحث في صعوبات ومشكلات تتعلق بتدريس وتعلم وتنمية مهارات الاستماع باللغة الإنجليزية ، وهذه الصعوبات ترتب عليها قصور لدى المتعلمين ، وفى ضوء أهمية التعليم الإلكتروني وفي تنمية المهارات فهناك حاجة إلى الاستفادة من توظيف تكنولوجيا التعليم الإلكتروني لتحسين تعلم مهارة الاستماع باللغة الانجليزية .

• **مشكلة البحث**:

يمكن لهذا البحث أن يسهم في حل المشكلة من خلال الإجابة على السؤال الرئيسي التالي:

ما أثر تصميم كائنات تعلم رقمية قائمة على الدمج بين انماط التفاعل وتقنية بث الوسائط (البودكاست) لتنمية مهارة الاستماع لدى طلاب الصف الأول الثانوي ؟

ويتفرع من هذا السؤال التساؤلات الفرعية التالية : -

- ما مهارات الاستماع الواجب توافرها لدى طالبات الصف الأول الثانوي ؟
- ما المعايير اللازمة لتصميم كائنات تعلم رقمية قائمة على الدمج بين انماط التفاعل وتقنية بث الوسائط الصوتية (البودكاست) لتنمية مهارة الاستماع لدى طلاب الصف الأول الثانوي ؟

- ما التصور المقترح لتصميم كائنات تعلم رقمية قائمة على الدمج بين انماط التفاعل وتقنية بث الوسائط (البودكاست) لتنمية مهارة الاستماع لدى طلاب الصف الأول الثانوي ؟
- ما أثر تصميم كائنات تعلم رقمية قائمة على الدمج بين انماط التفاعل وتقنية بث الوسائط (البودكاست) لتنمية مهارة الاستماع لدى طلاب الصف الأول الثانوي

- **أهداف البحث**:

يمكن إيجاز أهم أهداف البحث في النقاط التالية :

- تحديد قائمة بمهارات الاستماع اللازمة الواجب توافرها لطالبات الصف الأول الثانوي
- تحديد قائمة بالمعايير التصميمية الواجب توافرها لتصميم كائنات تعلم رقمية قائمة على الدمج بين انماط التفاعل وتقنية بث الوسائط (البودكاست) لتنمية مهارة الاستماع لدى طلاب الصف الأول الثانوي ؟
- تصميم كائنات تعلم رقمية قائمة على الدمج بين انماط التفاعل وتقنية بث الوسائط (البودكاست) لتنمية مهارة الاستماع لدى طلاب الصف الأول الثانوي ؟
- قياس فعالية التصور المقترح في تنمية الجانب المعرفي لطالبات الصف الأول الثانوي.

- **أهمية البحث**

تكمن أهمية البحث في الآتي : -

- تنمية مهارات الاستماع باللغة الإنجليزية من خلال توظيف تكنولوجيا التعليم الإلكتروني .
- جذب انتباه القائمين على تدريس اللغة الانجليزية لاستخدام التعلم الإلكتروني والتشجيع على تطبيقه والاستفادة منه في تطوير تعليم اللغة الإنجليزية.
- توظيف التعلم الالكتروني في مجال تدريس وتعلم اللغة الإنجليزية .
- تفتح الطريق أمام بحوث ودراسات أخرى يمكن أن تتناول تعليم اللغة الإنجليزية في صفوف أخرى من المرحلة الثانوية وفق البرنامج الذي تقدمه الدراسة .
- قد تسهم في تشجيع المسؤلين في وزارة التربية والتعليم على إنتاج كائنات تعلم رقمية عبر مناهج اللغة الانجليزية
- الاستفادة من إمكانات الحاسب الآلي في تصميم وإعداد كائنات تعلم رقمية قائمة على الدمج بين انماط التفاعل وتقنية بث الوسائط (البودكاست) لتنمية مهارة الاستماع لدى طلاب الصف الأول الثانوي ؟

- **متغيرات البحث** the Research variables

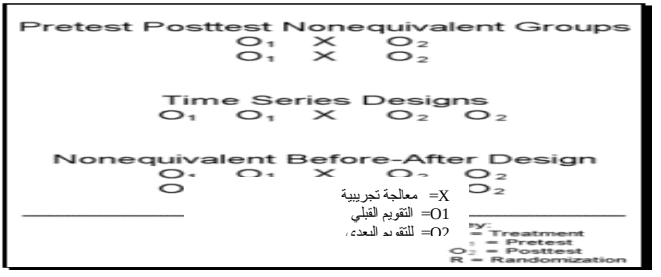
- **المتغير المستقل** Independent Variable
  - كائنات تعلم رقمية قائمة على الدمج بين انماط التفاعل

- كائنات تعلم رقمية قائمة على الدمج بين انماط التفاعل وتقنية بث الوسائط (البودكاست) لتنمية مهارة الاستماع لدى طلاب الصف الأول الثانوي.
- **المتغيرات التابعة** Dependent Variables

التحصيل المعرفى المرتبط بمهارات الاستماع باللغة الإنجليزية
الجوانب المهارية لمهارات الاستماع باللغة الإنجليزية.

- **التصميم التجريبي** Experimental design

سوف يتبع الباحث التصميم شبه التجريبي Quasi Experimental Designs للمجموعتين مع القياس القبلي والبعدى. (Two- Group Pre / Post Test Design) – ويعد هذا التصميم الأمثل لقياس أثر وكفاءة كائنات تعلم رقمية قائمة على الدمج بين انماط التفاعل وتقنية بث الوسائط (البودكاست) لتنمية مهارة الاستماع لدى طلاب الصف الأول الثانوي ؟ والذي يوضحه الشكل



: Diagrams of Quasi Experimental Designs
(Campbell and Stanley (1966) and later, Cook and Campbell (1979)

واستنادا عليه صمم الباحث التصميم شبه التجريبي للبحث

		تقويم قبلى	معالجة تجريبية	تقويم بعدى
N1	مجموعة كائنات تعلم رقمية قائمة على الدمج بين أنماط التفاعل	O1	X1	O2
N2	مجموعة كائنات تعلم رقمية قائمة على الدمج بين أنماط التفاعل وتقنية بث الوسائط (البودكاست)	O1	X2	O2

التصميم التجريبي للبحث حيث إن:

O1: التعرض للتقويم القبلي من خلال تطبيق أدوات البحث قبلياً (الاختبار التحصيلي -بطاقة الملاحظة).
X1: التعرض للمعالجة التجريبية الأولى (كائنات التعلم الرقمية).
O2: التعرض للتقويم البعدي من خلال تطبيق أدوات البحث بعدياً (الاختبار التحصيلي -بطاقة الملاحظة).
X2: التعرض للمعالجة التجريبية الثانية (كائنات تعلم رقمية قائمة على الدمج بين أنماط التفاعل وتقنية بث الوسائط (البودكاست)

- **فروض البحث** The Research Hypotheses

يسعى البحث الحالي للتحقق من صحة الفروض التالية:

- يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات كسب طلاب المجموعة التجريبية الأولى وطلاب المجموعة التجريبية الثانية في التحصيل المرتبط بالجانب المعرفي لمهارات الاستماع باللغة الإنجليزية .
- يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى وطلاب المجموعة التجريبية الثانية في أداء المهارات لمهارات الاستماع باللغة الإنجليزية
- يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى وطلاب المجموعة التجريبية الثانية في أداء المهارات لمهارات الاستماع باللغة الإنجليزية.

• **أدوات البحث** The Research Tools

- اختبار تحصيلى لقياس الجوانب المعرفية لمهارات الاستماع باللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف الأول الثانوي .
- بطاقة ملاحظة لقياس الجوانب الأدائية لمهارات الاستماع باللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف الأول الثانوي

• **عينة البحث**:- Research sample

تكونت عينة الدراسة من طالبات الصف الأول الثانوي بمعهد فنيات السنبلاوين الإعدادى الثانوي دقهلية وتم اختيارهم بطريقة عشوائية و تقسيمهم عشوائي وبالتساوي على مجموعتين تخريبيتين وتم تطبيق أدوات القياس قبليا على المجموعتين ، ثم المعالجة التجريبية ، وبعد الانتهاء من التجربة تم تطبيق أدوات القياس بعديا على المجموعتين.

• **حدود البحث** Limits of Research

وتشمل حدود البحث على ما يلي:

- عينة عشوائية من طالبات الصف الأول الثانوي بمعهد فنيات السنبلاوين الإعدادى الثانوي دقهلية نظرا لأنها الفئة المستهدفة ونظرا لحاجاتهم لتنمية المهارات اللغوية .
- تصميم كائنات تعلم رقمية قائمة على الدمج بين أنماط التفاعل وتقنية بث الوسائط (البودكاست) .
- كتاب اللغة الانجليزية المقرر على طالبات الصف الأول الثانوي وسوف يختار منه الباحث ٤ وحدات لكي يقوم بتصميم كائنات التعلم الرقمية
- مهارات الاستماع لأنها أحد الأسس التي يقوم عليها التصميم .

• **منهج البحث** The Research Methodology

استخدم الباحث كلا من المنهج الوصفي التحليلى والمنهج شبه التجريبي:

أولا المنهج الوصفي التحليلى : ايتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلى في مرحلة الدراسة والتحليل ومرحله التصميم و حديد خصائص المتعلمين ثم صاغ

الأهداف التعليمية وحدد المحتوى كما قام بالإطلاع على دراسات وبحوث وثيقي الصلة بموضوع البحث حتى تمكن من إعداد أدوات البحث .

ثانيا المنهج شبه التجريبي :وذلك للتعرف على فعالية التصور المقترح (المتغير المستقل) بشقيها المعرفي والأدائي في تنمية مهارات الاستماع باللغة الإنجليزية (المتغيرات التابعة) لدى طالبات الصف الأول الثانوي .

- **خطوات البحث وإجراءاته**: The Research Procedures

ا تبع الباحث الخطوات التالية: -

- الاطلاع على الأدبيات والدراسات والبحوث السابقة والدوريات العربية والأجنبية وثيقة الصلة بمتغيرات البحث.
- إعداد قائمة بمهارات الاستماع باللغة الإنجليزية.
- ضبط قائمة المهارات وذلك بعرضها على مجموعة من المحكمين والمتخصصين.
- تعديل القائمة وفقا لأرائهم والتوصل للقائمة النهائية لمهارات الاستماع باللغة الإنجليزية
- إعداد قائمة بالمعايير التصميمية الواجب توافرها في تصميم كائنات تعلم رقمية قائمة .
- ضبط قائمة المعايير وذلك بعرضها على مجموعه من المحكمين والمتخصصين ثم تعديل القائمة وفقا لأرائهم
- إجازة القائمة بعد العرض على المحكمين والمتخصصين وإجراء التعديلات المقترحة .
- تصميم كائنات تعلم رقمية قائمة على الدمج بين أنماط التفاعل وتقنية بث الوسائط (البودكاست)
- عرض التصميم على مجموعة من المحكمين لإبداء أرائهم حول مدى صلاحية التصميم .
- إعداد أدوات القياس للمتغيرات التابعة
  - ✓ اختبار تحصيلى لقياس الجوانب المعرفية لمهارات الاستماع فى مادة اللغة الإنجليزية لدى عينة البحث
  - ✓ بطاقة ملاحظة لقياس الجوانب المهارية لمهارات الاستماع فى مادة اللغة الانجليزية لدى عينة البحث.
- إجراء التجربة الأساسية للبحث وفقا للخطوات التالية :
- اختيار عينة البحث
- تطبيق أدوات الدراسة (الاختبار التحصيلى – بطاقة ملاحظة قبليا على عينة البحث)
- تطبيق المعالجة التجريبية .
- تطبيق أدوات الدراسة (الاختبار التحصيلى – بطاقة الملاحظة)
- جمع البيانات ومعالجتهما إجصائيا باستخدام حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية .
- تفسير النتائج ومناقشتها .

- تقديم التوصيات والمشروع المقترح في ضوء النتائج التي سيتم التوصل إليها .

• **مصطلحات البحث** The Research Terms

• **كائنات التعلم الرقمية** DLOs:

يعرف ويلى Wiley. (٢٠٠٣.١٣٥) . **كائنات التعلم الرقمية** DLOs **بأنها عناصر لنوع جديد من التعلم القائم على الكمبيوتر تتيح لمخططى المناهج إمكانية إعادة استخدامها لعدد مرات فى مواقف تعليمية مختلفة**

بينما يعرف ساوز ومنسون South and Monson (٢٠٠١.١). **كائنات التعلم الرقمية** DOLs **بأنها " جزيئات الوسائط الرقمية التى يمكن إعادة استخدامها فى أغراض تعليمية متنوعة وتتراوح بين الخرائط والأشكال ولقطات الفيديو.**

ويعرفها الباحث إجرائيا بأنها: مواد رقمية تتراوح بين قطعة من النص Text **-الصورة** - Pictures **الصوت** - Sound **اللغة المسموعة والموسيقى** - **الرسوم البيانية** - graphies **الرسوم البيانية بالخطوط مع الرسوم البيانية بالأعمدة مع الرسوم بالدوائر -الرسوم المتحركة** - Animation **لقطة الفيديو**- Video clip **مكونات أخرى** - **الخلفيات** - Backgrounds **الصور الرقمية** - Digital Images **الصورة الفوتوغرافية** - Photography **الصوت** - Audio **الفيديو** - Video **الرسم البياني** - Diagrams **النص العادي** - Text **الحركة** - Animations **أفلام فلاش**

• **نمط التفاعل**

يُعرف أميدون (Amidon).**نمط التفاعل بأنه " سلوك المعلم الذي يعقبه سلوك من جانب المتعلم، ويتبعه سلوك آخر من جانب المعلم . الرهيط (٢٠٠٤) . هو سلوك لفظي يحدث بين المعلم وتلميذ أو مجموعة من التلاميذ أو بين تلميذ وتلميذ آخر داخل حجرة الدراسة.**

<u>ويعرفها الباحث إجرائيا بأنها</u> : -هى أنماط التفاعل التى تحدث عند إجراء المعالجة التجريبية بين المتعلم و المحتوى ، المتعلم مع المعلم ، المتعلم مع المتعلم ، وتفاعل المتعلم مع نفسه باستخدام كائنات التعلم الرقمية القائمة على الدمج بين أنماط التفاعل و تقنية بث الوسائط الصوتية (البودكاست) والذى يؤدى الى تنمية مهارة الاستماع لديهم

• **الإطار النظري والدراسات السابقة**

يتناول هذا الفصل ثلاثة محاور رئيسية حيث يشتمل المحور الأول على كائنات التعلم الرقمية DLOs من حيث مفهومه وأهميته وأنماطه وخصائصها ، بينما يشتمل المحور الثاني على انماط التفاعل من حيث مفهومها ومكوناتها الأساسية، ويشتمل المحور الثالث تقنية بث الوسائط الصوتية (البودكاست)

• **المحور الأول كائنات التعلم الرقمية** DLOs

• **تعريف كائنات التعلم الرقمية**:

يُعرف ويلى(Wiley ,2000) **كائنات التعلم الرقمية** DLOs **بأنها عناصر لنوع جديد من التعلم القائم علي الكمبيوتر تتيح لمخططي المناهج إمكانية إعادة استخدامها لعدة مرات في مواقف تعليمية مختلفة.**

بينما يُعرف ساوز ومنسون (South, J. B., & Monson, D. W., 2001,1) كائنات التعلم الرقمية DLOs بأنها جزيئات الوسائط الرقمية التي يمكن إعادة استخدامها في أغراض تعليمية متنوعة وتتراوح بين الخرائط،maps والأشكال charts ولقطات الفيديو video demonstrations والمحاكاة التفاعلية interactive simulations

- **خصائص كائنات التعلم الرقمية**:

أن لكائنات التعلم الرقمية العديد من الخصائص منها ما يلي: Characteristics of Digital Learning Objects

- **إعادة الاستخدام** Reusability:

تستخدم المكونات الرقمية التي صممت لأحد الأغراض العامة أو التعليمية في العديد من المواقف التعليمية الجديد (Wiley, 2002,4)

- **كائنات صغيرة** Small in size

هي كائنات صغيرة Small in size صغير الحجم -لتركيز اهتمام المتعلم وتتراوح عرض كل منها ما بين ١ - ١٥ دقيقة

- **الفعالية** Affordability **التفاعلية** Interactivity

تزيد من الفعالية التعليمية عندما تقلل من الوقت والجهد والتكلفة وتعد التفاعلية من أهم سمات كائنات التعلم الرقمية والتي تتيح للمتعلم التفاعل مع المحتوى بطرق متعددة ، (lee, G., Su, S. 2006)

- **القدرة علي الوصول** Accessibility

إن وصف كائنات التعلم الرقمية بالعناصر الرقمية فهذا يعني إمكانية نشرها عبر الانترنت ولكن يجب ضمان القدرة على توفرها عبر محركات البحث وأيضا إمكانية الوصول إليها وهذا مرتبط أيضا بطريقا تصنيفها ووضعها بمستودعات كائنات التعلم الرقمية ضمن فئات محددة حتى يسهل العثور عليه

- **القابلية للمشاركة** sharable

مواضيع المحتوى قابلة للمشاركة (Sharable Content Object) SCOلذلك يمكن نقل الوحدة التعليمية أو العنصر التعليمي بسهولة بين التطبيقات التعليمية المختلفة

- **دواعي استخدام كائنات التعلم الرقمية** DLOs

تتصف كائنات التعلم الرقمية DLOs بعدد من الخصائص تجعل هناك مجموعة الدواعي التي تفرض ضرورة استخدامها في التدريس، والتي من أهمها ما يلي: (حسين عبد الباسط ،٢٠١١، ٢٦ -٢٨).

توفير التكلفة والبدائل .تشجيع المنافسة.ربط التعليم مباشرة بتحسين الحياة . تحقيق القيمة الحقيقية من التعليم .المشاركة في إنتاجها .التشابه مع مصادر البر مجيات المفتوحة؛

- **أشكال كائنات التعلم الرقمية** DLOs

تختلف أشكال كائنات التعلم الرقمية DLOs وفقاً لطبيعة المادة التعليمية ومستوى التفاعل المطلوب في عنصر التعلم ، وبشكل عام يمكن تقسيم كائنات التعلم الرقمية DLOs التعلم إلى ما يلي : (Churchill ,2006)

كائنات العرض Presentation object .كائنات التمرين Practice object كائنات المحاكاة Simulation object.كائنات المفهوم Conceptual objectكائنات المعلومات Information object كائنات مقترنة Contextual. object

- **المحور الثانى انماط التفاعل** :
- **مفهوم التفاعل**:

التفاعل هو أحد المفاهيم المهمة في بيئة التعليم عن بعد. وقد ركزت كثير من الدراسات التي عنيت بتعريف مفهوم التفاعل على عدة نواحي مثل "التعلم النشط "الاتصال ثنائي الاتجاه"، و"التعلم التبادلي عن بعد". ولذلك يمكن تعريف مفهوم التفاعل في بيئة التعلم عن بعد بأنه "التعلم النشط الذي يحوي اتصالا وتفاعلا متعدد الاتجاه بين عناصر العملية التعليمية". و عرفه (Randy Brown, 2001)بأنه الخروج بالتعليم من الشكل التقليدى إلى الشكل التكنولوجى الذى يضمن إيجابية المتعلم مع البرنامج التعليمى طوال وقت تعلمه .

- **أنماط التفاعل**:

قدم أندرسون (٢٠٠٢) اقتراحا لنموذج شامل للاتصال التفاعلي يتضمن ستة تفاعلات بين تفاعل المتعلم مع المحتوي Learner – content interaction تفاعل المتعلم مع المعلمLearner-Tutor Interaction التفاعل بين المتعلم - والمتعلم،Learner-Learner Interaction التفاعل بين المتعلم -السطح البيني " learner-interface interaction, المعلم -المعلم، والمحتوى -المحتوى في بيئة التعلم القائمة على الويب. اضافة الى ذلك، فقد ميز أندرسون بين "التفاعلات التي تقود إلى عملية التعلم في سياق غير رسمي، وبين أنماط التفاعلات الأخرى التي تحدث في السياق الرسمي للبيئة التعليمية". بعد ذلك قام على تطوير نموذج تفاعلي أكثر تطورا للتعليم الإلكتروني يعتمد على تلك الستة أنماط من التفاعلات ويغطي مختلف أنواع نماذج التعلم عن بعد مثل تلك التي تقوم على التعلم الذاتي، أو على أساس التعلم التعاوني، أو التعلم المنظم

- **وظائف التفاعل** :

يذكر Schwier (7, 1997)أن هناك خمسة وظائف أساسية للتفاعل . وهذه الوظائف الخمس يمكن إجمالها فيما يلي : التأكد أو التثبيت Confirmation الخطو الذاتي Self Pacing الإبحار أو التنقل Navigation الاستعلام أو الاستكشاف Inquiry الإسهاب Elaboration

- **خصائص التفاعل** :

في ضوء الأسس والنظريات التي حاولت تفسير التفاعل ، وما دلت علية التعريفات العديدة للتفاعل من سمات تمكن Rose, Ellen (1999,43-49) من تحديد أم خصائص التفاعل فيما يلي : -

- ✓ ثنائية أو تعددية الاتصال بين المستخدم أو المتعلم والنظام أو الموقع الذي يتعامل معه .
- ✓ احتواء التفاعل علي مقدار من الحرية والتقييد المتبادل بين طرفي التفاعل
- ✓ يتم هذا الحوار المتبادل بين طرفي التفاعل من خلال مجموعة من الأدوات التي يستخدمها أحد طرفي التفاعل ويستجيب لها الطرف الأخر.

وتوجد العديد من الدراسات التي أكدت على أهمية التعليم الإلكتروني وأهمية التفاعل الإلكتروني سواء كان التعليم الإلكتروني المتزامن أو غير المتزامن وأثره على عملية التعلم وعلى مستوى الطلاب وتحصيلهم الدراسي، ومنها دراسة N. Hunag, (2004) والتي أكدت على أهمية التفاعل الإلكتروني غير المتزامن من خلال لوحات النقاش على تفكير الطلاب، وذلك من خلال التطبيق على تعليم اللغات، وأظهرت النتائج استفادة الطلاب من هذه التقنية وتحسين أدائهم اللغوي، وتنمية مهارات التفكير لدى الطلاب. دراسة عياد والأشقر (٢٠٠٩) التى هدفت إلى التعرف على أثر استخدام أدوات الويب 2.0 في نظام إدارة التعلم (Moodle) على تحقيق التعليم التعاوني لدى طلبة تكنولوجيا المعلومات بالجامعة الإسلامية ، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي وكشفت النتائج عن ارتفاع درجة أهمية خصائص أداة الويكي لدى طلبة عينة البحث وأن التعليم التعاوني بين هؤلاء الطلبة قد تحقق بشكل جيد من خلال استخدام لأداة الويكي في اثنا دراسة أنظمة المعلومات، وعن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات حول درجة أهمية خصائص أداة الويكي ودرجة الاستفادة من خصائص تلك الأداة

- **المحور الثالث تقنية بث الوسائط الصوتية (البودكاست)**
- **أولا مفهوم البوكاستينج** Podcasting

يشير مصطلح البودكاست Podcast إلي احدي التقنيات الحديثة التي ظهرت في أواخر عام ٢٠٠٤ من الجيل الثاني من الويب (ويب 2,0) مثل المدونات Blogوالويكي Wiki ومواقع الشبكات الاجتماعية (SNS) ،ولقد أوضح سيجال Siegle(2007,PP.14-21) أن مصطلح Podcasting يتكون من شقين الأول: يرجع لجهاز Ipod وهو مشغل الصوت الرقمى من شركة أبل، والثانى: بمعنى نشر وهى مشتقة من البث الإذاعى (Broadcasting)، وهذه الخدمة عبارة عن ملفات صوتية ومرئية (فيديو) مخزنة فى قواعد بيانات على شبكة الإنترنت وتكون قابلة للتحميل أو الإستماع والمشاهدة بشكل مباشر من قبل المستخدمين

ويميزه عن البث الإذاعى المعتاد هو عدم التقيد بوقت معين حيث يمكن للمستخدم تحميله والإستماع له فى الوقت الذى يريده.

- **ثانيا : مميزات استخدام البودكاست :**

هناك عددا من المزايا لعمل البودكاست وهذا ما ذهب الية لاينج Laing, (C., 2007 ,3-7)

-إمكانية الاستماع والمشاهدة في أي مكان وأي زمان.أداة فعالة ومفيدة لتعليم المكفوفين.سهولة فهم واستذكار المواد الصوتية والمرئية عن المقروءة .وسيطة فعالة لتعلم اللغات الأجنبية توفير المواد التعليمية للطلاب خارج القاعة الدراسية. المرونة في الاستماع للبودكاست في أي مكان .القدرة على الاستماع أكثر من مرة .ممكن أن تكون بديلا لكتابة الملاحظات داخل المحاضرة .توضح النقاط الغامضة أو الأسئلة استخدامه للمراجعة قبل الاختبار

- **ثالثا : استخدام البودكاست في التعليم وأهميته**

- استعراض الملفات الصوتية للمحتوي يعطي إحساسا بالأمان ، وقد يعتبره الطلاب يوما ما مصدر قوة للمحاضرات .
- الاستماع إلى المحادثات يعتبر في كثير من الأحوال جزءا من عملية التعلم وخاصة في تعليم اللغات وخصوصا عند الاستماع للمناقشات من خبراء متخصصين (Lee.et.al,2007)
- عملت على إعادة خاصية الاستماع للحقل التعليم بعد أن أهملت لعدة سنوات وخصوصا بعد انتشار مشغلات الأصوات المحمولة والانتشار الواسع للإنترنت وأدزات البرامج .
- يعد التدوين عبر الويب Webcasting من أهم أدوات التعلم الإلكترونى التشاركى وينقسم إلى التدوين الصوتى Podcasting والتدوين المرئى Videocasting، حيث يتيح للأفراد التعبير عن أفكارهم وأرائهم من خلال الصوت والصورة فبدلا من قراءة آلاف السطور من النصوص المكتوبة يمكن سماع أومشاهدة مادة التدوين فى الوقت التى يناسب المستخدم.

ومن الدراسات التى تناولت اهميه البودكاست فى تعليم اللغات الدراسة التى قام بها (Palitha E.,et.al,2007) والتى استهدفت هذة الدراسة إلى دمج البودكاست في مقرر اللغة الإنجليزية والاتصالات لطلاب السنة الجامعية الأولى في دامعة Kingston University، وتم بإنشاء ٦ بودكاست لتحسين أساليب التعلم ومهاراته ومساعدة الطلاب على القيام بإعداد الأعمال الفصلية التي تطلب منهم خلال فترة الدراسة .ثم تقييم التجربة من خلال مجموعتين الملاحظة ومقابلات شخصية للطلاب (٦طلاب) واستبانة طبقت على الطلاب (٣٥ طالبا) في نهاية الفصل الدراسي . ووصف البحث سيقات للتعليم والتعلم وكيفية إدخال البودكاست كجزء من التعليم المدمج وقياس مدى قدرتة على تحقيق النتائج المرجوة. وقام الباحث بتصميم موديل لبودكاست كجزء من نظام للتعليم المدمج. قام الموديل على ثلاثة ملامح أساسية جميعها قائمة على

مميزات البودكاست ، مثل تسهيل تعلم الطلاب واختيار الطلاب والمرونة التي يقدمها البودكاست ونقل المعرفة الضمنية والخبرات من الزملاء .

كما قامت دراسة فيماندز وسيمو وسالان (Femandez, Simo and Sallan 2009) بسد الفجوة بين النظرية والتطبيق والدراسات التجريبية فى مجال التعليم الجامعى من خلال استخدام أداة التدوين الصوتى لتدريس مقرر معين فى درجة البكالوريوس تخصص إدارة نظم المعلومات، وأظهرت نتائج الدراسة أن أداة التدوين الصوتى أداة قوية تعمل كمكمل لمحتوى المقررالتقليدى الذى يتم تدريسه للمتعلمين وليس بديلا له، كما أظهرت الدراسة إيجابية هذه الأداة فى تحقيق اتصال دائم بين المتعلمين والمعلمين الجامعيين، وزيادة الدافعية لدى المتعلمين، فضلا عن نمو مهارات متنوعة لدى المتعلمين نظرا لزيادة طرق التعلم.

يتضح مما سبق أهمية استخدام أداة التدوين الصوتى والمرئى فى التعليم حيث يمكن من خلالها المساعدة فى تحضير درس من مقرر ما من خلال سماع أو رؤية التدوينة بدلا من القيام بتصفح الكتاب النظرى، وتحسين الممارسات الجيدة فى التعليم الجامعى وهذا يتفق مع البحث الحالى حيث سيتم استخدام هذه الأداة فى تنمية المهارات التدريسية لدى المتعلمين من خلال عرض تدوينة مرئية لحصص تدريسية يقوم بها الطلاب المعلمين مع إمكانية التعليق عليها للتعرف على أوجه القوة والضعف فيها واقتراح حلول لها.

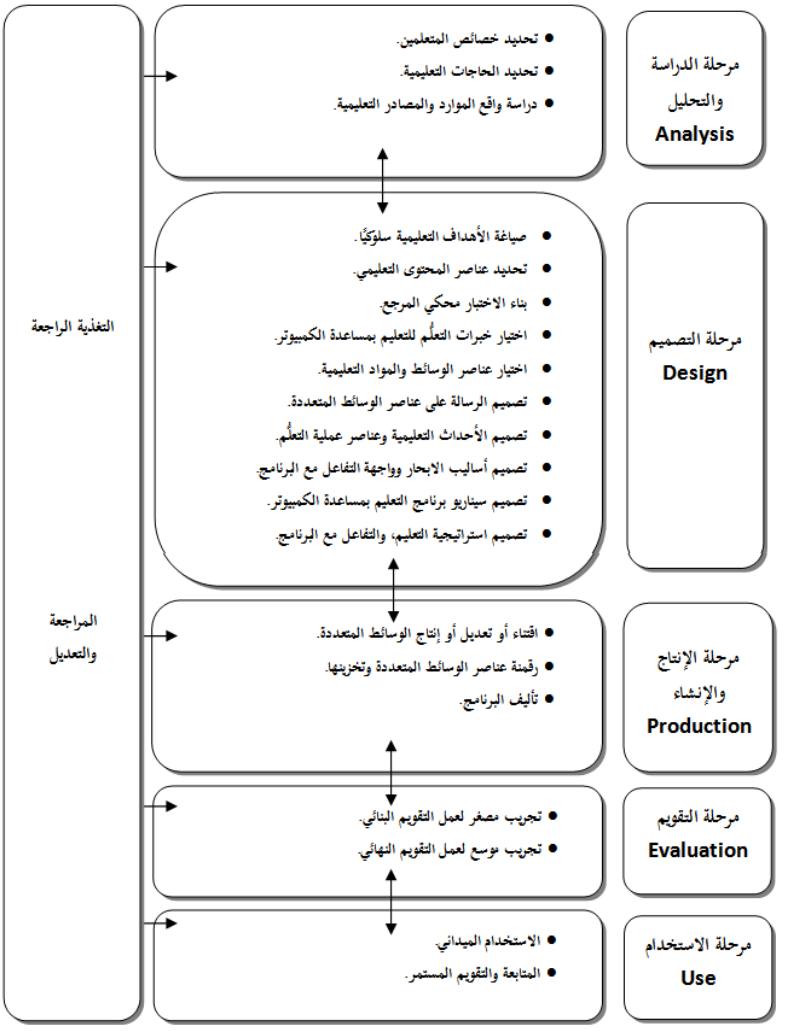
- **إجراءات البحث التجريبية**

بعد الإطلاع على العديد من نماذج تصميم البرامج التعليمية المختلفة اتضح أن معظم النماذج رغم تعددها فإنها تتشابه إلى حد كبير في إطارها العام فلا يكاد يخلو نموذج من النماذج السابقة من المراحل التالية: التحليل، التصميم، التطوير، التجريب، والتقويم؛ غير أن تلك النماذج تختلف في المهام الخاصة بكل مرحلة، وذلك وفقًا للهدف الذي يسعى النموذج لتحقيقه. وقد قدم عبد اللطيف الجزار نموذجًا لتصميم برامج الوسائط المتعددة يقوم على التفاعلية بين جميع عناصره من خلال عمليات التغذية الراجعة والتعديل والمراجعة، ويشتمل هذا النموذج على خمس مراحل مرتبطة ومعتمدة على بعضها البعض وهي: مرحلة الدراسة والتحليل Analysis، ومرحلة التصميم Design، ومرحلة الإنتاج والإنشاء Production، ومرحلة التقويم Evaluation، ومرحلة الاستخدام Using. وتبنى الباحث هذا النموذج في تلك الدراسة لأنه يتلاءم مع أهداف وخطوات وإجراءات هذه الدراسة.

- **أولاً- مرحلة الدراسة والتحليل**:

تهدف مرحلة الدراسة والتحليل إلى التعرف على خصائص المتعلمين، وتحديد الحاجة التعليمية للموضوع ، ودراسة واقع الموارد والمصادر التعليمية (تحليل البيئة التعليمية) ؛ وذلك حتى يتم التمهيد لتصميم وإنتاج كائنات التعلم الرقمية المقترحة، وتضمنت هذه المرحلة الخطوات التالية:

- **المراحل والخطوات الإجرائية لكائنات التعلم الرقمية في ضوء نموذج الجزار:**



شكل (٧) نموذج عبد اللطيف الجزار (٢٠٠٢)

- **تحديد خصائص المتعلمين:**

قام الباحث باختيار عينة البحث من طلاب الصف الأول من المرحلة الثانوية بمعهد فتيات السنبلاوين ع /ث ، وتم تحليل الخصائص النفسية والعقلية والجسمية والانفعالية للمتعلمين، كما تم تحديد المستوى التعليمي والاجتماعي والاقتصادي لهم، كما تم عمل اختبارات قبلية للتعرف على خبراتهم السابقة والمرتبطة بمهارات الاستماع .

• **تحديد الحاجة التعليمية للموضوع**:

بعد الاطلاع على العديد من الدراسات والبحوث والبرامج التي اهتمت بمهارات الاستماع ، تم تحديد قائمة بأهم المهارات الخاصة بمهارات الاستماع بعد عرضها على المحكمين لاختيار أهمها، وتم تحديد الحاجات التعليمية لكائنات التعلم الرقمية والحاجات المعرفية والمهارية للطلاب،

• **دراسة واقع الموارد والمصادر التعليمية (تحليل البيئة التعليمية)**:

وتم دراسة واقع بيئة الاستخدام للتأكد من مدى توافر الأجهزة والمواد التعليمية المطلوبة ومصادر التعلم اللازمة لدراسة كائنات التعلم الرقمية ، وقد تم توفير ذلك بالإضافة إلى توفير المصادر التعليمية الإلكترونية المرتبطة بموضوع التعلم على شبكة الإنترنت حتى يمكن للطلاب الرجوع إليها في أي وقت ومن أي مكان.

• **ثانياً- مرحلة التصميم**:

وتشمل صياغة الأهداف التعليمية وترتيبها، تحديد عناصر المحتوى التعليمي، بناء الاختبار محكي المرجع CRT، اختيار عناصر الوسائط التعليمية للمواد، تصميم المواقف التعليمية المختلفة وعناصر عملية التعلم، تصميم سيناريو كائنات التعلم الرقمية ، تصميم إستراتيجية تنفيذ التعلم بالبرنامج.

• **صياغة الأهداف التعليمية**:

وتعد هذه الخطوة من أهم خطوات تصميم البرنامج، وقد راعى الباحث عند صياغة الأهداف التعليمية المراد تحقيقها ان تشتمل كائنات التعلم الرقمية على الأهداف المعرفية، وقد تمثلت هذه الأهداف في إلمام الطلاب بالجوانب المعرفية الخاصة بمهارات الاستماع ، واكتساب مهارات الاستماع ، والهدف الرئيسي من كائنات التعلم الرقمية هو تنمية مهارات الاستماع.

• **تحديد عناصر المحتوى التعليمي**:

في ضوء الأهداف التعليمية للبرنامج تم تحديد عناصر المحتوى التعليمي، فقد تم اختيار العناصر التي تحقق الأهداف التعليمة المنشودة ، وقد تم تنظيم العناصر وترتيبها داخل المحتوى حتى يستطيع المتعلم التعامل معها بسهولة.

• **بناء الاختبار محكي المرجع** CRT:

وقد تم بناء الاختبارات وأدوات القياس للبرنامج وفقًا للأهداف التعليمية حتى يمكن التعرف على مستويات الطلاب قبل استخدام كائنات التعلم الرقمية والنتائج بعد استخدامها وما توصل إليه الطلاب والتأكد من مدى تحقق الأهداف التعليمية المرجوة، وقد اشتملت كائنات التعلم الرقمية على اختبار تحصيلي قبلي وبعدي لقياس الجوانب المعرفية بمهارات الاستماع ، وبطاقة ملاحظة لقياس الجوانب المهارية بمهارات الاستماع .

• **أولاً- إعداد الاختبار التحصيلي**:

تم إعداد الاختبار التحصيلي من خلال اتباع عدد من الخطوات يتم توضيحها فيما يلي:

• **١- تحديد الهدف من الاختبار**:

حيث تم تحديد الهدف من الاختبار التحصيلي في قياس مدى تحصيل طلاب الصف الأول من المرحلة الثانوية للجوانب المعرفية المرتبطة بمهارات الاستماع ، وكذلك التعرف على مدى تحقيق المتعلمين للأهداف المعرفية الخاصة بكائنات التعلم الرقمية في ضوء بعض المستويات المعرفية المحددة بجدول المواصفات.

• **٢- بناء الاختبار**:

تم بناء الاختبار وصياغة مفرداته بأسلوب سهل يتميز بالوضوح والبساطة بما يتناسب مع مستويات الطلاب وقدراتهم؛ حتى يسهل على الطلاب فهم الهدف من السؤال، وقد تم ترتيب الأسئلة على حسب الأهداف المراد تحقيقها .

• **٣- أسئلة الاختيار من متعدد**:

تكونت أسئلة الاختيار من متعدد من (٤٠) سؤالاً ويشتمل السؤال على عدد من البدائل، وقد راعى الباحث ألا تقل عدد البدائل عن أربعة ، وعلى المتعلم أن يختار الإجابة الصحيحة من بين هذه البدائل

• **٤- تعليمات الاختبار**:

وقد تم صياغة تعليمات الاختبار بشكل واضح ومباشر يفهمه المتعلم ويتناسب مع الفروق الفردية للطلاب ليتمكن المتعلم من الإجابة بسرعة وسهولة، وقد وضحت التعليمات شكل أسئلة الاختبار وطريقة الإجابة عنها من خلال مثال توضيحي محلول

• **٥- تحديد زمن الاختبار**:

وتم تحديد زمن الاختبار أثناء تقنين الاختبار من خلال حساب المتوسط بين المدة الذي احتاجها أول طالب للانتهاء من الاختبار والمدة الذي احتاجها أخر طالب للانتهاء من الاختبار، وتم تحديد (٩٠) دقيقة للاختبار.

• **٦- تقنين الاختبار**:

وتم ذلك من خلال التأكد مما يلي:

• **١- صدق الاختبار**:

ويعتبر صدق المحكمين من أهم الطرق للتحقق من صدق الاختبار وقدرته على قياس ما وضع لقياسه، ولذلك فبعد الانتهاء من الصورة الأولية للاختبار تم عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين والخبراء والمتخصصين في مجال (المناهج وطرق التدريس وتكنولوجيا التعليم) للتعرف على أرائهم والاستفادة منها في تعديل مفردات الاختبار والتحقق من الصدق الظاهري للاختبار والتأكد من قدرة مفردات الاختبار على تحقيق الأهداف المنشودة والتعرف على مدى صلاحية الاختبار للتطبيق ، وقد أشار المحكمون إلى بعض التعديلات ، وتم إجراء هذه التعديلات من خلال حذف بعض المفردات وتعديل بعض الصياغات، وإعداد الاختبار في صورته النهائية، وقد وصل عدد الأسئلة بعد إجراء كافة التعديلات إلى (٤٠) سؤالا اختيار من متعدد .

• **٢- ثبات الاختبار**:

تم تطبيق الاختبار على عينة من طلاب الصف الأول من المرحلة الثانوية ، وكان عددهم (٦٠) طالبًا، وكان الهدف من تطبيق الاختبار قياس ثبات الاختبار لمعرفة مدى دقة الاختبار واتساقه والتأكد من خلوه من الأخطاء عند إجراء الاختبار أكثر من مرة.

• **ثانيًا- إعداد بطاقة الملاحظة**

تم إعداد بطاقة ملاحظة الأداء المهاري الخاص بمهارات الاستماع في ضوء الأهداف التعليمية وتحليل المهارة والمحتوى التعليمي للبرنامج ، وقد مرت عملية إعداد بطاقة الملاحظة بعدد من الخطوات كما يلي:

تحديد الهدف من البطاقة ، الصورة الأولية للبطاقة و التحكيم على البطاقة.

• **١- تحديد الهدف من البطاقة**:

تهدف البطاقة إلى ملاحظة الجانب المهاري أو الأدائي للطلاب الخاص بمهارات الاستماع

• **٢- الصورة الأولية للبطاقة**:

تكونت بطاقة الملاحظة من (١) مهارة رئيسية تحتوي كل على عدد من المهارات الفرعية، وقد بلغ عدد المهارات المكونة لبطاقة الملاحظة لـ (١٠) مهارة

وتم تقدير الدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة بـ ٤٠ درجة على حسب العدد الكلي للمهارات من خلال تحديد مستويين بالتدريج (ادى ولم يؤدى) (٤، ٠) لكل مهارة للتحقق من مهارات الطلاب ومستوى أدائهم للمهارات المطلوبة ويتم وضع علامة (√) أمام المستوى الذي يدل على مستوى أداء الطلاب للمهارة المحددة.

• **٣- التحكيم على البطاقة**:

• **أ- صدق بطاقة الملاحظة**:

للتأكد من صدق البطاقة تم عرضها على مجموعة من المحكمين والخبراء والمتخصصين فى مجال المناهج وطرق التدريس وتكنولوجيا التعليم ، وذلك بهدف التعرف على أرائهم حول مدى مناسبة بطاقة الملاحظة لقياس أداء الطلاب في بمهارات الاستماع ومدى ارتباط الأداء السلوكي بالمهارات الخاصة بها، ومدى دقة الصياغة العلمية لمفردات البطاقة وكفايتها لوصف الأداء، وقد أشار المحكمون إلى بعض المقترحات التي تم وضعها في الاعتبار، وتم إجراء التعديلات المناسبة حتى أصبحت البطاقة في صورتها النهائية وجاهزة للتطبيق.

• **ب- ثبات بطاقة الملاحظة**:

للتأكد من ثبات بطاقة الملاحظة تم تطبيق بطاقة الملاحظة على عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) طالبًا من طلاب الصف الأول من المرحلة الثانوية ، ومن خلال تطبيق أسلوب اتفاق الملاحظين في حساب الثبات تم تخصيص بطاقتي ملاحظة لكل طالب ، وقام الملاحظ (الباحث) بوضع علامة (√) أمام مستوى أداء كل مهارة، بعد ذلك تم حساب نسبة الاتفاق بين الملاحظين

باستخدام معادلة كوبر Coper، وقد حصلت بطاقة الملاحظة على نسبة اتفاق بلغت (٨٤٪)، وهي نسبة اتفاق عالية مما يعني ثبات بطاقة الملاحظة وصلاحيتها للتطبيق.

- **اختيار عناصر الوسائط التعليمية للمواد**:

في هذه الخطوة تم مراعاة التنوع في اختيار الوسائط التعليمية المتعددة من نصوص مكتوبة وصور متحركة وصور ثابتة وأصوات وموسيقى ومؤثرات حركية وصوتية ولقطات فيديو بما يتناسب مع مستويات الطلاب واتجاهاتهم.

- **تصميم سيناريو كائنات التعلم الرقمية**:

وفي هذه الخطوة قام الباحث بتصميم سيناريو كائنات التعلم الرقمية المقترح لتنمية مهارات الاستماع .

- **تصميم إستراتيجية تنفيذ التعلم بالبرنامج**:

وقد تم تصميم بعض إستراتيجيات التفاعل المطلوبة لتنفيذ كائنات التعلم الرقمية والتي تساعد على تحقيق الهدف من كائنات التعلم الرقمية المقترح ، وقد استخدم البحث بعض إستراتيجيات التفاعل الإلكتروني والتي تفيد في تنمية مهارات الاستماع. ومن خلال عينة من طلاب الصف الأول من المرحلة الثانوية قوامها ٦٠ طالبًا وطالبة قسمت إلى مجموعتان كل مجموعة ٣٠ طالبًا مقسمين كما يلي:

عينة البحث	
٦٠	المجموعة الأولى (كائنات التعلم الرقمية) ٣٠ طالبًا.
	المجموعة الثانية (كائنات تعلم رقمية قائمة على انماط التفاعل وتقنية بث الوسائط الصوتية) ٣٠ طالبًا

- **كائنات التعلم الرقمية**:

وفيها يتلقى المتعلمون المادة التعليمية من خلال كائنات التعلم الرقمية القائمة على انماط التفاعل مع المعلم بطريقة متزامنة

- **كائنات تعلم رقمية قائمة على انماط التفاعل وتقنية بث الوسائط الصوتية**:

وتم تطبيق اختبار (ف) للتأكد من أنه لا توجد فروق بين المجموعتان وتبين من خلال قيمة (ف) المحسوبة ومستوى الدلالة أنه لا توجد فروق بين المجموعتان في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي وبطاقة الملاحظة لمهارات الاستماع .

- **ثالثًا- مرحلة الإنتاج والإنشاء**:

واشتملت هذه المرحلة على هذه الخطوات: اقتناء أو تعديل أو إنتاج عناصر الوسائط المتعددة، رقمنة عناصر الوسائط المتعددة وتخزينها، تأليف كائنات التعلم الرقمية باستخدام نظام التأليف وبعض البرامج المساعدة :

- **رابعًا- مرحلة التقويم**:

وتضمنت هذه المرحلة تجريب مصغر لعمل التقويم البنائي، تجريب موسع لعمل التقويم النهائي. فقد تم تجريب كائنات التعلم الرقمية على عينة

استطلاعية من طلاب الصف الأول من المرحلة الثانوية في يوم الثلاثاء ٢٣/ ٩/ ٢٠١٤ للتأكد من صلاحيته للتطبيق والوقوف على المشكلات التي تواجه الطلبة أثناء الدراسة، وتم عرض كائنات التعلم الرقميةعلى مجموعة من المحكمين والمتخصصين في مجال المناهج وطرق التدريس و تكنولوجيا التعليم . للتأكد من مدى صلاحية كائنات التعلم الرقمية للغرض المعد من أجله وإجراء التعديلات اللازمة لكي تكون كائنات التعلم الرقمية صالحة للاستخدام ، وبالفعل تم إجراء جميع التعديلات اللازمة والتي أشار إليها الخبراء والمتخصصون وأصبحت كائنات التعلم الرقمية جاهزًا للاستخدام

- **خامسًا- مرحلة الاستخدام**:

واشتملت هذه المرحلة على الاستخدام الميداني للبرنامج وتفعيل الإستراتيجيات، والمتابعة والتقويم المستمر. وفي الفترة من يوم الأحد ١٢/ ١٠/ ٢٠١٤ إلى يوم الإثنين ١/ ١٢/ ٢٠١٤ تم التجريب النهائي للبرنامج على عينة البحث من طلاب الصف الأول من المرحلة الثانوية وعددهم ٦٠ طالبًا. وقد تم تجهيز وتهيئة مكان استخدام كائنات التعلم الرقمية وتجهيز معمل الحاسب بمعهد فتيات السنبلاوين الاعدادى الثانوى .وتم تجهيز المكان بجهاز عرض فوق الراس وتم نشر كائنات التعلم الرقمية على هذا الموقع ، وتم تهيئة الطلاب عينة البحث وإعلامهم بالموقع الذي نشر عليه البحث مع المتابعة والتقويم المستمر للبرنامج من خلال شبكة الإنترنت، وبعد الانتهاء تقديم كائنات التعلم الرقمية تم تطبيق الأدوات بعديًا. ومن خلال البيانات والدرجات التي حصل عليها الباحث بعد انتهاء فترة التطبيق على مجموعتى البحث ، تمت المعالجة الإحصائية المناسبة لهذه البيانات باستخدام أنسب الأساليب الإحصائية ثم رصد النتائج وتفسيرها في ضوء فروض الدراسة.

- **نتائج البحث وتفسيراتها** :

يتناول الفصل الحالي الاجابه على تساؤلات البحث والمعالجة الإحصائية لنتائجه وتفسيراتها، وتتم هذه المعالجة من خلال تساؤلات البحث وفروضه، ويكون ذلك في ضوء التصميم التجريبي للبحث وباستخدام برنامج (Spss V20)، وقد تم استخدام اختبار (ت) "t- test" لتحديد دلالة الفروق بين المجموعات وحساب التجانس بينهم، كما قام الباحث بحساب (η2) حجم تأثير المتغير المستقل في المتغير التابع، ويمكن توضيح ذلك فيما يلي:

- **أولا: الإجابة عن أسئلة البحث الفرعية**:

قام الباحث بالإجابة عن الأسئلة الفرعية للبحث كما يلي:

للإجابة على السؤال الأول والذي ينص على: " ما مهارات الاستماع الواجب توافرها لدى طالبات الصف الأول الثانوي؟

للاجابة على هذا التساؤل توصل الباحث الى قائمة بمهارات **الاستماع الواجب توافرها لدى طالبات الصف الأول الثانوي** وتكونت من (١) مهارة رئيسية و(١٠) مهارة فرعية، وذلك من خلال الاطلاع على الادبيات والبحوث المرتبطة بهذه المهارات ، ورأى السادة المحكمين، وممارسة أداء هذه المهارات من قبل الباحثين وقد تم عرض ذلك تفصيليا فى الفصل الثالث (إجراءات البحث).

وللإجابة على السؤال الثاني والذي ينص على: " ٢ - ما المعايير اللازمة لتصميم كائنات تعلم رقمية قائمة على الدمج بين انماط التفاعل وتقنية بث الوسائط الصوتية لتنمية مهارات الاستماع لدى طالبات الصف الأول الثانوي؟" قام الباحث بالتوصل إلى قائمة مبدئية بالمعايير التصميم لكائنات التعلم الرقمية قائمة على الدمج بين انماط التفاعل وتقنية بث الوسائط الصوتية من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة والبحوث، والبرامج التى تستخدم فى تصميم كائنات التعلم الرقمية تم اعداد قائمة بمعايير التصميم وتم عرضها على السادة المحكمين، كما ورد فى اجراءات البحث، والملاحق

وللإجابة على السؤال الثالث والذي ينص على: " ٣ - ما التصور المقترح لتصميم كائنات تعلم رقمية قائمة على الدمج بين انماط التفاعل وتقنية بث الوسائط الصوتية لتنمية مهارات الاستماع لدى طالبات الصف الأول الثانوي؟" للاجابة على هذا التساؤل قام الباحث بدراسة وتحليل نماذج التصميم التعليمى للبرامج التعليمية الالكترونية وتوصل الباحث الى نموذج مقترح يتناسب مع طبيعة البحث تم توضيح خطوات هذا النموذج فى الفصل الثالث (اجراءات البحث) .

وللإجابة على السؤال الرابع والخامس ذوباقي أسئلة البحث تم قياس مدى تجانس العينات واختبار صحة الفروض البحثية وذلك لتقديم الاجابه على هذه الأسئلة كما يلي:

- **ثانيا: قياس مدى تكافؤ العينات**:

حيث قام الباحث باستخدام اختبار(ت) "t- test" "لمتوسطين غير مرتبطين" وذلك من اجل التحقق من تكافؤ المجموعتين قبليا ويوضح الجدول التالي نتائج المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة اختبار "ت" كما يلي:

جدول (١) : يوضح دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبيتين في التطبيق القبلي لاختبار التحصيل المعرفي وبطاقة ملاحظة قياس الجانب الأدائي

المجموعة	الاختبار	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوي الدلالة
كائنات تعلم رقمية قائمة على الدمج بين انماط التفاعل	التحصيلي	١٦.٠٣	٦.١٨	٠.٩٢	غير دالة
كائنات تعلم رقمية قائمة على الدمج بين انماط التفاعل وتقنية بث الوسائط الصوتية		١٦.١٧	٥.٠٤		
كائنات تعلم رقمية قائمة على الدمج بين انماط التفاعل	بطاقة الملاحظة	٨.٤٣	٣.٨٣	٠.٢١	غير دالة
كائنات تعلم رقمية قائمة على الدمج بين انماط التفاعل وتقنية بث الوسائط الصوتية		٨.٢٣	٣.٢٧		

يتضح من نتائج الجدول السابق وجود تكافؤ بين المجموعتين التجريبيتين (كائنات تعلم رقمية قائمة على الدمج بين انماط التفاعل - كائنات تعلم رقمية قائمة على الدمج بين انماط التفاعل وتقنية بث الوسائط الصوتية) من حيث متوسط الأداء القبلي في الاختبار التحصيلي وبطاقة الملاحظة، وذلك لأن قيمة " ت " المحسوبة أقل من قيمة "ت" الجدوليه عند درجة حرية (٥٨) ومستوى دلالة (٠٥.)، ويتضح من ذلك أن الفرق بين متوسطي المجموعتين غير دال إحصائيا، ومن ذلك يتضح أيضا أن المجموعتين متكافئتين من حيث المبدأ سواء في الاختبار التحصيلى أو في بطاقة الملاحظة.

- **ثالثا: اختبار صحة الفروض:**
- **١- اختبار صحة الفرض الأول:**

حيث قام الباحث باستخدام اختبار (ت) "t- test" وذلك للتحقق من صحة الفرض الأول من فروض البحث والذي ينص على أنه " يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوي (٠٥.) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الأولي (كائنات تعلم رقمية قائمة على الدمج بين انماط التفاعل) في التطبيق القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي المرتبط بالجانب المعرفي لمهارات الاستماع لصالح التطبيق البعدي لدى طالبات الصف الأول الثانوي".

ولاختبار صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب (t-test لمتوسطين مرتبطين) وذلك من اجل المقارنة بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى قبليا وبعديا.

جدول (٢) : يوضح نتائج اختبار "ت" للمقارنة بين المتوسطين القبلي والبعدي لدرجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى (كائنات تعلم رقمية قائمة على الدمج بين انماط التفاعل) علي الاختبار التحصيلي

التطبيق	عدد الطلاب	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت	مستوي الدلالة	حجم التأثير η2
القبلي	٣٠	١٦.٠٣	٦.١٨	٢٩	٢١.٨٨	دالة عند مستوي ٠.٠١	٠.٩٤
البعدي		٣٧.٨٦	٤.٤١				

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" المحسوبة أكبر من قيمة " ت " الجدوليه والتي تم الكشف عليها عند مستوى دلالة (٠.٠١) ودرجة حرية (٢٩) حيث أن قيمة " ت " الجدوليه تساوى (٢.٧٦)، وهذا الفرق دال لصالح التطبيق البعدي مما يشير إلي وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولي (**كائنات تعلم رقمية قائمة على الدمج بين انماط التفاعل**) في التطبيق القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي لصالح التطبيق البعدي.

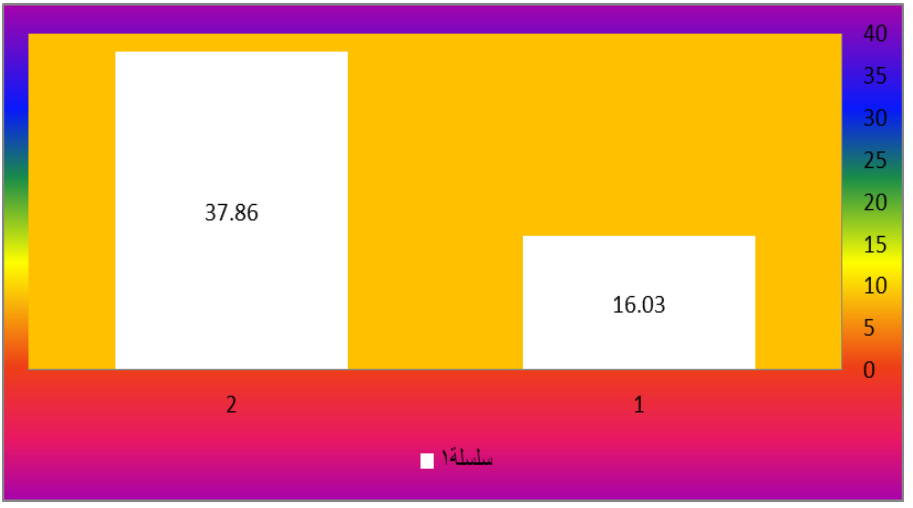
ثم قام الباحث بحساب إحصاء مربع إيتا لحساب حجم تأثير المتغير المستقل على المتغير التابع، والذي يمكن حسابه من المعادلة :

$$Eta^2 = \frac{t2}{t2+(N-1)}$$

وبلغت قيمة مربع إيتا كما هو موضح بالجدول (٠.٩٤) وهذا يعني أن ٩٤٪ من الحالات يمكن أن يعزي التباين في الأداء إلي تأثير المتغير المستقل في المتغير التابع.

ومما سبق تم قبول الفرض الأول والذي ينص علي أنه: "يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوي (٠.٠٥) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الأولي (كائنات تعلم رقمية قائمة على الدمج بين انماط التفاعل) في التطبيق القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي المرتبط بالجانب المعرفي لمهارات الاستماع لصالح التطبيق البعدي لدى طالبات الصف الأول الثانوي".

وفيما يلي رسم بياني يوضح متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولي (**كائنات تعلم رقمية قائمة على الدمج بين انماط التفاعل**) في التطبيق القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي



شكل (٨) : ويوضح شكل (٨) متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولي (كائنات التعلم الرقمية) في التطبيقين القبلي والبعدي علي الاختبار التحصيلي.

• **٢- اختبار صحة الفرض الثاني**:

حيث قام الباحث باستخدام اختبار (ت) "t- test" وذلك للتحقق من صحة الفرض الثاني من فروض البحث والذي ينص على أنه: "يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوي (٠.٠٥) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الأولي (كائنات تعلم رقمية قائمة على الدمج بين انماط التفاعل) في التطبيق القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة المرتبطة بالجانب الأدائي لمهارات الاستماع لصالح التطبيق البعدي لدى طالبات الصف الأول الثانوي".

ولاختبار صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب (t-test لمتوسطين مرتبطين) وذلك من اجل المقارنة بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى قبليا وبعديا.

جدول (٣): يوضح نتائج اختبار"ت" للمقارنة بين المتوسطين القبلي والبعدي لدرجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى (كائنات تعلم رقمية قائمة على الدمج بين انماط التفاعل) في بطاقة ملاحظة الجانب الأدائي

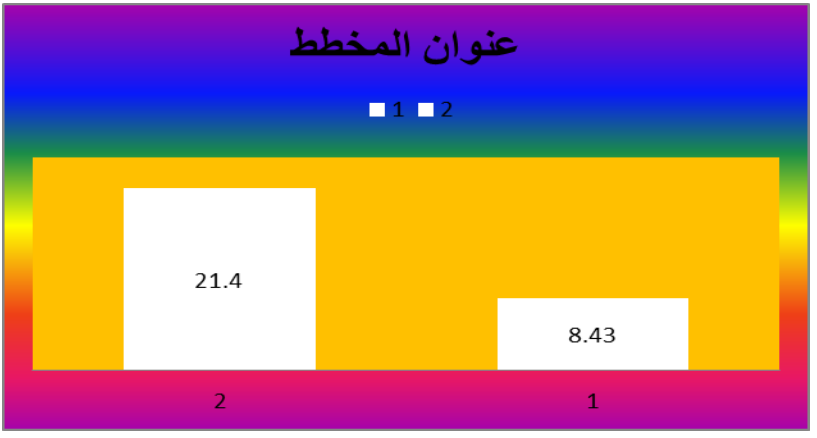
التطبيق	عدد الطلاب	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"	مستوي الدلالة	حجم التأثير η2
القبلي	٣٠	٨.٤٣	٣.٨٣	٢٩	١٦.٩٥	دالة عند مستوي ٠.٠١	٠.٩٠
البعدي		٢١.٤٠	٢.٩٧				

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" المحسوبة أكبر من قيمة " ت " الجدوليه والتي تم الكشف عليها عند مستوى دلالة (٠.٠١) ودرجة حرية (٢٩) حيث أن قيمة " ت " الجدوليه تساوى (٢.٧٦)، وهذا الفرق دال إحصائيا لصالح التطبيق البعدي مما يشير إلي وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولي (كائنات التعلم الرقمية) في التطبيق القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الجانب الأدائي لصالح التطبيق البعدي.

وقام الباحث بحساب إحصاء مربع إيتا لحساب حجم تأثير المتغير المستقل على المتغير التابع، والذي يمكن حسابه من المعادلة :

$$Eta^2 = \frac{t2}{t2+(N-1)}$$

وبلغت قيمة مربع إيتا كما هو موضح بالجدول (٠.٩٠) وهذا يعني أن ٩٠٪ من الحالات يمكن أن يعزي التباين في الأداء إلي تأثير المتغير المستقل في المتغير التابع.



شكل (٩) يوضح شكل (٩) متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولي (كائنات تعلم رقمية قائمة على الدمج بين انماط التفاعل) في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة.

ومما سبق تم قبول الفرض الثاني والذي ينص علي أنه: "يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوي (٠.٠٥) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الأولي (كائنات تعلم رقمية قائمة على الدمج بين انماط التفاعل) في التطبيق القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة المرتبطة بالجانب الأدائي لمهارات الاستماع لصالح التطبيق البعدي لدى طالبات الصف الأول الثانوي".

وشكل(٩) يوضح متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولي (**كائنات تعلم رقمية قائمة على الدمج بين انماط التفاعل**) في التطبيق القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة:

- ٣- **اختبار صحة الفرض الثالث**:

حيث قام الباحث باستخدام اختبار (ت) "t- test" وذلك للتحقق من صحة الفرض الثالث من فروض البحث والذي ينص على أنه: " يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوي (٠.٠٥) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الثانية (كائنات تعلم رقمية قائمة على الدمج بين انماط التفاعل وتقنية بث الوسائط الصوتية) للاختبار التحصيلي المرتبط بالجانب المعرفي لمهارات الاستماع لصالح التطبيق البعدي لدى طالبات الصف الأول الثانوي".

ولاختبار صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب (t-test لمتوسطين مرتبطين) وذلك من اجل المقارنة بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى قبليا وبعديا.

جدول (٤) : يوضح نتائج اختبار"ت" للمقارنة بين المتوسطين القبلي والبعدي لدرجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية (كائنات تعلم رقمية قائمة على الدمج بين انماط التفاعل وتقنية بث الوسائط الصوتية) في الاختبار التحصيلي.

التطبيق	عدد الطلاب	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت	مستوي الدلالة	حجم التأثير η2
القبلي	٣٠	١٦.١٦	٥.٠٤	٢٩	٢٦.٧٤	دالة عند مستوي ٠.٠١	٠.٩٦
البعدي		٤٢.٩٣	٣.٨٢				

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" المحسوبة أكبر من قيمة " ت " الجدوليه والتي تم الكشف عليها عند مستوى دلالة (٠.٠١) ودرجة حرية (٢٩) حيث أن قيمة " ت " الجدوليه تساوى (٢.٧٦)، وهذا الفرق دال إحصائيا لصالح التطبيق البعدي مما يشير إلي وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية (كائنات تعلم رقمية قائمة على الدمج بين انماط التفاعل وتقنية بث الوسائط الصوتية) في التطبيق القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي لصالح التطبيق البعدي.

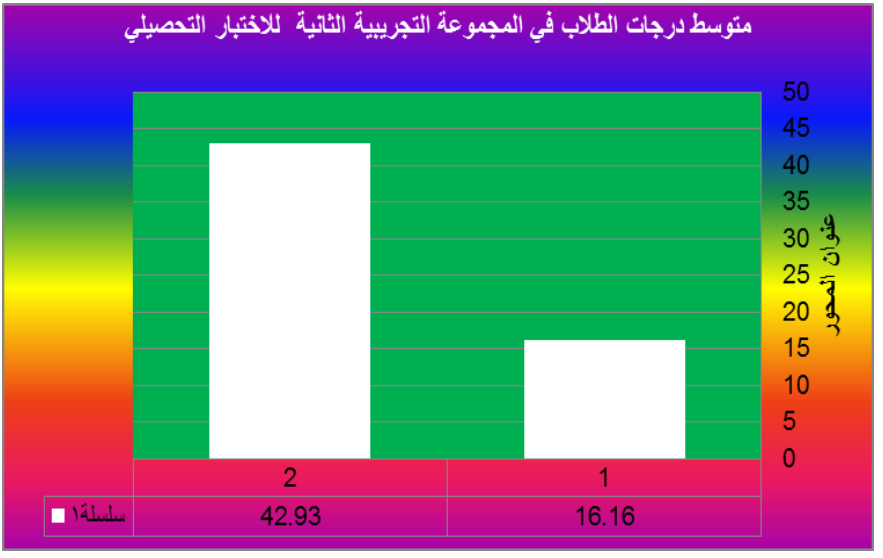
ثم قام الباحث بحساب إحصاء مربع إيتا لحساب حجم تأثير المتغير المستقل على المتغير التابع، والذي يمكن حسابه من المعادلة :

$$Eta^2 = \frac{t2}{t2 + (N-1)}$$

وبلغت قيمة مربع إيتا كما هو موضح بالجدول (٠.٩٦) وهذا يعني أن ٩٦٪ من الحالات يمكن أن يعزي التباين في الأداء إلي تأثير المتغير المستقل في المتغير التابع.

ومما سبق تم قبول الفرض الثالث والذي ينص علي أنه: "يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوي (٠.٠٥) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الثانية (كائنات تعلم رقمية قائمة على الدمج بين انماط التفاعل وتقنية بث الوسائط الصوتية) للاختبار التحصيلي المرتبط بالجانب المعرفي لمهارات الاستماع لصالح التطبيق البعدي لدى طالبات الصف الأول الثانوي".

وفيما يلي رسم بياني يوضح متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية (كائنات تعلم رقمية قائمة على الدمج بين انماط التفاعل وتقنية بث الوسائط الصوتية) في التطبيق القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي:



شكل (١٠): متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية (كائنات تعلم رقمية قائمة على الدمج بين انماط التفاعل وتقنية بث الوسائط الصوتية) في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي.

- **٤- اختبار صحة الفرض الرابع:**

حيث قام الباحث باستخدام اختبار (ت) "t- test" وذلك للتحقق من صحة الفرض الرابع من فروض البحث والذي ينص على أنه: " يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوي (٠.٠٥) بين متوسطي درجات المجوعة التجريبية الثانية (كائنات تعلم رقمية قائمة على الدمج بين انماط التفاعل وتقنية بث الوسائط

الصوتية) لبطاقة الملاحظة المرتبطة بالجانب الأدائي لمهارات الاستماع لصالح التطبيق البعدي لدى طالبات الصف الأول الثانوي".

ولاختبار صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب (t-test لمتوسطين مرتبطين) وذلك من اجل المقارنة بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى قبليا وبعديا.

جدول (٥): يوضح نتائج اختبار "ت" للمقارنة بين المتوسطين القبلي والبعدي لدرجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية (كائنات تعلم رقمية قائمة على الدمج بين انماط التفاعل وتقنية بث الوسائط الصوتية) في بطاقة الملاحظة.

التطبيق	عدد الطلاب	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"	مستوي الدلالة	حجم التأثير η2
القبلي	٣٠	٨.٢٣	٣.٢٧	٢٩	١٩.١٧	دالة عند مستوي ٠.٠١	٠.٩٢
البعدي		٢٣.٦٠	٢.٩٠				

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" المحسوبة أكبر من قيمة " ت " الجدوليه والتي تم الكشف عليها عند مستوى دلالة (٠.٠١) ودرجة حرية (٢٩) حيث أن قيمة " ت " الجدوليه تساوى (٢.٧٦)، وهذا الفرق دال إحصائيا لصالح التطبيق البعدي مما يشير إلي وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية (كائنات تعلم رقمية قائمة على الدمج بين انماط التفاعل وتقنية بث الوسائط الصوتية) في التطبيق القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة لصالح التطبيق البعدي.

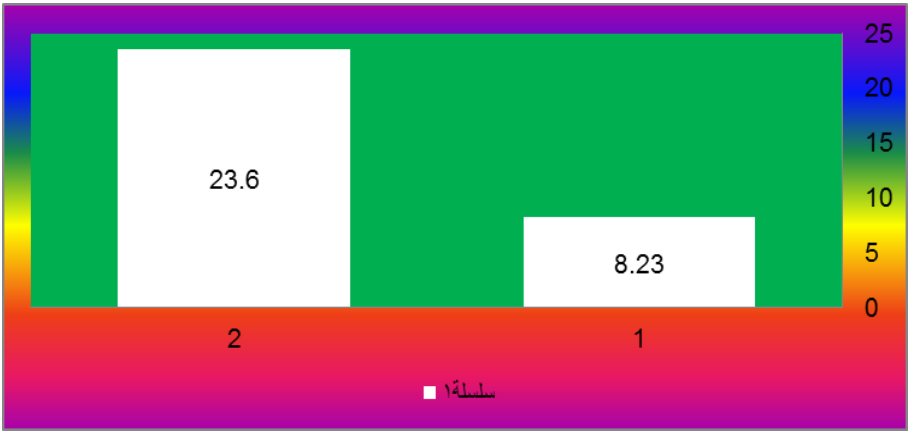
ثم قام الباحث بحساب إحصاء مربع إيتا لحساب حجم تأثير المتغير المستقل على المتغير التابع، والذي يمكن حسابه من المعادلة :

$$Eta^2 = \frac{t2}{t2 + (N-1)}$$

وبلغت قيمة مربع إيتا كما هو موضح بالجدول (٠.٩٢) وهذا يعني أن ٩٢٪ من الحالات يمكن أن يعزي التباين في الأداء إلي تأثير المتغير المستقل في المتغير التابع.

ومما سبق تم قبول الفرض الرابع والذي ينص علي أنه: "يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوي (٠.٠٥) بين متوسطي درجات المجوعة التجريبية الثانية (كائنات تعلم رقمية قائمة على الدمج بين انماط التفاعل وتقنية بث الوسائط الصوتية) لبطاقة الملاحظة المرتبطة بالجانب الأدائي لمهارات الاستماع لصالح التطبيق البعدي لدى طالبات الصف الأول الثانوي".

وفيما يلي رسم بياني يوضح متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية (**كائنات تعلم رقمية قائمة على الدمج بين انماط التفاعل وتقنية بث الوسائط الصوتية**) في التطبيق القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة:



شكل (١١) : يوضح شكل (١١) متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية (كائنات تعلم رقمية قائمة على الدمج بين انماط التفاعل وتقنية بث الوسائط الصوتية) في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة.

• **٥- اختبار صحة الفرض الخامس**:

حيث قام الباحث بتحليل النتائج الإحصائية الخاصة بأداء الطلاب في المجموعة التجريبية الأولى (كائنات التعلم الرقمية) والمجموعة التجريبية الثانية (**كائنات تعلم رقمية قائمة على الدمج بين انماط التفاعل وتقنية بث الوسائط الصوتية**) في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي المرتبط بالجانب المعرفي لمهارات الاستماع لصالح التطبيق البعدي لدى طالبات الصف الأول الثانوي، وذلك لاختبار صحة الفرض الخامس والذي ينص على انه: "**لا يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوي (٠.٠٥) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبيتين في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي المرتبط بالجانب المعرفي لمهارات الاستماع لدى طالبات الصف الأول الثانوي**".

جدول (٥) : يوضح نتائج اختبار"ت" للمقارنة بين المتوسطين البعدي لدرجات طلاب المجموعة التجريبية الأولي (كائنات التعلم الرقمية) والمجموعة التجريبية الثانية (كائنات التعلم الرقمية القائمة على تطبيقات الويب ٢.٠) على الاختبار التحصيلي

المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"	مستوي الدلالة	حجم التأثير η2
كائنات التعلم الرقمية	٣٧.٨٦	٤.٤١	٢٩	٤.٣٥	دالة عند مستوي ٠.٠٥	٠.٣٩
كائنات التعلم الرقمية القائمة على تطبيقات الويب (٢.٠)	٤٢.٩٣	٣.٨٢				

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" المحسوبة أكبر من قيمة " ت " الجدوليه والتي تم الكشف عليها عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٢٩) حيث أن قيمة " ت " الجدوليه تساوى (٢.٠٥)، وهذا الفرق دال إحصائيا لصالح المجموعة التجريبية الثانية (**كائنات تعلم رقمية قائمة على الدمج بين انماط التفاعل وتقنية بث الوسائط الصوتية**) مما يشير إلي وجود فرق ذو دلالة

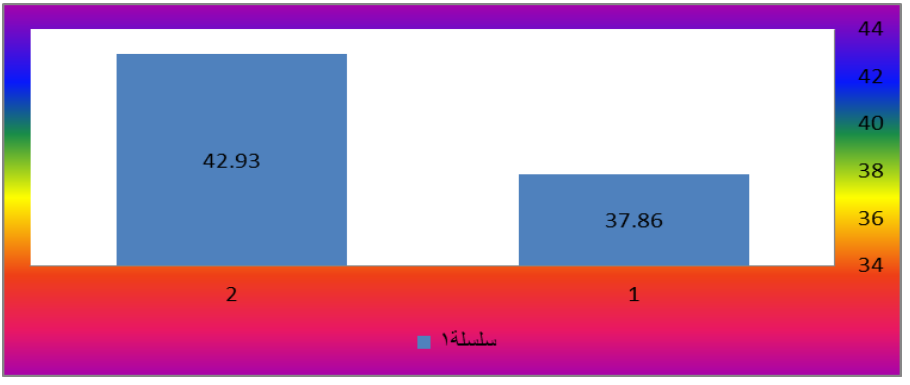
إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي.

ثم قام الباحث بحساب إحصاء مربع إيتا لحساب حجم تأثير المتغير المستقل على المتغير التابع، والذي يمكن حسابه من المعادلة :

$$Eta^2 = \frac{t2}{t2+(N-1)}$$

وبلغت قيمة مربع إيتا كما هو موضح بالجدول (٠.٣٩) وهذا يعني أن ٣٩٪ من الحالات يمكن أن يعزي التباين في الأداء إلي تأثير المتغير المستقل في المتغير التابع.

ومما سبق تم رفض الفرض الخامس والذي ينص علي أنه: "لا يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوي (٠.٠٥) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبيتين في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي المرتبط بالجانب المعرفي لمهارات الاستماع لدى طالبات الصف الأول الثانوي". وقبول الفرض البديل من فروض البحث والذي ينص علي "يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوي (٠.٠٥) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبيتين في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي المرتبط بالجانب المعرفي لمهارات الاستماع لدى طالبات الصف الأول الثانوي" كما يتضح من الرسم البياني التالي:



شكل (١٢)

ويوضح شكل (١٢) متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولي (كائنات تعلم رقمية قائمة على الدمج بين انماط التفاعل) والمجموعة التجريبية الثانية (كائنات التعلم الرقمية القائمة على تطبيقات الويب ٢.٠) في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي.

- **٦٠- اختبار صحة الفرض السادس**:

حيث قام الباحث بتحليل النتائج الإحصائية الخاصة بأداء الطلاب في المجموعة التجريبية الأولى (كائنات تعلم رقمية قائمة على الدمج بين انماط

التفاعل) والمجموعة التجريبية الثانية (كائنات تعلم رقمية قائمة على الدمج بين انماط التفاعل وتقنية بث الوسائط الصوتية) في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة المرتبطة بالجانب الأدائي لمهارات الاستماع لدى طالبات الصف الأول الثانوي ، وذلك لاختبار صحة الفرض السادس والذي ينص على انه: " لا يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوي (٠٥.) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبيتين في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة المرتبطة بالجانب الأدائي لمهارات الاستماع لدى طالبات الصف الأول الثانوي".

جدول (٦) : يوضح نتائج اختبار "ت" للمقارنة بين المتوسطين البعدي لدرجات طلاب المجموعة التجريبية الأولي (كائنات تعلم رقمية قائمة على الدمج بين انماط التفاعل) والمجموعة التجريبية الثانية (كائنات تعلم رقمية قائمة على الدمج بين انماط التفاعل وتقنية بث الوسائط الصوتية) على بطاقة الملاحظة

المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"	مستوي الدلالة	حجم التأثير η2
كائنات التعلم الرقمية	٢١.٤٠	٢.٩٧	٢٩	٣.٠١	دالة عند مستوي ٠.٠٥	٠.٢٣
كائنات التعلم الرقمية القائمة على تطبيقات الويب ٢.٠	٢٣.٦٠	٢.٩٠				

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" المحسوبة أكبر من قيمة " ت " الجدوليه والتي تم الكشف عليها عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٢٩) حيث أن قيمة " ت " الجدوليه تساوى (٢.٠٥)، وهذا الفرق دال إحصائيا لصالح المجموعة التجريبية الثانية (**كائنات تعلم رقمية قائمة على الدمج بين انماط التفاعل وتقنية بث الوسائط الصوتية**) مما يشير إلي وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة.

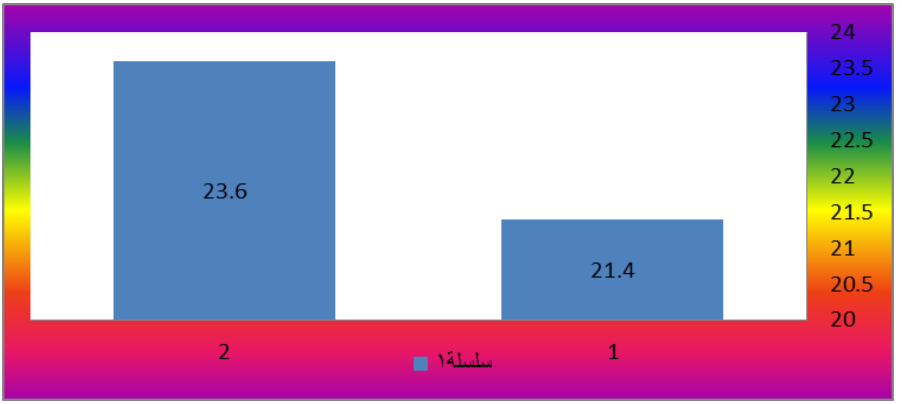
ثم قام الباحث بحساب إحصاء مربع إيتا لحساب حجم تأثير المتغير المستقل على المتغير التابع، والذي يمكن حسابه من المعادلة :

$$Eta^2 = \frac{t2}{t2 + (N-1)}$$

وبلغت قيمة مربع إيتا كما هو موضح بالجدول (٠.٢٣) وهذا يعني أن ٢٣٪ من الحالات يمكن أن يعزي التباين في الأداء إلي تأثير المتغير المستقل في المتغير التابع.

ومما سبق تم رفض الفرض السادس والذي ينص علي أنه: " لا يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوي (٠٥.) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبيتين في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة المرتبطة بالجانب الأدائي لمهارات الاستماع لدى طالبات الصف الأول الثانوي ".

وقبول الفرض البديل من فروض البحث والذي ينص علي " يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوي (٠٥.) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبيتين في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة المرتبطة بالجانب الأدائي لمهارات الاستماع لدى طالبات الصف الأول الثانوي" كما يتضح من الرسم البياني التالي:



شكل (١٣)

ويوضح شكل (١٣) متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولي (كائنات تعلم رقمية قائمة على الدمج بين انماط التفاعل) والمجموعة التجريبية الثانية (كائنات تعلم رقمية قائمة على الدمج بين انماط التفاعل وتقنية بث الوسائط الصوتية) في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة.

- **تفسير نتائج البحث** :

دلت نتائج البحث على فاعلية استخدام كائنات التعلم الرقمية القائمة على الدمج بين انماط التفاعل وتقنية بث الوسائط الصوتية فى تنمية مهارات الاستماع لدى طالبات الصف الاول الثانوى ويرجع ذلك الى استخدام تقنية بث الوسائط الصوتية و تفاعل المعلم مع افراد المجموعة بطريقة متزامنة وغير متزامنة وتفاعل الطالبات مع بعضهم البعض و ومساعدة بعضهم البعض من خلال الانشطة التفاعلية التى قدمت اليهم ومن خلال اتاحة المحتوى التعليمى على الموقع وبذلك استطاعت الطالبات الاستماع الى المحتوى اكثر من مرة وتقديم البرنامج التغذية الراجعة الفورية لهم اثناء عملية التقويم .وتتفق هذة الدراسة مع بعضى الدراسات السابقة ومنها دراسة (Palitha E.,et.al,2007) و Femandez, (2009) و Lee, L., (Laing,C., 2007)(Simo and Sallan 2009) (Hulsmann,T., 2009).

- **توصيات البحث** :

من خلال نتائج البحث تم التوصل الى مجموعة من التوصيات التالية:

- ضرورة تحويل المقررات التعليمية فى صورة الكترونية ونشرها لسهولة تداولها.
- ضرورة استخدام كائنات التعلم الرقمية فى العملية التعليمية
- ضرورة التأكد على انماط التفاعل المختلفة لتشجيع الطلاب على التواصل و التفاعل مع بعضهم البعض

- استخدام تطبيقات الويب ٢.٠ فى التعليم ومنها تقنية بث الوسائط الصوتية
- ينبغى الاهتمام بالطالب و التأكد على مشاركته الفعلية فى العملية التعليمية وذلك من خلال الانشطة المتنوعة فى البرامج التعليمية المعتمدة على انماط التفاعل

- **البحوث المقترحة**:

يقترح الباحث اجراء البحوث التالية فى المستقبل

- تصميم كائنات تعلم رقمية قائمة على الدمج بين انماط التفاعل وتطبيقات الويب ٢.٠ لتنمية مهارة الاستماع لدى طلاب الصف الأول الثانوي
- تصميم كائنات تعلم رقمية قائمة على الدمج بين انماط التفاعل والمدونات التعليمية لتنمية مهارة الاستماع لدى طلاب الصف الأول الثانوي
- تصميم كائنات تعلم رقمية قائمة على الدمج بين انماط التفاعل وتطبيقات الويب ٢.٠ لتنمية مهارة التحدث لدى طلاب الصف الأول الثانوي
- تصميم كائنات تعلم رقمية قائمة على الدمج بين انماط التفاعل وسكايب (Skype) لتنمية مهارة الاستماع لدى طلاب الصف الأول الثانوي
- تصميم كائنات تعلم رقمية قائمة على الدمج بين انماط التفاعل وتطبيقات الويب ٢.٠ لتنمية مهارة الكتابة لدى طلاب الصف الأول الثانوي
- تصميم كائنات تعلم رقمية قائمة على الدمج بين انماط التفاعل وتطبيقات الويب ٢.٠ لتنمية مهارة القراءة لدى طلاب الصف الأول الثانوي

- **المراجع** :
- **أولاً :المراجع العربية** :

- أحمد سالم (٢٠٠٤).*تكنولوجيا التعليم والتعليم الإلكتروني*. مكتبة الرشد .الرياض.
- أسامة محمد سالم (٢٠١١). *فاعلية مستودع الكترونى مقترح للكائنات التعليمية عبر الانترنت فى تنمية مهارات تدريس اللغة الانجليزية لدى الطالب المعلم بكليات التربية* . رسالة ماجستير غير منشورة . كلية التربية . جامعة الزقازيق.
- أكرم فتحي مصطفى علي (٢٠١١) أثر تصميم واجهة التفاعل في مقرر الكتروني قائم على الويب ٢.٠ على التحصيل المعرفي لدى طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية بقنا. مقدمة الى المؤتمر الدولي الثاني للتعليم الالكتروني والتعلم عن بُعد (٢٠١١) *تعلم فريد لجيل جديد في الفترة من* ٢١ -٢٤ فبراير (٢٠١١). الرياض.
- هند بنت سليمان الخليفة (٢٠٠٦) توظيف تقنيات ويب ٢.٠ في خدمة التعليم والتدريب الإلكتروني . *المؤتمر التقني السعودي الرابع للتدريب المهني والفني* .الرياض .

- المؤتمر العلمي العاشر للجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم(٢٠٠٥) بعنوان. *تكنولوجيا التعليم الإلكتروني ومتطلبات الجودة الشاملة* .في الفترة من ٥ -٧ يوليو. كلية البنات. جامعة عين شمس.
- المؤتمر العلمي الثاني عشر للجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم " *تكنولوجيا التعليم الإلكتروني بين تحديات الحاضر وأفاق المستقبل* " في الفترة من ٢٨ -٢٩ أكتوبر (٢٠٠٩) كلية البنات. جامعة عين شمس.
- المؤتمر العلمي الثالث عشر للجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم "تكنولوجيا التعليم الإلكتروني - *اتجاهات وقضايا معاصرة* " في الفترة من ١١ -١٢ إبريل (٢٠١٢). كلية البنات. جامعة عين شمس.
- حسين محمد أحمد عبد الباسط (٢٠٠٦). كائنات التعلم الرقمية DLOs والكفايات المناسبة لاستخدامها لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية ، المؤتمر العلمي السنوي الرابع لقسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية جامعة الزقازيق *(تطوير برامج كليات التربية بالوطن العربي في ضوء المستجدات المحلية والعالمية)* ٨ -٩ فبراير ٢٠٠٦، المجلد الأول
- رواد خميس حماد (٢٠٠٨). العناصر التعليمية. مجلة التعليم الالكتروني، *مركز التعليم الالكتروني*، الجامعة الإسلامية بغزة ، العدد (١) أكتوبر
- سعاد سالم السبع (٢٠٠٢) منهج لتعليم النحو باستخدام المدخل التكاملي في تعليم اللغة العربية، لتلاميذ الحلقة الأخيرة من المرحلة الأساسية . رسالة دكتوراه . جامعة القاهرة . معهد الدراسات والبحوث.
- فؤاد عياد ، عبد الكري محمود الاشقر(٢٠١١) .*أثر استخدام أدوات الويب 2.0 في نظام إدارة التعلم Moodle على تحقيق التعلم التعاوني لدى طلبة تكنولوجيا المعلومات بالجامعة الإسلامية* .مجلة دراسات المعلومات .السعودية، العدد العاشر، يناير
- *قاسم البري (٢٠١٠)* . *أثر استخدام* الألعاب اللغوية في منهاج اللغة العربية في تنمية الأنماط اللغوية لدى طلبة المرحلة الأساسية . *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، (7)1
- ميشيل عبد المسيح عوض (٢٠٠٨) فعالية مقرر عن طريق الإنترنت على تنمية مهارات القراءة والكتابة والاستماع للطلاب المعلمين كلية التربية . جامعة الزقازيق

- **ثانيا : المراجع الاجنبية** :

- Anderson, T. (2003). Getting the mix right again: An updated and theoretical rationale for interaction. *International Review of Research in Open and Distance Learning, 4(2), (pp. 1-*
- Barritt, C. & Alderman Jr., F. L. (2004*). Creating a reusable learning objects strategy*. San Francisco. Retrieved from http://www.e\novalia.com/materiales/RLOW__07_03.pdf
- BenPeretz, M., (2001)"The Impossible Role of Teacher Educators in a Changing World", *J. of Teacher Education, 52(1),*. 48–56
- Blaisdell, M. (2006) Academic MP3s _ Is it time yet? Campus Technology. Retrieved from http://campustechnology.com/articles/40744/
- Cook, T.D. and Campbell, D.T. (1979). *Quasi-Experimentation: Design and Analysis for Field Settings.* Rand McNally, Chicago, Illinois.
- Fernandez, V.; Simo, P.; Sallan, J.M. (2009). Podcasting: A new technological tool to facilitate good practice in higher education. Computers & Education, 53(2). 385-392. ISSN: 0360-1315.

- Gao,Tianguange&Lihman,James D.(2003)The Effects of Different Levels of Interaction on the Achievement and Motivational Perceptions of College Students in a Web-Based Learning Environment, *Journal of Interactive Learning Research; (14) 4.*
- Giacoppo Alexandre (٢٠٠٧) Integration Social Software A Student Teacher Education Program: Enabling Discourse, Knowledge Sharing, and Development an A Community of Learning. the Steinhardt School of Culture, Education, and Human Development. New York University
- Cooper, S.,(2008). Delivering student feedback in higher education: the role of podcasting, *Journal of Music, Technology & Education; 2008*, (2)3, p153-162, 10p.
- Giacoppo Alexandre (٢٠٠٧) Integration Social Software A Student Teacher Education Program: Enabling Discourse, Knowledge Sharing, and Development an A Community of Learning.(Doctor of Philosophy) the Steinhardt School of Culture, Education, and Human Development. New York University
- John Thompson (2007) Is Education Web 1.0 Ready for Web 2.0 Students?. http://www.innovateonline.info/pdf/vol3_issue4/Is_Education_1.0_Ready_for_Web_2.0_Students_.pdf
- Haward h. & sungmin p. (2008). Educational usage of podcasting , *British journal of education technology*,(39).3 , 2008, 548-551.
- Hulsmann, T.,(2009).Podcasting for learning in universities, Distance Education; Nov2009, (30)3, p451-458, 8p.
- Lorraine' B.& Lance' G. (2001). Integration of Computer Technology in the Social Studies Classroom: An Argument for a Focus on Teaching Methods. *Canada's National Social Studies Journal. (35)2*. Retrieved from. http://www.quasar.ualberta.ca/css/Css_35_2/integration_computerssclassroom.html
- Hung, D. (2004).Theories of Learning and Computer-Mediated Instructional Technologies. Education Media International. On Line Learning Design, ٣٨ (٤), ٢٨١-٢٨٧
- Laing, C.,(2007). Using podcasts in higher education, Health Information on the Internet; Dec2007, Issue 60, p7-9, 3p.
- Lamb, Brian (2003) " How *should we share and manage digital teaching resources At UBC* ?" (Retrieved from) WWW.estategy.ubc.ca/ news.update 03/0/022-learning.html
- Lee, G., Su, S.(2006).Learning Object Models and an elearning services Infrastructure, *International journal of distance education technology 4(1)*
- Lee, L.,(2009). Promoting intercultural exchanges with blogs and podcasting: a study of Spanish-American telecollaboration, Computer Assisted Language Learning; Dec2009, Vol. 22 Issue 5, p425-443, 19p.

- Liu, Sh.(2007) : Assessing Online Asynchronous Discussion in online Courses b An-Empirical study ,Indiana University ,Bloomington ,Indiana ,U
- Palitha E.,et.al, (2007) podcasting to provide teaching and learning support for an undergraduate module on English language and communication, *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE July 2007 ISSN 1302-6488,* Volume: 8 Number:
- Richard A. Schwier (1997). *A Taxonomy of Interaction for Instructional Multimedia.Paper presented at the Annual Conference of the Association for Media and Technology in Education in Canada* (Vancouver, British Columbia, Canada.
- Randy Brown.(2001) *Thinking in Multimedia: Research-Based Tips on Designing and Using Interactive Multimedia Curricula*. University of Nevada,RenoLas Vegas, Nevada (39)3 Tools of the Trade 3TOT1http://www.joe.org/joe/2001june/tt1.php
- Rose, Ellen (1999) Deconstructing Interactivity in Educational Computing. Educational Technology, v39 n1 p43-49 Jan-Feb 1999
- Rosen, Anita (٢٠٠٦). The eLearning Guide's Learning Solutions. Practical Applications of Technology for Learning. International Journal of Educational Telecommunications(7:3), pp. 223-242. Retrieved http://www.aace.org/dl/files/IJET/IJET7 3223.pd
- Sutton, Leah A. (2001) "The Principle of Vicarious Interaction in Computer-Mediated Communications," *International Journal of Educational Telecommunications*(7:3), pp. 223-242. Retrieved http://www.aace.org/dl/files/IJET/IJET7 3223.pd
- South' J. B.' & Monson' D. W. (2001). *A University-Wide System For Creating Capturing' And Delivering Learning Objects* In D. A. Wiley (Ed.) The instructional use of learning objects. Retrieved from: http://reusability.org/read/chapters/south.doc
- Tiffani Cameron, Susan J. Bennett(2010) . *Learning objects in practice: The integration of reusable learning objects in primary education*. Retrieved from. http://ro.uow.edu.au/do/search/?q=author_lname%3A%22Cameron%22%20author_fname%3A%22Tiffani%22&start=0&context=119687 Retrieved 10/4/2013
- .Wiley, D. A. (2003). *Connecting learning objects to instructional design theory: A definition, a metaphor, and a taxonomy.* In D. A. Wiley (Ed.), The instructional use of learning objects (pp. 1-35) Retrieved from http://www.reusability.org/read/chapters/wiley.doc.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث الخامس:

أثر تصميم نظام خبير تعليمي علي تنمية مهارات إنتاج المقررات الإلكترونية لدي طلاب الدراسات العليا بكلية التربية

إعداد :

أ/ محمد الشناوي أمين الصعيدي

محاضر بمركز تكنولوجيا التعليم جامعة المنصورة

أ.د/ جمال مصطفى الشرقاوي

أستاذ تكنولوجيا التعليم - كلية التربية

مدير مركز تكنولوجيا التعليم جامعة المنصورة

د/ رشا أحمد إبراهيم

مدرس تكنولوجيا التعليم

كلية التربية جامعة المنصورة

أثر تصميم نظام خبير تعليمي علي تنمية مهارات إنتاج المقررات الإلكترونية لدي طلاب الدراسات العليا بكلية التربية

أ/ محمد الشناوي أمين الصعيدي أ . د / جمال مصطفى الشرقاوي
د / رشا أحمد إبراهيم

• **مستخلص** :

يهدف هذا البحث إلى الكشف عن أثر تصميم نظام خبير تعليمي على تنمية الجوانب المعرفية والأدائية المرتبطة بمهارات إنتاج المقررات الإلكترونية لدي طلاب الدراسات العليا بكلية التربية، وإعداد قائمة مهارات إنتاج المقررات الإلكترونية ، وإعداد المعايير والمواصفات التصميمية للنظام الخبير كما يقتصر البحث على تصميم نظام خبير تعليمي قائم علي واجهة السؤال والجواب لتنمية مهارات إنتاج المقررات الإلكترونية وسوف يستخدم البحث المنهج الوصفي التحليلي في الدراسة والتحليل، والمنهج شبة التجريبي لقياس أثر المتغير المستقل على المتغير التابع، وسيستخدم البحث الاختبار التحصيلي لقياس الجوانب المعرفية، وبطاقة ملاحظة لقياس الجوانب الأدائية، وبطاقة تقييم منتج لقياس جودة منتج العينة كأدوات، ثم يتم معالجة البيانات إحصائيا وتفسير النتائج وتقديم التوصيات والمقترحات. .وسوف يقتصر البحث على عينة من طلاب الدبلوم المهني تخصص تكنولوجيا التعليم بجامعة المنصورة وعددهم ٣٥ طالب وطالبه تم اختيارهم عشوائيا، حيث قام الباحث بإجراء اختبار قبلي/ بعدي، وبعد اجراء المعالجة التجريبية للبرنامج أسفرت نتائج البحث عن وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لكل من الاختبار التحصيلي للجوانب المعرفية، ولبطاقة ملاحظة الجانب الأدائي. كما اظهرت النتائج وصول افراد المجموعة التجريبية فى الجانب المعرفى ،و الادائى الى مستوى الإتقان ،وذلك يرجع للطريقة التي درست بها هذه المجموعة حيث أنها تحتوي علي التغذية الراجعة المناسبة كما أنها تراعي الفروق الفردية بين الطلاب، وتحتوى على التفاعل المتعدد من خلال التأثير علي حواس متعددة فى المتعلم عن طريق تعدد التفاعل .

The impact of instructional design expert system in developing the skills of producing electronic courses among graduate students at the Faculty of Education

Abstract

This research aimed at identifying the skills of producing electronic courses and revealing the impact of instructional design expert system to develop the skills of producing electronic courses among graduate students of the Faculty of Education .To achieve this objective the study sample was consisted of (35) students chosen randomly as one experimental group and he used one group pre- post test design to develop cognitive and performance aspects among professional diploma students department of education technology at the faculty of education because they have deficiencies and weaknesses in these skills .The researcher used a range of tools such as the achievement test to measure the cognitive achievement of these skills , observation sheet to measure the performance of these skills

and also another sheet to assess the performance of the students. The study sample represents the experimental group who was pretested before the implementation of the program. The program was taught, then a post test was applied to see how much students get improved. The results were statistically analyzed. The results showed the presence of statistically significant differences in cognitive achievement and performance in the skills of producing Electronic - courses attributable to the teaching mode the study sample reached the mastery level in both the cognitive domain and performance. Because it save time , make learning and access to information easy and make the learners in constant vigilance for all variables of learning

- **مقدمة**:

يتسم العصر الحالي بالعديد من السمات التي تميزه عن باقي العصور الأخري، حيث يشهد الكثير من التطورات في معظم المجالات العلمية والتعليمية، ويشهد مجال التعليم علي وجه الخصوص الكثير من المستحدثات التكنولوجية، وذلك من أجل توفير بيئة تعليمية مناسبة للطلاب تتوافر بها كافة العناصر التي تؤدي إلي نجاح العملية التعليمية.

وتعتبر هذة البيئة هي المرجع الرئيسي للحصول علي كافة المعلومات والخبرات التي يريدها الطلاب، وخاصة عندما تكون متاحة علي شبكة الإنترنت بحيث يسهل الوصول إليها في أي وقت، ومن أمثلة ذلك البيئات الذكية والتي تتعامل مع المستخدمين بكافة أنواعهم ومنهم الطلاب كعقل بشري يحاورهم ويتناقش معهم في الموضوعات التي يريدون تعلمها، وخاصة من البيئات الذكية البيئات القائمة علي النظم الخبيرة بل وتعد هي من أهم النظم داخل أنظمة البيئات الذكية، فهي تعتبر مزيج بين نتاج العقل البشري وخبرات وأرائة وكافة المعارف التي تعلمها وبين إستخدام التقنيات الحديثة وكافة المستحدثات التكنولوجية التي تقدم هذة المعارف والخبرات في الوقت الذي يناسبهم، ويشير إليها ديفيد وأخرون* A. David e.t al, (2009) أنها عبارة عن أنظمة كمبيوترية تغلف الخبرة الإنسانية دون اللجوء إلي تقنيات تعلم الآلة، وتبني بإستخدام عملية تسمي هندسة المعرفة مما يجعل النظام المنتج يحاكي العقل البشري في إتخاذ القرارات وحل المشكلات وكذلك عند تقديم المعلومات للطلاب مما يشعرهم عند التفاعل معه وكأنهم يتناقشون مع خبير بشري يناقشهم ويقدم لهم النصائح بالفعل.

ويضيف إمرياس وأخرون K. Imriyas, et. Al, (2009) **أن النظم الخبيرة هي عبارة عن أنظمة لديها القدرة علي تقديم النصح والتحليل والتشخيص والشرح والتصميم والتنبؤ والتفسير والتخطيط والعرض، وحل المشكلات المختلفة والتي**

* اتبع الباحث فى توثيق المراجع قواعد جمعية علم النفس الأمريكية الإصدار السادس.

تحتاج إلي خبراء بشريين لحلها، كما يمكن توظيفها في العديد من المجالات المختلفة عن طريق تزويدها بخبرات ومعارف تلك المجالات والتي يتم الحصول عليها من خبراء المجال أنفسهم.

كما يوضح أولجبينج (Olugbenga, et. Al, (2009 أن للنظم الخبيرة العديد من المميزات ومنها قدرتها علي حل المشكلات وإتخاذ القرارات مع تقديم المبررات والتفسيرات التي أدت لتقديم تلك الحلول والقرارات وتكون هذه القرارات التي يتم إتخاذها مبنية علي قواعد وبيانات منطقية ومحددة، كما يمكنه تشخيص العديد من الأعطال بناءا علي أسباب حقيقية من واقع البيانات والمعارف والخبرات المزود بها، والتي يتم تمثيل البيانات بها بطريقة مناسبه لتسهيل الوصول الي النتائج والتي تأخذ العديد من الأشكال من قرارات وحلول مشكلات ومقترحات وتوصيات، ويتم التفاعل مع هذه الأنظمه من خلال واجهات تفاعل بسيطه لسهولة التواصل بين النظام والمستخدم.

ومن ذلك يتضح ضرورة الإعتماد علي النظم الخبيرة في العديد من المجالات وخاصه في مجال التعليم، لذا يسعي الباحث في البحث الحالي لتصميم نظام خبير تعليمي بواجهة تفاعل تعطي للمتعلم الفرصه للتعلم من خلالها بسهولة ويسر، وتعمل علي تقديم المعلومات والخبرات من خلالها بواسطة العديد من الوسائط المتعددة، وخاصة إذا تم إستخدامها في تنمية مهارات إنتاج المقررات الإلكترونية لدي طلاب الدراسات العليا بكلية التربية، وذلك نظرا لوجود قصور وتدني لدي الطلاب عينة البحث في هذه المهارات، وأيضا لما لهذة المهارات من أهمية كبري نظرا لضرورة مواكبة المستحدثات التكنولوجيه عن طريق تحويل المقررات إلي مقررات إلكترونية، لأن ذلك أصبح متطلب رئيسي من متطلبات تطوير التعليم ليناسب البيئات الإلكترونية، كما أن تحصيل الطلاب من خلال هذه المقررات أفضل بكثير من المقررات العادية وهذا ما أكده موانز وآخرين. (Mwanaza, Daisy & Engestrm, 2005)

كما أكد علي ذلك (Chuang, (2002 حيث أوصي بضرورة تنمية مهارات توظيف المستحدثات التكنولوجية وتصميم المقررات الالكترونية لدي المحاضرين والمعلمين، وذلك لمواجهة العصر الرقمي والمستحدثات التكنولوجية الحديثة.

وأكد (Kenny, (2005, 246 ايضا علي أن مهارات إنتاج المقررات الالكترونية من المستحدثات التكنولوجية التي يجب مواكبتها وتفعيلها داخل البيئات التعليمية، وذلك يتم بضرورة تدريب المعلمين والطلاب المعلمين علي تلك المهارات نظرا لأهميتها في العملية التعليمية، ويضيف كول (Kool, (2006 إلي أنه أصبح من الضروري تدريب المعلمين علي تصميم المقررات والكتب والبرامج الإلكترونية ونشرها، وذلك من أجل موكبة التطورات والمستحدثات التكنولوجية وحتي يكونوا قادرين علي إنجاح وتطوير العملية التعليمية، كما أكد واكرلي وآخرين (Wackerly, et, Al. (2009 علي ضرورة الاهتمام بإنتاج

ونشر المقررات الإلكترونية، حيث أنها تحتوي علي العديد من الوسائط المتعددة التفاعلية مما يجعل عملية التعلم أكثر مرونة وجاذبية بالنسبة للطلاب.

لذلك يسعي الباحث في هذا البحث إلي دراسة أثر تصميم نظام خبير تعليمي علي تنمية مهارات إنتاج المقررات الإلكترونية لدي طلاب الدراسات العليا بكلية التربية، وذلك للكشف عن أثر المتغير المستقل في تنمية تلك المهارات ولوجود قصور لدي الطلاب عينة البحث في مهارات إنتاج المقررات الإلكترونية.

- **الإحساس بالمشكلة**:

نبع إحساس الباحث بالمشكلة من خلال مجموعة النقاط التالية:

حيث أكدت العديد من الدراسات علي ضرورة توظيف النظم الخبيرة في التعليم ومنها دراسة حسنية أحمد (٢٠٠٩) حيث أكدت علي فاعلية النظم الخبيرة في حل العديد من المشكلات التعليمية، وأيضا قدرتها علي مساعدة الطلاب في العديد من المهام التعليمية مثل مساعدتهم في إختيار المكونات المادية المتوائمة لتجميع الحاسب الآلي بشكل جيد، وهذا ما هدفت إليه الدراسة كما أكدت علي ضرورة إستخدام النظم الخبيرة في حل الكثير من المشكلات التي تواجه الطلاب أثناء تعلمهم.

وأيضا دراسة نهير طه (٢٠٠٩) والتي هدفت إلي تنمية مهارات التكشيف الرقمي لدي طلاب تكنولوجيا التعليم بكليات التربية النوعية، وتوصلت الدراسة إلي فاعلية النظم الخبيرة القائمة علي شبكة الإنترنت في تنمية العديد من المهارات وخاصة مهارات التكشيف الرقمي، وأوصت بضرورة تفعيل النظم الخبيرة منها في العديد من الجوانب داخل العملية التعليمية، وهذه الدراسة تتفق مع البحث الحالي حيث انها استخدمت النظم الخبيرة كمتغير مستقل واثبتت فاعليتها في تنمية العديد من المهارات، وهذا مايسعي إليه البحث الحالي وهو الكشف عن أثر النظم الخبيرة في تنمية مهارات إنتاج المقررات الإلكترونية.

كما أكدت دراسة شيماء خاطر (٢٠١٠) علي فاعلية النظم الخبيرة في العديد من المجالات التعليمية، ومنها تنمية مهارات الطلاب معلمي الحاسب الآلي علي مهارات التعلم المنظم ذاتيا، وأوصت بضرورة إستخدام النظم الخبيرة في العملية التعليمية.

كما توجد العديد من الدراسات التي أكدت علي ضرورة تنمية مهارات إنتاج المقررات الإلكترونية مثل دراسة إبراهيم الفار (٢٠٠٢)، ودراسة ديبيرليوجلو وآخرين (Deperlioglu, Et- Al, 2001)، ودراسة موانز وآخرين (Mwanaza, Daisy & Engestrm, 2005)، ودراسة برينكيرهوف وآخرين (Brinkerhoff, Et- Al, 2005)، ودراسة واكرلي وآخرين (Wackerly, Et- Al, 2009)، حيث أوصت بضرورة تدريب المعلمين والباحثين والمحاضرين علي تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية مع مراعاة المقررات المنتجة لخصائص المتعلمين وطبيعتهم وطبيعة البيئة التعليمية التي سوف تعرض من خلالها.

وأيضا دراسة كلٌ من محمد عطية خميس (٢٠٠٣، ٩: ١٠)، ومحمد الدسوقي (٢٠٠٥، ٤٧٩) والتي أكدتا علي ضرورة إكساب الطلاب والمعلمين المهارات المرتبطة بكافة المستحدثات التكنولوجية الحديثة، وأيضا مهارات توظيف برامج التعليم عن بعد داخل العملية التعليمية ومهارات تصميم المقررات والبرامج ونشرها، حيث أن ذلك يحسن من جودة التعليم ويرفع من نواتجة ويؤدي إلي نجاح العملية التعليمية ككل.

ودراسة محمد البشري (٢٠٠٧) والتي توصلت إلى أن المعلمين يفتقدون معظم المهارات التقنية، وليس لديهم العديد من المهارات مثل مهارات تصميم ونشر المقرر الإلكتروني وتصميم المحتوي الإلكتروني، كما أنهم ليس لديهم القدرة علي التعامل مع المناهج التكنولوجية، وذلك رغم من وجود العديد من المميزات التي تضاف للمناهج والمقررات الخاصه بهم اذا كانت لديهم تلك المهارات مثل التفاعلية والواقعية والمرونة والفاعلية مما يجعل البيئة التعليمية اكثر ثراءً وفاعلية للطلاب.

وتوجد أيضا العديد من توصيات المؤتمرات والندوات مثل المؤتمر العلمي الثالث عشر (٢٠٠١) والذي أوصي بضرورة إدخال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الحديثة في المناهج التعليمية التي تدرس في العالم العربي وذلك من اجل إيجاد منظومة منهجية أكثر شمول وحداثة من المنظومة التعليمية الحالية.

وأيضا أوصى المؤتمر العلمي الثاني عشر لنظم المعلومات وتكنولوجيا الحاسبات بالاشتراك مع مركز البحوث الإدارية بأكاديمية السادات للعلوم الإدارية بالقاهرة (٢٠٠٥) بأهمية إدخال الحاسب الآلي وتطبيقاته وبرمجياته إلى العملية التعليمية وتوفيرها لكافة مراحل التعليم، وكذلك أوصى بأهمية إدخال التعليم الإلكتروني وتطبيقاته إلى التعليم وخاصة في مراحل الدراسات العليا والعمل على إدخال مستجداته لإتاحة التعليم للطلاب في أى مكان وزمان.

أما بالنسبة لمهارات إنتاج المقررات الإلكترونية فيوجد أيضا العديد من المؤتمرات التي أوصت بضرورة تنميتها لدي الطلاب مثل: المؤتمر العلمي الثامن للجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم (٢٠٠١)، وكذلك مؤتمر المستحدثات التكنولوجية وتطوير التعليم في الوطن العربي (٢٠٠٤)، وأيضا المؤتمر العلمي العاشر للجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم ومتطلبات الجودة الشاملة (٢٠٠٥)، والمؤتمر الدولي الأول لاستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لتطوير التعليم قبل الجامعي (٢٠٠٧)، كما أكدت هذه المؤتمرات علي ضرورة إشراك المعلمين وتدريبهم في تصميم ونشر المقررات الإلكترونية، وأيضا ضرورة تطوير المناهج الدراسية للتعليم العام والجامعي في الوطن العربي، وتحويلها في صورة مقررات إلكترونية والإعتماد علي الواقع الافتراضي والبيئات الإفتراضية مع الاهتمام بالبحوث الخاصة بالتعليم الإلكتروني بشكل عام، وضرورة تصميم

مواقع تعليمية علي شبكة الإنترنت لعرض المناهج التعليمية إلكترونيًّا، والاهتمام بتطوير دور المعلم العربي لما له من أهمية قصوي في المجتمع.

ثم قام الباحث بإجراء دراسة استكشافية* على عينة من طلاب الدبلوم المهني قسم تكنولوجيا التعليم بكلية التربية جامعة المنصورة وكان ذلك في يوم الأربعاء الموافق ٢٠١٤/٣/٥، وذلك بهدف تحديد مستوى الطلاب في مهارات إنتاج المقررات الإلكترونية، وذلك عن طريق قيام الباحث بتصميم استبانه تحتوى على هذه المهارات، ثم قام بعرضها على الطلاب، ولاحظ الباحث من خلال نتائج هذه الدراسة الاستكشافية أن مستوى إجابات الطلاب بـ نعم حوالي ٨٪ إلي ٣٣٪ وتدل هذه النسب على عدم توافر مهارات إنتاج المقررات الإلكترونية لدى طلاب الدراسات العليا مهني تكنولوجيا التعليم، وذلك مع آن هذه المهارات ضرورية وملحة بالنسبة لهم كمتخصصين في المجال، ومن تلك المهارات مهارة تحليل المحتوى التعليمي وصياغته ليتناسب مع خصائص المتعلمين ومع البيئة التي سوف يعرض من خلالها، ومهارة تصميم واجهات وحدات المقرر الإلكتروني، واستيراد النصوص لوضعها داخل المقرر، ومهارة تصميم مفاتيح الإبحار، وإدراج الأصوات والصور داخل المقررات والتفاعل معها، وفى المقابل نجد أن مستوى إجابات الطلاب بـ لا حوالى ٨٠٪ إلي ٩٥٪ وتدل هذه النسب أيضا على وجود قصور فى مستوى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية تخصص تكنولوجيا التعليم في أداء مهارات إنتاج المقررات الإلكترونية.

وبناء على كل ما سبق من الدراسات السابقة وتوصيات المؤتمرات والندوات والدراسة الإستكشافية، وفى ضوء ما أشار به الباحثون والعلماء التربويين، يتبين مدى أهمية توظيف النظم الخبيرة في العملية التعليمية لما لها من أهمية كبيرة في حل مشكلات الطلاب وتنمية العديد من المهارات ولمدى فاعلية استخدامها في التعليم، وخاصة عند استخدمها في تنمية ورفع مستوى الطلاب في مهارات إنتاج المقررات الإلكترونية، وذلك لوجود قصور عند الطلاب في تلك المهارات وخاصة لدي طلاب الدراسات العليا تخصص تكنولوجيا التعليم، من ذلك أحس الباحث بمشكلة البحث وقام بتحديدها في الأتي.

- **مشكلة البحث**:

في ضوء ما سبق تم تحديد مشكلة البحث في السؤال الرئيسي التالي:

ما أثر تصميم نظام خبير تعليمي علي تنمية مهارات إنتاج المقررات الإلكترونية لدي طلاب الدراسات العليا بكلية التربية؟

ويتفرع من هذا التساؤل التساؤلات التالية:

- ما مهارات إنتاج المقررات الإلكترونية اللازمة لطلاب الدراسات العليا بكلية التربية؟

* ملحق (١) الدراسة الاستكشافية.

- ما معايير تصميم النظام الخبير التعليمي على تنمية مهارات إنتاج المقررات الإلكترونية لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية؟
- ما التصور المقترح لتصميم النظام الخبير وفق قائمة المعايير لتنمية مهارات إنتاج المقررات الإلكترونية لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية؟
- ما أثر تصميم النظام الخبير في تنمية الجوانب المعرفية الخاصة بمهارات إنتاج المقررات الإلكترونية لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية؟
- ما أثر تصميم النظام الخبير في تنمية الجوانب الأدائية الخاصة بمهارات إنتاج المقررات الإلكترونية لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية؟

- **أهداف البحث**:

يسعى هذا البحث إلى تحقيق الأهداف التالية:

- إعداد قائمة بمهارات إنتاج المقررات الإلكترونية اللازم توافرها لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية.
- إعداد قائمة بمعايير تصميم النظام الخبير لتنمية مهارات إنتاج المقررات الإلكترونية لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية.
- إعداد النموذج المقترح لتصميم النظام الخبير وفق قائمة المعايير لتنمية مهارات إنتاج المقررات الإلكترونية لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية.
- الكشف عن أثر النظام الخبير في تنمية الجوانب المعرفية الخاصة بمهارات إنتاج المقررات الإلكترونية لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية.
- الكشف عن أثر النظام الخبير في تنمية الجوانب الأدائية الخاصة بمهارات إنتاج المقررات الإلكترونية لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية.

- **أهمية البحث**:

تتمثل أهمية البحث الحالي فيما يلي:

- تقديم قائمة بمهارات إنتاج المقررات الإلكترونية لتدريب طلاب الدراسات العليا بكلية التربية في ضوئها.
- تقديم قائمة بمعايير تصميم النظم الخبيرة لتنمية مهارات إنتاج المقررات الإلكترونية لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية.
- يسهم في رفع كفاءة وتهيئة المؤسسات التربوية لمواجهة تطورات العصر واحتياجات الطلاب المتزايدة، والمساهمة في إتاحة التعليم للطلاب في كل زمان وكل مكان.
- يعتبر هذا البحث مواكبا للتطورات والاتجاهات التربوية الحديثة، والتي تؤكد على أهمية تنمية مهارات إنتاج المقررات الإلكترونية وخاصة لدى طلاب الدراسات العليا.
- يسهم في توجيه نظر القائمين على تصميم المقررات الإلكترونية إلى ضرورة مناسبتها حسب طبيعة البيئة التي يتم العرض من خلالها مثل البيئات الذكية.

- **حدود البحث**:

سوف يقتصر هذا البحث على مايلى:

- عينة من طلاب الدبلوم المهني تخصص تكنولوجيا التعليم بكلية التربية جامعة المنصورة.
- مقرر مستحدثات تكنولوجيا التعليم ويستهدف إكساب طلاب الدبلوم المهني تخصص تكنولوجيا التعليم بكلية التربية جامعة المنصورة مهارات إنتاج المقررات الإلكترونية.
- مهارات إنتاج المقررات الإلكترونية.

- **منهج البحث**:

سوف يستخدم الباحث المنهجين التاليين :

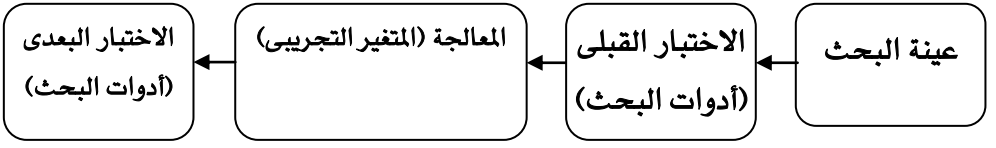
١-المنهج الوصفي التحليلي :

في مرحلة الدراسة والتحليل، وذلك لأعداد النظام الخبير وأعداد قائمة بمهارات إنتاج المقررات الإلكترونية، ويتم ذلك من خلال الاطلاع على الدراسات والبحوث التي ترتبط بموضوع البحث.

٢-المنهج شبة التجريبي :

وذلك لقياس فاعلية المتغير المستقل المتمثل في (نظام خبير تعليمي) على المتغير التابع (مهارات إنتاج المقررات الإلكترونية) لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية تخصص تكنولوجيا التعليم.

- **التصميم التجريبي**:



شكل رقم (١)

- **متغيرات البحث**:
  - **المتغير المستقل:** نظام خبير تعليمي.
  - **المتغير التابع:**
    - ✓ تنمية التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات إنتاج المقررات الإلكترونية.
    - ✓ تنمية الجانب الأدائي المرتبط بمهارات إنتاج المقررات الإلكترونية.
- **أدوات البحث**:
  - اختبار تحصيلي لقياس الجوانب المعرفية المرتبطة بمهارات إنتاج المقررات الإلكترونية.
  - بطاقة ملاحظة لقياس الجوانب الأدائية المرتبطة بمهارات إنتاج المقررات الإلكترونية.
- **عينة البحث**:

سيقوم الباحث بالاختيار العشوائي لعينة البحث من طلاب الدبلوم المهني تخصص تكنولوجيا التعليم بكلية التربية جامعة المنصورة، عينة عشوائية وعددهم ٣٥ طالب.

- **فروض البحث**:

يسعي البحث الحالي إلي التحقق من صحة الفروض التالية:

- يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوي (٠.٠٥) بين متوسطي درجات عينة البحث في القياس القبلي والبعدي لاختبار التحصيل المرتبط بالجانب المعرفي لمهارات إنتاج المقررات الإلكترونية لصالح القياس البعدي.
- يوجد فرق دل إحصائيًا عند مستوي (٠.٠٥) بين متوسطي درجات عينة البحث في القياس القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة المرتبطة بالجانب الأدائي لمهارات إنتاج المقررات الإلكترونية لصالح القياس البعدي.

- **إجراءات البحث**:

لإختبار فروض البحث والإجابة عن تساؤلاته سوف يتم إتباع الخطوات والإجراءات التالية:

- الإطلاع على الأدبيات والمراجع والكتب العربية والأجنبية والدراسات والبحوث السابقة ذات الصلة بموضوع البحث.
- إعداد قائمة بمهارات إنتاج المقررات الإلكترونية، والتي ينبغي أن تتوافر لدى طلاب مهني تكنولوجيا التعليم بكلية التربية جامعة المنصورة.
- عرض قائمة المهارات على مجموعة من الخبراء والمحكمين المتخصصين في مجال البحث، وتعديلها في ضوء أراء السادة الخبراء والمحكمين وتوجيهاتهم.
- إعداد قائمة بالأهداف العامة الإجرائية لبيئات التعلم المتنقل لتنمية مهارات إنتاج المقررات الإلكترونية لدى طلاب مهني تكنولوجيا التعليم بكلية التربية جامعة المنصورة.
- عرض قائمة الأهداف على مجموعة من الخبراء والمحكمين المتخصصين في مجال البحث وتعديلها في ضوء أراء السادة الخبراء والمحكمين وتوجيهاتهم.
- إعداد قائمة بمعايير تصميم النظام الخبير التعليمي لتنمية مهارات إنتاج المقررات الإلكترونية لدى طلاب مهني تكنولوجيا التعليم بكلية التربية جامعة المنصورة.
- عرض قائمة المعايير على مجموعة من الخبراء والمحكمين المتخصصين في مجال البحث، وتعديلها في ضوء أراء السادة الخبراء والمحكمين وتوجيهاتهم.
- إعداد النظام الخبير التعليمي وفق تلك المعايير لتنمية مهارات إنتاج المقررات الإلكترونية لدى عينة البحث من خلال الاتى:
- إعداد مخطط للمحتوى العلمي الخاص بتنمية مهارات إنتاج المقررات الإلكترونية لدى عينة البحث.
- عرض المخطط السابق على مجموعة من الخبراء والمحكمين المتخصصين في مجال البحث وتعديله في ضوء أراء السادة الخبراء والمحكمين وتوجيهاتهم.

- بناء قاعدة المعرفة الخاصة بالنظام الخبير في ضوء مخطط المحتوى العلمي بعد تعديله من السادة الخبراء والمحكمين وفى ضوء الخطوات المحددة لمهارات إنتاج المقررات الإلكترونية.
- إعداد النظام الخبير لتنمية مهارات إنتاج المقررات الإلكترونية لدى عينة البحث.
- عرض النظام على مجموعة من الخبراء والمحكمين المتخصصين في مجال البحث وتعديلهما في ضوء أراء السادة الخبراء والمحكمين وتوجيهاتهم.
- إعداد السيناريو بحيث يحقق قائمة الأهداف المطلوب تحقيقها، في ضوء توظيف مخطط المحتوى العلمي وقاعدة المعرفة، وبما يراعى خصائص الطلاب عينة البحث.
- عرض السيناريو على مجموعة من السادة الخبراء والمحكمين المتخصصين في مجال البحث، وتعديله في ضوء أراء السادة الخبراء والمحكمين وتوجيهاتهم.
- إعداد النظام الخبير التعليمي في ضوء الشكل النهائي للسيناريو بعد تعديله وتحكيمه.
- عرض النظام بعد رفعه على شبكة الإنترنت على مجموعة من السادة الخبراء والمحكمين المتخصصين في مجال البحث، وتعديله في ضوء أراء السادة الخبراء والمحكمين وتوجيهاتهم.
- إعداد أدوات قياس المتغيرات التابعة للبحث وهى كالتالي:
- إعداد اختبار تحصيلي لقياس الجانب المعرفي المرتبط بمهارات إنتاج المقررات الإلكترونية وحساب صدقة وثباته، وعرضه على مجموعه من السادة الخبراء والمحكمين المتخصصين في مجال البحث، ثم تعديله في ضوء أرائهم.
- إعداد بطاقة الملاحظة لقياس الجانب الأدائي المرتبط بمهارات إنتاج المقررات الإلكترونية وحساب صدقها وثباتها، وعرضها على مجموعه من السادة الخبراء والمحكمين المتخصصين في مجال البحث، ثم تعديلها في ضوء أرائهم.
- اختيار عينة البحث من طلاب الدبلوم المهني شعبة تكنولوجيا التعليم بكلية التربية جامعة المنصورة، وعددها (٣٥) طالب.
- تطبيق أدوات قياس المتغيرات التابعة للبحث قبليا على عينة البحث .
- دراسة المجموعة للنظام الخبير المقترح الخاص بتنمية مهارات إنتاج المقررات الإلكترونية.
- تطبيق أدوات قياس المتغيرات التابعة للبحث بعديا على عينة البحث.
- معالجة البيانات الناتجة من الاختبارات القبلية والبعدية للتوصل لنتائج البحث بالطرق الإحصائية المناسبة.
- تفسير ما توصل إليه البحث من نتائج وتقديم التوصيات والمقترحات في ضوء هذه النتائج.

• **مصطلحات البحث**:

• **التصميم التعليمى**:

يعرفه محمد عطية خميس (٢٠٠٣) بأنه: وصف العمليات والإجراءات عن طريق التصور العقلي المجرد والخاصة بتصميم التعليم، وتطوير العلاقات التفاعلية المتبادلة وتمثيلها، وذلك بصورة مبسطة، ويمكن الاستعانة بالرسوم الخطية والوصف اللفظي مع تفسيرها وتعديلها واكتشاف العلاقات والمعلومات.

كما يعرفه جمال الشرقاوى (٢٠١٢) بأنه "مجموعة من الإجراءات الخاصة لإعداد المقرر الإلكتروني من خلال مدخل منظومي، وهو يشمل البرنامج ككل بكل خطواته من التحليل حتى التقويم النهائي".

• **النظم الخبيرة**:

يعرف زين عبد الهادي (٢٠٠٠، ٤٠) النظم الخبيرة على أنها نوع من برامج الحاسب الآلي التي يمكنها أن ترشد وتحلل وتشير وتفحص وتشرح وتتنبأ وتتصور وتعرف وتفسر وتتعلم وتدبر وتمسح وتحفظ وتقدم وتجدد وتختبر وتعلم، وتستخدم في حل المشكلات التي تحتاج إلى خبراء لحلها.

كما يعرفها عادل عبد النور (٢٠٠٥ ، ١٣٢) بأنها برنامج حاسوبي يبدى في مجال محدد درجة من الخبرة في حل المسائل، وتكون طريقة حل المسائل في هذا النظام متشابهة مع الطريقة التي يتوخاها الخبير البشرى في المجال المحدد.

ويعرفها الباحث إجرائيا:

أن النظم الخبيرة هي برامج أو انظمه تحاكى العقل البشرى في اتخاذ القرارات وحل المشكلات من واقع مجموعة من الخبرات والبيانات المضافة في قاعدة المعرفة ويتم التفاعل مع هذه البرامج أو الأنظمة باستخدام أنماط اتصال ترتبط بمحرك الاستدلال بالنظام والذي يقوم بتفسير أسئلتهم وإجابتهم معتمدا على مجموعة من القواعد أو الأمثلة وذلك لإتاحة الخبرات والمعلومات لطلاب الدراسات العليا تخصص تكنولوجيا التعليم.

• **المقرر الإلكتروني**:

يعرفه عبد اللطيف الجزار (٢٠٠١) بأنه: "محتوي إلكتروني يتميز بكثافة وتكامل الوسائط المتعددة التي لا حدود لها، كما أنه قد يمتد لوجود روابط لكل مصادر المعرفة علي مواقع الإنترنت".

ويعرفه جمال الشرقاوي (٢٠١٢) بأنه "مقرر تعليمي إلكتروني تفاعلي ينشر على شبكة الإنترنت، أو يتوفر في أسطوانات مدمجة، ويصمم بواسطة مجموعة من الوسائط والمواد والأنشطة التعليمية التي تعتمد على الحاسوب".

ويعرفة الباحث إجرائيا: بأنه محتوي تعليمي يقدم بشكل إلكتروني للطلاب ومن خلال إستخدام وسائط متعددة لجذب وتشويق الطلاب ولزيادة دافعية

الطلاب للتعلم ويمكن تقديمة لهم عن طريق شبكة الانترنت او عن طريق جهاز الحاسب فقط.

- **نظام خبير تعليمي لتنمية مهارات إنتاج المقررات الإلكترونية**:

يتناول هذا الفصل مجموعة من المحاور الرئيسية تتمثل فيما يلى: **المحور الأول:** يتناول النظم الخبيرة من حيث مفهومها، وأنواعها، ومميزاتها، وأهميتها، وخصائصها، ومكوناتها، ومجالات تطبيقها. **المحور الثانى:** يتناول إنتاج المقررات الإلكترونية من حيث مفهوم المقرر، ومميزاته، وأنواعه. **المحور الثالث:** يتناول عرضًا لنماذج التصميم التعليمي الخاصة بالنظم الخبيرة.

- **المحور الأول**: **النظم الخبيرة**:

تعد النظم الخبيرة من أهم مجالات الذكاء الإصطناعي التي تستخدم في العديد من المجالات، وذلك لما لها من أهمية كبيرة في توفير الحلول لمعظم المشكلات وإتخاذ القرارات وذلك بناءً علي الخبرات والمعارف الموجودة داخل قاعدة المعرفه الخاصة بها، وسوف يستعرض الباحث فيما يلي مجموعة من تعريفات النظم الخبيرة:

حيث يعرف زين عبد الهادي (٢٠٠٠، ٤٠) النظم الخبيرة على أنها نوع من برامج الحاسب الآلي التي يمكنها أن ترشد وتحلل وتشير وتفحص وتشرح وتتنبأ وتتصور وتعرف وتفسر وتتعلم وتدبر وتمسح وتحفظ وتقدم وتجدد وتختبر وتعلم، وتستخدم في حل المشكلات التي تحتاج إلى خبراء لحلها.

كما يعرفها عادل عبد النور (٢٠٠٥ ، ١٣٢) بأنها برنامج حاسوبي يبدى في مجال محدد درجة من الخبرة في حل المسائل، وتكون طريقة حل المسائل في هذا النظام متشابهة مع الطريقة التي يتوخاها الخبير البشرى في المجال المحدد.

ويعرفها سيلر ووليام (Siler, William, 2005) علي أنها برنامج كمبيوتري مصمم للقيام ببعض المهام التي يقوم بها البشر، وذلك باستخدام نماذج تفكير تماثل التي يقوم الإنسان بإستخدامها.

بينما يعرفها واي وأخرون (Wai . S. K. et.al, 2005) علي أنها برنامج حاسب ألي يقوم بحل المشكلات المعقدة والتي تحتاج إلي ذكاء بشري عند حلها، وذلك عن طريق محاكاة طريقة التفكير التي يقوم بها الإنسان، ويتم تمثيل البيانات داخلها في صورة مجموعة من القواعد أو الأمثلة أو النماذج يتم إستدعائها عند الحاجة إليها في حل مشكلة أو إتخاذ قرار معين.

ويعرف هيمر (M. Hemmer, 2008) النظم الخبيرة بأنها مجموعة من البرامج تحتوي علي مجموعة من المعارف مكتسبة من الخبراء البشر داخل قاعدة تسمي قاعدة المعرفة، ويتم توظيف هذه المعارف في حل العديد من المشكلات.

ويعرف الباحث إجرائيا النظم الخبيرة علي أنها مجموعة من البرامج أو الأنظمه التي تحاكى العقل البشرى في اتخاذ القرارات وحل المشكلات من واقع

مجموعة من الخبرات والبيانات المضافة في قاعدة المعرفة ويتم التفاعل مع هذه البرامج أو الأنظمة باستخدام أنماط اتصال ترتبط بمحرك الاستدلال بالنظام والذي يقوم بتفسير أسئلتهم وإجابتهم معتمدا على مجموعة من القواعد أو الأمثلة وذلك لإتاحة الخبرات والمعلومات لطلاب الدراسات العليا تخصص تكنولوجيا التعليم.

- **أنواع النظم الخبيرة**:

توجد ثلاث أنواع رئيسية للنظم الخبيرة تختلف كل واحدة منها عن الأخري في طريقة بناء وتخزين المعارف والخبرات داخل قاعدة المعرفة الخاصة بالنظام الخبير، وسوف يستعرض الباحث فيما يلي هذة الأنواع موضحا مفهوم كلا منها: (علي مسلم، ١٩٩٤)

- **النظم الخبيرة المبنية علي القواعد** Rule-Based Expert Systems.

وتقوم هذه الأنظمة بإستنتاج القرارات الواجب إتخاذها وحلول المشكلات المطروحة علي النظام بناءا علي مجموعة من القواعد المخزنة داخل قاعدة المعرفة الخاصة بها، وذلك في ضوء المعطيات الممنوحة للنظام عن الموضوع، وتختلف عدد القواعد الموجودة داخل كل نظام عن النظام الأخر حسب نوع النظام والمهام المتطلب من النظام القيام بها والتي تم تصميمة من أجلها.

- **النظم الخبيرة المبنية علي النماذج** Model-Based Expert Systems.

وتحتوي هذة الأنظمة علي مجموعة من النماذج المثالية لمجموعة من الأجهزة والمعدات أو لجهاز واحد بمختلف إصداراته وتحديثاته ويتم تخزين هذة النماذج داخل قاعدة المعرفة الخاصة بالنظام، وتستخدم هذة الأنظمة في تشخيص المشاكل والأعطال الموجودة داخل هذا الجهاز وطرح الحلول المناسبه لها، وذلك يتم عن طريق عرض المشكلات التي توجد في الجهاز علي النظام بواسطة المستخدم، فيقوم النظام بمطابقة أعراض المشكلة علي النموذج المثالي المخزن به فيتضح مكان الخلل المسبب للمشكلة وبناءا علي ذلك يقترح النظام الحل المناسب علي المستخدم، ومن أمثلة هذة الأجهزة التي تستخدم الأنظمة الخبيرة في تشخيص أعطالها وتقديم الحلول الخاصة بإصلاحها أجهزة الحاسب الألي.

- **النظم الخبيرة المبنية علي الأمثلة** Example Based Expert Systems.

ويتم تخزين الخبرات والمعارف داخل تلك الأنظمة في صورة مجموعة من الأمثلة المستوحاه من مواقف معينة تشابه المواقف التي سوف يتعامل معها النظام الخبير، ويتم وضع هذة الأمثلة بواسطة مجموعة من الخبراء والمتخصصين في مجال معين والذي سيقوم النظام بتقديم الخبرات للمهتمين بهذا المجال، وتكون وظيفة النظام هي مقارنة الموقف المعروض علية بواسطة المستخدم بمجموعة المواقف المخزنه داخلة ومن ثم يقوم بإستنتاج الحل المناسب أو القرار المناسب لهذا الموقف.

- **مميزات النظم الخبيرة**:

توجد العديد من المميزات التي تتسم بها جميع الأنظمة والبرامج التي تقوم على النظم الخبيرة، حيث أنها تتيح للطلاب الحرية في التحكم والاختيار

والتجوال والتصفح وكذلك تمكنه من إنهاء البرنامج في الوقت الذي يرغبه، وفيما يلي بعد النقاط التي تحدد أهم تلك المميزات:
(عفاف غولي، ٢٠٠٦، ٥٦)، (بشير عرنوس، ٢٠٠٧، ٩٤)،(N. Dunstan, 2008)، L. (Shue, et al., 2009)

- ✓ جميع قراراتها تقوم على المنطق وتسير وفق الأهداف العامة وتخلو من التحيز للأهداف الشخصية .
- ✓ إمكانية وضع الأنظمة الخبيرة على شبكة الانترنت وسهولة التفاعل معها سواء بطرح الأسئلة عليها أو بشرح المشكلة.
- ✓ لا يمكن أن يخطئ النظام الخبير حسابيا ودائما ملم بكل ما يطلب منه .
- ✓ يستخدم في محاكاة الخبراء في اتخاذ القرارات وحل المشكلات .
- ✓ يجيب المستخدمين على استفساراتهم ويصحح أخطائهم ويحل مشكلاتهم.
- ✓ يُمَكن غير الخبراء من التجريب والاجتهادات ويعلمهم منهجية حل المشكلات إذا قاموا باستخدامه باستمرار.
- ✓ على اتصال دائم وفوري بقاعدة المعرفة وتفسيراتها.

ومن هذه المميزات يتضح أهمية استخدام النظم الخبيرة في حل المشكلات واتخاذ القرارات المناسبة في كافة المجالات التعليمية وفى مجال تكنولوجيا التعليم خاصة، حيث تستطيع أن تجذب انتباه الطلاب بتفاعلهم معها وتنمى عندهم خبرات عديدة، وتمنحهم فرصة التجريب وتوجههم إلى الخطوات السليمة التي تناسبهم أثناء التعلم.

- **أهمية النظم الخبيرة**:

للنظم الخبيرة أهمية بالغة حيث تحتوي تلك النظم على كافة الخبرات والمعارف وخلاصتها من خبراء المجالات المختلفة، لكي تستخدم تلك الخبرات في اتخاذ القرارات المناسبة وحل المشكلات، وكذلك تقديم هذه الخبرات للطلاب بشكل يحاكى استجابة المعلم معهم، بحيث يكون النظام بمثابة خبير في هذا المجال، وتتضح أهمية تلك النظم أكثر في النقاط التالية: (عفاف غولي، ٢٠٠٦)

- ✓ يعتبر بمثابة معلم خاص لكل طالب يمكنه أن يتحاور معه ويتعلم منه في اى وقت أراد فيه الحصول على المعلومات.
- ✓ يحتوى النظام الخبير على معظم الخبرات والمعلومات الموجودة لدى الخبراء ومتخصصين المجال في مكان محدد.
- ✓ تساعد تلك الأنظمة على تخليد الخبرة البشرية والمحافظة عليها من التلف.
- ✓ تحويل كافة البيانات والمعلومات إلى معارف وخبرات.
- ✓ تمكن المستخدم من اتخاذ قرارا سريعا وصائبا وفى فترة قصيرة.
- ✓ الوصول إلى حلول مناسبة لمعظم المشكلات من واقع الخبرات المتوفرة.
- ✓ يعتبر مصدر سهل للوصول إلى الخبرات في حالة كونها غير متاحة أو في حالة صعوبة الوصول إلى الخبراء.

- ✓ توفير أكثر من نسخة من خبرة الخبراء بوضعها داخل النظام، وتكون هذه النسخ بمثابة خبير في كل مكان.
- ✓ محاكاة أسلوب تفكير الإنسان، وذلك لتقليص الاعتماد على الخبراء ومتخصصين المجال.

• خصائص النظم الخبيرة:

تتسم النظم الخبيرة بالعديد من السمات والخصائص والتي تميزها عن غيرها من البرامج والأنظمة المختلفه ويتضح ذلك فيما يلي: (Negnevitsky, Michael, 2002)

- ✓ الكفاءة في القيام بالمهام المختلفة وفي كل المجالات التي تتم توظيفها بها مهما كانت درجة صعوبة وتعقيد هذة المجالات ومدي كثرة الخبرات والمعارف التي يحتوي عليها المجال المصممة للعمل من خلاله.
- ✓ القدرة علي تقديم الشرح والتوضيح للمستخدم حول الحلول المقترحة للمشكلات والقواعد أو الخبرات التي تم إتخاذ القرار في ضوئها، وكذلك عند الإجابة علي الأسئلة المختلفة التي تطرح علي النظام.
- ✓ الإلمام بكافة الخبرات والمعارف الخاصة بالمجال المصممة من أجله، وذلك عن طريق إكتساب هذه الخبرات من خبراء وعلماء المجال وليس خبرات واحدا منهم فقط.
- ✓ قدرة النظام علي تحديث نفسة بزيادة عدد المعلومات والخبرات الموجودةٍ به من واقع المشكلات والاسئلة المعروضة علية، حيث أن النظام يكون قادرا علي إضافة المعلومات الزائدة التي يضيفها المستخدم عند الإستفسار عن شئ ما داخل قاعدة المعرفة به وذلك بعد عرضها علي مصمم النظام، وبالتالي يكون قادرا علي تحديث نفسة بنفسة.

• مكونات النظم الخبيرة:

يتكون النظام الخبير من ثلاثة أجزاء رئيسية سوف يستعرضها الباحث فيما يلي:

١. قاعدة المعرفة Knowledge Base:

حيث تتضمن قاعدة المعرفة ما يلي:

- ✓ قاعدة حقائق Facts Base: تصف العلاقة المنطقية بين العناصر والمفاهيم ومجموعة الحقائق المستندة إلى الخبرة والممارسة للخبراء في النظام.
- ✓ مجموعة قواعد :Rules Base وتكون قواعد شرطية في شكل صيغ رياضية.
- ✓ طرق حل المشكلات وتقديم الاستشارة.
- ✓ محرك استدلال Inference Engine: قادر على المحاكمة Reasoning بدءا من معلومات مضمنة في قاعدة المعرفة.
- ✓ واجهة المستخدم (user interface): وهي الإجراءات التي تمد المستخدم بأدوات مناسبة للتفاعل مع النظام خلال مرحلتي التطوير والاستخدام.

- **مجالات تطبيق النظم الخبيرة**:

توجد العديد من المجالات التي تطبق بها النظم الخبيرة، يشير إليها كلا من محمد فهمي طلبة وآخرون (١٩٩٩، ٢٣٦: ٢٤٧)، وفورسيث Forsyth, R, 1999, (75:79) فيما يلي:

- **التدريب والتعليم**:

حيث يقوم النظام الخبير هنا بتدريب الطلاب على مجموعة من المهارات، وذلك عن طريق محاكاة طرق تنفيذ هذه المهارات أمام الطلاب ثم السماح لهم بتنفيذها بعض ذلك، ويقوم النظام أيضا بتقديم وشرح المعلومات للطلاب باستخدام أنماط عديدة من الشرح مثل الشرح الاستاتيكى والشرح الديناميكي، وبذلك يكون النظام بالنسبة للطلاب بمثابة معلم ومدرب يقدم لهم المعلومات بطريقة مشوقة وجذابة ومن أمثلة هذه الأنظمة (CADHELP, GUIDON, SOPHIE).

- **التصميم**:

تساعد هذه النظم الخبيرة في عملية التصميم مثل تصميم البرامج المختلفة والدوائر الالكترونية والأجهزة والمباني، وذلك مع الالتزام بكافة مراحل وقيود التصميم، ومن أمثلة الأنظمة التي تقوم بعملية التصميم نظام (XCON).

- **التفسير**:

حيث تكمن فكرة النظام في استنباط ووصف المواقف المستنتجة من مجموعة من البيانات والمعارف الموجودة داخل قاعدة المعرفة للنظام، وتعتبر من أشهر الأنظمة الخبيرة في التفسير نظامي (SPE, CRYSALIS).

- **تشخيص الأعطال وإصلاحها**:

تقوم هذه النظم بعملية تشخيص للأعطال عن طريق معرفة طريقة تصميم النظام وأدائه وأسلوب عمله، مما يسهل على النظام تحديد مكان العطل وتشخيص سببه، وبمجرد إتمام عملية التشخيص والتأكد من العطل وأسباب وجوده، تبدأ المرحلة الثانية وهى مرحلة إصلاح العطل، وفى بعض الأحيان تصمم أنظمة مخصصة للتشخيص فقط مثل (DART, DELTA, MYCIN) وأنظمة أخرى مصممة لمرحلة الإصلاح مثل نظام (TQMSTUNE).

- **المحور الثانى**: **المقررات الإلكترونية**:

تعد عملية تصميم المقررات الإلكترونية وإنتاجها علي أساس معايير عالمية مقبولة ودقيقة، من أهم العمليات التي تؤدي إلي نجاح العملية التعليمية، وتزيد من دافعية المتعلمين للتعلم كما تعمل علي توفير المعلومات لطلاب باستخدام العديد من الوسائط المتعددة التي تزيد من جاذبيتهم للتعلم، وهذا ما أكدته دراسة مصطفي جودت (٢٠٠٣) حيث إستهدفت بناء وتقديم مقرر إلكتروني للطلاب ومعرفة أثر ذلك علي اتجاهات المتعلمين وتوصلت نتائج الدراسة إلي أنه يوجد تغييرات إيجابية في اتجاهات الطلاب التي درست عن طريق المقررات

الإلكترونية، كما أوصت بضرورة تدريب المعلمين علي مهارات إنتاج تلك المقررات.

- **مفهوم المقررات الإلكترونية**:

حيث يعرفها عبد اللطيف الجزار (٢٠٠١) بأنها مجموعة من المقررات تعرض عن طريق شبكة الإنترنت وبإستخدام العديد من الوسائط المتعددة المختلفة.

بينما يعرفها كلارك (Clark, 2004, 120) بأنهه عبارة عن مقررات تعليمية تقدم للطلاب داخل بيئة إلكترونية، ويسمح للطلاب بالتفاعل مع كافة محتويات المقرر وترفع علي شبكة الإنترنت.

ويعرفها جمال الشرقاوي (٢٠١٢) "بأنها مقررات تعليمية إلكترونية تفاعلية تُنْشَرُ على شبكة الإنترنت، أو تتوفر في أسطوانات مدمجة، وتُصَمَّمُ بواسطة مجموعة من الوسائط والمواد والأنشطة التعليمية التي تعتمد على جهاز الحاسب الآلي".

ويعرفها الباحث إجرائيا بأنها مجموعة من المقررات التعليمية التي تحتوي علي العديد من الوسائط المتعددة وتقدم للطلا الدراسات العليا تخصص تكنولوجيا التعليم بشكل إلكتروني ويمكن نشرها علي شبكة الإنترنت.

- **مميزات المقررات الإلكترونية**:

تحتوي المقررات الإلكترونية علي الكثير من المميزات التي تميزها عن المقررات التقليدية ومنها أنها تشتمل علي العديد من الوسائط متعددة والفائقة بحيث تسهل علي المتعلم التجوال داخلها والإبحار بين الموضوعات المختلفة بها، كما أنها تسمح للطلاب بالتفاعل مع محتوياتها حيث أن كل طالب يتعلم من خلالها وفق سرعته الخاصة مما يجعلها تساعد في مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، وتسمح أيضا بإضافة العديد من الروابط والتي تسهل عملية الوصول لمصادر تعلم مختلفة عبر شبكة الأنترنت.

- **أنواع المقررات الإلكترونية**:

يوجد نوعان رئيسيان من أنواع المقررات الإلكترونية يحددهم كلاٌّ من إبراهيم الفار وسعاد شاهين (٢٠٠١) وريما الجرف (٢٠٠٨) كما يلى:

- **المقررات البديله للفصل التقليدي**:

وهي عبارة عن مقررات تقدم المعلومات بصورة جذابة ومشوقة للمتعلمين مما يزيد من دافعيتهم للتعلم، كما يسمح بالتواصل والتفاعل مع المجتمع الذي يتم فيه عملية التعلم.

- **المقررات الإلكترونية**:

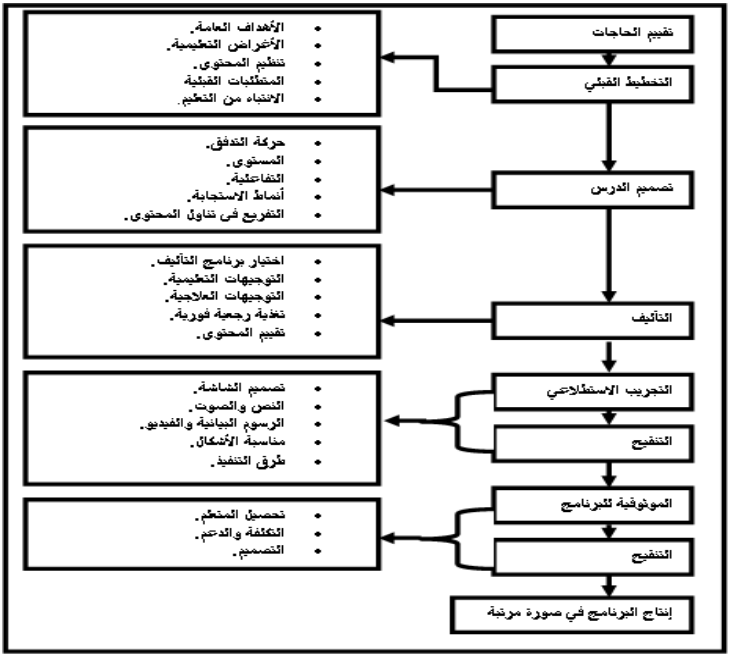
وهي تعتمد علي شبكة الإنترنت في تصميمها ونشرها في أشكال مختلفة كوسائط فائقة عبر مواقع لدراستها، بالإضافة إلي المقررات الإلكترونية التي لاتعتمد علي الإنترنت.

• **المحور الثالث: نماذج التصميم التعليمي الخاصة بالنظم الخبيرة:**

توجد العديد من النماذج والتي تقوم عليها البيئة التعليمية، حيث يعد التصميم التعليمي التعليمي أحد العناصر الرئيسية لإجراء عملية التعلم، ومن أمثلة تلك النماذج المستخدمة في التصميم التعليمي ما يلي:

١- نموذج زينب محمد أمين (٢٠٠٤):

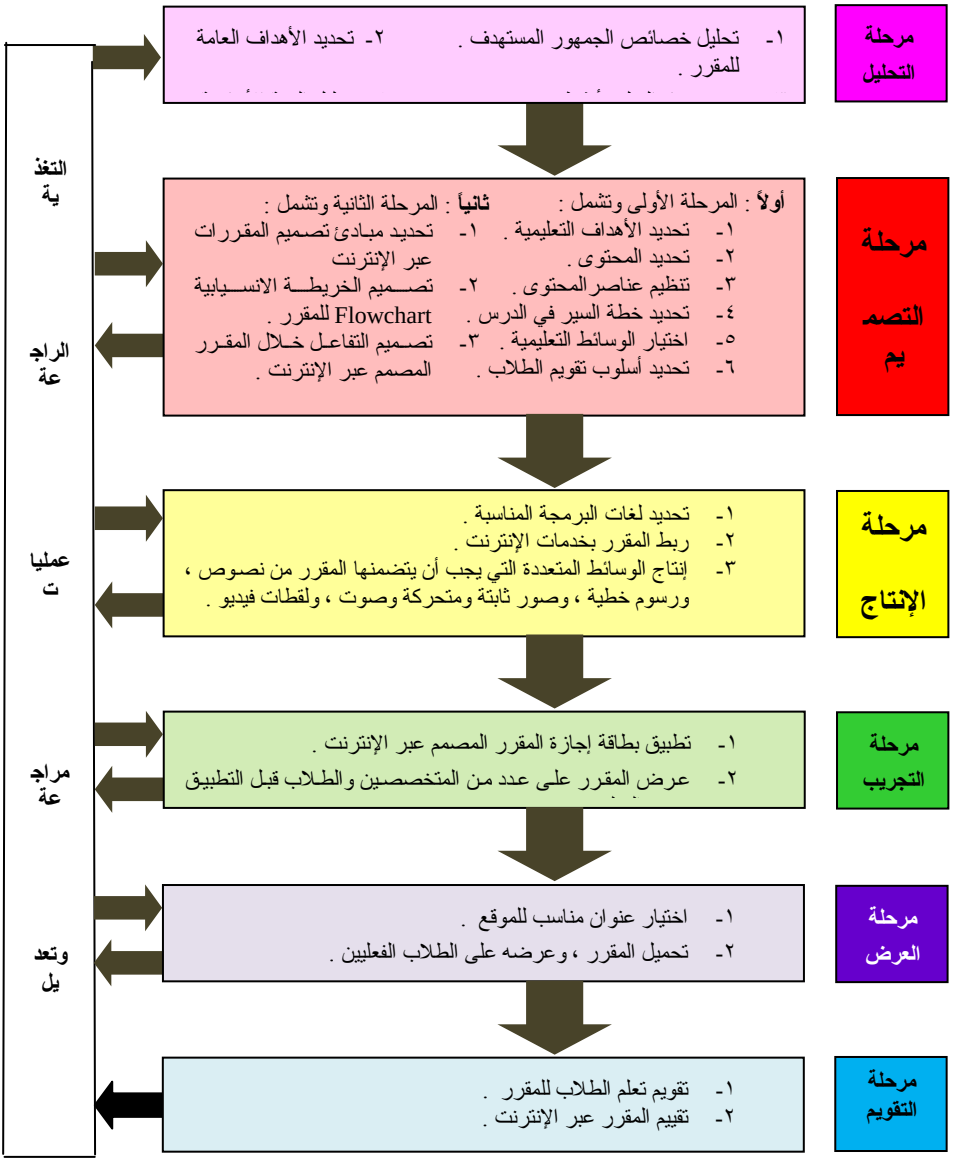
حيث يتكون هذا النموذج من مجموعه من المراحل الرئيسية مثل (تقييم الحاجات، التخطيط القبلي، تصميم الدرس، التأليف، التجريب الاستطلاعي، التنقيح، الموثوقية للبرنامج، التنقيح، إنتاج البرنامج في صورة مرتبة)، ويتفرع منها مجموعه من المراحل الفرعية ويستخدم لتصميم وإنتاج برمجيات الوسائط المتعددة التفاعلية، ويعد أهم ما يميز البحث الحالي هو عملية تقييمه للحاجات التعليمية والتنقيح للمراحل الذي يتم كل فتره من أجل الضبط، كما أنه يعد من أبسط نماذج التصميم من حيث مكوناته ويوضح الشكل التالي هذا النموذج:



شكل (٢) يوضح نموذج زينب أمين لتصميم برمجيات الوسائط المتعددة (٢٠٠٤)

٢- نموذج حسن الباتع (٢٠٠٧):

ويستخدم هذا النموذج لتصميم المقررات التعليمية عبر الانترنت ويشتمل علي ستة مراحل رئيسيه وهما مرحلة (التحليل، والتصميم، والإنتاج، والتجريب، والعرض، والتقويم) ويتفرع من هذه المراحل الرئيسية مجموعه من المراحل الفرعية.



شكل (٣) يوضح نموذج حسن الباتع (٢٠٠٦)

٣- نموذج عبداللطيف الجزار (٢٠١٤):

ويتكون هذا النموذج من خمسة مراحل رئيسية يمر بها في عملية التصميم التعليمي وسوف يوضحه الباحث فيما يلي:

شكل (٤) يوضح نموذج الجزار (٢٠١٤)

• الإجراءات المنهجية للبحث

يتناول هذا الفصل الخطوات والإجراءات التي إتبعها الباحث في تصميم النظام الخبير التعليمي لتنمية مهارات إنتاج المقررات الإلكترونية لدي طلاب الدراسات العليا بكلية التربية، وتتضمن هذة الخطوات مايلي: إعداد قائمة

بمهارات إنتاج المقررات الإلكترونية، إعداد قائمة بالمعايير الفنية والتربية التي يجب توافرها في النظام الخبير، وتصميم النظام وفقا لنموذج عبداللطيف الجزار (٢٠١٤)، وبناء أدوات البحث وضبطها والتأكد من صلاحيتها، وإجراء التجربة الميدانية للبحث، وتحديد الأساليب الإحصائية التي إتبعها الباحث في البحث.

- **أولا: إعداد قائمة بمهارات إنتاج المقررات الإلكترونية:**

وتتضمن هذة القائمة مهارات إنتاج المقررات الإلكترونية والتى تمكن طلاب الدراسات العليا من إنتاج المقررات الإلكترونية المختلفة، وقد قام الباحث بمجموعة خطوات لتحديد محتوى القائمة وذلك من خلال الإطار النظري الذي إستعرض فيه الباحث الدراسات والبحوث المتعلقة بالمقررات الإلكترونية كما قام بالأتي:

- ✓ حضور مجموعة من الدورات الخاصة بإنتاج المقررات الإلكترونية بإستخدام أكثر من برنامج.
- ✓ ممارسة هذه المهارات وإنتاج العديد من المقررات أثناء التدريب وتعليم الطلاب.
- ✓ الإستعانه بمجموعه من الخبراء ومنتجى المقررات الإلكترونية.

وبعد إعداد القائمة في الصورة الميدانيه والتي إشتملت على عدد (١٥) مهارات رئيسية وعدد (١٠٣) فرعيه قام الباحث بعرضها على الساده المحكمين فى مجال تكنولوجيا التعليم، وذلك لإبداء أرائهم من حيث: إضافة أو حذف أو تعديل هذه المهارات وكذلك السلامة اللغوية لبنود قائمة المهارات ودرجة الأهميه لكل مهارة، وأيضا مدى إرتباط الخطوات الخاصة بكل مهاره، ثم قام الباحث بإجراء التعديلات بناء على رأى الساده المحكمين وأصبحت القائمه فى صورتها النهائية وتشتمل على (١٥) مهارات رئيسة وعدد (٨٢) مهارة فرعية.

- **حساب ثبات القائمه:**

حيث قام الباحث بحساب ثبات القائمه عن طريق معادله كوبر للإتفاق (محمد أمين المفتى، ١٩٨٤، ١٠ : ٦٢)

نسبة الاتفاق = عدد مرات الإ تفاق ❖ ١٠٠/عدد مرات الاتفاق + عدد مرات عدم الإتفاق

الصورة النهائية لبطاقة قائمة مهارات إنتاج المقررات الإلكترونية اللازمة لطلاب الدراسات العليا تخصص تكنولوجيا تعليم بكلية التربيه* .

- **٢- إعداد قائمة بالمعايير الفنية والتربوية لإنتاج المقررات الإلكترونية:**
- **أ- تحديد القائمة المبدئية:**

قام الباحث بتحديد قائمة مبدئية للمعاير الفنية والتربوية لتصميم النظام الخبير، وذلك من خلال الإطار النظري والذي عرض فيه الباحث الدراسات

* ملحق (٣) قائمة مهارات إنتاج المقررات الإلكترونية.

والبحوث المتعلقة بموضوع البحث، وأشتملت هذه القائمة علي ٨٩ معيار منهم (١٠) معايير رئيسية و(٧٩) معيار فرعي.

- **ب- صدق المعايير:**

وللتأكد من صدق هذه المعايير، أعد الباحث استبانه مبدئية للمعايير وقام بعرضها على مجموعة من المحكمين فى مجال تكنولوجيا التعليم، وذلك للتأكد من سلامة المعايير وصحتها.

- **ج- التعديلات:**

حيث أبدى المحكمين آرائهم ومقترحاتهم حول قائمة المعايير التربوية والفنية كمايلى:

تم حذف بعض المؤشرات التي تحمل نفس المعنى والهدف ولكن بصياغة مختلفة أي حذف المكرر، وإعادة صياغة بعض المؤشرات، ودمج بعض المؤشرات الأخري، وكذلك تعديل بعض المؤشرات الغير مناسبة للمعيار، وفصل بعض المؤشرات المركب.

- **د- القائمة النهائية:**

بعد التأكد من صدق المعايير بعرضها على مجموعة المحكمين والعمل فى ضوء التعديلات اللازمة وملاحظاتهم وآرائهم، تم اعداد الصيغة النهائية لقائمة المعايير.*

- **ثانيا: تصميم النظام الخبير التعليمي وفقا لنموذج عبداللطيف الجزار (٢٠١٤):**

وقد قام الباحث بعرض النموذج في الإطار النظري للبحث، وفيما يلي الإجراءات التى أتبعها الباحث وفقا لمراحل النموذج مع تعديل بعض الخطوات وحذف الأخري ليتناسب النموذج مع البحث الحالي. وقد إشتمل النموذج علي خمسة مراحل وهى كما يلي:

- **أولا: مرحلة التحليل:**

وتعتبر هى أول مرحله من مراحل تصميم الأنظمة والبرامج والمحتوى الإلكتروني، ويقصد بها الوصف الدقيق لعناصر النظام، وتشتمل مرحلة التحليل العناصر التالية:

- **تحليل خصائص المتعلمين:**

حيث تكونت عينة البحث من مجموعه من طلاب الدبلوم المهني تخصص تكنولوجيا التعليم بكلية التربيه جامعة المنصورة، وذلك لتوافر متطلبات الدراسه لديهم والتي تكمن في إمتلاك كل طالب وطالبه جهاز حاسب آلي خاص به كما أنهم لديهم القدرة علي التعامل مع الأنظمة الإلكترونية نظرا لمجال تخصصهم.

* ملحق (٥) قائمة المعايير النهائية .

• **تحديد الاحتياجات التعليمية**:

وتم ذلك من خلال إطلاع الباحث على الادبيات والبحوث والدراسات السابقه الخاصة بموضوع البحث، وكذلك قدرة النظام على التغلب على القصور الموجود فى التعلم التقليدى وسرعة توصيل المعلومة للطلاب، وكيفية الإستفاده منه فى تنمية مهارات إنتاج المقررات الإلكترونية، وقد أجرى الباحث دراسه إستطلاعيه إتضح منها أن طلاب الدراسات العليا دبلوم مهني تخصص تكنولوجيا تعليم يعانون من قصور فى تصميم إنتاج المقررات الإلكترونية.

• **تحليل الموارد المتاحه والقيود في البيئة التعليمية**:

حيث قام الباحث بتصميم النظام الخبير لتنمية مهارات إنتاج المقررات الإلكترونية، في حدود الموارد والإمكانيات المتاحة في البيئة التعليمية وتشمل علي مايلي:

- ✓ الموارد والقيود التعليمية وتشمل تصميم النظام الخبير التعليمي بحيث يتعلم كل طالب وفق خطوه الذاتي.
- ✓ الموارد البشري وتتمثل في الباحث لما يتوفر فيه من مهارات خاصه بتصميم وانتاج وتطوير المقررات والبرامج، وكذلك توفير كافة المستلزمات المادية والبشرية المتعلقة بالتصميم واللانتاج.

• **ثانيا**: **مرحله التصميم**:

• **تحديد الأهداف العامة للنظام**:

حيث يتوقع الباحث من طلاب الدراسات العليا عينة البحث أن يحققوا الأهداف* التالية بعد أن يقوموا بدراسة المحتوي:

- ✓ يحدد مفهوم المقررات الإلكترونية.
- ✓ يتعرف على الأساليب المختلفه لتصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية.
- ✓ أن يتعرف على مفهوم البرمجة والبرامج المستخدمة فيها.
- ✓ التعرف على ماهية البرنامج إنتاج صفحات الانترنت front page.
- ✓ أن يعد تطبيقات لبرنامج front page لإنتاج صفحات الانترنت.
- ✓ التعرف على كيفية تشغيل البرنامج واختيار قوالبه وإنشاء صفحاته.
- ✓ أن يدرج النصوص والصور والأفلام.
- ✓ أن يدرج الأشكال والجداول والوقت والتاريخ.
- ✓ أن يضبط أدوات الربط والتعليق السمعي ونشر صفحات الانترنت.

• **٢- تحديد عناصر المحتوى وتنظيمها**:

حيث قام الباحث في ضوء الأهداف التى تم صياغتها، ومن خلال الإطلاع على محتويات الأدبيات والدراسات السابقة تم تحديد عناصر المحتوى التعليمي، ثم قام الباحث بتنظيمها من السهل إلي الصعب ومن البسيط إلي المركب، ثم قام بتقسيمها إلي مجموعة وحدات تشتمل علي الجوانب النظرية والمهارية.

* ملحق (٤) يوضح الاهداف العامة والخاصة .

• **٣-تصميم تقنيات الملاحة والتحكم وواجهة التعلم**:
يقصد بها العناصر الرسومية على الشاشة للكمبيوتر، وما يتفاعل معه المستخدم من أدوات كأزرار، وقوائم وارتباطات وتنقسم الشاشات داخل الموقع إلى: شاشه رئيسيه للنظام. و شاشه المحتوى بالنظام.

• **تصميم مهام وأنشطة التعلم**:
ويقصد بذلك ما يتم إنجازه من قبل المتعلمين وذلك خلال دراستهم للمحتوى ويمكن تلخيص المهام والأنشطه في الوصول إلى الوحدات بالموقع، والمشاركة في الحوار، تحقيق التفاعل بين البرنامج وبين الطلاب، نقل الأسئلة الصعبة للمعلم والطلاب، نقل الإجابات عن هذه الأسئله الصعبه وتبادلها، التعاون والتشارك مع الطلاب فى دراسة المحتوى، ينتج برمجيه مصغره تحتوى صوت وصوره.

• **تصميم التعلم ونماذجه وأساليب التعلم**:
من خلال متغيرات البحث فإنه يعتمد على النظام الخبير من خلال إستراتيجيات التعلم المناسبه وهى استراتيجية للتعلم الفردى تقوم علي نظام سؤال وجواب، ويقوم المتعلم بالإعتماد علي نفسه في التجريب والإستنتاج والوصول إلى المعلومات والمهارات المرتبطه بإنتاج المقررات الإلكترونية، ويكون نظام التعلم مبني علي مجموعة من الأسئلة التي يواجهها النظام إلي المستخدم تحتوي علي كافة المهارات التي تساعدة علي إنتاج المقررات الإلكترونية.

• **تصميم وتنظيم سيناريوهات المحتوى**:
السيناريو هو خطة إجرائية، تشتمل على خطوات تنفيذية، لإنتاج مصدر تعليمي معين، وتتضمن كافه الشروط والتفاصيل الخاصة بهذا المصدر لوضعه على الورق، وتمر عمليه إعداد السيناريو بالخطوات التالية:

• **إعداد لوحة الإحداث**:
قام الباحث باعداد بطاقة لوحة الأحداث وهى تشبه خريطة سير العمليات المستخدمة في البرمجة للنظام وأعتمد عليها الباحث عند كتابه السيناريو، وهى تمر بعدة خطوات: ترتيب الأهداف، والمحتوى، والخبرات التعليمية، ثم كتابه وصف شامل وموجز للمحتوى حسب الترتيب المحدد، وتحديد نوعيه المعالجة ، ثم تنفيذ لوحة الإحداث ثم عرض الرسوم المبدئية على مجموعة من المحكمين [*] في المجال وإجراء التعديلات اللازمة.

• **كتابه السيناريو:**
في هذه الخطوة تم إعداد سيناريو تصميم النظام الخبير، ولقد تضمن السيناريو (رقم الشاشة، العنوان، وصف محتويات الشاشة، النص، أسلوب الربط والانتقال) *

---

[*] ملحق (١) قائمة بأسماء السادة المحكمين .
[*] ملحق (٦) السيناريو .

- **ب/١ - رقم الشاشة:**
حدد الباحث، أثناء كتابه السيناريو، رقمًا خاصًا لكل شاشه من شاشات النظام.

- **ب/٢- العنوان:**
يتضمن العنوان الرئيسي في الشاشة الهدف العام.

- **ب/٣- وصف محتويات الشاشة:**
قام الباحث بعمل وصف لمحتوى كل شاشة من شاشات النظام، أثناء كتابة السيناريو، من وصف كامل للأحداث والعناوين الرئيسية، والأمثلة والتدريبات والاختبارات، من حيث نوع الخط وحجم الخط ولون الخط، ومكان وضع الصورة وغيرها من المواصفات الخاصة بالشاشة.

- **ب/٤- النص:**
قام الباحث بكتابة نص السيناريو الخاص لكل شاشه من شاشات النظام مثل العناوين الرئيسية، والعناوين الفرعية، والمحتوى، والتمارين، والأهداف التعليمية، والتعزيزات الموجبة والسالبة.

- **ب/٥- أسلوب الربط والانتقال:**
يتم كتابه طريقة الانتقال بين الشاشات من خلال ازرار التحكم أو فهرس الموديلات والذي يوضح الأسئلة الخاصه بكل موديول.

- **ب/٦- كروكي الإطار:**
وتم بداخلة رسم كروكي لما سوف تظهر عليه الشاشة بعد الانتهاء من تصميمها حيث يتضح من الشكل رقم (٨) نموذج للسيناريو يتكون من الخطوات السابق ذكرها في خطوات اعداد السيناريو التعليمي.

الصفحة	مخطط محتوى الصفحة	الجانب الوصفي والمقروء	البرامج المستخدمة	الشكل
الصفحة الرئيسية	صفحة الموقع الرئيسية	شاشة الافتتاح للموقع التى تظهر بمجرد كتابة اسم الموقع WWW.Melshinawy-expert.com		

شكل (٢)
نموذج للسيناريو

- **ثالثا: مرحلة الإنتاج:**
ويتم في هذة المرحلة بالتحضير إنتاج لكافة مكونات بيئة النظام الخبير حيث قام الباحث من حيث توفير المتطلبات المادية للإنتاج وكذلك حجز المساحة

عبر الويب من خلال الموقع التالي www.Melshinawy-expert.com ثم القيام بالخطوات الآتية:

- ✓ إنتاج ما هو مطلوب: من أسئلة وأجوبة، وصور ثابتة ، ولقطات فيديو ، ومقاطع صوتيه إلخ .
- ✓ اختيار لغة البرمجة المناسبة: قام الباحث باستخدام بمجموعة من البرامج لإنتاج النظام الخبير بكافة محتوياته.

- **رابعا: إعداد أدوات البحث:**
- **١- إعداد الاختبار التحصيلي :**
- **تحديد الهدف من الاختبار التحصيلي:**

وهو قياس الجانب المعرفي لمهارات إنتاج المقررات الإلكترونية وفقا لمستويات القياس التي حددها بلوم الستة وهي التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم.

- **ب- إعداد جدول المواصفات:**

حيث قام الباحث بتحديد الأوزان النسبية للموضوعات حسب المستويات الستة السابقة الذكر وذلك وفقا للأهداف التي تم تحديدها بملاحق البحث، ثم صياغة الأسئلة بطريقة موضوعية من نوع الصواب والخطأ، والاختيار من متعدد، كما راعي الباحث الشروط الواجب إتباعها عند صياغة مفردات الاختبار التحصيلي.

وفي ضوء ذلك تم صياغة مفردات الاختبار التحصيلي وبلغت عدد مفرداته (٥٠) مفردة منها ٢٤ مفرده للصواب والخطأ ، ٢٦ مفرده اختيار من متعدد* .

- **ج- إعداد مفتاح التصحيح:**

بعد صياغة مفردات الاختبار التحصيلي والتعليمات الخاصة به تم إعداد مفتاح تصحيح الاختبار التحصيلي وبدائل الإجابة موضحا به رقم السؤال، والبدائل الخاصة بالإجابة وتخصيص درجة لكل سؤال وفي النهاية تم تقدير درجة الطالب الكلية علي الاختيار بعد تجميع الدرجات* .

- **برمجة الاختبار وإعداد الصورة الأولية :**

بعد صياغة المفردات وتعليماته وإعداد مفتاح التصحيح تم برمجة الاختبار باستخدام نظام المووديل حيث إن النظام يسمح بتصميم كافة أنواع الاختبارات.

- **هـ- تجربة الاختبار وضبطه:**

قام الباحث بعرض الاختبار في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين وذلك لإبداء الراى في مدي ملائمة الأسئلة للأهداف، ومن حيث الصياغة وتركيب السؤال، ووضوح التعليمات ومن ثم إجراء التعديلات وأصبح الاختبار صادق وجاهز للتطبيق علي الصيغة الاستطلاعية.

---

* ملحق (٧) الاختبار التحصيلى .
* ملحق (٨) مفتاح التصحيح .

– التجربة الاستطلاعية للاختبار التحصيلي: بعد إجراء عملية صدق الاختيار قام الباحث بإجراء التجربة الاستطلاعية للاختبار وذلك بهدف تحديد زمن الاختبار، وحساب ثبات الاختبار.

ثم تطبيق الاختبار التحصيلي في صورته الالكترونية علي عينة من طلاب مهني تخصص تكنولوجيا تعليم قوامها ١٨ طالب من غير عينة البحث بكلية التربية جامعة المنصورة وذلك يوم الأحد الموافق ٢٠١٤/٤/١ بمعمل مركز تكنولوجيا التعليم بجامعة المنصورة وتم رصد الدرجات الناتجة من التصحيح الالكتروني للاختبار والخاصة بكل طالب وتم حساب الأتي:

– تحديد الزمن اللازم لتطبيق الاختبار عن طريق ما يلي بتجميع الزمن الذي استغرقه كل طالب في الإجابة ثم حساب متوسط الزمن:

عدد أفراد العينة = ١٨ طالب.

الزمن الكلي لأفراد ٧٢٠ دقيقة.

متوسط زمن الاختبار ٧٢٠ ÷ ١٨ = ٤٠ دقيقة فيكون زمن الاختبار(٤٠) دقيقة.

- **٢- إعداد بطاقة الملاحظة**:
- **أ - تحديد الهدف من بطاقة الملاحظة** :

استهدفت بطاقة الملاحظة قياس مستوي أداء طلاب الدراسات العليا دبلوم مهني تكنولوجيا تعليم بكلية التربية جامعة المنصورة في الجوانب الأدائية المرتبطة بمهارات إنتاج المقررات الالكترونية.

- **ب- تحديد الاداءات التي تضمنتها البطاقة**:

تم تحديد الاداءات من خلال الصورة النهائية لقائمة مهارات إنتاج المقررات الإلكترونية، والتي سبق تحليلها والتأكد من صدقها، حيث اشتملت بطاقة الملاحظة في صورتها الأولية علي (١٥) مهارة رئيسية، و (٨٢) عنصر أدائي وقد روعي ترتيب المهارات ترتيب منطقيا كما روعي عند صياغة العناصر أن تقاس كل عبارة اداءً محددا، وان تكون العبارة قصيرة ودقيقه و نبدأ بفعل سلوكي وواضحة الصياغة ويمكن ملاحظة السلوك .

- **ج – وضع بطاقة تقدير درجات البطاقة**:

قام الباحث بوضع عدد ٢ بديل لبطاقة الملاحظة وهما أدى / لم يؤدى، وتم وضع درجات بناء على مستوى بطاقة الملاحظة من واحد إلى أثنين درجه.

- **د – الصدق والثبات**:

وتم حساب صدق البطاقة قبل ذلك وتم حساب ثبات البطاقة عن طريق حساب نسبة الإنفاق بين الباحث لكل طالب حيث اتضح أن متوسط الإنفاق بين الباحثين ٩٣٪ وهذا يعد معامل ثبات مرتفع وأصبحت البطاقة في صورتها النهائية.

• **هـ – وضع تعليمات بطاقة الملاحظة**:

تم وضع تعليمات لبطاقة الملاحظة بحيث تكون واضحة ومحددة ووضعت التعليمات لتوجيه الملاحظ لقراءة بطاقة الملاحظة وخيارات الأداء، والتقدير الكمي لمستويات الأداء، وأصبحت بطاقة الملاحظة جاهزة في صورتها النهائية *.

• **خامسا**: **مرحلة التقويم**:

حيث قام الباحث بتطبيق النظام علي مجموعة من الطلاب عينة البحث بشكل مبدئي وذلك لتقيم بيئة التعلم من خلال النظام الخبير، وكذلك مدي وضوح الاسئلة الموجودة داخل النظام وقدرتها علي تنمية المهارات المختلفة لدي الطلاب عينة البحث.

• **سادسا**: **مرحلة الإستخدام والتطبيق**:

حيث قام الباحث بتطبيق أدوات البحث قبليا في يوم السبت ٥\٤\٢٠١٤ وهي الاختبار التحصيلي وبطاقة الملاحظة الخاصة بقياس الجانب الأدائي، ثم قام الباحث بتطبيق الأدوات بعديا يوم الخميس ١٥\٥\٢٠١٤ وفي هذه المرحلة تم تطبيق نفس الأدوات في المرحلة السابقة وهي الاختبار التحصيلي لقياس الجانب المعرفي المرتبط بمهارات إنتاج المقررات الإلكترونية وبطاقة الملاحظة لقياس الجوانب الأدائية الخاصة بها، ثم قام الباحث بتسجيل الدرجات وذلك لتحليل النتائج وتفسيرها.

• **سابعا**: **قام الباحث بتحليل النتائج وتفسيرها، وتم مناقشة ذلك في فصل النتائج بالكامل**.

• نتائج البحث وتفسيرها

يشتمل هذا الفصل على الاجابه على تساؤلات البحث والمعالجة الإحصائية لنتائجه وتفسيراتها، وتتم هذه المعالجة من خلال تساؤلات البحث وفروضه، ويكون ذلك في ضوء التصميم التجريبي للبحث وباستخدام برنامج (Spss V20)، وقد تم استخدام اختبار (ت) "t- test" لتحليل نتائج البحث وتفسيرها كما يلي:

- الإجابة عن أسئلة البحث الفرعية:
- قام الباحث بالإجابة عن الأسئلة الفرعية للبحث كالتالى:
- إجابة السؤال الفرعى الأول للإجابة عن هذا السؤال الذى ينص على:"ما مهارات إنتاج المقررات الإلكترونية اللازمة لطلاب الدراسات العليا بكلية التربية ؟"
- تم التوصل إلى قائمة من المهارات، وتم إدراجها فى ملحق رقم (٣).
- وبالنسبة للسؤال الثانى والذي ينص علي: " ما معايير تصميم النظام الخبير التعليمي علي تنمية مهارات إنتاج المقررات الإلكترونية لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية؟.
- من خلال اطلاع الباحث على الدراسات السابقة والأدبيات تم التوصل إلى قائمة بمعايير تصميم النظام الخبير، وتم عرضها بملاحق البحث.

* ملحق (٩) بطاقة الملاحظة .

- وبالنسبة للسؤال الثالث الخاص: بالتصور المقترح لتصميم النظام الخبير وفق قائمة المعايير لتنمية مهارات إنتاج المقررات الإلكترونية لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية؟
- فى ضوء أسس ومتطلبات ومعايير إنتاج النظم الخبيرة تم التوصل إلى تصور مقترح لنظام خبير تعليمي، وتم نشر النظام الخبير التعليم الخاص بتنمية مهارات إنتاج المقررات بالموقع (WWW.Melshinawy-expert.com).
- وبالنسبة للسؤال الرابع والخامس والخاصين بفاعلية تصميم النظام الخبير التعليمي في تنمية الجوانب المعرفية والجوانب الأدائية الخاصة بمهارات إنتاج المقررات الإلكترونية لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية؟
- قام الباحث بتطبيق اختبار "ت" لعينة واحدة بواسطة مجموعة برامج الحزم الإحصائية (spss) إصدار (٢٠).

• **إختبار صحة الفروض البحثية**:

• **اختبار صحة الفرض الأول**:

بالنسبة للفرض الأول ونصه: "يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوي (٠.٠٥) بين متوسطي درجات عينة البحث في القياس القبلي والبعدي لاختبار التحصيل المرتبط بالجانب المعرفي لمهارات إنتاج المقررات الإلكترونية لصالح القياس البعدي".

ولاختبار صحة هذا الفرض قام الباحث بإستخدم اختبار(ت)؛ لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي ويوضح جدول (١) نتائج هذا الاختبار:

جدول(١) : قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي مع بيان حجم التأثير.

الاختبار	التطبيق	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية df	مستوى الدلالة	قيمة η^2	حجم التأثير
الدرجة الكلية للاختبار	قبلى	٣٥	١٥.٨٦	٣.٣٠٠	٥٣.٢٦٠	٣٤	٠.٠٠١	٠.٩٨	كبير
	بعدى	٣٥	٤٨.٠٣	١.٧٤٠					

ويتضح من جدول (٨) وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلى لصالح التطبيق البعدى وهو (المتوسط الأعلى = ٤٨.٠٣)، وحيث جاءت قيمة (ت= ٥٣.٢٦٠) وهى دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠٠١) ودرجة حرية (٣٤)، وهذه النتيجة تشير إلى قبول هذا الفرض ويتضح مدى تفوق الطلاب عينة البحث في الإجابة عن الاختبار التحصيلى المعد لقياس الجوانب المعرفية لمهارات إنتاج المقررات الإلكترونية، وذلك بعد دراسة هذة المهارات من خلال النظام الخبير.

• **حساب حجم التأثير**:

ولمعرفة حجم تأثير النظام الخبير على التحصيل استخدم الباحث قيمة مربع إيتا (η^2)،

$$\eta^2 = \frac{t^2}{t^2 + df}$$

ويفسر معامل η^2 (فؤاد أبو حطب، آمال صادق: ١٩٩١، ٤٤٢ : ٤٤٢) أنه لا توجد طريقة إحصائية دقيقة للوصول إلى هذا الحكم، وإنما توجد قاعدة معتمدة على الخبرة، واقترحها (Cohen) لتقويم تأثير المتغير المستقل على التابع على النحو التالي:

- ✓ التأثير الذي يفسر حوالي ١٪ من التباين الكلي يدل على تأثير ضئيل.
- ✓ التأثير الذي يفسر حوالي ٦٪ من التباين الكلي يدل على تأثير متوسط.
- ✓ التأثير الذي يفسر حوالي ١٥٪ من التباين الكلي يدل على تأثير كبير.

ويتضح من الجدول (١) أنه يمكن تفسير ٩٨٪ من التباين الكلي في المتغير التابع للمتغير المستقل (النظام الخبير التعليمي)، وهذا يدل على التأثير الكبير للمتغير المستقل.

• **فعالية البرنامج**:

يقصد بفعالية البرنامج: نسبة الطلاب الذين حققوا المستوي المطلوب من تعلم كل هدف من أهداف النظام، وذلك من خلال درجاتهم علي الاختبار الكلي، ولقياس فعالية النظام الخبير في تحصيل عينة البحث استخدم الباحث معادلة الكسب المعدل لبلاك* (جيرولدكمب، ١٩٩١: ٢٠٥)، ويحدد بلاك هذه النسبة بين (١ : ٢)؛ لكي تكون هناك فعالية مقبولة والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٢) : متوسطات درجات الطلاب في الاختبار التحصيلي ونسبة الكسب المعدل لبلاك للمجموعة التجريبية

متوسطات درجات الطلاب في الاختبار القبلي	متوسطات درجات الطلاب في الاختبار البعدي	النهاية العظمي للاختبار	نسبة الكسب المعدل لبلاك	مستوي الدلالة
١٥.٨٦	٤٨.٠٣	٥٠	١.٥	مقبولة

يتضح من الجدول السابق أن فعالية البرنامج مقبولة، حيث إن بداية الفعالية تبدأ من ١.٢ وفقاً لمعدل الكسب لبلاك.

(*) معدل الكسب لبلاك = $\frac{\text{ص} - \text{س}}{\text{ء}} + \left[\frac{\text{ص} - \text{س}}{\text{ء} - \text{س}}\right]$

حيث: ص = متوسط درجات الطلاب فى الاختبار البعدى.
س = متوسط درجات الطلاب فى الاختبار القبلى.
ء = الدرجة الكلية للاختبار.

• **اختبار صحة الفرض الثانى**:

لاختبار صحة الفرض الثاني والذي ينص على: " يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوي (٠.٠٥) بين متوسطي درجات عينة البحث في القياس القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة المرتبطة بالجانب الأدائي لمهارات إنتاج المقررات الإلكترونية لصالح القياس البعدي".

قام الباحث باستخدام اختبار(ت)؛ لتحديد دلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي، ويوضح جدول(٣) هذه النتائج:

جدول(٣) : اختبار(ت) لتحديد دلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعه التجريبية في التطبيقين القبلى و البعدى

المهارات	التطبيق	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة(ت)	درجة الحرية df	مستوى الدلالة	قيمة η^2	حجم التأثير
المجموع الكلى للمهارات	قبلى	٣٥	٥٨.٨٦	٧.١٢١	٧٧.٧٧	٣٤	٠.٠٠١	٠.٩٩	كبير
	بعدى	٣٥	١٥١.١٧	١١.٤٠٠					

ويتضح من جدول (٣) وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة لصالح التطبيق البعدي (المتوسط الأعلى = ١٥١.١٧)، حيث جاءت قيمة (ت = ٧٧.٧٧) دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠٠١) ودرجة حرية (٣٤)، وهذه النتيجة تشير إلى قبول هذا الفرض، ويتضح من نتائج بطاقة الملاحظة تفوق الطلاب عينة البحث في الجوانب المهارية لمهارات إنتاج المقررات الإلكترونية، وذلك بعد دراسة النظام بما يشتمل عليه من جوانب أدائية. وجاءت هذه النتائج لما أتاحه النظام من فرصة ممارسة الجوانب الأدائية بصورة عملية وواقعية في التفاعل وجهًا لوجه مع النظام الخبير.

• **حساب حجم التأثير**:

ولمعرفة حجم تأثير النظام الخبير على التحصيل قام الباحث باستخدام قيمة مربع إيتا (η^2)،

$$\eta^2 = \frac{t^2}{t^2 + df}$$

ويفسر معامل η^2 (فؤاد أبو حطب، آمال صادق: ١٩٩١، ٤٤٢ : ٤٤٢) أنه لاتوجد طريقة إحصائية دقيقة للوصول إلى هذا الحكم، وإنما توجد قاعدة معتمدة على الخبرة، واقترحها (Cohen) لتقويم تأثير المتغير المستقل على التابع على النحو التالي:

✓ التأثير الذي يفسر حوالي ١٪ من التباين الكلي يدل على تأثير ضئيل.

- ✓ التأثير الذي يفسر حوالي ٦٪ من التباين الكلي يدل على تأثير متوسط.
- ✓ التأثير الذي يفسر حوالي ١٥٪ من التباين الكلي يدل على تأثير كبير.

ويتضح من الجدول (٧) تفسير لقيمة الجدول (η^2) أنه:

ويمكن تفسير ٩٩٪ من التباين الكلي في المتغير التابع للمتغير المستقل (النظام الخبير التعليمي)، وهذا يدل على التأثير الكبير للمتغير المستقل.

- **فعالية البرنامج**:

يقصد بفعالية البرنامج: نسبة الطلاب الذين حققوا المستوي المطلوب من تعلم كل هدف من أهداف النظام، وذلك من خلال درجاتهم علي الاختبار الكلي ولقياس فعالية النظام الخبير التعليمي في تحصيل مجموعة الدراسة التجريبية، استخدم الباحث معادلة الكسب المعدل لبلاك* (جيرولدكمب، ١٩٩١ : ٢٠٥) ويحدد بلاك هذه النسبة بين (١ : ٢)؛ لكي تكون هناك فعالية مقبولة، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٤) : متوسطات درجات الطلاب في بطاقة الملاحظة ونسبة الكسب المعدل لبلاك للمجموعة التجريبية

متوسطات درجات الطلاب في التطبيق القبلي لبطاقة الملاحظة	متوسطات درجات الطلاب في التطبيق البعدى لبطاقة الملاحظة	النهاية العظمي للمهارات	نسبة الكسب المعدل لبلاك	مستوي الدلالة
٥٨.٦٨	١٥١.١٧	١٨٤	١.٤	مقبولة

يتضح من الجدول السابق أن فعالية البرنامج مقبولة، حيث إن بداية الفعالية تبدأ من ١.٢ وفقا لمعدل الكسب لبلاك.

- **توصيات البحث** :

من خلال نتائج البحث تم التوصل الى مجموعة من التوصيات التالية:

- تفعيل دور النظم الخبيرة في تنمية العديد من المهارات المختلفة.
- تنمية العديد من المهارات الالكترونية الحديثة ومستحدثات تكنولوجيا التعليم لدي طلاب الدراسات العليا تخصص تكنولوجيا التعليم.
- استخدام النظم الخبيرة في مجالات متعددة.

- **البحوث المقترحة** :

- دراسة اثر تصميم نظام خبير علي تنمية مهارات إنتاج المواقع الالكترونية والفصول والمعامل الإفتراضية.
- دراسة فاعلية النظم الخبيرة علي تنمية العديد من المهارات.
- تنمية المهارات المختلفة لدي المراحل التعليمية المختلفة.

(*) معدل الكسب لبلاك = $\frac{\text{ص} - \text{س}}{\text{ء}} + \frac{\text{ص}}{\text{ء} - \text{س}} \left(\text{س} - \right)$

حيث: ص = متوسط درجات الطلاب فى الاختبار البعدى.
س = متوسط درجات الطلاب فى الاختبار القبلى.
ء = الدرجة الكلية للاختبار.

- **المراجع** :
- **أولا: المراجع العربية** :

- إبراهيم عبد الوكيل الفار (٢٠٠٠): تربويات الحاسوب وتحديات مطلع القرن الحادي والعشرين، ط٢، القاهرة: دار الفكر العربي.
- ابراهيم عبدالوكيل الفار (٢٠٠٢). الوسائط المتعددة التفاعلية. ط٢، الدالة لتكنولوجيا الحاسبات، طنطا.
- أحمد محمد سالم (٢٠٠٦). التعلم الجوال Mobile Learning . . . رؤية جديدة للتعلم باستخدام التقنيات اللاسلكية، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العلمي الثامن عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، دار الضيافة، جامعة عين شمس.
- الشحات سعد محمد عثمان (٢٠٠٧). *توظيف تكنولوجيا التعليم الإلكتروني ضرورة وقيمة لتحقيق جودة التعليم العام*. مجلة كلية التربية بدمياط، العدد يناير ٢٠٠٧ ص ٢٥٢: ٢٦٣.
- المؤتمر الدولي الأول لاستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لتطوير التعليم قبل الجامعي في الفترة من (٢٤:٢٢)إبريل (٢٠٠٧). بمدينة مبارك للتعليم بالسادس من أكتوبر،جمهورية مصر العربية.
- بشير على عرنوس (٢٠٠٧). الذكاء الاصطناعي. ط١، القاهرة: دار السحاب.
- توصيات المؤتمر العلمي السنوي الثالث عشر لنظم المعلومات وتكنولوجيا الحاسبات (٢٠٠١).
- توصيات المؤتمر العلمي السنوي الثامن بالاشتراك مع كلية البنات بجامعة عين شمس في الفترة من(٢٩:٣١) أكتوبر (٢٠٠١): المدرسة الالكترونية، القاهرة، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، الكتاب السنوي، المجلد الثامن.
- توصيات المؤتمر العلمي السنوي لنظم المعلومات وتكنولوجيا الحاسبات (٢٠٠٥).
- جمال مصطفى الشرقاوى (٢٠١٢). تصميم إستراتيجية مقترحة لتطوير التعليم المدمج في ضوء الشبكات الاجتماعية لتنمية مهارات تصميم ونشر المقرر الإلكتروني لطلاب كليات التربية. المجلة العلمية بكلية التربية، جامعة المنصورة.
- جمال مصطفى الشرقاوي، حسناء عبدالعاطى الطباخ (٢٠١٣). *أثر اختلاف أنماط الإبحار لبرامج التعلم النقال في تنمية مهارات تصميم وإنتاج برامج الوسائط المتعددة الإلكترونية لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية*. المؤتمر العلمي الدولي الأول رؤية استشرافية لمستقبل التعليم في مصر والوطن العربي في ضوء التغيرات المجتمعية المعاصرة، كلية التربية، جامعة المنصورة.
- حسن الباتع (٢٠٠٧). "نموذج مقترح لتصميم المقررات عبر الانترنت ". ورقة بحثية مقدمه إلى : المؤتمر الدولي الأول لاستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال في تطوير التعليم قبل الجامعي. القاهرة: ٢٢ -٢٤. أبريل ،٢٠٠٧.
- حسنيه محمدي أحمد (٢٠٠٩). بناء نظام خبير لمساعدة الطلاب على اختيار المكونات المادية المتوائمة لتجميع الحاسب الآلي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية النوعية، جامعة المنصورة.
- ريما سعد الجرف (٢٠٠٨). التعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد في الجامعات العربية.المؤتمر الخامس لمنطقة آفاق البحث العلمي والتطور التكنولوجي في العالم العربي ٢٥ -٣٠ أكتوبر .فاس.المغرب.
- زينب محمد أمين(٢٠٠٤). إشكاليات حول تكنولوجيا التعليم، ط٢، المنيا، دار الهدى.
- سعاد شاهين(٢٠٠١). المدرسة الإلكترونية: رؤى جديدة لجيل جديد المؤتمر العلمي الثامن للجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم بالاشتراك مع كلية البنات جامعة عين شمس.

- فؤاد البهي السيد(١٩٧٨).علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري، القاهرة: دار الفكر العربي.
- عادل عبد النور (٢٠٠٥). أساسيات الذكاء الاصطناعي. ط١، الرياض: مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية.
- عبد اللطيف بن الصفي الجزار(٢٠٠٠). مقدمة في تكنولوجيا التعليم - النظرية العلمية، القاهرة: كلية البنات، جامعة عين شمس.
- عفاف سامي غولي (٢٠٠٦). النظم الخبيرة/ الذكاء الإصطناعى وإمكانية استخدامها في المكتبات ومراكز المعلومات. رسالة ماجستير، مجلة المملكة العربية السعودية.
- علي عبد الهادي مسلم (١٩٩٤). نظم المعلومات الإدارية (المبادئ والتطبيقات)، الإسكندرية: مركز التنمية الإدارية، ص ٣١٦ - ٣٢٣.
- محمد عبدالحميد (٢٠٠٥). منظومة التعليم عبر الشبكات. القاهرة: عالم الكتب.
- محمد عطية خميس (٢٠٠٣ – ب). عمليات تكنولوجيا التعليم. القاهرة: مكتبة دار الكلمة.
- محمد عطية خميس (٢٠٠٣ – ج). منتوجات تكنولوجيا التعليم. القاهرة: مكتبة دار الكلمة.
- محمد عطية خميس (٢٠١١). الاصول النظرية والتاريخية لتكنولوجيا التعليم الالكترونى. القاهرة : دارالسحاب.
- محمد فهمي طلبة، وآخرون (١٩٩٩). الحاسب والذكاء الاصطناعي. القاهرة: المكتب المصري الحديث.
- مصطفي جودت (٢٠٠٣). بناء نظام لتقديم المقررات الإلكتروني عبر شبكة الإنترنت وأثره علي اتجاه الطلاب نحو التعلم المبني علي الشبكات. (رسالة دكتوراه غير منشورة)، جامعة حلوان، كلية التربية.
- نهير طه محمد (٢٠٠٩). برنامج قائم على النظم الخبيرة المرتبطة بشبكة الانترنت لتنمية مهارات التكشيف الرقمي لدى طلاب تكنولوجيا التعليم بكليات التربية النوعية. رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

• **ثانيا: المراجع الأجنبية**:

- A. David and E. frank (2009). Accuracy of machine learning models versus "hand crafted" expert systems – A credit scoring case study, Expert systems with applications, vol. 36, pp. 5264-5271.
- Attewell, Jill.(2005). Mobile Technologies and Learning, London, Learning and Skills Development Agency.
- Brinkerhoff, Jonathan D :Klein, James D:Brush, Thomas: aye, John W. (2005) the effects of advertisement and small groups on learning from a Multimedia Database. International journal of instructional media.
- Clarke, A.(2004) .E-learning skills, New York, U.S.A.
- Deberlioulu, Omer;Sarpkaya, Yalmaz& Ergun, Ertgrul(2001) Development Of Relational Database for Learning Management System. THE TURKISH ONLINE JOUNAL OF EDUCATION TECHNOLOGY.
- Elgazzar, A. (2014) Developing E-Learning Environments for Field Practitioners and Developmental Researchers: A Third

Revision of an ISD Model to Meet E-Learning and Distance Learning Innovations. Open Journal of Social Sciences, 2, 29-37. doi: 10.4236/jss.2014.22005.

- Forsyth, R. (1999). Expert Systems: Principles& Case Studies. Chapman and Hall Computing.
- Kenny ,R F; park, c; Van Neste-kenny, J. M. C. ;Burton, P. A. ; Meiers, J. (2005). Using Mobile Learning to Enhance the Quality of Nursing practice Education. In M. Ally (EDT) Mobile Learning Transforming the Delivery OF Education and Training, AU press, Athabasca University.
- K. Imriyas (2009). An expert system for strategic control of accidents and insurers, risks in building construction projects, Expert system with Applications, Vol.36, pp. 4021-4034.
- Kool, M.(2006). The framework for the Rational Analysis of Mobile Education (Frame) Model: An Evaluation of Mobile Devices for Distances Education" M.A. Thesis, Athabasca University.
- L. Shue, ch. Chen and W. Shiue. (2009). the development of an ontology-based expert system for corporate financial rating, Expert Systems with Application, vol. 36, pp. 2130-2142.
- M. Hemmer. (2008). Expert Systems in chemistry research, New York: CRC Press.
- Mwanaza, Daisy & Engestrm, Y. (2005).Managing Content In E-Learning Environment, British Journal Of Educational Technology. Vol. 36, No. 3, May.
- Negnevitsky, Michael. (2002). Artificial Intelligence: A Guide to Intelligent Systems, Ird Edition, Addison- Wesley.
- Wackerly, Jay Wm;Janowicz, Philip A;Ritchey, Joshua A;Causo, Mary M.; Elliott, Erin L.;Moore, JEFFREY S.(2009). Using the Cambridge Structural Database to Teach Molecular Geometry Concepts in Organic Chemistry. Journal of Chemical Education.
- Wai. S. K. Et. Al (2005). Expert System in real world application, Available at: http\\www .generation5.org\content\2005 \Expert _system ,asp , viewed on 21\5\2013.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث السادس:

برنامج مقترح قائم على التعلم بالمشروعات اللغوية لتنمية المهارات اللغوية لدى أطفال الروضة

إعداد :

د/ ماجدة فتحي سليم محمد
مدرس تربية الطفل
كلية التربية بالوادي الجديد جامعة أسيوط

برنامج مقترح قائم على التعلم بالمشروعات اللغوية لتنمية المهارات اللغوية لدى أطفال الروضة

د/ ماجدة فتحي سليم محمد

• **الملخص** :

هدف البحث إلى بناء برنامج مقترح قائم على التعلم بالمشروعات اللغوية لتنمية المهارات اللغوية لدى أطفال الروضة. وقد تكونت عينة البحث من مجموعة من أطفال الروضة(المستوى الثاني KG2)، بلغ عددها(٣٠) طفلا وطفلة. ولغرض البحث قامت الباحثة بإعداد:(١) قائمة بالمهارات اللغوية المناسبة لأطفال الروضة،(٢) برنامج مقترح قائم على التعلم بالمشروعات اللغوية،(٣) اختباري لغويين. وقد وأظهرت نتائج البحث من خلال مقارنة أداء أطفال مجموعة البحث في الإجراءين القبلي والبعدي لاختباري المواقف، أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين الأدائين التطبيق القبلي والبعدي، وذلك لصالح الأداء البعدي، وذلك في كل اختبار من الاختبارين، وهذا يدل على الأثر الإيجابي للبرنامج المقترح في تنمية المهارات اللغوية لدى هؤلاء الأطفال. كما أتضح من المعالجة الإحصائية فاعلية وكفاءة البرنامج المقترح في تنمية المهارات اللغوية لدى أطفال مجموعة البحث، وقد ثبت ذلك من خلال حساب نسبة الكسب المعدل لبلاك Black التي تجاوزت الواحد الصحيح في كل اختبار من الاختبارين.

الكلمات المفتاحية: البرنامج: Program – المشروعات اللغوية:Linguistic projects – المهارات اللغوية:language skills – أطفال الروضة:kindergarten children

Suggested Program Based on Learning with Language Projects to Develop Language Skills among Kindergarten Children

Abstract:

The research aimed to design a suggested program based on learning with language projects to develop language skills among kindergarten children. The sample of research consisted of 30 kindergarten children (KG2). The researcher prepared the following tools: (1) list of language skills for kindergarten children, (2) suggested program based on learning with language projects, and (3) two language situation tests. The results of research showed that there are significant statistical differences between pre-test and post-test for post-test in two language situation tests, this indicated to positive impact of suggested program to develop language skills among kindergarten children. Also, the results indicated to effectiveness and efficiency of the suggested program to language skills among kindergarten children, and Black's values were more than one for two tests.

• **الإطار العام للبحث**:

• **مقدمة البحث**:

يعد الاهتمام بالطفولة المبكرة في المجتمع هو اهتمام بمستقبل هذا المجتمع، كما أن هذا الاهتمام يعد من أهم المعايير التي يقاس بها تحضر هذا المجتمع وتقدمه؛ وهذا يرجع لأهمية هذه المرحلة العمرية، التي فيها تتكون شخصية

الطفل، حيث تتشكل معارفه وتنمو ميوله، وتتكون اتجاهاته، وتنكشف قدراته بامتلاك المهارات، وأن العمل على تلبيتها يضمن سير مسيرة النمو السوي بشكل آمن ومستقر. وهذا ما قد أدركته جيدا الأمم المتقدمة، وعليه دخل الطفل دائرة اهتمامها وبؤرة تفكيرها على كافة المستويات البحثية والتنفيذية، الرسمية والشخصية.

وقد أدركت هذه الأهمية العديد من الدول العربية، فأولت الطفل اهتماماً كبيرا ، تمثل ذلك في إنشاء الروضات وتزويدها بالإمكانيات والتقنيات، وإعداد البرامج التربوية الهادفة، والاهتمام بالبيئات المختلفة التي يعيش فيها الطفل ويتأثر بها بصفة خاصة.

وعليه فقد أصبحت الروضات في مجتمعاتنا تحتل موقعا استراتيجيا كمؤسسات تربوية، إذ تقوم بدور مكمل لوظيفة الأسرة، وتسهم بصورة علمية في تحقيق أهداف النمو والتطور وتشكيل شخصية الطفل في ضوء حاجاته واستعداداته وقدراته الذاتية؛ وذلك من خلال التنشئة الاجتماعية السليمة له، ونقل الثقافة وتزويده بالخبرات والمهارات اللازمة، تلك التي تمكنه من مواجهة مطالب الحياة العملية، وبحيث يصبح معدا إعدادا صالحا لها.(السيد وكوثراني،٢٠٠٧،١١٢) وقادرا على مواجهة التحديات الحضارية التي تفرضها حتمية التطور والتغير الاجتماعي، خاصة وأن الأطفال في هذه المرحلة العمرية يكونون شديدي القابلية للتأثير بالعوامل المختلفة المحيطة بهم في الأسرة والمجتمع بصورة تترك بصماتها الواضحة عليهم طوال حياتهم ، وبخاصة من الناحية الجسمية والعقلية والنفسية.(Salrana,2008,12)

وباستقراء أهداف مرحلة رياض الأطفال، نجد أنها كثيرة ومتعددة، وتعد الأهداف اللغوية من أهم هذه الأهداف، التي منها زيادة حصيلة الطفل اللغوية، وتعزيز دوافعه إلى استماع لغته الأم – اللغة العربية – فيما يحب الاستماع إليه، ثم إثارته إلى الكلام والتحدث بطلاقة من خلال خبراته، وتنمية هذه الخبرات بتقديم خبرات جديدة محببة إلى نفسه لتدريبه على الكلام بلغته العربية الصحيحة اليسيرة التي تناسب نضجه ونموه اللغوي.(عمارة، ٢٠٠٨،٤٥)

وهذا يشير إلى أهمية المهارات اللغوية لأطفال الروضة وضرورة تنميتها لديهم، فمن خلال هذه المهارات يكتسب الطفل استجابات اجتماعية من الأفراد والجماعات، كما يقوم بردود أفعال لتحقيق اتصال ناجح، كما تمكنه من اكتساب فهما وقيما ومثلا واتجاهات، وبها يفكر ويحل ويواجه المشكلات. (Elizabeth,2003, 32)

وحول أهمية المهارات اللغوية لأطفال الروضة، يشير ماندل (٢٠٠٤،٣٢) إلى أن أي تعثر في اكتساب هذه المهارات يعيق العملية التعليمية ويحول بينها وبين أداء رسالتها على الوجه الأكمل؛ لذا ففي الروضة تعد هذه المهارات من أهم أهدافها التعليمية بل وأساس تحقيق أهدافها. وهذا يتفق مع ما تشير إليه نتائج دراسة

Salamh(2004) حيث أوضحت أن الأطفال الذين يعانون من ضعف في مهاراتهم اللغوية يكون تحصيلهم أقل من زملائهم الذين لا يعانون من هذا الضعف، ويواجهون صعوبات كثيرة في التعليم والتوافق مع الحياة، وهذا أيضا ما قد أكدته دراسة Karoly (2008) حيث أوضحت أن المهارات اللغوية تعد من أهم احتياجات طفل الروضة، وأنها أساس نجاحه في المدرسة الابتدائية، وأن الإخفاق في هذه المهارات يؤدى به إلى الإخفاق في تواصله بمن حوله وعجزه في التعبير عن دوافعه واتجاهاته ورغباته وحاجاته، وعلى النقيض من ذلك إذا ما كان مالكا لناصية اللغة ومسيطرا على مهاراتها، فإن ذلك يحقق له النجاح والتوافق.

وتشير الناشف(٢٠٠٧،١٦) إلى أن المهارات اللغوية تعد مطلبا مهما في مرحلة الروضة؛ وذلك لأن هذه المهارات تؤدى وظائف متعددة، فهى أداة الطفل للتواصل والتفاهم مع من حوله، كما أنها أداته في تكوين المفاهيم، وفي التعبير عن نفسه ووجدانه واحتياجاته، هذا فضلا عن أنها وسيلته في التذوق والإحساس بالجمال. ويضيف زهران وآخرون(٢٠٠٩،٨١) إلى أن اللغة بصفة عامة، ومهاراتها اللغوية بصفة خاصة تعد أحد الدعائم الأساسية لاكتساب الطفل المعارف والخبرات، ومساعدته على إطلاق طاقاته الخيالية وقدراته الإبداعية. وأما كلارك (Clark,2010) فيرى أن تنمية المهارات اللغوية لدى الأطفال يعد هدافا من أهم الأهداف التي يجب أن تسعى إلى تحقيقه الروضات، وذلك لما تؤديه هذه المهارات من دور فعال في إكساب الطفل الخبرات والمعارف، واتساع مداركه وثقافته، وإمداده بأساسيات التفكير السليم وتحقيق التواصل الفعال.

ومن الدراسات والبحوث التربوية التي أشارت إلى أهمية المهارات اللغوية، وضرورة تنميتها لدى أطفال الروضة، نجد دراسات كل من؛ Nichols 2003، Stward 2004، Burningham 2005، Nelson 2005، أبو معالي ٢٠٠٦، Hall 2007، Weigel 2007، يوسف ٢٠٠٨، محمد ٢٠٠٨، حميدة ٢٠٠٩، عراقي وعراقي ٢٠١٢، المحمدي ٢٠١٣، الفراع ٢٠١٤، حيث أوصت جميعها بضرورة تنمية المهارات اللغوية لدى طفل الروضة؛ وذلك لأنها أساس نجاحه وبناء شخصيته واكتسابه للخبرات والمعارف والمهارات الأخرى، وتنمية قدراته العقلية والإبداعية، كما أنها أداة تعلمه في المراحل التعليمية المقبلة.

وانطلاقا من الأهمية السابقة للمهارات اللغوية، فقد جاء البحث الحالي هادفا إلى تنمية هذه المهارات لدى أطفال الروضة، إذ تعد أساس التواصل الفعال وتحقيق التفكير السليم لدى هؤلاء الأطفال. ولكن لتحقيق هذا الهدف بشكل علمي سليم، فإنه يجب البحث عن الأساليب التربوية المناسبة، تلك التي تتمشى وخصائص أطفال الروضة، وكذلك طبيعة ومتطلبات المهارات اللغوية، إذ تتطلب هذه المهارات الممارسات العملية والتدريب والنشاط والفعالية. ومن الأساليب التعليمية التي يمكنها أن تحقق ذلك، نجد أسلوب التعلم بالمشروع.

فالتعلم بالمشروع كما أشار شارد (Chard,2007,11) يسهم بشكل فعال في إعداد المتعلمين للحياة عن طريق الحياة نفسها، فمن خلال تنفيذ المشروع وبذل النشاط يكتسب المتعلم كثيرا من الحقائق والمعلومات والمهارات والاتجاهات

المرغوب فيها، وكذلك القدرة على مواجهة المشكلات والتعامل معها، هذا فضلا عن الرغبة في التعلم والاندماج مع الأقران.

ويرى دينيس (Denis2008,5) أن التعلم بالمشاريع يعد وسيلة لربط الدراسة بحياة المتعلمين والبيئة والمجتمع، كما أنه السبيل إلى تحقيق أهداف التعلم الذاتي والتعلم المستمر، وكذلك الربط بين العمل والتعلم، وبين النظرية والتطبيق.

وأما فيما يخص أهمية التعلم بالمشروع في مجال اللغة واكتساب مهارتها على بوجه خاص، فنجد أن التعلم من خلال المشاريع يعد من الأساليب التربوية المناسبة لتعلم اللغة واكتساب مهاراتها وآدابها؛ وذلك لما يقدمه هذا الأسلوب من مناشط لغوية متنوعة يوظف فيها المتعلم معلوماته اللغوية، كما يوظف من خلالها قراءاته واطلاعاته في المواد الدراسية المختلفة في إنجاز مهام لغوية إبداعية.(عمار،٢٠٠٣،٦٣). ويرى توماس وآخرون. Thomas and et.al.2004,147) أن التعلم بالمشروع يؤدى إلى خلق نوع من اللغة التفاعلية بين المتعلمين، تلك التي تقوم على الإبداع من خلال: إبداء الرأي، والتعليقات، والشرح، والمقارنة، والنقد، والتحليل، والتعليل. هذا كما أن هذا الأسلوب التعليمي يؤدى إلى إيجاد نوع من الأعمال اللغوية التعاونية القائمة على مشاركة الأفكار والتناغم بين الرؤى والأفكار؛ مما يضفى عليها نوعا من ثراء الأفكار، وتميزها بالإبداع.. وأما عمر (Omar,2012,27) فيرى أن التعلم القائم على المشروع يعد أحد الأساليب التربوية الفعالة في تعلم اللغة؛ حيث يساعد المتعلمين على ممارسة اللغة في مواقف عملية، وفهم قواعد استخدامها، وتذوق فنونها وآدابها، واكتساب مهارتها.

ومن الدراسات والبحوث السابقة التي أكدت على أهمية التعلم بالمشاريع نجد دراسات كل من؛ Dochy& et .al 2005، Sarieva 2007، Seon-Young 2008، Foulger 2012، علي ٢٠١٣؛ حيث أوضحت جميعها أن التعلم بالمشروع يحقق التعلم الفعال المثمر للمتعلمين؛ وذلك لأنه يجعل المتعلم أساس التعلم ومحوره، ويرتكز على الأداء والممارسة العملية، ويساعد على تبادل الخبرات والآراء والأفكار والعمل على توظيفها في المواقف التعليمية المختلفة، ويشبع الميول ويلبى الاحتياجات، ويكسب القيم ويوطد العلاقات، ويكون الاتجاهات الإيجابية نحو التعلم والإقبال عليه.

وعلى ضوء ما سبق فقد تم اختيار هذا النوع من التعلم – التعلم بالمشروعات اللغوية - ليبنى في ضوئه برنامج تعليمي مقترح؛ بغية تنمية المهارات اللغوية لدى أطفال الروضة.

- **تحديد مشكلة البحث**:

هناك العديد من العوامل والأسباب التي دعت الباحثة إلى أن تكتب في موضوع تنمية مهارات تنمية المهارات اللغوية لدى أطفال الروضة، وقد كان

مصدر هذه الأسباب والعوامل؛ الكتابات وتوصيات البحوث والدراسات السابقة، والدراسة الاستطلاعية والمقابلة والملاحظة الشخصية، ويمكن استعراض ذلك على النحو التالي:

- لاحظت الباحثة من خلال حديثها مع أطفال الروضة أن هناك ضعفا واضحا في المهارات اللغوية لدى الكثيرين من هؤلاء الأطفال، وقد كان ذلك من خلال بعض الزيارات الميدانية التي قامت بها الباحثة لبعض الروضات، وكذلك من خلال إشرافها على بعض مجموعات التربية الميدانية – تخصص تربية الطفل، الأمر الذي يثير القلق، وبخاصة أن مرحلة الروضة تعد من أهم المراحل العمرية التي يمر بها الأطفال، كما أنها المرحلة التمهيدية لدخولهم المدرسة، وأن إخفاق هؤلاء الأطفال في هذه المهارات قد يعرضهم للفشل والإخفاق الأكاديمي فيما بعد عند دخولهم المدرسة الابتدائية، وهذا أيضا واضحا وملموسا لدى كثير من تلاميذ المرحلة الابتدائية حيث المعاناة في تعلم واكتساب المهارات اللغوية (اللبودى،٢٠٠٤)(محمود،٢٠١٠)(العاشمى وعبد الرازق،٢٠١١)، الأمر الذي يوجب تعلم واكتساب هذه المهارات في مرحلة الروضة.
- زيادة الشكوى من قبل المعلمات وأولياء الأمور في الآونة الأخيرة من وجود ضعف ملحوظ في المهارات اللغوية لدى الأطفال. فالعديد من الأطفال لا يستطيعون التعبير عما يريدون بصورة واضحة، حتى أن الأمر قد وصل بهم إلى درجة التوقف عن النطق أمام الآخرين في المواقف الحيوية.(إسماعيل،١٨٤،٢٠٠٩) (شباط،١٣٢،٢٠١٣)(حجاجي، ١٩٣،٢٠١٣)
- نتائج وتوصيات البحوث والدراسات التربوية السابقة التي أكدت على ضعف مستوى أطفال الروضة في المهارات اللغوية، ومن ثم ضرورة مواجهة هذه الظاهرة والبحث عن حلول علمية مناسبة لها.(أحمد ومحمد ٢٠٠٠،2000Yehia،عبد الرحمن ٢٠٠١، خليل ٢٠٠٣،السمان ٢٠٠٥، بشير والبكاتوشى ٢٠٠٥، اليتيم والصانع والكندرى ٢٠٠٦، Weiss 2008، Sonmez 2010، عبد الواحد ٢٠١١، خلف ٢٠١١، Chen 2011، عبد العزيز٢٠١٣)
- بالرغم من الاهتمام الذي حظى به النمو اللغوي لدى أطفال الروضة، وهذا يرجع لأهمية اللغة بالنسبة لهم، إلا أن هذا النمو لم ينل الاهتمام الملحوظ، وبخاصة على المستوى التنفيذي لتنمية المهارات اللغوية؛ الأمر الذي يشير إلى كونه مسألة شكلية؛ مما أدى ذلك إلى ضعف الأطفال في الأداء اللغوي.(سلامة، ٢٠٠٩)(المحمدي، ٢٠١٣)
- إن الإصلاح اللغوي يعد أمرا ضروريا لابد منه، وهدفا رئيسا لكل تنمية يقصد منها رقى الإنسان ورفاهيته، ولا شك أن الطفل هو النواة التي تكون هذا الإنسان، بل تكون مستقبل الأمة مجتمعة؛ لذا يجب الاهتمام بتنمية لغة الطفل وإكسابه المهارات اللغوية المناسبة له. (الضبيب،٦٨٥،٢٠٠٨)(الفراع،١٦٤،٢٠١٤)
- نتائج التطبيق القبلي لأداتي البحث المتمثلتين في؛ اختبار مهارات الاستماع ، واختبار مهارات التحدث، حيث أظهرت هذه النتائج أن هناك

ضعفا واضحا في هذه المهارات اللغوية(الاستماع - التحدث) لدى أطفال الروضة.

- إن الطرائق التي يتعلم بها أطفال الروضة ليست جذابة أو مرنة بما يكفى لإكسابهم المهارات اللغوية، إذ تقوم هذه الطرائق على التبليغ والحفظ والتلقين، وهذا لا يتمشى مع اللغة ولا مع مهاراتها. فتعلم اللغة واكتساب مهاراتها اللغوية يتطلب الممارسة والتدريب والأنشطة العملية، الأمر الذي يوجب البحث عن أساليب تربوية مناسبة، وبخاصة الأساليب التي تركز على فعالية الطفل ونشاطه وممارسته للمهارات اللغوية في المواقف الحيوية المختلفة التي يتعرض لها داخل وخارج الروضة.(فرحات،٢٠١٠، ٢٢)(حسن، ١٣٨،٢٠١٣)

وعلى ضوء ما سبق ظهرت الحاجة إلى ضرورة بناء برنامج قائم على التعلم بالمشروعات اللغوية لتنمية المهارات اللغوية اللازمة لأطفال الروضة. وعليه يمكن بلورة مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي:

" كيف يبنى برنامج يقوم على التعلم بالمشروعات اللغوية لتنمية المهارات اللغوية لدى أطفال الروضة؟ وللإجابة عن هذا السؤال يجب الإجابة عن الأسئلة التالية :

- ما المهارات اللغوية المناسبة لأطفال الروضة ؟
- ما مكونات برنامج مقترح قائم على التعلم بالمشروعات اللغوية لتنمية المهارات اللغوية لدى أطفال الروضة؟
- ما فاعلية البرنامج المقترح في تنمية المهارات اللغوية لدى أطفال الروضة؟

- **أهداف البحث**:

- تقديم قائمة بالمهارات اللغوية المناسبة لأطفال الروضة.
- تصميم برنامج مقترح قائم على التعلم بالمشروعات اللغوية لتنمية المهارات اللغوية لدى أطفال الروضة.
- تعرف فاعلية البرنامج المقترح في تنمية المهارات اللغوية لدى أطفال الروضة.

- **أهمية البحث**:

- **من الناحية النظرية** :

يقدم البحث الحالي إطاراً نظرياً يتناول المهارات اللغوية المناسبة لأطفال الروضة، ودور التعلم بالمشروعات اللغوية في تنمية هذه المهارات لدى هؤلاء الأطفال، ويرجى أن يسهم هذا الإطار في إعداد أدوات البحث، وبخاصة التوصل إلى قائمة مناسبة بالمهارات اللغوية لأطفال الروضة، وتفعيل أسلوب التعلم بالمشروعات اللغوية في تنميتها لديهم.

- **من الناحية التطبيقية** :

حيث تتمثل الأهمية التطبيقية لهذا البحث الحالي فيما يقدمه، حيث يقدم

- ✓ قائمة بالمهارات اللغوية المناسبة لأطفال الروضة، يمكن أن يفيد منها الباحثون في مجال تربية الطفل، ومعلمات الروضة، وأولياء الأمور، ومؤلفي كتب الأطفال.
- ✓ برنامجاً قائماً على التعلم بالمشروعات اللغوية لتنمية المهارات اللغوية لدى أطفال الروضة، ويراعى عند بنائه الأسس اللازمة لبناء برامج أطفال الروضة؛ بما يفيد كل من له علاقة بالطفل.
- ✓ اختبارين في مهارات الاستماع ومهارات التحدث، تتوافر فيهما معايير الصدق والثبات والموضوعية، ويمكن الإفادة منهما في قياس مهارات الاستماع والتحدث لدى أطفال الروضة.

- **منهج البحث**:

نظراً لطبيعة البحث الحالي فقد تم استخدام المنهجين التاليين:

المنهج الوصفي: وهو المنهج الذي يعتمد على قدرة الباحث في وصف الظاهرة المراد دراستها وصفا علميا دقيقا من خلال جمع المعلومات والحقائق والملاحظات عن هذه الظاهرة التي يقوم بدراستها مستخدما كافة سبل جمع المعلومات(الطيب وآخرون، ٢٠٠٠، ٤١٩). وقد تم استخدام هذا المنهج من أجل إعداد الإطار النظري للبحث، ووصف الإجراءات اللازمة لإعداد أدواته

المنهج شبه التجريبي: وهو المنهج الذي يهتم بدراسة العلاقة السببية بين متغيرين أحدهما المتغير المستقل أو التجريبي والآخر المتغير التابع(ملحم، ٢٠٠٠، ٣١١). وقد تم استخدام هذا المنهج عند تحديد مجموعة البحث، وتطبيق أداتي القياس قبلياً وبعدياً، وعند تطبيق البرنامج المقترح؛ لتعرف فاعليته(المتغير المستقل) في تنمية بعض المهارات اللغوية(المتغير التابع) لدى أطفال الروضة.

- **أدوات البحث**:

لغرض هذا البحث تم إعداد الأدوات التالية :

- ✓ قائمة بالمهارات اللغوية المناسبة لأطفال الروضة.
- ✓ برنامج مقترح قائم على التعلم بالمشروعات اللغوية.
- ✓ اختبار في مهارات الاستماع.
- ✓ اختبار في مهارات التحدث.

- **مصطلحات البحث**:

الفاعلية: يقصد بالفاعلية في البحث الحالي بأنها: " قياس ما اكتسبه أطفال الروضة(مجموعة البحث) من مهارات لغوية، مستهدفة من دراستهم للبرنامج المقترح، ويقاس ذلك من درجاتهم في اختباري المواقف المعدان لهذا الغرض قبلياً وبعدياً، ويستخدم في حسابها نسبة الكسب المعدل لبلاك "Black (UNESCO,1992, 49)(زيتون، ٢٠٠٣، ٥٥)

البرنامج : من المعاني التي يوردها قاموس لونجمان لكلمة برنامج: " هو مجموعة من الأنشطة المخططة في التعليم والتدريب ذات غرض

معين"(Summers,1995, 112). وكما يعرف بأنه: " مجموعة الخطط والأنشطة المترابطة المتكاملة الشاملة لمواقف تربوية تتركز حول الطفل بتوجيه معلمة متخصصة؛ لتحقيق أهداف الروضة في بيئة تربوية ممتعة "(عاطف،٢٠٠٢،٢٠). ويقصد بالبرنامج في البحث الحالي بأنه:" مجموعة من الخطوات المنظمة والهادفة المبنية على التعلم بالمشروعات اللغوية، وتتضمن أهدافا تعليمية، ومحتوى منظما، ومهارات مستهدفة، ونشاطات، ووسائل تعليمية، وأدوات تقويم، وتهدف إلى تنمية المهارات اللغوية اللازمة لأطفال الروضة."

المهارات اللغوية: هى الركيزة الأولى في السيطرة على اللغة، وإذا تمكن الطفل من اكتسابها تكونت لديه القدرة اللغوية، وأصبح من السهل عليه استخدام اللغة بسهولة ويسر للتعبير عن رأيه والتواصل مع الآخرين.(بدير وصادق،٢٠٠٣،٦٧). وعرف عليان(٢٠٠٣،٦٧) المهارات اللغوية بأنها:" أداءات لغوية صوتية أو غير صوتية تتميز بالسرعة والدقة والكفاءة والفهم مع مراعاة القواعد اللغوية المنطوقة والمكتوبة ". وكما عرفها لافى(٢٠١١،١٢) بأنها :" أداء لغوى يتميز بالدقة والسرعة سواء أكان هذا الأداء شفويا أم كتابيا". ولغرض البحث الحالي تعرف المهارات اللغوية إجرائيا بأنها: " مهارات اللغة العربية التي يكتسبها الأطفال في مرحلة الروضة من استماع وتحدث؛ لإشباع حاجات الاتصال اللغوي عندهم في مواقف الحياة المختلفة، وتهيئتهم لاكتساب اللغة في المراحل التعليمية التالية لمرحلة رياض الأطفال "

الروضة: يقصد بالروضة في البحث الحالي بأنها: " مؤسسة تربوية أنشأها المجتمع من أجل تحقيق التنمية الشاملة لأطفال ما قبل المدرسة، وتقديم الرعاية لهم وإكسابهم العديد من المهارات والخبرات التربوية المتنوعة من خلال الأنشطة والبرامج الهادفة، وتهيئتهم لمرحلة التعليم الابتدائي، ومدة الدراسة بها عامان، ويتراوح عمر الطفل فيها ما بين الرابعة والسادسة"

- **حدود البحث**:
  - الحدود البشرية : مجموعة من أطفال رياض الأطفال، المستوى الثاني KG2 ممن تتراوح أعمارهم ما بين(٥ -٦) سنوات؛ لضمان قدرتهم على الاستجابة والتجاوب بصورة أفضل مع البرنامج المقترح من أطفال المستوى الأول الذين لم يكتسبوا بعد التكيف التام بالروضة.
  - الحدود المكانية: اقتصر البحث على الروضة الأولى التابعة لإدارة التربية والتعليم بمنطقة عسير– أبها – المملكة العربية السعودية (محل عمل الباحثة)
  - الحدود الزمانية: تم تطبيق البحث في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠١٤م/٢٠١٥م
  - الحدود الموضوعية: اقتصر البحث على مهارات الاستماع ومهارات التحدث الخاصة باللغة العربية المناسبة لأطفال الروضة؛ حيث إن كثيرا من الدراسات والكتابات قد أشارت إلى أن طفل الروضة يناسبه هذه المهارات من مهارات اللغة، بينما مهارات القراءة ومهارات الكتابة لا يبدأ في تعلمها إلا في المرحلة الابتدائية.(السمان،٢٠٠٥)(عراقي وعراقي،٢٠١٣)

• **إجراءات البحث**:

تمثلت إجراءات البحث فيما يلي :

- للإجابة عن السؤال الأول الذي نصه:" ما المهارات اللغوية المناسبة لأطفال الروضة ؟ " تم إتباع الآتي:
- الرجوع إلى البحوث والدراسات التي تناولت المهارات اللغوية، وبخاصة في مرحلة الروضة.
- الإطار النظري للبحث.
- مراجعة أهداف مرحلة الروضة بوجه عام، والأهداف اللغوية بوجه خاص.
- إجراء مقابلات مع مجموعة من المتخصصين في الدراسات اللغوية، وموجهي اللغة العربية ومعلميها، وأعضاء هيئة التدريس في التربية وعلم النفس.
- الإطلاع على البرنامج التربوي الذي يقدم لأطفال الروضة(المستوى الثاني KG2) .
- إعداد قائمة مبدئية بالمهارات اللغوية المناسبة لطفل الروضة.
- عرض القائمة على مجموعة من المحكمين المتخصصين؛ للتأكد من سلامتها ومناسبتها.
- إجراء التعديلات المناسبة للقائمة بناء على نتائج التحكيم.
- إعداد القائمة النهائية للمهارات اللغوية المناسبة لطفل الروضة.
- للإجابة عن السؤال الثاني الذي نصه: " ما مكونات برنامج مقترح قائم على التعلم بالمشروعات اللغوية لتنمية المهارات اللغوية لدى أطفال الروضة ؟" تم إتباع الآتي :
- استعراض ومراجعة ما أمكن التوصل إليه من بحوث ودراسات سابقة تناولت بناء البرامج التعليمية، وبخاصة التي وجهت لأطفال الروضة في مجال تعليم اللغة واكتساب مهاراتها.
- استعراض ومراجعة ما أمكن التوصل إليه من أدبيات وبحوث ودراسات سابقة تناولت التعلم بالمشاريع، وبخاصة المشاريع التي وجهت لأطفال الروضة؛ وذلك لتعرف متطلبات وخطوات ومراحل تنفيذ المشروع اللغوي.
- إعداد البرنامج المقترح وفقاً لأسلوب التعلم بالمشروعات اللغوية، مع مراعاة المعايير التي يجب مراعاتها عند بناء وتخطيط البرامج التربوية المقدمة لأطفال الروضة.
- عرض البرنامج المقترح على مجموعة من المتخصصين؛ وذلك لتعرف آرائهم والاستفادة منها في تعديل البرنامج وتقييمه قبل تطبيقه.
- التوصل إلى الصورة النهائية للبرنامج المقترح .
- للإجابة عن السؤال الثالث الذي نصه:" ما فاعلية البرنامج المقترح في تنمية المهارات اللغوية لدى أطفال الروضة ؟" تم إتباع الآتي:
- بناء اختبارين في مهارات الاستماع ومهارات التحدث المناسبة لطفل الروضة، وفقا للمعايير المتبعة في إعداد الاختبارات الخاصة بأطفال الروضة.

- عرض الاختبارين على مجموعة من المحكمين؛ لضبطهما والتأكد من صدقهما وثباتهما ومناسبتهما لأطفال الروضة، وتعديلهما في ضوء آرائهم للتوصل إلى الصورة النهائية لهما.
- اختيار مجموعة تجريبية من أطفال الروضة.
- تطبيق الاختبارين على أطفال المجموعة التجريبية قبلياً.
- تطبيق البرنامج المقترح على أطفال المجموعة التجريبية .
- تطبيق اختبارين على أطفال المجموعة التجريبية بعديا.
- رصد النتائج وتحليلها ومعالجتها إحصائيا
- تقديم التوصيات والمقترحات في ضوء نتائج البحث.

• الإطار النظري للبحث

يتناول الإطار النظري للبحث محورين أساسيين هما: طفل الروضة والمهارات اللغوية، المشروعات اللغوية، وفيما يلي تفصيل ذلك :

• أولا: طفل الروضة والمهارات اللغوية:

إن أهمية مرحلة رياض الأطفال جعلت دول العالم المتقدم والنامي معاً يولونها أهمية كبيرة؛ وذلك إيماناً منها بأن الطفولة هى صانعة المستقبل، وعليها يقع مستقبل الوطن وصلاحيته، وقد تمثل ذلك في إتاحة كافة الوسائل الممكنة التي تضمن تحقيق النمو المتكامل والاستقرار النفسي للطفل، وتمهد له طريق العلم والتربية الصحيحة المثمرة، وإكسابه الخبرات والمهارات المختلفة، وذلك من خلال بيئة تربوية صحية مقصودة (Decker,1995, 38). ولرياض الأطفال مجموعة من الأهداف، قد أنشئت في ضوئها، ويمكن إجمالها فيما يلي:(الإدارة العامة لرياض الأطفال، ٢٠٠٢ /٢٠٠٣)(أبو زيد ونسيم،٢٠٠٤،٣٧)(خطاب،٢٠١١،٢٢)

- ✓ الاهتمام بالطفل من جميع الجوانب: الصحية، والاجتماعية، والتعليمية.
- ✓ تنمية قدرات الطفل اللغوية والعقلية.
- ✓ تدريب الطفل على العادات الصحية السليمة في حياته اليومية.
- ✓ ربط الطفل ببيئته وبالحياة اليومية.
- ✓ تنمية حب الطفل للاستطلاع وتوسيع أفقه وخياله.
- ✓ غرس العادات والقيم والمبادئ السليمة لدى الطفل مثل : التعاون ، والانتماء، والنظافة...
- ✓ مساعدة الوالدين في تربية أطفالهم تربية صالحة.
- ✓ تهيئة الطفل للتعليم النظامي بمرحلة التعليم الابتدائي.
- ✓ مساعدة الطفل على التفكير المنطقي وترتيب الأحداث.
- ✓ مساعدة الطفل على إدراك نفسه ووضعه في المجتمع،وتطوير فهمه للعلاقة بينه وبين مجتمعه

وهذه الأهداف على درجة كبيرة من التنوع، وقد استمدت من عدة مصادر، من أهمها بيئة الطفل وخصائصه واحتياجات نموه؛ كي يمكن تحقيقها ؛ فتأتي ثمارها، وهذا يتفق مع ما تشير إليه دراسة عبد الحميد(٢٠٠٠)، ودراسة وطفة

(٢٠٠٢)، ودراسة عبد السلام(٢٠٠٨)، دراسة Karoly (2008)، من ضرورة مراعاة بيئة الطفل وكذلك خصائص واحتياجات نموه عند وضع الأهداف التعليمية اللازمة له، وبخاصة الأهداف اللغوية التي منها المهارات اللغوية.

وفي ضوء تحليل هذه الأهداف تم اختيار المهارات اللغوية كأساس لنمو قدرات الطفل اللغوية، وأساس لنمو كثير من المهارات والقدرات المتنوعة لديه. حيث إن الاتجاه الحديث لتعليم اللغة ينادى بضرورة تعليم اللغة في صورة مهارات؛ كي يستطيع الطفل استخدامها استخداما صحيحا في مواقف الحياة المختلفة.

- **المهارات اللغوية – ماهيتها – أهميتها لطفل الروضة**:

إن إتقان المتعلم للمهارات اللغوية يعد الركيزة الأولى التي تبنى عليها تعلمه، وبالتالي مواصلة تعلمه، ومواجهة الحياة بمتطلباتها المتعددة. هذا كما أن المتعلم إذا ما أمتلك المهارات اللغوية كانت لديه القدرة على استعمال اللغة دون مشقة أو عناء.(قطامى، ٢٠٠٠، ٨٢)

وعرف كارتر(Carter,1995, 536) المهارات اللغوية بأنها :" الكفاية الظاهرة في استخدام اللغة ". وعرفها مدكور(٢٠٠٠،٧٣) بأنها: " أركان الاتصال اللغوي، وهى متصلة ببعضها تمام الاتصال وكل منها يؤثر ويتأثر بالفنون الأخرى ". وكما تعرف أيضا بأنها:" أداء لغوي (صوتي أو غير صوتي) يتميز بالسرعة والدقة والكفاءة . ومراعاة القواعد اللغوية المنطوقة والمكتوبة "(عراقي وعراقي،١٣٣،٢٠١٢)

والعلاقة بين هذه المهارات علاقة تأثير وتأثر؛ وذلك لأن اللغة وحدة واحدة وكل متكامل، وما مهارات اللغة إلا اللغة نفسها، وما تقسيم هذه المهارات إلا تلبية لمتطلبات تعليمية تتعلق بخطة الدراسة وبعض الإجراءات التنظيمية التي تؤثر في فلسفة النظرة إلى اللغة (طعيمة، ٢٨٩،١٩٩٨)

والمجال الرئيس لتداخل العلاقات فيما بين هذه الفنون هو عامل العناصر الشائعة ، ومن هذه العناصر: الألفاظ التي يسمعها المتعلم، ويتحدث بها، ويقرأها، ويستخدمها في كتاباته، ويرتبط ما سبق ارتباطا وثيقا مع عمليات التفكير التي تحملها اللغة.

ونظراً لأن الاستماع والتحدث هما دعامة الأسلوبين الطبيعي والاستيعابي في تعلم اللغة ، كما يوضح ذلك فضل الله(١٩،٢٠٠١)، فالعلاقة بين الاستماع والتحدث علاقة تفاعلية، فالطفل يتعلم الكلام والإصغاء قبل أن يتعلم القراءة والكتابة، و٩٠٪ من استعمال اللغة يتم بواسطة الإصغاء والكلام ولا يمكن للطفل أن يتعلم كيف يقرأ أو يكتب قبل أن يتعلم كيف يكون مستمعا ومتحدثا جيدا، وبالتالي يكون مستعدا للقراءة والكتابة.

وقد تم التركيز في هذا البحث على مهارتي الاستماع والتحدث؛ لأنهما المهارتان اللغويتان اللتان يبدأ بهما الطفل لأهميتهما لضمان النجاح في التعليم

بصفة عامة؛ لذا ينبغي أن يتم اكتسابهما في سن مبكرة ، حيث يعتمد عليهما الطفل في تعلم اللغة والمواد الدراسية الأخرى ، فهما الوسيلة الأكثر فاعلية في هذه المرحلة المبكرة ، حيث تكون مهارات الاتصال الأخرى كالقراءة والكتابة في هذه المرحلة لا تزال في مراحل التكوين والاكتساب.

ومن الدراسات والبحوث التربوية التي أشارت إلى ذلك وأكدت على أهمية وضرورة تنمية مهاراتي الاستماع والتحدث لدى أطفال الروضة نجد ؛ دراسة نصير(١٩٩٦) حيث أشارت إلى أن الاستماع هو أساس اكتساب الطفل للمهارات اللغوية، حيث يكتسب من خلاله حصيلة لغوية تمكنه من التحدث والتواصل الجيد والقدرة على القراءة والكتابة. وأوصت دراسة أمين (٢٠٠٠) بضرورة الاهتمام بمهارة الاستماع لدى طفل الروضة؛ لأنها أساس تعلمه واكتسابه للمعارف والخبرات، وأوضحت دراسة أحمد ومحمد (٢٠٠٠) أن الاستماع والتحدث هما من أهم المهارات اللغوية التي يجب تنمية مهاراتهما لدى طفل الروضة، حيث إن طفل الروضة لم يكتسب بعد القدرة على القراءة أو الكتابة، وتتفق مع هذه الدراسة دراسة بشير والبكاتوشى(٢٠٠٥) حيث ترى أيضا أن الاستماع والتحدث من أهم المهارات اللغوية التي يجب التركيز عليهما في مرحلة الروضة؛ لأنهما أداة تعلم الطفل، فمن خلالهما يكتسب الخبرات والمعارف ويتواصل بفعالية مع من حوله. وتتفق مع هاتين الدراستين أيضا دراسة السمان (٢٠٠٥) حيث ترى أن مهارات الاستماع ومهارات التحدث هما من أهم مهارات التواصل الفعال التي يجب أن يمتلكهما طفل الروضة. وأوضحت دراسة يام Yim (2006) أن الاستماع والتحدث أساس تحقيق التواصل الفاعل لطفل الروضة، ومن ثم فيجب أن توجه برامج الروضة إلى الاهتمام بتنمية مهاراتهما لدى أطفال هذه المرحلة . وأوصت دراسة يوسف(٢٠٠٨) بضرورة تنمية مهارات الاستماع والتحدث لدى أطفال الروضة ؛ لأنهما أساس التعلم الجيد للطفل في هذه المرحلة العمرية، وأوضحت دراسة تن Tin (2009) أن مهاراتي الاستماع والتحدث تعدان أساس تعلم طفل الروضة وتكوين قدراته الإبداعية وطلاقته اللغوية وتكيفه وتواصله الفعال مع العالم المحيط به. وفيما يلي عرض موجز لهاتين المهارتين:

- **مهارة الاستماع**:

تعد مهارة الاستماع أولى المهارات في تعلم اللغة، وتعنى المهارة التي تمكن المتعلم من الاتصال بالعالم الخارجي والاستجابة للمؤثرات الخارجية فيه، التي تعد الكلمة المنطوقة عنصرا فعالا فيها وأساسا لنقل الموروث الثقافي وتحقيق الاتصال الفعال.(تايه والسليطى،١٠٤،٢٠٠٢) ويرى ويسس(Weiss,2008, 5) أن الاستماع هو إعداد صياغة الفرد للرسالة المسموعة صوتا وحروفا وكلمات تكشف عن فهمه لها بهدف الوصول إلى التمييز والتفسير واستخلاص النتائج.

هذا كما تعد مهارة الاستماع من أكثر المهارات اللغوية استخداما طوال حياة الإنسان، وترجع أهمية اكتساب هذه المهارة لكونها أساس كل تعلم وتلق،

وكلما كان الفرد يجيد الاستماع كان متحدثا جيدا(كرم الدين١٢،٢٠٠٣). ويرى محمد والمجادى (محمد والمجادى،٢٠٠٤، ٦٠) أن مهارة الاستماع من أهم المهارات اللغوية اللازم تعلمها واكتسابها، وبخاصة لدى طفل الروضة، فهى أول مراحل تعلمه للغة، ومن خلالها يتعلم النطق الصحيح للكلمات، كما أن تحسن هذه المهارة لديه يعقبه تحسن في الأداء والتعبير اللغوي بشكل عام.. وأما ساندل(Sandall ,2006, 3) فتوضح أهمية مهارة الاستماع لأطفال الروضة في أنها أساس اكتسابهم القدرة على الكلام والبدء في تعلم القراءة، كما أنها أساس نجاحهم وتفوقهم في المراحل التعليمية المقبلة. وترى خلف (٢٠١١،١٧٩) أن مهارة الاستماع تمكن الطفل من اكتساب العديد من المفردات اللغوية وأنماط الجملة والتراكيب والأفكار والمفاهيم، كما تنمو لديه المهارات اللغوية اللاحقة مثل التحدث، التواصل اللغوي، القراءة، الكتابة، وهذا معناه أن الاستماع شرط أساسي للنمو اللغوي لدى الطفل. هذا بالنسبة لأهمية مهارة الاستماع وبخاصة لدى أطفال الروضة، التي تعد تعزيزا ودافعا قويا لإجراء هذا البحث. وأما بالنسبة لأنواع الاستماع، فيمكن توضيحها فيما يلي: (الطحان، ٢٠٠٣، ٢٣)(الناشف،٢٠٠٧، ١٣٩)

- الاستماع الهامشي : وهو الاستماع العرضي الذي يتم عندما يكون الطفل منهمكا في نشاط معين ويستمع بطريقة هامشية.
- الاستماع التقديري: وهو الاستماع الذي يقوم به الطفل وبتركيز لأن ما يستمع إليه يسره ويفرحه ويريد أن يستمتع به وإن كان الطفل لا يبذل مجهودا لفهم ما يسمع ولكنه يقدره ويهتم به.
- الاستماع الانتباهى: وهو أن يركز الطفل فيه ليفهمه ويلغى كل المظاهر التي تشتت انتباهه ويبذل مجهودا ليتابع ويفهم كل ما يقال .
- الاستماع التحليلي: وهو يزيد عن الانتباهى بأن الطفل مطالب برد فعل كأن يرد على سؤال يوجه إليه أو ينفذ تعليمات تصدر إليه.
- وتتكون عملية الاستماع من: (بدير وصادق،٢٠٠٣)
- فهم المعنى الإجمالي: وتتطلب قدرة الطفل على توجيه انتباهه للمعنى العام من خلال معرفته للكلمات التي يسمعها ومن المعاني الأساسية للغة التي يفهمها.
- تفسير الحديث والتفاعل معه: وهى عملية ذاتية تختلف من فرد لآخر وهذا التفسير تدخل فيه الخبرة الشخصية للفرد.
- تقويم الحديث: ويتطلب التحقق من فائدة ما يتم الاستماع إليه؛ وذلك لاكتشاف الحقيقة التي تكمن في الحديث.
- تكامل خبرات المتحدث والمستمع؛ أي أن الفكرة أو المعلومة التي تعطيها المعلمة للطفل من خلال حديثها إليه، يجب أن تكمل ما لديه من خبرات ومعلومات؛ تحقيقا للفائدة المرجوة.

وعلى ضوء ما سبق يتضح أن الاستماع مهارة إيجابية نشطة تتطلب الانتباه ويصاحبها إدراك وفهم لما يسمع، وهذا يحتاج إلى تدريب متواصل من قبل المعلمة للطفل، وبخاصة أن طفل الروضة كما هو معروف ضيق الانتباه، وأن مدة التركيز والانتباه لديه قصيرة.

• **مهارة التحدث**:

يعد التحدث المهارة اللغوية الثانية التي تعقب مهارة الاستماع أو الفن الثاني من فنون اللغة، حيث يشير علماء اللغة إلى أن الكلام هو اللغة، فالكلام مهارة لغوية تظهر مبكرة في حياة الطفل، ولا تشبع إلا بالاستماع، ولذا فهو نتيجة للاستماع وانعكاس له(الناقة وحافظ، ٢٠٠٢، ١٦٣). ويعرف طعيمة التحدث(١٩٩٨،٢٦) بأنه:" فن نقل المعتقدات والمشاعر والأحاسيس، والمعلومات والمعارف والخبرات والآراء..من شخص إلى آخر نقلا يقع من المستمع أو المستقبل، أو المخاطب موقع القبول والفهم، والتفاعل والاستجابة ". ويعرفه سونميز(Sonmez,2010, 5) بأنه:" القدرة على نقل المشاعر والأحاسيس والاتجاهات والمعاني والأفكار والأحداث ومن المتحدث إلى الآخرين بطلاقة وانسياب مع صحة التعبير وسلامة في الأداء "

وحول أهمية مهارة التحدث لطفل الروضة يوضح مصطفى(٢٠٠١،٥٥) أن مهارة التحدث تعد من أهم ألوان النشاط اللغوي اللازمة لأطفال الروضة فعن طريقها يتصل شفهيا بمن حوله، وينقل إليهم انفعالاته ومشاعره وأفكاره. هذا كما أن تمكن الطفل من مهارة التحدث يساعده على التفكير الناقد، واستيعاب الخبرات، والتغذية الراجعة، والتواصل مع الآخرين واحترامهم. اليتيم(اليتيم،٢٠٠٥،٤٨)

وإلى جانب ذلك يرى البحث الحالي أهمية مهارة التحدث لطفل الروضة فيما يلي :

- تكشف عن مدى قدرة الطفل في تنظيم المعاني وعمقها والوعي بها.
- تعين الطفل على فهم الآخرين والوعي بهم واحترام آرائهم.
- تعود الطفل على تمثيل المعنى عن طريق التحكم في درجة الصوت ونبراته.
- تعود الطفل على اكتساب ملامح التواصل الاجتماعي وآدابه.
- تعود الطفل التواصل ومعالجة الخجل والانطواء والتمركز حول الذات.
- تعود الطفل التعبير عن الذات وتتبعها في دقة وترتيب.
- تكشف عن مدى التزام الطفل بمعايير اللغة المنطوقة وفصاحتها أو عاميتها.
- تكشف عن صحة الربط بين المعنى والفكرة والأصوات المناسبة للتعبير المعلن صوتا.

هذا إلى جانب أهمية التحدث في الكشف عما لدى أطفال الروضة من المعارف والخبرات والمعلومات، وهذا يعطينا فرصة كبيرة للسعي لتقدم العملية التعليمية برياض الأطفال، كما نحصل من خلال التحدث على التغذية الراجعة لما حصله هؤلاء الأطفال، مما يبين مستوى تحصيلهم العلمي، كما أن التحدث يساعدهم على المناقشة والاستفسار عما لا يعرفونه، وهذا يزيد من معارفهم وخبراتهم وتفوقهم الدارسى. ولكي تتم عملية التحدث على الوجه المرغوب ويكتسب أطفال الروضة مهاراتها الأساسية، هناك مجموعة من

المتطلبات يجب توافرها، ويمكن إجمالها فيما يلي: (الطحان، ٢٠٠٢،٢٥) (الناشف،٢٠٠٧،٣٤) (زهران، ٢٠٠٩،٣٧٣)

- إشاعة جو من الأمن والحرية داخل قاعة النشاط، لكي يعبر الأطفال عما يريدون دون خوف.
- أن يكون لدى الأطفال قدر كاف من المفردات اللغوية التي تمكنهم من صياغة أفكارهم .
- أن يخصص وقت مناسب في الروضة لتعليم التحدث واكتساب مهاراته.
- تنويع الموضوعات التي تقدم للأطفال؛ لكي يجد كل طفل الموضوع الذي يرغب التحدث فيه.
- أن تؤمن المعلمة بأهمية التحدث ودوره في العملية التعليمية والحياة بصفة عامة.
- التتابع والتدريب المستمر للأطفال على مهارات التحدث.
- أن تأخذ المعلمة آراء وتعبيرات الأطفال بكل احترام، وأن النقد يوجه للآراء والأفكار وليس لهم.
- ألا تتدخل المعلمة وتقاطع حديث الأطفال إلا إذا لزم الأمر ذلك.
- استخدام كافة الوسائل الممكنة التي من شأنها تحسن الكفاءة الشفهية لدى الأطفال مثل: القصص، والصور والرسوم، والأفلام التعليمية وغير ذلك.
- استخدام الأنشطة اللغوية التي تتيح للأطفال ممارسة التحدث في مواقف طبيعية.

وهذه المتطلبات يجب توفيرها، وأن تراعيها معلمات الروضة؛ كي يتسر لهن تعليم الأطفال التحدث، وإكسابهم مهاراته. هذا إلى ضرورة استخدام الأساليب التعليمية المناسبة لطبيعة تعلم مثل هذه المهارات، وهذا ما تتناوله النقطة التالية :

- **ثانيا: المشروعات اللغوية**:

تتناول هذه النقطة من البحث المشروعات اللغوية، وذلك من حيث: المفهوم، والأهمية، ومراحل وخطوات تنفيذ المشروع اللغوي،وفيما يلي تفصيل ذلك:

إنه باستقراء دقيق للاتجاهات التربوية الحديثة، يتضح أن أنسب أنواع التعلم هو التعلم النشط القائم على نشاطات وتفاعلات المتعلمين في أحداث ومهام التعلم، حيث يكونون هم المستقلين بآرائهم وأفكارهم مع توجيه وإرشاد بسيط من المعلم، فهم المسيطرون على بيئة التعلم في اكتساب المعارف والمهارات والخبرات. (سلمان، ٢٠٠٨)(بدير، ٢٠١٢)(عبد الرءوف،٢٠١٤). ومن هذا المنطلق فقد اختار البحث الحالي أسلوب التعلم بالمشروع؛ وذلك نظرا لمناسبته لتحقيق أهدافه، التي تتمثل في تنمية المهارات اللغوية لدى أطفال الروضة.

يعرف التعلم بالمشروع بأنه:"مجموعة الأنشطة الهادفة التي يقوم بها المتعلمون لتحقيق أهداف معينة، وبذلك يكتسبون كثيرا من المعلومات والحقائق والمفاهيم والمهارات، هذا فضلا عن اكتسابهم كيف يفكرون

ويخططون لحياتهم المستقبلية"(Chard,2007,46). وعرفه حمدان(٢٠٠٧،١١١) بأنه:" طريقة من طرق التعلم التي يقوم بها الطلاب بصورة منفردة أو بصورة جماعية، يمارسون من خلالها ألوانا مختلفة من الأنشطة كجمع البيانات وإجراء الدراسة مستقلين عن المدرس الذي يقدم المساعدة فقط عند الحاجة إليها ". وعرفه فيبر (Faber,2009, 2) بأنه:" سلسلة من ألون النشاط يقوم بها المتعلم بمفرده أو متعاونا مع غيره تحقيقا لأهداف تربوية يسعى إليها" ويعرف أيضا بأنه:" نموذج للتعليم والتعلم يعتمد على قيام المتعلمين بمهام تعليمية معينة في مواقف حياتية واقعية في بيئته، ويتطلب أن يقوم مع زملائه بعمليات التخطيط والتنفيذ والتقويم من أجل تحقيق أهداف مرجوة"(عبد الفتاح،١٣٨،٢٠١٠)

وحول أهمية هذا النوع من أنواع التعلم، فقد أجمع العديد من الباحثين على أن التعلم القائم على المشاريع يعد من الأساليب التربوية الناجحة في تحقيق كثير من أهداف العملية التعليمية؛ وذلك لأنه يقوم على مبادئ التعلم النشط، حيث استقلالية المتعلمين بآرائهم وأفكارهم مع توجيه بسيط من المعلم، والسيطرة على بيئة التعلم، وتحمل المسئولية بدءا من اختيار المشروع، ووضع أهدافه، ثم التخطيط له، وتنظيم إجراءات التنفيذ، وتصحيح الأخطاء(التغذية الراجعة)، هذا فضلا عن التعاون فيما بين المتعلمين، والتطبيق العملي لما تعلموه؛ كل ذلك يسهم في الارتقاء بهم أكاديميا ومهنيا.(عبده، ٢٠٠٦)(لاشين،٢٠٠٩)(Keith,2011)

ومن الدراسات والبحوث التي أكدت على أهمية التعلم بالمشاريع في مراحل التعليم العام، وبخاصة في مرحلة الروضة - موضوع البحث الحالي -نجد دراسة عبد اللطيف وإبراهيم(٢٠٠٢) حيث أشارت إلى فاعلية أسلوب المشروع في إكساب أطفال الروضة المفاهيم والمهارات، وأشارت دراسة Kristin (2006) أن استخدام أسلوب المشروعات في التعليم يكسب المتعلمين الكثير من المهارات والخبرات وينمى لديهم الاتجاه الايجابي نحو التعلم. وأثبتت دراسة مصطفى(٢٠٠٨) فاعلية أسلوب المشروع في إكساب أطفال الروضة مهارات اتخاذ القرار والقدرة على تحمل المسئولية. وأوضحت دراسة Graummann (2009) أن أسلوب المشروعات يبث في المتعلم روح الاستكشاف والمشاركة البناءة مع زملائه من أجل تحقيق أهداف تربوية مشتركة. وأوضحت دراسة الباز (٢٠٠٩) فاعلية أسلوب المشروعات في إكساب التلاميذ مهارات العمل وزيادة دافعيتهم للتعلم. وأشارت دراسة Shaft (2010) أن التعلم بالمشروع يسهم في تنمية مهارات المتعلمين المعرفية والمهارية والوجدانية ويحفزهم على التخطيط والتنظيم واستشراف المستقبل. وأظهرت نتائج دراسة العزاوى وعلى(٢٠١١) أن لطريقة المشروع أثر إيجابي في السلوك التكيفي والنمو الحركي لدى أطفال الروضة، وأثبتت دراسة الحصان(٢٠١٢) أن لأسلوب المشروع أثر إيجابي في تنمية قدرات الذكاء العلمي والمهارات الحياتية لدى أطفال الروضة. وأوضحت دراسة المجادية(٢٠١٣) أن

لأسلوب التعلم بالمشروع أثر فعال في تنمية مفاهيم حقائق الحياة لدى أطفال الروضة.

وعلى ضوء ما سبق نستنتج أن التعلم بالمشروعات يقوم على ما يلي:

- مجموعة متنوعة من الأنشطة الهادفة التي يقوم بها الأطفال لتحقيق أهداف تعليمية معينة.
- إتاحة الفرصة للتعلم المثمر الذي تبقى آثاره لدى الأطفال.
- احتياجات ورغبات واهتمامات الأطفال مع ربطهم ببيئة التعلم والمجتمع الخارجي.
- مبادئ التعلم النشط حيث فعالية الأطفال ونشاطهم ومشاركتهم في أحداث التعلم ومهامه.
- رغبة الأطفال ودافعيتهم للتعلم لتحقيق أهداف ونتائج مرغوب فيها.
- حرية الأطفال تلك الحرية التي تدعو إليها الاتجاهات الحديثة في التربية.
- المتابعة المستمرة لخبرات الأطفال والعمل على تعديلها في ضوء الاتجاه المرغوب فيه.

ويمر التعلم بالمشروع بعدة مراحل وخطوات، هى:

- اختيار المشروع: وهى من أهم مراحل المشروع، إذ يتوقف عليها نجاح المشروع؛ ولذلك يجب أن يكون المشروع متفقا مع ميول الأطفال، وأن يعالج ناحية مهمة في حياتهم، وأن يؤدى إلى خبرة وفيرة ومتعددة الجوانب لديهم، وأن يكون مناسبا لمستواهم، وأن تكون المشاريع المختارة متنوعة، وتراعى ظروف الروضة والأطفال والمنهج المقدم لهم والإمكانات المتاحة.(Niko,2007, 22)
- التخطيط للمشروع: حيث تدرب المعلمة أطفالها في هذه المرحلة على مهارة التخطيط، ثم تشركهم في التخطيط لمشروعهم ووضع الخطة المناسبة له، وذلك بداية من وضع الأهداف ومرورا بتحديد الإجراءات والأنشطة التي تحقق هذه الأهداف. وفى هذه المرحلة يتم تحديد أدوار الأطفال ومسئولياتهم بعد تقسيمهم إلى مجموعات تعاونية، مع ضرورة مراعاة عنصري الأمن والأمان تجنبا للمخاطر التي قد يتعرض لها الأطفال في أثناء مرحلة التنفيذ.(Plano,2008, 11)
- تنفيذ المشروع: وهى مرحلة انتقال خطة المشروع من عالم التفكير والتخيل إلى عالم الوجود والواقع الفعلي، حيث النشاط والحيوية والحركة والعمل، وقيام كل طفل بدوره المكلف به. ويكون دور المعلمة هو تهيئة الظروف وتذليل الصعاب، وتوجيه الأطفال وإرشادهم وتشجيعهم على مواصلة العمل، والتعديل في سير المشروع وفق ما تقتضيه الحاجة(Wilson,2009, 41)
- متابعة وتقويم المشروع: وتهدف هذه المرحلة إلى الحصول على تغذية راجعة لتعديل مسار العمل في المشروع أولا بأول، وهذا يعنى أن التقويم عملية مستمرة مع سير المشروع ابتداءً من اختيار المشروع وحتى عرضه في

صورته النهائية، وتتم عملية التقويم والمتابعة هذه التي يمكن أن يقوم بها الأطفال أنفسهم من خلال معايير موضوعة، وأن يحكموا عليها من خلال طرحهم للتساؤلات التي تحدد إلى أي مدى قد أتاح لهم المشروع فرص نمو الخبرات وفرص التدريب على العمل والتفكير الجمعي والقدرة على مواجهة وحل المشكلات، وإلى أي مدى ساعد المشروع على توجيه ميولهم واكتسابهم للاتجاهات الايجابية.(الجوادى،٢٥،٢٠١٠)

- عرض نتائج المشروع: وهى تمثل الخطوة الأخيرة من خطوات المشروع، حيث يعرض الأطفال فيها نتائج المشروع الذي قاموا بإعداده وتنفيذه، ويمكن أن يكون هذا العرض أمام باقي أطفال الروضة والعاملين بها، وكذلك دعوة بعض أولياء الأمور؛ الأمر الذي يسهم فى توثيق علاقة هؤلاء الأطفال بعالمهم الخارجي، فيدركون قيمة وأهمية ما يقومون به من مشاريع هادفة في خدمة المجتمع. (Sugur& Takkaya,2006, 132)

وفى ضوء عرض المراحل السابقة لأسلوب التعلم بالمشروع يتبين لنا دور هذا النوع من التعلم وأهميته لأطفال الروضة، حيث يتيح لهم فرص التخطيط، والعمل الجماعي، والتقويم الذاتي، والتواصل الفعال؛ الأمر الذي قد يسهم في تحقيق هدف البحث، هذا إلى جانب تحقيق كثير من الأهداف التعليمية والتربوية لدى هؤلاء الأطفال، وبخاصة إكسابهم مهارات البحث، والاستكشاف، والتأمل والاستفسار، والارتقاء بالتفكير، والإبداع، والتعلم الذاتي، ومواجهة وحل المشكلات، وتكوين الاتجاهات الايجابية نحو التعلم والإقبال على المشاركة في أنشطته ومهامه.

- **تعقيب على الإطار النظري**:

من خلال استعراض الباحثة للمحاور والبحوث والدراسات السابقة يتبين ما يلي:

- إن الاهتمام بمرحلة الطفولة يعد من أهم المعايير التي يقاس بها تحضر الأمم وتقدمها.
- تعد مرحلة رياض الأطفال من أهم وأخصب المراحل التعليمية، فهى تمثل مكانة تربوية في السلم التعليمي؛ وذلك لأنها تعد الأساس القوي والقاعدة لجميع المراحل التعليميةٍ وتسهل العملية التعليمية.
- تحتل المهارات اللغوية مكانا مهما بين الأهداف التعليمية لمرحلة رياض الأطفال؛ وهذا يرجع لما تؤديه هذه المهارات من وظائف كثيرة ومتعددة للأطفال؛ لذا يجب الاهتمام بها والعمل على تنميتها لديهم، مستخدمين في سبيل ذلك الأساليب التربوية التي تقوم على فعالية ونشاط الطفل وتراعى طبيعة المهارات اللغوية، من حيث التدريب والممارسة العملية في المواقف الحيوية المختلفة.
- أجمعت الكتابات والبحوث والدراسات السابقة على أن التعلم بالمشروع، يعد أسلوبا للتعلم الفعال والممتع والمثير لدافعية الأطفال وتحسين اندماجهم ومشاركتهم في أحداث التعلم ومهامه.

• أدوات البحث وتجربته

يتناول هذا الجزء من البحث الحديث عن الأدوات المستخدمة وإجراءاتها، ثم الإجراءات التجريبية للبحث، وفيما يلي توضيح ذلك :

• أ- إعداد أدوات البحث:

تتناول هذه الخطوة عرضاً للأدوات التي تم استخدامها في البحث، وهي كالتالي:

• ١- قائمة بالمهارات اللغوية المناسبة لأطفال الروضة:

- استعانت الباحثة ببعض الأدبيات الخاصة بتعليم اللغة العربية ومهاراتها، وخاصة لدى أطفال الروضة ، حيث استفادت منها في التوصل إلى مجموعة من المهارات اللغوية(الاستماع–التحدث) التي لها أهمية خاصة لطفل الروضة.(يونس، ١٩٩٩)(قطامى،٢٠٠٠)(مدكور، ٢٠٠٠)(الناشف وعبد الرحيم،٢٠٠١)(وطفة،٢٠٠٢)(عليان،٢٠٠٣)(بدير وصادق،٢٠٠٣)(طعيمة، ٢٠٠٤) (الناشف،٢٠٠٧) (لافى،٢٠١١) (حسين،٢٠١٤)
- كما استعانت الباحثة أيضا بمجموعة من البحوث والدراسات التي اهتمت بإكساب وتنمية المهارات اللغوية وبخاصة لدى أطفال الروضة؛ للاستفادة بما ورد فيها من مهارات.(أحمد، ١٩٩٩)(أحمد ومحمد،٢٠٠٠) (أمين، ٢٠٠٣)(خليل،٢٠٠٣)(السمان، ٢٠٠٥)(يوسف،٢٠٠٨) (ويسس Weiss 2008) (سونميز Sonmez 2010) (خلف،٢٠١١)(شيرين عراقى وعراقي،٢٠١٢)(المحمدي،٢٠١٣)
- قامت الباحثة بتطبيق استبيان مفتوح (ملحق١) على(١١) من موجهي ومعلمي اللغة العربية ومعلمات وموجهات الروضة وأولياء الأمور، وقد تم توزيع الاستبيانات عليهم بعد التأكد من صدق تعاونهم وزيادة دافعيتهم للإسهام في ملء الاستبيانات، وقد كان الهدف من هذا الاستبيان هو الإجابة عن التساؤل التالي: " ما مهارات الاستماع ومهارات التحدث الواجب تنميتها لدى طفل الروضة ويحتاج إليها في تعامله مع مواقف الحياة اليومية التي تتطلب الاستماع والتحدث ؟)
- قامت الباحثة بتفريغ الاستبيانات التي تم تطبيقها، وقد استبعدت المهارات التي يصعب على طفل الروضة اكتسابها في هذا السن.
- في ضوء ما سبق، قامت الباحثة بإعداد قائمة مبدئية بالمهارات اللغوية(الاستماع – التحدث) الواجب تنميتها لدى أطفال الروضة، وقد تم وضعها استبيان لاستطلاع آراء المختصين حول تحديد المهارات المناسبة لأطفال الروضة(أفراد مجموعة البحث)، وقد صدر الاستبيان بخطاب تعريف بالهدف والمحتوى والمطلوب إبداء الرأي فيه، وأعقب بجدول يشتمل على محورين رئيسين هما: مهارات الاستماع، ومهارات التحدث، ويضم كل محور من المحورين بعض المهارات الفرعية. وكل مهارة فرعية تضم مجموعة من المهارات الأدائية.(ملحق ٢)
- تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من المتخصصين عددهم (١٧) محكما (ملحق٨)، وتم حساب النسبة المئوية لدرجة أهمية ومناسبة كل مهارة من المهارات، وذلك بإعطاء درجة واحدة للمهارة إذا

كانت مناسبة، وصفراً إذا لم تكن مناسبة، وذلك لكل محكم على حدة ، ثم يتم جمع الدرجات التي حصلت عليها المهارة بالنسبة لجميع المحكمين. وفي ضوء ذلك تم قبول العبارة عند درجة إجماع عليها بنسبة ٨٠٪ فأكثر؛ وذلك باستخدام المعادلة التالية :

$$\text{درجة الإجماع} = \frac{\text{عدد الموافقين}}{\text{عدد الموافقين + عدد غير الموافقين}} \times ١٠٠$$

وقد جاءت نتيجة التحليل مبينة أن المهارات الرئيسة، والمهارات الفرعية لها مناسبة لأطفال الروضة بنسبة ١٠٠٪ ؛ نظرا لأهميتها لهم، وأما الأداءات الخاصة بهذه المهارات الفرعية فقد حازت على نسبة موافقة أكثر من ٨٠٪ ما عد بعض الأداءات الخاصة بالاستماع، والبعض الآخر الخاص بالتحدث، وقد تم حذفها من القائمة، حيث أشار المحكمون إلى أنها غير مناسبة لطفل الروضة، وأن البعض منها متضمن في أداءات أخرى. وبإجراء التعديلات المطلوبة في ضوء آراء السادة المحكمين جاءت الصورة النهائية لقائمة المهارات اللغوية(ملحق٣). وبالتوصل إلى هذه القائمة والأوزان النسبية لكل مهارة (ملحق٤)، تكون قد تمت الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث، والذي نصه:" ما المهارات اللغوية المناسبة لأطفال الروضة؟"

• ٢- **بناء اختبارين لغويين**:

الهدف ومصادر بناء الاختبارين :

- تحدد الهدف من الاختبارين اللغويين في قياس فاعلية البرنامج المقترح في تنمية بعض المهارات اللغوية(الاستماع – التحدث) لدى أطفال الروضة. وقد اعتمدت الباحثة في بناء الاختبارين على مصادر عديدة منها :
- البحوث والدراسات التي تناولت إعداد اختبارات في مجال اللغة العربية ومهاراتها اللغوية عامة وعلى وجه الخصوص في مرحلة الروضة.
- المهارات التي تم التوصل إليها من خلال الصورة النهائية لقائمة المهارات اللغوية.
- الكتب التي تقدم لأطفال الروضة؛ لتعرف موضوعاتها، ومدى مراعاتها لمستوى نمو الطفل وطريقة عرضها، والصور والأشكال المقدمة لهم وطريقة كتابة الحروف والكلمات
- صياغة بنود الاختبارين: استخدم البحث الاختبار الموضوعي، الذي يتناول مجموعة متنوعة من الأسئلة تناسب أطفال الروضة، حيث الاختيار من متعدد، والصواب والخطأ، والاستجابة الحرة، وإعادة ترتيب الأشكال العديدة ، وهذا يرجع للأسباب التالية : (الوكيل والمفتى،١٩٩٦، ٢٤٦) (خضر،٢٢٣،٢٠٠٣)
- موضوعية التصحيح وعدم التحيز.
- البساطة في الإعداد.
- التميز بالمرونة ،إذ يمكن صياغتها بطرق متعددة.

- يصلح استخدامها لقياس جوانب متعددة ؛ (معرفية – مهارية – وجدانية)
- السهولة والسرعة والدقة والموضوعية عند تصحيح تلك الأسئلة.
- إمكانية معالجة الدراجات بالطرق الإحصائية المختلفة .

وقد روعى أن تكون الأسئلة واضحة وموجزة ودقيقة من حيث الصياغة اللغوية.

- **صياغة تعليمات الاختبارين**:

تعد التعليمات من الجوانب المهمة في بناء الاختبارات؛ وذلك لشرح فكرة الاختبار في أبسط صورة ممكنة، وطريقة الإجابة عن مفرداته، وتنقسم التعليمات إلى قسمين: تعليمات خاصة بالمختبرين (الذين يقومون بتطبيق الاختبار) وتعليمات خاصة بالمختبرين(الذين يطبق عليهم الاختبار).وقد حرصت الباحثة على أن تكون تعليمات الاختبارين صريحة وواضحة وملائمة لمستوى الأطفال.

- **طريقة تصحيح الاختبارين** :

لتصحيح الاختبارين بطريقة موضوعية، تم إعداد بطاقتين لتقويم الأداء، يتم تقدير درجات الأطفال في مهارات الاستماع ومهارات التحدث في ضوء مستويات الأداء المحددة في بطاقتي التقويم،حيث لكل مستوى درجة: يؤدى ثلاث درجات، إلى حد ما درجتين، ضعيف درجة واحدة.

الصورة الأولية للاختبارين: بعد الانتهاء من تصميم الاختبارين، تم عرضهما على مجموعة من المحكمين(ملحق٨) للحكم على مدى صلاحيتهما وسلامتهما العلمية مصحوبين بمقدمة تبين مجال البحث والهدف منه. وقد أتفق السادة المحكمون على مناسبة معظم المفردات لما وضعت لقياسه وكذلك لمستوى الأطفال، مع تعديل بسيط في صياغة بعض الأسئلة، وبهذا تم التأكد من الصدق الظاهري للاختبارين، وأصبحا صالحين للتطبيق على مجموعة استطلاعية.

التجربة الاستطلاعية للاختبارين: بعد الانتهاء من إعداد الصورة الأولية للاختبارين، وبعد إجراء التعديلات التي أشار إليها السادة المحكمون، والتأكد من صلاحية الاختبارين للتطبيق، تم إجراء التجربة الاستطلاعية للاختبارين في بداية الفصل الأول للعام الدراسي ٢٠١٤م - ٢٠١٥م، وقد تم تطبيق الاختبارين في صورتهما الأولية على مجموعة من أطفال الروضة بلغ عددهم(١١) طفلا وطفلة من أطفال المستوى الثاني بروضة نسائم الطفولة بمدينة أبها - المملكة العربية السعودية، وهى عينة ممثلة للعينة الأساسية، ولكنها ليست عينة البحث، وقد أتضح من خلال التجربة الاستطلاعية ما يلي:

من حيث وضوح الاختبارين: تبين أنه ليس هناك غموض في فهم الأطفال لمواقف وأسئلة الاختبارين، حيث لم يظهر على الأطفال ما يدل على أن المواقف تفوق مستواهم، كما أن كفاية الأسئلة والمواقف كافية.

حساب معامل ثبات الاختبارين : لحساب الثبات الاختبارين تم استخدام طريقة إعادة التطبيق، وذلك بعد مرور أسبوعين من التطبيق الأول، وباستخدام معادلة " بيرسون" من الدرجات الخام ، التي تأخذ الصورة التالية : (على،٢٠٠٩)

$$ر = \frac{ن مج س ص - مج س مج ص}{[ن مج س^2] [ن مج ص^2 - مج (ص)^2]}$$

وقد بلغ معامل الارتباط بين التطبيقين الأول لاختبار الاستماع(س) والتطبيق الثاني لاختبار الاستماع (ص)(٨٥,) وهو معامل ارتباط مناسب. وقد بلغ معامل الارتباط بين التطبيق الأول لاختبار التحدث(س) والتطبيق الثاني لاختبار التحدث(ص)(٨٣,) وهو معامل ارتباط مناسب، وهذا يؤكد صلاحية الاختبارين للتطبيق.

حساب معامل صدق الاختبارين: تم حساب معامل صدق الاختبارين بالطريقتين التاليتين:

❖ **صدق المحتوى:** وقد تم التأكد من صدق المحتوى من خلال عرض الاختبارين في صورتهما الأولية على مجموعة من السادة المحكمين للحكم على جودتهما ومدى تمثيل بنودهما للمحتوى، وقد تمثل الصدق في اتفاق آراء السادة المحكمين على أن الاختبارين يقيسان ما وضع لقياسه، وأنهما صالحان للتطبيق بعد إجراء التعديلات البسيطة التي اقترحوها.

❖ **الصدق الذاتي(الصدق الإحصائي):** تم حسابه بالجزر التربيعي لمعامل ثبات الاختبارين، ولما كان معامل ثبات اختبار الاستماع (٨٥,) لذا فإن معامل الصدق هو(٩٢,) وهو معامل صدق مرتفع. ولما كان معامل ثبات اختبار التحدث (٨٣,) لذا فإن معامل الصدق هو(٩١,) وهو معامل صدق مرتفع، وهذه القيمة للصدق الذاتي للاختبارين توضح أن لهما درجة عالية من الصدق.

الصورة النهائية لاختباري المواقف: بعد إجراء التعديلات على مفردات الاختبارين في ضوء آراء السادة المحكمين ونتائج التجربة الاستطلاعية، وبعد التأكد من صدق وثبات الاختبارين، أصبح الاختباران في صورتهما النهائية وجاهزان للتطبيق الفعلي.(ملحق٦،٥)

- **٣- بناء البرنامج المقترح: مرت عملية بناء البرنامج المقترح بالخطوات التالية:**
  - الإطلاع على بعض المراجع والبحوث والدراسات السابقة التي اهتمت بإعداد البرامج التعليمية لأطفال الروضة(محمد،١٩٩٦)(الضبع وغبيش،١٩٩٨)(شبراوى وأبو بكر،٢٠٠٠)(أمين، ٢٠٠١)(أمين،٢٠٠٣)(البغدادي،٢٠٠١)(جاد،٢٠٠٢)(عاطف،٢٠٠٣)(حطيبة،٢٠٠٤) (الخوالدة،٢٠٠٤)(أبو زيد وتوفيق،٢٠٠٤)(عبد الحميد،٢٠٠٦)(عثمان،٢٠٠٦) (داغستان،٢٠١٠)(عزمي وناجح،٢٠١٠)(الحوامدة،٢٠١٢)(عبد المعطى،٢٠١٣)(بهادر،٢٠١٤)
  - تحديد الأسس والمرتكزات التي يجب مراعاتها عند بناء البرنامج المقترح:

- تطبيقات التعلم بأسلوب المشروع في مجال تعليم اللغة واكتساب مهاراتها.
- خصائص أطفال الروضة واحتياجاتهم. - أهداف المناشط اللغوية المقدمة لأطفال الروضة.
- بعض المشروعات والبرامج اللغوية العالمية والدراسات السابقة التي قدمت لأطفال الروضة.
- التركيز على إيجابية الأطفال ونشاطهم؛ وذلك من خلال الممارسة والتدريب العلمي على المهارات اللغوية والاندماج في مهام وأنشطة التعلم.
- التقدم في استراتيجيات وطرائق التدريس، مع مراعاة التنوع في استخدامها.
- التنوع في استخدام الأدوات والوسائل والأنشطة التعليمية المناسبة لتحقيق أهداف البرنامج.
- مراعاة تقديم التغذية الراجعة بصفة مستمرة؛ لمساعدة الأطفال على اكتساب المهارات اللغوية.
- التنوع في استخدام وسائل التقويم للوقوف على مدى تحقق الأهداف المرجوة من البرنامج.
- تحديد الأهداف العامة للبرنامج: تتلخص أهداف البرنامج بصفة عامة في تنمية مهارات الاستماع، ومهارات التحدث لدى أطفال الروضة(المستوى الثاني KG2)، وأما الأهداف الإجرائية فتتمثل في المهارات الفرعية والأداءات الخاصة بها.(ملحق ٣)
- تحديد محتوى البرنامج: روعى أن يكون المحتوى مناسباً لأطفال الروضة(kg2) وأن يكون متفهما لخصائص نموهم وقدراتهم واستعداداتهم. وقد نظم المحتوى في صورة مشروعات لغوية، بلغ عددها ثلاثة مشروعات هي: مجلة الحائط - القصة المصورة - كتيب ثقافي(أعلام من بلدي)

- **تحديد الأنشطة المتضمنة داخل البرنامج** :

نظرا لأهمية النشاط والحركة لطفل الروضة، فقد تم تقديم مجموعة متنوعة من الأنشطة التربوية المصاحبة لكل مشروع من مشاريع البرنامج؛ حيث الأنشطة الفنية، والأنشطة الموسيقية، والأنشطة اللغوية. وقد روعى أن تكون هذه الأنشطة سهلة وبسيطة ومشوقة للأطفال.

- **تحديد الأدوات والوسائل التي استخدمت في تنفيذ البرنامج** :

لتحقيق أهداف البرنامج وما يتطلبه كل مشروع من مشاريعه، فقد استخدمت مجموعة متنوعة من الأدوات والوسائل المناسبة؛ وسائل سمعية، وسائل بصرية، وسائل حسية، وسائل سمعية بصرية. وإلى جانب كل ما هو متاح بالروضة.

- **أساليب التقويم** :

تمثلت أساليب التقويم للخبرات المقدمة في البرنامج فيما يلي :

- تقويم مستمر: ويشمل المناقشات التي تثيرها المعلمة للكشف عن مدى تحقق أهداف كل مشروع من مشاريع البرنامج، وكذلك استخدمت الملاحظة والأسئلة عقب الأنشطة المقدمة.

- تقويم نهائي: ويستخدم لقياس ما تحقق من أهداف يسعى البرنامج إلى تحقيقها وذلك بالاستعانة باختباري المواقف اللذين أعدتهما الباحثة.

• **ضبط البرنامج المقترح** :

قامت الباحثة بعرض البرنامج على مجموعة من المحكمين(ملحق٨) وذلك لتعرف آرائهم حول ما جاء في البرنامج، وبعد الاطلاع على آراء المحكمين، قامت الباحثة بإجراء التعديلات المطلوبة، التي منها إضافة بعض الأدوات والوسائل التعليمية والأنشطة، وحذف البعض الآخر، وتعديل بعض العبارات وتغيير بعض الأهداف والتدريبات التي تقيسها، وعليه أصبح البرنامج في صورته النهائية صالحا للتطبيق(ملحق٧). وبالتوصل إلى البرنامج، يمكن القول: إنه قد تمت الإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث، والذي نصه:" ما مكونات برنامج مقترح قائم على التعلم بالمشروعات اللغوية لتنمية المهارات اللغوية لدى أطفال الروضة؟"

• **ب- الإجراءات التجريبية للبحث**:

للإجابة عن أسئلة البحث والتأكد من فاعلية البرنامج المقترح في تنمية بعض المهارات اللغوية (الاستماع– التحدث) لدى أطفال الروضة(المستوى الثانيKG2) تم إجراء ما يلي :

١ - **اختيار مجموعة البحث:** اتبع البحث أحد تصميمات المنهج شبه التجريبي، وهو التصميم التجريبي ذو المجموعة الواحدة أو ما يعرف بتصميم القياس القبلي والبعدى لمجموعة البحث، حيث تم اختيار مجموعة من أطفال(المستوى الثاني KG2) بالروضة الأولى التابعة لإدارة التربية والتعليم بمنطقة عسير - أبها - المملكة العربية السعودية(محل عمل الباحثة). وقد اختيرت هذه المجموعة بطريقة عشوائية – إحدى قاعات النشاط – حيث لا توجد قاعات خاصة بالأطفال المتميزين، وكان عدد أطفال هذه القاعة(٣٠) طفلا وطفلة، وقد تراوح العمر الزمني لهذه المجموعة ما بين خمس سنوات إلى خمس سنوات وأحد عشر شهرا ، كما أن هذه الروضة لا يشترط لقبول الأطفال بها أي مستوى اجتماعي أو اقتصادي أو ثقافي معين، فهى روضة حكومية، فالأطفال بها ينتمون إلى بيئات ذات مستويات اجتماعية واقتصادية وثقافية متوسطة، وهذا يقلل من أثر المستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي للأطفال في عملية التعلم.

٢ - تطبيق أداتي القياس(اختبار الاستماع – اختبار التحدث) قبلياً على الأطفال مجموعة البحث، وقد كان ذلك في الأسبوع الثاني من شهر أكتوبر ٢٠١٤م، يوم الأحد الموافق ١٢/١٠/٢٠١٤م

٣ - التدريس لمجموعة البحث: حيث قامت الباحثة بالتدريس لمجموعة البحث؛ وذلك رغبة منها في إنجاح تجربة البحث وتسجيل أية ملاحظات قد تظهر أثناء التدريس وتذليل أية عقبات قد تواجه التجربة، كما أن هناك كثيرا من الأعباء الملقاة على معلمات الروضة التي قد تشغلهن عن تجربة البحث. وقد استغرق تطبيق البرنامج ستة أسابيع، بواقع لقاءين كل أسبوع، مدة كل لقاء ساعتين،

وبالتالي فقد استغرق تطبيق البرنامج(٢٤) ساعة. وقد بدأ هذا التطبيق يوم الاثنين ٢٠١٤/١٠/٢٠م واستمر حتى يوم الخميس ٢٠١٤/١١/٢٧م.

٤ - تطبيق أداتي القياس(اختبار الاستماع – اختبار التحدث) بعديا على الأطفال مجموعة البحث، وقد كان ذلك في الأسبوع الأول من شهر ديسمبر ٢٠١٤م، يوم الثلاثاء الموافق ٢٠١٤/١٢/٢م

- **نتائج البحث وتفسيرها** :

يتناول هذا الجزء عرضاً لأهم النتائج، بعد أن تمت معالجة البيانات التي تم الحصول عليها باستخدام الطرق الإحصائية الوصفية من خلال حزمة البرامج الإحصائية(Spss)

للإجابة عن السؤال الثالث الذي نصه:" ما فاعلية البرنامج المقترح في تنمية المهارات اللغوية لدى أطفال الروضة ؟ "يهدف هذا السؤال إلى توضيح فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات (الاستماع– التحدث) لدى أطفال الروضة،وتتمثل الإجابة عن هذا السؤال فيما يلي :

- **١- فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات الاستماع لدى أطفال الروضة** :

لإيجاد فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات الاستماع لدى أطفال الروضة، تمت المقارنة بين نتائج مجموعة البحث في الإجراءين القبلي والبعدي، وتم حساب قيمة "ت" للفرق بين متوسطي درجات الأطفال في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الاستماع المعد لهذا الغرض، والجدول التالي يوضح ذلك

جدول (١) : المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وحساب قيمة"ت" في التطبيقين القبلي والبعدي في اختبار مهارات الاستماع لأطفال مجموعة البحث

الاختبار	عدد الأطفال	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري	قيمة " ت"	مستوى الدلالة
القبلى	٣٠	١٨,٩٣	١,٦٨	٦٦,٣٩	٠,٠٥
البعدى	٣٠	٥١,٣٣	٢,١٨		

يتضح من الجدول السابق أن متوسط درجات أطفال مجموعة البحث في اختبار الاستماع القبلي (١٨,٩٣)، بانحراف معياري قدره(١,٦٨)، وأن متوسط درجاتهم في الاختبار نفسه بعد دراستهم للبرنامج المقترح هى(٥١,٣٣)، بانحراف معياري قدره(٢,١٨)، ولمعرفة مستوى دلالة الفروق بين متوسط درجات المجموعة في كل من التطبيقين القبلي والبعدى لاختبار مهارات الاستماع، تم حساب قيمة " ت" للفرق بين المتوسطين ووجد أنها تساوى(٦٦,٣٩). وبالكشف عن مستوى الدلالة وجد أنها دالة إحصائيا عند مستوى(٠.٠٥) وهذا يعني أن تحسنا واضحا قد حدث في الأداء البعدي لأفراد لمجموعة البحث، وهذا يؤكد إيجابية البرنامج المقترح في تنمية مهارات الاستماع لدى أطفال الروضة(أفراد مجموعة البحث). ولتحديد فاعلية البرنامج وقياس درجة تنميته لمهارات الاستماع لدى أطفال مجموعة البحث ، تم حساب نسبة الكسب المعدل باستخدام معادلة بلاك Black للكسب المعدل، وهى :

نسبة الكسب المعدل = (ص – س) / (د – س) + (ص – س) / د

حيث يشير الرمز(ص) إلى متوسط درجات القياس البعدي، والرمز(س) إلى متوسط درجات القياس القبلي، والرمز(د) إلى الدرجة القصوى لدرجات التقويم، وتتراوح نسبة الكسب المعدل ما بين(صفر - ٢) ويقترح بلاك أنه إذا بلغت هذه النسبة أكبر من الواحد الصحيح فإنه يمكن اعتبار البرنامج المستخدم أو الوحدة المستخدمة فعالة في تدريب وتنمية قدرات ومهارات المتعلمين، وبناء على ذلك تم التوصل إلى النتائج التي يوضحها الجدول التالي :

جدول (٢): دلالة نسبة الكسب المعدل للبرنامج المقترح في تنمية مهارات الاستماع لدى أطفال مجموعة البحث

مجموعة البحث	الدرجة العظمى للاختبار	المتوسط القبلي (س)	المتوسط البعدي (ص)	نسبة الكسب المعدل	دلالة النسبة
	٥٧	١٨,٩٣	٥١,٣٣	١,٤	ذات فاعلية لأنها أكبر من الواحد الصحيح وبذلك فهى مقبولة تربوياً

يتضح من الجدول السابق أن البرنامج المقترح يتصف بدرجة عالية من الكفاءة والفاعلية في تنمية مهارات الاستماع لدى أطفال مجموعة البحث، حيث بلغت نسبة الكسب المعدل أكبر من الواحد الصحيح ، وهذا يشير إلى أن هذا البرنامج يتصف بالكفاءة والفاعلية والقدرة على تنمية مهارات الاستماع لدى أطفال الروضة(المستوى الثاني KG2)

- **٢- فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات التحدث لدى أطفال الروضة**:

لإيجاد فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات التحدث لدى أطفال الروضة، تمت المقارنة بين نتائج مجموعة البحث في الإجراءين القبلي والبعدي، وتم حساب قيمة "ت" للفرق بين متوسطي درجات الأطفال في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التحدث المعد لهذا الغرض ، والجدول التالي يوضح ذلك

جدول (٣) : المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وحساب قيمة"ت" في التطبيقين القبلي والبعدي في اختبار مهارات التحدث لأطفال مجموعة البحث

الاختبار	عدد الأطفال	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري	قيمة " ت"	مستوى الدلالة
القبلي	٣٠	١٦,٢٦	١,٧٨	٨٠,٨١	٠,٠٥
البعدى	٣٠	٤٦,٣٦	١,٥٦		

يتضح من الجدول السابق أن متوسط درجات أطفال مجموعة البحث في اختبار مهارات التحدث القبلي (١٦,٢٦)، بانحراف معياري قدره(١,٧٨)، وأن متوسط درجاتهم في الاختبار نفسه بعد دراستهم للبرنامج المقترح هى(٤٦,٣٦)، بانحراف معياري قدره(١,٥٦)، ولمعرفة مستوى دلالة الفروق بين متوسط درجات المجموعة في كل من التطبيقين القبلي والبعدى لاختبار مهارات الاستماع، تم حساب قيمة " ت" للفرق بين المتوسطين ووجد أنها تساوى(٨٠,٨١). وبالكشف عن

مستوى الدلالة وجد أنها دالة إحصائياً عند مستوى(٠.٠٥) وهذا يعني أن تحسناً واضحاً قد حدث في الأداء البعدي لأفراد لمجموعة البحث، وهذا يؤكد إيجابية البرنامج المقترح في تنمية مهارات التحدث لدى أطفال الروضة (أفراد مجموعة البحث)

ولتحديد فاعلية هذا البرنامج وقياس درجة تنميته لمهارات التحدث لدى أطفال مجموعة البحث ، تم حساب نسبة الكسب المعدل باستخدام معادلة بلاك Black للكسب المعدل ،وهذا ما يوضحه الجدول التالي:

جدول (٤) : دلالة نسبة الكسب المعدل للبرنامج المقترح في تنمية مهارات التحدث لدى أطفال مجموعة البحث

مجموعة البحث	الدرجة العظمى للاختبار	المتوسط القبلي (س)	المتوسط البعدي (ص)	نسبة الكسب المعدل	دلالة النسبة
	٥١	١٦,٢٦	٤٦,٣٦	١,٤٥	ذات فاعلية لأنها أكبر من الواحد الصحيح وبذلك فهي مقبولة تربوياً

يتضح من الجدول السابق أن البرنامج المقترح يتصف بدرجة عالية من الكفاءة والفاعلية في تنمية مهارات التحدث لدى أطفال مجموعة البحث، حيث بلغت نسبة الكسب المعدل أكبر من الواحد الصحيح، وهذا يشير إلى أن هذا البرنامج يتصف بالكفاءة والفاعلية والقدرة على تنمية مهارات التحدث لدى أطفال الروضة(المستوى الثاني KG2)

- **تفسير النتائج ومناقشتها** :

من العرض السابق لنتائج البحث يتضح ما يلي :

- من مقارنة أداء أطفال مجموعة البحث في الإجراءين القبلي والبعدي لاختباري مهارات الاستماع ومهارات التحدث، اتضح أن هناك فروقا بين الأدائين، وذلك لصالح الأداء البعدى، وهذه الفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠,٠٥) وذلك في كل اختبار من هذين الاختبارين، وهذا يدل علي الأثر الإيجابي للبرنامج المقترح في تنمية المهارات اللغوية(الاستماع - التحدث) لدى أطفال الروضة (مجموعة البحث).
- اتضح من المعالجة الإحصائية فاعلية وكفاءة البرنامج المقترح في تنمية المهارات اللغوية (الاستماع - التحدث) لدى أطفال مجموعة البحث، وقد ثبت ذلك من خلال حساب نسبة الكسب المعدل لبلاك Black التي تجاوزت الواحد الصحيح في كل من اختبار مهارات الاستماع واختبار مهارات التحدث.
- ترى الباحثة أن فاعلية البرنامج المقترح قد جاءت نتيجة إلى اهتمامه واستخدامه لأسلوب للتعلم بالمشروعات اللغوية، الذي تم بناء البرنامج المقترح في ضوئه، فهذا الأسلوب يعد من أهم أساليب التعلم النشط، حيث يقوم على تفاعلات الأطفال وتعاونهم في أنشطة التعلم ومهامه. كما أن هذا الأسلوب قد ساعد أطفال مجموعة البحث على التعاون والإقبال على التعلم والممارسة العملية والتطبيق الفعلي للمهارات اللغوية المستهدف تنميتها لديهم، وذلك في المواقف الحيوية المختلفة؛ الأمر الذي ساعد كثيرا في تنمية هذه المهارات لديهم وبشكل فعال.

- جاءت نتائج البحث - التي توضح مدى أهمية وفاعلية التعلم بالمشروعات اللغوية في تنمية المهارات اللغوية لدى أطفال الروضة - متفقة مع نتائج بعض البحوث والدراسات التي استخدمت هذا الأسلوب التعليمي مع أطفال الروضة في تحقيق أهداف تعليمية أخرى، مثل دراسات كل من: فاتن عبد اللطيف وهدى إبراهيم ٢٠٠٢، ماجدة مصطفى ٢٠٠٨، إسراء نوفل العزاوى وخشمان حسن على٢٠١١، أماني الحصان ٢٠١٢، حياة المجادية ٢٠١٣

- **توصيات البحث**:

في ضوء ما توصل إليه البحث الحالي من نتائج يمكن تقديم التوصيات التالية :

- تدريب معلمات الروضة على كيفية استخدام أسلوب التعلم بالمشروع في تعليم الأطفال.
- تشجيع المعلمات على توفير بيئة تعلم مليئة بالمثيرات والخبرات اللغوية المناسبة للأطفال.
- الاهتمام باستثمار كل إمكانيات البيئة المحلية في تعليم وتعلم أطفال الروضة.
- الاسترشاد بقائمة المهارات اللغوية التي توصل إليها البحث عند تخطيط البرامج اللغوية التي تقدم لأطفال الروضة.
- الاستمرار والتتابع والتكامل في تدريب الأطفال على المهارات اللغوية حتى تصبح هذه المهارات جزءا لا يتجزأ من ممارساتهم اللغوية.
- مراعاة الفروق الفردية بين الأطفال وتلبية رغباتهم وإشباع احتياجاتهم اللغوية.
- توجيه نظر القائمين على تعليم وتعلم الأطفال إلى الاهتمام بكل ما يدور حول الطفل ووضعه في الاعتبار كجزء من البرنامج التربوي.
- زيادة الاهتمام ببرامج أطفال الروضة وتدعيمها بالوسائل والألعاب والأنشطة التربوية.
- النظر في أسلوب إعداد معلمة رياض الأطفال بطريقة تمكنها من تنمية مهارات اللغة العربية لدى الأطفال، وترسيخ حب هذه اللغة واحترامها لديهم.
- ضرورة الاهتمام بمهارات الاستماع ومهارات التحدث باعتبارها مهارات تهيئة لغوية، وتجعل الطفل مستعدا لاكتساب المهارات اللغوية الأخرى كالقراءة والكتابة.

- **البحوث والدراسات المقترحة**:

في ضوء ما أسفر عنه البحث الحالي من نتائج، فإنه يقترح البحوث والدراسات التالية :

- اختبار فاعلية البرنامج المقترح في تنمية متغيرات لغوية أخرى لدى أطفال الروضة.
- تقويم الأداء اللغوي لمعلمات الروضة وبرنامج مقترح لرفع كفاءتهن اللغوية.
- برنامج مقترح لعلاج العيوب اللغوية المنطوقة لدى أطفال الروضة باستخدام أسلوب المشروع.

- فاعلية برنامج مقترح في أدب الأطفال لتنمية مهارات الإبداع اللغوي لدى طفل الروضة.
- برنامج مقترح لعلاج المشكلات والمعوقات التي يعانى منها أطفال الروضة في اكتساب بعض المهارات اللغوية اللازمة لهم.
- برنامج مقترح مبن على الصور والرسومات لتنمية بعض المفاهيم اللغوية لدى طفل الروضة.
- المشكلات اللغوية لدى طفل الروضة وعلاقتها بأساليب التنشئة الوالدية.

- **مراجع البحث**:
- **أولاً: المراجع العربية**:

- أبو زيد، سميرة؛ نسيم، سحر توفيق(٢٠٠٤). دليل المعلمة لأنشطة رياض الأطفال، القاهرة: دار الفكر العربي.
- أبو معال،عبد الفتاح(٢٠٠٦). تنمية الاستعداد اللغوي عند الأطفال في (الأسرة والروضة والمدرسة). مجلة الطفولة العربية. الكويت، العدد٢٧، المجلد٧.
- أحمد، سمية عبد الحميد(١٩٩٩). دور الأنشطة التربوية في تنمية مهارات الاتصال لدى أطفال ما قبل المدرسة . مجلة كلية التربية بالمنصورة، العدد٢٧.
- أحمد، سهير كامل(٢٠٠٠)، أسس تربية الطفل بين النظرية والتطبيق، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- أحمد، فائقة على؛ محمد، إيمان زكى(٢٠٠٠) تنمية المهارات اللغوية وبعض عمليات التفكير عند طفل ما قبل المدرسة . المؤتمر العلمي الثاني عشر. مناهج التعليم وتنمية التفكير. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المجلد ٢ ،٢٥ -٢٦يوليو.
- أحمد، محمد اشرف(١٩٩٩). النمو النفسي الاجتماعي لدى طفل ما قبل المدرسة، دراسة مقارنة بين طفل الروضة وطفل المدرسة. رسالة دكتوراه(غير منشورة). معهد الدراسات العليا للطفولة . جامعة عين شمس.
- أحمد ،هالة محمد (١٩٩٦). برنامج مقترح لتنمية المهارات اللغوية لدى أطفال ما قبل المدرسة "، رسالة ماجستير(غير منشورة). معهد الدراسات العليا للطفولة. جامعة عين شمس.
- إسماعيل، ونوغي(٢٠٠٩). لغة الطفل العربي والواقع المعاصر، اللغة العربية. الجزائر، العدد٢٢.
- الإدارة العامة لرياض الأطفال(٢٠٠٢/٢٠٠٣م)، النشرة التوجيهية، وزارة التربية والتعليم،الإدارة العامة لرياض الأطفال
- البغداى، محمد رضا (٢٠٠١). الأنشطة الإبداعية للأطفال. القاهرة : دار الفكر العربي.
- الجوادى، رياض(٢٠١٠). دليلك إلى التعليم بالمشروع من أجل تعلم فعال. تونس: دار كنوز أشبيليا للنشر والتوزيع.
- الحصان، أماني بنت محمد(٢٠١٢). فعالية برنامج مقترح في العلوم قائم على مدخل التعلم بالمشروع ونظرية الذكاءات المتعددة في تنمية بعض قدرات الذكاء العلمي والمهارات الحياتية لأطفال الروضة بمدينة الرياض. المجلة التربوية .الكويت، العدد١٠٤، المجلد٢٦.
- الخوالدة، محمد محمد(٢٠٠٤). مناهج رياض الأطفال.عمان(الأردن): دار الحامد للنشر والتوزيع.
- الخوالدة، محمد محمد(٢٠٠٤). المنهاج الإبداعي الشامل في تربية الطفولة المبكرة. عمان(الأردن): دار المسيرة.

- السمان، شحاتة أحمد(٢٠٠٥). أثر الثنائية اللغوية على اكتساب أطفال مرحلة ما قبل المدرسة لبعض المهارات اللغوية . رسالة ماجستير(غير منشورة). كلية التربية. جامعة أسيوط.
- الضبع ، ثناء؛ غبيش، ناصر(١٩٩٨). فعالية استخدام برنامج مقترح للأنشطة التربوية في تنمية الأداء الابتكارى لدى أطفال ما قبل المدرسة . مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس .الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد ٤٨.
- الضبيب،أحمد(٢٠٠٨). لغة الطفل العربي في ظل العولمة. المجلس العربي للطفولة والتنمية، القاهرة: دار العلوم للنشر والتوزيع.
- الطحان، طاهرة أحمد(٢٠٠٣). مهارات الاستماع والتحدث في الطفولة المبكرة. القاهرة : دار الفكر العربي.
- الطيب، محمد عبد الظاهر؛ وآخرون(٢٠٠٠) مناهج البحث في العلوم التربوية والنفسية. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.
- الفراع، سعيد(٢٠١٤). الطفل واكتساب اللغة بين البنائية والتوليدية. مجلة رؤى تربوية. فلسطين، العدد٤٥.
- اللبودى، منى(٢٠٠٤).تشخيص بعض صعوبات القراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية وإستراتيجية علاجها . مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس،العدد٩٨.
- المجادى، حياة(٢٠١٣). أسلوب المشروع كمدخل لإكساب طفل الروضة بعض مفاهيم حقائق الحياة. مجلة القراءة والمعرفة، العدد١٤٠.
- الناشف، هدى محمود(٢٠٠٧). تنمية المهارات اللغوية لأطفال ما قبل المدرسة.عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- الناشف،هدى محمود ؛عبد الرحيم،جوزال(٢٠٠١). المهارات اللغوية لطفل الرياض، الكتاب الأول. وزارة التربية والتعليم، قطاع الكتب، مرشد المعلمة.
- الناقة محمود كامل؛ حافظ، وحيد عبد السلام (٢٠٠٢). تعليم اللغة العربية في التعليم العام ، مداخله وفنياته . مكتبة كلية التربية، جامعة عين شمس.
- النجار، خالد(٢٠١٠). قياس مستوى القدرة القرائية لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية في ضوء المعايير القومية لتعليم القراءة. مجلة القراءة والمعرفة،العدد ١٠٢.
- الوكيل، حلمي أحمد؛ المفتى، محمد أمين(١٩٩٦). المناهج، المفهوم والعناصر والأسس والتنظيمات والتطوير. القاهرة : الأنجلو المصرية.
- اليتيم،عزيزة(٢٠٠٥). الأسلوب الإبداعي في تعليم طفل ما قبل المدرسة، أسسه، مهاراته، مجالاته. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- اليتيم ،عزيزة ؛ الصانع ،أحمد حمد؛ الكندرى ،علي محمد (٢٠٠٦) .أثر سرد القصة المصورة ذات النص المكتوب في إكساب بعض فنون اللغة لطفل الروضة بدولة الكويت. مجلة العلوم التربوية، العدد ٣، المجلد ١٤.
- أمين،سهى(٢٠٠١).مدى فاعلية برنامج علاجي لتنمية الاتصال اللغوي لدى بعض الأطفال التوحدين.رسالة دكتوراه(غير منشورة).معهد الدراسات العليا للطفولة.جامعة عين شمس.
- أمين،هبة محمد (٢٠٠٣). أثر استخدام الكمبيوتر في إكساب أطفال الرياض بعض المهارات اللغوية، دراسة ميدانية تجريبية. رسالة ماجستير(غير منشورة). معهد الدراسات العليا للطفولة. جامعة عين شمس.
- بدير ، كريمان (٢٠١٢). التعلم النشط. عمان(الأردن): دار المسيرة للطباعة والنشر.
- بشير ، هدى إبراهيم؛ البكاتوشى،جنات عبد الغنى(٢٠٠٥). فاعلية التراث الشعبي في إكساب طفل الروضة بعض المهارات اللغوية. مجلة التربية المعاصرة ،العدد٧٠، السنة ٢٢.

- بغدادي، شرين عبد المعطى(٢٠١٣).الموسيقى والمهارات اللغوية للطفل(برنامج لتنمية المهارات). الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.
- بهادر، سعدية محمد(٢٠١٤). برامج أطفال ما قبل المدرسة. القاهرة: المكتب العربي للمعارف.
- تايه، خضر؛السليطى،حمده(٢٠٠٢). خطة مقترحة لتنمية مهارة الاستماع في اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة قطر. مجلة التربية بقطر،العدد١٤٣، السنة٣١، ديسمبر.
- جاد، منى محمد على (٢٠٠٢). برامج التربية في رياض الأطفال ، أنواعها ، تخطيطها ، تنفيذها وتقويمها . القاهرة : حورس للطباعة والنشر.
- حامد، مديحة(٢٠١٣). فعالية المدخل القصصي في تنمية المهارات اللغوية والتفكير الابتكارى لدى طفل الروضة السعودي. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد١٥٥، الجزء الثاني، أكتوبر.
- حسن، أحلام الباز(٢٠٠٩). فاعلية نموذج للتعلم قائم على المشروعات في تنمية مهارات العمل وتحصيل تلاميذ الصف الأول الإعدادي واتجاهاتهم نحو العلوم. المؤتمر العلمي الثالث عشر. التربية العلمية المعلم والمنهج والكتاب دعوة للمراجعة. الجمعية المصرية للتربية العلمية.
- حسن، جيهان محمود(٢٠١٣). فعالية برنامج تدريبي لتحسين الأداء المدرسي لدى أطفال الروضة. دراسات وبحوث، العدد٩٦، مارس.
- حسين ،عبد الرازق (٢٠١٤). مهارات الاتصال اللغوي . الرياض: مكتبة العبيكان.
- حطيبة، ناهد فهمي على(٢٠٠٤). فاعلية برنامج تربوي لتثقيف أطفال الروضة في بعض الممارسات الحياتية وتنمية اتجاهاتهم نحوها.مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس.الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد٩٨.
- حميدة، فتحي محمود(٢٠٠٩). أثر البيئة المنزلية الغنية بالمواد المطبوعة في تطوير وعي أطفال ما قبل المدرسة باللغة المكتوبة في الأردن. مجلة الطفولة العربية. الكويت،العدد٣٨.
- حميدة، فتحي محمود(٢٠١٠).تأهيل الوالدين وأفراد الأسرة لمتابعة تقويم النمو اللغوي لأبنائهم في المرحلة الأساسية للصفوف الأربعة الأولى.كلية الملكة رانيا للطفولة.الجامعة الهاشمية.
- خضر، فخري(٢٠٠٣). الاختبارات والمقاييس في التربية وعلم النفس. دبي: دار القلم.
- خطاب، صالح(٢٠١١). رياض الأطفال الأهداف والأنشطة التعليمية التعلمية.عمان(الأردن): دار حنين للنشر والتوزيع .
- خلف، أمل السيد(٢٠١١). فاعلية خرائط التفكير في تنمية المهارات اللغوية والقدرات الإبداعية لدى طفل ما قبل المدرسة . مجلة العلوم التربوية، العدد٢، أبريل.
- خليل، إيمان(٢٠٠٣). فاعلية برنامج في الأنشطة التعبيرية لتنمية بعض المهارات اللغوية لدى طفل الروضة.رسالة دكتوراه(غير منشورة).معهد الدراسات العليا للطفولة.جامعة عين شمس
- داغستانى، بلقيس إسماعيل(٢٠١٠). أثر برنامج مقترح قائم على الأنشطة التربوية في تنمية بعض القيم الخلقية والاجتماعية لدى طفل الروضة. رابطة التربية الحديثة،العدد٨،المجلد٣.
- رشوان، ربيع عبده(٢٠٠٦). التعلم المنظم ذاتيا وتوجهات أهداف الانجاز، نماذج ودراسات معاصرة. القاهرة : عالم الكتب.
- زهران، حامد عبد السلام؛ وآخرون(٢٠٠٩). المفاهيم اللغوية عند الأطفال، أسسها، مهاراتها، تدريسها، تقويمها. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- زيتون، كمال عبد الحميد (٢٠٠٣). التدريس، نماذجه، ومهاراته. القاهرة : عالم الكتب.

- سلامة، زينب محمد(٢٠٠٩). فاعلية برنامج إثرائي في تنمية بعض المهارات اللغوية لدى طفل الروضة. رسالة دكتوراه (غير منشورة). كلية التربية. جامعة بني سويف.
- سلمان، زيد منير(٢٠٠٨). الاتجاهات الحديثة في التعليم والتعلم الفعال. القاهرة: دار الراية للنشر والتوزيع.
- شباط، سهام(٢٠١٣). اكتساب اللغة عند الطفل. المعرفة، وزارة الثقافة في الجمهورية العربية السورية، سوريا،العدد٥٩٤، السنة٥٢.
- شبراوى ،عبد الناصر سلامة ؛ أبو بكر، عبد اللطيف عبد القادر(٢٠٠٠) فعالية برنامج في الأنشطة اللغوية لتأكيد الانتماء وتنمية الاتجاه نحو البيئة لدى طفل ما قبل المدرسة . المؤتمر العلمي الثاني عشر. مجلة الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس،المجلد٢، يوليو.
- طعيمه، رشدي أحمد (١٩٩٨). مناهج تدريس اللغة العربية بالتعليم الأساسي. القاهرة: دار الفكر العربي.
- طعيمه، رشدي أحمد(٢٠٠٤). المهارات اللغوية، مستوياتها، تدريسها، صعوباتها. القاهرة: دار الفكر العربي.
- عاطف،هيام محمد(٢٠٠٢). الأنشطة المتكاملة لطفل الروضة. القاهرة: دار الفكر العربي،٢٠٠٢
- عبد الحميد ، فوقية حسن(٢٠٠٠). الاحتياجات النمائية اللازمة لتعلم طفل الروضة: (دراسة تشخيصية علاجية. مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد٢٤، الجزء ٢.
- عبد الحميد، لبنى(٢٠٠٦). فعالية برنامج مقترح في الأنشطة اللغوية في تنمية بعض مهارات الإبداع اللغوي لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة رسالة ماجستير(غير منشورة) كلية التربية. جامعة أسيوط.
- عبد الرءوف، طارق (٢٠١٤). التعليم النشط، القاهرة: مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.
- عبد الرحمن، هالة حجاجي(٢٠١٣). دور معلمة رياض الأطفال في إثراء اللغة المنطوقة لطفل الروضة"، مجلة الثقافة والتنمية، العدد٧٥، السنة١٤.
- عبد الرحمن ،هدى مصطفى (٢٠٠١). أثر استخدام أدب الأطفال في تنمية بعض مهارات الاتصال الشفهي لأطفال ما قبل المدرسة. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد٧١، يونيو.
- عبد السلام ، منى إبراهيم (٢٠٠٨). المتطلبات التربوية لطفل ما قبل المدرسة في عصر المعلوماتية من وجهة نظر المعلمة. مجلة كلية التربية بالمنصورة، العدد٦٨،الجزء ٢.
- عبد العزيز، فهد (٢٠١٣). أثر مشاهدة الفضائيات العربية في تنمية القيم الخلقية ومهارات التحدث لدى طفل ما قبل المدرسة بالمملكة العربية السعودية. مجلة الثقافة والتنمية ،العدد٦٩.
- عبد اللطيف، فاتن؛ بشير،هدى إبراهيم(٢٠٠٢).رؤية مستقبلية لتعليم طفل الروضة باستخدام أسلوب المشروع: وحدة نهر النيل. مجلة كلية التربية،جامعة طنطا،العدد٣١،المجلد ٢.
- عبد الواحد ،هدى محمد سيد(٢٠١١). فاعلية لعب أدوار القصة على تنمية المهارات اللغوية لدى طفل الروضة. مجلة دراسات الطفولة ،العدد ٥٠، المجلد ١٤.
- عثمان ،هناء محمد (٢٠٠٦). بناء برنامج في التربية الأمانية لطفل الروضة وقياس فاعليته "، رسالة ماجستير(غير منشورة)، كلية التربية بالوادي الجديد، جامعة أسيوط
- عراقي ، شيرين عباس؛ عراقي، دعاء عباس (٢٠١٢). فاعلية برنامج في الأنشطة الموسيقية لتنمية بعض المهارات اللغوية لدى طفل الروضة بدولة الإمارات العربية المتحدة، مجلة العلوم التربوية، العدد٤، المجلد٢٠.
- على،عبد الحميد محمد (٢٠٠٩). الاتجاهات الحديثة في القياس النفسي والتقويم التربوي. القاهرة : مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.

- على،عبد الرحمن؛ عبد الرازق، إيمان سليم (٢٠١٢). أثر الالتحاق بمرحلة رياض الأطفال في تنمية مهارتي القراءة والكتابة لدى طالبات المرحلة الأساسية الدنيا في الأردن. مجلة الطفولة العربية ،الكويت، العدد٥١، المجلد١٣.
- على، أمين بدر(٢٠١٣). أساليب تعليم اللغة العربية ووسائلها في التعليم العام، واقعها وسبل النهوض بها . مجمع اللغة العربية الأردني، ٢٠١٣، متاح على
- http://www.majma.org.jo/majma/index.php/2009-02-10-09-35-28/372-27-6.html
- عليان،أحمد فؤاد(٢٠٠٣).المهارات اللغوية، ماهيتها وطرائق تنميتها،الرياض: دار المسلم.
- عمار،سام (٢٠٠٣). اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، بيروت: مؤسسة الرسالة.
- فرحات،هبه(٢٠١٠). تنمية بعض المهارات اللغوية والإدراكية لأطفال مرحلة ما قبل المدرسة في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة". رسالة دكتوراه(غير منشورة).كلية التربية.جامعة قناة السويس.
- فضل الله، محمد رجب (٢٠٠١). مداخل تدريس القواعد اللغوية بالمرحلة الابتدائية . مجلة كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، العدد١٨، السنة ١٦.
- قطامى، يوسف(٢٠٠٠). نمو الطفل المعرفي واللغوي، عمان: دار الأهلية.
- كرم الدين، ليلى(٢٠٠٣). لغة أبنائنا، نموها السليم وتنميتها. مجلة خطوة . المجلس العربي للطفولة والتنمية ،القاهرة، العدد (٢٠)، يوليو.
- كريمان بدير وإميلى صادق(٢٠٠٣). تنمية المهارات اللغوية للطفل. القاهرة : عالم الكتب.
- لاشين، سمر عبد الفتاح(٢٠٠٩). فاعلية نموذج التعلم القائم على المشروعات في تنمية مهارات التنظيم الذاتي والأداء الأكاديمي في الرياضيات. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد١٥١.
- لافى، سعيد عبد الله (٢٠١١). تنمية المهارات اللغوية. القاهرة : عالم الكتب .
- ماندل، ليزلى(٢٠٠٤). تطوير تعلم مهارتي القراءة والكتابة في السنوات الأولى.(ترجمة: سناء حرب)، الإمارات: دار الكتاب الجامعي.
- محمد ،عصام الدين عزمي؛على ، رشا ناجح (٢٠١٠). تأثير برنامج أنشطة حركية مقترح باستخدام الدراما التعليمية المصورة في تحقيق بعض الأهداف بمرحلة رياض الأطفال. المؤتمر العلمي الدولي الثالث عشر(التربية البدنية والرياضة - تحديات الألفية الثالثة)،المجلد٣.
- محمد ، فرماوي؛ المجادى، حياة(٢٠٠٤) أساليب مشاركة الوالدين في برنامج رياض الأطفال بدولة الكويت. مجلة العلوم التربوية ،العدد٢، المجلد ١١.
- محمد، صفاء أحمد(٢٠٠٨). دليل تربوي للوالدين لتنمية المهارات اللغوية لطفل الروضة. مجلة القراءة والمعرفة، العدد٧٥.
- مدكور،على أحمد (٢٠٠٠). تدريس فنون اللغة العربية. القاهرة : دار الفكر العربي.
- مصطفى، فهيم (٢٠٠١). الطفل ومهارات التفكير. القاهرة : دار الفكر العربي.
- مصطفى، ماجدة (٢٠٠٨). أسلوب المشروع كمدخل لتنمية المهارات المرتبطة باتخاذ القرار لدى طفل ما قبل المدرسة. مجلة القراءة والمعرفة، العدد٧٨.
- ملحم، سامي(٢٠٠٠) مناهج البحث في التربية وعلم النفس.عمان(الأردن): دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- نصير ،عايدة (١٩٩٦). تطويع الفن لاكتساب مهارة القراءة للطفولة المبكرة بمكتبات الأطفال. مجلة مستقبل التربية العربية،العددان٦ -٧،المجلد ٢،أبريل– يوليو .
- وطفة ،على أسعد (٢٠٠٢). لغة الأطفال بين الفطرة والاكتساب. مجلة الطفولة العربية، الكويت، العدد١٠، المجلد ٣، مارس .

- يوسف، محمد كمال(٢٠٠٨) . التواصل الفعال بين الروضة والأسرة ، وعلاقته بتنمية المهارات اللغوية لدى أطفال الروضة: دراسة تجريبية. المؤتمر العلمي الأول(تربية المواطنة ومناهج الدراسات الاجتماعية، المجلد ٢.
- يونس، فتحي على (١٩٩٩). اللغة العربية والدين الإسلامي في رياض الأطفال والمدرسة الابتدائية. القاهرة : دار الثقافة للنشر والتوزيع.

• **ثانياً: المراجع الأجنبية**:

- Burninghom ,Lyn(2005) An Interactive Model for Fostering Family Literacy .Young Children ,Vol.60.No.5,Sep.
- Chard ,Sylvia(2007) .The project Approach Definition .New York.
- Chen ,C.(2011) .An Enhanced Concept Map Approach to Improving Children's Story Telling Ability .Computers and Education, Vol.56,Issue,3.
- Clark ,R.(2010).Aggressive and Nonaggressive Preschool ,problem Solving The role Maternal Scaffolding .University of Windsor,Canda.
- Davis ,Gary(2005).Rimm, Education of The gifted and Talented. ,5th ed ,Columbus OH: Merrill.
- Decker,Celia(1996) .Children Early Years.3rd South Holland Illinois , The Good Heart , Wilcox, Company
- Denis, A.S.(2008). Cooperating Learn: Anew Approach to an Old Idea. Available on, Eric ,ED, 453815
- Dochy, Filip & et .al.(2005).Students' Perceptions of a Problem-Based Learning Environment .Learning Environments Research ,Vol. 8.,No.1 ,Jan.
- Elizabeth ,Yazmin(2003) . The Effect of whole Language Instruction on the Writing Development of Spanish – English – Speaking Kindergarten" , Speaking and Bilingual Research Journal ,Vol.12,No.2 &Summer
- Faber,C.(2009).Project Approach Action Asks.Available on,Eric,ED428893
- Foulger, Teresa S.(2012) .Enhancing the Writing Development of English in Project-Based Learning. Journal of Research in Childhood Education, Vol. 22, No. 2,Winter
- 106-Good V. Carter(1995).Dictionary of Education . New York, Mc Grew Hill Company. Inc.
- Graummann ,K .(2009).Project – Based Learning National Foundation for Improvement of Education . Available on" www.infie.org"
- Hall, Katrina(2007) .Gators Adventures : A lesson in Literacy and Community.Reading Teacher ,Vol.60,No.5,Feb.

- Hendricks, Charlotte(1996) .Parents Self Reported Behaviors Related Health and Safety of Very Young Children . Journal of to Health , .Vol.66,No.7,Sep. School
- Karoly ,Lynn(2008).Getting Reading for School : an Examination of Early Childhood Education Early Childhood Educators . Belief Systems Journal,Vol.35,No.4,Feb.
- Keith ,P.(2011) .The project Management Pocket Book ",Jarir Bookstore. Available on" www.jarirstore.com"
- Kristin, M.(2006) .The effects of Problem-Based Active Learning in Science Education on Students, Academic Achievement ,and Concept Learning .Journal of Mathematics ,Sciences &Technology Education ,Vol.3,No.2,
- Krogh, S.L. (2000) .Education Young Children Infancy to Grade three .New York , Mc Grow- Hill Inc .
- Nelson ,Regena (2003).The Impact of ready Environment on Achievement in kindergarten. Journal of Research in Childhood Education ,Vol.19,No.3,Sep.
- Nichols, Jean(2003). Helping Parents Childhood to Development the Readiness for Reading and Writing. International Journal of Early Year Education ,Vol.3,No.3
- Niko, A .J, (2007).Education Assessment of Students, Pearson ,Merrill, Prentice Hall,Newjersey.
- Omar , Azura, (2012).Project -Based Learning. The English Teacher, Vol.41,No.1,Aug.
- Plano ISD(2008) .Elementary Science Fair Student Handbook (K-6)Science .Faire.
- Sandall , Nancy (2006).Improving Listening Skills through the Use of Children's Literature.Eric,ED482002
- Sarieva, Iona(2007) .The relationship between The fidelity of Project-Based Curriculum Implementation and Foreign Language Teachers' Beliefs in Teaching and Learning. University of South Florida, Pro Quest, UMI Dissertations Publishing. 3306892.
- Seon -Young, Lee (2008).The Role of Participation in In-School and Outside-of-School Activities in the Talent Development of Gifted Students . The Journal of Secondary Gifted Education,Vol.15,No.3.
- Sungur, S.& Takkaya, C.(2006) .Effects of Problem – Based Learning and Traditional Instruction on Self –Regulated Learning . The journal of Education Research ,Vol.99,No.5.
- Salamh, Kristina(2003) .Measuring Language Development in Bilingual Children : Swedish Arabic Children with and with

- out Language Impairment . Linguistics : an Interdisciplinary of the Language Sciences (Walter Degruy Terund Co.)Vol.41, No.2,March – April
- Shaft ,M.(2007) .A service – Learning Project Based on A research Supportive Curriculum Format in The general Laboratory . Journal of Mathematical Education ,Vol.25,No.6
- Sonmez ,D.(2010) .Supporting Kindergarten Students Oral Language Skills : A classroom Intervention for Literacy Development .Diss. ,United States –Massachusetts: Clarkuni. Publication Number: AAt3435844
- Stward ,Goff(2004) .parent Involvement in Reading LLion is Reading. Council Journal,Vol.32,Lussue4
- Summers , Della(1995) .Longman Dictionary of Contemporary English. Essex, Longman Group LTD.
- Tin, T.(2009) Developing Kindergarten Children Creativity .ELT Journal,Vol.64,No.1
- UNESCO (1992).Division for the Development of Education for Bureau of Education . Glossary of Education Pairs Technology International Terms : UNESCO
- Weigel ,Daniel (2007) .Language Development in the Years Before School : A comparison of Developmental Assists in Home and Child Care Setting . Early Child Development and Care ,Vol.177,No.6-7,Aug.
- Weiss, M.(2008) .Increasing Receptive ,Expressive and Overall Language Skills in Language –daybed Preschool Students ,Diss., United States Florida Nova ,Southeastern Uni .Publication Number:AAT3346418,
- Wilson, S.(2009) .Creative Project Stimulate Classroom Learning . Science Scope,Vol.28,No.2,Oct.
- Yehia , A.(2000) .Teaching Listening Skill with Limited Resources . University Researcher , Republic of Yemen : Ibb University , Vol.1
- Yim ,M.(2006). Auditory and Visual Pattern Learning and Language Skills in Children and Adults . Diss .Abs. ,United States Minnesota : Uni ,of Minnesota ,publication Number :AAT3240493.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث السابع:

أساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى الطلبة المتفوقين أكاديميا " دراسة ميدانية لدى طلبة مدرسة الملك عبدالله الثاني للتميز في محافظة الزرقاء "

إعداد :

د/خالد عبد الله حمـــد الحموري د/ محمد المهدي عمر محمد عبد الكريم

أستاذ مساعد بكليـــة التربيـــة أستاذ مشارك قسم التربية الخاصة

جامعـــــة الطائـــــف كلية العلوم والآداب بالرس جامعة القصيم

أساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى الطلبة المتفوقين أكاديميا " دراسة ميدانية لدى طلبة مدرسة الملك عبدالله الثاني للتميز في محافظة الزرقاء "

د/ خالد عبد الله حمد الحموري د/ محمد المهدي عمر محمد عبد الكريم

• **المستخلص** :

هدفت هذه الدراسة للتعرف على أساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى الطلبة المتفوقين أكاديميا، تكون مجتمع الدراسة من طلبة مدرسة الملك عبدالله الثاني للتميز التابعة لمديرية التربية والتعليم لمنطقة الزرقاء الأولى للعام الدراسي ٢٠١٢/٢٠١١م، تكونت عينة الدراسة من (١٣١) من طلبة المرحلتين الأساسية العليا والثانوية، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، استخدم الباحثان مقياس أساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى الطلبة المتفوقين أكاديميا من إعداد/ كارفر وسيشير وويترواب (١٩٨٩م) الذي قامت بتطويره على البيئة العربية أبو حبيب (٢٠١٠). وتوصلت الدراسة للنتائج التالية :

- حصول محور التكيف الديني الروحاني على المرتبة الأولى، تلاه في المرتبة الثانية محور التعامل الفعال النشط، تلاه في المرتبة الثالثة محور التخطيط، بينما جاء محور الانسحاب السلوكي في المرتبة الأخيرة.

- عدم وجود فروق دالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لأثر الجنس في جميع المحاور باستثناء محور التكيف الديني الروحاني، ومحور الانسحاب السلوكي، ومحور إشغال الذهن بالتفكير. وجاءت الفروق لصالح الإناث في محور التكيف الديني الروحاني ولصالح الذكور في محوري الانسحاب السلوكي، وإشغال الذهن بالتفكير .

- وجود فروق دالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لأثر المرحلة الدراسية في جميع المحاور باستثناء محوري الإنكار وإشغال الذهن بالتفكير. وجاءت الفروق لصالح أساسي عليا في جميع المحاور ولصالح ثانوي في الانسحاب السلوكي.

أوصي الباحثان بتوعية الآباء والأمهات بالمواقف التي تشكل ضغوطا على الطلبة المتفوقين والعمل على الحد منها لتحقيق الصحة النفسية لهم، والعمل على وضع برامج تثقيفية لتعريف الطلبة المتفوقين بالضغوط النفسية ومصادرها.

The methods of facing psychological depression among the highly achievers

Abstract

This study aimed at investigating the methods of facing psychological depression among the highly achievers. The population of the study consisted of (524) male and female students during the academic year 2011/2012 in Al-Zarqa first directorate of education. The sample of the study comprised (131) male and female randomly selected of the high basic and secondary stages in the second king Abdullah distingued school.The researcher adopted an instrument developed by Scheier, Weintraub and Carver, 1989 of facing psychological depression among highly achievers that way modified to the Arabian environment by Abu Habib,2010.the results of the study revealed that the spiritual domain was the first rank , the second domain was the active dealing, the planning domain was the third when the psychological withdraw was the last . the results also revealed that there were no statistical significant differences ($\alpha \leq 0.05$) due to gender in

all domains except the spiritual , psychological withdrawal and remaining brain thinking domains in favor of females in the spiritual domains and in favor of male in the psychological withdrawal and remaining the brain thinking .Also, there were statistical significant different ($0.05 \geq \alpha$)due to the stage in all the domains except the denying and reaming the brain thinking domains in favor of the higher basic stage in all domains and in favor ofsecondary , stage in the psychological withdrawal .

• **مقدمة** :

يستخدم مصطلح الضغوط النفسية على نطاق واسع للدلالة على حالات الناشئة لدى الإنسان كرد فعل لتأثيرات مختلفة القوة وتحدث نتيجة العوامل الخارجية، وتؤدي إلى تغيرات في العمليات العقلية وتحولات انفعالية، وبنية دافعية متحولة للنشاط، وسلوك لفظي وحركي قاصر. بالتالي أن الضغوط النفسية يكون لها دور كبير في إحداث معدل عال من التوتر والانفعال الذي يصيب الجسم، ويسبب انفعالات نفسية تتسم بالقلق والضيق والتفكير المرهق في الخبرات الحياتية التي يؤد أن يعيشها الفرد حاضرا أو مستقبلا.

تنوعت وزادت مصادر الضغوط النفسية التي يتعرض لها ويواجهها الأفراد في الحياة المعاصرة، نظرا لما يحيط بهم من أزمات ثقافية واجتماعية واقتصادية وسياسية وبيئية ومواقف ضاغطة، حيث أن التطورات العلمية والتكنولوجية والثقافية المتسارعة وتنوع مستلزمات الحياة وازدياد طموحات الأفراد واختلافها، أدت إلى تغيرات وتطورات اجتماعية واقتصادية هائلة، مما جعل العالم يزخر بالصراعات والأحداث المثيرة للقلق والاضطراب النفسي الذي يهدد الأمن النفسي الاجتماعي والاقتصادي للإفراد، وتزيد من الأزمات النفسية الشديدة والصدمات الانفعالية العنيفة، مما جعل العلماء يولون موضوع الضغط النفسي أهميه بالغة لما ينتج عنه من مواقف ضاغطة ومصادر للقلق والتوتر وعوامل الخطر والتهديد الاجتماعي .

يرى بوتشانان وآخرون (Buchanan et al., 2010) أن الضغوط النفسية تعتبر من المواضيع الهامة التي اخذ الباحثون في الآونة الأخيرة يركزون عليها في الدراسات الحديثة لكثرة ما يتعرض له الأفراد من أحداث وما يحيط بهم من ظروف ضاغطة، وكذلك زيادة متطلبات الحياة نتيجة التغير السريع المتواصل الذي يشهده العالم اليوم، الأمر الذي أسهم في تعريض الأفراد لدرجة عالية من الضغوط النفسية والتي انعكست نتائجها على الأفراد والمجتمعات.

ويشير العجيلي (٢٠٠٥) أن الضغوط النفسية أخذت تناقش بشكل كبير في العديد من المجالات كالتعليم والطب والصحة العامة وعلم النفس والتحليل النفسي وعلم وظائف الأعضاء وغيرها من المجالات التي تهم الأفراد ليس فقط بسبب التأثيرات العقلية والجسمية التي يمكن أن يسببها للفرد ولكن بسبب قدرتها على إيجاد مشكلات اجتماعية واقتصادية في المجتمع وإن لم يكن بصورة مباشرة.

يوضح مارتن(Marten, 2000) أن مصطلح الضغط النفسي يستخدم لوصف حقيقة الاستجابة للأحداث المزعجة أو الضارة، أي الاستجابة إلى الأحاسيس التي تجري في داخلنا، فنشعر معها بالقلق والحزن.

وقد ظهرت العديد من التعريفات للضغط النفسي وتعددت، حيث عرف كابلن (Caplan,1981) الضغط بأنه : " مدى التباين بين المتطلبات التي ينبغي أن يؤديها الفرد وقدرته على الاستجابة لها ".

اما سزليجاي ووالس (Szilagyi & Wallace,1987) فقد عرفا الضغط النفسي بأنه : " قوة لها تأثير أما داخلي يخلق حالة من عدم التوازن النفسي أو الجسمي داخل الفرد، والناجم عن عوامل تنشأ من البيئة الخارجية أو من المنظمة التي يعمل بها الفرد، أو من داخل الفرد نفسه". والضغط (Stress) جزء من حياة الإنسان، فكلما كان قادرا على أن يسبب مشكلات كلما كانت الحاجة إلى تعلم أساليب التعامل معها ومواجهتها أساسا للسلامة النفسية، وللتغلب على الاضطرابات النفسية والجسمية (Davison & Neale, 1998 : 204).

وعرفه ليندين (Linden ,2003) بأنه : " حالة تؤثر على الجوانب الانفعالية للفرد، وفي عملية تفكيره، وحالته الجسدية، بحيث يكون تأثيرها على نحو سلبي في تفكير الأفراد و سلوكهم وحالتهم الصحية".

أما ثوماس (Thomas ,2003) فقد عرف الضغط النفسي : " بأنه حالة من الشدة النفسية والتي تتطلب من الفرد أن يتكيف معها ".

يعرف هيني ورن أساليب المواجهة |"(Heaney & Ryn,1990 :415) بأنها : " الطرق التي يقاوم بها الناس ضغوطهم ويتعاملون بها مع مواقف التهديد والتحدي وتعد بمثابة حواجز تحمي الفرد من النتائج الضارة للضغط على الصحة البدنية والنفسية والعقلية " .

ويختلف ما تسببه الضغوط من فرد لآخر وعلى هذا الأساس أن ما يعتبر أمر ضاغط بالنسبة لفرد ما، لا يعتبر كذلك بالنسبة لفرد آخر، ويتوقف ذلك على سمات شخصية الفرد وخبراته الذاتية ومهارته في تحمل الضغوط وحالته الصحية، كما يتوقف على عوامل ذات صلة بالموقف نفسه مثل نوع التهديد وكمه والحاجة التي تهدد الفرد.

وتعتبر الضغوط النفسية من الخبرات المؤلمة التي يتعرض لها الطلبة المتفوقون والموهوبون بشكل مستمر، حيث أن استمرار تعرضهم لتلك الضغوط تؤدي إلى العديد من الآثار السلبية في مظاهر النمو و مستوى أدائهم العقلي ، حيث أن الضغوط النفسية تعيق قدرات الطلبة، مما يكون له آثار سلبية على مهارات التفكير لديهم وانخفاض التركيز وضعف القدرة على اتخاذ القرار وحل المشكلات وانخفاض مستوى الدافعية للانجاز (Kaplen,1990).

يرى حبيب (٢٠٠٠) إن الطلبة المتفوقين والموهوبين يواجهون الكثير من المشكلات والضغوط النفسية التي تؤثر عليهم ، وتدفعهم في كثير من الأحيان إلى سوء التوافق الاجتماعي، لذا يجب علينا أن نتفهم المشاكل التي من الممكن أن يواجهها هؤلاء الطلبة، وإرشادهم إلى أساليب مواجهتهم لتلك المشاكل التي قد تنشا بسبب ابتعادهم أو انشقاقهم عن المألوف .

وبما أن المشكلات والإحباطات البيئية التي يواجهها الموهوب من شأنها أن تعرقل نمو استعداداته وتكيفها، لذا فقد يكون من الواجب إلقاء الضوء على أساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى الطلبة المتفوقين في مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز في محافظة الزرقاء .

- **مشكلة الدراسة** :

تعتبر الضغوط النفسية من الظواهر الإنسانية التي نالت اهتمام الكثير من الباحثين، حيث يختلف الأفراد فيما بينهم في أساليب مواجهتهم للمشكلات والأحداث الضاغطة، وقد لاحظ الباحث من خلال عمله مع الطلبة المتفوقين والموهوبين ان هؤلاء الطلبة يتعرضون إلى مجموعة من المواقف الحياتية والمشكلات المختلفة المعرفية والاجتماعية والنفسية، حيث يكون لها تأثير سلبي عليهم، لذا فهم يحتاجون لمهارات ومصادر متعددة لمواجهتها وإداراتها بصورة صحيحة وسليمة تساعدهم على التحكم فيها والتغلب عليها، ومن هنا تأتي هذه الدراسة لتحديد أساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى الطلبة المتفوقين والموهوبين حيث تحاول هذه الدراسة الإجابة على السؤال التالي :

- ما أساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى طلبة مدرسة الملك عبدالله الثاني للتميز في محافظة الزرقاء ؟ .
- ويتفرع عنه الأسئلة التالية :
- هل توجد فروق دالة إحصائيا في متوسطات درجات مقياس أساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى الطلبة المتفوقين اكاديميا في مدرسة الملك عبدالله الثاني للتميز تعزى لمتغير النوع (ذكور/ إناث) ؟.
- هل توجد فروق دالة إحصائيا في متوسطات درجات مقياس أساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى الطلبة المتفوقين اكاديميا في مدرسة الملك عبدالله الثاني للتميز تعزى لمتغير المرحلة الدراسية ؟.

- **أهداف الدراسة** :

يسعى البحث إلى تحقيق الأهداف التالية:

- معرفة الأساليب التي يتبعها الطلبة المتفوقين والموهوبين في مدرسة الملك عبدالله الثاني للتميز في التعامل مع الضغوط النفسية .
- معرفة الفروق بين الطلاب والطالبات المتفوقين والموهوبين في أساليب مواجهتهم للضغوط النفسية.
- معرفة الفروق بين طلبة المرحلتين الأساسية العليا والثانوية المتفوقين والموهوبين في أساليب مواجهتهم للضغوط النفسية.

- تقديم توصيات ومقترحات بشأن الوسائل والأساليب للتعرف على أساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى الطلبة المتفوقين والموهوبين.

• **أهمية الدراسة** :

- تسلط الدراسة الضوء على أساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى الطلبة المتفوقين والموهوبين لما لها من أهمية بالغة في نجاحهم مستقبلا .
- تسعى هذه الدراسة للكشف عن طرق تعامل الطلبة المتفوقين والموهوبين مع المواقف الضاغطة، ومن ثم فهم مشكلاتهم، وطريقة تعاملهم، وقدرتهم على إدارة الضغوط والتصدي لها.
- أن نتائج هذه الدراسة ستكون عونا للمرشدين والأخصائيين في تصميم خطط وقائية وإرشادية وعلاجية لتخفيف الضغوط النفسية لدى الطلبة ومساعدة الطلبة المتفوقين والموهوبين على مواجهة الضغوط النفسية والتغلب عليها .
- إن نتائج هذه الدراسة قد تفيد الإدارات التربوية في وضع الخطط الملائمة للتعامل مع الطلبة المتفوقين والموهوبين مما يساهم في البرامج التعليمية في مواجهة الضغوط .
- توفر هذه الدراسة ادبا تربويا ونفسيا في مجال الضغوط النفسية وأساليب مواجهتها .

• **مصطلحات الدراسة** :

• **أساليب مواجهة الضغوط النفسية**:

عرفها ناكانو Nakano (١٩٩١) بأنها : " جهود فردية معرفية وسلوكية للتخفيف من آثار الأحداث الضاغطة أو تخفيف تأثيرها الجسمي والانفعالي على الفرد ".

وتعرف **اجرائيا** في الدراسة الحالية بمجموع الدرجات التي يحصل عليها الطلبة في مقياس أساليب مواجهة الضغوط المعد لهذه الغاية .

• **المتفوق** :

عرفه السرور (٢٠٠٣) بأنه : " الطالب الذي يرتفع تحصيله الأكاديمي بمقدار ملحوظ فوق الأكثرية أو المتوسطين من اقرأنه، وتكو نسبة تحصيله الأكاديمي تزيد عن (90%) ".

ويعرف الطلبة المتفوقين **إجرائيا** بأنهم الطلبة الملتحقون بمدارس الملك عبدالله الثاني للتميز التابعة لوزارة التربية والتعليم في الأردن، الذين يتم اختيارهم وفق الأسس المعتمدة لدى الوزارة للكشف عن الطلبة الموهوبين والمتفوقين، التي تتمثل في ترشيح ما نسبته (5%) من الطلبة الحاصلين على أعلى المعدلات في الصف السادس الابتدائي، ثم يخضع بعد ذلك الطلبة إلى اختبار في القدرات العقلية فيتم اختيار الطلبة الذين حققوا على المعدلات في هذا الاختبار وفق الطاقة الاستيعابية للمدارس .

- **الإطار النظري والدراسات السابقة** :
- **مفاهيم الدراسة ومتغيراتها** : **وتحدد فيما يلي** :
- **مفهوم الضغوط النفسية** :

تنوعت وتعددت النظريات المفسرة للضغوط النفسية وأظهرت تفسيرات متباينة ومختلفة عن الضغوط ضمن أطر ومنطلقات مختلفة، مما أدى إلى بروز اختلافات بين النظريات. فنجدها تهتم بطبيعة الضغط النفسي وتفسير الانفعالات ذات العلاقة والارتباط معه لعلاقة الضغوط النفسية بالتوافق والتكيف والبيئة ، وفي أخري تهتم بأثر الضغط النفسي في الجوانب الوظيفية السلوكية، المعرفية و الانفعالية. وذلك على الرغم من الاختلاف ما بين اتجاهات كل نظرية من النظريات.

يعتبر هانز سيلي (Hans Selye) من أوائل العلماء الذين طرح مصطلح الضغوط النفسية في المجال الطبي ، حيث وجد خلال دراسته في كلية الطب بأن هناك عدد كبير من الأفراد يعانون من أمراض شتى ، وهناك عامل مشترك في الأعراض المصاحبة لتلك الأمراض والتي تتمثل في فقدان الشهية للطعام ، وفقدان قوة العضلات ، والارتفاع الكبير في ضغط الدم ، بالإضافة إلى فقدان الروح المعنوية و الحماس لإنجاز المهمات المطلوبة . (Selye, 1974) .

يشير حسين وحسين (٢٠٠٦: ١٨) أن الاختلاف الواضح بين العلماء في إيجاد مفهوم واحد لمصطلح الضغوط النفسية، أدى أن بعضهم استخدم كلمة الضغط أحيانا ليشير فيها إلى القوة التي تقع على الفرد وتسبب له الشعور الضيق والألم وعدم الارتياح ، وفي هذه الحالة يكون توليفه لكل من المثير والاستجابة ، ولكن حدث غموض بخصوص ما إذا كان الضغط يشير إلى الشئ الذي يسبب الاستجابة نحو الأحداث والظروف التي يواجهها الفرد في حياته وبعضهم يرى أن الضغط هو نتاج تفاعل الفرد مع بيئته ، وان الضغوط تحدث عندما تتجاوز مطالب البيئة قدرة الفرد على التعامل معها ، ويعني ذلك أن الضغط يحدث عندما تكون مطالب الموقف أو الحدث الضاغط تتجاوز مهارات المواجهة لدى الفرد والمطالب هي عبارة عن مواقف وأحداث تتطلب الانتباه والإدراك من الفرد ويكون الحدث ضاغطا عندما يعتقد الفرد أن قدرته على المواجهة غير كافية أو ملائمة .

- **تعريف الضغوط النفسية** :

تناول الكثير من المختصين تعريف مصطلح الضغوط و الضغوط النفسية من جوانب متعددة ، حيث انه لا يوجد اتفاق على تعريف واحد ومحدد لهذا المصطلح ، والسبب في ذلك يرجع إلى مدى الاختلاف الكبير في وجهات النظر بين المختصين والعلماء في هذا المجال. ويعرف مصطلح الضغط (stress) في معجم علم النفس المعاصر بمعنى الإجهاد وهو مصطلح يستخدم للدلالة على نطاق واسع من حالات الإنسان الناشئة كرد فعل لتأثيرات مختلفة بالغة القوة (العاسمي،٢٠٠٧) .

ويرى دبرن (Dubrin , 1990 : 169) الضغوط النفسية بأنها "حاله جسمية ونفسية تنتج بسبب إدراك الخوف ، أو المتطلبات الاجتماعية التي لا يمكن الحصول عليها بسرعة ".

وعرف اتواتر (Atwater, 1990 : 87) الضغوط النفسية بأنها "مجموعة من الاستجابات غير المحددة والتي يقوم بها الأفراد تجاه المشكلات التي تفقدهم توازنهم" .

أما براون ورالف (Brown & Ralph, 1994) فقد عرفا الضغوطات النفسية بأنها محصلة لأمرين مختلفتين، الظروف البيئية المحيطة بالفرد والتي تسبب له الضيق والتوتر، والآخر ردود الفعل النفسية المتمثلة بمشاعر الحزن والغضب التي يشعر بها.

اما خليفات والزغول (٢٠٠٣) فقد عرفا الضغوط النفسية بأنها عبارة عن حالة نفسية وجسدية ناتجة عن مواجهة الفرد لمشكلات بيئية مزعجة تؤدي إلى شعوره بالتهديد وعدم الارتياح.

وعرف عبد المعطي(٢٠٠٦) الضغوط النفسية بأنها تلك المثيرات الداخلية أو الخارجية، والتي تكون على درجة من كبيرة من الشدة ، بما تقلل من توافق الفرد وانسجامه مع متطلباتها ، مما تؤدي إلى الاختلال الوظيفي والسلوكي .

والضغط (Stress) جزء لا يتجزأ من حياة الإنسان ، فكلما كانت المشكلات في ازدياد ، كلما كانت الحاجة إلى تعلم أساليب التعامل معها ومواجهتها أساسا للصحة النفسية، والتغلب على الاضطرابات النفسية والجسمية (Davison & Neale, 1998)

ويرى فونتانا (Vontana 1994) أن مصطلح الضغوط النفسية يشير إلى الاختناق و الشعور بالضيق والظلم و الاضطهاد لدى الفرد ، أما كوبلان (Caplan, 1981: 414) فقد عرف الضغوط النفسية "بأنها تلك الحالة التي يظهر فيها تباين واضح بين المتطلبات التي يجب أن يؤديها الأفراد ، وبين القدرة على الاستجابة لهذه المتطلبات" ويعرف ايفريلي وروسنفيلد (Everly & Rosenfeld,1987: 230) الضغط النفسي" بأنه استجابة نفس - جسمية لمثير ما" .

ويتضح من الاستعراض السابق لتعريفات الضغوط النفسية، ما يلي :

- اختلاف ضغوط الحياه نتيجة للمواقف التي يتعرض لها الفرد حيث الضغوطات تزداد مع تغير انماط الحياة.
- أن الضغوط هي استجابة الجسم الداخلية للمطالب البيئية، حيث تؤدي الى اعادة التوافق للكائن الحي، كما ان هذه الاستجابه قد تكون جسمية او نفسية او سلوكية، والاستعداد النفسي يلعب دورا هاما في استقبال .
- يتضح ان الضغط اصبح مرتبطا بحياة الانسان، ويتحدد على مدى تفسير الفرد للحدث على انه مهدد ام لا وكيفية التعامل مع تلك المواقف والاحداث .

- اشارت العديد من التعريفات ان الضغوط النفسية ناتجة عن عدم قدرة الفرد على مجارات الاحداث او التطورات او التغيرات التي تحدث في حياته الشخصية او في محيط بيئته مما يخلق لديه حالة من عدم الاتزان النفسي .
- كان موضوع الضغوط في بدايته حكراً على البيولوجيين الذين ركزوا على الاستجابات الفسيولوجية.

• أساليب مواجهة الضغوط النفسية :

بدا الاهتمام بدراسة أساليب مواجهة الضغوط النفسية منذ ستينات القرن الماضي حيث تعتبر دراسات موري (Murphy) من أوائل الدراسات التي استخدمت مصطلح التعامل مع الضغوط، وذلك للإشارة إلى مجموعة الأساليب التي يستخدمها الفرد في تعامله مع المواقف الضاغطة والمهددة حتى يتم السيطرة عليها(Lazarus, 1984 : 1)

وتتعدد تصنيفات العلماء لأساليب واستراتيجيات المواجهة، فمنهم من يصنفها إلى مواجهة إقدامية، ومواجهة إحجامية. ومنهم من يصنفها إلي مواجهة مركزة علي الانفعال وأخرى مركزة علي المشكلة، وذلك تبعا للنظريات أو التوجهات النظرية التي يتبناها كل منهم.

ويرى حسن وحسين (٢٠٠٦: ٨٠) إن للمواجهة نوعين من المصادر، المصدر الأول هي المواجهة الشخصية حيث تتمثل في مركز الضبط وتقدير الذات وفعالية الذات وانخفاض العصابية، والمصدر الثاني المواجهة البيئية حيث تضمنت المسانِدة الإجتماعية وترتبط بجوانب البيئة الاجتماعية والمادية. وإن لكل منهما مؤثرا هاما في سلوك المواجه.

• يستعرض الباحثان فيما يلي تعريف أسلوب مواجهة الضغوط النفسية :

تعرف أساليب مواجهة الضغوط النفسية بأنها مجموعة من الأساليب أو الطرق والنشاطات الدينامية والسلوكية والمعرفية التي يستخدمها الفرد في مواجهة الموقف الضاغط لحل المشكلة وتخفيف التوتر الانفعالي المترتب عليها (حسين ، والزيود ، ١٩٩٩) .

أما لازورس (Lazarus, R, 2000) فقد عرف أسلوب المواجهة بأنه مستوى "المجهود ، الذي يبذله الفرد في أسلوب تعامله مع الأحداث الضاغطة سواء كان هذا المجهود موجه نحو الانفعال أو نحو المشكلة" .

ويرى كفافي وعلاء الدين(٢٠٠٦) أن مواجهة الضغوط هي "العملية التي يتم بها تدبير المطالب الداخلية والمطالب الخارجية والتي تدرك باعتبارها مطالب شاقة أو عسيرة أو شديدة الوطأة وقد تتخطى إمكانيات الفرد وموارده . أما الضريبي (٢٠١٠) فقد عرف أساليب مواجهة الضغوط بأنها " الطريقة التي يستخدمها أو يتبعها الفرد في مواجهة المواقف والأحداث الضاغطة للتخلص منها ، أو الحد من آثارها ، أو التكيف معها .

ويرى كل من هالجن ويبترون (Halgin & Whitbourne, 1997) أن أساليب التعامل مع الضغوط النفسية تلعب دورا بارزا في الحد من معاناة الفرد من الضغوط أو اضطرابات عدم التكيف ، والشخص الذي لا يمتلك المهارات الملائمة في التعامل مع المشكلات هو الأكثر قابلية للتعرض إلى الضغوط النفسية ، وعلى العكس من ذلك فإن الشخص القادر على التكيف مع المشكلات التي تواجهه يكون أكثر فاعلية في المواجهة ، و تقل معاناته خلال تعرضه للمواقف الضاغطة .

وفي ذات السياق يرى حسين وحسين(٢٠٠٦) بان أساليب مواجهة وإدارة الضغوط النفسية و المواقف الضاغطة تختلف من شخص إلى آخر ، باختلاف العمر وطبيعة الموقف الضاغط والبناء المعرفي للفرد ونمط الشخصية .

وهناك العديد من الأساليب والاستراتيجيات الهامة لمواجهة الضغوط النفسية ، حيث قسمها مارتن وآخرون (Martin, et al., 1992) إلى :

الإستراتيجيات الانفعالية في المواجهة Emotional Coping Strategies : وتتمثل هذه الاستراتيجيات في مدى قوة ردة الفعل الخاصة في التعامل مع المواقف الضاغطة التي تواجه الفرد ، والتي تتمثل بالغضب الشديد والانفعال والتوتر والإحباط والقلق والأسى والحزن واليأس من الحياة والهروب من الواقع والانسحاب الاجتماعي .

الإستراتيجيات المعرفية في المواجهة Cognitive Coping Strategies : وتتمثل وهي تلك الاستراتيجيات والأساليب التي يستخدمها الأفراد في تفسير وتقييم الموقف الضاغط وأسلوبه في التأقلم معه ، وكذلك استخدام أسلوب التحليل المنطقي للاحداث والنشاط العقلي في الحد من الضغوط النفسية .

ومن الأساليب الأخرى في مواجهة الضغوط النفسية ما اقترحه كل من هيجنز و أندلر (Higgins & Endler, 1995) حيث تتمثل هذه الأساليب في :

أسلوب التوجه نحو التجنب :(Avoidance Oriented) : ويقصد به ابتعاد الفرد عن المواجهة المباشرة مع المواقف الضاغطة ، وأن يعمل على الانسحاب مباشرة من الموقف **الضاغط** قبل أن يتحمل أي نوع من الأضرار التي قد تصيبه ، ويطلق على هذا النوع الأسلوب الإحجامي .

أسلوب التوجه نحو الأداء (Task Oriented): وهو المحاولات السلوكية النشطة التي يقوم بها الفرد للتعامل مع المشكلة بشكل مباشر وبأسلوب واقعي ، ويتمثل ذلك من خلال معرفة الأسباب الكامنة للمشكلة ، والاستفادة من الخبرات السابقة في المواقف المشابهة للمشكلة ، واقتراح أفضل البدائل للتعامل مع المشكلة والموقف الضاغط ، ووضع خطة فورية لعلاج المشكلة .

يواجه الطلبة الموهوبين والمتفوقين خلال حياتهم ودراستهم في المراحل الدراسية المختلفة ، للعديد من المشكلات والمواقف الضاغطة ، والتي تتطلب

منهم استجابات وردود أفعال مناسبة ، قد يقف هؤلاء الطلبة عاجزين أمام التصدي لها والتقليل من أضرارها عليهم ، بسبب عدم توفر المهارات والأساليب المناسبة للتصدي إلى تلك الضغوط النفسية والمشكلات ، لذا لا بد لنا من إعداد جميع الطلبة، وخصوصا المتفوقين منهم وتهيئتهم ، لمواجهة هذه الأزمات وإكسابهم الوسائل والأساليب اللازمة لاتخاذ القرارات المفيدة لمواجهة كافة الأزمات والإحداث التي قد تعترض طريقهم في المستقبل(السلمان ، ٢٠١١).

ويشير كل من جروان (٢٠٠٤ ؛ Silverman, 1993) أن الموهوبين والمتفوقين عقليا عرضة للمشكلات والضغوط النفسية ، وخاصة عندما تكون الموهبة من مستوى مرتفع ، حيث تزيد هذه الموهبة من تعرض الطفل للمصاعب التكيفية. ويعتقد مدعموا وجهة النظر هذه؛ أن الأطفال الموهوبين عرضة للمشكلات الانفعالية والاجتماعية وأنهم أكثر حساسية للصراعات ألاجتماعية ويمرون بدرجات من الاغتراب والضغوط أكثر من أقرانهم ، وذلك نتيجة لقدراتهم المعرفية والعقلية المرتفعة، وبالتالي هناك حاجة ماسة إلى التدخل والاهتمام بشكل خاص لدى هؤلاء الطلبة ، من حيث مساعدتهم على التغلب على الصعوبات والمشكلات النادرة التي قد تصادفهم، والتي يمكن وصفها بأنها من النوع الخاص.

ويرى كابلن (Kaplen,1990) أن استمرار تعرض هؤلاء الطلبة للمزيد من الضغوط النفسية ، يؤدي إلى حدوث الكثير من الآثار السلبية في مظاهر النمو وكذلك على مستوى أدائهم العقلي ، حيث أن الضغوط النفسية تعيق قدرات الطلبة، مما يكون له آثار سلبية على مهارات التفكير لديهم وانخفاض التركيز وضعف القدرة على اتخاذ القرار وحل المشكلات وانخفاض مستوى الدافعية للانجاز.

و يرى كل من يو ومون (Yoo &.Moon, 2006) أن إيجاد مجموعة من الطرق والوسائل الفاعلة ، التي تتوائم مع متطلبات العصر الحديث ، له اثر فاعل في الحد من تلك الضغوط والأزمات والتخلص منها أو التقليل من أثارها على صحة الفرد النفسية والاجتماعية والجسمية ما أمكن.

و لمساعدة الطلبة المتفوقين والموهوبين على احتواء الضغوط النفسية التي تواجههم وتحملها ، يرى دلسل (Delisle,1988) انه يجب مراعاة الوقوف على مدى الاختلاف والتشابه بين الطلبة المتفوقين والموهوبين مع الآخرين ، والتعرف على التدابير التي يجب أن يتم اتخاذها لتقدير وقبول اماكاناتهم وقدراتهم المميزة ومواهبهم ، وإيجاد الوسائل الكفيلة لتطوير القدرات الاجتماعية لديهم ، إضافة إلى معرفة الأساليب التي تساعد على تقدير وفهم هؤلاء الطلبة من قبل الآخرين ، وأخيرا معرفة الأساليب التي تسعى إلى فهم وتنمية هؤلاء مابين السعي وراء التميز والسعي وراء الكمال.

مما سبق نرى أن الطلبة الموهوبين والمتفوقين باعتبارهم فئة خاصة تحتاج إلى برامج خاصة ومتنوعة لكي تتلائم مع قدراتهم العقلية والانفعالية ، حيث يعتبر الإنسان الموهوب عنصرا فاعلا في العديد من الجماعات الإنسانية والتي من

أبرزها الأسرة ، حيث تلعب الأسرة دورا كبيرا في تنمية التفوق لدى الطفل كون رعاية هؤلاء الطلبة وتنميته تبدأ من المنزل، الذي يقدم للطفل الرعاية الكبيرة والاهتمام في جميع المجالات النفسية والاجتماعية والصحية والتربوية، وتشكيل وعي الطفل سواء كان ذلك سلبيا أو إيجابيا .

• **الدراسات السابقة** :

لم يحصل الباحثان - في حدود علمهما – علي دراسات سابقة ذات ارتباط مباشر بموضوع بحثه في أساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى الطلبة المتفوقين أكاديميا ، وتحصلا على بعض الدراسات التي تناولت الضغوط النفسية مع متغيرات آخري، وفيما يأتي عرض لهذه الدراسات يوردها الباحث فيما يأتي حسب تسلسلها الزمني :

هدفت **دراسة كومار** (Kumar,R, 1990) إلى التعرف على الضغوط النفسية التي يتعرض بها الطلبة الهنود وتحديد أساليب التوافق التي يستخدمونها للتخلص من هذه الضغوط ، تكونت عينة الدراسة من (٣٦٠) طالبا وطالبة وأشارت النتائج أن لدى الذكور ضغوطا شخصية ومالية واجتماعية وأسرية وصحية مختلفة ، واشارات النتائج ايضا الى ان اساليب مواجهة الضغوط لدى الذكور هي طريقة التعريف المعرفي ، إما الإناث فقد استخدمن إستراتيجية التقبل الاستسلامي في التعامل مع الضغوط النفسية .

اما دراسة كنج (King, 1991) فقد هدفت إلى اكتشاف أحداث الحياة والضغوط ، واستراتيجيات المواجهة ، ومعرفة العلاقة بين أحداث الحياة والضغوط والعلاقة بين استراتيجيات المواجهة والضغوط. تكونت عينة الدراسة من(٧٦٠) طالبا وطالبة من المرحلة الثانوية بهونج كونج ، وقد أشارت نتائج هذه الدراسة أن إستراتيجية التخطيط لحل المشكلة وتحمل المسؤولية هي الأكثر استخداما من قبل الطلبة ، في حين كانت المواجهة والهروب الأقل استخداما من قبل الطلبة ، أما عن الفروق بين الجنسين الذكور والإناث في استراتيجيات المواجهة فقد كشفت الدراسة أن الذكور أكثر ميلا لاستخدام التخطيط لحل المشكلة وتحمل المسؤولية ، وان الإناث أكثر ميلا إلى الدعم الاجتماعي والهروب والتجنب .

وهدفت دراسة نومر (Nummer, 2001) إلى التعرف على الضغوط على العلاقة بين الجنس والعمر وإستراتيجية المواجهة وتقدير الذات ، تكونت عينة الدراسة من (٣٢١) طالبا وطالبة تراوحت أعمارهم (١٤ -١٧) سنة ، أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث ولصالح الإناث في أكثر الاستراتيجيات استخداما وهي إستراتيجية المواجهة التي تميل إلى التجنب .(الهلالي ،٢٠٠٩) .

فقد هدفت دراسة البحراوي (٢٠٠٣) إلى التعرف على الضغوط النفسية والاجتماعية وأساليب المواجهة لدى طلبة المرحلة الإعدادية ، تكونت عينة

الدراسة من (٢٠٠) طالبا وطالبة من مدارس محافظتي القاهرة والمنوفية تراوحت أعمارهم (١٢ -١٨) سنة ، أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب المواجهة تعزى للجنس ولصالح الذكور .

هدفت دراسة كاردوم واخرون (Kardum, et al,2004) إلى التعرف على العلاقة بين السمات الشخصية وأحداث الحياة الضاغطة وأساليب المواجهة في مرحلة المراهقة المبكرة ، تكونت عينة الدراسة من (٢٦٥) طالبا وطالبة تتراوح أعمارهم (١١ -١٤) ، أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب المواجهة ولصالح إستراتيجية مواجهة المشكلة .

وفي دراسة أخرى بحث فيها ديفيد (David,2005) اثر بعض المتغيرات على أساليب المواجهة لدى المتفوقين ، وقد تكونت عينة الدراسة من (٦٢٤) من الطلبة المتفوقين الصينيين في هونج كونج . وقد أظهرت النتائج إن للذكاء العاطفي تأثير على خفض الضغوط النفسية بوجود الدعم والتفاعل الاجتماعي حيث إن تأثير المشاعر الداخلية تعتبر من العوامل التي تعود للذكاء العاطفي والذي أدى إلى خفض الضغوط النفسية لدى عينه الدراسة باستخدام أسلوب التجاهل وكذلك أسلوب المواجهة بالتفاعل عن طريق الدعم الاجتماعي .

هدفت دراسة ابو عرام (٢٠٠٥) إلى التعرف على أساليب مواجهة الضغوط النفسية وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى طلاب المرحلة الثانوية ، تكونت عينة الدراسة من (٨٩١) طالبا وطالبة ، أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب المواجهة ولصالح إستراتيجية اللجوء إلى الدين وتأكيد الذات ثم تحمل المسؤولية ، أشارت النتائج أيضا إلى أن الذكور استخدموا أربع أساليب مقابل ثلاثة لصالح الإناث .

هدفت دراسة عربيات والخرايشة (٢٠٠٧) إلى التعرف على معرفة الضغوط النفسية التي يتعرض لها الطلبة المتفوقون وإستراتيجية التعامل معها، تكونت عينة الدراسة من (٢٥٦)طالبا وطالبة من الطلبة المتفوقين اكاديما ، وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائيا في استخدام استراتيجيات مواجهة الضغوط تعزى إلى متغيري الجنس والمرحلة الدراسية تعليم أساسي تعليم ثانوي .

هدفت دراسة أبو مشايخ(٢٠٠٨) إلى التعرف على أساليب المواجهة لدى طلبة المرحلة الإعدادية، تكونت عينة الدراسة من (٣٦٨) طالبا وطالبة ، يدرسون في مدارس الحكومية، ومدارس وكالة الغوث، أشارت نتائج الدراسة إلى أن أساليب مواجهة الضغوط تنتظم في سلم أعلاه أسلوب التكيف الروحانية الديني ، وأدناها أسلوب السخرية ، وانه توجد فروق بين الذكور والإناث في أساليب المواجهة باستخدام التكيف الروحاني الديني وطلب الدعم العاطفي والتقبل .

هدفت دراسة الهلالي (٢٠٠٩) إلى معرفة أساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى طلاب مرحلتي التعليم المتوسط والثانوي السلبية والايجابية ، تكونت

عينة الدراسة من (٥٤٧) طالبا من المرحلتين الأساسية والثانوية في منطقة مكة المكرمة .وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن الأساليب الايجابية كانت في المراتب الأولى (اللجوء إلى الله ، تحمل المسؤولية ،المواجهة) ، وأشارت النتائج أيضا إلى عدم وجود فروق ذات دلاله إحصائية تعزى للعمر والمرحلة التعليمية .

وفي دراسة قام بها شانسي وسلدو (Shaunessy & Suldo,2010) للتعرف على الاستراتيجيات المستخدمة من الطلبة المتفوقين للتعامل ومواجهة الضغوط . تكونت العينة من (٤٦٥) طالبا وطالبه من الطلبة المتفوقين في المرحلة النهائية من الثانوية العامة والملتحقين بالبرنامج التحضيري للالتحاق بالجامعة وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى إن الطلبة المتفوقين اظهروا مستويات من الشعور بالضغوط مشابهه للطلبة العاديين الغير متفوقين ، بالإضافة إن الطلبة المتفوقين كانوا مشابهين لزملائهم من غير المتفوقين في الطريقة التي يتعاملون بها مع الضغوط الأكاديمية ، حيث إنهم يستخدمون أسلوب إعادة التشكيل الايجابي ، التجنب ،البحث عن الدعم الاجتماعي العاطفي . ومن جهة أخرى اظهر الطلبة المتفوقين اختلاف عن زملائهم العاديين في قدرتهم في التعامل مع الغضب والمرح وأسلوب حل المشكلات .

وهدفت دراسة السلمان (٢٠١١) إلى التعرف على أساليب مواجهة الضغوط الحياتية اليومية لدى عينة من الطالبات المتفوقات وغير المتفوقات بالمرحلة الجامعية ، تكونت عينة الدراسة من (١٧٢) طالبة، ، وقد أظهرت النتائج أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الطالبات المتفوقات وغير المتفوقات في أسلوب المواجهة بالتخطيط لصالح الطالبات المتفوقات .وكذلك في أساليب المواجهة (الاستسلام والقبول ، الإنكار ، عدم المبالاة ، صرف الانتباه) لصالح الطالبات غير المتفوقات .

من خلال عرض نتائج الدراسات السابقة نجد أن هناك أساليب مشتركة يستخدمها الأفراد للتعامل مع ضغوطهم النفسية ، ويمكن أن نذكر بعض هذه الأساليب، ومنها: أسلوب المساندة الاجتماعية كما أشار (David,2005) ، وإقامة العلاقات الاجتماعية كما أشارت دراسة كل من (Shaunessy & Suldo,2010) ; (أبو مشايخ 2008) والتقييم المعرفي للموّقف كما أشارات دراسة كومار (Kumar,R, 1990) ، وكذلك أسلوب التخطيط لحل المشكلة وتحمل المسؤولية الاجتماعية كما أشارت دراسة (Zigler, (King, 1991 1999; ; (David , 1997) وكذلك واللجوء إلى الدين (أبو مشايخ 2008)، وطلب المساعدة من الآخرين ، إضافة إلى الأساليب السلبية مثل اسلوب : التجنب والإنكار (King, 1991)،(Nummer, 2001) ، (Shaunessy & Suldo,2010) ; (السلمان ،٢٠١١) ،والتنفيس الانفعالي، والتقبل الاستسلامي كومار (Kumar,R, 1990) ، كما اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج بعض الدراسات، واختلفت مع بعضها الأخر، وربما يعود هذا الاختلاف إلى طبيعة المجتمع أو العينة التي أجريت عليها هذه الدراسة .

وعلى الرغم من اختلاف الدراسة الحالية في تناولها للضغوط عن جميع الدراسات التي تم عرضها، فقد ساعدت تلك الدراسات الباحث في تحديد ملامح الدراسة الحالية، حيث غلب على الدراسات التي تم عرضها الجانب الميداني التطبيقي، وتركيزها أغلبها على نوع واحد من الضغوط.

- **الطريقة والإجراءات**

- **منهج الدراسة** :

استخدم الباحثان في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، ويحاولا من خلاله وصف الظاهرة موضوع الدراسة وتحليل بياناتها وبيان العلاقة بين مكوناتها والآراء التي تطرح حولها، والعمليات التي تتضمنها والآثار التي تحدثها،ويعتبر المنهج المناسب لهذه الدراسة.

- **حدود الدراسة** :

أجريت الدراسة وفقاً للحدود التالية :

- الحد الزماني : الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (٢٠١١/٢٠١٢م).
- الحد المكاني : مدرسة الملك عبدالله الثاني للتميز في محافظة الزرقاء بالمملكة الاردنية الهاشمية.
- الحد البشري : طلاب وطالبات المرحلتين الأساسية العليا والثانوية.

- **مجتمع الدراسة** :

تكون مجتمع الدراسة من طلبة مدرسة الملك عبدالله الثاني للتميز التابعة لمديرية التربية والتعليم لمنطقة الزرقاء الأولى للعام الدراسي ٢٠١١/ ٢٠١٢ والبالغ عددهم (٥٢٤) طالبا وطالبه موزعين كما يلي .

جدول رقم (١) : يوضح أعداد الطلبة في مجتمع الدراسة ❖

المرحلة الدراسية	ذكور	إناث	المجموع
الأساسية العليا	٢٣٠	١٥٨	٣٨٨
الثانوية	٩٠	٤٦	١٣٦
المجموع	٣٢٠	٢٠٤	٥٢٤

❖المصدر : مديرية التربية والتعليم لمنطقة الزرقاء الاولى م قسم التخطيط .

- **عينة الدراسة** :

تكونت عينة الدراسة من طلبة المرحلتين الأساسية العليا والثانوية في مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز والبالغ عددهم (١٣١) طالبا وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، من المرحلتين الأساسية العليا والمرحلة الثانوية كما هو موضح في الجدول التالي .

جدول رقم(٢) : يوضح أعداد الطلبة في عينة الدراسة

المرحلة الدراسية	ذكور	إناث	المجموع
الأساسية العليا	٤٢	٣٠	٧٢
الثانوية	٣٠	٢٩	٥٩
المجموع	٤٥	٤٦	١٣١

• **الأدوات المستخدمة في الدراسة:**

لتحقيق الأهداف والإجابة على أسئلة الدراسة، استخدم الباحثان أداة لقياس أساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى الطلبة المتفوقين أكاديميا، وهي من إعداد كارفر وسيشير وويترواب (Scheier & Weintraub & Carver,1989)، والذي قامت بتطويره على البيئة العربية وتعديل بعض فقراته أبو حبيب (2010) حيث يتكون هذا المقياس من (٩١) عبارة موزعه على (١٤) محورا من محاور مقياس أساليب مواجهة الضغوط النفسية .

• **وصف المقياس المستخدم في هذه الدراسة:**

تكون هذا المقياس المستخدم في الدراسة الحالية من (٤٩) عبارة موزعه على ثمانية محاور، هي : المحور الأول إعادة التقييم الايجابي، أما المحور الثاني التدعيم الاجتماعي، المحور الثالث التعامل الفعال النشط، المحور الرابع الإنكار، المحور الخامس التكيف الديني الروحاني، المحور السادس الانسحاب السلوكي، المحور السابع إشغال الذهن بالتفكير، المحور الثامن التخطيط .

تتم الاستجابة لفقرات المقياس وفقا لتدرج ثلاثي البدائل وهي (دائما ، أحيانا ، لا توجد)، وتتراوح درجة تصحيح كل فقرة من فقرات المقياس بين (١ -٣) درجة على التوالي للبدائل، حيث لا توجد فقرات سلبية وجميع الفقرات تصحح بنفس الاتجاه ، ويتم احتساب الدرجة الكلية للمفحوص على المقياس بجمع درجاته على كل أسلوب أو إستراتيجية على حده، وتدل الدرجة المرتفعة على استخدام مرتفع لأسلوب مواجهة الضغوط النفسية بينما تدل الدرجة المنخفضة على استخدام منخفض لأسلوب مواجهة الضغوط النفسية .

• **الصدق :**

للتأكد من الصدق الظاهري للمقياس تم عرضه على مجموعة من المختصين في مجال الإرشاد والصحة النفسية والتربية الخاصة وعلم النفس وعددهم (١١) محكم، وفي ضوء أراء المحكمين تم إعادة صياغة بعض العبارات، وحذف فقرات من المقياس اجمع المحكمون عليها لعدم مناسبتها، حيث أصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من ٤٥ فقرة .

• **ثبات المقياس:**

لحساب معامل ثبات مقياس أساليب مواجهة الضغوط النفسية، تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكافئة في الخصائص لمجتمع الدراسة، بعدها تم احتساب معامل الثبات بطريقة كرونباخ الفا، حيث تراوحت قيم معاملات الثبات لمجالات مقياس أساليب مواجهة الضغوط النفسية تراوحت ما بين (٠،٧٣ - ٠،٨١)، أما الدرجة الكلية للثبات لكافة المجالات فقد بلغت (٠،٧٨)، ويتبين من خلالها أن المقياس يتمتع بثبات عالى ومقبول.

• **المعالجة الإحصائية :**

- ✓ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
- ✓ اختبار ت.(T-test) .

- ✓ تحليل التباين الثنائي المتعدد (*two way ANOVA*).
- ✓ اختبار التباين الثنائي .

• عرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها :

السؤال الأول: ما هي أساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى الطلبة المتفوقين أكاديميا لدى طلبة مدرسة الملك عبد الله الثاني للتميز؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأساليب مواجهة الضغوط النفسية للمتفوقين أكاديميا لدى طلبة مدرسة الملك عبد الله الثاني للتميز، كما يوضح جدول رقم (٣) .

جدول (٣) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأساليب مواجهة الضغوط النفسية للمتفوقين أكاديميا على طلبة مدرسة الملك عبد الله الثاني للتميز مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	المحاور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	5	التكيف الديني الروحاني	2.67	.33	الاول
2	3	التعامل الفعال النشط	2.44	.32	الثاني
3	8	التخطيط	2.43	.34	الثالث
4	1	إعادة التقييم الايجابي	2.37	.50	الرابع
5	2	التدعيم الاجتماعي	2.36	.36	الخامس
6	7	إشغال الذهن بالتفكير	2.35	.31	السادس
7	4	الإنكار	2.08	.44	السابع
8	6	الانسحاب السلوكي	1.84	.56	الثامن
		الأداة ككل	2.34	.20	الكلي

يبين الجدول (٣) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (١.٨٤ -٢.٦٧)، حيث جاء محور التكيف الديني الروحاني في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (٢.٦٧)، تلاه في المرتبة الثانية محور التعامل الفعال النشط بمتوسط حسابي بلغ (٢.٤٤)، تلاه في المرتبة الثالثة محور التخطيط بمتوسط حسابي بلغ (٢.٤٣)، ثم محور إعادة التقييم الإيجابي بمتوسط حسابى (٢.٣٧)، ومحور التدعيم الاجتماعي وإشغال الذهن بالتفكير والإنكار على التوالي، بينما جاء محور الانسحاب السلوكي في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (١.٨٤)، وبلغ المتوسط الحسابي للأداة ككل (٢.٣٤).

ويستنتج مما سبق أن أفراد عينة الدراسة يستخدمون أسلوب التكيف الديني الروحاني بشكل كبير وذلك من خلال الوسط الحسابي والانحراف المعياري الذي أحتل المرتبة الأولى.

تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة كل من أبو عرام (٢٠٠٥) ودراسة أبو مشايخ(٢٠٠٨)

ودراسة الهلالي (٢٠٠٩) والتي أشارت جميعها إلى استخدام أسلوب التكيف الديني والروحاني كأسلوب ناجح في مواجهة الضغوط النفسية من قبل الطلبة. وتختلف نتائج هذه الدراسة عن نتائج دراسة كل من دراسة نومر

(Nummer, 2001) التي أشارت إلى أن أكثر أساليب المواجهة استخداما أسلوب المواجهة الذي يميل إلى التجنب، ودراسة شانسي وسلدو (Shaunessy & Suldo,2010) التي أشارت إلى أن أكثر أساليب المواجهة استخداما هي أساليب إعادة التشكيل الايجابي، التجنب، البحث عن الدعم الاجتماعي العاطفي . ودراسة السلمان (٢٠١١) التي أشارت الى ان الطالبات المتفوقات لا يستخدمن أسلوب الإنكار في مواجهة الضغوط النفسية، ودراسة منسي (٢٠٠٣) والتي أشارت إلى أن هناك مشكلات خاصة بالتلاميذ المبدعين كالعزلة والانطواء، والسرحان، وأن لهم آراء غير شائعة وغير مقبولة، والشعور بالإحباط عند الفشل، والتشكك والحيرة.

ويعزى الباحثان ذلك كون الطلبة المتفوقين يؤمنون بإرادة القضاء والقدر، والالتزام الديني، حيث يميل الطلبة المتفوقين لمواجهة الضغوط النفسية والتخفيف من حدتها وذلك باللجوء إلى الدين والأساليب الروحانية، من خلال طلب العون والمساعدة والرحمة من الله تعالى إن عجزوا عن حلها، إذ أن اللجوء إلى الله عز وجل يجعل الأفراد يسيطرون على انفعالاتهم ومشكلاتهم الاجتماعية ويجعلهم يستخدمون أساليب عقلانيه تمنعهم من إلحاق الأضرار بأنفسهم مجتمعهم.

إضافة إلى ما سبق فان الأسلوب الديني والروحاني يجعل الطلبة المتفوقين يمارسون حياتهم الخاصة والعامة بشكل ايجابي يساعدهم على التعامل مع بعضهم البعض ويشجعهم على التعاون والالتزام والتماسك بشكل يزيد لديهم القدرة على ضبط انفعالاتهم والسيطرة على عواطفهم بصورة كبيرة تساعدهم على مواجهة الضغوط التي تمارس عليهم من قبل الآخرين وتوجيههم بطرق سليمة وصحيحة.

كما أن سمات الطلبة المتفوقين تجعل لديهم القدرة على ضبط الذات والتحكم في الانفعالات السلبية التي قد تؤثر على قرارات الفرد، إضافة إلى أن للطلبة المتفوقين طموح عالي في تحقيق إنجازاتهم بشكل يزيد لديهم القدرة على اتخاذ قراراتهم في جميع مواقفهم التي يمارسونها داخل المجتمع الذي يعيشون فيه بعيدا عن إنكار المشكلات والانسحاب من المواقف الضاغطة دون اللجوء إلى حلها بشكل ايجابي ومنطقي.

السؤال الثاني: " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات مقياس أساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى الطلبة المتفوقين أكاديميا تعزى لمتغير النوع.

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأساليب مواجهة الضغوط النفسية للمتفوقين أكاديميا على طلبة مدرسة الملك عبد الله الثاني للتميز حسب متغير النوع (ذكر، أنثى)، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول (٤) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأساليب مواجهة الضغوط النفسية للمتفوقين أكاديميا على طلبة مدرسة الملك عبد الله الثاني للتميز حسب متغير النوع

	الجنس					
	ذكر		انثى		المجموع	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
اعادة التقييم الايجابي	2.30	.49	2.45	.49	2.37	.50
التدعيم الاجتماعي	2.31	.30	2.42	.41	2.36	.36
التعامل الفعال النشط	2.47	.35	2.41	.29	2.44	.32
الانكار	2.11	.46	2.05	.42	2.08	.44
التكيف الديني الروحاني	2.54	.35	2.84	.20	2.67	.33
الانسحاب السلوكي	1.95	.56	1.69	.52	1.84	.56
اشغال الذهن بالتفكير	2.41	.28	2.27	.33	2.35	.31
التخطيط	2.44	.34	2.43	.35	2.43	.34
الاداة ككل	2.33	.19	2.35	.21	2.34	.20

يبين الجدول (٤) أن هناك تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية أساليب مواجهة الضغوط النفسية للمتفوقين أكاديميا على طلبة مدرسة الملك عبد الله الثاني للتميز بسبب اختلاف فئات متغير النوع (ذكر، أنثى). ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين كما في جدول (٥) .

يتبين من الجدول (٥) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠.٠٥) تعزى لأثر النوع الاجتماعي في جميع المحاور وفي الأداة ككل باستثناء محور التكيف الديني الروحاني، ومحور الانسحاب السلوكي، ومحور إشغال الذهن بالتفكير. وجاءت الفروق لصالح الإناث في محور التكيف الديني الروحاني ولصالح الذكور في محوري الانسحاب السلوكي، وإشغال الذهن بالتفكير.

جدول (٥): تحليل التباين الثنائي لأثر النوع الاجتماعي على أساليب مواجهة الضغوط النفسية للمتفوقين أكاديميا على طلبة مدرسة الملك عبد الله الثاني للتميز

مصدر التباين	المحاور	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
النوع الاجتماعي	اعادة التقييم الايجابي	.886	1	.886	3.787	.054
	التدعيم الاجتماعي	.406	1	.406	3.383	.068
	التعامل الفعال النشط	.032	1	.032	.355	.552
	الانكار	.255	1	.255	1.371	.244
	التكيف الديني الروحاني	3.407	1	3.407	46.240	.000
	الانسحاب السلوكي	2.816	1	2.816	10.367	.002
	اشغال الذهن بالتفكير	.572	1	.572	6.283	.013
	التخطيط	.00005	1	.00005	.000	.984
	الاداة ككل	.015	1	.015	.397	.530

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة كل من أبو مشايخ(٢٠٠٨) التي أشارت إلى انه لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية تعزى للنوع الاجتماعي، وتختلف عن نتائج دراسة كل من البحراوي (٢٠٠٣) و أبو عرام (٢٠٠٥) ودراسة عربيات والخرايشة (٢٠٠٧) والتي أشارت جميعها إلى وجود فروق ذات دلاله إحصائية في أساليب مواجهة الضغوط النفسية للطلبة المتفوقين تعزى للجنس ولصالح الطلبة الذكور.

يعزو الباحث نتيجة عدم وجود فروق ذات دلاله إحصائية تعزى إلى النوع إلى طبيعة الطلبة المتفوقين أكاديميا عينة الدراسة والذين تم اختيارهم بناء على أساس ارتفاع مستوى التحصيل الأكاديمي لديهم، إضافة إلى تجانسهم من حيث درجات الذكاء، وبالتالي فان التوزيع الاعتدالي للقدرات العقلية لا يختلف عند الذكور عنه عند الإناث مما يعني أن التفوق الأكاديمي موجود لدى الطرفين بنفس القدر، كذلك أن الظروف التي تهيأت لكلا الجنسين كونهم ينتمون إلى بيئة أكاديمية واحده تطبق عليهم نفس الأنشطة والبرامج التعليمية، ويخضعون إلى أسس فلسفة واحده وأهداف موحدة وتقارب في البيئة الثقافية والاجتماعية، كل ذلك أدى إلى عدم وجود فروق جوهرية بين الجنسين أساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى الطلبة المتفوقين أكاديميا.

السؤال الثالث: " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات مقياس أساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى الطلبة المتفوقين أكاديميا تعزى لمتغير المرحلة الدراسية (أساسية عليا / ثانوية) .

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأساليب مواجهة الضغوط النفسية للمتفوقين أكاديميا على طلبة مدرسة الملك عبد الله الثاني للتميز حسب متغير المرحلة الدراسية (أساسي عليا، ثانوي)، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول (٦): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأساليب مواجهة الضغوط النفسية للمتفوقين أكاديميا على طلبة مدرسة الملك عبد الله الثاني للتميز حسب متغير المرحلة الدراسية

	المرحلة الدراسية					
	أساسي عليا		ثانوي		المجموع	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
اعادة التقييم الايجابي	2.46	.51	2.26	.46	2.37	.50
التدعيم الاجتماعي	2.42	.40	2.28	.28	2.36	.36
التعامل الفعال النشط	2.52	.30	2.35	.33	2.44	.32
الانكار	2.04	.49	2.13	.38	2.08	.44
التكيف الديني الروحاني	2.75	.27	2.58	.37	2.67	.33
الانسحاب السلوكي	1.75	.58	1.95	.51	1.84	.56
اشغال الذهن بالتفكير	2.40	.34	2.29	.27	2.35	.31
التخطيط	2.50	.32	2.36	.35	2.43	.34
الاداة ككل	2.38	.19	2.29	.19	2.34	.20

يبين الجدول (٦) أن هناك تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية أساليب مواجهة الضغوط النفسية للمتفوقين أكاديميا على طلبة مدرسة الملك عبد الله الثاني للتميز بسبب اختلاف فئات متغير المرحلة الدراسية (أساسي عليا، ثانوي). ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين جدول (٧).

جدول (٧): تحليل التباين الثنائي لأثر المرحلة الدراسية على أساليب مواجهة الضغوط النفسية للمتفوقين أكاديميا على طلبة مدرسة الملك عبد الله الثاني للتميز

مصدر التباين	المحاور	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
المرحلة	اعادة التقييم الايجابى	1.431	1	1.431	6.113	.015
	التدعيم الاجتماعى	.807	1	.807	6.717	.011
	التعامل الفعال النشط	.705	1	.705	7.782	.006
	الانكار	.166	1	.166	.892	.347
	التكيف الدينى الروحانى	1.132	1	1.132	15.366	.000
	الانسحاب السلوكى	1.239	1	1.239	4.562	.035
	اشغال الذهن بالتفكير	.322	1	.322	3.540	.062
	التخطيط	.679	1	.679	5.904	.017
	الاداة ككل	.288	1	.288	7.737	.006

يتبين من الجدول (٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠.٠٥) تعزى لأثر المرحلة الدراسية في جميع المحاور وفي الأداة ككل باستثناء محوري الإنكار وإشغال الذهن بالتفكير. وجاءت الفروق لصالح أساسي عليا ولصالح ثانوي في الانسحاب السلوكي.

وتشير نتائج الدراسة أيضا أن طلبة المرحلة الثانوية أكثر استعمالا لاستراتيجيه الانسحاب السلوكي، وهو شكل من أشكال المواجهة التي يلجأ إليها هؤلاء الطلبة بشكل أساسي لتنظيم أنفسهم، والتخفيف من الوضع الضاغط.

وتختلف نتائج هذه الدراسة عن دراسة كل من عربيات والخرابشة (٢٠٠٧) والهلالي (٢٠٠٩) حيث أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلاله إحصائية تعزى لمتغير المرحلة الدراسية والتعليمية والعمر في أساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى الطلبة .

ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن طلبة المرحلة الأساسية العليا يشعرون بضغط المدرسة الناجم عن العبء الدراسي والأكاديمي الكبير الملقى على عاتقهم، حيث أن هؤلاء الطلبة حيث تم قبولهم حديثا في المدرسة، وأن طلبة المرحلة الأساسية العليا قد تأثروا بشكل كبير بالأسباب والمسببات التي تنتج عنها الضغوط النفسية، وبالتالي أساليب مواجهاتها على العكس من طلبة المرحلة الثانوية اللذين قضوا في المدرسة فترة طويلة وتفاعلوا مع المشكلات وتأقلموا عليها بشكل أكثر من طلبة المرحلة الأساسية العليا.

إضافة إلى ذلك فان طلبة المرحلة الثانوية يميلون اغلب الأوقات إلى تجاهل مشكلاتهم أو إنكارها، يسعون إلى تحقيق الرغبات والمطالب لتلبية علاقته بالبيئة المادية والاجتماعية والآخرين من حوله، والسبب في ذلك خضوع هؤلاء الطلبة إلى امتحان الثانوية العامة والذي تكون نتائجه تقرير مصير لهم، لذا يحاول هؤلاء الطلبة الابتعاد عن إشغال تفكيرهم بأمور أخرى قد تؤثر على مستواهم الأكاديمي بل يتريثون كثيرا في ذلك وبالتالي لم يكن هناك فروق ذات دلاله إحصائية في بعدي الإنكار وإشغال الذهن بالتفكير.

ويمكن تفسير هذه النتيجة أيضا بان طلبة المرحلة الثانوية لديهم تجارب في الحياة المدرسية والاجتماعية، وكذلك وجود أجواء ملائمة لطلبة المرحلة الثانوية والذي يشجعهم على تحمل مسؤولياتهم في المواقف الضاغطة التي تواجههم والتغلب عليها باتخاذ قرارات ملائمة للتخفيف من الضغوط التي تواجههم.

- **ثانياً: التوصيات:**
  - متابعة المعلمين وملاحظتهم لكل طالب، وذلك للكشف المبكر عن وجود أي مشكلة سلوكية أو انفعاليه أو اجتماعية ، أو نفيسة قد يعاني منها الطلبة المتفوقين
  - العمل على تطوير معلم الطلبة المتفوقين وإمداده بكل ما هو جديد حول الطلبة المتفوقين ومبادئ التربية الحديثة .
  - إعداد دورات تدريبية مشتركة لأولياء أمور الطلبة المتفوقين والمعلمين على حد سواء للتعاون فيما بينهما لفهم وتقدير هؤلاء الطلبة لما فيه مصلحة وفائدة لهم
  - إعداد برامج تربوية وإرشادية، وعلاجية ، من قبل المرشد ، لإيجاد الطرق والوسائل المناسبة للطلبة ، للحد من الضغوط النفسية والتقليل منها، وتبصيرهم بما لديهم من قدرات كامنة .

- **قائمة المراجع** :

- **أولاً : المراجع باللغة العربية** :

- ابو حبيب، نبيلة احمد (٢٠١٠). " **الضغوط النفسية واستراتيجيات مواجهتها وعلاقتها بالتحصيل الدراسي**" ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الازهر ،غزه.
- ابو عرام، أمل علاء الدين (٢٠٠٥). " **أساليب الضغوط وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدي طلاب المرحلة الثانوية** "، رسالة ماجستير غير منشورة ،معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس .
- أبو مشايخ، محسن محمود (٢٠٠٨). " **أساليب مواجهة ضغوط البيئة المدرسية لدى طلبة المرحلة الإعدادية** " ، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة.
- البحراوي، محمد (٢٠٠٣). " **الضغوط النفسية والاجتماعية والمدرسية دراسة مقارنة بين شرائح اجتماعية مختلفة** ". رسالة ماجستير غير منشورة . جامعة عين شمس.
- السرور، ناديا هايل (٢٠٠٣). **مدخل إلى تربية المتميزين والموهوبين**. عمان: دار الفكر.
- السلمان، نوره (٢٠١١). " **أساليب مواجهة الضغوط لدى عينة من الطالبات المتفوقات وغير المتفوقات بالمرحلة الجامعية** " . المؤتمر العلمي لقسم الصحة النفسية بكلية التربية

بجامعة بنها الصحة النفسية : نحو حياة افضل للجميع (العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة).
- الضريبي، عبدالله(٢٠١٠). **"أساليب مواجهة الضغوط النفسية المهنية وعلاقتها ببعض المتغيرات"**. مجلة العلوم التربوية. جامعة دمشق، ٤ -٢٦.
- العجيلي، شذا عبد الباقي (٢٠٠٥) . **"دراسة مقارنة في الضغوط النفسية لدى الطلبة المسرعين في العراق و نظرائهم في الأردن"**. ورقة عمل مقدمة في المؤتمر العلمي العربي الرابع لرعاية الموهوبين والمتفوقين. عمان.
- الهلالي عادل عبد الرحمن (٢٠٠٩). **"بعض أساليب مواجهة الضغوط لدى طلاب مرحلتي التعليم المتوسط والثانوي بمدينة مكة المكرمة"** . رسالة ماجستير غير منشورة . كلية التربية ، جامعة ام القرى.
- جروان، فتحي (٢٠٠٢). **أساليب الكشف عن الموهوبين ورعايتهم** .عمان : دار الفكر.
- ـــــــــــ (٢٠٠٤). **الموهبة والتفوق والابداع (ط٢)**. عمان : دار الفكر.
- حسين، طه عبد العظيم وحسين سلامة عبد العظيم (٢٠٠٦). **إستراتيجيات إدارة الضغوط التربوية والنفسية**. عمان : دار الفكر للنشر والتوزيع.
- حسين، محمود، ونادر الزيود (١٩٩٩). **" مشكلات طلبة الجامعة ومستوى الاكتئاب لديهم في ضوء بعض المتغيرات "** . **مجلة البصائر**، جامعة البتراء الاردنية، العدد الثالث.
- خليفات، عبد الفتاح والزغول، عماد (٢٠٠٣). **"مصادر الضغوط النفسية لدى معلمي تربية محافظة الكرك وعلاقتها ببعض المتغيرات "** . **مجلة العلوم التربوية والنفسية** . جامعة دمشق، العدد العاشر، ٦١ – ٨٧ .
- عبد المعطي، حسن مصطفى (٢٠٠٦). **ضغوط الحياة وأساليب مواجهتها - الصحة النفسية**. القاهرة : مكتبة زهراء الشرق.
- عربيات، احمد والخرابشة، عمر (٢٠٠٧). **" الضغوط النفسية التي يتعرض لها الطلبة المتفوقون و إستراتيجية التعامل معها "**. **مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس**. جامعة دمشق ، العدد الخامس.
- كفافي، علاء الدين وعلاء الدين، جهاد (٢٠٠٦). **موسوعة علم النفس التأهيلي (المجلد الثالث)**. القاهرة : دار الفكر العربي .
- منسي، محمود عبدالحليم (٢٠٠٣). **مشكلات الصحة النفسية للمبدعين من تلاميذ المرحلة الاعدادية**. الاسكندرية : دار المعرفة الجامعية.

- **ثانياً : المراجع باللغة الاجنبية :**

- Buchanan, T.; Driscoll, D.; Mowrer, S.; Soller, J.; Thayer, J.; Kirschbaum, C. & Trane, D. (2010). " Medial prefrontal cortex damage affects psysiological ang psychological stress responses differently in men and women" . Psychoneuroendocrinology, Vol. 35, (1), pp 56-66.
- David ,W (2005). " The relationships among emotional intelligence ,social coping , and psychological distress . High Ability Students ,v 16 , pp 163 -178 .
- Delisle, J. R.(1988). " stress and the gifted child, Understanding Our Gifted" (11),pp 15-16.
- Davison, G. C. & Neale, J. M.(1998). Abnormal Psychology. New York: John Wiley & Sons.

- Halgin R. P. & Whitbourne, S. K. (1997): Abnormal Psychology: The Human Experience of Psychological Disorders. London: Brown & Benchmark.
- Higgins, J.E., & Endler, N. S.(1995). " Coping, life stress, and psychological and somatic distress". European Journal of Personality, 9 , pp 253-270.
- kaplan, L. S (1990). " Helping Gifted Students With Stress Management" . (ERIC EC Digest #E488, ED321493) .
- Kardum .I, Krapic ,N .(2004) " personality trais stressful life events and coping styles in early adolescence individual differences .(vol (30).
- King, K.(1994). "Life events, stress and coping strategies of secondary school students in Hong Kong- an exploratory study.
- ,hrrp.//www.fed.cugd.ed.hk/ceric/Cuma/911kkwong.
- Kumar, R, Ramamurti, P .(1990). " stress and coping strategies of the Rural Aged, " . Journal of personality and clinical studies, Vol. 6, No. (2) pp. 227 - 230.
- Lazarus , Richard & Folkman ,Susan.(1984). stress appraisal and coping_. New York : sprier publishing Company.
- Lazarus , R.(2000). " Toward better research on stress and coping ". Journal of Americam Psychologist , 55, 6 . pp. 665- 673.
- Linden, Charles (2002) . What is Stress and What is Its Connection to Anxiety. New York: Life Wise Publishing Ltd.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث الثامن:

فعالية برنامج إرشادي قائم على تنمية مفهوم الذات في تحسين الاتصال بين الزوجين

إعداد :

أ/ سامية جمعي بشير
أستاذة مساعدة بكلية العلوم الاجتماعية
جامعة تلمسان بالجزائر

فعالية برنامج إرشادي قائم على تنمية مفهوم الذات في تحسين الاتصال بين الزوجين

أ/ سامية جمعي بشير

• **الملخص** :

تهدف هذه الدراسة إلى قياس فعالية برنامج إرشادي قائم على تنمية مفهوم الذات في تحسين الاتصال بين الزوجين، حيث تم الاعتماد على المنهج الوصفي و التجريبي ، استخدمت الباحثة اختبار مفهوم الذات لتنسي و استبيان يقيس المعاملة بين الزوجين من تصميم الباحثة إضافة إلى البرنامج الارشادي و الذي كانت ركيزته نظرية الارشاد العقلاني العاطفي و التي تساهم في دحض الأفكار اللعقلانية و من تم المساهمة في بناء مفهوم ذات إيجابي ، تم تطبق هذا البرنامج على عينة من الأزواج مكونة من ٣٠ زوج ، و قد أسفرت نتائج الدراسة على أن هناك علاقة بين مفهوم الذات لدى الزوجين و طريقة التواصل بينهما ، حيث ظهر أثر البرنامج الارشادي على نمو كل من مفهوم الذات و كذا طريقة التواصل بين الزوجين .

The impact based on the development of self-concept in the activation of communication between couples counseling program

Abstract

This study aims to determine the impact based on the development of self-concept in the activation of communication between couples counseling program , the researcher used the descriptive approach is also based on the experimental method.The reliance on self-test concept for an adult and a questionnaire measures the transaction between the spouses of design researcher in addition to the counseling program , which was a society based on the guidance of rational and emotional theory , this program is applied to a sample of couples consisting of 30 a pair , and have resulted in findings that there relationship between self-concept among the couple and the way we communicate between them , where the impact of the counseling program appeared on the growth of each of the self-concept and as well as contributed to the activation of communication between spouses .

• **مقدمة** :

إن النصيحة التي قدمها سقراط لتلامذته " اعرف نفسك"، نصيحةٌ تعبر عن مدى فهم سقراط لطبيعة علاقة قدرة الإنسان على معرفة ذاته وقدرته على معرفة الآخرين والتأثير فيهم. فكلما زادت قدرة الإنسان على سبر أغوار نفسه كلما ازدادت قدرته على سبر مكنونات الآخرين.

و إذا تم الرجوع إلى دراسات سابقة نجد اتفاقا بين الباحثين على أن مفهوم الذات يعتبر حجر الزاوية في الشخصية، وإن وظيفته الأساسية هي السعي لتكامل واتساق الشخصية ليكون الفرد متكيفا مع البيئة التي يعيش فيها وجعله يتمتع بهوية تميزه عن الآخرين.

حيث يرى Allport 1957 أن وظائف الذات هي العمل على وحدة وتماسك الشخصية وتمييز فرد على آخر.

وفي هذا السياق يعتقد Rogers أنه بتعديل مفهوم الذات يحدث تغير في السلوك ، وإنه بدخول خبرات جديدة ضمن تنظيم الذات بطريقة شعورية يزول الإحساس بالتناقض والتوتر. (حامد عبد السلام زهران ، ١٩٩٧ ، ص ١٢٥).

وذهبت Beemer أبعد من ذلك فقالت أن مفهوم الذات يؤثر في تنظيم الإدراك، واستيعاب الخبرات وتحديد السلوك.(قحطان أحمد الظاهر ، ٢٠٠٤ ، ص ١٨)

و انطلاقا من ذلك يمكن القول أن مفهوم الذات هو العامل الجوهري في التحكم بالسلوك البشري، فهو قوة دافعة لتنظيم وضبط وتوجيه السلوك إذ يحدد الاستجابات الذاتية في مواقف الحياة المختلفة، كما أنه يعطي التفسيرات لاستجابات الآخرين، والذي بدوره يحدد أسلوب تعامل الفرد مع الآخرين من جهة، ومن جهة أخرى فهو يؤثر بشكل أو بآخر في تحديد أسلوب تعامل الآخرين معه.

و بناءا على ذلك جاء اهتمام الباحثة بدراسة العلاقة بين مفهوم الذات لدى الزوجين و أثره على طريقة التواصل داخل الأسرة ، و ذلك لما للأسرة من أهمية بالغة في تحقيق السلامة النفسية لأفرادها .حيث يتفق غالبية المتخصصين على أن الأسرة هي الحضن الأول الذي يترعرع فيه الطفل وينمي خبراته وعلاقاته مع الآخرين وبالتالي فهي النسق المسؤول عن اكسابه المعايير والأنماط السلوكية السليمة ، فعن طريقها يتعلم التوافق الشخصي والنفسي والتواصل والتفاعل الاجتماعي وتكوين الإدراكات والمفاهيم المرتبطة بمتغيرات حياته ونمو مفهومه الذاتي وبتكوين الاتجاهات الإيجابية عن نفسه. (فيوليت إبراهيم ، عبد الرحمن سليمان ، ٢٠٠٢ ، ص ٢١).

إن تأثير الأسرة على مفهوم الذات يتضح في أسلوب تفاعل أفرادها مع أنساقها المتعددة ومع مايحمله كل نسق من اتجاهات وقيم وعلاقات ورغبات وطموحات .

من هنا ، يبدو أن هناك شبه اجماع على أن الأفكار والمشاعر والاتجاهات التي يطورها الطفل عن نفسه ويصف بها ذاته هي نتاج أنماط التفاعل والتنشئة الاجتماعية وأساليب الثواب والعقاب وتقييمات الوالدين.

وفي نفس الوقت نلاحظ أن تكوين أي أسرة جديدة يتأثر حتما بشخصية الزوجين باعتبارهما الحجر الأساس في تكوين النسق الجديد الخاص بهما ، وبما أن مفهوم الذات هو حجر الزاوية في بناء الشخصية كما اتفق أغلب الباحثين ، فأكيد سيكون هناك أثر لمفهوم الذات في بناء العلاقة الزوجية ، ومن تمّ أيضا سيؤثر على نمط التواصل بينهما ، و بين جميع أفراد الأسرة .

لذا نالت مسألة تنظيم العلاقة بين الرجل والمرأة كزوجين، وتكوين الأسر اهتمامٍ المفكرين والباحثين منذ زمن بعيد، كما نجد في كل الشرائع والقوانين فصولاً واسعة لتنظيم هذه العلاقة، وضمان وجودها، واستمرارها، فرجال الدين،

والفكر، وعلماء الاجتماع، وعلماء النفس والإرشاد النفسي والأسري أعطوا هذه العلاقة قيمة عالية وأولوها اهتمامهم، ولا يزالون يحاولون تقديم خدمات متنوعة لضمان نجاح هذه العلاقة لأن في ذلك استمرارا للحياة البشرية، وسعادتها، وتطورها، وازدهارها.

إنّ العلاقة الزوجية الناجحة والمستقرة والمُرضية ليست هبةً أو عطاءً لبعض البشر دون غيرهم، بل هي جهود منظمة وواعية وقصدية يبذلها الزوجان للوصول إلى حالة الرضا وتحتاج قدرا عاليا من الرعاية، والانتباه، واكتساب العديد من المهارات وتعلمها، وذلك على الرغم من أنّ معظم الأشخاص المتزوجين يبدؤون حياتهم الزوجية ولديهم شعور ايجابي وانفعالات سارة مصحوبة برغبة قوية في تحقيق الاستمتاع، وتوقع السعادة، والنجاح، والاستقرار الأسري والحياتي، إلا أنّ هذه المشاعر والتوقعات قد تتبدل إلى حالة من عدم الرضا، والنفور، وسيطرة التفاعل السلبي، وغياب المودة، والحميمية، والاستياء، والغضب، وخيبة الأمل، والندم، وغيرها من الانفعالات السلبية والسلوكيات الهدامة. (Das, Ch. 2012,pp.147-164)

و قد يرجع كل هذا حسب اعتقاد الباحثة إلى تأثير مفهوم الذات للزوجين على طريقة الاتصال الخاصة بهما ، لذا حاولت الباحثة دراسة هذه العلاقة وذلك من خلال تطبيقها لبرنامج إرشادي قائم على نظرية الارشاد العقلاني العاطفي و الذي يهدف إلى تنمية مفهوم الذات الإيجابي لدى الزوجات وملاحظة تأثيره على الاتصال داخل الأسرة.

- **مشكلة الدراسة** :

يعتبر الاتصال أساس التفاعل الاجتماعي الذي يؤدي إلى نشوء علاقات متنوعة في مختلف المواقف ، فالتواصل أساس حياتنا اليومية فنحن نتبادل كميات ضخمة من البيانات و المعلومات ، فمن السؤال عن الأحوال إلى تبادل المشاعر و نقل الأفكار و استعراض الأخبار و تناقل وجهات النظر و نقل المعلومات إلى غير ذلك من أشكال الاتصال اللفظي و غير لفظي الذي يظهر من خلال ما يعرف بلغة الجسد .

فالوقوف على مشاكل التواصل يعتبر شرطا أساسيا لفهم السيرورات المجتمعية ، حيث أن التجربة اليومية تؤكد بأن المشاكل التي تظهر وسط جماعة ما تنتج في أغلبها عن عجز أعضاء تلك الجماعة عن الاتصال مع بعضهم ، و بالمقابل فإن معامل التفاعل و الإنتاج داخل جماعة ما يقترن دائما بالكيفية التي يتواصلون بها.

و الأسرة كنموذج للعلاقات ليست مجموع أفراد فقط ، بل هي في الأساس تفاعل ديناميكي بين مختلف أفرادها ،و يتم هذا التفاعل عن طريق الاتصال الذي يبدأ انطلاقا من الزوجين ، ثم يتعلمه الأطفال عن طريق عملية التنشئة الإجتماعية ، و باعتبار أن العلاقات بين الوالدين هي نموذج العلاقات المستقبلية للأبناء .

فحسب الدراسات السابقة تعتبر قضية التواصل بين الزوجين صمام الأمان الذي يضمن التماسك الداخلي لبنيان الأسرة و يمتن أواصر أفرادها بشكل كبير مما ينعكس إيجابيا على الطمأنينة النفسية و السكينة الروحية و يفعل ، دورها في بناء الانسان المتزن انفعاليا (سلوى محمد عياض ، ١٩٩٧).

ولا شك أن الصحة النفسية للأسرة تتحدد بمدى نجاح الزواج و استقراره ، ولعل ذلك ما يفسر اهتمام الباحثين بقضايا و مشكلات الأسرة و التي يمكن حصرها في اتجاهات أساسية للبحث تتناول إما " التوافق الزواجي " أو الصراع الزواجي و التوتر و العنف الأسري " ، وما تتضمنه تلك الاهتمامات البحثية من متغيرات أخرى متعددة ، و يعد مفهوم الذات أحد المتغيرات التي اهتم بها الباحثون .

لذلك يعد الفهم الجيد للزواج و كيف يمتد عبر الزمن من الحاجات الأساسية ، لأن استقرار العلاقة الزوجية يعني تماسك الأسرة ، خاصة و أن الدراسات الحديثة توصلت إلى أن نسب الطلاق في العقود الأخيرة قد قاربت ٥٥٪ في أمريكا و ٤٥٪عند الأستراليين و ٤٢٪عند الإنجليز و ٣٧٪ عند الألمان في حين باقي الأزواج يستمرون في علاقات غير مرضية (Halford W.Kim ; Adrian Kelley,1997,p. 4)

و هذه النسب المرتفعة من الطلاق لا تقتصر على الدول الغربية فقط بل تمتد للدول العربية ، حيث يلاحظ تزايد ملحوظ لنسب الطلاق ففي مصر وصلت نسبة الطلاق إلى في القاهرة وحدها إلى ٦٠٠٠٠ حالة سنويا أما في المجتمع السعودي فقد بلغت نسبة الطلاق ٦٨٣ حلة سنوية.(شلبي ثروت محمد ، د . ت . ص ٧)

أما في الجزائر فعرفت أروقة المحاكم في السنوات الأخيرة ارتفاعا في عدد قضايا الطلاق، فآخر الإحصائيات تشير إلى وقوع كارثة حقيقية، ففيما كانت الإحصائيات سنة ٢٠٠٤ تشير إلى تسجيل ٢٩ ألف حالة أشارت الإحصائيات التي تمّ إعدادها سنة ٢٠١٣ إلى تسجيل ٥٤ ألف و٩٨٥ حالة طلاق، أي بمعدل يومي يصل إلى ١٥٠ حالة طلاق يوميا

إن الارتفاع المذهل لمعدلات الطلاق و الذي نتج عن تفكك في الروابط الأسرية أدى بالباحثين إلى محاولة فهم و تقييم المسار التطوري للزواج ، خاصة و أن البحوث الحالية أظهرت الآثار السلبية للصراع الزواجي ، وتأثير ذلك على الأزواج و الأطفال و من بين هذه دراسات إميري ١٩٨٨Emery و دراسة جوتمان وكاتز ١٩٨٩ Gottman et Katz. (كوردوفان جاكوبسون ،٢٠٠٠، ص ٦١) .

و يلاحظ أن الباحثين في علم النفس حاولوا البحث عن العوامل المساهمة في الاستقرار الزواجي ، حيث انطلقت البحوث منذ الثلاثينات من القرن الماضي ، وركزت البحوث في البداية على دراسة العوامل الديموغرافية مثل طول مدة الزواج و الدخل و المهنة و التربية ، و توصلت إلى أن هذه العوامل تعتبر كمؤشرات ذات دلالة للتنبؤ بنجاح الزواج ، في حين ركزت بحوث أخرى على عامل الشخصية مثل دراسة كيلي و كونلي ١٩٨٧ Kelly Et Conely الطولية

التي استغرقت خمسين سنة ، ووجدت بعض الخصائص الفردية مثل التوافق والتشابه في التوقعات حول الزواج كعوامل للتنبؤ بالرضا الزواجي (بوطاقية مراد ، ٢٠٠١ ، ص ٥) ،أما البحوث الحديثة فركزت على ما يقوم به الأزواج بعد زواجهم .

ولقد أكدت دراسات أخرى أن الزواج الناجح يؤدي إلى الصحة و السعادة النفسية و منها دراسة مايرز Myers (Myers david, 1999)

في حين اضطراب العلاقة الزوجية يؤدي إلى القلق و الاكتئاب و العصابية وهذا نتيجة لفشل الزوجين في مواجهة حاجات و توقعات بعضهما ، أو لصعوبة في تقبل كلاهما للفروق الموجودة بينهما كالاختلاف في العادات و الصراعات المتعلقة بميزانية الأسرة و أسلوب تربية الأبناء ، إلى جانب الفشل في العلاقات وعدم القدرة على التعبير عن أفكارهم بوضوح ، كل ذلك يشبع الإضراب النفسي و الاحساس بفراغ الحياة. (بلميهون كلثوم ، د . ت ، ص ٥٥).

و من بين محددات اضطراب العلاقة الزوجية اضطراب الاتصال أو عدم فعاليته في حل الصراعات الأسرية ، فمثلا عندما تناقش مواضيع الصراع يلجأ الأزواج ذوي المشكلات إلى انتقاد بعضهم البعض ، و يفشلون في الاستماع بفعالية لبعضهم ، و يميلون إلى الانسحاب ، ولا يستخدمون أسلوب حل المشكلات الإيجابي .

و يرجع الباحثون الاضطراب الزواجي إلى مجموعة من العوامل من بينها العوامل النفسية و الاقتصادية و الجنسية و الفكرية -المعرفية و الثقافية إضافة إلى بعض العوامل المكملة كعمل المرأة و العامل الديني. (بلميهون كلثوم ، د . ت ، ص ٧٩).

و يعد مفهوم الذات أحد العوامل الأساسية التي تؤثر على طريقة تعاملنا مع الآخرين ، و تعتبر العلاقة الزوجية إحدى العلاقات التي يشارك فيها الفرد شخصا آخر قد يختلف عنه كلية

و لقد توصلت الدراسات السابقة إلى أن الأبنية و العمليات المعرفية و الخبرات تؤثر على الطريقة التي نتعامل بها اجتماعيا، فالتواصل بين الزوجين كنموذج للعلاقات يكون نتيجة خبرات سابقة تعلمها كل من الزوج و الزوجة أثناء مراحل تنشئته الاجتماعية ، وفي أثناء هذه المراحل كون كل منهما مفهومه عن ذاته و عن الآخرين.

فمفهوم الذات الذي ينموا من خلال مراحل التنشئة الاجتماعية يؤثر بدوره على كل الأفعال و السلوكات الصادرة عن الفرد في مختلف مراحل حياته ، بالتالي فإنه يعتبر بمثابة المرشد لسلوك الأفراد ، ففهم الفرد لذاته يعد مقوما هاما من مقومات السواء النفسي ، من خلاله يتمكن الفرد من فهم أفكاره وأفعاله و مشاعره ، كذلك يتفهم أفكار و أفعال و مشاعر الآخرين و يصبح أكثر إدراكا لأسباب السلوك و محركاته ، و أكثر قدرة على حل مشاكله . فالشخص الناضج تكون اهتماماته الذاتية متسقة مع الاهتمامات الاجتماعية و من تم فإن مفهوم الذات يلعب دورا في توافق الفرد و صحته النفسية ، كما

يعتبر محورا أساسيا للتوجيه و الإرشاد النفسي ، ففي مجال الإرشاد الزواجي مثلا وجدت LUCKEY (١٩٦٤) علاقة جوهرية بين مفهوم الذات الموجب و بين التوافق بين الزوجين ، و أوصت بأن يكون الإرشاد الزواجي ممركزا نحو الشخص و ليس ممركزا حول المشكلة . (عبد الفتاح دوبدار ، ١٩٩٢ ، ص ٥٠) ، و ذلك لأن مفهوم الذات الموجب يعزز نجاح التفاعل الاجتماعي و يزيد العلاقات الاجتماعية نجاحا، كما أن النجاح في العلاقات الاجتماعية يؤدي بدوره إلى زيادة التفاعل الاجتماعي .

و انطلاقا من كل ما ذكر جاء اهتمام الباحثة بدراسة العلاقة بين مفهوم الذات لدى الزوجين وطبيعة الاتصال داخل الأسرة ، فالعلاقات داخل الأسر وبالأخص بين الزوجين تعتبر محددا أساسيا للصحة النفسية للفرد و المجتمع ، فمفهوم الذات كما تتوقع الباحثة يؤثر على العلاقات الإتصالية بين الزوجين وعلى العلاقات داخل الأسرة بصفة عامة .

و في حالة وجود صعوبة في الاتصال داخل الأسرة يمكن انتهاج أساليب إرشادية تهدف إلى مساعدة الزوجين على إدراك ذاتهما و في نفس الوقت تنمية مفاهيم ذات إيجابية لدى كلا الزوجين أو أحدهما مما يؤدي إلى تحسين الاتصال داخل الأسرة.

و يدعم هذه الفكرة الدراسات التي أثبتت أن سوء التوافق مثلا ينشأ عن إدراك تهديد الذات و من تم فإن الأفراد ذوي مفهوم الذات الموجب أحسن توافقا من ذوي مفهوم الذات السالب . كما أن الإرشاد المعرفي الذي يهدف إلى تبصير الفرد بقدراته و إمكانياته يؤدي إلى تحسين علاقة الفرد بنفسه و بالآخرين بحيث يصبح أكثرا توافقا مع بيئته.

و يمكن تحديد مشكلة البحث الحالي في محاولة الوصول إلى إجابات عن بعض التساؤلات الآتية :

- هل يؤثر مفهوم الذات لدى الزوجين على طبيعة الاتصال داخل الأسرة .
- هل انتهاج أسلوب إرشادي قائم على تنمية مفهوم ذات إيجابي للزوجين يؤدي إلى تحسين الاتصال داخل الأسرة.

- **فرضيات الدراسة** :

انطلاقا من التساؤلات التي طرحتها الباحثة تم صياغة الفرضيات التالية :

- توجد علاقة ارتباطيه بين مفهوم الذات لدى الزوجين و طبيعة الاتصال داخل الأسرة .
- إن الأسلوب الإرشادي المصمم من قبل الباحثة و المبني على نظرية الارشاد العقلاني العاطفي يؤدي إلى تحسين الاتصال داخل الأسرة .

- **الهدف من الدراسة** :

تهدف الباحثة من خلال هذه الدراسة إلى ما يلي :

- التعرف على مفهوم الذات لدى الزوجين و علاقته بطبيعة الاتصال داخل الأسرة

- التعرف على سيرورة العلاقات التواصلية داخل الأسرة باعتبارها أحد الأنساق المغلقة .
- محاولة إيجاد تقنيات لمساعدة الزوجين على تنمية مفاهيم إيجابية عن الذات ومن تم تحسين التقبل الذاتي لهما للمساهمة في تحسين التواصل داخل الأسرة

- **الدراسات السابقة**:

هناك العديد من الدراسات التي حاولت إلقاء الضوء على تأثير البرامج اللإرشادية على تحسين العلاقات بين أفراد الأسرة

أجرى هورن وآخرون (Horn, et. al., 1990) دراسة على عينة من (42) أسرة هدفت إلى تدريب الوالدين على مهارات التواصل مع الأبناء. وقد قسمت العينة إلى ثلاث مجموعات، تدربت المجموعة الأولى على المهارات السلوكية، وعلى أساليب نظرية التعلم الاجتماعي، بينما درب أفراد المجموعة الثانية على ضبط الذات وعلى المهارات السلوكية المعرفيه في حل المشكلات، ولم يتعرض أفراد المجموعة الثالثة لأي تدريب. وأشارت النتائج إلى انخفاض مستوى المشكلات السلوكية عند الأبناء، وتحسن مستوى الضبط الذاتي، وانخفاض مستوى العدوانية لديهم كما أشارت إلى تحسن مستوى أدائهم الأكاديمي، وإلى تحسن مستوى مفهوم الذات لديهم، وتحسن مستوى التكيف والتوافق النفسي لصالح أبناء المجموعتين الأولى والثانية مقارنة بالمجموعة الضابطة.

وفي دراسة قام بها سترايهورن ووايدمان (Strayhorn & Weidman, 1991) على عينة مكونة من (٩٨) من الآباء الذين لديهم أبناء يعانون من مشكلات سلوكية وانفعالية، تم تقسيم أفراد العينة إلى مجموعتين المجموعة الأولى تعرضت لبرنامج تدريبي يهدف إلى مساعدة الآباء على تعلم مهارات الاتصال مع أبنائهم. المجموعة الأولى الآباء – الأبناء تم تدريبهم على مهارة إعطاء المعلومة، لعب الدور، النمذجة، قراءة القصص، تصميم الألعاب. أما أفراد المجموعة الثانية فقد تم عرض أشرطة فيديو عليهم عن كيفية استخدام الوقت، التعزيز الإيجابي، ولم يكن هناك تحديد لعدد اللقاءات والمدة الزمنية للقاء. ومن خلال المتابعة أشارت تقارير الآباء إلى تحسن في مستوى سلوكات الأبناء وانخفاض مستوى التوتر والاكتئاب، وتحسن مستوى تحصيل الأبناء. (نابغة الشوبكي ، ٢٠٠٨ ، ص ١١٦)

وفي دراسة ماكميلان وآخرين (Macmillan, et.al., 1991) التي هدفت إلى تدريب الآباء على مهارات الاتصال وتكونت عينة الدراسة من (٣) أسر، تم اختيارهم من جمعية رعاية الطفل، وقد اتصف الآباء بالإساءة الجسدية لأطفالهم، وتم وضعهم ضمن مجموعة واحدة، تم قياسها ثلاث مرات، خلال مراحل التدريب الثلاث، كما تم تدريب المجموعة على استخدام المهارات الآتية:

- ✓ ضبط سلوك الأبناء وتنظيمه
- ✓ تنظيم السلوك غير المباشر للأبناء

- ✓ الالتزام بالتنظيم والقواعد

وقد تم تكثيف التدريب على مهارات شاملة لضبط المواقف التي يتعرض لها الأبناء مثل التدريب على أسلوب التربية الهادئة، واستراتيجيات كشف الذات، وقد استمر برنامج التدريب لمدة تسع جلسات، مدة كل جلسة ساعتان، بمعدل ثلاث جلسات أسبوعيا لكل مرحلة تدريب. وأشارت النتائج إلى اندماج الآباء والأبناء في النشاطات المشتركة، وانخفاض مستوى السلوكات العنيفة، وتقبل الآباء لتبادل الأدوار (لعب الدور)، وأشارت نتائج الاستبانة في الاختبار البعدي، إلى تحسن مستوى التكيف للآباء، وانخفاض مستوى الضغوطات النفسية.

وأجرى نيلسون وليفنت (Nelson & Levant, 1991) دراسة على عينة مكونة من (٣٤) أسرة تتراوح أعمار أبنائهم من (٦ -١٨) عاما، هدفت إلى تدريب الآباء على مهارات الاتصال ضمن برنامج تعلمي تدريبي، وقد تم تقسيم العينة إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية تلقت تدريبا على مهارات الاتصال، وكيفية تطبيقها في التفاعل مع الأبناء في المواقف الأسرية، وتضمنت مهارات الاتصال: مهارات المشاهدة، والإصغاء، والاستجابة، وعكس المشاعر، والوعي الذاتي، والقواعد الأسرية، والاجتماعات الأسرية، وتم استخدام لعب الدور، والمناقشات، والواجبات المنزلية في التدريب على تلك المهارات، واستمر تطبيق البرنامج مدة أربعة شهور بمعدل جلسة واحدة أسبوعيا مدتها (٤) ساعات في عطلة نهاية الأسبوع، وأشارت النتائج إلى انخفاض مستوى الحساسية والضغوطات في التعامل مع الأبناء بعد تعرض المجموعة التجريبية للبرنامج التدريبي مقارنة مع المجموعة الضابطة التي لم تتلقَ تدريبا، كذلك أشارت التقارير الذاتية التي قدمها الوالدان إلى تحسن مستوى التكيف والرضا الأسري عن طريقة التفاعل بين أفراد الأسرة. كذلك أشارت التقارير التي قدمها الأبناء عن تحسن طبيعة العلاقة بينهم وبين الآباء إلى مستوى عال من التكيف، وانخفاض مستوى الحساسية، والتوتر في التفاعل داخل الأسرة. وازدياد مستوى التماسك الأسري.

وقام بورس وروبرتس (Powers & Roberts, 1995) بدراسة على عينة من الآباء تكونت من (١٨) أبا لتدريبهم على مهارات التواصل للتعامل مع أبنائهم، وقد تم تقسيم أفراد العينة إلى مجموعتين الأولى تعرضت لبرنامج تدريبي على أساليب المحاكاة أو التفكير (Simulation) مع ثلاث تطبيقات تجريبية هدفت إلى زيادة مستوى مهارات الطاعة في المواقف الأسرية والعامة، ولم تتعرض المجموعة الثانية للتدريب، واستمر تطبيق البرنامج لمدة أربعة أسابيع، وأشارت النتائج إلى تحسن مستوى التكيف الأسري بين الآباء والأبناء وانخفاض مستوى سلوكات العناد والمقاومة.(نابغة الشوبكي ، ٢٠٠٨ ، ص ١١٧)

وقد قام جروس وآخرون (Gross, et.al., 1995) بتدريب مجموعة من الآباء على مهارات الاتصال، وتكونت العينة من (٢٣) فردا من الآباء وقسمت إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، تعرضت المجموعة التجريبية إلى برنامج تدريب على مهارات الاتصال تضمن:

- ✓ تزويد الآباء بمعلومات وأساليب التعامل الأسري
- ✓ تدريب الآباء على كيفية مساعدة أبنائهم

- ✓ تدريب الآباء على كيفية استخدام الثواب والعقاب
- ✓ كيفية التعامل مع السلوكات المشكلة لأبنائهم

وتضمن البرنامج إعطاء واجبات للآباء لتطبيقها على الأبناء، لتعزيز مستوى الفاعلية الذاتية (Self-efficacy)، وعرض مجموعة من أشرطة الفيديو التدريبية، ودمج الآباء مع مجموعات دعم، واستمر البرنامج لمدة (١٠) أسابيع بمعدل جلسة لكل أسبوع، وأشارت التقارير التي قدمها الآباء المشاركون إلى تحسن مستوى الفاعلية الذاتية، وانخفاض مستوى الضغوطات والاكتئاب، وتحسن مستوى التكيف الأسري.

وفي دراسة قام بها ويبل وويلسون (Whipple & Wilson,1996) هدفت إلى تدريب الآباء على مهارات الاتصال للتعامل مع الأبناء، وتكونت عينة الدراسة من (٣٤) من الآباء وتم اختيار أحد الوالدين من كل أسرة، وتم تطبيق اختبار قبلي وبعدي، ثم متابعة استمرت لمدة ثلاثة شهور، وقد تم تدريبهم على مهارات:

- ✓ مجموعات الدعم
- ✓ خفض مستوى الضغوطات والتوتر
- ✓ تحديد الانفعالات والتعبير عنها
- ✓ الضبط الإيجابي
- ✓ مهارات السلوك

وقد استغرق البرنامج التدريبي مدة خمسة عشر أسبوعاً، بمعدل جلسة واحدة أسبوعيا، لمدة ساعتين، وقد أشارت التقارير التي قدمها الآباء بعد تطبيق البرنامج التدريبي إلى انخفاض الضغوطات النفسية، والاكتئاب لدى الآباء، وتحسن مستوى التكيف النفسي، والقدرة على ضبط الذات. (Whipple, E. E., & Wilson, S. R. ,1996)

و قد أجرى أونيس (Iwaniec, 1997) دراسة هدفت إلى بناء برنامج للتدريب على مهارات الاتصال للآباء الذين يتميزون بالمعاملة المتسلطة مع أبنائهم. وقد تكونت عينةٍ الدراسة من (٢٠) أسرة قسمت إلى مجموعتين: المجموعة الأولى تلقت تدريبا على الأساليب الإرشادية، وتحسين مهارات الاتصال بين الآباء والأبناء والتكيف الأسري، وضبط المشكلات السلوكية بين الوالدين والأبناء. أما المجموعة الثانية فقد تلقت تدريبا على مهارات خفض الضغوطات والتوتر، وضبط الذات وحل المشكلات، والدعم المتبادل، وأشارت النتائج إلى وجود تحسن في المهارات التي تعرض لها أفراد المجموعتين الأولى والثانية، انعكست على مستويات التفاعل والتكيف الأسري وانخفاض مستوى الضغوطات والعدوانية تجاه الأبناء (جبريل موسى ، ١٩٩٤ ، ص ٤٤٥)

و قد قام صالح حزين السيد ٢٠٠٢ بدراسة حول فعالية برنامج إرشادي في حل بعض المشكلات الزوجية لدى عينة من المتزوجين حديثا (صالح حزين السيد ، ٢٠٠٢)، حيث هدفت الدراسة إلى تحديد المشكلات التي تواجه المتزوجين حديثا و التي تصل بهم إلى حد الطلاق و محاولة بناء برنامج إرشادي يهدف إلى حل بعض المشكلات الزوجية التي سيتم تحديدها من خلال الدراسة الميدانية

.اعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي باعتبار أن البرنامج الإرشادي هو المتغير المستقل و كل من الرضا و التوافق الزواجي هو المتغير التابع و لقد استخدم الباحث التصميم التجريبي للمجموعة الواحدة المتمثلة في القياس القبلي والبعدي و التتبعي كما استخدم تصميم المجموعات المتكافئة باستخدام مجموعة تجريبية و أخرى ضابطة .اشتملت عينة الدراسة على ٤٠ فرد (٢٠ زوج و زوجاتهم) من المتزوجين حديثا و لديهم مشكلات تتعلق بالعلاقة الزوجية و هم مقسمون إلى مجموعتين:

- المجموعة الأولى تجريبية تكونت من ٢٠ فرد (١٠أزواج و زوجاتهم) تم تطبيق البرنامج الارشادي عليهم
- المجموعة الثانية ضابطة و تكونت من نفس العدد لم يطبق البرنامج الإرشادي عليهم .

استخدم الباحث مقياس الرضا الزواجي و استبيان التوافق الزواجي و برنامج الإرشاد الزواجي من إعداد الباحث .و يهدف البرنامج الإرشادي إلى تحسين التواصل بين الزوجين إضافة إلى زيادة الأنشطة و الاهتمامات المشتركة و التدريب على تحديد الأفكار الأوتوماتكية وتعديلها ، ويتم تطبيق البرنامج في ثماني جلسات تدوم من ساعة ونصف إلى ساعتين و يعتمد البرنامج الإرشادي على النظرية السلوكية المعرفية

و توصل .الباحث إلى النتائج التالية :

- اختلفت العلاقة الزوجية بين حديثي الزواج المتوافقين و المشكلين والمطلقين من ثلاث زوايا و هي :
- الأسلوب العام التي وصفت به كل مجموعة الزواج
- الرابطة العاطفية السائدة في العلاقة الزوجية
- المصادر النوعية للضيق الزواجي

كما اختلفت المشكلات الزوجية و التي أسفرت عنها الدراسة الحالية عما أشارت إليه الدراسات الغربية.و الخلاصة أن تجربة البرنامج الإرشادي قد حققت نجاحا في حل بعض المشكلات الزوجية التي يواجهها المتزوجون حديثا في حياتهم

- **تعقيب على الدراسات**:

يلاحظ من خلال هذه الدراسات أهمية البرامج الارشادية في تحسين أنماط الاتصال الأسرية ، حيث نجد بأن جل الدراسات تناولت أثر تدريب الآباء على مهارات الاتصال و تأثيرها على التفاعلات داخل الأسرة ، ما عدا دراسة حزين أحمد السيد٢٠٠٢ التي تناولت تأثير برنامج إرشادي على المتزوجين حديثا .كما أن مدة الجلسات الارشادية اختلفت ، فكان أدناها أربع جلسات عند (Powers & Roberts, 1995) و أعلاها قدر بخمسة عشر جلسة إرشادية عند Whipple & (Wilson,1996). كما اختلفت التقنيات التي استعملها كل باحث في برنامجه الارشادي و لكن أغلب البرامج بنيت على أسس النظرية المعرفية السلوكية.إلا أنه يلاحظ بأن نتائج الدراسات كانت متشابهة حيث توصل الباحثون إلى أهمية

إرشاد و تدريب الوالدين على مهارات الاتصال من أجل تدعيم و تفعيل العلاقات الأسرية ، سواء بين الزوجين أو بين الآباء و الأبناء .

• **المفاهيم الاجرائية**:

مفهوم الذات : يقصد به في هذه الدراسة إدراك الفرد لنفسه ووصفه لها - إيجابيا أو سلبيا - من خلال مجموعة من الأفكار والمعتقدات التي شكلها من خلال خبرته في بيئته بحيث يعبر من خلالها عن خصائصه الجسمية ومظهره العام وعن مدى قدراته ونظرته لعلاقاته بالآخرين و عن انفعالاته الداخلية اتجاه نفسه.و هو ما يقيسه اختبار مفهوم الذات لتنسي.

الزوجين : هما رجل و امرأة يرتبطان بعقد شرعي مما ينشئ علاقة بينهما تسمى بالعلاقة الزوجية .

الاتصال : يقصد به التفاعل بواسطة العلامات و الرموز و قد يكون على شكل لغة لفظية أو عبارة عن إيماءات أو لغة جسدية .

الاتصال داخل الأسرة : يقصد به الاتصال في مجال العلاقة الزوجية ، ككيفية تفاعل الزوجين و تواصلهما اليومي في معالجة الأمور الأسرية و هو ما تقيسه استمارة الاتصال الزواجي المصمم من قبل الباحثة .

البرنامج الارشادي : هو برنامج مصمم للإرشاد الزواجي ، و يقوم على أسس النظرية المعرفية السلوكية و المصمم من قبل الباحثة .

• **الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية**:

• **أولا/ منهج الدراسة**:

يعتمد هذا البحث على المنهج الوصفي التحليلي الذي يعتمد على دراسة الظاهرة كما هي في الواقع بوصفها وصفا دقيقا و يعبر عنها تعبيرا كيفيا أو كميا ، و ذلك من أجل الحصول على نتائج علمية ، ثم تفسيرها بطريقة موضوعية بما ينسجم مع المعطيات الفعلية للظاهرة .

• **ثانيا/ عينة الدراسة**:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع الأزواج و الزوجات في ولاية عين تموشنت ، قامت الباحثة بإجراء تطبيق أولي على عينة استطلاعية قوامها ١٠٠ زوج و زوجة ، و نظرا لأن البحث يهتم بدراسة طبيعة الاتصال داخل الأسرة فقد تم تحديد ٣٥ زوج و زوجة ممن أظهرت نتائج دراستهم الاستطلاعية أنهم يعانون من إضطراب في التواصل و ممن كانت لديهم الرغبة في المشاركة في البرنامج الارشادي. وبذلك تعتبر العينة التي قامت الباحثة بتناولها عينة قصدية من الأزواج الذين طبق عليهم أدوات الدراسة و هي مقياس التوافق الزواجي ، حيث ظهر أن لديهم مستوى توافق متدني ، كما طبقت عليهم استمارة لدراسة نمط الاتصال بين الزوجين ؛ حيث أظهرت وجود خلل في الاتصال . إلا أنه عند تطبيق البرنامج الارشادي تم تحييد خمسة أزواج ، وذلك لعدم رغبتهم في متابعة الجلسات الارشادية نظرا لظروفهم الخاصة حسب قولهم ، وبذلك أصبح عدد أفراد العينة ٣٠ حالة.

تشمل عينة الدراسة ثلاثين فردا و تمثل كلا الزوجين ، بمعنى العدد الإجمالي لأفراد الدراسة يقدر ب ١٥ زوج و ١٥ زوجة.

تتراوح سنوات زواج أفراد العينة من ٤ -١٥ سنة، وكان عدد الأطفال من (١ -٤ أطفال) ولا يعانون من مشكلات إدمان الكحول أو المخدرات، ولا يتناولون عقاقير لمرض نفسي حاد أو ذهاني، وأبدو استعدادا للمشاركة في الدراسة بعد معرفتهم بالبرنامج الارشادي، وتتراوح أعمارهم من ٢٥ -٤٠ سنة، وأنهم كانوا من مستوى اقتصادي وتعليمي متقارب، حيث كان مستواهم التعليمي بين الثانوي والجامعي سواء بالنسبة للأزواج أو الزوجات.

• ثالثا / الأدوات المعتمدة في الدراسة

" يتوقف صدق البحوث وقيمتها العلمية على الاختيار السليم للطرق والأدوات التي تملك الشروط العلمية والمنهجية من أجل الوصول إلى أهدافها المسطرة ولعل الانطلاقة الأولى في تحديد الأدوات هو الرجوع إلى قراءة متأنية لأهداف البحث وفرضياته ."

و بعدما تمّ الرجوع لأهداف البحث و فرضياته توضح أن الغاية من هذا البحث هي الكشف عن العلاقة الموجودة بين مفهوم الذات لدى الزوجين و طبيعة الاتصال داخل الأسرة ، وبعدما اطلعت الباحثة على أدبيات الدراسة، و على بعض المقاييس قررت انتقاء اختبار مفهوم الذات لتنسي ، إضافة إلى تصميم استمارة تقيس طبيعة التواصل بين الزوجين و البرنامج الإرشادي و فيما يلي عرض لأدوات الدراسة :

• مقياس مفهوم الذات لتنسي Tennessee self concept

قامت الباحثة باستخدام مقياس تينسي لمفهوم الذات بصيغته المعربة والمعدلة للبيئة العربية ، وهو يتكون من مئة فقرة وصفية يستعملها المفحوص بحيثٍ يقدم تصورهٍ الخاص عن ذاته، ودرجة انطباق الفقرة علية كالآتي (دائما، غالبا، أحيانا، نادرا، مطلقا) ويمكن تطبيقه بشكل فردي أو بشكل جماعي على الأفراد ممن تجاوزت أعمارهم (١٢) سنة وهو أيضا قابل للتطبيق على أفراد يمثلون مختلف مستويات التكيف النفسي ابتداءً بالأفراد العاديين ذوي التكيف الجيد وانتهاءً بالمرضى الذهانيين والمقياس موجود على شكل نموذجين: إرشادي والإكلنيكي وكلاهما يستخدم نفس الفقرات وتتركز الفروق بينهما في طريقة استخراج العلامة حسب Fitts, 1965.

وقد استخدم المقياس من قبل الكثير من الباحثين في العالم والوطن العربي وفي العديد من الدراسات التي تناولت مفهوم الذات منذ بدأ الحديث عنه عام (١٩٦٥) ، فقد طبقه كيم Kim في البيئة الكورية بصورة مترجمة وفي دراسة قام بها شيرار Sherrer, 1971 طبق مقياس تنسي لمفهوم الذات في مجموعتين ، كما قامت إليزابيث (Elizabeth, 1971) بدراسة العلاقة بين مفهوم الذات وكشف الذات باستخدام مقياس تنسي لمفهوم الذات.

أما في الدراسات العربية فقد استخدمه كل من دويدار ١٩٩٢ و الدسوقي ١٩٩٦ ،و الوهيبي١٩٩٩.

وبعد أن تم وضع الفقرات كانت هناك عملية اختيار لسبعة من الأساتذة في علم النفس كمحكمين لتصنيف الفقرات من حيثٍ كونها تقيس الجوانب المختلفة التي يشملها مفهوم الذات، كما حكموا أيضا على الفقرات من حيث كونها إيجابية أو سلبية في محتواها، وقد طور المقياس بشكله النهائي في سنة ١٩٦٥ . أما بالنسبة لدلالات صدق الاختبار وثباته في صورته الأصلية فقد استخرجت دلالات الصدق بطريقتين.

صدق المحتوى: واسخدمت هنا الفقرات التي نالت موافقة جماعية من قبل لجنة التحكيم من حيث قياسها للجوانب التي وصفت من أجل قياسها.

التمييز بين المجموعات: وقد تم اختيار مجموعتين الأولى من المرضى النفسيين وعددهم (٣٦٩) شخصا والمجموعة الثانية من الأفراد العاديين وعددهم (٦٢٦) شخصا يكونون المجموعة المعيارية وكان معامل الارتباط ذا دلالة عالية في التمييز بين المجموعتين على جميع درجات المقياس عدا درجات قليلة هي علامة نقد الذات وعلامة التوزيع وعلامة التباين (Fitts, 1965)

- **أما بالنسبة لدلالات الثبات**:

فقد تم الحصول على ثبات الاختبار للصورة الأصلية بطريقة إعادة الاختبار وقد استعمل كنجدون Congdon صورة مختصرة من المقياس وحصل على معامل ثبات (٠.٨٨) في العلامة الكلية.

ومن الدلائل الأخرى على ثبات هذا الاحتبار وجود تشابه ملحوظ بين أنماط المحتويات لإعادة قياس نفس الأفراد خلال فقرات زمنية طويلة وكان ذلك بعد مرور سنة فأكثر (Fitts, 1965) .

وقد قامت الإبراهيم (٢٠٠٢) بإجراء دراسة بعنوان "مفهوم الذات لدى عينة خاصة من النساء الأردنيات العازبات قامت من خلالها بإعادة تعريب المقياس الأصلي بترجمة فقراته إلى اللغة العربية ثم أعطيت الفقرات باللغة العربية لشخص غير الباحثة للقيام بترجمتها إلى اللغة الإنجليزية مرة أخرى للمقارنة بين المقياس الأصلي غير المترجم وفقرات الترجمة إلى اللغة الأنجليزية الجديدة فكانت نسبة التقارب بين الأصل والترجمة بدرجة كبيرة.

وتكونت الصيغ المعربة لمقياس تنسي من (١٠٠) فقرة كما هي في أصلها الأمريكي وقد جمعت بيانات عن الأبعاد التالية في مفهوم الذات و هي :

- ✓ الذات الجسمية: (Physical- Self) وهي تعطي رأي الفرد عن جسمه (المظاهر البدنية ومهاراته وحالته الصحية) وتقيسه الفقرات من (١ -٨)
- ✓ الرضا عن الذات: (the self satisfaction) وهذا البعد يعكس مدى تقبل الفرد لذاته، وتقيسه الفقرات من (٩ -١٦).

- ✓ الذات الواقعية أو الوصفية (Identity): وهي تعني وصف الفرد لنفسه كما يراها هو، وتقيسها الفقرات من (١٧ -٣١)
- ✓ الذات المعنوية الخلقية (Moral- Ethical self) وهي تشمل علاقة الفرد مع الله وكذلك كون الفرد طيبا أو خبيثا، وتقيسها الفقرات من (٣٢ -٤٣)
- ✓ الذات الاجتماعية (Social self) وهي توضح إدراك الفرد لذاته من خلال علاقته مع الناس في مجتمعه ومدى جدارته في تفاعلاته معهم بشكل عام، وتقيسها الفقرات من (٧٢ -٨٦)
- ✓ الذات الأسرية (Family Self) يعكس هذا البعد علاقة الفرد مع أسرته كعضو فيها وطريقة إدراكه لذاته نتيجة لتعامله مع افراد الأسرة وتقيسها الفقرات من (٨٧ -٩٩).
- ✓ الذات الشخصية (Personal self) وهي تبين شعور الفرد بقيمته كشخص وتقييمه لشخصيته كجزء من جسمه وشعوره بالكفاية، وتقيسها الفقرات من (٤٤ -٥٧).
- ✓ الذات السلوكية (Behaviorl self) ويدل على مدى تقبل الفرد لسلوكه أي تقبله للطريقة التي يتصرف بها، وتقيسه الفقرات من (٥٨ -٧١) بالإضافة إلى الفقرة (١٠٠)

١٠/ صدق المقياس:

للتأكد من صدق المقياس قامت الباحثة بعرضه على مجموعة من المحكمين والمختصين في مجال علم النفس حيث طلب منهم إبداء الراي في فقرات المقياس من حيث مناسبة الفقرات أو عدم مناسبتها لقياس تلك الأبعاد المقترحة. حيث حظيت معظم الفقرات بموافقتهم جميعا ، ولم يتم حذف أي فقره .

٢٠ / ثبات المقياس :

للتأكد من ثبات الأداة المستخدمة تم توزيع المقياس بصورته النهائية على عينة من مجتمع الدراسة مكونة من (٥٠) فردا، وتم استخراج معامل الثبات والإعادة بفارق أسبوعين بين المرة الأولى والثانية للإجابة على فقرات المقياس لنفس العينة، وكانت نسب معاملات الثبات والإعادة كما هي مدونة في الجدول ١

- **معاملات الثبات لمقياس تنسي** :

الأبعاد	معامل الثبات
الذات الجسمية	٠.٨٣
الرضا عن الذات	٠.٨٠
الذات الوصفية	٠.٨٠
الذات الأخلاقية	٠.٨١
الذات الاجتماعية	٠.٨٠
الذات الأسرية	٠.٨٢
الذات الشخصية	٠.٧٩
الذات السلوكية	٠.٧٨
الأداة ككل	٠.٨٤

يتضح من الجدول السابق بأن معاملات ثبات المقياس تراوحت بين (٠.٧٨ – ٠.٨٤) حيث تعتبر هذه نسبة عالية و بالتالي يعد هذا المقياس ثابت .

• استبيان التعامل بين الزوجين:

يقيس هذا الاستبيان طبيعة الاتصال بين الزوجين ، و لقد تم بناء هذا الاستبيان وفقا لملاحظة المواقف اليومية التي تجمع الزوجين في الحياة اليومية ، كما تم الاستعانة باختبارات التوافق الزواجي حيث أن هذا الأخير يعد استجابة سلوكية ثنائية تشتمل على التوفيق في الاختيار للزواج والاستعداد للمسؤوليات الزواجية ، والتشابه في القيم والاحترام المتبادل ،والتعبير عن المشاعر والإشباع الجنسي ، والاتفاق في الأمور المالية وفي أساليب التربية للأبناء ، والاتفاق مع أسرة الآخر .

وأيضاً ترى **الخولي** بأن المفهوم العام للتوافق الزواجي يتضمن الاتفاق النسبي بين الزوجين على الموضوعات الحيوية المتعلقة بحياتهما المشتركة ، والمشاركة في أعمال وأنشطة مشتركة وتبادل العواطف ، الذي يعتبر من الأهداف المهمة للقاء بين الزوجين

بناءا على ذلك ترى الباحثة أن التوافق الزواجي هو درجة الشعور **بالتواصل الفكري والعاطفي** مع الطرف الآخر في العلاقة الزوجية ،بما يحقق لهما أساليب توافقية تساعدهما على التوائم مع مطالب الزواج وتخطي ما يعترض حياتهما من عقبات وتحقيق قدر معقول من السعادة والرضا.و بهذا يعد الاطلاع على اختبارات التوافق خطوة مهمة في بناء الاستبيان

• ١٠ / وصف أداة الدراسة

يتضمن الاستبيان ٥٨ فقرة لقياس التعامل بين الزوجين موزعة على ثمان أبعاد و هي :

- ✓ أولا / الاستقرار الزواجي
- ✓ ثانيا / المعاملة الانسانية
- ✓ ثالثا / الانسجام العاطفي بين الزوجين
- ✓ رابعا / الرضا و التجاوب الجنسي
- ✓ خامسا / أسس العلاقة الزوجية
- ✓ سادسا / تحمل المسؤولية
- ✓ سابعا / التعامل مع الأبناء
- ✓ ثامنا / المشكلات الزوجية

• اختبار فهم العبارات :

قامت الباحثة بترتيب العبارات حسب كل بعد ووضعها بالشكل المناسب ، ثم تم توزيعها على عينة الاستطلاعية تبلغ ٥٠ زوج و زوجة ، وذلك للتأكد من فهم العبارات ومقرؤيتها في مقابلات أجرتها الباحثة فرديا وجماعيا مع الأزواج وأخذت استجابات الأزواج مكتوبة ، وتم التعديل النهائي للعبارات بعد هذه الخطوة (أنظر الملحق ٢) .

• ٢٠ / صدق الاستمارة :

• ١/٢٠ . صدق المحكمين:

تم عرض الاستبانة على مجموعة من الأساتذة الجامعيين من المتخصصين في علم النفس ، حيث قاموا بإبداء أرائهم و ملاحظاتهم حول مناسبة فقرات الاستبيان و مدى انتمائها إلى كل بند من بنودها الثمانية ، و قد أعرب المحكمون عن وضوح العبارات سواء من الناحية اللغوية أو من حيث انتمائها لبنود الاستبيان وطلبوا من الباحثة استبدال كلمة شريك بالزوج و يقصد به في هذا الاستبيان الطرف الآخر سواء كان الزوج أو الزوجة .

• ٢/٢٠ . صدق الاتساق الداخلي:

جرى التحقق من صدق الاتساق الداخلي بتطبيق الاستمارة على عينة استطلاعية مكونة من ٥٠ زوج و زوجة ، حيث تم :

أ / حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل بند من بنود الاستمارة والدرجة الكلية كما هو مبين في الجدول رقم ٢ .

ب / حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل فقرة من فقرات الاستمارة والدرجة الكلية للبند الذي تنتمي إليه .

• أ / حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل بند من بنود الاستمارة و الدرجة الكلية:

البعد	صدق الأزواج		صدق الزوجات	
	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	0.91	درجة الحرية = ٤٨ و ر الجدولية = ٠.٣٥٤ عند مستوى الدلالة ٠.٠١ و٠.٢٧٣ عند ٠.٠٥	٠.٩٥	دال عند مستوى الدلالة ٠.٠١ و ٠.٠٥
2	٠.٨٨		٠.٩٤	
3	٠.٧٨		٠.٨٧	
4	٠.٧١		٠.٨٠	
5	٠.٨٢		٠.٨٩	
6	٠.٧٤		٠.٨٧	
7	٠.٨٣		٠.٩١	
8	٠.٦٧		٠.٨٧	

يلاحظ من الجدول رقم ٢ أن ر المحسوبة أكبر من ر الجدولية عند مستوى الدلالة ٠.٠١ و ٠.٠٥ و يدل هذا على أن جميع بنود الاختبار ترتبط ببعضها البعض و بالدرجة الكلية للاستمارة و هذا يعبر عن درجة عالية من الاتساق الداخلي .

- **ب / حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل فقرة من فقرات الاستمارة و الدرجة الكلية للبند الذي تنتمي إليه**

- **ب/١- معامل ارتباط الاتساق الداخلي لكل فقرة من فقرات البند الأول ـ الاستقرار الزواجي ـ مع الدرجة الكلية للبند**

رقم الفقرة	الفقرة	صدق الازواج		صدق الزوجات	
		معامل ارتباط	مستوى الدلالة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	أعمل ما أستطيع لإقامة حياة زوجية ناجحة	٠.٧١	دال عند مستوى الدلالة ٠.٠١ و ٠.٠٥	٠.٧٩	دال عند مستوى الدلالة ٠.٠١ و ٠.٠٥
٢	أحاول أن أبدو مرحا بشوشا في المنزل حتى و إن كان هناك ما يضايقني	٠.٦٠		٠.٧٥	
٣	أستمتع أنا و زوجي سوية في وقت الفراغ	٠.٥١		٠.٦٠	
٤	أوفر لزوجي الجو الملائم حين ينشغل بعمل ما	٠.٧١		٠.٧٩	
٥	أقوم بواجباتي اتجاه زوجي و الأولاد و البيت	٠.٧٦		٠.٨٠	
٦	استعين بقراءة الكتب التي تتناول العلاقة الزوجية لتحسين علاقتي بزوجي	٠.٦٠		٠.٥١	
٧	أنتظر حتى يهدأ زوجي لمعاتبته إن كان غاضبا	٠.٨٠		٠.٨٣	
٨	يفهم كل منا الآخر	٠.٧١		٠.٨٧	
٩	أحاول التخفيف عن زوجي عندما يكون منهكا و مهموما من العمل	٠.٧٣		٠.٨٠	
١٠	تسود علاقتنا المحبة و الصداقة	٠.٤٧		٠.٦٥	
١١	أسامح زوجي إن أخطأ في حقي	٠.٤٧		٠.٦١	
١٢	أنصت لزوجي جيدا عند حديثه عن مشاكله و همومه	٠.٥٨		٠.٧١	

يتضح من الجدول رقم ٣ أن معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات البند الأول و الخاص بالاستقرار الزواجي و الدرجة الكلية لفقراته ، دالة عند المستوى ٠.٠١، و ٠.٠٥ ، ، و بذلك تعتبر فقرات البند الأول صادقة لما وضعت لقياسه .

- **ب/٢- معامل ارتباط الاتساق الداخلي لكل فقرة من فقرات البند الثاني ـ المعاملة الانسانية ـ مع الدرجة الكلية للبند**

رقم الفقرة	الفقرة	صدق الازواج		صدق الزوجات	
		معامل ارتباط	مستوى الدلالة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	أتعامل أنا و زوجي بمودة و رحمة	٠.٦١	دال عند مستوى الدلالة ٠.٠١ و ٠.٠٥	٠.٧٢	دال عند مستوى الدلالة ٠.٠١ و ٠.٠٥
٢	يؤثرني زوجي على نفسه	٠.٧٦		٠.٨٥	
٣	يحترم زوجي رأيي	٠.٥٣		٠.٨٠	
٤	أغتنم الفرصة لأمدح تصرفات زوجي	٠.٧٥		٠.٨٩	
٥	يهتم زوجي بسماع آرائي في أي موضوع	٠.٧١		٠.٨٥	
٦	الضحك و المزاح جزء أساسي من حياتنا الزوجية	٠.٨٠		٠.٨٤	
٧	أشارك زوجي في اتخاذ القرارات المتعلقة بالعمل	٠.٧٥		٠.٥٤	
٨	يسعدني و يسليني الحديث مع زوجي	٠.٩١		٠.٨٧	

يتضح من الجدول رقم ٤ أن معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات البند الثاني و الخاص بالمعاملة الانسانية و الدرجة الكلية لفقراته ، دالة عند المستوى ٠.٠١، و ٠.٠٥ ، ، و بذلك تعتبر فقرات البند الثاني صادقة لما وضعت لقياسه .

- **ب/٣- معامل ارتباط الاتساق الداخلي لكل فقرة من فقرات البند الثالث ـ الانسجام العاطفي بين الزوجين ـ مع الدرجة الكلية للبند**

رقم الفقرة	الفقرة	صدق الازواج		صدق الزوجات	
		معامل ارتباط	مستوى الدلالة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	أعمل ما بوسعي للتغلب على الخلافات الزوجية	٠.٤٥	دال عند مستوى الدلالة ٠.٠١ و ٠.٠٥	٠.٦١	دال عند مستوى الدلالة ٠.٠١ و ٠.٠٥
٢	يفهم أحدنا لغة الآخر	٠.٦٦		٠.٥٥	
٣	اشعر أن العلاقة بيني وبين زوجي لا يسودها التفاهم و الانسجام	٠.٥٦		٠.٤٩	
٤	نتبادل الحديث أنا و زوجي	٠.٦٠		٠.٧٦	
٥	يصعب على زوجي تقبلي كما أنا	٠.٤٤		٠.٦٥	
٦	لا أستطيع التعبير عن عواطفي اتجاه زوجي باستمرار	٠.٣٧		٠.٤١	
٧	يحترم كلانا الآخر و يعامله بإنسانية	٠.٥٥		٠.٧٧	
٨	أفتقد تفهم زوجي لمشاعري	٠.٣٦		٠.٣٩	
٩	زوجي غير صريح معي	٠.٥٧		٠.٤٥	
10	أثناء الاختلاف نتبادل أنا و زوجي أنواعا من الكلمات الجارحة.	٠.٤١		٠.٣٥	

يتضح من الجدول رقم ٥ أن معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات البند الثالث و الخاص بالنضج الانفعالي و العاطفي و الدرجة الكلية لفقراته ، دالة عند المستوى ٠.٠١، و ٠.٠٥ ، ، و بذلك تعتبر فقرات البند الثالث صادقة لما وضعت لقياسه .

- **ب/٤- معامل ارتباط الاتساق الداخلي لكل فقرة من فقرات البند الرابع ـ الرضا و التجاوب الجنسي ـ مع الدرجة الكلية للبند**

رقم الفقرة	الفقرة	صدق الازواج		صدق الزوجات	
		معامل ارتباط	مستوى الدلالة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	أشعر بالسعادة لأني تزوجت	٠.٧٥	دال عند مستوى الدلالة ٠.٠١ و ٠.٠٥	٠.٨٢	دال عند مستوى الدلالة ٠.٠١ و ٠.٠٥
٢	أستمتع بعلاقتي الجنسية	٠.٨٩		٠.٧٦	
٣	أشعر بالرضا في علاقتي الجنسية	٠.٨٦		٠.٨٨	
٤	يبدي لي زوجي كلمات الحب و المودة	٠.٧٧		٠.٨٢	
٥	الإشباع الجنسي من أسباب سعادتنا الزوجية	٠.٤٧		٠.٦٠	
٦	يوجد تناسق بين الإحساس و الحالة النفسية لدينا قبل الجماع	٠.٦٤		٠.٦٠	

يتضح من الجدول رقم ٦ أن معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات البند الرابع و الخاص بالرضا و السعادة الزوجية و الدرجة الكلية لفقراته ، دالة عند المستوى ٠.٠١، و ٠.٠٥ ، ، و بذلك تعتبر فقرات البند الرابع صادقة لما وضعت لقياسه .

• **ب/٥- معامل ارتباط الاتساق الداخلي لكل فقرة من فقرات البند الخامس ـ أسس العلاقة الزوجية ـ مع الدرجة الكلية للبند**

رقم الفقرة	الفقرة	صدق الازواج		صدق الزوجات	
		معامل ارتباط	مستوى الدلالة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	أبادر بتقدير الخير لزوجي	٠.٧٢	دال عند مستوى الدلالة ٠.٠١ و ٠.٠٥	٠.٧٩	دال عند مستوى الدلالة ٠.٠١ و ٠.٠٥
٢	تسير حياتي الزوجية على وتيرة واحدة تبعث للملل	٠.٥٥		٠.٦٤	
٣	أتمتع بعلاقات طيبة مع زوجي	٠.٦٥		٠.٧٨	
٤	أسعى إلى تحقيق مصالحي و إن تعارضت مع مصالح زوجي	٠.٣٧		٠.٤٤	
٥	تمسكي بالقيم و المبادئ الدينية تساعدني على النجاح في زواجي	٠.٦٦		٠.٧٧	
٦	يحاول كل منا منح الآخر العطف و الحنان	٠.٨٢	دال إحصائيا	٠٧٩	دال إحصائيا

يتضح من الجدول رقم ٧ أن معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات البند الرابع و الخاص بالعلاقات الزوجية و الدرجة الكلية لفقراته ، دالة عند المستوى ٠.٠١، و ٠.٠٥ ، و بذلك تعتبر فقرات البند الرابع صادقة لما وضعت لقياسه .

• **ب/٦- معامل ارتباط الاتساق الداخلي لكل فقرة من فقرات البند السادس ـ تحمل المسؤولية ـ مع الدرجة الكلية للبند.**

رقم الفقرة	الفقرة	صدق الازواج		صدق الزوجات	
		معامل ارتباط	مستوى الدلالة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	أتحمل نتائج أفعالي حتى و إن أخطأت	٠.٥٦	دال عند مستوى الدلالة ٠.٠١ و ٠.٠٥	٠.٦١	دال عند مستوى الدلالة ٠.٠١ و ٠.٠٥
٢	ألوم نفسي إن قمت بعمل ينبغي تجنبه	٠.٧٤		٠.٧١	
٣	أشعر بتأنيب الضمير عندما أتسبب في إيذاء زوجي دون قصد	٠.٨٨		٠.٨٢	
٤	أشارك زوجي في جميع الأمور المتعلقة بأسرتي	٠.٥٦		٠.٦٤	

يتضح من الجدول رقم ٨ أن معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات البند السادس و الخاص بالعلاقات الزوجية و الدرجة الكلية لفقراته ، دالة عند المستوى ٠.٠١، و ٠.٠٥ ، و بذلك تعتبر فقرات البند الرابع صادقة لما وضعت لقياسه .

• **ب/٧- معامل ارتباط الاتساق الداخلي لكل فقرة من فقرات البند السابع ـ التعامل مع الآباء و الأبناء ـ مع الدرجة الكلية للبند**

رقم الفقرة	الفقرة	صدق الازواج		صدق الزوجات	
		معامل ارتباط	مستوى الدلالة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	أتفق أنا و زوجي حول أسس عامة في تربية الأبناء	٠.٨٥	دال عند مستوى الدلالة ٠.٠١ و ٠.٠٥	٠.٨١	دال عند مستوى الدلالة ٠.٠١ و ٠.٠٥
٢	يحترم كل منا والدي الطرف الآخر	٠.٧٧		٠.٦٤	
٣	يراعي كلانا الآداب عند تعامله مع أسرة الآخر	٠.٦٥		٠.٧٨	
٤	يساندني زوجي تربية الأبناء	٠.٣٧		٠.٤٤	

يتضح من الجدول رقم 9 أن معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات البند السابع و الخاص بالتعامل مع الآباء و الأبناء و الدرجة الكلية لفقراته ، دالة عند المستوى ٠.٠١، و ٠.٠٥ ، و بذلك تعتبر فقرات البند السابع صادقة لما وضعت لقياسه .

• **ب/٨- معامل ارتباط الاتساق الداخلي لكل فقرة من فقرات البند الثامن ـ المشكلات الزوجية ـ مع الدرجة الكلية للبند**

يتضح من الجدول رقم 10 أن معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات البند الثامن و الخاص بالخلافات الزوجية و الدرجة الكلية لفقراته ، دالة عند المستوى ٠.٠١، و ٠.٠٥ ، ، و بذلك تعتبر فقرات البند الثامن صادقة لما وضعت لقياسه .

رقم الفقرة	الفقرة	صدق الازواج		صدق الزوجات	
		معامل ارتباط	مستوى الدلالة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	أتشاجر أنا و زوجي بدون سبب	٠.٦٥	دال عند مستوى الدلالة ٠.٠١ و ٠.٠٥	٠.٧٠	دال عند مستوى الدلالة ٠.٠١ و ٠.٠٥
٢	يقوم زوجي بإدخال أهله في أمورنا الشخصية	٠.٨٤		٠.٨٥	
٣	أشعر بالوحدة حتى في وجود زوجي	٠.٦٤		٠.٦٧	
٤	يسبب تدخل الآخرين في شؤون حياتنا الخاصة الكثير من المشاكل .	٠.٧٨		٠.٥٥	
٥	نختلف أنا و زوجي حول الأمور المالية	٠.٥٦		٠.٤٩	
٦	اضطراري للسكن مع العائلة يسبب الكثير من الخلافات بيني و بين زوجي	٠.٧٩		٠.٧٦	
٧	يميل زوجي لأن يكون بمفرده	٠.٥٦		٠.٦٥	
٨	أشعر أن زوجي يهملني	٠.٦٤		٠.٧٠	

يتضح من كل البيانات السابقة أن فقرات الاستمارة و بنودها صادقة لما وضعت لقياسه .

• ٣ / ثبات المقياس

تم حساب ثبات الاستبيان بطريقة التجزئة النصفية حيث تم حساب درجة النصف الأول لكل بند من بنود الاستمارة و درجة النصف الثاني ، ثم حساب معامل الارتباط بين النصفين ، ثم جرى تعديل الطول باستخدام معادلة سبيرمان براون .

البند	عدد الفقرات	الأزواج		الزوجات	
		الارتباط قبل التعديل	الارتباط بعد التعديل	الارتباط قبل التعديل	الارتباط بعد التعديل
١	١٢	٠.٩٠	٠.٩١	0.92	0.92
٢	٨	٠.٦٢	0.76	0.83	0.91
٣	١٠	٠.٥٨	0.58	0.52	0.52
٤	٦	٠.٧٢	0.84	0.85	0.91
٥	٦	٠.٦٧	0.71	0.90	0.92
٦	٤	٠.٦٨	0.81	0.58	0.62
٧	٤	٠.٧٢	0.75	0.86	0.92
٨	٨	٠.٤٩	0.66	0.62	0.76
المجموع	٥٨	0.82	0.90	0.91	0.95

يتضح من الجدول رقم ١١ أن معاملات الثبات بعد التعديل تراوحت ما بين ٠.٥٢ ، ٠٩٢ ، و هذا يدل على أن الاستبيان على درجة عالية من الثبات ، مما يعني أنها صالحة للتطبيق .

• ٣ / طريقة الاجابة

عدلت الباحثة احتمالات الإجابة من خمسة احتمالات و هي دائما – غالبا ، أحيانا – نادرا ، أبدا إلى ثلاثة احتمالات و هي دائما – أحيانا – أبدا و يرجع ذلك عدم تفهم عينة الدراسة الاستطلاعية للفرق بين دائما و غالبا ، و نادرا و أبدا .مما أدى بالباحثة إل حذفها

و تحسب درجات الاستبيان بمنح ثلاثة نقاط لدائما و نقطتان لأحيانا و نقطة لأبدا.

• البرنامج الإرشادي المقترح من قبل الباحثة

يعتمد البرنامج الإرشادي على النظرية المعرفية السلوكية ، حيث ستستخدم الباحثة تقنيات إرشادية معرفية و أخرى سلوكية ، و يهدف البرنامج الإرشادي إلى ما يلي :

- تحسين مهارات التواصل بين الزوجين
- تحسين مهارات التفاوض وحل المشكلات بين الزوجين
- زيادة الأنشطة والاهتمامات المشتركة بين الزوجين
- تحسين العلاقة الجنسية بين الزوجين.
- التدريب على تحديد الأفكار غير منطقية و اللاعقلانية و تعديلها

• **أولا / أسس البرنامج** :

تعتمد الباحثة في بناء برنامجها الإرشادي على مبادئ الإرشاد العقلاني العاطفي و الذي أسسه ألبرت أليس حيث ينطلق من الافتراضات التالية:

- يكون الأفراد في أسعد حالاتهم عندما تكون لديهم أهداف محددة و هامة يسعون إلى تحقيقها بروح إيجابية
- العقلانية هي الوسيلة التي تساعد الناس على تحقيق أهدافهم لأنه عملية ومنطقية .
- إن اللاعقلانية تحول بين الناس و بين تحقيق أهدفهم و يرى إليس أن الفرد يميل إلى التصرف بطريقة لاعقلانية ، ومع ذلك فهو قادر على إعادة النظر في أفكاره و سلوكه بطريقة نقدية إيجابية .

إن الاضطراب النفسي ينبع من مصدرين :

أ / المطالب التي نفرضها على أنفسنا و تقود إلى انتقاد و لوم الذات و البديل الصحي هو قبول الذات مع الاعتراف بضعفها و قصورها و نقاط القوة الايجابية فيها و السعي العملي لتجاوز النقص.

ب / المطالب التي نريدها و نتوقعها من الآخرين و البديل الصحي هو تنمية القدرة على تحمل الإحباط و الانزعاج من أجل التغلب على المعوقات التي تعوق تحقيق أهدافنا بتحقيق التفاعل النفسي بين الأفكار و الانفعالات.

و بالتالي فإن الأهداف الأساسية لهذا الإرشاد هو تخفيض مشاعر القلق و العدائية و تزويد الفرد بوسيلة لملاحظة الذات و تقييمها بطريقة تضمن له أقل قدر من مشاعر القلق و العداء في حياته ، إضافة إلى تكوين اهتمام ذاتي مستنير لدى الفرد من خلال تعليمه التوجيه الذاتي و الاستقلالية و تحمل المسؤولية .

• **ثانيا / التقنيات المستخدمة**

سيتم الاعتماد على مجموعة من التقنيات منها ما هو معرفي و انفعالي و سلوكي و ذلك باعتبار ان الإرشاد العقلاني العاطفي يستمد مبادئه من النظرية المعرفية السلوكية .و تتمثل هذه التقنيات فيما يلي :

• **١ ـ الطرق المعرفية**

و تتمثل في التحليل المنطقي للأفكار غير منطقية و تعليم المسترشد طرق التفكير الصحيح عن طريق ربط المقدمات بالنتائج إضافة إلى توضيح الأفكار و الإيحاءات غير معقولة .

• **٢ ـ الطرق الانفعالية**

تنطلق هذه الطرق من مبدأ التقبل غير المشروط للعميل على النحو الذي يقرره روجرز و يتم استخدام أسلوب تمثيل الأدوار و أسلوب النمذجة و ذلك لمساعدة المسترشد على أن يشعر و يتصرف بطريقة مختلفة إزاء الأشياء التي تعكر صفوه ، كما يتم استخدام أساليب المواجهة و مهاجمة الشعور السلبي بالخزي و الدونية حتى نساعد المسترشد على التعرف على مشاعره السلبية .

• ٣ ـ الطرق السلوكية

تتمثل في الواجبات المنزلية التي يكلف بها المسترشد مثل عملية التنشيط الحسي من خلال مواجهة المواقف التي يخاف منها الفرد كما يمكن إعطاء بعض الواجبات كمطالعة كتب معينة أو نصوص منتقاة من قبل المرشد ، كما يمكن استخدام أساليب الإرشاد الإجرائي كالتعزيز .

• ٤ ـ طرق تحقيق الأهداف

يتم تطبيق البرنامج في صورة عشر جلسات ، و كانت ترغب الباحثة في تطبيق الجلسات بطريقة جماعية لجميع الأزواج (زوجات و أزواج) إلا أنه من خصوصيات المجتمع الجزائري أنه مجتمع لم ينفتح بعد على المجال الإرشادي مما جعل الأزواج يفضلون الانفصال عن زوجاتهم ، لذلك قدمت الجلسات الارشادية للأزواج بمفردهم و للزوجات بمفردهن ما عدا الجلسة الثامنة و التاسعة و العاشرة التي كانت شبه جماعية حيث حضر عشر أزواج و زوجاتهم معا . بواقع جلسة واحدة أسبوعيا، تتراوح مدتها ساعة و نصف

• ٥ ـ مضمون الجلسات الارشادية

الجلسة الأولى: هدفت هذه الجلسة إلى بناء جسور الثقة من خلال تعرف المسترشدين إلى المرشد ، و تعرفهم على بعضهم البعض وتعريف الأعضاء بأهداف البرنامج الإرشادي والمفاهيم التي يتضمنها وهي الارشاد، الحوار، الاتصال ، مفهوم الذات . وتم الإتفاق على مكان وزمان عقد الجلسات الإرشادية، كذلك تم توضيح الوقت المخصص لكل جلسة، بحيث تستغرق كل جلسة (٩٠) دقيقة، وتم إعطاء ملخص حول جلسات البرنامج الإرشادي.

الجلسة الثانية: وهدفت هذه الجلسة إلى التعرف على مفهوم الاتصال وكذلك عناصر وأنواع عملية الاتصال، وتنفيذ مجموعة من الأنشطة والتمرينات التي تبين لأعضاء المجموعة أهمية الإتصال في حياتنا، كما تم التعرف على معيقات عملية الإتصال حتى يتم تجنب هذه المعيقات، وتم التركيز على تدريب الأعضاء على مهارة التحدث بحزم في المواقف التي تتطلب ذلك.و قد تم التركيز على مهارة مهمة من مهارات الإتصال وهي الإصغاء وحسن الاستماع، وضعهم في مواقف تتطلب منهم ذلك.

الجلسة الثالثة: هدفت هذه الجلسة إلى معرفة الذات و إلى مساعدة الأعضاء على التعبير عن أنفسهم. و تحديد الخصائص المميزة لجنسهم، وكذلك تدريبهم على الإيمان بقدراتهم ودفعهم إلى المحاولة . تم إعطاء أعضاء المجموعة كتيب عن التنمية الذاتية للمطالعة المنزلية

الجلسة الرابعة : وهدفت هذه الجلسة إلى تعريف الأعضاء بمفهوم المشكلة وتعريف الأعضاء بخطوات حل المشكلة من خلال توزيع بعض الأوراق على الازواج و جعلهم يكتبون أكثر المشكلات المتكررة ثم محاولة مناقشة أحد المشاكل التي يعنيها الأزواج و إيجاد بعض الحلول و الاقتراحات من طرف أعضاء الجماعة .

الجلسة الخامسة : تم في هذه الجلسة تطبيق العلاج العقلاني و ذلك بهدف إحلال الأفكار العقلانية بدلا من الأفكار اللاعقلانية . في الخطوة الأولى تم توضيح ماهية العلاج العقلاني ، حيث تم تقديم معلومات عن مفهوم الحوار وأهدافه و أهميته و دور الأفكار اللاعقلانية في إحداث عدم التوافق بين الزوجين .

و ذلك عن طريق عرض نماذج من الأفكار اللاعقلانية و مناقشتها و محاولة تحويلها إلى أفكار منطقية وعقلانية . تمّ أيضا تقديم الدعم المعنوي للأزواج الذين تمكنوا من رفض الأفكار الخاطئة و إبدالها بأفكار صحيحة يقتنعون بها يطبقونها في حياتهم اليومية . قدم للأزواج واجب منزلي في هذه الجلسة والذي يقتضي استعمال الحديث الذاتي و كتابة مختلف الأفكار الخاطئة و محاولة تعديلها.

الجلسة السادسة : كانت هذه الجلسة بمثابة امتداد للجلسة السابقة حيث تم عرض الواجب المنزلي من طرف الازواج و تمت مناقشة جماعية . بعد ذلك قامت الباحثة بتوزيع الأوراق و الأقلام على الأزواج و طلبت منهم كتابة الصفات الايجابية التي يحبها كل منهم في شريكه و الصفات السلبية التي تزعجه ، وتم مناقشة هذه الصفات السلبية في ضوء الإيجابيات (أي تزكية الصفات الإيجابية) .

الجلسة السابعة : هدف هذه الجلسة تعزيز الحوار لدى الأزواج من خلال إكسابهم مهارات التواصل و تدريبهم على استعمالها في حياتهم عن طريق القيام ببعض الأنشطة كعرض مشكلة من المشاكل الزوجية و محاولة حلها عن طريق أسلوب الحوار و المناقشة . كما تم عرض أقراص مضغوطة لفلم يبين مشكلة بين الزوجين وكيف تم حل هذه المشكلة عن طريق اللجوء لطلب المساعدة من طرف المرشد الأسري و كيف كان لمناقشة المشكلة دور كبير في إيجاد الحل المناسب لها . في نهاية هذه الجلسة طلبت الباحثة من الأزواج القيام بجلسة تجمع كلا الزوجين إن رغبوا في ذلك و ذلك لتجريب ما تعلموه خلال الجلسات السابقة فوافق ١٥ زوج على القيام بذلك.

الجلسة الثامنة : خلال هذه الجلسة تم الاعتماد على التمثيل المسرحي (السيكودراما) حيث قامت الباحثة و الأزواج باختيار مشكلة تمثل عدم التوافق بين الأزواج (مشكلة مالية ، مشكلة التعامل مع الأبناء) و قام بعض الأزواج بتمثيلها و حلها عن طريق الحوار .ثم قدمت ملاحظات من طرف أعضاء الجماعة و ذلك بناءا على ما اكتسبوه في الجلسات السابقة.في نهاية الجلسة تم توزيع جدول للتقييم الشريك في استعماله لأسلوب الحوار و ذلك عن طريق ملاحظة الزوجة لزوجها و الزوج لزوجته.

الجلسة التاسعة : هدفت هذه الجلسة إلى تقييم ما اكتسبه الأزواج ، بحيث منحت لهم الباحثة الفرصة للتحدث عن الخبرات الجديدة و كيف ساهمت في حل مشكلاتهم الزوجية بصفة خاصة و الأسرية بصفة عامة .

الجلسة العشرة : هدفت هذه الجلسة إلى معرفة مدى نجاح و فائدة البرنامج الإرشادي ، و ذلك بإعادة تطبيق اختبار مفهوم الذات و استمارة التعامل بين الزوجين في النهاية شكرت الباحثة الأزواج على تعاونهم ، و قدمت لهم هدايا رمزية .

- **الأساليب الإحصائية المعتمدة**

سيتم الاعتماد على معامل الارتباط لبيرسون و ذلك لدراسة العلاقة بين مفهوم الذات بين الزوجين وطبيعة الاتصال بينهما ، كما سيتم الاعتماد على اختبار "ت" لمجموعتين مرتبطتين و ذلك لمعرفة نتائج البرنامج الارشادي.

• **عرض و مناقشة النتائج** :

بعد جمع البيانات المتعلقة بموضوع الدراسة عن طريق الأدوات المعدة لذلك ، تم القيام بتنظيم وتصنيف هذه البيانات وتفريغها في جداول خاصة ، ليتم بعد ذلك تطبيق الأسلوب الإحصائي المناسب ، و لقد أسفر تحليل البيانات على مجموعة من النتائج سيتم عرضها في النقطة الأولى ، في حين ستخصص النقطة الثانية لتفسير هذه النتائج في ظل الدراسات السابقة التي تمّ التعرض لها في الجانب النظري من البحث .

• **أولا ـ عرض النتائج** :

• **علاقة مفهوم الذات لدى الزوجين بطبيعة الاتصال بينهما** :

من أجل اختبار الفرضية الأولى والتي تقول :

" توجد علاقة ارتباطية بين مفهوم الذات لدى الزوجين وطبيعة الاتصال بينهما."

تم حساب معامل الارتباط بين متغير مفهوم الذات لدى كل من الأزواج والزوجات وأسلوب التعامل الزواجي الذي يمثل طبيعة الاتصال داخل الأسرة ، ولقد أدخلت النتائج ضمن الجدول رقم ١٢ الخاص بالعلاقة بين مفهوم الذات لدى الأزواج و طبيعة الاتصال الزواجي و الجدول رقم ١٣ الخاص بالعلاقة بين مفهوم الذات لدى الزوجات والتواصل الزواجي :

• **أ/ مفهوم الذات لدى الأزواج و الاتصال الزوجي** :

العينة	نوع الارتباتط	ر المحسوبة	درجة الحرية	قيمة "ر" الجدولية	مستوى الدلالة الاحصائية	الدلالة الإحصائية
الأزواج	التواصل و مفهوم الذات العام	٠.٥٢٥٩٠٩٢٢	١٤	٠.٤٩٧	٠.٠٥	دال
	التواصل و مفهوم الذات الجسمية	0,31498885	١٤	٠.٤٩٧	٠.٠٥	غير دال
	التواصل و الرضا عن الذات	٠.٥١٢٩٧٩٧١	١٤	٠.٤٩٧	٠.٠٥	دال
	التواصل و مفهوم الذات الوصفية	0,26259105	١٤	٠.٤٩٧	٠.٠٥	غير دال
	التواصل و مفهوم الذات الاخلاقية	٠.٦٢١٢٣٠١	١٤	٠.٤٩٧	٠.٠٥	دال
	التواصل و مفهوم الذات الاجتماعية	0,49973026	١٤	٠.٤٩٧	٠.٠٥	دال
	التواصل و مفهوم الذات الاسرية	0,48594853	١٤	٠.٤٩٧	٠.٠٥	غير دال
	التواصل و مفهوم الذات الشخصية	0,5638874	١٤	٠.٤٩٧	٠.٠٥	دال
	التواصل و مفهوم الذات السلوكية	0,51739387	١٤	٠.٤٩٧	٠.٠٥	دال

نلاحظ من خلال الجدول السابق أن قيمة "ر" المحسوبة أكبر من قيمة "ر" الجدولية عند مستوى الدلالة الإحصائية ٠.٠٥ ، و ذلك في كل من " التواصل ومفهوم الذات الاجتماعي و الشخصي و السلوكي و الرضا عن الذات و مفهوم الذات الأخلاقية و كذا مفهوم الذات العام " مما يعني أن هناك ارتباط بين الاتصال و هذه الأبعاد ، بينما نلاحظ أن ر المحسوبة أصغر من ر الجدولية في كل من مفهوم الذات الجسمية و الاسرية و الوصفية و هذا يعني أنه لا توجد علاقة ارتباطيه بين التواصل و هذه الأبعاد

• ٢ / مفهوم الذات لدى الزوجات و الاتصال الزوجي

العينة	نوع الارتباتط	ر المحسوبة	درجة الحرية	قيمة "ر" الجدولية	مستوى الدلالة الاحصائية	الدلالة الإحصائية
الزوجات	التواصل و مفهوم الذات العام	٠.٥٢١٤٣٠١	١٤	٠.٤٩٧	٠.٠٥	دال
	التواصل و مفهوم الذات الجسمية	0,02216404	١٤	٠.٤٩٧	٠.٠٥	غير دال
	التواصل و الرضا عن الذات	٠.٥٥٢٠٢٣١	١٤	٠.٤٩٧	٠.٠٥	دال
	التواصل و مفهوم الذات الوصفية	0,1307922	١٤	٠.٤٩٧	٠.٠٥	غير دال
	التواصل و مفهوم الذات الأخلاقية	٠.٥٥٢٣٠١٤٢	١٤	٠.٤٩٧	٠.٠٥	غير دال
	التواصل و مفهوم الذات الاجتماعية	0,01781772	١٤	٠.٤٩٧	٠.٠٥	غير دال
	التواصل و مفهوم الذات الأسرية	0,504146	١٤	٠.٤٩٧	٠.٠٥	دال
	التواصل و مفهوم الذات الشخصية	0,16502517	١٤	٠.٤٩٧	٠.٠٥	غيردال
	التواصل و مفهوم الذات السلوكية	0,61193357	١٤	٠.٤٩٧	٠.٠٥	دال

يلاحظ من الجدول رقم ١٣ أن مفهوم الذات السلوكية و مفهوم الذات الأسرية ومفهوم الذات الأخلاقية و مفهوم الذات العام إضافة إلى الرضا عن الذات لدى الزوجات يرتبط بطريقة التواصل و التعامل بين الزوجين ، في حين أن باقي أبعاد مفهوم الذات (الاجتماعية ، الجسمية ، الوصفية ، الشخصية) لايرتبط بطريقة التواصل بين الزوجين .

• **ثنيا / أثر البرنامج الارشادي على مفهوم الذات و التواصل بين الزوجين**

من أجل اختبار الفرضية الثانية و التي تقول :" إن انتهاج برنامج ارشادي يقوم على تنمية مفاهيم ذات إيجابية عند الزوجين يؤدي إلى تحسين نمط الاتصال بينهما " تم حساب الفروق بين كل من مفهوم الذات و التواصل بين الزوجين قبل و بعد تطبيق البرنامج الإرشادي و ذلك بالاعتماد على اختبار "ت" لمجموعتين مرتبطتين .

• **١ / مفهوم الذات قبل و بعد تطبيق البرنامج الارشادي**

مفهوم الذات	قيمة"ت" المحسوبة	درجة الحرية	قيمة"ت" الجدولية	مستوى الدلالة الاحصائية	الدلالة
الذات الجسمية	١.٩٦	٢٩	٢.٠٤	٠.٠٥	غير دال
الرضا عن الذات	٣.٤٤	٢٩	٢.٠٤	٠.٠٥	دال
الذات الخلقية	١.٨٨	٢٩	٢.٠٤	٠.٠٥	غير دال
الذات الاجتماعية	٤.٢٢	٢٩	٢.٠٤	٠.٠٥	دال
الذات الاسرية	٣.٨٩	٢٩	٢.٠٤	٠.٠٥	دال
الذات الشخصية	٥.١٢	٢٩	٢.٠٤	٠.٠٥	دال
الذات السلوكية	٣.٦٤	٢٩	٢.٠٤	٠.٠٥	دال
الذات ككل	٤.٢٢	٢٩	٢.٠٤	٠.٠٥	دال

يلاحظ من الجدول ١٤ أن هناك فروق بين جميع أبعاد مفهوم الذات و كذلك الدرجة الكلية قبل و بعد تطبيق البرنامج الإرشادي و ذلك عند مستوى الدلالة الاحصائية٠.٠٥ ما عدا بعد مفهوم الذات الجسمية و الخلقية حيث كانت "ت" المحسوبة أقل من "ت" الجدولية .

• **٢/ المعاملة و التواصل الزوجي قبل وبعد تطبيق البرنامج**

• **أ / لدى العينة الكلية الأزواج و الزوجات**

التعامل و التواصل الزواجي	قيمة"ت" المحسوبة	درجة الحرية	قيمة"ت" الجدولية	مستوى الدلالة الاحصائية	الدلالة
الاستقرار الزواجي	٦.٢٢	٢٩	٢.٠٤	٠.٠٥	دال
المعاملة الانسانية	٤.٧٥	٢٩	٢.٠٤	٠.٠٥	دال
النضج الانفعالي	٣.٦٤	٢٩	٢.٠٤	٠.٠٥	دال
الرضا و التجاوب الجنسي	٣.٠٥	٢٩	٢.٠٤	٠.٠٥	دال
أسس العلاقة الزوجية	٣.٥٥	٢٩	٢.٠٤	٠.٠٥	دال
تحمل المسؤلية	٥.٦٦	٢٩	٢.٠٤	٠.٠٥	دال
التعامل مع الآباء و الأبناء	٤.٢٢	٢٩	٢.٠٤	٠.٠٥	دال
المشكلات الزوجية	٣.٦٥	٢٩	٢.٠٤	٠.٠٥	دال
التعامل و التوصل ككل	٥.٤٥	٢٩	٢.٠٤	٠.٠٥	دال

يتضح من الجدول رقم ١٥ أن قيم "ت" المحسوبة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة الاحصائية ٠.٠٥ في جميع الأبعاد و كذلك الدرجة الكلية، و هذا يدل على وجود فروق ذات دلالة احصائية بين التطبيقين القبلي و البعدي ، وهذا يدل على وجود أثر على أفراد المجموعة بعد تطبيق البرنامج الارشادي.

• **ب / التعامل و التواصل عند الأزواج قبل و بعد تطبيق البرنامج الارشادي**

التعامل و التواصل الزواجي	قيمة"ت" المحسوبة	درجة الحرية	قيمة"ت" الجدولية	مستوى الدلالة الاحصائية	الدلالة
الاستقرار الزواجي	٣.٥٢	١٤	٢.١٣	٠.٠٥	دال
المعاملة الانسانية	٥.٤٢	١٤	٢.١٣	٠.٠٥	دال
النضج الانفعالي	٤.٢٣	١٤	٢.١٣	٠.٠٥	دال
التجاوب الجنسي	٣.٣٢	١٤	٢.١٣	٠.٠٥	دال
أسس العلاقة الزوجية	٣.٠٩	١٤	٢.١٣	٠.٠٥	دال
تحمل المسؤلية	٤.٥٨	١٤	٢.١٣	٠.٠٥	دال
التعامل مع الآباء و الأبناء	٤.٢٨	١٤	٢.١٣	٠.٠٥	دال
المشكلات الزوجية	٥.١٢	١٤	٢.١٣	٠.٠٥	دال
الدرجة الكلية	4.98	١٤	٢.١٣	٠.٠٥	دال

يلاحظ من الجدول رقم ١٦ أن هناك فروق دالة إحصائيا عند الأزواج قبل و بعد تطبيق البرنامج الارشادي و و ذلك في جميع الأبعاد ، كذلك في الدرجة الكلية، وهذا يعني أن للبرنامج الارشادي أثر في المعاملة و التواصل الزوجي.

• **ج/ المعاملة والتواصل عند الزوجات قبل و بعد تطبيق البرنامج الارشادي**

التعامل و التواصل الزواجي	قيمة"ت" المحسوبة	درجة الحرية	قيمة"ت" الجدولية	مستوى الدلالة الاحصائية	الدلالة
الاستقرار الزواجي	٤.١٦	١٤	٢.١٣	٠.٠٥	دال
المعاملة الانسانية	٤.١٢	١٤	٢.١٣	٠.٠٥	دال
النضج الانفعالي	٣.٥٢	١٤	٢.١٣	٠.٠٥	دال
الرضا و التجاوب الجنسي	٢.٣٣	١٤	٢.١٣	٠.٠٥	دال
أسس العلاقة الزوجية	٤.١٢	١٤	٢.١٣	٠.٠٥	دال
تحمل المسؤلية	٣.٩٨	١٤	٢.١٣	٠.٠٥	دال
التعامل مع الآباء و الأبناء	٤.٠١	١٤	٢.١٣	٠.٠٥	دال
المشكلات الزوجية	٣.٠٨	١٤	٢.١٣	٠.٠٥	دال
التعامل و التوصل ككل	٥.١٢	١٤	٢.١٣	٠.٠٥	دال

يلاحظ من الجدول رقم ١٧ أن هناك فروق دالة إحصائيا عند الزوجات قبل وبعد تطبيق البرنامج الارشادي و و ذلك في جميع الأبعاد ، كذلك في الدرجة الكلية، وهذا يعني أن للبرنامج الارشادي أثر في تحسين المعاملة و التواصل الزوج

- **ثانيا / تفسير النتائج**

بعدما تم عرض النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة سيم تفسيرها و مناقشتها في إطار ما تم جمعه في الجانب النظري و الدراسات السابقة

- **مناقشة الفرضية الأولى** :

نصت الفرضية الأولى على أنه " توجد علاقة ارتباطية بين مفهوم الذات لدى الزوجين وطبيعة الاتصال بينهما."

وللتأكد من صحة هذه الفرضية تم حساب معامل الارتباط بين مفهوم الذات عند كل من الأزواج و الزوجات و طبيعة التواصل بينهما بناءا على إجابتهم الواردة في الاستمارة التي تقيس طبيعة الاتصال الزوجي ،واختبار مفهوم الذات و لقد تم عرض النتائج في كل من الجدول رقم ١١ و الجدول رقم ١٢ .

و لوحظ من خلال الجدول أنه لا توجد علاقة ارتباطية بين كل من مفهوم الذات الجسمية و الوصفية و الأسرية و طبيعة الاتصال بين الزوجين عند الأزواج في حين لا توجد علاقة ارتباطيه بين مفهوم الذات الاجتماعي و الشخصي والجسمي و الوصفي و طريقة التواصل الزوجي عند الزوجات

كما تبين أنه توجد علاقة ارتباطيه بين كل من مفهوم الذات الشخصي والاجتماعي و السلوكي و الخلقي و الرضا عن الذات إضافة إلى مفهوم الذات العام و طبيعة الاتصال الزوجي عند الأزواج ، في حين هناك علاقة ارتباطيه بين كل من مفهوم الذات الأسرية و مفهوم الذات السلوكية ، الخلقية ، و الرضا عن الذات و مفهوم الذات العام و طريقة التواصل بين الزوجين عند الزوجات . يمكن للباحثة من تفسير هذه النتائج وفق الترتيب التالي :

- **١ / تفسير العلاقة الارتباطية التي يشترك فيها كلا الزوجين**

- **أ/ العلاقة الارتباطية بين مفهوم الذات السلوكي و الاتصال بين الزوجين**

يلاحظ من خلال النتائج أن الأزواج يشتركون مع الزوجات في العلاقة الارتباطية بين مفهوم الذات السلوكي و طبيعة الاتصال بينهما ويمكن تفسير ذلك من خلال فهم مفهوم الذات السلوكي و الذي يقصد به " مدى تقبل الفرد لسلوكه أي تقبله للطريقة التي يتصرف بها" . و هي تتعلق حسب فيتس Fits "بماذا أفعل، هل هذه هي الطريقة التي يجب أن أسلكها "

من خلال التعريف يتضح لنا ارتباط مفهوم الذات السلوكي ، بطريقة التواصل بين الزوجين ، حيث أنه لا يمكن للأفراد من أن يتفاعلوا من دون إدراكهم لسلوكياتهم و تقييمهم لها .

إن تقبل و إدراك الفرد لسلوكاته و تصرفاته يؤثر حتما على طريقة تواصله مع الآخرين ، فتقبل أحد الزوجين لتصرفاته يؤثر حتما على طريقة التواصل سواء بالإيجاب أو بالسلب ، أي أنه إما يؤدي إلى تواصل جيد في حالة تقبل السلوكات الذاتية للزوجين و التعامل معها بمرونة مع القدرة على تصحيح الأخطاء باعتبار أن الانسان خطاء .

أما في حالة عدم تقبل وإدراك السلوكيات و التصرفات الذاتية من كلا الزوجين أو أحدهما ، فهذا حتما سيؤثر على طبيعة التواصل داخل الأسرة وسيولد الكثير من الاضطرابات .

فحسب روجرز عندما يستطيع الفرد أن يدرك جميع خبراته الجسدية والحسية و يضعها في نسق متكامل ستكون لديه درجة أكبر من الفهم للآخرين كم أنه يسلك مع الآخرين بطريقة فيها تقبل لهم ، فمفهوم الذات السلوكي يعد إطار مرجعي من خلاله يتفاعل الفرد مع العالم و له في نفس الوقت تأثير قوي على السلوك . (الشناوي محمد محروس ، ١٩٩٥ ، ص ٢٧٢)

- **ب/ العلاقة الارتباطية بين مفهوم الذات الخلقي و التواصل بين الزوجين** :

يلاحظ أيضا أن الأزواج و الزوجات يشتركون في العلاقة الارتباطية بين مفهوم الذات الخلقية و طبيعة التواصل ، و يقصد بمفهوم الذات الخلقية مدى إدراك للفرد لعلاقته بربه و إلتزامه بتعاليمه الدينية .

مما لا شك فيه أن الدين له دور كبير في تنظيم علاقات الأفراد فيما بينهم بصفة عامة و العلاقات داخل الأسرة بصفة خاصة ، فالزوج أو الزوجة الذي يمتلك مفهوم ذات خلقي واضح و صحي سيساعده ذلك في تعامله و تواصله مع الآخرين و خاصة مع أفرد أسرته . وتأكيدا لأهمية الدين في حفظ الاستقرار الأسري فقد ظهرت مؤسسات لها طابع ديني سواءً كانت إسلامية أو مسيحية أو يهودية وجميعها تؤكد أهمية الدين كعامل في حفظ الرابطة الزوجية،و هدفها تنمية مفهوم الذات الخلقي للأزواج و الزوجات ، فعلى سبيل المثال ظهرت في ولاية تكساس بالولايات المتحدة الأمريكية مؤسسات Prep والتي تعنى بتهيئة المقدمين على الزواج من الجنسين في إطار الكنيسة، كما ظهر تحالف الزواج من الجنسين في إطار الكنيسة تحت مسمى تحالف الزواج الذكي Smart Marriage Coalition، والذي يعقد مؤتمره السنوي في العاصمة الأمريكية في ظل تأكيد أهمية التدين في حفظ الزواج واستمرار فاعليته.

أما على مستوى الوطن العربي وبالأخص في دول الخليج العربي فقد ظهرت مؤسسات ذات طابع ديني تهتم بالأسرة والزواج ضمن إطار الدين والتدين .ففي دولة الكويت بدأت " لجنة مصابيح الهدى " في حملات التوعية وعقد الدورات للمتزوجين والمقبلين على الزواج، ثم أنشئ صندوق الأسرة وصندوق السعادة الزوجية التابع للأمانة العامة للأوقاف . أما في البحرين فقد ظهرت لجنة "البشاير" وهي لجنة تشبه مصابيح الهدى الكويتية من حيث الهدف والوسائل. وفي قطر نشطت دار تنمية الأسرة للعمل على حفظ واستقرار الأسرة القطرية .

أما على مستوى الدول العربية الأخرى، فقد ظهرت جمعية العفاف بالأردن وتهتم بنفس الأهداف التي تنطوي عليها الجمعيات الخليجية، و في المملكة المغربية ظهرت جمعية الارشاد الزواجي ، وتحاول هذه المؤسسات وما شابهها الحفاظ على استقرار الأسرة في المجتمع العربي، حيث تعتمد على الدين الإسلامي في أنشطتها الرامية إلى تحقيق ذلك، ولما كان الدين ينعكس على سلوك الفرد، أو يفترض فيه أن يكون كذلك، فإن السلوك الزواجي والأسري سوف يتأثر بالتأكيد . بموقف صاحبه من الدين، وهنا تتضح أهمية استقصاء العلاقة بين مفهوم الذات الخلقي والتواصل الزواجي باعتباره الأساس الأول للحفاظ على الأسرة وضمان استقرارها.

و هذا ما يتفق مع دراسة روبينسون Rubinson و ماهوني Mahony و حمود فهيم القشعان (ريم عمر فرينة ، ٢٠١١) ،حيث أن كل هذه الدراسات تؤكد أن للعامل الدني له أثر كبير على العلاقة الزوجية ، و بعبارة أدق على التوافق الزواجي و الذي من أحد صوره التواصل داخل الأسرة .

- **ج / العلاقة الارتباطية بين الرضا عن الذات و التواصل بين الزوجين**

يلاحظ أيضا أن الأزواج و الزوجات يشتركون في العلاقة الارتباطية بين الرضا عن الذات و التواصل بين الزوجين .

يقصد بالرضا عن الذات تقبل الفرد لذاته ، و يمكن القول أن الرضا عن الذات يرتبط و بدرجة كبيرة بمفهوم تقدير الذات .

و من المؤكد أن للرضا عن الذات دور كبير على طريقة التواصل مع الآخرين ،فالأشخاص الواثقون من ذواتهم تجدهم سريعين في الاندماج والانتماء في أي مكان، فلديهم الكفاءة، والشعور بقيمتهم الذاتية وقدرتهم على مواجهة التحدي، ولقد أظهرت الدراسات أن الأشخاص الراضون عن ذواتهم أكثر قدرة على السيطرة على أنفسهم والتحكم في حياتهم ، وهم الأكثر إنتاجية، والأكثر سعادة ورضى بحياتهم، وليس بالضرورة أن يعتقدوا أنهم الأفضل فهم ليسوا ملائكة وليسوا كاملين، ولكنهم متفائلون وواقعيون مع أنفسهم، وأقوياء في مواجهة عثرات النفس . ومن البديهي أنهم لا يتحكمون في كل شيء ولكنهم يتحكمون في مشاعرهم واستجاباتهم اتجاه القضايا والأحداث. ولا يشترط لهذه الاستجابة أن تكون دائما إيجابية.و هذا ما يفسر و جود العلاقة الارتباطية بين الرضا عن الذات و التواصل بين الزوجين.

- **٢/ تفسير العلاقة الارتباطية التي لا يشترك فيها الزوجين** :

يلاحظ بأن هناك علاقة ارتباطية بين كل من مفهوم الذات الشخصي والاجتماعي و التواصل بين الزوجين عند الأزواج و تنعدم هذه العلاقة عند الزوجات ، في حين هناك علاقة ارتباطية بين مفهوم الذات الأسري و التواصل عند الزوجات و تنعدم هذه العلاقة عند الأزواج.

تعكس الذات الشخصية درجة إحساس الفرد بالقيمة الشخصية ، أي إحساسه بأنه شخص مناسب و تقديره لشخصيته دون النظر لهيئته الجسمية أو علاقاته بالآخرين و تقويمه لذته كجزء من نفسه أو علاقته بالآخرين (فيتس وليم ، ١٩٨٥ ، ص ٢٠) .

و يجمع الباحثون على أن التواصل داخل الأسرة و التوافق الزواجي يرتبط ارتباطا موجبا بسمات الشخصية و التي منها سمة التبصر ، و الثقة بالنفس وقوة التكوين العاطفي نحو الذات ، و الحساسية اتجاه احتياجات الآخرين ، وسمة الدفء و التعبير العاطفي و انبساط الشخصية ، و الخضوع للآخر والثبات الانفعالي و الميل إلى التعاون و تحمل المسؤولية و المزاج المقبول ، و المبادرة و عدم الاستسلام لليأس و القنوط، كل هذه الخصائص إذا توافرت في الحياة الزوجية فإنها تساعد على حدوث التوافق الزواجي و حسن التواصل الأسري ، و هذا ما توصلت إليه دراسة الحنطي ١٩٩٩، ودراسة زعتر ٢٠٠٠ (الخضري المرصد ، ٢٠٠١ ، صص ٣٠ ، ٤٥)

و ربما يرجع ارتباط مفهوم الذات الشخصي عند الازواج بطبيعة التواصل بين الزوجين و عدم ارتباطه عند الزوجات إلى اختلاف البنية النفسية و التركيبة البيولوجية بين الجنسين ، إضافة إلى البنية الثقافية للمجتمع ، فالرجل (الزوج) يسعى دوما إلى اثبات شخصيته ، باعتباره المسؤول عن الأسرة و قائدها ، في حين تسعى الزوجة دائما إلى إرضاء زوجها و أبنائها و أسرته بصفة عامة و لعل هذا ما يفسر ارتباط مفهوم الذات الأسري بطبيعة التواصل عند الزوجات و عدم ارتباطه عند الأزواج.

وقد وجد لاندس أن هناك سمات شخصية محددة إذا توافرت تحقق أكبر قدر من التواصل و التوافق الزواجي ، فعلى الرجل أن يكون سويا انفعاليا ومتعاونا ،و متوازن الاتجاهات نحو النساء ، وليس بخيلا و لا منطويا، و متحملا للمسؤولية الجسيمة في الزواج ، أما المرأة فقد وجد أنه يجب أن تكون متعاونة ومتقبلة للنصائح ، ليست سريعة الغضب و الاستياء ،حريصة من الناحية المادية و محبة للأنشطة التي تسعد الزوجين و باقي أفراد الأسرة ، متفانية في خدمة أسرتها، غير متشائمة و دافعة لزوجها ، و معاونة له ، ومشاركة له في الاهتمامات ، وتعمل على تلبية الاحتياجات الشخصية له ، بالإضافة إلى كونها إجتماعية لديها القدرة على التعامل مع الآخرين .

من خلال ما توصل إليه لاندس يمكن القول أن الرجل يسعى دوما إلى إثبات ذاته من خلال إبراز شخصيته في حين أن المرأة تسعى إلى إرضاء الآخرين من بين حاجياتها الحب و الاهتمام و التفاهم و الاحترام حسب غراي ، و بالتالي وجدت علاقة بين مفهوم الذات الأسري لديها و طبيعة التواصل الأسري ، فإن كان الزوج هو قائد الأسرة ، فالزوجة هي المحرك الأساسي لجميع أفراد الأسرة .

أما من حيث ارتباط مفهوم الذات الاجتماعي بطبيعة التواصل داخل الأسرة عند الأزواج و عدم ارتباطها عند الزوجات ، فربما يرجع هذا إلى طبيعة حاجات الرجل و التي من بينها حسب غراي٢٠٠٨ الحاجة إلى الثقة و التقبل و التقدير والاستحسان و التشجيع و هذه الحاجات تتوافق مع مفهوم الذات الاجتماعي والذي يقصد به إدراك الفرد لذاته من خلال علاقته مع الناس في مجتمعه ومدى جدارته في تفاعلاته معهم بشكل عام.

لوحظ من خلال نتائج الفرضية الأولى أنه لايوجد علاقة ارتباطية بين مفهوم الذات الجسمي و طبيعة التواصل داخل الأسرة عند كلا الزوجين ، وربما

يرجع ذلك حسب الباحثة . و نظرا لعدم توافر دراسات حول هذا الموضوع . إلى كون أن البعد الجسدي يتلاشى في العلاقة الزوجية فكل من الزوج و الزوجة قد تقبلا بعضهما من الناحية الجسدية لذلك ارتبطا بعقد زواج و بالتالي لا يعد مفهوم الذات الجسمي ذا أهمية على طبيعة التواصل بينهما .

رغم أن هناك بعض أبعاد مفهوم الذات ارتبطت بطبيعة التواصل داخل الأسرة و البعض لم يرتبط إلا أن مفهوم الذات العام قد ارتبط بطبيعة التواصل الأسري

و يشمل مفهوم الذات العام على نشاط الفرد اللفظي و السلوكي و الفكري اتجاه نفسه و هو حجر الزاوية في الشخصية فلو اتسم مفهوم الذات بالثبات والاتزان اتسمت الشخصية بالنضج ، وإذا لم يتسم بذلك اتصفت الشخصية بالتقلب المزاجي و عدم الاتزان الانفعالي و بالتالي يؤثر ذللك على علاقة الفرد بالآخرين .

فمفهوم الذات يعمل كموجه للسلوك وقوة دافعة له ، فالمفهوم الإيجابي يدفع بالفرد إلى مواجهة المواقف الحياتية بشجاعة وثقة ، ذلك أن مفهوم الذات الموجب يعزز نجاح التفاعل الاجتماعي و يزيد العلاقات الاجتماعية نجاحا حيث يعد التفاعل الأسري أحد أنماط التفاعل الاجتماعي .و من تم يمكن القول أن الفرضية الأولى قد تحققت ، فمفهوم الذات له علاقة بطبيعة الاتصال داخل الأسرة.و هذا يتفق مع الدراسات المشابهة و التي تناولت تقدير و توكيد الذات والتوافق الزواجي و تتمثل في دراسة عبد المعطي الدسوقي ، وظريف محمد فرج ، كذا دراسة Neff.

- **مناقشة الفرضية الثانية**:

نصت الفرضية الثانية على أن انتهاج برنامج ارشادي يقوم على تنمية مفاهيم ذات إيجابية عند الزوجين يؤدي إلى تحسين نمط الاتصال بينهما "

تم حساب الفروق بين مفهوم الذات قبل و بعد تطبيق البرنامج الارشادي ، كما تم حساب الفروق بين المعاملة و التواصل بين الزوجين قبل و بعد تطبيق البرنامج الإرشادي و ذلك بالاعتماد على اختبار "ت" لمجموعتين مرتبطتين .

و قد وجد بأنه توجد فروق في مفهوم الذات في جميع أبعاده ما عدا البعد الجسمي و الخلقي عند كل من الأزواج و الزوجات و هذا يدل على أن البرنامج الإرشادي قد لعب دورا في تنمية مفاهيم ذات إيجابية ، وقد انعكس ذلك على نمط التواصل بين الزوجين ، بحيث وجدت فروق في المعاملة و التواصل الزوجي قبل و بعد تطبيق البرنامج الارشادي و هذا يدل على أن الزوجين قد طورا أساليب تواصلهما بحيث لوحظ بأن هناك فروق في جميع أبعاد الاستمارة الخاصة بالتواصل بين الزوجين.

و يمكن تفسير هذا من خلال ما يلي :

- **١/ مفهوم الذات قبل و بعد تطبيق البرنامج الارشادي**

اعتمدت الباحثة في برنامجها الارشادي على الأساليب المعرفية و السلوكية في آن واحد وكان مصدر البرنامج الارشادي العلاج العقلاني العاطفي **لألبرت إليس** الذي يقوم على الأسس التالية:

أ / العقلانية هي الوسيلة التي تساعد الناس على تحقيق أهدافهم لأنه عملية منطقية .

ب/ . إن اللاعقلانية تحول بين الناس و بين تحقيق أهدافهم و يرى **إليس** أن الفرد يميل إلى التصرف بطريقة لاعقلانية ، ومع ذلك فهو قادر على إعادة النظر في أفكاره و سلوكه بطريقة نقدية إيجابية .

- **ج/ - إن الاضطراب النفسي ينبع من مصدرين** :

- المطالب التي نفرضها على أنفسنا و تقود إلى انتقاد و لوم الذات و البديل الصحي هو قبول الذات مع الاعتراف بضعفها و قصورها و نقاط القوة الايجابية فيها و السعي العملي لتجاوز النقص.

- المطالب التي نريدها و نتوقعها من الآخرين و البديل الصحي هو تنمية القدرة على تحمل الإحباط و الانزعاج من أجل التغلب على المعوقات التي تعوق تحقيق أهدافنا بتحقيق التفاعل النفسي بين الأفكار و الانفعالات.

و بالتالي فإن الأهداف الأساسية لهذا الإرشاد هو تخفيض مشاعر القلق والعدائية و تزويد الفرد بوسيلة لملاحظة الذات و تقييمها بطريقة تضمن له أقل قدر من مشاعر القلق و العداء في حياته ، إضافة إلى تكوين اهتمام ذاتي مستنير لدى الفرد من خلال تعليمه التوجيه الذاتي و الاستقلالية و تحمل المسؤولية .

من خلال الأسس التي ينطلق منها العلاج العقلاني العاطفي و بناء على الجلسات العشر التي قامت بها الباحثة مع الأزواج ، استطاع كل من الأزواج و الزوجات أن ينموا مفاهيم ذات إيجابية عن أنفسهم ، و استوعبوا بأن أغلب المشاكل التي تحدث في الحياة الأسرية غير ناتجة عن الطرف الآخر و إنما ترجع إلى ذواتنا و لنظرتنا للمشكلة في حد ذاتها .

أظهر تحليل البيانات وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس مفهوم الذات في جميع أبعاده ما عدا الذات الجسمية ، و الخلقية مما يدل على أثر البرنامج الإرشادي القائم على أسس العلاج العقلاني العاطفي.

وقد يعزى ذلك إلى أن الاستراتيجية المتبعه في تطبيق البرنامج قد بُنيت على المشاركة الفعالة والنقاش الحر، واستخدام أنشطة تربوية للوصول إلى الهدف والتغذية الراجعة من قبل الباحثة وتنفيذ الواجبات البيتية، لذا عملت على تنمية مفهوم الذات لدى الأزواج و الزوجات على السواء، وتنمية الثقة لديهم من خلال التعاون بين أفراد المجموعة ، وكانت الوسيلة الفاعلة للحصول على معلومات جديدة كونها ركزت على مهارات حياتية تهم الفرد في حياته اليومية.

وهناك عامل آخر يعزى إليه تنمية مفهوم الذات لدى الازواج وهو طريقة إعداد الجلسات التدريبية للبرنامج الأرشادي و تقديمه بصورة منظمة ومتسلسلة ومشوقة. كما يعزى السبب ايضا إلى أن البرنامج الارشادي سعى إلى تمكين الأزواج بالمهارات اللازمة في حياتهم مما أنعكس إيجابا على مفهوم الذات لديهم .

أما فيما يخص عدم وجود فروق في مفهوم الذات الجسمي فربما يرجع حسب اعتقاد الباحثة إلى أن البرنامج الارشادي يهتم أكثر بالجانب الانفعالي والاجتماعي ، كونه يخص العلاقة الاتصالية التفاعلية داخل الأسرة ، في حين يرجع عدم وجود فروق في مفهوم الذات الخلقي إلى طبيعة عينة الدراسة التي تتمتع بدرجة تدين مقبولة حيث أنها ملتزمة بتعاليم الدين الاسلامي و الذي يحث على الأخلاق الفاضلة و المعاملة الانسانية ، بالتالي لم يكن للبرنامج الإرشادي دور في تنمية مفهوم الذات الخلقي لأنه موجود أصلا.

• ٢/ المعاملة و التواصل الزوجي قبل و بعد تطبيق البرنامج الإرشادي

لوحظ من خلال نتائج الدراسة أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في جميع أبعاد الاستبيان الخاص بالمعاملة و التواصل بين الزوجين و يرجع ذلك إلى أثر البرنامج الإرشادي الذي لعب دورا في تنمية مفهوم الذات عند الأزواج و الزوجات مما انعكس إيجابا على طرق التعامل و التواصل بين الزوجين.

من خلال الجلسات الارشادية استنتجت الباحثة أن أصل الخلافات بين الزوجين ، هو عدم إدراك حجم المشكلة و مدى مساهمة كل طرف فيها إضافة إلى السعي الدائم للوم الطرف الآخر و تبرئة الذات ، مما يؤدي إلى مواجهة صعوبات في إيجاد الحلول للمشاكل و ربما تفاقمها في بعض الحالات.

كما ترى الباحثة أن أساس ظهور المشكلات بين الزوجين هو فقدان التفهم المتبادل لحاجات الطرف الآخر ، فالرجل يبحث عن زوجة تكون له سكنا وسرا يفضي لها بمكنون نفسه ويتوقع أن تتفهمه كما هو وليس كما ينبغي أن يكون عليه أي رجل .

كذلك تحلم الزوجة بمن يفهمها بشخصها وخصوصيتها ، ويقدم لها الاعتبار والاحترام والإشباع لكل رغباتها الحميمة التي لا تظهر إلا معه ضمن العلاقة الزوجية المشروعة .

فإذا فشل الزوج في أن يتفهم حاجات زوجته ، وصمم على أن يعاملها حسب الصور النمطية السائدة عن المرأة ، فسنجده يقدم لها أشياء يتصور أنها ستسعد بها ، بينما كانت تنتظر منه أن يقدم لها أشياء أخرى ، وبالعكس من جانب المرأة للرجل .

لعب البرنامج الارشادي الذي أعدته الباحثة دورا في توضيح أسباب الخلافات الزوجية ، حيث أدرك كل من الأزواج و الزوجات بأنّ لكل واحد منها دور في حدوث هذا الخلاف إضافة إلى أن هناك العديد من الأفكار اللاعقلانية التي تزيد من حدة الخلاف ، و يرجع ذلك إلى محتوى و مضمون الجلسات الارشادية التي اعتمدت على عدة فنيات كتعليمهم سبل الحوار الفعال و إحلال الأفكار العقلانية بدل المعتقدات اللاعقلانية ، و المناقشة الجماعية التي لعبت دورا في زيادة الوعي و الإدراك لدى كل مشارك . زوج أو زوجة. بوضعه و بطريقة تفكيره و بمشاعره و سلوكه أي زيادة وعيه بذاته ، مما ساهم في مساعدة الأزواج و الزوجات على تغيير أفكارهم التي تؤدي إلى العشوائية في السلوك و التعامل مع الطرف الآخر و التفكير بطرق علمية و مخططة .

كما أتاحت الأحاديث الذاتية لكل فرد في المجموعة من أن يختبر أهم الأفكار اللاعقلانية التي يحملها عن الزواج و الأسرة و العلاقة بالطرف الآخر مما ساعدهم في تقويم ذواتهم ، خاصة و أن الدراسات توصلت إلى أنّ الحديث الذاتي يؤثر في قدرة الأشخاص في أداء المهام التي يقومون بها ، حيث أنّ ما يفكر به الشخص أثناء أداء فعل معين يمكن أن يعيق الأداء و يشوشه ، كما يمكن أن يعمل على تسهيله و تفعيله ، فالتدريب بالأحاديث الذاتية يعلم المسترشد التفكير المخطط عن طريق وضع خطة مدروسة و يتيح له الفرصة لأن يسمع أفكاره الخاصة به و يعمل على التحكم بها أثناء قيامه بأداء معين.

و بالتالي فإنّ البرنامج الإرشادي القائم على تنمية مفهوم الذات عند الأزواج ارتبط إيجابيا بتحسين نمط الاتصال داخل الأسرة و هذه النتيجة تتفق مع الدراسات التي أثبتت أثر البرامج الإرشادية على تحسين و تفعيل التفاعلات والعلاقات الأسرية كدراسة جروس ١٩٩٥و

Horn, et. al., 1990 ماكميلان وآخرين ، و دراسة Macmillan, et.al., 1991

و دراسة سترايهورن ووايدمان (Strayhorn & Weidman, 1991) ، و دراسة Powersو Roberts 1995 و دراسة (Nelson & Levant, 1991) .

- **استنتاج و توصيات**:

يمثل التوافق الزواجيّ هدفاً رئيساً ومهماً لتحقيق الحياة الأسرية المستقرة والتي يسعى الأفراد والمختصون في الإرشاد النفسيّ والأسريّ و الزواجيّ لتحقيقها وقد أفاد عدد من الدراسات أن الزواج الناجح لا بد وأن يتوفر فيه عدد من المعايير المهمة مثل أساليب المعاملة الزوجية ، و التي نستطيع النظر إليها على أنها نمط من التفاعل الثنائي الذي يشدد على الاتصال المتكرر بين طرفي العلاقة الثنائية.

فالأفراد الذين يرتبطون بعلاقات حميمة كالزوجين تنمو بينهم أنماط متجانسة من العلاقة التي تلحّ على أسلوب التعامل المباشر وعلى المظاهر اللفظية وغير اللفظية في الاتصال .

والاتصال الزواجي ، يتأثر بسمات الشخصية للزوجين والمتبلورة في مفهوم الذات، فكلما كانت شخصيتا الزوجين متقاربتين جسميا وعقليا وانفعاليا واجتماعيا ساعدهما ذلك على التكيف مع الحياة الزوجية . فمفهوم الذات كما توصلت إليه الدراسة يؤثر على طبيعة الاتصال داخل الاسرة ، لذلك نادت البرامج الارشادية الزواجية على ضرورة تفعيل و توكيد الذات و هذا من خلال مساعدة الزوجين على فهم ذواتهما و تنمية مفاهيم ذات إيجابية و هذا ما تم ملاحظته من خلال البرنامج الارشادي المطبق و الذي ساهم بتبصير الأزواج و تحسين نمط الاتصال الزواجي.

و في الاخير تقترح الباحثة ما يلي:

- توصي الدراسة بأهمية تركيز البرامج التوعوية والإرشادية الموجهة للأسرة على التفاهم المتبادل بين الزوجين كأساس لحياة زوجية سعيدة

- توصي الدراسة بتدريب الزوج والزوجة على اكتشاف كل منهما لحاجات الأخر من خلال مهارات التفاهم والتفهم لما يشعر به القرين وما يحتاجه .
- توصي الدراسة بإنشاء مراكز وطنية للتوعية و الارشاد الأسري ، لأن أغلب حالات الخلافات الزوجين ناتجة عن الجهل بمتطلبات الحياة الزوجية من جهة و غياب مؤسسات إرشادية من جهة أخرى ، مما يؤدي بالزوجين إلى للجوء للمحاكم لإيجاد الحل.

• **المراجع**:

- إبراهيم فيوليت وسليمان عبدالرحمن : دراسات في سيكولوجية النمو والطفولة والمراهقة . مكتبة زهراء الشرق ، القاهرة . ٢٠٠٢ ص ٢١
- بلميهوب كلثوم : عوامل استقرار العلاقة الزوجية ، أطروحة دكتورة ، جامعة الجزائر ،غير منشورة ، ص ٥٥
- بوقطاية مراد : القيم و التوافق الزواجي ر، أطروحة دكتورة غير منشورة ، جامعة الجزائر ، ٢٠٠١ ، ص ٥
- جبريل، موسى، (١٩٩٤)، تقديرات الأطفال لمصادر الضغط النفسي لديهم وعلاقتها بتقديرات آبائهم وأمهاتهم، مجلة دراسات؛ سلسلة العلوم الإنسانية، العدد ٣، المجلد ٢٢ (أ)، ص ٤٤٥
- حامد عبد السلام زهران : الصحة النفسية و العلاج النفسي ، دار عالم الكتب ط٣ ، القاهرة ، ١٩٩٧ ، ص١٢٥
- الخضري المرصد : الكشف عن الاسباب المؤدية إلى الطلاق في المجتمع السعودي ، مجلة اتحاد الجامعات العربية العدد١٢ ، ٢٠٠١ ، ص ٤٥/٣٠
- ريم عمر فرينة : الإتجاه نحو الإلتزام الديني و علاقته بالتوافق الزواجي لدى عينة من الأفراد المتزوجين بمدينة غزة ، جامعة الأزهر بغزة ، رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في علم النفس ، ٢٠١١ ،ص
- شلبي ثروت محمد محمد : الطلاق و التغير الإجتماعي في المجتمع السعودي ، المكتب الجامعي الحديث ، الإسكندرية ، مصر ، دت ، ص ٧
- الشناوي محمد محروس ، نظريات الارشاد و العلاج النفسي ، دار غريب للطباعة و النشر ،القاهرة ، ١٩٩٥ ، ص ٢٧٢
- صالح حزين السيد : فعالية برنامج إرشادي في حل بعض المشكلات الزوجية ، رسالة مقدمة لنيل شهادة الدكتورة ، غير منشورة ، جامعة القاهرة ٢٠٠٢
- الظاهر، قحطان أحمد، مفهوم الذات بين النظرية والتطبيق، ط١، دار وائل للنشر والتوزيع، الأردن٢٠٠٤ ص ١٨.
- عبد الفتاح دويدار : سيكولوجية العلاقة ، دار النهضة العربية ، بيروت ، ١٩٩٢ ، ص ٥٠ .
- عياض سلوى محمد : أساليب الزوجين في اتخاد القرارات الأسرية ، بحوث المؤتمر الدولي الرابع لمركز الارشاد النفسي ، جامعة عين الشمس ، المجلد ٢ ، ديسمبر ١٩٩٧ ، القاهرة
- فيتس وليم : مقياس تنسي لمفهوم الذات ، ترجمة صفوت فرج ، سهير كامل ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٨٥ ، ص٢٠
- كوردوفا جاكوبسون : الكدر الزواجي ، ترجمة هدى جعفر ، مكتبة الأنجلو مصرية ، القاهرة ٢٠٠٠ ص ٦٢ .
- نايفة الشوبكي : فاعلية برنامج لتدريب الوالدين على مهارات الاتصال في خفض الضغوطات النفسية وتحسين مستوى التكيف لدى الآباء وأبنائهم ، مجلة البصائر ، المجلد ١٢، العدد١ ، جانفي ٢٠٠٨ ، ص ١١٦

- نايفة الشوبكي : فاعلية برنامج لتدريب الوالدين على مهارات الاتصال في خفض الضغوطات النفسية وتحسين مستوى التكيف لدى الآباء وأبنائهم ، نفس المرجع السابق ، ص ١١٧
- Das, Ch. (2012). Barriers and Supports to Divorce for Victimised British-Indian Mothers and Consequences of Divorce: Narratives of BritishIndian Adult Children of Divorce. Child Care in Practice. 18, ,2, 147-164
- Fitts, Manual. (1965). Tennessee self concept scale. Published by Counselor Recording & Tests .
- Gross, D., Fogg,L.& Tucker, S. (1995), The Efficacy of Parent Training for Promoting Positive Parent Toddler Relationship. Research in Nursing & Health, 18, 489-499.
- Halford W.Kim ; Adrian Kelley : concept of a healthy marriage ;in clinical handbook of marriage and couples interventions; Ed Kim Harford ; 1997 ; p 4
- Horn, W., Lalongo, N.& Greenberg. (1990), Additive Effects of Behavioral Parent Training and Self-Control Therapy with Attention Deficit Hyperactivity Disordered Children, Journal of Clinical Child Psychology, 19, 98-110.
- Myers david : Social psychology ; 6th ed.mc raw-hill college.USA ; 1999
- Nelson, W, & Levant, R. (1991), An Evaluation of A Skills Training Program for Parents in Stepfamilies, Family Relation, 40, 291-296.
- Whipple, E. E., & Wilson, S. R. (1996), Evaluation of Parent Education and Support Program for Families at Risk of Physical Child Abuse, Families in Society, 77, 227-239.

****

البحث التاسع:

درجة وعي معلمات العلوم بالتربية المستدامة ومتطلبات تنميتها

إعداد :

د/ نجاة عبد الله محمد بوقس
أستاذ مشارك المناهج وطرائق التدريس (العلوم)
كلية التربية جامعة جـدة

درجة وعي معلمات العلوم بالتربية المستدامة ومتطلبات تنميتها

د/ نجاة عبد الله محمد بوقس

• **المستخلص** :

هدفت الدراسة إلى تحديد درجة وعي معلمات العلوم بالتربية المستدامة ومتطلبات تنميتها. وذلك بتطبيق: مقياس درجة وعي معلمات العلوم بالتربية المستدامة ومتطلبات تنميتها المبنية على قائمة تحليل طبيعة التربية المستدامة ومتطلبات تنميتها (إعداد الباحثة). واقتراح مكونات نموذج البرنامج المقترح للتربية المستدامة ومتطلبات تنميتها لدى المتعلمات بالمرحلة المتوسطة بمحافظة بجدة. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: إلمام نسبة من معلمات العلوم (أعلى من المتوسط ٧٧.٣) لمجموع بنود الاجابات الصحيحة؛ ويعني تمتع بعض معلمات العلوم ببعض الوعي بالتربية المستدامة ومتطلبات تنفيذها. وتفاوت نتائج استجابات معلمات العلوم على بنود بعض محاور مقياس درجة وعي معلمات العلوم بالتربية المستدامة ومتطلبات تنميتها في جانبيه: المعرفي والتطبيقي بدرجة واضحة: انقسمت فيه المعلمات ما بين واعية بالتنمية المستدامة وشبه مدركة له. ووجود لبس حول مفهوم التربية والتنمية المستدامة وأبعاده الفعلية، ظهر في نسبة التكرارات المتدنية. وتركزت معظم الأخطاء لاستجابات المعلمات في الجانب التطبيقي للتربية المستدامة؛ كإدراكهن لدورهن في تحقيق أهداف ومتطلبات التربية المستدامة لتحقيق التنمية المستدامة في بيئاتهن المحيطة بهن وأثره على المحيط المحلي، والإقليمي، وبما يتناسب مع المتطلبات العالمية.

The Degree of Awareness of Science Teachers on The Education for Sustainable Development and its Requirements

Abstract

The study aimed to determine the degree of awareness of science teachers on the education for sustainable development and its developmental Requirements. By applying:The scale that measures the degree of awareness of science teachers on education for sustainable development and its requirements, based on the analysis of the nature of education for sustainable development and its requirements (built by the researcher). propose a model for the educational program for sustainable development components and the requirements of development among the educated middle school students in Jeddah province , and the study found the following results: Knowledge of the proportion of science teachers (higher than the average of (77.3) for a total of correct answers; which means the enjoyment of some science teachers of some awareness of sustainable education and implementation requirements.Varying results show the responses to the terms of the degree of awareness of some of the themes of science education for sustainable development parameters and requirements of scale in both sides: Cognitive and applied is clear: the split between the parameters conscious sustainable development and semi-aware of it.The presence of unequivocal about the concept of education and sustainable development and its dimensions, appeared in the proportion of low frequencies.Most of the errors were concentrated responses in the practical

side of sustainable development; for example their consciousness for their role in achieving the goals and requirements of sustainable education to assure sustainability in their surrounding and its impact on the local environment, and in line with global requirements.

• المقدمة وأدبيات البحث :

من بعض أبرز التوجهات التربوية المعاصرة تناول مصطلحي: التربية والتعلم كوجهين لعملة واحدة بغض النظر عن زمن وطريقة تناوله وحدوثه؛ ذلك لأن التعلم عملية مستمرة ومستدامة مدى الحياة توجهها التربية لتلاحق تجدد المتطلبات المعرفية والتقنية وتطوراتهما المتسارعة عالميا ويوميا ولتتكيف معها. من هنا برز مفهوم التربية المستمرة والمستدامة في مجال التربية والتعليم الحالي؛ برغم سبق التربية الإسلامية لتأكيد أهمية التعلم وإرساء مجتمع المعرفة لها؛ إذ كانت أول آية تلامس أذن سيد البشر محمد ﷺ من القرآن الكريم قوله تعالى:﴿اقرأ باسم ربك الذي خلق﴾ العلق:١

كما أكد نبينا ومعلمنا محمد ﷺ باستمرار وتشجيع طلب العلم بقوله: (من سلك طريقا يلتمس فيه علما سهّل الله له به طريقا إلى الجنة) رواه مسلم. على إطلاقه دون تحديد زمنه ومكانه ومرحلته العمرية؛ حيث تتكامل وتتسق جميع الطرق التربوية المتوافرة للإنسان من طفولته حتى كبره لتلبي حاجات وطموحات التربية والثقافة للأفراد تبعا لإمكاناتهم لتمكينهم من بناء وتنمية متطلبات شخصياتهم لحياتهم.

وقد واكب هذا التوجه تطلعات التربية الحديثة (مجتمع المعرفة، مجتمع التعلم، التعليم المستمر، التعلم الذاتي والتعليم (تنمية الذات) مدى الحياة، وغيرها).

والبحث في مجال التربية المستدامة ودرجة وعي معلمات العلوم بمتطلبات تنميتها لدى المتعلمات له مبرراته منها: أن حلول بعض المشكلات ظهرت على لسان نبي الله يوسف عليه السلام في معالجة القحط عندما استشير في قوله تعالى:﴿ قال تزرعون سبع سنين دأبا فما حصدتم فذروه في سنبله إلا قليلا مما تأكلون (٤٧) ثم يأتي من بعد ذلك سبع شداد يأكلن ما قدمتم لهن إلا قليلا مما تحصدون (٤٨) ثم يأتي من بعد ذلك عام فيه يغاث الناس وفيه يعصرون (٤٩) ﴾ يوسف: ٤٧ -٤٩، وحدوث تطور علمي هائل وسريع حاليا، نتج عنه حراك اجتماعي واقتصادي ووظيفي، وتزايد التركيز على دور التربية في دفع المتعلمين لتقصي المعرفة؛ التي وظفت لها وسائط متنوعة (كالبيئة بكافة مكوناتها، ووسائل الاتصال، والتعلم الذاتي المستمر، وغيرها). كما يمكن توظيف مصطلح التربية بالتنمية المستدامة تحت مصطلح التربية المستدامة؛ والتي يعرفها بوبطانة (٢٠١٣م، ص١) بأنها:

" قدرة الأنظمة التربوية على توفير فرص التعليم والتدريب للجميع بشكل مستدام، وبالنوعية التي تتلاءم مع الاحتياجات المتعددة والمتغيرة للتنمية

المستدامة". كما أشار Matsura (2002، ص٢) بقوله: "نحن نؤكد أن التربية من أجل التنمية المستدامة ليست مرتبطة فقط بالتعليم المدرسي والتعليم النظامي بل تمتد إلى أبعد من ذلك إلى التعليم مدى الحياة والقدرة على التعلم من أجل الحياة ومدى الحياة"، وأضاف موضحا مؤكدا: "إن التربية، بجميع أشكالها ومستوياتها لا تمثل نهاية في حد ذاتها، بل هي أقوى الأدوات الفاعلة التي بحوزتنا لإحداث التغيرات المطلوبة لتحقيق التنمية المستدامة"؛ وبالتالي تحقق التطورات الفاعلة في تحقيق الأهداف المطلوبة. وقد ظهر مصطلح التنمية المستدامة عام ١٩٨٧م بعد نشر تقرير برونتلاند (تقرير القمة العالمية للبيئة والتنمية) الذي أكد على تلبية حاجات الحاضر (الخوالدة والخوالدة، ٢٠١٣م، ٢٠٢) دون المساس بمتطلبات وحاجات أجيال المستقبل.

وأكد بحث الخوالدة والخوالدة (٢٠١٣م) على أهمية إدراك معلمي مدارس الأردن لمكونات التربية من أجل التنمية المستدامة (ESD)؛ والتي صنفها إلى ثلاثة مجالات، وتوصل إلى أن متوسطات إدراك معلمي مدارس الأردن مرتفع نوعا ما 2.51 ففي المجال الاجتماعي2.55 > من المجال البيئي2.52 > من المجال الاقتصادي2.47.

كما تم في بحث Celikler (2013) قياس وعي وإدراك معلمي العلوم قبل الخدمة بتركيا بالطاقة المتجددة؛ وطبقت استبانة (1) Morgil,et.al (2006) المكون من ٣٦ عبارة على ٢٤٠ معلم ومعلمة قبل الخدمة بالمرحلة الابتدائية. وتبين للباحثة أنه لا توجد فروق بين الجنسين في مستوى الوعي، وظهرت الفروق من خلال مقارنة نتائج الطلبة المعلمين حسب مستويات دراستهم من المستوى الأول إلى المستوى الرابع؛ حيث وجدت فروق طفيفة بين طلبة المستوى الأول والرابع، والمستوى الثاني والرابع.

وأجرى Adawiah, and Esa (2012) بحثاً هدفا منه كشف معرفة (١٠٠) معلم بمفهوم التربية من أجل التنمية المستدامة؛ حيث استخدما مقياسا مكونا من عشرين فقرة غطت الجوانب الاقتصادية والاجتماعية والبيئية، وقد أظهرت نتائج البحث أن معرفة المعلمين الكلية للتربية من أجل التنمية المستدامة كانت جيدة؛ رغم أن بعض المعلمين يملكون فهما خاطئا لهذا المفهوم.

وكشف بحث أحمد ومحمد (٢٠١٢م) عن نسبة اكتساب طلبة كليتي التربية والعلوم مفاهيم الطاقة المتجددة وعلاقتها بوعيهم البيئي؛ حيث طبقت الباحثتان اختبار اكتساب مفاهيم الطاقة المتجددة (٥٤ سؤالا)، ومقياس الوعي البيئي (٦٥ فقرة). وتوصلتا إلى أن نسبة اكتساب العينة مفاهيم الطاقة المتجددة ووعيهن البيئي دون المستوى المقبول، وأنه لا توجد علاقة ارتباطية بين متوسطي درجات المفاهيم المكتسبة لطلبة كليتي التربية والعلوم ومقياس الوعي البيئي.

كما هدف بحث Yang, Lam ,and Wong (2010) إلى تحديد معتقدات معلمي المرحلة الثانوية عن التربية من أجل التنمية المستدامة؛ حيث طور الباحثون أداة مكونة من أربعة أبعاد (احترام المجتمع الحيوي، معتقدات السلامة البيئية، العدالة الاجتماعية والاقتصادية، والديمقراطية والسلام)، أما تدريس

معتقدات التربية من أجل التنمية المستدامة فتكونت من ثلاثة أبعاد (العلاقة مع الحياة اليومية، حاجات أجيال المستقبل، التعليم التكاملي). وتوصلت نتائج البحث إلى أن الفترة المعاصرة تحتل مجالا هاما في الإصلاح التربوي الصيني، وأن المعلمين يؤدون دورا حيويا في المجال.

وأكدت نتائج Jasper (2008) في بحثها عن تصورات المعلمين: أنه عند عدم تركيز المناهج على التنمية المستدامة فإن دور المعلم يضعف في تعليم الطلبة القضايا البيئية. وقد جمعت بياناتها من خلال سلسلة المقابلات مع المعلمين بالمدارس المتوسطة والثانوية.

وتناول بحث Ferreira, Ryan, and Tibury (2007) إدراج التربية من أجل التنمية المستدامة في إعداد معلمي لضمان استعدادهم جميعا لتدريس التنمية المستدامة؛ حيث تمت مراجعة نماذج التنمية المهنية المتوفرة، وتوصلت نتائج البحث إلى أن المعلمين لم يستفيدوا ولم يطبقوا ما أعدوا له، وأن الجهود لابد أن تتوجه إلى التعامل مع الأشخاص المتوقع أن يصبحوا معلمين ومدربي أستراليا قبل الخدمة معلمين، وتحديد النماذج الفعالة الثلاثة من التنمية المهنية (نموذج التكيف وتنمية الموارد التعاونية، ونموذج عمل البحوث، ونموذج النظام الكلي).

وربط بحث Rieb and Sebybold (2006) بألمانيا بين التربية البيئية والتربية من أجل التنمية المستدامة في المدارس؛ حيث تم تحليل ذلك بربطها بمجالات: تطبيقات التربية البيئية والتربية المستدامة وأساليب التدريس، واستراتيجية تحليلية مبتكرة لتضمين التربية البيئية والتربية من أجل التنمية المستدامة، وتأثيرات عملية التعلم والتعليم. وتوصلت نتائج البحث إلى: وجود أدلة على تطور في مفهوم التربية البيئية لأجل لتربية المستدامة لدى المعلمين، والحصول على أدلة لفهم التطبيقات وطريقة إدراجها في النظام المدرسي.

وأشارت نتيجة بحث Summers, Carney, and Childs (2004) حول تصورات الطلبة المعلمين للتنمية المستدامة إلى أن 87% أدرك أهمية الجوانب البيئية، و69% أدرك أهمية الجوانب الاقتصادية، و49% أدرك أهمية الجوانب الاجتماعية. ولذا ينبغي التركيز على **أهداف التربية المستدامة بجميع جوانبها:**

- ✓ رفع مستوى وضع العالم للأفضل حياتياً
- ✓ زيادة فرص تحسين نوعية التعليم والنمو والتطور للجميع بلا استثناء ولا حدود
- ✓ إجبار جميع المؤسسات بتوفير أفراد مؤهلين للتعليم والتدريب المستمر مدى الحياة لتنمية التعلم الذاتي
- ✓ إعادة صياغة برامج النظم التربوية بما يتناسب مع تسارع تطورات التربية والتقنية عالميا.
- ✓ اعتماد بناء عمليات تنمية وعي الدول بقدرتها على بناء مجتمع المعرفة والتنمية المستدامة.

- **ويتطلب تحقيق التربية المستدامة لآتي:**
  - ✓ تطوير توجه السياسية التعليمية معاصرة لفلسفات العالم التربوية، وتحديث النظم التربوية لتحقيق التربية المستدامة المطلوبة.
  - ✓ اعتماد رؤى وتبني استراتيجيات جديدة لنظم التربية لضمان تطويرهما بصورة مستمرة ومواءمتها لمتطلبات المستقبل تلقائيا.
  - ✓ اعتراف الرؤى والاستراتيجيات بتكامل الخبرات التعليمية داخل وحارج المدرسة (تكامل نوعي التعليم: النظامي وغير النظامي).
  - ✓ بناء المجتمع المعرفي واقتصاده؛ بالإضافة إلى تبني برامج توعية عامة الناس بالتربية المستدامة، مع الإستمرار بتدريبهم وإكسابهم ما يصلحهم وبيئتهم ومجتمعهم دوما.
  - ✓ تبني العمل الجماعي؛ حيث يشارك فيها المسئولون بالمؤسسات الحكومية والمجتمع، وتطويع تقنية المعلومات في نشر المعرفة للجميع دون استثناء.
  - ✓ تأكيد إكساب الناس قناعة بالعمل للصالح العام، وتقديم التضحيات، والقضاء على حواجز المراحل العمرية والزمان والمكان
  - ✓ الاجتهاد على تعبئة وتنمية الموارد المحلية.

وقد احتلت بحوث التنمية المستدامة أهمية كبيرة وركز عليها عالمياً إثر انعقاد قمة البيئة والتنمية (قمة الأرض) في ريودي جانيرو بالبرازيل عام 1992م؛ والتي اتفق فيها على إنجاز خطة عالمية لتحقيق التنمية المستدامة (تتكون من ٢٧ مبدأ لتحقيقه وجرى استكمالها بالأجندة 21 كوثيقة الامم المتحدة،1997) بالقرن الحادي والعشرين؛ بالإضافة إلى تأسيس لجنة الأمم المتحدة للتنمية المستدامة UNCSD ، وتزايد اهتمام الدول والمنظمات الاقتصادية الدولية والإقليمية ومراكز الدراسات وجماعات البحث لدورها الفعال في تحقيق العدالة الاجتماعية وحماية البيئة والنمو المستدام الذي يحفظ حقوق الأجيال كافة.كما أقرت الجمعية العمومية للأمم المتحدة (٢٠٠٢م) مشروع العقد "التعليم من أجل التنمية المستدامة" (اليونسكو: ٢٠٠٥م -٢٠١٤م). وأكدت الدراسات أن تعليم أفراد المجتمع لمستويات عليا لا يعني تحقيق تنمية أو تربية مستدامة؛ وإنما لابد من إعادة توجيه المناهج عامة لتلبية هذا الجانب، كما جاءت توصيات اليونسكو في مؤتمراتها ودراساتها مؤكدة العمل على توعية وتدريب المعلمين حول نوعية التعليم ومداخله في التربية من أجل التنمية المستدامة، وفوائده الاقتصادية (McKeon،2002). لذلك تزداد الحاجة لأداء الجامعات لدورها في التربية المستدامة للمعلمين قبل الخدمة وأثناءها، وأهمية التفاعل بين الباحثين والمعلمين ومنظمات المجتمع المدني والعاملين في (مجال التربية خاصة) لتحقيق المطلوب.

ويركز الوعي البيئي على فهم العلاقات المتبادلة بين المتعلم وتأثيره وتأثره ببيئته المحيطة، والإلمام بمشكلاتها، وطرق حلها، واتخاذ التدابير للوقاية من آثارها السلبية ومخاطرها نتيجة إفراطه وسوء استغلاله للموارد الطبيعية الناضبة. وتتحمل سياسة الدول وفلسفات التربية ونظمها ومسئوليها بكافة مجالاتهم في التطوير المطلوب في جوانب التعليم (المعرفية والنفس حركية

(المهارية) والانفعالية) وخبراتها عامة في تنمية وعي الأفراد بالتربية المستدامة وتوفير متطلباتها في جميع مراحل عمرهم وأماكن استيطانهم باعتبار التنمية المستدامة نهج حياة وأسلوب معيشة. ويستدعي ذلك تدريس قضايا البيئة للأجيال الناشئة، ودور المعلم في توجيه ودعم حماية مكونات البيئة في العالم داخل الصف الدراسي، وتوضيح عوامل تدمير البيئة، وطرق الوقاية منها، والحرص على تحقيق غاية استخلاف الله للإنسان في الأرض (عمارة الأرض: دينا ودنيا)، وتجنب كل ما يضر بها حاضرا ومستقبلا وإلى أن يرث الله الأرض ومن عليها. وهذا ما أكدته توصيات مؤتمر الامم المتحدة المنعقد في ستوكهولم عام(١٩٧٢م)، وبرنامج بلغراد الدولي (١٩٧٥م)، واليونسكو للتعاون الدولي (٢٠٠٧م)

ولتحقيق الأهداف الثلاثة (النمو الاقتصادي، العدالة الاجتماعية، حماية البيئة)؛ **اعتمدت التدخلات في المجالات الأربعة التالية:** (الهيتي والمهندي، ٢٠٠٨م، ص١٢)

- ✓ التحكم في استعمال الموارد.
- ✓ توظيف تقنيات نظيفة تتحكم في إنتاج النفايات وفي استعمال الملوثات.
- ✓ حصر معقول لموضع النشاطات الاقتصادية.
- ✓ تكييف أساليب الاستهلاك مع العوائق البيئية والاجتماعية" (حسب الحاجات والطلب).

وبرز الاهتمام بالمحافظة على الموارد الطبيعية عام (١٩٨١م)، كما حدد تعريف التنمية المستدامة بأنها: "السعي الدائم لتطوير نوعية الحياة الإنسانية مع الأخذ بالاعتبار قدرات النظام البيئي الذي يحتضن الحياة وإمكاناته" (أمين وآخرون، ١٩٨٨م، ص٢٣٩). وصاحبت بداية تأكيد مصطلح التنمية المستدامة إعلان اللجنة العالمية للبيئة والتنمية تقريرها "مستقبلنا المشترك

" Our Common Future عام١٩٨٧ م، والتي عرّفت التنمية المستدامة بأنها التنمية التي تلبي احتياجات الحاضر دون الإخلال بقدرات الأجيال القادمة على تلبية احتياجاته .(WCED, p54) ثم اتسع نطاق استخدام المصطلح واصفا المجالات المتنوعة (الزراعة، الصناعة، البشرية، السياحة، ...)

وقد أكدت منظمة اليونسكو على تضمين المنهج الدراسي لمنهج الحياة، وتطويرهما لتعكس الموضوعات التي يعايشها المتعلم وأفراد المجتمع؛ خاصة المتعلقة بالصحة والزراعة والمياه والبيئة بهدف إكسابهم مهارات تمكنهم من العيش بطريقة أفضل. وأن يدرك المتعلمون طريقة توظيف المواد الدراسية بشكل فعال، لتنمية المواطنة العالمية مع تعزيز الهوية، والعمل على التعاون الدولي.

وتم الاتفاق على التعاون الدولي لتحقيق التنمية المستدامة من خلال:

- ✓ صيانة التنوع الحيوي والاستخدام المستدام لعناصر التنوع الحيوي.
- ✓ المشاركة في المنافع الناشئة عن الموارد الوراثية بطريق عادلة ومتساوية.
- ✓ تبني السبل والوسائل للحفاظ على تنوع الكائنات الحية.
- ✓ تثبيت انبعاثات غازات الاحتباس الحراري في الجو عند مستويات آمنة، تسمح للنظام البيئي بالتأقلم تحقيقا للأمن الغذائي.

- ✓ كما أقرت المبادئ المتفق عليها دولياً كما يلي: (السيد، ٢٠٠٢م، ص١٨٩ -١٩٢)
- ✓ مبدأ الحيطة: تنفيذ إجراءات فورية دون تأجيل لأي سبب ضماناً وتأميناً للمستقبل من أية مخاطر قد لا يمكن مواجهتها والتأقلم معها.
- ✓ مبدأ المسؤولية المشتركة المتباينة: المشاركة الإيجابية من جميع الدول المتقدمة والنامية في التصدي للمخاطر البيئية العالمية (كالتغير المناخي وحماية طبقة الأوزون وغيرها) كل بقدر إمكاناته.
- ✓ مبدأ الاحتياجات الخاصة: بالدول النامية وما دونها؛ حيث أكدت أن الدول الفقيرة ستكون أكثر تعرضا للآثار السلبية لتغير المناخ. ولابد من مراعاة حاجاتها من الموارد المالية والتكنولوجية.

كما تم تقسيم الدول إلى: الدول الصناعية، والدول النامية تحقيقاً لمبدأ "المسؤولية المشتركة ولكن المتباينة." وتنفيذه عام 1994 م. وترويج استخدامات الطاقة المتجددة، وحسن إدارة النفايات الصلبة والسائلة؛ بالإضافة إلى إصلاحات واتفاقات حماية أو حظر دولية في سياسات الطاقة والنقل والتجارة، وأنماط الصناعة والإنتاج والاستهلاك بما يضمن نظافة بيئاتها وسلامة دولها. (موقع unfccc.int)

وأدرجت الدول النامية لتصبح أطرافاً في البروتوكول وتعمل بموجب المادة الخامسة منه من الحصول على عدد من المزايا وذلك بعد إعدادها وتقديمها برنامجها الوطني لاعتماده، وتتمثل هذه المزايا في: الدعم المالي والفني، وإتاحة الفرص لنقل التقنيات . كما تشكلت جمعيات ولجان دولية تعني بالتنمية المستدامة وتطبيقاتها عالميا من أهمها: الجمعية العامة للأمم المتحدة قمة الهداف الإنمائية للألفية – مسودة قرار -البقاء على الوعود سبتمبر ٢٠١٠م: وتسعى للنمو الاقتصادي الشامل والعادل، ولتحقيق جميع الأهداف الإنمائية للألفية من خلال المعرفة والتعليم. واللجنة العالمية للبيئة والتنمية برونتلاند النرويج ١٩٨٣م: وأهم منجزاتها صدور تقرير (مستقبلنا المشترك Our Common Future عام 1987م) بعد مرور ثلاث سنوات بعشرين لغة عُدَّت أهم وثيقة في الثمانينيات. ولجنة الأمم المتحدة للتنمية المستدامة UNCSD 1992: وركزت على المواضيع ذات الأولوية (معايير استدامة التنمية، مصادر التمويل وآلياته، التربية، العلوم، ونقل التكنولوجيات الملائمة للبيئة، الهياكل المقررة ودور الأطراف الفاعلة الأساسية في ميدان البيئة)، واهتمت بإرساء قاعدة مشتركة للعمل بين الدول المتقدمة والدول النامية، كما سمحت بخلق مجال للمناقشة خلال الاجتماعات الدورية السنوية لمناقشة قضايا ومسائل التنمية المستدامة.

- **دعامات التربية المستدامة المؤثرة على سياسات تنميتها**:

- ◄◄ الإنسان: (الأسر الصغيرة، المعلمون عامة، المثقفون -كالعلماء، النقابات، الجمعيات الأهلية، المتخصصون: كالمصممين، والمخططين، والإعلاميين، والاقتصاديين)
- ◄◄ الاقتصاديات: (رأس المال، الأيدي العاملة، الموارد، أدوات الإنتاج، المواد الخام)

- المكان: (إمكانات الموقع، الثروات البيئية، الرأسمال الطبيعي، الموارد المتجددة والناضبة)

• مؤشرات التربية المستدامة

- يستدل على حصول التربية المستدامة من تقييم تقدم الدول والمؤسسات بصورة فعلية.
- تعكس السياسات الاقتصادية والاجتماعية والبيئية مدى نجاح الدول في تحقيق التربية المستدامة من خلال معايير تحسب وتقارن بغيرها من الدول.
- التركيز على مؤشرات محورية للتربية المستدامة حول القضايا التي اعتمدتها توصيات أجندة القرن الحادي والعشرين في إطار العمل البيئي التي حددتها الأمم المتحدة (المساواة الاجتماعية، الصحة العامة، التعليم، أنماط الإنتاج والاستهلاك، السكن والسكان، الأمن، الغلاف الجوي، الأراضي، البحار والمحيطات والمناطق الساحلية، المياه العذبة، النقل والطاقة التنوع البيولوجي، النفايات الصلبة والخطرة، الزراعة، التكنولوجيا، التصحر والجفاف، الغابات، السياحة البيئية، التجارة، القوانين والتشريعات المؤسسية). ومن أهم التحديات لتحقيق التربية المستدامة: انخفاض مستوى التربية والتعليم على سلم أولويات التنمية في غالبية الدول العربية؛ بالإضافة إلى عدم وضوح مفهوم التنمية والتربية المستدامة لدى السياسيين ومتخذي القرارات التربوية.

• تحديات التربية المستدامة: ١٢١ و١٦١

تواجه التربية المستدامة حاليا التحديات الآتية في الجوانب:

- الاجتماعية (انخفاض أو ارتفاع النمو السكاني للمواطنين، خلل التركيبة السكانية، ارتفاع معدلات الإعالة، خلل التوزع السكاني، انخفاض معدل الحاصلين على الشهادات ما فوق الجامعية، وضع صحي متطور)
- الاقتصادية (ارتفاع معدلات التضخم، التنويع الاقتصادي، نسبة العوائد النفطية من إجمالي الإيرادات، تفعيل دور القطاع الخاص اقتصاديا)
- البيئية (استنزاف موارد المياه الجوفية، التلوث البيئي، تلوث الهواء، تلوث مياه البحر، تلوث الأرض والتربة)
- المؤسسية (عدم وجود استراتيجية وطنية للتربية المستدامة، ضعف منظومة البحث العلمي والتطوير).

ويحتاج تحقيق التربية المستدامة إلى: (اللجنة الاقتصادية، والاجتماعية لغربي آسيا، ٢٠٠٥م)

- ✓ بداية أساسية مناسبة
- ✓ حسن استغلال التقنية
- ✓ سياسات ملائمة ومتطورة

وقد حددت اليونسكو عدد 10 جوانب أساسية تدعم جودة التعليم المرتبطة بالفرد المتعلم ونظام التعليم: خمسة منها على مستوى المتعلم، بما في ذلك:

- ✓ الوصول إلى المتعلم
- ✓ التعرف على قدرة المعلومات التي يملكها المتعلم وخبراته
- ✓ صنع محتوى ذو علاقة
- ✓ استخدام إجراءات تدريس وتعليم متنوعة
- ✓ دعم بيئة التعليم (اليونسكو، 2005م)

ومن استراتيجيات تحقيق التربية المستدامة: تحفيز المتعلمين على طرح الأسئلة والتحليل والتفكير النقدي واتخاذ القرارات.

ومن أساليب تدريس التربية من أجل التنمية المستدامة: غالبها ما تستند على المكان أو على قضية أو مشكلة وتشجيع التفكير الناقد، النقد الاجتماعي وتحليل السياقات المحلية مع النقاش، تحليل وتطبيق القيم مع الاستفادة من الفنون المختلفة المحفزة للابتكار وتخيل بدائل مستقبلية، تساعد على تنمية الاحساس بالعدالة الاجتماعية والكفاءة الذاتية كعضو في المجتمع، ويستعان بالمحاكاة حسب أعمار المتعلمين، لأن المفاهيم المرتبطة بالاستدامة غالبا ما تكون مجردة ومعقدة. فتحد المحاكاة من التعقيد وتسلط الضوء على الجوانب البارزة، ومناقشة الفصل، وتحليل المشكلة، وسرد القصة والجمع بين أساليب التدريس المتنوعة مع الحفاظ على جودة التعليم بحسب اختلاف مستويات المتعلمين وتمايزهم وحاجاتهم.

- **مشكلة البحث**:

تنامى الاهتمام بدور التربية المستدامة أو التربية من أجل التنمية المستدامة تبعاً لتصريحات أعلى قيادات دول العالم كأمين عام الأمم المتحدة بان كي مون (٢٠٠٧م) الذي قال: "نحن نحمل المستقبل في أيدينا. يجب أن نتأكد من أن أحفادنا لن يكون عليهم أن يتساءلوا لماذا أخفقنا في القيام بالشيء الصحيح، وجعلناهم يتحملون العواقب " (اليونسكو، ٢٠١٣م، ص٥)، وفي قوله تأكيد على التوجيه نحو التربية للتنمية المستدامة وتحقيق أغراضها، ومتطلباتها؛ حيث تعني التنمية المستدامة بالعمليات والطرق المتنوعة واعتماد رؤى واستراتيجيات جديدة في المجالات المختلفة؛ خاصة مجال التربية والتعليم، لتحقيق الغايات المستدامة من المبادرات والمشاريع المتعددة التي اعتمدت على المستوى الدولي في نقل التنمية للتدريب، وتفعيل دور التربية في عمليات التنمية المستدامة؛ التي تعني بالأهداف طويلة الأمد في تحقيقها (قمة جوهانسبورغ ٢٠٠٢م، مؤتمرات التعليم للجميع، جومتيين ١٩٩٠م وداكار ٢٠٠٠م، عقود الأمم المتحدة لـ: محو الأمية ٢٠٠٣م -٢٠١٢م، والتعليم من أجل التنمية المستدامة ٢٠٠٥م -٢٠١٤م)، ومع الفروق البسيطة بين تلك المبادرات والمشاريع؛ ألا أن **هناك جوانب تجمعها من أهمها**: (تكاتف الجميع بتطوير التعليم والتعلم والتنمية وبرامجها، والتأكيد على جانب البيئة). وقد أكدت بعض الدراسات الحديثة كدراسة بوبطانة (٢٠١٣م)؛ والبنك الدولي (World Bank, 2002) على العلاقة بين التنمية ومجتمع المعرفة. وأشار تقرير التنمية الإنسانية العربية للعام ٢٠٠٢ إلى العجز المعرفي Knowledge Deficit (UNDP, 2002). الناتج من تخلف

وتقليدية البحث العلمي وعدم قدرتها على استيعاب التطورات الحديثة في مجال المعرفة؛ خاصة وقد أصبحت المعرفة والاقتصاد المعرفي Knowledge Economy الدافع المؤدي لتحقيق التربية المستدامة من خلال الموارد البشرية.

ولتأخذ التربية صفة الاستدامة؛ فلا بدّ لها أن تكون مستمرة متغيرة ومتجددة (نامية) بشكل دائم؛ فما يتم تعليمه اليوم لن يكون صالحا في المستقبل. مما يؤكد أهمية استمرارية التغيير والتجديد في مجال التربية والتعليم لكونها المصدر الأساسي في إعداد وتهيئة الأفراد بالكفاءات والخبرات والقدرات المتجددة، التي تسهم في تحسين فرصهم في مجالات التوظيف، والحراك الاجتماعي والمحافظة على البيئة والمجتمع بما يتضمنه من البعد الثقافي؛ بالإضافة إلى تطوير الاقتصاد.

وبرغم أن الإنسان هو خليفة الله على الأرض والمسؤول عن إعمارها، وعن حماية البيئة وحل مشكلاتها؛ إلا أن مشكلات البيئة والصناعة والطاقة النووية وثقب الأوزون والتلوث والانقراض والتصحر وتزايد السكان مقابل استنزاف الموارد، فضلا عن ظهور الأمراض المختلفة وغيرها كان سببها الإنسان وممارساته وسلوكه غير الرشيد، وقد عجزت التشريعات والقوانين عن الحد من تلك المشكلات؛ إذ أن أهم من ذلك كله وعي الإنسان بالحفاظ على بيئته ونوعه.

وتعد التربية الوسيط الرئيس في توعية أفراد المجتمع، وتربيتهم بطريقة تمكنهم من اتخاذ القرارات الصحيحة تجاه محيطهم وحمايته؛ فهي تقدم المعارف والمهارات، وتبني القيم والمواقف الملائمة، وتهدف إلى إجراء تغييرات في سلوك الإنسان. ومن أجل الوصول إلى تنمية مستدامة، وضع الاتحاد الدولي لمعاهد التربية الريادية International Alliance of Leading Education Institutes (2009) في الدانمارك **ثمان توصيات منها**: تعليم المجتمعات سلوكيات وأنماط الإنتاج والاستهلاك بشكل جذري، والتربية من أجل التنمية المستدامة مطلب كل المجتمعات، وعلى الحكومات أن تضمن قدرة المدارس على القيام بدور ريادي بالطريقة التي تدار بها الأنظمة التربوية، وتنظيم المدارس والأساليب التي يتعلم بها التلاميذ، وإعادة توجيه التدريس نحو مزيد من تأكيد التربية من أجل التنمية المستدامة بشكل منهج تفكير كلي (نظام شامل) بدلا من النظر إلى المشكلات بمعزل عن المحيط، والتركيز على التخصصات في تطبيق المبدأ الوقائي لتجنب الأضرار بكافة أنواعها (بيان ريودي جانيرو، ١٩٩٢م)؛ على أن تعمل الجامعات على تدريس مساقات في التربية من أجل التربية المستدامة للمعلمين قبل الخدمة وإثناءها، وأن تعمل الحكومات على تنفيذ سياسات تساعد على تطوير قدرات هؤلاء المعلمين في مجال التنمية والتربية المستدامة، وضرورة التفاعل بين الباحثين والمعلمين ومنظمات المجتمع المدني والعاملين في مجال التربية كافة لإعادة بناء أو صياغة المناهج لفكرة الاستدامة على مستوى الصفوف الدراسية أو المستوى الوطني، ولذلك لن يفيد

استيراد مناهج من دول أخرى في حال التعليم للتربية المستدامة لاختلاف كل من:

- ✓ الأهداف المحلية والوطنية للاستدامة عن أهداف المناهج المستوردة
- ✓ السياق المحلي لبيئة المناهج عن سياق بيئة المناهج المستوردة

وقد بادرت بعض الدول بفتح شعب تدريس علوم البيئة كألمانيا؛ حيث أوضح **بروفسور أولاف تسيربكا** من جامعة **توبينغن** أن طلاب شعبة الفيزياء والكيمياء والرياضيات، يمكنهم دراسة مواد أخرى مرتبطة بالبيئة بشكل مباشر يتعلم فيها الطلاب طرق قياس المواد المضرة للبيئة، أو تطبيق القواعد الفيزيائية في المجال البيئي، وتؤهلهم للعمل في مجالات متعددة إذا لم يرغبوا في إتمام الدراسة "فيمكنهم العمل في الإدارات المختصة بالبيئة أو مكاتب التخطيط المختصة في تحديث البنايات القديمة، أو العمل في الصناعات المتعلقة بالبيئة أو لدى شركات التأمين، وهذا ما قد لا يدركه إلا القلائل" . كما أضاف أن قطاع التأمين بدأ يهتم بشكل أكثر بأمور البيئة؛ إذ أن العديد من الأضرار قد يكون سببها بيئيا، ما قد ينعكس على حجم التعويض الذي تدفعه الشركات. لذا بدأ العديد منها بالبحث عن أشخاص لديهم الكفاءات اللازمة لقياس حجم تأثير العوامل البيئية. (الكوطيط، ٢٠٠٩م، ص١). وجاءت دراسة مؤسسة برتسلمان الألمانية، والتي تمحورت حول نظرة الشباب لمشاكل المستقبل والمجالات التي يرغبون العمل فيها تبقى حماية البيئة والتنمية المستدامة من أهم المواضيع التي تشغل بال الشباب الألماني. رغم أن ليس كل الجامعات الألمانية تمنح شعبا متخصصة في مجال البيئة. وإن توفرت هذه الشعب، فيبقى عدد المقاعد الموجودة قليلا لا يزيد عن أربعين في الفصل الدراسي الواحد. (الكوطيط، ٢٠٠٩م، ص ٢).

ونبعت الدراسة الحالية لمحاولة تغطية بعض النقص في بحوث التربية المستدامة ومتطلبات تنميتها في المملكة العربية السعودية كدولة لها وزنها الدولي في العالم، مع تأكيد التركيز على معلمات العلوم لدورهن وإمكانية إسهامهن في تطوير أدائهن وطالباتهن وتوجيه سلوكياتهن وإكسابهن مهارات تتناسب وتفاعلهن مع حياتهن اليومية الحاضرة والمستقبلة؛ بالإضافة إلى قدرتهن على التصرف والحفاظ على سلامة محيطهن البيئي وبقائه مستدام العطاء للأجيال التالية دون هدر مخل للجميع.

وتتلخص مشكلة البحث في الأسئلة التالية:

- ما طبيعة التربية المستدامة؟ وما مبادؤها الأساسية؟
- ما درجة وعي معلمات العلوم بالتربية المستدامة ومتطلبات تنميتها لدى المتعلمات؟
- ما مكونات برنامج تعليمي مقترح للتربية المستدامة؟ ومتطلبات تنميتها بالمهارات التي تكسبها معلمة العلوم لطالباتها؟

- **أهداف البحث**:

هدف البحث الحالي إلى تحديد:

- مفهوم وطبيعة التربية المستدامة، ومبادئها الأساسية.

- درجة وعي معلمات العلوم بعمليات التربية المستدامة ومتطلبات تنميتها لدى المتعلمات.
- مكونات نموذج البرنامج التعليمي المقترح للتربية المستدامة، ومتطلبات تنميتها بالمهارات التي تكسبها معلمة العلوم لطالباتها.

• **أهمية البحث**:

تظهر أهمية البحث الحالي في محاولته:

- التعريف بدور التربية المستدامة، ومبادئها الأساسية، تبعاً لحرص المملكة العربية السعودية بمواكبة تطور العالم.
- إعداد أداة قياس درجة وعي معلمات العلوم بالتربية المستدامة ومتطلبات تنميتها لدى المتعلمات.
- تحديد مكونات نموذج البرنامج التعليمي المقترح للتربية المستدامة، لتمكين معلمة العلوم بالمهارات التي تكسبها لطالباتها.
- الاستفادة من نتائج البحث في تحديد درجة وعي معلمات العلوم بعمليات التربية المستدامة وتمكنهن من مهارات إكسابها وتنميتها لدى المتعلمات مع مراعاة إجراءات تقويمها وتطويرها.
- التعرف على درجة تمكن المسئولات عن تقديم التدريبات والدورات لدعم متطلبات التربية المستدامة ومهارات إكسابها للمعلمات.
- تقديم المساعدات المناسبة التي تسهم في تنمية وتطوير أنواع التفكير وعملياته المطلوبة للتعامل مع مقررات العلوم الجديدة ومتطلبات الحياة المعاصرة من التربية المستدامة.

• **مصطلحات البحث**:

الوعي لغة: هو حفظ القلب للشيء ووعاه أي حفظه وفهمه، وفلان أوعى من فلان أي أحفظ وأفهم .(ابن منظور، 1956م، ص396).

الوعي اصطلاحاً: امتلاك المعرفة أو الإدراك (joyce,1990,p51)

الوعي البيئي (Environment Awareness) : أحد مجالات التربية المستدامة البيئة: أن يدرك الفرد دوره في مواجهة مشكلاتها. (جاد، 2009م. ص101). وعرفه ربيع وآخرون (2010م، ص204) بأنه: "عملية إكساب الفرد والجماعات المعرفة البيئية وتغيير الاتجاه والسلوك نحو البيئة بمشاركتهم في حل المشكلات البيئية". كما عرفه Simmons, et.al (2003,p36) بأنه: " حالة عقلية مستندة إلى المعرفة بالقضايا البيئية ينتج عنها سلوك واع وايجابي".

وتعرفه الباحثة بأنه: إدراك أفراد المجتمع بأهمية العلاقة التأثيرية المتبادلة بينهم وبين البيئة، مصحوبة بشحنة وجدانية تتحكم في سلوك الفرد بثبات في الالتزام بحمايتها بسلوكهم المعرفي، ومهامهم في ترشيد استخدام الموارد الطبيعية، واتخاذ الحيطة من تدهورها أو تلوثها، وتطوير الأرض وما عليها، مع مراعاة تلبية حاجات الحاضر دون المساس بمتطلبات الأجيال القادمة.

التربية و التنمية المستدامة Sustainable Development :التنمية التي تفي بحاجات الحاضر دون أنْ تضر بقدرة الأجيال القادمة على الحصول على

حاجاتها (تقرير مستقبلنا المشترك، 1987م). وعرفها طلبة (2008م، ص14): "بأنها وسيلة لاكتشاف أنماط بديلة لأساليب الحياة والنمو والابتعاد عن المبالغة في إنفاق موارد كوكب الأرض بما يلبي حاجات الأجيال الحاضرة، ولا يعرض مصالح الأجيال القادمة للخطر".

التربية المستدامة (Instruction for Sustainable Development) الإجراءات التي تؤكد على تنمية وتمكين المعلمين من اكتساب المعارف والقيم والمهارات لضمان التنمية المستدامة، وإعدادهم ليكونوا أفرادا يتحملون مسئولياتهم بوعي وإيجابية وفعالية نحو مكونات التنمية المستدامة) وتقاس بالدرجة التي تحصل عليها معلمة العلوم في جزئيات مقياس درجة الوعي (الجانب المعرفي والنفس حركي (المهاري)). الذي أعدته الباحثة.

- **حدود البحث**:

التزم البحث بتطبيق مواده وأدواته على معلمات التعليم العام تخصص العلوم في الميدان بالمدارس الحكومية بمحافظة بجدة وحدودها، وتخصصات العلوم (أحياء -فيزياء -كيمياء) من المنتظمات أو في طور التأهيل في تدريس مقرر العلوم بالمراحل: الابتدائية والمتوسطة والثانوية أو متابعات لتطور المنهج وللمعلمات من المشرفات التربويات (أصلهن معلمات علوم) للعام الجامعي ١٤٣٥هـ/١٤٣٦هـ.

- **الطريقة والإجراءات** :

- **مجتمع وعينة البحث**:

شمل **مجتمع البحث:** جميع متخصصات العلوم التربويات المنتظمات في تدريس مقرر العلوم بالمراحل: الابتدائية والمتوسطة والثانوية بالمملكة العربية السعودية.

أما **عينة البحث**: فتضمنت عدداً من معلمات العلوم التربويات المنتظمات في تدريس مقرر العلوم بالمراحل: الابتدائية والمتوسطة والثانوية من العام الدراسي ١٤٣٥هـ/١٤٣٦هـ، والمتخرجات المعدات للتدريس، والدارسات بمرحلة الدبلوم التربوي العام (مرحلة تأهيل تربوي)، ومشرفات العلوم المتابعات للمعلمات (أصلهن معلمات علوم). بالمملكة العربية السعودية (جدة، خليص) كما توزعن في جدول ١ التالي:

جدول ١: عينة البحث حسب التخصص

التخصص (علوم)	العدد	الخبرة
أحياء	١٣	تفاوتت من ١عام إلى أكثر من١٠ أعوام
فيزياء	٨	
كيمياء	١٣	
المجموع	٣٤	

وتم التطبيق بالفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٣٥هـ/١٤٣٦هـ.

- **ب) مواد وأدوات البحث**

أعدت الباحثة وطبقت المواد والأدوات التالية:

✓ قائمة تحليل طبيعة التربية المستدامة ومتطلبات تنميتها.

- ✓ مقياس درجة وعي معلمات العلوم بالتربية المستدامة ومتطلبات تنميتها
- ✓ مكونات نموذج البرنامج التعليمي المقترح للتربية المستدامة ومتطلبات تنميتها لدى المتعلمات

- **جـ) إعداد مواد وأدوات البحث وتجريبها**

◄◄ قامت الباحثة بمراجعة العديد من الكتب والبحوث واللقاءات والمؤتمرات التي عقدت على مر السنوات السابقة، واللجان المتفق عليها الخاصة بعمليات التربية للتنمية المستدامة وأنشطتها المنفذة، ومهارات إكسابها وتنميتها حسب نموذج البرنامج المقترح لعمليات التربية المستدامة، ومهارات تنميتها وإكسابها المتعلمات مع دعمها بالعمليات وأنماط التفكير؛ بالإضافة إلى مراجعة الكتب التي بحث مؤلفوها في أشكال وصور السلوكيات والتصرفات التي تظهر في أنواع انشطة التعليم التي تخطط لها المعلمة وأنشطة التعلم التي تؤديها المتعلمة لتكتسب أي عملية من عمليات التربية المستدامة، كما تم فحص الكتب المرتبطة بأنماط التفكير العلمي، واستراتيجيات تدريس العلوم المناسبة لتعليم كتب العلوم المقررة الجديدة، وتم فحص الكتب الخاصة بتدريس مقرري طرق التدريس بهدف إعداد قائمة لعمليات التربية المستدامة ومتطلبات تنميتها، وتحكيمه. **(ملحق١)**

◄◄ تم بإعداد مقياس درجة وعي معلمات العلوم بالتربية المستدامة ومتطلبات تنميتها، ومهارات اكسابها وتنميتها، بناء على المحاور المتضمنة في قائمة عمليات التربية المستدامة ومتطلبات تنميتها والتي تكونت من إحدى عشرة محورا. يوضحها جدول ٢ الآتي:

جدول ٢: توزيع أسئلة مقياس درجة وعي المعلمات بعمليات التربية المستدامة ومتطلبات تنميتها

م	الجانب	المحاور	أرقام البنود
١	الجانب المعرفي للتربية المستدامة	رؤى ومفهوم التربية المستدامة	١ – ٢ – ٣
٢		أركان التربية المستدامة	٤ – ٥
٣		مبادئ التربية المستدامة	٦ – ٧ – ٨ – ٩ – ١٠ – ١١ – ١٢ – ١٣ – ١٤ – ١٥ – ١٦
٤		نماذج التربية المستدامة	١٧ – ١٨
٥		مجالات اهتمام التربية المستدامة	١٩ – ٢٠
٦	الجانب التطبيقي للتربية المستدامة	موضوعات التربية المستدامة	٢١ – ٢٢ – ٢٣
٧		خطط التربية المستدامة	٢٤ – ٢٥ – ٢٦ – ٢٧
٨		أهداف التربية المستدامة	٢٨ – ٢٩
٩		استراتيجيات وأساليب تنمية التربية المستدامة	٣٠ – ٣١ – ٣٢ – ٣٣
١٠		أساليب إكساب متطلبات التربية المستدامة للقيادات ومؤسسات الدولة المختلفة (الرسمية والأهلية) والمؤسسات التعليمية	٣٤ – ٣٥ – ٣٦ – ٣٧ – ٣٨ – ٣٩ – ٤٠ – ٤١ – ٤٢ ٤٣ – ٤٥ – ٤٦
١١		التحديات التي تواجه تحقيق التربية المستدامة	٤٧ – ٤٨ – ٤٩ – ٥٠ – ٥١ – ٥٢ – ٥٣ – ٥٤ – ٥٥ – ٥٦

- تمت مراجعة المقياس وتحكيمه وزيادة أربعة بنود بناء على رأي المحكمات **(ملحق٢)**
- تم إعداد الاجابات الصحيحة للمقياس **(ملحق ٣)**.
- تم تطبيق المقياس على عينة تجريبية لتحديد معامل ثبات المقياس.
- وتمت معالجة نتائج التطبيق المبدئي لتحديد ثبات المقياس وتوافق محاوره مع المقياس ككل وكانت نتائجه كالتالي:

جدول ٣: معاملات ثبات مقياس درجة وعي المعلمات بعمليات التربية المستدامة ومتطلبات تنميتها

نوع المقياس	العدد	قيمة معاملات ألفا كرونباخ
مقياس درجة وعي معلمات العلوم بعمليات التربية المستدامة ومتطلبات تنميتها وإكسابها	٣٠	٠ر٧٥ ◆◆

❖❖مستوى الدلالة ٠.٠٠١

- كما تم التأكد من اتساق محاور المقياس وبنوده كما يوضحها الجدول التالي:

جدول ٤: معاملات الاتساق الداخلي للمقياس

المحاور	موضوع المحور	قيم الاتساق
المحور الأول	رؤى ومفهوم التربية المستدامة	◆◆٠.٥٧
المحور الثاني	أركان التربية المستدامة	◆◆ ٠.٨٢
المحور الثالث	مبادئ التربية المستدامة	٠.٧٥٩**
المحور الرابع	نماذج التربية المستدامة	٠.٩١٠ **
المحور الخامس	مجالات اهتمام التربية المستدامة	٠ .٧٥**
المحور السادس	موضوعات التربية المستدامة	٠ .٨٠**
المحور السابع	خطط التربية المستدامة	٠ .٥٩**
المحور الثامن	أهداف التربية المستدامة	٠.٧٣**
المحور التاسع	استراتيجيات وأساليب تنمية التربية المستدامة	٠.٥٩ **
المحور العاشر	أساليب إكساب متطلبات التربية المستدامة للقيادات ومؤسسات الدولة المختلفة (الرسمية والأهلية) والمؤسسات التعليمية	٠ .٦٧**
المحور الحادي عشر	التحديات التي تواجه تحقيق التربية المستدامة	٠.٨٤ **

❖❖مستوى الدلالة ٠.٠٠١

- تم فحص العديد من الدراسات والتوصيات والمشاريع التي اتفقت عليها الدول لتنمية الجوانب الأربعة المتفق عليها ونتائج تلك المشاريع وكيف تم تنفيذها لتتمكن الباحثة من تحديد اهم مكونات البرنامج المقترح للتربية المستدامة ومتطلبات تنميتها لدى المتعلمات.
- واهتمت اليونسكو بتدريب المعلمين وتزويدهم بالمعرفة المطلوبة لتنمية والمهارات والقيم المساعدة على تربية مستدامة وتنمية المطلوب، كما أعادت توجيه المناهج لدمج مفهوم الاستدامة؛ حيث اقترحت بعض المشاريع؛ التي تسهم في تنمية مهارات معلمات العلوم لتحقيق أهداف التنمية المستدامة.

- **إعداد نموذج البرنامج التعليمي المقترح للتربية المستدامة**

بفحص مشروع (Y) كتمرين للمعلمات لتوجيه المنهج نحو التنمية المستدامة ومقارنتها بنماذج البرامج المعدة للتدريس الفعال أو المتطور فقد ترجح للباحثة اختيار نموذج اليونسكو للأسباب التالية:

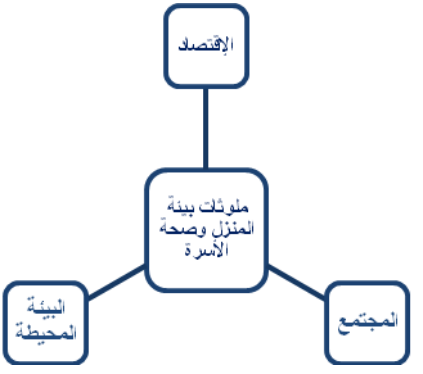
- مرنة، ويمكن تحضير مشاريع مختلفة حول التنمية المستدامة من خلالها، والتخفيف من حدة مشكلاتها.
- يمكن توجيهها لكل اتجاهات التربية المستدامة للدراسة الحالية: المجتمع، واقتصاده، وبيئته الطبيعية والاجتماعية والثقافية.
- يمكن توجيهها لأي محور والتركيز على تنميتها دون إهمال بقية الجوانب؛ ولكن بنسب أقل.
- اشتراك جميع الجهات التي يلحقها عائد التربية المستدامة من التنمية في كافة المجالات والجوانب.
- إمكانية التقييم وإعطاء التغذية الراجعة للتقويم.
- الحصول على تقويم وصفي نوعي دقيق Rubric.

- **مكونات البرنامج المقترح بناء على المشروع المنشأ** :

أولاً -اختيار موضوع المشروع: وتم باختيار موضوع المشروع: **(ملوثات بيئة المنزل وصحة الأسرة)** بعيدا عن موضوعات المقررات المعتمدة وإن لم تخل الإشارة إليها والتنبيه لها (حسب معتقدات معلمة العلوم).

ثانياً -تصميم نموذج مكونات موضوع المشروع

تم اختيار الموضوع ومعالجته بصورة مشروع (Y)، واعتماد تصميم نموذج مكوناته وهيكلته تبعا للكتاب المرجعي للتربية من أجل التنمية المستدامة المعتمد من قبل اليونسكو كتدريب للمعلمات لتوجيه المنهج نحو التنمية المستدامة.



ويتطلب الآتي:

- صياغة أهداف رسمية (موضوع المشروع أو الوحدة) للتربية المستدامة ومهارات عمليات تنميتها **(ملوثات بيئة المنزل وصحة الأسرة)**
- تحليل المحتوى إلى مفاهيم عامة في المحتوى المعرفي والجوانب المحددة في المشروع (المجتمع -الاقتصاد -البيئة).
- إعداد متطلبات المشروع من (أوراق مرجعية لاستكمال المشروع، وبعض أوراق العمل، وخطة الدرس وأنشطته، والتقييم) حسب التخطيط للفهم تبعا لمشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز –رحمهما الله -لتطوير التعليم العام (التطوير المهني للمعلم) **(ملحق٤)**.

• **تجربة مواد وأدوات البحث**:

لتحديد صدق مواد وأدوات البحث تم إطلاع عدد من الأستاذات في مجالات: المناهج وطرائق التدريس وتقنيات التعليم على كل من: قائمة مفردات محاور المقياس، ومقياس التربية المستدامة ومتطلبات وعمليات تنميتها؛ حيث أجريت بعض التعديلات المقترحة، وحسبت معاملات ثبات المقاييس بعد تطبيقها على عينة عشوائية ممثلة لعينة البحث، ويوضح جدول ٥ التالي أعداد أفراد العينة وقيم معاملات ثبات مقياس التربية المستدامة ومتطلبات تنميتها باستخدام معامل ألفا كرونباخ، كما حدد الوقت اللازم لإنهاء المقياس (١٠ _ ١٢) دقيقة. وبالنظر إلى الجدول السابق نلحظ أن قيم معامل الثبات عال في مقياس درجة وعي معلمات العلوم بعمليات التربية المستدامة ومتطلبات تنميتها وإكسابها.

• **تطبيق المواد والأدوات** :

كما تم تطبيق المقياس الموضح في جدول ٥ في نهاية الفصل الدراسي الأول عام ١٤٣٦هـ/٢٠١٤م على عينة من معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة والثانوية، ثم صححت ورصدت لمعالجة النتائج.

• **نتائج البحث** :

للإجابة عن السؤال الأول: ما طبيعة التربية المستدامة؟ وما مبادؤها الأساسية؟

أجيب على هذا السؤال من خلال البحث ومعالجة المفاهيم النظرية والمصطلحات المعرفة للتربية المستدامة والتي ضمنت أدبيات البحث؛ حيث تناولت البحوث جانب التنمية المستدامة، بينما تضمن القرآن كلا المصطلحين التنمية، والتربية المستدامة؛ إذ تبدأ التربية من الصغر، ويهتم بالتنمية بعد بلوغ الفرد درجة المعرفة والوعي؛ مما دفع بالباحثة في بحث موضوع وعي معلمة العلوم بالتربية المستدامة، ومتطلبات تنميتها لدى المتعلمات.

وللإجابة عن السؤال الثاني :

ما درجة وعي معلمات العلوم بالتربية المستدامة ومتطلبات تنميتها لدى المتعلمات؟

حسبت الباحثة قيم تكرارات استجابات العينة، ونسبها المئوية، كما حسبت متوسطات درجات عينة البحث في مقياس التربية المستدامة، ثم أوجدت الفروق بين المتوسطات، والانحراف المعياري. ومعاملات الارتباط، ثم رصدت الباحثة نتائج الاختبار. علما بأن الباحثة قد حددت معايير للحكم على استجابات العينة [(٧٥ -١٠٠) ٪ مرتفع، (٥٠ -٧٤) ٪ أعلى من المتوسط، (٢٥ -٤٩) ٪ أقل من المتوسط، (صفر -٢٤) ٪ متدن]. كما يتضح في الجداول (٥):

يلاحظ من جدول ٥ في الجانب المعرفي من محور رؤى ومفهوم التربية المستدامة أن استجابة العينة عن البند ١، وفي الاستجابة عن ٢و٣ أيضا كانت نسبة تكراراتها مرتفعة.

جدول ٥: نسب استجابات العينة عن المحور الأول للمقياس

المجال	المحور	م	البنـــــــود	استجابات العينة				الترتيب
				خطأ		صح		
				ت	٪	ت	٪	
الجانب المعرفي للتربية المستدامة	رؤى ومفهوم التربية المستدامة	١	ترتبط التربية المستدامة بالتعليم النظامي، وتمتد مدى حياة المتعلمة	19	86.4	3	13.6	٢
		٢	قد يستعان بالإعلاميين والمخططين وعمال المناجم والموارد في عملية التربية المستدامة	5	22.7	17	77.3	٣
		٣	نحتاج لنظام تفكير كامل حتى نفهم قضايانا المحلية والعالمية وننفذ متطلبات التربية المستدامة	2	9.1	20	90.9	١
أخرى			نحتاج الي تفكير علمي للتخلص من مشكلاتنا واللحاق بركب التقدم، ووعي وتثقيف كامل للمجتمع حتى يكون للتربية أفضل الأثر وتحقق أهدافها. الاستماع للمعلمين وتلبية حاجاتهم. غير واضح مفهوم التربية المستدامة لأنه غير متداول في الوسط التربوي الميداني. القرآن والسنه فيها من التوجيهات العظيمة. نحتاج لميزانيات					

• التعقيب على النتائج :

أصابت معلمات العلوم في الاستجابة عن بنود المحور الأول الثلاثة في الجانب المعرفي؛ مما يشير إلى معرفتهن لبعض محاور التربية المستدامة دون وعي (إدراك) تام بتفاصيلها فيما يتعلق برؤى ومفهوم التربية المستدامة، كما يؤكد أن بنود المحور كانت مفهومة؛ إذ أن تعليقاتهن أشارت إلى حاجة محور أركان التربية المستدامة: كالاعتماد على التفكير في حل المشكلات، وحاجة المجتمع للثقافة ومنهم المعلمين، كما أقر بعضهن بوجود توجيهات من القرآن والسنة، وحاجة هذه التربية لميزانية كبيرة، واعترف قلة آخرون متناقضا مع الغالبية بعدم وضوح مفهوم التربية المستدامة لعدم تداوله في الميدان التربوي.

جدول ٦: نسب استجابات العينة عن المحور الثاني للمقياس

المجال	المحور	م	البنـــــــود	استجابات العينة				الترتيب
				خطأ		صح		
				ت	٪	ت	٪	
الجانب المعرفي للتربية	أركان التربية المستدامة	٤	تقتصر التربية المستدامة على الجانب المادي كركن أساسي لتطور مادته ومبادئه	3	13.6	19	86.4	١
		٥	تدعم التربية المستدامة الجانب الفكري الذي يحقق فرص الإبداع التقني، ويسبق التطور المادي	1	4.5	21	95.5	٢
أخرى			الجانب التوعوي، والانتماء العام، المهم الإيمان بأهمية ما نعمله. بناء وتثقيف العقول وتربيتها وتوعيتها هي الأساس في التفكير والإبداع والتقدم بدون العقل السليم لا يوجد تقدم ولا تفكير ولا إبداع. هذه العملية مهمة يشترك فيها المجتمع كله بجميع مؤسساته والمخططين والمعلمين لأنه متى ما أبدعت العقول كسبت وحصل لها التقدم الفكري والمادي. أهم ما في الفرد الفكر فيجب أن يكون راقياً، وتدعم الجانب المهارى. وتوفير بنوك معلمات حديثة ودقيقة. توفير التطوير التقني لجميع افراد المجتمع. نجد أن التربية المستدامة تدعم الجوانب الفكرية لدى الفرد وتنمي مهاراته. التربية المستدامة تدعم الابداع والتطور، والجانب العملي الذي يحسن المعيشة. التربية المستدامة توضح كيف يزيد الدخل المادي مع مراعاة المحافظة على الموارد المتجددة.					

ومن جدول ٦ وفي الجانب المعرفي من محور أركان التربية المستدامة نلمس ارتفاع نسبة تكرار الاستجابة عن بند ٤؛ بينما تدنت النسبة لتكرارات الاستجابة الصحيحة عن بند ٥.

- **التعقيب على النتائج** :

جدول ٧: نسب استجابات العينة عن المحور الثالث للمقياس

المجال	المحور	م	البنـــــــود	استجابات العينة				الترتيب
				خطأ		صح		
				ت	٪	ت	٪	
الجانب المعرفي للتربية المستدامة	مبادئ التربية المستدامة	٦	يحتاج تحقيق التربية المستدامة إلى قاعدة بيانات محدثة ومعاصرة للتطورات العالمية	2	9.1	20	90.9	٤
		٧	تتأثر شعوب العالم بأي ظاهرة أو أحداث تقع خارج نطاق موقع معيشتها	4	18.2	18	81.8	٦
		٨	حياتنا المعاصرة متطورة وتفرض علينا متابعة هذا التسارع في التطور العالمي؛ خاصة في حفظ الموارد المتجددة	22	100	-	0	١
		٩	التخطيط الدقيق في تحقيق غايات التربية المستدامة والتقدم التقني غير ضروري	1	4.5	21	95.5	١١
		١٠	يشارك المنتفعون في تحديد أهداف التربية المستدامة ويخططون لتحقيقه وتقييمه	3	13.6	19	86.4	٥
		١١	يلجأ إلى التفويض ويسمح باتخاذ القرار في تنفيذ برامج التربية المستدامة لمن يوكل لهم الأمر	4	18.2	18	81.8	٧
		١٢	إشراك أفراد الشعب في التخطيط يؤثر على استجاباتهم في استهلاك الموارد الناضبة	11	50.0	11	50.0	٩
		١٣	ينبغي وضع أهداف واقعية ومرنة عند التخطيط للتربية المستدامة مع تحديد حوافز تحقيقها	1	4.5	21	95.5	٣
		١٤	تتطلب التربية المستدامة تخطيطاً جيداً، لتحقيق أهدافها، وترسم استراتيجيات دقيقة، وتستعين بوسائط معينة ليتحقق لدى الطلبة أهداف التربية المستدامة.	-	o	22	100	٢م
		١٥	ليتم إنجاز وتحقيق أهداف التربية المستدامة؛ لابد أن تدعم سياسة وفلسفة الدولة مشاريعها	4	18.2	18	81.8	٨
		١٦	على المؤسسات المدنية في الدولة أياً كان نوعها أن تعمل في خدمة التربية المستدامة بكل جهدها ولوحدها.	11	50.0	11	50.0	١٠م
أخرى			تعاون جميع المؤسسات، لأن التربية المستدامة جهود مشتركة من الجميع حتى تعم الفائدة وليس جهة معينة، لابد من التعاون في جميع المجالات. أن تعمل مع الجميع وليس لوحدها، المفهوم يخص الجميع ليس فقط امعلمات العلوم. التعاون مع المؤسسات العسكرية، لاهميتها في تطوير العنصر البشري الذي هو أهم ركائز كنوز الدوله. هذا واجب على جميع مؤسسات وشرائح المجتمع وليس فقط على المؤسسات المدنية. التربية المستدامة تحتاج الى تخطيط لتحقيق أهدافها ومشاركة جميع المؤسسات المدنية والخاصة. التخطيط الدقيق ضروري في التربية المستدامة					

أصابت معلمات العلوم في الاستجابة عن بنود المحور الثاني الاثنين في الجانب المعرفي؛ مما يشير إلى معرفتهن لبعض محاور التربية المستدامة دون وعي (إدراك) تام بتفاصيلها فيما يتعلق بمحور أركان التربية المستدامة، كما يؤكد أن بنود المحور كانت مفهومة ودقيقة؛ خاصة بند ٥ الذي تؤكد نسبة تكراره 95.5 ارتفاع نسبة تكرار من أجبن أنه صحيح على أنه مصاغ بدقة لا تدرك خطأه وتستجيب بذلك إلا من كانت على وعي وثقافة جيدة؛ وتشير تعليقاتهن إلى حاجتهن في محور أركان التربية المستدامة إلى: الجانب التوعوي، والانتماء العام، والإيمان بأهمية ما نعمله، وبناء وتثقيف العقول وتربيتها وتوعيتها كأساس للتفكير والإبداع، وهي عملية مهمة لابد من اشتراك المجتمع كله بجميع مؤسساته والمخططين والمعلمين، وتوفير بنوك معلومات حديثة ودقيقة لدعم الجانب المهارى، وتوفير التطوير التقني لجميع افراد المجتمع، لأن التربية المستدامة تدعم الجوانب الفكرية لدى الفرد وتنمي مهاراته في الجانب العملي الذي يحسن معيشته؛ حيث يزيد دخله المادي ويراعي حفظ الموارد المتجددة.

بجدول ٧ وفي الجانب المعرفي من محور مبادئ التربية المستدامة: نجد تفاوتاً في نسب تكرارات استجابات العينة؛ حيث ارتفعت نسب التكرارات في بعض البنود مثل: ٦، ٧، ٨، ١٠، ١١، ١٣، ١٤، ١٥؛ بينما تساوت نسب تكرارات استجابات العينة في بنود: ١٢، ١٦، وانخفضت نسبة التكرار في الإجابة عن البند ٩.

- **التعقيب على النتائج** :

أصابت معلمات العلوم في الاستجابة عن بنود المحور الثالث التسعة في الجانب المعرفي؛ ويشير إلى معرفتهن لبعض محاور التربية المستدامة دون وعي (إدراك) تام بتفاصيلها فيما يتعلق بمحور مبادئ التربية المستدامة، مما يؤكد أن بنود المحور كانت مفهومة ودقيقة وواضحة؛ خاصة بندي: ٨، ٩؛ الذي تؤكد نسبتي تكرارهما: ١٠٠، و٩٥.٥ على الترتيب. وتساوت نسبة تكرار البندين: ١٢، ١٦ بنسبة ٥٠ لكل منهما؛ وارتفاع نسبة تكرار من أجبن على بندي: ٨، ٩ أنه صحيح على أنه مصاغ بدقة لا تدرك خطأه وتستجيب بذلك إلا من كانت على وعي وثقافة جيدة؛ أما تساوي نسبة تكرار البندين: ١٢، ١٦ فتشير لتساوي الفهم لدى المعلمات ويعد مقبولاً في دقته، وبقية البنود: ٦، ٧، ٨، ١٠، ١١، ١٣، ١٤، ١٥ فتؤكد نسب تكراراتها المرتفعة سلاسة صياغة البنود؛ حيث ركزت تعليقاتهن إلى حاجتهن في محور مبادئ التربية المستدامة إلى: تعاون جميع المؤسسات بالدولة حتى تعم الفائدة، ولابد من التعاون في جميع المجالات، والمفهوم يخص الجميع ليس فقط معلمات العلوم، كما ينبغي التعاون مع المؤسسات العسكرية، لأنها من أهم ركائز الدولة، وشرائح المجتمع ولا تقتصر فقط على المؤسسات المدنية، والتخطيط الدقيق ضروري في التربية المستدامة.

جدول ٨: نسب استجابات العينة عن المحور الرابع للمقياس

المجال	المحور	م	البنـــــــود	استجابات العينة				الترتيب
				خطأ		صح		
				ت	٪	ت	٪	
الجانب المعرفي للتربية	نماذج التربية المستدامة	١٧	من المتوقع ألا تتضمن المقررات الدراسية أساليب التربية المستدامة	4	18.2	18	81.8	٢
		١٨	تدمج موضوعات المقرر حسب متطلبات التربية المستدامة في تعريف وإكساب القيم والمهارات	-	0	22	100	١
أخرى			يجب الاهتمام بالتربية للتخلص من السلبيات في المجتمع. يناسب المعلمين والمتعلمين، على أن يضاف إليها ما يتناسب مع التطور التقني، برامج مهنية، برامج تقنية متخصصة، نشاطات مقننة. متابعه سوق العمل العالمي. ربط موضوعات المقرر حسب متطلبات التربية المستدامة ليستطيع المتعلم تطبيق ما تعلمه في المقررات في واقع الحياة. لأهمية التربية المستدامة في المناهج لابد من تطبيقات معرفيه وعمليه توضيح أهمية التربية المستدامة ومجالاتها بشكل أكبر					

من جدول ٨ وفي الجانب المعرفي من محور نماذج التربية المستدامة، نلمس انخفاض نسبة تكرار استجابة العينة عن بند ١٧، بينما وصلت أعلى نسبة تكرار لدرجة الاستجابة عن بند ١٨.

- **التعقيب على النتائج** :

أصابت معلمات العلوم في الاستجابة عن بندي المحور الرابع في الجانب المعرفي؛ مما يشير إلى معرفتهن لبعض محاور التربية المستدامة دون وعي (إدراك) تام بتفاصيلها فيما يتعلق بمحور نماذج التربية المستدامة، مما يؤكد أن بنود المحور كانت دقيقة الصياغة؛ خاصة بند ١٧؛ الذي تؤكد نسبة تكراره ١٨.٢. وارتفاع نسبة تكرار من أجبن عليه أنه صحيح على أنه مصاغ بدقة لا تدرك خطأه وتستجيب بذلك إلا من كانت على وعي وثقافة جيدة؛ أما تساوي نسبة تكرار البندين: ١٢، ١٦ فتشير لتساوي الفهم لدى المعلمات ويعد مقبولا في دقته، وبند ١٨ فتؤكد نسبة تكرارها المرتفع سلاسة صياغة البند؛ حيث ركزت تعليقات معلمات العلوم عن حاجتهن في محور نماذج التربية المستدامة إلى: الاهتمام بالتربية للتخلص من السلبيات في المجتمع، بما يناسب المعلمين والمتعلمين، على أن يضاف إليها ما يتناسب مع التطور التقني، برامج مهنية، برامج تقنية متخصصة، نشاطات مقننة. متابعه سوق العمل العالمي، مع ضرورة ربط موضوعات المقرر حسب متطلبات التربية المستدامة ليستطيع المتعلم تطبيق ما تعلمه في المقررات في واقع الحياة، والتأكيد على تطبيقات معرفيه وعمليه لتوضيح أهمية التربية المستدامة ومجالاتها بشكل أكبر.

جدول ٩: نسب استجابات العينة عن المحور الخامس للمقياس

المجال	المحور	م	البنـــــــــود	استجابات العينة: خطأ ت	خطأ ٪	صح ت	صح ٪	الترتيب
المجال المعرفي للتربية	اهتمام التربية	١٩	ترتكز التربية المستدامة على الإنسان، والمتخصصين، والموقع، واقتصاده	1	4.5	21	95.5	١
		٢٠	تنفيذ مجالات التربية المستدامة يعد من مكونات المنهج المعاصر	1	4.5	21	95.5	١م
أخرى			مهم جداً الاهتمام بالمنهج وإلا يكون جامداً ليحقق التربية المستدامة، لأن من أهدافها إيجاد جيل واع ملم بما حوله قادر على التعامل مع مجالات الحياة العصرية. نعم نطمح للأفضل، ومن مكونات التربية الأسرية. ذلك من منطلق اهمية تطوير العنصر البشري وتعزيز أدواره فيها. المنهج المعاصر يهتم بمجالات التربية المستدامة، ومكوناته يجب أن تحقق أهداف التربية المستدامة هو الذي نسعى إليه. للأسف لا يوجد وعي لدى المعلم. بالتخطيط لما يسمو اليه التعليم علينا وضع دورات عن التربية المستدامة ومحاولة تطبيقها.					

من جدول ٩ وفي الجانب المعرفي من محور مجالات اهتمام التربية المستدامة، نلمس ارتفاع نسبة تكرار استجابة العينة في بند المحور: ٢٠؛ وتدني نسبة تكرار بند ١٩

- **التعقيب على النتائج** :

جدول ١٠: نسب استجابات العينة عن المحور السادس للمقياس

المجال	المحور	م	البنـــــــــود	استجابات العينة: خطأ ت	خطأ ٪	صح ت	صح ٪	الترتيب
الجانب التطبيقي للتربية	موضوعات التربية	٢١	تعالج موضوعات التربية المستدامة أنماط الاستهلاك، وتكدس السكان، وحماية الأرض، ومواردها، وتغير مناخها، وأنظمة المواصلات، وتصميم مدنها.	2	9.1	20	90.9	١
		٢٢	وطننا غني بثرواته المتجددة: كالنفط الخام، ومناجم المعادن المختلفة، والوقود النباتي	14	63.6	8	36.4	٢م
		٢٣	أوفق بين الموضوعات التي أدرسها وأزود المتعلمين بالأنشطة التي يحتاجونها لتربيتهم المستدامة	14	63.6	8	36.4	٢
أخرى			تنمية التوجه السليم، وربط المتعلمة بالمنهاج الإسلامي وربطها بمافيه من تعاليم وأخلاق لها دورها في التربية. ربط ما يدرسون بالحياة، من خلال إيصالهم بقنواتها وأدواتها. لابد من التوفيق بين موضوعات الدروس مع تزويد المتعلمين بالأنشطة التي يحتاجونها لكي ينتفعوا بها. فالتربية المستدامة، والجودة تحققان ذلك، ومعرفة ضرورة الموارد المتجددة وكيفية الحفاظ عليها بعدة أساليب.					

أصابت معلمات العلوم في الاستجابة عن بندي المحور الخامس في الجانب المعرفي؛ مما يشير إلى معرفتهن لبعض محاور التربية المستدامة دون وعي (إدراك) تام بتفاصيلها فيما يتعلق بمحور مجالات اهتمام التربية المستدامة، مما يؤكد أن بنود المحور كانت دقيقة الصياغة؛ خاصة بند ٢٠؛ الذي تؤكد نسبة تكراره ٤.٥. وارتفاع نسبة تكرار من أجبن عليه أنه صحيح على أنه مصاغ بدقة لا تدرك خطأه وتستجيب بذلك إلا من كانت على وعي وثقافة جيدة؛ وبند ١٩ تؤكد نسبة تكرارها المرتفع سلاسة صياغة البند؛ حيث ركزت تعليقات معلمات العلوم على حاجتهن في محور نماذج التربية المستدامة إلى: الاهتمام بالمنهج وأن يتصف بالمرونة ليحقق التربية المستدامة، لأن من أهدافها إيجاد جيل واع ملم بما حوله قادر على التعامل مع مجالات الحياة العصرية، وتطمح معلمات العلوم للأفضل، كما يعدونه من مكونات التربية الأسرية. ومن منطلق أمية تطوير العنصر البشري وتعزيز أدواره فيها. ينبغي أن تُوعّى المعلمة، بالتخطيط لما يسمو اليه التعليم، ووضع دورات عن التربية المستدامة ومحاولة تطبيقها.

في جدول ١٠ وفي الجانب التطبيقي من محور موضوعات التربية المستدامة، نجد ارتفاع نسبة تكرار درجة الاستجابة عن بند ٢١، وتوسط نسبة تكرار درجة الاستجابة عن بند ٢٢، وانخفاض نسبة تكرار درجة استجابة العينة عن بند ٢٣.

- **التعقيب على النتائج** :

أصابت معلمات العلوم في الاستجابة عن بندي المحور السادس في الجانب التطبيقي؛ مما يشير إلى معرفتهن بعض محاور التربية المستدامة دون وعي (إدراك) تام بتفاصيلها فيما يتعلق بمحور موضوعات التربية المستدامة، بما يؤكد أن بنود المحور كانت معقولة الصياغة؛ خاصة بند ٢١؛ الذي تؤكد نسبة تكراره ٩٠.٩. وارتفاع نسبة تكرار من أجبن عليه سلاسة صياغة البند؛ بينما كانت نسبة تكرار صحة البند ٢٢ مقبولة وأعلى من المتوسط بقليل، وتدني نسبة تكرار بند ٢٣ يشير إلى دقة صياغته وعدم إلمام المعلمة بمتطلبات تنمية التربية المستدامة؛ التي منها التمكن من توفيق الموضوعات بالأنشطة المناسبة للتربية المستدامة. وعبرن عن حاجتهن إلى: تنمية التوجه السليم، وربط المتعلمة بالمنهاج الإسلامي وربطها بما فيه من تعاليم وأخلاق لها دورها في التربية وربط ما يُدرِّسونه بالحياة، من خلال إيصالهم بقنواتها وأدواتها. ولابد من التدرب على التوفيق بين موضوعات الدروس وتزويد المتعلمات بالأنشطة التي يحتاجونها لكي ينتفعوا بها. فالتربية المستدامة، والجودة تحققان ذلك، ومعرفة ضرورة الموارد المتجددة وكيفية الحفاظ عليها بعدة أساليب.

من جدول ١١ وفي الجانب التطبيقي من محور خطط التربية المستدامة، نجد ارتفاع نسبة تكرار درجة الاستجابة عن بند ٢٥، وانخفاض نسبة تكرار درجة استجابة العينة عن البنود: ٢٤، ٢٧، ٢٧.

جدول ١١: نسب استجابات العينة عن المحور السابع للمقياس

المجال	المحور	م	البنـــــــود	استجابات العينة				الترتيب
				خطأ		صح		
				ت	٪	ت	٪	
الجانب التطبيقي للتربية	خطط التربية المستدامة	٢٤	تعمل أي لجنة للتربية المستدامة على تحقيق أهدافها باستقلالية تامة	4	18.2	18	81.8	٢
		٢٥	هناك توجهات ببعض الدول العربية وشيوع في الدول الغربية بالعناية بتربية مستدامة لأفراد المجتمع في كافة المجالات	6	27.3	16	72.7	١
		٢٦	قرارات استهلاكنا للماء أو الكهرباء أو تلوث بيئتنا تؤثر على دولتنا فقط	2	9.1	20	90.9	٣
		٢٧	ما ينادي العالم به من حماية محيطنا ومحيط غيرنا من الدمار والتلوث لا يعنينا	1	4.5	21	95.5	٤
أخرى			التلوث ومكافحته مهمة كل فرد. ويعنينا كل ما يحدث في هذا العالم؛ لأن العالم صار الآن قرية واحدة فما يحدث في شمال الكرة الأرضية يتأثر به من يسكن جنوب الكرة الأرضة والعكس، ومثال آخر حرب الخليج لها آثار مدمرة على كل شعوب المنطقة وليس على الكويت والعراق. لابد من رفع الوعي للطلاب، لأننا جزء من هذا العالم نتأثر به ونؤثر فيه. أهمية المحافظة على البيئة، وحمايتها واجبه على جميع الأفراد والمؤسسات والجمعيات كل سواء لا حدود للتربية المستدامة وأيضا تقلل من مخاطر التلوث				

• التعقيب على النتائج :

أصابت معلمات العلوم في الاستجابة عن بند من البنود الأربعة للمحور السابع في الجانب التطبيقي؛ مما يشير إلى معرفتهن بعض محاور التربية المستدامة دون وعي (إدراك) تام بتفاصيلها فيما يتعلق بمحور خطط التربية المستدامة، وبما يؤكد أن بنود المحور كانت موضوعية ودقيقة الصياغة؛ خاصة البنود: ٢٤، ٢٦، ٢٧؛ الذي تؤكد نسب تكرارها: ٨١.٨، ٩٠.٩، ٩٥.٩ على الترتيب؛ بينما كانت نسبة تكرار صحة البند ٢٥ مقبولة وأعلى من المتوسط بقليل. ويشير تدني استجابة معلمات العلوم على بنود هذا المحور إلى قلة إلمامهن بمتطلبات تنمية التربية المستدامة؛ التي منها التمكن من خطط التربية المستدامة. وعبرن عن حاجتهن في هذا المحور إلى: ضرورة مكافحة التلوث وأنه مهمة كل فرد، وأن كل ما يحدث في هذا العالم يعنينا لأن العالم صار الآن قرية واحدة فما يحدث في شمال الكرة الأرضية يتأثر به من يسكن جنوب الكرة الأرضة والعكس، ومثاله حرب الخليج؛ التي آثارا مدمرة على كل شعوب المنطقة وليس على الكويت والعراق، لذلك لابد من رفع وعي الطلاب، بأهمية المحافظة على البيئة، وحمايتها وأنها مسئولية جميع الأفراد والمؤسسات والجمعيات كلهم سواء للحد من مخاطر التلوث.

جدول ١٢: نسب استجابات العينة عن المحور الثامن للمقياس

المجال	المحور	م	البنـــــــود	استجابات العينة				الترتيب
				خطأ		صح		
				ت	٪	ت	٪	
الجانب التطبيقي	أهداف التربية	٢٨	تنمية مواردنا من الطاقة والطعام وغيره من مهام الدول ولا دور لشعوبها	1	4.5	21	95.5	١
		٢٩	يكتفى بالتخطيط الداخلي الخاص بكل دولة للتربية المستدامة دون الدول الأخرى	1	4.5	21	95.5	٢م
أخرى			لا بد من تخطيط دولي أيضا، ومن الخطأ أن يكون التخطيط خاصا بدولة؛ فالعالم كله مرتبط مع بعض فما يحدث في مجتمع تتأثر به المجتمعات الاخرى بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، فلا بد يكون تخطيطا عالميا قائما على أسس ومبادئ مدروسة واضحة بشرط نستفيد من خبرات غيرنا. لا بد من متابعه الجديد والمفيد، والتخطيط الاستراتيجي للتربية المستدامة. والاهتمام بالتعامل مع العالم الخارجي. إن التربية المستدامة لا تقتصر فقط على التخطيط الداخلي للدولة. أهمية دور الشعوب في تنمية موارد الدول والتخطيط، والتنمية تطور جماعي. زيادة ثقافة الشعوب عن التنمية الموارد					

من جدول ١٢ وفي الجانب التطبيقي من محور أهداف التربية المستدامة، نلحظ تدني تكرار نسبتي درجة استجابة العينة عن البندين: ٢٨، ٢٩.

- **التعقيب على النتائج** :

أخطأت معلمات العلوم في الاستجابة عن بندي المحور الثامن في الجانب التطبيقي؛ مما يشير إلى قلة معرفتهن بعض محاور التربية المستدامة يحول دون وعيهن (إدراكهن) التام بتفاصيلها فيما يتعلق بمحور أهداف التربية المستدامة، بما يؤكد أن بندي المحور كانت موضوعية ودقيقة الصياغة؛ في البندين: ٢٨، ٢٩؛ الذي تؤكد نسب تكرارهما: ٩٥.٥ لكل منهما. ويشير تدني نسبة تكرار استجابة معلمات العلوم على بندي هذا المحور إلى قلة إلمامهن بمتطلبات تنمية التربية المستدامة؛ التي منها التمكن من أهداف التربية المستدامة وغيرها، وعبرن عن حاجتهن في هذا المحور إلى: معرفة التخطيط الدولي أيضا، والتخطيط الخاص بالدولة؛ فالعالم كله مرتبط مع بعض فما يحدث في مجتمع تتأثر به المجتمعات الاخرى بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، فلا بد يكون تخطيطا عالميا قائما على أسس ومبادئ مدروسة واضحة بشرط نستفيد من خبرات الآخرين، وضرورة متابعه الجديد والمفيد، والتخطيط الاستراتيجي للتربية المستدامة. والاهتمام بالتعامل مع العالم الخارجي، وأهمية دور الشعوب في تنمية موارد الدول والتخطيط، والتنمية تطور جماعي، يعمل على زيادة ثقافة الشعوب عن تنمية الموارد.

في جدول ١٣ وفي الجانب التطبيقي من محور استراتيجيات وأساليب تنمية التربية المستدامة، نلحظ انخفاض تكرار نسبتي درجة الاستجابة عن بندي ٣٠،

و٣١؛ بينما تدنت نسبة تكرار درجة استجابة العينة عن بند ٣٢، وارتفعت قليلاً نسبة استجابة العينة عن بند ٣٣.

جدول ١٣ : نسب استجابات العينة عن المحور التاسع للمقياس

المجال	المحور	م	البنـــــــود	استجابات العينة				الترتيب
				خطأ		صح		
				ت	٪	ت	٪	
الجانب التطبيقي للتربية المستدامة	استراتيجيات وأساليب تنمية التربية المستدامة	٣٠	أكثر استراتيجيات لإكساب التربية المستدامة المحاضرة بأشكالها، والحوار، والتعلم الجمعي...	3	13.6	19	86.4	٣
		٣١	من أساليب اكتساب التربية المستدامة: التفكير العلمي، والنقد الاجتماعي، والقصص، والتحليل والنقاش، والمحاكاة، وصنع القرار...مع استخدام الوسائط المطلوبة	17	77.3	5	22.7	٢
		٣٢	يتم تقييم اكتساب التربية المستدامة بأدوات التحصيل العادية: كالاختبارات، ومقاييس الاتجاه،...	1	4.5	21	95.5	٤
		٣٣	يتم الاستعانة بمنهجية رووبركس Rubrics في تقييم تعلم وإكتساب التربية المستدامة ذاتيا...	8	36.4	14	63.6	١
أخرى			لا اعرف هذه المنهجية للأسف. نأخذ ديننا الاسلامي وتستمد منه التربية بالإضافة لما سبق، وما يستحث من منهجيات تناسب مجتمعنا، لأنه أهم المناهج في التقييم. قد تكون هذه المنهجية جيدة في تعلم وتقييم واكتساب التربية المستدامة. الاهتمام بأساليب التربية المستدامة، لا بد من تطبيقها عمليا والوعي بها لدى الاطفال .بدل ما نحفظهم كل شيء عشان نكتب أتقن أم لم يتقن. تفعيل الأساليب بشتى طرقها لزيادة المعرفة عن التربية المستدامة.					

- **التعقيب على النتائج** :

أخطأت معلمات العلوم في الاستجابة عن بندي المحور التاسع في الجانب التطبيقي؛ مما يشير إلى أن قلة معرفتهن بعض محاور التربية المستدامة يحول دون وعيهن (إدراكهن) التام بتفاصيلها فيما يتعلق بمحور استراتيجيات وأساليب التربية المستدامة، بما يؤكد أن بندي المحور كانت موضوعية ودقيقة الصياغة؛ في البندين: ٣٠، ٣٢؛ الذي تؤكده نسب تكرارهما: ٨٦.٤، ٩٥.٥ على الترتيب. ويشير تدني نسبة تكرار استجابة معلمات العلوم على بندي هذا المحور إلى قلة إلمامهن بمتطلبات تنمية التربية المستدامة؛ التي منها التمكن من استراتيجيات وأساليب التربية المستدامة؛ بينما كان البند ٣١ متدن في نسبة تكراره، وحاز البند ٣٣ على نسبة أعلى من المتوسط. يثبت جودة صياغة عبارات وبنود المقياس. وأكدت المعلمات عن حاجتهن في هذا المحور إلى: توعية وتبصير بهذه المنهجية، وأن نستمد من ديننا الاسلامي التربية، وما يستحث من

منهجيات تناسب مجتمعنا، والاهتمام بأساليب التربية المستدامة، لا بد من تطبيقها عملياً والوعي بها لدى الاطفال بدل ما نحفظهم كل شيء حتى نكتب أتقن أم لم يتقن. وكذلك تفعيل الأساليب بشتى طرقها لزيادة المعرفة عن التربية المستدامة.

من جدول ١٤ وفي الجانب التطبيقي من محور أساليب إكساب متطلبات التربية المستدامة، نلمس ارتفاع نسب تكرارات الاستجابة عن البنود: ٣٧، ٤٠، ٤١، وأقصاها البند ٤٢، ٤٦؛ بينما كانت نسبة تكرار درجات الاستجابة متوسطة عن البنود: ٣٤، ٣٦، ٤٣، ٤٥؛ وانخفضت نسب تكرار درجة الاستجابة عن البنود: ٣٥، ٣٨، ٣٩؛ بينما تدنت نسبة تكرار درجة استجابة العينة عن بند ٤٤.

جدول ١٤: نسب استجابات العينة عن المحور العاشر للمقياس

المجال	المحور	م	البنـــــــود	استجابات العينة				الترتيب
				خطأ		صح		
				ت	٪	ت	٪	
الجانب التطبيقي للتربية المستدامة	أساليب إكساب متطلبات التربية المستدامة	٣٤	اهتم جداً بالمحافظة على نظافة بيئة المدرسة وأتابع تنفيذ طالباتي لذلك	4	18.2	18	81.8	٦
		٣٥	تعتقد زميلاتي أن دورنا فقط التنبيه، وعلى الأهل متابعة بناتهن بالمحافظة على محيطهن وأدوات ومواد الأماكن التي يرتدنها	1	4.5	21	95.5	١٢
		٣٦	تصدر الجهات المسئولة بالتربية والتعليم وغيرها قرارات وتعميمات تحذر من إهدار الكهرباء والماء والاتصالات وغيرها	10	45.5	12	54.5	٨
		٣٧	تحرص إدارة المدرسة على توزيع أوعية التخلص من النفايات مصنفة	1	4.5	21	95.5	٢
		٣٨	تتخلص الإدارة من النفايات المصنفة حسب تخصص الجهات المتقبلة لها	4	18.2	18	81.8	١١
		٣٩	من المهم أن أكسب طالباتي طريقة المحافظة على ما يسرف فيه الناس ويستهلكونه من وقود وأشياء ومواد أخرى	17	77.3	5	22.7	١٠
		٤٠	توعية الشعب لحماية موارد وطنهم، وتغريم المسيئين منهم لبيئتهم ونضوب مواردها	1	4.5	21	95.5	٣
		٤١	تجنب الأنشطة التي تهدد بيئة الإنسان وصحته، واستبداله بأفضل الوسائل التقنية المتاحة	2	9.1	20	90.9	٤
		٤٢	تعتمد رؤى وأساليب جديدة حسب متطلبات التربية المستدامة دون الحاجة للرجوع لنظم التربية والتعليم وفلسفتها	-	0	22	100	١
		٤٣	تحتاج المؤسسات التعليمية لاعتماد التعليم والتدريب على نحو مستمر ومتطور للمعلمين وقادة التربية والتعليم والمتعلمين معاً	15	68.2	7	31.8	٩
		٤٤	ينفذ توجيه التربية المستدامة المثقفون في الدولة والعلماء ولا يشرك المعلمون	1	4.5	21	95.5	١٣ م
		٤٥	تشتمل مجالات التربية المستدامة كل من المجتمع، واقتصاديته، ومؤسساته، وبيئته.	7	31.8	15	68.2	٧
		٤٦	يراعى في التخطيط توزيع أنصبة الأفراد بحسب تصنيف طبقاتهم في مجتمعاتهم	2	9.1	20	90.9	٥
أخرى			لا يوجد اهتمام بأساليب اكساب التربية المستدامة. هذا السؤال غير مفهوم بالنسبة لي ويمكن يوجد في مجتمعات دون أخرى. نراعي النصاب للمعلم ليتحقق الهدف المرجو. الاستفادة من التخصصات وتجاوز الفروق الفردية. تولي كل فرد مهامه حسب الطبقات الاجتماعية. توعية الشعوب بالمحافظة على الموارد وطرق استهلاكها كل حسب التخصص لتحقيق الأهداف تحتاج المؤسسات التعليمية اعتماد التدريب على التربية المستدامة					

- **التعقيب على النتائج** :

جدول ١٥ : نسب استجابات العينة عن المحور الحادي عشر للمقياس

المجال	المحور	ترتيب المحور	م	البنـــــــود	استجابات العينة			
					خطأ		صح	
					ت	٪	ت	٪
الجانب التطبيقي للتربية المستدامة	التحديات التي تواجه تحقيق التربية المستدامة		٤٧	تعاني الدول العربية من انخفاض مستوى التربية والتعليم، والفوضى السياسية والاقتصادية مما يشكل عقبة تحد من متابعة التربية المستدامة	8	36.4	14	63.6
			٤٨	تعي معظم أنظمة التربية العربية متطلبات تحقيق التربية المستدامة لشعوبها	5	22.7	17	77.3
			٤٩	تعاني الدول العربية من انخفاض مستوى التربية والتعليم، والفوضى السياسية والاقتصادية مما يشكل عقبة تحد من متابعة التربية المستدامة	11	50	11	50
			٥٠	تعي معظم أنظمة التربية العربية متطلبات تحقيق التربية المستدامة لشعوبها	3	13.6	19	86.4
			٥١	تجهيزات مدارسنا كلها تساعدنا على تربية طلبتنا وطالباتنا على التربية المستدامة	11	50	11	50
			٥٢	أدرك تماما متطلبات التربية المستدامة وكيف أنميها لدى تلميذاتي.	4	18.2	18	81.8
			٥٣	توفر لنا وزارة التربية والتعليم الكثير من الدورات المتطورة في طريقة تربية متعلمينا للتنمية المستدامة؛ بل وتجبرنا على الانضمام إليها بالتناوب	11	50	11	50
			٥٤	لتوفير وقت المعلمة والتغلب على صعوبة تنقلاتها تخصص إدارة التطوير بالوزارة مدربات يتنقلن بين المدارس لتدريب معلماتها على طرق وأساليب التربية المستدامة	6	27.3	16	72.7
			٥٥	التدريب والتعلم المستمران توفره المؤسسات المدنية بالمجتمع قد تحقق التربية المستدامة	8	36.4	14	63.6
			٥٦	ارتباط ميزانية وأولويات استراتيجيات التربية المستدامة وارد لتوفير مادة الصرف	4	18.2	18	81.8
			٥٧	مجموع استجابات البنود الكلية	5	22.7	17	77.3
		أخرى		لا يوجد تنمية للفرد . لابد من توفر ميزانية لتوفير التربية الحديثة المستدامة. لم افهم بعض الأسئلة وكذلك لم يتوفر معنى أو شرح مبسط لكلمة التربية المستدامة. ما ارتباط التربية المستدامة بخطة التنمية. محدودية الميزانيات وتقليل التكاليف. ليس شرطا ارتباط ميزانية وأولويات واستراتيجيات التربية المستدامة لماده الصرف. هناك مجال ادخار .وتحسين على المستوى الشخصي والمادي .والرقي في التدريب والتعليم يحقق التربية المستدامة				

أفلحت معلمات العلوم في الاستجابة عن البنود العشرة في المحور العاشر في الجانب التطبيقي؛ مما يشير إلى معقولية معرفتهن بعض محاور التربية المستدامة يحول دون وعيهن (إدراكهن) التام بتفاصيلها فيما يتعلق بمحور أساليب إكساب متطلبات التربية المستدامة، مما يؤكد أن بنود المحور كانت موضوعية ودقيقة الصياغة؛ في البنود: ٣٤، ٣٦، ٣٧، ٣٩، ٤٠، ٤١، ٤٢، ٤٣، ٤٥، ٤٦؛ والذي تؤكده نسب تكرارها: ٨١.٨، ٤٥.٥، ٩٥.٥، ٢٢.٧، ٩٥.٥، ٩٠.٩، ١٠٠، ٣١.٨، ٦٨.٢، ٩٠.٩ على الترتيب. ويشير تدني نسب تكرارات استجابة معلمات العلوم على بندي هذا المحور: ٣٥، ٤٤ إلى قلة إلمامهن بمتطلبات تنمية التربية المستدامة؛

والتي منها التمكن من أساليب إكساب متطلبات التربية المستدامة؛ بينما كان البند ٣٩ متدن في نسبة تكراره، وحاز البند ٤٣ على نسبة تكرار أقل من المتوسط؛ بينما كان نسبة تكرار البند ٣٦ أعلى من المتوسط قليلا، واحتلت بقية البنود المذكورة أعلاه على نسب تكرارات مرتفعة. وأكدت المعلمات عن حاجتهن إلى: الاهتمام بأساليب اكساب التربية المستدامة؛ لأنه غير معروف ويمكن وجوده في مجتمعات دون أخرى، وأن يراعي النصاب للمعلم ليتحقق الهدف المرجو، والاستفادة من التخصصات وتجاوز الفروق الفردية، وتولي كل فرد مهامه حسب مواقعهم الاجتماعية، وتوعية الشعوب بالمحافظة على الموارد وطرق استهلاكها، ولتحقيق الأهداف تحتاج المؤسسات التعليمية اعتماد التدريب على التربية المستدامة.

وفي جدول ١٥ وفي الجانب التطبيقي من محور التحديات التي تواجه تحقيق التربية المستدامة، نلمس ارتفاع نسب تكرارات درجة الاستجابة عن البند ٥٦؛ بينما كانت نسبة تكرار درجات الاستجابة فوق المتوسط عن البند ٤٨، ونسب تكرار درجات متوسطة في البنود: ٤٧، ٤٩، ٥٣، ٥٥؛ وانخفضت نسبة تكرار درجة الاستجابة عن المتوسط عن البند ٥٤؛ وتدنت نسب تكرارات درجة الاستجابة عن البنود: ٥٠، ٥١، ٥٢.

- **التعقيب على النتائج** :

أفلحت معلمات العلوم في الاستجابة عن البنود الأربعة في المحور الحادي عشر في الجانب التطبيقي؛ مما يشير إلى أن معرفتهن بعض محاور التربية المستدامة مقبولة، ولكن يحول دون وعيهن (إدراكهن) التام بتفاصيلها فيما يتعلق بمحور التحديات التي تواجه تحقيق التربية المستدامة، مما يؤكد أن بنود المحور كانت موضوعية ودقيقة الصياغة؛ في البنود: ٤٧، ٥٠، ٥٢، ٥٤؛ والذي تؤكده نسب تكرارها: ٦٣.٦، ٨٦.٤، ٨١.٨، ٧٢.٧، على الترتيب. ويشير تدني نسب تكرار استجابة معلمات العلوم على بنود هذا المحور إلى قلة إلمامهن بمتطلبات تنمية التربية المستدامة؛ التي منها الإلمام بالتحديات التي تواجه تحقيق التربية المستدامة؛ بينما تساوت البنود: ٤٩، ٥١، ٥٣ في نسبة تكرارها المتوسط ٥٠، وحاز البند ٥٦ على نسبة تكرار درجة مرتفعة؛ بينما كانت نسبة تكرار البندين: ٤٨، ٥٥ أعلى من المتوسط. وأكدت المعلمات عن حاجتهن إلى: تأكيد تنمية الفرد، وتوفير ميزانية لتوفير التربية الحديثة المستدامة، وربطها بخطة التنمية، وتقليل التكاليف، وتحسين المستوى الشخصي والمادي، والرقي في التدريب والتعليم ليحقق التربية المستدامة.

- **التعليق على جميع النتائج**

يلاحظ أن نسبة تكرار الاستجابات الكلية الصحيحة أعلى من المتوسط ٧٧.٣ لمجموع بنود الاجابات الصحيحة. وهذا مؤشر يبشر بالخير؛ إذ يعني تمتع بعض معلمات العلوم بالوعي المعقول المرتبطة بالتربية المستدامة ومتطلبات تنفيذها؛ في مختلف محاورها الإحدى عشرة؛ والتي قد تلبي بعض المتضمن في كتب العلوم الجديدة المعتمدة (نظام المقررات)؛ خاصة وأنها تتطلب منهم ممارسة وتطبيق عمليات تلبية متطلبات التربية المستدامة لتضمن إكساب المتعلمات مهارات تحصيلها، لذلك أكد الخوالدة والخوالدة (٢٠١٣م) على أهمية إدراك

معلمي مدارس الأردن لمكونات التربية من أجل التنمية المستدامة (ESD)، أظهرت نتائج بحث Adawiah, and Esa (2012) أن معرفة المعلمين الكلية للتربية من أجل التنمية المستدامة كانت جيدة؛ رغم أن بعض المعلمين يملكون فهما خاطئا لهذا المفهوم، وأن المعلمين يؤدون دورا حيويا في المجال. وأظهرت نتيجة بحث Summers, Carney, and Childs (2004) حول تصورات الطلبة المعلمين للتنمية المستدامة أن 87% أدرك أهمية الجوانب البيئية، و69% أدرك أهمية الجوانب الاقتصادية، و49% أدرك أهمية الجوانب الاجتماعية.

وتفاوتت نتائج استجابات معلمات العلوم على بنود بعض محاور مقياس درجة وعي معلمات العلوم بالتربية المستدامة ومتطلبات تنميتها في جانبيه: المعرفي والتطبيقي؛ والذي عرض تعقيب كل محور أعلاه. وقد تميزت غالبية تلك البنود في المحاور الإحدى عشرة بنسبة تكرارات متفاوتة ولكنها تحمل الإجابة الصحيحة؛ سواء كانت حققت نسب تكرارات مرتفعة أو أعلى من المتوسط أو متوسطة أو أقل من المتوسطة أو متدنية ضعيفة. وقد أكدت نسب تكرارات البنود المرتفعة (المحددة بكل محور أعلاه) على تمتع بعض معلمات العلوم بنسبة من الوعي بالتربية المستدامة وبعض متطلبات تنميتها، وكذلك البنود التي حصلت على نسب تكرارات أعلى من المتوسط (المحددة بكل محور أعلاه) فهي مؤشر مقبول. ولكنا نتوقف قليلا عند نسب تكرارات البنود التي تساوت فيها نسب تكرارات الإجابات الخاطئة بالصحيحة؛ لأنها تعني فهما وإدراكا انقسمت فيه المعلمات مابين وعي بالتربية المستدامة وشبه مدركة؛ وهذه نتيجة طبيعية في البحوث. ولكن عند فحص نسب تكرارات البنود الأقل من المتوسط والمنخفض (المحددة بكل محور أعلاه) قد يكون مبرر تلك الاستجابات عائدة إلى وجود لبس أو نتيجة سماع عن المفهوم دون وعي بعمقه وأبعاده الفعلية. وستتناول الباحثة تحليل بعض بنود المقياس التي كانت نسبة تكرارات استجاباتها الصحيحة تحت المتوسط أو متدنية. ففي المحاور التي تدنت نسب تكرارات بنودها يوضحها الجدول ١٦.

لاحظت الباحثة قلة أخطاء معلمات في الجانب المعرفي للتربية المستدامة؛ حيث حسبت فقط أربعة (٤) بنود من المحور الثاني (**أركان التربية المستدامة**)، (**مبادئ التربية المستدامة**)، إلى المحور السادس (**نماذج التربية المستدامة**)، (بند/محور)؛ بينما لم يوجد مشكلة مع المحور الأول (**رؤى ومفهوم التربية المستدامة**). وقد يشير ذلك إلى معرفة معلمات العلوم بالسمع أو ملاحظة اهتمام بعض الكتب أو وسائل الاعلام المختلفة؛ إذ تضمن المحور ركنا هاما تؤكد عليه التربية المستدامة وهو دعم الجانب الفكري لتحقيق الإبداع التقني، كما يركز على التخطيط الدقيق، وضرورة تضمين المقررات الدراسية أساليب التربية المستدامة، رغم أنه لايعد من عناصر المنهج. وقد يرجع ذلك إلى عدم وجود إشارة بالكتب لإجبار المعلمة للبحث عن أساليب تنمية التنمية المستدامة لدى المتعلمات أثناء تدريسها، وعدم متابعة بعضهن للتطور التقني يعيقهن عن البحث في الوسائط المتعددة؛ بالإضافة قلة الاهتمام بالتخطيط الدقيق المتكامل الذي يتضمن جميع فئات المتعلمات ويشبع حاجاتهن.

جدول ١٦ : نسب تكرارات استجابات العينة الصحيحة تحت المتوسط والمتدنية

المجال	المحور	ترتيب المحور	م	البنـــــــود	استجابات العينة: خطأ ت	خطأ %	صح ت	صح %
الجانب المعرفي للتربية المستدامة	أركان التربية المستدامة	٢	٥	تدعم التربية المستدامة الجانب الفكري الذي يحقق فرص الإبداع التقني، ويسبق التطور المادي	1	*4.5	21	**95.5
	مبادئ التربية المستدامة	٣	٩	التخطيط الدقيق في تحقيق غايات التربية المستدامة والتقدم التقني غير ضروري	1	*4.5	21	**95.5
	نماذج الا ات	٤	١٧	من المتوقع ألا تتضمن المقررات الدراسية أساليب التربية المستدامة	4	*18.2	18	**81.8
	مجـ موضوعـ	٥	٢٠	تنفيذ مجالات التربية المستدامة يعد من مكونات المنهج المعاصر	1	*4.5	21	**95.5
الجانب التطبيقي للتربية المستدامة		٦	٢٣	أوفق بين الموضوعات التي أدرسها وأزود المتعلمين بالأنشطة التي يحتاجونها لتربيتهم المستدامة	14	*63.6	8	***36.4
	خطط التربية المستدامة	٧	٢٤	تعمل أي لجنة للتربية المستدامة على تحقيق أهدافها باستقلالية تامة	4	*18.2	18	**81.8
			٢٦	قرارات استهلاكنا للماء أو الكهرباء أو تلوث بيئتنا تؤثر على دولتنا فقط	2	*9.1	20	**90.9
			٢٧	ما ينادي العالم به من حماية محيطنا ومحيط غيرنا من الدمار والتلوث لا يعنينا	1	*4.5	21	**95.5
	أهداف التربية المستدامة	٨	٢٨	تنمية مواردنا من الطاقة والطعام وغيره من مهام الدول ولا دور لشعوبها	1	*4.5	21	**95.5
			٢٩	يكتفى بالتخطيط الداخلي الخاص بكل دولة للتربية المستدامة دون الدول الأخرى	1	*4.5	21	**95.5
الجانب التطبيقي للتربية المستدامة	استراتيجيات وأساليب تنمية التربية المستدامة	٩	٣٠	أكثر استراتيجيات لإكساب التربية المستدامة المحاضرة بأشكالها، والحوار، والتعلم الجمعي...	3	*13.6	19	**86.4
			٣١	من أساليب اكتساب التربية المستدامة: التفكير العلمي، والنقد الاجتماعي، والقصص، والتحليل والنقاش، والمحاكاة، وصنع القرار...مع استخدام الوسائط المطلوبة	17	***77.3	5	*22.7
			٣٢	يتم تقييم اكتساب التربية المستدامة بأدوات التحصيل العادية: كالاختبارات، ومقاييس الاتجاه..	1	*4.5	21	**95.5
	أساليب إكساب متطلبات التربية المستدامة	١٠	٣٥	تعتقد زميلاتي أن دورنا فقط التنبيه، وعلى الأهل متابعة بناتهن بالمحافظة على محيطهن وأدوات ومواد الأماكن التي يرتدنها	1	*4.5	21	**95.5
			٣٨	تتخلص الإدارة من النفايات المصنفة حسب تخصص الجهات المتقبلة لها	4	*18.2	18	**81.8
			٣٩	من المهم أن أكسب طالباتي طريقة المحافظة على ما يسرف فيه الناس ويستهلكونه من وقود وأشياء ومواد أخرى	17	***77.3	5	*22.7
			٤٣	تحتاج المؤسسات التعليمية لاعتماد التعليم والتدريب على نحو مستمر ومتطور للمعلمين وقادة التربية والتعليم والمتعلمين معاً	15	***68.2	7	*31.8
			٤٤	ينفذ توجيه التربية المستدامة المثقفون في الدولة والعلماء ولا يشرك المعلمون	1	*4.5	21	**95.5
	التحديات التي تواجه تحقيق التربية المستدامة	١١	٤٧	تعاني الدول العربية من انخفاض مستوى التربية والتعليم، والفوضى السياسية والاقتصادية مما يشكل عقبة تحد من متابعة التربية المستدامة	8	*36.4	14	**63.6
			٥٠	تعي معظم أنظمة التربية العربية متطلبات تحقيق التربية المستدامة لشعوبها	3	*13.6	19	**86.4
			٥٢	أدرك تماماً متطلبات التربية المستدامة وكيف أنميها لدى تلميذاتي.	4	*18.2	18	**81.8
			٥٤	لتوفير وقت المعلمة والتغلب على صعوبة تنقلاتها تخصص إدارة التطوير بالوزارة مدربات يتنقلن بين المدارس لتدريب معلماتها على طرق وأساليب التربية المستدامة	6	*27.3	16	**72.7

* نسبة تكرار الإجابات الصحيحة و ** للونان الأصفر والأزرق السماوي يبين نسبة تكرارات الإجابة الخاطئة المثبتة لدقة صياغة البند.

وقد تركزت معظم الأخطاء لاستجابات المعلمات في الجانب التطبيقي للتربية المستدامة؛ حيث أخطأت معلمات العلوم في الاستجابة عن ثمانية عشرة (١٨) بندا. تندرج تحت ستةٍ محاور بدءا بالمحور السادس (**موضوعات التربية المستدامة**) والذي يحوي بندا واحدا أخطأت فيه معلمات العلوم حول دورهن في التوفيق بين أنشطة تعليم المتعلمات لتنمية التربية المستدامة وموضوعات المقرر، وتضمن المحور السابع (**خطط التربية المستدامة**) ثلاثة (٣) بنود تركز حول مسئولية وحرية لجان التربية المستدامة في تحقيق أهدافها، وضرورة تكاتفنا مع العالم في المحافظة على المصادر الناضبة كالماء وغيره، وتحديد أدوارنا في العالم للمحافظة على صحة وسلامة بيئتنا. ويشتمل المحور الثامن (**أهداف التربية المستدامة**) على بندين يدوران حول ضرورة تكاتفنا ودورنا كدولة بين دول العالم للحفاظ على سلامة كوكبنا. ويتمحور المحور التاسع (**استراتيجيات وأساليب تنمية التربية المستدامة**) ثلاثة (٣) بنود نركز حول إكساب واكتساب وتقييم اكتساب التربية المستدامة، وتضمن المحور العاشر (**أساليب إكساب متطلبات التربية المستدامة للقيادات ومؤسسات الدولة المختلفة (الرسمية والأهلية) والمؤسسات التعليمية**) خمسة (٥) بنود حول دور معلمة العلوم في التربية المستدامة، وتدريب المتعلمات على التخلص من النفايات مصنفة، وأهمية المحافظة على أنواع الوقود والمواد الأخرى واعتماد المؤسسات التعليمية للتدريب المستمر والمتطور للمعلمين وقياداتهم، وتنفيذ قادة الدول ومثقفيهم ومعلميهم لتوجهات التربية المستدامة، **وتناول المحور الحادي عشر (التحديات التوي تواجه تحقيق التربية المستدامة)** أربعة (٤) بنود ركزت على تحديات سياسية واقتصادية وفوضى تمنع الدول العربية خاصة من مواصلة التربية للتنمية المستدامة، ووعي معلمينا ومعلماتنا في مجال العلوم بالتربية المستدامة، وإدراكهن لمتطلباتها، وضرورة توفير مستلزمات إكساب المتعلمات متطلبات التربية المستدامة. وقد يكون سبب تدني نسبة تكرارات المعلمات في استجابتهن على الجانب التطبيقي للتربية المستدامة ومتطلباتها ناتج من عدم إدراكهن لدورهن في تحقيق أهداف ومتطلباتٍ التربية المستدامة لتحقيق التنمية المستدامة في بيئاتهن المحيطة بهن أولا ثم ما يجني منه في نفس المجال في المحيط المحلي، وبما يتناسب ويتماشى مع المتطلبات العالمية؛ خاصة وأنا دولة تضم الحرمين الشريفين وما يحيط بها من مشكلات وتحديات في مواجهة العدد المتزايد من الحجاج والزوار يحتاج إلى تخطيط على مستوى العالم وتنفيذ الاتفاقيات الدولية في مراحل يفرض على كل المؤسسات الحكومية والأهلية متابعتها بدقة؛ لئلا نبقى كمتفرجين متخلفين عن ركب تطبيق العالم من حولنا وانتهائه من المراحل المتفق عليها تزامنيا. لذلك لابد أن تحدد مسئوليات كل جهة وتتابع مع وضع آليات واستراتيجيات دقيقة للمتابعة والتقويم لكل مرحلة ضمانا للانتقال للمراحل التالية بسلاسة ومرونة. وقد أكد بوبطانة (٢٠١٣م، ص١) بأهمية التربية المستدامة بتعريفه بأنها: " قدرة الأنظمة التربوية على توفير فرص التعليم والتدريب للجميع بشكل مستدام، وبالنوعية التي

تتلاءم مع الاحتياجات المتعددة والمتغيرة للتنمية المستدامة". وموافقاً لما أكده Matsura (2002، ص٢) بقوله: "نحن نؤكد أن التربية من أجل التنمية المستدامة ليست مرتبطة فقط بالتعليم المدرسي والتعليم النظامي بل تمتد إلى أبعد من ذلك إلى التعليم مدى الحياة والقدرة على التعلم من أجل الحياة ومدى الحياة"، موضحا: "إن التربية، بجميع أشكالها ومستوياتها لا تمثل نهاية في حد ذاتها، بل هي أقوى الأدوات الفاعلة التي بحوزتنا لإحداث التغيرات المطلوبة لتحقيق التنمية المستدامة". كما ركز تقرير برونتلاند (تقرير القمة العالمية للبيئة والتنمية، ١٩٨٣م) على تلبية حاجات الحاضر دون المساس بمتطلبات وحاجات أجيال المستقبل. ومنذ ظهور مصطلح التنمية المستدامة عام ١٩٨٧م، ومع أهم منجزات اللجنة العالمية للبيئة والتنمية: صدر تقرير (مستقبلنا المشترك Our Common Future عام 1987م) بعشرين لغة وعُدَّت أهم وثيقة في الثمانينيات؛ بينما ركزت لجنة الأمم المتحدة للتنمية المستدامة UNCSD 1992: على المواضيع ذات الأولوية (معايير استدامة التنمية، مصادر التمويل وآلياته، التربية، العلوم، ونقل التكنولوجيات الملائمة للبيئة، الهياكل المقررة ودور الأطراف الفاعلة الأساسية في ميدان البيئة)، واهتمت بإرساء قاعدة مشتركة للعمل بين الدول المتقدمة والدول النامية، كما سمحت بخلق مجال للمناقشة خلال الاجتماعات الدورية السنوية لمناقشة قضايا ومسائل التنمية المستدامة. وأخرجت الجمعية العامة للأمم المتحدة قمة الأهداف الإنمائية للألفية – مسودة قرار -البقاء على الوعود سبتمبر ٢٠١٠م: وتسعى للنمو الاقتصادي الشامل والعادل، ولتحقيق جميع الأهداف الإنمائية للألفية من خلال المعرفة والتعليم. وذكر McKeon (2002) أن الدراسات أكدت أن تعليم أفراد المجتمع لمستويات عليا لا يعني تحقيق تنمية أو تربية مستدامة؛ وانما لابد من إعادة توجيه المناهج عامة لتلبية هذا الجانب، كما جاءت توصيات اليونسكو في مؤتمراتها ودراساتها مؤكدة العمل على توعية وتدريب المعلمين حول نوعية التعليم ومداخله في التربية من أجل التنمية المستدامة، وفوائده الاقتصادية. ومنذ تلك الفترة والبحوث منصبة حول التربية والتنمية المستدامة؛ وخاصة في الجانب التطبيقي مثل موضوعات ومجالات التربية والتنمية المستدامة. وقد توصلت نتائج بحث Yang, Lam ,and Wong (2010) التي هدفت إلى تحديد معتقدات معلمي المرحلة الثانوية عن التربية من أجل التنمية المستدامة؛ في ثلاثة أبعاد (العلاقة مع الحياة اليومية، حاجات أجيال المستقبل، التعليم التكاملي) أن الفترة المعاصرة احتلت مجالاً هاماً في الإصلاح التربوي الصيني، وأن المعلمين أدوا دوراً حيوياً في المجال. وتوصل بحث Ferreira, Ryan, and Tibury (2007)؛ التي تم إدراج التربية من أجل التنمية المستدامة في إعداد المعلمين لضمان استعدادهم جميعاً لتدريس التنمية المستدامة؛ إلى أن المعلمين لم يستفيدوا ولم يطبقوا ما أعدوا له، وأن الجهود لابد أن تتوجه إلى التعامل مع الأشخاص المتوقع أن يصبحوا معلمين ومدربين قبل الخدمة، وتحديد النماذج الفعالة الثلاثة من التنمية المهنية (نموذج التكيف وتنمية الموارد التعاونية،

ونموذج عمل البحوث، ونموذج النظام الكلي). و وتوصلت نتائج بحث Rieb and Sebybold (2006) التي أجريت بألمانيا وربطت بين التربية البيئية والتربية من أجل التنمية المستدامة في المدارس، وتم تحليل ذلك بربطها بمجالات: تطبيقات التربية البيئية والتربية المستدامة وأساليب التدريس، واستراتيجية تحليلية مبتكرة لتضمين التربية البيئية والتربية من أجل التنمية المستدامة، وتأثيرات عملية التعلم والتعليم. البحث إلى: وجود أدلة على تطور في مفهوم التربية البيئية لأجل لتربية المستدامة لدى المعلمين، والحصول على أدلة لفهم التطبيقات وطريقة إدراجها في النظام المدرسي. كما أقرت الجمعية العمومية للأمم المتحدة (٢٠٠٢م) مشروع العقد "التعليم من أجل التنمية المستدامة" (اليونسكو: ٢٠٠٥م -٢٠١٤م).

وفي **مجال ربط التربية البيئية بالتربية أوالتنمية المستدامة** تم في بحث Celikler (2013) قياس وعي وإدراك معلمي العلوم قبل الخدمة بتركيا بالطاقة المتجددة؛ وطبقت استبانة (1) Morgil,et.al (2006) المكون من ٣٦ عبارة على ٢٤٠ معلم ومعلمة قبل الخدمة بالمرحلة الابتدائية. وتبين للباحثة أنه لا توجد فروق بين الجنسين في مستوى الوعي، وظهرت الفروق من خلال مقارنة نتائج الطلبة المعلمين حسب مستويات دراستهم من المستوى الأول إلى المستوى الرابع؛ حيث وجدت فروق طفيفة بين طلبة المستوى الأول والرابع، والمستوى الثاني والرابع. وهذا يتطلب منا مراعاة التخطيط لتوعية معلمات العلوم أثناء فترة إعدادهن بالمؤسسات التربوية. كما أكدت نتائج Jasper (2008) في بحثها عن تصورات المعلمين: أنه عند عدم تركيز المناهج على التنمية المستدامة فإن المعلم يضعف في تعليم الطلبة القضايا البيئية. وكشفت نتائج بحث أحمد ومحمد (٢٠١٢م) عن نسبة اكتساب طلبة كليتي التربية والعلوم مفاهيم الطاقة المتجددة وعلاقتها بوعيهم البيئي؛ حيث طبقت الباحثتان اختبار اكتساب مفاهيم الطاقة المتجددة (٥٤ سؤالاً)، ومقياس الوعي البيئي (٦٥ فقرة) أن نسبة اكتساب العينة مفاهيم الطاقة المتجددة ووعيهن البيئي دون المستوى المقبول، وأنه لا توجد علاقة ارتباطية بين متوسطي درجات المفاهيم المكتسبة لطلبة كليتي التربية والعلوم ومقياس الوعي البيئي. ولتحقيق الأهداف الثلاثة (النمو الاقتصادي، العدالة الاجتماعية، حماية البيئة)؛ ذكر الهيتي والمهندي (٢٠٠٨م، ص١٢) اعتماد التدخلات في المجالات الأربعة: " التحكم في استعمال الموارد، توظيف تقنيات نظيفة تتحكم في إنتاج النفايات وفي استعمال الملوثات، حصر معقول لموضع النشاطات الاقتصادية، تكييف أساليب الاستهلاك مع العوائق البيئية والاجتماعية (حسب الحاجة والطلب) ".

- **وتشابه البحث الحالي مع كل من البحوث الآتية**:
  - ✓ الخوالدة والخوالدة (٢٠١٣م) على أهمية إدراك المعلمين مكونات التربية من أجل التنمية المستدامة (ESD)، والمصنفة إلى ثلاثة مجالات: الاجتماعية، البيئية، الاقتصادية.

- ✓ Adawiah, and Esa (2012) الذي كشف عن معرفة (١٠٠) معلم لمفهوم التربية من أجل التنمية المستدامة؛ حيث كانت معرفة المعلمين الكليةٍ للتربيةٍ من أجل التنمية المستدامة جيدة؛ رغم أن بعضهم يملكون فهما خاطئا لهذا المفهوم.
- ✓ Yang, Lam ,and Wong (2010) الذي حاول تحديد معتقدات معلمي المرحلة الثانوية عن التربية من أجل التنمية المستدامةٍ؛ حيث توصلت نتائج البحث إلى أن الفترة المعاصرةٍ تحتل مجالا هاما في الإصلاح التربوي الصيني، وأن المعلمين يؤدون دورا حيويا في المجال.
- ✓ Jasper (2008) التي بحثت عن تصورات المعلمين بالمدارس المتوسطة والثانوية، وتوصلت إلى أنه عند عدم تركيز المناهج على التنمية المستدامة فإن دور المعلم يضعف في تعليم الطلبة القضايا البيئية.
- ✓ Summers, Carney, and Childs (2004) حول تصورات الطلبة المعلمين للتنمية المستدامة؛ حيث أظهرت النتائج إلى إدراك الطلبة لأهمية الجوانب البيئية، والاقتصادية، والاجتماعية.
- ✓ واختلف البحث الحالي مع كل من البحوث الآتية:
- ✓ Ferreira, Ryan, and Tibury (2007) الذي أدرج التربيةٍ من أجل التنمية المستدامة في إعداد المعلمين لضمان استعدادهم جميعا لتدريس التنمية المستدامة؛ نتائج البحث إلى أن المعلمين لم يستفيدوا ولم يطبقوا ما أعدوا له.
- ✓ Rieb and Sebybold (2006) بألمانيا الذي ربط بين التربية البيئية والتربية من أجل التنمية المستدامة في المدارس؛ حيث توصلت نتائج البحث إلى: وجود أدلة على تطور في مفهوم التربية البيئية لأجل لتربية المستدامة لدى المعلمين، والحصول على أدلة لفهم التطبيقات وطريقة إدراجها في النظام المدرسي.
- ✓ Celikler (2013) في قياسه وعي وإدراك معلمي العلوم قبل الخدمة بالمرحلة الابتدائية بتركيا بالطاقة المتجددة؛ حيث لم توجد فروق بين الجنسين في مستوى الوعي، وظهرت الفروق في نتائج الطلبة المعلمين حسب مستويات دراستهم من المستوى الأول إلى المستوى الرابع.
- ✓ أحمد ومحمد (٢٠١٢م) عن نسبة اكتساب طلبة كليتي التربية والعلوم مفاهيم الطاقة المتجددة وعلاقتها بوعيهم البيئي؛ حيث توصلتا إلى أن نسبة اكتساب العينة مفاهيم الطاقة المتجددة ووعيهن البيئي دون المستوى المقبول، وأنه لا توجد علاقة ارتباطية بين متوسطي درجات المفاهيم المكتسبة لطلبة كليتي التربية والعلوم ومقياس الوعي البيئي.

- **وللإجابة عن السؤال الثالث**:

ما مكونات برنامج تعليمي مقترح للتربية المستدامة؟ ومتطلبات تنميتها بالمهارات التي تكسبها معلمة العلوم لطالباتها؟ .. تم الآتي:

- **إعداد نموذج البرنامج التعليمي المقترح للتربية المستدامة**

وتم باختيار موضوع المشروع، وتصميم نموذج مكوناته وهيكلته، تم فحص مشروع (Y) كتمرين للمعلمات لتوجيه المنهج نحو التنمية المستدامة.

وتم اختيار موضوع المشروع: (ملوثات بيئة المنزل وصحة الأسرة) بعيداً عن موضوعات المقررات المعتمدة وإن لم يخل الاشارة إليها والتنبيه لها (حسب معتقدات معلمة العلوم)، **واعتماد تصميم نموذج مكونات موضوع المشروع** (ملوثات بيئة المنزل وصحة الأسرة) **المشار إليه أعلاه في إعداد نموذج البرنامج (ملحق ٤)**. واكتفت الباحثة باقتراحه.

- **توصيات البحث**:

- تبني مناهج أو برامج تعليمية تدعم التربية المستدامة ومتطلباتها في جميع جوانب التنشئة الاقتصادية والاجتماعية والبيئية باللجوء لاستراتيجية الكايزن Kaizen اليابانية.
- بما أن كتب العلوم مترجمة فلا بد أن يشار لتضمينها موضوعات للتنمية المستدامة حتى يجبر معلم ومعلمة العلوم للبحث عن المصطلح، ويطبق المطلوب للتربية المستدامة.
- تطوير توجُه رؤى وأنظمة التربية في الدول العربية لضمان استيعاب مفهوم التربية المستدامة واعتماده منهج تطوير مستقبلا.
- إعادة النظر في خطط وبرامج كليات التربية في جانب الإعداد والتدريب حتى تتفق مع متطلبات العصر الحاضر. من التدريب على استراتيجيات وأساليب التدريس والتطبيق العملي الذي يساعد على إكساب تلميذاتهن متطلبات التربية المستدامة، وممارستها في حياتهن العملية اليومية.
- تنويع استراتيجيات وأساليب التعليم المتبعة من قبل عضوات هيئة التدريس بالكلية بحسب متطلبات وحاجة العصر المتطور ليكن قدوة للطالبات المعلمات في أدائهن، وإسناد متابعتهن في التدريب الميداني إلى عضوات مؤهلات.
- تدريب الطالبات المعلمات على التخطيط الجيد الذي يراعى فيه ابتكار أنشطة تعليمية متنوعة ومبتكرة ووسائط مساعدة لضمان اكتساب متطلبات التربية المستدامة وتحقيق أهدافه.
- إنشاء معامل طرائق التدريس داخل كليات التربية والجامعات ليتم إعداد معلمين ومعلمات وعضوات هيئة تدريس على درجة من الكفاية في الأداء لكافة أدوارهم من خلال تطويع أساليب التعليم المختلفة التي تحقق مساعدة المتعلمين على تعليم وإكساب متطلبات التربية المستدامة.
- تطبيق استراتيجيات الاستقصاء والاكتشاف والتجريب العملي لما لهما من أثر في اتخاذ القرارات الصائبة أثناء تدريب وعمل جميع المعلمين والمعلمات في المؤسسات التعليمية عامة لتحقيقهم لمهامهم المكلفين بأدائها بإتقان.
- تهيئة بيئة التعلم المناسبة والوسائط المساعدة لتحقيق جودة اختيار الطرق والأنشطة والوسائط التعليمية المناسبة لإكساب المتعلمات مهارات عمليات اكتساب متطلبات التربية المستدامة؛ خاصة ما يتعلق بالعدد والوسائط الاتصالية العالمية.

- متابعة المعلمين والمعلمات بتطوير مهاراتهم بما يخدم محيطهم ومجتمعهم؛ بحيث يكون المعلم ملما بأدوات التعلم وأساليب التدريس، والتدرب على نماذج متطورة لتكييف وتحسين أدائهم في إعداد طلبتهم لممارسة حياتهم بصورة سليمة تتناسب وأهداف التربية المستدامة.
- الاهتمام بتركيز الدورات التدريبية للمعلمين والمعلمات على ممارسة وتطبيق المستجدات من الاستراتيجيات والطرق والأساليب في التدريس وعدم الاقتصار على التعريف بها فقط؛ خاصة ما يرتبط بحياتهم اليومية العملية.
- الاهتمام بتطوير المعلمين والمعلمات العلمية؛ خاصة ما يستجد في الميدان عامة وفي مجال العلوم بصورة خاصة، وتضمين الكتب المقررة متطلبات التربية المستدامة بكافة المراحل التعليمية.

- **دراسات مقترحة** :

- إجراء بحث تحديد فاعلية برامج تدريب طالبات كلية التربية على التدريس باستراتيجيات وأساليب تعليم مناسبة لتنمية مهارات اكساب المتعلمات متطلبات التربية المستدامة، وأثره على مستوى اكتسابهن لتلك المهارات وتنفيذها.
- إجراء بحوث مقارنة– لتحديد الأفضل والأكثر فاعلية -بين الأساليب المستخدمة لتنمية اكتساب متطلبات التربية المستدامة لدى معلمي ومعلمات العلوم.
- إجراء بحث حول تصميم برامج مناسبة تتبنى مبادئ التقنيات الحديثة لتطوير أساليب التعليم والتعلم والتدريب بالتعلم الإلكتروني أو التعليم والتدريب عن بعد وأثره على نمو مهارات متطلبات التربية المستدامة لدى المعلمات.
- إجراء بحث تقصي لأفضل الاستراتيجيات والطرق والأساليب التي تساعد على تنمية وعي المعلمين والمعلمات عامة ومعلمي ومعلمات العلوم خاصة بمتطلبات التربية المستدامة، وتطوير مهارات اكتسابها لديهن وإكسابها طلبتهم.

- **المصادر والمراجع**:

القرآن الكريم

- **المعاجم**:

- الفيروز آبادي، القاموس المحيط، تحقيق: مكتب تحقيق التراث، إشراف: محمد نعيم العرقسوسي (١٩٩٤م)، ط ٤، بيروت: مؤسسة الرسالة.
- محمد، محمد علي وآخرون (١٩٧٩م). قاموس علم الاجتماع، تحرير ومراجعة: محمد عاطف غيث، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

- **المراجع العربية**:

- الأحمد، عدنان وآخرون (٢٠٠٣م). التربية البيئية والسكانية، منشورات جامعة دمشق، كلية التربية.
- أمين، سمير وآخرون (١٩٨٨م)."دراسات في التنمية العربية :الواقع والآفاق"، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ص٢٣٩.

- أحمد، بسمة محمد وأفراح ياسين محمد (٢٠١٢م). "مفاهيم الطاقة المتجددة لدى طلبة كليتي التربية والعلوم وعلاقتها بالوعي البيئي لديهم"، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس (ASEP)، ج١، ع٢٨، الرياض: مكتبة الرشد. ص١٠٥ -١٢٦.
- بوبطانة، عبد الله (٢٠١٣م). " مفهوم التربية المستدامة ومستلزماتها "، مؤسسة الفكر العربي، ص١ -٦. http://www.addthis.Combookmark.php?J=250 &pubid=xa-4ecf98ec15bf9ba7 (مسترجع في ٢٠١٤/٣/٢٠م)
- التربية البيئية -مرجع عن البيئة العالمية -برنامج التعليم البيئي، مركز علوم صحة البيئة والمهنة، القدس: جامعة بير زيت (موقع الأكاديمية العربية في الدنمارك – ٢٠١٤/٩/٢٩م)
- جاد، منى محمد(2009). التربية البيئية في الطفولة المبكرة وتطبيقاتها، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- الخوالدة، تيسير محمد وعلى إبراهيم الخوالدة (٢٠١٣م). " إدراك معلمي المدارس في الأردن لمكونات التربية من أجل التنمية المستدامة "، مجلة مؤتة للبحوث والدراسات الإنسانية والاجتماعية، مج٢٨، ع٥، ص ٣٠٢ -٣٠٣.
- ربيع، هادي مشعان وآخرون (2010م). التربية البيئية، جملون للكتب العربية - دار عالم الثقافة للنشر والتوزيع.
- السنبل، عبد العزيز عبد الله (٢٠٠١م). "دور المنظمات العربية في التنمية المستدامة" ورقة عمل مقدمة في الأمن مسئولية الجميع، مؤتمر التنمية والأمن في الوطن العربي (٢٤ - ٢٠٠١/٩/٢٦م)، الرياض، ص١ -٣٢.
- السيد، إبراهيم عبد الجليل (٢٠٠٢م). "بروتوكول كيوتو ومسؤولية الدول الصناعية"، ندوة البيئة والمتطلبات الاقتصادية والدولية٢٠٠٢/١/٢١م، ص.192 - 189
- الشعيلي، على وأحمد الربعاني (٢٠١٠). "مستوى الوعي بالمتغيرات المناخية لدى الطلبة المعلمين في تخصصي العلوم والدراسات الاجتماعية بكلية التربية بجامعة السلطان قابوس "، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مج ٦، ع٤، ص ٢٦٩ -٢٨٤.
- طلبه، مصطفى كمال (٢٠٠٨م). الاستدامة البيئة في العالم العربي، منتدى الموسوعة الجغرافية.http://www.4geography.com/vb
- الكوطيط، خالد (٢٠٠٩م). "الحفاظ على البيئة والتنمية المستدامة -شُعبٌ دراسية تنبئ بمستقبل واعد"، مراجعة: عبده
- المخلافي، قضايا اجتماعية، ألمانيا: مركز DW الإعلامي. www.dw.de/p/L1Zn (مسترجع في ٢٠١٤/٣/٢٠م)
- مشروع الملك عبدالله بن عبد العزيز –رحمهما الله - لتطوير التعليم العام (نماذج تخطيط للفهم) (٢٠١٢م). تطوير، ص١١١٩ -١٢٨.
- الهيتي،نوزاد عبد الرحمن وحسن إبراهيم المهتدي (٢٠٠٨م). التربية المستدامة في دولة قطر : الإنجازات والتحديات، ط١، قطر: اللجنة الدائمة للسكان.
- الوادعي، عبد الإله (د.ت). القانون الدولي ودوره في حماية البيئة، المنظمة العالمية للتنمية الإدارية، جامعة الدول العربية، القاهرة، ص ١١٥ -١١٦
- ويغنز، غرانت وجيي مكتي (٢٠٠٥م). الفهم عن طريق التخطيط، ط٢، ترجمة: جمعية الإشراف وتطوير المنهج (ASCD)، الولايات المتحدة الأمريكية: دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.
- اليونسكو (2005م)، مبادئ رائدة وتوصيات من أجل إعادة توجيه إعداد المعلمين نحو مراعاة الاستدامة، الوثيقة التقنية2 ، باريس: اليونسكو.
- اليونسكو وبرنامج الأمم المتحدة للبيئة (٢٠١٠م)، شباب معًا من أجل تنمية مستدامة، ط2 ، دليل تدريبي حول الاستهلاك المسئول والمستخدم UNEP، باريس: اليونسكو.

• المواقع والشبكات:

- Foreign Revews
- Adawiah, R and Esa, E. (2012). "Teachers Knowledge of Education for sustainable development ", UMT11 International Annual Symposium Sustainability and Management, 9-11 July, Malaysia: Terengganu.
- Arab Human Development Report 2002, UNDP, New York. (٦)
- Celikler, Dilek (2013). "Awareness about renewable energy of pre-service science teachers in Turkey", ELSEVIER, Renewable Energy, 60 (Pp 343-348). Journal homepage: www.elsevier.com/locatelrenene (مسترجع في)
- Clark, P.(2000). Teaching Controversial Issues: Green Teacher, Vol. 62.
- Ferreira, J., et.al (2007). "Planning for Success: Factors Influencing Change in Teacher Education", Australian Journal of Environmental Education, V.23, Pp45-55.
- Environmental Education*:* Guidelines for Learning K – 12,Washington, DC: NAAEE.
- Jaspar, J. (2008). "Teaching for sustainable development: teachers perception, A Thesis Submitted to College of Graduate Studies and Research", University of Saskatchewan, Canada.
- MATSURA, K. (2002). "Closing speech to the high level conference on sustainable development", Johannesburg, Sep,P177-178.
- McKeown-Ice, R. & Dendinger, R. (2008). "Teaching, learning,and assessing environmental issues", Journal of Geography,
- Vol. 107, Pp. 161–166.
- McKeon, R (2002), Education for sustainable Development Toolkit, Center of Geography and Environmental Education, University of Tennessee,version 2
- NAAEE, (2010). Guidelines for Twelfth Grade: Excellence in http://resources.spaces3.com/89c197bf-e630-42b0-ad9a-91f0bc55c72d.pdf
- Reib,W & Seybold, H (2006). "Research in Environmental Education and Education for Sustainable Development in Germany: The state of the art", Environmental Education Research, Vol.12, No.1, Pp47-63.
- Rosenberg, E. (2009). Teacher Education Workbook for Environment and Sustainability Education, Rhodes University Environmental Education and Sustainability Unit,
- Grahamstown. Distributed through Share-Net Howick.

- Simmon, Bora, et.al (2004). Environmental Education Materials, Guide Lines for Excellence Work Book, Bridging Theory and Practice, North American Association for, Via, Internet (ERIC).
- Summers, M , et.al (2004). "Students teachers conceptions of sustainable development: the starting-points of geographers and scientist", Educational Research, Vol.46, No.2, Pp165-182.
- UNESCO, Un decade of education for sustainable development, 2005 – 2014, Paris 2005 . (٣)
- UNESCO, (2005). "Contributing to a More Sustainable Future:Quality Education, Life Skills and Education for Sustainable Development", Paris: UNESCO. http://unesdoc.unesco.org/ images/0014/001410/141019e.pdf
- UNESCO, (2006). Education for Sustainable Development Toolkit:(Learning & Training Tools) No. 1
- UNESCO,(2006). Storytelling: Teaching and Learning for a Sustainable Future, version4.
- http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001410/141019e.pdf
- UNESCO, (2010). ESD Lens: A Policy and Practice Review Tool, Learning & Training Tools, No. 2. http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001908/190898e.pdf
- United Nation Economic and Social Council "Report of the Secretary".
- Wiggins,Grant and Jay Mctighe (2005). Understanding by Desigh, 2ed,USA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- World Bank, constriction of knowledge societies: New challenges for tertiary education, world Bank,N.Y. 2002. (٥) (٧)
- World Commission on Environment and Development (WCED) "Our Common Future", P.54.
- Yang, G., et.al. (2010). "Developing an Instrument for Identifying Secondary Teachers Beliefs about Education for sustainable Development in China", The Journal of Environmental Education, Vol.41, Issue.4, Pp195-207.
- Cites and Internet
- للمزيد من التفاصيل حول الأهداف الإنمائية للألفية انظر الموقع التالي:
- http://www.millenniumindicators.un.org/unsd/mi/mi_goals.asp
- http://www.unfccc.int
- مسترجعhttpwww.sustainable-environment.org.ukPrinciplestop6. 30August2014

❋❋❋❋❋❋❋

البحث العاشر:

واقع التقنيات الرقمية في دعم التطور المهني لمعلمات الرياضيات

إعداد :

د/ نوال بنت محمد الراجح
أستاذ مناهج وطرق تدريس الرياضيات المشارك
كلية التربية جامعة الأميرة نورة

د/ حنان بنت أسعد الزين
أستاذ تقنيات التعليم المساعد
كلية التربية جامعة الأميرة نورة

واقع التقنيات الرقمية في دعم التطور المهني لمعلمات الرياضيات

د / نوال بنت محمد الراجح د / حنان بنت أسعد الزيـن

• **المستخلص**:

لقد هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن واقع التقنيات الرقمية في دعم التطور المهني لمعلمات الرياضيات وقد أجريت على عينة من معلمات الرياضيات، وبلغ عدد أفراد العينة (٢٩٤) معلمة. وقد أعدت استبانة تضمنت قائمة بأهم التقنيات الرقمية ومجالات الاستفادة منها، وقد تم استخدام كل من التكرارات، والنسبة المئوية، والمتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، واختبارات وتحليل التباين الأحادي، في تحليل البيانات، وكان من أهم النتائج أن الاستفادة كانت بدرجة مرتفعة من منتديات ومواقع لتعليم الرياضيات متمثلة في منتديات يزيد التعليمية و شبكة الرياضيات التعليمية، ثم شبكات التواصل الاجتماعي متمثلة في اليوتيوب ثم برامج الكتابة الرياضية ومعالجة النصوص متمثلة في برامج معالجة النصوص لكتابة الرموز الرياضية، كما أن أقل التقنيات الرقمية التي دعمت تطور المعلمة المهني في الرياضيات أي تلك التي حازت على درجة توفر منخفضة جداً وسائل الإعلام الرقمية متمثلة في الصحف الرقمية والمجلات الرقمية. أما مجالات الاستفادة من التقنيات الرقمية في تعليم الرياضيات فقد حصلت جميع المجالات على درجة متوسطة وقد حصل مجال التخطيط للتدريس على أعلى متوسط يليه مجال تعلم الطالبات، ويليه مجال التدريس، ثم مجال النمو المعرفي ، ثم مجال التقويم، ثم مجال تطوير المحتوى. وجود فرق ذو دلالة احصائية بين متوسطي مجالات الاستفادة من التقنيات الرقمية في تعليم الرياضيات بين معلمات المرحلة الثانوية والمرحلة الابتدائية لصالح معلمات المرحلة الثانوية. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مجالات الاستفادة من التقنيات الرقمية في تعليم الرياضيات تعزى لعدد سنوات الخبرة.

الكلمات المفتاحية: التقنيات الرقمية - التطور المهني - معلمة الرياضيات - جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن

The Reality of Digital Technologies in Supporting Mathematics Teachers' Professional Development

Abstract

This study aimed to explore the reality of digital technologies in supporting Mathematics teachers' professional development. To achieve this aim, a questionnaire was designed to include a list of the most important digital technologies and their benefits, the study was applied to a sample of (294) Mathematics teachers. Duplicates, percentages, mean, standard deviation, T test and analysis of variance were used in data analysis. The results of this study showed that: The benefit of the forums and the sites for teaching mathematics as Yazeed educational forum and the educational mathematical net was very high, then came the social networking represented in You tube then came the mathematical writing programs and the word processor programs for writing mathematical symbols. Whereas, the lowest digital technologies in supporting Mathematics teachers' professional development were the digital social media represented in

digital newspaper and magazines. In the aspects of benefits from digital technologies in teaching mathematics, all domains gained medium grade, where the planning for teaching domain gained the highest SMA, then came students learning domain, then the teaching domain, then the cognitive development domain, then the evaluation domain then the content development. There was statistically significant deference between the mean aspects of benefits from digital technologies in teaching mathematics among high, secondary and primary teachers for the favor of high school teachers. There were no statistically significant differences between the mean scores of the benefits from digital technologies in teaching mathematics according to years of experience.

• مقدمة:

العالم اليوم هو عالم مفتوح، يتم تبادل المعلومات والمعرفة والأفكار والآراء فيه من خلال التحاور والنقاش عبر شبكات الحاسبات ودوائر الأقمار الصناعية والشبكات الاجتماعية مما كان له تأثيره المباشر والفعَال على تنظيمات ومؤسسات المجتمع التربوية وبالتالي على منسوبيها وطرق تأهيلهم وتدريبهم. (محمد،٢٠٠١؛ Niess,2005)

وتؤكد معظم الدراسات على ضرورة تغيير الأساليب التقليدية في التعليم، والتي يكون فيها المعلم محور العملية التعليمية، وكذلك الأنماط التي يتعلم بها المتعلم والمحتوى التعليمي والوسائط التعليمية بما يتلاءم مع التطور في تقنيات التعليم. (الدباسي،٢٠٠٠؛ Marchand,2001,) فاستخدام التقنيات الحديثة أو بمعنى آخر الرقمية وتوظيفها في العملية التعليمية تمكن المعلم من تطوير نفسه مهنيًا (العلِيان, ٢٠١٠) فيتيح له أن يضيف إلى المعلومات الأساسية الموجودة، وأن يفتح آفاقا متعددة للمعرفة وأن يطوعها لاحتياجات المتعلم ولأنماط التعليم والتعلم المختلفة. (Stageman,2011).

وتوصي كثير من الدراسات بالاستفادة من تقنيات الشبكة العالمية في التعليم، وتوظيف التقنيات الرقمية بكافة أشكالها بما في ذلك المواقع الرقمية وشبكات التواصل الاجتماعية والبيئات الرقمية وقواعد البيانات في تدريس مختلف المواد التعليمية كأدوات فعالة للتدريس، من نشر للمقررات الدراسية، وإعطاء التمارين المنزلية، وتبادل الرسائل الإلكترونية بين الطلاب بعضهم البعض وبين معلميهم. فالجيل الجديد من المتعلمين يُعد الجيل الأسرع في تبني استخدام التقنيات الرقمية باختلافها وتفعيل تطبيقاتها المتنوعة. ويعتمدون عليها اعتمادًا كبيرًا في حياتهم اليومية. (المبارك،٢٠٠٤؛ سرور, ٢٠١٠،أ ; Kissler,2010؛ الشهري، ٢٠١٢)

ولقد تطورت الشبكة العالمية للمعلومات في السنوات الأخيرة تطورًا كبيرًا في خصائصها ووظائفها بشكل عام، وفي تطبيقات الويب (Web) بشكل خاص فظهرت بوادر هذا التطور في صورة أنماط جديدة أكثر تفاعلية وتشاركية مما

جعلها تدخل مرحلة ثانية من مراحل التطور وهي المرحلة التي أطلق عليها الجيل الثاني (Web 2.0). (الدوسري، ٢٠١٤) وتعتمد تطبيقات الويب 2.0 على خدمات الويب المرتبطة بالقراءة والكتابة وتتميز هذه التطبيقات بسهولة الاستخدام والرخص وأهم هذه التطبيقات: المدونات Blogs، الويكي wiki، والبودكاست podcasting، ومشاركة الملفات file sharing ، والألعاب عبر الإنترنت online games ، والمحاكاة على الإنترنت online simulations، والرسائل الفورية instant messaging . وتوفر أدوات الويب ٢.٠ بيئات تعلم محفزة وذلك من خلال إتاحة مجموعة واسعة من الأدوات الرقمية سهلة الاستخدام والتي يمكن تطويرها ومراجعتها بسهولة ويسر.

ومن بين المقررات التعليمية، يكاد ينعقد الرأي على الأهمية النسبية القصوى التي يحتلها تعليم العلوم والرياضيات خاصة في أي نظام تعليمي، وأهمية التفوق العلمي في مجال العلوم والرياضيات والتذكير بالمكاسب والفرص التي تلوح في أفق المجتمعات الناهضة من جراء بناء نظم تعليمية تحتل فيها العلوم والرياضيات أهمية نسبية، تتفق ودورها في الاقتصادات الجديدة القائمة على المعرفة والتقنية الرقمية. (اللحام، ٢٠١١، ١٤٥٠ -١٤٥٢)

وإذا كان دمج التقنية مهمًا في جميع المواد لرفع كفاءة العملية التعليمية وتمكين الطلاب من مهارات التعلم الذاتي المستمر، فإن مادة الرياضيات من أشدهم حاجة نظرًا لأهمية مادة الرياضيات وتنوع أهدافها وصعوبة تدريسها. ويشير ميخائيل (٢٠٠٩) إلى أن معظم الطلاب يشتكون من صعوبة فهم البنية الرياضية التي تمثل البناء الرياضي سواء كانت معرفة مفاهيمية أو معرفة إجرائية وأيضًا في ربط التطبيقات الرياضية بواقع حياتهم اليومية وقد يظهر لهم أن الرياضيات قليلة الفائدة وعديمة الجدوى ويذكر Ng, Abdol Latif (٢٠١١) والعليان (٢٠١٠) إن مادة الرياضيات تحديدًا تُعد تحديًا لكثير من الطلاب، فبعض الطلاب لديه فوبيًا من دراسة الرياضيات إما بسبب خبرة سابقة سلبية أو لنقص الثقة بالنفس.

وهذا يمثل تحديًا كبيرًا لمعلمي الرياضيات في كيفية مساعدة طلابهم في استيعاب وإدراك أهميتها وضرورة فهمها وربطها بواقعهم وتوظيفها في مواجهة المشكلات الحياتية، كما أن توظيف معلم الرياضيات للتقنيات الرقمية في تدريسه يساعد على توضيح المفاهيم الرياضية. بالإضافة إلى أن استخدام التقنيات الرقمية في تعليم وتعلم الرياضيات يجعل العملية التعليمية أكثر فاعلية بالإضافة إلى رفع مستوى الطلاب في استيعاب المفاهيم الأساسية في الرياضيات ومن ثم ينمي التفكير لدى الطلاب ويشعرهم بالرضا. (Keong,Harani,Daniel,2005 ؛ القحطاني،٢٠١٣) وهذا يؤكد ما توصلت له دراسة Balki) (&Guvell,2008 التي هدفت إلى تقييم فاعلية موقع لتدريس مقرر الرياضيات قائم على الشبكة العنكبوتية لطلاب الصف التاسع. وتم تطبيق الدراسة على صفين مختلفين يقوم بتدريسها نفس المعلم. وقد شارك في هذه

الدراسة ١٨ معلمًا و٨٠ طالبًا وطالبة من الصف التاسع. وبعد تحليل النتائج توصلت الدراسة إلى وجود أثر إيجابي على تحصيل الطلاب الذين استخدموا الموقع واتجاهاتهم نحوه وأوصت الدراسة باستخدام المواقع القائمة على الشبكة العنكبوتية في تدريس مقرر الرياضيات كمكمل للفصول التقليدية. كما توصلت دراسة (Graff, Peter and Lebens ,2008) إلى تحسن مستوى طلاب المرحلة الابتدائية في الرياضيات عند استخدامهم نظام تدريسي رقمي (eFit) على مدى ٩ أشهر من استخدامهم للموقع.

وقد كشفت نتائج دراسة (سرور، ٢٠١٠، ب) التحليلية البعدية على الأبحاث المهتمة بتعليم وتعلم الرياضيات في مجال التقنيات في الفترة ١٩٩٠ -٢٠٠٩ م عن وجود أثر قوي لاستخدام التقنيات الرقمية في التحصيل في مادة الرياضيات والاتجاه نحو تعلمها ومهارات التفكير. وتشير كثير من الدراسات أن التقنية الرقمية اليوم، تمكن كل طالب من الحصول على استيعاب جيد وعميق للمفاهيم الرياضية بالإضافة إلى زيادة التفاعل في العملية التعليمية (عبد الحافظ، ٢٠١٢؛ Prasad, Prasad; Edwards,2010; Aniemeka,2013)

ويرى ابراهيم (٢٠٠٩) أن التطور المذهل للتقنية ساهم بدور كبير في تفعيل الملكات الذهنية لمعلمي الرياضيات في تصميم البرمجيات وتعريفهم بالتطبيقات العملية لمادة الرياضيات ويؤكد ميخائيل (٢٠٠٩) على أهمية استخدام التقنية كأداة فعَّالة في التدريس. وقد أكدت دراسة (Packer,2011) على ضرورة أن تكون جميع برامج تعليم الرياضيات مدفوعة نحو التقنية، فيجب أن تكون الآلة الحاسبة والحواسيب جزء متكامل من كل مسار في الرياضيات أو الإحصاء، كما أكدت على ضرورة توظيف تقنية المعلومات والاتصالات في تدريس الرياضيات كالرسومات ثلاثية الأبعاد في علم الهندسة وعلم المثلثات لما لهذه التقنية الرقمية من دور فعَال في تعليم وعلم الرياضيات.

ونظرًا لأهمية استخدام التقنية في تدريس مادة الرياضيات فقد حددت الجمعية الوطنية لمعلمي الرياضيات National Council of Teachers of Mathematics(NCTM,2000) معايير الرياضيات المدرسية وضمنتها مبدأ التقنية والذي ينص على أن: " التقنية عامل أساسي في تعليم وتعلم الرياضيات فهي تؤثر في الرياضيات التي يتم تدريسها وتعزز تعلم الطلاب".(مكتب التربية لدول الخليج العربي ، ٢٠١٣: ٥٦)

وتؤكد دراسة (Khambari, Luan and Ayub ,2010) على ضرورة تأهيل المعلمين بالمعلومات والمهارات والمصادر لدعم العملية التعليمة في الفصل الدراسي. وتشجع دراسة (Rahman, Gazali, Ismai,) معلمي الرياضيات على ادخال التقنية في تعليم وتعلم الرياضيات وتفعيلها. وتوصي دراسة (عبدالله ،٢٠١١) بتوفير جهاز حاسوب لكل معلم مزود بالإنترنت، وتوفير معمل للرياضيات يحتوي على الأجهزة والمعدات والمواد والأدوات التي تساعد الطالب على اكتساب

المهارات التطبيقية وأن يدرب المعلم على استخدام التقنيات الرقمية في التدريس واستخدام الحاسب والانترنت بصورة متقنة. وتؤكد دراسة (المنتشري، ٢٠١١) على ضرورة استغلال هذه التقنية بما يساهم في تنمية مهارات المعلمين مهنيًا ورفع كفاءاتهم التدريسية. وتوصي دراسة (المبارك ،٢٠٠٤) بتشجيع وتوعية المعلمين بالاستفادة من الشبكة العالمية بتقنياتها المختلفة، وذلك لتسهيل وتحسين العملية التعليمية التقليدية المعتمدة على التعليم المباشر.

وفي الواقع يمتلك المعلمين والطلاب معرفة محدودة بأهمية أو ضرورة توظيف التقنية الرقمية في تعليم وتعلم الرياضيات وذلك لأنه لم يتم توظيف التقنية الرقمية في تعلمهم للرياضيات. وقد أجرى Daniel Horani, Keong, (2005) دراسة مسحية لمعرفة العقبات التي تحول دون توظيف التقنية في تدريس الرياضيات، وتوصلت الدراسة إلى ست عقبات كبيرة منها: عدم تلقي المعلم التدريب الكافي على استخدام أدوات التقنية وتطبيقاتها وصعوبة دمج هذه الأدوات التقنية واستخداماتها في كل درس، وتتفق دراسة ابراهيم (٢٠٠٩) مع ما سبق في أن النقلة النوعية الناجمة عن التقنية الرقمية أظهرت أن الإعداد المهني لمعلمي الرياضيات وفق الأسلوب التقليدي غالبًا ما يكون غير مجدي في عصر الانفجار المعلوماتي ولذلك وجب إعادة النظر فيه. كما أكدت دراسة ناجي (٢٠٠٩) على أن معلم الرياضيات يحتاج إلى تنمية مهاراته التقنية لتحسين معلوماته وأداءه في تدريس الرياضيات باستخدام التقنية. وان تكامل الرياضيات بالتقنية سوف يظهر تحسنًا واضحًا في دور الرياضيات في تنمية الطاقات الإبداعية لدى كل من المعلم والمتعلم وتصحيح كثير من المفاهيم الخاطئة التي تولدت مع التدريس بالطرق التقليدية.

وبالمقابل أجريت العديد من الدراسات التي تؤكد على ضرورة دمج التقنيات الرقمية في تدريس الرياضيات وتركز على التعلم الذاتي للمعلم لمواجهة نقص التدريب على استخدام أدوات التقنية للإفادة من الخبرات المقدمة من لقطات الفيديو على اليوتيوب، المصحوبة بالنقد والتحليل بهدف تحسين الممارسة في الأداء وتحسين مستوى المهارات التدريسية لدى المعلمين، بالإضافة إلى توظيف بقية أدوات الويب 2.0 المختلفة في منتدى تعليم الرياضيات، وصفحات التواصل الاجتماعي في تطبيقات المحتوى التدريسي، والبر مجيات المصاحبة والكتب الالكترونية، كما أكدت على أهمية عمل برامج تدريبية للمعلمين في الإفادة من أدوات الويب 2.0 مع توظيف الاستراتيجيات التعليمية المناسبة.(Rahman,Ghazali,Ismail,2003; Edwards,2010; سرور، ٢٠١٠ أ)

ويتفق مع ما سبق توصيات العديد من مؤتمرات تكنولوجيا التعليم والمعلومات والاتصالات بزيادة الاهتمام بتوظيف المستحدثات الرقمية مثل الحاسب الآلي والوسائط المتعددة وأدوات الويب ٢ من يوتيوب وويكي ومدونات وصفحات التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية ومنها المؤتمر العلمي السادس عشر للحاسب الآلي بالرياض (٢٠٠١)، والندوة العالمية الأولى للتعليم

الإلكتروني بمدارس الملك فيصل بالرياض (٢٠٠٣) ومؤتمر تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وتطوير الأداء (٢٠١٣) والمؤتمر العلمي للمستحدثات التكنولوجية وتطوير دراسات الرياضيات (٢٠٠٩) بالاهتمام بتحقيق العلاقة بين المستحدثات التقنية وتطوير تدريس الرياضيات بما يجعل دراسة الرياضيات متعة للطلاب، وإجراء المزيد من الأبحاث والدراسات حول الكتب الإلكترونية وأدوار الإنترنت في تحسين تعليم وتعلم مقرر الرياضيات.

ويشير الأدب التربوي إلى أن توظيف التقنية في مادة الرياضيات يرتبط ببعدين: الأول بناء ثقافة لدى المعلمين حول أهمية الأدوات والبرامج التقنية وفوائدها وكيفية توظيفها داخل الصف والثاني: توظيفها في دعم التطور المهني لمعلمي الرياضيات والمتمثل في مجالات: النمو المعرفي والتخطيط والتدريس والتعلم والتقويم وتطوير المحتوى (الرويس، ٢٠١٢؛ البلوي والراجح ،٢٠١٢؛ القحطاني، ٢٠١٣)

مما سبق تتضح الأهمية الكبرى لتوظيف التقنية الرقمية بكافة أشكالها في تعليم وتعلم الرياضيات والتطوير المهني للمعلمين، ولابد لنا من الوقوف على أهم التقنيات الرقمية التي تستخدمها المعلمة في تدريسها للرياضيات، لذا ارتأت الباحثتان القيام بدراسة حول التقنيات الرقمية التي تساهم في تطور الأداء المهني والوظيفي لمعلمة الرياضيات.

- **الحاجة للدراسة**:

تسعى وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية لمواكبة التطور في مجال الرياضيات والمستحدثات في مجال تصميم المواد التعليمية واستراتيجيات تدريسها وتقويمها بما يتلاءم مع المعايير العالمية والنظريات التربوية وتوفير بيئات تعلم مشجعة على تحقيق مستويات جودة عالية ؛ لذا أعادت النظر في مناهج الرياضيات بالمملكة العربية السعودية، من خلال تبني ومواءمة سلسلة كتب الرياضيات لدار نشر"ماجروهيل" McGraw-Hill الأمريكية لجميع مراحل التعليم العام. ومن أبرز ما تتميز بها هذه السلسلة هو دمج التقنية في دروس الرياضيات. وكان من أهم أهداف مشروع تطوير الرياضيات الذي قامت به الوزارة التطوير المهني للمعلمين من خلال الدعم والتطوير المستمر من بيوت الخبرة العالمية المتخصصة في هذا المجال، ومن خلال التدريب على المعايير العالمية والفلسفة التي بنيت عليها هذه السلسلة، وأساليب التدريس والتقويم والإدارة الصفية ودمج التقنية في التعليم". (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٦، ص ١٩)

ويرى العليان (٢٠١٠) "أن كثيرًا من المعارف والمهارات الجديدة لايمكن اكتسابها من خلال الالتحاق بدورة تدريبية قصيرة مما شكل تحديًا جديدًا على معلمي الرياضيات لتطوير ذواتهم مهنيًا بأساليب متنوعة لمواكبة التطوير الشامل في مناهج الرياضيات وتحقيق أهداف تدريسها".

وتوصي دراسة (الرويس, ٢٠١٢) بتشجيع وحفز معلمي ومعلمات الرياضيات للتطوير الذاتي من خلال الاستفادة من المصادر التي توفرها التقنية. ويوصي البلوي والراجح (٢٠١٢) بالتقويم لمستمر لمدى تطور المعلمين مهنيًا.

ومن خلال إشراف إحدى الباحثتين على طالبات كلية التربية في التربية الميدانية وجدت أن هناك عزوف من بعض معلمات الرياضيات عن استخدم التقنية الرقمية وبالمقابل وجدت تجارب مميزة لبعض المعلمات في دمج التقنية في تعليم الرياضيات ويؤيد ذلك ماعرض في المؤتمر الرابع في تعليم الرياضيات وتعلمها في التعليم العام (٢٠١٤) من تجارب لمعلمات في توظيف التقنية الرقمية في تعليم الرياضيات.

وقد أكدت دراسة (البلوي، ٢٠١٠) على أن دراسة التطور المهني للمعلمين ودمج تقنيات التعليم في تعليم الرياضيات وتعلمها من أولويات البحث في مجال تعليم وتعلم الرياضيات في المملكة العربية السعودية حيث أخذتا الترتيب الأول والثاني على التوالي في الأولويات العشر التي تم تحديدها وقد أكدت الدراسة الحاجة للبحوث الخاصة بهذا المجال في المملكة العربية السعودية.

ولما كان المعلم بصفة عامة ومعلم الرياضيات بصفة خاصة هو حجر الزاوية في العملية التربوية، ومن تعلق عليه الآمال لتحسين العملية التعليمية وإصلاحها وتطويرها لما له من قدرة على التخطيط والتصميم والاستخدام الأمثل للموارد المتوفرة لدعم تطوره مهنيًا، فإن من الضروري دراسة واقع التقنيات الرقمية في دعم التطور المهني للمعلمات الرياضيات.

- **مشكلة الدراسة**:

تركزت مشكلة الدراسة في الحاجة إلى الكشف عن واقع التقنيات الرقمية في دعم التطور المهني لمعلمات الرياضيات بالمرحلة الابتدائية والمتوسطة والثانوية ، وفي هذا الإطار تحاول الدراسة الإجابة عن السؤال الرئيس التالي: ما واقع التقنيات الرقمية في دعم التطور المهني لمعلمات الرياضيات؟ الذي يتفرع منه الأسئلة التالية:

- ما التقنيات الرقمية التي تدعم التطور المهني لمعلمات الرياضيات ؟
- ما مجالات الاستفادة من التقنيات الرقمية في تعليم الرياضيات ؟
- هل هناك اختلاف بين مجالات الاستفادة من التقنيات الرقمية في تعليم الرياضيات تعزى للمرحلة الدراسية ؟
- هل هناك اختلاف بين مجالات الاستفادة من التقنيات الرقمية في تعليم الرياضيات تعزى لسنوات الخبرة؟

- **أهداف الدراسة**:

استهدفت هذا الدراسة

- الكشف عن واقع التقنيات الرقمية في دعم التطور المهني لمعلمات الرياضيات ولتحقيق هذا الهدف فإنه يتطلب تحقيق الأهداف الفرعية التالية:
- الكشف عن التقنيات الرقمية التي تدعم التطور المهني لمعلمات الرياضيات .
- الكشف عن مجالات الاستفادة من التقنيات الرقمية في تعليم الرياضيات.

- **أهمية الدراسة**:

تتمثل أهمية الدراسة في التالي:

- قد تفيد هذه الدراسة في تحديد التقنيات الرقمية التي تدعم التطور المهني لمعلمات الرياضيات للإسهام في تمكين القائمين على برامج إعداد المعلمات في الكليات التربوية المختلفة من توظيفها في العملية التربوية.
- قد تفيد هذه الدراسة القائمين على برامج إعداد المعلمات ومخططي البرامج التدريبية في الكليات التربوية المختلفة لمراجعة البرامج التربوية سواء المناهج النظرية أو العملية.
- قد تسهم هذا الدراسة في تطوير أساليب الإشراف التربوي من خلال تشخيص الحاجات الضرورية لمعلمات الرياضيات في مجال استخدام التقنيات التعليمية.
- قد تفيد هذه الدراسة في التحفيز على مزيد من البحوث والدراسات والبرامج لإثراء الميدان التربوي في مجال الكشف عن أحدث التقنيات الرقمية في دعم التطور المهني لمعلمات الرياضيات.

- **حدود الدراسة**:

اقتصرت هذه الدراسة على:

- حدود موضوعية: التقنيات الرقمية التي تدعم التطور المهني لمعلمات الرياضيات.
- حدود مكانية: المدارس الابتدائية و المتوسطة والثانوية للبنات بمدينة الرياض.
- حدود زمانية: الفصل الدراسي الأول ١٤٣٥/١٤٣٦.

- **مصطلحات الدراسة**:

التطور المهني: يذكر Glatthorn (1996) بأن مصطلح التطور المهني يشير إلى المهارات المطلوبة للحفاظ على مسار وظيفي محدد أو المهارات العامة التي تقدم من خلال التعليم المستمر، بما في ذلك مجال التنمية الشخصية.

كما يُعرف على أنه مدى حفاظ المعلم على الحد الأدنى من المهارات اللازمة للتدريس المكتسبة من خلال مصادر التطور الذاتية أو البرامج التدريبية أو غيرها من المصادر. (البلوي والراجح، ٢٠١٢، ٤٨)

التقنيات الرقمية: يستخدم المصطلح لوصف استخدام المصادر الرقمية لإيجاد وتحليل وتصميم وتحقيق التواصل مع المعلومات رقميًا وهذا يشمل استخدام أدوات الويب 2.0 والأدوات الرقمية، وأدوات البرمجة وتطبيقات البرمجيات.(CETA, Accounting Business Studies, Digital Technologies, Economics)

وتُعرف على أنها مصادر لا ورقية مخزنة إلكترونيًا حال انتاجها من قبل مصدريها أو نشرها في ملفات قواعد بيانات وبنوك معلومات متاحة للمستفيدين

عن طريق الاتصال المباشر أو داخليًا في المكتبة في مركز المعلومات عن طريق منظومة الأقراص. (الشنيفي والسهيمي والعيسى، 2013، ١٨)

• **الإطار النظري والدراسات السابقة**:

ظهر في الآونة الأخيرة اهتمام عالمي بضرورة تغير أساليب التدريس التقليدية في التعليم واستبدالها بأخرى تناسب عصر التقنية الذي نعيشه، وذلك لما لتوظيف التقنيات الرقمية في عملية تدريس المواد بشكل عام من أهمية في تحسين تعلم الطلاب وتعزيز لدور المعلم وتطوير لأدائه المهني. وإيمانًا بهذا الدور الكبير فقد أكدت الجمعية الوطنية لمعلمي الرياضيات (NCTM,2000) على أهمية توظيف التقنية وأنها عامل أساسي في تعليم وتعلم مادة الرياضيات، وأظهرت نتائج البحث أن هناك غزارة ووفرة في الدراسات الأجنبية التي تناولت دراسة واقع توظيف التقنيات الرقمية في دعم التطور المهني لمعلمي الرياضيات، في حين أن هناك قلة في الدراسات العربية ولعل هذا يُعد مبررًا منطقيًا للقيام بالدراسة الحالية. ومن هذه الدراسات دراسة (2004, Zittle) التي هدفت إلى التعرف على أثر استخدام معلمي الرياضيات للسبورة الذكية كأحد مستحدثات التقنية الرقمية في التدريس على تحصيل طلاب المرحلة الابتدائية وتوصلت إلى أن تحصيل هؤلاء الطلاب كان أفضل من تحصيل الطلاب الذين لم يستخدم معلميهم السبورة الذكية.

وكذلك أكدت دراسة (زكريا, ٢٠١١) التي طبقها على (١٤٠) معلمًا ومعلمة للرياضيات للتحقق من مدى معرفتهم بأهمية التقنيات التعليمية وإلى أي مدى يتم استخدامها. وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها: أن معلمو ومعلمات مقرر الرياضيات لديهم المعرفة العلمية لاختيار التقنيات التعليمية ويحاولون استخدامها أحيانًا في التدريس.

وهدفت دراسة (الرويس, ٢٠١٢) إلى التعرف على واقع استخدام التقنية في تعليم الرياضيات من وجهة نظر معلميها للمرحلة المتوسطة. وتم تطبيق استبانة على (٢٠١) معلم ومعلمة وقد جاء المتوسط العام لاستخدام معلمي ومعلمات الرياضيات التقنية في سبيل تطويرهم الذاتي بدرجة أحيانًا وكذلك تعزيزهم لاستخدام الطلاب والطالبات من خلال الأنشطة التعليمية وفي تخطيط دروس الرياضيات وتنفيذها وخلصت الدراسة أن واقع استخدام التقنية وتطبيقاتها في فصول الرياضيات لتحقيق دمجها بتعليم الرياضيات تأتي بدرجة متوسطة أما استقبال أسئلة الطلاب وارسال الواجبات عبر البريد الالكتروني واستخدام برمجيات محددة واستخدام المختبرات الافتراضية والمحاكاة جاءت الأقل بين متوسط الفقرات المتوسط العام للمحور.

استهدفت دراسة (القحطاني, ٢٠١٣) إلى تقويم واقع توظيف المستحدثات التقنية في تدريس المناهج المطورة من وجية نظر معلمي ومشرفي الرياضيات، والتي اعتمدت على بناء استبانة من أربعة محاور ارتبطت بتوظيف المستحدثات التقنية في (دعم البيئة التعليمية في حصة الرياضيات - تخطيط وتنفيذ التدريس - تقويم أداء الطلاب - تأمل التدريس والتنمية المهنية لمعلمي الرياضيات)، وتكونت عينة الدراسة من (٦٢) معلمًا الرياضيات، وعدد (١٣)

مشرفاً تربويا بمدارس مدينة تبوك إلى أن: قصور أداء معلمي الرياضيات في دعم البيئة التعليمية في حصة الرياضيات بالمستحدثات التقنية لتشجيع المتعلم على التفاعل بصورة ايجابية، وقصور توظيف المستحدثات التقنية في تخطيط وتنفيذ التدريس وتقويم أداء المتعلم، والتنمية المهنية ووجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة لصالح أصحاب الخبرة التدريسية (من٣ -١٠) سنوات.

بالإضافة إلى دراسة (شقور, ٢٠١٣) التي استهدفت تحديد واقع استخدام المستحدثات التقنية في مدارس الضفة الغربية وقطاع غزة من وجهة نظر المعلمين، والمعوقات التي تواجه المعلمين في استخدامها. وأجريت الدراسة على عينة قوامها (٧٩٠) معلماً ومعلمة، وطبقت عليها استبانة قياس واقع استخدام المستحدثات التقنية ومعوقاتها، وكان من أبرز نتائج الدراسة: أن واقع استخدام المستحدثات التقنية في المدارس الفلسطينية من وجهة نظر المعلمين بدرجة متوسطة وبنسبة مئوية (٦٠.٦٤٪). وأعلى درجة لمعوقات استخدام التقنية كانت بدرجة مرتفعة تتعلق بعدم توفر الأجهزة بشكل كاف، إضافة إلى عدم القدرة على استخدام الأجهزة من قبل المعلمين والمعلمات. ووجود فروق في واقع استخدام المستحدثات التقنية في المدارس الفلسطينية من وجهة نظر المعلمين تبعاً لمتغيرات الإقليم والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة.

وهذا يتفق مع دراسة (Canter, ٢٠٠٩) والذي أكد فيها على أنه من الأفضل لمعلمي الرياضيات استخدام الويكي كمثال على أحد أدوات شبكة التواصل الاجتماعي في تدريس الطلاب مادة الرياضيات، بعد تجربته الناجحة في تدريس طلابه لمدة ٤ سنوات مقرر الرياضيات باستخدام الويكي الذي سهل عملية التواصل بين أستاذ المقرر والطلاب وبين الطلاب بعضهم ببعض. كما أكد على أن الطلاب أحبوا استخدام الويكي لتعلم مقرر الرياضيات ويرون أن الويكي تقدم لهم خيارات مفيدة في حل الواجبات. وينصح معلمي الرياضيات باستخدام الويكي لتفعيل التعلم التشاركي ولتوفير الوقت والجهد وكأداة تدريس مفيدة. كما أكد أحد معلمي الرياضيات للمرحلة الثانوية على الفائدة الكبيرة لاستخدام (قوقل درايف) في تدريس مقرر الرياضيات من واقع خبرته، فمن الممكن تحميل كل ما يود المعلم إرساله للطلاب من محاضرات وأوراق عمل وواجبات. إلخ. وسيتمكن الطلاب من استخدام كل ما يقوم المعلم بإرساله من ملفات وعروض ومقاطع في الحافلة وعند انتظار موعد ومشاهدة التلفاز، وبذلك يضمن المعلم استلام الطلاب للمحتوى دون أن يدعي بعض الطلاب فقدهم أوراقا سلمها المعلم لهم. بالإضافة إلى إمكانية تحميل الملفات بصيغة تسمح بالقراءة فقط فيضمن بذلك المعلم أن الطلاب لن يغيروا المحتوى أبداً.

وتساعد التقنية في النمو المهني للمعلمين فقد كشفت دراسة (Norten, McRobbi, Cooper, ٢٠٠٠) عن أسباب ظاهرة عزوف معلمي الرياضيات عن استخدام التقنية ومنها اعتقاد معلمو الرياضيات وإيمانهم بأساليب تربوية معينة في تدريس الرياضيات بما في ذلك مفهومهم لشكل الاختبارات، وقلقهم حيال عدم توفر الوقت الكافي في الحصة الدراسية، وتفضيلهم للرجوع إلى مصادر نصية معينة في التدريس، كما توصلت الدراسة أيضاً إلى أن المعلمين الذين

لديهم تصور جيد عن أهمية التطوير في العملية التعليمية وتحويلها لتصبح متمركزة حول الطالب، لديهم صورة محددة أو ضيقة حول أهمية استخدام التقنية في تدريس الرياضيات وتعلمها. وبالمقابل وجدت الدراسة معلم واحد فقط يتبع النظرية البنائية وأسلوب تمركز التعلم حول الطالب لديه تصور واسع حول أهمية استخدام التقنية في تدريس الرياضيات.

واستهدفت دراسة (Coffman, 2004) تحديد مدى نقل المعلمين للمهارات المستفادة من برنامج للتنمية المهنية في المجتمع الافتراضي عبر الانترنت إلى ممارسات صفية داخل القاعات الدراسية. وتوصل الباحث إلى عدد من النتائج كان من أبرزها: أن المعلمين استخدموا التقنيات والاستراتيجيات التي تعلموها من برنامج التدريب عبر الانترنت داخل فصولهم الدراسية بدرجة كبيرة. وأن برنامج التنمية المهنية المقدم عبر الانترنت يدعم الاعتماد على مداخل التعلم المتمركزة حول المتعلم والتي تشجع الاكتشاف الذاتي، والمشاركة الفعالة، والتعاون بين الأقران والخبراء. وأن هذا البرنامج يعد بديلا مهما في برامج التنمية المهنية للمعلمين.

يتضح مما سبق أن دراسة واقع استخدام التقنيات في تطوير الأداء المهني لمعلمي الرياضيات قد حظي باهتمام العديد من الباحثين في الدول المتقدمة وبعض الدول العربية، وقد اختلفت أهداف الدراسات السابقة التي تناولت واقع استخدام التقنية في تعليم الرياضيات، والعينة، والنتائج وإن كان هناك اتفاق في جميعها على أهمية توظيف التقنيات الرقمية في تدريس الرياضيات وأثرها الكبير في تطوير الأداء المهني وعلى فاعليتها في تطوير التحصيل الأكاديمي للطلاب.

ويتضح من العرض السابق أن هناك دراستان محليتان (الرويس, ٢٠١٢) ودراسة (القحطاني, ٢٠١٣) استهدفت واقع استخدام التقنية لدى المعلمين بعد تطوير مناهج الرياضيات وتتميز الدراسة الحالية عنهما بأنها تهتم بالتقنيات الرقمية التي تساهم في تطور الأداء المهني والوظيفي لمعلمة الرياضيات وعلى حسب علم الباحثة لم تجر دراسة سابقة على المعلمات الرياضيات بعد تطبيق مناهج الرياضيات الحالية.

- **منهج الدراسة وإجراءاتها**:

- **منهج الدراسة**:

لطبيعة الدراسة وأهدافها أستخدم المنهج الوصفي التحليلي، الذي يهدف إلى وصف ظاهرة أو مشكلة ما معتمدا على معلومات نوعية أو كمية في فترة زمنية معينة في سبيل الوصول إلى استنتاجات تساهم في فهم هذا الواقع وتطويره (مطاوع وخليفة، ٢٠١٤، ١١١) .

- **مجتمع الدراسة**:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات الرياضيات في المرحلة: الابتدائية والمتوسطة والثانوية في مدارس البنات التابعة لوزارة التربية والتعليم في مدينة الرياض، والبالغ عددهن 2938 معلمة. (إحصائية مشروع تطوير الرياضيات والعلوم الطبيعية ، ٢٠٠٩).

• **عينة الدراسة**:

وزعت (٤٥٠) استبانة بالطريقة العشوائية وكان العائد من الاستبانات (٢٩٤) استبانة وتمثل بـ ١٠٪ تقريباً من المجتمع الأصلي لمعلمات الرياضيات والجدول التالي يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة .

جدول (١): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة

المرحلة الدراسية	التكرار	النسبة المئوية	مستويات الخبرة	التكرار	النسبة المئوية
الابتدائية	105	35.7	أقل من خمس سنوات	79	26.9
المتوسطة	81	27.6	من ٥ إلى أقل من ١٠سنوات	54	18.4
الثانوية	98	33.3	من ١٠ إلى أقل من ١٥	63	21.4
لم يذكر	١٠	3.4	15سنة فأكثر	90	30.6
المجموع	294	100.0	لم يذكر	8	2.7
			المجموع	294	100.0

يلاحظ من الجدول السابق أن هناك تقارب في توزيع أفراد عينة الدراسة على متغيرات الدراسة.

• **أداة الدراسة**:

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن واقع التقنيات الرقمية في دعم التطور المهني لمعلمات الرياضيات في المرحلة الابتدائية والمتوسطة والثانوية بمدينة الرياض؛ لذلك استخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات اللازمة، وذلك باعتبارها أداة ملائمة للحصول على معلومات وبيانات وحقائق مرتبطة بواقع معين ويقدم الاستبيان عدداً من الفقرات المصوغة في صورة أسئلة يقوم بالإجابة عنها عدد من الأفراد المعنيين بموضوع الاستبيان (مطاوع وخليفة، ٢٠١٤ ، ١٥٩).

• **تصميم الاستبانة**:

بعد الرجوع إلى أدبيات المجال تم تطوير استبانة تهدف إلى الكشف عن واقع التقنيات الرقمية في دعم التطور المهني لمعلمات الرياضيات ، وتشمل الأداة على محورين: يتمثل المحور الأول في التقنيات الرقمية التي دعمت التطور المهني لمعلمة الرياضيات، وأما المحور الثاني يتمثل في مجالات الاستفادة من التقنيات الرقمية في تعليم الرياضيات. أما مفردات الاستبانة فقد تم قياسها بأسلوب ليكرت الخماسي، واستخدم الوزن النسبي التالي: (٥) مرتفع جداً، و(٤) مرتفع، و(٣) متوسط، (٢) منخفض، (١) منخفض جداً.

• **صدق الاستبانة**:

ذكر (أبو هاشم، ٢٠٠٤) أن المقصود بالصدق هو "درجة دقة المقياس في تحديد ما وضع لقياسه" وللتحقق من صدق هذه الأستبانة تم عرضها في صورتها الأولية على عدد من المحكمين، وهو ما يعرف بصدق المحكمين Trustees Validity، وتم إجراء التعديلات التي اتفق المحكمون على تعديلها، وعدلت صياغة بعض المفردات، وحذف بعضها، التي رأوا عدم وضوحها أو تكرارها. وأصبحت الاستبانة جاهزة للتطبيق في صورتها النهائية.

• **ثبات الاستبانة**:

ويمثل الثبات اتساق الدرجات عند تكرار القياس مرات عدة (Isaac&Michael,1995) ولحساب ثبات هذه الاستبانة تم استخدام معامل

ثبات ألفا كرونباخ Cronbach وكانت قيمة معامل الثبات للمحور الأول تساوي (0.93) وللمحور الثاني تساوي (٠,٩٥) و قيمة معامل الثبات الاستبانة ككل, تساوي (0.96) وهو معامل ثبات مرتفع حيث يذكر (أبو هاشم ،٢٠٠٤) أن معامل الثبات إذا بلغ ٨٠٪ فأكثر يعد مرتفعًا.

وتكوّنت الاستبانة في صورتها النّهائيّة من جزأين: الجزء الأوّل كان عبارةً عن معلوماتٍ عامّةٍ عن مجتمع الدّراسة من حيث: الاسم (اختياري) و المرحلة الدراسية، وعدد سنوات الخبرة. أما الجزء الثّاني: ويتضمن محورين: يتمثل المحور الأول في التقنيات الرقمية التي دعمت التطور المهني لمعلمة الرياضيات وينضوي تحته ست تقنيات فرعية وكل تقنية يندرج تحتها أمثلة على تطبيقاتها، ويتمثل المحور الثاني في مجالات الاستفادة من التقنيات الرقمية في تعليم الرياضيات وينضوي تحتها ست مجالات فرعية: النمو المعرفي، والتخطيط للتدريس، و التدريس، وتعلم الطالبات، والتقويم وتطوير المحتوى.

- **الأساليب الإحصائية**:
  - تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية للمساعدة في إخراج النتائج المطلوبة:
  - التكرارات والنسب المئوية لكل مجال ونسبتها المئوية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري وتحليل التباين الأحادي واختبار شيفيه للمقارنات البعدية.
- **نتائج الدراسة**:

بعد جمع البيانات وتفريغها في برنامج SPSS (الرزمة الإحصائية للدراسات الاجتماعية)، استخدمت المتوسطات والانحرافات المعيارية لكل مفردة لتحديد درجة الاستفادة من التقنيات الرقمية في دعم التطور المهني لمعلمات الرياضيات، وللمساعدة في تفسير النتائج تم تحديد مدى درجات الاستفادة وفقا للجدول التالي:

جدول (٢) مدى درجات الاستفادة من التقنيات الرقمية

درجة الاستفادة	منخفضة جداً	منخفضة	متوسطة	مرتفعة	مرتفعة جداً
المدى	١ - ١.٨٠	١.٨١ - ٢.٦٠	٢.٦١ - ٣.٤٠	٣.٤١ - ٤.٢٠	٤.٢١ - ٥

ولعرض نتائج الدراسة تتم الإجابة عن السؤال الرئيس وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الفرعية لهذا السؤال كما يلي:

- **نتائج إجابة السؤال الأول**:

ما التقنيات الرقمية التي تدعم التطور المهني لمعلمات الرياضيات ؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم تحليل البيانات التي تم جمعها من أفراد العينة بواسطة الاستبانة المعدة لهذا الغرض وتم الاعتماد على الإحصاء الوصفي باستخدام التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل مفردة، ثم لكل محور. ويبين الجدول التالي متوسطات استجابات أفراد العينة.

جدول (٣): المتوسط والانحراف المعياري لاستجابات أفراد العينة التقنيات الرقمية التي دعمت تطور المعلمة المهني في الرياضيات

م	المفردة		مستوى الاستفادة						
			منخفض جداً	منخفض	متوسط	مرتفع	مرتفع جداً	المتوسط	الانحراف المعياري
التقنيات الرقمية التي دعمت تطور المعلمة المهني في الرياضيات :									
أ/ شبكات التواصل الاجتماعي									
1	تويتر Twitter	ك	94	55	64	50	27	2.52	1.344
		٪	32.0	18.7	21.8	17.0	9.2		
2	الفيسبوك Facebook	ك	167	62	43	16	6	1.75	1.028
		٪	56.8	21.1	14.6	5.4	2.0		
3	الإنستغرام Instagram	ك	124	53	71	24	22	2.21	1.275
		٪	42.2	18.0	24.1	8.2	7.5		
4	البريد الإلكتروني E-mail	ك	84	38	64	39	69	2.9	1.530
		٪	28.6	12.9	21.8	13.3	23.5		
5	برنامج البلاك بيري Blackberry	ك	193	49	33	13	6	1.61	.988
		٪	65.6	16.7	11.2	4.4	2.0		
6	برنامج الواتس اب WhatsApp	ك	57	26	74	64	73	3.24	1.423
		٪	19.4	8.8	25.2	21.8	24.8		
7	موقع مشاركة العروض Slide share	ك	126	34	49	44	41	2.46	1.500
		٪	42.9	11.6	16.7	15.0	13.9		
8	المدونات Blogs	ك	161	36	47	30	20	2.02	1.317
		٪	54.8	12.2	16.0	10.2	6.8		
9	الويكي Wiki	ك	201	46	25	16	5	1.56	.976
		٪	68.4	15.6	8.5	5.4	1.7		
10	اليوتيوب *YouTube*	ك	44	14	46	55	135	3.76	1.450
		٪	15.0	4.8	15.6	18.7	45.9		
11	المفضلة الاجتماعية Social bookmark	ك	188	49	32	12	13	1.68	1.102
		٪	63.9	16.7	10.9	4.1	4.4		
								2.34	1.267
ب / منتديات ومواقع لتعليم الرياضيات مثل:									
1	موقع math letics تعليمي من أرامكو	ك	144	50	49	34	17	2.08	1.280
		٪	49.0	17.0	16.7	11.6	5.8		
2	أفكار الرياضيات	ك	84	51	58	54	47	2.76	1.445
		٪	28.6	17.3	19.7	18.4	16.0		
3	الاوائل	ك	121	46	62	30	35	2.36	1.407
		٪	41.2	15.6	21.1	10.2	11.9		
4	منتديات يزيد التعليمية	ك	32	10	24	50	178	4.13	1.339
		٪	10.9	3.4	8.2	17.0	60.5		
5	شبكة الرياضيات التعليمية	ك	25	15	27	58	169	4.13	1.275
		٪	8.5	5.1	9.2	19.7	57.5		
6	موقع مشروع تطوير الرياضيات والعلوم الطبيعية	ك	77	32	65	49	71	3.02	1.515
		٪	26.2	10.9	22.1	16.7	24.1		
								3.08	1.377
ج / برمجيات تتعلق بتعلم بعض عناصر المحتوى مثل:									
1	برنامج Semanoor	ك	168	50	46	15	15	1.84	1.171

		5.1	5.1	15.6	17.0	57.1	٪		
٢	برامج جيوجبرا	ك	154	55	39	17	25	1.97	1.293
		٪	52.4	18.7	13.3	5.8	8.5		
٣	برنامج Autograph	ك	178	45	37	19	9	1.72	1.101
		٪	60.5	15.3	12.6	6.5	3.1		
٤	برنامج سكتشباد	ك	189	46	32	13	10	1.64	1.060
		٪	64.3	15.6	10.9	4.4	3.4		
٥	برنامج جرافيك	ك	177	42	45	14	12	1.76	1.127
		٪	60.2	14.3	15.3	4.8	4.1		
٦	الحاسبة البيانية	ك	127	45	46	29	38	2.28	1.451
		٪	43.2	15.3	15.6	9.9	12.9		
								1.87	1.20
	د/ برامج الكتابة الرياضية ومعالجة النصوص:								
1	برامج معالجة النصوص Word Processor لكتابة الرموز الرياضية	ك	42	17	39	60	132	3.73	1.468
		٪	14.3	5.8	13.3	20.4	44.9		
2	برامج التصميم ثلاثية الابعاد.	ك	118	41	48	41	39	2.41	1.475
		٪	40.1	13.9	16.3	13.9	13.3		
								3.07	1.47
	هـ / برامج التخزين السحابي مثل:								
1	برنامج google drive	ك	139	38	39	27	44	2.27	1.510
		٪	47.3	12.9	13.3	9.2	15.0		
2	برنامج Drop box	ك	145	51	37	20	36	2.12	1.415
		٪	49.3	17.3	12.6	6.8	12.2		
								2.20	1.46
	و / وسائل الإعلام الرقمية:								
١	الصحف الرقمية Electronic Newspapers	ك	186	51	27	14	8	1.61	1.019
		٪	63.3	17.3	9.2	4.8	2.7		
٢	المجلات الرقمية Electronic Magazines	ك	193	51	28	10	7	1.56	.964
		٪	65.6	17.3	9.5	3.4	2.4		
								1.59	0.99

يتضح من الجدول السابق أن متوسط شبكات التواصل الاجتماعي التي تدعم التطور المهني لمعلمات الرياضيات تراوح بين (3.76 : 1.56) ويقابل درجة استفادة ما بين مرتفعة ومنخفضة جداً وأن الانحراف المعياري تراوح بين (0.99 : 1.47) مما يدل على وجود تشتت في استجابات المعلمات. وقد حصل اليوتيوب على متوسط (3.76) وهو أعلى متوسط في شبكات التواصل الاجتماعي التي تدعم التطور المهني لمعلمات الرياضيات ويقابل درجة استفادة مرتفعة يليه برنامج الواتس اب بمتوسط يساوي (3.24) ويقابل درجة استفادة متوسطة يليه البريد الإلكتروني بمتوسط يساوي (2.9) ويقابل درجة استفادة متوسطة. وقد حصل الويكي على متوسط يساوي (1.56) وهو أقل متوسط ويقابل درجة استفادة منخفضة جداً يليه برنامج البلاك بيري بمتوسط يساوي (1.61) ويقابل درجة استفادة منخفضة جداً ثم المفضلة الاجتماعية بمتوسط يساوي (1.68) ويقابل درجة استفادة منخفضة جداً.

أما المتوسط للمنتديات ومواقع تعليم الرياضيات التي تدعم التطور المهني لمعلمات الرياضيات فقد تراوح بين (4.13: 2.08) ويقابل درجة استفادة ما بين مرتفعة ومنخفضة. وقد حصلت منتديات يزيد التعليمية وشبكة الرياضيات التعليمية على متوسط (4.13) وهو أعلى متوسط ويقابل درجة استفادة مرتفعة يليه موقع مشروع تطوير الرياضيات والعلوم الطبيعية بمتوسط يساوي (3.02) ويقابل درجة استفادة متوسطة يليه موقع أفكار الرياضيات بمتوسط يساوي (2.76) ويقابل درجة استفادة متوسطة. وقد حصل موقع math letics على متوسط يساوي (2.08) ويقابل درجة استفادة منخفضة وهو أقل متوسط، يليه الأولمبياد (2.36) ويقابل درجة استفادة منخفضة.

وقد ذكرت بضعة المعلمات أنهن يستفدن من من منتديات أخرى مثل منارات الرياضيات والعلوم، منتديات جدةMath 4 kids.com Aaamath.com رياضيات جدة و مكتبة الزلفي الرقمية.

أما المتوسط للبرمجيات التي تتعلق بتعلم بعض عناصر المحتوى التي تدعم التطور المهني لمعلمات الرياضيات فقد تراوح بين (2.28: 1.64) ويقابل درجة استفادة ما بين منخفضة ومنخفضة جداً. وقد حصلت الحاسبة البيانية على متوسط (2.28) وهو أعلى متوسط ويقابل درجة استفادة منخفضة. وقد حصل برنامج جيوجبرا على متوسط(1.97) وهو أعلى متوسط حسابي يليه برنامج سكتشباد وقد حصل على متوسط يساوي (1.64) ويقابل درجة استفادة منخفضة جداً وهو أقل متوسط، وقد ذكرت إحدى المعلمات بأنها تستخدم برمجيات أنها تستخدم Graphmatica .

أما متوسط برامج الكتابة الرياضية ومعالجة النصوص التي تدعم التطور المهني لمعلمات الرياضيات فقد تراوح بين (3.73: 2.41) ويقابل درجة استفادة ما بين متوسطة ومنخفضة. وقد حصلت برامج معالجة النصوص Word Processorلكتابة الرموز الرياضية على متوسط (3.73) وهو أعلى متوسط ويقابل درجة استفادة متوسطة، يليه برامج التصميم ثلاثية الأبعاد بمتوسط يساوي (2.41) ويقابل درجة استفادة منخفضة. وقد ذكرت إحدى المعلمات بأنها تستخدم أنها تستخدم خط كسور الزلفي.

أما المتوسط لبرامج التخزين السحابي التي تدعم التطور المهني لمعلمات الرياضيات فقد تراوح بين (2.27: 2.12) ويقابل درجة استفادة منخفضة. وقد حصل برنامج google drive على متوسط (2.27) وهو أعلى متوسط ويقابل درجة استفادة منخفضة. يليه برنامج Drop box بمتوسط يساوي (2.12) ويقابل درجة استفادة منخفضة.

أما المتوسط لوسائل الإعلام الرقمية التي تدعم التطور المهني لمعلمات الرياضيات فقد تراوح بين (1.61: 1.56) ويقابل درجة استفادة منخفضة جداً. وقد حصلت الصحف الرقمية على متوسط (1.61) وهو أعلى متوسط ويقابل درجة استفادة منخفضة جداً. يليها المجلات الرقمية (1.56).

• **نتائج السؤال الثاني:**

ما مجالات الاستفادة من التقنيات الرقمية في تعليم الرياضيات؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم تحليل البيانات التي تم جمعها من أفراد العينة بواسطة الاستبانة المعدة لهذا الغرض وتم الاعتماد على الإحصاء الوصفي باستخدام التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل مفردة، ثم لكل محور. ويبين الجدول التالي متوسطات استجابات أفراد العينة.

جدول رقم (٤) : المتوسط والانحراف المعياري لاستجابات أفراد العينة لمجالات الاستفادة من التقنيات الرقمية في تعليم الرياضيات

مجالات الاستفادة من التقنيات الرقمية		مستوى الاستفادة						
أولا	مجال النمو المعرفي		منخفض جدًا	منخفض	متوسط	مرتفع	مرتفع جدًا	المتوسط	الانحراف المعياري
1	زيادة المعرفة في مجال التخصص	ك	53	32	58	75	76	3.3	1.426
		٪	18.0	10.9	19.7	25.5	25.9		
2	زيادة المعرفة في مجال تعليم الرياضيات واستراتيجيات التدريس	ك	32	24	60	95	83	3.56	1.348
		٪	10.9	8.2	20.4	32.3	28.2		
٣	زيادة المعرفة في مجال التقويم	ك	47	32	63	89	63	3.3	1.350
		٪	16.0	10.9	21.4	30.3	21.4		
٤	زيادة المعرفة في مجال تعليم الرياضيات لذوي الاحتياجات الخاصة.	ك	110	58	54	41	31	2.40	1.381
		٪	37.4	19.7	18.4	13.9	10.5		
	مجال النمو المعرفي							3.14	1.38
ثانيًا	مجال التخطيط للتدريس								
١	تصميم دروس في صورة عروض تقديمية أو رقمية باستخدام برنامج العروض Power Point او Prezi	ك	37	17	39	66	135	3.83	1.391
		٪	12.6	5.8	13.3	22.4	45.9		
2	تصميم أنشطة وأوراق عمل رقمية	ك	23	17	57	73	124	3.88	1.241
		٪	7.8	5.8	19.4	24.8	42.2		
3	إثراء المحتوى التعليمي بمقاطع اليوتيوب ذات العلاقة	ك	36	35	62	55	106	3.54	1.396
		٪	12.2	11.9	21.1	18.7	36.1		
٤	استخدام برامج التصميم ثلاثية الأبعاد لمحاكاة المجسمات والأشكال الرياضية.	ك	77	49	66	51	51	2.83	1.435
		٪	26.2	16.7	22.4	17.3	17.3		
٥	انشاء الرسوم البيانية في برامج الجداول الحسابية	ك	79	47	60	46	62	2.88	1.493
		٪	26.9	16.0	20.4	15.6	21.1		
٦	تصميم أنشطة علاجية وإثرائية رقمية	ك	87	54	56	45	52	2.73	1.471
		٪	29.6	18.4	19.0	15.3	17.7		
	مجال التخطيط للتدريس							3.28	1.405
	ثالثًا مجال التدريس								
1	الاستفادة من التقنيات الرقمية في ربط الرياضيات بغيرها من العلوم	ك	37	48	66	68	75	3.33	1.348
		٪	12.6	16.3	22.4	23.1	25.5		
2	الاستفادة من التقنيات الرقمية في طرح الأفكار الرياضية	ك	48	45	63	66	72	3.23	1.401
		٪	16.3	15.3	21.4	22.4	24.5		
3	استخدام شبكات التواصل في إنجاز المشاريع الجماعية	ك	56	63	69	59	47	2.93	1.348
		٪	19.0	21.4	23.5	20.1	16.0		
٤	الاستفادة من التقنيات الرقمية في عرض ومناقشة المحتوى التعليمي	ك	49	54	72	59	60	3.09	1.366
		٪	16.7	18.4	24.5	20.1	20.4		
	مجال التدريس							3.15	1.37
رابعًا	مجال: تعلم الطالبات								

1	الاستفادة من التقنيات الرقمية في ربط الرياضيات بحياة الطالبات	ك	36	22	84	74	78	3.46	1.292
		٪	12.2	7.5	28.6	25.2	26.5		
2	الاستفادة من التقنيات الرقمية في تعزيز التعلم الذاتي للطالبة	ك	36	32	73	89	64	3.38	1.277
		٪	12.2	10.9	24.8	30.3	21.8		
3	استخدام البريد الإلكتروني للتواصل مع الطالبات	ك	99	63	51	37	44	2.54	1.442
		٪	33.7	21.4	17.3	12.6	15.0		
4	استخدام شبكات التواصل الاجتماعي للتواصل مع الطالبات	ك	88	53	53	59	41	2.70	1.433
		٪	29.9	18.0	18.0	20.1	13.9		
5	تنمية دافعية الطالبات نحو تعلم الرياضيات	ك	29	27	58	98	82	3.60	1.256
		٪	9.9	9.2	19.7	33.3	27.9		
6	الاستفادة من التقنيات الرقمية في تنمية التفكير الرياضي	ك	37	33	75	83	66	3.37	1.291
		٪	12.6	11.2	25.5	28.2	22.4		
7	تنمية اتجاهات الطالبات نحو الرياضيات	ك	24	26	76	87	81	3.60	1.210
		٪	8.2	8.8	25.9	29.6	27.6		
٨	تنمية مهارات العمل الجماعي الرقمي	ك	55	40	71	70	58	3.12	1.380
		٪	18.7	13.6	24.1	23.8	19.7		
	مجال تعلم الطالبات							3.22	1.32
خامسًا: مجال التقويم									
1	اعداد الاختبارات الالكترونية	ك	90	50	56	44	54	2.73	1.489
		٪	30.6	17.0	19.0	15.0	18.4		
2	تقديم تغذية راجعة فورية	ك	63	45	54	71	61	3.07	1.443
		٪	21.4	15.3	18.4	24.1	20.7		
٣	استلام وتسليم الواجبات المنزلية ومناقشتها	ك	77	44	50	60	63	2.96	1.505
		٪	26.2	15.0	17.0	20.4	21.4		
	مجال التقويم							2.92	1.48
سادسًا	مجال تطوير المحتوى								
1	إنتاج قصة إلكترونية لتوثيق أو تصوير أحداث معينة	ك	109	69	54	34	28	2.33	1.331
		٪	37.1	23.5	18.4	11.6	9.5		
2	الاستفادة من التقنيات الرقمية في متابعة الجديد في مجال التخصص	ك	58	40	61	63	72	3.17	1.448
		٪	19.7	13.6	20.7	21.4	24.5		
3	استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في عرض وشرح المحتوى وتقديمه	ك	62	48	72	55	57	2.99	1.406
		٪	21.1	16.3	24.5	18.7	19.4		
	مجال تطوير المحتوى							2.83	1.40
	مجالات الاستفادة من التقنيات الرقمية							3.14	1.395

يتضح من الجدول رقم (٤) أن متوسط استجابات المعلمات على محور مجالات الاستفادة من التقنيات الرقمية في تعليم الرياضيات يساوي (3.14) ويقابل درجة استفادة مرتفعة من وجهة نظرهن لأن القيمة تقع في المدى المتوسط بين (2.60 – 3.39) والتي تم اعتماد مدى هذه الدراسة عليها ونجد أن هناك تشتت في استجاباتهن على مفردات هذا المحور وهذا ما عكسه الانحراف المعياري الذي حصل عليه حيث جاءت قيمة الانحراف المعياري (1.395).

ويتضح من الجدول السابق أن متوسط الاستفادة من مجال النمو المعرفي تراوح بين (3.56 :2.40) ويقابل درجة استفادة مابين مرتفع ومتوسط. وقد حصلت مفردة " زيادة المعرفة في مجال تعليم الرياضيات واستراتيجيات التدريس " على متوسط (3.56) وهو أعلى متوسط ويقابل درجة استفادة مرتفعة يليها "

زيادة المعرفة في مجال التقويم" و" المعرفة في مجال التخصص" بمتوسط يساوي (3.3) ويقابل درجة استفادة متوسطة لكليهما وأخيرًا " زيادة المعرفة في مجال تعليم الرياضيات لذوي الاحتياجات الخاصة" بمتوسط (2.40) ويقابل درجة استفادة منخفضة.

وأما مجالات الاستفادة من مجال التخطيط للتدريس فقد تراوحت المتوسطات بين (3.88: 2.73) ويقابل درجة استفادة ما بين مرتفعة ومتوسطة وقد حصلت مفردة " تصميم أنشطة وأوراق عمل رقمية" على متوسط (3.88) وهو أعلى متوسط ويقابل درجة استفادة مرتفع، ويليها" تصميم دروس في صورة عروض تقديمية أو رقمية باستخدام برنامج العروض Point Power أو Prezi " بمتوسط يساوي (3.83) ويقابل درجة استفادة مرتفعة، ويليها " إثراء المحتوى التعليمي بمقاطع اليوتيوب ذات العلاقة" بمتوسط يساوي (3.54) ويقابل درجة استفادة مرتفعة، وأما المفردة " تصميم أنشطة علاجية وإثرائية رقمية" فقد حصلت على متوسط يساوي (2.73) وهو أدنى متوسط ويقابل درجة استفادة متوسطة.

وأما مجالات الاستفادة من مجال التدريس فقد تراوحت المتوسطات بين (3.33 :2.93) ويقابل درجة استفادة ما بين متوسطة. وقد حصلت مفردة " الاستفادة من التقنيات الرقمية في ربط الرياضيات بغيرها من العلوم " على متوسط (3.33) وهو أعلى متوسط ويقابل درجة استفادة متوسطة يليها " الاستفادة من التقنيات الرقمية في طرح الأفكار الرياضية " بمتوسط يساوي (3.23) ويقابل درجة استفادة متوسطة وأما المفردة "استخدام شبكات التواصل في إنجاز المشاريع الجماعية " فقد حصلت على متوسط يساوي (2.93) وهو أدنى متوسط ويقابل درجة استفادة متوسطة.

وأما مجالات الاستفادة من مجال تعلم الطالبات فقد تراوحت المتوسطات بين (3.60 :2.54) ويقابل درجة استفادة ما بين مرتفعة ومنخفضة. وقد حصلت مفردة " تنمية دافعية الطالبات نحو تعلم الرياضيات " ومفردة " تنمية اتجاهات الطالبات نحو الرياضيات" على متوسط (3.60) وهو أعلى متوسط ويقابل درجة استفادة مرتفعة يليهما "الاستفادة من التقنيات الرقمية في ربط الرياضيات بحياة الطالبات " بمتوسط يساوي (3.46) ويقابل درجة استفادة متوسطة وأما المفردة "استخدام البريد الإلكتروني للتواصل مع الطالبات " فقد حصلت على متوسط يساوي (2.54) وهو أدنى متوسط ويقابل درجة استفادة منخفضة.

وأما مجالات الاستفادة من مجال التقويم فقد تراوحت المتوسطات بين (3.07:2.73) ويقابل درجة استفادة متوسطة. وقد حصلت مفردة " تقديم تغذية راجعة فورية "على متوسط (3.07) وهو أعلى متوسط ويقابل درجة استفادة متوسطة يليها "استلام وتسليم الواجبات المنزلية ومناقشتها" بمتوسط يساوي (2.96) ويقابل درجة استفادة متوسطة وأما المفردة " اعداد الاختبارات

الالكترونية " فقد حصلت على ما يساوي (2.73) وهو أدنى متوسط ويقابل درجة استفادة متوسطة.

وأما مجالات الاستفادة من مجال تطوير المحتوى فقد تراوحت المتوسطات بين (2.33:3.17) ويقابل درجة استفادة تتراوح بين متوسطة ومنخفضة. وقد حصلت مفردة "الاستفادة من التقنيات الرقمية في متابعة الجديد في مجال التخصص" على متوسط (3.17) وهو أعلى متوسط ويقابل درجة استفادة متوسطة يليها "استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في عرض وشرح المحتوى وتقديمه" بمتوسط يساوي (2.99) ويقابل درجة استفادة متوسطة وأما المفردة " إنتاج قصة إلكترونية لتوثيق أو تصوير أحداث معينة " فقد حصلت على متوسط يساوي (2.33) وهو أدنى متوسط ويقابل درجة استفادة متوسطة.

وقد حصل مجال التخطيط للتدريس على متوسط يساوي (3.28) وهو أعلى متوسط ويقابل درجة استفادة متوسطة، ويليه مجال تعلم الطالبات بمتوسط يساوي (3.22) ويقابل درجة استفادة متوسطة، ويليه مجال التدريس يساوي بمتوسط يساوي (3.15) ويقابل درجة استفادة متوسطة، ثم مجال النمو المعرفي بمتوسط يساوي (3.14) ويقابل درجة استفادة متوسطة، ثم التقويم بمتوسط يساوي (2.92) ويقابل درجة استفادة متوسطة، ثم تطوير المحتوى بمتوسط يساوي (3.14) ويقابل درجة استفادة متوسطة.

- **السؤال الثالث**:

هل هناك اختلاف بين مجالات الاستفادة من التقنيات الرقمية في تعليم الرياضيات تعزى للمرحلة الدراسية ؟ وللإجابة عن هذا السؤال استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي.

جدول (٥)تحليل التباين الأحادي لأثر المرحلة الدراسية على مجالات الاستفادة من التقنيات الرقمية في تعليم الرياضيات

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	7352.399	3	2450.800	3.970	.009
داخل المجموعات	175922.432	285	617.272		
الكلى	183274.830	288			

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مجالات الاستفادة من التقنيات الرقمية في تعليم الرياضيات تعزى للمرحلة الدراسية ولمعرفة مصدر الفروق استخدم اختبار شيفيه للمقارنات البعدية.

جدول (٦): اختبار شيفيه للمقارنات البعدية

المرحلة (أ)	المرحلة (ب)	الفرق بين المتوسطات (أ -ب)	مستوى الدلالة الإحصائية
المرحلة الثانوية	المرحلة الابتدائية	11.50952*	.005
	المرحلة المتوسطة	5.76279	.301
المرحلة المتوسطة	المرحلة الابتدائية	5.74674	.292

يتضح من الجدول السابق :

- وجود فرق ذو دلالة احصائية بين متوسطي مجالات الاستفادة من التقنيات الرقمية في تعليم الرياضيات بين معلمات المرحلة الثانوية والمرحلة الابتدائية لصالح معلمات المرحلة الثانوية
- عدم وجود فرق ذو دلالة احصائية بين متوسطي مجالات الاستفادة من التقنيات الرقمية في تعليم الرياضيات بين معلمات المرحلة الثانوية والمرحلة االمتوسطة .
- عدم وجود فرق ذو دلالة احصائية بين متوسطي مجالات الاستفادة من التقنيات الرقمية في تعليم الرياضيات بين معلمات المرحلة المتوسطة والمرحلة الابتدائية.

• **السؤال الرابع**:

هل هناك اختلاف بين مجالات الاستفادة من التقنيات الرقمية في تعليم الرياضيات تعزى لسنوات الخبرة ؟ وللإجابة عن هذا السؤال استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي والجدول التالي يوضح

جدول (٧) : تحليل التباين الأحادي لأثر المرحلة الدراسية على مجالات الاستفادة من التقنيات الرقمية في تعليم الرياضيات

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	901.249	3	300.416	.471	.703
داخل المجموعات	179856.028	282	637.787		
الكلي	180757.276	285			

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مجالات الاستفادة من التقنيات الرقمية في تعليم الرياضيات تعزى لعدد سنوات الخبرة.

• **مناقشة النتائج وتفسيرها**:

لقد أشارت نتائج الدراسة أن مفردات الاستبانة كانت متفاوتة في إجابات أفراد العينة عليها، وبالرغم من الصعوبة في مقارنة نتائج هذه الدراسة مع الدراسات السابقة بسبب اختلاف العينات والأدوات، فإن الباحثتين حاولتا مقارنة نتائج الدراسة مع نتائج الدراسات السابقة.

• **مناقشة نتائج السؤال الأول**:

ما التقنيات الرقمية التي تدعم التطور المهني لمعلمات الرياضيات؟ أشارت إجابات أفراد العينة إلى الاستفادة بدرجة مرتفعة من منتديات ومواقع لتعليم الرياضيات متمثلة في منتديات يزيد التعليمية وشبكة الرياضيات التعليمية، ثم شبكات التواصل الاجتماعي متمثلة في اليوتيوب ثم برامج الكتابة الرياضية ومعالجة النصوص متمثلة في برامج معالجة النصوص Word Processor لكتابة الرموز الرياضية، كما أن أقل التقنيات الرقمية التي دعمت تطور المعلمة المهني في الرياضيات أي تلك التي حازت على درجة توفر منخفضة جداً وسائل الإعلام الرقمية متمثلة في الصحف الرقمية والمجلات الرقمية.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Kinengyere,2007) التي أشارت إلى أن توافر المعلومات على المصادر الرقمية المختلفة لا يعني بالضرورة الاستخدام الفعلي، لأنّ المستخدمين قد لا يكونون على علم بتوافر هذه المصادر، أو أنهم لا يعرفون كيفية الوصول إليها، أو يجهلون ما تقدمه هذه المصادر. وتوصلت دراسة (Keong,Horani,Daniel,2005) إلى ست عقبات كبيرة منها: عدم تلقي المعلم التدريب الكافي على استخدام أدوات التقنية وتطبيقاتها وصعوبة دمج هذه الأدوات التقنية واستخداماتها في كل درس من العقبات التي تحول دون توظيف التقنية في تدريس الرياضيات،

- **مناقشة نتائج السؤال الثاني**:

ما مجالات الاستفادة من التقنيات الرقمية في تعليم الرياضيات فقد حصلت جميع المجالات على درجة متوسطة وقد حصل مجال التخطيط للتدريس على أعلى متوسط يليه مجال تعلم الطالبات ، ويليه مجال التدريس، ثم مجال النمو المعرفي، ثم مجال التقويم، ثم مجال تطوير المحتوى؛ وقد يُعزى السبب في ذلك أن المعلمة تجهل آلية توظيف التقنية في كتب الرياضيات وتتفق هذه النتيجة مع النتائج التي توصلت إليها دراسة (الرويس، ٢٠١٢) بأن واقع استخدام التقنية وتطبيقاتها في فصول الرياضيات لتحقيق دمجها بتعليم الرياضيات تأتي بدرجة متوسطة وتخطيط دروس الرياضيات وتنفيذها والنتائج التي توصلت إليها دراستا (الرويس،٢٠١٢) و(القحطاني، 2013) وجود قصور من قبل معلمي الرياضيات في توظيف المستحدثات التكنولوجية في تخطيط وتنفيذ التدريس وتقويم أداء المتعلم، وتتفق دراسة (ابراهيم، 2009) مع ما سبق في أن النقلة النوعية الناجمة عن التقنية الرقمية أظهرت أن الإعداد المهني لمعلمي الرياضيات وفق الأسلوب التقليدي غالبًا ما يكون غير مجدي في عصر الانفجار المعلوماتي ولذلك وجب إعادة النظر فيه. كما أكدت دراسة (ناجي، 2009) على أن معلم الرياضيات يحتاج إلى تنمية مهاراته التقنية لتحسين معلوماته وأداءه في تدريس الرياضيات باستخدام التقنية. وأن تكامل الرياضيات بالتقنية سوف يظهر تحسنًا واضحًا في دور الرياضيات في تنمية الطاقات الإبداعية لدى كل من المعلم والمتعلم.

- **مناقشة نتائج السؤل الثالث** :

وجود فرق ذو دلالة احصائية بين متوسطي مجالات الاستفادة من التقنيات الرقمية في تعليم الرياضيات بين معلمات المرحلة الثانوية والمرحلة الابتدائية لصالح معلمات المرحلة الثانوية وذلك لأن معلمات المرحلة الثانوية يستخدمن برامج جيوجبرا والحاسبة البيانية وتشجع دروس المعامل في كتب الرياضيات في المرحلة الثانوية الطالب على استخدام التقنية في اكتساب المعرفة الرياضية والتوسع في تطبيقاتها. ويُوجه الطالب لاستخدام التقنية لحل المسائل في دروس التهيئة للاختبارات المعيارية من خلال تزويده باستراتيجيات مثل: استراتيجية استخدام التقنية Using Technology، استراتيجية استخدام الآلات الحاسوبية العلمية Using Scientific Calculators.

• **مناقشة نتائج السؤال الرابع** :

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مجالات الاستفادة من التقنيات الرقمية في تعليم الرياضيات تُعزى لعدد سنوات الخبرة وتختلف مع دراسة (شقور، 2013) ودراسة (القحطاني، 2013) التي توصلتا إلى وجود فروق في واقع استخدام المستحدثات التقنية من وجهة نظر المعلمين تبعًا لسنوات الخبرة وقد يُعزى السبب في ذلك أن مناهج الرياضيات الحالية قد بدأ في تطبيقها منذ عام 1429 وبالتالي تكون خبرة المعلمات في تدريس هذه المناهج متقاربة طويلة.

• **توصيات الدراسة**:

من خلال النتائج التي تم التوصل إليها، فإنه يمكن استخلاص التوصيات التالية:

- عمل دورات تدريبية وورش عمل لمعلمات الرياضيات للتدرب على التقنيات الرقمية.
- تشجيع معلمات الرياضيات على استخدام التقنيات الرقمية في تدريسهن.
- تحفيز معلمات الرياضيات اللاتي يستخدمن التقنية الرقمية على المستويين المادي والمعنوي.

• **مقترحات الدراسة**:

اعتمادًا على ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج وتوصيات، تقترح الباحثتان إجراء الدراسات التالية:

- دراسة الاتجاهات العالمية الحديثة في مجال توظيف التقنيات الرقمية في برامج الإعداد المهني لمعلمة الرياضيات.
- دراسة اتجاهات معلمات الرياضيات والطالبات نحو توظيف التقنيات الرقمية في عملية تعليم وتعلم الرياضيات.
- إجراء المزيد من الدراسات المتعلقة بالتقنيات الرقمية التي تدعم التطور المهني للمعلمات باختلاف تخصصاتهن.

• **المراجع**:

• **أولا: المراجع العربية**:

- ابراهيم، مجدي عزيز. (٢٠٠٩). " **دور تكنولوجيا المعلومات في تنمية معلمي الرياضيات مهنيًا وإدارة سلوكهم التدريسي**"، المؤتمر العلمي التاسع. (المستحدثات التكنولوجية وتطوير تدريس الرياضيات) - مصر , ص ص.١٠٩ - ١٢٠ .
- البلوي ، عبدالله بن سليمان عايد . (٢٠١٠). أولويات البحث في مجال تعليم وتعلم الرياضيات في المملكة العربية السعودية . **دراسات فى المناهج وطرق التدريس** -مصر ،ع ١٥٥ , ،ص ص.٩٠ - ١٤٢ .
- البلوي ، عبدالله سليمان عايد؛ الراجخ، نوال . (٢٠١٢). واقع التطور المهني لمعلمي و معلمات الرياضيات في المملكة العربية السعودية . **رسالة التربية وعلم النفس** - السعودية ،ع ٣٨ , ،ص ص.٤٣ - ٧٨ .
- الدباسي، صالح. (٢٠٠٠)." التعليم في ضوء مستحدثات تكنولوجيا المعلومات الحديثة"، **مجلة تكنولوجيا التعليم**، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، المجلد العاشر، الكتاب الأول، ص ص ١٣ -٥٩.

- الدوسري ، الصفاء سعيد . (٢٠١٤). "فاعلية استخدام بعض تطبيقات الجيل الثاني للويب Web2.0في التحصيل المعرفي بمقرر الحاسب الآلي والاتجاه نحوها لدى طالبات البرنامج المشترك بالتعليم الثانوي نظام المقررات بمدينة مكة المكرمة". رسالة ماجستير غير منشورة ،كلية التربية، جامعة أم القرى.
- الدوس، عبدالعزيز محمد.(١٤٣٢/٢٠١٢). دراسة واقع استخدام التقنية في تعليم الرياضيات من وجهة نظر معلميها للمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية,مجلة رسالة الخليج العربي، مكتب التربية العربي.العدد ١٢١،
- زكريا، عبدالله آدم أبوه .(٢٠١١). " اتجاهات معلمي الرياضيات نحو استخدام الأجهزة التعليمية في التدريس"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.
- سرور ، علي إسماعيل . (٢٠١٠). "تطوير الأداء البحثي في ضوء التحليل البعدي-Meta analysisلنتائج بحوث استخدام التقنيات الحديثة في تعليم وتعلم الرياضيات **المؤتمر العلمي العاشر لكلية التربية بالفيوم (البحث التربوي في الوطن العربي . رؤى مستقبلية)** - *مصر، مج٢* , ص ص.٢٥٢ - ٢٩٣ .
- سرور ، علي إسماعيل . (٢٠١٠). "كيف نوظف التقنية الحديثة في تعليم وتعلم الرياضيات ؟ . "**مجلة التطوير التربوي** ، سلطنة عمان ، س ٨، ع ٥٤ ,,ص ص.٥٠ - ٥٢ .
- سرور، علي إسماعيل. (٢٠١٣). " فاعلية برنامج مقترح قائم على استخدام نظام Web2في ضوء نموذج " Marzano" لأبعاد التعلم في تنمية الأداء التدريسي للمعلمين"، **ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر الدولي الثالث للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد**، الرياض، ٢٠١٣.
- شقور، علي . (٢٠١٣). واقع توظيف المستحدثات التكنولوجية ومعوقات ذلك في مدارس الضفة الغربية وقطاع غزة من وجهة نظر المعلمين. **مجلة جامعة النجاح للعلوم الانسانية** - *فلسطين، مج٢٧، ع٢* , ,ص ص.٣٨٣ - ٤١٦ .
- الشقيقي، حسين؛ السهيمي، سالم؛ العيسى مجلي. (2013). "**مصادر المعلومات من عصر المخطوطات إلى عصر الانترنت**"، المملكة العربية السعودية، جامعة أم القرى، كلية التربية.
- الشهري، حنان شعشوع .(١٤٣٤). " أثر استخدام شبكات التواصل الإلكترونية على العلاقات الاجتماعية "الفيس بوك وتويتر نموذجًا" "، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة الملك عبد العزيز، جدة.
- عبد الحافظ، حسني .(٢٠١٢). " التعليم عبر شبكات التواصل الاجتماعي مزايا ومآخذ"، **مجلة المعرفة**، العدد ٢١٢، نوفمبر ٢٠١٢.
- عبدالله، أحمد عبد الرحمن. (٢٠١١). " تقويم برنامج الإعداد المهني لمعلم الرياضيات بقسم العلوم كلية التربية جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا في ضوء معايير الجودة الشاملة والتميز"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.
- العليان ، فهد عبد الرحمن .(٢٠١٠) .""تصور مقترح للتطوير المهني الذاتي لمعلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة من وجهة نظر المختصين والممارسين"، رسالة ماجستير غير منشورة ،كلية التربية، جامعة أم القرى.
- القحطاني ،عثمان.(٢٠١٣). واقع المستحدثات التكنولوجية في تدريس رياضيات المناهج المطورة من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين. **المجلة التربوية** الدولية المتخصصة المجلد (٢) ، العدد (٥)، مايو.
- اللحام، نسرين (٢٠٠١). " بناء القاعدة العلمية لمصر وروافدها التعليمية في المستقبل، بحث في مستقبل تعليم الرياضيات والعلوم"، **ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر الدولي**

السادس للمركز العربي للتعليم والتنمية (التعليم والبحث العلمي في مشروع النهضة العربية " آفاق نحو مجتمع المعرفة")، المركز العربي للتعليم والتنمية، القاهرة، المجلد الثاني، ص ص ٩٢٥ - ١٧٨٣.

- المبارك، أحمد عبد العزيز. (٢٠٠٤/١٤٢٥). " أثر التدريس باستخدام الفصول الافتراضية عبر الشبكة العالمية " الانترنت" على تحصيل طلاب كلية التربية في تقنيات التعليم والاتصال بجامعة الملك سعود "، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.
- متولي، أحمد سيد محمد. " الاتجاهات الحديثة في بحوث تعليم وتعلم الرياضيات" متوافر على الرابط التالي: **http://rs.ksu.edu.sa/70268.html** تاريخ الدخول للموقع: ٩/ ٢٠١٤/٩.
- محمد، فارعة حسن (٢٠٠١). "أدوار المعلم ومسؤولياته في الفصول الإلكترونية"، **ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العلمي السنوي الثامن للجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم**، المدرسة الإلكترونية، القاهرة، ص ص ٢٥١ - ٢٥٣.
- مدارس الملك فيصل .(٢٠٠٣). **الندوة الدولية الأولى للتعليم الإلكتروني**، ٢١ - ٢٠٠٣/٤/٢٣م، الرياض.
- مطاوع، ضياء الدين ؛ الخليفة، حسن.(٢٠١٤). "**مبادئ البحث ومهاراته في العلوم التربوية والنفسية والاجتماعية**". مكتبة المتنبي، الرياض.
- مكتب التربية لدول الخليج العربي. (٢٠١٣). " مبادئ ومعايير الرياضيات المدرسية، المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات الولايات المتحدة الأمريكية. ترجمة: عسيري، محمد؛ العمراني، هيا؛ الذكير، فوزي .**مكتب التربية العربي لدول الخليج**، الرياض.
- المنتشري، حليمة يوسف.(٢٠١١). " برنامج تدريبي مقترح قائم على الفصول الافتراضية (Virtual Classroom) في تنمية مهارات التدريس الفعال لمعلمات العلوم الشرعية"، رسالة ماجستير غير منشورة، برنامج الدبلوم التربوي، جامعة الملك عبد العزيز، جدة.
- مؤتمر تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وتطوير الأداء في المؤسسات التعليمية (٢٠١٣). عمان، متوافر على الرابط التالي: http://diae.net/13512 تاريخ الدخول للموقع: ١٣/ ٢٠١٤/١٠.
- المؤتمر الرابع في تعليم الرياضيات وتعلمها في التعليم العام **"بحوث وتجارب متميزة" (٢٠١٤)، الجمعية السعودية للعلوم الرياضية" جسر" جامعة الملك سعود. (٢٧ -١٢/٢٩ /١٤٣٥ هـ الموافق ٢١ -٢٠١٤/١٠/٢٣م).**
- ميخائيل ، ناجي ديسقورس . (٢٠٠٩). التكنولوجيا وتدريس العمليات المعرفية العقلية العليا الرياضياتية **. المؤتمر العلمي التاسع (المستحدثات التكنولوجية وتطوير تدريس الرياضيات)** - مصر , ص ص.٥٠ - ٥٣.
- وزارة التربية والتعليم.(٢٠٠٦). **مشروع تطوير مناهج الرياضيات والعلوم الطبيعية في المملكة العربية السعودية**، أمانة مشروع تطوير مناهج الرياضيات والعلوم الطبيعية، مطابع ركن الطباعة.

• ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Aniemeka, Emmanual Osta(2013)." Social Media and Enterprenership Education: Pedagogical Implications of Computer Mediated Communication in higher Learning in Africa", Ph.D. Diss., Greenleaf University, Melbourn.
- Balki, Adnan; Guvell, Ebru (2008). " Evaluation of Web based Mathematics teaching material on the subject of functions,

Computer Education International Journal, V. 51,issue 2, PP 854-863.
- Carter, John F(2009). " Lines of communication: Using a Wiki in Mathematics course", Journal Articles, V.19,issue 1, PP 1-17.
- CETA, Accounting Business studies, Digital Technologies, Economics available at: http://www.nzceta.co.nz/pages/digital_technologies.htm, Retrieved: 3/ 11/ 2014.
- Coffman,T.(2004). "online professional development: Transferring skills learned to the classroom", Capella Umiversity,2004 (DAI-A ،٠٣/٦٥p.895,sep2004
- CETA, Accounting Business studies, Digital Technologies, Economics available at: http://www.nzceta.co.nz/pages/digital_technologies.htm, Retrieved: 3/11/2014.
- Designing Web-Based Modules to Assist Teachers with Teaching Mathematics to Minority Students PrOCEEDINGS (2002), Society for Information Technology & Teacher Education International Conference, Association for the Advancement of Computing in Education (AACE), Chesapeake, VA, Nashville, Tennessee, USA .
- Edwards, Todd (2010). "The role of teaching social Media in Mathematics Teaching and Learning", Armstrong institute for interactive media studies".
- Graff, Maetin; Mayer Peter;Morena, Lebens (2008). "Evaluating a Web based intelligent tutoring system for mathematics at German Lower Secondary schools", Education Information Technologies, V. 13, issue 3 PP 221-230.
- Glatthorn, A. (1996). "The teacher's portfolio: fostering and documenting professional development", Rockport, MA: ProActive Publications.
- Keong, Chong Chee; Horani, Sharaf; Daniel, Jacob (2005). " A study on the Use of ICT in Mathematics Teaching", Malaysain Online Journal of Instructional Technology, V.2,N. 3, PP43-54.
- Khamari, Nida; Luon, Wong; Fauzi, Ahmad; Mohd Ayub (2010). " Technology in Math Teaching: The pros and cons", Procedia - Social and Behavioral Sciences, International Conference on Mathematics Education Research, V. 8, PP 555-560.
- Kinengyere, A . (2007). "The Effect of information literacy on the utilization of electronic resources in selected academic research institutions in Uganda". The Electronic Library, 25(3), 328-341.
- Kissler, Lance (2010)." Connected. Promotion Higher Education Via Social Media To Millennials", Master Diss., Washington University.

- Marchand, Louse (2001). " On-Line Learning for Higher Education", ERIC document Reproduction service No.EJ618731.
- National Council of Teachers of Mathematics (NCTM). (2000): Principles and standards for school mathematics. Reston, VA: NCTM.
- Ng , Richard and Latifah Abdol Latif, (2011). "Social media and the teaching of Mathematics in a lifelong learning environment", The International Lifelong Learning Conference, , Seri Pacific Hotel, Kuala Lumpur.
- Niess, M.L. (2005). "Preparing teachers to teach science and mathematics
- Norton, Stephen; McRobbi, Campbell J; Cooper, Tom J.(2000). "Exploring Secondary Mathematics Teachers' Reasons for not using computers in their teaching: Five case studies", Journal of Research on computing in education, V. 33, issue 1, PP 23-87.
- Paker, Claude (2011). " The Role of Modern Technology in Mathematics Education", Jamaica Teachers' Association, available at: http://www.jta.org.jm/article/role-modern-technology-mathematics-education, Retrieved: 23/ 10/ 2014
- Rahman, Shafia; Ghazali, Munirah; Ismail, Zurida (2003). " Integrating ICT Mathematics Teaching Methods Course: How has ICT Changedstudent Teachers' Perception about problem solving", The Mathematics Education into the 21 century Project Proceeding of the International Conference: the Decidable and the Undecidable in Mathematics Education, Brno, Czech Republic.
- Stageman, Amanda (2009). " Consulting Socail Media in the College Transition Process: Experiential Accounts of the Class of 2014", Master Diss., Marquette University.
- Zittle, Frank(2004). " Enhancing Native American Mathematics Learning: The use of smart board-generated virtual manipulatives for conceptual understanding", World conference on educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications, Lugano, Association for the advancement of computing in Education (AACE).

❋❋❋❋❋❋❋